الفصل السادس

القيم والتوجهات التربوية
في ثلاثة كتب قراءة باللغات العربية والفرنسية والإنكليزية

فاديا حطيط*

ملخص: نعرض في هذه المقالة دراسة مقارنة بين ثلاثة كتب قراءة (عربية وفرنسية وانكليزية) تسعى إلى استخلاص التصور السائد عن الطفل فيها، بهدف فهم كيفية توسط الثقافة للكتاب المدرسي، لنقل التوجهات القيمية الأساسية للتلاميذ، خصوصا في وضعية متنوعة ومتجاذبة ثقافيا ومناطقيا وسياسيا. وتتوصل الدراسة إلى ملاحظة أن أسس القيم الاخلاقية والمعرفية والإنسانية منتشرة في الكتب الثلاثة من دون تمييز، غير أن مستوى المقاربة الذي صيغت فيه هذه القيم مختلف فيما بينها. كما تلاحظ نقاط تقارب نسبي بين الكتابين اللبناني والفرنسي، لجهة الخلفية التقليدية (نزعة ذكورية وتلقينية) ونقاط اختلاف لجهة تهميش الأطفال لدى الأول بمقابل استقلاليتهم وانخراطهم في قضايا مجتمعهم لدى الثاني. أما بين الكتابين اللبناني والاميركي فالتباعد أكبر، خصوصا من جهة تشديد الكتاب الاخير على الناحية الجمالية والفنية، وعلى الربط بين المنطق والمخيلة والعمل اليدوي واعتبار الطفل متمايزا ومتميزاً. وبشكل عام فإن الكتاب الاميركي يبدو ساعيا لمواجهة ولتغيير توجهات المجتمع غير المرغوب بها (التفكك الأسري مثلاً)، في حين ان الكتاب الفرنسي يميل إلى قبول الطروحات الاجتماعية ويسعى للتربية عليها، أما الكتاب العربي فينأى عن القضايا الاجتماعية المطروحة، ويعزل نفسه كما يعزل الطفل في هامش فعالية ضيق وسطحي.

حادثة ١

"لا أقبل جوابا كاذبا من حيث المضمون حتى لو كان صحيحا من الناحية اللغوية"، قال لنا أستاذ اللغة الإنكليزية في معهد التعليم للكبار. فوجئت بموقفه

* دكتوراه في علم النفس، الجامعة اللبنانية، أستاذة مساعدة في كلية التربية – الجامعة اللبنانية.

وقلت في نفسي: ما شأنه فيما نقول، عليه الالتزام بتعليمنا قواعد اللغة والنطق بها، ليس أقل أو أكثر. واعتقدت أنه ولكونه شابا في مقتبل العمر فإنه يفتش عن فرادة واختلاف.

ولكن في دورة تعليمية أعلى، جاءتنا معلمة أكبر سنا وأكثر محافظة. هي أيضا كانت تستنكر أجوبتنا الصحيحة من الناحية اللغوية وذات المضمون الكاذب. استوقفني الأمر ووجدته مدعاة للتفكر. من أين تأتينا سهولة الفصل ما بين التراكيب اللغوية وما بين المعنى؟ و راح فكري لدروس الإنشاء التي يبدو أن وظيفتها الأصلية هي تعليم التلاميذ هذه "المهارة" (Makdesi, 1996-1997).

حادثة ٢

طلبت إلينا معلمة الصف، في معهد تعليم الكبار نفسه، التي تعلمنا تركيب جمل شرطية، أن نؤلف جملا حول أية حالات يمكن فيها أن نسرق. كان طلبها استفزازيا وفجاً، وحاولنا جميعنا الهروب منه. احدانا قالت: "أنا لا أسرق البتة". وأحدنا قال: "نسرق إذا لم يكن من سبيل للعمل". وأخرى قالت متهربة: "يسرق الإنسان إذا ضاقت به السبل". ولكن المعلمة وباستفزاز أكبر قالت" "أنا أسألك أنت، أنت تحديدا وشخصيا في أية حالة تسرقين؟ "ومع ذلك لم تستطع أن تحصل على أجوبة كافية. فقالت مستنكرة تهربنا:" ولكن الأمر سهل، أنا مثلا أسرق في حال رأيت أولادي جياعا". وأجزم هنا اننا خصوصا نحن الأمهات في الصف قد فكرنا بمثل هذا الجواب ولكننا لم نجرؤ على النطق به.

ولأن أجوبتنا لم تكن شافية بحيث تثق المعلمة بأننا تعلمنا تركيب الجمل الشرطية باللغة الانكليزية، سألتنا سؤالا آخر: "طيب، في أية حالة تكذب أو تكذبين؟" وانهالت أجوبتنا نحن المتعلمين الكبار من غير رادع. "نكذب في حالة تأخرنا عن موعد". "نكذب في حال اردنا اخفاء أمر عن الأهل". "نكذب في السعر". "نكذب في المواقف السياسية". وظهر أننا نكذب في كل شيء تقريبا. وبدا الكذب، على خلاف السرقة، شيئا مباحا وأقرب إلى التسلية منه إلى أن يكون أمرا أخلاقيا.

لا تنفك هاتان الحادثتان تثيران لدي الاسئلة. لماذا لدى هذين المعلمين حساسية تجاه الكذب ليست لدينا؟ ومن أين تعلمنا وضع مصفاة بين ما نفكر فيه وبين ما ننطق به فعلا؟ ويتبدى أمامي نموذج السياسي (الموارب) والتاجر(المخادع) والموظف (المخالف) والمثقف (المهادن) والحزبي (المتحذلق) ووو.. وأتساءل: ما هو سلم القيم المعتمد في التنشئة الاجتماعية السائدة لدينا؟

أولاً: القيم والفرد والمجتمع

١. تحديد مفهومي

في العادة يتم الخلط بين مصطلح القيم وبين عدد من المصطلحات منها المواقف، والمثل، والمعتقدات، والحاجات والاهتمامات. إلا أنه يختلف عنها نظريا من عدة أوجه (Windmiller et Al, 1980, pp 202 - 204).

يختلف مصطلح القيم عن المثل، من حيث أن المثل لا تتطلب دائما خيارا، بينما القيم تتطلب بالضرورة الخيار. ولدى كل ثقافة مجموعة من المثل التي لا تصبح قيما إلا عندما يستخدم شخص معين هذه القيم بوصفها طريقة شخصية لصنع الخيارات، التي قد تكون متعلقة بشيء مرغوب أو بسلوك ما يتمسك به الشخص لكونه صحيحا أو مناسبا بالنسبة له .

وتختلف القيم عن المعتقدات. فيمكن لشخص معين أن يحمل معتقدا حول شيء ما بوصفه حقيقيا *(true)* أو كاذبا *(false)* أو ربما بوصفه صحيحا *(correct)* أو خاطئا *(incorrect)*. أما القيم فتتضمن أنواعا مختلفة من الحكم، مثل تحديد ما إذا كان السلوك جيدا أو سيئا، مرغوبا به أو غير مرغوب، أي ما إذا كان مقبولا شخصيا أو غير مقبول. وبهذا المعنى فإن القيم هي نوع معين من المعتقد يتعلق بمواءمة أو مقبولية السلوك، أو الأحداث أو الأشياء.

كذلك فإن القيم تخلط أحيانا مع المواقف. ولكن المواقف أكثر تخصصا، في حين أن القيم اكثر شمولية ويمكن أن تؤسس لمجموعة واسعة من المواقف.

وبعبارة أخرى فإن القيمة التي يحملها الفرد تحدد مجموعة مواقفه المتخصصة. فقيمة الإنجاز، مثلا، يمكن أن تحدد مواقفنا تجاه الاختبارات والكتب والمعلمين او تجاه الدراسة ككل.

القيم تختلف بدورها عن الاهتمامات. القيم أكثر ثباتا من الاهتمامات كما أنها أكثر عمومية وهي بالطبع أكثر ارتباطا بلب تعريفنا عن ذاتنا. ويرى البعض أن الاهتمامات هي تعبير عن القيم وهي وسيلة لقياسها. ولكي تتحول الاهتمامات إلى قيم يجب أن تكون قادرة على تحقيق الذات (خليفة، ١٩٩٢، ص ٤٥). من هنا التأكيد على أن هويتنا الشخصية ترتكز في العادة على قيمنا الثابتة أكثر مما ترتكز على اهتماماتنا.

وفي خلاصة هذه التمييزات تصبح القيم أدلّة ثابتة نسبيا، مختارة ومحمولة شخصيا ومستبطنة في إنتاج السلوك. إنها وحدات معرفية تستخدم في تحديد مقبولية السلوك، وتؤسس لبناء مواقفنا وصبغ هويتنا .

أما كيف تتأسس القيم فيرد البعض ذلك إلى الحاجات. ومن هؤلاء روكيتش الذي يرى القيم على أنها تمثلات معرفية تقوم على تحويل للحاجات (خليفة، ١٩٩٢، ص ٤٢). فالحاجة البيولوجية للجنس مثلا، وبالرغم من كونها مقموعة في المجتمع الحديث، يمكنها أن تتحول معرفيا من خلال مسارات مقبولة ثقافيا إلى قيم تمجد العاطفة، الحب، الحميمية، الاتحاد الروحي. وبالمثل فإن حاجة الطفل للتعلق يمكن أن تجد تعبيرا معرفيا في قيمة الامتثال *(obedience)* كما أن الحاجة إلى الاستصغار *(abasement)* يمكن أن تتحول إلى احترام الأكبر سنا.

إن النقص البيولوجي يكفي من أجل تحديد الحاجة، غير ان هذه الأخيرة لكي تتحول إلى قيمة يجب أن تمر بالرغبة. "فالقيمة هي نتاج الرغبة بمواجهة العالم. ومن الرغبة التي من خلال قيامها بفعل ما، إشباعا لحاجة أو لنقص، سوف تنشأ قيمة الأشياء. إن كائنا مكتملا، جامدا وتاماً، لن تكون لديه رغبات. وبالنسبة له، ليس من وجود للقيم" (Legrand, 1991, p. 22). والمرور من الحاجة إلى القيمة عملية متشابكة تتطلب عرضا معقدا من المواقف والمثل والمعتقدات والاهتمامات، وتستوجب المعرفة، والقبول، والاختيار والعاطفة.

٢. القيم و الثقافة

كما أن الرغبة تحمل دائما بعدا ثقافيا، فإن القيم بدورها وعلى الرغم من كونها أدلّة سلوكية محمولة شخصيا لا يمكن إلا أن تكون مسندة ثقافيا. ويؤكد خليفة بعد استعراضه لعدد من الدراسات الثقافية المقارنة *(cross cultural studies)* أن نتائج هذه الدراسات في مجال القيم تشير "إلى أن لكل حضارة نمطا خاصا بها يتم على أساسه تدعيم بعض الخصائص وتنشئتها من خلال السياق الاجتماعي المقبول في حين تترك باقي الخصائص دون تدعيم. كذلك فإن ما يمكن النظر إليه على أنه أمر عادي وطبيعي في مجتمع معين قد يكون شاذا وغير طبيعي في مجتمع آخر" (خليفة، ١٩٩٢، ص ٢٨٧).

هذا لا ينفي وجود قيم واحدة لدى كافة المجتمعات. ولقد قام لويس *(C.S Lewis)* بدرس نمط الشخص الجيد في ثقافات مختلفة وعديدة (المصرية، والبابلية، والعبرية، والهندية، واليونانية، والانغلوساكسونية والأميركية ...) ووجد أن ثمة قيما إيجابية مشتركة فيما بينها تتعلق باللطف، الشرف، البر بالوالدين والأزواج وأعضاء الأسرة، مساعدة الفقير والعاجز والأقل حظا، الحق بالملكية الشخصية، كما وجد أن سلوكات الغش والتعذيب والجريمة لها دائما قيمة سلبية (Ryan, 1993). كذلك الأمر بالنسبة إلى دراسة اللغات المختلفة التي تبين أنها جميعها تعطي دلالات إيجابية لكلمات مثل الشجاعة، العدالة، الكرم، وتعطي دلالات سلبية لأضدادها. ولكن ترجمة هذه القيم في سلوكات محددة هو ما يبدو متأثرا بثقافة أو بأخرى (Reboul, 1992, p. 69). ويمكن هنا فهم الثقافة بالمعنى العام لها، أو بتضييقها في حدود الطبقة أو الفئة الاجتماعية أو العرق أو الطائفة ...الخ "فيبدو أن قيمة معينة، كالشرف مثلا، تأخذ معاني مختلفة بحسب الطبقات الاجتماعية. ليس هذا فحسب، بل أن الصفات المعتبرة الأكثر أهمية لدى طفل معين تختلف من فئة اجتماعية إلى أخرى. فبينما تشدد الأوساط الشعبية على التهذيب والنظافة والعمل المدرسي الجيد وعلى الطاعة، فإن الأوساط الميسورة تفضل، من جهتها، احترام الآخرين، والحس النقدي، والفضول الذهني والمثابرة. الأولى تشدد على التوافق مع معيار معين، والأخرى تشدد على التقرير الفردي" (Houssaye, 1992, p. 34).

٣. القيم والمؤسسات الاجتماعية:

تتضافر المؤسسات الاجتماعية على اختلافها في ترسيخ القيم. والمسألة الأساسية في هذا المجال هي في عدم تجانس هذه المؤسسات من ناحية النمو أو من ناحية الوظيفة. فنلحظ أن الأسرة وهي تاريخيا من أهم المؤسسات في ترسيخ القيم والأكثر محافظة في هذا المجال، ينحصر دورها أكثر فأكثر بسبب انكماش دور الأهل فيها، لصالح المدرسة التي يتسع تأثيرها ويمتد زمنها بسبب الحاجة المتزايدة لتجديد المهارات المعرفية والتكنولوجية. في الوقت الذي تبدو مؤسسات الإعلام الأكثر انفتاحا على التغير، بسبب تأثير مسار العولمة المتزايد عليها ومن خلالها.

إذن تتفاوت هذه المؤسسات وتتضارب صلاحياتها. ويتساءل البعض: هل أن الأسرة ما زالت تتمتع بتأثير معين في بناء سلم القيم لدى الأبناء أمام غلبة المدرسة (ناهيك بالاعلام!)؟ في حين يؤكد آخرون على أن أحداً لا يستطيع أن ينكر دور الأسرة. ويشير هؤلاء إلى العديد من الدراسات التي تبين أن نمط الانبناء (structuration) الأسري، الضعيف أو المرن أو المتشدد، يؤثر في كل مجالات العلائق الإنسانية التي يخوضها الفرد، وخصوصا في جانبها المعرفي (Lautrey, 1980, p. 237). ومن خصائص النظام التربوي الأسري، بحسب برنشتاين (Bernstein)، أنه يجسد نمط التوازن بين تأثيرات الشرط الاجتماعي من جهة وبين تأثيرات الصفات الشخصية التي هي مستقلة نسبيا عنه أي (الشرط الاجتماعي) من جهة ثانية (Houssaye,1992, p. 35). أي أن الأسرة تؤسس لتكوّن الشخصية في البعدين الرئيسيين النفسي والاجتماعي، بحيث أن المدرسة ستتلقى نتاجا جاهزا عليها أن تتعامل معه، في البعد المعرفي، كبنية متكاملة من الصعب إجراء تغيير جوهري فيها.

تقع المدرسة في موقع وسيط ما بين الأسرة (المحافظة بطبيعتها) وما بين الإعلام (المنفتح بطبيعته) وتتعرض لنوع من التضارب في تأثيراتهما. فكيف تحل التناقض في القيم التي تبثها المؤسستان؟ لقد شكلت هذه القضية خلفية

لنقاش جدي ما زال جاريا حتى اليوم في اوروبا كما في اميركا. والسؤال: هل يقع في أهداف المدرسة ترسيخ قيم معينة؟ فإذا كانت القيم تتصف بطبيعة عاطفية أساسية (فالقيمة كما ذكرنا لا تقوم بدون خيار شخصي مستند إلى رغبة) وإذا كانت المدرسة تتعامل في إطار الحيز العقلاني وليس العاطفي، فما علاقتها إذن بالقيم؟ هذا السؤال طرح في فرنسا وارتفعت أصوات البعض مستنكرة تدخل المدرسة في الخيارات الشخصية " المدرسة هي من أجل نشر المعرفة، وليس عليها أن تعنى بالشخصي أو بالعلائقي" (Legrand, 1991, p15)، وكانت هذه الأصوات صدى لدعوات أطلقت قبل ذلك في أميركا منادية "المدرسة تؤمن خدمة لا ديناً. المدرسة ليست أسرة" (Legrand,1991, p 15).

استجابت المؤسسات التربوية لهذه الدعوات لأنها وجدت فيها حلا للتناقض الحتمي بين ما تود أن تقدمه وبين ما ينتظر المجتمع منها تقديمه ونتيجة "لفقدان الطمأنينة في تعيين القيم الأخلاقية المناسبة" (Legrand, 1991, p 15). فكان الحل الذي ابتكرته المدرسة يكمن في حصر دورها ضمن جدران المعرفة العلمية الموضوعية، وترك التربية الأخلاقية للمنزل وللمؤسسات الدينية. ونشأت المسافة بين التربية والتعليم. فالمدرسة تعلم ولا تربي في حين أن الأسرة تربي ولا تعلم، والقيم تقع في باب التربية لا التعليم.

وبدءاً من السبعينات، وفي مجتمع ما بعد فيتنام ووترغيت في أميركا، ومجتمع العنف والتعصب في فرنسا، ثم ما تلا ذلك من تطور علمي تكنولوجي هائل أدى إلى زعزعة العديد من القيم (مترتبات الهندسة الوراثية مثلا) وما رافقه أو نجم عنه من انهيار للأسرة ومن اضطرابات في شخصيات الشباب ومن انهيار النظم الأخلاقية، بدا للعالم الغربي أن هناك شيئا ما خطأ، وأن ثمة حاجة ملحة لإيجاد حد أدنى مشترك من تقاسم قيم معينة من قبيل الاحترام، وتحمل المسؤولية، والثقة، والأمانة، والرعاية والحس المدني. فهذه القيم ليست تفضيلات شخصية وحسب بل لها قيمة موضوعية وتلح على وعينا الجمعي (Lickona, 1993, p.p. 6-11).

٤. القيم والتيارات التربوية

ارتفعت الدعوات من أجل أن تعود المدارس للتوجه بوضوح نحو تعليم القيم. وأخذت التربيـة تشهد في هذه البلدان بعض التحولات في الرأي العـام تجاه ما انتدبت المدرسة نفسها لتفعله في مجتمعها. في فرنسا ارتفعت أصـوات الأهـل مطالبـة بالمزيـد من الصرامـة والانضبـاط في الحيـاة المدرسيـة (Legrand, 1991, p 11). في أميركا انقسمت الأصوات التي تنتقد موقف المدرسة في اتجاهات مختلفة. اتجاه يرى من الخطأ اعتماد مبدأ الطفل محور العملية التربوية ويطالب بالتوجه نحو تربية محورها مواد الاختصاص *(disciplines)* منتقدا المدارس على أرضية أن تمحورها حول الطفل جعلها تنسى أن هناك موضوعات يجب أن تعلم وأن السعي لتلبية حاجة الطفل يجب أن لا تنسينا ضرورة تلبية حاجة المجتمع . واتجاه ثان ينادي بالعودة إلى تعليم القيم صراحة (Windmiller, et al. 1980, p 219). فلا يجوز أن تتصرف المدرسة كالنعامة، وإخفاؤها القيم في رمل العملية التربوية لا يعني أن لا رأس لها ولا وجهة نظر.

أما في كيفية اضطلاع المدرسة بوظيفة ترسيخ القيم فبـرز تياران. التيـار الأول قـام في السبعينـات ونـادى باعتمـاد مقاربـة صريحـة للقيـم *(values clarification approach)* مبنية على فكرة أن الأطفال والشباب يتعرضون في وقتنا الراهن لأنواع من الضغوطات تجعلهم غير قادرين على اتخاذ موقف. وحين تتبنى المدرسة موقف التخلي عن مساعدتهم، باعتبار أن القيم هي من الأمور الشخصية والذاتية، فإنها تزيد من وقع هذه الضغوطات عليهم. والأجدى هو أن تساعد المدرسة هؤلاء على "صنع القرار" وتحمل مسؤولية الخيار وذلك من خلال عرض مختلف جوانب الموضوع الضاغط، والتفكير فيه من غير هيمنة ومن خلال تشجيع الحوار والنقاش الحر في الصف وخلق جو من الانفتاح والصدق والقبول والاحترام (Watson & Asthon, 1995, p.p. 17-19)، أي مـا يـندرج في المقاربـة المعرفيـة للتعلم. وفي هذا الإطار اعتمدت نظرية النمو الاخلاقي لكوهلبرغ وفيها عرض لمسائل أخلاقية خلافية يصار إلى مناقشتها في الصف والخروج بموقف معين في نهايتها.

إلا أن هذه الدعوة لاقت اعتراضات كثيرة منها أنه لا يمكن تجنب إملاء القيم على التلاميذ، وأن عملية التقييم ليست منفصلة عن مضمون القيم نفسها، وبالتالي فإن فكرة صنع القرار الذاتي وتحمل المسؤولية الفردية لا تستوي مع هذه المقاربة، وأن دور المعلم في هذه العملية لا يمكن أن يكون حياديا ولو ادعى ذلك أو أراده . كما تمحورت انتقادات أخرى حول نسبية القيم وبالتالي عدم إمكانية حسم النقاش فيها، كما لا شيء مؤكد حول أن الزيادة في النمو المعرفي الخلقي ترتبط بتغير في السلوك.

أما التيار الثاني فقام في أميركا في الثمانينات مناديا بالعودة إلى فكرة تربية الشخصية *(Character Education)* معيدا إلى المدرسة دورها في تشكيل القيم لدى الصغار. ويركز هذا التيار على ضرورة أن تقوم المدرسة بالتشديد على الفضائل أو على سمات الشخصية المرغوبة مثل الشرف، والتكامل، والانضباط الذاتي، مقابل الاتجاه السابق الذي ينادي بصنع القرار أو التفكير بالمسائل الخلقية. وإذا كان التيار الأول يرى في تربية الإملاء والعقيدة أمرا سلبيا فإن هذا الأخير لا يرى أي سوء في ذلك (Leming, 1996). ولقد شهدت التسعينات من القرن الماضي نشوء حركة للعمل على استرجاع مكانة مركزية لفكرة الشخصية الطيبة أو الجيدة *(good character)* بوصفها الناتج الأهم لمشروع المدرسة. وتشكل من أجل ذلك تجمع وطني يضم ممثلين عن الشركات، وعن سوق العمل، وعن الحكومة وعن الأهل، وعن المؤسسات الدينية والطوائف والإعلام من أجل التفكير بنموذج الشخصية المنشودة وجعل هذا الأمر في قائمة الاهتمامات التربوية (Lickona, 1993).

ولكن مع أن ثمة اتفاقا متزايدا على اعتماد منحى تربية الشخصية، واعتماد أسلوب الوعظ، والنمذجة، والإملاء، ودعوة وسائل الإعلام لتصوير القيم الإيجابية، وللإكثار من فرص عرض حالات مساعدة الآخرين، ومكافأة السلوك الملائم، ومن خلال الإلحاح على وضع كتب مدرسية تصور إيجابيات تبني بعض الفضائل، فإن السؤال بقي مطروحا: إلى أي مدى يمكن أن ينفع هذا التوجه؟ وكيف نقيس تأثيره؟ وجوابا على ذلك أجري العديد من الدراسات إلا أنها لم تكن موحدة النتائج . فبعضها أشار إلى أن التأثير كبير، في حين أن بعضها الآخر رأى

أن الأمر ليس بهذا الوضوح. وللمثال فإن دراسة شاو وسكوت *(Schau and Scott)* عام ١٩٨٤ حول الأدوار الجنسية بينت أثرا في تغيير المواقف حول المساواة الجندرية ولكنه أثر لوقت قصير، وليس من دليل على أن هذا التأثير سيستمر أو يتعمم (Lickona, 1993). كما أن دراسة بانكس *(Banks)* حول الموقف من العنصرية لم تنم عن نتائج حاسمة (Lickona, 1993). من جانب آخر فإن الدراسات حول ما يكتسبه الأطفال من أفكار من جراء قراءة القصص مثلا تبين أنهم لا يقومون بتمثلات متطابقة مع المضمون الصريح للقصة، كما أن الأطفال من أعمار مختلفة يقدمون تأويلات مختلفة. وهذا يعني أن ليس كل ما يقدم للأطفال سوف يكون له التأثير المطلوب. أما ما يبدو أن له تأثيرا كبيرا فهو الجو الذي تجري فيه عملية التعلم. فلقد بينت الدراسات أن التلاميذ الذين يدرسون في مدارس تشجع على الحوار على حل المشكلات وعلى الطرق الديمقراطية في العمل الاجتماعي وعلى صياغة قواعد للتصرف الاجتماعي، كانت المستويات العليا في التصرف الاجتماعي والسلوك الأخلاقي أكثر بروزا لديهم (Lickona, 1993).

إن هذا العرض للتيارات العاملة في ميدان تربية القيم يحمل في طيّاته فكرة أن المدرسة لم تتخل يوما عن وظيفتها التربوية هذه، وإنما تغيرت طبيعة هذه الوظيفة وطريقة ممارستها. وانه حتى عندما لم تكن القيم حاضرة ومعلنة، فلقد كانت متضمنة في البيداغوجيا نفسها (البرامج والمناهج، طرائق التعليم، إدارة المدرسة، جو الصف، تدريب المعلمين) .

٥. القيم والمدرسة

لكن ما هي القيم التي تضطلع بها المدرسة اساسا؟ ثمة أجوبة عديدة على هذا السؤال. وكنا قد رأينا أعلاه محاولة للجواب في تشكيل لجنة متعددة الاختصاصات للتفكير فيما ينبغي أن تكون عليه الشخصية "الفاضلة". ويقدم الفيلسوف شيلر *(Scheler)* (Reboul, 1992, p. 45)، عرضا عميقا ومفيدا في آن لقيم المدرسة الأساسية. فهو يرى أنها أساسا قيم روحية أي تتعلق بالمعارف، وبالأخلاق، وبالفن . في تفصيل هذه القيم (Reboul,1992, p.p 45 - 54)، يتبين أن قيم المعرفة تتعلق بالقدرات الذهنية. ولكن المعرفة لها مستويات عديدة: معرفة

ماذا (كل ما له علاقة بالمعلومات) ومعرفة كيف (كل ما له علاقة بالأهليات والقدرات أو المهارات) وهذان المستويان ليس للمعرفة فيهما من قيمة خاصة سوى في كونها وسيلة. إلا أن ثمة مستوى ثالثاً أرقى من هذين تطلب فيه المعرفة من أجل المعرفة أي الفهم (الفهم المجرد الخالي من أي هدف آخر كالفضول أو المنفعة).

أما القيم الجمالية فمختلفة تماما، إذ إنها تكمن في شيء محسوس، كما هو مقدم لنا وكما تلتقطه حواسنا. هذا يعني أن نصا معينا، أو لوحة تشكيلية أو موسيقية، يمكن أن تكتسب قيمة خاصة بغض النظر عن مضمونها الديني أو العلمي أو الأخلاقي.

وتأتي أخيراً القيم الأخلاقية وهي تلك التي تجعل الشخص يقوم بتضحيات مع شعور بالرضى وهي القيم التي تثير في العادة الجدال والنقاش الدائمين.

هذه هي القيم الأساسية للمدرسة. ويضع الفيلسوف نفسه سلما لترتيب المستويات التي يمكن التعبير فيها عن هذه القيم بحسب التدرج المتصاعد في الأهمية كالتالي:

أ. الممتع (التضحية من أجل إشباع فوري لرغبة معينة، وهذا هو مذهب المتعة)

ب. المفيد (التضحية من أجل المفيد وفي هذا المستوى تقع قيم الاقتصاد والصحة، وهي أعلى قيمة من مستوى الممتع لأنه يمكن التضحية بما يلذ من أجل ما يفيد)

ج. الجماعي (التضحية بالمصلحة الخاصة من أجل المصلحة العامة)

د. الإنساني (التضحية بمصالح الجماعة أو الوطن من أجل تبني مفهوم حقوق الانسان)

هـ السلام (وهي القيم العالمية التي تنادي بها الأديان وهي ما فوق انسانية وتتخطى متطلبات الحياة الدنيوية).

وهذه المستويات الخمسة، التي تتطابق مع مستوى النمو التدريجي للإنسان، هي ما يفترض بالتربية القيام به.

ثانياً: القيم والتربية في لبنان

١. قضايا ساخنة

ما هو عليه الأمر في مجتمعنا اللبناني العربي؟ لم تتم إثارة موضوع القيم بشكل صريح، وإن كان ولا شك من المواضيع الساخنة جدا والتي لا يمكن تفادي مقاربتها مع تعدد أنواع التعليم الخاص والرسمي، الديني والعلماني، المدفوع والمجاني، المحلي والأجنبي، والفرنسي والاميركي (وغيرهما من اللغات) خصوصا بعد حرب أهلية طويلة، رمى البعض مسؤوليتها على المؤسسات التربوية. إن التنوع الطائفي الثقافي يعكس قضية تربوية كبرى. إذ كيف يمكن التعامل مع هذا الواقع وانطلاقاً منه؟ أية قيم على المدرسة أن تعطي لأبنائنا؟ إلى أي مدى يحق لها التدخل في الشؤون الدينية مثلا خصوصا حين تكون المدرسة مختلطة دينيا والمدرسة ملتزمة بدين معين؟

من آثار سخونة هذا الموضوع ما طرح مؤخرا حول التعليم الديني في المدارس، والخلاف الذي نشأ حوله وقضى بترك الحرية للمدارس في هذا التعليم. ومن هذه الآثار أيضا ما جرى من منع للتعليم الجنسي في المدارس تحت أي صيغة جاء. ومنها كذلك كيفية وضع صورة المرأة في الكتب المدرسية خصوصا الرسمية منها التي يرى البعض أنها تخلو من الحشمة مثلا، في حين يرى البعض الآخر بأنها صورة تقليدية تأسر المرأة في أدوار الاحتضان والتبعية .

تجري الأمور في لبنان عادة على طريقة تجنب المسائل الحساسة، واعتماد ما هو الأقرب إلى التوافق بين الجماعات. ولكن ما الذي يميز لبنان والحال هذه عن الدول الغربية حيث ثمة جماعات مختلفة أيضاً ومن الواجب إيجاد نوع من

التوافق بينها؟ إن الأمر الأساسي هو في سيطرة الجماعات الطائفية (هل هناك اعتبار للجماعات غير الطائفية؟)، وهي على وجه العموم جماعات محافظة تسعى إلى منع التغيير خوفا على مصالحها التقليدية المكرسة، وفي ضعف الأصوات المغايرة لها. لذلك تميل الكتب المدرسية باللغة العربية إلى مراعاة مشاعر جمهورها المتنوع طائفيا، فتبتعد قدر الإمكان (ولا تنجح كما يبين مثال صورة المرأة) عن إثارة مسائل حساسة، فتغرف مما هو مقبول عموما، أي مما لا يقول فعليا اي شيء، أو مما يقع في باب الإنشاء العربي السيئ السمعة. لذلك يتوقع المرء والمرأة أن تتضمن هذه الكتب قيما تقليدية عموما. أما فئات الجمهور التي تجد نفسها متضررة من هذا الواقع الطائفي المحافظ، فتجد لنفسها مخرجا في اعتماد ثقافة أجنبية.

من هنا نفهم تخبط ورشة الإصلاح التربوي الجارية في البلد في هذه المسائل وما تثيره من اعتراضات التربويين الذين يرون فيها مثالب عديدة منها تخلفها (يا للمفارقة!) وعدم حسمها في مواضيع حساسة كلغة التعليم مثلا، وتحليقها فوق قضايا المجتمع الأساسية، وأخيرا عدم تجانسها في التجديد ما بين الموضوعات العلمية المستوردة أو المترجمة عن الخارج وما بين الموضوعات المنسوجة محليا وخصوصا تلك الواردة في كتب القراءة العربية وكتب التربية المدنية.

٢. تحليل القيم في الكتب المدرسية

أ. أسئلة

على ضوء التحديدات السابقة، فإن دراستنا ستحاول النظر فيما تؤديه المدرسة، من خلال الكتب المدرسية (خصوصا اللبنانية) من دور في بناء سلم القيم. ما الذي تشدد عليه اكثر: القيم الجمالية أم الخلقية أم المعرفية؟ ما هي المستويات التي تتطلبها في تبني هذه القيم؟ هل ثمة للجمعي قيمة أكبر مما للإنساني بسبب هيمنة الحس الجمعي الطائفي؟ هل للممتع الذي هو بالضرورة شأن فردي قيمة صريحة في هذه الكتب؟ هل للإنساني الذي يتخطى الاطار الجماعي المباشر حيز معين فيها؟ كيف تنعكس (غيابا وحضورا) وضعية

المجتمع اللبناني ذات التراكيب المتنوعة ثقافيا (الطائفة، اللغة، العادات...) وجغرافيا (مناطق العيش، الهجرة...) وسياسيا (تقاسم إرث الحرب ومواجهته...) في الكتاب المدرسي بالمقارنة مع ما يجري مثلا في أميركا وفرنسا ذات التراكيب المتنوعة أيضا؟

هذه هي الأسئلة التي ننطلق منها في دراستنا. وفي محاولتنا الاجابة عنها سنقوم بتعيين مساحة الفعل القيمي في الكتب المدرسية من خلال تحديد المعتقدات، والاهتمامات، والمواقف والحاجات الواردة فيها، والتي قد تتحول إلى قيم في حال جرى استدخالها من قبل التلاميذ بعد أن تتضمن أبعاد المعرفة والقبول والاختيار والعاطفة. ومن الجلي ان هذا الاستدخال يتطلب شروطا عديدة ليس أقلها التوافق ما بين الفعل المدرسي والفعل الأسري، وطريقة التعليم وجودته وشروطه وظروفه... الخ.

ب. فرضيات الدراسة

كل نص عالم قائم بذاته. وتحليل النصوص هو في العادة عملية دخول إلى عالم معقد وكثير التداخلات. ووضع فرضيات معينة يساعد الباحثين على عدم الغرق في هذا العالم، والاهتداء بمعالم محددة تستنتج من أسئلة الدراسة وطروحاتها. غير أن وضع الفرضيات من جهة أخرى قد يمنع الباحثة والباحث من التقاط إشارات تخرج عما يندرج في هذه الفرضيات يمكن أن يقدمها النص وتفيد في تبيان جوانب عديدة من الموضوع. من هنا يستحسن العديد من الباحثين القيام ببحوث من دون فرضيات مسبقة، انطلاقا من همّ امبيريقي/استكشافي، وذلك وفقا لخطوط عريضة ترتب أو تستقرأ من خلالها المادة المدروسة (نصر، ١٩٩٧، ص ١٣).

في دراستنا الحالية، ثمة صعوبة في اعتماد أحد هذين الخيارين، لذا آثرنا جمعهما معا. وذلك من خلال الانطلاق من افتراض عام مفاده اختلاف طبيعة الالتزام بالقيم ومقاربتها في الكتب الثلاثة، التي ستكون موضوع الدراسة، لجهة منحى تقليدي يتسم بالمداورة أكثر بروزا في الكتاب العربي مما في الكتابين الآخرين.

ونتوقع أن يتبدى هذا الاختلاف في نموذجي الطفل المتصور والطفل المخاطب في كل من الكتب المدرسية. أما أين وكيف تتبدى مكامن هذا الاختلاف فسنترك ذلك للنصوص لكي تقدمه لنا. كذلك نتوقع أن تكون المسافة الفاصلة ما بين النموذجين في الكتاب العربي اكبر مما هي عليه في الكتابين الآخرين.

جـ. طريقة الدراسة

سنعتمد في دراستنا طريقة تحليل المضمون الكلاسيكي (ح.ق، ١٩٩٧). أما التقنية المستخدمة فهي تقنية تحليل الموضوعات *(analyse thématique)*.

ترتكز تقنية تحليل الموضوعات على قراءة وتوزيع أجزاء النص إلى موضوعات محددة تعمل الدراسة على كشفها. وفي اعتماد هذه الطريقة محاذير لا بد من تبيانها وهي أنها تقوم على "قراءة" انتقائية غير شاملة لنص المادة المدروسة، ومن مخاطرها أن يقوم الباحث باختيار ما يكفي للإجابة على الفرضيات والأسئلة التي طرحها في مجال بحثه. وبالتالي يستطيع كل باحث أن يختار من النص، عن طريق الاستشهاد، ما يناسبه من الأجوبة، متجاهلا الأسئلة التي لا تفي بغرضه ومهملا أو متناسيا في النص مقاطع تضعف موقفه وفرضياته (نصر، ١٩٨١، ص ٣٦).

أمام هذه المحاذير الكبيرة والجدية فإننا راعينا من جهة أولى أن نترك للنصوص نفسها أن تتقدم، على أن نستقي منها ما يفيد نظرنا في الموضوع. ومن جهة ثانية فإن كوننا نعتمد أسلوب المقارنة ما بين أنواع مختلفة من النصوص قد يخفف إلى حد كبير من الميل إلى إنطاق النصوص بما ليست تنطق به، وإلى التخفيف من ضرر الاقتطاع الجزئي، إذ لسنا نريد من وراء الاستشهاد بمقطع معين تعميم الفكرة على النص بكامله، وإنما نقارنه بمقطع متجانس في الشكل أو في المضمون من كتاب آخر لنرى الاختلاف بينهما.

د. وحدات التحليل

وهي عبارة عن فئات تحليل تساعد الباحث(ة) في أثناء قراءة وإعادة قراءة المادة المحللة على التعرف إلى المضمون المناسب (مقطع، جملة، موضوعة) لكي

يجري تصنيفه في الخانة أو الفئة الملائمة (نصر، ١٩٩٧، ص ١٣). وسوف نعتمد وحدتي تحليل كبيرتين – الأولى هي نموذج الطفل الذي تتصوره الكتب وتسعى إلى تشكيله من خلال وضعها للنصوص (وهو ما سيجري تسميته بطفل المثال)، والثانية هي نموذج الطفل الذي تتوجه إليه الكتب المدرسية من خلال الأسئلة والتمارين والوثائق المرافقة للنصوص (أو طفل الواقع).

من هما هذان الطفلان؟ ماذا يفعلان؟ ما هي المثل والمعتقدات والاهتمامات والمواقف التي يحملانها أو يفترض أن يحملاها والتي ستشكل قاعدة لتكوين القيم لديهما؟

هـ. حدود الدراسة

ثمة اعتبارات تجب الاشارة إليها وهي:

١) إن ما تضعه هذه الدراسة لنفسها من أهداف ليس سلم قيم التلاميذ، وإنما منظومة المثل والمعتقدات والاهتمامات والمواقف المقدمة لهم في لحظة معينة. ومن الجلي أن هذه المنظومة لن تتحول إلى قيم إلا في حال توفر الظروف الملائمة التي تؤدي إلى المعرفة، والقبول، والعاطفة، والاختيار.

٢) إن الكتاب المدرسي هو جزء من العملية التعليمية المدرسية، ولا يختصرها. أما حجم هذا الجزء وأهميته فهو موضوع كان ولا يزال يجري البحث فيه ويستحق المزيد، خصوصا مع التغيرات الكبيرة في العملية التربوية المنفتحة أكثر وأكثر على التجربة الانسانية والمعلوماتية الأشمل من جدران المدرسة وناسها.

٣) إن دور المدرسة نفسه وأهميته في موضوع التنشئة الاجتماعية هو أيضا عرضة للنقاش. وخصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة التي يزيد فيها تأثير المعلم والجو العاطفي الذي تجري فيه العملية التربوية، إضافة إلى التأثير القوي الممارس من قبل الأسرة في هذا المجال، بحيث تتضاءل أهمية الكتاب المدرسي إلى حد كبير.

وعلى الرغم من هذه التحديدات ، نعتمد الكتاب المدرسي في دراستنا. أولا لأنه وثيقة. وثانيا لأنه محصلة تفكير واع وهادف ومدروس. وثالثا لأنه يشكل إطارا يحد من سلطة المعلم ويحدد إلى حد ما طبيعة تدخله. ورابعا لأنه يعكس بالضرورة توجهات قيمية في الثقافة التي صدر عنها.

و. عينة الدراسة

جرى انتقاء ثلاثة كتب مدرسية مما هو متوافر في السوق اللبنانية، ويعلم في مدارس لبنانية. ولم يرتكز الانتقاء على أي معيار يتعلق بالجودة أو بالمضمون أو بالشكل أو بأي معيار آخر، انطلاقا من اعتبارنا أن الكتاب المدرسي، أي كتاب مدرسي، سيعكس جزءا من التصورات القيمية للمجتمع المنتج فيه. ولسنا ندّعي في دراستنا لهذه الكتب أية قيمة تمثيلية عن الكتب الصادرة أو التي يجري تعليمها في لبنان، إنها أقرب إلى أن تكون دراسة حالات *(étude de cas)* تلقي الضوء على الكتب المدرسية بوجه عام.

ثم إننا نأخذ كتباً مدرسية لسنة معينة واحدة (الصف الثاني الابتدائي). وبالتالي فإن ما يمكن أن تلاحظه الدراسة من غياب توجه معين أو من حضوره القوي، قد يكون معوضاً عنهما في سنوات لاحقة. وهذا ما يستوجب إبقاءه في البال تخفيفاً من شطط التعميم والمبالغة في توظيف الاستنتاجات.

والكتب التي اخترنا تحليلها هي:

-عقود الكلام، قراءة وتعبير؛ التعليم الأساسي- السنة الثانية؛ تأليف هنرى زغيب، الياس الحداد، كمال الشرتوني- بيروت، دار المشرق، ١٩٩٩(يعلم في مدرسة لويز فاكمان)

- ***Multi lectures***, *Cycle 2, niveau 3;Martine GEHIN,Paris, Hachette Livre,1998* (يعلم في مدرسة لويز فاكمان)

-***Literature works***; *Silver Burdett GINN; U.S.A; 1997* (يعلم في مدرسة الآي سي)

ثالثاً: النتائج والتحليل

١. نظرة عامة على الكتب

أ. العناويـــن

يعتمد الكتاب العربي لنفسه عنوانا غريبا "عقود الكلام–قراءة وتعبير" ومنذ البدء يضع الكتاب نفسه على منأى من التلاميذ أنفسهم. ولا نتوقع أن يفهم التلميذ الصغير–وربما الكبير أيضا! – معنى هذه العبارة. إضافة إلى ذلك فإن الكتاب يرمي ليس فقط إلى تعليم القراءة للتلاميذ، بل أيضا إلى تعليمهم التعبير.

في كتاب اللغة الفرنسية يستعمل تعبير "القراءة المتعددة" وهو عنوان قريب من أهداف الكتاب ويترجم تماما مرامي جميع نصوصه. فهو يشير إلى أن القراءة ليست واحدة بل هي متنوعة وسوف يقوم الكتاب بمساعدة التلاميذ على تعلمها.

أما كتاب اللغة الانكليزية فينحاز بوضوح إلى "الأدب" وهو مثلما سيتبين لنا لاحقا مجموعة نصوص أدبية للصغار انتقيت حول موضوع معين. مما يوحي بأن الكتاب يعتمد على فكرة التعلم الحر الذاتي الذي يقوم على مبدأ المتعة.

ب. في أهداف كتب القراءة

كتاب اللغة العربية	كتاب اللغة الفرنسية	كتاب اللغة الانكليزية
تكوين متعلم يستخدم لغة فصيحة مبسطة	قراءة نصوص مختلفة	
تنمية رصيده الثقافي ومخزونه اللغوي وصقل طاقاته الابداعية وتعزيز مداركه الجمالية	قراءة أفضل من خلال وسائل منهجية	
محافظ على البيئة	قراءة من أجل التعلم في كافة المواد	
متفهم واقع محيطه ومتفاعل معه		
تزويده بالمواقف والقيم والمعارف والمهارات		

جدول رقم (١)

ويتبين من خلال جدول رقم (١) أن كتاب اللغة العربية يتوجه إلى تلميذ نموذجي يمثل كافة التلاميذ، ساعيا إلى "تكوينه" من خلال عدد من التوجهات الثقافية واللغوية والابداعية والجمالية والبيئية والاجتماعية من جهة أولى، ومن خلال تزويده بالمواقف والقيم والمعارف والمهارات، من جهة أخرى.

في كتاب اللغة الفرنسية نلحظ ان المخاطب في مقدمة الكتاب هو التلاميذ المتنوعون والمختلفون ويرد في تقديم الكتاب أنه يرى أن "بعض التلاميذ يفضلون القصص والسرديات، والبعض يشغفون بالنصوص الوثائقية..." والتالي فهو لا يتوجه إلى طفل واحد ذي صفات محددة مسبقا. ثم أن الأهداف التي يطرحها الكتاب على نفسه لا تتخطى بحال من الأحوال تعلم القراءة تحديدا.

وأخيرا يلاحظ في كتاب اللغة الانكليزية غياب ذكر أي أهداف. فالكتاب مقدم للتلميذ الصغير بوصفه لا غرض له سوى متعة القراءة، ولا يبغي من وراء هذه القراءة أي شيء آخر. ولولا أن ثمة بطاقة موضوعة خلف غلاف الكتاب يطلب فيها من التلميذ ذكر اسمه واسم مدرسته، ويطلب فيها من المعلمين الانتباه إلى ذلك، لما كان في الكتاب أية إشارة لكونه كتابا مدرسيا.

ج. محاور الكتب أو محاور الاهتمامات

كتاب اللغة العربية	كتاب اللغة الفرنسية	كتاب اللغة الانكليزية
حلم وحقيقة	البحر	عائلتي، أصدقائي وجيراني
هذا هو الخريف	المدرسة	الطبيعة على بابك
بيتي... وطني	العنزات	وسع مخيلتك
مرح الطفولة	الاسنان	الحياة منذ قديم الزمان
البساط الابيض	الشمس	هدية الحكايات
الصحة كنز	وجبات الطعام	مشاركة حياتنا
بين الامس واليوم	البرد	
عيدها أجمل الأعياد	السنة	
ما أحلى السفر	الموسيقيون	
نلهو ونلعب	القصور	
أحب العامل	أعياد الميلاد	
رياضة ونزهات	السيرك	
اهلاً يا صيف	دجاجات وثعالب	
	الحيوانات الأليفة	
	الحبوب Les cereales	

جدول رقم (٢)

تتشابه محاور الاهتمامات من حيث ارتباطها بالمجال الحيوي للتلميذ واهتماماته الفكرية والحياتية المتنوعة. وإن كان من الملاحظ أن جوّ الاهتمامات في كتاب اللغة العربية يبدو أكثر حبورا وأكثر معيارية، فالعديد من العناوين تحمل توجهات مسبقة (أحب العامل، الصحة كنز، السفر جميل) . ويبدو كتاب اللغة الانكليزية الأكثر وجدانية، من حيث اختيار موضوعاته.

د. ديداكتيك الكتب

يتضمن كتاب اللغة العربية ثلاثين درسا. والأسلوب المتبع في تقديم الدروس هو عرض نص من حوالي ثمانين وحتى المائة والخمسين كلمة، وفي حال كان النص كبيرا يصار إلى تقسيمه إلى درسين. للنص طابع سردي أو وصفي ويدور حول موضوع المحور، وقد يكون مأخوذا من قصة للأطفال أو من دون توقيع (أي من إعداد واضعي الكتاب). يسبقه تمهيد وفيه أسئلة حول الموضوع، ثم أسئلة حول الرسم. ويلي النص الحوار وهو يتضمن أسئلة في النص نفسه وأسئلة انطلاقا من النص، ثم التمارين الشفوية (أربط شفويا بين المرادفات، بين الأضداد، ألفظ جيدا، أرتب في جملة صحيحة، أملأ الفراغ بالكلمة المناسبة، أختار، أحدد أو أرتب في النص، أتحدث عن الرسم أو ألخص القصة، أو أشترك في نشاط... وهذا النشاط قد يكون يدويا أو تمثيليا..الخ)

ويتضمن كل محور إضافة إلى الدروس نصا شعريا ونصا للتعبير الشفوي هو عبارة عن رسم وحوله مجموعة أسئلة او نص لمطالعة توجيهية من أجل التدرب على مهارات القراءة الصامتة والسريعة. ويشدد الكتاب على التعبيرين الشفوي والكتابي، لذلك فإن تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم هي الهم التعليمي الأساسي للكتاب.

وفي العموم تتعلق موضوعات النصوص بعالم الطفل المباشر واشيائه وحيواناته، وندر أن خرجت عنه (إلا في درس ورقة الخريف في افريقيا) أو أفسحت في المجال لمعرفة يصعب نيلها داخل الأسرة أو المدرسة.

أما كتاب اللغة الفرنسية فيتضمن ٢٠ نصا/ درسا. ويقدم في كل محور نصوصا مختلفة، تتكون من نص أو نصين سرديين مأخوذين من كتب للأطفال،

يتراوح كل منها ما بين ٢٥٠ و ١٠٠٠ كلمة وكل نص مذيل بالمرجع المأخوذ منه، ويبدأ بتمهيد يتضمن أسئلة مشوقة تحفز القراء الصغار على القراءة، يليهما نص وظيفي ونص وثائقي.

وبذلك فإن كل محور من المحاور يصار إلى تغطيته من عدة نواح: خياليا، وعمليا (أي استخدام المعرفة بطريقة معينة) ووثائقيا أي التعرف الذهني على الموضوع.

تعتمد النصوص السردية المقدمة في الكتاب على نوعين قصصيين: القصص الخيالي والقصص الواقعي. ويشدّد الكتاب على تنوع المصادر الثقافية للقصص. ولدينا إلى جانب شخصيات القصص الفرنسية أو الأوروبية، شخصيات افريقية او صينية. بالإضافة إلى ذلك هناك شخصيات القصص المعروفة، العنزة التي تترك أولادها في المنزل (وهي ذاتها وردت في كتاب اللغة العربية) أو قصة بينوكيو أو قصة الشبح الأبيض أو قصة الملك الروزنامة الذي تتمرد اشهر السنة على الترتيب الذي وضعه لها وتقرر أن تتبادل الأوقات .

ولأن الغاية التعليمية في الكتاب واضحة ومعلنة منذ البدء، فإن الكتاب يسعى إلى الاستفادة من النصوص بطريقة ملائمة. وفي أسفل صفحات كل قصة هناك دائما قائمة بالمفردات *(repère)* الصعبة ومعانيها، إضافة الى أربعة تمارين: التمرين الأول يقوم على تعيين عنوان القصص وشخصياتها وأحداثها من قبل القراء، والثاني يقوم على أسئلة تفسيرية *(explique)* تستطلع ما استوعبه القراء من النص، والثالث تمرين استكشافي *(explore)* يطلب فيها من القراء الانتباه إلى عدد من الأمور مثلا "كيف يخاطب بينوكيو في النص أباه بصيغة المفرد أو الجمع؟" وأخيرا تمرين القص *(raconte)* ويطلب فيها من القارئ أو القارئة التكلم عن أمر له علاقة ما بالقصة.

أما كتاب اللغة الانكليزية فيتألف من جزأين وما مجموعه ٧١٨ صفحة. ويعود كبر حجم الكتاب بالمقارنة مع الكتابين السابقين (العربي ٢٣٠ صفحة والفرنسي ١٦٠ صفحة) إلى كونه يجمع قصصا كاملة بصورها ونصوصها الأصلية من دون أي تدخل. والشيء الأبرز في الكتاب هو اعتناؤه الشديد

بالإخراج، فالصفحات الملونة والرسوم الرائعة كثيرة. وللمثال نأخذ القصة الأولى من الكتاب وهي بعنوان "ماتيو وتيللي " وتتألف من ٢٤ صفحة (وحوالي ٣٦٠ كلمة) وهي عبارة عن رسوم كبيرة حول القصة، و في أسفل كل منها سطر أوفقرة وفي أحيان كثيرة هناك رسوم من غير كلمات. مما يعني ان القراءة في مفهوم الكتاب، ليست عملية فك حروف بل هي استكشاف معنى، وقد يتم استكشاف المعنى من الكلمات كما من الصور، كما من الرموز.

إن الناحية الفنية غنية جدا في الكتاب الذي هو أشبه بقصص الأطفال التي يشترونها من أجل المتعة والقراءة في المنزل وليس كتابا مدرسيا جافا كما هو متعارف عليه أن يكون الكتاب المدرسي.

من الأمور الملاحظة أيضا هو أن كل نصوص الكتاب موقعة. ولا نص من غير صاحب. إنها نصوص موضوعة من أشخاص معينين، من لحم ودم. وهذه الفكرة يشدد عليها الكتاب ضمنا من خلال إيراد نبذة عن المؤلف وعن الرسام مع صورة لكليهما في بداية كل درس. ويذكر فيها متى بدأ المؤلف (ة) والرسام(ة) بالكتابة أو بالرسم وكيف ولماذا. وبعض سير هؤلاء تشير إلى أنهم لم يكونوا في طفولتهم متميزين أو منتبهين إلى موهبتهم التي اكتشفوها لاحقا، مما يعني أن الأطفال القراء يمكن أن ينتظروا من أنفسهم أن يصبحوا كتابا أو رسامين يوما ما. كما يعني أيضا أن هذه النصوص التي وضعت من قبل أناس عاديين هي عادية ويمكن الإعجاب بها أو نقدها أيضا (وذلك على عكس ما نجده في كتاب اللغة العربية الذي يقدم في أحيان كثيرة نصوصا غير موقعة ولا صاحب لها، خاصة النصوص الشعرية التي يفترض أنها تعبير إبداعي فردي وخاص وذاتي)[1].

وتنتهي كل قصة في العادة بثلاثة أنواع من الأسئلة أو بالأحرى من المتطلبات التي يشير تنفيذها من قبل التلميذ إلى أنه فهم النص واستفاد منه

[1] يحيلنا هذا الامر الى فكرة سطوة النص التي نفترض ان من مؤشراتها ما نجده لدى طلابنا الجامعيين من انصياع تام للنص المكتوب، وعدم القدرة على اتخاذ مسافة نقدية منه، فيتبنون افكاراً ونقيضها في آن، فقط لأنها وردت مطبوعة في كتاب.

مباشرة أو غير مباشرة. وللمثال نأخذ قصة "بيتزاريا نينو الصغير"[٢]، التي يطلب الكتاب فيها من القارئ الصغير بعد قراءة القصة أن يصمم أولا لافتة للمطعم مستخدما الكلمات والصور، وثانيا أن يتصور برنامجا دعائيا تلفزيونيا للمطعم مع رفاق صفه مستخدما الرسوم أيضا، وأخيرا أن يتخيل ما هي الوظائف التي يمكن أن يتطلبها فتح مطعم بيتزا صغير ووضع جردة بالاشياء التي يجب القيام بها. وليس هم الكتاب أن يجيب التلاميذ على أسئلة أجوبتها موجودة جاهزة في النص.

يعطي هذا المثال فكرة بسيطة عن مضمون النصوص لأنه من الصعب بمكان أن ننقل فكرة وافية عن مجمل النصوص، ذلك أن كل نص مختلف بالشكل وبالمضمون عن غيره، وليس من نمطية تجمع دفتي الكتاب. فقد يتضمن الكتاب نصوصا مأخوذة من برنامج كرتون للأطفال، وقد يتضمن مقابلات مع أطفال حول موضوع المحور، هذا بالإضافة إلى النصوص الشعرية والملف الفني *(Art portfolio)* وهو عبارة عن لوحات لفنانين مشهورين حول موضوع معين.

٢. مضامين الكتب

سنعمد فيما يلي إلى استكشاف مضامين الكتب، مدققين النظر في نموذج الطفل المنشود من قبلها. ونقوم هنا بالتمييز بين تصورين للطفل: واحد يستخلص من نماذج الاقتداء المقدمة وأفعالها (طفل الكتاب أو طفل المثال) وواحد يستشف من توقعات الكتاب حول الطفل الذي يتوجه إليه (التلميذ المخاطب أو طفل الواقع) .

أ. مواصفات طفل المثال

سنأخذ جميع الدروس المقررة للتلاميذ وننظر في العالم المقدم من خلالها. كيف يقدم هذا العالم؟ ومن هم الناس الذين يسكنون فيه وما هي الأشياء التي تحركه؟

[٢] وهي قصة مطعم بيتزا صغير لرجل اسمه نينو، يقوم ابنه طوني بمساعدته في صنع البيتزا. يتوسع المطعم فيفتح الأب مطعما كبيرا وفاخرا، ويوظف عمالا كثيرين بحيث لا يعود بمستطاعه صناعة البيتزا بنفسه ولا يعود ابنه يساعده، فيحزن. فيقرر الأب أن يعاود فتح مطعم البيتزا الصغير ويطلق عليه اسم "بيتزاريا طوني الصغير".

١) كتاب اللغة العربية

أ) الشخصيات

من هي الشخصيات الفاعلة في نصوص القراءة الثلاثين والتي من المفترض أنها ستحمل القيم التربوية المقدمة؟ للإجابة على هذا السؤال أحصينا الشخصيات التي وردت أو ورد ذكرها في نصوص الدروس والتي تقوم بالضرورة بفعل ما، مهما بلغ حجم تأثيره، فوجدنا ما يلي[٣]:

أناس: صبي أو ولد (سبع مرات)، أم (ست مرات)، تلميذ (خمس مرات)، أب (خمس مرات)، فتاة (٣ مرات)، رفاق (مرتان)، شقيقة (٣ مرات)، معلم (مرتان)، طبيب بيطري، أهل البيت، الناس، أولاد على البحر، رجال ونساء، بائعة، جد، أصحاب الجد، متزلجون، متنكرون، رجل صاحب الدب، أهل الضيعة، الحصاد، الطحان، الخباز، مدرب الرياضة، المدير، المتسابقون، نحن (غير محدد، الأرجح أخوة)، جار، نحن (غير محدد، الأرجح أسرة)، سباحون.

ونستشف من هذه القائمة منحى تقليديا يتصف بالمواقف التالية:

– ذكورية: في ما يتعلق بالشخصيات الإنسانية، يظهر لنا من خلالها أن الشخص الذي يقدمه الكتاب تحديدا، أي طفل المثال، هو التلميذ الصبي. فالصبيان يحتلون الموقع الأول في ما يقومون به من أفعال. وتزداد أهميتهم "الفعلية" إذا ما أضفنا إليهم مجموع التلاميذ والرفاق والمتسابقين وهم كلهم قد أدرجوا في النصوص والرسوم المرافقة بحيث لا تخطئ العين ذكوريتهم.

ويؤكد على هذا الأمر الجو العام الذي يلف مجمل الكتاب. فإلى الآباء هناك أهل الضيعة والمتزلجون ومدرب الرياضة والمدير والدكتور والحصاد والطحان والخباز والمعلم والجد وأصحابه رجال الضيعة... إلى ما يمكن أن تضمه عينات الناس الآخرين حكما من رجال.

---

[٣] لا تقتصر الافعال في النصوص على الناس بل كثيراً ما تقوم الحيوانات والأشياء بأفعال كبيرة وأحياناً رئيسية. ولقد وجدنا في هذه النصوص الحيوانات الفاعلة التالية: هر (مرتان) سنونوة، الحمار، الذئب، خرفان، عصفور، قطة (نورا)، السمكة، فراشة، دب، العصافير (مرتان)، النحلات، الفراشات. والأشياء التالية: ورقة، الخريف، ورقة الخريف، غيمة رمادية، أقلام، ورقة بيضاء، دبدوب (دب لعبة)، الريح، المطر، الشتاء، ندى (قطرة ماء)، رفيقات ندى (قطرات ماء) وردة ، القارب، الشمس، الريح، الرغيف، السنابل، القمح.

– الجو الأسري: إن الجو الأسري هو الأكثر جذبا لواضعي الكتاب. وهو أمر مفهوم إلى حد ما بالنظر إلى العمر الصغير للأطفال الذين يخاطبونهم. ويسود الجو الأسري الحب والدفء عموما، خصوصا من قبل الأم أولا ومن قبل الأب ثانيا. ولكن ما يستوقف الناظر هو صغر حجم الأسرة المقدمة في الكتاب عموما، فلا نعثر على شقيق واحد للأبطال الذكور. وربما عوض عن هذا الغياب كثرة ورود الرفاق والأصحاب والأقرباء، أو أيضا كثرة وجود الحيوانات الأليفة في نصوص الكتاب[٤] (هر صديق غسان، هر صديق منى، والقطة نورا في منزل، وسمكة صديقة هاني)، الأمر الذي يجعلنا نعتقد بأن ثمة تصورا للأسرة النواتية سائدا في أذهان واضعي الكتاب.

– طغيان المألوف والواقعي فيما يتعلق بأحداث القصص ومجرياتها، على الرغم من النزعة الإحيائية *(Animism)* التي تتواجد بشدة في الكتاب[٥]. مما يشير إلى خيال مصطنع وجامد ولا شأن له بما هي وظيفة الخيال أصلا أي فتح الواقع على آفاق جديدة وإمداد العقل بشحنات جديدة. ويبدو أن إيراد الخيال هو من قبيل ما يسود في أذهان المربين عموما من فكرة مغلوطة ولكنها شائعة مفادها أن الطفل خيالي أي لاعقلاني.

– ومن الملاحظات الهامة التي يمكن أن نستقيها من اللائحة أيضا الطابع التوجيهي غير المباشر للكتاب. وللدلالة على ذلك نشير إلى قلة عدد الاولاد في النصوص المقدمة من أعمار التلاميذ الذين يتوجه اليهم الكتاب بالمقارنة مع عدد الشخصيات البالغة.

ب) نماذج الاقتداء

أحصينا شخصيات الأطفال الذين هم بعمر الأطفال المخاطبين أي يمكن أن تكون نماذج قوية للاقتداء فكانت التالية:

---

[٤] أنظر قائمة الحيوانات أعلاه.

[٥] تبرز من خلال إعطاء أدوار لأشياء وأحياناً كثيرة تكون أدوار بطولة مثل الورقة أو الريح او الرغيف أو الشمس الخ. أي أن الخيال يقف عند إعطاء الحياة للأشياء الجامدة، من غير جهد في رسم تصور مختلف أو إلقاء نظرة جديدة.

غسان الولد الذي يتعلم القراءة والكتابة حتى يصبح إنسانا نافعا
نجاة صاحبة الدبدوب التي أهملت صديقها فلم يعد يريد البقاء معها
منى صاحبة الهر الذي تأخذه إلى الطبيب وتحفظ سجله الصحي
الصبي الذي يرافق امه إلى السوبر ماركت ويساعدها في الشراء
الصبي الذي يعتز بكونه يقرأ ويثير إعجاب جده وأصحابه
ندى الفتاة التي قامت بتوفير نقودها فقدمت أمها لها هدية
الصبي الذي يحب أمه ويحافظ على غرفته نظيفة
نزار الذي لا يحب الابتعاد عن أهله وأصدقائه
الصبي الذي نال علامات جيدة وصحبه والده إلى مدينة الملاهي
الصبي المتسابق الذي حاول أن يكون الأول وفشل ولكنه هنأ الرابح
الأولاد الذين يذهبون في نزهة في الهواء الطلق ويحافظون على نظافة البيئة
هاني الذي حصل على سمكة فتعلق بها
الولد الذي لا يحسن السباحة ولكنه يستمتع بالبحر

ويبدو جليا من مجموع النماذج أنها بسيطة، وأبرز اهتماماتها هو النجاح المدرسي المتمثل بالقراءة كما تشدد على الانتماء الأسري وعلى اتجاهات سلوكية مثل النظافة والمحافظة على البيئة ورعاية الأصدقاء والحيوانات.

ج) أفعال نماذج الاقتداء

استخرجنا مجمل أفعال هذه النماذج فكانت كما يلي :

الصبيان: يجيب، يتعلم القراءة والكتابة، يتنكر، يرى، يركض، يهرع، يساعد، يعود، يرافق أمه، يسحب عربة، يدفع عربة، يصف القناني، يستأذن أمه، يساعد أمه، يناول الزبائن، يقبض النقود، يعد النقود، يقرأ، يعتز، يفتح عينيه، يخبئ رأسه في صدر أمه، يحفظ غرفته نظيفة، يحب أمه، يحب جميع الأمهات، يتمنى، يجلس، يراقب، يحلم، يقرأ، يصنع قاربا، يضع، يتأمل، يسمع، يتعجب، يحمل، يوصل، يضع، يسرع، يحس، يشعر بالوحدة، يصرخ، يبكي، يصيح ماما،

يصحو من نومه، يجيب، يركب في السيارة، يشاهد، يجرب، يرى، يطلب من أبيه، يسرع، يقترب، يسبق، يتقدم، يعانق، يعود من المدرسة، يرى، يقترب، يسرع، يحمل، يرمي، يهتم، يطعم، يعود، يحزن.

البنات: تلاحظ، تبحث، تشتاق، تخاف، تخبر، تعود، تحدث، تفكر، تركض، تضم، تقرر، تحمل، تحتضن، تهمس، تغمر، تسارع، تسجل. تعد النقود، تعود حزينة، تحتفل، تفتح العلبة، تصرخ، تستدير، تركض نحو أمها (لتعانقها).

والملاحظ أن أفعال هؤلاء بمجملها بسيطة ولا تستدعي مهارات دقيقة. ولولا مهارات من قبيل القراءة وعد النقود لظن القارئ أن من يقوم بهذه الأفعال هو طفل في مرحلة الروضة. بالاضافة إلى ذلك تزيد الأفعال التي تشير إلى وضع انفعالي أو مبني على الأحاسيس.

د) المثل المستقاة من الدروس

قمنا باستخلاص المثل المقدمة في الدروس فكانت كما يلي:

– العلم نافع (الورقة تريد ان تصير ورقة مطبوعة لتصبح نافعة– تعلم القراءة والكتابة يجعل الإنسان نافعا– القراءة تساعد على إعطاء قيمة للشخص)

– التضامن للدفاع عن البيت/الوطن (حماية البيت والوطن)

– السفر أمر ممتع ومفيد (ورقة الخريف يسعدها الطيران والسفر– حب السفر)

– حب التراث (عيد البربارة هو جزء من عاداتنا وهو جميل ومفرح– أيام زمان حلوة)

– الصداقة مع الحيوان (التعلق بالدب– التعلق بالسمكة–تلقيح الهرة)

– حب الأهل وخصوصا الأم (التعلق بالأهل، حب الأم، ومساعدتها)

– الذكاء قوة (الذكاء يغلب القوة– القوة في الذكاء لا في العنف– الخروفان الذكيان يتغلبان على الذئب الغبي)

– أهمية العلاقة بالطبيعة (الثلج– البحر– الحفاظ على البيئة)

– على الانسان أن يكون مرتبا ومنظما (جمال الترتيب والنظام) مقتصدا (التوفير أمر مفيد) رياضيا(لديه الروح الرياضية) ودقيقا (حفظ المعلومات في سجل صحي)

–أهمية العمل (المدرسة ليست للتسلية والنوم)

– أهمية التسلية (التزلج، اللعب، السباحة)

– أهمية المعرفة (النار مثل الشمس لا يمكن الامساك بها– كيفية صنع الرغيف)

إذن ثمة قيم عديدة تحملها الدروس وتود من التلاميذ حملها. وإذا عدنا إلى تساؤلنا الأساسي في الدراسة حول ما هي أنماط القيم المقدمة جمالية أم خلقية أم معرفية، لوجدنا أن القيم الخلقية اولا والقيم المعرفية ثانيا هي الأكثر ورودا في حين تغيب القيم الجمالية المعبر عنها بصيغ فنية، إن في رسوم الكتاب أو في أية إشارة من نصوصه.

من جهة أخرى تظهر النزعة النفعية بوضوح في الدروس من خلال ما ينتظره المرء من تعلم القراءة وأيضا من خلال التشديد على الذكاء الذي يقهر القوة والجهل، مما يعطي لمستوى المفيد في تبني القيم القيمة الأكبر.

في مرتبة ثانية يبدو لنا أن مستوى الجماعي يحظى أيضا بأهمية كبيرة (حماية الوطن، الانتماء الاسري، قيمة التراث...) خاصة وأنه بالمقابل تغيب أية وضعية فردانية واقعية، ولا نعثر في نصوص الكتاب على أي طفل –ذكرا كان أو أنثى–خارج الإطار الجماعي، الأسري أو المدرسي.

بشكل عام يظهر نموذج طفل المثال في كتاب القراءة العربية بوصفه صبيا يعيش في أسرة نواتية دافئة متعلقاً بأمه خصوصاً وبأهله عموماً، متعلقاً بوطنه وبتراثه وبالجماعة. لا يخرج عن الإطار المألوف والواقعي. وهو يحتاج لتوجيه الأكبر سنا. النجاح في المدرسة غايته الأولى، ينشد المحافظة على البيئة ويحترم أصدقاءه. ذكي يستطيع التغلب على الأعداء، وحضاري (نظيف ومنظم ودقيق). عملي يعتني بالمفيد أما الفني فلا شأن له به.

٢) كتاب اللغة الفرنسية

أ) الشخصيات

وعلى المنوال نفسه في تحليل نصوص القراءة العربية، قمنا بإحصاء الشخصيات الواردة أو الوارد ذكرها في النصوص فحصلنا على اللائحة التالية[٦]:

أناس: صبي صغير (ست مرات) بنت صغيرة (ثلاث مرات) الأم (٦ مرات) العم (مرتان) الأصدقاء (مرتان) الأب (مرتان) القرويون، ساعي البريد، العملاق، الجد، الأخ الصغير، المعلمة، بائع الفرو، رجل، عصابة، الساحرة، المدير، فتاة السيرك، المهرج، عمال السيرك، الساحر، الهنود، طبيب بيطري.

والملاحظ أن كتاب اللغة الفرنسية يتفق مع كتاب اللغة العربية في توجه تقليدي يقوم على تغليب الوجود الذكوري في النص. ويتبدى ذلك من خلال كثرة الشخصيات الذكرية . وفي كون الكثير من هذه النصوص يلعب دور البطولة فيها اناس كبار، مما يوحي بطابع توجيهي (شبيه ايضا بما وجدناه في كتاب اللغة العربية).

بالمقابل يتميز الكتاب الفرنسي بغلبة الطابع الخيالي، ولكنه خيال لا ينفصل عن عالم الطفل وليس برانيا، إنه عنصر من عناصر حياة الشخوص كلها (إناس وحيوانات وأشياء)، كما أنه خيال يشق أسوار الواقع في أحيان كثيرة ويكون أسلوب تفكير أو وجهة نظر (فتاة المدرسة تتخيل أنها أكلت المعلمة ثقيلة الظل وأصابها عسر هضم). وإلى ذلك قد يكون الخيال أيضا فسحة مختلفة تنم عن الرغبة في تشويق الطفل للقراءة مثلما يتبين من تنوع الحيوانات في الكتاب وابتعادها عن الإطار الأسري المألوف، وكذلك من تنوع الشخصيات (أشخاص السيرك، أشخاص الحكايات، أشخاص الثقافات الأخرى). مع الإشارة إلى أن الطابع الخيالي للنصوص لا يعطي فكرة عن مجمل توجه الكتاب، إذ إن

---

[٦] حيوانات: وطواط، عنكبوت، عنزة، ذئب، جدي، دب، عصافير، ابن عرس، أوس (lynx)، وغرير (blaireau)خنزير بري (tapir) فهد، جراد، هر (٣ مرات)، كلب (خمس مرات)، رنة، حمار، كلب، ديك، شمبانزي، دجاجة، ثعلب سعدان.
أشياء: الريح، الرمل، البحر، القارب، الشمس، الأرض، أشهر السنة، ٢٩ شباط، الشبح، القمر، الشجرة، النار، الماء.

الاهتمامات الواقعية تجد لها تعبيرا وافيا في النصوص الأخرى الملحقة بالدروس وسنأتي على تبيان ذلك لاحقا.

ويتخطى عالم النصوص الفرنسية العالم المباشر للطفل. كما يغيب الهم التعليمي المباشر عن هذه النصوص، وتبرز بالمقابل متعة القراءة كهدف أول.

ب) نماذج الاقتداء: أما نماذج الاقتداء الأساسية (الاولاد الذين لعبوا دور البطولة) فكانت التالية:

الصبيان:

- "كليمان" الصبي الصغير المريض بالحصبة
- الأمير الصغير الذي يريد تسيير قارب وليس لديه ماء
- "تيبيلي" الصبي الصغير الافريقي الذي لا يحب المدرسة
- "بينوكيو" صبي الحكاية الذي يعد والده بالذهاب إلى المدرسة
- "اولانغ" الصبي الصيني الذي قبض على ست شموس وترك شمسا واحدا تنير الأرض
- "ماتيو" الذي حزن لفقدان كلبه

البنات:

- "وانابيتي" البنت الهندية التي يقع سن الحليب لديها
- "ميمي" التي ضجرت من أسئلة أمها وادعت أنها أكلت معلمتها
- "لوسي" تحتفل بعيد ميلادها وتريد هدية مميزة

يظهر لنا من خلال شخصيات الأبطال الصغار تشديد الكتاب على الاهتمامات المتعلقة بالتنوع الثقافي والحضاري. وتعمل النصوص على تبيان اختلاف العيش واللغة ما بين ثقافة وأخرى، من أفريقية وهندية وصينية، كذلك تبين اختلاف المعتقدات من يهودية إلى مسيحية إلى إسلامية[٧] إلى بوذية (كما

[٧] وإن كانت المعلومات الواردة فيما يتعلق بالدين الاسلامي على الأقل غير صحيحة إذ يذكر أن عيد الأضحى هو في بداية شهر رمضان.

يرد في درس أعياد الميلاد) وكل ذلك مغلفٌ برغبة حث التلميذ على احترام الاختلاف والقبول به.

إذن يعكس الكتاب قضايا مجتمعه ويحمل همومه ويواجهها مواجهة صريحة ومباشرة ومن دون مواربة، محترما عقول الأطفال الذين يخاطبهم معتبرا ضمنا وصراحة أنهم سيصبحون مواطنين فرنسيين وعليهم منذ اللحظة أن يعرفوا مترتبات هذا الأمر. فالأطفال كما يرى إليهم الكتاب قادرون على الفهم والتمييز وعلى اتخاذ مواقف. يتبين ذلك من خلال لائحة الأفعال التي يقوم بها هؤلاء في النصوص.

ج) أفعال نماذج الاقتداء

أفعال الصبيان: يفتح ، يفكر، يفضل ، يضع ، يسمع، ينام، يفخر. يبني قصرا، يصنع قاربا، يقكر، يفتش عن حل، يركض، يصرخ، يبكي، ينظر، يحيي، يضحك، يسأل، يفكر، لا يحب ان يكذب، ينادي، يركض، يحفر الأرض، يقلب ، يعيد العلبة، يعود، يقرر تعلم القراءة، يحرق قدميه، يعد أباه، يقفز، يطلب ، يفهم، يقبل أباه. يستاء، يقرر، يجلس، يفكر، يحمل، يعمل، يلتقط الشموس، يسمح، يفضل، يرى كلبا، يحزن، يلعب الفوتبول، يصرخ، يفكر، يصطدم، يضحك، يجلس، يشعر، يختار.

أفعال البنات: تسأل، توقع سنها، تقدمه لأمها، تضيع في الغابة، ترى، تجمد، تتراجع، تهرب. تخترع، تعاند، تعود، تشد ، تنرفز، تبكي، تذهب إلى المدرسة، ترى المعلمة، تتعجب، تفكر، تذهب ، تفتح العلبة، تفكر، تقرأ التعليمات، تكبس على الزر، تفتخر، تحمل عصا، تفتح القاموس، تجلس على المكنسة، تسمع، تكتشف، تعود ، تجد.

إذن ومع أن الشخصيات أقل عددا مما وجدنا في كتاب اللغة العربية، إلا ان أفعالها تزيد بشكل واضح. كما تزيد الأفعال التي تشير إلى قدرات ذهنية من قبيل حل المشكلات والتفكير والفهم واتخاذ القرار.

د) المثل المستقاة من الدروس

– فائدة التسلية: التسلية تساعد على تجاوز المرض

– الصداقة: الأمير الصغير يصادق البحر، صداقة الهر أجمل هدية، خسارة الصديق (الكلب)

– العلم: يكتشف تبيلي أن التعلم يؤدي إلى المعرفة

– تضحية الآباء: تضحية الآباء يجب أن يقابلها قول الحقيقة من الأبناء وتحقيق وعودهم.

– الشجاعة: يجب عدم تصديق مظاهر القوة لأنها قد تكون مخادعة

– تسلط الكبار: أم تتدخل في شؤون الابنة، ومعلمة تعاقب من غير حق

– الذكاء: اليقظة الدائمة لمواجهة الخطر

– حكمة الطبيعة: تعاقب الزمن، وحدانية الشمس، سقوط الأسنان.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه المثل ليست ظاهرة في النصوص، وتتطلب من القارئ، صغيرا أو كبيرا، التعمق واستكشاف ما يقوم خلف النصوص التي تحتمل مستويات متعددة في الفهم وفي التأويل. ورب قارئ يستطيع أن يتحصل على مثل أخرى أو مختلفة، فالنصوص تقدم احتمالات متعددة للفهم. ويمكن لصغير وكبير أن يجتمعا على فهم واحد، كما يمكنهما أن يختلفا في الفهم، وبإمكان كل منهما أن تتكون لديه قناعات خاصة. وبالتالي فإن هذه النصوص تساعد على إجراء حوار وليس على بتره، من خلال اسقاط أفكار معينة محسومة ونهائية.

وثمة نصوص لا نستطيع أن نستشف منها أية رغبة في تقديم أمثولة، بل لا هدف منها إلا الاستمتاع بجو الدرس، بمعلوماته، وبغرائبيته ليس أكثر.

ويتبدى لنا من خلال هذه المثل أن الكتاب يشدد على كل من القيم المعرفية والجمالية والخلقية. فهدف المعرفة واضح في ما يحيط بالنصوص والعناية في الصياغة وتفسير الكلمات، وتنويع الشخصيات. كما أن الجمال يلف النصوص

المأخوذة من كتب أدبية والتي تتمتع بمستوى إبداعي لغوي/أدبي كبير. والجمال يقدمه الكتاب معششا في المخيلة وفي التصورات التي ترسم الشخصيات الغريبة والمشوقة، وفي كيفية تقديمها باعتناء ودراية، فلكل شخصية في النص مكانتها (العجوز الذي يخرف، والشبح الذي يرضى بسكن القصور الوهمية، والمتقاعدون الذين يؤلفون فرقة موسيقية، وأفراد السيرك الذين يعيشون في عالم جميل... الخ).

أما القيم الخلقية فمتعددة، ومنها ما هو تقليدي ومحافظ، كالشجاعة وحب العلم والصداقة والذكاء واحترام الأهل؛ ولكن فيها أيضا ما يتميز بالجرأة ورفض السائد، فالكبار أحيانا لا يعرفون كيف يتعاطون مع الأولاد، والأم كما المعلمة قد تخطئان، كما أن الطفل يرى في دخوله إلى المدرسة كارثة حلت عليه ولا يعرف كيف يتفادها.

وربما يستطيع المرء أن يستكشف قيمة خلقية كبرى في الكتاب تجعله يتخطى اسر التقليدي وتتجلى في ما يسعى إليه من تكريس بطولة معينة للهامشي والضعيف والمختلف. إذ إن من يقومون بالأدوار الأولى ليسوا دائما ناجحين أو شجعان أو أقوياء، ولا رغبة لدى الكتاب في حجر التلميذ ضمن قالب جاهز.

أما من حيث مستويات تبني هذه القيم فيمكن القول بأن مستوى الممتع يجد له موقعا هاما في مقاربة النصوص. فيجري الاعتراف برغبة الطفل ومتعته وبطريقته الخاصة في الفهم والقبول، من هنا نفهم لماذا تزيد النصوص التي لا نستطيع أن نعين منها أية حكمة أخلاقية، وليس لقراءتها أن تجلب سوى متعة الخوض في الحروف وعالمها.

إلى ذلك فإن مستوى الجماعي يبرز أيضا. فالأسرة تحضر في النصوص والقبيلة أيضا وجماعة المهنة (السيرك وفرقة الموسيقى) والأخوة. وليس الانتماء هو الهدف الوحيد من وجود المستوى الجماعي (كما هو الحال في الكتاب العربي) فلا نقرأ في النصوص أية دعوة صريحة للدفاع عن الجماعة أو للتمسك بها وإن كانت الشخصيات المقدمة تبدو متكيفة مع ثقافتها راضية بالانتماء إليها. ويبدو أن التشديد على البعد الجماعي هو أكثر من أجل إعطاء البعد الإنساني لوجود

الفرد. فالكتاب يرى الطفل كائنا اجتماعيا منتميا إلى فئة وثقافة وأسرة، ويشدد على التعريف به من هذه الزاوية.

وبشكل عام فإن الطفل المثال في كتاب القراءة الفرنسية هو صبي من أسرة وثقافة معينة، يحترم الاختلاف الثقافي. يفكر ولديه شخصية مستقلة ووجهة نظر مثلما لدى الكبار. لديه ذائقة أدبية يجذبه جمال النصوص ولديه مخيلة غنية.

٣) كتاب اللغة الإنكليزية

أ) الشخصيات

وكما في الكتابين السابقين دخلنا إلى عالم النصوص وأحصينا فاعليه ووجدنا ما يلي:

أناس: صبي (٧ مرات)، بنت (٩)، أولاد (٢)، أصدقاء المراسلة بالكمبيوتر، أب (٣)، زبائن، رجل الدولار، أم (٥)، النادلون ، الشيف، العمة التسعينية، أصدقاء (٢)، أهل (٣)، أقارب، رجل، معلم، طفل صغير، الجد(٢)، الخالة (٣)، أبناء خالات، الجدة، ابن عم(٢)، العم(٢)، المعلمة (٣)، مدرب الرياضة،البروفسور، زوجة البروفسور، الصحافيون، العلماء الصغار، زوجان، الجيران (٢)، أخ، أخت، أخوة، مهاجرون إلى أميركا، الجد[٨].

والملاحظ أن الكتاب يتميز بجو حديث غير تقليدي، السمة الأهم فيه هي الحضور الانثوي القوي والفاعل، وعدم وجود أي نص يوحي بعالم ذكوري صرف، مختلفا بذلك عن الكتابين السابقين.

إلى ذلك تزيد شخصيات الأولاد كثيراً عن شخصيات الكبار، ولا يظهر أي هم توجيهي في نصوص الكتاب، فالاطفال يقومون بأنفسهم بالأعمال الرئيسية

[٨] حيوانات: كلب (٧)، ضفدع (٣)، هرة (٢)، بزاقة، الحمامات، حوت، خنزير، نمل، أسد، دودة، عصافير (٣)، شرغوف، عنكبوت، فراشة سلحفاة (٢)، سمكة (٢)، ديناصور، حشرات، ديك، عنزة، نعامة، ذئب، عصفور، بغل، ثعلب، لقلق، فأرة، عقرب.

ويتوصلون إلى المعرفة عبر تجاربهم الخاصة وليس من خلال تلقينهم إياها من قبل بالغ.

ثم أن لا أثر للنزعة الاحيائية، ولا نشهد أية ادوار لأشياء تتكلم أو تقوم بأفعال، ولا تعطى الحياة إلا لحامليها من أناس أو حيوانات. هذا مع أن الخيال لا يغيب عن اغلب نصوص الكتاب (مما يتناقض مع كتاب اللغة العربية) ويبدو أن الخيال في عرف واضعي هذا الكتاب لا يقتصر على تحريك الأشياء وإنما هو مترافق مع عملية التفكير نفسها. فالكتاب الأميركي لا يجد تناقضا بين أن يكون الناس منطقيين وأن يعملوا خيالهم في الوقت نفسه.

ب) نماذج الاقتداء: أما أبطال القصص فهم:

الصبيان: "ماتيو" الصديق الذي يتشاجر مع صديقته
"كورتني" الصديق الذي يرسل رسالة الكترونية لأصدقائه
"طوني" الولد الذي يساعد أبيه في مطعم البيتزا
الصبي الذي يلتقط حمامة
"تروما ن" الذي تأتيه قبيلة من الخالات هدية
"لويس" الذي يحصل على شرغوف (فرخ ضفدعة) ويعتني به
الابن الذي يساعد أباه مكتشف الديناصورات
الابنان اللذان يعتنيان بحيوانات الجيران أثناء غيابهم

البنـات:
"تللي" الصديقة التي تتشاجر مع ماتيو
"ميغان" الصديقة التي ترسل رسالة الكترونية لاصدقائها
"سيسيليا" التي تحضر سلة هدايا لجدتها
الفتاة التي تستكشف الطبيعة
"أميلي" التي تكتب رسالة لأستاذها عن الحوت
"مايا" التي تحصل على خنزير هدية فتعلمه التصرف وتتعلم منه
الفتاة التي تطير مع جدتها فوق المدينة

"سوزان" و"سارة" اللتان تزوران خالتهما
"أنالا" التي تنتظر أخاها ليلحق بها إلى أميركا أرض الهجرة

إن نماذج الاقتداء عديدة، تزيد فيها البنات عن الصبيان. وفي جميع نصوص الكتاب تجري القصص على السنة الأبطال الصغار أنفسهم. وهم يقومون بالأفعال مباشرة ونادرا ما تكون القصة منقولة عن لسان بالغ. كما أن وجهة نظر الصغار وانفعالاتهم وعالمهم يتم نقلها مباشرة وبلغتهم التي هي في أحيان عديدة ليست الإنكليزية، في الكتاب فرص عديدة لإيراد الشخصيات المتنوعة الانتماء الإثني (اسبانية، مكسيكية، صينية...).

ج) أما أفعال نماذج الاقتداء فهي:

الصبيان: كسر القلم، قفز، لعب، نزل، ذهب، ارسل بطاقة، فتح الكمبيوتر، ارسل رسالة، تعلم، فكر، قرأ، ساعد، اشتاق، بنى، طيّر الحمامات، يصفر، يلتقط. نظر في الصندوق، حمل، فتح، شم، قرأ، أرسل رسالة، أطعم، يراقب، يتفحص. سمّى، نقل، اقترح، تذكر، جر، سبح،التقى بصديقته عاملة المكتبة.

البنات: وجدت طبشورة، رسمت، ابتسمت، حملت القطة، رسمت،مشت، بحثت عن هدية، وضعت كتابا في سلة، جلست بقربها، شمت العطر، وضعت الوعاء في السلة، وضعت الزهور في السلة، وضعب كوب الشاي، وضعت طابة حمراء ، زينت السلة، تخرج، تبحث، تكتشف، تتفحص، ترسل رسالة، تضع الملح، تفكر، قرأت، تطعم الحوت، تحيي، تصرخ، تريد، تحب، تعرف، تعلّم، تتقاسم ما تعلمته مع رفاقها، تعرف، تفكر، تطير، تضع القبعة، تفكر. تشتاق، تذهب إلى المدرسة، تتعلم، تصنع كرات صوفية وتعلقها، تنتظر، ترسم علامة صليب، تعد الايام.

كثيرة هي الأفعال التي تشير إلى ان الطفل هو صاحب قراره، يبتكر حلولا ويصنع أشياء ويختبر ويجرب. وثمة العديد من المناسبات في النصوص التي تجمع مِا بين الصبيان والبنات ضمن مجموعة أولاد.

د) المثل المستقاة من الدروس[٩]

- الصداقة
- حب العمل (مطعم نينو للبيتزا)
- الاهتمام بالأجداد (الجدة تيا المكسيكية، والجدة ابيولا الاسبانية)
- الطبيعة (استكشاف جمال النبات والحيوانات)
- التعلق بالحيوانات
- الكبير يتفهم ويساند (المعلم يجيب على أسئلة التلميذ، ومسؤولة المكتبة تساعد الولد)
- المشاركة والتبادل
- تقبل الأقرباء
- احترام الصغير

إن مثل الدروس واضحة ومعلنة ولا يبذل القارئ الصغير جهدا لكي يكتشفها، والرغبة بإعطاء نماذج إيجابية صريحة وقوية (مثلما هو الحال في كتاب اللغة العربية). ولكن سمة هذا الكتاب أنه يقدم امثولاته بكثير من الفن ومن المتعة ومن جمال الأسلوب والصياغة. إن طريقة تقديم الدروس وشكل هذا التقديم لهما القيمة ذاتها إن لم تزد على قيمة الأمثولة بالنسبة للكتاب. ولا تحتمل النصوص مستويات متعددة في الفهم (كما هو الحال في كتاب اللغة الفرنسية)، ولكن تتضمن عناصر جمالية متنوعة إن من حيث الفكرة أو أسلوب الصياغة أو الرسوم المرافقة التي تتميز بالاعتناء الشديد بها.

ويعطي الكتاب مكانة كبيرة ليس للمقاربة الذهنية للموضوع فحسب، بل يعتني بحواس المتلقي، وخصوصا حاسة النظر. فثمة دعوة للعين لأن تنظر جيدا وبدقة، ولأن تلتقط تفاصيل الأشياء (رسوم مصنوعة من أقمشة وتكاد تشعر بأنك ترى وتلمس القماش نفسه) وثمة دعوة للإذنين للإصغاء للشعر الرائع، ودعوة

[٩] سنكتفي بإيراد أمثولات الجزء الأول من الكتاب وذلك من أجل تقليل أثر التفاوت الكبير في الحجم بين هذا الكتاب والكتابين الآخرين.

لليدين أن تصنعا أشياء مختلفة، ووراء كل ذلك هناك دعوة للمخيلة أن تتفتح وأن تنقل ما هو واقعي ويومي إلى مصاف الخيال (تطير البنت الصغيرة مع جدتها فوق البحر وفوق الشجر وفوق المدينة ليريا الجمال في كل ذلك). ويظهر بوضوح غلبة القيم الجمالية في الكتاب، كما لا تغيب القيم الاخلاقية عن النصوص، وتأتي قيم المعرفة في خدمة القيم الجمالية والخلقية وليس العكس.

أما من حيث مستويات المقاربة فإن الكتاب الاميركي يشبه الكتابين الأولين من حيث تكريس حيز هام للمستوى الجماعي. إلا أنه يفاجئ في مستوى التشديد على أهمية علاقات القرابة (يمتلئ الكتاب بالعمات، والخالات، وأبناء العم، والأجداد، إضافة طبعا إلى الأهل والأخوة) بشكل يفوق الكتابين الآخرين. ويجعلنا هذا التشديد نفكر بما ورد معنا حول التيارات التربوية التي تنادي بتبيان نماذج صريحة للاقتداء، ويظهر أن من أبعاد الشخصية "الفاضلة" التي يسعى إليها الكتاب الاميركي هي "العائلة" (ليس النواتية كما هو الأمر في الكتاب اللبناني، بل الموسعة) وذلك ربما من اجل مواجهة التفكك العائلي الذي يحدث في المجتمع.

إذن فإن طفل المثال في كتاب القراءة الانكليزية هو فرد صغير(ة) مستقل(ة) من عائلة موسعة يهتم أو تهتم بأقاربه(ها) ويحترم أو تحترم الاختلاف الثقافي، يشدد أو تشدد على النواحي الجمالية الفنية في الحياة. لديه(ها) منطق ولغة خاصتان ومخيلة غنية، مختلف(ة) عن البالغ(ة).

ب. مواصفات طفل الواقع

– من هو الطفل الذي تخاطبه الكتب؟ ما هي مواصفاته وما هي قدراته؟

للإجابة عن هذه الأسئلة سوف نرى كيف تخاطب هذه الكتب الأطفال وماذا تطلب منهم، وذلك من خلال الأسئلة التي ترد في نهاية النصوص ومن خلال الوثائق التي ترافقها.

لنأخذ محوراً واحداً من الكتب الثلاثة ونقارن بينها.

يتضمن المحور الأول من كتاب القراءة العربية (من صفحة ١٤ وحتى الصفحة ٣١) وهو بعنوان "حلم وحقيقة" ثلاثة دروس ("حلم الورقة البيضاء" ومن المفروض أن يرافقه نص بعنوان "ذكريات الصيف" مسجل على شريط ، ثم "الهر بسبس" وأخيرا " بسبس الكسلان" ومن المفروض أن يرافقه نص "هرتي" مسجل على شريط) ويرافق الدروس نصان شعريان (يسميهما الكتاب محفوظات) الأول بعنوان "ذهب الصيف" والثاني بعنوان "هري نونو"، و نص تعبير شفوي حول غرفة الصف يتضمن صورتين لغرفة الصف ويطلب من التلاميذ الملاحظة والإجابة عن الأسئلة مع معجم اللغة ويتضمن الكلمات التي يمكن استعمالها في الإجابة.

ويطلب الكتاب من التلاميذ في التمهيد الاستماع إلى الشريط المسجل والإجابة على الأسئلة حول الموضوع، وهي: ما هو الفصل الذي انتهى؟ كم من الوقت دامت العطلة الصيفية؟ ما هي النشاطات التي قام بها الصبي في اثناء العطلة؟ لماذا هو فرح بالعودة إلى المدرسة؟ ماذا يطلب الصبي من المدرسة؟

ثم يطلب الكتاب من التلاميذ النظر في الصورة (وتتضمن كتابا وصندوق أوراق وجريدة وعلبة هدية ومطبعة) والإجابة على الأسئلة: ماذا ترى في الرسم إلى جانب المطبعة؟ بم لفت الهدية؟ علام طبعت الجريدة و الكتاب؟ فيم تفكر الورقة البيضاء، برأيك؟ وإذا كانت الاجابة على الاسئلة الثلاثة الأولى هينا وهي الورق فإن الاجابة على السؤال الأخير تبدو غامضة و"المفروض" أن يجيب التلاميذ بأن الورقة تحلم بأن تكون جريدة أو ورقة هدايا أو كتابا.

ثم يأتي النص، وتليه اسئلة الحوار التي من "المفروض" على التلاميذ أن يجدوا أجوبتها في النص تحديدا (أين كانت الورقة تنام؟ مم ضجرت؟ الخ) أو انطلاقا منه (ماذا يمكن أن نفعل بالورقة البيضاء غير ما ذكر في النص؟ بم تحلم (تحلمين) أن تصير(تصيري) أنت في المستقبل؟) ثم يلي ذلك التمارين الشفوية التي تستدعي من لدن الطفل ما التقطه من معلومات من النص. إلا أن الكتاب يتفلت نوعا ما من هذه الصرامة في تمرين النشاط الذي يضعه في آخر كل درس حيث يترك للطفل حيزا للتعبير الذهني أو الجسدي الخاص.

والدرس الآخر في المحور هو على المنوال نفسه من استدعاء ما تلقاه الطفل، وإن لجأ الكتاب أحيانا إلى أسئلة يفترض أن تنطلق مما لدى الطفل نفسه، نلاحظ ويا للغرابة أن هذه الأسئلة ذات طابع فلسفي ومعمق (كيف يصبح الانسان نافعا إذا تعلم؟) ويتفادى الكتاب إرفاق هذا السؤال بسؤال آخر مع أنه يبدو طبيعيا: وهل إذا لم يتعلم الانسان لا يكون نافعا؟ وهو ما أعتقد أنه مثير للحشرية وللعمل الذهني، ولكن أتصور أن واضعي الكتاب رأوا صعوبته واحتمال أن يفتح أذهان الطفل على أجوبة تغاير ما يتجه إليه النص ففضلوا تجنبه. ثم يطلب الكتاب من التلاميذ إعداد لائحة بالأعمال التي يجب ان يقوم بها الولد ليكون نافعاً في المدرسة وفي البيت، وان يستخلص العبرة من هذه الحكاية وكتابتها على كرتونة وتعليقها على اللوحة الجدارية في الصف.

اما النصان الشعريان المرافقان للدروس، فهما لا يضيفان إلى النصوص أية قيمة إبداعية. إذ يغرفان من مألوف القول والمعنى، ولولا أنهما صيغا بالفصحى لظن القارئ(ة) أنهما موجهان لطفل ما قبل المدرسة (ذهب الصيف وجاء الدرس وها أنا جئتك يامدرستي، هي ذي كتبي أقرأ فيها وترافقني في محفظتي، أني اشتقت إليك اشتقت، ها أنا جئتك يا مدرستي). يخاطب الكتاب الأولاد بوصفهم يشتاقون لمجيء الدرس، ولديهم حتما حنين شبيه بحنين مؤلف النص للمدرسة (!). أما النص الشعري الثاني فهو حول الهر وفيه " هري هذا هري نونو،أبيض أسود صوف زغب... ما أجمله يجلس حدي فأداعبه وألاعبه نونو هذا هري نونو". دون أن يتساءل المؤلف حول المعنى في كل ذلك، ولا حول المدى الشعري. فالمهم بالنسبة له هو أن يحفظ التلميذ الكلمات. ومن هنا تبدو تسمية محفوظات لهذه النصوص أمرا مفهوما ومطابقا للمبتغى.

ما نود تسجيله من عرض هذا المحور هو أن الطفل المخاطب هو طفل صغير (صبي أو بنت)، غير قادر على التعبير عن نفسه، ولا يستطيع بمفرده أن يبدع فكرة. إنه متلق ويجب تلقينه ما يجب أن يعرف وما يجب أن يتبنى من مواقف. يجب أن يحب العلم، ويجب أن يحفظ عددا من الكلمات. إنه لا يستحق أي تبرير. وهو طفل غير قادر على الفهم، لذلك تعطيه النصوص المعنى جاهزا وواحدا. منضبط ضمن حدود الواقع.

وللمقارنة نأخذ المحور المتعلق بالمدرسة في كتاب القراءة الفرنسية وهو المحور الثاني من الكتاب. كيف يقدم الكتاب المدرسة وحب العلم للتلاميذ (ولنتذكر أن تلاميذ الكتابين هم من العمر نفسه أي ما بين السبع والثماني سنوات).

يتضمن هذا المحور نصين. الأول حول "تيبيلي" الصبي الإفريقي الصغير الذي يمضي أيامه في الضحك إلى أن تخبره أمه بأنه بات عليه الذهاب إلى المدرسة. إنها الكارثة (على ما يقدم لنا الكتاب) التي سيسعى إلى الهرب منها باستشارة أصدقائه الحيوانات، الأول يشير عليه أن يتمارض كل صباح، ولكنه لا يقبل هذا الحل لأنه من جهة لن يستطيع أن يتمارض كل يوم، ولأنه من جهة أخرى لا يحب أن يكذب على أمه. فيشير عليه الثاني أن يحصل على علبة المعرفة وبهذا لا يعود من الضروري الذهاب إلى المدرسة. يجد الصبي العلبة بعد عناء (مفصل في الدرس) ولكنه لا يستطيع أن يفتحها لأنه لا يعرف أن يقرأ التعليمات. فيقرر الذهاب إلى المدرسة ليتعلم القراءة.

يجعل النص الذهاب إلى المدرسة خيارا شخصيا، بعد أن كان أمرا مفروضا. وهو لم يغفل بغض الأولاد للمدرسة بل تعامل معه كواقع. كما استفاد النص من تبيان بعض السلوكات التي يقوم بها الأولاد ليتجنبوا الذهاب إلى المدرسة (التمارض) ولم يقل لهم أن المدرسة جيدة لأننا ندرس فيها (مثلما ورد في الكتاب العربي). ويعرج النص على تبيان بعض نواحي ثقافة الافارقة ويستعمل كلمات منها، فاتحا بذلك مخيلة الأطفال وأذهانهم على عالم جديد، وعلى كلمات جديدة.

مع ذلك فالأسئلة المرافقة للنص تستدعي في غالب الأحيان أجوبة من النص نفسه (مثلما هو الأمر في كتاب القراءة العربية) ولكن من خلال اتخاذ مسافة من النص وليس الغرق فيه. فهنا على الطفل أن يضع بطاقة هوية للنص (من هو مؤلفه؟ من هم أشخاصه؟ ما هي بداية النص؟ ما هو متنه؟ ما هي نهايته؟) وأن يشرح دوافع الشخصية وأغراضها، وأحيانا أن يقارن ما بينه وما بينها.

الدرس الثاني في المحور مشابه للأول من حيث تقديمه لنص أدبي مشوق يتخلله بعض التعاليم التي يريد الكتاب تقديمها.

المثير في كتاب اللغة الفرنسية ما يرافق النصوص من وثائق مكملة. وفي هذا المحور نص وظيفي يتضمن جدولا لحصص المدرسة الأسبوعية يطلب من الطفل وضع المواد التي يتعلمها فيه. ويستفاد من هذا النص لتعليم الطفل توزيع الوقت (الساعة والأيام) وأيضا لقراءة جدول (ما هي المعلومات الموجودة في الخانات العمودية؟ وما هي المعلومات الموجودة في الخانات الأفقية؟) بالإضافة إلى ذلك يتضمن المحور وثيقة حول المدرسة في الماضي والمدرسة اليوم. يقدم فيها الكتاب للتلاميذ معلومات عن تطور المدرسة منذ الحقبة الرومانية وحتى اليوم، بشكل بسيط ومكثف لا يتجاوز الصفحة، مع مقطع حول أهم ما يميز المدرسة في فرنسا وفي أوروبا. ويشير هذا النص إلى ما يلي حرفيا: "فرنسا هي البلد الوحيد في دول اوروبا حيث المدرسة هي بالكامل علمانية، أي حيث لا يعلم فيها أي دين. يختلف النظام التعليمي والبرامج والدوام والعطل في كل بلد من بلدان اوروبا. في دول الشمال، يعتقدون أن تعليم اللغات الأجنبية هو شديد الأهمية، أما في دول الجنوب فيعطون أهمية أكبر للرياضيات".

والنص الأخير الذي يختتم المحور به، هو نص شعري حول المدرسة كتبه جورج جان ونترجم المقطع الأخير (المدرسة مقفلة، ولكن إن أرهفنا السمع في عمق الصمت، وجدنا الأطفال هنا يتهامسون ، وفي الضوء حبات الغبار تعيش من جديد السنة التي انقضت ورحلت) وسيان ما بين ما يقوله وما يوحي به هذا النص ونصوص المحفوظات باللغة العربية!!.

إذن الطفل المخاطب في الكتاب لديه عقل ومخيلة وحواس. ويمكنه إجراء المقارنات، والتفكير المنطقي، وربط الأفكار ببعضها، والتوصل إلى معرفة تشبع فضوله وتنمي قدراته الذهنية، كما يتحسس الكلمات والمعاني والصور الجميلة. إنه ليس أقل من قارئ ينبغي بذل الجهد لجذبه. وهو يستوي مع البالغ من حيث احترام رغبته بالتعلم. ولا تقوم هوة عميقة الغور ما بينه وبين البالغ، فبإمكانه أن يتمتّع مثله بقراءة النص وأن يحصل منه أيضا على معلومات مفيدة.

في كتاب اللغة الإنكليزية لا وجود لمحور متعلق بالمدرسة، وإن كان فيه تلاميذ كثر، لا بل قد يكون جميعهم تلاميذ لأنهم يشبهون من يخاطبهم، ولأنهم يقومون بما يقوم به هؤلاء.

ولنأخذ المحور الأول كمثال. يتكلم الدرس/القصة الأولى عن الرفيقين "تيلي" و"ماتيو" اللذين يلعبان دائما سوية ويركبان العجلة ويرسمان بالطبشور ويعلكان العلكة سوية... الخ . ولكنهما يتشاجران لأن ماتيو كسر قلم تيلي من دون أن يقصد ولكنه فعل. تقول له تيلي: "أنت كسرت قلمي". فيقول لها: "ولكنه قلم عتيق كان سينكسر من تلقاء نفسه". فتقول له: "ليس صحيحا. أنت دائما تكسر لي أشيائي". فيقول لها ماتيو: " كفي عن النق، أنت دائما نقاقة ورائحتك بشعة ومزعجة" فتجيبه تيلي: "طيب ، أنت غبي جدا . أنت غبي ورائحتك بشعة ومزعج" وينفصلان وكل واحد يلعب بمفرده ولكن لا يجد لعبته جميلة بل مضجرة. ينظر ماتيو إلى شباك غرفة تيللي ليرى ماذا تفعل فيجدها واقفة. تبتسم له قليلا ولكن بدرجة كافية لكي يقول لها ماتيو: "أنا أعتذر" فتقول له: " أنا أعتذر" ثم يعودان ليلعبا سوية.

هذا النص يأخذ خمساً وعشرين صفحة من الحجم الكبير، مع غلاف للكتاب الأصلي، ونبذة عن مؤلفته[١٠] وعن الرسامة[١١]. وهو عبارة عن رسوم جميلة ونص بسيط حتى يكاد يكون معتمداً على الكلام اليومي للأطفال. أما الأسئلة المرافقة للنص فهي: قم بالتمثيل من دون كلمات: أعرض ماذا حدث عندما تشاجر كل من ماتيو وتيللي. مثل الدور مع أحد رفاقك من دون أن تستخدم كلمات. فقط اعرض الانفعالات والحركات. اصنع بطاقة: ماذا لو قرر ماتيو وتيللي أن يرسلا بطاقة لبعضهما البعض من أجل انهاء المشاجرة؟ اصنع بطاقة لماتيو وأخرى لتيللي؛ استخدم كلمات وصور. وأخيرا قم بحل مشكلة: فكر بحادثة شجار حصلت

[١٠] فيها أن الكاتبة ريبكا جونز كانت تمرض كثيراً في طفولتها، وكانت تخترع أشخاصاً وهميين ليكونوا معها أثناء مرضها. واليوم، الكثير من هذه الشخصيات الوهمية تظهر في كتبها. وهي إلى جانب كتابها لقصص الأطفال تكتب قصصاً ومقالات للجرائد والمجلات.

[١١] وفيها أن الرسامة بيث بيك تضع صور العديد من الكتب. وهي تعيش في ويسكنسون مع زوجها وابنتها الصغيرة. وفي كتاب ماتيو وتللي رسمت الصور من وحي الجيرة التي عرفتها في مدينة نيويورك.

لك مع أحد أصدقائك. ارسم صورة واكتب ماذا حدث. كيف قمت بحل المشكلة؟ تبادل أنت ورفيقك ما حدث معكما.

يلي هذه القصة درس آخر مبني على أقوال لأولاد حول كيف يشعرون حيال أصدقائهم. أحدهم يصف صداقته فيقول" حتى إن لعبنا في فريقين متنافسين، فإننا نشجع بعضنا. ونشعر بالحزن إذا خسر أصدقاؤنا الطابة... " وواحدة تخبر صديقتها "حين ذهب أندرو إلى فلوريدا، أرسل لنا بطاقة عن التماسيح التي يقول أنه صارعها". ويستنتج الكتاب وبأحرف تستحوذ على الصفحة كلها تقريبا " الصديق هو من يرد على رسائلك- الصديق هو من يجعلك تضحك حين تكون متألما-الصديق هو من يأكل غذاءه معك في يومك الأول في مدرستك الجديدة".

ولن نستعرض دروس المحور كلها لأنها عديدة (١١ نصاً) ولكن سنتوقف عند النص الشعري فيه الذي كتبه إيلويز غرينفلد وهو بعنوان فامبلي تايم *(Fambly time)* وهو حول عائلة (زنجية) نترجم منه المقطع التالي" يأتون من العمل، يأتون من اللعب، يكونون معا في نهاية اليوم ليغنوا ويحزروا ويلعبوا بالكلمات ويمزحوا ويلتقطوا الكرات ويلعبوا بالايماء، والولد الصغير يسمي كل هذا فامبلي تايم" وهو نص يشبه نصوص الكتاب الأخرى من حيث بساطتها وسهولتها وأيضا من حيث عمقها.

وفي المحور أيضا ملف فني يتضمن رسوما حول العائلة. الرسم الأول لمسنّ يجلس طفلا على ركبتيه ويعلمه العزف على آلة موسيقية، وآخر حول جدة تقرأ قصة لأحفادها.

وطفل الواقع بالنسبة للكتاب الأميركي هو طفل متطلب وحساس. لديه مخيلة وعقل خاصان به ولكنهما لا يقلان شأنا عن مخيلة الكبير وعقله، لا بل بمقدورهما أن يصنعا عالما جميلا وشفافاً ورائعاً يجذب الأطفال حتما ولكنه أيضا يجذب الكبار إليه. وتتشارك لغته وحواسه مع المخيلة والعقل في تغذية بعضها البعض وفي صنع حياة جميلة. إنه طفل ولذا فهو مختلف عن الكبير ولكن هذا الاختلاف مدعاة للتميز وليس للاستصغار.

خاتمة

في خلاصة عامة نحصرها بكتاب اللغة العربية الذي هو الغاية الأخيرة من الدراسة، يتبين لنا أن الاختلاف كبير بينه وبين الكتابين الآخرين. صحيح أن القيم الأخلاقية والمعرفية والإنسانية منتشرة في الكتب الثلاثة من دون تمييز، غير أن مستوى المقاربة الذي صيغت فيه هذه القيم مختلف من كتاب إلى آخر، وهو يبدو أكثر عمقا من الناحية الفكرية في الكتابين الأجنبيين. مع الإشارة إلى أن الكتاب العربي كان أقرب في نواحٍ عديدة إلى الكتاب الفرنسي أكثر من قربه إلى الكتاب الأميركي. أما القيمة الأساسية الغائبة عن الكتاب العربي فهي القيمة الجمالية التي تتجسد في الإبداع. وتنحصر النصوص العربية في العادي والسائد. ومع الاعتراف بأن الكتاب حاول أن يتخطى أسر التقليدي مثلاً من خلال اعتماده صياغة تتناسب مع التلاميذ من الجنسين، طارحا الأسئلة بصيغة المذكر والمؤنث (اذكر واذكري)، ومن خلال انتقائه لنصوص من كتب للأطفال، وهذا أمر إيجابي من دون شك، إلا أن الكتاب مع ذلك لم يستطع أن يجعل اللغة المستخدمة فيه تتخطى همّ التراكيب والصياغات النحوية، من أجل خلق معان وأفكار متقدمة أو مختلفة. وربما ينجم الأمر عن تصور للطفولة سلبي يرى حامليها غير مهيأين للانخراط في قضايا المجتمع ويستحسن إبعادهم عنها.

تعكس مقاربة كتاب اللغة العربية سياسة النعامة المتبعة في الكتب المدرسية عموما، التي بسبب محاولتها عدم إثارة حساسيات أو طرح مسائل حيوية، فإنها تفضل الانسحاب وعدم القول والانغماس فيما هو براني وسطحي. أما إذا ما ارادت تمرير قيم (مثلما هو الحال مع الكتب المدرسية كلها) فإنها تبطنها وتغلفها بألف طبقة (ربما من هنا تلك النزعة الاحيائية لإنطاق الجماد بما يريد اصحاب النصوص قوله). فلا يستطيع القارئ البعيد أن يستشف من قراءة الكتاب أية قضية اجتماعية مطروحة أو مثيرة للنقاش على صعيد المجتمع اللبناني.

هل تنحصر المشكلة في الكتاب نفسه؟ لا نعتقد ذلك. إنها مشكلة تتسع لتطال بنية المجتمع بأكمله، خصوصا الجانب المتعلق منها بالثقافة. ففي هذه

الثقافة التي يسيطر البالغ فيها على لغة القول خصوصا الفصيح منه (وهو قول المدرسة نفسها) يتراجع الطفل (ومعه كل الهامشيين كالنساء والاميين...) إلى موقع المتلقي السلبي، ويصبح تماهيه بالكبير – وهو في دراستنا منتج نصوص الكتاب– أمرا واجبا، فيصبح الرد على أسئلتهم بما يطلبون منه، هو غاية التعلم، ويصبح التلقين هو التعليم نفسه. من هنا نشعر بصعوبة أن يكتب الطفل نصه الخاص. أية كلمات يستخدم؟ وبشكل أبسط بكثير هل تحتمل هذه اللغة (بصيغتها الفصحى) أن تنقل يوميات الأطفال الحقيقيين الذين يتشاجرون ويختلفون؟ وهل يمكن أن "تأكل" طفلة معلمتها باللغة (أو في الثقافة) العربية بالمعنى المجازي أو على سبيل الخيال؟

تتكثف سلطوية الثقافة السائدة فتظهر واضحة في اللغة التي منعاً لها من كسر حواجز التعبير لدى الفرد، تحيلها إلى إنشاء عربي فتفرغها من موضوعات حية تستدعي التفكير لتجعلها مجموع تراكيب نحوية وتعبيرات شفوية تقف عند حدود مرسومة مسبقا. وهذا الأمر من القوة بحيث أن إفراغ كتب التعليم من مضمونها يطال في طريقه ليس الفرد فقط وإنما الجماعات نفسها، مع كل النفوذ الاجتماعي الذي يتمتع بعضها به. لذلك لا نجد مثلا كتابا يتكلم عن الجماعات الدينية (كما رأينا في كتاب اللغة الفرنسية)، كما لن نجد كلاما عن المناطق أو اللهجات المختلفة أو عن المهاجرين (كما يحصل في كتاب اللغة الانكليزية) او العرب أو أي موضوع "حساس" آخر، خوفا من اعتباره عاملا في "ضرب التعايش الاجتماعي".

يتراوح كلام كتب القراءة باللغة العربية ما بين العموميات (العلم، الصحة، الطفولة، السفر، الوطن) والتفاصيل (قطرة ندى، رغيف خبز، مدينة الملاهي، هاني والسمكة...)، وهو حين يسعى لطرح بعض الموضوعات ذات المنحى الثقافي الخاص بجماعة معينة مثل "ليلة البربارة" فإنه يضعه في الباب الأول أي بوصفه موضوعا عاما يطال جميع الأطفال المخاطبين (وهذا ليس صحيحا، إذ في بعض الجماعات والمناطق اللبنانية لا يسمع الأطفال بهذا العيد ولا تقدم أمهاتهم المعكرون والقطايف والقمح المسلوق فيه...) أو تحوله إلى موضوع تفصيليَ (سهولة الشراء من السوبر ماركت) في حين كان يمكن الاستفادة من

النص للايحاء بخيار الانتماء إلى المدينة مثلما هو الغرض الضمني للنص، مع فرحنا بأنه أخيرا صار للمدينة أن تنال بعض الاعجاب أمام مجد القرية بحجارتها وقرميدها، التي لم تمل الكتب المدرسية من الانحياز لها.

إنها ليست مشكلة لغة فقط، وللمثال فإن من يشاهد برامج قناة ديزني باللغة العربية ويرى كيف أن متعة هذه البرامج لا تغيبها الترجمة الذكية سيميل إلى التخفيف من أثر تخلف اللغة عن التجدد، وهو ما جرت العادة أن نرمي عليه مسؤولية كل ضعف في الابداع، بينما يبدو لنا أن العكس هو الصحيح. هي مشكلة عقم الذهنية (والمخيلة) التي تصدر عنها هذه اللغة، ولكنه عقم ينتج هو نفسه عن سياسة اجتماعية ضمنية تمنع الفرد منذ طفولته من التعبير، وتأسره في الجاهز والمرسوم.

إنها كما بينت نصوص الكتاب نفسه، مشكلة إبداع تنجم عن فصل اللغة عن الحياة، وفصل الفكر عن المخيلة، وفصل الأخلاق عن المعرفة، وفصل المعرفة عن أصحابها.

المراجـــع

ح.ق (تشرين أول، ١٩٩٧) . ملاحظات توجيهية حول تقنية تحليل المضمون. العلوم الاجتماعية، العدد الرابع.

خليفة، عبد اللطيف محمد (ابريل/ نيسان، ١٩٩٢). إرتقاء القيم (دراسة نفسية). عالم المعرفة، ١٦٠.

نصر، مارلين (١٩٨١). التصور القومي العربي في فكر جمال عبد الناصر(١٩٥٢-١٩٧٠) دراسة في علم المفردات والدلالة. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

نصر، مارلين (١٩٩٧). تحليل المضمون في الأبحاث العربية: صعوبة السيطرة على تقنية مستوردة. باحثات، الكتاب الثالث.

Houssaye, J. (1992). Les valeurs a l'ecole. Paris, P.U.F.

Lautrey, J. (1980). Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris, P.U.F.

Legrand, (1991). L'enseigner la morale aujourd'hui? Paris, PUF.

Leming, J. (1996) Teaching values in social studies education. In Byron, G. & Rodney, F. Crucial Issues in Teaching Social Studies (pp. 145-180). (on-line). Available at: http://geocities.yahoo.com/ps/info1.

Lickona, Thomas (1993). The return of character education. Educational Leadership, 51 (3).

Makdesi, Jean Said, (1996 - 1997). Insha Arabi or power, knowledge & language. Bahithat, III.

Reboul, O. (1992). Les valeurs de l'education. Paris, P.U.F.

Ryan, Kevin (1993). Character education - mining the values in the curriculum. Educational Leadership, 51 (3). Available at: Yahoo, education, theory and methods; character education.

Watson, B., & Asthon, E. (1995). Education, assumptions and values. London: David Fulton Publishers.

Whindmiller, M., Lambert, N., & Turiel, E. (1980). Moral development & socialization. Boston: Allyn & Bacon.