



مقالة بحثية

أيّ تربية موسيقية للبنان؟

What Music Education for Lebanon?

Nidaa Abou Mrad^{1,2} and Hayaf Yassine²¹Institut de Recherche en Musicologie (IReMus, UMR 8223), Sorbonne Université, Paris, France²Centre de recherche sur les traditions musicales, Université Antonine, Baabda, Liban

الملخص

تتناول هذه المقالة سؤال أيّ تربية موسيقية يحتاجها لبنان، انطلاقاً من نقد تجربة إدراج تعليم الموسيقى رسمياً وإلزامياً منذ 1997، وما رافقها من ضعف في بناء المنهاج التربوي وقلة تطبيق فعلي داخل المدارس. كما تعود المقالة إلى مخرجات ثلاثة مؤتمرات علمية نظمتها الجامعة الأنطونية في 2003 و2014 و2024، حول هذا السؤال، لتقترح مساراً إصلاحياً لبناء منهج جديد قادر على تأسيس تعليم موسيقي متوازن ثقافياً وفعال تربوياً. تركز المقالة على مرتكزين أساسيين: أولاً، اعتماد مبدأ الأزواجية اللسانية الموسيقية، أي موازنة التعليم بين النظام المقامي بوصفه لسان الطفل الموسيقي الأم، والنظام الطونالي بوصفه نظام ثانٍ يضاف بدلاً من أن يُقضي اللسان الأول. ثانياً، توظيف علوم التربية الموسيقية بوصفها أساساً منهجياً، مع مراعاة الخصائص الثقافية والنحوية والجمالية. ويخلص البحث إلى أنّ تعليم الموسيقى ينبغي على ثلاث كفايات خاصة: كفاية سياقية تاريخية ثقافية جمالية وكفاية نحوية موسيقية، في وضعية الاستجابة للموسيقى (تذوقاً وفهماً وتحليلاً وتقويماً)، وكفاية إنتاجية موسيقية (أداءً وابتكاراً)، في وضعية إنتاج الموسيقى، عبر استراتيجيات تعلّم تراعي المعيار النحوي الموسيقي والتعددية اللسانية الموسيقية، وتستند إلى تقاليد التدرب من أجل تنمية الابتكار، لا الاكتفاء بالحفظ والتلقين.

الكلمات المفتاحية

التربية الموسيقية في لبنان؛ المقامية؛ الطونالية؛ التعددية اللسانية الموسيقية، اللسان الموسيقي الأم، النحو الموسيقي، التدرب التقليدي.

KEYWORDS

Music education in Lebanon; modal system; tonal system; musical linguistic plurality; mother musical tongue; musical syntax; traditional practice-based training.

ARTICLE HISTORY

Published : 24 December 2025



Corresponding author :

Nidaa Abou Mrad | nidaa.aboumrada@ua.edu.lb | Centre de recherche sur les traditions musicales, Université Antonine, Baabda, Liban

Copyright : © 2025 by the authors. | Licensee : Luminous Insights, Wyoming, USA.



This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

ABSTRACT

This article addresses the question of what kind of music education Lebanon needs. It proceeds from a critical review of the experience of making music education compulsory in schools since 1997, highlighting the weaknesses in curriculum design and the lack of consistent implementation. It also draws on the findings of three scientific conferences organized by the Antonine University in 2003, 2014, and 2024, in order to propose a reform pathway toward a new curriculum that would ensure a culturally balanced and pedagogically effective music education. The article rests on two main pillars. First, it advocates for the principle of musical linguistic duality—balancing the modal system as the child's mother musical tongue with the tonal system, which should be introduced as a second musical tongue rather than allowed to replace the first. Second, it calls for grounding the curriculum in the sciences of music education, while paying due attention to cultural, grammatical, and aesthetic specificities. The research concludes that music education is built upon three specific competencies : (1) a contextual-historical-cultural-aesthetic competency, (2) a musical-grammatical competency, in the context of responding to music (through appreciation, understanding, analysis, and evaluation), and (3) a musical-productive competency (through performance and creativity) in the context of producing music. These are developed through learning strategies that take into account the musical-grammatical standard and musical-linguistic plurality, and that are grounded in the traditions of practice and training aimed at fostering creativity, rather than being limited to rote memorization and passive instruction.

١. تمهيد

”أيّ تربية موسيقية للبنان؟“ هو عنوان ثلاثة مؤتمرات ومنتديات علمية نظمتها الجامعة الأنطونية في لبنان في الأعوام 2003 و2014 و2024، وذلك بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي وبمشاركة المجمع العربي للموسيقى (جامعة الدول العربية). وانطلق هذا التساؤل من إقرار السلطات الرسمية اللبنانية لإلزامية تعليم الموسيقى في المدارس الرسمية والخاصة في لبنان ومن وضع منهج رسمي لذلك التعليم، في عام 1997. وقد سبق المؤتمر الأول (2003) انطلاق مسار للتأهيل الجامعي للمربين الموسيقيين في كلّ من الجامعة اللبنانية وجامعة الروح القدس – الكسليك والجامعة الأنطونية وجامعة سيّدة اللّوزة، وذلك تلبيةً للحاجة المستجدة.

تمحور المؤتمر الأول (2003) حول الإشكاليات النابعة من المنهج الرسمي لعام 1997؛ وقد وجّه له عدد من المؤتمرات مجموعة من الانتقادات الجذرية (فاخوري، 2003)، خلاصتها أنّ ثمة إشكاليّتين اثنتين يعتريان هذا المنهج:

1. الإشكالية الأولى: اعتمد منهج 1997 على نوع وحيد من

الموسيقى، هو الموسيقى الطونالية الكلاسيكية الأوروبية، مستغنياً بذلك تماماً عن كلّ التقاليد الموسيقية المقامية في المشرق، في حين ينبغي أن تشكّل تلك التقاليد أساساً لمحتويات تعليم الموسيقى في بلد مشرقٍ مثل لبنان، وذلك انطلاقاً من مبدأي تجذير الهوية الثقافية الموسيقية للمتعلّم وضرورة تعلّم لسان بلده الموسيقي الأم (Kodály, 2002)،

2. الإشكالية الثانية: لم يعتمد منهج 1997 أيّاً من مسارات علوم التربية الموسيقية المنهجية، في حين أنّه ينبغي لتلك العلوم أن تشكّل العمود الفقري لأيّ عملية تعليمية وتعلّمية في أيّ منهج حديث.

أمّا المنتدى الثاني (2014)، فقد تمحور حول المسارات التربوية التي بدأت تظهر في لبنان لتصحيح مفاعيل المنهج الرسمي لعام 1997. وفي الواقع، نشرت السلطات الرسمية كتباً تطبيقية لمنهج

1. فكانت التوصية الأولى أن يعتمد المنهج الجديد لتعليم الموسيقى مبدأً **الازدواجية اللسانية الموسيقية**، أي إرساء توازن وتكامل وتوازن تعليمي كامل بين الموسيقى المقامية الشرقية (التي تمثل اللسان الموسيقي الأم في لبنان) والموسيقى الطونالية الغربية (التي تشكل اللسان الموسيقي الثاني)، وذلك بغية تنمية الكفايات الموسيقية للمتعلم اللبناني على أساس النظامين المقامي والطنالي.

2. أما التوصية الثانية، فكانت في الالتزام بالمبادئ الواردة من علوم التربية الموسيقية، مع تطويعها ثقافيًا لبناء المنهج الجديد.

ومن أبرز نواتج هذا التقاطع، أن اختارت رئاسة المركز التربوي للبحوث والإنماء الخبراء المشاركين في المنتدى المذكور لعضوية لجنة صياغة منهج حقل الموسيقى (من ضمن ميدان الفنون والثقافة)، في إطار ورشة تطوير منهاج التعليم العام ما قبل الجامعي في لبنان.

وعليه، تدرس هذه المقالة المبادئ العلمية الموسيقية التي تشكل المنطلق الرئيس لتحديد سمات المحتوى الموسيقي في منهج حقل الموسيقى في ميدان الفنون والثقافة، وذلك على ضوء المعايير التي يحددها الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي. وتسعى المقالة إلى تحديد المعالم الموسيقية التي ينبغي اعتمادها في العملية التعليمية-التعلمية الموسيقية في لبنان، وذلك من منظورين نحويّ موسيقيّ وجماليّ موسيقيّ. وينبثق عن هذا البحث اقتراح لتحديد الكفايات (المعارف والمهارات والمواقف) الخاصة بحقل الموسيقى، المطلوب تطويرها لدى المتعلم المدرسي اللبناني.

وقد سبق أن عرضنا هذه المقاربة في محاضرة بالفرنسية في مؤتمر "واقع التربية الموسيقية لدى الأطفال (11-4 سنة) حول البحر المتوسط" الذي انعقد في 23-24 تشرين الأول 2024 في جامعة إيكس-مرسيليا (Abou Mrad & Yassine, 2026)، وقد أعدنا كتابة نص تلك المحاضرة بالعربية بشكل جذري لتشكّل قوام المقالة الحالية. وباختصار شديد: نضع بين يدي المجتمع التربوي اللبناني مبحثًا يهدف إلى دعم جهود المركز التربوي للبحوث والإنماء في إرساء المراكز العلمية الموسيقية لبناء حقل الموسيقى في منهاج التعليم العام ما قبل الجامعي في لبنان.

٢. الموسيقى كلغة غير لفظية

تؤكد دراسات عديدة في علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي

تعليم الموسيقى الرسمي، فما كانت إلا نسخة معرّبة عن الكتب التي تُعنى بتدريس نظرية الموسيقى الطونالية الغربية والصولفيج وتاريخ الموسيقى الغربية في المعاهد الموسيقية الغربية. وقد فشلت مدارس البلد في تطبيق ذلك المنهج واستخدام تلك الكتب، البعيدة أشد البعد عن مسارات علوم التربية الموسيقية الحديثة، فاستعانت بكتب ومنهجيات مقتبسة عن مسارات التربية الموسيقية الغربية التي تعتمد على النظام الموسيقي الطونالي الهارموني، فعالجت جزئيًا الإشكالية الثانية، المنهجية التربوية، للمنهج الرسمي، لكنها رسخت التقصير الأول، في تجاهلها للسان الموسيقي الأم المقامي (Abou Jaoude, 2017).

إلا أن نشر كتاب **عيسردملا** **ةيقّرشملا** **ةيقيسوملا** **ةيبرتلا** يف جهنم (بشعلاني؛ ياسين، 2014)¹ شكّل علامة فارقة في المشهد التربوي الموسيقي اللبناني، إذ مكّن من تغذية الجانب المقامي الأحادي في التعليم الموسيقي المدرسي، كتعويض عن التقصير الأول، لكن في عدد محصور من المدارس.

أما المنتدى الثالث (2024)، فقد شكّل منصة للإصلاح المُرتقّب، إذ تزامن مع انطلاقة ورشة تطوير منهاج التعليم العام ما قبل الجامعي في لبنان، وهي مشروع إصلاحيّ شامل أطلقه المركز التربوي للبحوث والإنماء (التابع لوزارة التربية والتعليم العالي) بهدف تحديث المناهج التي لم تُعدّل منذ عام 1997. وقد انعقد المنتدى بالتزامن مع إقرار الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي، الذي شكّل المدماك الرئيس الذي يُطلب من مناهج الميادين والحقول التعليمية أن تنبني عليه.

أما الخبراء المشاركون في المنتدى، في نيسان 2024 -وهم خبراء الصف الأول اللبناني في علوم التربية الموسيقية وعلم الموسيقى، من أعضاء الجامعة الأنطونية والجامعة اللبنانية وجامعة الروح القدس - الكسليك، بالإضافة إلى خبراء المركز التربوي للبحوث والإنماء والمعهد العالي للموسيقى الكونسرفتوار-، فقد اتفقوا على ضرورة تصحيح الخلل الذي انتاب منهج 1997.

¹ "منهج في التربية الموسيقية الشرقية المدرسية"، هو أول منهج موسيقي مدرسي وضع في لبنان يأخذ في الحسبان التقاليد الموسيقية المقامية الأحادية كمكوّن أساسي في صياغة العملية التربوية الموسيقية. تمّ وضعه بجهد مشترك من قبل فريق كلية الموسيقى وعلم الموسيقى في الجامعة الأنطونية، وأبصر النور عام 2014. يمكن مراجعة محتوى الحلقة من خلال هذا الرابط التفصيلي: <https://ua.edu.lb/en/manuals/manhaj-fi-attarbiya-al-musiqiyya-al-mashriqiyya-al-madrasiyya>

على أساس نموذج مماثل (Abou Mrad, 2016) يتشكل من:

1. مكّون نحويّ موسيقيّ مبدئيّ فطريّ مشترك بين الألسن واللهجات الموسيقيّة، قوامه دماغي متوارث؛
2. مكّون نحويّ موسيقيّ معلّم يتأقلم مع خصائص اللسان الموسيقيّ واللهجة الموسيقيّة الخاصّة ببيئة المتعلّم، على أن يتولّى التعلّم تطوير الكفايات المقترنة بالمعلومات على أساس اللسان الموسيقيّ الذي يتعرّض إليه المتعلّم واللهجة الموسيقيّة المتداولة في بيئته.

٣.٢. المكّون النحويّ الموسيقيّ المبدئيّ الفطريّ المشترك

بيّنت أبحاث عديدة في علم النفس العصبيّ وعلم الموسيقى الفطرة المشتركة بين البشر للحنّة (méloodicité)، التي تتمظهر:

1. في استخدام سلالم لحنية مكوّنة من نغمات يتراوح عددها من خمس إلى سبع درجات،
2. في تراتبية هرميّة تعتري تلك الدرجات، فتُظهر أقطابًا من بينها، كالقرار والغماز.

وتشير الأبحاث إلى التخصّص الموسيقيّ للمكّون العصبيّ المناطق به تنفيذ ترميز التردّد كنغمة (Peretz & Morais, 1989). ويبدو أن هذا المكّون مرتبط بشبكات عصبية متخصصة (Dowling, 2001؛ Lerdahl & Jackendoff, 1983؛ Peretz & Coltheart, 2003) بشكل مستقلّ عن معالجة اللغة اللفظية والزمن الموسيقيّ (الميزان والإيقاع) (Di Pietro et al., 2004؛ Peretz & Lidji, 2006, p. 353-356؛ Zatorre, 2024).

أمّا المكّون النحويّ المبدئيّ، فيكمن في إرجاع الجانب السلميّ النغميّ من اللحنية إلى ما نسميه بالفونولوجيا اللحنية البنيوية: توصيف النغمات وتجميعها في سلالم ذات بنية مسافية قابلة للتصنيف، وهي مرتبطة بأنواع من الأبجديات النغمية. أمّا الهرمية القطبية النغمية، فتقترن بالجانب التوليديّ للفونولوجيا الموسيقية.

ولا بدّ هنا من ذكر ما يُمكن الاستفادة منه نحوياً في مراقبة نشاط الانبعاثات الصوتية الذاتية من الأذن الباطنة (otoémissions acoustiques OEA). وتعكس هذه الظاهرة عملية التضخيم الصوتي الانتقائيّ المسبق (préamplification sélective) الذي تقوم به الخلايا المرماشة الخارجيّة (CCE، الحركية في القوقعة) إزاء تردّد النغمات الواردة إلى الخلايا المرماشة الداخليّة (CCI، الحسية في القوقعة،

الموسيقيّ، أنّ الموسيقى تشكّل فطرة ملازمة للإنسان (Peretz & Lidji, 2006; Sloboda, 1985a; Tillmann et al., 2005). هذا يعني أنّ الموسيقى -كمصدر، بمعنى القدرة الموسيقية la musicalité- تمثل سمة مشتركة للبشر بأسرهم، وذلك على الرغم من وجود حالات نادرة من العمه الموسيقيّ (amusie)، أي من فقدان تلك القدرة التمييزية، أكانت خلقية أو مكتسبة (Peretz, 2002). وهكذا تقترن الموسيقية بمهارة فطرية في إدراك الموسيقى وإنتاجها (Bigand & Poulin, 2006; Charonnat, 2006; Tillmann et al., 2000, 2005). أمّا الجانب الإدراكيّ المعرفيّ، فيأخذ في حدّه الأدنى شكل تذوق المسموع الموسيقيّ والتفاعل معه شعورياً. أمّا الجانب الانتاجيّ، فيقتصر في حدّه الأدنى على غناء بسيط ومرافقة جسدية (قرعاً أو رقصاً) للمسموع الموسيقيّ، أقلّه بالنسبة إلى الموسيقى الوظيفية أو الشعبية (Nettl & Béhague, 1973). وقد يتخطّى المرء الحدّ الأدنى الوظيفيّ نشداً للتفنّن الموسيقيّ، كما يحصل عند المتكلّم في تخطيه مستوى التخاطب اليوميّ نشداً لابتكار الأدب الثريّ أو الشعريّ.

١.٢. لغوية الموسيقى

دفعت هذه الملاحظات باحثين في علم النفس المعرفيّ إلى اعتبار الموسيقى لغةً غير لفظية (Chailley, 1956a, 1985; Meeus, 2002; Sloboda, 1985b, p. 17-20).

ويعرّف فردينان دو سوسور اللغة اللفظية كونها قدرة على التواصل والتعبير من خلال أصوات منتظمة، ما ينسحب على تعريف اللغة الموسيقية (Abou Mrad, 2016; Saussure, 1906). وكما تتمظهر الفطرة الكلامية عند سوسور في مجموعة من الأنظمة الكلامية، المتنوّعة ثقافياً واجتماعياً، هي الألسن، كذلك تتمظهر الفطرة الموسيقية في ثلاثة ألسن أو أنظمة نغمية، هي الأسرة المقامية الأحادية (آسيا وإفريقيا الشماليّة وأوروبا) والأسرة الخماسية الأحادية (آسيا وإفريقيا السمرات والشعوب الأصلية في أميركا وأقيانيا) والأسرة الطونالية التعددية (الغرب). وتتفرّع عن الألسن لهجات موسيقية هي تقاليد متزامنة وتيارات ومدارس متعاقبة.

٢.٢. نحوية الموسيقى

أيضاً وأيضاً، وفي أعقاب وضع نعوم تشومسكي لمفهوم النحو الكليّ (Universal Grammar) للغة اللفظية، على أساس نموذج المبادئ والمعلومات (Principles and Parameters Model) (Chomsky, 1981)، تصوغ نظرية السيمياء المقامية فرضية وجود نحو موسيقيّ مبنيّ

ولهذه الظاهرة العصبية المعرفية ناتجان في الميدان النحوي الموسيقي، هما:

1. ناتج يتعلّق بالبناء النحويّ التوليديّ للسلالم اللحنيّة (في الفونولوجيا الموسيقية البنيويّة)،

2. ناتج يتعلّق بالبناء النحويّ التوليديّ للفقرات الموسيقية (في الفونولوجيا الموسيقية التوليديّة).

يتمثّل الناتج الأوّل في اعتبار تسلسل الثالث (بدلاً عن إجراء تواتر الخماسات والرابعات) بمثابة الركيزة التوليديّة لتشكيل السلالم اللحنيّة (1) (Abou Mrad, 2016b, Chapitre 1)، وذلك بالتوافق مع مقترحات نظرية أكّدت على نموذج الثالث التنافسيّة (Giannelos, 1996؛ Sachs, 1943؛ Smits van Waesberghe, 1955). أمّا مقاربتنا، فتنبني على أساس ركيزتين هما:

1. الركيزة الزلزليّة (ز) التي تتألّف من تسلسل مسافات الثالث المتوسطة: فا - لا نصف ييمول - دو - مي نصف ييمول - صول - سي نصف ييمول - ري، وهي سلسلة قابلة للاختزال في الطبقة الأساسية الزلزليّة التالية: دو-مي نصف ييمول - صول (الصورة 2)؛

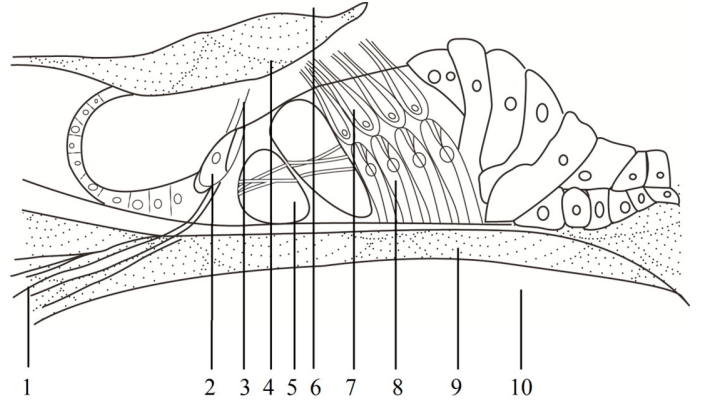


صورة 2: السلسلة الركيزة الزلزليّة (ز)

2. الركيزة الصغيرة (ص) التي تتألّف من توالٍ لثلاثٍ صغيرة بالتواتر مع ثلاثٍ كبيرة، وهكذا دواليك، وهي ركيزة قابلة للاختزال في الطبقة الأساسية: ري - فا - لا - دو؛ وبالتالي، فإنّ السلسلة الصغيرة تشكّل ركيزة توليديّة للنظام النغميّ الخماسي، الذي تتبنّاه تقاليد موسيقية واسعة في العالم، وذلك من خلال إدراج نغمة صول في وسط السلسلة الصغيرة المختزلة: ”ري - فا - صول - لا - دو“ (الصورة 3).

وتتوافق السلسلة الصغيرة أيضاً مع نظريّات توليد السلالم اللحنيّة انطلاقاً من الركيزة الخماسيّة (Brîloiu, 1953؛ Chailley, 1956b؛ Claire, 1962؛ Kodály, 2002؛ Labussière, 2005)، بما في ذلك

صورة 1)، والتي تنقلها الألياف العصبية الواردة (في العصب السمعيّ والمسار السمعيّ الرئيسيّ) إلى القشرة الدماغية السمعية، وذلك استجابةً للأوامر التي يصدرها الدماغ إلى تلك الخلايا المرماشة الخارجيّة عن طريق ألياف عصبية صادرة، وذلك في سبيل تنظيم كيفية استجابة الأذن للنغمات الواردة إليها من المحيط (Perrot, 2010, p. 15).



صورة 1: عضو كورتى: (1) ألياف العصب السمعيّ؛ (2) الخلايا المرماشة الداخليّة؛ (3) الرموش الداخليّة؛ (4) الغشاء السقفي (التكورتي)؛ (5) نفق كورتى؛ (6) القناة القوقعية؛ (7) الخلايا المرماشة الخارجيّة؛ (8) خلايا دايتيرس؛ (9) الغشاء القاعدي؛ (10) السلم الدهليزي (البلمع المحيط) (رسم توضيحي من إعداد يميني سابا)

وخلاصة القول أنّ هذا النشاط يُعدّ أساسياً في العملية المعرفية العصبية للانتقائية السمعية (أي التضخيم التفضيليّ لبعض الترددات والتركيز عليها بصفتها إشارة صوتية مهمّة وحجب غيرها على اعتبار أنّها إشارة أقلّ أهميّة)، والتي تهدف إلى إبراز الأصوات الأكثر أهميّة، التي يستطيع الدماغ التعامل معها بشكل انتقائيّ، وسط خلفية صوتية فوضوية وغنيّة بالضوضاء.

وقد أبرزت أعمال بول أفان وبيار بونفيس وجود تعظيم في الانبعاثات الصوتية عند نسبة مثلى للترددات الواردة $[f2/f1]$ ما يقارب 1.22 (Avan & Bonfils, 2005)، وهذه النسبة (أي جذر 2/3)، وهي نسبة المسافة الخامسة) هي نفسها نسبة مسافة الثالثة المتوسطة الزلزليّة، التي تقسم مسافة الخامسة التامة إلى جزئين متساويين (Abou Mrad, 2012). وتبقى هذه الفعالية مؤثرة - وإن بدرجة أقلّ - عند مسافتيّ الثالثة الصغيرة (1.2) والثالثة الكبيرة (1.25). وبالتالي، يمكن لهذه الملاحظات أن تقودنا إلى اعتبار مسافة الثالثة مدخلاً إدراكيّاً ومثيراً يؤدّي إلى تعظيم الناتج المعرفيّ الإدراكيّ (Abou Mrad, 2016, p. 508, 2026).

العودة إلى الأولى، في حين تشكّل تلك العودة سبباً تركيبياً موسيقياً للانفراج، وفقاً للمخطط الذي وصفه ليونارد ماير (Meyer, 1956, 1998).

وعليه، فإنّ عملية بناء الدلالات الذاتية للموسيقى، التي تُسمى الدلالية الموسيقية الانطوائية (sémiose musicale introversive) (Agawu, 1991; Jakobson, 1971; Meeüs, 2021)، تتفرّع إلى دلالية شاملة ودلالية جزئية تركيبية:

- ترتبط الدلالية الموسيقية الانطوائية الشاملة (sémiose musicale introversive globale) أساساً ببنية السلم المقامي للفقرة الموسيقية، متجلباً في طبع المقام الخلفي (éthos) وفي وتيرة أداء تلك الفقرة، عبر استحضار انفعالات موسيقية على مستوى منظومة المكافأة (circuit de la récompense) والجهاز العصبي الذاتي (système neurovégétatif)، بحيث تكتسب هذه الانفعالات ألواناً انبساطية أو فرحة مقابل أخرى انقباضية أو حزينة (Abou Mrad, Billiet, et al., 2022; Dalla Bella et al., 2001).

- أما الدلالية الموسيقية الانطوائية الجزئية التركيبية (sémiose musicale introversive segmentaire syntaxique)، فهي ذات طابع تركيبية، إذ أنّ التطوّرات التركيبية اللحنية تتفاوت في أهميتها بين الأولى والثانوية، فتحدث حالات من التوتّر (بدرجات متفاوتة) والانفراج، تنعكس انفعالياً في الجهاز العصبي للمستمع (Abou Mrad, Chouvel, et al., 2022; Meyer, 1956, 1998).

٤.٢. المكوّن النحويّ الموسيقيّ المعلميّ الثقافيّ الخاصّ

إذ تشكّل اللحنية المرتكز المبدئيّ المشترك للنحوية الموسيقية، فإنّ تنظيم الزمنية الموسيقية (الوزنية والإيقاعية) وكذلك تنظيم النسيج الموسيقيّ، يدخل في إطار المكوّن النحويّ الموسيقيّ المعلميّ الخاصّ، القابل للضبط التفاضليّ.

وبالفعل، تعتمد الوزنية والإيقاعية الموسيقية بشكل كبير على محدّدات ثقافية. ويتعلّق الأمر أساساً بوزنية الكلام المغنى و/أو المرنم وبوزنية الحركات الطقسية و/أو الراقصة، التي تطبع في صلب الزمنية الموسيقية بصمة الثقافة السياقية (Abou Mrad, 2016, Chapitre 2). ومع ذلك، وعندما تكون الوزنية اللفظية للموسيقى متقاربة بين ثقافات متعدّدة، يصبح من الممكن ملاحظة تقاربات نسقية وزنية وإيقاعية موسيقية قابلة للتوظيف في مجال التعليم (أنظر 4.1) — مثل الإيقاع الطفليّ (Brîlioiu, 1973)، الذي يشكّل سمة عابرة



صورة 3: سلم موسيقيّ خماسيّ في مظهر ري (ناجم عن إدراج صول في وسط السلسلة الصغيرة)

الاستعانة بهذه التوليدية اللحنية التي طبّقها سلطان كودالي في مجال التربية الموسيقية (Kodály, 2002).

أما الركيزة الزلزلية، فتتيح توليد قسط أساسي من السلالم المقامية في الجنس الزلزليّ (الجمع بين مسافات الثانية الكبيرة أو طنين ومسافات الثانية المتوسطة أي 3 طنين)، وهو مسار توليديّ غريب عن النظام الخماسيّ الخالي من أنصاف الطنين (pentatonique anhémitonique)، وهو يُستخدم بوفرة في التقاليد الموسيقية المقامية في غرب آسيا وشمال إفريقيا (Abou Mrad, 2016, Chapitre 1).

وفي الواقع، إنّ إعادة القراءة الزلزلية لنظرية ”الأوتار الأمّ” أو ”المقامات الأحادية القطبية” (حيث يتّحد الغمّاز بالقرار)، لدوم جان كلير (Claire, 1962, 1975)،

1. تسمح بإسناد الوتر الأمّ السيكاه (مي نصف يمول) إلى الركيزة الزلزلية وإلى المقامات الثنائية القطبية المشتقة منها عبر خفض القرار من السيكاه إلى الراسّ ورفع الغمّاز من السيكاه إلى النوى،

2. كما تسمح بإسناد الوتر الأمّ الجهاركاه (فا) إلى الركيزة الصغيرة وإلى المقامات الثنائية القطبية المشتقة منها عبر خفض القرار من الجهاركاه إلى الدوكاه ورفع الغمّاز من الجهاركاه إلى الحسنيّ (Abou Mrad, 2016, Chapitre 1).

أما الناتج الثاني، المتعلّق بالصياغة التحويلية للنصوص الموسيقية، فهو متوافق مع مبادئ النحو الموسيقيّ التوليديّ الموجودة في التحليل الشنكريّ للموسيقى الطونالية (Meeüs, 1993)، كما في السيمياء المقامية.

1. ويسند النحو التوليديّ الموسيقيّ مرتبة الأولى الهرمية إلى النواة الرئيسة ”ألف”، المكوّنة من سلسلة الثلاث التي تتضمّن القرار المقاميّ، في الموسيقى المقامية والخماسية.

2. وهو يسند مرتبة الثانوية الهرمية إلى النواة الثانوية ”باء”، المكوّنة من سلسلة الثلاث الأخرى، أي غير المتضمّنة القرار، بحيث تدفع عدم استقرار (أي التوتّر الناجم عن) الثانوية إلى انتظار

٦.٢. الإشكاليات الموسيقية في لبنان الكبير

غير أنّ لبنان عاش هذه الحالة من الإفراط الحداثي في الموسيقى منذ نشأته عام ١٩٢١. وفي الواقع، لم يعرف كيان لبنان الكبير –الذي أقامته سلطة الانتداب الفرنسي عبر ضمّ مدن ساحلية من المشرق إلى متصرفيّة جبل لبنان الريفيّة الطابع– قبل ذلك الحين من الموسيقى إلاّ التقاليد الموسيقية المقاميّة، أكانت ريفيّة شعبية أم نابعة من التقليد الموسيقيّ المدنيّ الفنّي الذي تطوّر بشكل داخليّ في مصر وسائر المشرق، على إثر النهضة الثقافيّة العربيّة في القرن التاسع عشر (Abbani, 2019; Hourani, 1962; Lagrange, 1991, 1996).

وبالتالي، يُعتبر اللسان المقاميّ بمثابة اللسان الموسيقيّ الأمّ في لبنان. وقد فرضت سلطة الانتداب الفرنسيّ على مجتمعات لبنان الكبير استخدام اللسان الموسيقيّ الطوناليّ التعدديّ، وذلك بالتكامل مع شريحة من النخبة المجتمعيّة المحليّة المفتونة بالغرب (Abou Mrad, 2022). وللحقيقة، فقد بدأ ذلك الجنوح مع تأسيس المعهد الوطنيّ للموسيقى في بيروت عام 1925 على يد وديع صبرا (-1876/1952)، بمهمّة واضحة ألا وهي تعليم الموسيقى الأوروبيّة لأبناء النخب البيرونيّة، وذلك على حساب التقاليد الموسيقية المحليّة. ولم يكتفِ صبرا بتهميش التقليد الموسيقيّ المقاميّ المشرقيّ، بل حاول إخضاعه لقواعد النحو الموسيقيّ الطوناليّ التعدديّ الغربيّ، مبرّرًا فعلته بأنّه مسار تقدّميّ يتمثّل في الانحياز إلى معايير "الموسيقى الكبرى" (Abbani, 2019; Abou Mrad, 2022). وهكذا، وظّفت سلطات الانتداب قوّتها في سبيل ترجيح كفة تعليم الموسيقى الفنيّة الأوروبيّة وممارستها داخل مؤسسات الجمهوريّة الناشئة (Abou Mrad, & Yassine, 2024). وبهذا، كسب المشهد الثقافيّ في هذا البلد لسانًا موسيقيًّا ثانيًا ذا جودة عالية، إنّما قابل ذلك تهميش لسان البلد الموسيقيّ الأمّ على المستوى المؤسسيّ، والذي خضع أيضًا إلى عمليّة تلفيق موسيقيّ خارجيّ مكّنت من بتر اللسان الموسيقيّ الأمّ المهجّن من خصوصيّاته النحويّة التوليديّة (Abou Mrad, 2022; Abou & Maatouk, 2017).

وشكّل هذا الشرخ في الهوية الموسيقية وهذا الطغيان (ما بعد الاستعماريّ) لسانٍ موسيقيّ خارجيّ على التعليم الموسيقيّ في المؤسسة الرسميّة المرجعيّة، في نظر النخب السياسيّة اللبنانيّة، ألا وهي المعهد الوطنيّ للموسيقى في بيروت، أساسًا لطغيان لسانيّ موسيقيّ مماثل في منهج 1997، الذي تصدّت له المؤتمرات العلميّة الثلاث التي انعقدت تحت عنوان "أيّ تربية موسيقية للبنان؟".

للثقافات، مشتركة في الأغاني الشعبيّة لثقافات مختلفة–، وذلك عندما يعتمد الغناء على أشعار ذات وزنيّة متساوية المقاطع.

أمّا نسيج الصياغة الموسيقية، فإنّه يشكّل نقطة افتراق جوهريّة بين اللسانين المقاميّ والخماسيّ من جهة، وبين اللسان الطوناليّ من جهة أخرى.

وفي الواقع، ثمة نسق أفقيّ من التعددية الصوتية قد تنامي على أساسه الفقرات المقاميّة، على أساس وجود قرار ثابت ومتحرّك وعلى شكل ميزان نغميّ موقع دوريًّا، لمرافقة اللحن، أو في استخدام أسلوب الأداء التنويعيّ المتزامن الهيتيروفونيّ، لكنّه نظام نسيجيّ تعدديّ يحافظ على سمات الفقرات المقاميّة الجوهريّة النغميّة والزمنيّة.

وعلى العكس تمامًا، يأتي تنظيم النسيج بشكل متعدّد الأصوات في الموسيقى الطوناليّة، من خلال اثتلافات عموديّة من ثلاث أو أربع نغمات –تفصل بينها مسافات الثالثة الكبيرة والثالثة الصغيرة– كمسبّب لتحويل السلال من الجنس الزلزليّ إلى الجنس القويّ الدياتونيّ (Yassine, 2021).

٥.٢. إشكالية الداروينيّة في الموسيقى

يتبيّن من كلّ هذا أنّه إذا كان من الممكن أن تنضوي الموسيقى، فيما تحمله من نحويّة مبدئيّة لحنية، تحت لواء المقاربات الكليّة إلى حدّ ما، فإن محاولة رفع معايير نسيجيّة خاصّة بلسان موسيقيّ معيّن (مثل تعدّد الأصوات) إلى مرتبة المعايير العالميّة يُعدّ أمرًا مُفطرًا في الادّعاء. غير أنّ هذا الإفراط هو ما يميّز المشاريع الحداثيّة للتهجين بين الموسيقى المقاميّة الأحاديّة والموسيقى الطوناليّة التعددية، إذ باختصار يتمّ العمل في هذا المضمار على إرساء تعددية عموديّة للموسيقى المقاميّة الأحاديّة.

وبالفعل، نشأت هذه المشاريع قبل مائة عام في الفضاء المتوسطيّ المستعمر، تحت غطاء عقيدة داروينيّة موسيقية فرضها الاستعمار وتبنّتها النخب المحليّة، وتمّ ترويجها مؤخرًا من خلال موجة عولمة الدمج بين الثقافات. وبناءً على ذلك، رفعت تلك المشاريع الداروينيّة المعايير التعددية الصوتية والطوناليّة (الدياتونية) للموسيقى الأوروبيّة إلى مصاف المعايير الكليّة العالميّة التي على جميع موسيقات العالم خارج أوروبا الامتثال لها من أجل الوصول إلى قدر معتبر من التقدّم والمشروعيّة الحضاريّة (Erguner, 1990, p. 48).

١.٣. الموسيقى بين الوظيفية والإبداعية

وبالعودة إلى الموسيقى، فإنّ الحدّ الأدنى المطلوب لتحقيقها يوافق إدراك الموسيقى الوظيفية وممارستها في ثقافة معينة، وهي تشكّل المادّة الأساسيّة للتربية الموسيقيّة في تلك الثقافة، وفقاً لتوصيات سلطان كودالي (Kodály, 2002). ومع ذلك، لا يمكن للتربية الموسيقيّة أن تكتفي بتعليم الأرصدة الموسيقيّة الشعبيّة وتكرار أغانيها، بل ينبغي عليها تنمية كفاية الابتكار الموسيقي، وبالتالي أن تكون قادرة على الربط بين الوظيفية والإبداعية.

وتقتن كفاية الابتكار بالموسيقى الفنّية، وتتطوّر انطلاقاً من الكفاية النحويّة الموسيقيّة الأساسيّة. لكنّها تتجاوزها في بناء جماليّ معقّد، وذلك بطريقة مماثلة لتطوّر الكفاية الشعريّة انطلاقاً من الكفاية النحويّة.

وثمة شروط صارمة لتمكين اللسان النغمي من الانتقال من وضعيّة الموسيقى الوظيفيّة (الموسيقى الشعبيّة) إلى وضعيّة الفنّ الموسيقيّ الإبداعيّ. وهي شروط مقترنة بمفهوم "التقليد". ولا بدّ من إجراء مقارنة دلاليّة مركّبة لذلك المفهوم، تُفيد معنى "طريقة تعلّم اللسان المقاميّ، بالافتتان مع أساليب إيقاعيّة معيّنة وطريقة تأدية ذلك اللسان وذلك الأسلوب، في سياق اجتماعيّ ثقافيّ محدّد"، بالإضافة إلى دلالة "طريقة الابتكار والتجديد المتأصّل"، المرتبطة عضويّاً بالبعد الجماليّ للموسيقى، وذلك إلى جانب دلالات أخرى معهودة تُفيد معنى "الرصيد" أو "التراث" (Abou Mrad & Yassine, 2024). وثمة فرق أساسي بين فعل "قلّد" ذي المفعول به الواحد، بحيث يُقلّد زيدٌ عمرًا في أمر ما، أي أنّ زيدًا يكرّر أمر عمر، وهو جوهر التقليد الترداديّ، وبين فعل "قلّد" ذي المفعولين به الأول والثاني، بحيث يُقلّد زيدٌ عمرًا وديعةً حيّة، وهو جوهر التقليد التسليميّ التأويليّ التجديديّ (Abou Mrad & Béchéalany, 2010).

أمّا حصر التعلّم في عمليّة انتقال الرصيد النموذجيّ بحذافيه، فيدخله في وضعيّة التلقين. وبالفعل، تقتصر الدلالة الأضعف اعتباراً لمفهوم التقليد على حفظ رصيد تراثيّ محدّد وإعادته على شكل ترداديّ، قريب من إجراء الحفظ والاحتراز. وهو حال صيغ مرحليّة تاريخيّة من التقاليد، تتبدّى في حال انتفاء شروط التقليد الابتكاريّ، كما هو حال صيغ شائعة في أداء التراث الموسيقيّ الشعبيّ بشكل حرفي من قبل مستخدمين لا يتمتّعون بكفاية التفنّن (Abou Mrad & Yassine, 2024). ويتولّى التقليد الترداديّ نقل الموسيقى (أو الكلمة)

٧.٢. في سبيل تربية موسيقيّة متعدّدة الألسن الموسيقيّة في لبنان

يتبيّن لنا من مجمل الاعتبارات العلميّة السابقة أنّ التربية الموسيقيّة في بلد مشرقيّ مثل لبنان مدعوّة إلى بناء كفايات اللسان الموسيقيّ الأمّ لدى أطفال البلد، وذلك من خلال الاحتكاك الأوّليّ باللسان المقاميّ الأحاديّ، أكان في التقاليد الموسيقيّة الشعبيّة اللبنانيّة، أو في التقليد الموسيقيّ الفنّي المشرقيّ العربيّ المشترك. وهو مبدأ تربويّ موسيقيّ أساسيّ أكّد عليه العالم المجريّ سلطان كودالي (-1882/1967)، أحد كبار روّاد التربية الموسيقيّة في القرن العشرين، الذي شدّد على ضرورة تعلّم لسان بلد المتعلّم الموسيقيّ الأمّ (Kodály, 2002). وهذا لا يمنع الأطفال والأحداث اللبنانيين من تعلّم اللسان الطوناليّ التعدديّ، على اعتبار أنّه لسان لحنيّ ثانٍ، كما هو حال تعليم لسان لفظيّ أجنبيّ كالإنجليزيّة و/أو الفرنسيّة، في المدارس اللبنانيّة، إلى جانب تعليم العربيّة وهي اللسان اللفظيّ الأمّ. وبالتالي، لا بدّ لحقل الموسيقى في المنهاج الجديد من أن يحقق ازدواجيّة لسانیّة موسيقيّة تحترم الخصوصيّات النحويّة المتنوّعة، وذلك ابتداءً من الحلقة الأولى (Abou Mrad & Maatouk, 2017).

ويتّسق هذا المعيار كليّاً مع معايير "الإطار الوطنيّ اللبنانيّ لمنهاج التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ"، في تحديده الكفايات الوطنيّة والاجتماعيّة، متوقّفاً أن يمكن المنهج المتعلّمين من أن يكونوا قادرين على التواصل مع الشركاء كافّة في الوطن، "بشكل فاعل باللّغة العربيّة وباللّغات الأخرى، كالإنجليزيّة و/أو الفرنسيّة، شفويّاً وكتابيّاً"، "مستخدمين مختلف القنوات والأدوات التواصلية" (والموسيقى قناة تواصلية رئيسيّة)، مع "تعزيز الهويّة الوطنيّة والشعور بالانتماء" (المركز الوطنيّ للبحوث والإنماء، 2022، ص. 41-42).

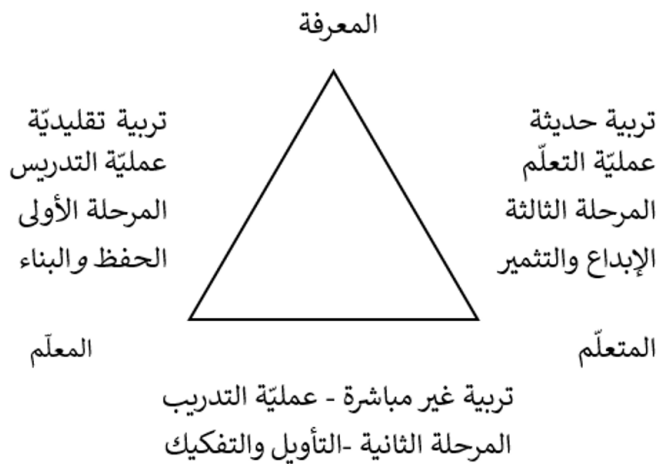
بل إنّ المنهج الجديد لتعليم الموسيقى في المدارس اللبنانيّة ينبغي أن يكون متعدّد الألسن الموسيقيّة، من خلال الانفتاح أيضاً على اللسان اللحنيّ الخُماسيّ، إذ يمكن تحليل العديد من الأعمال الموسيقيّة في غرب آسيا على أنّها موسيقات خُماسيّة أو أنّ ركيزتها خُماسيّة (Labussière, 2005).

٣. الجماليّة الموسيقيّة

تتراكم الإشكاليّة التربويّة الموسيقيّة ذات الطابع النحويّ مع إشكاليّة أخرى ذات طابع جماليّ، تتعلّق بجذليّة الروح والحرف، وتنعكس على مفهوم التقليد الموسيقيّ بحدّ ذاته.

الباطنية لظاهرة المسارة، بل إن علوم التربية الحديثة قد بُنيت في القرن العشرين كرد فعل على التعليم التقليدي، مما أدى على الأرجح إلى عمى مؤقت وجزئي لدى هذا الحقل العلمي إزاء أي ظاهرة تحمل سمة أي تقليد، بما في ذلك العمليات التكوينية ذات الأساس التدريبي التأويلي (Abou Mrad & Béchéalany, 2010).

ولحسن الحظ، تم تجاوز هذا التناقض الأيديولوجي في العصر الحالي، المتسم بذهنية ما بعد الحداثة. والدليل على ذلك نموذج المثلث التربوي الذي صاغه جان هوساي، والذي سمح بدمج مجمل العمليات المعنية بالعملية التربوية بشكل متماسك. إذ إن النموذج المثلثي يقدم الفعل التربوي كفضاء يتشكل بين الأركان الثلاثة للمثلث التربوي: (1) المعلم - (2) المتعلم - (3) المعرفة. وهو يعتبر أن جميع طرق التدريس تعتمد على العلاقة المميزة بين اثنين من العناصر الثلاثة واستبعاد العنصر الثالث الذي يجب أن يحافظ على الاتصال بالعنصرين الآخرين (Houssaye, 2002, p. 15). وهذا يؤدي إلى تحديد العمليات التربوية الرئيسة الثلاث من خلال موقعها على المحاور الثلاثة للمثلث: (1) التدريس، (2) التدرّب، (3) التعلّم؛ حيث ترتبط على التوالي بالمحاور: المعلم ↔ المعرفة، المتعلم ↔ المتعلّم، المتعلّم ↔ المعرفة. كما يضع جان هوساي التربية التعليمية التقليدية (التلقينية) على محور التدريس، والتربية غير التوجيهية على محور التدريب، والتعليم الذاتي على محور التعلّم (Houssaye, 2002, p. 22-23).



صورة 4: مثلث التدريب والتعليم المكوّن من ثلاث مراحل (Abou Mrad & Béchéalany, 2010)

إن تطبيق هذا المثلث التربوي على المراحل الثلاث للتدرّب

عبر التعلّم الضمني (Tillmann et al., 2005)، عن طريق التشربّ وأو الحفظ للرصيد الموروث، مع تفعيل البنى النحويّة الفطريّة، بهدف تحقيق أداء حرفي للرصيد المكتسب.

٢.٣. المسارة التدريبيّة

ولكي يتحقّق الابتكار المتأصّل، ينبغي أن تُفَعّل المهارات الموسيقية المقاميّة الذاتية، الموروثة جينيّاً، وأن تُنمّى من خلال إجراء تدريبيّ تأويليّ تسليمي، الذي يتحقّق من خلال علاقة المُريد بالمرشد، وعلى أساس ثلاثة أطوار متعاقبة، شبيهة بالأطوار الواردة في قصّة أبي نُواس والخَلَف، وهي: (1) حفظ الشّعر، (2) نسيان الشّعر، (3) نظم الشّعر (المصريّ، 1975)؛ أمّا أطوار المُسارّة التّقليديّة الموسيقية، فهي كالآتي ذكره (Abou Mrad & Béchéalany, 2010):

1. طَوْر الحفظ (تربية بنائية)، أي اكتناز المُريد للرصيد الموسيقيّ الموروث، الحاوي الرصيد النموذجي، على أساس التواتر السمعيّ مع المُرشد، في سياق وضعيّات تعلّميّة متنوّعة، منها التعلّم الجليّ (explicite) والتعلّم الضمنيّ (implicite)؛

2. طَوْر التّأويل التّفكيكيّ (herméneutique)، أي بلورة القواعد عبر النماذج المُكتنزة (During, 1994)، ما يؤوّل إلى تنمية مهارات الأداء والتلحين على أساس القواعد النحويّة التوليدية الموسيقية والنماذج البيانية الجماليّة لدى المُريد؛

3. طَوْر التّشجير والإنتاج والابتكار (fructification, production)، أي تجلّي المهارات النّحويّة التّوليدية الابتكاريّة في التلحين والارتجال.

٣.٣. المسارة التّقليديّة في مجهر علوم التربية

إذن، لم يعد الأمر يتعلّق بنقل رصيد محدّد، بل بنقل معرفة بالتأويل والإبداع، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى المنقول. وإذا كانت المسارة التقليدية (التدرّب) تشكّل موضوعاً أنثروبولوجيّاً بامتياز، لكنّها لا تحظى باهتمام العلوم التربويّة، إذ إنّ غالبية الدراسات المكرّسة لها تقع في منظور توثيقيّ (Ngoma, 1981)، بدلاً من تقديم تفكّر يسمح في نهاية المطاف بدمج هذه العملية في الوضعيّات التربويّة الحديثة. ويُفسّر هذا التناقض التاريخيّ بالدلالة القديمة التلقينية لمفهوم التقليد، بالنظر إلى حقل معرفيّ تربويّ ظلّ حتّى عصر غير بعيد تحت تأثير الذهنيّة الحداثيّة. وهذه الذهنيّة لا تكتفي برفض الخلفيّة الروحانيّة

الموسيقى التقليدي يتلخص في تبيان (الصورة 5):

الوطني للبحوث والإنماء، 40، 32، p. 2022). وبالتالي، تتقاطع
مرتكزات الإطار الوطني مع المرتكزات النابعة من مبدأ لغوية الموسيقى
في تأطير حقل الموسيقى.

وبالفعل ينتمي حقل الموسيقى إلى ميدان الفنون والثقافة. وتأتي
أهمية هذا الحقل التعليمي من كون الموسيقى لغة صوتية غير لفظية
معبرة عاطفياً، كما يبتاه أعلاه، إذ هي قدرة لغوية للتواصل السمعي
من خلال أصوات منتظمة يُنتجها الإنسان، مستخدماً حنجرتَه (أداءً
صوتياً) أو جسمه (قرعاً عليه) أو آلات موسيقية (عزفاً عليها)، في حين
تُدرّك تلك الأصوات بالفطرة في مضامينها الشعورية التي تبني حيّزاً
أساسياً من الوجدان الفردي ومن الوجدان الجماعي.

وتنضم المرتكزات النابعة من الجمالية الموسيقية (2.1) إلى
تلك النابعة من لغوية الموسيقى (1.1) للتأكيد على قابلية حقل
الموسيقى على تطوير الكفايات المُستعرضة، أي كفايات القرن
الحادي والعشرين. وفي الواقع، يُسهم حقل الموسيقى حقاً في تنمية
الحس الجمالي والشعور بالانتماء الوطني، بالإضافة إلى وعي التنوع
الثقافي، كما يُسهم تعلّم الموسيقى في تطوير مهارات الابتكار، ما
يجعل من الموسيقى فناً جوهرياً ينبغي على كلّ المتعلّمين في العالم
أن يتذوّقه ويمارسوه في طور التعليم قبل الجامعي؛ وقد ثبت علمياً
أن الإقبال على الموسيقى يدعّم كفايات معرفية عامة، من خلال
تحفيزه الانتباه والتركيز والمرونة الدماغية، بالإضافة إلى تنميته للذكاء
العاطفي الملازم للذكاء الموسيقي (Mischler et al., 2025; Platel, 1995; Rauscher et al., 2023; Platel & Anthérion, 2014).

وانطلاقاً من المطالعات السالف ذكرها، لا بدّ من التركيز على
نحوية الموسيقى كموضوع رئيس في عملية تعلّم الموسيقى؛ إذ تخضع
الأصوات الموسيقية لقواعد نحوية صارمة، متخذة شكل العلامات
(النوتات) الموسيقية، بحيث تقترن العلامة الواحدة

1. بارتفاع لحني، هو نغمتها،

2. وبمدّة زمنية، هي وزنها.

• أمّا اللحن، فيتكوّن من تركيب النغمات عبر الزمن.

• أمّا الإيقاع، فيتشكّل من تسلسل أوزان تلك النغمات.

• أمّا النسيج، فهو ضبط تعدّد المصادر الصوتية الذي يميّز بين
الأحادية والتعددية الصوتية.

وكما يبتاه أعلاه، تتمظهر الفطرة الموسيقية في ثلاثة ألسن أو أنظمة

1. على محور التدريس، المرحلة الأولى (الحفظ والبناء)، هي
مرحلة الحفظ لمجموعة من النصوص المختارة يقوم بتدريسها
المعلّم؛

2. المرحلة الثانية (التأويل التفكيك)، تلك الخاصة بالتأويل التي
ينظّمها المعلّم ويؤدّيها المتعلّم بشكل غير حرفي باحثاً فيها عن
تكامل مع النصوص الأساسية؛

3. المرحلة الثالثة (الإبداع والتشجير)، مرحلة الإدراك، إلى جانب
تعزيز المعرفة الذاتية (المكتسبة في المرحلة الأولى من المعلّم)
والمهارات العرضية (المكتسبة في المرحلة الثانية بناءً على
طلب المعلّم، والتي يتمّ تطويرها الآن بشكل مستقل) (Abou
Mrad & Béchéalany, 2010).

ومن العلاقة بين المثلث التربوي ومراحل التدرّب الثلاثة تبرز
ملاحظة أساسية ألا وهي: إنّ التقليد التدريبي يشكل توليفة شاملة
ومتكاملة ومتعاقبة للمواقف التربوية الرئيسية التي تصفها علوم التربية.
وعلى العكس من ذلك، فإنّ الاختيار الحصري لأحد هذه المواقف
يبدو بمثابة تجزئة متخلّفة للعملية التربوية. وبهذا المعنى فإنّ تعليم
الموسيقى في لبنان مدعو إلى تكييف منطق المواقف التعليمية الناتجة
عن التنشئة التقليدية مع الوضعيات التربوية للتدريس الديمقراطي في
المراحل ما قبل الجامعية.

4. مرتكزات حقل الموسيقى

ينطلق القسم الأخير من هذه المقالة من الاعتبارات النحوية والجمالية
الموسيقية المطروحة لاقتراح مرتكزات أساسية لبناء المنهج التعليمي
الجديد لحقل الموسيقى في لبنان وذلك بالاتّساق مع معايير الإطار
الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي.

4.1. حقل الموسيقى في مجهّار معايير الإطار الوطني وعلم الموسيقى وعلوم التربية الموسيقية

يؤكد الإطار الوطني أنّ "التعلّم قدرة إنسانية كامنة ونشاط بشريّ
منتج، يشمل اكتساب الكفايات". ويعتمد المنهاج اللبناني المطوّر
المقاربة بالكفايات، من مُستعرضة وخاصة، "إذ تتشكّل الكفاية
من معارف ومهارات ومواقف، مدعومة بالقيم، يستطيع المتعلّمون
استثمارها بطريقة مستقلة في وضعيات محدّدة وجديدة" (المركز

نغميّة، هي

1. الأسرة المقاميّة الأحاديّة (آسيا وإفريقيا الشماليّة وأوروبا)

2. والأسرة الخماسيّة الأحاديّة (آسيا وإفريقيا السمرّاء والشعوب الأصليّة في أميركا وأفريقيا)

3. والأسرة الطوناليّة التعدديّة (الغرب).

كذلك تتفرّع عن تلك الألسن لهجات موسيقيّة هي تقاليد مترامنة وتيارات ومدارس متعاقبة.

أما في لبنان، وكما بيّناه أعلاه، فنتميّح الموسيقى الأمّ كليّاً إلى اللسان المقاميّ الذي يتّسم به الإنشاد الدينيّ التقليديّ في المسيحيّة والإسلام وكذلك التراث الشعبيّ والتقليد الموسيقيّ الفنّي المشرقيّ.

وقد أظهرنا كيف دخل اللسان الطوناليّ إلى لبنان مع الانتداب الفرنسيّ. ومنذ ذلك الحين تنامي حضور الموسيقى الفنيّة الأوروبيّة وموسيقىات غربيّة شعبيّة متنوّعة وأنماط موسيقيّة تجمع بين المقاميّة والنسيج التعدديّ، وذلك إلى جانب تنامي التقاليد المقاميّة الأحاديّة. وبالتالي، لا بدّ من أن يسعى حقلّ الموسيقى في لبنان إلى تجسيد تلك التعدديّة اللسانيّة النغميّة بين اللسان المقاميّ الأمّ، باسم التجذّر في الهويّة الثقافيّة الوطنيّة، وبين اللسان الطوناليّ الوارد من الغرب، باسم الانفتاح، كما هو حال التعدديّة اللسانيّة في ميدان اللغة والأدب في لبنان (حيث يتعلّم الطفل في المدرسة ألسن أوروبيّة بالإضافة إلى اللسان العربيّ الأمّ) والعالم.

وانطلاقاً ممّا سلف ذكره، ومن مطالعة مناهج تعليم الموسيقى في العالم، يُمكن اختزال مجالات الكفايات الخاصّة المطلوب بناؤها في حقلّ الموسيقى بمجالين اثنين رئيسيين، هما الاستجابة للموسيقى وإنتاجها.

1. الاستجابة للموسيقى: يُمْكِن حقلّ الموسيقى المتعلّم من تحقيق مفاعيل الاستجابة للموسيقى في أنظمتها المتعدّدة وأنماطها المتنوّعة، تفاعلاً وتذوّقاً وفهماً وتحليلاً وتقويماً، في وضعيّات حيائيّة متنوّعة وفي تكافؤ للفرص بين جميع المتعلّمين، مع تعزيز قيم النزاهة والاستقلاليّة والاحترام.

2. إنتاج الموسيقى: يُمْكِن حقلّ الموسيقى المتعلّم من إنتاج الموسيقى، أداءً صوتيّاً وعزفاً، في وضعيّات تربويّة وفي عروض

علنيّة، أيّاً كانت مؤهّلات المتعلّم الموسيقيّة، من خلال الاكتفاء بإنتاج فقرات الموسيقى، في النظامين المقاميّ والطوناليّ، في مستوى أساسيّ يعتمد على الموسيقىات الوظيفيّة الشعبيّة، مع أداء صوتيّ سليم لرصيد محصور من الأهازيج البسيطة ومع عزف أوّلّي على آلات موسيقيّة سهلة الاستخدام، وتعزيز قيم الاقتدار والاستقلاليّة الشخصيّة والتعاون والاحترام.

وتندرج في مجال الاستجابة للموسيقى كفايتان:

1. كفاية سياقيّة تاريخيّة وثقافيّة وجماليّة، مشتركة بين حقول ميدان الفنون والثقافة،

2. وكفاية نحويّة موسيقيّة.

3. أمّا مجال إنتاج الموسيقى، فيقتصر على كفاية إنتاجيّة موسيقيّة.

وهو حال مجمل مناهج تعليم الموسيقى في التعليم العامّ قبل الجامعيّ في العالم.

٢.٤. الكفاية السياقيّة التاريخيّة والثقافيّة والجماليّة

تتقاطع الكفاية السياقيّة التاريخيّة والثقافيّة والجماليّة المطلوب بناؤها في ميدان الفنون والثقافة مع حقليّ المسرح والفنون التشكيليّة. وهي كفاية جوهرها معرفي.

بشكل عامّ، تتحقّق الكفاية السياقيّة التاريخيّة والثقافيّة والجماليّة في نهاية المسار الدراسيّ من خلال تمكين المتعلّم من إنتاج خطاب متماسك حول البُعد الثقافيّ والجماليّ للأعمال الفنيّة، من خلال توظيفه مفردات فنيّة متخصصة، وبالاستناد إلى توصيف سياق تلك الأعمال التاريخيّة والثقافيّة والاجتماعيّة، مع إبراز البُعد الوطنيّ والثقافة المحليّة، ومع تنمية الانفتاح على الثقافات الأخرى، وذلك في وضعيّات التذوّق والنقد الفنّي.

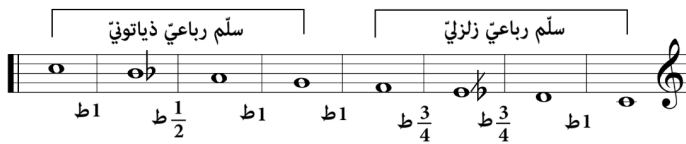
أمّا تفعيل هذه الكفاية بشكل عامّ، فيعتمد على اكتساب المعارف في منظرين متكاملين، هما المنظر التعاقبيّ التاريخيّ والمنظر التزامنيّ الثقافيّ والاجتماعيّ والجماليّ. والمطلوب من المتعلّم أن يكتسب معارف كافية تمكّنه في نهاية المطاف من أن يُفسّر البُعد الثقافيّ والاجتماعيّ والجماليّ في الأعمال الفنيّة، وأن يُحلّل الأعمال الفنيّة في ضوء سياقها الزمنيّ والثقافيّ، مُستعيناً بوسائط متعدّدة لتفسير رموزها ودلالاتها الجماليّة والفكرية، ومُظهرًا البُعد الوطنيّ والثقافة المحليّة، مع الانفتاح على الثقافات الأخرى.

أمّا تفعيل هذه الكفاية تحديداً في حقلّ الموسيقى، فيتطلّب

التي تعطي فكرة عامّة عن المحتويات التعلّميّة المفترض تطويرها في إطار الكفاية النحويّة الموسيقيّة.

١.٣.٤. نظام توافقيّ للصّولمة

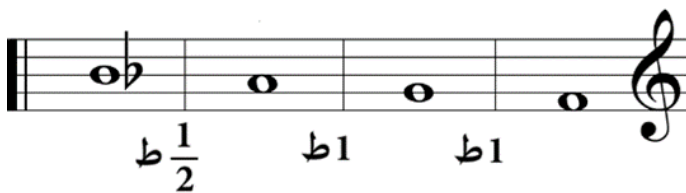
المقترح الرئيس يتعلّق هنا بتصميم مسار تعلّميّ لمحتوى جامع للألسن اللحنيّة في الكفاية النحويّة اللحنيّة. وينبغي على تلك الاستراتيجيّة أن توفّق بين المقاميّة الزلزليّة من جهة والطوناليّة الذاتونيّة من جهة ثانية. ويتعلّق الأمر بوضع نظام متوافق للترنيم وللقرأة النغميّة (الصّولمة) يمكن من التوفيق بين الركيزة الزلزليّة والجنس الزلزليّ (الجامع بين الثانية المتوسّطة والثانية الكبيرة) من جهة وبين الركيزة الصغيرة والجنس القويّ (الجامع بين الثانية الصغيرة والثانية الكبيرة) من جهة أخرى.



صورة 5: نظام متوافق

هذا من شأنه أن يسمح للمتعلم بتحديد الركائز اللحنيّة للترنيم، سواء تعلّق الأمر بالبنية الزلزليّة أم الخماسيّة منها. وبما أن طريقة سلطان كودالي تولي أولويّة لإدراك المتعلّم للركيزة الخماسيّة في الألحان ذات الجنس القويّ التي يدرسها، فمن المهمّ، إضافة إلى ذلك، جعل المتعلّم واعياً أيضاً بوجود الركيزة الزلزليّة كركيزة تحليليّة وتربويّة لعدد كبير من الألحان المقاميّة.

ولتحقيق ذلك في مجال الترنيم والقرأة النغميّة، نقترح إدراج أداء الألحان ذات الجنس القويّ والركيزة الصغيرة ضمن سلّم مُشتق من البنية الخماسيّة هو السلّم الرباعيّ الذاتونيّ الواقع في المدى التدوينيّ العلويّ فا-دو من النظام المتوافق: فا، صول، لا، سي ييمول.



صورة 6: مدى الصّولمة بارتفاعات نسبيّة للمقامات ذات الجنس الذاتونيّ القويّ

اكتساب معارف متنوّعة في علم الموسيقى العامّ، وهي

1. معارف تعاقبيّة في تاريخ الموسيقى في العالم بأسره وتحديداً في المشرق ولبنان،

2. معارف تزامنيّة مقتبسة بشكل مبسّط من علم اجتماع الموسيقى والأنثروبولوجيا الثقافيّة للموسيقى والجماليّات الموسيقيّة، مع تبيان التنوّع الثقافيّ (بين الدينيّ والدنيويّ وبين المدنيّ والريفيّ) المحدّد لتنوّع المراس الموسيقيّ.

٣.٤. الكفاية النحويّة الموسيقيّة

بشكل عامّ، تتحقّق الكفاية النحويّة الموسيقيّة في نهاية المسار الدراسيّ من خلال تمكين المتعلّم من انتاج خطاب متماسك حول الأعمال الموسيقيّة في بعدها القاعديّ النحويّ، وهو في ذلك يستند إلى تحليل بنية تلك الأعمال النحويّة في مكوّنيها النغميّ والزمنيّ، كما يعتمد على توثيقها تدويناً وتسجيلاً، ويعتمد إلى تنفيذ نسيجها وأدواتها الصوتيّة والآليّة، وإلى تصنيف أشكالها وأساليبها التّأليفيّة، وذلك في وضعيّات التدوّن والنقد الفنّيّ.

ولا تقتصر هذه الكفاية على الجانب المعرفيّ الفكريّ المنطقيّ ومعالجته من خلال الذكاء المعرفيّ، بل تتجاوزه إلى الجانب الانفعاليّ القويّ من الموسيقى الذي يتولاه الذكاء العاطفيّ، بل الذكاء الموسيقيّ، إذ جُلّ الدلالات الواردة من الفقرات الموسيقيّة هي دلالات عاطفيّة عامّة ودلالات تركيبيّة جزئيّة تأخذ شكل التوتّر والانفراج، وتتولّاه منظومة المكافأة والجهاز العصبيّ الذاتيّ. وينبغي الاستفادة من العلاقة بين تلك الدلالات والبنى اللحنيّة والزمنيّة لبناء استراتيجيّات تعلّميّة تعتمد على الذكاء العاطفيّ لإدراك المعطيات الموسيقيّة.

أمّا النواتج التعلّميّة المقترنة بهذه الكفاية، كما المحتوى التعلّميّ، فينبغي أن تركز على الموضوعات المتفرّعة من النحو الموسيقيّ، من تسمية النغمات وتمييز المسافات اللحنيّة إلى تمييز البنى الزمنيّة وقرأة المدوّنات الموسيقيّة وتوصيف النسيج الموسيقيّ والجهاز الصوتيّ والغنائيّ وتصنيف الأساليب الموسيقيّة وتحليل أشكال التّأليف الموسيقيّ.

أمّا تصوّر استراتيجيّات التعلّم، فيجب أن يتيح للمتعلم بأن يجوب بين المكوّن المبدئيّ المشترك والمكوّن المعلميّ التفاضليّ من النحو الموسيقيّ دون أن يضلّ الطريق. ونكتفي هنا ببعض المقترحات الأوليّة

ويُصمّم البعض الآخر من التمارين لتحديد لحظات التساؤل الموسيقي والانتظار والتوتر ولحظات الإجابة الموسيقية والانفراج في العبارة الموسيقية، مما يفيد في الإعداد للتمييز الإدراكي السمعي والمعرفي للبنى النحوية الموسيقية.

٤.٤. الكفاية الإنتاجية الموسيقية

بشكل عام، تتحقق الكفاية الإنتاجية الموسيقية في نهاية المسار الدراسي من خلال تمكين المتعلّم من إنتاج أعمال موسيقية متماسكة، بالاعتماد على المعارف النظرية والمهارات التقنية والرقمية، مستعيداً أعمالاً معروفة ومبتكراً فقرات جديدة، في وضعيات التعلّم والعروض العلنية، مراعيًا قيم النزاهة والاقتدار والاستقلالية الشخصية والاحترام، ومعرّزاً البعد الوطني والانفتاح الثقافي.

أما النواتج التعليمية المقترنة بهذه الكفاية، كما المحتوى التعليمي، فينبغي أن تركز على الموضوعات المتفرّعة من الأداء الصوتي الغنائي والأداء العزفي (على آلات قرعية وعلى آلات لحنية) والابتكار الموسيقي، بالاعتماد على الغناء والعزف والتقانة.

وينبغي تطوير تلك الكفاية في إطار التعددية اللسانية الموسيقية، في الجمع المتوازي والمتكامل بين المقامية والطونالية، مع تخصيص فترات لتعلّم خاصّ بالأعمال المقامية وأخرى لتعلّم خاصّ بالأعمال الطونالية. أما التصرّ الآتي الذي نعطيه مثلاً، فهو يعرض مثلاً لمحتوى تعلّمي يجمع بين اللسانين المقامي والطونالي.

١.٤.٤. الجانب الأدائي من الكفاية الإنتاجية الموسيقية

نقترح هنا محتوى تعلّمي ينطلق من طرح ضمّناه في مقالة سابقة (Abou Mrad & Maatouk, 2017)، وهو يركّز على التشابه الكبير الموجود بين عدّية فرنسية أوروبية وعدّية لبنانية تعتمد على الإيقاع الطفلي وعلى نسق الترنيم على وتر تلاوة محدّد.



صورة 8: عدّية فرنسية Une souris verte، على وتر أم فا



صورة 9: عدّية لبنانية "هاشلي برارة"، على وتر أم سيكاه

ويمكن تصوّره في المدى التدويني السفلي دو-فا: دو، ري، مي، فا. أما الألحان ذات البنية الزلزلية، فنقترح إدراجها في السلم الزلزلي الرباعيّ الواقع في المدى التدويني السفلي دو-فا من النظام المتوافق: دو، ري، مي نصف بيمول، فا.



صورة 7: مدى الصوّلمة بارتفاعات مطلقة للمقامات ذات الجنس الزلزلي

وبالتالي، يُحفظ المدى التدويني العلويّ فا-دو، بارتفاعات نسبية، للألحان ذات الجنس القويّ، والمدى السفليّ دو-صول، بارتفاعات مطلقة، للألحان ذات الجنس الزلزليّ، وهذا ما يسمح:

1. قراءة النصوص الغنائية في مقامات ذات الجنس القويّ: صوّلمة (Solmisation) على نغمة فا، بارتفاعات نسبية، مصوّر على نغمة "دو"، بارتفاعات مطلقة، لاستعمال المدى الصوتي (المناسب للأطفال) من الطبقة المتوسطة السفلية.

2. قراءة النصوص الغنائية في مقامات ذات الجنس الزلزليّ: صوّلمة على نغمة دو، بارتفاعات مطلقة، وذلك أيضاً في الطبقة المتوسطة السفلية.

٤.٣.٢. الدلالة الانطوائية الموسيقية العامة في خدمة التمييز السمعيّ المقاميّ

أما المقترح الثاني في مجال الاستراتيجيات التعليمية، في الكفاية النحوية الموسيقية، فهو في الاعتماد على الدلالة الانطوائية الموسيقية العامة لبناء مهارة التمييز السمعيّ المقاميّ، وذلك بناءً على نواتج الدراسات المشار إليها سالفاً في علم النفس المعرفي لهذه الظاهرة. ويعتمد هذا المقترح على فكرة تحويل التمارين السمعية التي استُخدمت في تلك الدراسات إلى أساس لتمرّين وألعاب تُوجّه للمتعلّمين في الحلقة الأولى.

ويُصمّم بعض التمارين للتعرف على التغير في التلوين العاطفيّ العام لفقرة موسيقية مسموعة، عند تغيير يطرأ فقط في بنية السلم النغمي، أو عند تغيير يطرأ فقط في الوتيرة.

متعلق بنصوص تُنطق باللسانين اللفظيين المعنيين، مع تبديل في أوتار التلاوة في سياق نغمي مبسط وقابل للعب الموسيقي (Abou Mrad & Maatouk, 2017). هذا العمل مدعو إلى الاستمرار من خلال تحقيق فتحات متقاربة بين طريقة التربية الموسيقية المشرقية (Béchéalany, 2014) والمقاربات التعليمية المنتمية إلى طريقة كودالي (Baltagi, 2016).

أما بالنسبة للممارسة العزفية الآلية، فنقترح استخدام آلات تسمح بتأدية مزدوجة لموسيقى مقامية أحادية ذات الجنس الزلزلي، ولموسيقى طونالية تعددية ذات الجنس القوي. وهذا هو تحديدًا حال آلة "السنطور التربوي"، الذي صُمم بشكل يتوافق تمامًا مع مثل هذا الناتج التعليمي (Yassine, 2017).

٢.٤.٤. الجانب الابتكاري من الكفاية الإنتاجية الموسيقية

يُستكمل تعلّم الأداء الموسيقي غناءً وعزفًا، في كلّ من الموسيقى المقامية والموسيقى الطونالية، من خلال تحفيز المهارات الابتكارية الموسيقية عند المتعلمين، بخاصة مهارات الارتجال الموسيقي. وهو ما يستدعي الأخذ بمفاعيل المسارّة التقليدية في أطوارها المتوالية: (1) الحفظ، (2) التأويل، (3) التثمين/الإبداع. ويمكن تحقيق هذا المسار عينه في كلّ من الموسيقى المقامية والموسيقى الطونالية.

٥. الخلاصة

أتاحت هذه المقالة إبراز الرهانات النحوية الموسيقية والجمالية التي تحيط بالتساؤل: "أي تربية موسيقية للبنان؟"، وذلك بهدف تحديد المرتكزات من وجهة النظر العلمية الموسيقية لوضع منهج تعليم الموسيقى الجديد في مراحل الدراسة ما قبل الجامعية في لبنان.

أما البناء التربوي والتعليمي التعليمي للمنهج، فينبغي أن يتبع معايير الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي والمعايير المتداولة في علوم التربية الموسيقية وفي تطوير مناهج تعليم الموسيقى في العالم، مع أخذ الخصوصيات الثقافية للمتعلم اللبناني والاستفادة من مسارات التعلّم في سياق المسارّة التدريبية التقليدية الموسيقية. وقد تطرّقت المقالة جانبياً إلى الاعتبارات التربوية وأعطت أمثلة محدّدة ومحدودة عن كيف يُمكن توظيف تلك المعايير في بعض الوضعيات. يبقى الآن المطلوب إنجاز المنهج المنشود وصياغة الاستراتيجيات التعليمية وطرائق التدريس والتقويم التي على أساسها سيتمكّن الطفل اللبناني من أن ينمي الموسيقى في ذهنه ونفسه وبدنه، بشكل فعال ومتوازن ومتكامل.



صورة 9: عدّية لبنانية "يا حجّ محمّد يو يو"، على وتر أم سيكاه

تندرج إذاً هذه العدّيات أولاً في نموذج الإيقاع الطفلي الذي يعتمد على شعر ذي وزن متساوي المقاطع وعلى تنغيم يؤدي إلى توالي سلسلة من أربع نبضات ثنائية في المقياس تتواتر فيها ثنائيات المقاطع اللفظية القصيرة مع مقاطع طويلة، على أساس ازدواجية زمنية 2 (Brîliloiu, 1973). وعلاوة على ذلك، تعتمد هذه الأناشيد الثلاثة نسق الترنيم على وتر التلاوة موحّد في الفقرة هو وتر أم مقامي أي أحادي القطب (بحيث يتماهى وتر التلاوة مع القرار)، وهو وتر الأم جهاركاها فاللعدّية الفرنسية (une souris verte) ووتر الأم سيكاه للعدّيتين اللبنانيتين "هاشلي بربرة" و"يا حجّ محمّد يو يو".

وانطلاقاً من هذه الملاحظة حول الهوية البنيوية الأساسية، يمكن تغيير وتر تلاوة العدّيتين اللبنانيتين من السيكاها إلى الجهاركاها، مع الحفاظ على الارتكاز السفلي على الراس، كما يحصل في الكثير من الأغاني الشعبية اللبنانية التي يمكن ترنيمها على وتر الجهاركاها كما على وتر السيكاها (Akiki, 2010, p. 100).



صورة 11: عدّية لبنانية "هاشلي بربرة"، على وتر أم جهاركاها



Figure 12 : comptine libanaise « Yā ḥaj-jī Mḥam-mad yō - yō » en corde-mère F

وفي المقابل، من السهل إجراء تحويل في الاتجاه المعاكس للعدّية الفرنسية، عند النظر إليها في سياق مقامي أحادي، على النحو التالي:



Figure 13 : comptine française « Une souris verte » en corde-mère E ou mi^{db}

يهدف هذا النشاط التوعوي الموسيقي إلى جعل الطفل واعياً بكلّ من اللغتين اللفظية والموسيقية، وبممارسة ترنيم من نوع إيقاعي طفلي

السيرة الذاتية للمؤلفين

نداء أبو مراد، بروفيسور، دكتور في علم الموسيقى، دكتور في الطب، عميد كلية الموسيقى وعلم الموسيقى ومدير مركز البحث في التقاليد الموسيقية في الجامعة الأنطونية (لبنان)، وهو أيضًا بروفيسور في علم الموسيقى وعلم النفس العصبي الموسيقي والمعالجة بالموسيقى في جامعة السوربون، معهد البحث في علم الموسيقى (IReMus, UMR) 8223 ومنسق الشبكة العلمية الدولية «الموسيقى وعلم الأعصاب والمعالجة» في كوليجيوم الموسيقى، جامعة السوربون، ومنسق حفل الموسيقى في إطار تطوير منهاج التعليم العام ما قبل الجامعي في لبنان (المركز الوطني للبحوث والإنماء). .nidaa.aboumrada@ua.edu.lb

هياف ياسين، أستاذ مشارك، رئيس قسمي الموسيقىولوجيا والموسيقى العربية الفنية في كلية الموسيقى وعلم الموسيقى في الجامعة الأنطونية (لبنان)، عضو في مركز البحث الخاص في التقاليد الموسيقية (RTM)، مدير عام مدرسة بيت الموسيقى النجدة الشعبية، لبنان، عضو لجنة حفل الموسيقى في إطار تطوير منهاج التعليم العام ما قبل الجامعي في لبنان (المركز الوطني للبحوث والإنماء)، منسق اللجنة التي وضعت معايير تعليم الموسيقى في المملكة العربية السعودية. .hayaf.yassine@ua.edu.lb

ملاحظة دار النشر

نُشرت هذه المقالة في دار لومينوس إنسايتس بالشراكة مع الجامعة الأنطونية. وقد أُعدّ محتواها وخضع للتحكيم وقيل وفقاً لسياسات الجامعة الأنطونية ومعاييرها بوصفها الشريك المؤسسي الأصلي. ولم تُنشر المقالة في أي مكان آخر، وتُعدّ دار لومينوس إنسايتس الناشر الرسمي الإلكتروني لهذه النسخة.

Cite as

Abou Mrad N. and Yassine H. (2025). أيّ تربية موسيقية للبنان؟. *Revue des Traditions Musicales*, 19(1), 42–58. 10.51300/RTM-2025-148

المراجع

- Abbani, D. (2019). *Wadī' Šabrā (1876-1952) et le modernisme musical au Liban durant la période du mandat français (1919-1943)*. (13 "Musicologie francophone de l'Orient"), 115–126.
- Abou Mrad, N. (2012). Noyaux distinctifs par tierces de l'articulation monodique modale. *Musurgia. Analyse et Pratique Musicales*, XIX/4, 5–32.

- Abou Mrad, N. (2014). Polymorphisme rythmique d'une hymne syriaque maronite ou comment graver le Chemin de Croix en dansant? *Revue des traditions musicales*, (8 « Rythmes »), 61–84.
- Abou Mrad, N. (2016). *Éléments de sémiotique modale : Essai d'une grammaire musicale pour les traditions monodiques*. Éditions Geuthner et Éditions de l'Université Antonine.
- Abou Mrad, N. (2022). L'empreinte francophone dans la musicologie libanaise : Esquisse d'une dactyloscopie épistémologique franco-levantine. In *Musicologies franco-phones et circulation des savoirs en contextes multiculturels* (Achille Davy-Rigaux, Catherine Deutsch, Hamdi Makhoulouf, Anas Ghrab, p. 201–230). Centre des Musiques Arabes et Méditerranéennes, Éditions SOTUMEDIAS.
- Abou Mrad, N. (2026). *En quête du substrat neurocognitif de l'élaboration des échelles mélodiques*. Colloque international « Musique et neurosciences » de Tunis.
- Abou Mrad, N., & Béchéalany, B. (2010). La transmission musicale traditionnelle en contexte arabe oriental face à la partition et à l'archive sonore. *Revue des traditions musicales*, (n° 4 « Un siècle d'enregistrements, matériaux pour l'étude et la transmission (1) »), 25–42.
- Abou Mrad, N., Billiet, Chouvel, J.-M., Abou Jaoudé, N., Saadé, C., Moukarzel, G., & Dimachki, R. (2022). Évaluation émotionnelle neurocognitive des modes mélodiques du Mašriq. *Revue des Traditions Musicales*, (16 « Monodies modales et recherches cognitives (2) : Sémiose et perception des monodies »), 31–64.
- Abou Mrad, N., Chouvel, J.-M., Billiet, F., Saadé, C., Abou Jaoudé, N., & Yassine, H. (2022). Discrimination cognitive des modalités sémantiques des monodies modales. *Revue des Traditions Musicales*, (16 « Monodies modales et recherches cognitives (2) : Sémiose et perception des monodies »), 65–90.
- Abou Mrad, N., & Maatouk, T. (2017). L'enfant aux deux langues musicales. *Revue des traditions musicales*, (11 « Perception et apprentissage des traditions musicales »), 83–116.
- Abou Mrad, N., & Yassine, Hayaf. (2024). النهضة الموسيقية المقامية في لبنان الكبير بين تجدد متأصل وحدائفة. *Revue des Traditions Musicales*, 18, 4–20.

- <https://doi.org/https://doi.org/10.51300/RTM-2024-138>
- Abou Mrad, N., & Yassine, H. (2026). Prolégomènes au nouveau programme d'éducation musicale scolaire au Liban. *L'état de l'éducation musicale des enfants (4-11 ans) autour de la Méditerranée*, 199–215.
- Avan, P., & Bonfils, P. (2005). Otoémissions acoustiques. In *Encyclopædia Universalis CD-Rom*.
- Bigand, E., & Poulin-Charronnat, B. (2006). Are we « experienced listeners »? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.007>. *Cognition*, 100(1), 100–130.
- Brăiloiu, C. (1953). Sur une mélodie russe. In *Musique russe* (P. Souvtchinsky éd., Vol. 2, p. 329–391). PUF.
- Brăiloiu, C. (1973). La rythmique enfantine. In *Dans Problèmes d'ethnomusicologie (textes réunis et préfacés par G. Rouget)* (Minkoff Reprints).
- Chailley, J. (1956a). *Formation et transformation du langage musical*. Centre de documentation universitaire.
- Chailley, J. (1956b). *Formation et transformation du langage musical*. Centre de documentation universitaire.
- Chailley, J. (1985). *Éléments de philologie musicale*. Alphonse Leduc.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris.
- Claire, D. J. (1962). L'Évolution modale dans les répertoires liturgiques occidentaux. *Revue grégorienne*, 40, 196–211 ; 229–245.
- Claire, D. J. (1975). Les Répertoires liturgiques latins avant l'octoéchos. I. L'office férial romano-franc. *Études grégoriennes*, 15, 5–192.
- Di Pietro, M., Laganaro, M., Leeman, B., & Schnider, A. (2004). Receptive amusia : Temporal auditory processing deficit in a professional musician following a left temporo-parietal lesion. *Neuropsychologia*, 42, 868–877.
- Dowling, W. J. (2001). Perception of music. In *Blackwell handbook of perception* (E. B. Goldstein, p. 469–498). Blackwell.
- During, J. (1988). *Musique et extase—L'audition mystique dans la tradition soufie*. Albin Michel.
- During, J. (1994). *Quelque chose se passe. Le sens de la tradition dans l'Orient musical*. Verdier.
- Giannelos, D. (1996). *La musique byzantine*. L'Harmattan.
- Hamadani, A. (2013). Grieving and Cry-evoking Musical Factors in Iraqi ubūdiyya whilst Commemorating Al-Imām Al-Husayn. *Revue des Traditions Musicales*, (7 « Sémiotique et psychocognition des monodies modales (2) »), 71–86.
- Hourani, A. (1962). *Arabic Thought in the Liberal Age 1798-1939*. Oxford University Press.
- Houssaye, J. (2002). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF, Coll. « Pédagogies ».
- Kodály, Z. (2002). *Legyen a zene mindenkié / Music should belong to everyone, 120 quotations from his writings and speeches* (compiled by Ildikó Herbolty Kocsár). the Executive Office of the IKS.
- Labussière, A. (2005). Geste et structure modale dans le chant traditionnel à voix nue. In *Musiques une encyclopédie pour le XXIe siècle : V « L'unité de la musique »* (Jean-Jacques Nattiez, Vol. 1–6, p. 980–1021). Actes Sud.
- Lagrange, F. (1991). Poètes, intellectuels et musiciens. *Les Cahiers de l'Orient*, (24 "La musique et la Nahda"), 151–173.
- Lagrange, F. (1996). *Musiques d'Égypte*. Cité de la Musique/Actes Sud.
- Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. MIT Press.
- Meeùs, N. (1993). *Heinrich Schenker. Une introduction*. Mardaga.
- Meeùs, N. (2002). Musical Articulation. *Music Analysis*, 21, 161–174.
- Meeùs, N. (2021). Intrinsic and Extrinsic Meaning in Verbal Language and in Music. *Musical Analysis. Historia – Theoria – Praxis*, 6, 14–26.
- Mischler, G., Li, Y. A., Bickel, S., Mehta, A. D., & Mesgarani, N. (2025). The impact of musical expertise on disentangled and contextual neural encoding of music revealed by generative music models. *Nature Communications*, 16(1), 8874. <https://doi.org/10.1038/s41467-025-63961-7>
- Nettl, B., & Béhague, G. (1973). *Folk and traditional music of the Western continents. Second edition*. Printice Hall.

- Ngoma, N. (Ferdinand). (1981). *Initiation dans les sociétés traditionnelles africaines, le cas de Kongo*. P.U.Z.
- Peretz, I. (2002). L'amusie congénitale. *Med Sci (Paris)*, 18(8-9), 806-807.
- Peretz, I., & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6(7), 688-691.
- Peretz, I., & Lidji, P. (2006). Une perspective biologique sur la nature de la musique. *Revue de neuropsychologie*, 16(4), 335-386.
- Peretz, I., & Morais, J. (1989). Music and modularity. *Contemporary Music Review*, 4, 277-291.
- Perrot, X. (2010). Anatomie et physiologie du système nerveux auditif central. *Les cahiers de l'audition*, 23(6), 5-16.
- Platel, H. (2023). Musique, cerveau et mémoire : Une approche neuropsychologique. *CONFLUENCE : Sciences & Humanités*, 2(4), 41-64.
- Platel, H., & Anthérion, C. (2014). *Neuropsychologie et art, Théories et applications cliniques*. De Boek Solal.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning : Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.
- Rouget, G. (1980). *La musique et la transe*. Gallimard.
- Sachs, C. (1943). The Road to Major. *The Musical Quarterly*, Vol. 29(3 (Jul., 1943)), 381-404.
- Saussure, F. de. (1906). *Cours de linguistique générale*, publié par Ch. Bailly et A. Séchehayé, édition critique préparée par T. Mauro. Payot.
- Sloboda, J. A. (1985a). *The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1985b). *The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Smits van Waesberghe, J. (1955). *Textbook of Melody : A Course in Functional Melodic Analysis*. American Institute of Musicology.
- Tillmann, B., Bharucha, J., & Bigand, E. (2000). Implicit learning of tonality : A self-organized approach. *Psychological Review*, 107(4), 885-913.
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P., & Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : Perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, (152, « Sciences cognitives, apprentissages et enseignement »), 63-77.
- Yassine, H. (2017). La diversité organologique du sanjūr en tant qu'expression de la différenciation des grammaires musicales traditionnelles iraquienne et iranienne. *Revue des traditions musicales*, (n° 11 « Perception et apprentissage des traditions musicales »), 147-166.
- Zatorre, R. J. (2024). *From perception to pleasure : The neuroscience of music and why we love it*. Oxford University Press.
- أبو جودة، ن. (2017). قراءة نقدية في منهجيات التربية الموسيقية المستخدمة في المدارس اللبنانية. *مجلة علوم التربية الموسيقية*. 1، 111-124.
- المصري، ا. م. (1975). أبو نواس في تاريخه وشعره. دار الجيل.
- المركز الوطني للبحوث والإنماء. (2022). الإطار الوطني اللبناني لمنهاج التعليم العام ما قبل الجامعي. المركز الوطني للبحوث والإنماء.
- فاخوري، ك. (2003). نقد المنهج الحالي في التربية الموسيقية. أعمال مؤتمر أيّ تربية موسيقية للبنان. دار نشر الجامعة الأنطونية.