

رؤية بديلة لمنهج التعليم العام في لبنان (إعداد مجموعة من الأكاديميين)

مقدمة

وَضَعَ المركزُ التربويُّ للبحوث والإنماء بدعمٍ من البنك الدولي وثيقةً بعنوان "الإطار الوطني اللبناني لمنهج التعليم العام ما قبل الجامعي". المُسَوَّدة الأولى من الوثيقة وُضِعَتْ في شهر آذار/ مارس 2022، وجرى تعديلها لاحقاً أكثر من مرّة. ثم وُضِعَتْ بصيغة نهائيةٍ وسلِّمَتْ إلى رئيس الجمهورية بتاريخ 29 تشرين الأول/ أكتوبر 2022.

تُعتبر هذه الوثيقة ذات طابع مكتبيٍّ أو شكليٍّ، لا تُجيب عن أيِّ قضيةٍ من قضايا التعليم فيه، القديم منها (كـتعليم التاريخ، والتفاوت الاجتماعي، إلخ) والمتراكم منها (تدهور النوعية) والمستجد منها (الخسائر التربوية التي مُني بها القطاعُ التربويُّ في خلال السنوات الأخيرة، على مستوى تعلُّم الطلاب وعلى مستوى عملِ المعلمين، إلخ).

إنَّ طريقةَ وُضْعِ الإطار وطريقةَ بناءِ المنهج، على قاعدةِ الحصص السياسية في تكوين اللجان، من باب توزيع المغايم وتوزيع القيم، أو من باب الضبط السياسي المُسبق، تُؤدّي حكماً إلى استبعاد العمل الفكري الأكاديمي لمصلحة التسويات. ومنهج التسويات، الذي طُبِّق سابقاً، ظهرت نتائجه في تفاصيل المنهج وكتبه (الصادرة عن المركز) بصورة غياب (منهج التاريخ) أو بصورة تلفيق (كتاب التربية المدنية المُوَحَّد) أو بصورة لغة خشبية أو تقليدية أو تلقينية أو حشو، إلخ. وهي أمورٌ تُثَقِّر المتعلِّمين ممّا يتعلَّمونه في المدرسة وتضعهم في هشاشة معرفية تُسهِّل بقاءهم في خطاب الجماعات الأولية، وما فيها من تعصُّب وتنميطة وهوياتٍ سياسية، إلخ. ويُعتبر "الإطار الوطني" اليوم مثلاً إضافياً على منهج التسويات هذا في اتِّخاذ القرارات في القطاع التربويِّ كما في سائر القطاعات، كالمال والكهرباء والماء والاتِّصالات، إلخ.

انطلاقاً من رفض بناء منهج جديد ضمن شروطٍ سياقٍ قديمٍ ومُسيَّس، وتكرار القصة نفسها، عملت مجموعة من الأكاديميين على بلورة هذه الرؤية كبديلٍ عن الإطار المذكور. وانطلقت في عملها من تقدير أعضائها للقضايا التربوية الكبرى التي تتَّصل بأزمة لبنان المتفاقمة، ومن تجاربهم التربوية، وربطاً بالمعارف المُتاحة في العلوم التربوية وسائر الحقول ذات العلاقة. وتقوم هذه الرؤية على أربعة أركان. أوّلها: وجود مبادئ كبرى حاكمة لبناء المنهج، وهي مبادئ عالمية ذات حقل تطبيقيٍّ خصبٍ في المجتمع اللبناني. ثانيها: التكامل بين تطوير المنهج وتطوير سائر مكوّنات النظام التربوي، وإلا سوف يجري "التهام" المنهج من قِبَل النظام التربوي القائم، وقد دلَّ وضُح وثيقة الإطار على هذا المصير تحديداً. ثالثها: اعتبار التعليم الأساسي وحدةً متكاملةً (على امتداد السُّلم الدراسي، وللقطاعتين الرسمي والخاص معاً) يجب تصوُّر ملامحه ونواتجه (ملامح الخريجين) قبل الغوص في تفاصيل المواد والصفوف والمراحل. رابعها: أنَّ المبادئ والمقاريب والملاح التي تقترحها المجموعة، إنّما تقترحها من أجل تطبيقها على مستويين في الوقت نفسه: مستوى سيروية بناء المنهج، ومستوى مضامين المنهج وأساليب تنفيذه وتطبيقه من قِبَل اللجان والمؤلِّفين والمديرين والمعلِّمين والطلبة، منذ البداية حتى آخر السلسلة في المدرسة والصف.

وإذ تُعبّر هذه الورقة عن رؤية المشاركين في كتابتها، فهي موجّهة لجميع المعنيين بالشأن التربوي في لبنان باعتبارها شأنًا عامًا، وباعتبار أنّه من حقّنا جميعاً ومن واجبنا أن نُفكّر ببدلٍ جدّيٍّ عن الممارسات الجارية منذ ثلاثة عقود في حوكمة الشأن التربويّ عموماً وصناعة المناهج بخاصة. وإذا كانت انتفاضة 17 تشرين 2019 قد عبّرت عن الاعتراض العامّ على جملة النظام السياسيّ، والنظام التربويّ هو جزء منه، فإنّ هذه الورقة تُحاول رسمَ علاماتٍ التغيير المطلوب في حقلٍ مُعيّن هو حقلُ المناهج.

أولاً: مبادئ ومنطلقات (سياسات) عامّة:

1. العدالة والإنصاف:

العدالة مفهومٌ عالميٌّ يقع في مواجهة اللامساواة الاجتماعيّة بين الفئات الاجتماعيّة والمناطق الجغرافيّة والجماعات والأعراق والجنسين وكذلك بين الأفراد المتحدّرين من هذه الأوساط. اعتمادُ هذا المبدأ يعني تشريبَ قيمِ العدالة على امتداد المنهج، في الموادّ والمراحل الدّراسيّة كافّة. أمّا في الممارسات المدرسيّة فيُستعمل عادةً مفهوم الإنصاف، المشتقّ من مفهوم العدالة، في مواجهة اللامساواة في الفرص الدّراسيّة كمّاً ونوعاً.

تختلف بيداغوجيا المساواة عن بيداغوجيا الإنصاف. بيداغوجيا المساواة تعني تقديم العمل التربويّ (التعليم، الإدارة) على أساس المساواة بين الجميع. وبما أنّ المتعلّمين غير متساوين اجتماعيّاً، تكون نتيجة بيداغوجيا المساواة الإبقاء على اللامساواة. بيداغوجيا الإنصاف تعني إعطاء الأكثر لمن يحتاج إلى أكثر، أي التمييز الإيجابي. و"إعطاء الأكثر" يتمثّل في تقديم الوقت الإضافيّ والمواد والموارد والدعم الإضافي، وتنويع العمليّات والأساليب التعليميّة والأنشطة التربويّة، بصورةٍ منظمّةٍ وغير منظمّة. وهذا يُغيّر كثيراً في بيداغوجيا التعليم التي تُقرّرها المناهج ويُطبّقها التربويّون.

الدستور اللّبنانيّ في مادّته العاشرة يُعطي الطوائف في لبنان الحقّ بإنشاء مدارسها الخاصّة، وهذا يقع في باب العدالة، لكنّه لا ينصّ على الحقّ بحصول جميع أبنائه على فرص الحصول على التعليم الأساسي طبقاً لمبدأ الإنصاف. ولا توجد أطر مرجعيّة تضمن مواجهة التفاوت الاجتماعي في الحصول على هذه الفرص. هذا التفاوت تفاقم بصورةٍ هائلة مع التطوّرات التي يشهدها لبنان. والواقع الحالي يُشير إلى تراجعٍ شديدٍ في التنشئة على العدالة والإنصاف في المدارس اللّبنانيّة.

2. الاندماج الاجتماعي

لبنان بلدٌ متعدّد. ويُحيل التعدّد، إلى وجود مكوّناتٍ اجتماعيّةٍ أو جماعاتٍ متباينة في جذورها التاريخيّة وتوزّعها الجغرافيّ وأحجامها الديمغرافيّة، لها ثقافاتُها الفرعيّة وترغب في العيش المشترك. ويقصد بالثقافة الفرعيّة ما يشاركه أبناء كلّ جماعة من معتقدات وأنماط سلوك، وأساليب عيش ولهجات ونزعات فكريّة. وهذه واقعة اجتماعيّة يجب أن تظهر في المناهج بصورة صريحة، لجهة قبولها والاعتراف بها واحترامها، وما يستتبعه ذلك من معارفٍ وقيمٍ متعلّقة بالعيش المشترك تحت مظلة الدولة اللّبنانيّة. إنّ الاعتراف بالتعدّد، وبالنزاعات، يعني عدم تجاهل هذه الواقعة باستعمال تعبيرٍ مثل "العائلات الروحيّة" في المناهج كبديل، فهذا تعبيرٌ آخر وليس بديلاً. كما يعني التعدّد التمييز بين الهويّات الطائفيّة والأحزاب السياسيّة، ونقد الخلط بينهما في الخطاب الشائع. هناك فرقٌ جوهريٌّ بين التعدّد الاجتماعيّ (والثقافيّ) والأحزاب السياسيّة، لذلك فإنّ النظر إلى الأحزاب والتيارات السياسيّة على قاعدة الهوية الثقافيّة، أي الانزياح من الاجتماع والثقافة إلى السياسة هو الوصفة المثاليّة لإبقاء المجتمع اللّبنانيّ على حافة الانخراط في الحروب

الأهلية والتعصّب بأشكاله كافة. المنهج اللبناني يجب أن يُقدّم لغةً تسمح بفهمٍ مختلفٍ للاجتماع اللبناني، بل التدرب على مواجهة النزاعات.

ويُحيلُ التنوّع إلى اختلاف الأفراد في الفضاءات العامة والمؤسسات، لجهة انتماءاتهم إلى ثقافات فرعية مختلفة. وبالإضافة إلى الجماعات ذات الأساس التاريخي أو الجغرافي، يندرج في التنوّع أبناء الفئات الاجتماعية: بحسب الطبقة الاجتماعية، والجنس، والمهنة وغيرها. المناهج معيّنة أيضاً بالتنوّع، في ثلاثة أشكال. الشكل الأول يتعلّق بضرورة "حضور" الجماعات والفئات في المناهج وبنائها، أي أن يعكس المنهج في خطوطه العامة وفي جميع المواد الدراسية مبدأ التنوّع. والدراسات تُظهر مثلاً تهوُّب الكتب المدرسية في لبنان من ذكر أبناء فئات اجتماعية معيّنة، في الصُّور كما في النصوص. الشكل الثاني يتعلّق بتطبيق مبدأ التنوّع في تشكيل الهيئات واللجان المشاركة في صناعة المناهج الدراسية. والوقائع تُشير إلى أن هذه المشاركة تتم غالباً على قاعدة التمثيل السياسي، بدعوى التنوّع. والثالث يتعلّق بالسعي الحثيث إلى إقامة المدارس على قاعدة التنوّع أو التأكيد على الاختلاط الاجتماعي "لسكان" المدرسة من طلبة وهيئة تعليمية. وهذه القاعدة فُقدت منذ اندلاع الحرب الأهلية وأصبح عدم الاختلاط هو القاعدة في أغلب المدارس الرسمية والخاصة. إنَّ المناداة بالتسامح والاعتراف بالآخر في الخطابات والنصوص المدرسية، يتحوّل إلى ادّعاءات كاذبة تنتقل إلى الطلبة في حال استبعد أيّ من الأشكال الثلاثة أو كلّها في بناء المناهج وتطبيقها.

الاندماج الاجتماعي هو العنوان الإجمالي للسياسة التي يجب اعتمادها في النظام التربوي في لبنان. وهو غير "الصّهر الاجتماعي" الذي يحمل دلالة استبدادية. سياسة الاندماج الاجتماعي تجمع بين التنوّع والاختلاط والاعتراف المتبادل وتكافؤ الفرص في إطار من الحوكمة الديمقراطية، ويقوم على الثقة بالدولة، وبأنّ فرص التغيير متاحة للجميع بالأساليب التي يكفلها القانون. وكلّها من شروط التماسك الاجتماعي، البديل عن التفكك، ومن شروط الانتماء إلى وطن، ما فوق الجماعات.

دور الدولة مركزي في توفير الاندماج الاجتماعي. ليس فقط بسبب القانون الذي تُطبّقه إنّما أيضاً بسبب دورها الحاضن لكلّ النظام التربوي ولجميع اللبنانيين والمقيمين.

الدولة هي الضامن للتماسك الاجتماعي ولجودة الخدمات الاجتماعية بما فيها التعليم، باعتبارها تُمثّل السلطة العامة المُخوّلة بكلّ ما يتعلّق بالشأن العام والمصلحة العامة. وهي تقوم بهذه المهمة عن طريق التأطير (إصدار القوانين والأنظمة، والمعايير، إلخ)، وعن طريق الرعاية (تقديم الدعم للفئات الاجتماعية الأضعف) وعن طريق الإشراف (التسيير والرقابة والمحاسبة والجزاء). وهذه الأدوار الثلاثة تتعلّق بالنظام التربوي كلّ بقدر ما تتعلّق بكلّ مكوّن من مكوّناته، والمناهج تُشكّل مكوّنًا أساسيًا في هذا النظام. من هذه الناحية تعتبر المناهج الرسمية نصّاً تأطيريّاً لكلّ مضامين التعليم وطرقه يصدر عن الدولة ويستلزم تطبيقه الإشراف الفعليّ على القطاعين الرسمي والخاص. كما يستلزم تسيير القطاع الرسمي، بصورة يُنافس فيها الخاص في جودته، ويُقدّم المثلّ على الإنصاف والاندماج الاجتماعي. أمّا إذا كان إصدار المنهاج عن الوزارة هو ترتيب ظاهري مكتبي وباطنه توزيع حصص، فإنّ هذا يُصبح نوعاً من الخداع. وإذا كان منظماً بطريقة جامدة، يُصبح الإقصاء والتمييز هما القاعدة، وليس الاندماج الاجتماعي. ومن الواضح حتّى الآن أنّ التعليم الرسمي يجري إفقاره وتهميشه، والمدارس الخاصة متروكة للتدابير التي تراها مناسبة لكي "تلحق" جمهورها، المتباعد اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً. وإنّ الضحايا الحقيقيين هم الطلبة الملتحقون بالمدارس، وأولاء الذين يجب أن يكونوا على مقاعد الدراسة وقد جرى إهمالهم.

ثانياً: مبادئ ومنطلقات (سياسات) تربوية:

3. جودة التعليم

يُعتبر التعليم في لبنان مُنتجاً لرأسمال إنساني يُوازي في قيمته الرأسمال الاقتصادي، وذلك لأسباب تاريخية معروفة.

تُظهر الاختبارات العالمية (مثل تيمس وبيزا) أنَّ مستوى الطلبة في لبنان يتراجع باضطراد، حتّى أصبح هذا البلد في آخر تطبيق لهذه الاختبارات، في المرتبة الأخيرة بين البلدان العربية. كما تُظهر هذه الاختبارات أنَّ هناك تفاوتاً كبيراً بين المدارس والمناطق والقطاعات الرسمي والخاص، وأنَّ هناك جُزراً للجودة ومحيطاً كبيراً للرداءة ممَّا خفّض مستوى الأداء على المستوى الوطني. ويُلاحظ أنَّ وزارة التربية لم تنشر يوماً أيّ تقرير يُشخص هذا التراجع ويُحدّد العوامل المؤثرة، ولم تحدّد ماهيّة التدابير التي يجب اتخاذها من أجل معالجة هذا التدهور في مستوى تحصيل الطلبة. ولم يصدر أيّ تقرير حكومي يُحدّد الخسائر التعليمية الناجمة عن الأزمات التي تعصف بلبنان منذ أكثر من ثلاثة عقود وآخرها أزمة جائحة كورونا والأزمة الاقتصادية. وتجاهل حصول هذه الأزمات وعواملها ومضاعفاتها على النشء اللبناني عند تصميم مناهج جديدة، يدلّ على انعدام الرؤية ويفضي إلى إدانة الوضع القائم.

تتمثل الجودة عادة في نواتج التعليم، لجهة النطاق (الميادين المعرفية) واللغة (تعدّد اللغات-رأس المال اللغوي) والمستوى (مستوى الإتقان). كما تتمثل الجودة في عواملها، وهذه عديدة، مثل كلفة بناء المناهج ومضمونها وهيكلتها وتطبيقها بواسطة كتب وإدارة ومعلّمين وبطرق وأساليب تعليم وتقييم، إلخ. وكلّها عوامل تُشكّل رافعة للجودة أو خافضة لها. ولكلّ من هذين البُعدين معايير، التي إذا لم تتبلور ولم تُحترم في بناء المناهج وتطبيقها، تسود الرداءة. لذلك تعتبر بلورة المعايير مفتاحاً رئيساً في منهج قائم على الجودة وقياسها.

4. التكامل بين المناهج ومكوّنات النظام الأخرى

لما كانت المناهج نصّاً تأطيرياً، فإنّ أيّ تجديد فيها يفرض إحداث تغييرات متزامنة في المكوّنات الأخرى ذات العلاقة، وأبرزها: التقييم المدرسي، الامتحانات الرسمية، التقييم المؤسسي، تعيين المعلّمين وإعدادهم، تدريب المعلّمين والمديرين، الإشراف التربوي وتقييم الأداء، والتعليم الإلزامي، والخريطة المدرسية، وغيرها. وهذه التغييرات تتمّ عن طريق استبدال مفاهيم وممارسات وأنظمة قائمة بمفاهيم وممارسات وأنظمة تتسق مع المناهج الجديدة. ويقتضي ذلك أن تصدر المناهج ضمن سياق شامل من الخطط والقوانين التي تصدر عن مجلس النواب والحكومة والوزارة وربما عن وزارات أخرى غير وزارة التربية والتعليم العالي. هذا التكامل أصبحت الحاجة إليه ملحّة بعد تفاقم تردّي الوضع التربوي في لبنان في أبعاده كافّة، خلال عقودٍ عدّة.

5. المدرسة هي وكالة عامّة للتنشئة الاجتماعية

لا يجب التعامل مع المدرسة كأنّها منزلٌ نضع خطّته الهندسية ثم نُخصّص الأموال لبنائه. المدرسة هي وكالة عامّة للتنشئة الاجتماعية (Public Socialization Agency)، تجاور وكالات أخرى المجتمع، وتتفاعل معها، مثل الأسرة، والمؤسسة الدينية، ووسائل الإعلام، والأحزاب السياسية، وغيرها، وهذه تُمارس عملها بحريّة وضمن القوانين المرعية الإجراء. لكنّ المدرسة، أكانت رسمية أم خاصّة، هي المؤسسة الوحيدة بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يقع صلبُ عملها ضمن حقل الشأن العام والمصلحة العامة، وطبقاً للأهداف المعلنة للمنهج الرسمي الصادر عن السلطات العامة في لبنان. وأيُّ تسلّل للمنهج

غير الرسمي أو غير النظامي الذي تبنته الأحزاب أو الجماعات السياسية داخل المدرسة يُعتبر معاكساً للشأن العام ومخالفاً للقانون. إن التشبُّث بالمادّة العاشرة من الدستور، لا يعني أنّ الدولة هي إدارة للترخيص، أو أنّها مكانٌ للتوظيف. الدولة هي سلطةٌ لها معايير ومبادئ، ترعى التنشئة الاجتماعية في المدارس على المستوى الوطني. جميع المدارس، الخاصة والرسمية، تقع تحت مظلة الدولة. ومن ناحية مدّة التعليم يجب أن تحظى الدراسة في المدرسة بدوامٍ أطول، في اليوم الواحد وفي عدد الأيام الدراسية، بما يُعزّز مكانة المدرسة في التعلّم وتكوين الرأسمال الاجتماعي والانتماء إلى الشأن العام.

ثالثاً: مقاربات بناء المناهج

يحتاج بناء مناهج جديدة إلى تبني مقارباتٍ جديدة، تعاكس المبادئ المضمرّة والممارسات الظاهرة في صناعة المناهج وتطبيقها في لبنان حتى تاريخه.

6. المقاربة البنائية الاجتماعية

المقاربة البنائية الاجتماعية في وضع المناهج وتطبيقها، تقوم على أنّ التعلّم لا يتمّ بناءً على ما يسمعه المتعلّم حتّى ولو حفظه وكرّره أمام المعلّم، وأنّ المتعلّم يبني معرفته داخلياً متأثراً بالبيئة المحيطة به، وأنّ لكلّ متعلّم طريقةً وخصوصيّةً في فهم القضايا وليس بالضرورة أن يفهمها كما يريدّها المعلّم، وأنّ التعلّم يتمّ من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل بناءً على البنية المعرفيّة الخاصة بالفرد، وأنّ تعلّم الفرد يتمّ عندما يكون في سياقاتٍ حقيقيّة واقعيّة وتطبيقات مباشرة تسمح للمتعلّم بأن يكونَ معنًى خاصاً به. إنّ هدفَ المعلّم الأساسي هو دعمُ المتعلّم حتّى يُصبحَ مفكراً فعّالاً.

من الناحية العمليّة يُؤدّي تبني هذه المقاربة إلى اعتماد منهج "مفتوح" على خبرات المتعلّمين، ومساهماتهم، وعلى خبرات المعلّمين أيضاً ومساهماتهم، وعدم تقييد التعلّم بنصوصٍ مسبقة الصنع يُطلّب حفظها وتسميعها، ولا بمعارف نهائيّة ومطلقة. وهذا يفترض أن يساعد المعلّمون الطلبة على بناء المعاني بأنفسهم من خلال جهدٍ فرديٍّ أو في مجموعات ثمّ تداول هذه المعاني في الصفّ مع زملائهم ومع المعلّمين، وتطويرها استناداً إلى هذه المداولات وإلى الأسئلة الجديدة التي تطرحها. ويستند تقييم عمل الطلبة في هذه الحالة ليس إلى الجواب الصحيح بقدر ما يستند إلى صحّة الوصول إلى أيّ جواب، إنّ من حيث الحجّة أو الدليل أو الترابط المنطقيّ أو طبيعة الجهد المبذول أو المصادر التي تمّ الارتكاز إليها، وغيرها.

هذا المبدأ هو عكس المبدأ المعمول به في المناهج والذي يتلخّص في تلقين اليقين، الذي تُبيّن سائر الدّراسات أنّ معظم المدارس تمارسه.

7. المقاربة الشموليّة

إنّ احتياجات كلّ فرد يجب أن تؤخّذ بعين الاعتبار وجميع المتعلّمين يشاركون ويُنجّزون معاً، وجميع الأطفال يُمكنهم التعلّم ولكلّ طفل خصائص واهتمامات وقدرات فريدة من نوعها بحيث يتمّ تقديره وتتمّ تلبية احتياجاته التعليميّة والشخصيّة. هذه هي المقاربة الشموليّة. لذلك يجب التركيز بشكل خاص على المتعلّمين الذين قد يكونون عرضةً لخطر التهميش أو الإقصاء أو ضعف التحصيل. وهذا يُعزّز المساواة بين الجنسين، واحترام الاحتياجات والقدرات والخصائص المتنوّعة والقضاء على جميع أشكال التمييز في بيئة التعلّم.

المقاربة الشمولية تضم كل طفل يتعلّم في المدرسة وكلّ بالغ يعمل فيها. كما ينضمّ إلى بيئة المدرسة الوالدان والمجتمع الذي توجد فيه. وهذا يتطلب تنوع المحتوى والمواد والأفكار وطرق التقييم. وتنطوي هذه المقاربة على تصميم يُنوّع المناظير بشكل تؤخّذ فيه بعين الاعتبار التحدّيات المختلفة التي قد يُواجهها الطّلاب في أثناء التعلّم، وبحيث يكونون قادرين على رؤية أنفسهم ممثّلين في محتوى الفصول وفي ما يدور في الصفّ من مناقشات وأنشطة فهذا يظهر لهم أنّ هويّاتهم (بما تحمله من حيث العرق، والمعتقد، والهويّة الجنسيّة، وحالة الهجرة، والإعاقة) موضع تقدير واحترام.

يُعكّس هذا المبدأ القاعدة المتّبعة حالياً في بناء المناهج وتطبيقها والتي تتلخّص في الكتاب المدرسي الواحد (والموحد) وفي اتّباع طرق تعليميّة على قاعدة التعليمات الأحاديّة المقرّرة كلياً بصورة مسبّقة للمعلّمين والمديرين والموجّهين التربويين، على الجميع، وكأنّ هؤلاء وطلّابهم هم مُتلقون فقط.

وقد جرت العادة في تنظيم المناهج في لبنان على قاعدة أنّ يدرس جميع الطلبة جميع الموادّ التعليميّة بالعدد نفسه المحدّد لساعات التعليم منذ الصفّ الأوّل ابتدائيّ حتّى نهاية التعليم الأساسي. صحيح أنّ هناك "نواة مشتركة" من المعارف والقيّم والمهارات يُقرّر المجتمع (عبر وثيقة المناهج) أنّ يدرسها جميع الطلبة، لكنّ الصحيح أيضاً أنّ تُعطى المناهج الفرصة للطلبة الأفراد بالاستزادة والاختيار. وهذا يأخذ ثلاثة أشكال من الإتاحة أمام الراغبين منهم: مقرّرات إضافيّة (قد تكون متعمّقة في المادّة نفسها أو تكون ذات طبيعة داعمة)، مقرّرات اختيارية، وأنشطة لا صفيّة.

8. المشاركة

الطريقة التي توضع فيها المناهج وتُعدّل تُعبّر عادةً عن القيّم التي تكمن وراء بنائها، وبالتالي عن القيّم المبنوثة فيها وتلك التي تحكم الممارسات التعليميّة. أي أنّ "تنزيل" مناهج كتبها "الخبراء" يتابع منطقاً لاحقاً فيظهر في الطرق التلقينيّة في التعليم وفي تهميش الأقلّ حظاً.

بحسب الممارسات السابقة في بناء المناهج في لبنان تقوم المشاركة على تشكيل اللّجان على قاعدة التمثيل السياسيّ وتوزيع المغانم والمناصب والقيّم والمعارف التي تتضمّن المناهج على الجهات السياسيّة، ويتمّ ذلك في إطار مشروع ممّولّ تديره "مجموعات خارجيّة إنقاديّة"، يجري التفاوض بينها وبين ممثلي الأحزاب على التنازلات والمكاسب، برعاية الحكومة.

الجهات التي تُشارك في بناء المناهج وتطويرها يجب أن تكون جهات مهنيّة وأكاديميّة. وهذه تضمّ الفئات التي سوف تعلّم (هيئات المعلّمين) والتي سوف تدير العمليّة التعليميّة (الإداريّون في الوزارة وفي المدارس) والجهات التي تُعدّ المعلّمين ومديري المدارس (كليات وأقسام التربية في الجامعات)، والجهات التي لها مساهمات نظريّة وعمليّة في العلوم التربويّة (الجمعيات التربويّة)، والجهات المعنيّة بنواتج المناهج (روابط الأهل)، والمنخرطين في تأليف الكتب المدرسيّة (المؤلّفون والجهات المنتجة)، والجهات المستفيدة (روابط الطلبة). وفي هذا السبيل يجب اعتماد استراتيجيّة واضحة توفّر أفضل الطرق لمشاركة هذه الجهات، مع التركيز على التوصيف الوظيفيّ المعلن للمشاركين.

9. التركيز على المبادئ والمعايير

جرت العادة أنّ تصدر المناهج بمرسوم وأنّ تأخذ شكل وثيقة ضخمة. وهذان الأمران يجعلان تعديل المناهج تبعاً للتطوّرات في العلوم التربويّة وفي الظروف الاجتماعيّة صعباً ويحتاج إلى تدابير ضخمة. لذلك يُقترح أن تكون وثيقة المناهج قصيرة وتقتصر على المبادئ الكبرى وعلى المعايير الأساسيّة لكلّ مادّة وصفّ ومرحلة. وأن ترفق بها أدلّة إرشاديّة. وتترك التفاصيل للمؤلّفين. وفي هذه الحالة يترك الباب لحرية

التأليف، على أن تخضع الكتب والمُعِينات التربويّة لرقابة الوزارة أو الجهة التي تُكلفها الوزارة، التي تفحص المنتجات التربويّة وأساليب تطبيقها استناداً إلى تلك المبادئ والمعايير.

يجب أن تكون وثيقة المناهج خفيفة (في تفاصيلها) وقويّة (في معاييرها)، ومرنة، أي قابلةً للتعديل دورياً وتبعاً للتطوّرات، من دون حاجةٍ إلى "تلميحات" واستعراضاتٍ كبرى، في مهرجانات تحدث مرّةً كلّ ثلاثين سنة يقف وراءها أصحابُ مصالح. لا نحتاج إلى مناهج جديدةٍ فقط بل نحتاج في الوقت نفسه إلى وضع قواعدٍ جديدةٍ لبناء المناهج على أساس المبادئ والمقاربات المقترحة في هذه الورقة وغيرها.

10. تماسكُ المنهاج

جرت العادة على إصدار كتاب لكل مادة، وعدم التدقيق في العلاقات الأفقيّة والعموديّة لهذه المواد.

يجب تقليل عدد المواد الدراسية وكتبها في المرحلة الابتدائيّة، عن طريق دمجها في مجموعات، وبما يُسهّل التعليم عن طريق المحاور أو القضايا وتوفير التكامل والتداخل بين المواد الدراسية.

وإذا كان لكل مرحلة (أو حلقة) دراسيّة ما يُميّزها عن غيرها، فإنّ هناك روابط وتدرّجاً بين الحلقات وداخل كلّ منها على حدة. الرّوابط تشدّ الأجزاء بعضها إلى بعض وتؤمّن التكامل بين المواد والأنشطة. كذلك ثمة نسق للتدرّج في المعارف والقيّم والمهارات من صفٍّ إلى صفٍّ ومن مرحلةٍ إلى أخرى، بما يؤمّن التراكم، والتعمّق والتجريد والطلاقة. ولا بدّ لنصوص المناهج من أن يتوافر فيها التوافق بين الأهداف المعلنة للمناهج: الأهداف العامّة، والأهداف الخاصّة بالمراحل الدراسية وتلك الخاصّة بالمواد الدراسية.

وللتأكّد من تمتّع المناهج بهذه المواصفات الثلاث توضع لها محكّات ومقاييس وتعلن ويجري فحص المناهج على ضوئها في كلّ مرحلة من مراحل بنائها وتطبيقها.

رابعاً: الملامح المتعلّقة بمجموعات المواد

يُوفّر النظر إلى المواد الدراسية باعتبارها جزءاً من مجموعات أكبر أُطرّاً تُظهر الروابط بينها وكيف يخدم بعضها بعضاً. وهذا الأمر مفقود أيضاً في بناء المناهج سابقاً وحالياً.

11. مجموعة العلوم والرياضيّات والتكنولوجيا

يُقدّم الإطار الجامع للعلوم والرياضيّات والتكنولوجيا فرصةً لربط المفاهيم المختلفة بعضها ببعض ومع قضايا العالم الحقيقي في أثناء التعلّم وبخاصّةٍ لفهم المشكلات المعقّدة والابتكار لحلّها. ويتحوّل التركيز من مساعدة الطلاب على اكتساب المعرفة وإتقانها إلى تعزيز مهاراتهم في حلّ المشكلات والتفكير النقديّ لاتّخاذ القرارات المتعلّقة بالقضايا اليوميّة ذات العلاقة. عمليّاً تُوفّر هذه النظرة الجامعة تحوّلاً من التركيز على حلّ المشكلات الأكاديميّة إلى معالجة مُشكلات الحياة الواقعيّة، وبالتالي تقليل نفور الطلاب في المدرسة.

ومن الأمثلة على الفرق بين حلّ المُشكلات الأكاديميّة وحلّ مشكلات الحياة الواقعيّة، أنّه في الأولى تُطرح المشكلة باعتبار أنّ لها نتيجةً واحدةً متوقّعة، وأنّها محدّدة بالكامل، وأنّ الحلّ مرتركز على تخصّص معيّن ويكون صحيحاً أو خاطئاً، والحكم عليه فوريّ، وخوارزميّ، ومدفوع بالمعرفة، وموضوعيّ، وأنّه لا بدّ من حلّ، والطريق إليه قد تكون مملة. بالمقابل يكون حلّ مُشكلات الحياة الواقعيّة نسبياً عموماً: هناك بدائل عديدة، تعريف المشكلة غير كامل، يتركز الحلّ على تخصّصات متعدّدة، ما يُحدّد صوابيّة الحلّ أعباؤه

وفوائده، والحكم عليه مؤجّل، وإجماليّ، ومقيّد بالمعرفة الناقصة، ومشبّع بالقيم، وفيه يُمكن أن يكون عدم اتّخاذ قرارٍ هو بذاته حلٌّ، والطريق إليه قد تكون متعبة.

12. مجموعة اللّغات

يُرَوّد تعلّم اللّغات المتخرجين بما يُسمّى الرأسمال اللّغوي. وقد شكّل هذا الرأسمال وما زال يُشكّل واحدةً من الميزات التفاضليّة للبنان في الثقافة والاقتصاد. ومن هذه الناحية، تُعتبر جودة الأداء اللّغوي، في لغتين أو أكثر باباً لتحسّن الأداء في ميادين المعرفة الأخرى (أو الموادّ التعليميّة الأخرى) وباباً للانخراط لاحقاً في البحوث العلميّة والإبداع والتطوير. وبالمثل فإنّ تردّي تعلّم اللّغات، وبخاصّة في اللّغة الأم، يُعتبر منزلقاً سلبيّاً على الصعيدين الفرديّ والوطنيّ، المهنيّ والثقافيّ.

تُعتبر المقاربة العملائيّة (Approche actionnelle par tâche) المعتمدة في الإطار الأوروبيّ المشترك لتعلّم اللّغات هي الأكثر انتشاراً في العالم اليوم. ويوصي الكثير من الدراسات باعتماد منهجيّة تكاملية في تعلّم اللّغات على أنواعها، لجهة القواعد الّلّسانيّة المشتركة ولجهة المدى والتتابع. وبات من المؤكّد بأنّ تلاقح تعلّم اللّغات، يُسهم في تحسين تعلّم كلّ لغة على حدة بما في ذلك اللّغة الأم. وهذا يفرض مقارباتٍ تعليميّةً مشتركة تُخرج تعليم اللّغة العربيّة من المقاربات والأساليب التقليديّة التي تُنقّر المتعلّمين وتُنمّي مواقف اجتماعيّة مهمّشة للغة العربيّة، وتدفع إلى الاعتقاد بأنّ "تقدّم" المجتمع والحراك الاجتماعيّ للأفراد مقرون فقط بتعلّم اللّغات الأجنبيّة.

13. مجموعة الاجتماعيّات

تتضافر مجموعة الاجتماعيّات (التاريخ والجغرافيا والتربية المدنيّة وغيرها) في التكوين المدنيّ للمتعلّم. وهذا التكوين يتوزّع على أربعة عناوين:

الثقافة، أي ما يتشاركه أبناء المجتمع من نظم قيم ومعتقدات ومعارف واصطلاحات اجتماعيّة (social codes)، وما يتباينون فيه، كأفراد ومجموعات وجماعات ومنظّمات وهيئات. والثقافة هي أساس الانتماء والهويّة. ويتفرّع الموضوع إلى مفاهيم مثل التكيّف، والتثاقف، والانتشار، والتنوع والتعدّد، وفهم السياقات الجغرافيّة والموارد الطبيعيّة والبشريّة للثقافات.

التغيّر الاجتماعيّ. فالتاريخ ليس سلسلة أحداث نجمت عن صراع بين أبطال وأشرار وبين منتصرين ومهزومين، هو سيرورة متعدّدة الأبعاد، منها ما هو ظاهر ومنها ما هو مستتر. يسمح المنظور العلميّ للتاريخ برصد مجريات التغيّر وعوامله وجمع البيّنات وصياغة الفرضيّات وصياغة تفسيرات مفتوحة على تفسيرات أخرى تُبيّن الأدلة التي يُمكن اكتشافها. والتغيّر الاجتماعيّ ليس مستقيماً (linear) بل لولبيّاً، فيه ثوابت وفيه تحولات. وكلّ ذلك يفرض تعليم الاجتماعيّات وبخاصّة التاريخ بعقلٍ منفتح على سائر الطروحات، ضمن سياق ما يُسمّى بالتفكير التاريخيّ.

المواطنة. هو مصطلح يُلخّص علاقة الفرد بالدولة. وهي علاقة إدراكيّة وسلوكيّة. إدراك مفهوم الفرد ونطاقه وإدراك مفهوم الدولة ونطاقها. وهذا يفرض فهم الأنظمة التي تحكم عمل الدولة (الدستور والقوانين) وفهم العمليّات السياسيّة والصراع على السلطة وأشكال المشاركة السياسيّة. أمّا السلوك المواطنيّ فيتعلّق بالمواقف والأعمال التي يُمارسها المتعلّم في المدرسة والمجتمع، ضمن المبادئ المقرّرة كالحرية والديمقراطيّة والمشاركة السياسيّة والمسؤوليّة الاجتماعيّة وثقافة القانون والواجبات والحقوق والشأن العام والحق العام، والحوار والتفاوض، وغيرها.

العولمة. وهي تُحيل إلى الاتّصال الوثيق بين الدول والمجتمعات، والانتماء إلى كوكب، وما يفرضه ذلك من تفاعل ومواطنة عالمية والحرص على الالتزام بالمواثيق الدوليّة، والاهتمام بالقضايا العالمية المعاصرة، مثل النزوح والهجرة والاحتباس الحراريّ، والتميز العنصريّ واضطهاد الأقليّات والتنميط الجنسيّ، وغيرها. وتُشكّل دراسة الجغرافيا الطبيعيّة البشريّة والسياسيّة والخرائط الجيو-سياسيّة والدراسات المقارنة بعضاً من مداخل المنظور العالميّ للتعليم.

14. مجموعة الفنون

العمل الفنيّ في مرحلة التعليم الأساسي هو لغة المتعلّم الصادقة، لأنّ المتعلّم يتحاور بواسطة العمل الفنيّ مع ذاته قبل أن يُخاطب غيره. لذلك ليس الهدف من تعليم الفنون إعداد فنّانين، ولو أنّه ينبغي العناية المتقدّمة بأصحاب المواهب، بل ينبغي التركيز على تطوير بنية المتعلّم الشخصيّة من خلال: (1) التركيز على إطلاق التعبير الذاتيّ وممارسة الخيال والإبداع وإنتاج رموز المتعلّم الخاصّة، مع عدم وضع قيود على حريّة التعبير الفنيّ، (2) اكتساب مهارات استعمال الموادّ والأدوات الفنيّة والتعرّف إلى تقنيّاتها، (3) التعرّف إلى بعض الاتجاهات والمدارس الفنيّة التي تكشف انتماء المتعلّم الفنيّ، فمن المعروف بأنّ نتائج المتعلّمين الفنيّة يُمكن تصنيفها وفقاً لهذه الاتجاهات والمدارس، كما أنّ هذه العمليّة تُساعد على رفع قدرات تذوّق المتعلّم الجماليّة، خصوصاً لأنّها من مكوّنات الثقافة الذاتيّة والجماعيّة، (4) الانخراط بالموادّ الدراسيّة الأخرى كاستخراج قيم ومواقف متماهية مع تلك التي تتبنّاها هذه المواد واستخدام الفن للتعبير عن القضايا المطروحة فيها، أو إنتاج فرديّ وجماعيّ لبعض الوسائل التربويّة (وسائل إيضاح) العائدة لهذه الموادّ، (5) الانخراط الاجتماعيّ من خلال العمل الجماعيّ، وصياغة أعمالٍ فنيّة ذات صلة بالمجتمع.

خامساً: ملامح خريجي التعليم الأساسي

لم يكن شائعاً في بناء المناهج في لبنان وضع صورة عامّة متوقّعة عن ملامح الخريجين. وتوفير هذه الصورة يسمح بالتفكير المسبق بما نتوقّع أن نُحقّقه المناهج، وبضبط عمليّات التقييم المدرسيّ والنهائيّ على ضوئها، ثمّ باستخدام هذه الملامح لاحقاً لفحص ما تحقّق منها. ويُمكن التفكير بأربعة ملامح رئيسة.

15. المعرفة

لقد عفا الزمن على فكرة أن يكون الطلاب حافظين للمعلومات، كما لو كانت عقولهم مجرد أوعية تُملأ ثم تُفرغ. ولما كان الطالب مشاركاً نشطاً في عمليّة المعرفة، يتوقّع من الذي يُنهي مرحلة التعليم الأساسي أن يكون مكتسباً لأساسيّات التعرّف إلى الحجج وتقييمها. هذا لا يضمن فقط أن يُقدّر الطلاب حريّة التعبير، ولكنهم أيضاً يُقدّرون ويتعلّمون حريّة الفكر وتجنّب التلاعب الذي نجده سائداً في العالم (على سبيل المثال من خلال الأخبار المزيفة). بالإضافة إلى المهارات المنطقيّة والنقدية لتحديد وتقييم الحجج في أيّ مجال. وهذا يعني اكتساب الطلاب لمهارات بحث معيّنة تُساعدهم على التمييز بين مصادر المعلومات الموثوقة وغير الموثوقة. يأتي هذا جنباً إلى جنب مع فضائل التواضع الفكريّ والفضول، وكلاهما سمة مهمّة للتعلّم السليم مدى الحياة. يُمكن للمهارات المعرفيّة الأساسيّة المقدّمة في المدرسة أن تُؤسّس للطريقة التي يتعامل الطلاب في نهاية المرحلة مع المعلومات الجديدة التي يتلقونها في المستقبل، وتسمح لهم بأنّ يُصبحوا مواطنين فاعلين في مجتمعاتهم.

المعرفة تتجاوز المعلومات. وهي بديل عن الأحكام المسبقة والمواقف الأيديولوجية والانغلاق الفكري، وبخاصة قيم الخضوع (خضوع الصغار للكبار، والفئات الدنيا للفئات العليا، والإناث للذكور، إلخ) والقيم المرتبطة بالنزاع السياسي بين الأحزاب والجماعات السياسية. وهذا يعني عملياً إخضاع كل موضوع للفحص المعرفي، استناداً إلى الموارد والحجج المعرفية.

والمعرفة تعني تبني استراتيجيات ما وراء المعرفة، أو تمكين المتعلمين من التفكير في طريقة تفكيرهم. وهذا يشمل تخطيط الطلبة لتعلمهم، وتدوين الملاحظات مع الانتقال من خطوة إلى أخرى، وتقييم التعلم، والتفكير بصوت عالٍ. وهذا يُعزز القدرة الشخصية على التنظيم الذاتي وإدارة دوافع الفرد للتعلم والتعلم المستقل. ويُساعد المتعلمين على ممارسة التنظيم الذاتي للتعلم، ورصد نقاط القوة والضعف لديهم، ويُحفّزهم على المشاركة في تعلمهم وتحسينه.

صحيح أن اعتماد الحجة والدليل في التفكير النقدي والتقضي وغيرها من مهارات التفكير مشتركة بين جميع الموضوعات والمواد الدراسية إلا أن المعرفة تعني أيضاً التفكير المتسق مع طبيعة الموضوع، كالتفكير العلمي، والتفكير التاريخي، والتفكير الجغرافي، والتفكير المدني (ثقافة القانون)، إلخ. فكل حقل معرفي له منطق ومصطلحاته، إلخ.

16. القيم والمواقف

إنّ تسليط الضوء على المعايير الأخلاقية وتمييزها عن القواعد المتعلقة بالأدب أو الملاءمة الاجتماعية ليس مهماً فقط للفضائل الأخلاقية للطلاب، ولكن أيضاً لقدرتهم على الانخراط بشكل نقدي في اكتساب المعرفة من دون قيود مجتمعية مع احترام الواجبات المدنية. ولقدرتهم على "رؤية" الفساد المستشري في الدولة والمجتمع، واتخاذ مواقف يومية منه. من أهم المعايير الأخلاقية التي يجب أن يكون الطلبة قد اكتسبوها احترام بعضنا لبعض من خلال هذه الاختلافات التي يجب تقديرها جيداً. التركيز على المساواة الأساسية للبشر بغض النظر عن الجنس أو الطبقة أو العرق أو الطائفة أو حتى الخلافات التي تحتاج إلى مكانة مركزية في المناهج الدراسية. ومنها النزاهة والشعور بالمسؤولية والمحاسبة.

القيم الأخلاقية والقيم المدنية متداخلة، كذلك نقول عن أخلاق المهنة وأخلاقيات البحث العلمي وغيرها. وترتبط القيم بأنماط السلوك. فالمشاركة السياسية والمشاركة المدنية وممارسة المواطنة والمشاركة في الانتخابات الطلابية وفي المشاريع التعاونية والمناصرة وغيرها هي أنماط سلوك تُغذيها القيم ذات العلاقة وتدلّ عليها.

17. المهارات والأداء

عادةً ما تُحدّد المناهج التقليدية على أساس المواد التعليمية، في حين أنّ الطالب الذي يتخرج من التعليم الأساسي يجب أن يكتسب مهارات ذات طبيعة عامة، عابرة للمناهج، تتعلق بأهليته كعضو اجتماعي وكائن مدني. ويُمكن وضع هذه المهارات في أربع مجموعات:

المهارات التواصلية، وهذه تقع في حقل التعبير والتلقي والتفاعل الشفهي والخطي، الرمزي والجسدي. ومن هذه الناحية يكون إتقان اللغة العربية وأكثر من لغة أجنبية أمراً لا بد منه.

المهارات الرقمية، وهي مهارات حديثة العهد فرضها تطوّر عالم التكنولوجيا والإنترنت واستخدام الحواسيب وتطبيق البرمجيات المتنوعة، وغيرها.

المهارات المعرفية، وهذه تشمل طرق طرح السؤال والتقني والتوثيق وتحليل المعلومات وتقديم البيانات والحجج، والقياس والتفكير النقدي، وإدارة الحوار والمشاركة فيه وغيرها.

المهارات الصحية أو البدنية. وهذه تتعلق بسبل المحافظة على اللياقة البدنية، واعتماد السلوك الصحي في ما يتعلق بالغذاء والنوم ورصد الأعراض الجسدية وغيرها.

18. التذوق الفني والحكم الجمالي

يُقصد بالتذوق الفني قدرة المتخرج في مرحلة التعليم الأساسي على تذوق المنتجات الفنية، من موسيقى ورسم ونحت ومسرح وآداب وغيرها، والاستمتاع بها. ويُقصد بالحكم الجمالي تقرير مدى جمال الإبداعات الفنية والمشاهد الطبيعية، والتميز بينها. وهذا يُبنى على التعرف إلى مروحة واسعة من الأعمال الفنية وتشرب معايير تقييمها واكتساب القدرة على التمييز بينها وإظهار مكان الإبداع والجمال فيها والتمتع بها. التذوق الفني والقيم الجمالية هي مسألة فردية (ذاتية) وعالمية (كونية) في الوقت نفسه. هي فردية لأن لكل فرد ذوقه وحساسيته واهتمامه، وهي كونية لأن الروائع الفنية هي روائع عالمية. وهذا الجانب العالمي هو ما يسمح بتعلم المعايير الجمالية.

بيروت في 24 كانون الثاني/يناير 2023

مجموعة العمل: عدنان الأمين¹، سلام بدر الدين²، بانه بشور³، صوما بوجوده⁴، نايلة خضر حمادة⁵، عمر قيسي⁶.

شارك في كتابة بعض الفقرات: مها شعيب⁷ (المشاركة)، عادل قديح⁸ (الفنون)، هيثم قطب⁹ (اللغات).

شارك في مناقشة هذه الورقة وقدم اقتراحات بصدها عدد من الزملاء، منهم: أمل بوزين الدين¹⁰، غادة جوني¹¹، نضال جوني¹²، فادية حطيط¹³، بشار حيدر¹⁴، سوزان عبد الرضا¹⁵، سيمون عبد المسيح¹⁶، باسل عكر¹⁷، منى فواز¹⁸، جنان كرامي-شيا¹⁹، ريم كرامي-عكاري²⁰.

¹ أستاذ في الجامعة اللبنانية

² مديرة دار المعلمين في النبطية سابقاً

³ أستاذة في الجامعة الأميركية في بيروت

⁴ أستاذ في الجامعة الأميركية في بيروت

⁵ اختصاصية في تعليم التاريخ

⁶ أستاذ في جامعة أدنبره- إسكتلندا

⁷ أستاذة في جامعة كامبريدج

⁸ أستاذ في الجامعة اللبنانية

⁹ أستاذ في الجامعة اللبنانية

¹⁰ أستاذة في الجامعة الأميركية في بيروت

¹¹ أستاذة في الجامعة اللبنانية

¹² محاضرة في الجامعة الأميركية في بيروت

¹³ أستاذة في الجامعة اللبنانية

¹⁴ أستاذ في الجامعة الأميركية في بيروت

¹⁵ أستاذة في الجامعة اللبنانية

¹⁶ أستاذ في الجامعة اللبنانية

¹⁷ أستاذ في جامعة سيدة اللويزة

¹⁸ أستاذة في الجامعة الأميركية في بيروت

¹⁹ أستاذة في جامعة البلمند

²⁰ أستاذة في الجامعة الأميركية في بيروت