الفصل الثالث

تغيير المدارس

هل تصدق؟ كان أمس آخرَ أيام المدرسة، فماذا تريد أن تفعل؟ هذا ما يقوله دائمًا كين دانفورد Ken Danford الذي شارك في تأسيس مركز نورث ستار للتعلم ذاتيِّ التوجيه للمراهقين في هادلي، بولاية ماساتشوستس، للشباب الذين يريدون أن يتعلموا، لكنهم وجدوا في المدرسة الإحباط والاغتراب وغياب الإلهام، فماذا سيكون ردهم عندما يقول لهم كين: إنهم لم يعودوا مضطرين إلى الذهاب إلى المدرسة بعد الآن؟ قال لي: إنهم يذهَلون، ويقولون أشياء مثل: فعلًا؟ وهل ـ لو فعلنا ذلك ـ نحتفظ بحقنا في الذهاب إلى الجامعة والحصول على وظيفة، ونحتفظ بحب الناس؟ لم يقل لهم ذلك أحد من قبل.

لم يبدأ كين مساره بتحطيم المعتقدات السابقة. فقد التحق بالجامعة ليكون معلمًا، وشغل وظيفة في مدرسة للمرحلة متوسطة في أمهيرست، بولاية ماساتشوستس. وكان دائمًا محبًّا للمدرسة، فلم يكن مُعَدًّا لما اكتشفه عندما بدأ يقف أمام الصفِّ: «كان أمرًا مخيفًا، فهؤلاء الأطفال لم يرغبوا أن يكونوا في المدرسة، وكنت أحاول أن أعرض عليهم تاريخ الولايات المتحدة الذي لا يريدون تعلمه، وكنت أقرأ عليهم قانون مكافحة الشغب: (إذا لم تتعلم تاريخ الولايات المتحدة في الصف الثامن، فلن تستطيع أن تفعل أي شيء)، كنت أصف نفسي بالغباء إذ أقول ذلك الكلام، وكنت أتجادل معهم حول ارتداء القبعات، والتأخير، والطلبات المتكررة للذهاب إلى دورة المياه، وإن لم أكن صارمًا في هذه الأمور فسأتعرض للمساءلة في المدرسة؛ لم أتحمل ذلك، ولم أستطع أن أتحدث عن هذه الأمور بجدية لهؤلاء الأطفال، وأن أصنع من الحبة قبة.

قرأت كتاب **دليل تحرُّر المراهقين** الذي يصف التعليم المنزلي وعملية محو أثر التعليم المدرسي بأنهما عالَما غير الملتزمين بالتعليم المدرسي، الذين قالوا: لابد أن أفعل شيئًا نافعًا في حياتي فورًا، فليس لديَّ يوم واحد أضيعه، ولن أنتظر حتى أبلغ الثامنة عشر لأبدأ، سأبدأ الآن. وقد تبين أن من يفعلون ذلك، ويبدؤون بمعانقة الحياة فورًا ينجحون، فبدأت أتساءل: ما الذي يترتب على عدم الذهاب إلى المدرسة؟ وماذا لو سألتهم عما يريدون أن يتعلموه؟وهل تريدون أن تكونوا هنا اليوم؟ وأين تريدون أن تذهبوا؟ ومع من؟ ولأي مدة؟ هل ترفضون دراسة التاريخ معي؟ حسنٌ، لا تدرسوا التاريخ معي. لا تريدون أن تقرؤوا؟ إذن لا تقرؤوا. كيف نفعل ذلك؟ نفعله بإبداع شيء مغاير للمدرسة، ربما بإنشاء مركز مجتمع أو برنامج أو بأن أقول للناس: إنني أنوي مساعدتكم أنتم وآباءكم في أن تكونوا مسؤولين عن حياتكم، وسيكون لدينا هذا المكان المريح المبهج، ولكم أن تأتوا إليه بالقدر الذي تحبون، قلَّ أو كثُر، ولكم أن تفعلوا ما تريدون وأنتم هنا، ما دمتم مهذبين، ولكم أن تأتوا وتذهبوا كما تشاؤون، هل تصدقون؟ على الأرجح سيكون ناتج هذا طيبًا».

يساعد مركزُ نورث ستار المراهقين على اكتشاف الشغف بالتعلم الذي أزيح عن الطريق، أو أُطيح به في مسارهم (إنَّ كين وزملاءه حريصون كثيرًا على عدم تسميته مدرسة؛ لأنه ليس معتمدًا بصفته مدرسة). ورغم أن المركز ليس مدرسة نظامية، فإنه يؤدي وظيفة المدرسة على نحو شديد الفاعلية؛ نورث ستار هو في الأساس للمراهقين المسجلين في مدارس الذين يشعرون بالبؤس، ولا يريدون أن يذهبوا إليها، بعضهم يحصلون على أعلى الدرجات، وبعضهم لديه هوايات، وبعضهم لا يميزون بين التمرة والجمرة، ويعانون مشكلات جمة.

ثمة شيء مفيد في ترك الناس على طبيعتهم ـ في السماح لهم بالاختيار لأنفسهم ـ فهذا شيء شديد العمق، لم يكن عندنا احتمال لفهم ذلك عندما كنا ندرِّس، ففي سؤال: ماذا تريدون أن تفعلوا؟ وماذا تريدون مني للمساعدة؟ الواقع أنهم لا يعرفون حتى الآن، لذلك ينبغي أن يفعلوا كل شيء حتى يصلوا إلى هذه المعرفة، وربما شملت الأشياء التي يفعلونا أن يقولوا: (لا) لكل شيء، وأن يفرغوا حياتهم تمامًا، وأن يروا ماذا سيحدث إن لم يفعوا شيئًا لمدَّة من الوقت؛ فهذه متعة سامية.

قد يبدو الأمر أن مركز نورث ستار يختصر الطريق للمتسربين من المدارس، لكن العكس هو الصحيح؛ فأغلب المشاركين في نورث ستار يلتحقون بالجامعات، بما فيها معهد ماساتشوستس

للتكنولوجيا إم. آي. تي. MIT، وبراون Brown، وسميث Smith، وجامعة كاليفورنيا بلوس آنجلوس UCLA، وكولومبيا Columbia، وغيرها[1]. بالإضافة إلى ذلك يعدُّ مديرو القَبول في الجامعات المشاركةَ في نورث ستار ميزة؛ لأن شباب نورث ستار لهم تاريخ في توجيه الذات، ويتَّسمون بالفضول الفكري، ويعطي كين مثالًا مميزًا جدًّا.

«كان لدينا طالب جاء إلينا وهو في الصف السابع، بعد تعليم منزلي؛ كان يتردد على المكان، ويتحدث إلى الناس، ويحاول أن يجعل حياته منفتحة، فيأتي حاملًا كتب الرياضيات الثقيلة، ويقصد معلمه هنا. وفي سن الخامسة عشر، سجل في مادة التفاضل في كلية المجتمع ونجح فيها بتفوق، وكان عليه أن يذهب إلى جامعة ماساتشوستس ليدرس مادة التفاضل 2، ونجح فيها بتفوق، والتحق بصفين دراسيين آخرين في الصيف بجامعة ماساتشوستس في مقررين للدراسات العليا في التفاضل؛ كان قد بلغ السادسة عشرة في ذلك الوقت، ولا يستطيع أن يلتحق بالصفوف الدراسية التي يريدها بوصفه طالبًا من الخارج، فإذا به يذهب إلى مكتب الالتحاق، ويقول: اسمع يا سيدي، أنا في السادسة عشرة، ولم أدرس أربع سنوات هنا وثلاث سنوات هناك، ولم أجتز أيًّا من اختبارات الكفاءة الدراسية «SAT Scholastic Aptitude Test، وكلُّ ما أعرفه أنني أريد أن ألتحق بجامعة ماساتشوستس؛ لأسجل في هذه الصفوف المتقدمة في الرياضيات، فألحقوه ببرنامج الكومنولث، وهو البرنامج المخصص للطلاب المتفوقين، وعندما بلغ العشرين، تخرج وهو يحمل شهادة تخصصية في كل من الرياضيات واللغة الصينية».

ليست خبرات طلاب نورث ستار كلها مثل حالة هذا الطالب، لكنهم عادة ما يجدون مستوى من التفاعل والارتباط لا يجدونه قط في المدرسة التقليدية، وهم في المعتاد يتركون المركز وهم مستعدين لأن ينجزوا شيئًا إيجابيًّا في حياتهم، وقد أدى نموذج نورث ستار إلى إنشاء برنامج (المتعلمين المتحررين)، وهو برنامج تواصلي يساعد الآخرين على إنشاء مراكز على غرار نموذج نورث ستار[2].

يؤمن كين ومركز نورث ستار بأن التعلم يأتي في صور وأحجام متنوعة، وأن الأطفال لا يمكن أن يتعلموا جميعًا بطريقة واحدة، وأنه عندما يكون التدريس للطلاب بالطريقة الأنسب لأسلوب تعلمهم، ولأكثر ما يهتمون به، فإنهم يحققون قفزات ضخمة. فمع أن نموذج المركز غير تقليدي، فإن نجاحه يشير إلى وجود حاجة إلى أن تفكر كل مدرسة بطرائق جديدة لخدمة طلابها.

قواعدُ بمساحة من الحرية

كثيرًا ما أسمع الناس يقولون أشياء من مثل: ترغب منطقتنا تمامًا في الاهتمام بالاحتياجات الفردية لطلابنا، لكن الحكومة الفيدرالية أو حكومة الولاية لا تسمح لنا، وبالتأكيد -كما ذكرنا من قبل- فإن برامج الولاية والبرامج الفيدرالية التي تركز على المناهج المعيارية المقنَّنة، والاختبارات المقنَّنة عالية الخطر *standardized curriculums high-stakes testing تفرض قيودًا صارمة على مرونة النظم المدرسية المحلية، ومن الأشياء التي سنذكرها لاحقًا ضرورة ممارسة الضغوط لإحداث تغيرات جذرية في هذه السياسات.

من اللازم كذلك إحداث تغيرات داخل بنية النظام نفسه؛ فكما أثبتت لوري بارون التي التقينا بها في الفصل الأول، عمليًّا في سموكي رود، وكما تدلل أمثلة أخرى كثيرة في هذا الكتاب، فثمة مساحة للمناورة والابتكار موجودة بالفعل وقائمة على الأصول الأربعة للتعليم العضوي.

يوجد فرص لإحداث تغير داخل كل مدرسة، حتى لو بلغ الاهتمام فيها بالاختبارات عالية الخطر درجة متطرفة؛ فالمدارس تفعل أشياء لمجرد أنها اعتادت على فعلها. إن ثقافة أي مدرسة تشمل العادات والأنظمة التي يتبعها من يعملون فيها كل يوم، وكثير من هذه العادات إرادية وليست قهرية، مثل تقسيم التدريس حسب الفئات العمرية، أو جعل مدة الحصص متساوية، أو استخدام الأجراس لتحديد بداية الحصص ونهايتها، أو جعل الطلاب يجلسون جميعًا في مواجهة اتجاه محدد وأمامهم المعلم في صدر الصف، أو تدريس الرياضيات فقط في حصة الرياضيات والتاريخ في حصة التاريخ، وما إلى ذلك، لكن كثيرًا من المدارس، ومنها عدد كبير تواجه ظروفًا معاكسة، ومشكلات ضخمة استخدمت هذه المساحة للابتكار داخل المنظومة وحققت نتائج ملهمة؛ إن الابتكار ممكن بالفعل بسبب صورة النظام الذي يتبعه التعليم حاليًّا.

قصة نظامين

قلت سابقًا إن إحداث تحول في أي موقف يلزمه ثلاث صور من الفهم، هي: نقد الأحوال القائمة، ورؤية ما ينبغي أن تكون عليه، ونظرية تغيير توضح كيفية الانتقال من صورة إلى

* التي يترتب عليها نتائج مصيرية للطالب. (المترجمة).

أخرى، وسأضرب مثالين من حركات الإصلاح القومية التي تختلف اختلافًا جوهريًّا في النقاط الثلاث، وكان لها نواتج تختلف عن بعضها.

في عام 1983م، أصدرت وزارة التعليم الأمريكية تقريرًا عن التعليم أحدث جدلًا سياسيًّا وعامًّا. كتب تقرير **أمة في خطر** هيئةٌ من كبار رجال التعليم والسياسيين وكبار رجال الأعمال، وحذر التقرير من أن معايير التعليم العام الأمريكيةمتدنية تدنيًّا كارثيًّا ومستمرة في التدني، وقد كتب مؤلفو التقرير يقولون: نبلغ الشعب الأمريكي أننا برغم ما لدينا من فخر مستحق بما حققته مدارسنا وكلياتنا عبر التاريخ، وما أسهمت به في نهضة الولايات المتحدة ورفاهية شعبها، فإن المؤسسات التعليمية في مجتمعنا في الوقت الحاضر تتآكل بفعل مدٍّ من انخفاض المستوى الذي يهدد مستقبلنا نفسه دولةً وشعبًا، فما لم يكن ليخطر على بال في جيل مضى، بدأ يظهر، فآخرون لحقونا، وتفوقوا على إنجازاتنا التعليمية؟ وفي مقارنة صادمة واصل التقرير القومي: لو حاولت قوة أجنبية غير صديقة أن تفرض على أمريكا الأداء التعليمي المتدني القائم حاليًّا؛ فلربما عددنا ذلك عملًا حربيًّا، لكن الحال يقول: إننا سمحنا أن يحدث هذا لنا[3].

كانت الاستجابة شديدة، فقد قال الرئيس ريجان: إن هذا الوعي العام -والعمل العام، كما أرجو- كان ينبغي أن يبدأ منذ زمن .... إن هذه البلاد قامت على الاحترام الأمريكي للتعليم ... وتحدينا الآن هو خلق موجة أخرى من الحماس لهذا النهم للتعليم الذي يتميز به تاريخ أمتنا[4]. في السنوات اللاحقة أُنفقت مئات الملايين من الدولارات على مبادرات لرفع المعايير في المدارس الأمريكية، وقد اختار الرئيس كلينتون -بعد انتخابه- التحدي التعليمي، وأعلن أنه جوهر إستراتيجيته الإصلاحية، وهو مبادرة جولز 2000 (أهداف 2000)، وهي مبادرة قومية للوصول إلى إجماع بشأن ما ينبغي تدريسه في المدارس، وفي أي العلوم وفي أي الأعمار. وتحت قيادة وزير التعليم ريتشارد رايلي، أنشئ برنامج لوضع معايير قومية تتبعها الولايات بما تتبنى من طرائق، وبرغم طموحات مبادرة أهداف 2000 وإنجازاتها، فقد ضعفت في مواجهة معارضة ولايات كثيرة، قالت: إن الحكومة الفيدرالية لا تملك أن تملي عليها ما ينبغي أن تفعل مدارسها.

بدأ جورج دبليو بوش -بعد انتخابه في عام 2000م- تطبيق قانون عدم حرمان أي طفل الذي فتح الباب لحجم إنفاق ضخم من المال والوقت والجهد، وانتشار ثقافة الاختبار والتقنين المعياري القومي، وقد اتبعت إدارة أوباما هذه الإستراتيجية إلى حد بعيد، وكانت النتائج في

المجمل غالبًا بائسة، ما زالت الولايات المتحدة ـ في لحظة كتابة هذه السطور ـ تكافح معدلات عالية من الفشل في التخرج، ومستويات لم تكد تتغير من معرفة القراءة والكتابة والحساب. وحالةً عامة من الاستياء بين الطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور، وكبار رجال الأعمال، وصانعي السياسة. وبغض النظر عن نواياهم الحسنة، فإن كثيرًا من المبادرات الإصلاحية في الولايات المتحدة لم تنجح حتى فيما حددته من أطر، ولن تحقق النجاح ما دامت تستند إلى تصور مغلوط.

إن النقد الذي تقوم عليه حركة الإصلاح المعتمدة على المعايير ينص على أن المعايير الأكاديمية التقليدية متدنية وينبغي الارتقاء بها، أما الرؤية فهي لعالم ترتفع فيه المعايير الأكاديمية جدًّا، فيحصل فيه أكبر عدد من الناس على درجات جامعية، ومن ثم تختفي البطالة. وأما نظرية التغيير فهي أن أفضل طريقة لتنفيذ ذلك هي التفصيل الشديد للمعايير، والتركيز الصارم عليها بوساطة عملية اختبار معياريٍّ مستمرة.

تختلف القصة في فنلندا اختلافًا يكاد يكون تامًّا؛ إذ تحتل فنلندا بصورة منتظمة قمة قائمة التفوق في اختبارات «بيسا» في الرياضيات والقراءة والعلوم، وهي تحقق ذلك منذ بداية تطبيق هذه الاختبارات في عام 2000م، لم يكن هذا هو الحال دائمًا، فقد كان النظام الفنلندي في أزمة منذ أربعين عامًا، لكن فنلندا لم تختر طريق الاختبار والتقنين المعياري؛ بل قامت إصلاحاتُها على مجموعة مختلفة تمامًا من الأسس.

يُشترط على المدارس الفنلنديَّة كلها أن تتبع منهجًا واسعًا متوازنًا يشمل الفنون والعلوم والرياضيات واللغات والإنسانيات والتربية البدنية، لكن المدارس والمناطق التعليمية لها مجال حرية واسع في كيفيَّة التطبيق، وتعطي المدارسُ الفنلندية أولويةً كبيرة للبرامج العملية والمهنية وتنمية الإبداع في المدارس، وقد وضعت فنلندا استثمارات ضخمة في تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم، مما جعل التدريس مهنة آمنة ذات مكانة عالية، ويملك مديرو المدارس مجال اختيار واسعًا في كيفية إدارة مدارسهم، بالإضافة إلى أنه تحت أيديهم دعم مهني تخصُّصيٍّ ضخم، وتشجع فنلندا المدارس والمعلمين على التعاون لا التنافس، عن طريق التشارك في المصادر والأفكار والخبرات، وتشجع المدارس على إقامة علاقات وثيقة بمجتمعاتها وبأولياء الأمور، وأفراد آخرين في عائلات طلابها[5].

تحقق فنلندا بانتظام مستويات عالية من التحصيل بالمقاييس الدولية كلها، برغم عدم وجود اختبار معياري، وعدم تطبيق سوى اختبار واحد في نهاية المرحلة الثانوية، ولا تستخدم المدارس الفنلندية هذه الأشياء، بالإضافة إلى تحقيق مستويات عالية، وتحقق هذه المدارس مستويات عالية؛ لأنها لا تتبع هذه الأشياء. والنظام ناجح إلى درجة أن الزائرين من أنحاء العالم جميعها يحجُّون إلى فنلندا ليفهموا المعجزة التعليمية التي تحدث هناك، فهل حقق النظام الفنلندي الكمال؟ بالطبع لا؛ إنه يتطور مثل النظم العضوية كلها، وفي المجمل، ينجح التعليم في فنلندا، بينما تفشل فيه نظم أخرى كثيرة فشلًا كارثيًّا.

قد يقول قائل: إن المقارنات بين فنلندا والولايات المتحدة ليست واقعية، فعدد سكان فنلندا خمسة ملايين ونصف المليون نسمة، وعدد سكان الولايات المتحدة 314 مليون نسمة، وفنلندا بلد صغير تبلغ مساحته 130 ألف ميلٍ مربعٍ، بينما تشغل أمريكا نحو 4 ملايين ميلٍ مربعٍ، وهذا كله صحيح، لكن المقارنة ما زالت مقبولة.

ينظَّم التعليم في أمريكا في الأساس على مستوى الولاية، ومن بين خمسين ولاية في أمريكا توجد ثلاثون عدد سكانها يماثل عدد سكان فنلندا أو يقل عنها، عدد سكان أوكلاهوما يقترب من أربعة ملايين، ولا يزيد كثيرًا في فيرمونت على 600 ألف نسمة، وهكذا. لقد كنت في وايومينغ منذ مدَّة قصيرة، وظننت -بسبب ما رأيته هناك- أنه لا يوجد غيري فيها، وحتى في الولايات الأعلى سكانًا، لا تتم الحركة الحقيقية إلا على مستوى المنطقة التعليمية. يوجد في الولايات المتحدة قُرابة 16 ألف منطقة تعليمية، وخمسون مليون طفل في سن التعليم تقريبًا، ما يجعل المتوسطات أكثر قليلًا من ثلاثة آلاف طالب في كل منطقة تعليمية، معنى ذلك أن عدد الطلاب بها أقلُّ كثيرًا من فنلندا.

ليس القصد هنا أن يتعلم صانعو السياسة الأمريكيون التحدث باللغة الفنلندية، وتغيير أسماء عواصم الولايات إلى نيوهلسنكي، فثمة اختلافات كبرى بين فنلندا والولايات المتحدة في مجالات أخرى، وتتمتع فنلندا من الناحية الثقافية بقدر أكبر كثيرًا من التجانس من بعض الولايات الأمريكية (وليس كلها). تختلف البلدان في الثقافات السياسية والموقف تجاه الضرائب والرعاية الاجتماعية، ومع ذلك فإن المبادئ التي اعتنقتها فنلندا لإحداث تحول في التعليم، يمكن أن تُحدِث -وهي تُحدِث بالفعل- تحولًا في سياقات ثقافية أخرى بما فيها الولايات

المتحدة. وتؤكد دراسات النظم التعليمية ذات الأداء المرتفع حول العالم أن هذه هي المبادئ والظروف الوحيدة التي تنجح فعليًّا.

التعايش مع التعقيدات

قلت إن أفضل طريقة للنظر إلى التعليم هي أن نعدَّه نظامًا صناعيًّا لكنه عضويٌّ، وهذا تحديدًا معروف باسم النظام التكيُّفيِّ المعقَّد، واسمحوا لي أن أفصِّل في هذه الفكرة قبل أن أواصل النقاش.

النظام مجموعة من العمليات المترابطة، تُحدِث أثرًا إجماليًّا. والنظم أنواع مختلفة من البسيط إلى المعقد؛ الرافعة نظام بسيط، فهي قضيب صلب على محور قريب من أحد الطرفين، وهي تحوِّل قوة مبذولة في الطرف الطويل إلى قوة أكبر في الطرف الأقصر. ومفتاح الكهرباء نظام بسيط، يسمح بمرور تيار الكهرباء أو يمنعه، ويؤدي المعالج الحاسوبي الدقيق الوظيفة نفسها.

يوجد نظم مركَّبة تتكون من عدد كبير من النظم البسيطة، يتم التنسيق بينها لتعمل معًا؛ فالحاسوب والسيارة والتلفاز والمفاعل النووي، كلها نظم معقدة تتكون من مئات، وربما آلاف، النظم البسيطة.

والنظم الحية مثل النباتات والحيوانات والبشر، ليست مركبة فقط بل معقدة؛ فالنظم كلها التي يتكون منها الكائن الحي تبدو منفصلة، لكنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا، وتعتمد على بعضها من أجل صحة الكائن الحي ككل؛ فالنباتات التي تمرض جذورها لا تزدهر ولا تظهر لها أزهار ولا ثمار سليمة، وإذا أصاب الجذور عطب، فإنه يطال النبات كله. ولا تعيش الحيوانات في صحة لمدة طويلة إذا كان بعض أعضائها فقط سليمًا؛ فهي تحتاج إلى أن تكون الأعضاء كلها في حالة طيِّبة نسبيًّا، حتى تعيش حياة طبيعية.

تتصف الأنظمة الحية بالقدرة على التطور والتكيُّف، فعلاقاتها بالبيئة الماديَّة حولها دينامية تكافلية؛ تملك الكائنات الحية أنواع الإمكانات كلها، في حالة من الكمون، ثم تظهر حسب ما يطرأ من ظروف، فإن حدث تغيُّر غير مؤاتٍ في بيئة، فربما يعاني الكائن الحي أو يموت، أو يتكيَّف مع التغيُّرات بمرور الزمن، وقد يتطور إلى كائن آخر.

والإنسان نظام تكيُّفيٌّ معقَّد، جسمه شبكة متداخلة من العمليات الفيزيائية، كلها ضروري للصحة والبقاء، ويعتمد البشر ـكغيرهم من صور الحياة الأخرىـ على العالم من حولهم فيما يحتاجون من غذاء، فإذا تغيَّرت البيئة بسرعة كبيرة على نحو غير مؤاتٍ نتعرض للخطر، أو نتكيف مع التغير، فنغير طريقة حياتنا[5]، لكن الحياة الإنسانية ليست حياة بدنية فقط، فقدرتنا على التكيف تتجاوز المسألة الغذائية، فنحن كائنات واعية نملك اختيار تغيير نظرتنا، وطريقة أدائنا.

النظم التعليمية نظم تكيُّفية معقّدة أيضًا. وهي معقدة من أوجه عدة؛ فهي تتكون من جماعات مصالح عدَّة، منها: الطلاب، وأولياء الأمور، والقائمون على التعليم، وأصحاب العمل، والمؤسسات المهنية والتجارية، والناشرون، وهيئات تنفيذ الاختبارات، والسياسيون وغيرهم. وثمة نظم متعددة داخلَ النظام في حالة تفاعل دائم مع بعضها، وهي تشمل: الخدمات الاجتماعية، والخدمات النفسية والإرشاد، والرعاية الصحية، والامتحانات، وهيئات إجراء الاختبارات، ولكل منها مصالحه الخاصة التي قد تتداخل، تقاطعًا أو تعارضًا، مع بعضها، تؤثر كل واحدة منها في غيرها بدرجات متفاوتة؛ فأصحاب العمل والسياسيون قد يكونون من أولياء الأمور، وقد يكون أولياء الأمور من القائمين على التعليم، وقد يكونون هم أنفسهم دارسين.

وثمة تنوع كبير داخلَ الأنظمة التعليمية وبينها، وبرغم أن كثيرًا من النظم القومية تتشابه في السمات الصناعية، فثمة مستويات مختلفة فيما يخص المواصفات المبدئية وعملية الضبط، وتوجد أنواع كثيرة من المدارس ذات الصبغة الدينية والمستقلة والانتقائية، والمدارس التي تتخصص في علوم محددة، وبعض البلاد بها مدارس خاصة قليلة، وبلاد أخرى بها أكثر.

أينما كانت المدارس ومهما كان نوعها، فكل مدرسة مجتمع حي، له علاقاته الفريدة وسيَره ومسؤولياته، ولكل مدرسة شعور خاص بها، وطقوس، وروتين، ومجموعة شخصياتها، وأساطيرها، وحكاياتها، ونكاتها الداخلية، وقواعدها السلوكية، وثقافات فرعية كثيرة بين الأصدقاء والمتناحرين؛ فالمدارس ليست حرمًا معزولًا عن اضطرابات الحياة اليومية؛ بل إنها تندمج في نسيج العالم حولَها على كل وجهٍ ممكن. إن المدرسة الحية المتحركة يمكن أن تبثَّ الحياةَ في مجتمع كامل، وذلك بأن تكون مصدرًا للأمل والطاقة الإبداعية، وقد رأيت أحياء كاملة تزدهر بسبب حضور باعث للحياة لمدرسة عظيمة؛ إن المدارس الرديئة يمكن أن

تجفف منابع التفاؤل في الطلاب كلهم الذين يعتمدون عليها وأُسرهم، عن طريق تضييق فرص النمو والتطور.

وتتأثر ثقافة المدارس بالمناخ العام للتعليم، ومن ذلك قوانين الولاية والقوانين القومية والأحوال الاقتصادية، وتقاليد الثقافة السائدة وظروفها.

والتعليم، من هذه الأوجه كلها، نظام حيٌّ يتجلَّى في صور عدَّة كل يوم، في تصرفات الناس العاديين والمؤسسات، ولأن النظام التعليمي على هذا المستوى من التعقيد والتنوع، يمكن تغييره، وهو يتغير بالفعل.

في النظم الحية كلها، ثمَّة نزوع إلى اكتساب سمات جديدة استجابة لتغير الأحوال، وقد تكتسب هذه السمات الجديدة بوساطة تفاعل عناصر صغيرة تندمج معًا لتكون عنصرًا أكبر[6]، وفي مجال التعليم يوجد حاليًّا عدد كبير من السمات التي نشأت حديثًا، وتحدث تغييرًا في السياق الذي تعمل فيه المدارس وما تحوي من ثقافات.

على سبيل المثال، يُحدِث انتشار التقنيات الرقمية بالفعل تحولًا في التدريس والتعلم في مدارس كثيرة[7]؛ ففي عام 2014م، كان يوجد قُرابة 7 مليارات جهاز متصل بالشبكة العالمية على كوكب الأرض، وهو التعداد نفسه لسكان الكرة الأرضية، وتضاعف العدد في عام 2015م، وحسب تقدير عام 2014م، ففي كل دقيقة على الإنترنت يُرسَل قُرابة 204 ملايين رسالة إلكترونية، ويُحمَّل 47 ألف تطبيق، و6 ملايين مشاهدة على فيسبوك، و2 مليون بحث على جوجل، و3000 تحميل لصورة، و100 ألف تغريدة، و 3,1 مليون مشاهدة على يوتيوب، وتحميل 30 ساعة فيديو جديدة[8]، وذلك في كل دقيقة، وتحتاج مشاهدة مقاطع الفيديو التي تمر من خلال الشبكة كلها، في كل ثانية إلى خمس سنوات.

يبيِّن ديف برايس في كتابه الرائع واسع المجال **دعوة للانفتاح** Open أن تزايد انتشار التقنيات الرقمية وتعقيدها، يحدث تحولًا في العالم الذي يتعلم فيه الطلاب وفي الوسائل التي يتعلمون بها[9]؛ فكل يوم تقريبًا تُستحدث وسائلُ للتعلُّم والعمل الإبداعي في المجالات كافة، وتستحدَث أيضًا برامجُ ومنصات تساعد على تهيئة التعليم لكل متعلِّم، وتيسِّر هذه التقنيات شراكات جديدة بين الطلاب والمعلمين والمتخصصين في مجالات أخرى كثيرة.

يبيِّن لنا مارك برينسكي وجين ماكونيغال وغيرهما بصورة مقنعة أن ديناميات الألعاب الرقمية وجمالياتها يمكن إدارتها، وتحقيق نتائج قوية تبث الطاقة والحياة في التعلم خلال المنهج التعليمي كله[10]، وفي الوقت نفسه تتيح تقنيات الهواتف النقالة التعليم لتجمعات سكنية لم تكن يتاح لها من قبل على الإطلاق، كالمناطق الريفية في إفريقيا ومنطقة الأوقيانوس (أستراليا) وأمريكا الجنوبية، وسنرى فيما بعد كيف استخدمت سيلفينا غيفيرتس الحواسيب الصغيرة (نوتبوكس) لمساعدة الأطفال الفقراء في بيونس آيريس حتى صار لديهم شغف بالتعلُّم.

لا تقف التغيرات عند حد التكنولوجيا، فمع انتشار الشعور بالاستياء وما تحدثه الاختبارات المعيارية من حالة إحباط، بدأت المدارس والمجتمعات بمقاومتها؛ فأولياء الأمور المنزعجون من آثار التعليم الصناعيِّ في أبنائهم، يتجهون على نحو متزايد إلى تولِّي الأمور بأنفسهم، والآن توجد حركة تؤيد التعليم المنزلي وإزالة آثار التعليم المدرسي، صغيرة لكنها قوية.

يكتشف خريجو الجامعة أن قيمة الشهادات التي حصلوا عليها أقل مما تصوروا، لذلك بدأ الطلاب يعيدون النظر في مسألة التحاقهم بالجامعة، ويبحثون جادين عن بدائل أخرى، ومع انصراف الطلاب المحتملين عن الكليات والجامعات، بدأت هذه المؤسسات تكتشف أن جاذبيتها القديمة آخذة في التراجع، ونتيجة لذلك فإنهم ينشئون نماذج جديدة. سنبين فيما بعد كيف تواجه جامعة كلارك في ماساتشوستس هذا التحدي باقتدار.

في ما يأتي أمثلة قليلة عن تغيُّر التعليم وتكيُّفه مع ازدياد تفاعل التقنيات والقيم الثقافية، وثمة أمثلة أخرى كثيرة، ولهذه الأسباب كلها فخير موقع للتفكير في كيفية تغيير التعليم هو الموقع الذي أنت فيه، فإذا غيَّرت خبرات التعليم لدى من يعملون معك، استطعت تغيير رؤيتهم للعالم، وبهذا يصبحون جزءًا من عملية تغيير أوسع وأكثر تعقيدًا في التعليم بصورة كلية؛ كان ذلك هو المبدأ الذي ألهم كين دانفورد ليؤسس نورث ستار، وهو ينطبق على الأمثلة الأخرى كافة التي نعرضها في كتابنا هذا، وأيضًا كان هو المبدأ وراء نجاح مشروع **الفنون في المدارس** الذي توليت إدارته في المملكة المتحدة. وسأشرح -باختصار- هذا الأمر؛ لأنه قد يساعد على تحديد ظروف التغيير في مدرستك أو نظامك المحلي.

قصة مشروعين

شاركت في بداية حياتي المهنية في مشروعين لهما أهداف متشابهة، لكن آثارهما كانت شديدة الاختلاف؛ كانت أول وظيفة حقيقية -أي مدفوعة الأجر لي في مجال التعليم- في منتصف السبعينيات؛ إذ كنت أحد ثلاثة أعضاء في الفريق الأساسي لمشروع بحثي قومي عن دور الدراما في المدارس، واسمه دراما 16-10؛ كانت دراستي للدكتوراه عن الموضوع نفسه؛ لذا كانت وظيفتي وظيفة الأحلام، لا سيِّما أنني كنت أتقاضى أجرًا حقيقيًّا عن هذا العمل، كان مجلس المدارس يمول المشروع، وكانت الهيئةَ القومية الرئيسة وقتها هي المسؤولة عن تطوير المناهج في المملكة المتحدة.

حدث توسع سريع في العقدين السابقين على المشروع في الدراما داخل المدارس، كان في كثير من المدارس أقسام للدراما، ومعلمون متخصصون، واستوديوهات ومسارح، وكانت أغلب المناطق التعليمية فيها مستشارون للدراما بدوام كامل وبعضهم كان معه فرق من المعلمين المستشارين، وكانت الأقسام المتخصصة في الجامعات والكليات تقدم برامج تدريبيَّة للمعلمين بدوام كامل في مجال الدراما. وكان جدلٌ واسع يدور حول القيمة الحقيقية للتعليم الدراميِّ وأفضل ممارساته؛ كانت مهمتنا أن نلقيَ نظرةً فاحصة على ما كان يفعله معلمو الدراما في المدارس فعلًا، وأن نقدِّم توصياتنا للتطوير المستقبلي.

اخترنا ست مناطق تعليمية فيها برامج دراما متطورة، وعملنا بصورة لصيقة مع ثلاث مدارس، إضافة إلى مستشاري الدراما المحليين في كل منطقة؛ في العام الأول قمنا بزيارات منتظمة لمدارسنا، وأجرينا دراسات حالة تفصيلية لعمل معلمي الدراما مع طلابهم، وأجرينا لقاءات على المستويين الإقليمي والقومي حول قضايا في تعليم الدراما، وأدرنا سلسلة من (ورش) العمل مع الإقامة للمستشارين والمعلمين في المشروع كلهم، ليتشاركوا الممارسات والرؤى.

في السنة الثانية، عملنا على تأليف كتاب **التعلم بوساطة الدراما** الذي يضع إطارًا فكريًّا للدراما في المدارس وسلسلة من التوصيات العملية، قام مجلس المدارس بتمويلنا لعام ثالث لننشر ما توصلنا إليه بوساطة برنامج قومي مكون من (ورش) عمل ودورات دراسية ومؤتمرات. وانتهى التمويل بعد العام الثالث، وانتقلنا جميعًا إلى أشياء أخرى، فماتت أنشطة المشروع.

اتبع المشروع الإجراءات الكلاسيكية من بحث ثم تطوير ثم نشر. دخلنا المدارس لنعرف ما يجري، ووضعنا أطروحاتنا ثم نشرناها على العالم، وكان لعملنا أثر كبير في المدارس في أنحاء المملكة المتحدة كلها، وواصلت آثاره الانتشار بعد أن أغلقنا المكتب، ومع أننا ساعدنا على إنشاء روابط مهنية عدَّة لدعم معلمي الدراما، فلم يكن ثمة هيئة محددة لمواصلة العمل في المشروع نفسه، فقد كان برنامجًا محدودًا مما جعل أثره محدودًا.

أما مشروع **الفنون في المدارس** فكان له شأن آخر.

في أواخر الثمانينيات، أصدرت الحكومة المحافظة برئاسة مارجريت تاتشر قانونًا يقدم منهجًا قوميًّا للمدارس في إنجلترا؛ كان قانون إصلاح التعليم (Education Reform Act- ERA) لعام 1980م زلزالًا في التعليم البريطاني، قبله كان للمدارس أن تعلِّم ما تشاء، وعمليًّا كان لديها غالبًا مناهج متشابهة، وكانت نظريًّا هيئات حرة. وضع قانون إصلاح التعليم نهاية لذلك كله، فقد كان يجري الإعداد لمنهج قومي منذ مدة، وكانت حكومة حزب العمال السابقة هي المحرك الأصلي له. بقي ذلك حتى عام 1984م، عندما أحدثت أزمة النفط في الشرق الأوسط موجةً من الصدمات في الأنظمة الاقتصادية الغربية، يضاف إلى ذلك ارتفاع مستويات البطالة، ما جعل رئيس الوزراء، العمَّالي جيمس كالاهان يقول حينها: إنه ينبغي أن لا تترك المدارس لتفعل ما تريد. وأصرَّ على الوصول إلى قدر من الاتفاق على الأولويات القومية التي ينبغي مراجعتها في التعليم.

ومع اقتراب عام 1988م، أصاب العديدَ من الناس الخوفُ من أن يكون المنهج الجديد شديد الضيق والنفعية، وانزعج بعضهم من إزاحة الفنون تحديدًا إلى الأطراف. وبوصفها ضربة استباقية، أنشأت مؤسسةُ كالوستي غولبنكيان Calouste Gulbenkian مفوضيةً على المستوى القومي؛ لمراجعة مكانة الفنون في التعليم، وقد قمت مع آخرين بعملية البحث، وكتابة التقرير للمفوضية بعنوان **الفنون في المدارس: الأسس والممارسة والاحتياجات**.

كتبنا التقرير واضعين أربعة أهداف في أذهاننا؛ الأول: أن نجعل الفنون جزءًا جوهريًّا من الجدل المحتدم في المملكة المتحدة بشأن مستقبل التعليم، وحتى هذه اللحظة لم تكن الفنون جزءًا من النقاش في أثناء صياغة المنهج القومي. والثاني: إظهار أهمية الفنون على نحو واضح لصانعي السياسات على المستويات كافة. وكان هدفنا الثالث: تحديد المشكلات، العملية

وغيرها، التي تواجه تطور **الفنون في المدارس**. والرابع: طرح خطة عمل قابلة للتنفيذ للمدارس وصانعي السياسة.

كان نشر تقرير **الفنون في المدارس** سببًا في ظهور مدى واسع من المشروعات، تشمل المؤتمرات والبرامج الاستطلاعية والدورات التدريبية في أثناء الخدمة، وقد كان سببًا في نشأة فهم جديد لأهمية الفنون بوصفه جزءًا من السياسة الاجتماعية خارج المدارس للشباب خاصة، وبالنظر إلى تأثير التقرير طُلب إليَّ تصميم مشروع قومي، ثم إدارته لمساعدة المدارس على تطبيق التوصيات.

وفي أثناءَ تنفيذ ذلك، كنت حريصًا على مشروع دراما 16-10، وهو مشروع محدود لكنه مهم، لذلك أنشأت مشروع **الفنون في المدارس** على نموذج مختلف تمامًا للتغيير؛ فلم يكن الهدف مجرد الترويج لتوصيات التقرير، بل تمكين المدارس من تطبيقها عن طريق إحداث تحول فيما كان يحدث داخل الصفوف مع طلابها ومعلميها ومجتمعاتها. وعلى مدار السنوات الأربع اللاحقة، ساعد المشروع على إنشاء شبكة قومية للابتكار في المدارس ضمَّت أكثر من ستين منطقة تعليمية وثلاث مئة مدرسة، وألفي معلم، وغيرهم من المتخصصين. وكانت فوائده للمدارس سريعة وواسعة النطاق وشديدة الأهمية ومستدامة؛ فبعد ثلاثة عقود من تنفيذه مازلت أسمع من الناس كلامًا عن أثر المشروع في مدارسهم وفي ممارستهم الشخصية.

كان مشروع (دراما -10) برنامجًا نافعًا، لكنه أحدث تغيرًا محدودًا، وقد أحدث مشروع **الفنون في المدارس** تغييرًا أوسع وأدوَم؛ لماذا كان أحد المشروعين أشد تأثيرًا من الآخر؟ كان الأمر يتعلق بطريقة تصميم البرنامجين وتنفيذهما؛ ففي المشروع الأخير، تعاملنا مع المدارس بوصفها نظمًا معقدة وتكيُّفية، وكان معنى ذلك مراعاة عناصر النظام المختلفة المتداخلة.

حَدَّدت كلُّ منطقة تعليمية في مشروع **الفنون في المدارس** مجموعةً من المدارس المشتركة بوصفها المواقع الرئيسة للابتكار، وكوَّنوا مجموعةً استشارية محلية لدعم العمل في المدارس وإرشاده، لتدعو إلى المشروع على المستوى المحلي، وتهيئ أفضل مناخ لنجاحه. ضمت المجموعات الاستشارية صانعي السياسات التعليمية، وأعضاء في المنظمات الثقافية المحلية وهيئات التمويل وكبار رجال الأعمال.

لم يَحلَّ مشروعُ **الفنون في المدارس** مشكلة تهميش التربية الفنية، فما زالت التربية الفنية تتعرض لهجوم كبير من حركة المعايير في المملكة المتحدة والولايات المتحدة. عن طريق تقدير تعقد النظام التعليمي ومخاطبة هذا النظام بمستوياته المتعددة في وقت واحد، أحدث المشروع تغييرًا دائمًا في المدارس والمناطق الكثيرة التي شاركت فيه. وأنا أؤمن، إيمانًا قويًّا، أنَّ أيَّ محاولة لإحداث تحوُّل في نظام التعليم لابد أن يتبع منهجًا مشابهًا.

إن تولي مسؤولية إحداث تغيير يبدأ بإدراك أن في وسعنا التغيي، ومن الأشياء التي أجدها ذات فائدة عظيمة في مشروع **الفنون في المدارس**، أن المدارس أخذت باقتراحاتنا وأنشأت دورات عملية مناسبة لمواقفها الخاصة. وبمرور الوقت بدأت مئات المدارس في المملكة المتحدة في تنفيذ توصياتنا بطريقتها.

وفي رحلتنا في هذا الكتاب سننظر في حالة المزيد من المدارس التي تحدث تحولًا تعليميًّا لدى طلابها قائمًا على مذاهب الشخصنة في التعليم، والتي يتم تفصيلها حسب الطالب والمجتمع؛ فهذه المدارس تتجاوز الصيغ التقليدية في التنظيم التي تتبعها مدارس كثيرة (التدريسَ بحسب الفئات العمرية وحصص التدريس المحددة والتقسيم الحادَّ للمواد وأنماط القياس الخطية)، وتفعل هذه المدارس ذلك لأنها تعلم أن العمل الجوهري للمدارس ليس رفع نتائج الاختبارات بل تيسير التعلُّم.

أصل الموضوع

في كتابي **نتاج عقولنا**، استشهدت بعمل المخرج المسرحي بيتر بروك؛ فعلى مدار عمل عمر مديد كان له شغف جارف أن يجعل المسرح أقصى خبرة تحويلية ممكنة[11]. هو يقرُّ بأن قدرًا كبيرًا من العمل المسرحي لا يُحدث هذا الأثر، فهو مجرد ليلة نخرج فيها لتمضية الوقت الذي كان سيمر على أي نحو، ولتعظيم قدرة المسرح فمن الضروري -كما يقول- أن نفهم جوهر المسرح، ولتحقيق ذلك يسأل عما ينبغي أن يُزال من الحدث المسرحي النمطي ويبقى مسرحًا.

يمكن أن نستبعد الستار والأضواء والملابس المسرحية، فهو يقول: إنها ليست جوهرية. ويقول: إننا يمكن أن نستبعد النص المكتوب، فكثير من المسرح ليس له نص مكتوب، ويمكن

أن نتخلص من المخرج ونستغني عن خشبة المسرح وطاقم العمل والمبنى، فثمة قدر كبير من الحالة المسرحية طال ما حدث ويحدث من دون أي من هذه الأشياء.

الشيء الوحيد الذي لا يمكن أن نستغني عنه هو ممثل في فضاء وجمهور يشاهد، قد يكون ممثلًا واحدًا وشخصًا واحدًا يشاهده، لكن هذه هي عناصر المسرح الجوهرية التي لا يمكن الاستغناء عنها. يؤدِّي الممثل دراما يعيشها الجمهور، والمسرح هو العلاقة الكاملة بين الجمهور والدراما، وحتى يحقق المسرح أقصى آثاره التحويلية يلزم التركيز على هذه العلاقة وتقويتها قدر الإمكان، ولا ينبغي إضافة أي شيء إلا ما يعمِّق هذه العلاقة. هكذا يقول بروك، وقد دلَّل على هذه القناعة بسلسلة من العروض التي حظيت بإطراء عالمي.

وأنا أرى أن قياس الدراما بالتعليم قياس دقيق؛ فقد ميزتُ في المقدمة بين التعلم والتعليم، فالغرض الأساسي من التعليم هو مساعدة الطلاب على التعلم، وتحقيق ذلك هو دور المعلم، لكن نظم التعليم الحديثة مشوبة بألوان التشتيت كلها، فهناك الأجندات السياسية، والأولويات القومية، والمواقف النقابية في التفاوض، وقوانين البناء، والتوصيفات الوظيفية، وطموحات الوالدين، وضغوط الأقران، القائمة تطول، لكن لبَّ التعليم هو العلاقة بين الطالب والمعلم، ويعتمد أي شيء آخر على مدى نجاح هذه العلاقة وإثمارها، وإذا لم تنجح هذه العلاقة فلا ينجح النظام كله، وإذا لم يكن الطلاب يتعلمون، فستتعطل عملية التعليم، ويحل محلها شيء آخر لكنه ليس تعليمًا.

يتحقق قدر كبير من التعلم -والتعليم- خارج الحيز الرسمي للمدارس والمناهج القومية، فهو يحدث في أي مكان به متعلمون راغبون ومعلمون متفاعلون، أما التحدي فهو خلق هذه الخبرات داخل المدارس والحفاظ عليها. والمهمة الأساسية الأولى هي تهيئة الظروف التي تتيح ازدهار العلاقة بين الطلاب والمعلمين، وهذا ما أقصده بإحداث ثورة في التعليم من القاعدة فصاعدًا، ونرى -عند القيام بذلك- منظومة بيئية طبيعية من المسؤوليات.

- عند المستوى الأساسي الجوهري ينبغي أن يكون تركيز التعليم على تهيئة الظروف التي تجعل الطلاب قادرين على التعلُّم ويرغبون فيه، وينبغي ترتيب كل شيء آخر على هذا الأساس.

- يلي ذلك أن يكون دور المعلمين تيسيرَ تعلُّم الطلاب. إن أداء ذلك على النحو السليم هو فنٌّ في ذاته، وهذا ما سيكون نقطتنا المحورية في الفصل الخامس.
- دور المديرين هو تهيئة الظروف التي تُتيح للمعلمين الوفاءَ بهذه الأدوار في مدارسهم، ويترتب على تحقيق ذلك أشياء كثيرة تتعلق بالقيادة وثقافة المدرسة.
- دور صانعي السياسة هو تهيئة الظروف التي تمكن المديرين والمدارس من الوفاء بهذه المسؤوليات، على المستوى المحلي أو مستوى الولاية أو المستوى القومي، حسب المستوى الذي هم مسؤولون عنه.

في نظام تعليمي يموِّل من المال العام، ينبغي وجود قدر من الاتفاق على ما ينبغي أن يتعلَّمه الطلاب ولماذا، وطرائق لمحاسبة المعلمين والمدارس عن مستوى أدائهم. سننظر في هذه القضايا أيضًا، لكننا أولًا سنتجه إلى جوهر الأمر بالنظر إلى التعلُّم، فلكي ترتقي المدارس، ينبغي توفُّر فهم لطبيعة التعلُّم نفسه؛ أي أفضل الطرائق التي يتعلم بها الطلاب، والطرائق الكثيرة المختلفة التي يتعلمون بها فعلًا. وإذا لم تفهم المدارس هذا، ولم تراعِه السياسات التعليمية، فكل ما يحدث هو مجرد صخب.