جامعة الجنان

طرابلس–لبنان

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم الدراسات العليا

المناهج اللبنانية لمادة الأدب العربي في ميزان القيم التربوية

الأهداف والمحتوى، الصف العاشر أنموذجاً

رسالة أُعدت استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في اللغة العربية وآدابها

إعداد

عائشة يوسف سنتينا

إشراف

الأستاذ الدكتور هاشم الأيوبي

العام الجامعي2015 م \ 1435 هـ

الشكر والتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الكبير للأستاذ الدكتور هاشم الأيوبي على ما أفاض به علي من علم وصبر ...

كما وأتقدم بالشكر إلى كل من كان عوناً لي على إتمام عملي هذا من أعضاء لجنة قبول المشاريع للفرصة التي منحوني إياها لخوض غمار هذه التجربة من البحث العلمي، والشكر أيضاً لأمناء المكتبات، وإدارات الثانويات لمشاركتها في الدراسة الميدانية.

الإهداء

إلى من واكبني وشجعني وكان السند والرفيق في جميع الصعوبات التي واجهتني طيلة فترة الدراسة...

إلى زوجي الحبيب عصام...

إلى علاء وأروى ينابيع الحب والحنان...

إلى أمي الغالية...

ملخص الدراسة

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الأمور التالية:

- تعريف القيم ومكوناتها، وخصائصها، ومصادرها، وتصنيفاتها، وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، وطرق تعلُّمها وتعليمها.

- أهمية الكتاب المدرسي (المنهج) في غرس القيم التربوية.

- الإضاءة على منهج مادة الأدب العربي في لبنان للصف العاشر من حيث احتوائه للقيم التربوية.

- تقييم محتوى هذا المنهج، ومدى فعاليته وتحقيقه للأهداف.

- التوصل إلى نتيجة تظهر مدى تأثير المنهج وما يحتويه من قيم تربوية على تربية الأبناء.

- تعديل المنهج أمر بات ضرورياً.

منهج الدراسة

أما من حيث المنهج المتبع في هذه الدراسة، فإننا سنعتمد فيها ثلاثة مناهج: المنهج الوصفي، والمنهج الاستقرائي، والمنهج الاستنباطي. حيث سنقوم بتوصيف منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر، ثم بدراسة القيم كمّاً ونوعاً لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال أساتذتهم، لنتوصل إلى مدى تأثير هذه المناهج وفعاليّتها في غرس القيم التربوية.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر جاء مساهماً ضعيفاً من حيث غرسه للقيم التربوية في نفوس التلاميذ.
- ركز المنهج في طياته على الأهداف التعليمية للمادة دون إعطاء القيم التربوية جانباً وافراً من الأهمية.
- يعاني التلاميذ من تدني المستوى التحصيلي للمادة على الرغم من تركيز المنهج على الأهداف التعليمية.

التوصيات

وبناء على ما سبق فإننا نوصي بالآتي:

- ضرورة إعادة النظر في المنهج على أن يكون واضح الأهداف العامة للمادة الدراسية، والأهداف الخاصة للنصوص، وكذلك من حيث تضمينه للقيم التربوية.
- تطوير طرائق تدريس المادة بما يتناسب وعصر التكنولوجيا الذي نعيش فيه.
- التوسع والتنوع في الأنشطة والتمارين حتى يكون المعلم أكثر ثقة وتأكداً من وصول الكفايات للتلاميذ.
- القيام بدراسات علمية تبحث في تأثير السلوك على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

مقدمة

إنّ للتربية أهميّة كبيرة في حياتنا لا يغفل عنها أحد. فهي تشكّل أساساً متيناً لبناء المجتمعات وصناعة الحضارات، إذا ما تمّ استغلالها بشكل صحيح، من خلال أدواتها المختلفة ومنها: محتوى المناهج، وحسن اختيار المعلمين، وطرائق التدريس، والتقويم المستمر لكل هذه الأمور.

وبما أنّ مادة الأدب هي إحدى المواد الدراسية في المرحلة الثانوية، ولما لها من أهمية ليس فقط في تعليم التلميذ لغته الأم فحسب، بل وفي اتقانه لآدابها، وعلومها، والقراءة، والكتابة فيها، تعزيزاً لارتباطه بعالمه العربي وإحياء لعزيمته في النهوض بمجتمعات هذا العالم.

ولما كانت مادة الأدب العربي بهذه الأهمية، كان لا بدّ من منحها اهتماماً خاصاً من حيث محتوى المناهج وطرق تدريسها لغة وأدباً، وبخاصة أنها تُدرّس في مرحلة دقيقة في التربية ألا وهي المرحلة الثانوية (مرحلة الفتوة)، حيث ينتقل فيها التلميذ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، فغرس القيم التربوية في هذه المرحلة ضرورة ملحة في عصرنا الانفتاحي هذا.

تتحدد مشكلة الدراسة هذه في ظاهرة باتت عامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بشكل خاص ولدى الجيل الحالي بشكل عام، ألا وهي انخفاض منسوب القيم التربوية لديه. هذا الجيل المنفتح على ثقافات الغرب، الحائز على طاقات ذهنيّة وجسديّة هائلة، يفتقر إلى أنواع معينة من القيم التربوية، والتي يحتاجها ليكون مؤهلاً لقيادة مجتمعه إلى القمة، والذي لا يكون إلّا إذا رُسخت قيم تربوية بعينها كمّاً ونوعاً في نفوس أبنائه. وبما أنّ المناهج المدرسية تلعب دوراً مهماً لتحقيق هذا الهدف، فإننا سنعيد النظر فيها من حيث احتوائها للقيم التربوية كمّاً ونوعاً والتي تحقق الهدف المنشود.

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال كونها مكمّلة لدراسات اجتماعية ودينية سابقة متنوعة حول القيم التربوية وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، حيث أنّ مجمل الدراسات السابقة تطرّقت إلى موضوع القيم في التربية من حيث احصاء عددها في المناهج الدراسية، كما جاء بعضها مركزاً على دور المعلم في ترسيخها ومحاولة ابتكار وسيلة جديدة لإيصالها، كما وركزت بعض الدراسات على ابتكار مقياس جديد لقياس القيم في المناهج. أما هذه الدراسة، فهي تأتي محصية للقيم التربوية المتضمنة للمنهج لتدرس مدى فعاليتها في إعداد جيل يستطيع النهوض بمجتمع وبلد شارف على الهاوية أو كاد، للتوصل إلى نتيجة مفادها أنّ المناهج تحتاج إلى تضمينها للقيم التربوية بكثافة كمّاً ونوعاً، وهنا موضع الجدة فيها.

وتهدف هذه الدراسة إلى الأمور التالية:

- تعريف القيم ومكوناتها، وخصائصها، ومصادرها، وتصنيفاتها، وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، وطرق تعلُّمها وتعليمها.

- أهمية الكتاب المدرسي (المنهج) في غرس القيم التربوية.

- الإضاءة على منهج مادة الأدب العربي في لبنان للصف العاشر من حيث احتوائه للقيم التربوية.

- تقييم محتوى هذا المنهج، ومدى فعاليته وتحقيقه للأهداف.

- التوصل إلى نتيجة تظهر مدى تأثير المنهج وما يحتويه من قيم تربوية على تربية الأبناء.

- تعديل المنهج أمر بات ضرورياً.

أما فرضية الدراسة فهي: هل أهداف ومحتوى منهج مادة الأدب العربي في لبنان للصف العاشر يحتاج إلى تعديل في القيم التربوية كمّاً ونوعاً؟

أما من حيث الدراسات السابقة، فإننا – وفي حدود اطلاعنا – لم نجد دراسة مطابقة لها على الساحة اللبنانية والعربية. حيث أن معظم الدراسات السابقة والتي تعلقت بالقيم لم تتطرق لموضوع القيم التربوية في منهج مادة الأدب العربي في لبنان للصف العاشر، وإنما جاءت محصية للقيم على أنواعها في مواد التربية الاسلامية، ودور المعلم في غرسها، ولم تتطرق إلى ضرورة تعديلها كمّاً ونوعاً، فالاستفادة منها تكاد لا تُذكر، لذلك لم يكن لزاماً علينا عرضها.

أما من حيث المنهج المتبع في هذه الدراسة، فإننا سنعتمد فيها ثلاثة مناهج: المنهج الوصفي، والمنهج الاستقرائي، والمنهج الاستنباطي. حيث سنقوم بتوصيف منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر، ثم بدراسة القيم كمّاً ونوعاً لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال أساتذتهم، لنتوصل إلى مدى تأثير هذه المناهج وفعاليّتها في غرس القيم التربوية.

إنّ مجتمع الدراسة يشمل مدينتي صيدا والنبطية في الجنوب اللبناني، واختيارنا للعينة هو اختيار شبه عشوائي، وذلك من خلال اعتماد ثانويات متنوعة في مدينتي صيدا والنبطية. والهدف هو أساتذة مادة الأدب العربي في قسم التعليم الثانوي في مدارس القطاع العام وبعض مدارس القطاع الخاص، التي تعتمد كتاب المركز التربوي للبحوث والإنماء في تدريس مادة الأدب العربي للصف العاشر، وكذلك بعض المدارس التي لا تعتمد الكتاب في تدريس المادة.

أما الأداة لهذه الدراسة فهي الاستمارة، وقد أفردنا لها بعض الصفحات في نهاية الدراسة.

وقد قسمنا الدراسة إلى ثلاثة فصول، الأول جاء تحت عنوان "المناهج اللبنانية والقيم التربوية"، وفيه عالجنا مبحثين: الأول تحت عنوان "المناهج اللبنانية بين القديم والجديد"، والثاني تحت عنوان "القيم وعلاقتها بالتربية". أما الفصل الثاني فكان تحت عنوان " تقويم أهداف منهج مادّة الأدب العربيّ للصّف العاشر"، وقد عالجنا الموضوع في مبحثين أيضاً وهما: " أهداف منهج مادّة الأدب العربي" و"الكفايات في منهج الصّف العاشر". وفي الفصل الثالث الذي جاء تحت عنوان " تقويم محتوى منهج مادة الأدب العربيّ للصّف العاشر"، قسمنا الموضوع إلى مبحثين: الأول جاء تحت عنوان "النّصوص الأدبيّة ودورها في ترسيخ القيم التربويّة"، وجاء الثاني تحت عنوان " الآداب العالميّة ودورها في ترسيخ القيم التربويّة".

إذن، ما هو واقع منهج مادة الادب العربي في لبنان؟ هل يهدف لتنشئة أجيال واعدة أم لإرضاء طوائف؟ احتوى المنهج اللبناني لمادة الأدب العربي للصف العاشر من المرحلة الثانوية بعض القيم التربوية، هل هي كافية؟ ما هي مقاصدها؟ هل هي قادرة على تحقيق الأهداف المنشودة في بناء جيل واعد؟ هل هي قادرة على المساهمة في الإصلاح الديني، والاجتماعي، والسياسي الذي يبدأ بالمناهج والجيل الجديد؟ هل للآداب العالمية دور فعّال في تحقيق الأهداف؟ ما مدى تأثيرها على الجيل؟ ما هي القيم التربوية التي يجب أن يُربّى عليها جيل الاصلاح؟ ما هي متطلبات تعديل المناهج لتواكب حاجات العصر والجيل والمجتمع؟ كل هذه الأسئلة وغيرها سيتم الإجابة عنها في هذه الدراسة.

الفصل الأول: المناهج اللّبنانيّة والقيم التّربويّة

مقدّمة

المبحث الأوّل: المناهج اللّبنانيّة بين القديم والجديد

المبحث الثّاني: القيم وعلاقتها بالتّربية

خاتمة

مقدمة

تطوير التعليم حلم متجدّد من أحلام الإنسانية، وهمّ معاصر من هموم التطور الإنساني والتنمية البشرية. وقد شغل هذا الموضوع اهتمام المفكرين في التربية والممارسين لها على مرّ العصور. فالتقدم الإجتماعي، والإقتصادي، والثقافي، وحلّ المشكلات المصاحبة لهذا التقدم يُنظر إليه في معظم الأحوال من منظور التربية.

بل إنّ توقعات المستقبل في الرخاء والحرية والعدل رهن بأحوال التربية والتنافس الإقتصادي والهيمنة السياسية، وهذه تعتمد في كثير من التحليلات المعاصرة على مدى كفاءة التربية في الدخول في الصراع المعرفي القائم.

إنّ التربية هي المدخل الطبيعي لبناء الإنسان الذي يمثّل المحور الأساسي الذي ترتكز عليه التنمية بمفهومها الشامل، وأنّ بناء البشر أبقى من بناء المنجزات المادية من حيث أنّ الإنسان هو صانعها وبانيها.[1]

أمّا الدور الأكثر أهمية للتربية، أن تعمل على إعداد جيل يتسلح بأكبر قدر من المعارف والمهارات التي تؤهله لمواجهة الحياة، وأن يمارس دوره بإيجابية في خدمة نفسه وخدمة المجتمع[2]. فلم يعد هدف التعليم هو التوظيف والعمل وزيادة الإنتاج فقط، بل هدفه أيضاً التأهيل لمراكز القيادة في المجتمع وخدمة العلم.

---

[1] علي شعيب وآخرون، المجتمع العربي الحديث والمعاصر، ص 200.(بتصرف)

[2] م.ن. ص 200، (بتصرف)

من هنا، كان لزاماً علينا نحن المعلمون والمربون أن نعتني بهذا الجيل عناية خاصة حتى يحقق التعليم والتربية الهدف المنشود. ومن أهم الأسس التي يجب أن تعتني بها التربية هي المنهج الذي يُشكّل رأس الحربة في التربية والتعليم المدرسيّين، ونخصّ بالذكر منهج مادة الأدب العربي في المرحلة الثانوية، لما لهذه المادة من تأثير في نفوس التلاميذ من خلال اتصالها المباشر بمجتمعهم، ولما للمرحلة الثانوية من أهمية في بناء الإنسان السويّ، والمواطن الصالح، والقائد المنشود.

ولتحقيق هذه الأهداف، كان لابدّ من جعل القيم التربوية أساساً لبناء تلك المناهج، ليس فقط مناهج مادة الأدب العربي بل أيضاً مناهج المواد اللغوية والأدبية والترفيهية الأخرى، لما للقيم التربوية من أهمية في تحقيق الهدف من تأهيل لمراكز القيادة وخدمة العلم بدل الاكتفاء بالعمل والتوظيف وتأمين لقمة العيش.

إنّ تعديل الأسس القائمة عليها تلك المناهج وتعديل أهدافها، لهو أمر مهمّ خاصة في هذه المرحلة التي يعاني فيها هذا الوطن من الانزلاق الحادّ نحو الهاوية. فما بالنا لو تمّ تعديل الهدف من تأمين لقمة العيش إلى تولي زمام مركز قيادي في المجتمع، ومن هدف الوظيفة والعمل إلى خدمة العلم وتطويره، كيف كانت هذه المناهج ستختلف من حيث أهدافها ومحتواها؟

إنّ مناهجنا قامت منذ القدم على أسس لا تحقق أهداف هذا البلد، أهداف لبنان المستقل بذاته، ولعلّ تاريخ تطوّر التعليم في لبنان من عهد السلطنة العثمانية إلى يومنا هذا خير دليل على ذلك. إذن، كيف نشأت هذه المناهج وعلى أي أساس وما كان هدفها؟

المبحث الأوّل: المناهج اللّبنانيّة بين القديم والجديد

بما أن تطوير التعليم حلم متجدد من أحلام الانسانية، وهمّ معاصر من هموم التطور الإنساني والتنمية البشرية، شهد قطاع التعليم في لبنان عدّة محطات للتطوير، كانت أولاها خلال الحكم العثماني، تلتها محطة في عهد الانتداب الفرنسي، ثم عهد الاستقلال، لتأتي بعدها المناهج الجديدة عام 1995م. فعلى أي أساس وضعت هذه المناهج في تلك المراحل وما كان هدفها؟

المطلب الأوّل: المناهج القديمة منذ الحكم العثماني إلى عهد الاستقلال

المقصد الأول: التعليم في لبنان خلال الحكم العثماني

اعتُبر التعليم أثناء الحكم العثماني جملة الأمور المرتبطة بالأديان والمذاهب، فخوّلت السلطنة العثمانية الطوائف المسيحية حق تأسيس المدارس وإدارتها[1]. أما المسلمون فلم يتمتعوا بالتنظيمات والامتيازات نفسها[2]، فعمدوا إلى تأسيس المدارس الخاصة بهم. فما كان من التعليم إلّا أن نما في العهد العثماني في مناخ طائفي تجسّد في المدارس المتنوعة التي أنشأتها الطوائف المقيمة في المقاطعات اللبنانية آنذاك[3].

[1] علي شعيب وآخرون، المجتمع العربي الحديث والمعاصر، ص 202.(بتصرف)

[2] م.ن.، ص 202. (بتصرف)

[3] م.ن.، ص 202. (بتصرف)

وقد أكّدت السلطنة العثمانية في تشريعاتها على اعتبار التعليم جزءاً من الأحوال الشخصية للطوائف، فأناطت أمره برؤساء الطوائف. وهكذا نحا التعليم في نشأته منحى طائفيّاً، وتعاملت السلطنة مع هذا الواقع واعتبرته من شؤون الطوائف، مع حق الإشراف الكامل للدولة العثمانية على تلك المؤسسات[1].

أما أساتذة المدارس الحكومية، فلم يكونوا في مستوى علمي يؤهلهم للقيام بمهمة التدريس، فكان ينقصهم الإعداد، والتوجيه، والتدريب في شؤون التربية والتعليم[2].(!!!)

المقصد الثاني: التعليم في لبنان في ظل الانتداب الفرنسي

عرض صكّ الانتداب حرية إنشاء المدارس الخاصة من زاوية حقوق الطوائف والبعثات، لا على أساس أنّها حريّة مطلقة لجميع اللبنانيين كمواطنين في دولة، وهذا الإجراء هو استمرار لفكرة الحفاظ على حقوق الطوائف، الأمر الذي أدّى إلى مضاعفات على الصعيد الوطني، لأنّ معظم التعليم الخاص إتّسم بالطابع الطائفي، وحدّ من إمكانية التفاعل بين الطلبة اللبنانيين المنتمين إلى مذاهب دينية متعددة، وأعاق جمعهم في نطاق تربوي وطني موحّد[3].

ونلاحظ أنّ هذا المبدأ في التعليم الحر وفي إنشاء المدارس الطائفية لا يتجاوز الطائفية فحسب، بل يكرّسها بشكل دائم ويتخذها أساساً لإحياء التربية والتعليم في القطاع الخاص، الأمر الذي يدلّ

[1] علي شعيب وآخرون، المجتمع العربي الحديث والمعاصر، ص 203.(بتصرف)

[2] م.ن. ص 204.

[3] محاضر مجلس النواب اللبناني، جلسة 11تموز 1944، ص 561.

على أنّ حرية التعليم نُظر إليها كحقّ طائفي لا كقضية وطنية أساسية[1]، "بل أتمّ ربط قضية التربية بالطائفية".

ومن الوسائل التي اعتمدتها السلطات الفرنسية لتشجيع التعليم الطائفي في المرحلة الابتدائية، إعطاء المعونات المالية. وقد حددت هذه المعونات المالية بنسبة عدد المدارس والتلاميذ من كل طائفة[2].

هذا الواقع التربوي انعكس على المدارس الرسمية، وكانت هذه المدارس، منذ السنوات الأولى من الانتداب، كناية عن مؤسسات "استرضائية" الغاية، منها إرضاء بعض الزعماء، أو إيجاد وسيلة لتوظيف "نفر" من المحاسيب، دون النظر إلى الفائدة التعليمية والتثقيفية. حتى في فترات متعددة، كان هناك معلمون رسميون على درجة فاضحة من الأمية، وكان أيضاً عدد من المحاسيب يُعَيَّنون لوظيفة التعليم ولا يأتون لمراكزهم مطلقاً[3]. وما أشبه الأمس باليوم.

ومع انطلاقة المدارس الرسمية وزيادة عددها وعدد تلاميذها في العام 1948م، إلّا أنّ الانطلاقة هذه لم تترافق مع مناهج تُلائم متطلبات العصر. فكانت المناهج المتّبعة في المدارس الرسمية عبارة عن مناهج قديمة بدأ العمل بها في أوائل القرن العشرين[4].

هذا النظام التعليمي الذي قام في لبنان خلال الانتداب الفرنسي لا يمكن أن يُعنى بأهداف لبنان ومستقبله، بل استمر يسير على حساب الهدف الوطني والإنتماء اللبناني، وعطّل الأهداف التربوية

---

[1] علي شعيب وآخرون، المجتمع العربي الحديث والمعاصر، ص 206.(بتصرف)

[2] م.ن. ، ص 207.

[3] م.ن.، ص 208.

[4] م.ن.، ص 208.

وسبّب ألواناً من الحرمان وقلّة التكافؤ في الفرص التعليمية والمهنية[1]. فهل ما زلنا سائرون على النهج القديم؟

المقصد الثالث: التعليم في لبنان في عهد الاستقلال

أمّا في عهد الاستقلال 1943م، فقد حافظ لبنان على أوضاعه الرّاهنة في تلك الفترة من حيث تشكيلات المدارس الرسمية. ومع هذا اختطّ لنفسه سياسة جديدة إزاء قضايا التربية والتعليم، وقد ظهرت آثار هذه السياسة الجديدة في أمرين مهمّين هما: زيادة عدد المدارس الرسمية، واتخاذ التدابير اللّازمة لتنسيق وتوحيد اتجاهات التربية والتعليم في المدارس الرسمية[2].

كما جعل التعليم الابتدائي إجباريّاً وعمل على نشره وتعميمه في القرى اللبنانية حتى يقضي على الأمية قضاءً تامّاً. وهدف إلى تعزيز الشخصية الإنسانية في الناشئ اللبناني والعناية بالتنشئة الوطنية، والبدنية، والتربية الأخلاقية والاجتماعية، وإضافة لغة عالمية إلى اللغة العربية[3].

بذلك هدفت المناهج الجديدة حينها إلى إعداد لبنانيّ الغد إعداداً يتّفق ووضع لبنان الجديد القائم على الاستقلال الكامل والعزّة والقومية.

أما على صعيد البنية التربوية، فاستمرت في الانطلاق من مبدأ "حرية التعليم" ضمن مفهوم حق الطوائف اللبنانية في إنشاء مدارسها. واستمرت شروط فتح المدارس كما كانت أيام الانتداب[4].!!

---

[1] علي شعيب وآخرون، المجتمع العربي الحديث والمعاصر، ص 209. (بتصرف)

[2] م.ن.، ص 210.

[3] م.ن. ، ص 211.(بتصرف)

[4] منير بشور، بنية النظام التربوي في لبنان، ص 42.

المطلب الثّاني: المناهج الجديدة في لبنان

المقصد الأول: المناهج الجديدة 1994-1995

شكلت المناهج التعليمية الجديدة المحطة الثالثة في عملية النهوض التربوي بعدما أقرّ مجلس الوزراء الخطة التربوية والهيكلية الجديدة في العامين 1994م و1995م، والّتي جاء في مقدّمة فصلها الأوّل:"أصبح كلّ من يتعاطى الشأن التربويّ في لبنان على اقتناع تامّ بأنّه لا بدّ من إخضاع المناهج التعليميّة إلى عمليّة تطوير جذريّةَ، لسبب جوهريّ بسيط هو أنّ هذه المناهج بقيت جامدة ولم يمسّها تعديل أو تغيير يُذكر منذ صدورها قبل ربع قرن، وهي فترة زمنيّة شهدت تطوّرات مهمّة في مختلف أنواع المعارف والعلوم والفنون إلى درجة أنّه لم يعد مُستغرَبًا أن يكتشف المرء أنّ تلميذنا في لبنان يستقي من جهاز التلفزيون والكومبيوتر، معلومات تجعل ما يتعلّمه من المناهج الدّراسيّة وكأنّه إلى حدّ كبير ينتمي إلى عالم آخر"[1].

وقبل الحديث عن المناهج الجديدة، لا بدّ لنا بداية من التعريف بالمنهج وأهميته. فالمنهج هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل

[1]عمر بو عرم، الأسُس والمبادئ الّتي اعتمدها المركز التربويّ، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم[1].

وأمّا أهمّيّته فتظهر في أنّه نوع من التشريع، يُقصد به تنظيم العمليّة التعليميّة وتوجيهها نحو مراميها المنشودة، فالتربية على اختلاف أنواعها تستوجب أنواعًا من المناهج تحقّق غاياتها وهي أشبه بالقوانين التشريعيّة الّتي تكفل التقدّم والحياة الفُضلى، والأعمال الّتي يزاولها الفرد، وتكون أحيانًا فُجائيّة، لأنّ الباعث إليها دافع فجائي. وقد تكون هذه الأعمال أحيانًا أخرى من الأهمّيّة بحيث تحتاج إلى تفكيرٍ سابقٍ، وبحثٍ طويلٍ، ومنها التعلّمُ ومظاهر التفكير السّابق الّذي ثمرته هي المنهج الدّراسي.

فبعد أن كانت التربية التقليديّة تنظر إلى المنهج على أنّه مجموعة موادّ دراسيّة مركّزة بالدرجة الأولى حول الكتاب المدرسيّ من دون اعتبارٍ كافٍ لإنماء القدرات الشخصيّةَ لدى المتعلّمِ، أصبحت التربية الحديثة، أو المُتجدّدِة تنظر إلى المتعلّمِ على أنّه العنصر الأساس في التربية، وأنّ المعلّمِ يقوم بدور الوسيط بين المتعلّمِ والمنهج[2].

وكي يأتي المنهج منسجمًا مع هذه النظريّة كان عليه أن يتضمّنَ فضلاً عن إعداد التلميذ لحياة المستقبل، تنمية شخصيّته، وتوسيع خبراته من خلال حياته اليوميّة الحاضرة. وهو تالياً لا يعبّرِ عن

[1] جودت سعادة وإبراهيم عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، ص 64.

[2] توفيق مرعي وأحمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص29، 33، 34، 35. (بتصرف)

محتوى تربوي – تعليمي، بقدر ما يعبّرِ عن أهداف وغايات تربويةّ مُتَرجَمَة إلى موادّ تعليميّة قابلة بدورها للترجمة إلى أنماط سلوكيّة عند المتعلّمِين[1].

كما سعى هذا المنهج إلى أهداف ثلاثة هي: نقل المعلومات، نقد المعلومات، وإنتاج المعلومات. واعتُبر عمليّة مركّبة من أربعة عناصر هي: الأهداف، المضمون، الوسائل والأنشطة، التقييم.

أما المبادئ الأساسية لهذا المنهج فتتلخص على النحو الآتي:

1- التعليم هو في جوهره، عملية بناء للمستقبل، وهو الوسيلة الأساسية لبناء عقل الإنسان.

2- التعليم هو المحرك الرئيس للتطور في كافة ميادين الحياة من أجل تحقيق التنمية المستدامة وبناء مجتمع المعرفة.

3- التعليم هو الضمانة للتطوّر الشامل للفرد، وكذلك الضمانة لاحترام حقوق الإنسان والحريات العامة الأساسية (الإنفتاح والتماسك الإجتماعي)، كما أنه يعزز المشاركة الفعّالة للمجتمع بأكمله.[2]

وقد انطلقت هذه المناهج من المنطلقات الأساسية التالية:

1- أحكام الدستور واتفاق الطائف.

2- قانون إنشاء وزارة التربية.

3- التشريع اللبناني.

4- الاجتهاد والأعراف والإرث التاريخي.

---

[1] عمر بو عرم، الأسُس والمبادئ الّتي اعتمدها المركز التربويّ، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[2] المركز التربوي للبحوث والانماء، http://www.cdr.gov.lb/Plan/Education/Arabic%20Report.htm

5- الاتفاقات الدولية والإلتزامات المنبثقة عن مواثيق الأمم المتحدة (وثائق حقوق الإنسان وحقوق الطفل وأهداف التنمية الألفية...)

6- المؤتمرات الدولية والعربية والإقليمية (مؤتمر داكار للعام 2000 على سبيل المثال)[1].

إنّ هذه المناهج بلا شكّ قد حققت قفزة نوعية في المناهج اللبنانية المتبعة منذ أكثر من ربع قرن، خاصة من حيث اعتماد التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية وربطها بواقعه ومجتمعه. أما من حيث المبادئ فهي ما زالت تتسم بالعمومية، وهذه المبادئ قليلاً ما تخرج إلى حيّز التنفيذ، بل هي تتعارض أحياناً مع الواقع. فهل فعلاً تمّ انتاج منهج يربط التلميذ بواقعه؟ وهل فعلاً عملت هذه المناهج على بناء "عقل الإنسان"؟ أم أنها في بنيتها الأساسية حافظت على "حرية التعليم" ضمن مفهوم حق الطوائف اللبنانية في إنشاء مدارسها، أي جعلت منه منهجاً طائفياً لا وطنياً!

إنّ المناهج التي تنطلق من أحكام الدستور السياسي، وتبقي على بنود تمّ إصدارها في عقود مضت بناء على أهداف سياسية وإستعمارية، لهي مناهج يجب إعادة النظر فيها، مبتدئين بمنطلقاتها وأسسها، وصولاً إلى تقييمها ومعايير جودتها.

المقصد الثاني: مناهج 2010

إن إعادة النظر في المناهج التربوية تحتاج، بالدرجة الأولى، إلى إتّخاذ قرارات بشأن اختيار المقاربة التي ستقود هذه العملية وتوجهها، نظراً إلى أن مناهج التعليم بمختلف مكوناتها ومستوياتها تتطلب تطويراً دائماً ومستمراً تفرضه ظروف الحداثة والممارسات الاجتماعية،[2] وعليه فإن بناء

[1] المركز التربوي للبحوث والانماء، http://www.cdr.gov.lb/Plan/Education/Arabic%20Report.htm

[2] عماد الزغبي، جريدة السفير، http://www.saidanet.com/main.php?load=view&nid=99

المناهج عملية تتعلق في جانب أساسي منها بكل بيئة ومجتمع، من هنا ليس هناك نموذج واحد يكون بمثابة صورة لمخطط ناجح على الآخرين نسخه كما هو. فالمقاربة الفضلى لكل إصلاح تربوي يمكن اختيارها عموماً من بين مجموعة خيارات، بناء على:

1- السياسة العامة التربوية الكفيلة بتأمين حاجات المجتمع ومتطلَّباته.

2- حاجات المتعلم في مراحل التعليم العام ما قبل الجامعي.

3- الغايات التربوية التي تسهم في رسم ملامح شخصية المتعلم القادر على مواجهة تحدِّيات القرن الواحد والعشرين.

انطلاقاً من هذا التوجه، باشر المركز التربوي للبحوث والإنماء عملية تطوير هذه المناهج محافظاً على خيار اعتماد المقاربة بالكفايات، بعد أن مرّت عمليّة بناء المناهج بمراحل أساسية ثلاث:

1- بناء المناهج على أساس المحتوى.

2- بناء المناهج على أساس الأهداف التربوية، ومن إيجابياتها اعتبار التلميذ للمرة الأولى محوراً لعملية التعلّم بدلاً من المعلم.

3- بناء المناهج على أساس المقاربة بالكفايات، وما يميز هذه الأخيرة هو اعتمادها إستراتيجية تعلم ثلاثية الأبعاد: "ماذا نعلّم؟"، "كيف نعلّم؟"، "لماذا نعلّم؟".[1]

انطلاقاً مما سبق فقد عمد المركز التربوي للبحوث والإنماء إلى عملية تطوير مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي من خلال خطة عمل مؤلفة من مراحل عدة:

[1] عماد الزغبي، جريدة السفير، http://www.saidanet.com/main.php?load=view&nid=99

– المرحلة الأولى: وقد تم خلالها تنظيم 108 ورش عمل شارك فيها مسؤولون من مختلف المؤسسات التربوية الرسمية والخاصة، حيث ناقش المشاركون مناهج كل مادة دراسية، والصعوبات التي واجهت عملية تطبيق هذه المناهج .

– المرحلة الثانية: وقد تم خلالها تشذيب نظام التقويم بالكفايات، وذلك لجعله أكثر عملانيةً وأسهل تطبيقاً، عبر تحديد الكفايات المطلوب اكتسابها من المتعلم في كل مادة دراسيّة في نهاية كل حَلْقة، واختصار عددها، وإنجاز نماذج لوضعيات تقويم مفصّلة تبين مدى اكتساب كل كفاية.

– المرحلة الثالثة: وقد بدأت بموازاة المرحلة الثانية، بهدف تأمين التنسيق والترابط بين مختلف مكوّنات المنهج، وتمت خلالها إعادة النظر بتفاصيل مناهج مرحلة الروضة والحلقة الأولى من التعليم الأساسي معاً، حيث تمّ تعزيز الترابط والتكامل بين هذه المناهج بما يسهّل عملية انتقال التلميذ من حلقة إلى أخرى، على أن تستكمل لاحقاً إعادة النظر بمناهج الحَلَقات الأخرى.

إن المرحلة الثانية هي الأهم التي يركز عليها المشروع والمتعلقة بالكفاية، وتهدف إلى معرفة القدرة التي يمتلكها الفرد على توظيف مجموعة من الموارد (معارف وقدرات ومهارات ومواقف) بشكلٍ مندمج، بهدف تنفيذ مهمة أو حل وضعية مركبة تابعة لعائلة من الوضعيات ذات الخصائص المشتركة.[1]

إذن، إن المناهج الجديدة بمراحلها المختلفة، لم تتناول أي تطوير أو تعديل في منطلقات المناهج وأسسها، وأخصّ بالذكر ذلك البند المتعلق ب "حرية التعليم"، وإخضاع التعليم في لبنان للحكم الطائفي المتجذر في أعماقه منذ الاستعمار حتى أيامنا هذه، والذي يشكل السبب الرئيس في انزلاق البلد نحو

[1] عماد الزغبي، جريدة السفير، http://www.saidanet.com/main.php?load=view&nid=99

الهاوية. فكيف لنا إذن توحيد كتاب التاريخ، وكيف لنا بناء وطن؟

المطلب الثّالث: الأهداف العامّة للمناهج الجديدة

ورد في الأسباب الموجبة للمرسوم رقم ١٠٢٢٧ أنّ المناهج حدّدت أهدافها العامّة بالإجابة عن سؤال: أيّ مواطن وأيّ إنسان نريد؟

وانطلاقًا من ذلك، نذكر ما ورد في الأهداف العامّة للمناهج:

- الإيمان والالتزام بالقيم والمبادئ الإنسانيّة.
- الوعي بأنّ التراث الروحي في لبنان هو تراث يجب صونه.
- الإلتزام بالثقافة الوطنيّة، وبوجوب الإنفتاح على الثقافات العالميّة والقيم الإنسانيّة، وعلى مستجدّات العصر.[1]

وقد حُددت أهداف المناهج الجديدة على عدة مستويات هي: الفكري، والإنساني، والوطني، والإجتماعي، وبناء شخصية الفرد، وتكوين المواطن.

المقصد الأول: على المستوى الفكري والإنساني والوطني والإجتماعي

- على المستوى الفكري والإنساني

1- الإيمان والالتزام بلبنان وطناً للحرية والديموقراطية والعدالة التي يكرّسها الدستور اللبناني وتحددها القوانين وتصونها.

[1] مناهج التعليم العام وأهدافها: المرسوم رقم ١٠٢٢٧، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

2- الإيمان والالتزام بالقيم والمبادىء الإنسانية التي تحترم الإنسان وتقيم مكانة للعقل وتحضّ على العلم والعمل والأخلاق.

3- الوعي بأنّ التراث الروحي في لبنان المتمثل في الديانات التوحيدية هو تراث ثمين يجب صونه وتعزيزه كنموذج للتفاعل والإنفتاح الروحي والفكري ولكونه مناقضاً للأنظمة والعقائد التي تقوم على التمييز العنصري والتعصب الديني.

4- الإلتزام بالثقافة الوطنية وبوجوب الإنفتاح على الثقافات العالمية والقيم الإنسانية وعلى مستجدّات العصر، علماً بأنّ هذا الإلتزام يشكّل مشاركة إيجابية في تطوير هذه الثقافات وإغنائها والاغتناء بها.[1]

إنّ هذه الأهداف الفكرية والإنسانية هي ضرورة تربوية يجب الإلتزام بها وتطبيقها بتفاصيلها والابتعاد عن العموميات، فمثلاً عبارة: "تحضّ على العلم والعمل والأخلاق" هلّا حددنا نوع العمل، وخصصنا الأخلاق والقيم التربوية بحظّ أوفر في محتوى المناهج وأهدافها! وهلّا جعلنا "مستجدات العصر" شاملة للتخطيط التربوي وهندسة المناهج!

- على المستوى الوطني

الإيمان والالتزام بأنّ:

1- لبنان وطن سيّد حرّ مستقلّ، وطن نهائي لجميع أبنائه، واحد أرضاً وشعباً ومؤسسات في حدوده المنصوص عنها في الدستور والمعترف بها دولياً.

[1] مرسوم المناهج واهدافها العامة، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والانماء.

2- لبنان عربي الهوية والإنتماء، وهو عضو مؤسس وعامل في جامعة الدول العربية وملتزم مواثيقها، كما هو عضو مؤسس وعامل في منظمة الأمم المتحدة وملتزم مواثيقها والإعلان العالمي لحقوق الانسان. وتجسّد الدولة هذه المبادىء في جميع الحقول والمجالات دون استثناء.

3- لبنان جمهورية ديموقراطية برلمانية تقوم على احترام الحريات العامة، وفي طليعتها حرية الرأي والمعتقد، وعلى العدالة الإجتماعية والمساواة في الحقوق والواجبات بين جميع المواطنين دون تمايز أو تفضيل.

4- التعليم حرّ في لبنان ما لم يخل بالنظام العام أو يناف الآداب أو يتعرض لكرامة أحد الأديان أو المذاهب، ولا يمكن أن تمسّ حقوق الطوائف من جهة إنشاء مدارسها الخاصة، على أن تسير في ذلك وفقاً للأنظمة العامة التي تصدرها الدولة في شأن المعارف العمومية.[1]

من الأهمية بمكان، في هذا الوطن الذي يحتوي شعباً متنوّعاً في انتماءاته الدينية أن نوحّد أهداف المناهج على المستوى الوطني، علماً أنّ ما من دين سماويّ إلّا وأشاد في طيّاته بحبّ الوطن، بل وجعلها من الواجبات، فكان لزاماً علينا تعزيز هذه القيم في نفوس أبنائنا مهما اختلفت أديانهم وانتماءاتهم. كما أنّ منح الطوائف الحرية في إنشاء مدارسها الخاصة، لهو حاجة ملحّة من جهة زرع القيم في نفوس أبناء الطوائف. لكنّ السؤال هنا إذا كانت جميع الديانات متفقة على ضرورة تعزيز الانتماء للوطن في نفوس الأجيال الصاعدة، فلماذا السماح للطوائف بإنشاء مدارسها الخاصة؟ أهو لزرع القيم الدينية التي تختلف من دين لآخر كما يعتقد البعض، وهو ليس كذلك؟ أم لزرع مفاهيم وتحقيق أهداف أحزاب تتنوع وتختلف داخل الطائفة الواحدة؟

[1] مرسوم المناهج واهدافها العامة،المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والانماء.

إذا كان الهدف زرع القيم الدينية، فلتحدّد الدولة هذا القانون ولتقصره على المدارس الدينية، ولتعمل على النهوض بمؤسسات القطاع العام، من خلال تعديل الأهداف أولاً، وتعديل محتوى المناهج ثانياً. أما إذا كان الهدف تحقيق أهداف أحزاب، فها هو الوطن الحرّ، ممزّق في داخله، عاجز عن الوقوف في وجه أبسط القضايا، وتخطي أزمة أصبحت جزءاً لا يتجزء منه، حتى بات أبناؤنا يعتبرون هذا الحال جزءاً من تراثهم...!

- على المستوى الاجتماعي

الالتزام بأنّ:

1- سيادة القانون على المواطنين جميعاً هي الوسيلة لتحقيق العدالة والمساواة بينهم.

2- احترام الحريات الفردية والجماعية التي كفلها الدستور اللبناني ونصّت عليه شرعة حقوق الإنسان، ضرورة حيوية لبقاء لبنان.

3- المشاركة في العمل الإجتماعي والسياسي، ضمن إطار النظام اللبناني الديموقراطي البرلماني، حق للمواطن وواجب عليه تجاه مجتمعه ووطنه.

4- التربية من أولويّات الأعمال الوطنية، فهي ضرورة إجتماعية، وهي عمل جماعي شامل، متنوّع ومتطوّر، تُخطط له الدولة وتتحمل مسؤوليته في إطار التخطيط العام للتنمية الإجتماعية والإقتصادية، وتعتمد فيه إلزامية التعليم تدريجيّاً حتى بلوغ التلميذ سن الخامسة عشرة.

5- مشاركة المواطنين كافّة في العملية التربوية، من خلال المؤسسات التربوية والإنسانية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية، واجب وطني لتحقيق المصلحة العامة وصيانتها.

6- التعليم حقّ لكل مواطن، والدولة تكفل هذا الحق بحيث لا يقتصر على تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات، بل يشمل مختلف الأعمار والشرائح الإجتماعية والمهنية.[1]

"إلزامية التعليم"و"التعليم حقّ لكل مواطن"، شعارات تبعث الأمل في النفوس، لكن هل طبقتها الدولة من خلال القيّمين على هذه المؤسسات ؟ إنّ مؤسسات الدولة تكاد تسيطر عليها أحزاب مختلفة، يوحّدها هدف سياسي. هذا الوضع القائم، جعل من المؤسسات التعليمية في لبنان، مؤسسات طائفية بحتة، يُقبَل التلميذ فيها ويُرفَض بناء على انتمائه الطائفي، والحزبي، والسياسي. فأي حقّ هذا تكفله الدولة.!

المقصد الثاني: بناء شخصية الفرد وتكوين المواطن

- بناء شخصية الفرد

يجب أن تُراعى في تكوين الشخصية الفردية القدرة على تحقيق الذات، وتحمل المسؤولية، والإلتزام الأخلاقي، والتعامل مع الآخرين بروح المواطنية المسؤولة والمشاركة الإنسانية وذلك من خلال الميادين التالية:

1- الميدان الذهني المعرفي (المعارف والمهارات).

2- الميدان العاطفي الوجداني (المواقف والقيم).

3- الميدان الحركي (السلوك).

[1] مرسوم المناهج واهدافها العامة، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والانماء.

وتتعزّز هذه القدرة في ممارسة النشاطات الثقافية والإجتماعية والفنية والرياضية وتنميتها بما يتناسب مع إمكانات الفرد ورغباته. كما تتعزز في دمج التربية الوطنية والتنشئة المدنية بما فيها الأخلاقية، والبيئية بما فيها السكانية والعمرانية، والصحية بما فيها الأسرية، في المقررات الدراسية التي تتلاءم مع طبيعتها في مختلف مراحل التعليم.[1] فهل احتوت المناهج على هذه الأهداف فعلاً؟

- تكوين المواطن

تتوخى المناهج بناء مجتمع لبناني موحّد، متماسك، قادر على ممارسة دوره الحضاري في المجتمع العالمي بشكل عام وفي مجتمعه العربي بشكل خاص. وتهدف إلى تكوين المواطن:

1- المعتز بوطنه لبنان وبالإنتماء إليه والإلتزام بقضاياه.

2- المعتز بهويته وانتمائه العربيين والملتزم بهما.

3- المتمثل تراثه الروحي النابع من الرسالات السماوية والمتمسك بالقيم والأخلاق الإنسانية.

4- المستوعب تاريخه الوطني الجامع، بعيداً عن الفئوية الضيقة وصولاً إلى مجتمع موحّد ومنفتح إنسانياً.

5- العامل على إعلاء المصلحة العامة والملتزم بالقوانين انسجاماً مع ميثاق العيش المشترك.

6- الملتزم اللغة العربية، لغة وطنية رسمية والقادر على استخدامها باتقان وفعالية في جميع المجالات.

7- المتقن لغة أجنبية واحدة على الأقل تفعيلاً للانفتاح على الثقافات العالمية وإغنائها والاغتناء بها.

[1] مرسوم المناهج واهدافها العامة، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والانماء.

8- العامل على توطيد روح السلام في الذات وفي العلاقات بين الأفراد، وفي العلاقات الإجتماعية الوطنية.

9- الممارس القواعد الصحية المؤدية إلى النمو السوي جسدياً ونفسياً وخلقياً.

10-العامل على تنمية رصيده الثقافي والعلمي وتنمية ذوقه الفني وصقل طاقاته الإبداعية وتعزيز حسه الجمالي.

11-القادر، من خلال العملية التربوية، والإرشاد والتوجيه، على الإختيار الحّر لمهنة المستقبل والإرتقاء بها عن طريق التعلّم الذاتي.

12-المدرك أهمية التكنولوجيا والقادر على استخدامها وتطويرها والتفاعل معها بشكل واع ومتقن.

13-المحافظ على موارد لبنان وعلى بيئته الطبيعية والعامل على وقايتها وتحسينها وصيانتها باستمرار.[1]

"الانتماء للوطن"،" الانتماء للعروبة"، "العيش المشترك"، أهداف ملحّة وأساسية في تكوين المواطن الصالح الذي نصبو إليه. ولكن هل احتوت المناهج على محتوى يناسب هذه الأهداف؟ هل ممارسات القائمين على مؤسسات الدولة والتي تمثّل الواقع المرير لقطاع التعليم العام في لبنان تعزز هذه الأهداف وترسخها في نفوس الأبناء؟

[1] مرسوم المناهج واهدافها العامة، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والانماء.

المطلب الرّابع: مشكلاتها

لا يسعنا المقام أن نطرح جميع مشكلات المناهج الجديدة في لبنان، لذلك سنكتفي بالإضاءة على أهمها وأكثرها ارتباطاً بموضوع البحث، والتي تتركز في النقاط التالية: غياب رؤية رسمية مثبتة، ونظام ثنائي أم قطاعات متجاورة؟، ومشكلات المناهج على مستوى المحتوى والكتاب.

المقصد الأول: غياب رؤية رسمية مثبتة

يكثر عدد الوثائق والتقارير والدراسات الرسمية وغير الرسمية التي تقارب –من زوايا مختلفة– الموضوعات المتنوعة التي ترتبط بالتعليم. بيد أنّ أيّاً من هذه المستندات، لم يجرِ إقراره بشكل رسميّ من قبل السلطات الرسمية، بحيث تتحدد بوضوح الرؤية الاستراتيجية المتعلّقة بمضمون، وحدود التدخّلات، والمقاربات التي يفترض أن تحكم دور الدولة في تطوّر هذا القطاع (في ما يتعلّق بالإستثمار والتشغيل والصيانة وتعبئة الموارد البشرية كمّاً ونوعاً...الخ). وغالباً ما ارتدت هذه المستندات طابع "المحاولات" أو شكل "المشاريع الاستراتيجية" التي لا تخرج إلاّ نادراً من جوارير الوزارات المعنية، وتالياً لا تخضع للنقاش في أعلى هرم السلطات السياسية والإدارية، وخاصة مجلس الوزراء.

عندما تتكاثر مشاريع الاستراتيجيات الصادرة عن واحدة أو أكثر من الهيئات الرسمية المتفرعة عن وزارة التربية والتعليم العالي، فإنّ ذلك يعني عملياً أنّ الدولة لا تمتلك رؤية إستراتيجية محددة.[1]

[1] المركز التربوي للبحوث والانماء، http://www.cdr.gov.lb/Plan/Education/Arabic%20Report.htm

إذن وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطوير قطاع التعليم في لبنان، فإنه يعاني من غياب الرؤية الرسمية. وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على إهمال الدولة لهذا القطاع، وعدم الجديّة في تطويره، وسيطرة القطاع السياسي على جميع القطاعات الأخرى بما فيها قطاع التعليم، والذي هو امتداد لسياسة الاستعمار، ولكن أيّ استعمار؟ استعمار المواطن لأخيه المواطن!

المقصد الثاني: نظام ثنائي أم قطاعات متجاورة؟

يتمحور التعليم في لبنان "نظرياً" حول نظام ثنائي. وبالفعل يتمّ إنتاج هذه الخدمة عبر القطاع الخاص (والخاص المجاني في المرحلة الابتدائية) والقطاع العام. ويشكّل هذا النظام الثنائي تتويجاً لإرث تاريخي حيث انطلق التعليم في البداية عبر المدارس الخاصة وحدها.

إنّ تمحور نظام التعليم اللبناني حول قطاعين (الخاص والرسمي) هو شرط ضروري ولكن غير كافٍ لوصف هذا النظام بصفته نظاماً ثنائياً. فوجود معايير مثل التنسيق بين النظامين على مستوى البرامج وطرق التعليم والنشاطات التربوية ومدى الترابط بين المراحل المختلفة، يشكّل هو أيضاً شرطاً للدلالة على صحة التسمية. غير أنّ الواقع يشير إلى ضعف الروابط المؤسسية بين القطاعين الرسمي والخاص. واستطراداً، فإنّ تسمية "القطاعين المتجاورين" تبدو أكثر دقّة من تسمية "النظام الثنائي"، طالما أنّ القطاعين يعملان بشكل شبه مستقل الواحد عن الآخر، مما يجعلهما قطاعين متجاورين أكثر منه متعاونين ومتكاملين[1]، حتى أنه بات القطاع الخاص هو القوي المسيطر، وبات القطاع العام هو الضعيف المغلوب على أمره.

[1] المركز التربوي للبحوث والانماء، http://www.cdr.gov.lb/Plan/Education/Arabic%20Report.htm

أما مشكلات المناهج على مستوى المحتوى والكتاب فهي تتركز في نقطتين هما:

- إنّ محتوى المناهج والكتب، في المراحل كافّة، لا يتوافق في بعض الأحيان مع الأهداف، وهو مكثف ولا يتناسب مع عدد الحصص المقررة له في المنهاج، ولا مع قدرة التلميذ الاستيعابية.
- إنّ عمليات الحذف لبعض الفصول، وإن كانت قد ساهمت في الحد من كثافة المحتوى، إلّا أنها يجب أن تكون موضع مراجعة دقيقة عند تطوير المناهج.[1]

المبحث الثّاني: القيم وعلاقتها بالتّربية

التربية في جوهرها عملية قيمية سواء عبرت عن نفسها في صورة واضحة أم في صورة ضمنية، فالمؤسسة التعليمية بحكم ماضيها، وحاضرها، ووظائفها، وعلاقاتها بالإطار الثقافي الذي تعيشه، مؤسسة تسعى إلى بناء القيم التربوية في كل مجالاتها الخُلقية، والنفسية، والإجتماعية، والفكرية، والسلوكية[2]، وهي بذلك تهدف إلى غرس غايات، وتهذيب عواطف، وتنمية إرادات لتجريد الإنسان من أهوائه الدنيوية، وتحسين كيانه الإنساني في نظرته ونظرة الآخرين. من هنا جاء ترابط القيم وعلاقتها بالتربية عموماً وبالمؤسسة التعليمية خصوصاً.

[1] جورجيت تنوري، تطبيق المناهج الجديدة مشكلات ومستلزمات وحلول مقترحة، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

[2] حسن القرني، القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية، ص 74.

إنّ للقيم التربوية دوراً واضحاً في عملية التربية والتعليم وذلك في كل من الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، وقد كشفت الدراسات عن أهمية القيم في خلق بيئة تربوية مناسبة تحقق المزيد من فهم التلاميذ واستيعابهم، والتفاعل الجيد بين المعلم وتلاميذه.[1]

فالتربية في معناها الواسع هي العملية التي تمكّن الإنسان من فهم وتقدير القيم، حيث تستمد التربية أهدافها منها، وعلى أساس هذه القيم يقوم الاختيار التربوي لنوع المعرفة والطرائق والأساليب، وفي ضوء تلك القيم تُعيّن الأنماط السلوكية[2]. فالقيم التربوية تلعب دوراً مهماً في حياة الأفراد والمجتمعات والمربين، والمجتمع بجميع تنظيماته يقوم على أساس تبني مجموعة من القيم التي توجه أهدافه وترسمها.

ومثلما تُوَجِّه الإنسان في حياته مجموعة القيم التي يحرص عليها، توجه العمل التربوي كذلك مجموعة من القيم التربوية التي يحرص المربون على السير في مداها في ما يقومون به من عمل تربوي، سواء كان هذا العمل التربوي مقصوداً أم غير مقصود، نظامياً أم غير نظامي[3]. والمعلومات التي يكتسبها الفرد لا يقتصر أثرها على التغيير المعرفي فحسب، وإنّما تؤثر أيضاً في كيانه الوجداني.

[1] احمد علي كنعان، أدب الأطفال والقيم التربوية، ص 20.
[2] محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية ، ص 279.
[3] عبد الغني عبود وحسن إبراهيم عبد العال ،التربية الاسلامية وتحديات العصر، ص 79.

والعملية التعليمية لا تقتصر على العلم كقياس للرقي والتقدم، خاصة أنّ العلم دون ممارسة فعلية لما يحصل عليه التلميذ، ودون قسط وافر من القيم التربوية لا يستطيع أن يتحمّل مسؤوليته في تقدّم المجتمعات.[1]

مما سبق اتّضح أنّ العلاقة بين القيم والتربية علاقة متبادلة، علاقة تأثّر وتأثير. فكما أنّ التربية تتأثّر بقيم الآباء، والإعلاميين، وواضعي المناهج، والمعلمين في تربية الأبناء وغرس قيمهم، كذلك تؤثّر في غرس قيم الأجيال وإكسابهم الصفات الحميدة. ويمكن إجمال العلاقة بين القيم والتربية في النقاط التالية:

1- أن التربية في ذاتها عملية قيمية ما دام هدفها تنمية الفرد والجماعة إلى مستويات أفضل عن طريق التهذيب والتثقيف والمتابعة المستمرة.

2- أن بناء القيم التربوية ليست مسؤولية مؤسسة تربوية بل هي مسؤولية مشتركة بين جميع وسائط التربية في مختلف مواقعها.

3- أن بناء القيم التربوية يتطلب تخطيطاً عميقاً تشترك فيه جميع وسائط التربية. وبذلك يتحول أفراد المجتمع إلى أفراد يحملون قيماً راقية على نحو يختلف عما هم عليه إذا تُركوا وشأنهم دون بناء قيمي مخطط له.

4- أن بناء القيم التربوية لا يتم عن طريق مادة دراسية تُحفظ فحسب، بل مسؤولية جميع جوانب العمل التربوي في كليّاته وجزئيّاته.

[1] سعيد عبد الحميد محمود السعدني، القيم التربوية في القصص القرآني، ص 69.

5- لزيادة قدرة التربية على إكساب القيم وتدعيمها، يجب ألا يخلو نشاط تعليمي من وجود القيم التربوية وتداخلها فيه، وعند اختيار الأهداف التعليمية يضع المخطط للبرامج في اعتباره ماهية القيم التربوية التي يسعى لتحقيقها، ويتم اختيار المناهج والرسائل من قبل الأساتذة بالنظر إلى مدى تحقيقها للقيم المنشودة[1].

إذن هي علاقة تأثر وتأثير، أهداف وغايات. فهل كانت مناهج مادة الأدب العربي مطابقة لهذه الطروحات، وهل جاءت تنفيذاً لأهداف قيمية أم غير ذلك؟ هذه الأسئلة وغيرها سيتمّ الإجابة عنها تباعاً مع تقدم البحث.

المطلب الأوّل: تعريف القيم لغةً واصطلاحاً تصنيفاتها ومكوّناتها

المقصد الأول: القيم لغة واصطلاحاً

- مفهوم القيم لغة

لفظة القيم في اللغة العربية مشتقة من الفعل قَوم، وبمراجعة المعاجم العربية نلاحظ وجود العديد من التعريفات والمعاني لهذه اللفظة، يقول الرازي " القيمة : واحدة القيم، وقوم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم وقيمة الشيء قدره.[2]

ويذكر ابن منظور:" أن القيام يأتي بمعنى المحافظة والملازمة، كما يأتي بمعنى الثبات والاستقامة، فيقال أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام ...والقيمة ثمن الشيء بالتقويم.[3]

[1]محمد عماد الدين إسماعيل، كيف نربي أطفالنا – التنشئة اجتماعية للطفل في الأسرة العربية، ص249.
[2]محمد بن أبي بكر الرازي ،مختار الصحاح، ص 232.
[3]جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، ص 356.

وجاء في المعجم الوسيط " قيمة الشيء، قدره، وقيمة المتاع ثمنه، ويقال ما لفلان قيمة: ماله ثبات ودوام على الأمر[1]. ويتحدث الجوهري عن القيمة فيقول " أصلها الواو، لأنه يقوم مقام الشيء، والاستقامة والاعتدال، وقومت الشيء فهو قويم أي مستقيم.[2]

يقول صاحب القاموس المحيط " من قولهم ما له قيمة: إذا لم يدم على شيء ".[3] أما صاحب أساس البلاغة فيقول " القيمة ثبات الشيء ودوامه"[4]. وهما يشيران بذلك إلى أن القيمة ترد بمعنى الأمر الثابت الذي يحافظ عليه الإنسان ويستمر في مراعاته.

- مفهوم القيم اصطلاحاً

قيل أنها "صفات أو مثل أو قواعد تقام عليها الحياة البشرية فتكون بها حياة إنسانية وتُعايَر بها النظم والأفعال، لتعرف قيمتها الإنسانية من خلال ما تتمثله منها.[5]

قال البعض أن معنى القيم هو مجموعة المعايير والفضائل التي جاءت بها الأديان، ثم أصبحت محل اعتقاد واعتزاز لدى الإنسان عن اقتناع واختيار، ثم صارت موجهات لسلوكه ومرجعاً لأحكامه في كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال تنظم علاقته بالله، وبالكون وبالمجتمع، وبالإنسانية جمعاء.[6]

وعرفها آخرون بأنها حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك.[7]

---

[1]إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط ، ص 774.
[2]إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح تاج اللغة و صحاح العربية، ص 2017.
[3]محمد بن يعقوب الفيروز بادي، القاموس المحيط ، ص 1163.
[4]أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، ص 528
[5]عبد الرحمن الزنيدي، الفلسفة وقضايا العصر.
[6] بكرة عبد الرحيم، القيم الأخلاقية لدى طلاب جامعة طنطا دراسة ميدانية.
[7]حامد زهران، علم النفس الاجتماعي.

وقال الدارسون أن القيم هي مجموعة من الأوامر والنواهي التي تجعل سلوك الإنسان متطابقاً مع قواعد الشرع الحنيف والتي تشمل عقيدة الإنسان وعبادته ومعاملاته، مع بني جنسه، وعلاقته مع الكون الذي يعيش فيه.[1]

بذلك تكون القيم بشكل عام والتربوية منها بشكل خاص، عماد مهم من أعمدة بناء المجتمعات على أسس سليمة، وحياة قويمة، تحكمها الثوابت لا المتغيرات، كما تحكمها القيم لا الأهواء.

المقصد الثاني: تصنيفاتها

صُنّفت القيم على أُسس متعددة ومختلفة من أبرزها:

1- تصنيف القيم على أساس الشدّة:

تتفاوت القيم من حيث شدّتها تفاوتاً واضحاً، وتقدّر شدّة القيمة بدرجة الإلتزام الذي تفرضه، وكذلك بنوع الجزاء الذي تقدره وتوقعه على من يخالفها، فهناك القيم الملزمة والآمرة الناهية، وهناك القيم التفضيلية، وهناك القيم المثالية.

أ- القيم الإلزامية:

وهي القيم ذات القدسية مثل العقيدة والعبادات التي تلزم الثقافة بها أفرادها، ويراعي المجتمع تنفيذها بقوة وحزم سواء عن طريق العرف وقوة الرأي العام، أو عن طريق القانون والعرف معاً. ومن ذلك القيم التي ترتبط بتنظيم العلاقة بين الجنسين مثلا، أو بمسؤولية الأب نحو أسرته، أو بتحديد حقوق الفرد ووقايتها من عدوان الغير.[2]

---

[1] احمد عثمان، القيم الحضارية في رسالة الإسلام.

[2] نورهان منير حسن، القيم الاجتماعية والشباب، ص 110-111-112.

ب- القيم التفضيلية: وتحدد ما يُفضّل أن يكون، ويشجّع المجتمع أفراده على الإقتداء والتمسك بها والسير وفق متطلباتها، وتلك القيم تتّصل اتصالاً مباشراً ووثيقاً بسلوك الناس عن طريق أساليب الثواب والعقاب، ولكنها لا تمثّل مكانة الالتزام أو القدسية التي تتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالفها، ومن ذلك مثلاً النجاح في الحياة العملية والحصول على الثروة والترقي في ميدان العمل، وكذلك ضروب المجاملات في العلاقات غير الرسمية. إنّ إدراك أهمية الدين والثقافة الدينية والتعاون، والقول بأنّ هذه القيم لا تبلغ مبلغ القدسية التي تفرض العقاب الصارم الصريح على من يخالفها، لا يعني أنها ضعيفة الأثر في حياة الناس وفي سلوكهم. وأن تبلغ مبلغ القدسية التي تفرض العقاب الصارم الصريح على من يخالفها لا يعني أنها ضعيفة الأثر في حياة الناس وفي سلوكهم .وهذه القيمة تحدد ما يفضّل أن يكون فهي تبلغ مبلغاً عظيماً من شدة الأثر في توجيه السلوك، وتكتسب هذا الأثر عن طريق أساليب الثواب والعقاب الثقافية غير الرسمية.[1]

ج- القيم المثالية: وهي القيم التي يرى الناس استحالة تحقيقها في المجتمع بصورة تامة، ولكنها كثيراً ما تؤثّر تأثيراً بالغاً في توجيه سلوك الأفراد، كما أنّها تلك القيم التي تتطلب الكمال في الأمور كلّها، مثل القيم التي تدعو مقابلة الإساءة بالإحسان، فقد يعجز الفرد في واقع الأمر عن الالتزام بها، مع ذلك إذا تبنّاها عدّل كثيراً من سلوكه حيال من يعتدون عليه أو يسيئون إليه.

[1]نورهان منير حسن، القيم الاجتماعية والشباب، ص111-112.

2- تصنيف القيم على أساس العمومية

أ-القيم العامة: وهي القيم التي تنتشر في المجتمع الواحد مع اختلاف ظروفه الاقتصادية والاجتماعية، والدينية، والسياسية، مثل أهمية التمسك بالدين والعقيدة والعبادات، وقيم النظام واحترام الوقت، والتمسك بتقاليد الماضي، وهذه القيم تعمل على وحدة المجتمع وتماسكه.

ب- القيم الخاصة: وهي تلك القيم التي تنتشر في مناطق معينة في القطر، أو تلك التي تميز طبقة اجتماعية دون أخرى، كتلك القيم التي تميز فئة المعلمين عن غيرهم مثل القيم التربوية والأكاديمية، والتعاون والثقافة الدينية، وإدراك أهمية الدين في الحياة، وهذه القيم تعمل على تماسك هذه الفئة وترابطها وإمكانية التنبؤ بسلوك صاحبها.[1]

3- تصنيف القيم على أساس الغرض

وهي القيم التي ينظر إليها الأفراد والجماعات على أنها وسائل لغايات معينة أبعد من ذلك، كقيمة العلم وغايتها اكتساب الحقائق، وتتضح القيم عند "روكيش"[2] أنها ضرب من ضروب السلوك أو غاية من غايات الوجود المفضلة، فعندما نقول أنّ لدى الشخص قيمة معينة، نقصد بذلك أن معتقداته تتركّز حول أشكال السلوك المرغوب فيه أو حول غاية من غايات الوجود، والقيم عند "روكيش" تنتظم في نوعين رئيسين هما:

أ- القيم الغائية: وهي عبارة عن غايات في ذاتها وتعرف بالقيم النهائية.

[1] نورهان منير حسن، القيم الاجتماعية والشباب، ص 111-112.

[2] مفكر أمريكي.

ب- القيم الوسيلية: وتعرف بالقيم الوسيطة وهي تمثل أشكال السلوك الموصولة لتحقيق هذه الغايات، مثل الصلاة والصوم، الزكاة، والحج التي تُوصِلنا إلى قيمة العبادات.

4- تصنيف القيم على أساس الوضوح

أ- قيم ظاهرة: هي التي يصرّح بها الفرد ويعبّر عنها بالكلام مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة.

ب- قيم ضمنية: أي التي تستخلص وتدل على وجودها من خلال ملاحظة الميول والاتجاهات والسلوك الاجتماعي بصفة عامة.

5- تصنيف القيم على أساس الدوام

أ- قيم دائمة نسبياً: وهي التي تبقى زمناً طويلاً وتنتقل من جيل إلى جيل مثل القيم المرتبطة بالعرف والتقاليد.

ب- قيم عابرة أي وقتية عارضة قصيرة الدوام، سريعة الزوال مثل القيم المرتبطة بالموضة، هذه القيم موجودة لدى كل فرد، وان اختلفت درجتها على السُلَّم القيمي حسب أهميتها لدى كل إنسان، والأخيرة منها القيم الدينية، تحتل قمة السُلَّم القيمي لدى كثير من المجتمعات.[1]

رغم تنوّع هذه التصنيفات وتعدّدها، إلّا أن المجتمعات عامّة والعربية منها خاصة، تأخذ بمجمل هذه القيم، وتعتبرها ثوابت لا بدّ منها لتنشئة الأجيال، والرقي بها إلى أعلى المستويات.

[1] نورهان منير حسن، القيم الاجتماعية والشباب، ص112.

المقصد الثالث: مكوّناتها

تتكون القيم من ثلاثة مكونات رئيسة هي: المكوَّن المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي. ويرتبط بهذه المكونات معايير تتحكم بمناهج القيم وعملياتها وهي: الاختيار، والتقدير، والفعل.

1- المكون المعرفي: ومعياره الاختيار، أي انتقاء القيمة من أبدال مختلفة بحرية كاملة بحيث ينظر الفرد في عواقب انتقاء كل بديل ويتحمل مسؤولية انتقائه بكاملها، وهذا يعني أنّ الانعكاس اللاإرادي لا يشكّل اختياراً يرتبط بالقيم.

ويعتبر الاختيار المستوى الأول في سلّم الدرجات المؤدية إلى القيم، ويتكون من ثلاثة درجات أو خطوات متتالية هي: استكشاف الأبدال الممكنة، والنظر في عواقب كل بديل، ثم الاختيار الحر.

2- المكوَّن الوجداني: ومعياره التقدير الذي ينعكس في التعلّق بالقيمة والاعتزاز بها، والشعور بالسعادة لاختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ.[1]

ويُعتبر التقدير المستوى الثاني في سلّم الدرجات المؤدية إلى القيم، ويتكون من خطوتين متتاليتين هما: الشعور بالسعادة لاختيار القيمة، وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ.

3- المكوَّن السلوكي: ومعياره "الممارسة والعمل" أو"الفعل" ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتّسق مع القيمة المنتقاة، على أن تتكرّر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سنحت الفرصة لذلك.

[1] فؤاد علي العاجز، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، ص 6-7.

وتعتبر الممارسة المستوى الثالث في سلّم الدرجات المؤدية إلى القيم، وتتكون من خطوتين متتاليتين هما: ترجمة القيمة إلى ممارسة، وبناء نمط قيمي.[1]

من خلال هذه المكونات، أصبحت القيم التربوية أكثر سهولة ويسراً في تطبيقها، فمكوناتها تندمج اندماجاً كلّياً مع أهداف وكفايات المنهج.

المطلب الثّاني: خصائص القيم ومصادرها وطرائق تعلّمها وتعليمها

المقصد الأول: خصائص القيم

تتميز القيم بعدّة خصائص نوجزها بما يلي:

- القيم لها معان مجردة، ولكن يجب أن تتلبس بالواقع والسلوك، فالقيم يجب أن يؤمن بها الإنسان بحيث تصبح موجهة لسلوكه حتى يمكن اعتبارها قيماً.
- المعرفة بالقيم قبلية ولا تأتي فجأة فالإدراك العقلي لابد من توافره مع القيم، ولا بد أن يكون مصحوباً بالانفعال الوجداني.
- القيم تقتضي الاختيار والانتقاء، وهذا يقتضي أن تكون لنا حرية.
- التدرج القيمي ليس جامداً بل متحركاً متفاعلاً، والسلَّم القيمي قد يهتز سلباً أو إيجاباً.[2]
- تقوم القيم بعملية توجيه للفرد وسلوكه في الحياة.
- للقيم علامات فارقة، أي أنها لها مؤشرات من خلالها نفرّق بينها وبين العادات.

---

[1] فؤاد علي العاجز، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، ص 6-7.

[2] م.ن.، ص8.

- القيم متداخلة مترابطة ومتضـمنة، حيث أنها تتضـمن الجوانب المعرفية والوجدانية والسـلوكية كما أنها متضمنة من حيث التطبيق، فالعدل مثلاً قيمة سياسية وقيمة أخلاقية أيضاً[1].

أشـارت خصـائص القيم بضـرورة المعرفة القبلية لها، وتلبسـها للواقع والسـلوك، كما أن تكون لنا حرية الانتقاء والاختيار، لا الإلزام والإجبار. بذلك تكون المناهج القائمة على القيم التربوية، أكثر قوة وتأثيراً من تلك التي قامت على أساس طائفي، ولأهداف سياسية لا تربوية.

المقصد الثاني: مصادرها

تنحصر مصادر القيم مبدئياً في مصدرين اثنين: مصدر عُلوي وردت قيمه على الإنسان عن طريق الأديان السماوية ومنها المسيحية والإسلام، ومصدر بشري حيث يُبدع قيمه رُواد من المفكرين والفاعلين في حقول السياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية،وتُزكيها الشعوب تارة وترفضها تارة أخرى .

وتلتقي قيم المصدرين في أغلب القيم المذكورة، ولكنّ المصدرين يختلفان في المعيارية والمصداقية. فمعيارية القيم في الشرائع السماوية، وخاصة منها القيم المتعلقة بطبيعة الإنسان الأصلية والثابتة مبني على ما وضعه الله في هذا الإنسان من مؤهلات بدنية ونفسية وفطرية. وحيث إن المصدر الإلاهي يستحيل في حقه الخطأ أو العبث فإن مصداقيته مؤكّدة ثابتة وقطعية. أمّا المعيار البشري للقيم فهو نسبي بطبيعته، قابل للصواب وللخطأ، قد يتخلّله أحيانا الهوى أو التقدير الخاطئ أو

[1] فؤاد علي العاجز، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، ص 8.

النظرة الضيّقة أو المصالح الخاصة، كما قد تعتريه النفعية والظرفية والنزعات الأنانية والغرائز الذاتية الفردية والجماعية. لذلك نجده يتّسم بالتغيّر والتقلّب، ومن ثمّ فإنّ مصداقيته تكون نسبية وغير ثابتة.[1]

من هنا وجب علينا الحرص على الأخذ بالقيم من مصدرها العلوي، ولا يعني ذلك دحض كل ما جاء من المصدر البشري، بل الانتقاء والاختيار بناء على الثوابت من المصدر الأول، وترابطاً وتحقيقاً للأهداف المنشودة.

المقصد الثالث: طرائق تعلّمها وتعليمها

تنوعت طرائق تعلّم القيم التربوية وتعليمها مع تنوع طرائق التعليم بشكل عام، ولا يسعنا المقام هنا للإدلاء بها جميعها، لذلك سنستعرض أهمّها وأكثرها تأثيراً برأينا وهي:

1- طريقة القدوة الحسنة: والقدوة الحسنة هو ذلك الشخص الذي اجتمعت فيه الخصال الحسنة، والصفات العليا، والأخلاق الفاضلة بحيث يمثل بسلوكه أنموذجاً متميزاً يحتذي به الآخرون ويتأسون به.

2- طريقة الحوار والمناقشة: الحوار والمناقشة من أكثر طرق التدريس ملاءمة لتعليم القيم وبيانها وتعزيزها، فالحوار يفتح الفرصة أمام الطالب للتعبير عن أفكاره وتصوراته المختلفة حول القضايا القيمة المعروضة للنقاش، ويفرق بين الحوار والمناقشة باعتباره الهدف المقصود من كل منهم، فالهدف من الحوار هو عرض الآراء والأفكار من غير قصد إلى التعمق والاستقصاء، أما المناقشة فتعتمد على التعمق والبحث والاستقصاء للآراء والأفكار.

[1] رياض العلم، معيارية القيم والمنهج القرآني، مقال.

3- طريقة حل المشكلات: إن حل المشكلات هي تصور عقلي يتضمن سلسلة من الخطوات المنظمة التي يضعها الإنسان بغية التوصل إلى حل للمشكلة التي تواجهه. وقد تبين مما سبق أن القيم تؤسس على مجموعة تصورات عقلية، وإن التفكير فيها هو أساس اقتناع الفرد بأهمية القيم وجدواها الحياتية، وبعد اتخاذ موقف تصوري منها تندمج القيمة في الشعور وتتغلغل في الإحساس الكامن في الذات الإنسانية، مما يجعلها قضية مركزية تصبغ حياة الفرد فتتحدد في إطارها مظاهر السلوك وتصدر عنه[1].

أن تجعل القيم التربوية محل تفكير وبحث المتعلم، أمر يجعل ترسيخها في ذهنه عملية سهلة، وممارستها أمر بديهي بعد إدراكه لأهميّتها.

المطلب الثّالث: أهميّة غرس القيم ووظائفها في حياة الفرد والمجتمع

المقصد الأول: أهمية غرس القيم

لقد نالت القيم اهتمام علماء الاجتماع والمربين والفلاسفة، وشملت ميادين الفكر الإنساني، ولا ترجع أهمية القيم إلى ما أثارته من قضايا ومناقشات وجدل فكري بل ترجع أهميتها في أنها نالت حظاً كبيراً من الاهتمام، وحظاً وافراً من الدراسات المشتركة بين جميع العلوم، وركيزة أساسية في علم الأخلاق من الناحيتين النظرية والعملية[2]. وقد اجتذب موضوع القيم الكثير من الباحثين والكتاب حتى خُصصت لها المؤلفات.

---

[1] رياض العلم، معيارية القيم والمنهج القرآني، مقال.

[2] سعيد عبد الحميد محمود السعدني، القيم التربوية في القصص القرآني، ص 70.

وتعتبر القيم تعبيراً عن قدرة الجنس البشري على الفهم وإحساسهم بوازع من أنفسهم بالتزامهم الخلقي حسب القيم التي يؤمنون بها.[1] كما تُعدّ القيم التربوية أحد مرتكزات العمل التربوي، بل هي من أهم أهدافه ووظائفه، وهذه القيم غاية الآباء والمعلمين والمؤسسات التربوية كلها داخل المجتمع، فالجميع يسعى إلى تأكيد النسق القيمي الإيجابي الذي يرتقي بالمجتمع، وحذف السمات السلبية التي تعوق حركة التنمية أو تهبط بالإنسان إلى الرذائل. لذا يقول جون ديوي[2]: إن النمو الأخلاقي هو الغاية القصوى من العمل المدرسي كله، وكذلك يقول جون لوك[3] إن هدف التربية هو غرس الفضيلة في النفوس.

وإذا كان هدف التربية تنمية الفرد والجماعة والارتقاء بهم نحو الأفضل، فإن هذا الارتقاء لا يكون إلّا في إطار قيمي سليم، فالتربية تستمد أهدافها من القيم، وعلى أساس هذه القيم يقوم الاختيار التربوي لنوع المعرفة، والطرائق والأساليب، وفي ضوء تلك القيم تتعين الأنماط السلوكية.

وتتصل وظيفة القيم في الميدان التربوي بالأهداف التربوية التي تسعى التربية إلى تحقيقها في شخصية المتعلم. كما أنّ تكوين القيم لدى المتعلم لا يقلّ أهمية عن المعلومات والأفكار التي نزوده بها، لأن القيم طاقات للعمل، ودوافع للنشاط، ومتى تكوّنت القيم المرغوب فيها لدى المرء فإنه ينطلق

---

[1] نجيب اسكندر ابراهيم وآخرون، قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية، ص 5.

[2] هو مربي وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية \ جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، ص54 .

[3] هو فيلسوف ومفكر سياسي إنجليزي.

إلى العمل الذي يحققها، وتكون بمثابة المرجعية أو المعيار الذي نقيّم به هذا العمل، لنرى مدى تحقيقه لها[1].

المقصد الثاني: وظائفها في حياة الفرد والمجتمع

للقيم عدة وظائف في حياة الفرد والمجتمع يمكن إيجازها بما يلي:

– بالنسبة للفرد:

تهيئ القيم للفرد خيارات معينة، فتكون لديه إمكانية الاختيار والاستجابة لموقف معين، فتلعب دوراً هاماً في بناء شخصيته، كما أنها تساعد على توقع سلوك صاحبها، فمتى عرفت ما لدى الشخص من قيم استطعنا أن نتنبأ بما سيكون عليه سلوكه في المواقف المختلفة، وهي جزء لا يستهان به في الإطار المرجعي للسلوك.

تعطي القيم الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه، لذلك فهي تجعله أقدر وأصبر على التكيف، فهي تُحقّق للفرد الإحساس بالأمان لأنها تقويه على مواجهة ضعف النفس. والقيم تدفع الفرد لتحسين أفكاره ومعتقداته، وتساعده على فهم الآخرين من حوله، وتوسع إطاره المرجعي في فهم علاقاته مع الآخرين، كما أنها تعمل على إصلاح الفرد اجتماعياً وأخلاقياً ونفسياً وفكرياً وثقافياً ...، لأن القيم وسيلة علاجية ووقائية للفرد، كما أنها تعمل على ضبط نزوات الفرد وشهواته ومطامعه[2]. تدفع القيم الأفراد إلى العمل، وتوجه نشاطهم، وتعمل على حفظ نشاط الأفراد موحداً ومتناسقاً، وصيانته من التناقض والاضطراب، فالأفراد الذين لم تتكون لديهم القيم الكافية أو لم تنضج لديهم تلك القيم تكون

[1] احمد فؤاد الأهواني، القيم الروحية في الاسلام، ص 12.

[2] فؤاد علي العاجز، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، ص12.

أعمالهم غير متناسقة وغير منضبطة.[1] وكل هذه الوظائف يُكمّل بعضها بعضاً وصولاً إلى مرحلة الرضا.[2]

- بالنسبة للمجتمع :

تحافظ القيم على تماسك المجتمع، وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث كما أنها تربط بين أجزاء الثقافة في المجتمع لأنها هي التي تعطي النظم الاجتماعية أساساً عقلياً، والقيم تحمي المجتمع من الأنانية والدونية الطائشة، وتزود المجتمع بالصيغة التي يتعامل بها مع المجتمعات الأخرى من حوله، وهي تجعل سلوك الجماعة عملاً تبتغي به أهدافاً سامية لا مصالح شخصية فيها[3].

تعمل القيم على إيجاد نوع من التوازن والثبات في الحياة الاجتماعية، والحياة الاجتماعية لا تستقيم بدون القيم، حيث أن النظام الاجتماعي لا يستطيع أن يستمر بدونها، كما تستخدم القيم كمعايير وموازين يقاس بها العمل ويُقيّم.[4]

والوظائف الفردية والمجتمعية تتكامل فيما بينها وتؤدي إلى مايلي:

أ- بناء الذات الإنسانية القادرة على التكيف الإيجابي مع ظروف الحياة لأداء دورها الحضاري المحدد.

ب- إعطاء المجتمع الشكل الفريد الذي يميزه عن المجتمعات الأخرى.[5]

---

[1] حسن القرني، القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية، ص 83.

[2] فؤاد علي العاجز، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، ص12.

[3] م.ن.، ص12.

[4] حسن القرني، القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية، ص 83.

[5] فؤاد علي العاجز، القيم وطرق تعلمها وتعليمها، ص12.

فإذا ما جعلنا من القيم التربوية أســـاســـاً تُحدد الأهداف التربوية بناء عليه، تخطينا كل العوائق والصـعوبات والمشـاكل التي يعاني منها مجتمعنا من النواحي جميعها خاصـة السـياسـية والاقتصـادية منها.

المطلب الرّابع: أهميّة الكتاب المدرسيّ في غرس القيم وترسيخها

المقصد الأول: تعريف الكتاب المدرسي

تعدّدت تعريفات الكتاب المدرسي وتنوّعت، فبعض المختصّين في وضع الكتاب المدرسي عرّفوه بأنّه وثيقة تربوية ودراسية، ومصدر من مصادر المعرفة السهلة المنال والموثوقة، كعامل من عوامل التربية والتعليم، ويعتبر من الدّعامات الأساسية للعمل التربوي أيّاً كان نوعه.

واعتبر آخرون أنّ الكتاب المدرسي مؤلف تعليمي يقدّم المفاهيم الجوهرية لعلم ما، أو تقنية ما يتطلبها البرنامج التعليمي في شكل ميسّر.

وقال البعض بأنه منوال تعليمي، تُعرض فيه عناصر منظمة لمادة علمية معطاة كتابياً، ومناسبة لوضعية تعليمية محددة لكي يستوعبها المتعلم. وهو أيضاً أداة مطبوعة ومنظمة وموجهة للاستعمال في صيرورة تعلم وتكوين متفق عليه. [1]

إذا ما جمعنا هذه التعاريف المتعدّدة، يتضح لنا أن الكتاب المدرسي هو أداة منظمة وموجهة وسلة مفاهيم ذات هيكل لعلم ما. هذه التعاريف العامة للكتاب لم تتطرق للقيم التربوية وأهمية احتواء الكتاب

[1] أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، ص 6-7 . (بتصرف)

لها محتوى ومضموناً. فإلى أين توجهت هذه الأداة وماذا حوت من مفاهيم وعلوم؟ ومن الذي وجهها، القيم التربوية أم الطائفية؟

المقصد الثاني: وظائفه

إنّ أهم الوظائف والخدمات التي يقدمها الكتاب المدرسي تبرز في ما يأتي:

1- يتضمن الكتاب المدرسي تنظيماً للمادة الدراسية، يستهدف به المدرس إعداد درسه وتنظيمه، ولا يشترط التقيّد الحرفي بنصوص الكتاب المدرسي، فالمعلم الناجح يتوسع في تنظيم مادة الكتاب المدرسي ومعلوماته بما يتناسب ونضج تلاميذه العقلي والإنفعالي والنفس حركي.

2- على الرغم من أنّ وظيفة الكتاب المدرسي إيصال المعلومات للتلاميذ، إلّا أنّه يجب أن يتضمن توجيهاً بضرورة الرجوع إلى المصدر والمراجع ذات العلاقة بالمادة، وعدم الإكتفاء بالعموميات.

3- من دون الكتاب المدرسي لا يستطيع المعلم أن يخطط لتوصيل المادة الدراسية للتلاميذ إذ يحدث خلل في سير الدرس.

4- للكتاب المدرسي قيمة كبيرة في عمليات المراجعة والتطبيق والتلخيص.

5-إن الكتاب المدرسي الذي يحقق الأهداف العامة والخاصة للعملية التربوية، يأخذ في الحسبان مستويات التفكير عند التلاميذ، بما يتناسب ومراحلهم العمرية وفق تصنيف بلوم[1] وهي ستة مستويات، يُشبّهها بهرم أسماه هرم المستويات المعرفية، وهي: المعرفة، والتذكر، والاستيعاب، والتطبيق،

[1] عالم نفس تربوي أمريكي.

والتحليل، والتركيب. إلّا أنّنا من المؤسف أن نهتمّ بالجوانب الدنيا من هذه المستويات المتعلقة بالمعرفة والتذكر والاستيعاب، دون الاهتمام بالجوانب العليا وهي التطبيق والتحليل والتركيب في عملية توصيل المادة الدراسية، لا سيّما بواسطة الكتاب المدرسيّ، وبذلك فإنّنا لا نشجع التلاميذ على التفوّق الدراسي وعلى الإبداع والابتكار.

المقصد الثالث: أهميته التربوية وعلاقته بالمنهج

-الأهمية التربوية للكتاب المدرسي

يُعدّ الكتاب المدرسي مصدراً مهماً من مصادر المعرفة، وأحد مدخلات العملية التربوية وأداة من أدوات التوجيه التربوي، وركيزة أساسية للمنهاج المدرسي، والأساس الذي يستعين به المعلم في إعداد دروسه، وربما المرجع الوحيد في أغلب الأحيان للتلميذ في المذاكرة.

كما يُحسب الكتاب المدرسي أداة فاعلة لتنمية التفكير العلمي، والبحث، وحلّ المشكلات، ومن هنا تبرز أهمية الكتاب المدرسي لكل من المعلم والمتعلم على حدّ سواء، فهو دعامة أساسية في التعليم الرسمي، ومرجع رئيس في التعلّم الذاتي، يحتاج إليه التلميذ والمعلم، وولي الأمر والموجه والمسؤول، لتوجيه التلميذ إلى حسن استثمار هذا الكتاب والاستفادة منه علمياً وتربوياً وسلوكياً. لذلك برزت أهميته لطرفي العملية التعليمية التعلمية وهما التلميذ والمعلم على الشكل التالي:

1- أهميته بالنسبة إلى التلميذ:

تتضح أهمية الكتاب المدرسي للتلميذ من خلال ما يلي:

- يضمّ الكتاب المدرسي بين طياته الكثير من المعلومات، والمعارف، والخبرات عن ماضي الشعوب

وحاضرها، وتراثها وتاريخ الحضارات السالفة، والعلوم المتنوعة التي تربط التلميذ بعقيدته ووطنه وتراثه، وتسهم في بناء كيانه جسدياً وعقلياً ووجدانياً.

-يُعدّ الكتاب المدرسي ركن أساسي من أركان العملية التعلمية التعليمية.

-يُعدّ الكتاب المدرسي أهم وسيلة لتقديم المعرفة إلى التلاميذ والارتقاء بقدراتهم، ومساعدتهم للتغلب على مشكلاتهم.

-يُعدّ الكتاب المدرسي الوسيلة الميسّرة للتلميذ للكشف عن الحقائق، وإثارة التساؤلات التي تحفّزه على التفكير، والملاحظة والعمل ليجعله مرجعه وحجته، فهو مصدر ثقته، ممّا يترك أثراً ظاهراً في بناء شخصيته وتوجيه سلوكه.

-يقدّم الكتاب المدرسي للتلاميذ قدراً مشتركاً من المعلومات والحقائق، تُحقّق الهدف المنشود في سلوك التلاميذ، وهو قدر مشترك ينبغي أن يُلمّ به جميع التلاميذ على اختلاف مستوياتهم، كما يُعدّ المنطلق للتلاميذ إلى عالم البحث والمعرفة والتفكير المنظّم.

-يتيح الكتاب المدرسي للتلاميذ فرصاً للتدريب على العديد من المهارات التي من أهمّها مهارة القراءة والمطالعة بحيث يكون عوناً للتلاميذ في المواد الأخرى[1].

-يُحسب الكتاب المدرسي مصدراً لتحضير التلميذ لما سيناقشه المعلم في الدرس الجديد، وهو معين له لتوضيح كثير من التساؤلات، وطريقة يستجلي فيها التلميذ الأفكار ويكوّن المفاهيم والحقائق، وليتابع ما سمعه في الصف ويستوعب منه ما يؤهله للإمتحانات.

---

[1] الأهمية التربوية للكتاب المدرسي،مقال،
https://www.facebook.com/permalink.php?id=252327194809801&story_fbid=463660227009829

-يحتوي الكتاب المدرسي على الأشكال والصور والتوضيحات التي قد تكون ذات فائدة كبيرة في توضيح ما يقرأه التلميذ.

-إنّ الكتاب المدرسي وسيلة للإصلاح الاجتماعي فمن طريقه يمكن تعريف التلاميذ بالتغيرات الاجتماعية ليكتسبوا الصفات الاجتماعية المرغوبة.

-يساعد الكتاب المدرسي في تحديد أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ أثناء دراستهم لوحدة معينة.

2- أهمية الكتاب المدرسي للمعلم:

أما أهمية الكتاب المدرسي للمعلم فتتضح من خلال ما يلي:

-إنّ الكتاب المدرسي ركيزة أساسية للمعلم لأنه يسترشد به في إعداد دروسه، كما أنه يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية.

-يتضمن الكتاب المدرسي المعلومات والقيم والمهارات والاتجاهات المطلوب من المعلم توصيلها للتلاميذ، كل ذلك في صورة مرتبة ومنظمة.[1]

-استخدام الكتاب المدرسي كمساعد رئيس للمعلم، حيث يحدد من خلاله الأهداف التربوية وما يجب أن يدرّسه للتلاميذ، كما يحدّد التتابع الذي توجد عليه المادة الدراسية، ويحدد طرق التدريس التي يستخدمها، ويساعده في تحديد خطته الدراسية التي ينطلق منها.

-يزود الكتاب المدرسي المعلم بالأفكار الرئيسة المشتركة لدراسة الموضوعات المقررة.

-يعتبر الكتاب المدرسي مصدراً رئيساً للمعلومات، حيث يدرّس المعلم محتويات الكتاب المدرسي،

---

[1] الأهمية التربوية للكتاب المدرسي،مقال،
https://www.facebook.com/permalink.php?id=252327194809801&story_fbid=463660227009829

وينطلق من خلاله للبحث في المراجع والمصادر عن المعلومات، بحيث لا يحصرها بما يُذكر في صفحات الكتاب المدرسي فقط.

-يستخدم المعلم الكتاب المدرسي في تحديد التعيينات التي يُكلّف التلاميذ بها، وذلك لوجودها مع جميع التلاميذ دون استثناء، ثم يعمل على توفير الفرص لهم لمناقشتهم في ما تعلّموه.

-يستخدم المعلم الكتاب المدرسي كمرشد، حيث يوجه المعلم التلاميذ ويرشدهم إلى المعلومات والأفكار والأسئلة والنشاطات التعليمية التي تتطلب قراءة أجزاء معينة من الكتاب المدرسي، مما يدفعهم إلى الاستعمال الذكي للكتاب المدرسي، ويحفزهم على إستخدامه استخداماً واعياً، مما يجنّب التلاميذ الاعتماد على الملخصات التي تركّز الاهتمام على الحفظ دون الفهم.

-يُحسب الكتاب المدرسي بعناوين دروسه مرشداً لمصادر المعرفة بالنسبة للمعلم، كما أن مادته المكتوبة تُعدّ معياراً لتحديد القدر المناسب من المعلومات التي يراد إكسابها للتلاميذ، مع إبقاء الباب مفتوحاً أمام المعلم لمراعاة الفروق الفردية بينهم.

-إنّ الكتاب المدرسي الأداة الفعالة لتطوير التعليم وتحسينه[1].

-يعدّ الكتاب المدرسي وسيلة للإصلاح التربوي، وذلك من خلال تحديث المناهج، وطباعة الكتب المدرسية الجديدة التي تُحدث نقلة نوعية في العملية التعليمية.

---

[1]الأهمية التربوية للكتاب المدرسي،مقال،

https://www.facebook.com/permalink.php?id=252327194809801&story_fbid=463660227009829

بذلك يكون الكتاب قد احتلّ مكانة أساسية ومهمة في العملية التعلمية التعليمية، مما يدفعنا إلى منحه اهتماماً أكبر أثناء تأليفه واختيار محتواه، بعد تحديد أهدافه التي يجب أن تتلاءم والوضع الراهن ومتطلباته.

-علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج

إنّ الكتاب المدرسي من الوسائل التعبيرية عن محتويات المنهج الأساسية وفلسفته التربوية والاجتماعية، كما أنه يحتوي على مقدار من التوجيهات التربوية تخصّ الأنشطة والفعاليات التي تجري داخل الصف وخارجه. وهو يحتوي أحياناً على توجيهات في طريقة التدريس وفي توجيه انتباه وميول التلاميذ إلى المطالعات الخارجية التي تزيد من خبرتهم وعلاقتهم بالكتاب المقرر. وغنيّ عن البيان أن يكون الكتاب المدرسي "المعلم الصامت" للتلاميذ يرجعون إليه متى شاؤوا. لذلك يجب الاهتمام به عند تأليفه من خلال عنصرين أساسيين هما: الشكل والمحتوى.

1- الشكل أو الجانب الصوري: فالشكل يتعلق بحجم الحروف، ونوع الورق، والطباعة، وكذلك استخدام الألوان في كتابة العناوين الجانبية والرئيسة، والاهتمام بالغلاف الخارجي.

2- المحتوى أو المضمون أو الجانب المادي المعرفي: أما المحتوى أو المضمون فيعني الاهتمام بلغة الكتاب، وأن يكون الكتاب مناسباً للنمو العقلي والانفعالي للتلاميذ حسب المراحل العمرية، والاهتمام بالتسلسل المنطقي في عرض المعلومات.

وهكذا يكون المنهج الدراسي كالهرم الذي يتكون من عدّة أجزاء ليكون البناء الكليّ، لذلك وجب على الكتاب المدرسي أن يكون مرتبطاً بالأهداف العامة للدولة، والأهداف الخاصة، وفهم المعلومات، ولا يقتصر على عرضها فقط، بل عليه الاحتواء على مثيرات تشجّع التلاميذ على القيام بالبحوث، أو

الإجابة عن سؤال، أو اختبار لفهم ما حفظوه. والأهمّ من ذلك أن ترتبط المادة الدراسية بالكتاب المدرسي، وبالخبرة الحسية أو المهنية، فلا قيمة للمعرفة من دون التطبيق العملي، لذلك يجب ربط المعلومات الدراسية بالجانب المهني أو التطبيقي.[1]

والملفت هنا، أنّ الكتاب المدرسي يرتبط بالأهداف العامة والخاصة للمنهج، لكن هذه الأهداف رغم شمولها تقريباً لمختلف للنواحي التربوية، إلّا أنها تفقد أهدافاً مهمة وأساسية وهي القيم التربوية.

[1] علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج،مقال،

http://www.ainfekka.com/forums/showthread.php?tid=26208#sthash.owCdRbR7.dpuf

خاتمة

تعرّضت المناهج اللبنانية في مختلف المواد الدراسية إلى التعديل والتطوير لعدّة مرات، شأنها شأن أي قطاع آخر في الدولة، يخضع للتغيير والتحديث بما يتناسب ومتطلبات العصر والظروف.

على الرغم من هذا التطور الكبير الذي شهده قطاع التعليم في لبنان بشكل عام، إلّا أنه حافظ على مبدأ "حرية التعليم" ضمن مفهوم حق الطوائف اللبنانية في إنشاء مدارسها. وهو الأمر الجلل – على حدّ اعتباري– الذي أودى بهذا البلد إلى الهاوية. فهو الذي منح جميع الطوائف بما تحتويه من أحزاب وتيارات سياسية حق إنشاء مدارسها الخاصة، التي تهدف من خلالها إلى تخريج أجيال تتبنى آراءها السياسية، وتتعاطى بأسلوبها في حلّ كل ما يواجهها. الأمر الذي جعل من هذه الاجيال نسخة طبق الأصل عن الأجيال السابقة التي تأثرت بسياسات الانتداب، لا بل عاونته في تطبيقها، ومازالت حتى يومنا هذا بشكل مقصود أم غير مقصود، بطريقة مباشرة أم غير مباشرة. كلّ من هذه الاحزاب بما لديهم فرحون، وكلّ منهم ساهم في تفتيت هذا المجتمع الذي ما عاد ينقسم إلى طوائف، بل بات متفتت إلى أحزاب، كلّ لديه أهدافه وآراؤه التي يجب أن ينصاع لها الآخرون.! وهم بذلك قد ابتعدوا جميعهم عن الهدف الأساس للمؤسسات التعليمية، وهو بناء الأفراد والمجتمعات لا هدمها وتفتيتها. ولعلّ أحد الحلول لهذه الأزمة، والقادر على أن يُعيد لهذا المجتمع وحدته وتماسكه، هو إعادة النظر في مبدأ "حرية التعليم"، وحصر الأهداف العامة والخاصة للتعليم في القيم التربوية، فهي الضمانة لإعادة بناء المجتمع من خلال تأسيس أفراده على التلاحم والمحبة والقيم على اختلافها.

فالتربية عملية قيمية، لا سياسية، كما أن العلاقة بين التربية والقيم بصفة عامة علاقة وطيدة ووثيقة، حيث لا يمكن أن نفصل بين التربية والقيم لأنهما متلازمتان ومتكاملتان.

ومن المتعارف عليه أن المؤسسات التعليمية لا تهدف إلى غرس القيم التربوية لدى أبناءنا فحسب، بل إنّ أهم ناتج للتربية هو أن تتخذ لها مجموعة من القيم التربوية التي تتلاءم واحتياجات الجيل ومتطلبات المجتمع، وما لم يُحقق التعليم والدراسة هذا الهدف فإنّ فائدة المعارف والمهارات المكتسبة تنعدم، لأنّ الشخص المتعلم الذي لا تُوجَّه معارفه وقدراته نحو أهداف قيمية يتخذها لنفسه، يصبح خطراً على نفسه وعلى المجتمع على حدّ سواء.

الفصل الثّاني: تقويم أهداف منهج مادّة الأدب العربيّ للصّف العاشر

مقدّمة

المبحث الأوّل: أهداف منهج مادّة الأدب العربي

المبحث الثّاني: الكفايات في منهج الصّف العاشر

خاتمة

مقدّمة

تناولنا في الفصل الأول من هذا البحث أهمية إعادة النظر في مبادئ التعليم أثناء عملية التطوير والتعديل للمناهج الدراسية في لبنان، وذلك لما لها من دور كبير في التأثير إيجاباً أو سلباً على عملية تطوير المناهج.

فإعادة النظر في هذه المبادئ بشكل عام ومبدأ "حرية التعليم" بشكل خاص يحتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية في عملية تعديل وتطوير المناهج الدراسية، تليها في المرتبة الثانية مباشرة الأهداف التربوية.

فالأهداف التربوية ضرورة ملحة في العملية التربوية، حيث أن مفهوم التربية في جوهره يفيد في تحقيق هدف ما، وأنّ ممارستنا في الحياة اليومية في حدّ ذاتها هي مجموعة أهداف نسعى إلى تحقيقها. كما أنها معيار أساسي لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية، وعملية خاضعة للفحص والتجريب.[1]

إن إعادة النظر في الأهداف التربوية والمتمثلة بعملية التقويم، لا تنحصر في أنها تشخيص للواقع، بل هي علاج لما فيها من عيوب، إذ لا يكفي أن تُحدَّد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها. فقد يراعي مخططو المنهج جميع الأسس التربوية، والنفسية، والإجتماعية، ولكن عند تطبيقه، قد تظهر مشكلات، أو ثغرات، أو نواحي قصور، تَحول بين الواقع وبين نتاج التعليم.

[1] محمد آيت موحي، الأهداف التربوية، ص 40.

إذن، عملية التقويم لا تعني وصف حالة المنهج الراهنة، بل تهدف إلى الوصول إلى أحكام، والحكم لابد أن يكون في ضوء معايير معينة، وأهداف التربية هي معايير الحكم على مدى صلاحية المنهج أو عدم صلاحيته.

توفّر الأهداف التربوية القاعدة التي يجب أن تنطلق منها عملية التقويم. فالأهداف تسمح للقيّمين عليها بالوقوف على مدى فعالية التعليم من خلال نتاجه. فإن لم توضع الأهداف، فلن يتمكن هؤلاء من القيام بعملية التقويم، مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم، سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم، أو المتعلم، أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة.[1]

ومع تطور المناهج التعليمية في لبنان، إنتقل القيمون على المناهج إلى اعتماد مبدأ المقاربة بالكفايات، والتي تعتمد إستراتيجية تعلم ثلاثية الأبعاد: "ماذا نعلّم؟"، "كيف نعلّم؟"، "لماذا نعلّم؟". وهي تهدف إلى معرفة القدرة التي يمتلكها الفرد على توظيف مجموعة من الموارد (معارف، وقدرات، ومهارات، ومواقف) بشكلٍ مندمج، بهدف تنفيذ مهمة، أو حلّ وضعية مركبة تابعة لعائلة من الوضعيات ذات الخصائص المشتركة. فما هي أهداف منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر من المرحلة الثانوية؟ وهل تتطابقت هذه الأهداف مع واقع التلاميذ ومجتمعهم؟ وهل راعت احتياجاتهم ومتطلبات المرحلة الراهنة المستمدة من المراحل السابقة؟ وهل تضمنت القيم التربوية؟ وهل فعلاً تمّ تطبيق مبدأ المقاربة بالكفايات كما يجب؟ وما هو تأثيرها على الجيل والمرحلة الراهنة؟

[1] عبد المجيد نشوتي،علم النفس التربوي، ص 48.

المبحث الأوّل: أهداف منهج مادّة الأدب العربي

كما نعلم أنّ لكلّ مرحلة من مراحل التعليم أهدافها التربوية الخاصة، تبعاً لمراحل النمو المعرفية، والعقلية لدى التلاميذ. لذلك حدّد القيّمون على المناهج أهدافاً تربوية عامة لكل مرحلة، إنبثقت أهداف منها خاصة بكل مادة تعليمية. من هذه المواد، مادة الأدب العربي للصف العاشر من المرحلة الثانوية. فما هي الأهداف التربوية لهذه المادة؟ وما مدى مراعتها لمتطلبات المرحلة الراهنة، وارتباطها بالواقع؟

المطلب الأوّل:أهداف المنهج العامّة للمرحلة الثانويّة

المقصد الأول: مفهوم الأهداف التربوية ودورها في العملية التربوية

عرّف بعض المهتمين بالتربية الأهداف التربوية أنها بيان نية، وبلغة أسهل وأبسط هي نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات، وإمكانات، وقدرات معينة. وتتنوع النتاجات فيما يسمى مجالات التعلم كما حدّدها بنيامين بلوم[1] وهي:

- المجال المعرفي الإدراكي: وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية: الحفظ، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام.
- المجال الإنفعالي الوجداني: وأهمها الإتجاهات والقيم. والقيم أعمق وأشمل وأكثر ثباتاً من الإتجاهات، وتعدّ من عناصر بناء المجتمع وتماسكه.

[1] عالم تربوي أمريكي.

- المجال النفسحركي أو الأدائي: وتعبّر عنه العادات والمهارات، وهي تتسم بسرعة، وبإتقان، وبجهد قليل نسبياً، لكن الأولى بدون وعي، أما الثانية بوعي وإدراك.[1]

وهناك من عرّف الأهداف التربوية بأنها وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه من المتعلّم بعد مروره بخبرة تعليمية ما.[2]

يربط هذا التعريف الأهداف التربوية بالتعلّم، ويحدد مقدار التعلّم بمقدار التغيّر، ويوجه التغيّر إلى السلوك، والأخير يُلاحظ، ويُقاس، ويُقيَّم. ولتحقيق الهدف لا بدّ أن يمرّ المتعلم بخبرة ما، وإلّا فلن يتحقق، والخبرة يجب أن تكون خبرة تعلّمية أي يمرّ بها المتعلم بنفسه.

وما دامت الأهداف التربوية هي وصف متوقع لسلوك، فلا بدّ أن تكون لها مصادر اشتقاق. وتختلف مصادر الإشتقاق باختلاف مستويات الأهداف، فالأهداف التربوية العامة تُشتقّ من السياسة التربوية، والأخيرة تُشتق من فلسفة تربوية، وهذه الفلسفة هي الإطار الفكري الذي يُنظم السلوك ويوجهه ويدفعه. وتُشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع، ومن منظومته القيمية، ومن حاجاته الإجتماعية.

إن فلسفات المجتمع تختلف باختلاف مصادرها، ومن أهم هذه المصادر: الدين، والتاريخ المشترك، والأماني، والآلام، والطموحات، والحاجات، والتحديات الداخلية والخارجية، والفلسفات الوضعية التي تؤثر تأثيراً واضحاً من حيث ندري أو لا ندري، إضافة إلى الأيدلوجيات التي ترتبط بالسياسة بشكل أو بآخر.[3]

---

[1] توفيق مرعي، ومحمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص: 40.

[2] توفيق مرعي وآخرون، تصميم المنهاج، ص: 33.

[3] توفيق مرعي، ومحمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص: 71-72.

الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي تُعدّ مثابة القائد والموجّه لكافة الأعمال. ويمكن تحديد الدور المهم للأهداف التربوية على النحو التالي:

- تعنى الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده، وقيمه، وتراثه، وآماله، واحتياجاته، ومشكلاته.
- تُعِين الغايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة، وصياغة أهدافها التربوية المهمة.
- تساعد الأهداف التربوية على تنسيق، وتنظيم، وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى، ولبناء الإنسان المتكامل عقلياً، ومهارياً، ووجدانياً في المجالات المختلفة.
- تؤدي الأهداف التربوية دوراً بارزاً في تطوير السياسة التعليمية، وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.
- يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج، من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها، وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم[1].

إذن، إن تحديد الأهداف في العملية التربوية، التي يُراد منها توجيه الجيل، وبناء صرح الأمة، وتعيين أسلوب السلوك في حياة الفرد والجماعة، فيجتازون الحياة بنظام، وتعاون، وانسجام، وتفاؤل، ورغبة، وإقدام، ووعي، وتدبر، وإحكام[2]، هو عماد العملية التربوية.

---

[1] مهدي محمد سالم،الأهداف السلوكية، ص 14.

[2] عبدالرحمن نحلاوي، أصول التربية الإسلامية، ص 106.

المقصد الثاني: إيجابياتها في العملية التربوية

بما أن الأهداف ضرورية في كل عملية تربوية، فهذا يعني أن هناك مجموعة من الإيجابيات يحققها التعليم بواسطة الأهداف. ويمكن إيجاز إيجابيات الأهداف في العملية التربوية بما يلي:

- إن تحديد الأهداف بدقة يتيح للتربويين إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى، وطرق، ووسائل، وأدوات تقويم.
- إن تحديد الأهداف يسمح بالتعليم الفردي.
- إن تحديد الأهداف يساعد على إجراء تقويم لإنجازات التلاميذ.
- إن المتعلم عندما يكون على علم بالأهداف المراد تحقيقها منه، فإنه لا يهدر وقته وجهده بأعمال غير مطلوبة منه.
- عندما تكون الأهداف محددة فإنه من السهل قياس قيمة التعليم.
- إن وضوح الأهداف يضمن احترام توجهات السياسة التعليمية.
- إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية فتح قنوات تواصل واضحة بين القيمين على التربية والتعليم أنفسهم.
- إن تحديد الأهداف يتيح للمتعلمين إمكانية المساهمة في المقررات على اعتبار أنهم يصبحون قادرين على تمييز التعليمات الرسمية وتقييمها.
- إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية التحكم في عمل التلميذ وتقييمه.
- إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية توضيح القرارات الرسمية لضبط الغايات المرسومة[1].

[1] محمد آيت موحي، الأهداف التربوية، ص 45.

المقصد الثالث: الأهداف العامة للمرحلة الثانوية من التعليم العام في لبنان

يوثّق التعليم الثانوي الروابط بين المدرسة والحياة، بحيث أن التلميذ يستكمل خلاله اكتساب المعارف والمهارات، التي تؤهّل المتعلم لحسن اختيار مجال تخصصه العالي، أو لدخول سوق العمل، مزوّداً بالمفاهيم المناسبة، وبالمعلومات النظرية والتطبيقية في مجالات الثقافة، والعلوم، والتكنولوجيا، كما يهدف هذا التعليم أيضاً إلى جعل المتعلم قادراً على:

- فهم جوهر الأديان ودورها في تكامل شخصية الفرد روحياً، وأخلاقياً، وإنسانياً.
- إدراك أهمية القيم والمبادىء الأخلاقية والإنسانية، وممارستها، واحترام الغير، وترسيخ أسس العيش المشترك.
- إدراك معنى الحقوق، والواجبات، والأنظمة، وممارستها بمسؤولية، والتعبير عن الرأي ضمن حدود القانون.
- الإلتزام بلبنان وطناً للحرية، والديمقراطية، والعدالة، وترسيخ الولاء له، والإعتزاز به.
- تفهّم موقع لبنان الحضاري، وإدراك أهمية التزوّد بالثقافة الوطنية، المنطلقة من التراث اللبناني العربي والإنساني.
- إدراك دور لبنان في المنظمات العربية والدولية، ومساهمته في صياغة مواثيقها، والإلتزام بها لا سيما تلك التي ترعى حقوق الإنسان.

- إكتساب المفاهيم الأساسية المتعلقة بنظام لبنان الإجتماعي، والإقتصادي، والسياسي، وممارسة دوره كمواطن مسؤول.
- إستيعاب المفاهيم، والنظريات في مجالات الثقافة، والعلوم، والتكنولوجيا، وحسن توظيفها.
- تحديد الصعوبات والمشكلات، وتحليلها بمنهجية علمية، من طريق التفكير المنهجي، والبحث العلمي.
- القيام بنشاطات رياضية، وثقافية، وفنية تحقيقاً لنمو متوازن بين الجوانب الجسدية، والخلقية، والعقلية، والعاطفية.
- استيعاب قواعد الصحة العامة، وممارستها، والمحافظة على البيئة.
- الإبتكار، والإبداع، وتذوق المظاهر الجمالية، والتفاعل مع الإنجازات الفنية، والعلمية، والتكنولوجية في هذا المجال.
- إحترام العمل المنتج، واعتباره قيمة كبرى في حياته وحياة المجتمع.
- إدراك أهمية الإنتاج، وتنظيم الخدمات، وترشيد الإستهلاك في المجتمع.
- إدراك أهمية الأسرة في تنمية المجتمع، وضرورة تنظيمها.
- تعميق معرفته باللغة العربية، وتعزيز مهارة الإتصال اللغوي، والارتقاء بها نحو التذوق الأدبي، والتعبير الإبداعي.
- إتقان مهارة الإتصال في اللغات، باعتبارها أداة تواصل، وتفاعل ثقافي، وحضاري.[1]

[1] التعليم الثانوي، الأهداف العامة لكل مرحلة، المناهج، المركز التربوي للبحوث والأنماء.

بلا شك، وكما يتضح من الأهداف التي تمّ عرضها، أنها تتميز بالعمومية. صحيح أنها الأهداف العامة للمرحلة الثانوية بأكملها، وهي تجمع أهداف المواد الدراسية على اختلافها، إلّا أنها تتسم بألفاظ عامة غير محددة على الرغم من إمكانية ذلك. فمثلاً، عبارة "فهم جوهر الأديان ودورها"، لماذا تمّ استخدام كلمة الأديان هنا، في حين تمّ استخدام كلمة "الإسلام" في موقع آخر؟ لماذا لم يتم تخصيص الأديان السماوية في الأهداف، علماً أن لبنان لم يضم بين طوائفه أديان غير سماوية! ولماذا في مكان آخر تم تخصيص الإسلام دون غيره من الأديان السماوية، علماً أنها جميعها دعت إلى التمسك بالقيم على اختلافها!

وفي موقع آخر تم استخدام كلمة "القيم" دون تبيان أي نوع منها، أو حتى تسمية القيم التي يجب أن تترسخ في نفوس الأبناء في هذه المرحلة من العمر، بما يتناسب مع المرحلة العصيبة التي يمرّ بها هذا الوطن واحتياجات هؤلاء الأبناء.

كما ومن الملاحظ أيضاً استخدام عبارة "نظام لبنان الإجتماعي والإقتصادي والسياسي"، مما أثار لدينا تساؤلات عن أيّ نظام يتحدثون؟ أهو الطائفية المُمَارسَة في جميع إدارات الدولة والتي تُطبَّق على جميع المواطنين بحسب محسوبياتهم؟ أم النظام الإقتصادي المُنهار منذ عقود؟ أم السياسي الذي امتاز بالتضحية بأرواح بريئة لا ذنب لها سوى أنها لبنانية، مع العلم أن هذا النظام قادر على تفادي تلك التضحيات! أي مسؤولية نريد أن نعلّم هؤلاء الأبناء، والنماذج الحية أمامهم تهدّدهم إن هم مارسوا دورهم كمواطنين مسؤولين فمصيرهم الموت!!!

ولفتنا أيضاً "حسن توظيف المفاهيم والنظريات"، وهي من الأهداف العامة للمرحلة الثانوية، فهل ضمّت مناهج هذه المرحلة في طيّاتها مفاهيم ونظريات حديثة حتى يستطيع التلميذ توظيفها، أم أنها

نظريات قد أكل عليها الدهر وشرب؟ هل باتت هذه النظريات التي أُلغيت من المناهج الغربية لقدمها مناسبة لهذا العصر التكنولوجي؟ وأبسط مثال على ذلك النظرية النسبية في الفيزياء. ونضيف هنا أيضاً هدف تحديد الصعوبات والمشكلات، وتحليلها بطريقة علمية، ونلاحظ هنا وقوف معدّي الأهداف عند التحليل فقط، أي دون الوصول إلى حلول، فهل نحن من نعلّم أبناءنا الكلام دون الفعل، والتوصيف دون النقد البنّاء؟ وهل نحن من زرعنا فيهم البرودة تجاه ما يُرتَكَب من أخطاء فادحة سياسياً وإجتماعياً وإقتصادياً، لا يرتكبها حتى حديثو العمل في هذه المجالات؟!

ونلاحظ أيضاً الحديث عن النشاطات الرياضية والثقافية بهدف النمو المتوازن للطلاب، فهل جهزنا مدارسنا بما يتناسب مع هذه النشاطات؟ والسؤال الأهم، هل وضعنا البرنامج الدراسي متناسباً مع هذه الأهداف؟

كما ويلفتنا استخدام عبارة "إدراك أهمية الإنتاج" والتي تأتي متناقضة مع هدف تحديد المشكلات وتحليلها دون حلّها. حيث أن إدراك أهمية الإنتاج وتطبيقه يُعلّم الطلاب الإبداع والإبتكار، في حين أن الاكتفاء بتحليل المشكلات يزرع في نفوسهم حب النقد السلبي، والتنظير بدل العمل والإنتاج.

ثم عبارة "تنظيم الأسرة"، هذه العبارة التي تحمل في طيّها أكثر من مقصد، فهل هو تنظيم نسل؟ أم تنظيم إقتصادي؟ أم ...؟

وختاماً، مع الأهداف العامة التي خُصت فيها اللغة العربية، من حيث أهميتها وإتقان مهارة التواصل بها جنباً إلى جنب مع اللغات الأخرى! فهل جَعل اللغة العربية توازي اللغات الأخرى من حيث الأهمية والتواصل أمرٌ تربوي نفسي صحيح؟ لطالما تغنّى تربويون عالميون بأهمية إتقان الفرد للغته الأم لما لها من تأثير نفسي كبير يجعله يحسّ بالإنتماء إلى وطنه وبلاده، حتى باتت اليابان

مضرب المثل في ذلك، حيث أن حركة الترجمة فيها كبيرة إلى حدّ أنك لا تجد في مكتباتهم مراجع أو كتباً بغير لغتهم. واللغة الثانية لا تدخل في مناهجهم الدراسية قبل إنهاء التلاميذ المرحلة الأساسية من التعليم، تلك المرحلة القائمة على هدف فريد هو زرع القيم التربوية في نفوس الأبناء.

إذن كما لاحظنا، تميزت بعض الأهداف العامة للمرحلة الثانوية بعبارات تتسم بالعمومية، تحمل في طياتها أوجهاً متعددة لتفسيرها من جهة، وغير واقعية ومتناقضة أحياناً من جهة أخرى.

المطلب الثّاني: أهداف منهج مادة الأدب العربي للصّف العاشر

المقصد الأول: أهداف محاور مادة الأدب العربي للصف العاشر

يهدف تعليم الأدب في السنة الأولى من المرحلة الثانوية (الصف العاشر) إلى جعل المتعلم قادراً على:

- إدراك دور الأدب والأديب، ومدى صلتهما بالمجتمع وقضاياه.
- التعرف إلى أبرز القيم الاجتماعية في الجاهلية، وتقدير الجوانب السامية فيها.
- وعي القيم والمبادئ الدينية والاجتماعية، التي دعا إليها الإسلام، كالتوحيد، وتحقيق العدالة، والإخاء الإنساني.
- إدراك أهمية الأدب في التعبير عن عاطفة الحب بين الرجل والمرأة، وملاحظة التباين في النظرة إلى الحب وفي أساليب التعبير.
- إدراك مؤثرات البيئة، الفكرية والمادية، في التجربة الأدبية.
- وعي دور الأديب في عمليتي التطوير والتجديد.

- إدراك دور الأديب في مواقفه من التناقض الاجتماعي، وقدرته على التعبير عن ذلك.
- إدراك ما للبيئة الأندلسية من تأثير في الأدباء.
- إكتشاف أثر الطبيعة الجميلة والغناء، في تنويع التعبير الشعري، وتطوير صوره وأشكاله.
- الإطلاع على النتاج الأدبي العربي من منظور احتكاك العرب بالحضارة الغربية، إيجاباً وسلباً.
- فهم مصطلح النهضة، اجتماعياً وسياسياً وأدبياً، وتبين المؤثرات الفاعلة في النهضة عموماً.
- إدراك دور الأدب والأديب، في التعبير عن طموحات الشعب ونضاله من أجل قضية الحرية والإستقلال.
- تبين دور الأدب والأديب في التفاعل مع قضايا المجتمع، وفي طرح الحلول.
- التحسّس بأهمية الأدب في التعبير عن الذات الوطنية، وفي تحريك المشاعر، وتوجيه السلوك، وبلورة المواقف.
- فهم الأساليب التعبيرية الجديدة في الشعر، وتذوقها ومحاكاتها.[1]

إذن، هذه كانت أهداف المحاور الإثنتي عشرة التي تضمنها منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر. فهل وافقت هذه الأهداف الواقع وارتبطت به لتنطلق منه وتلبّي احتياجات الجيل ومتطلبات المرحلة؟

[1] تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، مناهج التعليم العام وأهدافها، المركز التربوي للبحوث والإنماء، من ص 45 إلى 49 .

المقصد الثاني: مدى واقعية الأهداف التربوية للمحاور ومراعاتها لمتطلبات المرحلة.

إنّ الناظر في أهداف منهج مادة الأدب العربي للمرحلة الثانوية، يُلاحظ تقسيم الجدول إلى أربعة خانات. الخانة الأولى للمحتوى (المحاور والمضمون)، والخانة الثانية للأهداف التعلمية (معارف– قدرات\ مهارات– مواقف)، الخانة الثالثة للوسائل والأنشطة، والخانة الرابعة للملاحظات. هذه الجداول من شأنها توضيح الأمور للمعلمين، وتوجيههم من حيث تحديد الأهداف، وتسهيل عملية تحضير الدروس.

لكن اللّافت في هذه الجداول –وهو موضوع الفصل الثاني من هذا البحث– الخانة الثانية وهي تحت عنوان الأهداف التعلمية (معارف– قدرات\مهارات– مواقف). إن العنوان الذي وُضع لهذه الخانة يدل على احتوائها للأهداف التعلمية بناء على تقسيم بلوم لمجالات التعلّم، وتالياً تحديده للمستويات الست للعمليات العقلية. لكننا إذا ما أمعنا النظر في الأهداف، التي تمّ تحديدها لكلّ محور، نلاحظ أنها اقتصرت في معظمها على الأهداف المعرفية الإدراكية، حيث بلغ عدد هذه الأهداف ثلاثة عشر هدفاً معرفياً من مجمل الأهداف الخمسة عشر وهي التالية:

- إدراك دور الأدب والأديب، ومدى صلتهما بالمجتمع وقضاياه.
- التعرف إلى أبرز القيم الاجتماعية في الجاهلية، وتقدير الجوانب السامية فيها.
- وعي القيم والمبادئ الدينية والاجتماعية، التي دعا إليها الإسلام، كالتوحيد، وتحقيق العدالة، والإخاء الإنساني.

- إدراك أهمية الأدب في التعبير عن عاطفة الحب بين الرجل والمرأة، وملاحظة التباين في النظرة إلى الحب وفي أساليب التعبير.
- إدراك مؤثرات البيئة الفكرية والمادية في التجربة الأدبية.
- وعي دور الأديب في عمليتي التطوير والتجديد.
- إدراك دور الأديب في مواقفه من التناقض الاجتماعي، وقدرته على التعبير عن ذلك.
- إدراك ما للبيئة الأندلسية من تأثير في الأدباء.
- الإطلاع على النتاج الأدبي العربي من منظور احتكاك العرب بالحضارة الغربية، إيجاباً وسلباً.
- فهم مصطلح النهضة، اجتماعياً وسياسياً وأدبياً، وتبين المؤثرات الفاعلة في النهضة عموماً.
- إدراك دور الأدب والأديب، في التعبير عن طموحات الشعب ونضاله من أجل قضية الحرية والإستقلال.
- تبين دور الأدب والأديب في التفاعل مع قضايا المجتمع، وفي طرح الحلول.
- فهم الأساليب التعبيرية الجديدة في الشعر، وتذوقها ومحاكاتها.

في حين جاء الهدفان "إكتشاف أثر الطبيعة الجميلة والغناء، في تنويع التعبير الشعري، وتطوير صوره وأشكاله" و"التحسس بأهمية الأدب في التعبير عن الذات الوطنية، وفي تحريك المشاعر، وتوجيه السلوك، وبلورة المواقف"، يندرجان تحت مجال آخر. فالأول ينتمي إلى المجال النفسحركي أو الأدائي والثاني إلى المجال الإنفعالي الوجداني، بغض النظر عن صياغتهما وعن صواب إنتمائهما إلى هذه المجالات أو عدمه.

إذن، كما لاحظنا أهداف المحاور في مجملها هي أهداف تعليمية، تركز على اكتساب المعلومات فقط، وحشو أذهان التلاميذ بها، وتفريغها أثناء الامتحان. في حين أن المجال النفسحركي أو الأدائي والذي يركز على مهارات التلاميذ وإنتاجهم، وكذلك المجال الإنفعالي الوجداني الذي يتمثل بالقيم التربوية، كانا غير مرئيين، على الرغم من وجود هدف واحد لكل مجال كما أسلفنا، إلّا أن هذه الأهداف ليست في محلها. فالهدف الأول والذي يتحدث عن اكتشاف أثر الطبيعة والغناء في تطوير الشعر، ليس مناسباً من حيث المنطق أو الصياغة. فالطالب قد عرف مسبقاً من الدروس السابقة أن للمجتمع تأثير على الأديب ونتاجه، وهو بذلك ينتمي إلى الأهداف المعرفية. أما إذا أردنا تحديد هدف ينتمي إلى المجال النفسحركي أو الأدائي من هذا المحور، فهو من الممكن أن يكون التالي: كتابة مقال أدبي يعالج فيه الطالب قضية إجتماعية أثّرت فيه، يُظهر من خلالها تأثّره بالمجتمع وكل ما يحيط به، كما باستطاعتنا تشجيع الطالب على الإهتمام بالطبيعة والبيئة، والمحافظة عليها لما لها من دور في التأثير على النتاج الأدبي والمظهر الحضاري لبلاده.

أما الهدف الثاني والذي يتحدث عن التحسّس بأهمية الأدب في التعبير عن الذات الوطنية، وفي تحريك المشاعر، وتوجيه السلوك، وبلورة المواقف، فقد كان أولى أن يتوجه نحو تنمية الحس الوطني لدى التلاميذ ومحبتهم لوطنهم، وكيفية العمل على النهوض به، من مواقعهم كتلاميذ على مقاعد الدراسة. فنحن بذلك نكون قد دفعنا بهؤلاء إلى تحديد أهداف لمستقبلهم، تكون على صعيد الوطن، ودفعناهم لتحقيقها مهما كلّف الأمر. وبذلك نكون قد شركنا في هذا الهدف بين المجال الإنفعالي الوجداني والمجال النفسحركي أو الأدائي، وزرعنا فيهم حب العمل بدل الإكتفاء بالقول والمشاعر،

فنحن ما عدنا نحتاج أجيالاً إنفعالية، بقدر ما نحتاج إليه من أجيال عملية أدائية. ومن هنا نستطيع إضافة قيمة تربوية مهمة وهي العمل من أجل بناء الوطن.

إضافة إلى ذلك، فإن الأهداف التعلمية هذه قد امتازت بالعمومية من جهة، وبابتعادها عن الواقع من جهة أخرى. فمثلاً الهدف الذي يتحدث عن التعرف إلى القيم الإجتماعية في الجاهلية، وتقدير الجوانب السامية منها، هل يرتبط بمجتمع القرن الحادي والعشرين بشكل عام، أم بالمجتمع اللبناني بشكل خاص؟ وهل القيم الإجتماعية في العصر الجاهلي تسدّ احتياجات الجيل الحالي من القيم التربوية؟ والسؤال الأهم: أي قيم إجتماعية جاهلية تقصدون؟؟ التعصّب القبلي، أم الديكتاتورية القبلية، أم الفخر بالنسب، أم الرجولة التي لم يصورها الجاهلي بغير الذود عن الممتلكات، وخوض المعارك! وهل نحن في هذه المرحلة بحاجة إلى الزيت لنلهب النار الموقودة أصلاً في بلادنا؟

كما ولفتنا الهدف الذي ركّز على وعي القيم والمبادئ الدينية والإجتماعية، التي دعا إليها الإسلام... في حين لم يتطرّق أيٌّ من المحاور الأخرى إلى هدف ديني أو إجتماعي للديانة المسيحية. فهل اقتصر المجتمع اللبناني على ديانة واحدة وهي الإسلام؟ وهل التوحيد قيمة تتناسب مع جميع أطياف المجتمع اللبناني؟ إذن، أين هي واقعية الأهداف وارتباطها بالمجتمع؟

ومن الملاحظ كذلك استخدام مفاهيم عامة في صياغة الأهداف منها: قضايا المجتمع، التطوير والتجديد. والسؤال عن أي قضايا نتحدث؟ وعن أي تجديد وأي تطوير؟ هل قضايا المجتمع تتمثل فقط بالتعبير عنها وكتابة الأشعار والتغني بالألحان؟ أم أنه علينا عرض هذه القضايا بطريقة علمية بحتة، نعلّم من خلالها الجيل الصاعد كيفية عرض المشكلات وتحليلها وحلها. والأهم من ذلك كله وضع هذه الحلول في حيّز التنفيذ. علينا أن ننتقل بهم من مرحلة التوصيف إلى مرحلة التعديل ثم التنفيذ،

ومن الإنفعال إلى العمل والتطبيق. فلسنا بحاجة فقط إلى عرض القضايا وحلها، بل أيضاً إلى تطوير وتجديد كل ما يتعلق بها من حلول، وطروحات، وبدائل. فالتطوير والتجديد لا يكون فقط على الصعيد التكنولوجي فحسب، بل أيضاً على الصعيدين الفكري والعملي أيضاً.

إذن، إن الأهداف العامة لمنهج مادة الأدب العربي للصف العاشر من المرحلة الثانوية تميزت بالعمومية بشكل عام، وبابتعادها عن الواقع، وعدم مراعاتها لمتطلبات المرحلة بشكل خاص. وعليه فإننا من موقعنا كتربويين، يقع علينا عاتق المشاركة في تطوير هذه الأهداف وإعادة صياغتها بما يتناسب وواقع البلاد واحتياجات الجيل، حتى نستطيع النهوض ولو بشكل تدريجي من الهاوية التي آل هذا البلد إلى السقوط فيها.

المطلب الثالث: أنواع القيم الّتي تحتويه

المقصد الأول: القيم الدينية والإجتماعية

إن القارئ أو المطلع على الأهداف التربوية لمحاور منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر، يُلاحظ عدم تضمينها لأنواع مختلفة من القيم التربوية، بل اقتصرت فقط على قيم إجتماعية تنتمي إلى العصر الجاهلي تمثّلت بالفروسية، وثلاث قيم دينية هي التوحيد، والعدالة، والإخاء الإنساني، والتي وُضعت تحت مسمى القيم الإسلامية. وهذا إن دلّ على شيء، فإنما يدلّ على فقر هذه الأهداف، وحاجتها إلى كمّ من القيم التربوية لتنعشها، وتجعلها أكثر ملاءمة لواقع التلاميذ، وأكثر انسجاماً مع متطلبات المرحلة. هذا من جهة تضمينها للقيم التربوية بشكل عام.

أما من جهة تضمينها لبعض القيم كما أسلفنا وذكرنا، فمن الملاحظ أن هذه القيم، ليست تلك القيم التي تجعل من الجيل الصاعد جيلاً قادراً على تحمل المسؤولية، والنهوض بالوطن المحتضر، للوصول به إلى مراتب متقدمة على الصعيد العالمي في مختلف النواحي الإجتماعية، والسياسية، والإقتصادية، والثقافية، والعلمية...

إن تخصيص قيم التوحيد، والعدالة، والإخاء تحت عنوان قيم إسلامية من شأنه أن يثير تساؤلاً في نفوس التلاميذ غير المسلمين، عن القيم التي يتضمنها الدين الذي ينتمون إليه، ولماذا تمّ تخصيص الحديث عن القيم الإسلامية دون غيرها؟ كما أن الحديث عن القيم في العصر الجاهلي، المتمثلة بالفروسية، وما تحمل في طياتها من قيم حول الذود بحمل السلاح، والدفاع عن العرق، والعصبية القبلية، وأصالة النسب، كلها قيم تحمل بين جناحيها قنابل موقوتة، تَزرع في نفوس التلاميذ التعصب للطائفة والحزب، بدل الإنتماء للوطن الواحد.

إذن، من الملاحظ أن أهداف المحاور جاءت شبه خالية من القيم التربوية بشكل عام، وإن حوت بعضاً منها، فهي لا تفي بالغرض، ولا تحقق الأهداف المنشودة.

المقصد الثاني: مدى مراعاتها لاحتياجات الجيل من القيم

إن إقتصار القيم المتضمنة لأهداف مادة الأدب العربي، على قيمتين لا تقدمان ولا تؤخران شيئاً في تربية جيل واعٍ ومسؤول، جعل من الأهداف أهدافاً معرفية بحتة، لا تلامس الواقع، ولا تراعي احتياجات الجيل. إنها لم تعير اهتماماً لأي صنف من تصنيفات القيم التربوية، ولا حتى العامة منها.

إن هذه المرحلة الحرجة التي يمر بها الوطن، لهي جديرة بنا أن ننتبه ونعي أهمية قيام المناهج التعليمية على القيم التربوية. فهذه التجاذبات السياسية، والإستفزاز الطائفي، والتناحر على المقاعد الرئاسية، كلها أمور فظيعة تودي بأكبر دول العالم إلى الجحيم. فإذا ما أمعنا النظر وتفكرنا في أسباب الوصول إلى هذه المرحلة، فإننا نجد أن من أهم الحلول المقدمة لإنهاء هذه التفاهات –وإن كانت طويلة الأجل– هي التربية على القيم. فعن أي قيم تربوية نتحدث؟ نتحدث عن القيم التربوية المشتركة، عن القيم التربوية التي تجعل من الفرد محباً لوطنه، ومصلحة بلاده أكثر من نفسه، ومصالحه، وأملاكه. قيم تربوية تُزرع في نفوس التلاميذ من خلال النصوص الأدبية، ومناقشات قضايا إجتماعية، وسياسية، ودينية، وعلى مدى طويل منذ دخوله إلى المدرسة في مرحلة التعليم الأساسية. لا معارف ومعلومات يُجبر على حفظها، وتفريغها في الإمتحان، ليخرج بعدها لا يذكر منها إلّا القليل. بل قضايا يعالجها بعمل فرديٍّ او جماعي ليصل إلى حلول عملية يطبقها وزملائه، والهدف دائماً إنقاذ الوطن. فبدل أن نربي هؤلاء على المعرفة فقط، وحشو أذهانهم بها، علينا أن نجعل منهم مسؤولين، قادرين على الإمساك بزمام الأمور، والعمل المتقن، والقيادة الفعالة، بعيداً عن المصالح الشخصية، والحزبية، والطائفية.

المبحث الثّاني: الكفايات في منهج الصّف العاشر

المطلب الأوّل: تعريفها

لا بدّ أولاً من تعريف الكفاية لغة، ثم نستعرض تعريفاتها اصطلاحاً والتي وضعها عدد من المختصين العرب والأجانب.

ورد في لسان العرب لإبن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ويُقال استكفيته أمراً فكفانيه، أي طلبت منه القيام بأمر فأدّاه على الوجه الأكمل، وكفاك هذا الأمر أو الشيء أي حسبه.[1]

أما في منجد اللغة والأعلام، فالكفاية من كفى، يكفي كفاية... الشيء، إذا حصل به الإستغناء عن سواه فهو كاف، ويُقال كفاني هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو، حماني منه، وكفاني مشقّة السفر، أي قام مقامي فلم أحتج إلى السفر.[2]

وجاء في معجم متن اللغة: والكفاية ما به سدّ الخلة وبلوغ المراد.[3] وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة من كفأ، وتعني حالة يكون بها شيء مساوياً لشيء آخر، ومنها الكفؤ والكفء النظير والمثيل، يُقال تكافأ الشيئان، أي تماثلا، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئاً له.

وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تُستخدم إلاّ بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن مجمع القاهرة لم يقرّ استعمال الكفء بمعنى القويّ القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية في دمشق خطّأت

---

[1] ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور)، لسان العرب.

[2] لويس معلوف، المنجد في اللغة والاعلام، ص 690.

[3] غازي مفلح، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، ص55.

من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلّا المثيل، واستشهد بقوله تعالى: "لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد"، والصواب هو العالم الكافي، أي صاحب الكفاية.[1]

أما اصطلاحاً، فقد تعددت وتنوعت تعريفات الكفاية، وكان أبرزها:

تعريف هاوسام وهوستون[2] حيث يعرف هذان الباحثان الكفاية بأنها القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع[3]، فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتاج مرغوب فيه في ميدان ما.

أما كود[4] فيقول بأنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد، والوقت، والنفقات[5]. فالقدرة على إنجاز النتاجات المرغوبة، لا يُحقق الكفاية إلاَّ في ظل الاقتصاد في الوقت، والجهد، والنفقات.

ويقول بعض المختصين أن الكفاية هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، وبأقصى ما يمكن من الأثر.[6]

وتُعرّف فيفيان دولاندشير الكفاية بكونها تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض، فالكفاية بهذا المعنى هي سلوك، ولكنه ليس مجرد ردود أفعال عضلية، ولكنه أنشطة ومهام لها قصد، وهذا ما أضافه كل من العالمان النفسيان تيرمان وهل من معنى للسلوك في إطار السلوكية الحديثة.

---

[1] عبد الرحمن التومي، الكفايات مقاربة نسقية، ص28.

[2] عالمان تربويان امريكيان.

[3] توفيق مرعي، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ص21.

[4] تربوي انكليزي.

[5] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء"، ص28.

[6] غازي مفلح، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، ص56.

أما عبد الرحمن التومي[1] فيعتبر الكفاية مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكيات، استراتيجيات، تقويمات...)، والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق)، يُتيح القدرة على تعبئتها، ودمجها، وتحويلها في وضعيات محددة، وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم[2].

يقول بيرينو[3] عن الكفاية أنها قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة، لمواجهة نوع محدد من الوضعيات. ويعتقد بيرينو أن هذا التعريف يركز على أربع معطيات:

– إن الكفايات ليست في حدّ ذاتها معارف، أو مهارات، أو مواقف، لكنها تُفعِّل، وتُدمِج، وتُنسِّق بين هذه المعارف.

– لا يكون لتفعيل هذه الموارد معنى إلّا في إطار وضعية، وكل وضعية هي فريدة من نوعها.

– التعبير عن الكفاية يمرّ عبر عمليات عقلية معقدة، تضمّ بنيات ذهنية، تُتيح تحديد إنجاز مهمة تلائم نسبياً الوضعية المقترحة.

– تُبنى الكفايات من خلال عملية تكوين تلقائية، كذلك بالإبحار اليومي للممارس من وضعية عمل إلى أخرى[4].

[1] باحث وكاتب تربوي.

[2] عبد الرحمن التومي، الكفايات مقاربة نسقية، ص36.

[3] تربوي ايطالي.

[4] عبد الرحمن التومي، الكفايات مقاربة نسقية، ص 32–33.

وتعرف سهيلة الفتلاوي[1] الكفاية بأنها قدرات، نعبّر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية)، تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين، مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها، وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة[2].

ويعرّفها كرم[3] بقوله: هي مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة، وقناعات، ومهارات، تُمكّنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به[4].

أما جيلي[5] فيعتبر الكفاية نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية)، والمهارية(العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تُمكّن المتعلّم في إطار فئة من الوضعيات، من التعرّف على المهمة– الإشكالية، وحلّها بنشاط وفعالية[6]. ومن خصائص الكفاية حسب هذا التصور، أنها غير قابلة للقياس والملاحظة في حدّ ذاتها، باعتبار أنها قدرات كامنة، غير أننا نستدل عليها من خلال أداءات في وضعية محددة. ومن خصائصها أيضا أنها قابلة للنمو والإرتقاء، وأنها مرحلة نهائية، وأنها شاملة، ومدمجة، أي تتطلب إكتساب تعلّم في المجالات الثلاث: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحسي الحركي، وذلك تبعاً لأهميتها في الإستجابة للمواقف التعلمية، أو الوضع الإجتماعي.

---

[1] باحثة وتربوية من عمان.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء"، ص 29.

[3] باحث تربوي كويتي.

[4] إبراهيم محمد كرم، ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية، ص 129.

[5] تربوي فرنسي.

[6] Education permanent, Gillet, nr:85, October 1986, p: 17– 37

وتعرّف الكفاية أيضاً أنها مثابة هدف – مرمى، متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية، ومنهجية مندمجة وملائمة[1].

ويرى محمد الدريج[2] بأن الكفايات ينظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات– مشاكل تتألف منها المواد الدراسية.[3]

إذن، الكفاية هي مجموعة من القدرات، والمهارات، والمعارف، يتسلّح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات، والعوائق، والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها، بشكل ملائم وفعال، وهي مستمدة من واقعه، ومرتبطة بمجتمعه.

المطلب الثّاني: أنواعها

تنقسم الكفايات في مجال التربية والتعليم إلى عدة أنواع ، يمكن حصرها بما يلي:

1- الكفايات النوعية: تتحدد هذه الكفايات في مقابل الكفايات الممتدة أو المستعرضة. ويعني هذا أن الكفايات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة. أي أن هذه الكفايات مرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي، أو تخصص مهني معين. لذلك فهي أقل شمولية وعمومية من الكفاية المستعرضة، وهي السبيل إلى تحقيق الكفايات الممتدة.[4]

---

[1] بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ص:121.

[2] استاذ وباحث في علوم التربية من المغرب.

[3] محمد الدريج، الكفايات في التعليم، ص 61.

[4] انواع الكفايات ،مقال، http://lahodod.blogspot.com/2010/09/blog-post_802.html

2- الكفايات الممتدة أو المستعرضة: هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة. بمعنى أن الكفاية الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاية من المفترض أنها توجد في جميع المواد الدراسية. وتمتاز الكفايات الموسعة بأنها كفايات عليا وقصوى وختامية، تتطلب نوعاً من الإتقان، والإنضباط، والمهارة، والإحتراف، وتستوجب أيضاً كثرة التعلّم والتحصيل الدراسي، لأن هذه الكفاية هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة.

3- الكفايات الأساسية: هي كفايات قاعدية أو جوهرية أو دنيا، وهي كفايات ضرورية في مجال التربية والتعليم، مثل: كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب بالنسبة للتعليم الأساسي. بمعنى أن الكفايات الأساسية هي التي تبنى عليها العملية التعليميةا التعلمية، أو يبنى عليها النسق التربوي.

4- كفاية الإتقان: هي كفاية تكميلية وليست أساسية أو ضرورية، فعدم وجود أخطاء إملائية أثناء الكتابة كفاية أساسية، بيد أن استخدام الأساليب الأدبية الإبداعية أثناء الكتابة كفايات تكميلية أو كفايات إتقان وجودة.

5- الكفاية الإستراتيجية: تهتم بتنمية الذات، والمواقف الفردية، وتكوين الشخصية، وتعديل منهجية العمل ونتائجه في التنمية.

6- الكفاية التواصلية: تهتم بتنمية التواصل، والتمكن من اللغات واستعمالها، وهي التوظيف السليم للقواعد اللغوية.[1]

7- الكفاية اللغوية: وتهدف إلى التحكم باللغة، من خلال الإستعمال الصحيح للقواعد اللغوية.

[1] انواع الكفايات ،مقال، http://lahodod.blogspot.com/2010/09/blog-post_802.html

8- الكفاية الثقافية: تشمل الهوية الدينية، والوطنية، والإنسانية، والتاريخية، والمساهمة في تطويرها من خلال الإدراك للدور الممكن في المجال الإبداعي والفني.

9- الكفاية التكنولوجية: تهتم بدور العلم والتكنولوجيا في المجتمع، واكتساب مختلف المفاهيم والمهارات العلمية والتكنولوجية، وتوظيفها.

10-الكفاية المقالية: تتمثل في القدرة على تركيب وتنظيم نتائج المقاربات التداولية، والتفسيرية، والتأويلية في خطاب مكتوب. فهي تُمكّن المتعلم من الأساس المنهجي للكتابة النقدية، بما فيها اللغة الواصفة ذات الخلفية المعرفية التواصلية والمنهجية. ثم يتوفر هذا الخطاب على أساس الإتساق (التنظيم اللغوي)، ومظاهر الإنسجام (الخلفيات المعرفية)، إنطلاقاً من كونه خطاباً تواصلياً حجاجياً، يهدف إلى إنتاج معرفة نقدية، تدافع عن أطروحة أو وجهة نظر إزاء موضوع الدراسة.

أما سياق الكفاية المقالية، يظهر من خلال اشتغالها على مساحة الكتابة (الإتساق) من جهة، وعلى المساحة المعرفية (الإنسجام) الخاصة بمراحل التحليل (تقديم- تحليل- تركيب) من جهة أخرى. وهذا يعني أن مساحة الكتابة تحوي شروط التنظيم الداخلي للخطاب من قبيل الروابط-العلاقات اللغوية الشكلية والتكرار، والشرح، والعلاقة بين الخاص والعام. أما مساحة الإنسجام فتتوفر من خلال المعرفة الخلفية التي يخزنها التلميذ وينشطها لتأويل النص، حيث يراعي سياق إنتاجه، ويفسّر العلاقات بين عناصره، ويقارن بينه وبين غيره من النصوص... ويمكن القول أن السياق الأكبر للكفاية المقالية هو سياق دروس التعبير والإنشاء في المرحلة الأساسية، ومادة الأدب العربي في المرحلة الثانوية.[1]

[1] انواع الكفايات ،مقال، http://lahodod.blogspot.com/2010/09/blog-post_802.html

أما المهارات التي يكتسبها التلميذ عبر العمل المستمر على سياقات الكفاية المقالية، تتمثل بقدرته على التواصل النقدي الحجاجي، للدفاع عن أطروحة تأويل معين، منها القدرة على التنظيم المنهجي واللغوي للكتابة النقدية، والقدرة على بناء الإشكالية، والقدرة على صياغة أساليب معالجتها، إضافة إلى القدرة على بناء إنسجام القراءة إنطلاقاً من مفاهيم لسانية وبلاغية، يكون قد اكتسبها خلال أنشطة التقديم، والتفسير، والتأويل. وبذلك نؤكد أن اكتساب هذه المهارات يجد مجاله الأنسب في دروس التعبير، والإنشاء، والأدب.

أما تقويم هذه الكفاية، فإن المعلم يخصص لذلك حصصاً شفوية يُدافع خلالها المتعلمون عن قراءاتهم، ومن هنا يُقوّم سلامة التنظيم المنهجي، واللغوي، ويترك الفرصة لتفاعل القراءات، أي دخول التلاميذ في مناظرات لمناقشة بعضهم بعضاً، لأن الكفاية المقالية هي قبل كل شيء كفاية تواصلية حجاجية.[1]

11-الكفاية التداولية: تشتغل الكفاية التداولية على الرصيد المعرفي للمتعلم، لتنشيط خلفيته المعرفية التي تمكّنه من التفاعل مع النص المدروس، وربطه بمحيط الإنتاج، والتلقي على السواء. ومن ثم نحدد لهذه الكفاية ثلاثة مؤشرات أساسية وضرورية في كل تدريس بالكفايات، وهي سياق الكفاية، ومهاراتها، وتقويمها.

أما سياقها، فالمقصود به تحديد المرحلة التعليمية التي تمثل الميدان الذي ستشتغل عليه عملية إكتساب الكفاية المعينة. بالنسبة للكفاية التداولية، يتحدّد السياق في مرحلة التقديم (في إطار النص)،

[1] انواع الكفايات ،مقال، http://lahodod.blogspot.com/2010/09/blog-post_802.html

بوضعها المدخل المناسب للتعرف على النص. غير أن لهذه الكفاية سياقات أخرى فرعية من قبيل الخاتمة، حيث يتم تحليل مقصدية المنتج، ومقصدية المتلقي في ضوء نتائج التحليل، أو من قبيل تحليل الأفعال الكلامية، التي تتطلب معرفة سياقات إنتاج الرسالة في مرحلة التحليل ذاتها. ولذلك نؤكد على أن هذه المؤشرات ذات طابع تفاعلي، بحيث لا يجوز النظر إليها أو تصنيفها تراتبياً، مما يعني أن الكفايات التداولية، والتفسيرية، والتأويلية، والمقالية وغيرها، متفاعلة رغم استقلالها النسبي، بحيث يمكن الإنتقال من كفاية إلى أخرى في أي مرحلة من مراحل التعليم. أما السؤال الذي يطرحه المعلم بالنسبة لسياق الكفاية التداولية فهو: ما هي المرحلة المناسبة لتنشيط الرصيد المعرفي للتلاميذ؟ أما مهارات الكفاية التداولية، فهي القدرات القابلة للملاحظة والتقويم، إذ ينطلق المعلم قصد تحديدها من السؤال التالي: ما هي القدرات التي سيكتسبها التلاميذ من خلال نشاط الكفاية التداولية؟ وهنا يركّز المعلم على قدرة التلاميذ، وتمكّنهم من ربط البنية الدلالية العامة للنص بسياق إنتاجه إعتماداً على قرائن خارجية مثل ثقافة الشاعر وملابسات تجربته الشعرية... وإعتماداً على مساق النص نفسه أي بعض المؤشرات الداخلية.

أما تقويم الكفاية، فيسلتزم طرح أنشطة تقويمية مرحلياً وإجمالياً. ويكون ذلك عبر عرض مفصل لمقتضيات الكفاية التداولية خلال مرحلة التقديم للنص.[1]

12-الكفاية التأويلية: تنقل الكفاية التأويلية المتعلم، إلى مرحلة جديدة من مراحل محاورة الخطاب، قصد تفكيك مكوناته، وإعادة بناء انسجامها المعرفي. ذلك أن هذه الكفاية تشغل لدى التلميذ آليات تصنيف المعجم، وفق حقول وطبقات دلالية تؤكد أو تنفي الفرضيات المطروحة خلال مرحلة الفهم،

[1] انواع الكفايات ،مقال،http://lahodod.blogspot.com/2010/09/blog-post_802.html

كما تقوده إلى تأويل الخصائص التركيبية للنص، وفق العلاقة التداولية بين المنتج والمتلقي (الإستلزام الحواري مثلاً)، ناهيك عن أنها تنشط لدى التلميذ آليات تأويل الإنسجام، والنسق البلاغي للخطاب. ويمكن تحديد مؤشرات هذه الكفاية من سياق، ومهارات، وتقويم بما يلي:

ففي سياقها، تمكن التلميذ من الإشتغال على مكونات الخطاب في سياق مرحلة التحليل (القراءة التحليلية)، وهي المرحلة التي تقضي النظر إلى مستويات النص، بوصفها عناصر جزئية داخل نسق كلي. وبهذا المعنى، ينظر التلميذ خلال سياق التحليل في المعاني الخفية التي يبنيها، إنطلاقاً من التأويل المحلي، أي المؤشرات النصية الإتساقية المدعومة بشروط الإنسجام المعرفي.

أما من حيث المهارات، فهي تتعدد وتتنوع حسب مستوى التلاميذ وميولاتهم. ذلك أن من بين المتعلمات التي يرجى إكتسابها في هذه المرحلة، تقسيم المعجم إلى ميادين، ومجالات ثقافية، ومعرفية (التناص والحقول الدلالية)، وتحديد المعاني الخفية لبعض الكلمات (المقومات العرضية)، ولبعض الصيغ التركيبية (الإستلزام الحواري)، إضافة إلى القدرة على تحديد التشكلات الإيقاعية (الجهة البلاغية) في علاقتها بالإتجاه الأدبي للأديب، ناهيك عن القدرة على تحليل الصورة الأدبية في سياق التحديد المناسب لمظاهر التقليد أو الحداثة.

أما تقويم الكفاية التداولية، فيمكن للمعلم أن يطرح بعض الأسئلة التقويمية مرحلياً عند الإنتقال من مهارة إلى أخرى، وإجمالاً عند الإنتهاء من إكتساب المتعلمات خلال مرحلة التحليل، مع ربط ذلك التقويم بمهارات التعبير الكتابي.[1]

[1] انواع الكفايات ،مقال، http://lahodod.blogspot.com/2010/09/blog-post_802.html

المطلب الثّالث: كفايات منهج مادة الأدب العربي والقيم التربوية الّتي تحتويها

أصدر المركز التربوي للبحوث والإنماء في لبنان تعميماً يحمل الرقم 29\م\97 تحت عنوان "مناهج التعليم العام وأهدافها، تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها". نلاحظ من العنوان أن هذا التعميم يحتوي في صفحاته أهداف منهج مادة الأدب العربي، لكن المتفحص لها يلاحظ أن أهداف المادة، ونخص بالذكر أهداف مادة الأدب العربي للصف العاشر، قد اندرجت تحت عنوان "الأهداف التعلمية (معارف– قدرات\مهارات، مواقف)" في خانة منفردة من الجدول، وهذا من شأنه أن يثير تساؤلاً لدى المعلمين وهو، هل المقصود بهذه العبارة الأهداف العامة للمحاور، أم أنها الكفايات؟ إذ أن المعلم أثناء تحضيره للدرس، لا بد من تحديده للأهداف العامة للدرس، والأهداف الخاصة مع تخصيص الكفايات بالجزء الأهم من تحضيره للدرس مع ما تحمله من مجالات معرفية، ومهارية، وإنفعالية. فلا يجوز للمعلم أن يقتصر في تحضيره للدرس على الأهداف المعرفية، بل عليه تخطي ذلك إلى المهارية، والإنفعالية التي تركز على القيم التربوية.

إن من شأن اقتصار هذه الأهداف التي صدرت في التعميم على المعرفية، أن تجعل من عملية التعليم عملية معرفية فقط، لا تعير للقيم التربوية ولا للأهداف المهارية أي اهتمام أو تقدير. إن الأهداف العامة تلك، يجب أن تحمل أكبر قدر من القيم التربوية التي يجب أن تُزرع في نفوس الأبناء حتى نستطيع الحصول على نتاج تعليم يراعي متطلبات المرحلة.

أما إن كان المقصود من عنوان هذه الخانة في الجدول أنها الكفايات من خلال الكلمات (معارف– مهارات\قدرات– مواقف) فهي معضلة حقاً. فكيف لها أن تكون كفايات وهي اقتصرت على المعارف ولم تعير أي اهتمام للمهارات والمواقف؟ فهل نستطيع هنا القول بأن أهداف التعليم حتى في المناهج الجديدة في لبنان هي أهداف معرفية بحتة، من شأنها تعزيز مبدأ حرية التعليم الطائفي في لبنان وتعزيز الإنقسام؟ وهل نستطيع القول أن هذه المناهج شبه خالية في أهدافها من القيم التربوية ونحن بأمس الحاجة إليها؟

المطلب الرّابع: تأثيرها في تنشئة جيل صالح ومراعاتها لمتطلبات هذه المرحلة

إن من شأن ذلك التعميم الذي أسلفنا الحديث عنه، ومن خلال احتوائه للأهداف التعليمية فقط دون غيرها، أن يجعل من عملية تحديد الأهداف التعليمية للمحاور والدروس عملية أكثر صعوبة للمعلم من جهة، وهي تجعل الأهداف التعلمية قابلة للتحوير، فكل معلم يفهمها حسب أهوائه وانتمائه وقيمه من جهة أخرى.

ولعل ذلك يجعل العملية التعليمية لهذه المادة، عنصراً فعالاً لتعزيز مبدأ حرية التعليم الطائفي في لبنان. حيث يفتح المجال أمام المعلم إلى بثّ ما يريد من معلومات، وقيم، ومواقف، ومهارات، وزرعها في نفوس التلاميذ، وهذا من شأنه تعزيز التربية الحزبية والطائفية، والتي تشكل نواة المرض الخبيث الذي أودى بهذا البلد إلى الإحتضار.

في حين أنه لو جاء هذا التعميم مفصلاً وأكثر علمية من حيث الأهداف العامة والخاصة والكفايات، لاستطعنا حصر القيم التربوية والمبادئ التي يجب أن نربي عليها أبناءنا حتى نحصل على نتاج تعليم ملائم لهذه المرحلة.

إن وضع مسؤولية تحديد الأهداف والكفايات بيد المعلمين، تجعل من العملية التعليمية عملية تربية حزبية بحتة، خارجة عن إطار القيم التربوية المشتركة، والأهداف الكبرى لهذا الوطن. ناهيك عن إنتاجها لجيل متعصب حزبياً وطائفياً، لا يأبه بأي قيم أو حضارة، يتوارث المراكز السياسية ويجعل من الوطن أضحوكة.

خاتمة

إن تقييم الأهداف التربوية العامة لمختلف المراحل التعليمية، والأهداف الخاصة لكل المواد الدراسية، أمر مهم لتطوير وتعديل المناهج الدراسية في لبنان. حيث جاءت هذه المناهج من حيث أهدافها العامة، وأهداف مادة الأدب العربي للصف العاشر من المرحلة الثانوية بشكل خاص، غير واقعية ولا تلبي احتياجات الجيل. فهي غير ملائمة لطبيعة المتعلمين التي باتت التكنولوجيا تشكل أكبر اهتماماتهم، كما وتشكّل الطرق العلمية في البحث والتقصي أفضل أساليبهم. ناهيك عن قلة توازن الأهداف وعدم تكاملها، فهي ضيقة تدور حول نقاط محدودة، وغير متنوعة حيث أنها لم تتعد المجال المعرفي. وهي بذلك تخرج من كونها واقعية وقابلة للتحقيق، لأنها لم تعالج قضايا مرتبطة بالمجتمع، ولم تدفع التلميذ إلى طرح حلول عملية لحل هذه القضايا وتنفيذها.

وهذه الأهداف وإن جاءت من حيث البنية المعرفية عميقة، إلّا أنها لم تستطع طرح أو حتى تقريب وجه الإستفادة منها في الحياة اليومية للتلميذ. كما أنها لم تجعل التلميذ فخوراً بلغته الأم، قادراً على التواصل بها في جميع الظروف، بل جعلت اللغة الأجنبية مصدر فخر له وتباه، يتواصل بها في جميع الأوقات والظروف، جاعلاً من اللغة عربية لغة تواصل خجولة. وهي ظاهرة لا نستطيع إنكارها.

إن هذه الأهداف السطحية البسيطة، التي لم تعير اهتماماً للقيم التربوية والمهارات العملية، من شأنها أن تنتج جيلاً خالياً من مهارات الإبداع وأنماط التفكير المختلفة، غير قادر على التعلم الذاتي لتحقيق التعلم المستمر، فهو ما ينهي عامه الدراسي حتى يودّع كل ما يتعلق بالكتب والعلم والدراسة.

جيل لا يمتلك أدنى المهارات الحياتية من الحوار، والعمل الفريقي، وتقبل الآخر والإختلاف معه، حيث أنه لا يمكن أن يتشابه إثنان على هذا الكوكب أبداً، في الآراء وطريقة التفكير.

نعم، إنها قادرة على إنتاج جيل في جوانبه الشخصية والإجتماعية غير متمسك بالقيم التربوية في حياته اليومية، غير آبه بالنتائج، هدفه الوحيد مصالحه الشخصية. هو لا ينتمي إلى وطنه ولا إلى قوميته، حتى بات فاقداً لمقومات الشخصية الإيجابية، فردياً لا يؤمن بالغيرية.

وفي هذا السياق، نرى أن الواقع الحالي للأهداف التربوية، بالرغم من التطور والتعديل الذي طرأ عليها، هو لا يعنى بمتطلبات الحاضر، ولا بآمال المستقبل.

في ضوء هذا كله وفي ضوء المتغيرات الإجتماعية، والسياسية، والإقتصادية، والتربوية المحلية المتسارعة، من المطلوب بل من الملح أن تعيد الجهات المختصة في وضع المناهج وتحديد أهدافها منفردة ومجتمعة، النظر في النظام التربوي وسياسته، وفلسفته، وأهدافه، وهيكليته وآلياته، لكي يسهم التعليم في صياغة المجتمع والفرد بما يتلاءم ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

الفصل الثّالث: تقويم محتوى منهج مادة الأدب العربيّ للصّف العاشر

مقدّمة

المبحث الأول: النّصوص الأدبيّة ودورها في ترسيخ القيم التربويّة

المبحث الثّاني: الآداب العالميّة ودورها في ترسيخ القيم التربويّة

خاتمة

مقدّمة

استطراداً لما ورد في الفصلين السابقين من نتائج تقضي بضرورة تعديل مبدأ حرية التعليم في لبنان، وما ينطوي تحتها من مهام كبيرة لتعديل الأهداف التعلمية، ها نحن في الفصل الثالث من هذا البحث سنتحدث عن أهمية المحتوى وضرورة تعديله بما يتلاءم مع الأهداف التعلمية بعد تعديلها.

فالمحتوى يشتمل الأهداف التربوية المتوخاة من العملية التعليمية، والأنشطة التي ستُستخدم في تعلمه، وطرق التقييم والتقويم والمتابعة والتغذية الراجعة. ويمكن تعريف المحتوى على أنه ذلك الجزء من المعرفة الذي اختير للمساعدة في تحقيق أهداف تربوية. لذلك يجب اختيار المحتوى بعناية وفي ضوء الأهداف.[1]

وبناء على ما سبق، حظيت مناهج النظام الجديد في لبنان بشكل عام، ومناهج المرحلة الثانوية بشكل خاص، باهتمام كبير. فهذه المرحلة هي مرحلة تقريرية في عملية تكوين شخصية المتعلم وإنمائها، وجعله مواطناً صالحاً، واحداً في الهوية والإنتماء والمصير، والمُنتِج أينما وجد جغرافياً على أرض الوطن.[2]

وبما أن مادة اللغة العربية وآدابها تنطلق من مبدأ أساسي هو أن اللغة وعاء الفكر وناقلته، فإن تعلمها قراءة، ومحادثة، وتحليلاً، وتعبيراً، يوظف قدرات المتعلم ومهاراته في علاقته بالغير والتواصل معه، والتمرس بها في نص أدبي أصيل، أو نص نقدي من الأدب العربي أو الآداب العالمية، ينمي

---

[1] توفيق مرعي ومحمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 41.

[2] الاستراتيجية العامة لخطة النهوض بالتعليم المهني والتقني في لبنان خلال عقد التسعينات، المركز التربوي للبحوث والانماء، ص 13.

الحاسة الفنية عند المتعلم، ويغني استعداداته النقدية المعللة والواضحة. وإن احتاج إليها المتعلم في حياته كانت مالاً، وإن استغنى عنها كانت جمالاً، كما قال زياد ابن عبد الملك.[1]

إن الكتب المدرسية العائدة لمواد اللغات وآدابها، تتناول نصوصاً أدبية وتواصلية، سهلة وواضحة، بعيدة عن التعقيد الفكري والتقعر اللغوي، مستمدة من محيط المتعلم وبيئته، ومن الثقافة الأدبية العربية والأجنبية. بحيث تنمي قدراته الفكرية والسلوكية، وتعزز لديه القيم الروحية والأخلاقية والوطنية، وتعمل على إنماء ذوقه الفني وحسه الجمالي، وتوجه إطلالته على نماذج من روائع الأدب العالمي، وتزوده بحسّ نقدي بعيداً عن الإنحياز، فيغتني محصوله الثقافي ويتعزز ميله إلى المطالعة الهادئة.[2]

إذن، إن من شأن المحتوى أن يتميز بصدقه ودلالته، وأسلوب تنظيمه، ومدى ارتباطه بالأهداف، وترجمته لها ترجمة سليمة. فهل جاء محتوى منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر من المرحلة الثانوية مطابقاً لما سبق، ومرتبطاً بالأهداف، وقادراً على إنتاج جيل قيمي؟

---

[1] أسعد يونس، مضمون المناهج التربوية الجديدة وارتباطها بالواقع(2)، مجلة المركز التربوي للبحوث والانماء، العدد 28 كانون أول 2003، ص 6.

[2] م.ن. ص 6.

المبحث الأول: النّصوص الأدبيّة ودورها في ترسيخ القيم التربويّة

المحتوى هو أحد عناصر المنهج، وثانيها من حيث الأهمية بعد الأهداف التربوية التي يرمي إلى تحقيقها. يعرّف بعض المختصين المحتوى بأنه نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم، أم حقائق، أم أفكاراً أساسية. ويُختار المحتوى في ضوء الأهداف، وتتحدد الأهداف وتُختار في ضوء عقيدة المجتمع، أو فلسفته في الحياة.[1]

وقد صُنف المحتوى حسب تصنيفات المعرفة، فهناك تصنيف المعرفة المنظمة حسب معيار الأهداف، وتصنيف المعرفة حسب المجالات أو الحقول، وتصنيف المعرفة المنظمة حسب وسائل إدراكها، وتصنيف المعرفة المنظمة حسب نتاجات التعلم. وقد تم اختيار المحتوى في المناهج اللبنانية على أساس التصنيف الأخير وهو تصنيف المعرفة حسب نتاجات التعلم. فهل جاء اختيارها موفقاً؟ وهل تم تطبيق هذا التصنيف كما يجب؟ ما هي النصوص التي تم اقتراحها؟ وما هي النصوص التي تم اختيارها؟ وهل توافقت مع متطلبات الجيل من القيم التربوية؟ وهل تطابقت مع الأهداف؟

[1] توفيق مرعي ومحمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 79-80.

المطلب الأوّل: اختيارها

المقصد الأول: النصوص المقترحة للسنة الأولى من التعليم الثانوي

يوزع "المنهج" مضمون محور الأدب على اثني عشر موضوعاً تغطي الأعصر الأدبية المتعاقبة، كما يحدّد، ضمن كل موضوع، عدد النصوص المطلوب تدريسها، ويعين نوعها من أدبية وتواصلية. يقترح المنهج على المؤلفين مجموعة كبيرة من النصوص يختارون من بينها العدد المحدّد فيه وليس لهم أن يأتوا بنص من خارج هذه المجموعة. والنصوص المقترحة هي:

في المحور الأول والذي جاء بعنوان "الأدب: ماهيته وعناصره"، تمّ اقتراح ست نصوص، والمطلوب اختيار نصاً تواصلياً وآخر أدبياً من العصر الحديث. والنصوص هي: "الفن والطبيعة" لأمين نخلة وهو نص أدبي، "تشرد" لسعيد عقل وهو نص أدبي، "الجسر" لخليل حاوي وهو نص أدبي، "إلى تلميذة" لنزار قباني وهو نص أدبي، "الشعر" لفؤاد إفرام البستاني وهو نص تواصلي، "الفن والوجود والموجود شيء واحد" لعبد الله العلايلي وهو نص تواصلي، "المقدمة" لعز الدين اسماعيل وهو نص تواصلي، "فن الأدب" لميشال عاصي وهو نص تواصلي.

في المحور الثاني والذي جاء بعنوان "الأدب في التعبير عن التقاليد والأخلاق"، المطلوب نصٌّ من الأدب الجاهلي وآخر تواصليٌّ، من بين ثماني نصوص مقترحة وهي: "وعاذلة هبت بليل تلومني/ وقد غاب عيوق الثريا، فعردا" لحاتم الطائي وهو نص أدبي، "اقلّي عليّ اللوم" لعروة بن الورد وهو نص أدبي، "أثني علي بما علمت..." لعنترة بن شدّاد وهو نص أدبي من معلقته، "إذا المرء لم يدنس..." للسموأل وهو نص أدبي من اللامية، "آداب الفروسية وصفاتها" لبطرس البستاني وهو نص تواصلي،

"مقتطفات من المقدمة" لجبرائيل جبور وهو نص تواصلي، "نص من الكتاب" لمصطفى ناصف وهو نص تواصلي، "طبيعة الشعر الجاهلي" لبروكلمان وهو نص تواصلي.

في المحور الثالث وتحت عنوان "الأدب في التعبير عن القيم الروحية والاجتماعية"، تم اقتراح تسع نصوص ليتم اختيار نصين من أدب صدر الإسلام ونصاً تواصلياً من بينها. وهي: "عظة واعتبار أن الله عزّ وجلّ لا يقبل من الأعمال ..." للخليفة أبي بكر الصديق وهو نص أدبي، "رسالة إلى أبي موسى الأشعري" للخليفة عمر بن الخطاب وهو نص أدبي، "خطبته، إذ وُلي الخلافة" للخليفة عمر بن الخطاب وهو نص أدبي، "رسالة إلى الأشتر النخعي" للإمام علي بن أبي طالب وهو نص أدبي، "قيم روحية، قيم عقلية" لشوقي ضيف وهو نص تواصلي، "الخضرمة إرهاص وانتقال" لعائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء)، "نص من الكتاب" ليحي الجبوري وهو نص تواصلي، "نص من الكتاب" لأدونيس وهو نص تواصلي.

في المحور الرابع والذي بعنوان " الأدب في التعبير عن المواقف الوجدانية"، والمطلوب نصان غزليان من الأدب الأموي من أصل ثمانية نصوص مقترحة، وهي: "وهل يخفى القمر" لعمر بن أبي ربيعة وهو نص أدبي، "زيارة مريبة قل للمليحة" لعمر بن أبي ربيعة وهو نص أدبي، "يموت الهوى مني" لجميل بن المعمر وهو نص أدبي، "أفي الناس أمثالي" لجميل بن المعمر وهو نص أدبي، "يقولون ليلى بالعرق مريضة" لقيس بن الملوّح وهو نص أدبي، "هوى صاحبي" لقيس بن الملوّح وهو نص أدبي، "إلى الله أشكو فقد لبنى" لقيس بن ذريح وهو نص أدبي، "إلى الله أشكو لا إلى الناس" لكثير عزة وهو نص أدبي.

في المحور الخامس وتحت عنوان "الأدب بين التقليد والتجديد"، تم اقتراح اثني عشر نصاً ليتم اختيار نصين من الأدب العباسي ونصاً تواصلياً من بينها. وهي: "جفا ودّه فازور أو ملّ صاحبه" لبشار بن برد وهو نص أدبي، "رقّت حواشي الدهر" لأبي تمام وهو نص أدبي، "دع عنك لومي" لأبي نواس وهو نص أدبي، "ورد إذا ورد في مدح بدر بن عمار" للمتنبي وهو نص أدبي، "تعب النفوس الكبار" للشريف الرضي وهو نص أدبي، "أراك عصي الدمع" لأبي فراس وهو نص أدبي، "وصف الذئب" للبحتري وهو نص أدبي، "وصف بركة المتوكل" للبحتري وهو نص أدبي، "القدماء والمحدثون" لطه حسين وهو نص تواصلي، "التجديد في الموضوعات القديمة" لشوقي ضيف وهو نص تواصلي، "معركة القديم والحديث في الأدب العباسي" لحسين مروة وهو نص تواصلي، "نص من الكتاب" لأدونيس وهو نص تواصلي.

المحور السادس وجاء تحت عنوان "الأدب وتناقضات المجتمع"، حيث تم اقتراح ثماني نصوص ليتم اختيار نصين من الأدب الجاهلي من بينها. وهي: ""أطربتنا يا زين مجلسنا" لبشار بن برد وهو نص أدبي، "وتجار مثل البهائم فازوا/ بالمنى في النفوس والأحباب" لابن الرومي من قصيدته التي نظمها في أبي سهل بن نوبخت وهو نص أدبي، "رثاء البصرة" لابن الرومي وهو نص أدبي، "لم يبق إلا عظام بالية" لأبي العتاهية وهو نص أدبي، "وصف بغداد أيام الفتنة" للخزيمي وهو نص أدبي، "في وصف البركة والفوّرات" للسري الرفاء وهو نص أدبي، "المقامة المجاعية" لبديع الزمان الهمذاني وهو نص أدبي، "لك العلاء محجة لا يهتدي/ فيها الملوك وحجة لا تدفع" لابن حيّوس وهو نص أدبي من قصيدته العينية.

المحور السابع تحت عنوان "الأدب والبيئة: التأثر والتأثير" والمطلوب نصٌّ واحد من الأدب الأندلسي من أصل أربع نصوص مقترحة. وهي: "إني ذكرتك بالزهراء مشتاقاً" لابن زيدون وهو نص أدبي، "نثر الجو على الأرض برد/ أيّ درّ لنحور لو جمد" لابن حمديس وهو نص أدبي، "جادك الغيث" للسان الدين بن الخطيب وهو نص أدبي من الموشحات، "هل درى ظبي الحمى" لابن سهيل الأشبيلي وهو نص أدبي من الموشحات أيضاً.

المحور الثامن جاء تحت عنوان" العرب والحضارة الغربية: الرفض والقبول"، وقد تم اقتراح اثني عشر نصاً ليتم اختيار نصين أدبيين من النهضة ونصاً تواصلياً. وهي: "أقوال صريحة" لخليل مطران وهو نص أدبي، "رسالة الشرق المتجدد" لميخائيل نعيمة وهو نص أدبي، "وثبات العقول" للشاعر القروي وهو نص أدبي، "العربية المتفرنجة" لأمين ناصر الدين وهو نص أدبي، "نكبة دمشق" لأحمد شوقي وهو نص أدبي، "الامتيازات" لفؤاد الخطيب وهو نص أدبي، "الشرق والغرب" لمحمد كامل شعيب وهو نص أدبي، " نهضة الشرق العربي" لمي زيادة وهو نص تواصلي، "طغيان الحضارة الغربية الحديثة" لقسطنطين زريق وهو نص تواصلي، "نهضة الأقطار العربية" لمصطفى صادق الرافعي وهو نص تواصلي، "ينقلون ما هبّ ودبّ" لإلياس أبو شبكة وهو نص تواصلي، "نهضة الشرق العربي وموقفه إزاء المدينة الغربية" لجميل صدقي الزهاوي وهو نص تواصلي.

المحور التاسع وجاء بعنوان " التحرير والتحرّر"، حيث يتم اختيار نصين أدبيين من النهضة من أصل ثماني نصوص مقترحة. وهي: "النهاية: كفنوه" لنسيب عريضة وهو نص أدبي، "في خليج البوسفور" لولي الدين يكن وهو نص أدبي، "الشهداء" للشاعر القروي وهو نص أدبي، "بعد النكبة" لعمر أبي ريشة وهو نص أدبي، "نيرون" لخليل مطران وهو نص أدبي، "الحرية في سياسة

المستعمرين" لمعروف الرصافي وهو نص أدبي، "وردة من دمنا" لبشارة عبد الله الخوري وهو نص أدبي، "إلى طغاة العالم" لأبي القاسم الشابي وهو نص أدبي.

أما المحور العاشر فقد جاء بعنوان "الإصلاح الاجتماعي"، وقد تم اقتراح ثماني نصوص نقدية ليتم اختيار نصين أدبيين من النهضة من بينها. وهي: "غلاء الأسعار" لحافظ إبراهيم ، "يا عمر" لسعيد تقي الدين، "الشجر تتهم البشر" لمارون عبود، "يا بني أمي" لجبران خليل جبران، "الطين" لإيليا أبو ماضي، "العلم" لقاسم أمين، "المأساة" لفؤاد سليمان، "في مثل هذا اليوم طابت جهنم" لأمين الريحاني.

في المحور الحادي عشر وتحت عنوان "حب الوطن" تم اقتراح ثماني نصوص أدبية ليختاروا منها نصين أدبيين، نص حديث وآخر من النهضة، وهي: "وطن النجوم" لإيليا أبو ماضي، "بلادي" لصلاح لبكي، "صلاة" لعمر أبو ريشة، "أهداف لبنان" لعبد الله غانم، "أفياء جيكور" لبدر شاكر السياب، "لي صخرة" لسعيد عقل، "لكم لبنانكم ولي لبناني" لجبران خليل جبران، "رسالة إلى الخرطوم" لمحمد الفيتوري.

في المحور الثاني عشر وهو المحور الأخير، تم اقتراح أحد عشر نصاً ليتم اختيار نصين أدبيين ونصاً تواصلياً، ينتمون للحقبة بين الحربين العالميتين، وعنوان المحور: "التجديد في أساليب التعبير الشعري". والنصوص هي: "جمال" ليوسف غصوب وهو نص أدبي، "أخي" لميخائيل نعيمة وهو نص أدبي، "الجندول" لعلي محمود طه وهو نص أدبي، "دعوة" لسليم حيدر وهو نص أدبي، "الحبيب الأول" لأمين نخلة وهو نص أدبي، "الناسكة" لإلياس أبو شبكة وهو نص أدبي، "مكابرة" لنزار قباني وهو نص أدبي، "ألعينيك" لسعيد عقل وهو نص أدبي، "في الشعر الحديث" لانطوان غطاس كرم وهو

نص تواصلي، "بيان موجز" لخليل مطران وهو نص تواصلي، "الرومنطيقية في لبنان" لصلاح لبكي وهو نص تواصلي[1].

إذن، هذه كانت النصوص المقترحة من قبل "المنهج" ليختار منها مؤلفو الكتب ما يجدونه مناسباً ضمن العدد المحدد، ودون الخروج عنها إلى غيرها.

المقصد الثاني: محتوى النصوص المقترحة (محاور المسائل والمفاهيم)

ورد في التعميم رقم 29\م\97 تحت عنوان "مناهج التعليم العام وأهدافها" محتوى منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر، وقد حُدد فيه محاور المسائل والمفاهيم على الشكل التالي:

1- الأدب: ماهيته وعناصره (نص أدبي ونص تواصلي من العصر الحديث).

2- الأدب في التعبير عن التقاليد والأخلاق (نص من الأدب الجاهلي ونص تواصلي).

- المسألة في إطار المجتمع الجاهلي.
- الفروسية، الضيافة والجود، وإغاثة الملهوف.

3- الأدب في التعبير عن القيم الروحية والاجتماعية (نصان من صدر الإسلام ونص تواصلي).

- المسألة في إطار مجتمع صدر الإسلام: العدالة، الإخاء الإنساني، آداب المعاملة.

4- الأدب في التعبير عن المواقف الوجدانية (نصان غزليان من الأدب الأموي).[2]

---

[1] تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، مناهج التعليم العام وأهدافها، المركز التربوي للبحوث والإنماء، من ص 53 إلى ص 64.

[2] تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، مناهج التعليم العام وأهدافها، المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص 45 -46.

- المسألة في إطار المجتمع الأموي: الاتجاهات المختلفة في التعبير عن الحب وانعكاساتها في الشعر الأموي.

5- الأدب بين التقليد والتجديد (نصان من الأدب العباسي ونص تواصلي).

- المسألة في إطار المجتمع العباسي.
- العوامل السياسية والفكرية والاجتماعية والحضارية الفاعلة في التطور والتجديد.
- التقليد والتجديد في النتاج الأدبي العباسي من حيث الموقف والابداع.

6- الأدب وتناقضات المجتمع (نصان من الأدب العباسي).

- المسألة في إطار المجتمع العباسي.
- أثر التناقضات الاجتماعية (غنى وفقر، زهد ومجون) في النتاج الأدبي.

7- الأدب والبيئة: التأثر والتأثير (نص من الأدب الأندلسي).

- المسألة في إطار البيئة الأندلسية.
- أثر البيئة في الأدب الأندلسي.
- أثر الغناء في تطور الشعر الأندلسي ونشأة الموشحات.

8- العرب والحضارة الغربية: الرفض والقبول. (نصان من عصر النهضة ونص تواصلي في مفهوم النهضة والمؤثرات).

- المسألة في إطار المجتمع العربي في عصر النهضة.
- تعبير الأدب النهضوي عن مواقف مختلفة من الحضارة الغربية.[1]

[1] تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، مناهج التعليم العام وأهدافها، المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص 46-47.

- التجديد في أدب النهضة، مضموناً وأسلوباً.
- خلاصات أولية في تعريف النهضة وتاريخها والعوامل المؤثرة فيها.

9- التحرير والتحرر (نصان من عصر النهضة).

- المسألة في إطارها السياسي.
- الأدب الملتزم قضايا التحرير والاستقلال.
- الأدب الملتزم قضايا التحرر من الاستبداد السياسي.

10-الإصلاح الاجتماعي (نصان نقديان من عصر النهضة).

- المسألة في إطارها الاجتماعي.
- الأدب في دفاعه عن الإنسان وحقوقه.
- الأدب في مواجهة الآفات الاجتماعية.

11-حب الوطن (نصان من عصري النهضة والحديث).

- دور الأدب في تعزيز الانتماء إلى الوطن.
- دعوة الأدب إلى الفداء والشهادة في سبيل بناء الوطن ومنعته.
- الاعتزاز بلبنان الوطن.

12-التجديد في أساليب التعبير الشعري (نص تواصلي ونصان أدبيان من أدب ما بين الحربين العالميتين).

- المسألة في إطارها الأدبي- النقدي.

- من مظاهر التجديد: بنية القصيدة تركيباً وإيقاعاً.[1]

المقصد الثالث: النصوص المختارة وتأثيرها سلباً أو إيجاباً في ترسيخ القيم التربويّة

- تعريف النص

اهتم العديد من اللسانيين بتعريف النص في دراساتهم التي تتمحور حول النصوص الكتابية و الشفوية، فمنهم من ارتكز على خصائص النص، ومنهم من ارتكز على وظيفته أو وظائفه، ومنهم من ارتكز على مكوناته. تعددت التعاريف والهدف واحد، وهو معرفة النص أكثر.

فعرفه بعضهم بأنه رسالة تم تفحصها منطقياً في شكل وثيقة مكتوبة، تحتوي على سلسلة من الملفوظات الموحدة، من خلال علاقات مختلفة من نوع معجمي، ونحوي، ومنطقي. كما يتسم بطابع صيغي محددٍ جيداً، وبتوجيهٍ تداولي، وبإعدادٍ أدبي مناسب.[2]

كما اعتبره البعض تكويناً لغوياً منطوقاً من حدث اتصالي محدد من حيث المضمون، وهو أيضاً بنية تراتبية معقدة، وفعل فردي. يحتوي النص على تعاقبات اختزالية، أو كاملة من نفس النوع أو من أنواع مختلفة، ويؤدي وظيفة تواصلية، وينتظم وفق قواعد تأسيسية، علماً بأن نصّيّته تتحقق عند

[1] تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، مناهج التعليم العام وأهدافها، المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص 48-49.

[2] صليحة بن عيسى، معايير اختيار النصوص المستعملة لتكوين المترجمين، ص 25- 32.

اجتماع المعايير السبع ل "دو بوجراند"[1] "ودرسلر" وهي: الترابط النسقي، والترابط التكاملي، والمقصودية، والمقبولية، والمعلوماتية، والموقفية، والتناص. وفي كل النصوص طابعاً تواصلياً، وطابعاً تداولياً، وطابعاً منظماً. كما أن للنصوص خاصيات مشتركة، وخاصيات تتعلق بنوع نصي معين، وخاصيات فردية تجعل النص يتفرد نوعاً ما عن غيره من النصوص.[2]

- وظائف النصوص

تعددت وظائف النصوص تبعاً لهدف صاحبه فكان منها النص الحجاجي، والنص التفسيري، والنص التوجيهي.

النص الحجاجي: هو نص تستعمل فيه الحجج، والأدلة، والبراهين، وتتعارض فيه الآراء وتتحاور، كما تتعدد فيه الأصوات، أو بعبارة أبسط هو تقييم للمفاهيم أو المعتقدات، وتتمثل الغاية من هذا النص في جعل الأمور تتخذ وجهة تخدم مصالح منتج النص.[3]

النص التفسيري: إن الوظيفة المهيمنة هي عرض المواضيع، أو المفاهيم، أو الأشياء، أو الأفعال. ويمكن للنصوص التفسيرية أن تكون تصورية، أوسردية، أو وصفية.

النص التصوري: نص تفسيري تتمثل وظيفته المهيمنة في تحليل، أو تأليف المفاهيم دون تقييمها.

---

[1] باحث أمريكي، جعل من "نحو النص" حقيقة راسخة.

[2] صليحة بن عيسى، معايير اختيار النصوص المستعملة لتكوين المترجمين، ص 25– 32.

[3] م.ن. ص 21

النص الوصفي: نص تفسيري تتمثل وظيفته المهيمنة في عرض المواضيع، والأشياء، والأوضاع وتمييزها في الفضاء المكاني.[1]

النص السردي: هو نص تفسيري تتمثل وظيفته المهيمنة في عرض المواضيع، والأعمال، والأشياء في الزمن.

النص التوجيهي: نمط نصي يُستعمل لتوليد التصرفات المستقبلية، وطرق التفكير عند الأشخاص.[2]

إن من شأن وظائف النصوص هذه، أن تشكل دعماً أساسياً لتحقيق الأهداف التربوية، وتأمين متطلبات هذه المرحلة من جيل قيمي قادر على تحمل المسؤولية. فالنص التوجيهي هو نص مبني على أساس زرع القيم التربوية المختلفة في ذهن المتلقي، وتعديل طرق تفكيره، وجعل تصرفاته أكثر ملاءمة. أما النص الحجاجي فيتطلب منا الوعي والحكمة في اختيارها من حيث غاياتها التي تتناسب والأهداف التربوية. أما النص التفسيري فمن الممكن استخدامه إذا ما كان لدينا جيل قادر على التقييم. إذن لوظائف النصوص أهمية لا بأس بها في المساهمة في تربية الأجيال، فهل وضع مؤلفو المنهج هذه الوظائف في الحسبان؟ أم أن اختيارها جاء عشوائياً، أم لأغراض سياسية طائفية يختبىء وراءها غزو ثقافي لهذا الجيل؟[3]

---

[1] صليحة بن عيسى، معايير اختيار النصوص المستعملة لتكوين المترجمين، ص 22– 23.

[2] م.ن.، ص24.

3 م.ن.، ص 25– 32

- النصوص المختارة من بين النصوص المقترحة

بعد توكيل مؤلفو الكتاب المدرسي لمادة الأدب العربي للصف العاشر من المرحلة الثانوية لوضع الكتاب الذي سيتمّ تدريس المادة من خلاله، عمل هؤلاء على اختيار النصوص التي ستُشكل محتوى المادة من بين النصوص المقترحة التي ورد ذكرها آنفاً في هذا البحث، وكانت على الشكل التالي:

في المحور الأول وتحت عنوان"الأدب ماهيته وعناصره"، تمّ اختيار نصين تواصليين هما: "عناصر العمل الأدبي" لعز الدين إسماعيل، و"الشعر" لفؤاد افرام البستاني، ونصين أدبيين: "الجسر" لخليل حاوي، و"الفن والطبيعة" لأمين نخلة.

في المحور الثاني وتحت عنوان "الأدب في التعبير عن التقاليد والأخلاق"، تم اختيار نصين تواصليين هما:" الفروسية العربية" لجبرايل جبور، و"آداب الفروسية وصفاتها" لبطرس البستاني، ونصين أدبيين: "من المعلقة" لعنترة بن شداد، و"وعاذلة هبت" لحاتم الطائي.

في المحور الثالث والذي كان تحت عنوان "الأدب في التعبير عن القيم الروحية والاجتماعية"، تم اختيار نصين تواصليين هما: "الإسلام" لشوقي ضيف، و"الخضرمة إرهاص وانتقال" لعائشة عبد الرحمن. وثلاث نصوص أدبية هي: "رسالة في القضاء" لعمر بن الخطاب، و"حق الوالي وحق الرعية" لعلي بن أبي طالب، و"عظة واعتبار" لأبي بكر الصديق.

في المحور الرابع وتحت عنوان "الأدب في التعبير عن المواقف الوجدانية"، تم اختيار ثلاث نصوص أدبية هي: "وهل يخفى القمر" لعمر بن أبي ربيعة، و"يقولون ليلى" لقيس بن الملوح، و"يموت الهوى مني" لجميل بن معمر.

في المحور الخامس وتحت عنوان "الأدب بين التقليد والتجديد"، تم اختيار نصين تواصليين هما: "معركة القديم والحديث في الأدب العباسي" لحسين مروة، و"القدماء والمحدثون" لطه حسين. وثلاث نصوص أدبية هي: "دع عنك لومي" لأبي نواس، و"أراك عصي الدمع" لأبي فراس، و"وصف الربيع" لأبي تمام.

في المحور السادس وتحت عنوان "الأدب وتناقضات المجتمع"، تمّ اختيار ثلاث نصوص أدبية هي: "أطربتنا يا زين مجلسنا" لبشار بن برد، و"رثاء البصرة" لابن الرومي، و"لم يبق إلّا عظام بالية" لأبي العتاهية.

في المحور السابع وتحت عنوان "الأدب والبيئة: التأثّر والتأثير"، تمّ اختيار نصين أدبيين هما: "إني ذكرتك" لابن زيدون، و"جادك الغيث" لابن الخطيب.

في المحور الثامن وتحت عنوان "العرب والحضارة"، تمّ اختيار نصيين تواصليين هما: "طغيان الحضارة الغربية الحديثة" لقسطنطين زريق، و"نهضة الأقطار العربية" لمصطفى صادق الرافعي. وثلاث نصوص أدبية هي: "رسالة الشرق المتجدد" لميخائيل نعيمة، و"أقوال صريحة" لخليل مطران، و"العربية المتفرنجة" لأمين آل ناصر الدين.

في المحور التاسع وتحت عنوان "التحرير والتحرر"، تمّ اختيار ثلاث نصوص أدبية هي: "الشهداء" للشاعر القروي، و"بعد النكبة" لعمر أبو ريشة، و"إلى طغاة العالم" لأبي القاسم الشابي.

في المحور العاشر وتحت عنوان "الإصلاح الاجتماعي"، تمّ اختيار نصين نقديين هما: "الشجر تتّهم البشر" لمارون عبود، "ياعمر" لسعيد تقي الدين، ونصاً أدبياً هو: "الطين" لإيليا أبو ماضي.

في المحور الحادي عشر وتحت عنوان "حب الوطن"، تمّ اختيار ثلاث نصوص أدبية هي: "لكم لبنانكم ولي لبناني" لجبران خليل جبران، و"لي صخرة" لسعيد عقل، و"أفياء جيكور" لبدر شاكر السياب.

في المحور الثاني عشر وتحت عنوان "التجديد في أساليب التعبير الشعري"، تمّ اختيار نصين تواصليين هما: "في الشعر الحديث" لأنطون غطاس كرم، و"الرومنطيقية في لبنان" لصلاح لبكي. وثلاث نصوص أدبية هي: "جمال" ليوسف غصوب، و"الجندول" لعلي محمود طه، و"الناسكة" لإلياس أبو شبكة.[1]

إذن هذه كانت النصوص التي تمّ اختيارها من بين النصوص التي تمّ اقتراحها من قبل "المنهج"، وقد تألّف منها كتاب مادة الأدب العربي للصف العاشر. فعلى أي أساس تمّ اختيار هذه النصوص؟ وعلى أي أساس تمّ تحديد النصوص المقترحة ؟

يواجه تدريس الأدب واختيار نصوصه تحديات كثيرة، فالمناهج المقررة للأدب ونصوصه تتفاوت حسب توجهات نصوص الأدب وأهدافها، مثلما تتفاوت خلال بعدها الزمني، فبعض مؤلفو الكتب المدرسية يقفون في مختاراتهم من العصر الحديث عند الشعراء: أدونيس وبدر شاكر السياب وخليل مطران، وغيرهم من شعراء عصر النهضة الكلاسيكيين كسعيد عقل، وبعضهم الآخر يضمّن الكتب نصوصاً من الشعر الحديث أو شعر الحداثة، سواء كان من شعر التفعيلة أم من قصيدة النثر[2].

[1] الأدب العربي، السنة الأولى، التعليم الثانوي، المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص 9-10.

[2] حسن بن فهد الهويمل، النص الإبداعي التربوي إشكالية الاختيار والدرس، مجلة المعرفة عدد 38. (بتصرف)

ناهيك عن العصر الجاهلي وما تبعه من عصور، حيث لا يكاد كتاب مدرسي في الأدب العربي يخلو من أحد شعرائهم.

ويتفاوت المؤلفون ذوقاً في الاختيار، فمنهم من يتوجه إلى القصائد المشهورة السائرة، ومنهم من يختار نصوصاً على حسب شهرة مبدعها[1]. وتأتي هذه المختارات عادة لتعكس أهدافاً مقررة من قبل "المنهج"، منها هدف الإصلاح الاجتماعي والسياسي والديني غير الموجود ضمن الأهداف العامة للمرحلة الثانوية، وغير موجود ضمن أهداف مادة الأدب العربي. فالاصلاح الاجتماعي وكيفيته يجب أن يكون موجوداً على رأس قائمة القيم التربوية التي تحسب من أهم الأهداف التربوية المطابقة لمتطلبات المجتمع والجيل، وكذلك الإصلاح السياسي والديني.

هناك إذن إشكالية في اختيار النص، نتيجة الإشكالية في اختيار وتحديد الأهداف الكبرى للتعليم، وكذلك في الإطار الضيق والمحدود الذي وضع فيه "المنهج" مؤلفو الكتب، حيث يَحرُم عليهم تخطيها، أو انتقاء نصوص خارجها.

ناهيك عن اقتصار معلم المادة في تدريسها على شرح مفردات يسيرة، أو محاولته تقديم أحكام نقدية ذاتية، يفرضها على الطلاب دون أن يتفاعلوا مع النص، أو حتى اعتماده الأحكام الموجودة في الكتاب من قبل المؤلفين[2]، مع أن الهدف الأساسي من تدريس الأدب الذي يحتاجه مجتمعنا اللبناني أن يتشبع الدارس بالقيم التربوية التي يتضمنها النص، ويتذوق لغته الجميلة، وأسلوبه الفني المتميز.

[1] حسن بن فهد الهويمل، النص الإبداعي التربوي إشكالية الاختيار والدرس، مجلة المعرفة عدد 38. (بتصرف)
[2] م.ن، مجلة المعرفة.

إن كتب الأدب المدرسية تتطلب أسساً صارمة في التأليف إضافة إلى المقترحات الموضوعة من قبل "المنهج"، فهناك محاور هي جماع التربية السوية التي يقوم عليها تدريس الأدب يفقدها الكتاب المدرسي اللبناني، وأهمها العمل من أجل بناء الوطن بدل بناء النفس والأحزاب، والحفاظ على القيم مهما واجهتنا الصعاب.

لابد من إصلاح ومعالجة واقعية وهادئة لإشكاليتين تواجهان تدريس الأدب: الأولى تحديد أهداف المادة، والثانية اختيار النصوص، وتقويم عملية الاختيار على أساس قيمي وموضوعي، ويجب أن يدقق فيها منذ الصفوف الأولى مروراً بمراحل التعليم الثانوي[1]. وقد جاء اختيار بعض النصوص غير موفق، حيث جاءت خالية من القيم أو شبه خالية، حيث عالجت قيماً كانت في العصر الجاهلي أساس الحياة الاجتماعية القبلية، في الوقت الذي باتت فيه اليوم محرضاً على الاختلاف والاقتتال الطائفي والحزبي، مثل دروس "الفروسية العربية" و"آداب الفروسية وصفاتها".

فعلى صعيد الاختيار فإن درس الأدب يقوم على اختيار نص موفق، وللاختيار أسسه التربوية والفنية، لذلك علينا الاختيار بناء على الأسس القيمية التربوية والتي تحددها الأهداف التعليمية للمادة، والتي من المفترض تحديدها بناء على القيم التربوية المراد لنتاج التعليم التحلي بها. وكذلك الأساس الإقليمي، والأساس الزمني اللذان يحكمان اختيار النصوص حيث أنه من غير المقبول اختيار نصوص لا تمت إلى واقع وعصر الطلاب بصلة فيشعرهم بفراغ وبعد زمني يضفي عليهم الملل.

[1]حسن بن فهد الهويمل، النص الإبداعي التربوي إشكالية الاختيار والدرس، مجلة المعرفة عدد 38. (بتصرف)

وكذلك الأساس المعرفي، والأيديولوجي، والأساس اللغوي، والفني أيضاً، حيث يجب مراعاة النمو المعرفي للطلاب حتى يتمكنوا من فهم واستيعاب المادة التعليمية.[1]

ويرى واضعو المنهج أن النصوص المتداولة التي تم اختيارها كنماذج فنية معترف بها هي مدار الاختيار، وأن النص الأدبي يجب أن تتوافر فيه الجمالية الأدبية البلاغية، واللغوية التي توفر للدارس والمدرس مساحة واسعة يجولان فيها، ولا يعني ذلك غموض لغة النص، بل أن تكون اللغة انفعالية موحية، ومثيرة قادرة على الإيصال والتأثير، فاللغة الوظيفية عند الفقهاء والمؤرخين هي أحادية الدلالة والإيصال، لأنها تعني الغرض الفكري، ولغة أصحاب الغموض تعطل قدرة النص على الإيصال والتأثير، في حين أن اللغة الغنية تحمل – إلى جانب الفكر– المشاعر والدلالات الإضافية، فإذا كان النص فقيراً في إيحاءاته، وكانت لغته أحادية التوصيل، أخفق في جذب الدارسين، ثم يقتله المعلم حين يشرحه بلغة وظيفية بعيدة عن الفن، أو يشرح مفرداته شرحاً معجمياً.[2]

والنص المختار يجب أن ينسجم مع بقية النصوص في الكتاب المقرر، فلا يكون نشازاً، لأن البنية المعرفية تأخذ شكلاً متنامياً ومتسقاً، ففوضوية الاختيار تؤدي إلى التشتت ومعارضة نظام الحياة الشامل والمتسق. كذلك يجب الالتفات إلى التناسق والترابط في بنية النص نفسه، ومراعاة الوحدة العضوية والموضوعية في مقاطعه وأبياته أو فقراته، فهذا التناسق الشكلي ضروري للفهم والتحليل.[3]

ومما يؤخذ على المختارات المدرسية، أنها لا بد وأن يتخللها نصوصاً من الأدب الجاهلي والعصور التي تلته، وفي نفس الوقت يتخللها نصوصاً من الأدب الحديث، دون مراعاة التناقض في مستوى

[1] حسن بن فهد الهويمل، النص الإبداعي التربوي إشكالية الاختيار والدرس، مجلة المعرفة عدد 38. (بتصرف)
[2] م.ن، مجلة المعرفة.
[3] م.ن، مجلة المعرفة.

النصوص، من حيث غرابة المفردات والتراكيب حيث يقف الوسط البيئي والاجتماعي، عائقاً دون الفهم[1]، ناهيك عن الفجوة الكبيرة في المفاهيم والقيم التربوية بين تلك العصور والحاضر الذي يعيشه هذا الجيل، الذي يحتاج إلى عناية خاصة واهتمام بالغ من قبل المتخصصين والتربويين في اختيارهم لأهداف التعليم والنصوص التي تحققها.

وقد تكون النصوص المختارة بعيدة عن اهتمام الدارس ورغباته ومشاعره، فتأتي عملية تحليل النص ضعيفة لا تربط بين واقع الدارس وبين العصر الجاهلي الذي يدرسه، ولا تغنيه باسترجاع مسيرة التأثر والتأثير في الأدب، ولا يستغل النص المدروس ليكون مداراً لإبداع الطالب الذاتي ومحاكاته، مما ينمي قدراته الأدبية واللغوية، أو الاستفادة مما ورد فيه من تراكيب ومفردات واستخدامها في مواقف لغوية ترسخها في ذهن الناشىء[2]، كما يفقده فرصة في تعلمه طرق علمية وحلول ناجعة لمعالجة الواقع الذي يعيشه.

وقد يتوافر في النص الحديث مالا يتوافر في النص التراثي من الدلالات والأبعاد والارتباط بالواقع، فلكل عصر تطلعاته، وما كان يُعدّ أدبياً في عصر القالي والجاحظ لم يعد بالضرورة النمط الأمثل في عصرنا. ولو عاش هؤلاء في عصرنا لوضعوا مبادىء جديدة لمختاراتهم بعيدة عن غرابة اللغة.[3]

وإن الاقتباس من التراث لا يعني الجمود عنده، ولابد من مراعاة طبيعة العصر والمرحلة الحالية فيما نختار، ونحن أحوج إلى منهج تكاملي في تحديد ما يلائم طلابنا من نصوص، وفي ذلك يقول

---

[1] حسن بن فهد الهويمل، النص الإبداعي التربوي إشكالية الاختيار والدرس، مجلة المعرفة عدد 38. (بتصرف)
[2] م.ن، مجلة المعرفة.
[3] م.ن، مجلة المعرفة.

الجاحظ: "طلبت علم الشعر عند الأصمعي فوجدته لا يحسن إلا غريبه، فرجعت إلى الأخفش فوجدته لا يتقن إلا إعرابه، فعطفت على أبي عبيدة فوجدته لا ينقل إلا ما اتصل بالأخبار وتعلق بالأيام والأنساب فلم أظفر بما أردت إلا عند أدباء الكتاب"[1]. فحين نتعامل مع النص المختار يجب أن نتجنب أحادية التحليل أيضاً، حتى يتسنى للطالب الإبداع.[2]

لقد شغلت التربية الحديثة بما وراء النص من مضامين تثير الفخر والاعتزاز وأهملت النصوص الأخرى التي ليس فيها نزعة التعالي تلك، وهكذا سخر النص لأهداف خارجة عنه[3]، مما زرع في نفوس أبنائنا نزعات مختلفة من شأنها إشعال نار الفتنة والطائفية والحزبية. ومن أهم هذه النصوص تلك التي انتمت إلى العصر الجاهلي.

إذن حين نختار نصاً فإنما نختاره لما فيه من قيم خلقية، أو لغوية، أو وطنية، أو اجتماعية، أو تربوية. وغالباً ما نربط بين قيم الفرد والجماعة، فثمة تداخل بين حاجات الفرد والجماعة.

ويلحظ طغيان الشعر على النثر في مختاراتنا المدرسية، مع أن النثر بفنونه لا يقل جمالية عن الشعر[4]، ولا يقل عنه أهمية في عرض قضايا المجتمع والعصر، وتحقيق أهداف التعليم التي يجب قيامها على أساس القيم التربوية.

ومن الملاحظ أن النصوص الأدبية على اختلافها جاءت مدروسة ومحللة من قبل مؤلفو الكتاب، الأمر الذي جعلهم يفرضون على الطلاب أحكاماً يرونها هم دون إشراك الطلاب في استنباط

---

[1] الجاحظ ، البيان والتبيين، ج4 ، ص23.

[2] حسن بن فهد الهويمل، النص الإبداعي التربوي إشكالية الاختيار والدرس، مجلة المعرفة عدد 38. (بتصرف)

[3] م.ن، مجلة المعرفة.

[4] م.ن، مجلة المعرفة.

الخصائص وتذوق متعة التحليل والبحث والكشف، وأثر بنية الإيقاع في المتلقي[1]، والذي من شأنه حشو أذهان الطلاب بالمعلومات دون عناء التفكير والفهم والتحليل، والذي من شأنه قتل القدرة الإبداعية عندهم، وفقدان الثقة بالنفس، إضافة إلى نفوره من لغته بدل أن يحبها ويتقبلها، وذلك جراء عناء الحفظ والملل من التلقين. فالعملية التعليمية للأدب يجب أن تتحرر من التلقين والحفظ، ويجب اعتماد النص محوراً للنشاط الأدبي التحليلي القيمي كله.

كما أن النصوص الأدبية المختارة يجب أن تتميز بسهولتها بعيداً عن غرابة اللفظ، وكذلك حداثة هذه النصوص ومعالجتها لقضايا معاصرة، ومناسبة لمستوى الطلاب الفكري، وقيمية تساعد على تحقيق الأهداف التربوية التي من المفترض أن تكون قائمة على أكبر عدد ممكن من القيم التربوية.

المطلب الثّاني: صاحب النّص ودوره في ترسيخ القيم التربويّة

المقصد الأول: اختياره

إن لاختيار صاحب النص في منهج مادة الأدب العربي بشكل عام هو اختيار تلقائي يأتي بعد اختيار النص الذي يحمل صفات توافقية وأهداف التعلم العامة والخاصة للمادة. وأحياناً يكون اختيار صاحب النص لشهرته وذيع صيته في نص ما، فيتم اختياره ونصه الشهير معاً.

بذلك يكون لاختيار صاحب النص وجهان: الأول إيجابي، والثاني سلبي. فالوجه الإيجابي يكمن في اختيار النص الذي يحتوي قيماً تربوية تتناسب وأهداف المادة التعلمية، فيأتي اختيار صاحب

[1] حسن بن فهد الهويمل، النص الإبداعي التربوي إشكالية الاختيار والدرس، مجلة المعرفة عدد 38. (بتصرف)

النص تلقائياً، وبذلك يكتسب التلميذ قيماً تربوية خطها صاحب النص الذي لا بد من تعرفه إليه ولو بلمحة سريعة أو سيرة مختصرة. ومن المعروف دائماً أن التلميذ يحمل مشاعر الاحترام والتقدير لمعلمه، سواء من علَّمه بطريقة مباشرة في صفوف مدرسته، أم من علّمه بطريقة غير مباشرة أي من طريق إبداعاته الأدبية والعلمية. فصاحب النص هو المعلم والمربي الثاني لأبناء هذا الجيل. وهو يساهم بطريقة غير مباشرة ولكنها فعالة في تربية النشء وزرع القيم التربوية في نفوسهم.

أما الوجه السلبي للاختيار التلقائي لصاحب النص، فيكمن في كونه ممن حملو في نفوسهم نقمة على لغتهم وحاربوها بشكل معلن أو خفي، أو ممن تعاملوا مع أعداء العرب وجعلوا من أنفسهم نبراساً مضيئاً من خلال مواقف لهم قد تكون غطاء لعملهم الدؤوب كعناصر وجنود الغزو الثقافي لأجيال العرب. ولعل سعيد عقل كان من أبرز هؤلاء.

خلاصة القول، أن صاحب النص الذي يحمل تذبذباً في كتاباته وتناقضاً من الأفضل إبعاده عن الساحة التعليمية للمرحلة الثانوية، لأن التلاميذ في هذه المرحلة يحتاجون إلى تأسيس مكين. ولو افترضنا أنه على المعلم في هذه الحالة عرض صاحب النص للتلميذ من الناحية الإيجابية فقط دون الخوض في بعض مواقفه وكتاباته الأخرى التي تتنافى وأهداف المادة والقيم التربوية، فإننا بذلك نحده في إطار ضيق، ونحد من انطلاقته في التحليل والاطلاع على صاحب النص بشكل أوسع، وإن اختيار أمثال هؤلاء والتحدث عنهم وكأنهم مصلحون بارعون، من شأنه أن يزعزع ثقة التلميذ بكتابه المدرسي ومعلمه، خاصة إذا كان من التلاميذ أصحاب الثقافة الواسعة والمحبين للمطالعة والبحث.

أما إذا كان اختيار صاحب النص لشهرته وذيع صيته، فهو أيضاً يحمل وجهين: الأول إيجابي، والثاني سلبي. يكمن الوجه الإيجابي في القيم التربوية التي يحملها النص والتي تتوافق وأهداف التعلم،

وكذلك السيرة الحسنة والمواقف المشرفة التي يتمتع بها صاحب النص، منها بعض النصوص التي تحدثت عن حب الوطن والدعوة إلى الإصلاح كنص "لكم لبنانكم ولي لبناني" لجبران خليل جبران، وبعض نصوص الغزل العذري كقصيدة "يقولون ليلى" لقيس بن الملوح.

أما الوجه السلبي لذلك فهو يكمن في كون هذه النصوص الشهيرة بمعظمها سياسية أو إباحية. وهي من شأنها تعليم التلاميذ أموراً قد يحسبها البعض قيماً تربوية في حين يضعها البعض الآخر في إطار الخيانة العظمى هذا إن كانت سياسية مثل النصوص التي ليست أحادية التحليل، والتي تفتح أمام كل معلم الباب على مصراعيه لتأويل النص ولطرح قيم تتناسب ووظيفته الحزبية الطائفية وتتنافى ووظيفته التربوية.

إذن، إن اختيار النص مسألة ليست من السهولة بمكان، لكنها تكون كذلك إذا ما وحدنا الأهداف التعليمية وجعلنا القيم التربوية هي أساسها، فيكون اختيار النصوص وأصحابها عملاً تربوياً يساهم في تنشئة جيل مناسب لمتطلبات المرحلة، وبناء الوطن.

المقصد الثاني: تأثيره سلباً أو إيجاباً في شخصيّة التّلميذ

إن صاحب النص هو مثابة المعلم والمربي الثاني للتلاميذ بعد معلمهم الأول في صفوفهم الأكاديمية. من هنا كان لصاحب النص تأثير كبير في شخصية التلميذ، وقد يكون ذلك سلباً أو إيجاباً.

أما الناحية الإيجابية، فكون ذلك الكاتب أو الأديب أو الشاعر، يحمل في نصوصه وأدبياته قيماً تربوية مناسبة لاحتياجات الجيل ومتطلبات المرحلة والعصر. ناهيك عن سيرته الذاتية التي تخللها

مواقف مشرفة وأحداث جديرة بالحديث عنها، والتي تساهم بطريقة أو بأخرى في زرع القيم التربوية، وكل هذه الأمور تؤثر في شخصية التلاميذ إيجاباً، وهي تسهل عملية غرس القيم وجعلها جزءاً من شخصية التلميذ.

أما الناحية السلبية، فتظهر في كون الكاتب أو الأديب أو الشاعر قد ذاع صيته نتيجة موقف له يتنافى والقيم التربوية المرجو زرعها في نفوس التلاميذ، إن كان ذلك من الناحية السياسية أو الاجتماعية على حد سواء. فمن هؤلاء الأدباء أو الشعراء من أنشد القصائد المحرضة على الانقسام الطائفي والمذهبي، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على نمو روح الطائفية والحزبية في نفسه هو، وهذا من شأنه الإضرار في نفوس أبنائنا التلاميذ، خاصة إذا ما حذوا حذوه، وكان مثلهم الأعلى وقدوتهم نتيجة الفكرة الإيجابية التي كونوها عنه أثناء دراستهم لبعض نصوصه، فالمعلم لن يتسنى له الحديث عن ذلك الكاتب أو الأديب إلا إيجابياً.

إذن، إن لاختيار صاحب النص أهمية كبيرة ومساهمة فاعلة في بناء شخصية التلميذ، لذلك علينا انتقاء هؤلاء بعناية شديدة حتى تكون عوناً لنا لا علينا في تحقيق الأهداف القيمية، وبناء شخصية التلميذ السوية الخالية من شوائب الطائفية والحزبية، والمناسبة لمتطلبات المرحلة والعصر.

المبحث الثّاني: الآداب العالميّة ودورها في ترسيخ القيم التربويّة

مصطلح العالمية هو بالإنكليزية UNIVERSALISM من كلمة UNIVERSAL وتعني العالمي، أو الكوني، ومصطلح العولمة بالإنكليزية هو GLOBALIZATION وأصله من كلمة GLOB وتعني الكوكب، ولاسيما كوكب الأرض، وقد ترجم المصطلح في البدء إلى العربية بـ"الكوكبية"، ولكن هذه الترجمة لم تنتشر، ولم تستقر، وشاعت الترجمة الحالية: العولمة، وهي على وزن فوعل من العالم، وهذا الاشتقاق جديد، ولا نجده في المعجم، ولكنه استقر، ولعل الخلط بين العولمة والعالمية راجع إلى اشتقاقهما معاً من كلمة عالم، إن لم يكن هذا الخلط في بعض الحالات مقصوداً للخداع والتضليل.[1]

الأدب العالمي هو الأدب الذي ارتقى إلى مستوى العالمية، واجتاز الحدود بين الدول، وتُرجِم إلى كثير من لغات العالم، وحقق انتشاراً واسعاً، وشهرة كبيرة، بفضل ما يمتلك من خصائص فنية، تتمثل

[1] أحمد زياد محبك، الأدب العالمي، مجلة المعرفة http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=355&Model=M&SubModel=148&ID=243&ShowAll=On (بتصرف)

في تصويره بيئته، وتعبيره عن قضايا تهمّ الإنسان، مثل أدب: وليم شكسبير[1]، أو تولستوي[2]، أو فكتور هيجو[3]، أو آرنست همنغواي[4]، أو غابرييل غارثيا ماركيز[5].

وهذا الفهم لهذا المصطلح غير بعيد عن المعنى الذي قال به الشاعر الألماني غوته[6]، وهو أول من استخدم مصطلح "الأدب العالمي". ويعني غوته بهذا المصطلح الأدب، ولاسيما الشعر، الذي يرتقى إلى مستوى الإنسانية في موضوعاته وفنه، ولا يتخلى عن بعده القومي، أو الوطني، أو المحلي. ويحسب غوته بأن آداب الأمم سوف تلتقي ذات يوم في هذا الأدب العالمي، ولكن من غير أن تتخلى عن خصائصها المحلية ومن غير أن تذوب في وحدة الأدب، فهو لقاء إنساني. وهذا المصطلح هو قرين مصطلح الأدب المقارن والمرشح له، وقد نشآ معاً وكأنهما توأمان.[7]

وتعدّ عالمية الأدب أو فكرة الأدب العالمي فكرة إنسانية ذات طموح بريء، بعيد عن الأغراض السياسية، وبعيد أيضاً عن محو شخصيات الشعوب. ووسيلة تحقيق العالمية هي الترجمة في المقام الأول، وإن كان ثمة خلاف كبير حول جدوى الترجمة، إذ كيف يمكن دراسة نص بغير لغته الأصلية؟

---

[1] أديب وكاتب مسرحي وشاعر إنجليزي.

[2] كاتب وروائي روسي عاش في القرن التاسع عشر.

[3] أديب وشاعر فرنسي، من أبرز أدباء فرنسا في الحقبة الرومانسية.

[4] روائي وكاتب قصة أمريكي.

[5] الروائي الكولومبي والعالمي حائز على جائزة نوبل.

[6] عميد الأدب الألماني.

[7] أحمد زياد محبك، الأدب العالمي، مجلة المعرفة
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=355&Model=M&SubModel=148&ID=243&ShowAll=On (بتصرف)

لأن الترجمة تفقد الأدب كثيرًا من خصائصه الفنية، ولا سيما الشعر، ولكن يبدو أنه لا بد في المحصلة من الترجمة.

والطموح إلى العالمية طموح قديم عرفته البشرية في الأديان والثقافات، وهو موجود في الأديان الإسلامية والمسيحية، كما نجد بعض الأدباء والمفكرين والفلاسفة أصحاب طموح إلى العالمية، أمثال المعري الذي يقول:

ولو أني حبيت الخلد فردًا \ لما أحببت بالخلد انفرادا

فلا هطلت علي ولا بأرضي \ سحائب ليس تنتظم البلادا

الدعوة إلى الأدب العالمي تمركزت في أوروبا أولاً ثم في أمريكا ثانياً، وأصبح المقصود بالأدب العالمي ما كتب بالإنكليزية أولاً ثم بالفرنسية ثانياً، وهو ما يسمى بالمركزية الأوروبية، ورأى الدارسون الأوربيون أن الآداب التي تحقق العالمية هي: الأدب اليوناني والروماني، ثم الآداب الأوروبية. وربما اتجه هؤلاء الدارسون إلى الشرق قليلاً ليذكروا "طاغور"[1] الشاعر الهندي. ولكن لم يحظ الأدب العربي إلا بالنزر القليل جداً من الاهتمام من خلال ظروف ومناسبات تخضع للمصادفة، على نحو ما حظيت به "رسالة الغفران" للمعري أو بعض الأدباء المعاصرين الذين عاشوا في المهجر الأمريكي أمثال "جبران خليل جبران". وربما لأن جبران كتب بالإنكليزية، فقد أقيم له تمثال في واشنطن،[2] وهناك

[1] شاعر ومسرحي هندي من مقاطعة البنغال.

[2] أحمد زياد محبك، الأدب العالمي، مجلة المعرفة http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=355&Model=M&SubModel=148&ID=243&ShowAll=On (بتصرف)

جمعيات أدبية في أمريكا باسمه، وما يزال كتابه "النبي"، وقد وضعه بالإنكليزية، مقروءاً إلى اليوم، وطبعاته تتجدد، وهو دعوة إلى البراءة والسماحة والحب كتبها جبران بأسلوب بسيط عفوي.

وإذا كان حظ الأدب العربي من العالمية قليلًا فإن ذلك لا يرجع إلى أسباب خاصة به، ففي الأدب العربي من المؤهلات ما يرشحه إلى العالمية، ولكن أسباباً خارجية جعلت حظه من العالمية قليلاً، منها ضعف العرب وقوة الغرب، والقوي لا يهتم بالضعيف إلا من خلال مصلحته الخاصة، ولعل هذا السبب هو أهم الأسباب، وعنه تتفرع أسباب أخرى منها غياب الترجمة، وتقصير العرب أنفسهم في التعريف بأدبهم، ويمكن القول إن الشاعرين "أدونيس" و"محمود درويش"، والروائي "نجيب محفوظ"، والمفكر والناقد "إدوارد سعيد" قد حققوا جميعاً قدراً غير قليل من العالمية.[1]

فماذا عن نصوص الأدب العالمي التي يتمّ تدريسها في منهج مادة الأدب العربي في الصف العاشر في لبنان؟ وماذا عن اختيارها واختيار أصحابها؟

المطلب الأوّل: تأثير نصوص الآداب العالمية في ترسيخ القيم التربويّة

لقد تخلل منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر في لبنان نصاً من الآداب العالمية، وهو من نوع الرواية تحت عنوان "آنّا كارنينا" لليو تولستوي.

---

[1] أحمد زياد محبك، الأدب العالمي، مجلة المعرفة http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=355&Model=M&SubModel=148&ID=243&ShowAll=On (بتصرف)

لماذا تخلل المنهج أحد نصوص الآداب العالمية، ما هي أهدافها؟ وما هو تأثيرها وأصحابها في شخصية التلاميذ؟

المقصد الاول: أهدافها

يهدف تعليم الثقافة الأدبية العالمية، في الصف العاشر، إلى جعل المتعلم قادراً على:

- التعرف إلى نماذج من روائع الأدب العالمي ذات النزعة الإنسانية، المنقولة إلى اللغة العربية.
- التزود بقراءة هادفة، تعزز فيه الميل إلى حب المطالعة، فيتدرب عليها تفسيراً وتلخيصاً ومناقشة، إسهاماً في بناء شخصيته فكرياً واجتماعياً وجمالياً.
- التمكن المتدرج من مقارنة هذه الآثار بما يعرفه من الأدب العربي.
- تنمية خياله وذوقه بنماذج متنوعة من التصوير الأدبي والمعالجة الفنية.[1]

المقصد الثاني: تأثيرها سلباً أو إيجاباً في ترسيخ القيم التربوية

إن للنصوص الأدبية في مادة الأدب العربي في مناهج المرحلة الثانوية عموماً والصف العاشر خصوصاً، تأثير كبير في بناء شخصية التلميذ. لذلك كان لزاماً على كل مهتم بالتربية والتعليم، وعلى مؤلفي الكتب المدرسية الأدبية واللغوية، الأخذ بالحسبان خطورة تأثير هذه النصوص في تنمية شخصية التلميذ إيجاباً وسلباً أثناء اقتراحها، واختيارها، وإقرارها لتكوّن الكتاب المدرسي المطلوب. فإن احتواء هذه النصوص القيم التربوية المطلوبة والمرجو اتسام التلاميذ بها، من شأنها أن تعزز لديهم

[1] تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، مناهج التعليم العام وأهدافها، المركز التربوي للبحوث والإنماء، ص 52.

شخصية سوية، ومتزنة، ومتصفة بالقيم التربوية اللازمة، وتوظيفها في حياتهم كلها العملية والاجتماعية.

من هنا وجب علينا جميعاً منح مسألة اختيار النصوص المقتبسة من الآداب العالمية وقتاً أطول ودراسة أعمق من جميع النواحي التربوية والعلمية قبل إقرارها. فكم من نصوص تحتوي ما بين سطورها ثقافة لا تمت إلى مجتمعنا العربي بصلة، وكم من نصوص حوت أفكاراً مرفوضة في مجتمعنا أو كادت تمحو قيماً هي الأساس المكين لمجتمعنا العربي، وكم منها شكل غزواً ثقافياً مباشراً وغير مباشر.

إن أهمية التدقيق أثناء اختيار نصوص الآداب العالمية من جميع النواحي التربوية والعلمية، يجب أن لا يقل عن درجة التدقيق أثناء اختيار نصوص الأدب العربي. فكلاهما يؤثران بدرجة عالية في شخصية التلاميذ، لا بل أحياناً بات الإنتاج الأجنبي أكثر تأثيراً وفعالية في شخصياتهم، وذلك يعود لأسباب عدة منها وأهمها انبهار بعض التربويين والمعلمين والقائمين على التربية والتعليم بمناهج الغرب وتبعيتهم لها، بمقابل نظرتهم الدونية إلى تراثنا العربي الأدبي والنقدي، الأمر الذي يجعل أبناءنا ينفصلون شيئاً فشيئاً عن عروبتهم، بدل الافتخار بها. بذلك ننتج جيلاً غريباً في وطنه، يعاني من اضطراب نفسي نتيجة لذلك، يسعى دائماً للهروب من وطنه الذي أصبح يشعر فيه بالعار لانتمائه إليه، والانتقال إلى الغرب حيث كل ما يريد وما يتمنى. في حين أنه من الواجب علينا زرع قيم العمل الاصلاحي، والتضحية، والصبر، والبذل في نفوس التلاميذ حتى يستطيعوا التغيير في بلادهم بدل الهروب منها، إضافة إلى سمات شخصية القادة المصلحين، وأهمها العمل من أجل وطن لا من أجل ذات، أو حزب، أو طائفة.

إننا في اختيارنا لنصوص من الآداب العالمية وجعلها جزءاً لا يتجزء من المنهج المقرر لمادة الأدب العربي في المرحلة الثانوية، نحمّل أنفسنا مهمة قد لا تكون من الصعوبة بمكان، بقدر ما تحمّلنا من مسؤولية تجاه أبنائنا من الجيل الحالي، حيث أن التعاطي معها يجب أن لا يضفي عليها مثالية عمياء، علينا تعليم أبنائنا كيف يتعاملون مع مثل هكذا إنتاج، فيميزون بين الصواب والخطأ، يستفيدون من الصواب ويوظفونه، ويتعلمون من الخطأ ويتجنبونه.

إن النصوص المختارة من الآداب العالمية يجب أن تتوافق ومتطلبات الجيل والمرحلة والعصر، تتوافق وحياة التلاميذ وتنبع من مجتمعهم، تعالج قضاياهم، وتهيؤهم لمستقبل أفضل فكرياً، واجتماعياً، وتربوياً.

المطلب الثاني: تأثير الأدباء الغربيين في شخصيّة التّلميذ

المقصد الاول: اختيارهم

إن أهمية حسن اختيار الأدباء الغربيين أصحاب نصوص الآداب العالمية، لا تقل عن أهمية حسن اختيار الأدباء العرب أصحاب نصوص الأدب العربي، بل علينا أن نكون أكثر حذراً في اختيارهم، وأكثر اطلاعاً على حياتهم ومواقفهم ومآثرهم، لشدة تأثيرهم في نفوس التلاميذ من أبناء الجيل الحالي وهو تأثير يتجاوز تأثير الأدباء العرب.

إن اختيارهم قد يكون نتيجة تلقائية بعد اختيار النص، وقد يكون اختيارهم نتيجة شهرة النص أو صاحبه، وقد أسلفنا الحديث عن ذلك في موضع سابق من هذا البحث والذي كان تحت عنوان "صاحب النص ودوره في ترسيخ القيم التربوية". ولكن الملفت هنا، أن هؤلاء الغربيون قد يعالجون في

نصوصهم قضايا عالمية هي من الأهمية بمكان تجعل من نصوصهم قضية بحد ذاتها تحتاج إلى معالجة ودراسة، الأمر الذي يجعل من واجبنا أن نجعل من هذه النصوص جزءاً من منهج مادة الأدب العربي، لما تحمله من عون لنا وللمعلمين في زرع قيم تربوية جيلنا بأمس الحاجة إليها.

المقصد الثاني: تأثيرهم سلباً أو إيجاباً في شخصية التلميذ

إن لشخصية الكاتب صاحب النص أثر كبير في شخصية التلميذ فهي إما أن تساهم إيجاباً وتكون عوناً لنا في إنتاج جيل يحمل السمات القيادية الإصلاحية المطلوبة، وإما أن تساهم سلباً في شخصية هؤلاء التلاميذ، فنحصل على جيل هدفه الوحيد الهروب من هذا الوطن.

إن واضعو منهج مادة الأدب العربي ومؤلفو الكتب المدرسية، قد ركزوا بطريقة مباشرة على شخصية صاحب النص في الآداب العالمية وحياته ومواقفه، وذلك انطلاقاً من الأهمية الكبيرة والتأثير العميق الذي قد يحدثه معلمهم الثاني في نفوسهم وبناء شخصياتهم. من هنا وجب علينا أخذ الحيطة والحذر، وتمحيص شخصية أصحابها التي ستكون محور الحديث والعمل في تعليم الآداب العالمية. فهي ستؤثر بالتأكيد في شخصية التلميذ الذي يعرفه مسبقاً أم الذي يتعرف إليه حديثاً على السواء. وحتى يتحقق لنا ما نريد لا بد من مطابقة هذه الشخصيات والأهداف التربوية لمادة الأدب العربي التي بات تعديلها واجباً على الجميع، لأن قيامها على أساس القيم التربوية أصبح لزاماً لا مفر منه.

خاتمة

إن تصنيف المحتوى في منهج مادة الأدب العربي في المرحلة الثانوية الصف العاشر جاء حسب نتاجات التعلم، وهذا التصنيف جاء موسعاً ومفصلاً حيث شمل الحقائق والبيانات، والمفاهيم، والمبادئ والتعميمات، والفرضيات والنظريات، والمهارات، والاتجاهات والقيم. وقد انتمت الحقائق والبيانات والنظريات إلى المجال المعرفي، في حين انتمت المهارات إلى المجال النفسحركي أو الأدائي، وانتمت الاتجاهات والقيم إلى المجال الانفعالي الوجداني.

إن التفاصيل التي حواها هذه التصنيف تضع معلم مادة الأدب العربي أمام تحديات كبيرة في تحديده لأهداف درسه في الأدب العربي، فإن هذه المادة في شكلها المطروح للتدريس في المرحلة الثانوية لم تتضمن هذا الكم الهائل من الحقائق والبيانات، والمفاهيم، والمبادئ والتعميمات، والفرضيات والنظريات، والمهارات، والاتجاهات والقيم التي تجعلنا نعتمد تصنيف المحتوى حسب نتاجات التعلم. ولعل اعتماد تصنيف المحتوى حسب معيار الأهداف أكثر نفعاً وفائدة في تحقيق متطلبات الجيل والعصر والمرحلة. فهو يقتصر على تصنيف المعرفة إلى ثلاثة وهي: المعرفة الإدراكية، والمعرفة القيمية وهي هدفنا الأساس من تعديل أهداف التعلم ومحتوى المنهج، والمعرفة الأدائية والتي تحل في المرتبة الثانية بعد المعرفة القيمية من حيث أهميتها في تنشئة الجيل المنشود.

إذن، وبعد تصنيف المحتوى حسب معيار الأهداف، لا بد وأن تأتي نصوصه تحمل المواصفات التالية: سهلة وواضحة، بعيدة عن التعقيد الفكري والتقعر اللغوي، مستمدة من محيط المتعلم وبيئته، ومن الثقافة الأدبية العربية والأجنبية بفطنة وبحذر شديد، حيث تنمي قدراته الفكرية والسلوكية، وتعزز

لديه القيم الروحية والأخلاقية والوطنية، وتعمل على إنماء ذوقه الفني وحسه الجمالي، وتوجه اطلالته على نماذج من روائع الأدب العالمي، وتزوده بحس نقدي بعيداً عن الانحياز، وتدفعه نحو الإصلاح في أي مجال عمل فيه وفي أي مكان حل فيه.

وبعد تحديد هذا المحتوى الذي يتميز بصدقه ودلالته، وأسلوب تنظيمه، لا بد منه أن يرتبط بالأهداف القائمة على القيم التربوية، وأن يترجمها ترجمة سليمة حتى يكون قادراً على إنتاج جيل قيمي، وقيادي قادر على النجاة بهذا الوطن من مستنقع الفتن. فبدل أن نقسم محاور مادة الأدب العربي حسب العصور الأدبية المتعاقبة وننعش في نفوسهم مشاعر الانقسامات السياسية والحزبية والطائفية، فلنقسمها حسب حاجة الجيل من القيم التربوية الأهم ثم المهم. وهنا لا بد من لفت الانتباه إلى وظائف النصوص المختارة، وضرورة اختيارها بحكمة، والتركيز على النصوص التوجيهية والحجاجية، بدل الوصفية والسردية. فلهذه الوظائف أهمية لا بأس بها في المساهمة في تربية الأجيال.

إن اختيار النص مسألة ليست من السهولة بمكان، لكنها تكون كذلك إذا ما وحدنا الأهداف التعليمية وجعلنا القيم التربوية هي أساسها، فيكون اختيار النصوص وأصحابها عملاً تربوياً يساهم في تنشئة جيل مناسب لمتطلبات المرحلة، وبناء الوطن. كما أن لاختيار صاحب النص أهمية كبيرة ومساهمة فاعلة في بناء شخصية التلميذ، لذلك علينا انتقاء هؤلاء بعناية شديدة حتى تكون عوناً لنا لا علينا في تحقيق الأهداف القيمية، وبناء شخصية التلميذ السوية الخالية من شوائب الطائفية والحزبية، والمناسبة لمتطلبات المرحلة والعصر.

الدّراسة الميدانيّة

لمّا كان وضع المناهج التعليمية لجميع المواد الدراسية، وخاصة مادة الأدب العربي للصف العاشر، هو عمل مشترك بين الأساتذة، والمنسقين، والمشرفين، والإداريين، والتربويين، والقائمين على تأليف المناهج، وإيماناً منا بدور التلاميذ واحتياجاتهم ومتطلبات المرحلة في وضع المناهج، فقد كان لزاماً علينا النزول إلى الثانويات لإجراء الدراسة الميدانية، والاطلاع على آراء المعلمين، والمنسقين، والاداريين في هذه المناهج من ناحية القيم التربوية، ومناسبتها للجيل الراهن، وتطلعاتنا المستقبلية.

وبناء عليه، فإنّ مجتمع الدراسة شمل مدينتي صيدا والنبطية في الجنوب اللبناني. أما العينة فإنّ اختيارها كان عشوائياً، وذلك من خلال اعتماد ثانويات متنوعة في مدينتي صيدا والنبطية من القطاعين العام والخاص. والهدف هو عشرة أساتذة من معلمي مادة الأدب العربي في قسم التعليم الثانوي الصف العاشر، في الثانويات التي تعتمد كتاب المركز التربوي للبحوث والإنماء كمنهج لتدريس مادة الأدب العربي. وكذلك سبعة تربويين من مسؤولي الأقسام، أو منسقين لمادة الأدب العربي في قسم التعليم الثانوي الصف العاشر، في الثانويات التي لا تعتمد كتاب المركز التربوي للبحوث والإنماء كمنهج لتدريس مادة الأدب العربي.

كما أننا اعتمدنا على الاستمارة كأداة في هذه الدراسة. حيث تمّت الاجابة عن أسئلتها من قبل أساتذة التعليم الثانوي، أو المنسقين، أو المشرفين، أو رؤساء الأقسام. واعتمدنا استمارتين: الاستمارة الأولى موجهة إلى التربويين في الثانويات التي تعتمد كتاب مادة الأدب العربي للصف العاشر

الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، والاستمارة الثانية موجهة إلى التربويين في الثانويات التي لا تعتمد الكتاب الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء. وهما التاليتين:

الاستمارة الأولى:

- اسم المدرسة:_____ - الصفوف التي تدرسها _____

- قطاع عام/ خاص - عدد سنين الخبرة _____

- المسمى الوظيفي _____

1- هل محتوى منهج مادة الأدب العربي يساهم في غرس عدد كافٍ من القيم التربوية في نفوس تلاميذ المرحلة الثانوية؟ نعم / لا .

2- ما هي هذه القيم التربوية؟ _____

_____

3- ما هي الطريقة المعتمدة لغرسها وترسيخها؟

_____

_____

4- هل تعتقد أن هذه الطرق مناسبة وكافية لتحقيق غرس القيم التربوية في نفوس التلاميذ؟

_____

5- ما هي القيم التربوية التي يحتاجها التلاميذ في هذه المرحلة (العمرية-الاجتماعية- السياسية) برأيك وليست موجودة في محتوى المنهج؟

_____

6- ما هي الطرق المقترحة لغرسها؟

_____

_____

7- هل تعتقد أن للآداب العالمية دور في غرس القيم التربوية لدى طلابنا؟ ما مدى فعاليتها؟

_____

_____

8- ما مدى فعاليّة أصحاب النصوص المختارة ومساهمتهم في غرس القيم التربوية من خلال سيرتهم الذاتية أو مواقفهم إزاء قضية ما؟

_____

_____

9- هل تتطرق للحديث والتعليق على سلبيات شخصية صاحب النص إذا وُجدت؟ لماذا؟

_____

_____

10- ما هو النص الذي تود أن يكون موجوداً في المنهج، تستطيع من خلاله إيصال كم لا بأس به من القيم التربوية إلى الطلاب، والمنهج لا يتضمنه؟

_____

11- من هو الكاتب الذي تود أن يكون للكتاب المدرسي حظ وافر من نتاجه الأدبي، وتعتقد أن من خلاله ومن خلال نتاجه نستطيع إيصال كم من القيم التربوية إلى الطلاب؟

_____

12- ما هو النص الأكثر احتواء للقيم التربوية في منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر؟

_____

الاستمارة الثانية:

- اسم المدرسة _____ - الصفوف التي تدرسها _____
- قطاع عام/ خاص - عدد سنين الخبرة _____
- المسمى الوظيفي_____

1- من الذي يحدد الكتاب الذي سيُعتمد لتدريس مادة الأدب العربي للصف العاشر؟

_____

2- هل هناك أي تدخل لجهات سلطوية في تحديد الكتب المقررة لتعليم مادة الادب العربي للصف العاشر؟ نعم / لا. ما نوع هذه الجهة: دينية- اجتماعية- سياسية.

3- لماذا لم تعتمدوا الكتاب الصادر عن المركز التربوي للبحوث والانماء في مادة الأدب العربي للصف العاشر؟

_____

_____

4- ما الذي يميز الكتاب الخاص عن كتاب المركز التربوي؟

_____

_____

5- ما هي أهداف المادة من خلال الكتاب الخاص؟ هل تخللها أهدافاً قيمية؟ ما هي؟

_____

_____

6- ما هي متطلبات الجيل الحالي من القيم التربوية برأيكم؟

_____

_____

بعد اتمام الزيارات الميدانية للثانويات التي وافقت إداراتها على المشاركة في هذه الدراسة، حصدنا في الاستمارة الأولى الإجابات التالية:

السؤال الأول والذي كان: هل محتوى منهج مادة الأدب العربي يساهم في غرس عدد كافٍ من القيم التربوية في نفوس تلاميذ المرحلة الثانوية؟، كانت الإجابات بنعم أربعاً، وكذلك أربع إجابات بلا، في حين كانت الاجابة ب "لابأس" واحدة، وكذلك إجابة واحدة بنعم ولا في آن واحد!

أما السؤال الثاني والذي كان: ما هي هذه القيم التربوية؟، فقد تنوعت الاجابات بين الأهداف التعليمية للغة العربية، وبين القيم الوطنية والاجتماعية. فمنهم من تحدث عن حب اللغة وتحسين الذائقة والتواصل، ومنهم من أشاد بالعدل، والفروسية، والتعاون، والمروءة، والحرية، والانتماء الوطني كقيم وطنية واجتماعية ركز عليها منهج مادة الادب العربي في الصف العاشر، في حين امتنع اثنان عن الاجابة.

أما السؤال الثالث والذي كان: ما هي الطريقة المعتمدة لغرسها؟، فقد تنوعت الاجابات بين إعداد الأبحاث، والمناقشة، والحوار، والإلقاء، وسرد القصص، في حين حسب أحد المشاركين أنها غير واضحة، وامتنع آخر عن الاجابة.

أما السؤال الرابع: هل تعتقد أن هذه الطرق مناسبة وكافية لتحقيق غرس القيم التربوية في نفوس التلاميذ؟، فقد كان عدد الاجابات بلا سبعاً، وعدد الاجابات بنعم ثلاث.

السؤال الخامس: ما هي القيم التربوية التي يحتاجها التلاميذ في هذه المرحلة (العمرية– الاجتماعية– السياسية) برأيك وليست موجودة في محتوى المنهج؟، فلم يتردد هؤلاء المعلمين من تعداد كل ما خطر في بالهم من قيم تربوية كان أهمها: التدريب على الحوار والمناقشة، والبحث العلمي، وإيثار المصلحة العامة والمواطنة، والإبداع والعقلانية والدقة، واحترام الرأي الآخر، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتقبل الآخر والتنوع السياسي. في حين امتنع ثلاثة عن الاجابة معتبرين أن ما يحتاجه التلاميذ من قيم تربوية لا يحصى!!!

أما السؤال السادس: ما هي الطرق المقترحة لغرسها؟، فقد اقترح أحدهم تغيير المحتوى وتدريب الأساتذة، وعدّد آخرون كل ما خطر في أذهانهم من طرائق تدريس تنوعت بين المناقشة، والالقاء،

والعمل المسرحي، والزيارات الميدانية. في حين اقترح اثنان من الاساتذة إضافة مادة ثقافية تُعنى بالقيم التربوية، وامتنع آخر عن الاجابة.

في السؤال السابع: هل تعتقد أن للآداب العالمية دور في غرس القيم التربوية لدى طلابنا؟ ما مدى فعاليتها؟، فقد كانت الاجابات بنعم سبعاً، ولكنها كانت مشروطة باختيار النصوص وفق معايير واضحة. أما عدد الاجابات بلا فقد كانت ثلاثاً، معتبرين الموضوع المطروح غير فعّال.

السؤال الثامن: ما مدى فعاليّة أصحاب النصوص المختارة ومساهمتهم في غرس القيم التربوية من خلال سيرتهم الذاتية أو مواقفهم إزاء قضية ما؟، تنوعت الاجابات على هذا السؤال، فمنهم من اعتبر تأثير صاحب النص ضعيفاً، ومنهم من اعتبره فعالاً، وآخرون صرحوا بعدم إيفائه بالغرض وهو غرس القيم التربوية.

أما السؤال التاسع والذي كان: هل تتطرق للحديث والتعليق على سلبيات شخصية صاحب النص إذا وُجدت؟ لماذا؟، فقد كان عدد الاجابات بنعم خمساً، معتبرين أنهم بذلك ينمون الحس النقدي لدى التلاميذ، في حين تنوعت الاجابات الاخرى موضحة أسباباً مختلفة لعدم تطرقها للسلبيات منها النضج الفكري للتلاميذ، وتطبيق السياسة التربوية التي تقضي بالابتعاد عنها.

أما السؤال العاشر: ما هو النص الذي تود أن يكون موجوداً في المنهج، تستطيع من خلاله إيصال كم لا بأس به من القيم التربوية إلى الطلاب، والمنهج لا يتضمنه؟، تنوعت الاجابات بين الشعر الوطني، وأدب الرحلة، والنصوص الرحبانية، والقرآن الكريم، وخطب النبي محمد صلى الله عليه وسلم، وحكم زهير بن أبي سلمى.

أما السؤال الحادي عشر والذي كان: من هو الكاتب الذي تود أن يكون للكتاب المدرسي حظ وافر من نتاجه الأدبي، وتعتقد أن من خلال نتاجه نستطيع إيصال كم من القيم التربوية إلى الطلاب؟، لم يجيب عن هذا السؤال ثلاثة من المشاركين، في حين عدّد آخرون أدباء كُثر منهم: ميخائيل نعيمة، وأمين معلوف، وكعب بن زهير، وعمر أبو ريشة، وسيد قطب، وأحمد شوقي، وعباس محمود العقاد.

أما السؤال الثاني عشر وهو: ما هو النص الأكثر احتواء للقيم التربوية في منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر؟، فقد تعددت النصوص المختارة ومنها: نص لكم لبنانكم ولي لبناني، ونص رسالة في القضاء، ونص الجسر، ونص الطين، ونص أمتي.

إذن وبعد حصد الاجابات عن أسئلة الاستمارة الأولى، نلاحظ أن هناك شبه إجماع، أو محاولة إنصاف إذا صح التعبير، على حسبان أن المساهمة ضعيفة لمنهج مادة الأدب العربي للصف العاشر في غرس القيم التربوية في نفوس التلاميذ. ومن الملاحظ أيضاً أن المنهج بشكل عام قد ركز على الأهداف التعليمية للمادة، فجاءت القيم التربوية ضعيفة الأثر لا تغني ولا تسمن من جوع. علماً بأنه ورغم تركيز المنهج على الأهداف التعليمية للمادة، إلا أننا بتنا نعاني ومنذ زمن من ضعف اللغة، والصياغة، والاسلوب، والاملاء أحياناً في صفوف طلاب الجامعات أثناء تعاملهم مع لغتهم الأم. وهنا يكمن السؤال: هل هذه المناهج التي ركزت على الأهداف التعليمية حققت أهدافها؟ إنها وفي تركيزها على تلك الأهداف لم تؤت أكلها، فكيف بالقيم التربوية ضعيفة الوجود؟!

كذلك ومن الملاحظ أيضاً من خلال الاجابات، أن هناك تقصير من قبل مؤلفو الكتاب من حيث تحديد الأهداف والطرق التدريسية لكل محور ولكل نص من نصوص المنهج. فقد جاءت خافتة غير واضحة، الامر الذي يجعل عملية تحضير الدرس لدى المعلم مسألة صعبة، وخاضعة للتوليف

الشخصي من حيث الأهداف والقيم التربوية، الأمر الذي يفتح المجال أمام أصحاب النفوس الضعيفة، وأتباع الأحزاب لبلورة النص وتوليفه بما يتناسب وأهدافهم السياسية، والطائفية، والحزبية، لانتاج جيل بما يتناسب ومصالحهم. ناهيك عن الاجابات التي ركزت في تحديد القيم التربوية التي يحتاجها التلاميذ، على احترام الرأي الآخر وتقبل التنوع السياسي، ولعل هذا دليل واضح على ضرورة توحيد المنهج تحت سقف القيم التربوية، وضرورة تطبيقها عاجلاً لخطورة المرحلة التي يمر بها هذا البلد، فقد بات أبناؤنا لا يتفهمون الاختلاف ولا يتقبلونه، وما عادوا يؤمنون بأن الجمال في التنوع، وفقدوا الاصغاء، وتشبثوا بآرائهم التي هي طبق الأصل عن آراء من ينتمون إليه من طائفة أو حزب، بدل انتمائهم لوطنهم.

وتجدر الاشارة هنا باقتراح بعض الاساتذة بإضافة مادة ثقافية تعنى بالقيم التربوية، الامر الذي لفتنا وأكد رؤيتنا من حيث حاجة الجيل الراهن إلى كمّ ونوع من القيم التربوية لا يُستهان به. ومن الملفت أيضاً اعتبار بعض الاساتذة من المعلمين وايمانهم بتأثير الآداب العالمية على التلاميذ، الامر الذي يجعلنا أكثر حذراً في تعاملنا مع تلك النصوص، وتمنياتنا باستبدال النص "آنا كارنينا" في منهج الصف العاشر بنص آخر، يحمل قيماً تربوية وقضايا عالمية أكثر ملاءمة لأبنائنا في هذه المرحلة العمرية، فمن غير المقبول تضمن المنهج لرواية تدور حول الخيانة الزوجية لتلاميذ لم يتعدى عمرهم الخامسة عشر، فعلى أي قيم نفتح لهم أعينهم، وأي قيم نغرس فيهم؟! ناهيك عن تضمن المنهج لنصوص كتّاب ذاع صيتهم بمحاربة اللغة العربية، ونحن نعلمهم حبها!

أما بالنسبة للاجابات عن أسئلة الاستمارة الثانية، فقد تم حصرها بما يلي:

السؤال الأول والذي كان: من الذي يحدد الكتاب الذي سيُعتمد لتدريس مادة الأدب العربي للصف العاشر؟، فإن معظم الاجابات كانت أن نتائج التشاور بين المنسق والمعلم والادارة هي من يُحدد كتاب المادة، في حين اعتبر آخرون أن الادارة هي من يُحدد الكتاب تبعاً للربح المادي الذي تحققه.

أما السؤال الثاني: هل هناك أي تدخل لجهات سلطوية في تحديد الكتب المقررة لتعليم مادة الادب العربي للصف العاشر؟ ما نوع هذه الجهة: دينية- اجتماعية- سياسية؟، فقد كان الاجماع أن لا تدخلات من قبل أي جهة دينية، أو اجتماعية، أو سياسية في تحديد المنهج وتالياً الكتاب.

وفي السؤال الثالث: لماذا لم تعتمدوا الكتاب الصادر عن المركز التربوي للبحوث والانماء في مادة الأدب العربي للصف العاشر؟، فقد تنوعت الاجابات وتعددت الاسباب ومنها: أن الكتاب الخاص أكثر تفصيلاً من حيث الأهداف وطرق التدريس، وأكثر ملاءمة لمتطلبات الجيل الحالي، وأكثر انسياباً مع المنهجية الجديدة.

أما السؤال الرابع والذي كان: ما الذي يميز الكتاب الخاص الذي تعتمدونه عن كتاب المركز التربوي؟، فجاءت الاجابات موضحة خصائص عدة منها: كونه أكثر ملاءمة للامتحانات الرسمية، ويحتوي على عدد أكبر من التمارين والأنشطة، أما الكفايات والأهداف فأكثر وضوحاً وتفصيلاً.

في السؤال الخامس: ما هي أهداف المادة من خلال الكتاب الخاص؟ هل تخللها أهدافاً قيمية؟ ما هي؟، ركزت الاجابات على الأهداف التعليمية للغة العربية من تقنيات تعبير وقواعد وظيفية، كما وتخللها بعض القيم الوطنية والحضارية.

في السؤال السادس والذي كان: ما هي متطلبات الجيل الحالي من القيم التربوية برأيكم؟، لفتتني الاجابات التي ركزت على المخزون اللغوي وتقنيات التعبير وضرورة استخدام التكنولوجيا في التعليم، كما وركزت بعض الاجابات على الابداع، والحرية، والولاء الوطني، والقيم الاجتماعية والاخلاقية، وقبول الآخر.

في حصادنا للاجابات عن أسئلة الاستمارة الثانية لاحظنا ما يلي:

إن القرار الصادر عن الادارات المدرسية بشأن اختيار الكتاب لتدريس المادة، هو قرار مشترك بين الادارة والمنسق والمعلم، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على اهتمامهم الكبير بمصلحة التلاميذ، وحرصهم على تلقيهم الأفضل في التعليم، فلا تدخّل لأي جهة سلطوية في تحديد الكتاب. لكن، وعلى الرغم من إيجابية الموقف، إلا أن الكتاب الخاص في الأصل حائز على موافقة المركز التربوي للبحوث والانماء، أي أنه ينطلق من نفس الأهداف، ويصب في نفس المصب. وهو يحقق تسهيلات للمعلم من حيث الأهداف، والتمارين، والأنشطة، أكثر منها دعماً للتلاميذ من حيث القيم التربوية، وهي أمور واضحة في إجابات المشاركين في الاستبيان. كما ومن الملاحظ أيضاً أن حاجة التلاميذ من الدعم اللغوي في التعبير والقواعد الوظيفية ظهرت في إجابات المشاركين في الاستبيان في كلا الاستمارتين، وهذا يدل على فقر محتوى المنهج في الكتاب الرسمي وكذلك الخاص من حيث الأهداف التعليمية، وهو خير دليل على أن الكتابين الخاص والرسمي ينطلقان من نفس المنطلق ويصبان في نفس المصب. من هنا، هل نستطيع القول أن اعتماد بعض المدارس للكتاب الخاص يعود لأسباب مادية بحتة، وهو الأمر الذي تخفيه الادارات تحت غطاء الأهداف التعليمية؟! وهل نستطيع القول أن منهج المادة كافٍ من حيث الأهداف التعليمية، إلا أن ضعف المستوى التعليمي

للتلاميذ يعود إلى أسباب أخرى مثل عدم تدريب المعلمين كما يجب، واستخدام الطرائق القديمة في التعليم، وعدم ادخال التكنولوجيا إليه، إضافة إلى فقر المحتوى؟! وهل فقر المحتوى من حيث القيم التربوية له تأثير في ضعف المستوى التعليمي للتلاميذ، وذلك لارتباط السلوك بالأفكار وتمييز الصواب من الخطأ؟! إنها أسئلة تحتاج إلى إجابات من خلال دراسات علمية متنوعة للمنهج والتلاميذ.

خاتمة

إن منهج مادة الأدب العربي للصف العاشر جاء مساهماً ضعيفاً من حيث غرسه للقيم التربوية في نفوس التلاميذ. فالمنهج قد ركز في طياته على الأهداف التعليمية للمادة دون إعطاء القيم التربوية جانباً وافراً من الأهمية، الأمر الذي يجعل من كل غيور على هذا الجيل العمل بكل ما يملك من إمكانات لتعديل محتوى المناهج وأهدافها بما يتناسب ومتطلبات الجيل والمرحلة الراهنة.

إن المنهج حتى يكون فعّالاً من مختلف النواحي العلمية، والاجتماعية، والنفسية، والثقافية، فإننا نقترح أن يكون واضح الأهداف العامة للمادة الدراسية، والأهداف الخاصة للنصوص، كما وعليه فتح آفاق المعلمين للإبداع في طرق تدريس المادة بما يتناسب وعصر التكنولوجيا الذي نعيش فيه. كما ومن شأنه التوسع والتنوع في الأنشطة والتمارين حتى يكون المعلم أكثر ثقة وتأكداً من وصول الكفايات للتلاميذ، فنحصد جيلاً متقناً للغته الأم ومعتزاً بها.

إننا ندعو إلى جعل المنهج أكثر قدرة على انتاج جيل نوعي من حيث امتلاكه للقيم التربوية، وتطبيقه للمنهج العلمي في مختلف جوانب حياته، فيصبح قادراً على النهوض بهذا الوطن من مستنقع الفتن والفساد.

إن خطة النهوض هذه لا بد وأن تبدأ بدراسات علمية بحتة تبحث في مدى أهمية تعديل السلوك الذي هو نتاج الأفكار التي تنبعث من المعرفة للصواب والخطأ والتي تشير بدورها إلى القيم التربوية. وما هذه الدراسة التي بين أيدينا إلا خطوة صغيرة على هذا الدرب، درب الاصلاح الاجتماعي، والسياسي، والديني.

ملحق

(1)

ملحق

(2)

لائحة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1- الأدب العربي، التعليم الثانوي، السنة الأولى، سليم البستاني (منسق)، رياض قاسم، سهيل مطر، وجيه فانوس (مؤلفون)، المركز التربوي للبحوث والإنماء، ط3، 2014، مكتبة لبنان ناشرون.

2- المناهج، الأهداف العامة لكل مرحلة، التعليم الثانوي، المركز التربوي للبحوث والأنماء.

3- مناهج التعليم العام وأهدافها، تفاصيل محتوى منهج مادة اللغة العربية وآدابها، الجمهورية اللبنانية وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء. تعميم رقم 29/م/97، تاريخ 1 آب 1997.

ثانياً: المراجع

1- ابراهيم، نجيب اسكندر (وآخرون)،1980م، *قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

2- أبو الفتوح، رضوان (وآخرون)،1982م، *الكتاب المدرسي*، مكتبة الأنجلو المصرية، لامكان.

3- أبو غدة، عبد الفتاح، 1996م، *الرسول المعلم (ص) وأساليبه في التعليم*، دار البشائر الاسلامية، بيروت، لبنان، ط1.

4- إسماعيل، محمد عماد الدين، 1349هـ، *كيف نربي أطفالنا – التنشئة اجتماعية للطفل في الأسرة العربية*، دار النهضة العربية، القاهرة.

5- أمين، عثمان،1975م، *رواد المثالية في الفلسفة الغربية*، دار الثقافية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر. ط2.

6- الأهواني، احمد فؤاد،1382هـ، *القيم الروحية في الاسلام*، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، القاهرة .

7- بشور، منير،1978 م، *بنية النظام التربوي في لبنان دراسة نوعية*، الكتاب التربوي،لا دار، لامكان، ط1.

8- التومي، عبد الرحمن،2005م، *الكفايات مقاربة نسقية*، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية.

9- الجاحظ، عمرو بن بحر، 1943م، *البيان والتبيين* ، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة مصطفى الحلبي، القاهرة.

10-جونتيل، باولا، و روبيرتا بنتشيني،2004م، *الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة*، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة اكدال، الرباط، ط1.

11-حسن، نورهان منير، 2008م، *القيم الاجتماعية والشباب*، ، دار الفتح للتجليد الفني، الإسكندرية.

12-ديشي، بيير،2003م، *تخطيط الدرس لتنمية الكفايات*، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1.

13-الرازي، محمد بن بكر، 1979م، *مختار الصحاح*، دار الكتاب، بيروت.

14-الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر،1974م، *أساس البلاغة*، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2.

15-الزنيدي، عبد الرحمن، 1418هـ، *الفلسفة وقضايا العصر*، دار إشبيليا، الرياض، ط1 .

16-زهران، حامد عبد السلام،1973م، *علم النفس الاجتماعي*، عالم الكتب، القاهرة ، ط2.

17-سالم، مهدي محمود، 1997م، *الأهداف السلوكية*، مكتبة العبيكان، الرياض.

18- سعادة، جودت، و إبراهيم عبد الله،لاسنة، *المنهج المدرسي المعاصر*، دار الفكر، عمان.

19-شعيب، علي (وآخرون)،1998م، *المجتمع العربي الحديث والمعاصر دراسة في التشكلات البنيوية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية*، شركة المطبوعات اللبنانية، دار الفارابي، بيروت.

20-عاقل، فاخر،1989م، *أصول علم النفس وتطبيقاته*، دار العلم للملايين، بيروت، ط1.

21-عبود، عبد الغني ، و حسن إبراهيم عبد العال، 1410هـ، *التربية الاسلامية وتحديات العصر*، دار الفكر العربي ، القاهرة .

22-عثمان، احمد،1402هـ، *القيم الحضارية في رسالة الإسلام*، دار السعودية، الرياض، ط1.

23-عفيفي، محمد الهادي،1397هـ، *في أصول التربية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

24-الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم،2003م، *كفايات التدريس "المفهوم التدريب الأداء"*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

25-القيرواني، الحسن بن رشيق، 1972هـ، *العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده*، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت.

26-كنعان، احمد عل ، 1417هـ، *أدب الأطفال والقيم التربوية*، دار الفكر، دمشق.

27-مرعي، توفيق، ومحمد الحيلة،2011م، *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط9.

28-مرعي، توفيق (وآخرون)، لاسنة، *تصميم المنهاج*، وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن.

29-مرعي، توفيق، 1983م، *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

30-موحي، محمد آيت، 1988 م، *الأهداف التربوية*، دار الخطابي للطبع والنشر، المغرب العربي.

31-نحلاوي، عبدالرحمن،1988م، *أصول التربية الإسلامية*، دار الخاني، الرياض.

32-نشواتي، عبد المجيد، 1987م، *علم النفس التربوي*، دار الفرقان، عمان.

ثالثاً: الرسائل الجامعية

1- الابيض، حسن حسين، *مادة الادب العربي في لبنان بين المنهج والمدرسة تحليل مضامين نصوص كتب القراءة للمرحلة الابتدائية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والانماء مع مقارنة محتوى وأهداف منهج اللغة العربية للمرحلة نفسها في المناهج القديمة والجديدة*، أطروحة دكتوراه، اللغة العربية وادابها، الجامعة اللبنانية، 2001.

2- بن عيسى، صليحة، *معايير اختيار النصوص المستعملة لتكوين المترجمين دراسة تحليلية مقارنة لدروس الترجمة للسنتين الثالثة والرابعة*، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، لاسنة.

3- بوزيد، انطوان، *كتب الادب العربي للمرحلة الثانوية بحسب المناهج الجديدة واقع وبدائل: الديداكتيك الخاص*، أطروحة دكتوراه، الجامعة اللبنانية، 2003.

4- السعدني، سعيد عبد الحميد محمود، *القيم التربوية في القصص القرآني*، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس،1982م.

5- عبد الرحيم، بكرة، *القيم الأخلاقية لدى طلاب جامعة طنطا دراسة ميدانية*، اطروحة دكتوراه، كلية التربية،1985م.

6- مفلح، غازي، *الكفايات التعليمية التي يحتاجها معلمي المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية*، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، 1998م.

7- العاجز، فؤاد علي، *القيم وطرق تعلمها وتعليمها*، دراسة مقدمة الى مؤتمر كلية التربية والفنون تحت عنوان "القيم والتربية في عالم متغير "، جامعة اليرموك، 1999/7/29م.

8- القرني، حسن عبد الله، *القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشعرية المقررة في ادب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى، لا سنة.

رابعاً: المراجع الاجنبية

1. Education permanent, Gillet, October 1986

خامساً: المعاجم

1- بن منظور، جمال الدين محمد، *لسان العرب*، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

2- الجوهري، إسماعيل بن حماد، *الصحاح تاج اللغة و صحاح العربية*، دار العلم للملايين، بيروت، 1404 هـ.

3- الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، *القاموس المحيط* ، دار الكتب العلمية، بيروت.

4- مصطفى، إبراهيم(وآخرون)، *المعجم الوسيط* ، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

5- معلوف، لويس، *المنجد في اللغة والاعلام*، دار المشرق، بيروت.

سادساً: دوريات

1- بوعرم، عمر، *الأسُس والمبادئ الّتي اعتمدها المركز التربويّ للبحوث والإنماء في إعداد المناهج التربويّة الجديدة*، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

2- تنوري، جورجيت، *تطبيق المناهج الجديدة مشكلات ومستلزمات وحلول مقترحة*، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، العدد:28 ، كانون الأول2003.

3- الدريج، محمد، *الكفايات في التعليم*، المعرفة للجميع، العدد 16، اكتوبر 2000.

4- كرم، إبراهيم محمد، *ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية*، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد4، ديسمبر 2002.

5- محاضر مجلس النواب اللبناني، جلسة 11تموز 1944م.

6- *مرسوم المناهج واهدافها العامة*، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والانماء.

7- *مناهج التعليم العام وأهدافها*: المرسوم رقم ١٠٢٢٧، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء.

8- الهويمل، حسن بن فهد، *النص الإبداعي التربوي إشكالية الاختيار والدرس*، مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية، عدد 38، جمادى الأولى 1419هـ -سبتمبر 1998م.

9- يونس، أسعد، *مضمون المناهج التربوية الجديدة*، المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، العدد:27 ، أيلول 2003.

سابعاً: مواقع الكترونية

1- محبك، أحمد زياد، *الأدب العالمي*، مجلة المعرفة

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=355&Model=M&SubModel=148&ID=243&ShowAll=On (بتصرف). 2009.03.15

2- انواع الكفايات، مقال، http://lahodod.blogspot.com/2010/09/blog-post_802.html

3- الأهمية التربوية للكتاب المدرسي، مقال،

https://www.facebook.com/permalink.php?id=252327194809801&story_fbid=463660227009829 بتاريخ 26\12\2014 الساعة 7:39 مساء

4- علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج، مقال،

http://www.ainfekka.com/forums/showthread.php?tid=26208#sthash.owCdRbR7.dpuf

5- *قطاع التعليم في لبنان*، المركز التربوي للبحوث والانماء،

http://www.cdr.gov.lb/Plan/Education/Arabic%20Report.htm

6- عماد الزغبي، جريدة السفير،

http://www.saidanet.com/main.php?load=view&nid=99

بتاريخ: 07-09-2009

7- العلم، رياض، *معيارية القيم والمنهج القرآني*، مقال.

8- *الاستراتيجية العامة لخطة النهوض بالتعليم المهني والتقني في لبنان خلال عقد التسعينات*،

المركز التربوي للبحوث والانماء.

http://www.cdr.gov.lb/Plan/Education/Arabic%20Report.htm

الفهرس

الشكر والتقدير.....1

الإهداء.....2

ملخص الدراسة.....3

مقدمة.....5

الفصل الأول: المناهج اللّبنانيّة والقيم التّربويّة.....9

مقدّمة.....10

المبحث الأوّل: المناهج اللّبنانيّة بين القديم والجديد.....12

المطلب الأوّل: المناهج القديمة منذ الحكم العثماني إلى عهد الاستقلال.....12

المقصد الأول: التعليم في لبنان خلال الحكم العثماني.....12

المقصد الثاني: التعليم في لبنان في ظل الانتداب الفرنسي.....13

المقصد الثالث: التعليم في لبنان في عهد الاستقلال.....15

المطلب الثّاني: المناهج الجديدة في لبنان.....16

المقصد الأول: المناهج الجديدة 1994-1995.....16

المقصد الثاني: مناهج 2010.....19

المطلب الثّالث: الأهداف العامّة للمناهج الجديدة.....22

المقصد الأول: على المستوى الفكري والانساني والوطني والاجتماعي.....22

المقصد الثاني: بناء شخصية الفرد وتكوين المواطن 26

المطلب الرّابع: مشكلاتها.....29

المقصد الأول: غياب رؤية رسمية مثبتة.....29

المقصد الثاني: نظام ثنائي أم قطاعات متجاورة.....30

المبحث الثّاني: القيم وعلاقتها بالتّربية.....31

المطلب الأوّل: تعريف القيم لغةً واصطلاحاً تصنيفاتها ومكوّناتها 34

المقصد الأول: مفهوم القيم لغة واصطلاحاً.....34

المقصد الثاني: تصنيفاتها.....36

المقصد الثالث: مكوّناتها.....40

المطلب الثّاني: خصائص القيم ومصادرها وطرائق تعلّمها وتعليمها.....41

المقصد الأول: خصائص القيم.....41

المقصد الثاني: مصادرها.....42

المقصد الثالث: طرائق تعلمه وتعليمها.....43

المطلب الثّالث: أهميّة غرس القيم ووظائفها في حياة الفرد والمجتمع.....44

المقصد الأول: أهمية غرس القيم.....44

المقصد الثاني: وظائفها في حياة الفرد والمجتمع.....46

المطلب الرّابع: أهميّة الكتاب المدرسيّ في غرس القيم وترسيخها.....48

المقصد الأول: تعريف الكتاب المدرسي.....48

المقصد الثاني: وظائفه.....49

المقصد الثالث: أهميته التربوية وعلاقته بالمنهاج.....50

خاتمة.....56

الفصل الثّاني: تقويم أهداف منهج مادّة الأدب العربيّ للصّف العاشر.....58

مقدّمة.....59

المبحث الأوّل: أهداف منهج مادّة الأدب العربي.....61

المطلب الأوّل:أهداف المنهج العامّة للمرحلة الثانويّة.....61

المقصد الأول: مفهوم الأهداف التربوية ودورها في العملية التربوية.....61

المقصد الثاني: إيجابياتها في العملية التربوية.....64

المقصد الثالث: الأهداف العامة للمرحلة الثانوية من التعليم العام في لبنان.....65

المطلب الثّاني: أهداف منهج مادة الأدب العربي للصّف العاشر.....69

المقصد الأول: أهداف محاور مادة الأدب العربي للصف العاشر.....69

المقصد الثاني: مدى واقعية الأهداف التربوية للمحاور ومراعاتها لمتطلبات المرحلة.....71

المطلب الثالث: أنواع القيم الّتي تحتويه.....75

المقصد الأول: القيم الدينية والإجتماعية.....75

المقصد الثاني: مدى مراعاتها لاحتياجات الجيل من القيم.....76

المبحث الثّاني: الكفايات في منهج الصّف العاشر.....77

المطلب الأوّل: تعريفها.....77

المطلب الثّاني: أنواعها.....82

المطلب الثّالث: كفايات منهج مادة الأدب العربي والقيم الّتي تحتويها.....88

المطلب الرّابع: تأثيرها في تنشئة جيل صالح ومراعاتها لمتطلبات هذه المرحلة 89

خاتمة.....91

الفصل الثّالث: تقويم محتوى منهج مادة الأدب العربيّ للصّف العاشر 93

مقدّمة 94

المبحث الأول: النّصوص الأدبيّة ودورها في ترسيخ القيم التربويّة 96

المطلب الأوّل: اختيارها.....97

المقصد الأول: النصوص المقترحة للسنة الأولى من التعليم الثانوي.....97

المقصد الثاني: محتوى النصوص المقترحة (محاور المسائل والمفاهيم) 102

المقصد الثالث: النصوص المختارة وتأثيرها سلباً أو إيجاباً في ترسيخ القيم التربويّة.....105

المطلب الثّاني: صاحب النّص ودوره في ترسيخ القيم التربويّة.....116

المقصد الأول: اختياره.....116

المقصد الثاني: تأثيره سلباً أو إيجاباً في شخصيّة التّلميذ.....118

المبحث الثّاني: الآداب العالميّة ودورها في ترسيخ القيم التربويّة..... 119

المطلب الأوّل: تأثير نصوص الآداب العالمية في ترسيخ القيم التربويّة.....122

المقصد الاول: أهداف نصوص الآداب العالمية.....123

المقصد الثاني: تأثيرها سلباً أو إيجاباً في ترسيخ القيم التربوية.....123

المطلب الثاني: تأثير الأدباء الغربيين في شخصيّة التّلميذ.....125

المقصد الاول: اختيارهم.....125

المقصد الثاني: تأثيرهم سلباً أو إيجاباً في شخصية التلميذ.....126

خاتمة.....127

الدراسة الميدانية.....129

خاتمة.....141

ملحق (1).....142

ملحق (2).....143

المصادر والمراجع.....144

الفهرس.....152