دراسة مقارنة للكتب المدرسية

في إطار الحوار الأوروبي - العربي

دراسة مقارنة
للكتب المدرسية

وثيقة عمل
في إطار الحوار
الأوروبي – العربي

تقرير توليفي
من إعداد جاكلين كوستا-لاسكو
وجانين دارتوا

وثيقة العمل هذه تم نشرها بفضل الدعم السخي من مؤسسة محمد بن عيسى الجابر الخيرية

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.

صدر هذا الكتاب تحت إشراف:
ندى الناشيف
مساعد مدير عام
قطاع العلوم الاجتماعية والإنسانية

من إعداد جاكلين كوستا-لاسكو وجانين دارتوا

المراجعة:
أمينة الهمشري بمساعدة مابيتي باتينا و كانديس التماير

صورة الغلاف: © Shutterstock/Nataliya Hora

© اليونسكو ٢٠١٥
جميع الحقوق محفوظة

SHS-2015/WS/7

المحتويات

مقدمة ٥
غايات المشروع ٦
الإشكالية ومجال البحث ٦

١ – مشروع طَموح ٧
١ – بناء الحوار الأوروبي – العربي ٨
٢ – خيار دراسة الكتب المدرسية ١٠
٣ – وضع دولي مضطرب ١٣

٢ – صعوبات وأهداف مشتركة ١٥
١ – فهم قيم الآخر ١٦
٢ – هدف مشترك: تعليم المواطَنة الديمقراطية ١٩
٣ – المدرسة: طرف فاعل أساسي ٢٠

٣ – إسهامات الدراسة المقارنة ٢٣
١ – الفروق الثقافية والسياسية ٢٥
٢ – تزايد أوجه التقارب ٢٨
٣ – استمرار الأفكار النمطية وطبيعتها المزدوجة ٣٠

٤ – التوصيات ٣٣
١ – إزالة العقبات أمام تقديم تعليم في مجال المواطنة ٣٤
٢ – صياغة أدوات مفاهيمية ومنهجية ٣٦
٣ – اقتراح تدابير تدابير تنفيذية طويلة الأجل ٣٩

الملحقان ٤٣
الملحق الأول – وثيقة عمل (منهجية مشتركة) ٤٥
الملحق الثاني – التوصيات المعتمدة بالرباط في ١٤ آذار/مارس ٢٠٠٣ ٥٥
خلال الندوة الدولية «تعلّم العيش معا: أي تربية لأي مواطنة»

مقدمة

تماشياً مع ما يرد في ميثاق الأمم المتحدة والميثاق التأسيسي لليونسكو من دعوة إلى توطيد دعائم السلام بين الشعوب واحترام التنوع الثقافي، بادرت عدة لجان وطنية لليونسكو إلى بناء الظروف الموائمة للحوار الأوروبي – العربي في مجال التعليم. وقررت كل من اللجنة الوطنية الفرنسية واللجنة الوطنية المغربية، بوجه خاص، إجراء دراسات تُسلط الضوء على الأفكار النمطية وأشكال سوء الفهم والمواقف المضمرة التي تنطوي عليها محتويات الكتب المدرسية في البلدان الأوروبية فيما يتعلق بالبلدان العربية، والكتب المدرسية في البلدان العربية فيما يخص البلدان الأوروبية.

وكان من المزمع، في مرحلة أولى، أن يضطلع بهذه الدراسات باحثون يتناولون بالتمحيص الكتب المدرسية المستخدمة في بلدانهم بغية تحليل الأشكال التي تعرض بها هذه الكتب تاريخ البلدان الواقعة على «الشاطئ الآخر للبحر المتوسط». وجرى، في مرحلة ثانية، إعداد منهجية مشتركة تتيح النظر إلى الأمور بصورة متقاطعة تيسر الحوار الأوروبي – العربي. وكان القصد هو تحديد الأحكام المسبقة أو التصورات الخاطئة التي يمكن أن تتواجد في كل منطقة من المنطقتين تجاه المنطقة الأخرى، والقيام من ثم في مناقشة سبل الحيلولة دون تداول هذه الأحكام والتصورات، ومكافحتها. وكان جانب الأصالة في هذا النهج يتمثل في إجراء تحليل نقدي للكتب المدرسية المنشورة في كل بلد من بلدان المنطقتين، بغية الشروع بعدئذ في دراسة مقارنة تُتخذ أساساً لصياغة توصيات مشتركة.

أولاً – غايات المشروع:

حدد المشتركون في المشروع الذي استهلته اللجان الوطنية ثلاثة أهداف رئيسية، هي:

١ – تعزيز الحوار من أجل إرساء الأسس «للعيش معاً» على قاعدة الاحترام المتبادل؛

٢ – تنمية قدرات اللجان الوطنية لليونسكو والخبراء والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية على العمل معاً بشأن إشكاليات البحث المشتركة؛

٣ – الإسهام في الأعمال التي تضطلع بها اليونسكو في إطار استراتيجيتها الخاصة بالكتب المدرسية من أجل تحسين نوعية التعليم بهدف تعزيز السلام وحقوق الإنسان والتفاهم والحوار بين الثقافات.

ثانياً – الإشكالية ومجال البحث

إن الكتب المدرسية تضطلع بدور أساسي في تكوين مواطني المستقبل، إلا أنها لا تخلو أحياناً من أفكار نمطية أو صيغ شكلية مبتذلة، ولا سيما على صعيد التصورات المتداولة عن مناطق جغرافية وثقافية تكونت معها روابط للتعاون أو للتعامل التجاري، وتركت فترات الصراع والاستعمار آثاراً مستديمة تتعلق بها. فما زالت توجد اليوم كتب مدرسية يمكن أن تحتوي على أحكام مسبقة تعيق قيام تفاهم أكثر انفتاحاً وأحرص على الموضوعية.

ويشكّل تنقيح الكتب المدرسية، وعلى نحو أوسع نطاقاً، تنقيح المواد التعليمية، هدفاً ذا أولوية بالنسبة إلى اليونسكو. وعلى الرغم من وجود نتاجات علمية وفيرة في هذا الشأن، فإنها غير موزعة بصورة متساوية بحسب المناطق.

وعليه، فقد تَقرر أن يجرى جرد للأعمال التي سبق وأن تم القيام بها عن موضوع «أشكال تصور الآخر» في كل بلد من البلدان المشتركة في المشروع، وتحديد إشكالية مشتركة بغية تناول الأحداث التي أقامت، عبر التاريخ، صلات الوصل بين المنطقتين الثقافيتين.

ويسعى العرض التوليفي المقدم هنا إلى إظهار ثراء الإسهامات التي قدمتها اللجان الوطنية والنقاشات التي دارت في عدة مناسبات بين الخبراء وفيما بين ممثلي اللجان الوطنية والخبراء.

١ مشروع طَموح

استغرق تنفيذ مشروع «الحوار الأوروبي – العربي: دراسة مقارنة للكتب المدرسية»، الذي تولت اللجنتان الوطنيتان الفرنسية والمغربية تنسيقه، مدة تزيد على عشر سنوات. وكان المشروع يطمح إلى الاستجابة للتوجه الاستراتيجي نحو تعلّم العمل معاً من أجل بناء الحوار الأوروبي – العربي. وكان ذلك يتمثل في الإحاطة بالفروق بين التصورات المفاهيمية لأساليب التعليم وممارساته، ولأساليب إعداد البرامج الدراسية وتحرير الكتب المدرسية.

وعليه، فقد جرى التفكير في عدة جوانب تتعلق بالتعليم بغية:

- إقامة صلات بين بلدان تتسم بتقاليد ثقافية وتربوية مختلفة جداً فضلاً عن اختلاف البيانات الديمغرافية والاقتصادية والسياسية الخاصة بها.
- النظر في أشكال التعليم الذي يجري في مجالات متنوعة من أجل نقل تراث ثقافي معين، وفي أشكال تصور الذات وتصور الآخرين في سياق المبادلات أو النزاعات بين مناطق جغرافية ارتبطت فيما بينها بعلاقات على مدى عدة قرون؛
- اقتراح دراسة مقارنة انطلاقاً من نهج مشترك لتحليل الكتب المدرسية وتحليل الأدوات المفضلة في أداء التعليم النظامي.

١ – بناء الحوار الأوروبي – العربي

(أ) التعاون على عدة مراحل

استهلت اللجان الوطنية الحوار الأوروبي – العربي عن موضوع «تعلم العيش معاً» خلال الدورة السادسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية (جنيف، أيلول/سبتمبر ٢٠٠١). وتم تشكيل فريق عمل يضم ممثلين لتسع لجان وطنية من كل منطقة من المنطقتين.

ودُعي ممثلون لليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومجلس أوروبا، إلى المشاركة في أعمال فريق العمل الذي اضطلعت بتنسيق أعماله، على التوالي، لجان اليونسكو الوطنية الألمانية والتونسية والفرنسية ولجنة اليونسكو الوطنية للإمارات العربية المتحدة، وتبعتها في ذلك اللجنة اليونسكو الوطنية لسلوفينيا، ثم لجنة اليونسكو الوطنية لسلطنة عمان.

وعُقدت عدة اجتماعات، لا سيما في أبو ظبي (١٠–١٣ نيسان/أبريل ٢٠٠٢)، وستراسبورغ (٢٨–٢٩ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٢)، والقاهرة (١٨–١٩ حزيران/يونيو ٢٠٠٣)، واجتماعات أصغر حجماً للتنسيق في تونس وطرابلس. وأفضت هذه الاجتماعات الأصغر حجماً إلى إعداد استراتيجية مشتركة للمنطقتين بشأن «تعلّم العيش معاً»، اعتمدها الاجتماعان النظاميان للجان الوطنية لمنطقة الدول العربية (الرباط، ٣–٨ حزيران/يونيو ٢٠٠٢) وللجان الوطنية الأوروبية (بودابست، ١٧–١٨ حزيران/يونيو ٢٠٠٢).

وأتاحت هذه الاستراتيجية تكوين إطار للتعاون الأوروبي – العربي، مفتوح لكل اللجان الوطنية للمنطقتين، ومن خلال هذه اللجان، للمجتمع المدني في مختلف هذه البلدان. كما أنها أسهمت في تعزيز التعاون بين اليونسكو والمنظمات الدولية الحكومية المعنية، وخصوصاً المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومجلس أوروبا، وفي فترة أحدث عهداً، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. وتمت صياغة مجموعة من التوصيات والاقتراحات (إعلان القاهرة).

(أ) تدابير متنوعة

بعد أن تم تحديد الإطار العام للحوار الأوروبي – العربي، انخرطت اللجان الوطنية في المنطقتين في تنفيذ مشروعات مشتركة تتبع عدة اتجاهات:

- ألمانيا: تدريب معلمين من البلدان العربية عن طريق إشراكهم في حلقات تدارس عن موضوعات «النزاع أو الحوار بين الثقافات وفيما بين الحضارات» أو «كيفية مكافحة العنف في المدارس»؛
- المجر: برنامج «بيلا بارتوك والموسيقى العربية» – تبادل طلاب ومدرسين؛
- لبنان: حلقة عمل مشتركة بين المنطقتين لصالح شبكة اليونسكو للمدارس المنتسبة، ضمن إطار مشروع «التراث العالمي»؛
- سلوفينيا: حلقة تدارس لشبكة معاهد تعنى بأصول التدريس في أوروبا ومنطقة الدول العربية؛
- تونس، بالاشتراك مع فرنسا: حلقة تدارس أوروبية–عربية عن «التنوع الثقافي واللغوي في مجتمع المعلومات»، ضمن سياق تنفيذ المرحلة الثانية من القمة العالمية في تونس في عام ٢٠٠٥.

إضافة إلى ذلك، اتخذت منظمات غير حكومية تدابير متنوعة ساندتها اللجان الوطنية وتقوم على رغبة أكيدة في تنمية التعاون بين المنطقتين، بما في ذلك على مستوى المجتمع المدني.

٢ – خيار دراسة الكتب المدرسية

(أ) مبادرة «تعلّم العش معاً»

في الفترة من ١٠ إلى ١٤ آذار/مارس ٢٠٠٣ تشاركت اللجنتان الفرنسية والمغربية لليونسكو في تنظيم ندوة عن موضوع «تعلّم العيش معاً»: أي تربية لأي مواطَنة؟»

وضم هذا اللقاء ٧٠ خبيراً أوروبياً وعربياً ينتمون إلى ٣٩ بلداً ومنظمة، وجرى على أساس الاسترشاد بتقرير ديلور بشأن «التعليم في القرن الحادي والعشرين». وبالفعل، فقد كان موضوع «تعلّم العيش معاً» والدعامات الثلاث الأخرى المشار إليها في تقرير ديلور (وهي «التعلّم من أجل المعرفة، والتعلّم من أجل العمل، والتعلّم من أجل أن نكون»)، تشكل التحديات الرئيسية في إطار إعادة تحديد ماهية التعليم في عالم تسوده العولمة.

وقد اتسم اللقاء المشترك بين المنطقتين، لأول مرة، بوجود تقارب كبير بين الجهات المعنية فيما يتعلق بنهج العمل المتعدد الأطراف، إذ إنه تلقى الدعم من اللجان الوطنية لليونسكو في بلدان المنطقتين بالإضافة إلى الدعم الذي قدمته اليونسكو ومجلس أوروبا والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ومكتب التربية الدولي، والوكالة الدولية الحكومية للفرنكوفونية.

ونوقشت في اللقاء الموضوعات الثلاثة التالية:

١ – أوروبا/العالم العربي: فهم قيم الآخر

٢ – تعليم المواطنة الديمقراطية

٣ – ما العمل؟

وجرى تحديد هذه المجالات المواضيعية الثلاثة في اجتماعات لاحقة عُقدت بشأن الدراسة المقارنة للكتب المدرسية. فكان ينبغي، في مرحلة أولى، التغلب على جوانب عدم الفهم لدى الطرفين، والقيام من ثم بتحديد جوانب التقارب التي يمكن الاستناد إليها، ثم صياغة توصيات مشتركة (انظر، في الملحق الأول، التوصيات التي صيغت في هذه الندوة).

وتمخض هذا اللقاء عن فكرة إجراء دراسة مقارنة للكتب المدرسية في مختلف مجالات المواد الدراسية. وشاركت في العمل عدة لجان وطنية وذلك من خلال التعاون مع مراكز للبحوث التعليمية في المنطقتين. فشمل المشروع كلاً من ألمانيا والإمارات العربية المتحدة وبولندا وتونس وسلوفينيا وسويسرا وفرنسا وقطر والكويت والمجر ومصر والمغرب، بالإضافة إلى إسهامات متنوعة قدمتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ومجلس أوروبا، واليونسكو (قطاع التربية، المكتبين الإقليميين لليونسكو في الرباط والقاهرة).

(ب) إعداد منهجية مشتركة

على أساس اضطلاع اللجنتين الوطنيتين المغربية والفرنسية لليونسكو بتوجيه مجمل أعمال المشروع، تم بعد اجتماع الرباط عقد اجتماعين للخبراء.

- فجرى اللقاء الأول في ليون في حزيران/يونيو ٢٠٠٥ بغية تحديد إشكالية ومنهجية مشتركتين يقترحهما خبراء مغربيون وفرنسيون. وكانت العملية تتمثل في جرد الأفكار النمطية وأشكال سوء الفهم أو المفاهيم الخاطئة أو غير المعرب عنها أو جوانب النقص التي يمكن أن يحددها كل واحد من الباحثين في إطار الكتب المدرسية التي تُنشر في بلده. وتحاشياً لحدوث أي تحويرات قد تنجم عن التأويل بسبب اختلاف اللغة، كان ينبغي أن يعمل كل باحث بلغته الأم، مع تيسير الاطلاع على المصادر.

- وعقد الاجتماع الثاني في الرباط في أيلول/سبتمبر ٢٠٠٦، وصادف انعقاده فترة منتصف مدة المشروع، مما أتاح استعراض جوانب التقدم في الأعمال وفي إجراء البحوث، واعتزام القيام ببعض التعديلات.

وعليه، فقد اتُّفق على أن تشمل الدراسة في آن واحد المضامين النصية والتشكيلية ومختلف السياقات التي يتم فيها إنتاج الكتب المدرسية واستخدامها والكيفية التي يتم بها تلقّي هذه المضامين. كما اتُّفق على أن تُجرى الدراسة على أساس منطلقات مشتركة وأن تتناول المصنفات التي تتوجه إلى التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٦ سنة، وذلك من كتب مواد التاريخ والجغرافيا والمطالعة، ومختارات النصوص الأدبية، ومادة التعليم في مجال المواطنة. (انظر في الملحق وثيقة العمل التي تحدد المنهجية التي اعتُمدت).

وعُقد الاجتماع الختامي في ستراسبورغ في آذار/مارس ٢٠١٠ بدعوة من مجلس أوروبا الذي أدرج، من ناحية أخرى، هذه الدراسة في إطار مساهمة في مشروع جديد عن «صورة الآخر في تعليم مادة التاريخ».

وكان أول إسهام في الدراسة يتمثل في البحث الذي قُدم باسم اللجنة الوطنية السويسرية لليونسكو وأعدته اليزابيتا بانيوسان، من معهد البحوث والتوثيق في مجال أصول التدريس، بمدينة نيوشاتل. وكان أسلوب التحليل الرصين والحرص على تناول الجوانب المتعددة لتاريخ البلدان العربية (النواحي الدينية والسياسية والعسكرية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والفنية) صيغة فتحت الطريق أمام البحوث اللاحقة. أما الإسهام الفرنسي الذي أُعد تحت إشراف آلان شوبان (من المعهد الوطني للبحوث في مجال أصول التدريس)، الأخصائي في إعداد الكتب المدرسية، ثم تحت إشراف جاكلين كوستا-لاسكو، التي تشغل منصب مديرة بحوث في المركز الوطني للبحث العلمي في فرنسا، فقد استهل نهج المقارنة ليس فقط بين الكتب المدرسية لمادة التاريخ ومادة التربية المدنية، بل وكذلك مع الكتب المدرسية لمادتَي الجغرافيا واللغة الفرنسية وآدابها. فتظهر صورة العالم «العربي-الإسلامي» في إطار هذا النهج أكثر تنوعاً وأهميةً من خلال الاستعانة بأشكال من الترابط والتكامل بين مضامين مواد دراسية مختلفة. وفي الإسهام الذي قدمته سلوفينيا وأُعد تحت

إشراف دانييلا تروسكان، يتناول الاستعراض العام لتاريخ البلدان العربية عدة مستويات للتعليم تشمل التعليم الابتدائي، ثم المرحلة المتوسطة والثانوية والتعليم التقني. أما الدراسة المقدمة من بولونيا تحت إشراف الدكتور ماريك بافيلكزاك من معهد دراسات التاريخ، في وارشو، فقد ركزت على التحليل الوقائعي والإيديولوجي واللغوي والتشكيلي للكتب المدرسية لمرحلة التعليم الثانوي. وفيما يخص اللجنة الوطنية المغربية لليونسكو، يعرض الإسهام الذي أعده حسن إدريسي الكيفية التي أدت بها العمليات الثلاث لإصلاح تعليم مادة التاريخ في المغرب إلى تطوير النظرة المتداوَلة عن أوروبا، وذلك من خلال الاستعاضة عن تعليم يركز على أحداث تاريخية، بتعليم لمادة التاريخ أكثر انفتاحاً على النهوج الاجتماعية الاقتصادية والاجتماعية الثقافية، وأكثر انفتاحاً أيضاً على صورة لأوروبا أقل خضوعاً «للتسييس».

وأجرى كل واحد من المؤلفين دراسته بالاهتمام باعتبارات كمية تتعلق بالمنطقة الأخرى (عدد الصفحات والفقرات والمواد المنشورة والأشكال الإيضاحية وغير ذلك) والتي ترد في الكتب المدرسية المستخدمة على المستوى الوطني، وبالاهتمام كذلك بالجوانب النوعية واللغوية والتشكيلية، بغية استخلاص الصور التي يتم تداولها ضمناً من خلال الكلمات والصور المستخدمة والتوجيهات التعليمية. وأتاحت الاجتماعات بين الخبراء وممثلي اللجان الوطنية إيضاح وتحديد أمور عديدة.

(ج) تجربة غير مسبوقة

كانت عملية اعتماد منهجية مشتركة لإجراء دراسة مقارنة وانخراط كل بلد في إجراء بحوث بشأن الكتب المدرسية التي يستخدمها في التعليم تجربة غير مسبوقة تتسم ببعض التقييدات نسبياً إلا أنها مثرية. وكانت التقييدات تتعلق بضرورة الاتفاق بشأن التعاريف والأهداف والمجالات المواضيعية واختيار أسلوب معالجة البيانات. وكانت خصوصيات اللغات الثلاث المستخدمة في تنفيذ المشروع (وهي الإنجليزية والعربية والفرنسية)، وتنوع اللغات المستخدمة في نصوص الكتب المدرسية مصدر تعقيد في العمل. إلا أن الدراسة كانت زاخرة بالنتائج التي زعزعت بالفعل أفكاراً متداوَلة كثيرة. كما أنها أبرزت الجهود التي تُبذل في كل بلد على نحو جلي من أجل تطوير مفهوم تعليم مادة التاريخ بالذات، وتطوير الطريقة التي يُنظر بها إلى المبادلات مع المناطق والحضارات الأخرى.

وقد استجابت الدراسة المقارنة القائمة على اعتماد أسلوب مشترك في التحليل لرغبة استراتيجية مزدوجة تتمثل في تعلّم العمل معاً من أجل بناء الحوار الأوروبي – العربي، والإحاطة بالفروق في المنهجيات والتصورات المفاهيمية عن الأساليب والممارسات التعليمية وإعداد البرامج والكتب المدرسية.

فقد تم التطرق إلى جوانب عديدة لمجال التعليم بغية تحقيق الأهداف الثلاثة التالية:

- الإسهام في الربط بين تقاليد ثقافية وتعليمية تبدو متباعدة في الظاهر وذلك في سياق مسعى مشترك بين الثقافات؛
- النظر إلى التعليم بوصفة عملية نقل لتراث معين، تشمل مجموعة تصورات عن الذات وعن الآخرين تتكون خلال مبادلات وصراعات بين مجالات جغرافية ارتبطت فيما بينها بعلاقات على مدى عدة قرون؛
- اقتراح نهج للتحليل المشترك للكتب المدرسية بوصفها قناة تعبّر تعبيراً بليغاً عن التعليم النظامي.

وعليه، فقد كانت الدراسة المقارنة تتدرج تماماً في سياق أولويات اليونسكو بشأن تحسين نوعية التعليم. وكانت تجسد الرغبة في تعزيز الحوار الأوروبي – العربي وفي مكافحة الأحكام المسبقة والتصورات الخاطئة التي قد توجد في كل من المنطقتين تجاه المنطقة الأخرى. كما أنها كانت مناسبة للقيام بتعاون مثمر بين اللجان الوطنية لليونسكو، التي تعلمت كيفية العمل معاً على نحو أفضل على الرغم من وجود وضع دولي لا ينفك يتغير.

٣ – وضع دولي مضطرب

لقد جعلت أوضاع الجغرافيا السياسية في الشرق الأدنى والشرق الأوسط وفي بلدان المغرب العربي تنفيذ المشروع المشترك بين المنطقتين عملية صعبة ولكن ضرورية للغاية. وقد أشار وزير التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، خالد عليوة، إلى «تسارع التاريخ وبروز القيم الرجعية والصراعات التي تهدد النظام الدولي المبني على أساس القيم التي تروجها منظمة الأمم المتحدة، و(إلى) اشتداد حدة التباين الاقتصادي والسياسي والديني بين أوروبا والعالم العربي». كما تجدر الإشارة إلى أن عدة ممثلين للجان الوطنية المشتركة في الحوار الأوروبي – العربي استرعوا الانتباه إلى الطابع المتكرر لصعوبة التطرق إلى المسألة الفلسطينية في الكتب المدرسية.

وبالتالي فقد اتضح أن الدراسة المقارنة للكتب المدرسية كانت تتدرج في صميم التطورات التي تشهدها العلاقات الدولية في منطقة الشرق الأدنى، ثم في صميم أوضاع الربيع العربي مع آثاره السياسية والمؤسسية الهامة. وفي خلفية هذه التحولات، كانت عملية العولمة تفرض نفسها على نطاق واسع وبوتيرة لم يسبق لها مثيل، وتتجسد في شكل عولمة اقتصادية تنافسية، وظهور أزمات مالية وعمليات هجرة واسعة النطاق عبر الحدود الوطنية، مع انتشار استخدام تكنولوجيات الاتصال في إطار شبكات للتواصل الاجتماعي يصعب لجمها بقواعد تنظيمية ... ويسهم كل ذلك في تغذية اضطرابات داخلية ودولية.

إن هذه التحولات العميقة الغور والسريعة الخطى تزيد أشكال انعدام المساواة، إذ إن العولمة لا تعني الشمول ولا نشر الوئام في صفوف البشر، وإنما تتضمن، على العكس من ذلك، مخاطر مفاقمة النزاعات. فباتت المجتمعات غير القادرة على الاستمرار في الانكفاء على الذات تعي بشكل حاد

مدى هشاشتها كما تعي علاقات الهيمنة والأشكال العدائية التي ينطوي عليها ما يسمى «بالحداثة» التي كثيراً ما تُفهم بمعنى الحداثة «على الطريقة الغربية». وبالنظر إلى شدة حساسية الأجيال الشابة إزاء هذا الوضع، فإنها سرعان ما تميل إما إلى احتضان الأشكال المصطنعة للحداثة، وإما إلى مناهضة نموذج مفروض من الخارج. وبالتالي، فإن النظم التعليمية لا يمكن أن تلتزم اللامبالاة إزاء هذه الوقائع. وهذا ما عرقل الجهود التي كانت قد شرعت فيها بعض البلدان من أجل تحليل الكتب المدرسية، فلم تتمكن من متابعة هذه المساعي حتى النهاية.

٢ صعوبات وأهداف مشتركة

واجهت عملية إجراء الدراسة المقارنة للكتب المدرسية بين المنطقتين المعنيتين بالحوار الأوروبي – العربي عقبات عديدة ومتنوعة في طبيعتها تمثلت فيما يلي:

- وجود تصورات نمطية في كل من أوروبا عن العالم العربي وفي العالم العربي عن أوروبا، تقوم على صور تبسيطية وأحياناً كاريكاتورية؛
- وجود قيم مرجعية تبدو متباعدة فيما بينها لأنها تقدَّم في أشكال متباينة أو متعارضة؛
- حدوث تغيرات في السياسة التعليمية في معظم البلدان المعنية، مما دعا إلى إجراء تعديلات في الدراسة بصورة دائمة بغية تحديثها؛
- وجود اختلاف في طرائق إنتاج الكتب المدرسية بحسب ما إذا كانت السلطات العامة (كما هو الحال في معظم الأحيان في البلدان العربية) أو دور النشر الخاصة (كما هو الحال في البلدان الأوروبية) تضطلع بهذا الإنتاج؛
- تنوّع المعينات التعليمية (مواد مكتوبة، مواد تشكيلية، وسائل إعلام، الإنترنت ....) مما يجعل المقارنة بين المواد المكتوبة فقط غير كاف، ويزيد التعقيد في تحليلها. وإذا كان استخدام الإنترنت ووسائل الإعلام الجديدة في التعليم المدرسي مدعاة للارتياح في نظر الجميع، فإن الجميع أشاروا إلى صعوبة التحقق من موثوقية المصادر في هذه الحالة.

وقد جرى تحديد هذه العقبات بصورة واضحة ودارت بشأنها نقاشات عديدة أثناء اللقاءات المتتابعة، إلا أنها أمكن تجاوزها جزئياً بفضل وجود الأهداف المشتركة التي سبق وأن حددها المشتركون في المشروع.

١ – فهم قيم الآخر

(أ) الصور النمطية القائمة قبل البدء بالمشروع

إن أشكال الذاكرة الجماعية والتصورات الجماعية المتداوَلة في كل جانب من جانبي البحر المتوسط عن الجانب الآخر هي نتاج تاريخ طويل من التفاعلات التي كثيراً ما جرت بصورة غير متكافئة أو في إطار مواجهات. وكثيراً ما تتراجع هذه الأشكال لتفسح المجال أمام صياغات شكلية مبتذلة ورؤى نمطية أو وهمية.

- فمن ناحية العالم العربي، كثيراً ما يشار إلى أوروبا بالارتباط مع الحروب الصليبية وعهود الاستعمار والإمبريالية، والانحلال الأخلاقي، والانبهار بالازدهار المادي والسلع الاستهلاكية، وذلك إلى جانب النمو الاقتصادي وأشكال التقدم التكنولوجي والاعتراف بالحريات الفردية وحقوق

الإنسان الأساسية والإبداع الفني. ويتسم التقرير الذي قدمته اللجنة الوطنية المغربية لليونسكو في هذا الصدد بوضوح تام في تحليل الصور التي تكونت عن أوروبا في عهود مختلفة –العصور القديمة، والقرون الوسطى، والعصر الحديث، والفترة المعاصرة. كما يصف التقرير انبثاق بُعد خاص بمنطقة البحر المتوسط أصبح يتزايد أهمية في إطار الكتب المدرسية «من أجل مد جسور بين شمال البحر المتوسط وجنوبه على نحو لا تبدو فيه أوروبا وكأنها منطقة بعيدة أو أجنبية».

- ومن ناحية أوروبا، ثمة تصورات يمكن أن تنظر إلى العالم العربي كقوة غازية («الغزوات العربية»)، أو كمنطقة بلدان لا تواكب مسيرة العصر (بسبب المكانة الثانوية للمرأة في المجتمع، وعدم رسوخ المؤسسات، وقلة الاعتراف بالحريات العامة)، أو منطقة تميل إلى الظلامية (فيضع دانتي النبي محمد بين نزلاء الدرجة قبل الأخيرة من درجات الجحيم)، وذلك إلى جانب نظرة إلى العالم العربي بوصفه، على العكس من ذلك، مصدر حضارة مزدهرة وابتكارية ومبدعة على نحو ما كانت عليه الثقافة العربية في الأندلس. وغدت الكتب المدرسية كلها لا تكتفي بالتطرق إلى الإسلام في مختلف مراحله التاريخية، وإنما تشرح أيضاً أهمية نتاجاته الفكرية والفنية ومدى ما حقق من إشعاع على الصعيدين العلمي والاقتصادي.

إن الأفكار النمطية تمثل بُعداً رمزياً يعبّر عن المراحل التاريخية لكل مجتمع، وتؤثر في تكوين بنية مخيلته. ويعد الكشف عن هذه الأفكار النمطية شرطاً مسبقاً لإجراء دراسة مقارنة وذلك من أجل تحديد جوانب الاختلاف والتقارب، على النحو الذي تمت به دراستها عبر الكتب المدرسية. وتنطوي كل صيغة شكلية مبتذلة في التصور على تعبير عن الآخر بقدر ما تنطوي على تعبير عن الذات، وكثيراً ما تمثل استخداماً لمرايا يرى كل جانب فيها لدى الجانب الآخر ما لا يريد هذا الجانب الآخر أن يراه في ذاته: فالتصورات الخاصة بالغزوات وبالإمبريالية، على سبيل المثال، موجودة في كل جانب فيما يتعلق بالجانب الآخر. أما المبادلات التجارية والإسهامات الثقافية المتبادَلة، فكثيراً ما يجري التقليل من شأنها في هذه التصورات على الرغم من أنها دامت على مدى قرون.

(ب) قيم غير متماثلة تماماً

بالنسبة إلى الغالبية العظمى من ممثلي البلدان العربية «لا وجود لمجتمع بدون دين». فالإسلام يمثل مرتكزاً من مرتكزات الهوية وتقليداً مشتركاً وأساساً مؤسسياً وإطاراً مرجعياً على الصعيد السياسي ومنظومة أخلاقية على المستويين الجماعي والفردي. وهو كفيل بأن ينظم مختلف جوانب الوجود وأن يمدها ببُعد تقديسي، بما في ذلك جوانب الحياة اليومية. وبالتالي، ثمة سؤال يطرح نفسه وهو «أي إسلام نقصد؟» – وفي هذه الحالة، شدد المتحدثون على إسلام يركز على قيمه الأساسية في مجال الضيافة والتسامح. وقد أصبحت الكتب المدرسية تعبّر في السنوات الماضية الأخيرة عن رغبة ظاهرة في تسليط الأضواء على مظاهر الحضارة الإسلامية الأكثر انفتاحاً على الخارج، وذلك من أجل تعليم تاريخ أكثر دينامية في تفاعلاته مع المناطق الأخرى في العالم.

بيد أن عدة متحدثين من بلدان الجنوب أعربوا عن نظرة نقدية إزاء الممارسة الفعلية للمواطَنة ولحقوق الإنسان في بلدانهم وذلك بالنظر إلى الاستخدام الإيديولوجي الذي يجري لمسألة الدين

والذي يبعدهم عن التعاليم الأساسية للإسلام. فإن الجهل بالمصادر الإسلامية وبالنزعة الإنسانية للإسلام، ولا سيما في أوساط السكان غير الحاصلين على قدر كاف من التعليم المدرسي، يعيق إقامة الديمقراطية. وقد تبنت الكتب المدرسية المغربية، في كثير من الأحيان، هذا النهج الذي يوازن بين ضرورة تطوير المؤسسات والمجتمع، وخصوصاً على ضوء مصادر دولية، وبين التأكيد في الوقت ذاته على الوفاء للتاريخ ولمعالم الهوية المغربية. فإن تحقيق التطور دون التنكر للذات يمثل تحدياً رئيسياً بالنسبة إلى تعليم النشء والشباب.

أما في الجانب الأوروبي، فإن التقاليد المسيحية، والنزعة الإنسانية لعصر التنوير، وفلسفة حقوق الإنسان، والنمو الاقتصادي والاجتماعي، تمثل المرتكزات التاريخية الأربعة التي تقوم عليها الحداثة التي نشأت على أساس فكرة التقدم. ومنذ أكثر من ٢٠ عاماً، تشير الاستطلاعات التي أجريت في أوروبا في الأعوام ١٩٨٠ و١٩٩٠ و٢٠٠٠ و٢٠١٠ إلى أن تراتب القيم يتمثل بصورة تنازلية في الأسرة، ثم العمل، ثم الأصدقاء، ثم وسائل الترفيه، ومن ثم الدين، مع وجود تراجع واضح لتأثيره (إذ يرى أقل من ١٠ في المائة من السكان في معظم البلدان الأوروبية أنهم يمارسون شعائر دينية بصورة منتظمة). وتندرج السياسة، بمعنى مناصرة توجُّه ما، في المرتبة الأخيرة في درجات تراتب القيم. ومن المؤكد أن تلاشي الالتزام السياسي في صفوف الشباب، الذي يتجلى خصوصاً في ارتفاع معدلات الامتناع عن المشاركة في الانتخابات، يطرح مسألة مدى فعالية تعليم مادتَي التاريخ والتربية المدنية.

وتجدر الإشارة إلى أن العلمانية القائمة في فرنسا منذ أكثر من قرن وتدعو إلى حرية الضمير والمعتقد، وحياد الدولة وهيئات الخدمات العامة (ولا سيما التعليم)، والمساواة في معاملة الأشخاص أياً كانت أصولهم أو انتماءاتهم الدينية أو الفلسفية، «بدون تمييز أحد على أحد»، كثيراً ما يساء فهمها في البلدان التي تعتمد بموجب الدستور ديناً رسمياً أو عدة أديان «معترف بها». ومما يلاحَظ مع ذلك، أن دراسة الكتب المدرسية تبين أن حقوق الإنسان، والتعددية الديمقراطية، وسيادة حكم القانون، تشكل أموراً أساسياً تحظى بإجماع في المطالبة بها وفي تعليمها في بلدان شرق أوروبا وغربها على حد سواء.

غير أن «شوفينية الرفاه» (يورغن هابرماس) في جميع البلدان الأوروبية يمكن أن تخدر الضمائر وتحد من أشكال التضامن والنزعة المدنية. كما أنه لا يجري تطبيق الديمقراطية دائماً بشكل مثالي على الرغم من السعي الواضح في البرامج والكتب المدرسية إلى تعليم معارف ودرايات وأنماط للسلوك تسهم في تنمية الحريات مع ما يرتبط بها من مسؤولية فردية.

وفي حقيقة الأمر، وكما أشير في لقاء الرباط، فإن ما يجمع اليوم «بين أوروبا والعالم العربي يظل أهم مما يفصل بينهما»، ولا سيما فيما يخص تعليم المواطَنة الديمقراطية.

٢ – هدف مشترك: تعليم المواطَنة الديمقراطية

(أ) المواطَنة على صعيد التطبيق

- في نظرة أولى، يمكن أن تُفهَم المواطَنة على أنها تعني التشارك في انتماءات وفي مجموعة ذكريات وقيم وأنماط للعيش. إلا أن تعريفها بهذا الشكل يختلط مع تعريف الهوية الجماعية أو الإثنية أو اللغوية أو الدينية.

- فالمواطَنة تتضمن في الدرجة الأولى الاعتراف بكيان الشخص بوصفه موضوعاً للقانون وبأنه يمثل مجموعة متجانسة من حقوق ومسؤوليات تضمنها مؤسسات ديمقراطية. وهي، بهذا المعنى، لا تشكل بأي حال من الأحوال «فعلاً استهلاكياً» ولا مجرد معطى من معطيات الواقع وإنما تعبر عن عقد مشفوع بواجبات متبادَلة. ولأن المواطنة تقوم على الاحترام المتبادل، فإن تعليم المواطنة الديمقراطية يتطلب توافر معارف ودرايات وأنماط للسلوك.

- وبالنسبة إلى شاب من شباب اليوم، يتسع نطاق المواطنة في إطار حلقات موحدة المركز تنطلق من الفرد لتشمل الأسرة، ثم المدرسة، ثم البلد، ومن ثم – في حالات تزداد تواتراً – العالم بأسره. غير أن تعددية الانتماء هذه قد تصبح مصدر قلق يمكن أن يغري بالانكفاء على الذات وعلى البيئة القريبة المحيطة بالفرد. وهذا ما يزيد من ضرورة تحقيق البناء الديمقراطي للمواطنة كأمر لا غنى عنه. وتندرج عملية البناء هذه في إطار التعاون الدولي وإجراء المبادلات مع شباب البلدان الأخرى، على نحو ما تدعو إليه أندية اليونسكو.

(ب) معنى أن يصبح الفرد «مواطناً»

- إن أصول «العقد الاجتماعي» (بالمعنى الذي يقصده جان–جاك روسو)، الذي يشكل حجر أساس المواطنة ويصوغ قوام الحقوق الأساسية، بما في ذلك حق كل طفل في الانتفاع بالتعليم، تعود إلى تاريخ نشوء الدول القومية. ولذلك، فإن البرامج المدرسية الموجهة إلى مواطني المستقبل تعبر عن التصورات التي يتداولها كل شعب عن جذوره وتاريخه وهويته وعلاقته بالعالم. وهذا ما يجعل بعض البلدان تتردد في تنقيح كتبها المدرسية الخاصة بمادة التاريخ، بل والأكثر من ذلك، أن تتردد في عرضها أمام أنظار غرباء. وعلى العكس من ذلك، قام المؤرخون الألمان والفرنسيون بعد صدمة الحرب العالمية الثانية، بالتشارك، ولو مع بعض الصعوبة، في صياغة وتحرير الكتب التعليمة لمادة التاريخ. كما أتاح التعاون بين ألمانيا وبولندا التفكير في تصور مشترك لتاريخ العلاقات بين البلدين على نحو لا يخلو بالتأكيد من ذكر النزاعات، إلا أنه يقوم على سرد نفس الأحداث. وعلى أي حال، فإن الدول ذاتها أصبحت اليوم كيانات تعاني في خضم تيار العولمة.

- وتتطلب مواكبة العولمة وإقامة «حوار مبني على الحكمة والعقل» وجود رؤية موسعة عن المواطنة وعن مجتمع مدني على المستوى العالمي قائم على الثقة ويعرب عن آرائه ويشارك في صياغة مستقبل المؤسسات وصياغة خيارات المجتمع، وخصوصاً في التطورات التي تستجد في النظام التعليمي. وبالفعل، فإن الديمقراطية التمثيلية لا تكفي لتكوين مجال مشترك للعمل وهذا ما أفضى إلى قيام النقاشات عن الديمقراطية التشاركية، مع تأمين مجال لمشاركة المنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني في المداولات العامة. وهذه المسائل مطروحة في البلدان على جانبي البحر المتوسط.

- وقد اضطلعت أوروبا ببناء المواطنة الأوربية على أساس الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، وذلك مع مؤسسات مختصة وبنية قانونية مشتركة تشمل مجمل البلدان الأوروبية. وتم ذلك على نحو جعل البعض يرون فيه مقدمة لمواطنة لا تقتصر على أوروبا وحدها. وبصرف النظر عن اعتبارات السيادة الوطنية في المجالات الخاصة بالمهام الأساسية للدولة على وجه الحصر، وعن الخصوصيات الثقافية والمؤسسية لكل بلد، يمثل وجود جماعة واحدة قائمة على أسس المواطنة الديمقراطية تعبيراً عن الشعار الأوروبي الخاص «بالوحدة في التنوع». وفي الحالة المثلى، تجسد أوروبا شكلاً «للفهم بأصوات متعددة» (فرانسوا شينغ) يناصر الفرد وخياراته، وذلك على عكس الكيانات القائمة على الهوية الجماعية والتي تقتصر على الاهتمام بمصالحها فحسب دون اعتبار لمخاطر توليد النزاعات.

بيد أن استمرار التوازن الهش الكامن في مواطَنة مصاغة في شكل مشروع جماعي وتقوم على أساس تعاقدي، يتطلب توافر الرغبة في العيش معاً. وبصرف النظر عن الأصول أو أشكال الانتماء التي أدت تاريخياً إلى تقسيم السكان إلى جماعات، يتمثل دور المدرسة على وجه الخصوص في استثارة هذا التطلع إلى التشارك في المعارف وإلى تداول الأفكار. ولكن البرامج والكتب المدرسية لا تستطيع، كما أشارت تقارير جميع اللجان الوطنية، أن تحقق كل شيء. وهي لا تعطي ثمارها ما لم تكن أساليب التعليم مقترنة بتدريس فعال للمواطنة.

٣ – المدرسة: طرف فاعل أساسي

أوضحت سيسيليا براسلافسكي، مديرة مكتب التربية الدولي، أن «الحروب أودت في القرن العشرين بحياة ١٨٠ مليون نسمة من البشر، وكان معظم المسؤولين عن إثارة هذه الحروب متعلمين. فلم يكن يوجد في الماضي كل هذا القدر من التعليم كما لم يحدث كل هذا القدر من الحروب». وتُبرز هذه الملاحظة الوقائعية المريرة نسبية عامل التأثير التلقائي لمزايا التعليم، أو على الأقل، لمزايا نوع معين من التعليم. كما أنها تبين أن المدرسة ليست في وضع يمكّنها من معالجة كل علل المجتمع. وبالمثل، فإن المدرسة ليست سوى أحد جوانب البيئة التي يعيش فيها الشباب. ووفقاً لاستطلاع أشار إليه سيزار بيرزيا، مدير معهد علوم التربية، في بوخاريست، لا يمثل تأثير المدرسة سوى

نسبة ٢٦ في المائة من التأثير التربوي وذلك بعد تأثير الأسرة وتأثير وسائل الإعلام. غير أنه صحيح أيضاً، بعد بيان هذه التحفظات الأساسية، أن ممارسة المواطنة الديمقراطية تفترض وجود مواطنين متعلمين ومستنيرين. فإن للالتحاق بالمدارس دوراً أساسياً في تعلّم التعددية والتنوع وقبول الاختلاف.

وإذا كان المقصود بعبارة «العيش معاً» يتجاوز مجرد التعايش والقبول الفعلي للآخر، فإن التعليم يظل يشكل على مدى الحياة محوراً متميزاً للعمل من أجل مكافحة الأفكار النمطية عن المناطق الأخرى من العالم، ومناهضة سلوكيات التمييز وعلاقات الهيمنة أو النبذ. أنه مهمة ينبغي إعادة ابتكارها بلا انقطاع على مدى الأجل الطويل.

لقد أتاحت الدراسة المقارنة للكتب المدرسية تحديد عدد من الأسئلة التي يطرحها تعليم مادة التاريخ ضمن منظور العمل المشترك بين الثقافات وتعليم المواطنة الديمقراطية. فما هي الآثار التاريخية التي نحتفظ بها؟ وما هي الأمور التي تتسم اليوم بمغزى في البرامج والكتب المدرسية في نظر النشء والشباب؟ وما مدى تجردنا في تعاملنا مع تاريخنا الوطني؟ وما مدى اقتدار المعلم في أسلوب تدريسه لتاريخ شعوب ذات مرتكزات مرجعية بعيدة عن مرتكزاته؟ وما آثار ذلك على صعيد إعداد المعلمين وعلى الظروف التي يجري فيها نقل القيم؟ وما الذي ينبغي تفضيله بين مكافحة الأفكار النمطية، وتنوع الأساليب والمضامين، والتاريخ الاجتماعي، وتاريخ تطور العقليات، والتاريخ السردي للأحداث؟ وكيف ينبغي التطرق إلى مسألة الدين؟ ...

وقد أدى العمل الذي قامت به اللجان الوطنية طوال فترة المشروع عن الكتب المدرسية إلى التقدم في التفكير بدون الانغلاق على إجابات وقائعية عن الأسئلة المطروحة. فقد تبنّت هذه اللجان توجهات اليونسكو الواردة في التقرير العام الذي صدر في عام ٢٠٠٩ بعنوان «الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار المشترك بين الثقافات» وجاء فيه أن «هذا نوع جديد من القرائية أو من محو الأمية يتساوى في أهميته مع مهارات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية، إذ إن محو الأمية الثقافية أصبح شريان الحياة في عالمنا اليوم، وذلك باعتباره مورداً أساسياً لتسخير طرق التعليم المختلفة (من التعليم في الأسرة إلى التعليم التقليدي وإلى وسائل الإعلام الجديدة والقديمة والمجموعات والأنشطة غير الرسمية)، وباعتباره أداة لا غنى عنها لتجاوز «صراع الجهالات»».

٣ إسهامات الدراسة المقارنة

إن العمل الجماعي الذي تم القيام به عن الكتب المدرسية، أياً كانت التوجهات التي اتخذها في كل بلد، تجاوز الاهتمام بطرائق تدريس المادة الدراسية والجوانب التقنية البحتة أو الشكلية لتعليم مادة التاريخ. فقد تم كعملية مفتوحة لإجراء قراءة نقدية ومتسقة بقدر كاف لتيسير صياغة رؤية نقدية، في مرحلة أولى، ومن ثم لصياغة اقتراحات مشتركة.

وقد أُحرز تقدم في تناول مسائل جوهرية، مثل مسألة مكانة الكتب المدرسية في إطار البرامج، وتأثير التسارع الذي جرى مؤخراً في تنفيذ الإصلاحات الخاصة بمضامين الكتب المدرسية. وجرى إيضاح هذه المسائل باستخدام أمثلة ذات دلالة وتتعلق بمدى أهمية موضوع «الانتقال إلى الحداثة» في سياق سرد الفترات الزمنية المقترحة، وبمدى أهمية التصورات المعنية بالدين في التاريخ العربي–الإسلامي، وبالفترات «المنسية» في الأوقات التي انخفضت فيها وتيرة العلاقات بين الغرب والشرق، وبمسار التطور في اختيار الأحداث الرئيسية والوثائق الإيضاحية المستخدمة في التعليم، وبالعلاقات المتميزة التي أقيمت مع منطقة جغرافية معينة وفقاً للعلاقات الثنائية التي كانت قائمة معها في السابق، وكذلك بقلة حضور النساء في سياق التاريخ الذي يتم تدريسه.

كما أشير إلى إحراز تقدم في بحث الأساليب وتحليل المصادر وتنظيم الفصول والفترات، وفي بيان الفروق في أشكال التطرق إلى هذه الأمور، ومراعاة التنافس بين الثقافة الأكاديمية ووسائل الإعلام، وبيان الفرق مع ما يتصوره التلاميذ عن العالم من خلال الإنترنت، وضرورة الانطلاق من دراسة للأفكار النمطية بغية تحاشي أشكال سوء الفهم و«الحقائق الكاذبة».

وأظهرت هذه المبادلات لوجهات النظر مسارات للتفكير بشأن التحديات الاستراتيجية التي تواجهها النظم التعليمية والتي تتمثل في استخدام الكتاب المدرسي كمنتوج ثقافي يندرج في إطار السياسات التعليمية، ومراعاة مقتضيات السوق والتنافس بين دور النشر في حالة أوروبا. وبينت هذه المبادلات في وجهات النظر أيضاً ضرورة مساعدة التلاميذ في اعتماد نهج علمي في التعامل مع التاريخ إذ إن هذا النهج لا يمكن إلا أن يشجع اعتماد أسلوب العمل المشترك بين الثقافات مع مراعاة الآثار التي دمغت ذاكرة الشعوب. وبالتالي، فقد شجع العمل المقارن التفكير النقدي بشأن نقل المعارف والقيم إلى أجيال غدت تعيش بالفعل في عالم تسوده العولمة.

وكشفت الإسهامات الوطنية المختلفة عن وجود فروق بحسب المنطقة أو البلد المعني، كما كشفت عن وجود جوانب عديدة للتقارب، سواء على صعيد الدراسات الأوروبية فيما بينها أو لدى المقارنة مع الدراسة المغربية وما أدلى به ممثلو البلدان العربية في لقاءات الخبراء.

١ – الفروق الثقافية والسياسية

تعرض الدراسة المقارنة عدة فروق يتعلق بعضها بالنظام التعليمي في حد ذاته، وبعضها الآخر بتصورات أساسية بقدر أكبر بشأن العلاقة مع «الأجنبي» في سياق التعليم المدرسي.

(أ) إصدار الكتب المدرسية

يتعلق أحد الفروق البارزة بالجهة التي تُصدر الكتب المدرسية وذلك فيما إذا كانت وزارة التعليم هي التي تحدد المناهج الدراسية أو إذا كانت دور نشر خاصة تُصدر هذه الكتب، وفي هذه الحالة تكون هذه الدور عموماً متعددة ومتنافسة (فتوجد في فرنسا، مثلاً، ثماني دور نشر رئيسية). ويشار في الدراسة المغربية إلى أنه كان يوجد، قبل الإصلاح الذي أجري في عام ٢٠٠٢، مصنف واحد للمادة الدراسية وكان يتضمن خطاباً محدداً بصورة مسبقة، إلا أنه استعيض عن ذلك «بنهج قائم على تخصصات ولا يقدم مضامين جاهزة لتلقينها للتلاميذ ... وإنما يتوخى بشكل متعمد إعداد التلاميذ إعداداً فكرياً وتحضيرهم للتحلي بالاستقلال في التفكير».

وبطبيعة الحال، فإن تعدد دور النشر الخاصة يغير ظروف تحرير مضامين الكتب المدرسية. فحتى إذا كان جميع مؤلفي مواد الكتب المدرسية، الذين كثيراً ما يعملون في شكل أفرقة، يظلون أمناء للشكل التنظيمي لعناصر البرنامج الرسمي، فإنهم يتمتعون مع ذلك بحرية نسبية في اختيار المصادر والحجج والأشكال الإيضاحية التي يدرجونها في هذه الكتب بحسب تأويلاتهم الخاصة وبحسب السياسة التي تتبعها دار النشر المعنية. ولا تطرح هذه المسألة نفسها في البلدان التي تكون فيها الجهات التي تبت في مضمون البرنامج هي ذاتها الجهات التي تُصدر الكتب المدرسية.

ولذلك، فقد اضطلع كل مقرر من مقرري اللجان الوطنية، منذ البدء، بإعداد جدول إيضاحي يعرض الشكل التنظيمي للنظام التعليمي في بلده، ويبين دور الكتب المدرسية في إطار هذا النظام. وقد كان ذلك إسهاماً هاماً يسَّر فهم التحولات التي جرت حديثاً في مجال التعليم، ولا سيما من أجل إتاحة رؤية تعددية للتاريخ. فإن إمكانية المقارنة بين المصادر، والوثائق، ووجهات النظر المختلفة التي تكمن وراء أساليب عرض المضامين، مع الالتزام بمسار برنامجي موحد، يشجع بالفعل ممارسة التفكير النقدي، أو يشجع على الأقل الاحتفاظ بمسافة نقدية إزاء المضامين. فمن الشائع في فرنسا، مثلاً، أن يعد المعلمون دروسهم بالاستناد إلى عدة كتب مدرسية خاصة بالمادة المعنية.

(ب) مكانة الدين

تمثل درجة الأهمية التي تولى للدين والمسألة الدينية سمة فارقة ذات مغزى. ومن الواضح أن هذا الأمر يشكل جانباً حساساً للتمييز بين البلدان التي يعد فيها الدين جزءاً من صميم التعليم النظامي ويجري فيها إعلاء شأن دين رسمي أو دين أغلبية السكان، وبين البلدان التي، على العكس من ذلك،

تلتزم بشكل قوي بنهج دنيوي وحتى علماني تتواجد فيه الأديان بصورة تعددية بدون تمييز أي منها على الآخر وبدون تلقين تعاليم دينية أو مواعظ مذهبية.

وتتسم العلاقات بين الإسلام والمسيحية بسهولة تأثرها بتصورات متضادة، وخصوصاً في الحالات التي يتطرق فيها البرنامج الدراسي إلى الحروب الصليبية. فتخصص جميع الكتب المدرسية مجالاً كبيرا لهذه الفترة التاريخية، فضلاً عن أن فترة النزاع هذه تمثل إحدى أكثر الفترات تأثيراً في مخيلة التلاميذ، وتتوافر عنها للمؤرخين كمية كبيرة من الوثائق ورصيداً ثرياً من الأشكال التصويرية التي كثيراً ما تندرج تحت باب الملاحم والبطولات الحربية.

فتبين الدراسة المغربية كيف كانت فترة الحروب الصليبية، في أجيال سابقة متتابعة من الكتب المدرسية، مناسبة لاستخدام صفات تنتقص من الآخر وتتسم بالعنف عند وصف الصليبيين بصفات «الوحشية» والكفر والبربرية. ويمكن الإشارة إلى استخدام صفات مماثلة عن العرب في أولى الكتب المدرسية التي صدرت في أوروبا. غير أن الكتب المدرسية اليوم كفّت عن استخدام هذا الأسلوب الدرامي وأصبحت تستعيض عنه بعبارات لا تتضمن الوصم وتعرض تحليلاً للعوامل الاقتصادية والسياسية والديمغرافية والاجتماعية ... وأصبح أسلوب العرض ذا نبرة هادئة ويميل إلى الشرح أكثر مما يميل إلى التصوير المسرحي للأمور.

ويحاول مؤلفو الكتب المدرسية الأوروبية اليوم تقديم الأحداث التاريخية من وجهتي النظر إلى هذه الأحداث، ويصفون ظهور الإسلام وأصوله المقدسة وأصالة رسالته. لكن هذا يجري في بلد علماني مثل فرنسا التي يوجد فيها، حسب تقديرات مختلفة، أكثر من خمسة ملايين مسلم (في مجتمع يضم ما يقل عن مليون نسمة من اليهود، و٠٠٠ ٩٠٠ بروتستانتي، و٠٠٠ ٧٠٠ نسمة من معتنقي البوذية)، وتُعرض فيها الأديان على نحو متعمد باعتبارها ثمار أحداث تاريخية وكمظاهر حضارية متنوعة (وتخضع جميع المؤسسات التعليمية العامة الفرنسية اليوم لأحكام «ميثاق العلمانية»). كما أنه يتعين على جميع العاملين في التعليم العام في هذا البلد، بالنظر إلى أدائهم لمهام تندرج في إطار الخدمة العامة في مجال التعليم، أن يلتزموا بالحياد احتراماً لحرية الضمير بين صفوف التلاميذ وأسرهم. وهذا فرق واضح بالمقارنة مع بلدان أخرى يجري فيها، مثلاً، تقديم دروس دينية.

وعليه، فإن بالإمكان التطرق بوجه خاص إلى مكانة الإسلام في تاريخ الشعوب وثقافاتها. وتشير جميع الكتب المدرسية الأوروبية إلى تطورات هامة شهدها الإسلام. ففي فرنسا، مثلاً، يخصص تعليم مادة التاريخ لتلاميذ الصف الثاني من التعليم المتوسط (في سن الثانية عشرة من العمر) الدروس الأولى فيه لظهور الإسلام وتطور الحضارة الإسلامية، وهو موضوع يجري تناوله في مستويات لاحقة من التعليم المدرسي وفي إطار مواد دراسية مختلفة. وتختص الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية لتلاميذ الصف الأول من التعليم المتوسط (في سن الحادية عشرة من العمر) بالاهتمام بفن الحكاية، وتمثل الحكايات المستمدة من التراث العربي والفارسي جزءاً أساسياً من المواد التي يجري تدريسها. ويفضي التشديد على الاختراعات العلمية والتقدم التكنولوجي والطبي وتطور الفكر الفلسفي وتطور الفنون بجميع أشكالها (الفن المعماري، والخط، والمنمنمات،

والحكايات، والشعر) إلى إبراز شأن البعد الفكري والجمالي للدين بوصفه ظاهرة حضارية. وفي هذا الصدد، تؤدي المقارنة مع الكتب المدرسية المغربية الحديثة إلى استخلاص فائدة هامة: فانطلاقاً من مجتمعات ذات مسارات تاريخية مختلفة، يقود الحرص على عرض الدين في إطار سياقه الخاص وبكل أبعاده، بما يتجاوز الجانب التقديسي فيه، إلى وضع كتب مدرسية يتزايد فيها التقارب في اختيار المصادر وطرائق التعامل معها.

وفي نهاية المطاف، فإن الفروق تبرز بشكل حاد لدى التطرق إلى الفترة الحديثة والمعاصرة. فتنتقل الكتب المدرسية انتقالاً كاملاً من فترة العصور الوسطى إلى الفترة الاستعمارية، في حين أن مسار التاريخ الأوروبي يجري بصورة متواصلة تتتابع فيها فترات اكتساب الحق في الحريات بالإضافة إلى فترات الحروب والثورات والتطورات الاقتصادية، والتحولات التي طرأت على صعيد العادات والأعراف والعقليات. أما المجال العربي–الإسلامي، فيجري تناوله، بالمقابل، في شكل فترات مجتزأة تفصل بينها فترات طويلة أقل وضوحاً تتعلق بالعهود التي قَلّ فيها الاتصال بالغرب. ولا يخلو ذلك من مشكلة عدم فهم المجتمعات العربية–الإسلامية. ويظهر الدين بالتالي وكأنه عقبة أمام تطبيق الديمقراطية واعتماد المساواة بين الرجل والمرأة، واحترام حقوق «الأقليات الدينية»، وحرية الإبداع الفني أو الابتكار العلمي ... وتستحق الأفكار النمطية التي تستخدم بشكل واضح إلى حد ما في هذا الإطار، إجراء نقاش بشأنها على صعيد الشمال/الجنوب، ولا سيما فيما يتعلق بمكانة المثقفين والفنانين والحركات الشعبية المعارضة. فتبدو المجتمعات العربية–الإسلامية ضمناً في صورة مجتمعات متجانسة تتسم بالجمود ولا تشجع حدوث تطورات مجتمعية.

(ج) الأهمية التي تولى للمصادر الأجنبية

تخصص البلدان الأوروبية مكانة بارزة للقانون الدولي والاتفاقيات الأوروبية. بيد أن البلدان التي لا علاقة لتاريخها بهذا الأساس القانوني المزدوج لا تعيره نفس القدر من الاهتمام. ومع ذلك، ثمة هنا أيضاً تغير يجري في الوضع، وخصوصاً بفضل الحوار الأوروبي – العربي. فالانفتاح على الأجنبي بات يتجسد من خلال مراعاة خصائص المناطق الثقافية الأخرى وذلك بالاعتراف بالمصادر الدولية التي تنظم شؤون هذه المناطق. كما أن تطور أوروبا ذاتها نحو اعتماد نظرة نقدية بقدر أكبر إزاء نفسها ييسر نشوء حركة تقوم على تبادل المعاملة بالمثل، وهذا إضافة إلى أن معظم الكتب المدرسية أصبحت تشير إلى تطور القانون الدولي أو العالمي الشامل أو الإقليمي.

إن العلاقة بالآخر تزداد ثراء من خلال تعلّم مواد دراسية متنوعة بالإضافة إلى تعلّم اللغات الأجنبية، والانتفاع بمراكز للمصادر منفتحة على الثقافات الأجنبية، والاشتراك في مبادلات ودورات تدريبية في الخارج. ويأسف ممثلو البلدان العربية لعدم وجود حضور أكبر للغة العربية في أوربا (لاعتبارها لغة صعبة ولا تُستخدم على الصعيد الدولي خارج نطاق العالم العربي–الإسلامي إلا بشكل ضئيل نسبياً)، في حين يجري في جنوب البحر المتوسط تعليم اللغتين الإنجليزية والفرنسية على نحو كثيف بسبب جاذبيتهما القائمة على انتشار استخدامهما على المستوى الدولي، وفائدتهما في الأغراض الاقتصادية، وتأثيرهما على مستوى الإعلام. بيد أن بلداناً أوروبية عديدة تمتلك مراكز جامعية ومراكز رفيعة المستوى للبحوث في مجالات اللغة العربية والحضارة العربية. وعلى الرغم

من عدم سهولة إدراج الإشارة إلى القسم الأهم من نتائج البحوث العلمية في الكتب المدرسية، فإن الانفتاح على العالم العربي-الإسلامي عن طريق الوثائق ومقالات المجلات ومواقع الإنترنت والبرامج التلفزيونية والمتاحف والمعارض يظل يستثير فضول التلاميذ وييسر ارتياد الأماكن المخصصة لهذه الأمور، ومن الأمثلة على ذلك في فرنسا الجناح الدائم في متحف اللوفر عن الفنون الإسلامية، والمعارض والأنشطة التي ينظمها معهد العالم العربي في باريس، والمشاغل العديدة الموجودة عن فنون الخط والنسج والمنمنمات، ومراكز التوثيق والمعلومات القائمة في المؤسسات التعليمية. ويدفع الاهتمام الذي يولى للمبادلات مع الخارج وللإسهامات المتبادَلة إلى افتراض وجود أرصدة هامة من المواد المتحفية والوثائقية والفنية والعلمية.

(د) نوع من التجرد النقدي

وفقاً لمدى ممارسة «نقد الذات» ومدى اعتماد نظرة متجردة إزاء التاريخ الذاتي، يمكن ملاحظة بعض الفروق بين الكتب المدرسية. فالكتب المدرسية الفرنسية، مثلاً، تعامل موضوع الرق أو الاستعمار من زاوية عدم مقبولية المساس بحقوق الإنسان الأساسية ونهب الممتلكات، مع استخدام مصادر مستمدة من البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار في الماضي، واستخدام نصوص وخطابات وصور وملصقات تعود إلى أنصار إلغاء الرق أو إلى المناضلين ضد الاستعمار - فتشير كل الكتب المدرسية إلى شخصية الأمير عبد القادر وإلى منظمات مثل جبهة التحرير الوطنية الجزائرية، أو الحركة الوطنية الجزائرية، مع عرض أفكارها والإشارة إلى أبرز قادتها. ولا يعنى هذا النهج بمجرد تكرار خطاب أخلاقي يدين الأفعال الإجرامية التي تخللت مسارات تاريخ الشعوب، وإنما يشرح التبريرات التي كانت تقدم والآليات التي كانت تحرك عجلة التاريخ. فتشتمل الكتب المدرسية الفرنسية على نصوص لمؤلفين مثل فرانز فانون، وأيميه سيزير، وليوبولد سيدار سنغور، تشغل مكانة جيدة إلى جانب نصوص للأب غريغوار أو كوندورسيه. فقد أصبح عدم اكتفاء الكتب المدرسية بعد اليوم بخطاب التبرير الذاتي أو بتمجيد التاريخ الوطني يمثل حركة تسلط الدراسة المقارنة الضوء عليها مع إتاحة إمكانية الوقوف على الفروق بين هذه النصوص.

٢ - تزايد أوجه التقارب

يمكن ملاحظة التقارب في جميع الكتب المدرسية الأوروبية، وكذلك، على ما يبدو، في الكتب المدرسية التي تُنتج في البلدان العربية، وخصوصاً في المغرب. وهذا تطور ملحوظ منذ حوالي عشر سنين، ليس على صعيد المضامين التعليمية فقط، بل وكذلك على صعيد الوسائل والأساليب التعليمية، وفي صميم تصور للتعليم يرتبط بالتعليم في مجال المواطَنة.

(أ) عمليات إصلاح متتابعة

شهدت البلدان المعنية بالدراسة المقارنة، في أغلبيتها الغالبة، عدة عمليات إصلاح لنظمها التعليمية منذ بداية السنوات الأولى للقرن الحادي والعشرين. وقد اقترنت هذه الإصلاحات في كل مكان بعمليات لإعادة صياغة الكتب المدرسية شُكلت من أجلها لجان وأجريت مشاورات وعمليات تجريبية. وكانت هذه الإصلاحات ترمي إلى تخفيف مركزية التاريخ الوطني الذي كان يُعرض في الماضي على نحو يركز على الشعب المعني ويمجد ماضيه (في شكل «سرد للسيرة الوطنية»). فغدت المبادلات مع البلدان الأجنبية وتأثيرات هذه البلدان تحظى بمكان أكبر، وأصبح التطرق إلى الإسهامات المتبادَلة بين المناطق الثقافية المختلفة يتزايد بصورة منهجية أكثر، ويجري تقويم عرض التأثيرات الوحيدة الجانب باعتماد منظور متعدد الأطراف في التطرق إلى جميع المجالات الاقتصادية والتجارية والعلاقات السياسية والفنون والثقافة.

ويشير الإسهام المغربي إلى هذا التغيير على النحو التالي: «إن الخطاب المعني بالجانب «الحضاري»، والذي كان مكرساً لبيان تأثيرات الحضارة الإسلامية على حضارة الغرب المسيحي، يبدو اليوم مهتماً بالرد على مؤلف «صِدام الحضارات» (صاموئيل هنتنغتون) وذلك من خلال شرح فكرة «حوار الحضارات»». وتتقاطع هذه الملاحظات مع تطور تعليم مادة التاريخ في عدة بلدان أوروبية حريصة على تقديم صورة أدق وأغنى عن بلدان الجنوب.

(ب) انحسار التاريخ القائم على سرد الأحداث

تعبّر الكتب المدرسية التي تُستخدم على جانبَي البحر المتوسط عن تطور يميل إلى ترك أسلوب تعليم مادة التاريخ على أساس مجر سرد للأحداث مع شرح علاقات القوة والحروب وذكر الشخصيات البطولية أو الزعماء السياسيين. فبات هذا التعليم يعنى بدراسة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، أو بعبارة أخرى، يعنى بتعليم تاريخ حضاري. وأصبحت حتى أشكال عرض المصنفات ذات دلالة، إذ غدت تعرض وثائق فنية وأدبية مختلفة عديدة جنباً إلى جنب، أو تقدم وثائق تتعلق بالحياة اليومية تتضمن صوراً إيضاحية تتخلل تقديم البيانات الوقائعية بشأن الإحصاءات الديمغرافية والاقتصادية.

ويبدو أنه كان للأعمال والتوصيات التي صدرت عن اليونسكو بهذا الخصوص تأثير إيجابي. فقد صدرت عن اليونسكو ومجلس أوروبا وثائق جيدة عن التعليم في مجال المواطنة الديمقراطية (وقد أضيفت صفة «الديمقراطية» بناء على طلب بلدان أوروبا الشرقية بغية تمييز هذا التعليم عن التعليم الخاص بالتربية المدنية الذي كان يقدم في ظل النظام الشيوعي)، وعن التعليم في مجال التنوع الثقافي. كما أولي اهتمام خاص للثروات التراثية. وبات يوجد توازن أكبر بين أشكال تصوير الرجل والمرأة، وفي حضور الأقليات ومراعاة تعددية التصورات الشاملة عن العالم، وتعددية المعتقدات وأنماط الحياة. وغدا كل شيء يجري وكأن المنطق التقليدي عن وجود شرخ فاصل بين المركز والمناطق الطرفية صار يتراجع لصالح الاهتمام بقدر أكبر بتعقيد العالم وبالتحرك المتسارع للبشر

والأفكار. ولذلك صارت جميع الكتب المدرسية تشير إلى حركات الهجرة الدولية باعتبارها تمثل إحدى المعطيات الرئيسية لفترة الثلاثين عاماً الماضية، بل ولفترة قرن من التاريخ.

وتتضمن تقارير اللجان الوطنية عدداً كبيراً من المبادرات التي تشكل رصيداً حقيقياً من المعارف والخبرات. ومع ذلك، فإن الرغبة في دراسة أوضاع مناطق ثقافية أخرى، والرجوع إلى مصادر جديدة وإلى مزيد من المراجع لا يمكن أن يزيلا الأفكار النمطية وأشكال سوء الفهم والمواقف المضمرة إزالة تامة. فيمكن، حتى مع توافر أصدق النوايا الحسنة، أن تتسلّ في ثنايا تعبير ما أو في تفاصيل شكل إيضاحي صور تتضمن الانتقاص من الآخر أو ملاحظات تنم عن مواقف التكبر أو النزعة الأبوية. كما يمكن أن يفضي أسلوب عرض مرجع معين مستخدم في كتب مدرسية مختلفة إلى تعديل ما يُفهم منه، بل وحتى إلى فهم العكس مما يرد فيه. وبالتالي، ينبغي أن تعنى المقارنة بطريقة استخدام المعلومات المدرجة في الكتب المدرسية لأن الأفكار النمطية كثيراً ما تنطوي على ازدواجية في أسلوب عرضها، أو في طريقة إيرادها، أو في ما قد يرافقها من صمت «بليغ».

٣- استمرار الأفكار النمطية وطبيعتها الازدواجية

كثيراً ما تحمل العلاقة بالآخر ظلال أحكام مسبقة. فعندما تتضمن التصورات عن الآخر ذكريات فترات تتابعت فيها المبادلات والنزاعات، لا يفضي تراكم الصور إلى إزالة الأحكام الأفكار المسبقة وإنما يعززها في كثير من الأحيان. فيجري تحديد الآخر عبر تصورات تطمس التناقضات والفروق الدقيقة. ويندرج تاريخ العلاقات المتشابكة التي دامت بين أوروبا والعالم العربي–الإسلامي على مدى قرون، في إطار حركة هذه المرايا التي تعكس صوراً تؤثر في صياغة الفهم وأشكال التأويل. وكما رأينا، فإن طرائق تناول موضوع الحروب الصليبية في الكتب المدرسية تعد مثالاً على ذلك.

وبالنظر إلى أن الكتب المدرسية تتطرق بالضرورة إلى الموضوعات بصورة موجزة وتتقيد بخيارات أساليب التدريس، فإنها لا تخلو من تقديم صور تقوم على بيان السمات العامة للحضارات أو الشعوب المعنية. ويمثل ذلك أحد الشروط لضمان أن يتذكر التلاميذ الأحداث السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية الخاصة بعالم غريب عنهم ولا يُعتبر من حيث المبدأ عالمهم. بل إن السلطات العامة في الدول المعنية، والقوى الاقتصادية، والشعوب ذاتها تستند بكل بساطة إلى تصورات نمطية لبيان اختلافها عن غيرها وللتعبير عن خصوصيتها وحتى عن جاذبيتها على الصعيد التجاري أو السياحي من أجل بيع منتجات معينة أو لتأكيد انتمائها إلى جماعة معينة مع كل ما يميزها من علامات تدل على أصلها وانتمائها وذلك كعلامات على الانضواء تحت لواء واحد.

وثمة كثير من المعلقين الأوربيين مستعدون لنقد الأشكال الإيضاحية المستخدمة في الكتب المدرسية، ولاعتبارها أشكالاً تبسيطية أو قديمة جداً، وهذا في حين أن هذه الأشكال تشبه إلى حد بعيد الأشكال المستخدمة في الملصقات والأفلام والصور الفوتوغرافية التي تراودهم في أحلام يقظتهم ... إذ إنها ذات الصور التي تُعرض لإبراز جاذبية بلدان جنوب البحر المتوسط في

أنظار السياح والمستثمرين. فهل يمكن نقد حقيقة أن تصوير الإسلام يجري دائما باستخدام صورة مسجد وحشود من المصلين المتوجهين نحو القِبلة، أو بصورة الكعبة أو صورة مصحف مرسومة بخطوط مضاءة؟ إن النقاش عن أشكال تصوير الذات وأشكال تصوير الآخر ما زال لم ينته.

إن الصور المتخيَّلة عن الشرق لا تُمحى بسهولة. وقد تتضمن الصور النمطية المبتذلة التعبير عن جزء من الواقع، وذلك مثل صور الجمال وآبار النفط في الصحراء، أو صور هذه الحشود التي يرى فيها التلاميذ رجالا يرتدون الجلاليب ويعتمرون الكوفيات ونساء محجبات، للدلالة على العالم العربي–الإسلامي. وثمة صورة فوتوغرافية لميدان التحرير نُشرت في عدة صحف غربية في أوائل شباط/فبراير ٢٠١١ كانت تعرض مشهداً كان يمكن أن يجري في نفس المكان ولكن في عصر مختلف، إذ كانت الصورة عن جِمال تهاجم المتظاهرين في الميدان الشهير في العاصمة المصرية. فثمة عناصر تظل دائمة في خضم هيجانات أحداث كبرى. ولعل المسألة الأساسية هي مسألة احترام التنوع في أشكال التعبير وفي المعينات والنتاجات المستخدمة وذلك من أجل تحاشي تكريس ما يُعتبر في الأذهان أشكالاً قديمة واختلافات أساسية تقوم كحاجز فاصل بين «هم» و«نحن».

وقد أظهر التحليل المقارن للكتب المدرسية تطورات ملحوظة حدثت في تعليم الأجيال الناشئة وذلك من خلال تقديم تاريخ أكثر تعقيداً واهتماماً بالوضع الدولي وتعدد الأبعاد من التاريخ الذي كان لا يزال يقدم في بعض البلدان قبل حوالي عشرين عاماً. وأياً كانت التوجهات التي اعتمدت في مختلف البلدان، أتاح التفكير الجماعي تجاوز الجوانب الخاصة بعملية التدريس والجوانب التقنية أو الشكلية في تعليم التاريخ، وتم كعملية مفتوحة لإجراء قراءة نقدية ومتجانسة بقدر كاف تمهيداً للقيام، في مرحلة ثانية، بإعداد منظور للتحليل المقارن.

وسُجلت جوانب للتقدم بشأن مسائل على صعيد المضمون، مثل مسألة مضامين الكتب المدرسية من حيث صلتها بالبرامج الرسمية، ومسألة تأثير التسارع الذي جرى مؤخراً في الإصلاحات الخاصة بمضامين هذه الكتب. وثمة أمثلة هامة لإيضاح هذه المسائل، ومنها أهمية موضوع «الانتقال إلى الحداثة» في سياق التسلسل المقترح للفترات التاريخية، ومكانة الدين في التاريخ العربي–الإسلامي، ودلالة الفترات «المنسية» التي انخفضت فيها وتيرة العلاقات بين الغرب والشرق، ومسار تطور الخيار في انتقاء الأحداث الرئيسية والوثائق الإيضاحية التي يتم استخدامها، وحالات قيام علاقة متميزة مع منطقة جغرافية معينة على أساس العلاقات الثنائية التي كانت قائمة معها في السابق، وقلة حضور النساء في سياق التاريخ الذي يتم تدريسه.

كما أُشير إلى جوانب للتقدم سجلت على صعيد الأساليب وطريقة استخدام المصادر وتحليلها، وتنظيم الفترات في إطار فصول مستقلة، والمجال المخصص لفترات انقطاع العلاقات أو فترات استمراريتها، ومدى مراعاة التنافس الحديث بين الثقافات البارزة على الصعيد الإعلامي مقابل الثقافة التي يتم تدريسها، ودَور الإنترنت والفرق بين ما يتلقاه التلاميذ من خلاله بالمقارنة ما يتعلمونه في قاعات الدرس، وضرورة الاهتمام في البدء بنقد الأفكار النمطية بغية تحاشي أشكال سوء الفهم و«الحقائق الكاذبة».

وكشفت المبادلات في وجهات النظر عن مسارات للتفكير بشأن التحديات الاستراتيجية للنظم التعليمية، المتمثلة في كون الكتاب المدرسي نتاجاً ثقافياً يندرج في إطار السياسات التعليمية، ومراعاة اعتبارات السوق والتنافس بين دور النشر (في البلدان الأوروبية). كما أنها أظهرت ضرورة مساعدة التلاميذ في اتباع نهج علمي في التعامل مع التاريخ، وفي اتباع منظور مشترك بين الثقافات مع مراعاة الآثار – بما في ذلك حالات الشعور بالذنب – التي دمغت ذاكرة الشعوب. فلقد شجع النهج المقارن التفكير بشأن نقل المعارف والقيم إلى أجيال غدت تعيش بالفعل في عالم تسوده العولمة.

وأثار المشتركون في المشروع الأوروبي – العربي أسئلة أساسية: فما هي الآثار التاريخية التي نحتفظ بها في البرامج والكتب المدرسية؟ وما هي الأمور التي تتسم اليوم بمغزى في نظر النشء والشباب؟ وما مدى تجرد السلطات الأكاديمية في التعامل مع تاريخها الوطني؟ ما مدى اقتدار المعلم في أسلوب تدريسه لتاريخ شعوب ذات مرتكزات مرجعية بعيدة عن مرتكزاته؟ وما آثار ذلك على صعيد إعداد المعلمين؟ وما الذي ينبغي تفضيله بين مكافحة الأفكار النمطية، وتنوع الأساليب والمضامين، والتاريخ الاجتماعي، وتاريخ تطور العقليات، والتاريخ السردي للأحداث؟ وكيف ينبغي التطرق إلى مسألة الدين مع احترام وجود الأقليات وتنوع المعتقدات؟

وكان ينبغي التفكير بعدئذ في إجراء بعض التعديلات في النماذج التطبيقية الشاملة من منظور التعليم في مجال المواطَنة الديمقراطية. وبالفعل، فإن التعليم من هذا المنظور يفترض أن يقبل كل فرد أن ينظر إلى نفسه من خلال عين الآخر، وأن يقبل الجدال بشأن قيمه الأساسية. وفي ختام الدراسة المقارنة للكتب المدرسية ضمن إطار الحوار الأوروبي – العربي، كان من الجدير أن تصاغ توصيات من أجل الانتقال إلى ما يتجاوز وصف وتحليل ما هو قائم.

٤. التوصيات

أتاحت الدراسة المقارنة للكتب المدرسية ضمن إطار الحوار الأوروبي – العربي استكشاف التطورات التي جرت على صعيد السياسات التعليمية فيما يتعلق بالأهداف المنشودة في هذه الكتب وبمضامينها وبأساليب تدريسها. وكان ينبغي التفكير بعد ذلك في الوسائل الكفيلة بتحسين الأشكال التي يتلقى بها النشء هذه المضامين. وبغية صياغة مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشجع التعليم في مجال المواطنة الديمقراطية، كان من الضروري أن يجري العمل مسبقاً على العقبات التي تعترض ذلك، وأن يتم توفير الشروط التي تيسر ممارسة هذه المواطنة.

١ – إزالة العقبات أمام تقديم تعليم في مجال المواطنة

(أ) العلاقة المشوشة مع التاريخ

يبدو، بادئ ذي بدء، أن ما يشوش علاقة الشباب بالمواطنة في البلدان الأوروبية يندرج في باب علاقة مع الماضي تقوم على الشعور بالذنب. فقد أفضى مشروع «Connect» عن «المواطنة الأوروبية»، الذي شارك فيه طلاب المدارس الثانوية في أربعة بلدان (إيطاليا، والبرتغال، وفرنسا، والبرتغال) خلال الفترة ٢٠٠٠–٢٠٠٢ إلى إبراز مسألة أشير إليها في استطلاعات لاحقة وتتمثل في عدم اعتراف الشباب بالمسار الذي اتبعه التاريخ الجماعي الذي يعتبرونه ثقيل العبء بشكل بالغ (فترات الاستعمار، والحربين العالميتين، وأحداث محرقة اليهود). ففي الاستطلاع الذي أجري في صفوف الطلاب المشتركين في مشروع «Connect» هذا، طُرحت أسئلة من قبيل: «ما هو في نظرك أبرز حدث في التاريخ الأوروبي؟» و«مَن هي في نظرك الشخصية التاريخية التي تركت أثرها في التاريخ الأوروبي؟». وأشار ما بين ٨٣ و٨٧ في المائة من المراهقين إلى الحرب العالمية الثانية وأحداث محرقة اليهود، وبنفس النسب إلى هتلر. فترتبط أوروبا من هذا المنظور، بتاريخ من الحروب والآلام يؤدي إلى عمليات متتابعة لطلب التوبة. وبالمقابل، فإن الأسئلة التي تدعو إلى تخيل أوروبا في شكل روائي – مثل «ما هو المكان الذي تختاره أو الشخصية التي تختارها إذا أردت أن تؤلف رواية أو تنتج فيلماً روائياً أو فيلماً بالفيديو؟» – كانت تكشف عن رؤية مختلفة تماماً عن أوروبا لدى الطلاب. فقد كانوا يشيرون إلى ساحة الأغورا في أثينا الإغريقية، وإلى إيرازم صاحب النزعة الإنسانية، ورحلات ماركو بولو، وليونارد دافنشي، وداروين، والجنرال ديغول ونداء ١٨ حزيران/يونيو، وتشرتشل، وسقوط جدار برلين ... مما يعبّر عن أوروبا مبدعة ومبتكِرة وحرة. فإن شدة التركيز على عامل الشعور بالذنب، عوضاً عن اقتراح مشروعات، يولد لدى بعض الشباب إحساساً بحتمية المصير. وقد زادت الأزمات الاقتصادية و«استبداد اعتبارات السوق» من حدة هذه الظاهرة في صفوف الذين يشعرون بأنهم مستبعدون.

وثانياً، إن فكرة أن المواطنة تتيح لكل فرد، أياً كانت أصوله أو انتماءاته، أن ينضم إلى سياق مصير مشترك، هي فكرة لا يؤيدها الجميع، إذ كثيراً ما تغلب نزعة التجسيد المادي لمعالم الهوية. ومع ذلك، فعندما يستعين المعلم بشهود «ساهموا في صنع التاريخ»، مثل قدامى أعضاء حركات

المقاومة أو اللاجئين السياسيين، أو بعرض فيلم وثائقي، أو عندما يرافق المعلم التلاميذ في زيارة مكان ذي أهمية على صعيد الذاكرة، فإنه يستقطب الاهتمام ويستثير الفكر. فالشهادات تجسد أحداث التاريخ وتضفي عليها مصداقية، وتدعو إلى التفكير في الالتزام من أجل الدفاع عن الحريات وتيسر إدراك تَتابع الفترات التاريخية للأحداث. وقد أصبحت مهمة المدرسين اليوم تزداد صعوبة بفعل تزايد التأثير الناجم عن «تجنيس» الانتماءات الإثنية والدينية؛ فثمة ذاكرات متعارضة ومطالبات على صعيد الهوية تقف حجر عثرة أمام فكرة التعايش السلمي، وأمسى الانضمام إلى حركات راديكالية أو فئوية أو متزمتة يعطي الانطباع باستعادة الكرامة.

وثمة مشكلات مطروحة أيضاً بالنسبة إلى الشباب في البلدان العربية اليوم، إلا أن الاضطرابات الناجمة عن «الثورات» والحروب التي زعزعت استقرار بلدان المغرب والمشرق تفضي إلى نشوء علاقات متناقضة مع التاريخ والمواطنة. فمن خلال مواقف الانخراط في النضال، أو مواقف الشعور بالعجز، أو مواقف الالتزام، أو مواقف الرغبة في الهروب إلى الخارج، يسعى الشباب إلى إيجاد منافذ للتخلص من قيود وضع متوارَث لا يريدونه.

(ب) عملية تقمص حالة الضحية والتمرد

ثمة شيء يشهد عليه المعلمون والمربون وهو أن العلاقة بالقانون والحقوق قد تدهورت في صفوف المراهقين. فإنهم ينظرون إلى القانون بوصفه تعبيراً عن هيمنة سلطة تعسفية وفي كثير من الأحيان غير عادلة؛ ويسعون إلى عرقلته أو إلى التفاوض بشأن تطبيقه. ويلاحَظ حدوث ضمور في الاعتراف بشرعية المؤسسات وشرعية التاريخ «الأكاديمي» الذي يقدم كتاريخ «رسمي». ومع أنه ليس من السهل بالتأكيد الإيمان بالديمقراطية عندما يكون الفرد المعني عرضة للتمييز ويعيش وضعاً اجتماعياً يكتنفه الحرمان، وعندما توجد في الواقع حقائق عنيفة تعارض مبادئ الحقوق، فإن الشعور بحالة الضحية يظل يشكل عائقاً هاماً أمام تعليم المواطنة، إذ يجري عندئذ تأويل كل حدث وكل عبارة على أساس علاقات الهيمنة والظلم، وحتى الإذلال.[1] فإن إحساس الفرد بأنه ضحية، يعفيه من مسؤوليته الشخصية ويوفر مبرراً للمطالبة بتعويض يحصل من خلاله على شيء هو من حقه أصلاً، أو يبيح له التنصل من دَين إزاء المجتمع. وكما جاء في التحليل المقدم من الأخصائي في علم الاجتماع إرفنغ غوفمان (بخصوص الأمريكيين المنحدرين من أصل أفريقي)، فإن التماثل مع دور الضحية يمكن أن يصل حتى إلى «المطالبة بالوصم» من أجل تأكيد الفرد لوجوده: إذ إن الفرد الذي يصور نفسه كعرضة للهيمنة والاستغلال والاستبعاد، إنما يقدم نفسه لأنظار الطرف المهيمن وكأنه تجسيد للذنب المقترف بحقه، ويرفض الانضمام إلى مسيرة تاريخ «الآخرين».

١ انظر مصنف جاكلين كوستا–لاسكو المعنون «L'humiliation. Les jeunes dans la crise politique» (الشعور بالذل، الشباب في الأزمة السياسية)، باريس، دار النشر L'Atelier ، ٢٠١١.

وبالتالي، فأي تعليم للمواطنة يمكن أن يقدَّم في مثل هذا الوضع، وهل يمكننا أن نصوغ هذا التعليم على أساس تضامن دولي؟

٢ – صياغة أدوات مفاهيمية ومنهجية

على الرغم من الاهتمام البالغ الذي يبديه التلاميذ بالنقاش بشأن الحريات والعدالة والمساواة، فإنهم يجهلون، على ما يبدو، الأدوات المفاهيمية والمنهجية التي زودهم بها التعليم المدرسي على الصعيد النظري، والتي تتمثل في إعمال الفكر النقدي واعتماد المقارنة، والنظر إلى الأمور ضمن سياقها، بغية فهم التطورات والمكتسبات على مستوى الحقوق. وفي الواقع، فإنهم أقرب أحياناً إلى اتّباع الأفكار النمطية منهم إلى استخدام المحاججة.

فعندما لا تعود المهام الأبوية والاجتماعية مشروعة، وعندما لا يجري التصور على أساس الكفاءة وإنما على أساس «المظهر»، وعندما يشيع استخدام أشكال التعبير المتداوَلة على صعيد الجماعة، لا يعود هناك معنى للديمقراطية ويتراجع التاريخ أمام اللحظة الحاضرة. وعليه، فإن قبول المدارس لناشئين وشبان تتسم ثقافتهم الأسرية، لأسباب شتى، بالبعد عن الثقافة السارية في هذه المدارس وعن القيم التي يتم تعليمها يستوجب ممارسة تعليم حقيقي للمواطنة الديمقراطية. ثم إن نكران البعد الثقافي لجوانب عدم المساواة يشجع سلوكيات «الانقطاع» أو الرفض لدى التلاميذ، ولا سيما في البلدان الغنية حيث يُفهم الحق في التعليم على أنه يعني «واجب ارتياد المدارس». وكثيراً ما يكون الفرق كبيراً بين ما يدلي به المعلم وما يسمعه التلميذ. ويحدث أن يكتشف الراشدون مدى انخراط المراهقين في عملية انكفاء على مجموعة أقرانه. فإنهم يستخدمون كلمات وصوراً ورموزاً وشبكات للتواصل الاجتماعي خاصة بهم: وكما جاء على لسان مدرس كان يتناول موضوع استعمار الجزائر مستخدما في ذلك فيلماً وثائقياً بريطانياً جرى تصويره في منطقة الأوراس، «كأننا لم نشاهد نفس الفيلم معاً»، وبدت له تعليقات التلاميذ تعليقات سريالية.

فلا يمكن أن تتجاهل عملية التدريس البعد الأنثروبولوجي للثقافة. كما أن النقاش النقدي مع التلاميذ بشأن الأفكار النمطية والمفردات التي يستخدمونها يتيح قياس مدى تلقّيهم لما يتم تقديمه في إطار الدروس، والوقوف على أشكال الانزلاقات التي تحدث على صعيد المعنى، وأحياناً أشكال الاعتراضات التي تستثيرها هذه الدروس. ولا يعني التطرق إلى الموضوعات انطلاقاً من التصورات الموجودة في أذهان التلاميذ أن المعلم يضع نفسه، ببساطة، في مستواهم، وإنما هو وسيلة لضمان تملّكهم للمعارف التي يتم تعليمها. كما أنه يعني تشجيع التفكير بشأن العمليات التي تجري بما يتجاوز نطاق الأحداث الوقائعية. وفي الحالات التي يراعي فيها المعلم أساليب التعليم الجامع، لا يكون قرب المعلم من التلاميذ شكلاً للألفة وإنما شكلاً للتبادل. وعندما يحاول المعلمون تنمية كفاءات خاصة بمراعاة العلاقات بين الثقافات، يصبح العمل في شرح الأفكار النمطية عملاً يقل فيه الجانب النظري لحساب الجانب التطبيقي.

وبالانطلاق من هذه الملاحظات يصبح بالإمكان تحديد أهداف جديدة. فبصرف النظر عن الدراسة المقارنة للكتب المدرسية، ينبغي فهم الكيفية التي يتلقى بها التلاميذ ما يقدم إليهم، والتفكير في اعتماد أساليب تعليمية مكملة للتعليم النظامي.

(أ) البعد الثقافي للديمقراطية

إن تعليم المواطنة هو استجابة لمقتضيات الشعور بالمسؤولية. فمن أجل درء التوترات، يستنفر هذا النهج في التعليم تراثاً ثقافياً ومجموعة من النظم، إضافة إلى الاهتمام بأساليب الحوار والوساطة.[٢] فإن فكرة البناء التدريجي للديمقراطية هي ذاتها غريبة عن أذهان كثير من معاصرينا، وتميل المدرسة إلى ممارسة الإيعاز أكثر مما تميل إلى المناقشة. ويستهزئ التلاميذ بالتقدير الأكاديمي الشديد للمواد المكتوبة في وقت تشغل فيه وسائط الإعلام التحاورية وشبكات التواصل الاجتماعي مكانة أساسية في نفوسهم. فحين تصبح المعرفة حجة للتسلط، يكون الرفض مصير الرسالة المقصود إيصالها.

ويعد تزايد نقص ثقة المراهقين في المؤسسات مدعاة للقلق. بيد أن لدى التلاميذ، في الوقت ذاته، اهتماماً واضحاً بالأنشطة التي تجري في إطار الرابطات وبالمشروعات التضامنية الجماعية أو بمكافحة التمييز. ولقد تضرر التعليم من الفكرة التي كانت شائعة لوقت طويل في صفوف المعلمين ومفادها أن القواعد الديمقراطية باتت مكاسب محرزة وذلك في حين أن ثمة كثير مما لا يزال ينبغي بناؤه أو إعادة بنائه. فكم من مراهق يخلط بين الديمقراطية وحالة الدولة الراعية التي تقدم المخصصات والخدمات، أو بين الديمقراطية والمجتمع الاستهلاكي!

(ب) التمييز بين الهوية والمواطنة

إن بناء شخصية الفرد يجري في إطار علاقة ديالكتيكية بين الهوية والمواطنة، مثل حالة تمثال الإله جانوس الذي تتشكل شخصيته من وجهين. فالجانبان متكاملان، ويذكّر أولهما بالتراث، والبنوَّة، وصِلات الرحم، والجماعة، والأرض أو أرض الأجداد، وانحدار النسب، وهو الجانب العرقي (ethnos)؛ في حين يتعلق الجانب الثاني باعتبارات العقد الاجتماعي، والإرادة، والاختيار، والتضامن، والمنطقة، والتصويت، وهو جانب الشعب (demos) ... ويمكن مواصلة التفصيل في هذين المسارين لبيان مدى شدة التمايز بين هذين الجانبين اللذين يواجه أحدهما الآخر في شكل مواجهة بين الذاكرة والتاريخ. وهذا في حين أن كثيراً من المراهقين ينغلقون في دائرة أقرانهم، وبذلك يحل التشابه محل التساوي، ويغلب الاعتبار الشكلي على اعتبار التماثل في الجوهر.

٢ فيمكن الإشارة، مثلاً، إلى أن القانون الصادر في ٥١ آذار/مارس ٢٠٠٤ بشأن منع حمل رموز دينية ظاهرة في المدارس (لأغراض المجاهرة أو الضغط أو التهديد) في فرنسا يقضي بإجراء حوار إلزامي قبل اتخاذ أي قرار بشأن التلميذ المعني؛ ويجوز للتلميذ أن يستعين بوالديه وبمحام في هذا الصدد. وقد أتاحت آلاف حالات «إجراءات الحوار» هذه إيجاد حلول بالتراضي قللت عدد حالات الخلاف إلى بضع عشرات من بين حالات ١١ مليون تلميذ.

ومن المؤسف أنه ليس للثقافة السياسية، وخصوصاً فيما يتعلق بتاريخ التيارات الفكرية، حضور كبير على صعيد المواد التعليمية وأن تعليم حقوق الإنسان الأساسية يجري بصورة نظرية جداً. ومن الجلي غاية الجلاء أن ثمة ضعفاً أيضاً على صعيد تاريخ التيارات الفكرية وتاريخ العلوم. كما أن تقديم دروس لبضع ساعات عن الأديان لا يكفي عندما لا يجري سوى قدر ضئيل من التفكير في علاقة المعتقدات بالسياسة والحياة الأسرية وحرية الضمير والمعارف العلمية.

إن التعددية الديمقراطية تقتضي تعدد المصادر وتشجع المواجهة بين التصورات الشاملة عن العالم والإجابات التي تقدمها مختلف التيارات الفكرية. وهي تبين من خلال ذلك إلى أي حد يمكن أن تكون العلاقة السياسية عامل توحيد لأنها تربط بين تنوع أشكال التعبير وبين المبادئ الأساسية. ولكن على الرغم من أن الأعمال الفنية والمخترعات العلمية والنتاجات الفكرية تستثير اهتمام التلاميذ بقدر أكبر، أدي سعي المدرسة إلى تطبيق تعليم قائم على أساس مواد دراسية محددة إلى تقليص الاهتمام إلى أدنى حد ممكن بتاريخ التيارات الفكرية وبالروحانيات والعلوم والفنون. فقد أبعدت «المعرفة الباردة» التلاميذ عن «المعرفة المرحة» التي كان يمكن أن تستثير لديهم الرغبة في التعلم. فكيف يمكن مطالبة التلاميذ بإبداء اهتمامهم عندما لا نعمل على اكتشاف تاريخ معين مع كل ما يتضمنه من مواطن قوة وجوانب للتقدم وتناقضات، على نحو ما جرى في الكتاب المدرسي الفرنسي–الألماني عن تاريخ القرن العشرين؟ ولقد سبق وأن أوضح كل من ألكسي دي توكفيل ولامارتين إلى أي حد تؤدي الثقة في نظام ديمقراطي إلى التأثير في العلاقات بين الأفراد، وكيف أنها تجعل المواطنين أميل إلى الوثوق في بعضم البعض وإلى المسارعة إلى أداء الواجبات وفقاً لمتطلبات العقد المبرم فيما بينهم. فلماذا هذا الخجل في تعليم قيم منصوص عليها في النصوص التاريخية الكبرى؟

(ج) تراث مشترك

إن رفض التاريخ يحجب في الواقع منطقاً يفصل بين «هم» و«نحن». وكثيراً ما يؤدي الانطلاق في المنظور من مُلك مشترك أو تراث مشترك إلى الكف عن التقوقع في دوائر ذاتيات مغلقة. ويعبّر تطور الكتب المدرسية لمادة التاريخ عن الرغبة في الانفتاح على العالم، كما يعبّر عن إعلاء شأن الاستعارات المتبادَلة بين ثقافات تبدو بعيدة جداً عن بعضها البعض. ولذلك، فإن الطريقة التي يتم بها التعامل مع تاريخ العالم العربي–الإسلامي، حتى وإن لم تخل من أفكار نمطية وثغرات، إنما تشدد على كثافة العلاقات التي قامت بين المناطق الممتدة على ضفاف البحر المتوسط. وتقدم الدراسة المقارنة التي أجريت تحت رعاية اليونسكو ضمن إطار الحوار الأوروبي – العربي مثالاً ساطعاً على الاهتمام الذي يبديه التلاميذ المنحدرين من أصول مختلفة، لأسلوب لتعليم التاريخ على نحو توصف فيه الشعوب بكل تنوعها وجوانب تكاملها.

٣ – اقتراح تدابير تنفيذية طويلة الأجل

يتطلب تعليم المواطنة العمل على أساس طويل الأجل وفي إطار سياقات عدة؛ فالإطار المدرسي يخص التعليم النظامي، أما الأنشطة التي تنفذ خارج المدرسة إلا أنها ذات صلة بالبرامج الدراسية، فتندرج في إطار التعليم غير النظامي، في حين أن الأنشطة التعليمية التي تجري خارج المدارس تندرج في إطار التعليم غير الرسمي. وكتكملة لهذا المشروع المعني بتعليم التلاميذ في مجال المواطنة، ينبغي التفكير في برنامج لإعداد المعلمين والمربين في هذا الصدد. كما يمكن التفكير في إتاحة الوسائل التي يمكن أن تتيحها عملية تعبئة أوسع نطاقاً، بغية تيسير انخراط النشء والشباب والراشدين في أشكال ابتكارية للمشاركة الديمقراطية.

(أ) التعليم النظامي

التعليم النظامي هو نوع التعليم الذي تفكر فيه على سبيل الأولوية الدول والمعلمون لدى إجراء العمليات المتتابعة لإصلاح النظام التعليمي. ومن منظور تنمية المواطنة الديمقراطية وتنمية اكتساب كفاءات خاصة بمراعاة العلاقات المشتركة بين الثقافات، يمكن اقتراح مجموعة كاملة من التدابير على النحو التالي:

- تعميم تعليم المواطنة الديمقراطية في البرامج. تقوم هذه المادة الدراسية، التي يجري تعليمها في بلدان عديدة، على اتباع نهج متعدد التخصصات في معالجة موضوعات مستعرضة. وهي تتطلب استخدام معينات تعليمية متعددة إلى جانب الكتب والصور والإنترنت، والاستعانة بأشكال متنوعة للتعبير من جانب التلاميذ، من أجل أن يكتسبوا مزيداً من الاستقلالية والرغبة في النقاش في لقاءاتهم مع الآخرين. ويستند هذا التعليم في المقام الأول إلى التاريخ من أجل تقييم مدى التطور المحرز وتبيان نسبية الأفكار العقائدية؛

- تحديد إطار مرجعي للكفاءات المستعرضة والمشتركة بين الثقافات بغية اكتشاف الصلات بين المعطيات والمعارف والتأويلات المختلفة، مع تحديد مسارات للتعلم مفتوحة أمام المبادلات؛

- تنقيح الكتب المدرسية، وخصوصاً كتب مادة التاريخ، بغية إزالة الأفكار النمطية فيها وسد الثغرات والكشف عن المواقف المضمرة، بغية تضمين هذه الكتب رؤية أكثر انفتاحاً على العالم وعرض زوايا النظر المختلفة إلى الأحداث التي شملت بلداناً مختلفة، ودراسة الاستعارات والمبادلات والتطلعات المتبادَلة وحركات انتقال الأشخاص والأفكار والسلع؛

- التثقيف بشأن تنوع الأديان والثقافات في العالم بغية إظهار ثراء هذا التنوع وتشجيع المواقف القائمة على المزيد من التسامح، ودعوة الشباب إلى التعبير عن معتقداتهم الشخصية وتجنب الانضمام عن جهل إلى منظمات شمولية أو فئوية؛

- **تقدير النتاجات الفكرية والفنية لمختلف التيارات الفكرية** من خلال إظهار أصالتها إلى جانب إظهار العناصر المشترَكة فيها؛

- **التوسع في تعليم اللغات الأجنبية** من أجل أن تتم على نحو أفضل مراعاة اللغات الأوسع انتشاراً في بلدان الجنوب، مثل اللغة العربية ولغات السكان المهاجرين في أوروبا؛

- **إدراج ثمار البحوث في البرامج والأنشطة المدرسية** عن طريق تيسير الاطلاع على المعلومات الموجودة في مراكز الموارد، ولا سيما ما يتعلق منها بحضارات البلدان الأجنبية، وتيسير المشاركة في لقاءات والاستفادة من المعارض والاطلاع على الأفلام السينمائية أو أفلام الفيديو والمواقع؛

- **التعليم في مجال وسائل الإعلام** بغية دراسة المعلومات بعين نقدية وتعددية، ومن أجل أن يضطلع التلاميذ أنفسهم بإنتاج صحف مدرسية مكتوبة أو سمعية-بصرية، وباستحداث مواقع على الإنترنت. فإن جميع مكتسبات تسخير تكنولوجيا المعلومات والاتصال لخدمة التعليم تسهم في تعليم مواطني المستقبل المهتمين بما يجري من حولهم في العالم؛

- **إنشاء مرصد للسياسات التعليمية والبرامج والكتب المدرسية** بغية تحقيق هدف ثلاثي الأبعاد يتمثل فيما يلي:

(١) تحديد التطورات والابتكارات الرئيسية التي جرت في مختلف البلدان المشتركة في الحوار الأوروبي – العربي فيما يتعلق بأساليب التطرق إلى العلاقات مع البلدان الأخرى؛

(٢) تشجيع إجراء دراسات مقارنة عن الموضوعات المشتركة التي يختارها الشركاء، سواء على صعيد المضامين التي يتم تعليمها، أو عن أساليب التعليم؛

(٣) جرد الممارسات الجيدة التي تعزز مراعاة العلاقات المشتركة بين الثقافات.

(ب) التعليم غير النظامي الذي يجري خارج الإطار المدرسي ولكنه له صلة بالبرامج الدراسية

يمثل هذا التعليم الذي يجري خارج المدرسة نوعاً من حفز التلاميذ بإطلاعهم على امتدادات ما يتعلمونه في المدارس على صعيد «الحياة الواقعية». ويتسم هذا النهج في التعليم بأن اختيار الأنشطة ذات الصلة بالبرامج المدرسية يكون فيه مفتوحاً ومكيفاً مع حقائق الواقع الاجتماعي ويراعي إيقاع الحياة اليومية للتلاميذ، كما أنه يتم عن طريق تنفيذ عمليات ملموسة لاكتشاف أمور متنوعة ويشمل ما يلي:

- **عقد لقاءات مع أشخاص منتخَبين أو يعملون في مجال الرابطات أو في إجراء بحوث** (وذلك في إطار فعاليات، أو مناسبات الأيام المفتوحة، أو مناسبات عرض الوسائل الخاصة بترويج نتائج البحوث)، وإجراء زيارات إلى المؤسسات الديمقراطية الكبرى، وتقديم المساعدة إلى هيئات معنية

بإجراء مداولات، والمشاركة في برلمان الأطفال؛ وفي كل حالة من هذه الحالات، يتم النشاط بعد تحضير للموضوع يتعلق بتاريخ المكان أو الهيئة المعنية أو الأفكار التي تجري مناقشتها بعدئذ؛

- **اكتشاف أعمال فنية من بلدان الشمال والجنوب**، بهدف التعريف بثقافات هذه البلدان من خلال لقاءات ومناقشات، والمشاركة في بعض الأنشطة، وزيارة مشاغل الفنانين، واستحداث أماكن في المدارس لإقامة الفنانين؛

- **ترسيخ مقومات الحياة الديمقراطية في المدارس**، من خلال دعوة أشخاص خارجيين لإلقاء محاضرات والمشاركة في أعياد ولقاءات؛

- **معالجة النزاعات التي تنشأ في إطار الحياة المدرسية** ووضع قواعد تنظيمية لتسويتها، وذلك على نحو يتيح فرصاً متعددة لتعلم العيش معاً وقبول الآخر والأجانب والأفراد الذين يمثلون شكلاً للاختلاف ...؛

- **استهلال أنشطة بمشاركة أولياء الأمور**، من خلال التشجيع على إعلامهم وتيسير مساهمتهم في أنشطة مشتركة؛

- **تنفيذ عمليات توأمة وتنظيم سفرات ومبادلات ومراسلات على الصعيد المدرسي** (ولا سيما من خلال استخدام الإنترنت الذي يتيح على المستوى الافتراضي على الأقل، تقريب الآخر والبعيد؛

- **الانخراط في رابطات تعمل وفق نهج الانطلاق «من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي»** بالاشتراك مثلاً مع الهيئات الصديقة التابعة لليونسكو (كالأندية، والكراسي الجامعية، والمدارس المنتسبة...)

(ج) التعليم غير الرسمي، خارج المدرسة

- **استخدام أشكال مختلفة للتنشئة الاجتماعية وطرائق التعبير** (كوسائل الإذاعة والتلفزيون، وقراءة الحكايات أو إلقاء القصائد الشعرية، والفعاليات المسرحية، والأنشطة الطوعية لخدمة الرابطات، وتشكيل الأفرقة الموسيقية، وتنظيم مشاغل تطبيقية ...) تقيم صلات مع عالم الراشدين في إطار البيئة القريبة أو في إطار بيئات أبعد؛

- **تحسين نوعية استقبال النشء والشباب** من أجل قيام «مجتمع ومدرسة تسودهما روح الضيافة، وييسران ازدهار شخصية الفرد، والتنوع الثقافي والتضامن»، وقيام بيئة حريصة على رعاية النشء والشباب؛

- **اعتماد صيغ للرعاية المشتركة بين الأجيال** وتنفيذ أنشطة تضم أشخاصاً من أجيال مختلفة؛

- **تنفيذ أنشطة تشجع الاختلاط بين الفتيات والصبيان واختلاط الأفراد من مستويات اجتماعية مختلفة**؛

- **تقديم بيانات سردية عن مسارات حركات الهجرة** عبر التاريخ وحركات الهجرة الجارية فعلاً بين بلدان بعيدة عن بعضها البعض؛

- **استخدام شهادات أو قصص يرويها «شهود على الأحداث التاريخية»** من أجل تجسيد مسيرة التاريخ في سياق الحياة اليومية، مع تقديم وجهات نظر تعبّر عن أفكار أو رؤى مختلفة؛

(د) إعداد المعلمين ومديري المدارس

- **استحداث وحدات متخصصة** لتعليم المواطنة الديمقراطية والكفاءات الخاصة بمراعاة العلاقات المشتركة بين الثقافات؛

- **إعداد المعلمين لإداء دور العامل التنظيمي ودور الوساطة** من أجل درء النزاعات الناجمة عن التعصب، وتحييد التصرفات العدوانية العنصرية ومواقف التمييز، وتحديد وتحاشي أشكال النزوع الراديكالي....

- **إعداد المعلمين في مجال إقامة العلاقات مع أولياء الأمور** والأسر كي لا يعتبر هؤلاء الثقافة المدرسية غريبة عن ثقافتهم، بل كي يروا فيها تشجيعاً على اكتشاف مجالات أخرى وأشكالاً أخرى للعيش وتصورات أو معتقدات يمكن النقاش بشأنها؛

- **إجراء مبادلات وأنشطة تدريبية بين المهنيين من بلدان الشمال وبلدان الجنوب** بغية تنمية شراكات وأنشطة عن مجالات مواضيعية مشتركة؛

- **نشر الممارسات الجيدة** بأشكال متنوعة (نصوص مكتوبة، أفلام فيديو، معينات تعليمية، مبادلات عن طريق الإنترنت ...)؛

- **نشر دليل للمعلم عن الحوار الأوروبي - العربي** يتضمن أمثلة إيضاحية مستمدة من دراسات مثل الدراسة الخاصة بالكتب المدرسية.

ففي مواجهة مشاعر «خيبة الأمل» على مستوى السياسات، وإزاء طول المدة التي تستغرقها التحولات الاجتماعية، يفترض التعليم وجود حرص فكري وموقف أخلاقي يفرضان العمل على معالجة المعلومات الخاطئة أو المواقف المضمرة، وتشجيع المداولات الجماعية والتفكير النقدي، واكتشاف العناصر المشترَكة التي تتجاوز حدود الفروق الثقافية. فإن على المدرسة اليوم أن تصبح، أكثر من أي وقت مضى، مكاناً للضيافة والمواطنة الديمقراطية يفتح الأبواب أمام اكتساب الكفاءات الخاصة بمراعاة العلاقات المشتركة بين الثقافات وذلك من خلال استكشاف تاريخ التيارات الفكرية وتاريخ العلوم والفنون بما يتعدا البيانات الديمغرافية أو الاقتصادية أو المؤسسية. وإن تعليم المواطنة الديمقراطية هو الوسيلة لاستعادة الشعور بالرغبة في التعلم والاستمتاع به.

ولقد أتاحت الإسهامات الوطنية في دارسة الكتب المدرسية ضمن إطار الحوار الأوروبي - العربي أن يضطلع كل طرف، انطلاقاً من تقاليد متنوعة، بدراسة صورته عن ذاته وعن الآخر وصورة الآخر عنه. وأدى هذا التفكير في اتجاهات متعاكسة إلى الإفصاح عما في النفوس بكل حرية وأماط اللثام عن جوانب عديدة لسوء الفهم. ويمثل هذا النهج أسلوباً للنظر بشكل مختلف إلى مسارات التاريخ التي يجري تعليمها، بغية بناء نزعة إنسانية جديدة.

الملاحق

١ - أسلوب العمل

٢ - توصيات الندوة الخاصة بـ«تعلّم العيش معاً»
«تعلّم العيش معاً: أي تربية لأي مواطنة ؟»
الرباط ١٤ آذار/مارس ٢٠٠٣.

الملحق الأول
أسلوب العمل

«دراسة مقارنة للكتب المدرسية في إطار الحوار الأوروبي – العربي»

تولّت تنسيقها بشكل مشترك اللجنتان الوطنيتان الفرنسية والمغربية

أسلوب العمل

يجب عدم اعتبار هذه الوثيقة بأي حال من الأحوال برنامجاً تم إعداده بشكل مسبق.

إنها وثيقة عمل الغرض منها تسهيل سير العمل ودفعه قدماً خلال لقاء الخبراء الأول الذي سيتم فيه إعداد برنامج العمل النهائي. لذلك، سوف يرد في الصفحات التالية عدد من النقاط وبعض مسارات التفكير التي ستدور حولها النقاشات. وعلى فريق الخبراء أن يتخذ بعض القرارات بشكل جماعي من أجل إطلاق الدراسة. وسيكون على كل خبير مهمة إجراء البحوث بشأن الكتب المدرسية، كل في بلده.

أولاً – التذكير بالأهداف

١ – تعزيز الحوار وتنمية إمكانية العيش معاً

- عن طريق تشجيع تطوير مضامين التعليم التي تعتمد على معرفة المجتمعات الأوروبية والعربية وفهمها من أجل تشجيع الحوار فيما بينها.
- عن طريق دعم تحسين تأهيل المعلّمين في مجال بناء الحوار حتى يتمكّن التلاميذ من اكتساب صورة متبادلة أكثر إيجابية ورؤية منفتحة وواقعية من خلال احترامهم مختلف أشكال الفروق وفي روح من التفهّم والثقة المتبادلين.

٢ – تطوير القدرة على العمل الجماعي بين اللجان الوطنية ولدى الخبراء أو المؤسسات حول إشكاليات البحوث ذات الفائدة المشتركة

٣ – الإسهام في أعمال اليونسكو الرامية إلى وضع استراتيجيتها بشأن الكتب المدرسية في سبيل تحسين نوعية التعليم من أجل تعزيز السلام وحقوق الإنسان والتفاهم والحوار فيما بين الثقافات.

ثانياً – وصف الوضع العام

بالرغم من أن مصادر الوصول إلى المعرفة قد تنوّعت بشكل كبير في عصرنا هذا، لا تزال الكتب المدرسية تحتل مكانة هامة بل رئيسية في تكوين العقول. فالكتب المدرسية، إذ تَعرض على الناشئين بمجملهم المضامين ذاتها باستخدامها اللغة ذاتها ونشرها نظام القيم ذاته والمراجع التاريخية والأدبية وحتى الدينية نفسها، تساهم في الحفاظ على التقاليد الثقافية أو رعايتها وفي تشكيل الشعور بالانتماء وفي تعزيز التماثل اللغوي والمحافظة على اللُحمة الوطنية.

واليونسكو، منذ تأسيسها في عام ١٩٤٥، وضعت لذاتها كهدف أوّلي مراجعة الكتب المدرسية، وعلى نطاق أوسع المواد التعليمية. ونُفِّذت أيضاً أنشطة عديدة لتعزيز التفاهم الدولي قام بها مجلس أوروبا منذ عام ١٩٤٩، وجاء بعضها نتيجة مبادرات من جمعيات مؤرخين. ومنذ السبعينات من القرن الماضي، انتشرت بشكل كبير في الأوساط الجامعية البحوث الخاصة بتحليل مضامين الكتب المدرسية.

وهكذا فإن الإنتاج العلمي وافر للغاية إلا أن تَوَزُّعه غير متساوٍ بين الدول.

لذلك، يجدر قبل المباشرة بالبحث وضع جرد بالأعمال التي تم تنفيذها في هذا المجال في كل من الدول المشاركة. ويعني ذلك جرد المنشورات العلمية التي تبحث في الأفكار النمطية في التربية والتعليم بالتركيز بشكل خاص على تلك التي تهتم بصورة أو تصوّر «الغريب» أو «الآخر» في كتب التدريس. ويمكن للجان الوطنية أن تجري هذا الجرد، ومن الضروري أن يحصل الخبراء على النتائج الأولية لهذا الاستقصاء خلال لقائهم الأول.

ثالثاً – الإشكالية ومجالات البحث

١ – البحث في مجال الكتب المدرسية

أدّت التغييرات في شروط التعليم في دول عديدة إلى إضعاف الرابط بين مضامين التعليم المقترحة وما يكتسبه التلاميذ فعلياً. من جهة أخرى، لم يعد مقبولاً اقتصار البحث على الكتب المدرسية وحدها، إذ يجب أن يمتدّ الاهتمام ليشمل الوسائل التعليمية المكمّلة لها التي قد تنافسها أو تحل مكانها. لقد أدّى التعايش الكائن بين التعليم المدرسي والمعلومات المستقاة من مصادر أخرى إلى إلغاء حدود المدرسة وأصبح بالتالي أي تقييم للوضع أقلّ مصداقية. إلا أن تنوّع العرض في مجال الوسائل التعليمية لا يعود إلى التطورات التقنية فقط فهو يعكس التطور التربوي كذلك. وفي عدد من الحالات، لم يعد الكتاب المدرسي يقدِّم إلى التلاميذ أحكاماً تقديرية جاهزة بل أصبح يسمح لهم بصياغة رأي خاص بهم عن طريق تشجيع النقاشات المتعارضة أو المقارنة بين الدراسات التحليلية والآراء المختلفة.

هذا التحوّل في المفاهيم يطال في الوقت ذاته الأساليب وتعريف حقول البحث والإشكاليات. وعلى وجه التحديد، لا يبدو ما ندعوه «البحث في مجال الكتب المدرسية»

مادة دراسية أكاديمية، فليست الأساليب هي التي تؤسس وحدته بل الهدف من إجرائه. يرمي البحث إلى الإحاطة بالكتاب المدرسي في الوسط الشامل الذي يحتضنه، ويهدف بشكل خاص إلى إعادة وضع «الخطاب» الذي يقدّمه في السياق الصحيح. إن تعقيد الكتاب المدرسي وضرورة الأخذ بعين الاعتبار مجمل المقاربات والسياقات يقتضيان بالفعل أن يعتمد البحث فيه على فروع دراسية مختلفة في آن واحد، وبالتالي إلى إشكاليات وطرق بحث شديدة الاختلاف. ويتمثّل ذلك في إجراء مقاربة شمولية أو حتى مقاربة تتعلق بالنظام البيئي.

وهكذا يبدو من الصحيح نظرياً تأكيد أن تحليل مضامين الكتب المدرسية لا يكتسب معنى إلا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار مجمل الأوضاع التي أحاطت بها عند تأليفها وإنتاجها ونشرها والظروف التي سادت عند استهلاكها وتلقّيها. ومع ذلك، تندرج أهداف الدراسة وظروف تحقيقها في وضع إقليمي ودولي حرج يجب أخذه بعين الاعتبار.

٢ – السياق التربوي الشامل

من المؤكد أن النظام التعليمي يؤثّر تأثيراً كبيراً على وجود المنشورات المدرسية ونوعيتها. ومن النقاط التي يجب توضيحها، لنذكر بشكل خاص ما يلي:

- إعداد النظام التعليمي، هل هو مركزي أم غير مركزي؟
- هل النظام التعليمي ذو نمط وحيد أم أنه توجد عدة أنظمة متجاورة؟ ما هي خصائصها (عام/خاص، علماني/مذهبي، إلخ.). وفي هذا الوضع، هل توجد كتب مدرسية محدّدة؟
- هل يجب أن تتقيّد الكتب المدرسية ببرامج رسمية؟ كيف يتم إعداد هذه البرامج؟ هل تم فرضها على المستوى الوطني؟ على المستوى الإقليمي؟ على المستوى المحلّي؟ في هذا الوضع، هل توجد كتب مدرسية محدّدة؟
- هل لغة التعليم موحّدة؟ إن لم تكن كذلك، هل توجد كتب مدرسية محدّدة لكل من اللغات المستعملة؟
- هل التعليم إلزامي؟ حتى أي سن وحتى أي مستوى؟ هل هو كذلك بالنسبة إلى الجنسين ؟
- هل يتميّز تعليم الفتيات عن تعليم الفتيان؟ هل تختلف مضامين التعليم بحسب الجنس؟ هل توجد كتب مدرسية محدّدة لكلّ من الجنسين؟

إن جمع المعلومات بشأن جميع هذه النقاط يبدو أمراً ضرورياً، بل هو أساسي، أقلّه بهدف اختيار الكتب المدرسية الواجب تحليلها.

٣ – الإنتاج وسوق النشر

- من يؤلّف الكتب المدرسية؟ هل هم مؤلّفون مستقلّون ومحترفون؟ هل هم معلّمون و/ أو مدربون يُعتبر التأليف نشاطاً عرَضياً بالنسبة إليهم؟ هل هم ممثّلون مختصّون للمؤسسة التعليمية (مفتشون، موظفون مختصّون،...)؟

- هل المؤسسة التعليمية هي من يتولى إنتاج الكتب المدرسية؟ هل تقوم بهذه المهمة دور نشر خاصة (هل هي مستقلة، أو مدعومة مادياً ...)؟ هل نظام الإنتاج متعدد؟

- هل الكتب المدرسية المستخدمة حالياً من إنتاج الدولة ذاتها أم أنه توجد كتب مستخدمة تم إنتاجها في دول أخرى؟ هل توجد كتب تم إنتاجها بشكل مشترك؟

- هل توجد إجراءات معيّنة لقبول المنشورات المدرسية أو للسماح بها أو الموافقة عليها أو تقييمها؟ في حال الإيجاب، كيف تُمارَس هذه الإجراءات وفي أية مرحلة من سلسلة الإنتاج والتوزيع تُمارّس؟

- هل يتوافر كتاب مدرسي مميّز لكل مادة دراسية ولكل مستوى تعليمي أم أن الكتاب ذاته يحتوي على عدة مواد دراسية و/أو يشمل عدة سنوات دراسية؟

- هل يوجد كتاب مدرسي واحد أم هناك عرض لكتب متعددة للمادة الدراسية الواحدة وللمستوى الدراسي الواحد؟

- من يموّل حيازة الكتب المدرسية؟

- هل تصبح الكتب المدرسية ملكاً للتلاميذ أم أنها مُعارة لهم خلال فترة الدراسة فقط ؟

٤ – وصول الكتاب المدرسي إلى الصفوف وطرق استخدامه

- في حال تعدّدية عروض الناشرين، من يختار الكتب المدرسية التي ستستخدم في الصفوف؟ هل هي السلطات الإدارية (الوطنية، الإقليمية)؟ هل هم المسؤولون المحلّيون؟ هل هو مدير المنشأة التعليمية؟ هل هم المعلّمون (بقرار فردي أو جماعي؟) ما هي آليات العمل في ذلك؟

- ما هي الاستراتيجيات والأساليب التربوية التي تشجّعها المؤسسة التعليمية؟ هل هي مُدرجة بشكل نظامي في الكتب المدرسية المستخدمة؟

- هل يتلقى المعلمون (وهل يتلقى جميعهم) تأهيلاً مهنياً أولياً و/أو مستمراً؟ هل يتيح لهم هذا التأهيل اكتساب القدرة على معاينة الكتاب المدرسي بتجرّد من أجل اعتماد أسلوب استخدامه تبعاً لخصوصيات تلاميذهم؟

- هل توجد تحت تصرف المعلمين والتلاميذ مصادر موثوقة للمعلومات أو أدوات كفيلة باستكمال ما تتضمنه الكتب المدرسية أو القيام مقامها؟ في حال الإيجاب، ما هي هذه المصادر؟ هل هم يلجأون إليها؟ وفي أية ظروف؟

- بأية طريقة أو بأي طرق يجري استخدام الكتاب المدرسي في الصفوف؟ وفي البيت؟ مِن قبل المعلمين؟ ومن قِبل التلاميذ؟ ومن قِبل الأهالي؟

لا يمكن تجنّب هذا السؤال الأخير البالغ التعقيد لأن الكتاب المدرسي، مثل أي أداة، لا يمكن أن يكتسب قيمته إلا من خلال طريقة استخدامه. وهكذا، تفقد الكثير من الدراسات «الأكاديمية» المخصّصة لتحليل الكتب المدرسية قسماً كبيراً من مصداقيتها حين يقتصر اهتمامها على المضامين من دون الالتفات إلى طريقة استخدامها الفعلية في الوسط المدرسي.

٥ -كيان الكتاب المدرسي

يجدر أن نذكِّر أولاً بأن الكتب المدرسية قادرة على إتمام أربع وظائف يمكن أن تتغير نسب إنجازها بشكل واسع تبعاً للأوقات والأماكن.

- وظيفة أيديولوجية وثقافية؛

- وظيفة مرجعية (نتحدث أحياناً عن برامج التعليم بأنها «المسار النظامي» وعن الكتب المدرسية بأنها «المسار الحقيقي»)؛

- وظيفة أداتية؛

- وظيفة توثيقية.

وبالتالي لا يمكن أن يقتصر تحليل مضمون الكتاب المدرسي على جرد العناصر الوقائعية التي تكوّنه. وتندرج هذه العناصر في نظرية علمية وإن لم تكن هذه النظرية واضحة تمام الوضوح دائماً؛ وتنسجم هذه العناصر مع تصوّر محدد للمعارف الدراسية؛ ويخضع حشدها لاستراتيجية تعليمية محددة؛ ويتزايد اعتماد أسلوب الإخراج والطباعة والتصميم بشكل وثيق على الخطاب التعليمي؛ إلخ.

أما عن طريقة العمل فهناك عدد من النقاط يجب أن لا تغيب عن الأذهان في مرحلة جمع المعلومات كما في مرحلة تأويلها.

(أ) المكانة الممنوحة للكتب المدرسية

إنها تتعلق بالتطور التاريخي للدول الموجودة في كل منطقة داخلة في حقل الدراسة. ومن المؤكد أنه خلال الأربعين سنة الأخيرة، مُنِحت الأولوية في الدول العربية إلى تأسيس أنظمتها التعليمية وتفعيلها، ما كانت له آثار ملموسة على طريقة إعداد الكتب

المدرسية واستخدامها.

(ب) المكانة التي تحتلها كل من المادة المكتوبة والمادة التشكيلية في الكتب المدرسية

يتراجع اليوم بشكل حثيث دور المادة المكتوبة كمكوّن وحيد للكتاب المدرسي. وأصبحت المادة التشكيلية، مع تطور الوظيفة التوثيقية، أساسية، خصوصاً في الدول الأوروبية. ويترافق هذا الحضور الشامل للمادة التشكيلية مع تنوّع طبيعتها (النقش، التصوير، الرسم، إلخ.) ومع مكانتها ووظائفها.

(ج) مقاربة الواقع

تلبية لمتطلبات تربوية، لا بد أن تقدّم الكتب المدرسية، ولا سيما تلك الموجّهة إلى التلاميذ الأصغر سنّاً، رؤية مجتزأة وغير كاملة بل حتى مبسّطة عن الواقع. ويجب التطرّق أيضاً إلى تحليل البنية الداخلية للكتب المدرسية بالإضافة إلى بنية الفهارس أو قوائم المصطلحات في حال وجودها.

(د) تأثير المؤلِّف

يكشف الكتاب المدرسي أحياناً نوايا المؤلِّف في ما لا يقوله أكثر منه في ما يقوله. لذلك، عند إجراء تحليل متقاطع، يجب الاهتمام بشكل خاص بالاقتطاعات المحتملة التي طالت نصوص المؤلِّفين، أو أكثر من ذلك إلى «ما لم يُعرَب عنه» خصوصاً لدى معالجة «لقاءات» أو أحداث تاريخية مشتركة بين مختلف الأطراف.

(هـ) الإشارة إلى مجتمع أمثل

تقدّم الكتب المدرسية دائماً، لأسباب متنوعة إنما متوافقة، رؤية حائدة وطاهرة ونقية، وفي أغلب الأحيان رؤية مثلى، عن المجتمع الذي ترتبط به. وبصورة مماثلة، وبفعل يحاكي عمل المرآة، تَظهر صورة «الآخر» انعكاساً لتصوّر، غالباً ما يكون سلبياً، عن الذات.

(و) أهمية التعبير اللغوي

غالباً ما تكشف لغة الكتب المدرسية افتراضات المؤلفين المسبقة (تكرار بعض الكلمات أو التعابير، ورود صفات تحقيرية أو تجميلية، وجود التباسات دلائلية (التلاعب بين المعنى المبيّن والمعنى الضمني)، إلخ.)، وهي لذلك جديرة بأن تُخضع لتدقيق يقظ.

(ز) المظاهر الشكلية

يجب توجيه اهتمام خاص إلى كل من التباينات الطباعية وطريقة إعداد الصفحات فهي تؤثّر في إعطاء درجات من الأهمية إلى المفاهيم المعروضة. ويجب توخّي

الحذر ذاته لدى تحليل العلاقات المتبادَلة بين النصوص، وتلك بين الصور، وحتى تلك الموجودة بين النصوص والصور، التي تكون قادرة على تحوير المعنى الأصلي.

٦ – تلقّي الكتب المدرسية

ظلّ السؤال الذي يتعلق بردود الأفعال المتوقَّعة أو المثارة لدى الجمهور أو الجماهير المقصودة محصوراً إلى فترة طويلة بالدور الذي يمكن أن تؤديه الكتب المدرسية في تكوين العقول. غير أن دراسات حديثة أدّت إلى تحجيم دور «فعالية» الكتب المدرسية بالاعتماد على عوامل مدة الدوام المدرسي الفعلي وأسلوب استخدام الكتب المدرسية وإمكانيات الوصول إلى مصادر أخرى للمعلومات.

لقد مُنح الكتاب المدرسي كياناً رمزياً قوياً، فهو يشير إلى المدرسة ومنها إلى المجتمع بشموليته. وهذا ما يوضّح النقاشات التي يثيرها أو الانتقادات التي تطاله دورياً في بعض الدول.

رابعاً – حقل التطبيق

١ – مستوى أو مستويات التعليم

في إطار برنامج الدراسة المشترك الذي قامت بتنسيقه اللجنتان المغربية والفرنسية لليونسكو، يبدو من الملائم الاهتمام بالكتب التي تتوجه في الوقت ذاته إلى أكبر شريحة من الدارسين، أولئك الذين يخضعون للتعليم الإلزامي، والكتب التي لا تَعرض مفاهيم مبسّطة بإفراط. بشكل أولي، تبدو الكتب المدرسية المخصصة لتلاميذ السنة الأخيرة من المرحلة الابتدائية والسنة الأولى من المرحلة الثانوية هي الأكثر ملاءمة لهذا الاهتمام المضاعف.

٢ – المادة أو المواد الدراسية

تسهم جميع الكتب المدرسية الخاص بمختلف المواد الدراسية في تكوين العقول، سواء منها الكتب المختصة بالمواد العلمية أو كتب التاريخ أو الجغرافيا. ويكمن الفارق في الدرجة لا في الطبيعة.

بقبولنا بما تقدّم، من المؤكّد أن العدد الأكبر من الأفكار النمطية والأحكام المسبقة التي تتعرّض لها الفئات الاجتماعية سوف يصادفنا في مجالات العلوم الأدبية والاجتماعية (أي في كتب التاريخ والجغرافيا والمطالعة والأدب واللغات الحيّة...أو حتى في كتب الأناشيد). ويجوز لنا أن نهتم بتحليل الكتب المدرسية الخاصة بالتاريخ والمطالعة (خصوصاً مختارات النصوص الأدبية) شرط أن يكون تعليم المادة الدراسية جارياً في مستوى دراسي واحد في جميع الدول المشاركة في البحث.

٣ – مسألة اختيار النماذج

يمكن أن تتم دراسة الكتب المدرسية وفق محورين: إما تبعاً لطريقة إنتاجها أو تبعاً لكيفية تلقّيها.

في الحالة الأولى، «تزِن» الكتب المدرسية الوزن ذاته. فللكتاب الذي لم يحظَ إلا بنجاح ضئيل الأهمية ذاتها التي تُعطى للكتاب الذي نال انتشاراً أوسع. وبالتالي، يمكن لتنوّع الكتب المدرسية أن يعكس «مدارس» علمية متنافسة، وتيارات فكرية مختلفة، وخيارات تربوية متنوعة، وخيارات تحريرية خاصة، إلخ.

في الحالة الثانية، إذا ما اهتممنا بمدى «فاعلية» الكتاب المدرسي، يصبح المعيار الكمي هو الأساسي. فالكتب التي نالت الانتشار الأوسع «تزِن» أكثر من غيرها. ويمكن حينها، من وجهة نظر منهجية، إما الاحتفاظ بمجموع الكتب موضوع البحث وإجراء تثقيل لكل منها أثناء التحليل، أو قَصر الاهتمام على الكتب الأكثر انتشاراً إذا ما كان الإنتاج غزيراً. غير أن التجربة تبيّن أنه من الصعوبة بمكان في أغلب الأحيان تحديد كميات التوزيع الحقيقية للكتب المدرسية.

٤ – أساليب التحليل

إن اختيار أسلوب مشترك للبحث والوصف الدقيق لطرق جمع المعلومات ومعالجتها سوف يكون موضوع نقاش واسع من أجل التوصل إلى موقف مشترك، ويشكّل ذلك شرطاً أساسياً لكي تكون الأعمال المقارَنة موثوقة وصحيحة في الوقت ذاته. لذلك يجب اتخاذ قرارات بشأن النقاط التالية:

- معاينة مختلف مصادر المعلومات الواردة في الكتب المدرسية بشكل متباين (النصوص، المواد التشكيلية كالوثائق المستنسخة والرسوم والمخططات البيانية على سبيل المثال، بالإضافة إلى العناصر المرافقة للنصوص التي كثيراً ما يجري إهمالها)؛

- معاينة خصوصية الوظائف التعليمية (على سبيل المثال : هل يجب إيلاء الأهمية ذاتها إلى معلومة صادرة عن نص أدبي ومسألة طرحها المؤلِّف)؛

- معاينة المعلومات الصادرة عن الأدوات التربوية «الرديفة» أو المكمّلة التي قد تكون تحت تصرّف المعلّمين أو التلاميذ؛

- الدور النسبي لكل من التحليل التأويلي والتحليل النوعي والتحليل الكمّي. ويجب بشكل خاص البت في الطريقة التي سيتم وفقها تصنيف المعلومات المجمّعة (التحليل النوعي) وتحديد كمياتها (التحليل المكاني والتحليل التواتري...). ولقد أثار هذا الموضوع كتابات نقدية كثيرة خصوصاً في أوساط اللغويين وعلماء الاجتماع.

خامساً - النتائج المتوقّعة

لما كانت الدراسة تستهدف استرعاء انتباه المسؤولين التربويين ومجمل المربّين إلى جوانب عدم الفهم الثقافي التي يمكن أن تنقلها الكتب المدرسية، ينبغي التأكيد على ما يلي:

(١) تقييم مضمون الكتب المدرسية :إعداد مخطط أوّلي للفروقات في المقاربة المتعلّقة بأساليب التعليم وبالممارسات التربوية.

(٢) إعداد تشخيص ومقاربة لنوع الخطابات التي قد تشكّل مصدراً لأشكال سوء الفهم أو عدم الفهم أو للأحكام المسبقة.

(٣) تبادل العناصر المنهجية والوقائعية الكفيلة بتعزيز تطورٍ لمضامين البرامج والكتب المدرسية وتأهيل المعلّمين.

(٤) عرض نتائج الدراسات التحليلية التي قامت بها الدول المشاركة لتشجيع دول أخرى على تنفيذ أعمال مماثلة.

سادساً - اقتراح جدول زمني

المهام الواجب إتمامها، على التتالي أو بالتوازي للبعض منها، يمكن أن تكون التالية، على أن تُحدَّد مدد إنجازها الفعلية لاحقاً:

(١) جرد المتوافر في كل بلد (الوضع المعرفي الراهن) (يجب أن تكون النتائج جاهزة، وإن جزئياً، في اللقاء الأول للخبراء)؛

(٢) تعريف حقل البحث (المادة أو المواد الدراسية، المستوى أو المستويات، وتحديد منهجية وأساليب تحليل مشتركة (في اللقاء الأول للخبراء)؛

(٣) إبراز مختلف الأوضاع الوطنية (انظر الجزء «ثانياً»). وفي حال عدم توافر معطيات حديثة، يجب اللجوء إلى إجراء استقصاء على أرض الواقع من أجل وصف العادات المتّبعة؛

(٤) جرد الكتب المدرسية والأدوات الرديفة أو المكمّلة التي يمكن إدراجها في إطار البحث، وتحليل مضامينها وجمع المعلومات الوقائعية؛

(٥) إعداد التأويل الأول للنتائج في إطار السياق الوطني إعداد كل من الشركاء المرحلة الكتابية الأولى (المؤقّتة)؛ إرسال مساهمات كل طرف إلى مجموع المشاركين؛

(٦) المشاركة في مساهمات مختلف الشركاء (تسليم الأعمال)؛ مقارنة النتائج؛ إثراء الإشكالية والتعمّق فيها (اللقاء الثاني للخبراء)؛

(٧) إعداد كل من الشركاء المرحلة الكتابية الثانية (النهائية)؛

(٨) إعداد العرض التوليفي الكتابي من أجل إصدار نشرة ثلاثية اللغة (صيغة ورقية وصيغة إلكترونية).

وفي الفترات الفاصلة بين اللقائين المفترضين (في ربيع عام ٢٠٠٥ وبداية عام ٢٠٠٦)، يستوجب الإنجاز الفعلي للعملية تبادلات منتظمة ومتواترة بين المشاركين، وبشكل خاص بواسطة البريد الإلكتروني. وسوف تُختتم العملية بلقاء مشترك على مستوى المنطقتين بين المسؤولين عن النظم التعليمية والمنظمات المختصّة والمؤسسات المعنية (اليونسكو ومجلس أوروبا، الألكسو «المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم» والإيسيسكو «المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة»).

تم إعداد هذه الوثيقة بشكل مشترك من قِبل اللجنتين المغربية والفرنسية لليونسكو.

الملحق الثاني
التوصيات المعتمدة بالرباط في ١٤ آذار/مارس ٢٠٠٣ خلال الندوة الدولية «تعلّم العيش معا: أي تربية لأي مواطنة»

بعد نقاش عميق لمختلف محاور ندوة «تعلم العيش معا: أي تربية لأي مواطنة»، المنعقدة بالرباط من ١٠ إلى ١٤ آذار/مارس ٢٠٠٣، اتفق المشاركون حول التوصيات التالية:

١ – إننا نؤكد إرادتنا في تطوير وتعزيز الحوار العربي الأوروبي ونتمنى أن تنظم اجتماعات متعددة، بمشاركة اللجان الوطنية لليونسكو، من أجل تعميق الموضوعات التي تم تناولها خلال هذه الندوة.

٢ – ونطلب أن يسند تنسيق مجموع المشاريع إلى فريق العمل الخاص الذي تم تكوينه خلال الدورة ٣١ للمؤتمر العام لليونسكو من أجل متابعة الحوار العربي الأوروبي3. وعلى هذا الفريق أن يؤمن نشر المعلومات بين سائر اللجان الوطنية والمنظمات الدولية المعنية كاليونسكو والألكسو والإيسيكو والمجلس الأوروبي، وأن يحرص على تكوين مختلف اللجان التقنية ولجان الخبراء الضرورية لتتولى تنفيذ هذه المشاريع.

وعلى هذا الأساس:

٣ – ينبغي دعوة الأنظمة التربوية إلى تعزيز التربية على حقوق الإنسان، وبوجه خاص عن طريق إدماجها ضمن الأنشطة المدرسية الموازية.

٤ – ومن الضروري التركيز على التكوين الأساسي والمستمر للمدرسين وللأطر التربوية الأخرى كمدراء المؤسسات التعليمية، وذلك في إطار التربية على المواطنة وحقوق الإنسان مدى الحياة.

٥ – وينبغي إشراك أولياء التلاميذ والفاعلين الاجتماعيين بصورة أكبر في وضع الأنشطة المتعلقة بالتربية على المواطنة وفي تنفيذها.

٣ يتكون فريق العمل من الأمناء العامين للجان الوطنية لليونسكو للبلدان التالية: ألمانيا – كندا – مصر – الإمارات العربية المتحدة – فرنسا – هنغاريا – الكويت – لبنان – المغرب – عمان – هولندا – قطر – المملكة المتحدة – سلوفينيا – سوريا – تركيا – تونس – أوكرانيا، ومن ممثلين عن الألكسو – اليونسكو – والمجلس الأوروبي.

٦ – ويتعين التركيز على تبادل المدرسين والتلاميذ، وعلى توأمة المؤسسات التعليمية وعلى المشاريع الرائدة المشتركة، وذلك في إطار شبكة المدارس المنتسبة إلى اليونسكو بوجه خاص.

٧ – كما ينبغي تنظيم لقاءات بين الجامعات من بلدان المنطقتين، كالجامعات الصيفية مثلاً.

٨ – ومن المفيد إنجاز مجموعة من الدراسات المقارنة للكتب المدرسية لبعض البلدان، تنصب على مادة دراسية أو مادتين، تعتمد نظرة متبادلة، من أجل رصد الأحكام النمطية ومواطن الفهم المغلوط ورصد الأفكار والأحكام المسكوت عنها، وتأخذ دراسة القيم بعين الاعتبار. ويمكن لهذه الدراسات أن تنجز من طرف معاهد البحث أو من طرف باحثين مستقلين.

٩ – كما يجب التفكير في إنشاء بنك للمعلومات تتعلق بالأعمال التي تم إنجازها حول الكتب المدرسية والدراسات المرتبطة بها، وفي نشر دليل للمعلم يتيح استعمال نتائج هذه الدراسات المقارنة.

١٠ – ومن المفيد وضع دليل للتجارب الناجحة حول التربية على المواطنة.

١١ – والقيام ببحث حول القيم بالبلدان العربية، على غرار البحث الذي قام به المجلس الأوروبي وتم عرضه خلال الندوة. ويمكن أن يسند إنجازه إلى الألكسو.

١٢ – ومن المناسب إنشاء منتدى لمراكز البحث والمعاهد التربوية، عن طريق تحسين الربط الشبكي بينها. كما يمكن إنشاء كراسي جامعية للغات والثقافات العربية الأوروبية وربطها في شبكات.

١٣ – ويقترح أن تتم ترجمة متبادلة للأمثال والحكم والحكايات والخرافات والأغاني لفائدة المدرسين والتلاميذ من المنطقتين.

١٤ – كما يمكن تأليف قاموس للمفردات الشائعة الاستعمال والتي لها حمولة تمييزية أو عنصرية.

١٥ – ولقد تم الاتفاق حول استعمال التقنيات الحديثة للإعلام والتواصل لإنشاء مكتبات افتراضية وبطاقات تعريفية بالدول (كوضع بطاقات بالعربية من طرف بلدان عربية تعرف بالدول الأوروبية والعكس).

١٦ – ومن الضروري تعزيز تعلم التواصل والتركيز على التربية على وسائل الإعلام بوجه خاص.

١٧ – ويلزم تطوير برامج سمعية بصرية مخصصة للنهوض بالتربية على المواطنة وللحوار بين الثقافات، كما يمكن التفكير في إنشاء قناة تلفزة تربوية عربية–أوروبية.

١٨ – كما ينبغي التركيز على التعلم المتبادل للغات المنطقتين، وبذل مجهود بالمنطقة الأوروبية بوجه خاص من أجل تطوير تعليم اللغة العربية للأجيال الناشئة وللكبار وتعريفهم بالثقافة العربية، وكذا تعليم بعض اللغات الأوروبية القليلة الانتشار كلغات أوروبا الوسطى والشرقية.

١٩ – وعلى الدول العربية الاستفادة من خبرة مراكزها المتخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من أجل تطوير تعليم اللغة العربية بالدول الأوروبية.

٢٠ – وعلى دول المنطقتين أيضاً أن تهتم بتعزيز دور مراكزها الثقافية في سبيل تطوير الحوار بين الثقافات.

٢١ – وينبغي تعزيز التواصل والتفاعل مع المنظمات غير الحكومية من أجل تنفيذ المشاريع بالمنطقتين، وعبر نوادي اليونسكو على وجه التحديد.

٢٢ – ومن الواجب تأمين متابعة مشروع الحوار العربي الأوروبي في مجموعة، وذلك بالعقد المنظم لندوات تتيح لكل دولة تقديم إنجازاتها وتقويم الصعوبات التي واجهتها والتقدم الذي أحرزته.

٢٣ – ويجب البحث عن تمويلات لدى الهيئات الوطنية والمؤسسات وكذا لدى المنظمات الدولية وصناديق التمويل المعنية بالمشروع.

٢٤ – على الدول المعنية إعداد مشروع قرار حول الحوار العربي الأوروبي من أجل عرضه أثناء مناقشة مشروع برنامج وميزانية اليونسكو خلال المؤتمر العام المقبل للمنظمة.

دراسة مقارنة للكتب المدرسية
في إطار الحوار الأوروبي – العربي

2013-2022

السنة الدولية
للتقارب بين الثقافات