المؤتمر التربوي الإسلامي السادس

(١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م)

توصيات ومقررات

(مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان)

القسمان الثاني والثالث

معهد طرابلس الجامعي للدراسات الاسلامية
في لبنان
التابع لجمعية الإصلاح الإسلامية

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا ٱلْإِصْلَٰحَ مَا ٱسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾

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

الطبعة الأولى
١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢ م

جميع حقوق الطبع محفوظة
لمعهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية

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 ٠٣/٤٤٢٢٤٦ـ فاكس ٠٦/٤٤٧٢٠٢
Email : info@islahonline.org - http//w.w.w.islahonline.org

المحتويات

- الهيئات والشخصيات المشاركة ٩
- مقدمة ١١
- **حفل افتتاح المؤتمر**

١١ ـ كلمة رئيس المجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية المحامي الشيخ محمد رشيد الميقاتي. ١٥

٢ ـ كلمة معالي وزير التربية الوطنية والتعليم العالي الأستاذ عبد الرحيم مراد. ٢٠

٣ ـ كلمة رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية الأستاذ محمد أمين الداعوق. ٢٣

٤ ـ كلمة جمعية التعليم الديني في بيروت: الأستاذ علي مرعي. ٢٦

٥ ـ كلمة نائب رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى المفتي الجعفري الممتاز الشيخ عبد الأمير قبلان. ٣٠

٦ ـ كلمة سماحة مفتي الجمهورية اللبنانية سماحة الشيخ الدكتور محمد رشيد راغب قباني. ٣٢

- **الجلسة الأولى:**

١ ـ الموضوع: مناهج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية

الباحث الأول: الأستاذ زكي صافي ٤١

الباحث الثاني: الأستاذ زياد غمراوي ٥٥

الباحث الثالث: الأستاذة شيرين خورشيد ٦٥

المناقش: الدكتور رأفت الميقاتي ٨٣

- **الجلسة الثانية**

١ ـ الموضوع: مناهج مادة الاقتصاد

الباحث الأول: الدكتور علاء الدين زعتري ١١١

الباحث الثاني: الدكتور حسن الرفاعي ١٢٩

- **الجلسة الثالثة**

١ ـ الموضوع: مناهج مادة اللغة العربية وآدابها:

الباحث الأول: الأستاذ خليل الأيوبي ١٤١

المناقش: الأستاذ الدكتور يوسف الصميلي ١٥١

الباحث الثاني: الأستاذة سارة عبد اللّه الخالدي ١٦١

المناقش: الأستاذ حسن نحاس ١٧٧

الباحث الثالث: الأستاذ حسن طرابلسي. ١٨٩

- **الجلسة الرابعة**

١ ـ الموضوع: مناهج مادة علم الاجتماع (المرحلة الثانوية)

الباحث الأول: الأستاذ الدكتور طلال عتريسي ٢٠٥

الباحث الثاني: الأستاذ رفعت نعوشي ٢٢٥

المناقش: الأستاذ أحمد القصص ٢٣٣

الباحث الثالث: الأستاذة الدكتورة هيام المولى ٢٤٥

المناقش: الأستاذ المعتصم باللّه البغدادي ٢٦٣

- **الجلسة الخامسة**

١ ـ الموضوع: مناهج مادة رياضيات (المرحلة الثانوية)

الباحث الأول: الأستاذ عبد الرؤوف إيعالي ٢٨٧

المناقش: الأستاذ نذير عزام ٢٩٧

الباحث الثاني: الأستاذ محمد عثمان ٣٠٥

المناقش: الأستاذ سليم الزعتري.

ـ الجلسة السادسة

الموضوع: مناهج مادة الفلسفة والحضارات (المرحلة الثانوية)

الباحث الأول: الأستاذ المعتصم باللّه البغدادي ٣١٣

المناقش: الأستاذ الدكتور علي لاغا ٣٥٩

الباحث الثاني: الأستاذ محمود سمرجي ٣٦٥

ـ الجلسة السابعة

١ ـ الموضوع: نظام التقييم وفق المناهج الجديدة

الباحث الأول: الأستاذ علي علوية ٣٧٧

الباحث الثاني: الأستاذ خالد عيتاني ٤٢١

الباحث الثالث: الأستاذ ناصر الظنط ٤٣٣

ـ التوصيات والمقررات ٤٤٠

بسم الله الرحمن الرحيم

دار الفتوى
مفتي الجمهورية اللبنانية

الرقم ٢٢٢/م/٢٠٠١

معالي الأستاذ عبد الرحيم مراد حفظه الله
وزير التربية والتعليم العالي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فيسرني ويسر دار الفتوى في الجمهورية اللبنانية أن نحيي معاليكم أطيب تحيـــه. متمنين لكم التوفيق في مهامكم التربوية الجليلة.

إن مشاركتكم الكريمة في المؤتمر التربوي الإسلامي الســـادس ممثـــلاً بـــالدكتور يوسف الصميلي، خطوة إيجابية طيبة تعبر عن قناعاتكم بالحوار البنّاء وضرورة التشـــاور بين وزارة التربية والتعليم العالي والعاملين في حقل التربية والتعليم وفي تربية وتعليم أبنائنا للوصول بهم إلى أعلى مستوى من العلم والثقافة والمعرفة والحس الوطني.

وإننا إذ نضع بين أيدي معاليكم (ربطاً) توصيات هذا المؤتمر، نأمل أن تنال اهتمام وعناية معاليكم في متابعتها لتنفيذ تقويم وتصويب المناهج الدراسية بما يتوافق مع المصلحة التعليمية والتربوية العليا والوصول بأبنائنا إلى جيل وطني واعٍ بعلمه ووطنه وأمته.

شاكرين لمعاليكم عنايتكم ورعايتكم، وفقكم الله لما فيه رضاه. والسلام عليكـــم ورحمة الله وبركاته.

بيروت
١٠ جمادى الآخرة ١٤٢٢هـ
و٢٩ آب ٢٠٠١ م

مفتي الجمهورية اللبنانية
الشيخ محمد رشيد راغب قباني

دار الفتوى - بيروت - لبنان (ص.ب ٥٣٨٠-١٤) هاتف: مكتب: ٧٨٨٨٧٣/٤/٥ منزل: ٧٨٨٨٧٨ - ٧٩١١١٨ (١-٩٦١) فاكس: ٧٩١١١٩/٢٠ (١-٩٦١)
DAR - ELFATWA - Beirut - Lebanon (P.O Box 14 - 5380) Tel.: Office: (961-1) 788173/4/5 - Home 788878 - 791118 - Fax: (961-1) 791119/20

الهيئات المشاركة في المؤتمر

١ ـ دولة رئيس مجلس الوزراء الأستاذ رفيق الحريري ممثلاً بمعالي الوزير الأستاذ سمير الجسر.

٢ ـ سماحة مفتي الجمهورية اللبنانية الشيخ الدكتور محمد رشيد قباني[١].

٣ ـ سماحة نائب رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى المفتي الجعفري الممتاز الشيخ عبد الأمير قبلان[٢].

٤ ـ معالي وزير التربية والتعليم العالي الأستاذ عبد الرحيم مراد[٣].

٥ ـ معالي الوزير الأستاذ محمد نجيب الميقاتي.

٦ ـ سعادة النائب الأستاذ محمد الصفدي[٤].

٧ ـ سعادة النائب الأستاذ محمد عبد اللطيف كبارة[٥].

٨ ـ مركز عمر المختار التربوي في البقاع.

٩ ـ جامعة الجنان في طرابلس.

١٠ ـ الرابطة التربوية الإسلامية في الشمال.

١١ ـ المكتب التربوي الإسلامي في لبنان.

١٢ ـ النائب السابق الأستاذ خالد ضاهر.

١٣ ـ قائد قوى الأمن الداخلي في الشمال العميد أمين صليبا.

١٤ ـ رئيس بلدية طرابلس وأعضاء المجلس البلدي.

---

(١) ممثلاً بفضيلة القاضي الشيخ الدكتور مالك الشعار ـ رئيس المحكمة الشرعية بطرابلس.

(٢) ممثلاً بفضيلة القاضي الشيخ علي الخطيب ـ رئيس المحكمة الشرعية الجعفرية في طرابلس.

(٣) ممثلاً بالأستاذ الدكتور يوسف الصميلي.

(٤) ممثلاً بالدكتور عثمان عويضة.

(٥) ممثلاً بالمربي الأستاذ عصام كبارة.

١٥ ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء.
١٦ ـ جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت.
١٧ ـ جمعية التعليم الديني الإسلامي في بيروت.
١٨ ـ جمعية الإرشاد والإصلاح الخيرية الإسلامية في بيروت.
١٩ ـ ثانوية الإيمان النموذجية في بيروت.
٢٠ ـ ثانوية الإيمان الإسلامية في طرابلس.
٢١ ـ ثانوية المنية الإسلامية.
٢٢ ـ مدرسة الحميدية ـ عكار.
٢٣ ـ رابطة الوعي الثقافية ـ طرابلس.
٢٤ ـ معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية.
٢٥ ـ ثانوية الإصلاح الإسلامية.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

مقدمة بين يدي هذا الكتاب

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد معلم الناس الخير وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحابته الغرّ المحجلين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد،

فيسعدنا أن نضع بين أيدي الأخوة 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 السادس، الذي عُني بدراسة الدفعتين الثانية والثالثة من الكتب المدرسية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء وفقاً لمناهج التعليم العام الجديدة بعد أن قام المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس بدراسة الدفعة الأولى منها في عام ١٤٢٠ هـ ـ ١٩٩٩ م.

ولقد حرص المؤتمر أن يستعين بكوكبة كريمة من الأخوة الباحثين والمناقشين الذين يعايشون عن قرب المادة العلمية لمناهج التعليم العام الجديدة، فجاءت مشاركاتهم في إطار النقد العلمي والموضوعي لا التنظير والخطاب العاطفي.

وإن كل غيور على أمته وفلذات أكباده ليحزنه ما حوته هذه الكتب المدرسية الجديدة من أخطاء وخطيئات في المواد التالية:

١ ـ التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

٢ ـ اللغة العربية وآدابها.

٣ ـ الاقتصاد.

٤ ـ الفلسفة والحضارات.

٥ ـ الرياضيات.

٦ ـ علم الاجتماع.

فضلاً عن المآخذ المتعلقة بطرق التقييم المعتمدة في هذه المناهج الجديدة.

وإن المؤتمر التربوي الإسلامي في لبنان ليتقدَّم بهذه الدراسة النقدِّية إلى السادة: ١ ـ فخامة رئيس الجمهورية العماد إميل لحود. ٢ ـ دولة رئيس مجلس الوزراء الأستاذ رفيق الحريري. ٣ ـ ومعالي وزير التربية الوطنية والتعليم العالي الأستاذ عبد الرحيم مراد، وإلى سعادة رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتور ليلى فياض، ليُصار إلى استدراك كل خلل وتجنب كل زلل في الكتب المدرسية الجديدة. ذلك أن البحوث والمناقشات أثبتت بما لا يدع مجالا للشك وجود انزلاقات وأخطاء كثيرة وخطيرة: خلقية وعقيدية وسياسية وتربوية، مما يستدعي المسارعة إلى إجراء التعديلات والتصويبات الضرورية.

وفي الختام، نحمد الله تعالى الذي وفقنا لإقامة هذا المؤتمر وطباعة أبحاثه ومناقشاته وتوصياته، ونشكر جميع الأخوة الباحثين والمشاركين من شخصيات ومؤسسات تربوية وفي طليعتهم صاحب السماحة الشيخ الدكتور محمد رشيد قباني مفتي الجمهورية اللبنانية وصاحب السماحة المفتي الجعفري الممتاز الشيخ عبد الأمير قبلان ـ نائب رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى، جزى الله الجميع كل خير.

(ربّنا تقبّل منّا إنك أنت السميع العليم).

وآخر دعوانا أن الحمد للّه رب العالمين.

طرابلس في ٢٣/ ذي القعدة/ ١٤٢٢ هـ

الموافق ٥/ شباط ـ فبراير/ ٢٠٠٢ م.

الأمين العام

المحامي الشيخ محمد رشيد الميقاتي

حفل افتتاح المؤتمر

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

٢ ـ كلمة معالي وزير التربية والتعليم العالي الأستاذ عبد الرحيم مراد.

٣ ـ كلمة رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية الأستاذ محمد امين الداعوق.

٤ ـ كلمة رئيس جمعية التعليم الديني في بيروت الأستاذ علي مرعي.

٥ ـ كلمة نائب رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى سماحة الشيخ عبد الأمير قبلان.

٦ ـ كلمة سماحة مفتي الجمهورية اللبنانية الشيخ الدكتور محمد رشيد قباني.

كلمة سماحة الشيخ محمد رشيد الميقاتي

الحمد للّه رب العالمين والصلاة والسلام على جميع الأنبياء والمرسلين وعلى خاتمهم محمد المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وأصحابه أجمعين.

دولة الرئيس.. صاحبي السماحة.. معالي الوزير.. أصحاب الفضيلة والسعادة نوابنا الكرام.. ضيوفنا الأعزاء القيادات التربوية والسياسية والأمنية والاجتماعية.. أيها الإخوة والأخوات يسعدني أن أرحب بكم جميعاً أجمل ترحيب باسم إخواني في المجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية وأن أنوه بجهود الإخوة الباحثين والمناقشين والمسؤولين عن المؤسسات التربوية الإسلامية في لبنان الذين تعاونوا مع اللجنة التحضيرية لهذا المؤتمر الذي يشكل حلقة في سلسلة مباركة من المؤتمرات التي امتدت طوال عشرة أعوام مضت كلمح البصر.. كانت البداية الطيبة عام ١٩٩١م في قاعة الحاج سميح المولوي في نادي جمعية مكارم الأخلاق الإسلامية ثم في «مسرح الإيمان الإسلامي» عام ١٩٩٣م. ثم في هذا المسرح المتواضع عام ١٩٩٥م.. وهكذا.. انتهجنا في المؤتمرات كلها منهج النقد البنّاء والتسديد والمقاربة لا الهدم ولا التشديد ولا المواربة.. وذلك إيماناً منّا ومن المؤسسات الكريمة والإخوة التربويين الأفاضل المتعاونين معنا بضرورة الاهتمام بمستقبل أبنائنا وبناتنا، فلذات أكبادنا، الذين هم أمانة في أعناقنا، وشعوراً منا بالمسؤولية أمام اللّه تعالى وأمام هذه الأجيال الناشئة رجال الغد وأمل الأمة وتحت شعار نبيل اخترناه منذ اللحظة الأولى: (في سبيل غد أفضل وبناء إنسان أمثل).

إننا نؤمن بأن دوْرَ وزارة التربية والمركز التربوي للبحوث والإنماء لا يلغي دور المؤسسات التربوية الأهلية الإسلامية منها والمسيحية في البحث والمراقبة والترشيد.. والتعاون بين الجميع مفيد ومطلوب شريطة أن تسوده روح البحث العلمي والموضوعي فلا تعصب ولا تشنج ولا عناد ولا مكابرة، بل روح الانفتاح والحوار والنقد الذاتي البنّاء.

سماحة الشيخ محمد رشيد الميقاتي

ـ **قالوا**: إن ما يجري الآن في لبنان جرى وبشكل أكثر دراماتيكية في كل البلدان التي نحت منحى هذه المنهجية، بدءاً من كندا في الستينات والسبعينات مروراً بفرنسا في منتصف الثمانينات ووصولاً إلى لبنان في السنوات الأخيرة من التسعينات.

ـ **قالوا**: إن مناهج التعليم العام الجديدة تتطلب تجهيزات ووسائل تعليمية مفتقدة في كثير من المدارس الرسمية، من كمبيوترات ومراجع علمية وأدوات إيضاح من شبكة سمعية بصرية تعليمية ومختبرات حديثة ومتطورة.. إلخ.

ـ **قالوا**: إن علم التربية ككل العلوم يتطور كل يوم.. ونحن متخلفون في كثير من الميادين زهاء نصف قرن عن العالم.

ـ **وقالوا**: إن هذه المناهج ليست لبنانية وإنما ملبننة.

ـ **وقالوا**: إن هذه المناهج وقعت في مطبَّات وهَنات وأخطاء كثيرة وعثرات إلخ.. وبالحوار والبحث العلمي نأمل أن يجري تصحيح وترشيد هذه المناهج..

ـ نعم هناك قلق واحتجاجات من تلامذة الثانوية الرسمية في الشمال وفي لبنان عامة، مطالبين بوضع الحلول التربوية الملائمة والسريعة لأن الامتحانات الرسمية المتوسطة والثانوية باتت على الأبواب، وهذا الأمر يشاركهم فيه الأساتذة والأهل.

ـ ونحن لا نريد أن نظلم وزارة التربية ولا المركز التربوي للبحوث والإنماء، الذي كان يعمل تحت القصف أيام الحرب؛ كما تم بدءاً من السبعينات إعداد المديرين والأساتذة كل في اختصاصه ببعثات دورية مكلفة إلى كندا وإلى فرنسا.. والتعاون اللبناني الفرنسي قائم حتى الآن.. لكن الدورات التدريبية للمعلمين على المناهج الجديدة لم تكن كافية وخاصة في الجانب التطبيقي والإعداد وفق الخطة الفرنسية التي تجمع بين القسمين: النظري والتطبيقي في كتاب واحد أسمته: «كتاب الإعداد الذاتي»، هو إعداد ذاتي ومستمر، والأهل عاجزون عن مساعدة أبنائهم وبالتالي يسيطر عليهم الخوف على مصيرهم.

ـ **قالوا**: إن المنهجية القديمة كانت تنمي وتشغل الجزء الأيمن من الدماغ فقط، حيث الذاكرة ومشتقاتها، وكان تلاميذنا في الابتدائي وطلابنا في المتوسط والثانوية يحفظون ويستظهرون، وكان القسم الأيسر من الدماغ، حيث التحليل والاكتشاف والمنطق والذهن الرياضي المنفتح معطلاً.

ـ يقول: الدكتور نمر فريحة **رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء في** تصريح نشرته جريدة السفير: ص: (١٠) بتاريخ ٦ شباط ٢٠٠١م ـ العدد: (٨٨٢٢): «الشكوى من المناهج محقة وطبيعية، ولا بد من مساءلة الأستاذ في المدرسة الرسمية عن أدائه وعطائه للطلاب».

«هناك صعوبات ومشاكل نظراً لتعدد المواد وكثرتها: (١٦) مادة مما جعل بعضها هامشية وأعاق تنفيذها بالشكل الذي نرتجيه». من أجل ذلك نقول لا بد من إعادة النظر بالمناهج وتقليص عدد المواد واستكمال تأهيل وإعداد المعلمين.

إن المدرسة الرسمية تؤمن التربية والتعليم لأكثر من ٨٠٠٠٠٠ ثمانمائة

ألف تلميذ، وتعاني مشاكل عدة على صعيد ملاءمة إمكاناتها مع مستلزمات تطبيق المناهج الجديدة.

لقد نصت المنهجية الجديدة على إجراء امتحان واحد في الامتحانات الرسمية بدلاً من دورتين.. مما يقلق التلامذة الذين لم يعتادوا بعد الأساليب والمنهجيات التعليمية الجديدة.. ويقول **معالي وزير التربية** حفظه اللّه في حديث لجريدة النهار ـ نهار الشباب ـ في عددها الصادر بتاريخ ١٣ شباط ٢٠٠١: «**ثمة خلل يجب أن نعترف به، هو أن المنهجية الجديدة كان يجب أن تجرب في عدد محدد من المدارس**، قد يكون على سبيل المثال ست مدارس: ثلاث منها في القطاع الخاص وثلاث في القطاع الرسمي، لنتبين ما هو مطلوب.. ونحن نسعى اليوم إلى جمع أكبر قدر ممكن من الملاحظات على هذه المنهجية عبر المديرين والمنسقين والأساتذة والطلاب وأولياء الأمور وجميع المختصين في مجال التربية، حتى تتضح الأمور أمامنا، وحتماً سنأخذ في الاعتبار الملاحظات التي ستصلنا من الجميع». **ونحن نحيي هذا الموقف الإيجابي المسؤول من وزير التربية آملين أن يتجاوب مع توصيات وقررات المؤتمر التربوي الإسلامي** الصادرة خلال المؤتمرات الخمسة الماضية وما سوف يصدر عن هذا المؤتمر السادس من توصيات.

أيها الحفل الكريم..

إن مؤتمرنا التربوي الخامس الذي انعقد منذ عامين في هذه القاعة وفي هذا المجمع التربوي قد وضع في الميزان القسم الأول من المناهج الجديدة للتعليم العام الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء في المواد التالية: (التربية الوطنية والتنشئة المدنية ـ اللغة العربية وآدابها ـ الرياضيات ـ العلوم ـ التكنولوجيا والمعلوماتية ـ والاقتصاد) وقد طبعت الأبحاث والمناقشات والتوصيات في كتاب نفيس صار بمثابة مرجع علمي ودليل للمعلمين في لبنان، وذلك بمبادرة كريمة من جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت.

ويأتي مؤتمرنا السادس اليوم ليتابع مسيرة تحليل القسمين الثاني والثالث

من المناهج ووضعها في الميزان، بعد مضي ما يقارب السنتين من اعتمادها في المدرسة الرسمية وبعض المدارس الخاصة. إنها محاولة تقويم وتقييم للتجربة التربوية على مدى أسبوع كامل من الجلسات اليومية يجري خلالها بحث ومناقشة وحوار علمي رصين وعلى مستوى رفيع من الروحية الأكاديمية والأخلاقية وبمشاركة واسعة من مؤسسات تربوية عريقة وتتمتع بحضور فاعل في الساحة التربوية اللبنانية.

أيها الحفل الكريم..

إننا نؤكد اليوم ونكرر أن مؤتمرنا هذا، كسائر المؤتمرات السابقة التي نظمها معهد طرابلس الجامعي، ليس طائفياً ولا سياسياً.. لأن الإسلام ينبذ الطائفية ونعراتها الذميمة وهو يدعو إلى الخير وطلب العلم والتعايش الكريم بين جميع أبناء الوطن الواحد. وإن الحكومة السابقة نالت شرف إعادة التعليم الديني إلى موقعه الذي كان عليه قبل إلغائه.. وأكبر وسام شرف تناله الحكومة الحالية العتيدة يكون بتفعيل هذا التعليم بشكل لائق، لا أن يكون رقعة في ثوب جديد، لا يؤثر في نجاح الطالب أو رسوبه.. وحمايته من مفاسد الإعلام ومغرياته.. وتصحيح وترشيد المناهج الجديدة للتعليم العام.. إننا ننتظر بفارغ الصبر صدور كتاب موحد للتاريخ في مطلع العام الدراسي القادم ونتساءل عن محاولة إعداد كتاب موحد للتعليم الديني ونحذر من الوقوع في المطبّات.. وندعو الحكومة إلى دعم التعليم الخاص ومؤسساته الخيرية التي لا تتوخى الربح المادي وتقدم المساعدة لأبناء الوطن المسحوقين في ظل الأزمة الاقتصادية الراهنة وكل مؤتمر وأنتم بخير.. شكراً لحضوركم وإصغائكم.. سائلين المولى عز وجل التوفيق والسداد.. وآخر دعوانا أن الحمد للّه رب العالمين.

كلمة معالي وزير التربية والتعليم العالي
الأستاذ عبد الرحيم مراد[1]

أيها الحضور الكريم:

يشرفني ويسعدني أن أكون ممثلاً معالي وزير التربية والتعليم العالي، برعاية وافتتاح هذا المؤتمر العلمي، الذي يعده دورياً معهد طرابلس الجامعي، محيياً ومقدراً وشاكراً، رئيسه / رئيس المجلس العلمي، صاحب الفضيلة، الأستاذ المحامي محمد رشيد الميقاتي، الذي يعمل بهمة كبيرة، وعزيمة صادقة لجعل هذا المعهد الكريم، صرحاً تربوياً وأكاديمياً ودينياً كبيراً.

إن الموضوع الذي تم اختياره عنواناً لهذا المؤتمر: مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان، هو موضوع الساعة لأن هذه المناهج من حيث المبدأ، كانت نقلة نوعية على طريق النهوض التربوي، أدخلت حيوية ملحوظة إلى حياتنا التعليمية والتربوية، على مدار السنوات الثلاث الماضية، وتميز كل المهتمين بهذا الشأن بدينامية خاصة، ساعين إلى التكيف مع ما لمسوه من جديد في هذه المناهج، واضعين أنفسهم في خدمة تطويرها وتعديلها، حيث يجب التعديل والتطوير.

وبمرور السنوات الثلاث المقدرة لاكتمال التجربة، وعلى ضوء الملاحظات الموضوعية فإن ورشة عمل قائمة، لملاءمة هذه المناهج، مع الواقع المدرسي، في القطاعين: الرسمي والخاص، لنتمكن من بدء العام الدراسي المقبل، على قاعدة أكثر وضوحاً وأقل إرباكاً، مدركين مسبقاً أن كثيراً من اللوازم، يجب تأمينها للمدرسة/ كل مدرسة/ ليكون التطبيق متناسباً مع الطموح.

إن الواقع التربوي، بحاجة إلى الكثير من الجهد، ليكون على المستوى

---

(١) القاها نيابة عنه الأستاذ الدكتور يوسف الصميلي.

الأستاذ الدكتور يوسف الصميلي

الذي نطمح إليه، فلدينا حاجة إلى بناء مدارس جديدة، ولدينا مدارس بحاجة إلى إعادة تأهيل، ولدينا المعلم، الذي له علينا حق أن ننصفه بتأمين العيش الكريم، كما له علينا حق التأهيل والتدريب، ولدينا الإدارة التي هي بحاجة إلى تحفيز وتفعيل، ولدينا الهيكلية التربوية التي يجب أن نطورها لنواكب المناهج الجديدة، بوجوب اختصار الرتابة الإدارية، والاستعانة بالتقنية الحديثة للاتصال والإيصال.

إن القرن الحادي والعشرين، قد أطل على الإنسانية بثورتين علميتين كبيرتين، الأولى ثورة الجينات بنشر خريطة المورثات البشرية التي ستعزز عالم الطب وترفده بأسرار جديدة عن تكوين الإنسان الذي خلقه الله في

أحسن تقويم، والثورة الثانية هي ثورة الاتصالات والمواصلات، التي جعلت العلم بمتناول كل فرد، وحولت العالم إلى قرية صغيرة،يأتي بها كل إنسان إلى بيته من خلال شاشة الحاسوب، وعلينا أن نواكب الثورتين معاً، وأن نسعى لامتلاك تكنولوجيا العلم، بدلاً من أن نظل لاهثين خلف استهلاكها.

إن التحدي كبير، وإن المسؤولية الأولى تقع على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية، التي يجب أن تسارع إلى توظيف تقنية الاتصالات في عملية التعلم، وأن تضع الحوافز لدى من يحسنون هذا التوظيف.

أيها الحضور الكريم:

مرة أخرى أشكر القيمين على هذا المؤتمر، وفي مقدمتهم صاحب الفضيلة الأستاذ رشيد ميقاتي، آملاً أن يكون البحث العلمي رائد المؤتمرين، وأن يتوصلوا إلى نتائج طيبة، وأن تتكلل جهودهم بالتوفيق والنجاح، وشكراً.

كلمة سعادة رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية
الأستاذ محمد أمين الداعوق[1]

صاحب الفضيلة الشيخ محمد رشيد الميقاتي أصحاب الفضيلة، أصحاب السعادة، أيها الحفل الكريم.

السلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته،

شرفني رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت المهندس محمد أمين الداعوق أن أمثله في هذا الاحتفال المبارك بافتتاح المؤتمر التربوي الإسلامي السادس، وأن أنقل إليكم إدارةً ومشاركين، شكره للدعوة الكريمة، وتمنياته لكم بالتوفيق، ودعاءه لمزيد من النجاح والازدهار لهذا الصرح الرائد وللقيمين عليه.

أيها الأخوة،

لقد حفلت هذه السنة بمظاهر الاحتجاج على المناهج التربوية الجديدة، بعضها علمي، وبعضها مُسيَّس، وقد أعلن معالي وزير التربية مراراً أن هذه البرامج ليست مقدسة، بل هي قابلة للتصويب، وبارك كل من يقدم دراسة علمية لهذه المناهج ولكتبها.

وقد كان لمعهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية مبادرة سبقت، في النظر بعمق إلى هذه المناهج، أثمرت كتاباً جامعاً لدراسات ومناقشات جادة، فهذا الصرح العامر بالإيمان والمعرفة سبّاق دائماً إلى مثل هذه الخطوات الجريئة، بارك اللّه مسعاه إلى الخير والصلاح.

وأشير هنا، أيضاً، إلى ما تقوم به جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت، وهي الحريصة على الشأن التربوي، وعلى مستقبل الأجيال، في هذا الصدد، فقد بدأت منذ سنة باعتماد تجربة للتربية الشمولية بالتعاون مع

---

(١) القاها نيابة عنه الأستاذ الدكتور محمد أمين فرشوخ.

الأستاذ الدكتور محمد أمين فرشوخ

المركز التربوي للبحوث والإنماء وقد اخترنا مدرسة مقاصدية لهذه التجربة كما شاركنا في تأليف الكتب المدرسية التي تُعنى بهذا الموضوع، وهذه التجربة قد تنتج فلسفةً تربويةً جديدة.

كما عقدت المقاصد منذ أشهر حلقة دراسية على مدى ثلاثة أسابيع لتحليل المناهج الجديدة للغة العربية: أهدافاً وخططاً وتقييماً. كان همها إعطاء اللغة العربية حقها، والإسهام جدياً في مسيرة التصويب الجارية. وفي حفل افتتاح الحلقة الدراسية هذه، أعلن معالي وزير التربية عن تفاؤله بخطوة المقاصد، وانتظاره لتوصيات المحضارين والمتكلمين، وقد وصلته فقدرها وحولها إلى المراجع المختصة وهي بين أيديكم اليوم في مؤتمركم.

ونحن اللبنانيين جميعاً، ننتظر أن يصدر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، ما يأخذ بالتوصيات الآتية من مراجع علمية جادة، أمثال هذا المؤتمر المبارك، للتوصل، في النهاية، إلى تصويب ما يلزم، واعتماد برامج مناسبة لأجيالنا المتعلمة. إن هذا الموضوع غير قابل للتراجع، فالكل جاد، يعمل في تقييم المناهج التعليمية الجديدة، والنتائج، إن شاء اللّه، قريبة ومفيدة.

إن العالم كله يتطلع إلى منطقتنا، وإلى لبنان بخاصة، لأن المراحل المقبلة تراهن على الإنسان المتعلم بل المتفوق، والمتواصل مع الآخرين، وقد كان لبنان دائماً علامة فارقة في التربية، وفي صنع المستقبل لبنيه.

أيها الحفل الكريم،

سعداء نحن في جمعية المقاصد، وفخورون بهذه اللقاءات التربوية. وكنا، وسنظل، مع هذا الصرح العلمي الكبير، مساهمين ومشجعين، في ما اؤتمنا عليه في أمتنا، ومجتمعنا ووطننا، نحيي صاحب الفضيلة الشيخ محمد رشيد ميقاتي وأعضاء المجلس العلمي الزاهر، وبارك اللّه لكم في أعمالكم ووفقكم إلى المزيد من التقدم والفلاح، إنه السميع المجيب.

والسلام عليكم

كلمة رئيس جمعية التعليم الديني في لبنان
الأستاذ علي مرعي

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا ونبينا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين المنتجبين.

أصحاب السماحة والفضيلة والمعالي والسعادة... السادة المنظمين والباحثين والمناقشين.

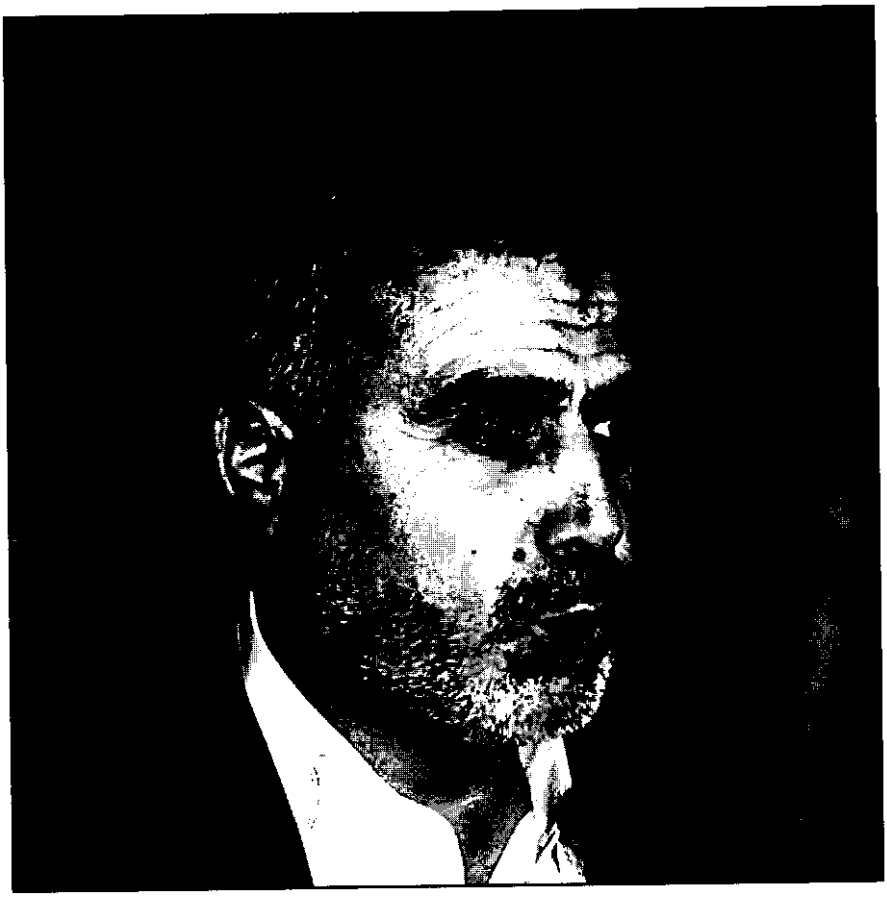
الحضور الكريم.. السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

جذبني غنى مؤتمركم وأغراني حشد محفلكم وأسعدني لقاؤكم واحتملني تفضلكم وما أفسحتم فجئتكم شاكراً مبادرتكم متوجهاً إليكم بكلمات ملؤها الثقة بدوركم.

ليس جديداً على جمعية الإصلاح الإسلامية أن تعقد مؤتمراً أو تهتم بقضايا تربوية وفكرية بل لعله سبب وجودها ومقتضى دورها، ومن أولويات مهماتها ومجالاتها.

وكعادتها استجابة لنداء الإسلام سعت.. واهتماماً بمستقبل الأجيال وصوناً للمجتمع تنادت مع مثيلاتها من المؤسسات والجمعيات العاملة والفاعلة في الساحة الإسلامية والوطنية، ليتكامل الدور ويتحقق المأمول انسجاماً مع التكليف الإلهي باستخلاف هذا المخلوق المكَرَّم. وباعتبار آخر أنه ثقل الهم الرسالي والتبليغي لا يقوم به فريق بعينه بل الواجب يطال الجميع ويضطلع الكل بالمسؤولية.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أشيد بالأخوة القيمين في جمعية الإصلاح لما بذلوه من جهود لسنوات خلت أثمرت وآتت أكلها وتحققت بفعلها إنجازات كبيرة أغنت التجربة الإسلامية المعاصرة في عالم المدارس الأكاديمية والمعاهد العلمية.. ولا زالت الإسهامات القيمة والمحاولات الدؤوب مستمرة وما انعقاد هذا المؤتمر إلا بعض بركاتها سائلين المولى



الأستاذ علي مرعي

تعالى أن تكلل الأعمال بنجاح كبير يساهم في تصويب مسارات تعقد عليها الآمال.

وحسناً فعلت الجمعية إن لجهة اختيار العنوان الرئيسي أو لجهة الأهداف المنشودة.. ومن مُحكم التقدير تزامن انعقاد المؤتمر مع أيام عيد المقاومة والتحرير الذي أكسبه وضعاً خاصاً ورونقاً مميزاً وإخال إخواني قد اهتدوا إلى طريقة إحياء هذه الذكرى المجيدة بإعداد البحوث العلمية وتقديم الدراسات المفيدة والحوارات المركزة استناداً إلى أن التربية ثغر خطر من نوع آخر يحتاج إلى جنود بواسل ذوي بصائر لحمايته.. وبذلك تكون المساهمة حاجة وطنية ودينية تساعد في تقييم وتشييد البنية التربوية على

أسس علمية متينة وروحية نقية مع ما ينتج عنها من توفير للبيئة الاجتماعية النظيفة وإعداد تربوي سليم وتوجيه فكري صحيح.

وهذا ما سيحاول الإخوة المشاركون من باحثين ومناقشين وأهل اختصاص التطرق إليه بأبحاثهم ومداخلاتهم دون إغفال ما يحكى ويقال عن المناهج التربوية الجديدة التي لا تزال الشغل الشاغل للداعم المتحمس أو المعارض المستنكر أو الناقد المتحفظ.

ولأهمية ما سوف يطرح وجدنا أنفسنا كجمعية تعليم ديني إسلامي نتعاطى الشأن التربوي سواء في مدارسنا، في مدارس المصطفى صلى الله عليه وسلم أو فيما يتعلق بالتدريس الديني في المدارس الرسمية والخاصة ومن موقع المسؤولية وانطلاقاً من الدعوة إلى مراجعة جادة ومن الحرص على البناء الروحي للنشء كالبناء العلمي، نشير إلى مسائل هامة وأساسية حول تجربة المناهج:

أولاً: عدم الانبهار بهذه المناهج بل دراستها بدقة وعمق. ومحاكمتها على ضوء مقياسي الانسجام مع منطلقاتنا الدينية ومدى جدواها التربوية.

ثانياً: إهمال البعد الديني في العملية التربوية رغم تأصله العميق في الفطرة الإنسانية وتجسده الكثيف في الوقائع الاجتماعية.

ثالثاً: الحد من الانزلاقات الخلقية والسياسية في بعض الكتب الجديدة من صور فاضحة إلى تشريعات تعارض وتهدم الأسرة.

رابعاً: التوقف عند موضوع القيم إن لجهة الفصل بين القيم ومصدرها الديني أو لجهة الترويج لبعض القيم الوضيعة أو الضارة.

خامساً: انفصام العلاقة بين التأليف والتقييم، طوال المدة الدراسية، كثافة المادة وصعوبتها أحياناً، عدم تجهيز المكان وثقل الحقيبة المدرسية وإلى آخر السبحة.

أما فيما يتعلق بالأمور العامة فإننا ندعو إلى دعم وتعزيز التعليم الديني ورفض الدعوات المشبوهة التي تحاول قطع الطريق بين الإنسان وخالقه.

وفي الختام نؤكد على التثمير العملي والفعال للنتائج التي يخرج بها المؤتمر بحيث تتحول إلى توصيات وقرارات تسهم في تحسين الأداء وتجاوز المشكلات.

ومرة أخرى نجدد التحية لكم ونتوجه بالشكر والتقدير إلى جميع الإخوة الحاضرين بعامة والإخوة في جمعية الإصلاح بخاصة مع دعائنا بالتوفيق والسداد.

﴿وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ﴾.

والحمد لله رب العالمين

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

كلمة نائب رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى
سماحة الشيخ عبد الأمير قبلان[1]

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه الطيبين الطاهرين السلام عليكم أيها الإخوة جميعاً ورحمة الله وبركاته.

شرفني سماحة العلامة نائب رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى بتمثيله في هذا المؤتمر وبالأصالة عن نفسي ونيابة عن سماحته أتقدم إلى القائمين والقيمين على هذا المؤتمر والداعين إليه بالشكر والدعاء بالتوفيق وأن يحقق الأهداف المرجوة والآمال المعلقة عليه.

أيها الإخوة الأعزاء إن هذا العمل المبارك والجهد المشكور في أهم أمر يحتاجه مجتمعنا اليوم بعد طول غياب، بعد فترة طويلة من الفتنة والتقاتل ومن البعد عن صياغة الإنسان العامل والإنسان الذي يبني في مقابل الإنسان الذي هدم وخرب.

إن هذا يحتاج إلى جهد كبير وإلى عمل جاد، ولا شك في أن تقييم المنهج التربوي ونقده عمل بنّاء إذا كان هناك تعاون بين المؤسسات الأهلية و الجهات المسؤولة في الدولة عن هذا القطاع، وحينئذ يمكن أن يؤدي هذا العمل إلى النتائج المرجوة منه.

إننا مع تقديرنا لكل ما قيل في بداية هذا المؤتمر وفي افتتاحه الذي نسلم به جميعاً، والذي يؤكد على أن الجميع يتابع، وأن الجميع يهتم بهذا الشأن، إننا بحاجة إلى لفت النظر إلى أمر مهم وهو أنّا في عالمنا العربي، وفي عالمنا الإسلامي وفي لبنان، نفتقد الأهداف التي يجب أن تبنى عليها هذه البرامج وهذه المناهج، ما أكثر العلماء، المتخصصين ولكن مجتمعنا ـ للأسف ـ لا يستفيد من علمهم لأن كثيراً منهم لا يجدون العمل في مجال

(١) ألقاها نيابة عنه فضيلة القاضي الجعفري الشيخ علي الخطيب.

فضيلة القاضي الجعفري الشيخ علي الخطيب

تخصصهم، فيمارسون مهنة أخرى وتضيع سنوات التخصص التي أتعبوا أنفسهم فيها، فإما أن يهاجروا إلى بلد آخر كالغرب ليستفيد من طاقتهم وبهذا نخسر هذا الإنسان ونخسر هذا الجهد الذي بذله هؤلاء، وإما ان يبقوا في بلدهم عاطلين.

إنَّ من مسؤولية الدولة قبل أن يكون من مسؤولية المؤسسات الأهلية أن تقوم بوضع دراسة وأهداف لهذه المناهج. والعمل الذي تقوم به هذه المؤسسة وهذا الصرح العلمي الناشيء من بداية تأسيسه ينبغي أن توليه الدولة الأهمية اللازمة، وأن تكون عوناً له، فالمؤسسات والمراكز التربوية، هي واسطة بين الدولة والمواطنين، وإذا كانت الدولة غير قادرة على تلبية

حاجات الناس التربوية فلا يعني هذا أبداً أن تُقطَع الطريق على المتطوعين، المبادرين كجمعية الإصلاح وغيرها من الجمعيات التي تعنى بهذا الوطن،

أيها الحضور الكرام،

لا أحب أن أطيل عليكم، فباسم سماحة نائب رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى، اتقدم منكم بالشكر الجزيل، والدعاء لكم بالتوفيق.

وأسأل الله سبحانه وتعالى لشيخنا العزيز محمد رشيد الميقاتي طول العمر والتوفيق.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

كلمة سماحة مفتي الجمهورية اللبنانية
الشيخ الدكتور محمد رشيد قباني[1]

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد.

فلقد شرفني صاحب السماحة مفتي الجمهورية اللبنانية الدكتور الشيخ محمد رشيد راغب قباني بتمثيله في هذا المؤتمر التربوي الإسلامي، وكلفني بنقل تحياته وتمنياته لكم بالتوفيق والسداد.

وإن كان لا بد من كلمة تقال في هذا المقام فهي التأكيد على أهمية هذا الحديث من حيث المبدأ، ولفت النظر للأهمية البالغة التي تحتلها مناهج التعليم في بناء الأجيال وحضارات الأمم والشعوب. فالمؤتمر من حيث هو حدث علمي مميز يختلف عن كل لقاء ثقافي مطلق لأنه لقاء علمي فكري تخصصي يتناول من المواضيع أهمها وأدقها، وما كان يمثل الحدث الأهم في المجتمع، وهو لقاء نخبوي يتلاقى فيه أهل العلم والرأي والاختصاص فيتناولون الفكرة بجزئياتها الدقيقة مع سبر الأغوار والتمحيص ولا بد من تعدد وجهات النظر التي تعبر عن مختلف التصورات السلبية والإيجابية، المؤيدة والمعارضة، وأن يكون البحث في قمة التجرد وتمام التميز وكمال الأناة.

وذلكم حتى يتسنى لنا معرفة ما عند الغير من فكر جديد وإبداع فيقوى الأمل بالمستقبل وتطمئن النفس وتسكن ونكون بذلك قد امتثلنا لأمر النبي صلى الله عليه وسلم «الحكمة ضالة المؤمن أين وجدها التقطها أو فهو أحق بها. المؤتمرات أيها الإخوة والأخوات عمل نوعي يقدم فيه الباحثون لمجتمعهم فكراً جديداً: إبداعاً، أو استنباطاً، أو تأصيلاً لذلك كان حقاً

---

(١) القاها فضيلة الشيخ القاضي الدكتور مالك الشعار - رئيس المحكمة الشرعية في طرابلس.

فضيلة الشيخ القاضي الدكتور مالك الشعار

على الباحث أن يتجاوز العرض العام أو الحديث في العموميات والكليات فلئن كانت الثقافة معرفة شيء عن كل شيء فالعلم أو الفكر هو معرفة كل شيء عن شيء واحد.

ولا يغيب عن البال بعد ذلك أن أؤكد أن الباحث ليس أمام خيار في أن يستوعب رأي الخصم أو المخالف بأدلته ومبرراته وحيثياته وبدقة وأمانة متناهيين ثم بعد ذلك يعرض لرأيه بإسهاب دون إفراط حتى لا تفقد الفكرة قيمتها أو تتلاشى من الأذهان مؤصلاً لها بالأدلة العقلية والعلمية والتجريبية وبدهي أن أقول إن الباحث لا تنتهي مهمته بإبطال رأي الخصم ودحضه وإثبات صحة وسلامة رأيه فالمؤتمرات مهمتها أكبر من تبيين الباحثين

الصواب والخطأ. إنها تتعدى ذلك إلى مرحلة فقه المصلحة التي تراعى فيها بعض القواعد الأصولية والشرعية ومنها فقه سد الذرائع، والمصالح المرسلة وهذا الذي يعنيه اسم المؤتمر: مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان.

أما الإشارة الأخيرة في هذه العجالة فهو ما لفت نظري من أن غالبية الباحثين هم من شريحة واحدة في المجتمع وأبناء فكر واحد وكنت أتمنى لو أن بعضاً من الطرف الآخر كان مشاركاً أو مناقشاً أو محاوراً... كما لفت نظري أن غالبية الدراسات المقدمة هي دراسات نقدية محضة ولو كانت العناوين فضلاً عن المحتوى والمضمون دراسة موضوعية أو سلبيات وإيجابيات لمطلق مادة من المواد لكانت دلالة العنوان المختار (في الميزان) أقرب وأدق.

بقي علي في نهاية هذه العجالة أن أحيي هذه الهمم التي أعدت لهذا المؤتمر وهيأت له أسبابه وحاجاته... وأن أخص المجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية بالشكر والتحية والدعاء وحسب هذه المؤتمرات الدورية التي تقام في هذا الصرح العلمي أنها الوحيدة أو اليتيمة لا في طرابلس والشمال وإنما على مستوى لبنان.

في الختام أنقل لكم تحيات وتمنيات صاحب السماحة مفتي الجمهورية اللبنانية حفظه الله معلناً لكم باسمه مباركته لمؤتمركم مع الدعاء بالتوفيق والسداد.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

المشاركون في الجلسة الأولى

الجلسة الأولى:

الموضوع: مناهج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية

الباحث الأول: الأستاذ زكي صافي.

الباحث الثاني: الأستاذ زياد غمراوي.

الباحث الثالث: الأستاذة شيرين خورشيد.

المناقش: الدكتور رافت الميقاتي.

الجلسة الأولى:

مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

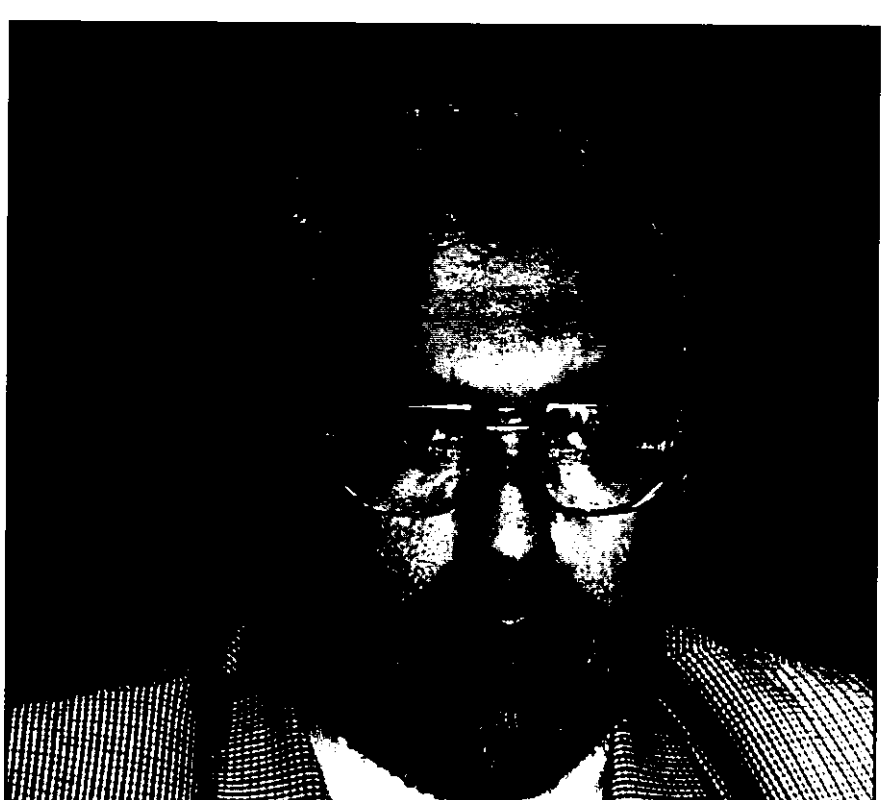
الباحث الأول: الأستاذ زكي صافي.

الأستاذ زكي صافي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد،

بداية، لا بدّ من التوجه بالشكر الكبير إلى معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية التابع لجمعية الإصلاح وعلى رأسه سماحة الأمين العام الشيخ محمد رشيد ميقاتي، على هذا العمل البناء والمتقدم، الذي يساهم في بلورة وتقييم المناهج التعليمية الجديدة، وهو واجب إسلامي ووطني على حد سواء. وإن المنهجية الجديدة التي اعتمدتها الدولة بخاصة والتي أخذت على عاتقها المضي فيها ضمن إطار التمايز والسبق اللذين امتاز بهما لبنان في محيطه، هي خطوة جريئة وتتطلب جهداً متواصلاً ومضنياً، وتحتاج إلى ورشة عمل دائمة تشارك فيها مؤسسات المجتمع المدني وكل متخصص مهتم، إلى جانب وزارة التربية بأجهزتها، جنباً إلى جنب، ويداً بيد، ليكتب النجاح في النهاية لهذه التجربة الجديدة التي أجمع التربويون المتخصصون على تصويبها بشكلها النهائي والتي دونها عوائق وعقبات.

وإنني أرى أن المؤتمر الإسلامي الخامس الذي أقامه المعهد في العام ١٩٩٩م أي في السنة ما قبل الماضية، قد أفاد منها بمناقشاته للسلسلة التي صدرت وقتها ـ وهي كتب الأول والرابع والسابع في المرحلة الأساسية، وكتاب الأول الثانوي ـ مركز البحوث حيث تمت مراعاة بعض الجوانب أثناء استكمال تأليف باقي السلسلة. وهذا يؤكد على أهمية هذه المؤتمرات وإيجابياتها. ثم إنني أعتذر إليكم عن قلة الوقت الذي أعطيته لهذا البحث، لضيق الوقت، ولانشغالي بأمور أخرى، فأرجو قبول عذري، وأسأل الله تعالى أن ينال عملي عنده الحد الأدنى المقبول. لقد حاولت خلال هذا البحث أن أنطلق في نقدي لكتاب التربية الوطنية والتنشئة المدنية، من كون هذا الكتاب المعتمد، ينبغي أن يكون لكل لبنان، بمناطقه وطوائفه ومذاهبه، وجميع شرائحه، على قاعدة المساواة واحترام الآخر ورأيه فضلاً عن عدم تجاهله وإلغائه.



الأستاذ زكي صافي

في نهاية هذا العام الدراسي ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠١ تكون مادة التربية قد استكملت بجميع فصولها: كتاباً ودليلاً وامتحانا وتقييما، علماً أن ذلك لم يكن متحققاً من قبل، فكان لا بد في نهاية المطاف، من الوقوف وِقفة تأمل للدراسة والنقد، وابتعاداً عن التكرار، لما تمت مناقشته في السنة الماضية فإنني سأحاول من خلال هذا البحث إلقاء الضوء على بعض الأمور الهامة مقراً بالإيجابيات وهي كثيرة، ومركزاً على السلبيات للتعديل والإصلاح.

أولاً: أهمية مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

بالرغم من اعتماد هذه المادة ضمن المناهج التعليمية المقرة سابقاً،

والتي كانت تسمى مادة الأخلاق، إلا أنها لم تكن لتبلغ من الأهمية التي أضحت عليها الآن على المستويين: النظري والتطبيقي، ولذلك فإن أهمية هذه المادة تتجلى من خلال:

أ ـ إقرارها في الدستور اللبناني: «الجمهورية الثانية».

ولقد نصت وثيقة الوفاق الوطني التي أقرها النواب اللبنانيون في الطائف، عام ١٩٨٩، لإنهاء الحرب الداخلية، وإلغاء مظاهر الانقسام والشرذمة، مؤسسين لمرحلة جديدة، وللتأكيد على ذلك، لا بد ـ كما ورد في نص الوثيقة من: «إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزز الانتماء والانصهار الوطنيين، والانفتاح الروحي والثقافي، وتوحيد الكتاب في مادتي التاريخ والتربية الوطنية». . .

هذا النص ورد بنداً أساسياً في وثيقة الطائف، والتي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من الدستور اللبناني، مما يعطي المادة أهمية بالغة.

ب ـ كتاب موحد وإلزامي:

وتظهر أيضاً أهمية هذه المادة من خلال توحيد الكتاب وأخذه صفة الإلزام فلم يعد بالإمكان أن تتعدد مصادره، وتختلف مواضيعه كما هو الحال في الكتب الأخرى، فقد قام المركز التربوي للبحوث والإنماء بتأليف الكتاب سلسلة متكاملة لجميع المراحل، في التعليم الأساسي والثانوي، وتم إلزام المدارس الرسمية والخاصة على اختلافها وعلى امتداد الساحة اللبنانية بتدريسه، ولم يعد مقبولاً أن تتفرد مؤسسة تربوية، صغيرة كانت أم كبيرة، بتأليف كتاب للتربية تعتمده لنفسها، وإن اختارت الموضوعات ذاتها.

ج ـ مادة أساسية تؤثر في ترفع الطالب ورسوبه:

لم يكن الطالب مِن قبل ومَن خلفه، من الأهل والمعلم وإدارة المدرسة لينجذبوا جميعاً إلى مادة التربية على اعتبار أنها مادة ثانوية، لا تقدم ولا تؤخر ولا تؤثر على نجاح الطالب، لذلك أسندت المادة في السابق وفي بعض المراحل التعليمية إلى بعض المدرسين غير المتخصصين، مما أدى إلى

خلل كبير في عملية التلقين والتلقي، إلى أن اعتبرت المادة أساسية تؤثر في النجاح والرسوب وخاصة في صفوف الشهادات حيث حددت لها عشرون علامة للتاسع وثلاثون علامة للثانوي الثالث. وهذا الأمر دفع الطالب ومن خلفه إلى الاهتمام بشكل كبير فتم اختيار المعلِّم المتخصص، من قبل إدارة المدرسة، وبذل المدرس جهداً أكبر في التحضير والعطاء، واهتم الطالب بالتحضير لإجراء المسابقة، وكثرت أسئلة الأهل عن هذه المادة، كل ذلك ساهم في مزيد من الاهتمام، ونأمل أن يزيد هذا الاهتمام في الأيام المقبلة.

د ـ صياغة شخصية الإنسان من جديد.

وُسِم كثير من مجتمعات الدول النامية بكثير من السلبيات التي تنأى بصاحبها وبالمجتمع، عن الحياة المتقدمة الراقية، ونحن في لبنان، جزء من هذه المجتمعات، وقد ساعد في ذلك الحرب الأهلية، والابتعاد عن الدين والقيم والأخلاق، فكانت الحاجة ماسة إلى مادة التربية، لإعادة صياغة الإنسان اللبناني، صياغة جديدة، تبنى فيه القناعات الوطنية والمدنية والأخلاقية، ليترجمها سلوكاً عملياً من خلال حركته اليومية، وتفاعله مع الذات، ومع أبناء مجتمعه أفراداً وجماعات.

ثانياً: الكتاب المقرر:

بداية لا بد أن نؤكد أن هذا الكتاب قد تحققت فيه مواصفات الكتاب العصري، من حيث الشكل، فقد تميز بحجم مناسب، وغلاف خارجي جميل، وكلمات مقروءة، وطبع على أوراق مصقولة، تُسهل قراءته، ولوّنت بطريقة تجذب النظر إلى صور موضوعية معبرة في أكثر الأحيان.

وأما مكنونات هذا الكتاب، فإنني سأتناول من السلسلة، كتاب الصف التاسع، وكتابي الثاني والثالث الثانويين.

١ ـ كتاب الصف التاسع:

يتألف من واحد وثلاثين درساً، وزعت على سبعة محاور، وصدر تعميم في بداية العام، بإلغاء خمسة دروس من المقرر، ومنها درس «المطامع

العربية، والمطامع الإسرائيلية». وقد وضعنا أمام هذا الإلغاء علامة استفهام كبيرة، ولكن سرعان ما ألغي هذا الإلغاء.. ومع ذلك، فإنه من الصعوبة بمكان، أن تُنجز هذه الدروس في حصة واحدة في الأسبوع، دون أن ننسى، أن لكل محور مدخلاً يحتوي على مجموعة من النصوص والصور، تعتبر مدخلاً إلى المحور، قبل شرح الدروس التابعة له. ويحتاج كل درس إلى حصة كاملة على الأقل، لتحليل المستندات، وتطبيق الأنشطة وتقويم العمل ومراعاة لدفتر التطبيق، بالإضافة إلى الأعطال الرسمية والإضرابات الموسمية وساعات المسابقات والامتحانات ولذلك فإنني أرى أنه من الواجب ألا يكلف الطالب والأستاذ بأكثر من عشرين درساً في السنة على الأكثر.

٢ ـ إن المتأمل للدرسين الخامس والسادس من المحور الثالث يجد بعض المصطلحات والتفصيلات الإدارية المعقدة التي لا تقتضيها أهداف الدرس مثل: أ ـ المصطلحات الواردة: شكوى ـ مراجعة ـ طعن ـ إبطال قرار إداري ـ تحقيق ضرائبي ـ مراقب عقد النفقات. وتظهر صعوبة هذه المصطلحات من خلال وجوب التمييز بين ما يظنه السامع أو القارئ لهذه الألفاظ أنها متشابهة.

ب ـ التفصيلات الإدارية:

ص ٦٥ تحت عنوان من نراجع وأين؟ والذي يتضمن بدوره عناوين ثلاثة أخرى.

الأول: مكاتب المراجعات والشكاوى في الإدارات العامة (وكيفية تسلسلها ووصولها إلى الوزير).

الثاني: التفتيش المركزي (وهرميته)

الثالث: مجلس شورى الدولة (واختصاصه).

ويمكن الرجوع إلى الكتاب للتأكد من أن المعلومات الواردة تفصيلياً لا تستهوي طالب صف التاسع، ويمكن أن يتحقق الهدف التربوي التعليمي بعيداً عن إيراد هذه التفصيلات.

٣ ـ الدرس السادس من المحور ذاته «من يراقب الإنفاق العام».

إنه كذلك يتحدث عن الرقابة الإدارية والقضائية والبرلمانية ببعض التفصيلات الدقيقة التي يجد طالب الصف الثانوي الثالث صعوبة في فهمها.

٤ ـ كتاب دليل التقييم يطرح على الطالب سؤالاً يطلب فيه أن يحدد هيكلية جهاز التفتيش المركزي، وذلك في ص ١١٠ من الكتاب المذكور، ثم عندما تتم الإجابة على السؤال تأتي بطريقة خاطئة.

٥ ـ المحور الرابع: السكان ونوعية الحياة.

للوهلة الأولى يظن المتأمل في الدرس الأول من هذا المحور ـ الفقرة الثانية «العلاقة بين السكان والموارد» ـ حيادية المؤلف فيما يخص موضوع تحديد النسل الذي يتسترون له بأسماء أخرى كتنظيم الأسرة، ولكنه في ثنايا الكلام، يُرى دعوة إليه بحجة أن هذا التزايد السكاني يؤثر سلباً على واقع الأرض والحياة.

لقد تم لفت النظر في المؤتمر الخامس من خلال مناقشة كتاب الأول الثانوي، وبالتحديد موضوع تنظيم الأسرة، إلى ضرورة عدم التبني لمثل هذه المواضيع، في مجتمعنا اللبناني، حيث لا تزال هذه الفكرة تحمل في طياتها الشيء ونقيضه وربما اعتبر بعض اللبنانيين أن تنظيم الأسرة هو بمثابة مقدمة لتحديد النسل، أو هو مرادف من مرادفاته. وربما أن بعض اللبنانيين يرفضون هذه الفكرة، . فلا يجوز أن يُعتبر هذا المفهوم من مسلمات الحياة المدنية في لبنان، علماً أن الموضوع لم يطرح في الكتب الجديدة التي صدرت بعد كتاب الأول الثانوي، ولكن بما أن موضوع تنظيم الأسرة لم يحذف من المقرر لهذه السنة وبما أن إثارته في التاسع قد تحققت من جديد وإن كانت بطريقة غير مباشرة لذلك كان من الواجب طرح الموضوع ثانية للفت النظر إليه، ليصار إلى حذفه.

٦ ـ في المحور السادس درس «الحقوق العربية والمطامع الإسرائيلية» ص ١١٤ وردت صورة لرتل من الدبابات الإسرائيلية تعبر عن المطامع الإسرائيلية، وتقابلها صورة لدبابة واحدة تابعة للجيش اللبناني، إن الطالب

عندما يقوم بمقارنة سريعة سيستهزئ ويسخر لما يراه، لذلك كانت الحاجة إلى صورة صارخة قوية معبرة عن تصدي الجيش بجرأة وبسالة.

وإنني أرى أنه من حق الطالب اللبناني أن يعلم بالتعاون الذي حصل بين الجيش اللبناني والمقاومة الإسلامية والوطنية، حيث أجبر العدو الإسرائيلي على الانسحاب وتطبيق القرار ٤٢٥ وهذا أمر غير متحقق في كتاب التربية الذي لا يجوز أن يمر عرضاً، لأنه إنجاز تاريخي لصالح الجيش والمقاومة التي لها الدور الأول الميداني في ذلك.

كتاب الثاني الثانوي:

المحور الأول: «القيم الإنسانية والديمقراطية».

في الدرس الرابع: الأخلاق والدين: أجد أنه ليس من الضروري، بل أقول إنه خطأ فادح، أن يُجمع بين ما سمي بالأديان الشرقية كالهندوسية، والكونفوشية، والبوذية، وبين الرسالات السماوية، للتأكيد على وجود الأخلاق والقيم، فإذا كان الهدف هو إلقاء الضوء على ما تمثله هذه الملل والنحل من أخلاق، فيمكن أن يتحقق ذلك من خلال عرضها في الدرس الذي يليه (الأخلاق والفلسفة) علماً أن هذه الأديان الشرقية (كما سميت) غير موجودة في لبنان بالرغم من تعدد الطوائف وتنوعها فيه. ولا أعتقد أن أصحابها في مجتمعاتهم يتكلمون بهذه الإيجابية عن الدين الإسلامي أو المسيحي، بالإضافة إلى أنه لا يجوز لنا عقائدياً أن نساوي بين الرسالات السماوية وما سمي بالأديان الشرقية. ولقد ورد في مقدمة الدرس مستندات ثلاثة واحد للإنجيل وثان للقرآن وثالث لبوذا، ويتخلل الدرس صورتان: واحدة لتمثال كونفوشيوس، وأخرى لتمثال بوذا، ثم صورة للغلاف الخارجي للقرآن الكريم وصورة لبعض المسيحيين يصلون في ساحة الفاتيكان، وأخرى للمسلمين في الحرم المكي. بالإضافة إلى صورة تجمع بين المئذنة والكنيسة في جبيل، ومستند أخير لمعبد هندوسي في تايلند.

ولا بد أن نؤكد أن الهدف الحقيقي في هذا الدرس هو المساواة بين الأديان الشرقية والرسالات السماوية وهو أمر مرفوض. وإننا انطلاقاً من

حسن الظن نلفت النظر ونأمل بتغيير صياغة هذا الدرس ليكون مناسباً مع التربية الوطنية في لبنان.

المحور الثاني:

لا أريد التفصيل فيه كثيراً ولكن لا أظن أن أحداً يعارضني في أنه محور يصلح أن يدرس في كلية الحقوق ليتعرف الطالب المتخصص المواضيع الآتية:

الدفوع: أسباب الدفوع ـ صلاحيات المحكمة ـ الواقعة المادية ـ المرافعة ـ الجرم المشهود ـ المواد الجرمية ـ أدوات الجريمة...

القاضي وكيفية اختياره للمعهد (أقصد معهد الدروس القضائية) ـ وكيفية تعيينه من خارج المعهد ـ أنواع المحاكم: عادية واستثنائية ـ اختصاص القاضي ونوع القضية ـ نوع الجرم وطبيعته ـ خصوصية المدعى عليه وأخيراً أصول المحاكمات المدنية والجزائية وهي تفصيلات معقدة وغير ملائمة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

لذلك فإن أهداف هذا المحور: العدالة والقضاء، يمكن أن تتحقق بالأفكار والعناوين الرئيسة ذاتها أو القريبة منها التي وردت في المحور وذلك بأسلوب وبصيغة أقرب إلى مستوى الطالب وبطريقة تدعو إلى جذبه والفوز بلفت انتباهه.

المحور الرابع: التعاون والتضامن والطموحات العربية.

هذا المحور جاء مجسداً للواقع اللبناني، معترفاً بانتمائه إلى محيطه العربي، ليقفز مباشرة إلى العلاقات بين الدول، ودور الأمم المتحدة، في المحور الخامس الذي تجاهل انتماء لبنان إلى العالم الإسلامي، وأنه عضو في جامعة الدول العربية، وعضو في منظمة الأمم المتحدة، وجزء لا يتجزأ من منظمة المؤتمر الإسلامي، لذلك كان ينبغي أن يختم المحور الرابع بدرس حول علاقة لبنان بالعالم الإسلامي، وبانتمائه إلى منظمة المؤتمر الإسلامي، وهذا لا يفسد للود قضية.

III ـ كتاب الثالث الثانوي:

يتألف من ثلاثين درساً، وزعت على سبعة محاور، حُذفت ثلاثة دروس بقرار وزير التربية، في بداية العام؛ ويقال في كثافة الدروس ما قد قيل سابقاً في كتاب الصف التاسع. ومما يزيد الأمر صعوبة، تلك المعلومات الإضافية التي وردت في دليل المعلم، التي يجب أن تعطى للطلاب، فكان الانتهاء من دراسة الكتاب بجميع محاوره شبه مستحيل. ومما يؤكد ذلك ما جاء في قرار وزير التربية من تخفيض عدد الدروس.

لقد جاء هذا الكتاب منوّعاً بمحاوره السبعة متناسقاً في موضوعاته ومنسجماً مع واقع الشباب الذين يتهيأون للخروج من المرحلة الثانوية.

المحور الثاني من هذا الكتاب حماية الطبيعة وإعادة إنتاجها:

يتضمن أربعة دروس يمكن أن تختصر في درسين اثنين لأن الموضوعات الواردة معروفة لدى الطالب ولا حاجة لتكرارها. ولذلك فإنه من الممكن أن تتحقق الأهداف المرجوة دون حصول هذا التكرار، اختصاراً للوقت ومنعاً للسآمة والضجر.

المحور الرابع: بعنوان المواطن والانتخابات:

بالطبع هو محور حيويّ وله جاذبيته بالإضافة إلى أنه ينسجم مع الطروحات الداعية إلى خفض سن الاقتراع من الحادية والعشرين إلى الثامنة عشرة مما يساعد على المشاركة في الانتخابات عن معرفة ودراية.

ولكن أرى أن الدرس الأخير ـ أنظمة الانتخاب ـ ينبغي أن يحذف أو تعاد صياغته، وتحذف التفصيلات المعقدة، وذلك عندما تُذكر الأمور التالية:

ـ النظام الأكثر في دورة واحدة وفي دورتين.

ـ إيجابيات وسلبيات الدائرة الانتخابية الصغرى أو الكبرى.

ـ النظام النسبي وتشكيل اللوائح وتصنيفها إلى لوائح مقفلة وأخرى مفتوحة أو اعتماد الاقتراع التفضيلي.

ـ وأخيراً توزيع المقاعد المتبقية على اللوائح وفْقَ قاعدة الكسر الأكبر أو وفقَ قاعدة المعدل الأكبر.

كل هذه المعلومات، على أهميتها وغناها، أرى أنها لا تتناسب مع حاجات الطالب في هذه المرحلة ولا مانع من أن يحذف الدرس.

وقبل أن أختم الحديث عن هذا المحور لا بد من الإشارة إلى أن الصفحة الأخيرة في الدرس الثالث: فقرة انتخابات الجمعيات والنقابات والأحزاب، يمكن اختصارها، والابتعاد عن التفصيلات الدقيقة في قانون انتخاب الهيئات، التي تتولى إدارة النقابات والجمعيات. وبخاصةٍ أن الحديث عن النقابات قد أفرد له محور خاص.

الدرس الثالث:

من المحور الخامس بعنوان: قوى الأمن ومسؤوليتها عن تأمين النظام العام. هناك تفصيلات حول تنظيم قوى الأمن لا حاجة لذكرها. ففي ص ١٢٤ ذكرت الأقسام الآتية:

١ ـ هيئة الأركان بما فيها:

أ ـ شعبة الاتصال الدولي.

ب ـ شعبة التدريب.

ج ـ شعبة المعلوماتية.

٢ ـ الإدارة المركزية.

٣ ـ إدارة الخدمات الاجتماعية الخ...

٤ ـ وخامساً وعاشراً، مع بعض الشروحات، وهي إطالة في غير محلها يمكن الاستغناء عنها.

وأخيراً وليس آخراً أقف أمام عبارة وردت في ص ١٤٤ تتحدث عن المستعمر التركي: ولن أخوض في هذه المسألة، ولكنه مصطلح لم نتفق عليه في لبنان، وهو غير معتمد، وهي فترة سبقت وجود لبنان، الذي رسمت حدوده لا حقاً كغيره من البلدان العربية، يوم جزئت الأمة وقسمت. لذلك حرصاً على عدم نبش التاريخ من جديد، وتأسيساً لمستقبل يجتمع عليه

اللبنانيون، لا بد من تجاوز مثل هذه المصطلحات والتعابير، في كتاب التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

ثالثاً: الامتحان التجريبي:

مسابقة الثالث الثانوي جيدة غير معقدة منسجمة مع المواضيع المطروحة ومناسبة من حيث المستوى العلمي للطلاب ولكن ربما تحتاج إلى مزيد من الوقت للقراءة والتحليل والكتابة. علماً أن بعض الملاحظات يمكن أن تراعى في المراحل القادمة:

أ ـ ضرورة أن تكون الأسئلة أكثر وضوحاً وتحديدا، وللتأكيد على وجود بعض الثغرات ضربت عدة أمثلة:

ـ السؤال الأول حول تقديم المستندات، لم يوضح أن المطلوب عنوان واحد لكل المستندات، ولذلك تضمنتْ أجوبةُ أكثر الطلاب عنواناً لكل مستند على حدة.

ـ السؤال الثاني المتعلق باستخراج الأفكار الواردة في المستندين ١ و٢ أرى أنه من الضروري تحديد عدد الأفكار المطلوبة.

ـ يمكن أن تضاف عبارة (بشكل عام)، بعد لفظة (الصورة)، في الفقرة الأولى من السؤال الثالث، فتصبح الصيغة على الشكل التالي:

ـ أوضح أهمية الصورة بشكل عام في التأثير على الرأي العام.

لأن وضع أل التعريف في لفظة صورة يظهر أن المراد هو الصورة الواردة كمستند بينما الإجابة المطلوبة كما وردت هي الصورة بشكل عام.

ـ يمكن إعادة صياغة الجزء الأول من الفقرة ب، من السؤال الرابع فتصبح: أوضح من خلال أمثلة...

ـ «أهمية وسائل الإعلام في نشر الوعي البيئي في لبنان (أذكرُ وسيلتين على الأقل) ليحصل الانسجام مع الجواب المعتمد في التصحيح، حيث إن الطلاب انصرفت أذهانهم إلى الإعلام كمفهوم، وليس إلى وسائل الإعلام.

ـ وأخيراً أرى أن يُعطى المصحح الحرية بشكل أكبر، في تصحيح

الجزء الثاني، من الفقرة ب من السؤال الرابع لأنه «شخصي»، وهذا غير متحقق في الإجابة النموذجية.

٢ ـ بالنسبة لمسابقة الصف التاسع يقال فيها ما يقال في مسابقة الثالث الثانوي ولكن لا يمكن تقييمها من الناحية العملية بشكل صحيح، وذلك بسبب ما حصل من تسريب للأسئلة كما نعلم، وهنا ينبغي أن يشار إلى أن ما حدث من تسريب لأسئلة الامتحان التجريبي يسيء إلى لبنان عموماً، في الداخل والخارج، ويزلزل الثقة بالمستوى العلمي الذي يتمتع به، كما أنه يعتبر ضربة توجه لوزارة التربية، والمشروع التربوي الجديد، لذلك كان من الواجب عدم طي هذه الصفحة إلا بعد تحديد المسؤولية بشكل مباشر.

الجلسة الأولى:

مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية

الباحث الثاني: الأستاذ زياد غمراوي

الأستاذ زياد غمراوي

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد معلم البشرية الأول.

حضرة رئيس المجلس العلمي لمعهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية، فضيلة الشيخ محمد رشيد ميقاتي حفظه الله تعالى، السادة الحضور،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

حسناً فعلت وزارة التربية الوطنية بإدخال مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية في مناهج التعليم الجديدة، وحسناً فعلت أيضاً بتوحيد الكتاب المدرسي لهذه المادة الهامة والحيوية. وقد ورد في مقدمة الكتاب«مضمون هذه المادة واسع، شامل، يتعلق بوجوه الحياة كلها، حياة المتعلم ووجوده وحضوره في شخصه وعلاقاته، في أسرته، ومدرسته، ومجتمعه، في وطنه وفي العالم». والواقع هذا هو تماماً المفهوم الشامل لهذه المادة فهي أولاً وأخيراً موجهة للإنسان المواطن لتساهم في بنائه بشكل سوي ويساهم هو بالتالي في بناء وطنه على أسس سليمة ومواطنية صحيحة...

إن هذه المادة مع قلة اهتمام الطلاب، ومعظم المدرسين بها، تبدو شديدة الأهمية لأنها ترسم صورة الوطن المستقبل في أذهان مواطنيه.. وهل من لوحة يرسمها الفنان أهم وأخطر من هذه اللوحة؟ ألم نغرق نحن في لبنان في حرب ضروس لأن كل فئة في هذا الوطن كانت ترسم صورة للوطن على مقاسها؟. والآن وبعد انتهاء الحرب بعشر سنوات هل نحن متفقون على تحديد من هو العدو ومن هو الصديق؟ ألا نسمع ونقرأ ونشاهد كل يوم عبر وسائل الإعلام المختلفة من يساوي اليهود بالعرب؟ بل يفضلهم عليهم أحياناً؟.. أفلا يزال البعض يراهن على الصهاينة لتغيير المعادلة في هذا البلد؟.

أيها السادة...

الأستاذ زياد غمراوي

إن صناعة الإنسان ليست مسألة سهلة.. ولكن يبقى السؤال إلى أي مدى نجحت أو ستنجح مقررات مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية في تحقيق أهدافها التي صيغت من أجلها؟

وقبل الغوص في مناقشة مناهج مادة التربية أودّ التوقف عند بعض الملاحظات الضرورية.

أولاً: لن أتطرق في بحثي هذا إلى صورة النساء وتحديداً المحجبات منهن وذلك لأنه في المؤتمر السابق تعرض الزميلان الأستاذ «محمد سلامي» و«إبراهيم لبدة» للموضوع بشكل مفصل ودقيق، هذا من جهة،. ومن جهة

أخرى يبدو أن القائمين على المناهج الجديدة عموماً والتربية خصوصاً لديهم توجه واضح نحو العصرنة وخاصة فيما يتعلق بظهور المرأة المتبرجة التي أصبحت من «عدة الشغل» لكل سلعة يجب ترويجها في الزمن الرديء الذي نعيشه، وبالتالي فلن نضيف جديداً في هذا المجال.

ثانياً: أسجل أسفي لعدم اطلاعي على مقررات صفّي الخامس والثالث الابتدائيين وذلك بسبب ضيق الوقت الذي كان مخصصاً لإجراء البحث أصلاً، فأرجو المعذرة عن ذلك...

ثالثاً: الملاحظات التي قمت بتسجيلها صنفتها في بابين رئيسين: الشكل والمضمون وفي كل باب قمت بوضع أبرز الحسنات والسيئات كل على حدة.

الكتب من حيث الشكل:

الحسنات: تبدو كتب التربية الوطنية، كسائر الكتب الصادرة عن المركز التربوي والمتعلقة بالمناهج الجديدة، بحلة جميلة وإخراج أنيق مع استخدام الورق المصقول وهي غنية بالمستندات المتنوعة من صور وجداول ورسوم بيانية وخرائط وغيرها... كما أن طباعتها أنيقة والأخطاء المطبعية قليلة إجمالاً. ويُسجَّل لهذه الكتب أيضاً المداخل الجميلة لكل محور من محاورها المختلفة حيث تلعب دوراً هاماً في تشويق الطالب وجذب انتباهه..

المحصلة العامة، إن عملية إخراج كتب التربية الوطنية تستحق الثناء والتقدير فالجهود المبذولة تبدو أثارها واضحة على الكتب التي بين أيدينا.

السلبيات: إن أول ما يلفت انتباه المرء هو استخدام بعض الصور بطريقة لا تحقق الأهداف التي وُضعت من أجلها المادة. فقد ورد في مقدمة الكتب حرفياً، إن هدف المادة «ليس اكتساب المتعلم المضامين المعرفية وحسب بل تحقيق المواقف السلوكية السوية المبنية على القناعات الداخلية الوطنية والمدنية والاجتماعية والأخلاقية». . . في مقابل هذا الكلام نجد المستند رقم (١٢) ص(١٨) من كتاب الصف الثانوي الثاني يعرض صورة

لطلاب وطالبات في قاعة الصف وتبدو في المقعد الأمامي طالبة تُظهر فخذيها بشكل سافر!! فهل هذا المشهد يحقق للطالب» المواقف السلوكية السوية» كما ورد في المقدمة؟! وأحب أن أشير هنا إلى أنني وجدت الطلاب ولمرات عديدة يفتحون الكتاب على هذه الصفحة، حتى بعد أن تجاوزنا هذا الدرس بعشرات الصفحات!! وليس غريباً على مراهقين بعمر السادسة عشرة أو السابعة عشرة أن يتصرفوا على هذا النحو. . .

النقطة الثانية التي أرغب بالتوقف عندها هي عدم تطابق الصورة المختارة والموضوع المناسب أحياناً، مما يؤثر على الفهم الصحيح لدى الطالب وقد يؤدي هذا إلى تناقض مضمون نص الكتاب والصورة التي من المفترض أن تقوي الدلالة على هذا المضمون. وأكتفي بعرض مثل واحد: ففي درس «المدينة» في كتاب الصف الثانوي الثاني وردت صورة على الصفحة ١٧٦ (مستند رقم ٨) يظهر فيها تجمع للنَّوَر في إحدى المناطق اللبنانية وتم التعليق عليها بما يلي: صورة لحزام الفقر أكواخ من التنك» والمعلوم أن أحزمة الفقر أو البؤس تنشأ حول المدن الكبرى وخاصة في الدول النامية وهي عادة تكون في ضواحي هذه المدن حيث تتجاور المباني الحديثة وبيوت الصفيح أو أكواخ التنك، كما في «كالكوتا «في الهند أو «ريو دو جانيرو» في البرازيل، بينما لا يظهر معنا في هذه الصورة إلا الأكواخ وفي عمقها تبدو تلة نائية ولا شيئ يشير إلى وجود مدينة.

كما أن بعض الصور الأخرى لا تلبي الحاجة التي وُضعت من أجلها أصلاً، كما هو الحال في كتاب الصف التاسع على سبيل المثال حيث تظهر صورة مركز هاتف على الصفحة (٨٣) والتعليق تحتها «إنماء الريف: إقامة البنية التحتية» من دون أن يرشح من هذه الصورة أي علاقة تربطها بالريف فالقسم الذي يظهر من مركز الهاتف في الصورة بإمكانه أن يكون في أي بقعة من الأراضي اللبنانية.

أكتفي بهذا القدر فيما يتعلق بالشكل وأنتقل مباشرة إلى مضمون الكتب.

الكتب من حيث المضمون:

الحسنات: إيجابيات كتب التربية الوطنية كثيرة جداً ويأتي في طليعتها

التنوع الكبير في محاورها والتي يرتبط معظمها بحياة الإنسان المعاصر مما يصقل تجربة الطالب الحياتية قبل بلوغه المرحلة الجامعية وخوضه بالتالي معترك الحياة الحقيقي.

هذا التنوع الكبير يأخذ بيد الطالب لدراسة المجتمع المدني ومؤسساته، السكان ونوعية الحياة، العلاقات بين الدول، القيم الإنسانية والديمقراطية، حماية الطبيعة، الإعلام والرأي العام، التنظيم المدني، المواطن والانتخابات، الهوية العربية، العدالة والقضاء... وغيرها كثير جداً... علماً أن بعض هذه المحاور سدَّ ثغرة كبيرة في البناء التعليمي، فمحور العدالة والقضاء مثلاً يُعرِّف الطالبَ بصورة سريعة ولكنها مفيدة على أنواع المحاكم في لبنان. ودور كل من القاضي والمحامي ومسؤولية التشريع، وكيف تُسن القوانين في لبنان وتراتبيتها...

ومن النقاط الإيجابية التي تسجل لكتب التربية الوطنية ربط المواطن اللبناني بمحيطه العربي من خلال عدة محاور وفي عدد من الصفوف مما يحسم الجدل حول هوية لبنان الحضارية ويؤكد الانتماء العربي لهذا الوطن...

كما اهتمت كتب التربية الوطنية أيضاً بموضوع جديد ذي أبعاد عالمية وهو الموضوع البيئي، حيث أعطته عناية واضحة وخاصة فيما يتعلق بدفع الأجيال للمحافظة على ما تبقى لدينا من جمال طبيعي تتهدده معاول الإنسان باستمرار.

ولعل الإيجابية الأهم التي تسجل هنا، هي توحيد الكتاب نفسه في كافة مدارس لبنان مما يعني أن جميع الطلاب يتناولون المواضيع عينها وبالتالي فإنه من المفترض في نهاية الأمر أن يتم صياغة مواطن واحد على مستوى الوطن وذلك من خلال صياغة توجهاته وقناعاته وانتمائه...

السلبيات: مع وجود كل هذه الإيجابيات في كتب التربية الوطنية، لا يمكننا إلا أن نتوقف عند بعض سلبيات هذه الكتب وهي ليست على درجة واحدة من السوء.

١ ـ خصصت الوزارة ٣٠ درساً بمعدل درس واحد في الأسبوع وهذا

يصعب تحقيقه من دون إلغاء عدد من الدروس. ففي مراجعة سريعة للأسابيع التعليمية الفعلية التي قامت المدارس الإسلامية بتدريسها خلال هذا العام الدراسي (أقول: المدارس الإسلامية لأنها الأقل تعطيلاً على مستوى لبنان) وجدنا أنها تتراوح بين ٣٠ و ٣٢ أسبوعاً حتى نهاية شهر أيار الحالي آخذين بعين الاعتبار أسبوعين تعليميين من شهر أيلول، أما المدارس الرسمية فلن تتجاوز٢٨ أسبوعاً لنفس الفترة. والمعلوم أن هناك ثلاثة أسابيع على الأقل مخصصة للامتحانات الفصلية، وحصصاً دراسية أخرى للمسابقات الشهرية أو ما يطلق عليه السعي اليومي. وبالنتيجة ينخفض عدد الأسابيع الفعلية إلى أقل من ذلك بكثير في كافة المدارس على اختلاف أنظمة الامتحانات لديها. هذا الواقع دفع مدرسي صفوف الشهادات إلى شرح أكثر من درس في الحصة الواحدة حرصاً منهم على إنهاء البرامج، علماً أن وزارة التربية متجهة في الأيام المقبلة على ما يبدو إلى حذف جديد في مقررات صفوف الشهادات تحديداً.

٢ ـ غرقت الكتب في المثاليات أحياناً حتى أصبحت بعيدة عن الواقع تماماً فقد ورد في كتاب الصف السادس في نص تحت عنوان «يوم برفقة والدي» (ص٧٠) وفي وصفه للأجواء داخل دائرة النفوس، يقول النص على لسان الابن: «رأينا صفاً من المواطنين ينتظم أمام مكتب الموظف المختص». بالله عليكم أين هي دائرة النفوس التي ينتظم فيها المواطنون أمام الموظف المختص على الأراضي اللبنانية؟. ألا يعرف الطلاب أن هذا ضرب من الخيال في بلادنا؟

٣ ـ مما يلفت النظر أيضاً المسألة الآتية: في محور «القيم الإنسانية والديمقراطية» للصف الثانوي الثاني وفي الدرس الثاني تحديداً «في مفهوم الديمقراطية» يعرض الكتاب لدور أثينا اليونانية في تطور مفهوم الديمقراطية مستخدماً العبارة الآتية: «جرت في أثينا في القرن الخامس ق.م. محاولة بناء نظام سياسي يقوم على أساس الشورى بين فئة الأحرار في المجتمع» (ص٢٠). ومن أثينا ينتقل مفهوم تطور الديمقراطية أو الشورى ـ كما أطلق عليها ـ مباشرة إلى أوروبا في القرنين السابع عشر والثامن عشر.. وكأن «الشورى» التي يجري الحديث عنها لم يعرفها تاريخ المجتمع العربي.

وكأنها لم ترد في القرآن الكريم. أو لم تطبق كنظام حكم طوال قرون في الدولة الإسلامية. السؤال الذي يطرح نفسه الآن: لماذا يتم الاستشهاد دائماً بالحضارتين اليونانية والأوروبية في كل ما له بعد حضاري؟ ويمحى من الذاكرة كل ما له علاقة بالحضارة العربية الإسلامية؟ وكأنها لم تقدم شيئاً للبشرية طوال القرون الماضية؟ والمعلوم أن الإسلام هو أول من كرس الشورى كنظام سياسي للحكم، وكانت الأمانة العلمية تقتضي أن يذكر على الأقل دور الإسلام في تطور هذا المفهوم.

٤ ـ محور الإعلام والرأي العام في الصف الثانوي الثالث وتحديداً درس الخلقية الإعلامية لم يتطرق إلى دور وسائل الإعلام في إفساد الأجيال عن طريق بث البرامج الخلاعية وأفلام العنف وتزوير الحقائق التاريخية... من غير ضوابط على الإطلاق. فأين الخلقية الإعلامية من ذلك؟ علماً أن الكتاب قد ذكر ثلاث مقومات للعمل الإعلامي وهي: الالتزام بقول الحقيقة الموضوعية وتأكيد مبدأ الحرية والاستقلال.

فتحت أي عنوان من هذه يندرج بث البرامج الخلاعية؟

٥ ـ محور التعاون والتضامن والطموحات العربية في الصف الثاني الثانوي، محور ضروري لوضع الطالب في بعده العربي إلا أنه غارق في المثاليات البعيدة عن الواقع بعداً كبيراً فالطالب الذي يدرس أهمية التعاون بين البلدان العربية وإيجابياته وبعض النماذج التي تظهر تضامن العرب وتعاونهم، هذا الطالب يجد نفسه في حالة من التناقض لما يجده من واقع عربي مهترئ لا يبدو في آفاقه أي حد أدنى من التعاون والتضامن، فكان والحالة هذه، حرياً بالقائمين على الكتاب أن يضيفوا إلى المحور بعض معوقات التضامن العربي ولو بصورة مختصرة ليجد الطلاب أنفسهم أمام شيء من الواقع مقابل هذه الأحلام الكبيرة.

٦ ـ جاء في المستند رقم (١٥) (ص ١٧٨) من كتاب التربية الوطنية للصف الثاني الثانوي: حول معدلات الجريمة في بعض مدن العالم: إن أعلى معدل هو في واشنطن العاصمة الأميركية ٧٨ جريمة قتل لكل مئة ألف نسمة في السنة مقابل ٢٩ لنيويورك و ٣ لكل من باريس ولندن.

٧ ـ لو أردنا أن نطبق معدل جرائم القتل في واشنطن على مدينة طرابلس التي تضم مع ضواحيها حوالي ٤٠٠ ألف نسمة، لبلغ عدد جرائم القتل في المدينة أكثر من ٣٠٠ جريمة في السنة الواحدة!! تصوروا كيف تكون حالة مدينة طرابلس /حماها الله/ مع هذا العدد من جرائم القتل فقط!! كل ذلك لم يمنع، أيها السادة، مؤلفي الكتاب من الإعجاب بالحضارة الأميركية فاستشهدوا في الصفحة ٢٤ من نفس الكتاب بتقرير لمنظمة بيت الحرية الأميركية يصنف فيه دول العالم على هذا النحو: ٦٥ دولة من دول العالم تنعم بحرية كاملة ويشكل سكانها ٣٩ ٪ من سكان العالم. ٥٠ دولة تنعم بحرية جزئية. وطبعاً لم ينس مؤلفو الكتاب أن يعرفوا الطلاب بهذه المنظمة على أنها «منظمة أبحاث أميركية تنشر تقارير حول توافر الحريات المدنية والسياسية في بلدان العالم.

وإذن، فالولايات المتحدة الأميركية، حيث التفرقة العنصرية على أشدها، والجريمة في أعلى مستوياتها هذه الدولة علينا أن نقدمها إلى طلابنا على أنها بلاد الحريات التي تصنف دول العالم كما يحلو لها، وعلى طلابنا أن يأخذوا بهذه التقارير على أنها مُسَلَّمات. ونحن نقول إننا لسنا بحاجة إلى الحرية التي يبشروننا بها فمعدل الجرائم عندنا نسعى لتخفيضه وليس إلى رفعه.

وبعد أيها السادة، كانت هذه وقفات مع بعض كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية التي أطلقها المركز التربوي خلال العامين الماضيين.

والكلام كثير ولكن العبرة تبقى في تحقيق أهداف التربية على المواطنية لأن نجاحها يؤمن استقرار الوطن، وفشلها ينعكس سلباً عليه.

وختاماً أوجه شكري إلى الإخوة القائمين على المجلس العلمي لمعهد طرابلس الجامعي لاهتمامهم بالمسألة التربوية ومستقبل الأجيال من خلال تحضيرهم وإشرافهم على هذا المؤتمر.

نسأل الله تعالى أن يوفقنا لما يُحب ويرضى

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الجلسة الأولى:

١ ـ الموضوع: دراسة تقييم لكتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء

الباحث: الأستاذة شيرين خورشيد

الأستاذة شيرين خورشيد

﴿رَبَّنَا ٱفْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِٱلْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ ٱلْفَٰتِحِينَ﴾

الحمد للّه رب العالمين، خلق الإنسان في أحسن تقويم، وعلمه البيان في القرآن المبين، وبيّن له سبل الصراط المستقيم. والصلاة والسلام على سيد المرسلين المبعوث رحمة للعالمين وأسوة الخلائق أجمعين، خاتم النبيين وإمام المرسلين، وقدوة الدعاة أجمعين.

بداية أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير لجمعية الإصلاح الإسلامية، التي أتاحت هذه الفرصة للمشاركين في «المؤتمر التربوي الإسلامي السادس » حول «مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء، بناء على خطة النهوض التربوية الرسمية. وإننا بناء على ذلك، نتقدم بدراستنا حول تقويم كتب «التربية الوطنية والتنشئة المدنية». وذلك لتوعية المربين إلى ما يدور اليوم من تخبط مجتمعاتنا بمشاكل وصراعات. فإن عصر العلم والتكنولوجيا والاختراعات ومنها اللاإنسانية، التي جعلت هذه العلوم تنقلب إلى أسلحة مدمرة، والتي تسببت بفسادِ ماء كوكبنا وترابه وهوائه... بالإضافة إلى النفس البشرية الأمارة بالسوء، حتى بات الإنسان ظلوماً جهولاً، بعد أن كرمه اللّه عزَّ وجل وجعله سيداً في كوكب الأرض. وحقق له الخلافة وبيّن له الصراط المستقيم في الحقوق والواجبات.

وظهر ظلم الإنسان اليوم في صور عديدة، وتحت شعارات مختلفة مما أدى إلى أن قام المصلحون والمفكرون في أوروبا وفي العالم بالحدّ من الظلم الواقع على بني الإنسان فظهرت هذه الدعوات إلى حقوق الإنسان وكان أن تبنت هيئة الأمم المتحدة ذلك وأصدرته في العاشر من كانون الأول عام ١٩٤٨م باسم «الإعلان العالمي لحقوق الإنسان».

وشارك لبنان في صياغة الإعلان العالمي، إذ كان ممثله شارل مالك عضواً في اللجنة الدولية التي وضعت مشروع الإعلان. ويعلن الدستور

اللبناني في مقدمته التزامه بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان وبمواثيق منظمة الأمم المتحدة. وجاءت التعديلات على هذا الدستور عبر وثيقة الطائف فكان أول ما قامت به إطلاق ورشة الإصلاح التربوي الشامل بناء على ما نصت عليه وثيقة الوفاق الوطني التي أقرها اللبنانيون في الطائف ١٩٨٩م على «إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يعزز الانتماء والانصهار الوطنيين والانفتاح الروحي والثقافي، وتوحيد الكتاب في مادتي التاريخ والتربية الوطنية».

كما قررت في جميع كتبها أن هذه الكتب لبست حلة جديدة لتصبح مادة جديدة: جديدة بأهدافها، ومضامينها وطرائق عرضها وتقديمها، حيث تعتبر هذه المناهج التعليمية قيد الدراسة المستمرة، من قبل مركز البحوث والإنماء. كما قررت أن هذه الكتب وضعت بمباركة من لجان تأليف تتميز بصفات علمية تربوية عالية، وخبرات وتجارب ميدانية. لم تخل الكتب في السنين الماضية من الشوائب، لأنها طبيعة العمل الإنساني، مهما حسنت النيات، ومهما بذل من جهود.

لذلك ارتأى المركز التربوي النقد البناء، لتكون المشاركة في رفع مستوى التأليف الفعلية.

بناء على ما تقدم، وعملاً بما أمرنا اللّه تعالى به من دعوة، إلى الإصلاح بطريق منهجي، نساهم في التعاون مع القيمين بتقديم نقد بنّاء لسد الثغرات، مع تقديم الشكر الجزيل والتقدير لكل من يشارك بهدف إنجاح هذه المبادرة في تطوير المناهج التعليمية لتواكب تطلعات مجتمعاتنا العصرية.

وحتى يتم الوصول إلى النقد البناء يجب أولاً تحديد المشكلة، عن طريق اختيار تحليل المضمون لهذه الكتب كأداة وأسلوب لتحليل المعلومات. والبحث هو تحليل هذه المشكلة، لذا سنحدد أولاً المشكلة ونضع خطوات البحث لحلها.

وقبل ذلك أنوّه بأنَّ هذا الوطن هو جزء من بلاد الشام التي كانت مهداً

للرسالات السماوية توجتها فتوحات عمر بن الخطاب رضي اللّه عنه. فَغِنى هذه المنطقة التربوي والفكري تراث عريق، نعود إليه في جميع مراحل حياة هذا التلميذ.

فهل بناءً على ما ورد في اتفاقية الطائف، تمَّ توحيد كتاب التربية الوطنية بشكل يعزز الانتماء الوطني وانصهار جميع المواطنين بكل طوائفهم في بوتقة واحدة؟ وهل طابقت الأهداف المرجوة من هذه الكتب واقع الحال؟

وهل الأهداف الحقيقية التي نريدها من كتب التربية الوطنية هي تغريب تلاميذنا بتلقينهم القيم الغربية بكثافة أم تعريفهم القيم الشرقية لمجتمعهم بشكل عام والقيم العربية بشكل خاص.

بناء عليه تصبح خطوات البحث كالتالي:

١ ـ عرض أهداف مادة التربية الوطنية.

٢ ـ ملاحظات على كتب التربية الوطنية.

٣ ـ الإيجابيات في هذه الكتب وعمل إحصائية لهذه المراجع.

٤ ـ دراسة مقارنة للأهداف التربوية المعتمدة مع المشكلة التي حددناها سابقاً.

٥ ـ منهج مقارن بين النصوص الشرعية والأنظمة القانونية.

٦ ـ الرؤية الواضحة لأهداف الصهيونية والعلمانية وبعد النظر في حقيقتها.

٧ ـ الختام والتوصيات.

وبما أننا حددنا المشكلة، ولكي يتم حلها، سنعرض أولاً أهداف كتب التربية الوطنية والتنشئة المدنية لجميع مراحل التعليم الأساسي العام:

أولاً: هدف هذه المادة ليس إكساب المتعلم المضمون المعرفي والموعظة الأخلاقية فحسب بل المواقف والمهارات والقدرات والقناعات الوطنية والمدنية والاجتماعية والأخلاقية، أي كل ما يرفد السلوك اليومي للمتعلم بالصوابية والانتظام، لذا فمن أهداف مادة التربية المعرفية: تعريفه بوجوه الحياة كلها: حياة

المتعلم ووجوده، وحضوره، في شخصه وعلاقاته في أسرته، ومدرسته، ومجتمعه، وفي وطنه، وفي العالم.

ثانياً: إعداد التلميذ ليكونَ المواطنَ الفاعل القادر على خدمة الوطن والملتزم قضاياه، والإنسان المنفتح، المؤهل للانخراط بثقة وجدارة في مسيرة القرن الحادي والعشرين لذا قسمت أهداف الدرس إلى مضامين معرفية ـ وقناعات ومواقف وسلوك ومهارات.

ومن أهدافه المعرفية أيضاً:

أ ـ معرفة أهمية الدستور اللبناني والسلطات، والوقوف على مضامين الحريات العامة، والاطلاع على دور الاتصال والتواصل.

ب ـ تحديد الوطن ومقوماته وأسس الانتماء إليه.

ج ـ فهم العمل الفريقي وأهمية التنظيم في إنجاحه. ومعرفة موارد الأسرة وأعبائها، وفهم معنى الانتخابات، ومعرفة أن العمل بالقيم يؤمن استقرار المجتمع، ومعرفة أن العلم يسهل حياة الإنسان... إلخ.

د ـ الغذاء الكامل ضروري والتعلم واجب ومعرفة مساوىء الأمية، ومعرفة أن الجمهورية اللبنانية هي إطار مجتمعاتنا ووطننا، ومعرفة عدد من أعيادنا الوطنية.

ثالثاً: إنشاء مواطن صالح وربطه بواقع الحياة.

وَبَعْد عرض الأهداف من كتب التربية نتابع ملاحظاتنا حول بقية الكتب التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء، بالإضافة إلى ما ذكر سابقاً من تقييم الكتب للأستاذ إبراهيم لبدى.

الايجابيات في هذه الكتب: بالنسبة للإيجابيات فهي كثيرة ومتعددة نذكرها باختصار.

١ ـ توحيد أفكار جميع اللبنانيين بهدف واحد. والتدريس الإلزامي لها مع إدخالها في الامتحانات الحكومية يساهم في انصهار

المواطنين في بوتقة اجتماعية واحدة قوية.

٢ - إغناء الكتب وتزيينها بالصور الملونة للصفوف الابتدائية مما يجذب انتباه التلاميذ فنحن في عصر يحترم شيئاً يسمى الأدوات السمعية والبصرية. والناس بشكل عام... والتلاميذ بشكل خاص تشد انتباههم أول الأمر صورة الشيء قبل صوته أو أفكاره أو المعلومات الواردة حوله. والمثل الشائع يقول أنا أسمع فأنسى وأرى فأتذكر، وأعمل فأفهم.

٣ - طريقة عرض الدرس فيها إغناء لثقافة المتعلم، وإكسابه مهارات تبعاً للأهداف التي صدرت سابقا.

٤ - الاهتمام بالقيم الاجتماعية ومتابعتها لعدة سنوات فترسخ لدى التلميذ بشكل قوي وتصبح من صميم تفكيره وقناعاته.

٥ - إلمام التلميذ بجميع المؤسسات والإدارات العامة بغية التعرف على كيفية إجراء معاملاتٍ هو مضطر للقيام بها.

٦ - مشاركة فعلية في عرض الدرس عوضاً عن التعليم التقليدي مما يكسب الطالب عدة مهارات منها - تعلم أسلوب الحوار - تعلم التحليل - تعلم كيفية اتخاذ موقف إيجابي أو سلبي مع إعطائه حرية الرأي والتعبير. وبذلك تتبلور شخصية الطالب الفعال.

٧ - الاهتمام بالبيئة وتعرف الطالب على أسباب تلوث البيئة ودور الفرد في المجتمع لحماية البيئة من التلوث، وسبل المعالجة.

٨ - الاهتمام بالفرد والشباب خاصة وحثه على العمل والإبداع وشحذ همته لخدمة الوطن والتطوع في الهيئات والمنظمات المدنية.

٩ - الاهتمام بالأسرة مع إبعادها عن التفكك. عن طريق تعلم أسلوب الحوار بين جميع أفراد الأسرة والابتعاد عن العنف مهما كانت أسبابه.

١٠ - اهتمام المركز التربوي للبحوث والإنماء بتحقيق الأهداف وإلحاق كل كتاب مقرر بدليل المعلم المؤدي إلى الدرس الناجح مع توجيهات تربوية عامة مع نموذج لشرح جميع الدروس.

المصادر / الصف	مصادر اسلامية	مصادر مسيحية	الدستور اللبناني	أمثال شعبية	مصادر عربية	مصادر لبنانية	مصادر غربية	الإعلان العالمي لحقوق الإنسان
الخامس	٣ %	٢ %	–	٦ %	١ %	٨٤ %	٤ %	–
السادس	٣ %	–	٤٦ %	٢ %	٤ %	٢٣ %	١٩ %	٣ %
الثامن	٤ %	٣ %	٢٦ %	٢ %	–	٣٥ %	٢٤ %	٦ %
التاسع	–	–	٧ %	٢ %	٧ %	٥٢ %	٣٠ %	٢ %
الثاني ثانوي	٥ %	٢ %	٢ %	–	١٤ %	٤٥ %	٣١ %	١ %
الثالث ثانوي	١ %	–	٢ %	–	١٠ %	٧٠ %	١٥ %	٢ %

جدول يبين نسب المستندات حسب مصادرها

وقد تبين من خلال هذه الإحصائية أن النِّسب العُلْيا للمصادر والمراجع كانت للمصادر اللبنانية والمصادر الغربية بينما لم تحز المصادر الدينية من إسلامية ومسيحية إلا النِّسَب الدنيا.

١١ ـ لتحديد الإجابات عن الأسئلة السابقة تم إجراء إحصائية لمرجعية الكتب الجديدة بقسميها الثاني والثالث وذلك عبر دراسة المستندات التابعة لمدخل كل محور، والتابعة لكل درس مطروح. فبناء عليه قسمت عناوين الإحصائية إلى مصادر إسلامية ـ مصادر مسيحية ـ أمثال شعبية ـ الدستور اللبناني ـ مصادر عربية ـ مصادر لبنانية ـ مصادر غربية والإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

وبعد عرض الأهداف وعمل إحصائية المراجع نجيب عن سؤال:

هل أدت هذه الكتب حاجة هذا التلميذ الإنسان لما طرحناه سابقاً؟ هل رسمت صورة حقيقية لواقع لبنان خاصة بالنسبة لاتفاقية الطائف: صهر جميع اللبنانيين مسلميهم ومسيحييهم في بوتقة واحدة؟ هل تابع التلميذ واقع مجتمعنا الحضاري السابق؟ هل بينت له الكتب الحقيقة التي سيبني بها حاضره كما ذكر في الأهداف؟ هل حاجة مجتمعنا مطابقة لهذه الأهداف والمراجع؟

وعم يبحث الناس اليوم؟

هل يبحثون عن الحضارة؟

هل يبحثون عن القيم والأخلاق؟ أم هو تقليد للغرب بقيمهم وحضارتهم؟

قبل الإجابة عن الأسئلة أريد طرح واقع الغرب اليوم الذي اعتمد على المادة وترك حقيقة نشأته ومصيره بعد هذه الحياة. الناس الغربيون اليوم الذين يعتمدون في مرجعيتهم على قوانين وضعية بعيدة عن الإنجيل والتوراة وحصر العبادة فقط في الكنيسة، بعدوا عن الدين والعقائد الروحية، واهتموا فقط بالماديات، ووصلوا إلى مكانة مرموقة جداً في نظر الآخرين، حتى اتخذهم كثيرون من أبناء مجتمعنا ـ ولا سيما الشباب ـ قدوة لهم في مجال الحضارة والرقي.

إلا أنهم أحسوا ـ بشكل مرعب ـ بفراغ هائل في حياتهم. فتفككت الأسرة وانهار الترابط العائلي والاجتماعي، وصار المرء غريباً وحيداً كئيباً،

فما كان منه إلا أن التجأ إلى ترجمة أمهات كتب الحضارة الإسلامية إلى لغاتهم وقبلوها عقلياً ومنطقياً فتخلقوا بها، وطبقوها على أرض الواقع، وربوا أطفالهم عليها، ومن هذه الأخلاق الصدق والوفاء بالوعد والحرص على الوقت، واحترام جميع الناس وتأدية حقوقهم والإحسان إليهم. فوصلت الحضارة الغربية المادية إلى هذا التقدم المادي والعلمي معتمدة على هذه الأخلاق الإسلامية ـ عدا سلوك المرأة والخمر ـ مع هذا نرى في مناهجنا التعليمية وبعد هذه الإحصائية تمسك واضعي الكتب بالبعد عن المعتقدات الدينية عامة. معتمدين على القوانين الوضعية سواء أكانت من مصادر لبنانية أو مصادر غربية بعيدة عن العودة إلى أصول هذه القيم والحقوق والواجبات.

فحاجة الإنسان ماسة اليوم إلى حلول لما أفسدته النفس البشرية الأمارة بالسوء. فإن عصر التكنولوجيا والعلم بدل من أن يدعم هذه القيم والأخلاق سمم منابع الإيمان وشوه صورة الدين عند معظم الناس وأبعد هذا الإنسان من العودة إلى أصله وإلى تراثه وإلى حضارته. التي استمدها الغرب منه، وحاجة الناس اليوم إلى عودة هذه القيم والأخلاق إلى منبعها الأصيل.

وأساس كل القيم هو الإيمان باللّه تعالى، الذي جعل من الإيمان إطارا مرجعياً لكل القيم والأخلاق والمعايير التي تشكل معرفة الإنسان بواجباته تجاه خالقه وواجباته تجاه إخوانه ومجتمعه. فالشعور بالواجب هو من أهم الأسس للمجتمعات المتحضرة.

لذا فالحل المطلوب هنا: دعم الجانب الروحي مع التقدم العلمي والتنظيم العقلي.

فحاجة المجتمع اليوم هي الوصول إلى الوجه الحقيقي للمشكلة، المشكلة في تربية هذا النشء على القيم والأخلاق النابعة من مهد الرسالات السماوية لمعرفة حقيقة وجودهم في هذه الحياة وإلى أين المصير؟ فواجب هذه الكتب هو تعليم هؤلاء الأجيال وتربيتهم بتنمية الوازع الديني، مع التحليل والتركيب لواقع مجتمعنا وتدريبهم على أسلوب الحوار البناء بين جميع الطوائف ليتعلموا من خلالها رؤية الأشياء بشمولية مع البعد عن التعصب،

وتطبيقه فعلاً في مناهج هذه الكتب، مع الابتعاد عن أن يكون هذا الكتاب هو كتاب تربية إسلامية فنحن هنا بصدد كتاب تربية وطنية وتنشئة مدنية. ولن نطالب بتحويل هذه المادة إلى مادة دروس دينية تهتم بأمور العقيدة وأصول الفقه وشرح الحديث وتفسير القرآن الكريم، فلدى دار الفتوى والجمعيات والمؤسسات الإسلامية الحرص على هذا الأمر وإيصاله إلى التلميذ من عدة جوانب، إما بتدريسه في المدارس كمادة للتربية الإسلامية، أو عبر المحاضرات والمؤتمرات والدورات الفاعلة لتوصيل هذه المعلومات.

ولكن الواضح أن هذه الكتب أغفلت حقيقةً يجب أن تذكر ولا تنسى: إن هذا الإنسان هو خلْق اللَّه عز وجل. وإن اللَّه وحده هو الذي له الحق في التشريع، وإنَّ القيمَ والأخلاقَ لها أسس وقواعد تبنى عليها تربيةُ الإنسان، لإنشاء مواطن صالح له ثوابت ومراجع يَعود إليها.

ولذا نوضح بمنهج مقارن مدعَّم بالنصوص الشرعية والأنظمة القانونية: (توثيق المعلومات والآراء لهذه الأهداف من النصوص الشرعية وآراء المفكرين والفلاسفة)...

ومرجعية... هذه الكتب تنحصر في ثلاثة اتجاهات: الحقوق، القيم، الشريعة.

وسأعالج فقط الحقوق والقيم، فالشريعة وإثبات مصدريتها للَّه تعالى لا خلاف عليها.

أولاً: بالنسبة للحقوق والواجبات:

الحقوق: جمع حق، والحق ضد الباطل، وكل حق يقابله واجب، والحق في اللغة له معان كثيرة، منها: حق يحق حقا وهو اليقين، ومنها حق يحق (بكسر الحاء) وهو الوجوب والثبوت. كقوله تعالى: ﴿لَقَدْ حَقَّ ٱلْقَوْلُ عَلَىٰٓ أَكْثَرِهِمْ﴾ (يس: ٧).

ومن هذا المعنى يأتي الحق في الشريعة الإسلامية. والحق أيضاً من أسماء اللَّه الحسنى يقول المولى تعالى: ﴿ثُمَّ رُدُّوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ مَوْلَىٰهُمُ ٱلْحَقِّ﴾. (الأنعام: ٦٢).

أما في الشريعة الإسلامية فالحق هو المصلحة الثابتة للشخص على سبيل الاختصاص والاستئثار بحيث يقررها المشرع الحكيم سبحانه وتعالى مصدر الحق. والمراد بالمصدر هنا الجهة التي تثبت الحقوق لأصحابها، وتمنحهم حق الانتفاع بها، فاللّه تعالى أنعم على مخلوقاته من البشر ببعض الحقوق تفضلاً منه وكرماً جل وعلا فالحق إذاً منحة الخالق تعالى لعباده. وبمقارنة الأهداف وإحصائية مرجعية كتب التربية الوطنية نجد أن كتب التربية أغفلت هذا المفهوم الحقيقي للحق والواجب وادعت أن إعطاء هذا الحق هو من القوانين الموضوعة من قبل الإنسان وتناست أوامر اللّه وشرائعه منذ البدء ـ خلق آدم عليه السلام ـ وحتى يومنا هذا، وتناست أن لبنان جزء من بلاد الشام مهبط الأنبياء والرسل. ولم تفكر إلا بالمصلحين الذين جاءوا متأخرين عن الأنبياء فاستقوا معلوماتِهم وأداءهم ومفاهيمهم من هؤلاء السابقين بدون شك، فلماذا نأخذ من الجداول غير الصافية، أو الممزوجة بمواد سامة ضارة، ونترك مياه النبع وهي في الأصل نقية صافية؟ وهل من العدل أن نترك الخالق ونتبع المخلوق؟ أم أن هذا من باب التقليد الأعمى للغرب؟

لماذا نتناسى الواقع الحقيقي الذي نعيشه في لبنان. ووثيقة الطائف تنص على انصهار المسلمين والنصارى. وصورة المجتمع خليط من المسلمين والنصارى، ومع ذلك افتقرت جميع الصور في الكتب إلى ظهور المرأة المسلمة في زيها الإسلامي ـ عدا وجودها في صور أخْذِها للمعونات والإغاثة ـ وكأن المسلمين يمثلون فقط هذه الفئة. مع العلم أن المادة التاسعة من الدستور اللبناني تنص على «حرية الاعتقاد مطلقة، والدولة بتأديتها فروض الإجلال للّه تعالى تحترم جميع الأديان والمذاهب وتكفل حرية إقامة الشعائر الدينية تحت حمايتها على أن لا يكون في ذلك إخلال بالنظام العام؛ وهي تضمن أيضا للأهلين على اختلاف مللهم، احترام نظام الأحوال الشخصية والمصالح الدينية».

ومع ذلك نجد افتقار الكتب لهذا الواقع؛ فكيف يتم الانصهار ونحن ما زلنانربي أطفالنا على هذه المفاهيم الخاطئة وعدم تربيتهم على البيان

والوضوح مع اتخاذ مواقف الحوار فيما بين جميع اللبنانيين.

قال تعالى: ﴿قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ تَعَالَوْا۟ إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَآءٍۭ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا ٱللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِۦ شَيْـًٔا﴾ (آل عمران: ٦٤).

فهذه الآية الكريمة دعوة صريحة وواضحة للوحدة بين أبناء المجتمع الواحد من المسلمين والكتابيين.

ذكر الدكتور أسعد سحمراني في كتابه: الإسلام بين المذاهب والأديان «لكي تتقدم المجتمعات، وتزدهر لا بد من تعاون أبنائها، لأن رسالة الإسلام هي من أجل الإنسان، فمن البديهي أن نجد في التشريع المنزل من عند الله الدعوة إلى الوحدة؛ كيف لا؟ وهي عنوان تقدم وتحرر، وصانعة تطور وازدهار».

والمرجعية الثانية التي تركز عليها كتب التربية الوطنية: القيم الإنسانية والأخلاق،

وعرض مفهوم القيم فلسفيا ومسيحيا وإسلاميا من وجهة نظر علم الاجتماع ومطابقة هذا المفهوم مع ذلك المتداول في كتب التربية:

١ ـ مفهوم القيم فلسفيا:

إن تتبعنا ميلاد نظرية القيمة نجدها حديثة في الفلسفة لم تقرر بعد قواعد تعريفها وقياسها، والتمييز بين اتجاهاتها ومدارسها فنجد لكل مذهب فلسفي تحديد مكانة معينة لها.

يقول الباحث د. صلاح قنصوه في كتابه نظرية القيم في الفكر المعاصر «ليس هناك تصنيف موحد لمواقف الباحثين المتعددة من نظرية القيمة ولكن تتباين التصنيفات بتباين المحتوى النوعي للقيمة، فهناك اختلاف في تصنيف المفكرين لقيمة الحق، يختلف عن تصنيف مواقفهم من قيمة الخير، كما يختلف عن مواقفهم من قيمة الجمال وغيرها من القيم النوعية الأخرى...

ويقول: يمكن أن نرد هذا الاختلاف، في جانب منه إلى حداثة الاعتراف بنظرية القيمة مشكلة للفلسفة، كما يمكن رده من جانب آخر إلى

تجدد الفكر الإنساني المتصل، واستحداث مواقف جديدة تتمرد على إسار التصنيفات الماضية».

٢ ـ القيم عند المسلمين:

يقول لطفي أحمد في كتابه: القيم التربوية: حظي موضوع القيم في العقود الأخيرة باهتمام متزايد من قبل المختصين في شتى العلوم الإنسانية. ولعل أحد العوامل وراء ذلك ما للقيم من دور مؤثر في معظم جوانب المجتمع ومؤسساته، ولا سيما المؤسسة التربوية».

القيم عند علماء المسلمين: نجد أن علماء المسلمين بحثوا عن هذه القيم تحت عناوين مختلفة منها شعب الإيمان والآداب والفضائل والأخلاق، وذكر أبو حامد الغزالي في كتابه إحياء علوم الدين كثيراً من القيم الموجبة تحت عنوان الآداب وكثيراً من القيم السالبة تحت عنوان الآفات. أما ابن القيم الجوزية فله كتاب كامل لقيم المعتقدات هو «مدارج السالكين» ولم يَغْفل أبو إسحاق الشاطبي الأندلسي، من علماء الأندلس في القرن الثامن الهجري، عن الموضوع، فبحثه في باب مقاصد الشريعة وقسم المقاصد الضرورية إلى حفظ الدين والنفس والنسل والمال والعقل. وبين أن العبارات والعادات والمعاملات والجنايات تعمل على تحقيق أنواع المقاصد. أما بالنسبة للعلماء المعاصرين فلم يحصروا القيم في مجموعات معينة، فهي متباينة بحسب أهمية هذه القيم الأساسية في الإسلام إذْ هي الدين والأمن والدولة والكرامة الإنسانية، والإنسان نفسه، والعقل والنسل والعرض...

ولم يحصروا هذه القيم لأن الإسلام منهج حياة شامل صالح لكل زمان ومكان يتميز بمنظومة كاملة متكاملة من القيم، وأن الذي يمثل الإسلام هو مصدراه الرئيسان: الكتاب والسنة.

٣ ـ وقد تحدث القس الدكتور رجا فرح في محاضرته التي ألقاها في المؤتمر حول القيم في التربية والإعلام عام ١٩٩٨ في قاعة الأنيسكو.

«إن القيم الروحية تنعكس من خلال مبادىء أخلاقية ألا وهي: توقير

اللَّه واحترام خليفته والتعهد أمامه بالإيمان والصدق والالتزام والخدمة والمساواة والكرامة والفضيلة والتسامح ومحبة الآخرين والأمانة والسلام والصبر والوَراعة والعفة والحرية والشجاعة والمسؤولية. . .

فالقيم الروحية تبقى أسمى القيم جميعاً مهما كان عددها أو قدم عهدها.

وقال: إن تنمية القيم الروحية في الطالب هي أساس كل الأهداف التربوية، التربية غير المتأثرة بالقيم الروحية تفقد التوجيه. فالتربية ككل تتطلب تعليماً صحيحاً لكن ليس كل تعليم يعتبر تربية.

٤ ـ أما الأستاذة عبلة بساط جمعة الاختصاصية في علم النفس التربوي فقد تحدثت عن القيم ومبادىء الشخصية المتوازنة التي من أهم مبادئها:

١ ـ الوقاية خير من العلاج.

٢ ـ العمل على تغيير الذات.

ومن ركائز الشخصية المتوازنة: قوة الإيمان وسلامة العقيدة والركيزة الثانية المهمة للشخصية المتوازنة هو اتباع خطوات شخصية متكاملة للاقتداء.

إن قارنا هذه المفاهيم للقيم مع كتب التربية الوطنية نجد:

أولاً: أنها عرضت القيم فقط من الجانب الفلسفي بعيداً عن العودة إلى الأصول. واعتبرت القيم هي قيم الخير وهي القيم الإيجابية من: الشجاعة ـ الصبر ـ احترام العمل ـ الأمانة ـ التسامح ـ الكرم ـ حب الآخرين ـ حب الوطن ـ التضحية من أجل الآخرين ـ الكفاح من أجل الوصول إلى الهدف، قوة العلاقات الأسرية ـ التعقل والاتزان ـ التفاؤل بالمستقبل ـ الاهتمام بالوقت ـ المحافظة على النظام ـ احترام الملكية العامة ـ التعاون ـ احترام الملكية الخاصة ـ احترام القانون ـ الدفاع عن الحق ـ الدفاع عن الوطن ضد العدو الغاصب (اليهود) ـ وحدة العرب وتعاونهم.

مغفلين قيمة الإيمان باللَّه، واحترام الكتب السماوية، والقدوة الحسنة.

فإن كان الهدف من كتب التربية الوطنية هو إنشاء مواطن صالح، فإن هذه الكتب لم تف بهذا الغرض.

٥ ـ الرؤية الواضحة بين الصهيونية والعلمانية وبعد النظر في حقيقتها:

لو أجلنا النظر قليلاً في التعرف إلى حقيقة الصهيونية والعلمانية لوجدنا أن الصهيونية حركة عنصرية استعمارية حلولية انعزالية... وغايتهم القصوى في هذه الحياة، الوصول إلى مجتمعات لا دينية وملحدة، كما جاء في البروتوكول الرابع عشر من بروتوكولات حكماء صهيون: «يجب علينا أن نحطم كل عقائد الإيمان...».

ولو نظرنا إلى حقيقة العلمانية، لوجدنا أنها هي الدنيوية أو العالمية بمواجهة الأخروية. وقد عُبِّر عنها بالفرنسية بكلمة Secularite ومنها اعتمدت كلمة Seculier أي العامي.

ولفظ العلمانية ترجمة خاطئة لكلمة سيكيو لارز: Secularism في الإنجليزية وهي كلمة لا صلة لها بلفظ «العلم» ومشتقاتِه على الإطلاق فالعلم في الإنجليزية والفرنسية معناه (Science) والمذهب العلمي نطلق عليه كلمة (Scientism) والنسبة إلى العلم هي Scientific والترجمة الصحيحة للكلمة هي «اللادينية» أو الدنيوية لا بمعنى الأخروية فحسب بل بمعنى أخص هو ما لا صلة له بالدين، أو ما كانت علاقته بالدين علاقة تضاد. جاء في دائرة المعارف البريطانية مادة (Secularism): «هي حركة اجتماعية تهدف إلى صرف الناس وتوجيههم من الاهتمام بالآخرة إلى الاهتمام بهذه الدنيا وحدها».

يقول المستشرق «أربري» في كتابه «الدين في الشرق الأوسط» عن الكلمة نفسها: «إن المادية العلمية والإنسانية والمذهب الطبيعي والوضعية كلها أشكال اللادينية، واللادينية صفة مميزة لأوروبا وأمريكا. والنموذج الرئيس لها هو فصل الدين عن الدولة. والأصوب هو فصل الدين عن الحياة، فإن المدلول الصحيح للعلمانية هو «إقامة الحياة على غير الدين».

قال الدكتور أسعد سحمراني في كتابه «الإسلام بين المذاهب».

«إن الدعوات اللادينية (العلمانية) هي دعوات مشبوهة أقل ما يقال فيها: إنها تخدم الأهداف الصهيونية والأهداف الاستعمارية التي تريد إفساد مجتمعاتنا، ورميها في وحول المادية وقيادتها إلى الضياع والزيغ عن صراط اللّه المستقيم لكي تصبح مهيأة لمؤثراتهم وتوجههم.

وبنظرة فاحصة في كتب التربية التي بين أيدينا ـ ولا سيما بعد الإحصائية ـ نجد أن الدين مبعد بشكل واضح، مع أنه مليء وغني بالمفاهيم التربوية التي نريد إيصالها لتلاميذنا. فلماذا هذا الإهمال المتعمد لأمر خالق السموات والأرض، والاهتمام بما قاله البشر الذين قد يخطئون وقد يصيبون. أليس هذا ما تريده الصهيونية والعلمانية؟ ثم إن الإنسان بحاجة إلى قدوة حسنة يقتدي بها، فكيف يكون هؤلاء قدوتنا؟

لقد بات واضحاً مخطط الصهيونية وما تخططه للمستقبل.

فاليهود يزعمون أن إقامة دولة لهم في أرض فلسطين ما هو سوى تنفيذ لوعود الرب حسب زعمهم. «بأنه ستكون لبني أسرائيل أرض كنعان من الفرات إلى النيل؛ وفلسطين التي يزعمون أنها أرض الميعاد، ماهي إلا قاعدة ومنطلق لتنفيذ هذه النبوءة.

ولهذا يعمل اليهود على استنفار كافة الطاقات الممكنة من أجل تحقيق هدفهم التوسعي. ومشروعهم السياسي يعطى دائماً تبريراً دينياً. فيا للسخرية هدفهم ديني على حد زعمهم متمسكين بدينهم، مع تسميم منابع الإنسان كافة وجعله يعيش حياة بِلا دين.

إلى متى نكون إمعة، لا نبادر نحن بالخطوة، أولاً بتربية أولادنا على التعرف لما يخطط له اليهود. فتجهيل أبنائنا وإبعادهم عن الإيمان باللّه تعالى واتباع القيم والأخلاق النابعة من مصادرنا الشرعية الدينية يسهل لليهود تحقيق هذا الحلم.

خاتمة:

وفي ختام هذه الدراسة الواضحة أقدم بعض التوصيات، لسد بعض الثغرات في عمل واضعي كتب التربية المدنية، وجهدهم المشكور.

١ ـ الاهتمام بالقدوة الحسنة فالإنسان مفطور على التأثر بالآخرين؛ ومن المنطق أن نقتدي نحن بالأكمل والأفضل حتى نكون القدوة الصالحة للأبناء.

ولقد من اللّه علينا بهذه القدوة الحسنة في شخص الرسول ﷺ وجميع الرسل المرسلين.

٢ ـ تغيير عرض الصور بحيث تعبر عن الواقع اللبناني الصحيح الذي هو خليط بين المسلمين والنصارى.

٣ ـ توثيق المستندات بشكل واضح وعادل فقد وردت بعض الأحاديث النبوية الشريفة دون أن تنسب إلى الرسول الكريم ﷺ.

٤ ـ الاهتمام بالمراجع والمصادر سواء أكانت إسلامية أم مسيحية.

٥ ـ لكي تتكامل القيم يجب ربط التربية المدنية بالمفاهيم الروحية التي هي منبع القيم وأساس قدوتها.

كما أن الاهتمام بالقيم الروحية يجعل الرقابة ذاتية لدى التلميذ فينشأ مطبقاً لتلك الآداب والأخلاق الحميدة طمعاً في مرضاة اللّه عز وجل وخوفاً من ناره.

٦ ـ توضيح مخططات العدو وما يصبو إليه وكشف أهدافه وبالتالي علينا الابتعاد عن منابع الفكر السياسي الغربي الحديث الممثل «بنيقولا ميكافللي».

وختاماً أحمد اللّه عز وجل أن يسر لي إتمام هذه الدراسة المتواضعة، كما أشكر كل الذين شاركوا في إنجاح هذا المؤتمر القيم.

والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته.

الجلسة الأولى:

التربية الوطنية والتنشئة المدنية

المناقش: د.رافت ميقاتي

الدكتور رأفت الميقاتي

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين أما بعد،

فإن مادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية «تُختزل بعبارة «التربية المدنية» واصطلاح «المدنية» اصطلاح دخيل على المسلمين، ذلك أن عكس المدني «العسكري» كما أن عكس «المدني» قد يكون «السياسي» لكن أن يكون عكس المدني الديني فهذا أمر مرفوض. ويُسَوَّق به من خلال هذه الكتب التي طلعت علينا بسيل من الاصطلاحات الدخيلة على ثقافتنا.

قبل أن أدخل في مناقشة الباحثين لا بد أن نحدد الكتب التي نورد دراسة نقدية بشأنها في مجال التربية الوطنية والتنشئة المدنية فقد سبق للمؤتمر التربوي الإسلامي الخامس أن تناول مناهج التعليم العام الجديدة بقسمها الأول فعلى صعيد التعليم الأساسي تمت دراسة مناهج الصفوف التالية: الأول والرابع والسابع إلى جانب الصف الثانوي الأول.

أما القسمان الثاني والثالث فنحن بصدد إجراء دراسة نقدية لهما ويشملان: الصفوف التالية: الثاني والثالث والخامس والسادس والثامن والتاسع في مرحلة التعليم الأساسي بالإضافة إلى صفي الثاني والثالث الثانويين.

وتتلخص ملاحظات الباحث الأول الأستاذ زكي صافي بثلاث نقاط:

١ ـ عدم كفاية عدد الساعات المقررة لمادة التربية المدنية والتنشئة الوطنية لتدريس المنهاج.

٢ ـ عدم تناسب العديد من الموضوعات المقررة مع سن الطالب.

٣ ـ عدم التسليم مع واضعي المقرر في صوابية العديد من الطروحات الفكرية كقضية السكان وقضية الخلط بين الأديان السماوية وغير السماوية تحت اسم «الأديان الشرقية».

أما الباحث الثاني الأستاذ زياد غمراوي فقد دلل على ما أثاره الباحث

الدكتور رأفت الميقاتي

الأول من خلال العديد من المعطيات كالمحذوفات من منهاج المادة المذكورة لصفوف الشهادات الرسمية والتي تبلغتها المدارس من وزارة التربية كما سلط الضوء على بعض المآخذ الموضوعية المتعلقة بالصف الثاني الثانوي على وجه الخصوص.

وأما الباحثة الثالثة فقد أوردت في بحثها المطول إحصائية عن طبيعة النصوص المستشهد بها في الكتب المقررة للتربية المدنية وذلك بعيداً عن الأمثلة الدقيقة التي تشكل صلب الموضوع:

لقد عرضت الأبحاث المقدمة في هذه الجلسة لبعض الأمثلة التي تشكل ثغرات في المناهج المقررة سواء من الناحية التربوية أو من الناحية التعليمية.

وكان الأجدر أن تأتي الدراسة النقدية في إطار مسح شامل للإحاطة بكل ما يساهم في الخلل التأليفي بغية تصويبه وتقويم المناهج بروح موضوعية وعلمية.

لذلك أجدني مضطراً للاستدراك على الباحثين وتكبّد عناء العرض الشامل للأخطاء الواردة في الكتب الثمانية التي أشرتُ إليها وذلك تسهيلاً لعملية التصويب الواجب إجراؤها في المركز التربوي للبحوث والإنماء وتمكيناً لأفراد الهيئات التعليمية في المدارس الرسمية والخاصة من المسارعة في وضع الأمور في نصابها.

وسيكون منهجنا في تصويب الأخطاء على الشكل التالي:

١ ـ ذكر الأخطاء وفق تسلسل الكتب التالية:

ـ صفوف الشهادات الرسمية لأهميتها وهي الصف التاسع والصف الثالث الثانوي ثم سنوات التعليم الأساسي: الثانية والثالثة والخامسة والسادسة والثامنة ثم الثاني الثانوي.

٢ ـ ذكر الخطأ ـ عبارة كانت أم صورة ـ كما وردت ثم التعليق عليها أو ترك هذا التعليق لفطنة القارىء كونه بدهياً.

٣ ـ إبراز البديل للخطأ الوارد إذا لزم الأمر.

٤ ـ تحقيق التوازن بين مقولة «وطنية التربية» وبين حفظ خصوصيات أبناء هذا الوطن.

٥ ـ التساؤل عن مدى الاستيثاق من أمور طرحت باعتبارها مسلمات في حين أنها تفتقر إلى الأساس العلمي السليم.

٦ ـ تذكير واضعي كتب التربية المدنية باحترام الأهداف التي وضعها المشرع لهذه الكتب وخاصة ما يتعلق بتعزيز وعي الطالب بانتمائه العربي وذلك في مناهج السنوات والمحاور والفصول كلها.

أولاً: التربية الوطنية والتنشئة المدنية: كتاب الصف التاسع (التعليم الأساسي).

المحور الأول: القيم الاجتماعية والمدنية.

ص/ ١١ «القيم المدنية» أساس دولة القانون. فما هو مصدرها وأساسها!؟

ص / ١٢ لا مجتمع دون قيم اجتماعية:

الاستدلال بإعلان إكساب الشباب مُثُل السلم والاحترام المتبادل والتفاهم بين الشعوب ـ منظمة الأمم المتحدة ١٩٦٥).

ص/ ١٤ التسويق لما يُسمَّى (الواجب الطبيعي: إغاثة المحتاجين!!)

ص/ ٢٠ ابتداع رباعية للحياة المشتركة:

١ ـ القيم الاجتماعية

٢ ـ النطاق الأخلاقي

٣ ـ القيم المدنية

٤ ـ النطاق القانوني

ص/ ٢١ الحياة المشتركة السليمة ترتكز إذن على القيم الاجتماعية والمدنية التي تنقض كل النظريات المبنية على التفوق العنصري أو العرقي أو الديني أو اللغوي أو الجنسي.

ص/ ٢٢ جاء في ميثاق منظمة اليونسكو: (بما أن الحروب تبدأ في عقول الأفراد لذا فمن الضروري أن يغرس الدفاع عن السلام في هذه العقول نفسها)!!

المحور الثاني: المجتمع المدني ومؤسساته:

ص / ٢٤ م ١٩ و ٢٠ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (حرية الرأي والتعبير)دون توضيح لمعنى هذه الحرية وأبعادها.

ص / ٣٨ قول لهوفر الرئيس الأسبق للولايات المتحدة: (مستند ٢).

ليس هناك أي عمل حكومي أو عقيدة اقتصادية أو أية خطة اقتصادية أو أي مشروع قادر على أن يحل محل تلك المسؤولية الشخصية التي يفرضها الله على كل إنسان تجاه المحيطين به». وهو من أندر الأقوال التي تورد ذكر

الله خارج النصوص الدينية.

ص / ٣٩ ذكر الصليب الأحمر واغفال تام لمؤسسات المجتمع المدني الأخرى!!

المحور الثالث: علاقة المواطن بالإدارة العامة.

ص / ٥٢ مستند (١) موظف يقوم بعمله مبتسماً (شاب وفتاة عيونهما تتكلم).

ص / ٧٢ كل شيء مسخر لخدمة الإنسان ويعمل لأجله (ابن خلدون) (ماكسيماليان سولي ـ بارون فرنسي).

ما من ثروة تضاهي الإنسان.

المحور الرابع: السكان.

ص ٧٣ / صورة (سيدة حامل محجبة وقربها أطفالها ـ (٧)) + UNAP وكأن الحجاب قرين التخلف.

ص ٧٤ / صورة كتب عليها الأرض مصدر الخيرات ومورد التجدد (مستند رقم ١) ولا ذكر للخالق الرازق العاطي الوهّاب..

الاستدلال بمقال في جريدة النهار يتعلق بالتقرير السنوي لصندوق الأمم المتحدة للسكان وفي التعليق: «هذا المد الديمغرافي يؤدي إلى تزايد الضغوط على الكرة الأرضية بسبب الاستهلاك غير المتوازن والإسراف وازدياد الطلب على الطعام والمياه»!!

+ ص ٧٤ / «الشمس والمياه موردان دائمان والأصح: نعمة ينبغي الحفاظ عليها».

ص / ٧٦ المياه طاقة دائمة. وهذه مقولة غير علمية وفيها سوء توجيه لاستعمال المياه.

ص ٨١ / عنوان: (أَعرفُ وأَعمل) تحت صورة كوفي عنان وهو يحمل طفل الستة مليارات ذكر ما يلي:

١ ـ يسهم التزايد السكاني في تطوير اقتصاد الدول الصناعية ويعيق تقدم الدول النامية ويدفع إلى المزيد من الضغط على الموارد الطبيعية وقد يعرض

خططها العامة الإسكانية للفشل ويؤثر عليها.

٢ ـ تنظيم الأسرة مسؤولية كل مواطن...

٣ ـ عليَّ أن أتعرَّف إلى مشكلة التزايد السكاني في العالم وأن أسعى إلى نشر المعلومات التي تساعد في تنظيم الأسرة» أقول صدق الإمام محمد الغزالي رحمه الله عندما قال: (إن أولئك المالتوسيين ينظرون إلى الناس كأنهم أفواه تأكل وينسون أن لهم سواعد تعمل).

ص / ٨٨ برنامج الأمم المتحدة للسكان والتنمية.

«أنشىء صندوق الأمم المتحدة للسكان، وتُخصَّص أغلب أمواله لمشاريع تنظيم الأسرة، وقد اعتمد خطة عمل عالمية للسكان، توضح الصلة بين العوامل السكانية والعوامل الاقتصادية، وتؤكد على أن يكون الأفراد وخاصة النساء منهم، قادرين على التحكم في توقيت مولد أطفالهم، وعددهم، وعلى أهمية تعليمهم، كوسيلة لتقليل النمو السكاني».

وتتحول مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية إلى خطاب للشعب كي يؤمن تضاؤل السكان في الوطن باعتبار أن التزايد السكاني هو إعاقة للنمو، وكفى بذلك تزويراً للحقيقة وإسقاطاً للكثير من مسببات التخلف الاقتصادي وأهمها إغراق دول الشرق العربي بالقروض الربوية والحروب الفتاكة.

المحور الخامس: التعليم والمهنة.

ص / ٩٠ صورة بنك + سوبر ماركت + طوارىء. وأقول ما أصدقها من صورة تمثل مآل المواطن المستهلك.

ص / ٩٣ الإعلان العالمي حول التربية للجميع (تايلاند ١٩٩٠). ألا يوجد وثيقة في جامعة الدول العربية. في إطار المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم؟

ص / ٩٥ صور بعض الذين نالوا جائزة نوبل ومنهم طاغور الهندي الهندوكي في الآداب، والمستهزىء بالدين نجيب محفوظ، واليهودي إينشتاين.

أقول: أين الفائزون بجائزة الملك فيصل العالمية. . أين الهوية العربية للبنان؟

ص/٩٦ صورة لخريجين وخريجات من إحدى الجامعات (اختلاط مميز).

ص / ٩٨ الاختصاصات العليا.

أقول لا ربط مع سوق العمل.

استبعاد لكل ما هو ديني.

ص / ٩٧ رسم كاريكاتوري لولد يعلو أحد عشر كتاباً ويشرئب ليصل إلى الشهادة الثانوية (مستند ٤) وهو واضح التناقض مع ما ورد في ص ٩٥ أي قبل صفحتين فقط من أنَّ تعلمي ليس للحصول على ورقة شهادة.

التعليم المهني والتقني:

ص / ١٠٠ فصل كامل للتعليم المهني والتقني في حين أنه لا يوجد أي فصل عن مؤسسات التعليم العالي الإسلامية والمسيحية.

مهنتي للمستقبل:

ص / ١٠٤ مهنتي للمستقبل.

ص / ١٠٥ علوم سياحية ـ تصميم أزياء (اختصاصات الامتياز الفني) الملاحظة السابقة نفسها.

المحور السادس: الهوية العربية: مقوماتها.

ص/ ١١١ المقومات: اللغة والتاريخ والتراث والتكامل الاقتصادي والأماني المشتركة ولا ذكر لروح هذه الهوية وهو الإسلام.

ص / ١١١ لوحة تراثية عربية: / دبكة على المسرح / هل هذا هو تراث العرب؟!

المحور السابع:

ص / ١٣٣ عرض مقتضب جداً لمنظمة الأمم المتحدة ولأهدافها الحقيقية.

ص / ١٣٦ عنوان الدرس: «حفظ السلام لماذا صار هدفاً عالمياً»!! ولا يدري الطالب لماذا؟

ص / ١٣٧ فقرة: «الأمم المتحدة تحفظ السلام»!!

أماكن التوتر في العالم (تقرير صادر عن الأمم المتحدة، نيويورك ١٩٩٩).

١ ـ الشرق الأوسط (ترويج لاصطلاح دخيل).

٢ ـ إغفال الشيشان وكشمير.

ص/ ١٤٠ المنظمات الدولية وأهدافها الإنسانية!!

ثانياً: الصف الثالث الثانوي:

نذكر بداية أن هدفَ هذه المادة ليس إكساب المتعلم المضامين المعرفية بل تحقيق المواقف السلوكية السوية المبنية على القناعات الداخلية الوطنية والمدنية والاجتماعية والأخلاقية (لجنة تأليف الكتاب الصفحة الثامنة). ونورد الملاحظات التالية.

ص/ ٢٨ اختزال الأخلاق الإعلامية بالمسؤولية المهنية دون أدنى حديث عن مكانة الآداب العامة والفضيلة في الاعلام + غياب الموقف من العولمة.

١ ـ الإعلام: ص ١١ ـ شهداء الصحافة (غياب مفهوم الشهيد).

ص ١٢ ـ الرأي العام (صورة غاندي المضرب عن الطعام بدلاً) من صور الجزائر وجهاد أبنائها في وجه الاحتلال الفرنسي!!).

٢ ـ البيئة: ص ٣٧ ـ اشتراط مساعدات البنك الدولي والمؤسسات العالمية بانعكاسات البيئة.!!

ص ٥٨ ـ غياب التحذير من سيارات المازوت

٣ ـ الاغتراب: ص ٦٧ ـ ما هو سند الإحصائية القائلة بأن المنتشرين اللبنانيين هم أكثر من عشرة ملايين نسمة!!

ص٦٨ ـ بيت شعر غير محمود وفيه سوء توجيه للطالب:

خلف الرزق وهو مشرقٌ وأغرب وأقسم لو شرقت كان يغرب

ص ٧٢ ـ إغفال أي ذكر للدور الاغترابي جراء الغزو الإسرائيلي للبنان عام ١٩٨٢

٤ ـ **الانتخابات النيابية**: ص ٩٣ ـ الدوائر الانتخابية في لبنان قانون ٢٠٠٠/ ١٧١ وغياب أي تحليل موضوعي بهذا الشأن.

ص ٧٣ ـ تدين النهضة العربية الحديثة في اللغة والآداب والصحافة للبنانيين هاجروا إلى وادي النيل في القرنين التاسع عشر والعشرين نذكر من أسمائهم: بشارة تقلا، أديب إسحاق، أحمد فارس الشدياق، سليمان البستاني، خليل مطران وكثيرون غيرهم فإذا كان الحديث عن النهضة العربية الحديثة فأين أسماء عمالقة النهضة من أبناء مصر!!؟

٥ ـ **الخدمة العسكرية والمدنية**: ص ٧٧ ـ اختزال دور المغتربين إزاء وطنهم ودعم مواجهة احتلال إسرائيل فضلاً عن دعمهم للإعمار الداخلي.

٦ ـ **الخدمة المدنية**:

أ ـ الفصل بين مفهوم خدمة العلم والإعداد الشامل للأمة (العربية ـ الإسلامية).

ب ـ الصليب الأحمر (ص١٣١) أخذ من الدعاية والمساحة ما لم يأخذه الدفاع المدني، وعدم ذكر أية مؤسسة إنسانية أخرى غير الصليب الأحمر والاكتفاء في (ص ١٣٢) بالقول وغيرهما (أي الدفاع المدني والصليب الأحمر) من المؤسسات العاملة في خدمة الإنسان في حين ذكر الهلال الأحمر بشكل عابر في ص ١٣٥ في إطار بحث مخيمات العمل التطوعي.

٧ ـ **المنظمات النقابية والمهنية**:

ص١٤٢ / الحركة النقابية: إغفال أي توجيه لمسألة تآخي العامل ورب العمل في البعد الإنساني.

ص/ ١٥٩ذكر نص المادة (١١) من اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (سيداو) أبرمتها الدولة اللبنانية في / ٢٤تموز ١٩٩٦/ دون إيراد تحفظات الدول على بعض النصوص الواردة في الاتفاقية المذكورة.

ص/ ١٦٣نزاعات العمل الفردية ومجلس العمل التحكيمي.

إغفال البعد الحواري والإنساني وقد انقلبت المادة من تربية وتنشئة إلى حفظ للنصوص الجامدة والقوالب القانونية الصماء.

٨ ـ الشباب والتحولات المعاصرة وبناء المستقبل:

ـ تعليق: عدم الربط بين مفهوم التمثيل الانتخابي والقيم من صدق وأمانة وإخلاص خاصة في فقرة الترشيح للانتخابات النيابية (ص ٩٣) والاقتصار على ذكر العبارة التالية: (فالانتخابات مناسبة للمساءلة والمحاسبة، يقترع الناخب فيها لمن اقتنع برؤيته وخطه السياسي وتوجهاته وأدائه ومواقفه، ويحجب صوته عمن أساء إلى المصلحة العامة، أو قصّر.

٩ ـ البلدية:

الملاحظات نفسها:

١٠ ـ الشباب:

ص/ ١٧٢ «إن استقلالية الشباب التي تنم عن رغبتهم في «التحرر»!!.

ص / ١٧٥ فرص العلم: ذكرت مجالات للتخصص وأغفلت علوم الفقه والشريعة وذكرت الفروع الموجودة في الجامعة اللبنانية وأغفلت: علوم الطيران والفضاء، كما أغفل ذكر المجالات التي يحتاج إليها لبنان بشكل خاص وغيب أي إحصاء صادر عن إدارة الإحصاء المركزي في هذا المجال واكتفي بذكر: أن البطالة بلغت ٩ ٪ بين الذكور ٧,١ ٪ بين الإناث.

ص / ١٨٠ الشباب والالتزام بقضايا الوطن والمجتمع:

ثم الاقتصار على ذكر أمرين: الدفاع عن الوطن / المشاركة في الشأن العام، وبقي التوجيه في العموميات المبهمة.

الحفاظ على اللغة العربية ـ الثقافة الرشيدة ـ التواصل مع العالم العربي ـ الحفاظ على التاريخ ـ الآثار.

ص / ١٨٩ الشباب والسكن وبناء الأسرة:

أ ـ إغفال أسس تكوين الأسرة الصالحة وأسس الاختيار المتبادل!!

ب ـ تربية الأولاد: «بالبنين وبالبنات «» فرحة عريس «عند تهنئة العروسين وفي الهدي النبوي الشريف دعاء مخصوص أشرف وأنبل من هذه

الكلمات الجوفاء. : بارك اللّه لك وبارك عليك وجمع بينكما بخير.

ج ـ «بعد الإنجاب يأخذ الوالدان على عاتقهما مسؤولية تربية أولادهما فيهتمان بجميع أمورهما: نمو جسدي ـ عقلي ـ نفسي ـ اجتماعي» وقد نجحت المنهجية في اغفال البعد الروحي للإنسان.

ص ٢٠٢ / أولويات الشباب والأطفال للألفية الثالثة.

١ ـ «إحلال السلام في العالم». هل هذه أولوياتنا؟ وما هي مرتكزاتُ هذا السَّلام!!؟

٢ ـ «التوصل إلى علاجات متطورة للأمراض الخطيرة كالسيدا والسرطان» وكأن همَّ الإنسان يكمن في معالجة النتائج لا المُسبِّبات الكامنة في العفة والطهارة والفضيلة.

وقبل أن ننتقل إلى إبداء ملاحظاتنا على مقرر السنوات الأخرى في مرحلة التعليم الأساسي نبدي رؤية نقدية لما ورد في صور الصف الثالث الثانوي وذلك على الشكال التالي:

لغة الصورة

التربية الوطنية والتنشئة المدنية

التعليم الثانوي

السنة الثالثة

ص / ٣٦ مكب نفايات عند مصب نهر «أبو علي «في طرابلس.

وضعت الصورة تحت صورة لقصر بيت الدين (ما علاقته بالبيئة)؟!

في حين أنه في ص ٤٤ وضعت صورة نفايات هائلة وكتب عليها (شاطىء ملوث بالنفايات) دون ذكر اسم المنطقة.

ص / ٤٨ التلوث في مجرى نهر أبو علي في طرابلس (مستند رقم ١٠) يقابله في الصفحة التالية مباشرة (حرج الصنوبر في بيروت) وهو مليء بالخضار!! إنه تشويه مناطقيّ مُنَظَّم وغير بريء.

ص / ٧٦ راقصتان فلوكلوريتان ورجل بطربوشه يرقبهما (مستند ١).

ص / ٧٩ الشباب المغترب في زيارة إلى المجلس النيابي (مستند ١٠) +

ص ٨٢ مواطن بيده سيجاره ينتظر تسليمه صندوق الاقتراع.

ص/ ٨٣ عدم ذكر عشوائية الصور الانتخابية في شارع الحمراء.

ص / ٨٥ ناخبة تقترع (مستند رقم ٥) بكافة حليها وزينتها وتصفيف شعرها وأحد أعضاء اللجنة ينظر إليها.

ص / ٩٢ معوقة تقترع تقودها سيدة أعلنت دخول فصل الصيف (مستند ٦).

ص / ٩٥ سيدة كبيرة في السن تقترع وهي محجبة أمام لجنة قيد تضم محجبة وقد كتب تحت الصورة (عجوز تصر على ممارسة حقها)!! (مستند ١٢).

ص / ٩٨ أعضاء لجنة قيد أمام صندوق اقتراع أحدهم يدخن (مستند ٤)، وقد وضع أمامه علبتي Viceroy دعاية مجانية.

ص/ ٩٩ سافرة أنيقة تقترع (مستند ٦).

ص / ١٠٣ ناخبون أمام مركز الاقتراع ينتظرون دورهم وأحدهم بيده سيجارة.

ص / ١٠٧ الفوضى العارمة في صور المرشحين، كتب على الصورة: (الصورة وسيلة للدعاية الانتخابية!!).

ص/ ١٠٨ شابتان لبنانيتان في الخدمة العسكرية ـ أمام أجهزة الكترونية ـ الحجاب مستبعدٌ دائماً..

ص/ ١٠٩ الصليب الأحمر اللبناني ينقل مصاباً.

ص / ١٢٨ من منشورات الصليب الأحمر اللبناني (مستند ٢)، + الترويج له: حركة من الشباب وإلى الشباب (مستند رقم ١) على ظهورهم الصليب. «تلك الطاقة الفعالة وفيها من القوة التي حين تفعل تستطيع أن تغير وجه التاريخ».

ص/ ١٣٢ مسعفة متهتكة اللباس على رأسها قبعة الصليب الأحمر تسعف رجلاً يبدو أنه في غيبوبة.

ص/ ١٣٦ للموسيقى دورها في تنشيط العمل التطوعي (هو يعزف أوتار

العود وهي على الدربكة).

ص/ ١٤٠ تظاهرة مزارعي التبغ في النبطية.

ص/ ١٤١ تظاهرة لمزارعين من أجل حماية الإنتاج الوطني وتصريفه وهم يلقون بالمحاصيل أرضاً دون تعليق أو توجيه!!

ص/ ١٤٨ التسويق لحركة حقوق الناس (مستند رقم ٣) حقوق المعلمين.

ص / ١٥٧ عبارة (مستند رقم ٧) كتب فيها: «أعط العامل أجره قبل أن يجف عرقه» دون ذكر صاحبها، ودون ذكرها بدقة: «أعط الأجير...».

ص/ ١٥٩امرأة حامل تعمل في مصنع!!

ص/ ١٦٣ التسويق للجمعية اللبنانية لحقوق الإنسان.

دليل (اعرفي حقوقك) (مستند رقم ٨).

ص / ١٦٥ صورة فتاة شعرها يسافر في كل الدنيا أمام كمبيوتر في مكتب وقد كتب تحت الصورة الأجير في المكتب هو مستخدم.

ص / ١٦٦ دعاية «لنهار الشباب».

ص/ ١٦٩ صورة متهتكة جداً لفتاة تغني (مستند رقم ٦).

كتب في التعليق: لتزويد الشباب بأدوات المكافحة ضد الجوع!! ملصق منظمة الفاو في يوم الأغذية العالمي.

ص/ ١٧١ تلميذات إحدى الثانويات يؤدين رقصة فولوكلورية (مستند رقم ٩).

ص/ ١٨٠ الطلاب يفكون الحصار عن بلدة أرنون (مستند رقم ٢).

ص / ١٨٦ الزواج حلقة من حلقات بناء الأسرة (مستند رقم ٢).

مجموعة Couples تتوسطهم العروس ولباسها الأبيض تحت شجرة خضراء في باص مختلط + مدرسة خاصة + شعر طفل أشعث.

ص / ١٩٢ الشباب اللبناني يشارك في اليوم العالمي للتطوع (مستند رقم١) شباب وصبايا في مزح عارم.

ص / ٢٠٣رقصة ص ١٧١ مكررة.

١ ـ لغة الغلاف:

أ ـ السنة الثالثة الثانوية:

* أرزة كبيرة. *قلعة المسيحلة.

* أطباء وطبيبات. *مهرجان ترتفع فيه الأعلام اللبنانية.

على ظهر الغلاف:

* مراهقون ومراهقات في قاعة مؤتمرات يتبادلون النظرات.

* فتاة في الثلاثين حسنة الهندام والشعر تقترع بيدها اليسرى.

* المدرسة الحربية.

ب ـ السنة الثانية الثانوية:

* أرزة كبيرة.

* طرف مركب فينيقي.

ج ـ السنة الأولى الثانوية:

* نص من الدستور اللبناني.

* نص المادة الأولى من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

هـ ـ الثامن:

* لوحة رسم: مهرجان فولوكلوري في بعلبك فيه نرجيلة كبيرة يقرقر فيها عجوز.

* ساحل صيدا.

* مواطن يضع سيجاراً في فمه وحوله أربعة مواطنين ملتفين على صندوق كتب عليه من يحق له الانتخاب: من هؤلاء فتى لا يتجاوز الثانية عشرة من العمر يحمل مغلفاً ليقترع ومواطن آخر جاء بالعكازين وعلى قدم واحدة ليقترع.

* رغيف خبز على الصاج قد نضج.

و ـ السابعة:

* امرأة تقترع أمام لجنة قوامها رجل وأربع نساء.

* صورة غلاف الدستور اللبناني الصادر في ٢٣ أيار ١٩٢٦

على ظهر الغلاف:

* الغرفة التي اعتقل فيها: كرامي وتقلا وشمعون وعسيران في / ٢٢ت١٩٤٣/ ٢ (وقد كتبت أسماؤهم على لوحة رخامية) دون ذكر من اعتقلهم.

ط ـ الرابعة:

* أمواج وسحاب وأعاصير.

* مرهقة لعين الطالب.

ك ـ الثالثة:

* تماثيل ساحة الشهداء.

* ثلاثة أطفال: اثنان منهم يأكلان من طبق رز فقير وكسرات خبز والطفل الثالث يلعب بحذائه وهو منكسر الخاطر.

* مسيرة فتيان يحملون العلم اللبناني.

ل ـ الثانية:

* امرأة تضم شابين وهي كاشفة الزندين في دبكة لبنانية.

* لوحة تصور شاباً وشابة طويلة الشعر جداً معلقة في المنزل.

م ـ الأولى:

* جنود يغرسون العلم اللبناني.

* رسوم أطفال.

ثالثاً: السنة الثانية

مرحلة التعليم الأساسي

ص/ ٣٦ المحور الثالث:

بلادي مواطني:

ـ صور لأعلام لبنان، وبعض الدول العربية ليس بينها أرض الحجاز ونَجد، مهد العربية.

ـ ويتكرر الأمر نفسه في ص (٤٢) حيث لا صورة لعلم المملكة العربية السعودية، إغفالاً للشهادتين!!

ص/ ٤٦ أحافظ على آثار بلادي: (٦) صُورٍ ليس بينها أثر واحد من طرابلس مدينة الآثار.

ص/ ٥٢ مناسبات تجمعنا: عيد المعلم ـ الأم ـ الطفل ـ أين الهوية العربية؟

ص/ ٥٨كلنا متساوون: مشهد لمكبر (مِجْهر) تنظر فيه طفلة بعينها اليمنى وطفل بعينه اليسرى متلاصقي الرؤوس وتحته كُتِب: (تنوع الجنس لا يؤثر في القدرات).

ص/ ٦٠ المحور الخامس: عادات وتقاليد.

صورة: مهرجاناتنا الشعبية «طاولة زجل عليها زجاجة خمر.

ص/ ٦١ صورة: «أعراسنا «مختلطة.

ص/ ٦٦ «أزياؤنا التقليدية «لباس امرأة من الماضي، صورة امرأة محتشمة اللباس غير محجبة وكأن الاحتشام سمة الماضي الغابر.

ص/ ٦٨ «أعراسنا «مصافحات ودبكات.

رابعاً: السنة الثالثة: في مرحلة التعليم الأساسي.

دفتر التمارين تحدث عن (الفضائل اللبنانية!!) ص ٢٧ وهل الفضائل أسيرة للجغرافية!!

ص/ ٢٣ لُبْس الشورت للفتيات (صورة).

تحت عنوان (الحياة المشتركة مع الرفاق).

(نتعاون لإنجاز مشروع مشترك): فتاتان وشابان في سن المراهقة، في اختلاط مشغل للبال.

معلمة تشرح درساً في صف ابتدائي مختلط وقد كتب على اللوح رحلة إلى المناطق اللبنانية:

فاريا ـ بعلبك ـ صيدا صور عنجر.

المكان المختار بعد التصويت فاريا وكأن مدينة طرابلس ومصايفها خارج الخارطة اللبنانية!

ص / ٦٠ أغنية للمطرب وديع الصافي.

جايين يا أرز الجبل جايين اشتقنا لجبل نيحا لجبل صنين.

تحت السما ما في مثل لبنان لبنان أحلى وجه أعلى جبين.

اشتقنا لمغدوشة لصيدا وصور لسوق الغرب لجبيل للدامور.

لوادي كفرشيما الخنشارة الشويفات لبعبدا المختارة.

لعيتنت للذوق لصغبين

تكريس لكتابة العامية وإغفال تام لمدن رئيسة كبيروت وطرابلس!!!

ص/ ٧٢ صورة مائدة، تحت عنوان: الانفتاح على الآخر، عليها زجاجتا خمر.

خامساً: السنة الخامسة: في مرحلة التعليم الأساسي.

ص / ٣٣ «الادخار في المصرف» وفي ذلك توجيه سيِّئ للأجيال واعتمادهم على ربا البنوك المحرم في النصرانية والإسلام.

ص./ ٣٤

موازنة: مأكل / ملبس / مواصلات / طبابة / مدارس.

إغفال: الزكاة ـ الصدقات.

ص / ٣٨ «انتخاب ممثل الصف» وسيلة غير تربوية وخاصة في مثل هذا السن ـ العشر سنوات ـ حيث تثير التشاحن والتباغض بين التلاميذ.

ص / ٤٣ بيروت ١٠٦ مختارين.

صيدا

جونية

زحلة

طرابلس ٥١ مختاراً ما هو معيار هذه التراتبيَّة!؟.

ص / ٥٠ «ليكن كلامكم نعم نعم أو لا لا»: مَتَّى ٣٧/ ٥ الإنجيل المقدس.

يقابله:

«وأوفوا بالعهد إن العهد كان مسؤولاً»

وتحت الآية توقيع كتاب لأمين معلوف اسمه صخرة طانيوس!! ولا ندري ما علاقة طانيوس وصخرته بالآية الكريمة.

ص / ٥٩ لبنان الجديد يولد في أرنون ولا يدري الطالب ما هي حقيقة ما حصل في أرنون!!

ص / ٦١ الثنائي المثابر: مدام كوري. هل أفلس تاريخ العرب وحاضرهم عن ذكر مثابر عربي مسلم.؟!

ص / ٦٥ (العلم في خدمة السلام) تعليقاً على صورة لمنتجع في نهر الكلب!!

ص / ٧١ مشهد رقم (٥) لقاح الشلل لكل الأطفال ملصق يحمل اسم: (أندية الروتاري العالمية)!!

ص / ٧٦ (السلم يؤمن الازدهار)، ويقابل هذا العنوان في الصفحة المقابلة ذكر نوبل وهو الذي اخترع الديناميات!!

سادساً: السادسة: في مرحلة التعليم الأساسي.

ص/ ١٠٣ منظمة الأمم المتحدة.

ص/ ١٠٤قوات الأمم المتحدة لحفظ السلام في الجنوب ونترك الأمر لفطنة القارىء دون تعليق.

سابعاً: الثامنة: في مرحلة التعليم الأساسي.

ص/ ٢٧ حديث (أنا وكافل اليتيم في الجنة) حديث شريف مُقْتَطَع.

وبجانبه (نص من الإرشاد الرسولي):

«يجب ألا يستثنى أحد من شبكات العلاقات الاقتصادية والاجتماعية الفقراء والأشخاص والمهمشون والمعوقون جسدياً وعقلياً».

ص/ ٤١ العمر الأنسب للزواج ٣٠ ـ ٣٣!!

ص / ٤٢ عيد عائلي زرع عادات دخيلة على المجتمع العربي.

ص / ٤٨ نص الإرشاد الرسولي: «الأسرة هي الكنيسة الصغيرة»!!

ص / ٤٩ لم يذكر اسم صاحب كتاب النظم الإسلامية: «الأسرة مهد المودة والتراحم».

ص/ ٧٤ صورة (مستند رقم ٣). عرض قضية المرأة (إجماع على إعطائها حقوقها)!!

ثامناً: الصف الثاني الثانوي (فرعا العلوم والإنسانيات)

المحور الأول: القيم الإنسانية والديمقراطية:

ص/ ١١

أ ـ استشهاد لفولتير في أعلى الصفحة وللمأمون في أدناها!!!

ب ـ صورة محجبة تعيسة في وسط زحام الانتخابات!!

ج ـ ربط الطالب ـ من خلال صورة بترقليس ـ بالحضارة اليونانية باعتبار أثينا أقدم الديمقراطيات.

ص/ ١٢

أ ـ استشهاد لباسكال في أعلى الصفحة واقتباس من حديث رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم في أدنى الصفحة دون نسبة القول إليه (الحكمة ضالة المؤمن)!!

ب ـ إبراز صورة بابا الفاتيكان مع البطرك صفير لدى زيارة لبنان دون وجه مناسبة والتعليق تحت الصورة بأن لبنان أكثر من بلدة لبنان رسالة!!

ص/ ١٢ ـ استشهاد لزعيم المعتزلة «النظَّام»!!

ص / ١٤ إيراد حديث لرسول الله صلى الله عليه وسلم دون نسبته إليه (إنما الأعمال بالنيات)، خلافاً لكل الاستشهادات الواردة في الصفحة نفسها للبازجي وطاغور وروزفلت مع التركيز على قصة لحكيم صيني!!

ص/ ١٥

١ ـ إيراد تعريف الضمير لكونفوشيوس!!

٢ ـ الجمع بين استشهادين لعمر بن الخطاب وآخر لفولتير في فقرة واحدة!!

٣ ـ تحفيظ الطالب مقولة لنابليون بونابرت بمثابة حكمة (مستند رقم ٥)!! وفي تسويق هذه الشخصيات أثر بالغ على الفهم المشوه للتاريخ.

ص/ ١٦

١ ـ إيراد آية قرآنية تعقبها حكمة لشكسبير!! خلطٌ غير بريء.

٢ ـ اقتباس من حديث شريف غير معلوم السند والمتن وهو أن إصلاح ذات البين أفضل درجة من الصيام والصلاة والصدقة في حين تم الاستدلال بنص من الإنجيل المقدس مضمونه (طوبى للساعين إلى السلام فإنهم أبناء الله يدعون)!! رغم ما تكرسه هذه المقولة من إساءة لعقيدة المسلمين!!

ص/ ١٧ استشهاد لديكارت بمثابة حكمة (مستند رقم ١٠).

ص / ١٨ استشهاد بقول لمعاوية عن المروءات!!

ص/ ٢١ استدلال بقول لعالم لاهوت أمريكي!!

ص/ ٢٣ تعريف بمذهب نيتشه عن التطور دون أدنى مناسبة مع درس الديمقراطية!!

ص / ٢٤ اعتماد تقارير منظمة أبحاث أمريكية تسمى «بيت الحرية» لقياس مدى توافر الحريات المدنية والسياسية في العالم.

ص/ ٣٠ صورة المهاتما غاندي كتب تحتها المهاتما غاندي تزعم الحركة القومية داعياً إلى تحرير الهند (فأين صور العالم العربي عشية استقلالة!!).

ص / ٣١ الدرس الرابع: الأخلاق والدين:

١ ـ إيراد نص كامل من إنجيل متى جاء فيه (افعلوا للناس ما أردتم أن يفعله الناس لكم، هذه هي خلاصة الشريعة وكلام الأنبياء) (مستند رقم ١) يقابله مستند رقم (٢) كتب عليه صندوق الزكاة (أقيموا الصلاة وآتوا الزكاة) فهذا البتر في الآيات الكريمة وسلخها عن أولها وآخرها يحرم الطالب من معرفة أبعادها.

٢ ـ وتبع هذين المستندين مستند (٣) لبوذا وكفى بذاك خلطاً بين الأديان السماوية الأصل والأديان الأخرى.

٣ ـ وفي أسفل الصفحة نفسها طرح السؤال الأول عن الزكاة ومضمونه (ما هي القيمة الإنسانية التي تجسدها فريضة الزكاة)؟ في حين طرح السؤال الثاني: ماذا تعرف عن وصايا الله العشر؟ يلاحظ أن السؤال الأول عام واجتهادي وأن السؤال الثاني تلقيني تعليمي!!

أما السؤال الثالث فجاء فيه (هل تعتبر هذه الوصايا عن صفات الإنسان المثالي القريب إلى الله تعالى) وكأنَّ ذلك إيحاءٌ بتمييز دين على آخر.

ص/ ٣٢ الفقرة الثانية: الأخلاق في الأديان الشرقية.

إيراد كامل لقيم الهندوسية والكونفوشيوسية والبوذية دون أدنى حديث عن العنصرية.

ص/ ٣٣

أ ـ تعريف الأديان التوحيدية بأنها القائمة على الإيمان بإله واحد!!

ب ـ وفي خانة المصطلحات ورد تعريف للأديان التوحيدية بأنها الأديان التي يؤمن أتباعها بإله واحد!! ونرى أن هذا يسري على غالب أديان الأرض: أرضية وسماوية!

ج ـ وفي ذيل الصفحة ورد قول عن التقوى كتب في أسفله: (الأولى إلى طيموتاوس!!).

ص/ ٣٤

١ ـ صورة كتب تحتها «مؤمنون يصلون بخشوع في ساحة الفاتيكان «ظهر فيها الفاتيكان كاملاً، ولا يبدو من الخشوع إلا المظلات الملونة وفي الأسفل صورة كتب تحتها مسلمون «حول الكعبة الشريفة» في حين أن الكعبة لم تظهر أبداً في الصورة ولم يذكر مكان الكعبة.

٢ ـ خطأ في تشكيل الآية (وإن جنحوا للسِّلم؟) والصحيح فتح السين عند كل القراء إلا شعبة.

ص/ ٣٥ صورة أخرى لبابا الفاتيكان ومعه البطرك صفير في موكب كبير

يخترق أحد شوارع بيروت كتب تحتها (البابا يوحنا بولس الثاني في لبنان) وقد برزت الصورة دون أدنى مناسبة لسياق الكلام.

ص/ ٣٦

أ ـ خطأ في ضبط كلمة «الزمر «حيث حركت الميم بالضم بدلاً من الفتح.

ب ـ وضع تحت نص الآية (مستند ١٢) قول لغاندي!!

ج ـ استشهاد من الإرشاد الرسولي!!

ص / ٣٨ صورة كتب تحتها «خرافة الكهف»!!

ص/ ٣٩ إدراج «إخوان الصفا» تحت فلاسفة الإسلام دون غيرهم!

ص/ ٤٠ تعريف إيجابي بفلاسفة غربيين «كان لهم دور بارز في نشر الأفكار الديمقراطية «منهم كنط وهيغل وماركس.

المحور الثاني: العدالة والقضاء.

ص/ ٤٩ «القاضي يطبق القانون «وقد عقب ذلك في الفقرة التالية الجملة التالية: وقد حثت الأديان على توخي العدل.. كما جاء في القرآن الكريم (وإذا حكمتم بين الناس ان تحكموا بالعدل) وفي ذلك خلط بين مفاهيم العدل المستند إلى شريعة الله والعدل المستند إلى موازين مستوردة، كما أن في ذلك إلباساً على الطالب وإسباغ الشرعية على عمل القاضي وإن لم يحكم بمقتضى شريعة الله.

ص/ ٥١ صورة كتب تحتها (قاضٍ منفرد يحاكم متهماً)

وقد أوقف المتهم على يمين القاضي بدلاً من الوقوف على يساره كما هي الأصول القضائية.

ص/ ٥٣ إغفال كيفية اختيار القضاة في المحاكم الشرعية السنية والجعفرية علماً أن سياق الكلام هو عن كيفية اختيار القضاة.

ص/ ٥٤ وجوب التعليق على صيغة قسم المحامي (أقسم بالله العظيم وبشرفي) لجهة:

١ ـ عدم جواز القسم بغير الله.

٢ ـ التقيد بالقوانين.

ص/ ٧٨ مستند رقم / ٦/ إيراد استشهاد كتب بذيله (تراث الإسلام) دون ذكر صاحب هذا الكتاب.

ص/ ٨٤ مستند رقم / ٤/ استشهاد فيه غمز ولمز «بالسلطان» دون ذكر عبارة العثماني.

ص/ ٩٢ صورة لمبنى ثانوية سير الرسمية المنهار!!

ص/ ١٠٩ الدرس الأول من محور التعاون والتضامن والطموحات العربية وهو بعنوان مرتكزات التعاون والتضامن العربيين، أُبرزت صورة كُتب تحتها مؤتمر شعبي عربي عن المرأة ـ بيروت وكأنها تحتل الأولوية رقم / ١/ في سلم التعاون العربي في حين أن صورة وزراء خارجية دول اللجنة الثلاثية العربية وردت في الصفحة التالية!!

ص / ١٣٤ صورة تمثل مجموعة صحف عربية (مستند رقم ٤) لم يظهر اسم صحيفة كاملاً سوى «صون العدالة»!! المتخصصة بالفضائح الجنسية!!

ص/ ١٣٩ الدرس الأول من المحور الخامس (العلاقات بين الدول ودور الأمم المتحدة) عنوانه (سلام البشرية بتعاونها)!

ص/ ١٤٩ الدرس الثاني: (الحرب مصدر الويلات)

وتحت عنوان (نماذج من الحروب المعاصرة).

صدرت «حرب أفغانستان» بين الفصائل الأفغانية وأغفلت «حرب البوسنة والهرسك».

ص/ ١٧٠ اللجنة الدولية للصليب الأحمر في لبنان.

ص/ ١٧٢ قول لويليم توبير «الله خلق الريف والإنسان صنع المدينة»!! وفات ويليم أن يخبرنا من خلق الإنسان وعقله وذكاءه...

ص/ ١٩٨ استبعاد عبارة (الغزو الصليبي) أو الاحتلال الصليبي لبيروت واستعمال عبارة (العهد الصليبي).

ص/ ١٩٩ صورة لمشروع ضم وفرز في طرابلس:

١ ـ غير معبرة عن أي تنظيم مدني / ذُكر أن عوامل الاستثمار حددت،

في حين أنها لم تحدد.

٢ ـ كتب عليها البساتين الشمالية في حين أنها الغربية.

ص/ ٢٠٠ صورة ساعة التل كتب تحتها (مدينة طرابلس)!! وهذا اختزال غير موفق.

المشاركون في الجلسة الثانية

الجلسة الثانية:

مناهج مادة الاقتصاد.

الباحث الأول: الدكتور علاء الدين زعتري

الباحث الثاني: الدكتور حسن الرفاعي

الجلسة الثانية:

مناهج مادة الاقتصاد.

الباحث الأول: الدكتور علاء الدين زعتري

الدكتور علاء الدين الزعتري

الحمد لله المنعم المتفضل، الغني الحميد، المغني المجيد. والصلاة والسلام على أشرف النبيين، وإمام المرسلين، وعلى آله الطيبين الطاهرين، وصحابته الغر الميامين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

فإنه من المعروف أن لكل مقام مقالاً، ولكل مسألة حكماً، ولكل واقعة فتوى، ولا يُنْكَر تغير الأحكام الفرعية، بتغير الأزمان والأماكن، فالعادة محكَّمة.

فما يصلح ـ وكان ضرورياً ومهماً ـ في زمان، فلا يصلح في زمان آخر، ومثل ذلك: ما يصلح لبلد فلا يصلح لبلد آخر؛ فلكل عاداته، ولكل قيَمُه، ولكلٍ تراثه، ولكل ثقافته، ولكل دينه.

ولعل هذا الاستهلال يعطي فكرة عامة عن طبيعة القراءة النقدية للمناهج التعليمية في أبحاث الاقتصاد، التي هي محور البحث في هذا اللقاء.

ولا ينبغي أن يغيب عن أذهاننا، أن لكل مجتمع مقوماته الفكرية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، فليس من الحكمة والعقل، إسقاط أفكار مجتمع على واقع مجتمع آخر.

فالمجتمعات محكومة بقيمها الروحية، وأخلاقها الربانية، وسلوكها الإيماني، وعاداتها وتقاليدها، وأي تغيير في تلك المفاهيم، ينبغي أن يمر برقابة علمية موضوعية لا تَحَكُّم فيها، ولا تسلط ولا تجبر، فقد انتهت أزمنة فرض الأفكار والمعتقدات، وأصبح الأمر خاضعاً للحوار والنقاش، وتبادل الآراء بالحجج والبراهين، لا بالقوة والقوانين.

وهذا لا يعني الاستغناء عن الآخر، والتعرف على ما لديه، كما أن هذا لا يعني التخلي عن الحداثة والتنظير، والاستفادة من الأنظمة الاقتصادية، فالحكمة ضالة المؤمن، أينما وجدها، وحيثما علمها التقطها، ولكن بلا تقليد أعمى، ولا ذوبان مهلِك، بل بعد الدرس والتحقق، والبحث والتعمق.

هذا. وإن أقل ما يقال في المناهج التعليمية الجديدة: إنها استيراد، بل

الدكتور علاء الدين الزعتري

نسخة عن أصل؛ لا يمت إلى مجتمعنا العربي بصلة: فكرياً ولا ثقافياً ولا اقتصادياً ولا اجتماعياً ولا سياسياً.

وأخشى أن تكون هذه الترجمة هي من باب تقليد المغلوب للغالب، واتباع الضعيف للقوي، كما في الدراسات الاجتماعية التي أرسى قواعدها ابن خلدون.

والذي يزيل هذا التخوف هو الكلام النظري، والإطار الفكري المحض، الذي صُدِّرت به المناهج، وبخاصة الدليل التربوي الموجَّه للمعلمين في المادة العلمية لكتاب: (الحياة الاقتصادية)، وهذا ما وقع بين يدي.

فقد جاء فيما جاء فيه:

[تم التركيز في إعداد منهجي الاجتماع والاقتصاد، على المواضيع التي تنمي مدارك التلميذ وقدراته، وتوسع آفاقه؛ لينظر إلى الوقائع والأحداث والظاهرات نظرة شمولية، ويربط البعد المحلي للحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالبعد العالمي. . .] الدليل، ص١٠ .

وفي موضع آخر، يتحدث الدليل التربوي عن الأهداف العامة لتدريس مادتي الاجتماع والاقتصاد.

١ ـ الإلمام المتعمق بالخصائص الثقافية والسلوكية والاقتصادية لمختلف الفئات الاجتماعية.

٢ ـ إدراك المعارف الاجتماعية والاقتصادية وتداخلها. . .

٣ ـ الاطلاع على مشكلات مجتمعه الاجتماعية والاقتصادية.

٤ ـ التعرف إلى البعد العلمي للمعارف الاجتماعية والاقتصادية، وإلى الأبعاد الاقتصادية للمعارف العلمية؟

٥ ـ اعتماد السلوك الاقتصادي المعقلن، في تعامله الاقتصادي، والتحليل الموضوعي لدى اطّلاعه على المجريات والأهداف الاجتماعية.

٦ ـ التفاعل مع غيره من الأفراد والجماعات بما يمكّنه من الاندماج الاجتماعي. . . وتعويده استعمال المنهجية العلمية في التعاطي بالشأنين الاقتصادي والاجتماعي] الدليل ص ١١ .

والسؤال الكبير الذي يطرح نفسه في مواجهة الأهداف المعلن عنها نظرياً ومفردات المناهج التعليمية عملياً:

أين تغلغل هذه الأهداف السامية داخل المقررات والمفردات التعليمية؟

وأين تنمية إدراك التلميذ لينظر إلى الوقائع والظاهرات نظرة شمولية في غياب أي مسألة من مسائل الاقتصاد المرتبطة بدينه وثقافته؛ ليربطها مع البعد العالمي كما يُراد له؟

وأين التعمق بالخصائص الثقافية ـ والثقافة: المخزون الفكري، والتراكم المعرفي بعد العلم والإدراك للأشياء على حقيقتها ـ للمسلمين؟

وأين إدراك المعارف الاجتماعية والاقتصادية وتداخلها في بلد كلبنان، والمفردات المنهجية تتحدث عن معارف اجتماعية واقتصادية غربية ليبرالية غريبة عن واقع المجتمع الذي يعيشه التلميذ؟

ثم إن البعد العلمي للمعارف الاجتماعية والاقتصادية يعني: إدراك الأشياء على ما هي عليه، دراسة موضوعية دون تحيز إلى منهج، ودون تطرّف إلى فكر، فأين هذا البعد العلمي من استبعاد المعارف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المسلم؛ دراسة علمية موضوعية مقرونة بالدليل والبرهان والحجة والمنطق؟

إن البعد العلمي هو الذي يوصل الباحث إلى اعتماد السلوك الاقتصادي المعقلن كما تهدف المناهج، وليس تقرير أفكار الغير على أنها مسلمات لا تقبل النقاش، وهي مترجمة حرفياً عن واقع مجتمع آخر.

فالمنهجية العلمية تعني: دراسة الأفكار والحوادث والظاهرات جميعاً، دراسة علمية، ليقرر الدارس: أيهما الأنسب فيعمقه، وما الأبعد فيهمله، ومن الخطأ ـ عملياً ـ إجبار التلميذ على منهج وسلوك معين من وجهة نظر مجموعة أو فئة.

لذا، أشدد على ضرورة المواءمة بين النظرية والتطبيق؛ نظرية الأهداف التربوية، وتطبيق ذلك في مفردات المنهج.

وخير مثال على التناقض الحاصل بين النظرية والتطبيق، ما جاء في ص ٣٠ من الدليل التربوي للحياة الاقتصادية، في أسباب اختيار المواضيع.

[بغية تمكينه من التعرف إلى الظواهر أو المصطلحات الأكثر شيوعاً واستعمالاً من حوله].

وما الميزان المعتمد في تحديد شيوع الظاهر واستعمال المصطلح؟ هل هو عدد السكان؟ أم الطائفة؟ أم المتحكم والمسيطر على كتابة المناهج؟ أم القوة المادية لواضعي البرامج التعليمية؟

أيها الإخوة:

إن المطلع على المناهج الاقتصادية في المرحلة الثانوية لا يرى فيها أي

إشارة، فضلاً عن العبارة، للمنهج الاقتصادي في الإسلام! والسؤال: ما السبب؟ هل هو ضعف الإسلام أم ضعف حامليه؟

أم هو التغييب المتعمد، والتهميش المقيت؟

علمياً: لا أحد يُنكر القوة الفكرية، للتعاليم الإسلامية، لأنها من عند خالق الكون والحياة والمشكلة في عرض حامليها لها أو في تعمد إخفاء الحقيقة، وتهميش دور المسلمين. ومن هنا أقول: نحن ـ المسلمين ـ مطالبون بالعمل الجاد، والسعي الدؤوب، والمتابعة المستمرة، لتبقى تعاليم السماء موضع القبول ومحط النظر ومجال الدراسة.

أيها الحضور الكرام.

سامحوني إن أطلت الحديث عن قضايا عامة، ولكن هذا مما يقتضيه البحث فيما أرى، وأنتقل الآن لبيان الثغرات التي يجب تجاوزها وتعديلها في الطبعات القادمة، وليكن ذلك من باب النقد البنّاء، والدراسة الموضوعية.

إن أهم موضوع أهملت دراسته في المناهج، وأخطر مسألة تعمقت المفردات ببيانها، هي مسألة: الفوائد المصرفية، وكأنه اعتراف بأن النظام الاقتصادي الذي ينبغي على التلميذ التعرف إليه والتعوّد عليه هو: النظام الاقتصادي القائم على المصارف والفوائد.

ولهذا النظام محاذير لا يُنكرها أصحاب النظام ذاته، فكيف نسمح لأنفسنا بنقل هذا النظام من مجتمع يعاني سوءاً من الناحية النفسية والاجتماعية بسبب الفوائد المصرفية، ونسقطه على مجتمعنا على أنه من الأنظمة الناجحة؟

من المعلوم أن الرفاه الذي يعيشه الإنسان في أوروبة وأميركا، وتوفر كل احتياجاته قادر على تأمين كل مستلزماته من خلال الاستدانة والاقتراض من المصارف والدفع من الأجور أو الأتعاب أو الرواتب، كل حسب عمله، مع الفوائد المترتبة على هذه القروض التي أشبعت حاجاته، وربما تنقضي حياته، وهو يدفع الالتزامات المالية مع فوائدها.

فهل نسير بركبهم، ونمتطي جواداً كجوادهم، ونقع في الدَّين، وما

أدراك ما عواقبه؟ يؤدي على الأقل إلى مزيد من الاستهلاك، في مقابل ما يجب أن يكون عليه الحال، في مزيد من الإنتاج.

إن الواجب على الفرد أو الجماعة أو المجتمع أو الدولة، أن يوازن بين الدَّخل والخَرْج. بين الإيرادات والنفقات (المصروفات).

فالاستمرار في الاستقراض، واستمراء الدين، يُسقط في شباك صيد الدائنين، ويوقع في حبال الأقوياء، فيحصل الفقر والتخلف والسيطرة والتحكم من الدائن بالمدين.

والشعب الأمريكي، مدين لمصارفه التي تديرها أيدي اليهود، وهم يحركون الرأي العام، والشارع بقوة الاقتصاد، والضغط على المدينين؛ ليبقى النفوذ لهم.

ومن أمثلة كتاب: الأنشطة والأوليات الاقتصادية.

ص١١: شركة المعلبات الحديثة التي حققت قيمة مضافة خلال سنة مقدارها (٦٧٥مليون ل.ل.) والملاحظ أن الفوائد المترتبة على الشركة تمثل ١١٪، بينما الضرائب ـ التي من المفترض أن تكون من دعامات التنمية الاقتصادية لا تتجاوز ٣٪ فهي بالضبط (٠٢٩و٠) بالألف فمتى نتجاوز حد التخلف إلى خط التنمية الاقتصادية ومنها إلى الشاملة.

في ص ١٤ وفي ص ٢٧ توزع المنشأة القيمة المضافة بين عدد من الأطراف، أهمها:

ـ المقرضون الذين يقدمون السلفات، كالمصارف مثلاً (فوائد) وكأن الحياة الاقتصادية للمنشأة لا تقوم إلا على هذه القروض والسلفات.

وفي ص ١٩: تلقّى قطاع الإدارات العامة ضرائب من القطاع العائلي وقروضاً من الخارج وقروضاً داخلية.

وفي ص ٢٩: من العمليات المالية: التمويل: توفير المال لمن يحتاجه... ومن طرق التمويل:

ـ التمويل الذاتي.

ـ اللجوء إلى السوق المالية، أي إصدار الأسهم وسندات الدين.

ـ اللجوء إلى القروض المصرفية.

في ص ٧٨: ادخار النقد على شكل مخزون نقدي، عقيم، يحرم المدخر من إمكانية الاستفادة من الفوائد. . . .

لماذا لا يكون الحديث عن الادخار الموجه إلى الاستثمار عن طريق الإنتاج الشخصي أو الإنتاج بالمشاركة (الجماعي) بدل الحديث فقط عن فوائد ثابتة؟

وفي ص: ٩٦: نقل لتعريف المصرف، وجعل العمل الأساسي فيه: تسليف الأموال التي تلقاها من الجمهور، فالعمل هو: استقراض وإقراض.

وفي شرح التعريف: [وفي مقدمتها ـ التوظيفات ـ السلفات]، ولماذا لا يكون في مقدمة التوظيفات: توجيه أموال المصارف إلى الاستثمار المنتج، لا إلى الإقراض بفائدة؟

وفي ص ٩٧ موارد المصارف: تعتمد المصارف على أموال الغير (الودائع) و(الحسابات الدائنة) أكثر من اعتمادها على الرساميل الدائمة، حيث وصلت نسبة الاعتماد على أموال الغير إلى ٩٣,٥٪ من إجمالي الموارد، (٩٠ ٪ موارد تجارية، و ٣,٥٪ على شكل ودائع من مصارف أخرى أو قروض مقابل سندات دين)، فليكن أصحاب الودائع شركاء وأنداداً.

فماذا لو طالب أصحاب الأموال بأموالهم!!!، اقرأوا في المجلات الاقتصادية: لا يمر شهر إلا ويعلن عدد من المصارف إفلاسه، ألا نعتبر ونتعظ؟

من استعمالات المصارف:

الاستعمالات التجارية: السلفات للزبائن، ولها أنواع:

ـ تسليف بالحسم، حيث يشتري المصرف من زبونه نقداً، ديناً مؤجلاً ثابتاً بسند تجاري. ومن المقرر في الشريعة الإسلامية أن ذلك جائز مشروع إذا كانت العلاقة ثنائية الطرفين بين المصرف وزبونه، وتخرج على أساس الصلح والإبراء من الدين.

أما في حال أن المعاملة ثلاثية الأطراف، والمصرف يخصم ديناً ثابتاً بسند تجاري على شخص لزبونه، فيدخل في إطار بيع وشراء الديون المنهي عنه بالنص، والذي يدخل فيه الغرر والجهالة، والأصل المقرر في المعاملات الإسلامية: سلامة الحال، وسلامة الصدر.

ـ تسليف مقطوع ومبرمج: قروض مقابل سندات بالأقساط (أصل وفوائد) يسددها عند استحقاق كل منها.

والبديل الإسلامي: سندات شركة المضاربة، (سندات المقارضة) فالمقرض من المصرف شريك لا مدين، يمارس عليه حق التفتيش على العمل من شريكه والمتابعة لتنفيذ المشروع، بدل الاستقلالية من المدين في التصرف، الذي قد يؤدي إلى ضياع المشروع وضياع مال المصرِف بالإفلاس.

في ص ١٠٧ المصارف التجارية: مهمتها: استقطاب ودائع الجمهور وتوظيفها على شكل تسليفات وقروض للأفراد والمؤسسات.

فلم لا يكون التوظيف بالاستثمار المباشر أو الاستثمار بالمشاركة الفاعلة؟

في ص ١١٤ من عناصر تغطية إصدار النقود: سندات دين على القطاع الخاص،توفير سيولة للأعمال مقابل السندات، فماذا يحصل لو امتنع أو تأخر عن السداد؟ المضاعفة، والتعويض مما يؤدي إلى تراكم الدين. فلماذا لا يكون الحل بالمشاركة والمضاربة (القراض) بين المصرف المركزي المصدر للنقود، مع صاحب العمل (القطاع الخاص) والربح بينهما، مما يتيح فرصة الإشراف على نوعية المشروع وضمان استمراره؟

في ص١٦٢ مثال (هيكلية النفقات المقدرة)

الديون المتوجبة الأداء (أي مع الفوائد) تشكل (٤٢,٦٣٪) من مجمل النفقات لهذا العام المدروس، فإلى متى يبقى الدين بهذا الرقم المرتفع المخيف، وإلى متى يعيش المجتمع لأداء الدين لغيره؟

مع الإشارة إلى أن رقم الدين في لبنان يتجاوز مجمل الناتج القومي المحلي.

في ص ١٨٨ من عناصر المطلوبات (مجموع الموارد المالية):

١ ـ الأموال الخاصة.

٢ ـ الدين: بما أن الأموال الخاصة... غير كافية... تلجأ المنشأة إلى الاستدانة من أربع فئات...

لا أدري ما سبب هذه الفرضية؟

ولماذا لا نوجّه الأجيال إلى الاعتماد على الذات، بحيث يعمل الإنسان على.... جهده وماله، ويستثمر ما يملك دون تطلع إلى ما في أيدي الناس؟ وإذا كان طموحاً فليلجأ إلى المشاركة الفعالة.

في ص٢٠٢: من عناصر النفقات:

الأعباء المالية:

أ ـ الفوائد على الاستدانة، وقد جعلت في أول الكلام وكأنها أصل.

ب ـ القيمة الناقصة للأوراق المالية: هناك تحفظ على شراء سندات الدين أو سندات الخزينة. لارتباطها بالفوائد. أما شراء الأسهم فجائز لارتباطه بالأرباح.

أيها الإخوة معذرة مرة أخرى إن أطلت في بحث الفوائد والاستدانة.

وفي مقابلة المشاركة بالاستدانة أقول: الاستدانة علاقة بين قوي وضعيف، أما المشاركة فهي علاقة نِدّيّة وبين قوي وقوي.

ويلاحظ أن العالم المتقدم اقتصادياً، بدأ يتجه إلى المشاركة بعد أن وقع في مخاطر الاستدانة.

وكلنا نسمع عن المشاركة الأوروبية، المشاركة المتوسطية، المشاركة الشرق أوسطية، والسوق الأوربية المشتركة، والأمل في السوق العربية المشتركة .

المسألة الثانية: مرتبطة بالمسألة الأولى، وتتعلق بالمصارف وأعمالها.

في ص٢٩: توليد النقود (أدوات التبادل ووسائل التسديد) هي من صلاحيات:

١ ـ المصرف المركزي الذي يصدر العملة الوطنية أو النقد الورقي.

ويمكن التعليق بإضافة كلمة: ويتحكم بالعملة الوطنية ويسيطر على النقد الورقي.

٢ ـ المصارف التجارية التي تصدر النقود الكتابية (الخطية) وبطاقات الاعتماد، أو العملة الألكترونية. ولم يتبين التلميذ الدارس خطر هذه العملية على الاقتصاد وبخاصة أن من الأخطار: التضخم وزيادة كمية النقود أكثر من متطلبات إنتاج السلع والخدمات. وكذا من خطرها حالات الإفلاس.

ص ٩٠ في الحديث عن نشوء المصارف (لمحة تاريخية) لم يُذكر شيء عن موقع الحضارة العربية الإسلامية في تطور أعمال المصارف، سلباً ولا إيجاباً.

مع أن التاريخ العربي الإسلامي أشار إلى أعمال مصرفية وجدت عند العرب المسلمين في حضارتهم، مثل: الحوالة والائتمان واستعمال الشيكات، ووجود مهنة الصرافة. ومن أراد التعرف على هذه الجوانب فليراجع أطروحة الدكتوراه: [الخدمات المصرفية وموقف الشريعة الإسلامية منها]، ص ٣٦ ـ ٣٧.

في ص٩٧ من وظائف المصارف:

ـ قدرتها على خلق (توليد) النقد الخطي، وبالتالي مساهمتها في زيادة عرض النقد التي تؤدي بدورها إلى زيادة حجم الطلب والنشاط الاقتصادي.

وهنا لا بد من توضيح أن زيادة كمية النقود وحجمها يجب أن يترافق مع زيادة حجم الطلب على السلع والخدمات ويكون موازناً له، وإلا فالتضخم هو النتيجة: زيادة في كمية النقود أكثر من حجم الطلب على السلع والخدمات.

في ص ١٠١ و ١٠٢ قرار بتعداد المصارف ولائحة بها، ويلاحظ أن المصرف رقم (١٠٩) هو بنك البركة (لبنان) وهو مصرف فيما أعلم يقوم على أسس إسلامية، فإذا كان مرخصاً له بموجب القرار، فعلى الأقل: ينبغي الإشارة إلى أعماله المميزة، والتي تستند إلى أسس من الشريعة الإسلامية.

في ص١٠٧: من مهام المصرف المركزي:

المحافظة على سلامة النقد الورقي وقيمته الداخلية، بمحاربة التضخم. وينبغي الإشارة إلى أن علاج التضخم لا يكون فقط بالتأثير على حجم السيولة، بل بتشجيع إنتاج السلع والخدمات، فلا يعطي المصرف المركزي سيولة نقدية إذا لم يعلم أن طالب النقود سيضعها في الإنتاج.

وفي الصحيفة ذاتها: عدد المصارف العاملة في لبنان هو ٧٩ مصرفاً، منها ٧٠ مصرفاً تجارياً. وهذه هي المشكلة. فالمصارف التجارية تعتمد الإقراض بفائدة.

٨٨٪ من المصارف تجارية.

١٢ ٪ من المصارف: إنمائية لدعم الاقتصاد الوطني، تحقق التناسب بين حجم النقود المطروحة وكتلة الطلب على السلع والخدمات. فينبغي التركيز على دعم هذه المصارف الإنمائية. وقد أشير إليها في ص١٠٨، ولكن للأسف جاء في ص١١٠ أن المصرف الوطني للإنماء الزراعي لم ير النور منذ صدور المرسوم الاشتراعي عام ١٩٧٧ حتى الآن. ولعل السبب هو اعتياد الناس على المصارف جائزة الفوائد والعوائد، وهي المصارف التجارية التي تهدف إلى تحقيق أرباحها، وأما مصارف الإنماء فهدفها/ الربحية التجارية + التكلفة الاجتماعية.

فلنوقف تأييد المصارف التجارية، وليتحول عملنا نظرياً (في المناهج والمقررات) وعملياً للتوجه نحو المصارف الإنمائية ذات التوجهات الاقتصادية + الاجتماعية والثقافية، وهذه التوجهات هي توجهات المصارف الإسلامية، ومن أراد الاستزادة فليراجع كتابنا [معالم اقتصادية في حياة المسلم] ص ١٨٧ ـ ٢٠٢.

المسألة الثالثة: في وسيلة التبادل: النقود.

في ص ٢٩: مصطلح (خلق النقود) وقد تكرر في عدة صفحات (١١٤، ١١٥، . . . . .) والخلق: الإيجاد من عدم. فليكن التعبير (توليد النقود) (إنتاج النقود).

في ص٧٦: مستند يبين تطور كمية النقد المصدر والمتداول خارج المصارف دون دراسة لأثر هذا الإصدار على السلع والخدمات والإنتاج

والإنتاجية [أو على التضخم فيما إذا كان أكبر من السلع والخدمات].

وفي الصحيفة ذاتها: في تعريف النقد: سلعة. والمعلوم أن السلعة مرغوب فيها لذاتها. بينما النقد مرغوب فيه لغيره فهي وسيلة وليست بغاية، وإذا رسخ في الذهن أنه سلعة أدى إلى التمسك والتعلق به واكتنازه دون طرحه للمبادلة أو ادخاره للاستهلاك المؤجل أو تجميعه للاستثمار.

مع أنه قد تم شرح كلمة سلعة بأنها نوع خاص، فالنقود باعتبارها مقياساً ليست شيئاً مادياً بل معنوياً كما في ص.٧٧

لذا، يطلب تعديل تعريف النقود لتضاف كلمة (من نوع خاص) أو أي كلمة (معنوية) تكون مناسبة لصرف النظر عن السلعة التي تُراد لذاتها.

في ص٧٧: في تعريف النقد ببيان وظائفه: أنه أداة للادخار.

في ص٧٩: وظائف جديدة للنقود: النقد أداة لتحريك عجلة الإنتاج.

تحتاج الوظيفة لإيضاح أكثر، فزيادة كمية النقد تحرك عجلة الإنتاج فيما كانت تساوي السلع والخدمات المنتجة، وإلا أضحت كمية النقود أداة للتضخم.

وهذا ينطبق على ص١١٤، وقد أشير إلى هذا في ص ١١٥، ويحتاج لتعميق البحث ومزيد الإيضاح والمطالبة بالتوضيح يؤكدها ما يدرسه التلميذ في ص.١١٦

فالمصارف قادرة على توليد ثلاثة أضعاف النقود من خلال الاحتفاظ بنسبة معينة من الودائع تقدر بـ٢٥ ٪ ويطرح الباقي للتسليف، وفي مرحلة ثانية تودع الأموال المستلفة (٧٥٪) في مصرف آخر فيحتفظ ب(٢٥٪) على شكل سيولة ويستخدم دون الإشارة إلى الحلول والمقترحات، وإلى منحها ما قاله هنري سايمونز (١٩٤٨) فقد قال في معرض الحديث عن انهيارات المصارف في الثلاثينات: إن الجهاز المصرفي المبني على أساس وجود احتياطيات جزئية هو جهاز غير مستقر بحكم تكوينه.

واقترح أن يحل محل البنوك التقليدية نمطان مختلفان من المؤسسات المالية ونقتبس كلماته فيما يلي:

أولاً: إنشاء بنوك للودائع، التي تحتفظ باحتياطات نسبتها ١٠٠ بالمائة، مما لا يمكن معه فشل هذه البنوك في الوفاء بالتزاماتها نحو المودعين وكذلك لن تتمكن هذه المصارف من خلق أو إفناء النقود الفعالة.

النمط الثاني: ويتخذ أساساً شكل صندوق تراست استثماري أو محفظة استثمارية وسيقوم الصندوق بأداء وظائف الإقراض على أساس المشاركة.

فالنتيجة: أن التغير في كمية النقد المتداول يمكن أن يؤدي إلى نقل الثروة من شريحة إلى أخرى، وبالتالي تبديل طريقة توزيع الدخل بين فئات المجتمع.

وللأسف كيف تفهم قضية إعادة التوزيع؟ هو إعادة توزيع عشوائي من غني إلى غني أو من فقير إلى غني كما في الصورة المعروضة (من أصحاب الرواتب والأجور إلى التجار والصناعيين) مما يزيد الفوارق الطبقية بعداً؟.

إن الفهم السليم لإعادة التوزيع هو تحويل جزء من الثروة من يد الأغنياء إلى يد الفقراء، وليس تجميع الثروات بيد الأغنياء.

فالحركة ينبغي أن تكون عمودية بين الغني والفقير، وليست أفقية بين الغني والغني. لذا ينبغي إعادة النظر في هذه القضية المهمة كيلا يساء فهمها وتطبيقها.

المسألة الخامسة: مدى إمكانية تدخل الدولة في السوق للحد من الاحتكار والتعليق عليه يحتاج لمزيد من الدراسة والتعمق.

في ص ٥٣: عناصر الإنتاج: الأرض ـ العمل ـ رأس المال: فإذا كان هذا السطر بياناً لعناصر الإنتاج فتستخدم الفاصلة(،).

وإذا كان بإشارة جبرية فتستخدم إشارة الجمع (+) وليس الطرح.

في ص ٦٥ المعادلة

قيمة الإنتاج ـ قيمة الاستهلاك الوسيط = القيمة المضافة.

فصورة المعادلة منقولة عن الأصل المترجم دون تقديم أو تأخير.

في ص١٠ الصور أجنبية مترجمة، والأصل أن تكون من الواقع.

ص١٧١ صور من الواقع، ولكن يمكن الاستعاضة عنها.

في كتاب: التنمية والسياسات الاقتصادية:

تم عرض الداء، ووصف الحالة، دون بيان الدواء الناجح، والبلسم الشافي.

في بيان المؤشرات المالية في التنمية:

وفي ص٤٩: وأتوقف عند معدل الديون الخارجية من الناتج الوطني الإجمالي يبلغ هذا المعدل ٣٣ ٪ في الدول الصناعية. بينما هو ٩٠٪ في الدول النامية وذلك لأسباب، منها: تراكم الديون، وارتفاع معدلات الفائدة. فالمدين مذلول ذكر ذلك في ص.٥٩

في بيان المؤشرات الاجتماعية: أتوقف عند درجة تمركز الدخل:

٥	٤٥
٩٥	٥٥
الأسر	الدخل

فالمشكلة في سوء إعادة توزيع الدخل بدل أن يكون عمودياً فإنه كما توضح النسب: أفقي.

في ص٥٩: في بيان المؤشرات الثقافية:

الامتناع عن بعض الأعمال بسبب معتقدات ذات طابع سحري أين هذا من واقع لبنان؟

إن هذا الكلام دليل على الترجمة من مناهج دولة أخرى.

في ص٦٠: أستغرب القول: بأن إنجاب الأطفال، وقيام المرأة بالأعمال المنزلية من أسباب التخلف ومن مؤشرات السلبية في التنمية. مع أنه من الأعمال الإنتاجية المفيدة.

فالإنتاجية لا تعني فقط زيادة الإنتاج بل تعني أيضاً تقليل التكاليف. فعمل المرأة في بيتها: يقلل من تكاليف ومصروف المنزل؛ كأجر الخادمة والمعلمة الخصوصية والمربية والحاضنة. وإنجاب الأطفال ثروة وطنية، إذ رأس المال المنتج ليس نقوداً وعروضاً وسلعاً وخدمات، بل هو بالإضافة إلى كل ذلك رأس مال بشري ينظم ويدير هذه العناصر.

في ص٦٧ : إن مسألة التنمية (في النموذج الاشتراكي) بقيتْ حادة جداً، وبدأت تظهر بوادر العودة للاعتراف بأهمية القطاع الخاص.

وهنا أود أن أتم الإشارة إلى الملكية المشتركة المزدوجة: المزيج من الملكية الخاصة والملكية العامة، وتجارب بعض البلدان، ومنها (سورية) وهو ما عُرف اقتصادياً بالخصخصة.

في ص٧٨ ـ ٩٧ :الأنظمة الاقتصادية المعاصرة ودور الدولة.

تم عرض النظام الليبرالي والنظام الاشتراكي [محاسن ومساوئ]

لماذا لم يتم عرض النظام الإسلامي، على الأقل (من الناحية النظرية) ليصار إلى المحاكمة والمناقشة واختيار الأصلح، وتعريف الطالب بوجود أنظمة غير الليبرالية والاشتراكية.

وإن كان هناك تجارب إسلامية: إيران، باكستان، السودان، ماليزية، يمكن عرض أنظمتها الاقتصادية المستندة إلى النظام الإسلامي.

في ص١٠٨ : عرض للأزمة الاقتصادية في الثلاثينات من القرن الماضي ص. ١٥

في ص٢٢٠ : لا داعي للحديث عن الفائدة البسيطة (المهملة في العمل والتطبيق) ـ بمستوى الحديث عن الفائدة المركبة (المستعملة في المصارف التجارية).

ص ٢٩٤ : الحديث عن الرقابة على الأعمال الإنتاجية:

فيدخل فيها مراقبة الكشوف (وسيلة علمية لتوجيه العمليات الإنتاجية) كيف استقام الأمر!!

التوصيات والمقررات:

١ ـ توجيه العناية للمؤسسات التربوية العاملة على وضع المناهج التعليمية بأن يطهّروا المناهج والمقررات من الأفكار المادية الإلحادية، والأيديولوجيات الغريبة عن معتقدات المجتمع، وأن يعملوا على بناء التلاميذ بناءً علمياً متكاملاً، سليماً متناسقاً، لا تعارض فيه بين البناء الروحي والبناء المادي.

٢ ـ العمل على الالتزام بالأهداف العامة لتدريس مادة الاقتصاد، وضرورة المواءمة بين النظرية والتطبيق، والمنهج والسلوك.

٣ ـ استبعاد تدريس مفردات تهون شأن الاستدانة من المصارف، وتوقع الفرد، ومن بعده المجتمع في شباك صيد الدائنين الغارقين في بحر المديونية العالمية، وتعميق البحث في أن المودع لا ينبغي أن يحصل.

٤ ـ تأكيد البحث وتعميق الدراسة الجادة المعرفة بأهمية المشاركة الفعالة كبديل عن الاقتراض بفائدة، وتنمية روح التعاون بين أصحاب الكفاءات وأرباب رؤوس الأموال، فالعملية التنموية: تكامل بين أفراد المجتمع، وليست قاصرة على شريحة دون أخرى.

٥ ـ إضافة معلومات تبين خطر التضخم الناجم عن زيادة كمية النقود بوتيرة أسرع من زيادة عرض السلع والخدمات الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع في مستوى الأسعار وانخفاض في سعر الوحدة النقدية.

٦ ـ التوسع في إيضاح الآلية الأسلم في معالجة التضخم على المستوى الاقتصادي؛ بتشجيع العمل والإنتاج في مختلف القطاعات، مع تخفيض كلفة الإنتاج، ومراقبة وتحديد الأسعار.

٧ ـ الإشارة الواضحة إلى دَوْر الحضارة العربية الإسلامية في وجود أعمال مصرفية لديها، مثل: الحوالة، والائتمان، واستعمال الشيكات، وامتهان الصرافة.

٨ ـ ضرورة عرض النظام الاقتصادي الإسلامي عرضاً موضوعياً، وترك حرية اختيار النظام الاقتصادي الأنسب للأجيال.

٩ ـ تركيز الدراسات على دعم المصارف الإنمائية، ودورها الوطني في عملية التنمية الاقتصادية، كبديل عن المصارف التجارية.

١٠ ـ الجيل أمانة بين يدي واضعي المناهج، فلا ينبغي تضييع الأمانة، ولا التفريط بها.

الجلسة الثانية

مناهج مادة الاقتصاد

الباحث: د.حسن الرفاعي

الدكتور حسن الرفاعي

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

وبعد: فإني أشكر بدايةً القيمين على المؤتمر التربوي الإسلامي السادس وعلى رأسهم أستاذنا المعطاء ذو الهمة العلية فضيلة الشيخ المحامي محمد رشيد الميقاتي لمنحهم إياي فرصة الحديث بين يدي الجمهور الكريم حول موضوع مادة الاقتصاد في الصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية، والتي أقرتها مناهج التعليم الجديدة، وذلك بهدف توضيح ما تضمنته من أخطاء، بعد وضعها في ميزان النقد، وفق ما يسمح به الوقت. وقبل أن أبدأ بتوجيه النقد، لا بد من التوقف عند أصل مشاكلنا الكثيرة التي نعاني، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الآتي:

* ما المشكلة الرئيسة في وطننا العربي والإسلامي؟ والإجابة واضحة وموجزة: إنها التبعية بصورها المختلفة، سواءً أكان ذلك على الصعيد السياسي أو الاقتصادي أو الثقافي أو العسكري أو الغذائي. ونحن أمة لها مجد تليد وحضارة عريقة، لكننا لما وصلنا إلى مرحلة الوهن، دخل الاستعمار بلادنا، ونشر فكره ومبادئه، وخرج بعد ذلك منها، ولكن بعد أن اطمأن إلى أن استعماره الفكري ثابت، لا يتأثر بريح تأتي من هنا أو هناك.

وبلدنا لبنان ـ شأنه كشأن كثير من البلاد العربية والإسلامية ـ ارتضى لنفسه التبعية بصورها المختلفة، خصوصاً على الصعيد الاقتصادي، وهنا يمكن القول إن مشكلتنا مع المنهجية الجديدة بالنسبة لمادة الاقتصاد تنبع من التبعية الاقتصادية للنظام الاقتصادي الرأسمالي.

وحسنا فعل المركز التربوي للبحوث والإنماء، عندما قرر إضافة فرع جديد إلى فروع الشهادة الثانوية الثلاثة، وهو فرع الاجتماع والاقتصاد، لكنه لم يعطِ هذا الفرع حقه بالنسبة للحصص المقررة لتدريس مادة الاقتصاد في صفي الأول الثانوي والثاني الثانوي، حيث أعطى حصة واحدة في الأسبوع

الدكتور حسن الرفاعي

لتدريس المادة في كل صف على حدة، مع الإشارة إلى أن الوقت المخصص لذلك لا يكفي للأسباب الآتية:

١ ـ تعتبر هذه المادة بالنسبة للطالب مادة جديدة لم يسبق له أن درسها في مراحله التعليمية السابقة، وذلك على خلاف بقية المواد.

٢ ـ تحوي مادة الاقتصاد الكثير من المصطلحات التي يحتاج شرحها إلى وقت غير يسير، ذلك لأن الطالب لا يستطيع فهم المادة إلا من خلال فهم مصطلحاتها.

٣ ـ يُعتمَد في شرح درس الاقتصاد على المستندات الموجودة في مطلع

كل درس، الأمر الذي يستغرق وقتاً غير قليل، ربما يتجاوز نصف الحصة.

٤ ـ يضم كل درس تمارين وأنشطة يحتاج بعضها إلى حل، الأمر الذي يستدعي وجود وقت إضافي بسبب ضيق الوقت المقرر ولكل ما تقدم يلاحظ أن إعطاء حصة واحدة في الأسبوع لتدريس مادة الاقتصاد في صفي الأول الثانوي والثاني الثانوي لا تكفي، هذا إذا أردنا أن نغض الطرف عن العطل المدرسية خلال العام الدراسي.

والكلام الآتي يتضمن تقويم مضمون مادة الاقتصاد وفق وجهة النظر الإسلامية، لأن مؤتمرنا هذا جاء تحت عنوان: المؤتمر التربوي الإسلامي السادس، وكما أشير سابقاً فإن المنهجية الجديدة في مادة الاقتصاد اتبعت النظام الاقتصادي الرأسمالي، دون أن يُخْبَرَ المدرس والطالب بذلك. والباحث يرى من حقه أن يوجه نقداً إلى ما تضمنته المنهجية الجديدة من مخاطر حسب وجهة نظره التي اقتنع بها، لما لها من أثر غير محمود يظهر على حياة الطالب المستقبلية. والبنود الآتية تتضمن توجيه النقد المنطلق من بيان مخاطر بعض النظريات الاقتصادية التي تضمنها كتاب السنة الثانية.

أولاً: نظرية تكوين رأس المال وفق مفهوم الربا:

ظهرت هذه النظرية في أمكنة متفرقة من الكتاب، وذلك خلال الحديث عن وظائف المؤسسات غير المالية (المنشآت الاقتصادية) في ص١٤، والتي منها:

عقد قروض أو إصدار سندات دين لتكوين رأس المال الثابت. ومن المعلوم أن عقد القروض وإصدار سندات الدين، لا يتم إلا بالربا (الفائدة) وفق النظرية الاقتصادية الرأسمالية.

وظهرت أيضاً خلال الحديث عن العمليات المالية التي تجري بين الدائنين والمدينين والتي يعتبر التمويل مفردة من مفرداتها الثلاث (ص ٢٩)، ويعني (أي التمويل): «توفير المال لمن يحتاجه من الأفراد والمنشآت لاقتناء أي نوع من الأصول أو الموجودات «ومن صوره التي تتم بالربا:

١ ـ إصدار سندات الدين.

٢ ـ اللجوء إلى القروض المصرفية القصيرة أو المتوسطة أو الطويلة الأجل.

ومخاطر هذه النظرية على الطالب تتمثل بتربيته منذ أن كان طالباً في المرحلة الثانوية على مفهوم جواز اقتراض المال أو جواز تكوين رأس مال عن طريق الربا، مع الإشارة إلى أن وجهة نظر ديننا الحنيف، في هذا المجال، واضحة، فهي تحرم الاقتراض وإصدار سندات الدين إذا كانا قائمين على الربا (الفائدة)، ونحن نطالب المركز التربوي للبحوث والإنماء أن يثبت وجهة نظر الأديان الموجودة في لبنان حول حكم تكوين رأس المال القائم على الربا (الفائدة) في كتاب الاقتصاد، مع الإشارة إلى أن المسيحية تحرم ذلك أيضاً.

ثانياً: نظرية الادخار أو التوظيفات المالية وفق مفهوم الربا:

وتظهر هذه النظرية بشكل جلي خلال بيان دورة العمليات المالية في ص ٣٦، والتي تبين العلاقة القائمة بين السوق المالية المحلية من جهة والأطراف الفاعلة اقتصادياً من جهة أخرى والمتمثلة بالمنشآت الاقتصادية والأسر والإدارات العامة والعالم الخارجي، حيث تقوم الأطراف الأربعة بتوظيف أموالها في السوق المالية المحلية وفق مفهوم الربا.

ومن صور التوظيفات المالية التي تتم وفق مفهوم الربا ما ورد في ص ٢٩، وتتمثل بالآتي: إيداع المدخرات على شكل حساب توفير أو ودائع لأجل في أحد المصارف أو إحدى المؤسسات المالية، شراء سندات دين أو شهادات إيداع أو شهادات استثمار أو سندات خزينة وهذه الأدوات المالية تعطي المدخر دخلاً على شكل فوائد،ولذلك فإن حكم هذه النظرية من الناحية الشرعية كحكم سابقتها أي التحريم، وكلتاهما تتدرجان تحت ربا النسيئة أو ربا الديون.

ومخاطر هذه النظرية تتمثل بما تتركه من آثار سيئة على قناعات الطلاب النابعة مما تعلموه، والتي قد تدفعهم في المستقبل لادخار أموالهم أو توظيفها في الأبواب الربوية.

ثالثاً: دور المصارف الربوية في إضعاف النشاط الاقتصادي:

تتلخص وظيفة المصرف الربوي بمهمة الوسيط بين المدخرين والمستثمرين القائمة على الربا، والمنهجية الجديدة تحدثت عما اعتبرته وظائف إيجابية للمصارف، لكنها أهملت الآثار السيئة التي يتركها وجود المصارف على النشاط الاقتصادي، ذلك لأن بعض أصحاب رؤوس الأموال الذين لا يفضلون المخاطرة في مجال استثمار أموالهم في القطاعات الإنتاجية المختلفة ـ يلجؤون إلى إيداع أموالهم المصارف كي يحصلوا على فوائد معينة، وإذا تجمعت لدى المصارف أموال نقدية كثيرة ولم تجد من يقترضها محلياً، فإنها تسعى لتوظيفها في الخارج، الأمر الذي يؤدي إلى انتقال الأموال إلى الخارج وإلى عدم توافر السيولة النقدية بالشكل المطلوب في السوق المحلية ـ كما هو حاصل حالياً ـ وقد يظهر أثر كل ذلك على النشاط الاقتصادي الذي قد يصل إلى مرحلة الانكماش والركود.

رابعاً: دور المصارف الربوية في إضعاف القوة الشرائية لأموال المودعين:

تقوم المصارف الربوية باستقبال أموال المودعين لأجل قصير أو متوسط أو طويل، بفائدة معينة تدفعها للمودع، ولا يستطيع أن يسحب أمواله إلا عند انتهاء الأجل المتفق عليه، وقد تحصل خلال هذه الفترة أزمات نقدية تفقد معها العملة المحلية قيمتها تجاه العملات الأجنبية شيئاً فشيئاً، ولا يستطيع المودعون في هذه الحالة سحب أرصدتهم لتحويلها إلى عملات أجنبية، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى تآكل القيمة الشرائية لأموال المودعين، وهذا الشيء حصل لكثيرٍ من اللبنانيين خلال الحرب الأهلية وهو مظهر آخر من المظاهر السيئة للمصارف الربوية أهملت المنهجية الجديدة ذكره.

خامساً: نفسية المحتكر السيئة:

تضمن درس «شروط المنافسة الحرة «الحديث عن تعريف الاحتكار وأسباب نشوئه وكيفية تحديد السعر في سوق الاحتكار وأنواع الاحتكار وتدخلات الدولة في سوق الاحتكار، لكنه أهمل ذكر الجوانب الأخلاقية

السيئة التي ينطلق منها المحتكر تمهيداً للحصول على أعلى نسبة من الأرباح ولو أدى ذلك إلى إلحاق الضرر بالمستهلكين، وكان ينبغي على المنهجية أن توضح هذا الجانب، كي يطلع الطالب على نفسية المحتكر السيئة حتى لا يصبح محتكراً في المستقبل إذا دخل حلقة النشاط الاقتصادي، وهي إن فعلت ذلك، فإنها تنشئه على قاعدة أنه إنسان يعمل وينتج ليؤمن للناس حاجاتهم، انطلاقاً من أسعار معقولة وأرباح معقولة، لا على أنه إنسان مادي جشع محتكر، همه الأول والأخير زيادة رأس ماله ولو أدى ذلك إلى إلحاق الأذى بالمستثمرين الصغار والمستهلكين.

أما كتاب السنة الثالثة الذي حمل عنوان «التنمية والسياسات الاقتصادية، فإنه تحدث في المحور الأول عن قضايا النمو والتنمية، حيث ذكر مفهومها وشروطها وتجاربها، وهذا شيء حسن، لأنه أراد تنشئة جيل قد يكون له دور في عملية التنمية، بل تنهض التنمية على كفَّيْه، لكنه ضُمِّنَ كلاماً لا يُقْبل، وذلك خلال الحديث في ص ٢٩ عن المؤشرات الثقافية للتنمية، حيث قال: « ومن المؤشرات الثقافية التي نلقي الضوء عليها:

١ ـ عبء العادات والتقاليد والمعتقدات: هناك عادات وتقاليد تشكل عائقاً أمام النمو الاقتصادي، مثلاً: الامتناع عن الاستدانة لأي غرض كان، حتى لو كان من أجل الاستثمار في نشاط اقتصادي معين لأن المدين ذليل حسب معتقدات وتقاليد المجموعة التي ينتمي إليها الفرد وهذا الكلام فيه طعن علينا، لأنه مأخوذ من قول سيدنا أنس بن مالك رضي الله عنه الذي حذر من الدين: « إياكم والدين، فإنه هم بالليل ومذلة بالنهار «كما أن فيه غمزاً ولمزاً لأولئك الذين يمتنعون عن الاقتراض عن طريق الربا، لأن واضعي الكتاب يعتبرون مثل تلك الأفكار معيقة لعملية النمو والتنمية، ولذلك فإننا نطالب بحذفها من الكتاب.

ولقد تناول الكتاب في المحور الثاني «الأنظمة الاقتصادية المعاصرة ودور الددكة» حيث تحدث عن النظام الاقتصادي الحر ـ الرأسمالي ـ وعن النظام الاشتراكي، وأغفل الحديث عن النظام الاقتصادي الإسلامي الذي له كلياته وجامعاته ومؤلفاته، والجدير ذكره أن عدداً غير قليل من كليات

الاقتصاد والإدارة والشريعة والدراسات الإسلامية الموجودة في بلادنا العربية والإسلامية تدرس مادة الاقتصاد الإسلامي، ومن بينها معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية الذي نحن بحرمه.

ومن حقنا ـ ونحن نعيش في هذا البلد ـ أن نطالب المركز التربوي للبحوث والإنماء بتضمين كتب الاقتصاد النظرية الاقتصادية الإسلامية، حتى لا تنشأ أجيالنا في هذا البلد على مفاهيم ومعتقدات تخالف مفاهيم ومعتقدات ديننا الحنيف.

والنظرية الاقتصادية الإسلامية جاءت بمرتبة الوسط بين النظرية الاقتصادية الرأسمالية والنظرية الاقتصادية الاشتراكية، فهي تقر الملكية الفردية وتحترمها ولكنها تمنع استثمارها وفق أبواب محرمة، وتقر بمبدأ الحرية الاقتصادية ولكن في نطاق محدد بسياج من القيم الخلقية، وهي جاءت بمبدأ العدالة الاجتماعية وبمبدأ ترشيد استخدام المال، ولذلك فإن النظام الاقتصادي الإسلامي يتسم بالمرونة والواقعية، والذي يجعله يتميز عن غيره كونه إلهي المصدر، لأنه مأخوذ من كتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم.

أما المحور الخامس: فإنه تضمن في الفصل الخامس منه كيفية إجراء حسابات الفائدة البسيطة والفائدة المركبة، لكنه لم يتحدث عن الآثار السيئة الناتجة عن التعامل بالفائدة من خلال القروض الربوية وسندات الدين وسندات الخزينة. والتي تؤدي في النهاية إلى ارتفاع مبالغ الفائدة والتي يطلق عليها اصطلاحاً «خدمة الدين»، كما أنها تؤدي إلى عدم توافر السيولة النقدية في السوق بالشكل المطلوب، الأمر الذي يؤدي إلى حالة من الركود في النشاط الاقتصادي وإلى إرباك الجهاز الحكومي الاقتصادي والمالي، لأنه يصل إلى مرحلة يصبح معها غير قادر على تقليص نسبة العجز في الموازنة العامة، وهذا ما نشاهده في أيامنا دون أن تظهر في الأفق القريب بوادر لحل الأزمة الاقتصادية الناتجة عن تفاقم حجم الدين الداخلي والخارجي في ميزانية الدولة.

ويرى الباحث في النهاية إبداء التوصيات الآتية:

١ ـ زيادة عدد حصص التدريس من حصة أسبوعية واحدة إلى اثنتين في الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي.

٢ ـ توضيح مخاطر النظريات الاقتصادية الرأسمالية وتنبيه الطالب عليها.

٣ ـ تضمين المحور الخاص بالمصارف من كتاب السنة الثانية معلومات عن المصارف الإسلامية التي تستثمر أموالها وفق أحكام الشريعة الإسلامية.

٤ ـ تضمين المحور الخاص بالأنظمة الاقتصادية ودور الدولة معلومات من كتاب السنة الثالثة عن النظام الاقتصادي الإسلامي.

٥ ـ تنبيه الطالب إلى دور المصارف الربوية في إضعاف النشاط الاقتصادي وإضعاف القوة الشرائية لأموال المودعين خلال الأزمات الاقتصادية.

٦ ـ تصويب المعلومات الخاطئة في كتاب السنة الأولى في ص ٨٩ عندما صور كلاً من المملكة العربية السعودية والكويت والصندوق الكويتي للتنمية والبنك الإسلامي للتنمية كدول ومؤسسات تقرض الدولة اللبنانية من خلال الربا، وهذا غير صحيح لأنه ورد في صفحتي ٢٠٥ ـ ٢٠٦ ما يكذب ذلك، ويوضح أن تلك الدول منحت لبنان تلك القروض من خلال جدول صادر عن مجلس الإنماء والإعمار في شهر تموز من عام ١٩٩٧م.

المشاركون في الجلسة الثالثة

الجلسة الثالثة:

مناهج مادة اللغة العربية وآدابها:

الباحث الأول: الأستاذ خليل الأيوبي.

المناقش: د. يوسف الصميلي.

الباحث الثاني: الأستاذة سارة عبد الله الخالدي.

المناقش: الأستاذ حسن النَحَّاس

الباحث الثالث: الأستاذ حسن طرابلسي.

الجلسة الثالثة

مناهج مادة اللغة العربية وآدابها:

الباحث: الأستاذ خليل الأيوبي

الباحث: الأستاذ خليل الأيوبي

الموضوع: كتاب اللغة العربية للصف الثاني من التعليم الأساسي

﴿ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِى لَهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ وَلَهُ ٱلْحَمْدُ فِى ٱلْءَاخِرَةِ ۚ وَهُوَ ٱلْحَكِيمُ ٱلْخَبِيرُ يَعْلَمُ مَا يَلِجُ فِى ٱلْأَرْضِ وَمَا يَخْرُجُ مِنْهَا وَمَا يَنزِلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ وَمَا يَعْرُجُ فِيهَا ۚ وَهُوَ ٱلرَّحِيمُ ٱلْغَفُورُ﴾[1].

والصلاة والسلام على سيدنا محمد، أنزل عليه ربه الكتاب والحكمة وعلمه ما لم يكن يعلم وكان فضل الله عليه عظيماً، فبلغ الرسالة، وأدى الأمانة، وأخرج الناس بإذن ربه من ظلمات الكفر والجهل إلى نور الإيمان والعلم، فكان بحق وجدارة رحمةً للعالمين.

أما بعد:

فإن كتاب القراءة العربية ـ الجزء الثاني ـ للسنة الثانية من التعليم الأساسي، كتاب عصري، أشرف على تأليفه ونشره المركز التربوي للبحوث والإنماء، ثم وضعه بين أيدي التلاميذ والمعلمين في المدارس الرسمية، أول العام الدراسي: ١٩٩٩ ـ ٢٠٠٠م، في طبعته الأولى، وألحق به دفتر التمارين، والدليل التربوي، ثم أعيد طبعه طبعةً ثانية ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠١م.

وقد رأيت أن أقدم بحثاً تربوياً موجزاً، أدرس من خلاله الكتاب المذكور دراسة تحليليَّة نقدية هادفة، بأسلوب علمي موضوعي، في ستة أبواب:

الباب الأول: محتوى الكتاب.

يقع كتاب القراءة في ٢٥٦ صفحة، ويُلحق به دفتر التمارين الكتابية في ٢٠٨ صفحات. أما المحتوى ففي فهرس الكتاب الذي يعرضه في الصفحتين: التاسعة والعاشرة، وقد أعجبني هذا العرض، فصورته، مشتملاً

(١) سورة سبأ: ١ ـ ٢.

الأستاذ خليل الأيوبي

على عناوين المحاور والدروس والمهارات، وأثبته في الصفحة الثانية من هذا البحث.

الباب الثاني: العرض والتحليل.

صُدِّر كل درس بصورة فوتوغرافية، تصلح لأن تكون وسيلة إيضاح لو وظفت في حوار أو محادثة، لساعدت على الدخول في جو الدرس، وعززت مهارة التحدث بلغة عربية سليمة.

فهرس كتاب القراءة العربية ـ السنة الثانية

المحور	الدرس	العنوان	صفحة	الإملاء	القواعد
الأول:	الأول:	ظلي وصاحبي	١٢	الحروف المتقاربة (ت، ط)	أنواع الكلام: اسم ـ فعل ـ حرف
أصدقاؤنا	نشيد	أنا وظلي	٢٠	----	------
	الثاني	جزيرتي الملونة (١)	٢١	حروف متقاربة (س، ص)	مفهوم الفعل
	الثالث	جزيرتي الملونة (٢)	٢٨	حروف متقاربة (ق ـ ك)	مفهوم المضارع
	نشيد	أقلام التلوين	٣٥	------	------
	نص للمطالعة	كيف فقد الصوص ظله	٣٦	مراجعة	مراجعة
الثاني:	الرابع	السنبلات الثلاث (١)	٤٠	حروف متقاربة (ث ـ س ـ ذ)	تصريف فعل مضارع
غذاء ومؤن	الخامس	السنبلات الثلاث (٢)	٤٨	التاء المفتوحة والمربوطة	صفات ـ أسماء إشارة
	شعر	مطحنتي	٥٥	------	------
	السادس	مربى التين	٥٦	الضمير (هـ ـ ها)	الفاعل
	شعر	مطر ـ مطر	٦٤	------	------
	نص للمطالعة	غداء لا ينسى	٦٥	مراجعة	مراجعة
الثالث:	السابع	صباح كشفي	٦٩	الهمزة + ال = (الا)	تصريف الفعل الماضي
الكشفية	الثامن	رموز وكتر	٧٦	حروف متقاربة (د ـ ض)	مفهوم المفعول به
نظام	نشيد	نشيد الكشافة	٨٤	------	------
وتعاون	التاسع	أسبوع البيئة	٨٥	حروف متقاربة ت، س، ص، ط	الفعل: الماضي والمضارع
	شعر	غدنا	٩٣	------	------
	نص للمطالعة	تعاون وإرادة	٩٤	مراجعة	مراجعة
الرابع: على	العاشر	كليتو المغني (١)	٩٨	الحروف اللثوية	تصريف المضارع
لسان الحيوان	الحادي عشر	كليتو القائد (٢)	١٠٥	تاء الفعل ـ ت ـ	تصريف المضارع
	شعر	القط والأرنب	١١٥	------	------
	الثاني عشر	الديك والثعلب	١١٦	حروف متقاربة (ج ـ ح ـ خ)	جمع ـ التكسير
	شعر	الشحرور	١٢٢	------	------
	نص للمطالعة	الأرنب الشجاع	١٢٣	مراجعة	مراجعة
	شعر	رفيقي الأرنب	١٢٦	------	------

المحور	الدرس	العنوان	صفحة	الإملاء	القواعد
الخامس:	الثالث عشر	سمكات نسا	١٢٩	تاء الاسم وتاء الفعل	جمع المؤنث السالم
أطفال	شعر	بساط الثلج	١٣٩	------	------
من العالم	الرابع عشر	بطولة أو كوث	١٤١	لتاء المربوطة	الجملة الاسمية
	شعر	دنيانا مرح	١٥٠	------	------
	الخامس عشر	طفل ينقذ مدينته	١٥٢	همزة القطع	الجملة الاسمية + اسم الإشارة
للمطالعة	نص للمطالعة	فتى من الجزيرة العربية	١٦١	مراجعة	
السادس:	السادس عشر	ساري والنجوم	١٦٧	الألف المقصورة	الجملة الاسمية مفرد - جمع
من عالم	شعر	الطفل والشمس	١٧٤	------	------
الفضاء	السابع عشر	حلم واختراع	١٧٥	الحروف الشمسية والقمرية	تصريف الماضي
	شعر	طيارتي	١٨٤	------	------
	الثامن عشر	سفرتي الأولى بالطائرة	١٨٥	تنوين النصب	تصريف المضارع
	نص للمطالعة	الأرض كوكب سيار	١٩٣	مراجعة	مراجعة
السابع:	التاسع عشر	من أين تأتي الساقية	١٩٦	دخول «ف - ب - ك - ل - على	الجمع: تكسير + مؤنث سالم
«أنا والماء»	شعر	بستاني حلو	٢٠٥	الاسم	------
	العشرون	أكواريوم المدينة	٢٠٧	------	الجمع - مؤنث ومذكر
	الحادي والعشرون	على شاطىء البحر	٢١٥	ال + الهمزة = (الا)	صياغة جمل: مفرد + جمع
	شعر	المحارة	٢٢٥	دخول: ال - ل - ف - على الاسم	------
	نص للمطالعة	سمكة قوس قزح	٢٢٦	مراجعة	مراجعة
الثامن:	الثاني والعشرون	جحا وصرة النقود	٢٣٠	المدة (آ)	فعل الأمر
حكاية	شعر	حكاية جدتي	٢٣٨	------	------
ومسرح	الثالث والعشرون	حكاية سندباد	٢٣٩	الشدة (ـّـ)	صياغة أفعال
	شعر	القبطان الصغير	٢٤٧	------	------
	الرابع والعشرون	الأمير الفنان	٢٤٨	مسرحية	------

الباب الثالث: الأهداف.

أ ـ الأهداف العامة:

وهي معروضة بإيجاز في كتاب الدليل التربوي، في صفحتين، ولا حاجة إلى تكرير عرضها، فقد عرضت مرةً في المناهج العامة، وأعيد عرضها في كتاب الدليل التربوي الذي وضع بين أيدي المعرِّبين سنة ١٩٩٩م، ويقع في ١٤٢ صفحة مشتملاً على الأهداف العامة، والأهداف الخاصة لكل نصوص الكتاب وعددها ثلاثة وعشرون نصاً، لثلاثةٍ وعشرين درساً.

ب ـ الأهداف الخاصة:

وهي تختلف باختلاف الدروس والنصوص، ومعها مهارة القراءة والكتابة والوسائل المعينة، والأنشطة المصاحبة، بحسب المحاور والنصوص المختارة، وخطوات الدرس، واقتراح مفصل لسير الدرس، وعدد الحصص لتحقيق أهدافه.

والدليل التربوي سلاح ذو حدين، فهو في يد المعلم المبدع الواعي شمعة تضيء الطريق وتفتح أمامه آفاقاً تربوية رحبة، فالدليل بالنسبة له عون، لا قيد.

وأما المعلم الضعيف، فسوف يعتمد على«الدليل التربوي «اعتماد الأعمى على عصاه، ولن يكون الدليل إلا قيداً في رجليه، أو غلاً في عنقه، يعوق تحركه ويحول بينه وبين كل محاولة إبداعية، تثري المنهج، وتغني عقل التلميذ وهو القطب الأول من أقطاب العملية التعلمية ـ التعليمية.

الباب الرابع: الإيجابيات.

أ ـ في كتاب القراءة:

١ ـ قدم الكتاب نصوصاً قرائية نثرية مضبوطة بالشكل، مصدرة بصور ملونة جميلة، تثير انتباه المتعلم لو وظفت في مجال الوسائل.

٢ ـ تدرج المؤلفون، في تحليل النص، بعد قراءته، بحسب العناوين الآتية:

أفهم المترادفات والتعابير، حوار حول النص وفق العناوين الآتية: أتفاعل مع النص، أستعيد النص، أفهم النص، أنطلق أبعد من النص، ويلاحظ في هذه العناوين أن الأفعال كلها أسندت إلى التلميذ «المتعلم «ليشارك في الدرس مشاركة فاعلة، ويبدأ تحقيق الأهداف السلوكية بالتلميذ تحت إشراف المعلم.

٣ ـ عودة بالتلميذ إلى القراءة على النحو الآتي: أقرأ الجمل التالية وأميز في اللفظ بين (ت)و(ط) ـ أدخل (أل) التعريف على الكلمات الآتية وأقرأ ـ ماذا ألاحظ؟ ـ أقرأ الأسماء ـ أقرأ الأفعال ـ أقرأ الحروف، أؤلف ثلاث جمل تبدأ بفعل من المجموعات التالية ـ أؤلف ثلاث جمل تبدأ باسم من المجموعات التالية ـ أقرأ الجمل وأرقمها بحسب تسلسل الأحداث ـ أقرأ الرسوم وأعبر عنها شفوياً.

٤ ـ يلي ذلك نشيد موضوعه من محور النص القرائي.

٥ ـ كررت العناوين المذكورة، في تحليل كل نص قرائي من نصوص الكتاب وعددها ٢٣ درساً.

ب ـ في دفتر التمارين:

١ ـ فصل المؤلفون التمارين الكتابية عن التمارين الشفهية في كتاب القراءة فصلاً تاماً فأحسنوا صنعاً، وبقي على المعلم الواعي، أن يجمع بين التمارين الشفهية والكتابية في كل حصة من حصص اللغة العربية، لتنمو المهارتان: القرائية والكتابية نمواً متوازناً.

٢ ـ زخر دفتر التمارين الكتابية بتدريبات قرائية، جعلت مهارة القراءة موطئة ومعززة لمهارة الكتابة.

٣ ـ توظيف الألوان، وضبط الكلمات بالشكل التام.

٤ ـ تصريف بعض الأفعال بإسنادها إلى فاعل من الأسماء الظاهرة بدلاً من الضمائر.

٥ ـ توظيف بعض حروف الجر في جمل.

الباب الخامس: سلبيات الكتاب.

أ ـ كتاب القراءة:

١ ـ أخطاء كثيرة، في ضبط الكلمات بالشكل.

٢ ـ تعبيرات غير عربية.

٣ ـ خطأ مطبعي في فهرس الكتاب.

٤ ـ تدريب على قراءة الحروف، والأسماء، والأفعال، قبل أن يعرف التلميذ تقاسيم الكلمة.

٥ ـ مهارات إملائية، لا محل لها في الفهرس.

٦ ـ عدد الكلمات المطلوب كتابتها في أماكن خاصة مساوٍ لعدد الفراغات المخصصة لها، والأفضل أن يزيد عدد الكلمات.

٧ ـ قرأت الكتاب في طبعته الثانية، فإذا الأغلاط هي هي، كما سقطت في الطبعة الأولى لم يصحح منها كلمة واحدة.

٨ ـ بعض الأخطاء اللغوية برفع ما حقه النصب.

٩ ـ أخطاء شائعة لم تقرها مجامع اللغة العربية، وبدائلها متوفرة.

١٠ ـ استخدام بعض الأفعال المزيدة بحرف، بدلاً من الأفعال الثلاثية المجردة، حيث اختلف المعنى، وفسدت الجملة.

١١ ـ خلط بين المفرد وجمع المؤنث السالم في حركات الإعراب، حيث نصب جمع المؤنث السالم بالفتحة كالمفرد.

١٢ ـ ضبط همزة الوصل أحياناً، وتجريدها من الحركات أحياناً أخرى.

١٣ ـ ضبط همزة القطع المفتوحة بالكسرة بدلاً من الفتحة.

١٤ ـ عطف المضارع مرفوعاً، على مضارع منصوب.

١٥ ـ ليس في الكتاب كله قيمة خلقية واحدة، ولاحض على فضيلة.

١٦ ـ ليس من قبيل الصدفة أبداً أنْ يُعرضَ الإخوة المؤلفون عن ذكر

اسم الله الأعظم، فلا يذكر في الكتاب كله أبداً.

١٧ ـ اقتصر المؤلفون ـ في مجال تحليل النص ـ على الفهم والاستيعاب في حدود التفاعل مع النص، ولم يعرضوا للتذوق، ولا لمحاكمة النص ونقده.

ب ـ من سلبيات دفتر التمارين:

١ ـ أغفل الإخوة المؤلفون صور الكتاب الجميلة فلم يوظفوها في أي حوار شفهي، أو محادثة، لتعزيز مهارة التحدث.

٢ ـ وفي الكتاب المذكور أخطاء مطبعية كثيرة.

٣ ـ رسم همزة الوصل (ء: رأس عين)، وضبطها بالحركات، في أول الكلام ووسطه.

٤ ـ تجريد همزة القطع من الحركات، خلطاً بينها وبين همزة الوصل.

٥ ـ نسيان بعض الخطوط التي تحدد كلمات مقصودة في التمرين.

٦ ـ لا تكاد تخلو صفحة واحدة من أخطاء مطبعية، كأن الكتاب لم يدقق بعد تأليفه، ولا بعد طباعته.

٧ ـ الوقوع في بعض الأخطاء الشائعة.

الباب السادس: بعض المقترحات.

أتمنى على مركز البحوث، والإخوة المربين المؤلفين، أن يعيدوا النظر في كتب اللغة العربية، آخذين بالملاحظات المدونة في هذا البحث الموجز المتواضع.

وأنا مستعد لتقديم جدول بالأخطاء في كتابي القراءة ودفتر التمارين، هدية بمجان، إن وجد هذا النداء آذاناً واعية، وقلوباً متفتحة تريد للأجيال الناشئة علماً نافعاً، مبرأً من الأخطاء، ابتغاء وجه الله تعالى، وهو ـ سبحانه ـ لا يضيع عمل عامل من ذكر أو أنثى.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الجلسة الثالثة:

مناهج مادة اللغة العربية وآدابها

الباحث: د.يوسف الصميلي.

الدكتور يوسف الصميلي.

رحلة اللغة العربية مع نظام التعليم في لبنان، رحلة طويلة. وقد تكون المناهج الجديدة، محطة الوصول لهذه الرحلة. إذ 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[1]:

١ ـ نصت المادة الحادية عشرة من الدستور اللبناني الصادر عام ١٩٢٦ على: «إن 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 ـ جاء في المرسوم رقم ٦٩٦٨ ـ سنة ١٩٤٦ ـ: تُدَرَّس جميع المواد في المرحلة الابتدائية باللغة العربية.

٣ ـ جاء في المرسوم رقم ٩٠٩٩ ـ سنة ١٩٦٨:

المادة الثالثة عشرة: تدرس مبدئياً المناهج الدراسية الأربعة (الروضة ـ الابتدائي ـ المتوسط ـ 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.

---

(١) قارن بمحاضرة د. رفيق عيدو ـ لغة التعليم في لبنان ـ التي ألقاها بتاريخ ٣١ أيار ١٩٩١ في البقاع ـ مركز عمر المختار التربوي. وبوقائع المؤتمر الصحفي الذي عقده في دار نقابة الصحافة بتاريخ ١٧ شباط ١٩٩٤.

٤ ـ جاء في توصيات المؤتمر التربوي الذي عقد في مقر اليونسكو في بيروت سنة ١٩٧٤ برعاية منظمة اليونسكو «إن اللغة الأم، هي لغة التعليم 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 ـ ١٨ ـ ١٩ ـ ٢٠ نيسان ١٩٩١ ـ جاء فيه تحت عنوان «غايات المناهج وأهدافها» وفي رقم ٩: تعزيز اللغة العربية في التعليم وبمختلف الوسائل».

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

٧ ـ خطة النهوض التربوي التي وافق عليها مجلس الوزراء بتاريخ ١٩٩٤/٩/٢٠، 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)[١].

ب ـ حقل المناهج التعليمية الذي حدد الأطر والأهداف العامة، كما حدد الإجراءات العملية بما يخدم «تعزيز اللغة العربية والاهتمام باللغات الأجنبية»[٢].

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

---

(١) خطة النهوض التربوي. ص ٩. المركز التربوي للبحوث والإنماء ١٩٩٤.

(٢) خطة النهوض التربوي ص ١٥ المركز التربوي للبحوث والإنماء.

واجتماعي وثقافي وعلمي»[1].

في هذه الحقول الثلاثة التي تم فيها الإتيان على ذكر اللغة العربية ظلّت 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»[2].

٨ ـ نص المرسوم رقم ١٠٢٢٧ ـ 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 مثلهامثل 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 الثلاث: العربية أو الفرنسية أو الانجليزية، استنتجنا أن حظ اللغة العربية من الاهتمام قد يكون أقل من حظ اللغة الأجنبية في كثير من المدارس.

---

(١) المصدر نفسه ص ١٠.

(٢) مقدمة الدستور اللبناني ـ الفقرة ب.

كان نظام التعليم السابق قد حدد الروضة الثانية[١] كبداية 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 للاجتماعيات، علماً بأن هذا التوزيع استنسابي لكنه منسجم مع طبيعة المنهج في توزيع الحصص الأسبوعية على المواد الأخرى في بقية الصفوف والمراحل.

أما المناهج الجديدة [٢] 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 «[٣] وقد حددت الهيكلية الجديدة الفترة التي يقضيهاالطفل في المدرسة «بأربع ساعات يومياً كحد أدنى وتمتد على مدى خمسة أيام أسبوعياً على الأقل»[٤].

أما كيفية قضاء الطفل الأوقات فقد وزعها واضع المنهج على نشاطات فردية حرة ونشاطات جماعية ونشاطات موجهة، ونشاطات لألعاب حرة، لتحقيق «الأهداف الجسدية ـ الحسية الحركية، والأهداف الاجتماعية والأهداف الذهنية والأهداف اللغوية»[٥] ووزع «محتويات المنهج على محورين رئيسين ينبثق عن كل منهما مجموعة من المحاور الفرعية، تشمل المعارف والمفاهيم، القيم والواقف، المهارات والقدرات المراد تنميتها في الطفل، فالمحور الأول يعالج موضوع الناس ومجتمعهم، والمحور الثاني:

---

(١) المرسوم رقم ١٩٧١/ ٢١٥٠.

(٢) المرسوم رقم ١٩٩٧/ ١٠٢٢٧.

(٣) المركز التربوي للبحوث والإنماء ـ الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان ٤٤.

(٤) المصدر نفسه.

(٥) المرسوم ١٩٩٧/ ١٠٢٢٧ ـ أهداف مرحلة الروضة.

البيئة والطبيعة»[1].

وقد حرص واضعو المنهج على أن ينيطوا تطبيق هذه المحاور بالمعلمة «من خلال أنشطة تنظمها»[2] اعتماداً على بيئة الطفل كمرجعية مباشرة ليكتسب مهارات وقدرات عديدة منها المهارات والقدرات اللغوية بالعربية والأجنبية مما يجعلنا نستنتج المساواة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية في عدد الحصص التي يمكن أن تؤدى أثناءها النشاطات المختلفة.

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[3] 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[4].

أما المناهج الجديدة فقد حددت مصطلح «التعليم الأساسي»[5] 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 المتوسطة، مرحلة إعدادية تهيء لدخول التعليم الثانوي ومنه إلى التعليم العالي، المطلوب عوضاً عن ذلك

---

(١) المصدر نفسه.

(٢) المصدر نفسه: محتوى المنهج.

(٣) المرسوم / ١٩٧١/ ٢١٥١مناهج التعليم.

(٤) المرسوم ١٩٧٠/ ١٤٥٢٨.

(٥) المرسوم ١٩٩٧/ ١٠٢٢٧.

النظر إلى التعليم المتوسط كاستكمال للتعليم الابتدائي، بحيث تصبح المرحلتان مع الوقت مرحلة واحدة أساسية وإلزامية»[1] وبناء على هذا التحديد والتوخي بالوصول إلى مرحلة أساسية واحدة وإلزامية كان عدد حصص اللغة العربية في الحلقة الأولى سبعاً أسبوعياً ومثلها للغة 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[2].

أما في المرحلة الثانوية، فإن النظام القديم كان يساوي في عدد الحصص بين اللغتين العربية والأجنبية في الفرعين العلمي والأدبي (٥ ـ ٧) أسبوعياً في الصفين الأول والثاني الثانويين، وأما الصف الثالث بفروعه الثلاثة فلم يكن فيه مادة خاصة باللغة العربية[3] ثم جاءت المناهج الجديدة فوحدت السنة الأولى من المرحلة الثانوية وخصت كلاً من اللغتين العربية والأجنبية الأولى بخمس حصص أسبوعياً، وخصت اللغة 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. أماالسنة 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[4].

---

(١) المركز التربوي للبحوث والإنماء ـ الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان ص ٢٥.

(٢) المرسوم ١٩٩٧/١٠٢٢٧ جدول التوزيع الأسبوعي للمواد التعليمية وحصصها.

(٣) المرسوم ١٩٦٨/ ٩١٠٠.

(٤) المرسوم ١٩٩٧/١٠٢٢٧ جدول التوزيع الأسبوعي للمواد التعليمية وحصصها.

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، انها 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[١].

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 والأناشيد والأشعار باللغتين العربية والأجنبية»[٢] علماً بأن الدراسات العلمية قد أثبتت أن «السن الأفضل لتعليم لغة أجنبية هو الذي يقع بين العاشرة والاثنتي عشرة»[٣] وإن على «الطفل أن يتلقى تعليمه في لغته وان اللغة الثانية يجب أن يبدأ منطلقها من اللغة الأم حينما تكون هذه الأخيرة قد اكتسبت بشكل جيد»[٤] و«بأنه» كلما طال وقت تعلم الطفل بلغة البيت كان إنجازه أفضل في لغة المدرسة»[٥] كل هذا مع التشديد على عدم التخلي عن الهدف الذي حددته المناهج الجديدة «بإتقان لغة أجنبية واحدة

---

(١) في الامتحانات الرسمية للبكالوريا القسم الثاني دورة ٨٩-١٩٩٠ حصل التلميذ خالد القاسم على ١٢٦ علامة، أي أنه ناجح قياساً إلى المجموع العام للنجاح المقدر بمئة وثماني علامات ونصف، لكنه حصل في الجغرافيا على - صفر - فاعتبر راسباً لأن الصفر علامة لاغية.

(٢) المرسوم ١٩٩٧/ ١٠٢٢٧ الأهداف اللغوية لمرحلة الروضة.

(٣) الزين نزار، تعريب التعليم وتعلم اللغات الأجنبية ص ٢١٨.

(٤) المصدر نفسه ص ٢٢٠.

(٥) المصدر نفسه ص ٢٣٠.

على الأقل تفعيلاً للانفتاح على الثقافات العالمية وإغنائها والاغتناء بها»[1] لكن في إطار مراعاة التوقيت المناسب لعمر الطفل العقلي فلا يتم البدء بتعلم اللغة الأجنبية إلا بعد أن تترسخ اللغة الأولى»[2] كما يمكن البدء بتعلم لغة ثالثة «في منتصف المرحلة التكميلية»[3].

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»[4].

لكن المناهج الجديدة خلت لدى تحديد المناسبات 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.

---

(١) المرسوم ١٩٩٧/ ١٠٢٢٧ ـ الأهداف العامة للمناهج ـ بناء شخصية الفرد.

(٢) الزين نزار: تعريب التعليم وتعلم اللغات الأجنبية: ٢٣٢.

(٣) نفسه: ٢٣٢.

(٤) المرسوم ١٩٩٧/ ١٠٢٢٧ ـ منهج مادة اللغة العربية وآدابها ـ الأهداف العامة.

الجلسة الثالثة:

١ ـ مناهج مادة اللغة العربية وآدابها

المناقش: الأستاذة سارة الخالدي.

الأستاذة: سارة الخالدي

توطئة

إن الحمد لله، نحمده سبحانه ونستعين به ونستهديه، ونصلي ونسلم على رسوله الأمين، الذي أدى الأمانة، وبلغ الرسالة، وجاهد في الله حتى تكون أمتنا «خير أمة أخرجت للناس».

أيها الحضور الكرام،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

فإني أشكر لله أن منّ عليّ بحضور هذا المجلس العلمي الموقر، والإدلاء فيه بمشاركة طالما تشوفت إليها، وإن لم أكن بهذا الشرف جديرة قمينة، إذ لم أشبَّ عن الطوق بعد، ولكن حسبي أن أكون في حضرتكم، لأصيب بعض هذا الشرف، أو لأكون كما قال الشاعر:

فتشبهوا إن لم تكونوا مثلهم إنّ التشبه بالكرام فلاح.

لقد دعيت إلى المشاركة في المؤتمر التربوي الإسلامي السادس الذي تعقده جمعية الإصلاح الإسلامية مشكورة، للتداول في قضية بالغة الأهمية والخطورة في آن: قضية تقويم المناهج التعليمية الجديدة، التي انطلقت مسيرتها منذ ثلاث سنوات خلت، كانت بمثابة الفترة التجريبية لها. وقد عهد إليّ بدراسة كتب اللغة العربية وآدابها، الخاصة بالحلقة الثالثة الأساسية لتقييمها من خلال التعرف إلى مواطن القوة والضعف فيها.

ولكن قبل أن ألج في الحديث عن هذه المناهج وهذه الكتب، فإني أودّ أن أتحدث في كلمة مختصرة عن دور النظام التعليمي في بناء الدولة وأثره في تقدمها او تأخرها لذا رأيت أن أُدرِّج بحثي المتواضع هذا ثلاثة مدراج، هي:

أ ـ أبعاد مشروع الإصلاح التربوي وضرورة التغيير.

ب ـ دراسة تقييمية عامة لكتب اللغة العربية ومدى تطابقها مع الأهداف الموضوعة لها.

الأستاذة: سارة الخالدي

ج ـ دراسة واقع اللغة العربية اليوم والتحديات التي تواجهها وسبل تعزيزها.

أ ـ أبعاد مشروع الإصلاح التربوي:

«وبالتربية نبني» شعار أطلقه المركز التربوي للبحوث والإنماء إبان إعلان خطة النهوض التربوي، والتي بنيت على أساس منها فلسفة المناهج التعليمية الجديدة. ولعل المركز التربوي، بالتضامن مع وزارة التربية، قد فطن إلى أن قضية إصلاح النظام التعليمي لم تعد قضية ثانوية، يمكن التغاضي عنها بذريعة الانشغال عنها بقضايا ومسائل وطنية أخرى، سياسية كانت أم اقتصادية أم اجتماعية، ولكنها أضحت مسألة وطنية رئيسة، لما لها من أثر

كبير في نمو هذا الوطن وتحديد مصيره ومستقبله.

فإذا كان التعليم أحد مرتكزات الأمن القومي في الدول المتقدمة، نظراً لكونه المؤشر الذي يحدد مستوى الدولة ومكانتها بين دول العالم، ولأن التقدم في نظام التعليم يعني التقدم في كل مسارات الحياة، إذا كان التعليم كذلك، فلا عجب أن تبادر دول متحضرة، مثل الولايات المتحدة الأميركية، إلى حملة كبيرة لإصلاح التعليم فيها، وهو ما عرف بـ Education Reform

وذلك حين أصدر مجلس الكونغرس الأميركي عام ١٩٩٢ قراراً يقضي بتطوير النظام التعليمي الذي كان سائداً، بعدما شعر بأنه سيهدد الأمن القومي في البلاد إن بقي على ما هو عليه. وهذا إن دلّ على شيء، فإنما يدل دلالة قطعية على أن المناهج التعليمية تستطيع إلى حد كبير تحديد مصير الدولة وتحريك عجلة التطور فيها.

والأهم من ذلك، أن هذه المناهج تبقى عرضة للتغيير الدائم والشامل، تبعاً لسياسات الدولة والقرارات التي تتخذها. وهذا ما حدث في دولة ماليزيا، الدولة التي كانت تعد نامية، ولكنها ما لبثت أن تحولت إلى «نمر يتحفز «على حد تعبير أحد الكتاب في مجلة «العربي»الكويتية، فكيف تم لها ذلك؟ ببساطة شديدة، عقدت هذه الدولة مؤتمرات عدة لبحث القضايا الوطنية ومن جملتها قضية التعليم، ثم أصدرت قراراً سياسياً بتحويل ماليزيا إلى دولة صناعية، فما كان منها إلا أن بنت أسس المناهج التعليمية لتخدم هذا الهدف، وكان ذلك عام ١٩٨٥ ولم تكتف بهذا، بل عملت على تغيير نوعية البعثات العلمية الخارجية، وتعديل نظم الهجرة ونظم الاستثمار وغيرها من النظم... وكانت النتيجة بعد عشر سنوات، أي في العام ١٩٩٥، أن أصبحت ماليزيا الدولة الصناعية العاشرة في العالم! وأترك لكم، أيها الحاضرون الأفاضل، تأمل هذه النتيجة وربطها بالسبب، لتدركوا مدى أهمية الموضوع الذي اجتمعنا لأجله اليوم في هذا الصرح العلمي المبارك.

وإننا من هذا المنطلق، نحيي الجهود الكبيرة التي بذلها المركز التربوي للبحوث والإنماء، بالتعاون مع بعض المؤسسات العلمية والإدارية التي سعت إلى تبنّي هذه الخطوة الجريئة في تغيير المناهج التعليمية وتطويرها،

بعد أن تجمدت زهاء ثلاثة قرون من الزمن. وقد استندت عملية هذا التطوير إلى فلسفة تربوية واضحة ومحددة ـ على حد قولهم ـ مستمدة من فلسفة المجتمع وظروفه وطاقاته واتجاهاته، مع دراسة حاجات الوطن وتطلعاته المستقبلية. وبذلك تكون قد اعتبرت العملية التعليمية وسيلة للإصلاح لا غاية في حد ذاتها.

أ ـ هذا فيما يتعلق بتطوير المناهج التعليمية عامة، فماذا عن تطوير مناهج اللغة العربية أو تحسينها؟

وبما أن مقومات التعليم تستند إلى أكثر من ركيزة، منها المعلم والإدارة والمنهج (أهدافاً ومحتوى) والطالب، كان لا بد من الوقوف على العنصر الذي يقاس على أساسه ـ وإن بصورة جزئية ـ نجاح المنهج أو فشله، وأقصد بذلك الكتاب الذي ألفه واضعو المناهج ترجمة لأهدافهم التي تبنوها وسعوا إلى تطبيقها.

ب ـ دراسة كتب اللغة العربية ـ المرحلة المتوسطة (الحلقة الثالثة):

مما جاء في الأهداف العامة للمناهج ما يلي: (ضمن هدف بناء الشخصية الوطنية)

ـ المحافظة على القيم الموروثة.

ـ التحلي بالأخلاق الحميدة المكتسبة.

ـ المحافظة على التاريخ القديم المجيد.

أما فيما يتعلق بالأهداف الخاصة المتعلقة باللغة العربية فهي كثيرة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

ـ التواصل بلغة عربية فصيحة بسيطة.

ـ تعويد المتعلم على المرونة الفكرية المتمثلة باختلاف أساليب التعبير.

ـ تعلم أسسس القواعد وتوظيفها في التعبير، إضافة إلى تفصيل المهارات والكفايات الخاصة بكل صف، مما سهل عملية التعليم وحدد أطرها وأنظمتها. وبالتالي، عملتِ المناهجُ الجديدة على تنظيم المعرفة وتوضيح أساليب التقييم وطرائقه، كي لا تكون عملية عشوائية خاضعة

لمزاجية المعلم وانطباعاته الشخصية.

فإذا ما أردنا تقييم كتب اللغة العربية للتحقق من تطبيق تلك الأهداف، بالشكل الذي نتوخاه، نجد أن معظم تلك الأهداف قد طبقت تطبيقاً سليماً، فيما غاب البعض الآخر عنها، ولم يلق العناية الكافية.

وسأتناول بادىء ذي بدء، كتب القواعد باختصار شديد، لأنها وسيلة لتعلم اللغة لا غاية أساسية في ذاتها.

كتب القواعد (للصف السابع والثامن والتاسع):

لعل أفضل ما ورد في الأهداف العامة لمادة قواعد اللغة العربية:

أ ـ استغلال نصوص القراءة بما يتوافق وموضوع درس القواعد.

ب ـ التركيز على الدور الوظيفي للقاعدة.

ولكننا حين نأتي للتطبيق، نجد أن نصوص القراءة قد اقتطعت لدرس القواعد (مع ما شابها من الحذف والتشويه)، والتمارين التطبيقية أتت جامدة كل الجمود، بالإضافة إلى قلتها وعدم تنوعها التنوع الكافي. فكيف يمكننا تحقيق هدف التمكن من القواعد الوظيفية؟ وأضرب مثالاً على ذلك من خلال درس «المجرد والمزيد «للصف السابع، وهو من الدروس المهمة جداً، نظراً لتداخل علم الصرف فيه مع علم المعاني والدلالات في الوقت عينه، فنلاحظ أن التمارين وقاعدة الدرس، ركزت على مسألة واحدة وهي أشكال الزيادات وأوزان المزيد، ولم تَعْرض للمعاني الجديدة التي تتولد لدى دخول أحرف الزيادة على الفعل، ولم تعر دلالة العبارة التي تحوي هذا الفعل أي اهتمام، فلا تكون بذلك قد أبرزت للطالب مدى مرونة اللغة العربية وقدرتها على إضفاء معانٍ جديدة أو مختلفة بمجرد زيادة حرف أو حرفين أو ثلاثة، كما نلاحظ إغفال التمارين التي تساعد على تطوير المهارات التعبيرية باستخدام قواعد اللغة، كأن نطلب من المتعلم مثلاً أن ينشىء مقطعاً سردياً، يستخدم فيه ثلاثة أفعال معتلة وأخرى صحيحة، على أن تكون في الزمن الماضي، مع وجوب تنوع الفاعل فيها، إلى غيرها من التمارين التي تسهم بشكل فعلي في توظيف القواعد وتحويلها من مادة جافة إلى مادة سلسة مرنة. ويا ليتها ربطت بين دروس البلاغة ودروس القواعد في الصف التاسع، وخاصة في دروس التعجب والاستفهام والنداء والمدح

والذم وغيرها.

وثمة ملاحظة أخرى تتعلق بعملية توزيع المحتوى على السنوات الدراسية، وخصوصاً فيما يتعلق بتكرار أكثر الدروس في صفي السادس والسابع، مع بعض الفروقات البسيطة مما أورث الملل في نفس الطالب، وهذا ما لمسته فعلاً أثناء تدريسي القواعد لطلاب الصف السابع.

كتب القراءة: (المرحلة المتوسطة).

١ ـ الدليل التربوي:

لن أتحدث عن كتاب الدليل التربوي الخاص بكل صف، وإنما سأجمل حديثي بذكر أهم المسائل المتعلقة به، والتي تنطبق على كل الأدلة التربوية الخاصة بهذه المرحلة:

أ ـ فمن إيجابياته:

١ ـ يعد الدليل التربوي خير مساعد للمعلم في إحاطته بأهداف كل درس، التربوية منها والتعليمية.

٢ ـ يجيب عن معظم الأسئلة الواردة في كتاب القراءة، وبذلك يعمل على توحيد المعرفة بين المعلمين في المدارس كافة، دون أن يقيده بالالتزام بهذه الإجابات.

ب ـ ومن سلبياته:

١ ـ يغفل ذكر الأهداف الوجدانية أو الجانب الخلقي الروحي الذي يمكن أن يستشفه الطالب من ثنايا النص. وبذلك لا يساعد على تحقيق قيم المحافظة على التقاليد الرصينة الموروثة، والتحلي بالأخلاق الحميدة المكتسبة. ونأخذ مثالاً على ذلك من كتاب الصف التاسع، محور بناء الشخصية، النص الأول وعنوانه: «التربية الحرة»، حيث يورد الدليل ضمن الأهداف التربوية لهذا الدرس: «لفت نظرهم إلى الاعتدال في سلوكهم وآرائهم، والابتعاد عن التطرف.»، لكنه لا يؤكد على ضرورة احترام الوالدين وتقبل آرائهما بحكمة وروية وعدم مخالفتها أوإثارة غضبهما إلا في الحق.

٢ ـ لا يقدم للمعلم أية اقتراحات بشأن استخدام الوسائل المتنوعة أو القيام بنشاطات معينة، مغايرة لما ذكر في كتاب الطالب.

٣ ـ لا يحتوي نصوصاً شفهية ليستخدمها المعلم في عملية التقييم الشفهي.

كتاب القراءة: (الصف السابع):

يتألف هذا الكتاب من ثمانية محاور، كل محور يحوي أربعة نصوص مرفقة بأعمال تعبيرية متعلقة بالمحور بالإضافة إلى بطاقة فنية وكتب أو قصص مقترحة للمطالعة، وهو، إلى ذلك، أنيق الطباعة وحافل باللوحات الفنية التي ترتبط غالباً بمحاور الكتاب.

أ ـ من حسنات هذا الكتاب:

١ ـ أنه يمد الطالب والمعلم في الوقت ذاته بمعلومات جيدة عن تقنيات الفنون التعبيرية أو الأنماط الكتابية، نحو: فن السرد القصصي أو فن الرسالة أو فن الوصف.

٢ ـ يوسع آفاق المعرفة عند الطالب بتعريفه عدداً من القصص والكتب المشهورة.

٣ ـ يزود الطالب بثروة لفظية كبيرة.

٤ ـ يمرسه على استخدام أهم الأنماط الكتابية المذكورة سابقاً، وبالتالي يُخْرجه من بوتقة كتابة الموضوع التقليدي (المقالة).

٥ ـ يعود الطالب على إعمال العين في تذوق فن الرسم من خلال صور مُعبِّرة (مثال ص: ١٩٣).

ب ـ مأخذ على الكتاب:

١ ـ اعتماد بعض النصوص الجافة الخالية من عناصر الإمتاع والإثارة والتشويق، وخصوصاً في محور السرد القصصي والرحلة، إذ كان من الممكن استبدال قصة مشوقة من نوع الحكاية أو المغامرة أو الأسطورة أو المثل الشعبي بنص «من قصر الحمراء «مثلاً، وبذلك يغتني المتعلم بالتعرف إلى أنواع القصة المختلفة واتجاهاتها، بدلاً من إفراد محور خاص (ثامن)

لهذا الغرض.

٢ ـ صعوبة بعض النصوص لبعدها عن واقع الطالب، وخاصة في محور الفنون الجميلة الذي يمكن أن يتحول إلى محور ممتع إن حُذِف نَصًّا توفيق الحكيم لصعوبتهما، ووضعت مقاطع من مسرحية عربية أو عالمية مترجمة مثلاً.

٣ ـ الرتابة في طرح الأسئلة ومقاربة النصوص بشكل شبه متماثل، مع اختلاف أنماط هذه النصوص. وهذا يفضي إلى أمرين، أولهما: إشعار الطالب بالملل والنفور من المادة، وثانيهما: إضاعة الوقت بالإجابة عن هذه الأسئلة أو معظمها بدلاً من التركيز على أسئلة خاصة بكل نوع كتابي بحيث يخدم الهدف التعبيري في نهاية المطاف.

٤ ـ ورود بعض الألفاظ والأفكار المسيئة إلى المعتقدات الدينية (دنان الخمر ـ إله اللهو ـ رياح الكفر) إلى غيرها من الألفاظ التي إن لم تُقْصد لمعناها، فإنها لا تُقدم أية فائدة تربوية. ويضاف إلى هذا خلو الكتاب تماماً من أية قيم روحية او دينية، مع الإشارة إلى أنه أُفرد للأعياد في هذا الكتاب محور خاص لم يكن فيه للمسلمين أي نصيب، ما عدا ذلك النص لبشارة الخوري الذي يتحدث فيه عن الجهاد، ولا أدري متى كان للجهاد عيد حتى أن حديثه عن الجهاد لم يتناوله من المنظور الإسلامي.

كتاب القراءة: الصف الثامن:

سأتناول دراسة هذا الكتاب من حيث المحتوى: إيجابياته وسلبياته فحسب، نظراً لتشابه كتب المرحلة المتوسطة كلها من ناحية طرح الأسئلة التي تقيدت بتدرج واحد وكأنها قوالب جامدة غير قابلة للكسر. وأود أن أعلق هنا على مسألة تتعلق بإسقاط بعض المصطلحات اللغوية الغربية المترجمة إلى اللغة العربية على المناهج، والمستمدة من نظريات حديثة في علم اللغة عند الغرب التي لم تعرف النور إلا في أوائل القرن العشرين.

فإذا كان أمثال Ferdinand de Saursure أو Chomsky قد وضعوا نظريات لغوية جديدة مثل التحويلية والبنيوية وقاموا بدراسة اللغة من حيث المبنى على حساب المعنى، فإننا غير مضطرين لتطبيقها على لغتنا، ولا

لاستحداث مصطلحات معربة تقابل مصطلحاتهم، لأنه لكل لغة قواعدها وأصولها الخاصة بها، فلا يمكننا إسقاط تجارب غيرنا على لغتنا العربية، وهي بغنى عن كل هذه المصطلحات التي فرغت النصوص من معانيها وحولتها إلى هياكل فارغة جوفاء. وإذا لم يكن بد من استخدام هذه النظريات في مقاربة النصوص، فلنعد إلى كتب التراث التي ضمت الكثير من الملاحظات اللغوية، نحو: كتاب «الخصائص» لابن جني، وكتاب دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، ومعجم «العين «للخليل بن أحمد، وغيرها من الكتب والمصادر اللغوية العربية الأصيلة التي سبق فيها العرب الغرب وتميزوا منهم.

أما فيما يتعلق بمحتوى الكتاب الثامن، فنلاحظ، خلافاً لما رأينا في الكتاب السابع، وفرة النصوص الممتعة والمشوقة التي تشد الطالب إليها، وقد اختيرت النصوص في أغلبها لكتاب يشهد لهم بعلو الكعب في الأدب والبلاغة امثال: ميخائيل نعيمة ـ ولي الدين يكن ـ أمين الريحاني ـ أبو الفرج الأصفهاني وغيرهم... أما البطاقات التقنية فقد توسعت في تحديد الخصائص الفنية لكل نمط من انماط الكتابة، وتوضيح الأنواع المختلفة لكل نمط من هذه الأنماط، وأضرب مثالاً على ذلك من المحور الأول (الوصف)، حيث أُرفِقَ ببطاقةٍ تقنية تعالج أنواع الوصف بأشكاله المختلفة والمؤثرات فيه، بالإضافة إلى التركيز على مخطط الوصف وتفصيلاته. ولكن، تبقى قضية اختيار النصوص من حيث توافر القيم الأخلاقية والروحية وتطابقها مع حاجات الطالب وملامستها للواقع الذي يعيشه، تبقى هذه القضية إحدى المآخذ الرئيسة التي نأخذها على كتب القراءة بشكل عام، وبناء على ذلك أقدم هذه الملاحظات:

١ ـ افتتح الكتاب بنص لنجيب محفوظ، الكاتب المصري المعروف، عنوانه: «خائب»! فتأملوا معي هذا العنوان الذي يفتح النفس كما نقول في لهجتنا العاميَّة، ومتى؟ في بدء السنة الدراسية! وإذا ما رحنا نقرأ هذا النص لنستشف الغاية منه، وجدنا أنه يعلم الطالب أو يحاول إفهامه بأن المطالعة الكثيفة أو كما أسماها الكاتب «إدمان القراءة «لم تُجدِ قارئها نفعاً، بل انعكست على حياته وسلوكه العام سلباً، وذلك لأنه لم يتابع دراسته

الجامعية كما يشتهي ويحب! ونحن الذين نسعى سعياً حثيثاً إلى ترغيب المتعلم بالمطالعة والقراءة التي تغذي عقله وتوسع مداركه العامة وتصقل شخصيته وخصوصاً إذا تخير الكتب النافعة السمينة، لا الرديئة الغثة! هذا فضلاً عن الإساءة المبطنة لكتب الدين الأزهرية، حيث أورد عبارة ساخرة تنال نيلاً شديداً منها حيث يقول فيها واصفاً تعلق ذلك «الخائب» فيها: «واعتبرها (أي الكتب) آية العلم الذي لا ينفذ إلى حقائقه إلا الأقلون..»، ونحن إن كنا نتفق على أن تلك الكتب لها مثالب عدة، ولكن لا نجد ضرورة للتحدث عن ذلك الأمر بتلك الصورة التي تنفر الطالب من القراءة بشكل عام. ولا يخفى على أحد ما لنجيب محفوظ من نوازع فكرية مغرضة، هدفها تشويه صورة العالم الإسلامي والإساءة إلى سمعة المسلمين عامة.

٢ ـ ورود عبارات منافية للدين والأخلاق في قصيدة شعرية حديثة للشاعر بدر شاكر السياب وعنوانها: «دار جدي»، وهذا الشاعر معروف بأفكاره ومعتقداته الشيوعية، وهنا نسأل: ما الجدوى من تعليم الطالب نماذج من الشعر الحديث الغامض، بمعانيه التائهة المتناثرة، وغير المتماسكة؟ هذا عدا كونه خالياً من القيم والمبادىء. فإذا كنا نربي بالأدب، فينبغي لنا تخير النصوص الأدبية الراقية لكي يتذوقها الطالب ويتعرف مواطن الإبداع فيها، لأن النص شركة بين مبدع ومتذوق، فكيف لنا أن نعلم الطالب كيفية تذوق نص خال من الإبداع الحقيقي، أو يصعب اكتشاف مواضع الجمال فيه؟

٣ ـ حبذا لو أن البطاقات التقنية طبقت مباشرة على النصوص الواردة في كل محور، وذلك بجعل الأسئلة مبنية على أساسها، وهكذا يتلمس الطالب خصائص كل فن كتابي من خلال مقاربة النص وتحليله وفق هذه الخصائص بدلاً من أن تكون معلومات جامدة تقريرية.

٤ ـ احتواء الكتاب على صور لا تترك أثراً حسناً في نفس الطالب أو المتعلم، كنحو الصورة التي وردت ص: ١٤، وهي تمثل صورة شاب يجلس على كرسي مرتكز على رتل من الكتب! أو تلك الصورة في ص: ٢٢٨ لولد مكشوف العورة.

٥ ـ عدم إعطاء بعض المحاور حقها في المعالجة أو في اختيار النصوص المناسبة لها، كمحور«وسائل الإعلام» الذي استُهل بنص هو عبارة عن محاضرة قيّمة، لكنها جافة وبعيدة عن الحيوية التي يتطلبها محور الإعلام بشكل خاص، لذا لا يصلح هذا النص إلا أن يكون نصاً رديفاً أو مخصصاً للمطالعة، كما أن نص«عروس فيديو»، على الرغم من كونه ممتعاً ومسلياً، لا يخدم هذا المحور بشكل مثمر.

٦ ـ خلو الكتاب ـ وهذا ينسحب على كتب القراءة جميعها ـ من نصوص تخدم قضايا المجتمع العربي بشكل عام والمجتمع اللبناني بشكل خاص، فهو وإن تناول نصوصاً لكتاب وأدباء من أقطار عربية مختلفة، لكنه لم يفرد نصاً واحداً يتحدث فيه عن قضية أساسية تهم كل العرب والمسلمين، وهي قضية احتلال فلسطين، أو مسألة مقاومة العدو الصهيوني بشتى الوسائل، والتذكير دوماً بأن هذا الكيان دخيل وسيبقى دخيلاً على الأمة العربية! لذلك، فنحن نطالب بنصوص تخدم قضايانا، وتحثّ أبناءنا على الصبر في مجاهدة العدو، وبذل النفس والنفيس لتحرير الوطن، وتطهير المقدسات، من كل عدوٍ يريد احتلالها وامتهانها. فلم لا تطرح هذه المواضيع البالغة الأهمية في مناهجنا، بينما نرى الدولة اليهودية الغاصبة تُدخل في مناهج القراءة للصفوف الابتدائية نصوصاً لأديب يهودي متطرف يصور العرب وكأنهم وحوش كاسرة، ويؤكد على أنهم مجرمون وقتلة ومتخلفون. نعم، هكذا يربي اليهود أبناءهم، من أجل خدمة قضيتهم، ومن أجل التعويض عن عقدة النقص التي يعانون منها، وهي كونهم شعباً منبوذاً وهم، يخشون أثر الكلمة، وبخاصة إن شعروا أنها يمكن أن تمسهم بسوء، لذلك رفضوا إدخال نصوص شعرية للشاعر محمود درويش بحجة أن هذا الشعر «يهدد أمن المجتمع الإسرائيلي واستقراره»، على حد قول أحد زعماء «الليكود».

وقد ذكر هذا الكلام في صحيفة الـ "Telegraph" الصادرة في لندن بتاريخ ١١ آذار عام ٢٠٠٠، ومما ورد في تلك المقالة باللغة الإنكليزية "Darwish's poetry destroys the roots of israeli society"!. ومعناه أن شعر محمود درويش يدمر جذور المجتمع الإسرائيلي! ومع ذلك، فقد وافق وزير التعليم اليهودي «يوسي سريد» على إدراج ثلاث قصائد له في المناهج

الدراسية، ضمن مادة اختيارية، فيما نحن نبخل على طلابنا بنص يندد بجرائم اليهود أو نص يرثي أحد شهداء الوطن!!

كتاب القراء: الصف التاسع:

لهذا الكتاب حسنات كثيرة، تتعلق بنوعية النصوص من حيث الإمتاع والجمال، وقربها من واقع الطالب، نظراً لتركيزها على الموضوعات التي تهمه، بالإضافة إلى ورود نص يتيم يمجد اللغة العربية ويرغب القارىء بالتمسك بها لروعتها وبلاغتها (ص١٧١/ ، بعنوان: عن اللغة الجميلة التي أعطتنا أمين الريحاني للكاتب الصحفي طلال سلمان)، لكن ثمة مسائل ينبغي لنا الوقوف عندها وهي:

١ ـ الحذر من دسِّ المفاهيم والقيم التي من شأنها إفساد شخصية الطالب أو تشكيلها بصورة غير سوية، وقد ظهر ذلك واضحاً في النص الأول للمحور الأول، للكاتبة «مي زيادة»، والتي عملت ـ بقصد منها أو بغير قصد ـ على إثارة نزعة الرفض والاستقلالية عند الأبناء، وبخاصة المراهقين: بدلاً من برِّ الوالدين والإحسان إليهما. فضلاً عن تكرارها للفظة: عبد وعَبْدة وعَبيد بشكلٍ يشوه مفهوم الطاعة، طاعة الأبناء لآبائهم...

٢ ـ تعريف الطالب بخصائص الأدب الوجداني، والتركيز على قضايا الغزل والحب في سن مبكرة، ونتساءل هنا: ما المقصود من ذلك؟ وما الغاية المرجوة من هذه النصوص؟

٣ ـ سذاجة بعض التعليقات على بعض الصور الفوتوغرافية الواردة في الكتاب، ففي (ص: ٢١)، وضعت صورة لأب وابنه، وهي بغنى عن التعليق، لكنه كتب في أسفل الصورة: «أب وابنه»، وصورة أخرى (ص: ١٥) تمثل تلاميذ في صف مع معلمتهم، ويأتي التعليق على الصورة ساذجاً لا يحمل أي بعد أو عمق.

وبالإضافة إلى ذلك، تظهر مشكلة مقاربة النصوص شبه التقليدية التي تجبر المعلم على اتباع الأسلوب التلقيني في التعليم، لأنَّ بعض المفاهيم لا يمكن أن يفهمها الطالب أو يستوعبها وحده، دون مساعدة مباشرة من المعلم.

غير أن كل هذه المآخذ والسلبيات التي شابت الكتب، لا تنفي أهمية العمل الجيد والخطوة الرائعة التي قام بها المركز التربوي للبحوث والإنماء، وما هذا الذي نطرحه سوى ملاحظات نسجلها بهدف النقد البناء، ولن تذهب بحسناته بعض هناته.

ج ـ واقع اللغة العربية في ظل التحديات التي تواجهها:

انطلاقاً من قول مصطفى صادق الرافعي، الأديب المصري الكبير في كتابه «وحي القلم»: «ما ذلت لغة شعب إلا ذل»، فإننا نرى أن واقع اللغة العربية مأساوي، وذلك لعدة أسباب نذكر منها:

١ ـ مزاحمة اللغات الأجنبية لها في كل الميادين، سواء المعرفي منها والثقافي، وخاصة في المجالات التقنية وثقافة شبكة المعلومات العالمية الـ "internet"، بالإضافة إلى تأثير الترجمة على مباني اللغة العربية وأصولها، حيث أدخلت عليها تراكيب غريبة عنها وهي عنها غنية، فبتنا نستخدم أو نسمع عبارات تبدأ بألفاظ مبهمة كقولنا: «لدى عودته من الزيارة التي قام بها... «والمعروف أنه لا يجوز لنا البدء بضمير مبهم دون أن نذكر العائد عليه، والأمثلة على ذلك كثيرة. والأنكى من هذا والأمرّ، أن المناهج الجديدة قد كرّست هذه المنافسة بمساواتها بين حصص اللغة العربية وحصص اللغات الأجنبية في كل المراحل، حتى أن نصيبها ـ أي اللغة العربية ـ من الدرجات يكاد يكون أدنى من نصيب اللغات الأخرى في المراحل الثانوية. ومن المعلوم أن أي منهج تعليمي لأي دولة في العالم، يهتم بالدرجة الأولى بتعزيز لغتها الوطنية، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية، وبعد ذلك يُدخل اللغة الأجنبية في مراحل متقدمة من الدراسة.

٢ ـ تأثير وسائل الإعلام في إضعاف اللغة العربية، وذلك لطغيان اللهجة العامية واستخدامها بشكل واسع النطاق، وإذا ما استخدمت اللغة العربية، فإننا نلاحظ الكم الهائل من الأخطاء المتكررة، وخاصة تلك اللغة التي يتكلم بها بعض الإعلاميين أو الصحفيين، سواء في الإعلام المرئي أو المسموع وأحياناً المكتوب، مما يؤدي إلى تسمم قواعد اللغة العربية الأصيلة والذهاب برونقها وريحها. لذا، ينبغي منع الإعلامي أو الصحفي

بصورة عامة، من التحدث بغير اللغة العربية الفصيحة، الخالية من الأخطاء والتراكيب الجوفاء، فضلاً عن ضرورة إجادة النطق السليم لمخارج الحروف، والتفريق بين الأحرف اللثوية وغير اللثوية.

٣ ـ تهميش دور اللغة العربية في الدراسات الجامعية، وعدم تأثيرها في انتساب الطالب للتخصُّص الذي يختاره، وذلك لأنها ينظر إليها على أنها لغة تُتعلم ولا يُتعلم بها، ولم تعد هوية يعتز بها الطالب أو يشعر بانتماء إليها وإلى الثقافة والتاريخ والحضارة التي تمثلها. وبذلك يكون الفرد قد انسلخ من نَسَب ماضيه لانقطاعه من نسب لغته. فما تكون النتيجة؟ مواطن بلا هوية!

٤ ـ فصل اللغة العربية عن مصدرها ومنبعها الأصيل، فالقرآن الكريم، هو النبع الأساس الذي تستقي منه اللغة قواعدها وأصولها ولو كره العلمانيون، ولو كره الحاقدون والمستعمرون! لهذا السبب، نجد أن كثيراً ممن تبوأوا مناصب رفيعة في الجامعات، من أساتذة ومتخصصين في اللغة العربية، يفتقرون إلى الفصاحة والبيان والبلاغة، ذلك لأنهم لم يعبوا من معين اللغة الأساس، وهو القرآن الكريم، لأنه هو الذي يحفظ اللغة ويضمن بقاءها لا العكس. فإذا أردنا أن يعود للعربية عزها ومجدها التليدان، فلا بد من الإقرار والاعتراف بأن القرآن الكريم، بالإضافة إلى الأحاديث الشريفة وأمهات الكتب التراثية، هي السبيل الوحيد لتعزيز لغة أبنائنا الطلبة، وإغنائها بالمفردات والتراكيب البليغة السامية ولا نغفل دور الدولة اللبنانية في دعم هذه اللغة الثمينة، وتشجيع استخدامها في المجالات كافة، للحفاظ على وجه لبنان العربي.

وأختم حديثي بقول لطلال سلمان في اللغة العربية من نص: «عن اللغة الجميلة..». يقول فيه:

«إن اللغة العربية ليست عائقاً في وجه التقدم، وإن الاغتراب عن الذات ليس حلاً، وإن الهجانة ضياع وليست انتماءً إلى العصر..».

أقول قولي هذا وأستغفر الله، وأسأله أن يأخذ بأيدي القيمين على اللغة العربية إلى ما فيه خير الأمة العربية وفلاحها.

والحمد لله رب العالمين.

الجلسة الثالثة:

مناهج مادة اللغة العربية وآدابها

المناقش: الأستاذ حسن نحاس.

الأستاذ حسن النحاس

الحمد للّه حمداً يوافي نعمه ويكافىء مزيده، وأشهد أن لا إله إلا اللّه وحده لا شريك له، وأصلي وأسلم على حبيبه المصطفى وعلى آله وصحبه أجمعين، وأسأله سبحانه وتعالى أن يعصمني من الزلل ويُكرمَني بنعمة الإخلاص ويهديَني سواءَ السبيل.

أيها الحضور الكرام

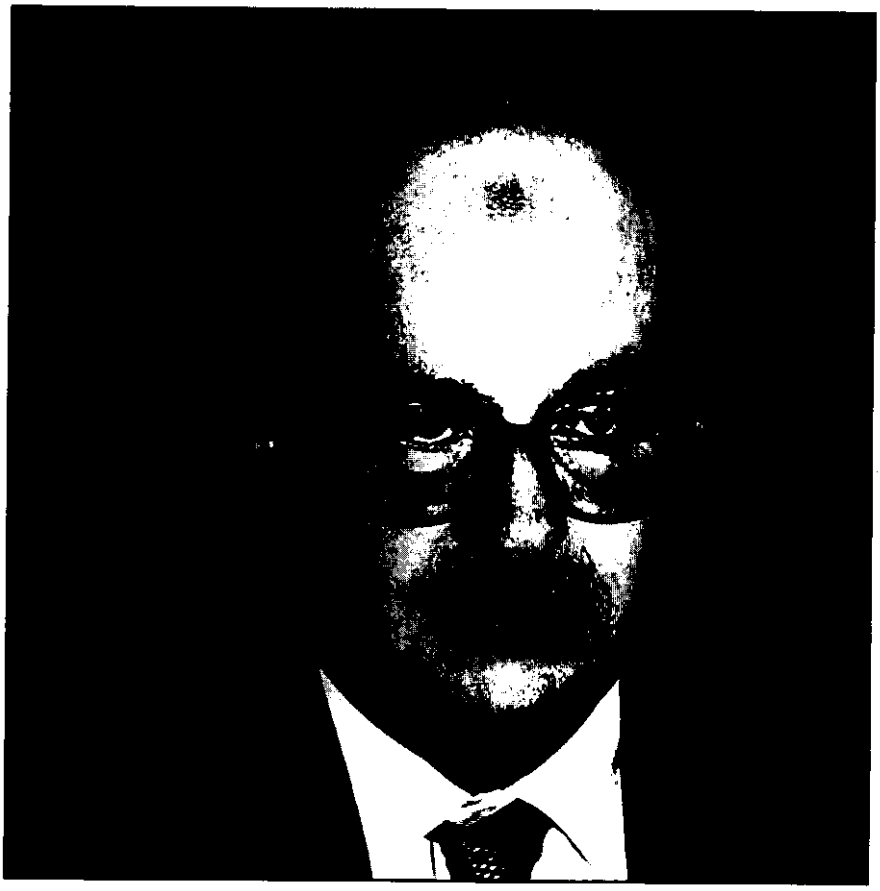
السلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته

اسمحوا لي في البداية أن أقدم شكري لهذه المؤسسة التربوية الكريمة التي نظمت هذا المؤتمر ورعته، ولكل من لبّى الدعوة وشارك إن بتقديم ورقة أو مداخلة أو إبداء رأي أو بالحضور والمساع. وآمُل أن تكون النتائج والتوصيات التي ستصدر على مقدار الداعين ومستوى طموح الملبّين.

«من أولى خطوات الإصلاح والتحسين في العملية التربوية والتعليمية العمل على بناء فلسفة تربوية شاملة واقعية مرنة تستمدّ أصولها ومبادئها من المبادىء والتعاليم الدينية السامية والمعتقدات المتعلّقة بطبيعة الكون والإنسان والمجتمع والحياة وبالعلاقة التي تربط بين هذه العناصر جميعاً بعضها مع بعض من ناحية وبينها وبين خالقها من ناحية أخرى، والمتعلقة أيضاً بطبيعة المعرفة البشرية وطبيعة القيم الخلقية وبطبيعة العملية التربوية وبوظيفتها في الحياة»[1].

«وبالتالي فإن وضع المناهج ليس عملاً اختيارياً نأتيه، أو لا نأتيه، كما ليس عملاً موسمياً نأتيه مرة ونستريح. إنما هو عمل محتوم ديناميكي يومي دائم، يناط بلجنة أو بلجان، عَين منها على المتغيّرات والمستجدات من المنجزات العلمية والتكنولوجية والحضارية العامة، وعَيْن على المستجدات في علوم التربية والعلوم الرافدة والرديفة، وفي ما تنتهي إليه التجربة من

(١) د.عمر الشيباني «آراء في الإصلاح التربوي» ص ٧٠-٨٧.



الأستاذ حسن النحاس

طرائق، لتُدخل ذاك الجديد محتوى المناهج، وتَتَبنَّى هذا الجديد في إيصال ذاك، سعياً إلى تمليك المتعلم المهارات والكفايات اللازمة لا من أجل مماشاة العصر فحسب، ولا من أجل مواجهة الحياة ومشكلات الحياة لوضع الحلول الناجعة بل لذاك وأكثر، لتمكينه من قيادة الحياة والإمساك بأزمّتها فلا تتمشكل، وإذا تمشكلت بادر إلى الحل وإن هي تمشكلت تمكّنه من الحل»[1].

أشارت الأستاذة سارة الخالدي في دراستها إلى أن عملية تعديل

(١) د. أسعد السكاف، حلقة دراسية بعنوان «العربية في المناهج المعدّلة» ص ٢.

المناهج قد استندت إلى فلسفة تربوية واضحة ومحددة ومستمدة من فلسفة المجتمع وظروفه وطاقاته واتجاهاته، مع دراسة حاجات الوطن وتطلعاته المستقبلية، وهنا أقف لأسأل الأستاذة الكريمة هل كانت الأهداف التي وضعتها المناهج لنفسها في مستوى الطموح والتطلعات في المرحلة التي يجتازها لبنان؟ وهل كَشَف المحتوى والطرائق ـ وقد أشرفنا على نهاية العام الثالث لبدء التطبيق المتسرّع ـ عن قدرتهما على تحقيق تلك الأهداف؟ وهل روعيت في اشتقاق تلك الأهداف الدوافع والدواعي المحيطة بنا، أم أهمل جانب منها وأخذ جانب؟

فما هي القيم الموروثة التي تدعونا مناهجنا للمحافظة عليها؟

وما هي حصة الأخلاق الحميدة في مناهجنا الجديدة؟

وما هو التاريخ المجيد الذي تتحدث عنه المناهج وكتاب التاريخ ما زال في رحم الغيب!

ورد في الدراسة «إن تفصيل المهارات والكفايات الخاصة بكل صف سهّل عملية التعليم ـ (عفواً فهذا المصدر ترفضه المناهج الجديدة وقد حلّ محله مصدر الفعل تعلّم أي التعلّم) ـ وعملت المنهجية على توضيح أساليب التقويم وطرائقه كي لا تكون عملية عشوائية خاضعة لمزاجية المعلم وانطباعاته الشخصية. كلام جميل ولكن يصعب تنفيذه.

كنا سابقاً خلال تصحيح موضوع الإنشاء للصف المتوسط الرابع في الامتحانات الرسمية نوزع العلامة بالشكل التالي: ٢ للتصميم + ٨ للتوسيع = المجموع ١٠ علامات.

أما المناهج الجديدة فقد ألغت علامة التصميم وبالتالي فإن معظم الطلاب سيباشر التوسيع دون وضع التصميم.

قسّمت علامة التعبير الكتابي إلى عشرة أقسام يمكن اختصارها بخمسة (راجع جدول قياس العلامة في دليل التقويم).

ربطت المناهج التعبير الكتابي بنمط النص، فلو أخطأ الطالب في تحديد النمط فماذا ستكون النتيجة؟

ومن الغريب أن المناهج تؤكد وتركّز على أهمية التصميم وكان آخر فصل في دليل التقويم قد عرض لأربعة نماذج منها: (التصميم الثنائي - التصميم الثلاثي - التصميم التحليلي)، وعلى الرغم من ذلك فقد ألغيت علامة التصميم!

- كتاب القواعد للصف السابع سبق أن تناولتُه بالدراسة والتقويم في المؤتمر السابق.

أما كتابا القواعد للصف التاسع والثامن فكانا بعيدين كل البعد عن مبدأ الوحدة اللغوية في النصوص المعتمدة لشرح الدرس أو للتطبيق، بينما يدّعي أصحاب المنهج الجديد أنه يجب الانطلاق من مبدأ وحدة الغلة وتطبيق مبدأ القواعد الوظيفية واعتماد المنهج الاستقرائي مع الحرص على تبسيط تعليم مادة قواعد اللغة العربية. إلاّ أن كل ما ادّعوه من استقراء وتبسيط لقواعد اللغة لم يلتزموا به ووقعوا في التلقين المرفوض وخرجوا على الأسس الموضوعة في مقدمة كل كتاب، من كتب القواعد.

- مثال على ذلك درس: أسماء الاستفهام للصف التاسع:

يقدّم كتاب المركز التربوي في درس أسماء الاستفهام نصاً مأخوذاً من محور الأسرة، ويضم ثلاثة أسماء استفهام هي: كيف وما وأي وحرفاً واحداً هو هل، ثم يطبق المنهج الاستقرائي للوصول إلى معنى كل اسم واستخدامه.

أما بقية أسماء الاستفهام وإعرابها ومعناها فيعتمد منهج التلقين التقليدي المرفوض - فيذكر الاسم ويأتي بشواهد من خارج النص. ويعرض وجوه إعرابه، وتأتي التمارين في غالبتيها من كتابي الأدب العربي للصفين العاشر والحادي عشر مظهرة السرعة في التأليف والبعد عن الأهداف التربوية المنشودة.

أول درس من دروس القواعد للصف التاسع: التعجب. وقد ورد في الإعراب النموذجي لجملة (أجمل بالربيع) ص ٤٩ خطأ واضح وتناقض صريح.

ـ تمارين درس أسلوب الشرط تنحصر في: عيّن أداة الشرط وفعل الشرط وجواب الشرط، وتكرار مملّ.

ـ درس أخوات ليس جاء كفائدة موجزة خلال شرح درس النفي.

ـ درس النعت، أهمل ذكر أنواع النعت الجامد مع إيراد تعريف موجز للنعت السببي.

ـ درس المدح والذم: النص من تقرير عن واقع الزراعة اللبنانية لا يمكن فهم صيغ المدح والذم فيه وإعرابها: دون الرجوع إلى (المصدر المؤول) وهذا الدرس قد ألغي نهائياً من برامجنا.

ـ إهمال الجملة الاسمية في جميع صيغها من مقرر الصف التاسع انعكس سلباً على الطلاب.

ـ أما دروس البلاغة فأسوأ منهَجاً من دروس القواعد، اعتمدوا التعريفات وابتعدوا عن النصوص في دروس: التشبيه وأنواعه والاستعارة والكناية وعلم البديع ـ واستمدوا الشواهد في التمارين من كتب البلاغة التقليدية. مع الإشارة إلى أسئلة متنوعة في علم المعاني وعلم البيان وعلم البديع تطرح على الطلاب بدءاً من الصف السابع دون أن يعطى الطالب أي درس في هذه العلوم.

ولم يخل كتاب السنة الثامنة من الأخطاء النحوية والإملائية كما يَظهر اللامبالات في التأليف. ومن المؤكد أن من شارك في التأليف لم ينطلق من مستوى التلاميذ الثقافي واللغوي وإنما أطلّ عليهم من علياء جامعته وبرج شهادته.

ـ **كتاب القراءة للصف السابع**: وقد سبق وتناولته بالدراسة. وقد أشرت في البند ٣ صفحة ١٧٣ من كتاب المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس إلى نص لفؤاد سلميان بعنوان «معنى العيد» يتحدث فيه عن أعيادنا مسلمين ونصارى: تهرق فيها الخمور على الموائد، كاسات وكاسات، وطاسات وطاسات، هنا أعراس للأجساد، وهنا خد وكأس، وهناك مأتم للأخلاق، ويختم بقوله: «فخير لنا أن ننسى اللّه من أن نجعل مواسم اللّه مواسم

للمساخر والمفاجر والمتاجر». وأتمنى لو صدرت توصية بإلغاء النص أو حذف الجملة الأخيرة منه على الأقل وهذا أضعف الإيمان.

أوافق الأستاذة سارة على ما ورد في الكتاب من نصوص جافة وبعيدة كل البعد عن الإمتاع والإثارة والتشويق.

وأخالفها في استبدال قصة بنص (من قصر الحمراء) فالنص ليس بالصعب والوصف جميل ودقيق وخصوصاً أنه يتحدث عن صفحة مشرقة في تاريخ العرب ألا وهي العصر الأندلسي وما يمثله قصر الحمراء كمعْلَم خالد من معالم الحضارة الأندلسية.

ـ في كتاب القراءة للصف الثامن: نلحظ إصرار المؤلفين على أهمية الأدب الشعبي العامي وتمسّكهم بسلام الراسي ليتحفنا بنص جديد من أدبه الرفيع بعد حديثه عن (جحش الملك ملك الجحاش) في الصف السابع ص ١٩٢. وفي خطبة للرئيس بشارة الخوري ورد تعريف للنبي سليمان عليه السلام: سليمان: هو سليمان الحكيم ملك إسرائيل نحو (٩٧٠ ـ ٩٣٥ق.م) اتصف برجاحة عقله وحكمته. وفي العبارة إيهام بأنه ملك لدولة إسرائيل فنرجو التصحيح.

يُجمِع كل متذوقي الأدب العربي على أن الدراسة البنيوية لنصوص القراءة التواصلية والإبداعية، مع قواعد البنيوية الرياضية وقوالبها المحددة ومنهجيتها الصارمة تفقد الطالب عنصري التذوق والدهشة الجمالية. فقد أضحى النص بناءً يمكن تفكيكه إلى بنى ووحدات وأجزاء فضلاً عن المصطلحات المترجمة التي ضاعوا في تحديدها وفروضها ثم ألغوها، فنستنتج مدى الضياع والتخبط الذي يعانون وقد عبّر أحد المدربين خلال دورة تدريبية عن سخطه قائلاً: «لقد ألبسوا الألسنيّة شروالاً».

إن الإساءة المبطنة التي أشارت إليها الأستاذة سارة حول الكتب الأزهرية جاء المؤلف من خلال الدليل في السؤال الخامس في المعاني والدلالات ليشير إلى أن تلك الكتب رمز للثقافة الكلاسيكية، التي لا تتجاوز اللغة العربية، فهي تفتقر إلى الانفتاح والحداثة لكي تؤصل صاحبها؟!

أستاذة سارة تتساءلين عن أسباب خلو كتاب القراءة من نصوص تخدم قضايا المجتمع العربي، إن خلوّ كتب القراءة من نصوص تخدم قضايا المجتمع العربي بشكل عام والمجتمع اللبناني بشكل خاص أو تتحدث عن قضية فلسطين لم يكن صدفة وإنما هو هدف مقصود طالما أن فئة من الشعب اللبناني ما تزال ترفض الاعتراف بعروبة لبنان أو الاعتراف بإسرائيل كدولة عدوة وبدلاً من نص يزرع الأمل بِغَد مشرق، ويؤجج الحماسة في الصدور، نص يبني ولا يهدم، جاء نص لنزار قباني بعنوان: «هوامش على دفتر النكسة» والكتاب يفهم من عنوانه.

ـ كتاب القراءة للصف التاسع: من باب تقديم الأهم على المهم بدأ كتاب القراءة بمحورين الأول بعنوان بناء الشخصية: قيود وآفاق والثاني بعنوان: الأدب الوجداني. الدرس الأول في المحور الأول لمي زيادة بعنوان: التربية الحرة. ورد حرفياً: «الفتاة التي اعتادت الانقياد لآراء والديها وعَجَزت عن إتيان عمل فردي تدفعها إليه إرادتها بالاشتراك مع ضميرها ما هي إلا عبدة... والعبدة لا تُربّي إلا عبيداً». نعم أيها السادة هذه هي المبادىء التي يريدنا المؤلف أن نعلّمها ونربي عليها أبناءنا! فلا تستغربي سيدتي!

ـ أما المحور الثاني فيبدأ بقصيدة لمنصور الرحباني بعنوان «ذكرى الحب حب» ويُتبعه بنص ثانٍ عن زحلة (جارة الوادي) لأحمد شوقي:

من قوله:

لم أدرِ ما طيب العناق على الهوى
حتى ترفّق ساعدي فطواك
وتأوّدت أعطاف بانك في يدي
واحمرّ من خفريهما خدّاك
ودخلت في ليلين فرعك والدجى
ولثمت كالصبح المنوّر فاك
وتعطّلت لغة الكلام وخاطبت
عينيَّ في لغة الهوى عيناك

تليها الأسئلة والمواضيع في شرح العواطف والعوارض البيّنة لظاهر الحب والحالة النفسية وقيمة الحب، هل تعرف وسائل أفضل من الرسائل للاتصال بين المحبين وما رأيك بإمكانية الصداقة بين الرجل والمرأة. . . إلخ.

ولو ألقينا نظرة على المحور الثامن وهو بعنوان: التعلّم وسوق العمل والمحور التاسع وهو بعنوان: مستقبليات وجميعها من المقالات الجميلة والمفيدة ولكن قل من يصل إليهما ويعطيهما حقهما من الدراسة والتحليل، وهما المحوران الأخيران من كتاب القراءة.

كشف التحصيل وهي نماذج لاختبار الطلاب. وردت في الدليل للصف التاسع ثلاثة نماذج من أصل ثمانية تتحدث عن الحب الأول بعنوان «حنين» صفحة ٦٠ والثاني بعنوان: «من مي إلى جبران» صفحة ٨٠ ـ والثالث بعنوان «في مهب الغرام» صفحة ١٠٣.

النصوص الشعرية تركز على القصيدة النثرية (الشعر الحر) وهي في معظمها للسيّاب أو نازك الملائكة أو سعيد عقل. عدا كونها من الشعر الغامض بمعانيه كما تقولين وصعوبة حفظها من قبل المتعلمين، يتضمن بعضها معاني نرفضها كمسلمين فقد ورد في نص للسياب بعنوان «دار جدي» ص ٢٩ كتاب القراءة للصف الثامن قوله: «وأبصِر اللّهَ على هيئة نخلة. فاشربِ الحياةَ وعُبَّها يُحبَّك الإله» إنها ليست خالية من القيم والمبادىء ولكنها قيم هدامة ومبادىء كفر وإلحاد.

وفي كتاب القراءة للصف التاسع صفحة ١١٤ نص عمارة بعنوان: اللحظات الوردية» مع أن عنوان المحور: «وسائل الإعلام» فما أجمل الوحدة اللغوية!

وفيه صورتان نرفضهما: الأولى على غلاف كتاب القراءة للصف الثامن وتكررت في الصفحة ٢٢٨ وهي لوحة زيتية لغابياني تمثل صورة خطف غايميد وقد حمله صقر وهو عار مكشوف العورة.

والثانية لفتاة عارية الصدر في كتاب القراءة للصف التاسع ص ٤٦ فما

هي الغاية من هذا العري في كتاب مدرسي؟!

أيها الحضور الكرام،

حاولت جاهداً أن أتعاون مع الأستاذة سارة في تحديد الثغرات ومواطن الخلل في مناهجنا وكتبنا ولم يكن النقد هدفاً لي فلقد بَذلتْ جهدَها وبذلتُ جهدي متعاونَين في سبيل خدمة هذه اللغة الشريفة ورحم اللّه أستاذي الدكتور عفيف دمشقية حين أوصانا ونحن ما نزال على مقاعد الدراسة الجامعية «إن هذه اللغة أمانة بين أيديكم وإن أعداءها كثر فكونوا لهم بالمرصاد» لقد أحسنت الأستاذة سارة وأجادت في النقاط الأربع التي ختمت بها دراستها، ألا وهي:

١) تعزيز اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

٢) خطر وسائل الإعلام الكبير عليها. وما يستتبعه من شيوع العامية.

٣) إعطاء اللغة العربية أهميتها في الدراسات الجامعية.

٤) عدم فصل اللغة عن منبعها الأصيل (القرآن الكريم والسنة الشريفة).

إن من واجبنا كمسلمين إذا ما أردنا أن نتغلب على مشاكلنا ونستعيد مجدنا أن نعود إلى تعاليم ديننا ونصلح نظمنا التعليمية على أسس علمية مدروسة فلا صلاح ولا تقدم لنا إلاّ عن طريق الإيمان الصادق والعلم النافع والتربية الصالحة والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته.

الجلسة الثالثة:

مناهج مادة اللغة العربية وآدابها.

الباحث: الأستاذ حسن طرابلسي.

تقييم العربية في المناهج الجديدة

الأستاذ حسن طرابلسي.

الحمد للّه الذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على رسوله الذي بدأ تكليفه بـ: **﴿إقرأ باسم ربك الذي خلق﴾**.

نلتقي بعد مضي عامين على المؤتمر الإسلامي الخامس، وبدعوة من المجلس العلمي في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية، لنعقد المؤتمر التربوي الإسلامي السادس، تحت عنوان «مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان» آملين أن يشكل هذا المؤتمر مدماكاً جديداً في إطار مسيرة الإصلاح التربوي في لبنان، تصويباً لمسيرة التربية والتعليم، والمناهج الجديدة المقررة من قبل وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. علماً أن المناهج الجديدة تشكّل نقلة نوعية في مجال التربية والتعليم، وهي نقلة منتظرة منذ فترة طويلة، على أمل أن تحقق هذه النقلة تقدّماً في بناء الإنسان على أسس فلسفة تربوية شاملة، تجعل الإنسان المتعلم هو المحور الأول، والهدف الأسمى سعياً لصياغة إنسان متفهم تاريخه، واع عصره، مستشرف مستقبله، ممتلك القدرة على النقد والتحليل والاستنتاج، قادر على قبول الآخر في مجتمع العولمة الذي حوّل العالم كلّه قرية صغيرة.

إن التعليم اليوم في لبنان يعيش فترة تجريبية، والعبرة في النتيجة، وإن تكن المناهج الجديدة جاءت بعد انتظار طويل، فإننا اليوم في نهاية الفترة التجريبية، والأمل كل الأمل في موسم الحصاد، فعسى ألا نعيش في انتظار هيكلية جديدة بعد بضع سنين.

أيها الحضور الأكارم،

سأتناول في هذا البحث تقييم العربية في المناهج الجديدة، ذلك أن التقييم هو العملية التي تُحدّد فيها قيمة معينة، لشيء معين أو حدث محدد.

وتربوياً: هو إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيق أغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص أثناء

الأستاذ حسن طرابلسي

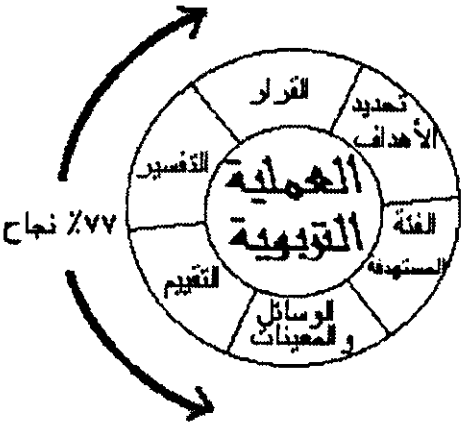
سيرها، واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص.

والعملية التربوية بمفهومها الجديد، ترمي إلى تحقيق فردية وكيان المتعلم، فتأخذ بإمكاناته ومواهبه وقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته وتوجهها الوجهة المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة والغايات المقصودة.

إذ إن عملية التقييم تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، سواء كان ذلك السلوك معرفياً، أو حركياً، ولهذه العملية أهداف عامة ومحدّدة، ولها أدواتها وطرقها ووسائلها ومستلزمات تنفيذها. وهذه الجوانب تشكّل بمجموعها مُدخلات عمليتي التعلم والتعليم. أمّا المخرجات، فترتكز على

ما يُسمى بنتائج التعلم، أو الأهداف المحققة منه. حيث يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة يقيسون بها هذا التغيّر، وتُعرف مثل هذه الإجراءات بعمليتي القياس والتقييم. ولا بدّ في نهاية التقييم التربوي من إصدار حكم على مدى تقدّم المتعلمين نحو بلوغ الأهداف التي تمَّ تحديدها والتخطيط لها.

وبناء على ذلك فإن التقييم يُعتبر جزءاً من عمليتي التعليم والتعلم، ويشكّل المرحلة الأخيرة منهما، ونقطة البداية لتعلم جديد أو لاحق، وبالإضافة إلى ذلك فهو يُشير إلى مواطن الضعف والقوة في هاتين العمليتين.



ويستخدم التقييم في التربية لتحقيق أهداف متعددة، ويخدم مجالات كثيرة منها:

١ ـ في التخطيط التربوي:

ـ التعرف إلى الحاجات الفعلية للمجتمع.

ـ تحديد الحاجة إلى المباني واللوازم المدرسية.

ـ تحديد مستويات القدرة والكفاية عند الأفراد.

٢ ـ في قبول الطلبة وتصنيفهم:

ـ التعرف على استعدادات الطلبة وخصائصهم.

- التعرف على الطلاب ومناهجهم وتخصصاتهم.

- رسم سياسة الترفيع والترسيب والتخريج.

٣ - في الإرشاد والتوجيه:

- تقييم خصائص الطلاب ومساعدتهم في الاختيار.

- تهيئة البيئة الاجتماعية المساعدة.

٤ - في تطوير عملية التدريس وتحسينها:

- تأكيد أهداف التدريس لدى المعلمين والطلبة.

- التعرف على مدى التقدم أو النمو عند الطلاب.

- تشخيص صعوبات التعلم.

- توفير الدافعية للتعلم، وتوجيه نشاط المتعلم.

- تطوير المهارات والقدرات وصيانتها.

وعلى أساس الأحكام التي يتم التوصل إليها تتخذ قرارات هامة منها:

أ - تغيير وتعديل أسلوب التدريس.

ب - إعادة تنظيم مادة الدرس.

ج - تطوير أو تعديل المناهج.

د - تعديل الأهداف لتصبح أكثر قابلية للتحقق.

هـ - إعادة تنظيم العلاقات الإدارية.

و - رفع مستوى المعلم العلمي والمهني.

ز - تعديل الكتاب المدرسي وتحديثه.

ولكي تتحقق عملية التقييم، يجب أن تكون الأهداف التربوية واضحة في المناهج، وعلى اللجان الفاحصة المختصة - التي تجري عملية التقييم - أن تتأكد من أمرين.

أولاً: أن تكون الأهداف التي تدرجها كراريس المناهج تعبيراً صادقاً عن فلسفة التربية المعتمدة.

ثانياً: أن تكون المضامين الكاملة لفلسفة التربية بارزة وظاهرة للعيان لكي يختار المعلمون والفاحصون ما يحلو لهم منها عن علم بها لا عن جهل. وكثيراً ما تُسهم اللجان الفاحصة هنا في إيضاح الأهداف المعمول بها وتنقيحها، وفي إضافة أهداف جديدة لم تكن متداولة من قبل. وأحياناً نرى أن المناهج تحتوي على نصوص عامة، وذلك عن قصد لكي يتاح للمعلمين أن يفسروها بحرية، بما يتناسب مع الحاجات المحلية للتعليم. ولكن يُخشى إن بقيت عامة أن يكتنفها الغموض، ولا تُجدي في توجيه التعليم توجيهاً فعلياً.

لذلك نرى أنه من الأفضل في التخطيط للامتحانات أن تُعتمد المبادىء التالية في صياغة الأهداف وتبويبها.

١ ـ أن نفرد لكل درس أو مبحث أهدافه الخاصة.

٢ ـ أن تكون صياغة الأهداف أقرب ما يمكن إلى وصف العملية التعليمية واقعياً.

٣ ـ أن تكون الأهداف في مجموعها شاملة، بحيث تعبّر عن مجمل ما ترمي إليه التربية لصف من الصفوف من خلال كل مبحث.

والامتحانات المدرسيّة هي الأسلوب التقليدي الذي درجت عليه أنظمة التعليم في العالم في تقييم نتائجها والحكم عليها في درجات الاستحقاق لدى طلابها، ولكنها ـ حتى الأمس القريب كانت من أقل الموضوعات التربوية اهتماماً بالدراسة والبحث.

وبما أنه من أهم أهداف التقييم، التأكد منْ حصول التعلم، فالامتحان الصالح هو الامتحان الهادف. ونحن نحكم على جودة الامتحانات من خلال قدرتها على تقييم أثر العملية التربوية في سلوك المتلقي.

ولا بد من الإشارة إلى أنَّ نصاب تدريس العربية في المناهج الجديدة، قد تراجع حصة واحدة في كل أسبوع ـ في مرحلة التعليم الأساسي ـ وذلك

من السنة المنهجية الأولى وحتى السنة المنهجية الثامنة، مما يعني أن خسارة التلميذ تبلغ حوالي ثلاثين حصة في كل سنة دراسية، أي ما يعادل مئتين وأربعين حصة في ثمان سنوات دراسية.

أما في المرحلة الثانوية، فقد أورد كتاب ـ دليل التقييم ـ نماذج أسئلة وضعت لامتحانات اللغة العربية وآدابها في الشهادة الثانوية العامة بفروعها الأربعة، وقد سجلت على هذه النماذج ملاحظات[1] منها:

أولاً: راوح العدد الوسطى لأسئلة تحليل النص ـ فرع الآداب والإنسانيات ـ بين ثلاثة وخمسة أسئلة، وفي فرع الاجتماع والاقتصاد وفرعي العلوم بين سؤالين وأربعة أسئلة. وهذا عدد قليل لا يغطي النص تغطية كاملة، علماً أن علامة التحليل تسمح بمزيد من الأسئلة فهي ٤٠ من ٩٠ في فرع الآداب والإنسانيات و ٣٢ من ٦٠ في فرع الاجتماع والاقتصاد و ٢٢ من ٥٠ في كل من فرعي العلوم.

ثانياً: في القواعد والبلاغة والعروض، يدرس الطالب في فرع الآداب والإنسانيات، قواعد اللغة العربية، وعلوم البلاغة، وعلم العروض طوال ثلاث سنوات، لكنك لا تقع في النماذج المنشورة على أي سؤال عروضي، في حين يصادفك سؤال بلاغي وحيد ويتيم. فلماذا يدرس الطالب هذه الموضوعات ثلاثة أعوام؟!..

ثالثاً: جاء التعبير في النماذج المنشورة، تعبيراً إنشائياً صرفاً، وأولى به أن يكون تعبيراً أدبياً أو إنشائياً أدبياً. لا أن نعود بالطالب إلى امتحانات الشهادة المتوسطة ومواضيعها الإنشائية.

كما ورد في دليل التقييم مفاهيم ومواقف تناقض الأهداف العامة منها:

أ ـ ما ورد في معالجة موضوع التعبير الكتابي عن «أسباب الاتكالية والعجز في مجتمعنا» (ص ١٠٨) حيث ورد ما يلي:

«ويُسهم الإيمان والتعلق بِقُوى الغيب والسحر في تفاقم هذا الشعور بعدم المقدرة، حتى لدى المتعلمين، وكثيراً ما يُفَسَّرُ هذا الشعور بوجود قوة

غامضة خارجة عن الفرد تفوق قدرته ولا عجب أن يلجأ بعضهم والحالة هذه، وبخاصة في أيام الشدة إلى العرّفات والضاربين في الغيب».

والخطأ هنا في هذا العطف والربط بين الإيمان والتعلق بقُوي الغيب والشعور بوجود قوة غامضة خارجة عن الفر دتفوق قدرته، وبين الإيمان بالخرافات والسحر والركون إلى العرّافين والمنجمين...

والتمييز بين الاثنين واجب. فالإيمان الديني الصحيح يقوم على الاعتقاد بالقوة الإلهية المتفوقة، وبوجود العالم الآخر وراء العالم المشهود. لكنه لا يدعو المؤمن إلى الاستسلام أو الركون، بل إلى التغيير والتسامي والصبر والمقاومة واحتساب الآلام ومشقات الجهاد أجراً عند اللّه، ويمنح المؤمن دائماً قوة التجاوز والنهوض.

ب ـ ومن ذلك ما ورد في القسم الثاني من الإجابة عن سؤال التعبير الكتابي (ص ١١٤) حول حتمية رفض الإنسان الذل وعدم التنازل عن الكرامة، حيث يقدّم الجواب المقترح شواهد على رفض الذل في مواقف الزعيم الهندي (غاندي) وانتفاضة الرجل الأسود كما هي الحال في تجربة (مارتن لوثركنج) ومعاناة (مانديلا) في السجن.

ولم يجد واضع الإجابة، في تراثنا، أمثلة من الإباء ورفض الذل تستحق الذكر إلى جانب ما ذكر... وهو ما يوحي باستخزاء في الشعور القومي، يناقض أهداف المناهج العامة التي نصت على:

«تكوين المواطن المعتز بهويته وانتمائه العربيين والملتزم بهما، والمتمثل تراثه الروحي النابع من الرسالات السماوية والمتمسك بالقيم والأخلاق الإنسانية».

صعوبات يواجهها التقييم في المناهج الجديدة

١ ـ تحديد الأهداف أو صياغتها أو إعلانها.

٢ ـ نقص بالمعلومات، إذ تفتقر كتب الأدب إلى دراسة الحالة السياسية والجغرافية والبيئية، وكثيراً ما نرى طلابنا لا يعلمون أي العصور الأدبية قبل، العصر الأموي أم العصر العباسي؟.

٣ ـ الافتقار إلى مكتبات حديثة مزودة بمراجع متخصصة في المدارس والثانويات.

٤ ـ العجز في التقييم بسبب تعقد الظاهرة التربوية. وهذا يؤدي إلى إصدار الحكم الذي يتأثر بالجوانب الشخصية.

٥ ـ زيادة عدد الطلاب في الصف الواحد، هذا العدد الذي يجب أن لا يتجاوز ٢٤ طالباً، لكي يتناسب مع العمل الفريقي (٤ فرق).

٦ ـ افتقاد الوسائل الحديثة: آلة عرض ـ وسائل الإيضاح ـ استخدام التقنيات الحديثة...

٧ ـ عدم قدرة قسم من المعلمين على تطبيق المنهجية الجديدة، وهذا يستدعي دورات إعداد للمعلمين وليس دورات تدريب.

٨ ـ الاعتماد على التلقين أكثر من استخدام الأنشطة والمهارات.

٩ ـ الوقت غير كاف لتحقيق الأهداف المطلوبة، وقد ظهر الأمر جلياً بإقدام وزارة التربية والتعليم العالي على وقف العمل بمحاور ومضامين في معظم السنوات المنهجية (مرسوم رقم ٩٧/ ١٠٢٢٧).

١٠ ـ عدم وجود فلسفة وسياسة تربوية واضحة (مثلاً اختيار نصين من عدة نصوص).

١١ ـ عدم وجود نص مدروس دراسة نموذجية يُقاس عليه في كتاب التلميذ في المرحلة الثانوية (إذ يوجد نص، أسئلة للحوار، أضواء على النص، أبحاث، دون أجوبة على الأبحاث).

١٢ ـ الإرباك الحاصل عند معظم مدرسي اللغة العربية في كيفية توزيع العلامة أثناء القيام بعملية التقييم (ربطاً صور عن نماذج التقييم المختلفة بين دليل المعلم ودليل التقييم. في الصف الثانوي الأول).

مقترحات

١ ـ لاستكمال تطبيق المناهج الجديدة، لا بدّ من استصدار مرسوم خاص ينظم شؤون الامتحانات الرسمية، ويحدد موادها، وأنواع أسئلتها، ومضامينها، ومدة مسابقاتها، ومعدل علاماتها.

٢ ـ اعتماد نماذج من النصوص ذات الأسلوب اللغوي السليم، بعيداً عن الركاكة والعامية، إلا في حالات استخدامها كشاهد على اللون المحلي في بعض الفنون.

٣ ـ طرح الأسئلة المناسبة لطاقة التلميذ الفكرية والثقافية، والابتعاد عن الأسئلة التعجيزية.

٤ ـ استثمار النصوص المختارة، وما وضع حولها من أسئلة وإجابات لتعزيز أهداف المناهج العامة في تكوين المواطنية، وتعزيز الهوية والانتماء وتمثل التراث الروحي النابع من الرسالات السماوية والقيم، وتجنب أي مساس بهذه القيم.

٥ ـ طرح أسئلة تطبيقية في اللغة أي في الصرف والنحو، وكذلك في الوجوه البلاغية المختلفة.

٦ ـ زيادة حصة دراسية أسبوعية على الأقل في مرحلة التعليم الأساسي.

٧ ـ لا نرى مبرراً لاعتماد التعبير الكتابي ركناً مستقلاً في مسابقة اللغة العربية في الشهادة الثانوية العامة، ولإعطائه هذه النسبة الكبيرة من مجموع العلامات المخصصة لها، ونقترح الاستعاضة عن ذلك بسؤال حول النص ينطلق منه إلى ما هو أبعد، إلى معالجة موضوع أو مناقشة فكرة، تبرز مقدرة الطالب الأدبية والثقافية.

٨ ـ ضرورة اعتماد جداول تقييم مبسطة وقابلة للتطبيق العملي.

٩ ـ ضرورة اعتماد سُلّم علامات دقيق في التصحيح.

١٠ ـ ضرورة اعتماد جدول للمتابعة، يُلاحظ فيه السلوكيات المحققة وغير المحققة لدى الطالب، فتجري المتابعة على الأهداف غير المحققة للعمل على تحقيقها.

ثامناً: أساليب التقييم

المحور: الأدب:

الكفاية: التفاعل مع النصوص فكرياً ووجدانياً وسلوكياً، وتوظيفه في تنمية شخصية

المتعلّم وتعزيز قدراته التعبيرية.

القدرات/ المهارات

- وصف النصوص (قراءة وصفية)
- تحليل النصوص (قراءة تحليلية تأويلية)
- تقييم النصوص (قراءة تركيبية تقييمية)
- الصياغة.

وصف النصوص:

جيد جداً إجادة قراءة النصّ وملاحظة اللافت فيه والتعبير عن فهم مجمل له وإعطاء انطباعات أولى مسوّغة عنه.

جيد إجادة قراءة النصّ مع تقصير في واحد من المقوِّمات المذكورة في الحالة الأولى.

وسط صحة قراءة النصّ مع تقصير في اثنين من المقوِّمات المذكورة في الحالة الأولى.

ضعيف قراءة متعثّرة مع تقصير في اثنين من المقوِّمات المذكورة في الحالة الأولى.

ضعيف جداً قراءة متعثرة مع تقصير في المقوِّمات الأخرى.

تحليل النصوص

جيد جداً إجادة تفكيك النص وتصنيف مكوّناته وتعليل استخدامها وربط النص بصاحبه وبيئته ونوعه.

جيد إجادة تفكيك النصّ مع تقصير في واحد من المقوِّمات المذكورة في الحالة الأولى.

وسط تفكيك ناقص مع تقصير في واحد من المقوِّمات المذكورة في الحالة الأولى.

ضعيف تفكيك ناقص مع تقصير في اثنين من المقوِّمات المذكورة في الحالة الأولى.

ضعيف جداً تقصير في جميع المقوِّمات.

تقييم النصوص

جيد جداً إعطاء رأي معلّل (أو اتخاذ موقف) معزّز بالشواهد، مبني على مناقشة ومقارنة واستنتاج.

جيد إعطاء رأي مع تقصير في واحد من المقوّمات المذكورة في الحالة الأولى.

وسط إعطاء رأي مع تقصير في اثنين من المقوّمات المذكورة.

ضعيف إعطاء رأي مضطرب مع تقصير في اثنين من المقوّمات المذكورة.

ضعيف جداً تقصير في جميع المقوّمات.

الصياغة في معالجة النصّ الأدبي

جيد جداً جمالية التعبير وسلامته والعرض المنهجي.

جيد سلامة التعبير والعرض المنهجي.

وسط سلامة التعبير والعرض المنهجي مع نقص في ثلاثة من معاييرهما الجزئية التي ذكر بعضها في الحاشية.

ضعيف نقص في سلامة التعبير والعرض المنهجي بحدود أربعة من معاييرهما الجزئية

ضعيف جداً نقص في سلامة التعبير والعرض المنهجي بحدود ما يتجاوز أربعة من معاييرهما الجزئية.

ملاحظة:

١) تقوم جمالية التعبير على مجموعة معايير منها: الرشاقة والطلاوة، الفرادة.

٢) تقوم سلامة التعبير على مجموعة معايير منها: حسن استخدام المفردات، صحة التراكيب الخلو من الأخطاء الإملائية، وضوح الخط.

٣) يقوم العرض المنهجي على مجموعة معايير منها: التصميم، الترابط، التوازن...

دليل التقييم

المادة: اللغة العربية　　الصف: الثاني الأول

مجالات الكفايات	الكفايـات
التواصل الشفهي إصغاءً وتعبيراً	ـ فهم المسموع (حديث، شريط مسجّل، محاضرة، ندوة، فيلم، مقابلة، مناقشة...) ـ المشاركة في حوار (مناقشة، محاجّة، وجهات نظر، إبداء رأي...) ـ عرض (بحث، تقرير، كتاب مطالعة، إبداء رأي...) بلغة فصيحة سليمة. ـ التحدث بلغة فصيحة سليمة مع توظيف قواعد اللغة نحواً وصرفاً. ـ تنويع أساليب الكلام وفقاً للموضوع (سرد، وصف، حوار...) ـ قراءة بليغة معبّرة (نطق سليم، تنغيم، نبر، وقف...) ـ إلقاء مقطوعة شعرية أو نثرية (نطق سليم، تفاعل، إحساس بالإيقاع الشعري وجمال الموسيقى...)
التواصل الكتابي قراءة وكتابة	ـ قراءة صورة، رسم، لوحة (الموضوع، الدلالة، الإطار الزماني والمكاني، الضوء، الألوان، القيمة الفنية والجمالية، علاقة العمل بصاحبه، التعليق...). ـ فهم المقروء (قراءة صامتة في مدة محدّدة، قراءة جهريّة...). ـ تمييز نوع النص (أدبي: نثر، شعر، تواصلي، إبلاغي، تقريري، تفسيري...). ـ تمييز أساليب الكتابة (سرد، وصف، حوار، تقرير...). ـ اكتشاف بنية النص (أقسامه ومفاصله وأفكاره الأساسية والفرعية، الحقول الدلالية والمعجمية...) ـ ربط النص بصاحبه وبيئته وعصره. ـ تمييز الوجوه البيانية والبديعية الواردة في النص وإبراز وظيفتها المعنوية والفنية الجمالية...) ـ تمييز الإيقاع الشعري (البحر، الوزن، القافية، الرويّ، الموسيقى الداخلية) ووظيفته في جمالية النص. ـ إبداء رأي مسوّغ (تقديم شواهد وحجج وبراهين من النص وتوثيقها بمعلومات مكتسبة...). ـ توظيف قواعد اللغة (تحويلاً، تمييزاً، علاقات، إعراباً، استخدام علامات الوقف). ـ تأليف نص (مقالة، خطبة، قصة قصيرة، تمثيلية...) بأسلوب يلائم الموضوع. ـ دراسة أثر عالمي (إعداد بيان مطالعة مفصّل، تلخيص، تحليل مختارات، إبداء رأي، مقارنة...).

المشاركون في الجلسة الرابعة

الجلسة الرابعة

١ ـ مناهج مادة علم الاجتماع (المرحلة الثانوية).

الباحث الأول: د.طلال عتريسي.

المناقش: الأستاذ المعتصم بالله البغدادي.

الباحث الثاني: الأستاذ رفعت نعوشي.

المناقش: الأستاذ أحمد القصص.

الباحث الثالث: الدكتورة هيام المولى.

المناقش: الأستاذ المعتصم بالله البغدادي.

الجلسة الرابعة

١ ـ الموضوع: مناهج مادة علم الاجتماع (المرحلة الثانية).

الباحث: أ.د.طلال عتريسي.

«كتب الاجتماع» في المرحلة الثانوية وفقاً للمناهج الجديدة
«إيديولوجيا النص والصورة» قراءة في تحليل المضمون

الدكتور طلال عتريسي[1]

تقسم هذه الدراسة في تحليل محتوى كتب «مادة الاجتماع» إلى ثلاثة مستويات: الأول يتناول محتوى الدروس نفسها (المفاهيم والموضوعات) والثاني طبيعة الأسئلة والأنشطة المرافقة لكل درس، والثالث الصور التوضيحية المستخدمة بشكل لافت. وهذه المستويات الثلاث تعكس في الواقع جوهر المنهجية الجديدة التي اعتمدها المؤلفون في إعداد هذه السلسلة للسنوات الثانوية الثلاث. كما ورد في المقدمة التي أعدت للكتاب الأول «من خلال الأقسام الأربعة الأساسية التي تضمنتها الدروس بالتتابع وهي: المستندات، النص، الأنشطة التطبيقية، وأسئلة التقييم ولكل قسم منها وظائف تربوية محددة تخدم بعضها البعض. وقد اكتفينا في هذه الورقة بتحليل المناهج والصور من دون أن نتدخل في طبيعة الأسئلة والأنشطة التي تحتاج إلى «تقييم تعليمي» خاص.

الكتاب الأول:

تنقسم محاور الكتاب إلى خمسة:

١ ـ علم الاجتماع والمجتمع.

٢ ـ البنية الاجتماعية والتراتب والقيادة.

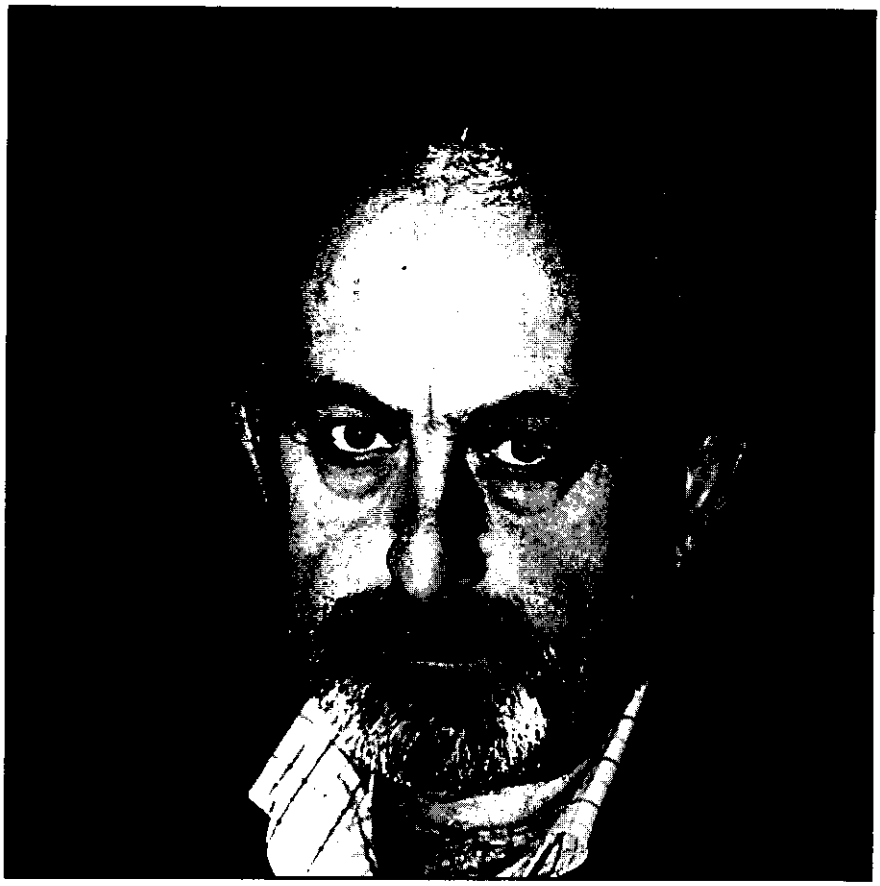
٣ ـ تطور المجتمعات وتغيرها.

٤ ـ الجماعات.

٥ ـ التواصل في المجتمع.

---

(١) استاذ علم الإجتماع التربوي في الجامعة اللبنانية.



الدكتور طلال عتريسي

يدور المحور الأول حول الفصول التالية: موضوع علم الاجتماع (حصتان)، علمية الدراسة في علم الاجتماع (حصة واحدة)، دور علم الاجتماع في تنظيم المجتمع وتطويره (حصة واحدة).

والملاحظة الأولى: التي ينبغي تسجيلها حول هذا الترتيب لمحاور الكتاب هي التالية: كيف يتقدم الحديث عن علم الاجتماع وعلى علمية الدراسة فيه على شرح تطور المجتمعات وتغيرها وهو عنوان المحور الثالث. ذلك أن من الطبيعي ومن بديهيات الأمور أن يبدأ الطالب التعرف على حركة المجتمعات وأشكالها وتنوعها قبل أن يتعرف على العلم الذي يهتم بدراسة المجتمع وما يجري فيه. وهذا يعني أنه كان من الأفضل،

منطقياً ومنهجياً أن يكون المحور الثالث مكان المحور الأول في توزيع محاور الكتاب.

الملاحظة الثانية: حول عدد الحصص المفترضة لكل فصل من فصول المحور الأول. إذ تبدو هذه الحصص مقارنة مع المفاهيم المستخدمة في هذه الفصول غير كافية لأنها كما سنرى مفاهيم معقدة، تخلو من التبسيط الذي يحتاجه التعرف الأولي على مادة علم الاجتماع، مما يفرض التوسع في شرحها. إن لم نقل استبدالها بأخرى أكثر بساطة وتدرجاً، تكون أكثر قبولاً في ذهن الطالب الذي يتعرف لأول مرة على هذا العلم الجديد. ولنذكر بعض الأمثلة والشواهد على ما ذهبنا إليه من عدم تناسب الأفكار التي تضمنها الفصل الأول (موضوع علم الاجتماع) مع الحصص المقررة له ومع التبسيط المطلوب لجذب اهتمام الطالب إلى هذه المادة.

يبدأ مدخل الفصل (ص ١٤) بالحديث عن **القضايا الاجتماعية** «التي كانت موضوع اهتمام الأدباء والمفكرين في كل زمان.. وتعتبر هذه المعالجات.. المادة الأولى لما سيدعى «علم الاجتماع» بعد تطور «**مناهج التفكير واستقلال كل علم في مجاله الخاص**». إذن نحن أمام ثلاثة عناوين لثلاثة موضوعات جديدة تماماً بالنسبة إلى طالب السنة الثانوية الأولى، الذي يتراوح سنّه بين ١٤ و ١٦ سنة وهذه الموضوعات هي:

- القضايا الاجتماعية.
- تطور مناهج التفكير.
- استقلال كل علم في مجاله الخاص.

فكم من الوقت يحتاج مدرس المادة لشرح هذه الموضوعات الثلاثة. علماً بأن الإشارة إلى «استقلال كل علم في مجاله الخاص» لم يسبقه أي حديث عن «علوم» على الإطلاق. مما يفرض توسعاً إضافياً في شرح هذه النقطة. كما يفرض ذلك أيضاً «تطور مناهج التفكير» وهذ هو محتوى الفقرة الأولى فقط من «المدخل». أما الفقرة الثانية فتبدأ بتعريف «العلم»، الذي يعني «**نمطاً من الدراسة الموضوعية**» التي لا تتأثر **بذاتية الباحث**.. وإذا

كانت **العلمية تامة** في العلوم الرياضية. . . **فإنها نسبية ومتفاوتة في العلوم الإنسانية**. لأن ذاتية الباحث وثقافته ومزاجه، تؤثر في تناوله الموضوع، ولأن **الظواهر الإنسانية** أكثر تشابكاً كونها متحركة ومتغيرة.

إن المفاهيم الجديدة التي أضيفت إلى الفقرة الثانية من المدخل هي التالية:

- الدراسة الموضوعية.
- ذاتية الباحث.
- العلمية التامة.
- العلمية النسبية والمتفاوتة.
- الظواهر الإنسانية المتشابكة والمتحركة والمتغيرة.

فكم من الوقت تحتاج هذه المفاهيم لتُشرح بشكل واف؟

ربما أمكن القول ـ من دون مبالغة، واستناداً إلى أهمية هذه المفاهيم نفسها ـ إن كل واحد منها يحتاج إلى حصة واحدة. وإذا طوينا صفحاً عن هذا الوقت المفترض لشرح هذه المفاهيم، تساءلنا ما هي الحكمة التعليمية من استخدامها كلها، على صعوبتها، دفعة واحدة في مدخل الفصل الذي لا يتجاوز عشرة أسطر فقط؟؟

أما العناوين الأخرى التي تلي المدخل فهي خمسة:

١ ـ ماذا يدرس علم الاجتماع؟

٢ ـ علم الاجتماع والتفسيرات غير العلمية للظواهر الاجتماعية.

٣ ـ الدراسات الاجتماعية ومحطاتها الأساسية. وتتضمن أربعة موضوعات هي القضايا الاجتماعية في الفلسفة القديمة، والقضايا الاجتماعية في التعاليم الدينية، وابن خلدون مؤسس علم الاجتماع ـ وعلم الاجتماع «فيزياء اجتماعية».

٤ ـ مدارس علم الاجتماع.

٥ ـ علم الاجتماع والعلوم الإنسانية الأخرى.

وينطبق على هذه العناوين الخمسة ما ورد بشأن المدخل من مفاهيم جديدة تحتاج إلى شرح مفصل ومبسط مثال: تقسيم العمل عند أفلاطون، التبادل العيني، نظام الرق، العلم الوضعي، الفيزياء الاجتماعية، الوجود الموضوعي للظواهر، علم الأجناس... ويبدو أن الأمر نفسه ينسحب على فصول الكتاب كله، التي تبدو أقرب إلى مادة تعليمية في السنة الجامعية الأولى منها إلى مادة تعريف مبسطة لطلاب السنة الثانوية الأولى.

وفي إطار تحليل نماذج هذه المفاهيم، والطريقة التي قدمت بها إلى الطلاب يمكن أن نتوقف عند عشرات الأمثلة التي تثير التساؤل عن هذه الطريقة وعن الخلفية الفكرية أو الأيديولوجية التي أثرت عليها وعلى محتوى ما ورد فيها. فعلم الاجتماع وضع في مقابل القوى الغيبية. فقبل ظهور هذا العلم وتطوره كان الناس يرون واقعهم الاجتماعي مرتبطاً بقوى خارجة عن إرادتهم.. أما اليوم، فقد أصبح من الممكن عن طريق تقدم علم الاجتماع، كشف العوامل المؤثرة في هذا الواقع من أجل تعديل الواقع المشار إليه أو تغييره» (ص ٢٦).

وهذا يعني أن البشرية كلها وعلى امتداد آلاف السنين، وقبل ظهور علم الاجتماع في القرن التاسع عشر في أوروبا. لم تكن تدري شيئاً عن واقعها الاجتماعي ولا عن طرق تغييره أو تعديله. وكانت تفسر كل شيء بقوى خارجة عن إرادتها...!!

فهل هذا صحيح أو معقول؟ وهل يمكن أن نستخف بكل ما أنجزته البشرية وما قدمته من خلال حضاراتها المختلفة، لنقول: إن ظهور علم الاجتماع هو الذي «كشف العوامل المؤثرة»؟ ثمة خطأ كبير هنا، ومبالغة مزدوجة سواء في إبراز سلبية القوى الغيبية اللاإرادية أو في إبراز أهمية علم الاجتماع ودوره في تغيير الواقع. ثم من قال إن علم الاجتماع هو الذي ينظم المجتمع كما ورد في عنوان الفصل الثالث «دور علم الاجتماع في تنظيم المجتمع وتطويره» (ص ٢٤). وهل هذا يعني أنّ من لم يعرف هذا العلم من شعوب الأرض ليس منظماً ولم يعرف التنظيم؟

الملاحظة الثالثة: في إطار المفاهيم والموضوعات، ما يرد في الفصل

الرابع من المحور الثاني حول «البنية الاجتماعية والتراتب والقيادة». إذ يَقْسم هذا الدرسُ تكوُّنَ النخب في المجتمعات إلى مسارين. الأول يطلق عليه «المسار التقليدي» والثاني هو «المسار القانوني». الأول يستند إلى معايير قيمية موروثة تستمد أصولها من منابع عقائدية ودينية وانتمائية والثاني من موقع الالتزام بالقوانين والقواعد والأنظمة والضوابط الأخرى التي يضعها المجتمع (ص ٥٤) وما يستدعي التوقف في هذا النص هو التالي:

١ ـ عندما يتحدث عن المسار القانوني الذي يقدمه بأنّه المسار الأفضل يذكر الضوابط التي يضعها المجتمع. فماذا لو كانت هذه الضوابط دينية؟

٢ ـ يعتبر النص المنابع الدينية منابع سلبية في تكوّن القيادة كما ذكر في المسار الأول.

أما الأشد غرابة في هذا الدرس حول النخب، فهو ما ينتهي إليه عند الحديث عن «النخب والقيادات في المجتمعات المعاصرة». إذ يلاحظ النص «وجود مسارين: تقليدي وقانوني، لممارسة السلطة جنباً إلى جنب، وتشكيلين: أرستقراطي وبورجوازي لتكون النخب» (ص ٥٥). إلا أنه يستنتج من خاتمة النص أن الاتجاهات التقليدية هي التي تسيطر غالباً عند ممارسة السلطة السياسية. فلم نفهم لماذا يحصل ذلك؟ ولم نعرف في أي مجتمعات معاصرة؟ ولم يذكر الدرس كله نموذجاً واحداً من نماذج ممارسة السلطة. ناهيك مِن المصطلحات التي وردت في النص والتي تحتاج أسوة بما سبقها في الدروس الأخرى إلى شرح واف ومناسب مثال: البطريركية. الأوتوقراطية، البورجوازية، التشكل الانتمائي، التشكل القيمي، التشكل الثقافي...

ويمكن أن نضيف إلى ما تقدم نماذج أخرى من «المفاهيم» التي تمّ بثها في داخل النصوص بطريقة مباشرة حيناً وغير مباشرة حيناً آخر. إلا أنها في المحصلة «مفاهيم منحازة» لا تقدَّم إلى الطالب بشكل موضوعي، ومن ذلك على سبيل المثال:

ص ٤٤ ـ «المراهقة = اللعب واللهو والتعلم».

ص ٤٥ ـ «وشجعت القيم الدينية والاجتماعية **التي كانت سائدة**، على الإنجاب وعلى تأسيس العائلة الكبيرة». (التأكيد على أنها كانت سائدة، أي تنتمي إلى الماضي).

ص ٤٨ ـ «خلال القرن التاسع عشر نزح الفلاحون نحو القطاع الصناعي واستمروا كذلك خلال النصف الأول من القرن العشرين» (أين حصل ذلك؟ ولماذا المرجعية هي أوروبا؟).

ص ٨١ ـ «يتصف أفراد المجتمعات الصناعية بقبول الجديد وطلبه مع التركيز على البحث والتطوير والتخطيط. واعتبار الثقافة قيمة جوهرية يجب الحفاظ عليها».

(هل تنطبق فعلاً هذه المواصفات على أفراد المجتمعات الصناعية؟ أم هو مديح مباشر لهذه المجتمعات؟).

ص ٨٦ ـ «أظهرت الاكتشافات العلمية المتلاحقة والمتسارعة في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين أهمية الدور المحوري الذي باتت تلعبه المعرفة على مختلف الصعد والمستويات». (ألم تلعب المعرفة دائماً هذا الدور المحوري؟ ولماذا هذا الربط بين دور المعرفة وبين القرن التاسع عشر في أوروبا فقط؟).

ص ٨٨ ـ «تدخل على الثقافة في المجتمعات ما بعد الصناعية اتجاهات جديدة ومتنوعة أهمها:

- اتجاه مؤيد لخط التطور العلمي والتكنولوجي السائد بما يرافقه من قيم وإنجازات. ويلقى هذا الاتجاه صداه الكبير في الجامعات ومراكز الأبحاث ووسائل الإعلام والاتصالات المختلفة.
- اتجاه آخر يرى أصحابه أن المجتمعات ما بعد الصناعية تعاني من الفقر الثقافي والروحي ومن تفشي الفردية وأن التصور المغلوط للحرية أدى إلى إضعاف الضوابط الاجتماعية وانتشار الفوضى.

- اتجاه ثالث يتمسك أفراده بممارسات ومعتقدات تقليدية كانت شائعة قديماً مثل التنجيم وقراءة الغيب والتداوي بالأعشاب والتأمل ورياضة اليوغا».

(ما معنى ربط تأييد التطور العلمي بالجامعات وربط المعتقدات التقليدية بالتنجيم وقراءة الغيب؟ هل هي طريقة علمية أو موضوعية في عرض المواقف والاتجاهات من التطور العلمي ومن التكنولوجيا؟).

ص ٨٨ ـ ٨٩ خصائص المجتمعات ما بعد الصناعية. يذكر الكتاب ص ١٣ ميزة إيجابية ولا يشير إلى أي ميزة سلبية واحدة لهذه المجتمعات.

الكتاب الثاني:

ينبغي أن نسجل في ملاحظاتنا حول هذا الكتاب وتحليلنا لمحتوياته أنّه أكثر بساطة من الكتاب الأول على مستوى الصياغة وتدرج المفاهيم. فهو يخلو ـ إلى حد كبير ـ من المفاهيم الصعبة والمعقدة التي حفل بها الكتاب الأول. إلا أنه لا يخلو بدوره من تلك المفاهيم «المنحازة» والموجهة التي تضمنها الكتاب الأول ولنذكر بعضها على سبيل المثال:

ص ٢٤ ـ «من المقاربات التي شددت كثيراً على العلاقات الشخصية، من زاوية معينة هي مدرسة التحليل النفسي التي تعتبر أن الأساس في تحديد كل الرغبات هو الرغبة الجنسية لدى الطفل» (لماذا الإشارة إلى هذه المدرسة فقط من دون الإشارة إلى المدارس التي اعترضت عليها، وهي مدارس كثيرة ومن داخل التحليل النفسي أيضاً؟).

ص ٣٥ ـ «بطء الحركة الاجتماعية وسيطرة قوة الانتماء العائلي وأهمية التقليد السائد في التراتبية العائلية». (لماذا الإيحاء السلبي للتراتبية العائلية؟).

ص ٣٥ ـ «تلعب أحياناً فئة المدرسين في القرى دوراً حاسماً لجهة التغيير في التقاليد والذهنية السائدة وتصطدم بالتنشئة المنزلية التقليدية».

(الإيحاء بأن التنشئة المنزلية التقليدية سيئة لأنها تصطدم مع التغيير ثم من هم هؤلاء المدرسون الذين يدعون إلى التغيير؟ وما هي طبيعة هذا التغيير؟).

ص ٥٠ ـ «ففي المجتمع الديمقراطي المنفتح تتم هذه الآلية (التجدد) تدرُّجاً من خلال المشاركة والممارسة الديمقراطية، أما في المجتمعات المغلقة والتوتاليتارية، فإن عملية التغيير والتجدد تحصل من خلال العنف الثوري والمواثبة بين الفئات المتمسكة بالقيم القديمة والفئات الداعية إلى قيم جديدة».

(ألم يحصل عنف ثوري في المجتمعات الديمقراطية؟ ما هي المجتمعات المغلقة والتوتاليتارية؟ إذا ربطنا مع ما سبق من أمثلة تبدو أنها المجتمعات الدينية التي تعارض الجديد وتتمسك بالقديم).

ص ٥١ ـ «حيث تُحظِّر مبادىء التربية الحديثة على المسؤولين ضرب الأطفال والأولاد وانتهاء بالمواقف الدولية حيث يطلب إلى البلدان التي تمارس عقوبة الإعدام إلغاء هذه العقوبة نلاحظ إعادة نظر نقدية شاملة بوسيلة اللجوء إلى العنف الجسدي كآلية للعقاب».

(الإيحاء واضح بالانحياز إلى إلغاء عقوبة الإعدام التي لا تزال تلجأ إليها كثير من دول العالم).

ص ٥١ ـ «كما يمارس المجتمع الدولي عقوبات من نوع الحظر أي منع التجارة الخارجية لبلد معين لا يمتثل للقوانين والأنظمة الدولية».

(هل هذا واقع الحظر الذي يمارس اليوم؟ وهل الدول التي تعرضت للحظر هي دول لم تمتثل للقوانين الدولية؟ لماذا الإيحاء بالوقوف ضد الدول التي تعرضت للحظر؟).

ص ٥٢ ـ «وبالمقابل هناك أيضاً الثواب الماورائي ـ الديني أو الدنيوي، فالدخول إلى «الجنة» هو الثواب المطلق لمن يؤمن بالأديان السماوية وهناك حالة «النيرفانا» في البوذية، وملاقاة أرواح الجدود في حقول الصيد «لدى هنود القارة الشمالية». كل هذا يأتي مكافأة للمؤمن...» (لماذا جعل

الأديان السماوية على قدم المساواة مع البوذية ومع معتقدات هنود القارة الأميركية الشمالية؟).

ص ٧٣ ـ «النمط التقليدي الذي يكون هدفه مسايرة الركب، والانصياع لمعايير المجتمع من سلطة وأسرة وأعراف وتقاليد. وليس أشخاص هذا النمط بالضرورة مبدعين أو مبتكرين». (هنا ربط واضح للتقليد بالانصياع إلى الأسرة بغياب الإبداع والابتكار! علماً بأن الحديث عن الأنماط الأخرى لا يرتبط بأي سمة من سمات الإبداع أو الابتكار. الانحياز والتحريض واضح ضد الأسرة وضد معايير المجتمع).

ص ٨١ ـ «يختلف الباحثون حول تأثير وسائل الإعلام ـ وخاصة التلفزيون ـ في إثارة الأحداث وتغذية ميولهم السلبية، بما تبعثه من ألوان الرعب والعنف والجنس والجريمة» (الباحثون متفقون في هذا المجال وغير مختلفين).

ص ٩٧ ـ «ففي لبنان مثلاً هناك مؤسسات شبابية ذات طابع ديني مثل «الشبيبة العاملة المسيحية» أو منظمة الكشاف الجراح.

(كان من المفترض أن تذكر جمعية إسلامية إلى جانب الشبيبة المسيحية).

ص ١٠٥ ـ «ففي الماضي كان هناك إعلام موجه خصيصاً للشباب، وغالباً ما كان يعبّر عن وجهة نظر» الكبار «بالشباب ويأخذ منحى وعظياً تلقينياً كما كان السواد الأعظم من نشراته متروكاً لرجال الدين وللمؤسسات الدينية».

(أين حصل ذلك؟ إذا كان في أوروبا فيجب الإشارة إلى هذه الخصوصية لأن عدم التحديد وهو أمر «غير علمي» يوحي بأن كل المجتمعات شهدت ذلك كما يوحي بأن رجال الدين هم الجيل القديم الذي مضى).

ص ١٢٢ ـ في الحديث عن سبل حماية الأحداث من الانحراف. ليس هناك أي إشارة إلى ضرورة تنمية الوازع الديني والأخلاقي.

ص ١٣٧ ـ «ولا بد من التذكير بفئات النساء اللواتي لم يسبق لهن أن عملن، وفئات النساء اللواتي يعملن في المساعدة العائلية. ولا ينوين التوجه إلى سوق العمل بسبب تقاليد المحافظة الاجتماعية في الكثير من الأوساط الشعبية والريفية».

(هناك أولاً نظرة دونية لعمل المرأة في منزلها وهذا يخالف دعوات الأمم المتحدة لرفع قيمة هذا العمل ويخالف إرادة الكثير من النساء اللواتي لا يرغبن في عَملَين معاً: داخل البيت وخارجه. وهناك ثانياً ربط مباشر بين المحافظة الاجتماعية بين الأوساط الشعبية والريفية، أي أوساط الجهل والفقر والتخلف. وهناك ثالثاً موقف سلبي من تقاليد المحافظة الاجتماعية).

ص ١٤٤ ـ «وتجدر الإشارة إلى أن احترام الشيوخ وكبار السن في أسرة ممتدة لا يتوافر دائماً، فهو يقل في أوساط الأسرة الفقيرة والهامشية في المجتمع المحلي».

(هذا استنتاج غير صحيح).

ص ١٤٤ ـ «جعل الكثير من كبار السن في المدينة، أو الباقين منهم في الأرياف يعانون العزلة الاجتماعية» (هذا أيضاً غير صحيح لأن المسن لا يعاني العزلة في الأرياف).

ص ١٤٤ ـ وتتحدد علاقة المسنين بنظامهم الاجتماعي بقدر ما يوفره لهم من الأمان والرعاية... وفي حال عدم تأمين ذلك يلتجىء الناس، ولا سيما الفئات الفقيرة منهم، إلى انتماء فئوي بديل يوفر لهم بعضاً من حاجاتهم ويكون ولاؤهم له وليس للوطن».

(لماذا إسقاط الواقع اللبناني على فكرة عامة؟ ولماذا اتهام الفقراء بالولاء لغير الوطن؟ أليس للأغنياء في لبنان ولاءات فئوية؟).

ص ١٦٢ ـ «وقد شهدت المجتمعات العربية والمجتمع اللبناني، طوال القرن العشرين وخصوصاً الربع الأخير منه، فترة انتداب أجنبي واحتلال أو ظروف تهميش اجتماعي، مما شجع الدعوات والحركات المتطرفة على تقديم نفسها كمنقذة... وكان جذب هذه الحركات للطبقات الشعبية يتعاظم

بقدر ما ترتدي هذه الحركات طابع تدين يضفي على أقوالها وأفعالها سمة القداسة. . .».

(لماذا إثارة هذا الربط بين التدين والتطرف ولماذا تبرئة الانتداب والأنظمة واتهام التدين والقداسة؟ ألم تشهد مجتمعات العالم «المتحضر» تطرفاً غير ديني مثل الأولوية الحمراء في إيطاليا، وبادر ماينهوف في ألمانيا وسواها. . .؟).

ص ١٦٤ ـ «إن مبدأ التعددية السياسية والفكرية. . . هو الذي يوفر الفرص القانونية لظهور كل التيارات بما فيها المتطرفة. إلا أن ذلك لا يمنع التيارات المتطرفة ذاتها من اللجوء إلى رفض مبدأ التعددية السياسية الذي كان له الفضل في تسهيل ولادتها وانتشارها وانتخابها».

(والسؤال أين حصل ذلك؟ ولماذا إسقاط الخلفية الأيديولوجية لكاتب النص على ما يمكن أن تقوم به الحركات المتطرفة (التي هي ضمناً الحركات الدينية) في حين أننا نعلم أن ماحصل حديثاً في تجارب الجزائر وتركيا هو انقلاب على «الحركات الدينية» من جانب الفكر التعددي. فكيف نفسر ذلك؟).

ص ٢٦٧ ـ «يعيش الشباب في مجتمعنا مرحلة التناقض بين المفاهيم والقيم التي ورثها وتلك الجديدة التي دعمها التطور العلمي».

(ما هي القيم التي دعمها التطور العلمي؟ لماذا دَفْع الشباب إلى التخلي عن القيم القديمة بغض النظر عن مضمونها؟ ولماذا ربط الجديد بما هو علمي وجيد؟ ينبغي أن يذكر النص الأمثلة التي توضح ذلك حتى لا يبقى نصاً أيديولوجيا).

ص ٢٧٥ ـ «لقد أثبتت التجارب العلمية والطبية أنْ لا فرق البتة نفسياً بين الجنسين عند الولادة. إلا أن معتقدات الوالدين والأهل ومفهوم الثقافة للجنس من حيث هو مذكر أو مؤنث تلعب دورها بالإيحاء والتوجيه فيما يتعلق بالأخلاق والسلوك والاهتمامات والمركز والقيمة والحركات والتعبدات».

(هذا الاستنتاج غير صحيح، ولم تثبت التجارب ذلك مطلقاً بل على العكس من ذلك لا تزال الدراسات تؤكد وجود ميول أنثوية عند الفتاة منذ الولادة تظهر في سن مبكرة جداً وإن كان ذلك لا يغير من دور التربية والثقافة في التعاطي مع كلا الجنسين لكن الفروقات التكوينية والنفسية والسلوكية هي فروقات مؤكدة بين الجنسين).

الكتاب الثالث:

يغلب على محاور هذا الكتاب وفصوله الجانب التعليمي لمادة علم الاجتماع وما يتعلق بها على مستوى دراسة القيم والتفاوت والتغير والاندماج والثقافة وغيرها... إلا أن هذا الكتاب وهو الثالث والأخير في سلسلة علم الاجتماع يعود ليبدأ بما بدأ به الكتاب الأول وهو ولادة علم الاجتماع. وإذا كانت البداية هنا منطقية، نظراً لضرورة تعرف الطالب على ما يجري في المجتمع قبل أن يتعرف على العلم الذي درس هذا المجتمع، فإنها لم تكن كذلك في الكتاب الأول كما سبق وأشرنا، وخصوصاً أنها تضمنت في ذلك الكتاب، مفاهيم ومصطلحات عدة غير مناسبة للطالب الذي يتعرف للمرة الأولى على علم الاجتماع، في حين خلا هذا الكتاب الثالث، إلى حد بعيد من أمثال تلك المفاهيم الصعبة.

إلا أنه ـ وعلى غرار الكتابين السابقين واستمراراً لهما ـ حمل أيضاً مفاهيمه «المنحازة» كما ستبين لنا الأمثلة التالية:

ص ٤٨ ـ «لكن ذلك لا ينفي أن تكون القيم الأخلاقية قابلة للتبدل والتطور تبعاً لتطور المجتمعات وتحولها من نمط إنتاجي إلى آخر. وليس أدل على ذلك سوى التبدل الذي طرأ على القيم التي كانت تحاط بها المرأة. فقد نظرت المجتمعات التقليدية إلى عمل المرأة بأنه مناف للأخلاق... ولكن المجتمعات الحديثة أطلقت للمرأة حرية التعلم والعمل وساوتها في الحقوق مع الرجل... وإذا كان احترام المرء لوالديه هو حقاً من حقوق الأبوة على الأبناء، فإن المجتمعات الرأسمالية حرّرت العلاقة بين الابن وأبيه من قيم التبعية والانصياع».

أولاً: يتبنى هذا النص الفكرة الماركسية التي تقول بأن نمط الإنتاج هو الذي يحدد نمط القيم. وهذه فكرة غير صحيحة بالمطلق، وخصوصاً مع القيم الدينية.

ثانياً: يكرر النص التحريض على كل ما هو تقليدي والدعوة إلى الإعجاب بكل ما هو حديث. ولا يجد كاتب النص سوى موضوع المرأة لضرب الأمثلة والتشجيع من خلالها على رفض كل ما هو تقليدي وصولاً إلى العلاقة بين الآباء والأبناء التي عندما يشير إليها في المجتمعات الرأسمالية يصفها بأنها «تحررت من قيم التبعية والانصياع». ولكنه لا يقول لنا إلى أين وصلت هذه القيم بعد هذا التحرر!!!).

ص ٥٧ ـ «. . . كما أن المرأة تقوم بكل متطلبات العمل المنزلي وتربية الأطفال في المدن التقليدية، إلا أن الفصل بين الرجال والنساء هو سمة من سمات المجتمعات التقليدية. . .».

(إذن كيف ستنظر المرأة التي لا تزال تقوم بأعمال المنزل وتربية الأطفال إلى نفسها وهي تعيش في مدن حديثة غير تقليدية؟ وماذا سيفعل الطلاب المسلمون والطالبات المسلمات وذووهم ممن يقبلون بالفصل بين الجنسين في المدارس على سبيل المثال؟ هل سيعتبرون مجتمعاتهم مجتمعات تقليدية؟ هنا ينحاز النص انحيازاً واضحاً إلى أيديولوجيا محددة ويخرج عن سياق عرض الواقع وما يجري فيه من اختلاف وتفاوت في الرؤى والسياسات. وهذا يفسر محاولته لصق كل ما هو سيىء بما يسميه مجتمعات تقليدية).

ص ٥٨ ـ يذكر النص في حديثه عن «النظام القيمي الحديث»، مجموعة من العناصر الإيجابية هي التقدم، العلم، الإنسان، الفرد، المرأة، الديمقراطية والحرية. . . «ولا يمكن اختيار عناصر من هذا النظام دون أخرى. . .».

(إلا أن النص لا يذكر عنصراً سلبياً لهذا النظام القيمي الحديث. فهل هناك ظاهرة ما لم تحمل عنصراً سلبياً واحداً؟ وكيف سيتم تدريب الطلاب

على التفكير العلمي الموضوعي الذي يفرض رؤية الأمور أو الظواهر الاجتماعية من وجوهها المختلفة؟).

ص ٦٤ ـ «فالنظام المدرسي التقليدي يعتمد على التلقين، وليس التلقين سوى الوجه الآخر لنظام الطاعة الأبوية».

(الربط واضح هنا بين نظام الطاعة الأبوية وبين ما هو تقليدي وما هو مذموم، من خلال الربط أيضاً مع التلقين في العملية التعليمية لأن التلقين يقتل روح الابتكار...).

ص ٦٥ ـ «ومع تطور المجتمع الصناعي بلغت الجاليات الأوروبية كل أصقاع العالم. وأينما حل الأوروبيون كانوا ينقلون معهم قيمهم وعاداتهم...».

(لماذا يتجاهل النص الحديث عن أوروبا الاستعمارية. فيقول بلغت الجاليات الأوروبية كل أصقاع العالم. وأينما حل الأوروبيون... كانوا ينقلون معهم قيمهم وعاداتهم... وهذا سيتناقض مع ما يدرسه الطالب عن الاستعمار والاحتلال. كما أن الأوروبيين لم ينقلوا عاداتهم، وإنما عملوا على فرضها على الشعوب الأخرى، وعلى ضرب أو تهميش المؤسسات التعليمية والاجتماعية التي كانت تحمي عادات هذه الشعوب وقيمها في المستعمرات التي احتلوها سنوات طويلة).

ص ٦٧ ـ «وفي وسط القرن التاسع عشر أصبح الصراع بين القيم الغربية من جهة والقيم المحلية من جهة أخرى عدائياً... وهي قيم متكاملة تقوم على تبني العلم وحرية الفرد في المعتقد والملكية والانتقال والتجارة... بينما وجد آخرون أنَّ هذه القيم تهدد المعتقدات كما تهدد الأخلاق والتقاليد السائدة».

(ينحاز النص مجدداً إلى القيم الغربية فهي قيم العلم والحرية. ولا يقف ضدها إلا التقاليد السائدة. ثم من قال على مستوى آخر، إن التقاليد السائدة نفسها كانت تمنع حرية الملكية وحرية الانتقال والتجارة؟ لماذا المبالغة في صورة القيود لإبراز أهمية القيم الغربية وربطها المباشر بالعلم وحرية الفرد؟

أليس لدفع الطالب إلى الانحياز المباشر إلى هذه القيم من دون أي تردد محتمل؟).

ص ٦٨ ـ «لا شك بأن القيم تتعايش وتتفاعل، وأولئك الذين يرفضون من حيث المبدأ قيم الغرب لا يستطيعون الاستغناء اليوم عن المكتسبات العلمية والتقنية...».

(لماذا بدأ النص بالذين يرفضون ولم يبدأ بالذين يقبلون كل ما يصدر عن الغرب؟ يفتقر ترتيب الأفكار هنا أيضاً، إلى الحياد ويتضمن تحريضاً مباشراً على من يرفض قيم الغرب.).

ص ١٥٩ ـ «يوجد في المجتمع قوى وفئات تمثل مصالح وتقاليد وذهنيات تسعى جاهدة إلى الوقوف في وجه موجات التغير... لكن تجدر الإشارة إلى أن الكثير من الأفكار وطرق العيش الماضية لم تعد صالحة اليوم، وبالتالي فإن التعلق بها يشكل في الواقع انتكاسة وتأخراً في اللحاق بركاب الحضارة...».

(ما هي ركاب الحضارة هذه؟ وما هي الأفكار التي لم تعد صالحة. النص يخرج من العرض إلى إطلاق أحكام القيمة، مما يخالف العلمية والموضوعية المفترضتين في دراسة الظواهر في علم الاجتماع. وفي دراسة المنهجية في هذا العلم).

استنتاجات

١ ـ تقدم كتب «الاجتماع» الثلاثة معرفة شاملة إلى حد بعيد عن الموضوعات التي يتناولها هذا العلم، على الرغم من التفاوت في طريقة هذا التقديم بين كتاب وآخر لجهة التناسب بين المفاهيم والمصطلحات والموضوعات وبين التدرج المطلوب بالنسبة إلى سنوات الدراسة. فقد أتت موضوعات الكتاب الأول ومفاهيمه على سبيل المثال أكثر صعوبة من الكتابين الثاني والثالث. كما تكرر الحديث عن «ظهور علم الاجتماع» في الكتابين الأول والثالث.

إلا أن الكتب الثلاثة التزمت «نهجاً» واحداً، هو الدفاع عن كل ما هو جديد وذم كل ما هو قديم. فربطت هذه الكتب التعصب والجهل والتخلف وسوء أوضاع المرأة وطاعة الأبناء للوالدين والتطرف والخرافات بالمجتمعات التقليدية. ثم ربطت بطريقة مباشرة حيناً وغير مباشرة حيناً آخر بين هذه المجتمعات وبين الدين أو بينها وبين هيمنة القُوى الدينية، أو الفكر الديني، كما سبق وأشرنا إلى ذلك في عشرات الأمثلة في الكتب الثلاثة.

وعندما تحدثت عن الجديد، أو عن المجتمعات الحديثة نسبت الكتب إليها كل الفضائل: تحرير المرأة ومساواتها، إطلاق حرية الفرد، الاعتماد على العلم، اللحاق بالحضارة... وغير ذلك مما يصح بعضه ولا يصلح كله. وإذا كان بعض ما ذكرته هذه الكتب صحيحاً سواء في المجتمعات التقليدية أو في المجتمعات الحديثة، إلا أن ذلك لا يبرر الدفاع عن هذه أو ذم تلك كما فعلت النصوص في الكتب الثلاثة. لأن هذا يستدعي عرضاً واسعاً ومفصلاً لكل الجوانب الإيجابية ولكل الجوانب السلبية هنا وهناك. وهذا ما لم يفعله مؤلفو الكتب. بل قدموا لنا «انحيازاً» واضحاً إلى مفاهيم وقيم معينة، لا يمكن القبول بها كما وردت من دون أي اعتراض. لأنها تستبطن في أحيان كثيرة أحكاماً قيمية غير علمية في كتاب مخصص لعلم الاجتماع ولمنهجيته العلمية.

٢ - تلعب الصور التوضيحية دوراً مكملاً للمفاهيم المكتوبة فتبرز جمال الحديث وقبح القديم من دون أي مبرر. وعندما ندقق في تلك الصور نكتشف هذا «الانحياز» وهذا التحريض من خلال حجم الصورة ومن خلال جمال ألوانها أو من خلال أشكال الشخصيات ووجوههم أو من خلال التعليقات إلى جانب الصورة وقد نالت المرأة نصيباً وافراً من هذه التعليقات والصور، فحصلت «الحديثة» منها على الصورة الجيدة والتعليق الجيد كالعمل والتعلم والمشاركة والتهذيب... بينما نالت التي ترتدي

الحجاب في معظم الصور صفات «التقليد» والبؤس والحرمان وعدم الذهاب إلى المدرسة وعدم الاختلاط. وهنا يتكرر الانحياز «الإيديولوجي ـ السياسي» كما أبرزته الصور التي نشرت في الكتابين الثاني والثالث بشكل واضح.

أما الملاحظة الثانية في إطار هذه الصور فهي في التعليقات التي رافقتها والتي جاءت بمعظمها إما غير مناسبة لواقع الصورة وإما ساذجة لا تقدم للطالب شيئاً (صورة شخص يتحدث بالهاتف على سبيل المثال وإلى جانبها عبارة: «شخص يتحدث بالهاتف»).

٣ ـ إن تدريس المادة يحتاج إلى أساتذة متخصصين في علم الاجتماع وفروعه المختلفة. نظراً لأن فصول الكتاب ومحاوره تتضمن الكثير من المفاهيم الخاصة بهذا العلم. وهذا يجعل من الصعب على أي أستاذ أن يدرس هذه المادة.

٤ ـ تحتاج فصول الكتاب إلى ساعات طويلة لشرح المفاهيم التي وردت فيها. وهذا يتعارض مع الحصص المخصصة لهذه المادة. مما يجعل التعرف على محتوى الكتاب يتم سريعاً ومن دون أي شروحات علمية وافية. وهذا ما يحصل عملياً في معظم المدارس، مما يهدد بتحويل مادة علم الاجتماع إلى مادة غير محببة إلى طلاب المراحل الثانوية كافة، فتفقد بالتالي مبرر وجودها. وتذهب جهود العاملين فيها تخطيطاً وتأليفاً وتعليماً في غير ما أرادوه لها.

الجلسة الرابعة:

مناهج مادة علم الاجتماع ،المرحلة الثانوية،.

الباحث: أ. رفعت نعوشي.

الأستاذ رفعت نعوشي.

حضرة الدكتور الشيخ محمد رشيد الميقاتي المحترم

رئيس المجلس العلمي لمعهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية

السلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته وبعد،

نشكركم بادىء ذي بدء، على الدعوة الأخوية الكريمة التي وجّهت لنا للمشاركة في مؤتمركم، المزمع عقده يوم الجمعة الواقع في ١١ أيار، والمعنون «المؤتمر التربوي الإسلامي السادس»، والذي سوف يبحث ويناقش مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان، ومتابعة الدراسة التحليلية النقدية للقسمين الثاني والثالث من الكتب المدرسيّة الجديدة، وذلك بهدف تقديم الآراء والانطباعات والاقتراحات حولها، للمساعدة في تطوير وتصويب مناهج التعليم الحديثة.

إنّ من شأن مؤتمر تربوي كمؤتمركم الكريم، الخروج بخلاصات وتوصيات وتوجّهات كفيلة بسدّ بعض الثغرات التي لا بدّ لها من أن تظهر في كل عمل جديد، ومن شأن تبادل الآراء بين المدّرسين والمختصّين التربويين في هذا المجال، اكتساب الخبرات والاستفادة من تجارب الآخرين، وفي هذا الصدد أقدم لحضرتكم دراسة نقدية متواضعة عن بعض الملاحظات التي خبرتها بنفسي كمدرّس لمادة علم الاجتماع لصفوف المرحلة الثانوية منذ ما يقارب ثلاث سنوات وكمدرّس لكتاب «القيم والمشكلات الاجتماعية» (التعليم الثانوي السنة الثانية) منذ سنتين، ومن الطبيعي أن يخرج أي مدرّس بانطباعات عن مادّته التي يدّرسها، سواء كان ذلك سلباً أو إيجاباً.

أولاً: أهمية وضرورة وجود مادة علم الاجتماع في المنهجية الجديدة.

شهد القرن العشرين انفجاراً معرفياً شاملاً، طاول جميع الميادين العلمية والثقافية والطبية والفلكية... إلخ. وأخذ الإنسان يستثمر ثروته العلمية على كل صعيد، وفي جميع مجالات الحياة، حتى باتت المعرفة مقياس تقدّم الشعوب والأمم ومؤشر رقيّها وحضارتها. ومع ازدياد وتشعّب

الأستاذ رفعت نعوشي

مظاهر النشاطات الإنسانية وتعمقها وتشابكها زاد تعقيد الحياة الاجتماعية، وتعدّدت الظواهر الناتجة عن ذلك، وكان لا بدّ والحال كذلك من اللجوء إلى الدراسات الاجتماعية والاقتصادية الأقدر من غيرها في المساهمة مساهمة فعالة في فهم الواقع المعاش للمجتمعات، والعمل على حلّ المعضلات والمشاكل الاجتماعية، وذلك باللجوء إلى تحليلها وتفسيرها وفهم أسباب وعوامل تكوينها وحدوثها مما يساعد حتماً على التصدّي لها ومعالجتها حتى لا تستفحل وتتأزم فتكبر عندها المعاناة الاجتماعية، وحتى عهد قريب كانت ميادين الدراسات الاقتصادية والاجتماعية حكراً على الجامعات والكليات والمعاهد العليا إلى أن تنبهت هيكلية التعليم الجديدة

أخيراً لهذه الفجوة وفطنت لأهمية هذا النوع من الدراسات والأبحاث فأدخلت مشكورة في منهاج الشهادة الثانوية اللبنانية مادتي الاجتماع والاقتصاد كعلمين جديدين على المنهجية يتيحان للطالب القدرة والإمكانية الجدّية في الاطلاع ـ وهو ما زال على مقاعد الدراسة ـ على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية المحيطة ببيئته، ممّا يساهم بالتأكيد في زيادة الوعي العلمي لمرتكزات وأسس الحياة الاقتصادية والاجتماعية، ويعطي الطالب صورة أوضح وأشمل عن مجاله الاجتماعي، وإنّ من شأن ذلك تأمين وزيادة فرص النجاح في الحياة العامة بمختلف وجوهها الانتاجية والاجتماعية، وتعزيز عملية التنمية الوطنية والاجتماعية الصحيحة، وعقلنة التصرّف والسلوك الفردي ومن ثم الجماعي. بالنسبة لحسنات المنهج الجديد في مادة علم الاجتماع فإنها نجحت عبر محاورها المتعددة، في الصفين: الأول والثاني الثانوي، في استثارة وتحفيز الطلاب، ودفعهم نحو الاهتمام بهذه المادة، فمن الملاحظ من خلال استعراض الأفكار والخطوط العريضة للدروس (مثال خصائص المراهقة الجسدية والنفسية، والثقافية والاجتماعية، المراهق وأشكال التكيّف الاجتماعي، انتظام الشاب في مؤسسات المجتمع والزواج والأسرة والشباب والمشاركة الاجتماعية، . . . إلخ) مقدار الاهتمام الذي يوليه الطلاب لهذه المواضيع، حيث يشعرون أنها تعبّر عنهم وتفسّر أحوالهم وتنقل طموحاتهم وتطلعاتهم، فالطالب في الصف الثاني الثانوي أصبح أكثر اطلاعاً على المادّة، وأكثر استعداداً لتقبّل المواضيع وهضمها، لا بل والمشاركة بها حواراً ونقاشاً، والاستمتاع بذلك من خلال ترك هامش نسبي لا بأس به في حريّة التعبير عن آرائه وأفكاره فيما يخصّ قضايا ومشكلات المجتمع المعاصر، وهنا يُدخِل الطالب أحياناً تجاربه وخبراته الشخصية مظهراً ما يشعره بالثقة والقدرة على النقاش والحوار والتعبير، خاصة إذا اعتمد المدرّس أسلوب الحوار الودّي المنفتح ضمن ضوابط وحدود معيّنة، وعندها تنقلب الحصة إلى حصة تفاعل حقيقية تشد وتجذب الطلاب جميعاً، مما يؤدي إلى سرعة إيصال الأفكار والمعلومات، وتحقيق قدرٍ عالٍ من التركيز، والابتعاد بالتالي عن الجوّ التقليدي والجامد للحصة الاعتيادية التلقينية، وهنا يتحقّق هدف المنهجية الحقيقي في جعل المادة

مرغوبة ومحبوبة من خلال إحساس الطالب أنّه يشارك ويساهم بفعالية في أفكار الدرس وإشباعها تحليلاً ونقداً ونقاشاً وتساؤلاً واستيعاباً، وهذاهو هدف ومبتغى كل مدرّس، ومما يساعد على تحقيق هذا الهدف أن المنهجية الجديدة اعتمدت على أسلوب المقدّمات التوضيحية المحتوية على كثير من المستندات المتعلّقة بمحور الدّرس، فتعطي الطالب صورة أولية مبدئية عن الأفكار والنقاط الأساسية المعالجة في النص، ممّا يزيد من تحفّز الطالب خاصة إذا كان يتمتع بموهبة حبّ الاطلاع وإرواء النهم العلمي وهكذا من خلال التفاعل المستمر والمشاركة الإيجابية مع سيرورة الدرس، يبني المدرّس فكرة واضحة عن مدى تطوّر تفكير الناشئة وهواجسهم وقلقهم وأحلامهم وتطلّعاتهم وميولهم وخطوط شخصياتهم العامة، مما لا تسمح بتحقيقه كثير من المواد الدراسية الأخرى. إنّ هذه الميزة الإيجابية (التفاعل البناء الإيجابي) هو ما استطاعت المنهجية الجديدة تحقيقه، وبكلّ جدارة، مما يؤهل هذه الميزة للدخول في رصيد حسنات المنهج الحديث المتّبع. ومن الإيجابيات أيضاً تشعّب محاور الكتاب (كتاب الصف الثاني الثانوي) وتطرّقه لكثير من الظواهر الاجتماعية العالمية منها والمحلية (التنشئة: تحديدها ومسارها ووسائطها وإشكالياتها: الفقر، البطالة، الإعاقة، تعاطي المخدرات... إلخ). ولكن إذا كان الشيء بالشيء يذكر فإنّه لا بدّ والحال كذلك من استعراض سريع لبعض الانتقادات والآراء حول الكتاب المذكور ومضمونه وأسلوبه المتبع. بالنسبة للأنشطة والتمارين المتعلّقة بالدروس لم يأخذ المنهج بعين الاعتبار مقدار الوقت اللازم لتنفيذ النشاطات داخل الصف خاصة أنّ الحصة لا تستغرق عملياً سوى ٤٥ دقيقة، والمطلوب فيها، كما هو معتاد، تقييم دوري لبعض الطلاب ومن ثم شرح الدرس، ممّا يجعل الانشطة والتمارين غير قابلة عملياً للتطبيق الفعلي بسبب ضآلة الوقت المتاح لذلك.

- بعض دروس المحاور مكررة أكثر من مرة، وكان بالإمكان اختصارها وضمّها لبعضها البعض، مثال: انحراف الأحداث - الشباب والانحراف الاجتماعي - مواجهة الانحراف الاجتماعي - تعاطي المخدّرات.

- بعض المحاور والمقاطع المعينة يشوبها الغموض والإبهام في طرح الأفكار بشكل واضح ومباشر وتفتقد التناسق والترابط المنطقي وكأنّها جمعت جمعاً. دون توليف وتنسيق. وقد يكون السبب في ذلك هو لجوء المركز التربوي للبحوث والإنماء لإسناد أمر التأليف إلى عددٍ كبير من الأساتذة والاختصاصيين من ذوي الأساليب المختلفة، فجاءت حصيلة نتاجاتهم مقاطع ملصقة لصقاً هجيناً، وقد يكون علّة ذلك الاعتماد في بعض الدروس على الترجمة الحرفية دون إعمال التصرّف في ذلك، مما يزيد صعوبة الطالب في ربط الأفكار المستعرضة خاصة عندما يحاول قراءتها منفرداً في منزله.
- يعتمد الكتاب من الناحية الشكلية الإخراجية على وجود هوامش باللون الأخضر في كل الصفحات، وغالباً ما تترك فارغة تماماً رغم الحاجة الماسّة لاستعمال هذه المساحات في زيادة الشروحات والإكثار من التوضيحات واستجلاء كثير من الغوامض والمصطلحات والكلمات وهذا هو الهدف المبدئي المقصود من وضع الهوامش، لكنّ الكتاب أهمل وبنسبة كبيرة إيلاء الأهمية لهذه النقطة الحاسمة وترك كثيراً من المعاني الجديدة تماماً على سمع الطلاب والتي تعتبر عبارات تقنية بحتة تختصّ بعلم الاجتماع، دون تفسير أو شروحات أو توضيحات، خاصة أنّ الطالب غير ملزم إطلاقاً بالحصول على معجم متخصّص مفسّر للعبارات الخاصة بعلم الاجتماع، مثل: السيرورة، المقاربات، التماهي. وغير ذلك كثير من الكلمات المستخدمة.
- من الملاحظ بشكل عام أن الأسلوب الصياغي واللغوي المستعمل في متن الدروس لا يلائم مستويات الطلاب في الصفوف الثانوية وكأنّ مؤلفي المحاور قد وضعوا في حسابهم أنهم يتوجهون إلى طلاب جامعيين.

وقد يكون سبب ذلك ابتعاد الأساتذة، واضعي محاور الدروس، عن

التعليم في المدارس الثانوية وعدم احتكاكهم بالمستويات الفعلية الحقيقية للطلاب، ممّا خلق في أحيان كثيرة فجوة لدى الطلاب وصعوبة في فهم تسلسل الأفكار أثناء عرضها.

أخيراً نتمنّى أن تكون هذه الملاحظات العابرة مفيدة إلى جانب غيرها من ملاحظات الأساتذة المشاركين وخبراتهم في هذا المضمار في إلقاء الضوء على الإشكاليات التي يختبرها مدرّس المادة، وبالتالي العمل بالاقتراحات والتوجيهات والملاحظات والانتقادات التي سوف يخرج بها هذا المؤتمر، ما من شأنه الإسهام بصورة فعّالة وأكيدة في تلافي كثير من العقبات، والعمل على تذليلها مستقبلاً مما يؤدي حتماً إلى تطوّر وتقدم ونجاح مواد المنهجية الجديدة وحسن قبولها من الطلاب.

وفي الختام نتمنّى لمؤتمركم هذا السداد والتوفيق في تحقيق أهدافه وتطلّعاته، ولجميع المؤتمرين الشكر على ما بذلوه ويبذلونه من جهد في خدمة أجيالنا الصاعدة.

والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته.

الجلسة الرابعة

الموضوع: مناهج مادة علم الاجتماع (المرحلة الثانوية).

المناقش: الأستاذ أحمد القصص.

المناقش: الأستاذ أحمد القصص.

بدايةً، أريد أن أشير إلى أنني أجد صعوبة في مناقشة كلمة الأستاذ رفعت نعوشي، من حيث إنها خلت من أي كلام على مضمون الكتاب. فهي تمحورت حول أهمية المادة وكيفية تدريسها وشكل الكتاب وصعوبة لغته وموضوعاته وكثرة التكرار فيه وقلة الشروحات في هوامشه... ولما كنت صاحب «قضية»، لا أراني مهتماً كثيراً بهذه الشكليات، وإنما يلفت نظري بشكل أساسي المضمون الفكري والقيمي والخلقي للكتاب. لذلك سأحاول أن أسهم بمزيد من الملاحظات على بعض مضامين الكتاب التي أراها ذات خطورة كبيرة إلا أنني أشير بداية إلى ملاحظاتٍ على ما ورد في كلمة الزميل نعوشي.

أولاً: ورد في كلمة الزميل الكريم أن الكتب المذكورة ـ بما تحويه من موضوعات مشوقة وبشكلها وأسلوبها الذي أتت به ـ تثير اهتمام الطالب وتحفزه نحو التفاعل معها والاهتمام بقضاياها وسواء وافقت الزميل على هذه الملاحظة أم خالفته فيها، أتساءل: هل الغاية الأساسية هي إثارة اهتمام الطالب أم الوصول به إلى الغايات والأهداف الإيجابية السليمة؟ ما قولنا لو أنّ الكتاب استثار اهتمام الطلاب ليصل بهم إلى حمل مفاهيم وقيم فاسدة مدمرة؟

ثانياً: انتقد الزميل ما يظهر في نصوص الكتب من ترجمة حرفية عن لغات أخرى، ما أدّى إلى ضعف لغتها وصعوبة فهمها، وأشار إلى أنه كان من الأولى أن تكون الترجمة موضوعية لا حرفية.

إنني أوافق زميلي على أن الترجمة الحرفية هي ترجمة ركيكة وفاشلة. ولكنّ الأهم من ذلك السؤال الآتي: هل من المقبول أن تكون المناهج التي يراد منها بناء عقلية الطالب ونفسيته وبالتالي شخصيته، ويراد منها الإسهام في صياغة المجتمع، هل من المقبول أن تكون هذه المناهج مترجمة أصلاً من كتبٍ أُخَر؟؟ ولا سيما عن كتب ومؤلفات تنتمي إلى مجتمعات مغايرة كل المغايرة لمجتمعنا؟ المعلوم والمسلّم به لدى علماء التربية وغيرهم أنّ

الأستاذ أحمد القصص

المناهج يجب أن تحقق انتماء الطالب إلى مجتمعه لا إلى مجتمعات أُخَر. وهذا يشمل كل المواد الثقافية التي تحوي قيماً ومفاهيم عن الحياة. فما بالنا بمادة اختصاصها «المجتمع»؟! وسوف أبرهن على انتماء مضامين هذا المنهاج وتلك الكتب من خلال الملاحظات الآتية، ثمّ أعرج على ملاحظات متفرقة أخر.

١ ـ نشأة علم الاجتماع وارتباطه بالمجتمع العربي المعاصر.

لا شك أنّ الدراسات التي تتناول المجتمع وظواهره ونشوءه واندثاره هي أقدم من نشوء«علم الاجتماع» في الغرب. فمن أشهر من كتب في هذا

المجال العلاّمة المسلم «ابن خلدون «المتوفى سنة ٨٠٨ هـ إلاّ أنّ «علم الاجتماع «بمنهجه المعاصر المعروف إنما هو أحد مولّدات الثقافة الغربية المعاصرة التي قامت على أساس «فصل الدِّين والكنيسة ورجالها عن الحياة والمجتمع والدولة»، ما حدا بالمفكرين والفلاسفة إلى وضع مذاهب وقيم وأنظمة جديدة نسبوها إلى «العلم»، ورأوا أن العلم هو الذي يجب أن يحلّ محل الكنيسة والدِّين في بناء المجتمع وثقافته وطريقة عيشه. وهذا ما تنطق به كتب المناهج الجديدة بنصوص صريحة. فعن ارتباط نشأة «علم الاجتماع «بالمجتمع العربي وثقافته المعاصرة نقرأ في كتاب السنة الثالثة: «ارتبطت ولادة علم الاجتماع بهذا التغيير الذي شهدته مجمل الحياة الاقتصادية والسياسية والفكرية والاجتماعية بعد التحوّل الذي أصاب أوروبا، فقد تغيّرت الأفكار القديمة وظهرت تيارات جديدة... هذه الأفكار الجديدة كانت جوهر علم الاجتماع، وهذه الحقبة كانت من أغنى الفترات في تكوينه، والدلالة على أهمية هذه الحقبة هي بروز مفاهيم جديدة، مثل الصناعة، الصناعي، الطبقية، الطبقة الوسطى، الديمقراطية، الإيديولوجيا، الجماهير، المساواة، الليبرالية، الرأسمالية...» (ص ١١).

٢ ـ منهج «علم الاجتماع».

وعن المنهج الذي يسير عليه «علم الاجتماع» والذي تقبله المناهج الجديدة في لبنان كما هو فإنّ كثيراً من «علماء الاجتماع» عدّوا أنفسهم كعلماء المادّة والطبيعة الذين نهجوا «منهج البحث العلمي "scientifique Methode»، فتعاملوا مع الإنسان والمجتمع كما يتعامل علماء الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا مع المادّة في المختبر. فجعلوا الإنسان مادة خاضعة للتجربة والملاحظة والافتراض والاستنتاج. فما ورد في الكتاب الثالث: «انبهرت كل من إنجلترا وفرنسا إبّان القرن الثامن عشر وبدايات التاسع عشر بنتائج الحركة العلمية التي سادت هذا العصر، أي عصر الإيديولوجيا التجريبية أوالفلسفة الأمبريقية: (ص١١).

ومعلوم أنّ الإنسان والمجتمع الذي يكوّنه الإنسان لا يخضعان في سلوكهما وعلاقاتهما لقوانين ثابتة كما هو شأن المادة فالإنسان صاحب قرار

وإرادة واختيار، وهي أمور تحول دون ضبط قوانين معيّنة تحكم حركة الإنسان والمجتمع. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ التجارب والملاحظات التي «بني عليها «علم الاجتماع «تعبّر عن أنماط مجتمعية معيّنة، ولا سيما النمط الغربي، لذلك نجد معظم مقاربات الكتاب تدور في دائرة المجتمعات الغربية ومعظم الشواهد والأمثلة والتطبيقات تدور حول ظواهر المجتمع الغربي ويكفي في هذا المجال أن نشير إلى أن معظم العلماء الذين تم الاستشهاد بأقوالهم ونصوصهم، في كتب المناهج إن لم يكن جميعهم هم من علماء الغرب. فنقرأ أسماء مثل: دور كايم (فرنسي) وجورج هربرت ميد (أميركي) وسيغموند فرويد (نمساوي) وكارل ماركس (ألماني) وجان بياجه (سويسري).

وعليه، فإنّ من أعظم الأخطار أن نأخذ نتائج دراسات أجريت على مجتمع ما لتطبيقها على مجتمعات أخرى، ولا سيما على مجتمعنا الذي نعيش فيه أو الذي ننشده وننتمي إليه، فلا يخفى ما في ذلك من استلاب للهوية والشخصية، بل من خطر الذوبان والاندثار .

٣ ـ علم الاجتماع مبني على عقيدة «فصل الدِّين عن الحياة والمجتمع».

وعن ارتباط علم الاجتماع بعقيدة «فصل الدِّين عن الحياة «يقول الكتاب نفسه: «برز روّاد كثر يناقشون هذه الأفكار، ويدعون إلى إعادة بناء المجتمع على مبادىء عقلية مجردة. أفرزت هذه المقاربات النقدية معايير مغايرة، مثل فصل الدِّين عن الدولة» (ص ١٣).

ولما كان «علم الاجتماع» مبنياً على «فصل الدِّين عن الحياة والمجتمع» فإنه من الطبيعي أن ينظر إلى الدِّين بوصفه نداً للقانون مناقضاً له إن تدخّل في شؤون الحياة والمجتمع، فإما الدين وإما القانون فيقول الكتاب الثالث: «من الواضح أنّ الدِّين كان دائماً أحد شكلي السيطرة الاجتماعية، والشكل الآخر هو القانون» (ص٣٨).

وبناء عليه فإنّ «علم الاجتماع» لا يعترف البتة بأي مصدر آخر غير الواقع والبيئة لنشوء أنماط المجتمعات، فيقول الكتاب الثاني: «لا سبيل لفهم الطبيعة المشتركة للفئات الاجتماعية وتنوعها عبر الأمكنة والأزمنة

المختلفة، والانتاج الإنساني، إلاّ ضمن هذه العلاقات الاجتماعية» (ص ٢٢١).

في هذا النص وغيره من النصوص يظهر جلياً أن «علم الاجتماع «لا يعترف بأي دور للوحي الإلهي في تكوين ثقافة الإنسان والمجتمع. وإنّما ينظر فقط إلى التفاعل بين الإنسان والإنسان وبينه وبين البيئة الطبيعية ووسائل الإنتاج فالإنسان هو مجرد منفعل بما يحيط به من مادة طبيعية ووسيلة الانتاج فمما يقوله الكتاب الثالث: «الفئات الاجتماعية هي نتاج تبدّل أنماط الإنتاج أي الانتقال من نمط الإنتاج الإقطاعي إلى نمط الإنتاج الرأسمالي» (ص ٥٤). ولا يخفى ما في هذه النصوص من توجّه مادي بحت في النظرة إلى الإنسان والمجتمع وثقافتهما.

٤ ـ علم الاجتماع لا يعترف بقيم ثابتة ومطلقة.

وبناء على نظرة «علم الاجتماع» إلى ارتباط القيم والأنظمة وثقافة المجتمع عموماً بالبيئة الطبيعية ووسائل الإنتاج، فإنّه لا يعترف بقيم ثابتة ومطلقة. فلا شيء يوصف بالخير على الدوام، ولا شيء يوصف بالشر على الدوام، وإنما هما نسبيان على الدوام فما يقوله الكتاب الثاني: «إنّ عالم القيم متحرك ومتغيّر فما يعتبر قيمة عليا اليوم، يمكن أن يصبح قيمة ثانوية في زمان آخر وبالعكس، كما أنّ بعض المجتمعات الأوروبية أعادت النظر مؤخراً بما كان يعتبر لديها قيماً سلبية تتعلق بشؤون المرأة والزواج والإنجاب والطلاق، فاعتبرت قيماً عادية مقبولة اجتماعياً وقانوناً في هذه الأيام» (ص ١٨).

(ولا يخفى ما في هذا النص من ترويج لطريقتي التفكير والعيش الأوروبيتين).

وعليه فإنّه لا تعريف محدداً للسلوك القويم لدى «علماء الاجتماع «سوى» أنه السلوك المتوافق مع نمط العيش القائم في المجتمع» (الكتاب الثاني، ص ١١٢).

هذا بالنسبة إلى ارتباط نشأة علم الاجتماع بالحضارة الغربية المعاصرة وبنائه على فصل الدِّين عن الحياة والمجتمع وارتباط منهج البحث فيه بطريقة التفكير الغربية.

٥ ـ المجتمع الحديث هو المجتمع الليبرالي:

لننتقل إلى ظاهرة في غاية الخطورة في الكتب ألا وهي: أنّه يصنّف المجتمعات على اختلاف أنماطها وطرز عيشها وأنواع ثقافاتها صنفين اثنين هما: المجتمع الحديث أو المتطور أو المتقدّم والمجتمع التقليدي. وحين نبحث عن المجتمعات المعنية بالمجتمع الحديث المتقدّم في فصول الكتب نجد أنّها فقط المجتمعات الغربية، بالمقابل نصنّف التقليدية، بما فيها المجتمع الإسلامي على الدوام وطيلة التاريخ.

ففي درس تحت عنوان: «المجتمعات الصناعية المتطوّرة «نجد فقرة بعنوان «نشوء الحداثة»، تعرّف الحداثة وتشرحها بالمضامين الفكرية والإيديولوجية للمجتمع الغربي المعاصر فتعرّف «النظام القيمي الحديث «بالمصطلحات الآتية: «التقدّم، العلم، الإنسان، الفرد، المرأة، الديمقراطية، الحرية» (الكتاب الثالث ص ٥٧ ـ ٥٨).

ولا يخفى أنّ العديد من هذه المصطلحات إنّما هو تعبير عن المنظومة الثقافية الغربية، وللتفريق بين المجتمعات الحديثة (أي الغربية) والتقليدية يقول الكتاب نفسه: «لا بدّ من أن ننوّه بأنّ القيم ترتبط بتيارات فكرية وعقائدية: فالليبراليون يشدّدون على قيم الحرية، أمّا التقليديون فيؤكّدون على القيم الجماعية» (ص ٦٦) وهكذا نرى بوضوح أن التقليدي ـ أي المتخلف والرجعي ـ هو كل ما ليس ليبرالياً.

وللتأكيد على تصنيف قيم الحضارة الغربية وأفكارها وأنظمتها «بالحداثة «تعمد الكتب إلى خلطها بالظواهر التقنية والعلمية ـ والتي هي في حقيقة أمرها حيادية ولا تنتمي إلى مجتمع دون آخر ـ وتضعها معاً في سلّة واحدة. فحين يكون الكتاب الثالث بصدد المقارنة بين المجتمع الغربي ومجتمعات أخرى مثلاً نجده يقول: «إن شرائح من المجتمعات في الصين والهند وإيران وتركيا ومصر ولبنان قد تبنّت قيم الغرب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. وهي قيم متكاملة تقوم على تبنّي العلم وحرية الفرد في المعتقد والملكية والانتقال والتجارة، بينما وجد آخرون أن هذه القيم تهدّد المعتقدات كما تهدد الأخلاق والتقاليد السائدة. وما زالت هذه المجتمعات بدرجات

متفاوتة تعيش حالة الصراع بين القيم الوافدة والقيم التقليدية (الكتاب الثالث ص ٦٧).

٦ ـ ملامح الغزو الفكري والعولمة الثقافية:

إنّ ما سبق من كلام، يظهر لنا بشكل واضح كيف تروّج كتب «علم الاجتماع «كسائر كتب المناهج الجديدة للحضارة الغربية وثقافتها ونمط عيشها. ولمزيد من لفت النظر إلى هذا التوجّه في هذه الكتب ألفت النظر إلى بعض النصوص التي تروج لفكرة تعميم الثقافة الغربية وقيمها لتمسي قيماً عالمية وثقافة أرضية عامة، أي للعولمة الثقافية. فمن الظواهر المعاصرة التي يشيد بها الكتاب أنّ «العالم يخطو خطوات واسعة من أجل تبنّي قيم مشتركة، مع حق كل شعب وجماعة بالاحتفاظ بقيمه الخاصة به» (الكتاب الثالث / ص ٦٨).

ويدعو الكتاب بالتالي وبكل ثقة إلى اقتباس الثقافات الأخرى، ويرى ذلك دليل غنى حضاري، فيقول: «إذا كان تنوّع الثقافات في العالم ظاهرة طبيعية وملازمة للمجتمعات البشرية ودليل غنى حضاري لها، فمن الطبيعي أيضاً أن تقتبس الثقافات من بعضها وتقوم على بعضها أو تتراكم فوق بعضها أو تأتي محصلة لعملية انتقاء بعض العناصر من هنا وهناك. وخير دليل على هذا التنوّع في الثقافات هو ما نلاحظه عند معايشتنا لخصائص الثقافات في كلّ من ثقافة الصين والهند وفرنسا والولايات المتحدة وروسيا ومصر ولبنان وغيرها من البلدان» (الكتاب الثالث، ص ١٠٤) ويقول الكتاب نفسه: «وإذا كانت الثقافات تعدّدية الطبع، فإنّها غير منعزلة أو متصارعة تاريخياً، كما يبدو حين ننظر إلى المسألة سياسياً أو ايديولوجياً فهي تتلاقح وتتفاعل، غالباً بشكل غير محسوس، وبطرق متعدّدة، لعلّ أبرزها طريقتان هما الغلبة العسكرية وانتقال المنجزات المادية لحضارة معينة» (ص ٢٣٣).

وفي هذا الصدد أنبّه إلى أنني لا أنكر حصول هذا التفاعل في الواقع المعاصر والتاريخ الماضي. ولو أنّ الكتاب اقتصر على الإشارة إلى حصوله في التاريخ والحاضر، لما كانت هناك مشكلة، إلا أنّه ينحو باتجاه الترويج لهذه الظاهرة، الأمر الذي يدفع باتجاه فقدان المجتمعات المتأثرة بالمؤثرات

الحضارية ـ ومنها مجتمعنا ـ هويتها تدريجياً إلى أن تزول شخصيتها بالكلية. وفي هذا السياق من المفيد أن أورد اعترافاً لأحد كبار المفكرين والمخططين الاستراتيجيين والسياسيين الغربيين المعاصرين وهو المستشرق «برنارد لويس» إذ يقول: «لقد كانت عادتنا التي تعوّدناها في العالم الغربي هي: «كلما اتّجه الشرقيون إلينا ازداد تمسكنا بالغرب لنجعل أنفسنا مثالاً للفضيلة والتقدّم فإذا تشبّهوا بنا عدَدْنا ذلك أمراً حسناً. وإذا لم يكونوا كذلك عدَدْنا ذلك سوءاً وشراً فالتقدّم هو في التشبّه بنا، أمّا إذا لم يقتدوا بنا فذلك هو التقهقر والاضمحلال»!! إلاّ أنّ الأمر ليس كذلك بالضرورة فعندما تصطدم حضارتان تسيطر إحداهما وتتحطّم الأخرى. قد ينبري المثاليون والمفكرون فيتحدثون بطلاقة وسهولة عن تزاوج بين أحسن العناصر من الحضارتين، إلاّ أنّ النتيجة العادية في هذا التلاقي هي تعايش بين أسوأ العناصر من الإثنين». (برنارد لويس ـ الغرب والشرق الأوسط ـ ترجمة نبيل صبحي ـ بيروت ـ د. ت ـ ص ٦٠).

٧ ـ الإسلام والمجتمع الإسلامي في المنهاج: الإهمال والتحريف والطعن.

إن الإسلام الذي صاغ مجتمعاً عمر التاريخ مئات السنين وانتشر أمةً تمتد في مشارق الأرض ومغاربها ودعا العالم كله إلى انتهاج طريقته في العيش ولا زال يؤثّر إلى حدّ كبير في تكوين ثقافة الأمة الإسلامية ويطرح نفسه بديلاً عن أنماط العيش السائدة في العالم، رغم ما ألمّ بأمته من انحطاط وتشتت، هذا الإسلام لا يكاد يُرَى أثر لذكره في كتب علم الاجتماع.

بل إنّ من يقرأ في هذه الكتب يكاد يظن أنه لا وجود لشيء اسمه إسلام أو دولة إسلامية أو مجتمع إسلامي أو حضارة إسلامية أو حتّى ثقافة إسلامية وحتى حين يكون الكتاب بصدد الكلام على تاريخ شعوب إسلامية وتكوين مجتمعاتها في الماضي، أي في العهود الإسلامية، لا نجد ذكراً لدور الإسلام في تكوين تلك المجتمعات وثقافتها، بل يصنّف المجتمع الإسلامي أساساً «بالتقليدي «ثم يقسّم أشكاله إلى»بدويّة وريفية زراعية ومجتمع المدينة»

ففي الكتاب الثالث نقرأ: «إذا كانت المجتمعات الأوروبية قد عرفت النظام الإقطاعي وقيمه في مرحلة سابقة لظهور الرأسمالية، فإنّ المجتمع العربي في المشرق قد عرف ثلاثة أنماطٍ من المجتمعات التقليدية التي تعايشت خلال مئات السنين وعرف أنظمةً قيمية متشابهة، وهذه المجتمعات هي: مجتمع البداوة، مجتمع الريف الزراعي، ومجتمع المدينة» (ص ٥٤).

وتأكيداً من الكتاب على حصر دور الدِّين في الحياة ضمن دائرة ضيّقة، نجده يقلل من أهمية فاعليته في المجتمع حين يقول: «إنّ الدِّين في أساسه انتماء روحاني وعقائدي» (الكتاب الثالث ص ٢٤٥) وفي سياق الكلام على طبيعة المجتمعات الريفية ودور الدِّين فيها يرى الكتاب الثاني أنّ الكفر الديني «يحمي تقليدياً «من الكوارث الطبيعية» (ص ٣٥)، فهو من سمات مجتمع الريف. وبالتالي من الطبيعي حين ينتقل المجتمع من نمط العيش الريفي إلى المدني أن يتخلى عن الدِّين الذي فقد دوره في المدينة.

ومن طرف خفي، يشير الكتاب في العديد من المواضع إلى أنّ الدِّين وتدخله في المجتمع كان من عوامل تخلفه. فعلى سبيل المثال لم يتطور الإعلام كما يصرح الكتاب الثاني ـ إلا بعد تنحية رجال الدِّين عن السيطرة عليه (انظر الكتاب الثاني ـ ص ١٠٥).

بل إنّ المنهاج تخطّى ذلك كله إلى شنّ الحملة على مجموعة من أحكام الإسلام وقوانينه وقيمه الثابتة.

فكتاب السنة الثانية يوجّه نقداً لاذعاً وصريحاً إلى عقوبات شرّعها الإسلام وأوجبها، كالإعدام والجَلْد والرجم بالحجارة (ص٥١) فالإعدام شرّعه الإسلام بنصوص صريحة، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم «لا يحل دم امرىءٍ مؤمن إلا بإحدى ثلاث: النفس بالنفس والثيب الزاني والتارك لدينه المفارق للجماعة) والجلد عقوبة نص عليها القرآن العظيم في محكم آياته «الزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة» والرجم بالحجارة عقوبة للزاني المحصن نص عليها العديد من الأحاديث الشريفة.

والكتاب نفسه يصنّف قيماً ومفاهيم إسلامية أساسية في خانة التطرّف.

ففي فصل تحت عنوان: «التطرّف» يوجّه نقداً لاذعاً إلى مفاهيم «التحريم والتكفير وحصر المصاهرة وقتل المرتد» (ص ١٦٤) وهذا يعني أن اتخاذ الحلال والحرام معياراً سلوكياً ينضبط به الإنسان هو من التطرّف، وأنّ الكلام على مفاهيم كالإيمان والكفر واعتماد العقيدة مقياساً للحكم على إيمان الإنسان أو كفره هو تطرّف، وأنّ تحريم زواج المسلمة من كافر أو زواج المسلم من مشركة هو تطرّف وأن حديث رسول الله صلى الله عليه وسلّم: «من بدّل دينه فاقتلوه» هو تطرف.

وإمعاناً من الكتاب في تحدّي الثقافة الإسلامية وقيمها نجده يورد الكلام على «الزواج المدني» باعتباره أمراً مسوغاً ولا يزال قابلاً للاستفتاء الشعبي عليه (الكتاب الثاني ص ١٠٥).

إن هذه النصوص الصريحة في الكتب التي توجّه النقد إلى عقيدة الإسلام وشريعته ـ وإن كانت قليلة، فضلاً عن الترويج لفساد الأخلاق الذي يظهر في صور الكتاب، وما أوردنا من ملاحظات، هي غيض من فيض يؤكّد أنّ من أهمّ أهداف هذه المناهج القضاء على ما تبقّى من تأثيرٍ للإسلام في صياغة المجتمع، وإحلال نمط العيش الغربي بشكل كامل، ليكون لبنان ـ وغيره من البلاد التي يرفع فيها تلامذة الثقافة الغربية ـ مسخاً من مسوخ الحضارة الغربية التي بدأ عوارها يظهر عياناً حتى أمام أصحابها.

ولكنّ هذا لا يكون إن شاء الله تعالى.

الجلسة الرابعة:

الموضوع: مناهج مادة علم الاجتماع ـ المرحلة الثانوية.

الباحث: الدكتورة هيام المولى.

تقييم أولي لكتب علم الاجتماع في المرحلة الثانوية

د. هيام المولى

إن المركز التربوي للبحوث والإنماء قد قام بخطوات مهمة في سبيل البرامج الجديدة. وهذا عمل لا يمكن التغاضي عنه أو إنكار الجهود المبذولة في سبيله. غير أن الإقرار بواقع ما، متقدم نسبياً عن غيره، لا يعني، أن هذا الواقع هو منتهى النهايات. ولا يمكن أي واقع أن يكون كذلك.

في غمرة البرامج الجديدة، وكذلك الكتب الجديدة، الصادرة عن المركز، نتوقف قليلاً عند كتب علم الاجتماع للمرحلة الثانوية. وهذا النوع من الكتب جديد في المنهج وبالتالي يستدعي رؤيا نقدية إلى جانب الممارسة التعليمية الكفيلة بالتصدي لكثير من الهنات ونقاط الضعف التي لا يخلو منها أي كتاب مدرسي.

لذلك سيكون عنوانَ هذا البحث «تقييمٌ أولي لكتب علم الاجتماع في المرحلة الثانوية».

ـ الكتب موضوع البحث هي:

١ ـ المجتمع: بنية وحركة ـ السنة الأولى.

٢ ـ القيم والمشكلات الاجتماعية: السنة الثانية ـ فرع العلوم.

٣ ـ التفاوت والسياسات الاجتماعية السنة الثالثة، فرع الاجتماع والاقتصاد.

أما المنهج فهو قائم على أساس تحليل الموضوعات، كمايطال هذا التحليل أيضاً الصور الفوتوغرافية المرافقة للفصول والتي لا تمت بصلة للفصول.

ولن أقول أن هذا التحليل علمي وموضوعي بالدرجة الأولى لأن مقياس العلمية، حسب الكتب التي بين أيدينا، يكاد يفوق علمية الرياضيات.

د. هيام المولى

ومقياس الموضوعية يكاد يذهب بشخصية الباحث وبالبحث أيضاً إذا فهمت الموضوعية بهذه العجرفة المقيدة باسم العلم وليس بالعلم فعلاً، وبالحسابات الإحصائية «العلمية» وليس بما وراءها من مشكلات، وأخطاء، وأشياء مغفلة، وأشياء معلنة...

ولا بد هنا من إشارة سريعة إلى عناوين كتب علم الاجتماع.

كان من الأفضل أن ترد عبارات «العلوم الاجتماعية» فوق العنوان الخاص بكل كتاب.

وسوف يجري البحث على المستويات التالية:

١ ـ المنهج كما يراه الكتاب الثالث.

٢ ـ مضامين مرمزة: عالم الصور والكلمات.

٣ ـ الثقافة والمجتمع.

١ ـ المنهج كما يراه الكتاب الثالث:

لقد فصل الكتاب الثالث مسألة المنهج وطرائق البحث في المحور الأول، فيما خلا الكتاب الثاني من أي كلام عن المنهج، ولم يتطرق الكتاب الأول إلا لبعض الطرائق «العلمية» البسيطة في (حوالي صفحة ونصف).

والجدير بالذكر أن أي كلام يرد في هذه الكتب عن المنهج لا بد أن يترافق بما يشبه المرادف = علْم، فالعلم والطريقة العلمية هما من ضرورات البحث الاجتماعي.. وبناء عليه تكون أهم المناهج هي التالية:

المنهج التاريخي، التجريبي، القياس الاجتماعي، المنهج الإحصائي...

هذا مع العلم أن المنهج التاريخي الذي كتب دور كهايم على أساسه كتابه: «التطور التربوي في فرنسا» ليس هو المقصود ولا غيره من الأبحاث السوسيولوجية ـ التاريخية.

أما المنهج التجريبي فهو عملية اقتحامية يقوم بها الباحث أو الباحثون بتجريب النظريات الاجتماعية على البشر: «... ويلجأ الباحثون في الميدان الاجتماعي (حقل التجارب) إلى القيام بتجارب اجتماعية محلية محدودة النطاق تختار لها عينات تتمثل في قرى وأحياء فإذا نجحت هذه التجارب تعمم على المجتمع بأكمله. وهذه التجارب ظهرت بوضوح في النظم التربوية. إذْ توضع النظم المراد دراستها موضع التجربة في عدد محدد من المدارس وبعد أن يتبين مدى صلاحيتها ونجاحها تعمم في سائر المدارس» (٣ ـ ١٧).

هذا الكلام عن المنهج التجريبي يكفينا مؤونة التعليق. وإنما كيف يذكر

علماء اجتماع هذا المنهج ـ الطريقة مع أنه فكرة من الأفكار القديمة في علم الاجتماع، وهذا ليس بالمنهج.

أما القياس السوسيومتري فهو تقنية تعود لعلم النفس الاجتماعي أكثر منها لعلم الاجتماع.

والمنهج الإحصائي لَهُ نصيب الأسد من حيث الأهمية ومن حيث كثرة الإحصاءات التي ترد في الكتب إلى جانب ما يصدر من منشورات الأمم المتحدة، أونيسكو ـ أسكوا... من دراسات «أحصائية» في قضايا المنطقة.

وفي الفصل الثالث، ص ٣٣، يعود القياس ليكون هنا تقنية، من تقنيات البحث.

وهنا أعود وأكرر ما جاء في الكتاب حول أهمية العلم وعظمته حيث يقول: «إذا كان لعلم الاجتماع أن يكون ذا معنى فِعليّ في حياة المجتمعات فلا مفرّ من أن يكون علم الاجتماع تطبيقياً، أي قوامه العلم» (٣ ـ ٢٤).

ومفهوم العلم لا يتحدد أبداً بكونه تطبيقياً أو إحصائياً أو تجريبياً، حتى في المصطلحات الحديثة وفي كافة العلوم الإنسانية.

٢ ـ مضامين مرمزة: عالم الصور والكلمات.

الصورة لغة إشارية، تكثف الرسالة وتعطيها أبعاداً لا يقولها الكلام وبالتالي تظل الرسالة المصورة صعبة المنال وتكاد تكون بعيدة عن الأحكام، خاصة إذا بدت كما في كتبنا، رصينة وغير متهتكة. لذلك تبدو الصورة بريئة أو اعتباطية والأمران أحلاهما مر. وهذا ما يبرر استغراب تلامذة المرحلة الثانوية لهذا الدفق من الصور في كتب علم الاجتماع، الأمر الذي لم يتعودوا عليه في معظم الكتب الأخرى.

إن معدل الصفحات المصورة في الفصل الواحد للسنة الأولى الثانوية هو واحد من اثنين أي النصف. وفي السنة الثانية، يكون المعدل: إثنين من ستة ٦/ ٢ أي الثلث. ومع العلم أن الأسئلة الموجودة في أول الفصل إلى جانب الصور لا قيمة علمية لها ولا تربوية، يمكننا إلغاء الصفحتين بكل

بساطة. ولكن، وظيفة الصورة ـ الرسالة تتبدى أكثر مع الشروحات المقترنة بها ومع الفصل المقترن بها أحياناً.

أ ـ العائلة والأسرة:

تتمتع العائلة والأسرة برصيد كبير في الكتب. ولكننا سرعان ما نكتشف أن الرصيد الأكبر يخص الأسرة والأسرة النواتية بالتحديد. وهنا لا بد لنا من كشف على الصور وما كتب تحتها وبعدها لكي تتضح لنا أيضاً الصورة العامة.

إن الصور النموذجية للأسرة تظهرها أسرة نواتية مع أو بدون العائلة الكبرى. وإن كانت الأسرة موجودة ضمن عائلة لمناسبة احتفالية، فإنها تؤكد مكانتها كوحدة مفردة وليس كوحدة متداخلة مع العائلة. فليس الاحتفال بعيد أحدهم كافياً لتأسيس علاقات عائلية بالمعنى الصحيح للكلمة. وذلك ما نراه في الصفحة ٩٧ من فصل «الأسرة والعائلة أساس المجتمع» (سنة أولى). أما في الصفحة ٩٦، فَتَظهر لنا صورة «تجمع سكاني بدائي»، وهو تجمع من أربعة أشخاص سود، كل في اتجاه، وعلى القارىء أو التلميذ أن يجيب على السؤال الأول: ما العنصر المشترك بين ما تظهره هذه الصور؟ والجواب هو أنواع تجمعات: معاشر أو معشر، عائلة، أسرة. وباقي الأسئلة على المنوال ذاته.

هذا الاتجاه العام المستتر بين الصور والكلمات وهو التركيز على أهمية الأسرة النواتية والتقليل من شأن غيرها بسبب العصرنة وروح العصر... نراه أيضاً في الدرس الأول من الكتاب الأول حول «موضوع علم الاجتماع» حيث الصورة الثالثة هي: «تجمع قبلي حول زعيم القبيلة لمعالجة مشكلة». والصورة ليست تجمعاً وليست قبيلة. إنهم مجموعة من الرجال باللباس المدني وفي قاعة مفروشة بالسجاد فيها منقل ونارجيلة ومهباج. وهذا المشهد نراه في كل قرية في البقاع ولا يعطي لأحد صفة الزعيم ولزواره صفة القبيلة. (وهذه الصورة وحدها بالأبيض والأسود) وهذه «القبيلة» هي نموذج للعائلة الممتدة كما يصفها الكتاب.

أما «وظائف الأسرة الحديثة» فهي:

١ ـ الإنجاب وهو وظيفة أساسية. «لكن معطيات الواقع الراهن تشير إلى أن الولادات لم تعد مرتبطة بوجود الزواج والأسرة».

هذه الجملة الأخيرة وحدها تدل على أنَّ الترجمة غير مفيدة إذا لم يذكر المرجع. لأنه، كما أعلم، لم تصل بعد في لبنان والبلاد العربية نسبة الولادات من أمهات عازبات هذا الحد الذي يسمح للكاتب بقول ما قال. وما قاله هو مترجم بكل بساطة.

بعد الإنجاب، لا بد من تأمين المعيشة والرعاية اليومية، ومن التربية، والتنشئة والاندماج الاجتماعي، «وهي أمور صعبة بسبب إضعاف دور الأسرة الناتج عن «إضعاف القواعد السلوكية المتوارثة، وتشجيع وسائل الإعلام على القيام بهذه المهمة». (ص ١٠٠ ـ سنة أولى) ويعوض عن هذا التراجع في سلطة الأسرة على أبنائها ما قد تمارسه من محبة.. ومشاعر تقدير وعواطف الحماية والدعم...» (ص ١٠١).

يلي ذلك مباشرة:

ظواهر في الأسرة الحديثة من حيث «تمتع أفراد الأسرة بالحقوق الفردية» و «تحسن المراكز الاجتماعية للمرأة والطفل في الأسرة وتراجعها بالنسبة للمسنين». وهنا نجد خطاباً نِسَوِيّاً عن تطور وضع المرأة التطور العظيم.. وتطور مفهوم الطفل لكيان مستقل... أما المسنون فتغيرت النظرة إليهم وصارت إعالتهم مسألة تختلف الأسر في التعامل معها...».

ولا بد من التأكيد هنا أن هذه «الكليشيات» السريعة جداً ليست هي واقع الحال إن كان بالنسبة «للحقوق الفردية» (فإذا ضرب رجل زوجته، أو ضربت امرأة ابنها، فهلْ يمكننا الكلام عن الحقوق الفردية)؟ وإن ذهب رجل مسن إلى مأوى للعجزة أو امرأة مريضة إلى دار للمسنين فهل هذا يعني أن الأبناء تخلوا عن آبائهم وأمهاتهم؟ في معظم الريف أو القرى اللبنانية وبعض المدن الصغيرة، ليس هناك من حالات من هذا النوع.

في هذا الفصل المهم بالذات نجد أيضاً، بعض الادعاءات التي يختلف

عليها كثيرون، وكأنها مسلمات ولا داعي للنقاش مثل: «تجمع معظم الأبحاث الاجتماعية على أن الأم كانت منذ فجر الحياة الاجتماعية محور القرابة، وإليها ينتسب الأولاد، وهو ما سمي النظام الأمّي». (ص ٩٨ ـ السنة الأولى).

وعدا ذلك ينبغي الانتباه إلى صورة الأم التي «تعلم ابنتها كيفية التصرف في المجتمع وتطبع في نفسها أسس التهذيب واحترام الكبار» (ص ٢١ ـ السنة الثانية) و ص ٢٩، الصورة ذاتها مكبرة على كل الصحفة! وهي عبارة عن فتاة صغيرة ٣ ـ ٤ سنوات تجلس على مقعد غريب وأمها بقربها، تبتسم لها، فكيف يكون كل هذا التعليم في صورة صامتة؟

وهكذا نكون قد رأينا صورة المرأة المساوية للرجل. التعبير استعمل في الكتاب. أي المرأة العاملة المناصفة بكل شيء للرجل!

هذا من حيث المبدأ. ورغم كل الصيحات بين صفحة وأخرى حول الحقوق والمساواة و.. و.. نجد في أواخر الكتاب تظاهرة «ذكورية» فيما يخص فترة المراهقة والشباب خاصة (كشافة، أندية رياضية)...

وصولاً إلى انحراف الأحداث وانحراف الشباب، خاصة أن الإحصاءات تدل في هذين المجالين على أن نسبة التورط «الإجرامي» هو أكبر بكثير لدى الفتيان منه لدى الفتيات.

فماذا عن المراهقة؟

لو أخذنا فصل «خصائص المراهقة الثقافية والاجتماعية» (ص ٦٤ ـ سنة ثانية) لوجدنا، كالعادة، صوراً بعيدة كل البعد عن بيئتنا أو ليست من بيئتنا. ففي الصورة رقم ٢ ـ كونسترو لمجموعة موسيقى روك يحضره حفل من المراهقين والمراهقات. ٣ ـ مراهقون يكتبون شعارات على الحائط في حي سكني في المدنية. ٤ ـ أولاد في سن المراهقة يشاركون في أعمال زراعية مختلفة من يكبرهم سناً. ص ٦٤ ـ ٦٥ ـ السنة الثانية.

هذه الصور ـ وإن كانت تعبر عن حالات المراهقة في المجتمعات الغربية، فلا يمكننا رد المراهقة إلى هذه المرجعية فقط حتى في هذه البلدان

ـ تلعب في هذا المجال دوراً تحفيزياً، لأنه، كما لاحظنا تقدم الصورة وتقدم المادة مع هاجس غريب لا اسميه نوعاً من الحياد المعلن، بل هو في الحقيقة منحاز.

وهكذا، في هذا الفصل، كما في كل الفصول، علينا ألا ننسى العلمية والموضوعية المقدمة في مناهج علم الاجتماع. وهذا الانحياز يبلغ أوجه في ثقافة المراهقة (ص ٦٦ ـ ٦٧) حيث تصبح هذه الثقافة، ثقافة مرضية، ولا مِنْ معين.

فالمراهق «ينزع إلى التشدد في إظهار عكوفه على الثقافة، ويظهر رغبة كبيرة في بحث مواضيع سياسية ودينية وخلقية، كما تظهر لديه الإرادة ليلعب دوراً فعالاً في المجتمع. فتظهر نوايا الالتزام السياسي أو الاجتماعي إلى جانب الشعور بعظمة الذات والتفوق».

هذه المسألة المهمة، في حياة المراهق، سرعان ما يطويها باقي المقطع لنجد أن المراهق ـ والكلام هنا عن ثقافته وليس عن أزماته ـ هو على شفير هاوية لا خروج منها. فإما أن تتطور هذه الثقافة ويصبح فاعلاً في المجتمع وإما «أن ينزلق بعضها في مهاوي الشر ليشكل عصابات»... على هامش المجتمع (ص ٦٧) بعدها، تأتي «أزمة الضياع» وينتقل تدرجاً من العالم المثالي الذي تخيله إلى إعادة تكوين هويته».

تلك هي ثقافة المراهق، ثقافة مَرَضية على كل الأصعدة، حتى عندما يكون «منعكفاً على الثقافة»، يبقى لديه «الشعور بعظمة الذات والتفوق». علماً أن «مظاهر المراهقة المتأزمة» هي عنوان المقطع التالي وتتحلى بانقطاع التواصل، والتطرف والهروب.

هذه النبذة السريعة جداً عن ثقافة المراهق وأزماته غير مبررة بضرورة التلخيص والمرور على كل الموضوعات، وخاصة المهمة منها، بهذه السرعة وهذا التشويه الذي يخلق صوراً فعلية لدى التلميذ الثانوي تجعله يبحث عن نفسه بين هذه الأنماط المرضية المقدمة وكأنها هي المراهقة.

ويصبح الأمر فادحاً عندما يتطرق الكاتب إلى «أنماط عدة من السلوك

تحت عنوان» المراهقون وأنماط التكيف الاجتماعي. علماً أن استعمال تعبير «نمط» بحد ذاته يدل على نوع من السوسيولوجيا في بدايات القرن، ولم يعد بِنَظري مقبولاً، وإن كان الهدف تقريب المادة إلى أذهان التلاميذ. ورغم ذلك فإن الأنماط المذكورة تباعاً، هي في معظمها أنماط مرضية وكأن الكتاب يقول للمراهقين، أنتم مرضى «نفسانيين»، ولا جدوى من التغيير أو إيجاد الحلول، لأن سياق الكلام هو بهذا الشكل الدرامي ولكنها دراما أو مأساة مقبولةٌ لديهم، ليس في فترة المراهقة وحسب، وإنما تبقى مدى الحياة. فمن النمط التقليدي الشكلي «وليس أشخاص هذا النمط من المبدعين أو المبتكرين، إلى النمط المثالي وهو أفضل نمط كما يبدو لدى المؤلفين، لأن «خاصيتهم الرئيسة، هي السخط العام على المعايير السائدة والإيمان بضرورة تغييرها وبالتالي تغيير العالم. وهم: الثوري المتمرد والإصلاحي، والمؤمن بالتغيير الجذري»، وصولاً إلى «النمط الباحث عن اللذة، والنمط الجانح». لا خلاص، هكذا تنتهي فصول المراهقة بهذه الخاتمة المأسوية، ولا علاج ولا تغيير.

«هذا، فإن سلوك المراهق وفق أي نمط من الأنماط السابقة لا يتلاشى بتجاوز مرحلة المراهقة، فأغلبية الآثار والخصائص التي تميز المراهقين تستمر معهم بقية العمر، أو أنها تفقد بعضاً من الحماس والانفعال والوهج الغالب على معتقدات المراهقين». (ص ٧٣ ـ ٧٤ ـ السنة الثانية).

عند هذه الخاتمة لفترة المراهقة نتساءل كيف يمكن أن تكون خاتمة فصل بهذا القطع المبرم النهائي في كتاب علم اجتماع يدعي العلمية والموضوعية؟ ونتساءل كيف يمكن لباحث أن يضعه في مقرر يلزم آلاف التلاميذ والأساتذة، مفاهيم وادعاءات قاطعة مانعة في علم لم يزل حتى الآن ـ وسوف يظل ـ يبحث عن أجوبة ممكنة، وعن تفسيرات معقولة ومقبولة.

والجواب على ما اعتقد بسيط وهو أن المؤلفين في معظم حلقات المادة، قد وقفوا عند مراجع عامة جداً في علم الاجتماع، وهي أيضاً تعود إلى السبعينات أو ما قبل ذلك بكثير في بعض الأحيان. وهنا ليس المقصود

علماء الاجتماع الأوائل مثل ابن خلدون وكونت ودوركهايم، الذين ذكرت أسماؤهم في البداية، لأنه عندما تطرح القضايا التعليمية ـ الاجتماعية أمام التلاميذ، لا بد لهم أن يسألوا كيف؟ ولماذا؟ ومتى؟ وأن يسألوا: هل هذا صحيح وممكن، وإلى أية درجة؟ ومع العلم أنني لم أتطرق إلى الأنشطة والتمارين والتقييم، فإنها لم تردم الهوة الموجودة في النصوص ولم تعط للطالب إمكانات البحث المستقل عما جاء في السطور.

وهنا، لا بد من وقفة طويلة عند الفصل الخامس من المحور الرابع والأخير من الكتاب وهو: التطرف.

يأتي هذا الفصل ضمن سبعة فصول لا علاقة فعلية بها وهي:

١ ـ الفقر (حصة واحدة).

٢ ـ البطالة (حصة واحدة).

٣ ـ الشيخوخة والعجز (حصتان).

٤ ـ الإعاقة (حصة واحدة).

٥ ـ التطرف (حصة واحدة).

٦ ـ تفريغ الأرياف وتحشيد المدن (حصة واحدة).

٧ ـ تعاطي المخدرات وانتشار السيدا (حصة واحدة).

وهنا أتساءل، لماذا، يكون لفصلِ «الشيخوخة والعجز» حصتان، بينما التطرف ـ وهو موضوع أصعب بالنسبة للطالب ـ ينال حصة واحدة؟..

سأبدأ أولاً بالصفحتين المصورتين وأسئلتهما في الصفحة ١٦٠.

١ ـ عمليات عنف ضد عمال مهاجرين في بلد أوروبي صناعي.

٢ ـ موقف حركة دينية تمنع النساء من العمل خارج البيت ومن الذهاب إلى المدارس. الصورة عبارة عن ثلاث نساء محجبات على الطريقة اللبنانية والصورة هي من لبنان بكل تأكيد. أما الحركة الدينية التي تمنع النساء من العمل والذهاب إلى المدارس فهي حركة «طالبان» في أفغانستان.

٣ ـ مجزرة قانا في الجنوب اللبناني (نموذج من اعتداءات العدو الإسرائيلي على لبنان). والحقيقة أن الصورة ليست صورة للمجزرة وإنما هي صورة لأضرحة شهداء قانا مع جمع غفير من القيادات الرسمية والدينية والعسكرية.

٤ ـ أدولف هتلر وبنيتو موسوليني ـ اللذان حكما في كل من ألمانيا وإيطاليا على أثر هزيمة بلديهما وتدهور اقتصادهما بعد الحرب العالمية الأولى ـ هما رمز التطرف العنصري.

٥ ـ الاعتداء الإسرائيلي على المسجد الأقصى في القدس.

٦ ـ مظاهر نافرة أو متطرفة في الأزياء وحلاقة شعر الرأس.

٧ ـ جهاز لاقط (دش) في إحدى القرى. (؟).

٨ ـ عملية تفجير تصيب المدنيين في حرب إيرلندا الشمالية الدائرة بين الكاثوليك والبروتستانت.

وإذا تطلعنا إلى الصور بنظرة إجمالية (جشتلت) على الصفحتين نجد التالي:

خط أول: عمليات عنف، هتلر، موسوليني، المسجد الأقصى.

خط ثانٍ في الوسط: النساء المحجبات، مظاهر نافرة لدى أحد الشبان (هذا المشهد هو في لندن لأحد جماعات البُنك) ثم الجهاز اللاقط العجيب!

خط ثالث: أضرحة الشهداء محاطة بالرسميين جميعاً وعملية التفجير التي تبدو وكأنها حادث سير في الليل.

هذا الترتيب وهذا الانتقاء للصور ليس اعتباطياً. وليس هناك من صورة واحدة تظهر التطرف الفعلي لأي من الأطراف. وكان بإمكان المؤلفين أن يضعوا صورة واحدة من مجزرة قانا (وما أكثرها) وصورةً لموشي دايان أو بارك بلباسه العسكري، وليس كما في إحدى المحطات التلفزيونية (باراك يتمشى بين حقول القمح مع أنه المقصود عنف باراك وتطرفه).

وعندما نرى صورة الشاب (مظاهر نافرة) وإلى يمينها صورة النساء المحجبات، نعرف مدى التطرف الفكري الذي يجتاح عقول الباحثين أو مدى قلة التبصر في ما ينشرونه في كتبهم، أو مدى الانحياز الذي تبرره

وسائل الإعلام المرئية والمسموعة على طريقة القوى العالمية التي تحركها.

أما الأسئلة في بداية الدرس فهي كالتالي:

١ ـ لماذا توصف العقيدة الصهيونية بالتطرف؟ أعط أمثلة على ذلك. وهنا كلمة صهيونية ترد في السؤال مرةً واحدة وأخيرة في كل الفصل.

٢ ـ كيف تفسر ارتباط التيارات السياسية المتطرفة بالدين أو العرق أو اللون. وهنا أتساءل لماذا لا يذكر أبداً التسامح (مقابل التطرف) في الدين أو العرق أو اللون؟ لماذا لا يذكر أبداً أن ما يسمونه تطرفاً لم يظهر أبداً إلا في المواجهة القاسية وبعد الاعتداء من قبل أحد الأطراف الغالبة على الآخر.

ومثال على ذلك:

٣ ـ الهنود الحمر في أميركا.

٤ ـ الأفارقة السود الذين اختطفوا من بيئاتهم الأصلية بالعنف والقتل ونقلوا بأبشع أنواع المجازر إلى أميركا وعوملوا ولم تزل الآثار حتى الآن، بأبشع أنواع المعاملة؟

٥ ـ اليهود في الأندلس وفي البلاد الإسلامية حتى الآن.

أما السؤال الخامس، فأقل ما يقال فيه: هذا غير جائز وغير مقبول.

وأما الرابط بين الكثافة السكانية في الضواحي الشعبية وبروز الحركات المتطرفة فلم ألق جواباً له سوى «حزب اللّه». وإن أراد المؤلفون أن يوحوا بأشياء أخرى... هذا عدا عن انعدام العلمية في هذه الأسئلة جميعاً.

ثم يأتي الجواب المتوقع في ثنايا الدرس.

في الصفحة ١٦٢.

«شهد المجتمع اللبناني فترة احتلال وتهميش اجتماعي... وكان جذب هذه الحركات طابع تدين يضفي على أقوالها وأفعالها سمة القداسة وهي التي تعد الناس بإخلاص في دنياهم والفوز في آخرتهم على حد سواء».

إذن وبهذه الطريقة العلمية والمدروسة يقال لكل تلامذة لبنان: حزب

اللّه هو حزب متطرف. والباقي يقوله كل أستاذ على طريقته.

وبعد مقطعين عن التطرف هنا وهناك في العالم، نقرأ:

«ويبدو منطق التطرف جلياً لدى إسرائيل التي تقوم على عقيدة عنصرية فتعتدل في تطبيق القواعد الأخلاقية والمؤسسات الشرعية في التعامل مع مواطنيها اليهود وتتطرف إلى حد مناهضتها والعداء عليها عندما تبيح لنفسها اقتلاع الشعب الفلسطيني من مواطنه الأصلية وطرده بالقتل والإذلال ومختلف أنواع الاعتداء وأشكال العنف لتحل محله أقواماً من بلدان متباعدة لا يربط بينها سوى رابط ديني».

يظهر هذا المقطع وكأنه أنصف القضية وقال كلمته في المسألة وانتهى الأمر. ولكنني هنا أتساءل متى قامت دولة إسرائيل؟ إنه سؤال ساذج يرد على طرح يأبى أن يقول الحقيقة أو يتعالى عنها، اندراجاً في منطق الإعلام العالمي وفي منطق القوة. فكيف تبيح إسرائيل لنفهسا اقتلاع الشعب الفلسطيني؟ عندما أعلن قيام الدولة الغاصبة كان النازحون الفلسطينيون الأوائل قد أصبحوا خارج ديارهم ولم يعودوا إليها البتة (المخيمات) وإسرائيل.

وهكذا يكون كلام الكتاب عن إسرائيل وكأنها دولة موجودة منذ القدم وإنما قامت بأعمال عنصرية.

٣ ـ الثقافة والمجتمع:

اخترت هذا المحور من الكتاب الثالث للمرحلة الثانوية كعنوان أخير في هذا البحث وهو تقييم أولي في مناهج علم الاجتماع، لما يمثله من عنوان يكاد يكون جامعاً مانعاً لمعظم قضايا هذا العلم.

أول ما يلفت الانتباه هو البلبلة العامة في مفهوم الثقافة والمواقف المتباينة داخل النص نفسه. وعلى أهمية الموضوع وخطورته فقد وقع المؤلفون في فخ الثقافة نفسها التي تحمل معها رياح القوى الطاغية في العالم دون أن يظهر هذا الطغيان.

أول الغيث في هذا الصدد يظهر في الصفحة ٢٣٨:

«النزاع قائم بين الثقافات بمعنى: أن كل مجتمع أو شعب يحاول أن يحافظ أو يحمي ثقافته مقابل الثقافات الأخرى... وهنا يبرز دور الثقافة... كأداة سيطرة، وإلغاء الآخر، أو القضاء على ثقافته وتحويله إلى تابع ثقافياً.

هذا كلام صحيح حتى الآن في العصر الحالي. ولكن، سرعان ما يصاب المرء بالإحباط عندما يقرأ بعض الخيارات المطروحة وهي الانخراط والانتقاء والرفض:

«لم تعد حالياً عملية الانخراط أمراً إرادياً، فبحكم هذه الاتصالات لدى المرء خياران: العزلة أو اللحاق بالركب المتطور حتى يبقى على تماس مع ما يواجهه العالم من السرعة في التطور والتقدم».

فمع أن الكتاب ليس مع عملية الانخراط، لكنه يبين لنا أن عدم الانخراط يبقينا في عالم بعيد عن الحضارة. ويستشهد بابن خلدون: «إن المغلوب مولع أبداً بالاقتداء بالغالب». فنصبح حينئذ، ونحن المغلوبون، أمام هذا الخيار الذي يبدو أنه الخيار الوحيد. وذلك عندما يتكلم عن الانتقاء، يعدد إيجابياته وسلبياته ولا يرى من السلبيات سوى إشكالية تصارع اللغتين الفرنسية والانجليزية، علماً أن هذه الإشكالية بين اللغتين موجودة وصحيحة ولكنها ليست هي الأساس بقدر ما هي نتاج لمختلف الصراعات والانتماءات اللغوية وغيرها. إن التناقض الأساسي هو مع اللغة العربية ومع الثقافة العربية.

هذا مع العلم أن الخيار الأخير الذي يتبناه الكتاب هو الانتقاء.

أما ثقافة الرفض فيسميها ثقافة التغيير التي «هي الوسيلة الوحيدة المنظمة للتجديد الثقافي، أي الاستبدال المنظم للعناصر السلبية في الثقافة السائدة، بأخرى إيجابية» فتبدو وكأنها المخرج الممكن من المأزق الثقافي. ولكن سرعان ما تنقلب الأمور ونعود من حيث بدأنا. والمثل على ذلك ظاهر: (ص ٢٤٠).

«مثلاً للبداوة ثقافتها المعروفة: العصبية، النَّسَب، الشهامة،

الشجاعة. . . وفي مقابلها الغزو والسبي والعيش من الشجار بحدِّ السيف. كذلك فإن الثورة الصناعية انتجت ثقافتها القائمة على العقلانية والفاعلية والتخطيط والبرمجة والجدولة وتسيير الموارد المادية والبشرية والنظم والمؤسسات والقوانين».

إذن، بين البداوة والحداثة مجرد خيار واحد كما يشير الكتاب مع العلم أن «الانخراط في ثقافة ما، يتطلب الكثير من التكاليف المفاهيمية والفكرية والاجتماعية، وإلا حمل المجتمع المتبني إلى الدمار».

وهذا الخيار المطروح وهو الحداثة هو واحد ووحيد لأنه ما من مثقف أو غير ذلك طرح مرة هذا الخيار. ذلك أن البداوة ولت واقعاً وفكراً. حتى البدو، أينما وجدوا، يحملون في ترحالهم جهاز التلفزيون والتلفون الخليوي!! أو أن الكُتَّاب الكرام يودون التعبير عن كل ما هو خارج نطاق الحداثة المعنوي والمادي، بقصة البدوي والجمل. ويزداد التأكيد المطلق على هذه المقولات باستعمال قاموس المصطلحات الغربية الساخرة وباسم إنقاذ ثقافتنا وخوفاً من «العولمة» دون أي كلام عن العولمة وكأن التلاميذ يعرفون الكلمة ومدلولاتها والصراع القائم حول المفهوم وتطبيقه. فيقول الكتاب:

فكيف تستطيع المجتمعات الممانعة الرافضة التصدي لها؟ (للعولمة). علماً أنها شغل الناس الشاغل شاؤوا ذلك أم أبوا، فالتلفاز موجود في كل منزل وكذلك الكومبيوتر ونحن محاطون بالدعايات والموسيقى الغربية والمفاهيم الجديدة للحرية والمعلوماتية والمباحة أمام الجميع عبر الانترنت». وهنا أقول لهم، لماذا كل هذا الفصل؟ لماذا كل هذا التخبط والجدل وفي كل جملة يتبدى لنا مسار الحديث ومسار الكتاب بقصد أو دون قصد.

وفي الختام، تأتينا الصورة النهائية بوضوح وطمأنينة على أن الأشياء والعالم هو هكذا وإن الحل هو في الانتقاء الخلاق وهذا الانتقاء الخلاق ليس شيئاً آخر سوى رسوبات الثقافة الغربية المسماة نهضوية في القرن التاسع عشر، فيقولون:

«لا شك أن الممارسة الأكثر إبداعاً هي الانتقاء الخلاق الذي يحفظ الأصالة ويتواصل مع التجدد. وأهم مثل على ذلك هو «مفهوم الثقافة» الذي بين أيدينا خاصة إذا أدركنا أن مفهوم الثقافة اليوم والذي نمارسه هو وليد التجربة النهضوية الأوروبية، انتقل إلينا بفعل التثاقف في نهايات القرن التاسع عشر وثبت في ثقافتنا».

ذلك هو المراد والمطلوب فنحن كعالم ثالث وكعرب ومسلمين يكفينا هذا القدر العظيم من ثقافة القرن التاسع عشر ولْنتذكر ـ لأنه ربما ننسى ـ أننا في القرن الواحد والعشرين.

والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته.

الجلسة الرابعة:

مناهج مادة علم الاجتماع: (المرحلة الثانوية).

المناقش: الأستاذ المعتصم باللّه البغدادي.

مناقشة بحث الدكتورة هيام المولى
ونظرات نقدية في منهاج السنتين الثانية والثالثة لمادة: الاجتماع
الأستاذ: محمد المعتصم بالله البغدادي

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وآله وصحبه، ومن والاه.

إن هوية الثقافة المشتركة في لبنان، والتي يحاول البعض أن يُخرج منها «ثقافة جامعة» والتي هي ـ ربما ـ لم تتحدد بعد ركائزها ولغتها ومفرداتها ومناهجها وغاياتها تماماً، بشكل متفق عليه، ثم إن هوية المجتمع اللبناني المتعدد والقائم على المسايرة والمسامرة والخوف والسيطرة والمنازعة والتغالب، تنعكس على أي كتاب يصدر في إطار الفكر والإنسانيات: من فلسفة واجتماع وتربية واقتصاد وآداب ولغات. والحديث في مثل هذا الأمر كالحديث عن طائر «الفينيق»!! ولعلّه لهذا السبب تكثر التناقضات والانتقادات من كل طرف.

وكلٌ يدّعي وصلاً بليلى وليلى لا تقر لهم بذاكا.

وإنّ قضية «الآخر «والاعتراف والقبول به في هذا المجتمع العجيب مشكلة المشكلات. فمن هو الآخر؟ وعلى أي أساس تتحدد معه العلاقة لنبني ثقافة معينة نتخذ من أجلها طرائق ومناهج في التربية والتدريس. فالحديث عن الثقافة الموحدة شيء والحديث عن ثقافة واحدة شيء آخر فالمزيج الانتقائي ـ وعذراً من الدكتورة هيام ـ شيء مختلف عن الثقافة الجامعة.

ولا بدّ من أن نوجّه السؤال عن حقيقة هذا المنهج الانتقائي فهل قام هذا الانتقاء على منهج واضح ومحدد لا اختلاف فيه، ولا تنازع عليه؟ فما هو؟ وهل هذا الانتقاء عشوائي؟ علماني؟ أم أنه قائم على سيطرة فكر وثقافة معينة على غيرها؟

إن نقد أي منهج أو أي مقرر أو كتاب ينبغي أن يلحظ بعين الاعتبار

الأستاذ: محمد المعتصم بالله البغدادي

الجوانب الآتية:

١ ـ تجانس فكر الكتاب، أو على الأقل التجانس المنهجي فيه بحيث لا ينقض بعضه بعضاً.

٢ ـ كيفية استعمال الاصطلاحات فيه، ومدى وضوحها ودقتها.

٣ ـ تكامل أفكار الكتاب منطقياً وتسلسلها.

٤ ـ تحديد المستوى المعرفي الذي تطرح فيه المعلومة.

٥ ـ التقنية والأسلوب والوسائل المستعملة فيه: كالصور والوثائق والمستندات.

٦ ـ صلاحية الكتاب للتعليم والمرحلة التعليمية.

٧ ـ أخذه بعين الاعتبار ثقافة الطالب الخارجية: مصادرها، مستواها، كميتها وغزارتها، نوعيتها.

٨ ـ إمكانية تقدير أو تقييم عمل الطالب فيه.

٩ ـ تناسب حجم المادة مع الوقت المفترض لدراستها.

إذا أخذنا هذه الجوانب بعين الاعتبار، فإنّ البحث الذي قدمته الدكتورة هيام المولى حفظها الله، لم يتعرّض لهذه الجوانب، ولعله كان إلمامة سريعة أو كما سمّته هي: «تقييم أولي لكتب علم الاجتماع في المرحلة الثانوية «وعلى الرغم من أنّ هذه الدراسة الأولية قد احتوت على الكثير من المسائل الهامة والضرورية والنظرات الثاقبة، إلاّ أنّه قد اعتور هذا البحث وهذه»الرؤية النقدية» أمور يجب أن نلفت النظر إليها.

١ ـ غموض العبارة: فهي تصف تحليلها أو منهجها قائلة «ولن أقول: إنّ هذا التحليل علمي وموضوعي بالدرجة الأولى، لأنّ مقياس العلمية، حسب الكتب التي بين أيدينا، يكاد يفوق علمية الرياضيات، ومقياس الموضوعية يكاد يذهب بشخصية الباحث وبالبحث أيضاً إذا فهمت الموضوعية بهذه العجرفة المقيدة باسم العلم فعلاً وبالحسابات الإحصائية العلمية وليس بما وراءها (هكذا) من مشكلات وأخطاء وأشياء مغفلة وأشياء معلنة (ص ١ ـ ٢).

فما المقصود؟ وماذا تريد أن تقول؟ فما هي الكتب التي بين أيدينا... وهل تردّ أو ترفض عجرفة المنهج العلمي والموضوعية المزعومة فيه أم ماذا؟ ثم ما هي الأشياء المعلنة أو المغفلة؟ وأخيراً ما موقع ذلك من تحليلها الذي لا تصفه بهذه الصفات فبم تصفه إذاً؟

ثم هي في الصفحة ٣ تعتبر أن المنهج التجريبي (الذي في الكتاب؟ أم المنهج التجريبي في ذاته) هو عملية اقتحامية يقوم بها الباحث أو الباحثون بتجريب النظريات الاجتماعية على البشر فهل تنقض الكتاب أم علم الاجتماع نفسه؟

وها هي تعلّق في الصفحة على المنهج التاريخي في أول كتاب السنة الثالثة قائلة: «هذا مع العلم أن المنهج التاريخي الذي كتب دور كهايم على أساسه كتاب «التطور التربوي في فرنسا»، ليس هو المقصود ولا غيره من الأبحاث السوسيولوجية ـ التاريخية» (ص ٢) وتكتفي بهذه الملاحظة.. فماذا تريد أن تقول؟ لو سلّمنا بأنه غيره فماذا نستفيد؟

ثم إن كنا قد رفضنا ـ جدلاً ـ المناهج المذكورة التاريخي والتجريبي فما هو المنهج إذاً... إنه نفي محض دون إثبات.

وكذلك حين تقول في الصفحة (٤) إن «مفهوم العلم لا يتحدد أبداً بكونه تطبيقياً أو إحصائياً أو تجريبياً، حتى في المصطلحات الحديثة وفي كافة العلوم الإنسانية «ما مفهوم العلم إذاً؟

٢ ـ قلت في هذه الورقة الأمثلة والأسئلة الموجودة في أول الفصل إلى جانب الصور التي لا قيمة علمية لها ولا تربوية (ص ٤) سلمنا بذلك، ولكن أين الأمثلة؟

٣ ـ توجيه النقد صوب أمور أقل أهمية:

مثلاً (ص ٥) تنتقد عبارة «الإنجاب هو وظيفة أساسية، لكنّ معطيات الواقع الراهن تشير إلى أن الولادات لم تعد مرتبطة بوجود الزواج والأسرة «فتقول: «هذه الجملة الأخيرة وحدها تدل كم هي الترجمة غير مفيدة إذ لم يذكر المرجع «وتعلّل ذلك بأنّه «لم تصل بعد في لبنان والبلاد العربية نسبة الولادات من أمهات عازبات إلى هذا الحد الذي يسمح للكاتب بقول ما قال».

والقضية الأكثر خطورة هو الترويج في مثل مجتمعاتنا التي لها ثقافتها وقيمها ومعتقداتها المتنافية مع ذلك لهذه الأفكار ووصفها وكأنها واقع موجود وظاهرة اجتماعية بارزة.. والتعبير عن ذلك بعبارة «لم تعد مرتبطة» هو أخطر ما في هذا الكلام.

٤ ـ اعتمدت الدكتورة الباحثة أسلوب التقميشات السريعة.. (مثل الصفحات ٦و ٧ و٨) وكان الأولى استيفاء البحث فيها استيفاءً «أولياً» كما

نبهت في العنوان.

٥ ـ تصوير بعض الأمور تصويراً خاطئاً:

فهي تتناول محور الانحراف في السنة الثانية، وتعتبر أنّ الكتاب «كأنّه يقول للمراهقين: أنتم مرضى نفسانيون (هكذا) ولا جدوى من التغيير أو إيجاد الحلول لأنّ سياق الكلام هو بهذا الشكل الدرامي ولكنها دراما او مأساة مقبول بها لديهم ليس في فترة المراهقة وحسب وإنما تبقى مدى الحياة» (ص ٩).

وحقيقة الأمر أنّ الكتاب يقدّم فعلاً علاجات لظواهر المراهقة والتدخين والمخدرات والانحراف... والكلام ينبغي أن يكون حول مدى فعالية هذه الحلول ومدى صلاحيتها، ثم حول الأسس التي تقوم عليها هذه الحلول والغايات التي ترمي إليها».

ـ ثم هي تنتقد الباحثين في كتب الاجتماع في أنهم يعتمدون مراجع عامة جداً في علم الاجتماع وهي تعود إلى مرحلة السبعينات أو قبل ذلك بكثير (ص١٠).

فماذا يضير الباحث ذلك؟ هل العبرة في السنوات أو في الأفكار نفسها وصحتها؟... صحيح أنّ هناك أفكاراً تغيّرت وتطوّرت، ولكنّ ذلك لا يعني تعميم الرد والرفض.

ـ وهي أيضاً تتناول تقرير المعلومات الواردة في الكتاب بشكل قاطع مانع (!) وتنتقدها بأنها «في علم لم يزل حتى الآن وسوف يظل يبحث عن أجوبة ممكنة وعن تفسيرات مقبولة ومعقولة» (ص ١٠).

لو فرضنا صحة ذلك، فكيف نعلّم هذه المادة إذاً؟ هل ننتظر أن تظهر المادة بالشكل القاطع لا الظني؟

حبذا لو نبّهت إلى تدريس هذه المادة بطريقة نقدية بحيث ندرس هذه الأفكار الاجتماعية والتفسيرات والتحليلات على أساس نقدي ومنهجي يفسح المجال للطالب أن يناقش ولا يسلّم، وأن يأتي بآراء مخالفة أو جديدة.

وأشكر للدكتورة هيام حماسها وغيرتها الشديدين البارزين بين ثنايا الكلمات والأسطر. . . ولكن أحببت أن أرفق هذا النقد والمناقشة ببعض الأمور التي اعتبرها ملاحظات نقدية على كتابي الثانوي الثالث والثاني فلعلّي بذلك أكون قد ساهمت في توضيح الصورة وتعميق الدراسة ولفت النظر إلى الأمور الهامة والخطيرة والله أسأل حسن السداد إلى الحق والهداية إلى الصواب.

كتاب الثانوي الثالث

١ ـ على صعيد المصطلحات والتعريفات:

يلاحظ أولاً: عدم دقة التعريفات: والأمثلة على ذلك كثيرة (من السنة الثالثة):

١ ـ تعريف الأيديولوجيا: «مصطلح مركّب من فكرة وعلم. تقال عموماً على نسق الأفكار السياسية، وخصوصاً على المذاهب الاعتقادية الدنيوية والقدسية؟! وعدم الوضوح أو الدقة آت من الترجمة: فما هو نسق الأفكار؟ وما هي المذاهب الدنيوية والقدسية؟ وقوله فكرة وعلم ليس مستفاداً إلا من الترجمة ولم يبيّن ذلك. لقد أصبح التعريف بحاجة إلى تعريفات مساعدة!

٢ ـ تعريف الإمبريقية: «هي التجربة، والمنهج الإمبريقي هو الذي ينتج المعطيات الاجتماعية والفردية بالملاحظة، المشاهدة والمشاركة» (ص ١١) هل عرّفت الإمبريقية كمذهب؟ وهل هي التجربة؟ هكذا ثم هو يسوي بين: الأيديولوجيا التجريبية والفلسفة الإمبريقية في صلب النص بلفظ «أو» فهل مدلولهما واحد؟

٣ ـ «نمو الفردية» individualisme إنها في بعض المجتمعات الحديثة ولا سيما الصناعية منها ميزة خاصة قوامها اعتبار الفرد (individualisme؟) وحدة مرجعية أساسية بالنسبة إلى ذاته وبالنسبة إلى مجتمعه في آن (١٢) فلم يميز بين الفردية ومذهب الفردية أو الفردانية والفرد حتى في الترجمات.

٤ ـ «الراديكالية: إنّ الكون محكوم بقوانين مترابطة ويمكن أن يتحوّل الإنسان والمجتمع إلى الأحسن من خلال تنظيم البيئة الاجتماعية والسياسية

وفق هذه القوانين. ومن أبرز مفاهيم الراديكالية فصل الدِّين عن الدولة، واعتبار الدولة مسؤولة عن المجتمع وليس الكنيسة. فأصبحت الثورة في نظرهم هي المصدر الأساسي للحرية والتقدم» (ص١٣) أين التعريف بالراديكالية؟ وكيف يجري تنظيم البيئة الاجتماعية والسياسية وفق قوانين الكون المترابطة؟ على الأقل في هذا المذهب!!

٥ ـ «المحافظون: نهج المحافظون نهجاً تشاؤمياً (!) إزاء الأحداث التي ولدتها الثورة الصناعية والثورة الفرنسية، فبالغوا في دور العاطفة والخيال محاولين إحياء الدِّين والآداب مع إهمال دور العقل في تنظيم إلمعرفة والمجتمع (ص١٣) هل هذه هي حقيقة مذهب المحافظين؟ عاطفة وخيال ولا عقل، لعلّه يقصد الرومانسيين.

٦ ـ «الفلسفة الوصفية: تقوم على سرد طائفة من الحوادث حسب تاريخ وقوعها ومكانه» (ص١٥) هل هذه حقاً الفلسفة الوصفية؟ وهل نظرها محدود بالتاريخ والمكان؟

٧ ـ «الفلسفة التاريخية: تهدف إلى البحث عن القوانين التي تسيطر على النموّ الاجتماعي للنوع الإنساني، أي أنّها تقوم بسرد الأحداث، ولكن بالإضافة إلى ذلك تحاول تفسيرها وتحليلها (ص١٥) لاحظ «بحث عن قوانين ـ تسيطر ـ نمو اجتماعي للنوع الإنساني ـ تحاول تفسيرها وتحليلها «خلط بين منهجين، وخلط بين الذاتية والموضوعية وخلط بين المنهج التاريخي والمنهج الاجتماعي والفلسفة.

٨ ـ يبدأ تعريفه بالمنهج التاريخي بالخطوة الأولى التي هي «تحليل الظاهرة موضوع الدراسة والوقوف على عناصرها» (١٦) مع أن الخطوة الأولى والأهم في المنهج التاريخي الاستيثاق من وقوع هذه الظاهرة فعلاً أو هذه الواقعة أو الحدث بالنقد الباطني أو الظاهري للمستند التاريخي ـ رواية ودراية على طريقة المؤرخين وعلماء الحديث المسلمين».

٩ ـ المنهج التجريبي: بعد أن يعرض لمعارضة مفكرين كثيرين لاستخدام هذا المنهج في العلوم الاجتماعية كما يستخدم في العلوم الطبيعية

يقول: «ولكن علماء الاجتماع شاؤوا ألا يحرم هذا العلم الجديد من المنهج التجريبي فما يقصده علماء الاجتماع هو «التجربة الاجتماعية» (ص ١٧) فلم نعرف ما هي التجربة الاجتماعية؟ وهل فعلاً تحول هذا المنهج إلى منهج علمي وموضوعي؟؟

١٠ ـ المنهج الإحصائي: ص١٨ يعتبر أن هذا المنهج هو الأداة العلمية التي يعتمد عليها المشتغلون بدراسة المجتمعات، وذلك لأنّ الإحصاء: «ينطوي على تقرير الحقائق ولا يترك مجالاً للتأويل، ولأنه يكشف عن العلاقات الضرورية بين الظواهر «فهل حقاً ـ وفق فلسفة المناهج ـ توصل الإحصاءات التي كثير منها عشوائي وناقص ويعتريها التأثر بمذهب الباحث (العنصر الذاتي) إلى اليقين وتقرير الحقائق بالمعنى الدقيق لكلمة حقائق والتي يردفها «ولا يترك مجالاً للتأويل»؟ ثم انظر كيف حشر مفهوم «الضرورة» في حديثه عن العلاقات بين الظواهر فهو ينطلق من مسلمة العلاقة الضرورية وهي غير مسلّمة للكثيرين وبخاصة في فلسفة العلم في الآونة الأخيرة. . .

١١ ـ يعتبر التمييز العنصري Segregation والاجتماعي Dicrimination مع أن التمييز العنصري هو الثاني وليس الأول، ثم هو يفسر التمييز العنصري بأنه على أساس اللون والثقافة؟ (ص٧٣) ويغيب التمييز العرقي كلياً فما علاقة الثقافة بذلك؟ وأما لفظ Segregation فهو للثاني أي للاجتماعي!!!

١٢ ـ يعرّف ص ٧٧ التفسير الوظيفي بقوله «هو التفسير الشائع في علم الاجتماع الأميركي مع بارسونز وأتباعه «أين التعريف؟؟

١٣ ـ يترجم Personalité de base تارة بالشخصية الأساسية (ص ٢٢٥) وأخرى بالشخصية ـ القاعدية (٢٣٠) فلا يلتزم مصطلحاً واحداً.

ويلاحظ ثانياً: عدم تنّوع مصادر الاصطلاحات والتعريفات كي لا نَقَع في أحادية المصدر، والتي تحمل في طيّها تياراً فلسفياً أو مذهباً اجتماعياً لصاحب المعجم، فهو لا ينقل في كل الكتاب إلاّ عن «المعجم النقدي لعلم

الاجتماع لبودون وريكو ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات طبعة سنة ١٩٨٦ دون غيره من المعاجم مع ما يعتور هذا المعجم من عسر عبارة سببه الترجمة، ومن هيمنة مذهب المؤلّفين الضارب في الفلسفة الماركسية!! ونقله المبتور والخاطىء أحياناً عنه.

مثلاً: يعرّف أنظمة القيم ص ٤٩ بتعريف مطوّل احتوى ألفاظاً وعبارات تحتاج إلى توضيح «القيم الطهرية والقيم الفردية «عبادة الشخصية «» قلباً ونواةً «فضلاً عن أن العودة إلى هذا المعجم تبيّن لنا أخطاء فاحشة في النقل عنه:

التقييد ـ الصواب التقليد.

الازدواجات ـ التجمعات.

تطورات ـ تواترات.

مرغوباً ـ مرغوباً فيه.

على هذا الوجه ـ الوجه.

كما سقطت بعض العبارات منه... «باعتباره تراثاً «» أي باعتباره تاريخاً وإغفالاته ونوباته «الخ..

وهو حين يعرّف «ما هي الحداثة؟ (ص ٢٧٢) ينقل عنه ـ أي المصدر نفسه ـ ترد بعض العبارات الغريبة عن فهمنا العربي «وبناء لأوليات انتشار متنوعة جداً» ولعلّنا لا نعرف بعد هذا النص المطوّل ما هي الحداثة؟ يقول في تعريفها: «يطبق هذا التعبير لدى المؤرخين وعلماء الاجتماع على مجموعة من التغيرات المعقدة جداً التي تؤثّر على جميع المجتمعات الإنسانية، وإن بطريقة متفاوتة، وبناءً لأوليات انتشار متنوعة جداً اعتباراً من القرن السادس عشر وانطلاقاً من أوروبا الغربية.. الخ».

أين التعريف بالمعنى العلمي الدقيق؟ وهل كل تغيّرات معقدة جداً هي حداثة؟ ليس في التعريف اطّراد ولا انعكاس!!

٢ ـ على صعيد أسماء الأعلام (سواء ترجم لهم أم لم يترجم).

لقد احتوى الكتاب على أسماء كثير من الأعلام غير المعروفين مسبقاً

لدى الطالب وغير المترجم لهم في الهامش، بل ربما ترجم المشهور منهم وأهمل غير المشهور! بل ربما لم يذكر الكتاب شيئاً عن مذهبهم.

مونتسكيو، كوندورسيه، سان سيمون، آدم سميث، ركاردو، مالتوس، ماكس فيبر، إميل دوركهايم، ليقي شتراوس، فالنيوفسكي، غي روشيه، سوروكين، موران، فرانز بواز، لينتون، كلوكاهن، رادكليف براون، هيغل، لوك، هوبز، بارسونز، ميرتون، إلستر، بالاندية، نبديكت مارغريت ميد الخ.

وهذه نماذج من التراجم:

«نيوتن إسحاق: عالم فيزياء ورياضيات إنجليزي ١٦٤٢ ـ ١٧٢٧ أهم اكتشافاته قانون الجاذبية ١٦٨٧ (ص ١٣).

«إيمانويل كنط: فيلسوف ألماني شهير (١٧٢٤ ـ ١٨٠٤) له مؤلفات منها: نقد العقل النظري (الصواب الخالص ـ أو المحض) وتأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ونقد العقل العملي (ص٤٥) «ماكس فيبر: عالم اجتماع ألماني (٨٤).

«سوروكين: عالم اجتماع أميركي وردت آراؤه عن الطبقات الاجتماعية في كتابه المجتمع والثقافة والشخصية ١٩٤٧ (٨٥).

«أديب إسحاق ليبرالي من عندنا! (ص ١٦٧).

«موران عالم اجتماع فرنسي معاصر» (٢٢٢).

«بالانديه: إنتروبولوجي فرنسي معاصر» (٢٢٥).

وهذه هي معظم الترجمات الواردة في الكتاب، ولم يحظ بترجمة وافية غير واحد فقط وهو كارل ماركس حظي بعشرين سطراً في الهامش (ص١٤٠) فلم ماركس دون غيره؟

٣ ـ على صعيد الأفكار أو الفلسفات:

لا شكّ أنّ العقلية التي يصدر عنها الباحث أو العالم الاجتماعي أو الأيديولوجية الفكرية والسياسية، ومهما ادّعى الموضوعية والتجرّد ـ تلعب

دوراً كبيراً في «تفسير» الظاهرة الاجتماعية بخاصة إذا تداخلت هذه الظاهرة مع ظواهر أخرى أو تقاطع علم الاجتماع مع الفلسفة والدِّين..

وذلك أمر مهما حاول الباحث إخفاءه فلا بدّ أن يظهر بصورة أو أخرى، فمثلاً (في الصفحة ٣٩): صفحة مطوّلة وبالخط الصغير عن «التبدّل في المعايير الأخلاقية»، يتطرّق المؤلّف إلى: انحدار المعايير الأخلاقية، ويعزو ذلك في سطرين لتراجع «المؤسسة الدينية ونفوذها» و «للتراجع في معايير السلوك الديني و الإباحة. ثم يتحدث عن الأخلاقية الجنسية»؟ وبيّن فيه أنّ الجنس كان موضوعاً رئيساً في العصور كافة «ثم ينتقل إلى إحصاءات للولادات الشرعية في الولايات المتحدة وأوستراليا وغيرهما،... وبعد ذلك إلى احصاءات أخرى للإجهاض في بريطانيا، وأخرى للأمراض الجنسية المنتقلة، ثم أخيراً للمخدرات، فلم نعرف من خلال هذا النص ما الذي تبدّل من «معايير «بالمعنى الدقيق للكلمة ولا مقصوده من الأخلاقية الجنسية؟

ولكنّه قبل هذه الإحصاءات وهذه التبدلات كان قد أشار في الصفحة التي قبلها مطوّلاً إلى التربية والدين، والدين كشكل من أشكال السيطرة الاجتماعية (دائماً كما يقول)، ثم يعزو تخلخل معظم المعتقدات التقليدية وزعزعة السيطرة الروحية والأخلاقية التقليدية وتراجع المؤسسة الدينية إلى التقدم العلمي! وصاحب النص المنقول عنه وإن تحدث عن ظواهر في البلدان الغربية إلا أن هذا الترابط «العلمي» بين تبدّل المعايير وتقدم العلم هو ما يؤكده ويفسر به تلك الظواهر فكأنه يريد من ذلك أن يسحب الحكم على واقعنا.

ولذلك تراه إذا عاد إلى الحديث عن قيم المجتمع (ص ٤٥) يفرّق بين القيم في نظر الفيلسوف، الناشئة عن طبيعة الإنسان وهي جزء من فطرته!! أي أنها سابقة للاجتماع البشري، وبين القيم في نظر الدِّين أو بالأحرى في نظر رجل الدِّين ـ كما يقول ـ القائمة على الأديان التي تهدي إلى القيم وبعد أسطر يعود إلى الفرق فيبيّن أن القيم في نظر الفيلسوف قائمة على العقل وكان قبلها بأسطر قد بناها على الفطرة والطبيعة الإنسانية. والسؤال الذي

يتوجه إلى صاحب هذا الكلام: في نظر أي فيلسوف هذا؟ وأية مدرسة فلسفية تقول بذلك؟ وهل هذا حكم عام جازم منسحب على الفلسفة كما يدّعي!! وترى المؤلف ـ أو المؤلفين ـ حين يتناول القيم وتكوّنها يفسر قيمة الشجاعة بإرجاعها إلى قساوة البادية والكرم لنظام التبادل والمعاملة بالمثل والثأر لنظام دفاعي قبل أن يكون نظاماً أخلاقياً (ص ٤٦)، وأمّا القانون الهام والخطر في عملية تبدل القيم الأخلاقية فيظهره ص ٤٨ حين يقرر: «القيم الأخلاقية قابلة للتبدّل والتطوّر تبعاً لتطور المجتمعات وتحوّلها من نمط إنتاجي إلى آخر. «إذاً إنّ المؤلّف يتبنّى التفسير الاقتصادي ـ الماركسي بالطبع ـ لذلك التبدّل والتطوّر، وهو يمثّل على ذلك بأن المجتمعات الحديثة أطلقت للمرأة التعلّم والعمل وساوتها بالرجل في الحقوق.. وإنّ المجتمعات الرأسمالية حررت العلاقة بين الابن وأبيه من قيم التبعية والانصياع.

وعليه فقد صار بإمكاننا تصنيف القيم تبعاً للعصر من وجهة نظر اقتصادية، فهناك قيم المجتمعات التقليدية ما قبل الصناعية (ص ٥٤)، وهناك قيم المجتمعات الصناعية المتطوّرة القائمة على التقدّم والعلم الذي أصبح قيمة بذاته وحل محل الخرافات والتقاليد والأعراف والفرد ومساواة المرأة بالرجل والديمقراطية والحرية الخ.. ثم يقرّر بعد كل هذا (ص ٥٩) أن هذه القيم مترابطة، فلا يمكن أخذ بعضها وإهمال البعض الآخر؟؟ بينما تغيّرت قيم الولاء والمحافظة والإيمان بعقيدة الجماعة ودونيّة المرأة والفصل بين الرجال والنساء..

فهل المجتمعات الصناعية وتغير أدوات الانتاج ظروف أم أنها أسباب لتغيّر وتبدّل القيم؟ القضية خطيرة، وموضع جدل فلسفي وأخلاقي وديني لم ينته بعد.

ونعود لنسأل: نظام القيم الجديد أو ما أسماه بالقيم الإنسانية الشاملة الذي يؤكد حرية المعتقد، وحق الأقليات في التعبير عن معتقداتها، والاحتفاظ بثقافتها ولكنه ينسف حق الأكثرية بذلك، عجباً، نهاجم من جهة هذه القيم التقليدية وندّعي حقها في الاحتفاظ بمعتقداتها وقيمها!!.

والمؤلّف أو المؤلّفون يتبنون النظرية المعروفة بالمادّية التاريخية في تفسير التاريخ الإنساني منذ النظام العبودي فالإقطاعي فالرأسمالي ص ٨٢ عند بحثه التدرّج الاجتماعي، ويذكر تعريفات الطبقة الاجتماعية عند كل من لينين وماكس فيبر وسوروكين، ولكنّه ينهي ذلك بالقول: «إنّ البعد الاقتصادي هو البعد الأكثر أهمية في التدرّج الاجتماعي (ص ٨٥) ومن أعجب ما ورد (صفحة ٩٠): صورة باللباس التقليدي لقروي بالشروال، تحته صورة لعارضة أزياء كتب تحتها اللباس العصري، وتحته ضابط يحمل أوسمة وبالطبع (الظاهر) هو غير عربي ولا لبناني ويرجح أنه أمريكي، فهل هذا هو معيار القيم وتبدلاتها؟

ثم ها هو يبيّن مفهوم الجدلية صراحة ص ١٣٨ تحت عنوان: جدلية التغيّر: النزاع ويتحدث عن مراحل هذه الجدليّة: الحدث ـ النزاع ـ التوازن..

هذه النزعة المادية تمتزج بالنظرة العلمانية التي ترفض أو لنقل تستبطن الرفض للزواج القائم على الشروط الدينية، والداعية إلى الزواج المدني، أو إلى تشريعات اختيارية فيه تحت ستار الحرية والديمقراطية وحسن الاختيار..

ففي ص (٢٧٨) من الكتاب نص لزهير حطب بعنوان: «لبنان الحضارة الواحدة»، يقول فيه:

فالزواج في لبنان ما زال تزويجاً، بمعنى أنّ معظم حالاته عند المسلمين والمسيحيين على حد سواء ما زالت بعيدة عن أن تكون اختياراً شخصياً حراً مقروناً بالمعرفة العميقة للقرين المختار... ونسجّل هنا هامشاً واسعاً نسبياً للشباب المسيحي الذي يستطيع إلى حد ما معاشرة الصبية؟ والالتقاء بها للتدارس والتعارف المتبادلين قبل الزواج!!

فالزواج إذاً بواقعه الحالي مذموم لأنه بالطبع ليس اختياراً شخصياً حراً، لأنه تزويج وليس زواجاً، ويجب أن يقترن الزواج بالمعرفة العميقة ونحن نسأل ما حدود هذا العمق؟ وإذا كان حراً ألا ينبغي أن لا تكون له حدود أصلاً بحيث يتناول كل الجوانب حتى الجنسية مثلاً.

ثم ما هذه المقارنة! : الشباب المسيحي تقدّم في ذلك أشواطاً، إذ صار بإمكانه معاشرة الصبية ماذا تعني هذه المعاشرة؟وما حدودها أيضاً؟ وبذلك هل بقي هذا الشباب المسيحي ضمن دائرة المعتقدات والقيم المسيحية؟

كتاب السنة الثانية

بعنوان التنشئة والتدخّل الاجتماعي

١ ـ التغريب في الصور وعدم مطابقة محتواها للكلام الذي تحتها :

ص ١٢ ـ طالب علم يطالع الكتب في مكتبة عامة (الطالب أجنبي والمكتبة أجنبية).

ص ١٣ ـ أفراد عائلة من الريف، قصدوا المدينة ليعيشوا فيها، ليس ما يدل فيها على الريف إطلاقاً، بل فيها القطار الذي هو غير موجود في وسائل المواصلات عندنا البتة.

ص٢٠ ـ عائلة نواتية: مؤلفة من أب وأم وولدين، الأب يقرأ صحيفة والأم في المطبخ تقوم بغسل الصحون، لا الأم تغسل الصحون والأب يقرأ في كتاب لا في صحيفة.

ص ٢١ ـ مجموعة من البدو تحت أشجار النخيل وصورة ثانية لرجال يأكلون على الأرض أمامهم ما يسمى بالمنسف، وصورة لامرأة وطفلة شقراء المفارقة الاجتماعية: الصورة ٢٩ لتلك المرأة مكبرة.

ص٣٠ ـ حي شعبي يشبه مناطق الضاحية أو أطراف المدينة تحته صورة لحي في نيويورك تسكنه مجموعة عرقية ثقافية من السود والصورة ليست من نيويورك ولا الحي للسود، وإنّما هي صورة لمنطقة ريفية جبلية.

ص٣٠ ـ حي طبقات وسطى ليس من لبنان.

ص ٣٩ ـ قاعة تمثّل مركزاً حزبياً (عليه تسمية للحزب الاشتراكي).

شعار أحد الأحزاب ايضاً اشتراكي.

اجتماع حزبي داخلي أيضاً الشيوعي ويظهر جزء من العلم السوفياتي

مطموساً بعضه.

ص ٧٠ ـ صور لقبائل بدائية ولمراهقين بدائيين يشاركون الراشدين في عمليات الصيد تحتها صورة لفتيان وفتيات في مجتمع زراعي ليس فيها فتيان، والصور الأخرى تكاد تكون عارية تماماً لهؤلاء القبائل السود البدائيين.

صورة صغيرة لأولاد يلعبون أو يؤدّون نشاطاً ما.

ص ٧٨ ـ مجموعة من الأحداث المنحرفين المطلوبين بجرم سرقة، كلهم فوق العشرين ولهم لحى.

ص ١٠٢ ـ مجموعة من الشباب تقوم بتنظيف الشاطىء، وهم رجال في العقد الرابع من عمرهم تقريباً.

ص ١٠٣ ـ شاب يدلي برأيه أمام ميكروفون إذاعة أوتلفزيون، وهو شاب أجنبي أشقر في سباق من سباقات Formula one أو غيرها.

ص١٠٣ ـ مجموعة من المطبوعات الشبابية - N HIB - - Gala Match - Time out - Fi mag.

٢ ـ الهجوم المبطّن على الأديان والدين الإسلامي بوجه خاص:

ص٥١ ـ «كما تمارس أشكال من العنف الجسدي على الأفراد في كثير من المجتمعات حتى يومنا هذا، كالجلد والرجم بالحجارة والتعذيب.. لا بد من التنبيه إلى أنّ هذا الشكل من ممارسة الرقابة الاجتماعية آخذ بالتراجع في العديد من البلدان، وهو عرضة لانتقادات عنيفة في بعض المجتمعات الديمقراطية ومن قبل أغلبية المنظمات الدولية».

والجلد والرجم هو من أحكام العقوبات في الإسلام، باب الحدود، كحد الزنا وحد شرب الخمر وحد القذف، ولكن صاحب هذا الكلام أدخله في «العنف الجسدي»، ونسأل لِمَ لم يدخل عقوبة الإعدام، وهي أبشع أنواع «العنف الجسدي» الإعدام شنقاً أو بالغاز أو بالكرسي الكهربائي؟

ـ كلمة «عنف جسدي» لا تنطبق على العقوبات القانونية أو التشريعية، لأنها وصف معياري، أترى تخلى علماء الاجتماع عن اعتبار الموضوعية

وأدخلوا أنفسهم بصورة أو بأخرى تحت الذاتية؟!

ـ ماذا يضر مجتمعاً ما في ظل الديمقراطية المزعومة أن يتخذ لنفسه تصالحاً واتفاقاً أو عقداً اجتماعياً كما يقولون، نمطاً من العقوبات هكذا شأنها منطلقة من مبدأ العقوبات زواجر وجوابر؟؟

ـ وماذا يضير هذا المبدأ إن أخذ بالتراجع، فالحياء والنخوة آخذان بالتراجع عالمياً؟

ـ لاحظ كلمة «بعض» و «أغلبية» ـ في قوله: بعض المجتمعات وأغلبية المنظمات الدولية وكأنه يريد أن يضمن لنفسه خط الرجعة، وأن يحيل المسألة على ضمير الغائب لا على ضمير المتكلّم.

ص٥٢ ـ في حديثه عن العقوبات الماورائية يقول واصفاً إياها «العقوبات الماورائية: تلك التي تتعلّق بالدِّين والأخلاق من جهة، وتلك التي تتعلّق بالخرافات والأوهام من جهة ثانية لدى جميع الأديان!! لم تعد العقوبات الخرافية والوهمية رائجة كثيراً في مجتمعاتنا الحديثة، لكنها كانت شديدة الرواج في المجتمعات البدائية.

فالعقوبات الماورائية ـ أي الميتافيزيقية والدينية، كعذاب جهنّم هي من جنس الخرافات والأوهام التي سادت في جميع الأديان، وهي ليست سمة المجتمعات الحديثة، بل سمة المجتمعات المتخلّفة أو القديمة البدائية، ففي هذا الكلام فضلاً عن الطعن في الأديان عموماً، باحتوائها على الخرافات والأوهام، مغالطة مكشوفة فماذا يقول في المرأة التي استعادت دورها القديم في المجتمعات البدائية بعد أن «صادره الرجل» كما يزعم؟ وماذا يقول عن ظواهر من العلاقات الجنسية البدائية التي ساد مثلها في المجتمعات الحديثة؟ أترانا نرجع إلى البدائية؟ من حيث انطلقت المجتمعات الإنسانية.

٣ ـ يحتوي الكتاب على مغالطات مكشوفة.

ص ١٣٣ ـ مثلاً صورة لرجل يصطاد بالصنارة وكلمة بالخط العريض «أعط الجائع سنارة (هكذا) ولا تعطه كل يوم سمكة»، مثل صيني، ونسأل

في ظل ما يسمّى بدولة العدالة الاجتماعية، أودولة التأمينات الاجتماعية، أو دولة العناية هل ببساطة يكمن حل المشكلة الأساسية والعالمية ـ كما يروّج لها الآن ـ التي هي الجوع بمثل هذا الحل؟

قضية الجوع قضية اقتصاد وأنظمة ومرتكزات أساسية، تقوم على فلسفة النظرة إلى الانسان والفرد، وعلى قدرة الدولة على تأمين فرص العمل للقادر بشكل متوازن وسليم، ناهيك عن قدرتها على إعانة أو مساعدة العاجز والضعيف، وهذه المشكلة «المغالطة «هي نفسها حين نصوّر أن المشكلة السكانية في واقعنا العربي أنّ لكلّ أسرة نسبة ٦ أطفال، وهي نسبة عالية جداً عالمياً، وحل هذه المشكلة أين يكمن؟ إنّه يكمن من وجهة نظر هذا الكتاب وكتاب السنة الماضية (الثانوي الأول) في تحديد النسل وكأنّ القضية خارجة تماماً عن النظام الاقتصادي المتعلق ـ كما يقولون ـ بالإنتاج والاستهلاك والتوزيع أو بالموارد الطبيعية والعمالة ورأس المال، هذا التحويل للمشكلة خارجها أيضاً مغالطة مكشوفة، فبدلاً من أن نغيّر من نظرتنا الاقتصادية وأن نطور إنتاجنا واستفادتنا من ثرواتنا المنسوبة إذ بنا نلتفت إلى تحديد النسل والقائم على استهلاك سلع وخدمات أجنبية يروج لها تحت هذا الستار المزعوم.

٤ ـ يقوم الكتاب على النظرة المادية للتاريخ والاجتماع كما تبيّن من خلال عرض الصور والتعليقات عليها ولكنّه ـ تصريحاً لا تلميحاً ـ يبيّن ص ٣٣: أنّ المقياس الاقتصادي الطبقي هو «المقياس الأول» الذي يستخدمه علماء الاجتماع لتصنيف الأحياء، وبالتالي نوعية القيم والمفاهيم التي سوف يستنبطها المرء من خلال حياته في حيّه،» فهناك الأحياء الغنية البورجوازية، وأحياء الفئات الوسطى، والأحياء الفقيرة والشديدة الفقر (المعدمة)، ومع هذا المقياس يذكر مقاييس أخرى، طبيعتها توحي بالذم كالمقياس الثقافي العرقي ـ والمقياس الديني المذهبي، فتبقى الصدارة للمعيار الاقتصادي كما في كتاب الثانوي الثالث، ثم يعود ليؤكّد ذلك بقوله في الصفحة التي تليها (٣٤)»في الحي إذاً يختبر الفرد الانتماء إلى جماعة وإلى فئة اقتصادية معينة».

ولا يكمن الأمر في معيار اقتصادي للتصنيف، لكنّ الخطأ كل الخطأ جعلُه أساساً في التصنيف وبناء القيم والمفاهيم عليه!! فتصبح منظومات القيم متغيّرات تتبع المكانة الاقتصادية والاجتماعية.

وهذا ليس بمستغرب فهو يقول صراحة (ص ١٨): لكنّ العديد من الخبرات المجتمعية والتاريخية دلت على أن عالم القيم متحرك ومتغير فما يعتبر قيمة عليا اليوم، يمكن أن يصبح قيمة ثانوية في زمان آخر وبالعكس».

فالقيم نسبية بين مجتمع وآخر ومتحركة أو متغيّرة، والعامل الاقتصادي هو الأساس... ولست أدري ما الذي يبقى ثابتاً بعد ذلك سوى مبدأ النسبية والتغير ذاته الذي أصبح مبدأً مطلقاً؟ بل ماذا يصبح من قيم يدّعى أنها قيم لبنانية وتراث لبناني؟ إنّه عالم السفسطة الفكرية يغزونا باسم التغيّر والنسبية.

ثم هو يتساءل ص ٤٨ «من برأيك يضع أنظمة الثواب والعقاب؟ ألا ترى أنّ رأي المواطن في إقرارها من الأمور الضرورية؟ هل مشاركة المرأة في الشؤون العامة وفيما يتعلق بأمورها الخاصة ما تزال هي ذاتها منذ ربع قرن؟ ما هي محطات التجدّد الرئيسة بهذا الصدد؟ إنّه يؤكد هذا المبدأ السابق من خلال الأسئلة ونحن في النهاية لا نملك إلا نموذجين لا ثالث لهما:

«فإما أن يكون المجتمع ديمقراطياً متفتحاً يمارس المشاركة السياسية، ويلعب المجتمع الأهلي المدني دوراً بارزاً فيه، فيكون متقبلاً كل الأفكار ويمكن أن يتعايش داخله قيم ومعتقدات مختلفة ومتناقضة لا يحدد مستوى انتشارها إلا قناعة الناس بها.

ـ وإما أن يكون المجتمع مغلقاً، والنظام السياسي سلطوياً لامشاركة سياسية داخله. فهذا النظام يفرض التنشئة الاجتماعية بالقوة، ولا مجال لتغيير القيم فيه إلا بالقوة والعنف والثورات (ص ٥٣ ـ ٥٤).

ترانا في أي نظام من هذين النظامين المغلق أم المفتوح؟ وهل يفرض الكتاب التنشئة الاجتماعية إلا بالقوة أو بالسيطرة الثقافية؟ ثم يظهر أن المؤلف من دعاة الراديكالية التي تدعو إلى القوة والثورة والعنف...

ـ مثال آخر على تلك المغالطات:

ص ٦٦ «نلاحظ في المجتمعات العربية عبر العصور القديمة (متى ذلك؟) أنّ سن البلوغ الشرعية!! هي ٨ سنوات للذكر و١٣ سنة للأنثى، «عجباً متى كان ذلك في المجتمعات العربية القديمة بعد الإسلام أم قبله. . . ومن أين استقى هذه الاحصاءات العجيبة (٨ سنوات للذكور و ١٣ سنة للإناث) وانظر إلى استعماله لفظ البلوغ!! ويعلل ذلك بأن «هذا قائم على اعتبار الفتى في هذا العمر صالحاً للعمل، والأنثى مرشحة للزواج، فهل يصلح ذو السنين الثمانية للعمل»؟ فيكون قد طعن في تلك المجتمعات حيث إنها تنزل الأولاد إلى سوق العمل مبكرين.

ـ اللهم إلاّ أن يكون هناك خطأ طباعي فتكون الثامنة هي الثامنة عشرة (١٨)!!

ـ مثال آخر: يقول ص ٧٢:

«كما تأخذ اليقظة العامة في شخصية المراهق المرافقة للنضج الجنسي شكل اليقظة الدينية».

فكأن الدِّين (التابو والمحرم) مرتبط بالجنس على طريقة فرويد ومدرسته في التحليل النفسي.

مثال آخر:

يقول ص ٨٠ في تعريف «المنحرف».

«هو الشخص الذي يخالف نظام القيم، ولا يتقيّد بالقواعد السائدة ضمن جماعته أو في مجتمعه، فيخرقها ويلجأ إلى أنماط من السلوك مخالفة للأنظمة والقوانين».

وإني أسأل إذا كان نظام القيم متغيراً ونسبياً. . كيف نعرف المنحرف. . فقد يكون منحرفاً في نظام قيمه وغير منحرف بالنسبة لنظام آخر!!

ثم هو يخلط في التعريف بين القوانين والأنظمة والقيم فماذا لو اختلفا؟!

مثال آخر:

ص ٩٨ ـ ٩٩: يقرر أنّ السن المثلى للزواج هي ٢٨ للذكور و ٢٣ للإناث علام اعتمد في هذه السن المثلى، على مجرّد إحصاء لم نعرف طرائقه والعينات التي أخذت منه، ويضيف بعدها أنّ أغلبية فئة الشباب تعتبر أنّ كثرة الأولاد ليس الهدف الرئيسي من الزواج، ويعزو ذلك إلى تحوّل مفهوم مؤسسة الزواج ذاتها من مؤسسة عرفية، وظيفتها الأساسية خدمة الجماعة ككل، إلى مؤسسة ناتجة عن الخيار الحر لشخصين يؤسسان سوياً مشروعاً مشتركاً، مما يجعل فترة الانتظام مرتبطة بنوعية اللقاء بين الزوج والزوجة واتفاقهما معاً».

إلام يرمي هذا الكلام؟؟

١ ـ تأخير سن الزواج.

٢ ـ دعوة إلى التقليل من الأولاد أو لنقل إلى صرف النظر عنه كهدف رئيس.

٣ ـ اعتبار الزواج «مؤسسة» و «مشروعاً» على طريقة الاقتصاديين واصطلاحهم

٤ ـ بناء على خيار حر لشخصين، مع أنّ الزواج مصاهرة وعلاقة اجتماعية بين الأسر والعائلات تقوي من أواصر القربى والعلاقة الحميمة بين الناس.

وأكتفي بهذا القدر الضئيل من الأمثلة فالكتاب مليء بالأخطاء والمغالطات، وتصوير الأمور على غير حقيقتها، والتأثيرات المادية والماركسية، وفرض ثقافة معينة على أبنائنا بدعوى الحرية والديمقراطية.. فلا بدّ من إعادة النظر في الكتاب برمته في مضمونه الضخم (يبلغ ٣٤٤ صفحة) والتغيير في حجمه وطرق تناول موضوعاته واصطلاحاته.

ولكم الشكر على دق أجراس الإنذار، يشفع لنا في ذلك إتاحة الدولة الفرصة للنقد والتغيير في المناهج الجديدة.

والله الموفق

المشاركون في الجلسة الخامسة

الجلسة الخامسة

١ ـ الموضوع: مناهج مادة الرياضيات (المرحلة الثانوية).

الباحث الأول: أ.عبد الرؤوف إيعالي.

المناقش: الأستاذ نذير عزام.

الباحث الثاني: الأستاذ محمد عثمان.

المناقش: أ.سليم الزعتري.

الجلسة الخامسة:

مناهج مادة الرياضيات (المرحلة الثانوية).

الباحث: الأستاذ عبد الرؤوف إيعالي.

الأستاذ عبد الرؤوف إيعالي.

الحمد للّه والصلاة والسلام على سيّد المرسلين سيدنا ورسولنا محمد النبيّ الأمي: القائل: **«إنَّ اللّه يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه»**.

لقد بدأ العمل بالمناهج الجديدة للتعليم مع بداية العام ١٩٩٨ ـ ١٩٩٩ بعد تحضير دام حوالي ثلاث سنوات، ولقد جنّد المركز التربوي لهذا العمل الضخم نخبة من الزملاء الذين نحترم ونقدّر.

لقد سعت هذه المناهج إلى الانفتاح على عالم الحياة ومواكبة الحضارة المعاصرة والتركيز على التعليم وليس فقط على التلقين، وجعلت الطالب محور العملية التربوية.

إننا مع تقديرنا لهذه المناهج وللجهود التي بذلت في سبيل إنجاحها، نرى لزاماً علينا تسليط الضوء على بعض الثغرات والشوائب التي اعترتها، انطلاقاً من حرصنا على إنجاحها، لأنها ستساعد إن شاء اللّه تعالى على بناء جيلٍ واعٍ مثقف يتمتع بالمواطنية الحق، وبالانتماء الواضح إلى محيطه، قادر على أكمال مسيرته العلمية، ودراسته العليا، إذ إن من أهم أهداف الهيكلية الجديدة، تعزيز الربط بين التعليم قبل الجامعي والتعليم العالي.

إننا على قناعة، أن التطبيق هو أفضل طريقة لاكتشاف الحسنات والثغرات، في أيّ عمل، فالذي لا يعمل لا يخطىء.

ولقد أظهر التطبيق العملي لهذه المناهج مشاكل عدّة، يقرّ بها العديد ممن أشرفوا وشاركوا بالإعداد لها، وَحَسبنا ما قال رئيس المركز التربوي، في المؤتمر التربوي، «من أجل تعليم رسمي متطور»، والذي عقد في الأنيسكو في آذار ٢٠٠٠م يحث يؤكد: «كان الأجدر بالقيّمين على الشأن التربوي، أن يجروا تقييماً تكوينياً أوّلياً لهذه المناهج، حيث يصار إلى التخلص من السلبيات، ومعالجة الصعوبات، قبل التطبيق».

ويضيف أيضاً: «أمّا ما صدر من الكتب فلا ندّعي الكمال بمحتواه ونوعيته، فهناك بعض الأخطاء الطباعية، واللغوية والمفاهيمية».

الأستاذ عبد الرؤوف إيعالي

الثغرات: نورد هنا بعض الثغرات:

١ ـ توجهات بعض الكتب لا ينسجم مع سياسة المناهج الجديدة.
٢ ـ عدم وجود تنسيق بين المجموعات التي تولّت تأليف الكتاب المدرسي مما أدّى إلى خلافات علمية.
٣ ـ عدم تطابق الكتاب المدرسي مع المناهج.
٤ ـ تضخّم المنهاج في بعض الصفوف.
٥ ـ المشاكل الطباعيّة والعلمية.
٦ ـ التخفيف الذي طاول المناهج.
٧ ـ السياسة المعتمدة في الكتاب المدرسي، في تحضير الطالب

للتعليم الجامعي.

وإننا عند دراسة كلّ عنوان من هذه العناوين، سنورد بعض الأمثلة، وليست كلّ ما نملك، مراعاة للوقت المخصص لهذا البحث.

١ - إذا راجعنا الكتب الصادرة عن المركز، نجد أن معظمها كان يسعى إلى الانسجام قدر الإمكان، مع التوجهات العامّة للمنهجية الجديدة، محاولاً إعطاء أمثلة وتمارين مستمدة من بقيّة المواد التعليمية، كالفيزياء، أو الكيمياء، أو الطبيعيات، وربطها بالرياضيات، ولكن ذلك لم يكن الهدف الأساسي لهذه الكتب، فلو نظرنا إلى كتاب EB9 نجد أن هذا النوع من التمارين كان محدوداً جداً، بينما التركيز على المفاهيم الرياضية كان مميّزاً وجيداً وغزيراً.

إن **المشكلة كانت في كتاب علوم الحياة**، الذي سبّب مشكلة عند الطالب والأستاذ إذ إن معظم المسائل فيه كانت تعتمد على الفيزياء والكيمياء والطبيعيات وغيرها، وعندما كنّا نسأل، هل هذا هو توجّه المركز والمنهجية؟ كان **الجواب: إن علينا سؤال المؤلف**. ولقد جاء دليل التقويم بعيداً عن هذه التوجهات، مما يدلّ على أن هذا الكتاب جاء يعبّر عن وجهة نظر المؤلف فقط، وقد أحدث ذلك إرباكاً عند الأساتذة، الذين اضطرّوا إلى الاستعاضة عن هذه المسائل بمسائل بديلة، كلّ حسب رأيه.

٢ - إنّ قراءة متأنية للكتب الصادرة تظهر بوضوح، أن التنسيق بين مؤلفي الكتاب الواحد كان غير كافٍ لأن بعض المؤلفين كان يعتمد على براهين أبسط الأمور بشكل واف، بينما البعض الآخر، كان يكتفي بذكر المعلومات دون أي برهان. ولكن الأهم، أن التنسيق بين مؤلفي الكتب المختلفة كان معدوماً. وهذا أبرَزَ مشاكل نورد أهمها:

إذا راجعنا التمرين رقم ١٤ صفحة ٥٢ في كتاب علوم الحياة للصف الثالث الثانوي نجد التالي:

La fonction f définie par $f(x)=\frac{X+2}{X-1}$ sur R-(1) n'admet pas une

fonction réciproque.

بينما في **كتاب العلوم العامّة** التمرين ١٠ صفحة ٥٢ نجد أنّ:

la fonction f définie sur R-4/3 par $f(x) = \frac{2x + 3}{3x - 4}$ admet une fonction réciproque.

إن هذا الخلاف بوجهات النظر يوقع الأستاذ الذي يدرس هذه الصفوف في حَيْرَةٍ من أمره، فكان مطلوباً التنسيق التام بين مؤلفي الكتب. والملاحظة الإيجابية هنا، **أن كتب الحلقة الثالثة جاءت متناسقة** نظراً لأن فريق المؤلفين كان متجانساً، وتعاطى الأمور بجدية نعترف له بها.

٣ - في بعض الجوانب لم يكن هناك تطابق بين تفصيلات المنهاج وتوجهاته والكتب المؤلفة. ونورد بعض الأمثلة:

أ - في الصف الثاني الثانوي علوم:

لقد نصّ المنهاج على وجوب إعطاء:

La continuité d'une fonction en un point ولقد تطرق الكتاب إلى هذه النقطة في الدرس بينما لم يأت على ذكر هذا الموضوع في التمارين، بل على العكس تطرق في التمارين ٥ و ٧ إلى هذا الموضوع بشكل بعيد جداً عن أهداف المنهاج الذي ربط بوضوح موضوع الـ Continuité بموضوع الـ Graphique.

ب - في الصف الثاني الثانوي علوم:

La dérivée d'une fonction composée هذا الموضوع هو من مواضيع الصف الثالث الثانوي. ولقد وضع في الصف الثاني - علوم -، دون برهان.

ج - في الصف الثالث الثانوي علوم عامّة:

لقد نصّ المنهاج في موضوع Linge de niveau على دراسة:

$(\overrightarrow{MA}, \overrightarrow{MB} = a)$ بينما زاد المؤلفون موضوع $\frac{MA}{MB} = K$

الذي نعتبره مهماً ونحن مع زيادته لأنه ضروري وهذا يتوجب إعادة

إدخاله في المنهاج.

٤ ـ مشكلة التضخم:

إن منهاج الصف الثاني الثانوي علوم بالوقت المعطى له، لا يمكن أن يتم إنجازه، فالملاحظ أن كل موضوعات المنهاج القديم قد بقيت، وأضيف إليها مواضيع جديدة وعديدة ومهمة، ولذلك نجد أنفسنا كأساتذة، مضطرين لترك بعض هذه المواضيع، ومعالجة الباقي، ولنأخذ مثلاً موضوع الـ Géométrie espace لقد لخّص المؤلفون كلّ ما يتعلق بـ Orthogonalité dans l'espace في درس واحد، بينما كانت تعالج في المنهاج القديم، بعدّة دروس، بالإضافة إلى موضوع:

- Equation du second degré et relations entre les coefficients.
- Trinôme du second degré.
- Signe des racines de l'équation du second degré.

لقد عالج المؤلفون هذه المواضيع بدرسين، وبوقت قليل، لا يمكن لطالب أن يتمكن من تملكها بالوقت المحدد، وإذا أضفنا موضوع الـ Etude des fonctions فإننا نرى أنفسنا أمام منهاج يصعب تطبيقه في سنة دراسية واحدة.

وكذلك فإن منهاج الصف الثالث الثانوي فرع الاجتماع والاقتصاد، هو برنامج بحاجة لأكثر من الوقت المخصص له، لسبب أساسي: هو أن معظم تلامذة هذا الصف من طلاب الثاني الثانوي إنسانيات. والمنهاج في هذا الصف بحاجة إلى تلامذة يملكون معلومات، ولديهم مستوى أفضل بكثير، من تلامذة الثاني الثانوي إنسانيات.

ولذلك يجب إعادة النظر: إما بنوعية الطالب الذي يحقّ له الانتساب إلى هذا الصف، أو بنوعية كتاب ومنهاج الصف الثاني الثانوي إنسانيات، أو بزيادة حصص هذه المادة في هذاالصف.

٥ ـ المشاكل الطباعية:

إن المشكلة التي نعاني منها في هذا الموضوع أن الطالب لم تعد له ثقة بالكتاب، ولذلك تراه عندما يعجز عن حلّ تمرين فإنه يتركه معتقداً أن في

هذا التمرين غلطة، ولذلك فإننا نتمنى تصحيح هذه الأخطاء بسرعة، في العام القادم، علماً أن الأخطاء ليست كلها أخطاء طباعية، ونورد مثلاً على ذلك: كتاب العلوم العامة Analyse صفحة ٧١ تمرين ٦، لقد اعتبر المؤلف أن:

La fonction f définie sur]- /2, /2[par f(x) sinx x
est une fonxtion impaire.

وهذا ليس خطأً طباعياً.

ونورد هنا بعض الأخطاء على سبيل المثال لا الحصر:

كتاب الثالث الثانوي علوم عامّة:

Analyse et Statistiques
Page 60 no 5
Page 61 no 23-24
Page 75 problème 1
Page 83 no 9
Page 127 no 15
Page 130 no 4
Page 211 no 6
Géométrie
Page 30 no4
Page 89 no 3
Page 100 no 2
Page 190 no 3
Page 193 no 1

٦ ـ التخفيف الذي طاول المنهاج:

أ ـ لقد طال التخفيف بعض الجوانب التي نحن بحاجة إليها في صفوف لاحقة، مثال على ذلك: موضوع الـ Solides في الصف الثاني علوم فنحن بحاجة له في الصف الثالث الثانوي.

ب ـ المشكلة الأهم أن التخفيف عندما طاول الـ Géométrie Espace في صف الـ EB9فإنه أعطى ذريعة لأساتذة صفي الـ EB7 والـ EB8 لترك هذا الموضوع، بحجّة أنه لن يكون موضوع الشهادة الرسمية، وبذلك ضُربت نظرية تحضير الطالب في هذا الموضوع، شيئاً فشيئاً، لأننا كنا نشكو من سوء توزيع هذا الموضوع في المنهاج القديم.

ج - كما أن التخفيف الذي طال مواضيع مهمة في الصف الثالث الثانوي مثل Les coniques قد حرم الطالب من مواضيع تلزمه لاحقاً وهو لا يملك منها شيئاً.

٧ - السياسة المعتمدة في الكتاب المدرسي الوطني: إننا نرى أن هناك مشكلة جديرة بالاهتمام، ألا وهي طريقة تحضير الطالب الذي اختار طريقه عندما انتسب إلى الصف الثالث الثانوي علوم عامّة فلا يجوز إطلاقاً استنتاج بعض المفاهيم، من خلال أمثلة، مع طالب كهذا، فبناء طالب قادر على التحليل والتفكير يستطيع إكمال مسيرته العلمية وتحصيله العالي، يجب أن يبدأ قبل الجامعة حتماً.

والأمثلة على ذلك ليست قليلة. نورد بعضها:

كتاب الثالث الثاني علوم عامّة Géométrie:

- La composée de 2 homothéties de centres distincts $h(O^2, K^2)$ o $h(O^1, K^1 =$ avec $K^1 . K^2 \neq 1$

La recherche du centre de l'homothétie produit se fait dans un exercice.

- L'image d'une droite ne passe pas par le pôle d'une inversion ainsi que l'image d'un cercle passant par le pôle sè fait dans un exercice.

إننا لا نعتقد أن تمريناً تمت معالجته يمكن أن نستنتج منه نظرية.

إننا حرصاً منا على إنجاح هذا المشروع الضخم، قد سلّطنا الضوء على بعض الثغرات الطبيعية.

إننا نرى أن من أهم الحلول لهذه الثغرات هو في:

أ - تشكيل فريق من الخبراء (Groupe de réflexion) دائم، يضمّ المؤلفين والمشرفين، من المركز التربوي، وبعض أساتذة التعليم الثانوي، لمواكبة سير المناهج، وتنقيتها، وتزويدها باستمرار، بكلّ ما يغنيها ويطوّرها.

ب - إعادة النظر في منهاج الصف الثاني الثانوي علوم وتخفيفه.

ج - إعادة النظر في العلاقة بين صفّي الثاني الثانوي إنسانيات، والصف الثالث الثانوي اقتصاد واجتماع.

د ـ إعادة صياغة كتاب علوم الحياة بنفس توجه كتاب العلوم العامّة، في الصف الثالث الثانوي.

هـ ـ إعادة النظر في الـ Allègement بشكل دقيق.

والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته

الجلسة الخامسة

ـ الموضوع: مناهج مادة الرياضيات (المرحلة الثانوية.

المناقش: الأستاذ نذير عزام.

المناقش: الأستاذ نذير العزام

الحمد للّه رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد، النبي الهادي الأمين، وعلى آله وأصحابه أجمعين.

أيها الحفل الكريم: إن من يستمع إلى هذه المحاضرة يخيل إليه أن الزميل الكريم، قد عالج بحثه، وكأنه موضوع للرياضيات قد ورد في مجلة علميّة، لا ضمن منهجية تربوية، وضعت لنفسها آفاقاً واسعة، وعلق عليها الناس آمالاً عراضاً. والأوْلى في هكذا أمور، أن يتناول الباحث وضع هذه المادة، ليس مجرداً، وإنما ضمن الإطار الفلسفي العام لهذه المنهجية، سواء من حيث الأسباب الدافعة إلى المهارات السلوكية وأساليب التعليم، وصولاً إلى الأهداف التي سعت إليها هذه المنهجية.

أقول هذا مؤكداً أنني ـ وإن كنت متفقاً معه على وجوب تصحيح الأخطاء التي ذكرها، إلا أنني أخالفه الرأي في تسميته لها بالثغرات. والواقع أنها أكبر من أخطاء. هذا من جهة، ومن جهة أخرى أرى أن الواجب يفرض عليه أن يكون أكثر صراحة في تبيان الجهة المسؤولة، عن هذه الأخطاء، وتأثير هذه الأخطاء على أهداف هذه المنهجية.

وعوداً على بدء، أيها السادة: كي تكون الأمور أكثر وضوحاً، والنقد بناءً، لا بد لنا من العودة إلى الوراء قليلاً، لنوضح الأبعاد الحقيقية لهذه المنهجية، وما تضمنته من أهداف:

لقد بدأ العمل في هذه المنهجية منذ العام ١٩٩٥ وذلك على مرحلتين:

الأولى: إعداد المناهج والدراسات العامة. وقد استمر ذلك ثلاث سنوات. والثانية، وقد استمرت ثلاث سنوات أيضاً. فقد شملت التطبيق الفعلي لهذه المنهجية، مع ما رافق ذلك من إقامة دورات تدريبية، وكتب مدرسية، ومطبوعات ترشيدية. ومن الجدير ذكره: أن تكاليف المرحلة الأولى وَحْدَها، وحسب مصادر مركز البحوث التربوي، قد جاوزت مبلغاً قدره: تسعة وخمسون ملياراً، وخمس مائة مليون ليرة لبنانية. وإذا أضفنا

الأستاذ نذير العزام

إلى هذا المبلغ تكاليف المرحلة الثانية نحصل على أرقام قياسية.

نورد هذه الحقائق، كي نؤكد أن هذه المنهجية قد وفر لها كل أسباب النجاح: مادياً وإعلامياً لدرجة أن القائمين عليها أطلقوا لها شعاراً إنقاذياً فقالوا: إنها «خطة النهوض التربوي».

كما أنه من المفيد، أن نذكر هنا، أَنَّ القائمين على هذه المنهجية، قد رفضوا اقتراحاً بديلاً تقدم به قسم كبير، ممن يتعاطى الشأن التربوي. وهذا الاقتراح يقضي أن يُسْتَبدل بهذه المنهجية عملية التطوير والتحديث التدريجي، وذلك بالبدء بما يتقبله الوضع التربوي اللبناني، وما يمكن

تطبيقه، ثم الانتقال بعد ذلك إلى مرحلة أخرى وهكذا . . .

بعد كل ما تقدم أقول: إن الصراحة والوضوح، يجب أن يصاحبا كل عمل تقييمي لهذه المنهجية، ولكل مادة من مواد التدريس ضمنها. ولسوف نتعاطى ضمن هذا الإطار مع مادة الرياضيات.

يقول الباحث الكريم: إنَّ هذه المنهجية قد سعت إلى الانفتاح على عالم الحياة، وركزت على التعليم، وليس التلقين، وجعلت الطالب محور العملية التربوية:

فإلى أي حد يلائم وضع مادة الرياضيات في هذه المنهجية منطلقاتها؟ إنه لمن الإنصاف القول: إن هذه المنهجية حاولت أن تفي بما التزمت به: فقد أدخلت موضوع الإحصاء Statistique والمعلوماتية Informatiqueفي صلب مادة الرياضيات. كما أنها اعتمدت الأنشطة Activités، في بداية كل موضوع دراسي. كما حاولت أن تفي بمبدأ التعليم والابتعاد عن التلقين، وذلك باعتمادها أسلوب العمل الفريقي Travail en groupe، ولعل هذا هو التعديل الأبرز، الذي تضمنته هذه المنهجية في أساليبها التعليمية. ولكن هذا الأمر لم ير النور من حيث التطبيق العملي لعدم جهوزية الأمكنة المدرسية، لمثل هذا النوع من السلوك التعليمي، وهذا ما أقر به المشرفون على هذه المنهجية.

فإذا ما أضفنا إلى ذلك، المآخذ التي أوردها الباحث، يحق لنا أن نتساءل: ماذا كان نصيب مادة الرياضيات ضمن هذه المنهجية؟

أولاً: الثغرات التي أوردها الباحث:

١ ـ توجهات بعض الكتب لا تنسجم مع المنهجية الجديدة.

٢ ـ عدم تطابق الكتاب المدرسي مع المناهج.

٣ ـ المشاكل الطباعية:

أمام هذه الأمور، لماذا لم يسأل الباحث عن المسؤول عن حدوثها؟ وهل هي من الصعوبة بحيث إن مركز البحوث لم يستطع إدراكها؟

٤ ـ عدم التنسيق، بين المجموعات التي تولت تأليف الكتاب

المدرسي، مما أدى إلى خلافات علمية، بل تناقضات، وَهُنا نود القول: إن هذا الأمر لا يحدث، في المناهج العادية عند الدول المتخلفة.

٥ ـ تضخم المناهج: وهنا لا بد من التذكير، أنه بسبب هذا التضخم، ساهمت هذه المنهجية بإفشال أحد أهم أهدافها: ألا وهو الابتعاد عن التلقين إلى التعليم: إذ وجد المعلم نفسه مضطرا للعودة إلى التلقين لإنهاء برامجه المقررة.

٦ ـ التخفيف، وما أورده الباحث صحيح، ومن حقنا التساؤل: هل من المقبول علميًّا ورياضياً أن يعمد القائمون على هذه المنهجية فيحذفوا بعض المواضيع، ثم يجد المدرس نفسه مضطراً للأخذ بها، والاعتماد عليها أثناء شرحه لبقية المواضيع؟

٧ ـ السياسة المتبعة في الكتاب المدرسي، لتحضير الطالب الجامعي. وهنا نود أن نتساءل عن دور أساتذة الجامعات، أثناء إعداد الكتب المدرسية.

أمام كل ما تقدم أود أن أسأل الباحث الكريم:

١ ـ ألا يوافقني في أن مثل هذه الأمور قد أحدثت اضطراباً في ذهنية الطالب، وحرمته الصفاء الذهني: عماد دراسة الرياضيات؟

٢ ـ ألا يوافقني في أن حظ مادة الرياضيات في هذه المنهجية، لم يكن أكثر من إدخال موضوع الإحصاء Statistique وإعادة ترتيب مواضيع الدراسة؟

٣ ـ ألم يكن من الأجدى الأخذ بمبدأ التدرج في التغيير، ليتلاءم الوضع التربوي، والإمكانات التجهيزية؟ وبذلك نكون قد وفرنا على الخزينة المبالغ الطائلة التي يمكن صرفها لتحسين وضع الأستاذ المادي، سيما وأن مدرّس الرياضيات بأمس الحاجة إلى الاطمئنان المعيشي أثناء قيامه بعمله.

٤ ـ ألا يرى معي الباحث الكريم أنَّ هذه المنهجية مع ما رافقها من عثرات، قد جعلت المستقبل العملي والتربوي، لعشرات الألوف من الطلاب، رهن المجهول؟

هل نجحت هذه الخطة أم فشلت؟

أترك للمسؤولين الحديث عن هذا الأمر:

وزير التربية الأستاذ عبد الرحيم مراد قال:

«لقد أخطأنا ونتحمل نتيجة أخطائنا».

«المدربون كانوا بحاجة إلى تدريب».

ورئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء الأستاذ نمر فريحة قال:

«كان الأجدى بالقيمين على الشأن التربوي، أن يجروا تقييماً تكوينياً أولياً لهذه المناهج، حيث يصار إلى التخلص من السلبيات، ومعالجة الصعوبات، قبل التطبيق.

حقيقة الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء:

١ - **عملية الاقتباس**: نحن في عداد الدول النامية، ووضع كهذا، يجعل التعامل مع إفرازات الدول المتقدمة علينا، حساساً. يجب أن يتم التعامل تحت مبدأ الأخذ بما يلائم أوضاعنا الذاتية وترك ما سوى ذلك. فليس كل ما هو جيد عند سوانا، جيداً لنا.

٢ - المكابرة: المستغرب أن البعض عندما يخطىء، لا يعترف بخطئه: مثال ذلك، ما سمعناه عن بعض القائمين على هذه المنهجية، أن الكتب المدرسية قد حازت تنويهاً من أكابر دور النشر العالمية، وخاصة دار Natan الفرنسية. ولو أنهم أمعنوا النظر قليلاً، لوجدوا أن هذا الأمر ذم لا مدح. إذ إن القائمين على دار Natan، وقد استحسنوا الأمر علمياً، ولو أنهم اطلعواعلى حقيقة الوضع التربوي في لبنان، لانقلب مدحهم ذماً.

٣ - غياب الأستاذ الثانوي، عن المشاركة الفعلية، في الإعداد لهذه المنهجية، وتأليف الكتب. إنها منهجية تربوية لمرحلة التعليم ما قبل الجامعي، وفرسانها هم أساتذة التعليم الثانوي: هم أهل البيت وهم أدرى بما فيه، ولكنهم كانوا مُغَيَّبين.

والآن: ما الحل؟

١ ـ التخلص من هذه الشوائب: وأعتقد أن مركز البحوث قد أخذ علماً بها وبسواها.

٢ ـ إعطاء الأستاذ الثانوي دوراً رئيساً ومميزاً عند إجراء أي تعديل في هذه المنهجية.

٣ ـ إرسال وفد من الأساتذة الثانويين إلى الخارج، للاطلاع على الوسائل التربوية في الدولة المتقدمة، والتعامل بما يلائم الوضع التربوي اللبناني.

٤ ـ إنشاء غرفة عمليات ميدانية تعايش التطبيق العملي، لهذه المنهجية، وترفع انطباعاتها لمركز البحوث.

٥ ـ إكمال نظام التقييم، فهذا النظام هو بمثابة «البوصلة» التي تصوب العملية التربوية.

الجلسة الخامسة

١ ـ الموضوع: مناهج مادة الرياضيات (المرحلة الثانوية)

الباحث: أ.محمد عثمان.

الباحث: الأستاذ محمد عثمان

الحمد للّه رب العالمين، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على سيد الخلق محمد وعلى آله وأصحابه الطيبين الطاهرين وبعد:

السيد رئيس المؤتمر فضيلة الشيخ المحامي محمد رشيد الميقاتي حفظة اللّه تعالى.

السادة الحضور

السلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته.

أودّ في بداية البحث أن أؤكد قاعدة ذهبية لا بد منها للباحث في الجدل القائم بين الجديد والقديم، وهي أن القديم المتوارث لا يُرفض لقدمه، والحديث المعاصر لا يُقبل لحداثته، بل الأمر في كلا الحالين مرتبط بالمناهج والفلسفات التي قام عليها الجديد والقديم. فإذا امتلك الباحث الميزان الذي بواسطته يتعرف إلى مدى صحة الأفكار وفسادها فلن يقف مصطلح الحديث والقديم سداً في متابعة البحث بمنهجية صحيحة.

وعنوان هذا البحث المتواضع: دراسة نقدية لمناهج مادة الرياضيات...

الرياضيات التي تعلّم التفكير بمنطقية من المقدمات إلى النتائج.

وسأحاول تقسيم البحث إلى محاور ثلاثة رئيسة:

أولاً: منطلقات التغيير وأبعاده.

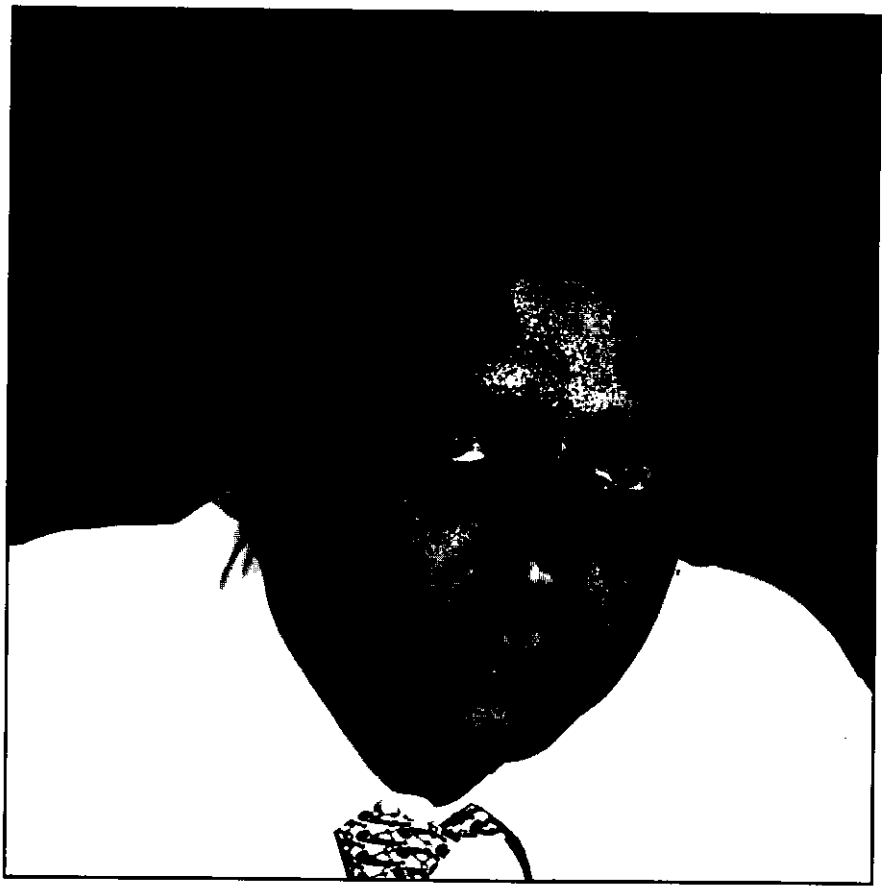
ثانياً: المادة الرياضية المقرّرة في المناهج الجديدة.

ثالثاً: الطرائق والأساليب والأنشطة.

المحور الأول:

منطلقات التغيير وأبعاده:

لا شك أن للتغيير منطلقات عامة فرضتها فلسفة المناهج الجديدة، ومنطلقات خاصة بكل مادة.



الأستاذ محمد عثمان

أما المنطلقات الخاصة في مادة الرياضيات فتتمثل في ما يأتي:

أولاً: جعل المادة أكثر ملاءمة لمستوى الطلاب في كل مرحلة.

ثانياً: جعل طرائق الإيصال أكثر سهولة؛ وابتداع وسائل جديدة تبعاً لمقضتيات المعارف التربوية الحديثة.

ثالثاً: جعل الطلاب أرفع (ديناميكية) في الصف عن طريق تحفيز دوافع المشاركة والتفكير..

والسؤال هنا: هل استطاعت هذه المناهج في مادتها أن تتناسق مع منطلقاتها؟

لا أشك البتة أن الجواب هو «نعم». وقد بدا جلياً في الصف التاسع.

المحور الثاني والثالث فقد تناسقت مادة الدروس وطرائق تدريسها، وأساليبها، وأنشطتها.

وقد التزم واضعو البرامج ومنشئو المسائل التدرج من البسيط إلى المركب، فكانت الأسئلة تقود الطالب إلى التعلم، وتأخذ بيده لفهم البسيط الواضح ثم تنطلق به نحو المركب الذي يحتاج إلى أعمال فكر وإجالة نظر بينما لم يلتزم هذا الجانب في البرامج السابقة، ذلك بأن الكتاب السابق كان يضع بين أيدي التلامذة مسائل صعبة من بداية الطريق، ولا يخفى عليكم أنّ مثل هذا الأمر كفيل برسم صعوبات موهومة أمام الطلاب نتيجة للاستخدام السيىء لمنطق طرح المسائل.

وهو لا ريب ـ خطأ جسيم، لأن البدايات المتعثرة لا توصل إلى نهايات صحيحة؛ وفساد المقدمات يؤدي إلى فساد النتائج.

كما أنّ هذا التدرّج يرفع مستوى الطالب الضعيف إلى مرتبة الوسط، ومن ثم يرفع أصحاب هذه المرتبة إلى مرتبة أعلى وهكذا...

وقد تم إدخال مواضيع جديدة في بعض الصفوف ولو على استحياء، وهذا يمد الطالب بأسباب الترقي في المادة ويعين الأستاذ على الدخول في هذه الدروس بشكل راسخ في سنوات مقبلة.

كما حصل في الصف التاسع حيث أضيف علما الإحصاء والمثلثات.

كما أنّ من حسنات المنهجية الجديدة حَثَّ الطالب على التفكير في برهنة قاعدة ما عن طريق النشاطات المتوافرة في فاتحة الدرس. وهو ـ من دون ريب ـ يدعم عنده ملكة النقد وينشط عقله للبحث بشكل أعمق على أن بعض المدرّبين سجلوا اعتراضات واسعة على هذه الطريقة، ومستند هؤلاء أن البرهنة على الجزء ليست برهنة على الكل.

وأقول: لا أخالفكم ـ أيها الزملاء ـ في ما ذهبتم إليه، ولكن المقصد من هذا بناء عقلية قادرة على النقد، وهذه بداية الطريق لأدمغة منتجة مفكرة مبتكرة.

وفتحت هذه المناهج الباب أمام الطلاب لمناقشة بعضهم بعضاً فهي

بذلك تكسر جدار الصمت وتحرك العقول وتدفع إلى العمل والجدل النافعين.

لكن، هل بَرئتْ هذه المناهج من أسباب النقد؟

أسرع إلى الإجابة بالنفي...

فهذه المناهج على الرغم من إيجابياتها الكثيرة لم تسلم من المطاعن والمثالب، وأخص بالذكر منها أمرين ظاهرين:

الأول: أن الساعات المحددة لإنهاء المقررات بالطريقة المنظر لها في المنهجية الجديدة غير كافية.

ويمكن الوصول إلى هذه النتيجة عبر إجراء مسح لمعرفة عدد الساعات المعطاة لإنجاز هذه المقررات في مدارس الشمال فلقد أضافت أكثر المدارس ساعة أو أكثر إلى الساعات المقررة، حتى المدارس الرسمية. فواضعو برامج الرياضيات. وقعوا في سوء تقدير عدد الساعات.

الثاني: الأخطاء المطبعية في الكتب المتداولة أمر لا يتساهل فيه، ولا شك أنكم ستقولون: لا يخلو كتاب مدرسي من أخطاء، نعم.. هو كذلك، ونحن لا نطلب السلامة التامة من الأخطاء، بل نطلب من دور النشر تقليب النظر في الكتاب مراتٍ عديدة وإرسال قائمة بالأخطاء الواردة وتصحيحها بقدر الإمكان كيلا يفقد الطالب الثقة بالكتاب، هذا إلى جانب أنّ بعض الأساتذة المبتدئين ربما لا ينتبهون إلى هذه الأخطاء.

ولا شك أنها طامة ينبغي معالجتها.

ويمكن القول في نهاية البحث: إنه لم يطرأ تغيير واسع على المنهجية من حيث المادة الرياضية، بل من حيث الطرائق والأساليب والأنشطة، وهو جهد يُشكر عليه القائمون على هذه المنهجية.

والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته

الجلسة السادسة:

مناهج مادة الفلسفة والحضارات (المرحلة الثانوية).

الباحث: الأستاذ المعتصم بالله البغدادي.

المناقش: الأستاذ الدكتور علي لاغا.

الباحث: الأستاذ محمود السمرجي.

الجلسة السادسة:

مادة: الفلسفة والحضارات (المرحلة الثانوية).

الباحث: الأستاذ المعتصم باللّه البغدادي.

الأستاذ المعتصم بالله البغدادي

الحمد لله وكفى وسلام على عباده الذين اصطفى.

وبعد:

فإنّ الحديث عن مادة في سنتين، تعطى في فروع الإنسانيات والعلوم والاجتماع والاقتصاد، مادة يبلغ حجم المعطى فيها ما ينيف عن ثمانمائة وألف صفحة، ليس بالأمر اليسير. بل من المتعذّر في عجالة تقويمية أن تعقب كل مسائلها وموضوعاتها، مسألة مسألة، وموضوعاً موضوعاً. ولعله من الأولى أن نتناولها بطريقة عمودية لا أفقية، بحيث نأتي على أمور أساسية تتعلق بمادة الفلسفة والحضارات، ونمثّل لها بأمثلة من المنهاج أو المقرر، معتمدين على الكتب التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء، حتى لا نشتت أنفسنا هنا وهناك.

هذه الأمور لا تعدو الجوانب الآتية:

١ ـ عنوان المادة.

٢ ـ أهدافها.

٣ ـ مضمونها.

٤ ـ تجانس المضمون مع المنطلقات والأهداف.

٥ ـ الأسلوب الذي وزنت فيه.

٦ ـ المنهجية التي اعتمدت فيها.

٧ ـ الأستاذ والمادة.

٨ ـ الطالب والمادة.

٩ ـ الإمكانات المتوفرة لتعليم المادة.

١٠ ـ طريقة طرح الأسئلة والتقييم وتقدير العلامة المناسبة.

١١ ـ الآثار التي تتركها المادة في الطالب ثم في المجتمع عموماً.

الأستاذ المعتصم باللّه البغدادي

١٢ ـ الحسنات والسيئات أو الإيجابيات والسلبيات.

١٣ ـ كيف نتفادى السلبيات؟

١٤ ـ ما ينبغي أن تكون عليه تلك المادة..

ونشرع بفضل الله تعالى في تناول هذه المسائل أو الجوانب:

١ ـ عنوان المادة وإشكالية وحدة المادة.

جاء في مقدمة «منهج مادة الفلسفة والحضارات» الصادر في الجريدة الرسمية سنة ١٩٩٧:

«وتعتبر مادة «فلسفة وحضارات» مادة تعليمية واحدة متكاملة في السنتين

الثانويتين وفي الأقسام التي تتناولها بالرغم مما يبدو من توزع العناوين، فالقصد من الكلام على الحضارات قديمها وحديثها، أن تظهر الخصائص المشتركة التي تطبع النشاط الإنساني في الأزمنة والأمكنة على اختلافها، وأن تتبين التفاعلات بين الحضارات الإنسانية على المستويات الفكرية والعملية» (ص ٦٤٥).

ولكن حين جرى العمل بمضمون هذا «الاعتبار» صادفت مشكلات جعلت الواحد منا يتساءل ماذا بقي من مفهوم «وحدة المادة»؟

أولاً: مشكلة التخصص إذ يتنافس على إعطاء هذه المادة أساتذة متخصصون في الفلسفة، وفي علم النفس. وقد جرت العادة قديماً في المنهاج القديم أن تعطى الفلسفة العامة باللغة الأجنبية (فرنسية أو إنكليزية) والفلسفة العربية باللغة العربية. وصادف أن يكون أساتذة الفلسفة العربية في الغالب ضعفاء أو لا يتقنون الفرنسية ولا الإنكليزية والعكس صحيح حيث إن أساتذة علم النفس لا يتقنون العربية ولا مسائل الفلسفة العربية، فجرى العرف على هذه الثنائية في المادة والأستاذ واللغة.

وقد كان يفترض أن يكون هدف وحدة المادة قاضياً على هذه المشكلة من أساسها. فإذا بالقرارات الاستثنائية تعيد المادة إلى فلسفة عربية وفلسفة عامة (في السنة الثالثة) وتترك حرية اعتماد اللغة للمدارس غير الرسمية على اختلافها.

وعادت الثنائية لتظهر من جديد في المادة والأستاذ واللغة.

ولكن هذه المرة بطريقة أكثر تعقيداً. بل ربما صارت المادة «ثالوثاً».

١ ـ فلسفة وحضارات في السنة الثانية.

٢ ـ فلسفة عامة.

٣ ـ فلسفة عربية في السنة الثالثة.

وعاد السؤال إلى الظهور من يعطي المادة؟ وبأية لغة؟

المطّلع على مقرر السنة الثالثة (إنسانيات) يرى أن المحاور التي دارت عليها أقسام المقرر:

١ ـ مقدمة عامة.

٢ ـ محور الإنسان ويشتمل على مباحث الدوافع والميول والوعي واللاوعي والإدراك الخ وهي مباحث من علم النفس (بل هي في رأيي أدخل في «فلسفة علم النفس» منها في علم النفس البحت).

٣ ـ محور المجتمع.

٤ ـ محور المعرفة: نظرية المعرفة ومناهجها والمشكلات الموفية الخ وهي مادة فلسفية أكثر منها «نفسية».

٥ ـ محور الإلهيات: وجود الله، الله والإنسان الفلسفة والدين وهي أيضاً مادة فلسفية غير تابعة لعلم النفس بشكل مباشر.

٦ ـ مسائل في الأخلاق: الخير والقيم، والضمير، الحرية والمسؤولية الخ وهي أيضاً مادة أدخل في فلسفة الأخلاق.

وإذا كان مضمون المادة في الإنسانيات بهذا التوجّه، فالسؤال الذي يطرح نفسه عملياً هل بمقدور أساتذة علم النفس إعطاء المادة بالشكل المطلوب أو على أفضل ما يكون؟..

(اختصرت هذه المحاور في الإنسان والمعرفة والأخلاق في فروع الاجتماع والاقتصاد وعلوم الحياة والعلوم العامة).

نعود لنتساءل: ماذا بقي من وحدة المادة؟..

أترانا عدنا إلى المنهاج القديم؟ ربما بطريقة أسوأ منه!! ثم إذا كان عنوان المادة: فلسفة وحضارات فالثنائية واضحة فيه: هناك فلسفة وهناك حضارات..

وإذا كنا نعرف مدلول «الفلسفة» فما هو مدلول «حضارات»؟ هل المراد تاريخ الحضارات؟ فلسفة الحضارة؟ وهل هذا العطف هو عطف تغاير؟ بين مجالي الفلسفة والحضارات؟ أم هو عطف عموم على خصوص؟. وإذا كان الأمر كذلك فلم لا نبقي العنوان: الفلسفة. فقط دون أية إضافة؟ وإذا كنا نريد الجانب الحضاري بمدلوله العام الذي يشتمل على الفلسفة فلم لا

تسمون المادة مادة حضارات فقط؟.. بعبارة أخرى هل تقصد الفلسفة التي هي متضمنة في مفهوم الحضارة؟ أم نقصد الحضارة أي فلسفة الحضارة بالمعنى الأخص فتتضمنها الفلسفة؟..

فالعنوان مهم والتسمية ثنائية. فأين وحدة المادة الموضوعية وأين تحديد مجالها؟.. ناهيك عما ورد من «تنكير» لمادة «فلسفة وحضارات» من إجمال وإبهام.

٢ ـ أهداف المادة:

جاء في المصدر المذكور أعلاه أنّ هذه المادة لها: أهداف عامة وخاصة: وملاك هذه الأهداف «تكوين شخصية المتعلم على نحو متكامل ومتوازن وسليم» أما الأهداف العامة فهي:

١ ـ التعرف إلى تجارب الأمم وطرائق عيشها وتفكيرها وفهمها لذاتها ولمحيطها بحسب معاييرها الخاصة بها.

٢ ـ الاطلاع على تنوع الحضارات وما يتفرع عنها من نظم وأنشطة عمل في ضوء مرجعياتها القيمية التأسيسية وأطرها الجغرافية والتاريخية والثقافية.

٣ ـ اكتشاف طرق كل تجربة حضارية ومسالكها في إبداع أجوبتها الخاصة بها من معطيات تفرض عليها تحديات معينة.

٤ ـ مقاربة الحضارة باعتبارها وحدة أصيلة متكاملة الحلقات متميزة الخصائص.

٥ ـ تلمس اتجاهات التفاعل بين الحضارات المختلفة وحراكها في التاريخ باعتبارها تجربة إنسانية متكاملة.

٦ ـ التعرّف إلى أبرز الإنجازات في ميادين العلوم الرياضية والاختبارية والإنسانية وأثرها في حياة الأفراد والجماعات.

٧ ـ وعي أهمية المنهج وطرائق البحث العلمي، وما يرتبط بها من أسئلة وإشكالات وما يستدعيه من تفكير نقدي.

٨ ـ اكتشاف أبرز المقاربات الفلسفية في تناولها لعوامل النشوء والتطور

أو الجمود والانهيار التي تصيب الحضارات.

٩ ـ الانفتاح على فضاء القيم العليا والأخلاق ووظائفها المختلفة وما تتضمنه من أنظمة ومبادئ ومعايير السلوك الإنساني.

١٠ ـ تبيين طرائق التفكير الفلسفي في مقاربة حقل الإلهيات وما يتفرع منه من موضوعات تفصل بفلسفة الإيمان وغائية الوجود.

١١ ـ ممارسة السؤال الفلسفي وما ينتج عنه من تفكير حر وخلاّق.

١٢ ـ تطوير الفكر النقدي والموضوعي في مقاربة مختلف القضايا الفكرية والفلسفية لتجاوز الامتثالية والتجزيئية والاختزالية» (ص٦٤٦).

ولنا على هذه الأهداف عدة ملاحظات:

أولاً: غموض الهدف الأول «تجارب الأمم» و«طرائق عيشها» و«طرائق تفكيرها، وفهمها لذاتها ولمحيطها» بحسب معاييرها الخاصة لها» وهذا يخلط بين الفلسفة والتاريخ وعلم الاجتماع والمنطق والسياسة.. الخ فكيف نكتب الفصل المتعلق بحضارة ما ملاحظين هذه النقاط؟ وعملياً كانت دراسة الحضارات خالية من كثير من عناصر هذا الهدف. ففي الحضارة الفنيقية مثلاً: لم ندرس سوى تاريخ وجغرافيا المرحلة والمنطقة ثم إنجاز الأبجدية، ثم انتقلنا إلى شرح لمحة تاريخية عن المدن الفنيقية وفجأة ندرس أعلاماً في الحضارة الفنيقية: أقليدس، فرفوريوس، موخوس، كانوا نتاج حضارة أخرى وأنتجوا في حضارات أخر ولم يكن لهم من فينيقة إلا النسب..

على طريقة السعقلة المعاصرة (سعيد عقل).

ومثل هذا في محور المسيحية الذي خصص ما يقارب سبع حجم المادة للمسيح عليه السلام وللأناجيل، وبقية المادة لدراسة العدالة والحب والسلام والحرية الخ... ثم دراسة أوغسطين وتوما الأكويني.. بقفزة تاريخية على طريقة فلاسفة «الوثبة التاريخية»!!

ثانياً: ظاهرة التكرار في الأهداف: تجارب الأمم (في الأول) تنوع الحضارات (في الثاني) (اكتشاف طرق كل تجربة حضارية (في الثالث).

مقاربة الحضارة باعتبارها وحدة أصيلة (٤) تلمس اتجاهات التفاعل بين الحضارات. . . باعتبارها تجربة إنسانية متكاملة (٥)

وعي أهمية المنهج وطرائق البحث العلمي. . وما يستدعيه من تفكير نقدي (٧) تبين طرائق التفكير الفلسفي في مقاربة حقل الإلهيات (١٠) دراسة السؤال الفلسفي وما ينتج عنه من تفكير حر وخلاّق (١١) تطوير الفكر النقدي. . . (١٢).

ثالثاً: أين هذه الأهداف في النصوص والكتب: لقد عاد التلقين المسكن ليلعب دوره، وعاد النص المعلّب والسؤال المعلّب والجواب المعلّب. أين شخصية الطالب المراد تكوينها وفق هذه الأهداف: «اكتشاف. . تعرّف. . اطلاع. . وعي. . تفكير نقدي، انفتاح. . تفكير علمي ومنهجي. . ممارسة السؤال الفلسفي. . تفكير حر وخلاّق، فكر نقدي وموضوعي إلخ. .»

رابعاً: هناك ألفاظ»خاصة» مبهمة معناها في قلب الواضع. .

«مرجعياتها القيمية التأسيسية» الامتثالية التجزيئية «الاختزالية»؟ ولو رحنا نفسرها لما توصلنا ـ كعادتنا ـ إلى تفسير واحد.

خامساً: تنطلق هذه الأهداف من مبدأ وحدة الحضارة وهو أمر غير مسلم فلسفياً. .

الأهداف الخاصة: وهي خاصة تبعاً للسنة وللفرع. وهي في السنة الثانية فرع الإنسانيات:

١ ـ التعرف إلى مفهوم الحضارة وبناها الأساسية.

٢ ـ التعرف إلى الحضارات القديمة لاكتشاف منابع الفكر والفلسفة.

٣ ـ التعرف إلى الحضارة العربية في ينابيعها وإنجازاتها وإبراز دور الأديان السماوية في تكوينها وتلمس دورها ومستقبلها.

٤ ـ فهم نصوص بعض كبار المفكرين في فلسفة الحضارة.

٥ ـ وعي ضرورة فهم الآخر كما يقدم نفسه والتقبل الإيجابي لما عنده

من ميزات.

٦ ـ التعبير عن نفسه والتواصل مع محيطه بطريقة إيجابية ومنفتحة.

٧ ـ اكتشاف الروابط القائمة بين أنماط التفكير والخصائص الأساسية لكل ثقافة.

٨ ـ الاستقلال الفكري والمسلكي والحضور الإيجابي والفاعل مهنياً واجتماعياً وسياسياً.

٩ ـ التأكيد على عالمية الحضارة وإنسانية الثقافة والاستفادة من منجزات العصر بما لا يتعارض والالتزام بقضايا المجتمع والمواطن واستلهام قيمه وتراثه الثقافي والروحي.

١٠ ـ التأكيد على التواصل والانفتاح وتجنّب السلبية والتقوقع والاستلاب الثقافي والروحي.

١١ ـ تكوين نظرة تحليلية نقدية إلى الحضارات.

١٢ ـ الإفادة من منجزات العصر بما لا يتعارض والإلتزام بقضايا مجتمعه ووطنه وبما يُسهم في بلورة قيم تراثه الإنساني والثقافي والروحي.

١٣ ـ تطوير الروح النقدية والموضوعية لدى المتعلّم في مقاربة مختلف القضايا الفكرية والفلسفية لتجاوز الامتثالية والتجزيئية والاختزالية.

أمّا الأهداف الخاصة لفرع العلوم من السنة الثانية فتتشابه تماماً مع بعض ما هو مطروح في الإنسانيات وتستقل بما هو مختص بالفرع العلمي:

١ ـ هو نفسه رقم ١ .

٢ ـ هو نفسه رقم ٤ .

٣ ـ اكتشاف تطوّر المنهجية العلمية من خلال دراسة نظريات بعض كبار العلماء.

٤ ـ اكتناه سير بعض العلماء باعتبارها نماذج سلوكية متميزة.

٥ ـ الاهتمام بالتحديات التي تطرحها التكنولوجيا على مستويات

الإنسان والمجتمع والبيئة.

٦ ـ تعميق الموقف الشخصي من العلوم من حيث القبول والموافقة من حيث النقد وإعادة النظر.

٧ ـ معالجة أسئلة ومشكلات يثيرها صعود العلوم وتقدمها وتطبيقاتها.

أما السنة الثالثة فأهدافها الخاصة (بأكملها للفروع الثلاثة).

١ ـ تمكين المتعلم من فهم ما طوّرته الحضارات البشرية من إنجازات علميّة ونظم اجتماعية وإبداعات فلسفية.

٢ ـ تعريف المتعلم بالروابط المتينة بين أنماط التفكير العلمي والفلسفي والديني وبين أطر الحياة ومستوياتها الفردية والمجتمعية والثقافية.

٣ ـ العمل على بناء شخصية المتعلم بطريقة تتوازن عبرها الأبعاد المعرفية والقيمية والعملية وتتكامل.

٤ ـ تنمية وعي المتعلم بانتمائه إلى ثقافة جامعة.

٥ ـ تنمية وعي المتعلم لضرورة فهم الآخر.

٦ ـ تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن نفسه والتواصل مع محيطه بطريقة إيجابية ومنفتحة.

٧ ـ تطوير استعدادات المتعلم ومداركه بما يخدم تعزيز استقلاليته الفكرية والمسلكية وحضوره الإيجابي والفاعل وبخاصة لجهة خياراته المهنية والاجتماعية والسياسية.

٨ ـ الاستفادة من منجزات العصر بما لا يتعارض والالتزام بقضايا المجتمع والوطن واستلهام قيمه وتراثه الثقافي والروحي.

٩ ـ تشجيع المتعلم على التواصل والانفتاح وتجنب السلبية والتقوقع والاستلاب الثقافي والروحي.

١٠ ـ ترسيخ قيم الإيمان والالتزام والغيرية والمسؤولية في سلوك الأفراد والجماعات.

١١ ـ تطوير الفكر النقدي والموضوعي لدى المتعلم في مقاربة مختلف

القضايا الفكرية والفلسفية وتجاوز الامتثالية والتجزيئية والاختزالية» (صفحات: ٦٤٧ ـ ٦٥٠ ـ ٦٥٢).

هذا هو مجمل الأهداف الخاصة بالمادة في السنتين الثانية والثالثة لفروع الإنسانيات والعلوم والاجتماع والاقتصاد.

وما نلاحظه على هذه الأهداف (مبدئياً) هو الآتي (لأننا سنعود إلى دراسة المضمون).

أولاً: اعتباره أنّ الحضارة العربية (وقد جعلها في الموقع التالي للحضارة المسيحية) قد ساهم في تكوينها الأديان السماوية، فللأديان دور في تكوينها وتلمّس دورها ومستقبلها (إن جعلنا الواو العاطفة بين هذين وإلا فهي عاطفة على «إبراز») فالحضارة العربية التي جاءت في السنة الثانية هي الحضارة الإسلامية وعلومها: كلام تصوّف، العلوم الطبيعية، الاجتماع الخ..

فهل كان للأديان السماوية من دور في تكوين الحضارة الإسلامية؟؟ وهل يقصد الإسلام بينها؟ فيكون الإسلام أحد روافد الحضارة العربية التي قدمها على أساس إسلامي؟ وهذا الكلام يدفع إلى الاعتقاد أنّ الأديان السماوية هي التي ساهمت في تكوين الإسلام؟؟

ثانياً: وعي ضرورة فهم الآخر وهوتأكيد على وجود (أنا) و (آخر) ولكن ما هو هذا الآخر؟ وكيف نتقبل إيجابياً ما عنده من ميزات؟

ثم من يستطيع أن يقول إن ما قُدّم مما يتعلق بالأنا «يحتكر التفسير» ويقدمه على أنّه دوغماطي وقاطع بعبارة أخرى هل ما قدّم مثلاً عن المسيحية هو المسيحية كما يصوّرها الدين المسيحي أو الكنيسة بشتى انتماءاتها وهل ما قدّم عن الإسلام يقدمه كما يصوّره الإسلام؟ أم أنّ هذه تصورات جزئية ومجتزأة وفيها من الآراء غير المقبولة عن أصحابها الكثير والكثير؟)

والأنا والآخر لن يكون في إطار حضارة اليونان والفرس الخ.. لأننا لسنا في المرحلة التاريخية التي يتجلى فيها الصراع بين حضارتنا (المعبر عنها بالأنا) والحضارات القديمة (الآخر).. ولعل هاتين اللفظتين مختصتان بالحضارة المسيحية والإسلامية... وإلا فما هو مدلولهما؟؟.

ثم ما هي حدود التقبل الإيجابي لما عند الآخر» وعلى أي معيار يجري وكيف؟؟؟. ثم من يحد «ميزات الآخر» ((ووفق أية موازين وكيف أيضا؟؟.

ثالثاً: قد نفهم الاستقلال الفكري.. ولكن الاستقلال المسلكي غير مفهوم وكذلك «الحضور الإيجابي» و«الانفتاح» و«الاستلاب الثقافي والروحي» و «تجاوز الامتثالية والتجزيئية والاختزالية هي مصطلحات زئبقية غير منضبطة التصور ولا متواضع عليها عند الجميع.. ولها من التأويلات ما يعود بالوحدة المزعومة إلى التمزق والصراع من جديد.

رابعاً: ما هو المعيار الذي وفقه نقبل عالميّة الحضارة وإنسانية الثقافة من جهة ولا نقبل ما يتعارض معها ـ وهي إنسانية شاملة ـ مع الالتزام بقضايا المجتمع والوطن واستلهام قيمه!! وتراثه الثقافي والروحي!! وهو نفسه يَطرح على الهدف الثاني عشراً من الإنسانيات: كيف نستفيد من منجزات العصر بما لا يتعارض؟ ما هي ضوابط هذا الاستثناء وكيف نفسرها، وكيف نترجمها في كتب عكف على تأليفها أشخاص مختلفو الاتجاهات الفكرية والدينية والمذهبية؟

خامساً: لِم التركيز على عالمية الحضارة الإنسانية.. ترى أيدخل هذا في العولمة الثقافية الجديدة... ولصالح من عالمياً؟؟ وما هي معالم هذه الحضارة الإنسانية الشاملة؟

سادساً: تطوير الروح النقدية... هل جاءت الطريقة التي علبت الأفكار وقدمت الحضارات بصورة معينة جاهزة لتخدم وتحقق هذا الهدف عملياً؟ أم انها شوّشت عقله... كما سنعرف من تحليلنا للمضمون إن شاء الله؟

سابعاً: كيف يكون الموقف من العلوم موقفاً شخصياً نحرص على تعمقه؟ (هدف ٦ ـ من الثانية علوم).. وهل هذا يحول الوحدة إلى تجزيئية ذاتية جديدة؟

ثامناً: هل ما أنجزناه خلال سنتين من هذه المادة، وما كتب فيها نستطيع أن نقول بحقه أننا حققنا هدف «بناء شخصية المتعلم بطريقة متوازنة ومتكاملة؟

تاسعاً: ماذا نقصد بقولنا «ثقافة جامعة» في «تنمية وعي المتعلم بانتمائه إلى ثقافة جامعة «وما هي مواصفات هذه الثقافة الجامعة وما هي معاييرها والقيم التي فيها؟؟

وهل ما كتب وأنجز نستطيع أن نقول عنه بكل طمأنينة ثقافة جامعة «ناهيك عما في قولنا: «جامعة» من إبهام وإجمال دلالة على أن الفكر الجديد المزعوم «تجميعي» «لاتأهيلي» ولا يحقق الوحدة والاتزان والتكامل..

عاشراً: في الهدف (٩) من السنة الثالثة: ترسيخ قيم الإيمان والالتزام والغيرية، أليست المشكلة هي في تحديد قيم الإيمان؟ ثم أليس في هذا خروج عن الفلسفة كفلسفة وربطها المبهم بالدين تحت ستار الإيمان... وكأننا نريد تعليم الفلسفة ولكن لا نريد أن نمسّ المقدسات والقيم الروحية أو المقامات الدينية.

٣ ـ تحليل مضمون هذه المادة (كما جاءت في الكتب المذكورة) ومنهجيتها وذلك بضرب أمثلة ونماذج لا بطريق التعقب لكل ما كتب..

أولاً: في السنة الثانية (إنسانيات):

ـ فصل الحضارة والتعريف بها وبمعناها الأساس غاب عنه عامل الدين والإيمان المؤكد في الأهداف وجعل الإنسان نتاج الطبيعة بل جاء في الصفحة (١٤):

«وإذا كانت الحاجات المادية هي التي حفزت النشاط الاقتصادي في بداية كل حضارة فإن تراكم الثروة وتزايد السكان والوفر الاقتصادي أفضت بتحقيق إنجازاتها المادية والروحية».

«فالفائض الاقتصادي إلى يومنا هذا هو الذي يصنع قوة مجتمع ما أو صعود حضارة ما رغم أنه ليس العامل الوحيد».

وهو رأي يصدر عن تفسير اقتصادي ومادي للتاريخ بل «للروحي» كذلك. وقوله «ليس العامل الوحيد» كلام مقحم لأنه بعدها مباشرة يذكر نظم الكتابة عند الفنيقيين ويقول عنها «إنها لم تنشأ إلا تلبية لحاجات المجتمعات

وأولها الحاجات الاقتصادية ولم تكن لتترقى وتنتشر لولا الأسباب الاقتصادية والتجارية تحديداً».

وهكذا فإن العامل الاقتصادي والتفسير الماركسي والمادي للتاريخ يلوح ـ خجولاً تارة ومقتحماً تارة أخرى.

ولا عجب فهو يعود في الصفحة ٢١ لتعريف الدِّين «كمجموعة اعتقادات يجري اعتبارها حقائق ثابتة، وتجيب عن الأسئلة المقلقة لدى الإنسان (فكانت في صيغة أساطير) بل يدخل الدِّين في تاريخه للظاهرة الدينية وقضية ما بعد الموت بحوالي ٥٠٠٠٠ خمسين ألف سنة قبل زماننا هذا.

ثم يعود ليكرر في الصفحة ٢٢، مستشهداً بقول أحد علماء الحضارات، وهو رانجي هيريوا في كتابه «الإنثروبولوجيا والدِّين: «الدِّين جزء حيوي في ثقافة كل شعب... فما خلقه الإنسان في العقل؟ أو عبده في الروح؟ هو حقيقي كما الأشياء المادية التي صنعها بيديه!! فالإيمان بكائن مفارق وخلود النفس يجب أن يقبلا كحقيقتين مع ما يتبعهما من ممارسات ونتائج».

ثم يورد تفسيراً آخر للدِّين وفق ما دعاه الغريزة الدينية، ويقول بعدها هذه هي أسباب تعبد الإنسان القديم، أما معبودات هذا الإنسان فتدرجت وتداخلت من القوى والكائنات المفارقة في أساطيرهم؟ إلى الآلهة المتعددة ص(٢٢) فالدِّين ظاهرة إنسانية.. والإنسان ظاهرة طبيعية.

ثم بعد ذلك نتساءل هل تحقق في ذلك أهداف المحافظة على الإيمان والقيم الدينية؟ ولا أريد أن أخوض في المعلومات الإنثروبولوجية ودقّتها وصحتها وعلى ماذا بنيت.. ولكن العجب كل العجب من أوليات يذكرها الكتاب ص ١٦:

أوّل إنسان ربما ظهر قبل مليوني سنة ويضع بين قوسين (وإن كان مختلفاً أي عنا).

أول تحول واع نحو الزراعة تمّ سنة ٩٠٠٠ ق. م

أول مظاهره عبادة دينية ٥٠٠٠٠ سنة ق.م

أول مظاهر فنية جمالية ٣٥٠٠٠ سنة ق.م

وهو بعد أن يقرر هذا بطريقة جازمة يجعله تمريناً (ص١٧) تحت صح أو خطأ وكأن المعلومات التي ساقها صحيحة وما يضادها بالطبع هو الخطأ!!

وكأن الفلسفة الإنثروبولوجية توضع في ميزان الصح والخطأ لا التخمين والتقدير والافتراض والاحتمال والتفسير الذي يمتزج فيه العلمي بالخيالي والذاتي بالموضوعي.

مثال ثانٍ من ص ٤٠:

يقول: احتوت النصوص البابلية المكتشفة.. على قصص ديني أسطوري، أشهرها قصة الخلق والطوفان، وهو ما سيتكرر أو سيجد طريقه بعد حين إلى القصص التوراتي».

وفي ذلك بناء للأديان السماوية (بزعمه) على الأساطير البابلية في قصتين أساسيتين الخلق والطوفان... وفي ذلك أيضاً من الدسّ الإلحادي ما لا يخفى. وهو لا يكتفي بذلك بل يعود ليقول في الصفحة التالية (٤١):

«ويروي الشاعر في خلال ذلك كله (جلجامش) أساطير وقصصاً، منها قصة الطوفان العظيم الذي أهلك البشر وأرعب حتى الآلهة، ففرت تحتمي في سماواتها».

وهو يذكر ويؤكد مقولة أن جلجامش ثلثاه إله وثلثه إنسان أو آدمي.. في عدة مواضع أتراه يطعن أو ينسب عقيدة التثليث للبابليين.. أترى ذلك منسجماً مع الأهداف المذكورة!!

مثال ثالث: من حضارة بلاد ما بين النهرين أيضاً حين يعلق على قانون حمورابي: «أول قانون عقوبات تفصيلي كامل عرفته البشرية؟؟ والذي عاد ليتردد عند المصريين وفي التوراة؟؟ بل في كل الشرائح الاجتماعية والسياسية اللاحقة؟؟ وأترك ذلك دون تعليق لوضوحه.

مثال رابع: النظام الدِّيني لمصر القديمة، استهلك صفحة ونصف تقريباً

من أصل (١٦) صفحة، تحدثت عن التاريخ والجغرافية والعمارة ثم الطب والفلك والهندسة... مع أنها هي العنصر الهام فلسفياً في الاطلاع عليه. فجاء الحديث عن ذلك هشاً سريعاً مبتراً.

مثال خامس: سبق أن أشرنا إلى الحضارة الفينيقية والتي ذكرت كل الجوانب غير المتعلقة بالجانب الفكري والفلسفي، ثم توسّعت في علماء وفلاسفة لا ينتمون حضارياً إلى الفنيقيين بل هم داخلون تصنيفاً إجماعياً في الحضارة اليونانية والرومانية، بينما بقيت الحضارة الرومانية دون فلسفة إطلاقاً، وانصبّ الاهتمام على الجانب التاريخي والجغرافي والتشريعي والسياسي والاجتماعي الذي تخلله الديانة الرومانية بحوالي نصف صفحة بشكل ساذج ويدعو إلى الغرابة.

مثال سادس: محور المسيحية استغرق من الصفحة ١٢٢ إلى الصفحة ١٦١ في مقدمة الأطر التاريخية غاب العنصر التاريخي.. وهو يذكر أن العهد الجديد بكتبه لا يعتبر منزلاً (أي بالوحي اللفظي) فهو مع كونه مطبوعاً بالوحي يبقى من وضع الكُتّاب الذي دوّنوه بأمانة للكنائس التي تناقلته، أترى يقبل المسيحيون بهذا؟؟

أما المعلومات عن الأناجيل فقد جاءت هزيلة... وكذلك النبذة عن حياة المسيح ـ عليه السلام وتعاليمه.... وعن المفاهيم المسيحية العامة.

ثم يذكر عامل الغنوصية والخلاص والديانات الشرقية وتيارات الرواقية والأبيقورية دون أن ينبّه صراحة إلى صلاتها بالفلسفة المسيحية فكأنها قطع مقحمة في الدرس..

ثم يبدأ بمجموعة من الفصول التي هي أدخل في «التبشير المسيحي» منها إلى التعريف للآخر بلغته وبما يعبر به عن نفسه. وهكذا فإن المسيحية هي دين الحرية والسلام والتعبير عن المعتقد، والحق بالحياة والحياة الروحية والحرية العملية، والمساواة بين المرأة والرجل وعدم التفرقة العنصرية، والمساواة الاجتماعية والإنسانية، وموقع المرأة في الفكر المسيحي والسلام الداخلي والخارجي وحرية المعتقد، ويقدّر بستة أسطر

عن الممارسات الخاطئة تاريخياً لها.. ثم الحب الإلهي للبشر والحب الإلهي في ذاته، والمحبة الإنسانية، ومحبة الإنسان للإنسان ثم النسك المسيحي، وجذور الروحانية النسكية (الرهبنة) ودورها وفلسفتها.

وكأنه يتحدث عن المسيحية وحقوق الإنسان (أي بمنهجية دفاعية اعتذارية) فيقفز الطالب من ضآلة الحديث عن المسيح والأناجيل مباشرة إلى هذا الكم الهائل من المعلومات فيما ذكرنا.. أي أن الطالب لا يعرف شيئاً عن الحضارة المسيحية الأساسية ولا عن فلسفتها ولا لاهوتها.. ثم يقفز الطالب مرة ثانية قفزة كبيرة إلى القدّيس أوغسطين في القرن السادس الميلادي وإلى يوحنا الدمشقي... مع وجود من هو هام في الفكر والفلسفة المسيحية، كالقديس توما الأكويني (لأسباب كثيرة في هذا الانتقاء وعدمه يعرفها من يعرفها) كما أنّ الإهمال بادٍ للمفكرين المسيحيين الأوائل وللمجامع المسكونية التي قررت مسائل هامة من اللاهوت والتشريع الكنسي.

والسؤال الذي يطرح نفسه: هل عرف الطالب المسيحية على حقيقتها كما يصفها أهلها على أقل تقدير؟ وأهم ما فيها شخصية المسيح وأقنويته والثالوث ومدلوله وغيرها من الأسس المترتبة عليهما كالفداء والصلب... الخ.

مثال سابع: أما الحضارة «العربية» (هكذا) فحدث ولا حرج.

فهو يقدم تعريفاً بالأطر التاريخية العامة والثقافية، ينتقل بعده إلى علم الكلام، فأصول الفقه، فالتصوف، فحركة الترجمة، فالعلوم المترجمة فابن خلدون على طريقة «الوثب والقفز «والمسخ المتقدمة الذكر..

فمشكلة الجبر والاختيار التي لم تكن إلا «لخروج المسلمين من المدنية وتبدّل نظام الحكم أديا إلى تغيّر في نمط الحياة، وبالتالي اضطروا (هكذا) إلى فتح حوار حول حرية الإنسان ومسؤوليته» على طريقة الفكر السوسيولوجي الذي يربط بين الفكر والاجتماع والسياسة.. ناهيك عن تصوير بشكل سريع ومختصر ومبتور لا يعطي صورة واضحة عن طبيعة

المشكلة وأسسها الفلسفية، ولا عن الأسباب الفلسفية أو المدنية المتعلقة بها.

أمّا في أصول الفقه فحين يتحدث عن الإجماع كدليل من الأدلة الشرعية، يذهب به القلم ليحكم متسائلاً وإن سألنا، هل انعقد هذا الإجماع في تاريخ المسلمين نقول: لا. ولكن لا مانع عقلياً من انعقاده في قادم الأيام؟؟ بوسائل الاتصال الحديثة وتطوّر الوعي (١٧٩).

ويحكم بأن المصلحة المرسلة حجة على الوقائع التي لم يرد بشأنها حكم في القرآن أو السنة أو الإجماع أو القياس أو الاستحسان.

ثم هو لا يذكر مسالك الفقهاء في الاحتجاج بهذه الأدلة المختلف فيها، ولا المدرسة الاجتهادية التي صدرت عنها.. ويقتصر على هذه النبذ والشذرات التي ربما لم تكن في حصيلة الطالب العلمية السابقة، بخاصة إذا لم يكن مسلماً.

أما التصوف فيحصر التصوف الأوّل في نموذج الحسن البصري ونموذج رابعة العدوية وهو غير مسلّم له، ثم ينتقل إلى الحديث ببضعة أسطر عن الأصول والمقامات على أهميتها ويضع جدولاً رمزياً ص ١٨٩، لم يذكر من أين اقتبسه، ولا معاني كثير من اصطلاحاته.

ثم يذكرنا بتأثر التصوف بالفلسفة الهندية وبالمسيحية.. وهي مسألة خطيرة كتب فيها كثير من المستشرقين وتبعهم عليها كثير من الباحثين في عصرنا.

ويأتي التصوف بعد ذلك عند حجة الإسلام الغزالي ممسوخاً غير واضح الإطار ولا الملامح ويكون ليحيى الدين بن عربي بعد ذلك النصيب الأكبر، على صعوبة فهم الطالب الثانوي في السنة الثانية لتصوّف ابن عربي أو الحلاّج. فضلاً عن الطالب المتخصص ويضع التصوف بين مصطلحين زئبقيين: «اعتدال وتطرّف[1]»

(١) ولست أدري لم اختير هذا النص العجيب من كلام إبن عربي (ص ١٩٣) «إن

وينسب إلى الغزالي مثلاً (وكان ما كان مما لست أذكره) على أنه يقوله مشيراً لمشاهداته الخاصة، والسياق لا يحتمل إطلاقاً هذا التفسير. إذ الغزالي يتحدث عن طوائف الحلول والوصول والاتحاد، ولا يخفى ما في نظرية وحدة الوجود من صعوبة الطرح على الطالب في هذه المرحلة، إن لم نقل بالتعذّر والاستحالة العادية!

مثال ثامن: فلسفة الحضارة. له علاقة بالفصلين الأولين ويبعد عنهما، يعرّف فيه الفلسفة (عجباً في آخر الكتاب) وبوظائفها المعرفية والاستفهامية والنقدية، ويفرّق فيه بين الفلسفة والعلم بتفرقة مبتورة وهشة وغير واضحة.

ينتقل بعدها فجأة لفلاسفة الحضارة، وفلسفتهم في الحضارة، هيجل وفلسفة التاريخ، وتوينبي وفلسفته التاريخية.

وهكذا نعود لنتساءل هل حققت هذه المادة في هذا الفرع الأهداف المذكورة أو لا؟ وهل فعلاً كوّنا شخصية الطالب المتوازنة والمتكاملة والحرة والخلاقة والمبدعة والنقدية؟؟

ولا بدّ من ملاحظة غياب الحضارة اليهودية في عصر ما أحوجنا إلى أن نعرف عنهم الكثير، وعن تاريخهم ودينهم وفلسفاتهم، فلم هذا التغييب؟

وكذلك غياب المذهب الشيعي بالكلية على أهمية معرفته... وهم يشكّلون شريحة واسعة في المجتمع اللبناني.

الله تعالى لما خلق آدم عليه السلام... فضلت من خميرة طينته فضله خلق بها النخلة... وفضل من الطينة بعد خلق النخلة قدر السمسمة فمد الله في تلك الفضلة أرضاً واسعة الفضاء، وفي هذه الأرض ظهرت عظمة الله وخلقها ينبتون فيها كسائر النباتات من غير تناسل... وإذا دخلها العارفون إنما يدخلونها بأرواحهم لا بأجسامهم... ودخلت فيها أرضاً من الذهب الأحمر اللين فيها أشجار كلها ذهب ورأيت فيها بحراً من تراب ورأيت أحجاراً صغاراً وكباراً يجري بعضها إلى بعض»

ماذا يقول الطالب في الثانوي الثاني عند قراءته هذا النص؟!

كتاب الفلسفة العربية للسنة الثالثة (الإنسانيات):

١ ـ جاءت موضوعات الإنسان في الفلسفة العربية دون مقدّمات، حيث يدخل الطالب مباشرة في ترجمة ابن سينا ومؤلفاته، ثم في فلسفته في النفس تعريفاً وقوى النفس، ثم إثبات وجودها بالرغم من أن ابن سينا نفسه يقول إن بحث الوجود مقدم على بحث قوى النفس: «إن من رام وصف شيء من الأشياء قبل أن يتقدم فيثبت آنيته فهو معدود عند الحكماء ممن زاغ عن محجة الإيضاح، فواجب علينا إذاً أن نتجرد أولاً لإثبات وجود القوى النفسانية قبل الشروع في تحديد كل واحد وإيضاح القول فيها «وصاحبنا قدّم الوصف للقوى النفسانية، قبل إثبات وجودها وانينها!!!

ثم ألم يكن الطالب بحاجة إلى ذلك الإطار الفكري وعرض للإشكالية قبل دخوله في ابن سينا بالشكل المباشر؟ كما أنه: أليس الطالب بحاجة إلى مقدمات في الثقافة الإسلامية السابقة عن ابن سينا في النفس وقواها؟ أليس ابن سينا ابن بيئته الثقافية؟ وعلى كلٍ إن إبراز الجانب الإسلامي من التفكير كان ضئيلاً جداً، وكل البحث تركز على المؤثرات الأوسطية والأفلاطونية.

٢ ـ الفصل الثاني المتعلّق بمباحث النفس هو لإخوان الصفا... ولست أدري هل ابن سينا وإخوان الصفا هما المعبران عن روح الفلسفة العربية في ذلك؟ أم روح الفلسفة اليونانية والإسكندرانية والغنوصية؟؟

وإذا كان كلاهما يصوّر على أنه مصنف في التيار الشيعي الإسماعيلي! ونسأل الأسئلة وترسل النماذج التقويمية على أساسه؟! فهل هذا أيضاً معبر عن الروح العربية الإسلامية؟ ثم إن تصوير آراء إخوان الصفا في ذلك جاء هشاً وهزيلاً ومجتزأً ومشوهاً، إذ خلط المؤلّف بين روحانية النفس (وأدلّة ذلك) وبين أنواع النفوس والمعاد الروحاني للنفوس. وغابت تماماً أدلّتهم على روحانيتها برغم مجيء الأسئلة التي تطلب المقارنة بين أدلّة الفريقين.

فضلاً عن أن التعريف بإخوان الصفا جاء مختصراً جداً، وقفز الطالب فجأة في مذهبهم دون معرفة أصولهم وأصول فلسفتهم، وكل ما قدم المؤلف له عنهم لا يعطي صورة واضحة عن القوم وعن مرتكزات فلسفتهم.

٣ ـ الفصول المتعلقة بالعقل جوهر أم غريزة، من الفصول المضللة المبهمة.

إذ تحدّث عن جمع المسلمين بين نظرية العقل عند اليونان ونظرية العقل في الإسلام ولم يعرف الطالب شيئاً عن الثانية ولا قدّم له بمقدمة تبيّن ذلك.

كما أنّ جعل العقل في إشكالية ثنائية «جوهر أم غريزة» خاطىء أصلاً في طرحه فمن الطبيعي أن يضيع الطلاب في إدراك الفروق بينهما، عدا لفظ غريزة غير الواضح الاستعمال.

ونعود في هذا الفصل إلى ابن سينا، ويتكرّر مذهبه في العقل مرة ثانية بشكل أو بآخر، وقد كان تعرّض له في السابق في مبحث قوى النفس عنده.

ويظهر أن المؤلّف لا يفرق بين مفهوم غريزة بالمدلول المعاصر لها، وغريزة بالمعنى اللغوي أي الشيء المركوز او المغروز في الإنسان بالمعنى العام لها. وهو ليس نقيضاً لمفهوم الجوهر حتى يقابل بينه وبينه فخصائص العقل الغريزي عند المحاسبي هي خصائص العقل كجوهر.

٤ ـ أما مباحث الإلهيات فإننا نلاحظ أنه خلط فيها بين مباحث الوجود ومباحث الصفات، وكأنهما أمر واحد.

وعند أبي العلاء المعري يتجلى هذا الخلط أيّما تجلٍ.

وفي هذا الفصل بالذات تكثر الأخطاء في رواية شعر أبي العلاء وفي تفسير بعض الألفاظ الغامضة وهاك أمثلة:

«فالهلال المنير» الصواب «والمنيف» و «القشرة» هي «النثرة» وهي مجموعة نجوم تدعوها العرب نثرة الأسد ولا معنى للقشرة هذه في البيت.

«ومتى أطلت تهجّداً فتهجد»، الصواب المنسجم مع المعنى: «أطقت» و «متى يقع الكسوف» الصواب «متى يقع».

«والله يقدر أن يفني بريته «الصواب» «يقدر أن تفنى بريته».

٥ ـ وأما مسألة الحرية الإنسانية فيؤتى بالنظرية الاعتزالية على أنها كاملة. ويؤخذ كلام الغزالي من «إحياء علوم الدين» وكان الأولى أن يؤخذ من كتبه العقائدية. لأن التصوير المذكور للمشكلة أقرب إلى مذهب

المتصوفة، وفي بحث رعاية الله للأصلح عند المعتزلة ورد الغزالي عليها يصوّر المشكلة غزالياً بصورة سيئة بعيدة عن الموضوع المذكور ومن المرتكزات الأصولية التي ينبني عليها.

٦ ـ وفي مسألة الخير والشر عدنا إلى القراءة الفاسدة لشعر أبي العلاء شكلاً ومضموناً، «فمغرور» الصواب فيها «مقرور» و «الشر» نهج والبرية معلم «صوابها» «في البرية معلم» و «في علان وسر» صوابها «وسر» وحلى الفتاة «صوابها حلي الفتا» في الشطر الأول والتاء المربوطة في الشطر الثاني.

و «كل حي بها» الصواب «فوقها» و «أو في» الصواب «أوفى» و «لفقر عمر» الصواب «لفقر عمرو».

٧ ـ في موضوع الخير والشر عند ابن عربي أقحم عناوين «الحب، الإنسان الكامل، الحلول ووحدة الوجود والفناء والتخيير والتسيير» وأخذ موضوع الخير والشر جزءاً بسيطاً لا يتجاوز العشرة أسطر، وضمنت مجموعة كبيرة من الفضائل والرذائل مع أنها تابعة للفصل الثاني (رقم ٢).

٨ ـ ابن مسكويه عنده «مسكويه» وفي الفصل الذي عقده لبيان الفضائل والرذائل كلام ابن مسكويه ويحيى بن عدي الذي يفترض أن يوضح في الفصل السابق مشكلة الخير والشر.

٩ ـ في محور المعرفة تصوير للغزالي على أنه يحرّم النظر في كتب القدماء، وإهماله لبيان علومهم وأقسامها وما يقبل وما لا يقبل منها (كالإلهيات) والآفات التي نجمت عند المعممين للقبول والمعممين للرد. وإيراد لرد ابن رشد على الغزالي في فصل المقال مفصلاً دون علم الطالب مسبقاً بالغزالي وأقواله في ذلك!!

فضلاً عن اجتزاء النصوص وتحريفها أحياناً «أفضى ذلك إلى الخطأ الجسيم» (ص ١٧٥) اصلها «أفضى بذلك إلى الكفر» وفرق هائل بين العبادتين.

ويبدو أن المؤلف ينقل تعليقات بكاملها من كتابات المنهاج القديم

وبخاصة جوزيف الهاشم!! دون أن ينسبها إليه.

١٠ ـ في محور المعرفة الإشراقية (قسم ابن سينا) تعريف للفلسفة الإشراقية بشروطها الشخصية عند العابد والزاهد والعارف. .الخ دون تبيان المعرفة الإشراقية نفسها؟

وأما عند السهروردي فله مصطلحات خاصة بقيت معمّاة عند الطالب لا يفقهها لا هو ولا مدرّسه. . . ولم تشرح لا في ثنايا الكلام ولا في الهامش.

«الخميرة المقدّسة» «يخلع ويلبس» «الجوهر الغاسق» ويعتبر «البرزخ الأعلى» الفلك الأقصى عند أفلوطين دون دليل.

على كل حال كانت فلسفة الإشراق عند السهروردي كما صوّرها المؤلّف ألغازاً وألفاظاً مجهولة، وهي ممسوخة بطريقة مشوهة لحقيقتها وغير مبيّنة لعمقها وأصالتها أو عدم أصالتها (إذا اعتبرناها تكراراً لأفكار أفلوطين).

١١ ـ الشك عند أبي العلاء منقول عن الكتب في المنهاج القديم حتى لكأنها هي هي، وفيها من الخطأ الفادح القراءة الفاسدة للأشعار وحملها على غير مدلولها وسياقها، فمثلاً يفسّر قول أبي العلاء «فكل عقل نبي» بأنه جعل العقل بمرتبة الأنبياء (٢٠٥) مع احتمال اللفظة لأن تدور بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي أو مع احتمال أن يكون الكلام تشبيهاً بليغاً أي فكل عقل كالنبي. . فالأداة ووجه الشبه محذوفان. ثم فيها خروج عن التصوير الأساس والمشكلة وهي الشك إذ ليس لها علاقة بمذهب الشك في كثير بل هي مجموعة اضطرابات معرية وتناقضات بين مواقف مختلفة له في العقل والنفس والمصير. . . فضلاً عن الخلط بين الشك والاضطراب والتشاؤم. . . الخ.

١٢ ـ أما الشك عند الغزالي فهو أيضاً منقول من المنهاج القديم، وبخاصة كتاب جوزيف الهاشم، ناهيك عن القراءة الفاسدة لنصوص «المنقذ» والاستنتاجات الفاسدة المترتبة عليها. وقل مثل هذا في موضوع السببية وردّ ابن رشد فيها على الإمام الغزالي.

١٣ ـ محور قضايا معاصرة عالج إشكاليات خطيرة وهامة: إشكالية الشرق والغرب، وإشكالية التراث والحداثة، وإشكالية الحرية والتقدم.

اتسمت هذه الفصول الثلاث بأنها:

ـ مضغوطة جداً.

ـ قفزة سريعة إلى العصر الحديث.. وربما مقحمة في الكتاب إقحاماً.

ـ صوّرت الصراع دون أن تبيّن حقيقة الصراع، وإنما اكتفت بذكر وجوهه السياسية والعسكرية والاقتصادية والفكرية والعلمية (بطريقة جد هزيلة) والأخلاقية والقيمية، فلم تدخل في لب الصراع وأعماقه.

ـ كذلك لم تدخل هذه الدراسة في العمق الفلسفي والفكر للحداثة في العرب، ولا في الأسباب الكامنة وراء ذلك. ثم إنها حين تناولت تحديث الشرق وتجربة الشرق في الحداثة، اقتصرت على المرحلة المتأخّرة من أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، دون ما حدث من تطورات هامة وخطيرة بعدها.. وإذا كانت الغاية هي تلك النقلة، فهل الطالب المعاصر الآن يعيش المشكلات نفسها كما صوّرت؟ أو كما صوّرها أعلام: كالأفغاني، وعبده، ورضا، وأرسلان، وطه حسين، والريحاني، وغيرهم.

وإذا كانت الحرية هي قرينة ملازمة للتقدم فماذا يفعل ذلك الطالب «المستلب «و» المغرب» عن ذاته وواقعه حين يفتش في قاموس أحداثه الحالية عن هذين التصوّرين؟؟

ونعود لنسأل بعد كل هذا: هل حققنا الأهداف المذكورة في الأهداف العامة والخاصة؟ بل ما هي إمكانية تحقيقها في ظل هذه الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يعيشها الطالب؟؟ تلك هي المجتزآت الفلسفية في الفلسفة العربية التي لا تؤدي إلاّ إلى مزيد من الضياع وعدم وعي الذات ولا الآخر. فضلاً عن مسخ الحقائق وتشويهها باسم الفلسفة، ثم فرض الرأي على الطالب وإلغاء عقله تحت ستار الحرية المزعومة!!

٣ ـ كتاب الفلسفة العامة: (للثانوي الثالث الإنسانيات).

وهو أعجب من سابقيه ولعظم حجم الكتاب سنقتصر على نماذج منه سريعة وعلى النظرة العامة للكتاب:

أولاً: الكتاب كم هائل من المعلومات الفلسفية والمذاهب الكثيرة: الفلسفية اليونانية = أفلاطون أرسطو.

١ ـ محور الإنسان ـ الدوافع والميول.

الوعي واللاوعي.

الإدراك الحسي الذاكرة الخيال.

العادات.

الإرادة والفعل.

اللغة والفكر.

الطبيعة والثقافة.

الشخصية.

٢ ـ محور المجتمع ـ المجتمع والاعتماد المتبادل.

العمل والتراتب الاجتماعي.

الملكية والثروة.

السياسة.

٣ ـ محور المعرفة ـ مقدمة في نظرية المعرفة.

أنماط المعرفة (العلمية الدينية العلمية الفلسفية).

مناهج المعرفة.

مشكلات معرفية: التكنولوجيا والمجتمع.

الفلسفة والعلم.

الحقيقة.

٤ ـ محور الإلهيات وجود الله.

الله والإنسان.

الفلسفة والدِّين.

غائية الوجود.

٥ ـ محور الأخلاق الخير والقيم.

الضمير الفردي.

الأسرة.

الحقوق والواجبات.

الحرية والمسؤولية.

الفعل الإنساني.

ثانياً: ضمن كل عنوان من العناوين السابقة إشكاليات فلسفية متعددة، وكأنّ الكتاب قد تحوّل إلى «تقميشات» أو «فسيفساء فلسفية» من هنا وهناك تعود به بعد «الفرار من الطريقة التقليدية القديمة في المنهاج القديم» إلى تقليدية جديدة أو تلقينية جديدة لم تختلف إلاّ في بعض الملامح غير المؤثرة. وكُنّا نفر من حشو رأس التلميذ بالمعلومات في المنهاج القديم.. فإذا بنا نعود إلى ما هو أخطر من ذلك.

ثالثاً: تحوّل الفلسفة التي كانت باللغة الفرنسية إلى اللسان العربي، اختيارياً أو إلزامياً، يعطي الفلسفة العامة تأثيراً على عقل الطالب غير ما كانت تعطيه اللغة الأخرى الغريبة عنه.

رابعاً: يلاحظ غياب علم المنطق عن المحاور، فكيف يتأتّى للطالب أن يكتسب التفكير النقدي والمنهجي؟ وهو لم يعرف طرائق التفكير الصحيح.

أما محور المعرفة في الكتاب فهو متأخر (ص ١٧٢) فإذا قيل: إنه يتعلّم المناهج العلمية فيه ومناهج المعرفة والنقد، وسلمنا له بذلك، فماذا نفعل بنصف الكتاب في الإنسان والمجتمع كيف يعرف «منهجياً ونقدياً» ما كتب

في ذلك؟ إن هو إلا التلقي من جديد وفرض الأفكار والآراء والمذاهب الفلسفية على طالب لا حول له ولا قوة، ولا يستطيع حتى أن يميّز بين فكرة صحيحة وفكرة فاسدة. ولا كيف يكون ذلك منه.

وما جاء في محور المعرفة لا يعدو «تاريخية نظرية المعرفة»، وحين يعرف الشك واليقين إنما يعرّف من خلال نظرة تاريخانية أو تاريخية تستعرض المذاهب، ولا تنفذ إلى لبّ الشك واليقين، كأنواع أو درجات ثلاث: يقين عامي، ويقين علمي وناجم عن المشاهدات والتجارب والاختبار، ويقين ديني. أما اليقين العامي فلا عبرة فيه لأنه تصديق مبني على مجرّد القبول والاعتقاد، وأما اليقين العلمي المزعوم فالعلم ـ بمعناه المعاصر ـ لا يحتكر اليقين وإلا لتوقف العلم عن المسير ـ فالعلم وفق تطور فلسفة العلم في أواخر القرن العشرين يطرح الحقيقة في صيغة احتمال كبير محتمل للتغير والنقض والتبديل، لأنّ السلامة من المعارض ليست يقينية تماماً فيه، ولأنّ المنهج الاستقرائي، والمنهج الفرضي الاستنباطي لا يستطيع فلسفياً ولا منهجياً أن يّدعي أنه وصل إلى ذروة الحقيقة التي لا حقيقة بعدها، إذ التفسير العلمي يبقى مفتوحاً للخلف. أما اليقين الديني فقد صوّر في الكتاب أنه يقين مستمد من التسليم بالوحي. والوحي ـ فمن نسأل ـ يستمد يقينيته من أين؟ وكيف نعرف دعواه الصحة واليقين والصدقية المطلقة؟ أليس من منهج؟؟ ثم أين اليقين العقلي والفلسفي؟ غاب غياباً تاماً وقَلَّد اليقين في الثلاثة المذكورة!!

ثم في خلال نظرية المعرفة يجلّ العقلانيين ـ «معتدلون ومتطرفون» ـ ولفظ اعتدال وتطرّف موقف ذاتي تقويمي في حكمه، وليس وصفياً تقريرياً. وعليه فإن ابن رشد ومن قبله أرسطو من المعتدلين أما أفلاطون فمن المتطرفين.. ناهيك عن تصويره الساذج لمذهب إيمانويل كانط...

ثم إذا نقدنا مذهب الواقعية ثم المثالية وصوّبنا ـ كما فعل المؤلّف ـ العقلانية الواقعية» أليس في هذا مصادرة لدور الطالب النقدي، وإعطاؤه النتائج معلّبة وجاهزة؟

ـ وفي إطار المعرفة أيضاً يتبنى المذهب التطوّري في تصنيفه المعرفة

العامية، ويتناسى الردود على دعاوى لامنطقية البدائية، والإنسان البدائي، ومغالاة النزعة الاجتماعية في الفكر والنزعة الانثروبولوجية، ويقرّر العقلية العامية تقريراً دوغمائياً معتمداً على كتابات فريق من العلماء، متأثرين بنزعات معروفة في الفلسفة وتاريخ التفكير الفلسفي أو الإنساني. . .

ثم ما بال المؤلّف يضع المعارف بالترتيب الآتي:

- المعرفة العامية.

- المعرفة الدينية.

- المعرفة العلمية.

وكأنه يقبل بإطلاق نظرية الأدوار الثلاثة لأوغست كونت. وكأن المعرفة الدينية بين العامي والعلمي. . . ويستدل لأقواله بالتوفيقات بين معطيات الدِّين والفلسفة بقصة حي بن يقظان (ولا بدّ من الإشارة إلى أنه يذكر شخصية (أبسال ـ بالباء) ـ مرة آسال. . . ومرة إيسال. وليس الأمر خطأ مطبعياً لتكراره مرات كثيرة. .)

وأخطر ما في هذا القسم الذي عرض المعرفة الدينية أنه يقرّر بصورة جازمة أنّ المعرفة الدينية ليست معرفة عقائدية أو نظرية فحسب، وهي لو كانت كذلك لباتت فرعاً آخر من فروع الفلسفة، وعكس ذلك فالمعرفة الدينية هي:

«معرفة عملية. . . أخلاقية. . تعليمية. . . تجاوز للمادي والدنيوي. . . خلاص من الخطيئة. . . معرفة بنور الوحي. . يتعارف العارف فيها المعروف بالإيمان والمحبة تدور حكماً في فلك إله أعلى. . . الخ (ص١٨٩) فعلى أي دِّين يتكلم؟ أهو يتكلم على الدِّين بالمفهوم المجرد أم على دين معين؟ أم أنه يجمع ويخلط مزيجاً من خصائص أديان مختلفة؟ كيف نفسّر مثلاً خاصية الوحي بين الإسلام والمسيحية؟

ثم ماذا إن تأسست المعرفة الدينية» على الوحي ـ وهنا يخلط المؤلّف بين الوحي وبين المعرفة الدينية ـ كيف نثبت صحة وحي ما هو وحي. . أليس من منهج لذلك؟؟ أتراه قائماً على الوحي أيضاً؟ ليس من منهاج سوى

ما قاله: «المعرفة الدينية لهذا» وبخلاف أنواع المعارف الأخرى خبرة شخصية خاصة في الاقتراب من الله... «ص١٨٩ وهكذا لا موضوعية ولا معيار ولا عقل وإنما هي تجربة وخبرة شخصية ذاتية ونكون قد أرضينا الجميع والحمد لله!!!

وأمّا المعرفة العلمية التي يعلي من شأنها لأنها تفترق عن العامية والدينية بأنها موضوعية وضعية موثوقة (نسبياً) نقبلها طالما أن ليس هناك سبب لردّها!! منهجية يمكن التحقّق منها.. كمية تحتمل الخطأ... معرفة مفتوحة باستمرار للمراجعة والنقد... احتمالية في الغالب... عملية الخ) فأين ما ادعاه من اليقين العلمي سابقاً؟...

وأين وثوقية هذه المعرفة في بلوغ الحقيقة؟؟

وإذا كان ثمة حديث عن المعرفة الفلسفية بعد ذلك (ص١٩٤ ـ ١٩٧) وهو تفكير شمولي.. تركيبي.. معظمه منهجي أو منطقي.. مستقل موضوعي.. نقدي.. مفتوح.. مرن.. (ص ١٩٦ ـ ١٩٧) فما هو مجال هذه المعرفة بعد استقلال العلم عنها وتميزها عن الدين والمعرفة العلمية؟.. هذا ما لم نعرفه.. ثم ماذا عن نظرية الأدوار الثلاثة المكررة مرات في هذا الفصل والذي يليه؟..

وصاحبنا يخلط بين المنطق والرياضيات فيضع البرهان المنطقي مع العلوم الرياضية (ص٢٠٢) وينسى بالكلية المنطق الناشئة عنهما: المنطق الرياضي وأعلامه في الفكر الغربي وهو من أحدث ما توصل إليه في المناهج...

ثم ها هو يعود إلى العلم والفلسفة من جديد في فصل مستقل (ص ٢٢٨ وما بعدها) ليطرح إشكالية العلاقة بينهما ودور العلم ودور الفلسفة، ليقرر التمايز والتكامل بينهما.. ولكن على الرغم من بيان دور الفلسفة النقدي مثلاً هل وعى الطالب فعلاً هذا الدور ولمسه في كيانه ووعيه وواقعه؟ هل لمس الطالب حاجة مجتمعه وشخصه للفلسفة كما لمس الحاجة إلى العلوم والتكنولوجيا؟؟ أم أننا أحلنا الطالب بعد كل هذه الفصول إلى الحالات التي

نبّهت الأهداف على عدم الوصول إليها: الاستلاب والاختزالية والتجزيئية والامتثالية والتبعية والتقوقع الخ.. إن الطالب في النهاية يدرس فلسفة مجرّدة من الزمان والمكان والاستعداد... فما يحكيه هؤلاء الفلاسفة لا يخصّه... بل يخص إنساناً آخر ومجتمعاً آخر فيه (العلم.. والتكنولوجيا.. والفلسفة) وليس عنده في مجتمعه غير المعرفة العامية والدينية!!..

أما في الفصل السادس من المعرفة وهو الحقيقة.. فكأن هذا الفصل قد كتب للسفسطة.. ولإرباك عقل الطالب.. هل هناك حقيقة؟ ما هي؟ ما المنهج الذي نتوصل به إليها؟ وهل النتائج موثوق بها على أمن ويقين؟؟ هل هي مطلقة أم نسبية صح أم خطأ (هكذا)؟

بعد تبيان المؤلف لأنواع الحقيقة: عامية وعلمية وضعية ودينية وإشراقية وفلسفية..

وبعد ذكره للتيارات التي تجعل الحقيقة موضوعية.. أو ذاتية.. أو عملية براجماتية.. يتساءل هل هي مطلقة أم نسبية أصح أم خطأ؟ ويصل إلى أنّ القرن العشرين في مطلعه شهد ثلاثة تحولات علمية (؟) قضت على آخر المطلقات أو البدهيات (ربما): انهيار مسلمات إقليدس، انهيار مفاهيم الحدود والكميات انهيار مفهوم نواة الذرة.. يقول أخيراً:

«هذه التحوّلات وسواها جعلت مفاهيم الحقائق المطلقة مجرد إرث فلسفي بلغنا من الماضي من مُثُل أفلاطون إلى سواه من المثاليين بينما هو لا يجد اليوم بين العلماء من يتبنّاه جدياً أو يدافع عنه!

إلا أنّ السؤال الأخير يبقى: أما من حقائق مطلقة أبداً؟ يجيب ـ يرى الفلاسفة (.) أنّ عدداً محدداً جداً من المبادئ لم يزل في الفكر والسلوك؟ حقائق مطلقة بل بدهيات وكما كان عليه الأمر دائماً؟ أهم هذه البدهيات أو المطلقات مبادئ التفكير الثلاثة أو الأربعة:

مبدأ الهوية... مبدأ عدم التناقض.. مبدأ الثالث المرفوع.. مبدأ السببية» (ص٢٤٩ ـ ٢٥٠).

أي أنه يرجع إلى ذلك الإرث الأرسطي، لأوليات العقل بل يزيد عليه

مبدأ السببية وهي حقائق أولية في العقل عند فريق من الفلاسفة يقبل بوجود أوليات APRIORI في العقل!!

وماذا عمن لا يقبل ذلك؟ ثم ماذا عن حقائق الوجود، الإنسان الطبيعة، المجتمع، المصير؟!

رابعاً: محور الإلهيّات:

لا تزال السفسطة، سمة هذا الكتاب، سارية على هذا الفصل بشكل بارز فقضيّة الحلول والتعالي والخلق من العدم أو من المادة السابقة والإلحاد وقبل كل ذلك نظرية الأدوار أو المراحل الثلاث: ثيولوجية وميتافيزيقية ووضعية.. لـ: «كونت» تأتي في المقدمة. وهشاشة موقف الخلق من عدم وتشكيك ابن رشد فيه ثم اللاأدرية وختاماً الأسس الأخلاقية (!) لوجود الله.. في صفحات قليلة.. ماذا يحدث لعقل الطالب؟

أين أهداف: «ترسيخ قيم الإيمان والالتزام والغيرية... «أنى للطالب الذي لم يتلقَّ إلاّ جذاذات فلسفية أن يقف أمام هذه السفسطات بوعي وبميزان نقدي موازناً ومرجحاً؟... إن مسخ أدلّة كل فريق على هذه الصورة المشوّهة (بالفتح والكسر) يُحدث عند الطالب سوء هضم فكري للأفكار والمذاهب... وحدِّثْ بعد ذلك عن هذا المسخ الجديد. أما البراهين على وجود الله فلم تستغرق سوى صفحة ونصف...

ـ إنّ الطالب لم يتميز عنده الفارق الأساس بين تصور الصانع في الفلسفة وتصور (الله) في الدِّين.. من جرّاء اختلاط الاستعمال الدلالي في ثنايا هذا الفصل.

ـ إن الحديث عن «ديانات توحيدية» في المطلق يشكّل مشكلة في تصور الإله بين اليهودية والمسيحية والإسلام.. ولا يغني في ذلك «سطران» يكتبهما المؤلّف. لم يفهم بعدها إطلاقاً ـ معنى التوحيد في الديانات التوحيدية.. وإذا بنا بعد بضعة أسطر تحت عنوان: « الإيمان بالله الواحد» نبحث مشكلة الحرية والخير ووجود الشر في العالم والمصير... أين التوحيد المزعوم إذاً!! ألا يصب هذا التكرار في اللاأدرية العفوية في

المذهب السوفسطائي ويساهم في صورة طالب الفلسفة المسخ التي تحدثنا عنها.. ثُمَّ تحت عنوان الديانات التوحيدية (ص٢٧٧) لم يذكر المؤلّف إطلاقاً الديانات التوحيدية في ثنايا كلامه بل جرى الحديث عن «المقدّس» والتوثيق وأفلاطون وأرسطو وأفلوطين (عجباً!!).

كذلك نشهد مثل هذا الاضطراب وعدم النظام الفكري والمنهجية في عنوان «تكفير الفلسفة» (ص ٢٨٠) الذي خرج المؤلف به في أكثر من ثلثيه (صفحتين تقريباً) عن العنوان العام الذي وضعه بحديثه عن «بيكون «وعصر النهضة والعصر الحديث... واكتفى بصراع الغزالي وابن رشد في «التهافت» و«تهافت التهافت» جاء بصورة مجتزأة ومشوهة..

خامساً: محور الأخلاق:

المذاهب في هذا المحور محتشدة متزاحمة، والأسماء التي لم يسبق للطالب أن سمع بها كثيرة جداً، وخلا ذلك من تعريفات بهؤلاء الفلاسفة إلاّ لماماً في الهامش وبشكل مثير للشفقة لضآلته: فيلسوف إنكليزي.. فيلسوف فرنسي.. فيلسوف ألماني...؟؟؟

سيرين، بنتام، آدم سميث، شوبنهاور، سبنسر، غويو، برغسون، نيتشيه، كانط، سارتر، بولين، لالاند، هوبز، سبينوزا، روسو، الخ».

ثم هذا الكم الهائل من الأفكار والمذاهب والفلسفات المتعارضة، إذا أضيف إليه ذلك التقرير للمسائل بصورة جازمة «دوغمائية» أو دوغماطية» الذي ينهال على عقل الطالب المسكين بلا دفاع ولا مدافع... إضافة إلى ذلك المسخ الناقص المشوه للمذاهب الأخلاقية في مسائل خطيرة: الخير والقيم، السعادة، اللذة النفعية، الواجب، الحرية، الضمير، الأسرة، الحقوق، الفطرة، العدالة، الحتمية، الإدارة، الفضيلة...

ونعود أيضاً لنتساءل هل تحققت تلك الأهداف العامة والخاصة في الكتاب وفي المقرر وفي المنهاج؟؟؟

أما كتب القسم العلمي فنكتفي بما ذكرناه هنا لأنها صورة مكررة عن هذه بل كثير من فصولها مكرر في الإنسانيات والعلمي..

٤: منهجية الأسلوب الذي دوّنت فيه مادة الفلسفة والحضارات والفلسفة العربية والفلسفة العامة.

أولاً: إن في اشتراك عدة مؤلّفين في الكتاب الواحد مع اختلاف مذاهبهم ومشاربهم العقدية أو الأيديولوجية أو الفلسفية أدّى إلى أن يكون الكتاب الفلسفي فسيفساء فلسفة متعارضة ومتناقضة أحياناً كثيرة.

أحدهم يتوسّع في أمر، وآخر يختصر فيه.

أحدهم ملحد أومادي، أو يضع الدِّين تلميحاً أو تصريحاً في موضع الشك والاتهام، وآخر مبشّر، وآخر يريد أن يرضي هذا أو ذاك.. وواحد متأثر بتيارات فلسفية قديمة وآخر بتيارات حديثة أو معاصرة.

ولا شكّ أنّ هذا ينعكس سلباً على ذهنية الطالب، وعلى وحدة المادة، وعلى منهجيتها، ويعرّضها للشرذمة وعدم المنهجية، وإذا أخذنا بعين الاعتبار انتماءات الأساتذة الذين يعطون المادة المذهبية والدينية والفلسفية والحزبية، فإنّ التلميذ يصبح هدفاً لهذين: المقرر أو الكتاب من جهة، وعقلية الأستاذ من جهة أخرى. وتذهب حرية الطالب وتوازنه ومنهجيته أدراج الرياح.

ثانياً: لم يُراع في ما كتب عمر الطالب ولا ثقافته أو مستواه المعرفي، وأُتخم بهذا الكمّ الهائل من معلومات يحتاج تأصيلها فضلاً عن نقدها إلى الكثير من الجهد والوقت. ثم إن ثقافة الطالب السابقة وحصيلته المعرفية الذاتية أو الخارجية لا تسمح بهذه الوثبة السريعة في قلب التفلسف في الصف الثانوي الثاني، ناهيك أنّ هذه المادة تعطى من غير نظر إلى المواد الأخرى التي يتخم بها ذهن الطالب لا أقول عقله.

ثالثاً: غلب على هذه الكتب الترجمة عن الفرنسية تارة وعن الإنكليزية أحياناً، يعرف ذلك من حروف التعريب للاصطلاحات.. وهذا يعني أنّ الكتاب ليس إبداعاً أو إنشاءً فلسفياً، وإنما مجرد تغيير للمادة القديمة بكتابتها بحروف عربية، مع تطعيمها ببعض المادة الجديدة من الفلسفة العربية أحياناً، ومن بعض الكتب المترجمة أحياناً أخرى.

إننا في بلادنا نفتقد الفيلسوف الذي يكتب في الفلسفة أو في تاريخ الفلسفة، وتأريخ المذاهب الفلسفية أو التأليف الإبداعي في الفلسفة ليس وارداً عند من يقلّد أو يترجم أو يتأثّر أو ينصر مذهباً فلسفياً دون آخر، فكيف ينتظر من الطالب القدرة على أمر ليس موجوداً عند أصحاب وأساتذة هذه المادة الكبار؟!.

لنأخذ مثلاً:

تحت عنوان أصل اللسان يقول:

اللسان langue، ليس مرادفاً تماماً للغة langage، وإن كان الكلام الشائع يجعلهما مترادفين. فاللسان هو خاص بجماعة معيّنة، له نظامه وقواعده (مثل اللغة العربية أو الفرنسية أو الإنكليزية؟..) أما اللغة فهي طريقة أو أسلوب يقوم به الأفراد في استخدام لسان ما، أو في استخدام أنظمة دلالات أخرى مبتدعة واصطلاحية، ولكن يمكن إزالة هذا الترادف بين «لسان ولغة» وفي إطار الموضوع الذي نستخدم فيه عبارة «لغة» ومن غير أن نستعمل كلمة «لسان» في المرات كلها.

لقد ظل الاعتقاد سائداً منذ القديم وصولاً إلى العقود القليلة الماضية بأن كل لسان (أو كل لغة إنسانية) بما هو اصطلاح مكتسب، وليس غريزياً فطرياً، لا بدّ وأن يكون له بداية زمانية...» (ص ٩٧ من كتاب السنة الثالثة إنسانيات).

لاحظ كيف ينبغي الترادف أولاً وكيف يُفسر اللسان (مثل اللغة العربية...) فيخلط بينهما في المثال، ثم كيف يدّعي إمكان إزالة الترادف بين لسان ولغة.. ثم كيف يفسّر كل لسان بقوله (أو كل لغة إنسانية)» هل انضبطت العبارة بعد هذا كله في ذهن القارئ أو التلميذ؟

ومثل آخر:

(في كتاب السنة الثانية الإنسانيات)

«.. فإنّ تراكم الثروة، وتزايد السكان، والوَفر الاقتصادي، أفضت بتحقيق إنجازاتها المادية والروحية» لاحظ تعدية أفضت بالباء وبقاء المعنى

ناقصاً . . . فهل هي أفضت بها أم إليها؟ وإذا أفضت بها فإلام؟

مثال ثالث:

«عبارة دافع تعني لغوياً المحرّك وعبارة «ميل» تعني: الوجهة أو الاتجاه. .» (٢٨) إنما يعني لغوياً أي في اللغات الأجنبية الفرنسية كترجمة Tendance مثلاً بالميل. .

«الوعي هو قدرة على توليفة (Synthèse) عقلية قائمة على إنشداد Tension عقلي وعضوي» (ص٤٢).

أما في الفصل الذي عُقد في المعرفة فقد تحولت Synthèse إلى Synthsis وتوليفة إلى تركيب (ص١٩٥) وكذلك قل في) Analytiqueص٩١) و (195) Analysis بل تحوّلت كل المصطلحات في هذا المحور إلى اللغة الإنكليزية، وهذا يدلّك على اختلاف الباحث الذي كتب محور الإنسان عن ذلك الذي كتب محور المعرفة، وهذا ينقل عن الفرنسية والأخير ينقل عن الإنكليزية. ومصادر هذا غير مصادر ذاك.

والمتأمل في القسم الأول (محور الإنسان) يجد أن عناوينه متطابقة مع المناهج الفرنسية، وصاحبه ينقل من سلسلة Que suis je الفرنسية نصوصاً والمترجمة في سلسلة ماذا أعرف العربية / المنشورات العربية مثل l Imagination (Jeanne Bernis)، والمترجم في سلسلة ماذا أعرف أيضاً أو الإرادة لـ«بول» فولكيية إصدار السلسلة نفسها وغيرها، أو الذاكرة «لجان كلود فيو» في السلسلة نفسها. .«أرمن توم تشومسكي» مواقع راهنة في اللسانية النظرية (Positions actuelles).

رابعاً: هناك معلومات كثيرة في الكتاب بحاجة إلى تصحيح، وقرارات لنصوص كثيرة بشكل فاسد.

فمثلاً: في كتاب السنة الثالثة (ص٢٥٨) يعرّف الحلول بأنه«نظريات توحد الله والعالم من فكرة هذه الحلول (Immanence؟) نشأت النظرية الفلسفية الحلولية Pantheisme التي تؤكد وحدة الوجود أي أن الوجود هو

واحد وهو الله على الحقيقة» والسؤال:

هل حقاً الحلول هو الاتحاد وهو وحدة الوجود؟؟... صاحب هذا السياق لا يميز بين ثلاثة مذاهب متباينة: الحلول ووحدة الوجود والفيض!!!

ومثلاً في الفصل نفسه يعرّف التعالي قائلاً:

«التعالي TRANSCENDACE أي أن الله يتعالى عن العالم وكل ما فيه ومن فيه كما أنه خارجه ويختلف عنه» (ص ٢٥٥) يضع مذهب التعالي مقابلاً لمذهب الحلول السابق الذكر. ويعرّف الحلول بأنه «أي أنّ الله يحل في العالم ويتماهى به كما أنه غير منفصل عن العالم» (ص ٢٥٦).

أنظر إلى هذه السذاجة مذهب يقول الله داخل، ومذهب يقول إن الله خارج العالم... هل هذا حقاً مذهب التعالي ومذهب الحلول؟؟ إنها السذاجة لا الفلسفة..

ومثلاً في تعريفه اللاأدرية يقول ليست سفسطة» (ص ٢٦٠) مع أن السفسطة ثلاثة مذاهب عنادية وعندية ولا أدرية!!!

وحين صور مذهب المتكلمين في صفات الله قال:

فالمتكلمون المسلمون والفقهاء (من منهم؟ الله أعلم...) توسّعوا في تفسير صفات الله الواردة في القرآن في صورة الأسماء الحسنى فقال المتكلمون بإثبات الصفات الأساسية (!!) لله مثل كون الله واحداً والأول والآخر والعلي والقدير(؟) ولكنهم اختلفوا في الصفات الثبوتية لله (؟) فمنهم من قال: إنها قديمة ومنهم من قال إنها حادثة (؟)» ص ٢٦١

انظر إلى هذا الذي لايُفرّق بين صفات الذات وصفات الفعل وصفات السلب والصفات الثبوتية... بل لا يعرّفها حتى بأسمائها ولا بأفرادها.

وحين ينقل قول ابن عطاء الله يحرّفه «كيف يستدل عليك لمن هو في وجوده.». والصواب «بما هو...» وفرق كبير بين العبارتين!! (الاستدلال ب.. والاستدلال)

وفي ص ٢٧٠ عجب عجاب يقول تحت عنوان: «علاقة الله بالعالم

والإنسان: «يمكن أن نحدد العلاقة بين الله والعالم بثلاثة اتجاهات:

١ ـ الله خارج العالم: وهو موقف أفلاطون وأرسطو (؟) أي أنّ اللامتناهي لا يحلّ في العالم المتناهي، إنه التعالي المطلق..

٢ ـ الله متعالٍ وهذا موقف ديانات الوحي. الله المتعالي ليس منفصلاً عن العالم، إنه متعال وحال في العالم (؟؟؟)

٣ ـ الله حال في العالم: وهذا موقف الحلوليين.

يحل الله في نفس المتعبّد، وهذا موقف أفلاطون والإشراقيين والصوفيين، أمثال: الحلاّج وابن سينا والغزالي وابن عربي.. وإما أن يحل كلياً في العالم ويصبح هو والعالم شيئاً واحداً وهذا موقف سبينوزا»

فانظر إلى هذه الطامات:

١ ـ الثنائية التي ذكرها مثلاً (متعالٍ وحالّ) أصبحت ثلاثية..

٢ ـ نسب إلى أفلاطون وأرسطو التعالي المطلق، وفيه نظر.

٣ ـ نسب إلى الديانات التوحيدية أنه تعالى متعالٍ وحالّ في العالم (!!) وهل يقول الإسلام منها مثلاً بالحلول؟

٤ ـ نسب إلى الغزالي القول بالحلول (؟) وهو نفسه الذي يقول في «المنقذ» (فظنت طائفة الوصول، وطائفة الحلول، وطائفة الاتحاد وكل ذلك خطأ..)

وماذا نقول في نسبة مذهب الحلول لابن سينا وابن عربي؟ بل وسبينوزا نفسه؟

وأمثلة أخرى على تلك القراءات الفاسدة للنصوص من كتاب السنة الثالثة (إنسانيات) الفلسفة العربية:

١ ـ الخلط في مفهوم العقل غريزة كما تقدّم مع أن الحارث المحاسبي يقول صراحة هو (نور الغريزة).

٢ ـ يقول: وأبو العلاء أخذ بمبادئ الفلاسفة اليونانيين من أنه يعترف

بالخالق الحكيم وينفي بالتالي عن نفسه الإلحاد:

أثبتُّ لي خالقاً حكيماً ولست من معشر نفاة»

٣ ـ يقول: ويقترب أبو العلاء من القرآن الكريم (؟) عندما يشهد أن الله واحد أحد: إلهنا إله ملك واحد أحد تطيعه من صنوف الناس آحادُ. . . (ص٦٩)

ترى أبو العلاء خارج الثقافة الإسلامية والقرآنية حتى يقترب منها؟

٤ ـ يقول: والله في نظر المعرّي محتجب عن العين، ولكنّه ثابت بالطبع والعقل:

الله لا ريب فيه وهو محتجبٌ بادٍ وكلٌ إلى طبع له جُذبا (ص ٦٩)

كلام أبي العلاء «محتجب بادٍ» فماذا أراد؟؟ والشطر الثاني من البيت لا دلالة فيه على ما يقول أبداً(!!).

٥ ـ ويقول ص ٧٠ «يسخر من علماء الكلام في ما يقولون من صفات وأعمال لله، ويرى في هذا كذباً وافتراءً. .

ويخبرونك عن رب العلى كذباً فما درى بشؤون الله إنسانُ»

والضمير عائد إلى «من» في «يُخبرونك»؟ ـ كما في الديوان ـ طالما أن البيت أول بيت في القصيدة، فكيف عرفنا مراد أبي العلاء بأنهم علماء الكلام، فلم لا يكون الملحدون والكافرون الخ؟؟

والدليل على ذلك أنه يقول بعدها: (والله أكبر لا يدنو القياس له)، وهو كلام المتكلّمين أنفسهم في التنزيه!! فهل ينفي أقوالهم ويثبتها معاً؟

٦ ـ ويقول ص ٢٠٧: «وإذا كنّا لا نعلم سرّ إلهنا، ولا طبيعة ذاته الإلهية، فإنّنا نلجأ إلى المجاز للتعبير عن الأمور الإلهية:

تعالى الله فهو بنا خبير قد اضطرت إلى الكذب العقولُ

نقول على المجاز وقد علمنا بأن الأمر ليس كما تقولُ»

أترى أبو العلاء في البيت الأخير يقول بالمجاز أم يقول بنفيه؟!!.

٥ ـ المادة والأستاذ والطالب والإمكانات المتاحة:

بعد هذا التطواف الطويل في المادة والمنهجية والأهداف وعنوان المادة لا بد من إثارة قضايا تتصل من قريب بهذه الأمور ونعود لنتساءل:

أترانا نحقق الأهداف المذكورة في مثل مادة كهذه وقد عُرضت بهذه الصورة؟ وما هي إمكانيات الطالب المتوافرة لديه للنقد والتصحيح.

وماذا نفعل بكم هائل من أساتذة المادة يكررون ويقررون في الكتاب، هل عندنا في هذا البلد المتواضع أساتذة موسوعيّون بمعنى الكلمة، متأهلون ولديهم القدرات والاستعدادات الكافية للنهوض بالمادة ولتحقيق الأهداف ولتصحيح ما جرى فيها؟؟

وإذا كانت المنهجية الجديدة تقتضي من الأستاذ توجيهاً، ومن الطالب بحثاً واكتشافاً، فكم يحتاج الطالب من المعارف التي هي غير متوفرة حتى عند أستاذه لنقد وتصحيح وموازنة وترجيح الأفكار!؟

ثم ما هي المكتبات التي بإمكان الطالب الرجوع إليها إن في المدرسة أو خارجها لكي يكتب بحثاً يكتشف فيه المعلومة بنفسه؟ وكم يحتاج من وقت وتفرغ لكتابة الأبحاث!؟ وهل ستكون أبحاثه آنئذٍ بالمستوى اللائق!! أو على الأقل المتناسق مع الأهداف المرجوّة، بل السؤال الذي يطرح نفسه:

كم نحتاج إلى عدد من الساعات لتدريس هذه المادة في الصفين الثانويين الثاني والثالث؟ وهل يفي عدد الساعات التي قررت في المنهجية (٣ ساعات للإنسانيات و٢ اثنتين للعلوم في السنة الثانية و ٤ و ٣ للثالثة؟؟...

أليس الطالب المقبل هو نموذج من:

المسخ الفكري ـ السفسطة ـ الارتجال ـ اللامبالاة ـ الضياع ـ القول بتكافؤ الأدلة، وأنّ كل واحد من الناس على الحق يبرر كل أمر، ويلتمس الأعذار لكل شاردة وواردة، مغرق في الأنا... الخ..

أما الأستاذ فهل تكفي هذه الدورات القليلة المكررة لتأهيله... إنّ

المطلوب في هذه المنهجية أستاذ يجعل هذه المادة ناجحة حيث فشلت، ومصيبة حيث أخطأت... بل أين هذا الأستاذ وذاك الطالب أمام ذلك الصراع الخفي بين واضع كتاب وواضع آخر، وواضع أسئلة وواضع أسئلة أخرى؟..

ونحن شاهدنا في الآونة الأخيرة وسمعنا بمثل هذا الصراع...

إن هذه المنهجية الجديدة هي جديدة لأنّها تطرح مفاهيم وأطراً وأهدافاً جديدة نخرج بها من الطريقة القديمة التي علّبت الفلسفة وغيبت المادة عن الطالب وعن مجتمعه وعن عصره... هل حققنا أو نحقق أو سنحقق مثل هذه الأهداف إن كان المحذور قد عدنا إليه، واستبدلنا الشيء بالشيء نفسه أو بمثله!..

٦ ـ حسنات وإيجابيات المادة وسيئاتها أو سلبياتها وما ينبغي أن تكون عليه المادة لتفادي السلبيات؟

لا شكّ أنّ مادة الفلسفة بذاتها مادة شائكة وفيها جوانب كثيرة من الصعوبة والتعقيد. ولكنّ هذه المادة إنّما تدرس في مجتمع معيّن لتؤدي دوراً معيناً فيه، ودوراً فعالاً لا هامشياً ولا شكلياً..

وإذا كانت المادة تعرّف الطالب على الفكر الإنساني جملة، وعلى فكر مجتمعه ثانياً فلا شك أنها مادة لها إيجابيات كثيرة. إلا أنّ صلتها بالمرحلة التاريخية للمجتمع ودورها فيه هو الأمر الذي ينبغي الاتفاق عليه والانتهاء منه.

لكن... في مجتمعنا ـ اللبناني ـ لم تتحد كثير من المشكلات التي تنعكس سلباً على الفلسفة والتفلسف. وهي غير موجودة بهذا الشكل السافر في المجتمعات الأخرى الغربية مثلاً. ففي ظل الصراع بين عولمة ثقافية تريد اقتلاع أو ابتلاع الثقافة الخاصة، وبين تحديث المجتمع أو عصرنته ليكون مواكباً للعصر والحداثة. وبين المحافظة على هوية المجتمع أو لنقل خصوصيته ومميزاته الخاصة. نحن في واقع هو مشكلة... وإذا كان التفلسف ينظر إليه عند البعض زندقة ومروقاً، وعند آخرين إتعاباً للفكر فيما

لا ينبغي بحثه، أو فيما لسنا بحاجة إليه، أو هدراً للوقت وانشغالاً عن العلم والتكنولوجيا عند آخرين.. فنحن أيضاً أمام مشكلة ثانية: وهي وعي أهمية الفلسفة والتفلسف، والفكر والتفكير والتفكّر، وإدراك الحاجة إلى مثل هذا اللون من التفكير على الصعيد الفردي والصعيد الاجتماعي. ولكن التعسّف في إقحام المادة بهذه الصورة، وحشوها بهذه الطريقة العجيبة، فضلاً عن التوجهات العلمية لدى الطالب، واهتمام المدارس بالمواد العلمية على حساب المواد الإنسانية من لغة وأدب وفلسفة واجتماع، ثم كثرة المواد على الطالب، ثم ارتباط المواد العلمية بالحياة ـ على الأقل بالنسبة للطلاب ـ دون المواد التي لا يعرف أهميتها في الحياة ولا يجد لها موقعاً في ظرفه المكاني والزماني الراهن، فهي مادة تولد ميتة، عقيمة الإنتاج دون جدوى وفعالية. وإذا وضعنا اللوم ـ كل اللوم ـ بعد ذلك على أستاذ المادة لأنّه ـ بلا شك ـ هو الذي يجعل المادة فعالة وحيوية فإنما نهمل العوامل الأخرى المتصلة بالمنهجية والمقرر والكتاب والإمكانات ووسائل الإيضاح... الخ.

ثم إنه إذا كانت المادة قد هدفت إلى إيجاد ثقافة جامعة ـ حقيقة ـ للمجتمع اللبناني(!) فإنها مع هذه المتغيرات في الأستاذ والطريقة والمنهجية والموضوعات قد أعادت هذا المجتمع إلى ما هو أشدّ، إلى نتيجتين لازمتين.

الأولى: التطرف الجديد المبني على ردود الفعل القوية.

الثانية: الزندقة أوالشك أو المسخ الإنساني غير الواضح في مكّوناته الفكرية والنفسية والاجتماعية. جيل مُغرَّب عن هويته، ذائب في هويات لا تحديد لها... حيث الضياع في المنطلق والهدف والطريق.. فهل هذا ما طمحت إليه هذه المنهجية الجديدة؟؟..

أين الدعوة إلى أن تكون مادة الفلسفة متعلقة بالحياة، أو معاشة تفقد التصوّر الواضح في مجتمعنا ـ الخاص ـ للكيفيات والطرائق والأهداف. ولذا جاءت هذه الفلسفة: مزيجاً لا وحدة..

وإذا كان المجتمع الذي نعيش فيه «مزيجاً» يتعايش فيه الناس أو يتفقون على استعمال عبارات التعايش والحوار والعيش المشترك، الخ فإن الفلسفة

التي تصدر عن سلطة ثقافية واحدة محدّدة لا بدّ أن تكون فلسفة تجميع وضم وانتقاء وتلفيق، لتُرضي الاتجاهات والأذواق والمذاهب والمعتقدات. . . ولن تكون كذلك ـ وبمثل هذه الصورة فلسفة بمعنى الكلمة. . . بل ستظل إشكالية المادة والأهداف قائمة وسيظل الخلاف قائماً. . وستكون سياسة المادة مثل هذا الوطن Laisser faire Laisser passer دعه يعمل دعه يمرّ. . .

وهذا ما لمسناه من تسويق غير مباشر لبعض الكتب دون بعض في الامتحانات التجريبية التي جرت في شهر نيسان وفي مناهج التصحيح التي جاءت لتخدم كتاباً دون كتاب وأستاذا دون أستاذ ولجنة دون لجنة بل هذا ما لمسناه مما نُمي إلينا من صراعات في أروقة واضعي المادة حول المادة شكلاً ومضموناً. . بل هذا ما لمسناه من ضرب وحدة المادة بالتفريق بين الفلسفة العامة والفلسفة العربية. . . بل هذا ما لمسناه من إقصاء للطالب وعقله ومستواه واستعداده ومصادره ودوره «المكتشف» من تسويقٍ غير مباشر لبعض الكتب دون بعض، والعودة إلى منطق المعلومة الجاهزة. . أو دوره النقدي بإعطائه النقد «سلفاً»، أو بتصوير مذاهب قوية بصورة ضعيفة أو ضعيفة بصورة قوية، فأوهمناه خطأ الصحة والبطلان والفساد وسيطرنا على عقله وتفكيره بصورة أو أخرى. بل ربما تسابقت التيارات الفلسفية والمذهبية على مصادرة عقل هذا المسكين. .

والسؤال الذي يتبادر إلى ذهننا بعد كل هذه المخاطر: كيف ينبغي أن تكون المادة لتفادي هذه الأخطاء والسلبيات؟

أولاً: إلغاء المادة بالكلية حسماً للأمر، أو إلغاؤها في الثانوي الثاني.

ثانياً: أو ضمّها إلى المادة اللغوية والأدبية كنصوص وتحليل.

ثالثاً: أو الاكتفاء أو الاقتصار على محور فلسفي أساسي وهو المتعلق بالمعرفة وإلغاء كل المحاور الأخرى. ويعطى هذا المحور بتوسع ودراسة وافية في المستوى الثانوي. . . ومن خلال ذلك يطرح تاريخ الأفكار والفكر والمناهج ونظرية المعرفة والمنطق ومناهج البحث بطريقة تطبيقية وافية

يكتسب الطالب من خلالها مهارة التفكير المستقيم والبعد عن أو اجتناب التفكير الأعوج في كل مجال من مجالات الحياة أو العلم. . عبر نصوص تاريخ أو اقتصاد أو اجتماع أو تربية أو سياسة أو دين أو فلسفة أو علوم طبيعية. . .

رابعاً: أو تقليص محاور المادة فيقتصر في العلوم على محور المعرفة كما سبق وفي الإنسانيات والاجتماع والاقتصاد يزاد محور ثانٍ: وهو محور تاريخ الفلسفة أو تاريخ الأفكار عبر العصور يستعرض الفكر الإنساني عبر العصور. . بنصوص أصحابه هي نفسها دون إسقاطات وتحويرات وتحريفات. وتصحيفات. يفسح للطالب خلالها التعرف بنفسه عبر أبحاثه على مرحلة معيّنة فلسفية أو على فيلسوف محدّد أو موضوع محدّد عند فيلسوف محدد. يكتسب من خلاله بعد أخذه ركائز التفكير السليم وركائز البحث السليم القدرة على الإنشاء الفلسفي، أو القدرة على تحليل النص الفلسفي وفهمه. ولا شك أن هذين المحورين كافيان بل كبيران.

خامساً: عرض المادة كوحدة على طريقة المشكلات الفلسفية ـ بالطريقة العمودية يسبر من خلالها الطالب الأفكار الفلسفية ضمن حدود هذه المشكلة. وتحدّد المشكلات الفلسفية تحديداً يتناسب مع حجم المادة والساعات والأهداف. . . ويكون للطالب مجال البحث والتوسع في المادة واكتساب المهارة والقدرة على الإنشاء والتحليل الفلسفيين. وهكذا تتكامل السنتان دونما قفزة بين مقرّر السنة الثانية ومقرّر السنة الثالثة ودون تعريض المادة للاجتزاء وعدم التجانس، والتكامل.

سادساً: أن تعرض المادة «كوحدة» أيضاً على طريقة أعلام الفلسفة يختار الطالب من هؤلاء مجموعة. . سواء أكانوا أعلاماً في الفلسفة القديمة، أو الفلسفات الدينية أو الفلسفات الحديثة أو المعاصرة. .

ويشكل كل علم وحدة معرفية منّوعة. ومن حسنات هذه الطريقة أنها تعطي النص الفلسفي «شمولاً» في النظرة إليه. . ولا يبقى مجتزأً، ولا يولّد حيرة في عقل الطالب في كيفية معالجته لدرايته المعمقة بمذهب صاحب النص وعلاقته بغيره من الفلسفات والمذاهب الفلسفية. وعلى ذلك يكون

التقييم لا لإجابة محدّدة أو معلومة، ولكن لعدة أمور:

١ ـ سعة معلومات الطالب، وعمقها، وغزارتها.

٢ ـ طريقة أو منهجية عرضه لهذه المعلومات، أو إدارته للأفكار.

٣ ـ قدرته على النقد والموازنة والجانب الشخصي الإبداعي.

٤ ـ قدرته على أن يأتي بأفكارٍ جديدة.

أما على طريقة هذه الكتب الموجودة الآن، فالطالب كما سبق أن قلناه، يعود إلى السؤال المعلّب والجواب المعلب وتضيع حرية الطالب في الكتابة اللهم إلا الأفذاذ من الطلاب وليسوا معياراً يطبق على السواد الأعظم منهم..

وإتقان أمر واحد لدى الطالب خير من أن لا يتقن شيئاً!!.

ولست أدري إن كانت الحرية الفكرية هدفاً منشوداً، فلم لا نعلّمه كيف يفكر بحرية أو بطريقة منهجية دون أن نصادر نتائجه الفكرية. إنّ ترشيد الطالب، وتعليمه تأصيل الفكر، أولى من حرية هشة فارغة تسمح له أن يقول ما شاء، دون أن يكون هناك معايير للفكر وأصول للنتائج...

سابعاً: هو أن تتحول مادة الفلسفة إلى مادة كاشفة لقدرات الطلاب الكامنة وتوجهاتهم صوب الاختصاصات التي يريدون. وذلك بربط هذه المادة بنصوص ومناهج علمية وإنسانية مختلفة يترك للطالب حرية اختيار الجانب الذي يريد التوسع في معرفته معرفة منظمة.. لا فوضوية ولا رتيبة.. وتطرح الأسئلة كمجموعة كبيرة على طريقة إشكاليات صغيرة يطلب من الطالب اكتشاف حلول ومواقف لها.. ويقوم الجواب كما سبق على الجوانب المذكورة..

أو أنّ طالب الاجتماع والاقتصاد يدرس الفلسفات والمناهج المتعلقة بهاتين المادتين من وجهة نظر فلسفية.. تستعرض تاريخ الأفكار الاجتماعية والاقتصادية وما هي الأسباب الفكرية والفلسفية لاختلافها... موازناً ومرجحاً وناقداً..

وكذلك قل في طالب الإنسانيات وطالب العلوم العامة وعلوم الحياة..

لا على طريقة حذف فصل قد يكون هاماً أو إضافة فصل لا أهمية له. . . كما حصل فعلياً من المذكرات التي حذفت كثيراً من الفصول التي نحن بأمسّ الحاجة إليها. . . وأبقت فصولاً لا داعي لها!!.

وأخيراً إذا كانت التعديلات على المادة مجرد ترقيعات بسبب اعتراض فلان أو فلان، فإنّ المشكلة ستتفاقم وسيدفع الطلاب الثمن باهظاً من شخصيتهم ونفسيتهم، وسينعكس سلباً على المجتمع، وإن إعادة صياغة المادة لأهون من تصحيح مسارها الخاطىء. . وإعادة صياغة المادة تقتضي التفكير فيما قلناه وسقناه من حلول تطال بنية المادة ككل لا كمجموعة أجزاء، وتطال المنهجية بكاملها لا جزءاً معيناً منها، وليس المقصود أن نثبت للدولة أنّ هذه المنهجية ناجحة، ثم نقول بعدها: ولكن. . . ونستدرك. كما انه لا ينبغي أن يُطلب من إنجاح مادة فاشلة في معطياتها ومحتواها وتدعي أنها جددت. . وكل ما فعلت أنها احتالت على المنهاج القديم، فقدّمت وأخّرت وزادت وأنقصت. . إنّ القيّمين على المادة الجديدة ينبغي أن يكونوا هم الفلاسفة الجدد الذين يضعون المناهج لا المستفيد السابق من المنهاج القديم والذي يقاتل لأن يستفيد في إطار المناهج الجديدة، وإلاّ نكون كالمستجير بالرمضاء من الحر والهجير. . وإذا كان جائزاً للإنسان أن يكذب فكيف يكذب على نفسه ثم يصدق ما اخترعه من وهم وخيال؟؟. وإذا تحوّل صراع المناهج إلى صراع مؤلّفين وكتب ومستفيدين، وغير مستفيدين بل إلى صراع طوائف: طائفة تتقدم وأخرى تتأخر. . ماذا يبقى بعد ذلك من صدق التفلسف والفلسفة وكيف نقنع أولادنا بالفلسفة والحاجة إليها؟ الله أعلم.

ملاحظة: لم أتناول كل الجوانب المذكورة في أول البحث كمسألة طريقة طرح الأسئلة والتقييم لأنها تحتاج وحدها إلى أمثلة كثيرة على هذا الاجتزاء والتلقين المعلّب للسؤال والجواب والسذاجة أحياناً في صيغ السؤال والعلامة المتعسّفة في تقدير الجواب الخ. . . وهو موضوع مستقل بنفسه. .

مناقشة حول بحث الأستاذ محمد المعتصم بالله البغدادي
بعنوان: نظرات منهجية ونقدية في مادة الفلسفة والحضارات
المقررة في السنتين الثانويتين: الثانية والثالثة
المقدّم إلى المؤتمر التربوي الإسلامي السادس الذي يقيمه
معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية تحت عنوان:
«مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان»

١٤٢٢هـ ٢٠٠١م

أعدّه د. علي لاغا

الدكتور علي لاغا

مقدمة:

قبل البدء في محاولة مناقشة بحث الأستاذ محمد المعتصم بالله البغدادي لا بد من الإشارة إلى أنه من المعروف أنّ الباحث ممن لهم باع طويل في شأن الفلسفة وعلومها ومتفرعاتها، كما أنه متفاعل مع ما يقرأ، وهذا أمر نعترف به بكل تقدير واحترام.

- إن النقد ينقسم إلى شعبتين:

الأولى: ما هو وثني أو فيه تعدٍ على القيم التي يصونها الدستور اللبناني ويمنع الغمز أو اللمز بشأنها، هذا عدا عن موقف المؤمنين بها، مسلمين كانوا أم مسيحيين وهذا هو المفروض ملاحقته.

الثانية: مناقشة عادية لمؤلف ما، مثل اللغة التي كتب فيها أو تقديم باب وتأخير فصل، والأخطاء الشائعة أو المطبعية، وإعطاء رأي بدل آخر، إنّ هذه الشعبة من المناقشات عادية ولا تنقص من قيمة المنتج العلمي، وهذا يحدث، أكثر بكثير، في الرسائل والأبحاث الأكاديمية، وتدور مساجلات عنيفة أحياناً حتى بين أهل المؤسسة الواحدة، وجدير بالذكر أنّ أحَدَ أساتذة اللغة العربية في معهد طرابلس الجامعي قد رد كتاباً في اللغة العربية لأستاذ في مؤسسة إسلامية أيضاً وتصحيح الأخطاء غيّر من شكل المتن والهامش لكثرتهما.

لقد لوحظت مناقشات كثيرة في هذا الجانب، وهذا أمر لا يقام من أجله مؤتمر.

ثالثاً: إنّ مما عمّت به البلوى هو ترك الساحة والتخلّف عن المنافسة وملء الفراغ، ثم بعد ذلك، تبدأ عملية التلاوم والعتاب، وكأنه على الآخرين خدمة هذا المجتمع من منظور التراثيين والبكائين على أطلال قرطبة!! إنّ المنهج الإسلامي غير من طبائع الخنساء، وجعلها إنساناً آخر، إلاّ أنّ الزمن عاد ودار دورته، فرجع الناس إلى سيرة قضى عليها الإسلام،

الأستاذ الدكتور علي لاغا

فأنكفأوا، وتسّوروا في صوامع سلبياتهم، بينما غيرهم خاض غمار الحياة، فكانت عيونهم تتعب في القراءة والتحصيل، وعيون أم الولد تغط في نوم وسبات عميق.

إن فكر الاعتزال والتواكل والاعتداد بقوة الإسلام والمسلمين في القرون الأولى... كل ذلك أدى إلى تحوّل اجتماعي وثقافي... وكانت الغلبة للتيار الذي تربى في مدارس الذين أجهدوا أنفسهم بالتخطيط للسيطرة على مجتمعنا، وتحققت السنّة الكونية، وكانت الساحة لمن امتلك وسائل القوة أكثر.

ومع ذلك، فلعل هذه الصدمات العنيفة تزيل الصدأ الذي علق على

أدمغة كانت صامتة وحادة الذكاء وسريعة البديهة.. وتدور الأيام دورتها.. والأيام مداولة بين الناس.

لعل هذه المحاولات النقدية تكون على طريق شحذ الهمم والتوجه إلى المنافسة والانخراط في معركة الحياة وتجنب الفكر البرهمي أو الطواطمي، وكذا التأول على الله تعالى بترك ولوج السنن بدعوى الاتكال عليه سبحانه.

في الموضوع:

ـ لقد وضع الباحث الكريم إصبعه على الجرح، وذلك لجهة عدم توفّر المدرّس المؤهل لتدريس ليس مادة الفلسفة والحضارة فحسب بل أية مادة أخرى.

وأما مسألة اللغة، فإنها خطوة متقدمة جداً عندما يسمح باختيار اللغة العربية بدلاً من الفرنسية أو الإنكليزية.

ـ بالنسبة لمعنى الفلسفة: أتمنى على الزميل الباحث التخلي عن استعمال الأدلة المنطقية الأوسطية التي امتزجت بعلم الأصول، والانصراف إلى المعنى المفيد ألا وهو طلب المعرفة، إن لفظة «فلسفة» لاتينية تعني بالعربية طلب الحكمة، ويمكن تفسير كلمة «فيلسوف» بمجتهد، والفلسفة بالاجتهاد أو الكشف والابتكار.. والتفتيش عن الحقائق دون النظر بقداسة إلى الكون وسننه، وعندها سيخرج الناس من الأبحاث الماورائية أو اللاهوتية كما يرى البعض إلى حقل البحث والتدقيق واكتشاف ما لم يكتشف بعد (راجع ص ٣ ـ ٤ من البحث).

وما جاء في ص (٤) تحت عنوان أهداف المادة يزكي ما ذكر من قبل وذلك من خلال الأهداف من ١ حتى ١٢.

ـ يتساءل الباحث في ص ٨ عن دور الأديان في تكوين الحضارة الإسلامية؟ الجواب: هو أنّ كل المتواجدين على أرض الدولة الإسلامية قد شاركوا في حضارتها، لقد كان الإسلام هو الوعاء، وكل من الرومان والفرس والمسيحية اسهموا في ذلك البناء العظيم، ثم لماذا التحسس من مسألة ذكر الأديان والقرآن الكريم يقول: «والذين يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبلك» وجهود الأنبياء والرسل تتتالى في صنع الهرم الكبير الذي

صبغه الإسلام بصبغته.

ـ وأما حديثه في ص (٩) عن حدود تقبل الإيجابي لما عند الآخر، فلقد كان عليه أن يتذكر أن المسلمين قد أخذوا نظام الدواوين عن غيرهم، وأن الفكر الإغريقي ترك بصماته على منهج التفكير عند المسلمين وكذلك الهندوسية واليهودية والمسيحية والزرادشتية.

ـ وأما الحديث عن الحضارة العالمية فهذا أمر مقبول وها نحن نستعمل أكثر من ٧٠ ٪ من ثمار أمم أخرى إن في العلوم أو في الثقافة.. وغيرنا أخذ عنا، والحضارة تراكمية.

ـ في ص ١١ الذي تعرّض لتعريف الدين: التعريف هو لما قبل التاريخ ولا يقصد فيه الأديان السماوية، وأما استعمال مفردات نقلها مؤلفو الكتاب عن رانجي هيريوا مترجمة فيجب إعادة صياغتها ولا يجوز تركها كما هي «فما خلقه الإنسان في العقل أو عبده في الروح هو حقيقي كما الأشياء المادية التي صنعها بيديه» وأما مسألة الكائن المفارق وخلود النفس، فهذا أمر ذهب إليه حتى ابن سينا والسؤال عن: «تحقق أو المحافظة على القيم الدينية» فهذا ليس مكانه، إذ ناقل الكفر ليس بكافر. والفقرات معدة للأديان القديمة، وحديث المسلمين عن أديان الجاهلية أقسى وأمر.

ـ وفي ص (١٢) ترك سؤالاً بدون جواب في المثال الثالث: قانون حمورابي أول قانون عقوبات تفصيلي كامل عرفته البشرية، والذي عاد ليتردد عند المصريين وفي التوراة؟ إن هذه المسألة يجب النظر إليها من زاوية اخرى، هل كان حمورابي مبتدعاً لشرائعه أم أنه نقلها عن أنبياء ورسل؟إن من يقرأ التوراة (سفر الخروج وسفر التيه) يجد جذوراً لكل الحدود، تكاد تكون متطابقة في منطلقاتها وأسسها مع الشريعة الإسلامية، حتى أنّ القرآن الكريم يذكر «وكتبنا عليهم فيها أنّ النفس بالنفس والعين بالعين والأنف بالأنف والأذن بالأذن والسن بالسن...» والإسلام جاء خاتم الرسالات وناسخاً لها.

ـ وفي ص ١٣ مقال سادس: يستغرب الباحث ما جاء في كتاب الحضارة ص ١٢٣: أنّ العهد الجديد هو من وضع الكتّاب الذين دونوه، ويتساءل: هل يقبل المسيحيون ذلك؟؟

ـ الجواب: نعم إنهم يؤكدون ذلك ولا يقبلونه فقط. جاء في تفسير الكتاب المقدّس تأليف جماعة من اللاهوتيين برئاسة د. فرنسس دافدسن: «ويمكننا أن نسلم بأن النقاط الرئيسة في تعاليم ربنا، مع حقائق حياته وخدمته وموته وقيامته، تداولتها الألسن شفوياً بين المسيحيين من البدء، ويمكننا أن نفهم بسهولة أن الكتّاب المسيحيين بعد ذلك، وبينهم كتّاب الأناجيل، قد استعملوا مثل هذه المعلومات الشفوية أو المكتوبة ص: ١٠,

ـ وفي ص ١٤ مقال سابع: فالنص مكتوب بيد د. سعاد الحكيم، وهي مسلمة متصوفة وصاحبة طريقة، وهذه مشكلة داخلية عند المسلمين، وأما إدخال كلام لابن عربي في ص ١٩٣ فلأنّ الكاتبة متخصصة بابن عربي، وهي صاحبة القاموس الصوفي عند ابن عربي، وأمّا عن تأثر التصوف بالفلسفة الهندية والمسيحية، فهذا الأمر لم يختلف فيه، ولضيق الوقت يمكن مراجعة كتاب د. عرفان عبد الحميد فتاح: «نشأة الفلسفة الصوفية وتطوّرها»، منشورات المكتب الإسلامي، بيروت سنة ١٩٧٤، كي يرى تأثر غلاة الصوفية بالنظرة الأفلاطونية ومذهب الغنوصيين ص ٦٦ ـ٦٧, ثم هل الصوفية الإشراقية والكشف والحلول والإطلاع على اللوح المحفوظ من منشأ إسلامي؟ ثم أليست مدرسة علم الكلام هي تتمة للمدرسة اللاهوتية الكنسية، أو ليس الحديث عن الجبر والاختيار هو من حوارات اليهود؟

ـ وكذا مدرسة الصفات، فإنّها ردة فعل على علم الكلام عند القديس يوحنا الدمشقي الذي عاش في بلاط الخليفة معاوية رضي الله تعالى عنه.

ـ في ص ١٥ يجد الباحث ندرة في إبراز الجانب الإسلامي من التفكير.. ما علاقة هذه الفلسفة بالمنابع الإسلامية؟ إن الفارابي وابن سينا ليسا إلا صدى للفلسفة الإغريقية.

ـ في ص ١٦: إن أي تيار إسلامي هو من داخل الدائرة وهو جزء من الجهود المبذولة.

ـ ص ١٦: مسائل داخلية.

ـ ص ٢١: ليس بمقدور طلاب الثالث الثانوي أن يلمّوا بعلم المنطق بشكل كامل، فهذا وحده يحتاج إلى مقرّر خاص.

ـ ص ٢٢: إن الدراسات هي عن السهروردي وحكمة الإشراق، وهذا

موجود إن أنكره طرف تعصّب له آخرون.

ـ ص ٢٤: يسأل: أما من حقائق مطلقة أبداً؟ الأكثر قبولاً هو أنّ الحقيقة العلمية تبقى كذلك إلى آن قد تتغير، والمبادىء: الهوية... عدم التناقض.. الثالث المرفوع... مبدأ السببية»، فهذه مصطلحات لفظية والواقع أمر آخر.

ـ ص ٢٥: صحيح لا يمكن تأليف كتاب واحد أمر غير ممكن.

ـ ص٢٦: أين الباحثون المسلمون؟ هل لدى مؤسسة إسلامية من هو مؤهل لذلك؟ أو هل تستعين بمثل هؤلاء؟ إن المؤسسات الإسلامية تضطهد العناصر المجلة وصاحبة القدرة، ولذا فقد تفرد العلمانيون أو بعض المسلمين، ممن لم يحصلوا مستوى كاف، الذين يعملون في مؤسسات رسمية أو غير إسلامية.

ـ ص٢٩: إنها مشكلة المسلمين وعليهم حلّها (مسألة تفسير الصفات). والغزالي ذكر رأي الصوفية بالإطلاع على اللوح المحفوظ ولم يكذبهم.

وأخيراً:

إنه جهد مبارك وعملية جادة على طريق التوصل إلى تكوين عناصر فاعلة. والتركيز كما يبدو يجب أن يتجه إلى حجم المادة بين بقية المواد، والوقت المعطى لها على ضوء ساعات التدريس.

أما مسألة التأليف فعلى الغيورين أن يلجوا هذا الأمر، سمعت مرة من أحد أساتذة التعليم الثانوي من النصارى أنه اشترى بأربعة آلاف دولار مراجع لمادة الكيمياء في الثانوي، فتساءلت هل أنفق كلّ المدرسين من المسلمين مجتمعين مثل هذا المبلغ؟ والآن أسأل: هل أنفقت مؤسسة إسلامية مثل هذا المبلغ على شراء كل المراجع المتعلّقة بكامل المنهاج وليس بالكيمياء فحسب؟

وإن أتينا متأخرين، فأن نعمل خير لنا من أن نبقى في عمق الأودية.. وإلى المزيد من حلقات البحث والنقاش والنقد.. لعلّ ذلك يرفع من شأن المستوى التعليمي، مطاولاً بذلك المدرس والمنهاج والطالب.

الجلسة السادسة

١ ـ الموضوع: مناهج مادة الفلسفة والحضارات (المرحلة الثانوية).

الباحث: الأستاذ محمود سمرجي (رحمه الله).

الأستاذ محمود السمرجي

الحمد للّه رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين. أمّا بعد..

بداية، أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير لجمعية الإصلاح الإسلامية، التي أتاحت لي هذه الفرصة لإبداء ملاحظاتي المتواضعة، حول المنهجية الجديدة في مادة الفلسفة والحضارات للسنة الثالثة، بفرعيها علوم الحياة والعلوم العامة.

كما يعلم الجميع، وضعت كتب الفلسفة والحضارات في متناول الجميع وبين أيدي الطلاب في العام الدراسي المنصرم، باعتبارها مادة تعليمية واحدة متكاملة، تعطى في السنة الثانوية الثانية، وتستكمل في السنة الثانوية الثالثة، ويكون الطالب مسؤولاً عنها في الامتحانات الرسمية.

وقد استكملت مادة الفلسفة هذا العام بكتاب أصدره المركز التربوي للبحوث والإنماء، واعتمد في جميع المدارس الرسمية.

ولا يخفى عليكم أن الهدف من المناهج الجديدة، وخصوصاً من مادة الفلسفة والحضارات، هو تكوين شخصية المتعلّم وبلورة فكره المنطقي النقدي، ليتماشى مع روحيّة العالم الحديث المتطوّر، متمتعاً بتفكير منفتح على البحث الشخصي ممّا يؤهّله للدخول في المرحلة الجامعية التالية:

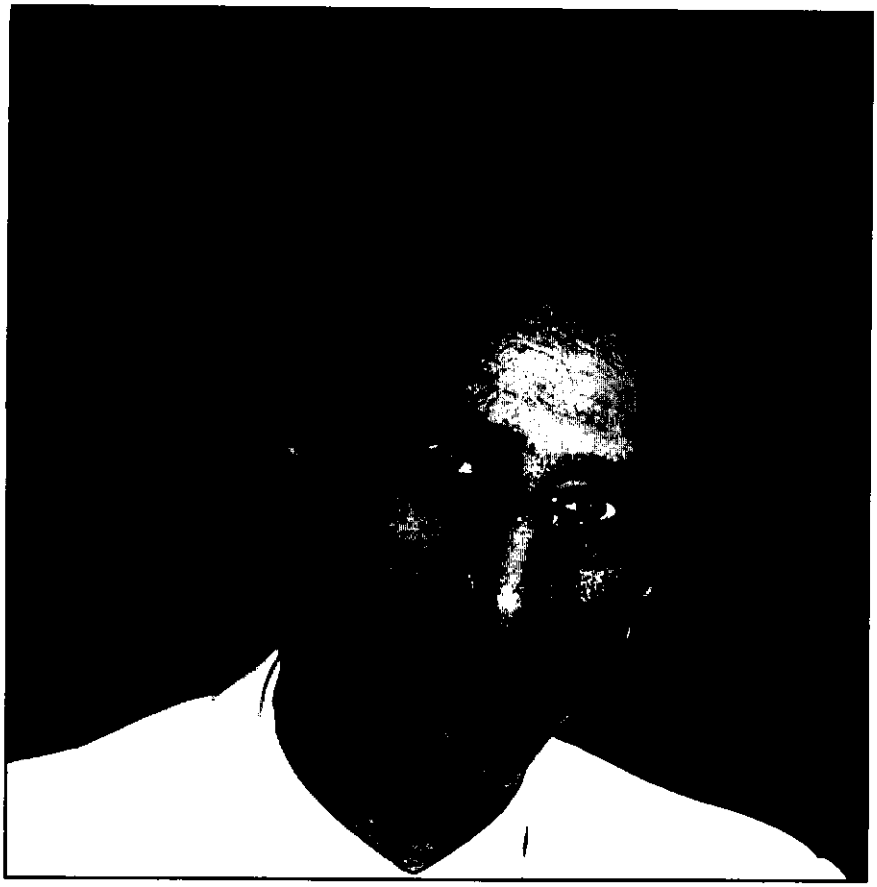
إن عملية التعلّم تتضمن ثلاثة عناصر رئيسة هي:

١ ـ الكتاب.

٢ ـ المتعلّم.

٣ ـ المعلّم.

بغضّ النظر عن البناء المدرسي المعدّ والمجهّز بشكل كامل، ليتناسب مع متطلّبات المناهج الجديدة.



الأستاذ محمود السمرجي

الكتاب المدرسي

لا شكّ أنّ الثورة التي نشهدها في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتقنيات الوسائل التربوية، حدّت من دور الكتاب.

ولكن الكتاب ما يزال في نظري الوسيلة التعليمية الأساسية، والمرجع الرئيس للتلميذ، لذلك علينا أن نوليه أشد الاهتمام والعناية مضموناً وشكلاً. المهم أن نحرص على وضوح الرؤية، ونحافظ على الاتجاه الصحيح نحو الهدف، فلا ندع الوسيلة تتحول إلى غاية، ليبقى التلميذ محور العملية التعليمية التعلّمية.

لقد جاء الكتاب الرسمي مكوّناً من ثلاثة محاور:

١ ـ محور الإنسان: ويتكون من ثمانية دروس تمّ إلغاء أحدها:

الحاجات والدوافع.

الوعي.

اللاوعي.

الإدراك الحسّي.

الذاكرة.

الخيال.

الذكاء.

٢ ـ محور المعرفة: ويتضمّن أربعة دروس:

المعرفة العلميّة.

مناهج المعرفة.

مشكلات معرفيّة.

العلم والفلسفة.

٣ ـ محور الأخلاق: ويتضمّن سبعة دروس تمّ إلغاء درس منها:

الخير والقيم.

الضمير الفردي.

الأسرة.

الحقوق والواجبات.

الحرية والمسؤوليّة.

العمل والملكيّة.

وقد حدّد منهج مادة الفلسفة والحضارات مجموعة من الغايات والأهداف العامة، تمّت صياغتها في كفايات محددة، ينبغي على التلميذ تحصيلها من أجل استكمال ثقافته بجوانب من المعرفة والمهارات التي لا

غنى عنها لإعداد نفسه لحياة علمية وعملية مقبلة. وكان القصد من جعل هذه الكفايات ثلاثة مجالات لمساعدة التلميذ على اكتساب المفاهيم والنظريات الفلسفية، ليتمكّن من التعامل مع النص الفلسفي لوصفه نصاً مفتوحاً وبهدف تمكينه من معالجة موضوعات فلسفية، ممّا يجعله قادراً على ممارسة الفكر النقدي الفاحص ممارسةً فعليّة، ويعطيه القدرة على متابعة تعلّمه بنفسه، وكأني بواضعي الكتاب قد انطلقوا من فرضيّة: أن طالب السنة الثالثة الثانوية يتمتع بفكر نقدي منطقي يمكّنه من استنتاج أسس نظرية فلسفيةٍ ما من خلال نص لصاحب هذه النظرية.

وكأنّي بمن وضع الكتاب كان على عجلة من أمره إذ:

١ ـ **جاءت المحاور الثلاثة مجتزأة ومشوّهة، وأحياناً مترجمة بشكل سيء**، هزيلة من حيث العمق فنرى أنفسنا في مجمل المحاور أمام كم من المعلومات السطحية غير المعمّقة. فبدلاً من عرض تيار فكّري أو نظرية محدّدة بعمق يتيح للطلاب استيعاب وفهم ما يراد فهمه، بدلاً من هذا نرى حشداً من الآراء لا يمكن للطالب امتلاكها إلاّ عن طريق الحفظ والتلقين. وهذا يتنافى مع روحيّة المنهجية الجديدة، مثلاً: في محور الإنسان: **كان درس الإدراك الحسي، (المخيلة والذاكرة) أفكاراً من هنا وهناك** دون إعطاء التفاصيل الدقيقة للإدراك الحسي، ودون ذكر مكوّنات وعوامل هذا الإدراك، ودون شرح دور كل عامل من هذه العوامل في الإدراك ككل، ودون توضيح وتعمّق في النظريات التي تناولت هذا الموضوع. وقد اكتفى الكتاب أحياناً بذكر اسم النظرية دون عرضها بالشكل المطلوب (كنظرية «الظواهرية») وممّا زاد من أثر هذا العمل على عمليّة التعلم أنّ الاختبار التجريبي قد طرح أسئلة تتعلّق بهذه النظرية!

٢ ـ لم يظهر التواصل الموعود بين السنتين الثانية والثالثة إلا بشكل خجول، ومن خلال الدروس الأخيرة في السنة الثانية (العلم مشكلات وأسئلة).

٣ ـ على الرغم ممّا ذكرنا، فإنّ المعلومات المطلوب إيصالها إلى

الطالب معلومات قيّمة إذا قُدِّر لها الأستاذ الموسوعي المتمكّن من تحليلها وتبسيطها، وسد الثغرات الموجودة والنقص الحاصل من عدم التعمّق في النظريات وعرضها.

لذا نجد من الضروري إلقاء نظرة توضيحية على البرامج السابقة، وكيفية إدخالها ضمن البرامج الجديدة. ولحضراتكم الحكم بصواب العمل وبتحقيق الهدف.

لن أتكلّم عن صف الفلسفة ومنهجها القديم لئلا تأتي المقارنة مشوّهة، بل سأكتفي بذكر الكتب المختصّة بمادة «الفلسفة العامة» و «تاريخ العلوم عند العرب» للصفوف العلمية النهائية (رياضيات، علوم اختبارية) وبمحتوياتها.

١ ـ **إنّ مادة الفلسفة العامة كانت تعطي باللغة الفرنسية وتتضمن ثلاثة محاور:**

محور المنطق، ومحور المعرفة ومناهجها، ومحور الأخلاق. وكانت طريقة عرض المعلومات في تلك المحاور طريقة جيّدة أشبعت بحثاً وتدقيقاً وبالعمق، فكان بإمكان الطالب الذي يتمتّع بلغة فرنسية جيّدة، أن يستوعب ما يطلب منه عن طريق الرجوع إلى كتابه، وقد يلزمه بعض التوضيح فيلجأ إلى أستاذه.

٢ ـ أما كتاب تاريخ العلوم عند العرب، فكان يتناول محاور الترجمة والنقل مركّزاً على العصر الأموي والعباسي، ومحوراً خاصاً بالأعلام العربية المختارة من مختلف العلوم، كثابت بن قرّة في علم العدد، والخوارزمي في الجبر والمقابلة، وابن الهيثم في المناظر، والبيروني في علم الفلك، وابن سينا والرازي في الطب، وابن البيطار في الصيدلة، ومحوراً خاصاً بابن خلدون، فجاءت المعلومات الواردة في الكتاب معمّقة بشكل وافٍ فكان الكتاب مرجعاً للطالب.

٣ ـ وقد قرّرت المنهجية الجديدة اختيار مواضيع من الفلسفة العامة، كمحوري المعرفة والأخلاق، واعتمادها في البرامج المختارة الجديدة، ولكن باللغة العربية. ولكنها أضافت محوراً خاصاً

لعلم النفس يتناول مواضيع الإدراك الحسي والمخيلة والذاكرة والذكاء والوعي واللاوعي والحاجات والدوافع كما رأينا. وكان محور علم النفس يدرّس في صف الفلسفة فقط في المنهاج القديم، وكان يخصص له ست ساعات أسبوعياً، وكانت الدروس من العمق بشكل يجعلها مرجعاً للطالب مع بعض الشرح والتوضيح من الأستاذ المختص، بمقابل هذا قررت المنهجية الجديدة انتزاع مادة تاريخ العلوم عند العرب من السنة الثالثة العلمية وإحالته إلى السنة الثانية مضيفة إلى المقرّر أعلاماً جدداً أمثال: «توينبي» و «هيجل» إضافة إلى ابن خلدون والذي كان وحده يشكل هاجساً لدى الأساتذة والتلاميذ، وذلك لما يتطلّبه من الوقت لشحذ أفكار ونظريات ابن خلدون في العصبية والعمران والحتمية التاريخية إلى آخره.

إن إضافة عمالقة أمثال: «هيجل» و «توينبي» تحتاج من الوقت الكثير ليتمّ فهمها بالشكل المطلوب وذلك في السنة الثانية فرع الإنسانيات. أما الصفوف العلمية الباقية فقد أتى الكتاب محتوياً أربعة محاور:

- **المحور الأول**: ويتضمن تعريفاً بالحضارة وبناها، وسمات حضارات ما قبل التاريخ.

المحور الثاني: ويتناول الحضارة العربية (حركة الترجمة والنقل وأهم النقلة) مع أبرز أعلام العرب: في الرياضيات والفلك:

١ ـ الخوارزمي.

٢ ـ البيروني.

في الطب والصيدلة:

١ ـ الرازي وكتاب «الحاوي».

٢ ـ ابن سينا وكتاب «القانون».

٣ ـ ابن البيطار وكتاب «الجامع لمفردات الأغذية والأدوية».

في الطبيعيات:

١ ـ ابن الهيثم في كتاب «المناظر».

٢ ـ ابن خلدون في مقدمته (علم العمران)

ثم عرض لأثر العلوم والفلسفة العربية في الغرب اللاتيني.

٣ ـ المحور الثالث: العلوم الحديثة في الغرب:

في الفلك:

١ ـ كوبر نيكوس.

٢ ـ كبار.

في الفيزياء:

١ ـ نيوتن.

٢ ـ أنشتاين.

في الرياضيات:

١ ـ اقليدوس.

٢ ـ اللاإقليديسية.

٣ ـ بوان كاره وراسل.

علوم الأحياء:

١ ـ كلود برنار.

٢ ـ دارون.

المحور الرابع: العلم مشكلات وأسئلة.

وقد خُصّصت حصتان أسبوعياً لهذه المادة التي دعيت فلسفة وحضارات! وقد أرتكز واضعو الكتب على الطرق الناشطة التي تعتمد المعلم مديراً لعمليّة التعلّم في حصتين أسبوعياً كما ذكرنا!

وهذا يقودنا إلى العامل الثاني في عملية التعلّم: الأستاذ.

أولاً: لقد حصل تغيير المناهج دون مشاركة من الأساتذة الثانويين، ودون مراعاة لحاجات المعلّمين ومناهجهم ومهاراتهم وخبراتهم.

إذ إنّ المعلّم في المنهجية الجديدة هو دور الموجّه وليس الملقّن، ولكنّ طبيعة الكتاب المدرسي وواقعه فرض أن يكون الأستاذ موسوعياً يمارس عملية التلقين. وفي رأينا أنّ التربويين القائمين على عملية التغيير انطلقوا من منطلقات سياسية أو تكنولوجية، فأغفلوا المنظور الثقافي التربوي، فحصل التغيير قبل تأمين وسائله، وخصوصاً تأهيل العنصر الإنساني المعني مباشرة بالتطبيق.

ثانياً: التعارض بين آراء المسؤولين عن صياغة الكتب، والمسؤولين عن التقييم، واختلافهم معاً من جهة واللجنة الفاحصة من جهة أخرى، جعل الارتباك هو السائد في عملية التأهيل الخجولة التي تمت للأساتذة في سويعات قليلة وأيام معدودة.

أما فيما يخصّ المتعلم:

فإنّ تدريس مادة الفلسفة والحضارات والتجديد الذي أدخل عليها لا يهدفان إلى تزويد المتعلّم بآخر ما بلغته العلوم الإنسانية من معطيات معرفية فقط، وإنّما يسهمان وعلى نحو إيجابي ومباشر في تكوين شخصية المتعلم على نحو متكامل ومتوازن وسليم. وإني أتساءل هل تحقق هذا الهدف؟

لا يخفى عليكم أن الطرق الناشطة واحتواءها هذا الكمّ الهائل من المعارف تفرض على المتعلّم أن يكتشف المعلومات ويبحث عنها ويناقشها داخل غرفة الصف، وذلك كلّه في حصتين أسبوعياً، وهذا أمر مستحيل.

كلا أيها السادة، إنّ الهدف لم يتحقق إنّ وَضْعَ التلميذ مباشرة وفي السنة الثانوية النهائية أمام نصوص فلسفية مفتوحة، والطلب إليه ـ دون أن نضع بين يديه ما يمكّنه من تطبيق هذه الآلية إلاّ ما ندر. ذلك كله أفقده ثقته بنفسه، والاختبار التجريبي خير شاهد على هذا.

وهنا لا بدّ لنا من التكلّم في عملية التقييم وخصوصاً ما جاء في التثقيل الخاص بالاختبار التجريبي:

١ ـ جاء السؤال الأول، وهذا ما سنركز عليه، كالآتي:

أن ندرك حسياً معناه أننا نصدر حكماً.

ناقش هذا القول مستنداً إلى النقاط الآتية:

ـ نظرة التعقليين إلى عملية الإدراك الحسي (٨ علامات).

ـ مناقشة هذه النظرية في ضوء النظرية الظواهرية ونظرية علم نفس الشكل (١٢ علامة).

ولن أقول أكثر من هذا أنّ نظرية «الظواهرية» لم يأت الكتاب الرسمي على ذكرها إلا لـمـماً، وأنّ مجمل درس الإدراك الحسي كان عبارة عن صفحتين، خصص منها صفحة لعرض نظرية الشكل ولنقدها، علماً بأن تحليل الموضوع يتطلب آلية محدّدة شدّد المشرفون عليها خلال الدورات التدريبية، مركزين على طريقة معينة:

١ ـ مقدمة يتم خلالها تحديد الإطار الفكري للموضوع، وتنتهي بطرح إشكاليته.

٢ ـ فقرة يتم خلالها عرض النظرية.

٣ ـ فقرة يتم شرح النظرية فيها وربطها بتيار فكري.

٤ ـ فقرة يتم تأييد هذه النظرية بالأمثلة وبأعلام ضمنها.

٥ ـ سطر يتم خلاله الانتقال من النظرية إلى النظرية النقيض.

٦ ـ التعامل مع النظرية النقيض كالتعامل مع النظرية الأساسية.

٧ ـ سطر يسمح لنا بالانتقال إلى توليفة.

٨ ـ فقرة تحتوي التوليفة، وتطرح إشكالية جديدة.

إنّ كل ما ذكرناه يجب أن يتم ومن خلال صفحتين في الكتاب، فهل

على التلميذ أن يبتكر نظرياً وأن يخترع من المجهول؟!

ـ لقد شدّد المشرفون على الدورات الخاصة بتأهيل المعلمين على أنّ هناك علامات خاصة للمنهجية ولسلامة اللغة، ولكنّ التثقيل أغفل هذا تماماً.

وأخيراً ولكي نكون موضوعيين نرى أنه من الواجب التذكير بأنّ المواضيع المطروحة في الكتاب المدرسي هي مواضيع جيدة، شرط أن تشبع تحليلاً، وأن تصاغ بشكل جيد، وأن يُعدّ الأستاذ إعداد سليماً، وأن يشارك الأساتذة الثانويون من القطاعين العام والخاص في عملية التقييم وإعادة الصياغة، لأنّ هناك تعسفاً في التقييم الذي جاء في الامتحان التجريبي، فجاءت الأسئلة معلّبة ولا يمكن الإجابة عن بعضها إلاّ من خلال كتب غير الكتب الرسمية المقرّرة.

علّنا بهذا العرض المقتضب والسريع قد وفقنا في إلقاء الضوء على بعض المشاكل التي اعترضتنا أثناء تدريس المناهج الجديدة.

والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته.

الجلسة السابعة

١ ـ الموضوع: نظام التقييم وفق المناهج الجديدة.

الباحث الأول: الأستاذ علي علوية.

الباحث الثاني: الأستاذ ناصر الضنط.

الباحث الثالث: الأستاذ خالد عيتاني.

الجلسة السابعة:

نظام التقييم وفق المناهج الجديدة.

الباحث الأول: الأستاذ علي علوية.

الأستاذ علي علوية

التقييم التربوي من التقييم إلى التطبيق

- مكانة التقييم في الهيكلية الجديدة.
- فلسفة التقييم المقترح في المنهجية الجديدة.
- أنماط ووظائف التقييم:

أ ـ التشخيصي ـ وظيفة ـ موقع في العملية التربوية ـ أدوات ـ غايات.

ب ـ التكويني ـ وظيفة ـ موقع في العملية التربوية ـ أدوات ـ غايات.

ج ـ التقرير ـ وظيفة ـ موقع في العملية التربوية ـ أدوات ـ غايات.

- الكفايات.
- مجالات الكفايات.
- أدوات التقييم.
- أسس تقييم التحصيل الدراسي:

أ ـ تثقيل المواد.

ب ـ أسس الترفيع.

ج ـ آليات الدعم.

- دليل المعلم.
- دفتر علامات التلميذ.
- أين حصل التعديل ولماذا؟
- نحن والتطبيق على الأرض، مشاكل، حلول ممكنة، وحلول معلقة.
- نتيجة.

أولاً ـ مكانة التقييم في المنهجية الجديدة:

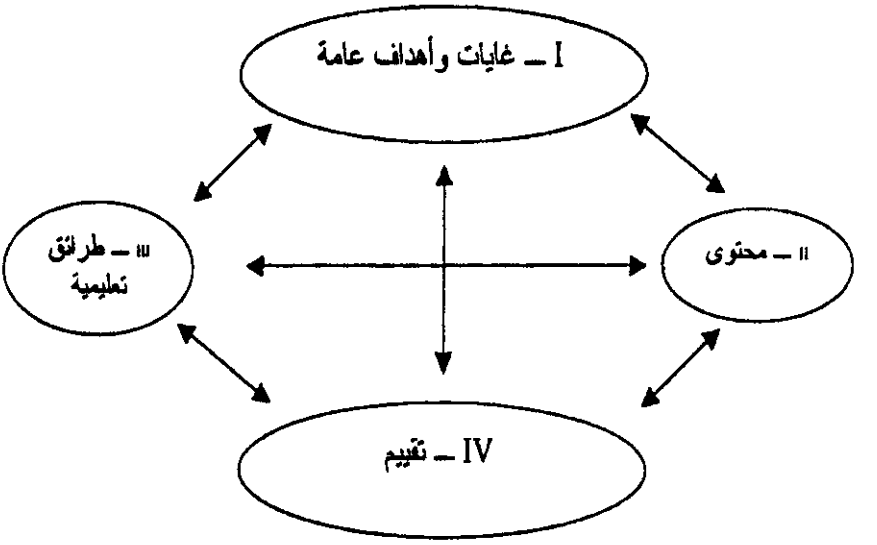
بعد أن خطا التقييم التربوي خطواته الأولى منذ ثلاث سنوات فقد استقر

الأستاذ علي علوية

في محطة ٢٠٠١ ولا إخالها الأخيرة.

فلكي تكون نظرتنا صائبة، وحكمنا عادلاً وجدت من المفيد أن تُعْرَف مكانةُ التقييم في المنهجية الجديدة لنعرف الوسط الذي يتحرك فيه هذا المفهوم والفلسفة التي يمثلها، والدور الموكل إليه والآلية التي بها يتحرك ومن ثم النتائج المترتبة على ذلك ولنبدأ بتحسين الأداء وتعديل ما لا يلزم.

في الصورة أدناه تظهر بوضوح مكانة التقييم في رباعي البناء المتداخل للمنهجية الجديدة.



فكل ركن من الأربعة متصل ومتفاعل مع الثلاثة الباقية بحيث لا يمكن أن تفصل بين واحد من الثلاثة فالكل مؤثر ومتأثر في آن.

I ـ **الأهداف العامة**: وضعت الدولة الأهداف العامة للمنهاج وهو بالإجمال إجابة على سؤال ماذا نريد من المنهاج أن يقدم لنا.

والجواب: **مواطن صالح يتمتع باستقلالية الذاتية، يتقن العمل الفريقي ويستطيع الاندماج في المجموعة ويتفاعل معها يؤثر ويتأثر بها.**

II ـ **الأهداف الخاصة**: وهو ما نريد أن يتعلمه التلميذ في حصة دراسية واحدة وهذه الأهداف مذكورة في مطلع كل درس وهي ترجمة للأهداف العامة.

المحتوى: لقد ترجم المركز التربوي الأهداف الخاصة إلى محتوى لمواد التدريس في جميع المواد الدراسية، والمركز لا يجيز استعمال أي كتاب لم يتضمن بحده الأدنى كافة الأهداف المذكورة.

وهذه صورة توضح التراتبية:

غايات عامة

أهداف عامة

أهداف خاصة

محتوى

III ـ الطرائق: للوصول إلى الأهداف والغايات لا بد من عبور المحتوى إلى الأهداف الخاصة ثم العامة ثم الغايات، وهنا كانت الاستراتيجية الجديدة بجعل المتعلم المحور الأساسي في العملية التعلمية واتباع الإشكالية التعلمية لتحفيز المتعلم حتى يبني بنفسه معارفه ويكتسب مهاراته فيكون دور المعلم مهندس ورشة يقوم فيها المتعلم بالبناء منفذاً تصاميم المعلم مستغلاً كل الوسائط التعلمية المتاحة، كما تركز على جعل المتعلم وحدة تعلمية لتخطي الفروقات الفردية.

IV ـ التقييم: فلسفة التقييم المقترح:

لقد اعتمد المركز التربوي على نظريات حديثة في علم التقييم التربوي سواء على صعيد الترفيع المدرسي من صف إلى صف أم على صعيد الامتحانات الرسمية وهذا المشروع يتميز بما يلي:

١ ـ التخفيف من حدة الاصطفاء والمنافسة وتوجيه التعليم نحو تشخيص الصعوبات التعليمية ومعالجتها والحد من ظاهرة الرسوب والتسرب.

٢ ـ التركيز على مبدأ التقييم المرتكز على اكتساب الكفايات التعلمية بدلاً من نظام المحاسبة.

٣ ـ إدخال فكرة التدرج في اكتساب الكفايات حسب المسار الخاص لكل تلميذ والمساعدة على تجاوز الفروقات الفردية.

إن الانتقال من ثقافة الامتحان إلى ثقافة التقييم يعني الانتقال من مهنة التعليم (تعليم برنامج معين) إلى مهنة التكوين أي تنمية كفايات المتعلم حيث فعل التكوين يعني تحولاً من حال إلى حال وهذا ما يجب تقييمه.

إن نظام التقييم يتخذ طابعاً تكوينياً بصفته وسيلة توضع بين أيدي الأساتذة من أجل تحسين عملية التعلم ورفع مستوى الأداء المدرسي للتلميذ

والمعلم معاً.

جديد التقييم المقترح

(الكفاية في موضوع معين):

إن قيمة المنهاج مبنية على نوع المشكلات التي يستطيع أن يحلها المتعلم عند تركه للمدرسة.

إنَّ مشاكل الحياة بالغالب مركبة فلا بد للمتعلم من أن يواجه مشكلات الحياة، لذا عليه أن يستعمل الكفايات التي حَصَّلها في المدرسة واكتسبها في حياته التعلمية من أجل اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية المترتبة عليه. وبقدر ما يكون القرار صحيحاً نقول: إن هذا الشخص كفء، لأنه اتخذ القرار بعد أن جمع المعلومات حوله ثم درسها ثم حللها ومن ثم اتخذ القرار الصحيح.

لذا نرى أن حفظ المعلومات وتقييمها وسردها في حالات بسيطة لا تلبي حاجات المتعلم المركبة بعد ترك المدرسة. لذا كان الاهتمام باكتساب الكفايات في موضوع معين بدل حفظ المعارف وتكديسها.

مثال: إن سرد كيفية السباحة مثلاً: تحريك الأيدي والأرجل والرأس والتنفس وحفظ التوازن، لا تعني أن الشخص اكتسب كفاية في السباحة لأن عمل الشيء غير التكلم عنه.

فالكفاية إذاً هي نشاط تعلمي في وضعية مركبة تتدامج ضمنه أهداف تعلمية عديدة.

كذلك يجب أن تقارب وضعية التدامج المركبة للكفاية ما أمكن الوضعية الطبيعية التي قد يواجهها التلميذ في حياته لذا يجب أن تحتوي على عناصر تحاكي الواقع وبهذا تكون للكفاية وظيفة اجتماعية.

مثال: لو طلبنا من تلميذ حساب مساحة مربع طول ضلعه ١٠م يقول ١٠×١٠ = ١٠٠م^{٢} هذه تعتبر هدفاً في علم المساحة بينما، لو قلنا له سأسيج حديقة مربعة سياجاً على ٣ أطواق ما هي كلفة الشريط إذا كانت مساحة الحديقة ١٠٠م وسعر المتر ٢٠٠٠ل.ل.

وهنا لا بد أولاً من حساب طول ضلع الحديقة ـ ثم المحيط ـ ثم طول

الشريط ـ ثم كلفة الشريط، وتُعتَبَر هذه الكفاية (مرتبطة بالدوافع).

أنماط التقييم:

- تقييم تشخيصي للتلميذ: تشخيص وتحديد الصعوبات في بداية العملية التعلمية ـ أسئلة شفهية عن أهداف تعلمية ليس لها علامة.
- تقييم تكويني (للتلميذ وللمعلم): معالجة الصعوبات ـ تعميق المكتسبات خلال العملية التعلمية ـ أهداف أو كفايات اختبارات امتحانات ـ لا تؤخذ لها علامة أو إن أخذت تحتسب على بطاقة التلميذ.
- تقييم تقريري للتلميذ ـ تحديد محصلة المتعلم لاتخاذ القرار بعد التعلم ـ اختبار كفايات تؤخذ علامتها على بطاقة التلميذ فقط.

أدوات التقييم:

١ ـ أسس التقييم للتحصيل الدراسي:

أ ـ تثقيل المواد حسب المرحلة والحلقة.

ب ـ أسس الترفيع: ميسر للحلقة الأولى من المرحلة الأولى ٢٠/ ١٠ في جميع الحلقات والمراحل.

ج ـ آليات الدعم: يجري الدعم في كل مادة تتدنى علامتها عن ٢٠/ ١٠.

٢ ـ دليل المعلم للتقييم:

ـ يحتوي على مجالات الكفايات للمادة مع تفسير يبرر اعتمادها ويفصل مكونات الكفايات مع نماذج مقترحة للأسئلة وفق هذه الكفايات.

٣ ـ دفتر العلامات:

ـ يقترح المركز بطاقة علامات مصممة بحيث تظهر تطور تحصيل المتعلم الأفقي في كل مادة وتطور معدل المواد خلال السنة الدراسية.

خلاصة:

إن التقييم بالكفايات يستجيب لحاجتين:

١ ـ مواجهة التلميذ لوضعيات مركبة بهدف تدريبه على مواجهة وضعيات حياتية غالباً ما تكون مركبة.

٢ ـ توفر إمكانية مرافقة المعلم لتلميذه خلال العملية التعلمية ابتداء من الأهداف الخاصة والجزئية وإلى الكفايات الأقرب إلى غاية المنهاج وهي الاستقلالية الذاتية.

مجالات الكفايات:

لتسهيل الأمر صنفت الكفايات الموجودة في المنهاج لكل سنة في مجالات خمسة ثم عُدِّلَتْ فأصبحت ثلاثة:

١ ـ كل الكفايات التي تتعلق (بتطبيق المعلومات وربطها بالحياة العادية التي يصادفها المتعلم)، كذلك تفسير بعض الظواهر الطبيعية المرتبطة بالمفهوم الذي تعلمه، وضعت في مجال واحد أطلق عليه تطبيق المعلومات).

ـ مثال: أحسب الزمن اللازم لصعود مصعد كهربائي من الطابق السفلي إلى الطابق الخامس.

٢ ـ امتلاك إنجاز التجارب المخبرية (يتعلق بمعرفة الآلات حسن استعمالها في كيفية أخذ القياس ـ تنفيذ مخطط تجريبي ـ المحافظة على الآلة والإنسان).

ولصعوبة وتنفيذ هذه الكفايات لأسباب عديدة (عدم توفر الآلات وقلتها..) يمكن أن يرافقها مؤقتاً مجال حل التمارين التي لها روحية التجارب كأن يكيف المعلم معلوماته العملية في وضعيات نظرية ـ مثلاً: تعطيه صورة تركيب آلة وأن تغير في تركيب هذه الآلة في نظام القياس أو طريقة التوصيل مثلاً على أي زر يجب أن نضغط حتى نرى رسمين على لوحة OSCILLIOSCOPE.

٣ ـ مجال التواصل:

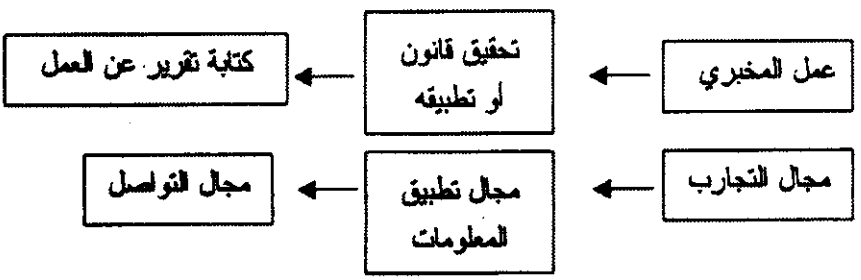
إن محتوى هذا المجال قد يوجد في المجالين الأولين، ويُصار إلى التركيز عليه حتى يُتَعوَّد على التعبير السليم والانتقال من اللغة المحكية إلى لغة الرموز وقراءة الرسوم البيانية والجداول وتحليل الرسوم إلى معلومات. والعكس صحيح.

أين حصل التعديل عبر التطبيق؟؟

حصل التعديل عبر السنوات الثلاث.

حصل أولاً في مجال الكفايات: كان المجال مؤلفًا من خمس كفايات فأصبحت ثلاثاً، فحققنا تبسيطاً في التعلم، وسهولة في التطبيق ووضوحاً في الهدف.

وكل عمل أو اختبار يجري في مختبر أو في مشغل يعتبر عملاً مخبرياً. ومن ثم سيصار إلى صياغة قانون أو تحقيق قانون ومن ثم يصار إلى كتابة تقرير عن هذا العمل فهذه العملية المذكورة تلخص عملية التعلم بثلاثة مجالات:



حصل في العلامة:

كانت تؤخذ العلامة (علامة السعي)

من الاختبارات والتسميعات الشفوية التي تطال الأهداف التعلمية ثم يضاف إليها علامة امتحان عن كفاية محققة ثم يعطى المعدل فيكون معدل السعي.

والتعديل طال الأمر التالي: إنه لا يمكن جمع علامة تحقيق الأهداف التعلمية مع علامة الكفاية لذا أهملت علامة التسميعات التي تعالج الأهداف التعلمية واكتفي بامتحانين في الفصل على الأقل (مسابقات) عن الكفايات فقط تجمع مع علامة امتحان الفصل الأول على أن تكون علامة المجالات في السعي منفصلة ويمكن أن يكون امتحان الفصل مشتركاً بين أكثر من كفاية. وعلامة التسميعات الشفوية اليومية تعطى للطلاب الذين ينالون آخر العام معدل ٥,٩/٢٠ حتى يصار إلى ترفيعهم.

إن المشاكل التي نعاني منها في التقييم المقترح هي:

١ ـ اختبار الكفايات الجديد على المعلمين وعلى الطلاب ونحن بحاجة إلى مدة زمنية للتدرب عليه ـ وبحاجة إلى نماذج أكثر مما أعطي، وبحاجة إلى دورات للتدريب أكثر.

٢ ـ الكتب التي بين أيدي المعلمين والطلاب لا تعالج التقييم المقترح فالأسئلة الموجودة في الكتب لا تقيم بالكفايات بل بالأهداف ولا تغطي كافة المجالات المطروحة، فالطالب والمعلم لا يجدها في جدول التمارين.

٣ ـ كاتبو الكتب ومؤلفوها هم غير الذين نظموا عملية التقييم فجاءت الكتب في غُرْبة أو قل في ضبابية لا تراعي مطلقاً المعتمد في تقييم الكفايات.

٤ ـ الأسئلة التي تم وضعها بين أيدي الأساتذة تحت اسم ANNALE ZERO لا تلبي حاجات المعلمين ولا الطلاب إذ إنها هي التي تم اعتمادها في أكثر من دورة لهذا تم تدريب الأساتذة وخصوصاً أساتذة الشهادات حتى لا يتفاجأ الطلاب بشكلها ونوعها ووقت طرحها وكيفية معالجة المسابقة في الامتحانات الرسمية، وجميعها جديد.

٥ ـ اعتماد المشكلات التي يواجهها المتعلم في حياته: اعتمادها كمشكلة يجب حلها من خلال نظرية أو مفهوم فيزيائي قد يختلف من تلميذ إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى. مثلاً: القول بتفسير «ناضور» الباب على أنه عدسة مكبرة أم لا. قد نجد في لبنان

طلابا لا يعرفون ناضور الباب فكيف نطرحه في امتحان رسمي لجميع الطلاب والمستويات.

٦ ـ اعتماد التمارين ذات المفهوم أو الروحية التجريبية المبنية على اختبارات أجريت في المدارس ـ مثلاً ـ حتى الآن أغلب المدارس تفتقر إلى هاتين الآليتين: (TABLE A' COUSSIN D'AIR - OSCILLIOSCOPE) فكيف نطرح أسئلة عن أمور كهذه.

٧ ـ اللغة التي تمت فيها معالجة بعض التمارين ورد فيها مصطلحات علمية عربية على مسامح الطلاب مثلاً JUDAS لصف الرابع المتوسط.

٨ ـ تثقيل بعض المواد لم يكن يراعي عدد الساعات للمادة المطلوبة، مثلاً ٤ ساعات الكيمياء في صف العلوم العامة يقابلها ٧ ساعات فيزياء أعطيت (٤ ساعات ٨٠ علامة) وأعطي (٧ ساعات ١١٠ علامات بدلاً من: ٧×٢٠ = ١٤٠ علامة.

٩ ـ كثافة المواد وكثرتها ومكث الطالب وجعله في حمى امتحانات.

١٠ ـ الامتحانات في المواد الإجرائية التي تطال أوسع مواد، ترسل المدرسة معدل ثلاثة منها معدلها ٣٠ علامة وعلامتها القصوى ٢٤ إن المدارس التي وجد فيها مشاغل تكنولوجيا أو مختبرات للعلوم ترسل حتماً ٢٤ من ٣٠ علامة فيستفيد طلابها من ٩ علامات بينما المدارس التي لا يوجد فيها مشاغل أو مختبرات فإن طلابها يحرمون من هذه العلامات. ولتحقيق العدالة التربوية بين الطلاب يتوجب إلغاء هذه الامتحانات الإجرائية حتى يكتمل تجهيز المدارس في لبنان كلها.

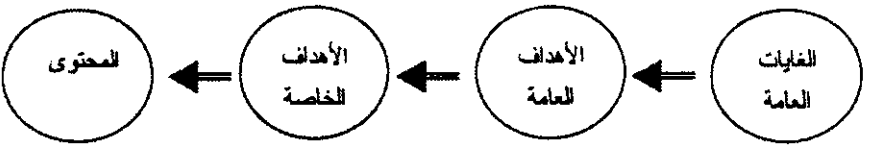
نتيجة:

ومع كل ما تقدم، لا يعني هذا أننا ضد المنهجية في التقييم، إنما نسعى لأن نقربها من الكمال والعدل في مواكبة المنهجية وتسديد خطاها لأنها بحاجة إلى الأخذ بهذه الأمور لتصبح في أفضل حال وتنعكس خيراً على الطلاب وعلى المجتمع كلّه.

III ـ المحتوى:

لقد ترجم المركز التربوي الأهداف الخاصة إلى محتوى لمواد التدريس في العلوم والرياضيات واللغات والاجتماعيات والفنون والتكنولوجيا وغيرها. وهنا نرى أن المركز التربوي لا يجيز استعمال أي كتاب لا يحتوى على الأقل المحتوى المقرر من المركز.

وهنا في هذه الصورة نرى الترابط بين الغايات والأهداف والمحتوى.



IV ـ الطرائق:

للوصول إلى الأهداف والغايات لا بد من عبور المحتوى إلى الأهداف الخاصة ثم العامة ثم الغايات.

وهنا لا بد من سلوك طريقة لاكتساب هذا المحتوى أو الكفايات المطلوبة من هذا المحتوى فكانت الاستراتيجية بجعل المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعلمية لتحفيز المتعلم حتى يبني بنفسه معارفه ويكتسب مهاراته فيكون المعلم مهندس ورشة يقوم بها المتعلم بالبناء مستغلاً كل الوسائط التعلمية المتاحة كما تركز على جعل التعلم وحدة تعلمية لتخطي الفروقات الفردية.

V ـ التقييم:

● فلسفة التقييم المقترح:

لقد اعتمد المركز التربوي نظريات حديثة في علم التقييم التربوي سواء على صعيد الترفيع المدرسي من صف إلى صف أم على صعيد الامتحانات المدرسية وهذا المشروع يتميز بالأمور الآتية:

١ ـ التخفيف من حدة الاصطفاء والمنافسة وتوجيه التعليم نحو تشخيص الصعوبات التعلمية ومعالجتها والحد من ظاهرة

الرسوب والتسرب.

٢ ـ التركيز على مبدأ التقييم المرتكز على اكتساب الكفايات التعلمية بدلاً من نظام المحاسبة.

٣ ـ إدخال فكرة التدرج في اكتساب الكفايات حسب المسار الخاص لكل تلميذ والمساعدة على تجاوز الفروقات الفردية.

- إن الانتقال من ثقافة الامتحان إلى ثقافة التقييم يعني الانتقال من مهنة التعليم (تعليم برنامج معين) إلى مهنة التكوين أي تنمية كفايات المتعلم حيث فعل التكوين يعني تحولاً من حال إلى حال وهذا ما يجب تقييمه.
- إن نظام التقييم يتخذ طابعاً تكوينياً بصفته وسيلة توضع بين أيدي الأساتذة من أجل تحسين عملية التعليم ورفع مستوى الأداء المدرسي للتلميذ والمعلم معاً.

ثانياً ـ التقييم المقترح في المنهاج الجديد:

مقدمة (إن قيمة المنهاج مبنية على نوع المشكلات التي يستطيع أن يحلها المتعلم عند ترك المدرسة).

نعطي أمثلة عن أميركا (عندما درست منهاج التعليم الياباني لمعرفة تفوق الطلاب والمهندسين اليابان في علم الإلكترونيات).

وكذلك عندما درست برنامج الاتحاد السوفياتي عندما سبقها إلى الفضاء.

إن مشاكل الحياة مركز في الغالب فلا بد للمتعلم أن يواجه مشكلات الحياة، وعليه أن يستغل الكفايات التي حصلها في المدرسة واكتسبها في حياته العملية من أجل اتخاذ القرار وتحمل مسؤولياته.

وبقدر ما يكون القرار صحيحاً نقول: إن هذا الشخص كفء لأنه اتخذ القرار المناسب بعد جَمْع المعلومات حوله ثم درسها وحللها واتخذ القرار وتحمل مسؤوليته.

ومن هنا نرى أن حفظ المعلومات أو سردها في حالات مشابهة لا تلبي

له حاجاته المركبة في الحياة بعد المدرسة لذا كان الاهتمام باكتساب ثقافة في موضوع ما وليس معرفة وفهم وسرد هذا الموضوع (مثلاً: إن تحريك الأيدي وتحريك الأرجل ـ والتنفس من الأنف لا تعني أن من يتقنها أصبح سباحاً ماهراً لأنه لا بد لهذه الحركات أن تتدامج معاً لتؤديَ مهمة السباحة وهنا ما نسميه كفاية في السباحة فهي ليست مجموع معارف أو مهارات إنما تدامجها في وضعية مركبة لتؤدي مهمة معينة. وهذا ما جعلنا نتوجه إلى تقييم كفايات المتعلم وليس إلى تقييم معارفه.

كل منا يعرف أن بعض التلاميذ يتوصلون بسرعة إلى سرد قانون أو خصائص أو وصف ظاهرة وقد يجد هذا البعض صعوبة في تطبيق هذا القانون أو تفسير ظاهرةٍ معينةٍ وكلمة تطبيق لا تعني التطبيق المباشر للقاعدة لكن نقصد بها المستوى المعرفي الثالث عند (بلوم): تطبيق المعلومة في وضعيات مشابهة لما رآه المتعلم وهي تأتي بعد الحفظ والفهم ويأتي بعدها التحليل والتركيب والتوّليف.

إن بعض الأهداف الخاصة وإن اختلفت في مستويات المعرفة تترابط فيما بينها من حيث المفاهيم أو المهارات التي تنضوي تحتها ودمجها لتشكل هدفاً تكاملياً أكثر شمولية يطلق عليه KETEL اسم كفاية (فالكفاية هي نشاط تعلمي في وضعية مركبة تتدامج ضمنه أهداف خاصة عديدة).

مثال: كي يكتسب التلميذ كفاية تفسير «مصهر» في الأدوات الكهربائية، لا بد من أن تتحقق لديه وتتدامج مجموعة أهداف تعلمية خاصة:

١ ـ تعريف قوة التيار الكهربائي.

٢ ـ معرفة الطاقة الكهربائية وتحولها إلى طاقة حرارية.

٣ ـ معرفة أن الحرارة ترفع من درجة حرارة الجسم.

٤ ـ مواءمة المصهر ليتوافق مع الآلة.

٥ ـ معرفة كلمتي توتر فائض.

٦ ـ قوة تيار زائد.

مثال آخر: اكتساب كفاية تفسير جول (الأهداف التعلمية الخاصة):

١ ـ قوة التيار الكهربائي.

٢ ـ المقاومة الكهربائية.

٣ ـ تحول الطاقة الكهربائية إلى طاقة حرارية.

مثال آخر: اكتساب كفاية تفسير الصدى (الأهداف التعلمية الخاصة):

١ ـ معرفة أن الصدى ينتشر في الهواء.

٢ ـ سرد قانون انعكاس الموجات الصوتية.

٣ ـ معرفة طبيعة الصوت الارتجاجية.

٤ ـ معرفة أن مدى الصوت يتغير خلال انتشاره دون تغير السرعة أو التوتر.

٥ ـ حساب الوقت.

٦ ـ معرفة الحد الأدنى للسمع.

- لا تعتبر كفاية إلا إذا تمت في وضعية تدامج أي في وضعية مركبة تشمل معلومات أساسية وثانوية وتتطلب معارف ومهارات تم اكتسابها وتعود إلى المتعلم مهمة فرز المعلومات وتحديد ما يلزمه منها.
- يجب أن تقارب وضعية التدامج المركبة للكفاية ما أمكن الوضعية الطبيعية التي قد يواجهها التلميذ في حياته لذا يجب أن تحتوي على عناصر تحاكي الواقع وبهذا تكون للكفاية وظيفة اجتماعية.

(مثال عن دراسة القذائف في الفراغ ـ الحركة بدون احتكاك).

ثالثاً ـ مجالات الكفايات:

قبل التكلم عن مجالات الكفايات سأسوق المثال التالي:

الغاية من المنهاج تكمن في نوع المشكلات التي يستطيع أن يحلها المتعلم في الحياة بعد ترك المدرسة.

عندما اترك المدرسة بعد أن أمضيت فيها ١٢ سنة في اكتساب الكفايات المطلوبة، للتمكن من حل المشكلات بالشكل الأفضل، أريد:

أ ـ أن اشتري بيتاً بالتقسيط.

ب ـ أن أشتري سيارة.

ج ـ أن أؤثث بيتاً.

د ـ أن أتزوج.

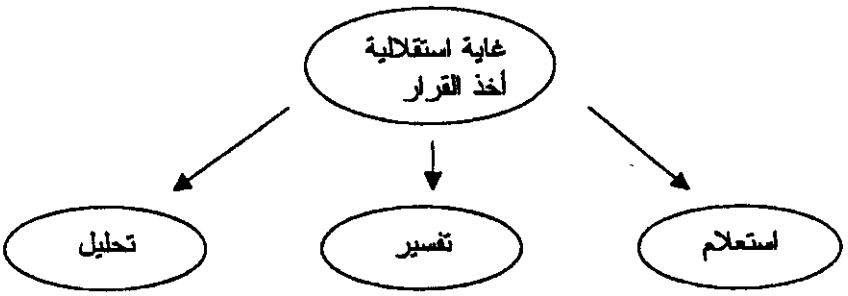
هـ ـ أن أدخل في تجارة.

وهنا لا بد أن يكون القرار الذي سأتخذه نهائياً وأتحمل المسؤولية فيه فماذا علي أن أفعل؟

أولاً ـ أجمع المعلومات حول المشروع: (استعلام) هذه كفاية في الاستعلام.

ثانياً ـ أفسر المعلومات التي جمعتها: (تفسير) هذه كفاية في تفسير المعلومات.

ثالثاً ـ أحلل المعلومات التي جمعتها: وهذه (كفاية في تحليل المعلومات).



مجالات الكفايات:

لدى التدقيق في الكفايات المعطاة في الفيزياء ـ كما مر معنا ـ يتبين لنا أن بعضها مترابط من حيث **(المفاهيم والإجراءات)** فيمكن للكفايات التالية

شرح ظاهرة الصدى ـ شرح ظاهرة تأثير حول ـ تفسير ظاهرة دوبلر وغيرها، أن توضع في (جارور) واحد لتكون مجالاً للكفايات قد سُمِّيت **(شرح الظواهر الفيزيائية المرتبطة بالحياة اليومية)**.

كما أن كفايات أخرى مترابطة فيما بينها قد تشكل مجالاً آخر. مثلاً: يمكن اعتبار الكفايات التالية حساب حجم جسم صلب، بغمره في سائل. تنفيذ تسجيل بياني لحركة مستقيمة ذات تسرع ثابت القيمة.

التحقق التجريبي من قوانين التوتر الكهربائي في دائرة بسيطة تجتمع تحت اسم مخطط تجريبي وتوضع في (جارور) ثانٍ.

وهنا نلاحظ أن مجالات الكفايات قد قسمت إلى (جوارير) أربعة في المرحلة المتوسطة وإلى خمسة في المرحلة الثانوية وهي:

١ ـ (الجارور الأول): تطبيقات المعرفة، حل التمارين، وضع في (جارور) واحد.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن كلمة تطبيق لا تعني تطبيق قاعدة في حالة بسيطة بل إلى أنَّ تتطلب حسب (بلوم) ـ المستوى الثالث ـ تطبيق المعرفة في مواقف جديدة مركبة وليس معقدة.

مثلاً: أحسب الزمن الذي يمر بين سقوط حجر في بئر وارتداد الصوت إلى الشخص: حركة متسارعة × حركة منظمة × سرعة ثابتة ـ سرعة متزايدة).

أهداف معرفية خاصة تتدامج لتعطي وضعية جديدة.

٢ ـ الجارور الثاني: تنفيذ تجربة معينة، تتعلق بما يلي:

١ ـ يتعلق بمعرفة الآلات.

٢ ـ استعمال الآلات.

٣ ـ المحافظة على الآلات.

٤ ـ السلامة العامة ـ كيف تؤخذ النتائج.

٦ ـ القراءة.

٧ ـ الجدولة.

٨ ـ تنفيذ مخططات تجريبية. . . مثال: (نفذ قياس الحرارة النوعية لمعدن ما) ـ دائرة كهربائية.

٣ ـ الجارور الثالث: تفسير الظاهر الفيزيائية تتعلق: بتفسير الظواهر الطبيعية التي يراها المتعلم في الحياة العامة مثلاً:

أ ـ فسر تعلق نقطة ماء على لوح زجاج الشباك.

ب ـ أنت في واد صرخت ثم سمعت الصوت يتردد فسر هذه الظاهرة.

ج ـ ارتفع التيار الكهربائي فانقطعت الصّورة في التلفاز.

د ـ قال معلم الكهرباء: إحترق المصهر. فسر هذا القول.

٤ ـ الجارور الرابع: قراءة الرسوم البيانية:

قراءة الرسوم البيانية مثلاً (١) $u = f$ الخاص بالمولد أو بالموتير أو بالمقاومة. أو قراءة رسم $f = kx$ لقاعدة هدك أو أي رسم بياني في منهج الفيزياء.

٥ ـ الجارور الخامس: التواصل والتعبير:

أ ـ إن محتوى هذا الجارور موجود في الجوارير الأربعة الماضية، والتركيز عليه مؤقت لأنه قد يلغى في المستقبل القريب، والغاية منه أن يشعر المعلم والتلميذ بأهمية هذا الجانب من الكفايات. مثلاً كتابة التقارير (جمل منفصلة وجمل مترابطة):
تلميذ يرسم دائرة بيده وآخر يرسمها على البيكار ـ خط باليد وآخر بالمسطرة.

ب ـ إن التأكيد على هذا الجارور حتى يتعود الطالب على التعبير السليم والانتقال من اللغة المحكية إلى لغة الرموز، وعملية ترجمة المسألة من كلام إلى رموز تسهل عملية الحل. مثلاً: كلمة ثقل مادة $P = mg$.

ج ـ إن اعتماد نظام التقييم بالكفايات أصعب من اعتماد نظام التقييم بالأهداف الخاصة. لأن التلميذ قد ينجح في تحقيق عناصر الكفاية إلا أن ذلك لا يعني أنه سينجح بالضرورة في تحقيق

الكفاية عينها. من هنا وجب تقييم الكفاية في وضعية مركبة لا الاكتفاء بتقييم عناصرها.

وعندما يحقق التلميذ نجاحاً في جارور التفسير للظواهر الفيزيائية عند معلم الفيزياء والكيميائية في الكيمياء، وعلم الحياة، والجغرافيا والتاريخ... وكلها مترابطة بالحياة سيكون حتماً قادراً على تحليل أية وضعية تواجهه في الحياة لأنه قد امتلك كفاية تحليل وتفسير كل الظواهر في حياته الدراسية.

هذا بالنسبة لمجال التفسير وكذلك لمجال قراءة الرسوم فإنه يصبح قادراً على قراءة كل الرسوم التي تواجهه في حياته: ارتفاع أسعار، تغير في صرف العملات ـ منسوب المياه ـ الولادات ـ إلخ..

ويتكامل التقييم في مختلف المجالات يمتلك المتعلم كفايات متكاملة، ويكون أقرب إلى الغايات العامة التي رسمت للمنهج، ويكون المعلم قد رافق المتعلم ليس في الأهداف التعلمية بل في الكفايات التي هي أقرب ما تكون من الأهداف العامة. وهذا هو هدف التقييم في المنهج الجديد.

كيفية وضع العلامة:

ـ تسميع شفوي أو كتابي (١٠د ـ ١٥د فقط) (عدة مرات في الشهر).

ـ معدل التسميع الشفوي له نفس تثقيل (المسابقة الشهرية) ((٢٠) ـ (٢٠)). مثلاً: تسميعات شهرية.

أخذ التلميذ: ٣/ ٥+٤/ ٧+٢/ ٨ = ٩/ ٢٠ معدل التسميعات الشهرية.

ويكون عندها قد أنجز كفاية.

مسابقة في كافية علامتها على ٢٠

ـ أخذ التلميذ على مسابقة الكفاية ١٣/ ٢٠.

ـ معدل السعي الشهري ٩/ ٢٠ + ١٣/ ٢٠ = ١١/ ٢٠ الأول.

ـ معدل السعي الشهري الثاني مثلاً ٨/ ٢٠.

ـ معدل السعي الثالث ١٣/ ٢٠.

علامة السعي الفصلي: ١١/ ٢٠+٨/ ٢٠+١٣/ ٢٠ = ١١/ ٢٠.

علامة الفصل الأول ١٣/ ٢٠.

علامة الفصل الأول ١١/ ٢٠+١٣/ ٢٠ = ١٢/ ٢٠.

علامة الفصل الثاني ١٢/ ٢٠.

علامة الفصل الثالث ١٣/ ٢٠.

المعدل السنوي العام: ١١/ ٢٠ + ١٢/ ٢٠+٠٢ (١٣/ ٢٠) = ٤/ ٤٩ = ١٢/ ٢٠ المعدل النهائي.

القاعدة: (علامة الفصل الأول + علامة الفصل الثاني + ٢ = علامة الفصل الثالث) المعدل النهائي.

ـ ألغيت امتحانات الإكمال كلياً.

مثال على الصف الأول الثانوي:

دروس كهرباء: . . .

تسميع ١٠د: ٣/ ٥+٤/ ٥+٦/ ١٠ (كفاية) = ١٣/ ٢٠.

مسابقة عن كفاية: ١١/ ٢٠.

معدل السعي الشهري يكون ١٣/ ٢٠ + ١١/ ٢٠ = ١٢/ ٢٠ هذه العلامة تسلم إلى الإدارة فقط، أما البقية فيه فعلى. . . المعلم.

قبل التعديل

علامة السعي:

تتكون علامة السعي من معدل علامات الاختبارات المستمرة (٥٠٪) ومن علامات الاختبارات الشهرية (٥٠٪).

$$\text{علامة} = \frac{\text{معدل علامات الاختبارات المستمرة} + \text{معدل علامات الاختبارات الشهرية}}{٢}$$

علامة الفصل:

يتم احتساب علامة الفصل على أساس المعادلة التالية:

علامة الفصل = **علامة السعي + علامة الامتحان الفصلي.**

المعدل النهائي:

يتكون معدل النتائج النهائية من (١/٤) ربع معدل علامة الفصل الأول و (١/٤) ربع معدل علامة الفصل الثاني و (١/٢) نصف معدل علامة الفصل الثالث وتحتسب وفاقاً للقاعدة التالية:

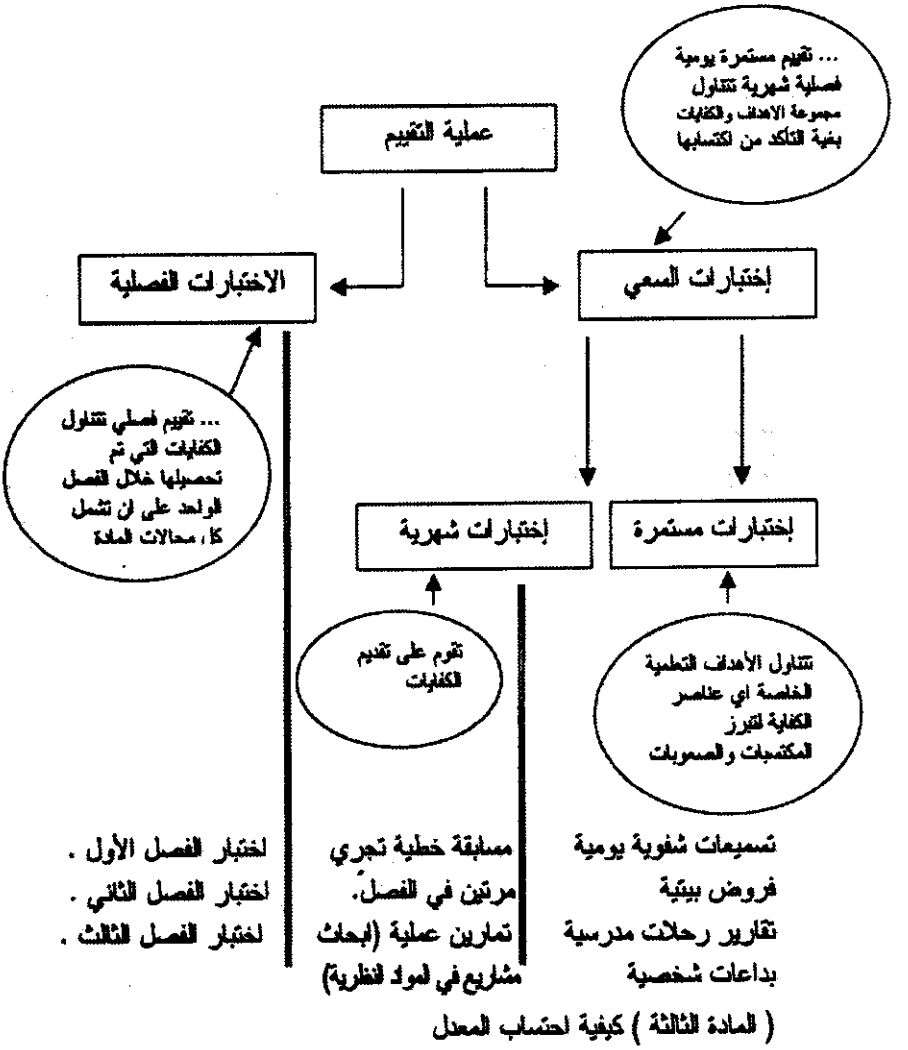
المعدل النهائي = معدل علامة الفصل الأول+معدل علامة الفصل الثاني+معدل علامة الفصل الثالث.

رقم /٢٠٨م٢٠٠٠/ .

القرار رقم /٨٧٨م١٩٩٩/ .

الاختبارات المدرسية في السنوات المنهجية المقررة وفاقاً للمناهج الجديدة.

المادة الأولى: يخضع المتعلم لعملية تقييم مستمرة خلال السنة الدراسية، وتهدف هذه العملية إلى التأكد من تحصيل المتعلم واكتسابه مجموعة الأهداف والكفايات الواردة في كل مادة دراسية مقررة. وللوصول إلى الغاية المنشودة يتوجب العمل بما يلي:



(المادة الثالثة) كيفية احتساب المعدل

أولاً: علامة السعي الفصلي: تكون من معدل علامات الاختبارات الشهرية.

ثانياً: علامة الفصل = علامة السعي الفصلي + علامة الامتحان الفصلي / ٢

ثالثاً: المعدل النهائي = معدل الفصل الأول + معدل الفصل الثاني + ٢× معدل الفصل الثالث / ٤

ـ التعديل الحاصل:

كانت تحسب علامة الاختبارات المستمرة ٥٠٪ (تقييم أهداف).

الاختبارات الشهرية ٥٠٪ تقييم كفايات.

علامة السعي = معدل الاختبارات المستمرة + معدل الاختبارات المستمرة / ٢

التعديل ألغى علامة الاختبارات المستمرة (تقييم بالأهداف).

وبقيت علامة السعي الفصلي من معدل علامات الاختبارات الشهرية.

أرجئت هذه العلامة لآخر السنة وللطالب الذي يكون معدله ٥,٩/ ٢٠ عندها يتدخل أستاذ المادة وبيده بنية عن وضع الطالب فتكون الدراسة لوضع الطالب أكثر موضوعية وعادلة وليست مزاجية.

المادة الخامسة: توازن المجالات.

في نطاق تقديم الكفايات سواء في الاختبارات الشهرية أو الامتحانات الفصلية يشترط تقديم معظم الكفايات في مختلف المجالات على أن لا يطغى مجال على آخر.

المادة السادسة: تحديد النتيجة النهائية للمتعلم (ناجح ـ راسب).

أ ـ يعتبر ناجحاً كل متعلم حاز على معدل ١٠/ ٢٠ وما فوق.

ب ـ يبدأ الدعم في كل مادة يتدنى معدله على ١٠/ ٢٠.

ج ـ يدرس مجلس الصف علامة كلِّ متعلمٍ حاز على معدل نهائي بين ٩،٥٠ والـ ١٠ ضمن معايير محددة.

د ـ يحق للمتعلم المرفع من السنة الأولى الثانوية أن ينتسب إلى السنة الثانية (إنسانيات) أو السنة الثانية (علوم). تعدلت القاعدة: أن يحصل ١١/ ٢٠ في العلوم فيرفع للثاني العلمي أو ١١/ ٢٠ آداب فيرفع للثاني (إنسانيات).

كذلك: يحق للمتعلم الذي أنهى بنجاح السنة الثانية (إنسانيات) أن ينتسب إلى السنة الثالثة (آداب وإنسانيات) أو إلى السنة الثالثة (اجتماع واقتصاد).

كذلك: يحق للمتعلم الذي أنهى بنجاح السنة الثانية (علوم) أن ينتسب إلى السنة الثالثة في فروع (الاجتماع والاقتصاد) أو (العلوم العامة) أو (العلوم الحياتية): علوم الحياة.

كذلك: يجوز للتعلم المسجل في السنة الثانية الثانوية في أي الفرعين فيها، وبناء على طلب خطي موقع من ولي أمره، الانتقال من فرع إلى آخر، وذلك بعد انقضاء مدة شهر على الأكثر من بدء التدريس الفعلي، في الفرع المسجل فيه.

نموذج للصف الأول الثانوي:

	الفصل الأول						
الاسم	D١ ٢٠	D٢ ٢٠	D٣ ٢٠	معدل سعي	امتحان ٦٠	معدل فصل	التقدير
سمير	١٥	١٠	١٢	٣٧/٦٠	٤٣/٦٠	٤٠/٦٠	حسن بحاجة إلى مضاعفة جهودة في D٢
	مجالات منفصلة للسعي				مجالات متداخلة		

ـ اختبارات السعي في الكفايات المطلوبة تكون في مجالات منفصلة.

D٣ D٢ D١.

ـ امتحان الفصل الأول: اختبار كفايات في مجالات قد تكون متداخلة.

ـ نفس النموذج يستعمل لجميع الصفوف مع تغيير التثقيل.

الامتحانات الرسمية: الشكل والتثقيل ووضع العلامة:

العلوم العامة :	علوم الحياة	الانسانيات
ـــ مدة المسابقة ٣ ساعات	ـــ مدة المسابقة ٢ ساعتين	ـــ المدة : ١ ساعة
ـــ عدد الأسئلة ٤ اسئلة	ـــ عدد الأسئلة ٣ أسئلة	ـــ عدد الأسئلة ٣ أسئلة
ـــ تثقيل الاسئلة	٣ أسئلة بـــ ٢٠ علامة	(٣ اسئلة بـــ ٢٠ علامة)
٣ أسئلة بـــ ٢٠ علامة	٢٠ × ٤ = ٨٠ علامة	السؤال الواحد
١ سؤال بـــ ٧,٥ علامة	السؤال الواحد	(٦-٨) علامات
٢٧,٥ علامة	بين (٥-٨) علامات	
٢٧,٥×٤ = ١١٠		
كل (+) = ١ علامة		
ـــ السؤال الواحد بيـــن (٥-٨) علامات		

الصف التاسع: (ثلاثة أسئلة بـ ٢٠ علامة).

المدة: ١ ساعة.

تثقيل السؤال الواحد بين (٦ ـ ٥,٧) علامة.

كيفية توزيع العلامة على عمل المجموعات:

١ ـ في حال كان النشاط داخل الصف: (مستندات، وثائق، شرائح، فيديو) في المرحلة الابتدائية حلقة أولى وثانية تشكل علامة (امتلاك مهارة إنجاز التجارب = علامات+ التواصل ٣ علامات يكون المجموع ٦ علامات) توزع كما يلي:

A الجانب النظري ٦/ ٣	ـ كل عضو يقوم بدوره ضمن الفريق (علامة ونصف العلامة) ـ التزام الهدوء ١ علامة ـ الاحترام الوقت ١ علامة
العلامة ٦/٢٠	
B الجانب العملي ٦/ ٣	ـ إنجاز النشاط وإتقانه ٢ (علامتان). ـ إخراج العمل: ترتيب، تبويب، خط (علامة واحدة).

٢ ـ في حال كان العمل مخبرياً أو في المشغل: إجراء تجارب، تنفيذ مشاريع.

تنفيذ النشاط A امتلاك مهارة تنفيذ التجارب	١ ـ يقوم كل عضو بدوره ضمن الفريق (نصف علامة). ٢ ـ إنجاز العمل وإتقانه (علامة ونصف العلامة). ٣ ـ احترام الوقت (نصف علامة). ٤ ـ الهدوء (نصف علامة) ٥ ـ إرجاع الآليات وتنظيفها (نصف علامة). ٦ ـ تنظيف الموقع (نصف علامة).
العلامة ٦/٢٠	
امتلاك التواصل B	٧ ـ كتابة التقرير (علامة واحدة) ٨ ـ عرض التقرير (علامة واحدة)

إن علامة الكفاية في امتلاك مهارة الاختبار تكون A + B للفريق ككل وتطرح منها علامات للطلاب غير المشاركين.

علامة الفريق تكون: ٢+٣+٧+٨ علامة لكل مشارك في الفريق / ٤ علامات

العلامة الفردية تركز على (١، ٤، ٥،٦) / ٢ علامتان

مثال على إعطاء علامة لعمل المجموعات (عمل مخبري):

مجموعة من ٥ طلاب تنجز تجربة متقنة مع تقارير وعرض، ولكن التلميذ A:

١ ـ غير متعاون، لم يقم بعمله ضمن الفريق.

٢ ـ يثرثر.

٣ ـ لم يشارك في تنظيف الموقع وزملاؤه أنجزوا عمل النظافة.

٤ ـ لم يساهم في كتابة التقرير.

ما هي علامته؟ تلميذ لم يشارك في عمل الفريق: يخسر الفريق نصف علامة ويخسر التلميذ نصف علامة أيضاً.

تلميذ يثرثر يخسر نصف علامة.

تلميذ لم يشارك في تنظيف الموقع: يخسر نصف علامة.

تلميذ لم يشارك في التقرير يخسر علامة واحدة.

علامة الفريق ٥١/ ٢/ ٦ ولكل الطلاب الذين شاركوا في العمل علامة التلميذ A.

٢/ ٥١ ـ (٢/ ١ + ١/ ٢ + ١/ ٢ + ١) = ٢/ ١ ٢ .

توضع هذه العلامة على جدول كفايات امتلاك المهارة المخبرية والتواصل.

ملاحظة: حسم على الفريق لعدم انتظام أحد أعضاء الفريق، هدفها دفع لفريق، احتضان الطلاب للقيام بالعمل بشكل تعاوني ومفيد. وهذا يدل على دور قائد المجموعة، وقدرته على احتواء زملائه ضمن الفريق، وتعويدهم على العمل التعاوني.

توزيع العلامة على عمل المجموعات في المرحلتين المتوسطة والثانوية:

١ ـ في حال كان النشاط داخل الصف: (مستندات، وثائق، أفلام، شرائح، صور).

ستوزع العلامة على عشرة، ونضرب بالتثقيل، حسب الصفوف، وجدول الكفايات. وتوزع العلامة القصوى على ثلاثة مجالات يشكل العمل المخبري ثُلث العلامة القصوى.

الجانب النظري ١٠/ العلامة	ـ كل عضو يقوم بدوره ضمن الفريق (علامتان ونصف) ـ التزام الهدوء (علامة واحدة) ـ احترام الوقت المحدد للنشاط (علامة ونصق)
٥/١٠ الجانب العملي	ـ إنجاز العمل وإتقانه (ثلاث علامات ونصف) ـ إخراج العمل: ترتيب، تبويب، جداول، رسوم بيانية، خط (علامة ونصف)

٢ ـ في حال كان النشاط مخبرياً: داخل الصف، المختبر، المشغل.

تنفيذ النشاط A امتلاك مهارة تنفيذ التجارب ٥/١٠	١ ـ يقوم كل عضو بدوره الفريقي (نصف علامة) ٢ ـ إنجاز العمل وإتقانه (علامتان ونصف العلامة) ٣ ـ احترام الزمن المحدد (نصف علامة) ٤ ـ الهدوء (نصف علامة) ٥ ـ إرجاع الآليات وتنظيفها (نصف علامة). ٦ ـ تنظيف الموقع (نصف علامة).
١٠ / العلامة امتلاك التواصل B ٥/١٠	٧ ـ كتابة التقرير مزود بالجداول والروسم والنتائج: تبويب، ترتيب (ثلاث علامات ونصف العلامة). ٨ ـ عرض التقرير أمام الجميع (علامة ونصف العلامة).

ملاحظة: تعطي علامة للمجموعة على التجربة المنجزة أو المشروع وتحسم من علامة المجموعة العلامات التي لم يشارك فيها الأفراد.

الصف : ..... | إستمارة عمل مجموعات | المرحلة : أساسي

الشعبة : ..... العلامة على :

إسم المجموعة : ..... عنوان النشاط : ..... العمـــل داخـــل الصـــف ، المختبر ، المشغل .

العلامة	تنفيذ النشاط ، إمتلاك مهارة ، تنفيذ تجارب	الملاحظـــات
½ :	١- يقوم كل عضو بدوره الفريقي .	
١,٥	٢- إنجاز العمل وإتقانه	
½ :	٣- إحترام الزمن المحدد	
½ :	٤- الهدوء	
½ :	٥- إرجاع الآليات وتنظيفها	
½ :	٦- تنظيف الموقع	
	إمتلاك التواصل	
١	٧- كتابة التقرير مزود بالجداول والرســوم والنتائج : تبويب ــ ترتيب	
١	٨- عرض التقرير أمام الجميع	

خطوات العمل :

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

٥- .....

التقرير :

.....

.....

.....

.....

Fiche De Travaux Pratiques Au Laboratoire

Lycée / Ecole .....

Date : ..... **Matière :** .....
Année : ..... **Classe :**.....
Période :..... **Activité :**.....
Trimestre :..... **Prof / ens :** .....

١. Objectifs :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

٢. Matériel :

.....
.....
.....
.....

٣. Démarche de expérience :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

٤. Exploitation des Résultats :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

٥. Evaluation :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

٦. Conclusion : .....
.....
.....
.....
.....

Signature : Prof/ Ens Assistant Coordinateur Directeur

بسمه تعالى

جمعية التعليم الديني الإسلامي — المرحلة : _____

مدارس المصطفى (ص) — العام الدراسي (/) — الصف : _____

كفايات ..... للفصل ..... — التاريخ : _____

ثانوية : — اللغة : _____

ملاحظات الدعم	Maitise de la communication						Réalisation d um piptocole expreumentel						Application des connaissances						جدول الكفايات المطلوب تحقيقها / أسماء الطلاب

الامتحانات الرسمية: أسس ومبادىء:

إن معظم الباحثين في التربية الحديثة يرون أن مدرسة القرن الحادي والعشرين مدعوة لأن تعمل في بيئة اجتماعية مركبة. ولذلك فإن صورة النظام التربوي المثالي يجب أن تتغير عبر الانتقال من النظام التربوي المغلق داخل جدران الصف إلى النظام التربوي المفتوح الذي يهدف إلى إحداث تغيير داخل المجتمع.

من هنا انطلقت عملية التعلم وبناء المعرفة من خلال مقاربة عملية منبثقة من الحياة اليومية للمتعلم وبما أن عملية **التقييم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بعملية التعلم** كان لا بد من أن تأتي عملية التقييم وخاصة في الامتحانات الرسمية منسجمة مع هذا التوجه. ولإعطاء صورة واضحة عن هذه الرؤية الجديدة للامتحانات الرسمية سنستعرض ما تم التوافق عليه في لجنة التقييم والامتحانات في المركز التربوي:

أ ـ الأسس والمبادىء التي اعتمدت في وضع نماذج أسئلة في الامتحانات الرسمية.

ب ـ رزنامة الامتحانات الرسمية.

ج ـ الأمور التي تطال شكل الاختبار الواحد.

ـ أولاً الأسس والمبادىء:

١ ـ اعتماد نظام تقييم الكفايات المصنفة في مجالات مختلفة مع إمكان تداخل ودمج هذه المجالات فيما بينها بما يحقق الوظيفة التقريرية للتقييم (. . .) التي هي ميزة الامتحانات الرسمية ومن الطبيعي أن لا يتعارض هذا النوع من التقييم مع التقييم التكويني (Evaluation Fruative) الذي يعتمد أيضاً على تقييم الكفايات ولكن من خلال مجالات منفصلة قدر الإمكان وذلك من أجل إبراز مواطن الخلل في عملية التعلم بهدف المعالجة التي تشكل الوظيفة الأساسية للتقييم التكويني.

٢ ـ اعتماد وضعيات (Stuations) معينة في وضع نماذج أسئلة الامتحانات الرسمية هي أقرب ما تكون الوضعيات الطبيعية التي يمكن أن

يواجهها المتعلم في حياته اليومية.

وإذا كانت الغاية الأساسية لعملية التقييم هي معرفة نوع المشاكل والمواقف التي يستطيع المتعلم حلها أو مواجهتها بعد تركه المدرسة فالأولى أن يتم تقييم نتاج المتعلم في المدرسة على هذا الأساس. وعلى هذا الأساس تم **اختيار نصوص معاصرة في اللغات: أي مما يصادفه المتعلم في المجالات والمنشورات، شرط أن تكون ملائمة للمعرفة المكتسبة في الجغرافيا الاقتصادية والبشرية ثم اختيار مستندات ورسوم بيانية وإحصائيات واقعية كدراسة استهلاك مادة معينة بالنسبة للإنتاج أو دراسة توزيع ديمغرافي نتيجة لظرف معين في بلد معين.**

وفي العلوم تم اختيار وضعيات بشكل يسمح للمتعلم بأن يبدأ باستخراج المعرفة حول موضوع ما، ثم الانتقال إلى تطبيق المعرفة في مواقف حياتية جديدة. وهكذا تمر المعرفة بمراحلها الثلاث: اكتساب ـ تحويل ـ إنتاج.

من هنا كانت فكرة **السماح باستعمال الآلة الحاسبة لأن الأرقام الواقعية ليست سهلة.**

٣ ـ **إعطاء التحليل والتطبيق والتفسير** الدور الأساسي في الامتحانات الرسمية. وهذا لا يعني أبدا إلغاء دور الذاكرة. فالمعرفة التي لا يتم تذكرها، لا يمكن إعادة استعمالها واستثمارها في مواقف جديدة كلياً أو نسبياً، فلا مانع من إعطاء **القواعد في الرياضيات والعلوم مثلاً والطلب إلى التلميذ تطبيقَها واستخدامها في وضعيات جديدة.**

٤ ـ **تحاشي الغموض قدر الإمكان في صياغة الأسئلة** واعتماد الوضوح في المعطيات وفي ما هو مطلوب إيجاده أو الإجابة عنه فلا يمكن أن يجيب التلميذ **على سؤالٍ غير معلن أو غير مطورح فإذا كنا نريد رسماً بيانياً فيجب أن يطلب بصراحة وإلا فلا يمكن أن يترك له حصة في معيار التصحيح** (Barème) ـ وإذا كنا نريد جواباً معللاً فيجب أن يقال ذلك بوضوح وإلا فلا علامة للتحليل.

٥ ـ **إلغاء الاختيار** في بعض المواد (العملية منها خاصة). إن عملية

الاختيار سلاح ذو حدين: إنها تعطي الخيار بين موضوعين ولكن التلميذ يصرف (١٠ـ١٥) في الشهادة الثانوية لحسم خياره.

٦ ـ **إعطاء عنوان لكل سؤال:** وخاصة إذا كان العنوان معبراً ومدروساً لتوجيه تفكير الطالب نحو الهدف الذي هو موضوع السؤال. وهذا **ما يسمح بتنظيم الوقت من خلال البدء بالموضوع الذي يراه التلميذ سهلا عليه.**

٧ ـ **اعتبار مادة الامتحان الرسمي ما تعلَّمه التلميذ من مفاهيم ومحاور خلال السنة النهائية من المرحلة المعنية** أي السنة الثالثة الثانوية أو التاسعة من مرحلة التعليم الأساسي. وإذا لم يكن في الإمكان فصل المادة الدراسية نتيجة للصفة التراكمية للمعرفة في مادة معينة فيجب أن يكون محور الامتحان ما تم اكتسابه في السنة السابقة فقط ولكن يمكن استعمال المعرفة السابقة في وضعيات من منهج السنة التاسعة أو السنة الثالثة الثانوية **بمعنى أن المعرفة السابقة التي يمكن أن تدخل في الامتحان الرسمي هي فقط: المعرفة التي تحتل بعض عناصر كفايات السنة الحالية شرط أن لا يقتصر موضوع الامتحان على هذه المعرفة وحدها.**

ثانياً في الشكل:

إن نظرة واحدة إلى نص الأسئلة في مادة من مواد الامتحانات الرسمية وخاصة الفيزياء في الامتحانات الرسمية كافية لتبرز المعاناة التي تنتظر التلميذ عند قراءة الأسئلة أسطراً متقاربة، ورقة واحدة محشوة ـ إمكان القفز من سطر إلى آخر، الرموز مكتوبة بخط صغير. فإذا كانت إحدى الوضعيات المميزة في الامتحانات الرسمية هي لتقييم قراءة مستند فالأولى أن يكون المستند واضحاً بما فيه الكفاية، والرسوم البيانية ـ المسافة بين الأسطر كافية ولو تطلب أكثر من صفحة أو صفحات عدة.

لذا اعتمدت لجنة التقييم والامتحانات **كتابة نماذج أسئلة الامتحانات الرسمية على صفحات عدة من (٣ صفحات إلى خمسة) تحتوي الصفحة الأولى على توصيف الاختبار أما الصفحات التالية فهي لكتابة الأسئلة والرسوم مع ذكر العلامة الإجمالية لكل سؤال مع أوراق** (papier

(millimeter إذا احتاج.

ثالثاً في رزنامة الامتحانات:

إن عدد مواد الامتحان في كل من الشهادة المتوسطة والثانوية العامة يتراوح بين ١٣ ـ ١٤ مادة مما يسبب بالتأكيد إرهاق التلميذ في حال كان عليه تقديم الامتحانات الرسمية في كل المواد.

لذا تم التوافق في لجنة التقييم على أن تقسم هذه المواد إلى مجموعتين في جميع الشهادات.

أ ـ المجموعة الأولى هي مواد إجرائية تتألف من:

ـ المعلوماتية والتكنولوجيا (للشهادة المتوسطة فقط).

ـ الفنون التشكيلية والموسيقى والمسرح.

ـ الرياضة.

ويكون مجموع علاماتها ٣٠ علامة في جميع الشهادات والفروع بمعدل ١٠ علامات لكل مجموعة على **أن يرسل المعدل النهائي للتلميذ في جميع المواد من قبل إدارة المدرسة التي يتعلم فيها المتعلِّم إلى دائرة الامتحانات الرسمية وذلك قبل بداية شهر حزيران من كل عام ومن الطبيعي أن لا ترسل المدرسة علامة تلميذ للمواد التي لا تدرس في المدرسة.**

إن مبررات اختيار المواد الإجرائية هي:

ـ عدم إمكان إجراء هذه الامتحانات بشكل رسمي.

ـ عدم إمكان إجراء امتحان شفوي (شهرين على الأقل) (تجهيزات).

ـ البدء بإعطاء دور للمدرسة في عملية التقييم وقد يكون مقدمة لدور أكبر في المستقبل إذا نجحت هذه التجربة.

ـ أقترح ضوابط لها بجعل **العلامة القصوى المقبولة (٢٤/ ٣٠) كحد أقصى.**

ب ـ المجموعة الثانية المواد الخطية:

تتم الامتحانات الخطية للشهادة المتوسطة خلال ثلاثة أو أربعة أيام متتالية على أساس الوقت الإجمالي ١٣ ساعة بمعدل ٣ ـ ٤ ساعات يومياً.

أما في الشهادة الثانوية بجميع فروعها فتتم على مرحلتين:

١ ـ **المرحلة الأولى**: مواد اللغات الثلاث ـ العربية ـ الأجنبية الأولى والثانية. وتتميز هذه المرحلة بأنها لا تحتاج إلى وقت للتحضير لأنها تتعلق بالمخزون اكتساباً تراكمياً للمعرفة خلال السنوات الماضية ولهذا فإن **أسبوعاً واحداً قبل الامتحان كاف للتحضير** لذا يقدم التلميذ امتحان اللغات بعد حوالي أسبوع من التاريخ الذي تحدده الوزارة كل سنة لإنهاء الدروس في السنة الثالثة الثانوية بجميع فروعها.

٢ ـ **المرحلة الثانية** المواد المتبقية: يتم تقديم امتحان هذه المواد بعد ١٥ يوماً على الأقل من تاريخ تقديم امتحان اللغات وذلك بناء على مذكرة يصدرها المدير العام ويستطيع المتعلم أن يستريح ويحضر باقي المواد في هذه الأيام مع العلم أن فترة الامتحان الخطي موزعة على ٣ أو ٤ أيام.

ـ الامتحان التجريبي «بروفة» للامتحان الرسمي ـ

انطلقت فكرة إجراء الامتحان التجريبي على مستوى الوطن بهدف السماح للمعنيين المباشرين باجتياز وضع مشابه للامتحان الرسمي، وذلك انطلاقاً من مقولة: «الإنسان عدو ما يجهل» وتأكيداً لأولوية كسر حاجز القلق.

وبعد صدور أدلة الامتحانات الرسمية في جميع المواد والتي تضمنت توضيحاً لمسابقة الامتحانات وأسس تثقيل العلامات مع نماذج أسئلة ومعايير تصحيحها وتوزيع علاماتها، وبعد أن أصبحت هذه النماذج بين أيدي الأساتذة والتلاميذ بقي أن تطبق هذه الأسس على المعنيين قبل الاستحقاق الرسمي.

ولا يهدف هذا التطبيق بأي شكل من الأشكال إلى تقييم المنهج أو الأستاذ بل السماح لكل معلم وأستاذ بإجراء عملية تقييم ذاتي لأدائه والسماح لكل تلميذ بمواجهة امتحان «بروفه» على مثال الامتحان الرسمي

وتكمن أهمية هذا الامتحان بشكل أساسي في الحصول على نتائج عملية مبنية على الواقع تسهم بكشف المكتسبات والصعوبات وتساعد على تقويمها ومعالجتها.

ومن هنا لمْ يكن حجم ومضمون كل مادة هو الأساس. فعدد الدروس المطلوبة في الامتحان التجريبي ليس الأساس، بل تطبيق طريقة طرح الأسئلة. فالتغيير الأساسي في المناهج الجديدة. وإن طال المضمون يركز على طريقة المعالجة وطريقة التقييم وذلك انطلاقاً من أن غاية المنهج الأساسية هي جعل المتعلم محور العملية التعلمية واكتساب كفايات تتناول مستويات عليا من المعرفة كالتطبيق والتحليل والتوليف وعدم الاكتفاء بالحفظ وتكرار المعلومة.

ويعلم جميع المعنيين بالتربية أن أحذ المفاصل الأساسية للتغيير هي الامتحانات الرسمية التي يعتبرها الأساتذة والتلاميذ النموذج المفترض اتباعه عند إجراء أي تقييم. من هنا تنبع ضرورة أن تعكس الامتحانات الرسمية أسس نظام التقييم المدرسي كي يكون قابلاً للنجاح.

إن جميع النماذج في مختلف المواد تراعي هذا التوجه وتتناول أسئلتها مستويات مختلفة تبدأ بالفهم مروراً بالتطبيق وصولاً إلى الاستنتاج والتعبير كما أن توزيع العلامات أتى مراعياً للواقع. فإن كانت بعض المواد العلمية مثلاً تَقُومُ في الامتحانات الرسمية في المنهج القديم على معادلات علمية، فإنها مع المناهج الجديدة تربط القوانين والمبادىء العلمية بالحياة اليومية، ولم تعد معادلات مرتبطة بالقوة والسرعة بأمثلة غير واقعية، فاليوم أصبحت توصيفاً لنشاط مخبري أو حَدَثٍ قد يقع في كل لحظة.

إن امتحانات بعض المواد غالباً ما اعتبرت مواد حفظ كالاجتماعيات مثلاً وعلى التلميذ حفظ كَمٍّ من المعلومات الاسمية والرقمية، غالباً ما كان الأهل يعانون مع أولادهم خاصة في صفوف الشهادة المتوسطة لحفظ هذه المعلومات التي تنسى مباشرة بعد تقديم الامتحان. أصبحت هذه الامتحانات تعتمد على فهم المعلومة وتمتحن قدرة المتعلم على استعمالها أو التعبير عن أفكار رئيسة حولها، فالتغيير إذن طال الطريقة بشكل أساسي.

لقد رافقت الأسئلة وأسس التصحيح التفصيلية: جداول لسجل علامات تفصيلي لكل مادة وتلميذ.

فتحليل مسابقات الامتحانات من خلال تصنيف الأسئلة وفق مستويات ودلالات أخطائها، يُظهِر أولوياتِ المشاكل، ويسمح بتحديد طرق معالجتها.

ولا شك أن أسس التصحيح التي تتضمن الإجابة وكيفية توزيع العلامات التفصيلية مع ملاحظات حول كل سؤال من أسئلة الامتحانات تحد من احتمالات الخوف الأول وتضمن التصحيح ضمن معايير موحدة.

إن نظرة موضوعية متجردة تعتبر الامتحان التجريبي خطوة رائدة في إعادة التوازن إلى الجسم التعليمي لو أنها اكتملت كما كان متوقعاً لها وعلينا الآن أن نأخذ العبر وأن نتعلم منها ولو كان مصيرها كما عرفنا. ولذلك سوف نناقش معاً وبعمل مجموعات هذه الأسئلة التي كانت تشكل تقييماً على الطريقة الجديدة. فهل هذه الأسئلة جاءت مطابقة لما تعلمناه وتدربنا عليه من كفايات ومجالات؟

يجب أن نضعْ مِجهر الملاحظة ونبدأ بدراسة هذه الأسئلة.

الجلسة السابعة

١ ـ الموضوع: نظام التقييم في المناهج الجديدة.

الباحث: أ. خالد عيتاني.

الباحث: أ. خالد عيتاني.

استراتيجيات التقييم أداة في ترشيد العملية التربوية

الحمد للّه رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد ﷺ إمام المعلمين وسيد المربين وخاتم الأنبياء والمرسلين.

إخواني: أصحاب السماحة والفضيلة والسعادة حضرات الأساتذة الكرام ممثلي المؤسسات التربوية في لبنان السلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته. إسمحوا لي أولاً أن أتوجه بالشكر إلى الإخوة في معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية التابع لجمعية الإصلاح وجميع المشاركين في هذا المؤتمر البناء والمؤتمرات الخمسة التربوية السابقة التي لم يكن هدفها نقد خطة النهوض التربوي والمناهج الجديدة بل المساهمة في ترشيدها وإيجاد حلول لعدد كبير من مشاكلها وتسليط الضوء على نقاط ضعفها بعيداً كل البعد عن من زلقات الانتقاص والمبالغة.

أيها الحفل الكريم إن هذه الخطوة التي نخطوها اليوم هي في صلب السياسة التربوية والاجتماعية فمن الواجب علينا جميعاً المشاركة فيها لبناء جيل أمثل وغد أفضل. ويشرفني أن أكون على هذا المنبر مشاركاً في هذا المؤتمر التربوي الإسلامي للمرة الثانية تكملة للبحث الذي قدمته سابقاً «إستراتيجيات خطة النهوض التربوي في لبنان». ولنرتقي إلى المناسبة، فإننا لا بد أن نقيم أربع سنوات مضت نخطط على أساسها لاقتحام مرحلة جديدة. لقد أكد مشروع «مناهج التعليم العام وأهدافها» على الجانب الاختباري الذي يستغرق أربع سنوات بدءاً بصدور كتب السنوات المنهجية الأولى سنة ١٩٩٨/١٩٩٧ حتى اكتمالها اليوم ٢٠٠١/٢٠٠٠ ولكن هذا المشروع وبعد أربع سنوات مضت يواجه عدداً كبيراً من الشكاوى الصارخة على صعيد «الطالب، وأولياء الأمور والمعلم وكثير من العاملين التربويين» مما يؤكد عدم فاعلية هذا المشروع ووجوب ترشيده وتعديله. لذلك نطالب الهيئات التربوية الرسمية أن تقف وقفة تأمل وتدقيق على الصعيدين النظري

أ. خالد عيتاني

والتطبيقي وتقييم ما حدث حتى الآن قبل استكمال هذا المشروع. وسوف نورد بعض النقاط التي لم يستكملها مشروع «مناهج التعليم العام وأهدافها»:

الملف الخاص بالامتحانات الرسمية

الكتاب الرسمي

الصيغة النهائية للتقييم

الملف الخاص بتدريب وإعداد المعلمين

وسوف يتعرض البحث لتقديم بعض الاقتراحات لاستكمال المشروع

الآنف الذكر.

أولاً: الملف الخاص بالامتحانات الرسمية

إن الاتجاهات التربوية اليوم ـ في (توقيت) إعداد نموذج المسابقة في المنهاج الجديد ـ متعددة.

الرأي الأول: اعتماد المواكبة والتلازم بين تخطيط المنهج وإصدار نموذج المسابقة لكل مادة على حدة. وهذا يؤدي إلى وضوح العملية التعليمية/التعلمية وتكون عندها الأهداف والكفايات موافقة للنتاجات حيث إن أسئلة المسابقة تصاغ منها مباشرة ونستطيع بسهولة تقويم نتائجها. وهنا توضع الأهداف والكفايات قبل المحتوى وليس العكس ولا تؤخذ الأسئلة من المحتوى.

الرأي الثاني: وضع المحتوى أولاً ثم استنتاج الأهداف والكفايات وهذا الذي اعتمد ـ حالياً ـ في تأليف الكتب الجديدة في لبنان، ثم وضعت نماذج المسابقات والأسئلة من المحتوى.

ولقد لمسنا جميعاً الحاجة الشديدة إلى تصور واضح لنموذج المسابقة (الامتحانات الرسمية) خلال السنوات الثلاث الماضية كي تساعدنا في ترشيد العملية التعليمية وفي تقنين الأسئلة والحجم المطلوب من الكفايات. وجاءت كتب «دليل التقييم للمواد» التي صدرت في تشرين أول ٢٠٠٠ لتليها الامتحانات التجريبية في ٢٧ آذار ٢٠٠١ لا لتوضح لنا الأبعاد الاستراتيجية لمضمون وشكل المسابقة بل لتضعنا في حيرة من أمرنا وتساؤلات عديدة عند المعلم والطالب بانتظار ما هو آت في الامتحانات الرسمية.

ثانياً: الكتاب المدرسي

نشير في هذا المجال إلى أن تعدد الكتب المدرسية دون توجيه إلى منهجية موحدة أدى إلى إرباك المعلم والطالب. فنحن لا نطالب بتوحيد محتوى الكتاب المدرسي على صعيد التعليم الخاص ولكن نطالب بتوحيد الأهداف والكفايات التعليمية والتربوية والتقيد بها على صعيد المحتوى إن الكتب المدرسية مادة مطبوعة موجهة إلى المتعلمين فلا يجوز وجود هذا

التناقض الشاسع بين ما يقترحه المنهاج وما تجسده الكتب. إن الطبيعة الموسوعية لمعظم الكتب وانعدام عامل التكامل والتدرج اللازم الذي يستند إلى الوضوح في المدى والتتابع وعدم وجود النشاطات التي تعتمد على التعليم التعاوني، وانعدام المنهجية الواضحة والمنظمة في توجيه الفكر التربوي، ما هي إلا أمثلة على ابتعاد هذه الكتب عن المخطط الذي أقرته خطة النهوض التربوي.

ثالثاً: الصيغة النهائية لعملية التقويم

على الرغم من الاهتمام الكبير الذي يبديه المسؤولون التربويون والمعلمون وجزء كبير من الرأي العام بمسألة التقييم التربوي المصاحب للمناهج الجديدة، نجد أن لدى الكثير من هؤلاء صورة مشوشة عن عملية التقييم وماهياتها ودلالاتها وكيفية تنفيذها وانعكاساتها العملية ولكن كل ذلك لم يحل ـ وللأسف الشديد ـ دون التطبيق الخاطىء والمجتزأ لعملية التقييم في المناهج الجديدة. فبات التلاميذ يترفعون على أساس الترفيع الآلي والميسر مما أدى إلى تدني المستوى العلمي وعدم تقييم الأخطاء بشكل سليم لتصحيحها ومعالجتها.

أ ـ فلسفة التقييم الجديد: إن من أهم النقاط التي تركز عليها فلسفة التقييم هي الفلسفة التكوينية، ويعتبر التقييم التكويني الأساس بين أشكال التقييم (تقييم تشخيصي/ تقييم تكويني/ تقويم ختامي) ويهدف التقييم التكويني إلى تحقيق الأهداف المرسومة للمتعلم مع ملاحظة وتحديد وتحليل الأخطاء والصعوبات التي يواجهها كل متعلم انسجاماً مع مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين. فالمعلم مدعو لتطبيق هذا التقييم في معظم شهور السنة ومعظم الأيام بل وحتى في معظم الحصص. فالتقييم التكويني يوضح المسافة التي قطعها التلميذ في فترة محددة والمسافة المتبقية التي عليه أن يقطعها لبلوغ الأهداف المطلوبة. فالاتجاه التقييمي اليوم ليس أخذ القرار بترفيع أو رسوب الطالب (تقييم ختامي) بل بتكوين البنية المعرفية لدى الطالب وإيجاد حلول للصعوبات التي يواجهها خلال بنائه التكويني.

ب ـ مفهوم التقييم بالكفاية: يستند التقييم الجديد إلى الكفاية التعليمية

بالدرجة الأولى ولا بد في هذا المجال أن نعرف ما هي الكفاية التعليمية وأنواعها والعناصر المكونة لها وما هي المحكّات والمبينات التي يتم على أساسها تقييم هذه الكفاية أو تلك.

الكفاية في المجال التربوي تشير إلى وجود ما يكفي من عناصر ومكونات ونشاطات تعليمية متدامجة فيما بينها لتأدية عملية فكرية معينة.

وفي اللغة بمعنى الاكتفاء من الشيء.

وسنورد فيما يلي بعض التعريفات للكفاية:

دي لانشير: في نهاية السبعينات عرف الكفاية أنها القدرة على القيام بسلوك مطلوب في مجال معين.

دينو: في سنة ١٩٨٨ عرف الكفاية بأنها معارف ومهارات عملية وحياتية مختارة لتأدية دور أو وظيفة أو نشاط بصورة مناسبة.

رينال: عرف الكفاية (١٩٩٧) بأنها مجموعة من السلوكيات الوجدانية والمعرفية والحركية التي تعطي الفرد فرصة لتأدية نشاط مركب بصورة فعالة.

ب ـ أنواع الكفايات: جاءت الكفايات في المناهج الجديدة على مستويات متدرجة، وأطلق عليها العناوين التالية:

- كفاية أساسية: وهي كفاية مستمدة من المواد الأساسية (قراءة/ كتابة/ حساب) مثال: العد من واحد إلى مئة وهذه كفاية أساسية في مادة الحساب في الصف الأول الأساسي.
- كفاية فرعية: وهي كفاية مستمدة من درس أو بعض دروس المادة. مثال (تحديد أهم المرافىء والممرات البحرية في العالم على الخريطة)، (قراءة خريطة الجبال والسهول في خريطة لبنان). مقارنة مع كفاية أساسية (تحديد مواقع معينة على الخريطة).
- كفاية متعددة المصادر: وهذه الكفاية مستمدة من مادتين أو عدة مواد دراسية معاً. مثال: (تعزيز الانتماء الوطني للتلميذ من خلال القيم والتراث الثقافي). فمن الواضح أن مواد التاريخ

والجغرافيا والأدب تتضافر معاً لتحقيق الكفاية المذكورة.

- العناصر المكونة للكفاية: وهي مجموعة أجزاء أو مكونات منسقة فيما بينها لتأدية وظيفة فكرية معينة.
- المحكّ: وهو حالة أو صفة ننطلق منها لتقييم أداء المتعلم وتقدير مدى التزامه بهذه الصفة أو تحقيقه لها. وأكثر المحكات تواتراً في هذا المجال: (الفاعلية، التماسك، الملاءمة، الدقة، الصحة والصوابية، السرعة، الوضوح) مثال على محك الصحة الكتابية (يراعي قواعد الصرف والنحو في كتابته كما يراعي القواعد الإملائية).
- المبينات التعليمية: المبينات هي أدلة واضحة تكشف عن مدى نجاح التلميذ في تأدية الكفاية التعليمية وفق محكّات خاصة.

بعض الاقتراحات لاستكمال عملية التقييم:

أ - إننا نرى أنه لا بد من مراجعة موضوعية للتجربة التقييمية التي مورست في المدارس. وذلك بإجراء استقصاء مفصل لمجريات هذه التجربة على صعيدي التعليم الرسمي والخاص بشكل فعّال وليس بشكل نظري عام كما حدث عبر الاستمارة التي وزعت هذه السنة على مديري المدارس لأخذ آرائهم حول المناهج الجديدة وكيفية تقييمها.

ب - إننا نطالب المسؤولين التربويين إعادة النظر في كيفية تنفيذ هذا التقييم وإجراء عملية تجريبية في بعض المدارس تؤكد صحة العامل النظري. وعدم تعميم هذا التقييم قبل الوقوف على الواقع التعليمي في المدارس وإمكاناتِها المادية والبشرية.

ج - إننا نطالب المسؤولين بالإعداد والتدريب، ليس فقط على مستوى التعليم الرسمي بل كذلك على مستوى التعليم الخاص. لأن الدولة هي صاحبة هذا المشروع وهي المسؤولة عن إيجاده وتنفيذه وتوجيهه وترشيده.

هـ - إننا نرى أنه من الخطأ القول: إن القياس نقيض للتقييم وإن عصر القياس قد ولّى باعتبار أن الأول هو وصف كمّي

(بالعلامات) بينما الثاني هو مجرد وصف كيفي للحالات الفردية. صحيح أن القياس يتوقف عند حدود الامتحان والعلامات، ولكنه يشكل خطوة ضرورية على طريق التقييم حيث تشكل معطيات ونتائج القياس مادة هامة يحللها المعلم ويستفيد منها لتشخيص الوضع التعليمي لكل تلميذ.

و ـ إننا نرى أن هناك تشُّوشاً على المعلم في كيفية التقييم بالكفاية. فالحقيقة أنه ليس هناك تقييم بالكفاية من غير الرجوع إلى مكوناتها الأساسية، أي الأهداف المركبة المترابطة المنتمية. فإننا نستطيع أن نقيم هدفاً أدائياً محدداً مؤلفاً من فعل أو مصدر ومحتوى مرجعي مثال (يميز «فِعْل» بين الحيوانات الثديية واللاثديية «محتوى مرجعي») فصياغة سؤال من هذا الهدف أمر ممكن ويكون جوابه نتاجاً يستطيع المعلم تقييمه. ونرى أن كفايةً ما مثل: (تعزيز الانتماء الوطني للتلميذ) هي عامة وغير محددة وليس لها كيفية أدائيّة دون الرجوع إلى المكونات الأساسية لها ولهذا لا نستطيع أن نصوغ أسئلة لهذه الكفاية وبذلك لا نستطيع تقييم نتاجها. إن المقولة التي تدَّعي أن التقييم بالكفايات هو ناسف للتقييم بالأهداف غير مقبولة. صحيح أن التقييم بالأهداف غير المنتمية وغير المترابطة، والتي ليس لها صفة التركيب، أدت إلى تغييب أو نسيان الهدف الأساسي، أو الوظيفة الأساسية التي نبتغيها، ونسعى إلى تحقيقها، من خلال مجموعة من الدروس، أو الحصص الدراسية. ولكن لا بد من الجزئيات لإيجاد الكليات ولا بد من تقييم نتاجات محددة مؤدية لوظيفة أو نشاط تعليمي ما للوصول إلى تغذية راجعة محددة يصحح من خلالها خطأ الطالب.

ز ـ إننا نرى أن استعمال بطاقة العلامات إلى جانب الكشف الدوري ما بعد الحلقة الأولى الأساسية أدى إلى تساؤلات كثيرة عن وظائف كل واحد منهما وكيفية العلاقة بينهما وأيهما مرجح على الآخر في عملية الترفيع. حيث إن واقع الحال يشير إلى أن كثيراً

من المعلمين يعتمد بطاقات التعليم، ويهمل الكشف الدوري، لعدم فهمهم لكيفية استخدامه، وعدم تفاعل أولياء الأمور مع إرشاداته. والعجيب في الأمر أنه إذا تضاربت حصيلة الكشف الدوري وبطاقة العلامات فيعمل بما في بطاقة العلامات في عملية الترفيع، وهذا يقلل من شأن الكشف الدوري ويدعو إلى إهماله ويشير إلى وجود خلل في العمل التقييمي للمعلم بتعارضه مع بطاقة العلامات. إن العبارات المستخدمة في الكشف الدوري (محقق/ في طور التحقيق/ غير محقق)، للكفاية، بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتدقيق. فهل إذا اكتسب التلميذ خُمْسَ عناصرِ الكفاية أو ربعها، هل يعني ذلك عدم تحقيق الطالب لأي عنصر من عناصر الكفاية أو أنه في طور التحقيق؟

ح - إننا نرى وجوب دخول عملية الدعم المدرسي حيز التطبيقي الفعلي وخاصة أن العمل بوجوب الترفيع الآلي والميسر قد تم. وهذا النظام الجديد (الترفيع الآلي والميسر) لا يمكن أن ينجح إذا لم يترافق مع برامج خاصة بالدعم الدراسي للتلاميذ المقصرين والضعاف والذين يتم ترفيعهم في السنوات الأولى من التعليم الأساسي. وما لم يتم تدارك نقاط التقصير، وإيجاد برامج خاصة لهؤلاء، فإن الفشل سيتراكم عندهم، ويتحول إلى تخلف دراسي مقنّع، وفشل تربوي فاضح.

رابعاً: الملف الخاص بتدريب وإعداد المعلمين

إذا أردنا أن تنجح خطة النهوض التربوي في بلدنا لبنان فلا بد أن نؤهل أهم ما فيها ألا وهو حجر الزاوية المنفذ لهذه الخطة «المعلم» ولكن قبل الإعداد والتدريب أرى أنه من الواجب أن نقوم بإجراء دراسة تشخيصية لواقع هذا المعلم نقيم بها بنيته المعرفية وخبراته ومهاراته التعليمية، والطرائق المستخدمة لديه، والإمكانات المتاحة لتطويره.

- إن الدراسات والأبحاث في تشخيص واقع المعلم في لبنان وتقييمه تربوياً على الصعيدين الرسمي والخاص، لهي نادرة.

والذي استطعنا الوصول إليه في هذا المجال، بعض النقاط المبعثرة والتي نوردها كالتالي:

أ ـ التفاوت في الشهادات والخبرات: فالمعلمون الذين يحملون إجازة في تخصص معين يشكلون الأغلبية الساحقة في المرحلة الثانوية، لكن خبراتهم ومهاراتهم التعليمية ضئيلة وطرائق التعليم لديهم بمجملها تلقينية أو مزاجية. أما في المرحلة المتوسطة فنسبة حملة الشهادات تبقى ضئيلة وأما في المرحلة الابتدائية والروضات فنسبة الشهادات تكاد تكون معدومة. وتشترك المراحل الثلاث في ضعف الخبرة وخاصة على صعيد التجارب المخبرية (فيزياء، كيمياء، علوم، تكنولوجيا، كمبيوتر، فنون).

ب ـ عدم توافر وسائل تنمية المعرفة المهنية بسبب:

- ندرة المنشورات التربوية المتخصصة والمتعلقة بتعليم المواد على أنواعها.
- ندرة الندوات والحلقات الدراسية على صعيد المادة الواحدة.
- عدم وجود هيئات للمعلمين ليتبادلوا خبراتهم من خلالها.

إقتراحات لاستكمال عملية الإعداد والتدريب للمعلمين:

- وجوب توليد قناعات عند المعلمين بضرورة التغيير والتأهيل من أجل تحسين مستوياتهم العلمية.
- إجراء ندوات ودورات مستمرة عبر خطة طويلة الأمد لرفع المستوى الأدائي عند المعلم.
- قيام المعلمين بتجارب عملية تسهل بناء معارفهم حول مادة معينة.
- إيجاد قنوات للتواصل بين المعلمين لتبادل الخبرات مع زملائهم (منشورات تربوية، بنك الأسئلة، إنترنت).
- عدم اقتصار التدريب على مدة معينة بل أن يتسم بطابع الاستمرارية.
- ترافق تدريب المعلمين مع تدريب الإدارة التربوية كي لا تشكل الإدارة عائقاً في وجه ممارسات المعلم.

- إيجاد حوافز مادية ومعنوية لتشجيع المعلمين على التدريب الذاتي والتحسين والتطوير.

وأخيراً وبالرغم من المشاكل التي قد تعيق التطبيق الصحيح لعملية تقييم المناهج فهذا لا يدعونا إلى أن نيأس أو نرجع إلى ما كنا عليه في الماضي. إننا اليوم بحاجة إلى أن نسلح أنفسنا بأفكار ومعلومات ومهارات وممارسات واستراتيجيات على الصعيد التربوي نستطيع من خلالها أن نبني جيل الغد ونواكب تطورات هذا العصر الحديث.

والسلام عليكم ورحمة اللّه وبركاته

الجلسة السابعة

١ ـ الموضوع: نظام التقييم في المناهج الجديدة.

الباحث: أ.ناصر الظنط.

أ.ناصر الظنط[1].

الحمد للّه والصلاة والسلام على رسول اللّه وعلى آله وصحبه ومن والاه وبعد:

نتوجه أولاً بالشكر الجزيل لرئيس المؤتمر التربوي الإسلامي فضيلة الشيخ محمد رشيد الميقاتي وإخوانه في المجلس العلمي وفي جمعية الإصلاح، كما نحيي كافة الإخوة والأخوات الذين شاركونا: بحثاً أو مناقشة أو حضوراً أو تنظيماً.

الإخوة والأخوات الكرام:

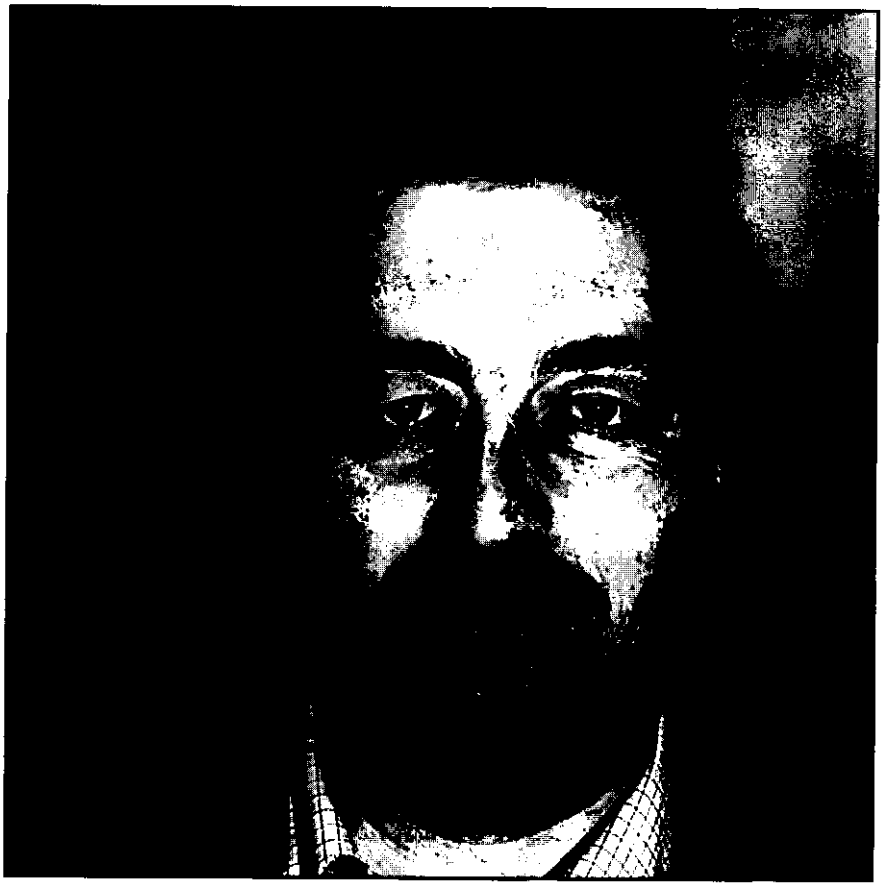
إن عنصر الديمومة والاستمرارية والمتابعة أكسب هذه المؤتمرات المزيد من الصدق والجدية والأهمية. خاصة عندما تنوّعت المشاركة واتسعت دائرتها. إضافة إلى حيوية القضايا التي تصدت لها وحملت لواءها، مما ساهم في تشكيل قوة فاعلة من المشاركين في المؤتمر ومن خارجه، استطاعت أن تحقق بعض الإنجازات. ولا سيما إعادة العمل بإلزامية التعليم الديني في المدارس والثانويات الرسمية، وكذلك حذف العديد من المحاور والدروس في المناهج الجديدة، وأموراً أخرى لا مجال لذكرها الآن، كانت من ثمرات التعاون على البر والتقوى ومن بكرات العمل الجماعي.

الإخوة والأخوات:

إن عملية النهوض التربوي لا تكتمل بصدور كتب أنيقة وجديدة فقط. إنما هي مجموعة متكاملة من الأعمال والإجراءات والخطوات. وبما أن مبدأ تطوير المناهج وتعديلها أو إعادة النظر بها أو ببعضها قد أقر، على أن يكون دورياً كل ثلاث سنوات، أصبح من المفيد العمل على تقييم الخطوات التي سارت عليها الأمور، لما في ذلك من إمكانات المساهمة في تحسين العمل، أو تصحيح مساره نحو الأفضل بإذن اللّه.

---

(١) رئيس المكتب التربوي الإسلامي.



أ. ناصر الظنط.

إذاً، خطة النهوض التربوي ليست منهاجاً وكتباً فقط، وبغضّ النظر عما حملته مضامين المناهج والكتب من ثغرات وهفوات خاصة في مجال القيم والأخلاق وغيرها. فقد سارت عملية تطبيق المناهج بطريقة معرجة لا بل متكسرة بحيث بات المشهد قاتماً في لحظات معينة دفعت البعض إلى الظنّ بأننا وصلنا إلى الحائط المسدود.

إخوتي وأخواتي:

لقد أقرّ مجلس الوزراء في ١٧/ ٨/ ١٩٩٤خطّة النهوض التربوي وتشكلت على أثرها هيئة عليا للتخطيط ولجان متخصصة لوضع المناهج ثم

لجان لتأليف الكتب التي بدأ العمل بتطبيقها في العام الدراسي ١٩٩٨ .

وفي هذا المجال يقول رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتور نمر فريحة: «نعترف بالعجلة في تطبيقها المناهج دون الأخذ بعين الاعتبار واقع مدارسنا ومعلمينا ونظامنا التربوي وبالتالي تطبيقها قبل إعداد المتطلبات الأساسية».

فالمناهج الجديدة تعتمد في تطبيقها على آليات جديدة أيضاً، وبالتالي فإن فقدان هذه الآليات يشكل خللاً كبيراً ينسف المعادلة أو يقلبها رأساً على عقب. والآليات التي نتحدث عنها هي سلسلة متصلة مترابطٌ بعضها ببعض يشد بعضها بعضاً، بدءاً من الإدارة إلى المدرس إلى الصف والتلميذ مروراً بالتجهيزات والمختبرات والقاعات وغير ذلك. والنقص في هذه العناصر كبير في أغلب المدارس الرسمية وفي الكثير من المدارس الخاصة أيضاً.

وفي ذلك يقول رئيس المركز التربوي أيضاً: «إن المواد الدراسية التي أعطت طابعها للمناهج لتوصف بها كالاقتصاد والاجتماع واللغة الأجنبية الثانية والمعلوماتية والتكنولوجيا بقيت بغالبيتها في مدارسنا عناوين ساعات محجوزة في برنامج المدرسة الأسبوعي». فالكثير من هذه المواد لا يوجد في الملاك الوظيفي من يستطيع تدريسها إضافة إلى انعدام التجهيزات اللازمة للبعض الآخر أيضاً.

ولعلّ الأمر ينطبق أيضاً على العديد من المواد الأخرى القديمة، حيث إن الأعمال المخبرية أصبحت مطلوبة لا بل ضرورية في أغلب المواد ولا سيما العلوم الطبيعية، الكمياء، الفيزياء ولكن القدرة على ذلك غير متوفرة لانعدام التجهيزات المطلوبة في غالبية المدارس والثانويات، حتى الأنشطة الرياضية والفنية لا تتوافر متطلباتها. ولعلّ الخريطة المدرسية والإحصاءات والدراسات تؤكد هذا الكلام.

جاء في دراسة إحصائية لرابطة التعليم الثانوي الرسمي عام ٩٨ ما يلي: «٩٦٪ من الثانويات والمدارس من دون قاعات وتجهيزات رياضية، ٧٧٪ دون تجهيزات لتعليم العلوم الطبيعية، ٨٠٪ لا يوجد فيها تجهيزات لتعليم

مادة الكيمياء، ٨١٪ نقص في مختبرات مادة الفيزياء، ٧٣٪ نقص في كتب المكتبات، ٧٥٪ نقص في الوسائل السمعية والبصرية و ٩٤٪ نقص في تجهيزات الكمبيوتر».

وقد ورد عام ٩٩ أيضاً كلام مشابه لوزير التربية السابق الأستاذ محمد يوسف بيضون حيث يقول: «إن ٦٥٪ من أبنية المدارس مستأجرة (وهذا يعني أن الأبنية ليست معدّة كمدارس بل كشقق سكنية على الأغلب)، ٥,٨٥٪ لا يوجد فيهامشاغل للتكنولوجيا، ٦,٨٥٪ دون قاعات للكمبيوتر». كما يشير إلى نقص في المقاعد الدراسية وفي الكراسي وفي طاولة المعلم وغيرها. ولعلّ وزير التربية الحالي الأستاذ عبد الرحيم مراد قد أكّد وتأكّد بنفسه خلال جولاته على مدارس وثانويات لبنان بدءاً من العاصمة وضواحيها وصولاً إلى سائر المناطق ليخلص إلى نتيجة ردّدها في تصريحاته أثناء جولاته المتعددة مفادها أن الواقع أليم جداً والحاجات ملحة جداً سواء لجهة المباني أو التجهيزات أو غير ذلك.

لذلك يمكن القول: إنَّ الأمور سارت وتسير بخطوات عرجاء، سرعة وتسرّع هنا وبطؤٌ وتباطؤ هناك.

فالدولة التي أقرت في العام ١٩٧١ مشروع تجمُّع المدارس ورُصدت له أموال من البنك الدولي بقيمة ١٦٠ مليون دولار، وبالرغم من توفّر الأراضي اللازمة لذلك، من خلال البلديات، التي قدمت ٢٣٠ قطعة أرض بمساحات أقلها خمسة آلاف متر مربع، ومنها يصل إلى ٤٠ ألف متر مربع، ولكن الدولة لم تنفذ شيئاً من هذا المشروع حتى الآن إلا ما ندر.

لذلك نرى أن الخطط التربوية والأعمال التطبيقية للمناهج تسير على رجل واحدة إن جازالتعبير.

وعندما ننتقل إلى الجوانب التقنية أو التنفيذية نلاحظ أن العديد من الأمور سارت بطريقة متعرجة أيضاً. فموضوع أسس التقييم مثلاً والذي يفترض أن يسبق الكتب، لا بل إن الكتب ينبغي أن تؤلف بما ينسجم مع أسس التقييم. ولكن الذي حصل أن هذه الأسس لم تتأخر فحسب بل

خضعت لتعديلات جوهرية، ففي البداية اعتمد نظام الكشف الدوري وما لبث أن صدر تعميم ليحلّ مكانه نظام آخر يكتفي بمسابقتين في الفصل الواحد وهكذا دواليك، وصولاً إلى نظام التقييم الحالي، الذي يعتمد على قياس الكفايات والمهارات المطلوبة، في كلّ مادة من المواد. فأصبح المطلوب من المدرّس، في كلّ مادة، علامة في عدّة مجالات تصل إلى أربع أحياناً، وهذا الأمر ينبغي القيام به في كلّ مسابقة يجريها المدرس مما وضعه أمام مهنة معقّدة يتحمل خلالها التعب والسهر، مستعيناً بالآلات الحاسبة لتعديل العلامات المناسبة، في المجالات المطلوبة، علماً أن هذا النظام يشترط وجود دروس مساندة وهي غير متوفرة.

أضف إلى ذلك بطاقة العلامات المدرسية التي أصبحت أشبه بكراس، أو كتاب عجزت المدارس عن ملئها، وتأخرت المدارس والثانويات أسابيع وشهور عن المواعيد المحددة، لتوزيع بطاقات العلامات.

عودٌ على بدء:

ونظرة سريعة إلى المراحل الأولى. صدرت الكتب الجديدة وما إن وصلت إلى المدارس حتى علت الصرخة، حيث شعر الأساتذة والطلاب باستحالة القدرة على إنهاء البرامج فكانت قرارات حذف بعض المحاور والدروس. ونشير هنا إلى أن المناهج صيغت على أساس أن العام الدراسي ٣٦ أسبوعاً، علماً أننا في لبنان لا ندرس أكثر من ٢٨ أسبوعاً، والبعض يقول إننا لا ندرس أكثر من ٢٤ أسبوعاً. وهناك حديث جديد عن حذف محاور جديدة، إضافة إلى الضرورة الواقعية والحتمية التي تفرض إلغاء ما يسمى بالمواد الإجرائية، وكذلك بعض المواد المستحدثة، من امتحانات الشهادات الرسمية، لأنها لم تدرس أصلاً في الكثير من المدارس والثانويات، لأسباب متعددة، كمواد الكمبيوتر والتكنولوجيا واللغة الأجنبية الثانية، وكذلك الفنون والرياضة وربما حذفت مواد أخرى أيضاً.

كلّ هذه العوامل أشاعت حالة من الخوف والقلق عند الأهالي والطلاب وكانت الإضرابات والاعتصامات التي توقفت على إثر صدور تطمينات من وزارة التربية بإلغاء بعض المواد من الشهادات الرسمية إضافة إلى إجراء

الامتحان التجريبي بالرغم من بَعْض الثغرات كتسريب الأسئلة وغير ذلك استطاع امتصاص حالة القلق عند الطلاب والأهالي. لقد تراءى للبعض أن الطلاب يتظاهرون رفضاً للمناهج الجديدة ورغبة بالقديم أو «بالتخلف» ولكن الحقيقة ليست كذلك إنما هي حالة قلق نتجت عن كلّ تلك الإرباكات والتعرجات التي واكبت عملية تطبيق المناهج.

وبالمناسبة فقد كشف الامتحان التجريبي مشاكل من نوع آخر تتصل بنماذج الأسئلة التي طرحت. فقد أرسلت لجنة مؤلفي الكتاب المدرسي كتاباً إلى المسؤولين في وزارة التربية تحدثت فيه عن قلق واستياء مدرسي مادة الفلسفة في المدارس الرسمية والخاصة من طريقة طرح الأسئلة على غير ما يدرسون وبخلاف ما تدربوا عليه قائلة إن مؤلفي كتاب مدرسي خاص صادر عن دار نشر خاصة واحدة استأثروا بوضع أسئلة الفلسفة وبتعيين أسس تصحيحها وجعل الأجوبة من هذا الكتاب حصراً دون سواه من الكتب».

كما نُشر في الصحف أيضاً دراسة حول كتب اللغة الإنكليزية ونماذج الأسئلة حولها، متسائلة عن الذين وضعوا الخطة للمناهج الجديدة أهم غير الذين أشرفوا على تأليف الكتب وغير الذين وضعوا نماذج الأسئلة للامتحانات الرسمية؟ وهو تساؤل مشروع لما يترتب عليه من نتائج.

وأخيراً لا آخراً، وبعد كلّ هذا التعب والجهود الكبيرة وبعد صدور هذه الكتب بحلّتها الجميلة راحت وزارة التربية، عبر المركز التربوي تقيم ورشات عمل حول الحقيبة المدرسية، لتصل في نهاية المطاف إلى الحديث عن المناهج الجديدة التي ترجمت في قوالب تقليدية، أضافت أثقالاً على وزن الحقيبة المدرسية، فأقلقت المجتمع الأهلي وأثارت هواجسه في كيفية التوفيق بين سلامة البنية الجسدية لأبنائه والحرص على الغاية التربوية.

وقد ورد على لسان الدكتور فريحة: «ثبت في تطبيق المناهج أن المواد الدراسية كثيرة ومحتوى كلّ مادة أوسع من أن يعطى في سنة دراسية. إذ ليس للمعارف منبع واحد. كلّ مادة، وكل اختصاص مهم، إذا درّسناه للتلامذة. لكن هل علينا أن نجلب لهم كلّ المواد ومحتوياتها؟! إذا ملأنا غرفة طفلنا بالألعاب، فكيف سيتحرك ليلعب ويمرح؟». ليخلص إلى القول: «إن بقاء

هذا العدد الكبير من المواد خصوصاً في المرحلة الثانوية سينعكس سلباً على عملية تحقيق أهداف المناهج لأن الكمّ سيؤذي النوع».

وفي الختام نقول:

لعلنا قد أعطينا صورة عن المسيرة التطبيقية للمناهج الجديدة. والهدف من كلّ هذا هو لفت الانتباه لتصحيح الخلل، فصديقك من صَدقك وليس من صدَّقك، ورضي اللّه عن سيدنا عمر حيث يقول: «رحم اللّه امرءاً أهدى إليّ عيوبي».

لذلك نخلص إلى النتائج التالية:

إن مسؤولية الدولة هي تحقيق التوازن والتكامل بين الحاجات والقدرات، بين ما تخطط له وما تنفذه. ونلفت الانتباه إلى أن على الدولة مراعاة الوضع العام في المدارس الرسمية والخاصة معاً، لأن الدولة مسؤولة عن الجميع، ناهيك عن ضرورة الاحتكام إلى مبدأ الإنماء المتوازن في المدينة والريف معاً. فالمناهج الجديدة ليست لفئة هنا دون الفئات الأخرى أو لمنطقة دون أخرى. وحتى لا نضع المسؤولية فقط على وزارة التربية نقول إن من شروط التنمية عزل بعض القطاعات والوزارات عن التجاذبات السياسية والصراعات الحزبية ومنها التربية والجامعة والصحة والخدمات الاجتماعية والأشغال وكذلك الكهرباء والهاتف والزراعة. فلو تمّ إبعاد التجاذبات السياسية عن وزارة التربية لأسهم ذلك في إيجاد حالة إدارية مستقرة أقدر على تنفيذ البرامج والخطط القريبة والبعيدة المدى. كالتجهيزات المخبرية والمكتبية والكمبيوتر والمتطلبات الأخرى المادية والمعنوية وصولاً إلى بناء المدارس والثانويات والقاعات وغير ذلك. والأهم من كلّ هذا أن تلبي المناهج حاجات الطلاب والمجتمع بما ينسجم مع مبادئنا وقيمنا وأخلاقنا وقدراتنا.

وفقنا اللّه وإياكم لما يحب ويرضى والحمد للّه رب العالمين.

(توصيات ومقررات المؤتمر التربوي الإسلامي السادس)

(١٨ ـ ٢٥ صفر ١٤٢٢هـ) (١١ ـ ١٨ أيار ٢٠٠١)

الحمد لله 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 عمل بالتعاون مع أهل الاختصاص في التربية والتعليم لإقامة (المؤتمر التربوي الإسلامي السادس) بموضوع (مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان ـ القسمان: الثاني والثالث).

وبعون الله تعالى ورعايته وتوفيقه، جرى حفل افتتاح المؤتمر يوم الجمعة بتاريخ ١٨ صفر ١٤٢٢هـ الموافق ١١ أيار ٢٠٠١م في مجمع الإصلاح الإسلامي، بطرابلس بحضور ومشاركة الشخصيات والهيئات الكريمة الآتية:

١ ـ دولة رئيس مجلس الوزراء الأستاذ رفيق الحريري ممثلاً بمعالي وزير العدل الأستاذ سمير الجسر.

٢ ـ سماحة مفتي الجمهورية اللبنانية الشيخ الدكتور محمد رشيد قباني[١].

٣ ـ سماحة نائب رئيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى المفتي الجعفري الممتاز الشيخ عبد الأمير قبلان[٢].

٤ ـ معالي وزير التربية والتعليم العالي الأستاذ عبد الرحيم مراد[٣].

---

(١) ممثلاً بفضيلة القاضي الشيخ الدكتور مالك الشعار ـ رئيس المحكمة الشرعية بطرابلس.

(٢) ممثلاً بفضيلة القاضي الشيخ علي الخطيب ـ رئيس المحكمة الشرعية الجعفرية في طرابلس.

(٣) ممثلاً بالمستشار الدكتور الأستاذ يوسف الصميلي.

٥ ـ معالي وزير الأشغال العامة والنقل الأستاذ محمد نجيب الميقاتي.

٦ ـ سعادة النائب الأستاذ محمد الصفدي[١].

٧ ـ سعادة النائب الأستاذ محمد عبد اللطيف كبارة[٢].

٨ ـ النائب السابق الأستاذ خالد ضاهر.

٩ ـ قائد منطقة الشمال لقوى الأمن الداخلي العميد أمين صليبا.

١٠ ـ رئيس بلدية طرابلس وأعضاء المجلس البلدي.

١١ ـ رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء[٣].

١٢ ـ رئيس جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت[٤].

١٣ ـ مدير عام جمعية التعليم الديني الإسلامي في بيروت الأستاذ علي مرعي.

١٤ ـ جمعية الإرشاد والإصلاح الخيرية الإسلامية في بيروت.

١٥ ـ ثانوية الإيمان النموذجية في بيروت.

١٦ ـ مركز عمر المختار التربوي في البقاع.

١٧ ـ جامعة الجنان في طرابلس.

١٨ ـ ثانوية الإيمان الإسلامية في طرابلس.

١٩ ـ الرابطة التربوية الإسلامية في الشمال.

٢٠ ـ المكتب التربوي الإسلامي في لبنان.

٢١ ـ ثانوية المنية الإسلامية.

٢٢ ـ مدرسة الحميدية ـ عكار.

٢٣ ـ رابطة الوعي الثقافية ـ طرابلس.

---

(١) ممثلاً بالدكتور عثمان عويضة.

(٢) ممثلاً بالمربي الأستاذ عصام كبارة.

(٣) ممثلاً بالأستاذ نزار غريب.

(٤) ممثلاً بالأستاذ الدكتور أمين فرشوخ.

٢٤ ـ معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية.

٢٥ ـ ثانوية الإصلاح الإسلامية.

وقد تناولت الأبحاث السبعة عشر التي قدمها نخبة من الأساتذة العاملين في حقل التربية والتعليم سبعة محاور:

المحور الأول: مناهج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

المحور الثاني: مناهج مادة الاقتصاد.

المحور الثالث: مناهج مادة اللغة العربية وآدابها.

المحور الرابع: مناهج مادة علم الاجتماع.

المحور الخامس: مناهج مادة الرياضيات.

المحور السادس: مناهج مادة الفلسفة والحضارات.

المحور السابع: نظام التقييم وفق المناهج الجديدة.

وقد أتت الأبحاث على الشكل الآتي:

الجلسة الأولى: الموضوع: مناهج مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

الباحث الأول: الأستاذ زكي صافي (ثانوية روضة الفيحاء طرابلس).

الباحث الثاني: الأستاذ زياد غمراوي (ثانوية الإيمان الإسلامية ـ طرابلس).

الباحث الثالث: الأستاذة شيرين خورشيد (ثانوية روضة العلوم ـ بيروت).

المناقش: الدكتور رأفت الميقاتي (معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية).

الجلسة الثانية: الموضوع: مناهج مادة الاقتصاد.

الباحث الأول: الدكتور علاء الدين زعتري (معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية).

المناقش: الأستاذ عزام الأيوبي (ثانوية الإيمان الإسلامية ـ طرابلس).

الباحث الثاني: الدكتور حسن الرفاعي (مدرسة الحميدية ـ عكار).

المناقش: الأستاذ حسني النعنعي (ثانوية الإيمان الإسلامية ـ طرابلس).

الجلسة الثالثة: الموضوع: مناهج مادة اللغة العربية وآدابها.

الباحث الأول: الأستاذ خليل الأيوبي (ثانوية الإصلاح الإسلامية).

المناقش: الأستاذ الدكتور يوسف الصميلي (مستشار معالي وزير التربية والتعليم العالي).

الباحث الثاني: الأستاذة سارة عبد الله الخالدي (مدرسة روضة العلوم ـ بيروت).

المناقش: الأستاذ حسن نحاس (ثانوية الإيمان النموذجية ـ بيروت).

الباحث الثالث: الأستاذ حسن طرابلسي (رئيس الرابطة التربوية الإسلامية في طرابلس).

الجلسة الرابعة: الموضوع: مناهج مادة علم الاجتماع (المرحلة الثانوية).

الباحث الأول: الأستاذ الدكتور طلال عتريسي (الجامعة اللبنانية ـ بيروت).

المناقش: الأستاذ المعتصم بالله البغدادي (ثانوية الجنان ـ طرابلس).

الباحث الثاني: الأستاذ رفعت نعوشي (ثانوية الإيمان الإسلامية ـ طرابلس).

المناقش: الأستاذ أحمد القصص (رئيس رابطة الوعي الثقافية ـ طرابلس).

الباحث الثالث: الأستاذة الدكتورة هيام المولى(الجامعة اللبنانية ـ بيروت).

الجلسة الخامسة: الموضوع: مناهج مادة الرياضيات (المرحلة الثانوية).

الباحث الأول: الأستاذ عبد الرؤوف إيعالي (ثانوية روضة الفيحاء ـ طرابلس).

المناقش: الأستاذ نذير العزام (ثانوية الإصلاح الإسلامية ـ طرابلس).

الباحث الثاني: الأستاذ محمد عثمان (ثانوية الإصلاح الإسلامية ـ طرابلس).

المناقش: الأستاذ سليم الزعتري (ثانوية الإيمان النموذجية ـ بيروت).

الجلسة السادسة: الموضوع: مناهج مادة الفلسفة والحضارات (المرحلة الثانوية).

الباحث الأول: الأستاذ المعتصم بالله البغدادي (ثانوية الجنان ـ طرابلس).

الباحث الثاني: الأستاذ محمود سمرجي (ثانوية المنية الإسلامية).

المناقش: الأستاذ الدكتور علي لاغا (معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية)

الجلسة السابعة: الموضوع: نظام التقييم وفق المناهج الجديدة.

الباحث الأول: الأستاذ علي علوية (مدارس المصطفى صلى الله عليه وسلم ـ بيروت).

الباحث الثاني: الأستاذ ناصر الظنط (ثانوية الإصلاح الإسلامية ـ طرابلس).

الباحث الثالث: الأستاذ خالد عيتاني (باحث في حقل التربية والتعليم ـ بيروت).

المناقش: الدكتور طلال المير (ثانوية الإيمان الإسلامية ـ طرابلس).

المقدمة:

أولاً: إن المؤتمر التربوي الإسلامي السادس مدماك جديد في إطار مسيرة الإصلاح التربوي في لبنان، 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 ـ مشكلات وحلول»، حيث جرت دراسة معمقة لخطة النهوض التربوي الرسمية، التي وضعتها في ذلك الحين وزارة التربية الوطنية.

كما ناقش المؤتمر التربوي الإسلامي الرابع المنعقد عام ١٤١٧هـ ١٩٩٦م موضوع: «التعليم الديني في لبنان»، حين ألغي من مناهج التعليم العام الجديدة (ما قبل الجامعي) في عهد الرئيس الياس الهراوي بتاريخ ١٩٩٧/٦/٤م، وقد أثمرت جهود المؤتمر ولله الحمد وأعيد إقرار تدريس مادة التربية الدينية في المدرسة الرسمية العام الماضي في عهد الرئيس العماد إميل لحود.

ثم نظم المجلس العلمي المؤتمر التربوي الإسلامي الخامس عام (١٤٢٠هـ١٩٩٩م) بموضوع: «مناهج التعليم العام الجديدة في الميزان «ـ القسم الأول، والتي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء عبر دفعات منذ سنة ١٩٩٧م حتى سنة ٢٠٠٠م، وجرت دراسة نقدية للدفعة الأولى من الكتب المدرسية الصادرة في المواد التالية:

١ ـ التربية الوطنية والتنشئة المدنية.

٢ ـ الاجتماع.

٣ ـ الاقتصاد.

٤ ـ اللغة العربية وآدابها.

٥ ـ الرياضيات.

٦ ـ العلوم.

٧ ـ التكنولوجيا.

٨ ـ المعلوماتية.

وقد وضعنا بين أيدي الإخوة الكرام المسؤولين في وزارة التربية والمركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان وجميع المعنيين في الشأن التربوي الكتاب المتضمن أبحاث ومناقشات وتوصيات المؤتمر المذكور.

ثانياً: انعقد هذا المؤتمر لمتابعة الدراسة النقدية للقسمين: الثاني والثالث من الكتب المدرسية الجديدة التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء، في مطلع العام الدراسي ١٩٩٨ ـ ١٩٩٩م، والتي تعد المرحلة الأخيرة في طريق تطبيق المناهج الجديدة للتعليم العام في لبنان(ما قبل الجامعي) باستثناء كتاب «التاريخ» الذي سوف يصدر في مطلع العام الدراسي القادم (٢٠٠١ ـ ٢٠٠٢) إن شاء الله تعالى.

ثالثاً: إن مناهج التعليم العام الجديدة (ما قبل الجامعي)، تعتبر خطوة هامة في طريق تطوير مناهج التعليم منذ بداية عهد الاستقلال عام ١٩٤٣م والتي تعثرت مسيرتها أثناء الحرب اللبنانية وهي قيد الدراسة المستمرة من قبل المركز التربوي، في سبيل تطويرها، وذلك عملاً بالمادة ٣ من المرسوم رقم ٩٧/ ١٠٢٢٧.

وقد أكد وزير التربية في التعميم رقم / ٣١م٩٨/ الصادر بتاريخ ١ تموز ١٩٩٨ الفقرة الخامسة على «أهمية التعاون الكلي بين وزارة التربية وجميع المعنيين بالشأن التربوي، لما فيه خير النشء والوطن».

أولاً: مناهج مادة «التربية الوطنية والتنشئة المدنية».

١ ـ مرحلة التعليم الأساسي:

أ ـ الصفوف التالية: (الثاني والثالث والخامس والسادس والثامن) يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ إبراز علم المملكة العربية السعودية بين صور أعلام الدول العربية الذي أغفل (ج/ ٢ص٤٢)و(ج/ ص).

٢ ـ حذف صور زجاجات الخمور (ج:/ ٢ص: ٦٠) و(ج: ٣ / ص٧٢).

٣ ـ إبراز صور آثار مدينة طرابلس التي تم استبعادها بدون مبرر وبشكل لافت (ج/ ٢ص٤٦).

٤ ـ حذف المواضيع المحرمة في الشريعة الإسلامية كالفوائد المصرفية(ج: / ٥ص: ٣٣).

٥ ـ إعادة النظر في الصور والتعليقات غير المناسبة عليها (ج: / ٥ص: ٦٥).

٦ ـ ربط الطالب بالبعد العربي وذكر أسماء الأعلام من العلماء العرب الذين جرى إغفالهم في حين سلط الضوء على بعض علماء الغرب (ج: / ٥ص: ٦١).

٧ ـ توضيح بعض المفاهيم المبهمة مثل: (العلم في خدمة السلام) (ج: / ٥ص: ٦٥).

٨ ـ المحافظة على مكانة الأحاديث النبوية الشريفة وتوثيقها على الوجه الصحيح (ج: / ٨ص: ٢٧).

ب ـ الصف التاسع: (الشهادة المتوسطة) يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ تنقية المنهاج من بعض الاصطلاحات الدخيلة على ثقافتنا: كالقيم المدنية ـ والواجب الطبيعي ـ والشرق الأوسط.

٢ ـ إعادة النظر في بعض المفاهيم التي تلقن للطالب والتي تفتقر إلى أساس موضوعي مثل: (الدفاع عن السلام) (ج: ٩ / ص: ٢٢)!! و(أثر المد الديمغرافي على تزايد الضغوط على الكرة الأرضية) و (تنظيم الأسرة) (ج٩ / ص: ٧٤).

٣ ـ ضرورة الالتزام بما نصت عليه أهداف مناهج التعليم العام المقررة بموجب المرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧ لجهة تعزيز الهوية والانتماء العربيين وخاصة في استعمال وثائق جامعة الدول العربية وإبراز جائزة الملك فيصل العالمية وعدم الاقتصار على جائزة نوبل (ج: / ٩ص: ٩٥).

٤ ـ استدراك ما تم إغفاله من محاور الكتاب المتعلق بمؤسسات التعليم

العالي الإسلامية والمسيحية وأنواع التخصصات التي تشتمل عليها، وذلك إما بإضافة محور يتعلق بالتعليم الديني الجامعي أسوة بالتعليم المهني والتقني أو بإضافة درس في إطار الحديث عن (مهنتي للمستقبل) (ج: / ٩ص: ١٠٤).

٥ ـ إبراز البعد الحقيقي الذي تم إغفاله في محور مقومات الهوية العربية، حيث تم الاقتصار في المحور السادس على ذكر اللغة والتاريخ والتراث والتكامل الاقتصادي والأماني المشتركة دون ذكر الدين الذي شكل المحرك الرئيس لتوليد الإبداع وتكوين الحضارة الإسلامية على مدى القرون السابقة (ج١١١/ ٩).

٦ ـ إغفال ذكر بعض أماكن التوتر في العالم في إطار الحديث عن الأمم المتحدة في المحور السابع كالشيشان وكشمير (ج ١٣٧/ ٩).

٢ ـ مرحلة التعليم الثانوي:

أ ـ الصف الثاني الثانوي: يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ تنقية الكتاب من بعض الاستشهادات غير المناسبة للنظّام وكونفوشيوس وديكارت (ص١٣ ـ ١٥ ـ ١٧).

٢ ـ المحافظة على مكانة الكتب السماوية وعدم خلط الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة بأقوال الفلاسفة (ص ١٢ ـ ١٦).

٣ ـ إسناد الأحاديث النبوية الشريفة إلى قائلها (ص ١٤و ١٦) بدل إغفال مصدرها خلافاً لكل الأقوال الواردة في الكتاب.

٤ ـ ربط الطالب ببعده العربي، ففي الوقت الذي يذكر فيه الكتاب ـ كتابة وصورة ـ تزعُّم غاندي للحركة القومية داعياً إلى تحرير الهند، يغفل كل حركة حررت العالم العربي من مستعمريه(ص٣٠).

٥ ـ تجنب الخلط بين الكتب السماوية والأديان الوثنية وذلك بإيراد شواهد من القرآن الكريم والإنجيل إلى جانب كلام بوذا!! (ص ٣١).

٦ ـ إعادة التوازن إلى الأسئلة التي ترد تعليقاً على المستندات، بحيث يحظى مستند معين بأهمية كبرى على حساب آخر، كتلقين الطالب الوصايا

العشر على حساب المستند القرآني المختزل بجزء من آية منزوع من سياقه وسابقه (ص ٣١).

٧ ـ استبعاد اصطلاحات دخيلة، كالديانات التوحيدية (ص ٣٣).

٨ ـ إبراز الحقيقة الكاملة للهندوسية والكونفوشيوسية والبوذية، بدل الحديث عن القيم فيها فقط!! (ص ٣٢).

٩ ـ التأدب مع الله تعالى، مما يستدعي حذف بعض الشواهد المبتذلة كقول ويليم توبير (الله خلق الريف، والإنسان صَنَع المدينة) ص: ١٧٢,

١٠ ـ اختيار الصور المناسبة والمعبرة، وبخاصة تلك التي تمثل مدناً كبرى كطرابلس، (ص١٩٩ ـ ٢٠٠).

١١ ـ حذف الشواهد التي تشكل مفارقة عقيدية لدى اللبنانيين، كالقول المنسوب إلى الإنجيل (طوبى للساعين إلى السلام فإنهم أبناء الله يُدعَونْ) (ص ١٦).

ب ـ الصف الثالث الثانوي: Bac2

يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ استدراك التغييب الواضح للتحذير من الإعلام الفاضح، لدى الحديث عن محور الإعلام والخلفية الإعلامية، واختزال المسؤولية المهنية بالخبر الصحيح. (ص ٢٨).

٢ ـ ضرورة توثيق بعض المسائل الهامة، كالإحصائية الواردة في محور الاغتراب، بشأن اللبنانيين المنتشرين في أنحاء العالم، أنهم أكثر من عشرة ملايين نسمة؟ (ص ٦٧).

٣ ـ إعادة التوازن بين المساحة المخصصة لعرض نشاط الصليب الأحمر من جهة، والدفاع المدني من جهة أخرى، وضرورة استدراك ذكر الهلال الأحمر وعطاءاته خلال الحرب اللبنانية (ص١٣١ ـ ١٣٢ ـ ١٣٥).

٤ ـ وجوب تسليط الضوء على روح التآخي بين العامل ورب العمل في المحور السادس الخاص بالمنظمات النقابية والمهنية، وضرورة لحظ البعد الحواري والإنساني لدى الحديث عن نزاعات العمل الفردية ومجلس العمل

التحكيمي، لئلا تتحول المادة من تربية وتنشئة إلى حفظ نصوص قانونية جامدة (ص ١٤٢).

٥ ـ ضرورة الربط بين مفهوم التمثيل الانتخابي والقيم، من صدق وأمانة وإخلاص، وذلك في المحور السابع المتعلق بالشباب والتحولات المعاصرة وبناء المستقبل، وبخاصةٍ أن المنهاج أغفل هذه المسائل الجوهرية لدى تعرضه لأهلية المرشح للانتخابات النيابية (ص٩٣).

٦ ـ أهمية ذكر أسس تكوين الأسرة الصالحة، وأسس الاختيار المتبادل في إطار الحديث عن الشباب والسكن وبناء الأسرة، باعتبار أنه لا وجود لهذه الأسس في المنهاج، فضلاً عن أن هذا المنهاج ألغى مسؤولية الوالدين عن التربية الدينية للأبناء، واقتصر الكلام على النمو الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي (ص١٨٩).

٧ ـ تأمين الانسجام الفكري بين الهوية الثقافية والتطلعات المستقبلية، إذ كيف نفهم أن نُدرِّس «أولويات الشباب والأطفال للألفية الثالثة»، وقد تم استهلاله بالأولوية الأولى وهي: «إحلال السلام في العالم»، وأتبعت بايجاد علاج متطور لمرض السيدا، فهل هذه أولويات أمتنا!؟! (ص٢٠٢).

٨ ـ وجوب إلغاء بعض الصور غير الناجحة وغير المنسجمة مع روح التربية المدنية، بل إن بعضها يسيء إلى المدن اللبنانية، فطرابلس الفيحاء لم يُختر منها سوى النفايات (ص ٣٦) والتلوث (ص٤٨)، بالإضافة إلى صور تمثل العشوائية بأبشع مناظرها في موسم الانتخابات، دون أي تعليق عليها، فضلاً عن صور المدخنين على مدى الكتاب دون أي توجيه (ص١٠٧).

٩ ـ الكف عن التسويق لبعض الهيئات والتجمعات والصحف، ذات الأغراض الخاصة من خلال صور وتعليقات مشبوهة (ص ١٤٩ ـ ١٦٣ ـ ١٦٦).

ثانياً: مناهج مادة الاقتصاد:

يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ تطهير المناهج والمقررات من الأفكار المادية الإلحادية، والإيديولوجيات الغريبة عن معتقدات المجتمع، وتنمية معارف الطلاب

بصورة علمية متكاملة وسليمة متناسقة، لا تعارض فيها بين البناء الروحي والبناء المادي.

٢ ـ تضمين المحور الخاص بالمصارف من كتاب السنة الثانية الثانوية: معلومات عن المصارف الإسلامية التي تستثمر أموالها استثماراً منتجاً، وإن العالم المتقدم اقتصادياً يتجه إلى الشراكة بعد أن وقع في مخاطر الاستدانة الربوية (السوق الأوروبية المشتركة) الخ....

٣ ـ تضمين منهج الاقتصاد سلبيات دَوْر المصارف الربوية، في إضعاف النشاط الاقتصادي والقوة الشرائية لأموال المودعين، وخاصة خلال الأزمات الاقتصادية.

٤ ـ ضرورة إشارة المنهج إلى تنمية روح التعاون بين أصحاب الكفاءات، وأرباب رؤوس الأموال، عن طريق اعتماد شركة المضاربة، باعتبار أن العملية التنموية تتحقق بالتكامل بين أفراد المجتمع، وليست قاصرة على شريحة دون أخرى.

٥ ـ التوسع في إيضاح الآلية الأسلم في معالجة التضخم على المستوى الاقتصادي من خلال الاستثمار المنتج، وليس فقط عن طريق تدخل المصرف المركزي في المعالجة. ذلك لأنه من الطبيعي ومن بدهيات الأمور، أن يبدأ الطالب بالتعرف على حركة المجتمعات وأشكالها وتنوعها، قبل أن يتعرف على العلم الذي يهتم بدراسة المجتمع وما يجري فيه.

٦ ـ تركيز الدراسات على دعم المصارف الإنمائية ودورها الوطني في عملية التنمية الاقتصادية الشاملة، كبديل أو رديف قوي للمصارف التجارية.

٧ ـ تضمين المحور الخاص بالأنظمة الاقتصادية من كتاب الصف الثاني الثانوي، معلومات عن النظام الاقتصادي الإسلامي، ودور الحضارة الإسلامية في وجود أعمال مصرفية، مثل: الحوالة والائتمان واستعمال الشيكات.

ثالثاً: مناهج مادة علم الاجتماع:

إن الكتب الثلاثة في علم الاجتماع التزمت نهجاً واحداً، هو الدفاع عن كل ما هوجديد، وذم كل ما هو قديم، فربطت هذه الكتب التعصب والجهل

والتخلف وسوء أوضاع المرأة وطاعة الأبناء للوالدين والتطرف والخرافات، بالمجتمعات التقليدية التي هي بدورها مرتبطة بالدين والهيمنة الدينية، أو الفكر الديني. وعندما تحدثت عن الجديد أو عن المجتمعات الحديثة نسبت إليها كل الفضائل، وقدم لنا المؤلفون انحيازاً واضحاً إلى مفاهيم وقيم لا يمكن القبول بها كما وردت دون نقدٍ أو اعتراض، لأنها تستبطن في أحيان كثيرة أحكاماً قيمية غير علمية في كتاب مخصص لعلم الاجتماع ولمنهجيته العلمية.

أ ـ الكتاب الأول: (المجتمع بنية وحركة ـ الصف الأول الثانوي).

يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ وضع المحور الثالث الذي يدور حول تطور المجتمعات وتغيرها، قبل المحور الأول الذي يدور موضوعه حول علم الاجتماع والمجتمع، ذلك لأنه من الطبيعي ومن بدهيات الأمور أن يبدأ الطالب بالتعرف على حركة المجتمعات وأشكالها وتنوعها، قبل أن يتعرف على العلم الذي يهتم بدراسة المجتمع وما يجري فيه.

٢ ـ زيادة عدد الحصص المفترضة لكل فصل من فصول الكتاب الأول، لأن الحصص المقررة لهذه المادة مع المقارنة بالمفاهيم المستخدمة في فصول الكتاب غير كافية، لأنها مفاهيم معقدة تخلو من التبسيط الذي يحتاجه التعرف الأولي على مادة علم الاجتماع (ص١٤).

٣ ـ حذف العبارات التي تحمل في طياتها مفاهيم خطيرة وهدامة. فقد ورد في الفصل الرابع من المحور الثاني حول (البنية الاجتماعية والتراتب والقيادة) بعض المفاهيم التي تم بحثها داخل النصوص بطريقة مباشرة حيناً، وغير مباشرة حيناً آخر، ومن ذلك على سبيل المثال:

المراهقة = اللعب واللهو والتعلم (ص ٤٤).

«وشجعت القيم الدينية والاجتماعية التي كانت سائدة، على الإنجاب وعلى تأسيس العائلة الكبيرة» (ص٤٥) حيث أوردها على سبيل الذم.

ب ـ الكتاب الثاني: التنشئة والتدخل الاجتماعي ـ التعليم الثانوي ـ السنة الثانية ـ فرع الإنسانيات.

يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ تصحيح المفاهيم الخطيرة الواردة في الكتاب، مثال: ورد ذكر مدرسة فرويد النفسية والتي تعتبر أن الأساس في تحديد كل الرغبات هو الرغبة الجنسية لدى الطفل ـ وضرورة الإشارة الى المدارس التي اعترضت عليها، وهي كثيرة وفي مجال التحليل النفسي أيضاً(ص٢٤).

٢ ـ حذف العبارات التي تستهدف «التنشئة المنزلية «من خلال اطلاق نعوت سيئة عليها،»كالتقاليد» و «الذهنية السائدة» (ص ٣٥).

٣ ـ الالتزام بالموضوعية في عرض الأمور، وبخاصة تلك المتعلقة بأمن المجتمع، بدلاً من الانحياز لأفكار معينة، كالدعوة المبطنة إلى إلغاء عقوبة الإعدام، مع أن هذه النقطة لا تزال محور جدل قانوني واجتماعي وديني واسع، ولم تحسم بعد (ص ٥١).

٤ ـ عدم الخلط بين الأديان السماوية من جهة، والمعتقدات الوصفية من جهة أخرى، كالبوذية مثلاً (ص ٥٢).

٥ ـ تجنب الانحياز والتحريض ضد «الأسرة»، وضد «معايير المجتمع» وضد «الأعراف» و «التقاليد» بصورة شاملة (ص: ٧٣).

٦ ـ العناية بتنمية الدافع الديني والأخلاقي، لدى الحديث عن سبل حماية الأحداث من الانحراف (ص١٢٢).

٧ ـ الكف عن النظرة الدونية لعمل المرأة في منزلها، وفك الارتباط بين المحافظة الاجتماعية والأوساط الشعبية والريفية (ص١٣٧).

٨ ـ إزالة التشويه الخطير المتمثل بالربط بين التدين والتطرف، حيث وردت العبارة التالية: (وقد شهدت المجتمعات العربية والمجتمع اللبناني، طوال القرن العشرين، وخصوصاً الربع الأخير منه، فترة انتداب أجنبي واحتلال... مما شجع الدعوات والحركات المتطرفة على تقديم نفسها كمنقذة... وكان جذب هذه الحركات للطبقات الشعبية يتعاظم بقدر ما ترتدي هذه الحركات طابع تدين، يضفي على أقوالها وأفعالها سمة القداسة) (ص ١٦٢).

جـ ـ الكتاب الثالث: (التفاوت والسياسات الاجتماعية) التعليم الثانوي ـ

السنة الثالثة:

يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ تجنب امتداح القيم الغربية وتسويقها للمجتمع اللبناني، على حساب القيم الدينية والأخلاقية، كطاعة الوالدين (ص ٦٤).

٢ ـ التزام الموضوعية في عرض الوقائع، بدل اعتماد الانتقائية الفاقعة، وبخاصة في الحديث عن الصراع بين «القيم الغربية «و «القيم المحلية» (ص ٦٧).

٣ ـ عدم الانحياز الايديولوجي في إبراز صور المرأة المتبرجة والعصرية، من خلال حجم الصورة وجمال ألوانها، والتعليقات المرغبة بالتبرج، بينما أبرز صورة المرأة التي ترتدي الحجاب، في إطار التقليد والبؤس والحرمان (ص٥٧).

٤ ـ زيادة عدد الحصص المقررة لهذه المادة، نظراً لكثرة المفاهيم التي تحتاج إلى شرح على مدى فصول الكتاب.

رابعاً: مناهج مادة اللغة العربية: يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ مرحلة التعليم الأساسي: أ ـ الحلقة الأولى (الابتدائية)

يجب تدقيق كتب اللغة العربية تدقيقاً لغوياً، لتصحيح ما فيها من أغلاط صرفية ونحوية وإملائية، مع الإشارة إلى أنَّ في كتاب القراءة ـ للصف الثاني ـ من التعليم الأساسي (٧٤١) خطأ بعضها مكرر، وهو الأخطر. (يُراجع جداول التصويبات المرفقة).

ويجب إضافة حصة لمادة الخط العربي.

٢ ـ المرحلة المتوسطة:

إلغاء صورة الغلاف التي يظهر فيها طائر بشكل «إنسان عار»، وقد تكررت الصورة ذاتها في (ص٢٢٨)؟!.

في المحور الأول: إلغاء العبارتين الواردتين في موضوع «الوصف»:

١ ـ في النص الثالث: قصيدة شعرية بعنوان: «دار جدّي» (ص٢٩) وهي لبدر شاكر السيّاب: «أُبصرُ اللهَ على هيئة نخلة كتاج نخلة يُبيِّضُ في الظلام،

أُحسّه يقول: يا بُني، يا غلام.....».....

٢ ـ وفي نص ثان بعنوان: «من يفهم الكلام يستحق الإكرام» (ص٣٥)عبارة: «تفركشتُ أخيراً عند ذكر أحمد جمال باشا، فقلت: رحمة الله عليه». وهي عبارة سخرية من شخصية زيّفها التاريخ.

في المحور الثاني: إلغاء العبارة الواردة في موضوع: «المجتمع قيم وآفات»: بعنوان: «ويذوب الجليد»، لمارون عبود (ص٦٦)

«إنني أدقّ قلب الله لعل العام الجديد يولد وليس في قلبه جليد».

في المحور الثالث: إلغاء العبارتين الواردتين تحت عنوان: «قيم وطنية وإنسانية».

١ ـ في النص الثاني «أميرة من لبنان» ص(٨٢) ليس فيه أي قيمة وطنية. ويمكن اختيار نص عن «الخنساء وموقفها إزاء استشهاد أبنائها الأربعة، حيث تتجلى القيمة الوطنية الصحيحة التي تؤججها الأم في نفوس أبنائها.

٢ ـ وفي النص الثالث: (ص ٨٧) صورة لمرأة عارية الصدر بعنوان «رجوع البحارة» حيث لا علاقة بين مضمون النص والصورة؟!.

في المحور الرابع: إلغاء النصين الواردين تحت عنوان: اللحظات الوردية: قصيدة ص١١٤ وعروس فيديو: قصة ص ١٠٨، لأنهما لا يتضمنان أية فائدة تربوية.

في المحور الخامس: إلغاء المقطع الثاني الذي يتغنى الشاعر فيه بالخمر. .النص الثالث: قصيدة «عناد» (ص ١٤٤) لعمر أبي ريشة، لأن الخمرة أم الخبائث.

في المحور السادس: إلغاء العبارتين الواردتين في باب: المسرح.

مسرحية: «النداء»، لجورج كرباج (ص ١٦٦).

الأولى تصّور سرور الأم بابتسامة ابنها لها وهي «تبتسم وكلما «ابتسمْتَ لها سَكِرَتْ».

والثانية في النص نفسه (ص١٦٧) وردت عبارة: «لعنة الله على الموت»،

لأن «الموت حق»، ولا يجوز لعن الحق.

ولا بد من الإشارة أخيراً إلى خلوّ الكتاب من النصوص الشعرية ذات المستوى الأدبي الرفيع، والتي يمكن اعتمادها كمحفوظات تساعد على تنمية الذاكرة، وإغناء الذوق الأدبي وصقل الحس الشعري عند المتعلّم...

مثال: قصائد أمير الشعراء أحمد شوقي، وشاعر النيل حافظ ابراهيم، ابراهيم اليازجي، والشاعر القروي رشيد سليم الخوري..الخ.

٣ ـ في المرحلة الثانوية:

أ ـ إعادة الشعر السياسي في العصر الأموي من خلال بعض النماذج المختارة، لما لهذا الشعر من أهمية في رسم صورة عصر بني أمية والتنازع السياسي فيه.

ب ـ إعادة قصيدة أبي تمام البائية في مدح المعتصم العباسي يوم فتح عمورية ومدائح المتنبي في سيف الدولة وبخاصة الميمية: (على قدر أهل العزم).

جـ ـ إعادة وصل ما قطع بين الشعر الجهادي والشعر الوطني والقومي كقصيدة شوقي الشهيرة (نكبة دمشق).

د ـ وضع الشاعر نزار قباني في إطاره الصحيح من حيث بعده عن هموم الأمة وآلامها وهروبه في الفترة الأخيرة من حياته إلى لندن وموته فيها، مع حذف التمرين المتعلق بقصيدته: (ماذا أقول له؟) الذي يسخر فيه من الصراط المستقيم..!! (جـ ٢ ص ٢٠).

هـ ـ حذف العبارة الواردة في رسالة غسان كنفاني إلى غادة السمان، التي تنسب الخطأ إلى الباري عز وجل، تعالى الله عما يقولون علواً كبيراً (جـ ٢ ص ٢٢).

و ـ حذف قصيدة إيليا أبي ماضي: جئت لا أعلم من أين؟ (السراب) لما تثيره في أذهان الطلاب والطالبات من حيرة وقلق وشك...! فهم في هذه المرحلة بأشد الحاجة إلى ما يعمق إيمانهم بالخالق عز وجل ويقوّي ثقتهم بأنفسهم وبالحياة من حولهم (جـ ٣ ص ٢٨).

ز ـ التوسع في تطعيم المناهج بشخصيات أدبية لبنانية وغير لبنانية، كالمرحوم العلامة الشيخ الدكتور صبحي الصالح وغيره من الأدباء العرب.

حـ ـ إضافة محور خاص بعنوان: (الأدب الملتزم) تدرس فيه ـ على سبيل المثال لا الحصر ـ نماذج من أدب المقاومة ضد العدو الصهيوني.

ط ـ إعادة تأليف كتابي الأول والثاني الثانويين، بطريقة الجمع بين فهم مضمون النصوص وتحليل ما فيها، من تطبيقات نحوية وصرفية وبلاغية، يوظفها الأدباء والشعراء في خدمة أهداف النصوص وغاياتها.

ي ـ تصحيح ما في المنهاج من أخطاء لغوية ومطبعية، ومن ذلك مثلاً: (من الاستفهامية) التي جُعلت في الأضواء على نص أحمد شوقي (الشمس) اسماً موصولاً، مع تكرار هذا الخطأ عينه أكثر من مرة في هذه الأضواء.

ق ـ إعادة الاعتبار للنحو والصرف، والتركيز على وظيفة كل منهما في النصوص من حيث التحليل والبلاغة.

ل ـ وجوب اشتراك ممثلين عن التيارات الثقافية الملتزمة دينياً والمدارس الإسلامية في عملية إعادة صياغة المناهج الجديدة وتدريب المتدربين على تنفيذها عَلَّنا ـ من خلال التعاون الصادق ـ نحقق شيئاً من الشعار الذي رفعه المركز التربوي للإنماء: وبالتربية نبني.

خامساً: مناهج مادة الفلسفة والحضارت:

يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ إلغاء المادة بالكلية حسماً للأمر، وبخاصة في الصف الثاني الثانوي، أو ضمها إلى المادة اللغوية والأدبية كنصوص وتحليل، والاقتصار على محور فلسفي رئيس، وهو المتعلق بالمعرفة، وإلغاء كل المحاور الأخرى. ويعطى هذا المحور بتوسع ودراسة وافية في المستوى الثانوي. ومن خلال ذلك، يطرح تاريخ الأفكار والمناهج، ونظرية المعرفة والمنطق، ومناهج البحث بطريقة تطبيقية وافية، ليكتسب الطالب من خلالها مهارة التفكير المستقيم، واجتناب التفكير الأعوج، في كل مجال من مجالات الحياة، أو العلم من خلال نصوص من التاريخ، أو الاقتصاد، أو الاجتماع، أو التربية المدنية، أو الفلسفة، أو العلوم الطبيعية.

٢ ـ تقليص محاور المادة، بحيث يُقتصر في العلوم على محور المعرفة كما سبق، وفي الإنسانيات والاجتماع والاقتصاد، يزاد محور ثان: وهو محور تاريخ الفلسفة، أو تاريخ الأفكار عبر العصور، يستعرض الفكر الإنساني، بنصوص أصحابه دون إسقاطات وتحويرات وتحريفات وتصحيفات، ليفسح للطالب مجال التعرف بنفسه وعبر أبحاثه، على مرحلة فلسفية معينة، أو على فيلسوف محدد، أو موضوع محدد عند فيلسوف محدد، يكتسب من خلاله القدرة على الإنشاء الفلسفي، أو القدرة على تحليل النص الفلسفي وفهمه. ولا شك أن هذين المحورين كافيان بل كبيران.

٣ ـ عرضُ المادة كوحدة على طريقة المشكلات الفلسفية ـ بالطريقة العمودية ـ يسبر من خلالها الطالب الأفكار الفلسفية ضمن حدود هذه المشكلة. وتحدد المشكلات الفلسفية تحديداً يتناسب مع حجم المادة والساعات والأهداف.. ويكون للطالب مجال البحث والتوسع في المادة، واكتساب المهارة والقدرة على الإنشاء والتحليل الفلسفيين. وهكذا تتكامل السنتان، دونما قفزة بين مقرر السنة الثانية ومقرر السنة الثالثة، ودون تعريض المادة للاجتزاء وعدم التجانس والتكامل.

٤ ـ تُعْرَض المادة «كوحدة» أيضاً من خلال دراسة أعلام من الفلاسفة ليختار الطالب مجموعة من هؤلاء. سواء أكانوا أعلاماً في الفلسفات القديمة، أو الفلسفات الدينية أو الفلسفات الحديثة.. ويشكل كل علم وحدة معرفية منوعة. حتى لا يبقى النص الفلسفي مجتزأ ولا يولد حيرة في عقل الطالب، في كيفية معالجته، لدرايته المعمقة، بمذهب صاحب النص وعلاقته بغيره من الفلسفات والمذاهب الفلسفية.

لا يكون التقييم لإجابة محددة أو معلومة محددة (أجاب بها الطالب أم لم يجب)، ولكن لعدة أمور:

أ ـ سعة معلومات الطالب، وعمقها، وغزارتها.

ب ـ طريقة، أو منهجية عرضه لهذه المعلومات، أو إدارته للأفكار.

ج ـ قدرته على النقد والموازنة (الجانب الشخصي الإبداعي).

د ـ قدرته على أن يأتي بأفكار جديدة.

٥ ـ تحويل مادة الفلسفة إلى مادة كاشفة لقدرات الطلاب الكامنة وتوجهاتهم صوب الاختصاصات التي يريدون، وذلك إما بربط هذه المادة بنصوص ومناهج علمية وإنسانية مختلفة، ويترك للطالب حرية اختيار الجانب الذي يريد التوسع في معرفته معرفة منظَّمة.. وتطرح الأسئلة كمجموعة كبيرة على طريقة إشكالات صغيرة، يطلب من الطالب اكتشاف حلول ومواقف لها، ويُقَوَّم الجواب كما سبق على الجوانب المذكورة، وإما أن يدرس طالب الاجتماع والاقتصاد الفلسفات والمناهج المتعلقة بهاتين المادتين، من وجهة نظر فلسفية، تستعرض تاريخ الأفكار الاجتماعية والاقتصادية، وأسباب الاختلاف الفكرية والفلسفية، موازناً ومرجحاً وناقداً. ويسري هذا الأمر على طالب الإنسانيات وطالب العلوم العامة وعلوم الحياة، لا على طريقة حذف فصل قد يكون هاماً وإضافة فصل لا أهمية له، كما حصل فعلاً في المذكرات التي حذفت كثيراً من الفصول الهامة. وأبقت فصولاً لا داعي لها..

٦ ـ إعادة صياغة المادة ككل لا كمجموعة أجزاء.

سادساً: مناهج مادة الرياضيات:

يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ وجوب تشكيل فريق دائم من الخبراء يضم المؤلفين والمشرفين في المركز التربوي وبعض أساتذة التعليم الثانوي، لمواكبة سير المناهج وتنقيتها، وتزويدها باستمرار بكل ما يغنيها ويطورها.

٢ ـ إعادة النظر في منهاج الصف الثاني الثانوي ـ علوم، وتخفيفه.

بحيث تراعى الأمور التالية:

أ ـ الدروس التحضيرية للصف الثالث الثانوي يجب أن تكون مقتصرة على معلومات بسيطة تحضيرية.

ب ـ إنزال دروس الـ Equation du second degre - trinome الى الصف الأول الثانوي.

ج ـ رفع درس الـ Probalite إلى الصف الثالث الثانوي.

٣ ـ إعادة النظر في العلاقة بين صفي الثاني الثانوي فرع الإنسانيات والصف الثالث الثانوي فرع الاقتصاد والاجتماع. وإعادة النظر في حجم المنهاج لهذا الصف مع زيادة حصة أسبوعية بحيث تعاد صياغة منهاج الصف الثاني الثانوي إنسانيات بشكل يتناسب مع المعلومات المطلوبة في الصف الثالث ثانوي إجتماع إقتصاد. وكذلك يجب إعادة النظر في حجم المنهاج والتخفيف من النظريات التي لا قيمة لها.

٤ ـ إعادة صياغة كتاب الرياضيات لصف علوم الحياة بالتوجه نفسه، المعتمد في كتاب العلوم العامة، في الصف الثالث الثانوي.

٥ ـ تصويب الأخطاء المطبعية والعلمية وسواها، في جميع الكتب.

سابعاً: نظام التقييم:

يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ لاستكمال تطبيق المناهج الجديدة، لا بد من استصدار مرسوم خاص ينظم شؤون الامتحانات الرسمية، ويحدد موادها، وأنواع أسئلتها، ومضامينها، ومدة مسابقاتها، ومعدل علاماتها.

٢ ـ اعتماد نماذج من النصوص ذات الأسلوب اللغوي السليم، بعيداً عن الركاكة والعامية، إلا في حالات استخدامها كشاهد على اللون المحلي في بعض الفنون. (دليل التقييم ص ١٢٠).

٣ ـ طرح الأسئلة المناسبة لطاقة التلميذ الفكرية والثقافية، والابتعاد عن الأسئلة التعجيزية. (دليل التقييم ص ١٧٥).

٤ ـ استثمار النصوص المختارة، وما وضع حولها من أسئلة وإجابات لتعزيز أهداف المناهج العامة في تكوين المواطنية، وتعزيز الهوية والانتماء وتمثل التراث الروحي النابع من الرسالات السماوية والقيم، وتجنب أي مساس بها. (دليل التقييم ص ١٠٨و ١١٤).

٥ ـ طرح أسئلة تطبيقية في اللغة، أي في الصرف والنحو، وكذلك في الوجوه البلاغية المختلفة.

٦ ـ زيادة حصة دراسية أسبوعية على الأقل في مرحلة التعليم الأساسي.

٧ ـ الاستعاضة عن اعتماد التعبير الكتابي ركناً مستقلاً في مسابقة اللغة العربية، في الشهادة الثانوية العامة، وعدم إعطائه هذه النسبة الكبيرة من العلامات المخصصة لها، وذلك بطرح سؤال حول النص ينطلق منه إلى ما هو أبعد، كمعالجة موضوع أو مناقشة فكرة، تبرز مقدرة الطالب الأدبية والثقافية.

٨ ـ ضرورة اعتماد جداول تقويم مبسطة وقابلة للتطبيق العملي.

٩ ـ ضرورة اعتماد سُلم علامات دقيق في التصحيح.

١٠ ـ ضرورة اعتماد جدول للمتابعة، يُلاحظ فيه السلوكيات المحققة، وغير المحققة، لدى الطالب، فتجري المتابعة على الأهداف غير المحققة للعمل على تحقيقها.

١١ ـ ضرورة إجراء مراجعة موضوعية للتجربة التقويمية التي مورست في المدارس، وذلك بإجراء استقصاء مفصل لمجريات هذه التجربة على صعيدي التعليم الرسمي والخاص، بشكل فعّال، وليس بشكل نظري عام، كما حدث عبر الاستمارة التي وزعت هذه السنة على مديري المدارس، لأخذ آرائهم في المناهج الجديدة وكيفية تقييمها.

١٢ ـ إعادة النظر في كيفية تنفيذ هذا التقييم، وإجراء عملية تجريبية في بعض المدارس، وعدم تعميم هذا التقييم قبل الوقوف على الواقع التعليمي في المدارس وإمكاناتها المادية والبشرية.

١٣ ـ وجوب إدخال عملية الدعم المدرسي حيز التطبيق الفعلي وإيجاد برامج خاصة للتلامذة المقصرين.

ثامناً: اقتراحات لاستكمال عملية إعداد المعلمين وتدريبهم:

يوصي المؤتمر بما يلي:

١ ـ إعادة النظر في كيفية الاعداد والتدريب بشكل يلبي حاجات الأساتذة بإيجاد حلول عملية للمشاكل التي تعترضهم خلال تطبيقهم للمنهجية.

كما يجب متابعة الإعداد خلال العام الدراسي.

٢ ـ مساواة التعليم الخاص والرسمي في عدد الأيام المخصصة للتدريب.

٣ ـ غرس القناعات لدى المعلمين بضرورة التغيير وتأهيلهم من أجل تحسين مستوياتهم التربوية والعلمية.

٤ ـ إعداد ندوات ودورات مستمرة عبر خطة طويلة الأمد، لرفع المستوى الأدائي عند المعلم.

٥ ـ قيام المعلمين بتجارب عملية، تسهل بناء معارفهم حول مادة معينة: (منشورات تربوية، بنك الأسئلة، الأنترنت).

٦ ـ أن يتسم التدريب بطابع الاستمرار، ولا يقتصر على مدة معينة.

٧ ـ ترافق تدريب المعلمين مع تدريب الإدارة التربوية، كي لا تشكل الإدارة عائقاً في وجه ممارسات المعلم.

٨ ـ تشجيع المعلمين على التدريب الذاتي والتحسين والتطوير.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

معهد طرابلس الجامعي للدراسات الإسلامية

- لبنان -

* مؤسسة لبنانية خاصة للتعليم العالي أنشأتها جمعية الإصلاح الإسلامية عام ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م في مدينة طرابلس لبنان، منطقة زيتون طرابلس (أبو سمراء) - شارع الإصلاح، مجمع الإصلاح الإسلامي.

* رخّص بموجب المرسوم الجمهوري رقم ٣٤٨٤ تاريخ ١٥/ ١٠/ ١٩٨٦م.

* أصدرت لجنة المعادلات في وزارة التربية الوطنية بتاريخ ٢٥/ ٦/ ١٩٩١م قرارها النهائي القاضي بالاعتراف بشهادة الإجازة في الشريعة والدراسات الإسلامية الصادرة عن المعهد.

* أصدرت لجنة المعادلات في المجلس الشرعي الإسلامي الأعلى قرارها بتاريخ ١٠/ ١/ ١٩٩١ القاضي بالاعتراف بشهادة الإجازة الصادرة عن المعهد.

* يتولى الإشراف على المعهد مجلس علمي من أصحاب الاختصاص، بالإضافة إلى مستشارين علميين على مستوى العالم الإسلامي.

* ينظم المجلس العلمي للمعهد مؤتمرات تربوية ومؤتمرات إسلامية للشريعة والقانون.

* عضو رابطة الجامعات الإسلامية في العالم.