الجمهوريّة اللبنانيّة ـ المركز التربَوي للبُحوث والإنماء

المَجَلة التربَوية

مَجلة تربَويّة ثقافية
العدد ٥٠ كانون الثاني ٢٠١٢

في هذا العدد

الصفحة

● الافتتاحية: بقلم رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتورة ليلى مليحة فياض ٣

الملف التربوي

نجاح منصور	علم الإجتماع	٤
وائل قازان	علم الإقتصاد	١٠
ذكاء الحر	اللغة العربية وآدابها	١٥
سامية معكرون	فلسفة	١٨
سلمى ضو	التربية الوطنية والتنشئة المدنية	٢٥

Le Dossier Pédagogique

٣٣	Georges Khalifé	**Maths**
٣٥	Waël Nehmé	**Physique**
٣٩	Pierre Hajjar	**Chimie**
٤٣	Brenda Ghazali	**Sciences de la Vie**
٤٨	Minnie Zeenni Klink	**Langue et Littérature Françaises**

The Educational File

٥٥	Faisal Saab	**Math**
٥٧	Waël Nehmé	**Physics**
٦٢	Wissam El Awar	**English Language and Literature**
٦٤	Gizel Hindi	**The Lebanese multicultural Classroom**

المدير العام المسؤول
رئيسة المركز التربوي
للبحوث والإنماء
الدكتورة ليلى مليحة فيّاض

رئيسة التحرير
ميني الزعنّي كِلِنْكْ

ماكيت
جوزف فرزلي

أوديل مظلوم إندراوس في سطور

مراكب الصيادين زيتية للرسامة أوديل مظلوم
١٠٠سنتم x ١٣٠سنتم

دَرَست أوديل مظلوم إندراوس فن الرسم في محترف جورج قرم وجان بيار بلانش وجورج سير في بيروت. ثمّ في الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة ALBA وفي الجامعة الأميركية (قسم الفنون) وأخيرًا في معهد الآداب العالي التابع لجامعة ليون الفرنسية. ثمّ أكملَت دراستها في باريس في المعهد العالي للفنون الجميلة والكوليج دي فرانس كما دَرَست تاريخ الفن وعِلم تنظيم المتاحف (Muséologie) في معهد اللوفر وفن الحفر (Gravure) في كينيدي سنتر.

أقامت معارض فردية عدة منذ العام ١٩٦٣. لها معرض دائم في «كاليري ألوان» في الكسليك والصيفي منذ العام ٢٠٠٤ وقد حازت على الميدالية الذهبية.

شاركت أوديل مظلوم في معارض جماعية عديدة منذ العام ١٩٣٦ في لبنان ومصر وبروكسيل وروما وباريس ولندن والمانيا وفي الولايات المتحدة الأميركية. وهي عضو في جمعية الفنانين اللبنانيين منذ العام ١٩٦٣.

تدرّس أوديل مظلوم فن الرسم وتقنيات الرسم على القماش والزجاج، منذ العام ١٩٦٤، في الأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة ALBA وفي YWCA وفي «كاليري ألوان» التي تتولى إدارتها بنفسها. وهي مديرة كاليري أماتور(Amateur) في الحمراء منذ العام ١٩٦٤.

لوحة الغلاف مستوحاة من خليج جونيه على الشاطئ اللبناني. زيتيّةٌ رائعة، عبّرت فيها أوديل مظلوم عن ولَعِها بالطبيعة اللبنانية. وقد اعترفت بأن طبيعة لبنان جميلة: «بلدُنا يغتسل بالنور والضوء ولا يمكن لفنان يعيش في لبنان أن يرسم لوحة بألوان قاتمة». مياهٌ رقراقةٌ، مراكب وسلاسل تنتظر الصيادين. زرقةٌ ونور وخطوط ناعمة. تلك هي اللوحة. ألوانٌ زاهية وكثير من الفرح والسعادة. لذّةٌ للقلب ومتعةٌ للنظر. سِحرٌ وتعبيرٌ عن السرور. أَلَقُ الألوان! الأزرق الزاهي بكل تدرّجاته ثمّ الضوء، باللون الأصفر، وانعكاساته على مياه البحر وعلى المراكب هما الهدف الأساسي للّوحة. تقنيةٌ ناجحة بَلَغَت فيها أوديل مظلوم مستوى الإبداع.

ويبدو أن أوديل مظلوم لم تتأثر بفنان معيَّن. لوحاتها تعبّر عن شخصيّة فريدة مميَّزة في عالم الرسم اللبناني. وتبقى ريشتها تترنّح بين الانطباعية، والتجريدية(L'art abstrait) لتستقرّ في عالم الفن التصويري(Le figuratif abstractivant).

«المجلة التربوية» تتمنى للفنانة أوديل مظلوم المزيد من الإبداع والعطاء في مجالَي الرسم وتدريسِه.

وهي التي نَذَرَت نفسها للفن الذي تعتبره وسيلة وأداة للتعبير عن الذات. كما ننصح معلّمي الرسم بزيادة المعارض الدائمة التي تقيمها «كاليري ألوان» للرسامين اللبنانيين. ففي ذلك إغناءٌ لثقافتهم الفنية وتمكينٌ لمخيّلتهم من الانفتاح على عالم الإبداع الفني ■

رئيسة التحرير

المقالات الواردة في المجلة التربوية تعبّر عن آراء أصحابها

LA REVUE PEDAGOGIQUE
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

المجـــــلة التربـــوية
يصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء
هاتف: ٦/٥/٤/٢٠٣ ٦٨٣ (٠١ – ٩٦١) ـ التحرير ـ تليفاكس ٠١/ ٦٨٧٥٤٨
ص.ب: ٥٥٢٦٤ سن الفيل ـ الدكوانه، لبنان
الطباعة: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء / سن الفيل

المعلّم في شخصيّته وحضوره

رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء
الدكتورة ليلى مليحة فياض

إن التطوّر السريع للتكنولوجيا والمعلوماتية وتقنيات الاتصالات الحديثة، يضع المعلّمين أمام تحدّيات كبيرة. فالثورة هذه هي ثورة المعلومات التي أصبحت بمتناول الأولاد والشباب بسرعة فائقة ومدهشة، ما أحدث انقلابًا بدَّل وجه التربية والتعليم. وقد أصبح الشباب اليوم أسرى الإنترنت لدرجة الهَوَس به. فهل تهدِّد ثورة المعلوماتية وجود المعلّم وهل بإمكانها إلغاء دورِه؟.

إننا كمسؤولين تربويين نعترف بإيجابيات هذا التطوّر لكننا نحذِّر من سلبيّاته ونؤكد على ضرورة استيعاب متطلباته والتعامل مع الواقع الجديد بحكمة وتبصُّر، ونحن نؤمن بأن المعلّم كان وسيبقى ركنًا أساسيًّا من أركان العملية التربوية. فبناء شخصية الأولاد والشباب لا يكون من طريق تلقي المعلومات والأخبار المتدفقة بغزارة عبر الكومبيوتر الذي لا يستطيع أن يعلّم منهجيَّة الفكر والعمل ولا يمكنه أن ينمّي أو يُرسِّخ الفضول في البحث العلمي أو الأدبي أو يهذِّب الروح أو يعلّم مبادئ الأخلاق والقِيَم. كما لا يمكنه أن يربّي المواطن الصالح الملتزم حقوقه المدرِك لواجباته المتنبّه إلى أهمية تاريخ وطنه وموقعه الجغرافي وبيئته، إلا أننا نعترف أن التكنولوجيا الجديدة عبر وسائلها المتنوعة تمكِّن التلميذ من المشاركة بدينامّية أكبر في عملية التربية من خلال استخدام الوسائل التي أصبحت بمتناوله، ولكن يبقى للمعلّم وحده أن يلعب دور الموجِّه والمساعد للتلميذ على بناء المعرفة وإطلاق شخصيّته الفكرية والعلمية والأدبية والفنية، واكتشاف قدراته ومهاراته وتعزيزها وتنميتها. لقد كان المعلّم وسيبقى في شخصيّته المميَّزة وحضوره المؤثِّر العنصر الأهم الذي يعوَّل عليه في تنفيذ السياسة التعليميّة الناجحة.

انطلاقًا من هذه القناعة بادر المركز التربوي للبحوث والإنماء من خلال مشروع التدريب المستمر وعبر كل الوسائل ومنها «المجلة التربوية» إلى تحفيز المعلّمين ومساعدتهم على تأدية دَورهِم وبناء شخصيّتهم وتفعيل حضورهم. إنسجامًا مع إيماننا الراسخ برسوليّة مهنة التعليم وبقدرة المعلّم على المساهمة بفعالية في بناء الحضارة، لذا يتمّ التركيز على تدريب المعلّمين وتأهيلهم من خلال الدورات التدريبية في مختلف المواد التعليمية والقضايا المتصلة بالتربية والتعليم.

فالمعلّم الناجح هو الذي يُقبِل على المشاركة الفعّالة في هذه الدورات محاولاً تحسين أدائه وتوسيع أفق ثقافته ومواكبة روح العصر والسعي إلى التجديد والابتكار في ممارسة مهنته. المعلّم الناجح هو الذي يعرف تحديد أهداف دَرسِه وكيفية بلوغ هذه الأهداف تاركًا للتلميذ المجال الواسع للتعبير بحرية لإظهار مواهبه واكتساب قدر أكبر من الاستقلالية.

لذا، يسعدني أن تسهم «المجلة التربوية» من خلال موقعها الخاص والمميَّز في عالم المنشورات التربوية الثقافية، في تقديم الدعم للمعلّم، وأن تكون أحد الينابيع الذي يستقي منه الباحثون والمعلّمون وكل طالبي العِلم في مجالاته كافة. كما يسعدني أن يشارك في إعدادها مدرِّبون ومعلّمون من ذَوي الخبرة والكفاءة العالية. فالمجلة التربوية تَعني المعلّم الذي يُغنيها ويغتني بها فيتمّ بذلك تقاطع التجارب بعضها مع بعض وتبادل الخبرات.

على عتبة العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين نتطلّع إلى معلّمين في المرحلة الثانوية واعين لمسؤولياتهم تجاه تلامذة يقفون على منعطفٍ مهم من حياتهم إذ إنهم مقبِلون على اختيار اختصاصهم الجامعي ورسم طريق المستقبل. وإننا واثقون من أن لبنان لا يمكنه أن يرتقي إلى مستوى أعلى من مستوى المعلّمين فيه. وستبقى الأنظار مشدودة إلى المعلّم القادر على التكيّف مع عالم متغيِّر بسرعة مذهلة لتبقى شعلة التربية على توهُّجِها. ها هي «المجلة التربوية» تستمرّ وفيَّةً لرسالتها وأهدافها من خلال تقديم الدعم التربوي والثقافي للمعلّمين، حيث تقدِّم في هذا العدد ملفًا تربويًا يتضمّن نماذج دروس تطبيقية للسنة الثالثة الثانوية بفروعها الأربعة.

آملين من إدارات المدارس الثّانوية تمكين الأساتذة المعنيين من الاطلاع عليها كلٌّ بحسب اختصاصه نظرًا للفائدة المتوخاة من ذلك إن على مستوى المعلّمين أو على مستوى التلامذة.

وإنني أغتنم هذه المناسبة لتوجيه الشكر والتقدير إلى كل الذين أسهموا في إعداد هذا العدد الذي يحمل الرقم ٥٠ وإنتاجه ■

علم الاجتماع

نجاح منصور
مدرّبة – علم الإجتماع
مركز موارد – جونية

- تحضير درس في علم الاجتماع
- السنة الثالثة الثانوية
- فرع الاجتماع والاقتصاد
- المحور: الاندماج الاجتماعي

إن التخطيط والتنظيم هما من الأساسيات المهمة في العمل التربوي، وتظهر أهميتهما في تحديد أهداف عمليات التعلم/التعليم التي يسعى المعلم إلى تحقيقها في خلال العام الدراسي وتترافق مع اختيار ملائم لاستراتيجيات العمل الصّفي وإدارته ما يترتب عليه بالتالي تحديد نوعية مخرجات التعلم. إن كل عمل جدّي يسبقه تخطيط فعال يشكل مرتكزًا أساسيًا لإنجاحه.

من هنا تبدو عملية تحضير الدروس بالغة الأهمية في العملية التربوية نظرًا لمدى التعقيد الّذي يلازمها فالمعلّم/ة موجّه ومدرّب ومعين على الاكتشاف ومسؤول عما يلزمه من تحضير مخطط تفصيليّ لعمله.

تتضمن عملية التحضير ثلاث مراحل:

١- التحضير السنوي وفيه يتمّ توزيع المقرر الدراسي على الأسابيع والفصول مع الأخذ بعين الاعتبار العُطَل والأعياد والمناسبات كذلك التقويم بأنواعه. التشخيصي والتكويني والتقريري، وتوزيع هذا التقويم بما يتلاءم مع أقسام وأجزاء وفصول ومحاور المادة التعليمية.

٢- تحضير المحاور أو الفصول التعليمية بحسب موضوعاتها ووفقًا لترتيب تسلسلي زمني يتلاءم مع ارتباط المحاور بعضها ببعض وتكاملها بحيث يشكل أحدها ركنًا لاكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة مما يلي من وحدات تعليمية وهنا لا بد من التنبّه الى قواعد أساسية:

- فهم معمّق لأهداف المنهج العامة والخاصة بكل مادة ولتحديد محتوى المادة التعليمية من مفاهيم أو نظريات وتحديد المهارات المطلوب من التلامذة اكتسابها في نهاية، الوحدة التعليمية.
- تحديد الكفايات التعليمية المرصودة.
- تحديد المستوى المعرفي الذي يُخطط لبلوغه على أن يتّخذ تسلسلاً بنائيًا للمعرفة.
- اختيار الاستراتيجيات والطرائق الناشطة التي تحفز عمل التلامذة وتفكيرهم.
- تحضير الوسائل التربوية المعينة والملائمة لمادته.

٣- تحضير حصة أو جلسة تعليمية واحدة وتحديد مدتها الزمنية وتفصيلها منذ بدء الحصة والتمهيد إلى نهاية الدرس والتقويم.

يقع هذا المحور في الخطة السنوية في شهر كانون الثاني.

البدأ بطرح الاسئلة الآتية:

– ما الذي نريده من التلميذ في نهاية هذه الجلسة التعليمية؟

– كيف نتأكد من تحقيقه وبلوغ الهدف المطلوب؟

الخطوة الأولى:

انطلاقا من الكتاب المدرسي والمحتوى التعليمي الذي يتضمّن المفاهيم الأساسية والمحورية للموضوع وهي:

– تعريف الاندماج الاجتماعي.

– الشروط الاجتماعية والاقتصادية: عدم المساواة ودورها في النزاعات الاجتماعية.

– الشروط التربوية: دور المدرسة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

– انعكاس الشروط التعليمية التربوية على الواقعين الاقتصادي والاجتماعي.

– الشروط السياسية: حقوق المواطن بالمشاركة واتخاذ القرار.

– حقوق المواطن بالحماية والأمن الاجتماعيين.

الخطوة الثانية:

يحاول المعلم/ة ربط مفاهيم هذا الفصل بمفاهيم سبق وتعلّمها في سنته الحالية أو السنوات السابقة لتشكل مكتسبات ركنية ينطلقُ منها المعلِّم/ة وتسهم في بناء معارفه اللاحقة.

مثلاً: التنشئة الاجتماعية – دور المدرسة– اندماج ومشاركة

الشباب– اندماج الشباب في مؤسسة التحصيل العلمي ومؤسسة العمل وهي من منهاج السنة الثانية الثانوية.

الخطوة الثالثة:

الأهداف السلوكية التي ينبغي للتلميذ تحقيقها واكتسابها والتي يمكن قياسها ويقتضي ذلك تجنب أفعال غير قابلة للقياس مثلاً " أن يعي " أو " أن يدرك " وهي غير قابلة للقياس لأنها لا تنعكس في سلوك اجرائي.

فنضع الأهداف السلوكية على الشكل الآتي: في نهاية الوحدة التعليمية يجب أن يصبح المتعلِّم/ة قادرًا على:

١– تمييز الشروط الاجتماعية من الشروط الاقتصادية والشروط التربوية والشروط السياسية.

٢– أن يحدد الأسباب التي تؤدي إلى عدم المساواة الاجتماعية.

٣– أن يربط بين المستوى الاقتصادي وتكافؤ الفرص.

٤– أن يربط بين المستوى الثقافي وتكافؤ الفرص.

٥– أن يربط بين غياب أحد هذه الشروط وعملية الاندماج الاجتماعي.

٦– أن يربط بين توافر الشروط أو غيابها والمؤسسات المسؤولة عن ذلك.

٧– أن يقدم اقتراحات لتحقيق التكافؤ الاجتماعي.

الخطوة الرابعة:

– تحديد الكفايات أو مجالات الكفايات للموضوع وهي:

– استخدام مفاهيم وتقنيات.

– تحليل مستندات اجتماعية.

– معالجة موضوع اجتماعي.

الخطوة الخامسة:

تحديد المستويات المعرفية والتركيز على الاستيعاب والتطبيق والتحليل والاستنتاج والتقويم وهي مطابقة للتسلسل المقترح في تنظيم الأهداف السلوكية.

الخطوة السادسة:

تحضير الوسائل وهي في درسنا هذا مستندات اجتماعية وجداول إحصائية وتوجب الملاحظة على أن تكون في مستوى ملائم لعمر التلميذ/ة وذات دلالة ومعنى وعلى علاقة بواقعه المعيش.

الخطوة السابعة: برمجة العناوين والأنشطة.

- تحضير الحصة الصفية.
- تدوين محتوى المادة.
- تدوين الأهداف السلوكية.
- تحديد الاستراتيجية واختيار الطرائق.

ملاحظة تتكوّن كل جلسة صفية من خمس مراحل هي:

المرحلة الأولى: التحسيس بالموضوع و ربطه بالمعارف السابقةثم القيام بعصف ذهني عبر أسئلة يوجهها المعلِّم/ة حول الاندماج الاجتماعي من المحاور التي سبق تدوينها.

المرحلة الثانية: توزيع التلامذة إلى فرق عمل يختار المعلِّم/ة عددها بناءً لعدد التلامذة في صفه.

المرحلة الثالثة: تحديد المهام وتوزيع أوراق العمل وفي هذا المجال يقسّم الصف إلى خمس مجموعات يعمل كل منها على أحد المستندات أعلاه ويحاول الإجابة عن الأسئلة المدونة تحت كل مستند.

في هذه الأثناء:

يتجوّل المعلِّم/ة بين المجموعات ويصوّب عمل التلامذة ويحفّزهم على المشاركة.

بعد الانتهاء من الإجابة عن المستندات يقوم المقرر في كل مجموعة بعرض الأسئلة والإجابات أمام جميع التلامذة وتتم مناقشتها.

ملاحظة: من الضروري صياغة أسئلة حول المستندات تمكّن من التمهيد لبلوغ الأهداف التعليمية التي وضعها المعلّم/ة وفقًا للمقرّر الدراسي.

المستند الاول

أ– فقط ثلث اللبنانيين المقيمين لديهم عمل، أنجزت منظمة العمل الدولية OTI في أيلول الفائت تقريرًا عن سوق العمل في لبنان بهدف قياس آثار حرب صيف ٢٠٠٦. أكّد هذا التحقيق التوجهات الأساسية لسوق العمل في لبنان.

وكانت أول إثباتاته العجز الصريح للبلد عن تحريك ثروة موارده البشرية، اعتماد اقتصاده بشكل رئيس على قطاع الخدمات.

ب– وبالنسبة لهذا التقرير فإن نسبة الناشطين هي ضعيفة.قياسًا بالدولة المتقدمة. وبالرّغم من أن التركيب العمري للسكان فتي نسبيًا فإن مجموع الناشطين لا يتعدّى ثلث اللبنانيين المقيمين، والخاصة الملفتة في سوق العمل هي ضعف نسبة الشباب الداخلين إلى هذه السّوق، فقد انخفضت من ٢١,٦٪ في العام ٩٧ الى ١٦,٥٪ في العام ٢٠٠٤. وقد كشفت منظمة العمل الدولية إحدى النقاط السوداء المستعصية في لبنان وهي النسبة المرتفعة لعمالة الأطفال.

ترجمة بتصرف Le Commerce du Levant Mai ٢٠٠٧ page ٦٦-٦٧

– استخرج من المستند المشكلة التي يعاني منها الاقتصاد اللبناني.
– استخرج من المستند ذاته ثلاث نتائج لهذا الواقع.
– ماذا تعني عمالة الأطفال؟ من هم الأطفال الذين يعملون؟
– ما هي الأسباب التي تدفع الأطفال إلى العمل؟

المستند الثاني:

الاسبـــــــــاب	المستوى الدراسي للأب			المجموع
	أمي	ابتدائي	متوسط وما فوق	
الذين توقفوا نهائيًا عن الدراسة لأي سبب	٣٣	٥٢	١٥	١٠٠
الذين توقفوا لأنهم رسبوا أو لم يُقبلوا في المدارس	٥٢	٤١	٧	١٠٠
الذين توقفوا لمساعدة العائلة ماديًا	٥٤	٤٢	١٣	١٠٠
الذين توقفوا لعدم رغبتهم أو رغبة أهلهم في متابعة الدروس.	٢٤	٦٤	١٢	١٠٠

إدارة الإحصاء المركزي– وضع الأطفال في لبنان ص ١٨٦

– استخرج من المستند الظاهرة التي يعكسها.
– بيّن من خلال معطيات المستند تأثير الاوضاع الاقتصادية والتربوية على هذه الظاهرة.

المستند الثالث

إن نظام التّعليم في بلدان العالم الثالث أصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقي والاجتماعي، فهو لا يستطيع أن يوفر العدالة والمساواة الاجتماعية من طريق المال.إنّ أبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء حتى وإن تعلّموا في مدرسة واحدة، وذلك لأنّ الفرص التّعليمية المتوافرة لطفل الطبقة الغنيّة قد تجعله متفوّقًا على طفل الطّبقة الفقيرة، كما أنّ أبناء الأغنياء يمكثون في التّعليم مدّة طويلة. يتّضح مما سبق أنّ حوالى الثّلثين من مجموع الأطفال الّذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائيّة يغادرونها فاشلين، ولا شكّ أنّ هؤلاء الأطفال الّذين لم يواصلوا تعليمهم الأساسي ينتسبون في غالبيّتهم إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة. ترتب على ذلك أنّ الفقراء لم يعودوا ينظرون إلى التعليم على أنّه وسيلة للتّحرر من الفقر، لأنّ الذين يصلون إلى قمة الهرم التعليمي قليلون جدًّا. وبذلك أصبحت المدرسة سببًا في زيادة الشّعور بالإحباط وخيبة الأمل عند الفقراء والمحرومين الذين لا يستطيعون الوصول إلى التعليم أو الاستمرار فيه وفقًا لشروطه القاسية، كما أصبحت عاملاً مساعدًا على الصراع الطبقي، وعنصرًا مشجعًا على زيادة الشّعور بالدّونيّة... إن المساواة المفترضة التي روّجت لها المدرسة في العقود السّابقة سرعان ما أضحت لا مساواة، وذلك لفشل النظام التّعليمي في تأدية دوره في الحراك الاجتماعي للأفراد الملتحقين به، بل أصبح يؤدّي إلى التمايز الاجتماعي والطبقي، ويساعد على اتّساع الهوة بين الفقراء والأغنياء إلى جانب قيامه بدوره التاريخي في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة والمحافظة عليها.

المصدر: com.www.dorob (التعليم في دول العالم الثالث)

– حدِّد الشريحة الاجتماعية الأكثر تعرّضًا للحرمان من التعليم.
– حدِّد هذا الواقع وأعطه التسمية المناسبة.
– اذكر المعيارين اللذين يعززان هذا الواقع.

المستند الرابع

المستوى التعليمي	البطـــالة	
	النسبة المئوية من مجموع العاطلين عن العمل	معدل البطالة
ابتدائي وما دون	٣٤,٢	٩,٦
تكميلي	٢١,١	٩,٦
ثانوي	١٣,٢	٩,٣
جامعي	١٨,٩	٨,٢
مهني	١٢,٦	١٤,٢
المجموع	١٠٠	٩,٦

* باستثناء رجال الدين والذين يؤدون خدمة العلم. إدارة الاحصاء المركزي– وضع الأطفال في لبنان ص ١٥٧

– استخرج الظاهرة التي يعكسها المستند.
– حدد الشريحة الأكثر تعرضًا.
– بيّن النتائج المترتبة عنها.

المستند الخامس

الانتماء المدني تفرضه القوانين والأنظمة التي تتوخى ترسيخ هذا الانتماء، ومراقبة تنفيذ هذه القوانين هي الضمانة الوحيدة لاستمرارية هذا الانتماء وترسيخه، الممارسة في المجتمع المدني هي صدى النظرية الموجودة في القوانين وتطبيق عملي لها. والتطبيق يستتبع أمورًا أخرى تبدأ من اعتبار المواطنين سواسية أمام القانون مع المساواة والعدالة فالمساواة تعيد التوازن النفسي إلى الفرد والجماعة، وتمر بالعمل على تنفيذ المشاريع من خلال عملية إنماء شاملة ومتوازنة، لأن تطوير الخدمات الاجتماعية واهتمام الدولة بالمواطن يسمحان بالعبور بالمواطن الى الدولة. فالدولة ليست غاية بحد ذاتها بل نتيجة لتنظيم المواطنين في وطن. فمن خلال توجه الدولة واهتمامها يظهر التأثير على المواطن في فهمه واستيعابه لدوره الإيجابي الفاعل وبواجب المشاركة وممارسة هذا الواجب.

المرجع: الحس المدني بين الوعي والمشاركة– عاطف عطية– مها كيال– صفحة ٦٢–٦٣– مجلة العلوم الاجتماعية العدد السادس– أيار ٢٠٠٠

– استخرج من المستند شروط ترسيخ الانتماء المدني.
– بين الفرق بين الانتماء المدني والانتماء الأولي.
– استنتج أهمية هذا الانتماء على مستوى علاقة المواطن بالدولة.
– استخلص نتيجة عدم وجوده عند الفرد والمجتمع.

المرحلة الرابعة:

بعد استعراض إجابات التلامذة ومناقشتها معهم وتصويبها يتمكن المعلم/ة من شرح الدرس وفقًا لما هو وارد في الكتاب المدرسي وتدوين هذه الشروحات على اللوح ليتمكن التلامذة من الوقوف على العناصر والشروط اللازمة للاندماج الاجتماعي.

ملاحظة: يمكن للمعلِّم/ة أن يلائم بين الوقت المخصص له ومن حصص تعليمية والوقت اللازم لإنجاز العمل في هذا الفصل شرط احترام المراحل اللازمة في عرض الدرس واستنتاجاته.

المرحلة الخامسة:

يطرح المعلِّم/ة مجموعة من الأسئلة حول: – الشروط اللازمة للاندماج الاجتماعي.
– الشروط الاجتماعية والاقتصادية.
– الشروط التربوية.
– الشروط السياسية.

إن هذا العمل هو اقتراح لطريقة تعلُّم ناشطة ولطريقة في التحضير تخدم عملية تحقيق الأهداف التعلُّيمة وبلوغها ■

بطاقة تقنية في مادّة علم الاقتصاد

وائل قازان
قسم الاجتماع والاقتصاد
المركز التربوي للبحوث والإنماء

" السياسة الزراعية " – السياسات الاقتصادية الظرفية والبنيوية.

السنة المنهجيـة: الثـالثة الثـانوية / **فرع:** الاقتصاد والاجتماع.

المدّة: ٤ حصص.

الأهداف التعلّمية: أن يتمكّن المتعلّم من:
- تحديد الهدف الاستراتيجي للقطاع الزراعي ← الاكتفاء الذاتي الغذائي.
- تحديد أهمية قطاع الزراعة وأهمية إبقاء المزارع للاستثمار في أرضه.
- ربط الدرس بالحياة اليومية.
- أن يميّز المتعلم السياسات الداعمة لدخل المزارع من سياسات تحسين البنى الزراعية.
- تحديد السياسات الداعمة لدخل المزارع.
- تحديد سياسات تحسين البنى الزراعية.

الوسائل المعينة: طرح أسئلة – المعلومات المكتسبة – أمثلة الكتاب – صور فوتوغرافية.

أولاً: مقدمة القسم الثاني من المحور:

النشاط الأول:

الهدف التعلّمي: تحديد مفهوم السياسة البنيوية.
الكفاية: تحديد المفاهيم الاقتصادية– التمييز في ما بينها.
الطريقة المعتمدة: النقاش الموجه.
المـدة: ١٥ دقـائق.

تعالج مقدمة القسم الثاني من المحور تحديد مفهوم كلمة بنية وبالتالي تحديد مفهوم السياسة البنيوية و العناصر التي تتألف منها. ثم يتم الانتقال الى تمييز السياسات البنيوية من السياسات الظرفية.

– السياسات البنيوية: هي سياسات التنمية بحدّ ذاتها، لذلك فهي سياسات تنفذ على المدى الطويل (أكثر من سنتين)، فبنية الاقتصاد الوطني تدل على القطاعات الاقتصادية الرئيسة (الزراعة – الصناعة – التجارة والخدمات).
– إعطاء أمثلة عدّة حول السياسات البنيوية: السياسة الزراعية – السياسة الصناعية – سياسة السكن – سياسة النقل – التأميم – التخطيط الاقتصادي – الخصخصة – سياسة الحماية الاجتماعية...

ثـانياً: مقدمة الفصل:

النشاط الثاني:

الهدف التعلّمي: تحديد أهمية القطاع الزراعي.
الكفـاية: تحديد المفاهيم الاقتصادية.
الطريقة المعتمدة: قدح الأفكار.
الـمدّة: ٢٠ دقيقة.

توزع أوراق على المتعلمين ليدونوا إجاباتهم عليها عن أربعة أسئلة يطرحها المعلّم:

الاسئـلة:

١– تحتل قضية الزراعة في بلدان العالم مكانة مهمة وأساسية، لماذا؟
٢– ما هو تأثير عدم الاهتمام بالقطاع الزراعي في القطاعات الأخرى؟
٣– حدّد الهدف الاستراتيجي لكل دولة جرّاء اهتمامها بالقطاع الزراعي؟
٤– ما ضرورة الحفاظ على المزارع وابقائه في أرضه؟

تجمع الإجابات وتكتب على اللوح بعد مناقشتها وتصويبها، منها:

١– يرتبط بحل القضية الزراعية حل مجموعة من القضايا الاقتصادية والاجتماعية.
٢– تعمل في الزراعة الأكثرية الساحقة من الأيدي العاملة، الا أنها بدأت مؤخرًا تنزح الى قطاع الخدمات بسبب إهمال الدولة لهذا القطاع بحيث أصبح لدينا ما يسمى **بالنمو غير المتوازن**.
٣– تعتبر الزراعة القطاع الرئيس من خلال مساهمتها في **الانتاج الغذائي** وصولاً الى تحقيق **الاكتفاء الذاتي الغذائي**.
٤– الحفاظ على المزارع **ومساعدته على البقاء للاستثمار في أرضه** لأن العمل الزراعي هو عمل متوارث من الجد الى الأب الى الابن وبالتالي صعوبة تعويض أي نقص في القوى العاملة في هذا القطاع، زد على ذلك: **إمكانية التصدير / تعزيز الصادرات / الميزان التجاري الزراعي**.

النشاط الثالث:

الهدف التعلّمي: ربط الدرس بالحياة اليومية.
الكفـاية: تحديد المفاهيم الاقتصادية.
الطريقة المعتمدة: قدح الأفكار.
الـمدّة: ٢٥ دقيقة.

نطلب إلى المتعلمين إعطاءنا أمثلة عن المشاكل التي يتعرض لها المزارعون من خلال:
معلوماتهم المكتسبة – معرفتهم الشخصية لهذه المشاكل من قراهم وبلداتهم – متابعة نشرات الأخبار – الصحف اليومية...

الإجابات المتوقعة:

– تلف المحصول جرّاء كارثة طبيعية.(رياح – جفاف – فيضان – جراد – ثلج مبكر...).
– إبقاء المزارعين للمحاصيل من دون قطفها بسبب وفرة العرض على الطلب فتتعرّض للتلف.
– السماسرة وتجار الجملة.
– ارتفاع كلفة الإنتاج (المازوت– النقل...).
– تعرض المزارعين للمنافسة الأجنبية.
– مشكلة الضمان الاجتماعي.
– امتناع المصارف التجارية عن التعامل مع المزارعين بسبب الخطر الناتج من الكوارث الطبيعية.

بعد هذه المقدمة، ومشاركة أغلبية المتعلمين في هذا النقاش وهذه الأنشطة تتوافر لدينا المعطيات الكاملة للبدء بمناقشة الحلول انطلاقًا من المشاكل التي من المفترض أن تكون قد رسخت في ذهن المتعلم، وبالطبع يكون قد توافر لدينا ما يكفي من الإثارة والتشويق لدى المتعلمين لمعرفة الحلول لهذه المشاكل وتصنيفها وفقًا لتقسيم الكتاب.

ثالثاً: السياسات الداعمة لدخل المزارع:

النشاط الرابع:

الهدف التعلّمي: تحديد السياسات الداعمة لدخل المزارع عبر دعم الأسعار والمساعدات.
الكفـاية: تحديد المفاهيم الاقتصادية – التفريق بين المفاهيم الاقتصادية المتكاملة منها والمتناقضة.
الطرائق المعتمدة: المحاضرة النقاشية – النقاش الموجه – إعطاء امثلة.
الـمدّة: ٥٠ دقيقة

١ – السياسات الداعمة لدخل المزارع عبر دعم الأسعار:

أ– شراء الدولة للمحاصيل الزراعية بسعر الدعم:

يتم شرح هذه الفقرة من خلال النقاط الآتية:

– تحديد سعر الدعم أو السعر المضمون أو السعر المكفول (الاستعانة بالمثل الموجود في الكتاب).
– تحديد هذا السعر قبل موسم البذر ومن طريق تحديد كلفة الإنتاج بشكل يرضي حتى صغار الفلاحين.
– تضرر المستهلك جرّاء تطبيق هذه السياسة.

ب– دفع تعويضات للمزارعين:

يتم شرح هذه الفقرة من خلال النقاط الآتية:

– يقوم المزارع ببيع المحاصيل بسعر السوق وتقوم الدولة بإعطائه الفرق بين سعر الدعم وسعر السوق. (الاستعانة بالمثل الموجود في الكتاب).
– تحمّل الدولة للخسارة والعبء في هذه الحالة.(فقط الدول التي تتمتع بالملاءة المالية هي التي تستطيع اتباع هذه الطريقة).

ج– حماية دخل المزارع والإنتاج الوطني من المنافسة الخارجية:

نبدأ هذا القسم من طريق طرح السؤال الآتي:

– من قبل من نحن نتعرّض للمنافسة الأجنبية؟ من قبل الدول الصناعية أم من قبل دول العالم الثالث؟ لماذا؟

يقوم المتعلمون بالإجابة عن هذا السؤال، فنقوم بتصويب الإجابات للوصول الى المعلومات الآتية:

– لا تستطيع بعض الدول الصناعية الكبرى تصريف فائض إنتاجها الزراعي إلى الخارج من دون دعم صادراتها من هذا الإنتاج، وهكذا تباع هذه المنتجات في الدول المستوردة بأسعار إغراقية أي أدنى من سعر كلفتها.
– تكون كلفة اليد العاملة الزراعية في بعض دول العالم الثالث، زهيدة جدًّا كما أن المستلزمات الزراعية تؤمنها الدولة للمزارع بأسعار الكلفة، ما يسمح لهذه الدول ببيع الفائض من الإنتاج في الخارج بأسعار أدنى بكثير من الأسعار العالمية.

من هنا، يتعيّن على الدولة أن تحمي إنتاجها الزراعي من المنافسة الخارجية المصطنعة التي تمارسها المنتجات الواردة من الدول الصناعية الكبرى أو من دول العالم الثالث.

فلهذه الأسباب تعتمد بعض الدول في هذا المضمار السياسة الحمائية، من خلال الوسائل الآتية:

– **الضرائب الجمركية المتحركة:**

تتغير الضريبة الجمركية بحسب كلفة الاستيراد للسلعة بشكل لا يسمح للسلعة المستوردة أن تباع بسعر أدنى من سعر السلع المماثلة المنتجة محليًا أو من سعر الدعم في حال توافره.

– **تحديد كمية الاستيراد:**

لكل سلعة بحيث يغطي الاستيراد عجز الإنتاج الوطني عن تلبية الحاجات المحلية بشكل يجعل العرض موازياً للطلب في السوق المحلية، ما لا يترتب عليه أي منافسة أو مزاحمة لإنتاجنا الوطني.

– **فرض مواصفات تعجيزية:**
من حيث النوعية على المنتجات الزراعية المستوردة التي يسمح بإدخالها إلى البلاد.

٢– السياسات الداعمة لدخل المزارع عبر المساعدات:
تمنح الدولة، لا سيما في البلدان المتطورة، المساعدات للمزارعين لتعزيز مداخيلهم. ومنها:
– إمداد المزارعين بالمستلزمات الزراعية بأسعار مدعومة.
– إعطاء المزارعين تعويضات عن الأضرار التي تلحقها العوامل الطبيعية بمزروعاتهم.
– إعطاء مساعدات ذات طابع اجتماعي للمزارعين الذين تقع حيازتهم في المناطق ذات التضاريس الوعرة ويعملون فيها بظروف صعبة.
– إعطاء المزارعين سائر التقديمات الاجتماعية(من تعويضات عائلية، وتعويضات المرض والأمومة، وتعويضات حوادث العمل، ومعاش الشيخوخة،...).

النشاط الخامس:

الهدف التعلّمي: تحديد سياسات تحسين البنى الزراعية.
الكفـاية: تحديد المفاهيم الاقتصادية – التفريق بين المفاهيم الاقتصادية المتكاملة منها والمتناقضة.
الطرائق المعتمدة: المحاضرة النقاشية – النقاش الموجه – إعطاء امثلة.
الـمدّة: ٥٠ دقيقة
نبدأ هذا القسم من خلال عرض بعض الصور على المتعلمين، تحتوي على حلول للمشاكل، وعبر طريقة المحاضرة النقاشية يمكن استخلاص هذه الحلول ومطابقتها مع الحلول الواردة في القسم الآتي:

ملاحظة: الصور معروضة بتسلسل الحلول نفسها الواردة في هذا القسم.
سياسات تحسين البنى الزراعية:

١– التأثير في حجم الحيازات الزراعية:
تحاول الدولة قدر المستطاع أن تمنع تفتيت الملكيات الزراعية الكبيرة بسبب عامل الوراثة وأسباب أخرى، لذلك تقوم بتحديد الحد الأدنى لحجم الحيازة القابلة للاستمرار والعمل عبر قوانين خاصة منها:
– أن تقوم الدولة بشراء الحيازات الصغيرة وتجميعها وبيعها أو تأجيرها كحيازات كبيرة.
– أن تقوم الدولة بوضع سقف لمساحة الحيازة الزراعية القابلة للعمل وما يزيد على هذا السقف يجبر المالك على بيعه للدولة فتعود وتفرزه إلى حيازات جديدة وتبيعها إلى المزارعين وصغار الفلاحين بالتقسيط وهذا ما يعرف أو يسمى بالإصلاح الزراعي.

٢- التأثير في بنية الأعمار في القوى العاملة الزراعية:
يرتبط تقدم العمل الزراعي بتوافد الشباب إلى هذا القطاع لأن الشباب أكثر حيوية ونشاطًا من المزارعين فضلاً عن أن الشباب هم أكثر قابلية لاستيعاب التقنيات الزراعية الحديثة وتطبيقها. لذلك:
- تقوم الدولة بإقناع المزارعين المسنين بالتخلي عن أراضيهم غير المستغلة مقابل تعويضات لمدى الحياة.
- تقوم الدولة بمنح قروض ميسّرة ولآجال طويلة الأمد للشباب الوافدين إلى القطاع الزراعي.

٣- تحسين البنى التحتية المواكبة للنشاط الزراعي:
من أهم البنى التحتية الزراعية الطرقات الزراعية وشبكات الري. لذلك تقوم الدولة بشق الطرقات الزراعية واستصلاح الأراضي الزراعية من أراض غير مستغلة لزيادة مساحة الأراضي الزراعية وكمية الإنتاج الوطني.

٤- تطوير البحث والإرشاد الزراعي:
تقوم الدولة بإنشاء مراكز أبحاث زراعية للإرشاد الزراعي تعمل على تحسين المردود الزراعي وتطبيق التقنيات الزراعية الحديثة (مراكز لفحص التربة- نوع الأسمدة الواجب استعمالها...).

٥- سياسة التمويل الزراعي:
تقوم الدولة بإنشاء مصارف متخصصة بالإقراض الزراعي ولآجال طويلة الأمد وبفوائد متدنية.

٦- التشجيع على إنشاء التعاونيات:
أ- التعاونيات المختصة بتوفير المستلزمات الزراعية:
تقوم هذه التعاونيات بشراء المستلزمات الزراعية بكميات كبيرة وبأسعار مخفضة لتعود وتبيعها إلى المنتسبين إليها بأسعار أدنى من أسعار السوق. كما تقوم هذه التعاونيات بشراء معدات زراعية تضعها بتصرف المزارعين على نحو مشترك.
ب- التعاونيات المختصة بتصريف الإنتاج الزراعي:
يعاني المزارعون من مشاكل عديدة خصوصًا في ما يتعلّق بتصريف الإنتاج. من هنا تتمثّل مهمة هذه التعاونيات في إنشاء مستودعات مبردة، ما يسمح لها بتصريف محاصيل المزارعين المنتسبين إليها على فترات طويلة من السنة وذلك لتعيير عرضها في السوق بشكل لا يتجاوز حجم الطلب مطلقًا.

النشاط الأخير:

الهدف التعلّمي: تقييم تكويني.
في نهاية الفصل وفي خلال ١٥ دقيقة نقوم بمعالجة "اختبار المعلومات" ص ١٥٦ بعد مناقشة وتعليل كل جملة، للتاكد من استيعاب المتعلمين للدرس.

المرجع:
الكتاب: التنمية والسياسات الاقتصادية، التعليم الثانوي، السنة الثالثة، فرع الاقتصاد والاجتماع، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء (سلاسل الكتاب المدرسي الوطني - المرحلة الثانوية) ص ١٤٨ ■

اللغة العربية وآدابها

ذكاء الحر
مدربة اللغة العربية وآدابها
مركز الموارد – صيدا

السنة: الثالثة الثانوية (فرع الآداب والإنسانيّات).

الأهداف التعلُّمية التعمُّق في فهم النص فهمًا مجملاً ومفصلاً وتذوق جمال المعنى.
– اكتشاف خصوصية الأدباء العرب في نتاجهم الرومنطيقي، من جهة وتأثرهم بالتيارات الأدبية العالمية من جهة ثانية.

المدَّة: حصتان.

الوسائل: – نص قصيدة " قلب خافق " لبشارة الخوري (الأخطل الصغير)
– نص يتناول سيرة الشاعر (مستند ١)
– نص حول المدرسة الرومانسية في الشعر العربي (مستند ٢).

قلب خافق

أنا ساهرٌ والكون نا — مَ، وكلُّ ما في الكون نام
نام الجميع، ومقلتي — يقظى تجول مع الظلام
حتى نجوم الأفق نا — مت فوق طيّات الغمام
أنا ساهرٌ وجبال لب — نان عليها الصمت حام
خلع الجلال على — مناكبها مواهبه الجسام
أنا ساهرٌ والسهل في — حضن الطبيعة كالغلام
يغفو ويحرس ثغره — روحُ البنفسج والخُزام
أنا ساهرٌ والبحر أخرس — لا هدير، ولا احتدام
كالمارد الجبار منـ — ـطرح على صدر الرَّغام
فكأنه والرملُ إلفا — صبوة منذ الفِطام
فتعانقا عند المنام — وملء ثغرهما ابتسام
لا حسّ حتى خِلتُ أن — ساد الحِمامُ على الأنام
في ذلك الصمتِ الرهيب — وذلك الليل الجَهام
ما كان يخفق غير — قلبٍ كاد يُتلفه السّقام
ما أعظم الضوضاء — يُحدثها فؤادُ المستهام
إذ راح يخفق وحده — خفقان أجنحة الحِمام.

بشارة الخوري (الأخطل الصغير)

الخطوات والأنشطة

١– تمهيد (١٠ دقائق)

يطلب المعلم مسبقًا إلى التلامذة قراءة سيرة حياة الشاعر، وإعداد ما يلزم من وثائق وصور لتقديم عرض شفوي، أو لإجراء محادثة ومناقشة حول حياة الأخطل الصغير.

(يقدم المتعلم عرضًا شفويًّا مدعّمًا بالصور والوثائق أو يشارك في مناقشة حول حياة الشاعر وأعماله وشخصيته).

٢– في الفهم المجمل (١٠ دقائق)

يعطي المعلم التعليمات لإنجاز نشاط في القراءة الصامتة المتأنية، واستخراج الحقول المعجمية للطبيعة ومعاناة الحب.

ثم يدير النقاش إثر عرض عمل المجموعات لتوحيد الإجابة وتوظيفها في تقسيم النص ووضع عناوين ملائمة.

(يقرأ المتعلم القصيدة ويتشارك مع زميله في تنظيم مفردات الحقلين المعجميين ثم عرضها ومناقشتها).

٣– نشاط في القراءة الجهرية السليمة والمعبرة (١٥ دقيقة)

يطلب المعلم قراءة النص قراءة جهرية مع ضبط الحركات وتلوين الأداء الصوتي بما يلائم من النَّبر والتنغيم.

(يقرأ المتعلمون القصيدة ملتزمين بمؤشرات القراءة السليمة

والمعبرة (ضبط الحركات – مخارج الحروف –علامات الوقف – النَّبر والتنغيم).

٤– في الفهم المفصَّل (١٠ دقائق)

طرح أسئلة حول معاني الأبيات ومعاني بعض المفردات.

(يبحث المتعلم في المعجم عن معاني المفردات: الخزام – الرغام – الأنام – صبوة – الحِمام).

٥– في التحليل اللغوي (١٠ دقائق)

يسأل المعلم عن وظيفة التكرار على مستوى المفردات والصياغة.

أنا ساهرٌ والكون..../ أنا ساهرٌ وجبال لبنان..

أنا ساهرٌ والسهل..../ أنا ساهرٌ والبحر....

الكون نام../نام الجميع.../نجوم الأفق نامت...

(يحضر المتعلم الإجابات لتُعرض وتُناقش)

تُوحَّد الإجابات مع التركيز على:

تكرار الضمير المتكلم وحضور الذات

تكرار المفردات والتأكيد على المعاني.

تكرار الصياغة وإبراز الثنائية الضدية بين السهر والنوم وبين الأنا والكون والطبيعة.

الحصة الثانية:

٦– في التحليل واكتشاف ملامح الرومانسية وخصوصيتها في الشعر العربي.

يطلب المعلم قراءة المستند ٢ ويقوم بإجراء مناقشة سريعة حوله.

ثم يطلب المقارنة بين ملامح الرومانسية وقصيدة الأخطل الصغير لاكتشاف المتشابه والمتغاير.

يستمع إلى الإجابات ويوجّه ويصوّب ثم يوحّد الإجابات بالتركيز على النقاط الآتية:

١– ملامح الرومانسية في القصيدة هي:

الذاتية (الأنا) – خفقان القلب (العاطفة)– الطبيعة بعناصرها المتنوعة – الليل – السهر – الصمت – قضية الشاعر الأولى والأخيرة هي قضية ذاته عاشها بصدق فاستوعب قضية الإنسان بعامة.

٢– ملامح الخصوصية في رومانسية الأخطل الصغير تتجلَّى:

أولاً في نوم الكون وعناصر الطبيعة إزاء "أنا " الشاعر الساهرة الأرقة بفعل خفقان القلب وعذابات الحب. فالشاعر وسط صمت الكون النائم والطبيعة الغافية قلب يخفق وعقل يبصر ويفكر ولسان ينطق.

ثانياً تجلّي الخصوصية في ملامح القوة إزاء الضعف والهشاشة السائدين لدى الرومانسيين، فالشاعر يظهر وكأنه الأقوى، يتحدى ويواجه بدل أن يشكو ويئن. وكأن الإنسان الضعيف المحدود يواجه الكون الجبار اللا محدود. صوت الشاعر نقيض الصمت، النوم والموت، ففي سهره حياة وحركة، وفي خفقان القلب حركة أيضًا. فما دام القلب يخفق بالحب فإن شوكة الموت مغلوبة، وتغدو رعشة الحب نقيضًا للعدم والموت والانمحاء. فالطبيعة الغافية الصامتة فيها علامات الموت (ساد الحِمام على الأنام). وحدها الكلمة حين يتناولها الشعراء تصوغ وجودًا يفعل ويغير ويتحدى الجمود والموات.

ثم إن دلالات الليل المرتبطة بالسواد والعتمة تتعدى معناها الشائع وتتجه نحو الظلمة التي تبتلع كل شيء وتؤجج الألم شوقًا وحبًا، ولكن الليل هنا، وببعد فلسفي، جزء من زمن يحتضن أمكنة الطبيعة ليميتها. أليس النوم مقترنًا بالليل؟ وكلاهما مقترن بالسكون ومن ثم بالموت؟ لذلك يرتجف الشاعر أمام الصمت ويصيبه قلق الوحشة فتدب في دمه حرارة الحياة وضوضاء خفقان القلب فيصرخ أنا ساهرٌ، معلنًا رغبته في اختراق الموت الليلي وسواده، وكسر جمود الطبيعة في هدأة الصمت الحالك.

الشاعر يعلن فرادته وخصوصيته، بأن لا يسمح للظلمة أن تبتلعه ولا للسكون أن يجتاف حركته ولا للسواد أن يعلن موته. فهو لا يعنيه كما الشعراء القدامى أن يندب طول ليله وبطء حركة نجومه. صحيح أنه مجبر، كما الطبيعة والكون، على أن يكون السواد جلبابًا له ولهما، إلا أنه يشق في جدار السواد الليلي معبراً لفكره وبصيرته فيخترع من مادة العتمة شعاعًا يخترق به الصمت، فيقرأ ذاته ومشاعره ورؤاه بصدق وبساطة، بعمق وعفوية. وهذا سر رهافة الأخطل الرومانسي الدافئ الحالم الواثق بقلبه وبنبضه وكلمته.

الخلاصة: الأخطل في رومانسيته ليس صدى للثقافة الغربية، إذ إنه يجمع بين الجديد والقديم. ويبرع في الملاءمة بين جديده والقوالب الشعرية السابقة.

ملاحظة:– يمكن التوسع في رصد ملامح التجديد ضمن حصة تتناول المعاني التضمينية ودراسة الإيقاع واللغة والتراكيب.

يمكن توظيف هذه القصيدة في التعبير الكتابي بالطلب إلى المتعلم التركيز على مشهد من مشاهد الطبيعة والتمعن فيه للتعبير عما يثيره المشهد فيه شعورًا وفكرًا.

مستند ١

الشاعر بشارة الخوري (الأخطل الصغير)

من أشهر شعراء لبنان. ولد في بيروت في العام ١٨٩٠. تعلَّق منذ نعومة أظافره بالأدب والصحافة. تعلم في المدرسة الأرثوذكسية لمدة عامين ثم انتقل إلى مدرسة الحكمة. انشأ صحيفة البرق عام ١٩٠٨، وكانت صوت لبنان المناضل، يلتف حولها رجالاته من سياسيين وأدباء. وقد احتجبت إبان الحرب العالمية الأولى حين لجأ الشاعر إلى الجبال هربًا من القمع والملاحقة، فهو منذ نشأته كان معبرًا عن نزعات قومه الوطنية والقومية، وكان ثائرًا على الظلم والاستبداد العثماني الذي خنق وطنه.وظلم الفرنسيين زمن الانتداب.لذلك توقفت البرق للمرة الثانية عام ١٩٣٣ بعد أن مثل لبنان في أربعين الملك فيصل الأول، وحمل في أحد مقاطع قصيدته على الانتداب. فأصدر الفرنسيون أمرًا بتعطيل البرق بصورة نهائية.

انتخب عام ١٩٢٧ نقيبًا للصحافة اللبنانية. وكان عضوًا في المجمع العلمي العربي في دمشق. لقب نفسه بالأخطل لإعجابه بخفة روح الشاعر الأموي وبروز إبداعه في اصطياد المعاني من جهة، ومن جهة ثانية للنأي بنفسه عن ممارسات الإرهاب والقمع والنفي والشنق إبان الحرب العالمية الأولى وعهد جمال باشا، وهو بالإضافة إلى نزعته الثورية ومواقفه القومية والوطنية ونضاله الذي مارسه قولاً وفعلاً كان صاحب لقب آخر،إذ إنه عرف بشاعر الحب والهوى. وهكذا زاوج في شعره بين الحب والغزل وقضايا الوطن والأمة كما زاوج بين القديم والجديد بحكم ثقافته واطلاعه على آداب الغربيين. توفي في بيروت في العام ١٩٦٨ فرثاه كبار شعراء العرب وكذلك كبار القادة والحكام العرب.

من دواوينه:« الهوى والشباب"، "الوتر الجريح"، " شعر الأخطل الصغير".

وفي النثر له: "من بقايا الذاكرة" ، "أحداث وأعلام".

قال عنه سعيد عقل في مقدمة ديوانه "شعر الأخطل ": " في ذمة الجمال جهده المذيب. يهدم في سبيل بنيان أغنى. يميت الحبة من أجل رؤيتها سنبلة مثقلة بالجَنْي الذهب."

وفي الختام الأخطل شاعر زرع الأحلام في الحب وفي الإبداع. الشعر موطنه ومنبره لحمل هموم بلاده وأمته، والهوى هويته وجوهر ذاته.

مستند ٢

المدرسة الرومانسية

الرومانسية حركة أدبية فنية عرفتها أوروبا في مطلع القرن التاسع عشر (لامارتين– هوغو ، دي موسيه....)

وقد واجهت الأمة العربية ظروفًا سياسية واجتماعية وفكرية كانت بمثابة بيئة حاضنة لمفاهيم التحرر القومي والوطني والوجداني، وتاليًا محفِّزة للتمرُّد على المدرسة الكلاسيكية الجديدة. ولعل عامل الانفتاح على الشعراء الغربيين الرومانسيين كان الأبرز في استنبات حلم التجديد الشعري، ومغادرة مناطق النأي عن الذات، أي الافتراق عن ضوضاء الخارج لاستخلاص جوهرة الإبداع من مكنونات الداخل وطوفان الأحاسيس وأمواج الحالات النفسية. فالاقتراب من حقيقة الذات هو اقتراب من النفس الإنسانية بواقعية التجلي، وشفافية المعاناة، ورهافة الأسلوب.

وقد ظهرت النزعة الرومانسية في الشعر العربي في مدرستين متعاصرتين ومتشابهتين الى حد كبير هما:

المدرسة الرومانسية في الوطن العربي وكان رائدها خليل مطران، ومدرسة الديوان التى كان يمثلها العقاد وشكري والمازني. ثم أغنتها مدرسة "أبولو " التي ضمت عددًا من الشعراء أمثال: أبو القاسم الشابي – أحمد زكي أبو شادي – إبراهيم ناجي – علي محمود طه.

مدرسة المهجر: وكان يمثِّلها الشعراء المهاجرون إلى أمريكا وفي مقدمتهم جبران ، أبو ماضي وفوزي المعلوف وغيرهم...

والرومانسية في الشعر العربي تحتفي كثيرًا بالطبيعة ومظاهر الجمال فيها، ومن خلالها يتم التطلع إلى المثل الأعلى والحياة الفضلى. كما تعتمد على تجربة الشاعر الذاتية التي تشكل المدماك الأساسي للوحدة العضوية في القصيدة ، والتي تربط الأفكار والمعاني ضمن إطار الجو النفسي والشعوري بالوعاء اللغوي الذي يستمد من "الأنا " ومن الحالة الشعورية عذوبته وحيويته وفصاحته. وقد استمدت الكثير مما كان سائدًا لدى الشعراء الرومانسيين الغربيين. ويكفي أن نذكر من ذلك التركيز على الذات – التعبير عن حالات الألم والعذاب – الإحساس بالوحدة والعزلة والغربة عن المجتمع –اللجوء إلى الطبيعة الحضن والملاذ للتأمل فيها واستنطاقها – الميل إلى بعض أشكال التشاؤم والسوداوية نتيجة الإحساس بالخوف والقلق الوجودي – استلهام الليل والموت والحب المعذب. وبهذه المرتكزات الشعورية والفنية تمايز الرومانسيون العرب وزيَّنوا إبداعهم بفرادة الذات، ووهج العاطفة الصاخبة، وابتكارات المخيلة المجدولة على عصب الصدق في التجربة الشعورية ■

درس في الفلسفة

سامية معكرون
مدرّبة مادة الفلسفة
مركز الموارد–جونية

إذا أردنا أن يتحول درس الفلسفة عن الطريقة التقليدية في التلقين وعن الدرس المحاضرة والدخول أكثر إلى الطرائق الناشطة، وإشراك المتعلّم في بناء معرفته.بما ينسجم بالفعل لا بالقول مع روحية التعليم بالكفايات، يجدر بنا إيجاد هيكلة أخرى للدروس ووضع مخطط مختلف للدرس ، ربما يكون صعبًا في بداية المطاف ، لكنه يلبي أكثر طموحات تدريس هذه المادة للوصول بها إلى الأهداف الأساسية المبتغاة من تعليمها ألا وهي تعلُّم التفلسف وليس تعليم تاريخ الفلسفة. وهذا يتطلب جهود ومساهمات الجميع لبلورة ديداكتيك لهذه المادة تلبّي خيار التعليم بالكفايات.

بناء عليه ، سأقدم تصورًا مرحليًا ممكنًا لهيكلة عامة في تحضير درس في الفلسفة بخطوطه العريضة مستخدمة مباشرة أقوال ونصوص الفلاسفة كسند لتعليم وتعلّم التفلسف، يمكن التحرك ضمنه.بما يتوافر للأساتذة حاليًا من إمكانات، آخذين بالاعتبار كل الظروف المؤسّساتية لهذا التعليم.

الصف: الثالث الثانوي- الفروع الأربعة

عنوان الدرس: الحرية والمسؤولية

المدة: ٥ ساعات

الأهداف التعلّمية:

- أفهمة كلمة الحرية
- وضع الإشكاليات المرتبطة بمفهوم الحرية
- محاججة الأطروحات المختلفة حول موضوع الحرية
- الربط بين الحرية والمسؤولية

إن كلمة الحرية هي من أكثر المفردات استهلاكاً في حياتنا اليومية إن على المستوى الفردي أو على المستوى الجماعي، ما الذي تتضمنه هذه الكلمة بالنسبة إلى الطلاب؟ ماذا يريدون فعلاً عند مطالبتهم بالحرية؟ عمّ يتحدثون؟ كيف يمكننا الانتقال من عبارة الحرية الى مفهوم الحرية وهل يمكن إعطاء تحديدًا له؟ (مع العلم أن التحديد المفهوي في الفلسفة يختلف عن التحديد اللغوي كون تحديده مرتبطًا بنظرية فلسفية معينة، يأخذ قيمته من خلالها، فيصبح المفهوم تصورًا يمكن إعادة النظر فيه، كما سيتّضح لنا لاحقًا التشابك والتلازم الدائم بين عمليّات الأفهمة والأشكلة في الفلسفة). ما هي حقول استعمالاتها وهل تشتغل الحرية بالطريقة نفسها في هذه الحقول المختلفة، ما هي المفاهيم الأخرى المرتبطة بها وما علاقة هذه المفاهيم بعضها ببعض؟ ما هي التساؤلات العديدة حول الحرية وما هي إشكالياتها التي ستتعدّد وتتشعّب كلما أعطينا تحديدًا مختلفًا لها، وما هي تحديدات بعض الفلاسفة لها وما هي أطروحاتهم جوابًا عن تلك الإشكاليات والأسئلة؟ وكيف حاججوا هذه الاطروحات؟ وهل سيتضح لنا مفهوم الحرية اكثر في نهاية الدرس ونعي معانيه الكامنة ونبدّل في تصوراتنا ونتصرّف على هذا الأساس؟

ما هي الحرية؟ ما هي إشكاليّاتها؟وما هي العلاقة بينها وبين المسؤولية؟

هنالك عدة سبل للأفهمة والمقصود بالأفهمة أن يعمل الطلاب على البحث عن المعاني والدلالات المختزنة في الموضوع المطروح، (وهنا موضوع الحرية)، والعمل على المفاهيم الأخرى المرتبطة به، والتمييز بينها، وإقامة علاقات الترابط في ما بينها بما يتيح إمكانية أشكلتها.

يمكننا بداية، العمل انطلاقًا من إظهار ما هي تصوّرات التلامذة عن الحرية. وهذه الخطوة ليست بمضيعة للوقت كما يظن الكثيرون، إنما إذا أردنا أن نعمل على الآراء السائدة وعلى الأفكار المسبقة، يمكننا التوصل إلى دفع التلامذة إلى طريق التفكير الذاتي واستبدال الرأي بالفكر من طريق وضعهم في حالة التشكيك في المعتقدات الشائعة عبر وعيهم لرهانات هذه الآراء. فنطلب إليهم هنا، ماذا تعني لهم الحرية؟ غالبًا ما تكون الأجوبة متشابهة والرأي الشائع: " إن الحرية هي أن نفعل كما نشاء "، و عندها نتساءل ما هي تداعيات هكذا تحديد، ألا يوصلنا من جهة، إلى أن نصبح ضحية لأهوائنا وغرائزنا، ومن جهة أخرى، إلى شريعة الغاب حيث تكون الغلبة للأقوى، وتنتفي معهما الحرية...(النزاع المعرفي) ويطرح المشكل الذي يوجب حله: كيف الخروج من ألينة أهوائنا؟ هل إن الحرية هي أن نفعل ما نريد أم أن هنالك ضوابط للسلوك الحر وما هي طبيعة هذه الحرية الفردية؟ وكيف تفادي غلبة الأقوى؟ وبالتالي، نضطر لإعادة النظر بتصوراتنا وبتحديدنا العفوي الأول للحرية. و يكون التشكيك اقوى عند وجود آراء مختلفة، " إن حريتي تتوقّف عندما تبدأ حرية الآخر" (النزاع المعرفي الاجتماعي)، وهنا نتساءل أيضًا عن التداعيات، ألا يحدّ وجود الآخر من حريتي، ألا تتعارض الحريات العامة مع الحرية الفردية، ونتساءل عن الافتراضات، هكذا تحديد يفترض أن هنالك حدودًا لحريتي في علاقتي مع الآخر، يحدّدها القانون في ما هو مسموح أم غير مسموح فعله لعدم التعدّي على الآخر...والمشكل الموجب حله هنا: كيفيّة ملاءمة الحرية الفردية وحرّية الآخر، وما هي علاقتهما مع الحرّية السياسية؟ وكيف ملاءمة حريّتي مع طاعة القوانين؟ وتبرز إشكالية أولى:هل القانون يتعارض مع الحرية؟

هل القانون يتعارض مع الحرية؟

هنا يطلب إلى التلامذة انطلاقا من أقوال ونصوص بعض الفلاسفة في هذا السياق: قراءة،تحليل، استخراج المعاني، الأفكار، الأطروحات المختلفة واستثمارها لحل المشكلات الأولى التي طرحت. (عمل مجموعات من ٢ – توزع عليها الأقوال بطريقة متوازية – نصف ساعة– ثم عرض عمل كل مجموعة – وضع الأفكار دائمًا على اللوح – مناقشة في صحة المعلومة وفي ملاءمة الجواب للسؤال)، وبعدها يقوم الاستاذ بالتوليفة والخلاصة.

" الحرية هي الحق بأن نفعل كل ما تسمح به القوانين " مونتسكيو

« الإنسان الحر هو الذي لا يواجه عراقيل تعوقه في فعل ما يريد، بالنسبة للأشياء التي يستطيع فعلها بقدر ما تسمح له قوته وذكاؤه" هوبز.

« بين القوي والضعيف، بين الغني والفقير، بين السيّد والعبد، الحرية هي التي تقهر، والقانون هو الذي يحرر". لاكورديير

« فيم يمكن أن تكمن حرية الإرادة سوى في حكم ذاتي، بمعنى الصفة التي لديها بأن تكون قانونًا لذاتها. كانت.

«من هو سيّد نفسه يعمل بناء على خيار تمّت مذاكرته، لا تحت نزوة الرغبة ". أرسطو

«إن المجال الذي عرفت فيه الحرية دومًا– لا باعتبارها مشكلة بل بما هي واقعة من وقائع الحياة اليومية– إنّما هو الميدان السياسي... وبالرغم من التأثير البالغ الذي مارسه مفهوم الحرية الداخلية غير السياسية على تقاليد الفكر، يبدو أنّه يمكن الإقرار بأن الإنسان لا يمكنه أن يعرف شيئا عن الحرية الداخلية إذا هو لم يختبر بادئ ذي بدء حرية تكون واقعًا ملموسًا في العالم. فنحن نعي أولاً بالحرية أو بنقيضها في علاقتنا بالآخرين، لا في علاقتنا بأنفسنا.....إن الحرية بما هي واقعة قابلة للإثبات تتطابق مع السياسة.... "آنا آرندت

"...يسعى البعض إلى الخلط بين الاستقلال و الحرية في حين أنهما مختلفان إلى حد أن أحدهما يمكن أن يقصي الآخر. إن قيامي بالفعل الذي أريده من شأنه ألا يرضي الآخر وهذه ليست حرية. فالحرية ليست في ممارستي لإرادتي بقدر ما هي في عدم الخضوع

لإرادة الآخر و في الوقت نفسه عدم إخضاع إرادة الآخر لإرادتي...فالإرادة الحرة حقًا هي تلك التي ليس لأي فرد الاعتراض عليها أو مقاومتها وهو ما يتأكد في الحرية العامة حيث ليس من حق أي فرد أن يفعل ما تمنعه حرية الآخر. إن الحرية الحقيقية لا تحطم ذاتها، و من ثمة فالحرية من دون عدالة هي محض تناقض لأن في إنتهاكها من طرف إرادة غير متزنة ضرر مؤكد..طعًا إذًا لا توجد حرية في غياب القانون أو في حضور من يعتبر نفسه فوق القانون. حتى في حالة الطبيعة فالإنسان ليس حرًا إلا في حدود القانون الطبيعي الذي يلزم الجميع. إن الشعب الحر يطيع لكنه لا يخدم أبدًا فهو يخضع لرؤساء لا لأسياد، إنه لا يطيع إلا القانون و بالتالي يترفع عن الخضوع للناس.

الشعب الحر هو الذي يجب ألا يرى في الدولة –مهما كان شكلها – الإنسان بل جهاز القانون.." روسو

" صحيح أن كلّ فرد يتمتّع خارج المجتمع المدني بحرية تامة غير منقوصة، ولكنّها حرّية غير مثمرة، لأنّها، لّما كانت تعطينا امتياز فعل كلّ يطيب لنا فعله، فإنّها كذلك تترك للآخرين القدرة على أن يحمّلونا كلّ ما يعِنّ لهم.أما في ظل حكومة دولة محكمة الأسس، فإن كل فرد لا يحتفظ من حريته إلا بالقدر الذي يكفيه ليعيش عيشة راضية، و في ودعة تامة، كما أن الآخرين لا يجردون من حريتهم إلا بقدر ما يُخشى عل غيرهم منها...." هوبز

" إن الانتقال من الوضع الطبيعي إلى الوضع المدني ينشئ في الإنسان تحولاً ملحوظًا، و ذلك بجعله يستعيض عن الغريزة بالعدالة في سلوكه و يجعل أفعاله تكتسي الطابع الأخلاقي الذي كان ينقصها سابقا. ...فما يخسره المرء من طريق العقد الاجتماعي هو حريته الطبيعية و حقًا لا محدودًا في كل ما يسعى أو يستطيع تحصيله، أما ما يغنمه فهو الحرية المدنية و ملكية كل ما لديه. و لكي لا يخطئ في هذه الموازنات فإنه من الواجب أن نميز الحرية الطبيعية التي لا حدود لها إلا قوى الفرد، والحرية المدنية التي تحدها الإرادة العامة، من الحوز الذي هو فعل القوة والملكية التي لا تتأسس إلا بصفة وضعية. فضلاً عن هذا كله نستطيع أن نضيف إلي مكتسبات الوضع المدني الحرية الأخلاقية باعتبار أنها هي وحدها فقط التي تجعل الإنسان بحق سيد نفسه لأن دافع الشهوة وحدها عبودية و طاعة القانون الذي وضعناه لنفسنا حرية." روسو

بعد عرض ما توصّلت إليه المجموعات، وبعد المناقشة العامة لما أورده هؤلاء الفلاسفة من أطروحات وأفكار تدعمها، يمكننا التلخيص بالآتي: لطالما وُجِدَ الإنسان مع الآخر في تجمّعات أخذت أشكالاً مختلفة عبر العصور (من القبائل الى الدولة)، فمقولة الوضع الطبيعي أو الحرية الطبيعية المطلقة هي مقولة فرضية، تتشابه حرية الفرد فيها مع حرية الحيوان الذي يتحرّك كيفما يشاء، وعندها تصح مقولة الغلبة للأقوى، وعليه وجب فهمنا للحرية انطلاقًا من هذه العلاقة بالآخرين، الحرية أول ما نختبرها في المجال السياسي لا في داخلنا (آرندت)، ومن شكل التنظيم الذي اتخذته: فالوضعية المدنية عند روسو تعني الوضعية المجتمعية، وعند هوبز الوضعية السياسية. ففي كلتا الحالتين وعلى الرغم من الفروقات الأساسية، فالحرية مضمونة أكثر في الوضعية المدنية: قبول بحرية منتقصة مقابل الأمن والاستقرار (هوبز)، وحرية مدنية كاملة يضمنها القانون النابع من الإرادة العامة، إضافة إلى حرية أخلاقية تبعد عن عبودية الغرائز ويصبح الانسان من خلالها سيد نفسه (روسو)، فحريتي ليست بالاستقلال عن الآخر، إنما باحترام حريته وحريتي عبر طاعة القانون الذي وضعناه لأنفسنا (روسو).

يمكننا أن نخلص إلى أن الحرية الحقيقية ليست الحرية الطبيعية إنما الحرية الأخلاقية والحرية المدنية. فالحرية ليست الاستقلال (القدرة على فعل ما يحلو لنا) إنما الاستقلالية الذاتية، بمعنى أن نعطي لذاتنا قانونًا يمليه علينا عقلنا ويجعلنا أسياد ذواتنا (كانت وروسو).. من جهة أخرى، الحرية الحقيقية لا تتحقق إلا من خلال وجود الآخر، ومن خلال الممارسة السياسية داخل المجتمع المدني، وهنا يصبح القانون شرط ممارسة الحرية الفردية،على أن تكون الإرادة العامة مصدر هذا القانون. الحرية ليست إذًا التصرف العشوائي من دون رادع أو رقيب(أرسطو)، فالقانون الأخلاقي الذاتي يخرجنا من سطوة غرائزنا (كانت)، والقانون الوضعي المشترك يخلصنا من سطوة الأقوى (روسو)، الحرية من دون قانون هي باطلة ووهمية (لاكوردير). (لكن هذه الإرادة العامة المفترضة الركيزة الأساسية للديمقراطية عند روسو، هي في الواقع خيال نظري، فهي تعني إرادة المواطنين أجمع في اختيار قوانين يوافقون كلهم عليها عبر عقد اجتماعي وتكون ركيزتها العقل لا المصالح الشخصية لتخدم المصالح العامة). إنما في الواقع، نسأل من يشرّع القانون الوضعي فعليًا وهل انتفت سيطرة الأقوى في المجتمعات المدنية الحديثة حتى الأكثر ديمقراطية؟ وفيمَ تكمن حريتنا

عندئذ، هل في الانصياع الأعمى للقانون أم تتجلى أكثر في التمرّد والسعي إلى تغييره؟ وأيضًا، ألا نجد أحيانا تعارضًا بين القانون الأخلاقي والقانون الوضعي فماذا عسى حريتي أن تختار؟

ما هي المسؤولية المترتبة على الإنسان الذي يتخطى القانون؟ إذا تخطى القانون الوضعي، نتكلم على المسؤولية الجزائية (عندما أرتكب شخصيًا المخالفة أو الجرم)، أو المسؤولية المدنية (عندما يجبرني القانون على إصلاح الأضرار الناتجة من الغير_ كشركة التأمين مثلاً)، وفي حال تخطى القانون الأخلاقي، نتكلم على المسؤولية الأخلاقية (عندما يؤنبني ضميري على عمل سيء أقدمت عليه أو عمل جيّد لم أقم به)؟ المسؤولية تعني أن نسأل عن أفعالنا ونتحمل أعباء هذه المساءلة. في هذه المرحلة، نكتفي بتحديد، تصنيف وتمييز مفردة المسؤولية.

يمكننا الانتقال بعدها لمحاولة تصنيف المفاهيم المتقاربة من الحرية والمفاهيم المعاكسة لها ومحاولة التفريق في ما بينها: الطلب إلى التلامذة وضع لائحة بالكلمات التي يرونها متقاربة مع كلمة الحرية مقابل لائحة بالكلمات المعاكسة. يساعد المعلّم على إيجاد وتحديد المفاهيم التي عبر عنها التلامذة بشكل مَثَل أو ما شابه، ولم يستطيعوا تسميتها (صعوبة التجريد)، ثم توضع اللائحة على اللوح. ممكن أن نحصل على هكذا جدول:

ومن ثم القيام بالتفريق بين الكلمات بالقدر الممكن وبشكل أوّلي، يتبع ذلك صياغة مصحّحة من قبل المعلّم لتعريف الكلمات الصعبة لكي تصبح إمكانية التفريق أسهل (الحتمية / القدرية– الضرورة – التحرر/التحرير– الليبرالية/الاشتراكية...)، هل من قاسم مشترك يتضمنه جدول مفردات اللاحرية؟ أليست تعبر بشكل من الأشكال عن أنواع مختلفة من الضغوطات والقيود؟ يعود التلامذة لمحاولة التفريق بين القيود الخارجية والقيود الداخلية. ونصل إلى القول بأن الحرية هي في عدم وجود ضغوط أو قيود تمنعنا من فعل ما نريد. وبعدها محاولة تحديد للحرية بالصيغة الإيجابية انطلاقا من الكلمات التي أوردوها. مثلاً: "الحرية هي حق الاختيار"، "الحرية هي السيطرة على الجهل والأهواء"، "الحرية هي الاستقلال عن الآخر"، " الحرية هي التحرّر من العبودية "،....بعد إعطاء هذه التحديدات، يمكننا التساؤل: هل يصح دائمًا وضع الحرية بمواجهة القانون أو الحتمية، أو هل يجب أن نما هي بين الحرية والليبرالية، أو هل الاستقلال يؤمن الحرية الفردية؟ أو هل العفوية والاندفاع هما سمة حقيقية للحرية؟

الحرية	اللاحرية
التحرر – التحرير – العفوية – الاندفاع – اللاحتمية الإرادة – العقل – الخيار – القرار– الاستقلال – السيادة– الديمقراطية– الحق– القدرة– المسموح – الإمكانية– الليبرالية	العبودية – الاحتلال – السجن – الحتمية – القدرية – الضرورة– الجهل – الخضوع – الأهواء – التدخل الخارجي– النظام الشمولي– الممنوع – القانون – النظام– المحرّم– الاشتراكية–

نلاحظ، بعد هذا البحث عن معاني كلمة الحرية، وبعد طرح كل هذه ألاسئلة، أننا أقحمنا مفهوم الحرية في مجالات مختلفة، هذا لأن حقول استخدام كلمة الحرية متعددة: حقل ميتافيزيقي، أخلاقي، نفسي، إجتماعي، قضائي، سياسي، إلخ... لكننا لا نعرف ما إذا كانت الحرية تشتغل بالطريقة نفسها في كل هذه الحقول ، أو ما إذا كان باستطاعتنا إلغاء أحد المعاني المختلفة لها عند تعاطينا مع وضعية حياتية حقيقية المفترض أن تمارس فيها حريتنا..نتعاطى مع هذه المعاني بما يخدم فهمنا للعلاقة بين الحرية والمسؤولية.

نسأل التلامذة هل يمكنهم تصوّر إشكالية تتقاطع مع شبكة المفاهيم الواردة في الجدول السابق، ربما يتوصلون بمساعدة المعلّم... هل يستطيع الإنسان الانعتاق من كل ما يقيّده؟ وتطرح إشكالية ثانية: هل الحتمية تلغي الحرية؟ وإذا كانت الحرية هي شرط أساسي للمسؤولية، هل الحتمية تلغي المسؤولية؟

هل الحتمية تلغي الحرية؟

أذا كانت افعالنا تخضع لمبدأ الحتمية، فبماذا نحن احرارا"؟ وكيف يمكن الكلام على مسؤولية أفعالنا؟

هنا أيضًا يطلب إلى التلامذة انطلاقًا من أقوال بعض الفلاسفة في هذا السياق: قراءة، تحليل، استخراج المعاني، الأفكار، الأطروحات المختلفة واستثمارها لحل المشكلة المطروحة. (عمل مجموعات من ٢ – توزع عليها الأقوال بطريقة متوازية – نصف ساعة– عرض عمل كل مجموعة – وضع الأفكار دائمًا على اللوح – مناقشة في صحة المعلومة وفي ملاءمة الجواب للسؤال) وبعدها يقوم المعلّم بالتوليفة والخلاصة.

« إنه من البديهي جدًا امتلاكنا لإرادة حرة تعطي موافقتها أو لا تعطيها متى تشاء، وأن تحسب كواحدة من عامة البديهيات". ديكارت.

« إن السبب الذي أورده ديكارت لإثبات استقلالية أعمالنا الحرة بناء على شعورٍ داخلي مزعوم، لا قوة له. لا يمكننا أن نشعر باستقلاليتنا بشكل صحيح ولا أن ندرك دائمًا الأسباب الكامنة وراء قراراتنا والتي غالبًا ما تكون غير منظورة ...".لاينتز

« إن الإرادة النابعة من الداخل هي المبدأ الأوحد لكل القوانين الأخلاقية والواجبات التي تلتزم بها؛ وعلى العكس فإن الإرادة الخاضعة لإلزامات خارجية للخيار الحر، ليس فقط أنها لا تشكل قاعدة للإلزام، إنما تتعارض مع مبدأ الإلزام وأخلاقية الإرادة ". كانت.

« إذًا، نكون أحرارًا عندما تصدر أفعالنا من شخصيتنا الكلية، عندما تعبر عنها وعندما تكون بتشابه غير موصوف معها، كالذي نشاهده أحيانًا بين الفنان وآثاره ".برغسون.

« إن الأشياء التي تتعلق بنا هي بطبيعتها حرة، والتي لا تتعلق بنا، فهي عاجزة، عبدة، غريبة عنا ". إبيكتيت.

« نعطي صفة الحر لشيء ما موجود ويعمل فقط من خلال ضرورة طبيعته..." سبينوزا.

«من هو سيّد نفسه يعمل بناء على خيار تمّت مذاكرته، لا تحت نزوة الرغبة ". أرسطو.

« إن حرية الإرادة لا تعني إذًا شيئًا آخر سوى الخيار بناء على وعي الوضعية". أنغلز.

« إن الذين يعتقدون أنهم يتكلمون أو يصمتون أو يفعلون أي شيء كان، انطلاقًا من قرار ذاتي حرّ، فهم يتوهّمون". سبينوزا.

«محتّم كليًا وحرّ كليًا، مجبر على تحمّل أعباء الحتمية لكي ارفع عاليًا أهداف حريّتي، أن أجعل من هذه الحتمية التزامًا إضافيًا ". سارتر.

«لأنه، إذا كنت دائمًا على علم بما هو حق وما هو خير بشكل واضح، فلا لزوم للعناء في المذاكرة من أجل إعطاء حكم أو خيار عليّ اتخاذه، وأكون بذلك حرًا كلياً. ديكارت.

«... إلا أن الحرية لا تقتضي عدم تحمل أي شيء، إنما أن نضع روحنا فوق المظالم، وأن نجعل من أنفسنا المصدر الأوحد لأفراحنا، وأن نقيم انقطاعًا مع العناصر الخارجية، لتفادي الحياة المضطربة لذاك الذي يخشى السنة وضحك واهانات الآخرين في أية ساعة وفي أي ظرف..." سينيك

«...ولسوف يدحض جنون العظمة البشري مرة ثالثة بما يتم في أيامنا من بحث نفساني يروم أن يبين للأنا أنه ليس سيدًا حتى في بيته، بل وأن عليه أن يقنع بمعلومات قليلة و جزئية عما يحدث، خارج وعيه، في حياته النفسية ". فرويد

« يمكننا دراسة ما مضى، لكن ما مضى قد انتهى، وانطلاقًا من ذلك، ليس بإمكاننا التكهن بأي شيء، واللحاق بالتيار ؛ إنما علينا ببساطة العمل ومحاولة جعل الأشياء أفضل. فاللحظة الحاضرة هي هذه التي ينتهي عندها التاريخ، وليس بإمكاننا على الإطلاق رؤية المستقبل معتقدين إمكانية توقعه بفضل التيار. وكذلك لا نستطيع أن نقول لأنفسنا: فقد عرفت دومًا أن النهر سوف يمر من هنا ". بوبر

« إن جدلية العقل تنبع مما سبق. لأنه بالنسبة للإرادة، تبدو الحرية المرافقة لها متناقضة مع الضرورة الطبيعية وعند هذا التقاطع، يجد العقل في نيته التأملية، طريق الضرورة الطبيعية مفتوحة وقابلة لاستمرارية الحياة أكثر من طريق الحرية، وبالرغم من ذلك، ففي

النية العملية للعقل، يصبح طريق الحرية هو الوحيد الذي يمكننا من استخدام العقل في سلوكنا. لهذا، فإنه يستحيل سواء على الفلسفة الأكثر إرهافًا أو على العقل الإنساني الأكثر شيوعًا تغييب الحرية عبر مسالك عقلانية ". كانت

هل يمكنهم رؤية علاقة ما بين هذه التحديدات، أوجه شبه أو اختلاف في تلك التصوّرات حول مفهوم الحرية؟ يطلب تصنيف أولي. ربما يلاحظون أن هذه التحديدات تعطي بغالبيتها مواقف من تصوّرهم الأول الذي أعطوه عن الحرية، ولكن سرعان ما سنكتشف ونحن نحلل أنه هنالك فروقات كثيرة وتمايزات، عدا أن هنالك مفاهيم جديدة يجب شرحها لفهم التمايز والتشابه والاختلاف (الإرادة الحرة –الضرورة...) ويتضح لنا مجددًا التلازم ا بين الأشكلة والأفهمة. وبعد التحليل والنقاش، يمكن الوصول إلى صورة أوضح عن هذه التصورات، ووضعها مبدئيًا تحت عنوانين ما يضعنا أمام الإشكالية الكبرى المطروحة عن الحرية في كل الفكر الفلسفي ألا وهي العلاقة بين الحرية والحتمية والتي ستقودنا إلى فهم العلاقة بين الحرية والمسؤولية.

نتساءل أولاً، هل إن مبدأ الضرورة الكونية هو مبدا فرضه العقل وأثبتته العلوم أم إنه مقولة ميتافيزيقية؟ أيًا كان الجواب، فإن الكثير من المفكرين أقروا به، فكانت الضرورة في الطبيعة (الرواقيون) – في إرادة الله – (اللاهوتيون)، في التاريخ (هيغل– ماركس) – في العلم (لابلاس) – واليوم هنالك إقرار علمي بوجود جزء من اللاحتمية في العالم المادي على أثر اكتشاف الفيزياء الكانتية، من هنا إقرار بوبر باللاحتمية. أما إذا قبلنا بهذا المبدأ وإذا افترضنا أن تفسير الأحداث الطبيعية بمبدأ السببية القائل أن لا نتيجة من دون سبب، وبمبدأ الحتمية القائل إن كل ما يحدث في الكون هو نتيجة لعدة أسباب متصلة بعضها ببعض وفقًا لقوانين ثابتة ومعروفة، قد ينسحب على تفسير كل الافعال والخيارات الشخصية، لأنه نادرًا ما تكون أفعالنا من دون سبب واعتبرناها خاضعة بالتالي لشكل من أشكال الضرورة، أي أن ما حدث لا يمكن إلا أن يكون، ألا تصبح عندها الحرية فرضية غير مؤكدة، فكرة أو وهم؟

فالقبول بالقدرية ينفي أي تأثير لأفعالنا على مجرى الأمور كون الأشياء مرسومة مسبقًا ومكتوبة. اعتبر الفلاسفة الرواقيين (ابيكتيت–سينيك) أن الطبيعة تخضع لهذا القدر، والأفعال الإنسانية لا تقوى على أي تغيير، وتصبح الحرية فهم هذا القدر والقبول به. أما القبول بملازمة أفكارنا وإرادتنا ومبدأ الحتمية سيكون ملائمًا أكثر. وهذا ما فعله سبينوزا: لا وجود في روحنا لإرادة مطلقة، حرة، وأقرت به فلسفة هيغل وماركس التي اعتبرت أن الأفكار والأفعال محكومة بالضرورة التاريخية..تصبح الحرية في ظل هذه الحتمية الكاملة فهمًا عقلانيًا لهذه الضرورة وللطبيعة (سبينوزا) مع جعلها طوعًا أداتها الواعية (أنغلز)،أو الفكرة التي تتحقق عبر التطور (هيغل)، أو النضال المستمر لتحقيقها عند التحرّر الاقتصادي (ماركس).

أما الإقرار بوجود إرادة حرة مطلقة تختار من دون سبب (ديكارت– سارتر) فهذا من باب الفرضية النظرية. هل يمكن القبول عمليًا بوجود الفعل المجاني المفترض، أم أن هذا الفعل هو مجهول الأسباب؟ إن إثبات وجود اللاوعي كان بمثابة تأكيد على وجود حتمية ما في الحياة النفسية (فرويد). وقد حاول كانت حل هذا الإشكال بتمييز عالم الظواهر الطبيعية الذي يخضع لمبدأ الحتمية، من عالم الحرية الذي ينتمي الى عالم "المعقول" والذي لا يخضع إلا للقانون الأخلاقي.

إذا افترضنا أن الحرية هي هذه القدرة لإرادتنا في اختيار القانون الذاتي والقانون المشترك ليمليا علينا أفعالنا، كما رأينا سابقًا، من دون أن تتحكم فيها كليًا العوامل الخارجية،هذه القدرة في اختيار أن نعمل أو لا نعمل، نكون أمام حرية خاصة بالانسان تجعل منه صانع أفعاله ومسؤولاً عنها، يتحمل وزر أعبائها، وهكذا يتجلى لنا ككائن حر يفوق سائر الكائنات، ولكن هل تتماشى هذه الميزة مع مبدأ السببة؟ هل نتوهم عندما نقول إننا اخترنا بحرية هذه الإمكانية أو تلك؟ ماذا لو كانت هنالك أسباب لخياراتنا ربما نجهلها ونعتقد أننا اخترنا بملء إرادتنا؟ ماذا عندها عن مسؤولية أفعالنا؟ هل يمكننا الخروج من هذا الخيار المستحيل بين الحرية الملازمة لكرامتنا وبين مبدأ السببية الذي يتيح لنا فهم العالم والفعل فيه.

وأخيرًا، إذا طبقت التفسيرات والتوقعات، المبنية انطلاقًا من العلاقات بين السبب والنتيجة، على الأفعال الإنسانية، فهل يعني ذلك أن الفرد يتلقى الحتميات التي أوضحت العلوم الإنسانية تأثيرها عليها(وراثية، نفسية، اجتماعية، ثقافية...)، من دون أن يستطيع شيئًا حيالها؟ عندما نتحدّث عن حتمية العلاقة بين السبب والنتيجة، هذا لا يعني إننا لا نستطيع شيئًا حيالهما، ربما تلافينا

النتيجة إذا عملنا على السبب. هذا التصوّر لوجود الحتمية من دون ملازمتها للضرورة، يمكن ان يتلاءم مع شكل من أشكال الحرية. يقول برغسون في هذا الإطار أن الإنسان يتلقّى كل التأثيرات الخارجية والداخلية، وما ان يجعلها مندمجة مع ذاته ،تأخذ طابع الأنا الحقيقي المعبر عن الكيان والهوية الذاتية، يصبح حرًا عبر فعله المعبر لكينونته.

كيف نفهم المسؤولية؟

ما يهمنا هنا أولاً هو ما يؤسس لمفهوم المسؤولية. هل نعتبر مسؤولاً من لم يكن لديه الخيار بين ارتكاب عمل مشين وعدم ارتكابه؟ إننا لا نحكم على المريض النفسي ولا على الطفل ولا على الحيوان بأنهم مسؤولون عن أعمالهم، ونعطي أسبابًا تخفيفية لمن كانت قدراته التمييزية مشوشة. يبدو أن امكانية الخيار بين الخير والشر هي شرط أساسي لهذه المسؤولية. وهذا ما يعيدنا إلى مسألة الحرية.

ألا يجب لكي نكون أحرارًا ومسؤولين عن أفعالنا أن يكون لدينا الخيار بين احتمالات عدة وأن تكون هذه الخيارات غير محتّمة؟ فإذا افترضنا وجود الحرية المطلقة (ديكارت– سارتر) في أن نختار فعل شيء أو عدم فعله، وأن يكون هذا الخيار لا تحكمه سوى إرادتنا، فيمكن عندها نظريًا أن نختار الشّر، ولكن ألا نميل أكثر إلى الخيار الآخر عندما يكون واضحًا لنا ما هو خير وما هو صح؟ ونختار بملء إرادتنا ما يمليه علينا القانون الأخلاقي الصادر عن العقل (كانت). ربما يكون الدافع الاساسي لبعض الفلاسفة في التمسك بفرضية وجود الإرادة الحرة، هو كونها الشرط الأساسي للمسؤولية ولأخلاقية الإنسان (كانت– توما الاكويني)، والمعادلة لوجوده (سارتر) وليتحمّل الإنسان أعباء أفعاله.

الفيلسوف ديكارت

بالمقابل، إن عدم وجود هذه الإرادة الحرة يقودنا منطقيًا إلى إبعاد فكرة المسؤولية، فيصبح المجرم دائمًا تحت وطأة مسببات جريمته ويحظى بالأسباب التخفيفية والمسامحة على فعلته. فكيف لنا أن نلائم بين الحتمية والمسؤولية؟ ربما يجدر بنا البحث عن مصادر أخرى للحرية غير هذه الإمكانية الحرة للخيار بين الخير والشر والتي نجهل منبعها لغاية الآن، فنبحث في تأثير الثقافة، في التربية، في المجتمع، في الاختبار السياسي لهذه الحرية. هكذا ظروف تساعد على نشوء وتطوير الحرية لدى الإنسان من دون أن تختزلها، لذا سنرى دائمًا أناسًا أحرارًا أكثر من غيرهم، فالحرية عبء كبير والمسؤولية عبء أكبر.

يمكن أن نخلص بعد هذا العمل بأنه اذا كانت فكرتنا عن الحرية تعني"أن أفعل ما أريد"، فمن غير الممكن أن نكون أحرارًا كليًا. ففي الواقع، توجد عناصر عدة تقلّص من هذه الحرية، وتشمل حتميات عدة تمنعنا من فعل ما نريد.. ربما وقبل أي شئ، يكون فعل القرار الشخصي النابع من الذات، هو أكثر ما يعبّر عن حرية الخيار لدينا، بالرغم من الحتميات والظروف المختلفة. فالحرية هي في استقلاليتي الذاتية وفي معرفة ما هو حقيقةً خير أو شر، وأفعل على أساسه بما يتناسب مع كرامتي وإنسانيتي، ليس فقط تجاه مصالحي الضيقة الذاتية، إنما تجاه الإنسانية جمعاء، إلى حد أن أعارض القوانين إذا كانت جائرة، أن أتظاهر إذا كانت القضية عادلة، أن أتصدى لأوامر ظالمة، أن أطالب بحق مسلوب، أن أدافع عن مقهور، أن أقاوم احتلال. الإنسان يأبى إلا أن يكون حرًا، لكن في الحرية مجازفة ومخاطرة، لذا نرى غالبية الناس يتعايشون مع الظروف ويستكينون داخل عبوديتهم المقنعة، تاركين تقرير مصيرهم "للمسؤولين"، مستقيلين من التزاماتهم الإنسانية... وإذا لم نفهم أن حريّتنا ملازمة لوجودنا وأن مسؤوليتنا تشمل الإنسانية جمعاء، فنحن في دائرة الخطر...لا توجد حرية، بل هناك أناس أحرار. وفي هذا الإطار فقط، يجب أن تفهم المسؤولية ■

تربية وطنية وتنشئة مدنية

سلمى نايف ضو
مدربة – مركز الموارد – صيدا

الأهداف التعليمية:

١– التعرف إلى أهمية التواصل المستمر بين المنتشرين والوطن الأم.
٢– التعرف إلى أشكال هذا التواصل.
٣– إدراك أهمية مواجهة إفقار البلد من موارده البشرية.

المستوى: الثالث الثانوي.

المحور: الانتشار اللبناني في العالم.

الدرس الثالث: «المغتربون والوطن الأم».

المدة: حصة واحدة..

الوسائل التعليمية: نص حول «دور الاغتراب».
شريط مسجل بصوت وديع الصافي «يا مهاجرين ارجعوا».

«إن للهجرة أسباب وللانتشار دوافع، وللاغتراب مسوّغات، واللبناني الذي عبر القارات على مدى عشرات السنين فعل ذلك هربًا من واقع اقتصادي وسياسي واجتماعي، أو حبًا بالمغامرة أو سعيًا وراء تجارة وبناء ثروة.

إن مساهمة المغتربين اللبنانيين كرّست الأمان الاجتماعي والاقتصادي من خلال تحويلاتهم المالية التي تشكل رافعة الاقتصاد اللبناني، ولكننا في الوقت نفسه لا يمكننا أن نتجاهل خسارة لبنان للكفاءات الشابة والكفاءات الاقتصادية المجرّبة. لذلك علينا تطوير خططنا بالنسبة إلى المغتربين بطريقة لا تكون مرتبطة فقط بالاستقبال السياحي والفولكلوري، بل يجب أن تتعدّى الخطط والقضايا المعرفية والاقتصادية والفكرية والسياسية.

«إن وجود مفاهيم متعددة للهجرة والانتشار والاغتراب أحرزت تلقائيًا صورًا متعددة للبنان بأذهان اللبنانيين في الخارج. وبالتالي ارتباطًا متفاوتًا بين مغترب وآخر من هنا يجب معرفة ماهية الانتشار وآلية العلاقة بين لبنان المقيم ولبنان المهاجر.

إن موضوع الهجرة والاغتراب يختلف عمّا كان عليه في الماضي، وتنامي حركة الهجرة وتأثيرها التنموي والاقتصادي والاجتماعي، سواء بالنسبة إلى دول المصدر أو إلى دول الاستقبال، شكّلت مادة رئيسة لكل المنتديات والمؤتمرات التي تُعقد اليوم، والتي تحاول دمج الهجرة بالتنمية. لذلك علينا الانطلاق في معالجة موضوع المغتربين بدءًا من الحقائق والمعطيات الجديدة عالميًا، من دون إغفال تأثيرهم الكبير في الوضع اللبناني، كوننا نعاني نقصًا كبيرًا في المعلومات خصوصًا عن أعداد المغتربين ونوعية أعمالهم. وهذا ما يدفعنا إلى تركيز جهودنا لإنشاء قاعدة للمعلومات الصحيحة والدقيقة لوضع استراتيجيات حقيقية تُبنى عليها خطط عملية، أساسها الشراكة بين المجتمع المقيم والمجتمع المغترب».

«هيثم جمعة»
مجلة الاقتصاد والأعمال اللبنانية آب أيلول ٢٠١٠

تمثال في جادة شارل حلو في بيروت يمثّل الإغتراب اللبناني في العالم

بطاقة تقنية

سير الدرس:

١– يُوزّع المعلم(ة) النص على التلامذة ويطلب إليهم قراءته قراءة صامتة.

٢– يطلب المعلم(ة) إلى التلامذة تقديم المستند:

– نوعه.

– مصدره.

– المسألة التي يعالجها.

٣– يطلب المعلم(ة) إلى التلامذة استخراج المعلومات الآتية من النص:

أ– أسباب هجرة اللبنانيين: «الهرب من واقع اقتصادي وسياسي واجتماعي»

«حبًا بالمغامرة».

«سعيًا وراء تجارة وبناء ثروة».

ب– دور المغتربين في تنشيط الاقتصاد اللبناني؟

«مساهمتهم كرست الأمان الاجتماعي والاقتصادي من خلال تحويلاتهم المالية التي تشكل رافعة للاقتصاد اللبناني.»

ج– ما المطلوب لاستقطاب المغتربين، والحدّ من خسارة لبنان للكفاءات الشابّة؟

– «تطوير خططنا بالنسبة إلى المغتربين بطريقة لا تكون مرتبطة بالاستقبال السياحي والفولكلوري فقط، بل يجب أن تتعدى الخطط إلى القضايا المعرفية والاقتصادية والفكرية والسياسية.

– معرفة ماهية الانتشار وآلية العلاقة بين لبنان المقيم ولبنان المهاجر.

– معرفة حركة الهجرة وتأثيرها التنموي والاقتصادي والاجتماعي سواء بالنسبة إلى دول المصدر أو إلى دول الاستقبال.

– محاولة دمج الهجرة بالتنمية.

– عدم إغفال تأثيرهم الكبير في الوضع اللبناني.

– إنشاء قاعدة للمعلومات الصحيحة والدقيقة لوضع استراتيجيات حقيقية تُبنى عليها خطط عملية أساسها الشراكة بين المجتمع المقيم والمجتمع المغترب.

د– يُسأل التلامذة: ما المقصود بهذا التعبير؟ **دمج الهجرة بالتنمية. لاستدراجهم إلى الاستنتاج الآتي:**

أهمية دور المغتربين وتأثيرهم في الوضع الاقتصادي وضرورة تحفيزهم لإنشاء مشاريع اقتصادية يفيد منها المغترب وبلده في آن واحد.

٤– بعد سماع الشريط المسجل للمطرب (وديع الصافي):

«يا مهاجرين ارجعوا غالي الوطن غالي

لبنان صوتوا اسمعوا صوت العتب عالي

يلا الشمل اجمعوا الغربة اتركوها وتعوا

لبنان حلوي معو العيشة طبيعية.»

يطرح المعلم(ة) الفقرة الآتية ثم يسأل التلامذة:

– في الماضي كانت مخاطبة عاطفة المغتربين الوطنية سبيلاً للتواصل معهم، أما اليوم وبعد أن أصبحت أكثرية الانتشار اللبناني مكونة من متحدرين من أصل لبناني:

– هل يكفي الخطاب العاطفي وحده لتأسيس علاقة مستمرة بين لبنان والمنتشرين؟ (الإجابة بالنفي).

– التعليل: هذا الخطاب لم يعد كافيًا لأن المطلوب إيجاد وسائل عملية لاستقطاب المغتربين.

٥– ما هي الأسس الموضوعية المطلوبة للتواصل بين لبنان المقيم ولبنان المغترب:

(تجمع الإجابات) (عصف ذهني)

من هذه الأسس:

«علاقة لبنان بمغتربيه يجب أن تنطلق من السعي لإشراكهم في الحياة العامّة ومنحهم حقوقهم قبل مطالبتهم بواجباتهم تجاه الوطن ومن هذه الحقوق:

– حق استرداد الجنسية، حق المشاركة في السياسة العامة.
– تعليم المغتربين اللغة العربية لأنها رابط وطني وثقافي بينهم وبين وطنهم الأم، ولأنها وتساعدهم في المحافظة على هويتهم الحضارية. من هنا ضرورة إحياء مدارس تعليم اللغة العربية في المغتربات وتأسيس مدارس جديدة وتزويدها بالمدرسين.
– كما يجب تنظيم جولات وزيارات للمسؤولين اللبنانيين إلى دول الانتشار اللبناني لتفقد أحوال الجاليات هناك وتفعيل علاقتها بلبنان.
– ضرورة إيجاد الشروط القانونية المشجّعة للمغتربين على المشاركة بالمشاريع الاقتصادية في لبنان. فالمغتربون شركاء في عملية إعمار الوطن وتنميته، فالدولة مطالبة بإرساء قواعد هذه الشراكة وتحديد الحوافز للاستثمار.
– إقامة المؤتمرات والمجتمعات الاغترابية على أرض لبنان. وتنظيم رحلات إلى لبنان بأسعار مخفّضة للمغتربين.
– تكريم المبدعين منهم.
– تفعيل المؤسسات الاغترابية

٦– على عاتق من تقع مسؤولية إشراك المجتمع المقيم بالمجتمع المغترب؟

لاستدراجهم إلى القول إنها مسؤولية الدولة.

كيف يمكن للدولة أن تتواصل وتشرك المجتمع المقيم بالمجتمع المغترب؟

لاستدراج التلامذة لهذه الاجابة:

أشكال تواصل رسمية (الدولة)		
عبر عقد مؤتمرات من قبل الحكومة للمغتربين.	تفعيل السفارات والقنصليات في بلدان الاغتراب خدمة للمغتربين	تنظيم زيارات رسمية إلى بلدان الاغتراب يقوم بها المسؤولون في الدولة على المستويات كافة

٧– هل تعرفون مؤسسة غير رسمية مسؤولة عن المغتربين ؟

للإشارة إلى الجامعة اللبنانية الثقافية في العالم. ودورها في التواصل مع المغتربين.

أشار المستند إلى خسارة لبنان للكفاءات الشابة.

٨– برأيك كيف يمكننا مواجهة هذه الخسارة والحدّ منها؟

تجمع إجابات التلامذة.

– استرجاع أصحاب الكفاءات وذلك بإيجاد مراكز للأبحاث العلمية.
– تشجيع إقامة مشاريع اقتصادية لتشغيل الشباب وصرفهم عن الهجرة واستيعاب العائدين منهم.

نشاط: يكلف المعلم(ة) التلامذة بكتابة الموضوع الآتي:

لو كنت في موقع مسؤول في الدولة اللبنانية (نائبًا أو وزيرًا أو رئيسًا للجمهورية): ما الخطوات العملية التي تقوم بها لاستقطاب المنتشرين وتفعيل دورهم في تنشيط السياحة والاستثمار في لبنان؟ ■

G) Application:

1- On énonce les règles de calcul de la résolution d'une équation en ln.
2- On enseigne à l'aide de jeux d'intelligence, d'attention ou à travers un concours entre les élèves.
3- On teste les connaissances avec des QCM signifiants.
4- On décode des figures par des lectures graphiques.
5- On trace et on dynamise des figures avec geogebra.
6- On procède en recourant à des situations vécues et des exemples bien choisis dont voici quelques-uns:

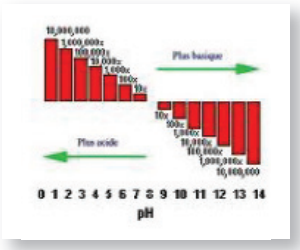
Exemple 1

Une entreprise fabrique des feuilles avec un matériel dont le coefficient d'absorption des rayons X est de 2 c.à. d $I(x) = I0\ e^{-2x}$ où x est en mm.

Trouver x en fonction de I et I0.

Exemple 2

Dans la théorie générale des acides, le pH est une fonction de $[H3O^+]$.
Pour un acide faible $pH = ½(\log Ka[H3O^+])$.
Pour un acide fort. $pH = -\log[H3O^+]$.
Et on calcule le pH pour des cas remarquables.



Exemple 3

Dans la croissance des bactéries, le temps nécessaire pour doubler leur nombre initial, appelé TD, est donné par $N0\ \ 100,2t$ et on calcule t selon le cas.

Exemple 4

Une personne place un capital C0 à un taux annuel d'intérêt de 5%. Après combien de temps son capital doublera-t-il?
On sait que: $C = C0\ (1,05)^n$ avec n la durée du placement et on calcule n pour $C = 2\ C0$■

Puisque la majorité des élèves ne fait pas attention aux démonstrations, on en montre quelques- unes et on démontre les autres aux intéressés ultérieurement.

Remarques: La règle de l'Hospital permet, pour la plupart des élèves, de faciliter la recherche de la limite.

Au moyen du logiciel geogebra, on trace les courbe de x^2 ; x^3 ; ….et lnx pour déduire le comportement à l'infini de lnx par rapport à la puissance de x

D) Etude de la fonction ln

a- Le domaine de ln est]0 ;+∞[

b- Limites : et

c- Dérivée : (lnx)' = > 0

d- Tableau de variation :

x	0	+ ∞
f'(x)	+	
f(x)	- ∞	+ ∞

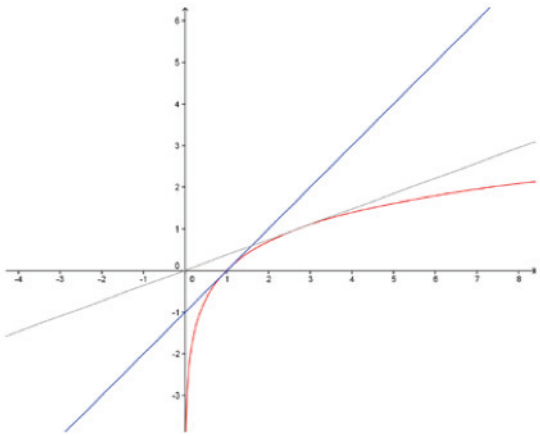
e- Intersections avec les axes : x=0 n'appartient pas au domaine

y = 0, x = 1

Comportement à: on prend x=9, on détermine y pour déduire qu'il ya une direction asymptotique parallèle à x'x

f- Courbe :

On cherche les équations des tangentes à la courbe (C) menées des points de coordonnées(1 ; 0) et (e ;1)



E) Logarithme à base b :

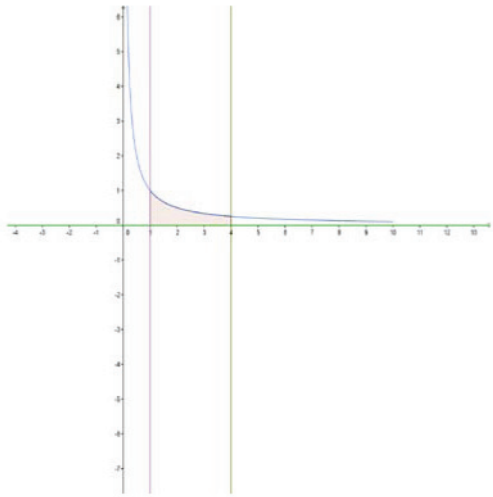
Par définition: $\log_b x=\frac{\ln x}{\ln b}$ et on étudie brièvement ses propriétés, ses variations, ses courbes sans oublier le logarithme décimal.

F) Dérivées et primitives logarithmiques généralisées:

On traite avec les élèves des fonctions bien déterminées, leurs dérivées , leurs primitives et on trace leurs courbes au moyen du calcul et au moyen du geogebra.

C'est aussi l'aire F(t)du domaine limité par la courbe de la fonction usuelle définie par

$f(x)=\frac{1}{x}$, l'axe des abscisses et les droites d'équations respectives
$x=1$ et $x = t$ ($t > 1$)



Déduction: La dérivée de lnx est $\frac{1}{x}$ ou $(\ln x)' = \frac{1}{x}$

La représention est tracée au moyen du logiciel geogebra que vous pouvez installer sur votre ordinateur, sur le site : www.geogebra.org/cms/fr

B) Formules :

Pour tous réels positifs a et b et pour tout réel α on a :

- Ln ab = ln a+ ln b
- Ln(a/b) = ln a –ln b
- Ln aα = α ln a
- Ln 1 = 0
- Lne = 1, e =2,7818….(base de ln)
- Pour $0 < x < 1$, ln x < 0 et pour x > 1, lnx > 0

Puisque la majorité des élèves ne fait pas attention aux démonstrations, on en montre quelques- unes et on démontre ensuite les autres aux intéressés.

C) Les limites:

- $\lim\limits_{x\to 0} \ln x = -\infty$
- $\lim\limits_{x\to +\infty} \ln x = +\infty$
- $\lim_{x\to +\infty} \frac{\ln(x)}{x} = 0$
- $\lim_{x\to 0^+} x\ln x = 0^-$

✎ **Déroulement:**

Après avoir préparé le chapitre sur un ordinateur, on lance l'explication par projection des diapositives.

Si l' enseignant ne connaît pas l'animation avec Power point, il peut demander l'aide du prof d'informatique de l école.

❖ **Activité 1:**

On demande aux élèves de calculer les primitives de chacune des fonctions associant à une inconnue x l'une des expressions suivantes:

1) $f(x) = x^2$; $g(x) = x^3$; $h(x) = \frac{1}{x^2}$; $t(x) = \frac{1}{x^3}$

2) $t(x) = \frac{1}{x}$

On gère ainsi un débat sans donner la réponse qui va être énoncée ultérieurement et toujours pour garder l'élève en état de suspense afin d'essayer par lui-même d'inventer une solution.

❖ **Activité 2:**

On demande aux élèves de calculer, au moyen de la calculatrice, et de comparer certaines valeurs.

1) Calculer ln2; ln3; $\ln\frac{2}{3}$; ln6; ln2 +ln3;ln2 –ln3, puis comparer les résultats.

2) Calculer ln(0,1); ln(0,3); ln(0,5); ln(0,9); ln1; ln2; ln(2,5); ln3; ln7 . Que peut-on en déduire?

3) Calculer ln(-0,0001); ln(-0,5); ln(-4); ln(-9).Que peut-on en déduire?

4) Calculer ln(0,6); ln(0,8); ln4; ln5.Que remarquez-vous?

5) Calculer $\ln(2)^{-3}$ et $-3\ln(2)$; $\ln(5)^{-0,2}$ et $-0,2\ln5$, puis $\ln(2,3)^4$ et $4\ln(2,3)$.Que constatez-vous?

❖ **Synthèse**

- De l'activité 1 apparaît la nécessité de créer une primitive de $\frac{1}{x}$
- De l'activité 2 découle la possibilité d'avoir:

1) $\ln(ab) = \ln a+\ln b$ et $\ln\frac{a}{b} = \ln a - \ln b$

2) Ln $x < 0$ lorsque $0 < x < 1$; ln 1 = 0 et $\ln x > 0$ si $x > 1$

3) Une impossibilité de trouver lnx, Si $x < 0$

4) Ln $x^{\alpha} = \alpha \ln x$ où α est un réel quelconque

5) Une croissance de Lnx lorsque x croît, mais moins vite.

❖ **Cours:**

On lance maintenant les diapositives du cours et on demande aux élèves de rédiger leurs propres réponses avant de généraliser les résultats.

A) Définition

Une primitive de la fonction f définie par $f(x) = \frac{1}{x}$ pour $x > 0$ est:

$F(x) =$ lnx qui s'annule pour x = 0

(découverte par Alkhawarizmi)

Georges Khalifé
Personne Ressource
Centre de Jounieh

FİCHE PRATIQUE

MATHS: SÉANCE D'APPRENTISSAGE

Niveau: TERMINALE SE OU SV

Durée: 120 minutes

Titre de la leçon: Logarithmes-Fonctions logarithmiques

Objectifs: A la fin de la séance, l'élève sera capable de faire des calculs logarithmiques, tracer des courbes de fonctions logarithmiques, résoudre des situations problèmes de la vie courante et dynamiser des graphiques pour prévoir et interpréter une solution:

1. Introduire la notion du logarithme népérien ou Ln
2. Définir une fonction logarithmique
3. Calculer une dérivée logarithmique et déduire alors des primitives sous la forme de Ln|u(x)|
4. Etudier les variations d'une fonction en Ln
5. Donner la relation entre Ln et le logarithme dans d'autre bases de calcul
6. Savoir calculer dans une équation où l'inconnue est en exposant
7. Valoriser le rôle des logarithmes, et donc des mathématiques, pour d'autres disciplines permettant de résoudre des situations réelles en Economie, en Chimie et en Biologie.

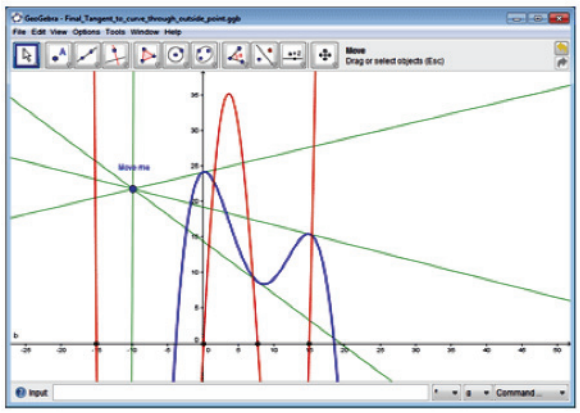
Pré- requis:

Pour bien aborder la séance et surmonter les difficultés, l'apprenant doit posséder savoir et savoir-faire:

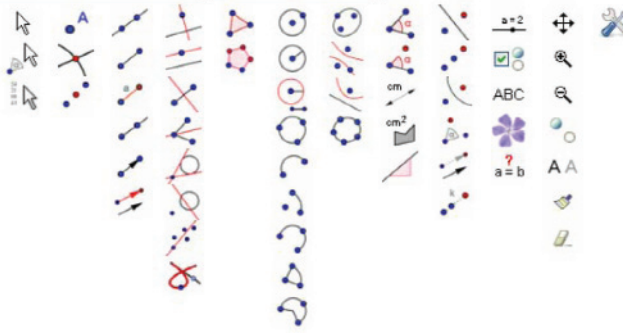
1. Les règles de dérivations d'une fonction
2. L'étude de la variation d'une fonction
3. L'étude des fonctions usuelles
4. La règle de l'Hospital
5. Les primitives simples et généralisées

Outils et supports (matériel):

Calculatrice, Lap top, LCD projector, Programme Power point, l' indispensable tableau et le logiciel geogebra



Barre d'outils (et de modes)



Ensuite l'enseignant pose les questions suivantes (sans attendre des réponses):

- Après un tremblement de terre modéré, on peut voir que, dans certaines zones, certains immeubles sont détruits pendant que d'autres sont intacts. Pourquoi?
- Les ingénieurs fixent un gros pendule dans la base des immeubles pendant leur construction. Pourquoi ?
- Une très bonne vidéo à: http://www.youtube.com/watch?v=bDeswHjH1-U&feature=related sur laquelle on peut voir entrer en résonance un pont à une amplitude maximale avant de s'effondrer.

c) Induction: Un montage fait d'un **excitateur** avec une fréquence propre réglable, couplé à un **résonateur** fait d'un pendule léger et le force à osciller. Le pendule léger oscille avec une amplitude maximale pour une seule valeur de fréquence propre de l'excitateur. Les élèves peuvent l'observer à l'adresse: http://www.youtube.com/watch?v=PSjchBpKK9U&NR=1

Ils seront ensuite invités à représenter leurs interprétations déjà cherchées dans le travail en groupe. Ce travail est suivi d'une mise en commun de la conclusion.

d) Données pédagogiques: Le pendule lourd (excitateur) provoque l'oscillation du pendule léger (résonateur). Lorsque l'excitateur oscille avec une fréquence égale à celle du résonateur, ce dernier entre en résonance avec l'excitateur, avec une résonance aiguë.

Dans le cas où les forces de frottement sont importantes ou assez significatives, la résonance sera appelée résonance floue. Dans le cas où le frottement est extrêmement important, nous obtenons une oscillation forcée mais pas de résonance comme dans le cas du tympan de l'oreille ou d'une enceinte de basses. Dans le cas d'une oscillation forcée, le résonateur est sensible à une large gamme de fréquences. Les courbes correspondantes aux différents types de résonance sont dessinées sur le même graphique afin que l'élève puisse les distinguer.

e) Contrôler la bonne compréhension:

- **Aléatoire:** demander aux élèves de définir: résonance, résonance aiguë, résonance floue et oscillations forcées.
- **Réponses collectives:** poser les mêmes questions à la classe entière ■

II) Pratique:

Demander aux élèves d'expliquer et de répondre aux questions posées (partie V-b) sur le tremblement de terre, la construction de tours, la construction de ponts.

III) Pour davantage d'exemples, regarder:

http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=z39p4TuDUpU
http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=IDi0bb0u3V8
http://www.youtube.com/watch?v=17tqXgvCN0E&feature=related

Waël Nehmé
Personne Ressource
Centre de Nabatieh

Enseigner la physique d'une manière efficace

Niveau: Terminale SV

Titre de l'Unité: Mécanique – Ch5

Titre de la leçon: Oscillations forcées - Résonance

Durée: 2 périodes

I) Objectif: L'objectif de ce chapitre est d'étudier les caractéristiques de l'oscillation forcée et d'approfondir la connaissance du phénomène de résonance afin d'expliquer des phénomènes naturels comme les tremblements de terre, les tempêtes …Dans ce but nous allons:

- ❖ Décrire l'oscillation forcée.
- ❖ Identifier les conditions de la résonance.
- ❖ Fournir des exemples pratiques d'oscillations forcées avec ou sans résonance.

II) Concepts majeurs:

Oscillations forcées, amortissement léger, amortissement important, amortissement très important, résonance aiguë, résonance floue, excitateur, résonateur.

III) Matériel:

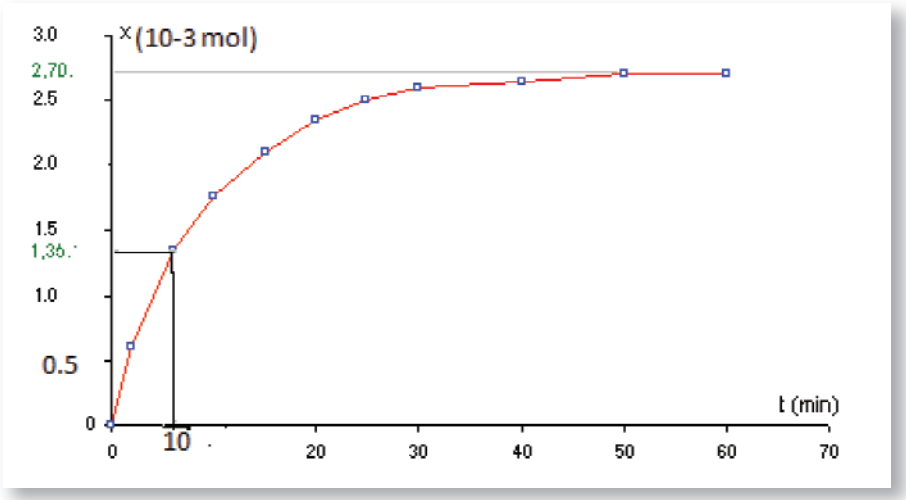
Pendule lourd, vidéo projecteur LCD.

I) Procédures et activités:

a- Rappel: fréquence propre d'un pendule étudié au chapitre 4.

b- Stimuler la réflexion de l'élève:

Représentation graphique n(I2)=f(t)



Temps de demi-réaction

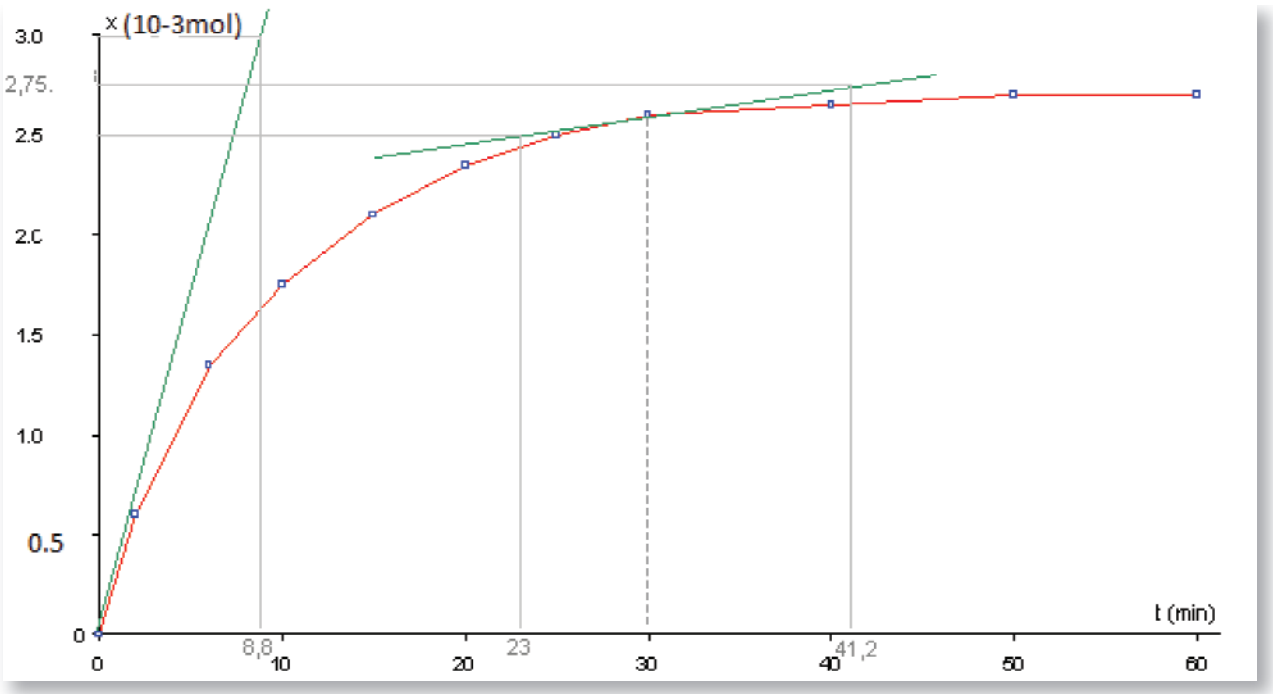
Le temps de demi-réaction est le temps au bout duquel la quantité de matière de di-iode formé est égale à la moitié de la quantité de matière de di-iode formé à la fin de la réaction:

$$n(I_2)t_{1/2} = \frac{2,70.10^{-3}}{2} = 1,35.10^{-3}\text{mol}$$

On lit graphiquement le temps de demi-réaction: $t_{1/2}$=10minutes.

Vitesse de formation de di-iode aux dates t=0 et t=30minutes

La vitesse de formation de di-iode peut être évaluée en traçant la tangente à la courbe x=f(t) aux dates t = 0 et t = 30minutes:



V_0 = dx/dt = coefficient directeur de la tangente = 3,0.10-3 – 0/8,8 – 0 => V0 = 3,41.10-4 mol.min^{-1}

V_{30} = dx/dt = coefficient directeur de la tangente =

$2,75.10^{-3} - 2,50.10^{-3}/41,2 - 23,0 = 1,37.10^{-5}$ mol.min^{-1}

La vitesse de formation de di-iode diminue au cours du temps: $V_0 > V_{30}$. La concentration des réactifs est un facteur cinétique: au cours de la réaction, la quantité de réactifs diminue, ce qui explique le fait que la vitesse de réaction diminue lorsque la transformation progresse ■

• Aux dates indiquées dans le tableau ci-dessous، on effectue le titrage de chaque bécher par la solution de thiosulfate de sodium (on travaille dans l'eau glacée de façon à stopper la réaction). Les résultats obtenus sont les suivants:

t(min)	2,0	6,0	10,0	15,0	20,0	25,0	30,0	40,0	50,0	60,0
$V_{éq}$(mL)	1,0	1,2	2,7	3,5	4,2	4,7	5,0	5,2	5,4	5,4

Remarque

Il est possible, à l'aide d'un dosage qui n'est pas présenté ici, de titrer avec précision la solution d'eau oxygénée (à l'aide d'une solution de permanganate de potassium en milieu acide par exemple).

Exploitation

Expression de n(I_2)

A l'équivalence: $x = n(I_2)_{\text{bécher}} = n\,(S_2O_3^{2-})_{\text{versé}}/2 = C.V_{éq}/2$

Le calcul précédent permet de déterminer la quantité de di-iode contenue dans un bécher à l'instant t. Le milieu réactionnel étant réparti en 10 béchers, on peut écrire:

$$x = n(I_2) = \frac{10.C.V_{éq}}{2}$$

Les valeurs de n(I2) à chaque instant t sont données dans le tableau ci-dessous.

Déroulment:

- Avant de manipuler, écoutez avec attention les précautions à prendre et les règles de sécurité rappelées par le professeur.

1. Dans un bécher de 250mL, introduire 50mL de la solution d'eau oxygénée (mesurés avec une fiole jaugée de 50 mL).
2. Acidifier en ajoutant 2,0mL d'acide sulfurique de concentration molaire 3,0mol.L^{-1} (utiliser une pipette jaugée munie d'un pipeteur et prendre les précautions relatives aux acides concentrés).
3. Ajouter une spatule d'iodex.
4. Dans une fiole jaugée de 50mL, mesurer 50mL de la solution d'iodure de potassium.
5. Ajouter cette solution à la solution d'eau oxygénée et déclencher le chronomètre au moment du mélange. Homogénéiser.
6. Répartir le mélange, à l'aide d'une pipette jaugée munie d'un pipeteur, entre dix béchers à raison de 10mL par bécher.
7. A la date t_1=2minutes, ajouter dans l'un des béchers environ 50mL d'eau glacée (ou placer le bécher dans l'eau glacée). Effectuer le titrage par la solution de thiosulfate de sodium.
8. Recommencer les mêmes opérations aux différentes dates indiquées dans le tableau ci-dessous. Compléter ce tableau en indiquant les volumes équivalents $V_{éq}$ pour chaque titrage.

t(min)	2,0	6,0	10,0	15,0	20,0	25,0	30,0	40,0	50,0	60,0
$V_{éq}$(mL)										
x(10^{-3}mol)										

Exploitation

1. Exprimer x, la quantité de matière de diiode n ($I_{2\,(aq)}$) en fonction de $V_{éq}$ et de la concentration molaire C de la solution de thiosulfate de sodium.
2. Compléter le tableau ci-dessus en ajoutant x = n ($I_{2\,(aq)}$) formé à chaque date t dans les 100mL de mélange réactionnel (on néglige les 2mL d'acide sulfurique versé pour rendre le milieu acide).
3. Tracer la représentation graphique x =f(t).
4. Définir le temps de demi-réaction $t_{1/2}$ et le déterminer graphiquement.
5. Déterminer graphiquement la vitesse de formation de diiode aux dates t=0 et t=30minutes. Comment évolue cette vitesse? Justifier.

Correction

- Dans un bécher de 250mL, on introduit 50mL de la solution d'eau oxygénée. Muni de gants et de lunettes, on acidifie le milieu en ajoutant 2,0mL d'acide sulfurique.
- On ajoute ensuite une spatule d'iodex.
- Dans une fiole jaugée de 50mL, on mesure 50mL de la solution d'iodure de potassium que l'on ajoute à la solution d'eau oxygénée. On déclenche le chronomètre au moment du mélange.
- Le mélange est ensuite réparti entre dix béchers, à raison de 10mL par bécher.

Pierre Hajjar
Personne Ressource
Centre de Jounieh

CHIMIE:
SÉANCE D'APPRENTISSAGE

Niveau: Terminale SV. ou SG

Titre de la leçon: Étude cinétique de la réduction de l'eau oxygénée par l'ion iodure en milieu acide (TP Laboratoire)

Durée: deux périodes.

Objectifs:

- Connaître les précautions à prendre pour la manipulation des produits dangereux concentrés (lire les étiquettes).
- Savoir réaliser un dosage colorimétrique à la goutte près.
- Représenter une courbe cinétique.
- Déterminer graphiquement le temps de demi-réaction.
- Déterminer graphiquement la vitesse de formation d'un produit.

Principe de l'expérience:

La réduction de l'eau oxygénée par l'ion iodure en milieu acide est une réaction lente, ce qui permet de l'étudier en dosant à des intervalles de temps différents le di-iode obtenu par une solution de thiosulfate de sodium de concentration connue. Le volume de la solution de thiosulfate versé à l'équivalence permet de calculer la quantité de matière de di-iode formé à chaque instant. L'équation de la réaction étudiée s'écrit:

$$H_2O_{2\,(aq)} + 2\,I^-_{(aq)} + 2\,H^+_{(aq)} \rightarrow I_{2\,(aq)} + 2H_2O_{(l)}$$

Le di-iode I_2 (aq) produit est titré par les ions thiosulfate selon la réaction:

$$I_{2(aq)} + 2S_2O_3^{2-}{}_{(aq)} \rightarrow 2\,I^-_{(aq)} + S_4O_6^{2-}{}_{(aq)}$$

Matériel et produits chimiques:

- Un bécher de 250mL.
- Dix béchers de 100mL.
- Une burette de 25mL.
- Une fiole jaugée de 50mL.
- Une pipette jaugée de 10mL.
- Une pipette jaugée de 2mL.
- Un pipeteur.
- Un agitateur magnétique.
- Une paire de gants et des lunettes de protection.
- De l'eau distillée et de la glace.
- Une solution d'eau oxygénée à 0,5 volume environ (à titrer par le professeur).
- Une solution d'iodure de potassium de concentration 0,L-110mol.L^{-1}.
- Une solution de thiosulfate de sodium de concentration molaire C=0,10mol.L^{-1}.
- De l'empois d'amidon (ou solution de thiodène ou " iodex ").
- De l'acide sulfurique de concentration molaire 3,0mol.$^{L-1}$.

A quoi on s'attend dans cette expérience? Quoi de neuf ou d'inattendu?

Etes-vous d'accord avec ce que votre collègue a donné comme réponse ou avec ce choix et pourquoi?

Pourquoi avez-vous formulé la réponse de cette façon? Pourquoi avez- vous exploité ce document et pas un autre? D'où avez-vous dégagé cette information et pourquoi?...

Cette étape permet à l'enseignant de suivre la progression du raisonnement de certains élèves et de valider la bonne réponse (c'est la validation institutionnelle). Cette validation est indispensable pour l'étudiant afin qu'il prenne la décision de garder cette nouvelle connaissance ou non (c'est la structuration). L'enseignant peut évaluer formativement la situation et aider l'élève à continuer son apprentissage en élucidant certains points par les questions posées. Si l'enseignant trouve que le cas de tel ou tel élève est tellement complexe, il est sollicité à concevoir des activités d'aide individualisée, si c'est le cas d'une seule personne ou d'aide collective, si c'est le cas d'un grand nombre des élèves de la classe (c'est la suite de l'évaluation formative).

Dans chacune de ces 3 phases, l'élève est incité à remettre en cause sa découverte et à effectuer le va -et- vient entre la perception, la recherche et la compréhension. Il est déstabilisé à chaque question et équilibré à chaque découverte. En exprimant ses pensées, ses processus mentaux et ses arguments, il devient plus conscient de son apprentissage… Ce qui permet une construction équilibrée et satisfaisante des savoirs (savoir, savoir- faire, savoir- être…).

Quatrième temps: Synthèse et fixation

Durant ce temps, l'enseignant demande à un volontaire de faire une synthèse du contenu étudié en faisant une restitution orale, écrite ou en faisant un schéma bilan de la leçon. Ce travail peut aussi être réalisé par toute la classe ou, dans le pire des cas, par l'enseignant. Durant ce temps, de nouveaux éléments d'évaluation formative peuvent être détectés par l'enseignant.

Cinquième temps: Entraînement et renforcement

L'enseignant choisit les exercices qui correspondent à l'apprentissage et demande aux élèves de les résoudre soit collectivement soit individuellement, puis en grand groupe. Comme il peut leur demander de faire une recherche complémentaire du sujet traité pour un approfondissement.

Sixième temps: Autoévaluation

L'enseignant est invité, durant cette phase, à relever les points forts et les points faibles de la leçon et à les interpréter afin d'orienter ses enseignements ultérieurs, de faciliter l'apprentissage des élèves et de concevoir des activités d'aide en précisant à chaque fois: le quoi, le comment, le où, le quand et le qui.

Nous souhaitons que cet article ait élucidé certains points et ait donné quelques clés pour rendre la situation d'enseignement/apprentissage des sciences de la vie, pour les classes terminales, plus active tout en utilisant le même manuel ■

N.B. Nous nous adressons d'une façon équitable aux enseignantes et enseignants et aux apprenantes et apprenants; mais pour plus de simplicité, nous avons adopté les termes: enseignant et élève.

Références

Mathy P.; Donner du sens aux cours de sciences, des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants – De Boeck – Bruxelles – 1997.

Strodeur J.; Enseigner et/ou apprendre, pour choisir nos pratiques – De Boeck – Bruxelles – 1996.

McCombs B.; Pope J.; Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre – De Boeck- Bruxelles – 2005.

Gerard F.M.; Roegiers X.; Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser – De Boeck – Bruxelles – 2003.

Mettoudi Ch.; Yaiche; Travailler par cycles à l'école de la petite section au CM2 en francais – Collection L'école au quotidien – Hachette Éducation.

Bogaert C.; Delmarle S; Une gestion du temps scolaire pour un développement des compétences dès la maternelle – De Boeck- Bruxelles – 2006.

s'entame entre les pairs au sein du même groupe et chacun d'eux essaie de trouver des arguments scientifiques pour se convaincre et pour convaincre l'autre.

Durant cette période, l'élève prend conscience de l'insuffisance de ses connaissances et de l'inadéquation de certaines hypothèses déjà formulées au début de cette leçon. Il tolère ses pairs et il apprend à accepter la différence, les critiques, les différents points de vue, comme il écoute et cherche des arguments objectifs, alors scientifiques…

L'enseignant peut profiter de la situation pour réguler. Il répond aux besoins des étudiants en posant des questions qui permettent d'observer autrement un document donné, de différencier les éléments d'une représentation scientifique, d'identifier les mots clés d'une question pour garantir la pertinence de la réponse proposée, de reformuler la tâche demandée et parfois d'expliciter sa stratégie dans la découverte des éléments de sa réponse. De même, il peut demander à l'élève de justifier le pourquoi de son choix, du processus adopté et des informations dégagées….

Ces questions vont permettre à l'élève, à son tour, de se poser des questions plus appropriées et d'évaluer sa démarche ou sa réponse afin d'en adopter une autre, nouvelle. Ainsi, l'étudiant construit petit à petit son savoir, sa confiance en soi et développe ses compétences.

Cette phase est caractérisée par le questionnement qui doit développer l'initiative, l'invention, la confiance en soi et le courage d'abandonner volontairement ses conceptions et d'essayer d'autres processus mentaux… Elle permettra l'acquisition d'autres connaissances complémentaires ou même parfois contradictoires avec celles délaissées.

Tout ce qui précède n'est possible que:

si l'élève effectue lui-même l'activité, que s'il met ses « mains à la pâte », et que s'il met en évidence la pertinence de la réponse ou bien la fiabilité des premières recherches, et si l'enseignant pose les bonnes questions pour éclairer certains points.

Troisième temps: structuration et évaluation

Ce temps correspond à la mise en commun en grand groupe. L'enseignant demande à l'un des étudiants de lire sa réponse. Quelle que soit cette réponse, correcte ou non, complète ou non, l'enseignant pose une nouvelle série de questions pour aider l'élève à remettre en question ce qu'il a trouvé et à réessayer ses recherches. L'élève s'exprime devant toute la classe qui va participer, soit en posant des questions, soit en argumentant certaines explications ou en dégageant les critères des compétences exigées.

L'élève concerné va reformuler à plusieurs reprises sa réponse en comblant les manques afin d'arriver seul à rédiger la bonne réponse par son propre style. Comme dans l'étape précédente, l'apprenant cherche, traite l'information, analyse, interprète, investit ses connaissances, propose une solution au problème posé, formule et reformule sa réponse, discute et argumente… Il fait le transfert de l'inconscient au conscient, du hasard à la perception, à la compréhension et par suite à la construction.

L'enseignant demande à un autre élève de relire sa réponse en respectant tous les critères déjà dégagés. Le nombre de répétitions dépend de la complexité de la tâche demandée.

A titre d'exemple, les questions qui peuvent être posées sont:

Que veut dire la consigne? Explique-la: la tâche à effectuer, le document à exploiter…

Préciser les mots clés dans la question. Que veut dire ce mot……..?

Que représente le document: l'expérience, schéma, graphique, texte…? Décris-le.

Ce document répond à quel problème posé ou quelle question posée?

Différencier les conditions des résultats. Dégager la variable indépendante et dépendante.

apprentissages des étudiants, et d'utiliser autrement le manuel. Elle pourra être appliquée dans presque toutes les leçons de sciences de la vie, et rendra possible à l'étudiant de construire son savoir et de développer ses compétences. Nos exemples d'appui mentionnés seront relatifs à un seul thème, l'immunologie.

La leçon qui prend en considération cette approche pédagogique comporte trois temps essentiels:

- le premier temps correspondant à la perception ou l'appropriation;
- le deuxième temps correspondant à la recherche et la compréhension;
- le troisième temps correspondant à la structuration et l'évaluation.
- D'autres temps, que nous trouvons efficaces, peuvent être adoptés: le temps de synthèse et d'évaluation (quatrième), le temps d'entraînement et de renforcement (cinquième) et le temps d'autoévaluation (sixième).

Premier temps: la perception ou appropriation

La situation d'enseignement/apprentissage doit être significative; l'enseignant est ainsi invité à

montrer l'utilité de l'apprentissage en faisant le lien avec la vie réelle. Ceci permet à l'étudiant de saisir la pertinence de son apprentissage à long terme et de s'approprier le sujet. Nous proposons, par exemple, au lieu de lancer l'explication à partir de l'anatomie du système immunitaire:

1- d'exposer un cas concernant différentes maladies de la région et d'essayer de classer ces dernières selon par exemple le lieu d'infection ou les envahisseurs, puis de demander aux élèves de formuler des hypothèses explicatives sur le quoi, le qui, le où, le quand et le comment…

2- de confronter la diversité des envahisseurs avec un seul système immunitaire et avec un seul acteur, les leucocytes; ensuite, de leur demander de formuler des hypothèses explicatives sur le quoi, le qui, le où, le quand et le comment…

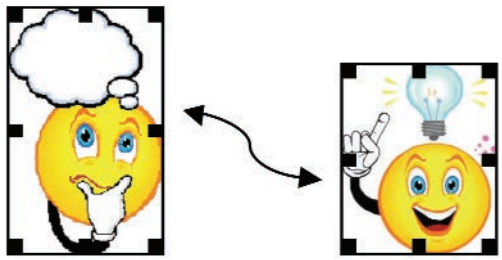
Durant ce temps, l'élève utilise ses connaissances antérieures et il essaie individuellement d'analyser le fait, de faire des analogies, des correspondances et des inférences et de proposer des explications ou des hypothèses explicatives sur le problème posé. Il serait rapidement confronté, soit à l'insuffisance de ses connaissances, soit à la contradiction des explications émises par ses pairs. Ce conflit social et/ou scientifique motive l'élève et le pousse à chercher.

L'enseignant, en faisant émerger les représentations des élèves, peut déterminer les obstacles et concevoir des stratégies d'aide individualisée ou collective.

Deuxième temps: la recherche et la compréhension

Une fois les hypothèses recueillies, l'enseignant propose aux élèves l'activité (les différents documents du manuel) à exploiter. Il donne la consigne qui pourrait être tout simplement de répondre par écrit aux questions d'exploitation à la fin des deux pages de chaque leçon. Si ces questions ne sont pas suffisantes, l'enseignant est invité à formuler d'autres questions pour mieux exploiter toutes les notions des documents proposés. Nous citons à titre d'exemple: pour l'exemple 1, les documents de la page 146 en formulant des questions d'exploitation appropriées. Pour l'exemple 2, nous proposons les documents des pages 140 et 141.

Nous conseillons, pour ce temps, un travail par petit groupe qui permet une confrontation entre les conceptions émergées des élèves lors de la découverte des documents. Une discussion



Brenda Ghazali
Responsable Technique
Centre de Zahlé

FİCHE MÉTHODE

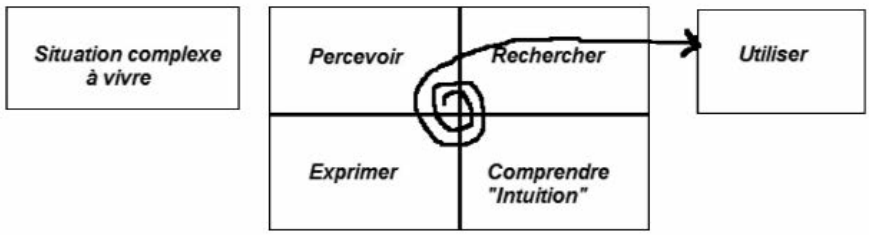
Enseigner autrement les sciences de la vie

Apprendre n'est plus accumuler des connaissances nouvelles, mais plutôt remettre constamment en question les représentations que chacun de nous a du monde extérieur. Le terme apprentissage, selon Mettoudi Ch., recouvre deux volets différents et complémentaires: « l'objet d'apprentissage et le processus d'apprentissage:

- l'objet d'apprentissage, désigne des contenus notionnels, méthodologiques et comportementaux;
- le processus d'apprentissage, désigne, quant à lui, le développement cognitif de l'enfant, c.-à-d. les stratégies déployées, les méthodes appliquées, ainsi que les comportements adoptés par le sujet pour acquérir des connaissances. »

Cette approche exige de l'enseignant l'adoption de méthodes qui permettent une transformation du savoir et un développement des processus, afin de s'approprier des connaissances.

Une des approches pédagogiques qui, selon Stordeur J. (1996), répond le plus à cette exigence est l'approche socioconstructiviste interactive (schéma ci-dessous). Elle permet à l'élève de construire son savoir et d'interagir avec ses pairs, avec l'enseignant et avec son environnement et d'accorder de la valeur à ce qu'il apprend et aussi à ce qu'il est.



Modèle socioconstructiviste interactif selon Stordeur J.

Face à cette évolution pédagogique, nous avons constaté que les enseignants des classes terminales gardent précieusement la méthode traditionnelle dans leur enseignement et que le manuel scolaire reste désormais le support le plus répandu et le plus efficace dans les classes. Ils dictent et/ou distribuent des réponses bien faites ou des notions reformulées autrement… Et selon les enseignants, ceci existe pour de multiples raisons: soit les programmes surchargés, soit les examens officiels qui pèsent, soit le niveau linguistique et/ou cognitif des élèves qui n'arrivent pas à dégager, à exploiter, à analyser, à interpréter ou à rédiger seuls une réponse ou à comprendre une consigne…

Nous allons, dans cet article, préciser le quoi, le où, le quand, le qui et le comment d'une leçon de sciences de la vie, paramètres qui ont à prendre en considération cette approche socioconstructiviste interactive et le manuel tel qu'il est conçu.

Quoi: un objectif d'apprentissage des contenus exigés par le curricula de sciences de la vie section SV décret 10 227 de 1997;

Où: dans la classe;

Quand: durant le temps scolaire déjà fixé;

Qui: les étudiants de la classe terminale section « sciences de la vie »;

Comment: adopter une stratégie (décrite dans cet article) simple et efficace qui permet de mieux gérer les

Reformulation: les hommes sont tous égaux. Ils appartiennent à une même classe sociale et jouissent tous des mêmes conditions de vie.

d- La thèse finale adverse. Reformulation: l'égalité entre les hommes est une loi de la nature et la société peut facilement instaurer un monde équitable.

e- Les séquences argumentatives.

- Première séquence ligne 4... 10
- Deuxième séquence ligne 11... 17
- Troisième séquence ligne 18... 22

NB: Chacune des séquences est formée d'un argument, d'une validation par un ou deux exemples.

Premier argument: ligne 4... 6 «tous les pauvres...guerres».

Reformulation: Les pauvres s'habituent à travailler et finissent par ne plus prendre conscience de leur condition, mais quand ils se rendent compte de leur état, ils se révoltent et les guerres éclatent.

L'exemple: ligne 6...10 «comme celle du parti... à nation».

NB: Voltaire a choisi l'exemple dans l'Histoire.

Deuxième argument: ligne11...16 «tout homme naît... égaux ».

Reformulation: le goût pour l'exercice de la tyrannie, de l'oppression, de la nonchalance, de la possession et de la convoitise est inné chez tous les hommes ; c'est pourquoi l'injustice règnera toujours dans le monde.

L'exemple: ligne16..17 «qu'il est impossible.. l'un de l'autre ».

NB: Voltaire a choisi l'exemple dans la société et en particulier parmi les ecclésiastiques.

Troisième argument: ligne18...19 «le genre humain...rien du tout ».

Reformulation: La vie ne peut continuer que dans le cas où il existe un grand nombre de pauvres et de démunis afin qu'ils soient obligés de faire le travail des riches ■

Paragraphe -3 • Assez (ligne 11) • Beaucoup (ligne 12) • Voudrait (ligne 13) Rien (ligne14)du moins (ligne 14) • Bien (ligne15) Il est aussi impossible (ligne 15)	• Violent (ligne 11) • Agréables (ligne 15) • Belles (ligne 15) • Impossible (ligne16) (x2) • Jaloux (ligne 17)	
Paragraphe -4 • A moins que (ligne 18) • Certainement (ligne 19) • La plus (2 fois) (lignes 22-23)	• Utiles (ligne 19) • Naturelle (ligne 22) • Chimérique (ligne 23)	

NB: Si le niveau de la classe le permet, on peut développer la question de la modalisation en signalant aux apprenants qu'un auteur peut présenter ce dont il parle comme **certain** (c'est le cas de Voltaire dans le texte) au moyen de figures de rhétorique, de constructions syntaxiques, de procédés de style... **Le champ de la modalisation et de l'expression du degré de certitude est très vaste.**

Exemple: La répétition de « Il est impossible » 3 fois dans le texte dont deux dans le troisième paragraphe indique un degré de certitude très élevé.

VII- La fréquence des connecteurs logiques

NB: Pour cette phase du travail il vaut mieux distribuer de nouvelles photocopies du texte. Les apprenants vont souligner les connecteurs avec un marqueur (une nouvelle couleur).

- Deuxième paragraphe: «mais» «alors» «parce que» «et que» « car »
- Troisième paragraphe: «par conséquent»
- Quatrième paragraphe: «à moins que» «car» «donc»

NB: L'enseignant demandera aux apprenants d'expliquer le sens de chacun de ces nombreux connecteurs qui ont permis à Voltaire de faire progresser son argumentation d'une façon logique et très convaincante pour arriver à la conclusion finale introduite par le conclusif «donc».

VIII- Le circuit argumentatif

Q- a - Comment le texte progresse-t-il de la thèse vers la thèse finale en passant par les séquences argumentatives ?

b- Quelle est la thèse adverse ? Où se trouve - t- elle dans le texte?

c- Reformulation des thèses et des arguments.

NB: La reformulation est un excellent exercice qui consiste à redire ou à réexprimer l'idée d'une autre manière. L'enseignant demandera aux apprenants de reformuler oralement, puis choisira la meilleure phrase qu'on écrira au tableau.

R-a- La thèse: lignes 1-2-3. Reformulation: les hommes sont nécessairement répartis en deux catégories sociales: les riches qui ordonnent (imposent) et les pauvres qui obéissent.

b- La thèse finale: lignes 22-23. Reformulation: bien que l'égalité entre les hommes soit fondée sur la nature (imposée par nature), elle reste utopique.

c- La thèse adverse: dans le cas de ce texte de Voltaire, **la thèse adverse** n'est pas formulée en elle -même pour elle -même. Elle est incorporée à l'énoncé de la thèse. On doit la (re)tirer de la thèse de l'auteur.

V- Le type du texte

Les caractéristiques du texte argumentatif

Q- Relevez les indices qui permettent de rattacher ce texte au type argumentatif.

NB: Pour cette étape du travail les marqueurs de couleur sont vivement conseillés. L'enseignant devrait distribuer des photocopies « vierges » du texte. Les apprenants vont choisir une couleur pour chacun des indices, ce qui va leur permettre de mieux visualiser leur récurrence.

R. Une étude détaillée de la situation d'énonciation

1- La présence de l'énonciateur/ locuteur dans le discours par opposition au récit à travers:

a- Le pronom personnel de la première personne du singulier « Je » ligne 10: renvoie à l'énonciateur/ auteur.

b- « Notre » ligne 1: renvoie à l'énonciateur, aux destinataires et à tous les hommes.

2- Les destinataires/lecteurs:

- « vous »(×3) lignes: 15 -20 -21 et « la vôtre » ligne 20.

3- Le pronom indéfini « on », ligne 6, renvoie à tous les hommes, à l'humanité entière et au locuteur / énonciateur.

2- Les indices spatio-temporels:

- Un indice spatial: ligne1« dans notre malheureux globe ».

V- Les temps verbaux = temps du discours:

- Le présent de vérité générale atemporel dominant. Repérer tous ces présents (récurrents) (présent de l'indicatif = 22 occurrences).
- Le présent de l'énonciation à la ligne 10 « Je dis » est remarquable. Il s'agit d'une intervention directe du locuteur.
- Le présent du subjonctif (4 occurrences).
- Le présent du conditionnel (1 occurrence).
- Le futur de l'indicatif (2 occurrences).

VI - Les indices de la subjectivité du locuteur

Les modalisateurs	**Les évaluatifs ou l'expression du jugement**	**Les affectifs ou l'expression du sentiment**
Paragraphe -1 • Il est impossible (ligne 1)	• Riches (ligne 2) • Pauvres (ligne 3)	• Malheureux (ligne 1)
Paragraphe -2		
• Absolument (ligne 4) • Trop (ligne 5) • Il n'en est pas de même (ligne 10)	• Pauvres (ligne 4) • Malheureux (ligne 4) • Continuel (ligne 5)	

- a- A quels genres littéraires appartiennent ses ouvrages ?
- b- Qu'est-ce qu'un essai ?

A la fin de cette séance, les apprenants sont censés retenir l'essentiel sur la pensée de Voltaire l'écrivain et le moraliste.

III- Observation du paratexte et de la typographie

Question - Observez le paratexte et dites à quel genre appartient ce texte.

Réponse -a- Essai philosophique: ouvrage littéraire en prose , de facture très libre, traitant d'un sujet qu'il n'épuise pas ou réunissant des articles divers. Voltaire est donc un philosophe essayiste. Dans le « Dictionnaire Philosophique portatif », Voltaire abordait la critique littéraire, sociale et religieuse.

b- La typographie: division en paragraphes = 4 paragraphes bien distincts.

IV- Lecture du texte

A. Lecture silencieuse (2ou 3 fois)

B. Lecture à haute voix

- Un élève lira le texte d'une façon monotone. Les autres écoutent seulement (sans regarder le texte).
- Un autre élève lira le texte en variant le ton ou l'intonation pour obtenir des effets d'insistance et attirer l'attention sur certains passages, certaines phrases ou certains mots. Exemple:attirer l'attention sur l'ironie: « vous voyez bien qu'avec ces belles dispositions...».

NB: Cet exercice permettra aux apprenants de se rendre compte de l'importance d'une lecture expressive et de s'exercer à la compréhension de l'oral.

V-Q. Dégagez le thème générique du texte en vous appuyant sur l'examen du titre et des 2 champs lexicaux dominants dans le texte.

R. Sous forme d'un tableau de 2 colonnes. Les élèves vont remarquer que les 2 champs lexicaux s'opposent:

• Riches	• Pauvres
• Commandent	• Servent
• Parti du sénat	• Pauvres
• Asservissement du peuple	• Malheureux
• Les puissants ont l'argent	• Parti populaire
• L'argent est maître de tout	• Paysans
• Domination	• Infinité d'hommes utiles
• Richesses	• Qui ne possèdent rien du tout
• Plaisirs	• Labourer la vôtre
• Goût pour la paresse	• Paire de souliers
• Avoir l'argent et les femmes ou les filles des autres	
• Maître	
• Assujettir à tous ses caprices	
• Ne rien faire	
• Ne faire que des choses agréables	
• Un homme à son aise	
• Un maître des requêtes	

Minnie Zeeeni Klink
Enseignement secondaire
Rédactrice en Chef de la
Revue Pédagogique

Niveau: Terminale
Lettres et Humanités
Objectif: Identifier le circuit argumentatif
a- Thèse initiale, thèse finale et thèse adverse
b- Séquences argumentatives
Matériel: Le texte de Voltaire: distribuer trois photocopies
Durée: 3 ou 4 séances (selon le niveau de le classe)

ÉGALITÉ

Il est impossible, dans notre malheureux globe, que les hommes vivant en société ne soient pas divisés en deux classes, l'une de riches qui commandent, l'autre de pauvres qui servent.

Tous les pauvres ne sont pas absolument malheureux. La plupart sont nés dans cet état, et le travail continuel les empêche de trop sentir leur situation; mais, quand ils la sentent, alors on voit des guerres, comme celle du parti populaire contre le parti du sénat à Rome; celle des paysans en Allemagne, en Angleterre, et en France. Toutes ces guerres finissent tôt ou tard par l'asservissement du peuple, parce que les puissants ont l'argent et que l'argent est maître de tout dans un État. Je dis dans un État, car il n'en est pas de même de nation à nation.

Tout homme naît avec un penchant assez violent pour la domination, la richesse et les plaisirs, et avec beaucoup de goût pour la paresse: par conséquent tout homme voudrait avoir l'argent et les femmes ou les filles des autres, être leur maître, les assujettir à tous ses caprices, et ne rien faire, ou du moins ne faire que des choses très agréables. Vous voyez bien qu'avec ces belles dispositions il est aussi impossible que les hommes soient égaux qu'il est impossible que deux prédicateurs ou deux professeurs de théologie ne soient pas jaloux l'un de l'autre.

Le genre humain, tel qu'il est, ne peut subsister, à moins qu'il n'y ait une infinité d'hommes utiles qui ne possèdent rien du tout: car, certainement, un homme à son aise ne quittera pas sa terre pour venir labourer la vôtre; et si vous avez besoin d'une paire de souliers, ce ne sera pas un maître des requêtes qui vous la fera. L'égalité est donc à la fois la chose la plus naturelle et en même temps la plus chimérique.

Voltaire, Dictionnaire philosophique portatif
Article «Égalité» (1765)

Déroulement ou démarche à suivre

I- En prélude: demander aux apprenants de faire, à domicile, un travail de recherche sur la biographie et l'œuvre de Voltaire.

II- En classe: entrée orale: une séance de 30 minutes, animée et dirigée par l'enseignant par un jeu de questions / réponses autour de trois points essentiels:

- Qui est Voltaire ?
- Par quoi se caractérise le XVIIIe siècle ? Quel est le courant littéraire auquel appartient Voltaire ?

i. Recognize the nature of g.
ii. Verify that g can be considered as a composite of a translation and a rotation.
iii. Express α and β in terms of x_1 and y_1.
iv. Connect x_1 and y_1 by a relation $y_1 = r(x_1)$ independent of α and β.

Expositions and Comments: (5 minutes)

The leader of each group will present his group's solution of one of the exercises of the above activity.

Conclusion: The reduced equation of $(C_1) \cup (C_2)$ could be of the form $y_1 = \frac{k}{x_1}$

Generalization: (25 minutes)

Starting from the definition: The hyperbola is the set of points M, the ratio of whose distances from a fixed point F, called the focus, and a fixed straight line (D), called the directrix, is a constant e > 1, the plane is referred to an orthonormal frame where the y-axis is the directrix itself and the x-axis is the focal axis drawn through F perpendicular to (D), directed from (D) towards F. We can introduce the notion of the parameter and then express the equation of a hyperbola analytically by using convenient translations as $\frac{(x-x_I)^2}{a^2} - \frac{(y-y_I)^2}{b^2} = 1$. This can be expressed as $y = y_1 \pm \frac{b}{a}\sqrt{x^2 - 2xx_1 + x_1^2 - a^2}$ having graphs as separated branches and symmetrical with respect to the center $I(x_1, y_1)$, admitting two asymptotes. Noticing that, due to symmetry, the hyperbola has another focus F' and another directrix (D'). Define the focal axis, rectangular hyperbola….

Taking $c^2 = a^2 + b^2$, we can show that $|\mathrm{MF} - \mathrm{MF'}| = 2a$, $\mathrm{FF}' = 2c$ ….

Note that in case a = b, the asymptotes will form a right angle and the equation of the hyperbola could be reduced to $y = \frac{k}{x}$

Activity 6: (18 minutes)

Learning objective: To infer some analytic properties of a hyperbola

i. Modify the form $y = -1 \pm \sqrt{x^2 - 4x}$ into another form without ± sign.
ii. Express the left hand side as a perfect square in terms of y and the right hand side as a difference of a perfect square in terms of x and a constant.
iii. Isolate the perfect squares in x and y to the left.
iv. Express in the form $\frac{(x-x_I)^2}{a^2} - \frac{(y-y_I)^2}{b^2} = 1$. Determine a and b
v. Verify that $|\mathrm{NF}' - \mathrm{NF}| = 2a$, $\mathrm{FF}' = 2c$ and $\frac{\mathrm{NF}}{h} = \frac{c}{a}$ where $c^2 = a^2 + b^2$

Expositions and Comments: (7 minutes)

The leader of each group will present his group's solution of one of the exercises of the above activity.

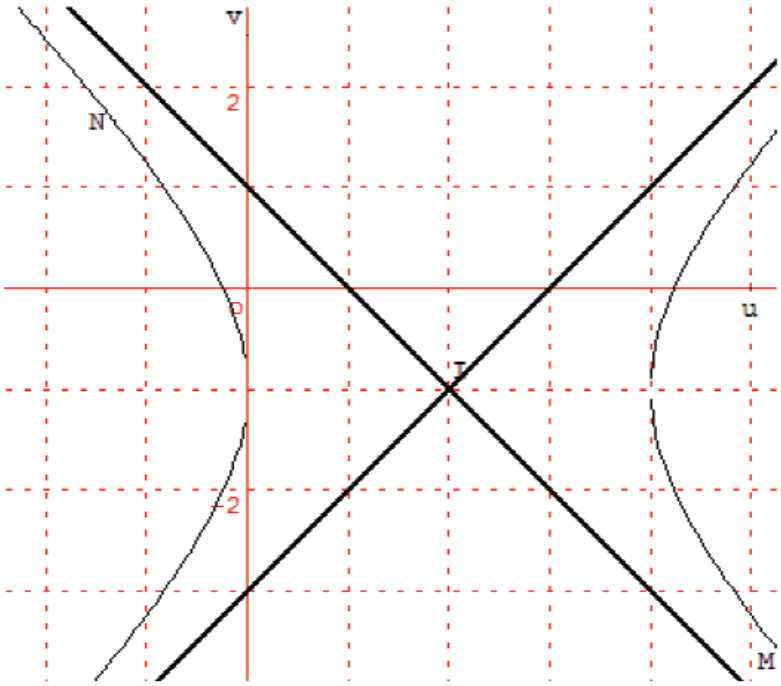
Fourth session.

Divide students into groups of four to apply the following activity:

Activity 7: (20 minutes)

Learning objective: To notice another reduced equation of a rectangular hyperbola.

In the complex plane $(O, \vec{u}, \vec{v})$, consider the function g which associates to every point N of affix z = α + i β on $(C_1) \cup (C_2)$ an image M' of affix z' = $x_1 + iy_1$. The complex form of g is $z' = g(z) = e^{i\frac{\pi}{4}}(z - 2 + i)$



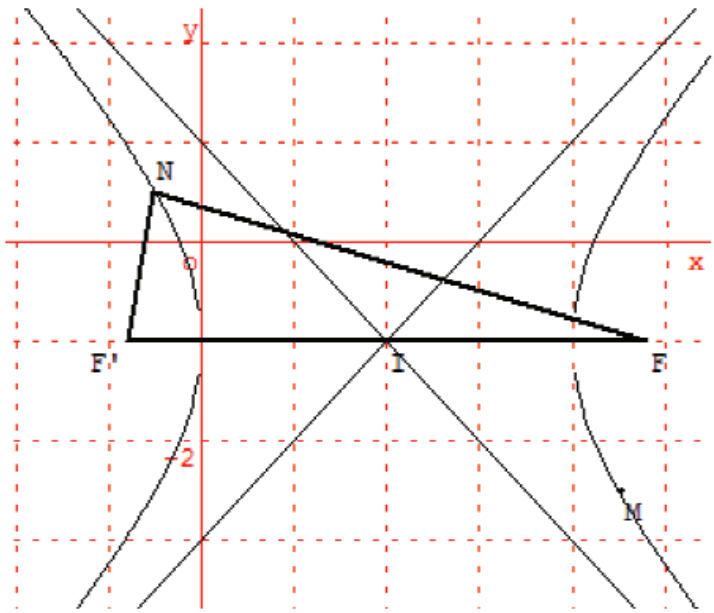
Conclusion: (C_1)∪ (C_2) is the set of points, the ratio of whose distances from a fixed point and a fixed straight line is a constant e > 1

Third session.

Divide students into groups of four to apply the following activity:

Activity 5: (20 minutes)

Learning objective: To redefine a hyperbola geometrically.



Again let $F(2\sqrt{2}+2,-1)$, $F'(-2\sqrt{2}+2,-1)$ and N(α, β) a movable point on (C_1).

i. Calculate NF'^2 and NF^2 in terms of α.
ii. Verify that $NF' = \sqrt{2}(\alpha-2)+2$ and $NF = \sqrt{2}(\alpha-2)-2$
iii. Show that $|NF' - NF|$ is a constant independent of α and that $\frac{FF'}{|NF'-NF|}$ = e
iv. Verify that the above result remains valid for $M(x,y) \in (C_2)$.
v. Give another geometric definition of (C_1)∪ (C_2).

Expositions and Comments: (5 minutes)

The leader of each group will present his group's solution of one of the exercises of the above activity.

Conclusion: (C_1)∪ (C_2) is the set of points, the absolute value of the difference of whose distances from two fixed points is a constant.

Then students will be rearranged into groups of four in a different manner with different roles.

Expositions and Comments: (5 minutes)

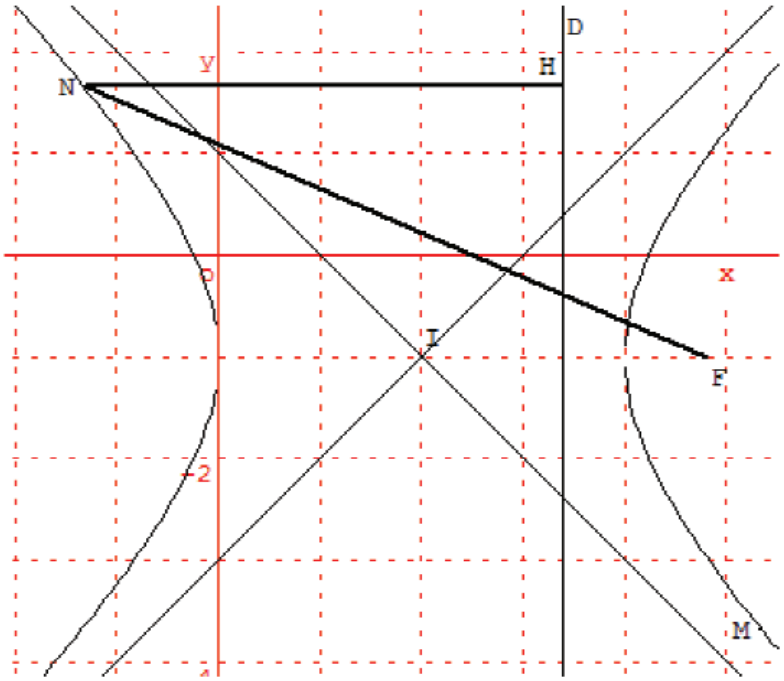
The leader of each group will present his group's solution of one of the exercises of the above activity, and then students will be rearranged into groups of four in a different manner with different roles.

(Students will **notice** that $y = f(x) = -1 \pm \sqrt{x^2 - 4x}$ does not represent a function because some vertical straight lines meet $(C_1) \cup (C_2)$ in more than one point for example.)

Activity 4: (20 minutes)

Learning objective: To define a hyperbola geometrically.

Let $F\left(2\sqrt{2}+2, -1\right)$ and let (D) be the straight line of equation $x = 2 + \sqrt{2}$ and again N(α, β) a movable point on (C_1).



i. Express the distance NF in terms of α.

ii. Express the distance NH=h from N to (D) in terms of α also.

iii. Verify that $2h^2 = \mathrm{NF}^2$ to deduce that $\frac{\mathrm{NF}}{h}$ is a constant e independent of α and β which is $\sqrt{2}$.

iv. Repeat the above steps for $M(x, y) \in (C_2)$ and verify that the ratio of distances of M to F and to (D) equals to the same constant e found above.

v. Deduce a definition of $(C_1) \cup (C_2)$.

Expositions and Comments: (5 minutes)

The leader of each group will present his group's solution of one of the exercises of the above activity.

i. Express α and β in terms of x and y.

ii. Connect x and y by a relation $y = f_2(x)$ independent of α and β.

iii. What does the representative curve (C_2) of f_2 represent:

a) Relative to M? b) Relative to (C_1)?

Expositions and Comments: (5 minutes)

The leader of each group will present his group's solution of one of the exercises of the above activity.

Second session.

Divide students into groups of four to apply the following activity:

Activity 3: (20 minutes)

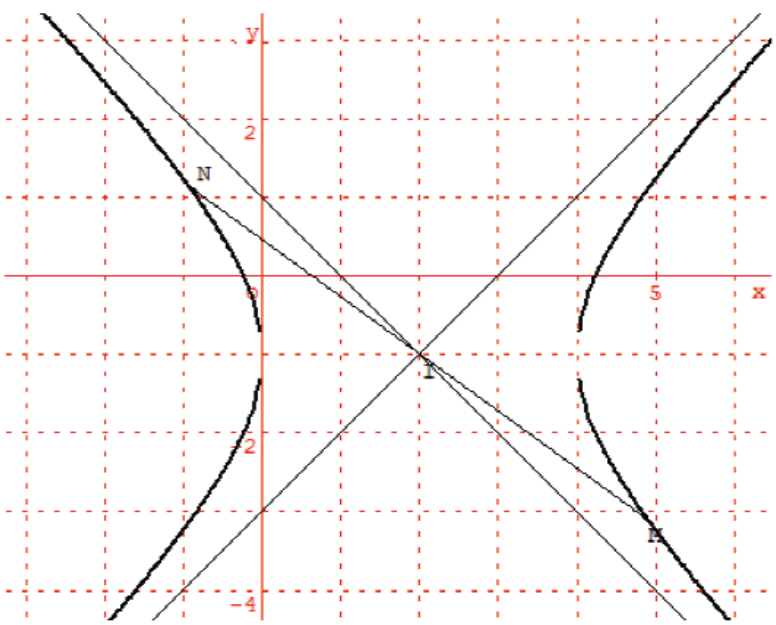
Learning objective: To notice the role of central symmetry in the representative curves of irrational functions.

i. Find $\lim_{x\to+\infty}[f_2(x) - (-x+1)]$ and $\lim_{x\to-\infty}[f_2(x) - (x-3)]$ and verify that (d_1) is an asymptote relative to (C_2) as x→-∞ and (d_2) is an asymptote relative to (C_2) as x→+∞.

ii. Show that the sign of the derivative $f_2'(x)$ depends on the sign of (x – 2).

iii. Setup the table of variations of f_2

iv. Draw the representative curve (C_2) of f_2 on the same system.

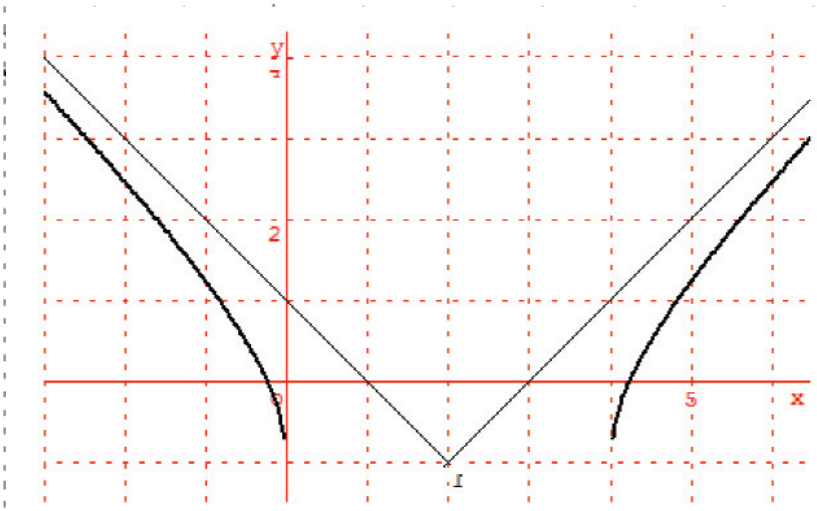


v. Write an expression of the form $y = f(x)$ whose representative curve is (C_1)U (C_2).

vi. Does f represent a function? Why?

i. Verify that f_1 is defined over]-∞, 0]∪[4, +∞[.

ii. Find the slope-intercept form of the oblique asymptote (d_1) as x→+∞ and the slope-intercept form of the oblique asymptote (d_2) as x→-∞



iii. Verify that the derivative $f_1'(x)$ takes the sign of (x – 2).

iv. What can you say about $f_1'(0)$ and $f_1'(4)$? Interpret.

v. Setup the table of variations of f_1

vi. Draw the representative curve (C_1) of f_1 in an orthonormal system (x'Ox; y'Oy)

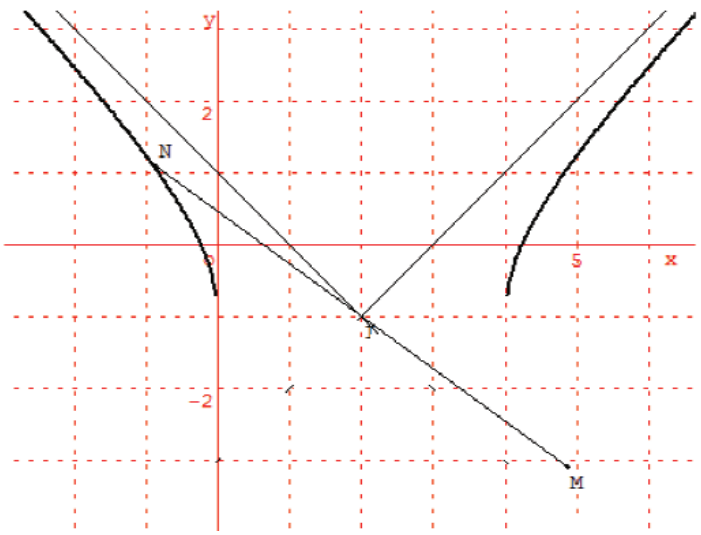
Expositions and Comments: (10 minutes)

The leader of each group will present his group's solution of one of the exercises of the above activity, and then students will be rearranged into groups of four in a different manner with different roles.

Activity 2: (15 minutes)

Learning objective: To understand the role of central symmetry in curves representing irrational functions.

Take N(α, β) a movable point on (C_1). Let M(*x*, *y*) be the symmetric of N with respect to I(2, -1)



Faisal Saab
Math Trainer
Teachers' Training Center-Beirut

Conics and Irrational Functions

Subject: An Introduction to Hyperbola
Class: Third Secondary, General Sciences Section
Learning objectives:

- To recognize the properties of the representative curves of certain irrational functions
- To infer a geometric definition of a hyperbola
- To comprehend some analytic properties of a hyperbola

Time allotted: 200 minutes.
Teaching aids: Graph papers, rulers, pencils, software Math program (if available)

Pattern:

First session.

Consider the function f_1 defined by $y = f_1(x) = -1 + \sqrt{x^2 - 4x}$

Divide students into groups of four, each having a leader, a recorder, a monitor and a timekeeper, to apply the following activity:

Activity 1: (20 minutes)

Learning objective: To represent a special irrational function graphically.

Then we ask students:

- After a moderate earthquake we see that in the same area some buildings are destroyed while others are not, why?
- Engineers insist a huge pendulum be setup in the bases of towers during the construction phase. Why?
- A good video is: http://www.youtube.com/watch?v=bDeswHjH1-U&feature=related on which students watch a video of a bridge resonating to maximum amplitude before it is destroyed.

c) Set induction: A setup made of an Exciter with adjustable proper frequency, coupled to a light pendulum Resonator, forces it to oscillate. The light pendulum oscillates with maximum amplitude for only one value of the proper frequency of the Exciter. Students watch the activity on this URL address: http://www.youtube.com/watch?v=PSjchBpKK9U&NR=1

and are then invited to interpret the outcomes through team work. The results attained by the groups are then presented and a common interpretation is concluded.

d) Instructional input: The heavy pendulum (exciter) causes the light pendulum (resonator) to oscillate. The exciter imposes its frequency on the resonator. When the exciter oscillates with a frequency equal to that of the resonator, this latter enters into resonance with the exciter and oscillates with maximum amplitude. In case the frictional forces are slight, the resonance is called sharp resonance results. In case the frictional forces are significant or large enough, the resonance is called flat resonance. In case the frictional forces are extremely large then we obtain forced oscillations but no resonance, as in the case of eardrum or loudspeaker. In case of forced oscillations the resonator is sensitive to a broad range of frequencies.

The graphs corresponding to the different types of resonance are drawn on the same graph so that students may identify the difference between them.

e) Checking for Understanding:

- **Random:** Ask students to define: resonance, sharp resonance, flat resonance, and forced oscillations.
- **Choral Responses:** Ask the same questions for the entire class■

II) Independent Practice:

Ask students to explain and answer the questions (in part V-b) asked about the earthquake, towers construction, bridges construction.

III) For further examples watch:

http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=z39p4TuDUpU
http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=IDi0bb0u3V8
http://www.youtube.com/watch?v=17tqXgvCN0E&feature=related

Waël Nehmé
Physics Trainer
Teacher Training
Center Nabatieh

Preparation of a lesson (Teaching Physics Effectively)

Level: Terminal LS

Unit Title: Mechanics – Ch5

Lesson Title: Forced Oscillations – Resonance

Duration: 2 periods

I) Objective: To learn the characteristics of forced oscillations, acquire a deeper knowledge about the phenomenon of resonance, and explain natural phenomena like earthquakes and storms. Therefore, we need to:

- ❖ Characterize forced oscillations.
- ❖ Identify the conditions of resonance.
- ❖ Give practical examples of forced oscillations with and without resonance.

II) Major concepts:

Forced oscillations, slight damping, large damping, extremely large damping, sharp resonance, flat resonance, exciter, resonator.

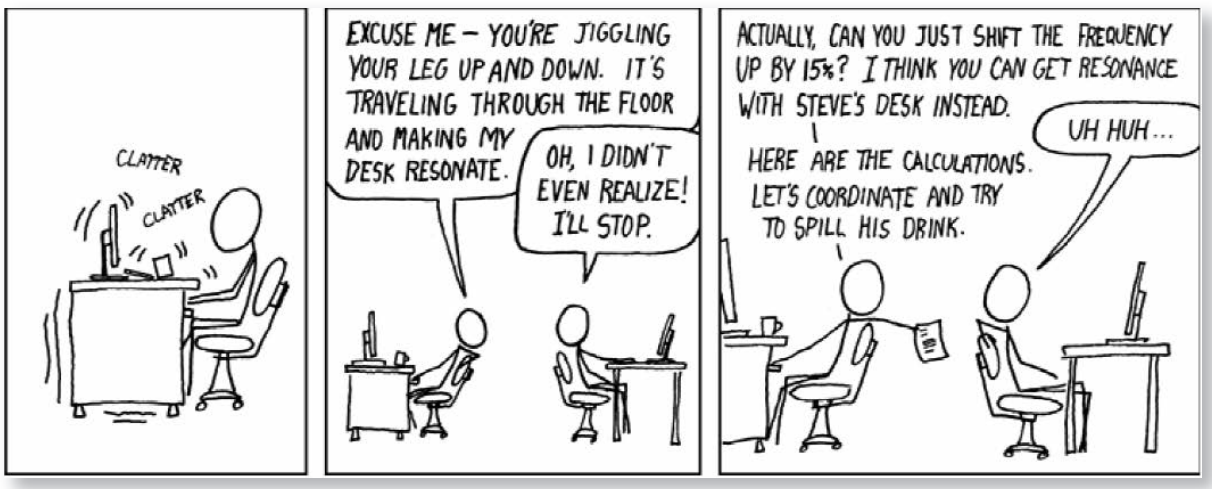
III) Materials:

Heavy pendulum. LCD projector.

I) Instructional Procedures or Activities:

a- Reminder: A review about the proper frequency of a pendulum studied in chapter 4.

b- Stimulate Students Thinking:



a. Steps to design:

i. _____
ii. _____
iii. _____
iv. _____

b. Steps to execute:

i. _____
ii. _____
iii. _____
iv. _____

Layout (3):

Assuming that Jo's miserable condition were settled and he turned to be a very rich person due to your executing the plan you had had for him, come up with a new story, describing and surfacing his inner feelings and thoughts as he roams the same neighborhood he used to live in. Make sure you demonstrate some ironic situations and effective diction ■

4. Group Four: (The Yellow Hat):

- Find 3 positive aspects about Jo in the story. State why you think they are so.

Positive Thinking	Justification
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____

5. Group Five: (The Green Hat):

- Plan an interview with Jo to focus on actions he envisions could be done to better up his living conditions. Base your questions on ideas stated in the story. (Prepare a set of 4 questions at least).

a. **Q:**_____
A:_____

b. **Q:**_____
A:_____

c. **Q:**_____
A:_____

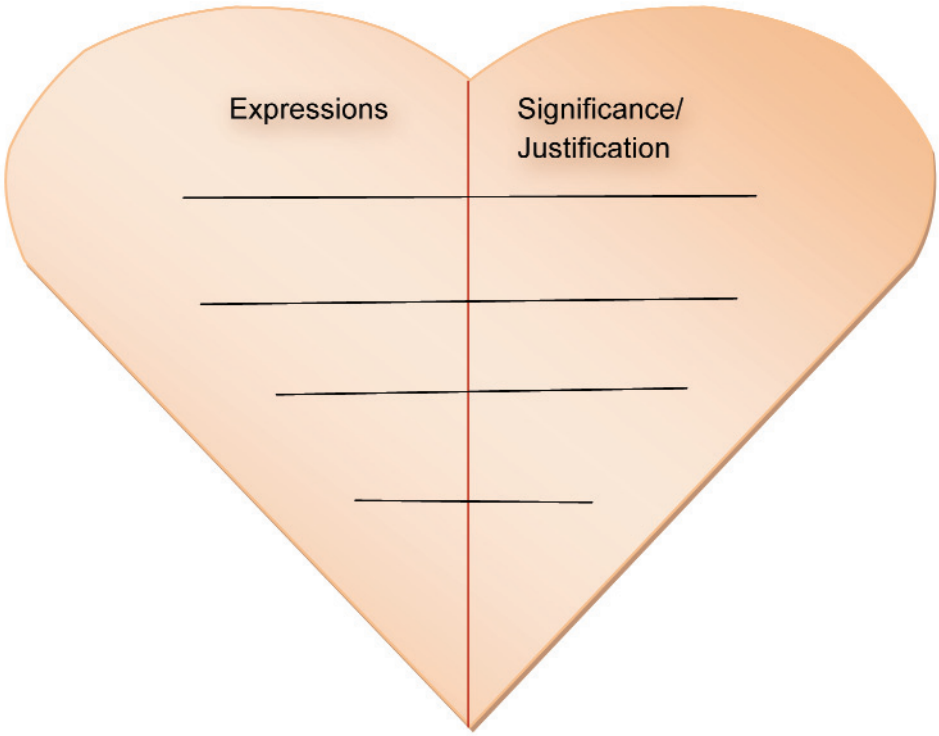
d. **Q:**_____
A:_____

6. Group Six: (The Blue Hat):

- Relating to the agonizing consequences of poverty manifested in the selection, try to set a community service plan that might help alleviate the misery of Jo.
- **Write down the steps you will follow to design and execute your plan.**

2. Group Two: (The Red Hat):

- Prepare a list of 3 to 4 Phrases or sentences that arouse the feelings of sympathy towards the boy. Justify your choice in reference to the text, bearing in mind the significance of effective diction and stylistic devices such as irony, personification, or word choice.



3. Group Three: (The Black Hat):

- Identify two basic societal problems Dickens states in his story. Illustrate the way he presents each, spotting light on the stylistic devices he depends on.

Problem	*Illustration*
1.	*
2.	*

		• Relating movie content to the theme of the text	(Max's & Jo's stories)	
Application (Varied thinking levels) = (different levels of comprehen sion)	Organizer (2) (Paper board)	• Referring to the text; • In groups, filling out the tables with ideas revealing the six different ways in approaching the selection • Demonstrating answers (using the paper board) • Sharing, discussing and modifying groups' answers (after each presentation) • Commenting on the role style and tone play in revealing the psychological and mental anguish of Jo	Jig Saw Presentation Discussion Analysis	Groups
Evaluation	Layout (3)	• Producing a similar mode piece of writing	Synthesis and creativity	Individuals

Organizer (1):

A. Read the selection to complete the profile:

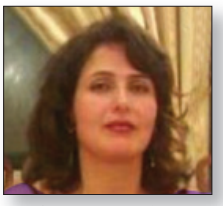
a. Name: _____
b. Age: _____
c. Social status: _____
d. Educational level: _____
e. Psychological situation: _____
f. Attitude towards life: _____
g. His basic needs:_____
h. His wants:_____
i. The thematic link between The text read and the mini movie watched:_____

Organizer (2):

1. Group One: (The White Hat):

• Prepare a list of 3 to 4 facts about Jo, supporting each with evidence from the text.

Fact	Evidence
1.	
2.	
3.	
4.	



Wissam El Awar
English Language Teacher
and Coordinato
Choeuifat Official
Secondary School

Tom-All-Alone's _ Charles Dickens

Achieving Comprehension through Varied perspectives

- Cycle: VI – Third Secondary: Humanities and Literature
- Theme: Sociology: Brave New World – Part II (Unit 5)
- Lesson: Global Complexities: Poverty (Chapter 2, Part A)

Objectives:

1. Achieve comprehension at different levels – Applying the six thinking hats
2. Practice using some stylistic elements such as irony and diction, and figuring out their significance
3. Produce a similar mode of writing (descriptive)

Duration: 2 hrs

Instructional Materials:

1. Short video (Poverty Tells Many Stories)
2. Layouts (Profile +graphic organizers: Thinking hats)
3. Paper board
4. Book text: pages, 548 - 551

the six thinking hats significance

White = The Factual/Logical

Red = The Emotional

Black = The Skeptical/Critical

Yellow = The Optimistic/Positive

Green = The Creative

Blue = The Organizer/Manager

Stages	Teaching Aids	Procedure/ content	Activity Type	Class Structure
Attention Grabbing	Clipped movie Note: The spoken language is German, yet it is translated into English; (globalizing the Problem - Poverty).	• Watching the clip (on Poverty) • Raising discussion regarding: 1) the "needs" and the "wants" of poor families 2) manifested Irony	Brainstorming	Whole Class
Relating movie to profile	Profile (organizer 1)	• Reading and filling the profile with the needed information	Silent reading Discussion	Individuals

As a teacher, I believe that cultural consideration should (whenever possible) influence the choice of the reading texts, without confusing or offending the students' differences. In their turn, EFL's need to draw on similarities and differences with their own culture. Panofsky[2] (1973) claims that students need to become open minded and communicative; therefore, they should be given a reading list on cultures before they take English classes. To Panofsky, language acquisition becomes less problematic when the experience underlying a particular work is familiar to the reader.

Furthermore, discussions and debates about different cultures assist in breaking the ice between students and help to prevent potential clashes in school. For instance, Lebanese students can be asked to describe some common dishes like Kibbee and Koussa, traditional clothing like the Hijab and the shirwal (or the mens' baggy black pants), different religious holidays like Christmas and Eid Al Adha, greetings and other common expressions like Ahlan wa Sahlan (you are welcomed) and Sabaah al-kheir (or good morning). In fact, knowing about the habits and traditions of a foreign culture is necessary to dissolve differences, and this is viable though using literary texts in language class. To develop learners' intercultural competence and improve critical thinking, need to be flexible, to understand social groups and practices, and to interpret a document or event in relation to their own cultural perspective.

Diversity and exemplary objectives

English teaching should develop learners' sensitivity, as well as their awareness of diversity. The concept of English as a world language implies that the focus of English teaching should highlight not only the culture of Britain or the United States, but also the cultures of various countries. In Lebanon, many teaching materials have not yet achieved this educational objective, and policy makers, textbook writers, and teachers should start considering new approaches and objectives. This means that students should learn how to, compare and contrast human behaviors, analyze differences to demonstrate full understanding of human experiences, and value global societies.

Role of the community

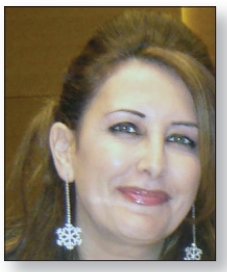
In an age marked by pluralism and quick change, school community should be regularly invited to share the commitments to the educational success. At schools, communication is all about building relationships with internal and external stakeholders; therefore, gatherings are vital to share meaning and to conquer the resistance to change. Parents, community members, and school staff meetings should cooperate to enhance tolerance and acceptance of the Other. Hence, there is a need to prepare plans that include forming public relation advisory committees, adopting two- way communication channels, publishing school newsletters, and using computers networking.

Eventually, to resolve conflicts in schools and societies, both multiculturalism and communications are a must. This can be achieved by incorporating Literature in language class, and by establishing healthy community relationship.

1 General Education Curricula, Republic of Lebanon, Ministry of National Education Youth and Sports, Center for Educational Research and Development (CERD), Beirut: Sader Press, 1997.

2 Gianna Sommi Panofsky, The Functions and Use of Literacy Texts in the Teaching of Foreign Language. New York: Italica, 1973■

[2] Gianna Sommi Panofsky، The Functions and Use of Literacy Texts in the Teaching of Foreign Language. New York: Italica، 1973.



Dr. Gizèle Hindi
English Department CERD

The Lebanese multicultural classroom

Effective objectives and school community relationship

Lebanon is one of the countries that have made changes in their curricula so that the emphasis of the New Framework for Education is "on creating a citizen who is proficient in at least one foreign language in order to promote openness to and interaction with other cultures" (General ed. Cur, p. 146)[1]. However, one of the issues that need curriculum close examination is teaching English Literature to improve language skills and cultural awareness. Also, there is a need for the cooperation of all school stakeholders in order to create a more tolerant society.

Literature in EFL classroom

Since 1995, Literature as a major source for cultural and linguistic knowledge is no more the major focus for the EFL (English as a Foreign Language) class. I have been an English instructor in both public and private schools for many years, so teaching opened my eyes to the students' lack of cultural awareness in their preparation for academic inquiries. I believe that it is highly recommended to determine the perceptions of both teachers and students about incorporating literature as a major source for cultural awareness. This is possible by circulating surveys and conducting studies for an evaluation and reformation of the curriculum.

Also, I observed a lack of communication between language and Literature teachers. Though the language teacher is supposed to instill the basic skills to enable the Literature teacher to proceed with teaching; however, it is rare to find a language teacher who is interested in what is going on in the literature classroom, and vice versa. This attitude should not persist when language is taught parallel to Literature.

It is generally accepted that Literature is a reflection of the social, political and cultural development since it reveals people's ideas in the most creative way. Through teaching Literature, students may engage in critical analysis, form aesthetic opinion, and develop an appreciation of values that are necessary for the survival of any society. However, the objective of teaching English language is to expand students' knowledge of both the linguistic and sociolinguistic aspects.

In Lebanon, many foreign students come from various neighboring countries to prepare for college life and this fact makes many secondary classes look like a multicultural pot. For this reason, Literature is needed to help students identify, conflicts and characters (whether real or fictional) from different cultures. In class, EFL's need to compare culturally determined opinions and attitudes to cultivate intercultural awareness. Thus, they should be asked, through a range of techniques, to respond to the unfamiliar experiences from different perspectives, and to recognize aspects of a foreign culture.

[1] General Education Curricula، Republic of Lebanon، Ministry of National Education Youth and Sports، Center for Educational Research and Development (CERD)، Beirut: Sader Press، 1997.