الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والإنماء

بُنيَة النظام التربوي في لبنان

منير بشور

الكتاب التربوي ١-٣

بُنية النظام التربوي
في لبنان

يشكل هذا الكتاب الجزء الاول من ثلاثة مجلدات حول النظام التربوي في لبنان ، هي :

الجزء الاول : **بنية النظام التربوي : دراسة نوعية**	للدكتور منير بشور
الجزء الثاني : **توظيفات النظام التربوي**	للدكتور ادوار واردیني
الجزء الثالث : **عائدات النظام التربوي**	للدكتور جوزف انطون والاستاذ خليل ابو رجيلي

بُنْيَة النظام التربوي في لبنان

- دراسة نوعية -

منير بشور

اعدت هذه الدراسة بتكليف من المركز التربوي للبحوث والانماء في وزارة التربيـــة والفنون الجميـــلة . وقـــد تم اعـــدادها في شهر ايلول عام ١٩٧٣، أما طباعتها فقد تأخرت حتى شهر ايار عام ١٩٧٨ . وقد ساعد في جمع المعلومات الاولية الآنسات : ريما حاطوم ، غريس ســـعيد ، ميشلين سلهب ، حنان منعم ، زينة قاضي ، والسادة : ابرهيم عيسى ، ماجد سمارة ، سمير خوري . كما ســـاعد السيد نسيب عون في اعداد النصوص للطباعة .

مقدّمة

انطلق المركز التربوي من قاعدة الربط العضوي بين البحوث والانماء ، فكان وما يزال ينظر للانماء التربوي على انه عملية ذات مراحل متعددة ، تبدأ من تشخيص الواقع التربوي الاجتماعي على حقيقته وتتم ضمن نظام محدد ، له توظيفاته وعائداته الخاصة به ، باتجاه غايات تربوية منشودة .

من هنا كانت أهمية هذه الدراسات العلمية المفصلة حول القطاع التربوي اللبناني ، التي يقدمها المركز التربوي ، اذ يمكن بضوئها ، اعتماد الاسس السليمة للتخطيط التربوي الشامل المتكامل . ان هذه الدراسات العلمية الموضوعية تساعد على تشخيص الوضع التربوي بأبعاده المختلفة ، وعلى تبصر الحلول المناسبة للمشكلات التربوية التي يعايشها لبنان منذ زمن طويل .

ان المركز بنشره هذه الدراسات ، يتوقع ان يكون لها نتائج وفوائد عدة ، بالاضافة الى انها تساعد المسؤولين — تربويين وسياسيين واداريين — على اتخاذ القرارات المناسبة والاجراءات الفعّالة لحل المشاكل الحاضرة والمستقبلية .

وبذلك يكون المركز قد تجاوز مرحلة اتخاذ الاجراءات التربوية السريعة — الجزئية — الفردية ، وبدأ مرحلة العمل العلمي — الشامل — الفريقي . ويكون المركز ، من ناحية اخرى ، قد جمع العمل في سبيل التحسين الكمي والتحسين النوعي للتعليم في لبنان .

على انه من الضروري ان نؤكد اننا في بداية الطريق ، وان الدراسات هذه هي حلقة أولى في سلسلة دراسات موسعة ومستمرة ، تتناول القضايا التربوية من ضمن الواقع الاجتماعي — الاقتصادي .

وديع ض. حداد

رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء

تعريف

تتناول هذه الدراسة بنية النظام التربوي في لبنان ، وتحاول ان تنظر في شبكة العوامل التي تتفاعل داخله ، من أهداف ، ومناهج ، وطرائق تدريس ، وكتب مدرسية ، وامتحانات ، فتجعل منه نظاما محددا له ، حدوده المعينة ، الشكلية والوظيفية .

والهدف من هذه الدراسة هو استبيان حدود هذه البنية — اي وصفها كما هي قائمة ، ووصف ما يجري داخلها . ولم نتطرق الى ما نرى وجوب ادخاله من تعديلات الا في الحالات الاستثنائية التي توفرت حولها الحقائق والمعلومات التي تشير، الواحدة بعد الاخرى، الى ضرورة التعديل ، بحيث لم يتبقّ علينا الا ان نتهجأ نوعه ومغزاه . واحجامنا عن الدخول فيمسائل التعديلات وتقديم الاقتراحات يرجع الى التمسك بالمنهجية المطلوبة في مثل هذه الدراسات ، وهي ان الحقائق ذاتها ، متى أصبحت واضحة ، وتم الربط بينها بشكل واضح ، تفصح هي عن التعديلات الواجبة ، من دون عناء كبير . وبعد الكشف عن الحقائق تبرز الحاجة الى الجراة في التنفيذ . فالهوة بين الحقائق كما هي وكما يجب ان تكون أصغر بكثير مما هي بين الحقائق كما يجب ان تكون وكما يمكن ان تكون . ذلك ان الاولى حاصل نظري ، بينما الثانية حاصل عملي .

ثم اننا وصفنا هذه الدراسة بأنها دراسة نوعية . واعطاؤها هذا الوصف من شأنه ان يفتح عليها أبواب الانتقاد أو التأييد ، بشكل واسع . ذلك ان من طبيعة الدراسات النوعية ان تثير عند القارىء تساؤلات حادة عن المعايير التي استعملها الكاتب في حكمه على الاشياء ، وهذه المعايير مغروسة في الفلسفة أو المواقف التي يتبناها

الناس ، ومن الصعب جدا ان يتفق الناس جميعا حولها . بالمقابل ، لو كنا نتعاطى بمسائل كمية ، لكان من الممكن تقديم النتائج الرقمية ـــ كأن نقول ان ثلاثة أرباع تلاميذ لبنان ، مثلا ، هم صبيان ، والربع الآخر بنات ، ونتوقف عند هذا الحد ، او ان نقول ان ربع الطلاب الذين يجتازون البكالوريا الاولى يجتازون البكالوريا الثانية في فرع الرياضيات ، ونترك للقارىء ان يستنتج من ذلك ما يريد . ولكننا حاولنا ان نتعدى حدود الرقم في هذه الدراسة : استفتينا الناس ، ومدراء المدارس ومعلميها ، وراجعنا البيانات والنصوص ، وزرنا غرف الصف وسجلنا ملاحظاتنا على ما يجري في داخلها ، وفي كل ذلك استعملنا معاييرنا الخاصة في تقرير نوع الاسئلة ، كما استعملناها في التمييز بين ما تبين لنا انه مهم من الاجوبة او النصوص ، وبين ما تبين لنا انه غير مهم ، فركزنا على النوع الاول واهملنا الثاني . ولم نقصر أنفسنا على النتائج أو النسب الرقمية التي توافق على هذا الرأي أو ذاك أو لا توافق ، بل أخذنا من هذه النتائج مجرد نقاط الانطلاق للتعمق في طبيعة النظام التربوي والعوامل في داخله . وسيكون استغرابنا كبيرا اذا حظيت النتائج التي نقدمها في هذه الدراسة بالقبول او بالرفض ، بلا استثناء . ان اقصى ما نطمح اليه هو ان تحظى هذه النتائج بالاهتمام من قبل المعنيين بالشأن التربوي في لبنان ، رسميين وغير رسميين ، وان تثير فيهم الرغبة في المزيد من التعمق في فهم الاوضاع التربوية في لبنان ، ومن ثم العمل على تحقيق نظام أفضل .

* * *

تتكون هذه الدراسة من سبعة فصول : الاول هو مقدمة تاريخية ، يتناول تطور الاوضاع التربوية في لبنان منذ العهود القديمة حتى الوقت الحاضر . وقد اعتبرنا ان مراجعة تاريخية كهذه ضرورية لفهم الوضع الحاضر . والفصل الثاني يتناول الاهداف والاولويات التربوية ، والثالث المناهج الدراسية ، والرابع الكتب المدرسية ، والخامس طرائق التدريس ووسائله ، والسادس الامتحانات الرسمية ، والسابع والاخير البحوث التربوية . وقد تناولنا ، في مقدمة كل من هذه الفصول ، الطريقة المتبعة في معالجة الموضوع والغاية من ورائه ، ولا نرى حاجة لترداد هذا هنا . يكفينا اننا

نشعر ، وقد اكتملت هذه الدراسة ، بأن أبا من المواضيع التي تناولناها في هذه الفصول يستحق ان يكون موضوعا لدراسة مستقلة ، وان جوانب عدة من هذه المواضيع ما تزال بحاجة الى المزيد من التعمق . من هذه الزاوية لا تعدو هذه الدراسة ، بكاملها ، ان تكون سوى استكشاف سريع لهذه المواضيع ، ولا بد من اتباعها بدراسات في العمق .

ويهمني ، في النهاية ، أن أنوه بشكري للمركز التربوي للبحوث والانماء لتكليفه اياي بالقيام بهذه الدراسة ، وان أسجل انني أبقى ، وحدي ، مسؤولا عما جاء فيها من حسنات أو سيئات .

١٣ ايلول ١٩٧٣

منير بشور
استاذ مشارك في التربية ،
الجامعة الاميركية في بيروت

مضمون الدراسة

الصفحات

تعريف

الفصل الاول ــ مقدمة تاريخية ١٧ ــ ٤٨

أ ــ البوادر الاولى : ما قبل القرن التاسع عشر ١٩ ــ ٢١

ب ــ القرن التاسع عشر : عصر النهضة ٢٢ ــ ٢٥

جـ ــ السياسة التربوية للدولة العثمانية ٢٦ ــ ٢٩

د ــ عهد الانتداب ٢٩ ــ ٣٨

١ - اللغة والثقافة الفرنسية ٣١ ــ ٣٢

٢ - توحيد المناهج والامتحانات الرسمية ٣٣ ــ ٣٥

٣ - المركزية الادارية والمشاركة مع المدارس الخاصة ٣٥ ــ ٣٨

هـ ــ عهد الاستقلال ٣٨ ــ ٤٨

الفصل الثاني ــ الأهداف التربوية ٤٩ ــ ١١٩

أ ــ واجبات الدولة في التعليم : السياسة التربوية ٥٢ ــ ٩٥

١ - من وجهة نظر الدولة ٥٣ ــ ٦٤

٢ - من وجهة نظر الرأي العام حول واجبات الدولة ٦٤ ــ ٩٥

ب ــ نوع الثقافة اللبنانية المنشودة ٩٥ ــ ١٠٧

الصفحات

ج ــ الخصائص التي يفترض بالمدرسة ان تنميها في الولد ١٠٨ــ١١٧

د ــ خلاصة ١١٧ــ١١٩

الفصل الثالث ــ المناهج الدراسية ١٢١ــ١٨١

أ ــ مقارنة بين مناهج ١٩٤٦ ومناهج الانتداب ١٢٤ــ١٢٨

ب ــ الهيكل التعليمي ١٢٨ــ١٣٤

ج ــ مقارنة بين مناهج ١٩٤٦ والمناهج الجديدة ١٣٤ــ١٥٨

١ - مرحلة الروضة ١٣٤ــ١٣٥

٢ - المرحلة الابتدائية ١٣٥ــ١٣٩

٣ - المرحلة المتوسطة ١٣٩ــ١٤٤

٤ - المرحلة الثانوية ١٤٥ــ١٥٨

د ــ المناهج الجديدة : تحليل داخلي ١٥٨ــ١٧٢

١ - المرحلة الابتدائية ١٥٩ــ١٦٣

٢ - المرحلة المتوسطة ١٦٣ــ١٦٦

٣ - المرحلة الثانوية ١٦٦ــ١٧٢

هـ ــ تطبيق المناهج ١٧٢ــ١٨١

الفصل الرابع ــ الكتب المدرسية ١٨٣ــ٢٢٦

أ ــ السياسة الرسمية بصدد الكتاب المدرسي ١٨٦ــ١٩٢

ب ــ الكتب المعتمدة في المدارس ١٩٢ــ١٩٥

ج ــ الكتب المدرسية والمنهاج الرسمي ١٩٥ــ٢٠٣

١ - الحساب والرياضيات ١٩٥ــ٢٠٠

٢ - اللغات والآداب ٢٠٠ــ٢٠١

٣ - الجغرافيا والتاريخ ٢٠١ــ٢٠٢

٤ - الفيزياء والعلوم الطبيعية ٢٠٢ــ٢٠٣

الصفحات

د ــ نوعية الكتب : بعض الملاحظات ٢٠٣ــ٢٢٥

١ - محاولات اللجنة الفنية في وزارة التربية ٢٠٣ــ٢١٢
٢ - محاولاتنا الشخصية على هذا الصعيد ٢١٢ــ٢٢٥

هـ ــ خلاصة ٢٢٥

الفصل الخامس ــ طرائق التدريس وأدواته ٢٢٧ــ٢٧٨

أ ــ العيّنة الدراسية ٢٢٩ــ٢٣٢

ب ــ التجهيزات المدرسية وأدوات التدريس ٢٣٢ــ٢٤٣

جـ ــ مؤهلات المعلمين وكفاءاتهم ٢٤٤ــ٢٤٩

د ــ طرائق التدريس ٢٤٩ــ٢٧٧

١ - الانموذج ، تحليل التفاعل ٢٥٢ــ٢٥٩
٢ - ميدان الدراسة وطريقة تنفيذها ٢٥٩ــ٢٦١
٣ - النتائج ٢٦١ــ٢٧٧

هـ ــ خلاصة ٢٧٨

الفصل السادس ــ الامتحانات ٢٧٩ــ٣١٢

أ ــ المراسيم التشريعية ٢٨٢

ب ــ مادة الامتحان والمعدلات وشروط النجاح ٢٨٣ــ٢٩٨

١ - في المرحلة الابتدائية ٢٨٣ــ٢٨٥
٢ - في المرحلة المتوسطة ٢٨٥ــ٢٩٠
٣ - في المرحلة الثانوية ٢٩١ــ٢٩٨

جـ ــ شروط التسجيل ٢٩٨ــ٣٠٢

١ - الشروط الاكاديمية ٢٩٨ــ٣٠٢
٢ - الشروط الاجرائية ٣٠١ــ٣٠٢

د ــ تشكيل اللجان والتصحيح ٣٠٣ــ٣٠٧

هـ ــ التقييم المدرسي ٣٠٧ــ٣١٢

و ــ خلاصة ١٣٢

الصفحات

الفصل السابع ــ البحوث التربوية ٣١٣ــ٣٢٨

أ ــ جذور الازمة ٣١٦ــ٣١٧

ب ــ البحوث في المعاهد والمؤسسات الاجنبية ٣١٨ــ٣٢١

١ - جامعة القديس يوسف ٣١٨ــ٣١٩
٢ - الجامعة الاميركية ٣١٩ــ٣٢١

جـ ــ البحوث في المؤسسات والمعاهد الرسمية ٣٢١ــ٣٢٦

١ - في وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة ٣٢١ــ٣٢٣
٢ - في وزارة التصميم ٣٢٣ــ٣٢٤
٣ - المجلس الوطني للبحوث العلمية ٣٢٤ــ٣٢٥
٤ - الجامعة الوطنية ٣٢٥ــ٣٢٦

د ــ الخبراء الأجانب ٣٢٦ــ٣٢٨

هـ ــ خلاصة ٣٢٨

مصادر البحث ٣٢٩ــ٣٣٠

قائمة بالجداول

رقم الجدول		صفحة
١	عدد المدارس والتلاميذ في التعليم الرسمي والخاص والاجنبي ، موزعين حسب الطوائف ، لعام ١٩٣٩ .	٣٩
٢	مجموع التلاميذ في المدارس الرسمية والخاصة ، موزعين بالنسبة الى المرحلة الدراسية في أعوام ١٩٤٤ / ١٩٤٥ و١٩٥٤ / ١٩٥٥ و١٩٦٤ / ١٩٦٥ .	٤٥
٣	النسبة المئوية لتوزيع التلاميذ ، على الطائفة ، في المدارس الرسمية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٠	٤٦
٤	نسبة المدارس الخاصة الابتدائية المجانية والخاصة الثانوية ، مع ارتباطاتها الدينية ، لعام ١٩٦٤/١٩٦٥ .	٤٧
٥	أعداد التلاميذ في المدارس الرسمية والخاصة ، وتوزيعهم بالنسبة الى المراحل ، مع توزيع الموجودين منهم في المدارس الكاثوليكية ، بالنسبة الى الطائفة ، ١٩٦٧/١٩٦٨ .	٤٨
٦	الامور التربوية التي جاءت على ذكرها البيانات الوزارية منذ الاستقلال .	٥٤
٧	السؤال : « من خلال اطلاعك على الامور العامة ، هل تعتقد ان هنـاك أهدافا معينة للتربية تسعى الدولة اللبنانية الى تحقيقها ؟ ما هي هذه الاهداف ؟ » .	٦٦
٨	السؤال : « اذا لم تكن راضيا عن أهداف الدولة ، فما هي الاهداف التي تعتقد ان التربية في لبنان يجب ان تسعى الى تحقيقها ؟ » .	٧٣
٩	السؤال : « اذا لم يكن باستطاعة الدولة تأمين مستوى عال من التعليم لجميـع فئات الناس ، وكان عليها ان تختار بين ان تؤمن مستوى عاليا للأقلية المؤهلة أو مسـتوى متوسطا أو ضعيفا للجميع ، فبرأيك أي من الهدفين يجب على الدولة ان تسـعى الى تحقيقه ؟ » .	٨١
١٠	السؤال : « ما رأيك بتوحيد البرامج والمناهج في جميع المدارس ؟ هل هذا ضروري ؟ هل هو ممكن ؟ » .	٨٤
١١	السؤال : « ما رأيك بوجود المدارس الخاصة في لبنان ؟ هل تعتقد انه على الدولة ان تسعى تدريجيا الى تقييدها ، أم عليها ان تسعى الى مساندتها وتقويتها ؟ » .	٨٥
١٢	السؤال : « أي العلاقات الثقافية يجب على لبنان أن يشدد عليها أكثر : العلاقات الثقافية مع البلدان العربية ، أم مع البلدان الاجنبية ؟ » .	٩٧
١٣	السؤال : « الثقافات الاجنبية التي تنتشر في لبنان ، هل تعتقد انها تفقر ثقافتنا ؟ » .	٩٩
١٤	السؤال : «الثقافات الاجنبية التي تنتشر في لبنان، هل أنت مع التأكيد والمحافظة عليها ؟»	١٠٠
١٥	تفصيل الاجوبة بالنسبة الى الموقف من الثقافة الاجنبية ـ كونها تفقر ثقافتنا أو لا تفقرها ، والمحافظة عليها أو عدمه .	١٠١
١٦	السؤال : « من بين الاهداف التالية ، ما هي الاهداف التي تعتقد انها يجب ان تنـال الاولوية ؟ رقّمها حسب الاهمية » ـ أجوبة ممثلي الرأي العام ومدبري المدارس .	١٠٩
١٧	السؤال : « من بين الاهداف التالية ، ما هي الاهداف التي تعتقد انها يجب ان تنـال الاولوية ؟ رقّمها حسب الاهمية » ـ أجوبة معلمي المدارس .	١١١

رقم الجدول — صفحة

١٨ ــ مقارنة بين توزيع ساعات التدريس الاسبوعية في المرحلة الابتدائية ، لمنهجي عام ١٩٤٦ و١٩٧١ . ١٣٦
١٩ ــ مقارنة بين توزيع ساعات التدريس الاسبوعية في المرحلة المتوسطة، لمنهجي ١٩٤٦و١٩٧٠. ١٤١
٢٠ ــ مقارنة بين توزيع ساعات التدريس الاسبوعية في المرحلة الثانوية ، لمنهجي ١٩٤٦و١٩٦٨. ١٤٦
٢١ ــ مقارنة بين توزيع الدروس كما تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ــ الصف الثاني الابتدائي . ١٧٥
٢٢ ــ مقارنة بين توزيع الدروس كما تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ــ الصف الخامس الابتدائي . ١٧٦
٢٣ ــ مقارنة بين توزيع الدروس كما تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ــ الصف الثالث المتوسط . ١٧٧
٢٤ ــ مقارنة بين توزيع الدروس كما تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ــ الصف الثاني الثانوي . ١٧٨
٢٥ ــ مقارنة بين توزيع الدروس كما تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ــ الصف الثالث الثانوي . ١٧٩
٢٦ ــ الكتب المدرسية المعتمدة في المدارس ، حسب الصف والمادة وورودها في أحد التعميمين رقم ٥٧ أو ٢٤ . ١٩٣
٢٧ ــ نتائج تقييم الكتب المدرسية كما جاءت في تقرير اللجنة الفنية في وزارة التربية . ٢٠٤
٢٨ ــ خلاصات تقييم مجموعة من الكتب المدرسية (استنادا الى تقارير اللجنة الفنية في وزارة التربية الوطنية ، عام ١٩٧٢ . ٢٠٦ــ٢٠٩
٢٩ ــ العناصر التي تدور حولها الدروس غير القصصية ، في أربعة كتب قراءة للمرحلة الابتدائية. ٢١٤
٣٠ ــ الاهداف الممكن استخلاصها من الدروس غير القصصية ، في أربعة كتب قراءة للمرحلة الابتدائية . ٢١٥
٣١ ــ القصة من وجهة نظر البطل ، في الدروس القصصية ، في أربعة كتب قراءة للمرحلة الابتدائية . ٢١٨
٣٢ ــ القصة من وجهة نظر المؤثرات الخارجية ، في الدروس القصصية ، في أربعة كتب قراءة للمرحلة الابتدائية . ٢١٩
٣٣ ــ نوع الاسئلة التي تأتي في خمسة كتب قراءة ، في المرحلة الابتدائية . ٢٢١
٣٤ ــ تكرار كلمات رئيسية في خمسة كتب قراءة ، للمرحلة الابتدائية . ٢٢٣
٣٥ ــ توزيع كامل المدارس في لبنان ، حسب النوع وعدد التلاميذ والمحافظة . ٢٣٠
٣٦ ــ العينتان الكبرى والصغرى ، مصنفتان حسب النوع والمرحلة والمحافظة . ٢٣٣
٣٧ ــ التجهيزات الرياضية والصحية المتوافرة في المدارس حسب الموقع والمستوى والنوع . ٢٣٥
٣٨ ــ التجهيزات والوسائل التعليمية المتوافرة في المدارس حسب الموقع والمستوى والنوع . ٢٣٧
٣٩ ــ التجهيزات المدرسية في المدارس الخاصة (باستثناء بيروت) لعام ١٩٦٣/١٩٦٤ . ٢٤٠
٤٠ ــ النشاطات المدرسية الاجتماعية والثقافية في المدارس حسب الموقع والمستوى والنوع . ٢٤٢
٤١ ــ الشهادات الاكاديمية التي يحملها المدرسون . ٢٤٥
٤٢ ــ الشهادات التعليمية (المهنية) التي يحملها المدرسون . ٢٤٦
٤٣ ــ الاختصاصات العلمية التي يحملها المدرسون . ٢٤٨
٤٤ ــ عدد سنوات التدريس ، والعمل خارج حقل التدريس ، بين أفراد الهيئة التعليمية . ٢٥٠
٤٥ ــ الصفوف المزارة في مدارس العينة الصغرى ، مصنفة حسب نوع المدرسة والصف ومادة التدريس . ٢٦٠
٤٦ ــ نسبة الوقت الذي يشغله كل من أنواع الكلام في المدارس الرسمية والخاصة وفي المراحل الدراسية الثلاث . ٢٦٢
٤٧ ــ توزيع حركات الكلام على البنود العشرة في أداة فلندرز ، بالنسبة الى نوع المدارس والمراحل الدراسية . ٢٦٤

رقم الجدول — صفحة

٤٨ ــ توزيع حركات الكلام على البنود العشرة في أداة فلندرز ، بالنسبة الى مـادة الحصة الدراسية ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية . ٢٦٦ــ٢٦٧

٤٩ ــ توزيع النسب المئوية لوقت حصة الدرس الذي يتكلم فيه المعلم (الفئات ١ــ٧) حسب القطاع والمراحل والمواد . ٢٧١

٥٠ ــ توزيع النسب المئوية لوقت حصة الدرس الذي يتكلم فيه التلميذ (الفئات ٨ــ٩) حسب القطاع والمراحل والمواد . ٢٧٢

٥١ ــ العلاقة النسبية للكلام غير المباشر/المباشر ، حسب القطاع والمراحل والمواد . ٢٧٤

٥٢ ــ العلاقة النسبية للكلام التشجيعي غير المباشر/المباشر ، حسب القطاع والمراحل والمواد . ٢٧٦

٥٣ ــ مواد الامتحان في البكالوريا الاولى والثانية ، مع معدلاتها ــ مرسوم ١٩٤٦ . ٢٩٢

٥٤ ــ مواد الامتحان في البكالوريا الاولى والثانية ، مع معدلاتها ــ مرسوم ١٩٦٨ . ٢٩٤ــ٢٩٥

٥٥ ــ أجوبة المعلمين عما اذا كانوا يعطون فروضا بيتية ونوع الفروض . ٣٠٨

٥٦ ــ أجوبة المعلمين عن الامور الثلاثة التي يعتمدونها أكثر من غيرها في تقييمهم التلاميذ ، مرتبة حسب درجة الاهمية . ٣١٠

٥٧ ــ أجوبة المعلمين عن الغاية التي تهدف اليها الامتحانات ، مرتبة حسب درجة الاهمية . ٣١١

قائمة بالأشكال

رقم الشكل — صفحة

١ ــ الهيكل التعليمي الرسمي في لبنان ، حسب المناهج ، ١٩٦٨ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧١ . ١٣٠ــ١٣١

٢ ــ المناهج الجديدة : توزيع الدروس على مختلف الصفوف . ١٦٠ــ١٦١

٣ ــ ملخص اداة فلندرز في تحليل التفاعل . ٢٥٧

الفصل الاول

مقدّمة تاريخيّة

ان عودة للجذور تضعنا وجها لوجه امام حقيقة تاريخية مهمة ، تتلخص بـأن الجهود التربوية الاولى في لبنان قد جاءت جنبا الى جنب مع التحركات والنشاطات الدينية . ولم يكن في هذا غرابة ، اذ ان تلاقي المهام الدينية مع المهام التربوية كان امرا مألوفا في العصور القديمة ، ليس في لبنان فحسب ، وانما في مختلف بقاع الشرق الاوسط ، كما في مناطق اخرى من آسيا وفي اوروبا .

الا ان تلاقي المهام الدينية والمهام التربوية في لبنان كان له طابعه الخاص . فالاقليات الدينية التي نزحت الى لبنان واتخذت لنفسها ملجأ في جباله وأوديته ، بدءا من القرن السابع ، حملت معها ، في الوقت ذاته ، تصميمها على المحافظة على شخصيتها الخاصة ورغبة في استقلالها الذاتي وممارسة طقوسها وعاداتها بحرية . وكان من نتيجة ذلك ان تكونت مجموعات دينية تعيش في مختلف بقاع لبنان ، في شبه انفصال بعضها عن بعض ، يحرص كل منها على حماية شخصيته الدينية والثقافية ، وعلى تأمين التعليم الذي يضمن استمرار هذه الشخصية .

مقابل هذا الاستقلال الداخلي ، أخذت معظم الفئات الدينية ، في خلال سياق الاحداث ، تكوّن لها ارتباطات ثقافية وروحية خارج لبنان . فالشيعة في بعلبك وجبل عامل ارتبطت بمصادر الفقه الامامي في ايران والعراق ، والموارنة والكاثوليك في بشري وكسروان ومناطق اخرى بمركز السلطة البابوية في رومة ، واخيرا بفرنسا ، والارثوذكس في بيروت والكورة بروسيا القيصرية ، والسنة في بيروت وطرابلس وصيدا بالباب العالي في تركيا . هكذا تكوّن لنا ، عبر التاريخ اللبناني ، وضع اجتماعي وثقافي ذو بعدين : الاول ، البعد الداخلي ، الذي انطلق من مرتكزات طائفية اختصت بها كل الفئات الدينية ، والثاني ، البعد الخارجي ، الذي ربط الطوائف بمصادر روحية وثقافية خارج لبنان .

أ ـ البوادر الأولى : ما قبل القرن التاسع عشر

لن يهمنا ، في هذه المقدمة ، ان نتتبع تطور الاحداث من فترة الى اخرى بالتفصيل . ولا بد لنا من ان نسارع الخطى لنتوصل الى مطلع القرن التاسع عشر ،

حين بدأت ملامح النهضة الثقافية تتعمق بوضوح . ويكفينا ان نشير ، باختصار ، الى عدد من المدارس التي ذكر لنا المؤرخون انها تاسست قبل هذا التاريخ ، وكلها « مصطبغة بالصبغه الدينيه » ... ومن اشهرها « مدرسه طرابلس » المسماة بدار الحكمة ، التي انشأها ، سنة ١٠٧٩ ، القاضي جلال الملك علي بن عمار ، في سبيل نشر الدعوة الفاطمية ، على غرار دار الحكمه المنشاه في القاهرة بامر الحاكم بامر الله . وعرفت طرابلس كذلك مدرسه اخرى انشاها الصليبيون سنة ١١١٢ ، ومدرسه ثالثة انشاها اليعاقبة ، وداع صيتها في القرنين الثاني عشر والثالث عشر، حتى قصدها الطلاب من انحاء بعيده ... واخذت المدارس تتعدد فيها حتى اواخر عهد المماليك ، وكلها ملتحقة بالجوامع ولها الاوقاف الواسعة . ومن اشهرها المدرسة الزريقية المنشأة سنه ١٣٣٨ ، والسقرقية المنشاة سنة ١٣٥٦ ، والخاتونية المؤسسة سنة ١٣٧٤ ، والقرطانية الراقية الى القرن الخامس عشر ، اللاحقة بالجامع المنصوري الكبير ، والممتازة بمحراب جميل الزخرف(١). اما في المناطق المسيحية فقد كانت أديرة الرهبان مراكز التعليم والتثقيف . وكان المعلمون رهبانا وقسيسين ، وكان بناء المدرسة ، الكنيسة ذاتها او البناء الملاصق لها . وكان التعليم العالي وقفا على أقلية تهيىء ذاتها للانخراط في سلك الرهبنة او الكهنوت . وكان الرهبان ، باستنساخهم المحفوظات القديمة وحفظها ونقل محتوياتها من جيل الى جيل ، بالدرس والتدارس ، هم الذين حفظوا قبس المسيحية مضيئا(٢).

وجاء المنعطف المهم في تاريخ التعليم المسيحي في منتصف القرن السادس عشر، حين تم ، في العام ١٥٨٤ ، تأسيس المدرسة المارونية في رومة ، لتدريب رجال الدين الموارنة « ليقوموا بواجباتهم نحو الرعية بأسلوب أفضل » . وقد تخرج من هذا المعهد المع رجالات الاكليروس الماروني ، الذين عادوا الى وطنهم ليتسلموا المراكز الكنسية الرفيعة . « كان تلاميذ هذه المدرسة يؤخذون من لبنان ، وشمالي سورية وقبرص ، ويقضون في رومة حوالي عشر سنوات يتلقون فيها اللغات السامية واليونانية واللاتينية والفلسفة والمنطق واللاهوت ، ويدربون على الفرنسية والايطالية . ولما عاد هؤلاء الى لبنان عملوا على تأسيس مدارس أرقى من المدارس التي سبقتها . وقد انتشرت هذه المدارس في المناطق المارونية وأصبح المعلمون فيها، واكثرهم من خريجي المدرسة المارونية في رومة ، يضيفون مواد جديدة للمناهج ، ويعلمون طلابهم لغة كلاسيكية في غالب الاحيان . وهكذا انتقلت مدرسة الكنيسة

(١) فؤاد افرام البستاني ، « تاريخ التعليم في لبنان » ، **محاضرات الندوة اللبنانية** ، السنة الرابعة ، النشرة ٩ ــ ١٢ ، ٢٥ كانون اول ١٩٥٠ .

(٢) فيليب حتي ، **تاريخ لبنان منذ أقدم العصور التاريخية الى عصرنا الحاضر** (ترجمة أنيس فريحه) ، دار الثقافة ، بيروت ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٢ ، ص. ٤٢٢ .

والدير وتحت السنديانة الى دور جديد في حياتها »(١).

وقد اتسعت حركة افتتاح المدارس الى درجة ان الكنيسة المارونية رأت مـــن الضرورة عقد مؤتمر للبحث في شؤون الرعية والكنيسة . وكان ان انعقـــد مجمـــع اللويزة عام ١٧٣٦ .

ومع ان الغرض الرئيسي لهذا المجمع كان متابعة البحث في اتحاد الكنيســـة المارونية بالكنيسة الكاثوليكية في روما ، الا أن المجمع اولى شؤون التعليم اهتمامـــا ملحوظا . ومن هذه الناحية يمكن اعتباره أول مؤتمر تربوي عقد في لبنان ، ضم الى جانب رجال الدين رجالا علمانيين وممثلين عن الطوائف الاخرى الشرقية . وقد خرج المجمع بتعليمات معينة موجهة الى رجال الكنيسة ، منها انه « يجب الاهتمام الكلي في ارشاد الصبيان الى رياضة كل فضيلة بالفكر والقول والفعل ... فلذلك نأمر ان تقام المدارس في المدن والقرى المشهورة والاديرة الجـــامعة ... أي ان المطارنـــة والاساقفة والخوارنة ورؤساء الاديرة تهتم وتقيم معلمين . ويحرروا اسماء الاولاد القابلين للعلم ، ويأمروا أهلهم أمرا بأن يرسلوهم الى المدرسة . والفقراء والايتـــام فلتقدم لهم الكنيسة معاشهم ، وأجرة المعلم يعطي منها جـــزءا أهل الاولاد وجـــزءا الكنيسة »(٢).

لم يكن لمجمع اللويزة تأثير مباشر على فتح المدارس وانما كان دلالة مهمة على انخراط الكنيسة المارونية بأمور التعليم واهتمامها بنشره بين ابناء الرعية كما تفعل وزارات التربية في يومنا هذا . وبامكاننا ان نحصي عددا كبيرا من المدارس التي تم انشاؤها في خلال القرن الثامن عشر ، تعبيرا عن هذا الاهتمـــام ، منهـــا مدرســـة عينطورة (١٧٥١) ، وزحلة وزغرتا وبقرقاش (١٧٣٥) ، وعجلتون ووادي شحرور ومار ليشع بشري (١٧٥١) وزحلة (١٧٦٩) ، وجبيل ومشموشة وحوقا (١٧٦٢)، ودير القمر (١٧٨٢) . وكانت قمة ما بلغته جهود الذين نفخوا في التعليم روحا جديدة بتأثير المدرسة المارونية في رومة انشاء مدرسة عين ورقة (١٧٨٩) التي عمل على تأسيسها المطران يوسف اسطفان(٣).

(١) نقولا زيادة ، **أبعاد التاريخ اللبناني الحديث** ، جامعة الدول العربية ، المنظمـــة العربيـــة للتربيـــة والثقافة والعلوم ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ١٩٧٢ ، ص ص. ١٣٢ ــ ١٣٣ .

(٢) **كتاب المجمع اللبناني** ، الذي يلخص أعمال مؤتمر اللويزة ، وقد نشر الكتاب عام ١٧٨٨ ، والفقرة هنا مأخوذة من صفحة ٣٧٨ في الكتاب نقلا عن نعيم عطية « معالم الفكر التربوي في البلاد العربية » ، **الفكر العربي في مائة عام** ، الجامعة الاميركية في بيروت ، ١٩٦٦ .

(٣) نقولا زيادة ، المصدر السابق ، ص. ١٣٣ .

ب ــ القرن التاسع عشر : عصر النهضة

بالمقارنة مع القرن السابق ، يمكن اعتبار القرن التاسع عشر عصر النهضة الحقيقي . ويرجع ذلك الى جملة من الاسباب ، اهمها حملة نابوليون على مصر (عام ١٧٩٨) وما تبعها من اجتياح محمد علي وابنه ابراهيم لسورية ولبنان واستقرار الحكم في لبنان ، خاصة بعد قيام عهد المتصرفية . وقد تبع هذا الاستقرار انفتاح عام على المؤثرات الغربية . وبالرغم من ان اتصال الكنيسة المارونية بالمصادر الغربية يعود الى قرون عديدة ، فان عدد المدارس التي انشيء في القرن التاسع عشر فاق كثيرا ما تم انشاؤه في القرون السابقة .

وبالامكان اعتبار عام ١٨٣٤ نقطة تحول مهمة في تاريخ الحياة الثقافية في لبنان . ففي هذا العام اعيد فتح كلية عينطورة (التي كانت قد فتحت عام ١٧٢٨ ثم اغلقت عام ١٧٧٣ بعد طرد اليسوعيين) واستجلبت المطبعة الاميركية من مالطا الى بيروت ، وأسست ، لاول مرة في تاريخ المنطقة ، مدرسة خاصة للبنات ، على يدي المرسلة البروتستنتية السيدة ايلي سميث ، كما تم في هذا العام تأسيس نظام من التعليم الابتدائي باشراف ابراهيم باشا ، على غرار النظام الذي انشأه والده في مصر . ومع ان نظام ابراهيم باشا لم يدم اكثر من ست سنوات ، فلقد كان له اثر كبير في تحريك المشاعر والتحريض على العلم ، خاصة بين المسلمين(١)، كما دفع السلطة العثمانية الى تقليده وتنظيم شؤون التعليم الرسمي على منواله .

على ان الثمرة الرئيسية لانفتاح المنطقة على المؤثرات الغربية كانت مجيء اعداد كبيرة من المبشرين ، وافتتاحهم المدارس ومزاحمة بعضهم بعضا في هذا الميدان ، خاصة بعد انتهاء الفتن الطائفية وتأمين الاستقرار واعلان نظام المتصرفية عام ١٨٦١ . فقد كان الاتصال بمصادر الثقافة الغربية ، قبل مجيء المبشرين ، مقتصرا في الغالب على جهود رجال الكنائس الشرقية والعلاقات التي اقاموها مع رومة . ولكن بمجيء المبشرين انفتح الباب على مصراعيه وغمرت المنطقة وفود كبيرة من الرسل ، تحمل معها اللغات الاوروبية والمعارف الجديدة الى جانب الدعوات الدينية .

وأهم هذه البعثات كانت الكاثوليكية ، وكانت في معظمها يسوعية فرنسية ،

(١) جورج انطونيوس ، **يقظة العرب** (بالانكليزية) ، مكتبة خياط ، بيروت ١٩٣٨ ، ص. ٣٧ .

والانجيلية التي كانت في معظمها اميركية ، مع بعض المشاركة من البعثات الانكليزية. وقد نشطت هذه البعثات نشاطا كبيرا في فتح المدارس ، في بيروت ومناطق أخـــرى من لبنان . وكان ان توجت البعثة اليسوعية نشاطاتها بانشاء كلية القديس يوسف ؛ او جامعة القديس يوسف كما تعرف اليوم ، عام ١٨٧٥ (وكانت قد تأسست في غزير عام ١٨٤٣) . كما فعلت البعثة الانجيلية الشيء ذاته بانشائهـــا الكلية السوريـــة الانجيلية عام ١٨٦٦ (وهي الجامعة الاميركية اليوم) . وهكذا اصبح لكل من هاتين البعثتين نظام شبه كامل من التعليم ، يبتدىء في المراحل الاولية ويمتد الى الدراسات الجامعية العالية . وما يزال هذان النظامان قائمين حتى اليوم .

لم يكن القرن التاسع عشر حكرا على البعثات الدينية الاجنبية ، بـــل شهـــد نشاطا تربويا واسعا لدى الطوائف المحلية الى درجة بدا معها وكأن المنافسة بـــين المرسلين الاجانب أثارت بدورها منافسة بين الطوائف المحليـــة . فأخذ الموارنـــة يحولون بعض أديرتهم الى مناهل للعلـــم . وفي عـــام ١٨٥٣ تم تأسيس جمعيتـــين للراهبات المارونيات تولت انشاء مدارس للاناث في كسروان والمتن والفتوح وجبيل والبترون وقرى البقاع وبعلبك . ولكن أهم المدارس التي أسسها الموارنة في هـــذا العهد كانت مدرسة الحكمة ، عام ١٨٧٥ ، بجهود المطران يوسف الدبس (وعـــام ١٨٧٥ هو عام تأسيس كلية القديس يوسف أيضا) .

أما طائفة الروم الكاثوليك فكان قد تم لها انشاء مدرسة عين تراز عام ١٨١١ ، ثم في عام ١٨٦٥ المدرسة البطريركية في بيروت ، وتبعتها عام ١٨٦٧ مدرسة ديـــر المخلص ، والكلية الشرقية في زحلة عام ١٨٩٨ . وكانت للروم الارثوذكس كذلـــك مدرسة دير البلمند ، التي تأسست عام ١٨٣٣ ، كمركز رئيسي للتعليم الكهنوتي ، ثم سرعان ما أنشأ الارثوذكس مدارس أخرى ، منها الثلاثة أقمار ، تأسست أولا في سوق الغرب عام ١٨٥٢ ، ثم في بيروت عام ١٨٦٦ ، والمدرسة الاهلية في بـــيروت عام ١٨٨٠ ، ومدرستا كفتين ومار يوحنا الشوير عام ١٨٨١ ، وزهرة الاحسان عام ١٨٨٢ ، التي تعتبر من أولى مدارس البنات الاهلية(١). ومن المفيـــد ان نعرف ان الطائفة الارثوذكسية عامة ، ومدارسها خاصة ، نالت العون من الكنيسة الروسية بواسطة « جمعية فلسطين الارثوذكسية الامبراطورية »(٢). وتعتبر أولى المدارس المسكوبية تلك المنشأة في بيروت عام ١٨٨٧ ، وقد تبعتها مدارس اخرى في الشويفات سنة ١٨٩٤ ، ودوما ١٨٩٥ ، وأميون ١٨٩٧ ، وكوسبا وزحلة ومنيارة وبسكنتـــا

(١) نقولا زيادة ، **المصدر السابق** ، ص. ١٩٦ .

(٢) نعيم عطية ، « تطور التعليم في لبنان » ، **مصادر الثقافة في لبنان** ، مكتبة لبنان ، بيروت ، كلية بيروت للبنات ، ١٩٦٩ (بالانكليزية) ، ص ٢٠٦ .

وحاصبيا وراشيا سنة ١٩٠٠(١). ولا بد من ذكر المدرسة الوطنية التي أنشأها المعلم بطرس البستاني في عام ١٨٦٣ ، والتي امتازت عن كل ما عداها بتشديدها على اللاطائفية .

أما الطوائف الاسلامية ، فكان اهم انجاز قام على أيديها تأسيس جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية سنة ١٨٧٨ ، بقصد تحسين احوال ابناء الطائفة عموما، عن طريق فتح المدارس والجمعيات الخيرية . ومن المهم ان نلاحظ تشديد هذه الجمعية على تعليم البنات منذ البدء ، كأمهات المستقبل . وقد انتشرت مدارس الجمعية في بيروت خاصة ، وامتدت بعد الحرب العالمية الاولى الى مدن أخرى .

لم تكن مدارس المقاصد أولى المدارس التي قامت على أيدي المسلمين ، فقد سبقتها الى ذلك المدرسة الرشدية التي أسسها حسن البنا في بيروت عام ١٨٦٣ . وفي عام ١٨٩٥ افتتح الشيخ احمد عباس الازهري مدرسته التي سماها «العثمانية» (والتي أصبحت ، في ما بعد ، تسمى الكلية العلمية الاسلامية) ، وقد عمرت هذه زهاء عشرين عاما(٢).

وكذلك بالنسبة الى الشيعة والدروز ، فقد تم للشيعة تأسيس عدد من المدارس في جبل عامل(٣). منها مدرسة حناوية (١٨٧٨) ، ومدرسة بنت جبيل (١٨٨١) ، ومدرسة النبطية الحديثة (١٨٨٢) ، والمدرسة الحميدية (١٨٩٢) . أما الدروز فقد كانت أهم مدرسة أنشأوها المدرسة الداوودية في عبيه عام ١٨٦٢ ، وهي « المدرسة الاولى والوحيدة التي عرفت باسم الدروز ... تأسست في ولاية متصرف لبنان الاول داود باشا . وقد سميت باسمه لانه هو الذي اعتنى بانشائها ، تقريبا للدروز الى العلم ، لانهم كانوا خارجين من ميدان قتال وموصومين بالجهل(٤).

وكخلاصة ، نقدم هنا بعض المعلومات من دراسة قام بها شاهين مكاريوس لاستطلاع أوضاع المدارس في نهاية القرن التاسع عشر . الدراسة بعنوان « المعارف في سورية » ، وقد ألقاها مكاريوس بشكل خطبة في المجمع العلمي الشرقي عام

(١) فؤاد افرام البستاني ، **المصدر السابق** .

(٢) نقولا زيادة ، **المصدر السابق** ، ص. ١٩٧ .

(٣) لمراجعة تاريخ تعليم الشيعة ، أنظر أمان عطية « تطور التعليم الشيعي في لبنان » ، رسالة ماجستير غير منشورة ، دائرة التربية ، الجامعة الاميركية في بيروت ، ١٩٧٢ .

(٤) نقولا زيادة ، **المصدر السابق** ، ص. ١٩٣ ، نقلا عن **الخدر** ، السنة الثالثة ، ايلول ١٩٢٠ .
(لمراجعة تاريخ هذه المدرسة أنظر وهبه صايغ ، « الكلية الداوودية » ، رسالة ماجستير غير منشورة ، دائرة التربية ، الجامعة الاميركية في بيروت ، ١٩٥٨) .

١٨٨٣ ونشرت في مجلة المقتطف على ثلاث دفعات(١). الممتع في هذه الدراسة انهـا تستخدم طريقة جمع المعلومات بواسطة الاستجوابات وهي الطريقـة الواسعـة الاستعمال اليوم من قبل الباحثين الاجتماعيين . فيذكر المؤلف انـه « ارسـل الى الاقطار السورية نحو ثلاث مئة رسالة للاستعـلام عن عـدد المدارس والمعلمين والتلامذة وعن العلماء والمكاتب والجمعيات والمطابع وكل ما يتعلق بالعلم ، فورد لي اكثر من مئة جواب من موارد صادقة من علماء سورية وافاضلها من كل المذاهـب والجهات » . ثم يشرع المؤلف ، بعد هذه المقدمة ، باستعراض الاوضاع التعليميـة في كل مقاطعة ، فيصنف انواع المدارس ، ويصف ما يدرس فيها ، ومن يشرف عليها، ويعطي معلومات عن عدد تلاميذها ومعلميها ، ثم يلخص كل ذلك بشكـل جـداول ويقول انه « عرض الجداول على اكثر اصحاب المدارس فوافقوا على صحتهـا » .

ونستخلص من هذه الجداول ، ان عدد سكان بيروت بلغ في ذلك العام حوالي ١٢٠ الف نسمة ، وكان عدد المـدارس للصبيان ٦٥ وللبنات ٣٦ ، وعدد التلاميـذ ٦٨٨١ ، والتلميذات ٥٥٧١ . وكان ٢٤ من هذه المدارس للمسلمين ، و ٨ للـروم الارثوذكس ، و ١١ للموارنة ، و ٣ للروم الكاثوليـك ، و ٣٤ للانجيليـين ، و ١٠ لمختلف الرهبانيات . أما طرابلس فقد بلغ عدد مدارسها ١٥ ، وعدد تلاميذها ٦٨٧ ، وتلميذاتها ٤٦٥ ، بينما بلغ عدد سكانها حوالي الـ ١٧ الف نسمة ، وصيدا كـان فيها ١٥ مدرسة ضمت ٢٤٧ تلميذا ، و ٢٤٠ تلميذة ، بينما كان عدد سكانها حوالي التسعة الاف ، وصور كان فيها ١٠ مدارس تضم ٢٤٠ تلميذ و ٢٨٠ تلميذة من عدد سكان بلغ حوالي الثلاثة الاف ، وبعلبك كان لها خمسة مدارس ، فيها ٣٠٠ تلميـذ و ١٣٣ تلميذة ، وعدد سكانها بلغ حوالي الخمسة الاف ، وحاصبيا أربعة مـدارس فيها ٣٠٨ تلاميذ و ١٤٠ تلميذة ، من مجموع سكان بلغ حوالي الستة الاف .

أما عن لبنان (جبل لبنان) فلا يعطي مكاريوس تفصيلات دقيقة ، ويكتفي بذكر اهم المدارس ، ويقول ، « من مدة خمسين سنة الى الان تغيرت هيئة سورية عموما ولبنان خصوصا من جهة المعارف واكثر الذين اشتهروا بين المسيحيـين بعلومهـم وآدابهم هم من أهالي لبنان او المجاورين لربى لبنان » . وفي نهاية الدراسة يذكـر مكاريوس « ان عدد المدارس في جميع الديار السورية (بما فيها فلسطين ، وسوريا ولبنان) بلغ نحو ٧٧٠ مدرسة ، فيها نحو ٨٠٠ معلم ومعلمـة و ٢٤٫٤٦٩ تلميـذا وتلميذة . واذا اضفنا ١٠٠ مدرسة و ١١٠ معلمين ومعلمات و ٣٠٠٠ تلميذ وتلميـذة نفرض انه لم يصلنا علنا ، فيبلغ مجموع المدارس بسورية كلها ١٫٤٧٣ ، والمعلمين والمعلمات ٢٫٣٣٤ والتلامذة من صبيان وبنات ٦٢٫٥٦٦، وبمقابلة ذلك مع عدد سكان سورية الذين يبلغون ٢٠٠٠٫٠٠٠ يظهر ان المعارف لم تزل قليلة » .

(١) شاهين مكاريوس ، « المعارف في سورية » ، مجلة **المقتطف** ، الجزء السابع ، (١٨٨٢ ــ ١٨٨٣) .

جـ ـــ السياسة التربوية للدولة العثمانية

من المعلوم ان لبنان ، كغيره من البلدان العربية ، كان واقعـــا تحت الحكـــم العثماني . ولا بد من التساؤل عن نوع السياسة التي اتبعها العثمانيون والموقـــف الذي اتخذوه تجاه تنوع النشاطات التربوية ، وعن الخدمات التي قدموها في هـــذا الحقـــل .

للاجابة عن هذا السؤال ، علينا ان نتذكر ان العثمانيين تبنوا رسميا نظـــام « الملّة » ، بالنسبة الى الاقليات الدينية . وكان هذا النظام يتضمن اعتراف السلطة باستقلال الاقليات الدينية في أحوالهم الشخصية ، كالزواج ، والطلاق ، والارث ، والتبني ، وكذلك في أمور التعليم . واكتسب هذا الاعتراف صفة رسمية بسلسلة من الامتيازات التي أعطيت للدول الاوروبية ، خاصة فرنســـا (اتفاقيتي عامي ١٥٣٥ و ١٦٧٣) التي اعتبرت انها حامية حقوق الاقليات الدينية . « كان هذا النظام ، الى حد ، بمثابة قيام دولة مصغرة ضمن دولة كبيرة . . . وقد زادت الحـــالة تعقيـــدا ، وذلك ان (الامة) ، بالمعنى الديني ، أصبحـــت تعني (الاممية) ، فصار الموارنـــة والكاثوليك دينيا في صف واحد مع فرنســـة والـــروم الارثوذكـــس مع روسيـــا ، والبروتستانت مع بريطانية »(١).

وهكذا أصبحت الفروقات الدينية أرضا خصبة لقيام الفروقـــات السياسية ، ولتنوع الولاءات الوطنية . وفي حين منح نظام « الملّة » الحرية للطوائف في كل مـــا يتعلق بشؤونها الخاصة ، فقد كان لهذا النظام ، بالمقابل ، اثر مهم هو فصل هـــذه الاقليات بعضها عن بعض من جهة ، وفصلها عن الاكثرية الدينية من جهة ثانية .

وهكذا لم يكن للسلطة العثمانية موقف التشجيع او النهي في المجال التربوي ، بل تركت الامر للطوائف ، المحلية منها والاجنبية ، لتختط لنفسها السياسية التربوية التي تريدها ، وتتبع في مدارسها المناهج التي تناسب اغراضهـــا . وكانـــت هذه السياسة والمناهج ، في معظم الحالات ، تستلهم النماذج الاجنبية التي ترتبط بها هذه الطائفة او تلك .

على ان الدولة العثمانية أفاقت ، في النصف الاول من القرن التاسع عشر ،

(١) فيليب حتي ، **المصدر السابق** ، ص. ٤٤٤ .

على تخلفها بالنسبة الى الدول الاوروبية ، وتنبهت الى أهميـــة التعليم في التقـــدم المدني ، فشرعت في فتح المدارس . وفي منتصف القرن عمدت الى تنظيم التعلـــيم بشكل واسع ، ووضعته على أسس مركزيـــة ، فأنشأت في العام ١٨٤٦ مجلســـا للمعارف ، تحول في العام ١٨٤٧ الى وزارة للمعارف العامة تتولى شؤون التعليـــم الرسمي في مختلف انحاء الامبراطورية .

الا أن هذا التنظيم المركزي الجديد استثنى المدارس الخاصة التي تقوم علـــى ادارتها فئات طائفية . وكان من نتائج ذلك ان غالبية المدارس التي كانت تعمل في لبنان بقيت خارج هذا التنظيم ، باعتبارها كانت تابعة لهذه الطائفة أو لتلك . وتأكيدا على الحرية الممنوحة للطوائف صدر في العام ١٨٥٦ خط همايوني يؤكد ، من جديد ، على مبادىء الحرية الشخصية والدينية والمساواة بين الرعايا ، كمـــا يؤكد عـــلى ضمانات اساسية للطوائف غير الاسلامية ، منها الحرية المطلقة في ترميم المستشفيات والمدارس والمعابد والمدافن القائمة . أما في حالة انشاء أبنية جديدة فكان من اللازم الحصول على ترخيص من الباب العالي ، بعد موافقة رؤساء الطوائف ذات العلاقة.

وقد امتدت هذه الحرية الممنوحة للاقليات لتشمل امتيازات خاصة منحتهـــا الدولة العثمانية لفرنسا ، في شؤون التعليم . وكانت الحكومة الفرنسية تسعى دوما الى حمل الحكومة العثمانية على منح المدارس ذات الطابع الفرنسي امتيـــازات خاصة . وقد نجحت في ذلك عام ١٩٠١ بوجه خاص ، حين صـــدر ، في ١٣ تشرين الثاني من ذلك العام ، اتفاق فرنسي ـــ عثماني نص على اعطاء المدارس الفرنسية ضمانات كبرى ، منها السماح لها بتوسيع ابنيتها وادارتها مـــن دون الرجوع الى السلطات العثمانية ، كما كان مطلوبا من المدارس الخاصة الاخرى . والامتياز الثاني كان اعفاء المدارس التي تنشئها الحكومة الفرنسية من شروط الاجـــازة المسبقة . واحتفظت الحكومة العثمانية لنفسها بحق الاعتراض على انشاء هـــذه المدارس ، وذلك في مهلة ستة اشهر من تاريخ تأسيسها . واهم من هذا كله الاتفاق الذي تـــم عقده عام ١٩١٣ ، قبل اندلاع الحرب ، حيث اضيف بند جديد لم يرد في الاتفاقـــات السابقة ، اشترط عدم انشاء مؤسسات فرنسية في أحياء معظم سكانها أو كلهم من المسلمين . وبذلك جزأت السلطة العثمانية المسؤولية التربوية ، فاعتبرت نفسهـــا راعية لتلك المسؤولية في المحيط الاسلامي بينما أقرت للحكومة الفرنسية بحق تعليم بعض الفئات غير الاسلامية(١).

لهذا بقي التنظيم الجديد ، الذي ادخلته السلطة العثمانية في منتصف القـــرن

(١) رؤوف غصيني ، « الدولة والتعليم في لبنان » ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاميركيـــة في بيروت ، ١٩٦٤ .

التاسع عشر ، مقتصرا على القلة من المدارس الرسمية ، ولم تعمل وزارة المعارف المنشأة حديثا على اعادة النظر بالوضع التعليمي في البلاد ككل ، بل اولت مهمة فتح المدارس للطوائف المحلية او الارساليات او البعثات الاجنبية .

أما المدارس الجديدة ، التي انشأتها السلطة العثمانية ، فقد كانت في معظمها، في بادىء الامر ، من النوع العسكري . وكانت الغاية من هذه المدارس تجهيز الجيش العثماني بالخبراء والفنيين والعمال المهرة . ولكن ، مع مرور الزمن ، اضيفت الى هذه مدارس اخرى من النوع المدني .

واهم المدارس التي تم للسلطة العثمانية انشاؤها في لبنان ، في خلال القرن التاسع عشر ، ثلاث كلها في بيروت : الرشدية الملكية عام ١٨٦٨ ، والرشدية العسكرية عام ١٨٧٦ ، وهي مدرسة حوض الولاية اليوم ، والمدرسة السلطانية(١)، وهي المدرسة التي تشغلها حاليا كلية المقاصد للبنات .

ولعل اهم ما في أمر هذه المدارس ان لغة التدريس فيها كانت التركية ، بينما لم تكن هذه اللغة تدرس في المدارس الاخرى ، الاجنبية او الطائفية المحلية . بل على العكس من ذلك ، فقد اهتمت المدارس الاجنبية ، خاصة ، بتعليم اللغة العربية « بغية اجتذاب ابناء الشعب من جهة ، وتسهيل التأثير فيهم من جهة اخرى » . وبما انها كانت ، في بادىء الامر ، من نوع المدارس التبشيرية عامة ، فكانت تأخذ طلابها من غير المسلمين بوجه عام ، وصارت تساعد بذلك على انتشار التعليم العربي بين هؤلاء اكثر من انتشاره بين المسلمين ... ولهذا السبب انتشر التعليم العربي الحديث بين المسيحيين قبل المسلمين . ولهذا السبب ايضا كان معظم الكتاب والمؤلفين والخطباء ، الذين ظهروا في الولايات العربية في العهد العثماني، مسيحيين، بالرغم من قلة عدد هؤلاء بالنسبة الى المسلمين(٢).

ويلخص ساطع الحصري الوضع التعليمي ، الذي كان قائما في اواخر السلطنة العثمانية ، على الشكل التالي : « مدارس رسمية تعلم باللغة التركية ، ولا تبالي باللغة العربية . مدارس طائفية تختص بكل جماعة دينية ومذهبية على حدة ، تعلم باللغة العربية ، وتتأثر في الوقت نفسه بالمدارس الاجنبية التي تشاكلها في الدين والمذهب . مدارس اجنبية تنتسب الى مختلف الدول الغربية تعلم لغة الدولة التي تنتسب اليها ، وتعتني في الوقت نفسه باللغة العربية ، وتسعى الى نشر ثقافة تلك الدولة وتوسيع نفوذها »(٣).

(١) ابراهيم اليازجي ، « أشهر مدارس بيروت ولبنان » ، مجلة **الطبيب** ، السنة الاولى ، الجزء الثاني عشر ، ٣١ آب ١٨٨٤ .

(٢) ساطع الحصري ، **حولية الثقافة العربية** ، السنة الاولى ، ١٩٤٩ ، ص. ١٢ .

(٣) المصدر نفسه ، ص. ١٣ .

هكذا كانت الحال في نهاية العهد العثماني وقبل الانتداب الفرنسي .
فما الجديد الذي جاء به عهد الانتداب ؟

د ـــ عهد الانتداب

لم تكن فرنسا ، قبل الانتداب ، غريبة عن اوضاع المنطقة ، بل على العكس من ذلك ، فان وجودها وتأثيرها كانا بارزين ، كما لاحظنا في الصفحات السابقة . وعلى هذا فقد دخلت فرنسا ، مع دخول جيوشها عام ١٩١٨ ، مسرح الاحداث اللبنانيـــة بشكل مباشر . وكان للاجراءات التي اتخذتها ، طيلة فـــترة الانتداب ، أثر بـــالغ الاهمية في مختلف الاوضاع اللبنانية ، ومنها التربوية .

واذا اردنا ان نلخص اثر فرنسا بكلمات قليلة ، فلعل افضل تلخيص هو القول انها منحت الوضع العام الذي كان سائدا ، حتى ذلك التاريخ ، شكل الدولة المنظم. وقد استند هذا الشكل ، في الميدان التربوي ، الى دعائم ثلاث :

١ ـــ التشديد على اللغة والثقافة الفرنسيتين .

٢ ـــ توحيد المناهج والامتحانات الرسمية .

٣ ـــ اقامة نظام اداري مركزي ، مع الحفاظ على المشاركـــة مـــع القطـــاع الخاص .

وقبل الدخول في تفاصيل السياسة الفرنسية ، لا بد من الاشارة الى وثيقتين هامتين : الاولى هي صك الانتداب ، الصادر عام ١٩٢٢ ، والثانية هي الدستـــور اللبناني ، الصادر عام ١٩٢٦ . اما صك الانتداب ، فقد اعترف اعترافا واضحا بحق الارساليات والطوائف في ان يكون لها مدارسها الخاصة ، ولكنه اورد نصين ، في ما يتعلق بمسألة اللغة ، بشكل ترك الباب واسعا امام السلطة المنتدبة لاتخاذ الاجراء المناسب لها . فقد نصت المادة الثامنة من صك الانتداب على التالي :

« على السلطة المنتدبة ان تشجع التعليم العـــام ، الذي يجب ان يعطى باللغـــات الوطنية المستعملة في سورية ولبنان . ان حقوق كل جماعة بأن يكون لها مدارسهـــا لتعليم ابنائها وتثقيفهم بلغتها الخاصة لا يمكن منعه او الانتقاص منه ، شرط ان يكون هذا متلائما مع الحاجات التربوية العامة التي قد ترغب الدولة باقرارها »(١).

وحددت المادة العاشرة علاقة السلطة بالارساليات الدينية على الشكل التالي :

« يقتصر اشراف السلطة المنتدبة عـــلى الارساليات الدينيـــة في ســـورية ولبنـــان ،

على تأمين النظام العام وسلامة الحكم . ولا يجوز ، بأي حال ، حصر نشاط هذه الارساليات ، كما لا يجوز التضييق على اعضائها بحجة الجنسيات التي ينتمون اليها ، على ان تكون هذه النشاطات محصورة في النطاق الديني . وبامكان الارساليات الدينية الاشتغال في التعليم والاغاثة ، شرط خضوعها للقرارات العامة للسلطة المنتدبة او الحكومة المحلية بالاشراف والتوجيه ، في ما يتعلق بالتربية والتعليم العام والاغاثة »(١).

ونصت المادة السادسة عشرة من صك الانتداب على ان تكون اللغتان الفرنسية والعربية اللغتين الرسميتين لسورية ولبنان .

أما الوثيقة الثانية فهي الدستور اللبناني لعام ١٩٢٦ . وقد حددت المادة العاشرة من الدستور سياسة الدولة التربويه بنص ما يزال ساري المفعول حتى اليوم الحاضر :

« التعليم حر ، ما لم يخل بالنظام العام ، أو ينافِ الآداب ، أو يتعرض لكرامة أحد الاديان او المذاهب . ولا يمكن ان تمس حقوق الطوائف من جهة انشاء مدارسها الخاصة ، على ان تسير في ذلك وفاقا للانظمة العامة التي تصدرها الدولة في شأن المعارف العمومية »(٢).

وفي ما يتعلق باللغة ، نصت المادة الحادية عشرة على ان :

« اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية في جميع دوائر الدولة ، واللغة الفرنسية هي ايضا لغة رسمية . وسيحدد قانون خاص الاحوال التي تستعمل بها »(٢).

نلاحظ ، في كل من صكي الانتداب والدستور ، الحرية المعطاة للمؤسسات غير الحكومية في التعليم . والوثيقتان هنا على اتفاق تام ، الامر الذي يجعلنا نستخلص ان السياسة التي دشن بها الانتداب الفرنسي عهده في لبنان جاءت استمرارا للسياسة العثمانية السابقة من هذه الناحية. كما ان الوثيقتين على اتفاق تام في ما يتعلق باللغة ، مع فارق مهم وهو مساواة اللغة الفرنسية باللغة العربية في صك الانتداب ، بينما جاءت هذه المساواة في الدستور بشكل مجتزأ ، يظهر منه التأكيد على اسبقية اللغة العربية .

والاهم من ذلك التشديد ، في صك الانتداب ، على ان تكون « اللغات الوطنية المستعملة » هي لغة التعليم ، مع اغفال هذا الامر في الدستور .

(١) ستيفن لونغريغ ، **سوريا ولبنان تحت الانتداب الفرنسي** (بالانكليزية) ، مطبعة اوكسفورد ــ لندن ١٩٥٨ ، في ملحق الكتاب .

(٢) شفيق جحا ووديع شباط ، **دستور لبنان** ، بيت الحكمة ، بيروت ١٩٦٨ .

١ ــ اللغة والثقافة الفرنسية :

بدل ان تقرر السلطة المنتدبة تبني « اللغات الوطنية المستعملة » في التعليم كما جاء في صك الانتداب ، نصت في القرار الرقم ٢٦٧٩ ، تاريخ ٢١ آب ١٩٢٤ ، وفي المادة السابعة على :(١)

« ان تعليم اللغة الفرنسية هو ، كسائر اللغات الرسمية في سورية ولبنان ، اجباري في جميع معاهد التعليم الخاصة » .

وفي أول مناهج رسمية صدرت في فترة الانتداب بالقرار رقم ٢٨٥٢ ، تاريـــخ أول كانون الاول ١٩٢٤ ، أكد النص في المادة الثانية على ان :

« تدرس علوم الرياضيات والطبيعيات والكيمياء والعلوم الطبيعية باللغة الفرنسوية».

ثم بعد صدور الدستور عام ١٩٢٦ ، وصدور المناهج الرسمية المعدلة عـــام ١٩٢٨ ، كان من المنتظر تخفيف القيود على المدارس الخاصة واعطائها مزيد مـــن الحرية انسجاما مع المادة العاشرة من الدستور . ولكننا نجد المرسوم رقم ٧٩٦٢ ، الصادر في أول ايار عام ١٩٣١ ، والمتعلق بشروط فتح المدارس الخاصة ومراقبتها، ينص في مادته العاشرة على ان « تعليم اللغتين العربية والفرنسوية اجباري في جميع معاهد التعليم الخاصة » . كما نجد المادة السادسة من هذا المرسوم تشترط تقديم بيان « بعدد الساعات الاسبوعية المخصصة لكل من اللغتين العربية والافرنسية » ، قبل السماح بفتح المدرسة .

أما المناهج الجديدة ، الصادرة بالمرسوم رقم ٤٢٩٨ عام ١٩٢٨ ، فقد جعلت « العربية » لغة التعليم في الحضانة ، مع الاشارة الى تمرين الاولاد « عند الامكان » على التخاطب بالفرنسية . اما في المرحلة الابتدائية فقد قسمت الدروس بين دروس تعطى بالعربية واخرى بالفرنسية ، مع زيادة عـــدد ساعـــات المـــواد التي تعطى بالفرنسية ، تبعا لارتفاع الصف . وقد وضعت مادة الحساب بين المواد التي تدرس بالعربية والفرنسية ، بينما كان تدريسها مقتصرا على اللغة الفرنسية في مناهج عام ١٩٢٤ . وعلى رغم هذا التقسيم فقد بقيت المواد التي تدرس باللغة الفرنسية تحظى بـ ٦٧ ١/٢ ساعة من مجموع الساعات الـ ١٢٣ المخصصة للمرحلة الابتدائية ، بينمـــا حظيت الدروس التي تعطى بالعربية بالـ ٥٥ ١/٢ ساعة المتبقية .

وبالاضافة الى هذه التقسيمات فقد حدد المرسوم رقم EB /١٢٣ ، الصادر في أول كانون الاول ١٩٣٩ ، والمتعلق بامتحانات الشهادة الابتدائية ، اعطاء الامتحان

(١) لن نثقل الهوامش بالملاحظات غير الضرورية . ولهذا فسنكتفي ، من الآن وصاعدا ، عند ذكر قرار رسمي أو مرسوم ، باعطـــاء رقمه وتاريخه في النص ، من دون ذكر المرجـــع ، علما ان المرجع هو الجريدة الرسمية في كل الحالات .

باللغة العربية والقراءة العربية معدل ٥ من أصل مجموع ١٤ علامة ، يقابلها لغة فرنسية وقراءة فرنسية بالمعدل ذاته ، وفرض اعطاء امتحان التاريخ والجغرافيا باللغة العربية ، بينما فرض امتحان دروس الاشياء باللغة الفرنسية ، وكلا الامتحانين بمعدل ١ من أصل ١٤ . أما امتحان الحساب ، فقد ترك للتلميذ اختيار العربية أو الفرنسية كلغة امتحان ، ونالت هذه المادة علامتين من أصل ١٤ .

أما امتحانات البكالوريا ، المحددة بالمرسوم رقم ٤٤٣٠ تاريخ ٢٨ كانون الاول ١٩٢٩ ، فشملت مسابقات في الآداب العربية والآداب الفرنسية ، أعطيت المعدلات نفسها . وما تبقى من المواضيع (كالتاريخ والجغرافيا والرياضيات والعلوم) فقد ترك للطالب امر اختيار اللغة التي يرغب في استعمالها .

يلاحظ ايضا ، من مراجعة منهاج البكالوريا الذي أقر عام ١٩٢٩ ، ادخال المعارف والثقافة الفرنسية بشكل واسع . ففي المواضيع التي تلائم مثل هذه المعارف ، كالتاريخ والجغرافيا مثلا ، نجد المنهاج مقسما بشكل متواز بين تاريخ لبنان وسورية وجغرافيتهما من جهة ، وتاريخ فرنسا وجغرافيتها (واوروبا بشكل عرضي) ، من جهة ثانية . كما نجد في موضوع الفلسفة دراسة أفكار بعض الفلاسفة العرب ، يقابلها دراسة « المؤلفين الاجانب في الفلسفة والاخلاق ». وعند التدقيق ، نجد ان جميع هؤلاء الفلاسفة الاجانب هم فرنسيون امثال مونتين ، وديكارت ، وباسكال ، ومنتسكيو ، وفولتير ، وروسو ، الخ . كما نجد ان هذا الوضع لم يتغير في مناهج البكالوريا المعدلة عام ١٩٣٣ (مرسوم رقم ٢٤٦٥) ، اذ أبقي على التقسيمات ذاتها في المنهاج القديم ، وكذلك على اسماء مؤلفات الاجانب ذاتها .

لعل قرار الدولة المنتدبة في فرض اللغة الفرنسية كلغة رسمية في التعليم ، وادخال الفكر الفرنسي عن طريق دراسة تاريخ فرنسا وجغرافيتها ودراسة انتاج الفلاسفة والعلماء الفرنسيين ، لم يكن بدافع المصلحة السياسية وحدها . ولعله كان نابعا من اقتناع لدى السلطات المنتدبة بأن اللغة الفرنسية ، وما تحمل بين ثناياها من مفاهيم حضارية مهمة ، هي لغة الانسان « المتمدن » . ولعل فرنسا رغبت ، باخلاص ، في ان تدخل شعوب سوريا ولبنان ضمن اطار الشعوب « المتمدنة » ، بواسطة اللغة والثقافة الفرنسيتين . ويتفق هذا التفسير مع الاتجاه الذي ميز التعليم العام في فرنسا ذاتها ، في تشديده على ما يعرف بـ « الثقافة العامة » (Culture générale) ، كأساس لقيام حضارة راقية . وقد يكون الواقع غير ذلك ، اذ بالامكان ايضا تفسير هذه السياسة تفسيرا انانيا صرفا ، بمعنى ان الثقافة الفرنسية كانت وسيلة لجأت اليها فرنسا لفرض سيطرتها على الشعوب الواقعة تحت حمايتها . ولعل التفسير الاصح هو الذي يجمع شيئا من التفسيرين .

٢ ــ توحيد المناهج والامتحانات الرسمية :

لم يتعدّ ما ورثته فرنسا عن الحكم العثماني بعض الخطوط العريضة للمناهج، وشذرا من القوانين والتنظيمات العامة المتعلقة بالامتحانات . ولهذا عمدت بسرعة الى صياغة المناهج ، واعتمدت في ذلك النظام المعمول به في فرنسا ، مع التشديد على اللغة الفرنسية ، كما رأينا . ولن ندخل هنا في تفصيل المناهج ، وانما سنتتبع سياسة الدولة المنتدبة واهدافها العامة في انشاء نظام تربوي موحد ، من خلال تنظيم الامتحانات وتحديد المعادلات بين الشهادات واقرار الكتب المدرسية .

صدرت المناهج الاولى في فترة الانتداب الفرنسي عام ١٩٢٤ ، في القرار رقم ٢٨٥٢ ، المتعلق بالتعليم الابتدائي ، ثم في القرار رقم ٢٦٤٢ من العام نفسه ، منظما شهادة الدروس الابتدائية العالية . وسرعان ما ادخلت تعديلات على هذين القرارين في العام ١٩٢٨ : في القرار رقم ٤٢٩٨ المتعلق بالمناهج ، والقرار رقم ٤٤٣٥ المتعلق بالامتحانات . وبعد عام واحد نظمت مناهج البكالوريا وامتحاناتها في المرسوم رقم ٤٤٣٠ ، تاريخ ٢٨ كانون الثاني عا م١٩٢٩ ، ثم ادخلت على هذا المرسوم تعديلات في المرسوم رقم ٢٤٦٥ ، تاريخ ١٤ ايلول ١٩٣٣ ، لاقامة « التوازن بين التعليم العلمي والتعليم الادبي » ، وكذلك « لان هذا الاصلاح المقترح بتقريبه بين منهاج البكالوريا اللبنانية ومنهاجي البكالوريا الفرنسية والبكالوريا السورية يسهل عمل المدارس الثانوية ، التي تعد الطلبة الى هذه الشهادات جميعا » . وقد بقيت هذه المناهج بلا تعديل يذكر حتى عهد الاستقلال .

وما يهمنا هنا ليس مضمون هذه المناهج ، وانما مجرد الاشارة الى صدورها ، اذ يعتبر صدورها ، بحد ذاته ، بدء تشكيل النظام التربوي الذي ما زال لبنان ينسج على منواله حتى اليوم .

وسنشرح كيف استعملت هذه المناهج وما رافقها من امتحانات رسمية ، كشبكة لاستجماع التيارات التعليمية المختلفة والقائمة آنذاك ضمن حبالها .

نلاحظ ذلك باكرا في النظم المتعلقة بمادة التدريس واختيار الكتب المدرسية . فقد اشرنا قبلا الى القرار رقم ٢٦٧٩ تاريخ ٢١ اب ١٩٢٤ ، والقرار رقم ٧٩٦٢ الصادر في أول ايار عام ١٩٣١ ، وكلاهما يشترطان تعليم اللغة الفرنسية ، ليس في المدارس الرسمية وحسب وانما في المدارس الخاصة ايضا ، مع ترك الحرية للمدارس الخاصة في « اختيار اساليب التعليم وانتقاء الكتب ضمن مناهج التعليم الرسمي ما عدا الكتب التي يحظر استعمالها محافظة على النظام العام » . ولكن بعد ان ازداد التعليم العام اتساعا ، وبعد اكتمال السلم التعليمي الرسمي من المرحلة الابتدائية حتى البكالوريا ، نجد اتجاها واضحا لفرض المناهج الرسمية على

المدارس الخاصة ولو بشكل غير مباشر . فقد تم بموجب المرسوم الصادر في ٢ كانون الاول ١٩٣٦ تحت رقم E / ١٢٣٠ تأليف لجنة خاصة للمؤلفات المدرسية تبتكر قيودا جديدة على التعليم الخاص لم تكن مألوفة من قبل . ومثالا على ذلك فقد نصت المادة الثالثة من هذا المرسوم على :

« ان حق اختيار الكتب الموضوعة باللغة الفرنسية والمطبوعة في فرنسا عائد الى اللجنة . وأما الكتب الجديدة الموضوعة بالعربية او بالافرنسية والمطبوعة في لبنان او في البلاد المجاورة فلا يجوز استعمالها في المدارس الرسمية أو المدارس الخاصة ابتداء من تاريخ نشر هذا المرسوم ، الا بقرار يصدره مدير المعارف العامة والفنون الجميلة ، بعد موافقة اللجنة . »

واضح ان قيودا كهذه ناقضت نص المادة العاشرة من الدستور الصادر في ١٩٢٦ ، الذي شدد على الحرية في شؤون التعليم . ولعل السلطة المنتدبة بررت لنفسها فرض مثل هذه القيود استنادا الى الفقرة الاخيرة من المادة العاشرة التي تحدد هذه الحرية بان تكون « وفاقا للانظمة العامة التي تصدرها الدولة في شأن المعارف العمومية » .

ولعل افضل مثال لحرص الدولة المنتدبة على ان ينسجم التعليم الخاص مع التعليم الرسمي هو ان ممارسة العمل في المهن العالية منع على من لا يحمل الشهادات الرسمية او ما يعادلها . « فقد نصت المراسيم الاشتراعية الصادرة في ٥ كانون الثاني ١٩٣٣ بأرقام ٦٥/ل و ٦٦/ل و ٦٧/ل على عدم السماح لاي شخص بمزاولة احدى مهن الطب والصيدلة والمحاماة في أراضي الجمهورية اللبنانية الا اذا كان يحمل شهادة البكالوريا اللبنانية أو شهادة معادلة لها »(١). أما الشهادات الاجنبية المعادلة للبكالوريا اللبنانية الرسمية فقد حددت في المرسوم رقم ١٦٣٣ بتاريخ أول آذار ١٩٣٣ على انها البكالوريا الفرنسوية للتعليم الثانوي والبكالوريا السورية للتعليم اثانوي وشهادة البكالوريا (B.A.) التي تعطيها الكلية الاميركية في بيروت .

ازاء هذا الامر ، وجدت المؤسسات الخاصة ان خيارها في اتباع المناهج التي تريدها أصبح ضئيلا جدا . وهكذا نجد ان القسم الاستعدادي التابع للجامعة الاميركية في بيروت يقرر فتح فرع خاص عام ١٩٢٦ للدراسة الفرنسية (Section secondaire) ، كما نجد جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية تقرر ، عام

(١) رؤوف غصيني ، **الدولة والتعليم في لبنان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاميركية في بيروت ، ١٩٦٤ (نقلا عن الجريدة الرسمية عام ١٩٣٣ ، العددان ٢٧٨١ و٢٧٨٤) .

١٩٢٨ ، اتباع المنهاج الرسمي واعداد تلامذتها للامتحانات الرسمية(١).

٣ ــ المركزية الادارية والمشاركة مع المدارس الخاصة :

باشرت السلطات الفرنسية تنظيم الجهاز الرسمي للدولة حتى قبل صدور صك الانتداب . ففي ٢٩ تشرين الاول عام ١٩٢٠ صدر قرار عن حـــاكم لبنـــان الكبير بتشكيل مديرية المعـــارف والفنون الجميلة وتكليفهـــا « تحت مراقبـــة المستشـــار الفرنساوي بتنظيم ادارة التعليم » . وفي العام ١٩٢٦ ، اثر اعلان الدستور ، صدر القرار رقم ٦٠ عن المفوض السامي ، بتاريخ ١٢ شبـــاط ١٩٢٦ ، بانشاء مجلـــس للمعارف العمومية في المفوضية العليا مهمته « دراسة المسائل المتعلقة بالمعـــارف العمومية التي تهم مجموع الاراضي الواقعة تحت الانتداب » . وكان هذا المجلس برئاسة المفوض السامي نفسه وعضوية ممثلين عن المدارس الرسمية والخاصة ، الاجنبية والاهلية. ولم يطل الوقت حتى صدر ، في العام ذاته وبالمرسوم رقم ٥ تاريخ ٣١ ايار عام ١٩٢٦ ، قرار باحداث وزارة المعارف والفنون الجميلة ، تكون مهمتها « تنظيم معاهد التعليم المختصة بالدولة » .

في العام ١٩٢٨ ، وبعد صدور المناهج الرسمية ، اعيد تنظيم الجهاز الرسمي . وبدلا من مجلس المعارف العمومية ، الذي كان مكلفا بشؤون التعليم في كل الاراضي الواقعة تحت الانتداب ، اي سورية ولبنان ، صـــدر المرسوم رقم ٣٠٣٢ تاريـــخ ٢ نيسان ١٩٢٨ ، بانشاء مجلس أعلى للمعارف العامة في الجمهوريـــة اللبنانية ، برئاسة وزير المعارف العامة . وشملت صلاحيات هذا المجلس « البرامج وطـــرق التعليم ، انظمة الامتحانات ، المراتب العلمية ومعادلتها ، انظمة المدارس الحرة ، الكتب المدرسية المباح تعليمها او التي يجب منعها » ، بالاضافة الى الامور الادارية. وقد شملت عضوية هذا المجلس ممثلين عن القطاع الخاص ، جاء عددهم اقل ممـــا كان في مجلس المعارف العمومية السابق . وكان هذا المجلس الجديد ، وكذلك وزارة المعارف ذاتها ، خاضعا للمفوض السامي في كل ما يصدر عنه من قرارات .

وهكذا تم للبنان ، تدريجيا ، جهاز رسمي لادارة التعليـــم والاشراف عليـــه وتوجيهه . والملاحظ ان هذا الجهاز تمثل بوزارة خاصة للمعـــارف ، الى جانبهـــا مجلس أعلى للمعارف ، بقصد تنظيم الاعمال التربوية بين القطاع العام والقطـــاع الخاص . وكان انشاء هذا المجلس محاولة من قبل الدولة للتأثير في التعليم الخاص ، عن طريق غير مباشر .

(١) جهينة حسن الايوبي ، « جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية في بيروت »، رسالة ماجستير غير منشورة، دائرة التربية ، الجامعة الاميركية ، بيروت ١٩٦٦ ، ص. ١٦١ .

ونستدل على رغبة الدولة المنتدبة في التأثير بالقطاع الخاص من مراجعة النصوص المتعلقة بشروط فتح المدارس الخاصة ، وشروط التفتيش . وقد أشرنا في فقرات سابقة كيف ان الدولة المنتدبة فرضت اللغة الفرنسية على جميع المدارس بما فيها المدارس الخاصة الاهلية ، كما احتفظت لنفسها بحق مراقبة الكتب المدرسية واشترطت الحصول على اذن مسبق قبل السماح باستخدامها . بالاضافة لذلك نلاحظ انها اقامت نظاما ثنائيا في التفتيش ، فعمدت في مطلع الانتداب الى الفصل بين المدارس الخاصة الاهلية ، والمدارس الخاصة الاجنبية ، فأناطت في المادة الحادية عشرة من القرار رقم ٢٦٧٩ الصادر عن المفوض السامي بتاريخ ٢٠ حزيران ١٩٢٤ ، حق تفتيش المدارس الاهلية بهيئة مشتركة قوامها « السلطات المحلية التي تعينها الحكومة ... ومفتشو المعارف التابعون للمفوضية العليا » . أما تفتيش المدارس الاجنبية فقد انيط بمستشار المعارف في المفوضية العليا ، او من ينوب عنه من مفتشي دائرة المعارف الفرنسية .

وتناولت المادة العاشرة حدود التفتيش فقصرته على ما يتعلق بالاداب والوسائل الصحية اللازمة ، « غير انه يحق للمفتشين الذين تناط بهم مهمة قانونية ان يحضروا القاء الدروس ، وان يقفوا على درجة تعليم اللغات الاجبارية » . ولهؤلاء المفتشين الحق في ابداء النصائح في مسائل التعليم ، الا انه لا يجوز ان تتخذ نصائحهم صفة الاوامر . فيتبين من هذا ان الفرنسيين تعمدوا ان يكون لهم مندوبون في المدارس الاهلية والاجنبية معا ، اذ نص القرار صراحة على وجوب اشتراك الهيئتين الوطنية والفرنسية في تفتيش المدارس الاهلية ، ولم يقتصر تفتيشها بدائرة المعارف الافرنسية فقط . وذلك يعني امتيازا واستقلالا تمتعت به المدارس الاجنبية بابعاد ابناء البلاد عن الاشراف عليها(١).

ولم يتغير هذا التمييز بين المدارس الخاصة الاهلية والمدارس الخاصة الاجنبية مع مرور الزمن . ففي المرسوم رقم ٧٩٦٢ لعام ١٩٣١ تكررت الشروط ذاتها الواردة في مرسوم ١٩٢٤ ، وابقى للسلطات الاجنبية حق التفتيش على المدارس الخاصة الاهلية ، مع منع السلطات الوطنية من حق التفتيش على المدارس الاجنبية .

وكان يهم السلطات الفرنسية الا تتشدد في اجراءاتها الى حد اجبار المدارس الاهلية على الاقفال . ذلك ان سياستها كانت ترمي الى تقريب هذه المدارس من النهج الفرنسي قدر الامكان والتشديد في امور المراقبة والتفتيش ، وخاصة فرض اللغة الفرنسية ، ولكن شرط ان لا يدفع هذا التشديد المدارس الاهلية الى ان تغلق

(١) رؤوف غصيني ، **المصدر الاسبق** ، ص ص. ٦٩ ــ ٧٠ .

أبوابها . ولهذا كانت تشدد القيد من جهة ، ومن جهة ثانية تقدم المعونة والتشجيع. ولم يكن ذلك حرصا منها على نص الدستور في حرية التعليم الخاص بقدر ما كـــان مجابهة لواقع الحال ، اذ من الواضح انها لم تكن راغبة ولا قادرة على ان تتحمـــل أعباء التعليم ونفقاته وحدها . فاختارت ان تركز جهودها على التعليم الثـــانوي ، بواسطة المدارس الاجنبية الفرنسية خاصة ، وان تترك للهيئات الخاصة قدرا كبيرا من الحرية في مجال التعليم الابتدائي شرط ان تبقى هذه المدارس منسجمـــة مـــع قوانينها العامة . وهكذا نجد انه من أصل حوالي ١٢٦ الفا من التلاميذ في المرحلـــة الابتدائية والتكميلية في السنوات الاخيرة من عهد الانتداب ، عام ١٩٤٢/١٩٤١ ، كان حوالي ٢١ الفا منهم يدرسون في المدارس الحكومية (١٧٪) ، وحوالي ٦٩ الفا في المدارس الخاصة الاهلية (٥٥٪) ، وحوالي ٣٦ الفا في المـــدارس الاجنبيـــة (٢٨٪) ، بينما نجد انه من أصل حوالي ١٠٨٠٠ من مجموع الطـــلاب في المدارس الثانوية ودور المعلمين كان حوالي ٦٣٠٠ (٩٥٪) منـــهم يدرســـون في مـــدارس أجنبية ، يقابلهم ٤٢٠٠ في المدارس الاهليـــة (٣٩٪) ، وثلاثمئـــة فقط (٢٪) في مدارس حكومية . كما نجد في العام ١٩٤٣/١٩٤٢ ان معظم المدارس الاجنبيـــة ، اي ٢٧٣ من اصل ٣٢٦ (٨٤٪) ، كانت مدارس فرنسية ، وان معظـــم الطـــلاب الذين كانوا يدرسون في المدارس الاجنبية اي ٣٩٥٠٠ من أصل ٤٦٧٠٠ (٨٤٪) ، كانوا في مدارس فرنسية(١).

ومن الوسائل التي اعتمدتها السلطات الفرنسية لتشجيع التعليم الخاص في المرحلة الابتدائية اعطاء المعونات المالية . ففي القانون الصادر في ١٠ اذار ١٩٢٨ ، حددت هذه المعونات المالية بنسبة عدد المدارس والتلامذة من كل طائفة ، على الا تقل الاعانة لكل مدرسة عن عشر ليرات ذهبية في السنة . وكان عـــلى المـــدارس ان تعطي ، لقاء هذه المعونة ، تعهدا بان تتقاضى من الطلاب اجرا رمزيا زهيدا لا يتعدى ليرة سورية واحدة في الشهر(١). وفي هذا الاجراء وضعت السلطة المنتدبـــة أساس السياسة التي لا تزال تتبع ازاء المدارس التي تسمى في لبنان بالمجانية حتى اليوم .

لعل افضل طريقة لايجاز الوضع التعليمي في السنوات الاخـــيرة من عهـــد الانتداب ، ولتفسير السياسة التي اتبعتها السلطات الفرنسية ، هي اعطاء صورة مفصلة عن أعداد التلاميذ وتوزيعهم ، بالنسبة الى طوائفهم ، بين المدارس الحكومية

(١) رودريك ماتيوز ومتى عقراوي ، **التعليم في بلدان الشرق الاوسط** ، مجلس التعليم الاميركي ، واشنطن ١٩٤٩ . (مستخلصة من الجدولين رقم ٧٣ و٧٤ ، ص ص. ٤٢٣ و٤٣٤ في هذا الكتاب) .

(١) رؤوف غصيني ، **المرجع السابق** ، ص. ٨٤ .

والخاصة الاهلية ، والخاصة الاجنبية . والجدول رقم ١ ، يعطينا هذه الصورة لعام ١٩٣٩ .

نستخلص ، من الجدول رقم ١ ، النتائج التالية :

اولا ــ انه من مجموع كل سبعة تلاميذ كان هناك واحد منهم فقط في مدرسة رسمية ، مقابل اثنين في مدرسة اجنبية واربعة في مدرسة خاصة .

ثانيا ــ انه من كل عشرة تلاميذ في المدارس الرسمية كان هنالك ثلاثة فقط من المسيحيين والباقون من غير المسيحيين .

ثالثا ــ ان التعليم الخاص كان تعليما طائفيا صرفا ، بمعنى ان كل نوع من المدارس استقطب تلك الفئة من التلاميذ التي تنتمي الى طائفة المدرسة ذاتها ، لدرجة ان عدد التلاميذ الذين التحقوا بمدارس تنتمي لغير طوائفهم كان قليلا جدا ، وفي بعض الحالات لا وجود له .

رابعا ــ ان الغالبية العظمى من طلاب المدارس الاجنبية كانت من الطوائف المسيحية ، وان هذا يصح بالنسبة الى المدارس الافرنسية والايطالية ، بشكل خاص . اما المدارس الاميركية والانكليزية فكانت تضم نسبا اعلى من الطوائف غير المسيحية ، برغم ان المسيحيين في هذه المدارس ايضا شكلوا نسبا تزيد على النصف.

بالطبع ، لم يكن هذا الوضع ثمرة السياسة الفرنسية وحدها ، وانما جاء نتيجة تطور تاريخي طويل . ولكن المهم في الامر ان لبنان ، عندما نال الاستقلال ، نال في الوقت ذاته نظاما تربويا مفسخا ومتنافرا في تركيبه الاجتماعي ، على رغم الوحدة التنظيمية التي اضفاها عليه الفرنسيون .

نتوصل ، من خلال هذا الاستعراض ، الى لبنان المستقلّ . فما الذي جاء به عهد الاستقلال ؟

هـ ــ عهد الاستقلال

لن نحاول ، في هذا القسم ، ان نراجع جميع الاجراءات وجميع الاوضاع التربوية التي سادت في عهد الاستقلال ، فذلك سيكون من مهامنا في الاقسام التالية من هذه الدراسة . وانه يهمنا ، في هذه المقدمة التاريخية ، ان نتتبع ، بايجاز ، اهم التغييرات التي ادخلها العهد الاستقلالي على الانظمة والاجراءات التي كانت قد أقرت في عهد الانتداب .

جدول رقم ١

عدد المدارس والتلاميذ في التعليم الرسمي والخاص والاجنبي موزعين حسب الطوائف ، لعـــام ١٩٣٩

	مجموع المدارس	مجموع التلاميذ	التلاميـــــــــــــــــــذ				
			المسيحيون	المسلمون	الدروز	اليهود	خلافه
ا ــ التعليم الرسمي	١٨٢	١٩٬٨٧٩	٥٬٩٨٢	١٢٬٦٢٤	١٬٢٤٥	٨	٢٠
ب ــ التعليم الخاص							
المدارس المسلمة	١٢٦	١٦٬٧٧٨	٣٢٧	١٦٬٢٦٦	١٧١	٣	١١
« الدرزية	٢٨	٢٬١٥٨	١٣٣	٨٧	١٬٩٣٢	٤	٢
« اليهودية	١	٢٣٩	—	—	—	٢٣٩	—
« المارونية	٤٢١	٢٦٬٦٦٩	٢٥٬٨٧٨	٣٧٧	٣٩٨	١٠	٦
مدارس الروم الكاثوليك	١٥٧	٧٬٧٣٧	٧٬٠٨٠	٤٣٧	١٩١	١	٢٨
« السريان «	٤	١٬٠٧٥	١٬٠٢٣	٢٥	١١	٤	١٢
« الارمن «	٩	١٬٤٤٠	١٬٤٤٠	—	—	—	—
« الكلدان «	١	٦٧	٦١	٤	٢	—	—
مدارس الروم الارثوذكس	١٩٣	١٥٬٩٣٨	١٥٬٣٢٧	٢٩٥	٣١٤	٢	—
« السريان «	٣	٤٢٦	٤٢٠	—	٦	—	—
« الارمن «	٣٥	٥٬٤٩٧	٥٬٤٩٧	—	—	—	—
« « البروتستنت	٥	١٬٤٥٠	١٬٤٥٠	—	—	—	—
« البروتستنت	٢	١٢٥	١٠٥	١٧	٣	—	—
خلافه من المدارس	١٧	٢٬٠٦٠	١٬٣٢٢	٢١٣	٥١٠	١٥	—
المجمـــوع	١٬٠٠٢	٨١٬٦٥٩	٦٠٬٠٦٣	١٧٬٧٢١	٣٬٥٣٨	٢٧٨	٥٩
ج ــ المدارس الاجنبية							
المدارس الفرنسية	٢٦٧	٣٥٬٦١٦	٣٢٬٠٢٩	١٬٥٤٩	٥٨٣	١٬٣٦٧	٨٨
« الاميركية	٣٥	٤٬٧٢٧	٢٬٩٢١	١٬٣٩٥	١٢٧	٢٤٠	٣٤
« الانكليزية	١١	١٬٣٣٧	٧٦٨	١٨٩	٣٦٢	١٥	٣
« الايطالية	٩	١٬٦٨٥	١٬٤٠٢	٢٣٤	٢٢	٢٠	٧
خلافه من المدارس	٣	٣٩٣	٣٨٩	٣	—	—	١
المجمـــوع	٣٢٥	٤٣٬٧٥٨	٣٧٬٠٠٩	٣٬٣٧٠	١٬٠٤	١٬٦٤٢	١٣٣
المجمـــوع العام	١٬٠٠٩	١٤٥٬٢٩٦	١٠٣٬٠٥٤	٣٣٬٧١٥	٥٬٨٨٧	١٬٩٢٨	٢١٢

المصدر : *L'école et l'Education Nationale*, Deuxième semaine sociale de Beyrouth, 27 avril - 3 mai 1941, Imprimerie Catholique, Beyrouth, 1941.

بعض الاجراءات التي اتخذت في عهد الاستقلال جاء نقضا لما كان سائدا في عهد الانتداب ، وبعضها الاخر جاء معدلا او مكملا له .

من ناحية الدستور لم يكن بد من ازالة كل الفقرات التي تتعلق بالانتداب والاستعاضة عنها بفقرات تؤكد على استقلال لبنان ، وقد ادخلت هذه التعديلات في العام ١٩٤٣ . أما المادة العاشرة ، المتعلقة بحرية التعليم ، فلم يدخل عليها أي تعديل . وبالمقابل فقد عدلت المادة الحادية عشرة المتعلقة باللغة الرسمية ، فجاء النص على ان « اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية . اما اللغة الفرنسية فتحدد الاحوال التي تستعمل بها بموجب قانون » .

واهم اجراء من الناحية التربوية كان صدور المنهج الرسمي للتعليم والامتحانات المرافقة له ، في سلسلة مراسيم عام ١٩٤٦ . وقد جاء في مقدمة المنهج الجديد بعض الاشارات المهمة الى الاختلاف بينه وبين المنهج القديم ، مما له صلة باستعراضنا ، نقتطف منها ما يلي : « استهدفت الوزارة ... جعل التعليم موافقا لوضع لبنان الجديد ومصلحته ومصلحة ابنائه من جهة ، ومسايرا الحركة الثقافية العالمية ، من جهة اخرى » ، وقد كانت المعاهد اللبنانية « حتى الربع الاول من هذا القرن ... تطبق مناهج مختلفة ، قد تتقارب في الهدف التعليمي ، ولكنها تتباين في الروح الثقافية والاساليب التربوية » . وهكذا تكون الحكومة ، باصدارها هذا المنهج ، « قد خطت خطوة واسعة في سبيل توحيد التعليم وتوجيهه توجيها وطنيا ، مع احترامها حرية الاساليب وتنوع الثقافات » ، وكان من هم الوزارة « أن تنشىء في اللبناني مواطنا بصيرا ، وعضوا في المجتمع عارفا عاملا ، ولهذا عنيت عناية بالغة بالتنشئة الوطنية والبدنية ، والتربوية الاخلاقية والاجتماعية » . ومن ناحية اللغة فقد عملت الوزارة أولا على « تعزيز اللغة العربية ، وهي لغة لبنان الوطنية ، نهض بها ابناؤه ، فصقلوا أساليبها ولينوا قوالبها ، فغدا من حقها على لبنان ان يزداد عناية بها ، فتزداد به برا » . كما بنيت المناهج ، بالنسبة الى اللغات الاجنبية ، « على أساس أضافة ثقافة عالمية الى اللغة العربية ، تكون احدى اللغتين الفرنسية او الانكليزية ، فيخير كل لبناني في تعلم احداهما » ، كما يفرض المنهاج الجديد « تدريس التاريخ والجغرافيا باللغة العربية ، في مختلف درجات التعليم ، وهو أمر كان يخير فيه الطالب بين العربية والاجنبية في المنهاج السابق » ، وباعتبار اتصال اللغة العربية باللغات السامية القديمة ، ولان لبنان بلد اثري ، حافل بالعاديات ، فقد وفقت الوزارة الى اعداد « هاتين الفئتين من العلماء ، علماء اللغة وعلماء الآثار ، بأن انشأت فرعا ثالثا للبكالوريا اللبنانية في قسمها الاول ، وهو فرع اللغات القديمة » .

ونلاحظ ، من مراجعة منهج المرحلة الابتدائية ، ان المرسوم رقم ٦٩٩٨ ، عام ١٩٤٦ ، اشترط في المادة الثانية ان « تدرس جميع المواد ، ما عدا اللغة الاجنبية ،

باللغة العربية » ، مع الاشارة الى انه « على المعلمين ان يعودوا التلامذة ، ابتـــداء من السنة الرابعة ، على فهم المصطلحات العلمية باللغـــة الفرنسيـــة او باللغـــة الانكليزية ، تبعا لاختيار التلميذ ، وذلك في مادتي الحساب ودروس الاشياء » .

أما في مرحلة التعليم الثانوي ، فقد نصت المادة السادسة من المرسوم رقم ٧٠٠٤ على أن « تقدم مادة التاريخ والجغرافيا في جميع الامتحانات باللغة العربية . أمـــا مادتا الرياضيات والعلوم فيسمح للمرشح بأن يختار ، لتقديمها ، بين اللغة العربية واللغة الثقافية الاجنبية التي يتعلمها » . ولكننا نلاحظ ان مادة التاريخ والجغرافيا لم تدرج بين المواضيع التي يمتحن الطالب فيها بالقسم الكتابي ، وانما في القســـم الشفهي فقط . وبالمقابل نلاحظ ان ما يسمى بالانشاء ، في القسم الاول من امتحانات البكالوريا ، او الفلسفة في القسم الثاني ، يعطى باللغة العربية ، يقابله انشـــاء او فلسفة يعطى باللغة الفرنسية ، وكلاهما مدرج في الامتحان الكتابي ، ويعطيـــان المعدل نفسه في الامتحان . وباعتبار ان امتحان الرياضيات والعلوم يمكن ان يعطى باللغة الاجنبية ، وان مادة التاريخ والجغرافيا لم تكن مشمولة في الامتحان الكتابي ، يمكننا الاستنتاج ان طالب البكالوريا كان بمقدوره ان يتقدم للامتحان الكتابي في جميع المواد باللغة الاجنبية ، ما عدا مادة اللغة العربية او الادب العربي او الفلسفـــة العربية .

وهكذا نجد ان الطابع الفرنسي والثقافة الفرنسية بقيت غالبة في منهج عـــام ١٩٤٦ ، الذي بقي المنهج الوحيد المعمول به حتى عام ١٩٦٨ . ونتأكـــد من هـــذه النتيجة عندما نعلم ان اللغة الانكليزية لم تستخدم في امتحانات البكالوريا قبل عـــام ١٩٥٥ ، وان المدارس الخاصة والاجنبية بقيت مسيطرة على التعليم الثانوي لسنوات طويلة ، وان العهد الاستقلالي لم ينشيء مدارس ثانوية حتى العام ١٩٥٢ ، عندما افتتحت مدرسة ثانوية رسمية في بيروت ، ومدرستان في طرابلس(١).

وقد حاولت الدولة فرض نوع من الاشراف المباشر على المدارس الخـــاصة ، بعد صدور منهج عام ١٩٤٦ . ولكن هذه السياسة بقيت تتأرجح بين اللين والشدة حتى يومنا هذا ، تبعا لاهواء الشخص الذي يتسلم مركز الوزارة ولضغوط الاحداث الوطنية . ولعل اهم مرسومين يتناولان حرية المدارس الخاصة ، في المرحلة الاولى من عهد الاستقلال ، كانا المرسوم رقم ٧٠٠٠ الصادر في أول تشريـــن الاول عـــام ١٩٤٦ والمرسوم رقم ١٤٣٦ الصادر بتاريخ ٢٣ اذار ١٩٥٠ . فقد قضى مرسوم عام ١٩٤٦ بتوحيد السلطة المشرفة على جميع المدارس الخاصة ، وحصرها في يد الدولة

(١) استخلصت هذه المعلومات من جداول مديرية التعليم الثانوي في وزارة التربية والفنون الجميلة ، والجداول صادرة بتاريخ ١٩٦٤/٤/٥ .

اللبنانية . فجاءت المادة الثانية من هذا المرسوم تنص على انه :

« لا يحق لاي كان ان يفتح مدرسة خاصة دون ان ينال اجازة رسمية ، تعطى بمرسوم يتخذ بناء على اقتراح وزير التربية والفنون الجميلة » .

وباستثناء هذه الناحية الشكلية ، فلم يسجل مرسوم ١٩٤٦ اي اختلاف عن النهج الانتدابي بشأن المدارس الخاصة .

كما ان المرسوم الصادر عام ١٩٥٠ لا يختلف في جوهره عن مرسوم عام ١٩٤٦ ، بل على العكس ، فانه يشير الى ميل الدولة لتيسير الاجراءات الرسمية المتعلقة بالاشراف على شرعية عمل المدارس الخاصة . فقد اجاز المرسوم الجديد لصاحب المدرسة المزمع انشاؤها ان يبدأ العمل في مدرسته من دون اجازة ، لمدة سنة مدرسية ، اذا هو لم يتلق جوابا على طلبه من وزارة التربية في خلال ثلاثة اشهر من تاريخ تقديم الطلب . كما ان المرسوم ، مع اعطائه وزير التربية الحق برفض منح الاجازة لاسباب مشروعة ، أوجب على الوزير ان ينال موافقة مجلس الوزراء على مثل هذا الاجراء(١).

ونلاحظ أيضا ميلا الى التشديد في تطبيق المركزية من ناحية المنهج والكتب المدرسية ، ولكن هذا الميل بقي ، في معظمه ، مقتصرا على النواحي الشكلية والادارية . ففي مرسوم عام ١٩٤٦ نصت المادة السادسة على انه ، من بين المستندات المطلوب ارفاقها لفتح مدرسة خاصة ، بيان من مدير المدرسة يتعهد فيه بأن يطبق منهج التعليم الرسمي . ونصت المادة الثانية عشرة على الزامية تعليم اللغة العربية ــ دون الفرنسية ــ في جميع المعاهد الخاصة . كما نصت المادة الثالثة عشرة على ان منهج التعليم في المدارس الخاصة والاجنبية هو منهج التعليم الرسمي . ولكن مرسوم عام ١٩٥٠ جاء يخفف من وقع هذه الاجراءات ، فنص في مادته الثانية عشرة على الزامية تعليم اللغة العربية للبنانيين فقط ، لا لسائر الطلبة، كما أدخل ، بالنسبة الى تطبيق المنهج الرسمي في المدارس الخاصة ، التعديل المهم التالي في المادة الثالثة عشرة :

« ... مع الاحتفاظ بالمستوى العلمي المحدد في كل مرحلة من مراحل ذلك المنهج ، يحق لمديري هذه المدارس ان يختاروا الاساليب الفنية التي يرون مصلحة في اتباعها ، وان يضيفوا عليها مواضيع غير منصوص عنها في المنهج الرسمي » .

وهكذا فقد أطلقت هذه المادة حرية المدارس الخاصة في اضافة مواضيع تختارها هي ، بالاضافة الى المواضيع الواردة في المنهج الرسمي .

(١) رؤوف غصيني ، **المصدر السابق** ، ص. ٩٣ .

اما في ما يتعلق بالكتا ب المدرسي ، فقد ابقى مرسوم عام ١٩٤٦ القيود التي فرضها مرسوم عام ١٩٣٦ ، بالنسبة الى بعض المواد ، وازالها عن بعض المـــواد الاخرى . فقد نص المرســـوم ، في المـــادة الرابعة عشـــرة ، على ان الكتب التي تستعملها المدارس الخاصة في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والشؤون المـــدنية والاخلاقية والوطنية يجب ان تكون مقررة من قبل وزير التربية والفنون الجميلـــة . ثم جاء مرسوم عام ١٩٥٠ فأدخل بعض التعديلات ، التي اعطت المدارس الخاصة حرية اكبر في هذا المجال ايضا ، فحصر ، في مادته الرابعة عشرة ، الكتب التي يجب ان يقررها وزير التربية قبل استعمالها في المدارس الخاصة بالكتب المتعلقة بتاريخ لبنان وجغرافيته وشؤونه الاخلاقية والمدنية والوطنية(١) .

لكن هذه الاجراءات التشريعية لم تكن قادرة ، وحدها ، على تحقيق وحـــدة ثقافية تشمل المدارس الرسمية والخاصة معا ، في غياب الاجراءات التنظيميـــة . فجاءت المراسيم تحاول اكمال هذا النقص عن طريق تنظـــيم شـــؤون المراقبـــة والتفتيش . ولكننا نجد ان هذه التنظيمات لم تتعد ، هي كذلك ، النواحي الشكلية ، وبقيت قاصرة عن ان تضبط ما يجري داخل المدارس . وعلى العكس من ذلـــك ، نلاحظ انها كانت بالنسبة الى القضايا الاجرائية ، كحضور الصـــفوف وتفتيـــش النواحي الصحية والاخلاقية للمدارس الخاصة ، أقل انضباطا من التشريعات التي صدرت في عهد الانتداب . وهكذا نجد ان مرسوم عام ١٩٤٦ يخضع معاهد التعليم الخاصة جميعها ، من وطنية واجنبية ، لمراقبة وزارة التربية ، من غير ان يوضح وسائل المراقبة والاجراءات المترتبة عليها . ثم نجد ان مرسوم عـــام ١٩٥٠ يأتي ليصحح هذا النقص ، فيوجب على المفتش الذ يتندبه وزارة التربيـــة ان يتصـــل بالمسؤولين عن المدرسة ويستوضحهم عما يرغب في الاطلاع عليه . اما بعد ذلك ، فيقتصر على ان يقدم المفتش تقريرا الى الوزارة ، التي يعود اليها اتخاذ الاجراءات اللازمة . والناحية الوحيدة من نواحي المراقبة التي حرص كل من مرسومي عـــام ١٩٤٦ وعام ١٩٥٠ على ابرازها وتحديدها بوضوح هي سجلات المعلمين والطلاب . فقد فرض المرسومان على كل مدرسة خاصة ان تحتفظ بسجلين يجب اطلاع مفتشي وزارة التربية عليهما ، اذا هم طلبوا ذلك .

نكتفي بهذا القدر الموجز من مراجعة القوانين الصادرة في السنوات الاولى من مطلع عهد الاستقلال ، وكان همنا ان نتبين بعض ملامح السياسة العامة التي تبناها لبنان ، اثر حصوله على الاستقلال ، بقصد ان يأتي تتبعنا لأوجه التعليم في الوقت الحاضر ، وللمشكلات التي يعاني منها ، اكثر وضوحا وشمولا .

(١) رؤوف غصيني ، **المصدر السابق** ، ص. ١٠٩ .

ولعله بامكاننا ان نستخلص من هذه المراجعة ثلاث نقاط هامة : **اولا** ، ان لبنان حاول اضفاء الصفة الوطنية على المنهج الرسمي ، ولكنه لم يعمل ، وبشكل جازم ، على ازالة الميزات الخاصة التي كانت للغة الفرنسية والثقافة الفرنسية في عهد الانتداب . **وثانيا** ، ان لبنان اتبع ، في عهد الاستقلال ، الخطوط العريضة ذاتها التي تم وضعها في مرحلة الانتداب بالنسبة لتنوع التعليم والحريات المعطاة للمدارس الخاصة ، **وثالثا** ، انه اتبع مرحلة الانتداب ايضا في ما يتعلق بتنظيم الجهاز الحكومي ، فاقام الادارة التربوية على اساس مركزي هرمي من القمة حتى القاعدة .

نستطيع ان نعطي ، في النهاية ، صورة احصائية تلخص منجزات عهد الاستقلال في فترتين متلاحقتين ، كل منهما لعشر سنوات .

نتبين ، من الجدول رقم ٢ ، الحقائق التالية :

١ ــ ان أعداد التلامذة ازدادت بنسبة بلغت حوالي ٧٠٪ بين عامي ١٩٤٤/ ١٩٤٥ و ١٩٥٤/٥٥ ، وثم بنسبة زادت عن ذلك بقليل في السنوات العشر التالية ، ١٩٥٤/١٩٥٥ و ١٩٦٤/١٩٦٥ .

٢ ــ ان الزيادة الكبرى في السنوات العشر الاولى كانت في التعليم الرسمي (بين ١٩٤٤ ــ ١٩٤٥ و ١٩٥٤ ــ ١٩٥٥) اذ بلغت هذه حوالي ٢٧٢٪ ، ولكنها هبطت ، في السنوات العشر التالية ، هبوطا شديدا الى نسبة حوالي ٥٤٪ .

٣ ــ بالرغم من اننا لا نستطيع التمييز بين التعليم الخاص الاهلي والتعليم الخاص الاجنبي ، على مختلف المراحل ، او حساب الزيادة لكل منهما على حدة ، فاننا نلاحظ ازدياد التعليم الخاص الاهلي وهبوط التعليم الاجنبي في السنوات العشر الاولى ، ثم نلاحظ ازديادهما في السنوات العشر الثانية ، خاصة في مرحلة التعليم التكميلي والثانوي ، بنسبة بلغت حوالي ١٥٧٪ .

ولا بد ، لاكمال الصورة ، من التعمق بعض الشيء في طبيعة التعليم الخاص ، الذي ساد السنوات العشرين الاولى بعد الاستقلال ، والنظر في نجاح العهد الاستقلالي ، لجهة اضفاء نوع من الوحدة على التركيب الاجتماعي ــ التربوي للمدارس اللبنانية . ان الخلاصة التي بين يدينا تشير الى ان حالة التفسخ التي سادت مدارس لبنان في عهد الانتداب استمرت في عهد الاستقلال ، كما تبين الجداول الثلاثة التالية . لكن الفرق المهم يكمن في أن المدارس الخاصة التي اخذت تعمل منذ الاستقلال ، اختلفت عن المدارس الخاصة والاجنبية التي كانت تعمل في عهد الانتداب .

فاذا نظرنا الى الطوائف التي ينتمي اليها الطلاب نجد ، في الجدول رقم ٣ ،

جدول رقم ٢

مجموع التلاميذ في المدارس الرسمية والخاصة والاجنبية ، موزعين بالنسبة الى المرحلة الدراسية ، في أعوام ١٩٤٤—١٩٤٥ و١٩٥٤—١٩٥٥ و١٩٦٤—١٩٦٥ *

نوع التعليم	١٩٤٤ / ١٩٤٥			١٩٥٤ / ١٩٥٥			١٩٦٤ / ١٩٦٥		
	ابتدائي، تكميلي وثانوي	المجموع	ابتدائي	تكميلي وثانوي	المجموع	ابتدائي	تكميلي وثانوي	المجموع
رسمي	٣٠،١١٣	٣٠،١١٣	١٠٥،٦٧٧	٦،٥٩٤	١١٢،٢٧١	١٤٦،٩٥٣	٢٦،٠٧٤	١٧٣،٠٢٧
خاص	٧١،٥٢٤	٧١،٥٢٤	٨٥،٠٥٤	١٠،٦٥٨	٩٥،٧١٢	١٩٤،٥٦٠	٥١،٠٧٨	٢٤٥،٦٣٨
أجنبي	٤٣،٠٦٥	٤٣،٠٦٥	٢٧،٩٧٠	٩،٢٥٣	٣٧،٢٢٣			
المجموع	١٤٤،٧٠٢	١٤٤،٧٠٢	٢١٨،٧٠١	٢٦،٥٠٥	٢٤٥،٢٠٦	٣٤١،٥١٣	٧٧،١٥٢	٤١٨،٦٦٥

* أرقام عام ١٩٤٤ — ١٩٤٥ مأخوذة من ماتيوز وعقراوي ، في كتابهما **التعليم في بلدان الشرق الاوسط العربية** ، جدول رقم ٧٢ ص. ٤٢٢ ، وأرقام ١٩٥٤ — ١٩٥٥ مأخوذة من جداول رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة في لبنان ، ولكنها غير منشورة . أما أرقام عام ١٩٦٤ — ١٩٦٥ فمأخوذة من **الاحصاء التربوي للعام الدراسي ١٩٦٧ — ١٩٦٨** ، الصادر عن الجمهورية اللبنانية ، وزارة التربية الوطنية ، الجدول صفحة ١٨ .

جدول رقم ٣

النسبة المئوية لتوزيع التلاميذ على الطائفة في المدارس الرسمية ، الابتدائية والثانوية ، لعام ١٩٦٠[١]

الطائفة	المدارس الابتدائية	المدارس الثانوية
الموارنة	٢٠،٢	٢٠،٩
الروم الكاثوليك	٣،٩	٦،٥
خلافه من المسيحيين	٩،٢	١،٥
مجموع المسيحيين	٣٣،٣	٣٧،٩
السنة	٢٧،٣	٣٩،٨
الشيعة	٢٦،٧	١٨،٢
الدروز	١١،٧	٤،١
خلافه من المسلمين	١،١	—
مجموع المسلمين	٦٦،٧	٦٢،١
المجموع	١٠٠،٠	١٠٠،٠

ان هناك عالمين مختلفين يميزان المدارس الرسمية عن المدارس الخاصة . وهكذا نجد ، مثلا ، ان حوالي الثلثين من مجموع طلاب المدارس الابتدائية الرسمية هم مسلمون ، وبنسبة اقل من ذلك بقليل في المدارس الثانوية الرسمية ، بينما الباقون مسيحيون .

اما بالنسبة الى المدارس الخاصة ، فاحصاءات عام ١٩٦٤ — ١٩٦٥ تبين ان معظم المدارس كانت ذات ارتباط ديني ، وان معظم هذه كانت كاثوليكية . والجدول رقم ٤ يعطينا نسبة هذه المدارس الابتدائية المجانية منها ، والثانوية .

وبامكاننا ان نتعمق في ثنايا هذه الصورة اكثر ، اذا اعتمدنا المصادر المنشورة لبعض الهيئات الدينية التي تعمل في الميدان التربوي . والجدول رقم ٥ يعطينا

(١) مأخوذة من وثيقة غير منشورة صادرة في أيار ١٩٦٦ عن اللجنة الاسقفية للتعليم الكاثوليكي بعنوان :
L'enseignement au Liban et la mission éducative de l'église.

جدول رقم ٤

نسبة المدارس الخاصة الابتدائية المجانية والخاصة الثانوية ، مع ارتباطاتها الدينية ، لعام ١٩٦٤ — ١٩٦٥[1]

	مدارس كاثوليكية	مدارس مسيحية غير كاثوليكية	مدارس غير مسيحية	مدارس دون ارتباط ديني	المجموع
المدارس الخاصة الابتدائية المجانية	٤٨٫٢	٦٫٥	٤١٫٢	٤٫١	١٠٠٫٠
المدارس الخاصة الثانويـــة	٣٩٫٠	٢٣٫٦	١٧٫٧	١٩٫٧	١٠٠٫٠

احصاءات عام ١٩٦٧ — ١٩٦٨ بشكل يجمع بين الارقام الرسمية لوزارة التـــربية والارقام الرسمية الصادرة عن هذه الهيئات .

وهكذا نستخلص من كل ذلك ان التعليم الرسمي قد اتسع بحق ، خاصة في المرحلة الابتدائية ، وان هذا التعليم هو من نصيب الفئات المسلمة في الغالب ، بينما نجد ان التلاميذ المسيحيين ما يزالون يلتحقون بالمدارس الخاصة ، وان هذه ما تزال تطغى على المدارس الرسمية في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وان هيئة طائفيـــة تشرف وحدها على ما يقارب الى ٣٨ ٪ من مجموع التلاميذ في المرحلتين المتوسطـــة والثانوية من التعليم الخاص .

لو كان بين يدينا معلومات احصائية عن المستوى الاجتماعي للعائلات التـــي ينتمي اليها طلاب المدارس الرسمية بالمقابل مع طلاب المدارس الخاصة ، لاستطعنا بسهولة ان نميز بين هؤلاء ليس من الناحية الطائفية وحسب، وانما ايضا من الناحية الاجتماعية . واذا كان صحيحا ما يشاع من ان المدارس الرسمية تستقطب تلاميذها من طبقات اجتماعية أدنى من تلك التي تستقطبها المدارس الخاصة ، فيعني ذلك ان النظام التعليمي في لبنان ما يزال يخضع للعوامل الدينية والاجتماعية السائـــدة في

(١) المصدر السابق .

جدول رقم ٥

أعداد التلاميذ في المدارس الرسمية والخاصة ، وتوزيعهم بالنسبة الى المراحل ، مع توزيع الموجودين منهم في المدارس الكاثوليكية ، بالنسبة الى الطائفة ١٩٦٧ — ١٩٦٨[1]

المرحلة الدراسية	احصاءات الوزارة: مجموع التلاميذ في المدارس الرسمية	احصاءات الوزارة: مجموع التلاميذ في المدارس الخاصة	مجموع التلاميذ في المدارس الكاثوليكية	التوزيع الطائفي لتلاميذ المدارس الكاثوليكية	
الروضة	—	٧٨،٤٥٥	٣٠،٩١٧	كاثوليكي	٩٥،٦٨٠
الابتدائي	١٧٨،٢٠٢	١٩٦،٣٥٨	٧١،٨٩٩	مسيحي غيركاثوليكي	١٤،٩٠٣
المتوسط	٣٨،٧٩٢	٤٣،٦٧٧	١٦،٩٤٠	غير مسيحي	١٥،٨٩٩
الثانوي	٥،٩٦٤	١٨،٢١٥	٦،٧٢٦	المجمـــوع	١٢٦،٤٨٢
المجموع	٢٢٢،٩٥٨	٣٣٦،٧٠٥	١٢٦،٤٨٢		

المجتمع بحيث تجعل من هذا النظام ذاته انعكاسا لهذه العوامل ينسجم مع معطياتها، بدل ان يعمل على الجمع بينها وتغييرها .

ننتهي من هذا العرض التاريخي الموجز لننتقل ، في الفصول القادمة ، الى لبنان في السبعينات ، ولننظر في بنية النظام التربوي الحالي ، في اوجهه المختلفة : الاهداف ، والمناهج ، والكتاب المدرسي ، وطرائق التعليم ، والامتحانات .

(١) احصاءات الوزارة مأخوذة من **الاحصاء التربوي** لعام ١٩٦٧—١٩٦٨ الصادر عن وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة . أما احصاءات المدارس الكاثوليكية فمأخوذة من **دليل المدارس الكاثوليكية في لبنان** للعام الدراسي ١٩٦٧ — ١٩٦٨ ، الصادر عن اللجنة الاسقفية للتعليم الكاثوليكي في لبنان . بالاضافة الى الارقام المعطاة في هذا الجدول فان احصاءات جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية في بيروت تشير الى انه في العام ١٩٦٧ — ١٩٦٨ كان عدد التلاميذ الذين يدرسون في جميع مدارس المقاصد ٢٠٤٠٦ تلاميذ . ولكن هؤلاء لم يقسموا بالنسبة الى المرحلة الدراسية أو الانتماء الطائفي ، ولهذا لم نستطع ان نشملهم في هذا الجدول . أنظر **البيان السنوي لجمعية المقاصد الخيرية الاسلامية** لعام ١٣٨٧ هـ — ١٩٦٨ م ، والصادر عن الجمعية .

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

ننتقل من المقدمة التاريخية في الفصل الاول الى التساؤل المهم ، الذي سنتتبعه في هذا الفصل ، حول اهداف التربية في لبنان . كيف يمكننا استخلاص اهداف التربية في لبنان ؟

نكون مغالين في التفاؤل وغير واقعيين اذا افترضنا ان المجتمع اللبناني ، او غيره من المجتمعات في العالم ، يمتلك اهدافا تربوية موحدة . فالمجتمع ، اي مجتمع، هو مجموعة من الاشخاص يتفقون ، بعضهم مع بعض ، في نظرتهم الى امور معينة، كما انهم يختلفون في نظرتهم الى امور اخرى . لكننا نفترض ، هنا ، انه لا بد ان يكون في لبنان اتفاق عام حول امور معينة ، وان هذا الاتفاق يفوق في اهميته الاختلاف حول امور اخرى . اذ لولا ذلك لما أمكن البحث اصلا عن اهداف لبنانية . بمعنى اخر ، اننا نفترض ان هناك خيطا جامعا ينسق بين الآراء على اختلافها وتنوعها ، ويجعل من ذلك كله شيئا خاصا ، يضفي على المجتمع اللبناني طابعا خاصا ، يميزه عن غيره من المجتمعات . لهذا نقدم ، في هذا الفصل ، على التنقيب في الوثائق والمستندات ، وعلى جمع الآراء والتحدث مع الناس ، يحدونا الامل ان نحظى بهذا الخيط الجامع ، وان نتمكن من اظهاره بوضوح ، من دون القضاء قضاء تاما على تباين الآراء بين فئة في المجتمع وفئة أخرى . وسنحاول ، في هذا المسعى ، ان نبقى حريصين على الحقائق كما وجدناها ، وان نقدمها في هذا الاستعراض ، فلا نحمّلها من آرائنا الخاصة ما لا تحمل ، او ان نثقلها برؤيانا الشخصية لما يجب ان تكون عليه . فهذه الدراسة ، بكاملها ، هي ، أساسا ، محاولة للكشف عن الحقائق ، وليست بيانا اصلاحيا في الاهداف التي نعتقد انه من الواجب على لبنان ان يتبناها .

لتحقيق هذه الغاية اتبعنا في محاولتنا السبل التالية :

اولا ــ تتبعنا وجهة النظر الرسمية للدولة ، عن طريق مراجعة البيانات الوزارية التي صدرت منذ عهد الاستقلال ، ومنشورات المؤتمرات التربوية ، والمناهج والقرارات الرسمية ، والتصريحات والمحاضرات التي القاها اشخاص يشغلون مناصب رسمية في الدولة ، سواء بصفتهم ممثلين رسميين او بصفتهم الشخصية .

ثانيا ــ قمنا بمراجعة بعض المؤلفات التربوية والمحاضرات لبعض المفكرين

والكتاب اللبنانيين المهتمين بأمور التربية ، كما راجعنا اعداد جريدة يومية لبنانية ، عددا بعد عدد ، منذ مطلع الاستقلال حتى اليوم ، تتبعا لما يمكن تسميته الفكر التربوي المسجّل .

ثالثا ــ قمنا بمقابلات مع عدد من رجال الفكر والاجتماع والاقتصاد ، وكذلك مع اناس عاديين ، وطرحنا على هؤلاء جميعا اسئلة مسجلة حول التربية ، تتبعا لما يمكن تسميته الرأى العام اللبناني .

رابعا ــ قمنا بمراجعة منشورات الاحزاب والمؤسسات والهيئات الخاصة واتحادات الطلاب ، كما طرحنا على مديري المدارس الرسمية والمعلمين الاسئلة المسجلة ذاتها التي طرحناها على الراي العام ، لتقصّي ما يمكن وصفه بالرأي العام المنظّم .

وقد تجمعت لدينا ، من كل هذا ، آراء كثيرة وافكار كثيرة ، رأينا ان ننسق بينها بشكل يسهل استيعابه ، فجمعناها حول محاور ثلاثة هي :

١ ــ ما يتعلق منها بواجبات الدولة في الميدان التربوي ، واستطرادا مسألة السياسة التربوية ،

٢ ــ ما يتعلق منها بنوع الثقافة المنشودة ، خاصة من ناحية ارتباطها بالثقافات الاخرى ،

٣ ــ ما يتعلق منها بالخصائص الشخصية التي يفترض بالمدرسة ان تنميها في الناشئة ، ونوع الاعداد والتهيئة الذي يفترض بالمدرسة ان تؤمنه لهؤلاء .

وقد اعتمدنا ، في كل الحالات ، النصوص المسجلة ، اما كتابيا او المعطاة في مقابلات وجاهية . وفي الحالات الاخيرة قدمنا الاجابات بشكل جداول ، ثم الحقنا هذه بالاقوال والنصوص ، لاضفاء حرارة الواقع على جفاف الرقم . ونبدأ الان بالمحور الاول ، وهو سياسة الدولة التربوية .

أ ــ واجبات الدولة في التعليم : السياسة التربوية

لكل فرد ، كما لكل مجتمع ، أهداف تربوية . وقد تكون هذه الاهداف واضحة ومحددة ، كما قد تكون غامضة ومشوشة . ولكن لا يمكن تصور كائن حي ، كالفرد او كالمجتمع ، بلا أهداف تربوية . والامتحان الحقيقي لنوعية الاهداف يظهر عند الاختيار بين الاشياء واتخاذ القرارات . آنذاك ، يتسنى للمراقب ان يتبين أهمية الاهداف التي يتبناها المجتمع أو الشخص وان يسجل ملاحظاته عليها .

لهذا السبب يتوقع الباحث وجود اهداف للدولة ، باعتبارها الجهاز السياسي المفترض به أن يكون مهيأ لاتخاذ القرارات والاختيار . كما يتوقع الباحث وجود آمال تربوية بين الناس ، خاصة قادة الفكر والمهتمين بالشؤون العامة منهم، بالنسبة الى ما يرون انه على الدولة القيام به . يعني ذلك الافتراض ان الدولة تعبر عن اهداف الناس في نوع القرارات التي تتخذها ، كما أنها ، وفي الوقت ذاته ، تثير آمال الناس وتوقعاتهم في ما يعتقدون انه واجب الدولة نحوهم — اي أنها تتأثر بالاهداف القائمة وتؤثر فيها في آن .

من هنا نبدأ بحثنا في الاهداف التربوية بسؤال ثنائي : كيف تنظر الدولة الى دورها في المجال التربوي ، وما هي ملامح السياسة العامة التي توجه قراراتها من جهة ، ومن جهة ثانية ، ما هي الاشياء التي يتوقع الناس من الدولة ان تقوم بها ؟

١ — من وجهة نظر الدولة

نتبين أهداف الدولة من خلال المواقف السياسية الرسمية والتصريحات والقرارات التي تتخذها . وكخطوة اولى اخترنا البيانات الوزارية التي تتقدم بها الحكومات للمجلس النيابي طلبا للثقة ، كنموذج عن المواقف المعلنة للدولة ، وراجعنا مجموعة البيانات التي صدرت منذ حكومة الاستقلال الاولى حتى الحكومة القائمة اليوم . وتسهيلا للمقارنة اختصرنا الاقوال المتعلقة بالتربية والتعليم ووضعناها بشكل جدول (رقم ٦) مشيرين بعلامة (×) الى الامور التي جاءت البيانات الوزارية على ذكرها .

نلاحظ من الجدول رقم ٦ بعض الامور المهمة :

١ — ان الاشارة الى « التربية الوطنية الصحيحة » و « الاستقلال الثقافي » و « اكساب الناشئة شخصية لبنانية وروحا لبنانية » و « استكمال رسالة لبنان الحضارية » ، جاءت اكثر ترددا في العهد الاول من الاستقلال ، وذكرت لماما في العهد الثاني ، ثم غابت غيابا شبه كامل من البيانات ، بدءا من العام ١٩٦٠ .

٢ — ان الوعد بتعميم التعليم ، والعمل على ربطه بالحياة الاقتصادية ، واعادة النظر في المناهج والبرامج التعليمية ، وادخال التعليم المهني والفني جاء مكررا في معظم البيانات الوزارية منذ عهد الاستقلال ، بلا انقطاع . كما يلاحظ ان الاشارة الى تعميم التعليم جاءت مرفقة بجعله مجانيا .

٣ — ان الاهتمام بالكتاب المدرسي ، وكفاية المعلم ، والمباني المدرسية ، ظهر

جدول رقم ٦

الامور التربوية التي جاءت على ذكرها البيانات الوزارية منذ الاستقلال

الحكومة ، تاريخها ، رئيس الوزراء ، ووزير التربية	التربية				التعليم								اعادة نظر											
					توسيع التعليم			تنويع التعليم		تعميم التعليم						المعلم			علاقات					
	تربية وطنية صحيحة	استقلال ثقافي	استكمال رسالة لبنان الحضارية	ربطها بحياة لبنان الاقتصادية	ابتدائي	ثانوي	جامعي أو عالي	زراعي او صناعي	مهني تقني	بصورة عامة	الزامية التعليم	مجانية التعليم	الكتاب المدرسي	الامتحانات	المناهج والبرامج	مستواه وكفايته	وضعه المعنوي	سياسة تعليمية وتخطيط	مع المدارس الخاصة	مع البلدان العربية	مع المنظمات الدولية	المباني المدرسية	الابحاث	اللغة العربية
١) ٤٣/٩/٢٥ — ٤٤/٧/٢ ؛ رياض الصلح — حبيب أبو شهلا	×	×		×	×	×		×			×		×		×				×					×
٢) ٤٥/١/٩ — ٤٥/٨/٢٢ ؛ عبد الحميد كرامي — وديع نعيم										×														
٣) ٤٥/٨/٢٢ — ٤٦/٥/٢٢ ؛ سامي الصلح — حميد فرنجيه	×	×								×														
٤) ٤٧/٦/٧ — ٤٨/٧/٢٦ ؛ رياض الصلح — حميد فرنجيه	×		×			×	×	×		×												×		
٥) ٤٩/١١/١ — ٥١/٢/١٤ ؛ رياض الصلح — رياض الصلح	×					×	×			×			×				×					×		
٦) ٥١/٦/٧ — ٥٢/٢/١١ ؛ عبدالله اليافي — اميل لحود	×	×		×	×		×	×	×		×				×									
٧) ٥٢/٢/١١ — ٥٢/٩/٩ ؛ سامي الصلح — انطوان اسطفان			×							×														
٨) ٥٢/٩/٣٠ — ٥٣/٤/٣٠ ؛ خالد شهاب — سليم حيدر													×		×			×	×					
٩) ٥٣/٤/٣٠ — ٥٣/٨/١٦ ؛ صائب سلام — بيار اده		×		×			×		×				×	×	×	×	×			×	×			
١٠) ٥٥/٧/٩ — ٥٥/٩/١٩ ؛ سامي الصلح — سليم لحود									×	×		×			×				×			×		
١١) ٥٥/٩/١٢ — ٥٦/٣/١٩ ؛ رشيد كرامي — جورج عقل	×			×					×	×		×			×	×						×		
١٢) ٥٧/٨/١٨ — ٥٨/٣/١٤ ؛ سامي الصلح — فريد قزما						×	×		×	×		×				×			×			×		
١٣) ٥٨/٣/١٤ — ٥٨/٩/٢٤ ؛ سامي الصلح — كلوفيس الخازن	×		×				×		×	×		×			×	×						×		
١٤) ٦٠/٨/٩ — ٦١/٥/٢٠ ؛ صائب سلام — كمال جنبلاط				×		×	×		×			×	×		×	×			×					
١٥) ٦١/١١/٣١ — ٦٤/٢/٢٠ ؛ رشيد كرامي — كامل الاسعد									×		×					×						×		
١٦) ٦٤/٩/٢٥ — ٦٤/١١/١٨ ؛ حسين العويني — ادمون كسبار					×	×			×							×							×	
١٧) ٦٤/١١/١٨ — ٦٥/٧/٢٥ ؛ حسين العويني — غالب شاهين						×	×		×		×	×		×	×							×	×	
١٨) ٦٨/١٠/٢٠ — ٦٩/١/٨ ؛ عبدالله اليافي — عبدالله اليافي										×								×	×					
١٩) ٦٩/١/١٦ — ٦٩/١١/٢٦ ؛ رشيد كرامي — جوزف أبو خاطر										×		×												
٢٠) ٧٠/١٠/١٣ — ٧٢/٥/١٠ ؛ صائب سلام — غسان تويني				×											×	×	×	×						
٢١) ٧٣/٧/٢٥ — ٧٤/١٠/٣١ ؛ تقي الدين الصلح — ادمون رزق				×						×			×					×	×					×

ايضا بكثرة ، ولكن بصورة متقطعة . فلم يكن هناك التزام مستمر ، من حكومة الى أخرى ، بهذه الامور .

٤ ــ ان الامور التي نالت الاهتمام الاقل كانت امور الامتحانات ، والابحاث التربوية ، والعلاقات مع البلدان العربية والخارج .

٥ ــ ان الاشارة الى ضرورة رسم سياسة تربوية شاملة ، والى التخطيط ، جاءت في الحكومات القريبة العهد من الوقت الحاضر ، بينما جاءت الاشارة الى ضرورة تقوية اللغة العربية في بيان الوزارة الاولى ، ولم يتكرر ذكرها في أي من البيانات الوزارية ، سوى البيان الاخير لحكومة عام ١٩٧٣ ، حيث قرنت الاشارة اليها بالاشارة الى اللغات الاخرى ، على الشكل التالي : « تعزيز التدريس بالعربية، وتنمية الثقافة والعلم باللغات الاخرى » . بينما اشار بيان عام ١٩٤٣ الى « تعزيز اللغة العربية ــ لغة الوطن اللبناني ــ في جميع المعاهد الموجودة في بلادنا وفي جميع فروع التعليم » .

اننا نسجل هذه الاستنتاجات ، المبنية على تحليل لمضمون البيانات الوزارية ، كأمثلة على الاهداف التربوية التي اعلنتها الوزارات اللبنانية ونالت على أساسها الثقة . أما تحقيق هذه الاهداف والنجاح في ذلك ، فهذا شيء آخر .

ولكي لا يحرمنا تلخيص هذه الاهداف ، بشكل جدول ، من استيعاب المعاني والظلال الفكرية والسياسية المحيطة بها ، نقدم في ما يلي نماذج من النصوص ، بعد ان صنفناها حسب الموضوع ، مشيرين في نهاية كل منها الى تاريخ البيان ورقمه ، كما جاء ترتيبه في الجدول رقم ٦ :

١ ــ تربية وطنية ، استقلال ثقافي ، استكمال رسالة لبنان الحضارية :

« فستسعى الحكومة بأن تربي النشء تربية وطنية صحيحة ، وبأن يوجه منذ الآن توجيها صريحا نحو العزة والحرية والاستقلال . وستتخذ الوسائل اللازمة لتعزيز اللغة العربية ــ لغة الوطن اللبناني ــ في جميع المعاهد الموجودة في بلادنا وفي جميع فروع التعليم ، وتاريخ البلاد وجغرافيتها وما الى هاتين المادتين ، يجب ان ترعى حريته المفروضة بحيث لا يخرج ابناؤنا وهم أعرف ببلاد غيرهم منهم ببلادهم ، فنحن نريد ان نخرج نشئا واحدا ، موحد الهدف والشعور والوطنية ... والحكومة تنتهز هذه الفرصة للتوجه في هذا العهد الى الشباب وهي تعلم حماسته وحبه لوطنه معلنة اعتمادها على نشاطه واخلاصه في بناء الصرح الوطني اعتمادا كبيرا » .

(١٩٤٣ ، رقم ١)

« ... وستولي أمر التربية الوطنية اهتماما خاصا يسير بالبلاد في وجهة الكرامة القومية ، وتربية النشء تربية وطنية صحيحة لا تسخر فيها عقولهم لسياسة الغير ».

(١٩٤٥ ، رقم ٣)

« ... ان لبنان الذي احتل حتى الآن مركز الطليعة في الشرق العربي في هذا المضمار (التعليم والتربية والثقافة) ، يجب ان يضاعف جهوده ليظل محتفظا بتلك المنزلة بعد قيام النهضة العلمية الحديثة في الديار المحيطة وسيرها في طريق العلم والتقدم بخطى حثيثة . »

(١٩٤٧ ، رقم ٤)

« ... وستعنى حكومتنا ببعث نهضة تؤمن للنشء اللبناني ثقافة وطنية شاملة للعلم والاخلاق والصحة . »

(١٩٤٩ ، رقم ٥)

« ... ورائدنا خلق نشء لبناني جدير بحمل رسالة لبنان الوطنية والثقافية . »

(١٩٥٢ ، رقم ٧)

« ... وفي التربية الوطنية ستعنى الحكومة بتوجيهها التوجيه الوطني التسليم . »

(١٩٥٨ ، رقم ١٣)

« ... كما تهتم الحكومة برعاية الناشئة والشبيبة وتعليم مواد التربية على أنواعها، وفي طليعتها التربية المدنية والاخلاقية المستمدة من معتقداتنا وتراثنا الروحي » .

(١٩٧٣ ، رقم ٢١)

٢ ــ توسيع التعليم وتنويعه وتعميمه :

« وستجعل التعليم الابتدائي اجباريا وتعمل على نشره وتعميمه في القرى اللبنانية حتى يقضي على الامية قضاء تاما ... وترى الحكومة ان توجد للشباب اللبناني آفاقا جديدة غير التعليم العالي والمهن الحرة التي تضخمت في السنين الاخيرة ، وذلك بتعزيز التعليم الزراعي والتعليم الصناعي ليبقى النشء مرتبطا بالارض ومعتنيا باستثمارها لما فيه خيره الخاص وخير البلاد عامة ، وليكن لديه من الحرف الصناعية ما يحول دون البطالة ويحوله عن تيار الوظائف ويضمن له عملا مفيدا ، ويسد فراغا كبيرا في حياتنا » .

(١٩٤٣ ، رقم ١)

« ... وسيكون في طليعة ما نعنى به في وزارة التربية اضافة صفوف على مدارسها الحاضرة ، تدرجا بها نحو جعلها مدارس ثانوية ، تجهز طلابها للبكالوريا . كما اننا سنوجه عناية خاصة الى التعليم الزراعي والصناعي والتعليم العالي » .

(١٩٤٧ ، رقم ٤)

« ... وسيكون في طليعة ما نعنى به فتح المدارس الجديدة ... وستباشر الحكومة قريبا تاسيس معهد لبناني في بنايات الاونسكو للدراسات العالية ، وانشاء معهد ثانوي يؤهل خريجيه لنيل شهادة البكالوريا » .

(١٩٤٩ ، رقم ٥)

« ... وفي حقل التعليم ستستمر الحكومة قدما في انشاء الجامعة اللبنانية ، مبتدئة باعداد الفروع غير المتوافرة في الجامعتين القائمتين في العاصمة ، كما انها تجد ضرورة ملحة في تنشيط المدارس الزراعية والصناعية والمهنية ، وبالسعي الى توفير التعليم الابتدائي لكل الفتيان والفتيات في لبنان » .

(١٩٥١ ، رقم ٦)

« (كما ان هذه الوزارة) ... ستعمم التعليم الابتدائي وتعنى بالتعليم الثانوي ضمن ممكنات الميزانية ، ولن ننسى ما يفرضه علينا الواجب تجاه تعزيز الجامعة اللبنانية الناشئة ودفعها الى الامام ، وانشاء فروع دراسية جديدة فيها ... أما التعليم المهني — والريفي منه على وجه خاص — فسنوليه عناية خاصة ليساهم في حل أزمة البطالة ... » (١٩٥٣ ، رقم ٩)

« والحكومة حريصة في حقل التربية الوطنية على نشر التعليم الابتدائي المجاني والتدريب المهني ... وتعتزم الحكومة في الوقت نفسه بناء مدارس في جميع المناطق ، على أحدث أصول الفن ، واقامة مدينة رياضية تليق بلبنان ، الذي دخلت حركته الرياضية في الطور العالمي » .

(١٩٥٥ ، رقم ١٠)

« وستولي الحكومة اهتمامها شؤون التربية مستندة الى القواعد الاساسية الآتية :

١ — تعميم التعليم الابتدائي المجاني ، لكي يستفيد منه اكبر عدد ممكن من صغار اللبنانيين ،

٢ — تشجيع التعليم المهني ، بحيث ينصرف قسم كبير من التلامذة عن الدراسات النظرية والتقليدية ، فيساهمون في اذكاء النهضة الاقتصادية في البلاد » .

(١٩٥٥ ، رقم ١١)

« وستعالج وزارة التربية في هذه المرحلة تذليل العقبات التي حالت في السابق دون مجانية التعليم الابتدائي لتحقيق هذا المشروع الهام ، وستهتم بتعزيز التعليم الثانوي ... كما انها ستعنى بالتعليم المهني وتوليه الاهتمام الذي يفرضه التطور الحضاري ، وستوسع نطاق أعمال الانشاءات المدرسية والرياضية ، بما في ذلك انشاء دار للمعلمين الريفية . أما في التعليم العالي فتخص الجامعة اللبنانية بكل عناية وتنشىء ما تحتاج اليه من معاهد جديدة ... »

(١٩٥٧ ، رقم ١٢)

« ... تعزيز التعليم في مختلف درجاته ومراحله .. وتحقيق مجانية التعليم الابتدائي ، كما انها ستعنى عناية خاصة بالتعليم المهني ، عاملة لتعزيز فروعه ومناهجه ... والاهتمام لتعزيز الجامعة اللبنانية » .

(١٩٥٨ ، رقم ١٣)

« نشر التعليم الابتدائي المجاني وتوسيع التعليم الثانوي والمهني ... تعزيز الجامعة اللبنانية وانشاء فروع فيها للهندسة التطبيقية والعلوم الاجتماعية » .

(١٩٦٠ ، رقم ١٤)

« رفع مستوى التعليم (الرسمي) بمختلف فروعه ودرجاته ، وتعميم التعليم الابتدائي تمهيدا لجعله اجباريا ، وتعزيز التعليم المهني والتقني ... »

(١٩٦١ ، رقم ١٥)

« ... تعميم التعليم الابتدائي ونشر التعليم الثانوي في مختلف المناطق اللبنانية ... تعزيز التعليم المهني والتقني بافتتاح المعهد الفني التربوي هذا العام وافتتاح ست مدارس مهنية جديدة في العام المقبل ... »

(١٩٦٤ ، رقم ١٦)

« ... متابعة تعميم التعليم الابتدائي المجاني ، ضمن امكانات الدولة ، توصلا الى جعله الزاميا ، ونشر التعليم الثانوي في مختلف المناطق ... تعزيز التعليم المهني والتقني ، وذلك بانشاء مدارس مهنية حديثة تساعد على زيادة عدد التلاميذ المهنيين أضعاف عددهم الحالي ... تعزيز شؤون التعليم العالي والاهتمام بتأمين الابنية اللازمة للجامعة اللبنانية ... »

(١٩٦٤ ، رقم ١٧)

« أما التعليم المجاني فهو غاية ما نصبو اليه جميعا ، وستعمل حكومتنا على تعميمه تدريجيا ضمن امكانات الخزينة » .

(١٩٦٩ ، رقم ١٩)

« واننا مؤمنون بوجوب ضمان تكافؤ الفرص وتعميم التعليم حتى نصل الى الزاميته ... »

(١٩٧٣ ، رقم ٢١)

٣ ــ الكتاب المدرسي ، الامتحانات ، المناهج :

« وستعنى الحكومة بوضع منهاج خاص بالتعليم الثانوي ، تتمشى عليه جميع المعاهد الخاصة » .

(١٩٤٣ ، رقم ١)

« ... ستعنى حكومتنا بتأمين حقوق المعلم ومستقبله ونشر الكتب المدرسية الصالحة ».

(١٩٤٩ ، رقم ٥)

« ... كما انها ستنصرف الى تطبيق مناهج التعليم بروح لبنانية » .

(١٩٥١ ، رقم ٦)

« ... تعديل المناهج ومراقبة الكتب المدرسية ... واختيار المعلمين والاساتذة ورفع مستواهم » .

(١٩٥٢ ، رقم ٨)

« ... هذه البرامج المدرسية الجامدة التي لا تساير روح البيئة اللبنانية ولا روح العصر الجديد ... (فقد) بقيت هذه البرامج على حالها لم تمسها يد بالتحوير

والتبديل ، على ضوء الحاجة وضمان الشخصية الانسانية التي هي غاية كل منهاج تعليمي سليم . وسوف تحرص هذه الوزارة على تزويد المدارس بالمعلم الصالح بعد تعزيز مكانته المادية والادبية فيتمرس بتبعاته على الوجه الاتم ، كما انها ستعنى بالكتاب المدرسي الصالح وتضعه بين ايدي المعلم والطلاب ، وستعيد النظر في الامتحانات الرسمية ، وتحديد قيمة الشهادات » .

(١٩٥٣ ، رقم ٩)

« ... والحكومة حريصة ... على اعادة النظر في مناهج التعليم على ضوء حاجات لبنان » .

(١٩٥٥ ، رقم ١٠)

« وستولي الحكومة اهتمامها ... لتعديل المناهج الدراسية وفق مؤهلات التلامذة ، آخذا باحدث النظريات التربوية ووفق حاجات لبنان الثقافية والاقتصادية ... تحسين مستوى المعلمين وذلك بانشاء دار ريفية لاعدادهم ... فتح باب النظر في البرامج على ضوء الالفة القومية » .

(١٩٥٥ ، رقم ١١)

« ... ستعنى الحكومة ... برفع مستوى الهيئة التعليمية بما تستحقه للقيام برسالتها التربوية على الوجه الصحيح ... وبدراسة برامج التعليم عامة دراسة صحيحة تقتضيها الطرق التربوية الحديثة » .

(١٩٥٨ ، رقم ١٣)

« ... رفع مستوى الهيئة التعليمية في المدارس الرسمية وفق مخطط تدريبي ، مسلكي وتقني ... متابعة درس توحيد المناهج من أجل تنفيذه في المرحلة الابتدائية ... تخفيض أسعار الكتب المدرسية » .

(١٩٦٠ ، رقم ١٤)

« ستعمل الحكومة على ... تحسين مستوى المدارس وافراد الهيئة التعليمية بمختلف الوسائل ... مواصلة درس أنظمة الامتحانات ومناهج التعليم بما يتلاءم وتطور التربية الحديثة » .

(١٩٦٤ ، رقم ١٧)

« ... مراجعة جميع برامج التربية والتعليم ، أكاديمية كانت أم مهنية ، في ضوء التخطيط العام ، بحيث ينتظم التخرج في المدارس والجامعات على أساس توافر الاعمال وتزايد الحاجات ، فلا تزداد بطالة المتعلمين الذين لا أعمال لهم ، ولا تهاجر الادمغة التي لا يتوافر لها في لبنان اليوم مناخ العلم وشروط استخدامه ، ويستمر الانسان رأسمال لبنان الاكبر . ومثل هذا التعزيز للتخصص يفترض بالطبع التشديد على نوعية التأسيس المدرسي كما يفترض تعزيز أوضاع المعلمين ورفع مستوياتهم . وستعمد الحكومة الى ايجاد اجهزة فعالة ، بمشاركة المعنيين ، للرقابة على التعليم في جميع حقوله وأطواره » .

(١٩٧٠ ، رقم ٢٠)

٤ ــ سياسة تربوية عامة ، تخطيط ، أبحاث :

« ان في طليعة القضايا التي ستوليها الحكومة عنايتها : رسم سياسة شاملة للتربية والتعليم ... »

(١٩٥٢ ، رقم ٨)

« ... لقد ثبتت الحكومة مشروع السنوات الاربع التربوي ... الذي انشأ هيئة للتخطيط تضم اختصاصيين مشهودا لهم بالكفايات العلمية والتربوية ... ان لبنان نظرا لتطور الاحوال العالمية وتفاعل معطياتها بين الدول القريبة والبعيدة منها على السواء كان طبيعيا ان يتأثر بهذا التفاعل كما كان طبيعيا ان تتأثر الحكومة بمعالجته بذهنية متفتحة باقامة حوار بدأته فعلا هيئة التخطيط التربوي مع ممثلي القطاع التعليمي من عام وخاص ، كما كان قد بدأ بطريق آخر مع الاوساط الطالبية وما يزال مستمرا » .

(١٩٦٨ ، رقم ١٨)

« التهيئة لتخطيط متكامل للمستقبل اللبناني كمثل الذي تعتمده أعرق الديمقراطيات ذات الاقتصاد الحر المنظم ، تنسجم في اطاره نشاطات القطاعين العام والخاص ، وتقع جميع المشاريع الانمائية في اطاره كذلك بحيث تزيد الانتاجية ويزيد الدخل العام، ويرتفع مستوى معيشة كل مواطن بنسبة عمله . ويجب ان يبنى التخطيط على مسح دقيق للاوضاع الحالية في كل القطاعات دون تهرب من الرقم الصحيح ».

(١٩٧٠ ، رقم ٢٠)

« ان السياسة التربوية لا تقف عند حد التخريج ، وتوزيع الشهادات ، بل تتصل بفسح المجالات أمام المواطن لكي يوظف عمله في الانتاج ... ونعتبر ان تقويم الحاجات والكفايات وتسويق الاختصاص أكاديميا ومهنيا وتقنيا هي حلقات مترابطة تحد من بطالة السواعد وهجرة الادمغة . وهذا يهيب بنا الى وضع سياسة تربوية تعليمية شاملة ، يساهم فيها أهل الاختصاص والمفكرون ، وتشتمل على تحديث الوسائل وتطوير المناهج » .

(١٩٧٣ ، رقم ٢١)

٥ ــ علاقات مع المدارس الخاصة ، مع البلدان العربية وغيرها :

« ... تستهدف (سياسة الحكومة الشاملة) ... مراقبة المدارس والجامعات الخاصة والسعي لتخفيض أجور التعليم فيها » .

(١٩٥٢ ، رقم ٨)

« وسوف تعمل الحكومة على تقوية التعاون الثقافي بين لبنان والدول العربية وبينه وبين المنظمات الدولية المختصة ، بحيث يصبح لبنان مركزا للتبادل الثقافي في الشرق الاوسط ... »

(١٩٥٣ ، رقم ٩)

« والحكومة ستعمل على ... اقامة التعاون بين المعاهد الرسمية والمعاهد الخاصة ... »

(١٩٥٥ ، رقم ١٠)

« وستهتم الحكومة بتعزيز التعليم الثانوي بغية ايجاد تعاون ايجابي بينها وبين المؤسسات الخاصة في مختلف الحقول ... »

(١٩٥٧ ، رقم ١٢)

« ... وضع أسس سامية للتعاون الوثيق بين وزارة التربية الوطنية ومؤسسات التعليم الخاصة فيما يتعلق بالاشراف عليها ... »

(١٩٦٠ ، رقم ١٤)

« التوسع في الابحاث » .

(١٩٦٤ ، رقم ١٦ ، و ١٧)

« ... وتحرص الحكومة على تعزيز المدرسة الرسمية ورعاية المدرسة الخاصة ليتلاقى القطاعان في خدمة الاهداف الواحدة ... »

(١٩٧٣ ، رقم ٢١)

على الرغم من وجود تعميمات واسعة في كثير من هذه النصوص ، بامكاننا عند التدقيق ان نلاحظ اختلافات مهمة بين بعض البيانات وبعضها الاخر ، ليس فقط في ما تنطوي عليه ، وانما كذلك في التشديد وفي درجة الشمول . ونشير خاصة الى بيان حكومة عهد الاستقلال الاولى عام ١٩٤٣ ، وبيان الحكومة الاولى في العهد الحالي ، عام ١٩٧٠ ، لتميزهما بالشمول والجدة .

بالاضافة الى البيانات الوزارية ، هناك ايضا تصريحات وبيانات وتقارير لجان ومحاضرات تعبر ، بشكل رسمي او شبه رسمي ، عن سياسة الدولة وفهمها لمسؤوليتها في حقل التعليم . وهذه كثيرة ويصعب حصرها . ولكننا نلاحظ ، من مراجعة وقائع الاحداث ، ان هذه التصاريح والبيانات كانت في معظمها تتناول المطالب الآنية التي تبرز في مرحلة من المراحل ، فيتم على اثرها عقد المؤتمرات ، أو تشكل اللجان ، أو تستصدر المقررات ، او تقدم التقارير التي تتناول هذه المطالب . ومن اهم المطالب تعديل مناهج التعليم والامتحانات وتوحيدها ، وتوحيد الكتاب المدرسي ، والمعادلات بين الشهادات ، وفرص العمل للمتخرجين ، وأوضاع الجامعة ، وأوضاع المعلمين في المدارس الرسمية والخاصة .

ونقدم في ما يلي بعض التصريحات والاقوال التي جاءت على لسان بعض المسؤولين ، والتي تكشف عن نظرتهم الى واجب الدولة والمهمات التي تتوخاها في حقل التعليم :

« ان مناهج التعليم للصفوف الثانوية بحاجة الى تعديل جوهري ، لان التجارب التي مر بها الطلاب اثبتت صحة رأي المطالبين بالتعديل . ويمكن القول ان قضية توحيد شهادتي البكالوريا والفلسفة مطروحة على بساط البحث ... »

(من تصريح وزير التربية الوطنية محمد صفي الدين ،
(نشر في جريدة « النهار » ، ٢ تموز ١٩٦١)

« ان المشروع الذي تقدمت به الحكومة مشروع مدروس بصورة تفصيلية ... من شانه أن يوفر التعليم للطبقة الوسطى والفقيرة ، كما من شانه ان ينصف المناطق المحرومة التي تشكل ٨٠٪ من اللبنانيين ... ان الوزارة ستتقدم بمخطط عام للنهوض بمستوى التربية الوطنية عن طريق انشاء المدارس وزيادة المعلمين وتحقيق التوجيه الوطني وانشاء دورات تدريب للمعلمين ... »

(من تصريح وزير التربية الوطنية ، كمال جنبلاط ،
نشر في جريدة « النهار » ، ٢٢ أيلول ١٩٦٠ ،

« لا يمكن ان نحقق هدفنا الاخير ، الرامي الى توحيد الشعب اللبناني وصهره في بوتقة فكرية ونضالية واحدة ، ولا يمكن توحيد المفاهيم الوطنية دون ان نلجأ الى تعميم التعليم الابتدائي الرسمي في لبنان » .

(من تصريح وزير التربية الوطنية ، كمال جنبلاط ،
في مجلة « رسالة التربية » ، العدد الثالث ، ١٩٦١)

« ... العلاجات التي نتطلع اليها على نوعين : نوع يأتي مفعوله بسرعة ونوع آخر مفعوله بعيد المدى . أما العلاجات السريعة ... فهي الآتية : تعديل نظام الامتحانات ... مراقبة المؤسسات الخاصة للتعليم ... الارشاد التربوي ... تعديل الانظمة الداخلية للمدارس الرسمية ... الاهتمام بمصلحة الابحاث التربوية ... أما العلاج البعيد المدى فهو في وضع البرامج الجديدة موضع التنفيذ ، تلك البرامج التي عزمت الوزارة على استصدارها في بداية السنة المدرسية القادمة ... وستكون البرامج الجديدة أكثر مرونة ، أكثر تطورا ، أكثر تفصيلا ، أكثر واقعية ... »

(من مؤتمر صحفي عقده وزير التربية الوطنية ، فؤاد بطرس ،
في أول آب ١٩٦٦ ، نشر في جريدة « النهار » ، ٢ آب ١٩٦٦) .

« ان التخطيط للامة يقتضي ان تعتبر الدولة نفسها دولة ، لا مجموع طوائف ... والتخطيط للامة يعني دون شك تدخل الدولة في سبيل تنظيم الجهود ، والحد من الفوضى الناجمة عن تنافس الافراد والجماعات ... ان السياسة التربوية في لبنان لا يمكنها أن تحل القضايا المطروحة الان والتي تتزايد باستمرار دون تخطيط للمفاهيم التربوية والقوى والنشاطات والمؤسسات التي تعمل في حقل التعليم . ونقول ايضا ، ان التخطيط التربوي لا يمكن ان يقوم الا بقيام تخطيط عام لسياسة الدولة الاقتصادية والاجتماعية ... ان واجب وزارة التربية الوطنية هو ان تنتقل من دورها الذي تقوم به حاليا ، وجزئيا ، أي تأمين التعليم ، الى دور التربية العامة للمواطن اللبناني ...

ان التعليم الخاص مرتبط ارتباطا وثيقا لا بالمصالح الفردية وحسب ، بل هو ، بالدرجة الاولى ، مرتبط بالمصالح الطائفية . وهذا الارتباط العميق هو نتيجة لمفهوم اللبنانيين للدولة اللبنانية ... ان حرية التعليم في لبنان تؤدي في يومنا خدمات مهمة ، من حيث ان القطاع الخاص يتحمل مسؤولية جسيمة ، تخفف عن الدولة عبئا ثقيلا . لكن هذه الحرية تسيء الى الدولة ، بمعنى انها تنسي الدولة واجبها الاساسي الذي يقوم على التنظيم والتنسيق في سبيل العدالة الاجتماعية والديمقراطية الصحيحة ... ان التمسك بحرية التعليم ، كما هي الحال عليه الآن ، يؤدي في المدى الطويل الى أزمات عنيفة يجب ان نتوقعها اذا لم تتغير العقلية السياسية ولم تستبدل بها عقلية جديدة ، لا تقيم أي فرق من حيث الحقوق والموجبات بين جميع المواطنين . فالتعليم حق من حقوق المواطن ، وهو الذي يجعله مواطنا صالحا ، مشاركا في حياة المجتمع بصورة فعالة ، وعلى الدولة ان تحول هذا الحق النظري الى حق فعلي ، بحيث ترفع عن التعليم صفة التجارة والاستغلال في سبيل خدمة الانسان الكامل .

... ولكي تتكون عندنا فكرة واضحة عن الواجب العملي لمسؤولية الدولة ، نستطيع ان نحصر نتائجنا في ثلاثة اختيارات رئيسية متكاملة :

أولا ــ على الدولة ان تختار وأن تلزم نفسها بسياسة معينة لتنمية الموارد البشرية ...

ثانيا ــ ان الترجمة العملية لسياسة التخطيط هي بالدرجة الاولى ترجمة مالية...

ثالثا ــ على صعيد الادارة يجب ان يحدث تغيير جذري في تركيب وزارة التربية الوطنية . هذه الوزارة بشكلها الحالي لا تصلح للقيام بأي عمل تخطيطي ، وبالتالي لا تصلح لتنفيذ أي تخطيط كان ... »

(من محاضرة لمدير عام وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة ، جوزف زعرور ، ألقيت في الندوة اللبنانية ،بتاريخ ٢٧ أيار ١٩٦٨)

« ... فوزارة التربية مدعوة بكل الحاح الى النظر في مسائل كثيرة منها ، على سبيل المثال لا الحصر :

١ ــ مصير الآلاف من أبناء اللبنانيين الذين لا يزالون خارج المدارس .

٢ ــ موقف الدولة من دور التعليم الرسمي الى تحقيق الالزامية والمجانية ، والى أي مستوى .

٣ ــ دور المدرسة الرسمية كمركز اجتماعي لنفح الحركية في البيئات المتخلفة وتأمين تدريبها وتثقيفها .

٤ ــ موقف الدولة من الخريجين العاطلين عن العمل ، على كل المستويات ، وما يسببه ذلك من هدر في الطاقة الانتاجية ، والنظر في امكان انشاء مكتب مركزي لتوظيف هؤلاء الخريجين ومتابعة نموهم المهني .

٥ ــ دور الجامعة اللبنانية في تنمية التعليم العام وضرورة تنسيق عملها مع مديريات الدولة المعنية بالتربية والتعليم في جميع الوزارات .

٦ ــ موقف الدولة من الوسائل التي يجب ان تعتمد من أجل توسيع طاقة استيعاب التعليم الثانوي الرسمي ، وقد بات الطلب عليه ملحا كما في بقية مراحل التعليم ، لما له من دور مباشر في الانماء والانتاجية » .

(من مفكرة تربوية بعث بها وزير التربية غسان تويني للجنة المناهج . نشرت في جريدة « النهار » ، تاريخ ١٩ كانون الثاني ١٩٧٠) .

٢ ــ من وجهة نظر الرأي العام حول واجبات الدولة

تمثل الاقوال المأخوذة من البيانات الوزارية ، ومن تصريحات رجال مسؤولين، وجهة نظر الدولة في حقل التعليم . ولاكمال الصورة رأينا ان نضع الى جانب هذه الاقوال آراء بعض الاشخاص الذين لا يشغلون مسؤوليات رسمية حول الموضوع ذاته .

لأجل ذلك وزعنا استفتاء مكتوبا على فئة مختارة ممن يمثلون الرأي العام . ويشمل هؤلاء رجال فكر واساتذة جامعات ، ورجال دين ، ورجال اقتصاد وأعمال ، وقادة بعض الحركات الطلابية وممثلين عن بعض الاحزاب السياسية والهيئات العامة ، وقد بلغ عددهم واحدا وثمانين شخصا . ويجب الاعلان ، بادىء بدء ، ان هؤلاء لم يتم انتقاؤهم بطريق العينة العشوائية ، ولهذا لا ندعي انهم يمثلون جميع قطاعات المجتمع اللبناني . ولو اردنا ان ننتقيهم بالطريقة العشوائية على أساس العينة الممثلة للشعب اللبناني بكامله لوجب علينا جرد جميع الاشخاص من اللبنانيين واختيار العينةمنهم ، وهذا يقتضي منا الوقت الذي لم يمكننا توفيره . ولهذا نشدد على انها عينة « مختارة عقلانيا » . أي اننا حاولنا ان يكون اختيارنا لهؤلاء ممثلا لما نعتقد انه شائع في لبنان بين مختلف قطاعاته . ونأمل ان يكون اختيارنا موفقا وان يعكس بعض الرأي العام اللبناني ، أو على الاقل بعض جوانب هذا الرأي . وفي أية حال ، فآراء هؤلاء تفيد كنماذج تعطي بعدا آخر للاهداف التربوية الى جانب ما قدمناه مما يمثل وجهة نظر الدولة .

بالاضافة الى هذا ، وزعنا الاستفتاء ذاته على بعض مديري المدارس الرسمية والخاصة ، وبلغ عدد هؤلاء ٣٣ مديرا ، منهم ١٦ مديرا لمدارس خاصة . وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائية على اساس ان تمثل القطاعين العام والخاص ، كما تمثل مختلف المناطق اللبنانية .

وقد حرصنا ، في الحالات كلها ، على عدم ذكر الاسماء ، لان هذه الاراء اعطيت لنا بصفة شخصية وهي غير مسجلة بصورة علنية ، واكتفينا بتصنيف آراء ممثلي

الراي العام بحسب نوع العمل الذي يقوم به هـؤلاء ، ليصبح بمقدورنا مـلاحظه الفروقات بين الآراء ، بالنسبه الى المهن او المسؤوليات التي يتحملونها .

في الاستفتاء الذي قمنا به طلبنا من المستفتى ان يحدد لنا ما يعتقد انه يمثل الاهداف التربويه التي تسعى الدوله الى تحقيقها . ونقدم في الجدول رقم ٧ ملخص الاجوبه ، مقسمه بين ممثلي الراي العام وممثلي مديري المدارس .

نلاحظ من الجدول رقم ٧ ما يلي :

أولا ـ ان مجموع الاجوبة التي اعترفت بان للدوله اهدافا ، وان هذه الاهداف تتطابق مع الاهداف التي تعلن الدوله نفسها انها تتبناها ، جاءت قليلة ، وكان معظمها يتعلق بتعميم التعليم أو رفع مستواه . من ناحية اخـرى نلاحظ ان معظم الاراء اتفقت على عدم وجود اهداف تربوية عند الدولة أو أن هذه الاهداف غامضة ومشوشة .

ثانيا ـ ان الاعلان انه ليس للدولة أهداف تربوية جاء أكثر ترددا بين القطاعات المتنورة من الرأي العام ، او تلك المتصلة منها بشكل مباشر بقطاع التعليم والثقافة ، وان آراء الطلاب الجامعيين ، بشكل خاص وصفت اهـداف الدولة بأنها أهداف سلبية .

ثالثا ـ ان هناك اتفاقا بين اجوبة الرأي العام وأجوبة مديري المدارس ، لجهـة غياب الاهداف التربوية . ولكن مديري المـدارس اشاروا الى وجـود أهداف تربوية معينة ، كتعميم التعليم ورفع مستواه ، بنسب أكبر مما هو حاصل في الرأي العام .

وكما فعلنا عندما راجعنا البيانات الوزارية ، نقدم في ما يلي نماذج من أجوبة الاشخاص ، مشيرين ، في نهاية كل منها ، الى نوع العمل الذي يتولاه الشخص :

« أعتقد ، بكل أسف ، انه حتى الآن ، كما يبدو ، ليس للدولة سياسة تربوية محددة وذات أهداف معينة ، وأتمنى وأرجو أن ترسم هذه السياسة وتحدد الاهداف علـى ضوء مصلحة البلد ورسالته في العالم ، وان تحدد مناهج التربية في لبنان وتوحد لتكون الطالب اللبناني الوطني والمطمئن لعلمه ومستقبله ».

(رجل دين ، ممثل لهيئة دينية كبرى)

« لسوء الحظ لم ألاحظ ان للدولة أهدافا تريد ان تحققها من خلال التربية . »

(استاذ جامعة ومسؤول جامعي كبير)

« وزارة التربية عازمة على أن تكون هي المحرك الاساسي في الحياة التربوية اللبنانية، وفي ظني ان هذا الاتجاه سليم . فأنا أول من يؤيـد ويريد ويساعد على أن تكـون

جدول رقم ٧

السؤال : « من خلال اطلاعك على الامور العامة ، هل تعتقد ان هناك أهدافا معينة للتربية تسعى الدولة اللبنانية الى تحقيقها ؟ ما هي هذه الاهداف ؟ »*

	بث المعرفة وتعزيز الثقافة	تعميم التعليم	رفع مستوى التعليم	توجيه مهني	أهداف وطنية ـ الوحدة الوطنية	الدولة وحدها لا تحتكر الاهداف	أهداف الدولة سلبية	لا أهداف للدولة	لا أعرف	لا جواب	المجموع
أ ـ اجابات ممثلي الرأي العام :											
استاذ جامعي مفكر	٢	٢	١	—	—	—	—	٨	١	—	١٤
معلم ثانوي أو ابتدائي	—	١	١	—	—	—	٤	٣	—	—	٩
طالب جامعي	—	—	—	—	—	—	٧	١	—	—	٨
رئيس هيئة ثقافية ـ اجتماعية كبيرة	—	—	—	—	—	—	—	٣	—	—	٣
رجل دين	—	—	—	—	—	٢	—	٢	—	—	٤
طبيب، محام، مهندس، صحافي	—	—	—	—	—	—	١	٣	—	١	٥
موظف كبير الرتبة	—	—	—	—	—	—	—	١	—	—	١
موظف متوسط الرتبة	—	١	٤	—	—	—	٢	٥	—	٤	١٦
تاجر أو صناعي كبير	—	١	١	١	—	—	—	—	—	١	٤
تاجر متوسط الحال	—	٣	١	—	١	—	—	١	١	١	٨
حرفي ـ عامل ماهر	—	١	—	١	٣	—	—	٥	١	١	١٢
عامل غير ماهر	—	٢	—	—	—	—	—	—	٢	—	٤
ربة منزل	—	—	—	—	—	—	—	٢	—	١	٣
المجمـــوع	٢	١١	٨	٢	٤	٢	١٤	٣٤	٥	٩	٩١
ب ـ اجابات مديري المدارس الخاصة	—	٣	٢	—	٢	—	١	٨	—	١	١٧
ج ـ اجابات مديري المدارس الرسمية	٢	٤	٤	—	٣	—	—	٦	—	—	١٩
المجمـــوع	٢	٧	٦	—	٥	—	١	١٤	—	١	٣٦

* المجموع يزيد على عدد الاشخاص بقليل ، بسبب ان بعض الاشخاص أصروا على ذكر أكثر من هدف واحد ، ولهذا يمثل المجموع عدد الاهداف المذكورة وليس عدد الاشخاص .

الوزارة هي الموجه للتعليم في لبنان ، لا المؤسسات الخاصة ».

(مربٍ كبير ومسؤول في هيئة ثقافية ــ اجتماعية كبرى)

« انا ارفض ان تحمل الدولة اللبنانية ــ بمعنى الحكام والموظفين ــ مسؤولية تحقيق اهداف معينة في التربية . الدولة تسعى الى رغبات الشعب وحاجاته ونمارنها مع امكانات البلاد ومتطلباتها ، وعندئذ تسعى لتحقيق الاهداف التربوية التي من شأنها ان تحقق في هذا الاطار ... وهذا يعني أن لبنان ، هذا البلد الديمقراطي ، عليه ان يعبر عن الرغبات الكامنة في شعبه وعن الحاجات الملحة ، وينظر الى الامكانات الصحيحة ، فنوضع عندئذ خطوط الاهداف بالمشاركة ، حتى يتحقق ما اشرنا من رغبات وحاجات . »

(مربٍ كبير ومسؤول في هيئة ثقافية ــ اجتماعية كبرى)

« قد لا أكون كامل الاطلاع على ما تقوم به وزارة التربية ... ولكن يخيل الي بأن ليست هناك أهداف واضحة قد صيغت من خلال سياسة تربوية تضافر جميع المعنيين بالتربية على صوغها وصدرت وعممت بشكل صريح ... أعتقد ان الدولة اللبنانية تعمد الى نشر التعليم ... وقد ظهر في الآونة الاخيرة ميل الى تنويع التعليم ، ولكنني أعتقد ان هذا التنويع قد بلغ الحد الذي يجب أن يبلغه في بلد كلبنان ... ان الاهداف، كما تتبين ، ليست أهدافا واضحة ، ولا تشكل مجموعة ذات تركيب عضوي داخل ذاته ، وذات تركيب عضوي منسجم مع السياسات الاخرى في شتى الحقول ... »

(استاذ جامعي ومؤلف كبير)

« أن الاهداف التي تسعى الدولة اللبنانية لتحقيقها هي تلك التي تنسجم ومصلحة الطبقة السائدة اقتصاديا وسياسيا ، والتي تؤمن استمرار النظام القائم ... »

(استاذ مدرسة)

« اظن أن الدولة اليوم أخذت تدرك أهمية توضيح أهدافها ... لذلك فهي تسعى الى الوحدة الوطنية والى تعليم معمم يشمل الكل ... »

(حلاق)

« لا أعرف أهداف الدولة بالتأكيد ، ولكنني أظن ان الاهداف العامة هي نشر التعليم ، وتعميمه في المناطق ورفع مستواه ، ورفع مستوى المعلم ، وتخفيض سعر الكتاب . »

(مدرس في مدرسة خاصة)

« أن يحصل الانسان على شهادة ويمكن بفضلها أن يكسب عيشه وعيش عائلته . »

(ناطور بناية)

« لا سياسة تربوية للدولة في لبنان . قد تكون أهدافها الابقاء على الوضع التربوي السائد كما هو . »

(محام وصحافي)

« ليست للدولة سياسة تربوية ولا تريد ان يكون لها واحدة ، ذلك الى الآن ، وهذا جزء من كل . »

(استاذ جامعي ــ وزير سابق)

« ان خطأ الدولة انها لا تعلن عن أهدافها وتصارح ابناء الشعب بحقيقتها المؤلمة ، وهذه الحقيقة هي انها تمتنع عن تأدية واجبها كدولة . »

(موظفة في بنك)

« ليس للدولة أهداف تربوية ، ولا سياسة تربوية تعليمية واضحة ، انها تعلم كيفما اتفق . أما سياستها فعشوائية . انها تعلم وتفتح المدارس لرفع العتب . »

(طالب جامعي)

« الدولة اللبنانية ذات حشمة في ما يخص الاهداف التربوية . انها تفضل ان تخبرنا في الاذاعة والتلفزيون عن مآدب وزيارات وعشاء ... ولكنها لا تخبرنا شيئا عن التربية . فكيف تريدنا ان نعرف ما تريد ؟ »

(سائق سيارة بالاجرة)

« أعتقد بأن هدف الدولة هو الوحدة الوطنية ، ومن ثم تأمين التعليم للجميع ، وتحسين مستوى هذا التعليم باستمرار . »

(صاحب معمل خراطة محركات سيارات)

« اذا كانت للدولة أهداف تربوية فهذه الاهداف غير واضحة . »

(موظف في وزارة الاقتصاد)

« ليس هناك وضوح في الرؤيا بالنسبة للاهداف التربوية التي تسعى الدولة لتحقيقها . وكل ما هنالك حشو دماغ التلميذ بمعلومات متفرقة لتمكينه من الحصول على اجازة للاعتياش . »

(كاتب ــ موظف اداري)

« لم تعد الدولة حتى الآن برنامجا تربويا يخدم البلاد ، لا وطنيا ولا علميا ولا سياسيا . »

(نائب مدير مصرف)

« أهدافها توسع كمي ولكن لا يرافقه تحسن نوعي . »

(استاذ جامعة ومؤلف)

« جعل أكبر نسبة من الشعب تدخل المدارس ، رفع مستوى التعليم ، وبالتالي تحسين أوضاع المعيشة . »

(مساعد قضائي)

« لا أنا أعرف اذا كان للدولة أهداف تسعى لتحقيقها ولا الدولة ، على ما يظهر ، تعرف ما هي الاهداف التي يريدها الشعب . »

(ربة منزل ، زوجها سائق تاكسي)

« من أهداف الدولة التربوية الابقاء على سيطرة المدارس الخاصة . وهناك صراع بين التيار الفرنسي والانكلوسكسوني . وهناك عملية تكديس معلومات . »

(طالب جامعي)

« أعتقد بأن الدولة تسعى جاهدة لرفع مستوى التعليم الرسمي ــ وأرجو أن لا أكون

مخطئا في اعتقادي . هذا هو أساسي من الناحيتين العلمية والاجتماعية ــ الاقتصادية ... »

(صناعي كبير)

« يبدو لي أن أهداف التربية ثقافية عامة وانسانية تسعى الى خلق مواطن صالح وانسان متكامل . لكنها نظرية أكثر مما يلزم ، وهي تحتاج الى تطوير عملي يجعلها تؤدي اغراضا عملية واجتماعية ، وفقا لحاجات الوطن . »

(مدير مدرسة ثانوية خاصة)

« هناك أهداف معينة ، والهدف هو رفع مستوى المجتمع اللبناني . »

(مدير مدرسة ثانوية خاصة)

« هناك أهداف تسعى الدولة لتحقيقها ، ولكنها غير واضحة ، والدولة لا تتدخل لتطبيقها بحزم . نتمنى لو تسعى الدولة لمساعدة المدارس الناشئة الوطنية ضد المدارس الاجنبية القديمة . »

(مدير مدرسة ثانوية خاصة)

« ان هدف الدولة التربوي هو توسيع التعليم الرسمي وتحسين نوعيته . »

(مدير مدرسة ثانوية رسمية)

« تخريج المواطن المستقل لانه حجر الزاوية في استقلال لبنان وانفتاحه على الحضارة . واكمال دور لبنان الحضاري . »

(مدير مدرسة ثانوية رسمية)

« تفتقر الدولة الى تخطيط في أمور التربية ، ومن ثم ليس لها أهداف تربوية . »

(مدير مدرسة متوسطة رسمية)

« حتى الآن لم المس أهدافا معينة للتربية تسعى الدولة اللبنانية لتحقيقها . »

(مدير مدرسة ثانوية رسمية)

« لدى الدولة أهداف تربوية ، وهي تختصر بالتوجيه الوطني الصحيح . »

(مدير مدرسة ثانوية رسمية)

« يوجد أهداف تربوية للدولة ، منها : خلق المواطن اللبناني ، تعويده على مبدأ الحرية انسجاما مع النظام الديمقراطي ، تنويع الثقافة كبلد عريق بالثقافة وسياحي .»

(مدير مدرسة ثانوية رسمية)

« أن هدف الدولة هو رفع مستوى التعليم عن طريق تدريب المعلمين وتزويد المدارس بالوسائل التعليمية ، واصدار النشرات التربوية ، وتحسين نوعية الابنية وتجهيزاتها . »

(مدير مدرسة ابتدائية رسمية)

« لا يوجد أهداف تربوية مدروسة لسوء الحظ . »

(مدير مدرسة متوسطة رسمية)

« ان هدف الدولة هو تأمين التعليم لاكبر عدد ممكن من الطلاب ، وذلك عن طريق تجميع المدارس ورفع مستوى الهيئة التعليمية من ناحية الكفاءة الثقافية . »

(مدير مدرسة متوسطة رسمية)

هناك ، بالاضافة الى الآراء المجمعة بطريقة الاستفتاء ، آراء الكتاب والصحافيين وقادة الحركات الطالبية والاحزاب والهيئات السياسية . وقد قمنا بمراجعة بعضها المتعلق بسياسة الدولة التربوية . ونقدم في ما يلي بعض المختارات منها :

« ... ان المسؤولية التربوية الكبرى ، التي تقع على كاهل الدولة ، هي انشاء نظم تربوية حديثة ، تنشق من أرض الوطن وتقوم على أساس حاجات قومية ، وترمي الى تحقيق أهداف قومية ، وتمثل فلسفة تربوية قومية . »

(جورج شهلا وزملاؤه ، « الوعي التربوي » ، طبعة جديدة ، ١٩٧٢ ، مكتبة رأس بيروت ، ص ٤٨٩)

« ان التعليم في لبنان ليس تعليما وطنيا . هو لا يحضر للوطن مواطنا ، ولا يصنع للمجتمع انسانا مسلحا بما يجعله أهلا للتفتح والازدهار ... ان الدولة اعتمدت في سياستها التعليمية نهجا اقطاعيا يخجل باعتماده حتى سلاطين السلطنات المظلمة ... ان جريمة الدولة تجاه التعليم لم تتضح معالمها كلها بعد ، ويوم تتضح سينكشف سبب كل تخلف وسر كل علة ... »

(أنسي الحاج ، جريدة « النهار » ، ٧ كانون الثاني ١٩٧٠)

« اذا كان من واجب الدولة أن تعمل على تحقيق المصلحة العامة ، فلا يتحقق ذلك بأن تقوم هي مقام الافراد أو الجماعات المعترف بها ، ما دام هؤلاء يتقيدون بمقتضيات القانون . فان ما ينتظر من الدولة هو أن توجه الجهود ، وتدعم التضحيات ، وتستفيد من الطاقات ، وتعوض النقص ، ومن حقها ان تفرض على الجميع ، عادلة وصارمة ، ما تقتضيه مصلحة الوطن . وفي هذه المشاركة الصريحة الشريفة الحل الصحيح لمعضلات تعانيها البلاد على مستوى المدرسة والجامعة معا . »

(بيان مجلس البطاركة والمطارنة الكاثوليك في لبنان ، « التربية الثقافة والتعليم » ، بيروت ، تموز ١٩٧٢)

« سيسقط خمسون وزيرا تولوا حقيبة التربية في لبنان ولا تنحل عقد التربية . »

(سعيد عقل ، في مجلة « صوت الجامعي » ، تشرين الثاني ١٩٧٢)

« عندما نتكلم عن الازمة التربوية في لبنان لا يمكن تحميل أي حكومة مسؤولية هذه الازمة بالذات . فالازمة أكبر من أن تحلها وزارة مهما فعلت ... والحلول التي كانت توضع للمشاكل الحادة (منذ الاستقلال) كانت دوما حلول ترقيع ، لا تحيط بمجمل القضية التربوية ولا تأخذ بعين الاعتبار تأثير هذه الحلول على الجوانب الاخرى . فسرعان ، عند رتي خرق ، ما يظهر خرق آخر ، فتعيش الوزارة في دوامة ويبقى

الجمهور في حيرة ويبقى التذمر كما هو . »

(حسن مشرفية ، في افتتاح المؤتمر الوطني للتربية ،
بتاريخ ١٦ آذار ١٩٧٣)

« ان المؤتمر الوطني الاول للتربية ، المنعقد في الاونسكو ما بين ١٦ و١٨ آذار ١٩٧٣ ، يرى ما يأتي :

ان الدولة ما زالت تنظر الى قضية التربيـــة والتعليم نظـــرة تقليدية لا تتلاءم والتطورات العصرية في لبنان والعالم ، وبالتالي تفتقر الى سياسة تربوية شاملة . ان فقدان سياسة تربوية شاملة أدى في الماضي ، ويؤدي في الحاضر والمستقبل ، الى تفاقم الازمة التي تهدد مقومات الوطن الانسانيـــة وتكرس التمييزات على اختلافهـــا وتعطل تكافؤ الفرص بين المواطنين ، هـــذا التكافؤ الذي يعتبر قاعدة الديمقراطيـــة الحقيقية ... كل هذه النواقص وغيرها تعود الى سببين أساسيـــين ، أولهمـــا : الذهنية الحاكمة ، العاجزة عن استيعاب مشكلة العلم ككل ، والنظر اليها كمشكلـــة مجزأة ومبسطة ، وثانيتهما : وزارة التربية الوطنية ، كأداة تنفيذية عاجزة عن فهم جذور المشكلة وابعادها وغير مهيأة لربط المشاكل بعضها ببعض ، وترقب الحاجات والمتطلبات واقتراح الحلول والاختيارات ... »

(وثيقة المؤتمر الوطني الاول للتربية ،
نقلا عن جريدة « النهار » ، تاريخ ٢١ آذار ١٩٧٣)

« لقد نقل الطلاب (في المؤتمر الوطنـــي الاول للتربية) القضيـــة من الشارع الـــى الشرعية ، وغيروا السؤال التقليدي : ماذا يريد الطلاب ، الى سؤال جديد : ماذا تريد الدولة ؟ »

(شوقي عزي ، ممثلا اللجنة التحضيرية لاتحاد الثانويين في المهرجان
الخطابي في كلية الحقوق، الذي أقيم أثر المؤتمر الوطني الاول للتربية،
نقلا عن جريدة « النهار » ، تاريخ ٢٢ اذار ١٩٧٣)

« ان جوهر الازمة ، في سياسة الدولة التعليمية ، يكمن في ان البورجوازية اللبنانية تخوض صراعا طبقيا ضد الطبقة العاملة والفلاحين والفئات الكادحة ، وهذا الصراع يشمل جميع ميادين الحيـــاة في لبنـــان . والصراع الطبقي الذي تخوضه سلطـــة البورجوازية في ميدان التعليم هو الاساس في ازمة هذا الميدان . »

(ابراهيم الباشا ، مجلة « الطريق » ،
العدد العاشر ، تشرين الثاني ١٩٧٢)

قامت مجلة « صوت الجامعي » بطرح مجموعـــة من الاسئلة عـــلى بعض الطلاب ممن يمثلون احزابا سياسية ، وكان بين هذه الاسئلة السؤال التالي : « ما هو رأي الجامعيين في عدم استقرار هرم وزارة التربية ، الاستقالات والاقـــالات ، وتأثير ذلك على الحركة الطلابية ؟ » . وفي ما يلي الاجوبة ، المنشورة في عدد تشرين الثاني ١٩٧٢ :

« ان تغيير وزراء التربية بالشكل الذي يتم هو محاولة تستهـــدف تسييس وزارة التربية لندخل في لعبة النظام التقليدية ... ان تغيير الوزير لا يعني تغيير الوزارة ، ما دامت الرؤية المستقبلية معدومة . فالمطلوب لا تغيير الوزير فحسب ، بل أحداث تغيير شامل . »

(جواب منفذ عام الطلبة الجامعيين في الحزب السوري القومي الاجتماعي)

« ان الاستقالة والاقالة ليست المشـــكلة . المشكلة في برنامج التربية ككل ، وفي وضع برنامج معين لا يتأثر بمجيء وذهاب وزير ... »

(جواب رئيس مصلحة الطلاب في حزب الكتلة الوطنية)

« ان عدم الاستقرار في الهرم التربوي الحاكم وزارة التربية ... يزيد من الطلاق وعدم الثقة بين الطلاب والوزارة ... ومن يرافق وزارة التربية هذه الايام يلمـــس مقدار عدم الجدية في تسيير امورها ، خاصة وان هذه الامور بحاجة الى معالجـــة هادئة وواعية ، وهذا ما ينتفي وجوده في جو المراجعات الصاخب الذي يخيم علـــى الوزارة حاليا . »

(من جواب رئيس مصلحة الطلاب في حزب الكتائب)

تمثل الآراء والاقوال ، التي قدمناهـــا في ما سبق ، آراء البعـــض في سياســـة الدولة ، جوابا عن سؤال طرحناه عليهم ، أو هي مختارات من كتابات وتصريحات منشورة . ازاء هذه الآراء ، لا بد للمراقب من أن يطرح السؤال الآتي : اذا كانـــت هذه آراء الناس في سياسة الدولة ، واذا كانت هذه الآراء تشير ، في غالبيتها ، الى عدم الرضى او عدم الاكتفاء والاقتناع بسياسة الدولة ، فمـــا هي الاهـــداف التي يتوخاها هؤلاء ؟ بكلمة اخرى : اذا انتقلنا من ضفة الدولة الى ضفة الرأي العام ، وطلبنا من ممثلي الرأي العام تحديد اهدافهم ، في ما يتعلق بالسياسة التي يتبعونها هم لو كانوا في ضفة الحكم ، فماذا تكون النتيجة ؟

لهذا السبب طرحنا ، في الاستفتاء الذي أشرنا اليه ، سؤالا نص على ما يأتي: « اذا لم تكن راضيا عن هذه الاهداف (أي أهداف الدولة) فما هي الاهداف التـــي تعتقد ان التربية في لبنان يجب ان تسعى لتحقيقها ؟ » ونعطي ، في الجدول رقم ٨ ، نتائج الاجوبة مصنفة ، حسب نوع العمل الذي يشغله المجيب .

المفاجأة المهمة التي يكشفها الجدول رقم ٨ ، ان الاهداف التي يأتي على ذكرها المستجوبون لا تختلف جوهريا ، على الاقل في عناوينها ، عن تلك التي ترد في البيانات الوزارية أو في تصريحات المسؤولين . ولهذا لا بد لنا من ان نستخلص ان المسألـــة في جوهرها هي مسألة شك او انعدام الثقة في ان الدولة تسعى جديـــا لتحقيـــق الاهداف ، اكثر مما هي مسألة اختلاف بين اهداف الناس واهداف الدولة المعلنة . ولكن ، على الرغم من هذا ، ففي الجدول رقم ٨ بعض النتائج التي تسترعي الانتباه، منها أن قادة الرأي التربوي ، كالاساتذة والطلاب ، اعطوا اهمية اكثر من سواهم

جدول رقم ٨

السؤال : « اذا لم تكن راضيا عن أهداف الدولة ، فما هي الاهداف التي تعتقد ان التربية في لبنان يجب ان تسعى الى تحقيقها ؟ »*

	ديمقراطية التعليم ، الزامية ، مجانيته ، تعزيزه وتنويعه	وطنية التعليم ، وحدة وطنية	خدمة الفرد والمجتمع	الحاجات الاقتصادية — المواطن المنتج ، ربط التعليم بحاجات البلاد ، تأمين المعيشة ، عمل للمتخرجين	الاخلاق ، القيم ، الدين ، السيادة	بلورة الشخصية ، مواهب الولد ، ومؤهلاته ، المعرفة	تربية مستمرة ، توجيه تربوي	لا جواب	المجموع
أ — اجابات ممثلي الرأي العام : استاذ جامعي — مفكر	١	٣	٣	٥	١	٥	٢	—	٢٠
معلم ثانوي او ابتدائي	٦	٥	—	٣	—	١	١	—	١٦
طالب جامعي	٥	٢	١	٤	—	٢	—	٢	١٦
رئيس هيئة ثقافية اجتماعية كبرى	—	—	١	٢	—	١	٣	—	٧
رجل دين	١	—	١	—	١	١	١	١	٦
طبيب ، محام ، مهندس ، صحافي	—	١	—	١	—	١	١	٢	٦
موظف كبير الرتبة	١	١	—	١	—	١	٢	١	٧
موظف متوسط الرتبة	٥	٢	٤	١	—	٤	٢	٣	٢١
تاجر او صناعي كبير	١	١	—	—	—	—	—	—	٢
تاجر او صناعي متوسط الحال	١	—	—	١	١	١	—	—	٤
حرفي — عامل ماهر	١	١	٦	٦	٨	٦	١	٢	٣١
عامل غير ماهر	—	—	١	١	—	٣	—	٣	٨
ربة منزل	١	—	١	١	—	١	—	—	٤
المجمـــوع	٢٣	١٦	١٨	٢٦	١١	٢٧	١٣	١٤	١٤٨
ب — اجابات مديري المدارس الخاصة	٣	٣	١	٢	١	—	٤	٦	٢٠
ج — اجابات مديري المدارس الرسمية	٣	—	—	٢	١	—	—	١٠	١٦
المجموع	٦	٣	١	٤	٢	—	٤	١٦	٣٦

* المجموع أكثر من عدد الاشخاص ، باعتبار ان عددا من الاشخاص ذكروا أكثر من هدف واحد ، ولهذا فان الارقام في هذا الجدول تمثل الاهداف المذكورة وليس عدد الاشخاص .

لناحيتين : الاولى ، ناحية ديمقراطية التعليم ووطنيته وارتباطه بحاجات المجتمع الانتاجية ، والثانية ، بلورة شخصية المتعلم وصقل مواهبه والاهتمام بمؤهلاته .

ولا يختلف موظفو المرتبة المتوسطة والحرفيون المهرة (الذين افاضوا في ذكر ما يتوخونه من أهداف بشكل ملفت للنظر) عن قادة الرأي التربوي من هذه الناحية، سوى ان الحرفيين والعمال المهرة حددوا اهدافا اخلاقية أكثر من أي فئة اخرى ، بما فيها فئة رجال الدين وأصحاب الهيئات الثقافية والاجتماعية الكبرى .

أكثر من أي مكان اخر ، في هذا الفصل ، نشعر ان تحديد الاهداف ووضعها بشكل جدول يحرمها من الابعاد الخاصة التي تضمنتها الاجوبة . ولهذا نقدم ، في ما يأتي ، نماذج عن الاهداف التي حددها المستجوبون ، جوابا عن السؤال المشار اليه في الجدول رقم ٨ :

« ديمقراطية التعليم في كافة مراحله . مجانية التعليم والزاميته ووطنيته . »

(طالب جامعي)

« اعتماد مبدأ التربية المستمرة لجميع المواطنين ، بكل منطوياتها العملية ، من هدم جدران المدرسة التقليدية الى تنويع التعليم بحسب مؤهلات الافراد وما يخدم نفسياتهم ، وحسب الحاجات الاجتماعية القائمة والمستمرة . »

(استاذ جامعة)

« تأمين العلم لجميع الفئات وتوجيه الطلاب توجيها ينسجم مع مواهبهم وتأمين العمل . »

(معلم مدرسة)

« ان تتبلور شخصية الانسان فيعرف ماذا يريد وكيف يريد لمنفعة وطنه وعائلته ومجتمعه . »

(حلاق)

« ديمقراطية التعليم مع توفير مستلزمات ذلك من مجانية التعليم والزاميته . تشجيع وانتاج ثقافة وطنية تنطلق من التراث وتصل الى المستقبل عبر أفضل ما أنتجه التراث الفكري والعلمي العربي والعالمي . »

(طالب جامعي)

« أن يحصل الانسان على شهادة يمكنه بفضلها أن يكسب عيشه وعيش عائلته . »

(ناطور بناية)

« توجيه التعليم باتجاه وطني ، يربط الطالب بتراثه ويضعه في جو المسؤولية الوطنية الصحيحة . »

(طالب جامعي)

« أن يعي الانسان ذاته بوضوح ويعرف كيف يخدم مجتمعه وبالتالي يفيد نفسه ويسعد المجتمع . »

(طالب جامعي)

« زيادة معارف الشخص وتثقيفه ، تأهيله لممارسة مهنة أو وظيفة ، يفيد منها هو والمجتمع الذي يعيش فيه . »

(استاذ جامعة)

« الوحدة الوطنية . »

(صاحب محل أحذية)

« كان التعليم المهني قبل سنة ١٩٦٠ في انحطاط هائل . ولكن الدولة وجدت ان جميع البلدان المتطورة صناعيا وتكنولوجيا تعزز هذا التعليم فلجأت الى تطويره وتعزيزه بشكل متصاعد جدا ، بعيدا عن التنظيم الدقيق وعدم ربطه بسوق العمل والصناعة ، حتى ظهرت أخطاء هذا التعليم في أوائل السبعينات ، فما كان من الدولة ، بدل أن تلجأ الى تصحيح الاخطاء ، الا أن راحت تعمل على ضرب هذا التعليم وذلك باقفال بعض المعاهد والمدارس وخنق هذا التعليم ، ان كان من ناحية عدم تطوير المناهج والبرامج أو من ناحية نظرة الدولة ، بأن هذا التعليم مخصص فقط للفئة الشعبية . فكأن هدف الدولة ان تضع حدا لتطوير هذا التعليم ، وذلك بعدم فتح معاهد صناعية عليا . هذا من جهة ، ومن جهة ثانية عدم دخول الطلاب المهنيين ، الجامعات التقنية، وهذا يعني ان فئة تحتقر الاختصاصات العليا . »

(مهندس)

« ان يتهذب الولد ويحصل على علومه العالية فيخدم وطنه وربه . »

(خياطة)

« تعميم التعليم ، محو الامية ، تنويع فروع التعليم والاختصاص ، تعزيز الجامعة اللبنانية وجعلها القاعدة الاساسية للتعليم العالي في لبنان . »

(موظف اداري متوسط الرتبة)

« الحاجة هي الى تخطيط تربوي يهدف الى تنمية الانسان وتركيزه في المجتمع ، ويعيد الى الشؤون التربوية مكانة لم تحتلها الى الآن عندنا ، فبنظري حصرت النشاطات آفاقها في فتح المدارس ، وحشد التلامذة ، وتأمين الحصول على بعض الشهادات ... كل ذلك دون الانتباه الكافي الى تقييم نتائج هذه الاعمال ثقافيا ، انسانيا ، تربويا ، وعمليا أو مهنيا ... »

(ممثل هيئة ثقافية اجتماعية كبرى)

« توسيع الاختصاصات التقنية والوصول الى ثقافة وطنية تتجاوب مع حاجات الشعب . »

(معلم مدرسة)

« خارج اطار التوسيع التعليمي لا أرى اننا تقدمنا كثيرا عما كنا عليه في أوائل عهد الاستقلال أو في عهد الانتداب ، في ما يتعلق بتخطيط الاهداف التربوية . وذلك يعود

الى أنه لم يتبين ، في أي عهد من العهود ، أي عزم من قبل السلطات على اقتحام هذا المجال ، لما يتطلبه من دراسات ومن تنظيم . الفكرة السائدة هي فكرة حرية التعليم . ولا شك ان حرية التعليم فكرة هامة وخطيرة ويجب المحافظة على قيمها الايجابية . غير انها لا تأتي بفوائدها كاملة اذا لم تكن منسجمة ، ضمن رؤيا نافذة ، لاهداف التربية ولمهام التربية ، ضمن خطة عامة لتحقيق هذه الرؤيا في المستقبل ... ان أهداف التربية ، كاهداف أي ناحية أخرى من الحياة القومية ، هي عملية دينامية يجب أن تصدر عن تفاعل دائم بينها وبين الدراسات العلمية من ناحية ، وبين أحوال المجتمع من ناحية أخرى . »

(استاذ جامعة)

« تلبية حاجات الوطن الاقتصادية ، وهذا يوجب مسحا شاملا وتخطيطا . »

(حلاق)

« يجب أن يكون لبنان هو منطلق الاهداف التربوية ، وذلك بصرف النظر عن الصراعات العقائدية القومية ... فليكن لبنان المستقل هو المنطلق . وطنية التربية هي الهدف الاسمى ، وفي سبيله توضع بقية الاهداف ، وتصاغ المناهج ... »

(استاذ جامعة)

« العمل على احلال الثقافة المهنية مكان الثقافة النظرية . »

(معلم مدرسة)

« التربية المدنية . هذا هدف في غاية الاهمية ، فلا يكفي ان نعلمها للطلاب في المدارس ، بل يجب أن نعلمهم اياها بالممارسة ، أي أن تطبق التربية المدنية في الحياة المدرسية اليومية بين التلميذ والمعلم وبين التلامذة في ما بينهم ... كذلك على الدولة ان تخطط للتربية فلا تهيىء للشاب التخصص مجال العمل فقط ، وهذا جد ضروري ، بل وتؤمن له أجواء الابحاث ومتابعة اطلاعه العلمي ... خدمة العلم ضرورية ، وهي على نوعين : الخدمة العسكرية ، والخدمة الاجتماعية ، وهذه يجب ان تكون اجبارية ، ينصرف فيها الشبان والشابات الى الخدمات الاجتماعية والصحية ، خاصة في المناطق المحرومة ... وكذلك من الضروري ان تعمل الدولة على ادخال المراكز المهنية المجهزة في المدارس ، حيث يستطيع الولد ان يظهر رغباته واكتشاف مواهبه، بالاضافة الى ما تؤمنه هذه المراكز من وسائل تسلية تربوية مهمة ... »

(ربة بيت ، وسيدة مجتمع)

« يجب أن نسعى لتحقيق انسانية الانسان ، أي كماله ماديا ونفسيا ومعنويا ، في الاطار البشري والجغرافي الذي يعيش فيه . ويرجى الا يفهم من هذا الاعتناء بالفرد خارج مجتمعه . فالتربية الحق هي التي تعرف كيف تربي هذا الفرد كعنصر في مجتمع ، يتفاعل به ومعه ، في سبيل نهضة مجتمعية متكاملة . »

(رئيس هيئة ثقافية كبيرة)

« المشكلة هي في الذهنية السائدة في الحكم . لا يمكن ان تستمر حالة الفوضى في لبنان ، الناتجة عن اللا تخطيط . ذهنية الحكم هي ادارة الدولة ــ الدركي ... هذه

هي الدولة البدائية . أما اليوم فقد انتقلت الدولـــة الى الدولـــة الاجتماعية ... المطلوب طرح قضية التربية ، خلق تيار يعمل ، ووضع سياسة تربوية . »

(محام ، ممثل حزب)

« جعل الانسان كاملا ، في كافة ابعاده الشخصية ، انطلاقا من الصحـــة والتربية البدنية ، ومن ثم التثقيف الفكري والاتزان العقلي والخلقي ، النضج الروحي الديني والتكامل مع المجتمع . المطلوب من المؤسسة المدرسية ان تكون منفتحة على الامور الدينية الروحية . »

(رجل دين)

« ان يعرف الانسان ربه ويحب أخاه الانسان ويعمل باخلاص لمجتمعه ووطنه . »

(خياطة)

« تعليم حرفي ، أي تنويع التعليم وليس فقط تعليم اكاديمي . »

(تاجر كبير)

« تربية وطنية ، تربية ثقافية ــ تقنية يكون للدولة رأي فيها ، لتنفيذ برامج بعيـــدة المدى ووضع لبنان بين الدول الراقية . »

(نائب مدير مصرف)

« محو الامية ــ التعليم الالزامي في المرحلة الابتدائيـــة ، توجيه الاختصاص بعـــد البريفيه . »

(موظف اداري متوسط الرتبة)

« خلق ثقافة متناظمة ، تعكس الغنى الفكري والحضاري المتواجد تاريخيا في لبنان ، وتستخدمها كأداة في بناء المجتمع الوطني الديمقراطي التقدمي الاجتماعي العلمـــاني الحديث . وهناك أيضا البعد الانساني ، بالاضافة الى لعب دور ثقـــافي ريادي في العالم العربي وفي الحضارة العالمية ، فيكون المواطن اللبناني ، وبالتالي المجتمـــع اللبناني ، فاعلا في الحضارة العالمية ، لا فقط منفعلا سلبيا بها . »

(محام ، ممثل حزب)

« تخطيط تربوي ليسهم مساهمة فعلية في بناء مستقبل لبنـــان ... قد يكون للدولـــة أهداف ، ولكن يبقى ان تحقيق هذه الاهداف يسير ببطء وهو جزئي . »

(استاذ جامعة)

« أولا ، تنمية كفاءات ومواهب الفرد ، بغية تسهيل نضجه الشخصي ، وتعميق كرامته وترسيخ حريته .

ثانيا ، ايجاد وتكوين الادوات الضرورية للتقدم الاقتصادي السليم والديناميكي ، الناتج عن حسن استغلال واستعمال موارد البلاد بفضل تطوير التقنيات .

ثالثا ، ولربما الاهم ، تأمين تنشئة وتربية المواطن اللبناني ، مواطنا يقرن نجاحه الخاص بنجاح ومصلحة بلده . ان التربية هي السبيل الافضل ، ولربما الاوحـــد ،

لخلق وتحقيق الوحدة الوطنية ، وحدة اللبنانيين . فالتربية الموحّدة هي تربية موحّدة. وهذه الاهداف الاساسية الثلاثة تتطلب بل تفرض حلولا سريعة ومتلازمة في آن معا . وكل تلكؤ يؤدي ، بالضرورة ، الى تفاوت مخل ومضر . »

(استاذ جامعة)

« التربية المستمرة . لكي ننسجم وتتكيف تكيفا ابداعيا مع معنى وجودنا ومع معنى التطور الكوني ، نحتاج الى اعادة نظر أساسية في نظامنا التربوي ، لنجعل منه نظاما تربويا وطنيا انسانيا ... ما نزال تربيتنا تربية تقليدية متخلفة . انها تربية تخلف أكثر منها تربية ثورة على التخلف ... في لبنان الآن نظم تربوية متوازية لا متكاملة : نظام تربوي طائفي ، نظام تربوي رسمي ، نظام تربوي اجنبي . وفي داخل كل نظام هناك نظم فرعية . مثلا النظام التربوي الطائفي متعدد : اسلامي ، مسيحي، ماروني ، شيعي ، نظرا للاستقلال الداخلي الذي تتمتع به كل طائفة . وكذلك النظام التربوي الاجنبي : فهو فرنسي ، لاتيني ، ايطالي ، الماني ، اميركي ، ارمني . وبين المجموعتين نظام تربوي رسمي يحاول التوفيق بينها وتوحيدها ، عن طريق تشريعات وشهادات رسمية تفرض على الكل . وعملية التوافق هذه هي تعايشية اكثر منها تلاحمية . الهدف هو تربية وطنية ، تعني وعيا شاملا بين جميع الطوائف ، أي تلاحما وطنيا لا تعايشا طائفيا ، وتعني ايضا تأصيل الروح الديمقراطية . الشكل موجود ولكن الهدف غير موجود . كما تعني تحويل لبنان الى دولة متقدمة لا متخلفة . والهدف يكون باعداد المواطن المنتج ، وتعني اخيرا الاستخدام الكامل ، تأمين العمل للجميع حسب المؤهلات . هذا هو هدف التربية الوطنية . ثم هناك هدف التربية الانسانية ، وهذا مرتبط بالتطور الحضاري الانساني على الصعيد الروحي (الانسان كقيمة لا كوسيلة)، وعلى الصعيد المادي (دور العلم والتكنولوجيا) . ولكي يكون اللبناني مواطنا انسانيا يجب أن ننظر اليه كهدف ، وأن يكون ذا مستوى علمي عال . يجب ان تستخدم التربية أحدث ما توصلت اليه التكنولوجيا . وهذا يفترض الارتباط بقيم ومنهجية جديدة ، منها : الابداع لا التقليد ، (لا بد ان تكون أي تربية حديثة تربية ابداعية) ، النظر المستقبلي (لا بد ان تكون التربية الحديثة تربية مستقبلية ، توجه الانسان نحو المستقبل ، وأن تقف من التراث موقفا مستقبليا ، بمعنى ان يكون محركا لتطورنا ولصيرورتنا) ، ثم التعاون لا الفردية (الكل يعمل في كل الميادين عمل فريق). هذه هي الثلاث القيم الحديثة التي لا بد أن تولدها التربية في النشء ... وهناك منهجية جديدة هي منهجية عملية تجريبية ، وهذه هي نقطة الفراغ المرعب عندنا . اننا نتعلم العلوم الحديثة ، ولكننا قلما نخرج بمنهجية حديثة علمية . كأن المعلومات الرياضية والفيزيائية والكيميائية هي محتوى للذاكرة في سبيل تطبيق مهني محدود . لا منهجية علمية تجريبية . وهذه هي الحلقة المفقودة بيننا وبين المتقدمين ... »

(استاذ جامعة ورئيس هيئة ثقافية كبرى)

« أرى انه ليس في لبنان أهداف تربوية واضحة ومحددة ، لان تركيبة المجتمع اللبناني غير واضحة وغير محددة . في لبنان كونفيدرالية طوائف وليس في لبنان مجتمع . وبرأيي لا يبنى وطن على أساس كونفيدرالية طوائف ... اذا كانت الدولة جادة لبناء دولة فعليها أن تضع سلما بالاولويات . نحن مجتمع متخلف يواجه تحديا صهيونيا استيطانيا

من ناحية ، ويواجه مشكلة استدراك العجز الحاصل عن تخلف لبنان . أمام هذا الوضع ، يجب على الدولة ان تضع سلما بالاولويات ، الذي يفترض طرح المشكلة التالية : ماذا نريد من لبنان في فترة العشر سنوات المقبلة ؟ هل نريد بناء أوتيلات ؟ بارات ؟ مطاعم ؟ هل نريد بناء جيش وبناء مجتمع ؟

جوابي على هذا هو أولوية التسلح العلمي في لبنان . هذا التسلح العلمي هو أقوى قوة انتاجية مباشرة . ان أضخم الاستثمارات العالمية توضع في الانسان . لا يمكن بناء جيش ، او قوة دفاعية دون وجود الاطار العلمي ، أي دون وجود ثقافة . فطالما ليس هناك قضية ، كيف تجيش امكانات الوطن ؟ »

(طالب جامعي)

« تنمية المواهب بشكل يتناسب مع متطلبات المجتمع الحضاري المنشود ، تطوير المناهج التعليمية بشكل يجعل المواطن اللبناني منفتحا على أكثر التيارات الفكرية في العالم . لينطلق من خلالها نحو ايجاد رؤيا سليمة ، قادرة على التجسد ، بشكل عملي ، على صعيد المجتمع . »

(طالب جامعي)

« العمل من أجل الخير ، العمل من أجل المعرفة والحكمة ، العمل من أجل الانماء ، العمل من أجل الثقافة ، العمل من أجل المحبة وخير الانسانية . »

(مديرة مدرسة ثانوية رسمية ــ طرابلس)

« خلق الانسان اللبناني الصحيح ، الكامل من حيث التمثل بالمثل العليا والاخلاق الفاضلة . اذ لم يكن العلم مقرونا بالاخلاق فلا قيمة له . »

(مدير مدرسة خاصة ثانوية ــ ضواحي بيروت)

« يبدو لي أن أهداف التربية ثقافية عامة وانسانية تسعى الى خلق مواطن صالح وانسان متكامل ، لكنها نظرية أكثر مما يلزم ، وهي تحتاج الى تطوير عملي يجعلها تؤدي اغراضا عملية واجتماعية ، وفقا لحاجات الوطن . »

(مدير مدرسة ثانوية رسمية ــ بيروت)

هذه هي الاهداف التي حددها المستجوبون واعتبروها مهمة للبنان . ولغرض التعمق في مضمون هذه الاجابات ومحاولة استخلاص اجراءات تربوية محددة منها ، واجهنا المستجوبين بثلاثة أسئلة اضافية تتطلب منهم اختيارات تربوية معينة . وكان هذا بدافع شعورنا ان نوع القرار الذي يتخذه المرء ، بصدد اختيارات معينة ، من شأنه أن يكشف عن الاهداف التي يؤمن بها عن حق ، اكثر مما يظهر من اقواله العامة جوابا عن سؤال عام . وهكذا سألنا أولا : « اذا لم يكن باستطاعة الدولة تأمين مستوى عال من التعليم لجميع فئات الناس ، وكان عليها ان تختار بين ان تؤمن مستوى عاليا للاقلية المؤهلة أو مستوى متوسطا أو ضعيفا للجميع ، فبرأيك أي من الاختيارين يجب على الدولة ان تسعى لتحقيقه ؟ » .

كان وضع السؤال بهذا الشكل مزعجا للمستجوبين على ما يبدو ، اذ تبين من نوع الاستجابات ان الكثيرين يرفضون حصر السؤال بهذا الشكل ، وانتحوا في أجوبتهم وجهات عامة . فحاولوا المزج بين الاختيارين ، أو تناولوا جوانب أخرى غير محددة في السؤال ، اعتبروها في أساس المشكلة ، وأعلنوا أنه من الواجب تناول الاساس قبلا ، وبعدها يسهل الخيار ، او تنتفي الحاجة اليه . ويعطي الجدول رقم ٩ الاجوبة ، مقسمة حسب المهنة أو المركز الذي يشغله المجيب .

يظهر ، من الجدول رقم ٩ ، انه من غير الممكن استنتاج خلاصة معينة من آراء ممثلي الرأي العام بحيث ان نعرف أيا من الاختيارات نال موافقة الاكثرية . بمعنى آخر ، ان آراء هؤلاء جاءت متوزعة ، لا يطغى عليها اختيار واحد . ولكننا ، من ناحية أخرى ، نلاحظ ان هذا التوزع كان أقل ظهورا بين مديري المدارس ، اذ نجد عددا كبيرا منهم حدد « المستوى المتوسط للجميع » كاختيار أول ، وعددا آخر اختار « المستوى العالي للأقلية » . بسبب هذا التوزع في آراء ممثلي الرأي العام ، نلجأ الى أقوالهم لتعطينا انطباعا أوضح عن الافكار المحيطة بهذا الخيار :

« باستطاعة الدولة ان تؤمن مستوى عاليا للجميع ، شرط ان تنظم علاقات الانتاج وتضبطها . وهذا يستدعي تغيير النظام وتوجيه الاقتصاد . »

(معلم مدرسة)

« يجب أن توازن بين الهدفين . في مرحلة اولى تغلب اعداد الاقلية لكي تستطيع ان تنمي قدرتهم على تعميم التعليم بواسطتهم . »

(استاذ جامعي)

« مستوى متوسط للجميع كمقدمة طبيعية لتأمين مستوى افضل للجميع . »

(طالب جامعي)

« مستوى عال ورفيع للنخبة ، مهما كلف الامر ، لان هذه النخبة وحدها تستطيع رفع مستوى لبنان . يبقى ان نعرف كيف نختار هذه النخبة . »

(معلم مدرسة)

« مستوى عال للاقلية المؤهلة ، مع مستوى متوسط للجميع ، شرط ان يتحسن مع مرور الزمن . »

(موظف متوسط)

« متى أمنت تكافؤ الفرص للجميع منذ البدء ، في الدراسة ، تصبح الاقلية مرادفة للنخبة الفكرية لا لنخبة المال والغنى . »

(طالب جامعي)

« أو تعتقد أن التعليم هو قضية كميات أو تراكم معلومات ؟ على الدولة تأمين المدارس للجميع قبل البحث في أي مستوى نريد . فالمشكلة تطرح هكذا : اولا ، تأمين المدرسة

جدول رقم ٩

السؤال : « اذا لم يكن باستطاعة الدولة تأمين مستوى عال من التعليم لجميع فئات الناس وكان عليها ان تختار بين ان تؤمن مستوى عاليا للأقلية المؤهلة، أو مستوى متوسطا أو ضعيفا للجميع ، فبرأيك أي من الهدفين يجب على الدولة ان تسعى الى تحقيقه ؟ »

	مستوى عال للجميع	مستوى عال للأقلية اولا، ثم تدريجيا للجميع	مستوى متوسط او معقول للجميع اولا ، والعمل على رفعه تدريجيا	المستويان معا : لكل مرحلة مستواها	جواب عام لا يحدد الخيار	لا جواب	المجموع
أ ـ اجابات ممثلي الرأي العام:							
استاذ جامعي ـ مفكر	١	٣	١	٢	١	—	٨
معلم ثانوي أو ابتدائي	٢	١	٣	—	٢	—	٨
طالب جامعي	١	٣	٢	١	—	—	٧
رئيس هيئة ثقافية اجتماعية كبرى	—	—	١	—	٤	—	٥
رجل دين	١	١	—	—	١	—	٣
طبيب ، محام ، مهندس ، صحافي	١	—	١	—	٢	—	٤
موظف كبير الرتبة	—	١	—	—	١	—	٢
موظف متوسط	٢	٢	٣	١	٤	٣	١٥
تاجر او صناعي كبير	٢	—	١	—	—	١	٤
تاجر او صناعي متوسط	—	١	٢	١	٢	—	٦
حرفي ـ عامل ماهر	٢	٢	٦	١	—	—	١١
عامل غير ماهر	—	١	—	—	٣	١	٥
ربة منزل	١	—	—	—	٢	—	٣
المجموع	١٣	١٥	٢٠	٦	٢٢	٥	٨١
ب ـ اجابات مديري المدارس الخاصة	٢	٢	٧	٢	٢	١	١٦
ج ـ اجابات مديري المدارس الرسمية	١	٥	٥	١	٣	١	١٦
المجموع	٣	٧	١٢	٣	٥	٢	٣٢

مهما كلف الامر ، ومهما كان المستوى . ثانيا ، يحق لنا ان نتفحص النوعية ، فنفرز الاقلية المؤهلة ونؤمن لها مستوى تعليم يناسبها ... لا يجوز البحث في مستوى للتعليم طالما هناك اولاد دون تعليم . اذن يجب ايجاد المدرسة اولا ، ومن ثم النظر في المستويات . »

(طبيب أسنان)

« الاقلية المؤهلة ، بشرط التركيز السليم على الاهلية ، واعدادهم بسرعة للمشاركة في مساعدة الدولة لتأمين المستوى العالي للآخرين ، وعدم التأثر بالمؤثرات اللبنانية الحالية . »

(رجل دين)

« لا أعرف ماذا وكيف يجب ان تعمل الدولة ، ولكن أعرف ان عليها ان تعلّم كل الناس . »

(عامل فرن وبائع خبز)

« ان القضية ليست تأمين نوع من المستويات ، بل تأمين المستوى الذي يتفق مع مؤهلات الفرد وملكاته . »

(موظف اداري متوسط الرتبة)

« انا مع المستوى العالي للاقلية ، ولكن بشرط ان تسعى الدولة في أسرع وقت ممكن لرفع كل المستويات ، وأن يكون هناك تعليم زراعي وفني ومهني . »

(مزارع ــ عامل غير ماهر)

« لا أعتقد أن هذين المفهومين متناقضين ، ذلك ان كلاهما قائم على تكافؤ الفرص . يجب ان لا يكون هناك حواجز اجتماعية أو اقتصادية تمنع أي طالب من أن يصل ويستفيد من فرص التعليم ... يجب ان تكون الفرص مهيأة لكل المواطنين ، ونفس المستوى للكل . »

(استاذ جامعي)

« يجب ان تؤمن الدولة تكافؤ فرص النجاح للجميع ، وهذه تبدأ بتأمين تكافؤ فرص التعليم امام كافة المواطنين اللبنانيين . ولكن لما كان التفاوت بين المواهب واقعا طبيعيا كان حتما هناك نخبة ، ولكن على الدولة ان تحقق المساواة في الانطلاقة التعليمية للجميع ، بحيث يأتي افراز هذه النخبة في الجسم اللبناني طبيعيا ، ناتجا عن النشاط الشخصي والمواهب المستفلة ، لا على أساس ضخامة الجيبة ، بل على اساس كفاءة ومؤهلات الرأس والعقل . »

(استاذ جامعي)

« من هي الاقلية ؟ من يحدد النخبة ؟ المحيط ومستوى المعيشة البيتية يورث الطفل مستوى ثقافيا معينا . النخبة لا تتكون من أولئك الذين يتم اختيارهم قبل المرحلة الجامعية ، ولكنها هي الفئة التي تبقى وتصمد في نهاية المرحلة الجامعية ، اذا ما أتيحت الفرص أمام الجميع . فالذي ينجح في النهاية يعد من النخبة . ففيما تعنى

الدولة بالجميع ، لا بد من أن يصل الى النهاية قلة من هذا الجميع . »

(استاذ جامعي)

« ليس من تناقض بين الاختيارين . يجب تنمية المؤهلات وايجاد المستوى العالي لهذه المؤهلات ، لتحمل المسؤولية الوطنية ، ويجب أيضا تأمين مستوى لائق لغير المؤهلين، أي يجب عدم اهمالهم . »

(طالب جامعي)

« ان تأمين مستوى عال للاقلية هو خطر . يجب على الدولة ان تؤمن مستوى متوسطا للجميع ، وذلك تفاديا للطبقية التعليمية ... لنترك الافراد يتقدموا كل بحسب جهده ونشاطه . »

(صناعي كبير)

بعد هذا طرحنا أمام الاشخاص سؤالين يتعلقان باختيارات يكثر الحديث عنها في الاوساط التربوية ، فسألنا ، أولا ، عن رأيهم في توحيد البرامج والمناهج في جميع المدارس ، وثانيا ، عن رأيهم بوجود المدارس الخاصة وعن نوع السياسة الواجب على الدولة ان تتبناها ازاء هذه المدارس . ونقدم ، في الجدولين رقم ١٠ و ١١ ، الاجوبة عن هذين السؤالين ، مقسّمة حسب نوع المهنة أو المركز الذي يشغله المجيب .

نلاحظ ، من الجدول رقم ١٠ ، ميل الاكثرية نحو توحيد المناهج ، أما بشكل مباشر ، أي ان يكون للدولة وحدها حق اقرار نوع التعليم المعطى في لبنان ، أو بشكل غير مباشر ، أي ان يتم توحيد البرامج مع الابقاء على التنوع في الاجهزة المشرفة على التعليم ، شرط ارتباط هذه بمناهج موحدة . ونلاحظ ان العمال والحرفيين المهرة هم الفئة الوحيدة التي أحجمت عن اعطاء رأيها بالموضوع . كما نلاحظ ان مديري المدارس ، الرسمية والخاصة ، اتفقوا على ضرورة التوحيد . ومن دواعي الغرابة ان توحيد البرامج والمناهج لاقى قبولا بين مديري المدارس الخاصة اكثر مما لاقى بين مديري المدارس الرسمية .

أما في ما يتعلق بالمدارس الخاصة والسياسة الواجب اتباعها ، فنلاحظ ، في الجدول رقم ١١ ، تأكيدا شديدا على وجوب تطوير المدارس الرسمية اولا ، ثم العمل على تقييد المدارس الخاصة ، او فرض رقابة واشراف أشد على المدارس الخاصة ، مما هو حاصل الان . والملاحظ ان الاساتذة الجامعيين يميلون أكثر من سواهم الى تحقيق نوع من المشاركة بين المدارس الرسمية والخاصة . أما مديرو المدارس الرسمية فانهم يشددون هنا على تقوية المدرسة الرسمية اولا ، وفرض رقابة على المدارس الخاصة ، بينما يشدد مديرو المدارس الخاصة ، كما هو متوقع ، على مساندة المدارس الخاصة ودعمها .

جدول رقم ١٠

السؤال : « ما رأيك بتوحيد البرامج والمناهج في جميع المدارس اللبنانية ؟ هل هذا ضروري ؟ هل هو ممكن ؟ »

	ضرورة التوحيد	توحيد مع تنويع	لا ضرورة للتوحيد	غير ذلك	لا جواب	المجموع
أ — اجابات ممثلي الرأي العام :						
استاذ جامعي — مفكر	—	٤	—	٣	١	٨
معلم ثانوي او ابتدائي	٧	—	١	—	—	٨
طالب جامعي	٥	١	—	١	—	٧
رئيس هيئة ثقافية اجتماعية كبيرة	١	٣	—	١	—	٥
رجل دين	١	١	١	—	—	٣
طبيب ، محام ، مهندس ، صحافي	١	٣	—	—	—	٤
موظف كبير الرتبة	١	—	—	١	—	٢
موظف متوسط الرتبة	١٤	—	—	—	١	١٥
تاجر او صناعي كبير	٤	—	—	—	—	٤
تاجر او صناعي متوسط الحال	١	—	—	—	٥	٦
حرفي — عامل ماهر	١	--	١	—	٩	١١
عامل غير ماهر	١	—	—	—	٤	٥
ربة منزل	١	—	—	—	٢	٣
المجمـوع	٣٨	١٢	٣	٦	٢٢	٨١
ب — اجابات مديري المدارس الخاصة	١٥	١	—	—	—	١٦
ج — اجابات مديري المدارس الرسمية	١٣	—	٢	—	١	١٦
المجمـوع	٢٨	١	٢	—	١	٣٢

جدول رقم ١١

السؤال : « ما رأيك بوجود المدارس الخاصة في لبنان ؟ هل تعتقد انه على الدولة ان تسعى تدريجيا الى تقييدها ، أم عليها ان تسعى الى مساندتها وتقويتها ؟ »*

	العمل على الغائها	تطوير الرسمية أولا ثم تقييد الخاصة	اشراف ومراقبة أشد	تقييدها لجهة الاقساط	محافظة على الجيدة منها	مساندتها وتقويتها	مشاركة بين المدرستين	لا جواب	المجموع
ا ـ اجابات ممثلي الرأي العام :									
استاذ جامعي ـ مفكر	—	١	٤	—	—	—	٥	—	١٠
معلم ثانوي او ابتدائي	٣	٤	١	—	—	—	١	—	٩
طالب جامعي	١	٤	١	—	—	—	—	١	٧
رئيس هيئة ثقافية اجتماعية كبيرة	—	—	١	—	—	١	٣	—	٥
رجل دين	—	—	—	—	—	١	١	١	٣
طبيب ، محام ، مهندس ، صحافي	—	٢	١	—	١	—	—	—	٤
موظف كبير الرتبة	—	—	٣	—	—	١	١	—	٥
موظف متوسط الرتبة	١	٤	٤	—	١	٦	١	—	١٧
تاجر أو صناعي كبير	—	١	—	—	—	١	—	—	٢
تاجر أو صناعي متوسط الحال	—	١	١	—	١	—	—	١	٤
حرفي ـ عامل ماهر	١	٣	٤	٢	٤	٣	٢	—	١٩
عامل غير ماهر	—	٢	١	١	١	٢	—	—	٧
ربة منزل	—	—	—	٢	—	١	—	—	٣
المجموع	٦	٢٢	٢١	٥	٨	١٦	١٤	٣	٩٥
ب ـ اجابات مديري المدارس الخاصة	—	٢	٢	—	—	١٢	—	١	١٧
ج ـ اجابات مديري المدارس الرسمية	—	٥	٤	١	١	١	—	٤	١٦
المجموع	—	٧	٦	١	١	١٣	—	٥	٣٣

* المجموع أكثر من عدد الاشخاص ، اذ ان عددا من الاشخاص ذكر أكثر من رأي واحد ، ولهذا فان الارقام في هذا الجدول تمثل الآراء المذكورة وليس عدد الاشخاص .

نتبع هنا ايضا الطريقة التي اتبعناها بعد تقديم الاجوبة في الجداول السابقة ، فنقدم نماذج عن الاجابات المتعلقة بالسؤالين المعطيين في الجدولين رقم ١٠ و ١١ :

« هذا يتوقف على نوع الرقابة التي تنوي الدولة اتباعها . ففي النظام المركزي ، انا مع المحافظة على التعليم الخاص الى جانب التعليم الرسمي الحكومي . اما في نظام لا مركزي ، يتاح فيه للبيئات المحلية أن تدير مدارسها الى حد على الاقل ، انا مع نظام حكومي واسع ، يؤمن التعليم مجانا للجميع ، انما يترك فيه كثير من الحرية في التوجيه الفكري والفلسفي لحاجات البيئات المحلية . »

ـ اما عن التوحيد ، « أوافق على توحيد المناهج فقط كخطوط عامة ، اما البرامج فلا ، والكتب لا اطلاقا . »

(استاذ جامعي)

« نعم ، يجب على الدولة أن تسعى لتقييدها بدون تحفظ حتى القضاء عليها نهائيا ، فلا يبقى في لبنان سوى المدارس الرسمية . »

ـ اما عن التوحيد ، « لا أستطيع الاجابة . »

(موظف متوسط الرتبة)

«على الدولة أن تسعى لتقييدها ، في حال انها تساعد على تطوير المدارس الرسمية.»

(موظف متوسط الرتبة)

« يجب تقييدها تدريجيا ، لتحل المدرسة الرسمية محلها ، وان تخضع المدارس الخاصة مباشرة لاشراف الدولة ، بشرط ان ترفع الدولة مستوى تعليمها . »

ـ أما عن التوحيد ، « أهذا يعني بأن لكل مدرسة منهاجا وبرنامجا خاصا ؟ »

(حلاق رجالي)

« أعتقد ، وهذا واجب وطني ، ان على الدولة أن تسعى لاحلال المدرسة الرسمية محل المدرسة الخاصة . »

ـ أما عن التوحيد « فانني أوافق ، اذا حزمت الدولة أمرها على اعتماد سياسة تربوية ، تضع في أول اعتباراتها تطوير التعليم الرسمي وتوسيعه ، مما يؤدي الى وجود تعليم وحيد في لبنان . من الممكن اعتماد مبدأ التنويع ضمن الوحدة ، بمعنى ان تتوحد روحية وأهداف هذه البرامج ، مع بعض الاختلاف في التطبيق ، أخذا بعين الاعتبار بعض المؤثرات البيئية والاجتماعية . »

(طالب جامعة)

« يجب أن تسعى للمحافظة عليها ، فتشارك المدرستان في تعليم النشء وبناء لبنان .»

ـ أما عن التوحيد ، « كلا ، ان التنويع غنى ، فليكن الهدف واحدا أما الطرائق فلا بأس اذا كانت متنوعة . »

(معلم مدرسة خاصة)

« يجب تقويتها ومساعدتها ماليا ، كي يتسنى لمن يرغب في ان يرسل أولاده الى مدارس تعلم مليح . »

ـ اما عن التوحيد ، « الاختصاصيون يعرفون مدى ضرورة توحيد البرامج ، أنا لا أعرف حتى ما معنى برامج ومناهج . »

(ناطور بناية)

« ليس وراءها من ضرر ، وأحمد الله ان اولادي تلقوا تنشئة صحيحة من حيث اللغات الاجنبية ، التي مكنتهم من متابعة اختصاصهم في اميركا . على الدولة توسيع الجامعة اللبنانية وتعداد الفروع فيها ، لانه لو تأمن في لبنان جامعة للهندسة لما بعدت عن أولادي الاربعة . »

ـ أما عن التوحيد ، « نعم ، هذا ضروري . »

(موظف في دائرة المساحة)

« يجب المحافظة عليها ، ولكن يجب ايضا تسكير المدارس التي لا تعلم كما يجب ، وعلى الدولة ان تحل محلها . »

ـ أما عن التوحيد ، « لا أدري . »

(سمسار لبيع الاراضي)

« يجب أولا دعم المدارس الرسمية وتجهيزها بكل الطاقات والقدرات ، ومن ثم السعي لتقييد المدارس الخاصة تدريجيا . »

ـ أما عن التوحيد ، « نعم ضروري ، بشرط الانفتاح على البلاد العربية ، لا الانغلاق في جزيرة لبنان . »

(طالب جامعي)

« فلتساعد وتقوّ الدولة مدارسها أولا . »

ـ أما عن التوحيد ، « ليس لي رأي خاص . »

(سائق سيارة بالاجرة)

« على الدولة أن تسعى تدريجيا لتقييدها . »

ـ أما عن التوحيد ، « أنا مع وضع قاسم مشترك بين جميع المدارس الرسمية والخاصة . »

(تاجر متوسط الحال)

« مساندتها ومراقبتها . واذا لزم الامر تقييدها ، بشرط ان ترفع الدولة مدارسها الى مستوى مقبول أولا ، ثم تأمين فعلي للتعليم لكل اطفال لبنان . والا فلتترك الدولة هذه المدارس وشأنها . »

ـ أما عن التوحيد ، « هناك مستوى ادنى من التوحيد المنهجي لا بد منه ، ولكني أرفض الانموذج الواحد . »

(طبيب أسنان)

« من الافضل أن تسعى الدولة لمساندتها وتقويتها ، بشرط ان توحد البرامج في كل المدارس وتوجد رقابة واشرافا وطنيين . »

(رجل دين)

« العلم ينهل من حيث هو موجود ، ولا فرق بين ان يفتش عنه في المدرسة الخاصة أو الرسمية . الا أن هناك ميزات للمدرسة الرسمية ما تزال قائمة ، لا يمكن تجاهلها ، وهي انها تجمع في بوتقتها كل الفئات اللبنانية ، وتجعلها تتفاعل فيها وتتعايش ، فتنطلق هذه الفئات في ما بعد الى المجتمع متأثرة بحياتها المدرسية والجامعية . يضاف الى ذلك انه ، عاجلا أم آجلا ، ستثير المدارس الخاصة أزمة يجب منذ الآن ارتقابها لتدبير مضاعفاتها : تعيش المدارس الخاصة على رسومات الانتساب التي يدفعها الطلبة ، والكل يعلم ان تكاليف الادارة المدرسية تزيد سنة بعد سنة . فعلى الدولة أما أن تمول المدرسة الخاصة ، أو ان تدمجها بالمدرسة الرسمية بشكل من الاشكال . »

ـ أما عن التوحيد ، « ان المناهج والبرامج تنظم في ضوء الضرورات الاجتماعية . ومن الصعب ان تترك لكل الفئات ان تحدد أولويات تلك الضروريات ، وبالتالي علينا أن نؤمن بأن الدولة تحدد تلك الضرورات . وعلى الدولة ان تدرس الاوضاع الاجتماعية والاقتصادية القائمة ، في ضوء تقارير تقدمها لجان ... وبعد ايضاح الضرورات تضع الدولة البرامج والمناهج التي بواسطتها تتم وتتحقق الاهداف التي توجبها تلك الضرورات . »

(استاذ جامعة)

« نعم ، يجب ان تقيدها وتسيطر عليها ، لا أن تسيطر هي على الدولة . ولكن مع الاسف أن مستوى المدارس الخاصة المليحة احسن من مستوى مدارس الدولة . »

ـ أما عن التوحيد ، « لا أعرف » .

(عامل فرن)

« انني ارفض البطولات في مجال تأميم المدارس والمؤسسات الخاصة ، فهذه البطولات رخيصة ولا تنفع أحدا . ولكن متى وضعنا نصب أعيننا ، كمواطنين ودولة وطنية ، التعليم كمنطلق ومبدأ أساسي ، أم يعد ثمة فرق بين المدرسة الخاصة الاهلية والمدرسة الرسمية . أما المدارس الاجنبية الخاصة فيوما ما ستضعف وستزول متى وصلت المدارس الرسمية والاهلية الى نفس مستوى المدارس الخاصة الاجنبية . »

ـ أما عن التوحيد ، « ضروري للغاية . »

(موظف كبير في مؤسسة رسمية)

« انني من المحبذين لتقييد المدارس الخاصة ، بعدما تكون الدولة قد رفعت مستوى المدارس الحكومية ، حتى توازي مثيلاتها من المدارس الخاصة ، ولكن ليس في الوقت الحاضر . »

ـ أما عن التوحيد ، « ضروري جدا ، مع المحافظة على المستوى العالي وأساليب التعليم الحديثة المعتمدة في المدارس المتقدمة . »

(مهندس)

« يجب القضاء على بعض المدارس الخاصة التجارية المزارب ، مع تشجيع المؤسسات الرسمية التي تديرها مجموعة ، لا أفراد ، ومساندتها بكل قوة . »

ـ أما عن التوحيد ، « ليس لدي أي فكرة ، ولكـن اعتقد بصحة الانسجـام الهادف . »

(عامل طباعة في الصحف)

« أنا أول من يؤيد ويريد ويساعد على ان تكون الوزارة هي الموجهة للتعليم في لبنان ، لا المؤسسات الخاصة . لا يجوز أن يحل التعليم الخاص محل التعليم الرسمي (وهذا غير ممكن) ، وليس من المفروض ولا من المصلحة ان يذوب التعليم الخاص في التعليم الرسمي . ان تراقب الدولة المدارس الخاصة هو حق لها . التعليم الخاص له مهمة معينة في لبنان :

١ ـ العناية ببعض النواحي التي لا يعنى بها التعليم الرسمي ، مثلا التعليـم الديني ،

٢ ـ أن يملأ الثغرات الموجودة في التعليم الرسمي ، مثلا التعليم المهني ،

٣ ـ ان يكون تعليما رائدا ، اذ أن الدولة متحفظة في اتخاذ دور الريادة ، بسبب ثقل جهازها الاداري وتحركها البطيء . أما المدارس الخاصة فيمكن ان تقوم بتجارب تعليمية رائدة ، حتى اذا تثبتت من نجاح التجارب عممت على المدارس ، اذ أن الدولة لا تستطيع تحمل الفشل التربوي بسبب ردود الفعل . اذا توقف التعليم الخاص عن كونه تعليما متميزا ، فقد ، في نظري ، مبررا أساسيا من مبررات وجوده ... اذا وعى التعليم الخاص هذه الغايات كان عنصرا فعالا ومحركا في مجال التربية اللبنانية. واذا ما فقد عنصرا أو أكثر من هذه الغايات فقد ، بالتالي ، معه مبرر وجوده المميز ، ويجب أن يذوب . اذا ما أنشأت الدولة مدارس رسمية ذات مستوى يضاهي المدارس الخاصة التجارية ، استقطبت جميع التلامذة وأذابت تلك المدارس الخاصة ، دونما حاجة الى اللجوء الى نصوص وقوانين ... في المرحلة الآنية لا تستطيع الدولة تعليم كل أطفال لبنان . هناك أولويات : تأمين المدرسة ، تأمين التعليم لكل الاولاد ، ثـم النظر في المستوى . يجب ألا تغلق الدولة أبواب المدارس الخاصة طالما لا تؤمن هي للتلامذة مستوى أحسن . »

ـ أما عن التوحيد ، « التنويع ضمن الوحدة العامة ، وهذا التنويع يجب أن يكون بحسب البيئة والمنطقة . »

(ممثل هيئة ثقافية اجتماعية كبرى)

« يجب على الدولة ان تسعى لتقييدها وان ترفع من مستوى المدارس الرسمية لكـي تضاهي المدارس الاجنبية . »

ـ أما عن التوحيد ، « نعم ضروري . »

(تاجر وصناعي كبير)

« اذا اعتمدت المبادىء الصحيحة التي اعتنقتها جميع الفئات اللبنانية وتشترك جميعها في تقديسها ، أي الديمقراطية الحية ، والحرية ، وحرمة القيم الانسانية والايمان بأن العمل التربوي عمل جماعي في الجوهر والاسلوب ، متى اعتمد هذا الاساس أصبح التمييز بين المدرسة الرسمية والمدرسة الخاصة تمييزا نظريا شكليا ... لكل ذلك أرى ان السؤال حول تقييد المدارس الخاصة ، أو مساندتها ، أو تقويتها خارج تماما عن الموضوع . »

ـ أما عن التوحيد ، « لا يمكن تحجير البرامج ولا يمكن مزجها تعسفا ... وليست عمل التكنوقراطيين ، بل هي مرافقة للحياة الجماعية والاجتماعية ، وذلك لان مهمة المربين والمعلمين ان يدربوا الناشئة على أساليب تثقيفهم الذاتي المستمر وتربيتهم الحياتية مدى العمر . »

(ممثل هيئة ثقافية اجتماعية كبرى)

« يجب مراقبتها ، خاصة من ناحية الاقساط ، لان المدارس الخاصة تعلم أحسن من المعارف . يبطئوا الاولاد مهذبين . »

ـ أما عن التوحيد ، « لا أعرف . »

(ربة بيت)

« يجب العمل على الغائها ، لتناقضها مع الوصول الى ثقافة وطنية سليمة » .

(طالب جامعي)

« نعم ، يجب أن تساعد الدولة المدارس الخاصة ، بشرط أن تراقبها ، وتغلق من لا يتقيد بأوامر الدولة . »

ـ أما عن التوحيد ، « ضروري جدا ، حتى ترسخ الوحدة الوطنية ونزرع روح المواطنية الصالحة . »

(مزارع)

« أعتقد أن الدولة يجب أن تقوم بجهد مزدوج : أولا ، تشجيع المدارس الخاصة ، ما دامت الدولة ، في الوقت الحاضر ، غير قادرة على تعميم التعليم . وثانيا ، الاشراف اشرافا صحيحا على هذه المدارس ، لكي يأتي عملها منسقا مع الاهداف الوطنية اللبنانية ، ولكي يأتي عملها ، بالدرجة الاولى ، غير مفرق بين افراد الجسم اللبناني من الوجهة الطائفية او سواها ... اذا ما نشرت الدولة التعليم خفت أهمية المدارس الخاصة وخف اسهامها في التربية بوجه عام . »

ـ أما لجهة التوحيد ، « التوحيد ضروري لتأمين مستوى معين في المدارس ولتأمين قسط من توحيد الاتجاهات والنزعات ، ولكن لا بد من مراعاة شيئين أساسيين : أولا ، ان لا يكون النظام التعليمي على شكل واحد ، أي ان يكون هناك تنوع ضمن الوحدة ، ثم تنوع ضمن الشكل الواحد . وثانيا ، العناية بالمعلم ، والسهر على تكوين جسم تعليمي قادر على خلق الوحدة الوطنية وتنميتها . ما نفع البرامج دون المعلم ؟ »

« واقعيا ، وجود المدارس الخاصة منسجم مع النظام اللبناني تاريخيا . قد افاد لبنان كثيرا . الاحتكار التعليمي مضر . عندما نتكلم عن المدرسة الخاصة او الرسمية نتكلم عن المدرسة المنظمة ، لا عن المدارس الدكاكين . فعلى الدولة ، كما تراقب المجرم والسارق وتحاكمهما ، ان تراقب كافة المدارس وتحاكمها . فهذا واجب الدولة ولها الحق في ذلك . يجب ان لا تعتبر المدرسة الخاصة نفسها دولة ضمن دولة . كل ما يدخل ويتعلق بالمجتمع يجب ان يخضع لمراقبة الدولة ، ولكن يجب التمييز بين المراقبة والاحتكار . »

ـ أما عن التوحيد ، « لا بد منه في الصفوف الثانوية ، بسبب الامتحانات والشهادات . »

(استاذ جامعة)

« هناك ثلاثة أنواع من المدارس الخاصة : المدارس المجانية الخاصة وهي تابعة للطوائف . المدارس الخاصة الدكاكين ، والمدارس الخاصة الكبرى التابعة لمؤسسات . فبالنسبة الى النوع الاول ، على الدولة ان توقف عنها المساعدات المالية فورا ، فتتوقف هي عن العمل . واذا ما أرادت الاستمرار فلتستمر على حساب الطوائف . أما النوع الثاني ، فعلى الدولة ان تضع تشريعا تربويا واضحا يحدد مواصفات المدرسة ، أية مدرسة ، فتغلق هذه المدارس ابوابها تلقائيا ، لعدم قدرتها على مواجهة تحدي التشريع التربوي الصارم . أما النوع الثالث فهو مدارس قد تكون نموذجية ، وعلى الدولة مساعدتها وتشجيعها . »

(محام)

« أن تعطى المدارس الخاصة امتيازا بحيث لا تخضع للرقابة ، بينما تخضع المدارس الرسمية لرقابة صارمة ، هذا لا يجوز . من المعقول ان نوفق بين حرية المنهج الخلاق في المدارس الخاصة وبين ضرورة التربية اللبنانية اذا وضعنا نموذجا عن الانسان اللبناني الذي نعمل لبلوغه . »

ـ أما عن التوحيد ، « لا أؤمن بتوحيد الكتاب ، يجب ان يبقى التباري لانتاج أفضل كتاب . »

(رجل دين)

« على الدولة ان تساند المدارس الخاصة وتقويها ، شرط مراقبتها مراقبة فعالة ، كي لا تخرج عن الخط التربوي والوطني لانشاء دولة حديثة . »

ـ أما عن التوحيد ، « فهذا ضروري وممكن . »

(نائب مدير مصرف)

« الواقع ان الدولة تعمل على أساس كونها فريقا له مؤسساته التربوية كسائر الفرقاء الاخرين ... وهكذا فهي لا تعمل على أساس كونها مسؤولة عن قيادة التعليم وتوجيه التربية اللبنانية ككل ، فانها غالبا ما تحدد موقفها من التربية في أثر تحديد بقية الفرقاء مواقفهم من التربية . لهذا ، من الضروري ان تغير الدولة موقفها

وتتصرف على انها الاساس في التعليم ، وعندها ان تعمل على تطويع المدارس الخاصة لضروريات تضعها الدولة ، شرط ان تعمل في الوقت ذاته على تقوية المدارس الرسمية ، وخاصة الجامعة اللبنانية . »

ـ أما عن التوحيد ، « لا توحيد ، بل تناظم ، وذلك بالسعي الى تقارب في البرامج والمناهج مرحليا في كل مؤسسات التعليم ، بغية العمل على تنشئة وبناء شخصية ثقافية لبنانية صحيحة . »

(محام)

« للبنانيين الحق في أن يعطوا فرصا متكافئة لتربية حسنة ، على ان يعمل الكل على بلوغها . فليس ما يمنع ان تؤمن المدارس الرسمية والخاصة ، الوطنية والاجنبية ، مستوى ثقافيا رفيعا في كل مراحل التعليم . وبغية الوصول الى هذا الهدف يجب ان يتقيد الكل بمعايير نوعية واحدة هي المعايير الوطنية : ١ ـ نفس الوسائل التربوية ، ٢ ـ نفس مواصفات الابنية المدرسية ، ٣ ـ نفس مقاييس المستويات التعليمية ، ٤ ـ نفس المباراة والامتحانات الوطنية . القضية ، في جوهرها ، ليست قضية تسلط القطاع العام على القطاع الخاص او العكس . القضية هي قضية وضع معايير تربوية واحدة ، موحدة ، تكون كفيلة بازالة التفاوت الاجتماعي بين المدارس . أما التفاوت الحاصل حاليا فبغية القضاء عليه لا بد من وضع برنامج واضح يتيح للمؤسسات الضعيفة المتخلفة اللحاق بالركب . »

(استاذة جامعة)

« في المستوى الابتدائي يجب ان تكون مدرسة واحدة تعمل في لبنان هي المدرسة الرسمية . أما في المرحلة الثانوية والجامعية فلا بأس بالتنويع ، ولكن تحت مراقبة الدولة الفعالة . »

ـ « أما عن التوحيد ، « التنويع ضروري ، حسب البيئة التي يتعلم فيها الولد . اما الوحدة فهي في تكوين المواطن من حيث ولاؤه للبنان ومعرفته الصحيحة للغة ، تكوينه من حيث علاقته بمجتمعه وتعاونه مع هذا المجتمع . فليكن هذا فقط مفهوم وحدة البرامج . »

(استاذ جامعة)

« تطوير وتعزيز القطاع الرسمي ورفع مستواه حتى يستوعب ، مع الزمن ، التعليم الخاص . »

ـ أما عن التوحيد ، « فهذا بديهي ، يجب توحيدها ، وتوحيد الكتاب ، مع التنوع ضمن هذه الوحدة . ان يكون هناك خط عام . »

(طالب جامعة)

« على الدولة ان تسعى لتقوية المدارس الخاصة ، وهذه المدارس تعتمد اعتمادا كبيرا على وزارة التربية لمساعدتها . »

ـ أما عن التوحيد ، « نحن مع توحيد المناهج ، على شرط ان تحافظ على مستواها الرفيع . »

(مدير مدرسة ثانوية خاصة في دير القمر)

« على الدولة ان تسعى لمساندة التعليم الخاص ، لانه يفسح المجال أمام جميع المؤهلين للبروز في المجتمع ، وهو بفضل النشاط الفردي يعطي اضعاف النتائج التي يعطيها التعليم الرسمي . ومن أسباب ذلك التنافس بين المدارس تنافسا شريفا ومثمرا . »

ـ أما عن التوحيد ، « نعم ضروري ، لجعل الثقافة واحدة لا متعددة ومتشعبة . »

(مدير مدرسة خاصة ابتدائية ـ بعلبك)

« يجب ان تسعى الدولة لمساندة التعليم الخاص ، وخاصة من الناحية المالية ، وعلى الدولة ان تأخذ على عاتقها زيادة المنح المدرسية . ان مساندة الدولة للتعليم الخاص تؤدي الى مزيد من المنافسة بين التعليم الخاص والرسمي ، وهذا لمصلحة مستوى الطالب نفسه . »

ـ أما عن التوحيد ، « من الجائز ان يكون التوحيد ضروريا ولكنه ليس ممكنا . أنا لست مع فرض مناهج واحدة للجميع ، بل اعطاء بعض الحرية في اختيارها . »

(راهبة ـ مديرة مدرسة خاصة ابتدائية في بشري)

« على الدولة ان تسعى لتقييد المدارس الخاصة ، وذلك لرفع مستوى المدارس الوطنية والرسمية ، من أجل ان تمكننا من الاستغناء عن المدارس الخاصة . »

ـ أما عن التوحيد ، « ضروري » .

(مدير مدرسة ابتدائية خاصة ـ طرابلس)

« يجب أن تسعى الدولة الى مساندة المدارس الخاصة وتقويتها ورفع مستوى المدرسة الرسمية ، في الوقت نفسه ، ليكون اختيار المواطن لاحدى المدرستين على قدم المساواة علما وتربية . »

ـ أما عن التوحيد ، « نعم ، سعيا وراء توحيد التربية والتعليم . »

(مدير مدرسة ثانوية خاصة ـ بيروت)

« التعليم الخاص يوفر مالا على الدولة ، ووجوده مفيد ، شرط مراقبته ، حتى لا يحصل أي انحراف في التوجيه . »

(مدير مدرسة ثانوية خاصة ـ طرابلس)

« على الدولة أن تسعى لمساندة المدارس الخاصة وتقويتها ، وذلك لسرعة البت في الامور من جميع النواحي ، ولان سرعتها في التنفيذ أكبر من سرعة الدولة . »

(مدير مدرسة ابتدائية خاصة ـ البقاع)

« على الدولة ان تقيد المدارس الخاصة ، وأن تقوم بمراقبة شديدة على المدارس المجانية ، وذلك لاتاحة الفرصة أمام ثقافة وطنية وقومية موحدة . »

ـ أما عن التوحيد ، « نعم ، حتى تتوفر فرص موحدة ومؤاتية لنيل الثقافة الواحدة لجميع افراد الشعب . »

(مدير مدرسة ابتدائية رسمية في البقاع)

« على الدولة أن تشرف اشرافا علـى المدارس الخاصة ، وبالاخص فيما يتعلـق بتنشئة الطالب الوطنية . »

ـ أما عن التوحيد ، « نعم ، وذلك للمحافظة علـى مستوى التلميذ العـام والموحـد . »

(مدير مدرسة متوسطة رسمية في جزين)

« على الدولة ان تسعى لتقييد المدارس الخـاصة ، لانها دكاكين علم أكثر منهـا مؤسسات تربوية ، ولكن هذا لا يمنع تقوية ومساندة المدارس الخاصة المحترمة . »

ـ أما عن التوحيد ، « نعم ، وذلك لخلق مواطن لبناني واحد ، تربويا وثقافيا واجتماعيا ووطنيا . »

(مدير مدرسة ثانوية رسمية في بيروت)

« على الدولة أن تقيد المدارس الخاصة ، وتراقبها من الناحية الثقافية والاجتماعية ، لان بعض المدارس لا تؤمن التوجيه الفكري والعلمي والوطني للبنان . »

ـ أما عن التوحيد ، « ضروري ، حتى يكون الطالب اللبناني بمستوى ثقـافي واحـد . »

(مدير مدرسة رسمية متوسطة في طرابلس)

« على الدولة أن تسعى لتقييد المدارس الخاصة ، وذلك للحد مـن غلاء الاقسـاط المدرسية والكتب فيها . »

ـ أما عن التوحيد ، « نعم ، حتى تكون جميع المدارس اللبنانية مرتبطة بنفـس الكتاب ، وحتى لا يجد التلميذ أي فرق في حال انتقاله من مدرسة لاخرى . »

(مدير مدرسة رسمية ابتدائية في بعلبك)

« مشاركة المواطن اللبناني في تعزيز المدرسة الرسمية وفي ارسال اولاده اليها هـو الذي سيؤدي الى تقييد المدارس الخاصة ومن دون الحاجة لتدخل الدولة . »

ـ أما عن التوحيد ، « ان توحيد البرامج والمناهج يتطلب ابدال نظرة المواطن اللبناني الى المدرسة الرسمية . فعندما تصبح اكثرية طلاب لبنـان تتلقى العلم في المدارس الرسمية ، تكون مسألة توحيد البرامج والمناهج أصبحت في حكم المنتهية . »

(مدير مدرسة ثانوية رسمية في بيروت)

من هذا الاستعراض للبيانات الوزارية وتصريحات المسؤولين ، ومن أجوبة بعض قادة الفكر والمهتمين بالشؤون العامة وبعض عامة الناس ، ومن أقوال بعض المفكرين وتصريحات الاحزاب والهيئات الطالبية ، ماذا يمكننا ان نستخلـص عن وضوح الرؤيا التربوية في القطاع الرسمي والخاص من جهة ، وعن الاتفاق بـين القطاعين حول مضامين هذه الرؤيا ، من جهة ثانية ؟

أولا ــ ان اهتمام الدولة ، كما ينعكس في البيانات الوزارية ، يتركز في القضايا الاجرائية والتطبيقية ، كتعزيز التعليم وفتح المدارس وتعديل البرامج . ولكن الدولة تلجأ ، في معظم هذه البيانات ، الى التعميم والغموض عند تناولها القضايا التربوية الحساسة ، او عند محاولتها تحديد نوع التعليم الذي تسعى الى تعزيزه . يعني ذلك ان الدولة ما تزال تنظر الى مهمتها على انها مهمة توسيع واضافة ، ضمن الاطر العامة لواقع الحال ، بدل ان تكون مهمة اعادة النظر في هذه الاطر ، بشكل جذري ، واعادة صياغتها من جديد .

ثانيا ــ ان هناك هوة واسعة بين الرأي العام والدولة ، في المجال التربوي ، تتمثل بالشعور الغالب انه ليس للدولة أهداف تربوية . وتبلغ الهوة حدا من الاتساع لدرجة ان الكثيرين يعتبرون ان الاهداف التي تضعها الدولة ليست ذات أهمية ، وان الدولة ، على أية حال ، غير جادة أو مهيأة للتنفيذ . وبرغم اعتراف البعض بجهود الدولة في الميادين الاجرائية ، فان هناك توقا شديدا الى ان يصار الى تحديد الاهداف واعلانها بوضوح .

ثالثا ــ ان وضوح الرؤيا التربوية هو أكثر ما يكون صفاء وحدّة عند القطاعات المتأثرة مباشرة بالسياسة التربوية ، وعلى الاخص عند القطاعات الطالبية . كما يلاحظ ، في الوقت ذاته ، ان المسؤولين الرسميين ، عندما يكتبون أو يعطون تصاريح خاصة ، فانهم يتحررون من الحدود المرسومة في البيانات الوزارية .

رابعا ــ بالرغم من الرغبة الشديدة عند الرأي العام بأن تتحمل الدولة وحدها رسم السياسة التربوية ، هناك ، في الوقت ذاته ، اعتراف بأهمية الجهود الخاصة ، مع التشديد على مراقبة هذه الجهود مراقبة فعالة ، خاصة في ما يتعلق بالتنشئة الوطنية . كما ان هناك دعوة الى نوع من المؤتمرات العامة والمجالس الممثلة لمختلف القطاعات ، لتعمل معا على تحديد السياسة التربوية ، والالتزام بها من قبل الجميع .

ب ـ نوع الثقافة اللبنانية المنشودة

أي نوع من الثقافات ينشده لبنان ؟ ما هي معالم الثقافة التي تلائم اوضاعه ، وتنسجم مع تطلعاته المستقبلية ، ومع نوع الحضارة التي يطمح الى تحقيقها ؟

هذا السؤال بالغ الاهمية بالنسبة الى اي بلد . اما بالنسبة الى لبنان فهو ذو

اهمية خاصة ، لسببين :

أولا ، ان لبنان بلد صغير ، وانه لهذا السبب لا يقدر ، من ناحية واقعية ، على فرض رؤياه على بلدان اخرى . ولهذا عليه ان يكون مشاركا في الثقافات الرئيسية التي تعم العالم . وهكذا يصبح اعتماده على المشاركة أقوى من اعتماد سواه من البلدان الاكبر منه ، والتي تحتل ، في الوقت الحاضر ، مراكز الثقل في الثقافات العالمية وتقدر ، فوق ما يقدر لبنان ، على فرض ثقافتها ورؤياها على بلدان اخرى .

وثانيا ، لان نوع المشاركة التي تتوافر للبنان مرتبطة بخبراته التاريخية الطويلة ، كما انها مرتبطة بموقعه الجغرافي وانتسابه الى البقعة العربية .

لهذا حرصنا ، عند البحث في نوع الثقافة المنشودة ، على ان نوجه اهتمامنا الى استطلاع الآراء ازاء نوعين من الثقافات : الاولى الثقافة العربية ، والثانية الثقافة الغربية . وحاولنا الوصول الى تحديد الرؤيا اللبنانية بالنسبة الى هاتين الثقافتين ، والنظر في نوع الآراء المقدمة لجعل هاتين الثقافتين اكثر توافقا مع حاجات لبنان .

في القسم الاول من هذا الفصل ، المتعلق بالسياسة التربوية ، اوردنا عددا من الآراء والافكار ذا الارتباط المباشر بالثقافة المنشودة . ولم يمكن فصل هذه الآراء ، آنذاك ، عن آراء أخرى متعلقة بالسياسة التربوية . وعلى هذا ، فمن الضروري التشديد على ان ما نقوله هنا ، تحت هذا العنوان ، ليس منفصلا عما قلناه سابقا ، وانما هو مكمّل له ، ومن الواجب الرجوع اليه عندما يمكن ذلك . نعطي مثلا على ذلك ما جاء في عدد من البيانات الوزارية ، وفي كثير من النصوص التي قدمناها من أقوال الناس . ولهذا ، ومع الاعتراف باستحالة الفصل بين القسم السابق وبين هذا القسم ، ومع التشديد على ضرورة العودة الى القسم السابق ، فاننا سنركز اهتمامنا ، في هذا القسم ، على نوع الثقافة المنشودة ، وسنحاول ان نفصل بينها وبين امور أخرى .

في الاستفتاء الذي اشرنا اليه أسئلة متعلقة بنوع الثقافة . في السؤال الاول ، سألنا : « أي العلاقات الثقافية يجب على لبنان ان يشدد عليها أكثر : العلاقات الثقافية مع البلدان العربية ، أم مع البلدان الاجنبية ؟ » والاجوبة معطاة في الجدول رقم ١٢ .

نلاحظ ، من الاجوبة في الجدول رقم ١٢ ، ان الاكثرية العظمى من ممثلي الرأي العام رفضت الخيار وأصرت على التشديد على الثقافتين معا ، بلا تفضيل لاي منهما . يعني ذلك ، ان الاغلبية ترفض التطرف وتعتبر أن في استطاعة لبنان ، ومن

جدول رقم ١٢

السؤال : « أي العلاقات الثقافية يجب على لبنان ان يشدد عليها أكثر : العلاقات الثقافية مع البلدان العربية ، أم مع البلدان الاجنبية ؟ »

	عربية أولا	أجنبية أولا	الاثنان معا	لا جواب	المجموع
أ ــ اجابات ممثلي الرأي العام :					
استاذ جامعي ــ مفكر	١	ــ	٧	ــ	٨
معلم ثانوي او ابتدائي	٣	١	٣	١	٨
طالب جامعي	١	١	٥	ــ	٧
رئيس هيئة ثقافية اجتماعية كبيرة	ــ	ــ	٤	١	٥
رجل دين	ــ	ــ	٣	ــ	٣
طبيب ، محام ، مهندس ، صحافي	١	ــ	٣	ــ	٤
موظف كبير الرتبة	ــ	١	١	ــ	٢
موظف متوسط الرتبة	٤	٤	٧	ــ	١٥
تاجر او صناعي كبير	١	١	٢	ــ	٤
تاجر أو صناعي متوسط الحال	٢	١	٣	ــ	٦
حرفي ــ عامل ماهر	٢	١	٨	ــ	١١
عامل غير ماهر	١	٢	٢	ــ	٥
ربة منزل	٢	ــ	١	ــ	٣
المجمــوع	١٨	١٢	٤٩	٢	٨١
ب ــ اجابات مديري المدارس الخاصة	٩	٣	٣	١	١٦
ج ــ اجابات مديري المدارس الرسمية	٤	٦	٦	ــ	١٦
المجمــوع	١٣	٩	٩	١	٣٢

مصلحته ، ان يستفيد من الثقافات مهما كان مصدرها . أما بين اولئك الذين يختارون هذه الثقافة او تلك ، فنجد ان عدد من يختارون الثقافة العربية يفوق عدد أولئك الذين يختارون الثقافة الاجنبية .

وعندما وضعنا السؤال بشكل سلبي بالنسبة الى الثقافة الاجنبية ، وسألنا عما اذا كانت الثقافات الاجنبية التي تنتشر في لبنان « تفقر ثقافتنا » ، أجابت الغالبية العظمى بالنفي — بقولها انها لا تفقرها (كما يظهر في الجدول رقم ١٣) . كما ان بعضا منهم اعتبر انها لا تفقرها ضمن حدود او شروط معينة ، ثم أفاضوا في تحديد هذه الشروط .

وفي سؤال آخر ، ولمزيد من امتحان درجة الاقتناع بقيمة الثقافة الاجنبية ، قلبنا الوجهة السلبية في السؤال السابق ، وسألنا عما اذا كان من الضروري « المحافظة والتشديد » على الثقافة الاجنبية في لبنان . وقد جاءت الاجابات لصالح المحافظة عليها بشكل حازم (الجدول رقم ١٤) ، كما جاءت معظم الاجابات تؤيد المحافظة عليها بلا شروط ، بينما ادخل عدد كبير شروطا على هذه الثقافة ، كي يصبح من الملائم المحافظة عليها . وتجب الاشارة هنا الى ان الذين ادخلوا شروطا فعلوا ذلك تلقائيا ، أي من غير ان يتطلب السؤال منهم ذلك ، الامر الذي يجعل عددهم ، من الناحية التعبيرية ، أبلغ قيمة مما يدل عليه الرقم الاحصائي ، خاصة وان معظم المهتمين بالتربية — اساتذة الجامعات ، الطلاب ، رجال الدين ، أصحاب المهن الحرة — كانوا بين الذين أدخلوا شروطا على الثقافة الاجنبية بغية المحافظة عليها .

ولزيادة الوضوح نقدم الجدول رقم ١٥ ، الذي يساعد على التحقق من مدى الانسجام في رأي المستجوبين . فنلاحظ ، من الجدول ، ان الذين يعتبرون ان الثقافة الاجنبية « لا تفقر ثقافتنا » ، ولكن بشرط يدعون الى المحافظة عليها ايضا بشرط . من ناحية أخرى ، نلاحظ ان الغالبية العظمى من اولئك الذين اعتبروا ان الثقافة الاجنبية « لا تفقر ثقافتنا » قد دعوا الى المحافظة عليها . ولكننا نجد بين هؤلاء ايضا عددا من الذين ادخلوا شروطا على هذه الثقافة ، الامر الذي يرفع من درجة الثقة بهذه الاجوبة ، ويزيدنا يقينا بأن المستجوبين كانوا على وضوح من الآراء التي اعطوها .

ولكن أية ثقافة أجنبية ، أو عربية ، وأية شروط ؟ هذا ما لا تكشفه الجداول ، وعلينا ان نستعين بالنصوص :

« ان مصلحة لبنان تقضي بالانفتاح على كل الثقافات والتيارات الفكرية . وهذا لا يعني ، بالطبع ، أن يكون مركز بيروت الثقافي كمركز بيروت السياسي أيام الاتراك : أرض بعثات وسفارات دول ... لذلك يجب التشديد على مبدأ مسؤولية تربوية

جدول رقم ١٣

السؤال : « الثقافات الاجنبية التي تنتشر في لبنان ، هل تعتقد انها تفقر ثقافتنا ؟ »

	تفقر ثقافتنا	لا تفقر ثقافتنا	لا تفقرها بشرط	غير ذلك	لا جواب	المجموع
أ ـ اجابات ممثلي الرأي العام :						
استاذ جامعي ـ مفكر	ـ	٤	٣	ـ	١	٨
معلم ثانوي أو ابتدائي	ـ	٦	ـ	١	١	٨
طالب جامعي	١	٣	٣	ـ	ـ	٧
رئيس هيئة ثقافية اجتماعية كبيرة	ـ	٣	١	ـ	١	٥
رجل دين	ـ	٣	ـ	ـ	ـ	٣
طبيب، محام، مهندس، صحافي	ـ	١	٣	ـ	ـ	٤
موظف كبير الرتبة	ـ	١	١	ـ	ـ	٢
موظف متوسط الرتبة	٣	٩	٣	ـ	ـ	١٥
تاجر أو صناعي كبير	ـ	٤	ـ	ـ	ـ	٤
تاجر أو صناعي متوسط الحال	ـ	٦	ـ	ـ	ـ	٦
حرفي ـ عامل ماهر	ـ	١١	ـ	ـ	ـ	١١
عامل غير ماهر	ـ	٣	ـ	ـ	٢	٥
ربة منزل	ـ	٣	ـ	ـ	ـ	٣
المجمـــوع	٤	٥٧	١٤	١	٥	٨١
ب ـ اجابات مديري المدارس الخاصة	١	١٥	ـ	ـ	ـ	١٦
ج ـ اجابات مديري المدارس الرسمية	ـ	١٦	ـ	ـ	ـ	١٦
المجمـــوع	١	٣١	ـ	ـ	ـ	٣٢

جدول رقم ١٤

السؤال : « الثقافات الاجنبية التي تنتشر في لبنان ، هل أنت مع التأكيد والمحافظة عليها ؟ »

	محافظة عليها	محافظة بشرط	لا محافظة	غير ذلك	لا جواب	المجموع
ا ــ اجابات ممثلي الرأي العام :						
استاذ جامعي ــ مفكر	٢	٦	ــ	ــ	ــ	٨
معلم ثانوي أو ابتدائي	٤	١	ــ	٣	ــ	٨
طالب جامعي	ــ	٤	ــ	٢	١	٧
رئيس هيئة ثقافية اجتماعية كبيرة	٣	١	ــ	ــ	١	٥
رجل دين	١	٢	ــ	ــ	ــ	٣
طبيب، محام، مهندس، صحافي	١	٣	ــ	ــ	ــ	٤
موظف كبير الرتبة	١	١	ــ	ــ	ــ	٢
موظف متوسط الرتبة	٦	٥	١	ــ	٣	١٥
تاجر او صناعي كبير	٣	ــ	ــ	ــ	١	٤
تاجر أو صناعي متوسط الحال	٤	١	ــ	١	ــ	٦
حرفي ــ عامل ماهر	٩	٢	ــ	ــ	ــ	١١
عامل غير ماهر	٤	ــ	ــ	١	ــ	٥
ربة منزل	٣	ــ	ــ	ــ	ــ	٣
المجمــوع	٤١	٢٦	١	٧	٦	٨١
ب ــ اجابات مديري المدارس الخاصة	١١	٤	١	ــ	ــ	١٦
ج ــ اجابات مديري المدارس الرسمية	١٤	٢	ــ	ــ	ــ	١٦
المجمــوع	٢٥	٦	١	ــ	ــ	٣٢

جدول رقم ١٥

تفصيل الاجوبة بالنسبة الى الموقف من الثقافة الاجنبية — كونها تفقر ثقافتنا أو لا تفقرها ، والمحافظة عليها أو عدمه

	محافظة عليها	محافظة بشرط	لا محافظة	غير ذلك	لا جواب	المجموع
أ — اجابات ممثلي الرأي العام :						
تفقر ثقافتنا	—	١	١	١	١	٤
لا تفقر ثقافتنا	٣٩	١٣	—	٣	٢	٥٧
لا تفقر ثقافتنا بشرط	١	١١	—	—	٢	١٤
غير ذلك	—	٥	—	١	—	٦
لا جواب	١	١	—	٢	١	٥
المجمـــوع	٤١	٣١	١	٧	٦	٨٦
ب — اجابات مديري المدارس :						
تفقر ثقافتنا	—	—	١	—	—	١
لا تفقر ثقافتنا	٢٥	٦	—	—	—	٣١
لا تفقر ثقافتنا بشرط	—	—	—	—	—	—
غير ذلك	—	—	—	—	—	—
لا جواب	—	—	—	—	—	—
المجمـــوع	٢٥	٦	١	—	—	٣٢

لبنانية . ولكن ، للاسف ، الانفتاح الثقافي هو ستار لاشياء أخرى ... على أن هذا الانفتاح المزعوم هو على ثقافة معينة انكلو — فرنسية . المطلوب اذا انفتاح اشمل وحقيقي : انفتاح على الثقافات الالمانية ، الايطالية ، الاسبانية ، الهندية ، الروسية ... ولكن ضمن اطار الاستقلال الثقافي اللبناني . يجب الانفتاح ، ولكن ليس على حساب الوطنية اللبنانية . »

(استاذ جامعة)

« اذا انغلق لبنان مات . من هنا ضرورة الانفتاح على الكل . »

(موظف اداري كبير)

« انا مع المحافظة على الثقافة الاجنبية ، شرط ألا يكون لبنان سوق ثقافات ، بل ملتقى ثقافات تعزز دوره ولا تمسخ وجهه وتحوله الى أجير ثقافات دخيلة . »

(استاذ جامعة)

« على لبنان أن ينهل الفكر من أي مصدر كان ، شرط ان يؤدي ذلك الى تنمية شخصيته ، بكل ما تنطوي عليه هذه الكلمة من ارتباط بالواقع لتطويره ، ومن نزعة انسانية حضارية ، هي أحدى أكبر مميزات العصر ، ومن بلورة لثقافة سليمة ، وطنية ، عربية بارتباطها وعالمية بانفتاحها ، ولا مكان لثقافات رجعية ، سواء أكانت لبنانية أو عربية أو أجنبية . »

(طالب جامعة)

« أنا مع العلاقات الثقافية مع البلدان العربية أولا وأخيرا ، من أجل الوحدة العربية . »

(عامل فرن)

« لا يخفى الامر على أحد ان لبنان بلد سياحي ، أي منفتح على العالم . اذا يجب على اللبناني أن يكون مطلعا على جميع الثقافات . »

(تاجر وصناعي كبير)

« يجب المحافظة على الثقافة الاجنبية وتعميمها ، حتى يستفيد منها كل اللبنانيين ، وليس فقط أبناء بيروت ــ المحافظة على الاثنين الثقافة العربية والاجنبية ، دون ان نجعل اللبناني أجنبي . »

(مزارع)

« مع الكل على السواء ــ العربية والاجنبية ــ ولكن مع التركيز على الثقافة اللبنانية . »

(معلم مدرسة)

« ان الثقافات الاجنبية تفقر ثقافتنا ، لانها تفقدنا اصالتنا ، واذا عدنا الى حقيقتنا وجدنا اننا بغنى عن هذه الثقافات . »

(موظف اداري ــ كاتب)

« مع المحافظة على الثقافة الاجنبية ، بشرط أن لا تذوب ثقافتنا وشخصيتنا اللبنانية . »

(تاجر متوسط الحال)

« نحافظ على الثقافة الاجنبية ، ولكن بشيء من التحفظ ، من حيث كيفية الافادة من كل الثقافات العالمية ، والا أصابنا عسر هضم ... كذلك يجب التعاون مع البلدان

العربية ، لانها بحاجة الينا ويجب علينا مساعدتها بما ننقله اليها من ثقافات غربية وننقل الى الغرب ثقافتنا العربية . »

(جوهرجي)

« يجب أن لا تكون المدرسة اللبنانية هولكلور ثقافات ، بل أن يكون لها ثقافة وطنية محددة ، تشدد على ارتباطنا بالوطن ، بالمجتمع ، بكرامته ، وعزته ، ومناعته ، وامكانية انفتاحه على العالم . عندما يكون عندنا ثقافة وطنية لا يعود من مبرر لوضع حاجز بيننا وبين ثقافات العالم . ان نستفيد من ثقافات العالم لتطوير تجربتنا وتعميق تجربتنا . »

(طالب جامعي)

« الدولة تتأرجح بين أمانة للبنان ، وأمانة للدول العربية وأمانة للغرب ... يجب أن يكون لبنان هو المنطلق . »

(استاذ جامعة)

« التأصيل أولا ، ثم الانفتاح على جميع ما في العالم من ثقافات . »

(ربة بيت وسيدة مجتمع)

« انا لا أقول ان نحاول اضعاف الثقافة الاجنبية ، انما أقول يجب ان نعمل على تقوية انماء ثقافتنا الوطنية ، حتى لا تتخلخل بفعل التأثيرات الاجنبية وحتى نستفيد من هذه الثقافات » .

(استاذ جامعة)

« لكي نعرف أي ثقافة نريد ، يجب أن نعرف أي لبنان نحن فيه وأي لبنان نريد . لبنان بتكوينه الجغرافي (المحطة) ، أم البشري ، (الأثني) ، الاقتصادي (ان يكون صيادا لا فقط في السياحة او الصناعة ... بل في كل شيء) ... هذا اللبناني لا يمكن أن يبني له سياسة تربوية مبنية على خط واحد . ان رفض الانفتاح والتنويع الثقافي اليوم يعادل الانتحار الثقافي . طبعا هناك شخصية لبنانية ثقافية يجب ان تبرز ، ولكن ابراز الشخصية اللبنانية شيء ورفض الثقافات الاجنبية شيء آخر ... الثقافة مكسب أنى أتت ، بقي أن نعرف الافادة منها . »

(محام ، ممثل حزب سياسي)

« المحافظة على الثقافة الاجنبية والاهتمام أكثر بالثقافة العربية . »

(موظف في مصرف)

« انطلاقا من حاجاتنا ومصالحنا ، بامكاننا ان نقيم معيارا على اساسه نقيم الموارد الثقافية المختلفة ، ومدى تلاؤمها مع حاجاتنا الوطنية . »

(معلم مدرسة)

« يجب الاطلاع على الثقافات الاجنبية ، ولكن ليس على حساب ثقافتنا الوطنية . »

(موظف متوسط الحال)

« الثقافة الاجنبية لا تفقر ثقافتنا ، بشرط ان لا تكون طاغية على الثقافة الأم ، كما هي عليه الآن . فجميع المواد التكميلية والثانوية وما دونهـا هي غالبا باللغـات الاجنبية ، مما يجعلنا نفتقر الى لغتنا الام . »

(مدير مدرسة خاصة في بعلبك)

« ضروري المحافظة على الثقافة الاجنبية ، لاغناء الثقافة اللبنانية ، والاستقلال بها ، في ما بعد ، عن سواها . »

(مدير مدرسة ثانوية خاصة في جبل لبنان)

« على لبنان أن يكسب من الجميع ، ويؤكد على العلاقات مع البلدان العربية والاجنبية على السواء . »

(مدير مدرسة رسمية في البقاع)

« أنا ضد زوال الثقافة الاجنبية ، وأيضا ضد انتشارها بهذا الشكل . »

(مدير مدرسة رسمية في عاليه)

« أنا مع التأكيد والمحافظة على الثقافة الاجنبية ، لانها تغني ثقافتنا ، وكذلك التأكيد على اللغة العربية . »

(مدير مدرسة راهبات خاصة في شمال لبنان)

« يجب على الدولة أن تنطلق بتوجيهاتها وبرامجها التربوية نحو تحقيق ثقافة لبنانية عربية ، نابعة من صميم الارض العربية . »

(مدير مدرسة رسمية ابتدائية في البقاع)

« أفضل تحسين ثقافتنا العربية ، مع وجود ثقافة أجنبية في المرتبة الثانية . »

(مدير مدرسة خاصة في جبل لبنان)

« أنا مع المحافظة على الثقافات الاجنبية ، ولكنني أشدد على كونها باللغة العربية ، أي الاطلاع على التراث الثقافي العالمي من خلال اللغة العربية ... لو عربت العلوم لانفتحت أمام الطلاب آفاق جديدة . فالتعليم باللغة الاجنبية يجعل الطالب يتعثر في فهمه وتعلمه للعلوم . هذا لا يعني أهمال اللغة الاجنبية كلغة اجنبية . »

(مدير مدرسة ثانوية خاصة في طرابلس)

« أنا مع الحفاظ على الثقافة الاجنبية ، شرط أن تعطى اللغة القومية حقهـا مـن العناية ، فلا تفضل عليها الثقافات الاجنبية . »

(مدير ثانوية خاصة في بيروت)

الى جانب آراء ممثلي الرأي العام ومديري المدارس في نوع الثقافة المنشودة ، تتوافر في المنشورات والمؤلفات الصادرة عن أفراد أو مؤسسات آراء كثيرة حول الموضوع نفسه ، بحيث يصعب حصرها جميعا وتصنيفها . ولعلنا نستطيع ان نختصر هذه الآراء بتقديم نموذجين على طرفي نقيض ، الاول يدعو الى الانفتاح على العالم والاستفادة منه لاغناء التراث اللبناني ، والآخر يرفض الانفتاح ويعتبره غلافا للاستعمار السياسي والاقتصادي .

نبدأ **بالموقف الاول :**

« ان خريطة العالم يجب أن ترتسم بعد الآن في مخيلة كل تلميذ وأمام عينيه ، على ان يظل محور الارض بلد النشأة ، بعد أن تقلصت كرة الارض وصار الانسان في كل مكان جار أخيه الانسان . »

(ادوار حنين ، من منشورات مصلحة الطلاب في حزب الكتلة الوطنية ، ١٩٧٢)

« ومن أول غايات التربية في بلادنا المحافظة على التراث الذي يتمتع به هذا البلد ، وما يتضمنه من قيم أخلاقية ومبادىء روحية . والمحافظة على تراثنا ضرورة ، ان توخينا حسن الاستفادة من تراث غيرنا من الشعوب الراقية واختباراتها . فان كان لا بد من الاقتباس فهذا لا يتم الا اذا عرفنا ما عندنا من التراث التربوي ، لكي يكون هذا التراث ، أو ما صلح منه ، الاساس الذي نفاضل بواسطته بين المبادىء والمناهج التربوية المعتمدة في البلاد الاخرى . »

(هشام نشابه ، المجلة التربوية ، العدد ٨ ، أيار ١٩٦٤)

« ان الاقرار بضرورة تعليم اللغات الاجنبية لا يمكن أن يجعلنا نعتبر لبنان بلدا ذا لغتين اصليتين . ووطنية اللغة العربية لا ينتقص منها اعتبارنا اللغات الاجنبية مصدر ثروة لنا واداة انماء ادبي ومادي ، وهي كذلك حتى للبلدان التي تغنيها لغاتها الوطنية عن الحاجة الى لغة أخرى . فضلا عن أن العالم يتقدم بسرعة تسبق سرعة الترجمات . والاتصالات بين الشعوب تتوقف على كل مستوى ، وفي كل اطار ، بحيث تزداد الحاجة الى اللغات الاجنبية للحوار المباشر والمشاركة المباشرة في الخلق الحضاري . من هنا ان استمرار اللبنانيين في الطاقة على التعامل بلغة اجنبية واحدة على الاقل ، ثم بلغتين وثلاث ، يبقي لبنان على اتصال باللغات الحضارية والحياتية ، فيعزز ذلك ثروته الوطنية ودوره التاريخي . »

(غسان تويني ، مفكرة التعريب ، مذكرة مقدمة الى لجنة المناهج ، ١٩٧٠)

أما **الموقف الثاني** فهو منتشر بعنف بين ممثلي اتجاه اليسار . وفي ما يلي نموذجان عنه :

« تتجلى المؤامرة على الثقافة الوطنية في تشجيع المدارس الخاصة وازدياد نفوذها والتخطيط لمنع تعميم المدرسة الرسمية وتطورها . والتآمر على المدرسة الرسمية

تآمر على الثقافة الوطنية محصلته التآمر على العروبة والثقافة العربية لان المدرسة في لبنان عندما تكون وطنية تكون عربية حكما . وثقافة اي بلد عربي كلبنان عندما تكون وطنية تكون عربية ، اذ لا وطنية للبنان خارج العروبة ، وعندما تكون ثقافته خارج العروبة تكون ثقافة مزورة ...

ليس تحقيق الانقلاب الثقافي في لبنان بالشيء اليسير لان هذا الانقلاب لا يمكن ان يصدر عن الطبقة المسيطرة والتي تقف بحكم مصالحها وتركيبها ضد أي شكل من أشكال التغيير ... والاستعمار بذكائه ودهائه قبل ان يدخل باساطيله وعساكره الى هذه المنطقة العربية كان قد مهد لاحتلاله واستعماره بادخال ثقافته وارساليته وبتغذية كل التناقضات الجزئية في المجتمع وتحويلها الى تناقضات رئيسية ...

ونتيجة للافراز الثقافي والتبشيري المضاد في المؤسسات الخاصة ، نرى ان قطاعا كبيرا من الطلاب اللبنانيين قد تحول الى جاليات أجنبية على أرض لبنان ينظر الى ثقافته وبلاده ومجتمعه نظرة احتقار ، ويعتبر الاهتمام بالقضايا الوطنية أمرا تافها تجاوزه العصر وتخطته الحضارة الحديثة ويكاد هذا التيار يجرف معه قسما من ابناء الفقراء الواقعين تحت عملية غسل الادمغة التي تمارسها الدولة والمؤسسات والصحف ودور السينما أو المفاهيم البورجوازية ، فتنشأ لديهم رغبة اللحاق بالعصر وتقليد الآخرين والتطلع الى نماذج سلوكهم وحياتهم وتفكيرهم . »

(منظمة كفاح الطلبة ، معاداة العروبة في مناهج التعليم في لبنان ، ١٩٧١/١٠/٥)

« ان اكثر الثقافة التي عرفتها شعوب العالم الثالث ، عن طريق المدارس والجامعات والارساليات ، منذ القرن الفائت ، كانت ثقافة أجنبية . وطوال هذه السنين عملت هذه المؤسسات على تربية شبان يتمتعون بثقافة ليس لها قيمة حقيقية الا في دورة الحياة المرتبطة بالدول المصدرة للثقافة نفسها . ان الصبغة الاساسية لهذه الثقافة هي غربتها التامة عن واقع هؤلاء الشبان ، وعن تراثهم الثقافي والوطني وحاجات بلادهم الاساسية ، وهي تشبه الآلة التي يبيعنا اياها الاجنبي . فهي مصنوعة أولا لتلبي متطلبات الانماء في بلده ، ولا يمكننا استعمالها الا بتوجيهاته وبخبرائه وبقطع الغيار التي يصنعها وحده . وهكذا فهو يأسرنا ونحن نسعى للتقدم ، لنكتشف بالنتيجة ان الذي تقدم هو . »

(مجلة الثقافة العربية ، هيئة التحرير ، العدد ٤ ــ ٥ ، حزيران ١٩٧١)

يبقى ان نأخذ في الاعتبار ما جاء حول الموضوع من قبل السلطات الحكومية المسؤولة . وبالامكان الرجوع الى المقتطفات من البيانات الوزارية المدرجة سابقا ، لاخذ بعض النماذج . ومن المفيد ان نضيف هنا ما جاء في المناهج الرسمية ، مما له علاقة بنوع الثقافة المنشودة . ونشير هنا ، بنوع خاص ، الى مقدمة المناهج الصادرة عام ١٩٤٦ والتي جاء فيها ما يلي :

« أما تباين الاساليب واختلاف الطرق في تنوع الثقافات ، فما كنا لنحاربه وفي هـذا التنوع وفرة الاختيارات ، وغنى التهذيب ، وخصب الانتاج ، وبالتالي زيادة الثروة الثقافية العامة ، وتكثيف الشخصية الانسانية في حدة الذهـن ، ورهافة الحس ، وضبط الخيال ، وسلامة الذوق ...

وعليه ، كان من هم الوزارة أن تنشىء في اللبناني مواطنا بصيرا ، وعضوا في المجتمع عارفا عاملا . ولهذا عنيت عناية بالغة بالتنشئة الوطنية والبدنية ، والتربية الاخلاقية والاجتماعية ، وباطلاع اللبناني على مناقبه التاريخية ، دون ما تبجح ولا تزيد ، فيعتز بماضيه ويفهم حاضره ، ويتحضر لمستقبله . ثم يعرف علاقاته باخوانه في الدول العربية ، فيقدر مركزه منهم ويقوم بواجباته نحوهم على حب واخلاص ، يعززهما قيامهم نحوه بالواجبات نفسها . ويتطلع الى محل لبنان من مجموعة الدول العالمية ، فيفتخر بما كان له من أياد بيضاء في تقدم العالم ، ويندفع الى استعادة مكانه من ذلك الاشعاع ، مستندا الى ما في منهاج تعليمه من عناصر الثقافة العالمية . وغني عـن البيان ان العالم أصبح اليوم من تشابك المصالح وتداخل الثقافات بحيث لا يصح لبلد منعزل في المجاهل ان ينفرد بوضع تعليم خاص ، منكمش على ذاته ، فكيف بلبنان ، المتفتح ، منذ الآف السنين ، على الحضارة العالمية ، المساهم فيها المساهمة الجلى . فكان لا بد اذا من العناية بلغة أجنبية تعضد اللغة العربية في قوام الثقافة اللبنانية ، ولبنان يدرس منذ أربعة الاف سنة ، الى جانب لغته الوطنية ، لغة ثقافة عالميـة شاملة ... »

(فيليب نقلا ، وزير التربية الوطنية والفنون الجميلة ،
مقدمة للمناهج ، بيروت ، ٣٠ أيلول ١٩٤٦)

نرى ، من هذه النماذج المقدمة ، أن هناك شبه اجماع على الانفتاح الثقافي ، ولكن للاستفادة من الثقافة الاجنبية لا للذوبان فيها . ورغم ان التعبير عن هذه الفكرة جاء بقوالب عدة وعلى درجات مختلفة من التشديد ، فهو يعني ، ببساطة ، الدعوة الى الوثوق بالنفس وتحديد الغايات والمرامي الخاصة ، ثم لا يهـم من أين تـأتي الثقافات ، اذ عند ذاك نعرف كيف نأخذ منهـا ما يناسب ونرفض ما لا يناسـب . « التأصيل أولا ، ثم الانفتاح » ، كما قالت احدى السيدات . وفي هذا الموقف دلالة نضج عقلي واخلاقي ، ولكن فيه أيضا شعورا متضمنا بأن الواقـع غير ذلك ، اي اننا ، كذوي ثقافة لبنانية ، ما نزال بحاجة الى « التأصيل » .

ج ـ الخصائص التي يفترض بالمدرسة ان تنميها في الولد

في القسمين السابقين تعاطينا بمسائل عامة ، تتعلق بالسياسة التربوية التي تتخذها الدولة ، أو يفترض بها أن تتخذها ، وكذلك بنوع الثقافة المنشودة ، خاصة بالنسبة الى الانفتاح على الآخرين . هذه المسائل متصلة بالتربية اتصالا جوهريا ، وبالاهداف التي توجه سيرها . ولكنها تبقى مسائل في خارج اطار العملية التربوية كما تجري في الصف . ولهذا ننتقل في هذا القسم الاخير من بحثنا في الاهداف التربوية الى تناول هذه الناحية الدقيقة ، باعتبارها الانعكاس التعليمي الفعلي للمفاهيم والقيم خارج غرفة الصف .

سعيا وراء الاهداف التي يتوخاها اللبنانيون من العملية التربوية ، وما ينتظرون ان يتحقق من تغيير في شخصية أبنائهم ، طرحنا عليهم سؤالا يتضمن تسعة أهداف لما يمكن للمدرسة أن تقوم به ، وطلبنا منهم أن يختاروا منها ما يعتبرونه أهدافا مهمة جدا ، وأهدافا أقل أهمية ، وان يعطوها أرقاما تبدأ من الواحد ، للهدف الاهم ، وبالتسلسل الى الرقم تسعة ، للهدف الاقل أهمية .

وجدنا ان الكثيرين تمنوا لو لم يفرض عليهم الخيار ، اذ اعتبروا الاهداف جميعها مهمة وانه ، عمليا ، لا يجوز ولا يمكن الفصل بين هدف وآخر . ومع اعترافنا نحن ايضا بترابط الاهداف ، فقد رغبنا في ان يحددوا اختياراتهم وأن يرقموها ، آملين أن يعكس هذا الترقيم تسلسل الاولويات في الاهداف . وقد استجاب الاشخاص لرجائنا واصر عدد منهم على اعطاء الاهمية ذاتها لاكثر من هدف واحد ، اي انهم اختاروا اكثر من تسعة أهداف واعطوا بعضا منها العلامة ذاتها .

في تصنيفنا للاجابات اخترنا الخمسة الاولى من بين الاهداف التسعة ، اي تلك التي جاءت في المرتبة الاولى من الاهمية، أو في المرتبة الثانية، أو الثالثة، أو الرابعة، أو الخامسة ، واهملنا الاهداف التي نالت مرتبة دون الخامسة . وفي الجدولين رقم ١٦ و ١٧ نقدم النتائج .

في الجدول رقم ١٦ اجابات ممثلي الرأي العام ومديري المدارس :

يلفت النظر ، بشكل بارز ، ان « التنشئة الوطنية والتعلق بالوطن » أعطيا المرتبة الاولى من الاهتمام من قبل الفئتين ، ممثلي الرأي العام ومديري المدارس ، بينما نال « اكتساب المعلومات » المرتبة الخامسة والادنى من الاهتمام . ويبدو

جدول رقم ١٦

السؤال : « من بين الاهداف التالية ، ما هي الاهداف التي تعتقد انها يجب ان تنال الاولوية ؟ رقمها حسب الأهمية . » — أجوبة ممثلي الرأي العام ومديري المدارس

	اجوبة ممثلي الرأي العام						أجوبة مديري المدارس					
	الاختيار الاول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	المجموع	الاختيار الاول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	المجموع
أ — اكتساب المعلومات	٢	٤	٢	٥	٢	١٥	٢	—	—	٢	١	٥
ب — تأمين عمل ناجح للولد ومركز اجتماعي مرموق	١٢	٥	١٢	٩	٦	٤٥	٣	٣	—	٢	٤	١٢
ج اكتشاف مواهب الولد وتأمين الدراسة التي تتناسب مع مواهبه	١٦	١٠	١٠	٤	٤	٤٤	٥	٩	٢	٣	٦	٢٥
د — تأمين الثقافة العامة والانفتاح على العالم	٢	١١	٦	١٤	٩	٤٢	٣	٣	٦	٢	٦	٢٠
هـ — التنشئة الوطنية والتعلق بالوطن	٢٤	١٦	١٠	١٠	٥	٦٥	١٦	٣	٢	٥	١	٢٧
و — تزويد الولد بصفات شخصية وسلوك حسن، كالدماثة والصدق	٤	١٠	٩	١٠	١٠	٤٣	٢	٨	٨	٤	٢	٢٤
ز — الايمان الديني	٦	٤	٣	٢	٦	٢١	١	٢	—	١	٢	٦
ح — التسامح والمحبة بين الناس	٢	٥	١٢	٨	٤	٣١	—	١	٥	٦	٣	١٥
ط — التفكير العلمي الصحيح لمجاراة العصر	١٤	١٥	٨	١٠	١٠	٥٧	١	٢	٧	٥	٤	١٩
غير ذلك	٣	١	—	—	—	٤	—	—	—	—	—	—
لا جواب	٧	١١	١١	١٤	٢٦	٦٩	١	٢	٢	٣	٣	١١
المجموع	٩٣	٩٢	٨٣	٨٦	٨٢	٤٣٦	٣٤	٣٣	٣٢	٣٣	٣٢	١٦٤

التأكيد على « التنشئة الوطنية » شديدا ، خاصة بين مديري المدارس . ويأتي بعد ذلك التشديد على « مواهب الولد وتأمين الدراسة التي تتناسب مع هذه المواهب »، وكذلك تزويده « بصفات شخصية وسلوك حسن » في مراتب متقاربة . أما بالنسبة الى ممثلي الرأي العام ، فنجد ان الاهداف التي تنال مراتب تأتي بعد « التنشئة الوطنية » في الاهتمام هي « التفكير العلمي الصحيح ، لمجاراة العصر » ، وبعدها « اكتشاف مواهب الولد » . ويتلو هذه « تأمين عمل ناجح ومركز اجتماعي مرموق». أما « تأمين الثقافة العامة والانفتاح على العالم » فتنال مرتبة متوسطة من الاهتمام بين الفئتين . ويقع « الايمان الديني » في المراتب الدنيا من سلم الاولويات ، ولكنه ينال ، على أية حال ، مرتبة أعلى من « اكتساب المعلومات » .

قبل ان نعطي ملاحظاتنا على هذه النتائج ، نقدم أجوبة معلمي المدارس عن السؤال نفسه في الجدول رقم ١٧ . وهذه هي المرة الاولى التي نتناول فيها آراء المعلمين كفئة مستقلة . ونذكر لهذه المناسبة اننا ، عندما قمنا بزيارة الصفوف لدراسة طرائق التعليم ، أجرينا مقابلات مع المعلمين وفق استمارات خاصة ، وقد وضعنا في هذه الاستمارات السؤال ذاته المتعلق بأولويات الاهداف ، كما ورد في مقابلاتنا لممثلي الرأي العام ومديري المدارس . وسنشرح ، في مناسبة أخرى ، كيفية اختيارنا للمدارس والصفوف والمعلمين(١).

يقدم الجدول رقم ١٧ آراء المعلمين ، بعد تصنيفهم بالنسبة الى المرحلة ونوع المدرسة ، لنتمكن من مقابلة آرائهم بعضها مع بعض ، وكذلك مقابلتها بآراء ممثلي الرأي العام ومديري المدارس . ننظر أولا في آراء المعلمين بالنسبة الى نوع المدرسة والمرحلة .

١ ــ نلاحظ أن معلمي المدارس الرسمية يعطون « التنشئة الوطنية » أهمية تفوق ، بشكل ظاهر ، الاهمية التي تعطى لها من قبل معلمي المدارس الخاصة ، بينما معلمو المدارس الخاصة يشددون ، بصورة أكبر ، على « تأمين الثقافة العامة والانفتاح على العالم » ، كما يشددون على تزويد الولد « بصفات شخصية وسلوك حسن » ، أكثر مما يفعل معلمو المدارس الرسمية .

٢ ــ ان التشديد في المرحلة الثانوية يأخذ اتجاها آخر ، فنجد ان معلمي المدارس الرسمية يعطون أهمية قصوى « للتفكير العلمي الصحيح لمجاراة العصر »، وكذلك « لاكتشاف مواهب الولد وتأمين الدراسة التي تتناسب مع ميوله » ثم بالتالي، « لتأمين الثقافة العامة والانفتاح على العالم » و « للتنشئة الوطنية » . أما معلمو المدارس الخاصة فيعطون أهمية أكبر « لتأمين الثقافة العامة والانفتاح على العالم »،

(١) أنظر الفصل الخامس من هذه الدراسة .

جدول رقم ١٧

السؤال : « من بين الأهداف التالية ، ما هي الأهداف التي تعتقد انها يجب ان تنال الأولوية ؟ رقّمها حسب الأهمية . » — أجوبة معلمي المدارس

	معلمو صفوف ابتدائية												معلمو صفوف متوسطة												معلمو صفوف ثانوية											
	رسمي						خاص						رسمي						خاص						رسمي						خاص					
	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	المجموع	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	المجموع	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	المجموع	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	المجموع	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	المجموع	الاختيار الأول	الاختيار الثاني	الاختيار الثالث	الاختيار الرابع	الاختيار الخامس	المجموع
أ — اكتساب معلومات	٢	—	—	٢	٣	٧	٢	١	١	١	٣	٨	١	—	٢	—	٢	٥	٣	٢	—	١	٢	٨	٢	٢	٢	١	٢	١٤	١	٢	٢	٢	٢	٩
ب — تامين عمل ناجح للولد ومركز اجتماعي مرموق	١	٣	٤	٢	٤	١٤	٤	٣	٢	٢	١	١٢	—	٢	٤	٢	٣	١١	٣	٣	—	٢	١	٩	١	٦	٣	٤	٣	١٧	١	٣	١	٢	٢	٩
ج — اكتشاف مواهب الولد وتامين الدراسة التي تتناسب مع مواهبه	٤	٥	٤	٢	٥	٢٠	٤	٣	٥	٤	١	١٧	٦	٥	١	٤	٣	١٩	٤	٢	١	—	—	٧	١١	٦	٤	٦	٢	٢٩	٣	—	٣	٥	٣	١٤
د — تامين الثقافة العامة والانفتاح على العالم	٤	٣	٤	٥	٢	١٨	١	٧	٤	٣	٥	٢٠	٣	٤	٣	٤	٦	٢٠	٣	٤	—	٣	١	١٠	٣	٤	٦	٩	٥	٢٧	٦	٧	٣	٢	٣	٢١
هـ — التنشئة الوطنية والتعلق بالوطن	٨	٥	٤	٤	١	٢٢	٣	٤	٥	١	٢	١٥	١١	٥	٢	٥	—	٢٣	٢	٢	١	٣	١	٩	٤	٤	٦	٥	٥	٢٤	٥	٣	٤	—	١	١٣
و — تزويد الولد بصفات شخصية وسلوك حسن، والامانة والصدق	٣	٦	٤	١	٤	١٨	٧	٤	٢	٥	١	١٩	٢	٦	٥	٢	٢	٢١	١	١	—	٢	٣	٧	٢	٤	٤	٢	٤	١٨	٢	—	٣	٤	—	٩
ز — الايمان الديني	—	١	—	١	—	٢	—	—	١	١	—	٢	١	—	٣	—	١	٥	٢	—	—	—	٣	٥	—	—	—	—	—	٢	—	١	١	٣	٢	٧
ح — التسامح والمحبة	١	١	٢	٢	٤	١٠	٢	—	٢	٢	٤	١٠	—	٢	٦	٤	٢	١٤	١	—	—	١	٢	٤	١	١	١	٤	٧	—	—	٣	١	—	٤
ط — التفكير العلمي الصحيح لمجاراة العصر	٣	٢	٦	٢	٣	١٦	١	١	٢	٤	٤	١٢	٣	٥	٣	٣	٣	١٧	—	٣	٣	٢	١	٧	١٣	٥	٨	٥	٢	٣٣	٦	٦	٣	٢	١	١٨
المجموع	٢٦	٢٥	٢٥	٢٦	٢٥	١٢٧	٢٤	٢٣	٢٤	٢٣	٢١	١١٥	٢٧	٢٧	٢٨	٢٧	٢٦	١٣٥	١٧	١٣	١٣	٨	١٥	٦٦	٣٦	٣٣	٣١	٣٥	٣٧	١٧١	٢٤	٢٢	٢٢	٢٢	١٤	١٠٤

ويلي ذلك « التفكير العلمي الصحيح لمجاراة العصر » . كما ان « اكتشاف مواهب الولد » و « التنشئة الوطنية » ينالا اهتماما ملحوظا .

يعني هذا ان معلمي المدارس الرسمية ، يهتمون « بالتنشئة الوطنية » ، في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على الاخص ، بينما يهتمون « بالتفكير العلمي الصحيح » على صعيد المرحلة الثانوية . أما معلمو المدارس الخاصة فاهتمامهم يتركز أكثر حول ما يمكن تسميته بالخصائص العامة للشخص ، كالثقافة العامة ، والصفات الحسنة وصقل المواهب . ويضاف الى هذا ، في المرحلة الثانوية ، اهتمامهم «بالتفكير العلمي الصحيح » ، و « التنشئة الوطنية » . هذا التفاوت في الآراء بين الفئتين من المعلمين جدير بالملاحظة والاهتمام .

بالمقابل مع ممثلي الرأي العام ومديري المدارس ، نلاحظ ان هناك اتفاقا ظاهرا بين هؤلاء وبين المعلمين لجهة التشديد على « التنشئة الوطنية » ، خاصة بينهم وبين معلمي المدارس الرسمية ، كما نلاحظ قلة الاهتمام « باكتساب المعلومات » بين الجميع . وهناك ايضا اتفاق في الرأي حول « التفكير العلمي الصحيح » ــ ولكن نلاحظ ان ممثلي الرأي العام يعطون اهتماما اكثر من المعلمين ، وكذلك أكثر من المديرين ، لتأمين « عمل ناجح للولد ومركز اجتماعي مرموق » .

تأخذ هذه النتائج ، التي يحملها الينا الجدولان السابقان ، اهمية خاصة ، اذا ما تذكرناها ورجعنا اليها عندما نقوم بدراسة المناهج الجديدة في الفصل التالي من هذه الدراسة . ذلك انه من الممكن جدا أن نجد ان المناهج ، وكذلك المدارس ، تشدد على المضمون الاكاديمي بدرجات تفوق بكثير تشديدها على «التنشئة الوطنية» أو على « الثقافة العامة » او « الخصائص الشخصية » ، كما وجدنا هنا . بالطبع ، ان تشديد المناهج على المضمون الاكاديمي يمكن ان يبرر على انه يخدم اهدافا تتعدى « اكتساب المعلومات » . وواضعو المناهج انفسهم لا بد انهم يرفضون الموازاة بين التشديد على المضمون العلمي وبين تزويد الطالب بالمعلومات ، ولعلهم يعتبرون هذا اتهاما مجحفا وظالما . لكن السؤال يبقى قائما . ومقارنة المناهج ، في الفصل التالي ، بالاهداف المعطاة هنا ، مقارنة مجدية ، كيفما جاء التفسير لهاتين الظاهرتين .

اننا لم نطلب من الاشخاص ان يبرروا لنا اختياراتهم ، أي ان يقولوا لنا لماذا فضلوا التشديد على هذا الهدف او على ذاك في أجوبتهم على السؤال المعطى في الجدولين ١٦ و ١٧ . ولهذا لا نملك نصوصا تتعلق مباشرة بهذه الاختيارات . ولكن نصوصا كثيرة تتوافر لنا حول الخصائص الشخصية الواجب تنميتها في السؤال المتعلق بالاهداف ، وقد قدمناها من قبل في مجال شرحنا للاجابات في الجدول رقم ٨

عن الاهداف المنشودة ، ويستحسن الرجوع اليها لتكوين فكرة عن مضمون هـذه الاختيارات . ونضيف هنا بعض النصوص التي لم تعط آنذاك ، والمتعلقة بالخصائص الشخصية بشكل مباشر :

« هناك نوعان من الاهداف : الاهداف المبدئية والاهداف العلمية . الاولى تتعلق بالحق في التربية ــ التربية المستمرة ، من المهد الى اللحد . غايتها ان يتعلم الانسان كيف يكون ، كيف يحقق ذاته . أما الثانية فتختلف باختلاف مرحلة الدراسة ، فهي في الروضة : تفتح شخصية الولد وتنشيطها واظهار امكاناتها واعدادها لتلقي المعلومات . في المرحلة الابتدائية : تعليم التلميذ الاشياء التي تجعل منه عنصرا صالحا في المجتمع ــ غرس الميزات الحسنة ، تعليم الاخلاق ، تعليم اللغة ، اللغة العربية والافتخار بها : تعليم التاريخ واللغة الاجنبية ، تعليم الحساب او طريقة التفكير . هذه هي مرحلة التاسيس . في المرحلة المتوسطة بعض الاهداف هي : الكشف عن طاقات التلميذ . في المرحلة الثانوية ، الاهداف هنا تكون وفق الاختصاصات والفروع التي يكون الطالب قد اختارها . في المرحلة الجامعية ، الاهتمام الاساسي ينصب على البحث العلمي ، الغاية توسيع المعلومات والكشف عن معلومات جديدة . »

(ممثل هيئة تربوية ثقافية اجتماعية كبرى)

« يجب أن يؤهل الولد للتكيف بمجتمعه وبنفسه ، وللاسهام في تغيير المجتمع وتطويره ، والتهيؤ للتكيف مع تلك التطورات ، اذن التربية المستمرة . »

(استاذ جامعة)

« هناك أنواع في التعليم : ١ ــ التلقين ، هو أدنى التعليم وهو جمع معلومات معينة. ٢ ــ التعليم ، يتعدى التلقين الى تكوين قدرات الطالب وانماء ملكاته على التفكير الصحيح ، المنظم ، المستقل ، ٣ ــ التربية ، هي أوسع من ذلك . انها لا تقتصر على اكتساب معلومات ولا على تكوين الصفات العقلية فحسب ، بل انها تسعى ايضا الى تكوين غيرها من الصفات ، كالصفات الادبية والوطنية والاخلاقية وما الى ذلك . أما في لبنان فأرى ان الاهداف التربوية ، التي يجب السعي الى تحقيقها ، ذات وجهين : أولا ، الوجه الانساني : أي ان تتجه التربية لرفع اللبناني انسانيا من الوجهة الفكرية والنفسية . ذاك ان آخر ما يقاس به فرد من الافراد هو قدر انسانيته ، وآخر ما يقاس به وطن هو قدر الصفات الانسانية التي يتحلى بها أفراده. ثانيا ، الوجه الوطني : أي ان التربية الوطنية يجب ان تهدف لا الى تنشئة الانسان الفاضل فحسب ، بل انشاء المواطن الصالح كذلك ، وذلك بالمعاني التالية :

١ ــ ان يكون مواطنا منتجا ، اي ان يسهم في انتاجية وطنه والا يكون عبئا على وطنه . الاوطان تتفاوت من حيث قدرتها وكفاءتها للمحافظة على استقلالها ولتامين الازدهار لشعوبها . وهذه الصفات والخصائص تتطلب ان يكون افرادها قادرين على الانتاج في شتى نواحيه ، والا يكونوا حملا . وهذا يفرض اقامة علاقة بين التنشئة التربوية وبين التخطيط الاقتصادي والاجتماعي . أي يجب ان تدرس امكانات لبنان الطبيعية وتدرس الكفاءات التي يحتاج اليها ، لاقامة نظام صالح وتوطيد الازدهار ، وعلى هذا الاساس تعرف حاجات لبنان التربوية . فبهذا الارتباط تستطيع التربية ان

تخرج شبابا خليقين بأن يكونوا مواطنين منتجين لا مواطنين عاطلين ، ينفق عليهم الوطن ولا يزيدون في غنى الوطن . ٢ ــ قدرته على التعاون مع سواه من المواطنين . ذلك أن التعاون ــ التلاحم بين افراد الوطن الواحد هو من أهم ميزات الوطن المتماسك المستقر المتقدم . يجب ان ترمي التربية اذن الى تمكين خصائص التعاون والتكامل في النشء اللبناني الجديد . ٣ ــ تمسكه بالقيم العليا ، القيم الخلقية ، وبولائه لمجتمعه من ناحية ، ولمواطنيه من ناحية ثانية ، وللمثل العليا من ناحية ثالثة . يجب على التربية ، من خلال انشائها للمواطن الصالح ، ان تسعى الى غرس هذه الصفات في نفوس التلامذة اللبنانيين . »

(استاذ جامعة)

« هناك ثلاثة أهداف : أولا ، ربط التربية بالاقتصاد الوطني ــ غاية اقتصادية . ثانيا ، الهدف الانساني : العلم في خدمة الانسان . خلق الانسان اللبناني القادر على المعاصرة . ان يشد العلم الى الامام ، الى المستقبل ، وليس ان يتجمد في الماضي ، في العشرين سنة الماضية . يجب ان تكون شهادة التخرج كافية ليس لليوم وحسب ، وانما للمستقبل كذلك . انتهت مفاهيم الشهادة مدى الحياة . اليوم كلنا طلاب . ولكننا طلاب مدى الحياة ، اي التربية المستمرة ... لا يكفي أن نتعلم ، يجب ان نتعلم لنكون ، ولنكون في المستقبل . واذا تخلى لبنان عن هذا الهدف الانساني تخلى عن مبررات وجوده . الهدف هو خلق الانسان ، الانسان المعاصر ، الانسان المستقبلي . ثالثا ، خلق المواطن اللبناني : قضية العلم في خدمة الانماء هي قضية شاملة لجميع الدول المتخلفة . قضية العلم في خدمة الانسان هي قضية شاملة لجميع الدول العالمية . قضية العلم في خدمة الوطنية هي قضية قد تكون لبنانية فقط ، او لبضع دول في العالم ، حيث لا تزال مشكلة المواطنية مطروحة . المواطنية تعني ان تربي وتعلم جيلا متقاربا فكريا ، من أجل بناء وطن متماسك بنيويا . الوطن لا يبنى بالحجارة، يبنى بالانسان . هذه الاهداف الثلاثة مترابطة ، متلازمة ، وليست منفصلة ابدا . »

(محام ، ممثل حزب سياسي)

نستعين ايضا ببعض الآراء التي عبر عنها بعض المفكرين في منشورات أو كتب ، والمتعلقة بموضوع اهتمامنا في هذا القسم . في ما يلي بعض منها :

« أهداف التربية : ١ ــ تنمية كفاءات ومؤهلات الفرد ، بغية تسهيل نضجه وتعزيز كرامته وحريته ، ٢ ــ صياغة الادوات اللاغنى عنها للتقدم الاقتصادي ، تقدما سليما وديناميكيا ، انطلاقا من استغلال افضل لموارد البلاد ، وذلك بفضل زيادة التقنيات ، ٣ ــ تأمين تنشئة المواطن ، وهذا يتخذ أهمية فريدة في لبنان : مواطن يتعلق بالارض ، بالتراث الوطني ، بالمثل العليا الخلقية ، ومتفتح في آن معا على التقدم الفردي والوطني . مواطن يقرن فوزه الخاص بنجاح وطنه ومصلحته . فالتربية هي السبيل الامثل ، لا بل الاوحد ، لخلق ورص وحدة اللبنانيين ... »

(من مذكرة مقدمة بالفرنسية من قبل حسن مشرفية
للرئيس شارل حلو ، عام ١٩٧٠)

« ان تربية الانسان الحر تعني تكوين طباعه وحسن حكمه واعادة تعليمه الدقة والمثابرة ، وتصحيح سلم قيمه واقناعه بالتضامن الوطني ــ تربية جسمه وذهنه وحسه الجمالي واحترامه لذاته وشخصيته . وأما التعليم فيعني نشر المعرفة عن طريق المدرسة أو الجامعة أو بأية وسيلة أخرى خارجها ، وان نجعل المعرفة مجانية وبمتناول الجميع ... ان التربية والتعليم يؤمنان معا الثقافة العامة والاعداد المتخصص ، ليصبح مجتمعنا حديثا ويستمر بالتالي انسانيا . وهكذا فالتربية والتعليم يدفعانه نحو التقدم والنمو . »

(من بيان هنري اده قبل اقالته من وزارة التربية ، ١٩٧٣)

« فالمطلوب من التربية الآن ان تعمل على تنوير الفرد واكسابه المهارات اللازمة لرفع مستوى معيشته وجعله عضوا فعالا ومواطنا صالحا في مجتمعه وبيئته . »

(حسب كوراني ، مجلة « رسالة التربية » ، نيسان ١٩٦٠)

« الهدف الاسمى للتربية والتعليم هو خلق الانسان المتكامل عقلا وروحا وجسما ، والتوفيق بين رغبات هذا وغايات هذه ونوازع ذاك . وهكذا تكون غاية التربية والتعليم اعداد الانسان الذي يجمع الى ايمانه بالعلم ايمانا بالفنون وتقديرا لها وحرصا على الدين وتعلقا بالفضيلة ، والى الايمان بوطنه والدفاع عن مصالحه وعيا لرسالة وطنه الانسانية وما تلقيه عليه هذه الرسالة من صيانة لمبادىء العدل والشرف والاستقامة . »

(هشام نشابه ، « المجلة التربوية » ، أيار ١٩٦٤)

« ان من أولى مسؤوليات المعلم ان يوجه الطلاب ويساعدهم على اختيار الاهداف القيمة ، التي لا معنى لها بالنسبة اليهم ، والتي يمكن ان يتقبلوها كأهداف جديرة بهم . اذ ان التربية هي عملية تلقين معلومات معينة . وعندما يتم ذلك تكون التربية قد حققت اهدافها ... فهدف التربية ان تعد مواطنين يستطيعون ان يفكروا وان يتوصلوا الى الحقائق والنتائج والخلاصات ، في ضوء التفكير الصحيح والقيم الديمقراطية . »

(فريد نجار ، « المجلة التربوية » ، كانون الاول ١٩٦٩)

« التربية الحقة الصالحة هي التي تربي الحياة بالحياة نفسها وتعنى بجميع مظاهر الحياة ، جسدية أو فكرية ، روحية أو خلقية ، فردية او اجتماعية ... ان غرض التربية هو مساعدة قوى الحياة وملكاتها الجسمية والفكرية والخلقية على النمو والامتداد ، باتساق وانتظام ، بالتأثير عليها بمؤثرات مختلفة ، يختارها الراشدون للانتقال بالولد من الطفولة الى الرجولة ، وفقا لما يقتضيه استعداده الفطري والحاجات الاجتماعية والفردية الناتجة عن التطور الصاعد بحسب الزمان والمكان والبيئة ، وغرضها تقريب المجتمع والفرد من السعادة التي هي غاية الحياة وبالتالي

غاية التربية ... ان غرض التربية الحديثة هو تحرير الولد من غرائزه وميوله وأهوائه ليصبح انسانا حرا ، يعمل بعد تفكير وتأمل ، وبحزم وعزم وثبات ... »

(واصف بارودي ؛ كتاب « محاضرات في التربية والتعليم » ؛
الجزء الثاني ، مطبعة الكشاف ، ١٩٣٦)

« ان الهدف الرئيسي للتربية ، الذي يتفق عليه كـل مرب عربي ، هو خلق المواطن الصالح المنتج . وبكلمة اخرى ، ان غاية التربية هي انماء مواهب الفرد من خلال ما تقدمه اليه من خبرات لها قيمة اجتماعية ... من واجب التربية ان تنمي في نفس الطالب الشعور بالواجب وتفهمه معنى الحرية الحقيقية ومغـزى المسؤولية التي تفرضها عليه هذه الحرية . اصبح من واجب التربية ان تدرب شبيبتنا على حب النظام واحترام القانون ، وان توقظ ضميرهم الاجتماعي . وبعبارة اخرى علينا ، كمربين ، أن نبني جيلا متحررا ، منظما ، واعيا ، مدركا لحقوقه ولواجباته ، مؤمنا بنفسه وبأمته ، محبا للخير والحق ... »

(حبيب كوراني ، في كتاب « فلسفة تربوية متجددة » ؛
منشورات دار الكتاب ، لبنان ، ١٩٥٨)

« مسؤولية التربية في بناء الوطن ؟ التربية لا تبني ، ويجب ألا تبني الوطن ، بل يجب أن تبني التربية المواطن ، ان تبني فيه الانسان . نريد انسانا ، نريد بشرا لا حيوانات عارفة . نريد مجتمعا حرا ونرفض مجتمعا مجنونا بالنظام . نريده متقدما . نناقش فيه ونتقاتل من أجل المبدأ . يحق لنا فيه أن نبدل مبدأ ، نفاضل فيه بين خير وبين خير وشر ، ولا يقال فيه هذا ما سيكون ، ويجب عليكم ان تفعلوا كذا وكذا ، او هذا ما ستتعلمون دون سواه ... ليست التربية اذن في تربية التعليم والكتب وتوحيـد المناهج والشهادات ، انما هي في العلاقة التي تنشأ بين المعلم والتلميذ ، من الايمان المشترك ، وبالعقل والتوق المشترك الى المعرفة وتبادل المحبة . هذه المشاركة والتوق والمحبة كيف تقوم ؟ المشكلة المشكلة ان التربية تحولت الى تعليم ثم انحرفت فاصبحت صناعة كتب وساعات تدريس ... والوطن هو تقاليد وتراث . والشعب الذي لا تراث له هو شعب فقير ، مسكين ، بارد ، لا اساس للبناء الذي يطمح الى اشادته . ان مسؤولية التربية ليست عظيمة وحسب ، انما هي المسؤولية ، كل المسؤولية . اذ من دونها لا يستقيم وطن . لان الوطن لا يستمر بلا انسان ، وهذا وليد التربية . التربية التي تتعهد القلب والعقل ، والبناء لديها عمل مستمـر ولا ينتهي ... فالوطن ، بخاصة اذا كان صغيرا ، عظمته بعظمة رجاله ، بعظمة الانسان فيه . شرط ذلك هو الحرية . والتربية الحرة التي هي وحدها اطار انتاج الرجال العظام الذين يحملون اسم وطنهم . وما ذكر لبنان الا بالكبار الذين صنـع فصنعوا . حسب التربية ان مسؤوليتها ، كل مسؤوليتها ، هي في بناء الانسان المواطن . »

(غسان تويني ، « ثورة الطلاب » ، ملف النهار ، ١٩٧١)

« ما هو جوهري ... الاصرار والتأكيد على جعل مضمون التعليم والتربية تقدميـا وخلاقا للشخصية الانسانية :

١ ــ الفكر قيمته بذاته وموضوع كرامة الانسان ، ٢ ــ التعليم ينشر الحقيقة ويحرر الفكر ، ٣ ــ تحقيق الانسان الكامل فردا ، ومواطنا ، ٤ ــ تنشئة تصهر قوى الذكاء والحكم والاحساس والخلق في تركيب منسجم متزن ، ٥ ــ جعل المعرفة كلا تأليفيا ، ٦ ــ تنشئة المتعلمين تنشئة خلقية وفكرية متينة ، ٧ ــ تحقيق الشعور بالاستفادة قوميا وعالميا ، ٨ ــ الشعور باعتزاز المساهمة في التقدم العالمي ، ٩ ــ في التعليم الابتدائي : اعتماد البهجة اساسا للفهم وتحبيب المناقب وتذوق الجمال ، ١٠ ــ في التعليم الثانوي : معرفة الحقيقة والرضى من تجليها في الذهن ، ١١ ــ في التعليم العالي : الغبطة بالتفتح العقلي والاعتزاز بالمساهمة في الحضارة العالمية أساسا للحياة العقلية ولتقوية حرمة العلوم المنزهة عن النفع ، ١٢ ــ جعل التربية تفتيح مواهب لا تكريس معلومات ، ١٣ ــ تنمية المبادرة وروح المسؤولية، ١٤ ــ تنمية حرمة الحرية والكرامة البشرية كمصدرين للمسؤولية . »

(كمال جنبلاط ، من رسالة الى المؤتمر السنوي الرابع
لطلاب الحزب التقدمي الاشتراكي ، النشرة المركزية ، ١٩٧٢)

واخيرا ، ما جاء في مرسوم المناهج ، رقم ٩٠٩٩ ، تاريخ ١٩٦٨/١/١٥ :

« الهدف الرئيسي من مرحلة الروضة ، هو ما يلي : ١ ــ تنمية الوظائف الحركية عند الولد وتربية الحواس بوجه عام ، ٢ ــ تعويد الولد النشاط العفوي من تقليد وألعاب ورسم وأشغال يدوية حرة ، ٣ ــ تعويد الولد النطق الصحيح واستعمال الالفاظ والتعابير التي تتصل مباشرة بحياته اليومية ، ٤ ــ العمل على تقوية روح المبادرة فيه والتمرس بالتبعات ، مع تنمية روح التعاون والانتظام وتنشئة الاخلاق الحميدة والعادات الحسنة .

« الهدف الرئيسي من المرحلة الابتدائية : تأمين الثقافة الخلقية والعقلية والبدنية، خاصة عن طريق المحادثة والقراءة والكتابة والحساب والملاحظة ودراسة البيئتين الطبيعية والانسانية .

« الهدف الرئيسي من المرحلة المتوسطة : مساعدة التلميذ على اكتشاف كفاءاته وميوله الشخصية وتوجيهه نحو الدراسة التي تتلاءم مع هذه الكفاءات وهذه الميول .

« الهدف الرئيسي من المرحلة الثانوية : مساعدة التلميذ على بلوغ النضج الفكري واكتساب المعرفة الاساسية اللازمة لاختيار الدراسة العليا التي تتلاءم مع مؤهلاته واعداده لتلقي هذه الدراسة . »

د ــ خــــلاصة

أية خلاصة نقدر أن نعلنها في نهاية هذه المسيرة الطويلة ؟

ما هي صورة الاهداف التربوية ، كما ترتسم في أذهـــان بعض اللبنـــانيين ، المسؤولين في الحكم منهم وغير المسؤولين ، المهتمين بالتعليم وغير المهتمين ، أساتذة

الجامعات والمفكرين والمؤلفين ، معلمي المدارس ، الطلاب ، رجال الدين ، اهل التجارة والصناعة ، الموظفين ، الحرفيين ، والعمال المهرة وغير المهرة ؟ هل توصّلنا الى الخيط الجامع ؟ هل نحن ، بعد هذه المراجعة الطويلة ، أقدر على تحديد مرامي التربية في لبنان مما كنا قبلا عندما بدأناها ؟ وماذا تقـــول لنا الارقام والجـــداول ، والنصوص والمختارات من أقوال الناس ، ومن المنشورات الرسمية وغير الرسمية ؟

لن يمكننا ان نصف ملامح هذا الخيط الجامع بشكل مفصل، فنقول انه هذا اولا ، وذاك ثانيا ، وذلك ثالثا ـــ فتفصيل كهذا يفقدنا رؤيته ككل . ما نتمكن منه هو ان نصفه بشكل عام ، كشيء جامع لمختلف الآراء والاتجاهات ، فنستخلص ما يلي :

هناك توق عام بين اللبنانيين الى أن تتحدد للتعليم هوية واتجاه وطنيان ، بحيث يصبح اطاره العام منسجما مع رغباتهم في التقدم والرقي ، فيمنح هذا الاطار للبنانيين جميعا فرص الحصول على قدر كاف من التعليم ، ويمنح المؤهلين منهم تأهيلا ذاتيا لتسنم المراتب العليا ، من دون اعتبار للمنشأ العائلي او للوضع الاجتماعي .

اما من ناحية المضمون ، فالتوق الظاهر في الاوساط اللبنانية هو الى مضمون تربوي ، وطني ، ينسجم ، هو كذلك ، مع تراث اللبنانيين ، وكذلك مع آمالهم في التقدم والرقي . ولا يعني هذا ان ينغلق اللبنانيون على ذواتهم ، بل بالعكس : ان التيار الغالب ، في الرأي العام ، هو تيار الانفتاح على الثقافات العالمية والاستفادة منها ، بحيث تغنى الثقافة اللبنانية باستمرار ، شرط ان تبقى الهوية الوطنية اساس هذه الثقافة ومدارها العام .

ان التأكيد الشديد بين اللبنانيين على ان تكون « التنشئة الوطنية » الهدف الاول للتعليم يبدو ، في لمحة عابرة ، متناقضا مع تشديدهم على اللغات الاجنبية . كما ان رغبتهم في أن تبقى المدارس الخاصة ، الجيدة منها ، مستمرة ، يبدو كذلك متناقضا مع رغبتهم في أن يكون التعليم وطنيا . ولكننا نجد انهم يشددون على ان تكون اللغات الاجنبية سبيلهم الى المشاركة في ثقافة عالمية ، كما يشددون على ان تمارس الدولة مراقبة فعالة على المدارس الخاصـــة . وبهذه الحـــال تصبح اللغات والثقافات الاجنبية ، كما تصبح المدارس الخاصة ، مصدر غنى للثقافة الوطنية ، بدل أن تكون نشازا عليها . ان الدعوة الملحة هي الى ان تعمل الدولة على تحسين مدارسها ورفع مستواها ، فتصب الثقافات الاجنبية في مجمع الثقافة الوطنية ، وتضيع على المدارس الخاصة فرصة الانحراف باتجاهات مغايرة للاتجاه الوطني . الدعوة هنا موجهة للدولة : ان تمارس صلاحياتها ، كدولة معبرة عن رغبات اللبنانيين وممثلة لآمالهم ومشاعرهم ، لا أن تكون فريقا بين فرقاء . والاجراءات التي تتخذها الدولة في هذا الاتجاه تلقى ، في المدى الطويل ، القبول والدعم ، حتى مـــن أولئك الذين يفضلون تعليم اولادهم في المدارس الخاصة ، في الوقت الحاضر .

ما يريده اللبنانيون ، بشكل عام ، هو أن يتأمن لاولادهم تعليم جيد — ان يتسلح اولادهم بتلك المعارف والمهارات التي يفرضها واقع الحال في لبنان على من يسعى لتحسين أوضاعه الشخصية . جنبا الى جنب مع رغباتهم الوطنية ، فان اللبنانيين واقعيون وأذكياء وطموحون ، عندما يتناول الامر مصالحهم الخاصة او مصالح اولادهم . ولهذا فهم ، اذ يتمنون في أعماقهم أن يصبح التعليم الرسمي سلم الرقي والتقدم الرئيسي ، يعرفون في الوقت ذاته ان الواقع غير ذلك ، وان عليهم ، ليؤمنوا نصيبا أكبر من فرص التقدم لاولادهم ، أن يؤمنوا لهم التعليم في المدارس الخاصة الجيدة . وعلى هذا فهم يضحون ويدفعون التكاليف ولو عصيت عليهم . كذلك الحال من ناحية الخصائص الشخصية التي يتمنون ان تتحقق لاولادهم في المدارس : انهم يتمنون ان تنجح المدرسة نجاحها الاكبر في صقل قدرات اولادهم ، الكشف عن مواهبهم ، تفتيح اذهانهم ، تزويدهم بالصفات الشخصية المستحسنة ، ولكنهم في الوقت ذاته يعرفون ان النجاح يعني اجتياز العقبات التي تقف بين اولادهم وبين تسنم المراكز العليا — يعني الحصول على الشهادات باعتبارها مفاتيح الابواب الى هذه المراكز العليا . ولهذا فهم على شيء من الشعور بالاثم اذ يضحون بالاهداف التي يتوقون اليها عن اقتناع ، وبعمق ، ليتعلقوا بالاهداف التي يفرضها عليهم الواقع الراهن كشرط للتقدم . مهمة الدولة تكمن هنا ، بأن تعمل على تخليص اللبنانيين من هذا الشعور بالاثم . ويمكن الدولة ان تفعل ذلك فقط عندما تتصرف كدولة ، مسؤولة عن تحقيق رغبات اللبنانيين العميقة في التقدم والرقي .

الفصل الثالث

المناهج الدراسيّة

تبدیل سایز صفحه

مرت المناهج في لبنان في ثلاث فترات تاريخية رئيسية ، واحدة في عهد الانتداب واثنتان بعد الاستقلال .

الفترة الاولى : كان القرار رقم ٢٦٤٢ الصادر في ٥ آب عام ١٩٢٤ اول قرار اتخذته السلطة المنتدبة بصدد التعليم ، وقد تناول هذا القرار تنظيم الامتحانات في المدارس الابتدائية الاعدادية والدروس الابتدائية العليا ، كما تناول الشهادات الرسمية المختصة لكل من هذه الدروس .

وفي أول كانون الاول من العام ذاته صدر القرار رقم ٢٨٥٢ ، المتضمن تنظيم مواد الدروس في المرحلة الابتدائية . ويعتبر هذا أول قرار تناول تحديد مواد المنهج بشكل مفصل .

لقد اتخذ القراران السابقان قبل دستور ١٩٢٦ واعلان الجمهورية اللبنانية . ولكن ما ان تم ذلك حتى بدأت السلطة الفرنسية باعادة النظر في التنظيمات التي وضعتها في خلال الفترة السابقة ، وتم في ٢٨ كانون الثاني عام ١٩٢٨ صدور المرسوم رقم ٤٤٣٥ ، المتضمن تنظيم الشهادتين الابتدائية والتكميلية ، وهو تعديل القرار رقم ٢٦٤٢ ، الذي كان قد صدر في ٥ آب ١٩٢٤ . وبعد ايام قليلة ، اي في ٣١ كانون الثاني عام ١٩٢٨ ، صدر المرسوم رقم ٤٢٩٨ ، المتضمن منهاج التعليم الابتدائي ، وهو تعديل القرار السابق رقم ٢٨٥٢ ، الصادر في أول كانون الاول عام ١٩٢٤ . ويعتبر منهاج عام ١٩٢٨ أول منهاج تعليمي ، بالمعنى الحديث للكلمة ، يتناول كل مادة من المواد بالتفصيل .

وبعد عام تقريبا ، اي في ٢٨ كانون الثاني عام ١٩٢٩ صدر ، ولاول مرة ، مرسوم بانشاء البكالوريا اللبنانية ، تحت الرقم ٤٤٣٠ ، متضمنا تفصيل المواد الدراسية في المرحلة الثانوية . وبعد اربعة اعوام ، وبتاريخ ١٤ ايلول عام ١٩٣٣ ، صدر المرسوم رقم ٢٤٦٥ ، بتعديل منهاج البكالوريا وامتحاناتها .

وهكذا أصبح للبنان ، في مطلع عام ١٩٢٩ ، مناهج تعليمية تشمل المرحلتين الابتدائية (ومعها التكميلية) ، والثانوية . وبقيت هذه المناهج سارية المفعول ، من دون تعديلات هامة (في ما عدا التعديل الذي أدخِل على البكالوريا عام ١٩٣٣) ، حتى صدور المنهج الاول بعد الاستقلال .

الفترة الثانية : في أول تشرين الاول عام ١٩٤٦ صدرت ستة مراسيم هامة ، تناولت اعادة تنظيم الدروس في المراحل الابتدائية ، والابتدائية العالية ، والثانوية ، كما تناولت شروط الامتحانات لكل من الشهادات لهذه المراحل . وهذه المراسيم هي : ٦٩٩٨ ، ٦٩٩٩ ، و ٧٠٠١ ، تتعلق بتنظيم المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية ، والمرحلة الابتدائية العالية ، والمرحلة الثانوية على التوالي . ثم الحق بهذه المراسيم ثلاثة اخرى ، هي ٧٠٠٢ ، ٧٠٠٣، و ٧٠٠٤ ، تنظم شروط الامتحانات للشهادات المعطاة في هذه المراحل ذاتها .

الفترة الثالثة : بدات عام ١٩٦٨ ، حين صدر المرسوم رقم ٩١٠٠ ، بتاريخ ٨ كانون الثاني من ذلك العام ، وتناول تعديل المناهج في مرحلة التعليم الثانوي العام . وقد صدر ، في اليوم ذاته ، المرسوم رقم ٩١٠١ ، المتعلق بتنظيم امتحانات شهادة البكالوريا ، والمرسوم رقم ٩٠٩٩ ، الذي حدد مراحل التعليم العام . وفي ٢٣ أيار سنة ١٩٧٠ صدر المرسوم رقم ١٤٥٢٨ ، الذي حدد مناهج التعليم في المرحلة المتوسطة ، ومرسوم ثان برقم ١٤٥٢٩ ، وتناول تنظيم امتحانات الشهادة المتوسطة . واخيرا صدر ، في ٦ تشرين الثاني عام ١٩٧١ ، المرسوم رقم ٢١٥٠ ، الذي حدد مناهج التعليم في مرحلة الروضة والمرسوم رقم ٢١٥١ ، الذي حدد مناهج التعليم في المرحلة الابتدائية .

وهكذا تكون المناهج الصادرة عام ١٩٦٨ ، ١٩٧٠ و ١٩٧١ ، هي المناهج المعمول بها حاليا .

قبل الانتقال الى دراسة المناهج الحالية ، يستحسن ، كخطوة تمهيدية ، النظر بسرعة الى ما تم تحقيقه في العهد الاول من الاستقلال ، لمقابلته بالمناهج الموضوعة في عهد الانتداب .

أ ــ مقارنة بين مناهج ١٩٤٦ ومناهج الانتداب

١ ــ **مرحلة الحضانة** : وضعت في مناهج عام ١٩٢٨ على انها للاطفال الذين لم يبلغوا السادسة من العمر ، بينما حددت مدتها في مناهج عام ١٩٤٦ بسنتين . وشملت مناهج ١٩٢٨ مبادىء اولية في التربية الدينية والاخلاقية لم تذكر في مناهج ١٩٤٦ ، واستعيض عنها « بالدروس الاخلاقية » . كما ان الاشغال اليدوية ودروس الاشياء جاءت في مناهج ١٩٢٨ بشكل مفصل ووافٍ ، بينما جاءت في مناهج ١٩٤٦ بشكل مقتضب . بالمقابل ، فقد اكدت مناهج ١٩٤٦ على حب الوطن والرموز والمشاعر الوطنية .

٢ ــ **المرحلة الابتدائية** : جاءت هذه في مناهج عام ١٩٢٨ لمدة ست سنـــوات ، مقسمـــة الى ثلاث مراحل ، كل منهـــا سنتان . المرحلـــة الاولى سميت القســـم التجهيزي ، والثانية الابتدائي الاعدادي ، والثالثة الابتدائي الوسط ، الذي ينتهي بالشهادة الابتدائية الاعدادية . اما مناهج عام ١٩٤٦ فقد حددت المرحلة الابتدائية بفترة خمس سنوات . قسمت الدروس في كلا المنهجين ، ١٩٢٨ و ١٩٤٦ ، الى مـــا يعطى منها بالعربية وما يعطى بالفرنسية . وقد بلغ مجموع الدروس في السنوات الاربع الاولى من منهاج ١٩٢٨ ثلاثين ساعة ، وفي السنتين الاخيرتين ٣٢١/٢ ، بينما بلغ ، في منهاج عام ١٩٤٦ ، ٢٧ ساعة في كل من الصفوف الخمسة . كما جاء توزيع الساعات بين صفي كل مرحلة من المراحل الثلاث في منهاج ١٩٢٨ متطابقا ، بينمـــا جاء في منهاج ١٩٤٦ منفصلا للسنة الاولى ، ثم متطابقا لكل سنتين من السنـــوات الاربع التالية .

أما من ناحية توزيع الساعات بين المواد ومضمون هذه المواد ، ففي ما يلي اهم الفروقات :

١ ــ في منهاج ١٩٤٦ ، خفض عدد الساعات الذي كان يعطى في منهاج ١٩٢٨ للغة الاجنبية (الفرنسية) الى حوالي النصف ، وبالمقابل زيد عدد الساعات المعطى للحساب بمعدل حوالي الضعف .

٢ ــ بينما كانت مواد الحساب ودروس الاشياء والقراءات التاريخية تعطى في منهاج ١٩٢٨ باللغتين العربية والفرنسية (ودروس الاشيـــاء في الصفوف العليـــا باللغة الفرنسية وحدها) صنفت هذه المواد جميعها ، في منهاج ١٩٤٦ ، بين المواد التي تعطى باللغة العربية . ولكـــن ، برغم ذلـــك ، فقد اعطيت نصوص مـــادتي الحساب ودررس الاشياء في منهاج ١٩٤٦ ، باللغتين العربية والفرنسية .

٣ ــ **المرحلة المتوسطة** : حددت هذه ، في منهاج ١٩٢٨ ، بثلاث سنوات ، أطلق على السنة الاولى منها تسمية الابتدائي العالي وعلـــى السنتين التاليتين تسميـــة القسم التكميلي ، الذي حوى المواد ذاتها ، بلا اختلاف في عدد الساعات .

اما منهاج ١٩٤٦ فقد تبنى التمييز بين الابتدائي والابتدائي العالي ، او التكميلي، الوارد في مناهج ١٩٢٨ ، ولكنه ادخل تنظيمات وتعديلات ذات مغاز مهمة . فقـــرر تنظيم نوعين من الدراسة المتوسطة ، كل منهما لاربع سنوات ، واعتبر ان احـــد النوعين جزء من التعليم الثانوي ، اي انه للموهوبين او المحظوظين من الطـــلاب ، فيرفع الطالب من الصف الرابع الى الخامس ثم السادس فالسابع ، من غير الحاجة الى شهادة في نهاية الصف الرابع (مرسوم رقم ٧٠٠١) ، بينما اعتبر النوع الثاني استمرارا او « تكميلا » للمرحلة الابتدائية (مرسوم رقم ٦٩٩٩) ، وأطلقت عليـــه

تسمية التعليم الابتدائي العالي ، او « التوجيهي » ، الذي ينتهي بشهادة الدروس الابتدائية العالية ، وتكون هذه نهائية للذين يدخلون الحياة العملية أو يلتحقون بالتعليم المهني او الزراعي . وقد نصت مناهج ١٩٤٦ على هذا بشكل صريح ، اذ حددت غاية التعليم الابتدائي العالي على الشكل التالي :

« لا تختلف الغاية العامة في هذه المرحلة الدراسية عنها في مرحلة التعليم الابتدائي من الاهتمام بتنشئة الانسان الحق تنشئة روحية وجسدية . بيد ان اساليب هذه التنشئة تتجه اتجاها أوضح نحو الجهة العملية في التدريس ، والمنفعة القريبة من مختلف مواده . وذلك ان هذه المرحلة ، المبنية على اساس المرحلة السابقة ، تعد التلميذ اما للدخول في المدارس المهنية ، من زراعية وصناعية وتجارية والمعاهد المسلكية كدار المعلمين والمعلمات ، واما للتمرس حالا بمرافق الحياة في مختلف مظاهرها » .

لكن المراسيم قصدت ، على ما يبدو ، ان تفسح مجال الانتقال من نوع الى آخر ، ابتداء من السنة الثالثة ، فجعلت مناهج السنتين الاوليين في النوعين مشتركا، وادخلت اختلافات في منهاج السنتين الثالثة والرابعة ، اهمها خفض عدد الساعات المعطى للغة العربية من سبع ساعات في النوع الاول (المعد للثانوي) الى خمس في النوع الثاني (الابتدائي العالي) ، وكذلك في اللغة الاجنبية ، من ست الى خمس ساعات ، وفي التاريخ والجغرافيا من ثلاث الى ساعتين ونصف . وبالمقابل ، زادت من عدد الساعات المعطى للرسم والاشغال اليدوية من ساعتين الى ثلاث ، وللعلوم من ثلاث الى اربع ساعات ، وللرياضيات من ثلاث الى خمس ساعات . والزيادة في مواد العلوم والرياضيات ، في فرع الابتدائي العالي ، تستلفت النظر . ولعل واضعي المناهج اعتبروا ان الطالب الثانوي سينال فرصا اخرى في السنوات الثلاث من التعليم الثانوي العالي ليتعلم هذه المواد ويتعمق في دراستها ، بينما لن تتوافر لطالب التعليم الابتدائي العالي مثل هذه الفرصة .

بامكاننا ان نترك جانبا منهاج التعليم الابتدائي العالي هنا ، ونجري المقارنة بين مناهج ١٩٢٨ ومناهج المرحلة المتوسطة ، الملحقة بالتعليم الثانوي لعام ١٩٤٦ ، فنلاحظ الامور التالية :

١ ــ صنفت الدروس ، في منهاج ١٩٢٨ ، على نوعين : بعضها يعطى باللغة العربية وبعضها الآخر باللغة الفرنسية . وكانت بين المواد التي تعطى باللغة العربية مواد الحساب والتاريخ ، بينما صنفت مادة العلوم بين المواد التي تعطى باللغة الفرنسية . اما في منهاج ١٩٤٦ فقد صنف بعض المواد على ان يعطى بالعربية ، ومن بينها التاريخ والجغرافيا . وبالمقابل ترك الخيار ، في مواد العلوم والرياضيات ، كي

تعطى اما باللغة العربية او باللغة الاجنبية . والمادة الوحيـــدة التي صنفت تحـــت اللغة الاجنبية هي مادة اللغة الاجنبية ذاتها ، بقواعدها وآدابها .

٢ ــ زيد عدد الساعات المخصصة للغة العربية وفروعها ، من اربع ساعـــات واربع ساعات ونصف في منهاج ١٩٢٨ ، الى ست ساعات في السنتين الاولى والثانية وخمس ساعات للسنتين الثالثة والرابعة ، في منهج ١٩٤٦ . وكذلـــك زيد عـــدد الساعات المخصصة للغة الاجنبية (الفرنسية) من اربع ساعات في السنة الاولى وخمس ساعات في السنتين التاليتين من منهاج ١٩٢٨ ، الى ست ساعات للسنتين الاولى والثانية وخمس ساعات للثالثة والرابعة ، في منهاج ١٩٤٦ .

٣ ــ خصص لكل من مادتي الحساب والعلوم اربع ساعات في السنة الاولى ، واربع ساعات للحساب وخمسة للعلوم في كل من السنتين التاليتين ، في منهاج عام ١٩٢٨ ، بينما ، في منهاج ١٩٤٦ ، حدد عدد الساعات لكل من مادتي الرياضيـــات والعلوم بأربع في السنتين الاوليين ، ولكن في السنتين التاليتين زيـــد عدد ساعـــات الرياضيات الى خمس وخفض عدد ساعات العلوم الى اربع .

٤ ــ **المرحلة الثانوية** : ذكرنا قبلا ، ان منهاج البكالوريا حدد أول الامر بمرسوم صدر عام ١٩٢٩ . ونضيف هنا ان هذا المرسوم قسم البكالوريا الى فرعين : أدب وفلسفة من جهة ، وعلوم من جهة ثانية . ثم ، في عام ١٩٣٣ ، صدرت تعديـــلات على مرسوم عام ١٩٢٩ ، وقسمت البكالوريا الى قسمين ، القسم الاول في فرعين : ادبي وعلمي ، والقسم الثاني في فرعين كذلك : فرع الفلسفة وفـــرع الرياضيات . وسنأخذ ، في ما يلي ، مناهج عام ١٩٣٣ (بدل مناهج ١٩٢٩) ونقارن بينها وبـــين مناهج ١٩٤٦ :

١ ــ في حين ان منهاج عام ١٩٣٣ لم يحدد توزيع الساعات المخصصة لكل مادة، كما انه ، في الواقع ، لم يحدد عدد السنوات المفروض على الطالب ان يقضيهـــا في الدراسة ، في كل من القسم الاول والقسم الثاني للبكالوريا ، فقد جاءت مناهج عام ١٩٤٦ واضحة من هذه الناحية ، اذ حددت فترة الدراسة للقسم الاول بسنتـــين ، تنتهيان بشهادة البكالوريا ــ القسم الاول، تليها سنة ثالثة تنتهي بالبكالوريا ــ القسم الثاني ، كما ادرج عدد الساعات الاسبوعية ، لكل من المواد في مختلف السنـــوات ، بشكل مفصل . ولعل اهمال تحديد ذلك في منهاج عام ١٩٣٣ يعود الى وجود عدد قليل من المدارس الثانوية الرسمية في خلال فترة الانتـــداب الفرنسي ، واعتمـــاد السلطات الفرنسية اعتمادا كبيرا على المدارس الاجنبية (او الخاصة التي تتبـــع المنهاج الفرنسي) ، الامر الذي جعل هذه السلطات تترك الحرية للمدارس الاجنبية والخاصة لجهة توزيـــع الساعات الدراسية . وعوضا عـــن ان تهتم السلطـــات بتحديد عـــدد السنوات الدراسية وتوزيـــع الساعـــات على المواد ، نـــرى انها

اهتمت بشروط الامتحانات التي جاءت في المراسيم بشكل دقيق ومفصل . ولهذا لن يكون باستطاعتنا مقابلة عدد الساعات المعطى للمواد ، في منهجي عام ١٩٣٣ و ١٩٤٦ .

٢ ــ ادخل منهاج عام ١٩٤٦ فرعا ثالثا للبكالوريا ــ القسم الاول ، وهو فرع اللغات القديمة ، الذي لم يكن موجودا في منهاج عام ١٩٣٣ . ولكن ، عند التدقيق ، نجد ان منهاج عام ١٩٣٣ لم يغفل اللغات القديمة ، برغم انه لم يخصص لها فرعا مستقلا ، فشمل دراسة اربع لغات وآدابها في القسم الاول من البكالوريا ، هي اللغة العربية وآدابها ، واللغة الافرنسية وآدابها ، اللغة اللاتينية وآدابها، ثم اللغة الانكليزية وآدابها .

والجديد في مناهج ١٩٤٦ انها ، اذ أضافت فرع اللغات القديمة وادخلت في هذا الفرع دراسة احدى اللغات العبرية او السريانية او اليونانية او اللاتينية ، فقد سمحت بأن تكون احدى اللغتين الافرنسية او الانكليزية ، من الناحية المبدئية ، اللغة الثقافية الاجنبية للطالب . ومن الطريف ان نلاحظ ان برنامج هذه اللغات جاء موزعا على السنوات الثانوية الست بكاملها ، ولكنه لم يدرج في منهاج السنة السابعة لاي من فرعي الفلسفة او الرياضيات !

٣ ــ بالرغم من انه ليس بامكاننا ان نقابل بين توزيع الساعات في المنهاجين ، نلاحظ ، بعد التدقيق في نصوص المواد ، ان اهم الفروقات كانت على نوعين : الاول ، اضافة مواضيع تتعلق بتاريخ لبنان والشرق الاوسط ، لم ترد في منهاج عام ١٩٣٣ ، مع تخفيف التشديد على تاريخ فرنسا واوروبا ، وثانيا ، زيادة التفصيل وادخال فقرات مطولة تحت مختلف المواضيع لم تكن واردة في منهاج ١٩٣٣ ، برغم المحافظة على الاطار العام لهذه المواضيع ، في ما خلا مواد التاريخ والجغرافيا ، والى حد ما ، اللغة العربية وآدابها .

نكتفي بهذا القدر من الملاحظات حول الفروقات بين المناهج الموضوعة في عهد الانتداب ومناهج العهد الاستقلالي الاولى ، لننتقل من هنا الى معالجة المناهج الجديدة ، الصادرة بين اعوام ١٩٦٨ و ١٩٧١ .

ب ــ الهيكل التعليمي

ليس المنهاج التعليمي توزيع الدروس في حصص اسبوعية فحسب ، او تحديد مضمون هذه الدروس ، وانما هو ، كذلك ، خريطة الانتقال من سنة الى اخرى ومن فرع الى آخر . ونعبر عن هذه الخريطة هنا بالهيكل التعليمي . ذلك اننا

نستطيع ان نكون صورة واقعية عن المناهج فقط عندما نقدر ان نربط بينها وبـــين درجات هذا الهيكل وتشعباته . فمن الواضح انه اذا أدى دخول شعبة من الشعب الى حائط مسدود ، لا يقدر المتعلم ان يتخطاه ، فان ذلك يترك اثرا ليس في نصيب المتعلم من التقدم وحسب ، بل وكذلك في مدى الحوافز التي تدفعه للتعلم .

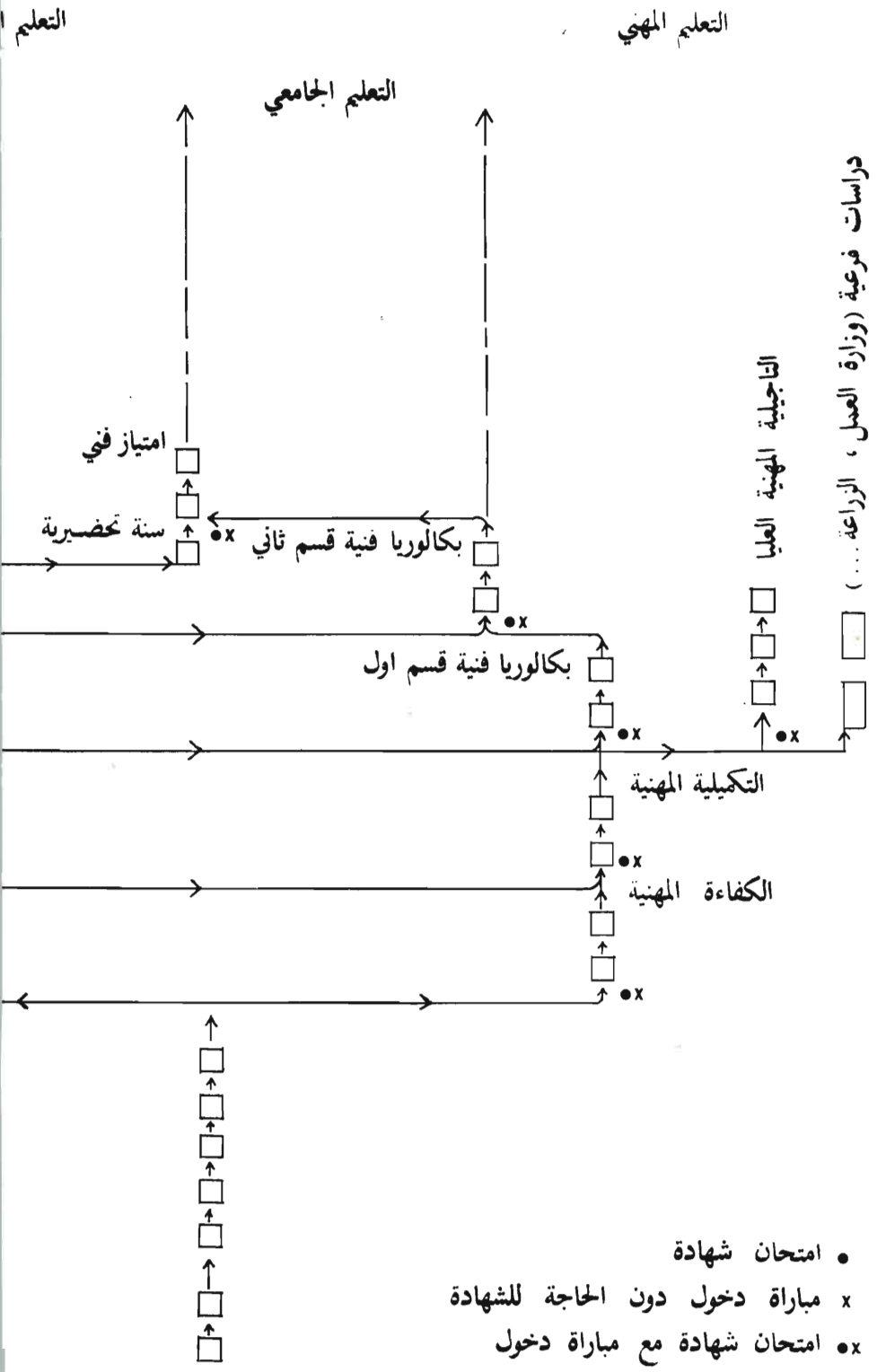
لهذا نرى ان نبدأ دراستنا للمناهج التعليمية الحاضرة بتقديم شكل يفسر هـــذا الهيكل (انظر الشكل رقم ١) . وقد وضعنا ، بين درجة واخرى من هذا الشكـــل وبين فرع وآخر ، علامات تشير الى الشروط (من امتحانات ومباريات دخول) التي على الطالب ان يجتازها ، كي يتمكن من الانتقال الى درجة اعلى او من شعبة الى أخرى .

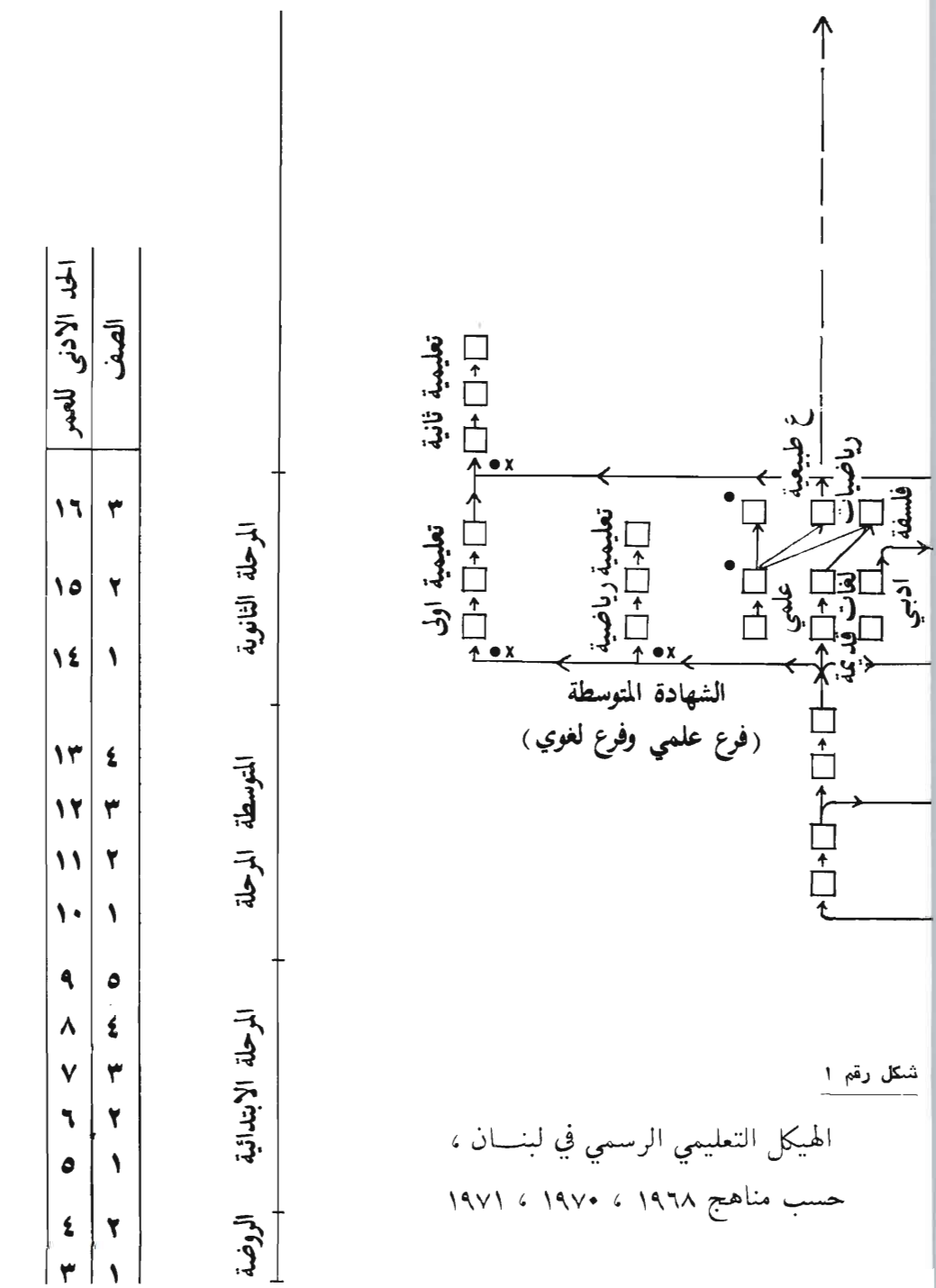
يتضح من الشكل رقم ١ ان الهيكل التعليمي في لبنان يختص بما يلي :

١ ــ يتألف الجذع الرئيسي للتعليم ما قبل الجامعي من سنتين للروضة ، ثـــم خمس سنوات من التعليم الابتدائي ، تتبعها اربع سنوات من التعليم المتوسط ، تبدأ بعدها مرحلة التعليم الثانوي لثلاث سنوات ، مقسمة على فترة اولى من سنتـــين تنتهيان بالبكالوريا ــ القسم الاول ، يليهما سنة ثالثة تنتهي بالبكالوريا ــ القســـم الثاني . اي ١٤ سنة بدءا من مرحلـــة الروضة : (٢ روضة + ٥ ابتـــدائي + ٤ متوسط + ٢ بكالوريا ، قسم أول + ١ بكالوريا ، قسم ثان) .

٢ ــ ان شعاب التفرع عن الجذع الرئيسي من التعليم الاكاديمي ممكنة ، بعـــد انتهاء اي من المراحل الثلاث ، الابتدائية والمتوسطـــة والثانوية . وهـــذا التفرع يحصل ، بعد المرحلة الابتدائية ، باتجاه التعليم المهني ، وثم بعد المرحلة المتوسطة والثانوية ، باتجاه التعليم المهني او دور المعلمين . وهكذا يتم للطالب ، بعد انتهـــاء المرحلة الابتدائية ، اختياران : اما ان يكمل دراسته باتجاه التعليم الاكاديمي ، واما ان يتحول الى التعليم المهني ، وبعد المرحلة المتوسطة ثلاثة اختيـــارات : التعـــليم الاكاديمي ، والتعليم المهني ، ثم دور المعلمين . وكذلك الحال بعد انتهاء المرحلـــة الثانوية .

٣ ــ حيث يسمح الهيكل بالتفرع عن التعليم الاكـــاديمي الى التعليم المهني او اعداد المعلمين ، فان السنوات الدراسية في التعليم المهني او دور المعلمين لا تمكّن الطالب من العودة الى الجذع الرئيسي من التعليم الاكاديمي . اي ان التشعب هو باتجاه واحد ، من التعليم الاكاديمي الى التعليم المهني او دور المعلمين ، ولا يصح العكس . واذا ما رغب الطالب في العودة الى التعليم الاكاديمي ، فعليه ان يفعـــل ذلك على مسؤوليته الخاصة ، اي انه يحضر الدراسات المطلوبة في التعليم الاكاديمي ويتقدم الى شهاداتها ، اعتمادا على جهده الشخصي .


التعليم ا
التعليم المهني
التعليم الجامعي
دراسات فرعية (وزارة العمل ، الزراعة ....)
التأهيلية المهنية العليا
امتياز فني
سنة تحضيرية
بكالوريا فنية قسم ثاني
بكالوريا فنية قسم اول
التكميلية المهنية
الكفاءة المهنية
• امتحان شهادة
x مباراة دخول دون الحاجة للشهادة
•x امتحان شهادة مع مباراة دخول



شكل رقم ١

الهيكل التعليمي الرسمي في لبنـان ،
حسب مناهج ١٩٦٨ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧١

٤ ــ ان سلم التعليم المهني مقسم الى درجات متعددة ، تبدأ بسنتين بعد المرحلة الابتدائية وتؤدي الى الكفاءة المهنية ، تتبع ذلك سنتان اخريان تؤديان الى التكميلية المهنية . وثم يستطيع الطالب الانتقال الى القسم الفني لينال البكالوريا ــ القسم الاول ، بعد سنتين ، او الانتقال الى درجة اعلى من التعليم المهني ، حيث يحصل على التأهيلية المهنية العليا ، بعد ثلاث سنوات . وبعد حصوله على التأهيلية يصبح غير قادر على العودة الى التعليم الفني . أما اذا اختار التعليم الفني ، فباستطاعته الترفع من البكالوريا الفنية ــ القسم الاول الى البكالوريا الفنية ــ القسم الثاني ، وبعدها في امكانه اما دخول أحد فروع الجامعة ، اذا وجد اختصاصا يتناسب مع اختصاصه في الدراسة الفنية ، واما اكمال دراسته في الفرع الفني والحصول ، بعد عامين ، على شهادة الامتياز الفني .

٥ ــ أن التشعب ، بعد التكميلية المهنية الى التأهيلية المهنية العليا ، او بعد الشهادة المتوسطة الى التعليمية الابتدائية والرياضية ، او بعد البكالوريا ــ القسم الثاني الى التعليمية المتوسطة ، يؤدي الى باب مسدود ، بحيث لا يمكن للطالب ان يتابع دراسته ضمن سياق هذا الهيكل التعليمي الى درجات اعلى ، ويصبح عليه ، اذا اراد ان يفعل ذلك ، ان يعود الى الجذع الرئيسي من التعليم الاكاديمي ، ليحصل على شهادة التعليم الثانوي على مسؤوليته الخاصة ، قبل ان يتمكن من اكمال دراسته في شهادات اعلى .

٦ ــ ان الانتقال من مرحلة الى اخرى اعلى منها ، في اطار التعليم الاكاديمي ، ممكن بلا شهادة رسمية ، باستثناء المرحلة الاخيرة ، حيث يشترط على الطالب ان يحصل على البكالوريا ــ القسم الاول اولا ، ليستطيع الحصول على البكالوريا ــ القسم الثاني . اما في التعليم المهني والتقني ، وكذلك في دور المعلمين ، فالدخول الى هذه التفرعات يشترط الحصول على الشهادة الرسمية ، كما يشترط ، في الوقت ذاته ، اجتياز مباراة دخول خاصة بالفرع .

هذه أهم النتائج التي نتوصل اليها من تفحصنا للهيكل التعليمي ، المقدم في الشكل رقم ١ . ولا بد ، قبل الانتقال الى المناهج ذاتها ، من ان نشير الى الاختلاف في واقع الحال في التطبيق ، خاصة في المدارس الخاصة ، وبين شروط هذا الهيكل . وفي ما يأتي اهم الفروقات التي نلاحظها بين واقع التعليم في لبنان وبين الهيكل :

١ ــ حيث ان الهيكل التعليمي الرسمي يحدد مرحلة الدراسة الابتدائية بخمس سنوات ، نجد ان معظم المدارس الرسمية تضم الى ذلك سنة تمهيدية ، بحيث يكون عدد السنوات الفعلي ستا لا خمسا . ونتحقق من انتشار هذه الظاهرة عندما نجد ان مجموع التلامذة في الصف الاول من المرحلة الابتدائية بلغ ٣٩،٦٠٥ عام ١٩٧٠ ــ

١٩٧١ ، يقابلهم ٢٦،٥٥٦ في المرحلة التمهيدية (ما قبل الابتدائي)(١). ونلاحظ ان معظم هؤلاء كان في السن الخامسة من العمر ، وان فئة كبيرة منهم كانت في السن السادسة وما فوق .

لعل مرسوم عام ١٩٧١ افترض ان مرحلة الروضة ، المحددة بسنتين ، ستأخذ مع الوقت مكان هذه المرحلة التمهيدية ، القائمة فعليا في المدارس الرسمية .

٢ ــ اما في المدارس الخاصة ، فنلاحظ ان معظمها يضيف سنة سادسة الى المرحلة الابتدائية ، وان كثيرا منها ، خاصة المدارس الكبيرة الموجودة في المدن ، يضيف الى ذلك عددا من سنوات الروضة والحضانة ، واحيانا بيت الاطفال ، بحيث يدخل التلميذ ، في بعض الحالات ، مدرسة خاصة وله من العمر ثلاث سنوات او اربع ، وينهي دراسته الابتدائية في سنه العاشرة او الحادية عشرة (اي لفترة سبع او ثماني سنوات ، واحيانا اكثر) . وتدلنا احصاءات عام ١٩٧٠ ــ ١٩٧١ على ان مجموع تلاميذ المدارس الخاصة بلغ ، في المراحل ما قبل الابتدائية ، ١١١،٠٥٩ تلميذا ، بينما بلغ ، في المرحلة الابتدائية ، ٢٦٩،١١٨(٢).

لهذا نكون اقرب الى الواقع اذا استنتجنا ان معظم الاولاد يكونون في سنتهم الخامسة او السادسة عندما يبدأون دراستهم الابتدائية ، وانهم يبقون في المرحلة الابتدائية ست سنوات وينتهون منها وهم في السن الحادية عشرة او الثانية عشرة .

بعد هذه الملاحظات السريعة على الهيكل التعليمي ، ننتقل الى النظر في المناهج الحالية . ومن الضروري لفت الانتباه الى اننا ما نزال ، في الوقت الحاضر ، وفي ما خص المرحلة الثانوية ، في مرحلة انتقالية بين المناهج القديمة لعام ١٩٤٦ والمناهج الجديدة . فقد نصت مناهج المراسيم الجديدة على ان يبدأ تطبيقها بالتدرج ، بمعدل صف واحد لكل سنة . وهكذا فان منهاج الصف الاول من المرحلة الابتدائية يبدأ تطبيقه عام ١٩٧٢ ــ ١٩٧٣ ، والصف الثاني في العام الذي يليه ، الى ان يتم تطبيق المناهج بكاملها عام ١٩٧٦ ــ ١٩٧٧ . اما مناهج المرحلة المتوسطة فقد بدىء بتطبيق منهاج الصف الاول عام ١٩٧١ ــ ١٩٧٢ ، ومن المنتظر ان يتم تطبيق المناهج في جميع الصفوف في عام ١٩٧٤ ــ ١٩٧٥ . اما مناهج المرحلة الثانوية فقد اكملت مدتها عام ١٩٧٠ ــ ١٩٧١ ، واصبحت تشمل جميع الصفوف .

(١) الجمهورية اللبنانية ، وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الابتدائي ، **التعليم الرسمي والمتوسط** ، ١٩٧٠ ــ ١٩٧١ ، جدول رقم ٦ .

(٢) الجمهورية اللبنانية ، وزارة التربية الوطنية ، **الاحصاء التربوي للعامين الدراسيين** ١٩٦٩ ــ ١٩٧٠ و ١٩٧٠ ــ ١٩٧١ .

لكي نتمكن من استيعاب التغيرات التي ادخلتها المناهج الجديدة ، وللتعمق في مضامينها ، سنقسم دراستنا هذه الى قسمين :

في القسم الاول سنجري مقارنة بين مناهج ١٩٤٦ والمناهج الجديدة لاعوام ١٩٦٨ ، ١٩٧٠ ، و١٩٧١ .

وفي القسم الثاني سنتناول المناهج الجديدة بالتحليل الداخلي ، اي اننا سنقارن بين فرع وآخر، وننظر في توزيع المواد ومضامينها، وبين فرع وآخر وبين صف وآخر.

ج ــ مقارنة بين مناهج ١٩٤٦ والمناهج الجديدة

١ ــ مرحلة الروضة :

جاءت نصوص هذه المرحلة مختصرة جدا ، في مناهج ١٩٤٦ ، وفي صفحة واحدة ، تحوي توجيهات عامة حول الاعتناء بحالة الاطفال وبنظافتهم وتعويدهم على الاعداد الاولية من واحد الى عشرة وتدريبهم على الالعاب المختلفة ، على ان يبدأ ، في السنة الثانية ، اعطاؤهم مبادىء القراءة والحساب ودروس الاشياء ، بشكل مبسط جدا . ثم ترد فقرة تشير الى « تغذية الاطفال بحب وطنهم بطريقة القصص والاناشيد والرسوم » . وقد استهلت هذه المناهج بمقدمة تشير الى أهمية الطفولة ، والى واجب المربي في ان يتعهد الطفل « كما يتعهد البستاني الاغراس الطرية » ، والى ضرورة فهم نفسية كل طفل ، وتشجيعه على العمل ، وغير ذلك من الارشادات العامة . وتنتهي هذه المقدمة بالقول ان مواد التدريس في الجدول المرفق « ليست تنظيما يسار عليه ، بل هي شبه نور يستأنس به ، للسير بالطفل على الطريق القويم » .

اما مناهج عام ١٩٧١ فجاءت ، هي ايضا ، مختصرة في منهج الروضة الاولى ، مع اقتراح عشرة انواع من النشاطات ، التي تهدف « الى تأمين جو متكامل ينمو فيه الولد جسميا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا » . اما منهاج الصف الثاني فقد جاء مفصلا بالنسبة الى مواضيع ثلاثة ، هي اللغات (العربية والفرنسية والانكليزية) ، والاجتماعيات ، والرياضيات . ويلحق هذه التفصيلات توجيهات عامة تتعلق بمنهج الفنون ، والموسيقى ، والتربية البدنية ، على ان تطبق هذه التوجيهات في خلال سنتي الروضة كلتيهما .

يتبع منهج الروضة الجديد الطريقة الاستقرائية ــ المحورية ، اي ربط الموضوع بما يحيط بالولد من اشكال وصور ، لينطلق منها الى مفاهيم اشمل ، وفي الوقت نفسه ربط ما يدرسه الولد ، او النشاطات التي يقوم بها في موضوع معين ، بما يدرسه والنشاطات الاخرى في موضوع آخر . وفي هذا المبدأ ، ذي الوجهين ، يمتاز المنهج الجديد امتيازا واضحا عن القديم ، ويفوقه في صلاحه كوسيلة لاثارة الاهتمام والفهم والابداع .

ومن الملاحظ ايضا ان المنهج الجديد يشمل اللغتين الفرنسية والانكليزية ، بينما لم يشمل منهج ١٩٤٦ اي لغة اجنبية ، ولم يشر اليها اطلاقا . ونستخلص من هذا ان المنهج الجديد قد التزم بمبدأ تعليم اللغات الاجنبية ، بدءا من مرحلة الروضة ، وفي هذا تعديل واضح لما جاء في المنهج القديم .

٢ ــ المرحلة الابتدائية :

نقارن بين منهجي المرحلة الابتدائية بتقديم الجدول رقم ١٨ ، الذي يعطي توزيع ساعات التدريس الاسبوعية .

نرى في الجدول رقم ١٨ ، وبسهولة ، ان المنهج الجديد قد اتبع ، في المرحلة الابتدائية ، تقسيم العلوم والنشاطات الى سبعة اقسام (او محاور) رئيسية ، وانه تخلى عن التفصيل والتعقيد الذي ساد منهج ١٩٤٦ ــ هذا مع العلم ان عدد الساعات الاسبوعية بلغ ، في منهاج ١٩٧١ ، ثلاثين ساعة ، مقابل سبع وعشرين في منهج ١٩٤٦ . ففي اللغة العربية ، مثلا ، بدل ان تقسم المادة الى مهارات معينة كالقراءة والاستظهار ، او القواعد والاملاء ، ويحدد لكل منها عدد معين من الساعات ، كما جاء في منهج ١٩٤٦ ، حدد منهج ١٩٧١ عدد الساعات المعطاة للغة العربية بكاملها ، تاركا الحرية في توزيع هذه الساعات على مختلف المهارات للمعلم. وبعد هذا جاءت نصوص المواد وشروحها تقسم اللغة الى مهارات ومعارف ونشاطات مختلفة ، حرصا على ان يتوافر للمعلم التوجيه والارشاد اللازمان .

لقد فصل منهج ١٩٤٦ اللغتين العربية والفرنسية الى قراءة واستظهار وخط ونسخ وتمارين انشائية وقواعد واملاء ، وعين تدريس القراءة والاستظهار والخط والنسخ في الصف الاول ، من دون الانشاء والقواعد والاملاء ، بينما ، في الصفين الثاني والثالث ، قد عين تعليم القراءة والاستظهار والانشاء والقواعد والاملاء من دون الخط ، وفي الصفين الرابع والخامس تعليم الانشاء والقواعد والاملاء من دون القراءة والاستظهار والخط . وما يصح في اللغة يصح ايضا في التاريخ والجغرافيا (فلا يعلمان في الصف الاول) ، وفي دروس الاشياء .

جدول رقم ١٨

مقارنة بين توزيع ساعات التدريس الاسبوعية في المرحلة الابتدائية لمنهجي عام ١٩٤٦ و ١٩٧١

المادة	١٩٤٦			المادة	١٩٧١		
	السنة الاولى	السنتان الثانية والثالثة	السنتان الرابعة والخامسة		السنة الاولى	السنتان الثانية والثالثة	السنتان الرابعة والخامسة
اللغة العربية							
قراءة واستظهار وخط ونسخ	٦	—	—				
قراءة واستظهار	—	٣١/٢	٢				
تمارين انشائية وقواعد واملاء	—	٣	—	لغة عربية	٨	٨	٧
انشاء وخط	—	—	٢				
قواعد واملاء	—	—	٢				
التعليم الديني	١	١	١				
الدروس الاخلاقية والوطنية	١١/٢	١	١	اجتماعيات	١	٢	٣
تاريخ وجغرافيا	—	٢	٢				
حساب	٥	٥	٥	رياضيات	٥	٥	٥
دروس أشياء ومحادثة	٢	—	—				
دروس أشياء	—	١١/٢	—	علوم	٢	٢	٣
دروس أشياء ودروس صحية	—	—	٢				
رياضة بدنية	٢١/٢	٢	٢	التربية الرياضية	٢	٢	٢
موسيقى وغناء	٢	١	١	النشاطات اليدوية والفنية	٤	٣	٢
رسم وأشغال يدوية	٢	٢	٢				
اللغة الاجنبية	٥	—	—	لغة أجنبية	٨	٨	٨
قراءة واستظهار	—	—	٢				
قراءة واستظهار وخط	—	٢١/٢	—				
قواعد واملاء	—	—	١١/٢				
قواعد وتمارين انشائية	—	٢١/٢	—				
انشاء وخط	—	—	١١/٢				
المجموع	٢٧	٢٧	٢٧	المجموع	٣٠	٣٠	٣٠

هذا هو الفارق الرئيسي ، بالنسبة الى موقف المنهجين من طبيعة المواد وكيفية توزيعها بين الصفوف المختلفة . وبالاضافة الى ذلك ، نـــلاحظ فروقات رئيسيـــة بالنسبة الى الثقل المعطى لمختلف المواضيع :

١ ـــ ان اللغتين ، العربية والاجنبية ، نالتا في المنهج الجديد نصيبا أكبر مـــن نصيبهما في منهج ١٩٤٦ . فكانت حصة اللغة العربية في منهج ١٩٤٦ ست ساعات (٦١/٢ في الصفين الثاني والثالث) ، واللغة الاجنبية خمس ساعـــات من اصل ٢٧ ساعة ، بينما نال كل من اللغتين العربية والفرنسية ثماني ساعات من اصل ثلاثين ساعة في منهاج ١٩٧١ ، وفي هذا اهتمام ظاهر باللغات .

٢ ـــ نالت مادة العلوم في المنهج الجديد نصيبا اكبر ، نسبيـــا ، من نصيبها في المنهج القديـــم .

٣ ـــ نالت مادة الاجتماعيات نصيبا اقل ، بشكل ظاهر ، من حظها في المنهـــج القديم . أما المواد الاخرى (الرياضيات ، والتربية الرياضية ، والنشاطات اليدوية) فقد انخفضت حصتها من مجموع الساعات ، نسبيا ، عما كانت عليه في المنهـــج القديـــم .

نستنتج من هذا ان منهج ١٩٧١ قد شدد ، بشكل خاص ، على اللغات ، فنالت هذه ما يزيد على نصف مجموع الساعات الاسبوعية ، بينما بلغت في المنهج القديم حوالي خمس عدد الساعات او ما يزيد بقليل . وقد ادت هذه الزيادة الى انخفاض نسبة الساعات المعطاة للمواد الاخرى ، باستثناء حالة واحدة ، هي مادة العلوم .

هذا في ما يتعلق بتوزيع عدد الساعات الاسبوعية على مختلف المواد . ولعـــل الاهم من هذا كله طريقة عرض النصوص في المنهجين ، وما ينتج عن هذا العرض من اختلاف جوهري في الفلسفة التربوية التي تبناها كل من المنهجين . نلاحظ :

اولا ـــ ان تقديم نصوص كـــل مـــادة جـــاء ، في منهـــج ١٩٤٦ ، بمقدمـــة موجزة ، تتضمن اقتراحات وتوجيهات عامة لا تتعدى ، في معظم الحالات ، الفقـــرة او الفقرتين . ثم يتبع ذلـــك تصنيف المواضيـــع وتوزيعها عـــلى كل من السنوات الخمس . بالمقابل ، نجد ان منهج ١٩٧١ يتناول تحديد الاهداف والاساليب على ثلاث صعد متداخلة ، فيبدأ بتحديد اهداف تعليم المادة بمجملها ، ثم ينتقـــل الى تحديـــد اهداف المواضيع المختلفة ، المدرجة في هذه المادة ، واخيرا ينتقل الى تحديد الاساليب والنشاطات المقترحة لكل موضوع ، عندما يتناول منهاج كل صف على حدة .

ثانيا ـــ ان منهج ١٩٧١ يتناول المواضيع المدرجة في كل مادة بصورة تكامليـــة ، بالمقابل للصورة المتقطعة التي اتبعت في منهج ١٩٤٦ . نعني بالتكاملية ان منهاج مادة

مـــا ، عندما يتناول مواضيع مختلفة ـــ مثلا ، في اللغة العربية : المحادثة والقصص والقراءة والاستظهار والقواعد والاملاء والخط ، الخ ـــ فانه يبدأ ، في الصف الاول ، بالمحادثة والقصص والقراءة والاستظهار والاملاء والخط ، ثم يتناول ، في الصـــف الثاني ، المواضيع ذاتها ويضيف اليها شيئا جديدا هو النسخ وتركيب الجمل ، وفي السنة الثالثة تترك القصص جانبـــا ، ويضاف الى المواضيع السابقـــة موضـــوع القواعـــد . ومع الانتقـــال من صف الى صف أعلى ، يعطى مزيد من التفاصيـــل والشروحات ، بحيث يتأمن نوع من التعمق ، وكذلك الاتساع في دراسة المادة . بالمقابل ، فان منهج ١٩٤٦ يجزىء المادة الى مواضيع مقسمة ، ويدرج المعلومات الواجب تدريسها تحت كل موضوع . ثم ، عند الانتقال الى الصف الاعلى ، يترك هذه المواضيع ليقترح بدائل عنها . فالقراءة والاستظهار ، مثلا ، يعلمان في الصفوف الثلاثة الاولى ولا يعلمان في الصفين الاخيرين ، والانشاء والقواعد والاملاء تعلم بدءا من الصف الثاني ولا تعلم في الصف الاول .

ثالثا ـــ ثم ان الارشادات والتوجيهات المعطاة في كل من المنهجين وردت مختلفة جدا . ففي منهج ١٩٤٦ وردت بشكل تجريدي وعام ، بينما في منهج ١٩٧١ وردت بشكل مفصل . ان عمومية هذه التوجيهات في منهج ١٩٤٦ هي من الغموض بحيـــث تبدو وكأنها تخدم غاية انشائية أكثر مما تخدم غاية عملية ، بينما توجيهـــات منهج ١٩٧١ جـــاءت محددة بصدد المادة والموضوع والصف ، بشكـــل يجعل ترجمتها الى عمليات تربوية معينة امرا ممكنا . يقتضي منا شرح هذا الاختلاف اعطاء امثلة كثيرة من المنهجين . واختصارا للجهد ، نشير بالرجوع الى نصوص المنهجين .

رابعا ـــ ان المواضيع المدرجة في كل من المنهجين تختلف في قربها من حياة الولد والبيئة التي يعيش فيها ، كما تختلف في مواكبتها للعصر الحاضر . ان يكون منهـــج ١٩٧١ قريبا من علوم العصر الحاضر اكثر من منهج ١٩٤٦ فذلك امر بديهي ، لمـــا حدث من تطور كبير في مجال العلوم ، في خلال فترة ربع القـــرن التي تفصل بـــين المنهجين . (« دروس الاشياء » في منهج ١٩٤٦ تصبح ، في منهج ١٩٧١ ، « علوم » تشمل الظواهر الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية على مختلف انواعهـــا . ومـــادة الحساب تصبح في منهج ١٩٧١ « رياضيات » تشمل ، في ما تشمل ، الرياضيـــات الحديثة) . ولكن ، بالاضافة الى ذلـــك ، فان الـــدروس المختـــارة والارشادات والتوجيهات ، في منهج ١٩٧١ ، تنطلق في معظمها من بيئة الولد (الصف والملعـــب والرفاق والالعاب والبيت والمدينة والقرية والطعام والشراب والمسكـــن والعمـــل والسائق والشرطي ...) كما تشدد على ضرورة الاعتماد علـــى مواهب الولـــد وقدراته الذاتية والانطلاق منها ، بينما تبدو مقدمات منهج ١٩٤٦ ، والتفصيلات التي

ترافق المواضيع ، وكأنها مجردة من بيئة الولد وحاجاته النفسية .

خامسا ــ لم يشمل منهج ١٩٧١ الدروس الزراعية ، بينما جاءت هذه في منهج ١٩٤٦ بشكل مفصل لكل صف ، حيث قسمت الى دروس نظرية واخرى عمليـــة . وجاء الاعلان في مقدمة هذه الدروس الزراعية ان « للمربي ملء الحرية في استعمال الساعات المخصصة للاشغال اليدوية لتنفيذ هذا المنهج وفقا لاحتياجات المنطقـــة التي يعيش فيها » . بالمقابل ، فان منهج ١٩٧١ أغفل النواحي الزراعية ولـــم يشر اليها اطلاقا ، وبدلا من ذلك فقد كان التأكيد واضحا على الرسم والموسيقى في مـــادة « النشاطات اليدوية والفنية » . اما الاشارة الى الخياطة والتطريز (للبنات) فقد جاءت بشكل مقتضب جدا ، وكانت ، على اقتضابها ، الاشارة الوحيدة الواردة في مادة « النشاطات اليدوية والفنية » . لقد امتاز منهج عام ١٩٤٦ امتيازا واضحـــا ، عن منهج عام ١٩٧١ ، لجهة تشديده على المواضيع الزراعية واليدوية .

سادسا ــ في حين ان مرسوم تحديد المنهج ، لعام ١٩٤٦ ، أشار الى ان المناهج الجديدة بنيت « على اساس اضافة لغة عالمية الى اللغة العربية ، تكون احـــدى اللغتين الفرنسية او الانكليزية » ، فيخير كل لبناني في تعلم احداها فـــان نصوص منهج ١٩٤٦ شملت مادة اللغة الفرنسية فقط . أما في منهج عام ١٩٧١ فقد وردت نصوص اللغة الاجنبية بالفرنسية والانكليزية .

٣ ــ المرحلة المتوسطة :

ذكرنا ، قبلا ، ان مناهج عام ١٩٤٦ حددت نوعين من التعليم المتوسط ، احدهما مقدمة للتعليم الثانوي واعتبر جزءا منه ، والآخر اعتبر تكميلا للمرحلة الابتدائيـــة وسمي الابتدائي العالي ، ويؤدي الى الحياة العمليـــة او الى دخـــول الدراسات المهنية . كما لاحظنا ، آنذاك ، انه حدد للسنتين الاوليين من كلا النوعين المـــواد ذاتها ، وان الاختلاف بين النوعين جاء في منهاج السنتين الاخيرتين .

نلاحظ ، من جهة ، وبالمقابلة ، ان منهاج ١٩٧٠ قضى على هذا التمييز واستعاض عنه بنوع واحد من التعليم المتوسط ، كما انه ، من جهة ثانية ، جعل هذه المرحلـــة ذات استقلال عن سواها ، فليست تكميلية للابتـــدائي ولا هي جـــزء من المرحلـــة الثانوية . ومن الواضح ان هذا الاجراء تأثر ليس فقط بمبادىء تربوية معينة ، وانما بواقع الحال وتطور التعليم منذ صدور مناهـــج ١٩٤٦ . فعلى الرغـــم من التمييز الحاصل في المناهج القديمة بين نوعين من التعليم في هـــذه المرحلة فان هذا التمييز لم يحصل في الواقع ولم تميز المدارس في مناهجها بين من يتابع من طلابها دراساتهم

في « الابتدائي العالي » ، ومن يتابعها كجزء من « التعليم الثانوي » . هذا مع العلم ان عددا من المدارس الرسمية المتوسطة ، الملحقة بالمدارس الابتدائية ، ما يـزال يخضع اداريا لمديريـة التعليم الابتدائي ، بينمـا تخضع مدارس اخـرى ، ملحقة بمدارس ثانوية ، لمديرية التعليم الثانوي ، مع انها تتبع المنهاج ذاته .

لهذا ، ومع التأكيد على اهمية الاجراء المتخذ في المناهج الجديدة لجهة التوحيد ، فاننا سنركز على مناهج السنوات الاربع الاولى من التعليم الثانوي لعام ١٩٤٦ ، ومقارنتها بمنهاج المرحلة المتوسطة الجديد لعام ١٩٧٠ ، وقد وضعنا منهاج النوعين القديمين ، لعام ١٩٤٦ ، جنبا الى جنب مع منهاج ١٩٧٠ ، في الجـدول رقم ١٩ ، للفائدة .

نلاحظ ، في منهج ١٩٧٠ ، اتباع مبدأ التقسيمات الواسعة للمواد ، الى تسعة تقسيمات بدل تجزئتها الى اقسام مختلفة ، كما جاء في منهج ١٩٤٦ ـــ الامر الذي لاحظناه قبلا في مناهج المرحلة الابتدائية . ولكننا نلاحظ ان ما يسمى «بالاجتماعيات» في المرحلة الابتدائية ، لعام ١٩٧١ ، قد قسم ، في منهج المرحلة المتوسطة الجديد ، الى ثلاثة اقسام ، هي التربية الدينية ، والتربية المدنية ، والتاريخ والجغرافيـا ، كما نلاحظ ان هذه التقسيمات جاءت مشابهة لما كان عليه الحال في المنهج القديم لعام ١٩٤٦ .

خلافا لذلك فاننا نلاحظ ما يلي :

١ ـــ ان منهج ١٩٧١ قد جمع الصفوف الثلاثة الاولى في منهاج واحد ، وفصل بينها وبين الصف الرابع والاخير ، بينما نجد منهاج ١٩٤٦ يقسم الصفوف الاربعـة الى قسمين ، مخصصا لكل منهما عددا مماثلا من الساعات .

٢ ـــ في حين نجد منهاج ١٩٤٦ يرفع من عدد الساعات المعطى للغة العربيـة (من ست ساعات الى سبع) بين الصفين الاول والثاني ، والثالث والرابع ، ويبقي على عدد الساعات المعطى للغة الاجنبية بلا تغيير ، ويخفض من الساعات المعطـاة للرياضيات والعلوم (من أربع الى ثلاث) ، نجد ان منهاج ١٩٧٠ يفعل العـكس ، فيخفض من عدد الساعات المعطى للغة العربية (من سبع ساعات الى ست) بـين السنوات الثلاث الاولى والسنة الرابعة ، ويفعل الشيء ذاته بالنسبة الى اللغـة الاجنبية ، كما نجد انه ، بالمقابل ، يرفع من عدد الساعات المعطى للعلوم (من ثلاث ساعات الى خمس) بينما يبقي على عدد الساعات المعطى للرياضيات بلا تغيير .

٣ ـــ اذا قارنا بين مجموع الساعات المعطى للمواد في مجموع الصفوف الاربعة، نجد ان منهاج ١٩٧٠ أعطى اهتماما أقل من منهاج ١٩٤٦ لمادة الاخـلاق والشؤون المدنية والوطنية ، او ما سمي ، عام ١٩٧٠ ، بالتربية المدنية (ساعتان مقابل ثلاث

جدول رقم ١٩

مقارنة بين توزيع ساعات التدريس الاسبوعية في المرحلة المتوسطة لمنهجي ١٩٤٦ و ١٩٧٠

المـــادة	١٩٦٤			المـــادة	١٩٧٠	
	السنتان الاولى والثانية في التعليم الثانوي وفي الابتدائي العالي	السنتان الثالثة والرابعة في التعليم الثانوي	السنتان الثالثة والرابعة في التعليم الابتدائي العالي		السنوات الثلاث الاولى	السنة الرابعة
اللغة العربية						
التعليم الديني	١	١	١	التربية الدينية	١	١
الاخلاق والشؤون المدنية						
والوطنية	١½	٢	١½	التربية المدنيـــة	١	١
قراءة واستظهار	٣	—				
قواعد واملاء وتمارين انشائية	٣	—	٥	اللغـــة العربيـــة	٧	٦
اللغة بقواعدها وآدابها	—	٧				
تاريخ وجغرافيا	٢½	٣	٢½	التاريخ والجغرافيـــا	٣	٣
رسم وأشغال يدوية	٢	٢	٣	النشاطات اليدوية والفنية	١	١
موسيقى وغنـــاء	١	١	١			
رياضة بدنية	٢	٢	٢	التربيـــة الرياضيـــة	٢	٢
اللغة الاجنبية						
قراءة واستظهار	٣	—				
قواعد واملاء وتمارين انشائية	٣	—	٥	اللغـــة الاجنبيـــة	٧	٦
اللغة بقواعدها وآدابها	—	٦				
اختياري باللغة العربية او الاجنبية						
علوم فيزية وكيميه وطبيعيات	٤	٣	٤	العـــلـــوم	٣	٥
رياضيـــات	٤	٣	٥	الرياضيـــات	٥	٥
المجمـــوع	٣٠	٣٠	٣٠		٣٠	٣٠

ونصف) ، وللنشاطات اليدوية والفنية (ساعتان مقابل ست ساعات) ، بينما اعطى اهتماما اكثر للعلوم (ثماني ساعات مقابل سبع) ، وللرياضيات (عشر ساعات مقابل سبع) . وبقيت ساعات المواد الاخرى ، كاللغات ، والتاريخ والجغرافيا ، والتربية الدينية والمدنية ، والتربية الرياضية ، مماثلة او متقاربة في المنهجين .

يعني ذلك ان منهاج ١٩٧٠ قد التزم بالمضمون « العلمي » ، وبأن تكون المرحلة المتوسطة تمهيدية للدراسات الثانوية ، بدلا من أن تكون تمهيدية للعمل او للدراسات العملية . ويظهر ذلك بوضوح في الفصل بين السنة الرابعة والاخيرة وبين السنوات الثلاث التي تسبقها ، وباعطاء السنة الاخيرة عددا من الساعات لتدريس العلوم يفوق ما نالته السنوات الثلاث السابقة ، ثم بتخصيص عدد اكبر من الساعات للعلوم ، في مجموع السنوات الاربع ، يفوق ما خصص لها في منهج ١٩٤٦ .

ننتقل الآن الى مقارنة مضمون هذه المواد في كل من المنهجين :

١ ــ نلاحظ ، في ما يتعلق باللغة وآدابها ، ان منهج ١٩٤٦ يقتصر في السنوات الثلاث الاولى على دراسة اللغة (قراءة ، واستظهار ، وانشاء ، واملاء ، وقواعد)، ويبدأ دراسة الادب في السنة الرابعة والاخيرة فقط (نشأة الادب العربي) ، وانه لم يتعرض للادب الا بما ذكر تحت موضوع « القراءة » ، في السنوات الثلاث الاولى، مشيرا بأن يختار اكثرها « من آثار الادباء في العصر الحديث » . ونلاحظ ان منهج ١٩٧٠ قد حافظ على هذا الوضع ، فلم يدخل تدريس الادب قبل السنة الرابعة ، كما نلاحظ ان الاشارة تأتي في منهج ١٩٧٠ مشابهة لما جاء في المنهج القديم ، بأن تختار مادة القراءة في الصفوف الثلاثة الاولى « من آثار الكتاب والشعراء » .

عند البدء بدراسة الادب في السنة الرابعة ، نجد ان منهج ١٩٤٦ يبدأ بتعريف الادب العربي في مختلف انواعه ، ثم ينتقل الى نشأة الادب العربي ويستعرضها تاريخيا ، من عصر الجاهلية الى صدر الاسلام ، ثم العصر العباسي وعصر النهضة، بينما نجد منهج ١٩٧٠ يبدأ بلمحة في البلاغة (الحقيقة ، والمجاز ، والتشبيه ، والاستعارة ، والطباق ، والجناس ، والسجع) ، ثم ينتقل الى تعريف الادب العربي (ماهية الادب : تعريف مقتضب بالفنون الادبية ، نشأة الادب العربي وتطوره خلال العصور) ، من غير اتباع الاستعراض التاريخي ، كما جاء في منهج ١٩٤٦ .

ونلاحظ ايضا ان منهاج اللغتين الفرنسية والانكليزية جاء ايضا مقتصرا على الدراسات اللغوية ، في السنوات الاربع بكاملها ، في منهج ١٩٧٠ ، الامر الذي كان متبعا كذلك في منهج ١٩٤٦ ، سوى ان هذا الاخير ادخل ، في السنة الرابعة ، دراسات تمهيدية في الادب الفرنسي .

٢ ــ جمع كلا المنهجين ، لعام ١٩٤٦ و ١٩٧٠ ، مادتي التاريخ والجغرافيـــا بشكل مترابط . ولكننا نلاحظ اختلافات مهمة من ناحية المضمون . فمنهج التاريـــخ للسنة الاولى ، عام ١٩٤٦ ، يتناول العهود بحسب قدمها ، فيخصص الاقدم منهـــا للصف الاول ، ويتدرج في الصف الثاني الى العهود التي هي أكثر حداثة ، مبتـــدئا بتقسيم المعلومات بين ما يصنف تحت « الغرب » ، اي ما حدث في اوروبا بشكـــل خاص ، وبين معلومات اخرى تصنف تحت « لبنـــان » ، مقيما نوعـــا من التوازن الزائف في سياق الاحداث التاريخية . ويتبع منهج ١٩٧٠ السياق التاريخي كذلـــك ، مبتدئا بالاقدم من العهود ثم الاقرب الى العهود الحاضرة ، بالتـــدرج من صف الى آخر . ولكن منهج ١٩٧٠ يتخلى عن تصنيف المعلومـــات وتقسيمهـــا بين « غرب » و « لبنان » ، وتأتي مراجعته لتاريخ المنطقة اكثر شمولا ، من غير اهمال للتاريـــخ اللبناني او الاوروبي .

كذلك يمتاز منهج ١٩٧٠ عن منهج ١٩٤٦ امتيازا ظاهرا في مـــادة الجغرافيا . فحيث توزع قارات العالم وبلدانه على السنوات الاربع في منهج ١٩٤٦ ، وتـــدرس في اكثر الحالات من الناحية الطبيعية فقط ، نجد ان منهـــج ١٩٧٠ يتنـــاول دراسة الجغرافيا من زواياها الطبيعية والاقتصادية والبشرية ، بشكـــل يربط بين هـــذه النواحي ، ويتناول اوضاع مختلف المناطق في العالم ، ضمن اطار مشترك .

الا ان شيئا غريبا ومناقضا لروحية المناهج الجديدة بكاملهـــا يظهر في منهـــاج التاريخ والجغرافيا لعام ١٩٧٠ ، اذ نلاحظ انه يعين عدد الساعات المفـــروض ان يعطى لكل موضوع من المواضيع المدرجة في منهاج كل صف ، في خلال السنة بكاملها. فالخلفاء الراشدون يدرسون بثلاث ساعات ، واوروبا في العصور الوسطى باربـــع ساعات ، وعهد القائمقاميتين بساعتين ، وجغرافية لبنان الاقتصادية بست ساعات، واسكندنافيا بساعة واحدة ــ الامر الذي يدعو الى العجب حقا ، اذ لم يأتِ شيء يماثله في المغالاة في أية مادة اخرى ، في منهـــج ١٩٧٠ ، ولا في المنهج القديـــم لعام ١٩٤٦ .

٣ ــ كنا قد لاحظنا الاهتمام الخاص الذي اولاه منهـــج ١٩٧٠ ، بالمقارنة مـــع منهج ١٩٤٦ ، لمادتي العلوم والرياضيات . ونضيف هنا ان مضمون منهج ١٩٧٠ ، في هاتين المادتين ، جاء متقدما بأشواط بعيدة عن المنهج القديم . فحيث قسم منهج الرياضيات لعام ١٩٤٦ بين الحساب والجبر والهندسة ، ووزعت المواضيع تحت كل من هذه الاقسام بشكل لا يدعمه منطق المادة او حاجات مفترضة عند الولد ، نجـــد منهج ١٩٧٠ يتعدى هذه التقسيمات ويستعيض عنها باستخدام مفاهيم رياضـــية ، كمنطلقات ومحاور تتداخل وتتسع من صف الى آخر ، كمفهوم الجمل والعـــلاقات الرياضية ، وتطبيق الجمل ، والحساب والاعداد الموجهـــة والهندسة المستوية ،

والهندسة الفراغية ، الخ . ومن الواضح ان منهج ١٩٧٠ قد تبنى ، بشكل ظاهر ، التقدم المهم الحاصل في حقل الرياضيات الحديثة . أما في مادة العلوم فنلاحظ ايضا تقدم منهج ١٩٧٠ على منهج ١٩٤٦ بأشواط بعيدة ، اذ يتناول العلوم الطبيعية كما يتناول الانسان وبيئته ، والعلوم الصحية ، كما يتضمن شيئا عن طبيعة الفكر العلمي والعلماء ، ويتساءل عن كيفية حدوث التقدم في العلوم ، ويربط بين الموضوع وبين أوضاع لبنان الجغرافية والطبيعية . مقابل ذلك ، نجد منهج ١٩٤٦ يقسم العلوم التقسيمات التقليدية المعروفة الى فيزياء وكيمياء وعلوم الطبيعة (النبات والحيوان) ويدرج تحت هذه الاقسام مواضيع ، الواحد بعد الآخر ، من غير ان يكون بينها رابط منطقي .

بالاضافة الى ما تقدم ، نلاحظ ان منهج ١٩٧٠ قد وضع نصوص مادتي الرياضيات والعلوم باللغات الثلاث ، العربية والفرنسية والانكليزية ، وليس فقط بالعربية والفرنسية ، كما جاء في منهج ١٩٤٦ ، كما انه تخلى عن تصنيفها في جدول الدروس على انها مواد يمكن تدريسها باللغة العربية او اللغة الاجنبية ، كما فعل المنهج السابق ، بل ادرجها ، كغيرها ، مع بقية الدروس .

بالنسبة الى مواد التربية الدينية والتربية المدنية ، والتربية الرياضية ، والنشاطات اليدوية والفنية ، فان منهج ١٩٧٠ لم يشملها بتاتا . وقد جاء مرسوم المنهج ، في المادة السادسة ، يقرر أن « يستمر العمل بمناهج التربية المدنية والتربية الرياضية والنشاطات اليدوية والفنية ريثما تصدر مناهج هذه المواد بمرسوم لاحق » . ولم تشر المادة السادسة الى التربية الدينية بشيء .

كما نلاحظ شيئا آخر ، وهو ان منهج ١٩٧٠ قد افترض انه يعد الطالب في فرعين من الاختصاص : فرع علمي وفرع لغوي ، بدون اي تعديل في منهاج الفرعين ، اي ان يكون التمييز بين الفرعين على اساس المعدلات التي تعطى لمواد المنهج في امتحانات الشهادة المتوسطة . وقد نص مرسوم تنظيم امتحانات هذه الشهادة ان تشتمل « امتحانات كل من الفرعين على المسابقات والموضوعات نفسها ، وانما يجري تطبيق معدلات مختلفة » ، في مواد اللغات والرياضيات والعلوم ، لكل من الفرعين . وعلى أساس هذه المعدلات المختلفة يتسلم الطالب ، عند اجتيازه الامتحان ، الشهادة المتوسطة ، اما في الفرع العلمي واما في الفرع اللغوي .

وستكون لنا عودة الى منهج المرحلة المتوسطة ، وكذلك الى منهج المرحلة الابتدائية ، عند انتهائنا من مقارنة المناهج الجديدة بمناهج ١٩٤٦ . ولنتقدم الآن الى المرحلة الثانوية .

٤ ــ المرحلة الثانوية :

لقد صدرت مناهج هذه المرحلة عـــام ١٩٦٨ ، وهي الدفعة الاولى والاقدم في سلسلة المناهج الجديدة . وهي الاكثر تعقيدا والاصعب على المقارنة والتحليل .

نقدم ، في الجدول رقم ٢٠ ، مقارنـــة بين توزيع الساعـــات عـــلى مختلـــف الاختصاصات والسنين ، في منهجي عـــام ١٩٤٦ و ١٩٦٨ . ونستخلص من هـــذا الجدول ، الامور التالية :

١ ــ ان منهج ١٩٦٨ قد أبقى على التقسيمات الثلاثة القديمة للبكالوريا الاولى ، الى الفرع الادبي والفرع العلمي وفرع اللغات القديمة ، كما حافظ على القسمين في البكالوريا الثانية ، الى فرع للفلسفة وآخر للرياضيات ، واضاف الى هذه فرعا ثالثا هو فرع العلوم الاختبارية .

٢ ــ في البكالوريا ــ القسم الاول ، الفرع الادبي ، انقص المنهاج الجديد عدد الساعات المخصصة للغة العربية وآدابهـــا ساعة واحـــدة في كـــل من السنتين ، وأضاف ، بدلا منها ، ساعة اسبوعية للغة الاجنبية ، وساعة للترجمة والتعريـــب (التي لم تكن موجـــودة في المنهج القديـــم) في الصف الاول ، وساعتين في الصـــف الثاني . وكذلك اضاف ساعة اسبوعية الى مادة العلوم في الصف الاول ، وحـــذف مادتي الرسم والموسيقى والغناء ، اللتين نالتـــا ساعتين اسبوعيتين ، في كل مـــن الصفين ، في المنهج القديم . اما المواد الاخرى ، كالرياضيات والتاريخ والجغرافيا والتعليم الديني والتربية المدنية ، فقد أبقي على عدد الساعات المعطى لها في المنهج القديم بلا تغيير .

٣ ــ في الفرع العلمي من البكالوريا ــ القسم الاول حذف المنهج الجديد ، هنا ايضا ، الساعتين المخصصتين للرسم والموسيقى والغناء واضاف ، بالمقابل ، ساعة للعلوم وساعة اخرى للرياضيات ، وأبقى على عدد الساعات ذاته في مواد اللغات ، العربية والاجنبية ، وفي التاريخ والجغرافيا ، وفي التعليم الديني والتربية المدنيـــة .

٤ ــ في فرع اللغات القديمة ، لم يحدد منهج ١٩٤٦ عدد الساعـــات لمختلـــف المواد ، على اساس ان يطبق منهج الفرع الادبي ذاته على هـــذا الفرع . ولكننـــا نلاحظ ان منهج ١٩٦٨ قد ميز ، بشكل مفصل ، بين منهج هذا الفرع ومنهج الفـــرع الادبي ، فأضاف اربع ساعات للغات القديمة في الصف الاول ، وخمسا في الصـــف الثاني ، كما اضاف ساعتين للترجمة والتعريب في الصف الاول ، وساعة في الصف

جدول رقم ٢٠

مقارنة بين توزيع ساعات التدريس الاسبوعية في المرحلة الثانوية لمنهجي ١٩٤٦ و ١٩٦٨

١٩٤٦					١٩٦٨							
السنتان الاولى والثانية*		السنة الثالثة			السنة الاولى		السنة الثانية		السنتان الاولى والثانية	السنة الثالثة		
ادبي	علمي	فلسفة	رياضيات		ادبي	لغات قديمة	ادبي	لغات قديمة	علمي	رياضيات	علوم اختيارية	فلسفة
٢	١	٢		التعليم الديني والتربية المدنية	٢	١	٢	١	٢	—	—	—
٢	٢	٢	٢	التربية المدنية	—	—	—	—	—	١	١	١
٨	٥	—	—	اللغة العربية وآدابها	٧	٧	٧	٧	٥	—	—	—
—	—	٧	٣	الفلسفة العامة	—	—	—	—	—	٢	٢	١١
٤	٣	٤	٣	تاريخ الفلسفة العربية	—	—	—	—	—	—	—	٦
١	١	—	—	تاريخ العلوم عند العرب	—	—	—	—	—	٢	٢	—
١	١	—	—	التاريخ	٢	٢	٢	٢	١	١	١	٢
٢	٢	٢	٢	الجغرافيا	٢	٢	٢	٢	٢	١	١	٢
				التدريب العسكري أو المنزلي	٣	٣	٣	٣	٣	١	١	١
٦	٥	—	—	اللغة الاجنبية وآدابها	٧	٧	٧	٧	٥	—	—	—
—	—	٨	٣	اللغة القديمة	—	٤	—	٥	—	—	—	—
				الترجمة والتعريب	١	٢	٢	١	—	—	—	—
				الفيزياء	٢	—	٢	—	٤	—	—	—
				الفيزياء أو اللغة القديمة**	—	—	—	—	—	٦	٦	٣
٣	٦	—	—	الكيمياء	٢	—	١	—	٣	٤	٤	—
—	—	٥	٩	العلوم الطبيعية	—	—	—	—	—	—	٥	٤
٣	٥	٢	٨	الرياضيات	٣	٣	٣	٣	٦	١٢	٧	—
٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	المجموع	٣١	٣١	٣١	٣١	٣١	٣٠	٣٠	٣٠

* لم يدرج عدد الساعات المخصص في منهج ١٩٤٦ لفرع اللغات القديمة على مستوى البكالوريا الاولى، وقد جاء الاختلاف بين هذا الفرع والفرعين الآخرين على صعيد الامتحانات وليس على صعيد المنهج، باعتبار ان يطبق منهج الفرع الادبي على فرع اللغات القديمة ايضا .

** الفيزياء لحملة القسم الاول من شهادة البكالوريا للتعليم بفرعيها العلمي والادبي — واللغة القديمة لمن يشاء من حملة القسم الاول من شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي بفرع اللغات القديمة .

الثاني . وبالمقابل ، فقد حذف الساعات الثـــلاث المخصصة للعلوم ، كمـــا حـــذف الساعات المخصصة للرسم والموسيقى والغنـــاء ، وخفض عـــدد ساعات التعليم الديني ، بمعدل ساعة في كل من الصفين ، وخفض أيضا عدد ساعات اللغة العربية وآدابها بمعدل ساعة واحدة للصف الاول .

٥ ــ في فرع الرياضيات من البكالوريا ــ القسم الثاني ، اضاف المنهج الجديد اربع ساعات الى مادة الرياضيات ، فأصبحت ١٢ بدلا من ٨ ، كما اضاف ساعـــة اخرى للعلوم . بالمقابل ، حذف المنهج الجديد الساعات الثلاث للفلسفة ، التي تعطى باللغة الاجنبية ، وخفض كذلك من ساعات الفلسفة ، المدرجة بين المواضيع التي تعطى بالعربية ، من ثلاث ساعات الى ساعتين ، كما خفض من الساعات المخصصة للتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية بمعدل ساعتين واضاف ، بدلا من ذلك ، مـــادة جديدة لم تكن موجودة في المنهج القديم ، هي تاريخ العلوم عند العرب ، واعطاهـــا ساعتين اسبوعيتين .

٦ ــ أما في فرع الفلسفة من البكالوريا ــ القسم الثاني ، فقد رفع المنهج الجديد عـــدد الســـاعات المخصصة للفلسفة العامـــة (باللغة الاجنبية) من ٨ الى ١١ ســـاعة ، وخفض عـــد الســـاعات المخصصة للفلســـفة العربيـــة من ٧ الى ٦ ساعات ، واعطى هذه تسميات جديدة لم تكن متبعة في المنهج القديم . فالفلسفة ، التي كانت مدرجة تحت المواد التي تعطى باللغة الاجنبية ، اصبحت تسمى الفلسفة العامة ، والفلسفة ، التي كانت مدرجة تحت المـــواد التي تعطى باللغة العـــربية ، أصبحت تسمى تاريخ الفلسفة العربية . وأصبح مجموع الساعات المخصصة لكلتا مادتي الفلسفة ، في المنهج الجديد ، ١٧ ســـاعة ، بدلا من ١٥ في المنهج القديم . بالاضافة الى ذلك ، فقد حذف المنهج الجديد الساعتين المخصصتين لمادة الرياضيات في المنهج القديم ، واستعاض عنهما باضافة ساعتين للعلوم .

نلاحظ ، من هذه المراجعة السريعة ، ان منهج ١٩٦٨ قد التزم بمبدأ الاختصاص والتشديد على المواد التي اعتبرت رئيسية في كل من الفروع ، خاصة على صعيـــد البكالوريا ــ القسم الثاني ، بحيث اصبحت هذه شهادة اختصاص اكثر مما كانـــت في السابق ، كما نلاحظ محاولة الربط ، بصورة أكثر وضوحا ، بين الفلسفة العامة والفلسفة العربية ، وكذلك بين العلوم العامة والعلوم عند العرب . وفي هذا الالتزام استمرار للمنحى المتبع في منهج المرحلتين السابقتين .

بامكاننا الآن التعمق في نوعية هذه التغيرات ، بالرجـــوع الى مضمون المواد في مختلف الصفوف والفروع . ولتسهيل المقارنة سنركز اهتمامنا على المواد الرئيسية

في كل من الفروع ، ونتتبع تطورها بدءا من الصفين الاول والثاني في القسم الاول ، ثم الى الصف الثالث ، اي القسم الثاني .

اولا ــ المواد الرئيسية في كل فرع :

١ ــ اللغات وآدابها (الفرع الادبي ــ الفلسفة) :

نتذكر من مراجعتنا للمرحلة المتوسطة ، ان مادة اللغة العربية أعطيت كلغة ، في خلال المرحلة المتوسطة ، وان الادب أدخل ، بشكل تمهيدي ، في السنة الرابعة والاخيرة . ونضيف هنا ان منهج اللغة العربية وآدابها ، لعام ١٩٤٦ ، يتخلى عن الدراسات اللغوية بدءا من الصف الاول ثانوي (الصف الخامس ، حسب المنهج القديم) ويستعيض عنها بدراسة الادب العربي من دون اللغة ، فيقسم مادة الادب العربي ، في السنتين الاوليين ، الى مراجعة تاريخية ، ثم يتناول دراسة نصوص الادب (النثر والشعر) بحيث تشمل آثار علي بن أبي طالب ، ابن المقفع ، المسعودي ، الجاحظ ، وسواهم من الكتاب ، وابي فراس الحمداني ، والخنساء وابن الرومي والمتنبي وسواهم من الشعراء ، كما يدعو ، في منهج السنتين الاوليين، الى دراسة اصول الترجمة والتعريب وتحضير مواضيع انشائية في الادب ، ويشير ، في نهاية منهج الصف الثاني ، الى دراسة اجمالية لآثار اللبنانيين في مختلف اللغات الاجنبية . وفي نهاية منهج السنتين تتوقف الدراسات الادبية لتأخذ دراسة الفلسفة العربية مكانها في الصف الثالث ، فرع الفلسفة ، فيبدأ منهج هذه السنة باستعراض تاريخي لتطور الفكر في الاسلام ، ابتداء من الفلسفة اليونانية ومرورا بالسريان واليعاقبة ، الى العلوم والرياضيات الاسلامية ، والتفاعل الثقافي الفكري في الشرق (اخوان الصفا وابن سينا) ، وفي الغرب (ابن طفيل ، وابن رشد ، وابن خلدون) ، ثم يلي هذا الاستعراض دراسة نصوص من آثار يحي بن عدي ، والفارابي ، وابن سينا ، والغزالي ، وابن رشد وسواهم .

هذا ما يتعرض له طالب البكالوريا ــ فرع الفلسفة ، من الدراسات اللغوية والادبية والفلسفية العربية والاسلامية التي تعطى ، جميعها ، باللغة العربية . ولكن ، الى جانب ذلك ، وبشكل مواز تماما ، فان طالب الفرع الادبي يدرس ايضا لغة أجنبية وآدابها في مرحلة البكالوريا الاولى ، ثم يترك ، في السنة الثالثة ــ فرع الفلسفة ، دراسة الادب لينتقل الى دراسة الفلسفة الغربية باللغة الاجنبية (الفرنسية) . اي ان دراسته للغة العربية والادب والفلسفة العربيين تسير جنبا الى جنب مع دراساته اللغوية والادبية والفلسفية باللغة الاجنبية . ففي الصف الاول من المرحلة الثانوية ، وتحت مادة اللغة الفرنسية وآدابها ، يتعرف الطالب الى

ادباء عصر النهضة (رابليه ومونتين) ، والى الشعر والمسرح الفرنسي (موليير وراسين) ، والى مختلف المذاهب الادبية ، كالرومنطيقية والواقعية والرمزية ، ثم يتابع ذلك في الصف الثاني ، فيتعمق في دراسة نصوص لاهم ادباء فرنسا (كورنيل ، وراسين ، وموليير ، ولافونتين ، ولامارتين ، وفولتير ، وروسو ، الخ) . ثم ينتقل بعد ذلك ، وفي السنة الاخيرة ، الى دراسة الفلسفة بلغة اجنبية ، حين تشمل هذه مواضيع علم النفس ، والميتافيزيقيا ، والمنطق ، والاخلاق .

وتجدر الاشارة الى ان منهج ١٩٤٦ لم يغفل دراسة الادب الانكليزي ، في القسم الاول ، فحدد ، بشكل عام وسريع ، المواضيع الادبية المطلوبة في السنة الاولى ، مبتدئا بعصر النهضة . وفي السنة الثانية يحدد شكسبير ويقترح احدى مسرحياته . ولكننا نجد ان الطالب الذي يختار اللغة الانكليزية وآدابها ، في البكالوريا الاولى ، ينتقل الى البكالوريا الثانية ــ فرع الفلسفة ، فيجد ان عليه دراسة الفلسفة (لا الادب) ، باللغة الفرنسية ــ هذا مع الاشارة الى ان منهج ١٩٤٦ لفرع الفلسفة يشمل صفحة واحدة فقط للادب الانكليزي ، تأتي مباشرة بعد منهج مادة الفلسفة باللغة الفرنسية ، ــ مع العلم ان مادة الادب غير مطلوبة في منهج صف الفلسفة ! ولعل وضع هذه الصفحة كان من قبيل رفع العتب .

نستخلص ، اذن ، ان طالب البكالوريا ، في مروره على طريق البكالوريا الاولى ــ الفرع الادبي ، ومنها الى البكالوريا الثانية ــ الفرع الفلسفي في منهاج ١٩٤٦ ، يتعرف الى ثقافة ادبية ولغوية وفلسفية من نوعين متوازيين : الاولى عربية ، والثانية اجنبية (فرنسية) ، وان هذه الدراسة الثقافية تحتل ما يوازي نصف عدد الساعات الاسبوعية المخصصة للمنهج في السنوات الثلاث . فما الجديد الذي ادخله منهج ١٩٦٨ على هذا المسار ؟

في الواقع ، تبنى منهج ١٩٦٨ التقسيمات ذاتها المتبعة في منهج ١٩٤٦ ، على صعيد البكالوريا الاولى ، فحصر الدراسة بموضوع الادب ، وخصص دراسات في الادب العربي توازيها دراسات في الادب الاجنبي ، تماما كما فعل منهج ١٩٤٦ . هذا من ناحية التقسيمات او الاطار العام ، الذي لم يأت مختلفا عن القديم بشيء . أما من ناحية المضمون ، فالجديد الذي جاء به منهج ١٩٦٨ انه افاض بتفصيلات لم تكن موجودة في المنهج السابق ، كما اضاف ، في الصف الثاني ، ادباء ونماذج ادبية جديدة ، لم ترد في منهج ١٩٤٦ . وهكذا ، ففي السنة الاولى يقسم دراسة الادب الى خمسة عصور (الجاهلية ، وصدر الاسلام ، والعصر العباسي ، والعصر الاندلسي، وعصر الانحطاط) وهي التقسيمات ذاتها المعطاة في المنهج القديم (في ما خلا استعاضته عن عصر النهضة بالعصر الاندلسي) ، وادخل تحت كل عصر من هذه العصور لائحة مطولة في مواضيع الشعر والنثر ، محددا اديبا او شاعرا كمثال عن

كل موضوع . اما في الصف الثاني فيتناول اولا اعلام الادب العباسي (الجاحظ ، وابن الرومي ، والمتنبي) ، ثم عصر النهضة (وهو العصر المدرج في المنهج القديم في مادة السنة الاولى) ، ويعطي نماذج عن ادباء عصر النهضة في النثر (امين الريحاني، وابراهيم اليازجي ، وقاسم أمين ، وجرجي زيدان ، الخ) . وأخيرا أعلام الادب الحديث (احمد شوقي ، في وجدانياته ووطنياته ومسرحياته ، وجبران خليل جبران في الاجنحة المتكسرة والعواصف والنبي) . وعلى هذا فاننا نرى ان الجديد في منهج ١٩٦٨ كان ادخال عصر النهضة بمزيد من التفصيل ، وكذلك اضافة الادب الحديث .

بعد انتهائه من الادب ، في مرحلة البكالوريا الاولى ، يدخل منهج ١٩٦٨ باب الفلسفة في السنة الثالثة ، تماما كما فعل منهج ١٩٤٦ . ونجد هنا الجديد في منهج ١٩٦٨ — او هكذا نتوقع . (تقسم الفلسفة في منهج ١٩٦٨ الى قسمين : الفلسفة العامة ، ١١ ساعة ، وتاريخ الفلسفة العربية ، ٦ ساعات ، بدلا من التقسيم القديم الى سبع ساعات للفلسفة العربية وثماني ساعات للفلسفة العامة الاجنبية) . ولكننا نفاجأ بأن منهج الفلسفة العامة يعطى هنا ايضا باللغة الاجنبية (نسخة واحدة مترجمة الى اللغتين الفرنسية والانكليزية) . ثم نفاجأ أيضا بأن مادة من هذا الوزن (١١ ساعة من أصل ٣١ ساعة للمنهج بكامله) ، تنال شرحا في منهج ١٩٦٨ بما لا يزيد عن الصفحتين والنصف،منها نصف صفحة كمقدمة عامة كما نفاجأ بأن تقسيماتها تأتي بشكل عام ومجتزأ ، ومن غير اقتراح فلاسفة او آثار فلسفية او مدارس فلسفية معينة ، وان المواضيع ترد ، الواحد بعد الآخر ، كما في لائحة او اعلان : الدوافع السيكولوجية للنشاط الانساني (دوافع عامة ، ودوافع بدائية ، ودوافع احساسية ، الخ) . أنماط السلوك (الاخلاق ، والمسؤولية ، والواجب ، والعدالة ، الخ) . معنى السلوك (القاعدة الاخلاقية ، والحرية ، والانسانية ، والقدر) . الحالات السيكولوجية للمعرفة (الضمير الفاعل ، والاحساس ، والذاكرة ، والخيال والتصور، واللغة ، الخ). قوانين المعرفة (المنطق، والعلم والروح العلمية، والطريقة العلمية. . . وعلم النفس ومدارسه ، والتاريخ وفلسفته ، وعلم الاجتماع). وأخيرا قيمة المعرفة (مبدأ المعرفة ودرجات الفهم ، ومشكلة الحقيقة ، الاحاسيس والعالم : المادة ، والحياة ، والروح ، والله) — وهذا كل شيء . ومن الواضح ان مادة الفلسفة ، في المنهج القديم ، جاءت أكثر شمولا (في سبع صفحات) مما جاءت عليه في المناهج الجديدة .

من الفلسفة العامة ننتقل الى تاريخ الفلسفة العربية ، فنجد ان منهج ١٩٦٨ جاء ، هنا ايضا ، مجتزأ وأقل شمولا من المنهج القديم . فهو ، اولا ، يتخلى عن المحاولة الظاهرة في المنهج القديم لدراسة الحضارة العربية — الاسلامية ككل ، ومن نواح مختلفة . فلا يشمل العلوم ، ولا يتطرق الى تفاعل الحضارة العربية مع الحضارة الغربية وأثر الواحدة منهما بالاخرى ، كما فعل منهج ١٩٤٦ ، بل يختصر

مادة الفلسفة العربية بكاملها بفقرتين ، الاولى تتناول الاصول اليونانية (افلاطون وارسطو) ، والثانية تتناول اعلام الفلسفة العـــربية (الفـــارابي ، وابن سينا ، والمعري ، والغزالي ، وابن رشد ، وابن خلدون) . ويـــلاحظ حـــذف المعتزلة ، واخوان الصفا ، وابن طفيل ، وجابر بن حيان وغيرهم ، من المنهج القديم ، واضافة المعري في المنهج الجديد بدلا منهم . لقد خلط منهج ١٩٦٨ ، في التعديلات التي ادخلها على مادة الفلسفة العربية ، بين التبسيط وبين التعمق .

وهكذا نستخلص ان المنهج الجديد لم يمتز عن سلفه الا في مادة الادب العربي ، في القسم الاول من البكالوريا . فقد اتبع التقسيمات القديمة ذاتها والاطر الفكريـــة والمنطلقات المنهجية ذاتها . ولم تأت التقسيمات الجديدة ، في مادة الفلسفة ، الـــى فلسفة عامة وتاريخ الفلسفة العربية ، بشيء جديد ، ذلك ان الفلســـفة العامـــة بقيت ، في المنهج الجديد ، تعطى باللغة الاجنبية ، كما ان مادة الفلسفة العربية بقيت استعراضا تاريخيا ، بالاضافة الى انها اصبحت مجتزأة .

ولاكمال الصورة نضيف ان طالـــب البكالوريـــا يـــدرس ، في منهج ١٩٦٨ الآداب الاجنبية الى جانب دراسته للادب العربي والفلسفة ، في شـــقيها العربي والاجنبي . والجديد في مناهج ١٩٦٨ ، من هذه الناحية ، انها بالاضافة الى الادب الفرنسي ، ادخلت الادب الانكليزي ، بشكل مطول ومفصل ، وهو ما لم يكن متوافرا في منهج ١٩٤٦ ، كما ان منهج الادب الانكليزي ، في مرحلة البكالوريا الاولى ، لـــم يتخلّ عن دراسة اللغة الى جانب الادب ، الامر الذي لم يتبـــع في منـــهج الادب الفرنسي الجديد . وفي الواقع ان منهج الادب الفرنسي الجديد لم يأت اكثر عمقـــا وشمولا من المنهج القديم ، سوى انه اضاف بعض الادباء الذين لم يشملهم المنهج القديم (فيكتور هيجو ، وبلزاك ، وفلوبير ، وزولا ، وبودلير ، وفيرلين ، وريمبو) وسواهم من الاكثر حداثة (أبولينير ، وبروست ، ورولاند ، وانويه) .

ان السؤال المطروح ، بالنسبة الى البكالوريا (فرع الادب ــ الفلسفة) ، مـــا يزال قائما بالنسبة الى المناهج الجديدة ــ وهو فيما اذا كانت الثقافة التي يتبناهـــا المنهج الجديد هي الثقافة المطلوبة للبنان في الربع الاخـــير من القـــرن العشرين . وستكون لنا عودة الى هذا السؤال في ما بعد .

٢ ــ **الرياضيات والعلوم** (الفرع العلمي ــ الرياضيات) :

ان محور الاختصاص ، في البكالوريا الاولى (الفرع العلمي) والبكالوريا الثانية (فرع الرياضيات) هو مواد العلوم الرياضية . وكنا قد اشرنا سابقا ، وفي الجدول رقم ١٣ الى الارتفاع الكبير ، خاصة في البكالوريا ــ القسم الثاني، في عدد الساعات الاسبوعية المخصصة لهذه المواد ، في منهج ١٩٦٨ .

واذا أولينا اهتمامنا لمادة الرياضيات اول الامر ، نجد ان المنهج الجديد يمتاز عن القديم بشكل بارز ، في هذا المجال ، من ناحية التعمق والحداثة . فمن مراجعتنا لمنهج ١٩٤٦ ، نجد ان مادة الرياضيات ، للصف الاول ، تقسم الى قسمين : الجبر والهندسة ، بينما نجد ان منهج ١٩٦٨ قد اضاف الى هذين قسما ثالثا هو مبادىء حساب المثلثات (وكان هذا قد خصص في المنهج القديم للصف الثاني) . والاهم من هذا، الدروس المدرجة في هذه الاقسام : ففي المنهج القديم تأتي الدروس حول الجمع والطرح ، ذوات الحد الواحد ، ذوات الحدود المتعددة ، جمع وطرح قطعات مستقيمة موجهة ، والضرب ، والتحويل ، والقسمة ، والقسمة الجبرية ، وذوات المجهول الواحد ، وذوات المجهولين ، وهذه كلها تحت موضوع الجبر ، ثم الخط المستقيم ، والزوايا ، والمثلثات ، والدوائر ، والمساحات ــ تحت موضوع الهندسة، بينما نجد ان المنهج الجديد يدرج ، تحت موضوع الجبر : فصل النقطة المنصفة لقطعه ــ الاشعة الموجهة ، جداء شعاع موجه بعدد نسبي ، والمركبات غير الموجهة لشعاع في مستوى محورين متعامدين ، والخواص الاولية لحساب الاسس الكسرية، وثم تحت الهندسة : القسمة التوافقية ، وخواص منصفات الزوايا ، والمضلعات المتشابهة ، الخ، وتحت مبادىء حساب المثلثات : المستوى الموجه ، والدائرة المثلثية، علاقة « شال » على الاقواس والزوايا ، الخ . وما يقال عن منهج الصف الاول يقال ايضا عن منهج الصف الثاني ، حيث شمل منهج ١٩٤٦ ، في مواضيع هذه السنة ، الجبر ، وعلم قياس المثلثات ، والهندسة الفراغية واخيرا الهندسة الوصفية ، بينما حذف المنهاج الجديد موضوع الهندسة الوصفية واقتصر على الهندسة الفراغية ، متعمقا ومتوسعا في جوانب هذا الموضوع ، بدرجات تفوق ، بأبعاد ، ما جاء في المنهج القديم .

وامتياز المنهج الجديد في مادة الرياضيات عن المنهج القديم يظهر ، خاصة في السنة الثالثة ــ حيث تشكل مادة الرياضيات المادة التخصصية الرئيسية . فالمنهج القديم يتبع تقسيم المادة الى ستة اقسام تقليدية ، وهي الحساب ، والجبر ، وعلم قياس المثلثات ، والهندسة ، والميكانيك ، ثم الكوسموغرافية (علم الهيئة) ، بينما يتابع المنهج الجديد الطريقة الحديثة التي اتبعت في السنتين السابقتين ، فيضيف الى التقسيمات التقليدية ، في مادة الرياضيات ، مواضيع جديدة ، كالتحليل (توابع متغير حقيقي) ، والتحولات النقطية ، والهندسة التحليلية ، والقطوع المخروطية ، ويدرج تحت كل من هذه المواضيع دروسا لم تأت عليها المناهج القديمة . ولا نرى حاجة للاكثار من الامثلة في هذا المجال ، وبالامكان العودة الى نصوص هذه الدروس لتبين الفرق الظاهر بينها وبين ما جاء في منهج ١٩٤٦ .

اما في العلوم ، فيقسم منهج ١٩٤٦ المادة ، في الصفين الاول والثاني ، الى

قسمين رئيسيين ، هما الفيزياء والكيمياء . وتحت الفيزياء يدخل دراسة الميكانيك ، والحرارة ، والمغناطيسية ، والكهرباء الساكنة ، في الصف الاول ، وثم المرئيـات والكهربـاء ، في الصف الثاني ، ويدرج تحت الكيميـاء دروسـا عن الاتحـادات والتفاعلات الكيمية ، ومعلومات اولية عن الذرية والجزيئية والوظائف الكيميائية ، في الصف الاول ، وينتقل ، في الصف الثاني ، الى دراسة المعادن بشكل خـاص . وفي الصف الثالث والاخير (فرع الرياضيات) يتناول منهج ١٩٤٦ ، ضمـن مـادة الفيزياء ، قوانين الديناميك ، ومقاومة الهـواء ، ووحدات القيـاس ، والرقـاص البسيط والمركب ، والطاقة واشكالها ، والحركات الارتجاجية (الصوتيات ، الضوء، الكهرباء) ، كما يتناول الجزئية ، والذرة ، والنواة ، والعلاقات بين الكتلة والطاقة بشكل معلومات اولية ، وضمن مادة الكيمياء يتنـاول مبـادىء التحليل الوزني ، والتحليل الحجمي ، وقوانين الاتحادات ، والكيميـاء العضوية (المواد الحيـة) .

بالمقابل ، فان منهج ١٩٦٨ يجمع في مادة الفيزياء منهجا مشتركا ، في السنة الاولى ، للفروع الثلاثة من البكالوريا ، ثم في السنتين المتتاليتين يميز بـين منهـج الفيزياء للفرع الادبي (والفلسفي) ، ومنهجها للفرع العلمي (الرياضيات والعلوم الاختبارية) . فنجد ان السنة الاولى المشتركة تتناول الميكانيك في ثلاثـة اقسام رئيسية ، هي الميكانيك وعلم توازن الموائع ، والحرارة ، والكهرباء ، والافعال المغناطيسية ، والحرارية ، والكيميائية . اما في السنة الثالثـة والاخيرة فيتناول الدينامية ، والحرارة ، والحركة التذبذبية ، والبصريات ، والكهرباء ، وكذلك يدرج جدولا من الاختبارات العملية المتعلقة بهذه الدروس. أما مادة الكيمياء فتأتي منفصلة، منذ السنة الاولى ، بين الفرع العلمي والفرع الادبي ، فتأتي للفرع العلمي حـول المخلوط المتجانس وغير المتجانس ، بنية الذرة ، والتشكيل الالكتروني ، والوصل الكيميائي ، وتحولات المادة ، والرموز والمعادلات ، والاوكسيجين ، والهيدروجين ، والماء ، والكربون . ولكن كل هذه الدروس تذكر بشكل عناوين فقط ، من دون شروح ومن دون اعطاء اختبارات عملية ، كما حصل في مادة الفيزياء . ويرد الشيء ذاته في منهج الكيمياء ، في الصف الثاني علمي ، فيقدم جـدولا مختصرا جـدا بثلاثة عشر درسا ، حول مواضيع كالحوامض والتأكسد والاسر الكيميائيـة (الهالوجينات ، والكبريت ، والازوت ، والكلسيوم) . وفي السنة الثالثة والاخيرة تقسم المادة الى قسمين رئيسيين : الكيمياء الفيزيائية ، والكيمياء العضوية ، وتدرج تحت الاولى دروس كبنيـة الذرة ، والنشاط الاشعاعي الطبيعي والاصطنـاعي ، والوصـل الكيميائي ، والحالة الغازية ، الخ ، وتحت الثانية تدرج مبادىء التحليل الكمي ، ودراسة كربونات الهيدروجين ، والوظائف الالديهيدرية والسيئوية والامينية .

نستنتج من هـذا كله ، ان مادة العلوم في منهج ١٩٦٨ جاءت أقرب الى العصر

الحديث والتطور الحاصل في هذا الحقل مما جاءت عليه في منهج ١٩٤٦ ، كما نلاحظ ان هناك ترابطا عضويا بين مختلف أجزائها ، بحيث بدت أكثر تكاملا وانسجاما ، بينما جاءت ، في منهج ١٩٤٦ ، مجزأة بشكل لا يربط بين أقسامها ربطا واضحا لدرجة تبدو معها وكأن كل جزء يمكن ان يدرّس باستقلال عن الاجزاء الاخرى . ولكن ، من جهة ثانية ، نلاحظ ان منهج عام ١٩٦٨ لم يأت بالتفصيلات التي يتوقع المرء أن يجدها في حقل متطور كهذا الحقل . وعلى العكس ، نلاحظ ان المواضيع ادرجت وكأنها جداول يفترض بالمعلم او الطالب ان يتناولها الواحد بعد الآخر ، تباعا ، ليكمل المنهج. كما ان التوجيهات والارشادات التي أعطيت بصدد مواد أخرى (كالرياضيات ، مثلا) غابت عن هذه المادة .

ثانيا ــ المواد الجانبيه

تناولنا ، حتى الآن ، المواد الرئيسية أو الاختصاصية في كل من الفرعين الادبي والعلمي (الفلسفة والرياضيات) . ونتناول هنا المواد الجانبية ، او تلك التي لا تعتبر مواد اختصاصية ، وانما تشمل في المنهج بغية توسيع الثقافة .

ونلاحظ ان هذه المواد الجانبية هي ، في كلا المنهجين ، لعام ١٩٤٦ و١٩٦٨ ، على نوعين : النوع الاول يشمل مواد اختصاصية في فرع ما ، وتعطى عددا كبيرا من الساعات ، ولكنها جانبية في فرع آخر وتعطى عددا قليلا من الساعات . مثال على هذه الآداب ، وبشكل خاص العلوم . فالآداب مواد اختصاصية في الفرع الادبي ، ولكنها ليست كذلك في الفرع العلمي . وتشكل مادة الفلسفة مركز الثقل في البكالوريا ــ القسم الثاني ــ فرع الفلسفة ، بينما تعطى مركزا ثانويا جدا في فرع الرياضيات . وكذلك الرياضيات والعلوم ، فهي تحتل مركز الثقل في الفرع العلمي ــ الرياضيات ، ولكنها في الفر عالادبي ــ الفلسفة تنال عددا قليلا من الساعات . ولهذا لن نتناول في هذه المقارنة هذا النوع من المواد الجانبية ، باعتبار انها هي ذاتها المواد الاختصاصية ، وباعتبار ان الفرق الرئيسي بينها ، كمواد اختصاص وكمواد جانبية ، في كلا منهجي ١٩٤٦ و١٩٦٨ ، هو فرق في الكمية وليس في النوع . وهكذا فان ما قلناه قبلا عن هذه المواد الاختصاصية ينطبق عليها عندما تصبح مواد جانبية ، وانما بصورة مصغرة .

اما النوع الثاني من المواد الجانبية فيشمل مادتي التاريخ والجغرافيا والتعليم الديني والتربية المدنية بشكل خاص ، كما يشمل الرسم والموسيقى والتربية الرياضية والتدريب المنزلي . ومن المفروض ان تعطى هذه المواد ، في جميع الفروع والاختصاصات ، وسنتناولها في ما يلي ، بشكل موجز .

نلاحظ ، في هذا المجال ، ان منهج ١٩٦٨ قد حذف مواد الرسم والموسيقى والغناء

من المنهج القديم ، ولم يستعض عنها بشيء من الفنون الجميلة . ونلاحظ ايضا انه ، في حين خصص عددا من الساعات للتعليم الديني والتربية المدنيـــة ، على صعيد البكالوريا الاولى ، فانه لم يعطِ ، في المنهج الجديد ، نصوص هذه المواد وتفصيلاتها ، كما ان المرسوم الذي صدرت هذه المناهج بموجبه لـــم يشر الى الاجراءات الممكن اتباعها كبدائل لهذه المواد . (وما نقوله يصح ايضا بالنسبة الى التدريب المنزلي) . لهذا لن يمكننا مقارنة هذه المواد بسابقاتها في منهج ١٩٤٦ ، ونكتفي بالاشارة هنا الى هذا النقص الهام .

في مادة جانبية وحيدة تمكن مقارنة المنهجين ، وهي مادة التاريخ والجغرافيا . وقد نالت هذه ، في كلا المنهجين ، اهتماما متقاربا لجهة عدد الساعات المعطى لها .

نلاحظ ان منهج هذه المادة ، لعام ١٩٤٦ ، يجمع بين الفرعين الادبي والعلمي في البكالوريا الاولى ، والفلسفة والرياضيات في البكالوريا ـــ القسم الثاني ، ولا يدخل أي تعديل في تفصيلاتها ومضامينها ، برغم انه يخصص لها اربع ساعات اسبوعية في الفرع الادبي وفرع الفلسفة، مقابل ثلاث ساعات في الفرع العلمي وفرع الرياضيات. نلاحظ ، بالمقابل ، ان منهج ١٩٦٨ يطبق هذا الجمع على السنة الاولى ، بالنسبة الى التاريخ ، وعلى السنتين الاولى والثانية بالنسبة الى الجغرافيا ، حيث يرد المنهج ذاته بلا تمييز ـــ برغم انه يعطي هذه المادة اربع ساعات في كل من الصفين الاول والثاني في الفرع الادبي ، مقابل ثلاث ساعات في الفرع العلمي . ولكنه يقدم مناهج مختلفة بين الفرعين ، لمادة التاريخ ، في السنة الثانيـــة ، وللتاريخ والجغرافيا في السنة الثالثة .

هذا من ناحية التقسيم . أما من ناحية مضمون هذه المادة فنرى ان منهج ١٩٤٦ يستعرض في السنة الاولى ، تاريخ لبنـــان في العهود الفينيقية ، بشكـــل مغرق في الافاضة (اتساع الملاحة والتجارة الفينيقية في الالفين الثاني والثالث ، والازدهار الفينيقي في أواخر الالف الثاني ، والتوسع الفينيقي ، والمزاحمـــة بين الفينيقيين واليونان ، الخ) . ثم يتناول لبنان والدول العربية بايجاز ، ولبنان والممالك الصليبية والايوبية ، ثم لبنان في عهد المماليك ، وبعد ذلك ينتقل الى دراسة التاريخ العربي (اكتشاف اميركا وأثره في أوروبا ، والنهضة ، والاصلاح ، والحروب الصليبية) . ثم يتابع ، في الصف الثاني ، دراسة التاريخ اللبناني (المعنيون ، وفخرالدين الثاني ، والشهابيون ، وبشير الثاني ، والقضاء على الامارة اللبنانية) ، وينتقل الى التاريخ الاجنبي فيتعرض لتاريخ انكلترا (النظام البرلماني ، وسياسة التوسع في العالم) ، الولايات المتحدة (تحررها وتأثيره في أوروبا) ، المعضلة البولونية ، ثم الى تاريخ فرنسا (الثورة : أسبابها ، وظروفها ، وحروبها ، ونتائجها ، والقنصلية ، ونابوليون : أعماله وحروبه ، ومؤتمر فينا ونتائجه) ، وأخيرا يتناول الاكتشافات العلمية وتأثيرها

في الطبقات الاجتماعية ، بفقرة واحدة . أما في السنة الثالثة والاخيرة ، فيقسم المادة مجددا الى تاريخ لبنان وتاريخ الغرب ، ويشمل ، في تاريخ لبنان ، عهد القائمقامية ، ثم عهد المتصرفية ، وأخيرا الاستقلال . وفي تاريخ الغرب يتناول الوحدة الايطالية ، والوحدة الالمانية ، والدول الاميركية ، وتطور الافكار الاجتماعية ، والصناعة والتجارة .

اما في منهج ١٩٦٨ فتتناول مادة التاريخ في السنة الاولى ، الحضارات القديمة وهي ست : (المصرية ، وبلاد ما بين النهرين ، والكنعانية ، والفينيقية ، واليونانية ، والرومانية ، والبيزنطية ، والعربية) ، ويعطي لمحةعامة عن عصر النهضة في الغرب، ثم عن حضارات الشرق الاقصى . وفي دراسته لهذه الحضارات يشير الى خصائص كل منها من نواحي الديانات ، والعلوم ، والآداب ، والقوانين ، بحيث يفترض ان تأتي الدراسة شاملة لهذه الحضارات من مختلف زواياها . أما في السنة الثانية فيقسم المادة الى ثلاثة اقسام رئيسية : تاريخ لبنان المعاصر (أثر الحرب العالمية الاولى) ، تاريخ العرب المعاصر (بدءا من مؤتمر فينا) . أما في السنة الثانية من الفرع العلمي فيحذف التاريخ العالمي المعاصر ، مع الابقاء على القسمين الاولين بلا تعديل . وفي السنة الثالثة يشمل منهج الفلسفة ثلاثة اقسام : العالم ما بين الحربين العالميتين ، والحرب العالمية الثانية ، والعالم بعد الحرب العالمية الثانية . وفي منهج السنة الثالثة ، لفرع الرياضيات والعلوم الاختبارية ، يحذف القسم الاول ، اي العالم ما بين الحربين العالميتين ، ويبقى على القسمين الاخيرين بلا تعديل .

أما في مادة الجغرافيا فيقتصر المنهج القديم ، في السنة الاولى، على « اقتصاديات الدول الاميركية وأحوالها السياسية (كندا ، والولايات المتحدة ، والمكسيك ، والبرازيل ، والارجنتين) ، واقتصاديات البلاد الافريقية وأحوالها السياسية ، والدومنيون وبلاد الحماية ومستعمرات الدول الكبرى » . وفي السنة الثانية يتناول « اقتصاديات لبنان وسوريا وفلسطين مفصلة ، واقتصاديات العراق ومصر والمملكة العربية السعودية واليمن وتركيا واليونان وفرنسا وافريقيا الشمالية » . وفي السنة الثالثة والاخيرة فقرة واحدة تختصر منهج هذه المادة ، وهي « اقتصاديات الدول الكبرى : انكلترا ، والمانيا ، وروسيا ، وايران ، والهند ، والصين ، والهند الصينية ، واليابان » .

يدخل منهج ١٩٦٨ تعديلات رئيسية من حيث المضمون ، فيخصص السنة الاولى (المشتركة لجميع الفروع) لدراسة اربعة مناح رئيسية : علم الجغرافيا ـ موضوعاته وتطوره ، ومبادىء في الجغرافيا البشرية والاقتصادية العامة ، ثم مبادىء عامة في الجغرافيا السياسية . وفي السنة الثانية (أيضا مشتركة لجميع الفروع) ، يشمل ثلاثة اقسام : دراسة عامة عن حوض البحر الابيض المتوسط ،

وجغرافية لبنان مفصلا ، ثم التطور الاقتصادي في كل من الدول العربية . وفي السنة الثانية والاخيرة يشمل ، في منهج فرع الفلسفة ، التطـــور الاقتصادي في العالـــم ومشاكله ، واقتصاديات اهم الدول العالمية، والمواد الاولية الرئيسية (مواد النسيج، ومصادر الطاقة ، والمعادن ، والمواصلات العالمية) ، أما في منهج الرياضيات لهذه السنة فيطبق منهج الفلسفة مع حذف القسم الثاني ، اي اقتصاديات أهم الدول العالمية .

من الواضح ان منهج ١٩٦٨ قد ادخل تعديلات مهمة على المنهج القديم ، في مادتي التاريخ والجغرافيا ، فخفف من التشديد الزائد على الفينيقيين في مادة التاريخ ، كما أعطى اهتماما اكبر لتاريخ العرب ، وتناول التطورات والاحداث في المنطقة العربية بشكل أكثر ترابطا . ثم انه اعطى المنطقة العربية اهتماما أكبر ، في مادة الجغرافيا أيضا. وأهم من هذا كله ان المنهج الجديد ، في كلتا المادتين ، تخلى عن تقسيم التاريخ الى حقبات محددة ، تفصل بينها حدود زمنية ، كما تخلى عن تقسيم العالم الى مناطق وبلدان مختلفة ، وتناول المادة بشكل جديد وحد بين المظاهر التاريخية والجغرافية . فدراسة التاريخ لم تعد دراسة أحداث بل دراسة حضارة ، وكذلك دراسة الجغرافيا تعدت دراسة المعلومات لتصبح دراسة مبادىء وتحولات اقتصاديـــة ، في العالم والمنطقة العربية ولبنان .

ننتهي من هذه المقارنة بتسجيل النتائج الآتية :

أولا ــ اتباع المناهج الجديدة الطريقة المحورية والجمع بين أجزاء المادة الواحدة، خاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، متخلية عـــن التجزئة المتبعة في مناهج ١٩٤٦ .

ثانيا ــ تشديد المناهج الجديدة على اللغات (العربية والاجنبية) بشكل خاص في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، وبدءا من مرحلة الروضة ، وكذلك على العلوم ، والتقليل من الاهتمام بالنشاطات اليدوية والموسيقى والرسم، على صعيدي المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وكذلك التقليل من الاهتمام بالزراعة في المرحلة الابتدائية .

ثالثا ــ تشديد المناهج الجديدة على المواضيع الرئيسية ، خاصة في المرحـــلة الثانوية ، واعطاؤها اهتماما فاق اهتمام المنهج القديم بها ، بحيث أصبحت البكالوريا شهادة اختصاص ، أكثر مما كانت الحال في المنهج القديم .

رابعا ــ اعطاء اللغة الانكليزية ، في المناهج الجديدة ، وزنا موازيا لما نالته اللغة الفرنسية في مختلف مراحل التعليم ، مقابل اقتصار المنـــاهج القديمة على اللغـــة الفرنسية ، في معظم الحالات .

خامسا ــ ادخال تعديلات جوهرية ، في المناهج الجديدة ، على مضمون المواد ، خاصة مواد الرياضيات ، والعلوم ، واللغات . وفي درجة أقل ، على مواد الادب والتاريخ والجغرافيا . أما مناهج مادة الفلسفة فقد جاءت مبتسرة .

سادسا ــ اضافت المناهج الجديدة فرعا ثالثا ، على صعيد البكالوريا ــ القسم الثاني ، كما انها نظمت منهج فرع اللغات القديمة في البكالوريا الاولى وأعطته طابعا اختصاصيا لم يكن متوافرا في المنهاج القديم .

سابعا ــ برغم هذه التعديلات ، فان المناهج الجديدة ، للمرحلة الثانوية ، لم تتخلّ عن الاطار الفكري والتقسيمات العامة المتبعة في المناهج القديمة. ويظهر هذا ، أكثر ما يكون وضوحا ، في التقسيمات المتبعة في مادة الآداب ، في البكالوريا الاولى ، وفي مادة الفلسفة ، في البكالوريا الثانية .

ثامنا ــ الاهم من ذلك كله ان المناهج الجديدة ما تزال أسيرة المفهوم القديم لكلمة « ثقافة » ، على انها أمر متصل بالامور الفكرية والنظرية وحدهـــا ، وبالمواضيع الدراسية التي تجسد هذه الامور . ان الحاجة ماسة الى تبني النظرة الجديدة ، حيث يعتبر الاهتمام بالاحداث والاوضاع الراهنة ، وبالنشاط العملي وبالدراسات التطبيقية ، جزءا لا يمكن « للثقافة » ان تكتمل من دونه .

د ــ المناهج الجديدة : تحليل داخلي

بامكاننا الآن بعد المقارنة بين المناهج القديمة والمناهج الجديدة ، أن ننتقل الى النظر في المناهج الجديدة من الداخل : اي ان نجري مقـــارنة بين توزيع المواد على مختلف الصفوف ، وننظر في مضمون هذه المواد وملاءمتها لمستوى الصف وطبيعة الاختصاص ، من غير الاهتمام بما كانت عليه في المناهج القديمة .

في المقارنة السابقة ، بين المناهج القديمة والمناهج الجديدة نحونا ، في أحيان كثيرة ، الى مثل هذا التحليل الداخلي ، بلا تصميم مسبق ، وكان ذلك لزيادة الايضاح وابراز أوجه الشبه والاختلاف بين المناهج القديمة والجديدة . ولهذا فان ما نقوله هنا لا ينفصل عما جاء في القسم السابق .

يعطي الشكل المرفق ، رقم ٢ ، توزيعا صوريا لعدد الساعات لكل مادة ، وفي كل صف ، على المراحل الثلاث : الابتدائية والمتوسطة والثانوية . ويمكننا ، بسهولة ، ان نستخدم هذا الشكل لنتتبع المواد المختلفة ، عند الانتقال من صف الى آخر ، او من مرحلة الى أعلى منها .

لا يشمل الشكل رقم ٢ مرحلة الروضة ، لعدم ورود ساعات محددة لهـــا في المنهج . ولكننا نفترض ان الولد ، عندما ينهي مرحلة الروضة ، وقـــد أتم السنة الخامسة من عمره على الاقل ، يكون قد تزود بما يكفي من معلومات ومهارات ، كما ان حماسته ونشاطه يكونان قد صقلا لدرجة تسمح لـــه بدخول مرحلة التعليـــم الابتدائي بلا مصاعب . وقد حرص منهج الروضة على ان يتحقق هذا مـــن خلال النشاطات التعليمية التي تستمر لسنتين . وتتركز هذه النشاطات ، في معظمها ، على اللغات (بما فيها اللغة الاجنبية) ، ومبادىء الرياضيات ، والالعاب والفنون ، كما تتركز على البيئة التي يعيش فيها الولد ، وتحاول الربط بين ما يتعلمه وبين ما يحيط به ، واكسابه العادات الخلقية والجسمية المستحسنة .

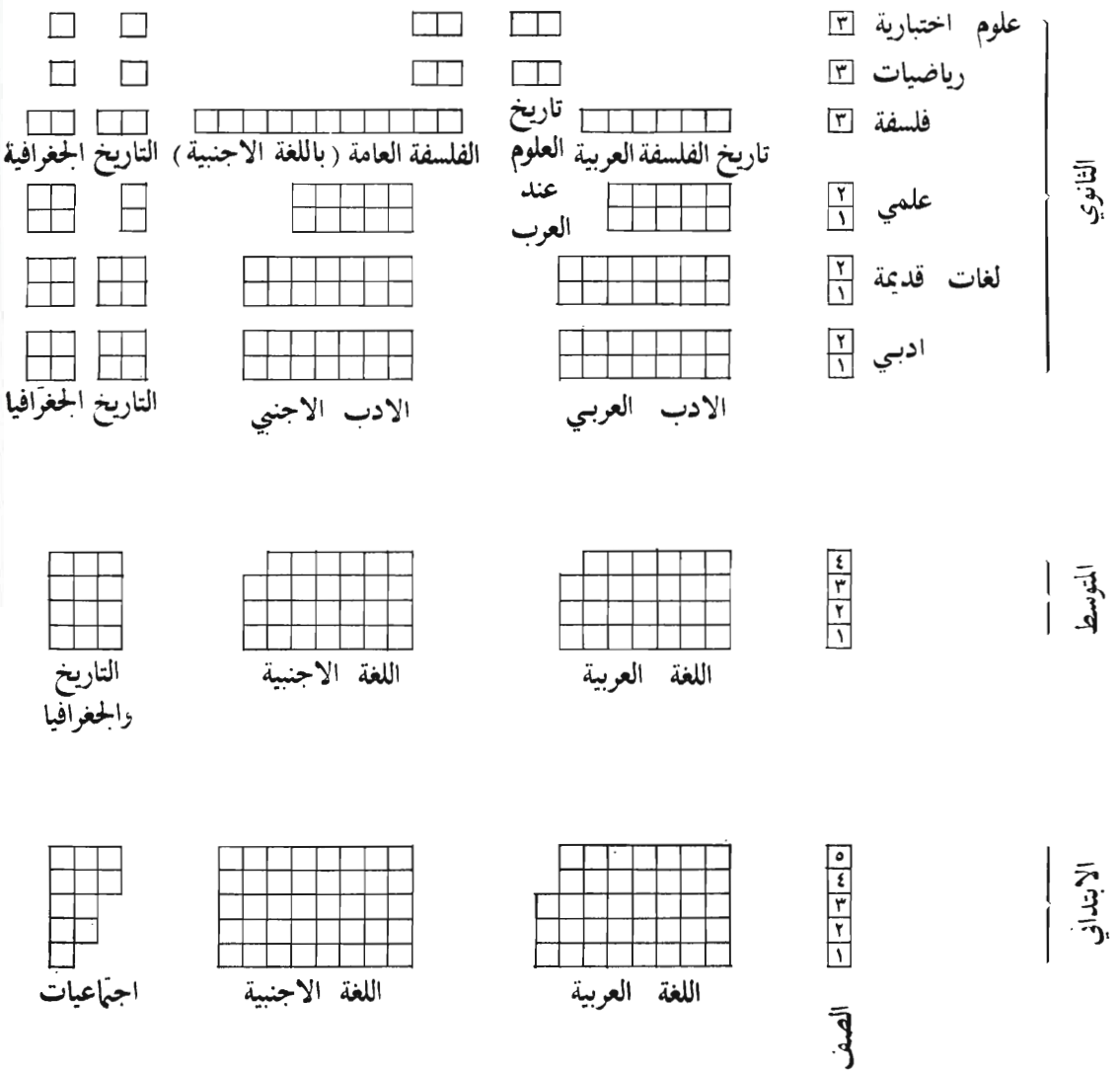
١ ـــ **المرحلة الابتدائية** : اما وقد دخل الولد مرحلة التعليم الابتدائي ، فانه يبدأ بتعاطي مادة العلم بشكل موجه ، ومحدد بقرارات منهجية . وبنظرة سريعة الى الشكل رقم ٢ ، نلاحظ ان نصف هذه المادة تقريبا (٧٣ ساعة من اصل ما مجموعه ١٥٠ ، في كامل السنوات الخمس) يعطى للغات ، واما النصف الآخر فموزع على الرياضيات ، بالدرجة الاولى ، ثم على النشاطات اليدوية والفنية ، بالدرجة الثانية ، ثم على العلوم ، فالاجتماعيات ، فالتربيـــة الرياضية . كما نلاحظ ان الاهتمـــام بالنشاطات اليدوية والفنية يقل ، مع ارتفاع الصف ، لتأخذ العلوم والاجتماعيات اهتماما أكبر .

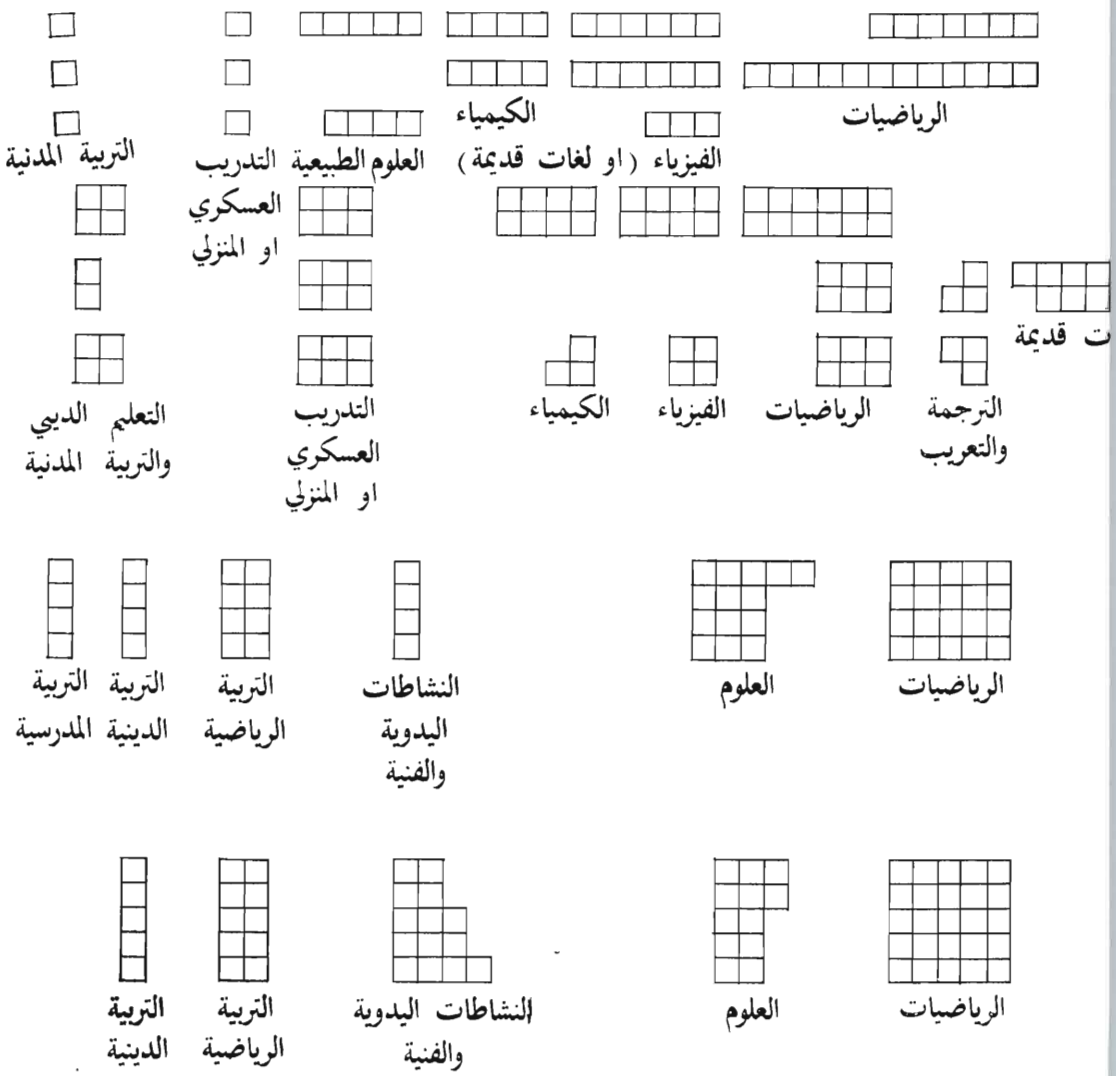
تنال اللغة الاجنبية عددا من الساعات ، في خلال السنوات الخمس في المرحلة الابتدائية ، يفوق العدد المعطى لأي مادة أخرى ، بما فيها اللغة العربية . وتفسير المنهج لهذا ، على ما يبدو ، أن اللغة الاجنبية لغة جديدة على الولد ، من الواجب اعطاؤها أهمية خاصة ، ليتمكن من متابعة دراساته العليا . وقد أشار المنهج الى انه من المستحب الا تقتصر المحادثة باللغة الاجنبية « على الساعات المخصصة لها في منهج اللغة الاجنبية ، بل يحسن أن تتعداها الى أوقات أخرى ، في اثناء دروس الفن والموسيقى والتربية البدنية » . كما أوصى المعلم أن يعوّد تلامذته ، في « خلال تدريس الرياضيات والعلوم في السنتين الرابعة والخامسة ، على فهم المصطلحات العلمية باللغة الاجنبية وكيفية استعمال هذه المصطلحات » .

اما اللغة العربية ، فهي اللغة الام ، والمتعلم لم يبدأ بها من درجة الصفر ، كما انها لغة التدريس في المواد الاخرى . ولهذا فمن المتوقع ان يتعلم الولد أصولها من خلال دراساته ومعاملاته في المواد الاخرى ، كما يتعلمها من خلال البيت والمجتمع . ولكن المنهج لم يغفل واقع اللغة المستعملة في البيت والمجتمع ، وهي اللغة العامية او المحكية . ولهذا أشار على المدرس ببذل الجهد للتغلب على الصعوبات الناشئة عن « الازدواجية بين العامية والفصحى ، وتعدد صور الحروف باختلاف مواقعها في

شكل رقم ٢

المناهج الجديدة : توزيع الدروس على مختلف الصفوف (يمثل كل مربع ساعة اسبوعية)




الرياضيات
الفيزياء (او لغات قديمة)
الكيمياء
العلوم الطبيعية
التدريب العسكري او المنزلي
التربية المدنية
ت قديمة
الترجمة والتعريب
الرياضيات
الفيزياء
الكيمياء
التدريب العسكري او المنزلي
التعليم الديني والتربية المدنية
الرياضيات
العلوم
النشاطات اليدوية والفنية
التربية الرياضية
التربية الدينية
التربية المدرسية
الرياضيات
العلوم
النشاطات اليدوية والفنية
التربية الرياضية
التربية الدينية

الكلمة والحركات » ، كما شدد على ربط دروس اللغة « بمحاور اهتمام مشتركة . . . واعتماد اللغة الفصحى في تدريس سائر المواد التي تدرس باللغة العربية ، بالاضافة الى دروس اللغة ذاتها » .

اما في مادتي الرياضيات والعلوم فقد جاءت الدروس بشكل يجمع بين الفائدة والمتعة ، بسبب تأكيدها على « المفاهيم » الرئيسيـــة بدل المعلومات وارتكازها ، بشكل عام ، على المظاهر المحيطة بالولد ، والتي يتعرف بها في البيت والمدرسة ، وفي الطبيعة ومظاهرها الحسية . ويقال الشيء ذاته في مادة الاجتماعيات ، فقـــد صممت هذه على اساس محورين ، الاول : اعطاء معلومات عامة يحتاجها الولد ، كمواطن صغير (حول العادات الاجتماعية ، ومظاهر المجتمـــع ، والجغرافيـــا ، والتاريخ ، الخ .) ، والثاني : ادخال مفاهيم وقيم وأخلاق ليس من المؤكد ان ترافق الولد عندما ينتقل من مجتمع البيت الى مجتمع المدرسة ، ولهذا كان من المهم ان تكمل المدرسة ما قد يكون مفتقرا في البيت : (العدل ، وحب العمل ، والدفاع عن الحق ، والاستقامة ، واحترام الآخرين ، والنظام ، الخ .) . ومن الملاحظ ان جدول توزيع الدروس ، في المرحلة الابتدائية ، لم يشمل التربية الدينية ، وبدلا من ذلك جاءت فقرة ، بعد الجدول مباشرة ، تدعو الى تخصيص « ساعة في الاسبوع للتربية الدينية تؤمن تدريسها السلطات الدينية المختصة » .

من نتائج التشديد على اللغات ، وعلى الرياضيات والعلوم ، والعدد الكبير من الساعات المنهجية الذي خصص لهذه المواد، ان المنهاج لم يفسح المجال لقدر كاف من النشاطات اليدوية والفنية . لقد لاحظنا ، في الشكل رقم ٢ ، ان النشاطات اليدوية والفنية تقل أهمية ، في المرحلة الابتدائية ، مع الارتفاع من صف الى آخر . ونضيف هنا ان الدروس المحددة لهذه النشاطات اقتصرت ، في المنهج الجديد ، على الفنون (الرسم بشكل خاص) ، والموسيقى ، وانها أشارت ، بشكل عابر جدا ، وبفقرة وحيدة ، الى الخياطة والتطريز (للبنات) . وهذا هو النشاط اليدوي الوحيد ، خارج الفنون والموسيقى ، الذي احتوته المناهج . لم تأخذ المناهج في الاعتبار ان أعدادا كبيرة من التلاميذ ، خاصة في القرى وخاصة من الطبقات غير الميسورة ، لن يمكنها ، على الاقل في العشرين السنة القادمة ، اكمال دراستها بعد المرحلة الابتدائية ، وان هؤلاء سيدخلون الحياة العملية من دون ان تكون المدرسة قد هيأتهم لها . هذا كله بالاضافة الى ما يقال عن أهمية النشاط اليدوي من النواحي الاخلاقية المباشرة ، خاصة في مجتمعات كالمجتمع اللبناني ، حيث لا يحظى العمل اليدوي بالاحترام اللازم وحيث تطغى ، بدلا من ذلك ، النشاطات اللغوية بشكل ظاهر .

نشير ، بشكل خاص ، الى النشاطات والاعمال الزراعيـــة ، كما نشير الـــى النشاطات الحرفية ــ الصناعية . لن تكون المناهج المعتمدة ، ولا الثقافة الناتجة عنها ، كاملة وفعالة ، من غير اهتمام كاف بهذه النشاطات .

ان الطابع الغالب ، في مناهج المرحلة الابتدائية الجديدة ، هو الطابع الذهني ــ الاكاديمي ، كقاعدة تمهيدية للدراسات المتوسطة والثانوية . وكقاعدة تمهيدية ، ينجح المنهج الجديد نجاحا ملموسا ، ولكنه يبقى ناقصا اذا ما نظرنا اليه كقاعدة ينطلـــق الولد منها الى الحياة العامة .

٢ ــ **المرحلة المتوسطة** : بعد أن يكون قد تم للولد الاستعداد العلمي الكافي يترفع (بلا امتحان رسمي) الى المرحلة المتوسطة . وما يحدث للمنهج ، في هذه المرحلة ، كما نلاحظ من الشكل رقم ٢ ، ان ساعتين اسبوعيتين تؤخذان من كل من مادتي اللغة العربية واللغة الاجنبية وتضافان الى مادة العلوم في المرحلة المتوسطة ، كما ان عدد الساعات القليل المخصص للنشاطات اليدوية والفنية في المرحلة الابتدائيـــة ، يخفض في المرحلة المتوسطة الى ساعة اسبوعية واحدة، ليزاد عدد الساعات المعطى للتاريخ والجغرافيا والتربية الدينية والمدنية . أما عـــدد الساعات المعطى لمـــادة الرياضيات فيبقى على حاله في كلتا المرحلتين بلا تغيير .

وهكذا نجد ان التشديد الزائد على اللغات ، في المرحلة الابتدائية ، يخف بعض الشيء في المرحلة المتوسطة ليزداد ، مقابل ذلك ، التشديد على العلوم . كما نجد ان النشاطات اليدوية والفنية ، التي تنال ساعات قليلة في المرحلة الابتدائية ، خاصة في سنواتها العليا ، تعطى ساعات أقل في المرحلة المتوسطة ، ليزداد ، بالمقابل ، عدد الساعات المعطى للتاريخ والجغرافيا والمدنيات .

ان الاتجاه الذي اتبع في المرحلة الابتدائية ، أي التحضير للتخصص الاكاديمي بالتشديد على اللغات والرياضيات ، يستمر في المرحلة المتوسطة . والاختلاف هنا هو أن التحضير للتخصص يوجب تنويع أبواب المعرفة ، بدل حصرها في بابين هما اللغات والرياضيات . ولهذا يضاف التشديد على العلوم والاجتماعيات ، ويقلل نوعا مـــا من التشديد على اللغات ــ وتبقى النشاطات اليدوية والفنية الضحية الرئيسية لهذا الاتجاه .

نلاحظ ان الاتجاه الى تكثيف التخصص يحدث في السنة الرابعة والاخيرة من المرحلة المتوسطة ، وبالنسبة الى مادة العلوم على الاخص . واذا تفحصنا منهج العلوم لهذه السنة ، نجد انه يحتوي على شقين ، الاول يتناول علوم الاحياء ، والثاني يتناول طبيعة المادة ، من الناحيتين الفيزيائية والكيميائية . ويظهر من مراجعة منهج العلوم في السنوات الاربع بكاملها ، ان القرار بزيادة عدد ساعاتها في السنة الرابعة نتج عن اتساع المواضيع وتشعبها ، ابتداء من نهـــاية السنة الثالثة . ولهذا وجد واضعو المناهج أنفسهم مساقين، تلقائيا ، لزيادة عدد الساعات من ثلاث الى خمس، لتستوعب مختلف هذه التشعبات . وعلى هذا نجد ان منهاج السنة الرابعة يشمل ،

بالاضافة الى المواضيع المعطاة في السنين السابقة ، موضوعين مهمين هما علوم الاحياء ، وطبيعة المادة من الناحيتين الفيزيائية والكيميائية .

هذا من ناحية زيادة عدد الساعات . أما من ناحية تفصيلات المنهاج فنجد ان تفصيلات مادة العلوم في المرحلة الابتدائية جاءت ناقصة ، بالمقابل مع ما جاءت عليه في المرحلة الابتدائية . ففي المرحلة الابتدائية ادرجت المواضيع ثم أعطيت ، مقابل كل منها ، اقتراحات تحدد نوع الخبرات العملية المستحسن تطبيقها على المادة ، لتعميق فهم الموضوع . أما في المرحلة المتوسطة فقد أدرجت المواضيع ، على اختلافها ، من دون تقديم اقتراحات معينة حول الخبرات العملية ، واقتصر المنهاج على الاشارة الى ان يخصص « نصف حصص الاسبوع، على الاقل، للمشاهدات والخبرات العملية ».

وثمة شيء آخر يلفت النظر في منهاج العلوم ، وهو عدم الاقتصار على اعطائها باللغة العربية ، كما جاءت في المناهج للمرحلة الابتدائية ، بل تقديمها باللغات الثلاث : العربية والفرنسية والانكليزية في المرحلة المتوسطة . وفي هذا اشارة واضحة الى جواز تدريسها في أي من اللغات الثلاث ، انسجاما مع المرسوم رقم ٩٠٩٩ ، الذي نظم المناهج .

ونلاحظ الانتقال من البسيط السهل الى الاصعب ، وبشكل تدريجي ، في منهج الرياضيات . كذلك ، حيث يتم التخلي عن العمليات الحسابية والمفاهيم الهندسية البسيطة ، المعطاة في المرحلة الابتدائية ، والاستعاضة عنها في المرحلة المتوسطة بالجبر والمعادلات الرياضية والهندسة في أنواعها المتعددة . ونلاحظ ، هنا أيضا ، ان منهج الرياضيات قد أعطي ، في المرحلة المتوسطة ، باللغات الثلاث : العربية والفرنسية والانكليزية ، بينما أعطي في المرحلة الابتدائية باللغة العربية وحدها ، الامر الذي أجازه المرسوم رقم ٩٠٩٩ .

في مادة اللغة العربية يستعاض عن المحادثة والخط والنسخ ، في المرحلة الابتدائية ، بالانشاء والقواعد في المرحلة المتوسطة . وتتبع الطريقة ذاتها في اللغتين الاجنبيتين ، الفرنسية والانكليزية . وتبقى مادة اللغة ، في المرحلة المتوسطة ، مقتصرة على دروس اللغة ، كما أشرنا سابقا ، مع تقديم فكرة عامة وسريعة عن الادب في السنة الرابعة والاخيرة ، كمقدمة للدراسات الادبية التي تلي ، في المرحلة الثانوية .

اما في مادتي التاريخ والجغرافيا (وقد كانت هذه تعطى تحت عنوان الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية) ، فيصبح التشديد على مضمون المادة ذاتها ، أي على فهم الاحداث والوقائع والمظاهر والحقائق ، وتحذف الدروس التي كانت تتناول ، في المرحلة الابتدائية ، المناحي الاخلاقية والمدنية . وللتعويض عن ذلك أضيفت ساعة

اسبوعية « للتربية المدنية » . ولكن منهاج هذه المادة لم يرد في النصوص . ونلاحظ ، بالنسبة الى تطور موضوعي التاريخ والجغرافيا ، ان هذا التطور جاء ، هنا أيضا ، منطقيا ، على اساس توسيع المدارك والمعلومات والانتقال من البسيط والحسي والمباشر ، من صف الى صف ، في المرحلة الابتدائية ، الى الاكثر بعدا عن الحواس والاكثر مدعاة للجهد الفكري ، في المرحلة المتوسطة . وقد تناول المنهج المعلومات التاريخية والجغرافية بشكل دائري ، بحيث تم الربط بين ما يتعلق منها بلبنان وبين ما يتعلق منها بالمنطقة العربية ثم بالعالم .

وقد أشرنا ، قبلا ، الى ظاهرة غريبة في منهج المرحلة المتوسطة ، وهي تعيين عدد محدد من الساعات لتدريس كل موضوع من المواضيع المدرجة في منهاج كل من السنوات الاربع . ونكرر هنا ان هذه الظاهرة تناقض روح المنهج الجديد تناقضا ظاهرا ، يدعو للاستغراب ، اذ أنها تقيد حرية المعلم والطالب بقيود لا مبرر لها .

نسجل ، في نهاية تحليلنا لمنهج المرحلة المتوسطة ، النتائج الآتية :

١ ــ ان المنهج ينجح نجاحا واضحا بالنسبة الى مضمون المادة وطريقة الانتقال بها من المرحلة الابتدائية الى المتوسطة ، ومن صف الى آخر ، في مواد اللغات ، والتاريخ والجغرافيا ، والرياضيات والعلوم ، برغم بعض النواقص الظاهرة ، والتي يمكن تداركها بسهولة (في منهج العلوم ، من ناحية نقص الخبرات العملية ، وفي منهج التاريخ والجغرافيا من ناحية تحديد عدد الساعات لمختلف الدروس) ، وانه ، على هذا الاساس ، منهج ملائم كمرحلة تمهيدية للدراسات الثانوية ، كما يظهر في منهاج السنة الرابعة خاصة ، والتي تم فصلها عن السنوات الثلاث السابقة .

٢ ــ ان المنهج لم يشمل نصوص مواد التربية المدنية (ولا التربية الدينية) ، ومواد النشاطات اليدوية والفنية ، وكانت هذه الاخيرة تقتصر ، في المرحلة الابتدائية، على الرسم والموسيقى . وهذا أيضا نقص يمكن تصحيحه .

٣ ــ الا ان النقص الرئيسي ، الذي نلاحظه في منهج المرحلة المتوسطة ، ينبع من طبيعة هذا المنهج والاهداف التي يخدمها . فهو ، بوضوح ، منهج مهيىء للدراسة الثانوية الاكاديمية ولا يهيىء للحياة العملية . ما قلناه بصدد منهج المرحلة الابتدائية ينطبق على هذه المرحلة بدرجة أكبر بكثير . ان الحاجة ماسة ، خاصة على صعيد المرحلة المتوسطة ، الى المزيد من التنويع في المنهج ، والى ادخال النشاطات اليدوية (الحرفية ، والصناعية ، والزراعية ، والتجارية) وجعل بعضها مطلوبا من الجميع. تبدو أهمية ذلك ليس فقط باعتبار ان عددا من التلاميذ ينخرط في الحيـــاة العملية ويتوقف عن متابعة دراسته بعد انهاء هذه المرحلة ، ولكن أيضا باعتبار ان نهايـــة هذه المرحلة هي نقطة التفرع الى دراسات غير اكاديمية ، كمـــا يظهر في الهيكل

التعليمي (الشكل رقم ١ ، صفحتا ١٣٠ ــ ١٣١) . من الضروري ان تخدم المرحلة المتوسطة ثلاثة اغراض متوازية الاهمية ، وليس غرضا واحدا : الاعداد للحياة العملية ، الاعداد للدراسات الفنية والمهنية ، الاعداد للدراسة الثانوية الاكاديمية . في الوقت الحاضر ، تخدم هذه المرحلة في مناهجها الحاضرة الغاية الاخيرة فقط .

٣ ــ **المرحلة الثانوية** : مرحلة التعليم الثانوي هي مرحلة الاعداد للدراسات العليا . وتقسم هذه على فترتين ، كما نعرف : الاولى لسنتين تنتهي بالبكالوريا ــ القسم الاول ، والثانية لسنة واحدة ، وتنتهي بالبكالوريا ــ القسم الثاني . فما الذي يحدث في مناهج هذه السنوات الثلاث ؟

عودة الى الشكل رقم ٢ ترينا ما يأتي :

١ ــ ان التمييز بين منهج الفروع الثلاثة ، على صعيد البكالوريا في قسميها ، يحدث عن طريق الاكثار من ساعات المواد الاختصاصية المتعلقة بالفرع ، والاقلال من المواد غير الاختصاصية . ففي الفرعين الادبي واللغات القديمة ، في القسم الاول ، يوضع التشديد على مواد الادب (العربي والاجنبي) ، بينما في الفرع العلمي يقع التشديد على مواد الرياضيات والعلوم . ويقال الشيء ذاته في منهج السنة الثالثة، حيث يقع التشديد، في فرع الفلسفة ، على مواد الفلسفة، بينما في الفرعين الآخرين يقع التشديد على الرياضيات والعلوم .

٢ ــ ان نصيب الفرع العلمي ، في البكالوريا ــ القسم الاول ، من المواد غير الاختصاصية (الادب العربي والاجنبي والتاريخ والجغرافيا) يفوق نصيب الفرعين الآخرين، الادبي واللغات القديمة، من المواد غير الاختصاصية (الرياضياتوالعلوم). اي ان ثقافة طلاب الفرع العلمي تطعَّم بالمواد « الانسانية » ، اكثر مما تطعم ثقافة طلاب الفرعين الادبي واللغات القديمة بالمواد « العلمية ». لكن ما يدعو الى الملاحظة ان هذا الاتجاه يتوقف في السنة الثالثة . فطلاب فرعي الرياضيات والعلوم الاختبارية ينالون نزرا قليلا جدا من الفلسفة ، ومن التاريخ والجغرافيا ، بالمقابل مع ما نالوه في السنتين السابقتين . وعلى هذا فان ثقافتهم تصبح شبه مقتصرة على المواد الاختصاصية . كما ان طلاب الفرعين الادبي واللغات القديمة ينقطعون عن دراسة الرياضيات والكيمياء ، ليأخذوا بدلا منهما العلوم الطبيعية والفيزياء .

٣ ــ ان التمييز بين الفروع المتشابهة ، على صعيدي البكالوريا في قسميها (اي بين الفرع الادبي وفرع اللغات القديمة ، في القسم الاول ، وبين فرع الرياضيات وفرع العلوم الاختبارية في القسم الثاني) يحدث كذلك عن طريق الاكثار من ساعات المواد الاختصاصية والاقلال من المواد غير الاختصاصية . فالفرق بين الفرع الادبي وفرع اللغات القديمة هو في ان طلاب الاولى يأخذون مواد في العلوم ولا يأخذون شيئا في

مواد اللغات القديمة ، بينما يحصل العكس بالنسبة الى طلاب فرع اللغات القديمة . كما ان طلاب فرع الرياضيات يأخذون عددا كبيرا من ساعات الرياضيات ولا يأخذون شيئا من ساعات العلوم الطبيعية ، بينما طلاب فرع العلوم الاختبارية يأخذون عددا من ساعات العلوم الطبيعية والرياضيات .

٤ ــ بالنسبة الى الانتقال من المرحلة المتوسطة الى المرحلة الثانوية ، يحدث الشيء ذاته . فعدد الساعات المعطى في المرحلة المتوسطة يرفع او يخفض ، عند الانتقال الى المرحلة الثانوية ، تبعا لفرع الاختصاص .

٥ ــ نلاحظ حذف المواد التي كانت تسمى « نشاطات يدوية وفنية » ، نهائيا ، في السنوات الثلاث من التعليم الثانوي ، كما نلاحظ ان ما كان يسمى في المرحلة المتوسطة « التربية الرياضية » ، أصبح يسمى في المرحلة الثانوية ، « التدريب العسكري للفتيان » ، أو « تدبير المنزل للفتيات » .

ان يكون توزيع الساعات ، في معظم المواد ، مختلفا بين فرع وآخر ، بالنسبة الى ميدان التخصص ، فمبدأ مقبول بشكل عام ، مع العلم انه في الامكان اثارة التساؤل حول العدد المعطى لهذه المادة او تلك ، واقتراح اعداد مختلفة . ولكن هذا يبقى أمرا هامشيا ، باعتبار ان واضع المناهج ، أيا كان ، محكوم بعدد من الساعات للسنة بكاملها ، وليس في امكانه ان يتصرف بتوزيع الساعات تصرفا كبيرا . ولهذا يصبح عليه أن يوزعها على مجموعة من الدروس ، فيفعل ذلك بأن يعطي المواد الاختصاصية عددا كبيرا ، والمواد غير الاختصاصية عددا صغيرا . لهذا يبقى هذا التوزيع ، كيفما جاء ، موضع تساؤل . ولكن السؤال الجوهري هو : هل يتغير مضمون هذه المواد مع خفض الساعات او زيادتها ، ليصبح ملائما لطبيعة الاختصاص ؟ ندخل من هنا في تفاصيل المناهج ، فماذا نجد ؟

أولا ــ الحذف والاضافة :

نجد ان المادة نفسها تطلب في فرعين ، وان ما يحدث ، في معظم الحالات ، هو حذف وحدات معينة منها عندما تكون مادة اختصاص في فرع من الفروع ، لتصبح بعد هذا الحذف مادة غير اختصاصية في الفرع الآخر . أي ان الثوب نفسه يفصل ، ولكن بأحجام أصغر ، ليلائم الأم كما يلائم الطفل ، بلا تغيير نوعي وبلا اعتبار لطبيعة المادة والنظر في ما اذا كانت قد تغيرت بعد هذا الحذف ، لتصبح مناسبة للفرع من جهة ، ومنسجمة مع بقية المواد المطلوبة ، من جهة ثانية .

الامثلة كثيرة : ان منهاج المرحلة الثانوية بكامله مثال عن ذلك .

في مادة اللغة العربية وآدابها مثلا نلاحظ ان المنهاج نفسه يطبق على الفرعين

الادبي والعلمي،مع الفارق ان الوحدات التالية محذوفة من منهاج الفرع الادبي للسنة الاولى ، حيث تشكل هذه المادة مادة رئيسية ، وما تبقى يدرج في منهج الفرع العلمي: الفخر والحماسة ، والمديح ، والرثاء ، والخمرة من العصر الجاهلي ، الامثال والحكم من عصر صدر الاسلام ، الهجاء والكتابة الديوانية والترسل من عصر بني أمية ، المقامة والنقد الادبي من العصر العباسي ، ثم القصص الخيالية والرحلة من العصر الاندلسي . ويحدث الشيء ذاته في منهج السنة الثانية ، حيث يحذف من منهاج الفرع الادبي ، كتاب البيان والتبيين للجاحظ ، وفن الوصف عند المتنبي ، والدراسة اللغوية والمقالة الادبية من عصر النهضة ، والوطنيات لأحمد شوقي ، والعواصف لجبران خليل جبران ، وما تبقى هو منهاج الفرع العلمي .

في منهاج التاريخ للسنة الثانية (السنة الاولى مشتركة للجميع) نلاحظ ان الفرق الوحيد بين منهاج الفرع الادبي ومنهاج الفرع العلمي ، هو ان الاول يضم ثلاث وحدات دراسية : تاريخ لبنان المعاصر ، وتاريخ العرب المعاصر ، ثم التاريخ العالمي المعاصر ، بينما يأتي الفرع العلمي ليشمل الوحدتين الاوليين ويتخلى عن الثالثة . وكذلك الفرق بين منهج التاريخ في فرع الفلسفة من جهة ، وفرع الرياضيات والعلوم الاختبارية من جهة ثانية ، اذ يقتصر على حذف احدى الوحدات الثلاث من منهاج الفلسفة ، وهي « العالم ما بين الحربين العالميتين » ، ليوضع ما تبقى على انه منهاج المادة في الفرعين الآخرين . ويحدث الشيء ذاته بالنسبة الى مادة الجغرافيا ، حيث يقتصر الاختلاف بين الفرعين ، الفلسفة من جهة ، والرياضيات والعلوم الاختبارية من جهة ثانية ، على حذف « اقتصاديات أهم الدول العالمية » .

وما يقال عن الادب العربي ، والتاريخ والجغرافيا ، يقال أيضا عن الادب الاجنبي . فمنهاج الادب الفرنسي ، للسنة الاولى في الفرع الادبي ، هو ذاته للفرع العلمي ، ناقصا بعض الوحدات او بعض المؤلفين ، كمونتسكيو ، وأندريه جيد ، ولابرويير وسواهم ، وكذلك في السنة الثانية ، حيث يحذف لامارتين ، ودوفيني ، ودوموسيه ، وبلزاك ، وزولا ، وفرلين ، وريمبو ، وابولينير ، وبروست ، وجيردو من منهاج الفرع الادبي ، ليوضع ما تبقى في الفرع العلمي . وكذلك في الادب الانكليزي ، حيث يطبق منهاج اللغة على الفرعين الادبي والعلمي بلا تغيير . ولكن منهاج الادب في الفرع العلمي يطبق كما هو في الفرع العلمي ، ناقصا آداب القرن العشرين ، وكذلك في موضوع « المقالة » ، حيث تطلب مقالتان في الفرع العلمي ، بدلا من ست في الفرع الادبي .

وما يحدث عند الانتقال من الفرع الادبي الى الفرع العلمي يحدث أيضا عند الانتقال باتجاه معاكس ، بالنسبة الى مواد الرياضيات والعلوم . فمادة الرياضيات ، في السنة الاولى للفرع العلمي ، مكونة من ثلاث وحدات رئيسية ، هي الجبر ،

ومبادىء حساب المثلثات ، والهندسة . وعند الانتقال الى الفرع الادبي تحذف الوحدة الثانية (كما تحذف بعض الدروس المدرجة تحت الوحدتين الاخريين) ليصبح ما تبقى مادة الفرع الادبي . وكذلك الحال بالنسبة الـــى الاختلاف بين فرعي الرياضيـــات والعلوم الاختبارية ، على مستوى البكالوريا ـــ القسم الثاني ، فتحذف اربع وحدات هي : الجبر ، والتحولات النقطية ، وحساب المثلثات ، والهندسة الوصفية ، من مادة الرياضيات في فرع الرياضيات ، الذي يشمل سبع وحدات ، ويبقى على الوحدات الثلاث الاخرى ، التي تصبح هي منهج الرياضيات في فرع العلوم الاختبارية . وكذلك الحال في مادتي الفيزياء والكيمياء ، باستثناء حالة واحدة هي منهاج مادة الفيزياء في فرع الفلسفة ، وفي فرعي الرياضيات والعلوم الاختبارية ، حيث تبدو اختلافات مهمة بين المنهجين ، لا تقتصر على الحذف او الضم ، وانما تتناول تركيب المادة ذاتها .

وانه لمبعث أسى وألم في آن ، ان منهج مـــادة العلوم الطبيعية في فرع العلوم الاختبارية ، الذي يطبق كما هو في فرع الفلسفة ، بعد حذف وحدات ودروس هنـــا وهناك ، أدرج ملاحظة تعبر عن هذا الواقع المؤلم تعبيرا جيدا ، اذ جاء تحت وحدة « التنفس » ما يلي : « بالاضافة الى منهاج صف الفلسفة تدرس المواد التالية » ، ثم تلي ذلك ثلاثة دروس تعطى في فرع العلوم الاختبارية ، ولكنهـــا لا تعطى في فرع الفلسفة . لو استخدم واضعو منهج المرحلة الثانوية هذه الملاحظة للتمييز بين فرع وآخر لكانوا وفروا على المعلمين والطلاب جهدا يصرف في غير محله ، ولكانوا أيضا وفروا تكاليف طباعة وثمن ورق .

ثانيا ـــ تفرعات واختصاصات شكلية :

ازاء هذه الاختلافـــات الكمية بين فرع وآخـــر ، تبدو التفرعات على صعيـــد البكالوريا ، في قسميها ، شكلية أكثر منها جوهرية . تنطبق هذه الملاحظة ، بشكل عام ، على الفروع الثلاثة في كل من القسمين ، ولكنها ، بشكل خاص وبارز ، تنطبق على التمييز بين الفرع الادبي وفرع اللغات القديمة في القســـم الاول ، وبين فرع الرياضيات وفرع العلوم الاختبارية في القسم الثاني . نلاحظ بوضوح ، من الشكل رقم ٢ ، ان الاختلاف بين فرعي القسمين ينحصر في ناحية واحدة : في القسم الاول تحذف مادتا الفيزياء والكيمياء (أربع ساعات في السنـــة الاولى وثلاث ساعات في السنة الثانية) من الفرع الادبي ، وتحذف ساعة من التربية المدنية ، لتعطى مكان هذه مادة اللغات القديمة (أربع ساعات في السنة الاولى وخمس ساعات في السنة الثانية) فيصبح منهاج الفرع الادبي ذاته هو منهاج فرع اللغـــات القديمة . اما على صعيد القسم الثاني فالفرق الوحيد هو حذف خمس ساعات من مادة الرياضيات في فرع الرياضيات واستبدالها بخمس ساعات من مادة العلوم الطبيعية ، ليصبح فرع الرياضيات فرعا جديدا هو فرع العلوم الاختبارية . من الواضح ان مثل هذا التلاعب

بتوزيع الساعات لا يكفي لتكوين اختصاصات مختلفة ، خاصـــة وان مضمون هذه المواد يبقى على حاله . بالاضافة الى انه ، من الناحيـــة الاجرائية ، يمنع انتقال الطالب الحائز بكالوريا ـــ فرع ادبي الى احـــد الفرعين ، الرياضيات او العلـــوم الاختبارية في القسم الثاني ، بينما يجوز لحامل البكالوريا العلمية الانتقال الـــى فرع الفلسفة . كما ان شروط الانتساب الى الجامعة لا تميز ، في أكثر الفروع ، بين حامل البكالوريا ـــ فرع العلوم الاختبارية وفرع الرياضيات .

ثالثا ـــ تسميات لا تنطبق على الواقع :

اذا كان المسار المحدد لحامل البكالوريا الاولى ـــ فرع أدبي هو الانتقال في السنة الثالثة الى البكالوريا ـــ فرع الفلسفة ، وحامل البكالوريا ـــ فرع علمي هو الانتقال الى أي من فرعي الرياضيات او العلوم الاختبارية ، فان اطلاق تسميات مختلفة في القسم الثاني ، غير تلك المستعملة في القسم الاول ، هو من قبيل تسمية الاشياء بغير أسمائها الحقيقية ، خاصة وان الاختلافات بين هذه الفروع هي من النوع الكمي ، وهي ضئيلة كما بيّنا قبلا . ثم ان المسألة تتعدى هذا النطاق . فاطلاق كلمة « فلسفة » و« رياضيات » على فرعي البكالوريا ـــ القسم الثاني هي تسمية قديمة ، موروثة عن النظام الفرنسي ، وهي من قبيل تسمية الكل بالجزء . فكلمة « فلسفة » ، وكذلك كلمة « رياضيات » ، تعني نوعا من العلوم ، اكتسب خلال التطور التاريخي حدودا علمية معينة ، معروفة . فلا يجوز اطلاق هذه التسمية على فرع من الاختصاص بكامله . ثم اننا ، اذا تفحصنا مضمون مادة « الفلسفة » ، كمادة وليس كفـــرع ، نجد انها تشمل علم النفس ، كما تشمل الفلسفة ، وانها تتطرق ايضا الى بعض نواحي علم الاجتماع . بهذا المعنى يصبح اطلاق هذه التسمية غير مطابق للواقع . وليس ما يمنع تقسيم هذه المادة الى أقسام معينة، فيطلق على أحد أقسامها تسمية « علم النفس »، وعلى قسمها الآخر تسمية « علم الاجتماع » ، وثـــم على القسم الثالث تسميـــة « فلسفة » ـــ كما يحدث في تقسيم مادة العلوم الى فيزياء ، وكيمياء ، وعلوم طبيعية .

وما نقوله في الفلسفة نقوله أيضا في مادة الجغرافيا . فهذه أيضا تحتوي على قسم من المعلومات له حدود معروفة تاريخيا وعلميا ، هو قسم الاقتصاد . ومن الافضل فصل المادة الى قسمين ، يتناول احدهما مادة الجغرافيا بحدودها المعروفة ، والآخر ، مادة الاقتصاد .

من شأن اعادة النظر بالتسميات المطلقة على فرعي البكالوريا ـــ القسم الثاني ، وعلى « مواد » فروع البكالوريا في تسميها ، أن تجعل من الدراسة الثانوية أوضح اتصالا بالدراسة الجامعية ، خاصة وان المهمة الرئيسية للدراسة الثانوية الاكاديمية هي اعداد الطلبة للدراسات الجامعية . فحامل بكالوريا الفلسفـــة يدخل الجامعة ليتخصص في الحقوق او الآداب أو العلوم الاجتماعية لا الفلسفة ، وحامل بكالوريا

الرياضيات او العلوم الاختبارية يدخلها ليدرس الهندسة او الطب ، وفي حالات قليلة جدا يتابع دراساته في الرياضيات أو العلوم كفروع اختصاص . ان اعادة النظر في هذه التسميات من شأنها أن تفتح الباب على مسائل أخرى ، أهمهـــا ادخال فروع جديدة على أقســـام البكالوريا ، بحيث يتأمن الانتقال مـــن الدراسة الثانوية الى الدراسة الجامعية بشكل أكثر ترابطا وانسجاما . ولن نتناول هنا مسألة هذه الفروع الجديدة ، فذلك يدخلنا في اطار الاصلاحات الواجب اتخاذها ، وهو أمر نتناوله في هذه الدراسة بشكل عابر فقط .

رابعا ــ الاستغناء عن اللغة الوطنية :

لاحظنا ، عند مراجعتنا لمناهج المرحلة المتوسطة ، ان مواد العلوم والرياضيات تعطى باللغات الثلاث : العربية والفرنسية والانكليزية . وقد أشرنا ، في حينه ، الى أن المرسوم رقم ٩٠٩٩ يجيز تدريس هذه المواد بأي من اللغات الثلاث . ونلاحظ هنا ان هذه اللغات الثلاث تستعمل في تدريس مواد العلـــوم والرياضيات على مستوى البكالوريا ــ القسم الثاني أيضا ــ ويبقى هذا في نطاق حدود المرسوم رقم ٩٠٩٩ . لكن الامر المستغرب هو أن مادة الفلسفة العامة ، التي تشكل محور الدراسة في فرع الفلسفة، تعطى فقط باحدى اللغتين الفرنسية او الانكليزية ولا تعطى باللغة العربية، على رغم ان المرسوم رقم ٩٠٩٩ لـــم يشمل مادة الفلسفة بـــين المواد التي يجوز تدريسها باللغة الاجنبية ، كما فعل بالنسبة الى العلوم والرياضيات. ويزيد استغرابنا أيضا عندما نجد ان المرسوم رقم ٩١٠١ ، الذي ينظم امتحانات شهادة البكالوريا ، ينص على أن يجري الامتحان في مادة الفلسفة باللغة الاجنبية ، الامر المناقض كليا لما جاء في المرسوم رقم ٩٠٩٩ ، المتعلق بالمناهج والصادر في اليوم ذاته والسنة ذاتها (١٩٦٨/١/٨) .

اذا حولنا النظر عن هذا التناقض في المراسيم ، نبقى وجها لوجه امام مشكلة بالغة الاهمية ، وهي ان طالب فرع الفلسفة بامكانه ان يتابع دراساته وينال الشهادة على أساس استعمال اللغة العربية في مواد الفلسفة العربية والتاريخ والجغرافيـــا فقط ، كما كان الحال في مناهج ١٩٣٣ أيام الانتداب الفرنسي . كما ان الطالب في أحد فرعي الرياضيات او العلوم الاختبارية بامكانه ان يتجنب اللغة الوطنية بشكل شبه كامل ، اذ يفرض عليه استعمالها فقـــط في مواد تاريخ العلوم عند العرب والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية ، وهذه جميعها تنال خمس ساعات اسبوعية من منهاج البكالوريا لهذين الفرعين !

اذا كانت هناك أسباب لاستخدام اللغات الاجنبية في مواد العلوم والرياضيات ، فهذه الاسباب لا تبدو مقنعة بتاتا بالنسبة الى مـــادة الفلسفة . واذا كان أحـــد اهداف التعليم الثانوي في لبنان ان يصبح هذا التعليم وطنيا، وان يكون مهيئا للدراسة

العليا في الجامعة الوطنية ، بحيث تصبح هذه الجامعة منتجة ومشاركة في الثقافة الوطنية ، فلا بد من تصحيح هذا الوضع .

خامسا ــ الاستغناء كليا عن النشاطات اليدوية والفنية :

لاحظنا ، قبلا ، بصدد المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، الاهتمام القليل المعطى للنشاطات اليدوية والفنية واقتصار هذه ، في المرحلة الابتدائية ، على الرسم والموسيقى . ونضيف هنا ان مثل هذه النشاطات يحذف كليا من منهاج الدراسات الثانوية ، في ما خلا ما يسمى « بالتدريب العسكري او المنزلي » .

من الواضح ان واضعي المناهج الثانوية ، اذ أرادوا ان تخدم هذه المناهج غرض الاعداد الاكاديمي للدراسات العليا ، قد خلطوا بين مهمة « الاعداد » ومهمة « الاختصاص » . فكمناهج اعدادية ، ليس ما يمنع عليها ان تشمل النشاطات اليدوية والفنية ، والمهنية كذلك ــ بل على العكس : من الواجب نزع الصفة النظرية او الاكاديمية الصرف عن هذه المناهج ، خاصة وان بعض فروع الدراسات الجامعية ذاتها ، كالهندسة والطب ، يتطلب مهارات تطبيقية وفنونا يدوية . خطأ المناهج الثانوية انها فسرت « الاعداد » على انه اختصاص ، و« الثقافة » على انها معلومات نظرية . ان هذا التأكيد المغرق على النواحي النظرية يرسخ عند الناشئة قدرات « الاستيعاب » ، أي الخضوع لما هو معطى ، ويمنع عليهم تنمية قدرات « الانتاج ». والضحية هنا ليست ثمرات الانتاج بالمعنى المادي والاقتصادي فحسب ، وانما كذلك الدراسات النظرية ذاتها ، اذ تصبح هذه « استيعابية » ، يكتفي الطالب منها بحفظ ما يعطى له ، من غير ان يتعداه الى الخلق والابداع « النظريين » . هذا بالاضافة الى ما قلناه سابقا بصدد اهمال النشاطات اليدوية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وما ينتج عن ذلك من خسارة في الاخلاق العامة .

ننتقل من هنا الى القسم الثالث والاخير في دراستنا للمناهج الجديدة .

هـ ــ تطبيق المنهج

اقتصرت دراستنا للمنهج ، حتى الآن ، على النظر في الجديد الذي جاءت به مناهج ١٩٦٨ و١٩٧٠ و١٩٧١ ، ومقابلتها بالمناهج القديمة ، وعلى التحليل الداخلي لمضامين المناهج الجديدة . ولكن المنهج شيء ، والتطبيق شيء آخر . المنهج هو الخطة ، أما تطبيق الخطة فشيء آخر .

لهذا ننتقل ، في القسم الاخير من هذا الفصل ، الى جهة التطبيق ، فننظر في ما

اذا كانت المناهج تطبق ، وما الذي يطبق منها ، وما الذي يضاف اليها . لن نتطرق هنا الى تطبيق المناهج في غرفة الصف ، أي تدريسها ، اذ يدخلنا هذا في نطاق دراسة طرائق التعليم ـــ وهذا أمر آخر سنتناوله في الفصل الخامس من هذه الدراسة . سننظر فقط في كيفية توزيع المواد على مختلف الصفوف ، والساعات المعطاة لها في المدارس التي تسنى لنا القيام بزيارتها(١) .

بلغ عدد المدارس التي زرناها ٣٦ مدرسة ، منها ما هو ابتدائي فقط ، ومنها ما هو ابتدائي ومتوسط ، ومنها ما هو متوسط وثانوي ، أو ابتدائي ومتوسط وثانوي . وقد اخترنا ، في المرحلة الابتدائيـــة ، صفين هما الثاني والخـــامس ، وفي المرحلة المتوسطة صفا واحدا هو الصف الثالث ، وفي المرحلـــة الثانوية الصفين الثانـــي والثالث . ونقدم ، في الجداول الخمسة التالية ، مقارنـــات بين جدول الدروس كما هو مطبق في هذه الصفوف وفي المدارس التي زرناها وبين المنهج الرسمي . ولم نشر ، في هذه الجداول ، الى أسماء المدارس ، بل وضعنا لكل منها رقما ، واكتفينا بالاشارة الى نوعها ، فيما اذا كانت مدرسة رسمية أم مدرسة خاصة .

اذا نظرنا أولا في الصفين الثاني والخامس من المرحلة الابتدائية (الجدولان رقم ٢٠ و٢١) وقارنا بين جدول الدروس في هذه المدارس وبين المنهج الرسمي القديم لعام ١٩٤٦ (باعتبار ان المنهج الرسمي الجديد لعام ١٩٧١ لم يبدأ تطبيقه بعد) نجد ان المواد التي تعطى عددا مماثلا من الساعات لما جاء في المنهج الرسمي هي مواد الرياضيات والعلوم ، وان بقية المواد تعطى اعدادا مغايرة لما جاء في المنهج ، وان هذا التغاير يحصل ، ليس في المدارس الخاصـــة فحسب ، وانما كذلك في المدارس الرسمية . ففي مادة اللغة العربية تعطي مدرستان فقط ، في الصف الثاني ، وثلاث مدارس في الصف الثالث ، من اصل تسع مدارس ، هذه المادة عدد الساعات المحدد لها في المنهج ، أما المدارس الاخرى فانها تعطيها عددا أكبر . ويصح هذا بدرجة أكبر على مادة اللغة الاجنبية ، حيث يحدد المنهج خمس ساعات اسبوعية ، فنجد ان اربع مدارس في الصف الثاني وست مدارس في الصف الخامس تعطيها ثماني ساعات ، وواحدة تعطيها تسع ساعات . أمـــا في المدارس الخاصة فنجد ان التشديد علـــى اللغتين العربية والاجنبية يفوق ، واحيانا بنسبة الضعف ، ما حدد لهما في المنهج الرسمي .

نستنتج من هذا ان المدارس لا تتقيد بحدود المنهـــج الرسمي . كما نستنتج ، بالاضافة الى ذلك ، ان المنهج الجديد لعام ١٩٧١ قد لاحظ ، على ما يبدو ، تشديد المدارس على اللغتين ، فأعطاهما عددا من الساعات يفوق ما حدد لهما في المنهج القديم . ويبدو ان المدارس قد سبقت طموح المنهج من هذه الناحية .

(١) أنظر الفصل الخامس من هذه الدراسة ، للاطلاع على طريقة اختيار المدارس والقيام بالزيارات .

من ناحية اخرى ، نلاحظ أن مادة الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا) تعطى في المدارس عددا من الساعات اكثر مما خصص لها في المنهج القديم ، كما نلاحظ ان المنهج الجديد أبقى على العدد القديم نفسه من الساعات، مما يعني ان المدارس تبقى متقدمة عن كلا المنهجين بالنسبة الى عدد الساعات المعطى لهذه المادة . ونضيف الى ذلك ان مادة « النشاطات اليدوية والفنية » تنال ، في المدارس الرسمية ، عددا يفوق ما حدد لها في المنهج الرسمي (القديم والجديد) . ولكنها ، في المدارس الخاصة ، تنال عددا قليلا جدا من الساعات . ولعل ذلك بسبب ان بعض هذه المدارس الخاصة تعطي مادة « التربية البدنية » عددا وافرا من الساعات .

أما في منهج الصف الثالث من المرحلة المتوسطة (والمنهج الجديد لعام ١٩٧٠ يطبق في هذا الصف ابتداء من العام ١٩٧٣ — ١٩٧٤) فنلاحظ شيئا مختلفا عما يحدث في المرحلة الابتدائية . نلاحظ ، اولا ، ان المدارس الرسمية لا تختلف كثيرا ، في عدد الساعات التي تعطيها للغتين العربية والاجنبية عما حدد لهما في المنهج ، باستثناء اللغة الاجنبية ، حيث ست مدارس من أصل سبع تعطي هذه المادة سبع ساعات ، بدلا من ست ، كما جاء في المنهج . كما نلاحظ ان مطابقة مناهج المدارس للمنهج الرسمي تتم ايضا في مادة التاريخ والجغرافيا . ولكن نلاحظ ثانيا ، وبالمقابل، ان مادتي العلوم والرياضيات تنالان ، في جميع المدارس (فيما خلا مدرسة واحدة وفي مادة العلوم فقط) ، خمس ساعات اسبوعية لكل منهما ، مقابل ثلاث كما حدد في المنهج . وحيث نجد أن المنهج الجديد قد رفع ساعات الرياضيات الى خمس ، فوافق بين ما يطبق في المدارس وبين ساعات هذه المادة ، نجد انه اعطى مادة العلوم ثلاث ساعات ، وهو العدد القديم ذاته . وعلى هذا فسيبقى المنهج الجديد مقصرا عن المدارس الرسمية، من ناحية التشديد على العلوم .

اما النشاطات اليدوية والفنية فتنال ، في معظم المدارس ، ساعة واحدة ، بينما حدد لها المنهج القديم ثلاث ساعات . اما المنهج الجديد فقد حدد لها ساعة واحدة، وبهذا طابق واقع الحال في المدارس .

يبدو ما قلناه ، لجهة التشديد على مادتي العلوم والرياضيات ، منطبقا أكثر على المدارس الخاصة مما هو على المدارس الرسمية . بتشديدها على هاتين المادتين ، تحاول هذه المدارس الخاصة ، على ما يبدو ، ان تنافس بعضها بعضا لتهيئة « المختصين » ، اي القادرين على النجاح في الامتحانات الرسمية .

ننتقل بعد هذا الى المرحلة الثانوية . ونذكر ان المناهج الرسمية الجديدة الصادرة عام ١٩٦٨ قد أكملت دورتها واصبحت نافذة المفعول ، وعلى هذا فان مقارنتنا يجب ان تتم مع المنهج الرسمي الجديد .

جدول رقم ٢١

مقارنة بين توزيع الدروس كما تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ــ الصف الثاني ابتدائي

	رقم المدرسة	اللغة العربية	اجتماعيات (تاريخ وجغرافيا)	اللغة الاجنبية	رياضيات	علوم أو دروس اشياء	التربية الرياضية	التطبيقات اليدوية والفنية	تربية دينية	غير ذلك	المجموع	ما هو غير ذلك	اللغة الاجنبية الاولى
منهج عام ١٩٤٦		٦١/٢	٢	٥	٥	١١/٢	٢	٣	١	١	٢٧		
منهج عام ١٩٧١		٨	٢	٨	٥	٢	٢	٣	—	—	٣٠		
المدارس الرسمية:													
	١	٧	٣	٩	٥	٢	١	٢	—	—	٣٠		الفرنسية
	٢	٦	٤	٨	٥	٢	٢	٣	—	—	٣٠		الانكليزية
	٣	٦	٤	٦	٥	٢	٢	٥	—	—	٣٠		الفرنسية
	٤	٧	٣	٨	٥	٢	٢	٣	—	—	٣٠		الفرنسية
	٥	٧	٢	٨	٥	٢	٢	٢	١	١	٣٠	اخلاق	الفرنسية
	٦	٨	٢	٨	٥	٢	٢	٢	١	—	٣٠		الفرنسية
	٧	٧	٣	٧	٥	٢	٢	٤	—	—	٣٠		الفرنسية
	٨	٨	٢	٨	٥	٢	٢	٣	—	—	٣٠		الفرنسية
	٩	٧	٤	٧	٥	٢	٢	٣	—	—	٣٠		الفرنسية
المدارس الخاصة:													
	١	٩	٢	١١	٦	٣	١	١	١	٤	٣٨	تطبيقات	الفرنسية
	٢	٦	٣	٩	٦	٢	٢	١	١	١	٣١	موسيقى أو دين	الفرنسية
	٣	١٠	٢	١٠	٥	١	—	٢	—	—	٣٠		الفرنسية
	٤	٨	٣	٨	٥	٢	١	١	١	١	٣٠	موسيقى	الفرنسية
	٥	٥	٤	٥	٥	٢	٢	—	٥	—	٢٨		الفرنسية
	٦	٧	٤	٥	٥	١	١	٢	—	١	٢٦	اخلاق	الفرنسية
	٧	٨	٢	٩	٥	١	١	٣	—	١	٣٠	اخلاق	الفرنسية
	٨	٦	٥	٦	٦	٢	٢	٢	—	١	٣٠	اخلاق	الفرنسية
	٩	٨	٢	٨	٥	٢	٢	٣	٢	—	٣٢		الفرنسية
	١٠	٥	٢	١٥	٣	٢	١	١	٢	—	٣١		الفرنسية
	١١	١٠	—	١٣	٥	—	٢	١	٣	—	٣٤		الفرنسية

جدول رقم ٢٢

مقارنة بين توزيع الدروس كما تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ــ الصف الخامس ابتدائي

	رقم المدرسة	اللغة العربية	اجتماعيات (تاريخ وجغرافيا)	اللغة الاجنبية	رياضيات أو حساب	علوم أو دروس أشياء	التربية الرياضية	النشاطات اليدوية والفنية	غير ذلك	المجموع	ما هو غير ذلك	اللغة الاجنبية الاولى
منهج عام ١٩٤٦		٦	٢	٥	٥	٢	٢	٣	٢	٢٧	دين وتربية وطنية	
منهج عام ١٩٧١		٧	٣	٨	٥	٣	٢	٢	—	٣٠		
المدارس الرسمية :												
	١	٧	٣	٩	٥	٢	١	٣	—	٣٠		الفرنسية
	٢	٦	٤	٨	٦	٢	١	٣	—	٣٠		الانكليزية
	٣	٦	٤	٨	٥	٢	١	٤	—	٣٠		الفرنسية
	٤	٦	٣	٨	٥	٢	٢	٤	—	٣٠		الفرنسية
	٥	٧	٢	٨	٥	٢	٢	٤	—	٣٠		الفرنسية
	٦	٨	٢	٨	٥	٣	١	٣	—	٣٠		الفرنسية
	٧	٧	٤	٧	٥	٢	٢	٣	—	٣٠		الفرنسية
	٨	٨	٢	٨	٥	٢	٢	٣	—	٣٠		الفرنسية
	٩	٧	٤	٧	٥	٢	٢	٣	—	٣٠		الفرنسية
المدارس الخاصة :												
	١	٨	٥	١٠	٦	٢	١	١	١	٣٢	دين	الفرنسية
	٢	٦	٣	٩	٦	٢	٢	١	١	٣٠	دين او موسيقى	الفرنسية
	٣	١٠	٢	١٠	٥	١	—	٢	—	٣٠		الفرنسية
	٤	٨	٣	٨	٥	٢	١	١	١	٣٠		الفرنسية
	٥	٥	٤	٥	٥	٢	٢	—	٥	٢٨	دين	الفرنسية
	٦	٨	٣	٥	٥	٢	١	٢	١	٢٧	اخلاق	الفرنسية
	٧	٨	٤	٩	٥	٢	—	١	١	٣٠	اخلاق	الفرنسية
	٨	٧	٥	٦	٦	٣	١	٢	١	٣٠	اخلاق	الفرنسية
	٩	٧	٣	٨	٥	٢	٢	٢	٢	٣١	دين	الفرنسية
	١٠	٥	٢	١٥	٤	٢	١	٢	٢	٣٣	انكليزية	الفرنسية
	١١	١٠	—	١٣	٥	—	٢	١	٣	٣١	دين	الفرنسية

جدول رقم ٢٣

مقارنة بين توزيع الدروس كمـــا تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ــ الصف الثالث متوسط

	رقم المدرسة	التربية الدينية	التربية المدنية أو الأخلاق المنية	اللغة العربية	اللغة الاجنبية	التاريخ والجغرافيا	الرياضيـــات	العـــلوم	التربية الرياضية	النشـــاطات البدوية والفنية	غير ذلك	المجمـــوع	ما هو غير ذلك	اللغة الاجنبية الاولى
منهج عام ١٩٤٦		١	٢	٧	٦	٣	٣	٣	٢	٣	—	٣٠		
منهج عام ١٩٧٠		١	١	٧	٧	٣	٥	٣	٢	١	—	٣٠		
المدارس الرسمية :														
	١	١	١	٦	٧	٢	٥	٥	٢	١	—	٣٠		الفرنسية
	٢	—	١	٧	٧	٣	٥	٣	٢	٢	—	٣٠		الفرنسية
	٣	١	١	٦	٧	٣	٥	٥	١	١	—	٣٠		الفرنسية
	٤	—	١	٦	٧	٣	٥	٥	٢	١	—	٣٠		الفرنسية
	٥	١	١	٦	٧	٣	٥	٥	٢	—	—	٣٠		الفرنسية
	٦	١	١	٦	٦	٣	٥	٥	٢	١	—	٣٠		الفرنسية
	٧	—	١	٧	٧	٣	٥	٥	١	١	—	٣٠		الفرنسية
المدارس الخاصة :														
	١	١	١	٦	٧	٣	٦	٦	١	١	٤	٣٦	انكليزي	الفرنسية
	٢	١	١	٥	٦	٣	٥	٥	٢	١	—	٢٩		الفرنسية
	٣	٢	١	٤	٨	٣	٦	٦	—	١	١	٣٢		الفرنسية
	٤	١	١	٦	٧	٣	٦	٤	١	—	١	٣٠	لغة فارسية	الانكليزية
	٥	٣	—	٦	٦	٣	٢	٤	٢	—	٣	٢٩	انكليزي	الفرنسية

جدول رقم ٢٤

مقارنة بين توزيع الدروس كمـا تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ـ الصف الثاني ثانوي

	رقم المدرسة	التعليم الديني والتربية المدنية		اللغة العربية وآدابهـا		اللغة الاجنبية وآدابهـا		التاريخ		الجغرافيا		الرياضيات		الفيزياء		الكيمياء		الترجمة والتعريب		التدريب العسكري		غير ذلك		المجموع		ما هو غير ذلك	اللغة الاجنبية الاولى
		علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي	علمي	ادبي		
منهج عام ١٩٤٦*		٢	٢	٥	٨	٥	٦	١½	٢	١½	٢	٥	٣	٦	٣	—	—	—	—	٢	٢	٢	٢	٣٠	٣٠	—	
منهج عام ١٩٦٨		٢	٢	٥	٧	٥	٧	١	٢	٢	٢	٦	٣	٤	٢	٣	٢	—	١	٣	٣	—	—	٣١	٣١	—	
المدارس الرسمية**																											
	١	١	١	٥	٨	٦	٨	١	٢	٢	٢	٦	٢	٥	٢	٣	٣	—	٢	—	—	—	—	٢٩	٣٠	—	الفرنسية
	٢	١	١	٦	٧	٦	٧	١	٢	٢	٢	٦	٣	٥	٣	٣	٢	—	٢	—	—	—	—	٣١	٢٩	—	الفرنسية
	٣	—	—	٦	٧	٦	٧	١	٢	٢	٢	٦	٤	٥	٣	٣	٢	—	٢	٣	٣	—	—	٣٢	٣٢	—	الفرنسية
	٤	—	—	٥	٧	٥	٧	١	٢	٢	٢	٦	٣	٥	٣	٣	٢	—	٢	٣	٣	—	—	٣٠	٣٠	—	الفرنسية
	٥	—	١	٦	٧	٦	٨	١	٢	٢	٢	٦	٤	٥	٢	٣	٢	—	١	٣	٣	—	—	٣٣	٣٣	—	الانكليزية
المدارس الخاصة**																											
	١	—	—	٥	٧	٦	٧	١½	٣	١½	٣	٨	٤	٦	٢	٢	١	—	—	٣	٣	—	—	٣٣	٣٠	—	الفرنسية
	٢	—	—	٣	٣	٣	٣	١	١	١	١	٤	٤	٣	٢	٢	٢	—	—	—	—	—	—	١٦	١٦	—	الانكليزية
	٣	—	—	٥	٥	—	٢	—	٢	—	٢	٦	٤	٣	—	٢	—	—	—	٣	—	—	—	٣٠	—	—	الفرنسية
	٤	—	—	٨	٧	٧	٢	١	١	٧	٢	٧	٣	٢	٢	٢	٢	١	١	٣	٣	٢	٢	٣٣	٣٠	الانكليزية	الفرنسية
	٥	١	—	٥	—	٥	—	١½	—	١½	—	٦	—	٤	—	٣	—	—	—	٣	—	—	—	٣٠	—	—	الفرنسية
	٦	١	—	٥	—	٥	—	٢	—	١	—	٧	—	٤	—	٤	—	—	—	٢	—	١	—	٣٢	—	رياضة	الفرنسية
	٧	١	١	٥	٥	٥	٥	٢	٢	١	١	٧	٦	٥	٤	٣	٣	—	—	٣	٣	١	١	٣٣	٣١	رياضة	الانكليزية

* في منهج ١٩٤٦ تعطى مادة العلوم بشكل يجمع بين الفيزياء والكيمياء ، وقد وضعناها في هذا الجدول تحت مادة الفيزياء . كما ان التاريخ والجغرافيا يعطيان معا . وقد قسمنا ، في هذا الجدول ، الساعات المخصصة لهما مناصفة بين التاريخ والجغرافيا ، كما وضعنا الساعتين للرسم والموسيقى تحت « غير ذلك » .

** المدرستان الرسميتان الرقم ٤ و٥ هما مدرسة واحدة في قسمين : الاول ، الرقم ٤ ، هو القسم الفرنسي ، والثاني ، الرقم ٥ ، هو القسم الانكليزي . كما ان المدرستين الخاصتين ، الرقم ٦ و٧، هما مدرسة واحدة في قسمين : الاول ، الرقم ٦ ، هو القسم الفرنسي ، والثاني ، وهو الرقم ٧ ، هو القسم الانكليزي .

مقارنة بين توزيع الدروس كمـا تطبق في المدارس وكما هي في المنهج الرسمي ــ الصف الثالث ثانوي

المـــادة	منهج ١٩٤٦		منهج ١٩٦٨			المـــدارس الرسـمية*												المـــدارس الخـاصة*					
						رقم ١			رقم ٢			رقم ٣			رقم ٤			رقم ١			رقم ٢		رقم ٣
	فلسفة	رياضيات	فلسفة	رياضيات	علوم اختبارية	فلسفة	رياضيات	علوم اختبارية	فلسفة	رياضيات	علوم اختبارية	فلسفة	رياضيات	علوم اختبارية	فلسفة	رياضيات	علوم اختبارية	رياضيات	علوم اختبارية	رياضيات	علوم اختبارية	رياضيات	علوم اختبارية
التربية المدنية	٢	٢	١	١	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
الفلسفة العربية	٧	٣	٦	—	—	٦	—	—	٦	—	—	٧	—	—	٧	—	—	—	—	—	—	—	—
الفلسفة العامة	٨	٣	١١	٢	٢	١١	٢	٢	١١	٢	٢	١١	٢	٢	١١	٢	٢	٢	٢	٢	—	٢	٢
تاريخ العلوم عند العرب	—	—	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
الرياضيات	٢	٨	—	١٢	٧	—	١٣	٧	—	١٣	٧	—	١٣	٧	—	١٣	٧	١٢	٧	١٤	٨	١٤	٧
الفيزيـاء	٥	٩	٣	٦	٦	٣	٧	٧	٣	٧	٧	٣	٨	٧	٣	٨	٧	٦	٦	٧	٧	٧	٧
الكيميـاء			—	٤	٤	—	٤	٤	—	٤	٤	—	٣	٤	—	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٤
العلوم الطبيعيـة			٤	—	٥	٤	—	٥	٤	—	٤	٤	—	٥	٤	—	٥	—	٥	—	٧	—	٥
التاريخ	٤	٣	٢	١	١	٢	١	١	٢	١	١	٢	١	١	٢	١	١	١	١	١	١	١	١
الجغرافيـا			٢	١	١	٢	١	١	٢	١	١	٢	١	١	٢	١	١	١	١	١	١	١	١
رياضة او تدريب عسكري	٢	٢	١	١	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	٢	١	١	٣	٣
غير ذلك	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	١	١	١	١	١
المجمـــوع	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٢٨	٢٩	٣٠	٢٨	٣٠	٢٨	٢٩	٣٠	٢٩	٢٩	٣٠	٢٩	٣١	٣١	٣٦	٣٤	—	٣٤
«ما هو» «غير ذلك»									تدريب عسكري ٤ أيام بالسنة			تدريب عسكري ٤ أيام بالسنة			تدريب عسكري ٤ أيام بالسنة								
اللغة الاجنبية الاولى							الفرنسية			الفرنسية			الفرنسية			الانكليزية		الفرنسية			الفرنسية		الانكليزية

* المدرستان الرسميتان الرقم ٣ و٤ هما مدرسة واحدة في قسمين : الاول ، رقم ٣ ، هو القسم الفرنسي ، والثاني ، الرقم ٤ ، هو القسم الانكليزي .
كما ان المدرستين الخاصتين ، الرقم ٢ و٣ ، هما مدرسة واحدة في قسمين : الاول ، الرقم ٢ ، الفرنسي ، والثاني ، الرقم ٤ ، هو القسم الانكليزي .

ما قلناه عن زيادة ساعات المواد الاختصاصية في المرحلة المتوسطة ينطبق ايضا على واقع الحال في المرحلة الثانوية ، خاصة على اللغة الاجنبية والرياضيات والفيزياء ، في المدارس الرسمية في قسمي البكالوريا ، الاول والثاني ، حيث تنال هذه المواد عددا من الساعات يفوق ، عادة بمعدل ساعة واحدة ، ما حدد لها في المنهج . اما في المدارس الخاصة فنجد اختلافات وتنوعات واسعة ، على صعيد البكالوريا — القسم الاول ، ولكنها تبدو على درجة اقل على صعيد القسم الثاني . بالمقابل مع مقدار الانسجام بين واقع الحال وبين المنهج الرسمي ، يبدو الانسجام اكثر كمالا ، في المرحلة الثانوية ، منه في المرحلتين السابقتين، الابتدائية والمتوسطة.

ماذا نستخلص من كل هذه المفارقات ؟

اولا — شيئا بسيطا ، وهو انه قياسا على الانسجام النسبي الحاصل بين المنهج الرسمي وواقع الحال ، على صعيد الدراسة الثانوية ، فقد يصبح هذا الانسجام في المستقبل أقوى مما هو عليه الآن ، في المرحلتين السابقتين ، الابتدائية والمتوسطة كذلك ، بعد مرور فترة من الوقت على وضع المناهج الجديدة لهاتين المرحلتين موضع التنفيذ . وقد نكون مخطئين في هذا التوقع ، اذ ان ما يصح على صعيد المرحلة الثانوية قد لا يصح في المرحلتين السابقتين ، بسبب الضغوط التي تفرضها امتحانات البكالوريا على المناهج الثانوية . بينما مثل هذه الضغوط غير وارد على المناهج الادنى ، خاصة الابتدائية . ولعله من المستحسن العودة الى هذا الموضوع والتحقق من توقعاتنا ، بعد خمس سنوات او ست من تاريخه .

ثانيا — ان التشديد على المواد الاختصاصية ، الذي لاحظناه في تحليلنا الداخلي للمناهج ، والانتقاد الذي وجهناه بسبب هذا التشديد ، ينطبق على واقع الحال أكثر مما ينطبق على المناهج ذاتها . يبدو ان المشكلة ليست في المناهج فحسب ، وانما في واقع التعليم كما هو قائم ، وفي المنافع العامة التي يتوخاها اللبنانيون من التعليم .

ثم لا بد لنا ، في نهاية دراستنا هذه للمناهج ، من أن نشير الى امر مهم آخر ، لاحظناه في زيارتنا للمدارس ولا تفصح عنه الجداول الخمسة السابقة ، وهو اننا لم نجد اية مدرسة ، رسمية او خاصة ، تدرس مواد العلوم والرياضيات على المستويين المتوسط او الثانوي باللغة العربية . ان جميع المدارس التي زرناها تستعمل اللغة الاجنبية (اللغة الفرنسية في معظم الحالات) في تدريس هذه المواد . هذا علما بأن المرسوم رقم ٩٠٩٩ أجاز ، كاستثناء وليس كقاعدة ، استعمال احدى اللغتين الفرنسية او الانكليزية لتدريس الرياضيات والعلوم في هاتين المرحلتين .

نتذكر ولا شك ، من دراستنا للاهداف التربوية في الفصل الثاني ، مبلغ التشديد الذي اعطي « للتنشئة الوطنية » ، كالهدف الاهم في سلم الاولويات التربوية. ونتذكر ان هذا التشديد كان مشتركا بين ممثلي الراي العام ، والمعلمين ومديري المدارس . ونتذكر ، بالمقابل ، ان « اكتساب المعلومات » جاء في ادنى مراتب الاولويات . ولكننا نلاحظ هنا ، في نهاية هذا الفصل ، كيف ان المدارس تفوق في تشديدها على مواد المعلومات ، التشديد الذي اعطي لها في المناهج ذاتها ، وهو تشديد زائد في اعتقادنا، كما نلاحظ التعلق الشديد باللغات الاجنبية . اننا نشير الى هذا التناقض الواضح بين الآراء عندما يقدمها الناس كأهداف تربوية (التي تبدو وكأنها أقرب الى التمنيات لحساب الغير) ، وبين الممارسة الفعلية . أيّ يتغلب على الاخر ؟ وكيف ؟ سؤال دقيق وصعب . ولعل الجواب عنه يكمن في أنظمة الامتحانات ، ولعله يتعدى هذه الى خارج النظام التربوي بأكمله . سنكتفي بهذه الاشارة العابرة هنا ، ولنا عودة الى السؤال عندما نبحث في الامتحانات وطرائق التدريس .

الفصل الرابع

الكُتب المدرَسيّة

الطالب لا يدرس المنهاج ، بل يدرس الكتاب المدرسي . بالطبع هو يهتم بالمنهاج ، ولكن المنهاج ، بالنسبة اليه ، هو ما يحتويه الكتاب المدرسي . خارج ذلك يبقى المنهاج ، بالنسبة اليه ، شيئا غامضا .

وكذلك بالنسبة الى المعلم ، ولو بدرجة اقل . فالمعلم يعرف ما هو المطلوب في المنهاج ، كما انه يملك من المعارف والافكار ما يتعدى مضمون الكتاب ، او هكذا يفترض فيه . ولكن الكتاب المدرسي يبقى ، رغم ذلك ، البوصلة التي يهتدي بها في ما يعلّم . بهذا المعنى يصبح الكتاب المدرسي تجسيدا للمنهاج ، كما يصبح القاعدة التي تلتقي عليها اهتمامات التلميذ باهتمامات المعلم .

ثم أن للكتاب المدرسي أهمية خاصة في مجتمعات كالمجتمع اللبناني، حيث يشكل الكتاب المدرسي الوسيلة الرئيسية ، وفي احيان كثيرة الوسيلة الوحيدة للتعليم . فالمدارس اللبنانية ليست على غنى في الوسائل التعيمية الاخرى او في تنوعها . وفي ما عدا اللوح في غرفة الصف ، تفتقر معظم هذه المدارس الى وسائل التعليم الاخرى ، المعروفة في البلدان المتقدمة ، كالتلفزيون ، وآلات التعليم الذاتي الالكترونية ، والمختبرات او المشاغل التربوية ، والمكتبات ، والادوات التي تعرف بالسمعية — البصرية . ولهذا يحتل الكتاب المدرسي المركز الرئيسي بين وسائل التعليم ، فيتحتم عليه ان يقوم مقام جميع الوسائل الاخرى في التعليم . من هنا أهمية دراستنا للكتاب المدرسي في هذا الفصل .

ولكن كيف ندرس الكتاب المدرسي ، وهناك المئات منه ؟ ما هي النواحي التي يتوجب علينا الاهتمام بها ، وكيف نجمع بين هذه النواحي ، من مادة الى اخرى ومن مدرسة الى اخرى ، ومن مرحلة الى اخرى ؟

اولا ، سننظر في السياسة الرسمية المتبعة بصدد الكتاب المدرسي ، كمقدمة عامة ، ثم ننتقل ، **ثانيا** ، لاستعراض الكتب المدرسية المستعملة في لبنان وننظر في تنوعها ، حسب المادة ، والمدرسة ، والمرحلة . **وثالثا** ، سنحاول ان نقارن ، وبشكل سريع ، بين مضمون هذه الكتب وبين المنهاج الرسمي . **ورابعا** واخيرا ، سنحاول أن نتناول بعض هذه الكتب تناولا نقديا ، من غير اعتبار للمنهاج ، فننظر في كيفية اعطاء المادة والتمارين وما الى ذلك .

أ ـــ السياسة الرسمية بصدد الكتاب المدرسي

ان السياسة المتبعة بصدد الكتاب المدرسي جزء من السياسة العامة التي تتبعها الدولة في الميدان التربوي . فبالنسبة الى المدارس الرسمية تحدد وزارة التربية ، بتعاميم او بمذكرات صادرة عن المدير العام ، الكتب الواجب استعمالها . أما في المدارس الخاصة فحرية اختيار الكتاب هي ، مبدئيا ، حرية مشروطة . اما عمليا فتكاد تكون مطلقة . ومن الضروري ان نستعيد ما ذكرناه في المقدمة التاريخية بايجاز ، فنعيد الى الذاكرة ان سياسة الدولة الفرنسية في عهد الانتداب كانت صارمة ، فمنعت ، في المرسوم رقم E /١٢٣٠ ، عام ١٩٣٦ ، استعمال الكتب المطبوعة في لبنان « او في البلاد المجاورة » في المدارس الرسمية والخاصة ، الا بقرار يصدره مدير المعارف العامة، بعد موافقة لجنة خاصة للمؤلفات المدرسية تم انشاؤها آنذاك . ان سياسة الدولة في الوقت الحاضر اقل صرامة من سياسة الدولة المنتدبة في هذا المجال ، كما أنها ، في السنوات الاولى بعد الاستقلال ، كانت اكثر صرامة مما هي عليه الان .

مع صدور المناهج والتنظيمات الجديدة للامتحانات ، عام ١٩٤٦ ، صدر أيضا مرسوم برقم ٧٠٠٠ تناول نظام فتح المدارس الخاصة ، ومن ضمنها الشروط المتعلقة باستعمال الكتاب المدرسي في هذه المدارس . وقد انطلق هذا المرسوم من القاعدة التي وضعها المرسوم الانتدابي عام ١٩٣٦ ، فاشترط على المدارس الخاصة استعمال الكتب المقررة من قبل وزير التربية في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا ، والشؤون المدنية والاخلاقية والوطنية . ولم يذكر المرسوم شيئا يتعلق بالكتب في المواد الاخرى، الامر الذي يدل على انه ترك لهذه المدارس الخيار في هذا الامر . الا انه اشار ، بمادة خاصة ، انه « لا يحق لمديري معاهد التعليم الخاصة ، ادخال كتاب لتدريس أية مادة كانت وزارة التربية الوطنية قد منعت استعماله في المدارس الخاصة » . وكانت الدولة ، في تقريرها ممارسة الاشراف على كتب العلوم الاجتماعية ، منسجمة مع رغبتها في ان توجه الناشئة وجهة وطنية خاصة وانها كانت قد حصلت على الاستقلال قبل سنوات قليلة من ذلك التاريخ .

الا ان مرسوم عام ١٩٤٦ لم يدم طويلا ، اذ حل محله ، في العام ١٩٥٠ ، المرسوم رقم ١٤٣٦ ، الذي خفف القيود التي نص عليها المرسوم السابق ، فحصر الكتب ، التي يجب ان يقررها وزير التربية قبل استعمالها في المدارس الخاصة ، بالكتب المتعلقة بتاريخ لبنان وجغرافيته وشؤونه الاخلاقية والمدنية والوطنية .

وكان مرسوم عام ١٩٤٦ قد نص على معاقبة المدرسة التي تستعمل كتابا ممنوعا بالاقفال ، فجاء مرسوم عام ١٩٥٠ يحدد العقوبة بأن تبدأ بتنبيه من وزارة الداخلية ، يتبعه في حال حدوث مخالفة جديدة اقفال المدرسة سنة مدرسية كاملة ، ولدى تكرار المخالفة تقفل المدرسة نهائيا .

وكان قبل ذلك بعام تقريبا ، اي في ٢٠ ايلول ١٩٤٩ ، قد صدر مرسوم برقم ١٦٣١٦ ينص على تأليف لجنة في وزارة التربية تدعى لجنة الكتاب المدرسي ويرئسها المدير العام للوزارة . وقد حددت المادة الاولى مهمة اللجنة كما يأتي : اولا ، النظر في جميع الكتب المدرسية لتقرير ما يصلح تدريسه في المدارس الرسمية ، ومنع ما لا يجوز استعماله في المدارس الخاصة . ثانيا ، تحديد اسعار الكتب واعتماد الطرق الفعالة لمنع اي استغلال او اية مضاربة تؤدي الى انحطاط في مستوى التأليف . ثالثا ، درس وتقرير الطرق التي من شأنها تحسين التأليف المدرسي ورفع مستواه ، عن طريق انشاء لجان للتأليف ومنح مكافآت مالية ، وغير ذلك(١).

وبعد ان تناولت بعض المواد الاخرى في هذا المرسوم الشؤون المتعلقة بسير عمل اللجنة وتنظيمها الداخلي ، حددت المادة السادسة الشروط التي يجب مراعاتها في اختيار الكتب المدرسية ، فذكرت ان مادة الكتاب يجب ان تتميز بصحة المعلومات وكفايتها ، وان تتلاءم مع مقدرة الطالب وسنّه وحاجته ، وان تنسجم وروح المنهج الرسمي . كما ان الكتاب المدرسي يجب ان يسوده السهولة والوضوح في اللغة ، والدقة في التعبير . أما طريقة التأليف فيراعى فيها الاتساق في تسلسل الافكار ، والتبويب ، وتطبيق قواعد التربية ، لا سيما من حيث موافقة وسائل الايضاح من رسوم وغيرها للمواضيع المدرجة في الكتاب . ووضعت المادة شروطا تتعلق باخراج الكتاب ، على ان تساير قواعد صحة العين ، من حيث جلاء الطبع ، ونوع الحروف ولونها ، وجودة الورق والغلاف ، وجمال الرسوم والصور . واشترطت المادة ايضا ان يكون الكتاب المدرسي ذا طابع توجيهي يبث الروح الوطنية الاستقلالية ، ويتفق مع كرامة الامة ، ومبادىء الدولة في الحياد التام تجاه المذاهب الدينية والاحزاب السياسية ، والحرص على كل ما يقرب بين المواطنين اللبنانيين . ويتناول الشرط الاخير مؤهلات المؤلف ، الذي يجب ان يكون حائزا على شهادة تعليمية لوضع كتب التعليم الابتدائي ، وعلى شهادة الليسانس او ما يعادلها في المادة التي يؤلف فيها للتعليم الثانوي والابتدائي العالي . الا ان المرسوم اجاز للجنة الكتاب المدرسي النظر في كتب مدرسية وضعها مؤلفون لا تتوافر فيهم المؤهلات العلمية المذكورة ، شريطة ان يكونوا من المشهود لهم بالكفاءة في المواضيع التي يعالجونها(٢).

(١) رؤوف غصيني ، **المصدر السابق** ، ص ١١٠ .

(٢) رؤوف غصيني ، **المصدر السابق** ، ص ١١١ .

ثم نجد بعد عام تقريبا ، وبتاريخ ١٩٥٩/١٢/١٦ ، ان مرسوما برقم ٢٨٦٩ صدر ينظم وزارة التربية الوطنية وينشىء قسما جديدا في الوزارة ، يسمى مصلحة اعداد المعلمين والابحاث التربوية ، التي قسمت بدورها الى قسمين : الاول دائرة اعداد المعلمين ، والثاني مركز الابحاث التربوية . كما نص المرسوم على ان يكون مركز الابحاث التربوية بثلاثة اقسام ، احدها قسم الكتاب المدرسي والمناهج . وحدد المرسوم ، في مادته الثانية والعشرين ، مسؤولية هذا القسم بأن « يهتم بدراسة الكتاب المدرسي والمناهج الدراسية وبابداء الرأي فيها » ، « أي ان صلاحياته حصرت بالدراسة وابداء الرأي دون التنفيذ » .

يتضح من هذا ان السياسة التي اتبعتها الدولة ، بالنسبة الى الكتاب المدرسي ، كانت منسجمة مع مبدأ حرية التعليم بشكل عام ، ولكنها كانت حرية مشروطة في ما يتعلق بالكتب التي تتناول اوضاع لبنان . وواضح ان الدولة لم تقرب في اجراءاتها حد الاخذ بمبدأ توحيد الكتاب المدرسي ، باعتبار ان ذلك سيكون مناقضا لمبدأ حرية التعليم .

المسألة ، اذن ، هي مسألة رقابة على الكتاب المدرسي . واجراءات الدولة هنا فعالة بمقدار فعاليتها بالنسبة الى بقية شؤون الرقابة والتوجيه في المسائل الاخرى من التعليم . ثم ان هذه الرقابة على الكتب مرتبطة ارتباطا مباشرا بغزارة الانتاج في التأليف وجودته واسعار الكتب . ولهذا فان سياسة الدولة وفعاليتها ، في هذا الشأن ، تتعدى حدود الرقابة بالمعنى السلبي للكلمة ، الى الرقابة بمعنى التشجيع والاسهام عمليا في انتاج الكتب الجيدة .

كيف تمارس الدولة سلطة المراقبة ، وما هي الاجراءات العملية التي تتخذها بهذا الصدد ؟

من مراجعة الوقائع نجد انه في السنوات العشر الاخيرة ، ومع مطلع كل عام دراسي ، كانت ترتفع المطالبة وتشتد الاصوات في اوساط الرأي العام ، داعية الدولة الى اتخاذ اجراءات حول الكتاب المدرسي ، خاصة لجهة تخفيف سعره . ونجد ، حسب ما توافر لدينا من معلومات ، ان الخطوة الاولى التي اتخذتها الدولة في هذا المجال كانت في خلال شهر آب من عام ١٩٦٩ ، أي بعد عشرة اعوام من تاريخ صدور المرسوم رقم ٢٨٦٩ ، وكان ذلك تحسبا للمطالبة المرتقبة مع افتتاح المدارس بعد شهرين . وقد تناولت هذه الخطوة مسألة الكتاب المدرسي في مادة وحيدة هي اللغة العربية ، وفي المرحلة الابتدائية فقط ، فشكلت لجنة خاصة من وزارة التربية اختارت ، حسب ما جاء في تصريح لمدير عام وزارة التربية ، ٢١ كتابا للقراءة العربية ، من أصل ٢١٠ كانت قيد التداول ، على انها الكتب التي يجوز استعمالها في المدارس الرسمية . ثم اجرت مناقصة بين دور النشر التي تصدر هذه

الكتب ، للحصول على اكبر قدر ممكن من التخفيض في الاسعار . وقد انتهت المناقصة الى اختيار ستة كتب من أصل الواحد والعشرين ، وقرر اعتمادها في المدارس الرسمية ، وعمم هذا القرار بالتعميم رقم ١٣ لعام ١٩٦٩ . وجاء قرار اعتماد هذه الكتب دون سواها بعد ان خفضت دور النشر اسعارها بالنسب التالية: كتاب الروضة ٥٥ ٪ ، كتاب السنة الاولى ٦١ ٪ ، كتاب السنة الثانية ٥٠ ٪ ، كتاب السنة الثالثة ٦٥ ٪ ، كتاب السنة الرابعة ٦٥ ٪ ، ثم كتاب السنة الخامسة ٥٥ ٪ (١).

ومن المفيد ان ننقل هنا ما جاء على لسان رئيس مصلحة الابحاث التربوية بخصوص الاهداف والاساليب والنتائج التي دفعت الوزارة لاتخاذ هذا القرار . قال رئيس المصلحة :

« ان احدى المشاكل الكبرى التي تواجه التعليم في لبنان هي مشكلة الكتاب المدرسي . فحرية التأليف والنشر ، وحرية التبادل التجاري ، وحرية انشاء المدارس الخاصة ، وما يرافق ذلك من منافسة على صعيد ترويج الكتاب المدرسي ، عن طريق المسايرة وربما الاغراء ، قد جعلت من الكتاب ليس سلعة تجارة فحسب ، بل اداة بلبلة ومصدر هدر للطاقة الفكرية اللبنانية ...

« فتجاوبا مع الحاجة الملحة الى ايجاد حل لمشكلة الكتاب ، والتزاما بواجباتها ، صممت مصلحة الابحاث التربوية على دراسة الكتب المدرسية . فطلبت ، بتاريخ ١٩٦٩/٢/١٨ ، الى جميع دور النشر التي تعنى بانتاج الكتب المدرسية ، ان تزودها بالكتب التي تصدرها لتتمكن من النظر فيها ... ولما لم تستجب جميع دور النشر لرغبة مصلحة الابحاث التربوية من جهة ، ولم يكن بامكان هذه المصلحة من جهة اخرى ان تقوم بدراسة جميع الكتب المدرسية ، دفعة واحدة ، فقد انصرفت، في مرحلة اولى ، الى دراسة كتب القراءة العربية للصفوف التمهيدية والابتدائية . وقد تبين ، في نتيجة الدرس ، ان افضل كتب القراءة العربية المتداولة هي نسبيا الآتية (ثم اعطى رئيس المصلحة جدولا يشمل ٢٣ كتابا ، بمعدل اربعة كتب تقريبا لكل صف ، ابتداء من الصف التمهيدي) ...

« في ضوء هذه النتائج ... قام المدير العام للتربية بدعوة ممثلي دور النشر صاحبة هذه الكتب الى اجتماع في قصر الاونسكو ، بتاريخ ١٩ تموز سنة ١٩٦٩ ... واوضح المدير العام للحاضرين ... ان الهدف من دعوتهم هو أولا اطلاعهم على نتائج الدراسات التي قامت بها مصلحة الابحاث التربوية ، والتعاقد بالتالي مع الدار التي تقدم أكبر تخفيض مئوي على سعر كتابها ، بالنسبة الى ما هو محدد من قبل لجنة تسعير الكتب المدرسية في وزارة الاقتصاد الوطني ، والتعاقد مع هذه الدار على اعتماد كتابها لمدة سنتين متتاليتين في المدارس الرسمية . ووافق ممثلو دور النشر على الاقتراح ... فكانت نتيجة المناقصة كما يلي : (وهنا أعطى رئيس

(١) انظر جريدة « لسان الحال » ، العدد ٢١٣٦٦ ، تاريخ ١٣ آب ١٩٦٩ .

المصلحة اسماء الكتب الستة التي تم اختيارها ، مع اسمـاء دور النشر) .... وقد عقدت وزارة التربية الوطنية اتفاقات مع دور النشر المذكورة ، على ان يبـدأ العمل بهذه الاتفاقات ابتداء من السنة الدراسية المقبلة ، وينتهي في اخر السنـة الدراسية ١٩٧١ . وبعض الامور التي يجب ايضاحها :

اولا : ان المعيار الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية في اختيار كتاب القـراءة العربية ... ليس بالمعيار الاقتصادي ، باعتبار ان المناقصة لم تتناول الا الكتـب التي اعتبرتها مصلحة الابحاث التربوية افضل من باقي كتب القراءة العربية المتداولة بين ايدي التلامذة ...

ثانيا : ان الاتفاق مع دور النشر ... قد حددت مدته بسنتين دراسيتين فقط ، وهذا يعني انه عند انتهاء السنتين سوف تعود وزارة التربية الوطنية الى النظر في الكتب المدرسية التي تكون قد ظهرت في هذه الفترة ، لتختار افضلها وتعتمدهـا في مدارسها . وبذا يكون باب المنافسة قد بقي مفتوحا امام الجميع ، ويكون السبـاق قد انتقل من الصعيد التجاري الى الصعيد الفني ، التربوي .

ثالثا : ان التدبير الذي اتخذته وزارة التربية الوطنية يعبر عن تقديرها واحترامها للمبادرة الفردية ، بمعنى انه يوضح مدى ثقـة هذه الوزارة بامكانية المؤسسـات الخاصة على الاضطلاع بمسؤولية انتاج الكتب المدرسية »(١).

تكشف المعلومات التي قدمها رئيس مصلحة الابحاث التربوية ، والآراء التي اعطاها ، عن السياسة التي اعتمدتها الدولـة بخصوص الكتب المدرسية . ومـا يهمنا ملاحظته هنا هو أنه ، بعد عام تقريبا من هذه المناقصة التي اجرتها الوزارة والقرار الذي اتخذته باستعمال ستة كتب في مادة القراءة لمدة سنتين ، نجد تعميما برقم ٥٧ ، صادرا عن مدير عـام وزارة التربية الوطنية ، بتـاريخ ١٩٧٠/٦/٢٥ وموجها الى جميع المسؤولين عن المدارس الرسمية الابتدائية ، يشمل ما مجموعه ١٠٥ كتب في مواد مختلفة (قواعد اللغة العربية ، الحساب ، التاريـخ ، دروس الاشياء ، الجغرافيا ، الاخلاق والشؤون الوطنية ، قراءة وقواعد فرنسية) وليس في مادة وحيدة . ويطلب هذا التعميم اعتماد الكتب الملائمة لجميع صفوف المرحلة الابتدائية من ضمن اللائحة المرفقة فقط ، من دون العودة الى سواها . وقد شملت اللائحة ثلاثة كتب كحد ادنى ، وخمسة كحد اقصى ، في كل من المواد والصفوف ، على ان يتم اختيار احدها ، وليس كتابا واحدا ، كما حدث في قرار عام ١٩٦٩ . ونجد ان التعميم رقم ٥٧ لم يشمل كتب القراءة ، باعتبار ان هذه كان قد تم الاتفاق عليها عام ١٩٦٩ ، كما نجد ان التعميم يشير الى ان مجلس المعلمين في المدرسة الابتدائية

(١) مقابلة مع رئيس مصلحة الابحاث التربويـة ، جريدة **لسان الحـال** ، العـدد ٢١٣٦٦ ، تاريـخ ١٣ آب ١٩٦٩ .

هو الذي يقوم باختيار احد الكتب ، ويعلم مديرية التعليم الابتدائي بالامر .

لم ينص التعميم رقم ٥٧ على بنود الاتفاق بين الوزارة ودور النشر ، ولكننا نقع على نصه في مكان اخر(١)، ونبين منه ان الاتفاق نص على ان توصي وزارة التربيه المدارس الرسمية الابتدائية باعتماد « ما تراه مناسبا » من الكتب الوارده في الجدول دون سواها ، وذلك للسنتين الدراسيتين ١٩٧٠ — ١٩٧١ و ١٩٧١ — ١٩٧٢ ، وأن دور النشر تعهدت ببيع الكتب بحسم قدره ٤٠ بالمئة بالنسبة الى ما هو محدد من قبل وزارة الاقتصاد الوطني ، وبتدوين السعر المخفض على الغلاف الخارجي من الكتب ، كما تعهدت بتامين العدد الكافي من الكتب قبل اواخر شهر ايلول ، وبان تضعها في المكتبات المعروفة في كل واحدة من محافظات لبنان الخمس ، وباجراء التصحيحات الجزئية التي تطلبها مصلحة الابحاث التربوية للسنة الدراسية ١٩٧٠ — ١٩٧١ ، والتصحيحات الجدرية للسنة الدراسية ١٩٧١ — ١٩٧٢ واخذ موافقة مصلحة الابحاث قبل الطبع النهائي ، وان تكون جميع نسخ الكتب مطابقة ، من حيث الشكل والمحتوى والاسلوب والاخراج ونوعية الورق والنماذج المقدمة من قبل الناشر الى مصلحة الابحاث التربوية .

ونجد ان هذه الطريقة التي اتبعتها الوزارة ، بدءا من اواخر الستينات ، تنتشر مع مرور الزمن ، فنجد تعميما اخر ، برقم ٢٤ ، صادرا عن مدير التعليم الابتدائي بتاريخ ١٩٧٢/٩/٢٦ ، يشير الى ان تعاقدا جديدا قد تم بين الوزارة وبين دور النشر ، على ان تؤمن هذه الاخيرة مجموعة من الكتب اختارتها المديرية بعد اجراء دراسة من قبل لجنة فنية خاصة ، وان تضم الدور ملحقا الى كل كتاب ، تصحح فيه الاخطاء التي اشار اليها تقرير هذه اللجنة . ثم يطلب التعليم اعتماد الكتب المرفقة بالتعميم دون سواها ، في خلال العام الدراسي ١٩٧٢ — ١٩٧٣ بالنسبة الى كتب السنتين الاولى والثانية ، وفي خلال العامين الدراسيين ١٩٧٢ — ١٩٧٣ و ١٩٧٣ — ١٩٧٤ ، بالنسبة الى كتب السنوات الثالثة والرابعة والخامسة الابتدائية . ونجد ان معظم الكتب الواردة في هذا الجدول كانت قد وردت في القرار رقم ٥٧ . ولكن نلاحظ اضافة بعض الكتب في المرحلة المتوسطة في التعميم الجديد ، اي ان اهتمام الوزارة تعدى المرحلة الابتدائية الى المرحلة المتوسطة .

امر آخر يدعو للاهتمام : نلاحظ ان تسعير الكتب يوضع من قبل لجنة خاصة في وزارة الاقتصاد الوطني وليس في وزارة التربية . وهكذا فحيث تجري وزارة التربية الوطنية مناقصات مع دور النشر لخفض الاسعار ، تصدر وزارة الاقتصاد ، من جهة ثانية ، جداول بأسعار الكتب او بتخفيضها .

(١) أنظر جريدة **الحياة** ، تاريخ ١٦ حزيران ١٩٧٠ .

هذه هي ، اذن ، التنظيمات المتعلقة بسياسة الكتب المدرسية . وهكذا تجري عمليات اعتماد كتاب في المدارس الرسمية او عدم اعتماده . اما المدارس الخاصة فتترك لها الحرية . كما ان الوزارة ، بالاضافة الى المفاوضات التي تجريها مع دور النشر ، تقوم أحيانا بتكليف خاص لبعض الاشخاص او بعض المؤسسات ، لتأليف كتاب او سلسلة من الكتب ، ويتم اعتمادها في المدارس الرسمية ، ولكن يحدث هذا في حالات قليلة .

ب ـ الكتب المعتمدة في المدارس

من المهم والمفيد ان ننظر في تنوع الكتب واختلافها ، ليس في المدارس الخاصة وحسب ، وانما في المدارس الرسمية كذلك ، وفي مدى استجابة المدارس لتوجيهات الوزارة بخصوص اختيار الكتب .

جاء في تصريح مدير عام وزارة التربية ، في خلال المؤتمر الصحفي الذي عقده في ١٢ آب ١٩٦٩ ، ليعلن اختيار ستة كتب في مادة القراءة العربية في المرحلة الابتدائية ، ان لجنة خاصة قد راجعت ما مجموعه ٢١٠ كتب قراءة كانت قيد التداول في المدارس الرسمية . هذا العدد ، بحد ذاته ، شيء مذهل لعدد الكتب الكثيرة المستعمل في المدارس . لهذا أردنا ان ننظر في ما اذا كانت قد حصلت تغييرات في هذا المجال ، وفي ما اذا كان هنالك انسجام أكثر في نوع الكتب المستعملة . ولهذا جمعنا المعلومات الواردة في الجدول رقم ٢٦ في خلال زياراتنا للمدارس . فطلبنا اسم الكتاب المدرسي المستعمل في الصفوف التي زرناها ، وتمكنا من الحصول على عناوين الكتب المعتمدة في ٨٦ صفا ، في مواد مختلفة ، مقسمة بالتساوي ، تقريبا ، بين صفوف في مدارس رسمية ، وأخرى في مدارس خاصة .

ان عدد الصفوف التي زرناها ، حيث تدرس المادة ذاتها ، هو قليل ، في بعض الحالات . ولهذا لن نتمكن من استنتاج خلاصات موثوق بها ، بصدد تنوع الكتب المستعملة . ولكن ، برغم ذلك ، فالجدول رقم ٢٦ يعطينا بعض النتائج المهمة . اذا اخذنا صفا معينا ونظرنا في الكتب المستعملة لتعليم مادة معينة ، نجد تنوعا كبيرا يبلغ ، في بعض الحالات ، كتابا مختلفا للمادة ذاتها والصف ذاته ، ولكن في مدارس مختلفة . ان عدد الصفوف في مادة اللغة الفرنسية في المدارس الابتدائية مثلا ، بلغ اثني عشر صفا، تستعمل ثماني كتب مختلفة، أي أن مدرستين فقط تستعملان الكتاب نفسه في المادة نفسها . وكذلك الحال في مادة اللغة والادب العربي . ففي الصف الثالث المتوسط ، في مدرستين رسميتين ، وفي الصف ذاته في مدرستين خاصتين ،

جدول رقم ٢٦

الكتب المدرسية المعتمدة في المدارس حسب الصف والمادة وورودها في أحد التعميمين رقم ٥٧ أو ٢٤ *

المادة	الصف	المدارس الرسمية			المدارس الخاصة			المدارس الرسمية والخاصة		
		عدد المدارس	عدد الكتب	الوارد منها في أحد التعميمين	عدد المدارس	عدد الكتب	الوارد منها في أحد التعميمين	عدد المدارس	عدد الكتب	الوارد منها في أحد التعميمين
فرنسي	الثاني ابتدائي	—	—	—	٤	٤	.	٤	٤	.
فرنسي	الخامس ابتدائي	٤	٣	٢	٤	٤	٢	٨	٤	٢
فرنسي	الثالث متوسط	٣	٢	—	—	—	—	٣	٢	—
فرنسي	الثاني ثانوي	١	١	—	—	—	—	١	١	—
عربي	الثالث متوسط	٢	٢	—	٢	٢	—	٤	٤	—
عربي	الثاني ثانوي	٢	١	—	١	١	—	٣	٢	—
حساب	الثاني ابتدائي	٥	١	١	٧	٤	٢	١٢	٤	٢
حساب	الخامس ابتدائي	٥	١	١	٥	٣	١	١٠	٤	٢
رياضيات	الثالث متوسط	٧	١	—	٣	١	—	١٠	١	—
رياضيات	الثالث ثانوي (أدبي)	١	١	—	١	١	—	٢	٢	—
رياضيات	الثاني ثانوي (علمي)	٢	٢	—	٢	١	—	٤	٢	—
رياضيات	الثالث ثانوي (رياضيات)	٣	١	—	٢	١	—	٥	٢	—
انكليزي	الثاني ابتدائي	١	١	١	٣	٢	.	٤	١	١
انكليزي	الخامس ابتدائي	١	١	١	٣	٣	.	٤	٤	١
جغرافيا	الثالث متوسط	٢	٢	—	—	—	—	٢	٢	—
جغرافيا	الثاني ثانوي (أدبي)	١	١	—	٢	٢	—	٣	٢	—
تاريخ	الثالث متوسط	١	١	—	—	—	—	١	١	—
طبيعيات	الثالث ثانوي (علوم اختبارية)	٢	١	—	٢	١	—	٤	١	—
فيزياء	الثاني ثانوي (علمي)	١	١	—	١	١	—	٢	١	—
	المجموع	٤٤	٢٤	٦	٤٢	٣١	٥	٨٦	٤٤	٨

* عندما يستعمل أكثر من كتاب واحد في المادة نفسها (مثلا : كتاب للجبر وآخر للرياضيات) ، فاننا اعتبرناهما هنا ككتاب واحد . وكذلك تجب الملاحظة ان التعميمين رقم ٥٧ و٢٤ شملا كتب المرحلة الابتدائية فقط ، الا في حالات قليلة جدا . ولهذا لم ننظر في ما ورد من كتب المرحلتين المتوسطة والثانوية في أي من التعميمين .

وجدنا كتابا مختلفا يستعمل في كل مدرسة من هذه المدارس . والشيء ذاته يقال عن مادة الجغرافيا (وهي من المواد المفروض ان تخضع لمراقبة خاصة) وجدنا المدرستين الرسميتين تستعملان كتابين مختلفين للصف الثالث المتوسط ، كما وجدنا الاختلاف ذاته في الصف الثاني الثانوي ، في ثلاث مدارس . لكن الاتفاق الكبير في مادة الحساب يلفت النظر . ففي عشر مدارس ابتدائية رسمية وجدنا الكتاب ذاته يستعمل ، وكذلك في سبع مدارس رسمية في الصف الثالث الثانوي . ويبلغ هذا الاتفاق درجة اقل في المرحلة الابتدائية ، ولكنه تام في المرحلة المتوسطة ومختلف في المرحلة الثانوية . وهناك ايضا اتفاق في الكتب المستعملة لمادة العلوم الطبيعية للصف الثالث الثانوي ، ولكن عدد المدارس التي زرناها ، حيث كانت هذه المادة تدرس ، قليل .

قد نكون على صواب ان نستنتج ، برغم قلة الصفوف حيث كانت تدرس المادة ذاتها ، ان الاختلاف هو على اشده في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، ولكنه اقل في المرحلة الثانوية ، كما ان الاختلاف يشتد في مواد اللغات والعلوم الاجتماعية ، ويقل كثيرا في الرياضيات والعلوم . وقد يكون السبب في ذلك كثرة الكتب في المرحلة الابتدائية ، باعتبار ان عدد التلاميذ في هذه المرحلة كبير جدا ، والمنافسة بين دور النشر تبلغ اشدها ، خاصة في مواضيع اللغات والاداب ، بينما عدد الكتب في الرياضيات والعلوم قليل ، والجيد منها اقل ، بحيث يتدنى احتمال اختيار كتب مختلفة . نلاحظ مثلا ان اربعة صفوف في مدارس خاصة تستعمل الكتاب ذاته في مادة العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية ، والكتاب ذاته في مادة الفيزياء ، في صفين ومدرستين مختلفتين .

ان التنوع والاتفاق هو وجه واحد من المشكلة . والوجه الاخر هو في مدى تقيد المدارس ، خاصة المدارس الرسمية ، بتوجيهات الدولة بصدد الكتب التي يطلب منها اعتمادها . اذا نظرنا الى الكتب المستعملة في المرحلة الابتدائية في الجدول رقم ٢٦ ، باعتبار ان التعميمين رقم ٥٧ و ٢٤ يتناولان كتب هذه المرحلة فقط ، بالاضافة الى عدد قليل من كتب المرحلة المتوسطة ، نجد ان المدارس الرسمية تلتزم الى حد كبير بتوجيهات الدولة . ان العينة من الصفوف التي زرناها قليلة جدا ، ولكننا نرى ان كتابين من بين الكتب الثلاثة المستعملة في مادة اللغة الفرنسية في الصف الخامس الابتدائي في المدارس الرسمية قد وردا في احد التعميمين ٥٧ و ٢٤ ، وان الكتاب المستعمل في الصفين الثاني والخامس الابتدائيين ، في مادة الحساب ، وارد ايضا في التعميمين ، كما ان الكتاب المستعمل في اللغة الانكليزية ، في الصفين الثاني والخامس ، كذلك وارد في احد التعميمين .

وللتأكد من تأثير توجيهات الدولة بهذا المجال ، ننظر في الكتب المستعملة في

المدارس الخاصة فنجد انها تختلف بين مدرسة واخرى ، اكثر مما هو حاصل في المدارس الرسمية ، كما ان عددا اقل من الكتب المستعملة في المدارس الخاصة ورد في احد التعميمين ، مما هو حاصل في المدارس الرسمية . وعلى هذا يمكننا الاستنتاج ان المدارس الخاصة ما تزال تتخذ التدابير التي تراها مناسبة ، وتعتمد ما تشاء من الكتب ، من دون اعتبار مهم للكتب التي تقترحها الدولة . وقد تكون ممارستها لهذه الحرية اقل ، على صعيد المرحلة الثانوية ، بتأثير امتحانات البكالوريا ، على رغم ان الدولة لم تتناول بعد كتب هذه المرحلة . ولكن ، مقابل ذلك ، فانها على اختلاف كامل ، بصدد كتب الجغرافيا ، حيث نجد ان كل مدرسة خاصة تستعمل كتابا يختلف عن الكتاب الذي تستعمله المدرسة الاخرى — والشيء ذاته يقال عن كتب الجغرافيا في المدارس الرسمية ايضا .

ج — الكتب المدرسية والمنهاج الرسمي

باعتبار ان المناهج قد صدرت في اوقات مختلفة ، سنجري المقارنة بين الكتاب والمنهاج المقصود له . أي اذا كان الكتاب وضع على أساس منهاج ١٩٤٦ ، فسنجري المقارنة بين مضمونه وبين منهاج ١٩٤٦ ، وكذلك الحال اذا كان الكتاب وضع على اساس المناهج الجديدة الصادرة في ١٩٦٨ ، ١٩٧٠ او ١٩٧١ .

١ — الحساب والرياضيات

بين أيدينا اربعة كتب في مادة الحساب للصف الثاني الابتدائي ، تستعمل في المدارس التي زرناها . احد هذه الكتب هو الوحيد الذي يستعمل في الصف الثاني في المدارس الرسمية الخمس ، كما انه ورد في أحد التعميمين ٥٧ ، أو ٢٤ . لهذا نبدأ به :

وضع هذا الكتاب عام ١٩٦٧ ، أي قبل صدور المناهج الجديدة للمرحلة الابتدائية . ونجد انه يثبت في أوله نص منهاج مادة الحساب كما جاء في المنهاج الرسمي لعام ١٩٤٦ ، أي انه وضع خصيصا ليطابق المنهاج . وقد جاء المنهاج الرسمي لهذا الصف يشمل ما يأتي :

« يخصص الشهر الاول باعادة النظر في منهاج السنة الاولى .
قراءة الاعداد من ١ الى ١٠٠٠ ، مع كتابتها .
جمع اعداد مؤلف كل منها من ثلاثة ارقام .

طرح عددين مؤلف كل منهما من ٣ ارقام .
ضرب عدد مؤلف من ثلاثة ارقام بـ ٢ و ٣ و ٤ و ٥ .
قراءة الاعداد حتى ١٠٠٠٠ وكتابتها .
تمارين على جمع هذه الاعداد وطرحها ، وجمع أعداد عشرية ذات أربعة أرقام وطرحها .
الضرب بـ ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ .
قسمة الاعداد الصحيحة والعشرية على ٢ ، ٣ ، ٤ .
الضرب بمضروب فيه رقمين .
قسمة الاعداد على ٥ و ٦ و ٧ و ٨ و ٩ .
تمارين ومسائل سهلة على الجمع والطرح والضرب والقسمة » .

ما هي الطريقة التي يتبعها الكتاب ليطابق المنهاج ؟

يضم الكتاب خمسة وثلاثين درسا . تتناول الستة الاولى منها الاعداد العشرية ، مع تخصيص درس واحد لكل منها ، كما يأتي : الاعداد البسيطة ـ العشرة ـ الاعداد المركبة ـ العشرات ـ الاعداد المعطوفة (من ٢١ الى ٢٩) ـ الاعداد المعطوفة (من ٣١ الى ٩٩) ، ثم تلي ذلك سبعة دروس تتناول الاعداد المئوية ، كما يأتي : المئة ـ المئات ـ الجمع (جداول الجمع) ـ الجمع بدون فائض ـ الطرح بدون استعارة ـ الجمع مع فائض ينقل ـ الطرح مع استعارة . ويلي ذلك الاعداد الالفية ، يدخل معها جداول للضرب والقسمة ، كالاتي : الاعداد من ١٠٠٠ الى ٢٠٠٠ ـ جدول الضرب ب ٢ ـ الاعداد من ٢٠٠٠ الى ٣٠٠٠ ـ جدول القسمة على ٢ (الضعف والنصف) ـ الاعداد من ٣٠٠٠ الى ٥٠٠٠ ـ جدول الضرب بـ ٣ و ٥ و ٦ ـ الاعداد من ٥٠٠٠ الى ١٠٠٠٠ ـ جدول القسمة على ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ـ الثلث والربع ـ العملة اللبنانية ـ جدول الضرب بـ ٧ ، ٨ ، ٩ ـ الكيلوغرام ـ جدول القسمة على ٧ ، ٨ ، ٩ . ثم تلي ذلك دروس تتناول مسائل الجمع والطرح والضرب والقسمة بشكل متناوب : ضرب عدد مؤلف من رقمين بعدد من رقم واحد ـ قسمة عدد مؤلف من رقمين على عدد مؤلف من رقم واحد ـ جمع عدد مؤلف من ٤ ارقام ـ طرح عددين من ٤ ارقام ـ ضرب عدد مؤلف من ٣ ارقام بعدد مؤلف من رقم واحد ـ قسمة عدد مؤلف من ٣ ارقام على عدد مؤلف من رقم واحد ـ ضرب عدد مؤلف من رقمين بـ ١٠ و ١٠٠ ـ قسمة عدد مؤلف من رقمين على ١٠ ـ ضرب عدد مؤلف من رقمين بعدد مؤلف من رقمين ـ جمع الاعداد العشرية المؤلفة من رقمين ـ طرح الاعداد العشرية المؤلفة من رقمين ـ ضرب الاعداد العشرية المؤلفة من رقمين ـ طرح الاعداد العشرية المؤلفة من ٣ و ٤ ارقام ـ ضرب الاعداد العشرية المؤلفة من ٣ و ٤ ارقام ـ قسمة الاعداد العشرية المؤلفة من ٣ و ٤ أرقام على رقم واحد ـ وفي الدرس الاخير مسائل منثورة .

اطلنا الاقتباس ، هنا ، لنتمكن من المقارنة بين المنهاج والكتاب . فهل تم لنا ذلك ؟ يمكننا ، بدون تردد ، ان نستخلص ان الكتاب لم يأت فقط مطابقا للمنهاج ، وانما تعمق في بعض نواحيه بشكل لم يرد في المنهاج . من هذه الناحية ، اي ناحية المطابقة ، جاء الكتاب كاملا .

ولكن بين ايدينا ثلاثة كتب اخرى ، للصف ذاته والمادة ذاتها ، واحد منها ورد في التعميمين والاخران لم يردا . الكتاب الوارد في التعميمين (ولا يستعمل في المدارس الرسمية التي زرناها ، ولكنه يستعمل في المدارس الخاصة) ، هو ايضا يضع في أوله منهج الحساب كما ورد في المنهاج الرسمي ، كما ان المؤلفين يذكرون في المقدمة انه وضع خصيصا ليوافق المنهج الرسمي ، وقد ألف عام ١٩٧١ . ومن مراجعة مضمونه نجد انه يحتوي ثلاثة واربعين درسا ، مع مسائل متنوعة للمراجعة في نهايته ، وجدولا للضرب . وهذه الدروس تشمل ، كما في الكتاب المعتمد في المدارس الرسمية، جميع المواضيع التي جاءت في المنهاج ، ولهذا فانه ، هو ايضا ، مطابق للمنهاج .

وكذلك الكتابان الاخران غير الواردين في التعميمين ، ويستعملان في مدارس خاصة . فأحدهما ، مؤلف عام ١٩٦٨ ، يذكر في مقدمته ان الكتاب وضع في ضوء توجيهات اللجنة المكلفة من قبل وزارة التربية الوطنية وهو مطابق للمنهج الرسمي . كما يشدد على ان الاهتمام في الكتاب أعطي ، بشكل خاص ، للتمارين التي « منها يستنتج التلميذ ما وجب من قواعد » ، وان هذه التمارين « متنوعة ومتناسبة مع عقلية التلميذ ومتدرجة من السهولة الى الصعوبة » . والكتاب يحوي ستة واربعين درسا ، وفي نهايته جدول للضرب . ومن مراجعة عناوين هذه الدروس نجد انها هي ايضا تشمل المنهاج الرسمي ، واحيانا تتعداه وتتعمق في بعض نواحيه . اما الكتاب الثاني ، غير الوارد في التعميمين ، فمع انه ألف عام ١٩٧٢ ، اي بعد صدور المنهاج الجديد للمرحلة الابتدائية ، فقد وضع نص المنهاج الرسمي لعام ١٩٤٦ في أوله ، وأعلن في المقدمة ان الدروس جاءت مطابقة للمنهاج (أي منهاج ١٩٤٦) ، وهي في الواقع كذلك . فالدروس الثلاثة والاربعون تشمل جميع المواضيع التي جاء عليها المنهاج وتدخل مواضيع توسيعية ، كالدزينة ، والشهور والايام ، والنقود اللبنانية ، والفاتورة ، وخلافه .

نستخلص من هذا ان كتب الحساب للصف الثاني ، الواردة منها في التعميمين او غير الواردة والمستعملة في المدارس الرسمية او الخاصة ، جميعها تطابق المنهاج بصورة شبه كاملة .

اما كتب الصف الخامس الابتدائي لمادة الحساب فبين ايدنا اربعة منها ، احدها يستعمل في خمس مدارس رسمية ، وقد ورد ذكره في احد التعميمين ، وكتاب اخر يستعمل في ثلاث مدارس خاصة من مجموع خمس مدارس ، وقد ورد ذكره ايضا في

احد التعميمين . اما الكتابان الاخران فلـم يرد أي منهمـا في أي من التعميمين ، ويستعملان في مدرستين خاصتين مختلفتين .

لن ننقل هنا ما جاء في منهاج السنة الخامسة وما جاء في دروس الكتب ، كمـا فعلنا بالنسبة الى كتاب الصف الثاني . وتكفي الملاحظة ان منهاج عام ١٩٤٦ ، لهذا الصف ، شمل مبادىء وعمليات في الجمع والطرح والضرب والقسمة ، كما جاء في منهاج السنة الثانية ، ولكن على صعيد متقدم ، يتناول الكسور واستخراج الجذر . بالاضافة الى ذلك ، شمل ايضا النظام المتري ، والاعداد المركبة ، ونسبية الاحجام، وكذلك معلومات اولية عن الهندسة وأشكالها .

في الكتاب المعتمد للصف الخامس في جميع المدارس الرسمية ، والوارد ذكره في احد التعميمين ، نجد اربعة وثمانين درسا مقسمة الى ثلاثة اقسام رئيسية ، الاول يتناول العمليات الحسابية ، خاصة الكسور والجذور التربيعية ، والثاني يتنـاول النظام المتري ، والثالث معلومات هندسية . وتتخلل الكتاب مسائل وتمارين تطبيقية في نهاية كل من الدروس . اما الكتاب الاخر ، المعتمد في ثلاث مدارس خاصة مـن مجموع خمس مدارس ، فنجد ان المنهاج الرسمي قد ثبت في أوله ، كما نجد اشارة في المقدمة الى انه نال موافقة وزارة التربية ، بموجب التعميم رقم ٥٧ . ويحـوي هذا الكتاب ٩٣ درسا ، تشمل جميع ما ورد في المنهاج الرسمي . ونلاحظ ان ترتيب الدروس جاء في هذا الكتاب مختلفا عما جاء عليه في الكتاب السابق ، اذ يأتي بعض الدروس في الحساب تليها دروس أخرى في الهندسة ، ثم تتناول الدروس موضوع الحساب مرة ثانية ، ولكن بشكل متقدم اكثر عما جاء في الدروس السابقة ، ثم تلي هذا دروس في الهندسة ، وهكذا . وتتخلل الكتاب دروس توسيعية ، كما يشمل الامثلة ، من الحياة العملية ، عن كيفية تطبيق المعلومـات الحسابية والهندسة : المسافة ، والسرعة ، والوقت ، والبريد والسعاة ، والحنفيـات ، والمخططـات الجغرافية ، والنسبة المئوية (الربح والحسم) ، والفائدة ، وحساب السعـر ، والزمن ، ورأس المال او المبلغ ، ودفتر الرسوم الهندسية وغير ذلك . كما يحوي مسائل عامة للمراجعة ودروسا مخصصة لذلك . ومن الممتع ان نلاحظ انه يشمل ايضا فحوصا نموذجية ومسائل كتابية وردت في امتحانـات الشهـادة الابتدائيـة الرسمية .

ولا يقل الكتابان الاخران ، غير الواردين في التعميمين الرسميين ، عن الكتابين الواردين في احد التعميمين ، من ناحية مطابقتهما للمنهاج الرسمي . فهما ايضـا يضعان نص المنهاج الرسمي لعام ١٩٤٦ في الاول . كما انهمـا يشملان دروسـا متعددة ، بعضها جاء توسيعا وتمثيلا لمواضيع وردت في المنهاج ، ويعطيان امثلة عن مسابقات « مؤهلة » لامتحانات شهادة الدروس الابتدائية الرسمية .

اذا انتقلنا من المرحلة الابتدائية الى المرحلتين المتوسطة والثانوية ، نجد ان مادة الرياضيات تتفرع الى اقسام مختلفة ، لكل منها كتاب او اكثر . فهناك كتب الحساب، والجبر ، والهندسة ، وحساب المثلثات ، كما ان هناك تمييزا بين ما يستعمل منها في المرحلة الثانوية في الفرع الادبي او العلمي ، او في فرع الرياضيات . فمنهاج الرياضيات في الصف الثالث المتوسط يشمل مثلا ، حسب منهاج ١٩٤٦ ، دروسا في الهندسة (الهندسة المسطحة ، قياس الاقواس ، المماسان المرسومان من نقطة خارج الدائرة) ، والجبر ٢ المربع والجذر التربيعي ، معادلات الدرجة الاولى ، متباينات من الدرجة الاولى) ، والحساب (الكسور ، الاعداد المركبة ، الجذر التربيعي ، النسبة والتناسب ، الخ) . ونجد في هذا الصف كتابين رئيسيين للمرحلة المتوسطة ، كلاهما باللغة الفرنسية ، احدهما بعنوان « الهندسة » ، والاخر بعنوان « الجبر » . وكلا الكتابين يستعملان في جميع المدارس التي زرناها ، الرسمية والخاصة ، في الصف الثالث المتوسط . اما كتاب الهندسة فيستعمل ليس في الصف الثالث وحسب ، وانما كذلك في الصف الثاني ، الذي سبقه ، وهو مقسم الى ثلاثة اقسام رئيسية ، الاولان يتناولان الهندسة المسطحة ، والثالث الهندسة الفراغية . اما كتاب الجبر فهو مخصص للمرحلة المتوسطة وكذلك ، كما يستدل من عنوانه ، لدروس الجبر في التجارة . والكتاب مقسم الى ثلاثة اقسام ، بحيث يشمل دروس السنوات الثانية والثالثة والرابعة من المرحلة المتوسطة . ففي القسم الاول تدرج الدروس التي تمهد للطالب الانتقال من دراسة الحساب الى دراسة الجبر ، والقسم الثاني يتناول موضوع الجبر من النواحي العامة ، اما الثالث فيتعمق في دراسة الجبر . وينتهي كل قسم من هذه الاقسام الثلاثة بفصل يخصص لمراجعة القواعد الرئيسية التي تم تناولها في الفصول السابقة ، كما يشمل تمارين ومسائل تطبيقية على هذه القواعد .

من مراجعة مضمون هذين الكتابين يتبين لنا انهما توسعا في حدود المنهاج الرسمي توسعا ملحوظا ، من دون ان يتخليا عن الخطوط العامة الموضوعة في المنهاج . ولعل مثل هذا التوسع لم يكن بد منه ، باعتبار ان المنهاج جاء على ذكر المواضيع من دون تفصيل او توسيع ، ولهذا لا تسهل المطابقة بين مضمونه وبين المنهج بشكل مفصل .

غير ان كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية تأتي مطابقة للمنهج بشكل شبه كامل ، ثم انها تتبع المنهج الثانوي الجديد ، الصادر عام ١٩٦٨ ، وليس المنهج القديم . فللصفين الاول والثاني (الخامس والسادس) الفرع العلمي ، نجد كتابا واحدا للجبر ، يضم واحدا وعشرين فصلا ، تأتي الفصول السبعة الاولى منها مطابقة لمنهج الصف الاول ، والفصول الباقية مطابقة لمنهج الصف الثاني . ثم في الصف الثالث

ـ فرع الرياضيات ، نجد اربعة كتب ، واحد منها للجبر والحساب ، واخر للتحليل الرياضي ، واخر للهندسة ، والاخير للهندسة الوصفية . ونجد الكتب الثلاثة الاولى تثبت المنهج الرسمي لعام ١٩٦٨ في مقدمتها ، وتتبعه في دروسها بشكل تام . كما نجد انه يشار الى بعض الوحدات في الكتاب ، على ان تستثنى من مادة الرياضيات لفرع العلوم الاختبارية . اما في مادة الرياضيات ، للفرع الادبي من الصفين الاول والثاني ، فنجد كتبا مستقلة ، تتبع هي كذلك المنهج عن قرب .

٢ ـ اللغات والاداب

هذه الكتب على نوعين رئيسيين ، النوع الاول يتناول القراءة والقواعد في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، والثاني الاداب في المرحلة الثانية ، اي انها تتبع تقسيمات المادة كما اعطيت في المنهج الرسمي .

بين ايدينا اربعة كتب للقراءة في اللغة الفرنسية ، تستعمل في الصف الثاني الابتدائي ، واربعة اخرى تستعمل في الصف الخامس الابتدائي . ثلاثة من الكتب في الصف الثاني هي للقراءة ، وهي تتبع عادة طريقة الانطلاق من الصورة كمركز للقراءة والمحادثة . وفي نهايات الدروس اسئلة عن الصورة ، واسئلة اخرى لاملاء الفراغ بكلمات جاء استعمالها في النص . وفي بعض هذه الكتب تمارين على التعريف واستعمال الافعال . والملاحظ ان هذه الكتب تستعمل اسماء لبنانية ، كسمير ، وبسام ، في ما عدا كتاب واحد للمطالعة ، حيث جاءت الاسماء (بول ، كميل ، سونيا ، مادلين) وكذلك جاءت الصور والرسوم فرنسية المضمون تماما .

ولا تختلف كتب الصف الخامس الابتدائي كثيرا ، في طريقتها ، عن كتب الصف الثاني ، سوى انها متقدمة اكثر . فهي تضم نصوصا للمطالعة ، وفي نهاياتها أسئلة وتمارين ، وكذلك صرف . كما ان كتابا من الكتب الاربعة لهذا الصف هو للاملاء فقط ، حيث تعطى القواعد مع تمارين تابعة لها ، وكتاب اخر هو للصرف ، يتبع الطريقة ذاتها في اعطاء القواعد والتمارين . اما في كتب المرحلة المتوسطة (وبين ايدينا ثلاثة منها) فتختفي الصور اختفاء شبه كامل ، ليأخذ مكانها تركيز على النصوص المطولة وتمارين في الاعراب والقواعد . وكتب المرحلة الثانوية هي عن تاريخ الادب الفرنسي (بين ايدينا اثنان منها) وتتبع المنهج الرسمي بدقة ، من ناحية تقسيم المراحل التاريخية ، وتعطي نصوصا من كتابات الادباء الذين جاء المنهج على ذكرهم ، مرفقة بصورهم . وفي نهاياتها بعض المعلومات البيوغرافية عن الادباء واعمالهم ، واحيانا اسئلة حول النصوص .

لا تختلف كتب اللغتين العربية والانكليزية عن الكتب الفرنسية ، في الطريقة

المتبعة في المرحلة الابتدائية . الا انها ، بدل التمارين الكثيرة على الاعراب والصرف والنحو ، الموجودة في الكتب الفرنسية ، تضم الكتب العربية والانكليزية تفسيرات للكلمات الجديدة وتمارين على استعمالها ولفظها ، بالاضافة الى الاسئلة حول النص ، واملاء الفراغات التي تأتي في جميع كتب اللغة الفرنسية والعربية والانكليزية لهذه المرحلة . وبين كتب اللغتين الانكليزية والعربية هناك ايضا كتب خاصة للقواعد، احدها باللغة الانكليزية ، دار نشر انكليزية (طباعة هونغ كونغ) وهو موضوع للتلاميذ الذين لغتهم الاساسية هي الانكليزية . ومن الملاحظ ايضا ان كتب القراءة العربية تضم قصائد واشعارا ومواعظ حكمية اكثر مما تضم كتب القراءة للغتين الفرنسية والانكليزية .

وتأتي كتب اللغة العربية ، في المرحلة المتوسطة ، تضم مختارات من اعمال أدباء ، مقسمة بين وصف ورحلات وقصص وشعر ، الخ ، كما نص المنهج . وكذلك تأتي كتب القواعد لهذه المرحلة ، مطابقة للمنهج ، تعطي القواعد على انواعها ، مع تمارين عليها . اما كتب الادب للمرحلة الثانوية فتتناول المراحل التاريخية مع تقسيماتها ، وتقدم نماذج من الادباء ، لكل مرحلة تماما ، كما اقتضى المنهاج .

٣ ــ الجغرافيا والتاريخ

الصفوف التي زرناها حيث كانت هذه المادة تدرس ، هي صفوف المرحلة المتوسطة والثانوية ، ولم نزر صفوفا ابتدائية . ولهذا فالكتب التي جمعناها هي المعتمدة في هاتين المرحلتين فقط . بين ايدينا اربعة منها لمادة الجغرافيا وواحد لمادة التاريخ . كتابان من كتب الجغرافيا وضعا للصف الثالث المتوسط ، ويتبعان في تقسيماتهما الاربعة المنهج الرسمي للعام ١٩٤٦ بلا تغيير . ففي القسم الاول يشملان دراسة عامة لاميركا الشمالية والوسطى والجنوبية ، وفي القسم الثاني ، اميركا الشمالية ، وفي الثالث اميركا الوسطى ، وفي الرابع والاخير اميركا الجنوبية . ويضم الكتابان ، الى جانب الدروس التي تلخص المعلومات عن هذه المناطق ، خرائط وملحقات في نهاية الدروس . اما الكتابان الاخران فهما للصف الثاني الثانوي (البكالوريا الاولى) ويتبعان المنهج الجديد ، الصادر عام ١٩٦٨ ، في تقسيماته الثلاثة : الاول ، حوض البحر الابيض المتوسط ، والثاني ، جغرافية لبنان مفصلة ، والثالث ، التطور الاقتصادي في كل من الدول العربية . وهكذا نجد ، في كل من الكتابين ، فصولا تمهيدية في حوالي عشرين صفحة ، تأتي كمقدمة حول حوض البحر الابيض المتوسط ، يتبعها القسم الثاني عن جغرافية لبنان (ويبلغ في احد الكتابين ١١٧ صفحة وفي الثاني ١٣٠ صفحة) ، وثم يلي ذلك القسم الثالث والاخير ، حيث يتناول احد الكتابين الموضوع من الزاوية الاقتصادية ، فيأخذ كلا من البلدان

العربية ، التي ورد ذكرها في المنهاج ، ويعالج اقتصادياتها ، ويضيف الى المنهج اقتصاديات السودان واليمن وقبرص ، وهي بلدان لم يرد ذكرها في المنهاج . والاغلب ان اغفال السودان واليمن في المنهاج كان بسبب الاهمال ، فجاء الكتاب يملأ هذا النقص . اما الكتاب الاخر فيعالج اقتصاديات سوريا ، والعراق ، والجمهورية العربية المتحدة ، والمملكة الاردنية ، وفلسطين ، والمملكة العربية السعودية ، تحت عنوان عام هو « التطور الاقتصادي في الدول العربية » ، ثم يعالج البلدان الاخرى : الكويت ، ليبيا ، تونس ، الجزائر ، المغرب ، تحت عنوان اخر هو « اقتصاديات الدول العربية » ، مميزا بذلك المجموعة الاولى عن الثانية . ولم يضف الكتاب الثاني اية بلدان لم تذكر في المنهاج ، بخلاف ما فعل الكتاب السابق .

وكذلك كتاب التاريخ للصف الثالث المتوسط ، وهو الوحيد بين يدينا في مدارس زرناها ، فهو يتبع منهج عام ١٩٤٦ اتباعا مباشرا ، فتأتي عناوين الدروس مطابقة ، الى حد كبير ، للمواضيع التي شملها المنهج ، وهي مقسمة الى قسمين رئيسيين : الاول يتناول تاريخ العرب ، وقد جاء في واحد وعشرين درسا ، والثاني تاريخ لبنان ، في تسعة دروس .

٤ ــ الفيزياء والعلوم الطبيعية

بين يدينا كتاب واحد لكل من المادتين ، احدهما ــ وهو كتاب الفيزياء ــ يستعمل في مدرستين ، والاخر ــ كتاب العلوم الطبيعية ــ يستعمل في اربع مدارس رسمية وخاصة من المدارس التي زرناها . وكتاب الفيزياء مترجم عن الفرنسية ، ويعتمد في صفوف البكالوريا الاولى ــ الفرع العلمي ، ومطابق لمنهج ١٩٤٦ القديم ، ويشمل اربعة اقسام رئيسية ، الاول عن الكهرباء ، والثاني عن المغناطيس ، والثالث عن المغناطيس الكهربائي ، والرابع عن البصريات . اما كتاب العلوم الطبيعية فهو من تأليف اشخاص لبنانيين ، وقد وضع ليطابق مادة العلوم الطبيعية في فرع العلوم الاختبارية للبكالوريا ــ القسم الثاني ، وكذلك فرع الفلسفة . والكتاب مقسم الى اربعة اقسام ، كما ورد في منهج ١٩٦٨ تماما : الاول يتناول العموميات ، في ثلاثة فصول (الخلية والنسيج ، معلومات فيزيائية وكيمائية ...) ، ويتناول الثاني علم الحياة الحيواني في تسعة فصول ، والثالث علم الحياة النباتي في فصلين ، والرابع والاخير علم الحياة العام في اربعة فصول . ويشار في فهرس الكتاب الى الفصول واقسام الفصول المطلوبة من طلاب فرع العلوم الاختبارية ، ولكنها غير مطلوبة من طلاب فرع الفلسفة ، باستعمال احرف طباعية خاصة . وعلى هذا فالكتاب جاء مطابقا للمنهاج ، وهو كالمنهاج ، اقسام يمكن اجتزاء الواحد منها عن الاخر ، من دون المساس بوحدة مفترضة للمادة هي ، اساسا ، غير موجودة .

نأتي الى نهاية هذا القسم ونلفت النظر الى الجدول رقم ٢٨ ، المعطى في القسم التالي من هذا الفصل ، حيث نلاحظ ان المطابقة بين الكتب والمناهج ، في المرحلة الابتدائية ، جاءت بصورة شبه كاملة ، في مختلف انواع هذه الكتب ، وليس فقط في الكتب التي تناولناها هنا ، في هذا القسم .

د ــ نوعية الكتب : بعض الملاحظات

ان عملية التقييم ، بشكل عام ، وتقييم الكتب بشكل خاص ، عملية معقدة وشائكة . ذلك لانها تحتاج ، أولا ، الى تحديد ماهية الخصائص والنواحي الواجب تقييمها في الكتب ، وثانيا ، الى معايير دقيقة وثابتة ، تتخذ كأساس للتقييم ، بحيث لا يعطى الكتاب علامة جيدة من قبل شخص وعلامة رديئة من قبل اخر ، وثالثا ، الى قياس تأثير الكتاب في تعلم الولد ومدى هذا التأثير وانواعه . وهذه الناحية الاخيرة أصعب الامور ، لانها تستوجب ضبط المتغيرات المختلفة ، التي تؤثر بالمتعلم واستفراد أثر الكتاب كواحدة منها .

وبامتناع القدرة على ذلك ، لا بد من اللجوء الى الطرق الانطباعية في التقييم ، بحيث يضع الواحد نفسه في مكان الحكم على قيمة الكتاب ، من دون اتفاق مسبق على الخصائص او المعايير . وهذه الطريقة ، برغم الشوائب التي تعترضها ، تبقى الاسهل والاقرب الى التناول . ولعل ممارستها والانخراط بها ، عاما بعد عام ، تؤدي في النهاية الى تحسين عملية التقييم بكاملها .

١ ــ محاولات اللجنة الفنية في وزارة التربية

شرعت وزارة التربية ، مؤخرا ، في محاولات من هذا النوع ، متبعة الطريقة الانطباعية في التقييم . فتم ، في عام ١٩٧٢ ، تشكيل لجنة فنية في الوزارة لتقييم الكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية . وقد تبنت الوزارة النتائج التي صدرت عن هذه اللجنة ، وأجرت مناقصات مع دور النشر ، تم على اساسها اصدار التعميم رقم ٢٤ ، الذي اشرنا اليه قبلا ، والذي تطلب فيه من المسؤولين عن المدارس اعتماد واحد من الكتب الواردة في الجدول من دون سواها . وقد شملت أعمال اللجنة التدقيق في حوالي اربعمئة كتاب متداول في المرحلة الابتدائية ، وصنفت هذه الكتب بين ما هو « غير صالح » ، و « مقبول شرط التصحيح » ، و « مقبول » ، و « جيد » . والجدول رقم ٢٧ يعطينا عدد هذه الكتب في كل مادة ، حسب هذه

جدول رقم ٢٧

نتائج تقييم الكتب المدرسية
كما جاءت في تقرير اللجنة الفنية في وزارة التربية

المادة	غير صالح	مقبول شرط التصحيح	مقبول	جيد	المجموع
الحساب	٣	٣	٤٧	١٠	٦٣
التاريخ	٢٤	١٤	٢٢	٣	٦٣
الجغرافيا	١٧	١٨	٨	٨	٥١
دروس الاشياء	٢١	٣	٣٠	٧	٦١
التربية والاخلاق	٢٠	٦	٨	١	٣٥
اللغة الانكليزية	٢٨	١٣	٨	١	٥٠
اللغة الفرنسية	١٠	—	١٠	—	٢٠
اللغة العربية	١٨	—	٢١	٧	٤٦
المجموع	١٤١	٥٧	١٥٤	٣٧	٣٨٩

التصنيفات ، كما استخلصناها من تقرير اللجنة .

لقد عمدت اللجنة الى وضع بعض التحديدات للنواحي المتوجب تقييمها في هذه الكتب ، فأقرت أربعة نماذج مختلفة للتحليل ، يتناول كل منها نواحي خاصة بالمواد التي تعالجها الكتب . فكان النموذج الاول لكتب الحساب ودروس الاشياء ، والثاني للغات ، والثالث للتاريخ والجغرافيا ، والرابع للتربية المدنية . وقد تناولت هذه النماذج بعض الخصائص العامة المشتركة بين جميع الكتب على اختلافها ، كتاريخ نشر الكتاب واسم المؤلف والناشر ، وعدد الصفحات ، واشياء اخرى مشابهة . كما تناولت نوع الغلاف والورق والطباعة والحرف ، وصنفت هذه على انها مناسبة او غير مناسبة ، واضحة او غير واضحة ، او متوسطة والى ما ذلك ، كما تناولت الاخطاء المطبعية واللغوية . ولكن اصعب الخصائص التي تناولتها نماذج التقييم واهمها بالنسبة الينا ، هي مادة الكتاب ذاتها ، من ناحية صحة الكتاب من الوجهة

العلمية : في ما اذا كان الكتاب يأخذ في الاعتبار سن التلميذ ونموه السيكولوجي ، أو يحث التلميذ على الملاحظة والتفكير ، وغير ذلك من الاسئلة التي اوردناها في الجدول رقم ٢٨ . وقد كان الجواب على هذه الاسئلة بنعم او لا ، مع ترك المجال امام كل سؤال لشروح المقيم وتعليقاته . وفي نهاية التقرير اعطت اللجنة حكمها العام ، في ما اذا كان الكتاب مقبولا او غير مقبول ، والملاحظات والانطباعات التي تكونت لديها .

ولم يمكننا الحصول على تقارير اللجنة عن الـ ٣٨٩ كتابا بكاملها ، ولكننا حصلنا على حوالي ستين تقريرا ، تتناول ستين كتابا جميعها ، باستثناء ثلاثة ، صنف كل منها على انه مقبول او جيد . ولهذا لا يمكن اعتبار التقارير التي بين يدينا ممثلة لجميع الكتب المدروسة تمثيلا حقيقيا ، ولا يمكننا بالتالي جرد المعلومات والاراء الواردة فيها ، واستخلاص نتائج تنطبق على الدراسة التي قامت بها اللجنة بكاملها. ولكن ، برغم ذلك ، ومع هذا التحفظ الذي اشرنا اليه ، رغبنا في ان نتفحص هذه التقارير ، ونخلص من ذلك الى بعض الملاحظات العامة ، فاخترنا من الستين تقريرا تقريرا واحدا لكل مادة في كل صف ، محاولين ان لا يأتي اكثر من كتاب واحد لدار نشر او مؤلف واحد ، كي يتوافر لدينا اكبر قدر من التنوع . واستثنينا من ذلك كتب اللغتين الفرنسية والانكليزية ، تسهيلا للمقارنة . وقد بلغ مجموع الكتب التي اخترناها على هذا الاساس ثلاثة وعشرين ، خمسة منها في الحساب ، واربعة في كل من مواد دروس الاشياء ، والقراءة العربية ، والجغرافيا ، والتاريخ ، وكتابان في مادة التربية المدنية . وقد وحّدنا بين النماذج الاربعة التي استعملتها اللجنة ، في تقييمها للانواع الاربعة من الكتب ، ولخصنا المعلومات التي جاءت في التقارير الثلاثة والعشرين ، ووضعنا كل ذلك في جدول واحد ، صعب ومعقد ، ولكنه غني جدا وثمين جدا ، بما يحتوي من معلومات واحكام ، وهو الجدول رقم ٢٨ .

نلاحظ ، من الجدول ٢٨ ، ان عددا من الكتب موضوع من قبل اشخاص مجهولين ، فيذكر ان الكتاب من تأليف لجنة من اساتذة الحساب او الجغرافيا ، او ما الى ذلك ، او لجنة من اساتذة التربية الحديثة . ولكن معظم الكتب تذكر أسماء الاشخاص ، وهي في معظم الحالات اكثر من شخص واحد . كما ان جميع الكتب ، من غير استثناء ، هي أجزاء من سلاسل ألّف معظمها حديثا ، أي بعد عام ١٩٧٠ ، وبعضها ألّف قبل ذلك بسنة او سنتين . كما نلاحظ ان عددا قليلا جدا منها له متممات (كتاب للمعلم ، بطاقات ، افلام ، كتاب تمارين ، الخ) او ملحقات (دليل بالمفردات أو المصطلحات ، أسماء العَلَم ، مصادر أو مراجع) ، أو ينطوي على توجيهات تربوية . بمعنى اخر ، ان الكتب المذكورة في الجدول هي عبارة عن مجموعة دروس أو فصول ، تأتي في نهاياتها تمارين او اسئلة او ما شابه ، وتجمع هذه الفصول الواحد بعد الاخر ، ثم يثبت في اولها جدول بفهرسها — وهكذا يولد

جدول رقم ٢٨

خلاصات تقييم مجموعة من الكتب المدرسية

رقم الكتاب	الكتب المدرسية	الجزء	السنة المنهجية	المؤلف	الناشر	تاريخ النشر	عدد الصفحات	هل للكتاب متممات؟	الطباعة
	أ ــ الحساب ودروس الاشياء								
١	حساب الطالب	١	١	عبدالله صوايا	مكتبة سمير	٧٠	١٧٥	لا	ملونة - وسط
٢	الحساب النموذجي	٢	٢	لجنة	دار الشرق	٧١	١٦٣	لا	ملونة - وسط
٣	حساب الطالب	٣	٣	عبدالله صوايا	مكتبة سمير	٦٩	١٩٩	—	ملونة - وسط
٤	الحساب النموذجي	٤	٤	لجنة	دار الشرق	٦٩	٣١٢	لا	غير ملونة - وسط
٥	الحساب النموذجي	٥	٥	لجنة	دار الشرق	٧٠	—	نعم	غير ملونة
٦	العلوم بالملاحظة والاكتشاف	١	٢	كرم وسماحة	الشرقية	٧٠	٥٨	نعم	ملونة وأنيقة
٧	التجديد في الاشياء	٢	٢	جحا وآخرون	دار الشرق	٧١	١٠٤	لا	ملونة - وسط
٨	دروس الاشياء الواضحة	٣	٣	عبدالله ضاهر	مكتبة سمير	٧٠	١٦٨	لا	ملونة - وسط
٩	دروس الاشياء الواضحة	٤	٤	عبدالله ضاهر	مكتبة سمير	٧٠	١٨٤	—	ملونة - وسط
	ب ــ القراءة العربية			المؤلف	الناشر	تاريخ النشر	عدد الصفحات	هل للكتاب متممات؟	الطباعة
١٠	النموذج في القراءة العربية	١	١	جماعة اساتذة	مكتبة سمير	٧٢	٨٨	لا	ملونة - أنيقة
١١	النموذج في القراءة العربية	٢	٢	جماعة اساتذة	مكتبة سمير	٧١	١٤٨	لا	ملونة - أنيقة
١٢	الطريقة الحديثة في القراءة العربية	٣	٣	نازك ملك	دار المشرق	٦٧	١٣٤	لا	ملونة
١٣	الطريقة الحديثة في القراءة العربية	٤	٤	نازك ملك	دار الشمال	٦٨	١٤٨	لا	ملونة
	ج ــ الجغرافيا والتاريخ			المؤلف	الناشر	تاريخ النشر	عدد الصفحات	هل للكتاب متممات؟	الطباعة
١٤	علم الجغرافيا	١	٢	لجنة	دار العلم	٦٥	٥١	لا	ملونة - أنيقة
١٥	الموجز في الجغرافيا	٢	٣	احمد كلنك	دار الشمال	٧٢	١٥١	لا	ملونة - أنيقة
١٦	الجغرافيا النموذجية الحديثة	٣	٤	جماعة أساتذة	مكتبةريمون	٧١	١٦٠	لا	ملونة - أنيقة
١٧	الموجز الواضح في الجغرافيا	٤	٥	الياس بدين	مكتبة سمير	٧٠	٣٥١	نعم	ملونة - أنيقة
١٨	دروس الاشياء	١	٢	جوزف البان	الشرقية	٦٩	٤٧	لا	ملونة - أنيقة
١٩	الموجز في التاريخ	٢	٣	مسقاوي وآخرون	دار الشمال	٧٢	٩٦	لا	ملونة - أنيقة
٢٠	دروس التاريخ	٣	٤	جوزف البان	الشرقية	٦٩	٧٧	لا	ملونة - أنيقة
٢١	دروس التاريخ	٤	٥	جوزف البان	الشرقية	٧٠	١٠٦	لا	—
	د ــ التربية المدنية			المؤلف	الناشر	تاريخ النشر	عدد الصفحات	هل للكتاب متممات؟	الطباعة
٢٢	التهذيب السليم في الاخلاق والتربية	٣	٤	الصوفي ومعي	دار الشمال	٧١	١٢٢	—	ملونة - وسط
٢٣	لبنان بلد النور	٤	٥	فريق مربين	مكتبة سمير	—	١٢٧	—	غير ملونة - وسط

استنادا الى تقارير اللجنة الفنية في وزارة التربية الوطنية — عام ١٩٧٢)

المسافات بين الاسطر — التنسيق والترتيب	هل من توجيهات تربوية ؟	هل هناك ملحقات ؟	ايعالج الكتاب المنهج بكامله ؟	هل هناك توازن في معالجة مختلف الموضوعات ؟	هل هناك مراجع ؟	اللغة: سليمة	اللغة: في مستوى الصف	التعابير العلمية الجديدة: وضعت بشكل بارز	التعابير العلمية الجديدة: رافقها شرح صحيح	التعابير العلمية الجديدة: أتى عديدة ؟	هل من موضوع رئيسي يوحّد الكتاب ؟
كافية	لا	لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	—
كافية	لا	لا	نعم	نعم مع تحفظ	لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم - الاعداد
جيدة	لا	لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	لا
غير كافية	لا	لا	نعم	نعم مع تحفظ	لا	نعم	نعم	لا	احيانا	نعم	لا
كافية	لا	مسائل امتحانات	نعم	نعم مع تحفظ	لا	نعم	نعم	لا	احيانا	نعم	لا
جيدة	نعم	قسائم تطبيق	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	لا
مقبولة	شكاية	لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	لا
كافية	—	لا	لا	نعم	لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	لا
كافية	—	لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	لا

المسافات بين الاسطر — التنسيق والترتيب	هل من توجيهات تربوية ؟	هل هناك ملحقات ؟	هل يتقيد بالمنهج الرسمي ؟	التشكيل: مجرد	التشكيل: مع بالفرق	اللغة في مستوى الصف ؟	هل من اعانة للمفردات بشكل ساعد على الحفظ والتركيز ؟	هل اللغة متدرجة في الصعوبة ؟	مدى ملاءمة الطريقة للصف
مناسبة	جديه	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نوعا ما	ملائمة
حسنة	جدية	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نوعا ما	ملائمة
مقبولة	لا	لا	نعم	نعم النص لا الاسئلة		احيانا	لا	لا	نوعا ما
حسنة	لا	لا	نعم	نعم النص لا الاسئلة		نوعا ما	لا	لا	نوعا ما

المسافات بين الاسطر — التنسيق والترتيب	هل من توجيهات تربوية ؟	هل هناك دليل بالمصطلحات العلمية ؟	مطابق للمنهج ؟	هل يطغى قسم على بقية الاقسام ؟	هل اللغة سليمة وملائمة لمستوى الصف ؟	هل اللغة واضحة وبعيدة عن التعقيد ؟	هل هناك مفردات غير واضحة ؟	طريقة تحليل الظواهر
كافية	لا	لا	نعم	لا	نعم	نعم	احيانا	علمية
ملائمة	لا	لا	نعم	لا	نعم	نعم	احيانا	موجودة
هوامش ضيقة	لا	لا	نعم	لا	نعم	نعم	لا	ناقصة
كافية	لا	لا	نعم	قسم لبنان بطفى	نعم	نعم	احيانا	ناقصة
ملائمة	لا	لا	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	علمية
مناسبة	جدية	لا	نوعا ما	لا	نعم	نعم	لا	علمية
مناسبة	نعم	لا	نعم	لا	نعم	نعم	لا	علمية
غير مناسبة	لا	—	نعم	لا	نعم	اجمالا	نعم	سرد تاريخي

المسافات بين الاسطر — التنسيق والترتيب	هل من توجيهات تربوية ؟	هل هناك دليل بالمصطلحات العلمية ؟	مطابق للمنهج ؟	هل يطغى قسم على بقية الاقسام ؟	هل اللغة سليمة وملائمة لمستوى الصف ؟	هل اللغة واضحة وبعيدة عن التعقيد ؟	هل هناك مفردات غير واضحة ؟	طريقة تحليل الظواهر
كافية لا باس	—	لا	نعم	الى حد ما	نعم مع تحفظ لغة ادبية	نعم مع تحفظ	نعم	—
	—	لا	نعم	لا		—	—	—

جدول رقم ٢٨ (تابع)

رقم الكتاب	هل يراعي الكتاب: مستوى التلميذ المادي ؟	هل يراعي الكتاب: يتسع مجال الافادة للمتفوق ؟	هل تستعمل الطريقة الاستقرائية في العلوم والاستنتاجية في الرياضيات ؟	أيستوحي الكتاب من التطبيقات العلمية الشائعة ومن واقع الحياة ؟	أيفهم من الكتاب أن العلم سعي الى ايجاد حلول ؟	هل من تدرج في الفصول والتمارين التطبيقية والمسائل ؟	هل يضع الكتاب الحدث العلمي في اطاره التاريخي ويظهر تأثير هذا الحدث على الحياة الاجتماعية ؟	هل هناك تطبيقات عملية لكل من المبادىء العلمية ؟	هل أسقط الكتاب الوضوعات الحساسة او القابلة للجدل ؟ أم عالجها بطريقة موضوعية ؟	هل اكد بين الاعتبار سن التلميذ ونموه السيكولوجي وقدرته على الاستيعاب ؟
١	نعم	نعم	لا	نعم	—	—	—	نعم	—	على نطاق محدود
٢	نعم	لا	لا	نعم	—	—	لا	نعم	—	لا
٣	نعم	نعم	لا	نعم مع تحفظ	—	—	—	نعم	—	نعم مع تحفظ
٤	نعم	لا	لا	نعم مع تحفظ	—	—	—	نعم	—	لا
٥	نعم	لا	لا	نعم مع تحفظ	—	—	—	نعم	—	لا
٦	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	—	—	—	—	نعم
٧	نعم	لا	في حالات قليلة	نعم مع تحفظ	لا	—	لا	—	—	لا
٨	نعم	لا	لا	نعم	لا	لا	—	—	—	نعم
٩	نعم	لا	في حالات قليلة	نعم	لا	لا	—	—	—	نعم

	الطريقة المعتمدة	هل الدروس مدرجة بتكاملية تتبع منهجا واضحا أم ترتيبها اعتباطي؟	أتتلاءم مع مدارك التلميذ وتضع أمامه آفاقا جديدة؟	هل هي مشوقة ، بعيدة عن الابتذال ؟	هل تتناسب والرقت المخصص لها ؟	هل فيها ما يتناقض مع القرامي التربوية والحقائق ؟	هل في الكتاب ما يتناقض والحقائق العلمية ؟	الامثلة والتمارين
١٠	محادثة ، قراءة ، تمارين	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا	لا بأس بها
١١	محادثة ، رسم ، نص ، أسئلة	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا	مشـوقة
١٢	محادثة ، نص ، شرح ، أسئلة	لا	نوعا ما	نوعا ما	نوعا ما	لا	لا	اقتصرت على المحادثة
١٣	محادثة ، نص ، أسئلة	لا	نوعا ما	نوعا ما	نعم	لا	لا	اقتصرت على المحادثة

	هل تبني الطريقة ملكة الاستنتاج ؟	هل الطريقة معقدة ورتيبة ؟	هل يقسم الدرس الى عناوين فرعية ؟	هل يدخل التقسيم بوحدة الموضوع ؟	هل العناوين تناسب المضمون ؟	هل الدروس متراتبة ؟	هل هناك مقدمات وتراتب في الاسلوب ؟	هل بين المؤلف اثر البيئة في حياة الشعب ؟	هل هناك أخطاء علمية ؟	الامانة العلمية	العناصر المساعدة للدروس هل: تساعد على التركيز ؟	العناصر المساعدة للدروس هل: شاملة ؟	العناصر المساعدة للدروس هل: ملائمة للمستوى ؟	الشـرائط
١٤	اجمالا	لا	عناوين عامة	لا	نعم	أحيانا	—	—	لا	موجودة	أحيانا	نعم	نعم	غير موجودة
١٥	نوعا ما	أحيانا	نعم	لا	نعم	لا	—	—	لا	موجودة	أحيانا	نعم	نعم	موجودة
١٦	اجمالا	لا	نعم	لا	نعم	لا	—	—	لا	موجودة	نعم	نعم	لا	موجودة
١٧	لا	نعم	نعم	لا	نعم	لا	—	—	قليلة	نوعا ما	نوعا ما	—	لا	موجودة
١٨	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	—	—	نعم	نوعا ما	نعم	نعم	نعم	خريطة واحدة
١٩	نعم	لا	—	لا	نعم	لا	—	—	نعم	موجودة	نعم	نعم	نعم	—
٢٠	نوعا ما	لا	نعم	لا	نعم	لا	—	—	قليلة	موجودة	نعم	نعم	نعم	متوفرة
٢١	لا	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	نعم	كثيرة	غير موجودة	نعم	نعم	نعم	متوفرة

	هل تبني الطريقة ملكة الاستنتاج ؟	هل الطريقة معقدة ورتيبة ؟	هل يقسم الدرس الى عناوين فرعية ؟	هل يدخل التقسيم بوحدة الموضوع ؟	هل العناوين تناسب المضمون ؟	هل الدروس متراتبة ؟	هل نصوص مطالعة ؟	هل هناك أخطاء علمية ؟	هل المعلومات صحيحة ؟	العناصر المساعدة للدروس هل: تساعد على التركيز ؟	العناصر المساعدة للدروس هل: شاملة ؟	العناصر المساعدة للدروس هل: ملائمة للمستوى ؟	الشـرائط
٢٢	نعم	لا	لا	—	نعم	لا	لا	قليلة	في معظم الحالات	نوعا ما	لا	—	—
٢٣	خطابية ، وعظية	—	لا	—	—	—	بعض القصائد والامثال	نعم	في معظم الحالات	نوعا ما	نوعا ما	لا	—

هل يحث الكتاب التلميذ على الملاحظة والتفكير والرغبة في الاختبار؟	هل محتويات الكتاب صحيحة من الوجهة العلمية ؟	هل هناك ابهام ؟	هل تلائم التمارين التطبيقية والتمارين الدروس ؟	هل الرسوم التوضيحية : تربوية أم المزخرفة؟	تراعي قواعد الذوق ؟	كافية ؟	تناسب وعمر التلميذ ؟	صحيحة من الناحية العلمية ؟	حديثة ؟	خلاصة التقييم
لا	نعم مع تحفظ	لا	اجمالا	—	—	—	—	—	—	مقبول
لا	نعم مع تحفظ	نعم	اجمالا	—	لا	لا	—	—	نعم	مقبول بشرط
لا	نعم	نعم	اجمالا	—	لا	لا	—	—	نعم	مقبول بشرط
لا	نعم مع تحفظ	احيانا	اجمالا	تربوية	لا	لا	—	—	نعم	مقبول بشرط
لا	نعم مع تحفظ	قليلا	اجمالا	—	لا	لا	لا	—	نعم	مقبول بشرط
نعم	نعم	لا	نعم	تربوية	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	جيد
نوعا ما	نعم	لا	لا	تربوية	لا	لا	نعم	احيانا	مقبول	
نوعا ما	هناك خطأ	نعم	اجمالا	تربوية	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	مقبول
نوعا ما	هناك خطأ	نعم	اجمالا	تربوية	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	مقبول بشرط

الرسوم	هل الخرائط والرسوم واضحة ؟	هل الخرائط والرسوم تتلاءم مع موضوع الدرس ؟	هل الرموز المستعملة للخرائط مطابقة للمصطلحات ؟	خلاصة التقييم
موجودة	نعم	نعم	—	مقبول
—	لا	تتلاءم مع الموضوع لا مع الدرس	—	مقبول بشرط
موجودة	—	نعم	نعم	جيد
—	أعلى من المستوى	تتلاءم مع الموضوع	اعلى من المستوى	غير صالح
—	—	—	—	مقبول بشرط
—	—	—	—	مقبول بشرط
—	نعم ولكن صغيرة	نعم	—	جيد
—	نعم ولكن صغيرة	نعم	—	غير صالح

الرسوم تخدم الغرض	هل في الرسوم ما يمس الشعور الوطني والاخلاق والقيم الانسانية ؟	هل الرسوم في المكان المناسب ؟	هل الرسوم تراعي قواعد الذوق ؟	هل الرسوم ملائمة للصف ولعمر التلميذ ؟	خلاصة التقييم
نعم	لا	نعم	نعم	نعم	جيد
نعم	لا	نعم	نعم	نعم	جيد
لا	لا	نعم	نوعا ما	نعم	مقبول بشرط
لا	لا	نعم	نعم	نعم	مقبول

هل الاسئلة ايجابية وتعود الطالب تدعيم مناعته بالنسبة الى الموضوع ؟	هل تحقق المواضيع الغاية من التوجيه الاخلاقي والوطني ؟	خلاصة التقييم
نعم مع تحفظ	نعم	غير صالح
نعم مع تحفظ	نعم	مقبول بشرط

الكتاب . اما من النواحي الشكلية ، كنوع الورق والغلاف ونوع الحروف (وهذه لم نشملها في الجدول) والطباعة ، والمسافات بين الاسطر ، والتنسيق والترتيب ، فهي تتراوح في معظم الحالات بين مقبولة وحسنة . ونرى من الجدول ان أيا من الكتب لم يرفض بسبب نقص فيه ، ونرى ايضا ان معظم الكتب تعالج المنهج الرسمي بكامله ، او انها تتقيد به وتطابقه . ونلاحظ ان كتاب دروس الاشياء الواضحة (رقم ٨ في الجدول) هو الوحيد الذي لم يشمل المنهج بكامله ، اذ انه « عالج موضاعات لا يطلبها المنهج ، كدروس النحلة ، ودودة القز والسمك ، وهي من منهاج السنة الرابعة ، بينما لم يذكر عن الزيت سوى سطر واحد » ، كما جاء في تقرير اللجنة ، ولكنه اعتبر مقبولا بدون شرط . ونلاحظ ايضا ان معظم الكتب وازنت بين معالجة موضوع واخر ، فلم يطغ موضوع فيها على ما عداه الا في حالات قليلة ، كالكتاب رقم ١٧ ، حيث خصص لدراسة لبنان حوالي ٢٢٣ صفحة من اصل ٣٥١ صفحة . وعلى هذا نستخلص ان واضعي هذه الكتب حريصون جدا على ان تأتي كتبهم مطابقة للمنهاج ، وان تكون متوازنة في معالجتها للمواضيع . اما اللغة فهي « سليمة » وفي « مستوى الصف » ، في معظم الحالات ، وهناك بعض التحفظات على مستوى اللغة جاءت بصدد كتاب القراءة رقم ١٢ ، حيث وصفت اللغة بأنها « تفوق مستوى الصف في عدد من النصوص ، التي تحوي من المفردات وقوالب اللغة ما لا قبل للتلميذ به » ، وككتاب التربية المدنية ، رقم ٢٣ ، حيث اعتمد الكتاب « اللغة والاسلوب الادبيين ، ولا نعتقد ان ذلك هو الغاية الاساسية ، وانما يقتضي ان تكون اللغة في خدمة الهدف والغاية في دروس التربية » ، كما جاء في تقرير اللجنة . وأعطيت النواحي اللغوية اهتماما خاصا في كتب القراءة ، فنظر في ما اذا كانت اللغة مشكولة : فجاءت « مشكولة » و « تفي بالغرض » ، في كتابين من الكتب الاربعة في هذه المادة ، ومشكولة في النص ، ولكنها غير مشكولة في المحادثة والشروحات والاسئلة ، في الكتابين الاخرين . اما من ناحية تدرج اللغة في الصعوبة ، فقد جاءت في جميع الكتب الاربعة غير متدرجة ، مع انها في كتابين افضل مما هي في الكتابين الاخرين ، اذ ان اللغة جاءت على شيء من التدرج ولكنه غير مطرد . وكان امر « اعادة المفردات والقوالب اللغوية بشكل يساعد على الحفظ والتركيز » هاما على ما يبدو ، للجنة ، فنظرت فيه ووجدت ان هذا الامر متوافر في كتابين وغير متوافر في الكتابين الاخرين .

لكن الاسئلة المهمة والعميقة وذات الاثر التربوي المباشر ، هي التي تأتي في ما تبقى من الاسئلة الواردة في النماذج التي استخدمتها اللجنة . ففي ما يتعلق بكتب الحساب ودروس الاشياء نظر في ما اذا كانت هذه تراعي مستوى التلميذ العادي ، فجاء حكم اللجنة بالايجاب ، في ثمانية كتب من تسعة ، وفي ما اذا كانت تفسح مجال الافادة للتلميذ المتفوق ، فجاءت ثلاثة منها تفسح المجال والستة الباقية لا تفسح ،

وفي ما اذا كانت الطريقة الاستقرائية تستعمل في كتب دروس الاشياء والطريقة الاستنتاجية في كتب الحساب ، وكان الجواب بالنفي عن خمسة كتب ، وبالايجاب عن كتاب واحد ، وثم بالايجاب المشروط في كتابين . وكانت الملاحظات الواردة على هذا السؤال : ان الطريقة المتبعة في كتب الحساب هي الطريقة التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين ، وانما جاءت بعض المحاولات لاتباع الطريقة الاستقرائية في كتب العلوم . وكانت المحاولة في الكتاب رقم ٦ ناجحة ، حيث « استعملت الطريقة الاستقرائية ، بشكل واضح ، الاسئلة الاستنتاجية المطابقة للرسوم خير دليل » . وقد اعتبر هذا الكتاب « جيدا » برغم ان آثار النقل ظاهرة ، وخاصة الصور ، وحبذا لو كانت الصور اوضح واقرب الى بيئة التلميذ » . أما جوابا عن السؤال عما اذا كان « يفهم من الكتاب ان العلم سعي الى ايجاد حلول ؟ » فقد ذكر ان هذا لا ينطبق على كتب الحساب في المرحلة الابتدائية . اما بخصوص كتب دروس الاشياء فكان الجواب عن هذا السؤال بالنفي ، الا في حالة الكتاب « الجيد » المشار اليه قبلا . وذكر ، في ما يتعلق بالكتب الاخرى ، « ان المعلومات تسرد بالطريقة التلقينية » ، أو ان « المنهج لا يطلب سوى معلومات بدائية في هذه السنة » . وكذلك الحال بالنسبة للسؤال عما اذا كان الكتاب « يضع الحدث العلمي في اطاره التاريخي ويظهر تأثير هذا الحدث على الحياة الاجتماعية » ، فكان الجواب ان هذا لا ينطبق على كتب الحساب . اما كتب دروس الاشياء فقد جاء الجواب عن هذا السؤال بالنفي في حالة واحدة ، واغفل الجواب بالنسبة الى الكتب الثلاثة الاخرى . وعن السؤال عما اذا كان الكتاب « يحث التلميذ على الملاحظة والتفكير والرغبة في الاختبار » ، جاء الجواب بالنفي بالنسبة الى جميع كتب الحساب ، وبالايجاب بالنسبة الى كتاب واحد في مادة دروس الاشياء (هو الكتاب الجيد ذاته رقم ٦) ، وبالتحفظ بالنسبة الى الكتب الاخرى في هذه المادة . وقد وردت ملاحظات على هوامش الاجابة عن هذا السؤال ، منها ان الكتاب « يعطي المعلومات بسرعة ، ويحاول فرضها فرضا » (رقم ٢) ، « لا يحث التلميذ ، والسبب الطريقة التقليدية المتبعة » (رقم ٣) ، « المعلومات تفرض فرضا » (رقم ٤) ، « نوعا ما ، فالاسئلة المطروحة في أول كل درس تحث على الاختبار » (رقم ٧) ، « تحت عنوان : لاحظ ، فكر ، اعمل ، وردت اسئلة تحث على الملاحظة ، ولكن الاختبار الفعلي تقريبا غير وارد » (رقم ٨) . ولم تعط اللجنة مثالا على ما جعلها تعتبر الكتاب رقم ٦ يحث على « الملاحظة والتفكير » ، واكتفت بالتقرير انه يفعل ذلك . وقد جاء الحكم بالايجاب في ثلاثة كتب من الاربعة في دروس الاشياء ، وبالايجاب مع التحفظ في حالتين ، وبالنفي في ثلاث حالات ، بالنسبة الى كتب الحساب ، في الجواب عن السؤال عما اذا كان الكتاب « أخذ بعين الاعتبار سن التلميذ ونموه السيكولوجي وقدرته على الاستيعاب » . وجاءت الملاحظات على هامش السؤال تقول : « وهذا يعود الى

الطريقة التقليدية المتبعة ، التي لا تؤمن هذه الاشياء » (رقم ٢ و ٤ و ٧) .

وهناك نواح اخرى في الكتب ، تتعلق بترتيب الدروس والمواد المساندة . فجوابا عن السؤال عما اذا كان هناك « تدرج في الفصول والتمارين التطبيقية والمسائل » ، كانت الاجوبة في معظم الحالات بالنفي ، ولكن كان الجواب بالايجاب عن السؤال « عما اذ كان هناك تطبيقات عملية لكل من المبادىء العلمية » ، بالنسبة الى كتب الحساب ، وهذه « التطبيقات » هي مسائل تأتي في نهاية الدرس ، ليتمرن التلميذ على حلها . ولم تأت مثل هذه « التطبيقات » في كتب دروس الاشياء مطلقا ، مما يكشف قصور الكتب عن محاولة اثارة الملاحظة و « التطبيق » ، في ما يتعلق بمادة دروس الاشياء ، الغنية بامكانات كهذه ، وتفضيلهم الطريقة السهلة ، حيث يثبتون في نهاية دروس الحساب مسائل للحل يكون الهدف منها التمرين ، اي التكريس ، بدل « التطبيق » والتوسع . وعن الرسوم التوضيحية تظهر التقارير ان هذه موجودة ، وانها كافية في بعض الكتب وغير كافية في سواها ، وانها صحيحة من الناحية العلمية ، في معظم الحالات ، وتتناسب وعمر التلميذ ، ولكنها تراعي قواعد الذوق في ثلاث حالات من تسع ، بينما لا تراعيها في الحالات الست الباقية .

لا نعتقد انه من الضروري ان نورد هنا نتائج التقارير حول الكتب الاخرى ، في مواد القراءة والجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية ، فالنتائج مثبتة في الجدول رقم ٢٨ ، ويمكن العودة اليها ، تجنبا للتطويل في الشرح . ولا بد من لفت النظر الى ان الاسئلة التقييمية والتربوية ، التي ترد بصدد كتب القراءة والجغرافيا والتاريخ والتربية المدنية ، تختلف عن الاسئلة التي وردت بالنسبة الى كتب مادتي الحساب ودروس الاشياء ، في المرامي والاهداف . ولهذا فمن الضروري قراءة هذه الاسئلة كما لخصناها في الجدول ، بدقة ، والمقابلة بينها بالنسبة الى كل المواد .

بالرغم من ان المعايير التي استعملتها اللجنة الفنية تبقى غير واضحة لنا ، وبالرغم من ان الطريقة الوحيدة الممكنة هنا هي التسليم بحكمة اعضاء اللجنة وصواب نظرهم ، من دون التساؤل عما دفعهم لاصدار هذا الحكم بدل ذلك ، فان عمل اللجنة ومجهودها يبقى امرا مهما جدا . لقد شغلت مشكلة الكتاب المدرسي اهتمام الوزارة منذ عام ١٩٤٩ . وقد تم ، منذ ذلك التاريخ وبعد اعوام قليلة من الاستقلال ، استصدار المرسوم رقم ١٦٣١٦ ، الذي حدد الشروط الواجب مراعاتها في اختيار الكتب المدرسية ، كما ذكرنا قبلا . ومع ان عمل اللجنة جاء متأخرا قرابة العشرين سنة ويزيد ، فانه يبقى مهما وضروريا وجوهريا .

٢ ــ محاولاتنا الشخصية على هذا الصعيد

لقد قمنا بمحاولة مشابهة لتلك التي قامت بها اللجنة الفنية في اهدافها ، ولكنها

اختلفت عنها في وسائلها . كان همنا ان نتفحص الكتب المدرسية ونقيم مضمونها بالنسبة الى مقتضيات الحداثة الحضارية وشروطها . بمعنى اخر ، لم يكن اهتمامنا في النواحي الفنية الصرف ، كمطابقة الكتاب للمنهج او مراعاته لمستوى التلميذ ، او شموله تطبيقات عملية او سواها ، بمقدار ما كان متصلا بقيمة الكتاب في اثارة حوافز الخلق والابداع عند المتعلم ، وفي ترسيخ القيم التي نطلق عليها هنا القيم المصداقية ــ تلك المنسجمة مع الحقائق ، المعبرة عنها ، الصادقة في تناول الروابط بين الاسباب ونتائجها . اعتبرنا ان هذه المناحي جوهرية وضرورية لقيام حضارة جديدة في لبنان ، تكون حديثة في مضمونها وفي الوسائل التي تستخدمها .

وقررنا ان نختار موضوع تقييمنا كتب القراءة العربية وحدها ، وذلك لسببين : أولا لان مادة القراءة تستوعب مثل هذه المفاهيم والقيم اكثر مما تستوعبها مواد اخرى ، وثانيا لان غرضنا لم يكن الشمول ، بل التعمق . وعلى هذا فلم نعتقد ان خمسين كتابا نختارها من مواد مختلفة تعطي نتائج ، من الناحية النوعية ، اهم من النتائج التي يمكن استخلاصها من خمسة كتب .

ولكي لا يأتي اختيارنا للكتب اعتباطيا او متحيزا ، عدنا الى تعميم وزارة التربية الاخير ، رقم ٢٤ ، لعام ١٩٧٢ ، واخذنا خمسة من الكتب الستة التي اختارتها الوزارة في مادة القراءة العربية ، والتي طلبت من المدارس الابتدائية اعتمادها ، اي لكل سنة منهجية كتاب ، وهذه الكتب هي :

١ ــ حدائق القراءة النموذجية الكتاب الثاني للسنة المنهجية الاولى
٢ ــ الطريقة الحديثة في القراءة العربية الجزء الثاني للسنة المنهجية الثانية
٣ ــ حدائق القراءة النموذجية الجزء الثالث للسنة المنهجية الثالثة
٤ ــ حدائق القراءة النموذجية الجزء الرابع للسنة المنهجية الرابعة
٥ ــ الطريقة الحديثة في القراءة العربية الجزء الخامس للسنة المنهجية الخامسة

وقمنا بالخطوات التالية :

أولا ــ راجعنا جميع الدروس في هذه الكتب ، وقسمناها الى قسمين ، دروسا قصصية (اي تنطوي على احداث ونتائج) ودروسا غير قصصية . وكانت النتيجة ان في هذه الكتب ٦١ درسا قصصيا و ١١١ درسا غير قصصي .

ثانيا ــ اخذنا الدروس غير القصصية اولا ، وسألنا انفسنا سؤالين : ١ ــ ما

جدول رقم ٢٩

العناصر التي تدور حولها الدروس غير القصصية في اربعة كتب قراءة للمرحلة الابتدائية*

العناصر او المحاور	عدد الدروس
أ ـ طبيعية	٣٨
ريف	١٩
مدينة	٣
ريف ومدينة	١٥
غير ذلك	١
ب ـ مؤسسة بشرية	٢٢
عائلة	١٦
مؤسسة تربوية	٦
مؤسسة وطنية	صفر
مؤسسة دينية	صفر
مؤسسة اقتصادية	صفر
جـ ـ بشرية ـ أفراد	٦٢
طفل	٣٦
امرأة أو رجل	٦
صاحب مهنة	١٢
شخص تاريخي	٤
غير ذلك	٤

العناصر او المحاور	عدد الدروس
د ـ حيوان	١٤
أليف	١١
وحشي	٣
هـ ـ أدوات	١٧
ألعاب	٤
أدوات مدرسية	٣
أدوات بيتية	١
أدوات عامة	٣
آلات أو مخترعات	٥
غير ذلك	١
و ـ عناصر وطنية	١٢
ز ـ فكرة أو مثال	٣
ثقافي ـ تحصيلي	٢
شخصي ـ أخلاقي	صفر
اجتماعي ـ اخلاقي	صفر
غير ذلك	١

* مجموع الدروس في هذا الجدول أكبر من عدد الدروس الى ١١١ ، وذلك لان بعضا منها كان له أكثر من عنصر واحد ، أو شمل أكثر من عبرة واحدة .

جدول رقم ٣٠

الاهداف الممكن استخلاصها من الدروس غير القصصية في اربعة كتب قراءة للمرحلة الابتدائية

الهدف	عدد الدروس
أ ـ عبر وقيم انسانية	٥٠
اجتماعية	٧
عائلية	٦
تربوية	٤
وطنية	١٤
دينية	١
شخصية ـ مسلكية	١١
حث على التحصيل	٧
ب ـ اعطاء معلومات	٢٨
عن الطبيعة	٧
تكنولوجيا ومخترعات	٥
وطنية	٥
مهنية	٥
حيوان	٣
تاريخية	٣
جـ ـ وصف هادف	٣٢
تحبيب بالجمال	١٢
اثارة الخيال	٣
الاثنين معا	١٦
د ـ لا هدف	٢٩

هو العنصر الذي يشكل المحور في كل من هذه الدروس ؟ و ٢ ــ ما هي الغاية ، او ما هو الهدف من كل درس ، كما اعتقدنا انه يتمثل للولد اللبناني ؟ ثم قرأنا كل الدروس الـ ١١١ ، وسجلنا ما تراءى لنا انه محور او محاور كل منها ، وانه الهدف او الاهداف التي تستخلص منها . وتبين لنا ، بعد هذه القراءة ، ان هذين السؤالين لا ينطبقان على كتاب الطريقة الحديثة الجزء الثاني ، فتركناه جانبا ، وتبقى لنا أربعة كتب . ونقدم ، في ما يلي ، الجدولين رقم ٢٩ و ٣٠ نتائج استقصاءاتنا .

ثالثا ــ اخذنا الدروس القصصية الـ ٦١ وحللناها من زاويتين :(١).

أ ــ القصة من زاوية البطل او من وجهة نظره . فحددنا ، ضمن هذه الزاوية ، ستة مسائل هي التالية : ١ ــ من هو البطل في القصة ؟ (شخص ، حيوان أليف ، حيوان متوحش ، فكرة مجسدة ، عنصر طبيعي مجسد ، الخ) ، ٢ ــ مركز البطل في القصة (مركز أعلى ، ادنى ، متواز مع سواه) ، ٣ ــ ما هي علاقة البطل مع بقية عناصر القصة ؟ (علاقة عائلية ، اجتماعية ــ ايجابية ، اجتماعية ــ سلبية ، وطنية ، دينية ، تربوية ، علاقة عمل ، لعب ، الخ) ، ٤ ــ ما هو هدف البطل ؟ (شخصي اخلاقي ، شخصي من دون مضمون اخلاقي ، اجتماعي ــ اخلاقي ، اجتماعي ــ لا اخلاقي ، عائلي ، سياسي ، ثقافي ، مادي ، بيولوجي ، الخ) ، ٥ ــ ما هي الوسائل التي يستعملها البطل لبلوغ غايته ؟ (ذكاء ــ حيلة ، ذكاء من دون حيلة ، القوة الجسدية ، الجد في العمل ، السحر ، الحظ ، الاعتماد على عناصر اخرى ، الخ) ، ٦ ــ ما هي نتيجة القصة من وجهة نظر البطل ؟ (ايجابية ، سلبية ، موجودة ولكنها غير مرتبطة بالهدف ، ام انه ليس هناك نتيجة) .

ب ــ القصة من زاوية المؤثرات الخارجية التي تؤثر في البطل سلبا او ايجابا . وسعينا هنا الى تحديد خمس مسائل هي التالية : ١ ــ ما هي هذه المؤثرات ؟ هل هي شخصية ؟ (قريب عائلي أعلى من البطل ، او أدنى منه ، او يوازيه في الرتبة ، شخص او صديق ، شخص يمثل سلطة تربوية ، او سياسية ...) ، او هل هي غير شخصية ؟ (القضاء والقدر ، القدرة الالهية ، الطبيعة ، حيوان أليف او داجن ، حيوان متوحش ، عامل سحري ، عامل اخلاقي ، الخ) ، ٢ ــ ما هو هدف هذه المؤثرات ؟ (الطاعة لسلطان العائلة ، او الدين ، او التقاليد وأنماط سلوك تتعلق بمعاملة الناس ، او للسلطة السياسية ، الحث على التحصيل والتفوق ، الحث على الثورة او الرفض ، الطاعة لانماط سلوك تربوية تفرض القيام بالواجبات المدرسية ،

(١) اقتبسنا هذه الطريقة من كتاب دافيد س . ماكلالند ، **المجتمع التحصيلي** (بالانكليزية) شركة فان نوستراند ، ١٩٦١ .

الخ) ، ٣ ــ ما هي الوسائل التي تلجأ اليها هذه المؤثرات ؟ (البطل يخضع من دون وسيلة مباشرة ، الترغيب عن طريق منح الرضى من دون النصح ، الترغيب عن طريق النصح اي استعمال العقل من دون العاطفة ، الترغيب عن طريق النصح واستعمال العاطفة من دون العقل ، أمر مباشر ، طلب او سؤال ، الترهيب والعقاب ، الهزء والاحتقار والاستخفاف والسخرية ، التهديد بالنبذ ، الخ) ، ٤ ــ ما هي نتيجة القصة من وجهة نظر المؤثرات ؟ (ايجابية ــ اي ان البطل يخضع، سلبية ــ اي انه لا يخضع ، لا نتيجة واضحة ، نتيجة موجودة ولكنها غير واضحة) ، ٥ ــ ما هي اسباب خضوع البطل للمؤثرات الخارجية ؟ (اسباب شخصية مادية ، لاحترام النفس ، المحبة ، لمساعدة الضعيف ، لانهاء عمل ، الخوف من عدم الخضوع، لتقبل الرضى ، غير هذه الاسباب ، لا سبب واضح ، لا يخضع) .

وفي الجدولين التاليين رقم ٣١ و ٣٢ نعطي النتائج .

في هذه الخطوات الثلاث ، التي وصفناها هنا ، وفي النتائج التي توصلنا اليها والتي قدمناها في الجداول الاربعة (وكان بامكاننا توضيحها اكثر ، عن طريق الامثلة ، لو توافر لنا المجال) ، تتجمع لنا خلاصات مهمة جدا عن ما نعتقد انه يفسر تأثير كتاب القراءة في تفكير الولد اللبناني وفي اخلاقه . نوجز هذه النتائج بخلاصتين:

اولا : ان الدروس غير القصصية ، وهي الغالبة في الكتب ، تدور حول الاشخاص والطبيعة ، أي انها خارجة عن الذات الفردية بالمعنى السيكولوجي ، اكثر مما تدور حول الادوات والآلات والالعاب ، وهي الداخلة في الذات الفردية ، بمعنى انها تندرج تحت العناصر التي يمكن للذات ان تتملكها وتتصرف بها . وعلى هذا فبامكاننا ان نستخلص ان الهدف الغالب في هذه الدروس هو ادخال قيم او عبر انسانية ، خاصة عبر وطنية ومسلكية ، وتحبيب بالمظاهر الجمالية ، اكثر مما هو اعطاء معلومات او اثارة الرغبة حولها . ويتبين ايضا ان عددا كبيرا من هذه الدروس غير القصصية هو من التفاهة بحيث لا يمكن استخلاص اية عبرة او هدف منها .

ثانيا : ان شخصية البطل في الدروس القصصية ، وهي الشخصية التي يحاول الولد ان يتمثل ويقتدي بها ، هي في الغالب شخصية بشرية ، تحتل في معظم الحالات مكانا ادنى من مكان سواها ــ أي انها شخصية طفل او ولد ، وان علاقته مع عناصر القصة هي في غالبها علاقة التابع او الخاضع ، وذلك ضمن اطار عائلي (في الاتجاهين الايجابي والسلبي) ، وكذلك هي علاقة عمل او علاقة تربوية ، وان هدف البطل هو في الغالب المنفعة المادية او تحقيق رضى عائلي او هدف شخصي يخلو من المضمون الاخلاقي ، وان وسيلته لتحقيق هذا الهدف هي في الغالب احداث تقع ولا

جدول رقم ٣١

القصة من وجهة نظر البطل ، في الدروس القصصية
في اربعة كتب قراءة للمرحلة الابتدائية

ا ــ من هو البطل ؟	
شخص	٤٤
حيوان أليف أو داجن	٨
حيوان متوحش	٥
فكرة مجسدة	١
عنصر طبيعي مجسد	٣
غير واضح	صفر
ب ــ مركز البطل في القصة	
مركز أعلى	١٢
مركز متوازٍ	١٣
مركز ادنى	٣٦
ج ــ علاقته مع العناصر الاخرى	
عائليـــة	١٦
اجتماعية ــ صداقة	١٢
اجتماعية عداوة	٩
وطنيـــة	٤
دينيـــة	١
عمـــل	٩
تربوية	٩
لعب أو تعامل مع اشياء	٢
غير واضحـــة	٩
د ــ هدف البطل	
هدف شخصي اخلاقي	٢
هدف شخصي من دون مضمون أخلاقي	٦
هدف اجتماعي اخلاقي	٣
هدف اجتماعي لا أخلاقي	٣
عـــائلي	٧
سياسي	٢
ثقـــافي	١
منفعة ماديـــة	١٠
بيولوجي	٦
موجود غير واضح	٨
لا هدف	١٤
هـ ــ وسيلة البطل	
ذكاء ــ حيلة	٧
ذكاء ــ من دون حيلة	٥
قوة جسدية	٦
جد في العمل	٥
سحر	٤
حظ	صفر
عناصر اخـــرى	٥
أحداث	٨
موجودة غير واضحة	٨
لا وسيلة	١٣
آخـــر	١
و ــ النتيجة	
ايجابية	٣٣
ســـلبية	١٢
غير مرتبطة بالهدف	٤
موجودة غير واضحة	٧
لا نتيجـــة	٦

جدول رقم ٣٢

القصة من وجهة نظر المؤثرات الخارجية ، في الدروس القصصية في اربعة كتب قراءة للمرحلة الابتدائية

أ ـ ما هي هذه المؤثرات ؟	
غير شخصية: قضاء وقدر	صفر
قدرة الهية	١
الطبيعة	٥
حيوان اليف داجن	٥
حيوان متوحش	٩
عامل سحري	٣
عامل اخلاقي	صفر
أخرى	١
شخصية : عائلية ـ أعلى	١٥
عائلية ـ متوازية	صفر
عائلية أدنى	٢
شخص أو صديق	١٧
مؤسسة تربوية	٧
مؤسسة سياسية	٥
أخرى	١

ب ـ هدف المؤثرات	
الطاعة للعائلة	٤
الطاعة للدين	١
الطاعة لسلوك شخصي	٨
الطاعة لسلوك اجتماعي	٣
الطاعة لمؤسسة سياسية	٤
التحريض على التحصيل	١
التحريض على الثورة	صفر
تتميم واجبات مدرسية	٣
لا هدف	٣٠
آخر	٨

جـ ـ وسائل المؤثرات	
لا وسيلة مباشرة خاصة	١٨
ترغيب مع منح رضى	٩
نصح واللجوء الى العقل	٢
نصح واللجوء الى العاطفة	٢
أمر	صفر
طلب سؤال	٣
ترهيب وعقاب	١٢
هزء واحتقار	٢
تهديد بالنبذ	١
لا وسيلة	٩
أخرى	٣

د ـ النتيجة كما تراها العناصر	
ايجابية	٢٦
سلبية	١٣
موجودة غير واضحة	١٤
لا نتيجة	٩

هـ ـ أسباب خضوع البطل	
شخصية مادية	٨
احترام النفس	١
محبة	٧
مساعدة الضعيف	٣
انهاء عمل	صفر
الخوف	٦
تقبل الرضى	٨
لا سبب	٨
لا يخضع	٢٠
أخرى	صفر

سلطة له عليها ، او الحيلة او الذكاء ، او الجد في العمل ، بالتتابع وعلى درجات متدنية من الاهمية . ولكن نجد في حالات غالبة وكثيرة انه ليس هناك هدف للبطل ، فيبقى تائها لا يعرف ما ينتظر منه . كما نجد ان شخصية البطل ترتبط ارتباطا مباشرا بالعناصر الخارجية التي تؤثر في سلوكه ، وهي في معظمها شخص او صديق (أعلى منه) أو عضو عائلة (أب او أم) ، وان هدف هذه المؤثرات هو في معظم الحالات هدف فرض الطاعة لانماط سلوك مقررة ، او للعائلة او للمؤسسة السياسية . ولكن هذه المؤثرات لا تملك ، هي ايضا ، اهدافا معينة ، ولكنها مؤثرات موجودة وحقيقية ، ووجودها بحد ذاته ، وعلى هذا الشكل ، اي من غير هدف ، يعني بلبلة ذهن الولد ، خاصة وانها ، في احيان كثيرة ، لا تركن الى الاعلان عن اهدافها بشكل مباشر . وحين تفعل ذلك فانها تلجأ الى الترهيب والعقاب لتحقيق هذه الاهداف اكثر من لجوئها الى اية وسيلة اخرى . ثم ان هذه المؤثرات الخارجية تتوصل ، في معظم الحالات ، الى تحقيق اغراضها على الرغم من غموض اهدافها . اما البطل فيخضع لهذه المؤثرات في معظم الحالات ، بدافع تقبل الرضى ، او للحصول على منفعة مادية ، او بدافع المحبة لهذه المؤثرات (المحبة العائلية) ، او بدافع الخوف .

ويمكننا ان نعود الى الجداول الاربعة السابقة ونشرح ما تحمله من معان بتفصيل أكثر . ولعل ذلك يقتضي دراسة مستقلة ومستفيضة .

ثم اننا لم نتوقف عند هذا الحد في دراستنا للنصوص ، بل تعديناها الى نواح اخرى ، وهي التفتيش عن الرابط او العلاقة النفسية ــ التربوية بين نصوص القراءة وبين الاسئلة والتمارين التي تأتي في نهايات الدروس .

قمنا بذلك على أساس الافتراض ان نوع الاسئلة يمثل للولد الناشىء نوع المفاهيم والمهارات والقيم العقلية والاخلاقية التي يفترض ان يعرفها . وهكذا تصبح بالنسبة اليه انواعا من التحديات التي عليه ان يواجهها ، او الشروط او المصاعب التي عليه ان يتغلب عليها ، ليحظى بالرضى والقبول من قبل أهله ومدرسته ومجتمعه . فنظرنا في انواع الاسئلة التي تأتي في الكتب الخمسة التي اشرنا اليها ، وصنفناها على نوعين : الاول ، اسئلة تدور حول النص ، فاما ان تدور ضمن النص وترتبط به ، او تنطلق منه الى اسئلة عامة ، والثاني ، اسئلة تدور حول الصورة ، وكذلك اما ان ترتبط بها او تنطلق منها الى اشياء اخرى (انظر الجدول رقم ٣٣) .

تأتي الاسئلة عن النص في نهاية الدروس ، اي انها اختتام وتكريس لما جاء فيها . اما الاسئلة عن الصورة فتأتي عادة في مقدمة الدروس وتعتبر ممهدة لها . اما ما هي هذه المعلومات والمفاهيم في النصوص التي تتطلب الاسئلة من الولد ان

جدول رقم ٣٣

نوع الاسئلة التي تأتي في خمسة كتب قراءة في المرحلة الابتدائية

اسم الكتاب	الأسئلة حول النص			الأسئلة حول الصورة		
	متعلقة بالنص	عامة	المجموع	متعلقة بالصورة	عامة	المجموع
١ ــ حدائق القراءة النموذجية ــ السنة الاولى	٣٠٥	صفر	٣٠٥	٧٦	٧٧	١٥٣
٢ ــ الطريقة الحديثة في القراءة العربية ــ السنة الثانية	١٦٤	٢	١٦٦	٦٣	٥٥	١١٨
٣ ــ حدائق القراءة النموذجية ــ السنة الثالثة	٣٠٦	١١	٣١٧	١٠٩	٤٢	١٥١
٤ ــ حدائق القراءة النموذجية ــ السنة الرابعة	٣٧٥	صفر	٣٧٥	٧٨	٦٩	١٤٧
٥ ــ حدائق القراءة النموذجية ــ السنة الخامسة	٢٧٩	٣٩	٣١٨	٤	١٦٨	١٧٢
المجموع	١٤٢٩	٥٢	١٤٨١	٣٣٠	٤١١	٧٤١

يسترجعها (والاسئلة تكاد تكون في مجملها اسئلة استرجاعية : ١٤٢٩ سؤالا من اصل ١٤٨١ سؤالا في مجموع الكتب) ، ففي ما يأتي امثلة عنها : ما اسم القزم ؟ (ص ٤٩ في الكتاب رقم ٢ المثبت في الجدول ٢٩) ، ماذا وجد الصيادان في البركة ؟ (ص ٦١ ، رقم ٢) ، كيف ربط البائع الازهار ؟ (ص ٨٠ ، رقم ٣) ، لماذا رقص زاهي فرحا ؟ (ص ٢٠ ، رقم ٤) ، ماذا جرى للاسد ؟ (ص ١٤٨ ، رقم ٥) . أما الاسئلة التي تدور حول الصورة وتتعلق بمضمونها (٣٣٠ سؤالا من اصل ٧٤١)

فهي مثل التالية : صف هذا البيت (ص ٥٠ ، رقم ١) ، ماذا ترى في الصورة ؟ (ص ٢٦ ، رقم ٢) ، كم ولدا ترى في الصورة ؟ (ص ٧٧ ، رقم ٣) ماذا يمسك سامي بيده ؟ (ص ٩٥ ، رقم ٤) ، ماذا يفعل هؤلاء ؟ (ص ٨٢ ، رقم ٥) . هذا ما يفترض ان يتعلمه الولد !

ثم حاولنا ان نتعمق أكثر ، فاخترنا ما يقرب من ثلاثمئة كلمة اعتبرناها تمثل مفاهيم معينة ، وقسمناها الى حوالي خمسة وعشرين صنفا ، منها ما يتعلق بالعائلة ، والطبيعة والحيوانات ، والحياة البدائية ، والملبوسات ، وبقياس الزمن والمسافات ، وبالاعمال اليدوية والحرف ، وبالوطن والدولة ، وبالمدرسة والمعلم ، وبالدين ، وباللعب والالعاب ، وبالادوات والالات والمخترعات ، وبالسلوك الايجابي، وبالسلوك الخضوعي ، وبالسلوك السلبي ، وغير هذه من المفاهيم . وأحصينا توارد هذه الكلمات في كل من دروس الكتب الخمسة (وقد بلغ عدد الدروس ٢٧٤ درسا) وخلصنا الى النتيجة التي نقدمها في الجدول رقم ٣٤ .

ثم نظرنا في النصوص ثانية ، وتفحصنا الاطار العام الذي يحضن هذه الكلمات والمفاهيم ، كما اهتممنا بأن نكتشف نوع المفاهيم والمعلومات التي تصر الاسئلة في نهايات الدروس على ترسيخها في ذهن الولد . وفي ما يلي نقدم بعض النماذج عنها :

« ان المطر ينمي النبات ، والنبات يغذي الانسان والحيوان ، كما انه يغذي الينابيع بالمياه . واذا جفت الينابيع من أين نشرب يا فادي ؟ شكر فادي أمه على هذا الشرح المفيد وغير رأيه وصار يحب المطر ولا يتضجر منه ابدا » . (ص ٣٣ ، رقم ٢) .

« صفقت لي امي وقالت : حافظ على نظافة هذا الكتاب ...
« انا تلميذ نظيف لا العب بالتراب ولا اجلس على الارض . احمل دائما فوطة صغيرة بيضاء في جيبي أمسح بها يدي من وقت الى آخر ... صفق الجميع اعجابا بمنير فهو تلميذ نظيف يعرف كيف يحافظ على نظافته ونظافة ثيابه » . (ص ١٢ ، ٢٩ ، ٣٠ ، رقم ١) .

« لم تطلع الشمس ابدا ولم ترسل اشعتها الذهبية » . (ص ٣٣ رقم ١) .

« فصل الشتاء هو فصل البرودة والسهرات قرب الموقد حيث تحكي لنا جدتنا احلى القصص » . (ص ٣٣ ، رقم ١) .

« لعبتي خير اللعب ، ولها أم وأب » . ثم يأتي السؤال في نهاية هذا الدرس : « هل للعبة أم وأب ؟ » (ص ٨٨ ، رقم ١) .

« وعده والده بأن يأخذه معه في رحلة بعيدة ، حيث يصادف اكثر هذه الحيوانات ،

جدول رقم ٣٤

تكرار كلمات رئيسية في خمسة كتب قراءة للمرحلة الابتدائية

كلمات عن ما يلي أو متعلقة بها :	
الطبيعة والريف	٨٢٥
العائلة أو الحياة العائلية	٨٠٢
حيوانات أليفة داجنة	٣٤١
المؤسسة التربوية (المدرسة)	٣٣٨
مقاييس الزمن (دقيقة ، ساعة ، الخ.)	٣٣٨
أفكار ايجابية انسانية	٢٧٢
الوطن ، لبنان ، دولة	٢٥٤
أفكار سلبية عدائية عنيفة	٢٣٢
حيوانات برية متوحشة	٢١٩
أفكار ايجابية خضوعية غير فاعلة	١٩٥
أفكار ايجابية فاعلة	١٤٨
المؤسسة الحاكمة ومراتبها	١٢٠
ملبوسات	١٠٠
كلمات ثقافية عامة	٩٧
الدين والعبادة	٧٩
مخترعات تكنولوجية حديثة	٦٨
حرفة أو صنعة لا تتطلب تهيئة علمية	٦٦
أفكار سلبية اجتماعية مرذولة	٦١
أفكار بدائية خرافية وهمية	٤٨
الطعام	٤٦
نقد وعملة	٣٠
حرفة أو صنعة تتطلب تهيئة علمية	٢١
مؤسسات عمل أو مؤسسات اجتماعية	١٠
قياس المسافة	٣
المجموع	٤٧١٣

اذا هو تابع اجتهاده وحافظ على نظافته » . (ص ١١٣ ، رقم ١) .

« اجتهدت كثيرا حتى نجحت في الامتحان نجاحا باهرا . حملت دفتر العلامات وجئت به الى ابي قائلا : هذه هي النتيجة يا ابي ، فهل تذكر ما قلته لي عن الدراجة » . (ص ١١٠ ، رقم ١) .

« في فصل الشتاء يختبىء الكهول في زوايا بيوتهم وتكثر اقاصيص جدتي علينا وهي تشوي الكستناء على نار الموقد » . (ص ٣٦ ، رقم ٣) .

« ما هو اجمل الفصول يا سامي ؟ هو فصل الربيع . لماذا هو اجمل الفصول ؟ لاني احبه كثيرا » . (ص ٧٠ ، رقم ٣) .

« ما تستفيد مني يا سيدي اذا قتلتني ؟ فانا عصفورة صغيرة ولكنني متزوجة ولي ثلاثة فراخ » . (ص ٧٤ ، رقم ٣) .

« سأجلب لك عصفورة من الصيد تتسلى بها وتنتف ريشها » . (ص ٧٤ ، رقم ٣) .

« كانت عنزة زيدان ... تتباهى بشكلها الجميل على رفيقاتها اللواتي يخضعن لها رقابهن اعترافا وخضوعا » (ص ٤٠ ، رقم ٤) .

« وكانت الرعية تخشاه وتكرهه ولكنها لا تستطيع ان ترفع رأسها في وجهه » . (ص ٢٧ ، رقم ٤) .

« عندما صعدوا المنصة (أي الشهداء) ليسلموا للمشانق اعناقهم صعدت معهم افئدة اللبنانيين من كل حدب وصوب وخفقت معهم قلوب الذين يتعشقون الحرية في الدنيا كلها » . (ص ١٥٣ ، رقم ٤) .

« تراجع الى الوراء يلم شعث قواه ويهيىء منقاره (ديك) ليقضي عليه القضاء المبرم » . (ص ٢٤ ، رقم ٥) .

« فبكى الباكون وأعول المعولون ونظر الناس بعضهم الى بعض كأنما يتساءلون عن رجل رحيم او سيد كريم » . (ص ٣١ ، رقم ٥) .

« وما برحت الشجرة كذلك في لبنان الذي يحرص على تقاليده ويتمسك بماضيه » . (ص ٤١ ، رقم ٥) .

« في وجه ابي سليم انف اعقف كمنقار النسر ، اعده للشتاء كالمظلة يتقي به المطر ، ويمنعه من بل شاربيه » (ص ٧٣ ، رقم ٥) .

« وظلت هكذا شهورا وسنين حتى نحل جسمها وبراها السقم وعميت عيناها من كثر سكب الدموع » . (ص ٩٣ ، رقم ٥) .

« كيف لا والمعركة في ذروتها كانت اشد هولا من اساطير معارك الجن وتخرصات جوامح الخيال » (ص ١٦٦ ، رقم ٥) .

« ومزية لبنان الثانية ان العربي الذي يؤمه يشعر انه لا يزال في بلده ، فاللغة والعادات عربية لا تتغير » (ص ١١٤ ، رقم ٥) .

« ايها الغبي ! أما تعلمت ان ترى بعينيك وتمسك بيديك ؟ » (ص ١٠٤ ، رقم ٥) .

ثم لنتذكر : ان هذه الكتب قد اختارتها الوزارة على انها من بين احسن الكتب الموجودة في لبنان ، وطلبت من المدارس اعتمادها ، بعد حصول تخفيضات في اسعارها . كيف تكون حال الكتب الباقية ؟

هـ ـ خلاصة

تبين لنا ، من الجهود التي تقوم بها الوزارة ، ان الدولة قادرة على التأثير في نوع الكتاب المعتمد في المدارس في حدود معينة . وعلى هذا فان دورها وما يطلب منها هو ان يكون أكثر فعّالية وايجابية ، تماما كما هي الحال بالنسبة الى ما يطلب منها في النواحي الاخرى من النظام التربوي . ونلاحظ ، من دراستنا للكتب ، كيف يتم التكامل بين المنهاج وبين الكتاب المدرسي ، ونعتقد ان هذا التكامل سيكون أكثر وثوقا في الحلقات الاخرى من النظام التربوي التي سنتناولها في الفصول التالية من هذه الدراسة ، كطرائق التدريس وأنظمة الامتحانات . وبتوضيح هذا التكامل بين جميع الحلقات ستتوفر لنا ، في النهاية ، صورة واضحة عن نوع السية التربوية التي ينشأ شباب لبنان بين أرجائها .

الفصل الخامس

طرائق التدريس وأدواته

بعد دراستنا للاهداف التربوية ، والمناهج الـدراسية ، والكتب المدرسية في الفصول السابقة ، نأتي في هذا الفصـل الى قلب العملية التربوية ـ اي عمليـة التدريس ذاتها . وسنبدأ معالجتنا هذا الموضوع بشرح الطريقة التي اتبعناهـا في اختيار العينة الدراسية ، اي المدارس التي قمنا بزيارتها . ثم سنتناول ، في الاقسام التالية ، ثلاثة مناح مترابطة في ما بينها ، ومتصلة بطرق التعليم ، وهي التجهيزات المدرسية وادوات التعليم ، ثم مؤهلات المعلمين وكفاءاتهم ، واخيرا طرائق التدريس ذاتها . وسنشرح ، في هذا القسم الاخير ، الطريقة التي اتبعناها في اختيار الحصص الدراسية في المدارس الواقعة في العينة ، كما سنشرح ، باسهاب ، الطريقة التي استخدمناها في تحليل ما يجري في غرف الصفوف ، والمعايـير التي اعتمدناهـا في تقييمنا لما يجري في هذه الصفوف .

أ ـ العينة الدراسية

استنادا الى سجلات وزارة التربية ، تبين لنا ان مجموع المدارس التي تحتفظ الوزارة بسجلات لها كان ، عام ١٩٧٢ ـ ١٩٧٣ ، ٢٦٠٤ مـدارس . فقررنا ان نستخلص من هذا المجموع عينتين ، الاولى نسميها هنا العينة الكبرى ، ونعتمدها لاستخلاص المعلوما تالاحصائية الاساسية من سجلات الوزارة ، والثانية نسميها العينة الصغرى ، وهي مستخلصة من الاولى ، وتمثل المدارس التي قررنا زيارتها للتعرف الى اوضاعها والى طرائق التدريس المتبعة فيها . وقد اتبعنا ، في اختيارنا العينتين ، الخطوات التالية :

١ ـ العينة الكبرى

الخطوة الاولى : قسمنا مجموع المـدارس الى فئتين : المـدارس الرسمية والمدارس الخاصة ، فحصلت لنا في الفئة الاولى ١٢٧٧ وفي الثانية ١٣٢٧ مدرسة . ثم قسمنا هذه المدارس على طبقتين اضافيتين : عدد التلاميذ والمحافظة ، فحصلت لنا النتائج المعطاة في الجدول رقم ٣٥ .

جدول رقم ٣٥

توزيع كامل المدارس في لبنان حسب النوع وعدد التلاميذ والمحافظة

عدد التلاميذ	المدارس الرسمية						المدارس الخاصة						المجموع العام
	بيروت	جبل لبنان	لبنان الشمالي	لبنان الجنوبي	البقاع	المجموع	بيروت	جبل لبنان	لبنان الشمالي	لبنان الجنوبي	البقاع	المجموع	
٣٥ — وما دون	—	٦٤	٤٣	٤٦	٣٠	١٨٣	١٢	٤٤	٢٧	٥	١٢	١٠٠	٢٨٣
٣٦ — ٧٥	—	٥٧	٤٣	٦٨	٤٠	٢٠٨	٧	٤٨	٢٦	١٥	١٦	١١٢	٣٢٠
٧٦ — ١٠٥	—	٢٠	٣٥	١٥	١٧	٨٧	٣	٤٠	٢٠	٢	١٧	٨٢	١٦٩
١٠٦ — ٢١٠	٧	٧٥	٧٣	٧٤	٤٧	٢٧٦	٦٠	١٣٠	٤٤	١٧	٣٩	٢٩٠	٥٦٦
٢١١ — ٤٠٠	٢٣	٧٤	٩٣	٩٣	٥٩	٣٤٢	٨٠	١٩٤	٤٥	٢٦	٥٦	٤٠١	٧٤٣
٤٠١ — ٦٠٠	١١	٣٠	٣٦	٣٤	١٥	١٢٦	٣٧	٩٦	١٩	١٣	١٩	١٨٤	٣١٠
٦٠١ — ١٠٠٠	٨	٢٠	١١	١٢	٢	٥٣	٢٧	٥٦	١٦	١	١٠	١١٠	١٦٣
١٠٠١ — وما فوق	١	—	—	١	—	٢	١٥	٢٦	٦	١	—	٤٨	٥٠
المجموع	٥٠	٣٤٠	٣٣٤	٣٤٣	٢١٠	١٢٧٧	٢٤١	٦٣٤	٢٠٣	٨٠	١٦٩	١٣٢٧	٢٦٠٤

الخطوة الثانية : اعطينا كلا من المدارس الواقعة في الجدول ٣٥ رقما معينا ، ثم اخترنا ، بالطريقة العشوائية ، مدرسة واحدة من كل ٢٦ مدرسة ، على اساس ان تتوافر لنا عينة تبلغ حوالي المئة من المجموع . فكانت النتيجة اننا حصلنا على ٩٠ مدرسة وليس على مئة . وتبين لنا ان سبب ذلك يرجع الى ان عدد التلاميذ ، في بعض المدارس ، كان اقل من ٢٦ ، ولهذا لم تصبها العينة . فعدنا وجمعنا هذه المدارس التي لم تصبها العينة على اساس عدد التلاميذ فقط ، من دون اخذ العاملين الاخرين في الاعتبار ، وهما نوع المدرسة وموقعها الجغرافي . فحصلت لدينا تسع مدارس اضافية ، وبهذا تم لنا الحصول على عينة تبلغ ٩٩ مدرسة ، تمثل جميع المدارس التي تحتفظ الوزارة بسجلات لها .

٢ ــ العينة الصغرى

تبين لنا انه لن يكون باستطاعتنا زيارة الـ ٩٩ مدرسة بكاملها ، وزيارة كل حصة دراسية في كل صف من كل مرحلة ، وفي مختلف المناطق التي تقع فيها هذه المدارس. فقررنا ما يلي : حيث انه تم لنا الحصول على عينة عشوائية من المدارس ، مقسمة بالنسبة الى نوعها وموقعها وعدد تلاميذها ، وحيث انه يمكننا العودة الى هذه العينة عند الضرورة ، واستعمال المعلومات المتوافرة عنها في سجلات الوزارة ، قررنا ان نختار عينة صغيرة من هذه العينة الكبرى . وقد فعلنا ذلك كما يلي :

الخطوة الاولى : اعددنا قائمة باسماء المدارس التي وردت في العينة الكبرى ، ثم عدنا الى ملفات وزارة التربية واستحصلنا على نسخة من الاستمارة المدرسية لكل منها ، لعام ١٩٧٢ ــ ١٩٧٣ (وهذه الاستمارة تملأها المدارس وترسلها الى الوزارة) ، ونقلنا من الاستمارات المعلومات الاساسية عن كل مدرسة ، كنوعها ، ومراحل التدريس فيها ، واللغة الاجنبية الرئيسية المعتمدة ، وعدد تلاميذها ، وموقعها ، وغير ذلك من المعلومات .

الخطوة الثانية : على اساس القائمة المعدة في الخطوة الاولى ، قررنا اختيار حوالي ثلث عدد المدارس في العينة الكبرى (بالطريقة القصدية وليس العشوائية) ، محاولين ان تأتي العينة الصغرى شاملة لمختلف التنوعات الواردة في العينة الكبرى، فحصلت لدينا بهذه الطريقة ٣٣ مدرسة ، تمثل العينة الدراسية الصغرى .

الخطوة الثالثة : استحصلنا على رسالة تعريف من المركز التربوي للبحوث والانماء ، المشرف على هذه الدراسة ، وقمنا بزيارة المدارس الواقعة في العينة الصغرى ، وتحدثنا مع المسؤولين عنها ، واوضحنا لهم اهداف الدراسة . ولكننا فوجئنا بعدد من المدارس الخاصة يعتذر عن استقبالنا ويرفض السماح لنا بزيارة الصفوف . ولما لم يكن باستطاعتنا تغيير هذا الموقف ، وبعد محاولات عديدة ،

قررنا استبدال هذه المدارس بمدارس اخرى من العينة الكبرى ، تكون مشابهة لها قدر المستطاع . وكان اقدامنا على هذا الاجراء مقرونا بالاسف ، لانه غيَّر ، الى حد ما ، نوع المطابقة بين خصائص المدارس الواقعة في العينة الصغرى والعينة الكبرى .

الخطوة الرابعة : في اثناء قيامنا بزيارات المدارس ، وقعت حوادث في منطقة الجنوب ، جعلت زياراتنا لجميع مدارس العينة في هذه المنطقة أمرا متعذرا . فواجهتنا ، للمرة الثانية ، حالة دفعتنا لادخال تعديلات على العينة الدراسية الصغرى . ولما لم يكن في امكاننا الاستعاضة عن المدارس في الجنوب بمدارس اخرى من المنطقة ذاتها ، فقد قمنا باضافة ثلاث مدارس ثانوية رسمية للعينة الصغرى ، فارتفع عدد هذه من مدرستين الى خمس مدارس ، وذلك لشعورنا بأهمية المرحلة الثانوية ، وبأن العدد القليل من المدارس الثانوية الرسمية ، الذي جاء في العينة الصغرى ، لن يمكننا من استنتاج خلاصات مهمة عن هذه المرحلة من التعليم ، خاصة وان عدد المدارس الثانوية الخاصة ، في العينة الصغرى ، كان سبعة ، مقابل مدرستين ثانويتين رسميتين .

لهذا ، من المهم جدا ان ينتبه القارىء لهذه التعديلات المدخلة على العينة الصغرى ، وان يحفظها في البال ، عند مراجعة النتائج التي سنقدمها في الاقسام التالية من هذا الفصل . فبالرغم من ان العينة الصغرى بكاملها ، في ما عدا المدارس الثانوية الرسمية الثلاث التي اضفناها فيما بعد ، مأخوذة من عينة كبرى اختيرت بالطريقة العشوائية ، فان العينة الصغرى هي عينة عقلانية وليست عشوائية . وقد شملت هذه العينة ، في النهاية ، ٣٦ مدرسة مقسمة بالتساوي بين ١٨ مدرسة رسمية و ١٨ مدرسة خاصة ، نقدمها في الجدول التالي رقم ٣٦ ، ونقابلها مع العينة العشوائية الكبرى ، مصنفة حسب النوع والمرحلة والمحافظة .

ب ــ التجهيزات المدرسية وأدوات التدريس

السؤال الذي نجيب عنه ، هنا ، هو : ما هي التجهيزات والادوات المتوافرة في المدارس لتسهيل عملية التعليم ، وما هي خصائص المناخ العلمي العام ، الذي ينشأ التلاميذ في رحابه ؟

ان التجهيزات والادوات التي تهمنا هنا تشمل التجهيزات الرياضية والطبية والصحية ، وكذلك المكتبات والمختبرات ووسائل التعليم السمعية ــ البصرية .

جدول رقم ٣٦

العينتان الكبرى والصغرى مصنفتان حسب النوع والمرحلة والمحافظة

المحافظة	المدارس الرسمية				المدارس الخاصة				المجموع العام
	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المجموع	
العينة الكبرى									
محافظة بيروت	—	—	١	١	٥	١	٤	١٠	١١
محافظة جبل لبنان	٧	٦	٢	١٥	١٢	٣	١١	٢٦	٤١
محافظة لبنان الشمالي	٧	٥	١	١٣	٥	١	٢	٨	٢١
محافظة لبنان الجنوبي	٦	٣	—	٩	٣	—	—	٣	١٢
محافظة البقاع	٧	٣	—	١٠	٢	٢	—	٤	١٤
المجموع	٢٧	١٧	٤	٤٨	٢٧	٦	١٨	٥١	٩٩
العينة الصغرى									
محافظة بيروت	—	—	٢	٢	٢	—	٢	٤	٦
محافظة جبل لبنان	٢	٢	٢	٦	٣	١	٤	٨	١٤
محافظة لبنان الشمالي	١	٣	١	٥	١	١	١	٣	٨
محافظة لبنان الجنوبي	١	١	—	٢	١	—	—	١	٣
محافظة البقاع	١	٢	—	٣	١	١	—	٢	٥
المجموع	٥	٨	٥	١٨	٨	٣	٧	١٨	٣٦

وقد قمنا ، عند زياراتنا للمدارس الواقعة في العينة الصغرى ، بالطلب من مديري هذه المدارس املاء استمارات خاصة تحوي اسئلة عن هـذه الامور ، كما صرفنا بعض الوقت للاطلاع ، شخصيا ، على وضع المدارس والتجهيزات المتوافرة فيها ، والتأكيد من صحة المعلومات المعطاة لنا .

في الجدول رقم ٣٧ ، نقدم نتائـج استقصاءاتنـا عن التجهيزات الـرياضية والصحية . وقد قسمنا المدارس الى ثلاث طبقات : بالنسبة الى نوعهـا (رسمي او خاص) ، وبالنسبة الى مستواها (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) ، وبالنسبة الى موقعها الجغرافي (مدينة ، ضاحية ، ريف) . ونظرنا في موقعها ـ اي في ما اذا كانت تقع على الطريق العام ، بحيث يكثر الضجيج ، أو بين المساكن والعمارات التجارية، فلا تنال من الفسحة ما يكفي ، وعلى العكس من ذلك اذا كانت تقع في منطقة خاصة بها ، بين الاشجار وبعيدا عن الضوضاء . كما نظرنا في الملاعب المتوافرة فيها ، وفي ما اذا كانت من النوع المسقوف او غير المسقوف ، فيتمكن التلاميذ من مزاولة بعض الالعاب الرياضية في مواسم الشتاء ، وثم نظرنا في التجهيزات الرياضية وما هـو متوافر منها ، وفي التجهيزات الطبية واذا كان هناك مستوصف خاص بالمدرسة أو اذا كان طبيب ما يقوم بزيارتها بشكـل دوري او غير دوري ، ونظرنـا في وجود المراحيض وملاءمتها ، ثم في وجود وسائل التدفئة ونوعها .

يتبين ، من الجدول ٣٧ ، ان المدارس الخاصة تمتاز عن المـدارس الرسمية بشكل ظاهر ، لجهة وجودها في مواقع ملائمة . كما نلاحظ ان المدارس الرسميـة المتوسطة ، الموجودة في المدن ، هي ، بشكل خاص ، في مواقع غـير ملائمة . اما المدارس الموجودة خارج المدن ، في الضواحي وفي الريف ، فهي في مواقع افضل من مواقع مدارس المدن ، سواء أكانت هذه المدارس رسمية أم خاصة .

أما لجهة الملاعب ، فنلاحظ ان المدارس الخاصة تمتاز عن المدارس الرسمية ، هنا ايضا ، خاصة بالنسبة الى وجود ملاعب مسقوفة . كما ان مدرستين فقط من المدارس الرسمية ، ومدرسة واحدة فقط من المدارس الخاصة ، لا تضم اية ملاعب ، من اي نوع كان .

ثم ان نظرة الى انواع التجهيزات الرياضية ترينا ان ما يكثر منها هو من الانواع التي لا تتطلب ملاعب فسيحة ، ككرة الطاولة والتمارين البدنية . اما الانواع التي تتطلب مساحات فسيحة ، كملاعب كرة القدم ، فهي اقل انتشارا ، برغم ان كـرة القدم يمكن اعتبارها الرياضة الوطنية الاولى في لبنان . ونلاحظ ان ملاعب الكـرة الطائرة متوافرة اكثر من ملاعب كرة السلة او كرة المضرب .

جدول رقم ٣٧

التجهيزات الرياضية والصحية المتوافرة في المدارس حسب الموقع والمستوى والنوع

الموقع والمستوى والنوع		عدد المدارس	موقع الدرسة: جيد	موقع الدرسة: ملائم	موقع الدرسة: غير ملائم	الملاعب: غير موجودة	الملاعب: موجودة، مسقوفة	الملاعب: موجودة، غير مسقوفة	تجهيزات رياضية: غير موجودة	تجهيزات رياضية: موجودة	تجهيزات رياضية: كرة مضرب	تجهيزات رياضية: كرة طاولة	تجهيزات رياضية: كرة قدم	تجهيزات رياضية: كرة سلة	تجهيزات رياضية: كرة طائرة	تجهيزات رياضية: تمارين بدنية	تجهيزات رياضية: العاب قوى	تجهيزات رياضية: مسبح	تجهيزات رياضية: غير ذلك	تجهيزات طبية: مستوصف	تجهيزات طبية: ممرضة خاصة	تجهيزات طبية: زيارات طبية دورية	تجهيزات طبية: زيارات طبية غير دورية	مراحيض: غير ملائم	مراحيض: ملائم	مراحيض: جيد	وسائل تدفئة: غير موجودة	وسائل تدفئة: موجودة	وسائل تدفئة: مركزية	وسائل تدفئة: غير مركزية
رسمي	مدينة فاخرة	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
ثانوي	مدينة	٥	١	٣	١	١	٣	١	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣
متوسط	فاخرة	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	ريف	٢	١	٢	١	١	٢	١	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢
	الجموع	١٨	٣	٧	٣	٣	٧	٣	٣	٧	٣	٧	٣	٧	٣	٧	٣	٧	٣	٧	٣	٧	٣	٧	٣	٧	٣	٧	٣	٧
ابتدائي	مدينة	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	فاخرة	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	ريف	٣	١	٢	١	١	٢	١	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢
	الجموع	٨	٢	٤	٢	٢	٤	٢	٢	٤	٢	٤	٢	٤	٢	٤	٢	٤	٢	٤	٢	٤	٢	٤	٢	٤	٢	٤	٢	٤
الجموع		٢٦	٥	١١	٤	٢	١١	٤	٤	١١	٤	١١	٤	١١	٤	١١	٤	١١	٤	١١	٤	١١	٤	١١	٤	١١	٤	١١	٤	١١
خاص	مدينة فاخرة	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
ثانوي	مدينة	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	فاخرة	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	ريف	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	الجموع	٥	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
متوسط	مدينة	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	فاخرة	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	ريف	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	الجموع	٥	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
ابتدائي	مدينة	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	فاخرة	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	ريف	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	الجموع	٥	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
الجموع		١٨	٤	٦	٤	٤	٦	٤	٤	٦	٤	٦	٤	٦	٤	٦	٤	٦	٤	٦	٤	٦	٤	٦	٤	٦	٤	٦	٤	٦
الجموع العام		٤٤	٩	١٧	٨	٦	١٧	٧	٧	١٧	٧	١٧	٧	١٧	٧	١٧	٧	١٧	٧	١٧	٧	١٧	٧	١٧	٧	١٧	٧	١٧	٧	١٧

أما التجهيزات الطبية فهي متوافرة في المدارس الخاصة بشكل يفوق ، الى حد كبير ، ما هو متوافر منها في المدارس الرسمية . فالمستوصفات الطبية موجودة في ثماني مدارس خاصة من اصل ثماني عشرة مدرسة . غير ان نظرة حذرة تكشف لنا ان نصف هذه المستوصفات ، اي اربعة من اصل ثمانية ، لا يضم ممرضة خاصة ، مما يعني انها عبارة عن غرف يوجد فيها بعض العلاجات الطبية العادية ، وان هذه الغرف تستعمل لاغراض اخرى في الوقت ذاته . بالاضافة الى وجود المستوصفات ، فقد اشار عدد من مديري المدارس الخاصة الى ان طبيبا يقوم بزيارة المدرسة بشكل دوري . بالمقابل ، فان عددا قليلا من المستوصفات متوافر في المدارس الرسمية (٤ من أصل ١٨) ، كما ان معظم مديري المدارس الرسمية اشار الى ان زيارة الطبيب للمدرسة تجري بشكل غير دوري (١٠ من اصل ١٨) ، وقد تكون هذه الزيارات مرة في السنة .

الناحية الوحيدة التي يبدو ان المدارس الرسمية تبلغ فيها مستوى تجهيزات المدارس الخاصة ، او تفوقها ، هي توافر وسائل التدفئة او المراحيض . فهذه ، في المدارس الخاصة ، أدنى نوعا مما هي عليه في المدارس الرسمية . كما ان مدرستين رسميتين ، واحدة ثانوية والاخرى متوسطة ، كلتاهما في المدينة ، تحويان مراكز تدفئة مركزية ، بينما وسائل التدفئة المركزية غير متوافرة في اي من المدارس الخاصة . أما في الريف فجميع المدارس الرسمية والخاصة تملك وسائل تدفئة ، من النوع غير المركزي .

الى جانب التجهيزات الرياضية والصحية تحتل التجهيزات والوسائل التعليمية مكانا هاما في خلق الاطار التربوي العام ، الذي من شأنه ان يسهل عملية التعلم ، او يجعل ذلك امرا صعبا . في الجدول رقم ٣٨ نقدم النتائج التي تجمعت لدينا ، لجهة توافر هذه التجهيزات في العينة الصغرى من المدارس .

ان ضآلة التجهيزات العلمية ، في كلا نوعي المدارس الرسمية والخاصة ، أمر واضح في الجدول . فمن أصل ٣٦ مدرسة ، نجد عشرين منها تملك مكتبة ، وسبعا من هذه المكتبات يمكن اعتبارها مقبولة — (اي ان المكتبة موجودة في غرفة مستقلة ، وهناك مقاعد خاصة للمطالعة ، وعدد الكتب فيها يبلغ بين الـ ٢٠٠ والـ ٥٠٠ كتاب)، بينما نجد اثني عشرة من هذه المكتبات ، هي من النوع المتدني (اي انها موجودة في غرف تستعمل لاغراض اخرى ، وان عدد الكتب فيها اقل من ٢٠٠ كتاب) ، ومكتبة واحدة من النوع الجيد . كما يبدو ان أوضاع المختبرات أسوأ من أوضاع المكتبات . فهناك ١٦ مدرسة من اصل ٣٦ تضم مختبرات من اي نوع ، وهذه

جدول رقم ٣٨

التجهيزات والوسائل التعليمية المتوافرة في المدارس حسب الموقع والمستوى والنوع

الموقع والمستوى والنوع		عدد المدارس	مختبر				مكتبة					وسائل سمعية ـ بصرية											لوحات حائط		قاعة اجتماعات عامة، موجودة	قاعة معلمين، موجودة
			موجود	غير موجود	مقبول	متدن	موجودة	غير موجودة	مقبولة	جيدة	متنقلة	موجودة	غير موجودة	آلة عرض الفلم	آلة عرض شرائح	شاشة عرض	أقلام تعليمية أو ثقافية	شرائح	فونوغراف	أسطوانات	آلة تسجيل	مسؤول فني خاص	للطلاب، موجودة	للإدارة والمعلمين، موجودة		
رسمي	ثانوي مدينة	٤	٤	—	٢	٢	٣	١	٢	—	١	٢	٢	١	١	١	—	١	٢	٣	٢	—	٣	٢	٣	٣
	ثانوي ضاحية	١	١	—	—	—	١	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	ثانوي ريف	١	١	—	١	—	١	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	متوسط مدينة	٥	٣	٢	٢	٢	٤	١	٣	—	٣	٣	٢	—	—	١	١	١	٢	٢	٢	—	٢	٣	١	٢
	متوسط ضاحية	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	متوسط ريف	٣	١	٢	٢	١	٢	—	١	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	٢
	ابتدائي مدينة	١	—	١	—	—	—	١	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	١
	ابتدائي ضاحية	١	—	١	—	—	—	١	—	—	١	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	١	١
	ابتدائي ريف	٣	—	٣	—	—	—	٣	—	—	١	٣	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	٢
	المجموع	١٨	٨	١٠	٣	٥	١١	٧	٥	—	٦	١٤	٤	١	١	١	١	٢	٣	٤	٤	—	٨	١١	٣	١٤
خاص	ثانوي مدينة	٣	٣	—	١	٢	٣	—	٢	١	٢	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٣	٣	٢	٣
	ثانوي ضاحية	٣	٣	—	١	٢	—	٣	—	—	—	١	٢	١	١	١	—	١	٢	٢	٢	—	٣	٢	٢	٣
	ثانوي ريف	١	١	—	—	١	١	—	—	—	—	—	١	١	١	١	—	١	١	١	١	—	١	—	١	١
	متوسط مدينة	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	متوسط ضاحية	١	١	—	١	—	١	—	—	—	١	١	—	—	—	—	—	—	١	١	١	—	—	—	١	١
	متوسط ريف	٢	—	٢	—	—	١	١	—	—	١	١	—	—	١	—	—	—	١	١	١	—	—	—	١	١
	ابتدائي مدينة	٥	—	٥	—	—	٢	٣	١	—	١	٢	١	—	—	—	—	—	—	١	١	—	٢	٣	١	٢
	ابتدائي ضاحية	١	—	١	—	—	—	١	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	ابتدائي ريف	٢	—	٢	—	—	١	١	—	—	١	١	—	—	١	—	—	—	١	١	١	—	—	—	١	١
	المجموع	١٨	٨	١٠	٣	٥	٩	٩	٢	١	٦	٩	٩	٣	٥	٤	٣	٦	٧	٨	٩	١	٩	١١	٩	١٢
المجموع العام		٣٦	١٦	٢٠	٦	١٠	٢٠	١٦	٧	١	١٢	١٣	٢٣	٤	٦	٥	٤	٨	١٠	١٢	١٣	١	٢١	٢٢	١٢	٢٦

جميعها موجودة في المدارس المتوسطة او الثانوية ، كما ان أيا من المدارس الابتدائية ، الرسمية او الخاصة ، لا يضم مختبرا . كما نجد ان ستة فقط من المختبرات هي من النوع المقبول ، بينما المتبقي ، اي عشرة ، من النوع المتدني ، وهذه عبارة عن غرفة واحدة ، تستعمل كمختبر لمختلف الدروس الكيميائية والفيزيائية والطبيعية ، وتحتوي بضعة قناني وادوات مختبرية بسيطة .

وما يقال عن المكتبات والمختبرات يقال ايضا ، وبصورة اقسى ، عن الوسائل السمعية ــ البصرية . فأربع مدارس فقط ، من المدارس الثماني عشرة ، تحوي أيا من هذه الوسائل ، اثنان منها ثانويتان والاخريان متوسطتان . اما المدارس الخاصة فتسع منها ، من أصل ١٨ ، تحوي مثل هذه الوسائل ، بعضها مدارس ثانوية وبعضها الاخر متوسط او ابتدائي . ولكننا نلاحظ ، من الجدول رقم ٣٨ ، ان هذه الوسائل هي سمعية في معظم الحالات ، الفونوغرافات والاسطوانات ، وقليل منها بصري . وليس من المستبعد ان يكون بعضها ملك خاص لمدير المدرسة او احد اساتذتها ، وان استعمالها يقتصر على المناسبات العامة والحفلات . ونتأكد من هذا عندما نلاحظ ان مدرسة واحدة فقط ، من المدارس الـ ٣٦ ، صرحت أن هناك مسؤولا فنيا يتولى الاشراف على الوسائل السمعية ــ البصرية ، الى جانب مسؤولياته الاخرى .

الى جانب ذلك نجد ان بعض التجهيزات الاخرى ، المفترض وجودها في البناء المدرسي ، والتي من شأنها تسهيل اللقاء والمشاركة بين التلاميذ ، غير متوافرة في كثير من المدارس . فمن مجموع المدارس الرسمية الثماني عشرة نجد ثلاثا فقط تضم قاعات للاجتماعات العامة ، بينما نجد تسعا من المدارس الخاصة يتوافر فيها مثل هذه القاعات . ومع ان الجدول رقم ٣٨ لا يعطي معلومات عن نوع هذه القاعات ، فقد وجدنا اكثرها من النوع العادي ، ولا يختلف كثيرا عن بقية غرف التدريس ، الا من ناحية المساحة . وفي بعض الحالات وجدنا ان هذه القاعات ذاتها تستعمل للتدريس ، عندما تدعو الحاجة . بالمقابل ، فان لوحات الحائط للطلاب متوافرة خاصة في المدارس الثانوية ، وكذلك لوحات المعلمين .

نشير هنا الى الدراسة التي صدرت عن مصلحة النشاطات الاقليمية في وزارة التصميم العام ، بعنوان « التجهيزات المدرسية في المدارس الخاصة ، لعام ١٩٦٣ ــ ١٩٦٤ » . وقد شملت هذه الدراسة اوضاع ١٠٦٥ مدرسة من اصل ١١٧٧ مدرسة خاصة ، في المحافظات الاربع ، باستثناء بيروت ، وأحصت التجهيزات المتوافرة في هذه المدارس وقدمت تفصيلات عنها ، جاءت في بعض الحالات اكثر شمولا مما تمكن لنا الحصول عليه في دراستنا . وبرغم ان عشر سنوات قد مضت على دراسة وزارة التصميم ، وبرغم انها اقتصرت على المدارس الخاصة خارج محافظة بيروت،

فمن المفيد مراجعة اهم المعلومات التي قدمتها . ونلخص هذه في الجدول رقم ٣٩ :

من غير الجائز ان نقابل بين النتائج التي اوردناها في الجداول المستخلصة من دراستنا العينية وبين نتائج وزارة التصميم العام ، المدرجة في الجدول رقم ٣٩ . وليس ذلك بسبب الفارق الزمني وحسب ، وانما لان الدراستين لا تعتمدان المعايير ذاتها ، في الحكم على نوعية التجهيزات ، وكذلك لان دراسة وزارة التصميم شملت المدارس الخاصة فقط (باستثناء بيروت) ، بينما شملت دراستنا عينة من المدارس من النوعين الرسمي والخاص ، ومن بينها مدارس في بيروت . ولكن ، بالرغم من ذلك ، نجد ان دراسة وزارة التصميم تؤكد الصورة التي توصلنا اليها في دراستنا ، وتضيف اليها ابعادا اخرى . نلاحظ ، مثلا ، في دراسة وزارة التصميم ، ان اقل من ثلث المباني التي تستعمل كمدارس ابتدائية بنيت لغرض التعليم ، والباقي ، اي اكثر من الثلثين ، كان بناء عاديا . كما نلاحظ ان الوضع ، على المستوى التكميلي ، افضل من ذلك ، ولكنه على المستوى الثانوي وضع سيء جدا . وكذلك لجهة اتساع البناء، نجد ان نصف المباني المستعملة كمدارس ابتدائية ضيقة ، وان حوالي ٣٧٪ من المدارس التكميلية و ٦٢٪ من المدارس الثانوية هي كذلك ضيقة . اما الصورة التي نستخلصها عن الرعاية الصحية وعن وجود التجهيزات الرياضية ، فتبدو في المدارس الابتدائية اسوأ بكثير مما استنتجنا في دراستنا العينية ، ولكنها مشابهة لها في المدارس المتوسطة والثانوية . وينطبق الشيء ذاته على وجود الادوات الرياضية . كما تعكس دراسة وزارة التصميم الصورة القاتمة ذاتها ، التي خرجت بها دراستنا، لجهة وجود المختبرات ونوعيتها ، وهي ان هذه المختبرات غير موجودة في المدارس الابتدائية ، وان ما هو متوافر منها ، في المدارس المتوسطة والثانوية ، هو في معظم الحالات « غير كاف » أي ، كما استنتجنا من دراستنا انها من النوع « المتدني » . وهناك ايضا اتفاق بين نتائج وزارة التصميم ونتائج دراستنا ، لجهة وجود المكتبات ونوعيتها ، حيث تبين افتقار اكثر المدارس الابتدائية للمكتبات ، كما تبين ان ما هو موجود منها في المدارس المتوسطة هو من النوع « غير الكافي » . ويبدو وضع المكتبات في المدارس الثانوية افضل ، نوعا ما ، من وضعها في بقية المدارس . ولعل الناحية الوحيدة المشرقة ، في دراسة وزارة التصميم ، هي المتعلقة بالمقاعد والالواح ، حيث كان عدد كبير منها ، خاصة على المستويين المتوسط والثانوي ، من النوع الجيد .

نستطيع ان ندقق في المعلومات الملخصة في الجدول رقم ٣٩ بتمعن اكثر ، فنقابل انواع التجهيزات المتوافرة في المدارس الابتدائية المجانية ، التابعة لجمعيات خيرية، مع ما هو تابع منها لافراد او ما هو منها غير مجاني . اننا نلاحظ ، مثلا ، ان تجهيزات المدارس الابتدائية غير المجانية افضل بكثير من تجهيزات المدارس المجانية، كما نلاحظ ان التجهيزات المتوافرة في المدارس الابتدائية ، التابعة لافراد ، افضل مما

جدول رقم ٣٩

التجهيزات المدرسية في المدارس الخاصة (باستثناء بيروت) لعام ١٩٦٣ — ١٩٦٤ *

	مدارس ابتدائية								مدارس تكميلية		مدارس ثانوية		مجموع المدارس	
	مجانية تابعة لجمعيات		مجانية تابعة لأفراد		غير مجانة		المجموع							
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
نوع البناء														
مدرسي	٢٠٠	٣٤٫٢	٤١	٢٤٫٧	٢٠	٣٨٫٥	٢٦١	٣٢٫٥	٩٤	٦٠٫٧	٨٦	٨٠٫٤	٤٤١	٤١٫٤
عادي	٣٨٥	٥٦٫٨	١٢٥	٧٥٫٣	٣٢	٦١٫٥	٥٤٢	٦٧٫٥	٦١	٣٩٫٣	٢١	١٩٫٦	٦٢٤	٥٨٫٦
اتساع البناء														
واسع	٢٠٢	٣٤٫٥	٤٣	٢٦٫٠	٢٣	٤٤٫٢	٢٦٨	٣٣٫٤	٧١	٤٥٫٨	٦٧	٦٢٫٦	٤٠٦	٣٨٫١
ضيق	٣٨٣	٦٥٫٥	١٢٣	٧٤٫٠	٢٩	٥٥٫٨	٥٣٥	٦٦٫٦	٨٤	٥٤٫٢	٤٠	٣٧٫٤	٦٥٩	٦١٫٩
الرعاية الصحية														
معدومة	٣١٦	٥٤٫١	٥٩	٣٥٫٣	١٨	٣٤٫٦	٣٩٣	٤٨٫٩	٢٩	١٨٫٧	٦	٥٫٦	٤٢٨	٤٠٫١
عشوائية	٢١١	٣٦٫١	٩٣	٥٥٫٧	٢٠	٣٨٫٥	٣٢٤	٤٠٫٦	٧٨	٥٠٫٣	٣٤	٢١٫٨	٤٣٦	٤١٫٠
منظمة	٥٧	٩٫٨	١٥	٩٠٫	١٤	٢٦٫٩	٨٦	١٠٫٥	٤٨	٣١٫٠	٦٧	٦٢٫٦	٢٠١	١٨٫٩
الادوات الرياضية														
معدومة	٤٦٥	٧٩٫٥	١٩١	٥٤٫٨	٣٢	٦١٫٥	٥٨٨	٧٣٫٢	٣٦	٢٣٫٢	٣	٢٫٨	٦٢٧	٥٨٫٩
غير كافية	٩٧	١٦٫٦	٥٩	٣٥٫٥	١٦	٣٠٫٨	١٧٢	٢٠٫٤	٧٩	٥١٫٠	٤٢	٣٩٫٣	٢٩٣	٢٧٫٥
كافية	٢٣	٣٫٩	١٦	٩٫٧	٤	٧٫٧	٤٣	٦٫٤	٤٠	٢٥٫٨	٦٢	٥٧٫٩	١٤٥	١٣٫٦
المقاعد														
جيدة	١٥٥	٢٦٫٥	٥٣	٣٢٫٠	٣٧	٧١٫١	٢٤٥	٣٠٫٥	٩٨	٦٣٫٢	٧٣	٦٨٫٣	٤١٦	٣٩٫١
وسط	٢٢٦	٣٨٫٦	٦٨	٤١٫٠	١١	٢١٫١	٣٠٥	٣٨٫٠	٤٦	٢٩٫٧	٢٨	٢٦٫١	٣٧٩	٣٥٫٦
عاطلة	٢٠٤	٣٤٫٩	٤٥	٢٧٫٠	٤	٧٫٧	٢٥٣	٣١٫٥	١١	٧٫١	٦	٥٫٦	٢٧٠	٢٥٫٣
الألواح														
جيدة	٢١١	٣٦٫١	٧٠	٤٢٫٢	٤٠	٧٦٫٩	٣٢١	٤٠٫٠	١١٤	٧٣٫٥	٧١	٦٦٫٣	٥٠٦	٤٧٫٥
وسط	١٨٤	٣١٫٤	٥٣	٣٢٫٠	٩	١٧٫٣	٢٤٦	٣٠٫٦	٣٢	٢٠٫٧	٢٩	٢٧٫١	٣٠٧	٣٨٫٢
عاطلة	١٩٠	٣٢٫٥	٤٣	٢٥٫٨	٣	٥٫٨	٢٣٦	٢٩٫٤	٩	٥٫٨	٧	٦٫٦	٢٥٢	١٤٫٣
المكتبة														
معدومة	٤٦٨	٨٠٫٠	١٠٣	٦٢٫٠	١٩	٣٦٫٥	٥٩٠	٧٣٫٤	٣٥	٢٢٫٦	١٠	٩٫٤	٦٢٥	٥٩٫٦
غير كافية	٩٠	١٥٫٤	٤٨	٢٨٫٩	٢٤	٤٦٫١	١٦٢	٢٠٫٠	٨١	٥٢٫٣	٣٣	٣٠٫٨	٢٧٦	٢٥٫٩
كافية	٢٧	٤٫٦	١٥	٩٫١	٩	١٧٫٤	٥١	٦٫٤	٣٩	٢٥٫١	٦٤	٥٩٫٨	١٥٤	١٤٫٥
المختبر														
معدوم	٥٧١	٩٧٫٦	١٦١	٩٧٫٠	٤٩	٩٤٫٢	٧٨١	٩٧٫٢	١٢٣	٧٩٫٤	١٧	١٦٫٠	٩٢١	٨٦٫٥
غير كاف	١٠٧	١٫٧	٣	١٫٨	٢	٣٫٨	١٥	١٫٩	٢١	١٣٫٥	٤٠	٣٧٫٤	٧٦	٧٫١
كاف	٤	٠٫٧	٢	١٫٢	١	٢٫٠	٧	٠٫٩	١١	٧٫١	٥٠	٤٦٫٦	٦٨	٦٫٤

* مقتبسة عن وزارة التصميم العام ، مصلحة النشاطات الاقليمية ، **التجهيزات المدرسية في المدارس الخاصة لعام ١٩٦٣ — ١٩٦٤** ، بيروت ، ١٩٦٤ .

هو متوافر في المدارس التابعة لجمعيات خيرية او دينية ، في ما خلا نوع البناء واتساعه ، حيث تمتاز المدارس التابعة للجمعيات الخيرية عن المدارس التابعة لاشخاص .

لقد تناولنا ، حتى الان ، ما يمكن ان نسميه الاطار المادي ، او التجهيزات المادية المتوافرة في المدارس . وننتقل هنا لنتناول نواحي اخرى تتعلق بالاطار العام ، مركزين على النشاطات الثقافية والاجتماعية . ان هاتين الناحيتين متصلتان ببعضهما اتصالا وثيقا ، فلا يكفي ان نعرف نوع البناء المدرسي او التجهيزات والادوات التعليمية المتوافرة ، وانما يجدر بنا ان نربط هذه بالعلاقات الاجتماعية والثقافية القائمة في المدرسة .

ان لهذه العلاقات ، في بعض الحالات ، أهمية تفوق ما يجري من تعليم داخل الصفوف ذاتها ، والمحاولات لتفسير هذه العلاقات وربطها بأثر المدرسة على شخصية التلميذ ، محاولات بالغة الاهمية . ولن يكون في استطاعتنا ، في هذا الفصل ، التعمق في طبيعة هذه العلاقات وتنوعاتها وآثارها ، وانما سنكتفي بتلمسها والاشارة اليها بشكل سريع .

في الجدول رقم ٤٠ نلخص المعلومات التي حصلنا عليها من مديري المدارس الواقعة في العينة الدراسية . نلاحظ ، من هذا الجدول ، ان معظم المدارس الرسمية والخاصة يوكل للمعلمين مهمات معينة ، بالاضافة الى التدريس ، وان معظم هذه المهمات هو من نوع المراقبة كمراقبة التلاميذ خارج الصفوف او في غرف المطالعة ، او تلقي الشكاوى ، كما يوكل الى عدد قليل من المعلمين مهمات اخرى ، تتعلق بالنشاطات الطلابية . ونلاحظ ايضا ان المسؤول عن الانضباط المسلكي هو في معظم الحالات ، مدير المدرسة ، وان هناك في حالات قليلة جدا مسؤول خاص عن الانضباط المسلكي غير المدير ، وفي حالات اخرى نلاحظ ان المعلمين يشاركون في مهمات الانضباط المسلكي . كما ان التوجيه الاجتماعي والارشاد التعليمي والمهني هو ايضا ، في معظم الحالات ، من مسؤوليات المدير ، وان بعض المعلمين يشاركون، احيانا ، في أعمال التوجيه ، وان في المدارس الخاصة اشخاصا معينين مسؤولون عن مهام التوجيه ، أكثر مما هي الحال في المدارس الرسمية ، خاصة على الصعيد الثانوي .

أما عن النشاطات الثقافية والاجتماعية ، الخارجة عن اطار التدريس ، فيبدو انها موفورة في المدارس الخاصة ، وعلى المستوى الثانوي ، اكثر مما هي الحال

جدول رقم ٤٠

النشاطات المدرسية الاجتماعية والثقافية في المدارس حسب الموقع والمستوى والنوع

الموقع والمستوى والنوع		عدد المدارس	هل للأساتذة واجبات غير التدريس ؟ ما هي ؟				الانضباط السلوكي				التوجيه الاجتماعي				الارشاد التعليمي والمهني				ما هي النشاطات الخارجة عن اطار التدريس ؟							
			نعم	كلا	طلابية	مراقبة	غير ذلك	المدير	المعلم	مسؤول خاص	غير ذلك	المدير	المعلم	مسؤول خاص	غير ذلك	المدير	المعلم	مسؤول خاص	غير ذلك	محاضرات	ندوات	مسرحيات	موسيقى وغناء	رقص	كشافة	رحلات	صليب أحمر	غير ذلك
رسمي	ثانوي	مدينة	٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		شاطئية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		ريف	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	متوسط	مدينة	٥	٣	٢	٤	١	٢	٣	٢	١	٢	٣	٢	١	٢	٣	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		شاطئية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		ريف	٣	٢	١	٢	١	١	٢	١	١	١	٢	١	١	١	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	ابتدائي	مدينة	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		شاطئية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		ريف	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
الجموع			١٨	١٥	٢	١٢	٢	١٠	٦	٢	١	٨	٦	٢	١	٧	٧	٢	١	٦	٤	٥	٣	٣	٣	٣	٣	٣
خاص	ثانوي	مدينة	٣	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		شاطئية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		ريف	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	متوسط	مدينة	٣	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		شاطئية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		ريف	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	ابتدائي	مدينة	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		شاطئية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
		ريف	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
الجموع			١٣	١١	٢	٥	١	٤	٢	٢	١	٢	٢	٢	١	٢	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢
الجموع العام			٣١	٢٦	٤	١٧	٣	١٤	٨	٤	٢	١٠	٨	٤	٢	٩	٩	٤	٢	٨	٦	٧	٥	٥	٥	٥	٥	٥

في المدارس الرسمية . واكثر هذه النشاطات انتشارا هي الرحلات والمسرحيات ، تليها المحاضرات والندوات وحفلات التمثيل والغناء . ونتبين ان ١٥ ، من اصل ١٨ مدرسة خاصة ، قامت برحلات ، مقابل عشر مدارس رسمية ، وان عشر مدارس خاصة ، مقابل خمس مدارس رسمية ، قامت بمسرحيات ، وتسع مدارس خاصة ، مقابل اربع مدارس رسمية ، قامت بندوات .

لا يتضح لنا ، من هذه المعلومات ، مدى تكرار النشاطات الاجتماعية والثقافية. فبعض المدارس قد يعد مسرحية واحدة او يقوم برحلة واحدة في السنة ، وبعضها الاخر قد يقوم بعدد منها في خلال السنة . الا ان ما يدفعنا الى الثقة بهذه النتائج هو ان المدارس ، التي اعلن مديروها انها تقوم بمثل هذه النشاطات ، خاصة ما يتطلب منها قاعات كبرى للمحاضرات او للتمثيل ، كانت هي المدارس ذاتها التي صرح مديروها ، عند الاجابة عن سؤال اخر ، ان مثل هذه القاعات متوافرة ، من دون ان يكونوا على معرفة بارتباط الامرين .

ان الجو العام المسيطر في المدارس اللبنانية ، ما يزال الجو التقليدي ، الذي يعتبر المدرسة مجموعة غرف للتدريس ، والادوات المطلوبة في عملية التدريس هي الكتاب واللوح والطباشير . كما ان المدير هو المهيمن على الشؤون العامة ، واليه ترجع مهام الارشاد والتوجيه ، كما ترجع مهام الانضباط المسلكي . ولكن هناك بعض ملامح التغير . وبعض المدارس ، خاصة الثانوية منها ، يلجأ الى استخدام الادوات الحديثة في التعليم ، ولو على نطاق ضيق ، ويعمل على اضفاء اجواء ثقافية وخبرات اجتماعية خارج غرف الصفوف . ولكن عدد هذه المدارس ما يزال قليلا،كما ان وجود اكثرها على المستوى الثانوي ، وفقدانها على المستوى الابتدائي، يشير الى ان اتجاه التجديد هذا يخدم الاغراض الدعائية للمدارس ، اكثر مما يخدم الاغراض التربوية . فلو كان العكس صحيحا ، لكان من المفترض ان تتأمن هذه الوسائل والاجواء على صعيد المدرسة الابتدائية اولا ، باعتبارها قاعدة النظام التعليمي ، وباعتبارها المدخل الاجتماعي للاعداد الكبرى من الاولاد ، الذين لم يتأمن لهم ، في بيوتهم ، اجواء ثقافية واجتماعية راقية ، بالمقابل مع اولئك الاكثر حظا ، الذين تتيسر لهم متابعة تعليمهم في المرحلة الثانوية .

هذا عن الوسائل والتجهيزات والاجواء العامة . ولكن ماذا عن العناصر البشرية ؟ ما هي خصائص المعلمين ، الذين هم في السياق الاخير ، العنصر الرئيسي في توجيه العملية التربوية ؟

جـ ــ مؤهلات المعلمين وكفاءاتهم

ان المعلومات التي نقدمها هنا عن المعلمين تشمل جميع معلمي المدارس الـ ٩٩ ، التي تمثل العينة الكبرى في هذه الدراسة ، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية ، بالاضافة الى المدارس الثلاث التي اضفناها ، كما شرحنا في القسم الاول من هذا الفصل ، اي ما مجموعه ١٠٢ مدرسة . وبخلاف المعلومات التي قدمناها قبلا عن التجهيزات والوسائل في المدارس الست والثلاثين ، الواقعة في العينة الصغرى ، فان المعلومات عن المعلمين مأخوذة من البيانات الرسمية التي قدمتها هذه المدارس للوزارة ، عام ١٩٧٢ ــ ١٩٧٣ .

قسمنا المعلومات عن المعلمين ، في الجداول التالية ، بين المدارس الرسمية والمدارس الخاصة ، ثم قسمنا معلمي المدارس الخاصة الى من يعلم منهم في المدارس الاهلية ومن يعلم منهم في المدارس الاجنبية . واعتمادنا تقسيم المدارس الخاصة الى اهلية واجنبية مأخوذ من البيانات الرسمية ذاتها ، التي قدمتها هذه المدارس للوزارة . ومع ان هذه البيانات لم توضح سبب اعتبار بعض المدارس نفسها « اهلية » وبعضها « اجنبية » ، فان تدقيقنا في أوضاع المدارس الاجنبية يشير الى انها المدارس التي تعتمد على مؤسسات اجنبية ، اداريا وماليا وثقافيا ، ولكنها ، كالمدارس الاهلية ، تتبع المناهج اللبنانية الرسمية ، مع تعديلات لجهة التشديد على اللغة الاجنبية واعداد بعض طلابها للشهادات الاجنبية .

في الجدولين التاليين ، رقم ٤١ و ٤٢ ، نستعرض الكفاءات العلمية التي يملكها معلمو المدارس ، فنقدم ، في الجدول رقم ٤١ ، الشهادات الاكاديمية ، وفي الجدول رقم ٤٢ ، الشهادات التعليمية التي يحملها هؤلاء ، بالاضافة الى الشهادات الاكاديمية او كجزء منها .

نلاحظ ، من هذين الجدولين ، الامور التالية :

١ ــ ان حوالي ثلث المعلمين في المدارس على نوعيها ، في الرسمي والخاص ، لا يحملون اية شهادة ، وان نسبة هؤلاء في المدارس الرسمية اعلى مما هي عليه في المدارس الخاصة (٤٠٪ مقابل ٢٣٪) . اما في نوعي المدارس الخاصة ، فان هذه النسبة متقاربة بين معلمي المدارس الاهلية ومعلمي المدارس الاجنبية (٢٤٪ مقابل ٢٣٪) .

جدول رقم ٤١

الشهادات الاكاديمية التي يحملها المدرّسون

نوع الشهادة	معلمو المدارس الرسمية		معلمو المدارس الخاصة						المجموع	
			خاصة أهلية		خاصة أجنبية		المجموع			
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
دكتوراه	٨	١٫٢	٢٤	٤٫٨	٢	١٫٦	٢٦	٤٫٢	٣٤	٢٫٧
اجازة	٧٤	١١٫٥	٥٦	١١٫١	٣٨	٣٣٫٣	٩٤	١٥٫١	١٦٨	١٣٫٣
دبلوم جامعي	٧	١٫١	٣	٠٫٦	٢	١٫٨	٥	٠٫٨	١٢	٠٫٩
بكلوريا قسم ثان أو ما يعادلها	٩٠	١٤٫١	٩٦	١٨٫٩	٢٢	١٩٫٣	١١٨	١٩٫٠	٢٠٨	١٦٫٥
بكلوريا قسم أول أو ما يعادلها	٤٤	٦٫٩	٤٦	٩٫١	٣	٢٫٦	٤٩	٧٫٩	٩٣	٧٫٤
الابتدائية العالية أو ما يعادلها	١٣٦	٢١٫٣	١١٧	٢٣٫٠	٦	٥٫٣	١٢٣	١٩٫٨	٢٥٩	٢٠٫٥
شهادة مدرسية	٢٠	٣٫١	١٤	٢٫٦	٧	٦٫٢	٢١	٣٫٤	٤١	٣٫٣
سرتفيكا	٢	٠٫٣	٣٢	٦٫٣	٨	٧٫٠	٤٠	٦٫٤	٤٢	٣٫٣
بدون شهادة	٢٥٩	٤٠٫٥	١٢٠	٢٣٫٦	٢٦	٢٢٫٨	١٤٦	٢٣٫٤	٤٠٥	٣٢٫١
المجموع	٦٤٠	١٠٠٫٠	٥٠٨	١٠٠٫٠	١١٤	١٠٠٫٠	٦٢٢	١٠٠٫٠	١٢٦٢	١٠٠٫٠

٢ ــ بالاضافة الى اولئك الذين لا يحملون أية شهادة ، فان حوالي ربع المعلمين ، في المدارس الرسمية والخاصة ، يحملون الشهادة الابتدائية العالية (أي المتوسطة) أو ما دون . أي ان نسبة من يحملون شهادة أعلى من الشهادة المتوسطة لا تزيد عن الـ ٤١٪ من المجموع .

٣ ــ ان نسبة من يحملون شهادات جامعية (دبلوم جامعي او اجازة او دكتوراه) تبلغ حوالي ١٧٪ من المجموع ، وهي اعلى في المدارس الخاصة مما هي في المدارس الرسمية (٢٠٪ مقابل حوالي ١٤٪) ، وأعلى بمقدار كبير في المدارس الاجنبية منها في المدارس الاهلية او في المدارس الرسمية (٣٧٪ في المدارس الاجنبية مقابل ١٦٪ في المدارس الاهلية ، و ١٤٪ في المدارس الخاصة) .

٤ ــ ان حوالي ثلثي المعلمين ، في المدارس الرسمية والخاصة ، لا يحملون اية

جدول رقم ٤٢

الشهادات التعليمية (المهنية) التي يحملها المدرّسون

نوع الشهادة	معلمو المدارس الرسمية		معلمو المدارس الخاصة						المجموع	
			خاصة أهلية		خاصة أجنبية		المجموع			
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
دكتوراه في التربية	١	٠،٢	٢	٠،٤	—	—	٢	٠،٣	٣	٠،٢
كفاءة من كلية التربية في الجامعة اللبنانية	٣٧	٥،٨	١٠	١،٧	٦	٥،٣	١٦	٢،٦	٥٣	٤،٢
اجازة من كلية التربية في الجامعة اللبنانية	٧٧	١٢،٠	٢٣	٤،٥	٢	١،٦	٢٥	٤،٠	١٠٢	٨،١
بكلوريوس أو ماجستير في التربية من الجامعة الاميركية	١	٠،٢	٢	٠،٤	١	٠،٩	٣	٠،٥	٤	٠،٣
دبلوم في التعليم	٢	٠،٣	١	٠،٢	٢	١،٦	٣	٠،٥	٥	٠،٤
التعليمية الابتدائية من دور المعلمين الابتدائية	١٥٨	٢٤،٧	٢٣	٤،٥	١٤	١٢،٣	٣٧	٥،٩	١٩٥	١٥،٥
الكفاءة التربوية (C. A. P.)	١	٠،٢	٥	١،٠	٤	٣،٥	٩	١،٤	١٠	٠،٨
دور المعلمين للحضانة	—	—	٧	١،٤	—	—	٧	١،١	٧	٠،٥
افادة من التعليم الخاص	—	—	٢٩	٥،٧	—	—	٢٩	٤،٧	٢٩	٢،٣
خلاف ما سبق	٢	٠،٣	٥	١،٠	٢	١،٦	٧	١،١	٩	٠،٧
لا شهادة تعليمية	٣٦١	٥٦،٤	٤٠١	٧٨،٩	٨٣	٧٢،٨	٤٨٤	٧٧،٨	٨٤٥	٦٧،٠
المجموع	٦٤٠	١٠٠،٠	٥٠٨	١٠٠،٠	١١٤	١٠٠،٠	٦٢٢	١٠٠،٠	١٢٦٢	١٠٠،٠

شهادة تعليمية . يعني ذلك انه ، بالاضافة الى ثلث المعلمين الذين لا يحملون اية شهادة (وهؤلاء لا يحملون شهادة تعليمية بطبيعة الحال) ، فان ثلثا اخرا يحمل شهادة اكاديمية من دون شهادة تعليمية ، والثلث المتبقي يحمل شهادة اكاديمية وتعليمية .

٥ ــ ان الشهادات التعليمية المعطاة هي ، في الغالب ، من دور المعلمين الابتدائية (١٥ ٪ من مجموع المعلمين يحملون هذه الشهادة) ، تليها شهادات الكفاءة او الاجازة من كلية التربية في الجامعة اللبنانية (١٢ ٪) ، وما تبقى من الشهادات التعليمية معطى من مصادر مختلفة .

٦ ــ ان نسبة المعلمين الذين يحملون الشهادة التعليمية الابتدائية هي اعلى ، في المدارس الرسمية ، بمقدار كبير من نسبة من يحملها من المعلمين في المدارس الخاصة الاهلية (٢٥ ٪ مقابل ٥ ٪) ، او من معلمي المدارس الاجنبية (٢٥ ٪ مقابل ١٢ ٪) . كما ان نسبة المعلمين الذين يحملون الاجازة او الكفاءة من كلية التربية في الجامعة اللبنانية هي كذلك اعلى بين معلمي المدارس الرسمية منها بين معلمي المدارس الاهلية (١٨ ٪ مقابل ٦ ٪) ، او بين معلمي المدارس الاجنبية (١٨ ٪ مقابل ٧ ٪) .

تعطينا هذه الخلاصات فكرة واضحة عن ضآلة الكفاءات والمؤهلات المتوافرة للمعلمين . ولسنا بحاجة للتأكيد على انها مؤهلات ناقصة ، من الناحيتين العلمية والمهنية .

ثم ان الجدول رقم ٤٣ يضيف ، الى الخلاصات السابقة ، اعطاءنا معلومات عن نوع الاختصاصات التي يحملها افراد الهيئة التعليمية . والارقام ، في هذا الجدول ، لا تشمل جميع المعلمين ، وانما بالطبع اولئك القلة منهم الذين تابعوا دراساتهم فوق مستوى الشهادة الثانوية .

نتبين ، من الجدول رقم ٤٣ ، عدة نتائج مهمة :

١ ــ ان الاختصاص الرئيسي ، الذي ينتشر بين المعلمين ، هو الاختصاص في اللغة والاداب العربية ، يتبعه الاختصاص في التاريخ والجغرافيا . فمن مجموع المعلمين ذوي الاختصاص ، هناك ما يقارب الـ ٤٧ ٪ اكملوا اختصاصهم في هذين الحقلين . وتبلغ هذه النسبة اعلاها بين معلمي المدارس الرسمية (حوالي ٥٥ ٪) ، بينما تنخفض في المدارس الاهلية الى حوالي الـ ٣٧ ٪ ، وفي المدارس الاجنبية الى حوالي الـ ٣٦ ٪ .

٢ ــ ان الاختصاص في اللغة والاداب الفرنسية او الانكليزية يبلغ اقصى درجاته

جدول رقم ٤٣

الاختصاصات العلمية التي يحملها المدرّسون

حقل الاختصاص	معلمو المدارس الرسمية		معلمو المدارس الخاصة						المجموع	
			خاصة أهلية		خاصة أجنبية		المجموع			
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
التاريخ أو الجغرافيا	١٨	٢٤،٦	٧	١١،٩	٦	١٨،٢	١٣	١٤،١	٣١	١٨،٨
الادب العربي	٢٢	٣٠،٢	١٥	٢٥،٤	٩	٢٧،٣	٢٤	٢٦،١	٤٦	٢٨،٠
الادب الفرنسي أو الانكليزي	٧	٩،٦	٨	١٣،٦	٦	١٨،٢	١٤	١٥،٢	٢١	١٢،٧
فلسفة، لاهوت، علم نفس	٧	٩،٦	٧	١١،٩	٤	١٢،١	١١	١٢،٠	١٨	١٠،٩
تجارة، اقتصاد، ادارة أعمال	٣	٤،١	٤	٦،٨	٤	١٢،١	٨	٨،٧	١١	٦،٦
علوم سياسية واعلام	٧	٩،٦	١١	١٨،٧	٢	٦،٠	١٣	١٤،٢	٢٠	١٢،١
رياضيات وعلوم فيزيائية وطبيعية	٩	١٢،٣	٧	١٠،٩	٢	٦،١	٩	٩،٧	١٨	١٠،٩
المجموع	٧٣	١٠٠،٠	٥٩	١٠٠،٠	٣٣	١٠٠،٠	٩٢	١٠٠،٠	١٦٥	١٠٠،٠

بين معلمي المدارس الاجنبية (حوالي ١٨ ٪) ، ثم بين معلمي المدارس الاهلية (حوالي ١٤ ٪) ، واخيرا بين معلمي المدارس الرسمية (حوالي ١٠ ٪) .

٣ ــ ان نسبة الاختصاص في الرياضيات وفي الفروع العلمية ، كالكيمياء والفيزياء والطبيعيات ، متدنية جدا (حوالي ١١ ٪ من المجموع) ، وتبلغ اعلاها بين معلمي المدارس الرسمية (حوالي ١٢ ٪) ، ثم بين معلمي المدارس الاهلية (حوالي ١١ ٪) ، واخيرا بين معلمي المدارس الاجنبية (حوالي ٦ ٪) .

وهكذا ، فبالاضافة الى ما استنتجنا قبلا عن ضآلة المؤهلات العلمية بين مجموع المعلمين ، فان هذه النتائج تظهر بوضوح ان التباين في من حصل منهم على التخصص يبلغ درجة كبيرة . ولعل ذلك راجع الى حداثة النظام التربوي ، بالمعنى الدقيق لكلمة نظام . ونتأكد من صحة ذلك عندما نلاحظ ، في الجدول التالي رقم ٤٤ ، ان ٤٦ ٪

جدول رقم ٤٤

عدد سنوات التدريس ، والعمل خارج حقل التدريس بين أفراد الهيئة التعليمية

	معلمو المدارس الرسمية		معلمو المدارس الخاصة						المجموع	
			خاصة أهلية		خاصة أجنبية		المجموع			
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
أ ــ عدد سنوات التدريس										
أقل من خمس سنوات	٢٣٧	٣٧٫٠	٢٩٦	٥٨٫٢	٥٢	٤٥٫٦	٣٤٨	٥٥٫٩	٥٨٥	٤٦٫٣
٥ ــ ١٠	١٨٩	٢٩٫٥	١١٠	٢١٫٧	٢٥	٢١٫٩	١٣٥	٢١٫٧	٣٢٤	٢٥٫٧
١١ ــ ١٥	٩١	١٤٫٢	٥٥	١٠٫٨	١٤	١٢٫٣	٦٩	١١٫١	١٦٠	١٢٫٧
١٦ ــ ٢٠	٥٩	٩٫٢	١٨	٣٫٦	١٠	٨٫٨	٢٨	٤٫٥	٨٧	٦٫٩
٢١ ــ ٣٠	٥٧	٨٫٩	١٩	٣٫٧	١٠	٨٫٨	٢٩	٤٫٧	٨٦	٦٫٨
أكثر من ٣٠ سنة	٧	١٫١	١٥	٢٫٠	٣	٢٫٦	١٣	٢٫١	٢٠	١٫٦
المجموع	٦٤٠	١٠٠٫٠	٥٠٨	١٠٠٫٠	١١٤	١٠٠٫٠	٦٢٢	١٠٠٫٠	١٢٦٢	١٠٠٫٠
ب ــ العمل خارج التدريس										
يعمل مدرسا في مكان آخر	٧٣	١١٫٤	٧٠	١٣٫٨	١٣	١١٫٤	٨٣	١٣٫٣	١٥٦	١٢٫٣
يعمل موظفا في مكان آخر	٢	٠٫٣	٨	١٫٥	ــ	ــ	٨	١٫٣	١٠	٠٫٨
يعمل في مهنة حرة	ــ	ــ	٦	١٫٢	ــ	ــ	٦	١٫٠	٦	٠٫٥
لا يعمل عملا آخر	٥٦٣	٨٨٫٠	٣٣٨	٦٦٫٥	٤٠	٣٥٫١	٣٧٨	٦٠٫٨	٩٤١	٧٤٫٦
لا معلومات	٢	٠٫٣	٨٦	١٧٫٠	٦١	٥٣٫١	١٤٧	٢٣٫٦	١٤٩	١١٫٨
المجموع	٦٤٠	١٠٠٫٠	٥٠٨	١٠٠٫٠	١١٤	١٠٠٫٠	٦٢٢	١٠٠٫٠	١٢٦٢	١٠٠٫٠

من مجموع المعلمين امضوا في التدريس ما لا يزيد عن الخمس سنوات فقط . كما نتبين ، من الجدول ذاته ، معلومات اخرى حول العمل خارج التدريس ، لا نرى حاجة للافاضة في شرحها .

د ـــ طرائق التدريس

تناولنا ، في القسمين السابقين من هذا الفصل ، التجهيزات المدرسية ، ثم كفاءات المعلمين ومؤهلاتهم . والقسمان السابقان هما بمثابة تمهيد لهذا القسم الثالث والاخير ، عن طرائق التدريس . ذلك ان المهم في الامر كله ليس التجهيزات بحد ذاتها ، ولا حتى مؤهلات المعلمين ، وانما هذه وتلك بمقدار ما ترتبط بعملية التدريس ذاتها . وبديهي ان افضل التجهيزات قد يستعمل بأسوأ الطرق ، كما ان افضل المؤهلات قد لا يعني كثيرا عندما يواجه المعلم مجموعة التلاميذ .

ولكن كيف نحكم على طريقة التدريس ، ومتى وعلى اي اساس يمكننا ان نقول ان هذه الطريقة جيدة وتلك غير جيدة ؟

بالنسبة الى الاهلين والراي العام ، الصعوبة في هذا المجال غير واردة . فمقياس الجودة او عدمها هو في اغلب الحالات مقدار النجاح او الفشل في الامتحانات العامة. ولكن من الواضح ان مقياسا كهذا لا يثبت عند التدقيق . فالعلاقة بين طرائق التدريس والنجاح ليست علاقة سببية ومباشرة ، لاسباب عدة ، بعضها يتعلق بالتلميذ نفسه وبعضها يتعلق بالامتحانات . لهذا نجد ان بعض التلاميذ ينجحون في الامتحانات ، بينما يرسب زملاؤهم في الصف الواحد ، برغم خضوع الفئتين لطريقة التدريس ذاتها . ثم اننا لو افترضنا جدلا ان العلاقة هي سببية ، فكل ما يمكننا استنتاجه هو ان طريقة ما في التدريس تؤدي الى النجاح اكثر من طريقة اخرى ، برغم ان الطريقة الاولى قد تكون ناقصة او ضارة ، بالمعنى التربوي والثقافي العميق للكلمة .

هناك طريقة اخرى يمكن استخدامها في الحكم على جودة الاشياء ، هي طريقة الاستفتاء . وهي مشابهة لما يقوم به الباحثون عندما يدرسون عمليات الانتخاب او توزيع البريد او ادارة المشافي ، او غير ذلك من الامور المتصلة بمصالح الناس . ففي كل هذه الحالات يمكن للباحث ان يتوجه الى اصحاب العلاقة ويتقصى آراءهم ومشاعرهم ، ثم يتوصل الى الاستنتاج ان طريقة ما هي جيدة او غير جيدة بمقدار ما تحظى بالقبول والرضى من اصحاب العلاقة . وفي هذه الحالة يكون الحكم على

الامور على اساس تقبل الراي العام وليس على اساس النتائج ، كما في الحالة الاولى .

لكن هذه الطريقة تنطوي ايضا على محاذير جعلتنا نحجم عن اتباعها . فمن ناحية مبدئية ، ان تقبل الناس لامر ما لا يعني بالضرورة ان هذا الامر هو ، بحد ذاته ، امر جيد . فقد يكون ان الناس يجهلون كيف يمكن ان يكون امر ما أفضل مما هو عليه ، لهذا يتقبلونه كما هو ، ويعتبرونه جيدا . كما انهم ، في حالات معينة ، يتقبلون امرا ما على رغم معرفتهم بمساوئه ، لانه يخدم اغراضا خاصة لا تنسجم بالضرورة مع الغايات الحقيقية التي وجد هذا الامر اساسا لخدمتها . ثم ، من ناحية عملية ، كان واضحا لنا ان استفتاء التلاميذ عن طرائق التدريس ، خاصة الصغار منهم في المراحل الابتدائية ، لن يوفر لنا المعلومات او الاراء الموثوقة التي يمكننا اعتمادها ، وذلك لعدم بلوغ هؤلاء مرحلة من النضج تمكنهم من الحكم على طريقة التدريس ، بالمقارنة مع طرائق اخرى ، او باستقلال عن مشاعرهم ، تجاه امور مشاركة لعملية التدريس ولكنها ليست من جوهرها .

لهذا كان لا بد لنا من ان نفتش عن وسائل اخرى تتناول طريقة التدريس ، باستقلال عن نتائجها وعن مشاعر التلاميذ . كما كان علينا ان نتأكد من ان هذه الوسائل تمكننا من دراسة الطريقة ، كطريقة ، لا كمضمون . وقادنا هذا التفتيش الى شعورنا بالحاجة الى تحديد معاييرنا في الحكم على جودة طريقة ما في التدريس او عدم جودتها اولا ، ثم الى ضرورة تحديد الظواهر والعمليات التي تدخل ضمن عملية التدريس ، والاساليب التي يتوجب علينا اتباعها ، لمراقبتها وتحديدها عند زياراتنا لغرف الصفوف ، ثانيا .

لهذا بدأنا بالفرضية التالية :

ان طريقة ما ، في التدريس ، تكون جيدة او غير جيدة بمقدار ما تنجح في اثارة التلاميذ وحفزهم على المشاركة في موضوع الدرس . اننا نعتبر ، هنا ، ان موضوع الدرس هو المجال الفكري الذي يحتوي المعلم والتلاميذ معا ، وان المشاركة هي عملية التفاعل الحاصل ضمن هذا المجال ، وان المعلم هو قائد هذه العملية ، ولكنه جزء منها ، كقائد الاوركسترا بالنسبة الى العازفين .

ان هناك سببين لتأكيدنا على المشاركة في هذا التعريف ، ولاعطائه مكان المحور : السبب الاول بيداغوجي ، والثاني حضاري. فبيداغوجياً ، أصبح من الامور المسلم بها ان التعليم يتم وان نتائجه تبقى فاعلة فقط عند ما ينجح المتعلم في هضم المادة ، وان المتعلم ينجح في هضم المادة فقط عندما يمارسها — اي عندما ينفعل ويفعل بها ، وتصبح جزءا من جهازه الفكري والنفسي . من دون ذلك يبقى التعليم

عملية اجترار . وعلى رغم ما نعرفه من ان الكثيرين يترقون من صف الى اخر ، وينالون الشهادات اعتمادا على عملية الاجترار وحدها ، فهؤلاء لم يتعلموا بالمعنى الحقيقي للكلمة . ونجاح هؤلاء علامة خلل في الوضع التربوي والاجتماعي بأكمله . اما السبب الحضاري فيرجع الى يقيننا ان الحد الفارق بين التقدم والتأخر هو مقدار الانتاج بالمقابل مع مقدار الاستهلاك . فالولد الصغير يستهلك اكثر مما ينتج ، بالمقابل مع الرجل الكبير ، ولهذا فهو متأخر عنه بيولوجيا واجتماعيا . وكذلك الشعوب : بعضها يستهلك انتاج الاخرين ، ولهذا هي شعوب متأخرة عنها حضاريا ، وبعضها ينتج فيستهلك من انتاجه ويفيض منه الى الخارج ، ولهذا هي شعوب متقدمة . اذا كان للمدرسة ان تسهم في عملية التقدم الحضاري ، فلا بد للتعليم من ان يتحول من عملية استهلاك الى عملية انتاج ، ولا بد ان تحتل المشاركة محور اهتمامنا ، عند تقييمنا طرائق التدريس .

لهذا فقد قررنا ان نقيّم طرائق التدريس وفق نموذج تحليلي ، يتناول مدى التفاعل القائم في غرف الصف ، بين المعلم والتلاميذ ، ونوع هذا التفاعل .

١ ــ الانموذج ، تحليل التفاعل

من الواضح ان التفاعل القائم في غرف الصفوف يعتمد الكلام ، خاصة الشفهي منه . فالكلام هو الشبكة التي تربط المعلم بالتلاميذ ، وتربط التلاميذ بعضهم ببعض . انه قناة التعليم ووسيلته الرئيسية .

ولكن للكلام وجهين ، الاول يتعلق بالشكل والثاني بالمضمون . نعني بالشكل ان نحدد من المتكلم ، ومن السامع ، وما نوع الكلام . وعلى هذا ، فالمتكلم في غرفة الصف هو واحد من اثنين : اما المعلم او التلميذ (او مجموعة من التلاميذ) ، وكذلك السامع . ونوع الكلام قد يكون معلومات معينة ، او مشاعر معينة ، وهذه قد تنقل من المعلم الى التلاميذ ، او بالعكس ، بصورة التلاوة او السؤال المباشر ، كما انها قد تنقل بصورة غير مباشرة .

والوجه الاخر للكلام ، اي المضمون ، يتعلق بمادة الكلام ذاتها . فالمعلومات المنقولة بواسطة التلاوة المباشرة ، او السؤال ، قد تكون مغلوطة او تافهة او قديمة ــ وكذلك المشاعر ، فقد تكون شخصية او جماعية ، وقد تكون ايجابية او عكسية ، وقد تتصل بمظهر المتكلم الشخصي ، او بتصرفه ، او بتفكيره او بغير ذلك . لهذا ، اذا تمكنا من ان نحصر شكل الكلام ومضمونه ، امكننا ان نقرر الكثير عن طريقة التدريس المتبعة ، وعن فعاليتها في اثارة المشاركة .

لكن ، كما في جميع محاولات البحوث هناك اشياء يمكن تحقيقها او حصرها

واشياء اخرى لا يمكن تحقيقها وحصرها . فمن ناحية ، ان حصر نواحي الشكل في الكلام ، كما يجري في غرف الصفوف ، كان ممكنا ، اما تحديد مضمون هذا الكلام فلم يكن ممكنا ، ضمن الامكانات والفترة الزمنية التي توافرت لنا . وكان لا بد من ان نواجه السؤال التالي : هل نزور الصفوف ونستمع لما يجري في داخلها ، ونسجل انطباعاتنا عن طريقة التعليم وعن مضمونه ، ثم نجمع هذه الانطباعات في تقرير عام؟ أم نحاول ان نحدد لانفسنا نواحي الشكل التي نرغب في حصرها وتحديدها ، ونقوم بدراسة هذه النواحي بدقة ، على أمل ان تنتج لدينا نتائج تتعدى الانطباعات العامة؟ وكان جوابنا على هذا السؤال ان نختار الطريقة الثانية ، اي ان نقرر ، مسبقا ، نواحي الشكل التي نرغب في دراستها ، وان نركز اهتمامنا على هذه النواحي ، من دون الاهتمام بالمضمون ، اي بمادة الكلام .

بعد ذلك ، كان علينا ان نختار الاداة التي يمكننا استعمالها لتحقيق اغراضنا . هناك ادوات متعددة ، معروفة في هذا الحقل ، منها ما يعتمد طريقة السوسيومتري (اي قياس العلاقات الاجتماعية) ، فيرسم خريطة بشرية لافراد الصف ، ويقرر من هم القادة على هذه الخريطة ومن هم التابعون ، وماذا يقول القادة وماذا يقول التابعون ، ويستنتج من كل ذلك صورة عن حقل التفاعل القائم بين افراد الصف . وهناك ادوات تركز على الكلام ذاته ، فتحلله وفق نماذج تختلف باختلاف الاهداف التي يتوخاها الباحثون . وقد قمنا بمراجعة نماذج من طريقة السوسيومتري وكذلك من نماذج تحليل الكلام ، وقررنا ان نستعمل اداة قياسية ابتكرها احد علماء النفس الاجتماعيين ، بعد ادخال تعديلات عليها . وتعرف هذه الاداة باسم فلندرز(١) .

تقسم اداة فلندرز الكلام في الصف الى ثلاثة اقسام رئيسية : كلام المعلم ، وكلام التلميذ او التلاميذ ، وفترات السكوت او البلبلة عندما يحدث صمت او اضطراب او تشويش في قنوات التفاعل . ثم تقسم كلام المعلم الى نوعين : الاول يشمل كلام المعلم غير المباشر ، أو ذي التأثير غير المباشر ، والثاني يشمل الكلام المباشر أو ذا التأثير المباشر . ثم تقسم الكلام غير المباشر الى اربعة انواع : تقبل شعور التلاميذ ، الثناء والتشجيع ، تقبل أفكار التلاميذ ، ثم طرح الاسئلة . كما تقسم الكلام المباشر الى ثلاثة انواع : المحاضرة او تلاوة المعلومات ، توجيه التعليمات او الاوامر ، ثم الانتقاد والتبرير . اما كلام التلاميذ فيقسم الى نوعين : ما يأتي منه استجابة لطلب او سؤال من المعلم ، وما يأتي منه تلقائيا ، اي صادرا عن التلميذ في الاصل . وهكذا

(١) ان شرح هذه الاداة وتفصيلاتها التطبيقية موجودة في كتاب بعنوان : **دور المعلم في غرفة الصف**، من تأليف ادمون ج. أميدون وند افلندرز ، ومنشور (بالانكليزية) عام ١٩٦٧ ، عن دار نشر في مينيابوليس ، ولاية مينسوتا ، في الولايات المتحدة الاميركية .

ينتج لدينا ، من هذه التقسيمات ، عشرة انواع ، سبعة منها تختص بكلام المعلم ، واثنان بكلام التلميذ ، وواحد بفترات الصمت او البلبلة . والمفترض في هذه التقسيمات انها تستوعب جميع انواع الكلام (او عدمه) الممكن حدوثه في الصف ، كما تفترض امكان تصنيف اي نوع من الكلام المستعمل في الصف ، بلا استثناء ، تحت احد هذه الانواع العشرة .

باعتبار اننا اعتمدنا هذه الاداة في تحليل طريقة التدريس ، ولكي يتمكن القارىء من تفهم معناها والنتائج التي سنقدمها في ما بعد ، نأخذ كلا من التقسيمات العشرة الواردة فيها ، ونوضح ماذا تعني :

١ ــ كلام المعلم غير المباشر

البند رقم ١ ــ « يتقبّل شعور التلاميذ » : عندما يتقبل المعلم شعور التلاميذ ، ويعترف لهم بان مشاعرهم تجاه امر ما مشاعر مشروعة وطبيعية ــ اي عندما لا يواجه التلاميذ بموقف عدائي ، اذا كانت مشاعرهم من النوع العدائي ، بل يتقبلها وينقل عبر كلامه للتلاميذ انهم لن يعاقبوا بسبب هذه المشاعر ، ولن يخسروا احترامه او محبته او رضاه ، بل انهم سيظلوا حائزين هذا الاحترام او المحبة او الرضى ، برغم هذه المشاعر ــ عندما يستعمل المعلم كلاما يعكس هذا الموقف ، فان كلامه يدخل تحت هذا البند .

ان اهمية هذا البند ، بالنسبة الى فعّالية التعليم ، ترجع الى ان عددا كبيرا من المعلمين يعتبرون غرف الصفوف امكنة لتداول المعلومات او الحقائق فقط ، ويهملون المشاعر التي تربض في اعماق الناشئة وتؤثر في رغبتهم وفي قدرتهم على تفهم هذه المعلومات او الحقائق ، او انهم ، اذا لم يهملوها ، فانهم يحاولون كبتها او معاقبتها. والتعليم الجيد يفترض تقبل مشاعر التلاميذ والافساح لها في مجال التعبير .

البند رقم ٢ ــ « يثني او يشجع » : هذا البند هو امتداد للبند الاول ، بمعنى انه لا يكتفي بالتقبّل ، بل يتعدى ذلك الى الثناء والتشجيع . كما انه يتعدى المشاعر ليتناول الافكار ، فيثني ويشجع المشاعر ، كما يثني ويشجع الافكار ، فيستعمل كلمات مثل « صح » ، « عظيم » ، « عافاك » ، او عبارات قصيرة تعبر عن الشيء ذاته ، مثل « استمر في ذلك ، اخبرنا المزيد » ، او « أهنئك على هذا الرأي ، او على سعة اطلاعك » ، وغيرذلك من الكلمات او العبارات . كذلك النكات التي يلقيها المعلم في الصف ، للتخفيف من حدة التوتر او القلق عندما يكون هذا سائدا ، ولاشاعة الشعور بالارتياح ، والتشجيع على المشاركة والتعبير ، شرط ان لا تكون هذه النكات ماسة بمشاعر احد في الصف ــ كل هذه تدخل في هذا البند .

البند رقم ٣ ــ « يتقبل افكار التلاميذ ويستخدمها » : هذا البند مشابه للبند الاول ، الا انه يتعلق بتقبل الافكار والآراء فقط ، من دون المشاعر . فعندما يأتي التلميذ بفكرة او بجواب عن سؤال ، ويأخذ المعلم هذه الفكرة ذاتها ويبسطها او يشرحها ، او ينطلق منها للتحدث عن شيء اخر ، فكلام المعلم يقع في هذا البند . ما دام المعلم يتكلم عن فكرة قدمها التلميذ ، فان كلامه يدخل في هذا البند . ولكن عندما يتوسع في كلامه ويتعدى حدود كلام التلميذ ليقدم افكارا من عنده ، فان كلامه يصبح تحت بند آخر . هناك صعوبة في التمييز بين كلام المعلم ، الذي يقصد منه تقبّل الشعور (البند رقم ١) ، والكلام الذي يقصد منه تقبل الافكار ، كما ان هناك صعوبة في التمييز بين كلام المعلم المرتبط بأفكار التلميذ ، دلالة على تقبّله لهذه الافكار ، وبين كلام المعلم عندما يقدم افكاره هو . وفي جميع الحالات يحدث التمييز بطريقتين ، اولا : يجب ان يكون الموضوع فكرة او رأيا لا مشاعر ، وثانيا : يجب ان تكون هذه الفكرة او الرأي صادرة عن التلميذ لا عن المعلم ، مع ان المعلم هو الذي يترجمها ويتوسع فيها .

البند رقم ٤ ــ « يطرح اسئلة » : عندما يطرح المعلم سؤالا او جملة من الاسئلة ، بقصد ان يحصل من التلاميذ على جواب عليها ، فان كلامه يدخل في هذا البند . اما العبارات البيانية التي يستعملها المعلم احيانا ويكون لها شكل السؤال بينما تكون الغاية منها توجيه الانتقاد او التحضير للانتقال الى موضوع مختلف ، فلا تدخل في هذا البند .

ب ــ كلام المعلم المباشر

البند رقم ٥ ــ « المحاضرة او تلاوة المعلومات » : عندما يتلو المعلم المعلومات او الحقائق او الافكار او الآراء ، او عندما يشرح شيئا ما او يوضحه ويعطي الامثلة ، او عندما يقوم بمراجعة درس سابق او يستعمل المقدمات لتحضير التلاميذ لموضوع جديد ، او عندما يستعمل اسئلة بيانية ليجيب عنها بنفسه ، فكلامه يدخل في هذا البند .

البند رقم ٦ ــ « يوجه التعليمات » : عندما يطلب المعلم من التلميذ القيام بعمل ما كالوقوف ، او فتح الكتاب ، او الذهاب للوح ، او البدء بالكتابة ، او القراءة ، او ما شابه من الطلبات ــ اي عندما يوجه المعلم طلبا معينا يؤدي الى قيام التلميذ بعمل ما يمكن مراقبته وربطه بطلب المعلم ، فكلام المعلم يدخل في هذا البند .

البند رقم ٧ ــ « يوجه الانتقاد او اللوم » : عندما يستعمل المعلم الانتقاد او اللوم او التوبيخ او الزجر ، بقصد ضبط سلوك التلميذ او تعديل هذا السلوك من

حالة ما الى حالة اخرى يعتبرها المعلم مستحسنة ، وعندما يمارس المعلم سلطته للضغط او التأثير على سلوك التلميذ ، او عندما يستعمل كلاما يقصد منه تبرير سلطته وأعماله ، فان كلام المعلم يقع في هذا البند .

جـ ــ كلام التلميذ

البند رقم ٨ ــ « الكلام الاستجابي » : عندما يتكلم التلميذ استجابة لسؤال او طلب او توجيه صدر عن المعلم ، اي عندما تكون نقطة البدء في كلام التلميذ هي فكرة او رأي او قول صدر عن المعلم وليس عن التلميذ ، فان كلام التلميذ يدخل في هذا البند .

البند رقم ٩ ــ « الكلام التلقائي » : هو عكس الكلام الصادر عن التلميذ في البند السابق ، وهو الكلام الذي يبداه التلميذ تلقائيا ، وليس استجابة لقول او سؤال او طلب صدر عن المعلم . عندما يرفع التلميذ يده ، ليسأل سؤالا ، او يلقي بفكرة او يقترح شيئا ، فان كلامه يدخل في هذا البند .

في حالات معينة يصعب التمييز بين كلام التلميذ الاستجابي وكلامه التلقائي . وكمبدأ عام ، كل فكرة جديدة تصدر عن التلميذ ولا تجد جذورها مباشرة في كلام المعلم تدخل في هذا البند . حتى في بعض الحالات ، عندما يكون كلام التلميذ استجابة لسؤال صدر عن المعلم ، فان كلام التلميذ يمكن ان يعتبر تلقائيا ، اذا تخطى حدود السؤال . ومثل هذه الحالات تحدث عندما يكون سؤال المعلم عاما ، بحيث يفتح المجال امام التلاميذ لتقديم افكارهم الخاصة او تطويرها . وهكذا فان نوع السؤال الذي يصدر عن المعلم قد يؤخذ على انه اشارة الى نوع الجواب الذي سيأتي به التلاميذ ، اي بين ان يكون جوابا محددا او قصيرا ومباشرا ، فيدخل في البند رقم ٨ ، او جوابا شخصيا ، ومسهبا ، ومعللا ، فيدخل في البند رقم ٩ .

د ــ خلاف ذلك

البند رقم ١٠ ــ « السكوت او البلبلة » : كل ما لا يمكن تصنيفه تحت اي من البنود التسعة السابقة ، يدخل في هذا البند . ان اضافة هذا البند الى البنود الاخرى يفترض ان التفاعل الكلامي في الصف قائم بين قطبين هما المعلم والتلميذ ، وان هذا التفاعل مفهوم وذو معنى . واذا حدث غير ذلك فيعني ان حركة التفاعل في اضطراب او تشويش ، او ان التفاعل قد توقف ، وان وقت الصف يهدر . والوقت المستنفد هدرا يدخل في هذا البند .

هذه هي البنود العشرة المشمولة في اداة فلندرز ، نقدمها في الصفحة التالية بشكل ملخص ، ليسهل الرجوع اليها (أنظر الشكل رقم ٣ في الصفحة التالية) .

شكل رقم ٣

ملخص اداة فلندرز في تحليل التفاعل

المعلم	كلام غير مباشر	١ ــ **يتقبل شعور التلاميذ** : يتقبل شعور التلميذ ويأخذه في الاعتبار ، أكان ذلك الشعور سلبيا أم ايجابيا ، من دون حرج أو ملامة. يشمل هذا البند الحالات التي يستبق فيها المعلم شعور التلاميذ ، كما يشمل الحالات التي يحاول فيها المعلم ان يستدعي هذا الشعور من التلاميذ . ٢ ــ **يثني أو يشجع** : بمدح تصرف التلميذ أو أعماله أو يشجعها . يشمل هذا البند النكات التي يقصد منها تخفيف حدة التوتر في الصف ، شرط ان لا تكون هذه النكات ماسة بشعور أحد التلاميذ ، كما يشمل حركات يقوم بها المعلم ، من شأنها ان تعني الثناء والتشجيع ، كهز الرأس ، وكلمات مثل « نعم » ، الخ... ٣ ــ **يتقبل أفكار التلاميذ أو يستخدمها** : يتبنى أفكار التلميذ ويوضحها ويوسعها ، أو يستخدمها ويبني عليها أفكارا متصلة بها . في الحالات التي يتعدى فيها هذا التبني تطوير أفكار التلميذ أو استخدامها ، ويصبح كلام المعلم مستقلا عن فكرة التلميذ بشكل تدريجي ، أي عندما ينتقل المعلم الى اعطاء معلومات جديدة تتعدى فكرة التلميذ ، انتقل الى البند رقم ٥ . ٤ ــ **يطرح أسئلة** : عندما يوجه المعلم سؤالا عن موضوع الدرس أو الطريقة المتبعة بقصد ان ينال جوابا عن سؤاله .
	كلام مباشر	٥ ــ **يحاضر** : عندما يتلو المعلم معلومات أو أفكارا أو آراء عن المادة أو الطريقة ، وعندما يقدم أفكاره الشخصية أو يطرح أسئلة بيانية يجيب عنها بنفسه . ٦ ــ **يوجه تعليمات** : عندما يعطي المعلم تعليمات أو توجيهات أو أوامر ، ويتوقع من التلاميذ التقيد بها . ٧ ــ **ينتقد أو يؤنب** : عندما يدلي المعلم بملاحظات هدفها تغيير سلوك التلميذ من شيء غير مقبول الى شيء مقبول ، وعندما يؤنب أو يوبخ أو يلوم ، أو يبرر تصرفاته الخاصة والاسباب التي تدفعه الى القيام بما يقوم به .
التلميذ يتكلم		٨ ــ **التلميذ يتكلم ــ استجابة** : عندما يتكلم التلميذ استجابة لطلب أو قول صدر عن المعلم ، أي عندما ينطلق كلام التلميذ من كلام المعلم ويستند اليه . ٩ ــ **التلميذ يتكلم ــ تلقاء** : عندما يتكلم التلميذ تلقائيا ، أي عندما يبدأ الكلام من دون ان يكون ذلك استجابة لطلب المعلم أو من دون ان يكون مستندا أو منطلقا من كلام المعلم . في الحالات عندما يكون كلام التلميذ استجابة لدعوة مفتوحة يوجهها المعلم ، على المراقب ان يكون حذرا . يدخل في هذا البند كلام التلميذ فقط ، في الحالات التي يكون فيها هذا الكلام استجابة لرغبة أو دافع ذاتي ، لا استجابة لرغبة أو دعوة أطلقها المعلم .
		١٠ــ **سكوت أو بلبلة** : عندما يحدث سكوت أو بلبلة أو انقطاع في الكلام بحيث يصبح من غير الممكن للمراقب ان يتبين أو يفهم ما يدور من حديث أو تفاعل .

ولكن كيف يجري استخدام هذه الاداة في تحليل التفاعل ؟

ان الوحدة القياسية ، المستعملة في حصر الكلام تحت اي من البنود العشرة ، هي وحده زمنية يختارها المراقب ويستعملها بشكل متواتر . وهكذا ، فعند مراقبته لما يجري في غرفة الصف ، عليه ان يميز بين انواع الكلام المستعمل ويصنفه تحت احد البنود العشرة . وبعد انتهائه من المراقبة يقوم بجمع الحركات التي ادخلها تحت كل بند ، وباحتساب مقدار الوقت الذي استنفد في كل منها . وعلى هذا الاساس يمكن للمراقب ان يكون صورة احصائية عن حركات الكلام في الصف ، فيستنتج مقدار الوقت الذي استنفده المعلم في الكلام ، مقابل ما استنفده التلاميذ ، ونوع كلام المعلم وكذلك نوع كلام التلاميذ ، كما بامكانه استخلاص مقدار الوقت الذي ذهب هدرا . وعلى أساس هذه الصورة ، بامكانه ان يستنتج خلاصات معينة عن طريقة التعليم ويحكم عليها ، على أساس المعيار التقييمي الذي اتخذه لنفسه .

لكن تكوين صورة معينة عن حركات الكلام شيء ، واطلاق الاحكام على هذه الصورة شيء اخر . ان الانتقال من تشخيص الظواهر الى الحكم عليها مشوب دائما بالمخاطر . ومثل هذه المخاطر معروفة في اكثر العلوم قدما واكثرها دقة . ففي حقل الطب ، مثلا ، يمكن للطبيب ان يشخص حالة المريض ، فيأخذ الصور الشمسية ، ويقيس حرارة الجسم وضغط الدورة الدموية ، ثم عليه ان يحكم على حالة المريض ، استنادا الى هذه المعلومات . ومن الواضح ان حكمه قد يأتي صحيحا ، كما قد يأتي خاطئا . وحالنا هنا مشابهة لحال الطبيب ، سوى ان اداتنا في التشخيص اقل دقة ، والصورة التي نتفحصها اكثر تعقيدا ، او تراثنا العلمي اقل كثافة ، بسبب حداثة خبرتنا في هذا الحقل وحداثة علم القياس الاجتماعي . برغم هذا كله ، فالمحاولة ضرورية ، ولا بد لنا من تشخيص الوضع واصدار الحكم . وسيكون مستندنا في اصدار هذا الحكم الفرضية التقييمية التي ذكرناها قبلا ، وهي ان طريقة ما في التدريس تكون جيدة ا وغير جيدة بمقدار ما تنجح في اثارة التلاميذ وتحفزهم على المشاركة في موضوع الدرس . وسيكون حكمنا على الظواهر نسبيا ، اي اننا سنستخدم المقابلة والمقارنة بين طرق التدريس المستعملة في نوع معين من المدارس مع نوع اخر ، او مرحلة معينة مع مرحلة اخرى ، او تعليم مادة ما مع تعليم مادة اخرى .

ثم اننا نؤكد على ناحية هامة في اداة فلندرز ، نعيد ذكرها هنا لما لها من علاقة مباشرة باصدار الاحكام . وهي ان تقسيم كلام المعلم الى قسمين رئيسيين : مباشر وغير مباشر ، وتقسيم كلام التلامبذ ايضا الى قسمين : استجابي وتلقائي ، في هذه الاداة ، يعني ان الفارق بين نوع واخر من التدريس هو مقدار الحرية التي يمنحها المعلم ، او تلك التي يقتنصها التلميذ ، ضمن مجال موضوع الدرس . اما اذا تعدت

هذه الحرية حدود المشاركة الجدية في الموضوع يصبح الكلام من نوع البلبلة ويدخل في البند العاشر . لهذا فان الخيار المطروح امام المعلم هو دائما خيار متعلق بالحرية : بامكان المعلم ان يكون مباشرا ، فيمنع عن التلاميذ فرص الحرية او يقلل منها ، وبامكانه ان يكون غير مباشر ، فيزيد من هذه الفرص . الفرق هو بين ان يكون كلامه تلقينا او ان يكون ايحاء واثارة للقوى الذاتية في التلميذ ، وكذلك بالنسبة الى التلميذ ، الفرق هو بين ان يكون كلامه استرجاعا او اجترارا لكلام المعلم وبين ان يكون تعبيرا عن أفكاره الذاتية .

٢ ــ ميدان الدراسة وطريقة تنفيذها

شرحنا ، في القسم الاول من هذا الفصل ، طريقة اختيارنا للعينة الدراسية الصغرى ، والتي بلغ عددها ٣٦ مدرسة . ونضيف هنا انه لم يكن من الممكن ، ولا من الضروري ، زيارة جميع الصفوف وجميع الحصص الدراسية في هذه المدارس ، اذ لو فعلنا ذلك لكان علينا زيارة حوالي الف وخمسمئة حصة دراسية . لهذا قررنا اختيار الصفين الثاني والخامس في المرحلة الابتدائية ، والصف الثالث في المرحلة المتوسطة ، والصفين الثاني والثالث في المرحلة الثانوية (اي البكالوريا في قسميها الاول والثاني) ، وان نزور في هذه الصفوف الحصص الرئيسية فقط . وعلى اساس هذا تمكنا من زيارة ما مجموعه مئة واربع وثمانين حصة دراسية ، حيث كانت تدرس مختلف المواضيع . ونعطي ، في الجدول التالي رقم ٤٥ ، تصنيف الحصص التي زرناها ، مقسمة حسب نوع المدرسة والصف والمادة .

تألف فريق المراقبين من ستة أشخاص (اربعة فتيات وشابان) تقاسموا في ما بينهم المدارس والحصص والمواضيع التي كان عليهم دراستها . وقد اتبعوا في ذلك الخطوات التالية :

١ ــ زاروا هذه المدارس وتعرفوا الى أوضاعها العامة . واستحصلوا من مديري المدارس على اجوبة وفق استمارات خاصة ، كما جمعوا من المدارس جداول التدريس وتوزيع الساعات على الحصص .

٢ ــ قاموا بزيارات لصف من الصفوف في مدرسة معينة ، وسجلوا ما يجري في ذلك الصف على اشرطة التسجيل ، ثم عقدوا سلسلة اجتماعات في ما بينهم ، حيث استمعوا الى هذه الاشرطة وتمرنوا على استخدام طريقة فلندرز . ثم اتفقوا على تحضير جداول معينة لتستعمل في تسجيل ما يدور في غرف الصف ، واتفقوا على ان تكون الوحدة الزمنية خمس ثوان (اي ان يدخلوا في هذه الجداول اشارة في

جدول رقم ٤٥

الصفوف المزارة في مدارس العينة الصغرى
مصنفة حسب نوع المدرسة والصف ومادة التدريس

مادة التدريس	المدارس الرسمية								المدارس الخاصة								المجموع العام
	الابتدائي الثاني	الابتدائي الخامس	المتوسط الثالث	الثانوي الثاني	الثانوي الثالث (فلسفة)	الثانوي الثالث (رياضيات)	الثانوي الثالث (ع.اختبارية)	المجموع	الابتدائي الثاني	الابتدائي الخامس	المتوسط الثالث	الثانوي الثاني	الثانوي الثالث (رياضيات)	الثانوي الثالث (ع.اختبارية)	المجموع		
اللغة العربية	٧	٥	٨	٥	—	—	—	٢٥	٧	٧	٣	٥	—	—	٢٢		٤٧
اللغة الفرنسية	٥	٥	٨	٤	—	—	—	٢٢	٦	٦	٤	٥	—	—	٢١		٤٣
اللغة الانكليزية	١	١	—	١	—	—	—	٣	٢	١	—	٢	—	—	٥		٨
الحساب أو الرياضيات	٦	٥	٧	٣	—	٤	—	٢٥	٧	٧	٤	٤	٣	—	٢٥		٥٠
الفيزياء	—	—	١	٢	—	—	—	٣	—	—	—	٢	—	—	٢		٥
الكيمياء	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	٢	—	—	٢		٢
التاريخ	—	—	٢	٣	٢	—	—	٧	—	—	٢	٢	—	—	٤		١١
الجغرافيا	—	—	٣	٢	—	—	—	٥	—	—	—	٣	—	—	٣		٨
الفلسفة العامة	—	—	—	—	٤	—	—	٤	—	—	—	—	—	—	—		٤
الطبيعيات	—	—	—	—	—	—	٣	٣	—	—	—	—	—	٣	٣		٦
المجموع	١٩	١٦	٢٩	٢٠	٦	٤	٣	٩٧	٢٢	٢١	١٣	٢٥	٣	٣	٨٧		١٨٤

المكان المخصص في الجداول ، ترمز الى نوع الكلام المستعمل ، مرة كل خمس ثوان) ، وتمرنوا مجددا على تسجيل حركة الكلام في هذه الجداول ، وتناقشوا في ما بينهم بصدد الاسباب التي دفعت بعضهم الى ادخال حركة كلامية ما في هذا البند او ذاك ، وقابلوا نتائجهم الواحد مع الاخر ، الى ان تمت لهم الثقة بأنهم على اتفاق، وبأنهم قادرون على القيام بالزيارات للصفوف المختارة .

٣ ــ توزعوا على المدارس والحصص المختارة ، كل بمفرده . وكان كل منهم

يتخذ لنفسه مقعدا خلفيا او جانبيا في غرفة الصف ، ويقضي الدقائق العشر الاولى من الحصة الدراسية في مراقبة ما يجري ، من دون تدوين اي شيء ، مفسحا بذلك المجال ، للمعلم والتلاميذ ، ليألفوا وجوده وليتابعوا اعمالهم بأقرب ما يكون الى الوضع العادي . ثم استخدموا الدقائق العشر التالية لتدوين حركة الكلام . وتوقفوا عن ذلك في الدقائق العشر الثالثة ، ليتابعوا التدوين في الدقائق العشر الرابعة . اي ان الفترة الزمنية المدونة شملت عشرين دقيقة من وقت الحصة الدراسية ، اتسعت كل منها لـ ٢٤٠ حركة كلام ، تمثل كل منها نوع الكلام المستعمل في كل خمس ثوان .

٤ ـ كان كل مراقب يحمل آلة تسجيل الكتروني . وقد تم ، في بعض الحالات ، تسجيل الحصة الدراسية بكاملها . وقد حفظت هذه الاشرطة للمراجعة في ما بعد . كما كان كل مراقب يعد تقريرا عاما يعطي انطباعاته وملاحظاته العامة عما يجري في غرفة الصف ، اضيف الى الجداول التي قدمها عن حركات الكلام .

٣ ـ النتائج

كان من حصيلة استخدامنا اداة فلندرز ان تجمع لدينا ما يزيد عن الثلاثة والاربعين الف حركة كلام (٤٣٢٠٠) سجلت في الـ ١٨٤ حصة دراسية . وبامكاننا ان نقدم هذه الحركات باشكال وتركيبات مختلفة وكثيرة ، ولكننا سنركز اهتمامنا على التركيبات الرئيسية . وسنبدأ بتقديم النتائج العامة ، ثم ننتقل منها الى النتائج الاكثر تفصيلا ، ليتمكن القارىء من استيعاب معناها بسهولة . ونشير الى اننا ، في جميع الجداول التالية ، سنستعمل النسب المئوية المستخرجة بطريقة حسابية بسيطة ، هي احصاء عدد الحركات الكلامية في كل بند ، واستخراج نسبتها من مجموع الحركات.

في الجدول رقم ٤٦ نقدم مجموع حركات الكلام ، مصنفة بين كلام المعلم ، وكلام التلميذ ، والسكوت والبلبلة ، في مجموع الحصص الدراسية وفي مختلف المراحل الدراسية الثلاث .

نلاحظ ، من الجدول رقم ٤٦ ، ما يلي :

اولا ـ ان كلام المعلم يحتل ، في مجموع الحصص الدراسية وفي جميع المدارس على مختلف مستوياتها ، ما يقارب الثلثين من الوقت المخصص للدرس ، وان كلام التلاميذ يحتل ما يزيد على الربع ، وان اقل من عشر الوقت يذهب في السكوت او البلبلة .

جدول رقم ٤٦

نسبة الوقت الذي يشغله كل من انواع الكلام في المدارس ، الرسمية والخاصة ، وفي المراحل الدراسية الثلاث

نوع الكلام	المدارس الرسمية				المدارس الخاصة				مجموع المدارس			
	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	المجموع	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	المجموع	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية	المجموع
كلام المعلم	٥٧،٩	٦١،٣	٧٧،٥	٦٥،٦	٥١،٥	٦٠،٨	٧٨،٩	٦٢،٧	٥٤،٤	٦١،٢	٧٨،٢	٦٤،٢
كلام التلاميذ	٣٤،٣	٣١،٦	١٦،٩	٢٧،٦	٣٢،٦	٣٤،٠	١٦،٠	٢٦،٩	٣٣،٤	٣٢،٣	١٦،٥	٢٧،٤
السكوت والبلبلة	٧،٨	٧،١	٥،٦	٦،٨	١٥،٩	٥،٢	٥،١	١٠،٤	١٢،٢	٦،٥	٥،٣	٨،٦
المجموع	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠	١٠٠،٠
مجموع الحصص	(٣٥)	(٢٩)	(٣٣)	(٩٧)	(٤٣)	(١٣)	(٣١)	(٨٧)	(٧٨)	(٤٢)	(٦٤)	(١٨٤)

ثانيا ــ ان المقارنة بين المدارس الرسمية والمدارس الخاصة لا تظهر فروقات كبيرة ، في ما يتعلق بتوزيع الوقت ، سوى ان نسبة اقل ، من السكوت والبلبلة ، قد سجلت في المدارس الرسمية عن تلك التي سجلت في المدارس الخاصة ، كما ان نسبة اكثر ، من كلام المعلم وكلام التلاميذ ، قد سجلت في المدارس الرسمية ، عما سجل في المدارس الخاصة .

ثالثا ــ ان نسبة كلام المعلم ترتفع اضطرادا مع ارتفاع المرحلة الدراسية، فهي أقل في المرحلة الابتدائية منها في المرحلة المتوسطة ، واقل في المرحلة المتوسطة منها في المرحلة الثانوية . وبشكل معكوس ، ان نسبة كلام التلاميذ (وكذلك السكوت والبلبلة) تنخفض تبعا لارتفاع المرحلة ، فتحتل اكبر نسبة في المرحلة الابتدائية ، ثم تنخفض في المرحلة المتوسطة وتنخفض مرة ثالثة ، وبشكل كبير ، في المرحلة الثانوية. ونلاحظ ايضا ان ليس هناك اختلاف كبير بين المدارس الرسمية والمدارس الخاصة ، في ما يتعلق بهذه الظاهرة .

تبدو هذه النتائج الثلاث ، المستخلصة من الجدول رقم ٤٦ ، مقبولة ، ولا يمكن للمراقب ان يستنتج على اساسها وحده ان التعليم يجري بصورة حسنة او سيئة . فنسبة توزيع الكلام بين المعلم والتلميذ تبدو مقبولة ، وكذلك يبدو مقبولا ازدياد نسبة كلام المعلم تبعا لارتفاع المرحلة ، بسبب تزايد التركيز والاهتمام بالمادة الدراسية .

لكن هذه الخلاصة تبقى عامة جدا . وعلينا ، لاستيعاب معناها ، ان ننظر في نوع كلام المعلم ، في تصنيفاته السبعة ، وكذلك نوع كلام التلميذ في تصنيفية الاثنين ، تبعا لنوع المدرسة وللمرحلة الدراسية . والجدول رقم ٤٧ يعطي هذه النتائج .

نستخلص ، من الجدول رقم ٤٧ ، ما يلي :

اولا ــ في حين يشغل كلام المعلم حوالي ثلثي مجموع الوقت ، في جميع انواع الصفوف ، فان هذا الكلام في معظمه (حوالي ٧٠٪ منه) من النوع المباشر .

ثانيا ــ ان المحاضرة او تلاوة المعلومات (البند رقم ٥) ، تشغل وحدها ما يقرب من ٥٩٪ من جميع انواع كلام المعلم ، في جميع الصفوف .

ثالثا ــ ان الفرق بين انواع كلام المعلم في المدارس الرسمية وكلام المعلم في المدارس الخاصة غير ذي شأن ، اذ يحتل في النوعين نسبا متقاربة .

جدول رقم ٤٧

توزيع حركات الكلام على البنود العشرة في ادارة فلندرز بالنسبة الى نوع المدارس والمراحل الدراسية

نوع المدرسة	عدد الحصص	كلام المعلم							مجموع كلام المعلم	كلام التلاميذ		مجموع حركات الكلام			
		كلام غير مباشر				كلام مباشر				مجموع كلام التلاميذ		نسبة كلام المعلم من المجموع	نسبة كلام التلاميذ من المجموع	نسبة السكوت او البلبلة من المجموع	المجموع
		(١)	(٢)	(٣)	(٤)	المجموع	(٥)	(٦)	(٧)	المجموع		(٨)	(٩)				
المدارس الرسمية	٩٧	٠٫١	٦٫١	٢٫١	٢٢٫٧	٣١٫٠	٥٧٫٩	٦٫٢	٤٫٩	٦٩٫٠	١٠٠٫٠	٧٨٫٦	٢١٫٤	١٠٠٫٠	٦٥٫٦	٢٧٫٦	٦٫٨	١٠٠٫٠
المدارس الخاصة	٨٧	٠٫١	٥٫٠	١٫٩	٢٢٫٩	٢٩٫٩	٥٩٫٦	٧٫١	٣٫٤	٧٠٫١	١٠٠٫٠	٨٤٫٢	١٥٫٨	١٠٠٫٠	٦٢٫٧	٢٦٫٩	١٫٤	١٠٠٫٠
المدارس الابتدائية	٧٨	٠٫١	٧٫٠	١٫٢	٣٠٫١	٣٨٫٤	٤٣٫٦	١٠٫٦	٧٫٤	٦١٫٦	١٠٠٫٠	٨٩٫١	١٠٫٩	١٠٠٫٠	٥٤٫٤	٣٣٫٤	١٢٫٢	١٠٠٫٠
المدارس المتوسطة	٤٢	٠٫١	٧٫٧	٢٫٢	٢٧٫٠	٣٧٫٠	٥٤٫٨	٥٫٢	٣٫٠	٦٣٫٠	١٠٠٫٠	٨٦٫١	١٣٫٩	١٠٠٫٠	٦١٫٢	٣٢٫٣	٦٫٥	١٠٠٫٠
المدارس الثانوية	٦٤	٠٫١	٢٫٤	٢٫٨	١١٫١	١٦٫٤	٧٩٫٨	٢٫٧	١٫١	٨٣٫٦	١٠٠٫٠	٦٨٫٤	٣١٫٦	١٠٠٫٠	٧٨٫٢	١٦٫٥	٥٫٣	١٠٠٫٠
مجموع المدارس	١٨٤	٠٫١	٥٫٥	٢٫٠	٢٢٫٨	٣٠٫٤	٥٨٫٨	٦٫٦	٤٫٢	٦٩٫٦	١٠٠٫٠	٨١٫٢	١٨٫٨	١٠٠٫٠	٦٤٫٢	٢٧٫٢	٨٫٦	١٠٠٫٠

رابعا ــ في حين يشغل كلام المعلم ، في الصفوف الثانوية ، نسبا أعلى بكثير مما يشغله في الصفوف الابتدائية ، والى حد اقل في الصفوف المتوسطة ، فان النسبة الكبرى من كلام المعلم ، التي تستنفد في المحاضرة او تلاوة المعلومات (البند رقم ٥)، هي كذلك في المرحلة الثانوية ، حيث تبلغ حوالي ٨٠٪ من كلام المعلم . يعني هذا ان كلام المعلم يطغى ، في الصفوف الثانوية ، بشكل بارز ، وان معظم هذا الكلام هو من نوع المحاضرة او التلاوة .

خامسا ــ ان كلام التلاميذ هو ، في معظم الحالات ، استجابة لسؤال او طلب من المعلم (٨١٪ من مجموع كلام التلاميذ هو من هذا النوع) ، وان ما يصدر عنهم من كلام تلقائي يحتل نسبة اعلى في المدارس الرسمية مما يحتله في المدارس الخاصة، كما يحتل في المرحلة الثانوية نسبة اعلى مما يحتله في المرحلة المتوسطة او الابتدائية، برغم ان كلام التلاميذ ، بالمقابل مع كلام المعلم ، يحتل نسبة أقل ما تكون في هذه المراحل بالذات .

هناك نتائج اخرى يمكن استخلاصها من الجدول رقم ٤٧ . ولكننا نتوقف عن تتبعها بالتفصيل ، لنقدم الجدول رقم ٤٨ ، الذي يشمل المعلومات ذاتها المعطاة في الجدول رقم ٤٧ ، ويضيف اليها تصنيف انواع الكلام بالنسبة الى مواد التدريس .

ان النتائج المستخلصة من الجدول رقم ٤٨ يجب ان تؤخذ ، جنبا الى جنب ، مع النتائج المستخرجة من الجدول رقم ٤٧ . ونقدمها هنا على الشكل الاتي :

مقارنات عامة بالنسبة للمواد :

اولا ــ ان كلام المعلم يطغى على التفاعل الكلامي في الصف ، أكثر ما يكون في مادتي التاريخ والجغرافيا (حوالي ٨٠٪) ، يلي ذلك كلامه في مواد العلوم (حوالي ٧٢٪) . اما في بقية المواد (أي اللغة العربية واللغات الاجنبية والحساب او الرياضيات) ، فكلام المعلم يشغل نسبا متقاربة ، تراوح بين ٦٠٪ و ٦٣٪ . يعني ذلك ان كلام التلاميذ يشغل ، في الفئة الثانية من المواد ، نسبا أعلى بكثير مما يشغله في الفئة الاولى .

ثانيا ــ ان كلام المعلم المباشر ، في هاتين المجموعتين من المواد (اي التاريخ والجغرافيا والعلوم) ، يشغل اكبر نسبة من مجموع كلام المعلم . نلاحظ ذلك في ان المحاضرة او التلاوة (البند رقم ٥) ، نالت وحدها في مواد التاريخ والجغرافيا حوالي ٨٥٪ ، وفي مواد العلوم حوالي ٧٦٪ من مجموع كلام المعلم . اما في المواد الاخرى

جدول رقم ٤٨

توزيع حركات الكلام على البنود العشرة في اداة فلندرز
بالنسبة الى مادة الحصة الدراسية ، ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية

المادة ونوع المدرسة والمرحلة	عدد الصفوف	كلام المعلم							مجموع كلام المعلم	كلام التلاميذ		مجموع حركات الكلام			
		كلام غير مباشر				كلام مباشر									
		(١)	(٢)	(٣)	(٤)	المجموع	(٥)	(٦)	(٧)	المجموع		(٨)	(٩)	مجموع كلام التلاميذ	نسبة كلام المعلم من المجموع	نسبة كلام التلاميذ من المجموع	نسبة السكوت او البلبلة من المجموع	المجموع
اللغة العربية																		
الصفوف الرسمية	٢٩	٠٫١	٥٫٦	٢٫٢	٢٢٫٥	٣٠٫٤	٦٠٫٤	٤٠٠	٥٫٢	٦٩٫٦	١٠٠٫٠	٧٦٫٨	٢٣٫٢	١٠٠٫٠	٦٣٫٠	٢٩٫٩	٧٫١	١٠٠٫٠
الصفوف الخاصة	٢٢	٠٫١	٣٫٩	٤٫٣	٢٥٫٠	٣٣٫٣	٥٥٫٧	٨٫١	٢٫٩	٦٦٫٧	١٠٠٫٠	٨٢٫١	١٧٫٩	١٠٠٫٠	٥٧٫٣	٢٩٫٦	١٣٫١	١٠٠٫٠
الصفوف الابتدائية	٢٦	٠٫١	٦٫٣	١٫٦	٢٧٫٥	٣٥٫٥	٤٨٫٦	٩٫٤	٦٫٥	٦٤٫٥	١٠٠٫٠	٨٨٫٣	١١٫٧	١٠٠٫٠	٥٫٠٤	٣٥٫٤	١٤٫٢	١٠٠٫٠
الصفوف المتوسطة	١١	٠٫١	٥٫٤	٢٫٧	٣٢٫٢	٤٠٫٤	٥٢٫٨	٣٫٦	٣٫٢	٥٩٫٦	١٠٠٫٠	٩٢٫٠	٨٫٠	١٠٠٫٠	٥٩٫٥	٣٦٫٦	٣٫٩	١٠٠٫٠
الصفوف الثانوية	١٤	٠٫٠	١٫٧	٦٫١	٩٫٤	١٧٫٢	٨٫٠٨	١٫٠	١٫٠	٨٫٢٨	١٠٠٫٠	٥١٫٩	٤٨٫١	١٠٠٫٠	٨٫٠٢	١٣٫٩	٥٫٩	١٠٠٫٠
مجموع الانواع	٥١	٠٫١	٤٫٨	٣٫١	٢٣٫٥	٣١٫٥	٥٨٫٤	٥٫٨	٤٫٣	٦٨٫٥	١٠٠٫٠	٧٩٫١	٢٫٩	١٠٠٫٠	٦٫٠٥	٢٩٫٨	٩٫٧	١٠٠٫٠
اللغات الاجنبية																		
الصفوف الرسمية	٢٥	٠٫٠	٨٫٤	١٫٥	٢٧٫٧	٣٧٫٦	٤٦٫٢	٨٫٣	٧٫٩	٦٢٫٤	١٠٠٫٠	٨٨٫٩	١١٫١	١٠٠٫٠	٦٤٫٩	٢٨٫٩	٦٫٢	١٠٠٫٠
الصفوف الخاصة	٢٦	٠٫١	٥٫٩	٠٫٥	٢٤٫٥	٣١٫٠	٥٤٫٧	٨٫٩	٥٫٤	٦٩٫٠	١٠٠٫٠	٨٤٫٢	١٥٫٨	١٠٠٫٠	٦٢٫٢	٢٨٫٥	٩٫٣	١٠٠٫٠
الصفوف الابتدائية	٢٧	٠٫٠	٨٫٥	٠٫٥	٣١٫٤	٤٠٫٤	٣٨٫١	١١٫٩	٩٫٦	٥٩٫٦	١٠٠٫٠	٩٠٫٢	٩٫٨	١٠٠٫٠	٥٥٫٥	٣٤٫٩	٩٫٦	١٠٠٫٠
الصفوف المتوسطة	١٢	٠٫١	٨٫١	١٫٦	٢٨٫٠	٣٧٫٨	٥١٫٠	٦٫١	٥٫١	٦٢٫٢	١٠٠٫٠	٨١٫٣	١٨٫٧	١٠٠٫٠	٦٣٫٧	٢٧٫٨	٨٫٥	١٠٠٫٠
الصفوف الثانوية	١٢	٠٫١	٣٫٢	١٫٤	١٢٫١	١٦٫٨	٧٨٫٤	٣٫٥	١٫٣	٨٣٫٢	١٠٠٫٠	٨٣٫٢	١٦٫٨	١٠٠٫٠	٨١٫٣	١٥٫٦	٣٫١	١٠٠٫٠
مجموع الانواع	٥١	٠٫٠	٧٫٢	١٫٠	٢٦٫٠	٣٤٫٢	٥٠٫٦	٨٫٦	٦٫٦	٦٥٫٨	١٠٠٫٠	٨٦٫٥	١٣٫٥	١٠٠٫٠	٦٣٫٥	٢٨٫٧	٧٫٨	١٠٠٫٠

التاريخ والجغرافيا*																	
الصفوف المتوسطة	٧	٠٫١	٥٫٢	٢٠	١٦٫٩	٢٤٫٢	٧٢٫٧	٢٫٤	٠٫٧	٧٥٫٨	١٠٠٫٠	٨١٫٩	١٨٫١	١٠٠٫٠	٧٢٫١	٢٣٫٢	٤٫٧	١٠٠٫٠
الصفوف الثانوية	١٢	٠٫٠	٠٫٧	١٫٧	٣٫٨	٦٫٢	٩١٫٤	١٫٥	٠٫٩	٩٣٫٨	١٠٠٫٠	٤٩٫٩	٥٫١	١٠٠٫٠	٨٤٫٢	١١٫٣	٤٫٥	١٠٠٫٠
مجموع الانواع	١٩	٠٫٠	٢٫٣	١٫٩	٨٫٦	١٢٫٨	٨٤٫٥	١٫٨	٠٫٩	٨٧٫٢	١٠٠٫٠	٦١٫٧	٣٨٫٣	١٠٠٫٠	٧٩٫٨	١٥٫٧	٤٫٥	١٠٠٫٠
الحساب والرياضيات																		
الصفوف الرسمية	٢٥	٠٫١	٦٫١	٢٫٨	٢٤٫٩	٣٣٫٩	٥٣٫٠	٨٫٧	٤٫٤	٦٦٫١	١٠٠٫٠	٨٫٠٢	١٩٫٨	١٠٠٫٠	٦٢٫٥	٢٨٫٨	٨٫٧	١٠٠٫٠
الصفوف الخاصة	٢٥	٠٫٠	٦٫٦	١٫٦	٢٨٫١	٣٦٫٣	٥٣٫٢	٧٫١	٣٫٤	٦٣٫٧	١٠٠٫٠	٩١٫٤	٨٫٦	١٠٠٫٠	٥٨٫٧	٢٩٫٦	١١٫٧	١٠٠٫٠
الصفوف الابتدائية	٢٥	٠٫١	٦٫٠	١٫٥	٣١٫٧	٣٩٫٣	٤٤٫٤	١٫٠٤	٥٫٩	٦٠٫٧	١٠٠٫٠	٨٨٫٧	١١٫٣	١٠٠٫٠	٥٧٫٢	٢٩٫٧	١٣٫١	١٠٠٫٠
الصفوف المتوسطة	١١	٠٫١	١٫٠٩	٢٫٤	٢٧٫٤	٤٠٫٨	٤٨٫٩	٧٫٩	٢٫٤	٥٩٫٢	١٠٠٫٠	٨٧٫١	١٢٫٩	١٠٠٫٠	٥٤٫٠	٣٧٫٦	٨٫٤	١٠٠٫٠
الصفوف الثانوية	١٤	٠٫٠	٣٫٤	٣٫٤	١٦٫٣	٢٣٫١	٧٢٫٠	٣٫٤	١٫٥	٧٦٫٩	١٠٠٫٠	٧٩٫٥	٢٫٠٥	١٠٠٫٠	٧١٫٩	٢١٫٨	٦٫٣	١٠٠٫٠
مجموع الانواع	٥٠	٠٫١	٦٫٣	٢٫٢	٢٦٫٥	٣٥٫١	٥٣٫١	٧٫٩	٣٫٩	٦٤٫٩	١٠٠٫٠	٨٥٫٨	١٤٫٢	١٠٠٫٠	٦٠٫٦	٢٩٫٢	١٠٫٢	١٠٠٫٠
العلوم*																		
الفيزياء	٥	٠٫٠	٤٫٩	١٫٩	١٦٫٣	٢٣٫١	٧٠٫٢	٥٫٧	١٫٠	٧٦٫٩	١٠٠٫٠	٧٧٫٦	٢٢٫٤	١٠٠٫٠	٦٢٫٩	٢٧٫٢	٩٫٩	١٠٠٫٠
الكيميـاء	٢	٠٫٠	٠٫٨	٠٫٠	١٣٫٦	١٤٫٤	٧٩٫٦	٥٫٤	٠٫٦	٨٥٫٦	١٠٠٫٠	٨٨٫١	١١٫٩	١٠٠٫٠	٧٩٫١	١٤٫٩	٦٫٠	١٠٠٫٠
الاحيـاء	٦	٠٫٠	٣٫١	٠٫٩	١٢٫٤	١٦٫٤	٨٫٠٤	٢٫٨	٠٫٤	٨٣٫٦	١٠٠٫٠	٧٩٫١	٢٫٠٩	١٠٠٫٠	٧٧٫٣	١٨٫٧	٤٫٠	١٠٠٫٠
مجموع الانواع	١٣	٠٫٠	٣٫٤	١٫١	١٤٫١	١٨٫٦	٧٦٫٤	٤٫٣	٠٫٧	٨١٫٤	١٠٠٫٠	٧٩٫٩	٢٫٠١	١٠٠٫٠	٧٢٫١	٢١٫٤	٦٫٥	١٠٠٫٠
المجموع الكامل	١٨٤	٠٫١	٥٫٥	٢٫٠	٢٢٫٨	٣٠٫٤	٥٨٫٨	٦٫٦	٤٫٢	٦٩٫٦	١٠٠٫٠	٨١٫٢	١٨٫٨	١٠٠٫٠	٦٤٫٢	٢٧٫٢	٨٫٦	١٠٠٫٠

* حصص مواد التاريخ والجغرافيا كانت جميعها على المستوى المتوسط والثانوي ، كما ان ٧ من أصل ١٩ منها كانت في مدارس خاصة و١٢ في مدارس رسمية . أما في مواد العلوم فكانت ١٢ حصة من المجموع على المستوى الثانوي وحصة واحدة على المستوى المتوسط ، كما ان ٧ منها كانت في مدارس خاصة و٦ في مدارس رسمية. ويمكن الرجوع الى الجدول رقم ٤٥ لزيادة التفاصيل .

فقد شكل كلام المعلم المباشر حوالي ثلثي مجموع كلامه ، كما ان المحاضرة او التلاوة (البند رقم ٥) لم تحتكر كلام المعلم المباشر ، كما حصل في مواد التاريخ والجغرافيا والعلوم ، بل كان هناك استعمال اكثر لتوجيه التعليمات والانتقاد والتأنيب (البندان ٦ و ٧) .

ثالثا ــ ان الكلام الصادر عن التلاميذ ، على قلته ، كان في معظم الحالات من نوع الاستجابة لطلب المعلم (البند رقم ٨) . وبالرغم من ان نسبة كلام التلاميذ على نوعيه بلغ ، في مادتي التاريخ والجغرافيا ، اقل مما بلغه في أية مادة أخرى بالمقابل مع كلام المعلم ، فان كلام التلاميذ التلقائي (البند رقم ٩) بلغ ، في مادتي التاريخ والجغرافيا ، اعلى نسبة بالمقابل مع كلامهم الاستجابي مما بلغه في اي من المواد الاخرى ، وان الكلام التلقائي في مواد اللغات الاجنبية ، وفي الحساب او الرياضيات، بلغ ادنى نسبة من مجموع الكلام الصادر عن التلاميذ منه في المواد الاخرى .

مقارنات بين المدارس الرسمية والخاصة

اولا ــ ان نسبة الكلام بين المعلم والتلميذ لا تتغير بتغير المادة في المدارس الرسمية . اما في المدارس الخاصة فانها تتغير فقط في تعليم اللغات الاجنبية ، حيث تزيد نسبة كلام المعلم في هذه المواد عنها في المواد الاخرى .

ثانيا ــ ان نسبة الكلام ، بين المعلم والتلميذ ، في المدارس الرسمية والمدارس الخاصة ، متقاربة في جميع المواد ، الا في مواد اللغة العربية والحساب او الرياضيات ، حيث تزيد نسبة كلام المعلم في المدارس الرسمية عنها في المدارس الخاصة .

ثالثا ــ برغم ان نسبة كلام المعلم ، في مواد اللغة العربية والحساب او الرياضيات ، تزيد في المدارس الرسمية عنها في المدارس الخاصة ، فان نسبة كلام التلاميذ في المدارس الخاصة لا تزيد عما هي عليه في المدارس الرسمية ، بل تبقى متوازية في كلا النوعين من المدارس ، وبدلا من ذلك فان نسبة السكوت والبلبلة (البند رقم ١٠) ترتفع في المدارس الخاصة في هذه المواد عما هي عليه في المدارس الرسمية .

مقارنات بالنسبة الى المرحلة الدراسية

اولا ــ ان نسبة كلام المعلم من المجموع ترتفع من المرحلة الابتدائية الى المرحلة المتوسطة ، ثم الى المرحلة الثانوية ، في جميع المواد بشكل مضطرد ، في ما خلا حالة واحدة ، هي في تعليم مواد الحساب او الرياضيات ، حيث تنخفض بين

المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة ، ولكنها تعود للارتفاع في المرحلة الثانوية . كما ان هذه النسبة تبلغ اقصى ارتفاعها في مادة التاريخ والجغرافيا في المرحلة الثانوية ، وتبلغ ادنى درجة في مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

ثانيا ــ ان نسبة كلام المعلم المباشر ، من مجموع كلام المعلم ، ترتفع هي كذلك تبعا لارتفاع المرحلة الدراسية من المرحلة الابتدائية الى المتوسطة ، ثم الى الثانوية في جميع المواد . وتبلغ هذه اقصاها هنا ايضا ، في مادة التاريخ والجغرافيا في المرحلة الثانوية ، وادناها في مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

ثالثا ــ ان نسبة كلام المعلم ، من نوع المحاضرة او التلاوة (البند رقم ٥) ، ترتفع كذلك تبعا لارتفاع المرحلة الدراسية في جميع المواد ، وتبلغ اقصاها في مادة التاريخ والجغرافيا في المرحلة الثانوية ، وادناها في مواد اللغات الاجنبية في المرحلة الابتدائية .

هناك طريقة اخرى لابراز الصورة عن تواتر الكلام في الصف ، بشكل اوضح ، نقدمها في الجدولين التاليين . في الجدول رقم ٤٩ نستخرج نسبة كلام المعلم بجمع حركات الكلام الصادر عن المعلم في البنود من ١ الى ٧ وقسمتها على مجموع الكلام بكامله في البنود من ١ الى ١٠ . وفي الجدول رقم ٥٠ نفعل الشيء ذاته بالنسبة الى كلام التلميذ ، فنقسم الكلام في البندين ٨ و ٩ على مجموع الكلام في البنود من ١ الى ١٠ . ثم نفترض ، في كلتا الحالتين ، ان كلام المعلم (في الجدول رقم ٤٩) او كلام التلميذ (في الجدول رقم ٥٠) ، يمتد ضمن حيز زمني ثابت ، مقسم الى وحدات زمنية تبلغ المئة ، تمثل في طرفها الاعلى (اي باتجاه الرقم ١٠٠) ، ازدياد كلام المعلم او كلام التلميذ ، وفي طرفها الادنى (اي باتجاه الرقم صفر) انخفاض كلام المعلم او كلام التلميذ . وهكذا يقرأ اي رقم او نسبة بالمقابل مع المقياس الزمني الثابت ، وبالتالي يصبح سهلا الحصول على جواب السؤال التالي : ما عدد المعلمين او نسبتهم (او عدد التلامذة او نسبتهم) من المجموع ، الذين يتكلمون ما يوازي ، او ما يزيد ، او ما ينقص عن كذا بالمئة من مجموع الوقت ؟ والكذا هذه محددة في القياس الزمني الثابت ، المثبت في الجدول في العمود الاول الى اليمين .

لزيادة التوضيح نعطي مثالا من الجدول رقم ٤٩ : ان العدد المسجل في السطر الرابع (اي في الوحدة الزمنية ٦٠،٥ ــ ٧٠،٠) وفي العمود الخامس من هذا الجدول ، هو ٢٥ (او ٣٣٪) . يمكن قراءة هذا الرقم بثلاث طرق مختلفة :

الطريقة الاولى : ان ٢٥ معلما (أو ٣٣٪ من المجموع) يتكلمون بين الـ ٦٠،٥٪ والـ ٧٠٪ من مجموع الوقت .

الطريقة الثانية : ان ٢٩ معلما (او ٣٨٪ من المجموع) يتكلمون ما يـزيد عن الـ ٦٠٪ من مجموع الوقت . (والعدد ٢٩ هو مجموع العدد ٢٥ زائد العددين الاعلى منه ، اي ٢ و ٢) .

الطريقة الثالثة : ان ٤٩ معلما (او ٦٢٪ من المجموع) يتكلمون ما يقـل عن الـ ٦٠٪ من مجموع الوقت . (والعدد ٤٩ هو مجموع الارقام الواقعة تحت الرقـم ٢٥ في العمود الخامس ، اي ٢٠ + ١٦ + ١٠ + ٢ + ١) .

وهكذا ، فان الخلاصات التي استنتجناها من الجداول الثلاثة السابقة ، رقـم ٤٦ و ٤٧ و ٤٨ ، تصبح اكثر وضوحا هنا . ان نظرة الى الجدول ٤٩ ترينا ان معظم الارقام والنسب تقع في النصف الاعلى من الجدول ، وان النصف الادنى منه مليء بالاصفار والارقام الصغيرة . وعلى العكس من ذلك في الجدول رقم ٥٠ ، حيث يظهر النصف الاعلى مليئا بالاصفار والارقام الصغيرة ، بينما النصف الادنى مكتظ بالارقام والنسب الكبيرة . ولا نرى حاجة لتفصيل النتائج التي يمكن تتبعها في هذين الجدولين بسهولة ، وهي تؤكد النتائج ذاتها التي استخلصناها قبلا من الجـداول الثلاثـة السابقة .

من السهل على القارىء ان يضيع في ثنايا هذه الارقام والجداول ، وعليه ان يبذل الجهد ليفهم معناها . ولهذا نقدم ، في نهاية هذا القسم ، خلاصة عامة ينضوي تحتها جميع الخلاصات التفصيلية التي قدمناها قبلا ، وهي الخلاصة التالية :

ان دراسة تواتر الكلام المتبادل في غرف الصف تظهر ان التعليم في المـدارس اللبنانية يجري ، في معظمه ، بشكل تلاوة المعلومات ، وأن هذا الشكل يزداد رسوخا بنسبة الارتفاع من مرحلة دراسية الى مرحلة اخرى . فالمعلم والمادة هما محورا عملية التعليم ، ودور التلميذ في هذه العملية هو دور التقبل والخضوع . وتنطبق هذه الخلاصة على جميع انواع الصفوف في المدارس الرسمية كمـا في المـدارس الخاصة ، كما تنطبق على تدريس جميع انواع المواد .

ان كلام المعلم مقسم ، حسب طريقة فلندرز ، الى كلام غير مباشر (أو ذي تأثير غير مباشر) ، وكلام مباشر ، وكل من هذا النوعين مقسم ، بدوره ، الى انـواع أخرى ، كما أوضحنا قبلا . وقد أعطينا ، في الجدولين رقم ٤٧ و ٤٨ ، نسبة ما تمثل

جدول رقم ٤٩

توزيع النسب المئوية لوقت حصة الدرس الذي يتكلم فيه المعلم
(الفئات ١ — ٧) ، حسب القطاع والمراحل والمواد

المقياس الزمني	المرحلة الابتدائية						المرحلة المتوسطة						المرحلة الثانوية						المجموع						التوزيع حسب المواد											
	رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		اللغة العربية		اللغات الأجنبية		التاريخ والجغرافيا		الحساب أو الرياضيات		العلوم	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪
١٠٠٪—٩٠٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٨	١	٢	٥	١٥	٧	٢٢	١٢	١٨	٥	٨	٩	١٣	١٤	٧	٢	٤	٤	٨	٥	٢٦	٠	٠	٢	١٥
٩٠٪—٨٠٪	١	٣	٢	٢	٣	٢	٢	٧	٠	٠	٢	٥	١٢	٣٦	٩	٢٩	٢١	٢٣	١٥	١٥	١١	١٠	٢٥	١٤	٧	١٤	٥	١٠	٦	٣٢	٥	١٠	٢	١٥
٨٠٪—٧٠٪	١	٣	٢	١	٣	٢	٥	١٧	١	٨	٦	١٥	٦	١٨	٦	٢٠	١٢	١٨	١٢	١٢	٩	٨	٢٠	١١	٦	١٢	٧	١٤	٢	١١	٢	٤	٣	٢٣
٧٠٪—٦٠٪	١٢	٣٨	١٢	٢٨	٢٥	٣٣	٨	٢٨	٣	٢٣	١١	٢٦	٤	١٢	٧	٢٣	١١	١٧	٢٥	٢٧	٢٢	٢٥	٤٧	٢٦	٩	١٧	١٠	١٩	٥	٢٦	٢٠	٤٠	٣	٢٣
٦٠٪—٥٠٪	١١	٣١	٩	٢١	٢٠	٢٦	٨	٢٧	٧	٥٤	١٥	٣٥	٥	١٥	١	٣	٦	١٠	٢٤	٢٥	١٧	٢٠	٤١	٢٢	١٣	٢٥	١٥	٢٩	١	٥	١١	٢٢	١	٨
٥٠٪—٤٠٪	٧	٢٠	٩	٢١	١٦	٢١	٦	٢١	١	٨	٧	١٧	١	٣	١	٣	٢	٣	١٤	١٤	١١	١٣	٢٥	١٤	٦	١٢	٧	١٤	٠	٠	١٠	٢٠	٢	١٦
٤٠٪—٣٠٪	١	٣	٩	٢١	١٠	١٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	٩	١١	١٠	٥	٦	١٢	٢	٤	٠	٠	٢	٤	٠	٠
٣٠٪—٢٠٪	١	٣	١	٢	٢	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	١	٢	١	١	٢	١	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٠٪—١٠٪	٠	٠	١	٢	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	٠	١	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
١٠٪ — ٠٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
المجموع	٣٥	١٠٠	٤٣	١٠٠	٧٨	١٠٠	٢٩	١٠٠	١٣	١٠٠	٤٢	١٠٠	٣٣	١٠٠	٣١	١٠٠	٦٤	١٠٠	٩٧	١٠٠	٨٧	١٠٠	١٨٤	١٠٠	٥١	١٠٠	٥١	١٠٠	١٩	١٠٠	٥٠	١٠٠	١٣	١٠٠

أكثر من النصف — أقل من النصف

جدول رقم ٥٠

توزيع النسب المئوية لوقت حصة الدرس الذي يتكلم فيه التلميذ (الفئات ٨—٩) ، حسب القطاع والمراحل والمواد

المقياس الزمني	المرحلة الابتدائية						المرحلة المتوسطة						المرحلة الثانوية						المجموع						التوزيع حسب المواد											
	رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		اللغة العربية		اللغات الاجنبية		التاريخ والجغرافيا		الحساب أو الرياضيات		العلوم	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪
١٠٠٪—٩٠٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٩٠٪—٨٠٪	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٨٠٪—٧٠٪	٠	٠	١	٢	١	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	١	٠	٠	١	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٧٠٪—٦٠٪	١	٣	١	٢	٢	٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١	١	١	١	١	٢	٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٦٠٪—٥٠٪	٢	٦	٣	٧	٥	٦	٢	٧	١	٨	٣	٧	٠	٠	١	٣	٢	١	٤	٥	٦	٩	٥	٥	٢	٤	٢	٤	٠	٠	٤	١٠	٥	١٠	٠
٥٠٪—٤٠٪	٥	١٤	٦	١٤	١١	١٤	٦	٢١	٢	١٥	٨	١٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١١	١	٩	٨	١٩	١٠	٩	١٧	٥	١٠	٠	٠	٤	٨	١	٨	٨
٤٠٪—٣٠٪	١٢	٣٤	١٢	٢٨	٢٤	٣٠	٨	٢٨	٦	٤٦	١٤	٣٤	٥	١٥	٣	١٠	٨	١٢	٢٥	٢٦	٢١	٢٤	٤٦	٢٥	١٥	٢٩	١٦	٣٢	٢	١٠	١١	٢٢	٢	١٥	١٥
٣٠٪—٢٠٪	١٤	٤٠	١٣	٣١	٢٧	٣٥	٧	٢٤	٣	٢٣	١٠	٢٤	٦	١٨	٦	١٩	١٢	١٩	٢٧	٢٨	٢٢	٢٥	٤٩	٢٧	٦	١٢	١٣	٢٥	٤	٢١	٢١	٤٢	٥	٣٨	٣٨
٢٠٪—١٠٪	١	٣	٤	٩	٥	٦	٤	١٣	٠	٠	٤	٩	١٣	٣٩	٩	٢٩	٢٢	٣٤	١٨	١٩	١٣	١٥	٣١	١٧	١٠	٢٠	٩	١٧	٦	٣٢	٥	١٠	١	٨	٨
١٠٪— ٠٪	٠	٠	٣	٧	٣	٤	٢	٧	١	٨	٣	٧	٩	٢٨	١٢	٣٩	٢١	٣٣	١١	١١	١٦	١٩	٢٧	١٥	٧	١٤	٥	١٠	٧	٣٧	٤	٨	٤	٣١	٣١
المجموع	٣٥	١٠٠	٤٣	١٠٠	٧٨	١٠٠	٢٩	١٠٠	١٣	١٠٠	٤٢	١٠٠	٣٣	١٠٠	٣١	١٠٠	٦٤	١٠٠	٩٧	١٠٠	٨٧	١٠٠	١٨٤	١٠٠	٥١	١٠٠	٥١	١٠٠	١٩	١٠٠	٥٠	١٠٠	١٣	١٠٠		

أكثر من النصف

أقل من النصف

كل من الانواع السبعة من مجموع كلام المعلم في مختلف المراحل والمواد الدراسية ، وفي المدارس على نوعيها ، الرسمي والخاص .

وبسبب الاهمية الخاصة التي يحتلها كلام المعلم ، وبسبب طغيانه ، من الناحية العددية ، على حركات الكلام المتبادل في الصف ، سنتناول هذا الكلام ، في ما تبقى من هذا الفصل ، بمزيد من التفصيل . وسنفعل ذلك على خطوتين : الاولى ، استخراج ما يسمى بالعلاقة النسبية بين الكلام غير المباشر والكلام المباشر ، والثانية ، وهي الاهم ، ادخال تعديلات على هذه العلاقة ، بحيث تكشف لنا نسبة التأثير غير المباشر للمباشر ، في ما يتعلق بالكلام التشجيعي او الايحائي ، بالمقارنة مع النوع الاخر من الكلام ، الذي يتصل بنقل المعلومات او البحث فيها . ولنوضح ما نعني :

الخطوة الاولى : تستخرج العلاقة النسبية بين كلام المعلم غير المباشر وكلامه المباشر على الشكل الاتي : نأخذ جميع حركات الكلام المسجلة في فئة الكلام غير المباشر (أي مجموع الكلام في البنود من ١ الى ٤) ، ونقسم الناتج على مجموع كلام المعلم على نوعيه غير المباشر والمباشر (أي مجموع الكلام في البنود من ١ الى ٧) ، ونضرب الناتج بالرقم ١٠٠ ، لتحويل العلاقة الى نسبة مئوية . ويمكن التعبير عن هذه العلاقة كما يلي :

$$\text{العلاقة النسبية بين الكلام غير المباشر والكلام المباشر} = \frac{\text{الكلام غير المباشر (١ — ٤)}}{\text{الكلام غير المباشر (١ — ٤) + الكلام المباشر (٥ — ٧)}} \times ١٠٠$$

فاذا نتج لدينا من هذه المعادلة نسبة ٥٠٪ ، فيعني ذلك انه مقابل كل ٥٠ حركة كلام غير مباشر هناك ٥٠ حركة موازية من الكلام المباشر (المجموع هو دائما مئة) — أي علاقة واحد الى واحد . أما اذا نتج لدينا ٢٠٪ ، فيعني انه مقابل كل ٢٠ حركة كلام غير مباشر هناك ٨٠ من الكلام المباشر ، اي علاقة ١ الى ٤ .

في الجدول رقم ٥١ نقدم العلاقة النسبية التي استخلصناها من مجموع الكلام المسجل في الـ ١٨٤ حصة دراسية . والمقياس المستخدم في هذا الجدول يمتد على مئة درجة ، من صفر كحد ادنى (حين يكون جميع كلام المعلم من النوع المباشر) ، الى مئة كحد اقصى (حين يكون جميع كلام المعلم من النوع غير المباشر) . وهكذا نستطيع قراءة اي رقم في هذا الجدول بسرعة ، ونعرف نسبة الكلام غير المباشر للمباشر ، حسب نوع المدرسة والمرحلة الدراسية ، وكذلك حسب المادة الدراسية . فمن الملاحظ ، مثلا ، ان نسبة الكلام غير المباشر الى المباشر تبلغ ، في ٤٨٪ من مجموع المدارس ، ٣٠٪ وما دون ، او لنقل الشيء ذاته بشكل معكوس : ان نسبة

جدول رقم ٥١

العلاقة النسبية للكلام غير المباشر/المباشر ، حسب القطاع والمراحل والمواد

العلاقة النسبية غير مباشر/مباشر	المرحلة الابتدائية						المرحلة المتوسطة						المرحلة الثانوية						المجموع						التوزيع حسب المواد											
	رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		اللغة العربية		اللغات الاجنبية		التاريخ والجغرافيا		الحساب أو الرياضيات		العلوم	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪
١٠٠	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
٩٠—٩٩	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
٨٠—٨٩	.	.	.	.	.	.	.	.	١	٢	١	٨	.	.	.	.	.	.	١	١	١	٨	٢	١٠	.	.	.	.	.	.	١	١	٢	١٠	.	.
٧٠—٧٩	١	٣	.	.	١	١	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	١	١	.	.	١	٥	٣	٦	٢	٦	.	.	٢	١٠	.	.	.	.
٦٠—٦٩	١	٣	٣	٧	٤	٥	.	.	٢	١٥	٢	٥	.	.	١	٢	١	٢	١	١	٦	٧	٧	٣٥	٣	٦	٣	٦	.	.	٦	٣٠	١	٢٠	.	.
٥٠—٥٩	٦	١٧	٨	١٩	١٤	١٨	٣	١٠	٢	١٥	٥	١٢	.	.	١	٣	١	٢	٩	٩	١١	٢٠	١١	٥٥	٤	٨	٦	١٢	.	.	٦	٣٠	١	٢٠	.	.
٤٠—٤٩	١١	٣١	٦	١٤	١٧	٢٢	٩	٣١	٢	١٥	١١	٢٦	.	.	١	٣	١	٢	٢٠	٢١	٩	٣٠	١٠	٢٩	٨	١٦	١٣	٢٥	٥	١٥	٧	١٤	.	.	.	.
٣٠—٣٩	١٢	٣٤	١٠	٢٣	٢٢	٢٨	٦	٢١	٢	١٥	٨	١٩	٦	١٨	٢	٧	٨	١٢	٢٤	٢٦	١٤	٤٠	١٦	٣٨	١٣	٢٥	٨	١٥	١	٥	١٣	٢٦	٣	٢٣		
٢٠—٢٩	٣	٩	٧	١٦	١٠	١٣	٦	٢١	٢	١٥	٨	١٩	٦	١٨	٦	١٩	١٢	١٨	١٥	١٥	١٥	٣٠	١٧	٣٠	٨	١٥	٦	١٢	٤	٢١	٨	١٦	٤	٣١		
١٠—١٩	١	٣	٦	١٤	٧	٩	٤	١٤	١	٨	٥	١٢	٨	٢٥	٦	١٩	١٤	٢٢	١٣	١٣	١٣	٢٦	١٥	٣٠	٩	١٨	٧	١٤	٤	٢١	٥	١٠	١	٨		
١ —٩	.	.	٣	٧	٣	٤	١	٣	١	٨	٢	٥	١١	٣٣	١٢	٣٩	٢٣	٣٦	١٢	١٢	١٦	١٨	٢٨	١٥	٦	١٢	٧	١٤	٧	٣٧	٥	١٠	٣	٢٣		
صفر	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	٢	٦	٢	٧	٤	٦	٢	٢	٢	٢	٤	٢	.	.	.	.	٢	١١	.	.	٢	١٥		
المجموع	٣٥	١٠٠	٤٣	١٠٠	٧٨	١٠٠	٣٣	١٠٠	١٣	١٠٠	٤٢	١٠٠	٣٣	١٠٠	٣١	١٠٠	٦٤	١٠٠	٩٧	١٠٠	٨٧	١٠٠	١٨٤	١٠٠	٥١	١٠٠	٥١	١٠٠	١٩	١٠٠	٥٠	١٠٠	١٣	١٠٠		

الكلام المباشر الى غير المباشر تبلغ ، في ٤٨٪ من مجموع المدارس ، ٧٠٪ . وهكذا نرى ، في هذا الجدول ، الخلاصة ذاتها التي توصلنا اليها على اساس الجدولين السابقين ، رقم ٤٧ و ٤٨ ، معطاة بشكل مختلف ، وهي طغيان الكلام المباشر ، وذلك من طريقة انتشار الارقام والنسب في النصف الادنى من الجدول .

ولكن ما يهمنا هو معرفة ما اذا كان المعلم ينحو منحى مباشرا ايضا ، في ما يتعلق بالكلام التشجيعي ، كما يفعل بالنسبة الى الكلام المتعلق بالمعلومات . اي ان نعرف الى اي حد يبذل المعلم جهدا مباشرا ، من خلال الكلام ، لاثارة التلاميذ من أجل المشاركة والتعبير عن انفسهم ، ام ان مثل هذه الاثارة تأتي ، على قلتها ، بشكل غير مباشر ، وبالتالي بشكل عابر ؟ لهذا ننتقل الى الخطوة الثانية :

الخطوة الثانية : ان البنود رقم ١ و ٢ و ٣ في قسم الكلام غير المباشر ، وكذلك البندان رقم ٦ و ٧ في قسم الكلام المباشر ، هي البنود التي لا تتصل بنقل المعلومات او بمادة الدرس بشكل رئيسي . ولهذا فهي البنود التي يمكن ان تحتوي مضمونا تشجيعيا ، وان تعكس نوعا من الاهتمام بالتلاميذ كأشخاص ، وليس الاهتمام بالمادة أو المعلومات وحسب . لهذا فاذا حسبنا نسبة الكلام التشجيعي في القسم غير المباشر الى مجموع الكلام التشجيعي في قسميه غير المباشر والمباشر ، لتوصلنا الى معرفة درجة المباشرة ، او التعمد ، التي يستعملها المعلم في مجال التشجيع والتشويق . ويمكننا ان نرمز الى ذلك بالمعادلة التالية :

$$\text{العلاقة النسبية بين الكلام التشجيعي عدم المباشر والمباشر} = \frac{\text{البنود (١—٣) من كلام المعلم غير المباشر}}{\text{البنود (١—٣) من كلام المعلم غير المباشر + البندين (٦—٧) من كلام المعلم المباشر.}} \times ١٠٠$$

ونقدم ، في الجدول رقم ٥٢ ، نتائج هذه المعادلة ، استنادا الى تسجيل حركات الكلام في الـ ١٨٤ حصة دراسية .

ان اهمية الجدول رقم ٥٢ تبرز ، بشكل خاص ، بالمقابل مع الجدول السابق ، رقم ٥١ . فمن مقابلة الجدولين نرى ، بسهولة ، ان الاعداد والارقام تنتشر ، في القسم الادنى من الجدول ، بشكل اقل كثافة في الجدول رقم ٥٢ مما هو حاصل في الجدول رقم ٥١ . اي ، بطريقة اخرى ، ان المعلمين ، عامة ، يتناولون المسائل

جدول رقم ٥٢

العلاقة النسبية للكلام التشجيعي غير المباشر/المباشر ، حسب القطاع والمراحل والمواد

العلاقة النسبية غير مباشر/مباشر	المرحلة الابتدائية						المرحلة المتوسطة						المرحلة الثانوية						المجموع						التوزيع حسب المواد											
	رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		رسمي		خاص		المجموع		اللغة العربية		اللغات الاجنبية		التاريخ والجغرافيا		الحساب أو الرياضيات		العلوم	
	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪	ع	٪
١٠٠	٠	٠	١	٢	١	١	٠	٠	١	٨	١	٢	٢	٦	٥	١٦	٧	١١	٢	٢	٧	٨	٩	٥	٢	٤	١	٢	٣	١٦	٢	٤	١	٨
٩٠–٩٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٣	١	٣	٢	٣	١	١	١	١	٢	١	١	٢	٠	٠	٠	٠	١	٢	٠	٠
٨٠–٨٩	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٧	١	٨	٣	٧	٨	٢٤	١	٣	٩	١٤	١٠	١٠	٢	٢	١٢	٧	٥	١٠	١	١٠	١	٢	٢	٤	٢	١٥
٧٠–٧٩	٣	٩	٠	٠	٣	٤	٥	١٧	٢	١٥	٧	١٧	١	٣	١	٣	٢	٣	٩	٩	٣	٣	١٢	٧	٥	١٠	٢	٤	٢	١٦	٣	٤	٠	٠
٦٠–٦٩	٢	٦	١	٢	٣	٤	٤	١٤	١	٨	٥	١٢	٠	٠	٣	١٠	٣	٥	٦	٦	٥	٦	١١	٦	٦	١٢	٣	٦	١	٥	١	٢	٠	٠
٥٠–٥٩	٣	٩	٤	٩	٧	٩	٥	١٧	٤	٣١	٩	٢١	٥	١٥	٨	٢٦	١٣	٢٠	١٣	١٣	١٦	١٨	٢٩	١٦	٦	١٢	٧	١٤	٢	١١	٢٦	١٣	١	٨
٤٠–٤٩	٥	١٤	٤	٩	٩	١٢	٧	٢٤	٢	١٥	٩	٢١	٥	١٥	١	٣	٦	٩	١٧	١٨	٧	٨	٢٤	١٣	٨	١٥	٨	١٥	١	٥	٥	١٠	٢	١٥
٣٠–٣٩	١٠	٢٩	١١	٢٦	٢١	٢٧	٢	٧	١	٨	٣	٧	٥	١٥	١	٣	٦	٩	١٧	١٨	١٣	١٥	٣٠	١٦	٧	١٤	١٣	٢٥	١	٥	٩	١٨	٠	٠
٢٠–٢٩	٤	١١	٤	٩	٨	١٠	٤	١٤	٠	٠	٤	١٠	٣	٩	١	٣	٤	٦	١١	١١	٥	٦	١٦	٩	١	٢	٦	١٢	٢	١١	٦	١٢	١	٨
١٠–١٩	٤	١١	٨	١٩	١٢	١٥	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٦	٢	٣	٤	٤	١٠	١١	١٤	٨	٣	٦	٥	١٠	٠	٠	٤	٨	٢	١٥
١ – ٩	٣	٩	٦	١٤	٩	١٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٣	١	٢	٣	٣	٧	٨	١٠	٥	٤	٨	٣	٦	١	٥	٢	٤	٠	٠
صفر	١	٣	٤	٩	٥	٦	٠	٠	١	٨	١	٢	٣	٩	٦	٢٠	٩	١٤	٤	٤	١١	١٣	١٥	٨	٣	٦	٢	٤	٣	١٦	٣	٦	٤	٣١
المجموع	٣٥	١٠٠	٤٣	١٠٠	٧٨	١٠٠	٤٢	١٠٠	١٣	١٠٠	٤٢	١٠٠	٣٣	١٠٠	٢١	١٠٠	٦٤	١٠٠	٩٧	١٠٠	٨٧	١٠٠	١٨٤	١٠٠	٥١	١٠٠	٥١	١٠٠	١٩	١٠٠	٥٠	١٠٠	١٣	١٠٠

الكلام المباشر اقل من النصف ↓ الكلام المباشر اكثر من النصف ↑

التشجيعية بشكل اقل مباشرة مما يفعلون ازاء مختلف الامور التي يتناولونها في الصف .

هذه الخلاصة نستنتجها من مقابلة سريعة بين الجدولين . ولكن لا بد لنا من التوقف قليلا وامعان النظر في الجدولين ، ومقابلة ما يحدث على مختلف المستويات ، وفي تعليم مختلف المواد . اذا فعلنا ذلك ، فبامكاننا استخلاص عدة نتائج ، نقدم ثلاثا منها ، نعتبرها الاهم :

اولا ــ ان هناك تباينا كبيرا في الطريقة المتبعة في المرحلة الابتدائية ، بالمقابل مع الطرائق المتبعة في المرحلتين المتوسطة والثانوية . فالجدولان يظهران ان مقدار « المباشر » في أمور التشجيع هو أكثر في المرحلة الابتدائية مما هو عليه في المرحلتين الاخريين ، والعكس يصح ، اي ان مقدار « المباشرة » في المرحلتين المتوسطة والثانوية هو اقل بكثير مما هو عليه في المرحلة الابتدائية ، بالنسبة الى امور التشجيع .

ثانيا ــ ان معلمي المدارس الخاصة ، خاصة في المرحلة الابتدائية ، يتناولون مسائل التشجيع بشكل اكثر مباشرة مما هو حاصل في المدارس الرسمية .

ثالثا ــ ان المعلمين يتناولون مسائل التشجيع ، في تعليم مواد العلوم واللغات الاجنبية ، بشكل اكثر مباشرة مما يفعلون بصدد المواد الاخرى . وان اقل نسب المباشرة في التشجيع تحصل في مواد التاريخ والجغرافيا ، ثم في اللغة العربية .

يجب الحذر المتناهي ، عند قراءة هذه الخلاصات . فان ايا منها لا يعني ان مقدار التشجيع والاثارة مقدار كبير . فقد بيّنا بوضوح ، في ما سبق ، ان أمور التشجيع تحتل حيزا قليلا جدا من كلام المعلم . ان ما نقوله هنا ، استنادا الى الجدولين الاخيرين ، هو ان هذا التشجيع ، على قلته ، يحدث بشكل مختلف (بمعنى ان يكون مباشرا او غير مباشر) بين مرحلة واخرى ، او نوع من المدارس ونوع اخر ، او في تعليم مادة ما وتعليم مادة اخرى . وعلى اية حال ، فان الخلاصة التي اوردناها من ان المعلمين يتناولون امور التشجيع في المراحل الابتدائية بشكل اكثر مباشرة مما يفعلون في المرحلتين المتوسطة او الثانوية هي الخلاصة الوحيدة التي نتقبلها بارتياح . هذا مع العلم ان الكلام المباشر شغل ٦٢٪ من مجموع كلام المعلم في هذه المرحلة بالذات (انظر الجدول رقم ٤٧) .

هـ ـــ خلاصة

لقد تناولنا ، في هذا الفصل ، امورا مختلفة ، ولكنها مترابطة في ان جميعهـــا تتعلق بعملية التعليم ، كما تجري في المدارس والصفوف . وتبين لنا ، في جميـــع هذه الامور ، ان الاوضاع التعليمية سيئة ، وان هناك حاجة ماسة للعمل الاصلاحي الجدي . فتجهيزات المدارس ضئيلة ، وكفاءات المعلمين منخفضة ، والتعليم هو فعل تلقين وتلق . ان التحدي الكبير هو في ان تتحول المدارس والصفوف من امكنة لتداول الكلام وحفظ المعارف والمعلومات الى امكنة عمل وخلق وابداع . لا بد من ان تتجه المدرسة في لبنان ، بسرعة ، الى هذا المنعطف ، وتتحول ، بكليتها ، في اتجاهه اذا كان للتعليم ان يصبح عملا خـــلاقا بدل ان يبقى اجترارا .

الفصل السادس

الامتحانات

اذا كانت المناهج تحـــدد الخطة الدراسية المفتـــرض بالمعلمين والتلامـــذة ان يتبعوها ، واذا كانت طرائق التعليم هي السبل الى وضع هذه الخطة موضع التنفيذ ، فان الامتحانات هي وسيلة الضبط التي يستعملها القيمون على شؤون التعليم للتحقق من مدى النجاح في اتباع الخطة الدراسية المقررة ، ومقـــدار تحصيـــل المتعلم من المعلومات والقيم والمهارات المفترض به ان يكتسبها .

من هنا تأخذ الامتحانات اهمية قصوى ، في نظام مركزي كالنظام المتبع في لبنان ، حيث تضع لجان فاحصة الاسئلة وتصحح الاجوبة ، من غير معرفة هوية الطالـــب . وهكذا تصبح الامتحانات المدار الرئيسي للمناهج ، وتصبح عمليات التعليم والتعلم في معظمها عمليات تدريب ومراس للفوز بقصب السبـــق ، ويصبح محور اهتمـــام الطالب الاسئلة التي يتوقع ان تأتي في الامتحـــان ، فيركز اهتمامـــه على تحقيـــق النجاح .

ثم ان الامتحانات تأخذ ، في لبنان ، أهمية بالاضافة الى ما سبق ، وذلك بسبب وجود عدد كبير من المدارس الخاصة ، تخضـــع للقوانين المعمول بهـــا ، من ناحية عملية ، فقط ، بمقدار انسجامها مع شروط الامتحانات ، فيتقرر نجاح هذه المدارس او فشلها بنسبة نجاح طلابها او فشلهم في اجتياز الامتحانات . وهكذا تحدد علاقة الدولة بالمدارس الخـــاصة بواسطة الامتحانـــات ، وتصبح هـــذه وسيلة الضبط الرئيسية ، وفي احيان كثيرة الوسيلة الوحيدة ، لفرض سلطة الدولة عليها وعلى ما يجري داخل صفوفها .

لاستيعاب ابعاد هذا الواقع وانعكاساته المختلفة ، يجدر بنا ، اولا ، ان نبحث في شروط الامتحانات وقوانينها ، خاصة في ما يتعلق بشروط النجاح والانتقال مـــن مرحلة الى اخرى ، ثم في تأثير ذلك كله على النظام التربوي بأكمله ، وعلى فـــرص التقدم التربوي والاجتماعي الممنوحة للطلاب .

ولا بد لنا من ان نشير ، في مطلع هذا الفصل ، الى اننا لن نجري تحقيقـــا في النواحي الفنية للامتحانات ، اي في مدى صلاحية الاسئلة وموضوعيتها ، او في مدى مطابقتها للمنهج ، وانما سننظر في مختلف انواع الامتحانات والمواد التي تشملهـــا ، والمعدلات التي تعطى لها ، وفي شروط التسجيل للامتحانات ، وفي بعض النواحي

الاجرائية ، كتشكيل اللجان ووضع الاسئلة وتصحيح المسابقات ، وسنجري ، في الحالات الممكنة ، بعض المقارنة بين شروط الامتحانات والمناهج التعليمية .

أ ـــ المراسيم التشريعية

من الامور الجديرة بالملاحظة ان مراسيم المناهج كانت تصدر وبرفقتها مراسيم اخرى بالامتحانات ، اي ان المشترع ربط المناهج ربطا مباشرا بالامتحانات . ويصح هذا في المناهج الصادرة في عهد الانتداب ، كما يصح في المناهج الصادرة في عهد الاستقلال . ونلاحظ ان التشريعات المتعلقة بالامتحانات جاءت اكثر تفصيلا من تلك المتعلقة بالمناهج ، كما حدث في مناهج البكالوريا لعام ١٩٣٣ ، حيث حددت شروط الامتحان بدقة ، واعطي لكل مادة معدل معين وعدد معين من الساعات ، بينما أعطيت المناهج بصورة عامة ، من غير توزيع الساعات التدريسية على المواد ، الامر الذي يشير الى الاهمية الخاصة التي اعطيت للامتحانات ، كوسيلة لضبط العملية التربوية .

لقد تناولنا ، في المقدمة التاريخية ، وكذلك في الفصل الثالث ، بعض النواحي المتعلقة بالامتحانات . وهذا يغنينا عن مراجعة النصوص والتعديلات التي أقرت في فترة الانتداب . ولهذا سنقتصر ، في هذا الفصل ، على البحث في التنظيمات المتبعة منذ مراسيم ١٩٤٦ وما تلاها ، لنتوصل ، من خلال ذلك ، الى وصف الوضع كما يطبق حاليا .

في عام ١٩٤٦ صدرت ثلاثة مراسيم رئيسية تتعلق بالامتحانات ، الاول رقم ٧٠٠٢ ، تناول امتحانات شهادة الدروس الابتدائية ، والثاني رقم ٧٠٠٣ ، تناول امتحانات شهادة الدروس الابتدائية العالية ، والثالث رقم ٧٠٠٤ ، تناول شهادة البكالوريا في قسميها . وقد صدرت بعد هذه مراسيم اخرى في اوقات مختلفة ، جاءت بتعديلات عليها . ثم صدرت المراسيم بالمناهج الجديدة في العام ١٩٦٨ ، وبرفقتها مراسيم تنظيمية للامتحانات ، اولها تحت الرقم ٩١٠١ ، ينظم امتحانات البكالوريا ، وثم تحت الرقم ١٤٥٢٩ ، ينظم امتحانات الشهادة المتوسطة . اما شهادة الدروس الابتدائية فلم تصدر بها مراسيم امتحانات جديدة واعتبرت ملغاة . ثم صدرت ، بعد مراسيم ١٩٦٨ ، مراسيم اخرى ادخلت بعض التعديلات على مراسيم ١٩٦٨ .

استنادا الى هذه المراسيم ، سننتقل الان للبحث في مواد الامتحانات ، وشروط التسجيل ، وطريقة وضع الاسئلة وتشكيل اللجان والتصحيح ، وما يتعلق بها من شروط اخرى .

ب ــ مادة الامتحان والمعدلات وشروط النجاح

ما هي المواد التي يمتحن بها الطالب ، ما هي المعدلات التي تعطى لكل مـــادة ، وما نوع الاسئلة التي تعطى ، وكم من الوقت يحدد لكل مادة ، ومتى يعتبر الطالب ناجحا في الامتحانات ؟ هذه هي الاسئلة التي ستكون موضع بحثنا هنا .

١ ــ في المرحلة الابتدائية :

ان التنظيمات الصادرة بالمرسوم رقم ٧٠٠٢ عام ١٩٤٦ هي الوحيدة بين ايدينا ، التي تتعلق بهذه المرحلة . ذلك ان المرسوم الذي نظم المناهج الجديدة لعـــا م١٩٧١ لم يستتبع ، كما ذكرنا ، بآخر حول الامتحانات . ولهذا لن نستطيع مقابلة المراسيم القديمة بأخرى جديدة .

برغم ذلك ، من المفيد العودة الى الوراء قليلا ، ومراجعة مضمون المرســـوم ٧٠٠٢ لعام ١٩٤٦ ، خاصة واننا سنتناول ، في ما بعد ، بقية المراسيم الصادرة عام ١٩٤٦ ، والمتعلقة بامتحانات شهادة الدروس الابتدائية العالية وشهادتي البكالوريا ، لتتأمن لنا صورة متكاملة عن امتحانات ١٩٤٦ .

نص مرسوم ٧٠٠٢ ، في مادته السابعة ، على ان تشمل امتحانات شهـــادة الدروس الابتدائية نوعين من الامتحانات ، يعطى بعضها باللغة العربية وبعضهـــا الاخر باللغة الاجنبية ، وان تؤخذ مواضيعها من منهج التعليم الابتدائي . وقد شملت هذه الامتحانات المواد التالية :

اولا ــ الامتحانات باللغة العربية :

١ ــ انشاء (رسالة او قصة او وصف) المدة ساعة واحدة المعدل ٣ .

٢ ــ حساب المدة ساعة واحدة المعدل ٢ .

يتألف امتحان الحساب من :

ا ــ أسئلة تتناول الطريقة الحسابية والتطبيقات الاولية ،

ب ــ مسألة حسابية مع بيان طريقة حلها .

٣ ــ امتحان خطي في التاريخ والجغرافيا المدة خمس واربعون دقيقة المعدل ٢

يتألف هذا الامتحان من ثلاثة أسئلة ، يجاوب عنها بصورة مختـــصرة ، ويشتمل احدها على مصور جغرافي .

٤ ــ امتحان خطي في دروس الاشياء المدة نصف ساعة المعدل ١ .

يتألف هذا الامتحان من ثلاثة أسئلة يجاوب عنها بصورة مختصرة .

٥ ــ رسم (للصبيان) او خياطة (للبنات) المدة ساعة واحدة المعدل ١ .

يحق لرئيس اللجنة الفاحصة ان يجعل لقسم البنات امتحانا بالرسم بدلا من الخياطة .

ثانيا ــ الامتحانات باللغة الاجنبية :

ــ املاء باللغة الفرنسية المدة ساعة واحدة المعدل ٣ .

او املاء باللغة الانكليزية ، تنفيذا للمادة الخامسة من المرسوم الصادر بتاريخ أول تشرين الاول ١٩٤٦ وبرقم ٦٩٩٨ .

يشتمل هذا الامتحان على نص بسيط يتألف من عشرة اسطر على الاقل ويتبعه ثلاثة اسئلة يتعلق احدها بفهم النص واعطاء موجز عنه ويتعلق السؤالان الاخران بقواعد اللغة ومفرداتها .

ثم حدد المرسوم ذاته ، في المادتين التاليتين رقم ٨ و ٩ ، كيفية اعطاء العلامات وشروط النجاح :

المادة الثامنة ــ تعطى علامات الامتحانات من صفر الى عشرة . ويرسب كل مرشح ينال :

١ ــ صفرا في احد الامتحانات .

٢ ــ اقل من علامتين في الانشاء العربي ،

وذلك اذا اصرت اللجنة الفاحصة على ابقاء العلامة المعطاة .

المادة التاسعة ــ يجب على المرشح ، لكي يعتبر فائزا في امتحانات شهادة الدروس الابتدائية ، ان يحصل على ستين علامة على الاقل .

أي ان المشترع اشترط حصول المرشح على معدل عام يفوق الخمسين بالمئة من مجموع العلامات ، البالغ ١٢٠ ، ليعتبر ناجحا ، باعتبار ان مجموع المعدلات هو ١٢ ، تنال كل منها عشر علامات كحد اقصى .

وفي ١٠ شباط ١٩٦٧ صدر المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، وأدخل بعض التعديلات ، منها انه اعتبر ناجحا المرشح الذي ينال معدل ٢٠/١٠ من مجموع علامات جميع مواد الامتحان ، شرط ان لا تتدنى علامة المسابقة ، في مادة اللغة العربية عن ٢٠/٥ ،

وفي غيرها من سائر المواد عن ٢٠/٢ . ولكن هذا الشرط سرعان ما الغي ، بموجب المرسوم رقم ٦٩٣٦ تاريخ ١٩٦٨/٤/٤ ، واعيد الاخذ بالنظام القديم لعام ١٩٤٦ ، كما جاء في المادتين الثامنة والتاسعة من المرسوم رقم ٧٠٠٢ ، اللتان ورد نصهما أعـــلاه .

لن نطيل الشرح حول امتحانات الشهادة الابتدائية ، باعتبارها ملغاة ولا تعطى رسميا في الوقت الحاضر . وتكفي الاشارة الى الاهتمام النسبي الذي اعطي للغـــة العربية ، والى المحاولة العابرة عام ١٩٦٧ ، لتضييق فرص النجاح ، برفع العلامة المطلوبة ، كحد ادنى ، من صفر الى ٢٠/٢ ، في أية مادة ، كشرط للنجاح .

٢ ــ في المرحلة المتوسطة :

سميت هذه ، في مناهج عام ١٩٤٦ ، بمرحلة التعليم الابتدائي العالي ، وسميت الشهادة التي تأتي في نهايتها بشهادة الدروس الابتـــدائية العاليـــة . وقـــد حددت شروطها بالمرسوم رقم ٧٠٠٣ ، تاريخ أول تشرين الاول سنة ١٩٤٦ .

ومن المهم ان نتذكر ان هذه الشهادة لم تطلب ، في مراسيم عام ١٩٤٦ ، كشرط مسبق لدخول امتحانات البكالوريا ، الا ان هذا الامر تغير في ما بعـــد ، فنجـــد في المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، الصادر في ١٠ شباط ١٩٦٧ ، مادة واضحة تشترط ان يكون الطالب قد حاز الشهادة الابتدائية العالية ، منذ سنتين على الاقل ، اذا كان مرشحا لامتحانات البكالوريا ــ القسم الاول . وقد يكون هذا الشرط وضـــع قبـــل العام ١٩٦٧ ، ولكننا لم نعثر على تاريخ اقراره لاول مرة .

أمر اخر ذو أهمية خاصة ، وهو ان المناهج الجديدة لعام ١٩٧٠ ، قد استبدلت تسمية الشهادة الابتدائية العالية بتسمية جديدة هي الشهـــادة المتوسطة ، تبعا للتغيير الحاصل في تسمية منهاج هذه المرحلة . وسنتمكن ، هنا ، من القيام بمقارنة بين الامتحانات الجديدة لهذه الشهادة ، المحددة بمرسوم رقـــم ١٤٥٢٩ ، وبـــين الامتحانات القديمة لعام ١٩٤٦ ، الامر الذي لم نتمكن منه في المرحلة الابتدائية .

نص المرسوم رقم ٧٠٠٣ لعام ١٩٤٦ ، في مادته السابعة ، على ما يأتي :

« يشتمل فحص شهادة الدروس الابتدائية العالية على امتحانات خطية وامتحانات شفهية ، تؤخذ مواضيعها من منهج الدروس الابتدائية العالية ، الملحق بالمرسوم الصادر بتاريخ اليوم (أي اول تشرين الاول سنة ١٩٤٦) برقم ٦٩٩٩ » .

أما المادة الثامنة ، فقد نصت على أن تتألف الامتحانات الخطية من :

اولا ــ الامتحانات باللغة العربية :

١ ــ انشاء عربي	**المدة ساعتان**	**المعدل ٢**
٢ ــ تاريخ وجغرافيا	**المدة ساعة واحدة**	**المعدل ٢**

ثانيا ــ الامتحانات باللغة الاجنبية :

انشاء فرنسي المدة ساعتان المعدل ٢
أو انشاء انكليزي ، تنفيذا للمادة الثالثة من المرسوم رقم ٦٩٩٩

ثالثا ــ الامتحانات التي تقدم ، اختياريا ، باللغة العربية أم باحدى اللغتين الاجنبيتين :

١ ــ رياضيات المدة ساعتان المعدل ٣
٢ ــ علوم فيزية وكيمية وطبيعية المدة ساعتان المعدل ٣

وتناولت المادة التاسعة العلامات والمعدلات المطلوبة للنجاح على الوجه التالي :

تعطى العلامة في الامتحانات الخطية والشفهية من صفر الى عشرين ، ويرسب المرشح الذي ينال :

١ ــ صفرا في أحد الامتحانات ،
٢ ــ أقل من خمس علامات في الانشاء العربي او القراءة العربية .

وتلت ذلك ثلاث مواد ، هذا نصها :

المادة العاشرة ــ **لا يقبل مرشح في الامتحانات الشفهية الا اذا كان قد سبق له واشترك في الامتحانات الخطية ونال معدلا وسطيا فيها ، يعادل مئة وعشرين علامة.**

المادة الحادية عشرة ــ **تشتمل الامتحانات الشفهية على :**

اولا ــ الامتحانات باللغة العربية :

١ ــ قراءة نص عربي وتفسيره ، مع أسئلة تتعلق بقواعد اللغة ومفرداتها المعدل ٢
٢ ــ سؤال في التاريخ والجغرافيا المعدل ١
٣ ــ سؤال في المعلومات المدنية المعدل ١
٤ ــ امتحان في الرياضة البدنية المعدل ١
٥ ــ رسم (للصبيان) او خياطة (للبنات) المعدل ١

يحق لرئيس اللجنة ان يستبدل امتحان الخياطة لقسم البنات بامتحان الرسم .

ثانيا ــ الامتحانات باللغة الاجنبية :

قراءة نص فرنسي او انكليزي ، مع أسئلة تتعلق بقواعد اللغة ومفرداتها المعدل ٢

ثالثا ــ الامتحانات التي تقدم ، اختياريا ، بالعربية ام باحدى اللغتين الاجنبيتين :

١ ــ سؤال في الرياضيات المعدل ٢
٢ ــ سؤال في العلوم المعدل ٢

المادة الثانية عشرة ــ **يجب على المرشح ، لكي يعتبر فائزا في امتحانات شهادة الدروس الابتدائية العالية ، ان يحصل على مئتين واربعين علامة في الامتحـــانات الخطية والشفهية .**

اي ان المشترع فرض ، هنا ايضا ، الحصول على معدل عام يفوق الخمسين بالمئة من مجموع العلامات البالغ ٢٤٠ علامـــة ، في كـــل من الامتحـــانين الخطي والشفهي .

في الفترة الواقعة بين المرسومين ٧٠٠٣ لعام ١٩٤٦ و ١٤٥٢٩ لعام ١٩٧٠ ، صدرت بعض التعديلات التي تناولت مضمون هذه الامتحانات والمعدلات المعطـــاة للمواد . واهم هذه ما جاء في المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، الصادر في ١٠ شباط ١٩٦٧ ، من اشتراط معدل ٢٠/٦ في امتحان اللغة العربية ، بـــدل ٢٠/٥ في مرسوم عـــام ١٩٤٦ ، و ٢٠/٤ في أي من المواد الاخرى ، بدلا من الصفر ، كحد ادنى للنجـــاح ــ وهذا ما يعرف بالعلامة اللاغية . ولكن هذا الشرط الغي ، هنا ايضا ، بموجـــب المرسوم ٩٦٣٦ تاريخ ١٩٦٨/٤/٤ كما حدث بالنسبة للشهادة الابتدائية ، وتمـــت العودة الى المعدلات المحددة في المادة التاسعة من المرسوم القديم رقم ٧٠٠٣ . وقد كرس هذا الالغاء نهائيا بالمرسوم رقم ١٠٣٧ الصادر في ٥ ايـــار ١٩٧١ .

الا ان المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، الصادر في ١٠ شباط ١٩٦٧ ، ادخل تعديلا مهما على التنظيمات القديمة ، لم يصبه الالغاء كما اصاب العلامة اللاغية ، وهـــو ان تقتصر الامتحانات الشفهية في « الشهادة الابتدائية العالية على المواد التي لم يخضع فيها المرشحون لمسابقات خطية » . ولكننا نجد ، بعد مراجعة المرسوم رقم ٧٠٠٣ ، ان المواد الوحيدة التي كانت مشمولة في الامتحانات الشفهية ، ولكنها لم تكن مشمولة في الامتحانات الخطية ، هي : المعلومات المدنية ، الرياضة البدنية ، ثم الرسم او الخياطة . يعني ذلك ، عمليا ، ان مرسوم عام ١٩٦٧ قد الغى الامتحانات الشفهية. وقد تم تكريس هذا الالغاء ، رسميا ونهائيا ، في المرسوم رقم ١٠٣٧ ، تاريخ ٥ أيار ١٩٧١ .

ان المرسوم رقم ١٠٣٧ ، تاريخ ٥ ايار ١٩٧١ ، لم يكتف بالغاء الامتحانـــات الشفهية (وكانت المناهج الجديدة والامتحانات الجديدة للشهـــادة المتوسطة قـــد صدرت قبل عام من تاريخ صدوره) ، وانما أزال الميزة الخاصة التي كـــانت للغة العربية ، وساواها مع بقية المواد . وفي هذا ادخل تعديلات مهمة على التنظيمـــات القديمة لعام ١٩٤٦ .

هذه هي التعديلات التي ادخلت تباعا على مواد امتحـــان شهادة الـــدروس الابتدائية العالية ، حتى عام ١٩٧٣ . وقد صدرت المناهـــج الجديـــدة للمرحلـــة المتوسطة ، والتنظيمات الجديدة للشهادة المتوسطة المرافقة لها ، بالمرسوم رقـــم

١٤٥٢٩ ، تاريخ ٢٣ ايار سنة ١٩٧٠ . فما الذي جاء به المرسوم الجديد ؟

جاء المرسوم الجديد موجزا جدا ، فنص ، في مادته الاولى ، على ان « تحل » « الشهادة المتوسطة » محل « الشهادة الابتدائية العالية » . ثم ، في المادة الثانية ، أقر بدعة لم يأت عليها أي من المراسيم السابقة له ، ولم ترد اشارة قريبة او بعيدة في كل من الاجراءات والابحاث والمناقشات والاراء السابقة بمثلها ، وهي تقسيم الشهادة المتوسطة الى فرعين : فرع لغوي وفرع علمي . ثم نص المرسوم الجديد في المواد الاربع التالية ، على ما يأتي :

المادة الثالثة ــ **تشتمل امتحانات كل من الفرعين على المسابقات والموضوعات نفسها ، وانما يجري تطبيق معدلات مختلفة ، كما هو مفصل في المادة السادسة من هذا المرسوم .**

المادة الرابعة ــ **يختار المرشح أحد الفرعين ، المذكورين في المادة الثانية من هذا المرسوم ، لدى تقديم طلب ترشيحه الى امتحانات الشهادة المتوسطة .**

المادة الخامسة ــ **يذكر على « الشهادة المتوسطة » او « المصدقة » ، المعطاة من قبل وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة ، احدى العبارتين « فرع لغوي » او « فرع علمي » ، حسب الاقتضاء .**

المادة السادسة ــ **تشتمل امتحانات الشهادة المتوسطة على المسابقات الخطية التالية ، وتؤخذ موضوعاتها من مناهج السنوات المنهجية الاربع ، باستثناء مواد العلوم والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية ، حيث تنحصر الموضوعات بمنهج السنة** الرابعة وحدها :

المادة	المعدل	
	للفرع اللغوي	للفرع العلمي
١ ــ مسابقة في اللغة العربية تشتمل على ما يلي :	٢	٣	٢
أ ــ أسئلة في فهم النص ،			
ب ــ أسئلة في القواعد متصلة بالنص ،			
ج ــ تمرين انشائي مستوحى من النص .			
٢ ــ مسابقة في اللغة الاجنبية تشتمل على ما يلي :	٢	٣	٢
أ ــ أسئلة في فهم النص ،			
ب ــ أسئلة في القواعد متصلة بالنص ،			
ج ــ تمرين انشائي مستوحى من النص .			
٣ ــ مسابقة في الرياضيات تشتمل على مسائل وتمارين متعددة الزامية .	٢	٢	٣

	المدة	المعـــدل للفرع اللغوي	المعـــدل للفرع العلمي
٤ ــ مسابقة في العلوم تشتمل على أسئلة وتمارين متعددة الزامية .	٢	٢	٣
٥ ــ مسابقة في التربية المدنية والتاريخ والجغرافيا تشتمل عـــلى أسئـــلة متعددة ، الزامية في كل منها .	٢	٢	٢
المجـــموع	١٠	١٢	١٢

وهكذا ، بالمقابلة مع المرسوم القديم رقم ٧٠٠٣ لعام ١٩٤٦ ، نجد ان المرسوم الجديد ادخل التعديلات الاتية :

اولا ــ حدد فرعين للشهادة ، يعطيان المسابقات والموضوعات ذاتها ، مـــع اختلاف في المعدلات ، بحيث ينال الفرع اللغوي معدل ٣ في كل من مسابقتي اللغة العربية واللغة الاجنبية ، ومعدل ٢ في مسابقتي الرياضيات والعلوم ، بينما ينـــال الفرع العلمي معدلات معكوسة .

ثانيا ــ اشار بالتحديد الى ان المسابقات هي خطية ، ومع انه لم ينص علـــى الغاء المسابقات الشفهية ، فيفهم من ذلك ان هـــذه قد الغيت . وقـــد تم الغاؤها رسميا ، كما ذكرنا ، بالمرسوم رقم ١٠٣٧ ، الصادر بعد عام تقريبا من صدور هذا المرسوم .

ثالثا ــ لم يشر الى اللغة الممكن استعمالها في المسابقات ، كما فعل مرســـوم عام ١٩٤٦ . وباعتبار ان مواد الرياضيات والعلوم ادرجت بالمنهاج باللغات العربية والفرنسية والانكليزية ، فالاغلب ان المرسوم قد اعتبر استعمال أي من هذه اللغات في الامتحان ، امرا مسلما به ، من دون الحاجة الى ذكره .

رابعا ــ حصر امتحانات العلوم والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية ، لسبب غير معلن ، بمنهج السنة الرابعة ، بينما نص على ان يشمل الامتحان في المواد الباقية منهج السنوات الاربع بكاملها . ومثل هذا التمييز لم يرد في مرسوم عام ١٩٤٦ ، اذ ان منهج ١٩٤٦ شمل السنوات الاربع بكاملها ، في المواد جميعها .

لن يطبق المرسوم الرقم ١٤٥٢٩ ، الصادر عام ١٩٧٠ ، قبل عام ١٩٧٥ . ولهذا يستمر العمل بالانظمة القديمة وبامتحان الشهادة الابتدائية العالية ، في المرحلـــة الانتقالية . ولم تصدر ، بعد المرسوم ١٤٥٢٩ ، المتعلق بالشهادة المتوسطة ، مراسيم اضافية تحدد المعدلات المطلوبة للنجاح ، في مختلف المواد ، وانمـــا صدر ، كمـــا

ذكرنا ، في ٥ ايـــار ١٩٧١ ، المرسوم الذي يحـــدد شرطين للنجـــاح في الشهـــادة الابتدائية العليا :

أولا ـــ ان لا ينال الطالب صفرا في اي من المواضيع ، **وثانيا** ـــ ان يبلغ مجموع علاماته نصف المجموع ، اي ١٢٠ علامة ، او ان يزيد عن ذلـــك . ولهـــذا ، فاذا افترضنا ان مرسوم ٥ ايار ١٩٧١ سيطبق ايضا على امتحانات الشهادة المتوسطة ، فان ذلك سيعني ان الفرق بين الفرعين ، اللغوي والعلمي ، سيقتصر على ٤٠ علامة من أصل ٢٤٠ ، لصالح اللغتين العربية والاجنبية في الفرع اللغوي ، وللرياضيـــات والعلوم في الفرع العلمي . من نافل القول ان فرقا كهذا لا يكفي للتمييز بين فرعين ، خاصة وان المنهاج هو ذاته والاسئلة المعطاة هي ذاتها .

لكن الامر الذي يدعو للتعجب الاكبر ، هـــو السبب الـــذي حدا بالمشترع الى التمييز بين امتحانات العلوم والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية من جهة ، وبـــين غيرها من المواد من جهة ثانية . فحين نلاحظ ان المشترع حاول ان يكون متجددا ، فابتكر تقسيمات في الشهادة المتوسطة ، من دون ان يفصح عن اسباب ذلك ، نراه يعود سنين طويلة الى الوراء ، باقراره ان يشمل الامتحان في هذه المواد السنـــة الرابعة فقط ، بينما يشمل ، في المواد الاخرى ، السنوات الاربع بكاملها . فمـــن الواضح ، في هذه الحالة ، ان الطالب لن يهتم كثيرا بمنهاج السنوات الثلاث الاولى، في هذه المواد ، متى عرف ان الامتحان لن يشملها ، خاصة وان الفترة المتوسطـــة هي من الطول (اربع سنوات) ، والطالب في نهاية هذه المرحلة يكون قد بلغ سنـــا معينة (الخامسة او السادسة عشرة) بحيث تكثر لديه المغريـــات ، ولا بد من ان يكون اغراء اهمال السنوات الثلاث الاولى واحدا منها . ثم اننا ، من ناحية ثانية ، نفتش عن مبرر منهجي لهذا الفصل فلا نجده ، بل على العكس ، نجد ان هنـــاك انفصالا بين مواضيع المنهاج في السنوات الاربع ، بحيث اذا جاء التركيز علـــى سنة واحدة من غير السنوات الاخرى ، يقع الابتسار . فمنهج العلوم ، مثلا ، ضـــم ، في السنة الرابعة ، علوم الاحياء وطبيعة المادة ، بينما ضم ، في السنوات السابقة ، علوما مختلفة ، هي العلوم الفيزيائية في السنة الاولى ، والعلوم الطبيعية في السنة الثانية ، وفي السنة الثالثة علوم الانسان والبيئة . وما يقال عن العلوم يقال ايضا عن التاريخ والجغرافيا . يعني ذلك ان الامتحان سيشمل اسئلة تتعلق بعلوم الاحياء وطبيعة المادة المقررة في منهاج السنة الرابعة ، ولن يشمل العلوم الاخرى التـــي تعلمها الطالب في السنوات الثلاث السابقة !

ومن المهم ان نلاحظ ، ايضا ، ان المكانة الخاصة التي اعطيت للغة العـــربية في مرسوم ٧٠٠٣ عام ١٩٤٦ قد زالت ، هنا ايضا .

٣ ــ في المرحلة الثانوية :

حددت شروط الامتحانات ، لمناهج ١٩٤٦ ، بالمرسوم رقم ٧٠٠٤ ، الصادر في اول تشرين الاول من ذلك العام . اما مناهج ١٩٦٨ فقد حددت امتحاناتها بالمرسوم رقم ٩١٠١ . وفي الحالتين شملت امتحانات البكالوريا ــ القسم الاول ثلاثة فروع ، هي الادبي والعلمي واللغات القديمة . اما في القسم الثاني فقد شملت ، في تنظيمات عام ١٩٤٦ ، فرعين هما الفلسفة والرياضيات ، وفي تنظيمات عام ١٩٦٨ شملت ، بالاضافة الى ذلك ، فرعا ثالثا هو فرع العلوم الاختبارية .

اتبع مرسوم ٧٠٠٤ السياسة نفسها التي اتبعت قبلا ، بصدد امتحانات الشهادة الابتدائية والابتدائية العالية ، فقسم الامتحانات ، على مستوى البكالوريا ، بين امتحانات خطية وامتحانات شفهية ، « تؤخذ مواضيعها من منهج التعليم الثانوي » . اما المواد التي يمتحن الطالب فيها ، والمعدلات التي تعطى لها ، فقد حددت في المادتين الرابعة والخامسة من المرسوم ، وهي ملخصة في الجدول التالي رقم ٥٣ » .

ثم اضاف المرسوم ٧٠٠٤ شروطا أخرى في مواد لاحقة ، هي التالية :

المادة السادسة ــ **تقدم مادتا التاريخ والجغرافيا ، في جميع الامتحانات ، باللغة العربية . أما مادتا الرياضيات والعلوم فيسمح للمرشح بان يختار ، لتقديمهما ، بين اللغة العربية واللغة الثقافية الاجنبية التي يتعلمها .**

المادة السابعة ــ **يضاف الى الامتحانات الشفهية التي تتالف منها الفروع الخمسة ، لشهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ، سؤال في احدى اللغات الاجنبية الحية ، غير اللغة الاجنبية الاجبارية ، يترك أمر اختيارها للمرشح ويخصص لها معدل واحد . ولا يدخل في المجموع العام من العلامة التي يحصل عليها المرشح ، في هذه المادة ، الا ما يزيد عن المعدل الوسطي .**

المادة الثامنة ــ **يسمح للمرشح لامتحانات القسم الاول ــ فرع اللغات القديمة ــ بأن يختار بين اللغات القديمة : العبرية والسريانية واليونانية واللاتينية .**

المادة التاسعة ــ **يعين وزير التربية الوطنية ، بطريقة الاقتراع وفي أول نيسان من كل سنة ، المادة المتروكة لاختيار المرشحين (نقد ادبي او ترجمة وتعريب) في الفرع الادبي ، والتي يجب ان يتقدموا اليها في دورتي السنة نفسها . يسمح للمرشحين بأن يستعملوا معجما ، في خلال مسابقة النقد الادبي او الترجمة اللاتينية .**

المادة العاشرة ــ **تطرح على المرشحين ثلاثة مواضيع ، ليختاروا واحدا منها، وذلك في امتحان الادب العربي والفلسفة العربية ، والادب والفلسفة باللغة الثقافيـــة**

جدول رقم ٥٣

مواد الامتحان في البكالوريا الاولى والثانية ، مع معدلاتها — مرسوم ١٩٤٦

أ — البكالوريا — القسم الاول :	الفرع الادبي		الفرع العلمي		فرع اللغات القديمة	
	الخطي	الشفهي	الخطي	الشفهي	الخطي	الشفهي
انشاء عربي في موضوع أدبي (أو تفسير نص عربي)	٣	٣	٢	٢	٢	٢
نقد أدبي (نص عربي) أو ترجمة وتعريب او ترجمة لاتينية	٢	—	—	—	—	—
ترجمة من لغة قديمة واليها (أو تفسير نص)	—	—	—	—	٣	٣
تاريخ وجغرافيا	—	٢	—	١	—	٣
رياضيات	٢	١	٣	٣	—	١
علوم فيزية وكيمية	—	١	٣	٣	—	—
انشاء فرنسي أو انكليزي في موضوع أدبي (أو تفسير نص)	٣	٣	٢	١	٢	٢
المجمـــوع	١٠	١٠	١٠	١٠	٧	١١

ب — البكالوريا — القسم الثاني :	فرع الفلسفة		فرع الرياضيات	
	الخطي	الشفهي	الخطي	الشفهي
انشاء عربي في موضوع فلسفي (أو تفسير نص)	٣	٢	٢	١
انشاء فرنسي او انكليزي في موضوع فلسفي (أو تفسير نص)	٣	٣	—	١
تاريخ وجغرافيا	—	٢	—	١
رياضيات	—	١	٣	٣
علوم فيزية وكيمية وطبيعية وعلوم الصحة	٢	٣	٣	٤
المجمـــوع	٨	١١	٨	١١

الاجنبية . ويطرح عليهم ايضا ، في امتحانات الرياضيات والعلوم الفيزية والكيمية : ١ ــ ثلاثة أسئلة يختارون أحدها فيجيبون عنه ، ٢ ــ مسألة اجبارية يطلب حلها .
المادة الحادية عشرة ــ **تعطى العلامة في الامتحانات الخطية والشفهية من صفر الى عشرين ويرسب المرشح الذي ينال ، ١ ــ صفرا في أحد الامتحانات ، ٢ ــ أقل من خمس علامات على عشرين في اللغة العربية .**

المادة الثانية عشرة ــ **لا يحق للمرشحين ان يشتركوا في الامتحانات الشفهية ، الا اذا حصلوا على نصف مجموع الحد الاقصى ، على الاقل ، للعلامات العـــائدة للامتحانات الخطية ، في القسمين الاول او الثاني .**

المادة الثالثة عشرة ــ **لا يعتبر فائزا في امتحانات القســم الاول ، أو في امتحـــانات القسم الثاني ، الا المرشح الذي يكون قد حصل على نصف مجموع الحد الاقصى ، على الاقل ، للعلامات العائدة للامتحانات الخطية والشفهية معا ، لهذين القسمين ، وذلك بعد تطبيق المعدلات .**

وقد ادخلت تعديلات على المرسوم رقم ٧٠٠٤ ، في ١٠ شباط ١٩٦٧ ، بالمرسوم رقم ٦٦٤٥ ذاته ، الذي ادخلت بموجبه التعديلات على امتحانات الشهادة الابتدائية والابتدائية العالية . فاشترطت المادة الخامسة عشرة من هذا المرسوم الجديد على ان يحصل المرشح على معدل ٢٠/٦ في اللغة العربية وآدابها ، وعلى ٢٠/٥ في سائر المواد ، كحد ادنى ، ليعتبر ناجحا . لكن هـــذا الشرط ألغي ، في العـــام التالي ، بالمرسوم رقم ٩٦٣٦ ، تاريخ ١٩٦٨/٤/٤ ، كمـــا حصل بالنسبـــة الى الشهادتين السابقتين . كما ان المرسوم ٩٦٣٦ نص ، في مادته السادسة والعشرين ، علـــى « ان تقتصر الامتحانات الشفوية في شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ، والشهـــادة الابتدائية العالية ، على المواد التي لم يخضع فيها المرشحون لمسابقات خطيـــة » . وكان مرسوم ٦٦٤٥ لعام ١٩٦٧ قد اتخذ هذا الاجراء بالنسبة الى الشهادة الابتدائية العالية فقط ، وجاء المرسوم ٩٦٣٦ يقضي بتطبيـــق الاجـــراء ذاته عـــلى شهادة البكالوريا ايضا .

نأتي الان الى المرسوم رقم ٩١٠١ ، الذي صدر جنبا الى جنب مع صدور مناهج التعليم الجديدة ، في ١٩٦٨/١/٨ . فقد نص هذا المرسوم ، في مـــادته الخامسة ، على ان تشمل امتحانات القسم الاول المسابقات الخطية ، الملخصة في الجدول التالي رقم ٥٤ ، على ان تتناول « منهج السنتين الاولى والثانية من مرحلة التعليم الثانوي ، باستثناء مواد التاريخ والجغرافيا والفيزياء والكيمياء ، حيث تنحصر المسابقات بمنهج السنة الثانية فقط » . كما نص ، في مادته السادسة ، عـــلى ان تشمل امتحانـــات القسم الثاني المسابقات الخطية ، المعطاة في الجدول رقم ٥٤ ، وتتناول « منهـــج السنة الثانوية الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي » .

استنادا الى نصوص هذه المراسيم ، وبالمقابلة مع المرسوم القديم رقم ٧٠٠٤ ،

جدول رقم ٥٤

مواد الامتحان في البكالوريا الاولى والثانية ، مع معدلاتها — مرسوم ١٩٦٨

المادة	الفرع الادبي			فرع اللغات القديمة			الفرع العلمي		
	عدد الاسئلة	الاختيار	المعدل	عدد الاسئلة	الاختيار	المعدل	عدد الاسئلة	الاختيار	المعدل
١ — التربية المدنية	متعددة	الزامية	١	كما في الفرع الادبي		١	كما في الفرع الادبي		١
٢ — التاريخ والجغرافيا	٣ تاريخ و٣ جغرافيا	٢ تاريخ و٢ جغرافيا	٢	كما في الفرع الادبي		٢	كما في الفرع الادبي		١
٣ — اللغة العربية وآدابها	موضوعان عامان	احدهما	٣	كما في الفرع الادبي		٣	موضوعان عامان ودراسة نص	احد الثلاثة	٢
٤ — اللغة الاجنبية وآدابها	موضوعان عامان ودراسة نص	واحد من الثلاثة	٣	كما في الفرع الادبي		٣	كما في الفرع الادبي		٢
٥ — التحليل والبلاغة	نص عربي مع أسئلة في المعاني والبيان والقواعد	—	١	كما في الفرع الادبي		١	—	—	—
٦ — الترجمة والتعريب	يختار رئيس اللجنة بالقرعة احدى المادتين	—	١	كما في الفرع الادبي		١	—	—	—
٧ — اللغة القديمة	—	—	—	ترجمة نص الى العربية او الفرنسية او الانكليزية مع اسئلة حول فهم النص والقواعد		٣	—	—	—
٨ — الرياضيات	٤ في الجبر والهندسة	ثلاثة مع تمرين او تمارين تطبيقية الزامية	١	كما في الفرع الادبي		١	كما في الفرع الادبي	ثلاثة مع مسالة الزامية في الجبر او الهندسة او كليهما	٤
٩ — الفيزياء او الكيمياء او كلتاهما	٤	ثلاثة مع تمرين او تمارين تطبيقية الزامية	١	—	—	—	كما في الفرع الادبي	ثلاثة مع مسالة الزامية في الفيزياء او الكيمياء	٤
١٠ — التدريب العسكري	للخاضعين له والناجحين في الخطي	—	١	كما في الفرع الادبي		١	كما في الفرع الادبي		١
المجموع			١٤			١٦			١٥

المادة	فرع الفلسفة			فرع الرياضيات			فرع العلوم الاختبارية		
	عدد الاسئلة	الاختيار	المعدل	عدد الاسئلة	الاختيار	المعدل	عدد الاسئلة	الاختيار	المعدل
١ ـ التربية المدنية	متعددة	الزامية	١	كما في فرع الفلسفة		١	كما في فرعي الفلسفة والرياضيات		١
٢ ـ التاريخ والجغرافيا	٣ تاريخ و٣ جغرافيا	٢ تاريخ و٢ جغرافيا	٢	كما في فرع الفلسفة		١	كما في فرعي الفلسفة والرياضيات		١
٣ ـ تاريخ الفلسفة العربية	٣	١	٣	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ
٤ ـ فلسفة باللغة الاجنبية	٣	١	٣	كما في فرع الفلسفة		١	كما في فرعي الفلسفة والرياضيات		١
٥ ـ تاريخ العلوم عند العرب	ـ	ـ	١	٤	١	١	كما في فرع الرياضيات		١
٦ ـ الفيزياء أو اللغات القديمة	٤ (أو ترجمة نص في اللغات القديمة مع فهم)	٣	١	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ
٧ ـ الفيزياء أو الكيمياء أو كلتاهما	ـ	ـ	ـ	٤	٣ مع مسالة الزامية	٤	كما في فرع الرياضيات		٣
٨ ـ العلوم الطبيعية	٤	٣	٢	ـ	ـ	ـ	كما في فرع الفلسفة		٣
٩ ـ الرياضيات	ـ	ـ	ـ	٤	٣ مع مسالة أو مسائل الزامية	٤	كما في فرع الرياضيات		٣
١٠ ـ التدريب العسكري	للخاضعين له والناجحين في الخطي		١	كما في فرع الفلسفة		١	كما في فرعي الفلسفة والرياضيات		١
المجموع			١٣			١٣			١٤

نلاحظ ان التنظيمات الجديدة ، المطبقة حاليا ، تقضي بما يأتي :

اولا ــ الغاء الامتحانات الشفهية .

ثانيا ــ ادخال الشروط المطلوبة ــ كما هو منتظر ــ في الفرع الثالث الجديد ، الذي اضيف الى المنهج ، اي فرع العلوم الاختبارية ، وادخال تفصيلات على امتحانات المواد لم تكن موجودة في المراسيم القديمة .

ثالثا ــ اعطاء المواد المختلفة معدلات مختلفة ، كما كان الامر في المرسوم القديم ، حسب فرع الاختصاص الذي يمتحن فيه المرشح ، والابقاء على عدد الاسئلة ذاتها ، مع افساح المجال لاختيار اوسع في المادة ، عندما تكون المادة غير اختصاصية ، بينما يكون الاختيار اقل عندما تكون المادة اختصاصية .

رابعا ــ لم يتطرق المرسوم الجديد للغة الامتحان في مواد الرياضيات والعلوم ، ولكنه افترض ان تستعمل احدى اللغات الثلاث ، العربية او الفرنسية او الانكليزية، في امتحانات هذه المواد ، باعتبار ان مناهجها قد اعطيت باللغات الثلاث ، خاصة وان المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، الصادر قبل عام تقريبا من ذلك التاريخ ، اي بتاريخ ١٠ شباط ١٩٦٧ ، كان قد ترك الخيار للمرشح في ان يختار بين اللغة العربية واحدى اللغتين الفرنسية او الانكليزية ، في امتحانات الرياضيات والعلوم . ولكن مما يدعو للتعجب ان اللغة المطلوبة في امتحان مادة الفلسفة العامة حددت ، في مرسوم الامتحانات الجديد ، ان تكون لغة اجنبية ، كما يتبين من الجدول رقم ٥٤ . هذا مع العلم ان مرسوم المناهج الجديدة لم ينص على ذلك ، كما ان المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، تاريخ ١٠ شباط ١٩٦٧ ، لم يشمل مادة الفلسفة العامة بين المواد التي يسمح للطالب ان يستعمل احدى اللغتين الاجنبيتين فيهما . فما نص عليه المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، في مادته الثامنة ، هو ما يأتي :

« تقدم امتحانات المرحلة الابتدائية الزاميا باللغة العربية ، باستثناء مسابقة اللغة الاجنبية . وتقدم امتحانات المرحلتين الابتدائية العالية والثانوية الزاميا ، باللغة العربية ، في مواد اللغة العربية وآدابها والتاريخ والجغرافيا وتاريخ الفلسفة العربية والتربية المدنية . غير انه يترك للمرشح ان يختار ، في مواد الرياضيات والعلوم ، بين اللغة العربية واحدى اللغتين الفرنسية او الانكليزية » .

خامسا ــ التمييز ، في المرسوم الجديد ، بين مواد التاريخ والجغرافيا والفيزياء والكيمياء وبين غيرها من المواد ، حيث يشمل امتحان البكالوريا الاولى منهاج السنة الثانية فقط لهذه المواد ، بينما يشمل ، في بقية المواد ، منهاج السنتين معا . وقد اشرنا الى الغرابة في هذا الامر عندما بحثنا امتحانات الشهادة المتوسطة ، حيث جرى فصل مماثل لهذا . ولا يسعنا هنا الا ان نردد استغرابنا لهذا الامر ، وعدم

قدرتنا على رؤية وجه الحكمة في ما يرمي اليه .

سادسا ــ لم يشر المرسوم الجديد الى المعدلات المطلوبة . وقد كان المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، تاريخ ١٠ شباط ١٩٦٧ ، قد اشترط للنجاح معدل ٢٠/١٠ من مجمـــوع علامات مواد الامتحان جميعها ، شرط ان لا تتدنى علامة المسابقة ، في اللغة العربية وآدابها ، عن ٢٠/٦ ، وعن ٢٠/٥ في بقية المواد . وقد ادخلت تعديلات متعددة في مراسيم لاحقة ، منها ما جاء في المرسوم رقم ٦٩٣٦ ، تاريخ ١٩٦٨/٤/٤ ، الـــذي اشرنا اليه قبلا ، والذي الغى الحد الادنى المطلوب في اللغـــة العربية وفي سائـــر المواد . ثم ، في نهاية الامر ، صدر المرسوم رقم ١١٢٨ ، تاريـــخ ١٩٧١/٥/٢٤ ، ملخصا هذه الشروط جميعها بمادة وحيدة ، هي الاتية :

« لا يعتبر المرشح ناجحا ، في البكالوريا للتعليم الثانوي ، الا اذا بلغ مجـــموع علاماته المعدل المطلوب او زاد عنه ، شرط ان لا ينال صفرا في أية مادة من مواد الامتحان ».

يعني هذا ان المواد جميعها وضعت على قدم المساواة ، وان العلامة اللاغية ألغيت ، وان الشرط الوحيد للنجاح اصبح الحصول على المعدل المطلوب ، الـــذي هو ٢٠/١٠ ، على ان لا ينال الطالب صفرا في أية مادة من المواد .

يوصلنا هذا الى نهاية استعراضنا لمواد الامتحانات والمعدلات المطلوبة فيهـــا . ولا بد لنا ، قبل الانتقال الى القسم الثاني من هذا الفصل ، ان نثير تساؤلا مهمـــا ، يتعلق بامتحانات فرع اللغات القديمة .

كنا قد اشرنا ، في تحليلنا للمناهج ، في الفصل الثالث من هذه الدراسة ، الى الاساس الواهي وغير المقنع الذي تم بموجبه التمييز بين الفرع الادبي وفرع اللغات القديمة ، في منهاج البكالوريا ــ القسم الاول . ونجد انفسنا هنا ، بعد تدقيقنا في مواد الامتحانات ، اكثر قناعة بأن هذا التمييز لا معنى له . فنظـــرة سريعة الـــى الجدول رقم ٥٤ ترينا ان الفرق الوحيد بين امتحانات الفرعين هو ان امتحان مـــادة الفيزياء والكيمياء ، الذي يعطى علامة واحدة من اصل اربعة عشرة علامة في الفرع الادبي ، لا يطلب من المتقدمين للامتحان في فرع اللغات القديمة ، وبدلا من ذلـــك يطلب منهم امتحان في اللغة القديمة ، هو عبارة عن ترجمـــة نص الى العربيـــة او الافرنسية او الانكليزية ، ينال ثلاث علامات من اصل ست عشرة ، ممـــا يعني ان علامتين اضافيتين تطلبان من المتقدم لفرع اللغات القديمة ، فوق ما يطلب من المتقدم للفرع الادبي . ويحدث شيء مشابه في فرع الفلسفة ، على صعيد البكالوريـــا ــ القسم الثاني ، حيث يمكن لطالب اللغات القديمة ان يستعيض عن الامتحان في مادة الفيزياء بامتحان في اللغات القديمة ، ينال علامة واحدة من اصل اربع عشرة علامة .

هذا من ناحية التمييز في المعدلات . اما من ناحية جدوى هذا الاختصاص ، فذلك امر مشكوك فيه جدا . فهو ، من ناحية ، يحرم الطالب من الاهتمام بالفيزياء والكيمياء ، ولو بقدر بسيط ، ومن ناحية ثانية ، لا يكفي للتحضير للاختصاص الجامعي في هذه اللغات ، ومن الاجدى ــ اذا كان لا بد من اختصاص كهذا ــ ان يعطى بكامله على الصعيد الجامعي ، وليس على صعيد الدراسة الثانوية . ثم ان عدد الطلاب الذين يختارون فرع اللغات القديمة في امتحانات البكالوريا هو من القلة بحيث ان الغاءه لن يؤثر ، من قريب او بعيد ، في مستوى الثقافة اللبنانية .

ج ــ شروط التسجيل

ما هي الشروط التي تطلب من المرشح كي يسمح له بالاشتراك في امتحان شهادة من الشهادات ؟

هذه الشروط على نوعين : الاولى ، الشروط الاكاديمية ، والثانية ، الشروط الاجرائية ، كبلوغه سنا معينة وتقديمه اوراقا ثبوتية ، وتأديته رسم التسجيل وسواها . وسنبدأ بالشروط الاولى .

١ ــ الشروط الاكاديمية :

حدد المرسوم رقم ٧٠٠٣ ، لعام ١٩٤٦ ، في مادته الثالثة ، انه على الطالب المتقدم لامتحانات الشهادة الابتدائية العالية ان يكون قد حاز شهادة الدروس الابتدائية . لكن المرسوم رقم ٧٠٠٤ ، المتعلق بامتحانات البكالوريا ، خلا من مثل هذا الشرط ، فلم يشر الى انه على المتقدم لامتحانات البكالوريا ــ القسم الاول ، ان يكون قد حاز شهادة التعليم الابتدائي العالي . اما بالنسبة الى البكالوريا ــ القسم الثاني ، فقد اشار هذا المرسوم الى انه يشترط في المرشح ان يقدم ، من بين الوثائق المطلوبة ، « وثيقة القبول التي احرزها على اثر امتحانات القسم الاول » . ومن المرجح ان « وثيقة القبول » استعملت لتعني البكالوريا ــ القسم الاول .

بالرغم مما جاء في المرسوم رقم ٧٠٠٤ ، فان النظام المتبع منذ صدوره عام ١٩٤٦ كان يقضي بالحصول على الشهادة الابتدائية ، كشرط مسبق لدخول امتحانات الشهادة الابتدائية العالية ، والشهادة الابتدائية العالية ، لدخول امتحان البكالوريا ــ القسم الاول ، وشهادة البكالوريا ــ القسم الاول لدخول امتحان القسم الثاني . وقد اكد المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، الصادر في ١٠ شباط ١٩٦٧ ، على ذلك بوضوح ، واضاف الى هذا عدد السنوات التي يفترض ان تفصل بين شهادة واخرى . وقد

أقرت هذه الشروط بالمرسوم رقم ٩٦٣٦ ، الصادر في ١٩٦٨/٤/٤ ، على الشكل الاتي :

« يشترط في المرشح لامتحانات احدى الشهادات الرسمية ان يكون حائزا الشهادة الابتدائية منذ اربع سنوات ، اذا كان مرشحا لامتحانات شهادة الدروس الابتدائية العالية ،... وان يكون حائزا الشهادة الابتدائية العالية منذ سنتين على الاقل ، اذا كان مرشحا لامتحانات أحد فروع البكالوريا للتعليم الثانوي ــ القسم الاول ... وان يكون حائزا القسم الاول من شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي، اذا كان مرشحا لامتحانات القسم الثاني من الشهادة المذكورة » .

لكن المرسوم رقم ١٢٤٦٩ ، تاريخ ١٩٦٩/٤/٤ ، جاء ، بعد عام تقريبا ، ونص على « تعليق » تنفيذ احكام هذه الفقرات ، « ريثما يصدر مرسوم بالغاء احكامها » .

لم نعثر على مرسوم صدر بعد عام ١٩٦٩ ، يقضي بالغاء هذه الاحكام بشكل قطعي . وبدلا من ذلك ، نلاحظ ان المرسوم رقم ١٤٥٢٩ ، الذي نظم امتحانات الشهادة المتوسطة عام ١٩٧٠ ، لم يأت على شرط حيازة شهادة التعليم الابتدائي للاشتراك في امتحان الشهادة المتوسطة . وباعتبار ان تنظيمات شهادة الدروس الابتدائية لم تصدر مع المناهج الجديدة للتعليم الابتدائي عام ١٩٧١ ، فيكون هذا الشرط غير وارد اطلاقا . وعلى هذا فالوضع الحاضر يسمح للطالب بأن يشترك في امتحانات الشهادة الابتدائية العالية (او الشهادة المتوسطة) من غير ان يكون قد حاز شهادة التعليم الابتدائي .

اما في ما يتعلق بشهادة البكالوريا ، فان المرسوم رقم ١٢٤٦٩ ذاته ، الصادر في ١٩٦٩/٤/٤ ، قضى « بتعليق » شرط حيازة الشهادة الابتدائية العالية للمرشح لشهادة البكالوريا ــ كما لاحظنا قبلا ، ولكنه لم يلغ شرط حيازة البكالوريا ــ القسم الاول على من يتقدم لامتحانات البكالوريا ــ القسم الثاني ، بل ابقى عليه .

يعني ذلك ، عمليا ، ان الطالب في الوقت الحاضر ، بامكانه ان يتقدم الى شهادة البكالوريا ــ القسم الاول ، من غير ان يكون قد حاز اي من الشهادات السابقة لها . ولكنه لا يستطيع الاشتراك بامتحانات البكالوريا ــ القسم الثاني ، اذا لم يكن قد حاز البكالوريا ــ القسم الاول .

ثم ان المراسيم الصادرة عام ١٩٦٨ تحوي بعض الشروط المتعلقة بالانتقال من فرع الى اخر ، على صعيد البكالوريا ، مما له علاقة باهتمامنا هنا . وردت هذه الشروط في المرسوم رقم ٩١٠٠ ، عام ١٩٦٨ ، الذي ينظم مناهج التعليم الثانوي ، وليس بالمرسوم رقم ٩١٠١ ، الذي ينظم شروط الامتحانات ، وقد جاءت في مادتين تنصان على ما يأتي :

المادة السادسة ــ **يحق للطالب ، الذي أنهى بنجاح في مدرسته منهج السنة الاولى الثانوية ، ان ينتقل من فرع الى آخر ، لدى انتسابه الى السنة الثانية ، شرط ان ينجح في امتحان مدرسي يشمل جميع مواد السنة الاولى من الفرع الذي يرغب في الانتقال اليه ، والتي لم يدرسها في الفرع الذي كان ينتمي اليه .**

المادة السابعة ــ **يتابع الدراسة في السنة الثالثة الثانوية : ١ ــ في كل من فرعي الرياضيات والعلوم الاختبارية، الطلاب الحائزون القسم الاول من شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ، الفرع العلمي ، ٢ ــ في فرع الفلسفة ، الطلاب الحائزون القسم الاول من شهادة البكالوريا للتعيم الثانوي ، في أي فرع من فروعها .**

يعني هذا ان الانتقال ممكن ، على صعيد البكالوريا الاولى من السنة الاولى الى الثانية ، وهو يحدث عادة من السنة الاولى « علمي » الى السنة الثانية « أدبي » ، ونادرا ما يحدث باتجاه معاكس . اما على صعيد البكالوريا ــ القسم الثاني ، فقد اجاز المرسوم الانتقال من الفرع العلمي الى فرع الفلسفة ، ولكنه لم يجز الانتقال من الفرع الادبي الى احد الفرعين : الرياضيات او العلوم الاختبارية . وباعتبار ان البكالوريا ــ القسم الاول مطلوبة ، كشرط مسبق ، لدخول القسم الثاني ، فيعني ذلك انها تصبح مصفاة ، ليس لمجموع الطلاب المنتقلين من القسم الاول الى القسم الثاني وحسب ، وانما كذلك لمن يرغب في دخول فرع الرياضيات او العلوم الاختبارية، باعتبارها ذات باب يؤدي الى اتجاه واحد .

هنا أيضا يصعب علينا التوقف عند حدود الوضع القائم ، دون الخروج من هذه الحدود لاثارة بعض التساؤلات . والتساؤل هنا على قدر كبير من الاهمية والخطورة، ومن شأنه ان يؤثر في تركيب النظام التعليمي بأكمله ، وهو يلخص بالاتي : ما هي جدوى البكالوريا الاولى ، واي فائدة تنتج عنها ، سوى فائدة التصفية ؟ كيف يمكن للطالب وبين منهاج البكالوريا الاولى والثانية والامتحانين اللذين يفصلان بينهما عام واحد فقط ، ان يكتشف مواهبه ويتأكد من سلامة اختياره العلمي ، في خلال فترة عام واحد فقط ؟ الا يكون من الاجدى ، تربويا ومنطقيا ، ان تلغى امتحانات البكالوريا الاولى كليا ، بدل الغاء الشهادة المتوسطة (التي هي الان بحكم الملغاة ، اذ لا تشترط لدخول البكالوريا) ، فتعتبر الشهادة المتوسطة ، وليس البكالوريا الاولى ، الحد الفاصل الذي يصبح على الطلاب اجتيازه ، وتطلب هذه ، وليس البكالوريا الاولى ، كشرط للاستمرار في الدراسة الثانوية والتفرع منها الى مختلف الفروع الاكاديمية والفنية والتعليمية ، وغير ذلك من الفروع التي يمكن اقتراحها ؟ ان ذلك سيكون اكثر ملاءمة للكفاءات الناشئة ، وكذلك اكثر انسجاما مع الاهداف المحددة للمرحلة المتوسطة ، كما نص عليها المرسوم رقم ٩٠٩٩ ، في مادته الرابعة :

« الهدف الرئيسي من المرحلة المتوسطة ، مساعدة التلميذ على اكتشاف كفاءاته وميوله الشخصية ، وتوجيهه نحو الدراسة التي تتلاءم مع هذه الكفاءات وهـذه الميول » .

ثم ان مثل هذا التغيير من شأنه ان يفسح في المجـال لتنويـع فترة السنوات الثلاث ، التي تفصل بين الشهادة المتوسطة والبكالوريا النهائية ، الى دراسـات مختلفة تنسجم مع اهداف البكالوريا ذاتها ، كشهـادة « اعـداد » للـدراسات الجامعية ، فيعاد النظر في انواع البكالوريا من جديـد ، في ضوء الاختصاصـات الجامعية المطلوبة ، وفي ضوء الحاجات الاجتماعية والاقتصادية الراهنة والمرتقبة .

٢ ــ الشروط الاجرائية :

بالاضافة الى الشروط الاكاديمية ، تتطلب التنظيمـات اتمـام بعض الشروط الاجرائية ، واهمها ما يتعلق بعمر المرشح وتقديم الاوراق الثبوتية :

حددت المراسيم الصادرة عام ١٩٤٦ ان يكون المرشح قد اتم ، في أول كانـون الثاني من السنة التي تجري فيها الامتحانات ، العاشرة من العمر ، اذا كان مرشحا لشهادة الدروس الابتدائية ، والرابعة عشرة من العمر ، اذا كان مرشحا لشهـادة الدروس الابتدائية العالية ، والسادسة عشرة من العمر ، اذا كان مرشحا لشهادة البكالوريا . وقد عدلت هذه المراسيم بمرسومين ، صدرا في ١٩٥٦/٦/١ ، فاشترطا ان يكون المرشح للابتدائية العالية قد اتم الرابعة عشرة مـن العمر ، والمرشـح للبكالوريا قد اتم السادسة عشرة من العمر ، في خـلال السنة التي تجري فيهـا الامتحانات ، وليس في اول كانون الثاني . وقد تكرس هذا التعديل بالمرسوم رقـم ٦٦٤٥ ، تاريخ ١٠ شباط ١٩٦٧ ، الذي حدد بلوغ العمر في خلال السنة الدراسية ، واضاف الى ذلك ان المرشح للبكالوريـا ــ القسم الثاني ، يجب ان يكون قد اتـم السابعة عشرة من العمر ، مع ان المراسيم القديمة لم تميز بين المرشحين للبكالوريا ــ القسم الاول والقسم الثاني . كما اضاف هذا المرسوم صلاحيـة المدير العـام للتربية في اعفاء التلامذة المتفوقين من شرط السن . ونلاحظ ، في حالات معينة ، ان مراسيم خاصة كانت تصدر ، وتسمح للطلاب بالتقدم لامتحانـات البكالوريا قبـل بلوغهم السن المحددة ، كما حدث في المرسوم رقم ١٩٦٩ ، تاريخ ١٩٦٥/٦/١٨ .

بالاضافة الى العمر ، تناولت المراسيم الاوراق الثبوتية الواجب على المرشـح تقديمها . فمراسيم عام ١٩٤٦ نصت على ان يتقدم المرشح بطلب الى وزارة التربية والفنون الجميلة يعلن فيه رغبته في دخول الامتحان ، وان يكون هذا الطلب مرفقـا بنسخة مصدقة من دائرة الاحصاء عن بطاقة هويته ، وبوثيقة مدرسية من مديـر المعهـد الذي تابـع فيه دروسه ، تثبت انه قضى سنة مدرسية كاملـة في السنة

الخامسة من التعليم الابتدائي ، اذا كان مرشحا لشهادة الدروس الابتدائية ، او وثيقة بالعلامات التي حصل عليها في اثناء السنتين الثالثة والرابعة من مرحلة التعليم الابتدائي العالي ، اذا كان مرشحا لشهادة الدروس الابتدائية العالية ، او بنسخة عن دفتر العلامات التي يكون قد حصل عليها في السنتين الخامسة والسادسة او في السنة السابعة من مرحلة التعليم الثانوي ، اذا رغب بالاشتراك في امتحانات البكالوريا ــ القسم الاول او الثاني . كما تطلب هذه المراسيم ايصالا من الخزينة يشعر بدفع رسم الامتحانات المحدد .

ونجد ان تعديلات مهمة أدخلت على هذه الشروط ، بالمرسوم رقم ٦٦٤٥ ، ثم عدلت بالمرسوم رقم ٩٦٣٦ ، تاريخ ١٩٦٨/٤/٤ ، واصبحت تشترط على المدرسة ، بالاضافة الى الشروط المطلوبة من المرشح (بطاقة هوية ، افادة مدرسية ، الخ) تقديم الترشيح . فالمادة الثالثة من مرسوم عام ١٩٦٨ اشترطت ان يكون اسم المرشح واردا في اللوائح التي تقدمها المدارس ، واشترطت على المدارس ان تودع دائرة الامتحانات في وزارة التربية الوطنية ، قبل نهاية كانون الاول من كل سنة ، بيانا باسماء تلاميذها المسجلين في السنة التي تعد لاحد الامتحانات الرسمية ابتداء من الشهادة الابتدائية العالية) ، وفي السنة السابقة لها . كما اضافت ، في المادة الثامنة والعشرين ، ان :

« لا يقبل في الامتحان المرشح الذي يرد اسمه في هذه اللوائح ، ما لم تثبت الدائرة الرسمية المختصة من انتسابه فعليا الى مدرسة نظامية، في كل من الصفين المذكورين في الفقرة الاولى ، قبل آخر كانون الاول ومن مداومته فيها .

لا يحق للمدرسة قبول أي تلميذ جديد في أحد هذه الصفوف، بعد ارسال اللوائح، ما لم يبرز افادة من الدائرة المختصة تثبت :

١ ــ انه انتسب وفقا للاصول ، الى مدرسة نظامية ، في هذا الصف ، وورد اسمه في لوائحها ،

٢ ــ انه داوم على الدراسة في المدرسة الاولى ، في خلال الفترة المتراوحة بين اول الفصل الدراسي الثاني وتاريخ طلب الانتساب الى المدرسة الجديدة » .

ثم جاء بعد هذا ، في المرسوم ، تعيين الحالات التي يمكن اعفاء المرشح من هذه الشروط ، وهي عندما يكون مقيما خارج لبنان بحكم اقامة ولي امره ، او :

« المرشح لاحدى شهادات المرحلة الثانوية ، اذا أتم العشرين من عمره في أول السنة التي تجري فيها الامتحانات » .

الامر الذي ابقى باب شهادة البكالوريا مفتوحا امام غير المنتسبين النظاميين للمدارس ، شرط ان يكون فوق العشرين من العمر .

د ــ تشكيل اللجان والتصحيح

تناولنا ، في ما سبق ، الشروط التي يطلب من المرشح ايفاؤها لكي يسمح له بالاشتراك في الامتحانات . لكن المراسيم تناولت ايضا الامور المتعلقة بالطرف المقابل، اي مسؤولية الدولة ، لجهة تشكيل اللجان وكيفية التصحيح واعطاء الشهادات .

نجد ان مراسيم ١٩٤٦ تعين المدير العام لوزارة التربية رئيسا للجنة الفاحصة لامتحانات الشهادة الابتدائية والابتدائية العالية ، على ان يعين اعضاء هذه اللجنة بقرار من وزير التربية الوطنية ، ويؤخذون من افراد هيئة التعليم الرسمي . اما بالنسبة الى امتحانات شهادة البكالوريا ، فوزير التربية هو نفسه رئيس اللجنة الفاحصة ، التي يعين اعضاؤها من اساتذة التعليم العالي . وقد تركت هذه المراسيم للوزير ان يختار ، اذا رأى ضرورة لذلك ، من موظفي الدولة او من اساتذة التعليم الثانوي الرسمي ، اشخاصا تمكنهم ثقافتهم واختبارهم من ان يكونوا اعضاء في اللجنة الفاحصة . والقت المراسيم مهمة انتخاب اسئلة الامتحانات على عاتق رئيس اللجنة ، كما كلفته باتخاذ جميع التدابير لضبط الامتحانات وتنظيمها ، وحفظ الاسئلة سرية حتى بدء الفحص ، وابقاء اسماء المرشحين مجهولة من اعضاء اللجنة الفاحصة . واعطت المراسيم رئيس اللجنة صلاحية اعلان اسماء الفائزين ، بعد تطبيق المعدلات وجمع العلامات . اما الشهادة فتمنح من قبل وزير التربية ، ويوقع عليها المدير العام للوزارة اذا كانت الشهادة هي شهادة الدروس الابتدائية ، ويضاف الى ذلك توقيع رئيس اللجنة الفاحصة ، اذا كانت الشهادة هي شهادة الدروس الابتدائية العالية . وكذلك الحال بالنسبة الى شهادة البكالوريا ــ القسم الاول ، اما البكالوريا القسم الثاني فانها تمنح من قبل رئيس الدولة .

حددت الامتحانات ، في مراسيم عام ١٩٤٦ ، ان تعطى شهادة الدروس الابتدائية في دورة واحدة في كل سنة . اما الشهادات الاخرى فتعطى في دورتين ، الاولى في حزيران والثانية في تشرين ، على ان يعلن وزير التربية موعد هذه الدورات ومراكزها . اما امتحانات البكالوريا فتعقد في بيروت ، وفي دورتين ، الاولى خلال شهري حزيران وتموز ، والثانية في تشرين . كما نصت المراسيم على انه لا يقبل المرشح في الامتحانات الشفهية الا اذا كان قد سبق له واشترك في الامتحانات الخطية وحصل على نصف مجموع الحد الاقصى ، على الاقل ، للعلامات في الامتحانات الخطية . اما المرشحون الذين اشتركوا في الامتحانات الشفهية في دورة حزيران ورسبوا فيها ، فلهم الحق بأن يتقدموا للامتحانات الشفهية فقط في دورة تشرين التي تلي ، ولا يحق للراسبين في دورة تشرين ان يتقدموا للامتحانات الشفهية وحدها في دورة حزيران ، اي انهم ، اذا رسبوا في الامتحانات الشفهية في تشرين ، فعليهم

اعادة الامتحان بكامله ، بقسميه الخطي والشفهي ، في دورة حزيران في السنة التالية .

وقد حدد مرسوم امتحانات البكالوريا ، رقم ٧٠٠٤ لعام ١٩٤٦ ، شروطا خاصة تتعلق باجراء المسابقة ، منها انه لا يحق للمرشحين ان يضعوا امضاءهم على اوراق المسابقات ، او ان يستعملوا ورقا غير الورق الذي تقدمه الادارة ، او ان يستعملوا غير المعاجم التي سمح لهم باستعمالها ، كما اعطى المرسوم رئيس اللجنة الحق في اتخاذ الاجراءات التي يراها مناسبة ، فيحالة الغش والتشويش .

هذا ما نصت عليه مراسيم ١٩٤٦ ، الصادرة جنبا الى جنب مع المناهج الاولى في عهد الاستقلال . ومع الوقت ادخلت تعديلات على هذه الشروط ، وأهم هذه ما جاء في المرسومين رقم ٦٦٤٥ تاريخ ١٠ شباط ١٩٦٧ ، و ٩٦٣٦ تاريخ ٤ نيسان ١٩٦٨ ، وكذلك في القرار رقم ٤٣٩ ، الصادر في ١٩٦٧/٥/١٦ .

حدد المرسوم رقم ٦٦٤٥ ، لعام ١٩٦٧ ، جهاز اللجنة الفاحصة في المادة الخامسة كما يلي :

١ ــ رئيس اللجنة الفاحصة : وزير التربية الوطنية ، او من ينتدبه خطيا في امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي .

المدير العام للتربية الوطنية ، او من ينتدبه من بين موظفي الفئة الثالثة على الاقل ، في سائر امتحانات الشهادات وفي المباريات .

٢ ــ معاونو الرئيس : من بين افراد الهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي ، او من بين موظفي وزارة التربية الوطنية ، من الفئة الثانية على الاقل ، في امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ، ومن الفئة الثالثة ، على الاقل ، في سائر الشهادات وفي المباريات .

٣ ــ مقرر اللجنة الفاحصة : رئيس دائرة الامتحانات في امتحانات شهادة البكالوريا للتعليم الثانوي ، او احد موظفي دائرة الامتحانات في سائر الامتحانات او المباريات .

٤ ــ المصححون والمدققون : من بين افراد الهيئة التعليمية في المؤسسات التعليمية الرسمية والخاصة ، كل في المادة التي مارس التعليم فيها ، على الاقل في صف الشهادة التي يشترك في التصحيح في امتحاناتها .

ونلاحظ هنا ان المرسوم ٦٦٤٥ قد اجاز اشتراك معلمي المدارس الخاصة في عملية التصحيح ، الامر الذي لم يكن واردا في مراسيم عام ١٩٤٦ . بالاضافة الى

ذلك ، فقد القى مرسوم ٦٦٤٥ مسؤولية تحضير الاسئلة والمحافظة على سريتهـا وتطبيق القوانين والانظمة على عاتق رئيس اللجنة الفاحصة او من ينتدبه . كمـا نص على ان يتولى المدققون مراقبة التصحيح والسهر على تطبيق الاسس التـي وضعتها اللجنة الفاحصة ، والفصل في العلامات التي يبلغ الفـرق فيها اكثر مـن علامتين بين المصحح الاول والمصحح الثاني ، في المسابقات التي يجري تصحيحهـا من قبل مصححين اثنين . وفي نهاية التصحيح اشتـرط ان يوقـع اعضاء اللجنـة الفاحصة ، الذين اشتركوا في عملية التسجيل ، على سجل العلامات ، بعد الانتهاء من عملية الجمع .

اما المرسوم رقم ٩٦٣٦ ، لعام ١٩٦٨ ، فقد عدل ما جـاء في مرسوم ٦٦٤٥ ، لجهة رئاسة اللجنة الفاحصة ، فحدد ان يكون الرئيس المدير العام للتربية الوطنية ، او من ينتدبه خطيا من بين موظفي الفئة الثانية على الاقل ، في جميـع امتحانـات الشهادات وفي المباريات ، بدل ان يكون وزير التربية نفسه . كما ادخل تعديـلات اخرى ، بصدد امكان الاشتراك في الدورة الثانية من الامتحان ، ونص على ان يعطى هذا الحق المرشحون الذين ينطبق عليهم احد الشروط التالية : ١ ــ رسبوا في الدورة الاولى ، ٢ ــ سجلوا في الدورة الاولى ولم يشتركـوا في الامتحانـات ، ٣ ــ لم يسجلوا في الدورة الاولى بسبب اقامتهم في الخارج مدة لا تقل عن سنة دراسيـة متواصلة ، ٤ ــ حرموا حق الترشيح في الدورة الاولى بقرار من اللجنة الفاحصة . واشترط على هؤلاء ان يتقدموا بطلب ترشيح جديد .

وتناول القرار رقم ٤٣٩ ، الصادر في ١٩٦٧/٤/١٦ ، القواعد العامة في تصحيح الامتحانات الرسمية ، بشكل اكثر تفصيلا مما ورد في المراسيم السابقة . والمـواد التالية تلخص اهم هذه القواعد :

المادة الثانية ــ **تضع اللجنة الفاحصة الاسس والقواعد الحسابيـة للتصحيح ، قبل الشروع به .**

المادة الثالثة ــ **يكلف رئيس اللجنة الفاحصة ، في كل مادة ، عضوا من المصححين مهمته وضع محضر بالاسس والقواعد التي اعتمدتها اللجنة لتصحيح تلك المادة .**

المادة الرابعة ــ **يصحح المسابقة الواحدة من مسابقات امتحانات البكالوريا للتعليم الثانوي ، في مواد الادب العربي ، الادب الاجنبي ، الفلسفة العربية ، الفلسفة العامة ، النقد الادبي ، مصححان اثنان ، يضع كل منهما العلامة على جـدول خاص ... ويصحح المسابقة الواحدة ، في مسابقات امتحانات البكالوريا للتعليم الثانوي ، في مواد الرياضيات ، والعلوم ، الترجمة والتعريب ، التربية المدنية ، مصحح ومدقق ... يضع المصحح العلامات الجزئية ومجموعها العام على هامش المسابقة ، ويتولى المدقق اعادة التصحيح ، وفقا للاسس المبينة في المادة ادناه .**

المادة الخامسة ــ يختار رئيس اللجنة الفاحصة ، في كل مادة من مواد الامتحانات، لجنة تدقيق مهمتها :

أ ــ مراقبة التصحيح والسهر على تطبيق الاسس التي وضعتها اللجنة . تعيد اللجنة تصحيح عدد من المسابقات ، من كل مصحح أول . واذا زاد الفرق بين علامتها وعلامة المصحح على اثنتين من عشرين ، حق لها ان تستدعيه على انفراد لمناقشة علامته واطلاعه على أسباب تعديلها .

ب ــ الفصل في العلامات التي يبلغ الفرق فيها أكثر من علامتين بين المصحح الاول والمصحح الثاني ، في المسابقات التي يجري تصحيحها من قبل مصححين اثنين. تنقل اللجنة العلامات من الجداول الخاصة الى الجداول العامة ، المعتمدة في دائرة الامتحانات ، ثم تثبت معدل العلامتين على المسابقة ، اذا كان الفرق بينهما لا يتجاوز اثنتين من عشرين ، على ان يدوّر الكسر لصالح المرشح . واذا زاد الفرق على علامتين اعادت تصحيح المسابقة ، شرط ان لا تتدنى العلامة النهائية عن العلامة الدنيا ، ولا تزيد على العلامة العليا التي وضعها المصححان الاول والثاني .

ج ــ تكليف مدقق ، من بين اعضائها ، مهمته اعادة تصحيح المسابقات المذكورة في المادة الرابعة اعلاه . وللمدقق الحق في تعديل علامة المصحح الاول ضمن حدود العلامتين من عشرين . واذا زاد الفرق على علامتين ، وجب عليه التشاور معه بحضور عضو آخر على الاقل من لجنة التدقيق ، لتثبيت العلامة النهائية .

المادة السادسة ــ يصحح مسابقات امتحانات شهادتي الدروس الابتدائية والابتدائية العالية مصحح واحد ومدقق . يضع المصحح العلامة على هامش المسابقة . يتولى المدقق تثبيت العلامة النهائية في المكان المعين لها ، في الصفحة الاولى من المسابقة.

هكذا تتم اذن عملية التصحيح ، وهذه هي صلاحيات اللجان . يبدو بوضوح ان اجراءات التصحيح قد اعدت كلها بدقة وتفصيل ، وان الغاية من كل ذلك تأمين المساواة في الحظوظ والعدالة للجميع . هذا من الناحية الاجرائية .

لكن الناحية المسلكية في هذه العملية تبقى غامضة ، ولا يمكن معرفتها عن طريق النصوص والمراسيم . هذه الناحية ــ التي تجعل واضع الاسئلة او المصحح او المدقق يقرر في هذا الاتجاه او ذاك ، والتي تعكس المعايير الحكمية الكامنة في اساس عملية الامتحانات برمتها ــ تبقى غامضة ، وعلينا ، لاكتشافها ، دراسة عملية التقييم من زاوية التصرف والسلوك ، وليس فقط من زاوية قانونية . لكن مثل هذه الدراسة غير متوافرة لنا .

في زياراتنا للمدارس ، ومراقبتنا لطريقة التدريس المتبعة ، اهتممنا بنواحي التقييم وطرحنا اسئلة على المعلمين ، من شأنها ان تساعد على معرفة آرائهم في التقييم ، كما جمعنا معلومات عن الوسائل التي يستخدمونها في الحكم على التلامذة.

وسنقدم النتائج التي توصلنا اليها في القسم التالي . ولكن من الضروري ان نلاحظ ، قبل الانتقال الى النتائج ، ان اسئلتنا تناولت المواقف ووجهات النظر ، ولم تكـــن دراسة السلوك ذاته . ولهذا فهي ، على فائدتها ، تبقى مقصرة عن ان تلمس واقع العملية التقييمية والمعايير النافذة التي توجهها .

هـ ـــ التقييم المدرسي

في الاستفتاء الذي طرحناه على معلمي المدارس ، شملنا عددا من الاسئلـــة يتعلق بالتقييم . وسنأخذ ، سؤالا بعد الاخر ، ونعطي الاجوبة ، ثم نعطي ملاحظاتنا عليها ، في نهايتها .

سألنا اولا : هل تطلب من التلاميذ تحضير واجبات مدرسية خاصة في بيوتهم ؟ (نعم ـــ كلا) . هل تعطي الفروض بصورة منتظمة ؟ (بعض الاحيان ـــ نادرا ـــ) . ما هي نوعية الفروض في معظم الاحيان ؟ (حفظ اشياء ـــ تمرين على اشياء درست في الصف ـــ توسيع البحث في موضوع تناولته في الصف ـــ غير ذلك) . وفي الجدول رقم ٥٥ نعطي النتائج .

يتبين ، من الجدول رقم ٥٥ ، ان اربعة معلمين فقط من مجموع ١٤٤ معلما لا يعطون فروضا البتة ، وان معظم المعلمين يعطون فروضا بيتية بشكل منتظم ، وان معظم هذه الفروض هي تمارين على دروس اعطيت في الصف . ان هذه الخلاصة مهمة جدا ، باعتبارها تؤكد على اهتمام المعلمين بترسيخ المادة التعليمية في اذهان الطلبة ، عن طريق الفروض . ويصح هذا خاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة . أما في المرحلة الثانوية ، فنلاحظ بعض الاهتمام بأن تكون الفروض من النوع الـــذي يتطلب التوسيع في بحث مواضيع تم تناولها في الصف . كما نلاحظ ان نوع الفروض يختلف ، من مادة الى مادة : فهي ، في مادة الحساب أو الرياضيات ، تمارين في معظم الحالات ، بينما نجد ان الفروض التي تعطى في مواد اللغات والتاريـــخ والجغرافيا تؤكد على الحفظ اكثر مما هو حاصل في الحساب والرياضيات . ويختلف الوضع في المستوى الثانوي عن هذا بعض الشيء ، حيث يزداد التنوع .

ثم اضفنا الى السؤال السابق ، الملخصة اجوبته في الجدول رقم ٥٥ ، سؤالا عما اذا كان المعلم « يكلف تلميذا او مجموعة من التلاميذ بتحضير مواضيع وأبحـــاث في نطاق المادة المقررة ، وذلك لتقديمها وشرحها امام بقية التلاميذ » . اجاب سبعة معلمي صفوف ابتدائية فقط بالايجاب ، من اصل خمسين معلما ، ومعظم المعلمـــين السبعة من معلمي اللغة العربية ، حيث انهم يطلبون من التلاميذ ، في الغالب ، القاء

جدول رقم ٥٥

أجوبة المعلمين عما اذا كانوا يعطون فروضا بيتية ونوع الفروض

	كميـــة اعطـــاء الفروض					نوعية الفروض المعطاة*			
	يعطي بانتظام	يعطي أحيانا	يعطي نادرا	لا يعطي فروضا	المجموع	حفظ	تمارين	توسيع	المجموع
المرحلة الابتدائية									
حســـاب	١١	٣	٢	١	١٧	٨	١٦	٣	٢٧
عربي	١٤	١	٢	—	١٧	١١	١٣	٤	٢٨
لغة أجنبية	١١	٤	—	١	١٦	٩	١٤	٣	٢٦
المجمـــوع	٣٦	٨	٤	٢	٥٠	٢٨	٤٣	١٠	٨١
المرحلة المتوسطة									
رياضـــيات	١٠	٢	—	—	١٢	٣	١٢	—	١٥
عربي	١٠	١	—	—	١١	٥	٩	٤	١٨
فرنسي	٨	٢	—	١	١١	٥	٩	٥	١٩
تاريخ وجغرافيا	١	٣	—	—	٤	٢	—	١	٣
المجمـــوع	٢٩	٨	—	١	٣٨	١٥	٣٠	١٠	٥٥
المرحلة الثانوية									
رياضيـــات	١٠	١	—	—	١١	١	١١	—	١٢
عربي	٧	١	—	—	٨	٤	٥	٦	١٥
لغة أجنبية	٩	٢	١	—	١٢	٤	٧	٥	١٦
تاريخ وجغرافيا	٨	٢	١	—	١١	٣	٤	٥	١٢
علـــوم	٦	٢	١	١	١٠	٤	٤	٢	١٠
فلســـفة	١	٣	—	—	٤	١	٢	٣	٦
المجمـــوع	٤١	١١	٣	١	٥٦	١٧	٣٣	٢١	٧١
المجموع العام	١٠٦	٢٧	٧	٤	١٤٤	٦٠	١٠٦	٤١	٢٠٧

* نوع الفروض المعطاة أكثر من نوع المعلمين ، باعتبار ان عددا من المعلمين أعلن انه يعطي أكثر من نوع واحد من الفروض .

موضوع انشاء او قصيدة . اما في المرحلة المتوسطة ، فتسعة معلمين من اصل ثمانية وثلاثين اجابوا بالايجاب ، معظمهم ، هنا ايضا ، معلمو لغة عربية او فرنسية. ولكننا ، في الصفوف الثانوية ، نجد عددا كبيرا، (٢٧ من اصل ٥٦) من المعلمين يكلفون بعض طلابهم بمثل هذه المهمات ، وقد توزع هؤلاء على مختلف المواضيع .

السؤال الثالث حاول استكشاف نوع النشاطات التي يعتبرها المعلمون ذات دلالة على ان التلميذ يفهم الدرس ، وقد نص على ما يأتي : « في رأيك ، اي من هذه الامور تعطيك فكرة واضحة عن فهم التلميذ للدرس : المناقشات التي تجري في الصف ــ الفروض التي يقوم بها التلاميذ في بيوتهم ــ الامتحانات المفاجئة ــ الامتحانات المعلن عنها سابقا ــ غير ذلك ؟ » وقد جاءت الاجوبة بشكل يغلب عليه الاختيار الاول ، بشكل قاطع ، اي ان المعلمين يستندون الى المناقشات في الصف ، اكثر من اي شيء اخر ، لتكوين فكرة عن مدى فهم التلميذ للدرس .

السؤالان الرابع والخامس تناولا مسألة الامتحانات بشكل اكثر مباشرة ، فسألنا في السؤال الرابع : « من بين الامور التالية ، ما هي الاشياء التي تعتمدها اكثر من غيرها لتبني عليها تقييما شاملا وكاملا للتلميذ : الواجبات الكتابية ــ الواجبات الشفهية ــ مبادرة التلميذ الفردية ــ تصرف التلميذ العام ــ شخصية التلميذ ــ مشاركة التلميذ في البحوث والمناقشات التي تجري في الصف ــ غير ذلك ؟» وفي الجدول رقم ٥٦ نعطي النتائج .

ان المفاجأة (السارة) هي ان الشيء الذي يعتمده المعلمون اكثر من غيره ، ليبنوا عليه تقييمهم الشامل والكامل للتلميذ ، هو مشاركته في البحوث والمناقشات التي تجري في الصف ، اكثر من اي شيء اخر،كما يظهر بوضوح في الجدول رقم ٥٦. ويصح هذا ليس فقط بالنسبة الى المدارس الرسمية والخاصة ، وانما كذلك بالنسبة الى المرحلة الدراسية ، فيعطى هذا الامر الاهتمام الاول في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، من غير اختلاف بين مرحلة واخرى . وكان المعلمون ، في اجابتهم عن هذا السؤال الملخصة نتائجه في الجدول رقم ٥٦ ، منسجمين مع انفسهم انسجاما تاما ، اذ ان جوابهم عن السؤال الثالث ، بصدد الامور التي يعتبرونها ذات دلالة على ان التلميذ يفهم ما يجري في الصف ، جاء ايضا يشير الى اهمية اشتراكه في المناقشات .

غير ان وضع النتائج ، التي توصلنا اليها في الجدول رقم ٥٦ ، جنبا الى جنب مع النتائج المعطاة في الجدول رقم ٥٥ ، يثير بعض التساؤل والقلق . ففي الجدول رقم ٥٥ تبين لنا ان معظم المعلمين يعطون فروضا بيتية بانتظام ، وان معظم هذه الفروض من نوع التمارين على اشياء درست في الصف ، او انها تكرس الحفظ وانها

جدول رقم ٥٦

أجوبة المعلمين عن الامور الثلاثة التي يعتمدونها اكثر من غيرها في تقييمهم التلاميذ ، مرتّبة حسب درجة الأهمية

			الواجبات الكتابية	الواجبات الشفهية	مبادرة التلميذ الفردية	تصرف التلميذ العام	شخصية التلميذ	مشاركة التلميذ في المناقشات في الصف	غير ذلك	المجموع
المدارس الرسمية	ابتدائي	أهمية أولى	٢	٣	٧	—	٢	١١	٣	٢٨
		أهمية ثانية	٥	٢	٣	٦	٣	٥	—	٢٤
		أهمية ثالثة	—	٧	٦	٣	٢	٦	—	٢٤
	متوسط	أهمية أولى	٣	١	٢	١	٢	١٧	٢	٢٨
		أهمية ثانية	٢	٥	٦	١	٥	٢	—	٢١
		أهمية ثالثة	٥	٣	٦	٣	٢	٢	—	٢١
	ثانوي	أهمية أولى	١	١	٤	٢	٤	٢٢	٢	٣٦
		أهمية ثانية	٢	٣	١١	٧	٣	٤	—	٣٠
		أهمية ثالثة	٤	٦	٦	٥	٣	٣	—	٢٧
المدارس الخاصة	ابتدائي	أهمية أولى	٤	٢	١	١	٣	١٢	—	٢٣
		أهمية ثانية	٢	٦	٧	١	٢	١	—	١٩
		أهمية ثالثة	—	٢	٤	٤	٤	—	—	١٤
	متوسط	أهمية أولى	٣	١	١	١	١	٥	—	١٢
		أهمية ثانية	٣	٣	٢	—	١	٢	—	١١
		أهمية ثالثة	١	—	٢	٢	٢	—	—	٧
	ثانوي	أهمية أولى	٢	١	٢	٢	٢	١٤	—	٢٣
		أهمية ثانية	١	٢	٧	٤	٣	٣	—	٢٠
		أهمية ثالثة	٣	٤	٣	٢	٣	٣	—	١٨

جدول رقم ٥٧

أجوبة المعلمين عن الغاية التي تهدف اليها الامتحانات، مرتّبة حسب درجة الأهمية

			فهم التلميذ للمادة	وسيلة للتأكد من اجتهاده	وسيلة لتقييم نكـانه	وسيلة للمنافسة بين التلاميذ	غـير ذلك	المجمـوع
المـــدارس الرسميـــة	ابتدائي	أهمية أولى	١١	٩	٣	١	—	٢٤
		أهمية ثانية	٢	٢	٦	—	—	١٠
		أهمية ثالثة	٣	٢	٤	١	—	١٠
	متوسط	أهمية أولى	١٤	١٢	١	—	—	٢٧
		أهمية ثانية	١	١	٢	١	—	٥
		أهمية ثالثة	—	—	٣	١	—	٤
	ثانوي	أهمية أولى	١٢	١٠	٥	١	٦	٣٤
		أهمية ثانية	١	١	١	٢	—	٥
		أهمية ثالثة	٢	٢	١	—	—	٥
المـــدارس الخـــاصة	ابتدائي	أهمية أولى	١٢	١٠	٣	٣	—	٢٨
		أهمية ثانية	١	—	٢	٢	—	٥
		أهمية ثالثة	٢	٢	٣	—	—	٧
	متوسط	أهمية أولى	٦	٤	—	١	١	١٢
		أهمية ثانية	٢	٣	٣	—	—	٨
		أهمية ثالثة	١	٢	٣	١	—	٧
	ثانوي	أهمية أولى	١٠	٩	٣	١	—	٢٤
		أهمية ثانية	٢	١	٢	—	١	٥
		أهمية ثالثة	١	—	—	٣	—	٤

تؤكد على التوسع في البحث في موضوع تم تناوله في الصف ، في حالات قليلة تقتصر على المستوى الثانوي . بينما تفاجئنا اجوبة المعلمين الملخصة في الجدول رقم ٥٦ ، والتي تشير الى انهم يعطون اهمية كبرى للاشتراك في المناقشات الصفية . فهل ان هذه المناقشات تكتسب هذه الاهمية عند المعلمين لانها هي ايضا نوع من « التمارين » على الدرس ، ام انها تتعدى مادة الدرس لتفسح في المجال للحافز الشخصي وللابتكار ؟ ان المعلومات المتوافرة لدينا لا تكفينا للاجابة عن هذا السؤال. ولكنها تلقي بعض الشكوك حول صدق المعلمين من الناحية المسلكية ، عندما يقولون انهم يشددون على اهمية المناقشات .

السؤال الخامس جاء كما يلي : « هل الامتحانات برايك ، وسيلة للتأكد من فهم التلميذ للمادة ــ وسيلة للتأكد من اجتهاده (درس ام لم يدرس) ــ وسيلة لتقييم ذكائه ــ وسيلة للمنافسة بين التلاميذ ــ غير ذلك ؟) . ونعطي النتائج في الجدول رقم ٥٧ .

معظم الاجابات عن هذا السؤال جاءت تؤكد ان الامتحان وسيلة للتأكد من ان التلميذ يفهم المادة او للتأكد من اجتهاده . ان قلة من المعلمين تخطت هذه الاهداف المذكورة ، وحاولت ان تحدد اهدافا لم تكن مذكورة ، خاصة وان الاختيارات التي أعطيت في السؤال كانت مختصرة ، عمدا ، ولم تشمل جميع الاهداف التي يمكن للامتحانات ان تعمل على تحقيقها .

و ــ خلاصة

لقد وجدنا ، من مراجعتنا لتنظيمات الامتحانات ، بعض التناقضات المهمة ، خاصة في ما يتعلق باللغة المطلوبة لامتحانات مادة الفلسفة ، في فرع الفلسفة ، البكالوريا ــ القسم الثاني ، كما توصلنا الى اقتناع كلي بخطا السياسة المتبعة في حصر امتحان الشهادة المتوسطة والبكالوريا الاولى بالسنين الاخيرة من مناهج هاتين المرحلتين ، في بعض المواد ، كما تكون لنا اقتناع بأن امتحان البكالوريا الاولى غير ضروري ، وان التركيز في الامتحان ، وفي المناهج ، يجب ان يوضع على الشهادة المتوسطة ، بدل وضعه على البكالوريا الاولى . وتبينت لنا ، بالاضافة الى ذلك ، بعض الملامح العامة لسياسة التقييم كما هي متبعة في المدارس ، والامور التي يشدد عليها . وفي هذا كله شعرنا بأننا لامسنا الاطار الخارجي لمشكلة الامتحانات والتقييم، وزاد في يقيننا من خلال هذه الملامسة ، ان هذه المشكلة ، اكثر من غيرها ، تحمل في ثناياها المفاتيح الاصلاحية لمشكلة التعليم في لبنان بأكملها . وازاء ذلك لا بد من دراسة ، أكثر استفاضة وفي العمق ، للامتحانات والتقييم .

الفصل السابع

البحوث التربوية

في نهاية هذه الدراسة ، ما الذي يدفعنا الى الاهتمام بالبحوث التربوية ؟ ومن اية زاوية يهمنا ان نتناول الموضوع ؟

نسارع الى القول اننا لن نحاول ، هنا ، ان نقدم قائمة بالمواضيع والمشكلات التربوية التي نعتقد انها تستحق اهتمام الباحثين . لقد تناولنا ، في الفصول السابقة من هذه الدراسة ، الكثير من المواضيع وأثرنا حولها عددا من الاسئلة ، نعتقد انها جديرة بالاهتمام . في هذا الفصل سنستعرض انواع البحوث التربوية والمؤسسات التي تقوم بها ، ولكن اهتمامنا ، من الناحية المبدئية ، سيتركز على تقصي الاسباب التي تكمن وراء النجاح او الفشل في عملية البحوث اولا ، ثم في ترجمتها الى اجراءات ومشاريع تطبيقية ثانيا . بمعنى اخر ، ان ما يهمنا هنا هو اثارة التساؤل حول السياسة البحوثية المتبعة ، وحول شروط نجاحها وضمان اخراجها الى حيز التنفيذ .

ولكن لماذا نهتم بذلك ؟

لاننا نؤمن بشيئين : اولا ، انه من الخطأ اليوم ، اكثر من اي يوم مضى ، اعتماد الحدس والتخمين والصدف اساسا تبنى عليه سياسة العمل التربوي . لقد اصبح الوقت ، في بلد ناشىء كلبنان ، ثروة لها من القيمة ما للمال او حتى للبشر . واذا كان على لبنان ان يلحق بالامم المتقدمة ، فلا يجوز التفريط بالوقت واعتماد سياسة التجربة والخطأ الى ما لا نهاية — اي اعتماد سياسة الوقت المفتوح . ان ما قاله نهرو عن الهند بلاده ينطبق على لبنان ، ولو على درجات اقل . قال نهرو ان على الهند ان تركض لتبقى مكانها ، وهو بذلك يشير ليس الى تراكم الصعوبات يوما بعد يوم داخل الهند فقط ، وانما ايضا الى الهوة التي تتسع باستمرار بين الهند والبلدان المتقدمة . اذا كنا لا نبالي نحن بالوقت ، فان الامم المتقدمة تعطيه اهمية قصوى ، وهي عازمة على استثماره الى اقصى حد — بل واكثر ، انها متقدمة لانها تستثمره الى أقصى حد . ثم ان هناك امرا آخرا مرتبطا بالاصلاح التربوي ، وبالوقت : ان الاصلاحات التربوية ، التي قامت في لبنان منذ الاستقلال ، كانت في معظمها استجابات او ردود فعل لضغوط قامت في الساحة الشعبية ، والطلابية على وجه الخصوص . ليس في ذلك ملامة ، بل على العكس ، انه دليل صحة وعافية ، يكشف عن ترابط ، ولو ضئيل ، بين مقاليد الحكم وبين

الشعب . ولكننا هنا أيضا نواجه مشكلة . فالسباق هنا هو بين مقاليد الحكم وبين هذه الضغوط الشعبية ذاتها وما يقع تحتها من عوامل اجتماعية واقتصادية متحركة . اذا كان على لبنان ان يصبح بلدا متقدما ، فلا يجوز لمقاليد الحكم ان تستنزف قواها في اللحاق بالضغوط الشعبية ، فتحاول ان تستجيب لها حينا ، وان تحتويها أو تمتصها احيانا . من هنا ضرورة استباق هذه الضغوط ، وبالتالي البحث فالتخطيط .

ثانيا ، الامر الثاني الذي نؤمن به هو ان في لبنان غنى في القدرات العلمية ، ولكنها قدرات مبعثرة . ان ما يهدر في لبنان ليس الوقت فحسب ، بل القدرات العلمية التي لم ترحل عنه بعد . اذا كان لهذه القدرات ان تستثمر ، فلا يكفي ان تبقى في لبنان . فاستثمارها يقتضي ، اولا ، التنسيق بينها ، وثانيا ، دعمها وابرازها والسماح لما يصدر عنها من نتائج جيدة ان يجد طريقه الى حيز التنفيذ ، بحيث يتأمن للباحثين شرط مهم من شروط نجاحهم في عملهم ، وهو احترامهم لانفسهم . مثل هذا التنسيق والدعم لا يحدثان في غياب سياسة واضحة للبحوث .

أ ــ جذور الازمة

على ان سياسة للبحوث لا توضع بقرار . بالطبع ، يمكن للواحد ان يصر على القول ان نجاح سياسة كهذه يشترط تغييرا في نوع الحضارة القائمة ، بحيث تتغير مفاهيم الناس ، الموجودين في الحكم والموجودين خارجه ، ويصبح العلم والبحث قاعدة السلوك والثقافة للمجتمع بكامله . لكن هذا اصرار تعجيزي ، له من القيمة على صعيد الواقع ما للحلم . لا بد من ايجاد مفاتيح ، نقاط انطلاق ، يمكن اعتمادها لكسر الطوق الذي يقيد الثقافة ــ وهذه المفاتيح ، في اعتقادنا ، هي معاهد التعليم العالي .

جذور الازمة في لبنان تكمن هنا اولا ، تكمن في ان معاهد التعليم العالي لم تعمل ، في خلال العشرات من السنين الماضية ، على انتاج ذلك النوع من العلماء والباحثين الذين يحتاج اليهم لبنان . لقد انتجت هذه المعاهد العديد من العلماء اللبنانيين ، لكن هؤلاء كانوا ، في غالبيتهم ، لبنانيين ببطاقات الهوية التي يحملونها فقط . ان مرورهم في سياق التعليم الاجنبي القائم في لبنان اكسبهم خبرات مهمة ، افادوا منها افادات جمة كاشخاص ، ولكن رغباتهم في اكتساب الهوية الثقافية الاجنبية اضعفت ارتباطهم بثقافة بلادهم ، وفي الوقت ذاته لم تجعل منهم اجانب . اصبحت الثقافة الوطنية ، كالثقافة الاجنبية ، شيئا في الخارج ، اما في الداخل فقد اصبحوا غرباء يشوبهم شيء مما يدعى في علم النفس بالانفصام الثقافي . ثم

انهم ، بسبب انقسامهم بين من مر بالتجربة الفرنسية ــ اللاتينية وبين من مر بالتجربة الاميركية ــ الانكلوسكونية ، فقدوا ايضا القدرة على التعامل بعضهم مع بعض .

هؤلاء العلماء اللبنانيون لم يكونوا النوع الذي يحتاجه لبنان ، لانهم لم ينجحوا في التغلغل في اعماقه وتزويده بثقافة علمية وطنية . انهم نتاج ثقافتين اجنبيتين مختلفتين ، وعلى هذا فقد طابق وجودهم النسق الاجتماعي الراهن ، بدلا من ان يغيره ــ نسق التوازن والجناحين . ولم يقدر لبنان على اللحاق بالامم المتقدمة ، لانه بقي ضعيفا في داخله ، برغم جناحيه .

لكن ، منذ فترة وجيزة ، قامت الجامعة الوطنية ، وهي ما تزال تصارع لبلوغ مركز القلب في الثقافة اللبنانية . ان صراعها قاس ، لان عليها ان تخوضه على جبهتين : اولا ، استخلاص عناصر ثقافة وطنية تكون محور نشاطاتها التعليمية والاطار الذي يستجمع اهدافها ، وثانيا ، رفع مستوى هذه النشاطات ، بحيث تتعدى اجترار المضمون الثقافي وتلقينه الى خلق المضامين الجديدة والفكر الجديد . والعمل على اي من الجبهتين يستدعي القيام بالبحوث العلمية . لكن مثل هذه البحوث لم تبدأ في الجامعة الوطنية بعد .

اذا كانت معاهد التعليم في لبنان قد فشلت حتى الان في خلق كوادر من العلماء والباحثين اللبنانيين ، فلم يكن بد من اعتماد مؤسسات اخرى تقوم بهذه المهمة . هذه المؤسسات هي مجالس البحوث ومراكزها . وقد تم ذلك للبنان منذ مطلع الستينات . واهمها ما تحقق عن طريق بعثة ارفد ، عام ١٩٦٠ ، ومجلس البحوث الوطنية عام ١٩٦٢ ، وثم المركز التربوي للبحوث والانماء عام ١٩٧٢ . هذه المراكز لا تقوم بالتعليم ، كما تفعل معاهد التعليم العالي ، ولكنها تملأ فراغا لم تملأه معاهد التعليم ، لجهة اجراء البحوث المتعلقة مباشرة بلبنان وتدريب الباحثين اللبنانيين . لهذا يمكن اعتبارها رديفا مهما لمعاهد التعليم العالي . واهتمامنا بها ، هنا ، وبما تقوم به ، يندرج تحت اهتمامنا العام بالانتاج الثقافي الجديد ، وخلق القواعد الجديدة .

ننتقل من هذه المقدمة الى استعراض النشاط البحوثي في مختلف المؤسسات ، لتتم لنا صورة واضحة عن واقع الحال . ولن يكون هذا الاستعراض بشكل بيبليوغرافي ، فمثل هذه البيبليوغرافيا متوافرة في امكنة عديدة . ولكننا سنتطرق الى نماذج ثلاثة ، يمثل كل منها جبهة رئيسية تعمل في ميدان البحوث ، كما يمثل كل منها دورا معينا ، مختلفا عن الاخر ، في تأثيره في الثقافة اللبنانية .

سنتناول اولا نشاط المؤسسات الاجنبية ، ثم المؤسسات الرسمية او الحكومية ، ثم نشاط الخبراء الاجانب .

ب ــ البحوث في المعاهد والمؤسسات الاجنبية

اقدم هذه المؤسسات هما الجامعتان الاجنبيتان : جامعة القديس يوسف والجامعة الاميركية . والبحوث التي تجري في هاتين الجامعيتين جزء من النشاطات التعليمية والثقافية التي يقوم بها الاساتذة والطلاب ، وتنتشر نتائجها عادة في احدى اللغتين الفرنسية او الانكليزية ، كما تصدر عن دور النشر او في مجلات اجنبية ، ولهذا فان معرفتها تبقى محصورة بعدد قليل من اللبنانيين .

١ ــ **جامعة القديس يوسف** : ليس هناك ، في هذه الجامعة ، قسم يختص بالدراسات التربوية ، كما ان مثل هذا القسم غير موجود في مدرسة الاداب العليا الفرنسية ، التي أسست عام ١٩٤٤ ، والمتممة الى حد كبير (هي ومركز الدروس الرياضية المؤسس عام ١٩٤٥) للمنهاج الاكاديمي في جامعة القديس يوسف . لهذا فان البحوث التي اجريت في جامعة القديس يوسف ، مما له علاقة بالتربية ، كانت في معظمها من النوع التاريخي او اللغوي .

الاهتمام بالدراسة التاريخية في جامعة القديس يوسف اهتمام قديم وعميق ، وقد تركز هذا الاهتمام في معهد الدراسات الشرقية . وكان من رواده الاوائل لويس شيخو وهنري لامنس وسواهما من اليسوعيين . وتعبر مجلة « المشرق » والمقالات التي نشرت فيها عن هذا الاهتمام تعبيرا واضحا . وكانت مجلة « المشرق » تصدر باللغة العربية ، ولكن ، منذ امد قريب ، صدر عن لجنة من الباحثين مجلة جديدة بعنوان « أعمال وأيام » ، وباللغة الفرنسية ، بالتعاون مع جامعة القديس يوسف وباشرافها . وهذه المجلة تتناول في ابحاثها مواضيع وأمورا أقرب الى وقتنا الحاضر من الابحاث التي ظهرت في « المشرق » ، كما ان المنهجية التي تظهر في عدد من بحوثها اقرب الى المنهجية الوضعية او الاختبارية مما ينطبق على « المشرق » .

ان البحوث التاريخية في جامعة القديس يوسف هي نظرية ، بمعنى انها تقصد الكشف عن المعرفة والحقائق التاريخية او الوضعية ، من غير اهتمام مباشر بالتطبيق التربوي . لكن الدراسات اللغوية ، التي تجري في مدرسة الاداب العليا، تختلف عنها . ويمثل هذا الاتجاه المركز الذي انشىء في هذه المدرسة ، عام ١٩٦٥ ، للبحوث والدراسات اللغوية . وقد حصر هذا المركز اهتمامه ، بادىء الامر ، بتعليم اللغة الفرنسية للاجانب (اي اللبنانيين) ، واستخدم لذلك الوسائل السمعية ــ البصرية ، واجرى بحوثا تتعلق بتطوير ما يعرف بالفرنسية الاساسية ، التي تم ادخالها الى بعض المدارس في لبنان ، كما عمل على اصدار بعض الكتب

والتوجيهات التعليمية . لكن اهتمامه ما لبث ان امتد من اللغة الفرنسية الى اللغة العربية ، وقام بين الباحثين فيه والباحثين في جامعة القديس يوسف تعاون بصدد تحقيق العربية الاساسية . وما يزال العمل في هذا المشروع مستمرا حتى الان ، وقد تم تعزيزه وتوسيعه بدعم من المركز التربوي للبحوث والانماء ، الذي انشىء حديثا .

من جملة البحوث اللغوية ، ذلك الذي حققه سليم عبو ، أحد اساتذة مدرسة الاداب وجامعة القديس يوسف ، حول الازدواجية اللغوية (العربية ــ الفرنسية) في لبنان . لقد استندت هذه الدراسة الى استقصاءات حقلية اجريت على عينة من الاشخاص تم اختيارهم من مختلف مناطق لبنان . وحللت النتائج بالربط بينها وبين العوامل الاجتماعية والثقافية الاخرى . وصدرت النتائج الاحصائية عن المطبعة الكاثوليكية في بيروت ، عام ١٩٦١ ، كما صدرت الدراسة ذاتها عن دار النشر الجامعية في باريس ، عام ١٩٦٢ .

وهناك ايضا دراسة مهمة اعدها لوسيان بيروتي ، عام ١٩٦٨ ، وقدمها لجامعة القديس يوسف لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية ، بعنوان « مشاكل الاستخدام في لبنان » . وقد تناول المؤلف ، في احد اقسام هذه الدراسة ، موضوع انماء التربية والبحث العلمي ، واستعرض واقع الحال ، كما حلل بعض الاسباب الكامنة وراء ضعف الابحاث .

٢ ــ **الجامعة الاميركية** : تجري البحوث التربوية في هذه الجامعة في دائرتين من دوائرها ، هما دائرة التربية ودائرة علم النفس ، كما تقوم دائرة علم الاجتماع ايضا ببعض البحوث التربوية ، ولكن في حالات قليلة . وتختلف الاهتمامات في الابحاث بين دائرة واخرى . ففي دائرة علم النفس يشدد على دراسة النمو السيكولوجي وعوامل التنشئة والتفاعل بين الطلاب ، وفي علم الاجتماع على العوامل الثقافية المشاركة للتحرك الاجتماعي ، وعلى مشكلات الطلاب الاجتماعية والسياسية . اما في دائرة التربية فالتشديد هو ، بشكل ظاهر ، على الدراسات التربوية ذات المنحى التطبيقي . واهم الدراسات التي ظهرت في دائرة علم النفس تلك التي حققها عالم نفسي اميركي الجنسية ، هو ادوين بروثرو ، عن تنشئة الاطفال في لبنان ، وقد صدرت عن جامعة هارفرد بشكل كتاب ، عام ١٩٦١ . واشترك بروثرو مع علماء لبنانيين ، في دائرة علم النفس ، في دراسات اخرى تناولت البعد النفسي والاجتماعي القائم بين الطلاب ، والميل الى السلطة وعوامل اخرى مشابهة . وقد اعتمدت جميع هذه الدراسات الاستقصاءات الحقلية ، ونشرت جميعها باللغة الانكليزية . اما في دائرة علم الاجتماع ، فأهم الدراسات التربوية تلك التي قام بها استاذ لبناني هو حليم بركات ، وكانت في معظمها تتناول

السلوك الانتخابي للطلاب الجامعيين ، والاتجاهات السياسية المنتشرة بينهم ، مع مضاعفاتها الاجتماعية .

كان طبيعيا ان تهتم دائرة التربية بالنواحي التطبيقية اكثر من اهتمام دائرتي علم النفس والاجتماع . وينعكس هذا الاهتمام في سلسلة من المؤتمرات التربوية ، انعقدت تحت اشرافها في اواسط الخمسينات ، وتناولت مناحي الفلسفة التربوية ، والادارة التربوية ، والتقييم التربوي ، والتربية الريفية ، وجميع هذه صدرت ككتب باللغة العربية . كما صدر عن الدائرة ذاتها قاموس التربية وعلم النفس باللغتين الانكليزية والعربية ، لنجار وعطية وانتيبا ، وكتاب تعليم القراءة العربية لصبيحة فارس ، ومرشد المعلمين في تعليم العلوم لاميل ضومط ، والادارة التربوية لجبرائيل كاتول ، وكان ذلك في اوائل الستينات . وقد تلقت الدائرة اعانات مالية من مؤسسة روكفلر في الولايات المتحدة ، مكنتها من اقامة هذه المؤتمرات واصدار الكتب .

ثم ، في اواخر الستينات ، تم في هذه الدائرة تأسيس المركز التربوي للعلوم والرياضيات ، بدعم مالي من مؤسسة فورد الاميركية . وكان لهذا المركز تأثير مباشر في التربية في لبنان ، فاق اي مجهود اخر للدائرة من قبل . وقد قام هذا المركز باصدار سلسلة كتب في تعليم العلوم للمرحلة المتوسطة ، بموجب اتفاق رسمي بين المركز ووزارة التربية الوطنية ، وصدرت هذه الكتب عام ١٩٧٢، باللغتين الانكليزية والفرنسية . كما شارك المركز بتدريب عدد من معلمي الرياضيات والعلوم ، في خلال فترات الصيف .

وكان لاعضاء الدائرة نشاط بحوثي مستقل ، اهمه ما نشره وديع حداد عن التعابير العلمية المستعملة باللغة العربية ، والمضمون العلمي للمنشورات الصحفية العربية ، والعلاقة بين النضج العقلي واستيعاب مفاهيم النسبية بين الاولاد ، وما نشره جورج زعرور عن فعالية تعليم الكيمياء بطريقتين مختلفتين ، ومدى استيعاب الناشئة لمفاهيم العدد والسيولة ، وتقييم لاوضاع تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية في لبنان ، وجميع هذه نشرت باللغة الانكليزية ، وما نشره منير بشور عن اثر التعليم العالي في التطور السياسي في لبنان ، والتربية والتحديث في لبنان ، والتربية الانمائية ، والاصلاح الجامعي في لبنان ، وجميع هذه نشرت باللغة العربية .

بالاضافة الى ذلك ، فان طلاب قسم الدراسات العليا في هذه الدائرة يقدمون اطروحات للحصول على درجة الماجستير ، وبعض هذه متعلق بالتعليم في لبنان ، نذكر منها ، على سبيل المثال ، باللغة العربية ، اطروحة الدولة والتعليم في لبنان لرؤوف غصيني ، والمقاصد الاسلامية لجهينة بيضون الايوبي ، والتشريعات التربوية في عهد الانتداب للينا حبوب ، ومناهج اعداد المعلمين الابتدائية في لبنان

لجورج المر ، وتفكير الطفل اللبناني لسهيلة يازجي ، واهداف تدريس التاريخ ، مع كتاب نموذجي للسنة الاعدادية الرابعة لعزيزة مهتدي ، وفي اللغة الانكليزية : تصميم امتحان تحصيلي في مادة الرياضيات للسنة الابتدائية الاخيرة في لبنان، لصالح قيس ، وتقييم ثماني مدارس روضة في بيروت ، لنجوى مروة ، ومدرسة الداوودية في عبيه لوهبة صايغ ، والطبقة الاجتماعية والتحصيل المدرسي لفؤاد خوري ، ودراسة تحليلية لامتحانات اللغة الانكليزية في البكالوريا ــ قسم أول لها بزي ، وغيرها دراسات كثيرة ــ ومعظم هذه الدراسات تستعمل التجارب والاستقصاءات الحقلية ، وهي جميعها ، باستثناء حالات قليلة جدا ، غير منشورة .

ولا بد من الاشارة ، هنا ، الى الدراسات التي يقوم بها طلاب لبنانيون او اجانب للحصول على درجة الدكتوراه في اوروبا او في الولايات المتحدة . وكأمثلة نذكر أطروحات فريد نجار حول تدريب المعلمين في لبنان ، ومنير بشور حول دور الجامعتين الاميركية واليسوعية في لبنان والشرق الاوسط ، وثيودور هانف حول الجذور السياسية والاجتماعية للتعليم في لبنان ، وقد نشرت هذه الاخيرة ككتاب ، باللغة الالمانية ، عام ١٩٦٩ .

ج ــ البحوث في المؤسسات والمعاهد الرسمية

١ ــ **في وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة** : انشىء في هذه الوزارة ، عام ١٩٥٩ ولاول مرة ، مركز خاص بالابحاث التربوية ، بموجب المرسوم رقم ٢٨٦٩ . وقد كان هذا المركز ، في بادىء الامر ، احد الاقسام التابعة لمصلحة سميت مصلحة اعداد المعلمين والابحاث التربوية ، لكنه في عام ١٩٦١ اصبح مصلحة مستقلة ، عرفت بمصلحة الابحاث التربوية . وقد انيطت بهذه المصلحة ثلاث مهام ، خصص لكل منها قسم ، احدها للتربية التجريبية والتوجيه المسلكي ، واخر للمجلة والمنشورات والمكتبة التربوية ، وثالث للكتب المدرسية والمناهج .

لم يتأمن لهذه المصلحة العدد الكافي من الباحثين التربويين المؤهلين . ولهذا بقي عملها محصورا وضعيفا . وكانت اليونسكو قد اوفدت ، عام ١٩٥٨ ، احد اخصائييها الفرنسيين ، جان ــ بيير فالين ، للعمل في حقل الابحاث . وفي عام ١٩٦١ التحق فالين بالمصلحة كخبير فني ، فتابع بحوثه بمساعدة بعض اللبنانيين . وتعتبر الدراسات التي قام بها فالين ، أو التي اشرف عليها ، اهم منجزات هذه المصلحة في ميدان البحوث، طيلة وجوده في لبنان حتى عام ١٩٦٨ . ومن الدراسات التي وضعها فالين واحدة عن الامتحانات في لبنان ، صدرت بشكل تقرير عن اليونسكو عام ١٩٦١ ، ودراسة اخرى عن تدريب المعلمين عام ١٩٦٤ ، وثالثة

عن بنية النظام التربوي عام ١٩٦٥ ، الحقها بدراسة اخرى عام ١٩٦٦ ، مقدما مقترحات لادخال تعديلات على بنية التعليم . كما صمم فالين نماذج امتحانات لمباريات الدخول لدور المعلمين والمعاهد المهنية والتقنية ، وكتب مقالات وبحوثا أخرى عن امتحانات الشهادة الابتدائية والبكالوريا ، وعن طلاب الجامعة اللبنانية وطلاب التعليم المهني . وقد صدر له كتاب عام ١٩٦٩ ، بعد انتهاء مهماته في لبنان ، بعنوان التعدد الاجتماعي ــ المدرسي في لبنان .

وكما تم لهذه المصلحة خبير فني ، كذلك حدث في مديرية التعليم المهني ، التي استقدمت ، عام ١٩٦٧ ، بعض الخبراء الفرنسيين لمعاونتها في وضع برامج للتعليم المهني واختبار طرق التعليم الحديث بالوسائل السمعية ــ البصرية . وقد نتج عن هذا الفريق تأسيس « المعهد التربوي الوطني للتعليم التقني » ، الذي ضم ، الى جانب الخبراء الاجانب ، بعض الباحثين اللبنانيين . وعمل هذا المعهد على اعداد مواد التعليم المبرمج واعتماد الوسائل السمعية والبصرية ووضعها موضع الاختبار، في بعض المدارس الرسمية والمهنية .

اما قسم المجلة والمنشورات التربوية ، التابع لمصلحة الابحاث ، فقد شرع باصدار « المجلة التربوية »، التي كانت تصدر شهريا وتوزع مجانا على افراد الهيئة التعليمية في المدارس الرسمية وبعض المدارس الخاصة . واهتمت هذه المجلة اهتماما خاصا بتقديم نماذج دروس في مختلف المواضيع ، تساعد المعلمين على التدريس . وفي عام ١٩٦٤ قدم الى لبنان الخبير ايف كوافيك ، الذي اولى المجلة اهتماما خاصا ، لجهة نشر المعلومات المتعلقة بالطرق السمعية ــ البصرية . وقد استمرت هذه المجلة في الصدور طيلة اثني عشر عاما ، الى ان توقفت عام ١٩٧١ ، بقرار من وزير التربية .

وعلى صعيد مشابه ، قامت الوزارة ، عام ١٩٦٦ ، باصدار كتاب يضم توجيهات تربوية لافراد الهيئة التعليمية ، تتعلق بطرائق تدريس ١٢ مادة مختلفة ، في المرحلتين الابتدائية والتكميلية . وقد ساهمت مؤسسة اليونسيف ، ماليا ، بنشر هذا الكتاب . اما قسم الكتب المدرسية والمناهج في المصلحة فقد عمل على مراجعة الكتب المدرسية وتقييمها من الناحية الفنية ، وقد تناولنا نتائج اعماله في الفصل الرابع من هذه الدراسة .

اهم انجاز حققته الوزارة ، لغرض تنظيم البحوث التربوية ، كان تأسيس المركز التربوي للبحوث والانماء ، في نهاية عام ١٩٧١ ، بالمرسوم رقم ٢٣٥٦ ، واعتباره مؤسسة عامة ذات شخصية تتمتع بالاستقلال المالي والاداري . وقد انيطت بهذا المركز مهمات متعددة ، تتناول القيام بالبحوث التربوية المختلفة ، وتعميم

نتائجها ، واجراء الاحصاءات التربوية ، ووضع مشاريع الخطط التربوية ومراقبة تنفيذها ، ودراسة مناهج التعليم ، واقرار نمط الاسئلة في الامتحانات الرسمية ، والبت في الكتب المدرسية ، واعداد افراد الهيئة التعليمية وتدريب العاملين في جميع مراحل التعليم ، باستثناء التعليم الجامعي . وانتقلت الى هذا المركز ، فور تأسيسه ، جميع الصلاحيات المتعلقة بالبحوث والتدريب ، والتي كانت موزعة قبلا على عدد من المراكز والمصالح في الوزارة ، كما انتقلت مع ذلك ميزانيات هذه المراكز والمصالح ، واضيفت اليها اموال اخرى لتمكينه من القيام بمسؤولياته . وقد باشر المركز اعماله ، في خلال عام ١٩٧٢ ، باعداد دورات تدريبية للمعلمين ، وتعديل مناهج دور المعلمين ، واصدار الكتب المدرسية ، كما وضع مشاريع ابحاث تتناول مناحي متعددة من التعليم ، ما يزال العمل فيها مستمرا .

٢ ـ **في وزارة التصميم** : كان مجلس التخطيط ، المنشأ عام ١٩٥٣ ، أول جهاز للتصميم في لبنان . ثم ، في عام ١٩٥٤ ، احدثت وزارة خاصة في الدولة لشؤون التخطيط . لكن هذه الوزارة لم تمارس دورها الفعلي ، كما انها لم تعط الاهتمام الكافي حتى اواخر الخمسينات .

في عام ١٩٥٩ ، تم التعاقد بين الدولة وبين مؤسسة ارفد الفرنسية على اجراء دراسة شاملة لاوضاع لبنان . وقد قدمت البعثة الى لبنان في ذلك العام ، وباشرت دراسات موسعة ، ثم اصدرت تقريرها في جزئين مع ملحق عام ١٩٦٠ ـ ١٩٦١ .

تعتبر بعثة ارفد نقطة تحول هامة في تاريخ التخطيط والبحوث في لبنان . واهمية ذلك ليست فقط في المعلومات التي حصلت عليها ونسقتها وعممتها ، وانما ايضا في ابراز ضرورة التخطيط والبحوث واشاعة الاحترام للرقم الاحصائي، وكذلك في تدريب عدد من الباحثين اللبنانيين الذين استمروا في ميدان البحوث والتخطيط بعد انتهاء مهمات البعثة . تناول تقرير ارفد اوضاع لبنان من مختلف جوانبه السكانية والاقتصادية والاجتماعية ، ومن ضمنها الاوضاع التربوية ، وقد تم جمع المعلومات من الوزارات المختلفة ، وكذلك بواسطة الاستقصاءات الميدانية المباشرة .

عام ١٩٦٢ ، وبعد صدور تقرير ارفد ، اعيد تنظيم وزارة التصميم بقصد زيادة فعالية الوزارة في ميدان تنمية الموارد الانسانية وتمكينها من القيا مبدراسات ووضع خطط ، على الصعيدين الوطني والاقليمي . وقد اعتبرت الشؤون التربوية من مهامها الرئيسية ، لعلاقتها بالموارد البشرية . وعلى هذا فقد اجرت هذه الوزارة ، على يد فريق من العاملين فيها (وقد كان قد تم لبعضهم التدريب في بعثة ارفد) ، عددا من الدراسات التربوية . ومن اهم هذه : التجهيزات المدرسية في المدارس

الخاصة ، عام ١٩٦٤ ، التعليم في لبنان ــ اوضاعه وآفاقه ، عام ١٩٦٥ ، مؤسسات التعليم المهني والتقني الخاص ، عام ١٩٦٧ ، التعليم العالي في لبنان ، عام ١٩٧١ ، مشروع للانماء التربوي ، عام ١٩٧١ . وكذلك اعطي اهتمام خاص للاوضاع التربوية في الدراسات المتعلقة بالموارد البشرية ، التي اجريت في هذه الوزارة . مثال على ذلك : الدراسة المنشورة عام ١٩٧١ ، عن الخصائص الديمغرافية في لبنان ، والدراسة عن القوى العاملة في لبنان ، الصادره عن مديرية الاحصاء المركزي ، عام ١٩٧٢ ، كما ان الدراسة حول مشروع تجميع المدارس الرسمية ، الصادرة عام ١٩٧٠ ، كانت قد اعدت بالتعاون بين هذه الوزارة ووزارة التربية الوطنية وادارة التفتيش المركزي . وقد وضع معظم هذه الدراسات باللغة الفرنسية ، وترجم بعضها الى العربية .

٣ ــ **المجلس الوطني للبحوث العلمية** : صدر قانون انشاء هذا المجلس في ايلول من عام ١٩٦٢ ، واعتبر مؤسسة عامة ذات شخصية معنوية ، تتمتع بالاستقلال الاداري والمالي . وخصص له في القانون ميزانية سنوية « لا يمكن ان تقل عن واحد بالمئة من موازنة الدولة العادية » . وقد انيطت به مهام مختلفة ، يمكن تلخيصها بثلاث : رسم الخطوط العامة للسياسة العلمية ، واجراء البحوث العلمية وتشجيعها ، وتقديم المنح والمساعدات للدراسات العلمية . اما انواع العلوم التي تقع تحت اهتمام هذا المركز فقد جاء تحديدها على نوعين : « العلوم الاساسية ، النظرية منها والتطبيقية » ، « والبحوث العلمية التي تهم تطور البلاد الاقتصادي والاجتماعي » . وقد قدم المجلس ، منذ امد قريب ، تقريرا مكتوبا باللغة الفرنسية الى مجلس الوزراء ، اعتبر اساسا لوضع خطة خمسية لتنظيم البحث العلمي وانمائه ، وضم هذا التقرير ، كجزء من خطة التنمية السداسية لاعوام ١٩٧٢ ــ ١٩٧٧ ، التي تم اعدادها في وزارة التصميم . وقد جاء في هذا التقرير عرض للطاقة العلمية البشرية في لبنان ، والوسائل المادية المتوافرة لعام ١٩٦٧ ــ ١٩٦٨ ، نذكر منها ، للفائدة ، انه توافر في هذا العام ما مجموعه ٥٦ وحدة بحث عاملة منها ٣٠ في الجامعة الاميركية ، و ١٣ في مركز البحوث الزراعية ، و ٦ في جامعة القديس يوسف ، و ٧ وحدات اخرى في مؤسسات متفرقة ــ وان ٣٩ وحدة (اي ٧٠٪ من المجموع) كانت تحت ادارة اجنبية ، والباقي ، اي ١٧ (٣٠٪) ، تحت ادارة لبنانية ، وان ٢١ من هذه الوحدات كانت عاملة في حقل الطب والصيدلة (اي ٣٧،٥٪ من المجموع) ، و ١٧ (٣٠،٥٪) كانت عاملة في الزراعة ، و ١٠ (١٧،٥٪) في العلوم التطبيقية ، وان عدد العاملين في البحوث بلغ ٢٩٠ شخصا ، بعضهم نصف متفرغ ، اي ما يوازي ٢٥٣ عاملا متفرغا ، وزع هؤلاء على الجامعة الاميركية ٢٠٥ اشخاص ، المؤسسات الفرنسية ١٩ شخصا ، والمؤسسات اللبنانية ٦٦ شخصا ، وان ١٧٠ منهم (اي ٥٩٪) كانوا لبنانيين ،

و ٣١ (١٠٪) عربا ، و ٨٩ (٣١٪) اجانب ، وان مجموع موازنة البحوث لهذه الوحدات بلغ ١٣ مليون ليرة ، منها ٥٩٪ في الجامعة الاميركية و ٢٪ في المؤسسات الفرنسية ، و ٣٩٪ في المؤسسات اللبنانية ، وان ٣٣٪ من هذه الموازنة جاء عن طريق الدولة اللبنانية ، و ٤٩٪ عن طريق الجامعة الاميركية ، و ١٦٪ مساعدات دولية ، و ٢٪ مؤسسات فرنسية ، وان ٣٣٪ من الموازنة صرف على بحوث تطبيقية ، و ٢٤٪ منها على التعليم ، و ٢٢٪ على « التوابع » ، و ٢١٪ على بحوث اساسية .

أما النشاطات التي يقوم بها المجلس الوطني للبحوث ذاته ، فتتخذ في غالبيتها شكل المنح للطلاب اللبنانيين ، لنيل شهادة الدكتوراه . وقد بلغ عدد هذه المنح ٩٧ بين أعوام ١٩٦٥ — ١٩٦٦ و١٩٦٨ — ١٩٦٩ ، صرف ٥١ منها (أي حوالي ٥٣٪) على العلوم النظرية و ٣٦ (أي ٣٧٪) على العلوم الهندسية ، و ١٠ (أي ١١ ٪) على العلوم الطبية . كما يقوم المجلس بالتعاقد مع باحثين لاجراء بحوث ذات طابع طبي وصحي ورياضي(١) .

٤ — **الجامعة الوطنية** : هناك وحدتان في الجامعة الوطنية ، يفترض بهما الاهتمام بالبحوث التربوية ، الاولى كلية التربية والثانية معهد العلوم الاجتماعية . أما اهتمام الاولى فكان منصرفا بكليته الى الشؤون التدريسية وتدريب المعلمين . ولكن ، منذ أمد قريب ، بدأت كلية التربية تدخل ميدان البحوث بواسطة طلابها ، الذين يطلب منهم تقديم اطروحة للحصول على الكفاءة . أما اساتذة الكلية فمعظمهم اساتذة مواد غير تربوية ، كما ان عددا كبيرا منهم يدرس في الكلية على أساس قسم من الوقت ، ولهذا فان اهتمامهم بالبحوث التربوية وانتاجهم في هذا المجال ضئيلان جدا، لا يتعديان القاء بعض المحاضرات او الاشتراك في الحلقات والمناقشات التربوية . ومن المؤمل ان يتمكن هؤلاء ، خاصة اساتذة مواد التربية منهم ، من ان يساهموا في انتاج البحوث التربوية ، بسبب تطبيق قانون التفرغ وحصول بعضهم على اجازات دراسية ، بعد اكمالهم سبع سنوات في الخدمة .

ومن الملاحظ ، في قانون تنظيم الجامعة اللبنانية ، ان معظم الكليات تضم مراكز للابحاث والدراسات ، ما خلا كلية التربية. ولعل ذلك يعود الى تاريخ هذه الكلية، باعتبارها نشأت أساسا كمعهد لتدريب المعلمين، ولهذا لم تلحظ أهمية مركز للبحوث التربوية فيها ، حتى الآن .

أما معهد العلوم الاجتماعية فيشمل مركزين ، احدهما للدراسات الاجتماعية

(١) لقد استعنا ، في هذا القسم ، بالمعلومات الواردة في كتاب **المراجع المؤسسية والوثيقية لانماء الموارد الانسانية في لبنان** ، الصادر عن ندوة الدراسات الانمائية ، عام ١٩٧٢ .

والثاني للابحاث والمراجع العلمية . ويتألف المركز الثاني من عدة اقسام ، من بينها قسم خاص بعلم الاجتماع الثقافي ، اي ان الاطار التنظيمي لهذا المعهد يتطلب منه المساهمة في البحوث التربوية . الا اننا نجد ان مساهمة المعهد قليلة ونادرة ، وهي تحصل بواسطة التعاقد بين المعهد وبين بعض الباحثين ، لتحقيق بعض الدراسات. وقد تم ، في السنوات الاخيرة ، تعاقد يشمل حوالي اربعين دراسة ، يتعلق عدد قليل جدا منها بالتربية . ونشير ، بشكل خاص ، الى جهود احد خبراء اليونسكو البلجيكيين (بياتلو) الذي التحق بالمعهد لفترة من السنوات ، في خلال الستينات ، وشارك في دراسات تربوية (مع فالين ، الخبير الفرنسي في وزارة التربية) ، حول طلاب الجامعة اللبنانية. كما نشير الى نشاط بعض اساتذة هذا المعهد الذين تابعوا خطى بياتلو وفالين في اجراء بعض الدراسات عن الطلاب في الجامعة اللبنانية ، وفي مؤسسات تربوية اخرى .

ان ما تشكو منه كلية التربية ومعهد العلوم الاجتماعية ، وما يمنعهما من المساهمة الفعلية في البحوث ، ينطبق على الجامعة اللبنانية بمختلف اقسامها . والى ان تتحقق للجامعة ككل سياسة واضحة في مجال البحوث ، وميزانية وفيرة لهذا الغرض ، فان مساهمتها ستبقى ضئيلة . لكن هناك بعض بوارق الامل ، منها ما ذكرناه قبلا عن قانون التفرغ والاجازات الدراسية ، ومنها ايضا صدور العدد الاول من مجلة تعنى بالدراسات الانسانية ، عن كلية التربية . ولعل هذه المجلة قد تصبح ، في المستقبل ، محورا يشجع اساتذة الكلية وطلابها على القيام بالبحوث والمساهمة في الانتاج التربوي .

د ـ الخبراء الاجانب

الى جانب المعاهد الاجنبية والمؤسسات الرسمية ، هناك ايضا الخبراء الاجانب ، الذين يلتحقون بمؤسسات الدولة ويعهد اليهم القيام بدراسات وتقديم التقارير . وعلى هذا فان هذه الدراسات والتقارير تشكل نموذجا ثالثا لعملية الانتاج البحوثي ، لا بد لنا من الاشارة اليه ولو بسرعة . وهؤلاء الخبراء يوفدون عادة من قبل مؤسسات دولية ، كمنظمة العمل الدولية ، والمصرف الدولي ، واليونسكو ، واليونيسيف او احد الفروع الاخرى في الامم المتحدة ، المهتمة بالعمل الاجتماعي والاقتصادي ، واحيانا من وكالات متخصصة في العمل الدولي ، كمؤسسة فورد الاميركية ، واحيانا يكونون ملحقين في مراكز هذه المؤسسات الموجودة في بيروت ، او في معاهد التعليم الاجنبية ، او في السفارات ، ويقومون بدراسات بدافع شخصي ومن غير تكليف رسمي من الدولة . وقد اشرنا ، قبلا ، الى المساهمة المهمة

التي قام بها أحد هؤلاء الخبراء ، جان ــ بيير فالين ، في ميدان البحوث التربوية ، وكذلك الى مساهمة آخرين في مديرية التعليم المهني والتقني ومعهد العلوم الاجتماعية في الجامعة اللبنانية . الا ان مساهمة الكثيرين منهم تكون عابرة ، اذ يمكثون في لبنان فترات قصيرة ، يجمعون المعلومات من مصادر متفرقة وينسقونها بشكل تقرير ينتهي بمقترحات ، تأتي في كثير من الاحيان خالية من فهم العوامل الاجتماعية والسياسية التي تحفز اللبنانيين على الاهتمام بالتقدم ، او تمنع عليهم هذا الاهتمام . كما ان العديدين منهم يفدون الى لبنان على اساس اتفاق مع الدولة اللبنانية لتمويل المشاريع ، فيأتي الخبراء مع الاموال لاجراء الدراسات ، وتقديم المشورة ، ومراقبة التنفيذ .

وبرغم المحاذير والنواقص التي تتأتى عن عمل الخبراء ، ففائدتهم كبيرة من ناحيتين : الاولى مبدئية، وهي انهم يساهمون في كشف الحقائق عن الواقع الراهن، بلا غموض او تردد ، وذلك لاستقلالهم عن المؤثرات المحلية ، والثانية فائدة عملية ، وهي انهم غالبا ما يتركون وراءهم عددا من اللبنانيين الذين ساعدوهم او اشتركوا معهم في البحث ، فيصبح هؤلاء على قدر من الخبرة والمعرفة في شؤون البحوث ، ويتابع بعضهم نشاطه بعد مغادرة الخبراء . وافضل مثل على هذا هو ما تحقق على يد بعثة ارفد ، كما أشرنا قبلا .

بين عام ١٩٦٨ و١٩٧٠ بلغ عدد الخبراء الاجانب ، الذين استقدموا الى لبنان، ٤٦ خبيرا ، عمل معظمهم في وزارة التصميم وفي حقول الانماء المختلفة . والقائمة تطول لو اردنا ان نعطي سجلا بالتقارير والبحوث التي قدموها. نذكر ، على سبيل المثال ، التقرير الذي قدمه فريق من منظمة العمل الدولية حول « ايجاد اليد العاملة المؤهلة للصناعة اللبنانية » ، عام ١٩٧٠ ، والذي تناول ناحية التنسيق بين الدراسات الاكاديمية والدراسات المهنية والتقنية ، وتقرير الخبير دوران الذي قدم ملاحظاته ، عام ١٩٧١ ، على سياسة الخطة السادسة للتنمية ، وتناول ايضا مسألة التعليم المهني والتقني ، ووثيقة الانماء التربوي التي أعدها ، عام ١٩٧٢ ، فريق من اليونسكو بالتعاون مع فريق لبناني من وزارة التصميم ، والتي اعتمدت كأساس لطلب تقدمت به الحكومة اللبنانية من المصرف الدولي لتمويل مشروع تجميع المدارس ، وقد لحق ببعثة اليونسكو فريق آخر من المصرف الدولي ، تابع دراساته لمشروع المدارس المجمعة ، وكذلك تقرير الخبير سرفونا ، من منظمة العمل الدولي ، عام ١٩٧١ ، الذي تناول مشكلة العمالة والتعليم ، وقد جاء هذا التقرير تعقيبا على تقرير سابق تقدمت به اليونسكو حول الموضوع ذاته . ونشير ايضا الى المساعدات المالية التي قدمتها مؤسسة فورد الاميركية ، لغرض تشجيع البحوث والانماء ، والى تقارير وضعها خبراؤها حول التعليم ، مثل تقرير لاوند عن التعليم المهني والتقني ،

عام ١٩٧٠ ، وتقريره ايضا عن المدرسة العاملية للتعليم التقني والمهني ، في العام ذاته . اما البعثات الثقافية في السفارات الاجنبية فانها ، الى جانب تقديمها المنح للطلاب للدراسات الجامعية ، فانها تقوم، أحيانا ، بدراسات استكشافية، الغرض منها التعريف بأوضاع التعليم في لبنان ، كما حصل عام ١٩٥٦ ، عندما وضع مكتب الاعانة في السفارة الاميركية تقريرا مطولا عن التعليم في لبنان .

هـ ــ خلاصة

ماذا نستنتج من كل ما تقدم ؟

اولا ــ ان انتاج البحوث التربوية في لبنان ما يزال في مراحله الاولى ، واننا ، اذا استثنينا ما يقوم به الخبراء الاجانب وما يجري في المؤسسات الاجنبية ، يتبقى منه شيء ضئيل جدا .

ثانيا ــ ان نشاط الخبراء يشكل مرحلة من مراحل تطوير البحوث التربوية ، ولكنها مرحلة انتهت ، او قاربت على الانتهاء . ولهذا فلا بد من الاقلاع عن عادة تحضير الدراسات وكتابة التقارير باللغات الاجنبية ، كما يزال شائعا حتى اليوم . من ضرورات مرحلة ما بعد الخبراء ان تنمى ثقافة البحوث باستعمال اللغة الوطنية.

ثالثا ــ ان مؤسسات التعليم الاجنبية ستستمر فيانتاج البحوث ونشرها باللغات الاجنبية ، وخارج لبنان ، لان ذلك من طبيعة عملها . ولهذا ، فمن الضروري دعم البحوث في المعاهد والمراكز الوطنية ، بحيث تنشأ حركة علمية ونشاط فعال في حقل البحوث ، باستطاعتها استقطاب المواهب الوطنية التي تعمل في هذه المؤسسات .

رابعا ــ ان مسؤولية الجامعة اللبنانية ، وعلى الاخص كلية التربية ، والمركز التربوي للبحوث والانماء ، في مجال اثارة مثل هذه الحركة والنشاط ، مسؤولية جسيمة .

مَصـــادر البَحـــث

ابراهيم اليازجي ، « أشهر مدارس بيروت ولبنان » ، مجلة **الطبيب** السنة الاولى ، الجزء الثاني عشر ١٨٨٤ .

أمان عطية ، « تطور التعليم الشيعي في لبنان » ، رسالة ماجستير غير منشـــورة ، دائرة التربية ، الجامعة الاميركية في بيروت ، ١٩٧٢ .

جهينة حسن الايوبي ، « جمعية المقاصد الخيرية الاسلامية » ، رسالة ماجستير غير منشورة ، دائرة التربية ، الجامعة الاميركية في بيروت ، ١٩٦٦ .

رودريك ماتيوز ومتى عقراوي ، **التعليم في بلدان الشرق الاوسط** ، مجلس التعـــليم الاميركي ، واشنطن ١٩٤٩ .

رؤوف غصيني ، « الدولة والتعليم في لبنان » ، رسالة ماجستير غير منشورة ، دائرة التربية ، الجامعة الاميركية في بيروت ، ١٩٦٤ .

ساطع الحصري ، **حولية الثقافة العربية** ، السنة الاولى ، مطبعة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ١٩٤٩ .

شاهين مكاريوس ، « المعارف في سورية » ، مجلة **المقتطف** ، الجزء السابع ، ١٨٨٢ — ١٨٨٣ .

شفيق جحا ووديع شباط ، **دستور لبنان** ، بيت الحكمة ، بيروت ، ١٩٦٨ .

فؤاد افرام البستاني ، « تاريخ التعليم في لبنان » ، **محاضرات الندوة اللبنانية** ، السنة الرابعة ، النشرة ٩ — ١٢ ، ١٩٥٠ .

ملاحظة : **لا تشمل هذه اللائحة المنشورات والمراجع الرسمية المستخدمة في هذه الدراسة بكثرة مثل كتب المناهج والكتب المدرسية ، والجريدة الرسمية ، وكتب الاحصاءات الرسمية ، كما انها لا تشمل الجرائد او المجلات والمنشورات الدورية، وقد اشرنا الى كل هذه في متن الدراسة كلما دعت الحاجة ، وتقتصر لائحة المراجع هذه على المصادر الرئيسية التي تم استخدامها .**

فيليب حتي ، **تاريخ لبنان منذ أقدم العصور التاريخية الى عصرنا الحاضر** (ترجمة انيس فريحة) ، دار الثقافة ، بيروت ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٢ .

ندوة الدراسات الانمائية ، **المراجع المؤسسية والوثيقية لانماء الموارد الانسانية في لبنان** ، بيروت ، ١٩٧٢ .

نعيم عطية ، « معالم الفكر التربوي في البلاد العربية » ، **الفكر العربي في مائة عام** ، الجامعة الاميركية في بيروت ١٩٦٦ .

نقولا زيادة ، **أبعاد التاريخ اللبناني الحديث** ، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧٢ .

وهبة صايغ ، « الكلية الداوودية » ، رسالة ماجستير غير منشورة ، دائرة التربية ، الجامعة الاميركية في بيروت ، ١٩٥٨ .

Amidon, Edmond and Flanders, Ned. *The Role of the Teacher in the Classroom.* Association for Production Teaching, Minneapolis, Minnesota, 1967.

Antonius, George. *The Arab Awakening*, Khayats, Beirut, 1938.

Atiyeh, Naim, «The Development of Education in Lebanon», *Cultural Resources in Lebanon*, Librairie du Liban, Beirut 1969.

L'école et l'Education Nationale, Deuxième Semaine Sociale de Beyrouth, 27 Avril - 3 Mai 1941. Imprimerie Cotholique, Beyrouth 1941.

Longrigg, Stephen H. *Syria and Lebanon under French Mandate*, Oxford University press, London 1958.

McClelland, David C. *The Achieving Society*, D. Van Nostrand Co., New York 1961.