

المجلة التربوية

الصفحة

في هذا العدد

٣	الافتتاحية: البروفسورة ليلي مليحة فياض
٥	ميشال بدر خدمة المجتمع: مشاركة وانتماء
١٢	د. انطوان مسرة التربية على الحوار
١٦	عمر بو عرم الألسنتية وتعليم اللغات المتعددة
٢٢	حناء عوكر النظرية البنائية
٢٩	د. رفيق الأمين الإرشاد الصحي والصحة المدرسية
٣٢	سامي عامر مّ يعاني القطاع الرسمي الأكاديمي في لبنان؟

المجلة التربوية

٣٦	للاشتراك والإعلان في «المجلة التربوية»
٣٧	مراكز توزيع «المجلة التربوية»

٤٣	Dr Georges Damien	Analyse de « L'Horloge » de Baudelaire
٥٢	Dr Carméline Assaf	L'ingénierie pédagogique : un luxe ou une nécessité?

٥٦	Khalil Khalil	Teaching English
٦٠	Dr. Gisèle Hindi	Globalization and Identities
٦٤	Dr. Ghazi M. Ghaith	Remodeling English Language Instruction to Achieve Critical Thinking



المدير العام المسؤول
رئيسة المركز التربوي
للبحوث والإنماء
البروفسورة ليلي مليحة فياض

رئيسة التحرير
ميني الزعني كلنك

ماكيت
جوزف فرزلي

المقالات

الواردة في

المجلة التربوية

تعبر عن

آراء أصحابها

المجلة التربوية

بصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء

هاتف: ٠١/٦٨٣ ٢٠٣/٤/٥/٦ (٩٦١ - ٠١) - التحرير - تليفاكس ٠١/٦٨٧٥٤٨

ص.ب: ٥٥٢٦٤ سن الفيل - الدكوانه، لبنان

الطباعة: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء / سن الفيل

LA REVUE PÉDAGOGIQUE

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP)

Tel.: (961 - 01) 683 203/4/5/6 - Website: www.crdp.org - e mail: majalla @ crdp.org

B.P: 55264 Sin El-Fil - Dekouaneh. Liban- La Rédaction 01/687548



رئيسة المركز التربوي للبحوث والإثراء
البروفسورة ليلي مليحة فياض

قراءات تربوية متنوعة عنوانها «التواصل»

من المؤكّد أن الفكر التربوي يسير في طريق التطوّر والنمو، محاولاً استيعاب متطلبات التقدّم التكنولوجي، كما يسلك التعليم مسالك جديدة تمشياً مع التقدّم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي. فبالرغم من أن بعض المشاكل التربوية لا تزال تنتظر الحل، فإن هذا التقدّم يبدو ملحوظاً على أكثر من صعيد، إن لجهة المبادرات التربوية العملية وإن لجهة محتوى المناهج التعليمية والأنشطة المكّملة لها، ما يعني أن مدارس اليوم باتت تختلف كثيراً عن مدارس الأمس. فالمدرسة اليوم لم تُعدّ مكاناً مُغلَقاً ومعزولاً عن المحيط الخارجي ولم يعد التركيز على البُعد الأكاديمي على حساب البُعد الحياتي-المجتمعي. لقد أصبحت المدرسة جزءاً لا يتجزأ من المجتمع المحلي ومن الوطن ونقطة الانطلاق إلى رحاب العالم الجديد. فالإنسان هو عضو في مجتمع يتفاعل معه والمدرسة مدعوّة إلى تنمية هذا التفاعل من خلال الانفتاح على محيطها والاتصال به وممارسة دورها المجتمعيّ التزاماً منها بقضايا هذا المجتمع وتميمته وتعميم ثقافة المسؤولية الاجتماعية.

التطوُّع في خدمة المجتمع

لقد أثبت العمل الفريقيّ التطوُّعيّ نجاحه لأنه مبنيٌّ على العطاء من دون مقابل، حيث نجد الاتجاه التطوُّعيّ لدى الشباب ينمو يوماً بعد يوم من خلال الانخراط في المنظمات والهيئات الإنسانية والاجتماعية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، منظمة "الصليب الأحمر اللبناني" و"الدفاع المدني"، وجمعية "فرح العطاء" والجمعيات الأخرى المنتشرة على مساحة الوطن.

ومن موقعنا في المركز التربوي للبحوث والإثراء ومن خلال « مشروع خدمة المجتمع» ندعو التربويين عامة ومديري المدارس خاصة إلى تنمية روح التعاون والرغبة في الخدمة العامة في نفوس التلامذة والطلاب تحقيقاً للخير العام. كما ندعو المعلمين

وبخاصة الأساتذة في المرحلة الثانوية إلى تشجيع الشباب على التطوُّع في صفوف الجمعيات التي تساعد الفئات الأكثر حاجة، كالمسنين والأيتام وذوي الاحتياجات الخاصة، أو الانخراط في الجمعيات التي تهتم بالحفاظ على البيئة والتراث، وندعوهم أيضًا إلى تنفيذ مشاريع لخدمة مجتمعهم المحلي بالتعاون بين المدرسة وهيئات المجتمع المدني كافة.

ثقافة الحوار

وفي عالم تتداخل فيه مختلف الثقافات والحضارات، أصبح من أولى واجبات المدرسة وأكثرها إلحاحًا أن تعلّم الناشئة المهارات الضرورية للعيش معًا وتعميم ثقافة الحوار. وإننا إذ ندعو جميع المسؤولين التربويين إلى التركيز على روح العيرية والانفتاح على الآخر المختلف، نوّكد أن حلّ النزاعات وبناء السلام ونبذ العنف لن يكون إلا من طريق الحوار. فلنعلّم أبناءنا وندربهم على فنّ الاستماع والإصغاء إلى الآخر بهدف التعرف إليه واكتشاف نقاط التلاقي معه وتحويل الاختلاف إلى غنى.

اللغة أداة للتواصل

أما اللغة، وبصفتها الأداة الأفضل للتواصل والتفاهم والحوار، فإنها تحتلّ مكانة مرموقة في هذا العدد، حيث نلقي الضوء على الألسنية وفن تعليم اللغات المتعدّدة ما يمهّد الطريق نحو الحوار بين الشعوب بعد أن أصبحت العولمة أمرًا واقعيًا.

=====

كما يتضمّن هذا العدد مقالات تعالج مواضيع تربوية مختلفة، كالهندسة التربوية والصحة المدرسية وأسس النظرية البنائية.

وإننا إذ نوّكد أن كلّ فعل تربوي يجب أن يُبنى على المعرفة النظرية من جهة وعلى الممارسة التطبيقية من جهة أخرى، فقد خصّصنا مساحة من صفحات هذا العدد للعمل التطبيقي.

أملنا ان تبقى « المجلة التربوية » منبرًا للباحثين والكتاب والمعلمين وأن تحتل مكانة مرموقة بين المجالات المتخصصة، في المكتبات ومراكز التوثيق في الجامعات والمدارس كافة ■

خدمة المجتمع، مشاركة... وانتماء...



ميشال بدر

مقرّر عام مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية
المركز التربوي للبحوث والإنماء

اشتهر اللبنانيون بقيمهم وعاداتهم وتقاليدهم المتوارثة في مجالات التعاون والتكافل والتضامن. وكلنا يتذكّر "العونة" حيث كان الأهل والأقارب والجيران يتعاونون للمساعدة في إنجاز عمل ما أو مهمة معينة يحتاجها أحدهم. إلا أنّ نمط الحياة المعاصرة ومتطلباتها أحدثت تغييراً واضحاً في القيم والمعايير وأنواع العلاقات الاجتماعية بين اللبنانيين وما يتصل بها. هذا التغيير يطرح تحدياً مختلفاً لمكوّنات المجتمع وهيئاته ومؤسّساته بما فيها التربوية لمواجهة المتغيرات والتصدي للمتطلّبات بشكل تشاركي وتعاوني يتلاءم مع طبيعتها، ويحيي قيماً وعادات متوارثة تشكّل جزءاً مهماً من هويتنا وثقافتنا الوطنية ويعزّز انتماءنا الاجتماعي والوطني والإنساني.

مقدمة

في كنف عائلتنا، المؤسّسة الاجتماعية الأولى، تنمو عواطفنا وتعرّز روابطنا العائلية. وعلى مدارسنا، بما أنها أيضاً مؤسّسات اجتماعية بامتياز، تقع مسؤولية كفالة هذه العواطف ورعايتها وتوجيهها التوجيه الصحيح على المستويات القيمية والعملية، بما يعزّز الروابط الاجتماعية والوطنية ويحيي قيماً وعادات اجتماعية مرغوبة. لأنّ تصوّر مدرسة معينة بعيدة عن المجتمع الذي أنشأها ورعاها يتنافى مع طبيعة هذه المدرسة ووظيفتها. كما أن عدم الاستفادة من طاقات التلامذة الكامنة، وإمكاناتهم التشاركية لمواجهة تحديات العصر ومتطلّباته يُقيي شريحة واسعة من المواطنين أي التلامذة، لا مبالية ومغيبية عن المشاركة والمواجهة والمعالجة. لذلك لا بدّ من تظهير دور المدرسة، كمؤسّسة اجتماعية، في عملية إعداد التلميذ للحياة، وإكسابه المعارف والمواقف والمهارات المناسبة، وتفعيل دوره ومساهمته في تعزيز القيم والتفاهات التي يقوم عليها المجتمع، والتي تسهم في تطوّره وازدهاره، بحيث يتعرّز الرابط بين المدرسة والواقع والتلميذ والمجتمع الذي يعيش فيه.



عمل تطوعي

لتحقيق هذا الغرض لا بدّ من النهوض بنوعية التعليم المدرسي وربطه بالحياة، وتوجيهه التوجيه الصحيح نحو التطبيق والممارسة العملية. بحيث يصبح التعليم المدرسي أداة للمشاركة والفعل في الحياة والواقع، ووسيلة فعّالة لتطويرهما. يتم ذلك بإشراك التلامذة في الخدمات المجتمعية أو في غيرها من الأنشطة التي تُنظّم لصالح أفراد المجتمع أو فئاته الأكثر حاجة، لأنها تشكّل المدخل الصحيح لتعزيز الانتماء الوطني والانخراط الحقيقي والعمل في الحياة العامة. لهذه الغاية أصدر وزير التربية والتعليم العالي بتاريخ ٢٠١٣/١/٢ القرار رقم ٤/م/٢٠١٣ القاضي بتطبيق مشروع خدمة المجتمع في مرحلة التعليم الثانوي وفي جميع الثانويات الرسمية والخاصة.

الاجتماعية كالفقر والبطالة والامية والانحراف والمخدرات والمشاكل البيئية كالتلوث والتصحر والمشاكل الصحية كالمريض والعجز وغيرها....

على هذا الأساس يطرح مشروع "خدمة المجتمع" عددًا من الاتجاهات للتهوض بنوعية التعليم في المدارس، وتوجيه العملية التربوية نحو التطبيق والممارسة الفعلية لتنمية مهارات التلامذة وقدراتهم على التخطيط والتعاون والتحليل والتطبيق والتقييم.... بحيث تتحقق عملية الربط الصحيح والبناء بين التعليم المدرسي والحياة المجتمعية. فيغدو التعليم المدرسي بذلك أداة للفعل في الحياة والواقع ووسيلة فعالة لتطويرهما، لأن التربية ليست نشاطًا مدرسيًا ينتهي بانتهاء الحصّة أو الفصل الدراسي، بل هي نمط حياة تتضافر من خلاله جهود الأهل والمدرسة والمجتمع لتحقيقه وتعزيزه.

٢- مدى ملاءمة المناهج التعليمية المطبقة لتحقيق الخدمة المجتمعية

إنّ اعتبار التربية المدرسية، تربية تهدف فقط إلى إغناء معارف التلميذ من دون استثمارها في حقل الواقع، يشكّل إجهاضًا لدور التربية المدرسية ووظيفتها، ولا يتلاءم بالتالي مع ما نصّت عليه الأهداف العامة للمناهج الصادرة بالمرسوم رقم ١٠٢٢٧/٩٧، لجهة:

- تنمية شخصية اللبناني كفرد وكعضو صالح ومنتج في المجتمع.

- توعيته على المشاركة في العمل الاجتماعي كحق له وواجب عليه تجاه مجتمعه ووطنه.

- تكوين شخصيته الفردية وتحقيق ذاته وتحمل مسؤوليته والالتزام الأخلاقي والتعامل مع الآخرين بروح المواطنة المسؤولة والمشاركة الإنسانية.

- ممارسة القيم والمبادئ الأخلاقية والوطنية واحترام الفرد وترسيخ أسس العيش المشترك.

لذلك فإنّ ربط المنهج الدراسي وما يتعلّمه التلامذة بالمجتمع الذي يعيشون فيه، يحقق غايات التربية وأهداف المناهج التعليمية المطبقة، ويعزّز قدرات التلامذة وإمكاناتهم. بمختلف أبعادها ليسهموا في خدمة مجتمعهم ومحيطهم. فيتمكّن عندها التلامذة من توجيه مختلف المؤثرات لخدمة مصلحتهم ومصلحة مجتمعهم وبيئتهم في آن. لأنهم باتوا يتمتعون

ونظرًا إلى أهمية هذا القرار والفائدة المرجوة منه، لا بدّ من إيضاح بعض الإشكاليات المتصلة به ليأتي التطبيق متلائمًا في منطلقاته وأهدافه وغاياته مع المناهج التعليمية والغايات المتوخاة من عمليتي التعليم والتعلّم، ومن هذه الإشكاليات:

١- ما هي خدمة المجتمع وما هو دورها في تحقيق

الانخراط الاجتماعي الصحيح وتعزيزه؟

٢- ما مدى ملاءمة المناهج التعليمية المطبقة لتحقيق

الخدمة المجتمعية؟

٣- ما هي إيجابيات الخدمة المجتمعية وتأثيراتها في

عمليتي التعليم والتعلّم؟

٤- ما هي الخطوات المناسبة لتعزيز ثقافة الخدمة

وتعميمها على مدارسنا وفي مجتمعنا؟



١- خدمة المجتمع ودورها في تحقيق الانخراط الاجتماعي الصحيح وتعزيزه

"خدمة المجتمع" هي مظهر متقدّم من مظاهر الانتماء إلى الجماعة والوطن، تتحقّق من خلاله إنسانيتنا ويتعمّق المعطى المعرفي لدينا ويترسّخ قولاً وفعلاً على مستوى التكافل والتضامن الاجتماعيين، للتخفيف من المعاناة والانحرافات والتشوّهات في المجتمع. كما هي عمل تنموي يقوم به شخص أو مجموعة أشخاص لخدمة مجتمعهم وتلبية حاجة من حاجاته. تركز هذه الخدمة على الخبرات المكتسبة من معارف ومواقف ومهارات تساعد على فهم أفضل للعلاقات الإنسانية والمشاكل التي يواجهها عالمنا المعاصر، والمساهمة في معالجتها، نظرًا لانعكاساتها السلبية على الفرد وعلى المجتمع. ومن هذه المشاكل على سبيل المثال لا الحصر: المشاكل

بالنشاط ومحتواه تحقيقاً لأغراضه. بذلك نكون قد حقّقنا الملاءمة الدقيقة بين أهداف المناهج والغايات المتوخّاة منها في خلال عمليّة التطبيق، وشكّل المجتمع المجال الحيويّ المناسب لتنفيذها ولتنمية مهارات التلامذة ومنها: مهارات التواصل والتعاون البناء بين مختلف فئات المجتمع بعيداً عن الفئويّة والنزاعات والمشاكل.

٣- إيجابيات الخدمة المجتمعية وتأثيراتها في عمليتي التعليم والتعلّم

دلّت الدراسات التي أجريت في الدول التي سبقتنا إلى تطبيق "خدمة المجتمع" على أنّ مردود تعلّم الخدمة المجتمعية وتطبيقاتها كان إيجابياً على التعليم وعلى التعلّم في آن، وحقّقت محوريّة التلميذ في العمليّة التعليميّة-التعلّميّة، وأسهمت في:

- ترسيخ المعارف والحقائق التي يجب على التلامذة التعرّف إليها واكتسابها.

- تقوية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو حبّ العمل

ومساعدة الغير والتعامل الواعي مع الآخرين واحترام حقوقهم وحرّيّاتهم وخصوصيّاتهم.

- تعزيز قناعاتهم بضرورة احترام القوانين والأنظمة والعادات والتقاليد والالتزام بها.

- تعزيز مهارات التعاون وحلّ المشاكل وتعلّم أسس التفكير السليم في التعامل مع مختلف شؤون الحياة ومستجدّاتها.

- تطبيق المعارف والمواقف والمهارات على الواقع والمساهمة في خدمة مجتمعهم وفقاً لقدراتهم وميولهم وخبراتهم.

كما شكّلت "خدمة المجتمع" مجالاً عملياً وملائماً لتوعية التلامذة على حقيقة الحياة

بشخصيّة متكاملة لا تأتي من الأفعال إلاّ ما يتفق مع وعيهم لشخصيّتهم. بمختلف مقوّماتها وأبعادها و لدورهم المسؤول في بيئتهم ومجتمعهم. لأنّ ما ينفادون إليه لم يعد غرائز وميولاً ضارّة بالفرد والمجتمع بل غرائز مضبوطة تحتكم إلى العقل المدرك، وتتوخّى صالح الفرد والمجتمع بعيداً عن الأنويّة الضيقة والفردية.

لتحقيق أهداف التربية والغايات المشار إليها أعلاه، تضمّنت المناهج التعليميّة الصادرة بالمرسوم رقم ١٠٢٢٧/٩٧ وتفاصيلها الصادرة بتعاميم عن وزير التربية والتعليم العالي، عدداً من المواضيع والأنشطة الإثرائية المتصلة بمحتوى هذه المناهج، وقد شملت مختلف نواحي الحياة الاجتماعية والمدنيّة والوطنية والإنسانية، ليستثمرها الأساتذة في العمليّة التعليميّة. فعلى المدرسة وأساتذتها تقع مسؤوليّة تزويد التلامذة بالمعارف والمعلومات الضروريّة المتصلة بمواضيع هذه الأنشطة مع إمكانيّة تطويرها أو تعديلها بما يلائم بيئة التلامذة وواقعهم والأهداف المتوخّاة من المناهج، مع التنبّه الى ضرورة

عدم الفصل بين البعدين المعرفي - النظري من جهة، والسلوكي - التطبيقي من جهة أخرى لما لذلك من سلبيات. فتثقيف الإنسان في عقله من دون أخلاقه وسلوكياته أو بالعكس، يشكّل تهديداً خطيراً للمجتمع. فبدون البعد المعرفي يصبح السلوك أساساً لفرض السيطرة الاجتماعية، ويكون السلوك حينها مفتقراً إلى الوعي والموضوعيّة، ومبيّناً على الجهل والسطحية في المعالجة. إلا أنّ الاهتمام بالنشاط التطبيقي لا يعني مطلقاً إغفال البعد المعرفي، لأنّ تنفيذ الأنشطة بشكل صحيح ومتكامل يتطلّب كمّاً من المعارف وعداداً من المواقف والسلوكيات المرتبطة



ولكي تكون الخدمة الاجتماعية مناسبة وفاعلة يجب أن تحكمها شروط عدة منها:

أ- في اختيار المشاريع

خدمة المجتمع هي عمل تنموي، له متطلباته ومستلزماته البشرية والمادية واللوجستية، لذلك يجب أن تكون المشاريع المتصلة بالخدمة:

- مختارة بحرية من قبل التلامذة وبإشراف أساتذتهم، من دون أي نوع من الإكراه أو الإلزام.
- هادفة وواقعية، مستوحاة من الأهداف العامة للمناهج، وتحاكي حاجات المجتمع ومتطلباته.
- لا تتجاوز قدرات القيمين على تنفيذها، مادياً وعملياً.
- مبرمجة، واضحة وهادفة تأخذ في الاعتبار الواقع والحاجات والقدرات والإمكانات على تنوعها.

ب- في البيئة المدرسية

تشكل البيئة المدرسية المتعاونة حاضناً مناسباً للخدمة المجتمعية ومتطلباتها. فالإدارة المدرسية مسؤولة عن احتضان ومواكبة عملية تنفيذ مشاريع الخدمة التي يختارها التلامذة بحرية وبإشراف أساتذتهم. وتقع على عاتق الاساتذة مسؤولية تمكين التلامذة من اتخاذ القرارات البناءة والمساعدة على اختيار المشروع وعلى حسن تطبيقه، لأنّ تمكين التلامذة من اتخاذ القرارات له أهميته في العملية التعليمية، ويوليها مشروع خدمة المجتمع أهمية خاصة. فالمشاركة في خدمة المجتمع واتخاذ القرارات المتصلة بها تشكل مشاركة حقيقية في

الالتزام الوطني. كما يشكل التنسيق بين أساتذة مختلف المواد الدراسية، معطى مهماً من أشكال الاحتضان والرعاية، ويسهم في رفد مشروع الخدمة بالمعارف والمواقف والمهارات المتصلة به، والمستقاة من مواد دراسية عدّة. لأن المنطلقات المعرفية والمستلزمات التطبيقية لمشاريع خدمة



متطوعو جمعية "فرح العطاء" في زيارة أحد السجون

المعيشة وفهمها والمشاركة في تطويرها. بمختلف عناوينها والتفاصيل داخل المدرسة وخارجها، وتطوير مهاراتهم المتصلة بالخدمة الاجتماعية، وظهر ذلك من خلال:

- الإقبال بحماسة وشغف على التعلّم.
- الإلمام بالمهارات الأكاديمية ومهارات الفكر النقدي التي نصّت عليها المناهج التعليمية المطبقة.
- تحسّس مسؤولياتهم الاجتماعية والوطنية.
- التمكن من حلّ المشاكل مع النظراء والمشاكل بوجه عام على قاعدة قانونية وأخلاقية واعية وملتزمة.
- التعاطف مع الآخرين من أبناء بيئتهم ومجتمعهم ووطنهم على خلفية مواطنة وإنسانية صحيحة ومسؤولة.
- تقبّل الآخرين والسعي إلى التواصل معهم واحترام آرائهم على خلفية حق كل فرد في التفكير والتعبير وممارسة حرياته الشخصية والاجتماعية والمدنية في نطاق القانون.

٤- الخطوات المناسبة لتعزيز ثقافة الخدمة وتعميمها على مدارسنا وفي مجتمعنا

إنّ التربية التي لا تتضافر لتحقيقها جهود الأهل والمدرسة والمجتمع تبقى تربية ناقصة وغير مكتملة. فخدمة المجتمع وتنميته مسؤولية مشتركة بين مكونات المجتمع اللبناني وأطيافه على تنوعها. وبما أنّ المجتمع، كتجمّع بشري، تحكمه عادات وتقاليد ونظم مشتركة وقدر كبير من العلاقات المتبادلة، فإنّ مجالات الخدمة

والمشاريع المرتبطة بها يجب أن تراعي العادات والتقاليد والقيم التي تحكم المجتمع اللبناني. بما يتلاءم مع خصوصيته وحاجاته، والظروف المحيطة به كالفقر والثراء، العلم والثقافة، العدل والظلم.....



الخدمة يكمل عمليتي التعليم والتعلّم المدرسيّين ويعزّزهما ولا يحل محلّهما أو يلغيهما.

ب- تمكّن خدمة المجتمع التلامذة من إدراك ما يحيط بهم والتبصّر بمشاكل مجتمعهم وقضاياها، ووعي دورهم ومسؤوليتهم في المساهمة بحلّها على أسس منطلقها العقل المدرك والالتزام الواعي. كما أنها تعطي التربية المدرسيّة معناها الحقيقي والواقعي، لأنّها تشكّل المدخل الصحيح الذي تتعزّز من خلاله إنسانيتنا ويشبّث انتماؤنا ومشاركتنا في إنماء مجتمعنا فعلاً لا قولاً، وتنجح المدرسة من خلالها في مدّ المجتمع بأشخاص قادرين على النهوض بمجتمعاتهم، لأنّهم باتوا يتمتّعون بخبرات تمثّلوها وتشكّل جزءاً من شخصياتهم المبنية على الأخلاق والمثل العليا والمشاركة الاجتماعية والمدنيّة الصحيحة والواعية، مدرّكين أهميّة استثمار ما تعلّموه وتوظيفه في حياتهم اليومية، مواقف وسلوكيات مسؤولة بعيداً عن أيّة عصبية ضيقة أو تزمت متهور. بذلك يتحقّق دور التربية في إعداد التلامذة للحياة، ويعي هؤلاء أنّ انتماءهم الوطني والإنساني لا يكتمل إلا من خلال اتّصالهم بالآخرين الذين يتشكّل منهم الوطن.... عندها يستحقون صفة "مواطن" فالمواطن الصالح هو المواطن الذي يرى أفعاله تتصل بالإنسانية بمعناها الشامل بعيداً عن الانعزالية والفئويّة الضيقة أو التصرف المتهور أو التعصّب الأعمى... ■

المجتمع ليست حصريّة بمادة دراسيّة من دون أخرى، بل تتناول مواضيع متعدّدة تتغذى من مضامين مختلف المواد وفقاً لطبيعتها وخصوصيتها.

ج- في الجهات والهيئات الداعمة لتنفيذ المشاريع سبقت الإشارة إلى أنّ تصوّر مدرسة معيّنة بعيدة عن المجتمع الذي أنشأها ورعاها يتنافى مع طبيعة تلك المدرسة ووظيفتها. لذلك لا بدّ من إشراك لجان الأهل وهيئات المجتمع المدني والأهلي لرفد المشاريع بالدعم المناسب معنوياً ومادياً وعملياً. على أن يكون الدعم مراعيًا لطبيعة المشروع ومتطلّباته، غير مشروط ولا تحكمه إلا المصلحة العامّة وخير التلامذة والخير العام، بعيداً عن أيّ استئثار أو تبعيّة أو ارتهان. بذلك تتعزّز خدمة المجتمع وتصبح ثقافة مدرسيّة ومجتمعيّة في آن، بحيث يشعر كلّ فرد من خلالها أنّه مشارك فيها ومساهم في تحقيقها على أسس تعاونيّة تكاملية لا تستثني إلا من استثني نفسه سواء أكان فرداً أم جهة أم جماعة.

٥- في إيجابيات الخدمة على التلامذة بوجه عام

أ- إنّ التحوّف من أن تشكّل الأنشطة والمشاريع التطبيقية في مجال خدمة المجتمع عبئاً مضافاً الى العبء الواقع أصلاً بفعل كثافة محتوى المناهج وقلة عدد حصص التدريس الفعلية هو تحوّف في غير محله. فقد دلّت الدّراسات التي قام بها من سبقنا إلى اعتماد هذا المشروع وتطبيقه، أنّ التلامذة المنخرطين في مجال الخدمة الاجتماعية كانوا الأكثر تفوّقاً في مدارسهم والأكثر إقبالاً على المدرسة وعلى التعلّم، لأن التعلّم عبر

المصادر والمراجع:

- المرسوم رقم ٩٧/١٠٢٢٧ تاريخ ٧ أيار ١٩٩٧ - مناهج التعليم العام وأهدافها.
- القرار رقم ٤/م/٢٠١٣ تاريخ ٢٠١٣/١/٢ (تطبيق مشروع خدمة المجتمع في الثانويات الرسميّة والخاصة).
- دليل "مشروع خدمة المجتمع" (المنطلقات - الأهداف - التطبيق). منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء - تشرين الثاني ٢٠١٢.
- Learning to care: Dr. Patricia Mihaly Nabti - ٢٠٠٦ - (Association for volunteer service)





التربية على الحوار



د. أنطوان مسرّه
عضو المجلس الدستوري
أستاذ جامعي

إنّ كلمة حوار في لبنان، كما العديد من الكلمات أصبحت مستهلّكة، ولا بُدّ من إعادة الاعتبار لها. وقد أخبرني بعض معلّمي التربية الوطنية والتنشئة المدنيّة، خلال دورات تدريبيّة، أجراها المركز التربوي للبحوث والإنماء، أنّ المحوّر، في الكتاب المذكور أعلاه، والذي يتناول موضوع الأحزاب في الصفوف الثانوية، يتسبّب دومًا بشجار بين التلامذة، ما يضطرّ معظم المعلّمين إلى تجاوز هذا المحوّر وعدم شرحه. وهذا مؤسف! فالتدريب على النقاش يبدأ بهذا المحور بالذات. ذلك أنّ الهدف التعلّمي هو التربية على النقاش بعقلانية وهدوء، مرتكزين على وسائل الإقناع وليس الهدف الأحزاب بذاتها والاختلاف حولها. يحتاج المعلّمون لإدارة نقاش بشكل منظمّ إلى تدريب، علمًا أنّ تعليم التلامذة على النقاش بهدوء وإصغاء يشكّل تحدّد ذاته القسم الأكبر من التربية على المواطنة. وهذا هو جوهر خطة المركز التربوي للبحوث والإنماء في مجال النهوض التربوي والتربية المدنيّة. وفي حال عدم النجاح بهذه المهمّة، يكون العمل مجرد تلقين إملائيّ محدود الفائدة.

١- مشاكل التربية على التّفاش في لبنان

أبرز عوائق الحوار في لبنان والمنطقة العربيّة عامّة خمسة:

● عدم الإصغاء

يختلف الإصغاء عن مجرّد الاستماع (entendre et écouter). الإصغاء هو أساس التطوّر الشخصي برمته. نلاحظ في الإنجيل تشديدًا من يسوع على الناس الذين يسمعون ولا يصغون، وينظرون ولا يرون. إنه الإصغاء لكلمة المحبّة. يتوجّه إلينا آخرون بكلام ملوّه المحبّة وحسن النيّة إلا أنّنا لا نصغي. هناك من يصغي إلى الكلمات النيّة وتنطبع بداخله. تركت بعض الكلمات التي قالها لي والدي وعدد من أساتذتي وقعًا كبيرًا في نفسي، في حين أتت عبارة ولم تترك أثرًا في نفس رفاق لي في الصفوف الثّانويّة. السبب في ذلك غياب الإصغاء.

نلاحظ تراجعًا في الإصغاء. لا يعني احترام الأهل طاعتهم، بل الإصغاء إليهم، وبعدها يقرّر الولد أو الشاب ما يفعل. الاحترام هو اعتبار الآخر ذات قيمة وجدير بالتقدير. والاحترام غير مشروط لو نظرنا إلى الطبيعة، إلى الشمس والنور والأزهار... لأدركنا أنّنا نعيش في جنة كونيّة، إلا أنّنا لا نرى. أفسد الشرّ الجنة كما سوء استعمال الحرّيّة. الإصغاء إلى الكلمة النيّة مفيد وعلينا التمرّس عليه. الاحترام غير مشروط. إنّه قيمة مطلقة. القاضي الذي يحكم على مجرم يحكم عليه بموجب القانون، وهو ملزم باحترامه ولا يجدر به إهانته لأنّه إنسان. شباب يجيبون أهلهم بشكل تعسفيّ وباستخفاف ولا يصغون. إنّه أمر يحدّ من التطوّر الذاتي. صدى كلمات الأهل يمتد لعشرات السنين وغالبًا ما يعيه البنون متأخرين. الأهل



حوار سائب بدون قاعدة

هذا ما نشاهده على شاشات التلفزيون حيث يستمرّ الكلام في البرنامج الواحد لساعتين وأكثر ويتخلله شجار وتنتهي الحلقة من دون نتيجة. إنّه أمر شائع.

خلال جلسة عائليّة تجمع الأهل والأقارب والجيران، يتوجّه الأب بملاحظة إلى ابنته فتدخّل الجارة والعَم والصديق... مع أنّه ما من علاقة لهم بالموضوع! المسؤول عن الولد هو الوالد، إلا أن الوالد يتحوّل إلى مُستمع في قضية تعنيه مباشرة، لأن الكلّ يتدخّل في كل شيء وتعمّم الفوضى بحجّة الحوار.

هناك حوارات

رصدناها في مدارس

خاصّة وعريقة، كأن

يسأل التلميذ

معلّمه: «لماذا

حظيت على علامة

صفر على

المسابقة؟» يُجيبه

المعلّم: «هكذا

أصحّ!» لا يشرح

له مكان الضّعف.

يعكس هذا علاقة مبنيّة

على القوّة والنفوذ وليس

على قواعد معيارية.

قبل دخولي الجامعة كنت أدرّس

في إحدى المدارس ووضعت برنامجًا

للامتحانات يُحدّد تواريخ إجرائها وعلّفته حيث يراه

التلامذة. بعد أيام قصدي خمسة وعشرون تلميذًا يطلبون

تعديل البرنامج بحجّة أنّه لا يناسبهم. اعتذرت، على الرُغم

من اقتناعي بأحقّيّة مطلبهم، وقلت إنني أعجز عن تغييره!

تعجّبوا واعتبروا أنني لا أحاور تبعًا لتربية معاصرة

في «الحوار» وتساءلوا عن السبب الذي يمنعني من تعديل

البرنامج مع أنني وضعت نفسي. أوضحت أنّه بعد تعميم

والمعلّمون يريدون الخير لأولادهم وتلامذتهم. قد لا يكون

بعضهم في المستوى المطلوب، ومع ذلك يبقى الإصغاء مفيدًا.

أحيانًا يهمل التلميذ بعض المواد بحجّة أنّه يطمح إلى

التخصّص في مجال محدّد ويكتفي حصراً بمتابعة المواد المتعلّقة

بهذا الاختصاص. أساليب العمل والتقنيات هي في تبدّل

مستمرّ، ما يفرض على الإنسان معرفة واسعة بمختلف

الأُمور. في الماضي كان الطالب يتعلّم طبّ الأسنان مثلاً

ويعمل ما تعلّمه طيلة حياته، ولكن اليوم، وإن

دخل الطالب أفضل الجامعات، فإنّه لن

يطبّق ما تعلّمه لأكثر من سنتين أو

خمس سنوات بسبب

التطوّرات التكنولوجيّة

السريعة. لذا يقتضي

الاستماع الدائم

والإصغاء. وليس

المطلوب التخصّص

في المجالات كافّة،

بل أقلّه الإصغاء. ثم

إنّ المعلومات التي

تمرّ أمام الطالب

تُفيد في مشاريعه

المستقبليّة. والذي يهتمّ

لما سيفعله بعد خمسين

سنة أدعوه لأن يدرس ربما

اليابانيّة والصينيّة... بدلاً من

أن يقفل على نفسه داخل إطار

ضيّق. الذين يقفلون على أنفسهم

يتحصّرون بشكل منظّم لأن يكونوا في المستقبل

عاطلين عن العمل. إنّ تعدّد المعرفة والكفاءات والقدرة على

التكيف هي الباب إلى سوق العمل.

الخطوة الأولى في التربية على النقاش هي الإصغاء. هناك

أمور لم يعد الناس يسمعونها كزقزقة العصافير وخرير المياه...

والكلمة الجميلة، ذلك أنّ الضجيج غلّف حياتنا، فلا بدّ من

التمرّس على الإصغاء.



الحوار من أجل بناء السلام

القائمة على التكاذب والمجاملة والمسايرة وعدم المصارحة وعدم المكاشفة، وذلك من خلال تناوله حالة عشرين طالباً عربياً يدرسون في بريطانيا. اكتشفوا أن صورة العرب في بريطانيا سيئة فأرادوا تغيير الصورة، غير أنهم لا يلتزمون بحصص التدريس ويضيِّعون الوقت بالسهر في المقاهي. تُواجههم مشاكل جمّة مع الشرطة البريطانية ومع أهاليهم وفي ما بينهم...، لأنّ تصرّفاتهم كافّة مبنية على التكاذب والتذاكي والمجاملة وعدم المصارحة. حصل انفجار يوماً في مقهى كانوا فيه، فأخذوا على أثره يُكثرون الكلام بداعي "الرجولة"، وما من علاقة لهم بالانفجار. لكنّ للكلام معاني عند البوليس البريطاني! ورّطوا أنفسهم في مشكلة لا علاقة لهم بها. وعندما حُطف يوماً أحد زملائهم عقدوا اجتماعاً بغية نجاته، ولكنهم أمضوا الوقت يتشاجرون حول من يترأس الاجتماع! ثم أصدروا بياناً لا علاقة له بما تناولوه في الجلسة! وتنتهي المسرحّة بعد ساعتين وهم يُردّدون: لدينا مشكلة، لدينا مشكلة...! ويُسدل الستار على هذه العبارة التي تتحوّل إلى شعار جديد كالامبريالية والرجعية والرأسمالية...، بدلاً من السعي إلى إصلاح الذات.

● رَدّات الفعل والانفعال

غالبًا ما يُنظر إلى الإنسان الهادئ والطويل الأناة وكأنّه فاقد الرجولة والكرامة. خلال الحروب في لبنان في ١٩٧٥-١٩٩٠ حصل خمس وسبعون اتفاقية لوقف إطلاق النار، وفي كل مرة كانت تتجدّد عملية إطلاق النّار كردّة فعل. استغلت ردود الفعل في لبنان. يوجد في المدارس أولاد هادئون ومُسالمون وآخرون مُشاغبون يعتمدون الصراخ والفجور لتحقيق مآربهم والجميع يهتمّون بهم. مجرّد سماع صراخهم. تعلّمت خلاف ذلك عند الآباء اليسوعيين بحيث لم يكن التلميذ المشاغب أو المضطرب يحظى بأذن صاغية، بل يُطلب إليه طرح مشكلته عندما يعود إلى هدوئه. تعود الانفعالية إلى غياب العقلانية في السلوك، في حين يُحتمل ان يكون الشخص الهادئ يحضّر مخطّطاً للانتقام. يحتاج الحوار السيطرة على الذات والاستعداد النفسي. يقول باسكال Pascal: « يستحيل أن يطرح أحدهم فكرة وتكون خاطئة مائة في المائة، إنّها سليمة من وجهة نظره هو. هناك من ينظر إلى الأمور من وجهة نظر ضيّقة، ويستلزم

البرنامج على الجميع أصبح ملزمًا لي أنا أيضًا، إذ قد يكون بعض التلامذة قد نظّموا أوقاتهم على أساس البرنامج، وبات تغييره يمشّ بحق أساسية ويضرّهم. أوجد هذا البرنامج عند نشره حقوقًا للغير وبالتالي لا بدّ من مراعاة شروط حقوقيّة في تعديله بشكل لا يمشّ بحقوق الغير الأساسيّة. نتيجة ذلك اتّهمت بأنني متصلّب وأرفض الحوار في حين أنني قدّمت مفهومًا للحقوق في هذه المسألة.

من الأمثلة أيضًا على الحوار السائب التعامل في أمور أساسيّة من منطلق معلّش، شوفيها، مَشِيها، بينانا، ما تحمل السّلم بالعرض... إذا ما رسب تلميذ في امتحان تتّصل والدته بالمديرة وتطلب ترفيعه معتمدة على علاقة القربى والصدقة والجيرة. وفي حال لم تتجاوب المديرة مع طلب الأم يُقال عنها إنها... لا تحاور!

● عدم المكاشفة والمصارحة

إنّه التكاذب والتذاكي والمجاملة والمسايرة وعدم البوح بالمشاعر والأفكار بصدق. إنّها أمور تُعوّق التوصل إلى حلول. بات المطلوب لمعرفة ما يجري حقًا في الواقع اللبناني ليس الاستماع إلى ما يقوله الناس علنًا، بل استشفاف الحقيقة من خلال ما لا يقولونه! يقول أحدهم: «لا يوجد في لبنان أفكار سياسية بل خلفيّات غير معلنة». (Au Liban, il n'y a pas de pensées politiques, mais des arrière-pensées).

كثيرًا ما كنت أسمع في إحدى المدارس معلّمين يقولون في الجلسات الرسميّة إن الأمور كافّة تسير على ما يرام والتلامذة جيّدون، في حين كنت ألتقط حقيقة الأمور في الممرّات وفي الكافيتيريا وخلال الأحاديث الجانبية! ما يحول دون المصارحة هو الاعتقاد بأنّ الحقيقة تجرح. إنّها تجرح عندما تُقال من دون محبة.

المعضلة الكبرى التي تواجهها التربية هي التوفيق بين الصراحة والاحترام. غالبًا ما نحوّل الاحترام إلى مجاملة ومسايرة ولياقات اجتماعيّة ولا نتصارح. النقد الإيجابي والصادق ضروريّان وأدعو التلامذة والطلاب إلى ذلك، على أن يراعى الاحترام.

شاهدت عملاً مسرحيًا في القاهرة لمؤلّفه لينين الرملي مدّته ساعتان، وهو بعنوان "العربي الفصيح". يعرض للذهنيّة العربيّة



٢- ما العمل لتنمية التربية على التّفاش؟

الحاجة إلى نشر ثقافة التّفاش. لا يجدر بطلاب المدارس والجامعات تكرار سجلات متداولة في الشارع. المدارس والجامعات هي المكان الملائم لإنتاج فكر متميّز أصيل وجديد لا ينقل ولا يجتث ما يُقال في سوق التنافس السياسي والشارع، بل يُغني الشارع بأفكار جديدة. المؤسف ان طلاب جامعات يحملون خلال الانتخابات الطلابية يافطات أحزاب ويصفقون وهم مجرد امتداد لهذه القوى. من يدخل الشباب والمهنيّين والنقابيّين إلى مؤسسة أو جمعية فهو يتغي الووقوف على تطلّعات مختلف شرائح المجتمع. الالتزام مطلوب وضروري، ولكن ليس الاستسلام.

كثيراً ما أ طرح موضوعاً يهّم الشباب بغية التدريب على مناقشة عقلانيّة ومنظمة وتخرج بنتيجة، كما يحصل في مجلس النواب البريطاني ومجلس النواب الفرنسي...، حيث تحصل مناقشات بشكل راقٍ وتُطرح وجهات النظر وتتكامل، ويتولى رئيس إدارة الجلسة، ويخرج الجميع بخلاصة ثم يصار الى التصويت... في ذلك سياق وتنظيم وترتيب.

في الماضي، كان يُنظّم في بعض المدارس نقاش خلافيّ (débat contradictoire) وهو كناية عن جلسة تُطرح خلالها قضية يشوبها التناقض في المقاربات. يقوم فريق بالدفاع عن الفكرة إيجاباً ويعرض فريق آخر سلبياتها. الغاية تدريب التلامذة على الإصغاء إلى بعضهم وإكسابهم هذه الفضيلة.

هناك أساليب أخرى في إدارة النقاش. لا يجوز مواجهة صاحب فكرة بالقول إن تفكيره خاطئ. الأفكار التي تبدو سخيفة أو خاطئة ليست بالضرورة كذلك، بل قد تكون أفكاراً عميقة. الأفكار السائدة ليست بالضرورة صحيحة. نجد في الإنجيل المقدّس أن ما كان يعتبره الناس سليماً وأنه الحقيقة، أتى المسيح ومارس التشكيك به وبمسلّمات سائدة. بناءً على ما تقدّم فإنني أدعو المركز التربوي للبحوث والإنماء إلى تعزيز مساحة التعلّم على الإصغاء والنقاش والحوار في إطار القاعدة التي نؤمن بها وهي قبول الآخر واحترامه احتراماً للذات ■

الحوار معه الانطلاق من نظرتة وتوسيعها شيئاً فشيئاً». يقول بول فاليري Paul Valéry: "كل وجهة نظر خاطئة" (Tout point de vue est faux)، ذلك أنّها محدودة بناحية من الموضوع. الحقيقة هي أوسع من أن تكون وجهة نظر. إنّها تحتاج لعشرات وجهات النظر التي تكوّن نظرة شاملة. وعندما يدور الحوار حول مواقف لن يتوصل إلى الحلّ مطلقاً. الدخول على أي موضوع من منطلق المواقف لا يؤدّي إلى معالجته، بل يجب بداية طرح الموضوع لتتخذ بعده المواقف. إذا قال أحدهم إنه يحب البطاطا وآخر إنه لا يحبّها! الجدل في هذا المجال لن يؤدّي إلى نتيجة، في حين نستطيع التوصل إلى نتيجة لو عرضنا لفوائد البطاطا ومضارّها... وبعد ذلك قد يغيّر أحد المتحاورين موقفه من وجبة البطاطا.

● إدارة التّفاش

تقوم تقنية إدارة النقاش على عناصر عدّة:

أ. وحدة الموضوع فلا نقفز من موضوع إلى آخر.

ب. طرح موضوع، وليس مواقف وكذلك التفكير بحريّة وليس اجترار أفكار الآخرين، أي تكوين رؤية خاصة وتحليل الأمور. يقول بعضهم بفخر: "أنا زلمة فلان"، كما لو أنّه قطعة مفروشات، علماً أنّ الله خلقه حرّاً. تقول معلّمة فلسفة في إحدى المدارس: «أسأل التلامذة سؤالاً فيجيبونني برأي سمعوه من حولهم». لا يُجهدون النفس بالتفكير والتحليل. يقول Kant: "لتكن لديك الشجاعة أن تستعمل فكرك أنت" (Aie le courage de te servir de ton propre entendement).

ج. لا بدّ من معايير (normes) للتّفاش ووضع بوصلة وقاعدة.

د. الهدف أن يؤدّي النقاش إلى نتيجة، فلا يكون نوعاً من الزجل، بغضّ النظر عن جمال الزجل. الغاية من طرح مواضيع هو الوصول إلى نتيجة وليس إطلاق القوافي.

من مقارنة علم الاجتماع والألسنيّة إلى فن تعليم اللّغات المتعدّدة في الأطر اللّبنانيّة



عمر بو عرم

رئيس قسم اللّغة العربيّة وآدابها
المركز التربوي للبحوث والإنماء

الإنسان كائن اجتماعي بالطّبع، كما قال ابن خلدون، يعيش مع مجموعة من أبناء جنسه تربطه بهم روابط متعدّدة من نسب وجوار ومصالح مشتركة ووحدة آمال وأحلام وعواطف وغير ذلك من الروابط التي تنشأ في كلّ مجتمع متجانس. ولا بدّ لهذه المجموعات البشريّة من وسيلة للتفاهم، بدأت هذه المجموعات بالبحث عنها منذ أقدم العصور، وصارت محاولات التفاهم هذه تتدرّج من زمن طويل قبل الوصول إلى اللّغة المطلوبة للتفاهم. فاتّخذت من الإشارات والأصوات والرموز والرسم والتصوير وسائل تعين مبدئيّاً على التفاهم. وظلّت هذه الوسائل ترقى عبر العصور حتى أصبحت لغات اليوم التي تتفاهم بواسطتها شعوب الأرض على اختلافها.

القواعد اللّغوية

من أولى اهتماماته إلى جانب اشتغاله بالموضوعات الفلسفيّة الأخرى. لقد اعتبر الإنسان أنّ معرفة أسرار اللّغة وقوانينها جزء من معرفته الفكريّة بشكل عام. ومن الجدير معرفته، أنّ الاهتمام النشط بالأبحاث اللّغويّة، كان بسبب الفتوحات العسكريّة، واحتلال أراضي الآخرين، ونقل الحضارة واللّغة إلى غير حاملها الأصليين. فأصحاب الأراضي المحتلّة، عندما تُفرض عليهم لغة غير لغتهم الأصليّة، فإنّهم يتكلمونها بحسب نظامهم الصّوتي الخاص بهم حيث يقعون في أخطاء كثيرة صوتيّة وتركيبية ومعجميّة. لذا بدأت دراسة اللّغة وتدوين قواعدها في هذه المناسبة بغية ضبطها. هذه العمليّة تكرّرت مع اليونانيين ومع العرب. والقول العربي الشهير: "ما دخلت لغة على لغة إلاّ أفسدتها"، يحمل مصداقية في هذا المجال.

يثبت التاريخ أن التدرج الذي مرّت به كلّ لغة قد انتقل من الأصوات إلى المقاطع إلى الألفاظ. ثمّ خضعت هذه الألفاظ لنوع من الوضع والاصطلاح، وبعد أن تجاوزت اللّغة مرحلة النشأة والتطور والتقدّم ووصلت إلى طور من الوضوح والدقّة في الدلالة، والقدرة على التعبير والإبانة عن كلّ ما يجول في الخاطر ويجيش في النفس، دخلت في طور متقدّم وهو طور القوانين اللّغويّة التي تحفظها من الفساد والخطأ وكانت "القواعد اللّغويّة". فاللّغة نشأت واكتملت أولاً ثمّ وضعت لها القواعد المناسبة.

ثمّ إنّ الاهتمام باللّغة يعود إلى كونها من الظواهر الحياتيّة الأساسيّة، التي تستند إلى التفكير والتعبير والتواصل. لقد شُغل بها العقل البشري منذ بدء دراسته الأمور التجريديّة، وجعلها



نظرة التربوية إلى تعليم اللّغة

اعتبرت التربية القديمة اللّغة، مادّة أساسية كسائر مواد التعليم وخصّصت لها ساعات معينة في جدول الدروس الأسبوعية، كما دة مستقلة عن سائر مواد التدريس. لكنّ التربية الحديثة لا تنظر إلى اللّغة، وبصورة خاصّة «اللّغة القومية»، كما دة دراسية فحسب بل تعتبرها بالإضافة إلى ذلك «أداة الاتصال والفهم» وبدونها يتعدّد تعليم سائر المواد الدراسية الأخرى. وقد دلّت تجارب المربّين واختباراتهم على أنّ فشل التلامذة وإخفاقهم في الدراسة راجع إلى ضعف مستواهم في اللّغة القومية، وعجزهم عن فهم المادة المكتوبة بها. وهذا يدلّ بوضوح على أنّ اللّغة عنصر جوهري في عملية التعليم، وليست مادّة دراسية مستقلة لا صلة لها بغيرها من مواد الدراسة الأخرى.

وبناءً على ما تقدّم يترتّب على اعتبار اللّغة وسيلة الاتصال والتفاهم، نتائج عدّة، أهمّها:

١- ما دامت اللّغة القومية، من وجهة النظر التربوية الحديثة، ليست مادّة مستقلة فإنّ أمر تعليمها لا يصبح مسؤولية معلّم اللّغة القومية وحده، وإنّما يصبح واجباً مشتركاً ومسؤولية مشتركة بين جميع المعلّمين. وإنّ اعتبار معلّم اللّغة القومية المسؤول الأوّل عن تعليمها لا يعني بقتية معلّم المواد من تحمّل جزء من تبعه إتقان التلامذة للغة القومية.

٢- إنّ النظرة إلى اللّغة على أنّها أداة للتفاهم والاتصال، توجب زيادة اهتمام المعلّمين بها، وتجعل تعليمها غير مقيد بغرف الدراسة، وغير محدّد المكان بل يجب العناية بتعليمها وحسن استعمالها داخل غرف الدراسة وخارجها وفي كلّ مكان أو مناسبة أو موقف يشجّع على استعمالها وإتقانها.

٣- يجب أن تصبح عملية تعليم اللّغة عملية وظيفية هادفة، أي عملية تؤدّي إلى وظيفة ودور في الحياة، لا مجرد حشو أذهان بمعلومات قد تبقى في الذهن زمناً يطول أو يقصر من دون أن يجد المتعلّم بتلك الطريقة فرصة أو مجالاً للإفادة منها في حياته العملية.

إنّ تعليم اللّغة على هذا الأساس الوظيفي التطبيقي، يجعل التلامذة يتعلّمونها ليستعملوها في حياتهم اليومية ومتطلّباتها،

دور اللّغة في حياة الفرد

نرى ممّا تقدّم:

١- أنّ اللّغة هي وسيلة اتصال الإنسان بغيره من أفراد مجتمعه ليحقّق مطالبه ويفصح عن ميوله وعواطفه.

٢- إنّ اللّغة كذلك أداة إقناع، حين يحاول الفرد التأثير في جماعة يريد أن تستجيب إلى ما يدعو إليه وذلك إمّا من طريق التطق أو الكتابة.

٣- واللّغة كذلك أداة للتفكير، لأنها تعطي أفكارنا جسماً مسموعاً هو "الكلمة" والصلة بين اللّغة والفكر وثيقة لأنها الترجمان الذي يعبر عن أفكارنا ويوصلها إلى الآخرين. وقد قيل: "التفكير كلام صامت، والكلام تفكير جهري".

٤- واللّغة تغذّي الجانب العاطفي وتعبّر عنه بإنتاج الأعمال الأدبية كما تغذّي التذوق الجمالي الذي تعبّر عنه هذه الأعمال. لذلك فإنّ عمل المدرّس لا يتوقّف عند حدّ تمكين التلميذ من التعبير السليم فقط وإنّما يتجاوز ذلك إلى تمكينه من تذوق جمال التعبير.

٥- واللّغة، أخيراً، هي وسيلة الفرد للإفادة من تجارب الجنس البشري وثمار القرائح والعقول من طريق القراءة والاستماع.

دور اللّغة الاجتماعي

رأينا ممّا تقدّم أنّ اللّغة تقوم بدور أساسي في حياة الأفراد والمجتمعات لأنّها أداة التفاهم المهمة بين البشر، التي بفضلها يتحقّق نمو المجتمع وتطوّره في شتى شؤون الحياة ومجالاتها. لذلك يُنظر إلى اللّغة في حقل التربية والتعليم كوسيلة أولى للتفاهم بين الأفراد والجماعات ويجب بالتالي أن تدرّس للتلامذة بإتقان وتدرّج ودراية لتصبح فعلاً أداة التفاهم بين التلميذ وأقرانه وأداة نقل لأفكاره إلى سواه من البشر من طريق التعبيرين: الشفهي والكتابي.

هذا بالإضافة إلى أنّ اللّغة من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أفراد المجتمع الواحد، فهي تحفظ لهذا المجتمع تراثه الثقافي والحضاري وبوساطتها يُنقل كلّ تراث من جيل إلى آخر، وتسمح للأجيال المقبلة في تنمية هذا التراث بعد الإفادة منه.

استعماله لها كوسيلة اتصال. ولا بدّ لنا من التعرّض بإيجاز للعوامل التي ساعدت على نشوء علم اللّغة أو الألسنيّة.

نشوء علم الألسنيّة

نشأت الألسنيّة في الولايات المتّحدة وفي أوروبا كردّة فعل على الدراسات اللّغويّة التقليديّة. ويظهر هذا واضحاً من انتقادات وتصاريح رواد الألسنيّة، نذكر منهم هنا: فردينان دي سوسير، نيقولا تروتسكوي، هاريز ونعام تشومسكي. وقد ركّزت هذه الانتقادات على أنّ كتب اللّغة التقليديّة تعتمد في دراستها اللّغويّة على عناصر غير محدّدة بطريقة وافية، وعلى معايير غير ثابتة وعلى مفاهيم غير واضحة. وقد نتج من هذه الانتقادات إعادة نظر جذريّة في المعطيات اللّغويّة وخصوصاً في مفاهيم الدراسة اللّغويّة الأساسيّة: كمفهوم الكلمة مثلاً ومفهوم الصرف والتراكيب، ومفهوم أجزاء الكلام، ومفهوم الجملة. وكي تصبح الألسنيّة علمًا حديثًا، كان عليها أن تتخلّى بصورة نهائيّة عن الطرائق والأساليب التقليديّة في دراسة اللّغة، فنبنّي مبادئها ومصطلحاتها الخاصّة مبتعدة عن الآراء اللّغويّة القديمة ومعتمدة الأساليب العلميّة الواضحة.

تطور علم الألسنيّة

وقد ساعد أيضًا على تطوّر الألسنيّة عوامل غير لغويّة كاختراع الحاسبات الإلكترونيّة. فأبصرت النور دراسات جديدة تتعلق باللّغة، مثل الترجمة الآليّة والتحليل الآليّ للتّصوُّص، ما وسّع ميدان علم اللّغة وظهرت احتمالات إدخال الآلة للقيام بأعمال لغويّة تتطلّب مجهودًا كبيرًا (كتخزين المعاجم مثلاً). ولكي تنجز الآلة مهمّتها، في هذه الميادين، كان من الضروريّ الإمام بموضوع اللّغة. ومما لا شكّ فيه أنّ دور هذه العوامل الخارجيّة كان بالغ الأهميّة في تطوير الدراسات اللّغويّة باتّجاه علمي تجديدي.

تعريف علم الألسنيّة

وتجدر الإشارة إلى أنّ الألسنيّة مدينة إلى « فرديناند دي سوسير » الذي كان له الفضل الأول في وضع تعريف علمي لطرائقها ومواضيعها. فقد نظر دي سوسير إلى اللّغة كظاهرة اجتماعيّة، وقد دفعه اهتمامه بتفهّم عمل اللّغة إلى التشديد على

لا ليستظهِروا قواعد جامدة، وتعاريف لم يعتادوا تطبيقها في تعبيرهم اليومي. فيتعلّمون القواعد التي تصحّح لغتهم وتراكيبهم من الخطأ. كما يتعلّمون من قواعد الإملاء ما يمكنهم من الكتابة الصحيحة شكلاً وهجاءً، ومن القراءة ما يجعل قراءتهم سريعة صحيحة، وبالتالي بليغة ومعبرة، ومن المحفوظات أو القصائد التي تحفظ غيبًا والنصوص الأدبيّة ما يتصل بمشاعرهم وعواطفهم، ومن أصول البلاغة ما ينمي عندهم ملكة النقد الأدبي عندما يتقدّمون في دراستهم، ويعينهم على تذوّق الأدب والاستمتاع به في حياتهم وأوقات فراغهم وإشباع أذواقهم.

٤- أخذت التربية الحديثة، على هذا الأساس التطبيقي الوظيفي في تعليم اللّغة، قبل أن يحدث تغيير جوهري في الأساس الذي يقسّم اللّغة إلى فروع متعدّدة كالقواعد والإملاء والتعبير بنوعيه الشّفهيّ والكتابي... وهذا التقسيم ليس معيّنًا في ذاته، لأنّ التفريق بين فروع اللّغة يفيد العمليّة التعليميّة لكلّ من هذه الفروع. ولكن العيب الحقيقي يقع عند الفصل الكامل بين فروع اللّغة واستقلال كلّ منها تمام الاستقلال عن الفروع الأخرى، من دون اعتبارها مكتملة لبعضها بعضًا. لأنّ المراد من تدريسها هو اعتبارها وسيلة للوصول إلى غاية، ألا وهي إجادة التلامذة وإتقانهم القراءة والكتابة الصّحيحتين، وتزويدهم بالقدرة على التعبير الكتابي، وإيصالهم إلى حسن الاستماع لفهم ما يُلقى عليهم.

والخلاصة فإنّ الغرض من الاتّصال اللّغوي يتحقّق إذا تحدّث المدرّس إلى تلامذته بلغة واضحة، سهلة ومفهومة.

علم اللّغة أو الألسنيّة

لعل من أبرز مظاهر تطوير الدراسات اللّغويّة في عصرنا الحالي نشوء علم اللّغة أو ما يُسمّى بالألسنيّة. فتقدّم العلوم عامّة والعلوم اللّغويّة خاصّة أتاح للباحثين اللّغويّين مجال اتّباع طرائق علميّة جديدة لدراسة اللّغة. وقد ركّزت الألسنيّة على دراسة اللّغة كنظام قائم بذاته من حيث هي تتألّف من بنى معيّنة مترابطة ومتكاملة. فتتكوّن كلّ لغة من بنى تتفرّد بها وتميّزها من سواها وترسم الخطوط التي يجب أن يتبعها متكلم اللّغة في

هي الوحدة اللّغوية التي تكون باتّحاد الدالّ بالمدلول. خلاصة القول إن الدراسة التّاريخية تعير جلّ اهتمامها إلى قضايا التهافت أو التراكم، ذلك أن ثقافة الأزمنة والعصور عنصر مهم من عناصر تطوّر اللّغة وتغيّرها وتبدّلها. بينما تلفت الدراسة الوصفية إلى الأحداث اللّغوية المعاصرة التي تكون مرآة صادقة ينعكس فيها جوهر اللّغة وشكلها وطبيعتها ويتمّ من خلالها تحليل التنظيم اللّغوي .

ما هو دور الألسنيّة في طرائق التدريس؟

سنحاول الإجابة عن هذا السؤال بصورة مقتضبة بعض الشيء:

١- إن التربويين يقرّون أنّ الدراسات الألسنيّة هي دراسات دقيقة ومثيرة للاهتمام في ميدان البحث الذهني. وما من أبحاث إنسانية قد تطلّبت في السنين الأخيرة مقدار ما تتطلبه الدراسات الألسنيّة من اهتمام أو أثارَت قضايا مهمة حول لغة الإنسان وفكره بالقدر الذي أثارته هذه الدراسات بالذات والألسنيّة تعرّض لقضايا التعلّم عبر محاولتها تسليط الأضواء على طبيعة اللّغة الإنسانيّة. ذلك أنّ الإنسان يكتسب اللّغة.

٢- إنّ النظريّة اللّغويّة الألسنيّة تكون حافزاً للمعلّم كي يتعمّق في المعطيات اللّغويّة وهي توجّهه عبر مشكلات اللّغة وتساعد على تنظيم الخطّوات التي يتّخذها في ما يتعلّق بترتيب المادة اللّغويّة تنظيمًا علميًا، كما تسانده في تقييمه لتطوّر برنامج تعلّم اللّغة الأم.

٣- ومن المسلمّات التي شاعت أخيرًا في أوساط التربويين أن على معلّم اللّغة الأم أن يعود إلى عملية اكتساب اللّغة لتوجيه عملية تعلّمها وتفهم مشكلاتها بصورة عامة. ومما لا شكّ فيه أنّ الألسنيّة قد أسهمت أسهامًا كبيرًا في دراسة عملية اكتساب اللّغة عند الأطفال.

إنّ ما قام به سوسير وأكملة تشومسكي، يسمح لنا بتحديد اللّغة كبنية قائمة بذاتها، وأنها تقوم على تنظيم معيّن. لذا يميّز الألسنيّون البيويّون بين معرفة الإنسان التنظيم اللّغوي وبين استعماله اللّغة في عملية التكلّم. هذا التمييز هو الذي قال به سوسير، عندما فرّق بين اللّغة وبين الكلام.

مفهوم التنظيم. فهو يعرف اللّغة «بتنظيم إشارات مفارقة أو مغايرة».

ويعني دي سوسير بكلمة «تنظيم» مجموعة القواعد التي تحدّد، ضمن اللّغة، استعمال الأصوات والصّيغ وأساليب التعبير النحويّة والمعجميّة، وهو من لفت الانتباه إلى أنّ اللّغة كلّ لغة هي كلّ منظّم من العناصر التي لا تمكّن دراسته إلاّ من حيث كونه يعمل كمجموعة ولا يكون بالتالي لعناصر التنظيم، إذا أخذت على حدة، أيّ دلالة بحدّ ذاتها، وإنّما تقوم دلالتها فقط عندما نربطها بالتنظيم ككل. كما لا تكون العناصر مهمّة في التنظيم بل الأهميّة للروابط والعلاقات التي تخضع فيما بينها. ولكي يتوصّل دي سوسير إلى إفهام رأيه بصورة واضحة وجليّة يشبّه اللّغة بلعبة الشطرنج فيقول: « إذا استبدلت بقطع اللّعب الخشبيّة قطع لعب عاجيّة مثلاً، لا يكون لهذا التغيير الحاصل أي تأثير في التنظيم، بينما إذا أنقصت عدد القطع أو زدتها فيكون لهذا التغيير تأثير عميق في قواعد اللّعبة». والمفهوم الثاني هو مفهوم الإشارة الذي هو مدخل إلى موضوع الدلالة أو المعنى. وتكمن أهميّة هذا المفهوم في أنه يدخل ضمن وظيفة اللّغة الأساسيّة التي هي، الاتصال والتعبير عن الأفكار الإنسانيّة. ولئن كان مفهوم التنظيم يختص بالترتيب الشكليّ للّغة فإنّ مفهوم الإشارة يتعلّق بوظيفتها الاجتماعيّة والنفسية. ولكن ما هي الإشارة التي يرمز إليها دي سوسير؟

إنّها عنصر التنظيم اللّغوي، وإذا أردنا التمشكّ بتعبير دي سوسير، فهي الوحدة اللّغويّة المتكوّنة من دال ومدلول. فالدالّ هو الإدراك النفساني للكلمة الصوتيّة والمدلول هو الفكرة أو مجموعة الأفكار التي تقترن بالدال. فنلاحظ أنّ مفهوم الإشارة هنا يقترن بين معنى مجرد (المدلول) وبين صورة صوتيّة (الدال). ويجدر بنا أن نشير إلى أنّ المدلول في اللّغة لا يطابق « الشيء الذي تشير إليه الكلمة» وأنّ الدال والمدلول لا يمثلان « الكلمة والشيء». فمن الناحية اللّغويّة لا تعني كلمة «شيء» أي معنى، بحدّ ذاتها فقط، بل هي تستمد معناها من خلال التمثيل الثقافي الذي يضيفه عليها الإنسان، عبر شكل الإشارة بالذات أي عبر اقتران الدال بالمدلول.

ومفهوم الإشارة كما يحدّده دي سوسير مفهوم مجرد ودقيق يتخطّى مفهوم «الكلمة التقليدي والمبهم». فالإشارة إذاً

تمييز الكفاية اللغوية من الأداء الكلامي

نلاحظ الشيء نفسه عند تشومسكي، الذي يميز «الكفاية اللغوية» من «الأداء الكلامي». كذلك يميز سوسير في مبادئه الفكرية اللّغة من الكلام من خلال تعريفه اللّغة وتوصيفها. فاللّغة في نظره مؤسسة اجتماعية، إنّها نتاج اجتماعي لمقدرة التكلّم، وهي تختلف عن استعمال الأفراد لهذه المقدرة، إنّها مجموعة الاصطلاحات الضرورية. لذا يميز سوسير ما هو فردي ممّا هو اجتماعي، وتستند نظريّته على مقياس الطابع الاجتماعي، لأنّه المبدأ الأساس لوحدة اللّغة وتماسكها، ويضيف سوسير في كلامه عن اللّغة بأنّها واقع مكتسب اصطلاحية وهي مؤسسة اجتماعية. فالرابط الاجتماعي هو الذي يكون اللّغة. وفي تمييزه اللّغة من الكلام، يقول سوسير اللّغة قائمة ضمن مجموعة الأفراد، وتأخذ شكل سمات موضوعية في كلّ عقل تقريباً. أي شكل معجم تتوزّع نسخاته بين الأفراد. اللّغة كنز وضعته ممارسة الكلام عند الأفراد، الذين ينتمون إلى بيئة لغوية واحدة، إنّها تنظيم قواعد موجودة بصورة مضمرة في عقل كلّ فرد من حاملي اللّغة، ولا وجود للّغة بصورة كاملة إلا ضمن المجموعة. فاللّغة إذاً هي هذا التنظيم المضمّر المحرّد، ويُفترض وجوده بصورة من الصّور خارج إطار الكلام المحسوس. ولا بدّ من تقرير مبدأ وجود هذا التنظيم، كي نتفهّم نتاج الكلام الممكن لحظه عند الأفراد. وتحقيق اللّغة يعود في الواقع إلى الفرد، أي أنّ الكلام والأداء الكلامي لا يتحقّقان من طريق المجموعة، لأنّهما عمل فردي، يسيطر الفرد عليه دائماً فندعوه الكلام.

تعرّف الألسنيّة العامّة وهي المدخل إلى الدراسات اللسانية الخاصة بعض المفاهيم التي تسمح بتبيان الموضوع (اللّسان) داخل المادّة (ظواهرات الكلام) في أثناء البحث التجريبي في لغة من اللّغات.

مقاربة اللّغة من وجهة النظر الألسنيّة

عند الدراسة الألسنيّة، ينبغي أخذ مجموعة من المبادئ المنطلقات، لكي نقارب موضوع اللّغة مقارنة ألسنيّة، وليس دراسة تقليديّة، أي أنّ اللّغة نظام وتنبغي دراستها من هذا المبدأ، انطلاقاً من عناصر هذا النظام وعلاقاتها في ما بينها، لا من المعايير التي تفرضها قاعدات اللغة الأدبية الراقية والتي

يجب علينا مراعاتها. فاللّغة إذاً ظاهرة اجتماعية، تستخدم لتحقيق التفاهم بين الناس، لذا ينبغي أن نضع في اعتبارنا العلاقة المتبادلة بين الصوت والمعنى، لأن هذه العلاقة هي الأساس في عملية إقامة الاتصال. إنّ إسهام سوسير الرئيس، الذي سار عليه غالبية من جاء بعده، هو تمييزه ثلاثة مفاهيم، هي اللّغة واللّسان، والكلام.

اللّغة هي اللّغة بصفة عامّة، الملكة المشتركة بين البشر، التي تسمح للناس بالتفاهم بوساطة إشارات صوتية. إنّها ظاهرة إنسانية لها أشكال كثيرة تنتج من الملكة اللّغوية عند البشر. كما أنّها مقدرة عامّة، أي قواعد فطرية تكمن وراء جميع الألسن، وهي التي تعطي إمكانية إنتاج اللّسان والكلام. إنّ ظاهرة الكلام البشري ينبغي أن تدرك وتستقبل على أنّ لها جانبيين متميّزين: جانب موحد يُسمّى اللّسان، وجانب آخر هو عبارة عن أفعال مُعينة للّسان، تُسمّى أفعال الكلام. فاللّسان هو المكوّن المعرفي، الذي ينبغي أن يعرفه مستخدم اللّسان في مقابل التكلّم، الذي هو المكوّن السلوكي لحدث التواصل الصوتي. ويعتبر اللّسان معياراً اجتماعياً وجزءاً من الثقافة، بينما يكتسب التكلّم جوهرًا ودلالة فقط، إذا كان يؤكّد أو يطابق ممارسات اللسان الاجتماعية. أضف إلى ذلك أنّ سوسير كان يعتبر اللسان مكوّنًا فرضيًا، افترضه المنظر لكي يفسر الدليل التجريبي المستمد من ملاحظة الفرد المتكلّم. ويلفت سوسير النظر إلى أن معرفة القواعد لا تعني المقدرة الفعلية على التعبير عنها، بصورة تسمح بالتواصل والتفاعل مع الآخرين. ولعلّ التفاوت بين معرفة القواعد والإخفاق في ترجمتها إلى الكلام له دلالة سيكولوجية، يهتم بها علماء النفس ويهملها الألسنيون.

نستنتج ممّا سبق أنّ اللّغة هي القدرة الضمنية الخاصّة بالفرد البشري، التي تسمح له بأن يتّصل بأبناء مجتمعه. وتعريفه اللسان بأنّه جزء معيّن من اللّغة، أو هو بالأحرى تحقيق لها في مجتمع ما أو لدى شعب معيّن، وهو ميدان التواصل اللّغوي.

لا يمكننا أن ننظر إلى الفكر اللبناني بعين أخرى، ذلك أنّ دراسات وأبحاث أحمد بيضون ووضّاح شرارة وحسن قبيسي وعلي حرب ووجيه كوثراني، وآخرين هي خلاصة هذا الزواج اللغوي. يمكننا أن نستخلص من كل ذلك أنّ الثقافة في لبنان لعبت دورها الريادي في الثقافة العربية، بحيث أدخلت إليها روحًا وحساسية جديدتين ومباني فكر وأدب وتجارب متفرّدة، نتيجة للجسر الثقافي واللغوي الذي بنته وامتازت به ردحًا طويلاً من الزمن.

وهكذا، يتّضح لنا بصورة جلية أنّ اللّغة قد اتّخذت منحىً تطوريّاً، بدأ بتطوّر علم الاجتماع إلى ظهور علوم اللّغة العامّة أي «الألسنيّة»، التي لم يكن أئمة اللّغة والنقد والأدب في عصورنا الذهبية بعيدين عنها، فقد سمّى العرب قديمًا هذه العلوم اللغويّة «بفقه اللّغة». وأخيرًا وليس آخراً، انتهى هذا التطوير اللغوي بفن تعليم اللغات المتعدّدة في الإطار اللبناني ■

المصادر والمراجع

- د. أبو ناضر موريس: إشارة اللّغة ودلالة الكلام - دار المختارات، بيروت - لبنان، ١٩٩٠.
- أشار بيار: سوسيلوجيا اللّغة - ترجمة د. عبد الوهاب تزو - منشورات عويدات - بيروت، طبعة أولى، ١٩٩٦.
- دي سوسير فرديناند: محاضرات في الألسنيّة العامّة - ترجمة يوسف غازي ومجيد التّصر - دار نعمان للثقافة ١٩٨٤، جونه - لبنان.
- تشومسكي ناحوم: اللّغة والمسؤوليّة - ترجمة عيسى العاكوب - معهد الإنماء العربي - بيروت، ١٩٩٨.
- د. زكريّا ميشال: الألسنيّة (علم اللّغة الحديث) المبادئ والأعلام - المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع - طبعة ثانية ١٩٨٣، بيروت - لبنان.
- د. لطفي مصطفى: اللّغة العربيّة في إطارها الاجتماعي - معهد الإنماء العربي، بيروت - لبنان ١٩٨١.

فن تعليم اللّغات المتعدّدة في الإطار اللبناني

إنّ وحدة الألسنيّة العامّة وأهدافها التي يمكن تطبيقها، لا بل يجب مراعاتها في سائر اللّغات على أساس الوظائف العامّة للّغات جميعاً... من هنا التقاء الفرنكوفونية أو الأنكلوفونية والعربوفونية وغيرها من لغات العالم على قواسم مشتركة في طرائق التدريس والتحليل والبحث. وعلى هذا الأساس يمكن تبادل الخبرات وتقاسمها والتماثل في ما بينها سواء في تحديد الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة واستراتيجيات التعلّم وطرائق التقييم، تحديداً مشتركاً وقوي الترابط والتشابه بين مختلف اللّغات. وذلك بالحفاظ طبعا على خصوصيّة كلّ لغة، من ناحية تركيبها الصرفي والنحوي والدلالي. ولما كانت المناهج التي أصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء في العام ١٩٩٧ قد شددت على الانفتاح الثقافي والمعرفي ومواكبة المستجدات العالميّة الحديثة، فقد أتاح المركز أيضاً أمام التلامذة اللبنانيين فرصة تعلّم وإتقان أكثر من لغة أجنبية واحدة إلى جانب لغتهم الأم فكانت اللّغة الإيطاليّة والإسبانيّة والألمانيّة إلى جانب الفرنسيّة والإنكليزيّة.

إنّ فن تعليم اللّغات المتعدّدة في الإطار اللبناني بدأ مع الثورة اللغويّة التي حقّقها اللبنانيون من خلال التماس اللغوي الذي بدأ مع الفرنسيّة والإنكليزيّة، فكانت الثورة الجبرانيّة التي غيرت إيقاع اللّغة ومخيلتها وبنائها وبلاغتها وحساسيتها. من هنا، من هذا الزواج اللغوي والتفاعل والصراع، ولدت رمزية سعيد عقل، فأحدثت في العربيّة نحتًا وموسيقى وتجديدًا للشكل ومزجًا بين العقلانيّة والتأمّل. من هذا الزواج اللغوي أيضاً استطاع أنسي الحاج وحنان الشّيخ تحطيم الفصاحة العربيّة بأدواتها وإقامة أشكال ومبانٍ بدونها وإيجاد غناء خارجها. فمن هذا الزواج والصراع جاءت أجيال السبعينيّات والثمانينيّات التي أدخلت إلى الشّعور والرواية حساسية جديدة. يمكننا أن ندرج هنا بعض أسماء الروائيّين والشّعراء: بول شاوول، وديع سعادة، محمّد علي شمس الدّين، جودت فخر الدّين، بسّام حجّار، عبده وازن، شارل شهوان، عقل العويط، عصام عبد الله، هدى بركات، أنطوان الدويهي...

إذا نظرنا إلى كلّ هذه المراحل بدا لنا أنّ الأدب اللبناني الحديث هو ثمرة هذا الحوار اللغوي وأنّ ما أدخله هذا الأدب إلى اللّغة العربيّة هو بالضبط نتيجة هذا الزواج الثقافي. وبالطبع

البنائية Constructivism



حنا عوكر
مكتب الإعداد والتدريب
المركز التربوي للبحوث والإنماء

أسس النظرية البنائية في عملية التعلم / التعليم وتطبيقاتها التربوية

كثيراً ما نسمع عن النظرية البنائية في التعلم، والأثر الذي تركته في المناهج والكتب المدرسية وطرائق التعليم، بحيث بتنا أمام قضية تربوية متجددة تتلخص في عدم معرفتنا جذور هذه النظرية وأسسها وإجراءات تطبيقها. والمعلم، باعتباره المسؤول الأول عن تطبيق المناهج الجديدة، يشعر بحاجة ماسة إلى ضرورة التعرف إلى هذه النظرية وتوجهاتها وأسسها ومركزاتها، كما يحتاج إلى أمثلة متنوعة مادية وحسية توضح له هذه المقاربة الجديدة في التعلم. ونؤكد هنا، بأن مجرد القراءة حول هذه النظرية تعتبر الخطوة الأولى في مسيرة الإلمام بها والتمكّن منها للاستفادة في التطبيقات العملية الصفية واليومية. وما هذه المقالة الموجزة إلا محاولة أولية لإلقاء الضوء على هذه المقاربة التي باتت خلال فترة وجيزة بفضل أعمال وجهود مجموعة كبيرة من التربويين وعلماء النفس المعرفيين، مطبقة على شكل واسع في مجال التعلم وفي مجالات أكاديمية مختلفة.

تطور مفهوم النظرية البنائية

من مجرد مصطلح لنظرية في التعلم، إلى الارتباط بنظرية للمعرفة تشير إلى أن العالم معقد، وليس هناك من حقيقة موضوعية ثابتة، وبأن أكثر ما نتعلمه يُبنى فعلياً من خلال معتقداتنا وتصوراتنا ومن خلال البيئة الاجتماعية التي نحيا فيها. وهذا ما أشار إليه أحد البنائيين، (ارنست فون غلاسر فيلد Ernest Von Glaserfeld) في نظريته إلى فلسفة المعرفة فقال: "منذ القدم، وفي القرن الخامس للميلاد، أكد الفلاسفة وجود صعوبة منطقية لإثبات حقيقة ما في ميادين المعرفة، وأشاروا إلى أن المقارنة الضرورية بين المعرفة عن الشيء وحقيقتها الواقعية لا يمكن إجراؤها، لأن الإجراء العقلي (العملية العقلية) حول الحقيقة الواقعية للشيء تتم من خلال عمل معرفي آخر. وقد أسند هؤلاء المشككون هذا الجدل إلى حيرة الفلاسفة الذين تصدّوا لهذه المشكلة. وعلى أي حال، فإنهم لم يتخطوا المفهوم التقليدي للمعرفة..."

تؤكد النماذج المعرفية الحديثة حول التفكير والتعلم (نماذج معالجة المعلومات)* على أن العقل لا يتعلم بطريقة سلبية من خلال تسجيل المعلومات وحفظها، بل إيجاباً بواسطة محاولات ناشطة لجعل ما يتعلمه الفرد من معلومات ذات معنى بالنسبة له. ويطلعنا النموذج البنائي المذكور على أن هذا النوع من التعلم يحوّل المتعلمين إلى ناشطين فعليين من طريق بناء ارتباطات وعلاقات داخلية أو علائقية بين الأفكار والوقائع التي يتعلمونها، بالإضافة إلى بناء ارتباطات خارجية بين المعلومات الجديدة من جهة و المعلومات السابقة المكتسبة من جهة أخرى. وتركز هذه المقاربة للتعلم على الدور الناشط للمعلم. فالبنائية هي إذاً، مصطلح يستخدمه علماء النفس المعرفيون لتوضيح هذه المقاربة في التعلم. وقد تطور مفهوم البنائية خلال العقود المنصرمة ليصبح اشمل وأوسع فيتحوّل

- في اكتساب المعرفة الجديدة.
- ٣- تتحدى صحة وملاءمة المعلومات الأولية المكتسبة للمتعلمين.
- ٤- تشكل مجالاً للشك وعدم اليقين.
- ٥- تعلّم المتعلمين كيف يتعلّمون.
- ٦- تنظر إلى التعلّم كمغامرة معرفية تعاونية.
- ٧- تسهّل تقييم تحصيل المتعلّم خلال الدرس.
- وسنحاول التطرّق إلى مضمون هذه المميزات بالتفصيل.

١ تنظيم التعلّم والتعليم حول أفكار أو محاور كبيرة مهمة

أبدت إحدى المعلّمت استياءها من الطريقة المتبعة في كتاب التاريخ في معالجة موضوع الحرب العالمية الأولى، إذ شعرت بأن تلامذتها (الصف الأول الثانوي) فهموا بأن أسباب الحرب ناتجة من اغتيال شخص في عربته. لقد أرادت أن يستوعب تلامذتها بأن أسباب الحروب تعود إلى نزاعات دينية، أو اثنية، أو اقتصادية وغيرها... وهي تمتد بجذورها إلى تاريخ قديم. ومن أجل أن تحوّل تفكير تلامذتها نحو فهم تعقيدات أسباب الحرب العالمية الأولى، طرحت هذا السؤال في الحصة الثالثة: "ماذا كان سيحصل لو لم يُقتل الأرشيدوق النمساوي "فرديناند الأول"؟"

ينظر المتعلّمون إلى التعلّم بأنه يشتمل على تذكّر الحقائق، وملء الاستبيانات، والإجابة عن الأسئلة في نهاية الدرس، وإجراء الامتحانات، غير أن المقابلات المكثفة مع مستويات متعددة من المتعلمين أظهرت بأنهم لا يرون التعلّم مقارنة بالراشدين، على أنه هدف (Breitex and Scard malia 89) وبكلمات أخرى فإنهم لا يتابعون الدرس بغرض التعلّم بل بفكرة تنطوي على كتابة الفروض وتنفيذ الأنشطة والنجاح في الامتحانات...

يعتقد علماء النفس المعرفيون بأن نظرة المتعلّمين للتعلّم على أنه مجرد نشاط وليس غاية، تدفعهم أي المتعلّمين، إلى أن يكونوا سلبيين خلال الدرس. وتوضيحًا، فإنهم ينتظرون بفارغ الصبر الورقة المطبوعة أو المختبر أو الفرض أو الامتحان. فكيف يستطيع المعلّم أن يحوّل النظرة إلى الهدف وليس إلى النشاط؟ وهنا يشير المعرفيون إلى أهمية دور المعلّم في أثناء الدرس إذ ينبغي عليه أن يباشر في شرح المفاهيم الأولية والتعميمات، والأفكار المتضمنة في المحتوى الدراسي من دون

وهنا تظهر البنائية التي اتبعت خطوات البراغماتية الأميركية وعددًا من المفكرين الأوروبيين في نهاية هذا القرن على أنها محاولة لمخالفة هذا التقليد المتبع وكسره. فهي تشير إلى وجود خطأ ما في المفهوم التقليدي للمعرفة، وتقرح تغييره بدلاً من الاستمرار في نزاع فكري لا جدوى منه للوصول إلى حل لهذه الجدلية المتعارضة. وهذا التغيير يستند إلى: Glaserfeld 1995. P.6-7 * في عباراته الشهيرة: «أوقفوا البحث عن المتطلبات التي تجعل من المعرفة عالمًا مستقلاً، واعترفوا بأن المعرفة تمثل قيمة بالنسبة إلينا، خصوصًا في ما نعمله في عالمنا الواقعي، وفي الطرق الناجحة التي نتعامل بها مع الأشياء المادية، وفي التفكير بالمفاهيم المجردة».

إضافة إلى هذا الربط مع نظرية فلسفية في وجود المعرفة، فإن البنائية أصبحت مرتبطة بتيار تربوي رائد أعاد المتعلمين إلى واجهة العملية التعليمية/التعلمية. ويهدف هذا التيار إلى إقالة الممارسة التربوية بحيث تصبح الدروس مخطّطة ومتدرّجة لتشجيع التلامذة على استخدام خبراتهم بغية تحقيق فهم بنائي ناشط من خلال جعل ما يتعلمونه ذات معنى بالنسبة إليهم. وقد توصل التيار البنائي في التربية إلى تحقيق إصلاحات عديدة في المناهج التربوية وفي تعليم القراءة والكتابة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم... (Duit 95, Saxe 95, Spivey 95) وستعرض للبنائية هنا كنتيجة لأبحاث علماء النفس المعرفيين باعتبارها تحرك المتعلمين في المجالات الآتية: في الأعمال والإجراءات المساعدة على بناء ارتباطات داخلية، في مجال تنظيم المعلومات في الذاكرة النشطة، لتصبح مفهومة وذات معنى، وفي مساهمتها في بناء ارتباطات بين المعلومات الجديدة والأخرى المكتسبة. والبنائية، من هذا المنظور، هي تطبيق مبادئ التعلّم في الصف والتي استخرجت من النماذج المعرفية (cognitive models) التي تؤمّن للمتعلّمين فرصة بناء طرائق وأساليب خاصة بهم للحصول على المعرفة.

خصائص النظرية البنائية في عملية التعلّم/التعليم

إن الممارسات البنائية التعليمية سواء أكانت في مجالات العلوم أم الدراسات الاجتماعية أم الرياضيات أم القراءة والكتابة فإنها تتصف بالميزات المشتركة الآتية:

- ١- تنظم التعلّم والتعليم حول أفكار أو محاور كبيرة مهمة.
- ٢- تشدّد على أهمية المعرفة السابقة المكتسبة وارتباطها

التركيز على الحقائق المجزأة أو المعلومات المتباعدة (Brook 93)*. ولنستعرض بعض هذه الطرائق :

إن المناهج والكتب المدرسية تخلو نسبياً من المحاور والأفكار العامة والمبادئ، وترتكز على مجموعات من الحقائق أو الأنشطة. وكتب التاريخ أصدق دليل على ذلك، فيتعلم التلامذة الحروب وأسبابها وتواريخها وأماكنها ويملاؤون الخرائط المتصلة بها. أما النظرية البنائية في التعليم عن الحروب فإنها تشدد على انخراط المتعلم في قضايا تدور حول النزاعات الإنسانية، وأسبابها ونتائجها. أما الحروب فإنها تقدم كمجموعة من الأحداث تساعد المتعلم على بناء مفهوم أوسع حول التاريخ. وعندها يأتي دور المعلم في تنظيم التعلم حول أفكار عامة ومبادئ وتعميمات.

وإن أفضل طريقة كي يسترجع المعلمون المعرفة ويطبقوها هي طريقة الوضعية- المشكلة (problem- situation) التي تثيرهم وتحضهم على التفكير والتنظيم وحل المشكلات.

وقد ظهرت أهمية تركيز الدروس وتوسيعها حول أفكار أو محاور في محاولات عدة لإصلاح المناهج خلال العقد الأخير من القرن العشرين. فمناهج العلوم التي يتم تعديلها باستمرار قد نظمت أخيراً المعلومات حول "مفاهيم محورية مثل" السبب والنتيجة" و"التغير والحفظ، والتنوع والتغير، المادة والطاقة"، أكثر من تشديدها على مواضيع كالجهاز الهضمي، الكواكب، التغذية، والكهرباء، كما قدّم منهج فنون اللغة القراءة في مضمون يركّز على المحاور كالتخيال والواقع، التفكير والاندفاع، الحرية والمسؤولية، أكثر من تركيزه على الشعر والنثر والخرافة... وإن الخلفية العقلانية المنطقية التي تستند إليها هذه التغيرات هي اعتبار المتعلمين قادرين على تعلم المعنى والاستيعاب من خلال تنظيم المعلومات بأنفسهم، وربطها بمعلومات أخرى، وحفظها كشبكات (schemata) أو تصورات (representation) لا من خلال تركها قطعاً معزولة ومجزأة من المعرفة. وكلما قدّمت الدروس على شكل بنيات كبيرة من المعرفة - كالمفاهيم والتعميمات والمحاور - كلما قام المتعلمون بربط ما يتعلمونه بخبراتهم السابقة.

٢ أهمية المعرفة السابقة المكتسبة (prior-knowledge)

وارتباطها باكتساب المعرفة الجديدة

يعتقد علماء النفس المعرفيون بأن المتعلم - وإن كان صغير

السن - لديه معلومات حول أي موضوع يتعلمه. وهذه المعلومات قد تكون بشكل أفكار، مهما كانت مشوشة مثل حقائق غير مترابطة، قواعد داخلية، وصور. وغالباً ما تشتمل هذه المعلومات على معتقدات غير صحيحة مثل "العالم مسطح"، و«الشمس تدور حول الأرض»، وأن "الحرب كانت بسبب خلاف على أرض أو كلة"، أو أن "الكائنات العضوية الصغيرة سيئة بأكملها". فالمعلومات المكتسبة تؤثر في محاولات المتعلمين بناء معانٍ مما يتعلمونه، أو يقرأونه أو يسمعون عنه. وعلى عكس السلوكيين (behaviorists) الذين يعتقدون بأن المتعلمين يمتصون المعلومات سلبياً ويخزّنونها، فالمعرفيون البنائيون يؤكدون على أن المتعلمين يحاولون دائماً إيجاد معنى لكل ما يتعلمونه.

وهنا نسأل، أليست المعلومات المكتسبة لدى المعرفيين تتشابه والمهارات المكتسبة لدى السلوكيين؟ وعلى رغم التشابه بين النقطتين فإن المعرفيين يشيرون إلى أن الأولى أبعد كثيراً من الثانية. فالسلوكيون يرون المعلومات الأولية على أنها استعداد للتعلم، وعندما تكون المعلومات ناقصة فإن دور المعلم هو ببساطة كلفة تقديم المعلومات الجديدة للمتعلم كي يكتسبها. أما المعرفيون فإنهم ينظرون إلى المعلومات المكتسبة (المعرفة المسبقة) على أنها بناء معرفي - أو تصورات تتطلب فهماً أعمق، واعتماداً متبادلاً مع المعطيات الأخرى، وارتباطاً مع المعرفة المدخلة الجديدة. وإن اهتمام المعلم بالمعرفة المسبقة ليست ملء إناء فارغ، كما يدعي السلوكيون، إنما بالأحرى لمساعدة المتعلمين على الدخول إلى تلك المعرفة، وفهم مضامينها الصحيحة والخاطئة (misconceptions) وإزالة البنى المعرفية غير الملائمة سعياً وراء البنى الملائمة. (Floden 1991).

أ- تنظيم المعرفة السابقة المكتسبة

كان "دايفيد أوزوبل" أول عالم نفس تربوي أميركي تحدث عن أهمية المعرفة المكتسبة كبنى معرفية أو شيماته (schemata) للوصول إلى تعلم ذي معنى. وأعلن بأن الأفراد يتعلمون عندما يحولون المادة الجديدة إلى شيماته (schemata) يعيدون بناءها أو تكييفها ضمن إطار بنيوي خاص بهم.

لذلك، فإن مفهوم "المنظم المتقدم أو التمهيدي (advanced organizer)" يقدم للمتعمّين الدعم التعليمي

سهل تعلم المتعلمين (أوزوبل 1977). كما أن ذكر أهداف الدرس للمتعلمين ينبههم إلى ما سيتعلمونه وإلى ما سيصبحون قادرين على عمله في نهاية الدرس. ويركزون أيضًا على إعطاء أمثلة حسية من الحياة الواقعية وإلى السؤال عن رأي المتعلمين الشخصي في كيفية الاستفادة من المعلومات الجديدة في حياتهم الاجتماعية.

وفي التعليم الاستبدالي (reciprocal teaching)، أي عندما يحوّل المعلم تدريجيًا عملية التعليم نحو المتعلمين فيصبحون هم مسؤولين عن تعليم زملائهم متبعين أسلوب النمذجة (modeling). ويمكن للمعلم هنا بعد أن يشرح مفهومًا معينًا، الطلب إلى تلميذ (أو أكثر) أن يعيدوا الشرح والتوضيح، أو الطلب إلى آخرين أن يقوموا بالتلخيص أو يشرحوا لزملائهم كيف نفذوا التلخيص وما هي الطريقة التي اتبعوها. كما يمكن للمعلم بعد إنجاز عمل معين أن يطلب إلى بعض التلامذة إعادة شرح عملية الوصول إلى الإنجاز على اللوح وأمام جميع المتعلمين.

وفي طريقة التعلم بالاكشاف (discovery learning)، التي تعتبر من أهم الطرائق المرتكزة على النظرية البنائية والتي كان من رواها عالم النفس السويسري جان بياجيه، والروسي ليف فيغو تسكي. وهذه الطريقة تشدّد على فهم المتعلمين وسعيهم للحصول على المعلومات والخبرات بأنفسهم. ويشير O'neil* إلى أن المعلمين يوفرّون الوقت المناسب والفرص المتنوعة كي يستكشف المتعلمون الأفكار والظواهر والارتباطات، ويشاركوا فرضياتهم مع رفقاتهم عندما يرون ضرورة لذلك. بالإضافة إلى إعادة النظر بأساليب تفكيرهم الأصلية. ويرى أنصار هذه الطريقة بأن التعلم ذا المعنى يتحقق للتلامذة عندما يعملون فرديًا وجماعيًا، ولا سيما عندما ينفذون الأنشطة التي تتطلب عمل فرق بشكل تعاوني، وعندما يدركون شخصيًا ويفهمون أشياء بأنفسهم بدلاً من تلقيها من أشخاص آخرين.

وأخيرًا في طريقة حل المشكلات (problem-solving) ولاسيما في التعامل مع المشكلات ذات التنظيم أو البناء الضعيف، أي في مجالات العلوم الإنسانية. وهي غالبًا ما تكون مشكلات نواجهها في حياتنا اليومية. ففي مثل هذه المشكلات، لا توجد إجراءات بسيطة محدّدة يمكن تطبيقها للوصول إلى حلول معينة، كما هي الحال في المسائل الرياضية

الذي يسهّل التعلم ذا المعنى، وهو أي المنظم المتقدّم خلاصة المفاهيم والتعميمات والأفكار التي يتم تعلمها، والمعروضة على مستوى شامل وعام. وعندما تُقدّم للمتعلمين في بداية الدرس فإنها تساعدهم على استرجاع المادة المشابهة (لديهم معرفة عنها) وربطها بتعلم المحتوى المختلف. والأمثلة على ذلك كثيرة، مثل مقدّمات الكتب أو المقالات أو المواضيع. ويعتقد أوزوبل بأن "المنظم المتقدّم" يساعد المتعلمين على بناء معرفتهم الجديدة. ويمكن تطبيق "المنظم المتقدّم" من خلال جعل المتعلمين يدرسون عناوين الفصول والعناوين الفرعية، والمقدّمات والخلاصات والأسئلة في نهاية الفصل قبل قراءة النص المطلوب معالجته. وهذا يثير المعرفة المسبقة التي خزّنها المتعلمون في ذاكرتهم الطويلة الأمد، وعندما يقرأون الفصل فإنهم يشكّلون ارتباطات بين هذه المعرفة والأخرى القادمة، تلك الارتباطات التي تعزّز التعلم الطويل الأمد معنًى وتذكّرًا.

ب- التعرف إلى آراء المتعلمين ومعتقداتهم وأفكارهم

إن المتعلمين الذين لا يملكون معرفة مسبقة وافية حول موضوع معين يجدون ولا شك صعوبة في تعلم أشياء جديدة حوله. لنفترض مثلاً أنك تعلم عن الحرب العالمية الأولى، والتلامذة لا يملكون أفكارًا أو معلومات حولها، وبناءً على ذلك، فإنهم لن يستطيعوا بناء جسور مع المعلومات الجديدة، ولن يبذلوا جهدًا لبناء منهجهم حول ما يتعلمون وسيتعاطون بسلبية مع الدرس. ولكن إذا امتلكوا أفكارًا ومعلومات عن الدرس أو إذا حاول المعلم تنظيم الدرس حول عناوين كبيرة أو محاور حيث يستطيع المتعلمون أن يبنوا عليها، فإنهم ولا شك سيندمجون في التفكير الفاعل الذي ينتج منه تعلم له معنى وتذكّر.

وفي محاولة توضيح المقصود بـ "ذي المعنى"، يعتبر المعرفيون بأن الأهمية ليست لكمية المعلومات المقدّمة للمتعلمين بل في كيفية تحويلها إلى معلومات ذات معنى بحيث يمكن فهمها واستخدامها بطريقة أفضل. ويروّون بأن فوائد مثل هذه المقاربة المعرفية في التعليم كثيرة وتوسع دائرة فهم المتعلمين ولا سيما عند اتباع طريقة التعلم الاستقبالي، والتعلم الاستبدالي، والتعلم بالاكشاف وحل المشكلات.

فالتعليم الاستقبالي (reception teaching)، يتم عندما يتلقى المتعلمون معلومات جديدة، تتصف بحسن التنظيم والبناء، وكلما كان تنظيم المعلومات جيدًا وبنائها متماسكًا

٣ تحدي صحة المعلومات الأولية المكتسبة وملاءمتها للمتعلمين

ما هي أفضل الأساليب لتفرض على تلامذتك إجراء مقارنة بين ما يعرفونه وما يتعلمونه؟ في الإجابة عن هذا السؤال يشير البنائيون إلى دور المعلمين في تخطيط دروسهم لخلق نزاع أفهومي (conceptual).

فإذا قدمت مثلاً درساً في العلوم ممهّداً بما يأتي: إن الكائنات الصغيرة (germs) تدخل أجسامنا لتعيش فيها بهدوء وتأكّل وتنمو... في حين ينظر التلامذة إلى هذه الكائنات على أنها تهدّد الجسم وتؤذيه أكثر من كونها مجرد أجسام تسعى إلى السلام في هذه البيئة الجديدة.

فالنزاع الأفهومي يظهر عندما لا تنتج معتقداتنا المكتسبة أو طرائق تفسيرنا للأشياء النتائج التي نتوقعها. ويمكن أن يطبق هذا النزاع في الدراسات الاجتماعية عندما يتحدّى المعلمون المعلومات المكتسبة حول حوادث معينة، وفي اللغة العربية عندما يطلبون إلى المتعلمين التنبؤ حول ما يمكن أن يحصل عند قراءة قصة أو نص معين، وفي العلوم كذلك عندما يطلب إليهم أن يحزروا أو يتوقعوا ماذا سيحدث عندما نمزج مواد كيميائية مع بعضها.

يشير المعرفيون، والبنائيون، إلى أن أفضل سبيل لخلق هذا التحدي هو في تصميم دروس يمكنها أن تخلق نزاعاً أفهومياً، ويعتقدون بأن المتعلمين يميلون عندئذ إلى حل هذا النزاع ببناء معانٍ جديدة لأنفسهم ثم استعادة ما تعلموه لتطبيقه في مضامين جديدة (غوديني، سيندر، غلاس، غاماس ٩٣).

وصمّم بعض البنائيين والمعرفيين إطاراً مرجعياً للتعلم يستخدمه المعلمون لتعزيز النزاع الأفهومي والوصول إلى الحلول في مادة العلوم بحيث يمكن تطبيقه في أي مادة تعليمية.

٤ إفساح المجال للشكّ وعدم اليقين

يعتقد البنائيون بأن حل المشكلات نادراً ما يؤدي إلى حلول سريعة وبسيطة وصحيحة. وعلى العكس، فإن المشكلات العالمية معقدة ومركزة وغير منظمة وغالباً ما تكون الحلول عديدة ومتنوعة. لذلك، فإن التربويين البنائيين يقترحون مشكلات واقعية مأخوذة من الحياة المعيشة، إلا أنهم يفضلون طرح مشكلات لا حلول أكيدة أو نهائية لها. كما يطلبون أن يكون لها عدة حلول، ولكل حل حسناته وسيئاته.

والعلمية، بل تتطلب الإجابة عن أسئلة، مثل: كيف يمكنني أن أستفيد من أوقات فراغي بشكل أفضل؟ أو كيف يمكنني أن أجعل درسي محور جذب لانتباه المتعلمين؟ وعندما يسأل المتعلمون

وإذا حاولنا التطرق إلى الاستراتيجيات الفكرية المتبعة في حل المشكلات الحياتية المعيشة، نرى كيف أن الخطوات المتبعة في استراتيجية حل المشكلات هذه تجعل الموضوع أو المواضيع الفرعية ذات معنى بالنسبة للمتعلمين، ولا سيما عند التبصّر في الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف.
- تعيين المشكلات أو العوائق.
- وضع وسائل أو حلول بديلة.
- ترقب أو استكشاف نتائج الحلول الممكنة.
- تقدير درجة الرضى والافتناع بحل المشكلة المطروحة.

ج- المشاركة في المعلومات الخاطئة: Misconceptions

يشير البنائيون المعرفيون بحذر إلى المعلومات المكتسبة المبنية على معلومات خاطئة، لأنها تُعوّق اكتساب المعلومات الجديدة التي يقدمها المعلم، وأحياناً ترسخ هذه المعلومات في ذهن المتعلم فيرفض الجديد رغم استعمال طرائق بديلة. وقد تكون المعتقدات قوية بحيث يتجاهل المتعلمون العبارات التي لا يوافقون عليها أو الأشياء التي يرفضون رؤيتها بشكل صحيح. وإن أفضل طريقة للتأكد من أن المعلومات المكتسبة تعزز التعلم ذا المعنى والتعلم الدقيق للمفاهيم هي من خلال طرح أسئلة عدة والتأمل في أثناء التحضير لوحدة ما مثل:

- ١- ما هي الأفكار والتعميمات والمبادئ المهمة التي أريد أن يكتسبها تلامذتي في نهاية الوحدة؟
- ٢- كيف يبدو هذا العنوان للمتعلمين؟ كيف سينظرون إليه أو يدركونه؟

٣- ما هي أفضل الطرائق لعرض أو تقديم هذه الأفكار لهم، كي يتسنى لهم ربطها بما يعرفون ومن ثم ليتحدّوا مدى ملاءمتها للمعلومات المكتسبة الراسخة؟

إن طرح مثل هذه الأسئلة سيدفع المعلم ولا شك إلى البحث عن الإجابات المحتملة، ما يسهّل له عملية اختيار المفاهيم المناسبة والملائمة لمستوى المتعلمين الفكري والنفسي، كما يسمح له باختيار أفضل الطرائق والتقنيات التي تخدم هذه الأفكار والمحاوير.

التربوية. فالتعلم القسدي الهادف يتطلب القدرة على معرفة مصادر أو موارد التعلم وتحديدها، والتغلب على صعوبات التعلم، ومعرفة كيفية بذل الجهد باستمرار لتحقيق التعلم. ويجد المتعلمون القسديون أنفسهم مسؤولين عن تعلمهم بمعنى أنهم يجدون أنفسهم لا المعلمين مسؤولين عن إدارة قدراتهم الذاتية للتعلم. وفي الواقع، فإن المعرفين يملكون الأدلة كي يقترحوا بأن استخدام المتعلمين لاستراتيجياتهم المعرفية تعتمد على إرادتهم في تقبل المسؤولية لتعلمهم الخاص. وبكلمات أخرى، فإنهم يعرفون كيف يستخدمون إدراكهم في أثناء تعلمهم. وإن المتعلم الجيد يكون على مسافة أقرب من إدراكه وتقييمه لاستيعابه الذاتي أكثر من المتعلم العادي. وإن استخدام المتعلم لاستراتيجيات معرفية وإدارتها يمكن تلخيصها في خطاب "برايت" في قوله: "نحن نصل إلى الاستنتاجات ذاتها من خلال عدة طرائق: ولكي نعرف ماذا يعلم في المدارس فإنه ينبغي على المتعلمين أن يبذلوا مجهودات فكرية متضمنة في الأنشطة المدرسية. ومن دون هذا التعلم القسدي المرتكز على مهارات التفكير، تنخفض التربية إلى مجرد أنشطة وفروض وأعمال مدرسية".

٦ جعل التعلم مغامرة معرفية تعاونية

إن التعليم المرتكز على بناء المعرفة هو في الحقيقة مجهود فكري أكثر من كونه مجرد بحث عن المعرفة أو نشاط من المعلم وتحت إشرافه (برايت وفيغوتسكي ٨٩ و ٨٧). إن المغامرة المعرفية التعاونية تركز على هدف معرفي واضح وعلى مكونات متنوعة يقوم بها المشاركون في غرفة الصف: المتعلم، المجموعات والمعلمون. واستناداً إلى نظرية التعلم المعرفية، فإن بناء المعرفة الأصيلة ليست عملية منفصلة يقوم بها المتعلم بمفرده معزولاً عن رفاقه وعن الراشدين.

ولا يزال البحث مستمرًا لتوثيق أنظمة المغامرة المعرفية التعاونية وأثرها في الأعمال الفردية. (سلافين ٩٠) ومن حسنات التعلم التعاوني هو أن المتعلم الجديد يكتسب المعرفة واستراتيجيات التعلم من ملاحظة الذين يملكون المعرفة وتقليدهم (براون، بالينسكار ٨٩) بالإضافة إلى وجود عوامل أخرى تجعل من التعلم الذي يتم في محيط اجتماعي أكثر أهمية وفاعلية، ولنطلع على بعض هذه العوامل:

وهذا العمل يخلق الشك وعدم اليقين اللذين يعتبران ضروريين لحصول التعلم ذي المعنى.

يعتبر البنائيون تعليم الخط على أنه حل لمشكلة لأنه يتضمن اكتشاف المشكلة، والتخطيط، والعصف الذهني، وتنظيم الأفكار، واختبار الارتباطات (العلاقات) والتماسك، والكتابة، والتحقق. لكن الخط في الوقت عينه، لم يعتبره البعض حلاً لمشكلة لأنه محدود في الفكرة والمجال. وأن التعيين أو الفرض النموذجي هو في كتابة صفحة أو أقل تستكمل في الصف، ويختارها المعلم، كي تختبر المعلومات والمهارات المكتسبة، هذا إذا اعتبرنا بأن مهمة التلميذ تكمن في الوصول إلى الجواب الصحيح أكثر من الاقتناع أو التعبير.

وقد قدم علماء النفس المعرفيون والبنائيون تجديداً حول تعليم الكتابة، تشدد على أن تعليم الكتابة يمرّ في تعليم المتعلمين لمقاربة الكتابة من طريق أنشطة حل المشكلة. ويتم تشجيع التلامذة على متابعة نمطهم وقضاياهم الخاصة في الكتابة أكثر من مجرد الكتابة حول مواضيع مقترحة من المعلم. كما يتعلمون أهمية التخطيط مثل: وضع الهدف للكتابة، والتخطيط، وتحديد المعلومات المهمة التي ينبغي جمعها. وأخيراً فإنهم يتحققون من كتاباتهم في ضوء الأهداف، التي تعتبر إجراءات عملية تقود التلامذة إلى تغيير أهدافهم واتباع المرونة في ضوء عدم التلاؤم أو الوصول إلى معلومات متناقضة.

٥ كيف يتعلم المتعلمون

لقد بينا سابقاً بأن المفكرين الجيدين يتبعون استراتيجيات معرفية (cognitive strategies) تسمح للمتعلمين باكتساب المعرفة وبنائها، من خلال وضعيات متنوعة، لتكون مساعدة لهم خلال حياتهم بأكملها. وتمت مراجعة العديد من الاستراتيجيات لمساعدة المتعلمين على التذكر، والفهم، وحل المشكلات في مجالات أكاديمية مختلفة.

إن المقاربة البنائية للتعليم الصفي تتضمن استراتيجيات معرفية تكسب المتعلمين المهارات وكيفية إدارتها. ويعتبر كارل برايت (السيكولوجي المعرفي) أن هذا الهدف التعليمي هو الذي يساعد المتعلمين كي يصبحوا متعلمين قسديين (١٩٩٠)، ولا يصبح المتعلمون كذلك إلا عندما يجدون أو يكتشفون مقارباتهم أو أنظمتهم الخاصة التي تحقق أهدافهم

أ- النمو في المفاهيم : Conceptual Growth

إن التعلّم الفريقي أو الجماعي هو قوة أساسية لتعزيز النمو في المفاهيم كما يشير إلى ذلك كل من براون وكامبيون في العام ٨٦. فالتعليم الجماعي يدفع المتعلّمين إلى تكييف تفكيرهم بما يتناسب مع الآخرين. وإن النمو في المفاهيم يحصل غالباً عندما يبدأ المتعلّمون بالتفكير في آراء ومنظورات الآخرين البديلة، وحين يقدّمون أفكارهم ويدافعون عنها أمام الآخرين، وعندما يناقشون حسنات هذه الآراء والأفكار ويعلّلون فوائدها.

ب- الدعم الاجتماعي : Social Support

تقدّم المجموعات الدعم الاجتماعي لأفرادها بشكل تأييد وتشجيع أو مديح. فالتعليم الجماعي وحل المشكلات يسمح للمتعلّمين معرفة وتصوّر ولعب أدوار وتحمل مسؤوليات مختلفة (مثلاً: الباحث، المسجّل، الملخص، المشاكس، الداعم...) فأفراد المجموعة يشجّعون بعضهم بعضاً لتحمل مسؤوليات هذه الأدوار بحيث تستطيع المجموعة أن تحقّق عملها وتنقّده.

ج- النمذجة المعرفية : Cognitive Modeling

عندما يُعطى المتعلّمون فرصة التعلّم في محيط اجتماعي، فإنهم يلاحظون عمليات تفكير أعضاء المجموعة في أثناء تنفيذ الأعمال المطلوبة إليهم. وعندما يجري النقاش والجدال بين أفراد المجموعة، فإن استراتيجيات التفكير غالباً ما تظهر وتصبح واضحة. فالأبحاث حول التعلّم الاجتماعي يبيّن بأن الأطفال يتعلّمون بعضهم من بعض طرائق التفكير الجيد كما أشار إلى ذلك عالم النفس زيمرمان عام ١٩٩٠.

د- المشاركة في الخبرة التعليمية لمجموعة ما

غالباً ما تشمل التعيينات مشاركة أعضائها في مجالات مختلفة من العمل. فمثلاً إن تنفيذ مشروع عن حياة عالم مشهور يتطلب من أفراد المجموعة البحث عن معلومات حول مجالات مختلفة من أنشطته وخبراته كالتربية والثقافة والإنجازات والحوادث المهمة في حياته. ويصبح كل فرد في المجموعة متخصصاً في مادة ويتواصل مع الأفراد الآخرين ويتبادل معرفته معهم، وهكذا يصبح التعلّم الجماعي فعّالاً لاكتساب معلومات جديدة (سلافين ١٩٨٥).

٧ تقييم تحصيل المتعلّم خلال الدرس

يتفق معظم التربويين على أن الاختبار عامل مهم في التعليم الجيد. وتقليدياً يجري الامتحان بعد الانتهاء من الدرس أو الوحدة أو بعد فصل دراسي أو مدة معينة. ويعتقد علماء النفس المعرفيون بأن فصل الامتحان عن الدرس يؤدي إلى نتائج مخيبة للآمال (Wiggins) لأنه أولاً، لا يحصل المتعلّمون على تغذية راجعة حول إجاباتهم إلا بعد فترة طويلة من إنجازهم الحقيقي. وثانياً، قد يفقد المتعلّمون الارتباطات بين ما يحدث في الصف وما يحدث في يوم الامتحان، ما يقلل من الاندفاع تجاه التعلّم في الصف من جهة والدرس للامتحان من جهة ثانية. لكن التقييم ضمن الدرس، يقدّم للمتعلّمين تغذية راجعة مباشرة تسمح لهم بإدراك الارتباطات والعلاقات بين موضوع الدرس والامتحان، وتظهر لهم بأن الامتحان جزء متكامل مع عملية التعلّم. فالتقييم المستند إلى الإنجاز هو جزء مهم من التعلّم البنائي.

إن العناصر السبعة المذكورة آنفاً تمثل جذور النظرية البنائية في التعلّم. وسنعرض في مقالات لاحقة بعض التطبيقات العملية لهذه النظرية، وربما لبعض الانتقادات التربوية والمنهجية التي وجّهت إليها ■

References

- 1- Brooks .J.G. Brooks M.G. The Case for Constructivist Classrooms, Alexandria, 1993.
- 2- Gary D Borich and Martin L. Educational Psychology, A Contemporary Approach. Tombari. Second edition, Longman 1997.
- 3- Donald Cruikshank, Debora Bainer, The Act of Teaching, second edition, Mc Graw – Hill College 1999.
- 4- Bruce Joyce, Marsha Weil. Models of Teaching, Fourth edition, India private limited, 1992.
- 5- Elkind David. Educational Forum, The Problem of Constructivism. summer 2004.
- 6- Glasersfeld, E.A Constructivist Approach to Teaching Hillsdale n.j. 1995.
- 7- Duit R. Constructivism in Education, Hillsdale, N. J Lawrence. Erlbaum, 1995.

الإرشاد الصحي والصحة المدرسية



الدكتور رفيق الأمين

«درهم وقاية

خير من قنطار علاج»

انطلاقاً من أهمية المحافظة على صحة أطفالنا، عمل المركز التربوي للبحوث والإنماء على تفعيل برنامج الصحة المدرسية لتحقيق ما تضمنته الأهداف العامة للمناهج الجديدة، الواردة في خطة النهوض التربوي (قرار مجلس الوزراء رقم ٩٤/١٥ تاريخ ١٧/٨/١٩٩٤)، من أهداف تربوية متعلّقة بنمو التلميذ المتكامل، ونذكر على سبيل المثال:

«الممارس القواعد الصحية المؤدية إلى نمو سوي جسدياً ونفسياً وعقلياً»
«المتفهم واقع محيطه الاجتماعي والمتفاعل معه بمختلف مظاهره...»

أما ركيزة وسائل بلوغ هذه الغايات في المدارس فهي التربية الصحية الصفية من قبل مدرّسي وأساتذة المواد التعليمية المختلفة وفقاً لمناهج التربية الصحية وأهدافها - مراحل التعليم العام ما قبل الجامعي تعميم رقم ٧١/م/٩٨ تاريخ ١٢/١١/١٩٨٨ (المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية) علماً أن هذه التربية هي بأمتس الحاجة اليوم إلى الدعم والتفعيل. وهذه التربية الصحية الصفية غير كافية بمفردها لبلوغ الأهداف المرجوة، حتى لو توافرت بالطريقة الفضلى، والمفيد هو برنامج الصحة المدرسية المتكامل حيث تتوأكب الأنشطة الصفية مع الأنشطة المدرسية اللاصفية فضلاً عن تعزيز مختلف عناصر الصحة المدرسية ضمن استراتيجية تؤمّن تطوير الواقع الصحي في المدارس الرسمية وتحويلها إلى مدارس معززة للصحة وصديقة للبيئة عبر توفير المبادئ الأساسية للرعاية الصحية الأولية داخل هذه المؤسسات.

والمقصود بالصحة المدرسية مجموعة البرامج التي تهدف إلى:

- تعزيز صحة الفرد والمجموعة في المدرسة وتعزيز العافية.
- الوقاية من الأمراض والحوادث وأنواع الخلل الأخرى.
- التدخل لمساعدة الأطفال واليافعين الذين هم بحاجة أو بخطر.
- المساعدة في مساندة من يعاني من وضع صحي غير سليم.

كما تستهدف برامج الصحة المدرسية: المجتمع المدرسي من تلامذة وهيئة تعليمية وإدارية والمحيط والأهل.

من هنا كان لا بد من العمل ضمن مشروع التدريب المستمر في المركز التربوي للتواصل مع شرائح المجتمع كافة من خلال المدربين وبالتالي المعلمين والأهل فضلاً عن اقتراح وجود فريق رعاية صحية أولية يكشف على المدارس بإشراف الدولة ووزارة الصحة العامة ووزارة الشؤون الاجتماعية والمؤسسات الأهلية وبشكل إلزامي.

من المواضيع التي تتسبب بمشاكل صحية والتي اقترحنا تعميمها عبر المدربين:

- موضوع مشاكل الأسنان

تكثر عند الأطفال عوامل تسوّس الأسنان لأن الطفل يأكل الحلوى والغذاء الذي يسرّع عملية تراكم المواد على أسنانه لذا من الضروري العمل على توعيته وتوجيهه في البيت أولاً وفي المدرسة ثانياً كي يهتم بنظافة أسنانه، كذلك يفترض لفت الانتباه إلى مسألة نمو الفكّين وتأثيرهما في شكل الأسنان ونموّها (مشاكل تقويم الأسنان) وبالتالي وجوب توعية الأهل على تنظيم المأكولات التي تحتوي على السكاكر والحلويات الأخرى وتقنينها.

– التغذية

مشكلة التغذية من المشاكل الملحة لدى الناشئة، لذا نقترح إقامة حلقات توعية هادفة إلى أهمية الاعتناء بالغذاء وكيفية انتقائه والأمراض التي يمكن أن تنتج من أسلوب التغذية الخاطئ (السمنة المفرطة ومشاكلها،...).

– النظافة الشخصية

إقامة حلقات توعية خاصة حول كيفية الاهتمام بالنظافة الشخصية وتأثير انعدامها في الصحة وفي أداء الفرد في المجتمع (كل حلقة وفقاً لمستوى إدراكها).

– انتقال الأمراض المعدية بين التلامذة خصوصاً الموسمية منها .
إنَّ تَجَمُّعَ عددٍ كبيرٍ من التلامذة هو بحد ذاته بيئة مسهِّلة لانتشار الوباء، ولكي نضمن بيئة سليمة لا بدَّ من أن نتعاون للحدِّ من الأمراض وخصوصاً المعدية منها، ويعتبر اللقاح من أهمِّ العلاجات الوقائية التي تعطى للطفل تفادياً للإصابة بمرض أو عارض صحي كالأنفلونزا أو أي مرض خطير.

أهم أنواع اللقاحات المفترض إعطاؤها للطفل:

١- اللقاح الثلاثي = الكزاز + الدفتريا + السعال الديكي DTP

تؤخذ الجرعة الأولى من هذا اللقاح بعمر الشهرين والجرعة الإجمالية هي خمس مرات بفاصل شهر إلى شهرين بحسب ما يراه الطبيب أو بحسب وجود إصابات حول الطفل وتكون الجرعة الأولى بعمر الشهرين والثانية بعمر الأربعة أشهر والثالثة بعمر الستة أشهر أما الجرعة الرابعة فتكون بعد ستة إلى اثني عشر شهراً من الجرعة الثالثة و عادة تعطى بعمر السنة ونصف السنة، ويُعطى الطفل الجرعة الأخيرة ما بين عمر الأربع إلى الست سنوات أي قبل دخوله المدرسة. وهدف هذه الجرعة دعم مناعة الطفل قبل اختلاطه مع عدد كبير من الأطفال.

ماذا يحدث إذا لم يُعطَ الطفل اللقاح الثلاثي ؟

سيكون الطفل عرضة للإصابة بأحد هذه الأمراض الخطرة أكثر من الأطفال الذين تلقوا هذا اللقاح وتكمن الخطورة في الحقائق الآتية:

● طفل واحد يموت من كل عشرة أطفال يصابون بالكزاز.

● طفل واحد يموت من كل خمسة عشر طفلاً يصابون بالدفتريا.

● طفل واحد يموت من كل ألف طفل يصابون بالسعال الديكي.

ثلاثة أطفال من كل أربعة أطفال يصابون بالسعال الديكي، ويحتاجون إلى دخول المستشفى.

٢- لقاح شلل الأطفال Polio Vaccine

شلل الأطفال هو مرض يصيب الجملة العصبية و ينجم عن الإصابة بفيروس شلل الأطفال و قد يؤدي إلى شلل في أي من عضلات الجسم والإعاقة الدائمة وأحياناً يكون خفيفاً وقد يكون شديداً ولحسن الحظ فقد اختفى هذا المرض من معظم الدول المتقدمة بسبب حملات التلقيح الناجحة. وهناك خطة لدى منظمة الصحة العالمية لاستئصال هذا المرض من كل أنحاء العالم في وقت قريب .

ويعتبر إعطاء لقاح شلل الأطفال أفضل طريقة للوقاية من هذا المرض و يجب أن يتلقى الطفل أربع جرعات. وتنصح الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال حالياً بإعطاء الجرعتين الأولى والثانية من طريق العضل، على أن تعطى الجرعات اللاحقة من طريق الفم.

٣- لقاح الحصبة والحصبة الألمانية و النكاف MMR

هذه الأحرف الثلاثة هي الأحرف الأولى من أسماء اللقاحات باللغة الإنكليزية ويُعطى هذا اللقاح بجرعة وحيدة بعمر السنة أو أكثر قليلاً وتُعطى جرعة ثانية داعمة قبل دخول المدرسة ومع أن هذه الأمراض ليست خطيرة بحدِّ ذاتها، لكنها قد تؤدي إلى نتائج خطيرة و أهمِّ التأثيرات الجانبية لهذا اللقاح هي:

● طفح جلدي خفيف .

● تضخم خفيف في الغدد اللمفاوية للناحية الأربية و

خلف العنق .

● حرارة خفيفة.

● ميل إلى النوم .

و يمكن أن يصاب الطفل بنوبة تحسس شديدة عند تلقيه لهذا اللقاح إذا كان لديه حساسية تجاه بروتين البيض لذلك يجب إعلام طبيب الأطفال بتلك الحساسية تجاه البيض عند



الدول النامية، حيث تسوء التغذية وتقلّ العناية الصحية .
ما هي الحالات التي لا يُعطى فيها لقاح فيروس ال روتا
للأطفال ؟

لا يجوز أن يُعطى الطفل لقاحًا ضد ال روتا فيروس في
الحالات الآتية :

- ١- تحسّس الطفل من جرعة سابقة من فيروس الروتا أو
من أحد مكونات هذه الجرعة، (أعراض التحسّس قد
تكون طفحًا جلديًا مع الحكة ، صعوبة تنفس، تورّم
في الوجه أو اللسان).
- ٢- في حال أصيب الطفل سابقًا بحالة انغلاف الأمعاء
invagination.
- ٣- وجود تشوّه خلقي في جهاز الهضم قد يؤهب
للانغلاف المعوي عند الطفل.
- ٤- وجود ضعف في المناعة عند الطفل .
- ٥- وجود مرض حاد مهم أو حرارة مرتفعة عند الطفل،
وهنا يمكن تأجيل اللقاح و ليس إلغاؤه.
- ٦- في حال إصابة الطفل بالإسهال و القيء، هنا يمكن
تأجيل اللقاح و ليس إلغاؤه .

٨- الكزاز مرض خطير جدًّا

بكتيريا هذا المرض تدخلُ جسم ضحيّتها من خلال
الجروح التي تحصل جراء استخدام الآلات و المواد الملوّثة.
تنتشر هذه البكتيريا عمومًا في البلدان الزراعية، ولها القابلية
على مقاومة المعقّمات و المطهّرات، لا بل إنها تقاوم درجة
الغليان ولا تموت إلاّ تحت تأثير حرارة مقدارها ١٢٠ درجة
مئوية. إن الإصابة بمرض الكزاز لا يمهل المريض سوى أيام
معدودة، ولأجل الحماية فإن لقاح الكزاز يُعطى ضمن
البرنامج التلقيحي للطفل. أمّا البالغ الذي يتعرض إلى جرح
عميق فيعطى إبرة a.t.s، لتمنحه الحماية ضد المرض، وتكمن
خطورة هذا المرض في كونه يهاجم الجهاز العصبي مباشرة
فيصيب مراكز السيطرة على التنفّس في الدماغ ■

كل جلسة تلقيح بسبب دخول البيض في تركيبة هذا اللقاح.
من الحالات الأخرى التي يجب ألا يُعطى فيها الطفل هذا
اللقاح ووجود نقص في مناعة الطفل أو إذا كان يتلقى أي دواء
مضعف للمناعة.

٤- لقاح جدري الماء Varicella

وهو من اللقاحات الجديدة التي لا تُعطى في جميع دول
العالم، ولكنه أخذ بالانتشار تدريجيًا كونه يحمي من مرض
جدري الماء أو الحماق. وللمرض تسميات عديدة بحسب
البلدان و يُعطى اللقاح لجميع الأطفال الأصحاء بعمر السنة أو
أكثر قليلًا ولا يُعطى لمن أصيب سابقًا بالمرض. وبالنسبة
للأطفال الذين لم يلقّحوا سابقًا وأعمارهم دون الثلاث عشرة
سنة فيجب أن يعطوا جرعة واحدة من هذا اللقاح. أما
المراهقون والكبار الذين لم يصابوا بالمرض ولم يتلقوا أي جرعة
من اللقاح فيجب أن يعطوا جرعتين منه بفواصل شهر بينهما.
والمرض ليس خطيرًا عادة و لكنه قد يهدّد بعض الأطفال،
ولاسيما من هم دون السنة من العمر وبعض المراهقين
والمصابين بنقص المناعة أو بالإكزيما أو بالربو.

٥- لقاح الهموفيلوس من النوع ب hib

هذه الجرثومة هي من الجراثيم الخطرة على الأطفال دون
الخمس سنوات من العمر وهي تسبّب الكثير من الأمراض
أهمها التهاب السحايا. ويجب البدء بإعطاء هذا اللقاح من
عمر الشهرين، وهو يُعطى الآن مع اللقاح الثلاثي .

٦- لقاح الأنفلونزا و الكريب

مجموعة من مركّبات الفيروس غير النشط يُعطى بالعضل
لزيادة مقاومة الجسم للأمراض، خصوصًا الرشح منها وهو
يساعد مرضى التحسّس الرئوي.

٧- لقاح الروتا فيروس - التطعيم ضد فيروس الروتا

Rota Virus Vaccine

ما هو فيروس الروتا ؟

فيروس الروتا كائن مجهرّي وهو من العوامل الأكثر إحداثًا
للإسهال عند الإنسان وعند الأطفال الرضّع والأطفال الصغار
وتحدث العدوى بفيروس الروتا من طريق الجهاز الهضمي
فتكون نتيجته حالات الإسهال التي تحدث الجفاف عند الطفل
الصغير. وهناك الآلاف من الوفيات سنويًا في العالم بسبب
الجفاف الناجم عن الإصابة بفيروس الروتا، خصوصًا في

ممّ يعاني قطاع التعليم الرسمي الأكاديمي في لبنان؟



سامي عامر
مفتش تربوي

سؤال ما زال يتردد بقوة في الأوساط المعنية، ولا سيّما أن الجميع يلاحظ كثافة التسرب المدرسي والتردي في مستويات مخرجات التعليم في مرحلة التعليم الأساسي على وجه الخصوص والتي تشكل الأساس الذي تبنى عليه المراحل التعليمية التالية. غير أن الأمر بدأ يأخذ بعداً دراماتيكيًا، بعد التراجع الكبير الذي أصاب ولا يزال التعليم الرسمي على مختلف الأصعدة، هذا إذا لم نتطرق إلى التعليم الخاص المجاني غير المعلّل لارتفاع تكلفته بالنسبة لأولياء الأمور والدولة مقارنة مع ضعف إنتاجيته والذي ينم عن عجز الدولة في مقارنة موضوع التعليم الخاص على الأقل. ولم يكف ما بذلته الحكومات السابقة حتى تاريخه، من تشييد أبنية حديثة وإجراء الدورات التدريبية المتواصلة والتحديث الذي طاول المناهج بغض النظر عن المواقف المتباينة بشأنه إلخ... لأن نظرة عميقة في الموضوع سوف ترينا الوهن الذي يصيب ما كان يفترض أن يعتبر عاملاً إيجابيًا في خدمة التربية والتعليم في لبنان.

لكن ما سوف نتطرق إليه في مقالتنا هذه يمكن أن يكمل ما جاءت به الخطة الخمسية الشاملة المزمع تنفيذها والتي شملت شؤونًا متنوّعة ومحاور عدّة ورئيسة، إذا ما أردنا أن نحدث تغييرًا جوهريًا في النظرة العامة للتعليم الرسمي في لبنان.

I- في الملاحظة.

من أجل فهم أفضل لواقع التعليم الرسمي سوف نقوم بمقارنة، في حقل التعليم، بين القطاعين : العام والخاص، بصورة عامة أي من دون الدخول في الخصوصيات، وسوف نبحت عن العوامل التي تميل لمصلحة التعليم الخاص، من دون أن نتنكر للميزات الإيجابية التي لا تزال تشدّ أزر التعليم الرسمي مثل المستوى التعليمي للمعلّم وحرية النسبية إزاء ضغوط الإدارة باعتباره محصّنًا بالقوانين الوظيفية . وسنحاول استخلاص ما يخدم المصلحة العامة.

من بين نقاط القوة للمدرسة الخاصة نعرض الآتي:

● **عدم خضوع التعليم الخاص عمليًا للرقابة التربوية** في الحدود الدنيا والضرورة التي تضمن بقاءه ضمن الأطر التي حددها الدستور مع ضمان الحفاظ على حرّيته في الوقت نفسه. من شأن ذلك المساعدة على التخفيف من حدة التمزّق الاجتماعي والوطني وإنجاح خطة التدريب على المواطنة الواردة في الخطة الإنقاذية الشاملة لوزارة التربية والتعليم العالي، بعد أن أصبحت كل مؤسسة تعليمية خاصة تغرس في



- نفوس صغارها صورة الوطن الذي تراه، حتى صار لنا "لبنانات" متعددة ومتناقضة بعدد هذه المؤسسات. هذا في الوقت الذي كانت فيه المدرسة الرسمية ولم تزل، **رمزاً لوحدة الوطن وسرمديته**.
- **حرية الإدارة الخاصة في اتخاذ الإجراءات التأديبية** التي تراها مناسبة بالمقدار الذي تريده، من دون حرج، وبالسرعة اللازمة، بحق المعلم لديها حتى لو بلغت درجة التعسف، بالرغم من النصوص القانونية التي يفترض أن تحميه. فتلجأ مثلاً إلى فصل أي معلم لديها، لأسباب مادية، ضمن أطر القوانين أو حتى خارجها، يشجعها في ذلك ضعف تطبيق القانون من جهة وعامل الفساد من جهة أخرى.
 - **استفادة القطاع الخاص من عامل زيادة الطلب** على الوظيفة بسبب ارتفاع معدل البطالة بين الشباب الخريجين، من خلال التحكم في ظروف العمل والبدل المالي وحتى في تقديم الضمانات المستحقة للموظفين، واضطرار المعلم إلى التزام الصمت.
 - **اعتماد الإعلام والإعلان** بكثافة، في القطاع الخاص، للبقاء دائماً في الصورة، تلك التي يغيب عنها التعليم الرسمي إلى حد كبير، وإقامة اللقاءات الدورية والمناسبات الاحتفالية الدينية والاجتماعية والوطنية والفنية وصرف الموازنات اللازمة عليها وتقديمها في قالب شيق يجتذب الأهل والأبناء على السواء، خصوصاً الصغار منهم، الأمر الذي يفتقدونه في المدرسة الرسمية إلى حد كبير ويشكل عامل جذب مميّز للمدرسة الخاصة.
 - **اضطرار المعلم إلى تحسين** أدائه ورفع مستواه الأكاديمي والتربوي بجهد الخاص في أغلب الأحيان **للمحافظة على موقعه**. في المقابل، نجد الكثيرين من المعلمين الرسميين، بشكل عام أيضاً، يميلون إلى بذل الجهد الأقل إن في العمل أو في متابعة الدورات التي ما زالت اختيارية وفي حدها الأدنى، وذلك بسبب غياب الحوافز. يكفي لتبين ذلك أن نتابع ما يحصل في مراكز التدريب المتعددة والمتضاربة أحياناً، من تغيب عن الدورات، أو اختيار الأسهل منها أو تلك التي تتطلب الوقت الأقل، حتى ولو كانت أقل نفعاً لجهة المردود التربوي. ومعلوم تأثير ذلك في العملية التعليمية.
 - **تقديم الإجراءات المالية** الكثيرة، في الخاص، لأولياء الأمور مثل التخفيضات الموسمية والحسومات على الولد الثاني أو الثالث، إلخ... وإعطاء إفادات بالرسوم المستوفاة لأولياء الموظفين في القطاع العام والخاص تتجاوز، في أغلب الأحيان، المبالغ المدفوعة فعلياً ما يسمح لهؤلاء بالاستفادة المادية المبالغ فيها أحياناً، من الصناديق الضامنة الرسمية منها والخاصة، خصوصاً إذا ما علمنا أن المنح التعليمية التي تقدمها هذه المؤسسات إلى الأولياء الذين يعلمون أبناءهم في المدارس الخاصة تفوق بكثير تلك المقدمة إلى الذين يستفيدون من خدمات المدرسة الرسمية وفي ذلك **تفضيل للتعليم الخاص على الرسمي**، وهو عامل يجتذب جميع أبناء الموظفين تقريباً على حساب المدرسة الرسمية.
 - **توافر بناء مدرسي حديث** في الشكل والمضمون وتجهيزه بما يلزم من مساحات للأنشطة المتنوعة وإعطاؤه الشكل الخارجي الذي يوحي بالحركة والحياة من ألوان فرحة وزينة تنسجم ومزاجية الأطفال وتلتقي إلى حد بعيد مع نظرة أولياء الأمور الشباب إلى البيئة المثالية لأبنائهم، الأمر الذي تفتقر إليه المدارس الرسمية بشدة. في الواقع، إن الناظر إلى البناء المدرسي الرسمي يجده ذا نمط تقليدي جاف يذكر كثيراً بالمستوصفات القديمة، طبعاً بصرف النظر عن الأبنية الجديدة التي أقامتها الدولة في مختلف المناطق وهي على درجة عالية من الحداثة لكنها ما زالت قليلة نسبياً وتفتقر إلى التجهيز، إذا ما قورنت بالحاجات الفعلية خصوصاً في الأرياف حيث البناء قديم وسكني وأحياناً غير صالح لجهة الإضاءة والتهوية والرطوبة والحاجة إلى صيانة... ولا يسمح بممارسة الأنشطة التي تتطلبها المنهجية الحديثة.

- **التحدّد في المادة التعليمية** في الخاص من خلال متابعة الإصدارات التربوية الجديدة والدورات التي تقدمها الدولة والقطاع الخاص، ومصادر المعلومات الإلكترونية والتوأمة مع مؤسسات عالمية رائدة واستخدام التقنيات الحديثة التي اعتادها الجيل المعاصر من آليات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت وغيرها.
- **اختيار المدرسة الخاصة لعنصر الشباب** وتحديد هيتها التعليمية خصوصاً في صفوف الروضات والتعليم الأساسي على عكس **التعليم الرسمي الهرم** بصورة عامة والذي يضم في أكثرية مؤسساته التعليمية أشخاصاً لم يعودوا قادرين على ممارسة التعليم أو التكيف مع حاجات المناهج الجديدة أو حتى الاستفادة من الدورات التدريبية التي تقيمها الوزارة. (أنظر التقرير السنوي للمفتشية العامة التربوية للعام ٢٠١١)

توزع عدد المعلمين بحسب العمر
(النشرة الإحصائية ٢٠٠٩ / ٢٠١٠)

العمر	الرسمي	الخاص (مجاني وغير مجاني)
٣٠ وما دون	٧٪	١٧.٣٪
٣١ - ٤٠	١١.٤٪	١٥.٥٪
٥١ وما فوق	١٥.٩٪	٨.٦٪

لا بل أن بينهم من لم يعد يصلح للتواجد في المدرسة الرسمية لأسباب صحية، أو جسدية أو عقلية أو نفسية، والذين ينتظرون، بالنظر إلى أعدادهم، قراراً سياسياً يمكنه بالإضافة إلى إعادة فتح باب التعيين واستيعاب المحازين من الشباب المؤهلين، أن يعيد الثقة إلى المدرسة الرسمية. مع الإشارة إلى استمرار مشكلة التعاقد في الرسمي التي لم تُحل، والفائض المزمّن في ملاك بعض المدارس لأسباب مختلفة، والإرشاد الذي ينتظر تطبيق نصوصه الموجودة منذ زمن وإنهاء وضعه الشاذّ، وتفعيل دوره بسبب الحاجة الماسّة إليه، والمناقشات بين أفراد الهيئة التعليمية التي شهدت في العام ٢٠١١ ستين حالة نقل، وإلغاء حصص تدريسية تقرر في مرسوم المناهج رقم ٩٧/١٠٢٢٧ بسبب وجود التعاقد في المدرسة، وعدم السماح أحياناً بالمدّرس الاحتياطي أو بالتنسيق غير المفعل، للسبب نفسه وتعثر مرحلة الروضة وخلوّها من الحضّانة، وغيرها من الأمور.

● **عدم تأثر إدارة المدرسة الخاصة** بوضع وزارة التربية التي تحتاج إلى تعديلات أساسية في نواح عدة تشمل الهيكلية والجهاز البشري والنصوص القانونية بعد أن توافر المبنى اللائق، كي تواكب العصر والحاجات الفعلية والبعد عن **الروتين الإداري** واعتماد **الاختصاص** التربوي والإداري والقانوني وإلى إبعادها عن نزوات **السياسة وتقلباتها**. فالمدرسة الخاصة هي إلى حد كبير بمنأى عن تلك المؤثرات السلبية التي تعوق تقدم المدرسة الرسمية.

● **التغطية المالية** التي تميز القطاع الخاص، والتي تسعى المدرسة الخاصة إلى تأمينها بمختلف الأساليب، حتى غير المقبولة أحياناً كثيرة، مثل طريقة اختيار ممثلي مجلس الأهلى وإقناعهم بخطتها، وضعف الرقابة الفعلية الرسمية عليها... واستيفاء رسوم مبالغ فيها تحت أسماء وهمية... بينما يتدنى تمويل **صناديق**



المدارس الرسمية إلى ما دون الحد الأدنى في أحيان كثيرة، ولا تتوافر أحياناً الاعتمادات لتأمين المحروقات فيمضي التلامذة فترة من شتائهم القاسي من دون تدفئة، ومن دون أن تغطي صناديق التعاضد جزءاً يسيراً من تلك الحاجات، فيضطر بعض المديرين الشجعان والمخلصين إلى الاستدانة أو الدفع من مالهم الخاص. أضف إلى ذلك عدم توافر ما يؤمن تزويد المكتبة والمختبر - إذا وجدا - أو يدعم الأنشطة الصفية واللاصفية... إلا إذا تقدم أولياء الأمور بهبات مالية إضافية، مع أنه لم يتبق بينهم سوى العاجز مادياً، ممن اضطر إلى إرسال ولده إلى مدرسة رسمية.

II- في الاقتراحات

باختصار، إن النية الحقيقية في إعادة التعليم الرسمي إلى موقعه الرائد تبدأ من إيمان المسؤول أولاً بأن المدرسة الرسمية هي المنطلق لبناء جيل جديد ذي رؤية وطنية واحدة ضمن التعدد، يكون على كاهلها النهوض ببلبنان موحد وسمودي بعد أن تخرج من جزر المدارس الطائفية والمذهبية. لتحقيق هذه الغاية يجب أن يبدأ العمل الفعلي على المستويات الآتية :

١- إعادة هيكلة بنية وزارة التربية والتعليم العالي بشكل عصري يواكب الحاجات المستجدة بحيث تصبح أكثر مرونة وقابلية لتطبيق الاستراتيجية التربوية وذلك على المستوى البشري والقانوني واللوجستي والمادة التعليمية (التي لاحت بوادر تعديلها في الخطة الشاملة للوزارة).

٢- بعث الحياة في المدرسة من خلال:

● إنهاء وضع الترهّل في الهيئة التعليمية من خلال خلق الحوافز لتقاعد كبار السن أو بنقل المتعثّرين بينهم - بعد تقييم للأداء - إلى إدارات أخرى بحيث تحفظ حقوقهم المكتسبة وكرامتهم.

● إنهاء التراكم غير المجدي في الكادر التعليمي وإنهاء حالة التعاقد الاستثنائية بإخضاع المتعاقدين لاختبارات تقييم خبرتهم التربوية التي اكتسبوها في التعليم إضافة إلى قدراتهم الأكاديمية وأقدميتهم، بقرار وطني شجاع ونهائي.

● فتح باب التوظيف على مصراعيه من حملة الاختصاص الشباب، وخلق الحوافز المادية والمعنوية للمعلم من طريق ربط الترقية والترفيح والمكافآت بالدورات والأداء الوظيفي، وإنصاف المعلم بسلم متحرّك وآلي للأجور لا يحتاج معه إلى التحرك للمطالبة بحقوقه، وبعد ذلك التشدد في تطبيق مبدأ الثواب والعقاب من قبل الرؤساء التسلسليين وأجهزة الرقابة.

● وضع وتطبيق معايير أكثر صرامة في اختيار المديرين وإعطائهم هامشاً أكبر في اتخاذ القرارات الإدارية والمالية ضمن مدرستهم مع التشدد في الرقابة اللاحقة.

● تأمين البناء المدرسي الحديث وتجهيزه بما يلزم، ورفد المدرسة بما تحتاجه من إمكانات فنية وإدارية ومادية بما يسمح لها فعلياً بتحقيق ما وجدت لأجله.

٣- التفكير والعمل ضمن الإمكان بعقلية القطاع الخاص لأجل التمكن من منافسته، على مستوى الإعلام والإعلان والنشاط المدرسي الصفّي واللاصفّي ومقاربة شكل ومضمون البناء المدرسي والعلاقة والتواصل مع الرأي العام والهيئات المحلية. بالإضافة إلى تغيير جذري في سياسة المنح المدرسية لصالح المدرسة الرسمية ■

للاشتراك في «المجلة التربوية»

قيمة الاشتراك السنوي ٢٥,٠٠٠ ل.ل. (خمسة وعشرون ألف ليرة لبنانية فقط).

يُرسل الطلب إلى رئيسة تحرير «المجلة التربوية» على عنوان المركز التربوي للبحوث والإنماء مرفقًا بقيمة الاشتراك المدفوعة بموجب:

- ١- شك مصرفي باسم المركز التربوي للبحوث والإنماء .
أو
- ٢- حوالة بريدية بتسديد المبلغ إلى المركز التربوي للبحوث والإنماء.
أو
- ٣- إيصال يثبت إيداع المبلغ في حساب المركز التربوي للبحوث والإنماء رقم (٧١٠٠٦١١١٠) في مصرف لبنان.

طلب اشتراك في «المجلة التربوية»

الاسم:

المهنة:

المدرسة أو المؤسسة التي ينتمي إليها طالب (ة) الاشتراك:

الهاتف:

ص.ب.:

العنوان:

العنوان الإلكتروني:

أسعار الإعلانات في «المجلة التربوية»

«المجلة التربوية»، تستقبل الإعلانات، وبخاصة من المكاتب ومن سائر المؤسسات المعنية بالشأن التربوي ومن سائر المعلمين الكرام، شرط أن لا تتعارض مع الأهداف الوطنية والتربوية للمجلة، وبالتالي لا يُسمح بالإعلانات في مجال التدخين والمشروبات الروحية والأدوية الممنوعة وكل ما يتنافى مع الأخلاق ويشير النعرات الطائفية والمذهبية أو يسيء إلى علاقات لبنان الداخلية والخارجية أو يسوّق لأفكار معادية للسيادة الوطنية. أما استيفاء بدل الإعلانات، فيكون بموجب شك باسم المركز التربوي للبحوث والإنماء أو إيداع قيمة الإعلان حساب المركز في مصرف لبنان. رقم الحساب (٧١٠٠٦١١١٠)

لائحة الأسعار

الصفحة الداخلية	\$ ١٠٠٠	غلاف خارجي ثانٍ	\$ ١٥٠٠
نصف صفحة	داخلية \$ ٦٠٠	غلاف داخلي أول	\$ ١٢٥٠
ربع صفحة	داخلية \$ ٤٠٠	غلاف داخلي ثانٍ	\$ ١٢٥٠

مراكز توزيع « المجلة التربوية »

- ١- تُرسل « المجلة التربوية » من المركز التربوي للبحوث والإنماء إلى دور المعلمين والمعلمّات (مراكز الموارد) في المحافظات الآتية: طرابلس - حلبا - جونيه - بيروت - صيدا - النبطية - زحلة - بعلبك .
- ٢- يتم تسليم أعداد « المجلة التربوية »، من مراكز الموارد، إلى دور المعلمين والمعلمّات الآتية:
طرابلس: كوسبا - سير الضنية - زغرتا - بشري .
حلبا: القبيات - حرار .
جونيه: البترون .
بيروت: عاليه - (بعقلين/المختارة) - (عانوت/شحيم) .
صيда: جزين - صور .
النبطية: تنين - مرجعيون - حاصبيا - بنت جبيل .
زحلة: راشيا - جب جنين .
بعلبك: الهرمل .
- ٣- باستطاعة مدارس التعليم العام (رسمي وخاص) كافة، والجامعة اللبنانية، والجامعات الخاصة (مختلف الكليات)، أن يستلموا « المجلة التربوية » من دور المعلمين والمعلمّات بحسب المحور الجغرافي المناسب لكل مدرسة أو جامعة .
- ٤- باستطاعة المدارس الرسمية في محافظتي جبل لبنان والشمال استلام «المجلة التربوية» من مركز المنطقة التربوية في بعبدا وطرابلس .





30 **Où tout te dira: « Meurs, vieux lâche, il est trop tard ! »**
n'est pas la personne qui manque de courage devant le danger ; c'est l'homme qui n'a pas eu le « courage » de profiter du temps, de profiter de la vie.

Sont également métaphoriques les deux noms: « jour » et « nuit » au vers 19:

Le jour décroît, la nuit augmente ; souviens-toi!

Le premier renvoie à la vie, à l'espoir ; le second, à la mort et au désespoir.

«L' Horloge» compte aussi quelques métaphores verbales. Ainsi le v. se planteront dans le premier quatrain:

3 **Les vibrantes Douleurs dans ton cœur plein d'effroi**

se planteront bientôt comme dans une cible ;

signifie « toucheront profondément en faisant beaucoup de mal » comme les flèches se plantent dans une cible.

Au vers 5:

Le plaisir vaporeux fuira vers l'horizon

Le v. « fuira » est pris au sens métaphorique de « disparaîtra rapidement ».

De même, le v. *chuchote* au vers 10 dénote l'action de faire comprendre d'une manière subreptice un fait caché:

9 **Trois mille six cents fois par heure, la Seconde chuchote: Souviens-toi ! ...**

On peut signaler enfin quelques métaphores adjectivales comme folâtre au vers 15.

Les minutes, mortel folâtre, sont des gangues

Il ne signifie pas ici « qui aime à plaisanter, à jouer ». Il signifie plutôt « qui n'est pas sérieux, qui ne prend pas les choses (ici notamment la question du temps) au sérieux ». *Vapoureux* au vers 5 est lui aussi métaphorique ; il a à peu près le même sens que la métaphore verbale fuira « qui disparaît rapidement ».

Le plaisir vaporeux fuira vers l'horizon

2.2.2. Les autres figures de sens

Les autres figures ne posent pas vraiment de problème au niveau du sens, à l'exception peut-être de deux mots qu'on peut considérer comme des synecdoques (la partie pour le tout) : il s'agit de « Maintenant » et d' « Autrefois » (v. 11), qui représentent le temps présent et le temps passé lointain: le temps passe tellement vite que le présent se transforme très rapidement en passé lointain.

On peut évoquer enfin une métonymie (celle de l'instrument) « La clepsydre se vide » v. 20 . On a utilisé l'instrument avec lequel on mesure le temps (la clepsydre) pour le temps lui-même.

Il en est d'ailleurs ainsi de l'horloge qui représente le temps bien plus qu'un appareil servant à le mesurer.

Une fois les obscurités du poème levées, une nouvelle lecture du poème montre qu'il s'agit de l'une des œuvres les plus captivantes de Baudelaire. Il ne serait même pas exagéré de dire que c'est l'un des bijoux non seulement du poète, mais aussi de la littérature française en général ■

a) Tp est Tf: entre le terme propre et le terme figuré il y a le verbe être ou un verbe équivalent. Exemple tiré de ce poème:

Les minutes sont des gangues ...

b) Tp, Tf: le terme figuré est apposé au terme propre.

c) Tf de Tp: entre le terme figuré et le terme propre il y a la préposition *de*.
Exemple:

La roue du temps tourne.

Certaines des métaphores du poème ont déjà été analysées dans le cadre des métaphores filées (Exemple: Les minutes sont des gangues ...) Nous n'y reviendrons pas. Reste à parler de trois métaphores nominales in praesentia appartenant au sans-type

b) Tp, Tf

La première caractérise le premier vers:

1 Horloge ! dieu sinistre ...

Le mot « dieu » est mis en apposition à « Horloge » (voir plus haut les « appositions ») . L'Horloge est un dieu dans la mesure où ses décisions sont aussi irrévocables que celles d'un dieu. On ne peut pas contredire ou réfuter ses indications, les indications de temps qu'elle donne.

Les deux autres se retrouvent dans le dernier quatrain:

22 Où l'auguste Vertu, ton épouse encore vierge,

Tp Tf

23 Où le Repentir même (oh ! la dernière auberge !)

Tp Tf

La première assimile la Vertu à une épouse encore vierge, car celle-là, c'est-à-dire la Vertu, n'a pas été utilisée comme une épouse dont le mariage n'a pas été « consommé ». L'épouse n'a pas été « utilisée », comme la Vertu.

La deuxième identifie le Repentir à une auberge: à la fin de sa vie, l'homme se réfugie dans le repentir, dans les lieux de culte, qui deviennent ainsi la dernière auberge, le dernier refuge.

Le reste des métaphores nominales relève des métaphores *in absentia*: le terme propre est absent ; le terme figuré, métaphorique est présent.

Le nom « doigt » au vers 2:

Dont le doigt nous menace et nous dit ...

est métaphorique. Il est vrai qu'on menace avec le doigt, mais dans le cas de l'horloge, il s'agit de l'aiguille ou des aiguilles qui marquent l'heure et qui nous rappellent que le temps passe vite, que notre vie devient de plus en plus courte.

Au vers 13:

Remember ! Souviens-toi ! prodigue ! Esto memor !

le nom « prodigue » n'est pas pris dans le sens (propre) de « qui fait des dépenses excessives, qui dilapide son bien » (le Robert). Il signifie ici « qui gaspille le temps, qui dilapide sa vie ».

Le nom « gouffre »

20 Le gouffre a toujours soif ; la clepsydre se vide.

désigne dans ce vers le Néant, la mort ; c'est la mort qui veut toujours de nouvelles victimes, qui a toujours soif, locution verbale, qui est, elle aussi, métaphorique.

Le dernier vers comporte aussi une métaphore nominale. En effet, le lâche dont il s'agit dans ce vers,



7 *Chaque instant te dévore un morceau du délice*
 11 *D'insecte, Maintenant dit: Je suis Autrefois,*
 15 *Les minutes, mortel folâtre, sont des gangues*

2.2 La lecture rhétorico-sémantique du poème

2.2.1. Les métaphores

Nous allons commencer par les métaphores filées ou prolongées.

Il s'agit de métaphores formées de plus d'un mot appartenant au même champ lexical ou à la même idée.

7 *Chaque instant te dévore un morceau du délice*

L'instant est un monstre qui nous arrache une partie du délice qui nous est accordé pour notre vie.

10 *- Rapide avec sa voix*

D'insecte, Maintenant dit: Je suis Autrefois,

Et j'ai pompé ta vie avec ma trompe immonde !

C'est l'insecte qui a une trompe avec laquelle il pompe le sang de l'homme. Baudelaire parle de la voix d'insecte pour évoquer le bruit particulier que produit l'horloge. Il file la métaphore pour nous faire comprendre que le Temps prend peu à peu (pompe) la part de vie qu'il nous reste à vivre. Et cette action ressemble à celle d'un insecte qui suce notre sang avec sa trompe immonde.

14 *(Mon gosier de métal parle toutes les langues.)*

Le gosier est le « siège de la voix » et cette voix parle toutes les langues, ce qui revient à dire que tous les hommes, tous les peuples, comprennent le langage de l'horloge ou du temps. Pourquoi le gosier est « de métal » ? Car le bruit de l'horloge est un bruit métallique (qui ressemble aussi à celui d'un insecte comme on l'a dit plus haut).

15 *Les minutes, mortel folâtre, sont des gangues*

Qu'il ne faut pas lâcher sans en extraire l'or!

Les minutes ressemblent à une substance qui entoure un minéral, une pierre précieuse. On doit en tirer la partie précieuse, autrement dit, il faut profiter des minutes jusqu'au bout, savoir en extraire le « délice », les moments de bonheur qu'elles cachent.

17 *Souviens-toi que le Temps est un joueur avide*

Qui gagne sans tricher, à tout coup ! c'est la loi,

Baudelaire identifie le Temps à une personne qui joue à des jeux d'argent, qui a la passion du jeu et du gain (avide). Son adversaire est l'homme, qui est toujours perdant: il perd sa vie, les moments qui lui sont accordés. Le Temps n'a pas besoin de « tricher » au jeu: il est toujours gagnant et à chaque partie (à tout coup).

Les autres métaphores sont surtout nominales. Elles relèvent de deux types: les métaphores nominales *in praesentia* (dans la présence) et les métaphores nominales *in absentia* (dans l'absence).

Dans le premier type, le terme propre et le terme figuré sont tous deux présents dans la phrase (d'où leur nom *in praesentia*). Il comprend trois sous-types:

2.1. La lecture syntaxique du poème

2.1.1 Les disjonctions

Les disjonctions du poème ne sont pas nombreuses et sont assez courtes.

Elles séparent le verbe de son sujet:

3 **Les vibrantes douleurs – dans ton cœur plein d’effroi – Se planteront bientôt ...**

15 **Les minutes—, mortel folâtre,— sont des gangues ...**

2.1.2 Les apostrophes

Elles sont au nombre de quatre: Horloge ! (v. 1), prodigue (v. 13), mortel folâtre (v. 15), vieux lâche (v. 24). Dans trois d’entre elles (les trois dernières), Baudelaire s’adresse à l’homme en général, à l’homme qui gaspille généreusement le temps (prodigue) au « mortel » qui traite légèrement la fuite du temps, le « vieux lâche » qui n’a pas eu le courage de profiter du temps ...

2.1.3 Les appositions

1 **Horloge ! dieu sinistre ...**

22 **Où l’auguste Vertu, ton épouse encore vierge,**

23 **Où le Repentir même (oh ! la dernière auberge !),**

Ces trois appositions constituent des métaphores ; nous verrons par la suite à quel type elles appartiennent et quel est leur sens. Mais signalons la construction un peu particulière de la première et de la troisième appositions.

Normalement les appositions sont encadrées par des virgules. Ici, un point d’exclamation et des parenthèses séparent les appositions des groupes nominaux auxquels elles sont apposées, ce qui rend un peu plus difficile leur détection.

2.1.4. Les inversions

Mis à part l’inversion du sujet qu’on relève dans le dernier quatrain:

21 **Tantôt sonnera l’heure où le divin Hasard,**

et qui est une inversion normale car la proposition commence par un adverbe de temps (Tantôt), on peut signaler l’inversion du complément du participe « accordé »:

7 **Chaque instant te dévore un morceau du délire**

À chaque homme accordé pour toute sa saison.

Il fallait dire: « un morceau du délice accordé à chaque homme pour toute sa saison ».

2.1.5. Les ellipses

En fait, on tombe sur deux ellipses, mais elles ne contribuent pas vraiment à obscurcir la syntaxe du poème et il n’est pas difficile de rétablir les éléments elliptiques.

3 **Les vibrantes Douleurs dans ton cœur plein d’effroi**

Se planteront bientôt comme [les flèches se plantent] dans une cible ;

5 **Le plaisir vaporeux fuira vers l’horizon**

Ainsi qu’une sylphide [fuit] au fond de la coulisse ;

Pour clore cette lecture syntaxique du poème, on peut signaler un phénomène qui ne manque pas d’arrêter les lecteurs.

Il s’agit de placer des groupes nominaux ou des adverbes qui jouent normalement le rôle de compléments circonstanciels de temps comme des sujets ou en position de sujets (ou même d’attributs du sujet):



Dans un texte aussi imagé que le poème, on peut lire ce groupe nominal comme une apposition à « minutes », surtout qu'il est séparé de ce nom par des virgules (comme l'est d'ailleurs l'apostrophe). Mais le sens global du poème et celui du groupe lui-même, exige la lecture du groupe comme étant une apostrophe

Les obscurités rhétorico-sémantiques sont surtout dues aux métaphores, aux métonymies et synecdoques et autres figures de sens dans la mesure où celles-ci comportent ou supposent ce qu'on appelle des « transferts de sens ».

Pour rendre la lecture d'un poème plus claire, il faut relever ces transferts et en expliquer le fonctionnement ou la valeur.

2. Application: l'analyse du poème

L'Horloge

Horloge ! dieu sinistre, effrayant, impassible,
Dont le doigt nous menace et nous dit: « *Souviens-toi !* »
Les vibrantes Douleurs dans ton cœur plein d'effroi
Se planteront bientôt comme dans une cible ;

Le plaisir vaporeux fuira vers l'horizon
Ainsi qu'une sylphide au fond de la coulisse ;
Chaque instant te dévore un morceau du délice
À chaque homme accordé pour toute sa saison.

Trois mille six cents fois par heure, la Seconde
Chuchote: *Souviens-toi !* – Rapide, avec sa voix
D'insecte, Maintenant dit: Je suis Autrefois,
Et j'ai pompé ta vie avec ma trompe immonde !

Remember ! Souviens-toi ! prodigue ! Esto memor !
(Mon gosier de métal parle toutes les langues.)
Les minutes, mortel folâtre, sont des gangues
Qu'il ne faut pas lâcher sans en extraire l'or !

Souviens-toi que le Temps est un joueur avide
Qui gagne sans tricher, à tout coup ! c'est la loi,
Le jour décroît ; la nuit augmente ; *souviens-toi !*
Le gouffre a toujours soif ; la clepsydre se vide.

Tantôt sonnera l'heure où le divin Hasard,
Où l'auguste Vertu, ton épouse encor vierge,
Où le Repentir même (oh ! la dernière auberge !),
Où tout te dira: « Meurs, vieux lâche ! il est trop tard ! »



Dr Georges Damien
Faculté des Lettres
Université Libanaise

Analyse de « *L'Horloge* » de Baudelaire

1-Mise au point théorique

La lecture des poèmes n'est pas toujours facile; on peut même dire que les poèmes sont souvent difficiles à comprendre. Cette difficulté tient à deux facteurs: une syntaxe un peu alambiquée et des figures de style qui ne livrent pas facilement leur sens. On peut donc parler de deux sortes d'obscurités: des obscurités syntaxiques et des obscurités rhétorico-sémantiques, c'est-à-dire les obscurités des figures de style se rapportant au sens comme les métaphores, les métonymies, les allégories, etc.

Les obscurités syntaxiques sont dues aux phénomènes suivants: les appositions qu'on peut parfois confondre avec les apostrophes, les disjonctions, les inversions, les ellipses et les constructions emphatiques. La plupart de ces phénomènes sont connus à l'exception peut-être de deux: les disjonctions et les constructions emphatiques. A vrai dire, on connaît bien le premier, mais peut-être sous un autre nom. Il s'agit d'arrêter le cours normal d'une phrase pour y insérer une proposition ou un groupe nominal ou verbal séparant ainsi le verbe de son sujet ou le verbe de son complément d'objet ... On a appelé ce phénomène *disjonction*, car il disjoint des mots ou des groupes qui sont normalement très soudés, étroitement unis.

Le deuxième phénomène consiste à annoncer, par un pronom, un groupe nominal relégué par la suite à la fin d'une phrase ou bien de reprendre, toujours par un pronom, un groupe nominal placé au début de la phrase. Ce double procédé est appelé en linguistique *cataphore et anaphore*.

Exemple tiré d'un poème de Baudelaire:

**Je te hais, Océan ! tes bonds et tes tumultes,
Mon esprit les retrouve en lui ...**

(« Obsession », Les Fleurs du Mal)

Concernant l'apposition, il s'agit surtout de la juxtaposition d'un nom ou d'un groupe nominal et d'un autre nom ou groupe nominal se référant au même individu, au même animal, à la même chose ...

Ex.: François Hollande, le Président de la République française, a visité le Liban.

Yeux, lacs où je baigne ma tristesse ...

Parfois, une apposition ressemble tellement à l'apostrophe qu'on peut facilement prendre l'une pour l'autre. Ainsi dans le poème que nous allons analyser, « mortel folâtre », est une apostrophe:

Les minutes, mortel folâtre, sont des gangues ...

Références bibliographiques et sitographiques

- ARDOUIN, T. (2003): Ingénierie de formation pour l'entreprise, Paris, Dunod.
- BAZIN, R. (1994): Organiser les sessions de formation, Paris, ESF éditeur.
- BELLENGER, L. et DENERY, M. (1999): Guide pratique de la formation, Paris, ESF éditeur.
- BOURGEOIS, E. et NIZET, J. (1999): Apprentissage et formation des adultes, Paris, PUF.
- CHALVIN, D. (1999): Méthodes et outils pédagogiques, Paris, ESF éditeur.
- CHAUVIN, C. (2005): Concevoir un stage de formation, Paris, ESF éditeur.
- COUREAU, S. (1996): Les outils d'excellence du formateur, Paris, ESF éditeur.
- COUREAU, S. (1999): Les outils de base du formateur, Paris, ESF éditeur, 4ème édition.
- DE LANDSHEERE, V. (1992): L'éducation et la formation, Paris, PUF.
- FEUILLETTE, I. (2000): Le nouveau formateur, Paris, Dunod, 2ème édition.
- GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (2003): Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, Bruxelles, De Boeck.
- GIL, P. et MARTIN, C. (2004): Les nouveaux métiers de la formation, Paris, Dunod.
- Gillet, P. (1994): Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, ESF éditeur, Collection Pédagogies.
- KUSTCHER, N. et SAINT-PIERRE, A. (1999): Les techniques pédagogiques et le Web, Paris, Editions Vermette.
- LEBAILLY, M. et SIMON, A. (2004): Anthropologie de l'entreprise, gérer la culture comme un actif stratégique, Paris, Village mondial.
- LE BOTERF, G. (1993): 75 fiches-outils. L'ingénierie et l'évaluation de la formation, 3ème tirage, Paris, Editions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (2003): Former pour performer, Montréal, éditions Racines du savoir.
- LE BOTERF, G. (2006): Ingénierie et évaluation des compétences, Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2006): Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence, Paris EYROLLES, Editions d'organisation.
- MARC, E. et GARGIA LOCQUENEUX, J. (1995): Guide des méthodes et pratiques en formation, Paris, Retz.
- NAYMARK, J. (1999): Guide du multimédia en formation, Paris, Retz.
- NOYE, D. et PIVETEAU, J. (1991): Guide pratique du formateur, Paris, INSEP édition.
- PARMENTIER, C. (1998): Former l'entreprise de demain, Paris, Editions d'Organisation.
- PELPEL, P. (1993): Se former pour enseigner, Paris, DUNOD, Collection Savoir enseigner.
- PERRENOUD, PH. (2004): Dix nouvelles compétences pour enseigner, Paris ESF éditeur.
- VIVET, M. (1991): « Génie éducatif », La revue Génie éducatif, 1, Paris, INRP.
- ZARATE, G. (1993): Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier ■

Exemple d'un enseignant qui agit et réussit avec compétence

Ressources personnelles	Activités – clés	Résultats obtenus
<p>-connaissances/savoirs linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques et pédagogiques ;</p> <p>-connaissances organisationnelles et juridiques (législation professionnelle, déontologie, organisation d'une institution scolaire, droits et devoirs d'un enseignant, dans un établissement scolaire public/ privé) ;</p> <p>-connaissances et savoir-faire techniques (utilisation des TICE-Technologies de l'Information et de la Communication en Education) ;</p> <p>-connaissances et savoir-faire méthodologiques (Enseignement des quatre compétences et du code de la langue) ;</p> <p>-savoir-faire relationnels : écoute, échange, communication avec des responsables éducatifs, des pairs, des apprenants, etc.</p> <p>-qualités : patience, bienveillance, créativité, imagination, rigueur professionnelle, ouverture d'esprit ;</p> <p>- ...</p>	<p>Organiser et animer des situations d'apprentissage</p> <p>Gérer la progression des apprentissages</p> <p>Concevoir et évaluer des dispositifs de différenciation</p> <p>Travailler en équipe et participer à la gestion de l'école</p> <p>Gérer des situations scolaires conflictuelles</p> <p>Gérer sa propre formation continue</p> <p>Informers et impliquer les parents d'élèves</p> <p>Se servir des technologies nouvelles</p> <p>Affronter les devoirs et les dilemmes de la profession</p> <p>Analyser les représentations des élèves</p> <p>Analyser les erreurs des élèves</p> <p>Analyser des manuels scolaires</p> <p>...</p>	<p>-un apprenant qui développe ses compétences communicatives en compréhension orale/ écrite et en expression orale/ écrite ;</p> <p>-un apprenant qui sait se comporter dans toutes sortes de situations de communication à l'oral comme à l'écrit ;</p> <p>-un apprenant autonome et qui sait travailler en groupe ;</p> <p>-un apprenant qui réussit aux examens scolaires, officiels et universitaires, qui peut réussir dans des entretiens d'embauche et décrocher un emploi ;</p> <p>-un apprenant qui se prépare à un avenir professionnel sûr et capable d'exercer son métier dans son pays ou à l'étranger ;</p> <p>-un cadre professionnel agréable et favorable à l'apprentissage ;</p> <p>-un citoyen responsable et cultivé qui participe au progrès et au développement du pays ;</p> <p>-une équipe professionnalisée, au courant de l'évolution du métier, motivée et fournissant un enseignement de qualité ;</p> <p>-un planning et une organisation du travail conformes aux objectifs ;</p> <p>-une coordination parfaite entre les acteurs éducatifs : administrateurs, enseignants, apprenants, psychologues, parents... ;</p> <p>-une bonne réputation de l'institution et de son personnel ;</p> <p>-une satisfaction des parents d'avoir investi leur argent pour bien former leurs enfants ;</p> <p>- ...</p>
<p><u>Ressources externes</u></p> <p>-collègues expérimentés ;</p> <p>-documentation théorique et technique ;</p> <p>-outils et techniques divers ;</p> <p>-guides pédagogiques ;</p> <p>-stages/voyages culturels et linguistiques ;</p> <p>-centres culturels ;</p> <p>-Internet ;</p> <p>-bibliothèques/ centres d'informations ;</p> <p>- ...</p>		

Quatrième phase d'implantation ou de mise en œuvre

Elle consiste à diffuser le système d'apprentissage disponible aux apprenants, à développer une procédure pour la formation des animateurs et des apprenants:

- les **animateurs** de formation doivent couvrir les programmes de cours, les résultats d'apprentissage, les procédures d'essais ;
- les **apprenants** doivent être préparés à l'utilisation des nouveaux outils.

Cette phase se déroulera sur deux plans:

- celui de l'**animation** de la communication et de la relation pédagogique (point de vue direct): **modes** de travail pédagogique, **modalités** de communication pédagogique, **perspectives** sur l'enseignement...
- celui du **suivi** de l'action pédagogique (point de vue externe): **contacts** avec les intervenants, **logistique**, **gestion** courante de l'action, **suivi des présences**...

Cinquième phase d'évaluation

Elle permet d'évaluer le dispositif pédagogique, ce qui permet de le réguler. Elle comporte deux parties: **formative** et sommative.

L'évaluation formative est présente dans chaque étape du processus et l'évaluation **sommative** est faite à la fin du processus. L'ingénierie pédagogique vise, entre autre, à l'optimisation du rapport résultat attendu/coût de la formation. Aussi, l'appréciation de la productivité pédagogique de la formation se fait-elle grâce à deux sortes de facteurs:

- les **facteurs de résultat** qui sont les évaluations d'une action de formation, comme les taux de **participation**, la **satisfaction** des usagers, le **transfert** des compétences (exploitation des acquis)...
- les **facteurs de coût** qui sont les coûts de la formation, comme les **coûts directs** (salaires des formateurs, équipement...), de **participation** (déplacement, hébergement), de **structure** (locaux, frais généraux, ...), etc.

CONCLUSION

L'ingénierie pédagogique, comme nous le constatons bien, ne s'applique pas uniquement dans un cadre éducatif pour rendre les enseignants mieux capables d'exercer leur métier ; elle le dépasse largement pour atteindre tout public soucieux d'améliorer ses performances et atteindre le professionnalisme, toute entreprise ou institution voulant réussir et perdurer grâce à un personnel qui agit avec compétence. Aussi, l'ingénierie pédagogique s'avère-t-elle une discipline d'une utilité inestimable pour garantir la pérennité et la suprématie d'une entreprise dans un monde de fortes compétitions et de changements vertigineux.

Pour répondre à notre question de départ, nous pouvons dire que l'ingénierie pédagogique est une « nécessité luxueuse » ou « un luxe nécessaire » car elle est assez coûteuse en temps, en argent et en énergie humaine, mais ses rendements sont très importants et dépassent de loin ses coûts. Si l'ingénierie pédagogique s'impose chaque jour davantage pour faire réussir tout un chacun, quelle discipline la remplacera-t-elle dans l'avenir pour aider les gens à aller de l'avant dans le progrès et la compétitivité ?

humaines (pilote du projet, consultants formateurs, experts de contenu, ingénieur pédagogue, intégrateur informaticien), les **ressources techniques** (Techniques de l'Information et de la Communication en Education- les TICE), les contraintes spatio-temporelles, techniques, économiques/financières.

Deuxième phase de conception

Cette phase vise à formaliser les données de la phase d'analyse en projet pédagogique ou en **cahier des charges** (Référentiel contractuel partagé par le prestataire et l'équipe interne ou le bénéficiaire, ce qui en fait un outil fondamental de communication du chef de projet).

Les éléments de la phase de conception:

- Les compétences sont transformées en **objectifs** d'apprentissage **opérationnels** (performances) qui obéissent à quatre critères importants: l'univocité, le comportement observable, mesurable, évaluable, les conditions et les critères.
- Les **stratégies pédagogiques**: s'agit-il d'une action (un stage) ou d'un **dispositif** de formation (ensemble de stages coordonnés) ? Il s'agit aussi de choisir le **cadre spatio-temporel et technologique** de la formation. Si la formation concerne moins de 5 personnes, la question de la conception ne se pose pas. Par contre, si le nombre de personnes dépasse les 5, deux cas de figure sont envisageables selon le tableau suivant:

Les **moyens pédagogiques**: (ou médias d'apprentissage) regroupent les **techniques** (exposé, test, brainstorming, jeu de rôle, simulation, tutorat...),

les **outils et les supports** (manuel, transparent, visioconférence, cours en ligne, forum, didacticiel...) associés aux **situations** (en présenciel, à distance, en face-à-face, en sous-groupe, en situation de travail...).

Troisième phase de développement

Elle concerne la construction des outils et supports de formation c'est-à-dire leur identification et/ou élaboration. Il existe deux types de développement suivant leur ampleur:

- elle sera une **phase simple** si elle concerne le développement des techniques et outils habituels du formateur ; elle portera sur leur préparation ou leur révision ;
- elle sera une **phase complexe** si elle concerne le développement d'outils utilisant les TICE (Techniques de l'Information et de la Communication en Education): CD-ROMs, logiciels, sites Web... Elle se fera en 4 opérations caractéristiques de la conduite du projet:
 - ☐ la sélection du contenu à médiatiser ;
 - ☐ la scénarisation des activités pédagogiques (anticiper le déroulement de la formation à animer) ;
 - ☐ la fabrication des ressources ;
 - ☐ le contrôle ou l'évaluation des usages des ressources.

	5 à 20 personnes	20 à 100 personnes	Plus de 100 personnes
Action de formation	1 à 5 jours	5 à 10 jours	Plus de 10 jours
Dispositif de formation	2 à 8 jours	8 à 20 jours	Plus de 20 jours

Démarche-mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-Connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
-se fie davantage à des approches de structure qu'à la recherche des détails; -forte capacité de reconnaissance de formes ; -met en œuvre des stratégies globales plutôt qu'analytiques ; vision synthétique ; -sépare l'essentiel de l'accessoire ; fait l'économie d'informations ; -anticipe à partir de signaux faibles ; - sait se prononcer dans une conjoncture.		possède ; -forts automatismes et savoir-faire incorporés ; -capacité à savoir le bon moment de mise en oeuvre de ses connaissances.				

Que sera donc l'OBJECTIF de l'ingénierie pédagogique ?

« Former des professionnels confirmés, capables d'agir et de réussir avec compétence dans différentes situations professionnelles. »

3- Comment l'ingénierie pédagogique y parvient-elle ?

En respectant certaines règles d'or dont les suivantes:

- disposer d'un référentiel de compétences requises pour identifier les besoins de compétences ;
- considérer que les besoins de formation sont les ressources (personnelles et externes) qui peuvent être acquises par la formation et qui sont nécessaires pour agir avec compétence ;
- concevoir et mettre en œuvre des dispositifs permettant aux apprenants d'acquérir des ressources et de s'entraîner à les combiner et à les mobiliser pour agir avec compétence ;
- faire correspondre l'évaluation de la formation aux objectifs opérationnels des actions de formation ;

- élaborer un « cahier des charges » spécifique qui devra être pris en compte pour élaborer et réaliser le programme pédagogique correspondant ;
 - veiller à ce que les décisions de formation soient pertinentes, cohérentes, prises en temps opportun et formulées en termes d'objectifs généraux des compétences visées.
- En suivant les cinq phases suivantes:

Première phase d'analyse

Cette première phase consiste en une analyse préliminaire de la demande de formation, une identification globale du travail de conception à accomplir:

- les **besoins** ou les **enjeux** de formation (**stratégique:** préparer l'avenir ; **tactique:** accompagner le changement ; opérationnelle: favoriser l'apprentissage) découlant d'une identification des compétences requises et des compétences réelles du personnel ;
- les **caractéristiques** du public: **nombre de personnes** concernées par cette formation (moins de 5 personnes, de 5 à 20 personnes, de 20 à 100 personnes, plus de 100 personnes), leurs **compétences réelles** ;
- les **moyens** du projet: les **ressources**

● **Le professionnel confirmé: (maîtrise professionnelle)**

Démarche-mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
<ul style="list-style-type: none"> - stratégies d'étude et de résolution de problèmes ; -sait décider ce qu'il doit faire pour atteindre un objectif ; - sait prendre des décisions raisonnées en fonction d'un diagnostic et d'un objectif ; - vision globale et cohérente des situations ; - confiance limitée en l'intuition ; se fie aux méthodes d'analyse ; - adapte les règles à un contexte. 	- contextualisés.	- bonne connaissance de ses savoirs, capacités et compétences.	- maîtrisée.	<ul style="list-style-type: none"> - autonomie ; - sait interpréter les règles ; -simplification ou abandon progressif des règles d'entraînement. 	-confiance en ses capacités et connaissances acquises.	- fiabilité.

● **L'expert**

Démarche-mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
<ul style="list-style-type: none"> -réagit de façon intuitive et globale sans se référer explicitement aux règles de la profession ; voit directement ce qu'il faut faire ; ne calcule pas sa réponse ; sait faire face de façon immédiate aux événements ; agit de façon spontanée ; sait court-circuiter les étapes d'une procédure, faire des impasses ; forte capacité d'intuition et d'<i>insight</i> ; - ne recourt aux démarches, aux règles et procédures habituelles qu'en situation inhabituelle de rupture ou dégradée ; 	-très contextualisés -très rapidement mobilisables.	<ul style="list-style-type: none"> -se réfère à une heuristique (se rapportant à une typologie de problèmes ou de situations) ; -organise ses connaissances à partir de schèmes, de modèles d'analyse, de « patterns », de « théories d'action » ; -organise ses connaissances en blocs reliés entre eux et faciles à mobiliser ; -a su développer des méta-connaissances qui lui permettent de mieux savoir mettre en cause ses savoirs ; -connaît les utilisations multiples des ressources (savoirs, capacités...) qu'il 	<ul style="list-style-type: none"> -peut agir très vite, mais sait choisir les rythmes adéquats ; -non seulement réagit mais anticipe ; -immédiatement opératoire ; -rapidité d'exécution; -aisance. 	<ul style="list-style-type: none"> -totale : peut en fixer les limites; -sait donner de nouvelles interprétations aux règles ; -capacité à créer ses propres règles ; -abandon des règles d'entraînement ; -prend des risques à titre personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> -très congruente ; -connaît les points forts et les limites de son expertise ; -confiance en soi, aisance, aplomb ; -sait gérer son image. 	<ul style="list-style-type: none"> -très grande régularité de la compétence.

Les trois axes de la compétence du professionnel

- **Axe des ressources personnelles et externes** auxquelles il doit faire appel pour agir: « *Je dispose des ressources nécessaires pour agir par rapport aux situations de travail relevant de mon métier* ».
- **Axe de l’action contextualisée**, c’est-à-dire de la pratique professionnelle et de ses résultats ou performances. Le professionnel compétent doit savoir agir en situation: « *Je sais agir et réussir avec compétence dans telle ou telle situation* ».
- **Axe de la prise de recul**, c’est-à-dire qu’un professionnel doit, non seulement savoir agir, mais aussi être en mesure de comprendre et d’expliquer comment et pourquoi il agit de telle façon plutôt que d’une autre, de mettre en évidence comment il s’y prend pour réussir: « *Je sais décrire, expliquer et analyser comment et pourquoi je m’y prends de telle façon dans telle situation* ».

Les trois niveaux de professionnalisme (Le Boterf, 2006: 101-105)

● Le professionnel débutant :

Démarche-mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
- vision partielle d'une situation ; - difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire ; s'attarde aux détails d'un énoncé, d'un problème ; - faible tri des informations ;	-généraux et peu contextualisés	- connaît mal ses potentialités et les utilisations possibles de ses ressources ; ne sait pas toujours à quoi ses connaissances peuvent servir ; - organise ses connaissances da-	-en apprentissage.	-faible autonomie ; -application des règles formelles ; -forte utilisation des règles d'entraînement.	-incertaine ; -en pleine construction ; -recherche de modèle.	-peu fiable mais réussites ponctuelles.
- fonctionne par tâtonnement, essais et erreurs ; - progression pas à pas et analytique ; - peu ou pas de recours à l'intuition ; - forte référence à des règles et procédures générales indépendamment du contexte.		vantage en fonction de l'énoncé d'un problème que de schèmes mémorisés ; - savoirs fragmentaires ; - en reste à la structure superficielle des problèmes ; - faible capacité à utiliser ses connaissances en temps opportun.				

L'ingénierie repose sur les trois fonctions fondamentales de l'ingénieur: la **conception**, la **réalisation** et le **contrôle** (ou **l'évaluation**, en didactique, car l'objet [apprentissage ou formation] est humain et non pas un objet scientifique ou technologique).

L'ingénierie pédagogique est « *l'ensemble des principes, des procédures et des tâches qui permettent de définir le contenu d'une formation au moyen d'une identification structurelle des connaissances et des compétences visées, de réaliser une scénarisation pédagogique des activités d'un cours définissant le contexte d'utilisation et la structure des matériels d'apprentissage et, enfin, de définir les infrastructures, les ressources et les services nécessaires à la diffusion d'un cours et au maintien de leur qualité* » (Gilbert PAQUETTE, 2002, PUQ).

En formation comme en didactique, l'ingénierie est donc **le processus de mise en œuvre d'un dispositif pédagogique de formation adapté et optimisé**. Ce processus comporte trois composantes fondamentales et complémentaires: **la conception, la réalisation et le contrôle ou l'évaluation**.

2- Objectif de l'ingénierie pédagogique

Avant de parler de cet objectif, et pour mieux le comprendre, il nous faut répondre à trois questions. Quelle différence existe-t-il entre « être compétent » et « avoir des compétences » ? Que signifie l'expression « agir avec compétence » ? Quelle différence y a-t-il entre un « professionnel débutant », un « professionnel confirmé » et un « expert » ? Quelles sont les « ressources » que peut mobiliser un professionnel pour agir avec compétence ?

- « Être compétent »

C'est être capable de choisir et de mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces. C'est être capable d'agir et de réussir dans les diverses situations professionnelles qui peuvent se présenter dans un métier ou un emploi. C'est être capable d'organiser et de mobiliser les ressources en combinatoires pertinentes pour gérer

les situations professionnelles en prenant en compte les « critères de réalisation » qui y sont liés. Le choix de pratiques professionnelles à mettre en œuvre et les combinatoires des ressources à mobiliser font l'objet d'un « guidage » de la part de l'acteur.

- « Avoir des compétences »

C'est avoir des « ressources » personnelles et externes pour agir avec compétence. C'est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour être reconnu comme « étant compétent ». Il n'est pas suffisant qu'une personne ait des compétences (qu'elle possède des ressources) pour être compétente.

Une personne peut avoir des ressources/des compétences mais ne pas savoir les combiner et les activer en situation de travail. Dans ce cas, elle peut être considérée comme « savante », mais non pas comme « compétente »: elle ne sait pas agir avec compétence.

- « Agir et réussir avec compétence »

N'est-ce pas au fond ce que cherchent les entreprises et les organisations ? Pouvoir compter sur des employés qui sachent agir avec compétence, et non seulement qui aient des compétences, qui puissent réunir, de façon cohérente, un ensemble de conditions favorables pour maximiser la probabilité d'agir et de réussir avec compétence dans telle ou telle situation de travail ? Pour maximiser cette probabilité, un ensemble de leviers sur lesquels des décisions peuvent être prises, concernent tant le savoir que le **pouvoir** et le **vouloir** agir.

Le processus « **agir et réussir avec compétence** » fait apparaître deux notions qu'il importe de préciser: celle de « situation professionnelle » et celle de « guidage ». La situation professionnelle est la réalisation d'une activité prescrite grâce à des critères pertinents mis en œuvre par le professionnel, et le guidage des ressources et des pratiques est l'ensemble des opérations de pilotage qui rendent les critères mis en œuvre pertinents. On distingue quatre types de guidage: le guidage émotionnel, le guidage cognitif, le guidage selon les règles professionnelles et le guidage éthique.



Dr Carméline Assaf
Faculté de Pédagogie 2
Université Libanaise

L'ingénierie pédagogique: un luxe ou une nécessité ?

INTRODUCTION

Nul n'ignore de nos jours les problèmes économiques, sociaux, politiques, écologiques et autres dont souffrent tous les habitants de la planète à des degrés différents. Et nul ne fait la sourde oreille ni ne ferme les yeux sur les changements qui s'opèrent dans le monde à tous les niveaux: des entreprises qui licencient leurs employés et qui mettent leurs clefs sous la porte, d'autres, qui naissantes et pleines d'espoir dans l'avenir, qui offrent des emplois et recrutent les jeunes diplômés ; d'autres, enfin, bien enracinées dans le pays, qui perdurent et continuent leur implantation dans des régions différentes grâce à leur personnel qualifié et compétent.

« Le niveau de compétence et la qualité de la main-d'œuvre feront de plus en plus la différence dans la course aux débouchés sur un marché mondialisé » (Bureau International du Travail-BIT- 1999). Cette affirmation nous pousse à réfléchir, à nous demander pourquoi cet engouement actuel pour la compétence qui fait que beaucoup d'entreprises, dans des domaines différents, investissent dans la formation continue de leurs employés, quelle relation cela a-t-il avec la compétitivité et quel est le rôle joué par l'ingénierie pédagogique dans cette perspective ?

« Compétence » et « compétition », qui ont une même racine latine «competentia», sont deux éléments indispensables, non seulement pour faire perdurer toute entreprise, mais aussi pour l'élever au premier rang parmi les autres. En effet, il ne suffit pas de faire **mieux** que les autres, mais aussi de le faire **avant** les autres.

Une société capable, non seulement de suivre le progrès et les changements, mais aussi d'anticiper ce progrès et d'être à l'affût de tout changement, peut s'imposer et continuer à se développer. Une société, capable de s'adapter rapidement et en permanence grâce à un personnel qualifié et en formation continue perpétuelle, une société qui lance des produits nouveaux avec un bon rapport qualité-prix, est capable d'assurer sa longévité, d'étendre son hégémonie sur le marché, d'imposer sa pérennité, de créer des emplois, de participer à la bonne marche de la roue économique, ce qui influe positivement sur le niveau de vie dans le pays et au bien-être général.

Ainsi, le recours à l'ingénierie pédagogique paraît, dans cette perspective, un choix délibérément lucide à ne pas négliger. Pour montrer le rôle important de cette discipline, nous essaierons, tout d'abord, de la définir ; ensuite, nous parlerons de l'objectif qu'elle s'est fixé et, enfin, nous montrerons comment elle procède pour l'atteindre.

1- Définition de l'ingénierie pédagogique

Le mot « ingénierie » est issu de l'anglais « engineering » et acquiert d'emblée le sens dynamique et complexe de « processus de ... ». Il est introduit en formation par le biais de la formation professionnelle des adultes et s'impose de plus en plus en didactique dans des acceptions comme: ingénierie éducative, ingénierie pédagogique, ingénierie de projet, ingénierie linguistique (industries de la langue), etc.

Sum up these exercises in front of the whole class by pointing out any common misunderstandings, problems or omissions only.

Text analysis

Get students to complete the exercise ‘Analyzing text organization’ in pairs, discussing their answers and ideas in English or Arabic.

Use an enlarged version of the text on LCD to check answers with the whole class. As you go through the questions and answers, build up an analysis of the text organization and draw out the features of a persuasive text.

Label the paragraphs and examples ‘for’ and ‘against’; underline opening and closing statements, and persuasive language.

Post-reading

Further practice: Second conditional

Get students to look at the sentence stubs in the exercise ‘Grammar practice’.

Elicit a few completed sentences from the whole class.

If Paul Allen preferred fishing to golf, there wouldn't be a water problem / the fish would survive / he'd still be killing fish.

If Tiger Woods weren't so popular, there wouldn't be a golf course building Boom

I can't play golf today as I am so sick..If.....

If I weren't so sick, I would play golf today.

Put students into pairs and have them hypothesize on the rest of the sentence stubs. This is a speaking exercise; they don't have to write anything down – although writing out their ideas could be set for homework or follow up. Remind them to use their second conditional type because it's ‘unreal’ . Monitor and correct for accuracy.

Feedback

Ask students if they were persuaded that golf is a danger to the environment. Get them to give their reasons why or why not.

Ask your students to write an organized persuasive essay based on an outline ■

- Check students' answers through monitoring, not in front of the whole class.
- Get students to read the text another time and then do the remaining exercises.
- Have students work individually and then compare/discuss their answers with a partner.
- Monitor and guide students towards the right answers by pointing to specific parts of the text.
- Get them to reference their own answers from the text in this way too, quoting specific line numbers where possible.
- Correct answers through monitoring, not in front of the whole class.

Reading for facts

- 1- Developed: The USA, Spain Japan, Britain
Developing: The Philippines, Indonesia
- 2- Clint Eastwood – actor, politician
Tiger Woods – professional golfer

Reading between the lines

- 1- Golf has become fashionable because Tiger Woods is young and fun to watch, so thousands of people now want to play golf – before that it was a game only for the old and rich.
- 2- It's almost a desert so even more water is needed to keep the grass alive.
- 3- They're rare trees.
- 4- It brings money and jobs. It's a short-term solution.
- 5- Because it's cheap; because their own country is too overcrowded.

Working out the meaning of words from context

- 1- highlights – shows clearly
- 2- hotting up – getting more and more important
- 3- points out – explains
- 4- thrown off – made to leave
- 5- to make way for – allow to go ahead

Distinguishing fact from opinion

Statement	Fact	Opinion	Not clear
The government is closing Paul Allen's golf course.	✓		
The fish died because Paul Allen used up too much of their water.		✓	
Clint Eastwood has plans to cut down trees on his land.	✓		
Tourism is always more important than the environment in poor countries.		✓	
If something is a problem in developed countries, it will be an even greater problem in developing countries.		✓	
Golf courses need millions of gallons of water to water the grass.	✓		
The Japanese, businessmen and politicians cause the problems.		✓	
Golf courses are good for the environment.		✓	
Golf courses are built on rubbish dumps			✓

Vocabulary: Pre-teach the vocabulary, relating the new words to the topic.

eco-groups
a building boom
a shortage
a rubbish tip

Open prediction

Elicit one or two ideas from the whole class about what the negative effects of building golf courses might be. Write one of their examples on the board.

It uses up too much land.

Get students to copy it. If they want to say, ‘It’s bad for the environment’, tell them this is too general – they have to predict specifically how it’s bad for the environment. Get students to write their own list of three negative effects that they think will be mentioned in the text they are about to read. Divide students into groups of four (jigsaw) get them to share ideas, and build a larger list from their individual lists.

Then hand out a worksheet, get them to quickly read it, and check off which of their predictions was correct.

Through reading

Comprehension exercises:

- Get students to find examples from the text to support the dangers of golf and the benefits of golf (exercise: ‘Reading for the main ideas’).
- Tell them to summarize each example and write it in note form in the table.
- Get them to fill in the line number in the text where the example came from.

Reading for the main ideas

The dangers of golf	The benefits of golf
fish die	it’s very popular
trees are cut down	it covers up rubbish dumps
it uses too much water; it creates water shortages	wildlife returns
it uses up good farmland (farmers lose their jobs)	
golf courses are built in national parks/forests	
hills are moved	
chemicals and pollutants are used	



Khalil Khalil
Teacher, trainer,
Coordinator of English Language

«LEARNING GIVES CREATIVITY, CREATIVITY LEADS TO THINKING, THINKING PROVIDES KNOWLEDGE, AND KNOWLEDGE MAKES YOU GREAT.»

English Language Grade 9

As a teacher and coordinator of English, I believe that knowledge depends on the individual's determination and will to read and learn. Referring to the wise words above, I'd like my dear student to know that reading is one of the most important factors in knowledge and education. We should not forget that readers are leaders. Moreover, teachers should encourage their students, especially in Cycle III, to read and read and never give up because reading takes them anywhere, and it is the best source of imagination and information which forms their bank account in writing. At the end, remember this quote "You can never say it's enough until you know more than enough."

Reading a text Golfing green

Cycle III:	Grade 9	
Theme:	Preserving our planet	
Objectives:	<ul style="list-style-type: none">• Read and analyze a persuasive text.• Identify main ideas• Distinguish fact from opinion/ read between the lines..	
Duration:	2hours	
Instructional material:	1-Text book	2-Worksheets
	3-LCD	4-Paper board

Pre-reading

Set the scene

Resources Use a picture of Tiger Woods, Eldrick Tont, an American professional golfer, whose achievements to date rank him among the most successful golfers of all time, or any one playing golf to introduce the topic of golf and how people all over the world are building golf courses. Talk about environment versus golf tourism.

interpretation, which to Culler (1981) means the dismissal of formalism:

It frees us from the notion that the poem is some kind of autonomous object which 'contains' its meaning as an inherent property. That notion has unfortunate consequences; it suggests that the reader, like a good empiricist, should approach the poem without any preconceptions so as to read only what is there in the text. The implication that the ideal reader is a tabula rasa on which the text inscribes itself not only makes nonsense of the whole process of literary education and conceals the conventions and norms which make possible the production of meaning, but also ensures the bankruptcy of literary theory, whose speculations on the properties of literary texts become ancillary (p. 121).

Nowadays, educators read a lot about a reawakening of interest in the use of literature in language classes. The primary focus is on the interaction between the reader and the text, which does not possess fixed and final meaning (Finkelstein & McCleery, 2002). Literature is an avenue for literary texts that may help students put across their own experiences and interpretations to

enhance their cognitive ability. To Iser (1974), there is a relationship between text and reader: 'one must take into account not only the actual text but also, and in equal measure, the actions involved in responding to that text' (p. 274). Similarly, Barthes (1977) claims that a literary work does not even exist until it is read, or when 'written' by the reader. Barthes (1994) also assures that the author now is dead, and the text is a chain of intertextuality. Literature engages readers and elicits self-reflexive relationships between readers, writers, and text. Freire (1968) states that teaching should not be a banking of concepts, and the relation between the educator and student should be a democratic one to develop socialization. Bishop (2004) claims that literacy narratives play a vital pedagogical role through the connections they offer to students' lives. They not only help validate their identities as writers but also provide a wider societal context, in which students might be able to place themselves meaningfully. Eventually, with enough awareness about the Self and the Other, the negative effect of globalization on the identity and culture of the marginalized might be wiped out ■

References

- Barthes, R. (1977 [1971]) 'From Work to Text', (S. Health, Trans), in *Image Music Text*. London: Fontana.... (1994). *The death of the author. Falling into theory*. (Ritcher D., H. Ed.) Boston: Bedford Books, 221-226.
- Billings, L., G. (1995). But that just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 3, 159-165. Retrieved from www.jstor.org/stable/1476635
- Banks, J.A. (2009). *Teaching strategies for ethnic studies*. New York: Pearson Education.
- Bishop, W. (2004). *On writing: A process reader*. Boston: McGraw Hill.
- Carnoy, M. (2000). *Sustaining the new economy in the information age: Reflections on our changing world*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Culler, J. (1981). *The pursuit of signs*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Sebury.
- Khalaf, S , Khalaf, R.S. (2006). *Arab society and culture*. (eds). London: SAQI.
- Koza, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: HarperCollins.
- Leitgeb, L. (2009). *Building theology, reinscribing subjectivity: Cultivating a liberal identity in unitarian universalism*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest dissertations and theses database. (UMI 3391104).
- Khalaf, S.R. (ed.). (2010). *Arab society and culture; An essential reader*. London: Saqi.
- Torres- Guzman, M., E. & Gomez, J. (Eds.). (2009). *Global perspectives on multiculturalism: Unity in diversity*. New York: Teacher College Columbia University.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2008). Put understanding first. *Educational Leadership*, 65(8), 36- 41.
- Stomquist, N., & Monkman, K. (2000). Defining globalization and assessing its implications on knowledge and education. In N. Stomquist, & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education* (pp. 3–25). Lanham, MA: Rowman & Littlefield.
- Tatto, M.,T. (2007). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45, 231–241. Retrieved from www.elsevier.com/locate/ijedures.
- Weaver, G., R. (Ed.). (2000). *Culture, communication and conflicts: Readings in intercultural relations* (2nd ed.). Boston: Pearson publishing.
- Yayli, D. (2009). New roles for literacy teachers in the age of multiliteracies: A sociocultural perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 206–209. Retrieved from [doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.037](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.037)



avoid bloodthirsty madmen. To Maalouf, tolerance helps individuals transcend prejudice, which is the cause of many conflicts. Also, Maalouf in his essay 'Damaged identities and violence' asserts that people do not grow aware of their identities because it is not "a pre-given and static phenomenon" (p. 89). In other words, what determines our affiliation to a person or a group was not in us at birth. It is only the result of a tribal notion that is still accepted especially in the Middle East. This region to Maalouf is caught in the intermingling elements of globalization, and is facing the threat of disintegration. Thus, reconciling with the culture of the Other is urgent to avoid the feeling of 'lostness', dislocation, alienation, instability and strangeness. Said (in Khalaf and Khalaf, 2006) describes his early experience in the USA as "a hopeless odd variation of a human being" (p.101). However, he finally brought himself to harmony with the Other through constructing a new identity via language, which does not only represent but also creates realities. This takes us back to Maalouf's belief about the gradually built identity throughout life.

Developing awareness of the Other

Sometimes it is believed that globalization spreads an umbrella of uniformity that dissolves culture glues, dissociates people, and encourages isolation. With the increasingly growing pace of globalization, schools and universities worldwide have been under tremendous pressures to restructure their curricula, and management to adapt with the global competitiveness. In classroom, resistance to literary works, alienation and even self effacement may occur when homogeneity is imposed. This calls for more guidance on behalf of the teachers especially when students analyze a text from a critical literacy stance.

Banks (2009) claims that learners' thinking abilities grow when they relate to the world and feel comfortable with those of different background. To Wiggins & McTighe (2008), language activity encourages students to transfer knowledge by reading, recalling and responding.

Teacher leader in a global classroom

Weaver (2000) assures that teachers reflect a mainstream thought and tend to reinforce their social values which make education culturally determined. Weaver (2000) explains this issue by stating that facts never speak for themselves but are rather placed in a context that is dominated by societal values (p. 257). Freire argues that few people are exempt from oppression of one kind or another and calls for a critical pedagogy where teachers provide academic needs and make students 'feel good as they choose'. To Freire (as cited in Billings, 1995), students need to develop 'a broader sociopolitical consciousness' that allows them to critique the 'cultural norms, values, mores' so that they are prepared to be active citizens (p.160). Freire explains that education needs a process of 'conscientization' that engages students critically as they develop different perspectives of social and historical phenomena. Likewise, Kozol (1991) assures that teachers must create a sense of common identity within students, and at the same time nurture a multiplicity of perspectives and unique identities. In other words, students must see the potential for themselves to face the paradox of building a unified community within their classroom and to strengthen their self-identities.

Literature in Language Class

Owing to globalization, Yayli, (2009) explains how narratives help students demonstrate their comprehension since new literacies present new ways of critical thinking. Students are expected to understand how societies are built through actions and words, and consider issues about identity and how meaning is culturally built. In class, a teacher is neither a transmitter nor a facilitator but rather a mediator, intellectual initiator, and liberator of knowledge for learners who are questioning the world around them (p. 206).

Reading is an invitation to experience, to contemplate new views of the text and be a co-creator of text rather a passive consumer. To postmodernists, meaning is no more inherent in the text but involve the reader in the quest of

as globally through exchanging experiences and research. She states that:

Within the context of the global teacher reform, accountability is a term used to identify a number of actions (accreditation, standards development, curricular change, high stakes testing, credentials, career ladders, etc.) directed at identifying and enforcing ‘best practices’ in teacher education, development and teaching (p. 235).

The complex demands in the global age require a thorough preparation of teachers on academic and pedagogical basis. These of course entail class management and effective leadership. To Tatto (2007), teaching is the result of a “set of technical/practical skills provided via short training programs” to build professional autonomy (Tatto 2007, p. 238). In other words, there is a call to modify the traditional understandings of teachers’ careers.

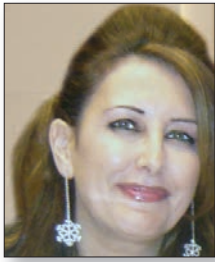
Leitgeb (2009) points out that governments are confronted with the burden of better quality and learners need to ‘construct belief, determine truth, share power, and become authentic’. To Carnoy (2000), “Globalization enters the education sector on an ideological horse, and its effects in education are largely a product of that financially driven, free-market ideology, not a clear conception for improving education” (p. 50). In order to enhance the global competence of learners, there is an urgent need to negotiate beliefs, values and identities.

With globalization, the question of multiculturalism remains at the heart of the educational reform. Freire (as cited in Torres-Guzman, M., E & Gomez J., 2009) believes that education could improve the human condition to counteract the effect of oppression. Torres et al assert that multiculturalism keeps affecting “most of the decisions that we face in dealing with the challenges of contemporary education” (p. 88). The last twenty years were distinguished by politics of culture that identify the importance of multiple identities in education. Multiculturalism has addressed the implications of class, race, and gender on the constitution of identities. It addressed the ability to tolerate people who are of

different origin. Recent theories on multiculturalism in education aim at showing the complexity of multiple identities to promote the public good. The aim of these theories is to build accountability towards the formation of communities; however, they were unable “to embrace a theory of democracy that ameliorate, if not eliminate altogether, the social differences, inequality, and inequity pervasive in capitalist societies” (pp. 87-88). Eventually, to achieve the goals of diversity and multiculturalism, universities should hire qualified scholars, assist learners to explore knowledge without prejudice, and approach work with creativity and “a sense of utopian hope” (p.104). The most frequent argument among scholars remains: Does globalization, that casts a blanket of uniformity over the world, suffocate the cultures of the marginalized? Is it a real menace on everything that determines cultural identity? What is the role of education in eradicating the negative effects of globalization? Does knowledge about the Other affirm the Self and help mitigate the negative consequences of globalization?

A call for new identities

Maalouf, in Arab society and culture (2006), insists on the need of a new concept of identities that replaces the ‘tribal’ one (p.90). He explains how vengeance, and subsequent terrorism, starts by the people who were mocked because of skin color or shabby appearance. The feeling of humiliation and fears for existence in any society produces terrorism. When people feel the threat to their own religion, nation or group they fight for their survival, not as criminals of abominable crimes but as owners of a legitimate right or self defense. These ‘heroes’ have suffered from an arrogant colonist, racist or globalist who “turned the blind eye to the fate of their victims at least until rivers of blood have been shed” (p.89). Maalouf in his writings calls for a new concept of identity that accepts allegiances, rather being reduced to one single affiliation that encourages intolerance. This does not mean the denial of the self as much as providing care for the Other to



Dr. Gisèle Hindi
English Department CERD

Globalization and Identities

Effect of Globalization on Self

Abstract

The accelerating pace of globalization, the buzzword since 1990, is the cause of many socio-cultural complexities. Owing to globalization, literary texts became more vital to students communicative and critical awareness of the world around them; however, a resistance to literary works may occur when conflicting cultural codes exist. In fact, alienation and even self effacement may take place as a consequence of creating homogeneity and global solidarity. To postmodernists, meaning is no more inherent in the text but involve the reader in the process of interpretation. In other words, intertextuality and deconstruction are more affirmed since the text is a series of markings, and language is an open system equipped with an endless play of signifiers that undermines words authority. With postmodernism, the reader should not be a mere consumer but rather a free producer of text; therefore, the writerly text is preferable because it is open to a variety of interpretations. Nevertheless, the most frequent argument remains: Does globalization, that cast a blanket of uniformity over the world, suffocate the cultures of the marginalized, and threaten everything that determines cultural identity? What is the role of education in the global era? Does reading about the Other efface or affirm the Self?

Key words: Globalization, education, postmodern narratives, identity, plurality

Globalization and education

The twenty-first century is typified by globalization which was promoted with the signing of the NAFTA (North American Free Trade Agreement) to interrelate the world and promote a free flow of goods, services, information, and people across borders. The accelerated exchange has given rise to many significant questions. Khalaf and Khalaf (2006), assert that globalization subsumes the entire world intellectual, economical, ideological and cultural compilations that cause socio-cultural complexities. Globalization is thought to be a major threat to the increasing immigrants worldwide because it threatens their identities as well as that of the original residents. Likewise, education institutions are vulnerable to globalization risks since it affects their cultural roots and impact “societies at the ideological, political, and economic levels” (Stomquist and Monkman; 2000, p. 235). Tatto (2007) thinks that

in an overly competitive market, governments are constantly trying “to shape their education systems to provide those skills needed in the growing global economy” (p. 231). He believes that reforms in education mean the creation of a new concept of the ideal teacher; however, designing and implementing new methods and curricula is not an easy matter. Still, this might be possible through accountability mechanisms that “secure compliance with globally determined standards of quality in teacher learning and practice” (p.232). To do so, administrators decided to face global intimidations by increasing education quality through monitoring, accountability measures, and performance standards. In some countries, resistance by teacher unions and local controls took place when an integrated curriculum was suggested for reform. Tatto (2007) emphasizes the need to work nationally through ministries of education, as well

dawns on students that language has a rigid structure and that although they may not be able to recite the rules governing syntax, they know them. Students that speak a non-standard variety of English could compare their syntax with standard English and generate rules for translating.

Grammar in Literature

First, choose a short passage that is exceptionally descriptive, exciting or well written. Then ask students to write down the passage while you dictate it. This improves their listening and note-taking skills. Students could later compare different ways of using punctuation to write the passage.

The following passage is from John Steinbeck's *The Pearl*:

The scorpion moved delicately down the rope toward the box. Under her breath Juana repeated an ancient magic to guard against such evil, and on top of that she muttered a Hail Mary between clenched teeth. But Kino was in motion. His body glided quietly across the room, noiselessly and smoothly. His hands were in front of him, palms down, and his eyes were on the scorpion. Beneath it in the hanging box Coyotito laughed and reached up his hand toward it. It sensed danger when Kino was almost within reach of it. It stopped and its tail rose up over its back in little jerks and the curved thorn on the tail's end glistened.

Because students have written the passage, they are more prepared for the analysis you will ask them to do. Place them in groups to work on the following questions: List some things that you notice about the writing style of this author (Independent Thinking). Go through the passage and write down some verbs that worked especially well. Go through the passage and write down some nouns with their adjectives that made the passage more vivid. How do the adverbs contribute to the passage? List some positive and negative criticism you have of this author's

writing style (**Analyze and Evaluate Text**).

This lesson will have students thinking about the way the grammar works in the passage. Students will develop a sense of what is powerful in writing and be able to generalize rules that will improve their own work. As a closing exercise, ask students to write a paragraph in which they imitate Steinbeck's style. They should be encouraged to invent their own fiction and not write a passage about a scorpion. These models of Steinbeck's style can be shared with the class and analyzed for points of comparison.

Conclusion

This article has underscored the importance of critical thinking in English language teaching. It introduced a multi-faceted model of critical thinking and proposed remodeling standard instruction as a mechanism to achieve the various affective and cognitive dimensions of critical thinking. Finally, the article concluded with a remodeled integrated grammar lesson.

References

- <http://www.criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466>: Retrieved on Dec. 16, 2012
- <http://www.criticalthinking.org/pages/remodelled-lessons-6-9/463>: Retrieved on Dec. 16, 2012 ■



whether reading or writing. Students need to use grammatical analysis in order to see its importance and meaning.

Integrated Grammar is a method which was presented at a California Model Curriculum Conference. The premise is that if grammar is taught, it should be within the context of the literature that is being taught. Grammar is not a genre and it is something that we would have no use for if we didn't have something to communicate. It makes sense then to have students learn about grammar from literature and other writings. Most teachers would prefer to teach something else when given the choice. How then does a teacher who wishes to incorporate critical thinking into all areas of the curriculum teach grammar?

Strategies Used to Remodel

- Thinking independently
- Practicing Socratic discussion: clarifying and questioning beliefs, theories, or perspectives
- Reading critically: clarifying or critiquing texts

General Discussion of Language

Before teachers attempt an integrated grammar lesson, the class should be divided into groups of three or four and asked some critical questions about the structure of their language. Ask one or two questions at a time, and ask one student in the group to volunteer to record the group's answers.

- What are some rules a person would have to know to speak English?
- How do humans acquire language? At what age? Explain exactly how it is done. What do you remember about your own language acquisition?
- Are all people taught grammar and, if so, at what age do they learn it? If there are younger children at home, how are they learning (did they learn), and what mistakes

did they make? Why did they say that? Why was it a mistake?

- Who determines what correct English will be? What implications does this have for society?
- What is the definition of syntax? (OK to use the dictionary.) Does word order matter in English? (For example, does the sentence, "Help my dog eat," and the sentence, "Help eat my dog," mean the same thing?) If someone in your group speaks another language, find out if word order is important in the construction of their language.
- What are the implications for a person who cannot speak at all? How do they communicate? How important is language of any kind to a person?
- What are some things you would like to know about language that you were never taught?

By this time, you have involved students in thinking deeply about the importance of language. This process awakens intellectual curiosity instead of deadening it with grammar drills. The teacher may spend as much time as he/she likes exploring fundamental assumptions about language.

You may want to assign a writing project in which one group writes a paragraph then changes the word order in each sentence. For example, ask each group to collaborate on a short paragraph about the way children learn language. A partial response might be: *Children learn language at a very young age. Their parents are the main teachers, but sometimes children just repeat things they hear.* Then ask the group to mix up the syntax using the same words: *Very young language learn at a children age. Teachers sometimes but main parents repeat just the children are their things they hear.* Groups exchange papers and try to decipher each other's paragraphs to make sense. Students could share their methods of approaching this problem. It soon

reflecting on own learning, reading between the lines, perspective taking, and assessing information accuracy, relevance, timeliness, bias, and so on and so forth.

The Critical Thinking Society has recently proposed a detailed and multifaceted model that includes numerous dimensions in the affective, cognitive, and meta-cognitive domains. Chief among these dimensions is thinking independently; avoiding egocentric and socio-centric behavior; fair-mindedness; understanding the thoughts underlying feelings and the feelings underlying thought; intellectual humility, perseverance, and courage; integrity; and confidence in reason.

Critical thinkers also refine generalizations, avoid simplifications, compare analogous situations and transfer gained insights into new contexts. They develop their own perspectives and beliefs; as well as clarify issues and conclusions; and assess arguments, actions, and solutions based on sound evaluation criteria and credibility of information sources. Finally, critical thinkers read and listen critically; make interdisciplinary connections; explore consequences and implications; and practice dialogical and dialectical reasoning by comparing and evaluating perspectives, interpretations, or theories.

<http://www.criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466>:Retrieved on Dec. 16, 2012

Remodeled Instruction

The idea behind remodeled instruction is that teachers can be given opportunities for professional development in integrating critical thinking into their teaching through reading a “standard” lesson plan, critiquing it, and then selecting and integrating relevant dimensions of critical thinking. Below is an example of integrated grammar that explicates the preceding steps: Details of this example can be found at the

following link:

<http://www.criticalthinking.org/pages/remodelled-lessons-6-9/463>:Retrieved on Dec. 16, 2012

Integrated Grammar

Objectives of the Remodeled Plan

The Students Will:

- Explore their ideas about language through Socratic discussion.
- Analyze a written passage and distinguish author’s grammatical usage in terms of style.
- Evaluate a written passage.

Standard Lesson Plan

The traditional pattern is based upon a format which explains the lesson, gives examples, and then provides drills for students on such topics as the following: parts of speech, verb tenses, active vs. passive verbs, dependent and independent clauses, punctuation. The simplicity or complexity of the lesson depends upon the grade level of the text.

Critique

Grammar was chosen as a lesson because it seems the least likely to be included in a discussion on critical thinking. Indeed, the traditional method utilized in grammar texts does discourage reasoning about grammar.

The facts of English are presented in a raw fashion and the student simply is expected to accept them. Some grammar texts attempt to be innovative by making grammar “fun” - using graphics and clever sentences for examples, but the message is the same: Grammar is a subject that students must learn. Soon they get the message that it is boring and worse than that, difficult and irrational. Students learn each distinction and skill in such a way that they only “know” it when specifically asked to look for it in the directions. They do not learn the details in any useful context,



Remodeling English Language

Instruction to Achieve Critical Thinking

Dr. Ghazi M. Ghaith
Professor of Education and Chairman
Department of Education
American University of Beirut

The question of integrating critical thinking into English language instruction assumes great significance in the official Lebanese curriculum. Grounded in the Plan for Educational Reform and the New Framework for Education proclaimed respectively in 1993 and 1994, the official English language curriculum of 1996 adopted critical thinking, cultural awareness, and study skills, alongside with communication for social and academic purposes as the main goals of English language teaching and learning in the country.

The English language curriculum of 1996 in Lebanon was designed according to the principles and procedures of theme-based instruction. These principles and procedures reflect current trends as well as some pedagogically-sound best practices to enable learners acquire a language other than their own. Instruction is organized around themes that are considered interesting, motivating and developmentally- appropriate for learners, both from the cognitive and linguistic point of view. Authentic written and spoken language from a variety of text-types such as magazine articles, short stories, poems, news reports, debates, as well as expository, narrative, and literary selections are exploited to achieve the learning objectives and demonstrate the performance tasks of the curriculum. These objectives and performance tasks were designed according to the pedagogical

implications of the theoretical views (models) of the four language skills (listening, oral fluency, reading, writing), as well as cultural awareness, study skills, and critical thinking.

The purpose of this article is to present a contemporary model of critical thinking as well as explicate how instruction can be remodeled in order to achieve critical thinking curricular goals and objectives in the affective and cognitive domains.

What is Critical Thinking?

There are many definitions of critical thinking in the extant literature on the subject. These definitions share a number of common threads that cut across them, particularly in the context of language instruction. These threads include making inferences, drawing conclusions,