الفصل الثاني

تعليم القيم الأميركية:
دور كتب الاجتماعيات المدرسية الأميركية

باتريشيا بيدرسن(*)

ملخص: يتناول البحث دور كتاب الاجتماعيات في الولايات المتحدة الأمريكية في نقل القيم إلى جمهور التلاميذ، فيشير إلى عدم وجود منهج واحد للاجتماعيات في هذا البلد ولكن ذلك لا يمنع الولايات أو بعضها من استعمال كتاب مدرسي واحد أحياناً. وتشدد كتب الاجتماعيات الأمريكية على قيم المواطنية الصالحة والتعاون والاعتماد المتبادل والتسامح في بلد يتميز بتعددية عرقية ودينية وقومية كبيرة، كما تشدد الكتب على مهارات الاستعلام التي هي ضرورية في أي وضعية ديموقراطية نشيطة. وتتكفل كتب الاجتماعيات بمهمة نقل مواصفات الهوية القومية الأمريكية ولذلك فإن هذه الكتب تشكل نافذة للإطلاع على القيم والمعتقدات التي تسود في المجتمع الأمريكي. من جهة أخرى، يطال البحث تطور المفاهيم والقيم الاجتماعية الأمريكية من المرحلة العنصرية البيضاء، إلى مرحلة التعددية الثقافية الراهنة القائمة على الحرية والفصل بين الدين والدنيا والحكم ودولة القانون والفردية وحقوق الإنسان. ويتحدث البحث عن خمس مجموعات من المعايير الخاصة بالعلوم الاجتماعية وتدريسها والتي صدرت في تسعينيات القرن الماضي في أمريكا، وهي تشكل منطلقاً لبناء مناهج الاجتماعيات في مختلف الولايات الأمريكية ولتقويم تحصيل التلميذ في هذه المادة. وهكذا فقد أصبح لدى ناشري الكتب المدرسية الأمريكية معايير تبرز تقليدياً الولايات المتحدة كبلد يمضي قدماً دائماً، ويستطيع فيه كل فرد أن يحقق النجاح.

مقدمة

تستند ملاحظاتي حول موضوع نقل القيم الأميركية عبر كتب مادة الاجتماعيات

(*) الجامعة الأميركية في بيروت، بيروت - لبنان.

في الولايات المتحدة إلى مراجعة للأدبيات، وأيضاً إلى تجربتي الخاصة كمعلمة وكموظفة سابقة في مؤسسة (هاركورت) للمقاييس التربوية. ليس لي أن أزودّكم بلائحة معتمدة للقيم التي أدرجت في خطوطها العريضة في الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات في الولايات المتحدة، حيث أن مثل هذه اللوائح ميّالة إلى الخضوع الشديد لجداول أعمال المنظمات ولآراء الباحثين السياسية. بل ما سأقوم به في الوقت المتاح لي هو مشاركتكم أفكاري حول هذا الموضوع ووضع الكتاب المدرسي لمادة الإجتماعيات في سياقه الأوسع داخل منهج التربية والتعليم لمادة الإجتماعيات في الولايات المتحدة. كما سأتطرق إلى بعض القوى الإجتماعية والسياسية والإقتصادية التي تقف وراء عملية تطوير الكتاب المدرسي اليوم. وبودي أيضا مشاركتكم مراجعة للبحوث التي تعكس المحاور العريضة للقيم التي تدخل في كتب مادة الإجتماعيات في المدارس، لأنتقل بعد ذلك إلى طرح موجز مختصر لبعض البحوث التي في إعتقادي يجب الإستناد إليها مستقبلا في عملية تطوير الكتب المدرسية لهذه المادة في الولايات المتحدة.

إن التعريف بالكتاب المدرسي في سياق منهج مادة الإجتماعيات في الولايات المتحدة هو كالآتي: «الدراسة المتكاملة للإجتماعيات والإنسانيات بما يعزز الأهلية المدنية» (ذلك وفقا لمقدمة تقرير «المجلس الوطني لمادة الإجتماعيات» الذي صدر في عام ١٩٩٤). ويجعل هذا التعريف المادة تستند إلى العديد من شُعب التدريس، مثل الأنثروبولوجيا وعلم الآثار وعلم الإقتصاد والجغرافيا والتاريخ والفلسفة والعلوم السياسية وعلم النفس وعلوم الدين وعلم المجتمع. من الواضح أنه إبتداء من المرحلة الإبتدائية ولغاية المرحلة الثانوية والمواضيع «الأربعة الكبرى» التي تقود منهج التربية والتعليم هي الإقتصاد والجغرافيا والتاريخ والعلوم السياسية (أي التربية الوطنية ونظام الحكم). ووفقا للمجلس الوطني لمادة الإجتماعيات الذي هو المنظمة المهنية الأميركية الأولى المعنية بهذه المادة فإن الغاية الرئيسية لمادة الإجتماعيات هي «مساعدة الأحداث على تطوير القدرة على إتخاذ القرارات المدروسة والعقلانية لأجل المصلحة العامة كمواطنين في مجتمع ديموقراطي متعدد الثقافات في عالم قائم على الإعتماد المتبادل». (National Council for the Social Studies, 1994, p. 7).
إذن كيف تضع المدارس ومعها التربويون هذه الغاية موضع الفعل؟

أولاً: منهج مادة الاجتماعيات

١ . منهج المرحلة الابتدائية

من الناحية القانونية ينوط الدستور الأميركي الولايات، كل واحدة على حده، بمسؤولية التربية والتعليم. لذلك ليس ثمة منهج وطني رسمي، وإن كان هناك بعض القواسم المشتركة بين جميع الولايات البالغ عددها خمسون ولاية. غير أنه ثمة عاملان لهما تأثيرهما على هذه القواسم المشتركة، الأول هو أن نفس الكتب المدرسية تستخدم في جميع الولايات مما يعني أن نفس المحتوى يعرض على جميع الطلاب، والعامل الثاني هو أنه ثمة مجموعات عديدة من المعايير الوطنية التي قامت منظمات مهنية مختلفة بتطويرها والتي من شأنها أن تؤثر على تطوير الكتب المدرسية. إذن على الرغم من غياب التفويض القانوني هناك نموذج تقليدي وبديهي لمادة الإجتماعيات تجري متابعته في الصفوف المدرجة بإيجاز في الجدول التالي:

جدول رقم ١ : نموذج تخطيطي لمنهج التربية والتعليم للمرحلة الإبتدائية

الروضة	الذات والآخرون
الصف الأول	الأسر
الصف الثاني	المجتمعات المحلية
الصف الثالث	المدن
الصف الرابع	الولايات/ المناطق
الصف الخامس	تاريخ الولايات المتحدة (من عصر الإستكشاف حتى حرب التحرير)
الصف السادس	ثقافات العالم (تركيز شديد على نصف الكرة الغربي)

جرى العرف بأن يسمى تسلسل منهج التربية والتعليم للمرحلة الإبتدائية «منهج توسيع البيئة أو توسيع الآفاق». والفلسفة التي تقف وراء نموذج التخطيط هي أن الأطفال سيتعلمون بشكل أفضل ويبدون إهتماما أكثر إذا كانت المعرفة مستقاة من مصدرها الأصلي ولهم تجربة فيها. ورغم أن هذا النموذج معتنق منذ أكثر من سبعين

عاما إلا أن الذين يقللون من شأنه يشيرون إلى أن في عالم اليوم الذي تسوده التكنولوجيا الحديثة ومزيدا من الإعتماد المتبادل والعولمة، يتعرّض الأطفال في وقت مبكر من العمر إلى مشاهد من العالم الخارجي أكثر تنوعا مما كانت عليه في العقود السابقة. ويدّعي بعض التربويين أن الطلاب الآن أكثر إستعدادا وحماسا للتعرّض إلى منهج تربوي أكثر تحد وفي وقت مبكر من عمرهم مما كانت الحال عندما جرى التعبير عن هذا النموذج لأول مرة (Larkins, 1989; Stallones, 2003-2004). ولكن وفقاً للمعلومات المتوفرة لديّ لا وجود لأي بحث تجريبي لبرهان أو إثبات هذا النموذج، بل ما جعل هذا النموذج يدوم هو العرف والحكمة البشرية.

٢. منهج المرحلة الثانوية

نجد على المستوى الثانوي منهجا أكثر تنوعا، إذ أن بعض الولايات أو أقضية المدارس قد تفرض تخصيص عام لتدريس تاريخ الولاية وعامين لتاريخ العالم، كما قد تفرض مقررات تعكس الإحتياجات التي يتقدّم بها مواطنو الولاية أو المدينة. بوجه عام يتبع المقرر الدراسي عادة نموذج التخطيط التالي (الجدول رقم ٢):

جدول رقم ٢: مقرر مقترح لدراسة مادة الإجتماعيات في صفوف المرحلة الثانوية

الصف السابع	جغرافيا العالم
الصف الثامن	تاريخ الولايات المتحدة (من عصر الإستكشاف حتى الحرب الأهلية)
الصف التاسع لغاية	تاريخ العالم
الصف الثاني عشر	تاريخ الولايات المتحدة (من الحرب الأهلية حتى الحقبة المعاصرة)
	نصف فصل دراسي للتربية المدنية ونظام الحكم في الولايات المتحدة
	نصف فصل دراسي لعلم الإقتصاد

إذا عدنا إلى الغرض الرئيسي المنشود لتعليم الإجتماعيات وفقا للملخص الذي وضعه المجلس الوطني لمادة الإجتماعيات، يتبين أنه في كل صف مدرسي وفي كل

مادة يتعيّن على الطلاب إكتساب تجارب في التعلّم تضم ما يلي: أولا، التشديد على قيم المواطنية الصالحة في عالم يتسم بالإعتماد المتبادل. ثانيا، تنمية مهارات الإستعلام التي هي ضرورية لديموقراطية نشطة. ثالثا، دعم قيم التعاون والتسامح في أمة تتميّز بالتعددّية.

ليس هناك أدنى شك في أن تجربة الطالب في الصف المدرسي يؤثر عليها سيل من العوامل، فعلى سبيل المثال تلعب القدرات الشخصية والإهتمامات لكل من المعلّم والطالب وزملاء الطالب دورا كبيرا فيما يتعلّمه الطالب في الميادين العقلية والفكرية والأخلاقية. ولكن موضوعنا اليوم هو دور الكتب المدرسية في العملية التربوية.

٣. أهمية الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات

منذ زمن والتربويون الأميركيون متفقون على أولوية الكتاب المدرسي في الصف المدرسي الأميركي. وعزا البعض ذلك إلى كونه متأصل في تاريخ التعليم الرسمي الجماهيري لدينا (Fitzgerald, 1979; Ravitch, 2003; Foster, 1999; Gonzales et al., 2004). ذلك أنه على إمتداد التاريخ الأميركي وعدد الأطفال الذين يتعيّن تعليمهم يتجاوز عادة عدد المعلّمين المؤهلين لتعليم هؤلاء الطلبة. وفوق ذلك كان وما زال يُطلب من المعلّم تعليم مواد خارج حقل إختصاصه وتدريبه. لذلك اعتبرت الحكمة البشرية أن الكتب المدرسية الجيّدة قد تستعيض عن المعلّمين الذين يفتقرون إلى التدريب الجيّد (Apple & Christian-Smith, 1991; Foster, 1999). ويقدّر أن ٧٠-٨٠ بالمائة من وقت الصف المدرسي يخصص لإستخدام الكتب المدرسية وأن المعلّمين يعتمدون في ٧٠ بالمائة من قراراتهم في التدريس على الكتاب المدرسي (Downey & Levstik, 1991, p. 406). في الحقيقة غالبا ما كان يلقّب الكتاب المدرسي بالمنهج البديل (Venezky, 1992; Glenn, 2004). وتقول (Ravitch, 2003) المؤرخة المشهورة في تاريخ التربية والتعليم في الولايات المتحدة: «للكتب المدرسية أهمية كبيرة داخل المدرسة الأميركية، لا سيما بالنسبة لمادة التاريخ، حيث في أغلب الحالات هي المنهج» (المصدر نفسه، ص ١٤٠). وبوضع ذلك بالإعتبارعلى المرء أن يتذكر أنه «لا يمكن الإفتراض أن الذي «في داخل» الكتاب المدرسي هو الذي يجري تعليمه فعلا، كما لا يمكن الافتراض أن

الذي يجري تعليمه قد جرى تعلّمه فعلا» (Apple & Christian-Smith, 1991, p. 9) ذلك أن كل معلّم وطالب يكوّن معرفته بطريقته الخاصة والفريدة. ومع ذلك تنوه العديد من البحوث بأن للكتاب المدرسي تأثيراً كبيراً على الصف المدرسي في الولايات المتحدة (Foster, 1999; Keith, 1991; Ravitch, 2003; Sewall, 2004; Venezky, 1992). وإنطلاقاً من هذا السياق لننتقل الآن إلى إلقاء نظرة على الكتب المدرسية التي تساند تدريس الاجتماعيات بوجه خاص.

٤. قوى اجتماعية وسياسية واقتصادية تقف وراء عملية تطوير الكتب المدرسية

الملاحظ أنه عند النظر إلى مقام أهم المواضيع والمواد، لا تعتبر مادة الإجتماعيات من المواد «الأكثر قيمة» بالنسبة لغالبية الأميركيين. وهذه الجملة القاطعة عائدة إلى تحليل للوقت الذي يخصصه طلاب صفوف المدارس الرسمية لمادة الإجتماعيات بالمقارنة مع مواد أخرى، وإلى حقيقة أنه ليس ثمة أي تفويض لإعداد إختبار وطني للتحصيل ذى مردود عال في أي موضوع من مواضيع الإجتماعيات (Pederson, 2005). الرياضيات والقراءة والعلوم كلها تسترعي اهتمام الطالب أكثر من هذه المادة. ومع ذلك غالبا ما يعتبر الجمهور مادة الإجتماعيات أكثر جدلا وإثارة للخلاف من أي موضوع مدرسي آخر. لماذا؟ لأنه من خلال مواضيع مادة الإجتماعيات، لا سيما التاريخ والتربية المدنية، يتم نقل القيم والمعتقدات والمثل العليا إلى الجيل الناشىء. يقع على عاتق الإجتماعيات مهمة نقل ماذا يعنيه أن يكون الشخص مواطناً، وإرساخ الهوية الوطنية في أذهان الطلبة. لذلك نجد أن في الولايات المتحدة، التي هي أمة شديدة التنوع، تعتبر أسئلة كالأسئلة التالية بالغة الأهمية للجميع: تاريخ من سنروي؟ ما معنى المواطنية الصالحة؟ كيف بإمكاننا إيجاد أمة أو عالم أفضل؟ وبناء على ذلك إذا كانت الكتب المدرسية من أهم أدوات تكوين المنهج والتدريس، فمن المنطق أن تكون المعلومات التي تحتويها هذه الكتب على جانب عظيم من الأهمية للجميع.

الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات ليست حميدة، إذ يجري تأليفها في سياق إجتماعي وسياسي وإقتصادي (Apple, 1992; Commeyras & Alvermann, 1994; Glenn, 2004; Romanowski, 2003) ومؤلفوها أناس حقيقيون لهم آراؤهم

وأفكارهم يتصورون ويكتبون ويحررون وينشرون ويبيعون كتب المدارس. لذلك توفر لنا الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات نافذة للإطلاع على القيم والمعتقدات التي تسود الأمة. وهذا النظام من المعتقدات والقيم يتخلل الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات ضمنا وصراحة. إلا أن هذه الكتب وحدها لا تنقل القيم والمعتقدات، ففي أغلب الأحيان إن المدرج والمستبعد كلاهما موضع تشديد في الصف المدرسي وموضع تعزيز من قبل المعلّم.

إذن علام تشدد الكتب المدرسية الأميركية لمادة الإجتماعيات؟ رغم صدور العديد من البحوث حول محتوى الكتب المدرسية إلا أن أغلب الأدبيات حول هذا الموضوع ترياقية أو سطحية أو خاطئة، ويعود تفسير ذلك إلى عدّة أسباب: أولاً، غالباً ما يتم دعم وإجراء أي بحث على يد منظمات لها نزعة مذهبية معينة، أو أنه يعد من قبل صناعة الكتب المدرسية التي هدفها الرئيسي هو إكتساب حصة من السوق. ثانياً، هناك مئات من الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات في الأسواق وتخضع هذه الكتب مراراً وتكراراً للتحرير والتحديث. إذن ليس ثمة مجموعة ثابتة من الكتب المدرسية لإجراء البحوث عليها. وبوضع ذلك بالإعتبار نجد أن هناك بعض المحاور البارزة التي ظهرت في الأدبيات.

لفهم هذه المحاور يتعيّن علينا وضعها في سياق. منذ أربعة عقود خلت ووقائع سياسية وإجتماعية وإقتصادية تؤثر على محتوى الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات، وأود الوقوف هنا على أربع منها أعتقد أن تأثيرها على القيم المتمثلة في تلك الكتب المدرسية كان أكثر ديمومة، وهذه الوقائع هي: ١) الحروب الثقافية، ٢) الحركة المعيارية standards movement، ٣) عملية تبنّي الكتب المدرسية، ٤) توطيد صناعة الكتب المدرسية.

٥. الحروب الثقافية

أول تأثير، يكمن في الجدال الدائر بين مؤيدي التعددية الثقافية (multiculturalists) من جهة وبين المتمسكين بالتقاليد (traditionalists) من جهة ثانية وذلك حول الطابع الشمولي للتربية والتعليم (Commeyras & Alvermann, 1994; Frederickson, 2004; Hawkins, 2002; Ladson-Billings, 2003; Nash, Crabtree & Dunn, 1997; Ravitch, 2003; Romanowski, 2003;

(Schlesinger, 1992; Sewall, 2005; Zehr, 2005). وقد نشأ هذا الجدال في عقد الستينات عندما كانت الولايات المتحدة في غمرة ثوران إجتماعي كبير إذ كنا في وسط «الحرب الباردة» ونخوض حربا في (فييتنام) تقل شعبية يوما بعد يوم وكان الأميركيون المنحدرون من أصل إفريقي ومعهم النساء يطالبون بالمساواة. والحاصل هو أن نظام القيم الأميركية التقليدية أصبح على المحك. ومع إكتساب حركة الحقوق المدنية قوة دافعة، ووضع الحركات النسائية الكتب المدرسية في قفص الإتهام، لا سيما كتب الإجتماعيات والتاريخ، معتبرة أنها تستبعد الأقليات والنساء، لقّب مؤيدو هذا المنظور بلقب مؤيدو التعددية الثقافية. وزعم هؤلاء أن الأغلبية الساحقة من الكتب المدرسية تتجاهل مجموعات الأقليات أو تقلل من قيمتها، فرد الناشرون على هذا الإنتقاد بإنتاج كتب عكست على العموم وبشكل أكثر تفصيلا إنجازات جمهور الولايات المتحدة التعددي. ومنذ منتصف الثمانينات ولغاية يومنا هذا والتربويون والسياسون والجمهور عموما يتجادلون حول إذا ما باتت الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات شاملة إلى حد بحيث أصبحت تفتقر إلى العناصر الأساسية الضرورية لنقل القيم الجوهرية لدى الولايات المتحدة إلى الطلاب (Nash, Crabtree & Dunn, 1997; Ravitch, 2003; Schlesinger, 1992; Sewall, 2005). ولعلّ أكثر الناس إحتراماً للتعبير عن هذا الرأي كان المؤرخ المشهور (أرثر شليسينغر Arthur Schlesinger) الذي صرّح في عام ١٩٩٢ قائلاً:

«ما يتعلّمه الطلاب في المدارس يؤثر بشكل جذري على مشاهد الحياة الأميركية الأخرى - كيف ننظر إلى الأميركيين الآخرين ونعاملهم وكيف نتصور ما هو المراد من جمهوريتنا. إن الجدال الدائر حول منهج التربية والتعليم جدال حول ما معناه أن يكون المرء أميركيا، فالذي على المحك في المحصلة الأخيرة هو صورة المستقبل الأميركي... إن الهجوم على الهوية الأميركية المشتركة ناتج عن بلوغ هوس الأثنية أوجه... لإعطاء جماعات الضغط حق الرفض على الكتب المدرسية والحصص الدراسية التي تخون التاريخ والتعليم معا» (Schlesinger, 1992, p. 137).

وفي إطار هذا الجدال، الذي لقّب أيضا بالحروب الثقافية، إتفق مؤيدو التعددية الثقافية على ضرورة تطهير الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات من مخلّفات الماضي من معان إضافية عنصرية سافرة ولكن زعموا أن لا مجال لإعادة النظر في التاريخ (Foster, 1999). المطلوب هو ترسيخ المضمون الأساسي للكتب المدرسية لمادة

الإجتماعيات الذي يكمن في الإشادة بإنجازات أمّتنا وفي جذور الحضارة الغربية. وعلّق (شليسنغر) قائلا: «قد يكون من المؤسف أن أوروبيين ذكوراً بيضاً أمواتاً لعبوا دوراً كبيراً إلى هذا الحد في تكوين ثقافتنا. . .ولكن هذا هو الواقع. لا يمكن محو التاريخ» (Schlesinger, 1992, p. 122). الجدال لم تنتهي فصوله بعد. في عام ٢٠٠٣ قام المربي المرموق في التاريخ باول غاغنون (Paul Gagnon) بوضع الخطوط العريضة لدعمه تعليم التاريخ من منطلق يميل بشدة إلى التمحور حول أوروبا دون سواها، إذ قال:

«دراسة الأفكار والأخلاق والسياسات الغربية ضروري لفهم كل من الحرية، والفصل بين الدنيا والدين، والحكم التمثيلي، ودولة القانون، والفردية، وحقوق الإنسان» (Gagnon, 2003, p. 21).

وفي نفس العام الذي أعلن غاغنون دعمه للمقاربة التقليدية نشرت دايان رافيتش (Diane Ravitch) كتابها المعنون «شرطة اللغة» (*The Language Police*) تعقيبا على وسائل نشر الكتب المدرسية في الولايات المتحدة، إذ لخصت بالقول في كتابها هذا (Ravitch, 2003) أن الكتب المدرسية للمرحلتين الابتدائية والثانوية عموما، وكتب مادة الاجتماعيات خصوصا، تفتقر إلى الوضوح وهي مجزئة وتعاني مما سمّته «التكافؤ الثقافي» (''cultural equivalence''). وأعربت عن اعتقادها بأن هذه الكتب تتفادى عرض المسائل والقضايا الصعبة التي من الضروري أن يواجهها الطالب في أي مجتمع ديموقراطي. كما اعتبرت أن الكتب المدرسية، تحت غطاء التعددية الثقافية، تصوّر جميع ثقافات العالم وكأنها عظيمة ومجيدة. وكان في اعتقادها أيضا (Ravitch, 2003) أن الكتب المدرسية الآن تصوّر جميع الثقافات كمساهمات رائعات في العالم الذي نعيش فيه، وإن كان هناك ربما بعض المشكلات في الماضي إلا أننا نعيش اليوم في عالم يتسم بالشمولية والإعتماد المتبادل ويجب أن نتقبل بعضنا البعض ونواجه قضايا العالم معا. وأدانت (رافيتش) الكتب المدرسية التي تستعمل اليوم في مادة الإجتماعيات متهمة اياها بالتغاضي عن مشكلات الأمم الأخرى من خلال «الكلام المعسول» بينما تنتقد مساوىء الولايات المتحدة في الماضي (Ravitch, 2003, p. 141). إذن نجد من جهة قطاعا تقليديا محافظا في المجتمع يستنكر النصوص الشاملة، ومن جهة ثانية كان هناك تربويون ومنظمات تمثل مجموعات الأقليات وتدعم المطالبة بمزيد من الشمولية والتمثيل. وفي الوقت

الذي كان يحاول ناشرو الكتب المدرسية التحسس لهذه القضايا وإيجاد توازن بين مختلف وجهات النظر أوشكت مبادرة تربوية أخرى على الإنفجار. كان هذا، ولا يزال، عاملا مؤثرا كبيرا ترك آثاره على القيم الضمنية والعلنية المعبّر عنها في الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات.

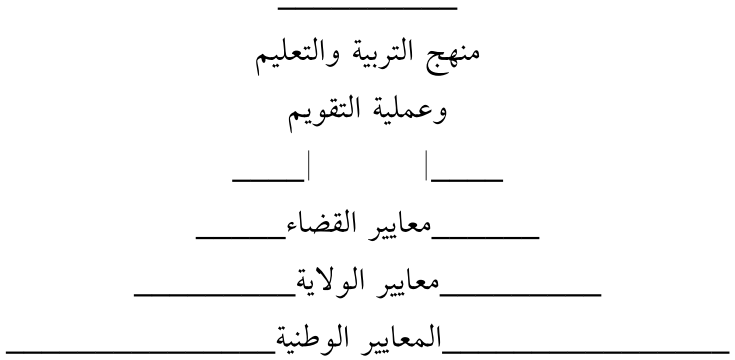
٦. الحركة المعيارية

كان التأثير الثاني للحركة المعيارية، إذ حثت هذه المبادرة المنظمات المهنية على التعبير عن المعرفة والمهارات التي يتعيّن على الطلاب إتقانها في المواضيع المدرسية لصفوف مختلفة. وكما أسلفنا كانت مسؤولية التربية والتعليم منوطة للولايات كل واحدة على حده، لذلك ليس ثمة منهج تربية وتعليم شامل وموحد للولايات المتحدة ككل. ورغم أن هذا الإستقلال الذاتي في التربية والتعليم موضع تقدير وإعتزاز من جانب الكثيرين إلا أن نظاما كهذا يحمل في طياته بعض المشكلات من ناحية الإستمرارية. ولمعالجة هذه المسائل قدمت الحكومة المركزية الدعم لإيجاد معايير وطنية للعديد من شُعب التدريس. وفي عقد التسعينات صدرت معايير مختلفة للرياضيات والعلوم والإجتماعيات واللغة الإنجليزية وغيرها من المواضيع. وتضع هذه المعايير الخطوط العريضة على المستوى الوطني لكل من جوهر المحتوى، والعمليات، والمهارات الفكرية في مواضيع المدارس المختلفة. وتستخدم العديد من الولايات وأقضية المدارس بدورها هذه المعايير مباشرة أو كأساس لتطوير معايير خاصة بها. وهذه المعايير بدورها تشكل الأساس لتطوير منهج التربية والتعليم ولتقويم تحصيل الطالب. (أنظر الشكل رقم ١).

وبين عامي ١٩٩٤ و١٩٩٧ تم تطوير خمس مجموعات مختلفة من المعايير لمادة الإجتماعيات، وطورت منظمات معنية بتفاصيل المحتوى معايير للتاريخ وللتربية المدنية والجغرافيا والإقتصاد. وفوق ذلك طور المجلس الوطني لمادة الإجتماعيات مجموعة متكاملة من المعايير. ورغم أن عددا من الولايات كان لديه نوعا أو آخر من المعايير الخاصة به، تطلّع التربويون عموما إلى الإرشاد الذي قد توفره المعايير الوطنية. ولأول مرة في تاريخ الولايات المتحدة كان لدى المعلمين والناشرين إرشادات وطنية لإستخدامها في تطوير منهج التربية والتعليم وفي عملية التقويم. غير أن جيلبيرت سيوال (Gilbert Sewall)، مدير المجلس الأميركي

للكتب المدرسية، تقدّم بالتنبيه التالي: «تستطيع أن تكتب أفضل المعايير في الدنيا ولكن الذي تضعه أمام وجوه الطلاب هو الكتب المدرسية» (Louey, 2004).

الشكل رقم ١: تأثير المعايير الوطنية على منهج التربية والتعليم وعملية التقويم



كيف أثّرت الحركة المعيارية على تطوير الكتب المدرسية؟ لأول مرة أصبح لدى ناشري الكتب المدرسية معايير وطنية لتوجيه عملية التطوير. ولكن للأسف ظهرت في الوقت ذاته مجموعة من القضايا. أولاً ما زالت معارك الحروب الثقافية دائرة، فعندما صدرت أولى المعايير لمادة التاريخ في عام ١٩٩٤ أدينت بشدة من قبل المتمسكين بالتقاليد حيث زعم هؤلاء أنها تتمادى في التعددية الثقافية. والأكثر من ذلك صوّت مجلس الشيوخ الأميركي بغالبية ٩٩ صوتا مقابل صوت واحد لإدانة معايير التاريخ. وبذلك أعيدت المعايير مجددا للجنة لتجريدها من محتواها التعددي الثقافي.

ثانياً، سرعان ما أدرك التربويون والقائمون على تطوير الكتب المدرسية أن المعايير «شديدة الكثافة من حيث المحتوى»، أي كانت تضم قدرا كبيرا من المحتويات، إلى حد كان لدى التربويين هواجس حيال قدرة أي معلّم على تناول جميع المواد في صف إعتيادي لمادة الإجتماعيات. وفوق ذلك طوّرت العديد من الولايات معايير خاصة بها إستنادا للمعايير الوطنية وكانت هذه المعايير على العموم أكثر كثافة من حيث المحتوى من المعايير الوطنية. وغالبا ما كانت تضم هذه المعايير

لوائح طويلة من الأسماء والتواريخ والأحداث التي يتعيّن تناولها في أي حصة مدرسية. وكيفية تناول الكتب المدرسية هذا الكم من المعايير بشكل مرض، بالإضافة إلى مسألة إتقانها، إنما شكلّت معضلة بالنسبة لناشري الكتب المدرسية، فبعد مرحلة ما لن يجدوا حيلة إلا في تشديد منهج التربية والتعليم والكتب المدرسية على الطول على حساب العمق. بعبارة أخرى، على الكتب المدرسية أن تضم معلومات أكثر لتكون مطابقة للمعايير المطلوبة.

ثالثاً، لقد دعم الإتفاق حول معايير مشتركة فكرة المحتوى المشترك، والمنطق المبرر لهذا هو أنه إذا كان التربويون متفقين على معايير مهمة، أي محتويات ومهارات مشتركة، فمن المنطقي تعرّض جميع الطلاب لنفس المواد التربوية. وما يرمي إليه هذا هو أن محتويات الكتب المدرسية في طريقها إلى التوحيد. لذلك ارتؤي أن المعايير تدعم التوحيد (Ravitch, 2003). ولكن هذه المعايير التي ستستخدم في تطوير الكتب المدرسية تكون ذات قيمة فقط بقدر قيمة الولايات التي ستعتنقها، بل هي في الحقيقة مرهونة بأي ولايات تحديدا ستقبل بها. وهذا ما يؤدي إلى التأثير الثالث على القيم المتّفق على إدخالها في الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات. هذا التأثير هو الأسلوب المستخدم في إقتناء الكتب المدرسية، أو عملية تبنّي الكتب المدرسية.

٧. عملية تبنّي الكتب المدرسية

تملي كل ولاية طريقة وتوقيت إقتناء الكتب المدرسية. وثمة أسلوبان مستخدمان في الإقتناء، هما (١) نظام الضبط المحلي (local control system) و (٢) نظام التبنّي من قبل الولاية Û(state-adoption system)

إن إنتاج الكتب المدرسية لجميع صفوف المدارس، من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر، صناعة تبلغ قيمتها قرابة ٤,٥ ميليار دولار في الولايات المتحدة، كما أن قاعدتها من العملاء صغيرة (Louey, 2004). وأكبر مقتني الكتب المدرسية هي الولايات وكل قضاء مدرسي بمفرده. وتملي كل ولاية طريقة وتوقيت إقتناء الكتب المدرسية بواسطة نظام الضبط المحلي أو نظام التبني من قبل الولاية. ومن ضمن هذه العملية تشترط ٢٢ ولاية نظاما مركزيا أو نظام التبني من قبل الولاية. ويقضي هذا النظام بإختيار كل قضاء مدرسي كتبه المدرسية من لائحة معتمدة قامت

بإختيارها هيئة التربية والتعليم لدى الولاية. وأغلب الولايات التي تشتري كتبها المدرسية بهذه الطريقة تقع في المناطق الجنوبية والغربية من الولايات المتحدة. والذين يؤيدون هذه الطريقة يزعمون أن هذه العملية أولا تؤدي إلى تجانس أكبر في مجمل المنهج، ثانيا تسمح بالمراجعة للكتب المدرسية من قبل خبراء، وثالثا وأخيرا أقل كلفة بسبب قوة الشراء بالجملة.

و(كاليفورنيا) و(تكساس) ولاياتان تمارسان نظام التبنّي من قبل الولاية حيث في كل عام تستأثر هاتان الولايتان على ما يزيد بقليل عن ٢٠ بالمائة من إجمالي سوق الكتب المدرسية (Louey, 2004). وأي كتب مدرسية تعتمدها هاتان الولايتان على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لناشري الكتب المدرسية، ذلك أنه في كل سنة تشتري (كاليفورنيا) و(تكساس) كتباً مدرسية بقيمة حوالي ٩٠٠ مليون دولار. وتأثير هاتين الولايتين هائل في عالم تبني الكتب المدرسية، إلى حد أنه يستخدم اصطلاح «مفعول كاليفورنيا وتكساس» لوصفه، فالذي تعتمده (كاليفورنيا) و(تكساس) له تأثير كبير على النصوص التي يقرأها بقية أطفال مدارس الولايات المتحدة. والناشرون ميالون إلى توجيه عملية تطوير الكتب المدرسية إعتبارا للمواصفات التي تضع خطوطها العريضة هاتان الولايتان ومن ثم تعديل نصوصها لتباع إلى ولايات أخرى. وفي داخل نظام التبنّي من قبل الولاية ثمة مجموعات ضغط تتراوح من أشد المحافظين إلى كبار التحرريين وتحاول هذه المجموعات التأثير على ما يجري نشره. وغالبا ما تقوم هذه المجموعات بمراجعاتها الخاصة للكتب المدرسية وتحضّر لقاءات مراجعات الجمهور وتضغط على المسؤولين الذين يضعون البدائل في إختيار الكتب المدرسية وتعمل على تبليغ وتنظيم الجمهور حيال قضايا تبنّي الكتب المدرسية. وفي هذا السياق ورد تيار آخر داخل عالم النشر، وهذا هو التأثير الرابع وعنوانه توطيد صناعة الكتب المدرسية.

٨. توطيد صناعة الكتب المدرسية

قبل خمسة عشر عاما كان هناك كم كبير من شركات النشر للمدارس تولّت عملية تزويد الشعب الأميركي بتشكيلة واسعة من الكتب المدرسية. أما اليوم فقد تم إبتلاعها أو الإستيلاء عليها من قبل أربع شركات كبرى، وهذه الشركات هي «بيرسون» (Pearson)، «ماغرو-هيل» (McGraw-Hill)، «ريد-السيفير»

(Reed-Elsevier)، و«هوتون ميفلن» (Houghton Mifflin). لماذا حصل ذلك؟ إن جزءاً من التفسير عائد إلى طبيعة صناعة الكتب المدرسية ذاتها، حيث أن عملية نشر الكتاب المدرسي، إلى جانب كل المرفقات والمواد المساندة، باهظة الثمن إلى حد أنه فقط أكبر الشركات تستطيع تولّي مثل هذه المشروعات. وهنا نسأل ما هو الأثر الذي تركه ذلك؟ ينوّه جورج سيوال (George Sewall, 2005) مدير المجلس الأميركي للكتب المدرسية أن هذا التوطيد الذي حصل على يد ما سماه «الأربعة الكبار» قد قلّص الخيارات أمام المستهلك.

وإجمالا لكل ما جرى قوله أعلاه، ثمة عدد من التوترات عندما يتعلّق الأمر بإنتاج الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات. فمن جهة الحروب الثقافية مستمرة مع تواصل الجدال بين التربويين والسياسيين والجمهور حول المحتويات والقيم التي يجب إدراجها في تلك الكتب، بينما من جانب آخر تلمّح كل من حركة المعايير وعملية التبني وتوطيد دور النشر بتراجع في التنوّع والخيارات في عملية إختيار الكتب المدرسية. إذن، وفي هذا السياق، نطرح السؤال التالي: أي محاور لقيم محددة ما زالت تُنقل في الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات؟

ثانياً: محاور القيم

١. إن الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات تحمل صبغة قومية

أولا، هناك عرض قومي راسخ في الحضارة الغربية واضح للعيان (Commeyras & Alvermann, 1994; Foster, 1999; Venezky, 1992). ولكن يتخذ بعض المتمسكين بالتقاليد موقفا مغايرا إذ ينوه أن القومية قد أودى بها تيار التعددية الثقافية. غير أن (Stuart Foster, 1999)، المؤرخ التربوي الذي ركّز في بحوثه على تأثير الثقافة والتاريخ على تكوين الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات، فيقدّم حجة مضادة أقوى، إذ يبيّن من خلال تحليله لمحتويات الكتب المدرسية أن هذه الأخيرة مثقلة بالنجاحات الأميركية وضعيفة في التحليل النقدي لماضي أميركا. وتبرز الكتب المدرسية التقليدية لمادة الإجتماعيات الولايات المتحدة كبلد دائما يمضي قدما ويحرز التقدم. وينقل المؤلف (Lowen, 1996) في كتابه المعنون «الأكاذيب التي كان يقولها لي معلمي، كيف حتى عناوين الكتب المدرسية تدعم هذا

المذهب السياسي والإجتماعي. من جهتي تفقدت منذ وقت قريب بعض عناوين الكتب المدرسية الرائجة في الأسواق، لأرى إذا كانت هذه الملاحظة ما زالت في مكانها، واكتشفت أنها كذلك. ففي الأسواق اليوم كتب تحمل عناوين مثل «الرؤيا الدائمة» و«النداء إلى الحرية» و«الحكومة الأميركية والديموقراطية في العمل» و«الأوديسية الأميركية». وغلاف كل كتاب يعزز هذا التصوّر في ذهن المشاهد، إذ تزيّن أغلفة الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات بالرموز الوطنية التقليدية مثل تمثال الحرية والعلم الأميركي وجرس الإستقلال ومبنى السلطة التشريعية.

ورغم تسليمها بمشّقات المهاجرين والأقليات إلا أن العبرة النافذة في هذه الكتب هي ما يلي: بالإجتهاد يستطيع أي كان تحقيق النجاح وسيحققه. إن تمجيد «الحلم الأميركي» والتبشير بالأمل يتخللان هذه النصوص تماما. واتخذ (Foster, 1999) الموقف التالي:

«من شأن هوس التقدم أن يستبقي الحالة الراهنة. . .[ويلمّح] بما أن المجتمع في تحسن مستمر لا داع لبذل الكثير من الجهد لمعالجة الشوائب الاجتماعية. . . وإذا حصل أي نقصان في النجاح لا يلقي اللوم على النظام بل على الفرد» (ص ٢٦٨).

في عام ٢٠٠٠ نشر آيفري وسيمونز (Avery & Simmons, 2000) بحثاً يدعم تصورات فوستر، فبعد تحليلهما لمحتويات ستة كتب مدرسية تستخدم الآن في مادة التربية المدنية تدل النتائج التي توصّلا إليها على أن جميع هذه الكتب نقلت تمجيدا للولايات المتحدة كأمة مهاجرين، ولكن ما يبعث على الإستغراب هو غياب أي ذكر في أي من هذه النصوص لمساهمة ذات شأن من قبل الأقليات الأثنية، ولو لشخص واحد، رجلا كان أم امرأة. وفوق ذلك المرأة الوحيدة التي تكرر ذكر اسمها في جميع هذه النصوص هي ساندرا داي أوكونر (Sandra Day O'Connor).

٢. إن الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات مملّة

ثانيا، الكتب المدرسية التي تستخدم الآن لمادة الإجتماعيات تافهة ومملة وغير مثيرة للجدل وتفتقر إلى الإستقامة العلمية (Apple, 1992; Avery & Simmons, 2000/2001; Foster, 1999; Glenn, 2004; Gonzales et al., 2004; Larkins, 1989; People for the American Way, 1987; Ravitch, 2003; Sewall, 2004; Venezky, 1992). وينوه البعض بأنه في سعيها للأخذ بعين الاعتبار احتياجات

جميع الطلاب خفّضت الكتب المدرسية لمادة الاجتماعيات سقف «خط الغباء» (Archibald, 2004; Ravitch, 2004; Sewall, 2005)، ويزعم هؤلاء أن الناشرين الملتزمين بصيغ حسن القراءة قد طوروا نصوصا متجزئة ومتباعدة إلى حد بحيث ولو كانت الكتب تتقيّد بتوجيهات فنصوصها باتت غير مفهومة على الإطلاق لدى القرّاء (Ravitch, 2004). وتزعم دايان رافيتش (Ravitch, 2003) أن الناشرين مصرّون على الأخذ بجميع المذاهب السياسية والاقتصادية والاجتماعية، إلى حد أنه أصبحت الكتب التي ينشرونها خالية من أي محتوى مثير للاهتمام. وتعتقد أن هذا العمل آخذ بالازدياد لأن الناشرين غارقون في كم كبير من المراجعات حول التحامل والحساسية مما جعلهم يستسلمون لضغوط مراعاة أصول السياسة. ورغم أن «أصول السياسة» (political correctness) اصطلاح موجود منذ عشرات السنين ويعني ببساطة عدم اللجوء إلى لغة مهينة في مخاطبة العموم إلا أنه منذ عقد التسعينات ويشمل معناه ضمنا الانحطاط. ويزعم متمسكون بالتقاليد مثل (Ravitch, 2003) أن المراجعات حول التحامل والحساسية قد تمادت في القيود التي وضعتها على الكتب المدرسية إلى حد الرقابة (Archibald, 2004).

أنا لا أشاطر رافيتش رأيها في هذا الموضوع. لديّ خلفية في عالم النشر وأتيحت لي الكثير من الفرص للمشاركة وقيادة مراجعات حول التحامل والحساسية. وتبيّن لي أن هذه المراجعات تسير عموماً إلى الأمام. يستخدم الناشرون مراجعات حول التحامل والحساسية لإستقطاب آراء ومراجعات من قطاع من المواطنين حول مواد وصلت المراحل الأخيرة من عملية النشر. وقبل نشر أي منتوج تقوم مجموعة من الخبراء الذين يمثلون تشكيلة واسعة من مجموعات الأقليات بمراجعة المنتوج، ويطرح هؤلاء مقترحات وتوجيهات على الناشر وهو في حل من قبول أو رفض هذه المقترحات. ما وجدته هو أنه غالبا ما يقدم هؤلاء المراجعون إدراكا عميقا وقيّما عن أطفال يأتون من خلفيات متعددة متنوعة يفهمون ويفسرون المعلومات التي في الكتب المدرسية. كما أنه في الكثير من الأحيان يعرض مراجعو التحامل والحساسية مقترحات بسيطة توضّح وتنقّي مواد النص. لذلك أقترح بشدة على كل من يعمل في مجال نشر الكتب المدرسية أن يطبّق هذه العملية.

يضع الناشرون خطاً فاصلاً رفيعاً بين الحاجة لمعالجة العناصر التقليدية والمتعددة الثقافات على حد سواء في المجتمع وبين هدفهم الرئيسي الرامي إلى بيع

كتب لأكبر عدد ممكن من العملاء. على العموم لا يعتبر الناشرون أنفسهم واضعي جدول أعمال. قد يقدمون التوجيه والدعم للمشتري ولكن هو من يملي في النهاية مقتضياتهم. الناشرون رجال أعمال يقدمون خدمة لعملائهم، ويحاولون عرض أحدث وأجمل نص في أقل سعر. وتجربتي في عالم النشر التربوي تدل على أن الناشرين يقدرون المعلمين والتربويين ذوي الخبرة حق قدرهم. في الحقيقة جزء كبير من كادر قوى التطوير والمبيعات في صناعة النشر التربوي مجنّد من قطاع التربية والتعليم.

٣. الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات تشمل أكثر مما يجب وتفتقر إلى العمق

المحور الثالث هو أن الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات قوية من حيث الشمولية ولكن تفتقر إلى العمق. بعبارة أخرى تضم الكتب المدرسية كما وافرا من الحقائق والأفكار ولكن لا تعكس تحليلا عميقا للمواضيع (Avery & Simmons, 2000/2001; Foster, 1999; Ravitch, 2003; Sewall, 2004). الباحثون يسرعون إلى القول أن الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات مثيرة للإعجاب من حيث المظهر فهي ميالة إلى السخاء في الألوان ومليئة بالخرائط، والجداول والرسوم البيانية، والصور الزاهية. وكل ذلك يزيد من حجم الكتاب حيث بعض نصوص الإجتماعيات ينوف عن الألف صفحة ويزن بين ثلاثة إلى أربعة كيلوغرامات. ويشير النقاد من جهتهم إلى أن هذه «الأجراس والصفّارات»، كما يسمونها في كثير من الأحيان، تقلل من القيمة التربوية للكتاب بدلا من تعزيزها (Ravitch, 2004). ويفهم من أحد الباحثين أن حوالي ٣٥ بالمائة من المعلومات التي تدخل في هذه الكتب تقدّم بطابع مرئي (Bliss, 1990). أضف إلى ذلك أن الفن غالبا ما يوفّر مظهرا ملونا وجذابا ولكن قد يكون خاطئا من الناحية التاريخية.

ما هو السبب لذلك؟ ناشرو الكتب المدرسية أمام معضلة، فهم تحت ضغط شديد لتلبية مطالب الكثير من الأسياد. من جهة عليهم الإيفاء بمعايير الولاية التي غالبا ما تسرد كافة أنواع التوافه والامتثال للمعايير بأكبر قدر ممكن من الشمولية إلى أن يجد الناشرون أنفسهم في النهاية مصابين بما جرت العادة على تسميته بـ«ظاهرة الذكر» (“mentioning phenomenon”) (Foster, 1999)، والنتيجة هي نصوص

تراعي المعايير بمنتهى الاقتضاب. ومن جهة ثانية يريد الناشرون أن تكون كتبهم مثيرة وجذابة للطلاب والمعلّمين. ولكن كيف بإمكانهم تحقيق كل ذلك دون إنتاج كتب أكبر وأثقل وشبيهة بموسوعات ملونة بدلا من كتب مدرسية؟ لجأ بعض الناشرين إلى تسويق كتب على شبكة الاتصال والمعلومات، وهذه الكتب كاملة وموجودة على وحدات دفع نقالة للتخزين الفوري لبيانات الحاسوب (portable flash drives) أو وحدات الدفع التي من نوع «ناقل تسلسلي عام» (Universal Serial Bus, USB). قد يكون هذا الابتكار هو تيار المستقبل لكنّه لا يقدّم حلا للجدال الدائر بين المتمسكين بالتقاليد ومؤيدي التعددية الثقافية ولا يعالج مشكلة التعارض بين الطول والعمق.

ثالثاً: نهج نموذجي لتطوير الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات في المستقبل

في الختام، وفي سياق المنهج غير الرسمي للتربية والتعليم لمادة الإجتماعيات، لقد شاطرتكم المحاور العريضة للقيم الواردة في الكتب المدرسية لهذه المادة في الولايات المتحدة وعرضت بعض العوامل السياسية والإجتماعية والإقتصادية التي تؤثر على أي قيم يجري إدخالها على هذه الكتب أو إستثنائها. ورغم أنني ميالة إلى الإتفاق مع أحد الأكاديميين (Graves, 2001) في زعمه أن الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات عادة تتبع المجتمع بدلا من أن تقوده، أعتقد أنه من التقصير بحقكم لو تركتكم من دون مشاطرتكم بعض نتائج بحث قد ألقى برأيي ضوء على أي قيم في هذه الكتب المدرسية يتعيّن على التربويين إعتناقها في المستقبل إذا ما أرادوا تحقيق الغاية التي لخصها المجلس الوطني لمادة الإجتماعيات وهي «مساعدة الأحداث على تطوير القدرة على إتخاذ القرارات المدروسة والعقلانية لأجل المصلحة العامة كمواطنين في مجتمع ديموقراطي متعدد الثقافات في عالم قائم على الإعتماد المتبادل» (National Council for the Social Studies, 1994, p. 7).

في عام ١٩٩٧ نشر ٢٦ باحثاً دولياً نتائج دراسة في موضوع السياسة التربوية للمواطنية استغرقت أربع سنوات (Cogan & Derricott, 2000). وأجرت هذه الدراسة تحليلا لمقابلات وإستقصاءات تمت مع ١٨٢ خبيرا، وكان هؤلاء الخبراء من قياديي الحكومات والصناعة والعمالة والعلوم والتكنولوجيا والصحة والتربية وكان

من بينهم قياديون في القطاعات الثقافية والجامعية لتسع أمم في آسيا وأوروبا وأميركا الشمالية. وطرحت على أولئك الخبراء ثلاثة أسئلة رئيسية هي:

– ما هي الإتجاهات العالمية الرئيسية التي سيكون لها على الأرجح تأثير كبير على حياة الناس خلال الخمسة وعشرين سنة القادمة؟

– ما هي الصفات الفردية المطلوبة لهؤلاء الناس ليستطيعوا تحمّل و/أو إدارة تلك الإتجاهات؟

– كيف بالإمكان إيجاد هذه الصفات، أي ما هي المقاربات أو الاستراتيجيات أو الإبتكارات التي قد تحقق هذه الصفات على أكمل وجه؟

واستقر رأي الخبراء على ثمان صفات للمواطنية، وهي عبارة عن خصائص ومهارات ومؤهلات محددة سيحتاجها مواطنو المئوية الحادية والعشرين ليتمكنوا من التحمّل. أنا شخصيا أعتقد أن علينا إعداد كتب مدرسية تدعم القيم التي تتخلل هذه الصفات. وهذه الصفات، المدرجة أدناه بالتراتبية من حيث الأهمية، هي كما يلي:

١. قدرة المرء على النظر إلى المشكلات وتناولها كفرد في مجتمع كوني.

٢. قدرته على العمل مع الآخرين بطريقة تعاونية وعلى تحمّل مسؤولية أدواره/مهامه في المجتمع.

٣. قدرته على فهم وتقبّل والسماح بفوارق ثقافية.

٤. قدرته على التفكير بطريقة نقدية ومنظمة.

٥. استعداده لحل النزاعات بالطرق الخالية من العنف.

٦. استعداده لتغيير نمط حياته وعاداته الإستهلاكية بما يتفق وحماية البيئة.

٧. قدرته على تحسس وحماية حقوق الإنسان.

٨. أن يكون مستعدا وقادرا على المشاركة في السياسة على كافة المستويات، المحلية والوطنية والدولية.

إلى أي مدى تعالج وتعتنق الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات في الولايات المتحدة هذه الصفات الثماني التي حددتها الدراسة؟ أعتقد أن الكتب المدرسية الحالية مقصّرة في ذلك. تجربتي الشخصية تؤيد البحوث التي تعتبر الكتاب المدرسي لمادة الإجتماعيات عنصرا رئيسيا في التدريس في أغلب الصفوف المدرسية لدى

الولايات المتحدة. وإذا كان هذا هو الحال فعلا، إذن من الضروري أن تعكس الكتب المدرسية القيم التي نؤمن بها والتي نعتقد أنها ستخدم أطفالنا جيدا في المستقبل. إعتقادي هو أن بحوثا كالتي شاركتكم بها للتو لها قدرة كامنة على تنوير عملية تطوير الكتب المدرسية لمادة الإجتماعيات في المستقبل.

المراجع

Archibald, G. (2004). "Textbooks flunk test: Dumbing down, PC distort U.S. history critics say". **Washington Post**: 28 March, p. A 01.

Apple, M. & Christian-Smith (eds.) (1991). "The politics of the textbook". In: **The politics of the textbook**. New York: Routledge, pp. 3-14.

Apple, M. (1992). "The text and cultural politics". **Educational Researcher**, 21(7), 4-11, 19.

Avery, P. & Simmons, A. (2000-2001). "Civic life as conveyed in United States civics and history textbooks". **International Journal of Social Education**, **15**(2), 105-130.

Bliss, T. (1990). "Visuals in perspective: An analysis of U.S. history textbooks". **The Social Studies, 81**(1), 10-15.

Cogan, J. & Derricott, R. (eds.). (2000). **Citizenship for the 21st century: An international perspective on education**. London: Kogan Page.

Commeyras, M. & Alvermann, D. (1994). "Messages that high school world history textbooks convey: Challenges for multicultural literacy". **The Social Studies**, **85**(6), 268-274.

Downey, M. & Levstik, L. (1991). "Teaching and learning history". In J. Shaver (Ed.), **Handbook of research on social studies teaching and learning**, (pp. 400-410). New York: Macmillan.

FitzGerald, F. (1979). **America revised: History schoolbooks of the twenthieth century**. New York: Random House.

Foster, S. (1999). "The struggle for American identity: Treatment of ethnic groups in United States history textbooks". **History of Education, 28**(3), 251-278.

Frederickson, M. (2004). "Surveying gender: Another look at the way we teach United States history". **The History Teacher, 37**(4), 476-483.

Gagnon, P. (2003). Ed**ucating democracy: State standards to ensure a civic core**. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Glenn, C. (2004). "PC censorship of textbooks". **The Journal of the Historical Society, 4**(11), 31-41.

Gonzales, M. Riedel, E., Williamson, I., Avery, P., Sullivan, J., & Boss, A. (2004). "Variations of citizenship education: A content analysis of rights, obligations, and participation concepts in high school civics textbooks". **Theory and Research in Social Education, 32**(3), 301-325.

Graves, N. (2001). **School textbook research: The case of geography 1800-2000**. London: University of London.

Hawkins, J. (2002). "The pit boss: A new Native American stereotype". **Multicultural Education, 9**(4), 15-17.

Keith, S. (1991). "The determinants of textbook control". In G. Altbach, G. Kelly, H. Petrie, and L. Weis, (Eds.), **Textbooks in American society: Politics, policy, and pedagogy**, (pp. 43-59). Albany, NY: University of New York Press.

Ladson-Billings, G. (2003). **Critical race theory perspectives on the social studies**. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Larkins, G. (1989). "Social studies books in the primary grades: A failed genre". **Social Studies Review**, **2**, 9-10.

Louey, S. (2004, February 26). "Picking textbooks a complicated process for California schools". **Sacramento Bee**, p. B1.

Lowen, J. (1996). **Lies my teacher told me: Everything your American history test got wrong**. New York: New Press.

Nash, G., Crabtree, C. & Dunn, R. (1997). **History on trial: Culture wars and the teaching of the past**. New York: Knopf.

National Council for the Social Studies. (1994). **Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies**. Washington, DC: Author.

Pederson, P. (2005, April). **The impact of NCLB on non-tested subjects**. Paper presented at the meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, Orlando, FL.

People for the American Way (1987). **We the people: A review of U.S. government and civics textbooks**. Washington, DC: People for the American Way.

Ravitch, D. (2003). **The language police: How pressure groups restrict what students learn**. New York: Knopf.

Ravitch, D. (2004, April 25). Language police dumb down textbooks. **Enterprise**, p. D03.

Romanowski, M. (1996). "Problems of bias in history textbooks". **Social Education, 60**(3), 170-173.

Romanowski, M. (2003). "Religion in contemporary U.S. history textbooks". **The Social Studies, 94**(1), 29-34.

Schlesinger, A. (1992). **The disuniting of America**. New York: WW Norton.

Sewall, G. (2004). **World history textbooks: A review**. New York: American Textbook Council.

Sewall, G. (2005). "Textbook publishing". **Phi Delta Kappa, 86**(7), 498-502.

Stallones, J. (2003/2004). Paul Hanna and "Expanding Communities". **International Journal of Social Education, 18**(2), 23-43.

Venezky, R. (1992). "Textbooks in school and society". In P. Jackson (Ed.), **Handbook of research on curriculum**, (pp. 436-461). New York: Macmillan.

Zehr, M. (2005). "States still grappling with multicultural curricula". **Education Week, 19**(33), 6.