



منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

دليل اليونسكو للبحوث المتعلقة بالكتب المدرسية

فالك بنجل

طبعة ثانية منقحة ومستكملة

دليل اليونسكو

للبحوث المتعلقة بالكتب المدرسية وتنقيح تلك الكتب

فالك بنجل

طبعة ثانية منقحة ومستكملة

صدر في عام ٢٠١٦ عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

الطبعة الثانية منقحة ومحدثة
© اليونسكو ٢٠١٦
جميع الحقوق محفوظة

الترقيم الدولي الموحد للكتب : ISBN: 978-92-3-600048-0

العنوان الأصلي, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*,
صدر في عام ٢٠١٠ عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

صدر لأول مرة في عام ١٩٩٩ عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ومعهد جورج
إيكرت للبحوث الدولية بشأن الكتب المدرسية

إن التسميات المستخدمة في هذا المطبوع وطريقة عرض المواد فيه لا تعبر عن أي رأي
لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات
هذه الأماكن أو رسم حدودها أو تخومها.

إن الآراء والأفكار المذكورة في هذا المطبوع هي خاصة بالمؤلف وهي لا تعبر بالضرورة عن
وجهات نظر اليونسكو ولا تلزم المنظمة بشيء.

تصميم الغلاف: اليونسكو

التنضيد الطباعي: اليونسكو

طبع في فرنسا

المحتويات

| | |
|----|---|
| ٥ | تصدير |
| ٧ | مقدمة: الكتب المدرسية - أدوات تعليمية لتحقيق التفاهم الدولي |
| | أولاً - مراجعة الكتب المدرسية - البدايات والإنجازات تحت |
| ١٠ | رعاية عصبة الأمم واليونسكو |
| | ثانياً - المنهجية وأصول التدريس في مشاريع الكتب المدرسية |
| ٢١ | الثنائية والمتعددة البلدان |
| | ثالثاً - كيفية إدارة المشروع: مسائل منهجية ومبادئ توجيهية عملية |
| ٣٠ | رابعاً - التحديات التي تشكلها وسائل الإعلام الجديدة |
| ٥٧ | خامساً - صوب تحقيق تعاون دولي: التطورات والمنظورات |
| ٦٣ | سادساً - معهد جورج إيكيرت للبحوث الدولية للكتب المدرسية |
| ٧٣ | وشبكة اليونسكو الدولية للبحوث بشأن الكتب المدرسية |
| | الملحق: نصائح عملية لمراجعي الكتب المدرسية |
| ٧٦ | أ - طرق التحليل وفتاته |
| ٧٦ | ب - قائمة مختارة من معاهد بحوث الكتب المدرسية |
| ٩٣ | ج - قائمة القراءات |
| ٩٦ | |

تصدير

أثبت هذا الدليل، منذ ظهوره لأول مرة في نهاية تسعينيات القرن الماضي، أنه بمثابة أداة مفيدة للخبراء التربويين، سواء أكانوا باحثين، أو مؤلفي كتب مدرسية، أو معلمين، أو معدّي مناهج دراسية، ممن يشاركون في تحليل وسائل التواصل التربوي أو المقارنة بينها أو إعدادها في سياق وطني أو دولي^١.

واستخدم الدليل كأداة مفيدة للأخذ بنهج سلمي المنحى إزاء الدراسات، والدورات الدراسية، والمشاريع المتعلقة بإعداد الكتب المدرسية، بهدف تحديث المحتوى والمنهج في ميدان الدراسات الاجتماعية، ولا سيما التغلب على ظاهرة الطرح الذي يشوبه التحيز لمختلف الثقافات أو الأديان أو قضايا العزة الوطنية. وقد ظهر الدليل في الوقت الملائم لكي يدعم العمليات المنهجية لتنقيح الكتب والمناهج الدراسية التي حلت في أوروبا الشرقية غداة حلول الألفية الجديدة؛ وثبتت جدواها بوجه خاص في البلدان والمناطق المارة بمرحلة انتقالية التي لم تشهد الكتب المدرسية التي تتعلق بها بحثاً مكثفاً خلال المرحلة الماضية^٢. وجزت الاستعانة بالدليل، باعتباره إحدى الأدوات الفعالة لإجراء مناقشة منطقية بشأن القضايا الخلافية المتعلقة بالكتب المدرسية في الكثير من المناطق مثل شرق آسيا، وأفريقيا، والشرق الأوسط.

بيد أن الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي داخل قاعة الدرس آخذ في التغيّر. وبالنظر إلى النمو السريع في سوق الوسائل التربوية الإلكترونية، وتنوع إنتاج الكتب المدرسية واتسامه بالطابع الإقليمي في مناطق كثيرة من المعمورة، وإلى استمرار الاتجاه نحو تقديم معايير تربوية ومعايير للجودة يتعين أن تلبّيها الوسائل التربوية، أصبح من الضروري تحديث الإطار المنهجي الذي يطرحه الدليل.

وعلاوة على ذلك، فإن التركيز الجديد لليونسكو على التعليم الجيد له تأثيره أيضاً على أوضاع التعليم في مناطق النزاع وما بعد انتهاء النزاع. ومن خلال صياغة استراتيجية شاملة لتوجيه العمل الذي تقوم به اليونسكو في تطوير وتعديل الكتب المدرسية في عام ٢٠٠٥، أصبح دور اليونسكو يتمثل في «مساعدة الدول الأعضاء في وضع السياسات والقواعد والمعايير من أجل توفير الكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية التي تيسر الحصول على التعليم الجيد». وفي هذا السياق، يعد توفير التعليم الجيد للجميع وسيلة للمساهمة في تحقيق الاستقرار في المجتمعات التي تمزقها النزاعات.

١ نشرت اليونسكو أول طبعة ملخصة من الدليل باللغتين الانجليزية والفرنسية في عام ١٩٧٧؛ وظهرت أول طبعة مسيرة الاستعمال قام على تحريرها معهد جورج إيكيرت في عام ١٩٩٩.

٢ استلزم الاستخدام الكثيف للدليل في العديد من المشاريع ترجمته إلى اللغات المحلية، نظراً لعدم قدرة المعلمين أو المدرسين، في حالات كثيرة، على التواصل باللغتين الانجليزية والفرنسية: انظر الطبعة الكرواتية: Vodič za istraživanje i reviziju udžbenika, Zagreb: Profil, 2000 – [http://www.srednja-europa.hr/ebooks/Udhezime te Unesco-s per analizen dhe permiresimin e UNESCO_vodic.pdf](http://www.srednja-europa.hr/ebooks/Udhezime%20te%20Unesco-s%20per%20analizen%20dhe%20permiresimin%20e%20UNESCO_vodic.pdf)؛ والنسخة الألبانية: Ders kitapları araştırma ve düzeltme rehberi؛ والطبعة التركية: teksteve, Tirana: UNESCO, 2001؛ والطبعة الصينية: UNESCO, Istanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 2003؛ والطبعة الصربية: Приручник кнеска за проучавање и ревизију уџбеника, Нови Сад: Платонеум, 2005.

وغداة تفكك العالم القائم على وجود قطبين، تحولت أنماط النزاعات لتصبح بمثابة قضايا بين الدول، بعد أن كانت قضايا داخل الدول. وينبغي وضع الدور الذي يتوخاه تنقيح الكتب المدرسية في الإطار الأوسع للعدالة الانتقالية و تدابير المصالحة من قبيل المحاكمات، ولجان تقصي الحقائق واحتفالات الذكرى. وفي هذا الصدد، فإن المزايا والمساوئ المتعلقة بمختلف مشاريع أشكال الكتب المدرسية، فضلاً عن إنتاج كتب مدرسية تاريخية مشتركة أو تقوم على إعدادها جهتان أو جهات متعددة، هي من الأمور التي تستحق اهتماماً خاصاً. ولذلك، فقد جرى التوسع، على وجه الخصوص، في الفصول التي تتناول القضايا المنهجية والتربوية في ما يتعلق بالمشاريع الثنائية أو المتعددة البلدان، والتي تعنى بإنشاء هوية جمعية في الكتب المدرسية وبتطورات الأحداث والمنظورات التاريخية.

وحيث إن الدليل أثبت كونه أداة مرجعية وظيفية قيّمة ووسيلة لتوفير المعلومات لشتى الكفاءات المتنوعة التي غالباً ما ينطوي عليها أي مشروع لإعداد الكتب المدرسية، فإن هذه الطبعة المنقحة أيضاً، ينبغي لها في المقام الأول أن تكون بمثابة أداة لتقديم استعراض عام أولي لمختلف الجوانب التي ينبغي أخذها في الاعتبار، لدى التخطيط لمشاريع البحوث المتعلقة بإعداد الكتب المدرسية، ولأي مشاورات ثنائية أو متعددة الأطراف تتعلق بهذا الموضوع. وبالنسبة إلى القراء الذين يودون الاطلاع على المزيد من المعارف التفصيلية والمتخصصة، فإن الملحق الخاص بذلك جرى استكماله وتعديله.

تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٩

براونشفايخ/باريس

مقدمة:

الكتب المدرسية - أدوات تعليمية لتحقيق التفاهم الدولي

«تعدّ الكتب المدرسية واحدة من أهم المدخلات التعليمية: فنصوصها تعكس الآراء الأساسية لأي ثقافة وطنية، وهي تُعدّ ... في أغلب الأحيان مرآة عاكسة للنضال الثقافي وقضاياها المثيرة للجدل»^٣.

السياق الاجتماعي
السياسي للكتب
المدرسية

دعونا نتصور أن هناك شخصاً ما يجمع جميع الكتب المدرسية التي يجري استخدامها لجيل واحد معيّن من أجيال طلاب المدارس الثانوية. وبهذه الطريقة سيتاح لنا تقريباً جميع المعارف المعترف بها رسمياً التي يود مجتمع ما أن ينقلها إلى أطفاله من أجل إعدادهم لحياتهم المقبلة، بوصفهم أعضاء كاملين العضوية في ذلك المجتمع. فماذا سنجد في هذه الكتب؟ مما لا شك فيه أنها ستتضمن كمّاً هائلاً من الحقائق والبيانات والمعلومات الأخرى، لكنها ستتضمن أيضاً العديد من النصوص الخيالية والحكايات والقصص الخرافية. وبالإضافة إلى كل ذلك، فإننا سنجد في أحيان كثيرة إشارات صريحة إلى عدد هائل من القواعد والعادات وأنماط السلوك التي يؤمن بها الكبار ويودون أن يغرسوها أيضاً في جيل الشباب الأصغر سناً. ولذلك، «فإن الكتب المدرسية، فضلاً عن نقلها المعارف، فإنها تسعى أيضاً إلى ترسيخ القواعد السياسية والاجتماعية لمجتمع ما. ومن ثم، فإن الكتب المدرسية تنقل فهماً عالمياً لتاريخ مجتمع ما، ولقواعده وعاداته المتعلقة بالعيش مع الآخرين»^٤. وهي تعكس التقاليد التي شكّلها مجتمع من المجتمعات على مدى عقود أو قرون من الزمن؛ وهي تسهم في تنمية تقدير الذات لدى أفراد هذا المجتمع، لكنها تمثل أيضاً الحدود الفاصلة التي تميز بين كل مجتمع من المجتمعات قيد النظر. ويحدث ذلك على وجه الخصوص في كتب الجغرافيا. ذلك أننا من خلال تدريس التاريخ والجغرافيا نقوم بوضع شبكة من النقاط المرجعية عبر الزمان والمكان. وتتناول هذه النقاط المنشأ الذي أتينا منه، والمكان الذي نعيش فيه، وهل هو مسموح لنا، أو هل يحق لنا، أن نعيش هناك؟ فالكتب المدرسية التي تتناول التاريخ والجغرافيا، تسعى إلى أن توضح لنا ما هي جذورنا، وكيف ولماذا تأتّى لنا أن نعيش في مكان بعينه، وما هي الصفات والخصائص المتعلقة بهذا المكان - وبمعنى آخر فإنها تجيب عن التساؤل: من نحن في واقع الأمر؟

٣ تشير المراجع ذات العنوان القصير إلى الكتب المذكورة في قائمة مراجع القراءة (انظر الملحق جيم). فيليب غ. التباح: الكتب المدرسية: البعد الدولي. في: 242-258، APPLE/CHRISTIAN-SMITH 1991، الاقتباس من الصفحة ٢٥٧. وأود أن أتوجه بالشكر إلى زملائي رودريتش هنري، وراينر ريمنشيدر، وجورج استوبير، وماجدة تيلوس على دعمهم بالخبرة المعرفية والمقترحات العملية. وقدم لارس موللر وبريجيت دبنر المساعدة في إعداد الطبعة المنقحة. كما أعرب عن الامتنان لجان برنار ونورو أندريا ميسيتزا إنغاراو لقراءتهما المتأنية وتعليقاتهما المفيدة. وراجع مايكل بيكون اللغة الإنجليزية للطبعة الأولى؛ وترجم ليزيل تاركويني ووندي كوبيتش التعديلات المدخلة على الطبعة الثانية.

٤ Hanna SCHISSLER: *Limitations and Priorities for International Social Studies Textbook Research*. In: *The International Journal of Social Education*, 4 (1989-90), pp. 81-89, citation p. 81

«لعل العامل الأهم يتمثل في تقرير ما هي الأهداف التي تتوخى الكتب المدرسية تحقيقها. فهل الهدف منها أن تكون في المقام الأول مصادر للمعلومات، أو أدوات لتنمية مهارات القراءة والكتابة والتفكير النقدي، أو مورداً للنماذج الأخلاقية، أو حافظاً للتشجيع على النزعة الوطنية»^٥.

يُعدّ ميدان الدراسات الاجتماعية أحد المواضيع التي تتسم بالحساسية^٦. فهي لا يمكن تدريسها من دون إصدار أحكام قيمية. وفي واقع الأمر، فإن أهداف التعلم التي تتوخاها الدراسات الاجتماعية، إنما ترمي إلى تنمية القدرة على الحاجة، والتقييم، وتكوين آراء منطقية ومعقولة، علاوة على الفهم والتقبُّل، جنباً إلى جنب مع إخضاع القواعد للتمحيص النقدي. فمؤلفو الكتب المدرسية لم يتوخوا، بما فيه الكفاية، نظرة نقدية إزاء المجتمع الذي يعيشون فيه. ومع ظهور الدول القومية في القرن الماضي، أصبح من الجلي تماماً أن الكتب المدرسية تتضمن من البيانات ما يمجّد البلدان التي تتناولها هذه الكتب المدرسية في الوقت الذي تحط فيه من قدر بلدان أخرى، وبيانات تمجّد الجماعات الحاكمة داخل دولة بعينها أو مجتمع بعينه في الوقت الذي تحط فيه من قدر ما يسمى بفئات الأقلية. وخلال ذلك الوقت، فإن التربويين والسياسيين المعنيين لاحظوا بالفعل أن الكتب المدرسية، ولا سيما المعنية منها بالتاريخ، عمدت أو لا تعمد فقط إلى نقل الوقائع لكنها استهدفت أيضاً نشر الأيديولوجيات، واتباع الاتجاهات السياسية، ومحاولة تبريرها من خلال إضفاء الشرعية التاريخية عليها.

فيما بعد، بدأ مؤلفو هذه الكتب في البحث عن سبل لتنقيح هذه الصور أحادية الجانب التي تقدمها الكتب المدرسية، ومن ثم ترسيخ مبدأ مقارنة الكتب المدرسية الدولية وتنقيحها، باعتباره أحد أنشطة البحث الدراسي. ومنذ النهج التجريبية الأولى التي وضعها باحثو الكتب المدرسية، فإنهم تمكنوا من وضع أساس متين ينطلق منه عملهم؛ فقد أرسوا طرقاً رصينة للبحث، وجمعوا كمّاً هائلاً من الخبرات في التعامل مع المؤتمرات الدولية للكتب المدرسية التي تتناول قضايا خلافية وحساسة.

إن تحليل الكتب المدرسة الدولية، الذي يرمي إلى التشجيع على إيجاد فهم دولي، إنما يُعنى في الأساس بالكتب المدرسية في مجالات التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، لأن هذه المواد بالذات ذات علاقة وثيقة بوجه خاص بموضوع التنقيح من أجل الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والوعي الدولي والمشارك بين الثقافات. وعلى مدى العقود القليلة الماضية، أشار الباحثون إلى أن الكتب المدرسية اللغوية ومجموعات النصوص المتعلقة بها تسهم أيضاً إسهاماً كبيراً في معرفة الطلاب وفي رؤيتهم بالنسبة إلى الآخرين - وذلك لأسباب كثيرة ليس أقلها، على سبيل المثال، الزعم بأن النصوص الشعرية يمكن أن تتحلّى «بالموضوعية».

أهداف الدراسة

Dan B. FLEMING : *High School social studies Textbooks : Good or Bad compared to what?* ٥
In: *The International Journal of Science Education*, 4(1989-90), pp. 7-9, citation p. 7.

٦ يتضمن ميدان الدراسات الاجتماعية ليس فقط التاريخ والجغرافيا ولكن أيضاً التربية الوطنية والتنقيح المعنوي.

وهذا الدليل يوفر الدعم والمشورة بشأن كيفية إعداد مشاريع للكتب المدرسية الدولية من خلال طريقتين، هما:

- التحليل العملي للكتب المدرسية، والذي يتطلب مهارات منهجية معيّنة؛
- الانخراط في عملية للتفكير، يمكن من خلالها تقرير المدى الذي يمكن التوصل إليه على اتفاق بشأن القضايا الخلافية وقبولها من جميع الأطراف المعنية.

أولاً - مراجعة الكتب المدرسية - البدايات والإنجازات تحت رعاية عصبة الأمم واليونسكو

الخلفية التاريخية: كيف كانت البداية؟

يعود تاريخ مراجعة الكتب المدرسية، كمسعى دولي، إلى الفترة ذاتها التي تأسست فيها عصبة الأمم، وهي المنظمة السابقة على الأمم المتحدة. وكان «للحرب العظمى» - التي لم يطلق عليها اسم «الحرب العالمية الأولى» إلا بعد ارتكاب أسوأ الفظائع - كان لها أثر مدمر على الدول القومية. ولهذا السبب، بدأت عصبة الأمم في البحث عن سبل لمكافحة ظاهرة كره الأجانب المتبادل بين الأقوام، وللمساعدة على تجنب القوالب النمطية.

مراجعة الكتب
المدرسية

وعقب الحرب مباشرة، وجّه السياسيون والمعلمون، على السواء، انتقادات لكون الكتب المدرسية التي يستخدمها خصومهم السابقون تميل إلى تعزيز، وليس مكافحة، التحيزات القومية، وتقدم صورة مضللة ونمطية عن خصومهم.

- ففي بلدان الشمال الأوروبي، ناشدت إحدى الرابطات الحرة التي تضم أفراداً ومنظمات معينين بالأمر وهي رابطة أجانب بلدان الشمال الأوروبي (Föreningen Norden) دور النشر التعليمية القيام بفرز الكتب المدرسية وإزالة الطروح المتحيزة لبلدان مجاورة^٧.
- وفي عام ١٩٢٥، استخدمت اللجنة الوطنية المعنية بالتعاون الفكري، وهي إحدى الهيئات المسؤولة داخل عصبة الأمم، الأعمال الأولية التي قامت بها رابطات المعلمين الوطنية وبعض المؤسسات الخاصة، حينما اقترحت أن تشرع جميع اللجان الوطنية في إجراء تحليل مقارنة متبادل لمختلف الكتب المدرسية بغية مراجعة النصوص التي تنطوي على تحيزات أو شوائب، الأمر الذي سيساعد على تجنب الوقوع في «حالات أساسية من عدم التفاهم إزاء بلدان أخرى» في المستقبل.
- وفي عام ١٩٣٢، أصدرت اللجنة قراراً بوضع نموذج للتشاور الدولي بشأن الكتب المدرسية^٨.

وخلال فترة ما بين الحربين، جرت مبادرات أخرى على غرار هذه التطورات جميعها، وتركزت بصورة أساسية على البلدان المجاورة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه التطورات أقتنعت المؤلفين في بلدان كثيرة باتخاذ موقف أكثر تمحيصاً إزاء طريقة عرض الحروب والنزاعات وتصويرها في كتبهم المدرسية. وتمشياً مع نهج تعديل الكتب المدرسية الدولية،

A summary report offers Haakon VIGANDER: *Gegenseitige Revision von Geschichtsbüchern in den Nordischen Ländern*. Paris: UNESCO, 1950

School Text-Book Revision and International Understanding. Paris: International Institute of Intellectual Co-Operation, 2nd, rev. ed., 1933; Daniel A. PRESCOTT: *Education and International Relations: A Study of the Social Forces that Determine the Influence of Education*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1930

فقد جرى أيضاً إحرارز تقدم في تمحيص الكتب المدرسية على المستوى الوطني^٩. وعلى الرغم من أن التوترات الدولية زادت زيادة كبيرة في النصف الثاني من عقد الثلاثينيات من القرن الماضي، فإنه يمكن النظر إلى عام ١٩٣٧ باعتباره علامة فارقة في صياغة المبادئ الرامية إلى تحقيق تفاهم متبادل أكثر عمقاً من خلال تدريس مادة التاريخ. فقد وقّعت ست وعشرون دولة على إعلان بشأن تدريس التاريخ (مراجعة الكتب المدرسية). وتضمّن ذلك الإعلان ثلاثة مبادئ رئيسية على النحو الآتي:

- ١ - من الصواب أن يوجه اهتمام السلطات المختصة في كل بلد، وكذلك اهتمام واضعي الكتب المدرسية إلى ملاءمة ما يأتي:
 - أ- تخصيص أكبر جزء ممكن من مادة التاريخ لدول أخرى؛
 - ب- تسليط الضوء، في تدريس تاريخ العالم، على الوقائع التي يقصد بها تحقيق الترابط بين الأمم.
- ٢ - من الصواب أن تسعى كل حكومة إلى التيقن من السبل التي يمكن بها توعية الطلاب ضد أي مزاعم أو تفسيرات قد تثير أي مشاعر غير مبررة للتعصب ضد دول أخرى، خاصة في ما يتصل باختيار الكتب المدرسية.
- ٣ - من الصواب أن تقوم اللجنة الوطنية المعنية بالتعاون الفكري، حيثما توجد هذه اللجنة، بالتعاون مع الهيئات المختصة الأخرى، بإنشاء لجنة في كل بلد تضم أعضاء مهنة التدريس، بمن فيهم معلمو مادة التاريخ[...].

ما هي المشاكل التي ستجري مواجهتها؟

لا تزال هذه المبادئ صالحة حتى اليوم - ولكن هناك بعض الصعوبات المتأصلة. ففي وقت صدور ذلك الإعلان، رفضت الحكومات الأكثر قوة في ذلك الحين التعاون في هذا الصدد. وقدمت لذلك أسباباً متباينة وفقاً للنظم السياسية - التعليمية الخاصة بكل منها:

- ١ - لم ترغب تلك الحكومات في أن يكون للممثلين والخبراء من دولة أخرى أي رأي في الشؤون التعليمية الخاصة بهذه الحكومات. ولم يكن الوقت قد حان بعد لإجراء مناقشة صريحة بشأن موضوع كان ينظر إليه على الدوام باعتباره جزءاً من التراث القومي، وينطوي على تحديد للتقاليد التاريخية للدولة، وحدودها الجغرافية وقواعدها السياسية.

٢ - وإلى جانب المؤسسات واللجان الحكومية، فقد اشتركت أيضاً رابطات المعلمين، مثل الاتحاد الدولي لرابطات المعلمين، في إجراء الدراسات المتعلقة بالكتب المدرسية. بيد

^٩ ينطبق ذلك أيضاً على الولايات المتحدة الأمريكية، التي لم تكن عضواً في عصبة الأمم؛ انظر: Arthur WALWORTH: *School Histories at War: A Study of the Treatment of Our Wars in the Secondary School History Books of the United States and in Those of Its Former Enemies*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1938; Gerard GIORDANO: *Twentieth-Century Textbook Wars. A History of Advocacy and Opposition*. New York: Peter Lang, 2002

أنه في أحيان كثيرة، لم تشأ الحكومات ذات النظم التعليمية ذات الدرجة العالية من المركزية في قبول توصيات مقدمة من منظمات غير حكومية.

٣ - ومن ناحية أخرى، فإن الحكومات ذات النظم الأقل صرامة لم تشأ أن تتدخل في حقوق المعلمين ومؤلفي الكتب المدرسية، أو لم يكن بوسعها القيام بذلك، إذ إن مسؤولية اختيار أو تنقيح الكتب المدرسية كانت تقع على السلطات أو المدارس الإقليمية أو على المعلمين أنفسهم.

ويتبين من ذلك أن هذه المبادئ لم تنفذ إلا في عدد قليل نسبياً من البلدان والمناطق، ليس فقط نتيجة لتدهور الأوضاع الدولية، ولكن أيضاً للاختلافات القائمة بين النظم السياسية للبلدان الأعضاء. وقد صادفت المشاورات الدولية بشأن الكتب المدرسية نجاحاً بوجه خاص في الحالات التي كانت فيها البلدان المجاورة تنعم بالفعل بعلاقات سلمية عبر فترة طويلة من الزمن، أي حيثما يوجد بينها بالفعل مناخ من الثقة - كما هي الحال في بلدان الشمال الأوروبي وبلدان أمريكا اللاتينية. بيد أنه في أحيان كثيرة تكون مهمة مقارنة الكتب المدرسية في حد ذاتها هي خلق هذا المناخ السلمي وليس مجرد تدعيمه.

وغدا واضحاً أنه لا بد من استخلاص نتيجة أولية تجنباً لمزيد من النكسات وخيبات الأمل:

← يجب أن ينظر إلى تنقيح الكتب المدرسية في سياق سياسي - ثقافي أوسع نطاقاً

وضعت الحرب العالمية الثانية نهاية لكل ما تحقق خلال فترة العشرينيات والثلاثينيات من القرن الماضي. وأثبتت القوة المدمرة للسياسة أنها أقوى من المفاوضات بشأن السياسات التعليمية الرامية إلى تخفيف التوترات وإرساء الأسس لتعايش سلمي في عقول الأجيال الشابة ومعلميهم. وعلى الرغم من أنه ينبغي اعتبار أن جميع هذه المحاولات قد منيت بالفشل، فإنها لم تذهب سدى.

ومع قدوم اليونسكو، أخذ بنهج أكثر تصميماً. وبعد الحرب العالمية الثانية، شارك الأعضاء المؤسسون لليونسكو في اعتقاد مؤداه أن المنظمة العالمية الجديدة ينبغي أن تواصل اتباع وتعزيز الأنشطة التي كانت تضطلع بها عصبة الأمم في مجال مراجعة الكتب المدرسية. وفي عام ١٩٤٦ أصدر أول مؤتمر عام لليونسكو قراراً أنشئ بموجبه برنامج تحسين الكتب المدرسية ومواد التدريس كمعينات لتطوير التفاهم الدولي. وقد وضع هذا البرنامج استناداً إلى دراسة متأنية للخبرات المكتسبة في هذا الميدان خلال عقود ما بين الحربين العالميتين. وسرعان ما جرت صياغة مبادئ البرنامج التي أصبحت على مدى العقود المقبلة بمثابة مبادئ توجيهية للتعاون في ما بين الدول الأعضاء:

• فقد نُشر في عام ١٩٤٩ كتيب بشأن تحسين الكتب المدرسية والمواد الدراسية باعتبارها معينات لتحقيق التفاهم الدولي، وأرسى هذا الكتيب لأول مرة مجموعة من المعايير لمراجعة وإعداد الكتب المدرسية بهدف تحسين التفاهم الدولي.

بيد أن جميع الأفكار التي تبلورت في سنوات ما بعد الحرب لم يكن ليتسنى وضعها موضع التنفيذ - أو أن تنفيذها، على الأقل، تطلّب وقتاً أطول مما جرى تصوّره أصلاً. وعكس عنوان التقرير التحضيري الذي أُعد للمؤتمر العام الأول لليونسكو الذي عقد في عام ١٩٤٦

عود على بدء
بعد الحرب
العالمية الثانية

حالة من التفاؤل إزاء الدور الحاسم الذي ينبغي للعلاقات الدولية أن تقوم به في مجال الكتب المدرسية، حيث جاء هذا العنوان على النحو الآتي: النظر إلى العالم من خلال الكتب المدرسية. ولم يكن هذا العنوان سوى ضرب من ضروب التفكير القائم على التمني. ذلك أن التركيز كان لا يزال قائماً على قضايا الاهتمام الوطني وليس ما يتعلق منها بالاهتمام العالمي. وعلاوة على ذلك، فإن التقييدات المتعلقة بالميزانية فرضت تغييراً تحولت بمقتضاه أول خطة قصيرة الأجل إلى ما أطلق عليه اسم خطة نموذجية جديدة لتحليل الكتب المدرسية والمواد الدراسية وتحسينها [...] كمعينات لتحقيق التفاهم الدولي. وخلال السنوات التي تلت ذلك، بدأت اليونسكو تدريجياً في وضع هذه الخطة موضع التنفيذ.

الانتقال من مرحلة إصدار الإعلانات إلى الاضطلاع بأنشطة محددة

اضطلعت اليونسكو بمسؤولية تنظيم أو دعم الحلقات الدراسية التي تستهدف ما يأتي:

- تصويب الأخطاء الوقائية الواضحة،
- التخطيط لتنمية الوعي إزاء تعددية المناطق والثقافات عبر العالم، وهو الوعي الذي لم ينعكس على النحو الواجب في الكتب المدرسية، ولا سيما في الكتب المدرسية لما يُطلق عليها اسم الدول الصناعية.

دراسات الكتب
المدرسية الأقدم
عهداً

كانت الخطة النموذجية قد دعت بالفعل إلى تقديم آسيا في الكتب المدرسية الغربية (والعكس بالعكس). وقد نظمت حلقات دراسية في هذا الصدد على أساس متعدد الأطراف، وتتضمن التقارير التي صدرت في هذا الشأن طائفة عريضة من المعلومات بشأن تصميم الكتب المدرسية ومحتواها وهي لا تزال صالحة حتى الآن. ولئن كان الكثير من هذه المعلومات قد طواه النسيان بشكل أو بآخر، إلا أنها تمثل مصادر قيّمة للباحثين المتحمسين، الذين يمكنهم العثور على قدر هائل من المواد الباهرة بشأن الكتب المدرسية، وهي المواد التي تَمَّت الاستعانة بها في مختلف أنحاء العالم خلال فترتي الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي^{١٠}.

وعلى الرغم من أن النهج المتعدد الأطراف جرى التأكيد عليه خلال فترة الخمسينيات من القرن الماضي، فقد خرج أيضاً إلى حيز الوجود عدد من المشاريع الثنائية. وبذلت اللجان الوطنية المعنية لليونسكو جهداً خارقاً للتغلب على العوائق التقليدية والجمع بين المعلمين، وواضعي الكتب المدرسية وممثلهم، والسلطات التعليمية. ولئن كان من الصعب التشكيك في أهمية هذا العمل، إلا أنه تسبب على الأرجح في أحد الآثار الجانبية غير المقصودة: ألا وهي أن المبادرة انحازت إلى السلطات الوطنية، وبالتالي القضايا الوطنية - على الرغم من أن المواضيع الرئيسية لمشاريع الكتب المدرسية ظلت تتناول القضايا بين الأمم والدول.

وبطبيعة الحال، فلقد كان لهذا العمل أهميته البالغة في التوفيق بين الأعداء السابقين، ولكن النهج الثنائي لم يتغلب على الهيكل التقليدي للكتب المدرسية. ومع أن التوصيات الثنائية وجهت اهتمام المؤلفين إلى البلدان الأخرى ونصحتهم بتقديم تغطية أوسع نطاقاً

Carl August SCHRÖDER: Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit. Braunschweig: Westermann, 1961

أو أكثر «توازناً» في طبعاتهم المقبلة - إلا أن الكتب المدرسية ظلت تركز على التاريخ أو الجغرافيا أو النظام السياسي لمختلف الدول المعنية. ولعل عنوان من قبيل «إننا نرى العالم من خلال دولنا» سيكون أكثر ملاءمة كملخص لدراسة أحد الكتب المدرسية الصادرة خلال تلك الفترة.

من جهة أخرى، فقد كان واضحاً تماماً تأثير الكثير من المشاكل في عالم ما بعد الحرب بعوامل فوق وطنية، وأن مثل هذه المشاكل لا يمكن حلها من خلال دولتين اثنتين فقط. وانقسم العالم بفعل الحرب الباردة، فضلاً عن الهوة التي تزداد اتساعاً بين العالم الصناعي وما يسمى «العالم الثالث». وظهرت من جديد الحاجة إلى المشاورات المتعددة الأطراف؛ وبدأت المنظمات القائمة على دراسات الكتب المدرسية في البحث عن مدخلات جديدة من الأفكار والنهج.

صوب منظور عالمي: نهج جديدة لموضوعات جديدة

في عام ١٩٧٤، أكد المؤتمر العام لليونسكو أهمية الدراسات المقارنة المتعلقة بالكتب المدرسية في إطار برنامج المنظمة. وبحلول الدورة الثامنة عشرة للمؤتمر العام، اعتمد المؤتمر توصية بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي والتربية في مجال حقوق الإنسان وحيرواته الأساسية^{١١}. وتشدد هذه الوثيقة المعيارية على أهمية القيم العالمية وتطرح مقترحات عملية لإنتاج ونشر المواد التربوية المصممة على نحو يمكن الطلاب من تكوين المواقف ولا يكتفي بمجرد نقل المعرفة إليهم، سعياً إلى تمكين الدارسين من تقييم المعلومات. وقد ورد في هذه الوثيقة ما يأتي:

قرارات هامة
لليونسكو

«ينبغي للدول الأعضاء أن تشجع على التبادل الأوسع نطاقاً للكتب المدرسية، وخصوصاً كتب التاريخ والجغرافيا، وينبغي لها، عند الاقتضاء، اتخاذ التدابير اللازمة من خلال القيام، إن أمكن، بإبرام اتفاقات ثنائية أو متعددة الأطراف للقيام على أساس المعاملة بالمثل بدراسة ومراجعة الكتب المدرسية وغيرها من المواد التربوية لضمان دقتها وتوازنها وتحديثها وعدم تحيزها وتحسينها لتبادل المعارف والتفاهم بين مختلف الشعوب»^{١٢}.

واستهل اعتماد وتنفيذ توصية عام ١٩٧٤ سلسلة جديدة من المشاورات بشأن الكتب المدرسية الدولية في كل من أوروبا وأمريكا اللاتينية وأفريقيا. وعلاوة على ذلك، فإن اليونسكو كانت تدرك أن الكثير من المشاكل داخل المجتمعات المحلية يتطلب حلها نهجاً

<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000115/011563mb.pdf> ١١

١٢ من المهم ملاحظة أن الإعلان أشار أيضاً إلى «المواد التربوية» وبالتالي وسّع من النطاق الأضيق لمفهوم الكتب المدرسية» من دون أن يبين، مع ذلك، بمزيد من التفصيل الدور الجديد للوسائل التربوية الأخرى عدا الكتب المدرسية.

عالمياً. وبالتعاون مع اللجنة الوطنية الألمانية لليونسكو، عُقد في عام ١٩٨٨ مؤتمر في معهد جورج إيكيرت، تحت عنوان مشاورة دولية لغرض التوصية بمعايير لتحسين دراسة المشاكل الرئيسية التي تواجه البشرية وطريقة عرضها في المناهج المدرسية والكتب المدرسية. وحدد التقرير النهائي لهذه المشاورة معايير لعرض المشاكل الرئيسية التي تواجه البشرية في المناهج الدراسية والكتب المدرسية على النحو الآتي:

«يشكل تقييم المشاكل العالمية وعرضها في الكتب المدرسية، مرحلة جديدة من مراحل بحوث الكتب المدرسية، ظلت تركز حتى عهد قريب على عرض الصور والمعلومات الوطنية بشأن بلدان معينة في الكتب المدرسية. وتمثل هذه المرحلة الجديدة توسيعاً لنطاق الأثر التربوي لبحوث الكتب المدرسية. وينبغي تشجيع هذه البحوث المتعلقة بالكتب المدرسية والتي تجريها فرق من الخبراء في مجال هذا الاختصاص، وباحثون تربويون، ومعلمون من ذوي الخبرة في هذا المجال. وينبغي أيضاً تشجيع البحوث العملية داخل قاعات الدراسة والتي يقوم فيها المعلمون والطلاب بتقييم كتبهم المدرسية ويسعون إلى تحسين طرق عرض المشاكل العالمية واكتساب المعارف بشأنها».

ولأول مرة، فإن توصية تويدها اليونسكو بشأن الكتب المدرسية الدولية تعطي وزناً متكافئاً لكل من المعرفة، والمواقف، والمهارات. وهذا الموقف فتح الباب أمام منظور جديد بشأن الدراسات المتعلقة بالكتب المدرسية. وهذا المنظور مؤداه أن ما ينبغي أن يخضع للفحص في إطار الكتب المدرسية ليس فقط محتوى هذه الكتب، ولكن ينبغي أن تخضع للفحص أيضاً هذه الكتب المدرسية في سياق قاعات الدراسة التي تقدم فيها.

وتطرق المؤتمر إلى مسألة أخرى يتم اعتراضها في ما يتعلق بأهمية المشاكل العالمية، ألا وهي ما يأتي:

← يجب أن يكون النهج العالمي معززاً أيضاً بنهج إقليمي.

يتعين على مؤلفي الكتب المدرسية أن يكونوا محددين، وأن يقدموا الأمثلة ذات الصلة بالتجارب الشخصية للطلاب. وقد دعا تقرير المؤتمر إلى إعداد دراسات تفصيلية تفي بالاحتياجات والمصالح والأولويات الإقليمية، وتكون تعبيراً عن واقع الحال فيها. وفي أعقاب المؤتمر الذي عُقد في براونشفايغ، عُقد اجتماع للخبراء في برسيان، بأستراليا، في عام ١٩٩١، لغرض تحديد الإجراءات التي يمكن اتخاذها من جانب الناشرين، ومؤلفي الكتب المدرسية، والمعلمين من أجل الاستعانة بهذه المعايير في عملهم بصورة عملية. وشكّل المؤتمر خطوة هامة إلى الأمام في تنفيذ الإعلان. فلولا ما اتخذته من إجراءات لتحقيق ذلك، لأصبح هذا الإعلان مجرد حبر على ورق. وحدد الخبراء الأنشطة التي يتعين أن يقوم بها المعلمون، ومؤلفو الكتب المدرسية، والطلاب من أجل تحقيق الأهداف التي تضمنتها تقرير مؤتمر براونشفايغ، حيث قاموا بما يأتي:

- قدموا معايير ومبادئ توجيهية وتوصيات ذات بُعد دولي من أجل تطوير وتقييم ومراجعة المناهج الدراسية، والكتب المدرسية وغير ذلك من مواد التدريس^{١٣}.
- واقترحوا إنشاء شبكة دولية لبحوث الكتب المدرسية، والتي أنشئت في عام ١٩٩٢ في معهد جورج إيكيرت، باعتباره المؤسسة القائمة بالتنسيق تحت مسؤولية اليونسكو^{١٤}. وسيجري أدناه بمزيد من التفصيل تبيان المعايير المتعلقة بتحليل الكتب المدرسية وكذلك أهداف الشبكة وما تقوم به من أعمال.

وعلى الصعيد الأوروبي، تجدر الإشارة إلى منظمة دولية أخرى شاركت منذ البداية في الجهود الرامية إلى تحسين الكتب المدرسية والنهوض بتدريس مادة التاريخ، ألا وهي: مجلس أوروبا.

وضمن المنشورات البرنامجية لمجلس أوروبا، هناك منشور يحمل عنوان «ضد الانحياز والتعصب»، وهو عنوان يلخص النتائج والتوصيات التي توصلت إليها المؤتمرات المتعلقة بالكتب المدرسية التي عُقدت على المستوى الأوروبي. فمُنذ انهيار النظام الشيوعي، تعيّن على أوروبا، بصورة أعمّ، أن تواجه عدداً من المشاكل المتضاربة. فهناك دول كثيرة تقوم بإعادة تشكيل نظمها السياسية وإعادة تحديد مكانها في العالم. ويسعى مجلس أوروبا جاهداً إلى الجمع بين قدامى البلدان الأعضاء والبلدان الجدد لحفز عملية يمكن فيها لهؤلاء الأعضاء أن يتعلموا من بعضهم البعض على الرغم من اختلاف تجاربهم السياسية في الماضي.

ونشر مجلس أوروبا عدداً من الكتيبات المفيدة من أجل مؤلفي الكتب المدرسية والناشرين والمعلمين الذين لا يمكنهم في أحوال كثيرة أن يضعوا أعمالهم وفقاً لمبادئ توجيهية رسمية وممارسات دراسية راسخة. وعلى الرغم من أن هذه الكتيبات مصممة من أجل السياق الأوروبي، فإن المحتوى الذي يتضمنه بعضها على الأقل يُعدّ أيضاً صالحاً بالنسبة لأجزاء أخرى من العالم تمر بمراحل انتقالية قوية وسريعة في بعض الأحيان^{١٥}.

وكما تمثل الخريطة السياسية المتغيرة فرصاً جديدة، فإنها لا تخلو كذلك من المخاطر والمجازفات.

^{١٣} *Guidelines and Criteria for the Development, Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and other Educational Materials in International Education in Order to Promote an International Dimension in Education;*

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100178m.pdf>.

^{١٤} الشبكة حالياً هي قيد الاستعراض. وسوف يمكن الوصول إليها إلكترونياً عبر بوابة بحوث الوسائل التربوية (www.edumeres.net) اعتباراً من عام ٢٠١٠ فصاعداً.

^{١٥} ضد الانحياز والتعصب: أعمال مجلس أوروبا بشأن تدريس التاريخ والكتب المدرسية التاريخية. توصيات بشأن تدريس التاريخ والكتب المدرسية التاريخية اعتمدها المؤتمرات والحلقات الدراسية التي عقدها مجلس أوروبا خلال الفترة ١٩٥٣-١٩٨٣. ومجلس أوروبا: استراسبورغ، ١٩٨٦: Maitland STOBART: *Fifty Years of European Co-operation on History Textbooks: The role and contribution of the Council of Europe. In: Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 21 (1999), pp. 147-161. وبالإضافة إلى ذلك، أصدر مجلس أوروبا تقارير عن مؤتمرات بشأن تحسين تلقين التاريخ والتربية الوطنية. وساهم معهد جورج إيكيرت في بعض بحوث المؤتمرات، ويشعر بالامتنان لتمكّنه من الاعتماد بوجه خاص على مصادر مجلس أوروبا في ما يتعلق بالفصل الثالث من هذا الدليل.

ومذ نهاية الحرب الباردة، ساحت للبحوث الدولية للكتب المدرسية فرص جديدة، وتعيّن عليها أن تستجيب لما يواجهها من تحديات. ويجري حالياً إعداد كتب مدرسية ومناهج دراسية جديدة في كثير من بلدان العالم التي تمر بمرحلة انتقالية صوب الديمقراطية - كما هي الحال في أوروبا الشرقية وجنوب أفريقيا، على سبيل المثال. وفي الوقت نفسه، تجري مراجعة الأنماط والمنظورات القديمة، حتى في البلدان ذات التقاليد الديمقراطية القديمة العهد. وبالإضافة إلى ذلك، ظهرت إلى حيز الوجود أشكال جديدة من النزعات القومية العدائية، والتعصب، وكره الأجانب، مصحوبة بمخاطر جديدة. ولذلك، فإن ما ينبغي إخضاعه للبحث ما يأتي:

← ما هي المنظورات التي تطرحها الكتب المدرسية من أجل تجنب عودة النعرات القومية إلى الظهور؟

← ما هي القيم التي يستند إليها المؤلفون في تقييمهم للشؤون الدولية ؟

جرى التأكيد من جديد في إعلان وإطار عمل اليونسكو المتكامل بشأن التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية (باريس، ١٩٩٥)، على أهمية الدور الحاسم لتزويد جميع المشاركين في أنشطة تربوية بمواد ومراجع التدريس الكافية. واعتبر المؤتمر العام لليونسكو أن الإعلان وإطار العمل «يمكن أن يمثل أفضل طريقة ملائمة لتحديث الأهداف والاستراتيجيات والنهج في مجال التربية من أجل التفاهم الدولي».

فيما يتعلق بالمواد والموارد التعليمية، فإن إطار العمل ينص بوجه خاص على إجراء التعديلات اللازمة في الكتب المدرسية لتخليصها من الصور النمطية السلبية والمشوهة التي تقدم عن «الآخرين»:

- ينبغي تشجيع التعاون الدولي في إنتاج الكتب المدرسية. وكلما أريد إنتاج مواد تعليمية أو كتب مدرسية جديدة أو ما إلى ذلك، فإنه ينبغي تصميمها مع إيلاء الاعتبار اللازم للأوضاع الجديدة.
- ينبغي أن تقدم الكتب المدرسية منظورات وتصورات مختلفة للموضوع المعني، وأن تبرز الخلفية الوطنية أو الثقافية التي استند إليها في كتابتها.
- كما ينبغي أن يكون مضمونها قائماً على نتائج علمية.
- يستحسن أن يُكفل لوثائق اليونسكو وغيرها من المؤسسات التابعة للأمم المتحدة انتشار واستخدام واسع النطاق في المؤسسات التربوية، وبخاصة في البلدان التي يكون إنتاج المواد التعليمية فيها بطيئاً بسبب ما تعانيه من صعوبات اقتصادية. وينبغي وضع تكنولوجيات التعليم عن بُعد ووسائل الاتصال الحديثة كافة في خدمة التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية.

اللافت للنظر في هذا الصدد، أن إعلاناً بشأن التربية من أجل السلام، يشير في هذا المقام إلى أدوات وتكنولوجيات جديدة للتعليم من أجل تعزيز جهود التربية من أجل السلام، ومن أجل الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الطبقات الاجتماعية. وقد تجلّى ذلك بالفعل في

استراتيجية اليونسكو المقبلة بشأن التعليم الجيد بوصفه أيضاً وسيلة للنهوض بالتعليم كأداة لتحقيق التفاهم الدولي^{١٦}.

التحدي الذي يمثله المنعطف الثقافي

تعكس المبادئ التوجيهية لليونسكو بشأن التعليم المشترك بين الثقافات (٢٠٠٦)^{١٧} تنامي التكوين المتعدد الثقافات للفصول الدراسية في مختلف أنحاء العالم، وتبرز الحاجة إلى تعزيز فهم مختلف الأوضاع الثقافية. وليست المجتمعات المتعددة الأعراق بالظاهرة الجديدة، ولكن أعداداً متزايدة من الدول التي تتصور نفسها وحيده العرق، وتشكلها ثقافة وحيده غالبية، لم يعد بإمكانها الاحتفاظ بهذه الصورة الذاتية عن نفسها، بالنظر إلى التزايد القائم بالفعل في الوعي بالتعدد الثقافي والعرقي، أو لأن هذه الدول هي في واقع الأمر هدف لموجات متزايدة من المهاجرين عبر الحدود. وعلى الرغم من أن الهجرة قد تسهم في تحقيق المواقف المشتركة بين الثقافات، فإنها في أحيان كثيرة، وفي المقام الأول، تجعل الناس أكثر وعياً بالاختلافات القائمة بينهم. ومن ثم يكون هناك تعزيز للتحيزات النمطية التقليدية، وتنشأ تحيزات جديدة. وحيثما تقلل الحكومات من أهمية هذه المسألة كي لا تثير مناقشات حادة بشأن سياسات الهوية، تنشأ أحداث أخرى نابعة من مواقف ثقافية أو تذكّر أحداث معينة، ويطفو أثرها على المجتمع بوجه عام، بعدما يكون قد حل نوع من التلاحم الداخلي. ولا يقتصر الأمر على السياسيين، ولكن العلماء أيضاً يصبحون أكثر إدراكاً للخلافات الثقافية، باعتبارها واحداً من أهم الخطوط الفاصلة التي تفرق بين المجتمعات وتكرس الانقسامات الاجتماعية أو الطبقيّة القديمة. وقد بلغ هذا الأمر ذروته بفكرة التهديد بحدوث «صدام الحضارات»^{١٨}. وقد تصدت اليونسكو لهذا التحدي بالدعوة إلى ثقافة للسلام، وبجعل هذا المفهوم جزءاً من الاستراتيجية المتوسطة للمنظمة للفترة ١٩٩٦-٢٠٠١^{١٩}. ومرة أخرى، فإن التعليم القائم على غرس القيم وتشكيل الرؤى العالمية التي تحدد أبعاد الصور الذاتية والصور المتعلقة بـ«الآخر» من خلال الكتب المدرسية، أصبح يشكل أحد مجالات التركيز التي تتوخاها مراجعة الكتب المدرسية الدولية. وانطلاقاً من هذا الاتجاه، أنشئت الفرق العاملة الأقاليمية التي تركز بوجه خاص على الحوار الأوروبي - العربي^{٢٠}.

التعليم الجيد
والمعدد الثقافات

١٦ انظر: *Education for All. Is the World on Track? EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO, 2002;

<http://www.inesite.org> وانظر أيضاً

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> ١٧

Samuel P. HUNTINGTON: *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster, 1998 ١٨

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126398e.pdf> ١٩

٢٠ من المتوقع أن يصدر دليل بعنوان «على مسار مشترك - نهج جديدة لإعداد كتب التاريخ في أوروبا وفي العالمين العربي والإسلامي» في عام ٢٠١٠؛ وقد أعد مشروع الدليل فريق عامل تدعمه اليونسكو، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التابعة لجامعة الدول العربية، وجامعة الدول العربية، ومنظمات أخرى؛ انظر أيضاً http://www.unesco.org/education/en/ev.php-URL-ID=537171&URL_DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

بيد أن التحول الكبير في النهج المتعلق بإصلاح التعليم بهدف تعزيز التفاهم الدولي والتعايش السلمي، بدأ عن طريق إطار عمل داكار بشأن توفير التعليم للجميع (٢٠٠٠) الذي اعتمده منتدى التعليم العالمي في السنغال^{٢١}. واستهدف إطار العمل مساعدة الحكومات على توفير التعليم الأساسي ذي النوعية الجيدة للجميع. والأهداف الستة لبرنامج توفير التعليم للجميع والتي يتضمنها إطار عمل داكار تترسخ بقوة في الرؤية الكلية للتعليم الجيد التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفكرة تسخير التعليم لتحقيق التفاهم والتعاون على الصعيد الدولي، ولتعزيز القضايا المتصلة بحقوق الإنسان. وبالنظر إلى ما تخلفه النزاعات المطولة من أثر سلبي دائم على الحياة المدرسية نتيجة لما تتسبب به هذه النزاعات من تدمير الهياكل الأساسية المادية، وخفض نوعية ومرتببات ومؤهلات المعلمين، ولما تتسبب به من ارتفاع معدلات التسرب المدرسي أو معدلات الغياب بين التلاميذ، خلصت المنظمات الدولية العاملة في ميدان التعليم إلى نتيجة مؤداها أن التعجيل بإعادة تعمير المباني المدرسية، وتدريب المعلمين، وتوفير المواد التعليمية، يُعد شرطاً أساسياً مسبقاً لأي نهج توفيقى إزاء التعليم. ولذلك، فإن تحسين نوعية التدريس من شأنه أن يرسى الأسس اللازمة لكيفية العيش معاً^{٢٢}.

يوصف النهج المتبع في برنامج توفير التعليم للجميع بأنه نهج يركز على المتعلم، ولذا فإنه:

- يسعى إلى ضمان توفير الفرص المتكافئة للحصول على التعليم أمام جميع الطلاب بصرف النظر عن خلفيتهم الاجتماعية أو الثقافية؛
- أن يكون شاملاً للجميع ولا يستبعد أحداً؛
- أن يعمل على النهوض بالقيم العالمية والاعتراف بالحقوق الفردية^{٢٣}.

على غرار الشبكات الإقليمية التي تفتتت خلال فترة العشرينيات من القرن الماضي لنشر فكرة مراجعة الكتب المدرسية، فقد تكاثرت الأطر الإقليمية التي تم وضعها من أجل تنفيذ أهداف إطار عمل داكار.

أما الجهود الرامية إلى الجمع بين التعليم الجيد والنهوض بالتفاهم بين الثقافات عن طريق الكتب المدرسية، والمناهج الدراسية، وغير ذلك من المواد التعليمية، فإنه يجري الاضطلاع بها من خلال فريق الخبراء الأقاليمي الذي يحمل اسم «التفكير في السلام والعمل على بنائه من خلال التصميم الإبداعي للكتب المدرسية»، الذي يتم من خلاله تقديم مبادئ توجيهية للناشرين، وواضعي المناهج الدراسية، والمعلمين^{٢٤}. وبالإضافة إلى الوثائق التي تخاطب الخبراء في عدد من المناطق أو التي تشكل استراتيجيات عامة، فإن الأمثلة على أفضل الممارسات تأخذ في الاعتبار الخصائص التي تنفرد بها مناطق معينة. ذلك أن أي منهاج

http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml ٢١

Jacques DELORS: Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Com-mission on Education for the Twentieth-first Century. Paris: UNESCO, 1996 ٢٢

تقرير الرصد العالمي بشأن التعليم للجميع، باريس: اليونسكو، ٢٠٠٦. ٢٣

مبادئ توجيهية لتحسين نوعية التعليم عن طريق الكتب المدرسية ووسائل التعلم، باريس: اليونسكو، ٢٠١٠ (يصدر فيما بعد). ٢٤

دراسي يقوم على مبادئ عامة ينبغي له، على الرغم من ذلك، أن يكون وثيق الصلة بالواقع المحلي وأن يفي بالاحتياجات المحددة للطلاب^{٢٥}.

أصبح تأثير الحملة التي تناولت قضايا نوعية الكتب المدرسية أصبح ملحوظاً حينما أطلقت اليونيسكو استراتيجيتها الجديدة بعنوان «استراتيجية شاملة بشأن الكتب المدرسية والمواد التعليمية» في عام ٢٠٠٥. ووفقاً لما ورد في تلك الوثيقة، فإن دور اليونيسكو يتمثل في ما يأتي:

← «مساعدة الدول الأعضاء في وضع السياسات والقواعد والمعايير، من أجل توفير الكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية التي تيسر التعليم الجيد». (الصفحة ٤)

تنوع النهج
المنهجية

يتطلب ذلك تحليلاً أكثر تعمقاً لطريقة عرض المحتوى في الكتب المدرسية:

- يتعين، لدى صياغة التوصيات المتعلقة بالهيكل العام (النص، والصور، والإحالات، وغيرها) المتعلقة بالكتب المدرسية، وتسلسل الدروس التي سيجري تلقينها، معالجة هذه الأمور بمزيد من التفصيل.
- يتعين تقسيم الهدف الجامع المتمثل في «حصول الجميع على التعليم الجيد القائم على الحقوق» إلى أوضاع محلية أو إقليمية محددة بما يضيف قيمة عملية على مشاريع محددة. وربما تساعد الأمثلة المتعلقة بأفضل الممارسات على تلبية هذا الهدف.
- وترتبط الاستراتيجية الشاملة بين وضع المواد التعليمية عالية الجودة، من جهة، وعملية مراجعة الكتب المدرسية الدولية، من جهة أخرى. وعلاوة على ذلك، فإن استراتيجية اليونيسكو بشأن الكتب المدرسية تشدد الآن على أهمية الأنشطة القائمة على البحوث لغرض تحسين نوعية التعليم وفعالية المشاريع المتعددة الأطراف.
- يتطلب ذلك إيلاء المزيد من التركيز على منهجية بحوث الكتب المدرسية وعلى مراجعة هذه الكتب.
- ينبغي أن تحظى باهتمام أكبر في هذا الصدد، العوامل الخارجية التي قد تؤثر في نوعية المواد التعليمية، من قبيل أوضاع السوق وأنماط النشر^{٢٦}.

^{٢٥} انظر على سبيل المثال *A Plan for the Development of Education in the Arab Countries. General and Higher Education and Scientific Research*. Tunis: League of Arab States/Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALECSO), 2008 (also in Arabic). For a critical evaluation of Teaching Islam see Eleanor Abdella DOUMATO/Gregory STARRETT: *Teaching Islam. Textbooks and Religion in the Middle East*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers, 2007; see also: *Education and the Arab World. Political Projects, Struggles and Geometries of Power*. Eds. André E. MAZAWI/Ronald G. SULTANA, *World Yearbook of Education*, 2010; Samira ALAYAN/Sarhan DHOUB/Achim ROHDE (eds.): *Al-Islah al-Tarbawi fi-sh-Sharq al-Awsat. Al-Dhat wa-l-Akher fil Manahij al-Madrasahiyah [Educational Reform in the Middle East. 'Self' and 'Other' in the School Curriculum]*. Amman: Dar ash-Shurouq, 2009

^{٢٦} Shobhana SOSALE: *Educational Publishing in Global Perspective: Capacity Building and Trends*. Washington, D.C.: World Bank, 1999; Pernille ASKERUD: *A Guide to Sustainable Book Provision*. Paris: UNESCO, 1997

ثانياً - المنهجية وأصول التدريس في مشاريع الكتب المدرسية الثنائية والمتعددة البلدان

البحث عن حل توفيقى: المشاورات الثنائية والمتعددة البلدان في عقود ما بعد الحرب

في البداية، ركزت المقارنة بين الكتب المدرسية على تحديد وإزالة الأخطاء الوقائية والتحيزات الواضحة، فضلاً عن حالات الحذف والتشويه المتعمدة. وتركز الاهتمام الرئيسي على تحليل النصوص ومقارنة الاستنتاجات وربطها بالبحوث الأكاديمية المعترف بها، ثم صياغة توصيات تطرح دائماً سرداً إيجابياً عن العلاقات المتبادلة، وتدرج قائمة بالقضايا التي لم يتم تناولها وبالآراء غير المقبولة.

أولى توصيات
الكتب المدرسية

حينما أصبحت مراجعة الكتب قضية هامة بعد الحرب العالمية الأولى، فإنها أخذت بمفهوم يروق لنا أن نطلق عليه اسم نموذج التوافق في الآراء. وتقوم فكرة هذا المفهوم على أساس أن أي مقارنة بين الطروح المتباينة أو حتى المتضاربة سوف تؤدي في النهاية إلى رؤية توافقية في الآراء. ولذلك، فإن التوصيات التي أقرها الشركاء تؤكد على النقاط التي يتفوقون في الرأي عليها وليس على الخلافات التي لا تزال قائمة. والهدف التربوي من ذلك شديد الوضوح: ألا وهو إظهار أن هناك عدداً من المواضيع التي جرى استعراضها بصورة مماثلة بشكل أو بآخر، وهي توفر أساساً قوياً لحل أي مشاكل ربما لم تتم تسويتها بعد.

على الرغم من ذلك، تمكن الشركاء عادة من أن يحددوا بوضوح مجالات معينة لم يمكنهم التوصل بشأنها إلى تفسير مشترك، وكان يجري أحياناً، وليس دائماً، الإشارة إلى هذه المجالات أو إدراجها في قائمة استنتاجات المشروع؛ بيد أنه في بعض الحالات - وينطبق هذا غالباً على المسائل البالغة الحساسية - فإن المواضيع التي لم يتوصل الشركاء إلى اتفاق بشأنها، كان يتم حذفها ببساطة ولا يرد لها ذكر على الإطلاق، حتى لا يدرك الجمهور أن هناك اختلافات أساسية في الآراء.

أما عن صيغة التوصيات التي يتم وضعها على غرار نموذج توافق الآراء، فهي تكون بشكل أو بآخر صيغة وقائية، وشبيهة إلى حد كبير بذلك النوع من البيانات التي تتضمنها الكتب المدرسية نفسها: فهي تقدم سرداً وافياً لسلسلة من الأحداث في ترتيب زمني، أو تلخص أهم الأوضاع الجغرافية لمنطقة معينة يتم تناولها في الكتاب المدرسي الذي يستخدمه جميع الشركاء المشاركين في المشروع. وكقاعدة، فإنها لا تقدم أي توجيه للمعلمين أو المؤلفين بشأن كيفية معالجة النزاعات التي طال أمدها والتفسيرات المختلفة لها، لا سيما إن كانت تمس قضايا وطنية. ويكون ذلك غالباً (وكان كذلك بصورة أكبر في الماضي) وفقاً لهيكل المنهج الدراسي والكتب المدرسية التي لا تقدم سوى تفسير واحد، والتي لا تخصص وقتاً أو مساحة أكبر لمناقشة الآراء الأخرى. ولا يُعرض على الطلاب موضوع للبحث يمكن تناوله من منظورات مختلفة، ويتطلب منهم أن يفسروه من وجهات نظرهم، ولكن وفقاً لبيانات ذات طابع وقائي ولا تتطلب إلا إحدى استجابتين، فإما أن تعتبر صحيحة أو زائفة.

على الرغم من أوجه القصور الواضحة التي تعتري نموذج توافق الآراء، فقد كانت له نتائج ملحوظة بالنسبة إلى مجموعة متنوعة من المشاكل الشديدة التباين. وفي ما يأتي مجرد أمثلة قليلة على ذلك:

- بعد الحرب العالمية الثانية، بدأ استعماله بمقارنة بين الكتب المدرسية في الولايات المتحدة وكندا. والمشكلة الرئيسية في هذا المقام لم تكن سياسية، ولكن بالأحرى مشكلة ثقافية: ألا وهي تخوف الجانب الكندي من الوقوع تحت سيطرة الولايات المتحدة الأمريكية في هذا الصدد^{٢٧}.
- دعت توصيات الكتب المدرسية الإسبانية - البرتغالية إلى التغلب على «خرائط البيض» التي تحفل بها العروض التي يقدمها كل منهما. وفي هذه الحالة، فحقيقة أن فئات ومجتمعات عرقية كانت تعيش جنباً إلى جنب في سلام على مدى عقود ليست ضماناً على وجود وصف منصف للعلاقات في ما بينها^{٢٨}.
- توصيات الكتب المدرسية البولندية - الإسرائيلية - تؤيد هذه التوصيات، شأنها شأن التوصيات الألمانية - الإسرائيلية التي سبقتها ببضع سنوات، تقديم صورة متعددة الجوانب لجماعات الأقلية: بمعنى عدم النظر إلى اليهود فقط باعتبارهم ضحايا، أو بعيون جماعة الأغلبية، ولكن كجماعة قائمة بحد ذاتها في ظل الخلفية الثقافية الخاصة بها^{٢٩}.
- تمكن عدد قليل من المشاريع من تجاوز مرحلة «الستار الحديدي» مثلما فعلت العلاقات الألمانية - البولندية منذ العصور الوسطى إلى أوقات ما بعد الحرب. ومثل ذلك إنجازاً عظيماً في وقت كان لا يزال فيه السياسيون ووسائل الإعلام يناقشون أماكن ترسيم الحدود بين ألمانيا وبولندا. ولكن قضايا معينة كانت مناقشتها حامية الوطيس بين الجمهور، على الأقل في ألمانيا، لم يكن ليرد ذكرها إلا بعبارات دبلوماسية، ولم يكن من المحتمل أن يطرحها الجانبان بالطريقة نفسها (مثل الطرد القسري للسكان الألمان بعد الحرب)؛ في حين كانت هناك قضايا تعين إغفالها تماماً (مثل ما أطلق عليه اسم تحالف هتلر وستالين)^{٣٠}.

٢٧ المجلس الأمريكي للتعليم/لجنة التعليم الأمريكية - الكندية: دراسة الكتب المدرسية المعنية بالتاريخ الوطني في مدارس كندا والولايات المتحدة، واشنطن العاصمة، ١٩٤٧.

٢٨ *Documentation. Spanisch-portugiesische Kommission zur Revision der Geschichts- und Sozialkundebücher. In: Internationale Schulbuchforschung*, 17 (1995), pp. 231-235. في الأونة الأخيرة، تناولت المشاورات الإيطالية - السلوفانية مسائل على درجة عالية من الحساسية، بما في ذلك منازعات الحدود وعمليات الطرد، فضلاً عن المجازر التي ارتكبت عند استيلاء تيتو على السلطة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية؛ فقد تم السكوت على هذه الجرائم من كلا الجانبين منذ وقوعها؛ بيد أن هذه اللجنة الثنائية لم تشر صراحة إلى الكتب المدرسية، انظر http://www.kozina.com/premik/indexeng_poroclio.htm.

٢٩ *Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1985 (German-Hebrew; Frankfurt/Main, 2nd. rev. ed. in German only)

٣٠ GEMEINSAME DEUTSCH-POLNISCHE SCHULBUCHKOMMISSION: *Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1977 (German-Polish; rev. ed. 1995, in German only; see also Klaus ZERNACK: *After the Wende: The German-Polish Textbook Project in Retrospect*, http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Projekte/After_the_Wende.pdf).

• وتمثل أحد المشاريع الكبرى الأخرى بين الشرق والغرب، في الدراسة المشتركة بين الولايات المتحدة الأمريكية واتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفياتية بشأن الكتب المدرسية، والتي أجريت خلال الفترة بين ١٩٧٧ و ١٩٨٩. وكان العنوان الذي حملته التقرير الأمريكي عن المشروع هو كتب التعليم المدرسي: أسلحة من أجل الحرب الباردة، وهو عنوان يعكس الانقسام الأيديولوجي القديم بين «القوتين العظميين». ويورد التقرير قائمة بأوجه القصور التي تشوب تصوير كل جانب للآخر، موضحاً أن بعضها يمكن علاجه ببسر من خلال التوسع في تغطية تاريخ الطرف الآخر. بيد أن التقييمين المتعارضين تماماً للنظام السياسي والاقتصادي لكل منهما لا يزال يطرح مشكلة^{٣١}.

وعلى الرغم من ذلك، فإن الاستنتاجات التي توصل إليها التقرير تتضمن إقراراً لا يزال صحيحاً حتى اليوم. فهي تشير إلى المعيار الأدنى الذي ينبغي تحقيقه في تصوير كل طرف للآخر، بغض النظر عن مدى تباين الخلفية السياسية والأيديولوجية: «فالكتب المدرسية ستستمر كتابتها من منظور كل مجتمع. ولا ينبغي لهذه الحقيقة أن تعوق المعالجة الدقيقة للكتب المدرسية».

وبطبيعة الحال، فإن صلب الموضوع يكمن في المصطلح الغامض إلى حد ما: فما هو المقصود بتعبير «الدقيقة»؟ وهل يطبق التعبير فقط على البيانات الواقعية؟ وهل العرض الدقيق يعتبر في حد ذاته عرضاً محايداً؟ ويمكن للمرء أن يميز بين مستويات مختلفة من الدقة أو المواءمة على النحو الآتي:

- دقة الوقائع؛
- الانتقاء المتوازن للمحتوى؛
- العرض غير المتحيز لمواضيع قيمة.

٣١ Howard MEHLINGER: *School Textbooks: Weapons for the Cold War, a report of the US/ USSR textbook study project (1977-1989)*. US/USSR Textbook Study Project, 1992; the implementation of the project failed because of political objections; Howard MEHLINGER: *International Textbook Revision: Examples from the United States*. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 8 (1985) pp. 287-298

وقد اعتمدت المشاورات المتعلقة بالكتب المدرسية كتلك المشار إليها سابقاً، نموذجاً مماثلاً للإجراءات حتى وقت متقدم من ثمانينيات القرن الماضي، على النحو الآتي:

مراحل مشاورات الكتب المدرسية

اتفاق العمل

اجتماعات أولية مع الباحثين/ مؤلفي الكتب المدرسية/
المعلمين لتحديد أهداف/ طرق/ مدة المشروع

مشاورات الكتب المدرسية

تحليلات/ استعراضات

محاضرات أساسية

نشر التوصيات

بحث وتوثيق أثر التوصيات

مؤتمرات المتابعة

بشأن مواضيع معينة؛ تدريب وحلقات دراسية في مكان العمل للمعلمين ومؤلفي الكتب المدرسية؛
إنتاج معينات التدريس

كان للتغيرات السياسية التي ميزت الانتقال من القرن العشرين إلى القرن الحادي والعشرين أثر ملحوظ على مراجعة الكتب المدرسية على الصعيد الدولي. فقد أدت هذه التغيرات، من جهة، إلى تحطيم الحدود التي قسمت العالم، عموماً، إلى كتلتين رئيسيتين التزمنا بأيديولوجيات سياسية ونظم اقتصادية مختلفة. ومن جهة أخرى، ظهرت حدود جديدة مع إنشاء دول جديدة، وطفدت على السطح النزاعات القومية القديمة التي كانت خافية أو مسكوتاً عنها خلال الفترة التي سادت فيها السياسة القائمة على وجود قطبين. ولم يعد المتحاربون السابقون الذين خاضوا غمار الحربين العالميتين، والقوى الكبرى في أوروبا وآسيا وأمريكا، إلى خوض الحروب، ولكن ذلك يحدث الآن في دول أصغر حجماً غالباً ما تمزقها الشقاكات الداخلية والانقسامات العرقية أو الدينية أو الثقافية/ اللغوية الطويلة الأمد، والتي تسعى إلى أنماط جديدة للهوية في سياق سياسي يبدو متعدد الأقطاب. وأقدمت منظمات دولية وفرادى الدول في بعض الأحيان على القيام بدور تدخلي، معتمدة على تدابير

الأنماط
الجديدة
للنزاعات

قسرية من أجل إنهاء الأعمال العدائية. على أن «الحروب الجديدة»^{٣٢} التي ميزت تلك النزاعات لم تسفر دائماً عن تحقيق سلام دائم؛ فقد كان يجري ترويض العنف بأشكال من المهادنة، ولكن من دون إرساء أسس جديدة يمكن أن يقوم عليها مجتمع ينعم بالسلام والاستدامة. وعلى الرغم من أن الحروب بين الدول لم تعد من مخلفات الماضي، فقد تحولت الأنماط السائدة للنزاعات من حروب «خارجية» إلى حروب «داخلية»؛ وهكذا تحولت غايات مراجعة الكتب المدرسية. فمذ التسعينيات من القرن الماضي، قامت حركة تستهدف ما يأتي:

- التحول من المشاحنات حول الماضي إلى مناقشة النزاعات الراهنة والتي لا تزال في معظم الأحيان متسمة بالعنف؛
- التحول من النزاعات بين الدول إلى النزاعات بين الجماعات داخل دولة أو مجتمع (أو من الحروب إلى الحروب الأهلية)^{٣٣}.

وفي تلك الحالات، كان يمكن للتعليم أن يظل محايداً، لكنه استخدم كأداة في يد الأطراف المتنازعة. وهذا الدور الهدام للتعليم، وبالذات للتاريخ، والجغرافيا، والتلقين الديني، كان موضوع نقاش دار في منتدى داكار، وكان أحد العوامل الحاسمة وراء اتخاذ قرار بإعطاء وزن أكبر للتعليم في المناطق المنكوبة بالنزاعات^{٣٤}. وقد أدت الأنماط الجديدة للنزاعات وهشاشة الأوضاع السلمية (أو بالأحرى الغياب المؤقت للعنف الصريح) إلى إعادة تعريف أشكال المشاورات المتعلقة بالكتب المدرسية ووسائلها.

← «إلى جانب المجتمع الدولي، الذي يمثل فرادى الدول والمنظمات الدولية التي تشارك في صنع السلام وحفظ السلام، فإن المنظمات غير الحكومية، وأفرقة الخبراء، ووكالات المجتمع المدني تصبح هي الأخرى بمثابة جهات فاعلة رئيسية وتتولى الدور الذي كانت تقوم به اللجان السابقة الثنائية أو المتعددة الأطراف أو شبه الرسمية التي تنشئها السلطات التعليمية».

وتحظى الأشكال الجديدة للمشاورات المتعلقة بالكتب المدرسية بمزايا واضحة، بيد أنه تعثرها أيضاً بعض أوجه القصور التي تعوق عملها. فاللجان، التي تدعمها وتمولها الوزارات، يمكنها الاعتماد أيضاً على الوزارات حينما يتعلق الأمر بتنفيذ التوصيات المتعلقة بالمنهج الدراسية والكتب المدرسية. أما المنظمات غير الحكومية وغيرها من وكالات المجتمع

مزايا ومساوئ
تصاميم المشاريع
الجديدة

Herfried MÜNKLER/Patrick CAMILLER: *The New Wars*. Cambridge: Polity Press, 2005; ٣٢
Mary KALDOR: *New and Old Wars: Organized Violence in a Global Era*. Stanford, CA: the Stockholm International Peace Research Institute's (SIPRI) Year- books; ١٩٩٩; ١٩٩٩
Sven CHOJNACKI: *Anything New or More of the Same? Wars and Military Interventions in the International System 1946–2003*. In: *Global Society*, 20 (2006) pp. 25–46

Falk PINGEL: *Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation*. In: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2008, pp. 181–198, quotation, p. 182

Kenneth D. BUSH/Diana SALTARELLI: *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict*. انظر ٣٤
Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2000

المدني، فتأثيرها محدود على الحكومة؛ والمواد التي تضعها أو التوصيات التي تقدمها نادراً ما تجد لها طريقاً إلى التنفيذ في الكتب المدرسية والمناهج الدراسية العادية. وما لم تدعم هذه المواد أو تلك التوصيات من مؤسسات التمويل، فقد يكون مآلها الاندثار قبل أن تحقق أي نتائج تتمتع بمقومات البقاء. إلا أنها يمكن أن تجمع بين الناس من أطراف متنازعة لتبادل المعلومات وتقديم المقترحات في الحالات التي يصل فيها السياسيون إلى طريق مسدود، والذي تعجز فيه اللجان الرسمية عن أداء عملها. ويمكنها أيضاً أن تضع نموذجاً جديداً للمشاورات حتى لو لم تبلغ ذروة ابتكارها إلا بعد انتهاء مرحلة النزاع المتسمة بالعنف ونشوء حاجة إلى أدوات للتعليم ذي المنحى السلمي المستدام. وبهذه الطريقة، سيكون بمقدورها إرساء الأسس للتعليم من أجل السلام، حتى قبل أن يتحقق السلام بصورة فعلية.^{٣٥}

← أصبح التفاعل بين التدخل الخارجي وامتلاك مقاليد الأمور على الصعيد المحلي وتحقيق التوازن بين هذين الأمرين بمثابة أحد العوامل الحاسمة من أجل فعالية إصلاح العمليات في حالات كثيرة.

والكتب المدرسية الحالية التي تتناول نزاعات في شرق آسيا وجنوب شرقيها، وفي الشرق الأوسط وأمريكا اللاتينية وجنوب شرقي أوروبا وأيرلندا الشمالية، لم يجر تناولها بصورة حصرية من جانب لجان ثنائية أو متعددة الأطراف معنية بالكتب المدرسية، ولكن بالأحرى طبق عليها عدد من النماذج التي تلبي احتياجات كل حالة على حدة، وللتغلب على العقبات داخل الساحة السياسية لكل منها. وأحدثت التوترات والحروب الداخلية بين الوحدات السياسية الجديدة طائفة عريضة من تدابير إحلل السلام، والتي لا تزال تعتمد على الآليات التقليدية لمراجعة الكتب المدرسية، لكنها تبتكر أيضاً أشكالاً جديدة من التعاون وأساليب التربية واستدعاء الماضي.^{٣٦}

Gavriel SALOMON/Baruch NEVO (eds.): *Peace Education: The concept, principles and practices in the world*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. For a critical evaluation of peace education research see Werner WINTERSTEINER: *Peace education in Europe: Visions and experience*, Münster: Waxmann, 2003

٣٦ Elizabeth COLE (ed.): *Teaching the Violent Past*. تشمل مختلف دراسات الحالة الإفرادية ما يلي: *History Education and Reconciliation*. London: Rowman & Littlefield Publishers, 2007; Stuart J. FOSTER/Keith CRAWFORD (eds.): *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, Conn.: IAP-Information Age, 2006; Jason NICHOLLS (ed.): *School Textbooks across Cultures. International Debates and Perspectives*. Oxford: Symposium Books, 2006; Sobhi TAWIL/Alexander HARLEY (eds.): *Education, Conflict and Social Cohesion*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2004; Hanna SCHISSLER/Yasemin Nuhoglu SOYSAL (eds.): *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. New York: Berghahn Books, 2005; Laura HEIN/Mark SELDEN (eds.): *Censoring History: Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 2000

من الإعمار إلى المصالحة

مراحل تدابير
تسوية النزاع

لما كان الحفاظ على الطابع الأساسي والحيادي للتعليم في الحالات التي تشهد نزاعات مفتوحة يعد أيضاً من الأدوات الهامة للإعمار، فقد تم إعداد متسلسلة مؤلفة من مراحل إنمائية مختلفة^{٣٧} تقابلها خطوات وأشكال مختلفة من الأنشطة التعليمية على النحو الآتي:

- التعليم في حالات الطوارئ^{٣٨}: أصبح هذا الموضوع يشكل أحد المجالات الراسخة في نطاق التدابير التي تهدف في المقام الأول إلى عملية إعادة البناء المادية (من حيث المدارس، وغرف الدراسة، وإعادة التلاميذ والمعلمين إلى المدارس)، وإلى الحفاظ على المعايير الأساسية في المواد التعليمية، بما في ذلك تخليصها من الإشارات الواضحة إلى خطاب الكراهية والخصومة والقوالب النمطية وغيرها.
 - ينبغي لتدابير حالات الطوارئ أن تفضي إلى حالة من الإعمار الأوسع نطاقاً التي تتضمن تجديد، وإلى حد ما، تحديث المناهج الدراسية والكتب المدرسية وتدريب المعلمين^{٣٩}.
 - استناداً إلى هذه التدابير، تنفذ استراتيجية طويلة الأجل متعددة الجوانب لمراجعة محتوى المناهج الدراسية وطرق التعليم، بما يكفل إزالة أي انشقاقات في الماضي، وبناء الثقة مع «الأعداء» السابقين، ومساعدة التلاميذ على بناء تطلعات إيجابية بشأن المستقبل.
- وتعد لفظة المصالحة تعبيراً فضفاضاً عن بلوغ هذا الهدف. ومن الناحية التاريخية، فإن اللفظة تشير في المقام الأول إلى عملية التقارب بين ألمانيا وخصومها السابقين بعد الحرب العالمية الثانية. أما الآن، فقد تكون مرتبطة بتقليد ثقافي ما، بل وربما تكون مصطبغة بمفهوم الصفح عند المسيحيين^{٤٠}. وفي ضوء ذلك، فقد اعتبر هذا المفهوم في طليعة المفاهيم التي تعنى بعمليات الفهم الطويلة الأجل الرامية إلى التغلب على التحيزات الثقافية والعداءات

Kathryn TOMLINSON/Pauline BENEFIELD: *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. National Foundation for Educational Research, 2005 http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3f/66/a4.pdf; Alan SMITH/Tony VAUX: *Education, Conflict and International Developments. A report commissioned by the UK Department for International Development, 2002*; David PHILIPS et al.: *Education for Reconstruction – The Regeneration of Educational Capacity Following National Upheaval*. Oxford: Symposium Books, 1998

٣٨ هنا أيضاً، يحدد منتدى داكار هذا المعيار، انظر: WORLD EDUCATION FORUM: Thematic Study: *Education in Situations of Emergency and Crisis: Challenges for the New Century*. Paris: UNESCO, 2000

٣٩ *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*. Paris: International Institute for Educational Planning-UNESCO, 2006.

٤٠ John Paul LEDERACH: *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, December 1997; Rodney L PETERSEN/Raymond G. HELMICK (eds.): *Forgiveness and Reconciliation: Religion, Public Policy, and Conflict Transformation*. Philadelphia: Templeton Foundation Press, 2001

السياسية، وأصبح له وجوده في مختلف السياقات الثقافية والسياسية، ويستعان به في تشكيل أهداف وأدوات العمليات المنبثقة عنه وفقاً لكل حالة على حدة. وخلال العقود الماضية، تطور هذا المفهوم ليتجاوز إلى حد كبير مراجعة الكتب المدرسية، ويشمل تدابير قضائية من قبيل المحاكمات (الدولية)، وعمليات العفو العام، والجبر المادي، والتعويضات، ومختلف أشكال التعبير عن الاعتذار^{٤١}، وعمليات «تضميد الجراح»، بما في ذلك تنظيم لقاءات بين «الضحايا» و «الجناة» من جميع الأطراف المشتركة في النزاع. وعملت لجان «تقصي الحقائق والمصالحة» في كثير من المناطق المنكوبة بالنزاعات، وكثيراً ما أسهمت، ليس فقط في حل القضايا المتعلقة بالمسؤولية عن الجرائم والاعتراف بارتكابها، لكنها ساعدت أيضاً في إيجاد أشكال جديدة لاستدعاء ذكريات الماضي على نحو يوحد بين السكان المعنيين بدلاً من أن يثير الانقسامات بينهم^{٤٢}.

وليس من اليسر تحديد نطاق مسألة مراجعة الكتب المدرسية في خضم هذه الطائفة من جهود الإعمار والمصالحة. وفي مواجهة أحداث عنف غير مسبوقه، وظهور الكيانات السياسية التعددية المدعومة بالتدخل الدولي، فإن عناصر العمل الذي تقوم به منظمات المجتمع المدني والمنظمات الشعبية وجهود الإعمار المحلية، غالباً ما تفضي إلى مزيج من الأدوات التي تحقق السلم والمصالحة، لا تشكل مراجعة الكتب المدرسية إلا جانباً منها، وإن كان هذا الجانب لا تزال له أهميته. وفي ما يتعلق بالمرحلة الثلاث المشار إليها آنفاً، فإن أنشطة القواعد الشعبية والأنشطة المشتركة بين الطوائف، نادراً ما يكون لها دورها في المرحلة الأولى التي تستلزم الكثير من الموارد المالية والقدرات التقنية؛ إلا أن هذه الأنشطة يمكن لها أن تحقق تأثيراً أقوى في مرحلتين الثانية والثالثة، حينما تتوافر حرية التنقل ويكفل توفير الأمن الأساسي. وفي المرحلة الأولى، تكون القيادة للمجتمع الدولي، جنباً إلى جنب مع المؤسسات الحكومية المحلية (أو المركزية إن كانت فاعلة)؛ وعلى الرغم من فعالية هذه الجهات من الناحية المادية، إلا أنها في بعض الأحيان تفتقر إلى تأييد السكان عموماً، إذا ما أثرت قضايا أيديولوجية ومثيرة للجدل. وعلى سبيل المثال، وكجزء من تدابير حالات الطوارئ، ففي إطار برنامج تحسين نوعية الكتب المدرسية، قامت اليونسكو باستعراض الكتب المدرسية المستخدمة في العراق بعد حرب الخليج الثانية من أجل إزالة ما تتضمنه هذه الكتب من صياغات متحيزة وطروحات أحادية الجانب لا تتماشى مع مبادئ التعليم التي تسعى إلى تعزيز الديمقراطية وقيم التعدد الثقافي. وأقيمت أنشطة مماثلة في البوسنة والهرسك. وفي أحيان كثيرة لا يقبل المعلمون والآباء والتلاميذ بهذه التدابير المتعجلة التي ربما يرون أنها مفروضة عليهم من دون استشارتهم. على أنه بالإمكان دائماً دعوة جميع أصحاب المصلحة في الإطار التعليمي من أجل المشاركة في هذه العملية من البداية، إذ إن البعض لا يقبل بخصومه في النزاع

Elazar BARKAN/Alexander KARN (eds.): *Taking Wrongs Seriously. Apologies and Reconciliation*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2006.

Priscilla B. HAYNER: *Unspeakable Truths: Confronting State Terror & Atrocity*. New York: ٤٢ Routledge, 2001; Audrey R. CHAPMAN/Patrick BALL: *The Truth of Truth Commissions. Comparative Lessons from Haiti, South Africa, and Guatemala*. In: *Human Rights Quarterly*, 23 (2001) pp. 1-43.

باعتبارهم شركاء على قدم المساواة. واليوم، لا يمكن الإشارة إلا إلى عدد قليل من المشاريع التي تراعي الأبعاد السياسية والتربوية والاجتماعية والثقافية لعملية الإعمار والمصالحة التي تعقب فترات اندلاع العنف. وقد خلص (STOVER/WEINSTEIN) وفريقهما، ٢٠٠٤، الذين أجروا بحثاً وشاركوا بنشاط في جهود مشكورة لإعادة بناء الحياة المجتمعية في البوسنة والهرسك ورواندا، إلى نتيجة مؤداها أنه يلزم تنسيق التدابير من أجل تحقيق نتائج مستدامة. ووفقاً «للمنموذج الإيكولوجي لإعادة البناء الاجتماعي» الذي قاموا بإعداده، فإن تعزيز العدالة والديمقراطية والرخاء الاقتصادي والانتقال والمصالحة كلها أمور يتعين القيام بها جنباً إلى جنب^{٤٣}.

«وبالتالي، فإن هؤلاء الذين يشجعون في تحقيق تغيير شامل في مجتمعات ما بعد الحرب، سواء تمثل هذا التغيير في إجراء محاكمات جنائية ... أو تطوير مناهج دراسية جديدة في مادة التاريخ ... ينبغي لهم أن يتوقعوا الآثار التي سيحدثها كل تدخل أو تغيير في السياسة في كامل أنحاء النظام القائم». (الصفحة ٣٢٥)

٤٣ انظر أيضاً Anna OBURA: *Never Again. Educational Reconstruction in Rwanda*. Paris: UNESCO 2003; concerning the complex situation after civil war in Latin America see the exemplary work of Elizabeth OGLESBY: *Historical Memory and the Limits of Peace Education: Examining Guatemala's Memory of Silence and the Politics of Curriculum Design*. In: COLE: *Teaching the Violent Past*, pp. 175–202 footnote 36

ثالثاً - كيفية إدارة المشروع: مسائل منهجية ومبادئ توجيهية عملية

مراحل الدراسة الدولية للكتاب المدرسي

المشاركون في الدراسة

في حالات كثيرة، تشبه المؤتمرات المعنية بالكتب المدرسية إلى حد كبير الاجتماعات الأكاديمية أو الندوات التربوية. وكقاعدة، فإن الأكاديميين والمعلمين يجتمعون لمناقشة تجاربهم، ثم يحاولون أن يطبقوا في بلدانهم ما تعلموه في مناقشاتهم مع الآخرين. ولكن المقارنة الدولية للكتب المدرسية لا ينبغي أن يُنظر إليها فقط باعتبارها مهمة أكاديمية؛ فما دام الهدف هو تحقيق نتائج عملية، فإن ذلك يمكن أن يؤثر في المناهج الدراسية الرسمية، وغالباً ما يجتذب اهتمام الجمهور. وفي بعض الأحيان تكون المسائل التي يتعين بحثها مثاراً للخلاف بدرجة عالية، وقد تنطوي على مصالح وطنية. ومن ثم، فربما يكون من الصواب أن تجرى مشاورات سياسية حتى قبل أن تبدأ الأطراف في الشروع في العمل البحثي بحد ذاته.

تكوين مجموعة
البحث

ينصح بإقامة اتصالات شخصية مع الوزارات، ومؤلفي الكتب المدرسية، ودور النشر قبل البدء في المشروع. وإذا رأى المعلمون أو الباحثون أو السلطات الحكومية أن هناك حاجة لمقارنة كتبهم المدرسية بالكتب المدرسية لبلدان أخرى، فإن عليهم أولاً أن يحددوا الأشخاص والمؤسسات القادرين على الاضطلاع بالعمل المطلوب. ولا يقتضي هذا الأمر مجرد الأموال، لكنه يتطلب أيضاً المشاركين المناسبين والمؤهلين. وبطبيعة الحال، فإن هناك مزايا لإشراك المعلمين ورابطات دور النشر، لكنهم، كقاعدة، لا يمكنهم توفير التمويل كما لا يمكنهم الاضطلاع بجُل العمل، والذي يتضمن، في ما يتضمن، الأعمال الإدارية الخاصة بالمشروع. ويمكن لمعاهد البحوث التربوية، سواء أكانت مستقلة أو مرتبطة بالجامعات، أن تعمل كوكالات تنسيقية. وتوفر شبكة اليونسكو للبحوث الدولية للكتب المدرسية مصرف بيانات من الأفراد والمؤسسات ممن اكتسبوا الخبرات في مجال دراسات الكتب المدرسية ويمكن تقديم الاستفسارات لهذه الشبكة عن طريق الإنترنت^{٤٤}.

في حالات كثيرة، تبرم اتفاقات رسمية بين وزارات التربية أو مؤسسات البحوث المركزية المعنية بالمناهج الدراسية. بيد أن أعضاء كل مجموعة ينبغي أن يتصرفوا كباحثين أحرار وليسوا كممثلين لحكوماتهم المعنية. ومن شأن هذا الوضع أن يتسبب في مشكلة محرجة. فالباحث الحر لا تقيده أي مبادئ توجيهية وزارية، ويحق له أن ينتقد صراحة المناهج الدراسية الرسمية والكتب الرسمية المقررة، ولكن التوصيات النهائية التي يقدمها لا تكون ملزمة بأي حال. ومن جهة أخرى فإن المعاهد أو دور النشر المعنية بالمناهج الدراسية، حينما تتصرف نيابة عن الوزارات، ربما يكون للباحثين تأثير مباشر أكبر على تنفيذ نتائج البحوث.

٤٤ انظر أيضاً الموقع الشبكي للرابطة الدولية للبحوث في مجال الكتب المدرسية والوسائط التعليمية (IARTEM) والمؤسسات الأخرى المدرجة في الملحق بـأ.

وعلى أية حال، فإن أهداف البحوث وطرقها وموضوعها غالباً ما يجري تحديدها من قِبَل مؤسسات أخرى، الأمر الذي يحد من حرية توجيه انتقادات صريحة إلى منتجاتها. ويحتمل أن تكون الوسيلة الأنجع في هذا الصدد هي إنشاء مجموعة مؤلفة من الباحثين الأكاديميين، والمعلمين، والمؤلفين، وممثلي المؤسسات الحكومية تحت إشراف اليونسكو أو أي منظمة غير حكومية مستقلة.

البيئة التربوية

العوامل المؤثرة
على إعداد الكتب
المدرسية

كخطوة أولى، يتم تبادل الكتب المدرسية وتحديد طائفة المواد التي سيجري تناولها في تلك الكتب. وفي هذه المرحلة، يقوم المشاركون بادئ ذي بدء بإبلاغ بعضهم البعض بالنظم التعليمية لكل منهم وبالإطار العام للمواد الدراسية المعنية. وبالنسبة لعيّنة مقارنة من الكتب المدرسية، لا يكون من السهل دائماً تقرير ما يلي:

- هل تتوافق المراحل المدرسية؟
- متى يبدأ تدريس التاريخ، أو الجغرافيا، أو التربية الوطنية؟
- وستتاح قريباً معلومات تفصيلية عن هذه المسائل، إذ أن معهد جورج إيكيرت في سبيله إلى إعداد مصرف بيانات بشأن هذه المواضيع.
- وعلاوة على ذلك، فإن الكتب المدرسية يتعين تفسيرها إزاء خلفية المنهاج الدراسي والدور الذي يؤديه هذا المنهاج الدراسي في التدريس. ويكون السؤال المطروح هو كيف يتم تصميم المنهاج الدراسي؟
- هل هو يحدد مقاصد عامة للتعليم أم أنه يحدد أهدافاً أو غايات بعينها؟
- هل يميز بين المواضيع الأساسية (الإجبارية) والمواضيع الاختيارية؟
- ما هو الوقت المخصص للمادة قيد الاستعراض وما هو المستوى المدرسي الذي تدرّس فيه هذه المادة؟
- ما هي المؤسسات أو الأشخاص الذين يتحملون المسؤولية العامة إزاء هذه المادة أو الذين يجب استشارتهم إذا لزم إدخال تغييرات على المنهاج الدراسي - هل هم منتجوا الكتب المدرسية، أو منظمات أولياء الأمور، أو أي منظمات أخرى جامعة؟ فهذه المعلومات لها أهميتها الحاسمة من أجل تنفيذ التوصيات.
- هل تغطي الكتب المدرسية كامل نطاق المادة، وهل يتيسر للمعلمين الحصول على مواد إضافية أم أنه يتوجب عليهم الاعتماد حصراً على الكتاب المدرسي؟
- هل الكتاب المدرسي هو الوسيلة الوحيدة للتدريس أم أنه وسيلة ضمن وسائل أخرى؟
- يعد المقرر الدراسي نفسه صيغة توافقية تم التوصل إليها بين عناصر العملية التعليمية، وهي صيغة ذات وجوه أكثر من تلك التي يكشف عنها المنشور المطبوع أو المتاح على الإنترنت. فالمقرر الدراسي المقصود يتم تشكيله من خلال أيديولوجية عامة (أو ما يسمى في أحيان كثيرة فلسفة) التعليم؛ وهذا المقرر المقصود يتعين تحويله إلى مقرر رسمي مكتوب، يكون هو بمثابة الخطة الرسمية المعتمدة للتعليم التي سيقوم على تنفيذها المعلمون بوصفها المقرر

الدراسي الفعلي^{٤٥}. وعلى هذا الطريق الممتد من التصور الفلسفي إلى الإقرار الرسمي المكتوب، ثم إلى التنفيذ العملي، سيجري بصورة مستمرة تنظيم المقرر الدراسي، وتغييره، وتفسيره من قِبَل مختلف العناصر الفاعلة على مختلف المستويات، مثل العلماء، والمفكرين المعنّين، والسياسيين، وجماعات الضغط والمصالح، والمعلمين. وكلما زاد عدد الجهات الفاعلة الممثلة في كل مجموعته، كان هناك نطاق أوسع من الأفكار التي يمكن تبادلها.

بالإضافة إلى المناهج والمقررات الدراسية، فإننا نجد أن إجراءات اعتماد الكتب المدرسية لها تأثيرها على دور النشر وعلى المؤلفين قبل تسويق الكتاب المدرسي وقبل أن يوضع الكتاب تحت تصرف الطالب والمعلم. فمن الذي يقرر الموافقة على الكتاب المدرسي أو اعتماد استخدامه في حجرة الدراسة: هل هي الوزارة وحدها، أو المعلمون، أو أولياء الأمور، أو حتى الطلاب أنفسهم؟ إن التحكم في هذه الأمور يمكن أن يأخذ أشكالاً مختلفة وبدرجات متفاوتة. وكثير من منتقدي إجراءات الاعتماد الحكومية المركزية يدفعون بحجة مؤداها أن هذه الإجراءات تعرقل تنفيذ الأفكار الجديدة والطرق المبتكرة. ويقولون أيضاً بأن هذه الإجراءات وإن كانت تكفل التوحيد إلا أنها لا تكفل المساواة. وتحظى فكرة الاعتماد الإقليمي أو المحلي بدعم متزايد، وبخاصة من رابطات المعلمين. فهذه الإجراءات تعطي المعلمين مزيداً من الحرية لأن يأخذوا احتياجاتهم الخاصة في الاعتبار ولأنها تجعل السوق أكثر مرونة. وهكذا مرة أخرى، فإنه فيما يتعلق بتنفيذ بحوث الكتب المدرسية، علينا أن نعرف ما هي الجهة التي يتعين علينا مخاطبتها، وما هي الجهة المهتمة بالأخذ بالطرق الحديثة والمضمون الجديد، ومن هو المسؤول والقادر على الشروع في إحداث تغييرات في المواد التعليمية، وفي وسائل التدريس المستخدمة^{٤٦}.

بل إنه قد يحدث أن يجري تفسير أحداث تاريخية معيّنة من خلال قرارات سياسية صريحة^{٤٧}. وأيضاً، فإن الاحتفالات الرسمية بإحياء الذكرى قد تحد من حرية التفسير

Robert FIALA: *Educational Ideology and the School Curriculum*. In: BENAÏOT/ BRASLAVSKY, 2006, pp. 15–34, quotation p. 18.

٤٦ المجلس الأمريكي للكتب المدرسية: *History Textbooks. A Standard and Guide, 1994–95 Edition*. New York: Center for Education Studies, 1994, gives examples of different adoption processes; though taken exclusively from the USA they are of general interest; see also APPLE 1990; the rigid approval procedure in Japan that makes interference through multilateral projects difficult describes Ryoto NISHINO: *The Political Economy of the Text-book in Japan, with Particular Focus on Middle-School History Textbooks*. In: *Internationale Schulbuchforschung/ International Textbook Research*, 30 (2008), pp. 487–514.

٤٧ أثبتت مناقشة حادة في فرنسا حول العديد من «قوانين الذكرى» التي أصدرها البرلمان الفرنسي منذ فترة التسعينيات من القرن الماضي؛ وقد منعت هذه القوانين إنكار حدوث المحرقة، ووصفت المذابح التي تعرض لها الأرمن على يد الجيش التركي أثناء الحرب العالمية الأولى بأنها «إبادة جماعية»، وأوصت أيضاً بالإشارة إلى «الجوانب الإيجابية» للاستعمار في الكتب المدرسية؛ وقد سُحِبَ هذا القانون الأخير بعد اعتراضات حددها بوجه خاص مؤرخون معنيون؛ René RÉMOND: *Quand l'Etat se mêle de l'histoire*. Paris: Stock, 2006; Olivier LECOUR-GRANDMAISON: *Passé colonial, histoire et 'guerre des memoires'*. In: *Multitudes*, (2006) autumn, no. 26, pp. 143–154.

وتحصّرها في سياق معيّن. وينبغي للجنة المعنية أن تعي العوامل السياسية المرتبطة بعملية إحياء الذكرى باعتبارها أداة قوية لتشكيل آراء الشعوب والتلاميذ بشأن الماضي.

في بلدان كثيرة، فإن معايير الفحص قد تؤثر في الاختيارات التي ينتقيها المعلمون من الكتب المدرسية، وقد تنجم عنها تشكيلات صارمة على عكس ما تؤدي إليه الاختيارات الأكثر تنوعاً من حيث المواضيع والنهج. بيد أن الطلاب يخضعون في الفحص الأخير عادة لما يسمى باختبارات «الورقة والقلم» المبسطة التي غالباً ما تتطلب إجابات مقتضبة بنعم أو لا. وتتعلق هذه الاختبارات أساساً بمواضيع يسهل حفظها عن ظهر قلب ولا تشجع على التفكير النقدي. وفي هذه الحالة، لا تكون مبادئ اختبار وفحص المعارف متسقة مع الأسلوب المتعدد المنظورات الذي يقوم عليه تدريس العلوم الاجتماعية. وهناك ميزة كبيرة للتعرف على معايير الفحص قبل البدء في أي مشروع، لأن ذلك سيوفر السبل للتغلب على التقييدات التي قد تظهر لاحقاً وتعوّق التنفيذ الناجح للمشروع.

غالباً ما تكون الكتب المدرسية مزودة بـ «دليل للمعلم» يقترح خطأً محددة للدروس، وتفسيرات متباينة للمصادر التي يتناولها الكتاب المدرسي، ويعرض مزيداً من المعلومات الأساسية الشارحة، ويضفي مزيداً من الوضوح على ما يقصده المؤلفون. وعلى الرغم من أنه يمكن الحصول على نتائج مفيدة من فحص الكتيبات المخصصة للمعلمين، فإن كلا التحليلين ينبغي أن يكون مستقلاً عن الآخر: فالتلاميذ يجب أن يفهموا النصوص الخاصة بهم من دون حاجة إلى الرجوع إلى دليل المعلم. وربما تكون النصوص الخاصة بهم غير دقيقة أو متحيزة نتيجة لشكلها المبسط والمقتضب: وهذا الخطأ لا يمكن إغفاله لمجرد أن المدرس مزود بمعلومات إضافية وبمعالجة أخرى أكثر تفصيلاً للموضوع المعني.

تحديد العيّنة

تتمثل الخطوة التالية في تقرير ما هو عدد الكتب ونوعها التي سيجري فحصها. ولا تتاح إحصاءات رسمية بأرقام المبيعات إلا بالنسبة لعدد قليل من البلدان. ولمعرفة ما هي أكثر الكتب استخداماً، عليك بالاعتماد على خبرة المعلمين وبائعي الكتب. وفي بعض الأحيان تقوم رابطات المعلمين بإجراء دراسات استقصائية؛ ويمكن لهذه الدراسات، على الأقل، أن تفيد الباحثين في تعريفهم بالكتب المستخدمة. وفي حالات كثيرة، لا تكون هذه الكتب من أحدث الطباعات. إذ يتوقف الأمر كثيراً على الموارد المالية المتاحة للمدارس أو لأولياء الأمور؛ ويفضّل كثير من المعلمين التعامل مع الكتاب نفسه على مدى فترة أطول من الزمن. ولذلك، فإن الكتب الأكثر مبيعاً بالنسبة للعام الماضي لا تكون بالضرورة الكتب الأكثر استعمالاً في المدارس.

ما هي الأساليب المطبقة؟

عادة ما يقرر هدف المشروع ونطاقه ما إذا كان عليك أن تختار الكتب التي هي بالفعل أوسع استخداماً، أم أن عليك أن تضم أيضاً بعض السلاسل القديمة أو كتباً جديدة لم تلق كثيراً من النجاح في السوق. فإذا كان هدفك هو بحث الكيفية التي تغير بها عرض المواضيع على مر الوقت أو ما إذا كانت صورة المجتمع، من الناحية التاريخية، أو الجغرافية، أو النظام السياسي، لم تتغير، فعليك أن تختار التحليل الرأسي. أما إذا كنت أكثر اهتماماً بالنهج الجديدة وبالأفكار المحفزة، سيكون من الصواب الأخذ بتحليل أفقي يغطي أوسع نطاق ممكن.

ستنتفي الحاجة إلى جميع معايير الاختيار إذا قررت الحكومة كتاباً واحداً أو عدداً محدوداً من الكتب بالنسبة لكل عام أو لكل مادة دراسية. بيد أن هناك احتمالاً أكبر بأن يواجه الباحثون اتجاهاً متزايداً نحو التنوع على مختلف المستويات. وعلى سبيل المثال لا الحصر، فإن الأوضاع العامة في أوروبا كثيراً ما تستكمل بالأوضاع الإقليمية، التي تولي المزيد من الاهتمام لخصائص محددة لفئات سكانية عرقية أو ذات ثقافات مختلطة، أو إلى المطالب التي ينادي بها نظام سياسي اتحادي. ولأسباب عملية، فإن القضايا الإقليمية لا تُدرج غالباً في العينة لأن ذلك سيوسع من نطاقها إلى حد كبير. على أن تحليل القضايا الإقليمية يمكن أن يوفر وجهات نظر ثاقبة في ما يتعلق بالتنوع الثقافي والتعددية اللتين يتسم بهما بلد ما.

التحليل

بعد اختيار العينة والاتفاق على مقاصد المشروع وأهدافه، يتحتم على الباحثين الآن أن يقرروا ما هي طرق البحث التي يتعين تطبيقها. فكل نص تعليمي يخص مادة معينة من مواد التعليم يمكن تحليله من وجهتي نظر عامتين على النحو الآتي:

- التحليل التعليمي الذي يُعنى بالمعالجة المنهجية للموضوع ويستكشف الخصائص التربوية وراء النص؛
 - تحليل السياق الذي يدرس النص في حد ذاته: ما الذي يريد أن يقوله النص، وهل هو متسق مع البحث الأكاديمي، وهل يغطي الموضوع المعني تغطية كافية؟
- ويرد في الملحق ألف استعراض عام موجز للنهج التي تستند إلى مناهج البحث، مع عدة أمثلة تتضمن جداول وفئات التحليل.

في بلدان كثيرة، تطرق مختلف العلماء لهذه المسائل. فالأساتذة الجامعيون، من قبيل المؤرخين أو علماء الجغرافيا أو علماء الاجتماع، يهتمون أساساً بتحليل المحتوى، في حين يبدي المعلمون اهتماماً أكبر بكيفية نقل موضوع معين إلى طلابهم. وعلى الرغم من أن النتائج التي توصل إليها البحث الأكاديمي لا تمثل إلا واحداً من عناصر كثيرة تسهم في نوعية الكتاب المدرسي، فإنه ليس بوسعنا ألا نستقصي مدى إقرار المؤلفين بأهمية هذا البحث وإدماجه في عملهم.

التغلب على
الثغرات القائمة
بين الباحثين
والمعلمين

← ويتبين من تجربتنا في مجال مشاريع الكتب المدرسية أنه من الأهمية بمكان أن يتمتع الخبراء الأكاديميون والمعلمون على السواء بالقدرة على التعاون والرغبة في تحقيقه. وينبغي أن تحظى بنفس الدرجة من الاهتمام المعرفة القائمة على الخبرة بمواد التدريس، من جهة، والخبرة التعليمية، من جهة أخرى، حتى يمكن مقارنة المنظورات المختلفة التي تقدمها الكتب المدرسية من بلدان شتى.

يصدق الشيء نفسه على جميع الكتب المدرسية، ولا سيما حينما تكون القضايا التي تتناولها قضايا خلافية وحساسة وتنطوي على إصدار أحكام قيمة. فمؤلفو الكتب المدرسية لا يمكنهم أن يكونوا خبراء في جميع المواضيع التي يتعرضون لها في كتاب مدرسي قد يتناول تاريخ العالم من عصور ما قبل التاريخ حتى يومنا هذا أو جغرافية مختلف القارات. وهذا يعني أن كلا الجانبين يجب أن يشترك في الحوار. ويجب أن يكون العلماء الجامعيون على

دراسة باحتياجات المعلمين، والناشرين، والمؤلفين. وعليهم مراعاة عدم فرض خبرتهم المعرفية على ممارسي المهنة من خلال الادعاء بأن كل شيء يحظى بالقدر نفسه من الأهمية، ويجب أن يدرج في المنهج الدراسي وفي الكتب المدرسية.

في حين ينبغي أن يتفق كامل أعضاء مجموعة البحث على ثوابت المشروع ككل وعلى الفئات التي ستخضع للتحليل، فإن التحليل العملي ينبغي القيام به كل على حدة. فأساليب الاتصال الحديثة تتيح لنا أن نبلغ بعضنا البعض بشأن المشاكل التي تحتاج إلى مزيد من الإيضاح. وحينما يتم الانتهاء من جميع التحليلات، ينبغي لمجموعة البحث أن تجتمع مرة أخرى لتبادل الرأي حول ما تم التوصل إليه من نتائج.

الآثار المالية

من الأمور الحاسمة عند تصميم أحد الكتب المدرسية وحجمه ونوعية طباعته، التعرف إلى مقدار التمويل المتاح لإنتاجه (علاوة على السعر الذي يكون الطلاب والآباء والمدارس على استعداد لدفعه مقابل الكتاب المدرسي). ونظراً لتباين الظروف الاقتصادية تبايناً كبيراً في جميع أنحاء العالم، فإنه لا يمكن المقارنة بين كثير من الكتب لأن منتجاتها ومستهلكيها لا تتوافر لهم الموارد المالية اللازمة للقيام بذلك. وعلى سبيل المثال، دعونا نتصور أنه يتعين علينا مقارنة طريقة عرض موضوع معين في كتابين مدرسيين من كتب الجغرافيا: ويغطي الكتاب الأول كل العالم في مجلد واحد بمساعدة مجموعة قليلة من الخرائط باللونين الأبيض والأسود، في حين أن الكتاب المدرسي الثاني هو واحد من سلسلة من ثلاثة أجزاء تتضمن كثيراً من الصور والخرائط الملونة. وستكون نتيجة التقييم واضحة تماماً من البداية - لكنها لن تكون منصفة بالنسبة لمن يمتلكون موارد محدودة. فمن الواضح أن هناك مشكلة أخرى يتعين بحثها في هذا المقام: ألا وهي هل هم يستخدمون الوسائل المتاحة لهم على نحو يتسم بالكفاءة؟ ولذلك، يجب بالنسبة لكل كتاب مدرسي يجري تحليله، أن يسجل العدد الكلي للصفحات والمساحة المخصصة للموضوع قيد البحث (ويمكن تطبيق الشروط نفسها على الشكل الذي يظهر به الكتاب المدرسي). وهذا يعني أنه بالإمكان مقارنة الأرقام النسبية المطلقة.

من الوقائع إلى التفسير

ربما يكون هناك في البداية قدر كبير من المناقشة بشأن كيفية التعريف الدقيق لمصطلح الوقائع. ومما يبعث على الدهشة أن قدراً كبيراً من المعلومات الأساسية الموجودة بالفعل في الكتب المدرسية، مثل الأسماء، والتواريخ، وما إلى ذلك، هي في واقع الأمر معلومات مغلوبة. كما تنشأ أيضاً مشاكل أخرى ذات طابع لا يمكن تحديده بسهولة، منها على سبيل المثال ما يأتي:

- المصطلحات المنسوبة إلى الوقائع أو الأشخاص؛
- السياق الذي ترد فيه هذه المصطلحات؛
- تعاريف المناطق الجغرافية والحدود وغيرها؛
- مشكلة تحديد الفترات، والذي يبين الاتجاه الرئيسي لتطور الأحداث ويضيفي خصائص معينة على عهد كامل بعينه.

فالفتره التي يمكن أن يعتبرها طرف ما «حرب تحرير» استمرت لعدة أعوام، هي بالنسبة لطرف آخر «انتفاضة ثورية» قصيرة ضد السلطة الشرعية. وتشكل مثل هذه القضايا نقطة انطلاق للمناقشة بشأن التفسير.

بغية تجنب الوصول إلى طريق مسدود إزاء الخلافات المستعصية والمواقف غير المتسقة، سيكون من المفيد توسيع أفق النقاش من وقت إلى آخر. وينبغي مقارنة نتائج تحليل الكتب المدرسية مع نتائج البحوث والمناقشات التي أجرتها الهيئات الأكاديمية. فمن شأن ذلك أن يسهل بدرجة أكبر معايير الاختيار التي يستخدمها مؤلفو الكتب المدرسية لدراسة مبادئ ونماذج الإيضاح المستخدمة في النص.

صياغة النتائج وتعميمها

اعتماداً على نتائج التحليل العلمي والتعليمي، تتم صياغة الاستنتاجات والنتائج:

- تقرير موجز التي تقدم لمحة عامة عن المواضيع التي جرى تناولها، والمنهجيات التي جرى تطبيقها في الكتب قيد التحليل؛
 - وتحدد البنود التي جرى حذفها، وتناقش المسائل الخلافية؛
 - تصوغ توصيات بشأن كيفية تحسين عرض الكتب المدرسية للموضوع المعني.
- ينبغي ألا يغيب عن البال أن أي مقترحات لتغيير محتوى الكتب المدرسية أو طريقة عرضها ينبغي ربطها بمفهوم التعليم الأساسي السائد في البلدان المشتركة في مشروع معين. وفي أحيان كثيرة، فإن الاستنتاجات والنتائج الخاصة بدراسة معينة تركز أساساً على الجوانب السلبية: أي الإغفالات، والأغلاط، والأحكام المتحيزة، وما إلى ذلك. وبالإمكان جعل هذه التجربة أكثر إثارة من خلال إعطاء أمثلة على الممارسات الجيدة التي انطوت عليها الكتب المدرسية التي جرى تحليلها، أو إبداء اقتراحات من هذا القبيل إن خلت هذه الكتب من تلك الممارسات.

بالنظر إلى أن مؤتمرات الكتب المدرسية تضع نصب أعينها في المقام الأول هدفاً عملياً، فإن نتائجها يجب أن تكون متاحة للمتخصصين، مثل المعلمين ودور النشر، علاوة على الأطراف المهتمة بالأمر والآباء. وينبغي إطلاع الجمهور عموماً على النتائج التي توصلت إليها حلقة الخبراء. وفي واقع الأمر، فإنه لا يشترك في المؤتمرات والحلقات الدراسية والمشاريع المتعلقة بالكتب المدرسية سوى عدد قليل نسبياً من الممثلين، حتى لو عُقدت هذه الاجتماعات على مدى عدة سنوات (فالفريق الألماني الفرنسي المعني بالكتب المدرسية، على سبيل المثال، بدأ اجتماعاته في أوائل الخمسينيات من القرن الماضي، ويجتمع كل سنة تقريباً لمراجعة أحدث طبعات الكتب المدرسية)^{٤٨}.

Jean-Claude ALLAIN: *The German-French Dialogue in History Books*. In: HORVAT/ ٤٨
(footnote 83) انظر HIELSCHER, *Sharing the Burden of the Past*, pp. 21–26

كيفية الوصول
إلى جمهور أوسع

كيف يمكنك توزيع النتائج بحيث تصل إلى أكبر عدد ممكن من مؤلفي الكتب المدرسية والمعلمين؟ لعل الطريقة الأسهل، ولكنها غالباً الأقل فاعلية، تتمثل في طباعة بحوث المؤتمر. وعلى غرار الكثير من الكتب الأكاديمية، فإن هذه البحوث تكون أحياناً في شكل منشورات ضخمة ولا تصل إلى المعلمين أو الطلاب أو الآباء. وعلى الرغم من أنها تحتوي على قدر هائل من المعلومات الأساسية، فإنها تقدم قدراً أقل من المشورة بشأن كيفية معالجة موضوع ما في الكتب المدرسية أو في قاعات الدراسة.

يمكن لإصدار تقرير موجز أن يكون له أثر مباشر. وينبغي لهذا التقرير أن يوضح الحجج الرئيسية، وما هي المواضيع التي يمكن الاتفاق عليها، وما هي المواضيع التي لا تزال تسودها تفسيرات مختلفة، إضافة إلى قائمة بأهم حالات الإسقاط.

تمثل التوصيات المتعلقة بالكتب المدرسية الشكل الأقدم لهذا الموجز. ومن الناحية التقليدية، فإن هذه التوصيات تلخص أهم النتائج، والتي يستند إليها فيما بعد وضع عرض أكثر توازناً. فهي تتضمن، من ناحية، قائمة بالبيانات الواقعية بشأن ما يمكن إدراجه في الكتب المدرسية؛ كما تحتوي، من جهة أخرى، على العديد من المطالب والرغبات، التي تستخدم في أحيان كثيرة صياغات من قبيل «ينبغي للكتب المدرسية أن...». وفي حالات كثيرة، تجتذب التوصيات المقدمة بهذا الشكل السياسيين والتربويين لأنها توفر توجيهات واضحة وليس مجرد بدائل عديدة. ومثل هذه التقارير كثيراً ما تلقى استحساناً، لأنها توفر ما يمكن اعتباره «مراجعة» لحالة معينة. فضلاً عن أنه يمكن الاستعانة بها كنقطة انطلاق لفترة أطول من التشاور.

بيد أنه من الناحية العلمية، فإن هذا النموذج تعرض لنقد متزايد. فالبعض يرون بأن هذه الصياغات تعيد إلى الأذهان الاتفاقات الدبلوماسية. واليوم، تفضل مشاريع بحثية كثيرة الأخذ بشكل أكثر استطراداً، بحيث يحقق ما يأتي:

- تبيان مزايا الحجج المطروحة ومساوئها؛
- عرض مختلف التفسيرات؛
- تقديم أشكال العرض البديلة وليس مجرد حل واحد للمشكلة.

من الواضح أن استنتاجات البحوث من هذا القبيل تكون أيسر استخداماً بالنسبة إلى المعلمين، بالنظر إلى أنها تخاطب الممارسين منهم، والذين يرحبون بإدراج مبادئ توجيهية أو توجيهات لغرض إنشاء وحدات التدريس التي جرى استعراضها بصورة نقدية خلال المشروع. بيد أن السياسيين أو عامة الجمهور يرون أنهم أقل استهدافاً لأن هيكل المناقشات والرسائل التي يود الباحثون التعرض لها تكون أكثر تعقيداً. ومن شأن الجمع بين كلا الشكلين أن يتيح التغلب على هذه المشاكل، غير أنه ستترتب عليه أيضاً تكاليف أكثر.

الأنشطة اللاحقة

ينبغي، إن أمكن، التخطيط لأنشطة المتابعة بحيث يمكن رصد المدى الذي تم إليه وضع التنفيذ التوصيات والاستنتاجات موضع التنفيذ. وعلى سبيل المثال، فإنه بعد سبع سنوات من نشر الطبعة الأولى من التوصيات الألمانية - الإسرائيلية بشأن الكتب المدرسية، قام معهد جورج إيكيرت بدراسة «ما الذي تغير وما الذي بقي على حاله» في ما يتعلق بعرض التاريخ اليهودي

في الكتب المدرسية الألمانية. وقد اكتشفنا أنه على الرغم من أن مؤلفي الكتب المدرسية شاركوا الرأي في أحيان كثيرة، فإنهم لا يشعرون بالفعل بأنهم قادرين على كتابة نصوص ملائمة، وذلك للأسباب الآتية:

- عدم توفر المادة المرجعية والدراسات الأكاديمية الوافية أو
- لأن المعلمين ليسوا على دراية بنهج معين إزاء الموضوع. ولذلك فإن المشتركين في المشروع يقررون ما يأتي:
- تنظيم حلقات دراسية في مكان العمل؛
- نشر مواد إضافية تضم منشوراً يبين إما عروض الكتب المدرسية الجيدة أو الضعيفة ويقدم المشورة بشأن تنفيذ نهج جديد إزاء الموضوع.

طريق المصاعب: من المدارس إلى الناشرين

القيود الإدارية

بعد الانتهاء من إعداد التوصيات، وطباعتها، وتوزيعها على المدارس ودور النشر والأطراف الأخرى المعنية، يكون مما يثير السخط أحياناً أنها ليست متاحة بسهولة في الأسواق، وأنها ليست ذات تأثير يذكر على إنتاج الكتب المدرسية. وفي واقع الأمر، فإن وجود سوق حرة هو في حد ذاته مدعاة للتشكيك. فهناك بلدان كثيرة تتوافر لها دور النشر التي تديرها الدولة، ما يعني أن المدارس يمكنها بشكل طبيعي أن تحصل على المنتجات مجاناً، لكنها لا يمكن أن تطالب بأفضليات معينة. وعليها أن تتقبل ما هو معروض عليها. وفي بعض الأحيان تقوم الوزارة بتكليف شركات تابعة للقطاع الخاص بإنتاج الكتب وفقاً لمبادئ توجيهية معينة؛ ويكون لهذه الكتب فيما بعد السيطرة على السوق، حيث إنه لا توجد هناك بالفعل أية منافسة. وفي جميع هذه الحالات، هناك في كثير من الأحيان عقبات إدارية يتعين التغلب عليها.

لذلك، فإن أنشطة المتابعة ضرورية ليس فقط على المستوى التربوي أو الأكاديمي، ولكن أيضاً على المستوى السياسي. بيد أنه في أحيان كثيرة لا يضم فريق البحث أشخاصاً راغبين في العمل كممثلين سياسيين. وهذا هو أحد الأسباب الوجيهة لإدراج ممثلين للوزارات التعليمية في فرق البحث منذ البداية.

أوضاع السوق

حتى في حالة وجود سوق حرة، فإن الدولة غالباً ما تتحكم في فرص الوصول إليها من خلال فرض إجراءات رسمية لاعتماد الكتب المدرسية. وفي بعض الأحيان، فإن القوة الاقتصادية لعدد قليل من دور النشر هي التي تخلق نوعاً من الاحتكار الفعلي، وتحد من فرص الوصول إلى جزء من أجزاء السوق على الأقل. وعلى الرغم مما يرتجى من تقديم مقترحات بشأن نهج جديدة وصعبة إلى المنشآت الأصغر حجماً، والتي تكون عادة على استعداد للمجازفة بمخاطر أكبر، فإنه من الجلي أنه سيمكن الوصول إلى عدد أكبر من المدارس عن طريق دور النشر المملوكة للدولة أو كبرى الشركات التابعة للقطاع الخاص. بيد أنه أياً ما كانت الظروف، يجب ألا يغيب عن البال أن سوق الكتب المدرسية تستجيب ببطء لمطالب التغيير.

الشركات الخاصة ملزمة بأن تحقق ربحاً، وهي حريصة على الإبقاء على منتجاتها من دون تغيير لأطول فترة ممكنة. ومن جهة أخرى، فإنه يسهل إدخال تعديلات وابتكارات

عليها في الوقت المناسب، ما يجعلها قادرة على المنافسة مع غيرها. وكقاعدة، فإن أي كتاب مدرسي ناجح لا ينبغي أن يقل عمره عن عشر سنوات أو أكثر. وحينما يتم الانتهاء من نشر كتاب مدرسي، فإنه سيتضمن وقائع وإحصاءات تم جمعها على مدى عدة سنوات سابقة. وحيث إن أي طبعة من سلسلة من سلاسل الكتب المدرسية يمتد عمرها من ثلاث إلى خمس سنوات أو حتى أكثر من ذلك، فإنه ينبغي لمراجع هذا الكتاب المدرسي أن يضع في اعتباره أن استكمال المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي لا يتسنى تضمينها غالباً إلا في ملحق يتضمن مادة تكميلية (أو على المواقع الشبكية للناشرين، انظر الفصل الرابع).

هناك صلة وثيقة بين إجراءات التسويق، والميزانيات المتاحة للعملاء - كالأباء أو المدارس - والقدرات الابتكارية للناشرين، وكذلك الأموال التي يمكنهم استثمارها في نشر كتب جديدة. فإذا تعيّن على الناشرين الاستجابة لمطالب العملاء الجدد سنوياً، فإنه يتعين عليهم التحلي بالمرونة؛ ويجب أن يكتفوا كتبهم مع الطرق التعليمية الجديدة، أو أن يغيروا مضمونها في ضوء ما يجدّ من أحداث وتطورات. فلو أن ثلاثة أجيال أو أكثر من الطلاب يستعملون الكتاب المدرسي نفسه، فإن الناشرين سيحققون ربحاً أقل، وهي حقيقة سيكون لها أثر كبير على تخطيطهم. ولذلك، فإن المدى الذي يمكن عنده اعتبار كتاب مدرسي ما «حديثاً» إنما يعتمد إلى حد كبير على الأوضاع السياسية والاقتصادية السائدة. ولن يكون من الإنصاف على الإطلاق إغفال هذه الحقيقة لدى مقارنة الكتب المدرسية وتنفيذ النتائج.

لو كانت العملية بكاملها، بدءاً من كتابة الكتب المدرسية إلى توزيعها تتم بشكل أو بآخر على يد الوزارة المعنية، ولا يتاح سوى كتاب مدرسي واحد لكل مرحلة دراسية أو كل مادة دراسية، فيمكن القول، كقاعدة، إن هذا المناخ لا يفضي إلى أي ابتكارات. وفي أحيان كثيرة، تقوم الوزارات بطرح مناقصة والموافقة على كتاب أو أكثر لاستخدامها في قاعات الدراسة تاركة قرار الاختيار النهائي لنظّار المدارس أو المعلمين أو المجالس المدرسية التي يمكن أن يمثّل فيها أيضاً أولياء الأمور والطلاب. ومن شأن تضارب المصالح الذي قد يحدث أحياناً بين هذه المجموعات أن يؤدي إلى تنوع في السوق وإلى زيادة تيسير إمكانية تنفيذ الابتكارات. وفي البلدان التي لا تتوافر فيها للمؤسسات الخاصة القدرات اللازمة للاستثمار في كتب جديدة تتولى هذه المؤسسات إصدارها بنفسها، قد يلزم أن تتولى الدولة تنظيم عملية إصدار الكتب المدرسية سعياً إلى زيادة تعزيز الابتكارات في مجال تصميم وهيكل الكتب المدرسية. ويتطلب وضع الكتب المدرسية الحديثة التي تستخدم هيكلًا تعليمياً واضحاً، وتعرض مجموعة متنوعة من الأدوات المنهجية والتصاميم المختلفة، يتطلب ذلك مشاركة مجموعة من الخبراء المدرسين الذين لم يصبحوا بعد متاحين في البلدان ذات القدرات الضعيفة في مجال النشر وذات المستوى المنخفض من تعلم القراءة والكتابة. ولذلك، ينبغي لتعزيز القدرات في مجال النشر أن يدعم في هذا المقام تنفيذ مشاريع مبتكرة في مجال إصدار الكتب المدرسية.^{٤٩}

٤٩ من الأمثلة البارزة على ذلك «المشروع الأذربيجاني لكتاب مدرسي عن تاريخ العالم» الذي يموله معهد المجتمع المفتوح؛ وأشار تقرير تقييمي للمشروع إلى عدم توافر بيانات النشر والتوزيع الكافية، من قبيل «عدم توافر الناشرين التعليميين ذوي الخبرة، والافتقار إلى الخبرة والتوثيق بشأن الإجراءات الأساسية، مثل طرح المناقصات والمزايدات وإعداد النسخ الأصلية وحقوق الطبع والصور وما إلى ذلك» بوصفها من أوجه قصور المشروع؛ Timothy HUNT: *Five Case Histories of Textbook Development (Romania, Macedonia, Sri Lanka, Azerbaijan, China)*. In: BRASLAVSKY 2006, pp. 195–270, quotation p. 223

وفقاً لمبدأ المساواة في الحصول على التعليم، ينبغي الحصول على الكتب المدرسية مجاناً. على أن ذلك أدى، في واقع الأمر، إلى نتائج غير مرغوب فيها؛ ففي أحيان كثيرة، حتى في دول غرب أوروبا التي تتمتع باقتصاد قوي، تعاني وزارات التربية من القبول المالية، وتفرض ضغوطاً على المدارس من أجل استخدام نسخة مدرسية وحيدة لأكثر من جيل واحد من التلاميذ، ما يؤدي في نهاية الأمر إلى استعمالهم كتباً مهترئة، وغير جذابة، وتحتوي على معلومات فات وأنها. وبالإضافة إلى ذلك، فبالنظر إلى أن الناشرين يبيعون عدداً أقل من النسخ سنوياً، فإنهم يترددون في تخصيص استثمارات أكبر فضلاً عن أن حلقة الابتكار تصبح أطول أمداً. وبالتالي، فإن أحد التدابير التي اتُخذت قصد تحسين نوعية التعليم، قد يؤدي إلى ركود المعايير المتعلقة بالعملية التعليمية بسبب آليات السوق.

بغض النظر عن أي شيء، يظل الصبر أحد العناصر ذات الأهمية. فمما يبعث على الدهشة، حتى في البلدان ذات المعايير الأكاديمية والتقنية العالية في مجال إعداد وطباعة الكتب المدرسية، فإن الأمر يستغرق نحو خمس سنوات أو أكثر لإعداد كتاب مدرسي جديد. وهذه الظاهرة يمكن ملاحظتها في الآونة الأخيرة: ذلك أنه خلال النصف الثاني فقط من حقبة التسعينيات بدأت البلدان الشيوعية السابقة في استخدام الكتب المدرسية الرصينة والمبتكرة والتي تخلصت من النُهج والنماذج القديمة. ولعل هذا الأمر يمكن تفسيره جزئياً بالحالة الانتقالية التي تمر بها المناهج الدراسية فضلاً عن الأوضاع الاقتصادية غير المستقرة في تلك البلدان. وحتى في ألمانيا، حيث سيطرت دور النشر المستقرة إلى حد كبير في ألمانيا الغربية على كامل سوق النشر تقريباً في ألمانيا الشرقية، فإن الناشرين لم يعدلوا سوى بدايات كتبهم المدرسية، وكرسوا عدداً قليلاً من الصفحات لأحدث التطورات. أما معظم الكتب التي تتضمن طروحاً معدلة للتاريخ المعاصر فلم تظهر في المدارس إلا بعد نحو خمس إلى عشر سنوات من سقوط حائط برلين.

الأخذ بنهج أوسع نطاقاً إزاء تحليل الكتب المدرسية: بناء الهوية الجمعية

إننا نعرف الكثير عن مختلف النزاعات الخطيرة والتي طال أمدها، وعن السجلات الدائرة حول العروض المتحيزة التي تتضمنها الكتب المدرسية، وما تحتوي عليه من إسقاطات لوقائع واضحة لا غنى عنها، وما إلى ذلك من أمور. ورغم أن هذه المسائل تجري مناقشتها علناً في بعض الأحيان، فإن التلاميذ لا يعلمون عنها شيئاً حينما يطالعون كتبهم المدرسية. وفي هذه الحالة، تصبح التقييدات التي يفرضها النموذج التقليدي للمراجعة الثنائية للكتب المدرسية أكثر وضوحاً: إذ يعجز هذا النموذج عن تقديم وسيلة لتناول الاختلافات بين مفاهيم التاريخ أو المجتمع التي تقوم على المعتقدات الأيديولوجية والأقنيم السياسية الأساسية المتأصلة في كرامة الشعوب، والتي تعتبر جميعها أموراً لا ينبغي أن تكون مثاراً للتشكيك فيها.

Wolfgang HÖPKEN (ed.): *Öl ins Feuer. Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa/Oil on Fire? Textbooks, Ethnic, Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*. Hannover:Hahnsche Buchhandlung, 1996; Ian BURUMA: *The Wages of Guilt. Memories of War in Germany and Japan*. New York: Farrar Straus Giroux, 1994

معلوم أن الكتب المدرسية التاريخية، بوجه خاص، تتضمن تصوراً للصورة الذاتية ربما لا يكون أقل اتساقاً بالقولبة النمطية من التصورات التي تتضمنها تلك الكتب المدرسية عن البلدان الأخرى عدا البلدان المقصودة بها تلك الكتب. وهذه الصورة الذاتية ربما يمكن التعرف إليها مباشرة، بل وربما يمكن اكتشافها أيضاً من خلال الصور والعروض التي يقدمها آخرون. وسيدرك أي شخص من الأشخاص الذين يشاركون في هذا النوع من التحليل أن عمليات القولبة النمطية والتحيزات ربما تعزى إلى حاجة المجتمع المعني إلى تحديد نقاط تتعلق بالتوجه الذاتي في عملياته الإنمائية. ونتيجة لذلك، فإن هذه العمليات غالباً ما تكون مجافية للمعلومات الواقعية المحضة. وربما تكشف هذه الحالة عن أقوى نقاط الضعف في النهج التقليدي لمكافحة التعصب، والتي تتمثل في تقديم المزيد من المعارف، وبخاصة المعارف «الدقيقة»: وهي الفكرة التي تقوم ببساطة على أن تقديم الوقائع الصحيحة من شأنه أن يساعد على «تصحيح» صورة «خاطئة». وإننا لنعرف بالفعل أن هذا النهج لا يكفي لتغيير رؤية الفرد. والكتب المدرسية بوصفها أداة تعليمية تتيح فرصاً أكبر في هذا المجال ويمكنها أن تقدم أكثر من مجرد نقل الوقائع. وينبغي لهذه الكتب أن توفر نقاطاً مرجعية للطلاب التي تكون قدراتهم السلوكية والمعرفية في طور التكوين. وعلى القراء أن يسعوا إلى العثور على النقاط المرجعية الأساسية التي يطرحها نص معين، وأن يفحصوا إلى أي مدى يتسع مفهوم الذات، المضمّن في الكتب المدرسية المعنية بالدراسات التاريخية أو الجغرافية أو الاجتماعية، لكي يشمل أيضاً هويات أخرى. وعلى وجه العموم، فإن ما يتمخض عنه الأمر هو مناقشة حول العلاقة بين «نحن» و «الآخر» أيا كان وضع هذا «الآخر» من حيث: الطبقة، أو الجنس، أو الفئة العرقية/الثقافية/الدينية. إننا، إذن، في مواجهة ترابط بالغ التشابك بين قطبين: فكيف لنا أن نقيم جماعتنا وأن نقيم جماعات الآخرين؟

لذلك، فإن القضايا الأساسية التي ينطوي عليها أي تحليل للكتب المدرسية بغرض تحقيق التفاهم الدولي إنما يستلزم الإجابة عن السؤالين الآتيين:

← إلى أي مدى يمثل النص هوية جمعية معينة ويؤكد عليها؟

← إلى أي مدى يبرز الاختلاف الأساسي بين نحن وهم استناداً إلى مختلف الطروح التي تقدمها الكتب المدرسة لجماعات الجنس البشري؟

غالباً ما تكون مفاهيم الهوية الجمعية مكرسة في التاريخ ومرتبطة بمنطقة «مملوكة» جمعياً. ومن ثم، فإن الفكرة الحديثة بشأن الدولة القومية إنما تعزى إلى الماضي، على الرغم من أن هذه الرؤية الجمعية، والمتمثلة في الأمة باعتبارها جماعة اجتماعية - سياسية أو عرقية، لم يكن لها وجود آنذاك. والسرود التاريخية التي تتناول حياة الشعوب الأصلية وقبائل البدو الذين طردوا أو حتى أبيدوا كثيراً ما يجري إغفالها. ومن شأن الأساطير المصاحبة لنشأة الشعوب الأصلية والمؤيدة لها أن تضيء طابع الشرعية على المصالح والمطالبات الإقليمية الحالية من أجل تحقيق السيطرة الثقافية والتمييز والتفرد. ويُعد تطويع هذه الأساطير للتحليل العلمي ومناقشة مهمتها المتعلقة بإضفاء الشرعية من أصعب المهام التي تعترض المباحثات المتعلقة بالكتب المدرسية لأنها تتناول بعض القضايا الأساسية التي تُعنى بالاعتزاز والوعي الوطنيين. وفي أحيان كثيرة تُستخدم أساطير وطنية متضاربة لإثبات المفاهيم الأساسية نفسها المتعلقة بالهوية الجمعية وحدودها «الوطنية» الإقليمية على

مدى فترات تاريخية طويلة. وغالباً ما يبدأ التاريخ «الوطني» في عصور قديمة أو في العصور الوسطى، وبالتالي فهو يكرس إحساساً بالتواصل الإقليمي والزمني حتى عصرنا الراهن. وحتى الدول الجديدة نسبياً التي تغولت على حدودها القوى الاستعمارية و/أو الاتفاقات الدولية، فإنها تسعى إلى إرساء تقاليد «وطنية» أطول عهداً وتسعى إلى إدماجها في المناهج المدرسية. ولعل الإدراك بإمكانية التغيير المتبادل لهذه الأساطير المؤسسة أن يفتح الباب لإقناع الشركاء في مشاريع الكتب المدرسية بأن مفهوم الهوية الجمعية القائم على خصائص بدائية أو شبه أبدية لم يعد يناسب عالم اليوم الذي يتميز بمجتمعات متعددة الثقافات وتسوده حالة من الترابط العالمي المتبادل.

تسعى الأمم إلى تكوين رؤى ذاتية إيجابية. فكيفية تذكّر ماضٍ «سلبى» ربما ترتبط، على سبيل المثال، بجرائم جماعية أو حكم دكتاتوري أو نحو ذلك، وعرض ذلك في كتاب مدرسي إنما يفرض بطبيعة الحال مشكلة حادة. فلا عجب إذاً ألا يحاول السياسيون والمؤلفون أن يتطرقوا بالتفصيل إلى الفترات التاريخية التي لا تتماشى مع الصورة الذاتية الإيجابية لبلدهم. بيد أننا لا يمكن أن نعزل أنفسنا عن تاريخنا الخاص حينما نتفاعل مع شعوب أو دول مجاورة في الأجل الطويل. فإما هؤلاء الشعوب والدول وإما الأجيال اللاحقة في مجتمعاتنا الخاصة سوف يتناولون من جديد نقاط الضعف تلك، الأمر الذي يكون أحياناً أكثر إيلاًماً. واستناداً إلى التجارب التي مرّت بها الشعوب بعد الحروب خلال القرن العشرين، يمكننا القول إن «التعامل» مع الماضي السلبى، وكشف جوانبه بصورة واعية وصرحة يمكن أن يشكل تجربة قيّمة في حد ذاتها؛ وهي تجربة لا تحوّل الماضي «السلبى» إلى ماضٍ إيجابى، ولكن طريقة تناول هذا الماضي تأخذ منحى إيجابياً يمكن أن يساعد على «تضميد الجراح» التي يسببها الوعي التاريخى المؤلم، الأمر الذي يمكن أن يتسبب، ما لم تتم معالجته بهذه الطريقة، في التستر على جرح غائر بما لا تُحمد عقباه^{٥١}.

أثر «الماضى
السلبى»

التعددية الثقافية: وئام بلا تجانس

في الوقت الذي بدأ فيه تنظيم مشاريع الكتب المدرسية بين الدول في مراحل تكوينها بعد الحرب العالمية الأولى، لم يكن يجري عادة التعرض في المشاورات المتعلقة بالكتب المدرسية للفصائل الداخلية الصغيرة من المجتمع. فلقد كانت المجتمعات في الدول القومية تنظر إلى نفسها باعتبارها كيانات يغلب عليها التجانس. وعمدت كتب التاريخ والجغرافيا إلى تجاهل أو إهمال الأقليات؛ وفي الأحوال التي تؤخذ فيها هذه الأقليات في الاعتبار في سياق كتب التربية الوطنية، كان يجري تصويرها أساساً باعتبارها مشكلة اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية. ومن الواضح حتى الآن أن غالبية السكان هم الذين يشكلون محط تركيز الطروحات المقدمة في الكتب المدرسية. وبالنظر إلى تدفق موجات المهاجرين في جميع أنحاء العالم، لم يعد من الممكن النظر إلى هذا النهج باعتباره نهجاً ملائماً.

Martin O. HEISLER: Challenged Histories and *Collective Self-Concepts: Politics in History, Memory, and Time*. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol.617 (2008), pp. 199–221

لذلك، ينبغي أن تدرج في الكتب المدرسية والمشاريع المتعلقة بها القضايا التي تتناول الأقليات المهاجرين ووضع الأقليات في مجال التعليم^{٥٢}. بيد أنه لا يوجد حتى الآن، نموذج معترف به عموماً بشأن كيفية معالجة مسألة الأقليات. وعلى وجه العموم، فإن هناك نهجين يفرضان نفسيهما، وهما: أولاً، إدراج الأقليات في الكتب المدرسية النظامية؛ بيد أن هذا النهج لا يتيح حيزاً كافياً لمعالجة هذه المسألة بالتفصيل وبصورة ملائمة؛ وغالباً ما يؤدي هذا النهج إلى إثارة الخلافات بدلاً من إبراز سبل وطيدة لتحقيق التفاعل المتعدد الثقافات. وتمثل النهج الثاني في قيام بعض الحكومات بمنح الأقليات الحق في أن تضع بنفسها الكتب المدرسية الخاصة بها واستخدام هذه الكتب بالإضافة إلى الكتاب المدرسي المستخدم عموماً. والميزة التي يحققها هذا النهج هو أنه يتيح الآن للأقليات فرصة استخدام وجهة نظرهم، ولكن من دون أن يتمكنوا من إدماج أنفسهم في المسرد التاريخي الرئيسي. وقد تسبب هذا النموذج في إثارة المزيد من المشاكل، لأن كثيراً من الكتب المدرسية المتعلقة بالأقليات تعتمد اعتماداً كبيراً على كتب التاريخ والجغرافيا في البلد الأصلي وعلى ثقافة هذا البلد، وتميل إلى التقليل، إلى أدنى حد، من شعورهم بالانتماء إلى الدولة التي يعيشون فيها بالفعل ويشكلون جزءاً من مواطنيها^{٥٣}.

كما أنه لن يكون من المفيد أيضاً أن نضيف إلى الرواية التاريخية الأساسية التي تتناول غالبية السكان معلومات مقتضبة عن تاريخ وجغرافيا البلدان الأصلية للأقليات والمهاجرين ومعلومات عن مجتمعاتهم في تلك البلدان. ففي بلدان كثيرة من البلدان التي تعيش فيها تلك الأقليات أو هؤلاء المهاجرون سيؤدي هذا النهج المتعلق بإدراج إضافة سردية إلى خروج عن السياق على نحو غير دقيق، كما سيؤدي إلى نسف محتوى الكتاب المدرسي وإلى صعوبة استيعابه من قبل التلاميذ. وحيثما تنجح إحدى الأقليات في إدماج نفسها في السرد التاريخي الرئيسي، فإن الأقليات الأخرى تسعى إلى أن تحذو حذوها. وبدلاً من أن يتحقق الإدماج، تبرز السرود التاريخية المتضاربة، والمطالبات الثقافية، ما يؤدي إلى اشتعال «حرب ثقافية بين الكتب المدرسية» حول ما ينبغي أن يكون عليه المكان الملائم لجماعة معينة في المنهاج الدراسي.

هذا هو السبب وراء قيام عدد متزايد من البلدان بتنفيذ المنهجيات المتعددة المنظورات والنهج ذات المنحى القائم على المهارات، والتي لا تفرض متناً محدداً للقضايا التي يتناولها المحتوى. فالكتب المدرسية لهذه البلدان تستخدم بنية سردية تدمج جميع عناصر المجتمع وتعتبر أن هذا المزيج المصحوب بمشاعر النمو معاً إنما هو قيمة في حد ذاته.

٥٢ لا يتضمن إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو إثنية وإلى أقليات دينية ولغوية سوى إشارة عامة إلى حد ما بشأن تعليم الأقليات، وذلك في المادة ٤ من الإعلان، ونصها كالآتي: «ينبغي للدول أن تتخذ، حيثما كان ذلك ملائماً، تدابير في حقل التعليم من أجل تشجيع المعرفة بتاريخ الأقليات الموجودة داخل أراضيها وبتقاليدها ولغتها وثقافتها. وينبغي أن تتاح للأشخاص المنتمين إلى أقليات فرص ملائمة للتعرف على المجتمع في مجموعته». www.un.org/documents/ga/res/1967/1967.VI.4.htm. وتوفر التشريعات الوطنية قواعد أكثر تفصيلاً.

٥٣ Minderheiten im Schulbuch: Südosteuropa/Minorities in Textbooks: *South-East Europe*. *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 23 (2001) Issue 2

← هذه البلدان تتبع مفهوماً اندماجياً وشاملاً للجميع بدلاً من الأخذ بنموذج انفصالي وانعزالي إزاء الهويات الجمعية.

في ظل هذين المنهجين يحدث تغير في النموذج المتبع يتم بمقتضاه وضع الفئات التي كانت في السابق مهملة أو غير مأخوذة في الاعتبار أو التي يوصف أفرادها بأنهم من صناعات المشاكل، توضع هذه الفئات على قدم المساواة مع أفراد «المجتمع الثابت». وعلى سبيل المثال، ففي إنجلترا تحول النهج الاستعماري إلى مفهوم «متعدد الأجناس» ومتعدد الطوائف، بهدف إنشاء مفهوم يقوم على هوية جديدة تنافي الفكرة القائلة إن المهاجرين من المستعمرات السابقة عليهم أن يتكيفوا مع التقاليد ومع التراث الانجليزيين^{٥٤}. بيد أن تنفيذ هذا النموذج واجه انتقادات كثيرة من السياسيين والعلماء المهتمين بالأمر الذين علت أصواتهم بمهاجمة هذا النهج على اعتبار أنه سيؤدي إلى إضعاف التلاحم الداخلي لشرائح المجتمع لأن الناس سيفقدون إحساسهم بالتقاليد والاستقرار كما سيفقدون ثقافتهم في المستقبل. وهناك بعض البلدان الأوروبية التي قطعت شوطاً طويلاً نسبياً في تنفيذ نهج متعدد المنظورات، تشعر بعض هذه البلدان الآن بالصدمة إزاء الحركة التي تستهدف العودة إلى المناهج الدراسية الوطنية الأساسية أو إلى نهج رضائي «يتألف من مجموعة منتقاة من الشخصيات والأحداث، والمناسبات التاريخية، والأفكار، والقيم، والتي تنتظم جميعها في روايات ومنظورات وشروحات محددة»^{٥٥} بحيث يميل هذا السرد إلى التركيز على «الرواية التاريخية الأساسية» للسكان ذوي الأغلبية.

النهج الرضائي
مقابل تعدد
المنظورات؟

من شأن المشاورات الدولية المتعلقة بالكتب المدرسية أن تكون بمثابة منتدى للتواصل لتبادل واختبار مزايا ومساوئ مختلف النهج المتعلقة بتقديم المجتمعات المتعددة الثقافات والتراث الاستعماري. وقد تساعد هذه المشاورات أيضاً في تطوير الحوار بين المستعمرين السابقين والبلدان المستعمرة، إذ أنه كثيراً ما يُنظر إلى العنف الداخلي الذي يندلع داخل المجتمعات المستعمرة السابقة باعتباره أحد مخلفات الماضي الاستعماري. وعلاوة على ذلك، فإنه إذا جرى تجاهل المهاجرين من المستعمرات السابقة أو اعتبارهم مشكلة في الكتب المدرسية، فإن ذلك يؤخذ على أنه إشارة إلى استمرار التمييز الموجه ضدهم^{٥٦}.

FABIAN SOCIETY: *The New Britishness. Could a New Britishness Unite Us?*. ٥٤
<http://fabians.org.uk/content/blogcategory/73/130/> وقد نعين على واضعي المناهج المدرسية أن يبحثوا عن وسيلة شاملة للجميع يكون من شأنها ألا تعزل ثقافة المهاجرين عن التيار الرئيسي للمجتمع في الوقت الذي لا تبعد فيه المهاجرين عن ثقافتهم الأصلية.

Maria GREVER/Siep STURMAN (eds.): *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*. New York: Palgrave Macmillan, 2007; see also Linda SYMCOX/Arie WILSCHUT (eds.): *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*. Char-lotte, NC: Information Age Publishing, 2009. In France, the debate is still controversial as the government tried to impose on textbook authors by law to also teach the positive sides of colonial rule (see footnote 47). The egalitarian notion of citizenry became even an obstacle for giving special regard to the histories of immigrants from the former French colonies; for an in-depth analysis see Nicolas BANCEL/Pascal BLANCHARD (eds.): *Culture post-coloniale 1961–2006. Traces et mémoires en France*. Paris: Edition Autrement, 2005

Ussama MAKSIDI/Paul A. SILVERSTEIN (eds.): *Memory and Violence in the Middle East and North Africa*. Bloomington: Indiana University Press, 2006. ٥٦

البُعد المكاني

الآثار الاجتماعية
- الثقافية التي
تخلفها الخرائط
الجغرافية

تخضع العلاقة بين كل من البُعد الوطني، والإقليمي/الدولي، من جهة، والبُعد العالمي، من جهة أخرى، للمراجعة حتى في الحالة التي تكون فيها الدولة أو الدولة القومية لا تزال محور تركيز العرض الذي يتناوله الكتاب المدرسي. ولعل سائلاً يسأل: في أي سياق ينبغي أن أدرج «بلدي»، وما هي التقاليد الثقافية، والقيم السياسية والاجتماعية التي أشعر بانتمائي إليها؟ وواقع الأمر أنه ليس هناك من كتاب مدرسي يمكن أن يتضمن استعراضاً لمختلف مناطق العالم بطريقة تتسم بالحياد الصارم، بمعنى أنه لا يوجد هذا الكتاب المدرسي الذي يمكن أن يعطي جميع هذه المناطق وزناً متكافئاً. ولئن كان هذا الأمر مستحيلًا، فهو أيضاً غير صائب. فحتى التعريف الذي يمكن نسبته إلى «مناطق» معينة إنما يعتمد على أكثر من مفهوم عام، وهي مفاهيم ليست في الغالب ذات طابع جغرافي محض. وفي أثناء الحرب الباردة، لم يعتبر كثير من كتب الجغرافيا المدرسية الاتحاد السوفياتي والدول التابعة له بلداناً أوروبية لأن مؤلفي هذه الكتب التزموا بمفهوم يتعلّق بثقافة أوروبا الغربية. ومثال آخر على ذلك: يرى كثير من التلاميذ في أوروبا أن أفريقيا يتم عرضها في الكتب المدرسية كوحدة متماسكة ذات ثقافة مماثلة تنتشر عبر القارة بأكملها. فهل تعزز أدوات العرض، مثل الخرائط، هذه التصورات؟

← ماذا يمكننا أن نفعل لإعطاء انطباع بالاختلافات القائمة في مستويات المعيشة، والتقاليد الثقافية، واللغات، وما إلى ذلك؟

يقودنا ذلك إلى مسألة تحليلية بالغة الأهمية:

← ما هي الاختلافات التي يهتم بها مؤلف الكتاب المدرسي؟

← أين يفضّل مؤلف الكتاب المدرسي أن يقدم وجهة نظر عامة وأين يؤكد على التجانس بدلاً من التنوع؟

يكتسي هذا الأمر أهمية خاصة، لأن الطلاب يكونون قد كَوّنوا بالفعل «خريطة ذهنية» داخلية تصور لهم ما هو بعيد جداً عنهم وما ينطوي عليه من أوجه اختلاف، كما تصور لهم ما يشعرون بأنه قريب منهم وما له صلة بأسلوب حياتهم. فالمسافات داخل الخرائط الذهنية كثيراً ما تتباين تبايناً كبيراً عن المسافات في الخرائط الجغرافية «الحقيقية».

البُعد الزمني

عادة ما يبدأ تدريس التاريخ في مرحلة لا يكون التلميذ قد كَوّن فيها بعد مفهوماً للزمن التاريخي المجرّد يتألف من مئات وآلاف السنين. ومن شأن هذا المفهوم أن يسهم في قدرة التلميذ واستعداده لأن يكتسب، خطوة خطوة، فهماً بما يحدث من تطورات عبر الزمن. وتقريباً، فإن أي كتاب مدرسي في مادة التاريخ صُمم لاستخدامه في مرحلة التدريس الإلزامي إنما يتبع بصورة أو بأخرى نهجاً يقوم على التسلسل الزمني الصارم. ووفق هذا النهج، فإن الكتاب المدرسي يبني نوعاً من الاستمرارية على مر الزمان والمكان، وإن كانت هذه الاستمرارية في واقع الأمر يتم قطعها من حين إلى آخر جراء عدم تواصل الأحداث، والعقود الزمنية المجهولة، والمساحات الفارغة. وما يخلق هذا الإحساس بالاستمرارية هو اختيار

بناء الاستمرارية

مؤلف الكتاب المدرسي للوقائع وتجميعها. أما بالنسبة إلى التلاميذ، فإن ذلك يبدو غالباً أمراً «طبيعياً»، وحقيقياً، وغير قابل للمناقشة. ولعل ذلك يسهم في مغالاتهم في تقدير مدى سلاسة التقاليد التي يشعرون بارتباطهم بها أو في تجاهلهم أو رفضهم لقبول التقاليد الأخرى التي تبدو لهم أقل اتساماً بالمشروعية نظراً لأنهم مقيدون بمجالات معينة ولا يمكنهم التباهي بمثل هذا التاريخ الطويل الأمد. وتثير هذه الاعتبارات مسألتين حاسمتين في ما يتعلق بالتحليل، وهما كالآتي:

← هل تستخدم الاستمرارية كحجة لإثبات الشرعية؟

← إلى من تعود التقاليد التي جرى تجاهلها أو التي لم تلقَ سوى تغطية ضئيلة؟

سياق التدريس والذاكرة العامة

يتباين الدور الذي تقوم به الكتب المدرسية من بلد إلى آخر، بل إنه يتباين، في بعض الأحيان، من مدرسة إلى أخرى. وللوهلة الأولى، يبدو أن هذه المسألة تشير فقط إلى القضايا المنهجية. ولكن المصفوفات عميقة الجذور للذكريات التاريخية «الرسمية» غالباً ما تكون مستترة وراء الأساليب المختلفة التي تستعين بها الكتب المدرسية.

هل هناك مجموعة محددة من الأحداث والشخصيات التي يتعين على جميع التلاميذ أن يدرسوها؟ فإذا كان الأمر كذلك، فإن هذه «الرزمة» من المواضيع الإلزامية يمكن اعتبارها رمزاً يشير إلى الماضي، ويملي، بشكل ما، الحالة التي ينبغي عليها تذكُّر السياق التاريخي في سياق ثقافي معين. وفي هذه الحالة، عادة ما يكون كل من المحتوى والتقييم ثابتين وغير قابلين للتغيير. ويتحدث ألان لوك (Allan Luke) عن «تحديد المعارف المدرسية كل على حدة من خلال عرض نصي يتناول الأفكار التي تعتنقها الطبقات المسيطرة» أو الجماعات الحاكمة داخل مجتمع معين^{٥٧}. وهذه العملية برمتها تجعل من الصعوبة بمكان تحسين التفاهم المتبادل، لأن إدماج المواضيع الجديدة، الذي غالباً ما يترتب عليه استبعاد مواد سابقة، ومناقشة تفسيرات متشعبة قد لا تعبر بدورها عن الرأي شبه الرسمي، ربما يثير شيئاً من الاعتراض.

التاريخ - هل هو متن من المعارف أم عملية استقصائية؟

بيد أن ما يقوم به المنهج الدراسي في أغلب الأحيان لا يعدو سوى وضع صورة تقريبية لما ينبغي تدريسه يتوجه بعدها المعلمون إلى كتب مدرسية أخرى أو إلى مواد دراسية إضافية لاختيار المواضيع التي تتمشى مع هذا المقرر. وفي هذه الحالة، فإن مجرد مقارنة محتوى الكتب المدرسية ليست بالأمر الكافي لتحديد «جوهر» الذاكرة التاريخية الوطنية.

وفي حالة وجود نوعين من الثقافة، فإن كلتا هاتين الثقافتين تطور سبلاً غير قابلة للمقارنة في ما يتعلق بتذكُّر الماضي. وفي هذه الحالة، يمكنك أن تعتبر أن المحتويات التي اشتركت في عرضها الكتب المدرسية التي جرى تحليلها بمثابة هذا التاريخ الأساسي. ولئن كان هذا النهج ممكناً، إلا أنه لن يكون بوسعك أن تستبعد حقيقة أن المعلمين ربما لن يتطرقوا إلا إلى

Allan LUKE: Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane. London: Falmer Press, 1988, p. 29

عدد قليل من المواضيع. ذلك أن الذاكرة المشتركة لأي مجتمع تبدو، آنذاك، خاضعة لحالة من التغيير المستمر، ما يجعلها تتحول من موضوع إلى آخر وفقاً للاهتمامات والقضايا الجارية التي تكون موضوعاً للمناقشة. وربما تعتمد هذه الذاكرة على وسائل الإعلام أكثر من اعتمادها على الكتب المدرسية والمدارس والجامعات التي لها تأثيرها عليها. وفي الأماكن التي لا تزال فيها وسائل الإعلام الجماهيري أقل تأثيراً، يمكن أيضاً لأشكال التاريخ الشفهي، والدراما، وما إلى ذلك أن يكون لها دورها الهام.

وإذا كانت التقاليد التاريخية قد تشكلت بالفعل على هذا النحو المتشعب، فإن الأخذ بالنهج المقارن سيواجه مشكلة ضخمة. ففيما قبل، غالباً ما كان التحليل الفعلي للكتب المدرسية يساعد على استكشاف الخلفية التي تشكل الوعي التاريخي، والأنماط الثقافية السائدة، والتطورات العلمية القائمة داخل الثقافات المعنية. وفي حالة انعدام القدرة على القيام بذلك ستكون هناك استحالة لإيجاد معايير مقبولة لتفسير النتائج التي توصل إليها تحليل الكتب المدرسية.

«وهذا التحول من التعامل مع التاريخ بوصفه متناً من المعارف التي يتعين تذكرها، إلى تصور للتاريخ باعتباره عملية استقصاء عقلانية للماضي، استناداً إلى الرجوع إلى مجموعة متنوعة من الشواهد المستقاة من مختلف وجهات النظر، هذا التحول ربما يكون له عميق الأثر على ما يراه التلاميذ من قيم في هذا التاريخ. فما إن تبدأ عملية النظر إلى القضايا من منظورات مختلفة، فإن ذلك قد يكون بداية للتأثير في الاتجاهات والمواقف اليومية ... - ليس فقط في ما يتعلق بالتاريخ ولكن في جميع مناحي الحياة.» (GALLAGHER 1996, p. 52)

استناداً إلى هذه المبادئ، تطورت المراجعة الدولية للكتب المدرسية لتصبح تخصصاً علمياً يطلق عليه اسم بحوث الكتب المدرسية، ويهدف هذا التخصص إلى طرح رؤى متعمقة بشأن العلاقات القائمة بين تدريس التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وأوجه التعصب وسوء الفهم التي تواجه الطلاب في تجاربهم اليومية والتي تنتقل إليهم من خلال الثقافة السياسية العامة التي تسهم فيها بصورة متزايدة وسائل الاتصال الجماهيري. ومن ثم، فإن بحوث الكتب المدرسية تطورت لكي تصبح نشاطاً متعدد التخصصات يشارك فيه على قدم المساواة كل من المؤرخين والجغرافيين وعلماء الاجتماع والتربويين.

اعتباراً من فترة السبعينيات من القرن الماضي فصاعداً، صدر العديد من الدراسات التي اعتُبرت فتحاً جديداً في مجال عمليات التصوير الجمعي التي يتم نقلها من خلال الكتب المدرسية التي ظهرت في عدد من البلدان، وبخاصة في ألمانيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية. وتبحث هذه الدراسات، في قالب من المحاكاة، في مفهوم التاريخ حسبما تجسده الكتب المدرسية، وهو مفهوم لا يتجلى بصورة كاملة إلا من خلال استعراض زمني تعاقبي على مدى فترة طويلة من الزمن. وعلى الرغم من أن هذه الدراسات كانت محدودة النطاق لأنها عالجت بلدانا وحيدة، إلا أنها أسهمت إسهاماً كبيراً في ترسيخ بحوث الكتب المدرسية كتخصص أكاديمي معترف به.

خلال فترة الثمانينيات من القرن الماضي، بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية مناقشة حية وجذابة ولا تزال جارية حتى الآن. وتركز هذه المناقشة على سياسات القبول، وتأثير هذه السياسات في نوعية الكتب المدرسية والمشاكل المرتبطة بالتقييم. وعلى الرغم من أن المنشورات المتعلقة بهذه المناقشة تتصل أساساً بالمناقشات السياسية وبحوث الكتب المدرسية داخل الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن ما تتناوله هذه المنشورات يمكن أن ينطبق كذلك على مناطق أخرى.

HERLIHY 1992; ALTBACH *et al.* 1991; CASTELL *et al.* 1989; *The International Journal of Social Education* a consacré un numéro spécial aux *High School Social Studies Survey Textbooks*, 4 (1989-90) ; cf. aussi David L. ELLIOT/Arthur WOODWARD (eds.) : *Textbooks and Schooling in the United States*. In : *Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago : University of Chicago Press, 1990 ; Gerard GIORDINO : *Twentieth-Century Textbook Wars. A History of Advocacy and Opposition*. New York : Peter Lang, 2003 ; Kyle WARD : *History in the Making. An Absorbing Look at how American History Has Changed in the Telling over the Last 200 Years*, New York : New Press, 2006 ; Ward combine une analyse rationnelle et très sobre du contenu avec une impulsion pédagogique qui fait de son livre un excellent exemple de recherche sur les manuels scolaires orientée vers la pratique. Arthur WOODWARD *et al.* : *Textbooks in School and Society. An Annotated Bibliography and Guide to Research*. New York : Garland Publishing, 1988. Un classique pour le réexamen des manuels d'histoire quant au concept de l'identité et de la fierté nationales est l'ouvrage de FITZGERALD : *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*. Boston : Little, Brown & Co, 1979.

منشورات تركز
على بريطانيا
العظمى وفرنسا

William E. MARSDEN : *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. Londres : Woburn Press, 2001 ; l'intention explicite de Marsden était de poser les fondations d'une recherche plus détaillée sur la production aux facettes multiples des manuels scolaires en Grande-Bretagne, où ce n'est que par l'introduction du « Programme national » dans les années 1990 qu'a pu être établi un marché bien défini des manuels scolaires, comparable à celui d'autres pays d'Europe occidentale. Le livre de Marsden mérite même l'attention des lecteurs qui ne sont pas particulièrement intéressés par ce qui se passe en Grande-Bretagne, car il examine avec beaucoup de lucidité la situation générale avant d'étudier le cas national. Il développe une « structure analytique » révélant trois éléments cruciaux de tout manuel : le contenu, la méthode et la « mission ». De plus, il éclaire les problèmes de censure tels qu'ils sont apparus dans les régimes totalitaires d'Europe ; voir aussi Norman J. GRAVES : *School Textbook Research: the Case of Geography 1800-2000*. London : University of London, Institute of Education, 2001 (qui traite aussi des États-Unis).

CHOPPIN, 1992, traite de l'évolution des manuels scolaires en France sous un aspect général complété par d'utiles extraits de récents travaux de recherche internationale; Nicole GAREL-LUCAS : *Enseigner l'histoire dans le secondaire : manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2001.

منشورات تركز
على مناطق أخرى

Augusta DIMOU (ed.): «Transition» and the Politics of History Education in Southeastern Europe. Göttingen: V&R unipress, 2009; Christina KOULOURI (ed.): *Clio in the Balkans: the politics of history education*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeastern Europe, 2002; *Textbook Controversies in India and Pakistan/Schulbuchkontroversen in Indien und Pakistan*. In: *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 29 (2007) n°4; Lindo-Fuentes offre une vision de la situation complexe à laquelle un manuel est confronté dans des conditions post-conflit: Héctor LINDO-FUENTES: *Balancing Memory and « Culture of Peace »: Writing a History Textbook in El Salvador after a Civil War*. In: *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 21 (1999), pp. 339-352.

من جهة أخرى، كان هناك الكثير من الدراسات المتخصصة المكرسة لموضوع الكتب المدرسية؛ ولا تُعنى هذه الدراسات فقط بالمسائل المتعلقة بالمحتوى، ولكنها تناقش أيضاً البنية العامة للكتب المدرسية وعناصر تكوينها كأداة خاصة بالتعليم. وقد قدم المؤلفون الاسكندنافيون، بوجه خاص، إسهاماً يُعتدّ به في هذا المجال. ذلك أن بمقدور هؤلاء المؤلفين الاستعانة بتاريخ طويل من مقارنة الكتب المدرسية، كما يبدو أنهم أكثر انفتاحاً على تجارب إعداد ونشر الكتب المدرسية من غيرهم من الكُتّاب في أنحاء أخرى من العالم.

JOHNSON, 1993, traite pratiquement de tous les aspects des manuels scolaires et résume la voie adoptée par la recherche jusque dans les années 1990 ; SKYUM-NIELSON, 1995, apporte une collection d'essais sur les textes éducatifs ; OLECHOWSKI 1995, est centré sur les questions méthodologiques : voir aussi *Vodč za dobar udžbenika. Opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Eds. Иван Ивић/Ана Пешикан/Спољоданка Антић, Нови Сад: Платонеум, 2008 [*Vodič za dobar udžbenik: opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Ed. Ivan Ivić/Ana Pešikan/Slobodanka Antić. Novi Sad: Platoneum – *A Guide for Good Schoolbooks: General Quality Standards*] ; François-Marie GERARD/Xavier ROEGIERS : *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck, 2003 ; *Le manuel scolaire*. In : *Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale France*. Paris : Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 1999, pp. 59-100 (fournit une étude des manuels scolaires français) ; KETELE/ROEGIERS 1993 ; FRITZSCHE 1992 ; BOURDILLON 1992.

Les publications concernant la recherche sur les manuels scolaires sont : *Internationale Schulbuchforschung/Internationale Textbook Research* (1980-2008) ; *Paradigm : Journal of the Textbook Colloquium* (1989-2006) ; *Bulletin d'information sur les manuels scolaires. La société pour l'information sur les manuels scolaires et les moyens d'enseignement* : Paris ; *Journal of Educational Media, Memory and Society* (voir note 83) ; pour une bibliographie, voir Alison WOODS/David LAMBERT : *What We Know about Textbooks: a research bibliography*. Londres : The British Library, 1999.

الوظائف المتعددة للكتب المدرسية

خلال السنوات الأولى من عمر دراسات الكتب المدرسية، غالباً ما كانت تُعتبر هذه الكتب أشبه بكيانات مستقلة. وغالباً ما كانت عملية الفحص التي تقوم بها هذه الدراسات تركز بصورة حصرية على محتوى الكتب المدرسية وعلى النص المكتوب. بيد أن الكتب الدراسية يجري تصميمها كأدوات تعليمية. فكيف يمكن للمعلمين والطلاب استعمال هذه الكتب؟ هل تكون الكتب المدرسية هي محط التركيز في قاعات الدراسة؟ هل يقوم التلاميذ بحفظ أجزاء من هذه الكتب المدرسية عن ظهر قلب؟ وهل يتعين على المعلمين أن يتابعوا تدريس الكتاب المدرسي فصلاً فصلاً، أو أن لهم حرية اختيار ما يتفق واهتمامات الطلاب ورغباتهم؟

وحتى الآن، لا تتوفر لدينا سوى معارف مبهمة بشأن الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي في غرفة الدراسة. ولا زلنا نفتقر إلى وجود الدراسات التجريبية الدولية المقارنة في هذا المجال. فتدريس الثقافات وتعليمها يتباينان كثيراً من بلد إلى آخر بل حتى وفي داخل البلد الواحد نفسه. وعلى الأقل بالنسبة إلى المواد المشار إليها في هذا الدليل، يمكن القول إن المعلمين يستخدمون الكتب المدرسية في جميع أنحاء العالم تقريباً لغرض أساسي يتمثل في إعداد الدروس التي يلقونها لتلاميذهم وترتيبها؛ ولا يعني ذلك ضمناً بالضرورة، أنهم يشيرون أيضاً إلى هذه الكتب المدرسية أثناء تقديمهم الدروس في غرف الدراسة. ويتوقف

الأمر على مدى جمود المقرر الدراسي؛ فإذا كان يتعين على الكتاب المدرسي أن يكون انعكاساً دقيقاً للمنهج الدراسي، فإن طريقة التدريس أيضاً ينبغي أن تتبع الكتاب المدرسي فصلاً فصلاً بل وفقرة فقرة، ناهيك عن قيام الطلاب بقراءة أجزاء من الكتاب المدرسي في غرفة الدراسة بصوت عال. أما إذا كان المنهج الدراسي يعطي بعض الحرية للمعلمين، ولا سيما من حيث طرق التدريس، فإنهم يكونون أكثر ميلاً إلى إعادة ترتيب المواد الدراسية ولا يتبعون نسق الكتاب المدرسي بشكل صارم. وفي هذه الحالة الأخيرة فإن الطلاب يستخدمون الكتاب المدرسي بصورة أساسية لأغراض القيام بمهام الواجبات المنزلية.

الدراسات المتعلقة
باستخدام الكتب
المدرسية في حجرة
الدراسة

David LAMBERT : *The Choice of Textbooks for Use in Secondary School Geography Departments: Some Answers and Some Further Questions for Research*. Education, Environment and Economy Group : <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/Lambert.html> ; David LAMBERT : *Textbook Pedagogy: Issues on the Use of Textbooks in Geography Classrooms*. In : Chris FISHER/Tony BINNS : *Issues in Geography Teaching*. Londres : Routledge, 2000, pp. 108-119 ; Mike HORSLEY/Richard WALKER : *Video Based Classroom Observation Systems for Examining the Use and Role of Textbooks and Teaching Materials in Learning*. In : BRUILLARD et al. 2006, pp. 263-268 ; Susan BLISS : *Research on how Innovative Geography Multimedia Textbooks Incorporate Transdisciplinary Global Education 'Perspectives'*. In : BRUILLARD et al. 2006, pp. 421-429, confirmations d'études préalables effectuées en Australie. Voir Mike HORSLEY/Kevin LAWS : *An Expert Teacher's Use of Textbooks in the Classroom*, 1990 http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%2014/Expert_teacher%27s_use_of_te.html

وإيجازاً للقول:

- يعتمد المعلمون على الكتب المدرسية؛
- «تُعد الكتب المدرسية أداة لتوفير الدراية الفنية، وتوفير الوقت، وتزويد المعلمين والطلاب بالشعور بالأمان في تحديد محتوى المادة ونطاقها وتسلسلها»^{٥٨}.
- وبالإضافة إلى ذلك، وأياً كان الأمر، فإن الكتب المدرسية هي الوسيلة الوحيدة أو الرئيسية للتدريس؛
- فالكتب المدرسية «تشتمل على المادة الدراسية»^{٥٩}.

E. W. EISNER: *Why the Textbook Influences Curriculum*. In: *Curriculum Review*, 26 (1987), ٥٨ pp. 11-13

Nils Aage JENSEN: *The Rooms around Educational Texts*. In: SKYUM-NIELSEN 1995, pp. ٥٩ 11-21

ومن جهة أخرى، فإن تلخيص الوظيفة الأساسية للكتب المدرسية في هذه الصيغة القصيرة سوف يثير بالتأكيد اعتراضاً من جانب الكثير من المعلمين الذين يعتبرون أن عملهم لا يتوقف على الكتب المدرسية وأن الكتب المدرسية توفر لهم «بصورة أساسية ... مصدراً للمعلومات أكثر مما توفر ... هيكلًا للمقرر الدراسي»^{٦٠}.

ولا ينبغي النظر إلى البيانات التي سبق ذكرها باعتبارها بيانات متناقضة؛ فهي من الناحية العملية كثيراً ما يكمل بعضها الآخر. وقد أعدّ الباحثون عدداً من الاستبيانات لاستطلاع الرأي بشأن الدور الذي تقوم به الكتب المدرسية في حجرة الدراسة. والمثال الوارد أدناه مستمد من مشروع أقيم في أستراليا^{٦١}.

أسئلة حول استعمال الكتاب المدرسي في فصول الدراسة الثانوية:

- تفاصيل عن المواد المستخدمة وحالتها
- الزمن المستغرق في إصدار النصوص وتجميعها
- كيفية حصول الطلاب على النصوص
- مدة استخدام المادة في التدريس والتعليم
- هل حدثت قراءة مسبقة للمادة؟
- كيفية قراءة الطلاب للنص
- ما هي المهام التي يحددها المعلم؟
- هل تستخدم النصوص في عمل واجبات منزلية؟
- كيفية استخدام الطلاب للنصوص
- ما هو الغرض الذي قصد إليه المعلم من استعمال النصوص في حجرة الدراسة؟

من شأن مقارنة الكتب المدرسية أن يصبح نشاطاً يقوم به الطلاب ولا يقتصر فقط على الأكاديميين. ومن أجل تنشيط المناقشة داخل حجرات الدراسة، أوصى مؤتمر اليونسكو في براونشفايغ في عام ١٩٨٨ بأن يقوم مؤلفو الكتب المدرسية بما يأتي:

← «إدراج وجهات النظر التي عبّرت عنها كتب مدرسية أخرى بشأن موضوع معين».

Kevin LAWS/Mike HORSLEY: Educational Equity? Textbooks in New South Wales ٦٠
Government and Non-Government Secondary Schools. In: Curriculum Perspectives, 12 (1992),
p. 15

٦١ أُعد هذا الاستبيان باعتباره أداة للمراقبة / MikeHORSLEY/ (textor = textbook observation record) by Mike
Kevin LAWS: An Expert Teacher's Use of Textbooks in the Classroom, 1990

ومن شأن هذه الممارسة أن تعين الطلاب على أن «يضعوا أنفسهم مكان الآخرين». وبمقدور الطلاب أيضاً أن يؤديوا بعض التقييمات اللغوية الأساسية وأن يكتشفوا ما إذا كانت الصور التي يشكلونها بأنفسهم عن الآخرين متحيزة أم لا^{٦٢}.

تدريبات مدرسية في غرفة الدراسة على الكتب المدرسية

١ - اطلب من التلاميذ كتابة بعض الجمل التي تبين اتجاهات وسلوك الفتیان/الرجال وغير ذلك من الخصائص المتعلقة بهم مقارنة بتلك المتعلقة بالفتيات/النساء (أو أي فئات أخرى).

٢ - اسمح للطلاب باستشارة كتبهم المدرسية حول ما يأتي: كيف يقومون بتشخيص خصائص نفس المجموعات (حدد الكلمات والعبارات التي يستخدمونها والمواقف التي ينسبونها إلى تلك المجموعات، والسياق الذي يعرضونها فيه: العمل، تزجية وقت الفراغ، محيط الأسرة). اطلب من التلاميذ أن يدرجوا العبارات التي يستخدمونها، بالنسبة لكل مجموعة أو بلد على حدة، وأن يقرروا ما إذا كانت هذه العبارات ذات دلالات سلبية أو إيجابية.

٣ - افتح مناقشة مع التلاميذ حول تكوين التصورات، والتحيزات، والقوالب النمطية المتعلقة بجماعتهم أو بأناس آخرين. وينبغي أن يكون التركيز في هذا الصدد على «الرسائل المستترة»: فتصوير الآخرين ينطوي ضمناً على الإبلاغ عن الكيفية التي ترى بها نفسك.

٤ - قدّم معلومات جديدة عن الجماعات التي جرى تناولها. هل أدت هذه المعلومات إلى تغيير الصورة التي جرى رسمها مسبقاً؟

٥ - استخلص أية استنتاجات ممكنة: بغية التغلب على مشاعر التعصب ضد الآخرين، يبدو أنه سيكون من الضروري على المرء أن يغيّر تصوراته الذاتية عنهم في الوقت ذاته.

صوب تحقيق التنوع في تصميم الكتب المدرسية

النص فقط ليس هو المهم

في الماضي، درجت كتب التاريخ المدرسية على التركيز على السرد التاريخي وعمدت كتب الجغرافيا إلى بيان الخصائص الجغرافية لبلد معين أو منطقة معينة. ولكن تصميم الكتب المدرسية تغير تغيراً كبيراً. فكثير من هذه الكتب المدرسية الآن مليء بالصور، والخرائط، والرسوم الكرتونية، والصور، والرسوم. فلقد أصبح الأطفال أكثر تعرضاً لشاشات التلفاز والفيديوات والحواسيب؛ وتجذب الصور اهتمامهم أكثر مما تجتذبهم النصوص المكتوبة.

٦٢ في بلدان كثيرة تتاح أدلة للمعلمين توفر لهم المشورة بشأن كيفية معالجة المسائل الخلافية داخل غرف الدراسة وللإطلاع على وجهة النظر في هذا الصدد من وجهة نظر تسخير التعليم والتدريس العالميين من أجل تحقيق التفاهم الدولي، انظر Robert STRADLING et al.: *Teaching Controversial Issues*. Edward Arnold: London 1984; GALLAGHER 1996.

والصور هي بمثابة عبارات شائعة؛ ويمكن استخدامها كعبارات مفتاحية لتوجيه الذاكرة نحو فصل معين. ولذلك فإن وظيفة الصور هي أحد المواضيع المهمة:

- فهل هي تضيف منظورات جديدة؟
- هل هي تغَيّر من زاوية الرؤية أو النهج؟
- هل تعتبر مكملة للنص؟

غالباً ما تؤثر الصور على عواطف المراقبين وتثيرهم لكي يعبروا عن مشاعرهم، فتصدر عنهم استجابة ربما لا تصدر عن مجرد القراءة. ويمكن للصور أن تُعين على حرية التعبير، وإن كان ذلك بصورة أقل إحصائياً، وبخاصة إذا ما أثرت مسائل حساسة ومثيرة للمشاعر. وبالتالي، فإن الصور على الأرجح تؤدي إلى تعزيز مشاعر التعصب المتجذرة؛ وهي تساعد على تشكيل الصور في عقول الطلاب على نحو أكثر رسوخاً مما يحققه النص المكتوب. وعلى سبيل المثال، فإذا كان أحد النصوص المكتوبة يدعو إلى حقوق المرأة والمساواة بين الجنسين فإن النص لن يكون له أي تأثير إذا ما اقتصر على الصور على تقديم الرجال. وينطبق الشيء نفسه على جماعات الأقليات الذين غالباً ما يجري تجاهلهم في الصور أو يجري تصويرهم على نحو لا ينطوي على مزيد من التأييد. وهذا يعني ما يأتي:

← ينبغي لتحليل النص أن يكون مدعوماً بفحص الصور المصاحبة^{٦٣}.

في بعض الكتب المدرسية، هناك ميل إلى الاعتماد الشديد على الصور الشخصية، التي تعكس الأهمية التي يعلقها المؤلفون على الشخصيات المشهورة في التاريخ. ومن المفيد تحليل أنواع الشخصيات التي يجري تقديمها: فهل هم سياسيون، أم عسكريون، أم أناس عاديون؛ وهل هم من الرجال أم من النساء، أو من الراشدين أو من الأطفال؛ وهل يتم تصويرهم وهم يؤدون أعمالاً، أم يتم تقديم صورة ساكنة عنهم؟ ومن شأن فحص جميع هذه الصور في أحد الكتب المدرسية أن يبين في كثير من الحالات أنه لا يجري استخدامها بصورة اعتباطية، ولكن بالأحرى لكي تنقل إحدى الرسائل التي لا تكون واضحة للوهلة الأولى.

كما يتبين من هذه الفقرة، فإن نطاق الوسائل التي تتيحها الكتب المدرسية للطلاب والمعلمين على السواء قد اتسع إلى حد كبير في بلدان كثيرة على مدى العقود القليلة الماضية. وينطوي هذا التطور على حالة من إعادة تحديد دور المعلم. وحلت الدروس التي يتم فيها وضع التلاميذ في صلب عملية التلقين الدراسي محل حجرة الدراسة التقليدية التي يكون محورها المعلم. وأصبحت مختلف المواد والأساليب التي توفرها الكتب المدرسية تستخدم

Philip J. BRODY: *Research on Pictures in Instructional Texts: the need for a broadened perspective*. In: *Educational Communication and Technology*, 29 (1981), pp. 93–100; Theo van LEEU- WEN: *The Schoolbook as a Multimodal Text*. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 14 (1992), pp. 35–58; Gunther KRESS/Theo van LEEUWEN: *Reading Images*. Geelong, Victoria: Deakin University, 1990; James Andrew LASPINA: *The Visual Turn and the Transformation of the Text- book*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998; Laspina describes the imagery of an USA social studies textbook series from the point of view of multicultural presentation in great detail

من أجل حفز الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف السبل التي يمكن بها الرد على تلك الأسئلة. وفي واقع الأمر، فإن الكتب المدرسية غالباً ما يطرأ عليها تغيير أسرع من ذلك الذي يطرأ على سلوك المعلمين والطلاب. ومن شأن إجراء تحليل يستند حصراً إلى الكتب المدرسية أن يثير بسهولة انطباعاً باستخدام أشكال متعددة للتدريس وبقدرة الطلاب على الدخول في مناقشات مفتوحة بشأن مختلف تفسيراتهم لحادثة تاريخية معينة. بيد أنه يمكن، بالقدر نفسه، أن يحدث عكس ذلك: أي أن لا تقدم الكتب المدرسية سوى تفسير واحد لكل حادثة تاريخية على أن يكون الطلاب في وضع يمكّنهم من أن يسهموا بأرائهم بصورة ذاتية في حجرة الدراسة على نحو مخالف لما ورد في الكتاب المدرسي. وهكذا، فإنه من أجل الحصول على أدق صورة ممكنة للحالة القائمة داخل غرفة الدراسة، ينبغي لنا أيضاً أن نستشير الدراسات التجريبية بشأن استعمال الكتب المدرسية. وإذا لم تكن هذه الدراسات متاحة بصورة كافية أو إذا كان نطاق المشروع المعني لا يستوعب وجود هذه الدراسات في نطاق هذا المشروع، فإنه ينبغي، على الأقل، أن يُطلب إلى المعلمين ذوي الخبرة تقديم تقارير عن طرق التدريس التي يستخدمونها من أجل التوصل إلى أفضل تقييم لأهمية محتوى الكتب المدرسية بالنسبة لممارسات التدريس الفعلية.

يبدو أن التصميم المتنوع والحديث للكتب المدرسية يشكل تناقضاً مع «السلطة» التي تمتع بها الكتاب المدرسي باعتباره المرجع النهائي والوحيد للمعلومات الصحيحة ولتفسير أحداث الماضي (CASTELL et. al. 1989). فوفقاً للدراسات القديمة التي أجراها كاستيل وأبل وآخرون، فإن «التجرد من الذات»^{٦٤} هو الذي يكفل «الموضوعية» في الكتاب المدرسي. «إن الفكرة التي تعتبر أن النص المدرسي نصٌ مثاليٌّ (صريح) لا أهمية لها في بنية الخطاب لدى الكثير من القراء الأساسيين والكتب المدرسية المقررة المستخدمة في الوقت الراهن» (CASTELL et. al. 1989, p.250). وفيما مضى، كان مؤلفو الكتب المدرسية يعمدون إلى عدم إبداء أي اهتمام ذاتي أو شخصي في تصميم الكتاب المدرسي أو اختيار محتواه. أما الآن، فقد تغيرت الكتب المدرسية في مجال التاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية وغالباً ما تستخدم الآن الأسلوب المنطقي الذي افتقده من قبل الباحثون في شؤون الكتب المدرسية. ومن جهة أخرى، كان من اللافت ما كشفت عنه بعض الدراسات التجريبية من أن الطلاب ينظرون إلى الكتب المدرسية العادية باعتبارها الحجة الأكثر موثوقية حتى أكثر من المعلم الذي قد يتأثر برأيه الشخصي أو الذاتي^{٦٥}.

البنية الموثوقة
مقابل البنية
المنطقية

لذلك، فإن الطلاب لن يفهموا التصميم المنطقي والمتعدد المنظورات الذي تتخذه كتبهم المدرسية إلا إذا أدركوا أن هذه الكتب مصممة أيضاً بما يتوافق مع ما يتمتعون به من مهارات في المناقشة والتقييم، وليس فقط في مجال إنتاج وترديد المعرفة. وينبغي لهم أن يعلموا أن الكتب المدرسية الحديثة هي محصلة جهد فريق عمل ساهم فيه الكثير من العناصر

David R. OLSON: Sources of Authority in the Language of the School: A Response to ٦٤
‘Beyond Criticism’. In: CASTELL et al. 1989, pp. 261–283.

Magne ANGVIK/Bodo v. BORRIES (eds.): Youth and History: a comparative European survey ٦٥
on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg: Körber-
Stiftung, 1997.

القوية والمزودة بالمعارف، فضلاً عن خضوعها لعملية اختيار (وفي أحيان كثيرة أيضاً عملية اعتماد) مُحكمة. غير أنه من الناحية العملية، فإن البنية المنطقية للعملية التعليمية الحديثة تواجه الخطر المتمثل في التكاليف الجامدة ذات المنحى الواقعي والبحث المعرفي، والتي أدت إلى تبسيط العملية التعليمية، ولا تقوم على مبادئ التدريس التي شكلت تصميم الأدوات التعليمية. وبغية الاقتراب أكثر مما ينادي به الطلاب، ربما يكون من المفيد، ومن الكاشف أيضاً، أن تُدرج في عملية الاستعراض ما تسمى بكتب الامتحانات المدرسية، التي تكثف قدرأ هائلاً من المحتويات والمهارات في عناصر أساسية وتُعتبر مؤشراً على الأهمية التي تولى للحصول على درجات عالية.

رابعاً - التحديات التي تشكلها وسائل الإعلام الجديدة

«إن ما هو متوقع منا اليوم أن نكون بمثابة وسطاء بين الطلاب ومصادر المعلومات المتنوعة، وأن نعمل بمثابة مستشارين واستشاريين»^{٦٦}.

يواجه الطلاب اليوم طائفة عريضة من وسائل الإعلام الإلكترونية. ومن شأن التعامل مع الوسائل الجذابة مثل الاسطوانات المدمجة وأقراص التخزين والإنترنت أن يمكّن الطلاب من القيام بعمليات الاستعراض عبر الزمان والمكان، والحصول سريعاً على المعلومات عن الشخصيات التاريخية الهامة، والبيانات التي تتناول مختلف الفئات السكانية والأوضاع المادية وغيرها من البيانات بشأن أي منطقة أو أي بلد. ولعل الميزة الرئيسية التي تتميز بها الوسيلة الإلكترونية على ما عداها من الوسائل المطبوعة هو قدرة الوسائل الإلكترونية على تصوير التغيير بصورة مرئية، من قبيل الكيفية التي تغيرت بها الحدود وما يمكن أن يحدثه ذلك من أثر على تنقلات السكان وتوزيع الفئات العرقية واللغوية في منطقة معينة. وتقوم دور النشر، إضافة إلى إصدار الكتب المدرسية المطبوعة، بإنشاء مواقع شبكية توفر مجموعة متنوعة كبيرة من المواد والأدوات المرجعية؛ ويمكن لهذه التطورات الأخيرة أن تؤخذ في الاعتبار بوجه خاص لأغراض التدريس قبل صدور طبعة جديدة ومحدّثة من الكتاب المدرسي. ويمكن الاستعانة بما هو متاح على الإنترنت من مواد غزيرة عن البلدان والثقافات الأجنبية وغيرها في إثراء عملية تدريس القضايا التي لا يتم تناولها عادة في الكتب المدرسية إلا في سياق وطني. وعلى سبيل المثال، فإن تدريس موضوع محرقة اليهود يمكن ربطه بالجرائم الجماعية الأخرى التي ترتكبها الدولة في مختلف المناطق والفترات الزمنية لغرض إدراك تأثير الإبادة الجماعية على مشاعر الإيذاء، الأمر الذي يمكن أن يحدث في أي فصل دراسي متعدد الثقافات. وعلى وجه الخصوص، فإن المعلومات المتعلقة ببلدان المنشأ الخاصة بالتلاميذ المهاجرين يمكن بحثها وإدماجها في وجهة النظر الوطنية السائدة غالباً في الكتاب المدرسي المقرر. وقد استُخدمت أيضاً المواد التعليمية التي يُستعان فيها بالإنترنت (على الأقل مؤقتاً) لسد الثغرات التي لا تتوافر فيها كتب مدرسية لكل طالب.

هل تتاح المعلومات بدون رقابة؟

تتيح الوسائل الإلكترونية للمعلمين، وكذلك للطلاب، إمكانات جديدة لترتيب دروسهم وتجميع المواد الخاصة بهم. ويمكن للطلاب تبادل المعلومات بشأن المصادر والبيانات والتجارب الخاصة وإتاحتها للفصول الدراسية الأخرى في بلدان بعيدة لم تتسن لهم أبداً زيارتها. وفي المشاريع التي تستخدم الإنترنت، يمكن للطلاب أن يشاركوا في حوارات شخصية من خلال الاتصال بأقرانهم على مسافات بعيدة، وأن يتناولوا معهم على سبيل المثال عاداتهم الثقافية، وعطلاتهم الخاصة، ومناسباتهم التذكارية، وما يعتبرونه مهماً أو غير مهم في دروس التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية فضلاً عما يحبونه أو لا يحبونه في هذه المواد. ومثال على ذلك مشروع هامبورغ - شيكاغو حيث عمل الطلاب معاً بشأن كتاب مدرسي

Julietta SAVOVA: *Education and Teachers in Central and Eastern European Countries: 1991-1995*. Geneva: UNESCO, International Bureau of Education, 1996, p. 21

تناول المدينتين اللتين يعيشون فيهما^{٦٧}. ويمكن للطلاب بحث الاختلافات بين النصوص «الرسمية» والنصوص التي أعدوها بأنفسهم - وما هي المصطلحات التي يستخدمونها، والقيم ذات الأهمية بالنسبة إليهم، وهل يشاطرون معلمهم ومؤلفي الكتب المدرسية هذه القيم نفسها؟

ويتعامل الطلاب في هذه المشاريع مع «نصوصهم» الخاصة، التي تشكل نماذج تفسيرية لحالة ترتبط غالباً بتجربتهم اليومية ولا تستند إلى فهم تاريخي أو جغرافي أكثر عمقاً. ومن الصعوبة بمكان العثور على أي آثار لهذه «النصوص» في عملية التدريس التي تستند إلى الكتب المدرسية.

باستطاعة الحاسوب أن يسهم في إنشاء خطاب «محوه المتعلم»، والذي يمثل وسيلة أصلية لإبراز قضايا متضاربة. ففي أيرلندا الشمالية، على سبيل المثال، يتواصل الطلاب عبر البريد الإلكتروني والإنترنت مع نظرائهم في دبلن وفي أماكن أخرى، حيث يقومون بإبلاغهم حول تجربتهم في معاشية النزاع خلال حياتهم اليومية^{٦٨}.

تغيير بيئة التعلّم

«بدلاً من قراءة موضوع يتناول المفاهيم المتعلقة بالسلوك السياسي الأمريكي، تصوّر وجود مشكلة تتيح للطلاب معاشية عملية سياسية في الوقت الحقيقي. ويمكن للطلاب أن يشارك في هذه التجربة بوصفه قائداً سياسياً لـ«جماعة مصالح مفترضة»... تركز على المشاركة وتدعمها، وتوفّق بين الأنشطة والموارد... وتقوم ببناء التحالفات مع الطلاب الآخرين. ويمكن لهذه التجربة أن تشتمل على استخدام قواعد البيانات الإلكترونية، وأن تضم إليها جماعات العمل التعاوني عبر الإنترنت، وأن تقوم بعمليات استطلاع للرأي مع مختلف عناصر الخريطة السياسية، وأن تستخدم أدوات تحليل البيانات»^{٦٩}.

بوسع الوسائل الإلكترونية أن تضيق أو توسّع من الانقسامات القائمة بين البلدان النامية والبلدان الصناعية في ما يتعلق بالحصول على التعليم الجيد. ويمكن للتعليم عن بُعد عن طريق الإنترنت أن يساعد على إعادة بناء الهياكل الأساسية التعليمية في مناطق ما بعد انتهاء النزاعات؛ فحيثما توافرت الحواسيب والإنترنت سيكون بوسع المعلمين والطلاب الحصول على أحدث المعلومات؛ بل إنه يمكنهم تنزيل الكتب المدرسية أو الوحدات التعليمية شريطة أن يكونوا قد اكتسبوا بالفعل المهارات اللازمة لذلك. وعادة، تحتاج تدابير حالات

٦٧ للحصول على المزيد من المعلومات (transatl-book@dkrz.d400.de)

Roger AUSTIN: Britain, Ireland and Europe: Steps to Historical Understanding? ٦٨
In: Teaching History, No. 67 (1992), pp. 28-31

Martin A. SIEGEL/Gerald A. SOUSA: Inventing the Virtual Textbook. ٦٩
In: Newsletter UNESCO International Textbook Research Network, 3 (1994), pp. 14-20. For general information see Robin PHILLIPS: The Handbook of Interactive Multimedia. London: Kogan Page, 1997.

الطوارئ إلى بعض الدعم على الأقل في مجال تكنولوجيا المعلومات. ومع ذلك، ففي كثير من مناطق العالم لا تتوافر كتب مدرسية لجميع الطلاب، ناهيك عن الحواسيب والإنترنت. وهنا تتسع الفجوة لأن الأمية الإلكترونية تعزز من المحدودية القائمة في مجال المعرفة والمهارات.

وعلى المعلمين والسلطات التعليمية أن يواجهوا التحديات التي تمثلها الوسائل الإلكترونية الحديثة. وقد زادت الآن صعوبة التحكم في المواد المستخدمة في قاعات الدراسة. فبينما يقوم الطلاب بعمليات استعراض الموارد عبر الإنترنت خلال مشروع معين، فإنهم ربما يجدون من المصادر والصور والمعلومات الأخرى ما قد يكون جديداً على المعلمين أنفسهم. وقد يواجه الطلاب بمحتويات مسيئة، أو لغة خارجة، أو شعارات متحيزة تتعلق بشعوب أو ثقافات أخرى.

وعلى الرغم من أن العملية التعليمية ستظل دائماً تنطوي على عنصر التلقائية، إلا أن هذه العملية تعتبر بشكل أو بآخر نشاطاً مُحكماً وخاضعاً للتخطيط. ولئن كان الحصول على البيانات، والصور، وعناصر المعلومات الأخرى عبر الحاسوب أمراً يخضع للتقدير وللفضى أحياناً، فإن عملية التعلم الحقيقية تبدأ حينما يحاول الطالب بناء نسق تعليمي يربط بين المواد لتشكيل كياناً متسقاً. ويتعين على الطلاب والمعلمين التحقق من مدى صحة وموثوقية البيانات؛ ويجب أن يدركوا أن المعلومات التي يحصلون عليها من الإنترنت أو مصارف البيانات الإلكترونية هي مواد سبق اختيارها بصورة متعمدة - وحينئذ يمكننا فقط أن نبدأ في تطبيق جميع الإجراءات التي سبق استخدامها في مقارنة الكتب المدرسية.

وقد يقودنا كل ذلك إلى السؤال الآتي: هل انتهى عهد الكتاب المدرسي كأداة تعليمية رئيسية؟ ولماذا نقارن بين الكتب المدرسية في الوقت الذي يتوفر لدينا فيه كل هذا الكم اللامحدود من الواقع الافتراضي؟ بيد أن الخبراء في مجال استعمال الوسائل الإلكترونية في التعليم يؤمنون بفكرة أن الوسائل الجديدة لن تحل محل الكتب المدرسية المطبوعة حتى وإن كانت الحكومات في كثير من البلدان تدعم تطوير المواد التعليمية الإلكترونية وتزويد المدارس بالحواسيب؛ وبدلاً من ذلك، فإن الوسائل الإلكترونية سوف تحسّن من المواد المطبوعة، وستكمل الوسيلتان كل منهما الأخرى. وكما يقول بيير موغلين (Pierre Mœglin)، فإن الوسائل التعليمية «تتمتع بكفاءة عملية ومشروعية رمزية»، ويبدو أن الوسائل الإلكترونية تفتقر إلى هذا العنصر الأخير. وحتى لو كانت المدارس مجهزة تجهيزاً جيداً بالحواسيب، فإن استعمال الحواسيب، في الغالب الأعم، لا يُدرج بصورة منتظمة ومنهجية ضمن المناهج المدرسية. ويستعين بها المعلمون في أحوال كثيرة لأغراض البيان العملي أكثر من استخدام التلاميذ لها كأداة للتعليم العملي. ويتم توفير التمويل الحكومي في معظم الأحيان لشراء الأجهزة وبدرجة أقل لشراء البرمجيات. وتشير الأرقام التي تم الحصول عليها بالنسبة للاتحاد الأوروبي إلى أنه حتى في أفضل البلدان تجهيزاً لا يُنفق سوى أقل من نسبة ١٠ في المائة من المبلغ الذي يُنفق على الكتب المدرسية لأغراض المواد المتعددة الوسائط^{٧٠}. وعلاوة

Pierre Mœglin: *The Textbook and after...*. In: BRUILLARD et al. 2006, pp. 15-33, V· quotation p. 21.

على ذلك، فإن سوق الوسائط الإلكترونية لا تزال محدودة؛ كما أن نسبة مبيعات الأقراص المدمجة ومواد الإنترنت هي أقل من مبيعات الكتب، ولا تزال الوسائل المطبوعة أكثر ربحية لدور النشر التعليمية من الوسائل الإلكترونية فهذه الوسائل لا تستخدم إلا على أساس عشوائي، ولا تمثل بعد ناقلاً رئيسياً للمحتوى والمنهجية. وتدعم هذه الحقيقة الدراسات التي تبين أن الكتب المدرسية لا تزال تعتبر أداة التعليم الأكثر موثوقية لدى الطلاب أيضاً.

← «تثوير الإنتاج المعرفي» عن طريق الإنترنت لن يؤدي تلقائياً إلى حدوث ثورة في اكتساب المعرفة.^{٧١}

لم تكن هناك، حتى الآن، سوى محاولات قليلة لدراسة اتجاهات الطلاب إزاء استعمال الوسائل التقليدية المطبوعة والوسائل الإلكترونية الجديدة للأغراض التعليمية. وبالإضافة إلى الاسطوانات المدمجة وبرامج الإنترنت المعدّة خصيصاً للاستخدام في الفصول الدراسية، تستخدم أيضاً الشرائط الهزلية، والألعاب الحاسوبية، والمسلسلات التلفزيونية، والأخبار التلفزيونية أو البرامج الوثائقية ومجلات الشباب لنقل الصور التاريخية والجغرافية وتناول قضايا التراث المشترك. ويكاد يكون من المستحيل التأثير على إنتاج سلسلة برامج تلفزيونية أو هزلية من خلال إصدار توصيات في أعقاب مشاورات نموذجية بشأن الكتب المدرسية. بيد أنه يمكن تصميم مشاريع لمقارنة مجموعات الصور التي تتيحها كل وسيلة، إلا أن ذلك لا يمكن القيام به إلا من خلال فريق متعدد التخصصات وهو أمر باهظ التكاليف.^{٧٢} وعلى الرغم من ذلك، فإننا في حاجة إلى فهم أوفى لسوق وسائل الإعلام المتاحة للطلاب والتي تتنافس مع الأدوات التعليمية التقليدية مثل الكتب المدرسية. وخلافاً لذلك، فإن هناك فجوة متنامية بين كل من التاريخ الشعبي والتاريخ المدرسي (والأكاديمي) من شأنها أن تهمش أثر الكتب المدرسية؛ ولذلك، ينبغي للمعلمين أن يدرجوا تحليلات مستقاة من الأفلام السينمائية والمسلسلات التلفزيونية ذات الصلة بالمواضيع التي يدرسونها في مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية لمواجهة الأنماط المتنافسة في مجال تدريس العلوم الاجتماعية في الفصول الدراسية.

David LAMBERT/Mike HORSLEY/Keith NETTLE/Falk PINGEL (eds.): *The Future of Text- books? International Colloquium on School Publishing: Research about Emerging Trends*. Sydney: TREAT/APA, 2001, p. 49. This small booklet published on the occasion of an international textbook workshop convened during the Frankfurt Bookfair in 2001 deals with three important issues that had rarely been treated until then: Public spending on textbooks, the relation between textbooks and the new media and empirical research on the use of textbooks in the classroom. See also *Virtuelle Geographische Texte/Virtual Geography Text (VGT)*. In: *Internationale Schulbuch- forschung/International Textbook Research*, 22 (2000) Issue 2; OECD *Education at a Glance*. Paris: OECD, 2004; Ülke LIBER/Jüri ROOSAARE: *The Role of the Electronic Textbook in the Use of Active Teaching Methods*. In: Mike HORSLEY/Susanne V. KNUDSEN/Staffan SELANDER (eds.): *'Has Past Passed?'* *Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, 2005, pp. 106–112; Byong-Sun KWAK/Chae-Chun GIM eds.): *Internet and Textbook. 2006 IARTEM Seoul Mini-conference Volume*. Seoul: KyoyookKwa- haSa Publishing, 2007

٧٢ انظر المساهمات المتعلقة بموضوع «الثقافة الشعبية». في: RICHTER 2008.

كان للثورة التي حدثت في مجال وسائل الإعلام تداعياتها بالنسبة للمفهوم الحديث لبحوث الكتب المدرسية. واتسع نطاق مفهوم الفكرة التي تعتبر الكتاب المدرسي الأداة الوحيدة والأهم للتعليم لكي تشمل مفهوماً أوسع نطاقاً بشأن «الوسائل التعليمية». ولم يعد الكتاب المدرسي إلا إحدى أدوات «الثقافة الرسمية» التي تعبر عن شكل رسمي ومقنن للتعليم. وتسعى النهج التقليدية والمعيارية لتحليل الكتب المدرسية ومراجعتها، حثيثاً إلى تحديد و«تصحيح» الأخطاء، والإسقاطات، والآراء الأحادية الجانب، وما إلى ذلك. وطُرح الافتراض القائل إنه إذا اتسم محتوى أي كتاب مدرسي بالوضوح، فإن جميع الطلاب سوف يفهمونه بالطريقة نفسها. بيد أنه بالنسبة إلى عدد كبير من الطلاب، لم تعد الكتب المدرسية تقرأ بدرجة من الموثوقية (إن كان ذلك قد حدث في أي وقت من الأوقات). والأحرى أنه لا بد من إعادة النظر في كامل «البيئة التعليمية» بما أصبحت تتسم به من تنوع في وسائلها، وتعددية في عناصرها ومفسيها. ولم يعد الكتاب المدرسي سوى «وسيلة واحدة ضمن سلسلة من الوسائل»؛ ولذلك، فإنه لا ينبغي تحليله كوسيلة معزولة عن غيرها من الوسائل التعليمية التي يمكن لها - بعد مراجعتها وفقاً لمعايير الدقة الوقائية و «الموضوعية» وحدها - أن تؤدي بصورة أكثر فعالية الأغراض المرجوة منها. ومن ثم، فإن مراجعة الكتاب المدرسي لا يمكن قصرها على «النص»، إذ إن النص في حد ذاته هو محصلة لعملية اجتماعية تم التفاوض بشأنها^{٧٣}.

يتمثل الدور الذي يقوم به المعلم في التعليم بواسطة الحاسوب في العمل سوياً مع الطلاب من أجل تفسير وتقييم المواد المتاحة. وهذا ما يطلق عليه الخبراء اسم «اكتساب المعرفة عبر الخطاب». ولا يعني ذلك أن الكتب المدرسية أصبحت زائدة عن الحاجة. وفي ختام المشاريع التي تستخدم فيها الحواسيب والإنترنت، عادة ما يقوم الدارسون بإصدار تقريرهم أو كتيب صغير عن المعلومات التي تم جمعها. فالمتوقع منهم أن يقدموا نتيجة يمكن لجميع المشتركين في المشروع الاطلاع عليها. وكقاعدة، فإن المواد التعليمية الإلكترونية لا يتم إنتاجها لسوق وطنية واحدة كما أنها لا تصمّم من أجل المدارس في بلد بعينه. وعلى الرغم من ذلك، فإنها تعبر عن أنماط ثقافية معينة، على الأقل بالنسبة لمتنبيها.

غالباً ما تكشف العروض التي يتم تقديمها على اسطوانات مدمجة لبلدان وثقافات أخرى عن القدر نفسه من التحيز الذي تعبر عنه الكتب المدرسية: فهي تركز على الشخصيات المشهورة؛ وهي أكثر اهتماماً بالحروب عن السلام، وأكثر تحيزاً للرجال. ولم تكن هناك أي بحوث تقريباً بشأن مدى اتباع أشرطة الفيديو السمعية البصرية لأنماط ثقافية معينة في ما يتعلق بمحتواها، الأمر الذي يطرح العديد من المشاكل داخل السياق التعليمي. وهناك عدد قليل فقط من المعاهد التعليمية التي أنشأت دوائر تُعنى بكبح هذه الظاهرة بحيث يكون بوسع المعلمين أن يقرروا ما هي البرمجيات الملائمة للاستخدام في المدارس.

٧٣ استناداً إلى هذه الافتراضات، وضع هينه (Höhne) «نظرية الكتاب المدرسي»: Thomas HÖHNE: *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches.* Frankfurt am Main: Verlag Goethe-Universität, 2003

إن هناك حاجة ماسّة لوضع معايير قابلة للمقارنة دولياً ويمكن تطبيقها على الوسائل الإلكترونية المستخدمة في تسخير التدريس لتحقيق التفاهم الدولي.

يمكن أيضاً للتواصل عن طريق الإنترنت أن يسهل عمل أفرقة المشاريع المعنية بالكتب المدرسية. فالمواقع الشبكية للمشاريع التفاعلية تتيح سرعة تبادل النتائج، والتعليقات، والمواد؛ مما يُعدّ أمراً حاسماً بالنسبة لأي مشروع يكاد يتعذر على المشاركين فيه أن يلتقوا بسبب المخاطر الأمنية. ومن جهة أخرى، يمكن أيضاً إصدار نسخ رقمية من الكتب المدرسية التي يتعين تحليلها وذلك لأغراض التحليل الحاسوبي (انظر الملحق).

خامساً - صوب تحقيق تعاون دولي: التطورات والمنظورات

المعلومات والاتصالات عبر الحدود في مجال التعليم

«في الوقت الذي تقوم فيه المؤسسات المتعددة الجنسيات بإنشاء ثقافة عالمية للكتب المدرسية، فإن الأفكار المتعلقة بالكتب المدرسية التي تسود البلدان الغربية أصبحت لها الغلبة في بقية أنحاء العالم. وحيث إن الكتب المدرسية توفر للطلاب 'خريطة' فكرية عن العالم ومعارفه، فإن الأفكار التي تشكل تطور الكتب المدرسية تحظى بأهمية كبيرة ليس فقط بالنسبة لهذه الكتب ولكن أيضاً بالنسبة للمناهج الدراسية»^{٧٤}.

أكدت الدراسات التي أجريت مؤخراً ما زعم به ألتباخ، وأكدت وجود اتجاه نحو توحيد التعليم المدرسي في العالم^{٧٥}. وهذا التوحيد وثيق الصلة في المقام الأول بالمواد الأكثر تدريسياً وبمتوسط عدد ساعات تدريس هذه المواد، وبصورة متزايدة بالبنية التي يتم بها عرض هذه المواد والمتطلبات الرسمية للتحقق منها. والاختبارات الدولية من قبيل برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، والدراسة الدولية الثالثة للرياضيات والعلوم (TIMSS)، والرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي (IEA)، والذي له علاقته الوثيقة بوجه خاص بالموضوع الذي نُعنى به في هذا المقام^{٧٦}، والدراسة المعنية بتدريس التربية الوطنية (CIVED)، تستند جميعها إلى التوجهات المتعلقة بتوحيد التعليم في الوقت الذي تعزز فيه أيضاً هذه التوجهات.

وتوافق جميع البلدان المشتركة في هذه الاختبارات على تقييم نوعية نظمها التعليمية وفقاً للمعايير العالمية الموحدة. بيد أن الدراسات المستشهد بها تبين أن نتائجها وثيقة الصلة في المقام الأول بالمواد 'الأساسية'، مثل العلوم الطبيعية، والرياضيات، واللغات، في حين أن المواد التي ترتبط بشكل أوثق بالقيم المجتمعية، مثل الأدب، والتربية الوطنية، والدين، قد تولى مراتب أكثر أهمية في المناهج الوطنية. وفي أحيان كثيرة توحد الدراسات بين مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في مجموعة واحدة يطلق عليها اسم 'العلوم الاجتماعية'، وهو أمر لا يعزى في كثير أو قليل إلى حقيقة أن هذه المواد هي في واقع الأمر مواد متكاملة ولا يمكن تدريسها كتخصصات مستقلة، ولا سيما بالنسبة للتلاميذ الأصغر سناً. ولذلك، فإنه من

Philip G. ALTBACH: *Textbooks: The International Dimension*. In: APPLE/CHRISTIAN- SMITH 1991, pp. 242–258, quotation p. 244. ٧٤

John W. MEYER/ David H. KAMENS/Aaron BENAVIDOT *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricula in the Twentieth Century*. Washington, D.C.: Falmer Press, 1992; BENAVIDOT/BRASLAVSKY 2006 ٧٥

Judith TORNEY-PURTA: Patterns in Civic Knowledge, Engagement and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study. In: *European Journal of Education*, 77 (2002), pp. 129–141; Judith TORNEY-PURTA/Wendy KLANDL RICHARDSON: Anticipated Political Engagement Among Adolescents in Australia, England, Norway and the United States. In: Jack DEMAINE (ed.): *Citizenship and Political Education Today*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004, pp. 41–58 ٧٦

الصعوبة بمكان إجراء مقارنة دولية للمناهج الدراسية والكتب المدرسية في هذا الصدد لأنه سيتعين على مثل هذه المقارنة أن تأخذ في الاعتبار مجموعة متنوعة من الهياكل الدراسية. وعلى أية حال، فإن محتوى هذه المواد وما تنطوي عليه المناهج الدراسية والكتب المدرسية من قيم صريحة وضمنية يمكن أن تتباين تبايناً كبيراً، حتى وإن خضعت لهياكل رسمية متشابهة. وعلى الرغم من أن التطورات تشير إلى حدوث توجه صوب تحقيق المواءمة بين أشكال التعليم وإيلاء النظر بصورة أعمق للموضوعات الدولية في إطار الدروس التاريخية، تظل الأهمية التي تولي لمواضيع معينة والأحكام التي تتعلق بعمليات أو أحداث أو شخصيات تاريخية، تظل في المقام الأول ذات طابع وطني وثقافي.

لذلك، فمن المؤكد أنه لا يزال يجدر إجراء مقارنة دولية بهدف تعميق فهم كل منّا للآخر. وعلى سبيل المثال، ففي حين أن الأهداف السامية للمناهج الدراسية، مثل احترام حقوق الإنسان أو تنمية التفكير النقدي، قد تتوافق إلى حد كبير بين منهج دراسي وآخر، فإنه في التدريس العملي هناك أهداف أخرى قد تبدو متناقضة، مثل إشراك المرأة بعزته الوطنية، أو تمجيد الأبطال الوطنيين. ولذلك، فإن التوحيد الدولي لأهداف التعليم العام والبنىات التخصصية لا يرقى إلى النشر الفعلي للمادة التعليمية في مجالات المواد التي يركز عليها الإصلاح الدولي للكتب المدرسية.

بُنِي رسمية
موحدة -
وتفسيرات متباينة

كشفت الدراسات التي أجراها مكتب التربية الدولي لليونسكو بشأن تعليم الدين والتاريخ والتربية الوطنية وكذلك التربية الأخلاقية في البلدان ذات النظم السياسية المختلفة، كشفت عن أن الدراسات الاستقصائية للبيانات الرسمية، مثل عدد المواد التي يتم تدريسها أو عدد ساعات التدريس، قلما توفر أي معلومات حول محتوى الدروس. حتى في الحالات التي لا يكون فيها اختلاف كبير في عدد ساعات التدريس أو في بنىات المناهج الدراسية في إطار مقارنة دولية، فإن محتوى ما يتم نشره بالفعل قد يتباين تبايناً كبيراً. وفي بلدان عربية كثيرة، على سبيل المثال، فإن الكتب المدرسية التاريخية، والكتب المدرسية لتعليم اللغات الوطنية، والمصنفات الأدبية على وجه الخصوص تتضمن تجميعاً للمأثورات الدينية الصريحة والضمنية، في حين أنه بالنسبة لنظام علماني صرف، مثل فرنسا، تولى عناية أدق للفصل بين التخصصات. ونتيجة لذلك، فإن عدد الساعات الذي يُخصص لتدريس مادة من المواد لا يعطينا صورة كافية عن الأهمية المولاة لهذه المادة نظراً لأنه يُسمح لمحتوى مواد أخرى بالنفوذ إلى موضوعات تخص مجالات هذه المادة^{٧٧}.

Rukhsana ZIA: *Transmission of Values in Muslim Countries: Religious Education and Moral Development in School Curricula*. In: BENAVIDOT/BRASLAVSKY 2006, pp. 119–134;
DOUMATO/ STARRETT: *Teaching Islam*, 2007 (see footnote 25)
; Ruth FIRER/Sami ADWAN: *The Israeli- Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of Both Nations*. Ed. Falk PINGEL, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2004

هل أصبح إنتاج
الكتب المدرسية من
الأمر التي تتجاوز
حدود الولاية
الوطنية؟

فيما مضى، درج ناشرو الكتب المدرسية على أن يكون عملهم داخل حدودهم الوطنية. وربما تكون هناك استثناءات في المملكة المتحدة وفرنسا، حيث عُني عدد من كبريات دور النشر بتلبية طلبات واسعة النطاق للسوق الأجنبية، والتي تخص بصورة رئيسية الأقاليم المستعمرة السابقة التي تعرضت للتأثير الثقافي واللغوي لهذين البلدين. وفي حين اندمجت دور النشر التعليمية بصورة متزايدة في تجمعات دولية أكبر حجماً، فإن السوق لا تزال تخضع للتأثير الوطني إلى حد كبير. وينطبق ذلك حتى على بلدان الاتحاد الأوروبي التي تتمتع بوجود سوق داخلية حرة ودولية. وعلى الرغم من أن جهات فاعلة دولية، أو حتى عالمية، تسعى أكثر فأكثر إلى التغلغل في سوق إنتاج الكتب المدرسية في الاتحاد الأوروبي، فإن الكتب المدرسية التي تطور إنتاجها بصورة عادية ازدهرت على وجه الخصوص في منطقة وطنية أو إقليمية واحدة. ولا يحظى الاتحاد الأوروبي إلا بولاية محدودة للغاية في مجال التعليم الابتدائي والثانوي، وتخضع الأطر القانونية والدراسية المتعلقة بإنتاج الكتب المدرسية لدرجة عالية من اللامركزية.^{٧٨}

على الرغم من ذلك، فإن الاتجاه نحو العولمة والحاجة إلى إضفاء الطابع الوطني على الكتب المدرسية من أجل الصمود في وجه المنافسة يشكلان اثنين من العوامل التي تضطر الناشرين الوطنيين بصورة متزايدة إلى البحث عن شركاء دوليين. وقد أصبح وضع الخرائط وإنتاج الإحصاءات الحديثة من الأمور الباهظة التكلفة. على أنه بمساعدة الوسائل الإلكترونية، أصبح يمكن بسهولة تغيير هذه البيانات وتحديثها لغرض استخدامها في بلدان مختلفة وبلغات مختلفة، بما يؤدي في نهاية المطاف إلى زيادة التعاون الدولي في هذا الميدان. لكن الأمر يختلف تماماً بالنسبة للكتب المدرسية في مادتي التاريخ والتربية الوطنية، لأن هناك صعوبة أكبر في إيجاد أساس مشترك لمحتوى هذه الكتب. ومع ذلك، فإن مهمة العثور على سمات مشتركة في ما يتعلق بالفصول ذات الهدف الرامي إلى تحقيق المشاركة الديمقراطية ومراعاة حقوق الإنسان تمثل تحدياً يتعين مواجهته. ويعد إنتاج الوحدات التعليمية المتعددة الوسائط، في شكل مجموعات مستقلة أو ملاحق للكتب المدرسية بمثابة أحد المجالات الجديدة الناشئة التي يحتمل لها أن تنشط المشاريع المشتركة.

لقد أدى انهيار النظام الشيوعي بالفعل إلى تعزيز التعاون داخل أوروبا. وعلى سبيل المثال: قام فريق دولي من المؤلفين، تحت إشراف دار النشر الفرنسية هاشيت، بإصدار كتاب تاريخ أوروبا، الذي نُشر حتى الآن في ١٨ طبعة وطنية. وقد أثار نشر هذا الكتاب نقاشاً كبيراً ترددت أصدائه في أماكن بعيدة حتى بلغت اليابان.^{٧٩}

٧٨ Catherine MACKENSEN: *Schulbücher im Binnenmarkt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für den europäischen Schulbuchhandel im Spannungsfeld von wirtschaftlicher Integration und nationaler Bildungsautonomie*. Berlin: Berlin-Verlag, 2001.

٧٩ *Das europäische Geschichtsbuch von den Anfängen bis heute*. Ed. Frédéric DELOUCHE, Stuttgart: Klett-Cotta, 2nd ed., 1998; *History of Europe. An Anatomy*. Center for the Education of Children Overseas: Tokyo Gakugei University, 1997 (Japanese with English summaries); cf. Joke van der LEEUW-ROORD: *Could the "History of Europe" Avoid the Traditional European Mirror of Pride and Pain?* In: *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 18 (1996), pp. 85–95.

في هذا الصدد، فإن مشروع اليونسكو المتعلق باستخدام تاريخ أفريقيا العام لأغراض تعليمية (٢٠٠٨-٢٠١٢) الذي يهدف إلى تجديد تدريس التاريخ في أنحاء أفريقيا سيركز على وضع ثلاثة كتب مدرسية تاريخية، وأطلس تاريخي، واسطوانة مدمجة، استناداً إلى كتاب تاريخ أفريقيا العام. وستشارك في المشروع مؤسسات أفريقية من بينها دور للنشر.

التعاون عبر الحدود بين المنظمات الدولية والوكالات المحلية المعنية بالتعليم من شأنه أيضاً أن يحد من الاتجاهات نحو المواءمة والتوحيد، وقد يفيد بوجه خاص البلدان النامية في الحفاظ على قدرتها على إنتاج الكتب المدرسية وتحسين هذه القدرة حتى تقاوم تأثير كبرى الشركات التي تعمل على نطاق عالمي. وقد أنشئت بالفعل برامج لتحقيق استقرار المنتجات المحلية على أساس إقليمي في الجنوب الأفريقي، على سبيل المثال. وعلى الرغم من أن هذه البرامج تركز اهتمامها في الوقت الحاضر على العلوم، فإنه لا ينبغي لها أن تستبعد الكتب المدرسية الخاصة بالتاريخ، والتربية الوطنية، والجغرافيا، واللغات الأجنبية. ويمكن الإسراع بتحقيق تطورات تقدمية جديدة من خلال تبادل الخبرات بشأن الابتكارات في مجال كتابة الكتب المدرسية وطباعتها (والتي لا يزال يجري أحياناً استيرادها من الدول الاستعمارية السابقة).

كل ذلك من شأنه أن يوفر الأموال وأن يحول دون اعتماد البلدان النامية على نقل المعارف والموارد من الشركات الأجنبية ما دام هذا التبادل يتم تحت إشراف منظمات دولية (بما في ذلك المنظمات غير الحكومية). وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذا النوع من التعاون من شأنه أن يحول دون الإفراط في تبسيط تصميم الكتب المدرسية:

← يمكن أن يؤدي هذا التبادل للمعلومات بين الجانبين إلى حالة من التنوع وليس التوحيد.

«لا جدال في أن الكتب المدرسية تشكل أحد عناصر الكفاح من أجل الاستقلال الثقافي والتعليمي في بلدان كثيرة، سواء في بلدان العالم الثالث أو في البلدان الصناعية الصغيرة»^{٨٠}.

Philip G. ALTBACH: *Textbooks: The international Dimension*. In :APPLE/CHRISTIAN- SMITH 1991, pp. 242-258, quotation p. 256.

الكتب المدرسية الانتقالية/ المتعددة الجنسيات

في عام ٢٠٠٦، نُشر الكتاب المدرسي للتاريخ الألماني - الفرنسي لطلاب المرحلة العليا من التعليم الثانوي في كل من ألمانيا وفرنسا، متضمناً المحتوى نفسه، وكتبه فريق من المؤلفين الفرنسيين والألمان^{٨١}. وكان وراء فكرة إصدار هذا الكتاب برلمان الشباب الفرنسي - الألماني، وهو مؤسسة فرنسية ألمانية للتعاون المتبادل بين الشباب. وتابعت حكومتا البلدين فكرة هؤلاء الشباب وعبّنت لجنة من الخبراء لصياغة دعوة لتقديم المقترحات بشأن الإطار المواضيعي والمنهجي للكتاب المدرسي. وفي إثر منافسة مفتوحة، منحت لجنة الخبراء عقد إعداد الكتاب المدرسي لفريق من الناشرين الفرنسيين والألمان اعتبرتهم اللجنة الجهة الأنسب لإصدار الكتاب وفقاً للشروط المحددة في الدعوة لتقديم المقترحات. وعلى الرغم من أنه من المفترض أن يكون الكتاب المدرسي إنتاجاً فرنسياً ألمانياً مشتركاً، فإن الكتاب لم يعرض فقط التاريخ الفرنسي الألماني، لكنه تناول بالقدر نفسه التاريخ الأوروبي وتاريخ العالم وفقاً للمناهج المدرسية في كلا البلدين. وأشرفت دور نشر خاصة على إنتاج الكتاب وتسويقه. وأثبت الكتاب الآن جدارته بالنسبة إلى السلاسل المدرسية الأخرى المتاحة في السوق. ومن ثم فقد ساهم في وضع الكتاب وتوزيعه كل من المجتمع المدني، والشركات الحكومية، وشركات القطاع الخاص. وعلى وجه اليقين تقريباً فإن لجنة الكتب المدرسية الفرنسية - الألمانية، التي توطدت جذورها الآن على مدى أكثر من ٦٠ عاماً، قامت، بالتعاون الوثيق مع المؤرخين من كلا البلدين، بوضع الأسس التي قام عليها هذا المشروع.

يُعد الكتاب نموذجاً للتعاون الدولي في مجال إنتاج الكتاب المدرسي، وقد كان له أثره بالفعل في مناطق أخرى^{٨٢}. وفي إثر سنوات من التشاور، برزت مجموعة من العلماء اليابانيين والكوريين والصينيين، وأثمر تعاونها المنتج بالقدر نفسه عن إصدار كتاب مدرسي تاريخي مشترك من شأنه أن يساعد على تخفيف حدة المناقشة حول التقديرات المثيرة للجدل

^{٨١} *Histoire/Deutsch-französisches Geschichtsbuch*; Eds. Guillaume LE QUINTREC/Peter GEISS/Ludwig BERNLOCHNER; already published vol. 3: *Europa und die Welt seit 1945*. Stuttgart: Klett, 2006; vol. 2: *Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Stuttgart: Klett, 2008. *Histoire. Classes de Terminales*. Ed. Peter GEISS/Guillaume LE QUINTREC; vol. 3: *L'Europe et le monde depuis 1945*. Paris: Nathan, 2006; vol 2: *L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*. Paris: Nathan, 2008

^{٨٢} أصبحت الترجمة الكورية لهذا الكتاب متاحة بالفعل؛ ويجري حالياً إصدار النسخة اليابانية. ويقوم حالياً فريق ألماني بولندي ترأسه لجنة الكتب المدرسية الألمانية - البولندية ومعهد جورج إيكيرت بإعداد الأعمال التحضيرية لإنتاج كتاب مدرسي للتاريخ الألماني - البولندي.

بشأن الحرب العالمية الثانية في شرق آسيا^{٨٢}. بيد أنه على عكس الكتاب المدرسي الفرنسي - الألماني، فإن هذا الكتاب الأخير لا يقصد به سوى أن يوفر مادة تكميلية لا أن يكون كتاباً مدرسياً عادياً.

مع ذلك، فإنه يمكن استخدام الكتاب لتزويد المعلمين بالتوجيه لدى إعادة تفسير تاريخ شرقي آسيا. ولعل القيمة الأعظم لمثل هذه المبادرات تكمن فيما تساهم به في الارتقاء بوعي تاريخي انتقالي يتيح تبادل الحوار عبر الحدود بشأن التفسيرات المتباينة للتاريخ. وفي حين قامت منظمة غير حكومية بإنتاج كتاب مدرسي بشأن ثلاثة من بلدان شرقي آسيا، فإن كلتا اللجنتين الرسميتين الثنائيتين المعنيتين بالكتب المدرسية التاريخية في كل من اليابان وكوريا واليابان والصين توصلان عملهما وتعالجان القضايا المتصلة بالكتب المدرسية^{٨٤}.

DONG-ASIA YEOKSA INSIK-GWA PYEONGHWA FORUM [Historical Perspectives and ٨٢
Peace Forum of East Asian] : *Irae-reul Yeo-neun Yeoksa [History that Opens the Future]*. Han-
kyoreh, 2005 (Korean ed. ; disponible aussi en japonais et en chinois ; 2^e rev. Korean ed. 2006)
; Minoru IWASAKI/Ryūichi NARITA : *Writing History Textbooks in East Asia: The Possibilities
and Pitfalls of 'History that Opens the Future'*. In : RICHTER, 2008, pp. 271-283. Le volume
de Richter nous informe aussi sur d'autres initiatives actuelles et passées en Asie de l'Est ; voir
aussi Soon-Won PARK : *A History That Opens the Future: The First Common East Asian History
Teaching Guide*. In : Falk PINGEL/Unsuk HAN/Yang BIAO/Takahiro KONDO (eds.) : *History
Education and Reconciliation – comparative perspectives on East Asia.*, 2010 (à paraître) ; en
ce qui concerne la controverse sur l'enseignement de l'histoire en Asie de l'Est, voir Andrew
HORVAT/Gebhard HIELSCHER : *Sharing the Burden of the Past. Legacies of War in Europe,
America and Asia*. Tokyo : The Asia Foundation/Friedrich Ebert Foundation, 2003 ; Nitani SA-
DAO (ed.) : *21-seiki no rekishi ninshiki to kokusai rikai. Kankoku, Chūgoku, Nihon kara no teigen
[Geschichtsbilder im 21. Jahrhundert und internationale Verständigung. Vorschläge aus China,
Korea und Japan]*. Tokyo : Akashi Shoten, 2004; Sven SAALER: *Politics, Memory and Public
Opinion: The History Textbook Controversy and Japanese Society*. Munich: Iudicium, 2005 ;
Edward VICKERS/Alisa JONES (eds.) : *History Education and National Identity in East Asia*.
New York : Routledge, 2005 ; REKISHI JYUUKUSHA KYOGIKAI (JAPAN)/ZENKOKU RE-
KISHI KYOSHI NO KAI (KOREA) [History Educationalists Conference of Japan/Association
of Korean History Teachers] : *Mukaiau Nihon to Kankoku-Chosen no Rekishi [Japanese and Ko-
rean History Looking at Each Other]*. Tokyo : Aoki Publishing, 2006 ; Takahiro KONDO (ed.) :
*Higashi Ajia no Rekishi Seisaku – Nicchukan Taiwa to Rekishininshiki [History Policies in East
Asia – Dialogues on Historical Understanding among Japan, China and Korea]*. Tokyo : Akashi
Publishing, 2008 ; Marie LALL/Edward VICKERS (eds.) : *Education as a Political Tool in Asia*.
Londres : Routledge, 2009 ; le cas particulier de Taiwan est étudié par Jyh-Jia CHEN : *Reforming
Textbooks, Reshaping School Knowledge: Taiwan's textbook deregulation in the 1990s*. In : *Peda-
gogy, Culture and Society*, 10 (2002) pp. 39-72.

This assessment is also true of other works such as the Baltic History Textbook Project, which ٨٤
was developed by scholars and education experts and supported by the Council of Europe:
The History of the Baltic Countries. Eds. Zigmantas KLAUPA et al., Tallinn: Avita, 1999 (also
available in the languages of the Baltic countries and in German)>

لا يمكن لهذه المشاريع أن تعتمد دائماً على الدعم الحكومي. وفي الحالات التي ثبت فيها تعذر اتخاذ أي إجراءات من جانب الحكومة، فإن رابطات المعلمين، والنقابات، والمنظمات المعنية بالتثقيف من أجل السلام، بالقيام بمبادرات ذاتية وفُرت فيها المواد التعليمية المبتكرة من خلال المشاريع العابرة للحدود والتي قامت بها هذه الجهات على مسؤوليتها.

تعرض الكتب المدرسية المتعددة الجنسيات أنماطاً تربوية معينة يتعين عليها أن تكون متسقة مع مختلف البيئات التربوية، وأن تمثل معايير متوسطة لخصائص معينة لكل بلد بعينه. وكلما اتبعت النظم التعليمية المعايير العالمية من حيث التصميم والبنية اللتين لا يختلف فيهما سوى المحتوى، ستتاح الفرصة لعدد أكبر من الناشرين الدوليين أن يكتفوا بمنتجاتهم وفقاً لذلك، كي تجد لها سبيلاً إلى مختلف الأسواق الوطنية. ومن المأمول فيه بلوغ المرحلة التي تمثل فيها الكتب المدرسية التي تبدو أكثر قبولاً على الصعيد الدولي أو التي تلقى سوقاً للمبيع في مختلف البلدان أرقى نماذج كتب التعليم المدرسية وأكثرها نجاحاً^{٨٥}.

يتوقف نجاح هذه المشاريع على مجموعة من العوامل. وسيكون من الصعب التوصل إلى اتفاق إذا كان للمشاورات أن تُعنى بقضايا مادية من قبيل المطالبات الإقليمية أو التعويضات. وفي أحوال كثيرة، واجهت جهود المصالحة بين كوريا واليابان خطر الفشل بسبب نشوء خصومات إقليمية جديدة - حتى ولو تعلق الأمر بجزر صغيرة وتكاد أن تكون خالية من السكان - غير أنها تجتذب اهتمام وسائل الإعلام وتجعل عامة الجمهور أقل قابلية لحدوث تقارب تاريخي. وبالتالي، فإن عمل اللجان الحكومية المشتركة في المسائل المتعلقة بالتاريخ يمكن ببساطة أن تعوقه مثل هذه المناقشات، ولا تزال سمعة عناصر المجتمع المدني أو فرق الخبراء أضعف من أن تتصدى للتيار السياسي الرئيسي والرأي العام. وعلى الرغم من أن اللجنة الكورية اليابانية المعنية بالدراسة المشتركة للتاريخ، والتي أنشئت في عام ٢٠٠٢، اتفقت على عدد من القضايا وأمكن لها تسوية ما يصل إلى ٤٠ قضية من القضايا المشتركة، فإن استمرار الخلافات السياسية حدّ من المجالات التي أمكن فيها التوصل إلى تفسيرات مشتركة^{٨٦}. ويتعين على كل من اللجان الحكومية المشتركة والمنظمات غير الحكومية أن تعزز من مكانتها في المناقشات العامة من خلال مواصلة العمل لإثبات قدرتها على تأسيس خطاب عقلاني طويل الأجل ويستند إلى الخبرة ولا يأبه للمناورات القصيرة الأجل ذات المنحى السياسي. وبالإضافة إلى الكتب المدرسية الثلاثية المنحى التي ورد ذكرها أعلاه، هناك مشاريع ثنائية جارية أمكن لها أن تنتج طائفة كبيرة من المواد التعليمية

٨٥ هناك رأي يعبر عن الارتياح في الناشرين الدوليين ورد في Michel APPLE: *The Political Economy of Text Publishing*. In: CASTELL et al. 1989, pp. 155-169, as he holds the view that international publishing will contribute to levelling out standards

٨٦ HAN-IL YEOKSA GONGDONG YEONGU WIWONHUI [Korea-Japan Commission for the Joint Study of History]: *Han-il Yeoksa Gonddong Yeongu Bogo [Report on the Joint Study of the History of Korean-Japanese Relations]*. VI vols., 2005.

المشتركة والجديدة التي تحتاج إليها فصول الدراسة الكورية واليابانية^{٨٧}. ومن شأن نمو النطاق المجتمعي والتعليمي لهذه الكتب المدرسية أن يجعلها متسقة بوجه عام مع مجموعة الأبعاد التي يمكن أن يغطيها أي مشروع في شبكة العلاقات التي يتم في إطارها إعداد أي كتاب مدرسي وتوزيعه.

- من شأن إشراك المعلمين والمؤلفين المفترضين للكتب المدرسية - وإن لم يؤخذ هذا الأمر كقضية مسلّم بها - من شأنه أن يكفل وثاقه صلة هذه الكتب بالعملية التعليمية، ويمكن أن يؤدي إلى استخدام الكتاب المدرسي في قاعة الدراسة، حتى ولو لم يكن هناك دعم سياسي.
 - حصول الأفكار المبتكرة على دعم الأوساط العلمية عن طريق الحصول على المدخلات والتقييمات من جانب العلماء. ولهذا الأمر أهميته بوجه خاص إذا ما انطوت المناقشات على مسائل حساسة تتعلق بالصور الذاتية الوطنية.
 - من المهم الحصول على الدعم المجتمعي من رابطات أولياء الأمور ونقابات المعلمين وما إلى ذلك، بصرف النظر عما يثيره المشروع من أي مناقشات خلافية أو ما ينطوي عليه من بيانات سياسية مباشرة مثيرة للجدل.
 - يحبز دائماً الحصول على الدعم السياسي أو على الأقل التمتع بالقبول من جانب وزارات التربية أو المؤسسات الحكومية لتدريب المعلمين أو مؤسسات إقرار الكتب المدرسية؛ ويمكن بعد ذلك لفريق عامل يأخذ شكل منظمة غير حكومية أن يجري اتصالات بالعالمين ببواطن الأمور بشأن المشروع حتى لو لم تكن تشارك فيه هيئات حكومية بصورة رسمية.
- كما يجوز للحكومات أن تسهم في هذه المشاريع عن طريق تعيين لجان رسمية أو فرق عمل لصياغة اقتراحات باعتبارها لجنة خبراء مستقلة عن أي مراسيم حكومية؛ وتقرر الحكومة بدورها، بعد ذلك، ما إذا كانت ستقبل بالاقتراح أو ترفضه أو تعدله. ومن شأن هذه العملية أن تتيح التمييز الواضح بين عمل الخبراء وبين القرار السياسي المتخذ.

في كثير من مناطق النزاعات في العالم، تقوم المنظمات غير الحكومية، واللجان الحكومية، وجماعات الضغط، في آن واحد، بمعالجة القضايا المتصلة بالكتب المدرسية. وبغية زيادة فعالية هذا العمل مع الحفاظ في الوقت ذاته على استقلالية هذه الكيانات، ربما يكون من المفيد الاستناد إلى الموارد المنسقة المستقاة من المنظمات والمؤسسات المعترف بها

For example YEOKSA GYOGWASEO YEONGUHUI (HANGUK) WA YEOKSA GYOYUK ٨٧ YEONGUHUI (ILBON) [The association of History Textbook researchers (of Korea) and the Association of Historical Education Researchers (of Japan)] : *Han-il Yeoksa Gontong Gyojae Han-il Gyoryu-ui Yeoksa* : *Seonsa-eseo Hyundaekkaji* [Historical Education Material for Joint Use in Korea and Japan. The History of Mutual Exchanges – From Prehistoric Times to Modern Times]. Hyeon Publishing, 2007 [édition coréenne disponible aussi en japonais] ; voir aussi Jae-jeong CHUNG : *Han-ilhui Yeoksa Daehwa* : *Hwahaewa Sangsaeng-eul Wihan Odyssey* [Historical Dialogues between Korea and Japan – An Odyssey for Reconciliation and Coexistence]. In : *Ilbonhak Yeongu* [Japanese Studies], 19 (2006) pp. 14-58.

دولياً، مثل اليونسكو ومعهد جورج إيكرت. ذلك أن مثل هذه المؤسسات يمكن أن تساعد في إجراء المناقشات المقارنة بشأن نتائج فرق العمل الفردية، وتحديد مجالات التداخل، واقتراح الحلول لأي خلافات متبقية.

التعليم لصالح المسؤولية العالمية

«هل تسعى الكتب المدرسية في علوم التاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية، حصراً، إلى أن تعبر عن المجتمع، أو إلى تغييره؟ وهل تسعى هذه الكتب إلى ضمان وجود مواقف وقيم معينة؟ أو أنها تسعى بشكل أكثر تواضعاً إلى تمكين الشباب، من خلال تزويدهم بقاعدة من المعارف والمهارات والرؤى لكي يقوموا أنفسهم بتحديد خياراتهم بصورة مستقلة بين المواقف والقيم البديلة؟» (John Slater, in: (BOURDILLON 1992, p. 17).

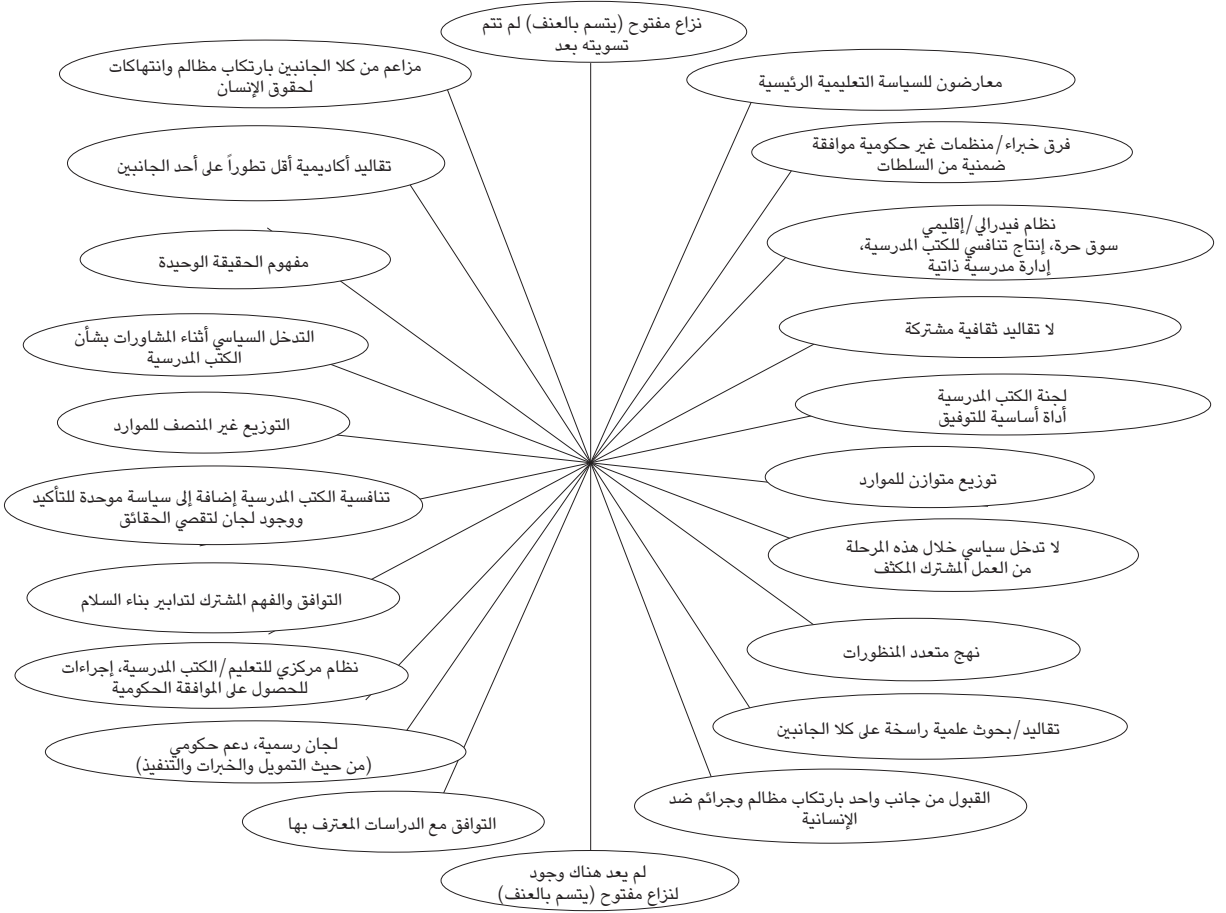
التعليم والسياسة

في بداية هذا الدليل، جرى التأكيد على أن المناخ السياسي يقوم بدور هام في إحداث أي تغييرات محتملة في الكتب المدرسية لغرض تحقيق التفاهم الدولي. والكتب المدرسية في مجال التاريخ والدراسات الاجتماعية، على وجه الخصوص، لا يمكن عزلها عن الخلفية السياسية والاجتماعية التي تشكل الوعي التاريخي وتفهم المشاعر الوطنية داخل مجتمع معين. ذلك أنه يستحيل، على المدى الطويل، تدريس أفكار أو نشر معارف من خلال الكتب المدرسية لا تكون متسقة مع السياق السياسي العام. بيد أن العلاقة بين السياسة والتعليم ليست علاقة من جانب واحد. فكل منهما يؤثر على الآخر. فيمكن للتعليم أن يوفر أهدافاً جديدة يمكن نشرها في المدارس والكتب المدرسية قبل تنفيذها وتحقيقها بصورة كاملة على الصعيد السياسي. ويمكن للتعليم أن يرسي الأسس اللازمة لتشكيل المواقف والآراء التي تُعد ركيزة أساسية للسياسات التي من شأنها تعزيز السلام والتفاهم المتبادل. ومن خلال التعليم، يمكننا أن نغرس في عقول الطلاب شعوراً بالمسؤولية العالمية، على الرغم من أنهم، في واقع الأمر، يواجهون في كل يوم تقريباً انتهاكات لهذا المبدأ.

من شأن المقارنة الدولية للكتب المدرسية أن تساعد على التحقق من الأدوات التي يتعين على مؤلفي الكتب المدرسية استخدامها وشرح هذه الأدوات على نحو يتيح لهم أن يدرجوا في الكتب المدرسية المتعلقة بالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ليس فقط البعد المحلي والإقليمي والوطني الثابت، ولكن أيضاً البعد العالمي^{٨٨}.

An excellent account of the impact of globalization on education offers ٨٨
Hanna SCHISLER: *Navigating a Globalizing World: Thoughts on Textbooks, Teaching, and Learning*. In: *Journal for Educational Media, Memory, and Society*, 1 (2009), pp. 203–226

الأطر المتنافسة لمشاريع الكتب المدرسية



سادساً - معهد جورج إيكرت للبحوث الدولية للكتب المدرسية وشبكة اليونسكو الدولية للبحوث بشأن الكتب المدرسية

إنشاء أول معهد
دولي للبحوث
الدولية للكتب
المدرسية

أقام جورج إيكرت، وهو مؤرخ في الجامعة التربوية في براونشفايغ، اتصالات مع معلمي التاريخ الأجنبي أثناء فترة ما بعد الحرب بهدف الشروع في تحليل مقارن للكتب المدرسية ومراجعتها يكون من شأنه القضاء على الطروح الأحادية الجانب والتقليدية وذات النعرة الوطنية. وقد تم، بالتعاون مع اليونسكو، إنشاء أو تنفيذ عدد من المشاريع التي كان يديرها المعهد الدولي لتحسين الكتب المدرسية، الذي أسسه إيكرت في عام ١٩٥١ وأطلق عليه بعد وفاته اسم معهد جورج إيكرت للبحوث الدولية بشأن الكتب المدرسية. ووفقاً للاتجاه الرئيسي لمشاريع الكتب المدرسية الدولية، نظم إيكرت حلقات دراسية ثنائية ومتعددة الأطراف أمكن خلالها للمعلمين والدارسين من الخصوم السابقين لألمانيا النازية الاجتماع والتحاور. ومنذ تلك السنوات المبكرة، كرّس المعهد أعماله على وجه الخصوص للمشاكل المتصلة بطرح أحداث الماضي الأليم التي تتعلق بالمرء أو بالآخرين في الكتب المدرسية.

← كيف يمكننا التصالح مع الماضي الذي يغرس فينا شعوراً بالعار وليس بالفخر؟

← كيف يمكننا أن نتعاشب مع حقيقة أن مجتمعاتنا غالباً ما يصيبها الشقاق على الرغم من ماضيها المشترك أو حتى بسبب هذا الماضي؟

لتوسط في
النزاعات

بفضل الخبرة التي اكتسبها معهد جورج إيكرت في مجال المشاورات بشأن الكتب المدرسية، فقد أصبح يتلقى بصورة متزايدة طلبات للاستعانة بخبرته في المشاريع التي لا تعنى بالكتب المدرسية الألمانية ولا حتى بالمناهج الدراسية؛ ذلك أن دور المعهد لم يقتصر فقط على ضمان توخي معيار أكاديمي عال في المشاورات بشأن الكتب المدرسية، ولكن أيضاً تهيئة المناخ لبناء الثقة، التي بدونها لن يكون هناك أمل في أن تتكفل النتائج بالنجاح. وفي هذه الحالات، عمد المعهد إلى التصرف باعتباره وسيطاً «محايداً» بين الجماعات المتنازعة. وفي عام ١٩٨٨، وجّه مجلس أوروبا الدعوة إلى المعهد لكي يعمل بصفته غرفة لتبادل المعلومات بشأن الكتب المدرسية التاريخية والجغرافية.

إنشاء شبكات
جديدة لبحوث
الكتب المدرسية

يتعاون المعهد مع الخبراء من الجامعات، والحلقات الدراسية لتدريب المعلمين ودور نشر الكتب المدرسية. وفي المشاريع التي يتولاها المعهد، تُعقد اجتماعات تضم ممثلين من مختلف ميادين البحث والتعليم استهلالاً للحوار وتشجيعه. ومن ثم، فإن المعهد يعتبر مركزاً للمؤتمرات والبحوث. ويتجسد صُلب المعهد في مكتبة فريدة للكتب المدرسية تدعمها مكتبة أصغر لدعم المؤتمرات الأكاديمية. وعلى مر السنين، أنشئت مراكز أخرى لبحوث الكتب المدرسية عبر العالم. وتقدم هذه المراكز المشورة حول كيفية إقامة مشاريع الكتب المدرسية، وتوفر لها المنشورات والمعلومات بشأن مكتبات الكتب المدرسية الجيدة ومراكز المواد المرجعية (انظر الملحق).

بعد انعقاد مؤتمر برسبان (انظر الصفحة ١٦)، كلفت اليونسكو معهد جورج إيكرت بإنشاء شبكة دولية لمؤسسات البحوث ومراكز وضع المناهج الدراسية بغرض تبادل المعلومات بشأن تحديث برامج المناهج الدراسية والكتب المدرسية وتدريب المعلمين في

مجالات السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية. وسيُدمج مصرف بيانات الشبكة في البوابة الجديدة للمعهد بشأن بحوث الوسائل التعليمية (www.edumeres.net). وتوفر هذه البوابة معلومات عن المشاريع الجارية، والمؤسسات، والعلماء المشاركين في دراسات بشأن الكتب المدرسية؛ وتتضمن أيضاً مقالات (ورقات بحث وتحليلات) ومصرفاً للبيانات يوفر المعلومات عن النظم التعليمية وبنيات البرامج الدراسية في علوم التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية علاوة على النظم المتعلقة بالكتب المدرسية (إنتاجها وإقرارها). وستكون هذه البوابة مرتبطة بصورة وثيقة بصفحة استقبال اليونسكو.

ومنذ البداية، كان المتوخى لشبكة بحوث الكتب المدرسية أن تكون بمثابة وسيلة لتبادل الآراء ونشر المعارف حول طائفة عريضة من النظم المنهجية والفكرية المختلفة، وإقامة أرضية مشتركة لمزيد من البحوث في هذا الصدد. ولما كانت هناك محدودية في كثير من البلدان لتخصيص الأموال لبحوث الكتب المدرسية، فإن المعلومات والاتصالات القائمة على الإنترنت تمثل بديلاً ميسوراً لتكلفة لتلبية الحاجة إلى المزيد من المعلومات وحفز الأفكار بشأن التثقيف من أجل السلام وحقوق الإنسان.

تهدف أنشطة معهد جورج إيكرت إلى تمهيد السبيل نحو تسوية المنازعات بالوسائل السلمية، وتعزيز التفاهم الدولي، وتأكيد البعد المشترك بين الثقافات للكتب المدرسية في مجالات التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية. ويقوم المعهد بدراسة دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية؛ ويتصدى لمسألة العلاقة بين التفسيرات التي تقدمها الكتب المدرسية والمفاهيم التي تطرحها الوسائل التعليمية الأخرى بشأن الهويات الوطنية.

تحقيقاً لهذه الأهداف، يقوم المعهد بما يأتي:

- تنظيم المؤتمرات بشأن الكتب المدرسية؛
- التوسع في التوصيات بشأن الكتب المدرسية ونشرها؛
- تقديم المشورة لمؤلفي الكتب المدرسية، ومحرريها، والمعلمين، وكليات تدريب المعلمين؛
- عرض المنح الدراسية لأغراض إجراء البحوث في المعهد؛
- تنظيم مشاريع البحوث.

مكتبة المعهد مفتوحة للزائرين والباحثين.

- تحتوي مكتبة الكتب المدرسية على قرابة ١٧١ ٠٠٠ مجلد من ١٥٧ بلداً؛ ونُشرت غالبية الكتب المدرسية بعد عام ١٩٤٥. وبالنسبة إلى البلدان المتحدثة باللغة الألمانية، يعود تاريخ مجموعة الكتب المدرسية حتى إلى القرن السادس عشر. وتتيح المكتبة مواد مرجعية لا يمكن حصرها، لا سيما بالنسبة للباحثين المشتركين في إجراء البحوث المقارنة.
- تضم مكتبة البحوث قرابة ٧٠ ٠٠٠ مجلد مع منشورات (بما في ذلك المجلات) من أجل بحوث الكتب المدرسية والبحوث التعليمية في المواد التي سبق ذكرها.

- تيسر الكتالوجات الإلكترونية الوصول إلى مجموعات المكتبة، وعنوانها كآلاتي: <http://www.gei.de/index.php?L=1&id=bibliothek> (معلومات عن المكتبة والوصول إلى الكتالوجات). / <http://sunny.biblio.etc.tu-bs.de:8080/DB=6>. (كتالوج).

تشمل منشورات المعهد ما يأتي:

- مجموعة من تقارير المؤتمرات، وتحليلات الكتب المدرسية، والتوصيات، علاوة على المواد التعليمية والدراسات الخاصة/الكتب المحررة عن بحوث الكتب المدرسية^{٨٩}.
- مجلة *Journal of Educational Media, Memory, and Society*^{٩٠}. وتغطي هذه المجلة مجالات وسائل البحث المقارن كافة، والبحوث التي تتناول مختلف أشكال القولية النمطية والتحييزات، وبناء الذاكرة الجمعية، ومفاهيم الحيز المكاني؛ وبعيداً من الكتب المدرسية، فإن المجلة تعنى أيضاً بالمتاحف، والنصب التذكارية، والأفلام، وما إلى ذلك. وتعرض المجلة نهجاً نظرية معززة بتوجيهات عملية.

^{٨٩} The publication series *Studien zur internationalen Schulbuchforschung* will be continued under the title *Eckert. Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmethodenforschung*; for a complete list of publications visit www.gei.de; see also Ursula A. J. BECHER and Rainer RIEMENSCHNEIDER (eds.): *Internationale Verständigung. 25 Jahre Georg-Eckert- Institut für internationale Schulbuchforschung*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2000

^{٩٠} The Journal replaces *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, which appeared from 1978 to 2008

الملحق: نصائح عملية لمراجعي الكتب المدرسية

أ - طرق التحليل وفئاته

تطورت الطرق المستخدمة في بحوث الكتب المدرسية لكي تلبي احتياجات مختلف الأغراض التحليلية: ويشمل ذلك التحديد الواضح لمدى شمول المحتوى، والنهج التعليمية أو الكشف عن المناهج التعليمية الخفية، والافتراضات والإيحاءات التي يمكن أن يثيرها نص معيّن في ذهن الطالب.

إن كل مناقشة تقريباً لمشاكل المنهجية المتعلقة بتفسير النصوص تبدأ بتناول مميزات ومساوئ النهج الكمي مقابل النهج الكيفي^{١١}. وبطبيعة الحال، فإن كل نهج من هذين النهجين يقدم أجوبة عن أسئلة مختلفة:

فالطرق الكمية، مثل تحليل التواتر والحيز المكاني تحلل النص من أجل تحديد ما يأتي:

• كم عدد المرات التي استخدم فيها مصطلح معيّن أو أشير فيها إلى شخص أو مجموعة أشخاص؟

• ما هو حجم الحيز المكاني المخصص لبلد ما أو لموضوع معيّن، وما إلى ذلك؟

ولعل ذلك يقول لنا الكثير حول ما ينبغي أن ينصبّ عليه التركيز، وحول اختيار المعايير، لكنه لا يفيدنا بشيء بشأن القيم والتفسير. فالتحليل الكمي ينطوي على الميزة التي تمكّن الباحثين الآخرين من الموافقة عليه إذا كانت المنهجية ومعايير التحليل جيدة التحليل والوضوح؛ إلا أن هذا التحليل أيضاً له أوجه قصوره التي تتعلق بوثاق صلة النتائج، لأن معايير التقييم تكون في معظم الأحوال ذات طابع رسمي. بيد أنه من شأن إجراء تحليل بسيط للتكرار أن يقدم لنا الكثير، على سبيل المثال، عن مساحة المناورة التي يمكن أن يستخدمها المؤلفون في تصميم كتبهم المدرسية.

دعونا نأخذ مثلاً من مشروع لاستقصاء أهمية البُعد الأوروبي في الكتب المدرسية الإسبانية. وجميع الكتب التي جرى تحليلها كانت تُستخدم على نطاق واسع وتسير على النهج التعليمي ذاته^{١٢}. إلا أن الحيز المخصص للبُعد الأوروبي راوح بين قرابة ٤٠ في المائة إلى ٥٧ في المائة. وأولت سلاسل الكتب المدرسية ذات النسبة المئوية الأقل من المحتوى الأوروبي أهمية أكبر للتاريخ الوطني الإسباني (٤٣,٥ في المائة) عن الكتب الأخرى، في حين أن السلاسل التي تحتوي على أقل نسبة مئوية من التاريخ الوطني (٢٦,٦ في المائة) أبرزت أيضاً، إلى جانب البُعد الأوروبي، السياق العالمي الذي لم يُذكر إلا لماماً في الكتب المدرسية

ينبغي استخدام
كلتا الطريقتين
الكمية والكيفية

Ludek HREBICEK/Gabriel VON ATMANN : *Quantitative Text Analysis* Wissenschaftlicher Verlag Trier: Trèves 1993; Matthew B. MILES/A. Michael HUBMAN : *Qualitative Data Analysis. An Expanded Source Book*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA. 1994, 2^e édition.

Rafael VALLS : *Spanische Dimensionen des Citoyen : Europa, Nation, Region*. In : Falk PIN-GEL (ed.) : *Macht Europa Schule ? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Francfort-sur-le-Main : Diesterweg, 1995, pp. 193-216, citation p. 195.

الأخرى. ويبرهن لنا هذا النموذج أن المؤلفين الأسيان يتمتعون بقدر كبير من الحرية في ما يتعلق بإيلاء التركيز للتاريخ الوطني أو الأوروبي أو العالمي. على أن حرية الاختيار هذه لها أيضاً تكاليفها: فالتركيز على التاريخ الوطني لا يعني بالضرورة التقليل من الحيز المتاح للبعد الأوروبي أو البعد العالمي، والعكس بالعكس. وربما لا يكشف مثل هذا التحليل إلا عن مستوى واحد من مستويات الفهم التاريخي لدى مؤلفي هذه الكتب؛ وهو لا يشير بأي حال من الأحوال إلى أن تركيز المؤلفين على التاريخ الوطني ينطوي أيضاً على تأكيد اعتناقهم لنعرة وطنية. ومثل هذه الشهادة يمكن الخلوص إليها أيضاً من خلال تحليل كفي للمحتوى.

بطبيعة الحال، فإن أي تصوير تاريخي أو جغرافي لبلد ما يتم وضعه داخل إطار إقليمي، أو حتى عالمي، أوسع نطاقاً. وتعكس عملية التصنيف هذه أحد العوامل المهمة التي تنطوي عليها عملية التمركز الذاتي لأي بلد. فهي توفر إشارات عن الوضع الذي يرى فيه أي بلد من البلدان نفسه في مقابل أي كيانات سياسية أو اقتصادية أخرى؛ وتقود هذه العملية إلى الاستنتاجات التي تبين ما إذا كان أي بلد أو دولة يمتلكان حدوداً واضحة ويتمتعان بخصائص فريدة و/أو يؤكدان على عضويتها في مجتمع ثقافي أوسع نطاقاً. أما التحليل الكمي للحيز المكاني (أي الحيز الذي يخصصه الكتاب المدرسي لتصوير بلد أو منطقة أو لتحديد البعد العالمي كنسبة مئوية من مجمل المجلد التاريخي) فإنه يوفر نتائج هامة في ما يتعلق بالتقدير المتعلق بالمحتوى لمختلف الكيانات المكانية، وينبغي إدراجه على أوسع نطاق ممكن في أي مشروع دولي مقارنة، ويخلص جلياً إلى ما يأتي:

- «يمكن للتحليل الكمي أن يكون ذا موثوقية عالية، شريطة أن يتضمن تعاريف دقيقة لقواعد التصنيف، وتدريب القائمين على الترميز وغير ذلك من الخطوات التي تهدف إلى إنتاج ما يسمى بتدابير خفض التدخل. على أن اختيار العناصر النصية التي ستدرج في الكتاب المدرسي تُعد في حد ذاتها خطوة متقدمة من خطوات التدخل»^{٩٢}.
- ولذلك، فإن القرار في ما يتعلق بما ينبغي قياسه هو قرار كفي؛ وبالتالي فإن كلتا الطريقتين تكمل كل منهما الأخرى.

الطرق الكيفية، مثل التحليل التفسيري، والذي يكشف عن الافتراضات الأساسية التي لا يمكن قياسها:

- بماذا يبلغنا النص، وما هي الرسائل التي ينقلها؟
- تقدم هذه الطرق رؤية متعمقة لطريقة العرض.
- تعدد المنظورات في مقابل التعليل الأحادي السبب، الذي تنتج منه الدراسات العلمية في مقابل الاختزالات التعليمية في الكتب المدرسية.

Rob GILBERT : *Text Analysis and Ideology Critique of Curricular Content*. In : CASTELL et al. ٩٣ 1989, pp. 61-73, p. 63; voir aussi l'article bref mais très instructif de Philipp MAYRING : *Qualitative Content Analysis*. In : *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 1 (2000) June, <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>

يطبق التحليل الكيفي أساليب أقل صرامة، وأكثر اعتماداً على النظم القيمية للقائمين بعملية الاستعراض وعلى فهم النص في حد ذاته.

من المهم أن يتم من البداية وضع الإطار المرجعي للتقييم. وعلى الرغم من ذلك، فإننا نقترح ألا يكون التمييز بين النهجين صارم التحديد. ولنا أن نعتبر، كقاعدة، أن كلا النهجين يكمل كل منهما الآخر.

← في المشاريع المقارنة ينبغي أن تكون فئات التحليل، وطرق تفعيلها، وأساليب تحليلها ثابتة بالنسبة لجميع المشاركين في المشاريع وأن يتم تضمينها في كتيب أو مدونة.

من شأن استخدام الحواسيب أن يعين على تيسير وتسريع جمع البيانات الكمية، بما يمكّن الباحث من الجمع بين النهجين الكمي والكيفي والاستفادة من كليهما. وربما يعين الباحث أيضاً في العثور على أجوبة مهمة بشأن التحليل الاحتمالي، وهو أحد مجالات البحث التي تثير الاهتمام في الأوساط الأكاديمية التي تعنى بالطروح النصية والتصويرية:

• في أي سياق تقدّم المصطلحات أو الشخصيات؟

نأخذ مثلاً على ذلك، مصطلح «الأمّة» الذي يستخدم غالباً على أنه يشير إلى كيان «طبيعي»، يتوارثه شعب من الشعوب، أو حتى مجموعة من الأفراد. ولكن ألا يشكّل هذا المصطلح بصورة أكبر مفهوماً تاريخياً يخضع عادة لتغيرات هائلة، وينطوي على طوائف مختلفة من الشعوب، ويتغير نطاقه، ويكتسب معنى مختلفاً بالنسبة لكل جماعة أو فئة مختلفة من الناس؟ وبغية تحديد هذه الدلالات فإنه يتعين تطبيق تحليل التواتر والتحليل التفسيري أو اللغوي^{٩٤}.

هناك مجموعة كبيرة من البرمجيات المتاحة التي تمت تجربتها واختبارها في عمليات التحليل النوعي لمختلف أنواع «النصوص»^{٩٥}. وكقاعدة عامة فإن هذه البرمجيات يمكنها تجهيز النصوص المعدّة بالأشكال (txt و rtf و doc)، والملفات المصورة (tif و jpg)، والملفات السمعية (wav و mt3)، وملفات الفيديو (avi و mpeg2). ولا يمكن استخدام الملفات المعدّة في شكل PDF إلا في نطاق محدود. ومن شأن الاستعانة بهذه البرامج أن يسهل سرعة تحديد ومقارنة أجزاء النصوص التي تم إبرازها لغرض إخضاعها لمزيد من التحليل المفصل. وهذه المقتطفات من النصوص يمكن إدراجها في المذكرات أو الملاحظات. وهناك فقرات معيّنة يمكن ترميزها ومن ثم ربطها بوئاتق أخرى. ويمكن تصنيف الوثائق تحت مسميات متنوعة، مثل «قضايا أسرية» (وتصنف، على سبيل المثال، حسب الناشر أو المؤلف أو تاريخ النشر أو غير ذلك). ويمكن أيضاً إتاحة هذه الوصلات على شكل رسم بياني

٩٤ Eben A. WEITZMANN/Matthew B. MILES : *Computer Programs for Qualitative Data Analysis*. ٩٤
A Software Sourcebook. Sage Publications : Thousand Oaks, CA., Londres 1995.

٩٥ على سبيل المثال، ATLAS.TI (in English and German – www.atlasti.com or www.atlasti.de). وهناك نسخ للبيان العملي يمكن تحميلها عادة من على الإنترنت مجاناً. وانظر أيضاً Data Analysis Networking Project (caqdas.soc. surrey.ac.uk) or www.content-analysis.de; and more generally, Delbert C. MILLER/Neil J. SALKIND (eds.): *Handbook of Research Design and Social Measurement*. Bloomington: Sage Publications, 6th ed., 2002

للشبكة. وبالتالي، فإن هذه البرامج تتيح إجراء عمليات مقارنة دقيقة للنصوص. وعلى الرغم مما يستهلك من وقت في إدماج النصوص في البرنامج والقيام بعملية الترميز، فإن هذه الطريقة تيسر كثيراً التوصل إلى تفسيرات قابلة للتكرار.

حينما يتعين بحث الأنماط الثقافية المختلفة في إطار مشروع بحثي متعدد الأطراف، ينبغي إجراء تحليل ثقافي شامل للكتب المدرسية؛ فيقوم كل طرف بدراسة الكتب التي تخصه، وتلك التي تخص على الأقل شريكاً واحداً، بالنظر إلى أن آراء الباحثين وتفسيراتهم قد تتشكل وفقاً لخلفياتهم الثقافية.

حينما يتعين تطبيق الأساليب الكمية، فإنه يتعين إجراء اختبار مسبق واحد، على الأقل، لضمان أن يكون جميع الأطراف المشتركين في المشروع يتمتعون بالفهم نفسه من حيث المفاهيم الأساسية وفئات التحليل. فبعض الباحثين ينظرون إلى النص نظرة مستقلة، ثم يقارنون ما توصلوا إليه من نتائج إلى أن يتوصلوا إلى قناعة مفادها أن فئات النص نفسها تنطوي على المعنى نفسه (الموثوقة) بالنسبة لكل منهم، وأن أساليب التحليل المستخدمة جرى تحديدها جيداً على نحو يمكن كل عضو في فريق البحث من تطبيقها (والتأكد من صحتها) بالقدر نفسه. ولهذا الأمر أهميته بوجه خاص لدى استخدام جداول التقدير أو قوائم المراجعة. ومن شأن المقتطف القصير التالي من استبيان بشأن تقييم كتاب مدرسي، أن يبين ما إذا كان قد تم استخدام نهج متعدد الثقافات. والاستبيان أعدته إحدى الهيئات التعليمية الكندية.

| هل المادة مصممة لمساعدة التلاميذ على القيام بما يأتي: | نعم | لا | لا إجابة |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| أ- تقدير أهمية التنوع الثقافي؟ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ب- تفهم أن المعتقدات والعادات مهمة لمن يؤمنون بها؟ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ج- إدراك أن جميع الفئات العنصرية/العرقية لها تراث مختلط قد يكون مصدراً للتفاخر أو التواضع؟ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| د- تعزيز قبول الفئات العنصرية/العرقية وأفرادها على أساس القيمة الذاتية؟ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| هـ - تجاوز القوالب النمطية والأخذ برؤى أصيلة إزاء الفئات العنصرية/العرقية الأخرى؟ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| و- الدراسة النقدية للقوالب النمطية العنصرية/العرقية؟ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ز- دراسة القيم والاتجاهات التي يؤمن بها هؤلاء الطلاب أنفسهم؟ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

حتى لو كانت الأسئلة التي تتعين الإجابة عنها جيدة التصميم، فإن الحكم الشخصي للقائم على عملية التقييم يحظى بالأهمية القصوى. ومن الأسئلة التي تُطرح في هذا المقام، على سبيل المثال، هل يستخدم جميع الباحثين عبارة 'الرؤية الأصلية' بالطريقة نفسها؟ وسيستغرق الأمر كثيراً من الاختبار والمناقشة داخل فريق البحث للتأكد من أن مختلف الباحثين يقدمون الإجابة نفسها لدى تقييمهم للنص نفسه. وبالنظر إلى أن هذه العملية مستنزفة للوقت، فإن استبيانات كثيرة تفضل الإجابات المفتوحة وليس فقط الإجابة بنعم أو لا. ووجه تالي وفير (Tulley and Fair) انتقادات مؤداها أن «عمليات التقييم وقوائم المراجعة تتطلب فقط أن يقرر المراجعون وجود خصائص معينة تتعلق بعملية التقييم وليس نوعية هذه الخصائص»^{٩٦}. ذلك أنه ينبغي للقائمين على عملية التحليل أن يناقشوا كيفية تقييمهم للفئات والاستنتاجات وأن يقرروا ما إذا كانوا يريدون إيلاءها جميعها القدر نفسه من الأهمية في عملية التقييم الأخيرة.

يمكن أن توضع فئات التحليل انطلاقاً من نقطتين مختلفتين هما:

- اختيار نهج استدلاي يقوم المراجعون على أساسه بإنشاء شبكة من الفئات الخارجية التي يُتوقع للكتاب المدرسي أن يستجيب لها. وعلى سبيل المثال، يقوم فريق المراجعين أولاً بتحديد مناهج دراسي ذي حد أدنى/أوسط/أقصى بشأن حقوق الإنسان، ثم يدرس إلى أي حد يغطي هذا الكتاب المدرسي ذلك المنهاج. وتشتق فئات التحليل من الموضوع ذاته الذي سيعرض في الكتاب المدرسي. وفي هذه الحالة، غالباً ما تكون المعايير المعمول بها مرتبطة بالفهم الأكاديمي والتخصصي لهذا الموضوع. ومن شأن التوصيات المستقاة من مثل هذا النهج أن تثقل الكتاب المدرسي بمحتوى معرفي المنحى لا يأخذ في الاعتبار على النحو الملائم وظائفه التعليمية.
- أما الخيار الثاني، فهو النهج الاستقرائي الذي يحاول استنباط مجالات المعرفة والمفاهيم التفسيرية الأساسية وأساليب العرض المستخدمة في الكتاب المدرسي. ويسعى هذا النهج إلى استكشاف أنماط الفهم أو الآراء العالمية التي تم الاسترشاد بها في اختيار محتوى الكتاب المدرسي وطرق عرض هذا المحتوى. والمراجعون الذين يختارون هذا النهج غالباً ما يشيرون إلى النظرية المجدرة (grounded theory) باعتبارها النموذج النظري الذي يستندون إليه في بحثهم. ولا بد من صقل الفئات التي يسفر عنها هذا التحليل من خلال عملية بحث أكثر تعمقا للنص المعني.

بالنظر إلى أن معظم المشاريع التي تعنى بمراجعة الكتب المدرسية تهتم بدراسة طريقة العرض التي يتبعها كل منها، فإنها تميل إلى تفضيل النهج الاستقرائي ذي المنحى القائم على المحتوى. ومع ذلك، فمن وجهة النظر التربوية، ربما تكون طريقة البحث الاستقرائية أكثر وضوحاً لأنها تُبرز المفهوم الأساسي الذي يركز عليه الكتاب المدرسي بما يسمح بعد ذلك بطرح الأسئلة عن نوعية المحتوى الذي يوافق هذا المفهوم من وجهة نظر أكثر استناداً إلى النظرية.

Michael A. TULLEY/Roger FAIR : *Textbook Evaluation and Selection*. In : ٩٦

David L.ELLIOT/Arthur WOODWARD (dir.) : *Textbooks and Schooling in the United States: Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago 1990, pp.163 à 177, citation p. 168.

وينبغي للمراجعين الذين يقومون باستعراض مدى الشمول بالنسبة لموضوع معين أن يميزوا على الأقل بين المستويات المختلفة لعرض الموضوع، من حيث المعلومات في مقابل التفسير أو العمق أو اتساع المدى. وفي هذا الصدد، فإن هيرليهي (Herlihy) يقترح ثلاث فئات على النحو الآتي:

- الفئة الاستعراضية - الوصفية، وهي فئة تفسيرية تقوم على البحث والحجة^{٩٧}.

يطرح البحث العلمي اللغوي رؤية متعمقة في كيفية تشكيل الرسائل ونقلها، وفي دراسة الوقائع، والأحداث، والشخصيات، والعمليات التي يشير إليها النص. ومن شأن التحليل اللغوي أن يبين ما إذا كانت هناك شعوب أو جماعات أو مناطق معينة من العالم يتم تصويرها على نحو يعطي عنها انطباعات ثابتة. وفي أحيان كثيرة تكون هذه الانطباعات مرتبطة برأي سائد ربما يكون قد أدى بالفعل إلى خلق نوع من القوالب النمطية. وهناك وسيلة مبسطة تتمثل في إدراج الصفات المعزاة إلى الشخصيات أو الفئات الاجتماعية أو العرقية: ويجري تبيان ما إذا كانت هذه الصفات انفعالية، وما إذا كانت تحمل أية دلالات مسيئة أو دلالات إيجابية. وبالإمكان إدراج الحادثة نفسها من منظورات متعارضة، أي من وجهة نظر الضحايا أو الجناة. وبإمكان المؤلف أن يدمج في روايته المنظورات المختلفة وأن يترك للقارئ مهمة تقييمها.

يمكن للتحليل اللغوي أيضاً أن يكشف عن طبيعة الشخصيات الرئيسية أو الفاعلين الرئيسيين. وغالباً ما تُكتب فقرات مطولة من الكتب المدرسية بصيغة المبني للمجهول. وتكون الجهات الفاعلة أساساً هي فئات اجتماعية، أو هيئات أو مؤسسات وندراً ما تكون أفراداً. ومن جهة أخرى، فإن هناك فقرات مطولة أخرى قد تتناول تصوير شخصيات تاريخية شهيرة ممن نعزو إليها تحقيق إنجازات عظيمة. وكقاعدة، فإن هذه الشخصيات ليست بالطيبة أو الشريرة، لكنها بطبيعة الحال ليست شخصيات «عادية». ومن شأن دراسة ما إذا كان المؤلفون يركزون في كتبهم المدرسية التاريخية أو في كتب التربية الوطنية على البنيات التاريخية أو الشخصيات من شأن ذلك أن يكشف عن تصوراتهم الأساسية بشأن ما يعتبرونه أشد القوى تأثيراً في التاريخ والمجتمع.

من خلال تحليل الخطاب تم تطوير أدوات مفيدة لبحوث الكتب المدرسية^{٩٨}. ويسعى تحليل الخطاب إلى التعرف على ما يعتبره المؤلف مهماً، وما يرى أنه في حاجة إلى الشرح، وما يعتبره قضية مسلماً بها. وهو أيضاً يحدد ما هي المواضيع التي يتعين دعمها بالمواد البصرية، وما هي تلك التي يتعين إيجازها، والتي يتم اختيارها لكي تُدرج في التدريبات المدرسية للطلاب.

John G. Herlihy : *The Nature of theTextbook Controversy*. In : Herlihy 1992, p. 7 ٩٧

٩٨ للاطلاع على مقدمة عامة إلى هذا الموضوع، انظر Teun A. van DIJK: *Text and Content. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London: Longman, 1977; Teun A. van DIJK (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 1: *Disciplines of Discourse*; vol. 2: *Dimensions of Discourse*; vol. 3: *Discourse and Dialogue*; vol. 4: *Discourse Analysis in Society*, London: Academic Press, 1985; see also Stefan TITSCHER/Michael MEYER/Ruth WODAK/Eva VETTER: *Methods of Discourse Analysis*. London: Sage, 2000.

قائمة معايير التحليل

(١) عناصر قطاع الكتب المدرسية

- النظام التعليمي
- الأدلة/ المناهج الدراسية
- إجراءات الاعتماد
- هيكل دور النشر

(٢) المعايير الشكلية

- المراجع البليوغرافية
- الفئة المستهدفة (المستوى المدرسي، نوع المدرسة)
- نطاق التوزيع

(٣) أنواع النصوص/ طريقة العرض

- نوايا المؤلفين (إن كانت محددة)
- نص بياني للمؤلف (سرد)
- الصور التوضيحية/ الصور الفوتوغرافية/ الخرائط
- الجداول/ الإحصاءات
- المصادر
- تمارين

(٤) تحليل المحتوى

- دقة الوقائع/ الاكتمال/ الأخطاء
- تحديث التصوير
- اختيار المواضيع/ (توازن) التركيز/ التمثيل
- مدى التباين
- نسبة الوقائع والآراء/ التفسير

(٥) منظور العرض

- نهج المقارنة/ المغايرة
- العرض الإشكالي المنحى
- ترشيد/ إثارة المشاعر

استنبط العلماء والتربويون مجموعات متباينة لمعايير التحليل. وتتيح معاهد الكتب المدرسية والمناهج الدراسية ورقات عمل وقوائم مراجعة تتضمن هذه المعايير. وفئات المعايير وأساليب التحليل المشار إليها أعلاه لا يمكن استخدامها إلا بصورة عامة جداً. فهي تمثل الحد الأدنى لمعايير تحليل الكتاب المدرسي. وغالباً ما ينبغي أن تكون الأسئلة والأهداف أكثر تحديداً وأن تكون الأدوات المستخدمة في الدراسة أكثر تنقيحاً^{٩٩}.

بالإضافة إلى تقديم عروض عن البلدان والدول، يمكن للكتب المدرسية أن تستعرض العمليات الهامة التي كان لها أثرها على التاريخ والمجتمع المعاصر: ومن ذلك، على سبيل المثال، دور الجنسين، وحركات التحرير، والاستعمار، والفجوة بين الشمال والجنوب. وينبغي وضع قوائم للمراجعة تناسب كل عملية من هذه العمليات^{١٠٠}.

دعونا، في هذا المقام، نشير إلى بيان أدلى به أحد المشرفين ذوي الخبرة في مجال الدراسات الاجتماعية، حيث قال: «إن الوقت الذي يُنفق في تصميم أدوات التحليل سيكون له عائد كبير من خلال العملية»^{١٠١}. ويُعد تطوير هذه الأدوات بمثابة ممارسة تعليمية في حد ذاتها. فهي تشد قدرة أعضاء فريق البحث على فهم قضية معيّنة؛ وسيكون بمقدورهم الاتفاق على ما يعتبرونه نقاطاً هامة وعلى كيفية تحديد مجالات التحيز والرؤية الأحادية الجانب. وستناقش في الفرع التالي بعض البنود المتعلقة بتحليل مختلف جوانب الموضوع.

الكتب المدرسية في مجال التربية الوطنية: دورنا في المجتمع وفي الشؤون الدولية

تعرف على نظامك السياسي

تعتبر التربية الوطنية مادة جديدة نسبياً. وفي بلدان كثيرة لا تدرّس التربية الوطنية كمادة مستقلة لكنها تُدمج في إطار تدريس التاريخ أو أي تخصصات أخرى. وحينما أُدخلت هذه المادة لأول مرة كمادة مستقلة كان محط تركيزها غالباً هو عرض النظام السياسي السائد في بلدان الطلاب. ودرجت الكتب المدرسية على تصوير المؤسسات السياسية ذات الصلة، معربة بالتالي، بصورة ضمنية، عن اتفاقها الكامل مع النظام السياسي. ولم يكن يجري تحديد العيوب التي تعترى أي نظام سياسي إلا في النظم السياسية الأجنبية، ومن ثم، كانت هناك صعوبة في إجراء مقارنات موضوعية على المستوى الدولي. واعتبر نشر القيم الديمقراطية بمثابة الهدف الأسمى للتربية الوطنية في المجتمعات التعددية. وأرسى فاينزينر «أبعاد

٩٩ هناك قائمة وافية بالمعلمين والمؤلفين تركز بصورة أكبر على نوعية التعليم وبصورة أقل على وجهة المواضع، نشرها SKYUM-NIELSEN: *Analyzing Educational Texts*. In: SKYUM-NIELSEN 1995, pp. 179. See also SOCIAL STUDIES EDUCATION CONSORTIUM: *Curriculum Materials Analysis System*. (USA) 1971

١٠٠ يتضمن منشور اليونسكو المعنون تعزيز المساواة بين الجنسين من خلال الكتب المدرسية (باريس، ٢٠٠٧) أدوات لمراجعة الكتب المدرسية في ما يتعلق بشؤون الجنسين. ويستند هذا الدليل إلى البحوث العلمية التي أجريت بالمشاركة مع مراكز للبحوث في بلدان الشمال والجنوب في إطار الشبكة الدولية للبحوث بشأن العروض المتعلقة بالجنسين في الكتب المدرسية (RIRRS). ويوفر المنشور أدوات لمراجعة الكتب المدرسية أو الاستخدام النقدي لهذه الكتب، سواء في ما يتصل بالعلاقة بين المعلم/المتعلم أو بين الراشدين المشاركين في سلسلة إعداد الكتب المدرسية (بدءاً من التصميم حتى الاستخدام): <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897e.pdf>.

١٠١ William J FETSKO: *Approaching Textbook Selection Systematically*. In: HERLIHY 1992, pp. 129–135, quotation p. 133

وفئات البحوث الاجتماعية في الكتب المدرسية» التي تتناول إجراء تحليل للأحكام القيمية. وتُعد بعض الأسئلة التي طرحها لأغراض إجراء هذه التحليل ذات أهمية خاصة:^{١٠٢}

- ما هي المواقف/القيم التي جرى التعبير عنها في ما يتعلق بالقواعد والمبادئ العامة مثل السلطة، والتقاليد، والعادات، والقواعد الأخلاقية، وكذلك الدساتير والقوانين والمبادئ القانونية الأخرى؟
- هل يتضمن الكتاب المدرسي مواقف وقيماً عن الأسرة، والمدرسة، والعمل، والمهن، والاستهلاك، وأوقات الفراغ، والشؤون العامة، وما إلى ذلك؟
- ما هو نوع الأحكام القيمية التي تم عرضها في ما يتعلق بالأحكام القيمية الأولية والثانوية، والأحكام القيمية الأنطولوجية والمنطقية، والأحكام القيمية التي لا تنطوي على أي محتوى معياري معلوماتي (المعادلات الفارغة) والأحكام القيمية ذات المحتوى المعياري التعليمي؟

قد وردت العبارة التالية في تقرير عن مؤتمر لليونسكو بشأن طرح مسألة حقوق الإنسان في الكتب المدرسية: «تميل الكتب المدرسية إلى الأخذ بوجهة نظر ذات محور عرقي إزاء حقوق الإنسان». وتعطي هذه العبارة مثلاً جيداً على ما يُطلق عليه اسم «نهج المركز والمحيط» باعتباره منظوراً سائداً في ما يتعلق بقضايا حقوق الإنسان في الكتب المدرسية بشأن التربية الوطنية:^{١٠٣}

حقوق الإنسان
في الكتب المدرسية

بغية تجنب هذه الطروح غير المتوازنة، فقد تناول هذه المسألة مؤتمر اليونسكو الدولي للتربية لعام ١٩٩٤ وجعلها جزءاً لا يتجزأ من إعلانه، ومن «إطار العمل بشأن التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديمقراطية» الذي اقترحه المؤتمر. ويكفل هذا الإعلان دعم اليونسكو للمشروعات التي يجري القيام بها في المستقبل والتي تبحث في مسألة عرض قضايا حقوق الإنسان في الكتب المدرسية:^{١٠٤}

Peter WEINBRENNER: *Methodologies of Textbook Analysis*. In: BOURDILLON 1992, ١٠٢ pp. 21– 34, quotation p. 26

Peter WEINBRENNER/Karl P. FRITZSCHE: *Teaching Human Rights. Suggestions for Teaching Guidelines*. German Commission for UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research: Bonn/Braunschweig, 2nd ed., 1997, p. 28.

Howard D. MEHLINGER: *UNESCO Handbook for the Teaching of Social Studies*. انظر أيضاً UNESCO 1981; The Turkish History Foundation (Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı) analysed all Turkish textbooks regarding Human Rights issues: Gurol IRZIK/Deniz Tarba CEY- HAN (eds.): *Human Rights in Textbooks, Istanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı*, 2004



في ظل التأثير الذي أحدثته العولمة، فإن القضايا الدولية أصبحت أكثر بروزاً في المواد التعليمية التي تدرّس في إطار التربية الوطنية كما أصبح هذا الموضوع أكثر قرباً من الدراسات الدولية المقارنة^{١٠٥}. وفي السنوات الأخيرة، كان هناك اتجاه مؤكد صوب الأخذ بعرض أكثر توازناً للمواضيع الدولية في الكتب المدرسية لمادة التربية الوطنية. وهناك توسع في نطاق المشاكل والقضايا التي يجري تدريسها في إطار دروس التربية الوطنية. وبالإضافة إلى موضوع المؤسسات السياسية، فإننا نجد الآن مواضيع أخرى تغطيها هذه المادة، مثل شؤون الأسرة، وتربية الأطفال وتعليمهم، ووسائل الإعلام، والصناعة، وعالم العمل وقضاء

Gita STEINER-KHAMSI/Judith TORNEY-PURTA/Judith SCHWILLE (eds.): *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*. Oxford: Oxford University Press, 2002; Judith TORNEY-PURTA/Rainer LEHMANN/Hans OSWALD/Wolfram SCHULTZ: *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001

وقت الفراغ. وهناك اتجاه متزايد إلى إدماج البُعد الدولي، مثل التجارة العالمية، وعضوية المنظمات العالمية من قبيل الأمم المتحدة أو التجمعات الإقليمية مثل الاتحاد الأوروبي أو الاتحاد الأفريقي. ومن شأن إجراء تحليل لكيفية معالجة الكتب المدرسية لهذا البُعد الدولي أن يكشف عن أوجه القصور في هذا الصدد واقتراح التحسينات الممكنة في كيفية تعاون هذه البلدان في تقاسم مسؤوليتها العالمية المشتركة^{١٠٦}.

لدى تحليل الكتب المدرسية بشأن التربية الوطنية، ينبغي إيلاء التركيز للمسائل الآتية:

طريقة العرض:

- النهج المؤسسي مقابل التركيز على الأدوار الاجتماعية والسياسية في المجتمع
- النظام المفروض على نشاط الأفراد في مقابل المشاركة السلبية
- العرض الجامد مقابل العرض الحي الذي يبيّن إمكانيات القدرة على التغيير

نطاق المواضيع

- بلد الشخص المعني/السياق الدولي
- مجتمع كلي (أحادي)/التباين داخل المجتمع (مجموعات الأقليات)
- دور الجنسين^{١٠٧}
- هل تميز اللغة بين الفتيان/الفتيات أو الرجال/النساء؟
- ما مدى تواتر عرض الذكور/الإناث كشخصيات تحظى بمواقع السلطة أو المسؤولية في المجتمع، وما مدى تواتر ظهورهم في الوسائل المرئية، وما هي آراؤهم وأدوارهم في المجتمع؟

^{١٠٦} ترد معلومات أساسية عن موضوعات وطرق تدريس التربية الوطنية والتعليم من أجل الديمقراطية، وكذلك معلومات عن تدريس التربية الوطنية في مختلف البلدان، وبخاصة في شرق أوروبا وأمريكا اللاتينية، في كل من شبكة CIVNAT، ومجلة من أجل مجتمع مدني، المتاحة على الإنترنت <http://www.civnet.org> انظر particular vol. 1, no. 2, John J. PATRICK: *The National Assessment of Educational Progress in Civics*

Anna P. OBURA: *Changing Images: portrayals of girls and women in Kenyan textbooks*.^{١٠٧} Nairobi: ACTS Press, 1991

الكتب المدرسية الجغرافية

عند تقديم العروض الجغرافية، يمكننا أن نميز بين مقاييس مختلفة. ويمكن لهذه المقاييس أن تكون على النحو الآتي:

- محلية، أو وطنية، أو قارّية، أو عالمية.

جميع هذه المقاييس لها جدارتها ويمكنها أن توفر مجموعة متباينة وفريدة من الرؤى المتعمقة، ومن ثم فإنه ينبغي لنا أن نسأل إلى أي مدى يمكن أن تؤخذ هذه المقاييس في الاعتبار. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الاعتبارات المتعلقة بالجغرافيا تفرق بين ما هو إقليمي وما هو ذو منظور عام. وليس من السهولة بمكان الجمع بين هذين النهجين لإعطاء الطلاب الانطباع بالطابع المتنوع للعالم الذي يعيشون فيه، ولتزويدهم بالحد الأدنى من المعرفة الطبوغرافية علاوة على ما يمكن نقله إليهم من معرفة بالمبادئ العامة الجغرافية. وهذه المبادئ العامة كثيراً ما تجسدها الأمثلة المكانية التي تقدم بمقياس بياني كبير. ومن جهة أخرى، فإنه حينما تجري دراسة العديد من الأمثلة الواضحة استناداً إلى مقياس دقيق أو صغير، فإنه لا يمكن للطلاب استيعاب الإطار الطبوغرافي الشامل. أما في حالة العرض على أساس مقياس أصغر، حينما تمثل البلدان أو شبه القارات مناطق مرجعية، فإن الأوصاف تكون أقرب إلى التجرد والعمومية على نحو يحجب الأوضاع والتصرفات التي تسود الحياة اليومية ويغفل الكثير من الاختلافات الهامة التي يمكن اقتفاؤها في إطار الأنشطة البشرية. ومن ثم، فإنه من المهم التحقق مما يأتي:

- ما هي الأماكن أو المناطق أو غير ذلك مما يمكن تحديده على الخرائط في ما يتعلق ببلد معيّن؟
- هل اختار المؤلفون مقياس رسم ملائماً بما يضاعف من وعي الطلاب بالتنوع الثقافي وبالأوضاع الجغرافية المختلفة التي تترك بصماتها على الحضارة الإنسانية؟

تتبعكس الرؤى المتمركزة حول المناطق في عروض الخرائط مثل عروض ميركاتور، التي تبالغ في حجم القارة الأوروبية وتضعها في مركز الخريطة، وهي القاعدة التي تعتمد عليها أطالس المدارس الأوروبية. وبهذه الطريقة، فهم يكوّنون صوراً للمركز والمحيط، والتي لا تشكل بالنسبة إلى الطلاب إلا مجرد بُعد مكاني محض لكنه يمكن أن يكتسب أيضاً معنى ثقافياً من خلال الادعاء بأن المركز الجغرافي أكثر تقدماً من الأطراف المحيطة. وحيث إنه لا يمكن الأخذ بمنظورات معينة لدى إعداد الخرائط، فإن الأطالس الحديثة تعرض على قرائها من الشباب من وقت إلى آخر رؤى مختلفة لكي تتجنب الرؤى العالمية المتحيزة.

ينبغي لمراجعي الكتب المدرسية أن يبحثوا عن محط تركيز مؤلفي الكتب المدرسية لدى تناولهم لاعتبارات الجغرافيا الطبيعية والبشرية والاجتماعية/الاقتصادية/الثقافية. وفي بعض الأحيان، مثلما كان عليه الأمر في الاتحاد السوفياتي السابق، فإن الجغرافيا الطبيعية تهيمن على المنهج الدراسي، وتعرّز فقط بقسم خاص عن الجغرافيا الاقتصادية. ولا يترك ذلك سوى مساحة صغيرة لشرح التفاعل بين الإنسان والمجتمع والطبيعة. وفي حالات أخرى، تُختزل الجغرافيا الطبيعية في تعليم الجوانب البيئية. وفي الحالات المغالي فيها، لا يُشار إلى عناصر الجغرافيا الطبيعية إلا من حيث أهميتها بالنسبة للمجتمع وليس كمواضيع مستقلة

في حد ذاتها. ومن شأن التركيز المطلق على أثر الجغرافيا الطبيعية على الحياة البشرية (الموارد الطبيعية، والمخاطر البيئية، وما شابه ذلك) أن يحجب أي فهم عميق للعمليات الطبيعية التي تعتمد دورها على الحياة الاجتماعية. ولذلك ينبغي لمخططي المناهج الدراسية ومؤلفيها أن يحاولوا الجمع بين الخيارين في تصوراتهم للمناهج الدراسية والكتب المدرسية.

من شأن النتائج التي يتوصل إليها التحليل الثنائي والمتعدد الأطراف للكتب المدرسية الجغرافية أن يفضي أحياناً إلى بعض الانتقادات حينما قد يشعر أحد الأطراف أنه ليس ممثلاً بالكامل. وفي هذه الحالات لا يُشار إلى بلد هذا الجانب إلا في سياق مشكلة أو أكثر من المشاكل، مثل حدوث الزلازل، أو الهجرة العمالية، أو النمو السكاني، ولكن لا تتم تغطية شؤون هذا البلد تغطية كاملة: وفي هذه الحالة فإن الطلاب لا يتذكرون اليابان إلا بالزلازل، ولا يتذكرون تركيا إلا مقرونة بمشكلة الهجرة العمالية، ولا يتذكرون الهند إلا مقرونة بمشكلة نظام الطبقة المغلقة.

من شأن هذا النهج الإشكالي المنحى أن يخلق نوعاً من الصورة النمطية لبلد ما - ولكن لا ينبغي أن يغيب عن البال أن المقصود من تعليم الجغرافيا قد «لا يكون تدريس المواد المتعلقة بالبلدان»، ولكن بالأحرى تدريس المشاكل الجغرافية العامة من خلال الإشارة إلى أمثلة إقليمية تم انتقاؤها بعناية، وبالتالي تمكين الطلاب من توسيع نطاق معرفتهم ليشمل مناطق أخرى من العالم ذات تجمعات مماثلة. ومثل هذا التوسع في المعرفة لا يُحتمل له أن يحدث إذا اقتصر المقصود من تعليم الجغرافيا على تقديم المعرفة المتعلقة ببلدان محددة. فكلما زاد عدد البلدان المشمولة بالتعليم، قلَّ مقدار المعلومات التي يتلقاها الطلاب عن كل من تلك البلدان - بحيث لا يتعدى في بعض الأحيان مجرد إحصاءات قليلة عن المنطقة والسكان، وأسماء العواصم والمدن، والجبال والأنهار وما إلى ذلك. فعلينا إذن أن نأخذ في الاعتبار ما الذي يرمي إليه مؤلف الكتاب المدرسي. وذلك تحديداً هو:

النهج الإشكالي
المنحى في مقابل
النهج الإقليمي/
الطوبوغرافي

- تقديم مجموعة متنوعة من المعلومات عن بلدان معينة؛
- تناول المبادئ العامة التي لا تتجسد إلا في جغرافية منطقة معينة.

نقل الصورة الثقافية من خلال تدريس اللغة - بعض الملاحظات عن الكتب المدرسية اللغوية

حينما اجتمع الباحثون في شؤون الكتب المدرسية من جميع أنحاء العالم في معهد جورج إيكرت في عام ١٩٨٨، أكد ممثلون من بلدان أفريقية على وجه الخصوص أن الكتب المدرسية باللغتين الإنجليزية والفرنسية هي التي تشكل الصورة التي يحتفظ بها طلابهم عن أوروبا بوجه عام وعن الدول المستعمرة السابقة بوجه خاص. وفي واقع الأمر، فإن الكتب المدرسية اللغوية تنقل قدراً كبيراً من المعلومات عن بلدان وشعوب اللغة المستخدمة سواء أكانت هذه اللغة هي لغة الطلاب أم لغة أجنبية.

ونتيجة لما يشهده العالم من تعاون وتبادل متنامين، فإن تعلم اللغات الأجنبية كمدخل للتواصل الدولي أصبح يجتذب الآن اهتمام باحثي الكتب المدرسية في مختلف أنحاء العالم. (BYRAM/ESARTE-SARRIES 1991; BEVERIDGE/REDDIFORD 1993).

ولذلك، فقد أوصى مؤتمر براونشفايغ بما يأتي:

«ينبغي إيلاء الاهتمام بوجه خاص للمعلومات الثقافية التي يتم نقلها من خلال الكتب المدرسية للغات الأجنبية».

غالباً ما تحدد المناهج الدراسية الحديثة لتعليم اللغة الأجنبية ثلاثة مستويات مختلفة للأهلية المشتركة بين الثقافات:

- «تطوير قدرة على التواصل لاستخدامها في الحالات التي قد يواجهها المتعلم؛
- تنمية الوعي بطبيعة اللغة ومتطلبات تعلمها؛
- تكوين رؤية متعمقة لثقافة اللغة الأجنبية ومواقف إيجابية تجاه الأجانب»^{١٠٨}.

كشف الرموز
الثقافية في الكتب
المدرسية للغات

بالمقارنة مع كتب تدريس التاريخ والجغرافيا، فإن نقل المعارف عن بلد آخر أو ثقافة أخرى لا يشكل في واقع الأمر المقصد الأساسي للكتب المدرسية للغات. فالهدف الرئيسي من هذه الكتب هو تمكين الطلاب من الاستعمال الصحيح للغة. وفي سياق أعمّ فقط يمكن القول إن اللغة تعين الطلاب أيضاً على اكتساب رؤية متعمقة في ثقافة أخرى. فكل كتاب مدرسي يتضمن قدراً كبيراً من المعلومات عن البلد المعني: حيث يُشار إلى المعالم السياحية، ويتم شرح شروط السفر، كما تتم الإشارة إلى شخصيات سياسية أو فنية معينة. وشيئاً فشيئاً، يتعلم الطلاب ليس فقط كلمات وتركيبات نحوية جديدة، لكنهم يصبحون أيضاً على علم بكثير من الحقائق المتعلقة بالبلد الأجنبي، واتجاهات السكان، كما يتعرفون على كيفية التواصل في مواقف معينة لم يتعرضوا لها من قبل. وينبغي مراعاة الدقة في تشكيل هذه الصور الثقافية من أجل تجنب الوقوع في الآراء المتحيزة والأحادية الجانب^{١٠٩}.

تشكل الأفعال اللفظية جزءاً لا يتجزأ من السياق الاجتماعي والثقافي. ويسعى مؤلفو الكتب المدرسية الحديثة إلى إدخال هذه الظاهرة في أقرب وقت ممكن. فالجمل التي يقرأها الطلاب وينطقونها لا ينبغي أن تشكل فقط تدريباً على المفردات والنحو، ولكن ينبغي تجسيدها أيضاً في مواقف يتم فيها التعبير عن هذه الجمل بصورة عادية. وعلى الرغم من أن السياق الفعلي، كقاعدة، يكون بالغ التعقيد، ينبغي للجمل نفسها أن تكون مبسطة للغاية، على الأقل في البداية. وهنا، يكمن خطر القولية النمطية، خصوصاً حينما يتم طرح ما يسمى بالمواقف البسيطة والعادية كالانطباعات أثناء العطلات.

بغية تجنب تقديم هذا الرأي المتحيز، يسعى مؤلفون كثيرون إلى تقديم مواقف متعارضة قدر الإمكان، من خلال القيام، على سبيل المثال، بمقارنة المواقف اليومية في بلد أجنبي بمثيلاتها في بلد الموطن. وتتمثل الميزة التي ينطوي عليها هذا النهج في تقديم العنصر المتعلق بالتواصل بين الثقافات منذ بداية التحليل.

Michael BYRAM (ed.): *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1993

Michael BYRAM: *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Celvedon: Multilingual Matters, 2008

معايير معينة لتحليل كتب اللغات الأجنبية في ما يتعلق بتصوير البلدان/الثقافات الأجنبية

طريقة العرض

- اللغة: الأدب/التقارير (مقالات صحفية)/نصوص مؤلفة
- الصور: صور فوتوغرافية، رسوم كرتونية، لوحات
- الجداول: المخططات البيانية، الإحصاءات، الخرائط
- مواد مدمجة في النص الأصلي/ مواد مستقلة (إطارات، فصول خاصة) منظور العرض
- معاصر/تاريخي
- نطاق المناطق/الفئات الاجتماعية المشار إليها
- التواريخ، الأسماء والوقائع، المؤسسات/الأنشطة اليومية/المنظور السياحي

تشكل قراءة الأدب جزءاً من عملية تدريس لغة أجنبية فضلاً عن تعليم اللغة الأم. ومن خلال هذه القراءة، يشكل القراء أيضاً صورة عن البلد، أو اللغة، أو الجماعة، أو الثقافة (CASTELL et al. 1989). وهذه الصورة يمكن تحليلها أيضاً، ولكن ليس بهدف تصحيح النصوص المنشورة في أحد كتب القراءة، ولكن لدراسة ما تضمنته من اختيارات. وليس من الضروري أن تكون القصائد، والمقالات، وقصاصات الصحف التي تتضمنها هذه الكتب متوازنة أو غير متحيزة في حد ذاتها - فهي غالباً ما ترمي إلى نقل رسالة أحادية الجانب. وعلى الطلاب أيضاً أن يتعلموا من هذه النصوص ما هو الهدف الذي يرمي إليه المؤلف. ولا بد من تقييم كامل النصوص التي تتضمنها المجموعة في ما يتعلق بنوع الجنس، والطبقة الاجتماعية، ومجموعات الأقليات، وما إلى ذلك^{١١٠}.

من المفترض أن اللقاءات بين شباب من مختلف البلدان، عن طريق برامج التبادل الطلابي، على سبيل المثال، من شأنها أن تعزز أواصر التفاهم الدولي. بيد أن نتائج البحوث أظهرت أن الطلاب يواجهون في كثير من الأحيان تجارب سلبية حينما يتعين عليهم أن يتكيفوا مع بيئة اجتماعية وثقافية جديدة في بلد أجنبي. ومن شأن اللقاءات القصيرة أن تدعم القوالب النمطية لا أن تناهضها. ولا بد لبرامج التبادل الطلابي أن تتيح الفرصة للمواجهة الإيجابية للتحدي المتمثل في أن يكون الشخص «أجنبياً»؛ ولا يحدث ذلك عادة إلا حينما ينجح الطلاب في إنشاء روابط اجتماعية عميقة مع نظرائهم، ومع الأسر التي يقيمون معها، وما إلى ذلك. ويتضمن (1991) BYRAM/ESARTE-SARRIES دعوة إلى عدم رسم صورة وردية في هذا الخصوص، ولكن إلى تقديم بيان واقعي عن البلد الذي ستدرّس

١١٠ Teodor HREHOVČÍK: *Evaluation of Foreign Language Textbooks. Theoretical and Methodological Considerations*. Prešov: Filozofická Fak. Prešovskej Univ., 2002 وهذا الكتاب هو أحد المنشورات العلمية القليلة التي تطور مجموعة خاصة من الأدوات لتقييم الكتب المدرسية للغات الأجنبية. ويجمع المؤلف في هذا الكتاب بين النهج - النظرية وتقديم مشورة عملية من شأنها أن تساعد المعلمين على اختيار أنسب الكتب لطلابهم، وعلاوة على ذلك، يتناول المؤلف أيضاً تقييم الكتب المدرسية التاريخية.

لغته في الكتاب المدرسي؛ وينبغي أن يلبي تعليم اللغات ما يراود الطلاب من توقعات وأن يتصدى للأفكار المسبقة التي يكونون قد اكتسبوها قبل دخولهم أي بلد أجنبي.

فحص النوعية العامة للكتاب المدرسي

رغم أن هذا الدليل يركز على المشاريع المخصصة للبحث المقارن ومراجعة الصور عن الذات والآخر، ينبغي لنا أيضاً أن نبحث في سبل تحليل وتحسين النوعية العامة للكتب المدرسية وفقاً لمتطلبات استراتيجية اليونسكو للكتب المدرسية^{١١١}. ولهذا الأمر أهميته البالغة بالنظر إلى ما يأتي:

← من شأن تحول نموذج التعلم من التعليم القائم على المعرفة إلى التعلم الموجه إلى تحقيق النتائج، أن يؤكد على المهارات والكفاءات وليس على تعلم الاستظهار ومجرد حفظ الوقائع عن ظهر قلب.

استناداً إلى هذه الافتراضات المنهجية، لا يصبح المحتوى هدفاً في حد ذاته؛ وينبغي له في هذه الحالة أن يخدم أغراضاً أخرى مثل تطوير التفكير النقدي، ومناقشة الأحكام القيمة المختلفة، وكتابة المواضيع الإنشائية، وتعزيز الإدراك الزمني والمكاني، وتنمية الشعور بالمسؤولية في المجتمع^{١١٢}. ولذلك، ينبغي أن يكون هناك تطابق بين المحتوى والتدريب على المهارات. وللتحقق مما إذا كان الكتاب المدرسي يوفر الإطار الملائم لتحقيق هذه الغاية، فإنه يمكن بناء مصفوفة تضم قائمة بالمسائل التي تناولها المحتوى والتي ينبغي أن تشملها وسائل التدريب. غير أن المؤلفين لا يذكرون دائماً الكفاءات التي يتعين الحصول عليها، ومن ثم توضيح مراميهم وراء أعداد الكتاب المدرسي.

حينما بدأت منهجية كتابة وقراءة الكتب المدرسية في اتخاذ طابع أكثر تنوعاً وتعقيداً، وكان ذلك، تقريباً، في حقبة الثمانينيات من القرن الماضي، كان مؤلفو الكتب المدرسية يقدمون أحياناً «توجيهات للاستعمال» توضح المهام المختلفة للكتاب المدرسي من أجل مساعدة المعلمين والطلاب على استخدام هذا الكتاب. وما لم تتوفر هذه التوجيهات، فلربما يكون من المفيد أن تُدرج في بداية التحليل مجموعة من الإرشادات التي تتعلق بكل كتاب مدرسي من أجل تحقيق تفهم أفضل للنموذج المنهجي الذي صُمم على أساسه هذا الكتاب.

من شأن منهجية عملية التعلم أن تؤثر على معايير اختيار المحتوى وعلى طريقة عرض المواضيع التي يتضمنها. وبالتالي، فإنه بقدر اختلاف تصميم الكتب المدرسية في مختلف البلدان فإن نماذج التعلم نفسها قد تختلف اختلافاً كبيراً حتى في إطار الموضوع الواحد. وينبغي لمراجعي الكتب المدرسية أن يتفوقوا في الرأي حول ما إذا كانوا يودون أيضاً أن

١١١ يرد مثال على المعايير العامة لتقييم نوعية الكتاب المدرسي في BRASLAVSKY 2006, pp. 258.

١١٢ Dominique S. RYCHEN/Alejandro TIANA: *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experiences*. Paris: UNESCO, 2004

يأخذوا منهجية التعليم في الاعتبار - وهو أمر صواب من وجهة نظر التعليم الجيد - أو حول ما إذا كانوا مهتمين فقط بالمسائل المتصلة بالمحتوى.

أياً كان الأمر بالنسبة لما يقرره الكبار بشأن اعتماد كتاب مدرسي معيّن - أي المعلمون، والدارسون، وأحياناً أولياء الأمور - فإن الطلاب مع ذلك قد يواجهون مشاكل في فهم نصوص الكتاب المدرسي وما يتطلبه من مهام. ويمكن لمؤلفي الكتب المدرسية والمعلمين، ممن تتاح لهم فرصة البت في اختيار كتاب مدرسي معيّن، أن يقوموا، حتى وإن كان الكتاب المدرسي لا يزال قيد الإعداد، بإجراء اختبارات للقراءة للتحقق مما إذا كان النص يلبي القدرات الفكرية لقرائهم من صغار السن^{١١٣}.

فيما مضى، كانت مهمة وضع الكتب المدرسية تناط بدائرة مصغرة من كبار المعلمين والدارسين في الأكاديميات التعليمية أو المؤسسات الأخرى لتدريب المعلمين. وفي ضوء التنامي المستمر لتنوع الأسواق وتقسيمها على أساس إقليمي، وتزايد المعارف التخصصية، أصبحت مهمة وضع الكتب المدرسية تناط، أكثر فأكثر بأفرقة من المؤلفين. وبالإضافة إلى الكتب المدرسية النظامية، أصبحت تتاح الآن في الفصول الدراسية مواد تكميلية غالباً ما يكون هدفها تلبية احتياجات السوق الإقليمية. وحيث أن كل ذلك من شأنه أن يؤدي إلى حدوث توسع كبير في مؤلفي الكتب المدرسية، سيكون من الضروري إضفاء صفة الاحتراف على هذه المهنة. وحتى اليوم، فإن الدورات الدراسية بشأن تحرير الكتب المدرسية تكاد أن تكون غير معروفة. وقد يكون من المهام الجسيمة التي يمكن أن تناط بها اليونسكو وشبكة معهد جورج إيكيرت للكتب المدرسية تنظيم حلقات عمل من هذا القبيل لمؤلفي ومراجعي الكتب المدرسية على السواء على أساس إقليمي بغرض الارتقاء بجودة هذه الكتب وتحسين نوعيتها في مجالات معينة.

١١٣ للاطلاع على مراجع في مجال اختبارات القراءة، انظر. Jaan MIKK: *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2000. Mikk offers concrete guidelines on how to enhance the readability of texts for text- book authors. In addition, he gives insight into methods of textbooks evaluation and develops recommendations for writing textbooks that should make learning easier and more efficient; see also Jeanne S. CHALL/Sue S. CONRAD: *Should Textbooks Challenge Students? The Case for Easier and Harder Textbooks*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1991.

ب - قائمة مختارة من معاهد بحوث الكتب المدرسية^{١١٤}

- American Textbook Council*, 475 Riverside Drive 518, New York, N. Y. 10115, États-Unis d'Amérique (étude les programmes et manuels des États-Unis d'histoire, d'éducation civique et de lettres ; nombreuses publications sur la recherche et l'évaluation des manuels). <http://www.historytextbooks.org/>
- Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung*, Warschauer Straße 34-38; 10243 Berlin, Allemagne (contient plusieurs milliers de manuels scolaires sur tous les sujets). <http://www.bbf.dipf.de>
- Emmanuelle*, 19 allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon Cedex 07, France (La base de données Emmanuelle recense l'intégralité des éditions de manuels scolaires publiés en France depuis 1789, pour toutes les disciplines et tous les niveaux d'enseignement ; à ce jour les références des manuels de huit disciplines (allemand, anglais, espagnol, géographie, grec, histoire, italien et latin) y sont inscrites en totalité. On peut désormais accéder en ligne à plus de 27 000 citations correspondant à quelque 70 000 publications différentes. http://www.inrp.fr/she/wchoppin_emma_banque.htm
- Erziehungswissenschaftliche Zweigbibliothek (EZB)*, Bibliothèque de l'Université Erlangen-Nuremberg, Regensburger Str. 160 ; 90478 Nuremberg, Allemagne (collection de manuels scolaires d'histoire, environ 13 000 volumes sur différents sujets). <http://www.ub.uni-erlangen.de/standorte/ezb>
- Institut Georg Eckert pour la recherche international en matière de manuels scolaires*, Celler St. 3, 38114 Brunswick, Allemagne. <http://www.gei.de>
- Harvard Graduate School of Education, Historical Textbooks Collection*, 6 Appian Way, Cambridge, MA 02138, États-Unis d'Amérique (environ 35 000 manuels scolaires sur tous les sujets, de 1800 à 1950. La plupart des livres proviennent des États-Unis). <http://www.gse.harvard.edu/library/collections/special/textbooks.html>
- Hoover Institution on War, Revolution and Peace*, Stanford University, Stanford, 434 Galves Mall, California 94305-6010, États-Unis d'Amérique (collection de manuels destinée surtout aux études sur les visions d'autres cultures et d'autres nations). <http://www.hoover.org/hila/>
- Institut für historische und systematische Schulbuchforschung*, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg, Allemagne (collection de manuels scolaires d'histoire, 1500 – 1920). <http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/Schulbuchforschung2/>

^{١١٤} تتضمن هذه القائمة المعاهد المكرسة بوجه خاص للدراسات الدولية والمشاركة بين الثقافات. وقد قامت بلدان كثيرة بإنشاء معاهد تعليمية مركزية وإقليمية تقوم بجمع الكتب المدرسية المحلية وتحليلها؛ وفي حالات كثيرة تشارك هذه المعاهد أيضاً في إجراء البحوث والمقارنات الدولية. وفيما خلا استثناءات قليلة، فإننا لم ندرج هذه المعاهد في هذه القائمة. وكثير من هذه المعاهد مدرج في قائمة شبكة اليونسكو لبحوث الكتب المدرسية.

Institut national de la recherche pédagogique, 19 allée de Fontenay – BP 17424 - 69347 Lyon Cedex 07, France (collection d'environ 135 000 manuels scolaires français). http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Histoire/manuels.htm#_ftn1

Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London WC111 OAL, Grande-Bretagne (possède une collection de manuels scolaires historiques britanniques concernant tous les niveaux, de la maternelle au lycée, et diverses disciplines, avec en particulier l'histoire et la science. La plupart de ces manuels datent de la fin du 19^e siècle à nos jours, avec une importante collection pour les années 1920 à 1960 ; environ 18 000 ouvrages.

http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=9356&9356_0=9398

International Review of Curriculum and Assessment Frameworks (INCA) (fournit des descriptions à jour de la politique gouvernementale sur l'éducation dans les pays suivants : Allemagne, Angleterre, Australie, Canada, Corée, Écosse, Espagne, États-Unis, France, Hongrie, Irlande, Irlande du Nord, Italie, Japon, Nouvelle-Zélande, Pays de Galles, Pays-Bas, Singapour, Suède et Suisse, avec référence particulière aux cadres de programme et d'évaluation en vigueur.

<http://www.inca.org.uk/>

Japan Textbook Research Center, 9-28 Sengoku 1-chome, Koto-ku, Tokyo, 135-0015, Japon (recherche sur les manuels scolaires et autres matériels qui s'y rattachent, centrée sur le Japon). <http://www.textbook-rc.or.jp/eng/index.html>

Korean Educational Development Institute (KEDI), 92-6 Umeyon-dong, Seochugu, Seoul 137-791, Corée, y compris le Cybermusée KEDI du manuel (l'original et le texte complet des manuels coréens, des années 1890 à aujourd'hui, ont été numérisés et organisés pour faciliter l'accès par Internet. <http://www.textlib.net>

Manes, Madrid, Espagne, (banque de données sur les manuels scolaires d'Espagne, du Portugal et d'Amérique latine, partiellement numérisée). <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>

Multi-Opac, Université de Macerata, Italie (engin de recherche qui permet des recherches simultanées dans les banques de données Edisco, Emmanuelle, Manes et Institut Georg Eckert ; le système permet d'effectuer une étude approfondie en accédant directement à chaque base de données).

<http://www.reseducationis.it/multiopac/default.aspx?src=adv>

National Council of Educational Research and Training, Sri Aurobindo Marg, New Delhi - 110016, Inde (production et évaluation dans toutes les matières, essentiellement d'ouvrages indiens ; International Educational Resource Documentation Centre – IERDOC) <http://www.ncert.nic.in/index.htm> ; manuels en ligne : <http://www.ncert.nic.in/textbooks/testing/Index.htm>

Teaching Resources and Textbook Research Unit (TREAT), School of Teaching and Curriculum Studies, University of Sydney, NSW 2006, Sydney, Australie (Mike Horsley) (évaluation des manuels australiens ; recherche sur l'utilisation des manuels). <http://alex.edfac.usyd.edu.au/TREAT/index.html>

- The Center for Research Libraries, Textbooks collection*, 6050 S. Kenwood Avenue, Chicago, IL 60637-2804, Chicago, États-Unis d'Amérique (environ 70 000 manuels scolaires des États-Unis sur tous les sujets). <http://www.crl.edu/content/textbooks.html#historyw>
- The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)*, <http://www.iartem.no/>
- The National Institute for Compilation and Translation*, No. 179, Heping E. Road, Sec. 1, Da-An District, Taipei City, 10644, Taiwan, incluant le Textbook Resources Center (possède environ 60 000 manuels scolaires, des matériels d'enseignement et de références de Taiwan, des années 1900 à nos jours ; collection moins importante de manuels d'autres pays, essentiellement Allemagne, Angleterre, Australie, Canada, Corée, Écosse, Espagne, États-Unis, France, Hongrie, Irlande, Irlande du Nord, Italie, Japon, Nouvelle-Zélande, Pays de Galles, Pays-Bas, Singapour, Suède et Suisse). <http://www.nict.gov.tw/en/about/textbook.php> collection de manuels : http://www.nict.gov.tw/en/index.php?option=com_content&task=view&id=112&Itemid=96
- The Ontario Institute for Studies in Education (OISE)*, 252 Bloor Street West, Toronto, Ontario M5S 1V6, Canada, <http://www.oise.utoronto.ca/oise/>
- UNESCO Bureau international d'éducation (BIE)*, 15, route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex, Genève, Suisse (se consacre au développement curriculaire en ayant notamment pour objectif « apprendre à vivre ensemble » ainsi que les questions de conflits et de cohésion sociale ; offre des services de documentation sur l'éducation, des bases de données : Données mondiales de l'éducation, IBEDOCS – catalogues de références mondiales à des documents et publications, titres et articles de magazines, rapports, livres publiés depuis 1979 sur l'organisation et le développement de l'éducation ; la bibliothèque possède aussi des manuels sur différents sujets et provenant de différents pays). <http://www.ibe.unesco.org/en/meta-navigation/unesco-ibe-contacts.html>
- Université Laval, Université du Québec, Trois-Rivières, Canada* (environ 21 000 manuels scolaires du Québec ou traitant du Québec, couvrant divers sujets et publiés entre 1765 et 1965). <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/catalog.html>
- Bibliothèque universitaire d'Augsbourg*, Universitätsstraße 22 ; 86159 Augsburg, Allemagne (collection de 14 059 ouvrages allant de 1500 à 1920). <http://www.bibliothek.uni-augsburg.de/sondersammlungen/schulbuecher/>

ج - قائمة القراءات

- ALTBACH, Philip G. *et al.* : *Textbooks in American Society*. New York : State University Press, 1991.
- APPLE, Michael W. : *Teachers & Texts. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York : Routledge, 1986.
- APPLE, Michael W. : *Ideology and Curriculum*. Boston : Routledge and Kegan Press, 1990, 2^e ed.
- APPLE, Michael W./Linda K. CHRISTIAN-SMITH : *The Politics of Textbooks*. New York : Routledge, 1991.
- BENAVOT, Aaron/Cecilia BRASLAVSKY (dir. publ.) : *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong : Springer : Comparative Education Research Centre, 2006.
- BEVERIDGE, Michael/Gordon REDDIFORD (dir. publ.) : *Language, Culture and Education*. Clevedon : Multilingual Matters, 1993.
- BOURDILLON, Hilary (dir. publ.) : *History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger, 1992.
- BRASLAVSKY, Cecilia (dir. publ.) : *Textbooks and Quality Learning for All : Some Lessons Learned from International Experiences*. Geneve : UNESCO, Bureau International de l'éducation, 2006.
- BRUILLARD, Èric *et al.* (dir. publ.) : *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris : IARTEM/Jouve, 2006.
- BYRAM, Michael/Veronica ESARTE-SARRIES : *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. A Book for Teachers*. Clevedon : Multilingual Matters, 1991.
- CASTELL, Suzanne de *et al.* : *Language, Authority and Criticism : Readings on the School Textbook*. Londres : Falmer Press, 1989.
- CHOPPIN, Alain : *Les Manuels Scolaires. Histoire et actualité*. Paris : Hachette, 1992.
- FRITZSCHE, K. Peter : *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Francfort-sur-le-Main : Diesterweg, 1992.
- GALLAGHER, Carme I : *L'enseignement de l'histoire et la promotion des valeurs démocratiques et de la tolérance : Manuel destiné aux enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1996.
- HERLIHY, John G. (dir. publ.) : *The Textbook Controversy : Issues, Aspects and Perspectives*. Norwood, NJ : Ablex Publishing, 1992.
- JOHNSEN, Egil Borre : *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo : Scandinavian University Press, 1993.
- KETELE, de Jean-Marie/Xavier ROEGIERS : *Concevoir et évaluer les manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université, 1993.

- OLECHOWSKI, Richard (dir. publ.) : *Schulbuchforschung*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang, 1995.
- PELLENS, Karl *et al.* : *Historical Culture – Historical Communication. International Bibliography*. Francfort-sur-le-Main : Diesterweg, 1994.
- RICHTER, Steffi (dir. publ.) : *Contested Views of a Common Past. Revisions of History in Contemporary East Asia*. Francfort-sur-le-Main. Campus, 2008.
- SKYUM-NIELSEN, Peder (dir. publ.) : *Text and Quality. Studies of Educational Texts*. Oslo : Scandinavian University Press, 1995.
- STOVER, Eric/Harvey M.WEINSTEIN (dir. publ.) : *My Neighbor; My Enemy. Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity*. Cambridge : Cambridge University Press, 2004.



9 789236 000480

قطاع التربية



منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة