الفصل السادس

تأثير المقاربة المعرفيّة على محتوى الكتاب المدرسيّ ودوره في العمليّة التعلّميّة

جورج نحّاس(*)

ملخّص: يشير البحث إلى أن الكتاب المدرسي وسيلة تعلّميّة هامّة. وهو يشكّل، حتى اليوم، في النظام التربوي العربي عموماً، ركيزة أساسيّة من الركائز التعليميّة. يقوم التعاطي مع الكتاب المدرسي على أنه وسيلة للتعلّم. لكن، يمكن لهذه الوسيلة أن تتحوّل إلى مقوّمة سلبية في غياب معايير واضحة تحكم محتواها وإخراجها وطريقة استعمالها. يمكن للمقاربة المعرفية القائمة على النمائيّة من جهة، وعلى البنائيّة من جهة أخرى، أن تشكّل الخلفية المناسبة لتأمين: وحدة نهاجيّة بين مختلف الكتب المدرسيّة، واحترام نماء المتعلّم ومشاركته في العمليّة التعلّميّة بشكل متوازٍ، وتحصين دور المعلّم كميسّر للعمليّة التأهيليّة. بالاعتماد على هذه المقاربة يمكن وضع معايير تصلح كمرجعيّة في تقييم الكتاب المدرسي وفعّاليته. ويستعرض البحث لإشكالية المقاربة المعرفية للكتاب المدرسي وهدفها، كما يعرض للفرضيّة التي يسعى إلى برهانها انطلاقًا من فرضيات عملانية محدَّدة. وانطلاقًا من تحليل لواقع بعض سلاسل الكتب الموجودة، أخيراً يقترح الباحث بعض المعايير التي يمكن أن تشكل قاعدة لدراسة الكتب المدرسية منهجيًا من أجل تقييمها، كما يظهر صلاحيّة هذه المعايير لدراسة الكتب المدرسيّة المتداولة وتقييمها.

أولاً: هدف الورقة

تنطلق هذه الورقة من موقع المقاربة المعرفية في عمليّة التعلّم بشكل عامّ، وتبيّن تأثيرها بشكل خاصّ على الكتاب المدرسي. الكتاب المدرسي هو إحدى

(*) جامعة البلمند، لبنان.

الوسائل الأكثر شيوعاً واستعمالاً. لذلك، فمن شأن تحسينه النوعي أن ينعكس إيجاباً على العمليّة التأهيليّة ككلّ. تهدف الورقة هذه إلى تبين كيف يتمّ هذا التأثير من خلال: تكامل عناصر العمليّة التعلّميّة، وارتباط التعليميّة بالعناصر النمائية، وتبدُّل أدوار المعلِّمين والمتعلِّمين معاً.

ثانياً: الإشكاليّة

من الناحية النظرية، وفي المقاربات التربوية المختلفة، يقوم اعتماد الكتاب المدرسي كركيزة أساسيّة في عملية التعليم (أو التعلّم)، على ثوابت تربوية متكاملة:

١. الكتاب وسيلة وليس غاية بحدّ ذاته، لذلك فالتعاطي معه ليس على أنه «مطلق» بل بالوعي الكامل لمحدوديته.

٢. الكتاب وسيلة تعلّميّة، لذلك لا يُفترض التعامل مع مضمونه على أنه غاية معرفية بحدّ ذاتها، بل كجزء من فضاء المعلومات الذي يُدْخِل الكتاب إليه.

٣. الكتاب كوسيلة هو جزء من كلّ في عمليّة التعلّم، وكلُّ حصر لهذه العملية بالكتاب إنما يناقض النيّة الأساسيّة من وجوده.

يدافع عموماً عن هذه الرؤية المنفتحة المخطِّطون التربويون وعلماء التربية، لأنّهم ينظرون إلى العمليّة التأهيليّة في شموليتها. بعض مؤلِّفي الكتب والمروِّجين لسلاسل كتب معيَّنة، يعتمدون الموقف نفسه في الدفاع عن كتبهم، ولو كان الواقع مختلفًا لغياب معايير تفحص تأكيداتهم.

لكن، في واقع الحال، يتمّ التعامل مع الكتاب بشكل مختلف، سواءٌ أَكان ذلك من قبل المعلّمين، أم من قبل التوجيهات الإدارية، أو من قبل المتعلّمين. ولقد أفرز الواقع، في الكثير من الأوقات، ما يلي:

١. أصبح الكتاب هدفاً بحدّ ذاته، يختصر المعارف والمعلومات التي يصبو إليها منهاج صفّ معيِّن لمادّة محدَّدة.

٢. تحوّل الكتاب إلى مرجع وحيد أيضًا كوسيلة تعليميّة (didactique) بالنسبة للمعلّم، ما حدّ بشكل كبير اللجوء إلى طرائق أكثر حيويّة وتنوعاً.

٣. اعتبر الكتاب، بسبب من هذين الموقفين، مُطْلقًا معرفيًا بالنسبة للمتعلّم، ما حدّ عنده الرغبة بالاكتشاف والتوسّع والتنوّع.

على العموم، يشدّد على هذا النوع من التعامل مع الكتاب المدرسي منسّقو الموادّ والمعلّمون. يعتبرون «عملياً» أن الركون إلى كتاب معيّن يسهّل عملهم ومتابعة تنفيذ العمليّة التلقينيّة كما عمليّة التنسيق.

نحن إذًا في حضرة خطابين متناقضين يشكّلان واقعًا جدلياً وذلك على مستويات مختلفة. فهذا التناقض قائم في الأسرة التربوية بشكل عامّ، كما أنّه قائم في قلب المؤسَّسة التربوية. يؤدّي هذان الخطابان إلى تعاملين هما على طرفي نقيض. فلا التخطيط يتماشى مع التطبيق، ولا التعليميّة تتناسق مع التعلّم.

هذا يقودنا طبعًا إلى طرح التساؤل الإشكالي التالي: هل من الممكن وضع كتاب مدرسي يساهم في عملية بناء المعرفة وليس فقط في عمليّة نقل المعلومة؟ وبشكل أدقّ:

١. هل من أسس ممكنة لوضع كتاب يكون بمنأى عن سوء الاستعمال الذي تمّ وصفه؟

٢. هل من الممكن استنباط معايير يمكن فحص أسس وضع الكتاب وطرق استعماله بالرجوع إليها؟

ثالثاً: الفرضيّة

للجواب على هذه الإشكالية، كان من الضرورة بمكان وضع القاعدة النظرية التي تسمح بطرح فرضيّة مناسبة. لذلك، وانطلاقًا من المقاربة المعرفية بالتكامل مع النمائيّة من جهة، والبنائيّة من جهة أخرى، يمكن تأكيد ما يلي:

من الممكن وضع كتاب يكون وسيلة هادفة يُسْتفاد منها في عمليتي بناء قدرات المتعلّم وبناء المعرفة عنده بشكل متزامن ومتكامل، دون أن يستعبده الكتاب أو يستعبد معلّمه.

تقوم هذه الفرضية على الفرضيات العملانيّة[١] التالية:

١. عموماً، لا تستند الكتب المدرسيّة إلى نهاجة تربويّة متكاملة.

(١) المقصود بكلمة كتاب مدرسيّ، هنا، الكتب الصادرة في لبنان أو للبنان، وقد وضعها أو شارك بوضعها أساتذة لبنانيون.

٢. لا تأخذ الكتب المدرسيّة دومًا بعين الاعتبار التكامل النمائي والإدراكي واللغوي عند المتعلّم بشكل متوازن.

٣. لا تسمح الكتب المدرسيّة بالتعامل مع المعلّمين وفق قدراتهم الخاصّة.

٤. لا تشكّل البنائية (لا أفقياً ولا عمودياً) أساساً في وضع الكتب المدرسيّة المتوازية أو المتتابعة.

٥. يمكن استنباط معايير واضحة انطلاقًا من المقاربة المعرفية المتكاملة مع النمائيّة والبنائيّة، لفحص الكتب المدرسيّة وجودتها.

تسمح أوّل أربع فرضيات عملانية بإظهار أهمّية وضوح المرجعيّة النظريّة لتجنُّب أسباب قيام وضع إشكالي، وذلك بالرجوع إلى العلاقة بين الواقع الميداني والنظريات التربوية المعتمدة في عمليّة التعلّم. تشكّل الفرضية العملانيّة الخامسة الإطار العملي الذي يمكن على أساسه اعتماد تعامل منهجي واحد مع الكتب المدرسيّة كافّةً.

رابعاً: الخلفيّة النظريّة

تقوم الفرضيّة في هذه الورقة على أهمّية اعتماد نهاجة تربوية موحّدة تقوم على علم النفس المعرفي الذي يتكامل مع علم النفس النمائي ومع النظريّة البنائيّة في تطوير اكتساب المعرفة. لن يتمّ التوسّع في هذه المقاربات وتكاملها في هذه الورقة، لكن سيتمّ الاكتفاء بالأمور الضرورية لبرهان صحّة الفرضيّة. وما يهمّنا من هذه المقاربات هو علاقتها بالعمليّة التعلّميّة. لذلك فالهدف من عرض هذه الخلفيّة النظريّة هو:

١. إظهار أهمّية تكامل المقاربات،

٢. ضرورة احترام هذا التكامل في العمليّة التأهيليّة،

٣. وضع المعايير التي يمكن أن تكون مرجعًا في تأليف الكتاب المدرسي.

خامساً: المقاربة المعرفيّة

تقوم هذه المقاربة على مبدأ إقامة الفرق بين تكديس المعلومات واكتساب المعرفة. فتكديس المعلومات هو عمليّة طبيعيّة تتزامن مع ظهور تصوّرات عن الأمور

representations هي بحاجة إلى تمحيص وتطوير وتغيير حتى تتحوّل إلى معرفة.

لذلك، يعتبر علم النفس المعرفي أن اكتساب المعرفة يتمّ تدريجيًا، لكن وفق خطّة غير معلنة، ضمنيّة، من شأنها أن تشكّل أساسًا ثابتًا لأي تعلّم سواءٌ أكان فطريًّا أم منظَّمًا. تقول هذه المقاربة إن اكتساب المعرفة:

١. ينطلق دومًا من الخبرة أو من الاختبار، ولا يكون أبدًا مجرّد نشاط ذهني.

٢. يلازم في اكتساب الأفاهيم concepts بين «الفعل» act وتخزين المعلومة. فالمعلومة والفعل وجهان لعملة واحدة على الصعيد المعرفي.

٣. يترافق مع منهجية التملُّك من الفكر النقدي critical thinking- التجريبي experimental process، الذي هو أساس عملية التأقلم من جهة، والامتلاك المعرفي من جهة أخرى.

بسبب من هذه الخصوصيّة فالمقاربة المعرفية:

١. لا تتماهى ونهاجة تلقينيّة في عمليّة التعليم.

٢. تركّز على دور المتعلّم في العمليّة التعلّمية.

٣. تعتبر التعليميّة وسيلة لا غاية.

سادساً: المقاربة النمائيّة

تقول هذه المقاربة بمبدأ تكامل مختلف أوجه النموّ عند الإنسان مع تطوُّرها بشكل متوازٍ. فالطاقة الجسديّة تنمو مع نموّ الحواس، ونماء إمكانيّات الإدراك والطاقة على التحليل والتوليف والاستنتاج، وتطوّر وسائل التعبير على أشكالها. لذلك، تقوم المقاربة النمائيّة على المعطيات التالية:

١. ينمو الجسد بطاقاته كلِّها، وهي جميعها معدّة كي توظَّف في عملية التعلّم. عمليّة التعلّم، ومن قبل أن تنظّم في الإطار المدرسي، موجودة بشكل فطري عند الإنسان، ويشكّل الجسد المدخل الأساسي لهذه السيرورة من خلال الحواسّ، والحركة، والاختبار اللاشعوري.

٢. تنمو تدريجياً الطاقة الإدراكيّة بمعالمها كلِّها من المشاهدة، إلى الملاحظة، فالتحليل، فالتساؤل، فالتوليف. وما عملية الاكتساب الباكر عند الأطفال، والتأقلم، إلاّ علامات تطوّر نضوج هذا النماء.

٣. تنمو الملكة اللغويّة (للّغة الأمّ بادئ ذي بدء) بأشكالها كلِّها من التعبير الصوتي، إلى المفردة ودلالاتها، إلى استعمال الجملةِ البسيطة فالمركَّبةِ بشكل تدريجي. يتمّ ذلك بالتزامن مع النمو الجسدي والنماء الإدراكي.

أهمّ ما في المقاربة النمائيّة اعتبارها أن أيّ تنكّر لوجه من هذه الوجوه في العمليّة التربويّة يعرّض هذه الأخيرة إلى الخطر. والخطأ الذي يقع فيه العديد من المدارس التربويّة، خصوصًا في مجال إعداد الكتاب المدرسي واستعماله، هو عدم الربط بين هذه الأوجه بشكل مستمرّ وحتى مرحلة متقدِّمة في عمليّة التعلّم.

سابعاً: المقاربة البنائية

تقوم المقاربة البنائية التي أتكلّم عنها في هذه الورقة، على نظريّة الحقول الأفهوميّة كما حددها (Vergnaud). فالحقل المعرفي في مجال من المجالات هو مجموعة وضعيات، وأفاهيم، وثوابت، وبُنى تعبيريّة، يتوسّع تدريجيًا ويتداخل مع غيره من الحقول وفق تقدّم اكتساب المعرفة عند المتعلّم. تعتبر هذه المقاربة أن المعرفة «تبنى» وأنّ بناءها يرتكز على:

١. اللغة كعامل إدراكي أساسي، لأنّ اللغة ببعديها التعبيري والتواصلي لا تنفصل عن أية عمليّة من العمليات الذهنية الضروريّة لاكتساب المعرفة.

٢. المنطق كعامل تراصٍّ في عمليّة بناء المعرفة، وهو أساسي في مجال معالجة المعلومات للانتقال من مرحلة تكديس المعلومات إلى مرحلة اكتساب الأفاهيم.

٣. تَتابُع المعلومات والبنى والثوابت في حقل معيّن من حقول المعرفة، ما يؤمِّن لعملية البناء استقرارًا واستمرارًا مبنيَّين على تأسيس علمي واختباري في آن.

٤. احترام مبدأ تداخل الاختصاصات (Cross-disciplinarity) كجزء لا يتجزّأ من عملية بناء المعارف، وذلك للعلاقة الحتمية بين الحقول المعرفيّة المختلفة.

من ناحية أخرى، ولأن البنائيّة تركّز على «تملّك» المعرفة من قبل المتعلّم كنتيجة متناميّة لعمليّة اكتشاف المعلومات، وتحليل مكوِّناتها، وربطها، والتعبير عن مضامينها، والصياغة العلميّة لمحتوياتها، فهي:

١. تعتبر شراكة المتعلِّم في بناء المعرفة بهدف تملّكها عمليّة مكوّنة لسيرورة التعلّم.

٢. تعتبر أن دور المربّين، كفريق عمل، يأخذ بعدًا غاية في الأهميّة، باستغنائه عن موقعه كمصدر أساسي للمعلومة، وبتحوّله ليصبح ميسِّر Manager of Learning العمليّة التربويّة.

٣. تتخطّى تعليميّة الموادّ La didactique des disciplines لصالح نهاجة تعليميّة موحِّدة La didactique.

ثامناً: وحدة المقاربات

يتفق العاملون في الحقل التربوي على أهميّة كل من هذه المقاربات. وهي بحدّ ذاتها غير خاضعة للنقاش من حيث ضرورتها أو صوابيّة ما تقوم عليه. لكن، يهتمّ الباحثون عمومًا بكل منها على حدة:

١. يركّز علماء النفس على البعد النمائي كجزء من عمليّة نموّ طاقات الإنسان مع السنّ آخذين بعين الاعتبار الخصوصيات الاجتماعيّة والثقافيّة.

٢. يركّز أخصائيو التعليميّة على الشقّ التقني للعمليّة التعلّمية، معتبرين أن من شأن الوجه التقني سدّ الحاجات الضروريّة لإتمام اكتساب المعرفة.

٣. يهتمّ مخطِّطو المناهج بالوجه البنائي لمحتوى المناهج، لكن بالتركيز خصوصًا على الموادّ كوحدات معرفيّة مستقلّة.

في الحالات الثلاث، يطغى البعد العمودي على عمل الأخصائيين، فينعكس سلبًا غياب الاهتمام بالبعد الأفقي وبالتقاطع بين هذه المقاربات على المتعلّمين، خصوصًا في:

١. غياب قواسم مشتركة نمائيّة تحضّر للموادّ كحقول معرفية وليس كمحتوى،

٢. غياب منهجيّة تعلّميّة موَحِّدة تؤمِّن وحدة التعامل مع المتعلّم ووحدة تعامل هذا الأخير مع عالم المعرفة،

٣. غياب النظرة التكامليّة لمحتوى الموادّ.

تاسعاً: انعكاسات الوحدة النهاجية

ليس التركيز على الوحدة النهاجيّة أمرًا مفروغًا منه كما لاحظنا. وهو ينعكس

سلبًا ليس فقط على اكتساب المعرفة كسيرورة، بل أيضًا على شخص المتعلّم وشخصيته، وعلى شخص المعلّم ووعيه دورَهُ، وعلى مكوّنات تربوية أخرى.

ففي الحالة الأولى، من شأن تنظيم العمليّة التأهيليّة بشكل يوحّد بين المقاربات في نهاجة متكاملة، أن يؤثّر على المتعلّم:

١. في نظرته للمعرفة واقتنائها. فتصبح المعرفة جزءًا منه، ولا تبقى أنظومةً مستقلّة عن كيانه لأنه يربطها «بالعمل» كمصدر لكلّ معرفة ومصبٍّ لها. أمّا اقتناء المعرفة فيصبح «أسلوب حياة» من حيث علميته، ونظاميته، وعموميته.

٢. في مساهمته في العمليّة التعلّمية. من جرّاء هذا التكامل يصبح المتعلّم «فاعلاً» في السيرورة التأهيليّة، ويخرج عن كونه «الطرف المتلقّي». هذه الفاعليّة لدور المتعلّم تضفي على العمليّة ككلٍّ طابعًا شخصيًا يسهّل عملية التماهي بين المتعلّم والمعرفة.

٣. في تأمين وحدته الداخليّة كشخص. من جرّاء تأمين هذه الوحدة، تستقيم الرؤية «للعمل المعرفي» ولممارسة متناسقة لأساليب التفتيش عن المعلومة، ومعالجتها، وتخزينها بالشكل الملائم.

أما في الحالة الثانية، فمن شأن تأمين هذه الوحدة النهاجية أن تبدّل بشكل جذري الرؤية إلى إدارة الشأن التربوي. وهذا يؤثّر بشكل مباشر على المعلّم:

١. في نظرته لنفسه. فهو يدير العملية التربوية وينظّمها، وليس له أن يعتبر نفسه مصدر المعلومات الوحيد أو الأساسي حتى. كما أنه يعي بذلك أن دوره يتعدّى بكثير عمليّة نقل المعلومة بالنظر إلى المعلومة، ليصبح نقل المعلومة جزءًا من كلّ.

٢. في نظرته للمتعلّم. بموجب هذه الرؤية التكامليّة يصبح المتعلّم شريكًا أساسيًا في عملية التأهيل التي تتأثر بخصوصيته، والتي تخسر من الإطلاق الذي كان يضفيه عليها عهد التركيز على المادّة التعليميّة وعلى المعلومات المجرّدة.

٣. في نظرته للمادّة التعليميّة ووسائل اقتنائها. تصبح هذه الأخيرة هامّة بسبب دورها في تكوين المتعلّم وليس بسبب من أهميّتها الذاتيّة. وهذا ينهي طبعًا عهد استقلاليّة الموادّ وتصنيفها التراتبي، إلاّ بقدر ما يخدم ذلك العمليةَ التأهيلية.

أخيراً تؤثّر هذه الوحدة بشكل مباشر على مكوّنات أساسيّة في التنظيم التربوي ككلّ. ومن أهمّ هذه المكوّنات:

١. الإدارة التربويّة بوصفها الساهرةَ والمنظِّمة والمتابِعة للأداء التربوي، والمقوِّمةَ لنتائجه ومُخرَجاته. ومن شأن هذه الإدارة، حسب مستوى وعيها، وعلمها، وحركيّتها، أن تعيق العمليّة التربويّة، أو تشكّل حافِزًا جدِّيًّا على تطورّها. وهذه الوحدة النهاجيّة تستدعي قيام إدارة تربويّة قادرة على تخطّي الكثير من العقبات التي تواجه التطوّر التربوي الذي يذهب في هذا الاتّجاه التوليفي.

٢. المنهجية التعلّمية من حيث هي الترجمة في حيّز الواقع للنهاجة الواحدة. وهي تنسحب على كل مادّة من موادّ التعليم، لكن ضمن الرؤية المتكاملة الأساسيّة. من شأن هذه المنهجيّة أن تتبدل لتجعل من «تعلّمية المادّة» تعلّمية مطبّقة على محتوى مادّة، وهذا تحوّل يلاقي الكثير من العقبات عند «الأخصائيين» الذين يرون فيه تعدِّيًا على المادّة لحساب المطلق التربوي.

٣. الوسائط التعليميّة وطرق استعمالها من حيث هي الأدوات التي يلجأ إليها المعلّم كوسائل تساعد المتعلّم في الاكتشاف، وفي معالجة المعلومة في وضعيات مختلفة، وفي ممارسة الفكر النقدي بشكل ملائم. وهذا يعني تبديلاً نهائيًا في ما اعتدنا أن نسمِّيه وسائل إيضاح، أو وسائط تعلّم. هذا يعني انتقالاً من مرحلة المشاهدة إلى مرحلة الفعل، من مرحلة تسجيل الملاحظات إلى مرحلة المساهمة في تبديل المعطيات، إلخ.

في ما يلي، وبعد هذا العرض النظري، سأركِّز على هذا الانعكاس الأخير الذي يحتّمه اعتماد الوحدة النهاجيّة، موجِّهًا البحث نحو خصوصيّة الكتاب المدرسي في أنظومة الوسائط التعليميّة.

عاشراً: دور الوسائط التعليميّة Outils didactiques في السيرورة التأهيليّة

الوسائط التعليميّة هي تحديدًا وسائل يتمّ استعمالها من قبل المتعلّم بإشراف المعلّم لدعم عمليّة اكتساب المعرفة في كل مرحلة من مراحلها وحسب مقتضيات المنهجيّة التعليميّة المعتمدة. انطلاقًا ممّا سبق، وباعتبار أنّ الوسائط التعليميّة أدوات للتعلّم ليس إلاّ، لا يجوز أن تتحوّل هذه الوسائط إلى هدف، لا في أذهان المتعلّم، ولا في توجيهات الإدارة التربويّة، ولا في الأداء العملي للمعلّم. هذا طبعًا لا يقلِّل

من قيمة هذه الوسائط، بل، على العكس، يعطيها دورًا إيجابيًا، وينأَى بها عن الجمود التلقيني، ويفترض فيها حركيّة مرتبطة بوضعيات التعلّم، وبالتواصل الصفّي، وبعملية معالجة المعلومة بشكل نقدي.

لذلك يرتبط استعمال هذه الوسائط بشكل حتمي بالنهاجة الأساس المعتمدة، والتي يقوم عليها تخطيط العملية التعلّمية، وتنفيذها، ومراقبة تطوُّرها. وهو (أي استعمال الوسائط) يخضع للمنهجيّة التي تجسّد هذه النهاجة في الحيّز العملي، وليس العكس. ففي أيّة حالة من الحالات، لا يجوز أن تصبحَ الواسطة أهمَّ من الهدف فتحلَّ محلّه. كما أنه لا يجوز أن تصبح مُطْلَقًا بحدّ نفسها على حساب المتعلّم ومشاركته في اقتناء المعرفة. ولنا في تاريخ التربية أمثلة عدّة تحوَّلت فيها الوسائط إلى هدف تربوي على حساب الإنسان والمعرفة معًا.

من هنا أن وضوح هذه الرؤية لدور الوسائط التعليميّة، بالاستناد إلى النهاجة التي ذكرت والمنهجية التنفيذيّة التي تترجمها، أمر أساسي، أعتقد أن عملنا المدرسي كثيرًا ما تجاهله. ينسحب هذا الكلام على الكتاب المدرسي كإحدى هذه الوسائط. لا بل إنّ الكتاب المدرسي هو الوسيلة الأكثر شيوعًا والأكثر استعمالاً. من هنا ضرورة التساؤل عن «صلاحيّة» كتاب ما ليلعب الدور المطلوب منه.

رُبَّ قائل إن الكتاب (كأية وسيلة أخرى) هو مجرّد آلة جامدة لا هويّة لها، يخضع التعامل معها وبها لإرادة المعلّم، أو التوجيهات التربويّة المعطاة له. هذا الكلام صحيح جزئيًا فقط، لأن لبعض الوسائط التعليميّة تركيبة داخليّة تقف حاجزًا أمام العمليّة التعلّمية الصحيحة. لذلك، لا بدّ وأن تخضع الوسائط التعليميّة عمومًا، والكتاب المدرسي خصوصًا، لمعايير محدَّدة، تكون أساس الحكم على نوعيتها التربوية. في ما يلي تفصيل لهذه المعايير بشكل يتناسق مع معطيات النهاجة التي وصفت سابقًا.

١. احترام المستوى الإدراكي

أ. يحثّ على استعمال القدرات العقليّة العالية.

ب. عندما يطلب استعمال قدرات معيّنة يفعل ذلك باحترام سنّ المتعلّم.

ج. عندما يطلب استعمال قدرات معيّنة يفعل ذلك بشكل تسلسلي.

د. عندما يطلب استعمال قدرات معيّنة يفعل ذلك بالرجوع إلى مهارات محددة.

٢. احترام المستوى التواصلي

أ. يحثّ على التواصل بين المعلّم والمتعلّم.

ب. يحثّ على التواصل بين المتعلّمين في مجموعات صغيرة.

ج. يستعمل لغة تتناسب ومهاراتِ المتعلّم اللغويّةَ المكتسبة.

د. يستعمل لغة تتناسق وقدراتِ المتعلّم التعبيريّةَ في حقل المادّة المعنية.

٣. احترام البعد المعرفي

أ. يربط اكتساب المعرفة بالخبرة.

ب. يربط اكتساب المعرفة بالاختبار وامتلاك الكفايات.

ج. يستعمل بدقّة منهجية واضحة في آليّة اكتساب المعرفة من حيث:

١) دور المعلّم فيها

٢) دور المتعلّم فيها

٣) دور الفكر النقدي - التجريبي

٤) دور التعبير

٥) دور التطبيق

٣. احترام البعد البنائي للمعلومات

أ. يوضح المعلومات السابقة التي يبني عليها الجديد.

ب. يوضح الهدف العملي من المعلومات الجديدة.

ج. يوضح الهدف البعيد المدى من تراكم المعلومات وامتلاك الكفايات في حقل معيّن.

٤. احترام البعد التداخلي

أ. يربط بين مادّة الكتاب وموادَّ أخرى في المنهاج.

ب. يربط بين مادّة الكتاب واستعمالات أخرى في الحياة.

٥. معايير أخرى

للمعايير المذكورة آنفًا بُعد معرفي تربوي يتماشى ووحدة النهاجة التربويّة. لكن لا تستنفد هذه المعايير كلَّ المعايير الأخرى الممكنة. فهناك معايير مساندة، لها أيضًا أهمّيتها التربوية الكبرى، ومنها:

١. المعلومات

٢. الكياسة اللغوية

٣. مراعاة الخلفيات الاجتماعيّة

٤. النوعية الطباعية

٥. الأولويّة العلمية على البعد التجاري.

هذه جميعها تخضع للمقاربة عند تقييم كتاب معيّن. وهذه خصائص للكتاب المدرسيّ، ومعها بعض الوسائط الأخرى خصوصاً الالكترونيّة منها.

أخيراً، لا بدّ من لفت النظر إلى أن هذه المعايير لا تأخذ بعين الاعتبار محتوى منهاج معيّن. يفترض التحليل، على أساس هذه المعايير، أن الكتاب يأتي أيضًا لسدّ ثغرات ممكنة في محتوى المنهاج، أو ربما في مقاربته الشأنَ التربوي. فالكتاب المدرسي سلسلة في حلقة علمية تمتدّ أفقيًا وعموديًا، لذلك لا يمكن النظر إليه في محدوديّة مادّة من الموادّ أو سنة من سنوات التأهيل. ينطلق التحليل إذًا من مسلّمة أساسيّة وهي أن التأهيل كلّ، ومن وظائف الكتاب أن يحضّر للكلّ ولو على حساب الجزء إذا اضطُّرَّهُ الأمرُ لذلك.

حادي عشر: الهدف من البحث الميداني ومَعالمُه الإجرائيّة

يهدف البحث الميداني في هذا الشقّ الأخير من الورقة إلى إظهار صحّة الفرضية في اتّجاهين متكاملين:

١. إمكانيّة الرجوع إلى هذه المعايير لدراسة مواطن الضعف في الكتاب المدرسي المتداول،

٢. تطابق نموذج متكامل من كتب مدرسيّة مع النهاجة التربوية التي تعتمد عليها هذه المعايير.

إجرائياً، اعتمد البحث الميداني الأسس الإجرائيّة التالية:

١. اقتصر البحث على كتب الصفوف الأساسي الأوَّل حتى الأساسي السادس، والتي وضعتها مؤسسة تربوية واحدة، وفق منهاج محدَّد.

٢. تمَّ تحليل كتب الرياضيات للسلسلة المعنية ودراستها عموديًّا من الأساسي الأوّل حتى الأساسي السادس، وذلك من أجل دراسة الوجه البنائي بشكل خاصّ.

٣. تمّت مقارنة كتاب الرياضيّات على مستوى الأساسي الثالث مع كتب السلسلة نفسها كافّة، وذلك من أجل دراسة الوجهين التداخلي والتكاملي بين الموادّ.

٤. الاستمارة التقييميّة التي اعتمدت لتحليل الكتب تستند إلى أساس اعتمدته الـAAAS سنة ٢٠٠٠. أدخلت إلى الاستمارة بعض الأسئلة حتى تغطّي كافّة مستويات التحليل الواردة في المعايير، وتغطّي مختلف موادّ المنهاج.

٥. اعتمد التحليل على سلّم تقييم من صفر إلى ٥.

٦. أرفقت الاستمارة في كلّ باب من أبوابها بملاحظات المحلِّل لتبرير التقييم الرقمي المعتمد. ثم خضع التقييم للتحكيم من قبل أخصائي تربوي.

٧. قُسِّمت لائحة التقييم إلى ميادين سبعة:

أ. وضوح الأهداف والسياق

ب. بنائيّة المعرفة

ج. إسهام المتعلّمين في اقتناء المعرفة

د. تطوير الأفكار، والمهارات competencies، والتقانات skills الخاصّة بالمادّة

هـ. التحفيز على الفكر النقدي في مجال المادّة

و. تقويم تطوُّر معرفة المادّة

ز. دعم الجهود العائدة إلى تطوير تعلّم المادّة.

ثاني عشر: نتائج البحث الميداني

من الجداول التفصيليّة التي وضعت لكلّ كتاب من الكتب، مع ملاحظات التدقيق عليها، تمّ استنتاج ما يلي:

١. تختلف كتب السلسلة كثيرًا في ما بينها من حيث اهتمامها بالعملية التعلّمية، خصوصًا في وجهيها النمائي والإدراكي. يظهر هذا الاختلاف في البعدين الأفقي والعمودي لمجموعة الكتب.

٢. الكتب غير متوازنة لا من حيث المضمون ولا من حيث الأسلوب، خصوصًا في تتبُّع التسلسل العمودي في سلسلة الرياضيات.

٣. ليس من جهد بنائي بالمعنى الحقيقي للكلمة، بل تراتبية في سرد المعلومات وفق تصوّر مسبق لا يكون دومًا مبَّررًا من وجهة نظر علمية. غاب في أكثر الأحيان الهمّ بتشكيل القاعدة المعرفية (من بنى، وأفاهيم بالممارسة، وبثوابت بالممارسة) التي تسمح ببناء فعلي للمعرفة.

٤. تسيطر المعلومات الإجرائيّة (العائدة مثلاً إلى العدد وإلى الحساب في الرياضيات) سيطرة كاملة على السلسلة، خصوصاً في السنوات الأولى، وذلك على حساب الحقول الأفهوميّة الأخرى كلِّها.

٥. الوضعيات الحسيّة مغيّبة في كثير من الأحيان لحساب وضعيات مصطنعة. يشكِّل الكتاب في أكثر الأحيان الوسيلة التعليميّة الوحيدة.

٦. الاهتمام بالكفايات محدود للغاية، ويستعاض عنها بالتقانات الإجرائية.

٧. يغيب البُعْد التداخلي بشكل كبير عن العدد الأكبر من كتب السلسلة. في بعض الأحيان تتضارب النظرة إلى بعض المعلومات حسب الكتاب الذي يعالجها.

٨. لا شيء في الكتب يوحي بأنّ المعلّم مدعوٌّ ليشجّع الطالب على معالجة المعلومة بفكر نقدي.

٩. ليس في الكتب ما يوحي بأنّ المتعلّم مدعوٌّ للمساهمة الشخصيّة في اكتساب المعرفة.

ثالث عشر: الاستنتاج النهائي

لا بدّ هنا من الإشارة إلى أنّ هذه النتائج:

١. تلتقي مع استنتاجات دراسة أعدّتها إيمان أسطا في (نحّاس، ٢٠٠٢) حول أهداف مادّة الرياضيات. هذه الدراسة قسم من دراسة أشمل أعدَّتها مجموعة من الخبراء بطلب من الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربوية، ورفعت في حينه للأونسكو.

٢. تلتقي مع نتائج دراستين كنت قد وضعتهما، ونشرتهما الهيئة. وقد توقَّعت الدراستان هذه النتائجَ (نحّاس، ١٩٩٧) و(نحّاس، ١٩٩٩).

٣. تؤكّد حصيلةَ الدراسة الميدانية التي أدارها الدكتور مراد جرداق حول الكفايات بطلب من الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة ورفعت أيضًا للأونسكو.

بناء على كل ما سبق، يمكن تأكيد ما يلي:

١. شكّلت الاستمارة مرجعًا واضحًا يمكن استعماله بشكل موضوعي من قبل الباحثين.

٢. شكّلت المعايير المقترحة في الورقة مرجعًا جيّدًا لتحليل مضمون الكتاب المدرسي، ليأتي تقييمه متوازنًا من الجهة المعرفيّة.

٣. اعتماد هذه المعايير المعرفيّة يسمح لنا مستقبلاً باعتماد أسلوب إجرائي لتقييم الكتب المدرسيّة:

أ. يتناسب مع الرؤية المعرفية.

ب. يسمح بتقدير مسبق للنتائج التي سيؤول إليها استعمال الكتاب.

المراجع

جرداق، مراد (٢٠٠١). **تحصيل تلامذة التعليم العام في لبنان، التقرير النهائي، المرحلة الأولى**، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. (دراسة غير منشورة).

نحّاس، جورج (١٩٩٥). **الأبعاد العملانية لدور اللغة في اكتساب الأفاهيم**؛ مؤتمر الأونسكو حول تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين. عمّان.

نحّاس، جورج (١٩٩٧). «تأثير النظريات المعرفية على بناء مناهج الرياضيات». في: **الجديد والممكن في تعليم الرياضيات**. بيروت: منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ١٣-٥٨.

نحّاس، جورج (١٩٩٩). «الوحدة النهاجيّة في مناهج التعليم العام». في: **المناهج التعليميّة الجديدة في لبنان: نظرة تقويميّة**. بيروت: منشورات الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة.

نحّاس، جورج (٢٠٠٢). **تقييم المناهج الجديدة، تقييم الهيكليّة والأهداف وتوزيع الدروس. التقرير النهائي، المرحلة الأولى**. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. (دراسة غير منشورة).

Austin J. L. (1962). **How to Do Things with Words.** Massachusetts: Harvard University Press.

Bastien, C. (1987). **Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant.** Paris: Presses Universitaires de France.

Boyer, H. (1991). **Eléments de sociolinguistique.** Paris: Dunod.

Bruner, J. S. (1983). **Le Développement de l'enfant: Savoir faire, savoir parler**. Paris: Presses Universitaires de France.

Campbell et al. (2000). **NAEP 1999 Trends in Academic Progress: Three Decades of Students Performance.** Washington: NCES

CERD (1999). **Evaluation Teacher's Guide: Mathematics**. Beirut: CERD.

CERD (1999). **Evaluation guide de l'enseignement: Langue française**. Beirut: CERD.

Chomsky, N. (1972). **Language and Mind.** 2nd ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

Hequet, M. (1995). "Quality Goes to School", in: **Training, V. 32,** p. 47.

McDounough, S. (1992). **Psychology in Foreign Language.** 2nd ed.. London: Routledge, 2ème édition.

Mortin, M. O. & Kelly, D. I. (eds.). (1996). **Third Intermediate Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report.** Chestnut Hill. M A: Boston College. Volume 1: Design and Development.

Nahas, G. N. (2002). "Langue et Conceptualisation: Etude de Cas dans une Optique Psycholinguistique". dans: **La Psycholinguistique au Liban: Etat des Lieux**. Université de Balamand.

Nahas, G. N. (2003). «Enseignement de la Technologie et Formation des Concepts chez lEnfant», dans: **Formation des maîtres, enseignement de base et développement - LImportance de léveil et de linitiation technologique.**, Lyon, France¤ Université sans Frontière. pp 143-170

National Center of Educational Statistics (NCES) (2000). **Pursuing Excellence.** Washington: NCES.

Newman, F. et Holzman, L. (1993). **Lev Vygotsky, Revolutionary Scientist.** London, N.Y.: Routledge.

Piaget, J. (1967). **Logique et connaissance scientifique**. Paris: Encyclopédie de la Pléiade.

Piaget, J. (1970). **Le Langage et la pensée chez l'enfant. 8ème éd. Lausanne: Delachaux et Niestlé.**

Pratt, D. (1994). **Curriculum Planning, a Handbook for Professional.** USA: Harcourt Brace College Publishers.

Slobin, I. (1971). **Psycholinguistics.** Illinois: Scott, Foresman and Company.

Townsend, T. (1997). **Restructuring and Quality: Issues for Tomorrows Schools.** London, New York: Routledge.

Vergnaud, G. (1991). **La Théorie des champs conceptuels.** Paris: La Pensée Sauvage.

Vergnaud, G. (1996)."Au Fond de lAction, la Conceptualization", dans: **Savois théoriques et saviors dactions.** Paris: PUF.

Vygotski, L. (1981). "The Genesis of Higher Mental Functions", in: **The Concept of Activity in Soviet Psychology.**

Vygotski, L. (1992). **Pensée et langage**. Traduction française du texte russe de 1934. Paris: Editions Sociales.

William, M. & Burden, R. (1998). **Thinking Through the Curriculum**. London; New York: Routledge.