الوحدة النهاجية في "مناهج التعليم العام"

جورج نحاس*

ملخص: ليست المناهج هدفاً بحدّ ذاتها، إنما هي وسيلة معطاة لكل العاملين في الحقل التربوي، تساعدهم على تنمية الفرد من أجل إنماء المجتمع وخدمة الوطن. تفترض هذه التنمية وحدة في التعاطي مع الشأن التربوي تطمح إلى تحقيق الوحدة في شخصية المتعلّم.لذلك، بادئ ذي بدء، يقيم هذا الطرح الفرق بين "النهاجة"، كونها المرجعية التي هي في أساس اللحمة التربوية، وبين "المنهجية" التي تنطلق منها وتتكيف مع مستلزمات مادة معيّنة وخصوصياتها، وبين التقانات المختلفة التي هي تنفيذية وتتأقلم مع الوضعيات الخاصة. بعد ذلك، تتطرق هذه المداخلة إلى مدى احترام المناهج الجديدة لوحدة نهاجية يمكن أن تُبنى عليها تربية المتعلّم اللبناني على صعيد الأهداف، كما على صعيدَيْ المحتوى والتقانات.في النهاية، يشير الطرح إلى مدى إمكانية المناهج الجديدة لتلبية هذه الحاجات "التوحيدية".

أولاً: الإشكاليّة المطروحة والهدف التربويّ الأساس

جاء في الملحق رقم (١) للمرسوم رقم ١٠٢٢٧، تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧، والمتعلّق "بتحديد مناهج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ وأهدافها"، وتحت عنوان "الأهداف العامّة للمناهج" ما يلي:

* نائب رئيس الجامعة وأستاذ التربية في جامعة البلمند.

"انطلاقًا من مجموعة المبادئ العامة الفكرية والإنسانية والوطنية، والإجتماعية، تتوخّى المناهج تنمية شخصية اللبناني كفرد وكعضو صالح ومنتج في مجتمع ديموقراطي حرّ وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين ومؤمن بمبادئ الوطن ومرتكزاته، وتستجيب لضرورات بناء مجتمع متقدّم ومتكامل يتلاحم فيه أبناؤه في مناخ من الحرية والعدالة والديموقراطية والمساواة[1]".

هذا يعني أن المشترع اللبناني، عندما قبل مشروع المناهج المذكور، اعتمد على قاعدة أساسية ألا وهي تنمية المواطن، باحترام كلّي لعلاقته بمجتمعه، إنما بشكل يؤمّن له طاقة النماء التي يطمح إليها كإنسان حرّ. ليست المناهج إذًا بحدّ ذاتها هدفًا، إنما هي وسيلة مقدَّمة لكل العاملين في الحقل التربوي تساعدهم على تنمية الفرد في سبيل تنمية المجتمع وخدمة الوطن. يبدو لي أن هذا المنظور المزدوج لدور المناهج، يتعدّى الشكل لينفذ إلى عمق العملية التربوية. وما سأسعى إليه في ما يلي هو دراسة مدى استجابة المناهج لهذا الطموح. أليس دور المناهج تلبية الهدف عمليًا؟

ثانياً: تحديد النهاجة

قبل أن أدخل في التفصيل وفي توضيح الغاية من هذه الدراسة، أتوقف قليلاً عند السند المبدئي الذي سأنطلق منه، ألا وهو أهمية "النهاجة" في وحدة العمل التربوي. أقصد بالنهاجة هنا المرجعية التي هي في أساس اللحمة التربوية. أقيم فرقًا هامًا بين النهاجة والمنهجية. فالأولى عامّة وثابتة، بينما الثانية تنطلق منها وتترجمها عمليًا متكيّفة مع مستلزمات مادّة معيَّنة وخصوصيّاتها. كما أقيم فرقًا كبيرًا بين النهاجة والمنهجية، من جهة، والتّقانات المختلفة التي هي تنفيذية وتتأقلم

---

[1] الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية، الوطنية والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء: **مناهج التعليم العام وأهدافها**، ١٩٩٧.

من جهة أخرى. لذلك فالمنهجية تُفحَص على ضوء النهاجة والتقانات تُقوَّم بالرجوع إلى هذه وتلك.

على سبيل المثال لا الحصر، اعتماد مقاربة تربوية تقوم على بناء الفكر النقديّ التجريبيّ هو أمر نهاجيّ. تُجَسَّد هذه النهاجة بمنهجية تعتمد مراحل تصاعدية تقوم على التواصل والشراكة في الصف. أما الأساليب الصَفّية التي تجعل من هذه المنهجية واقِعًا محسوسًا باستعمالها وسائل الإيضاح المناسبة وبتبنّيها النشاطات الملائمة فهي تقانات تربوية أو تَعَلُّميّة didactique. أقول هذا في مطلع حديثي لأنّ الخلط بين التقانات التربوية والمنهجية، أوبين المنهجية والنشاطات، أو حتى بين المنهجية والنهاجة، يشكّل خطرًا على المُتَعَلِّم إذ يُفقِدُ المُعَلِّم القدرة على تقدير الأولويات في العمل التأهيليّ: أليس من المفترض أن يعي المربّي أنّ أهمية الوسيلة عائدة إلى تلبيتها الهدف الأسمى الذي يتَمَثَّل بالمنهجية وبارتباطها بالنهاجة، وليس إلى شكلها التنفيذي؟

ثالثاً: السؤال المطروح

أهمية الموضوع هي في هذا الهمّ التوحيديّ والنوعيّ الذي تؤمّنه النهاجة الواحدة المناسبة لهدف المناهج كما هو معلن في مقدّمتها. فاعتماد منهجيات مختلفة، ترتكز على نهاجات متنوعة وربما متعارضة، سيؤدّي ربما إلى شرذمة فكرية أو حتى إلى غياب بنية فكرية متراصّة عند المتعلّم. فكما أنه من الطبيعي تنويع التقانات بتنوّع الموادّ التي تُؤَهِّل لها المتعلّم، من الطبيعي كذلك أن يُستَنَد هذا الجهد إلى بنية أساسية واحدة، تخدم الهدف المعلن للمنهاج. النهاجة هي التي تؤمّن وحدة المنهاج وليس التقانات على أهميتها. لذلك، وفي ما يلي، سأسعى إلى تبيان مدى إمكان

تأمين هذه الوحدة في الشكل الحاضر للمناهج، مشدّدًا على الوَجْهَيْن التاليين:

١. الأهداف التربوية.
٢. المحتوى.

رابعاً: صعيد الأهداف

أقصد هنا بالهدف التربوي، حصراً، وجهًا إجرائيًا[٢]، أو أكثر، يدلّ امتلاكُ المتَعَلّم إيّاه على استيعاب هذا الأخير مضمونًا معرفيًّا ما واردًا في المنهاج، أي أن الهدف ذو مدلول معرفيّ وليس غاية بحدّ ذاته: أكان الهدف عامًا أم خاصًا من المتوَقّع أن يدلّ على بُعْد إجرائيّ يترجم عملانية الأفاهيم التي هي في أساس المحتوى النظريّ. تكمن أهمية هذا التحديد بأنّه يستند إلى مقاربة نهاجيّة واضحة تؤكّد وحدة شخصية المتعلّم وتكامل قدراته، مرتكزةً على أسس معرفية دقيقة (من حيث التواصل وبناء المعارف ومعالجة المعلومة) وعلى رؤية إناسيّة anthropologique محدّدة.

في هذا المجال لا فرق بين هدف عامّ وهدف خاصّ. الفارق الوحيد هو في عموميّة الأول وخصوصيّة الثاني وليس في التحديد. سعت المناهج الجديدة لتوحيد التعابير في هذا المجال. هل توصّلت فعلاً إلى ذلك؟ وهل كان ما صدر في شكله النهائي دالاً على وحدة نهاجية؟ هذا ما سأسعى إلى تبيانه في استعراض للأهداف العامّة وأهداف المراحل والأهداف الخاصّة. سأعتمد ما ورد في اللغات والرياضيات والعلوم كونها تشكّل، من حيث النسبة، القسم الأكبر من المناهج.

---

[٢] من قراءة المناهج، يبدو أن هذا هو التحديد الذي اعتمد بشكل عامّ.

إعتبرت المناهج الجديدة أنّ لكل مادّة أهدافًا عامّة تسعى إلى تحقيقها من خلال محتويات المناهج. فهل تشابهت هذه الأهداف وتجانست في المناهج؟ ذكَرَت، في مطلع عرضها، كلُّ مادّة من الموادّ، أهدافها العامة، وقد اختلفت كثيرًا فيما بينها:

أ. أتت الأهداف العامة للغة العربية في جزءين، الأول يعود إلى بناء شخصية المُتَعَلّم والثاني يعود إلى تعزيز الكفاية اللغوية عنده. لكنها بقيت، في مجملها، ذات طابع تأمّلي من نوع: امتلاك التفكير العلمي.. واكتساب معارف علمية... والاحساس بالجمال... والاتصال بالتراث... وتثبيت معرفته... وربط اللغة بالحياة... اكتساب اللغة بيسر... إلخ.

ب. إقتصرت أهداف اللغة الفرنسية (كلغة أجنبية أولى) العامّة على التَرَقُّب ولم تتناول الأبعاد الإجرائية فذكرت: La maîtrise du français..., Le développement des capacités d'expression et d'analyse... La formation chez l'apprenant d'une culture solidement enracinée dans les réalités nationales...

ج. بعد مدخل مبدئي مُوَسَّع، عدّدت أهداف اللغة الانكليزية (كلغة أجنبية أولى) العامّة القدرات التي من المفترض أن يمتلكها المُتَعَلّم في نهاية المطاف وهي خاصة: التواصل (communicate in different situations...,)، استخدام اللغة (communicate in subject matter areas...,) في وضعيات واضحة ومحدّدة (requisite linguistic skills for pursuing university education...)، امتلاك الفكر النقديّ (analytical, synthetic,) (critical)، امتلاك القدرة على تفهّم التداخل الحضاريّ (intercultural understanding and appreciation) إلخ...

د. أما في الرياضيات، وبعد مقدّمة تستلهم ورقة النهوض التربوي، فقد تمَّ تعداد الأهداف العامة وذلك، على العموم، بشكل أفعال

إجرائية تحدد طبيعة الأعمال التي سيؤَهَّل لها المُتَعَلِّم: يشاهد، يحلل،... يسلسل، يصنّف،... يقيم العلاقات بين الرياضيات والواقع... يرمّز، يصوغ المعلومات...

هـ. في مجال العلوم أخيرًا، أتت الأهداف العامّة وصفيّة خالية في مجملها من الأوجه الإجرائية: تنمية المهارات... تعميق الوعي بقيمة الانسان... فهم طبيعة العلوم... تفسير المفاهيم والمبادئ العلمية... حثّ المُتَعَلِّم على... توعية المُتَعَلِّم على...

يبدو هكذا أن هناك اختلافًا هامًا في النظر إلى طريقة صياغة الأهداف العامة. ورغم أهمية هذه الصياغة، يمكن أن لا يحمل هذا الاختلاف بُعْدًا تربويًا، ما يجعل ضروريًّا فحص تصوّر المناهج للأهداف الخاصّة، كما لأهداف المراحل.

٢. أهداف المراحل

أتت أهداف المراحل لتشكّل منزلة بين منزلتين، فتهيِّئ للانتقال من الأهداف العامة إلى الأهداف الخاصّة في الصفوف. لذلك فمن المفترض أن تأتي أكثر تحديدًا وارتباطًا بالسنّ. فإلى أي حدٍّ نجحت المناهج بتأمين وحدة تربوية في هذا الاتجاه؟

الملاحظة الأولى في هذا الشأن هي أن المناهج كلّها وضعت أهدافًا خاصة للمراحل المختلفة. وقد تميَّز كلّ منها بشكل عام بما يلي:

أ. قُسِّمت أهداف اللغة العربية حسب تبويب يقوم على: المحادثة، القراءة والمحفوظات، التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، القواعد والاملاء، الأدب إلخ... أتت الأهداف متشابهة بين المراحل (باستثناء المرحلة الثانوية ربما)، وعلى شيء كبير من العمومية وشيء من الترداد أحيانًا. كما كانت هذه الأهداف "الخاصة" من النوع الوصفيّ البديهيّ (ولو اختلفت أحيانًا مفردات التعابير المستعملة): تعبير المتعلم

بالجمال... الإجابة بجملة صحيحة... استخدام مخزونه اللغوي...التدرج في التعبير... قراءة نصوص... التمرّس بالقواعد... استخدام تعابير مكتسبة... استيعاب القواعد... التعرف إلى...

هذا لا يعني أن الأهداف في المراحل خلت تمامًا من تعابير إجرائية مثال: وضع تصميم... ضبط النص... ، لكنها كانت قليلة ولم تتدَرَّج بين المراحل المختلفة.

ب. بالنسبة للغة الفرنسية (كلغة أجنبية أولى) أقام المنهاج فرقًا بين الأهداف الخاصّة والمهارات أو الكفايات compétences. فأتت الأهداف عامة ومتشابهة بين المراحل ومن نوع: Comprendre... Exprimer... Réciter... Lire correctement... S'exercer...Former des phrases... وقد ازدادت هذه التوجّهات في الأهداف دقة مع المراحل واتخذت أبعادًا إجرائية أكثر وضوحًا: Questionner... Reconnaître... Ponctuer... Distinguer grâce au contexte... Repérer et identifier... أما المهارات فوُزِّعَت بحسب السنوات وطالت عمليًا محتوى المنهاج.

ج. أما أهداف المراحل الخاصّة باللغة الانكليزية (كلغة أجنبية أولى) فقد حافظت تمامًا على توجّه الأهداف العامة وأتت إجرائية ومتتابعة: Comprehend and interpret... Demonstrate the ability to... Develop writing skills thorugh... Recognize... Convey ideas... Express feelings and interests... Exchange... Expand linguistic analysis to... Develop strategies to... Produce expressive... Utilize library... Analyze... Synthesize...

د. حافظت الأهداف الخاصّة بالمراحل في الرياضيات على قسم من التبويب الوارد في أهدافها العامة، لكنّها لم تحافظ على الأبعاد الإجرائيّة. غاب مثلاً كثير من الأفعال الواردة في الأهداف العامّة (خاصة في المراحل الثلاث الأولى) من نوع: يشاهد، يحلل، يشكّ،

يتوقع، يصنّف، يتحقق، يرمّز... وحلّت محلها أفعالٌ من نوع: تعَرَّف، فهم، أتقن، يمثّل، يثبت...

كما أنه ربما يكون من اللافت أن منهاج الرياضيات يضع الأهداف الخاصّة بالمراحل في تفريعات رياضيّة محدّدة وليس كعامل مُوَحِّد لمختلف فروع الرياضيات.

هـ. أما في العلوم، فبقيت أهداف المراحل على ما كانت عليه الأهداف العامّة من عمومية ولم تدخل إلا نادرًا في الأوجه الإجرائية. فأتت بمجملها من نوع: يصف... يوزّع... يسمّي... يكتسب الثقة بالنفس... يوجّه نزعة الفضول... يتعرف...يؤمّن للمتعلّم الثقافة... ينمّي المواقف العلمية... يتيح للمتعلّم... امتلاك المعلومات العلميّة... التمكّن من الطريقة الاختباريّة...

قليلاً جدًا ذكرت الأهداف الوجه التجريبيّ. لم يأتِ التعبير عنه إلا في المرحلة الثانوية دون أن يظهر بوضوح تحضير هذا الهدف الخاصّ في المراحل السابقة.

تُظهر هذه القراءة لأهداف المراحل أنّ المادّة الوحيدة التي حافظت على وحدتها الداخلية هي اللغة الإنكليزية. وقد حافظت على التوجّه العامّ للمناهج الذي توخّاه مدخلها العامّ. أما الموادّ الأربع الأخرى التي ذكرت، فإما بقيت على عموميتها (كالعربية والعلوم) أو تراجعت في مستوى تعبيرها عن إجرائية الأهداف الخاصّة (كالرياضيات)، أو قلّلت من أهميّة الأهداف الخاصّة على حساب الخلط بين المهارات والمحتوى (كاللغة الفرنسية).

لكن، وقبل أن أستخلص ما يعود إلى الأهداف في المناهج، لا بدّ من أن أتوقف بسرعة عند أهداف الموادّ الخاصّة بالصفوف المتتالية.

الأهداف الخاصّة هي طبعًا الأهداف العائدة لصفّ معيّن في مادّة معيّنة. فهل من علاقة بين مختلف موادّ الصفّ الواحد تتطلّب قدرات متشابهة، ومتناغمة ومتكاملة، وتنفذ بالنهاية إلى تأهيل متراصّ؟

صعوبة الجواب عن هذا السؤال تكمن في أن الموادّ المختلفة تبعت في هذا المجال سياسات مختلفة. فقط اللغة الإنكليزية صاغت أهدافًا خاصّة بالصفوف مُوَزِّعة المحتوى على وحدات دراسيّة. أما الموادّ الباقية فانطلقت من أهداف المراحل إلى المحتوى كمجموعة معلومات.

يظهر هذا العرض أنه، على مستوى الأهداف، ليس في المناهج من وحدة نهاجيّة (على صعيد نماء المُتَعَلِّم الفكري) ولا من وحدة منهجيّة (على صعيد امتلاك المعلومة ومعالجتها واستخدامها). فبينما تُظهر الأهداف العامّة اختلافات هامّة مع شيء من التصوّر الواحد في الشكل، يغيب هذا التوجّه المفترض تمامًا على صعيد أهداف المراحل وعلى صعيد تنظيم هذه الأخيرة كأهداف خاصّة بالصفوف.

إنّ الأهداف، رغم أهميّتها، على صعيد الرؤية التربويّة للمنهاج، لا تشكّل كلّها. فهي قاعدة هامّة للمحتوى ولمعالجته لكنّها لا تحلّ محلّه. فماذا عن محتوى هذه المناهج وترابطها؟

خامساً: صعيد المحتوى

أنطلق، في كلامي على موضوع المحتوى، من مدخل المناهج العامّ كما وردت في الملحق رقم ١ تحت عنوان "الأهداف العامّة للمناهج". وقد ركّزت على بناء الشخص الموازن بين حريّته ومسؤوليّته وامتلاكه اللغات، من أجل التواصل الحضاريّ والتفاعل الثقافيّ، وامتلاكه المهارات العلميّة والرياضيات إلى جانب اكتسابه المعارف وتنمية فكره العلميّ.

يقوم ارتباط المحتوى بهذا التوجّه على أساس رؤية واضحة للإنسان المتكامل الشخصية، المتفاعل مع محيطه والعالم، والفاعل حضاريًّا وثقافيًّا. ومن المتوقّع إذًا أن يأتي محتوى المناهج ليلبّي هذه التطلّعات، مستندًا إلى تخطيط تربويّ تعبِّر عنه الأهداف، ومستعملاً التقانات التعلّميّة المناسبة. لدراسة مدى تأمين نصوص المناهج لهذا الأمر قارنت محتويات مناهج الموادّ المذكورة أعلاه، بعضها ببعضٍ خاصة في السنوات التي تنهي المراحل الثلاث الأولى من الهيكليّة، وأوردتها في الملحق. وأهم الملاحظات التي انتهت إليها هي التالية:

١. تختلف الموادّ بعضها عن بعض في تصوّرها لمضامين المحتوى. فبينما هي سرد تفصيليّ للمعلومات بالنسبة للبعض (كاللغة العربيّة، والعلوم والرياضيات)، هي مزيج من المهارات والتقنيات والمعلومات بالنسبة للبعض الآخر (كاللغة الفرنسيّة)، وهي تصوّر لنموّ المهارات من خلال أهداف محدّدة بالنسبة لبعض آخر، دون أي ذكر تفصيليّ للمعلومات (كاللغة الانكليزيّة).

٢. يربط بعض الموادّ (كالفرنسيّة والانكليزيّة) المحتوى بالأهداف، بينما هناك فصل تامّ بينها في موادّ أخرى.

٣. باستثناء اللغة الانكليزيّة، يغيب البعد التواصليّ (الذي هو هامّ للغاية في رؤية المناهج العامة) عن باقي الموادّ بالكليّة تقريبًا.

٤. لا تتطلّب محتويات مختلف الموادّ القدرات نفسها عند المتعلّم. فبينما يظهر تعليم القواعد منذ الصفّ الأوّل من المرحلة الأولى في اللغة العربيّة واللغة الفرنسيّة، يغيب تمامًا في اللغة الانكليزيّة. وبينما يدرِّج تعليم الانكليزيّة مراحل التعبير والمحادثة، يكتفي تعليم العربيّة بذكرها إلخ...

٥. يغيب تصوّر القدرات المنطقيّة المفترض وجودها عند المتعلّم والتي يمكن أن تكون لحمة المناهج الأساسيّة. فلا يربط المحتوى بتصوّر نمائيّ معيَّن بين الرياضيات واللغات من جهة وبين الرياضيات

متجانسة متناسبة مع سنّه، فيعمل على تخطّيها بمساندة المربّي.

٦. باستثناء ما ورد في اللغة الإنكليزية من تسلسل تصاعديّ في الأهداف الإجرائيّة، لا تدل سلسلة المحتوى، كما وردت لكلّ مادّة من موادّ، على وجود توسّع أفهوميّ متدرج: ما الجمع في الرياضيات؟ والزمن في اللغة؟ والطاقة في العلوم؟ فهناك توسّع في المعلومات وفي الاكتساب التقنيّ[٣] بشكل تراكميّ، لكن لا شيء في المناهج يؤكّد امتلاك الأفاهيم وتداخلها وتكاملها. الخطر في ذلك هو في انعكاسه على نوعيّة التأهيل.

٧. برنامج اللغة الإنكليزية وحده شدّد على تطوير الفكر النقديّ من حيث مراعاتُهُ موازاة المحتوى مع قدرات المتعلّم. أي أنّ توقعات مدخل المناهج بقيت في مجال التمنيّات.

٨. بقيت العلاقة بين محتويات المناهج والبيئة غامضة وفي إطار التمنيّات، باستثناء ما جاء من سرد للمعلومات في مادّة العلوم. ناهيك عن تناقض ضمنيّ: فاللغة العربيّة ليست للتعبير العلميّ، واللغة الأجنبية هي للتواصل الحضاريّ. فكيف يساهم المحتوى بتلبية طموحات المناهج رغم إقصائه اللغة العربيّة عن العلوم وجعل التواصل في الشأن البيئيّ وعلوم الحياة باللغة الأجنبيّة؟

٩. هذا لا يعني أن ليس من مشاكل مشابهة لربط موادّ أخرى مع الموادّ المذكورة في هذه القراءة. فأين التكنولوجيا في العلوم والتعبير الحضاريّ؟ وأين علم الحاسوب في الرياضيّات، في الكتابة وفي عمليّة التثقيف؟ وأين استعمال المسرح والموسيقى والرقص في اللغات والرياضيّات والعلوم من خلال التداخل الحسحركيّ والنفسحركيّ؟

---

[٣] أي أنّ الاهتمام هو بامتلاك تقانات الجمع والطرح سنة بعد سنة وليس بالتراكيب الجمعيّة القائمة على المنطق الذي يؤدّي إلى عمليّات جمع أو طرح.

أستخلص من هذا كله أنّ محتوى المناهج يفتقر إلى وحدة في النظر إلى المتعلّم ونمائه الإدراكيّ. كما أنّ هذا المحتوى لا يقوم على تشابه الموادّ وتداخلها وتكاملها. ويفتقر هذا المحتوى إلى ارتباط وثيق بالأهداف العامّة المعلنة لافتقاده مرجعيّة نهاجيّة واضحة وتصوره منهجية عمل معيّنة. فيتّخذ المحتوى، عمليًا وفي أكثر الأحيان، شكل تراكم للمعلومات لا بدّ من أن يؤدّي من جديد إلى عمليّات تدريس تنتهي بالحفظ والتغييب والظواهر العلميّة الشكليّة.

سادساً: الاستنتاج العامّ

كان بودّي أن أعرِّج على موضوعَي التقانات التربويّة والتقويم قبل الوصول إلى استنتاج عامّ. لكنّ النصّ الرسميّ للمناهج كما صدر سنة ١٩٩٧ لم يأتِ على ذكرها، كما أنّ ما صدر عن المركز التربويّ في مجالَي التمرين والتقويم، بعد صدور المناهج وأثناء التحضير لتنفيذها، بحاجة إلى دراسة خاصّة نظرًا لدقة الموضوع وتشعّبه بحسب الموادّ. هذا ما لم يتسَنَّ لي القيام به رغم ما يمكن أن يكون له من انعكاسات إيجابيّة تسدّ ثغرات المناهج كما صدرت. لكن، رغم ذلك، فالأهداف كما وردت والمحتوى كما وُضِع، يحتّمان نسقًا تربويًّا من الصعب الالتفاف عليه.

١. في مجال البعد الشخصيّ ونماء الفرد

في مجال الرؤية الإناسيّة، أعتقد، انطلاقًا من هذه القراءة للمناهج، أنّها لم تُستَنَد إلى معرفة كافية للانسان اللبنانيّ وطاقاته وحاجاته. لذلك دلّت المناهج على تفكّك في التوجّه نحو المتعلّم كوحدة متراصّة، متجاهلة نماءه وسبل تفعيل طاقاته. وهكذا أتت المناهج معلّبة لا تأخذ بعين الاعتبار (ولا تترك المجال لذلك) الخصوصيّات المناطقية والبيئية، ولا القدرات الاقتصاديّة والانمائية، ولا الحاجات الثقافيّة والحضاريّة.

على ترفيع حتميّ أو ميسَّر، يبقى إمكان تفعيل التواصل والاهتمام بالاشخاص وربطهم ببيئتهم المباشرة أمرًا صعبًا للغاية من ضمن هذه المناهج. لذلك، فمن الممكن أن ينقلب السحر على الساحر (كما في بعض البلدان في العالمين الأوّل والثالث) وينتهي بنا الأمر، في نهاية كلّ من المرحلتين الأولى والثانية (الأساسيّتين) إلى إنتاج هجين شبه جاهل[٤].

٢. في البعد المدرسيّ وتنمية البعد المجتمعيّ

أمّا على صعيد المدرسة، كوحدة متكاملة ومتفاعلة مع محيطها في آن، فلا الأهداف، بسبب تباعدها، ولا المحتويات، بسبب انغلاقيّتها، أفسحت المجال أمام المؤسّسة التربويّة لتكون ورشة عمل متناغمة عناصرُها[٥]. كما أنّ الوقت المخصّص للتدريس، تلبية لضرورات المحتوى، يستهلك كلّ ما يمكن أن يخصَّص لنشاط مجتمعيّ موجَّه يمكن أن يوظّف حقيقة في التأهيل[٦]. فلم تذكر المناهج صراحةً ضرورة تغيير البنية المدرسيّة و تغيير رؤية المدرسة لنفسها حتى ترقى إلى مستوى الرؤية. فأمام محتوى تراكميّ وأهداف وصفيّة، رأت المدرسة نفسها من جديد مسؤولة عن إنجاز الكتب المنهجيّة المقرّرة ضمن جدران أربعة وباستقلال تامّ للموادّ بعضها عن بعض. لذلك بقي السؤال: هل حلّت المناهج مشكلة الطلاق الحاصل بين المدرسة والوطن؟ إنّ أحدًا، برأيي، لا يعتقد أنّ مجرّد ذكر هكذا مواضيع في كتاب القراءة سيحلّ المشكلة.

---

[٤] صدر في هذا المجال بعض الدراسات خاصّة في فرنسا والولايات المتحدة، من الأهمية بمكان الاطلاع عليها.

[٥] بدأ هذا يظهر بوضوح في بعض المدارس بين اساتذة اللغات خاصّة. وقد استغنت بعض المدارس عن تدريس التكنولوجيا فدمجتها بالعلوم، واعتبرت ان لا شيء تغيّر في الرياضيات.

[٦] اعتُبرت، مثلاً، الوضعيّات - المدخل لدروس الرياضيات، مسائل للحلّ ليس إلا!

٣. في البعد المعرفي

ماذا عن البعد المعرفي؟ قد أجبت عن السؤال في معرض طرحي وفي أكثر من موقع. ملاحظتي الأساسيّة في هذا المجال هي أنّ المناهج أرادت لنفسها حلّة جديدة فوضعتها في بعض الأهداف العامّة وبعض التوجّهات حول التقانات التعلّمية، لكنّها بقيت على تنوّع رهيب في ما يعود إلى الأهداف الخاصّة ورؤية المحتوى. جاءت الاختلافات لا في الشكل (وهذا طبيعيّ إذ إنّ الشكل خاصّ بكلّ مادّة من الموادّ) بل في الجوهر. كما خالفت معظم التفاصيل التصوّر الذي أرادته المناهج لنفسها.

إذا كانت ثمّة وحدة فهي في تأكيد على المألوف حفظًا وترددًا وليس في التصوّر النهاجيّ أو التنفيذ المنهجيّ. ولا يأتي الخلاص في هذا الواقع المرير هذا إلا بمن استنار من التربويّين الذين وعوا الأمر وعملوا ويعملون على تدارك ما أمكنهم تداركه من الخطر الذي يواجهون. وأسمح لنفسي بأن انهي باقتراح متواضع: فلنعمل بهدوء وتواضع على تقويم موضوعيّ لنتاج هذه المناهج، ولنضع بشكل متوازٍ الأسس التربويّة التي سنبني عليها مناهج جديدة، بعد انقضاء الفترة التجريبيّة التي رافق الاعلان عنها نشر المناهج بصيغتها الرسميّة. ففي غياب أسس تربويّة واحدة تبنى عليها المناهج كافة لن نبني المواطن الحرّ والمسؤول، ولا العالِم النقديّ المتفاعل مع الحضارة العالميّة، ولا المثقّف المنفتح المتجذّر بتراثه والمشارك في صياغة عالم الغد.