الفصل الثالث

التعليم والتعلّم من منظور ثقافي تاريخي اجتماعي

الفصل الثالث

التعليم والتعلّم من منظور ثقافي تاريخي اجتماعي

التدريس، بعد كل هذا، لا يبدأ من المدرسة (Vygotsky، 1968، p. 208).

كما كان واقع فيجوتسكي مُحاطاً بعددٍ من العوامل ذات التأثير عليه وعلى أفكاره هو، فإن واقعنا اليوم مطوّق كذلك بعالم كبير متنوّع إلى درجة إنه يصل تأثير كل ذلك إلى كل فرد منا. نحن نعيش في أُسرنا، ونعمل مع تلاميذنا، وفي مجتمعاتنا المحلية، وفي المناطق التعليمية، وفق معايير ومُعتقدات مقبولة، ومن خلال سلوكيات مجتمعية وديموغرافيات متغيّرة دائماً وأبداً. نلمس بوصفنا تربويين تلك التأثيرات على اختلافها على أساس يومي؛ ونقوم بالتصرّف حيالها، وتعمل هي عملها فينا. فكما أن كل واحد منا يعايش واقعه، سواء كانت تلك المُعايشة على مستوى عالمي موسّع أم كانت على مستوى صفي محدود، نحن نؤثّر ونتأثّر في بيئاتنا المحيطة من حولنا.

يرى فيجوتسكي أن تجاربنا المُعاشة ذات أثر وتأثير في نموّنا. استخدامنا للغة يحدّد تعلّمنا؛ وتعلّمنا يحدّد طريقة استخدامنا للغة. ولا نتصوّر حدوث مثل ذلك التأثير والتأثّر في فراغ. سنقوم في هذا الفصل بتفحّص البيئة الاجتماعية والثقافية للطلاب، وللمُعلّمين، وللمجمّعات التعليمية من خلال دراسات عرقية، وهي تضع مثل تلك العوامل في قلب الحدث لتوضيح أنواع التبِعات التي ربما تترتب بناء على تفاعلات الناس مع بيئتهم.

معنيان لمُصطلح اجتماعي social

تُعدّ فكرة اجتماعي بمنزلة مفتاح أساس لفهم دراسات فيجوتسكي، ولقد أُخذت هذه الفكرة على عدد من المستويات عبر المنظور الثقافي التاريخي sociocultural perspective. ففيما يخصّ التعلّم والنمو، تتجسّد أحد معاني اجتماعي في تصوّر علاقة ما بين الأفراد interpersonal. وللتمثيل على موقف كهذا، في حال أن يقرأ أحد منا كتاباً، فعندما تشعر بإعجابك بما قرأت فإنك سرعان ما تُخبر صديقاً لك عنه. نقوم بالتحدّث عن ذلك الكتاب مع المحيطين، وبفعلنا ذلك فإننا نكوّن معرفة جديدة عنه. وحينما نجتمع مع هيئة تعليمية تتلقّى دورات تطويرية، ويحدث أن يقول المتحدّث في اللقاء كلمة لتقاسم الأفكار مع الآخرين، نقوم بالانتظار في هدوء حتى يُنهي المقدّم ما هو بصدده وبعدها يتيح المجال للنقاش من الزملاء الحاضرين. وعندما يتحدّث الصغار بفاعلية لبناء معارفهم في مناقشات وأنشطة صفيّة هادفة، فهم يأتون إلى المنزل على عجل لإخبار والديهم. لقد كانوا في غاية السرور بما عملوه معاً، وذلك عندما كانوا جزءاً من عملية تعلّمهم كونهم مَلّكوا ناصية المعرفة بأنفسهم ولم يخبرهم المعلّم بها.

عند التفكّر نقدياً في منظور فيجوتسكي عن مدى أهمية السياق الثقافي فإن ذلك يثير لدينا بعضاً من افتراضاتنا التقليدية حول المدرسة. فالتفكّر أو التأمّل عن هذا المنظور يؤدي بنا إلى الإقرار بأننا جزءاً من هذا المحيط الذي نحيا فيه، وذلك ما أشار إليه Horton and Freire (1990)، وذلك يُعدّ بمنزلة إنشاء مسار للعبور عليه.

ولنعد إلى المثال السابق عن الكتاب الجيّد الذي تتملّكنا الرغبة في التحدّث عنه لكل من نلتقي به. مثال من هذا النوع يعتبر نوعاً من التفاعل الاجتماعي. ولكن فكرة هذا التكوّن النمائي من وجهة نظر فيجوتسكي تشير إلى كوننا اجتماعيين، وإلى أننا ثقافيون وتاريخيون. كما أكّد على هذا Wertsch (1991) بما نصّه: «وحتى في حال قيام الفرد بإنجاز معرفي ما في عُزلة عن غيره، فإن فِعله ذلك في الأساس اجتماعي من عدة أوجه، وتم تحقيقه عن طريق استخدام أنواع من الأدوات tools، كالحاسبات أو اللغة أو نظام العدّ» (p. 15). ويَحدث الشيء نفسه عندما نقرأ الكتاب على انفراد وفي مكان قصي عن الناس، فنحن لا نتقاسم العمليات العقلية على أساس فردي. نحن نمتلك مُنتجات

ثقافية cultural artifacts، وهي مُتمثّلة في الكتاب، الذي يتضمّن الأداة الثقافية، وهذه هي اللغة فيما ذكرنا ها هنا. عندما نقوم بقراءة الكتاب «فردياً» فإننا نقوم في واقع الأمر باستخدام أداتنا الثقافية التاريخية، وهي اللغة، التي هي مُنتج اجتماعي ثقافي تاريخي كذلك. إننا، بشكل أو بآخر، نتفاعل مع الكاتب ونقوم ببناء نُسختنا المُعدّلة من الكتاب في الوقت الذي نتعاطى مع أفكاره ومفرداته من مُنطلق خبراتنا الذاتية.

خبراتنا الحياتية ذات تأثير في تعلّمنا. نحن نتحدّث مع بعضنا ونُحاور أقراننا، ونُصغي إليهم، ونتحاور مع زملاء المهنة، ونُطوّر أفكارنا ومعارفنا من خلال ذلك التفاعل. وعندما نعجز عن فهم موضوع ما فإننا نقوم بمناقشته مع الآخرين، وفي غالب الأحيان نتوصّل إلى الإجابة عبر النقاش. تتمثّل الأهمية العظمى في كوننا إنسانيين في استخداماتنا للغة في سياق ثقافي لتحقيق المعنى. فحينما نتكلّم مع غيرنا فإننا لا نقوم بمضاعفة كلامنا فحسب، بل نقوم بتكثير أفكارنا التي تؤدي بنا إلى عمليات عقلية أكثر تطوّراً ونماءً.

إن ذلك ما يجعلنا في الغالب نفكّر فيما هو اجتماعي- ما نفعله مع الغير بدلاً مما نؤديه بمفردنا-. فالنظر إلى كوننا اجتماعيين بوصفه عملية ثانوية نحو الشخص تعود في الأساس في التفكير الثقافي الغربي للاستخدام عادة لمفردة (اجتماعي) من أجل المُفاضلة بين ما يتم أداؤه فردياً، وما يتم الإتيان به في علاقات الفرد المُباشرة مع المحيطين. ومثال ذلك قد يميّز أحد ملاحظي أنشطة الصف المدرسي بين «التحدّث الاجتماعي social talk» و «التحدّث الأكاديمي academic talk» للإشارة إلى ما يقوم به الطلاب من مُحادثة شخصية مع بعضهم، فهم أصبحوا اجتماعيين، وعندما يتحدّثون عن نشاط تعلّمي، وهم مُندمجون فيه فلا يعدّ ذلك اجتماعياً، لكن ذلك أكاديمياً.

إلا أن فيجوتسكي يفرض علينا التفكير في عملية التعلّم بوصفها عملية تؤدى في مستوى يتم بين الأفراد intermental plane، - في علاقة تعاونية مع الآخرين - فالتفرّد individulization في تفكيرنا يحدث بوصفه ناتجاً لعملية تحليل المعلومات فيما بين الأفراد. ويغدو التعلّم بذلك عملية ذاتية intramental Process عندما نبدأ في استدخال ما تسنّى لنا تعلّمه عبر تفاعلاتنا مع الآخرين.

كما ذكر ذلك كل من Wertsch & Tulvisite (1991) :

هذه الرؤية هي واحدة يتم فهم العقل فيها على أساس أنه « مفهوم موسّع يتجاوز القشرة الخارجية الممتدة فيما يتجاوز البدن extended beyond skin «. فالعقل، والتعرّف، والتذكّر وما سواها من خصائص لا تُفهم بأنها خصائص أو مميزات فردية، لكنها تؤدى بوصفها عمليات مابين الأفراد أو عمليات داخل الفرد ذاته(pp. 57-58).

وبناءً على ما سبق فإننا بمجرد رؤيتنا لمفردة (اجتماعي) سنصل إلى فهم من منظور فيجوتسكي، بأن كل ما يتعلّق بالنمو والتعلّم يُعدّ اجتماعياً. وأن القاعدة التي قدّمها (عن القانون العام للنمو الثقافي) في هذا الشأن فيجوتسكي مقرراً بحدوث النمو بداية فيما بين الأفراد، وثانياً، داخل الفرد ذاته (Vygotsky، 1981)، والأشخاص بعدئذ يقومون بالتحويل النَّشط لما عرفوه عبر تفاعلهم مع غيرهم. وذلك يتفق مع ما علّق عليه (1994) Zebroski هنا بما يلي: «العلاقات الاجتماعية تتحوّل عندما يتم استدخالها بواسطة الفرد» (p. 160). نحن نقرّر على أساس فردي ما الشيء المُهم المطلوب فهمه، وبعدها نقوم بإعادة بناء المعلومات التي تحصّلنا عليها بفاعلية عن طريق الآخرين».

أدّت فرضية فيجوتسكي حول النمو الثقافي Cultural Development بالباحثين إلى مسار مختلف من الدراسة والبحث غالباً ما يتملّص الغربيون من التفكير فيه. والقول بالنمو الثقافي يؤكّد أننا لسنا فقط اجتماعيين، بل إنّ كوننا اجتماعيين يجعلنا ثقافيين تاريخيين من خلال الدور التوسيطي للمُنتجات artifacts التي نُقيمها. ويؤيّد ما ذهبنا إليه هنا ما ذكرته (2000) Wells من أن «الكائنات البشرية غير محدّدين بتكويناتهم الموروثة، ... لكنهم ولدوا في بيئات أثّرت في تشكيلها تصرّفات الأجيال السابقة» (p. 54). تلك المُنتجات الثقافية التي كوّنتها الأجيال السابقة استصحبت معها شيئاً مما مضى، ومن خلال التعاطي معها قُمنا بتقديم الماضي في حاضرنا (Cole، 1996). فمن خلال تفاعلنا مع الغير، ومع المُنتجات يستمر تعلّم الفرد ونموه، ونقوم ببناء مُنتجات أخرى للأجيال القادمة لكي يتسنّى لهم استخدامها من قِبلهم هم.

وتعدّ نظرة فيجوتسكي للعمليات العقلية بأنها وظائف اجتماعية ثقافية تاريخية بشكل أساسي ذات طبيعة بينية بين الأفراد (Intermentally)، وتُصبح (وظائف ذاتية

Intramental functions)، عن طريق الاستدخال (Internalization) لاستعادة ما تم للفرد تعلّمه من الآخرين، يؤدي بنا إلى فهم الجزء المتبقّي من هذا الفصل.

وفيما يلي من الملاحظات سنعرّج على المنظور الثقافي التاريخي الاجتماعي. وسيلاحظ القارىء مع كل ذلك إضافتنا لعدسة بلورية (كوارتزية) شفّافة لهذا البناء في منظورنا ذلك، مكوّن سياسي بطبيعته يتعذّر علينا تفاديه. ووفق هذا التصوّر بالربط بين مجهودات فيرير مع فيجوتسكي P. Freire with Lev Vygotsky فإن هذين المسارين مفيدان لبعضهما، ويساعداننا في فهم عالمنا، ويعطيان لنا معنى.

التعلّم والنمو ثقافياً وتاريخياً Socioculturally Learning and Development

تعود قيمة مجهودات فيجوتسكي في علاقتها بالتربية في تجذّرها إلى حدٍ بعيد في نظرته بأن التعلّم والنمو عمليات ديناميكية، ثقافية تاريخية اجتماعية بطبيعتها، وأنها توليدية في علاقة تلك العمليات ببعضها. وهو يُقرّ بأن المتعلّمين يُعدّون أعضاء نشطين في علاقاتهم الاجتماعية والتبادلية فيما بينهم في مواقف التعلّم. وتبتعد مثل هذه النظرة كثيراً عن النظر للمتعلّم على أنه شخص مُنعزل أو وحيد، وأن قدراته يمكن قياسها بشكل موضوعي، وأنه ميّال تكوينياً إلى أن ينمو ويتصرّف بذاته في بيئته. وفي سبيل ذلك يُنظر في المقابل إلى التعليم على أنه عملية نشطة لاكتشاف فاعلية المتعلّم، في الوقت الذي يمكننا الأخذ بأيدي الدارسين إلى مستويات تفوق إمكاناتهم الحالية لحل وتذليل ما قد يعترض طريق تعلّمهم من صعوبات. وهو لم يتعامل مع الطالب والمعلّم بوصفهما كينونتين مستقلتين two identities، لكنه على النقيض من ذلك قد عمل على تحديد للبيئة الـ «اجتماعية» التي تقوم بعملية الربط فيما بينهما (Vygotsky، 1997، p. xxiv).

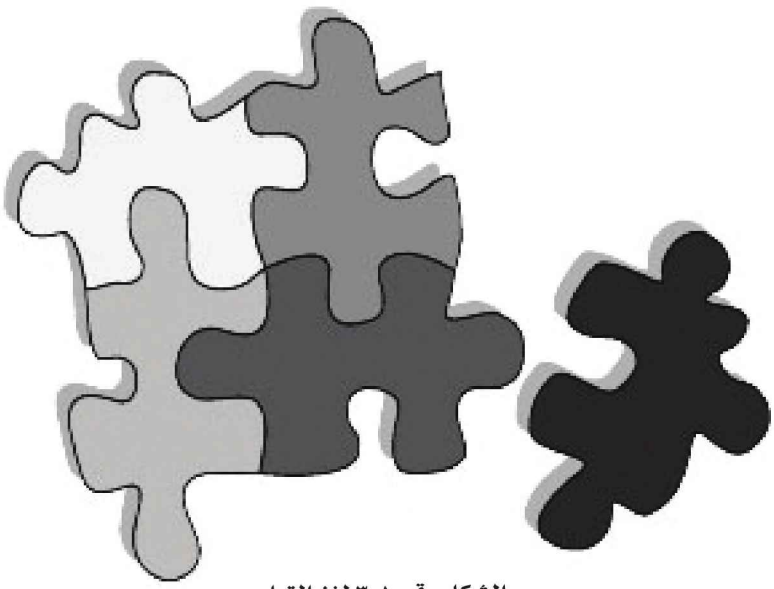
وبناءً على هذا المنظور، فإن السياق الثقافي الاجتماعي، من وجهة نظر فيجوتسكي أمرٌ غاية في التعقيد. فما يؤثر على التعليم، وما هو نوع التأثير الذي تتركه المدرسة في المتعلّم، والمعلّم على حد سواء، وعلى الوالدين أيضاً كل تلك المؤثرات أمور يصعب علينا دراستها. ومثل ذلك فإن أبرز آثار ذلك الناتج المدرسي، وآثار تلك الفصول الدراسية على المشاركين داخلها ليست أمراً من السهولة بحثه. والإجابات المبسّطة لمثل تلك

التساؤلات المركّبة لا تُحقّق المطلوب ولا تفي بالغرض. كما بيّنا سابقاً « لكل سؤال صعب نطرحه، توجد إجابة سهلة وواضحة وخاطئة في الوقت ذاته». إلا أن الحاصل في مجتمعنا المعقّد والمترامي يتم البحث عن إجابات ونتائج سهلة وجاهزة. على مدى الفصل بأكمله سنعرض هنا لماذا يُعدّ مثل هذا الرأي ليس ذا نفع ولا يخدم الأهداف التربوية.

لغز التعلّم A Puzzle of Learning

لكي نبدأ تجوالنا في الفصل المدرسي، يمكننا تصوّر الفصل أو القاعة المدرسية التعليمية بوصفها لغزاً أو أُحجية يستعصي علينا حلّها، إنه على غرار نسيج العنكبوت web context إلى حد كبير. ومن خلال ذلك اللغز يحدث النمو والتعلّم. سنبدأ بتصوّر ذلك النسيج، وسنقوم بتبنّي ذلك الرسم كلما تقدّمنا في تلك الرحلة، مُعتمدين في ذلك على مكوّنات بعينها سنجعلها محسوسة في لحظات حقيقية.

في حجرة الصف(انظر الشكل 3.1). يتعذّر علينا أن نُدرك أجزاء اللغز الافتراضي مُجتمعة، كونها متشابكة، ولهذا السبب سنترك أجزاء اللغز مفكّكة، ليتبيّن لنا أن هناك أجزاء أخرى مُتداخلة ولا تؤخذ في الحسبان، في حال عدم قيامنا بتحديدها في دقّة تامة.



الشكل رقم ١-٣ لغز التعلم

على مدى الفصل بأكمله، وكما سبق أن بيّنا للقراء عن فرضية فيجوتسكي عن طبيعة المنظور الثقافي التاريخي لكل من النمو والتعلّم، وسوف نكرر القول ثانية هنا، سوف نتبنّى الشكل (3.1) لإظهار مقدار التعقيد للتعليم والتعلّم ثقافياً وتاريخياً. سيتم تصوير كل من المتعلّم، والمعلّم، والمدرسة في علاقة ذلك كله بجميع التأثيرات البيئية الثقافية التاريخية. واعتماداً على منظور فيجوتسكي للتعلّم والتعليم الثقافي- التاريخي لجميع المشاركين في العملية كالتلاميذ، والمدرسين، وذويهم، وهم يتصرفون في حوارات مع بعضهم بعضاً، وسيقومون ببناء ما يمكن اعتباره معرفة في واقعهم العملي، وهو ما أطلق عليه كل من مل وزملائه (1990) Moll & colleagues برصيد المعرفة funds of knowledge .

فهؤلاء المشاركون يستصحبون خبراتهم الخاصة معهم، خلال تفاعلهم كذلك، التي تم ضمها لاستحضارها في لحظة محدّدة بذاتها في واقعهم. إنهم يتعلّمون من بعضهم ويقدّمون معنى لذواتهم من خلال لغتهم في واقعهم الاجتماعي في اللحظة التي يقرنون تلك التضمينات في تعلّمهم، بممارساتهم القرائية، وبكلامهم، وعبر أساليب وجودهم مع غيرهم في مجتمع الصف الدراسي. يسعى المؤلفون أن يبيّنوا أثر العمليات الاجتماعية على التعرّف، وكيف نتأثّر ونؤثّر في محيطنا البيئي.

يطلق على التعليم والتعلّم الثقافي- الاجتماعي أسماء متنوّعة في أدبيات التعلّم: التعلّم ذو الأساس الاجتماعي، أو السياق الثقافي التاريخي للتعلّم، والتعلّم الثقافي الاجتماعي السياسي، أو التعلّم البنائي، أو البنائية الاجتماعية، أو البنائية المعرفية. ويُعد أغلب دارسي التوجّه الفيجوتسكي حديثي العهد به، بشكل خاص، فهم من يُشار إليهم بالفيجوتسكيين الجدّد Neo-Vygotskians(انظر الفصل رقم 6) فهم من لديهم تصوّرهم البنائي الاجتماعي الفريد، ويستخدمون مصطلحات لها نوع من الخصوصية. مع أننا سنستخدم مفاهيم متعدّدة مشيرين إليه بالتعلّم الاجتماعي بشكل متبادل. ولأغراضنا هنا، أهمية العالم المحيط بنا، كيف تؤثر علينا، وكيف نؤثّر فيه، يُعدّ مثل هذا الأمر جوهرياً لفهم إرث فيجوتسكي.

النظر إلى الفصل المدرسي بوصفه ثقافة

يُعدّ الفصل المدرسي أحد المكوّنات المعقّدة في لغز التعليم؛ كونه جزءاً من عالم كبير، وهو يحوي عدداً من العوالم في داخله. من منظور معيّن، الصف الدراسي يعتبر مكاناً محدّداً، ويقوم ضمن عالم متنوّع وكبير وذي تأثير عليه. ومن منظور آخر، يُعدّ الفصل المدرسي ذا ثقافة عظيمة، فهو يضمّ في جنباته عدداً هائلاً من العمليات المركّبة التي تُسْهم في التعلّم والتعليم (Collins & Green، 1992; Santa Barbara Classroom Discourse Group، 1992a).

من المنظور البنائي الاجتماعي، يَبني كل من الطلاب ومدرّسيهم معارفهم داخل الفصل المدرسي سوياً من خلال تفاعلاتهم، وتألقاتهم في مساراتهم التربوية (Wells and Chang-Wells، 1992). المعلّمون في فصول شبيهة بهذا الوضع يُرشدون المتعلّمين بدلاً من مجرّد نقل المعرفة، والمتعلّمون من جانبهم يقومون بتوليد المعرفة، وليس الأمر مقتصراً على استقبالهم السالب وتلقّيهم للمعلومة لكي يتم استخدامها مستقبلياً. كما نصّ على ذلك كل من Green and Meyer (1991) بقولهما :

> **من هذا المنظور، أفراد الصف الدراسي من فئة اجتماعية، وقد تشكّلت لديهم ثقافة مشتركة. انعكست هذه الثقافة في كل من طرائق وأساليب أعضاء الجماعة التي نمت لديهم بفعل التصرّف والتفاعل معاً، كي يؤولوا أو يفسّروا ما حدث معهم، ولكي يقوّموا الشيء الملائم ليعرفوه وليؤدوه هم في حجرة التعلّم** (p. 142).

وسيكون موقفنا نحن بأن ثقافة فصول محدّدة تكوّنت اجتماعياً عبر تفاعل المشاركين بها. في مُجْمل الفصل الحالي سنبيّن أن المشاركين يستصحبون معهم ثقافاتهم وتجاربهم الخاصة بخلفياتهم، وبتاريخهم. وما سبق لنا أن خبرناه فيما مضى سيكون له أثر في مدى مشاركتنا في حاضرنا. لن نتعلّم من الدروس السابقة، كما سنعرض له في حكاية Pedro، لكن تلك الدروس كان لها استئثار أو استحواذ علينا، ولربما تبقى زمناً طويلاً تتأبى على النسيان. فيما سنبيّنه عن قصة الطالب Pedro في فصلٍ بعينه، وهو مُصنّف على أنّه واحد من ثقافة الصف الدراسي. خبراته داخل الصف تختلف كثيراً عمن سواه في الفصل ممن يشاركونه التعلّم في داخله.

أحجية أو لغز Pedro

يجلس الطالب Pedro في آخر الصف منعزلاً عن غيره، وهو يدرس في الصف الخامس. فلقد كان يغطّي رأسه بمعطفه طيلة الأسبوعين الأولين من بدء الدراسة؛ ليحجب نفسه عما يجري داخل الفصل الذي هو فيه. لم يكن ليتحدّث مع الطلاب الجُدد، ولم يتحدّثوا هم معه أيضاً. وأي محاولة من جانب المعلّم كي يُشركه في التفاعل قوبلت بالرفض من جانبه، كما أنها جوبهت بعدم الموافقة من زملائه في الفصل. سياق واقعه المُعاش كان له أبلغ الأثر عليه، وهو كذلك قام بالتأثير في أقرانه المجاورين له. جُلّ من في عالمه كان يعامله في غاية السوء؛ نظراً لانتقاله من مدينة لأخرى، لم يكن ليرغب في إقامة أي علاقات من أي نوع؛ خوفاً منه في قطع تلك العلاقات عند تركه لأصحابه. وهو بدلاً من ذلك يقبع في طاولته مستخدماً غطاءه ذلك بوصفه حاجباً ليقي نفسه من أي أحد يجرؤ على الاقتراب منه.

كان Pedro مُحاطاً بالكثير من المؤثرات (انظر شكل 3.2). يأخذ مكانه في منتصف سياق ثقافي – اجتماعي كبير. مُحيطه الاجتماعي أرسل له عدداً من الرسائل؛ بعض من التربويين، ربما يُلحق اللوم به لأنه لا يؤدي واجباته، أو كونه لا يجلس معتدلاً، أو لأنه لا يكترث بعملية تعلّمه، إلا أنّنا لا نتمكّن من تصوّر حالته منعزلاً؛ كوننا ينبغي أن نأخذ في حسباننا جميع العوامل ذات التأثير عليه على أساس يومي. هذا الطفل بالذات يهتم كثيراً، لكن لا أحد في هذه المدرسة لديه معرفة أكيدة بمثل هذا الأمر.

الشكل رقم ٢-٣
لغز التعلم عند Pedro

بعد تجواله سنوات عدّة من معلّم لآخر في داخل غرف المصادر وخارجها بمدارس خاصة، وجد هذا الطالب موقعه أخيراً في فصل عادي. كان في مقدوره في البداية أن يكتب جملة تتكوّن من كلمتين إلى ثلاث كلمات عندما كان يتلقّى المساعدة من معلّمته الأولى Kathleen. طُلاب تلك المعلّمة كانوا يعملون في تعاون لينهوا مشروعاتهم المعتمدة على الاستقصاء inquiry-based projects. أدوار هؤلاء الطلاب كانت متغيّرة المبنى على الدوام حتى ليشعر المشاركون بالتساوي في أوضاعهم وفي فرصهم لقيادة الجماعة. كانت المعلّمة تؤكّد على التعاون وعلى إعطاء القيمة مهما كانت قدرة المتعلّم، لكي يمكنها أن تُسهم لمجهود المجموعة، كما وأنها تحصل على موافقة عن عمل الجماعة في الوقت الذي تحتفظ فيه (تراعي) المسؤولية الفردية.

كانت المعلّمة Kathleen يقظةً تماماً لزميلته Angela، وهي من تفهم لغة الطالب Pedro، وثقافته، وعالمه. أجلسته المعلّمة في مجموعة من أربعة طلّاب منهم زميلته وطالبان آخران من ألطف الطلاب الإنجليز في صفّه. كانت المعلّمة تأمل من دمجها له مع تلك المجموعة أن يكون في وضع أفضل اجتماعياً بما يمكّنها أن تفعله لذلك الطالب المشكل.

بدأ الطالب يشارك في أول الأمر قليلاً، وكان نزعه لغطاء رأسه يُعدّ نصراً كبيراً للمعلّمة. قدّمت له زميلته العون عبر أنشطة الجماعة، وكانت تصغي لحديثه. والطالبان الآخران كانا في منتهى المساعدة له، وكانا أيضاً يُتيحان له المجال في ود تام، وهما يفهمان بعض الشيء عن حاجته للوقت. كانت المجموعة التي تتكوّن من أربعة أعضاء يتضاحكون، ويتفاعلون معاً في نشاط دائم. وبدأ الطالب بعد عدّة أسابيع يتحمّل المسؤولية عنه وعن المجموعة. وتقوم زميلته المفضلة لديه بالترجمة كلما دعت الحاجة لذلك، مع أنهم بوصفهم جماعة يهتمّون بأنشطة حل المشكلات، ويستفيدون من المعنى المطلوب بطريقتهم هم.

طرح Pedro معطفه جانباً في نهاية الأمر. وأصبح يتطوّع في أن يكون مقرّراً حتى يتمكّن من أن يسرد النتائج التي توصّلت لها مجموعته بصوت عالٍ أمام الفصل. قدّم تقريراً بشكل أولي مُنجز في التو من زميلته. وبعدها تمكّن من إلقاء تقريره الخاص عن المشروع هو بمفرده، بدلاً من سؤال زميلته لبعض العون. وبعد عمله التفاعلي في بيئة آمنة

مع الجماعة، غدا في إمكانه أن يبني فقراته المتضمّنة لخمس جُمل مستندة على ما تسنّى له تعلّمه خلال النشاط.

العمل الجماعي ليس مُفيداً لكل التلاميذ في كل الأحوال، لكن في مثل حالة الطالب المذكور هنا كان ذلك العمل مشجّعاً له تماماً. استطاع Pedro في النهاية من إنجاز وعمل مهمات لم يكن أحد يتخيّل أن يكون بإمكانه القيام بها. السياق الثقافي الاجتماعي للفصل له كبير الأثر على إمكانية التفكير. لم يكن هذا المتعلّم قادراً على أن يبني معرفته في صفّه من قبل، لكنه أصبح في وسعه إعادة بناء عالمه.

حينما رأينا الطالب لآخر مرّة وجدنا أنه تمكّن من الانتقال إلى الصف الأول في المرحلة الثانوية. كنا نقود السيارة بجوار مدرسته في المساء حينما كان زملاؤه ينتظرون خارج المدرسة في انتظار عربة النقل المخصّصة للمدرسة لتوصّله إلى منزله. كان ذلك الطالب منتصباً، بمفرده، في وادٍ شديد الحر، وكان مرتدياً معطفه في أحسن هيئة، كما لو أنه كان في نهاية عالمه. السياق الثقافي التاريخي لهذا الطالب تكرّر ثانية وقد أوقع عليه نوعاً أو وضعاً من الضعة (جعله عُرضة للهجوم أو الانهزام vulnerable). وذلك عند قيامه بتغطية رأسه بكل ما أوتي من قوة حول كتفيه؛ كي يقطع الطريق على نفسه من أي تأثيرت في واقعه التربوي. كنا نُراقبه ونحن نشعر بحزن، ونذكّر إن كان بإمكان مجتمعه التوصّل إلى إمكاناته الكامنة potential، فكل من هو على شاكلة Pedro يتحتّم علينا منحه الفرصة، لكي يحقّق أقصى طاقاته أو إمكاناته.

تبيّن حكاية هذا الطالب أن وضع أجزاء اللغز أو الأحجية للتعلّم والنمو لأي دارس تُعدّ عملية مركّبة وتحدّياً كبيراً. فسياقه الثقافي والتاريخي مُمتد ومحدود عنده في الوقت نفسه: عالم متزامن ومتعارض لكي يتم التوسّط فيه. لقد فهم الطالب Pedro عالمه المترامي ذلك، ولقد استجاب لعالمه المصغّر. قد تلقى رسائل من بيئته المتنوّعة، وأرسل ردوداً لتلك الرسائل لعالمه المتنوّع.

فالطلاب بوصفهم مشاركين لتكوين ثقافة بعينها عبر تفاعلاتهم الصفّية، مثل هؤلاء المشاركين يجلبون لفصولهم تأثيرات تجاربهم الماضية واللاحقة من خارج الفصل

الدراسي. هم يسوّغون إزالة الطالب لمعطفه في ثقافة فصل المعلّمة Katheleen لإنه من دون سابق إنذار خبر سياقاً ثقافياً أعطى له قيمة. فلم يعد بحاجة إلى أن يتجاوب عكس التأثيرات السابقة والحقيقية عليه، فهو أصبح حراً بأن يكون مشاركاً ومسهماً تاماً في مجتمعه هو. إلا أنه عندما يعود إلى فصل ذي ثقافة لا تقدّره بنفس الطريقة، فإنه سيعود إلى حجب رأسه وكتفيه مرّة ثانية.

يتساءل المعلّمون في الأعم الأغلب في مثل الحالة السابقة عن : « ما الذي يمكننا عمله له؟ ». لقد قدّم كل من Pedro and Vygotsky جزءاً من حل تلك الإشكالية. العلاقات التبادلية لكل المتعلّمين وبكل اللغات، في بيئة تتسم بالأمن، تعد أمراً أساسياً لإتقان القراءة وللنمو المعرفي. إن مثل تلك العلاقات تُعدّ في غاية الأهمية لمستقبلنا.

جولتنا الجماعية والفردية، على الدوام، مُحاطة بعوالم كثيرة لها أثر على كل شخص منا. ومثال ذلك المعلّمة التي عَلِمت أن عليها أن تحدّد مساراً مغايراً لطالبها في وقت تعليمها له. تعلم هذه المعلّمة يقيناً أن ليس في متناولها السيطرة على السياق الواسع المحيط بهذا المتعلّم، لكنها تتمكّن من التحكّم في عالم الطفل المصغّر، في الصف المدرسي، الذي أدى إلى تغيير في تفاعل الطالب وعلاقاته بين زملائه في داخله.

المعلّمون لديهم القوة-كما تسنّى للمعلّمة Kathleen – أن يؤسسوا لبيئة داعمة يتم فيها حثّ المتعلّمين لتوسيط ما هو مُتاح لهم في عالمهم. لقد عُيّن Andrew Heard مستشاراً لجامعة Vanderbilt University ظهر ذلك في مجلة Newsweek الصادرة في الخامس والعشرين من شهر مايو 1970م عن عبارته: «لا جدوى أبدا من جعل الأفكار آمنة للمتعلّمين، بل الأولى جعل الطلاب آمنين تجاه أفكارهم»(69. p). ينبغي أن تكون الصفوف الدراسية آمنة وتُشعر بالطمأنينة لكل من يعبّر عن رأيه، حتى من جُرحت مشاعره، كمثال الطالب أعلاه. فالعلاقات التبادلية لكل الطلاب وبكل اللغات، تحدث في بيئة آمنة ومطمئنة، ذات أهمية عُظمى لإتقان القراءة وللنمو المعرفي. كما أكّد على ذلك (1999) Cummins بقوله: «العلاقات البشرية تكون في لب التعلّم المدرسي»(p. 1).

تَحدّثُ الطلاب الهادف مع بعضهم، في سياقات حلّ المشكلات فيما بينهم، يبني مسارات معارفهم بأنفسهم. بيّن ذلك فيجوتسكي (1986) بأن القدرات العقلية العُليا تتشكّل وتتأكّد عبر اللغة، وهي التي تتطوّر في عمليات اجتماعية. لُب أو صميم نظرية فيجوتسكي هو في تأثير العمليات الاجتماعية على العمليات العقلية العُليا، وتنمية تلك القدرات، التي هي في الأصل اجتماعية، ويتم توسيطها بالاستخدام المتعدّد للغة (Wertsch، 1985).

من منظور فيجوتسكي، فإنPedro دخل فصل المعلّمة Kathleen بتجاربه التعلّمية معطياً صورة عن عملياته البينية النفسية Iintermental processes. وتحوّل بعد مدّة في ذلك الفصل الآمن إلى المستوى الذاتي intramental plane. لقد قام باستدخال الطمأنينة والاحترام لثقافة صفّه حتى يتمكّن من أن يظهر فجأة بوصفه ممثّلاً لبناء معرفته الاجتماعية الذاتية. ضِمن ثقافة هذا الفصل كانت خبرات هذا الطالب نادرة. والإجابات لمثل هذا التعلّم متميّزة. يفترض كل من المعلّمين والإداريين في غالب الأحيان أنهم ببساطة يفهمون حجرة الصف، لكنهم يعرفون القليل عن مثل حالة هذا الطالب وواقعه. فالصعوبة في مثل هذا النسيج السياقي تُشكّل أحجية عالم Pedro، وهي التي آلت بنا إلى فهم بأنه لا وجود لسترة أو ملاءة تناسب الجميع One size fits all.

مخاطرة القياس العُظمى High-Stakes Testing

هناك مطالب لا تنتهي في سياقاتنا التربوية تؤيّد الفكرة القائلة بملاءة واحدة تناسب الجميع. ومثالاً على ذلك في كثير من المناطق التعليمية في طول البلاد وعرضها تُلح إدارات تلك المناطق التعليمية في الطلب clamoring على توفير برنامج قرائي يعطي أو يجعل كل تركيزه لإلزام المعلّمين بالتشبّث بسلسلة كتب مُعتمدة على نص مكتوب. فهم يرون وجود «مدربين أو مشرفين» من مهمتهم مراقبة مدرّسي الفصول المدرسية للتأكّد من أن كلاً منهم يتمتّع بنفس المؤهلات وأنهم ملتزمون بنفس المُقرّر بالسطر والصفحة في تعليمهم لتلك البرامج.

ومن الطريف لدى هؤلاء المُهتمين أن التلاميذ لم يتم تزويدهم بالكتب (أو البرامج القرائية script)، وأن مُهمتهم ما زالت في البحث عن مقصد المعلّم في عباراته اللفظية

من تلك المقررات المكتوبة. وفي واحدة من مثل تلك الروايات نما إلى علمنا أن أحد معلّمي الصفوف الأول قد تم توبيخه من مُشرفه بعد أن قام بسؤال تلاميذه عما يلي: «والآن أخبروني عما تسنّى لكم قراءته». المشرف الحر في طالب المعلّم بأن يبلّغ طلابه عن ماذا يمكنهم أن يحدّدوا عما تعلّموه بعد فراغهم من درس القراءة. طالب فطِن، لكنه غير متقيّد بالمنهج، أجاب بالآتي موجّهاً حديثه للمدرّس: «لكنني لم أكن أعلم أننا كنا نتعلّم درساً في الرياضيات».

وضعنا لمثل هذه الأنواع المُعلّبة من البرامج موضع التنفيذ لا يتلاءم مع فكر فيجوتسكي عن نوعية التعليم والتعلّم. لقد اقترح فيجوتسكي (Vygotsky (1997 عندما «يزود المعلّمون بنُتف وأجزاء من المعرفة الجاهزة أو المعدّة» فإنهم يتوقّفون عن كونهم معلّمين كون دورهم يَفرض عليهم توجيه الطلاب إلى نشاط باقٍ في أذهانهم وهي أنشطة لها غاية (p. 339). وزيادة على ما سبق، فقد ذكر فيجوتسكي أن التربية الجيّدة يترتّب عليها ربط ما لدى المعلّمين في مدارسهم بالعالم الواقعي من خلال الدروس التي يقومون هم بإلقائها.

بعيداً عن محتوى البرامج المُقنّنة، الإنتاج الغزير أو الوفير proliferation لمقاييس مُقنّنة يُعدّ مهدّداً كبيراً لتفريد التعلّم كونه من مصادر الحكم على تلميذ بوجوب نقله من مستوى لآخر. الالتزام بمقياس مُعيّن للتقرير عن مستقبل الطالب في الأساس « يتجاهل الجُهد الذي يعكس تفرّد الطالب ولا يعني قياساً واسع النطاق large – scale، إنه نسخة مطابقة للواقع. إنها تكشف عن واقع محلي قائم» (Putney, Green, Dixon, & Kelly, 1999, p. 375).. وفوق ذلك فإن الدراسات المُعتمدة على القياس الشامل ومخاطره أو قل: أخطاء القياس يمكن أن تحجب الفوارق التي تكوّن واقع التلاميذ.

طبقاً لفيجوتسكي(Vygotsky، 1997)، «فإن الاعتماد على القياس المقنّن وحده لتحديد وظائف المتعلّم العقلية تفيد في «التفكّر في شخصية الطفل في شكل مسار أوحد، وأنها بناءً على ذلك، تظهر حالة الصغير في صورة خادعة» (p. 334). استخدام القياس المقنّن بوصفه محدّداً جوهرياً لمستقبل التلاميذ تلغي الحكم المهني للتربويين (Khon، 2000).

توظيف القياس المقنّن لتقويم كفاءة التعليم والمعلّمين استشارة جانبها الصواب، وممارسة يتحتّم الكف عنها (Pophan، 1998). كما نص على ذلك (Khon،2000):

إذا كانت المكافآت الإضافية للدرجات العالية يقترب المعلّمون منها طمعا أو المدارس – أو أن ما يترتّب على العقاب يُعدّ مهدّداً لمن درجاتهم متدنية – حينها تصبح الفرصة للمنهج الهادف أكثر احتمالاً ولسوف تحتاج منه إلى أن يشق طريقه لإعطاء الفرصة لتعليمات إجراء القياس (p. 30).

في القصة الآتية سنعرض هنا لما حدث عندما قدمت واحدة من مُجري القياس إلى أحد صفوف السنة الخامسة الابتدائية لتجهيز الصغار لتطبيق أحد المقاييس عليهم.

الذهاب لمشاهدة فيلم:

تُعدّ إحدى الصعوبات التي يُقابلها الطلاب عند أدائهم لامتحانات مُقنّنة متمثّلة في تحديد ما إن كان يتاح للمشاركين المعلومات الأساسية حتى يتمكّن هؤلاء التلاميذ من الإجابة عن الأسئلة. فغالباً ما تُضاف في مثل تلك المواقف من الاختبارات معلومات ليست بذات صلة وثيقة بموضوع القياس، ويجب على الطلبة أن يحدّدوا على وجه الدقّة ما هي المعلومات المفيدة التي توصّلهم للإجابة الصحيحة. في أحد الفصول في الصف الخامس كانت مُجرية القياس تُعدّ الطلاب للإجابة عن مقياس مُقنّن. لقد بدأت إعداد الطلاب لتطبيق المقياس بذكر الإرشادات اللاحقة قائلة: (حسناً أيها الصغار، سنطلب منكم أن تفكروا في المواقف المقدّمة لكم وعليكم الإجابة عن تلك الأسئلة المُشار إليها أمامكم). وأضافت إلى ما سبق معلّقة على الغاية من المثال الحالي بقولها: (الهدف أن تعرفوا أن الأسئلة المقدمة لا تشتمل على جميع المعلومات الأكيدة والكافية للإجابة).

وبناءً على ما سبق، ستكون المسألة على النحو الآتي: (أحد الأفلام السينمائية يبدأ عرضه في الساعة الخامسة والنصف مساءً، ويبدأ الفيلم الآخر في الساعة السابعة والنصف مساء، وكان السؤال الذي طرحته مُجرية القياس على التلاميذ كما يلي: هل بمقدورك حضور عرض الفيلمين؟).

نبّهت المعلّمة الفصل كاملاً بقولها: (فكروا معاً وتحاوروا جميعاً حول السؤال). ضجّت حجرة صف الفصل الخامس بلغط الطلاب عن السؤال فيما بينهم حول المثال. توصّلت

كل مجموعة للإجابة في وقت وجيز، على الرغم من أن الاجابة لم تكن متوقّعة أبداً من مُجرية القياس. كانت افتراضاتها أن الطلاب لم يعرفوا أن لديهم المعلومات الكاملة كي يجيبوا بدقّة.

قالت الطالبة Jose Ramon، التي تجلس على الطاولة الأولى في الصف: « طيب إن كان جمهور الحضور من الصغار، فلربما يكونون مضطرين للذهاب إلى المنزل بعدما ينتهي الفيلم الأول؛ لأن الفيلم اللاحق سيضيع وقت عرضه عليهم موعد النوم».

وأضافت الطالبة Jeannette الجالسة على الطاولة الثانية: (ماذا لو كان الفيلم الأول يُعرض في الجهة الشمالية للمدينة، والعرض الثاني سيكون تقديمه في الجزء الجنوبي منها (والمسافة بينهما بما يقارب عشرين كيلومتراً)؟ فقد يستغرق ذلك وقتاً للقيادة من موقع العرض أولاً الى المسرح الثاني في الوقت المحدّد للعرض).

وقالت طالبة أخرى تدعى Rashawnda تجلس على الطاولة الثالثة: (لكن بعضاً من أولياء أمورنا يعمل حتى الساعة الثامنة). واستمرت نفس الطالبة في التعليق في رزانة ظاهرة منها قائلة: (ليس في إمكانهم نقلنا لأي منهما في زمن العرض لكليهما).

وقامت الطالبة Maria Elena لكي تشارك في الإجابة من موقعها على الطاولة الرابعة وقالت: (تمهلوا، نحن نعرف)، (فبإمكاننا في وقت عرض الفيلم الأول، إن كنا نريد حضور الفيلم الثاني فعلاً الخروج من العرض الأول مُبكرين لكي نلحق عرض الفيلم الآخر. إنهم عادة ما يعرضون أفلاماً كرتونية في بداية العرض، وبهذا يمكننا رؤية الفيلم الثاني).

هزّت المُطبّقة رأسها، ونبّهت الحضور بأنهم أغفلوا الهدف الرئيس للخبرة بكاملها، وأن ما عليهم إدراكه هو: أن الإجابة الصائبة تتمثّل في عدم كفاية المعلومات الحقيقية لديهم لكي يتوصّلوا بدقّة تامة إلى الإجابة سيما وأنهم لا يعلمون كم من الوقت سيستغرقه الفيلم الأول. نحن نرى أن مُجرية القياس أهملت النقاط المتباينة والمُبتكرة والمُتعمّقة في إجابات الأطفال التي صاغها الصغار مجتمعين في ذلك الموقف، والتي كانت أكثر حكمة وعقلانية من الأسئلة المبسّطة المقننة التي قُدمت للصغار منذ البدء.

في الخبرة الشخصية اللاحقة لطالب يتحدّر من مستوى اقتصادي اجتماعي متوسط يُدعى Pedro، وحتى المعلم واسمه Sam. كما أن أجزاء اللغز تغيّرت فإن الرؤى يعتريها التغيير أيضاً. في عالم المدرسة، يتكوّن اللغز في حده الأدنى من طريقة تعليمية، ومن المنهج، ومن الطلاب، ومن السياسات التعليمية في منطقته التعليمية، وهي قريبة من التحوّل والتغيّر الجذري في عالم هذا المعلّم. قدم الطالب المعلّم Sam خطاً زمنياً وهو يتطوّر مهنياً وفي الوقت نفسه كان يقوم بالتأمل نقدياً.

خط Sam الزمني للتعليم:

طلبت معلّمة الدراسات العُليا من طلابها ذوي الخبرة في التعليم أن يكتبوا بتأمل حول تعلّمهم خلال الفصل الدراسي. ولاحظت البروفيسورة أن الطالب Sam بعد مرور عشر دقائق يجلس في هدوء وقد أنهى ما طُلب منه عمله، وقامت بالمرور إلى جواره من جانبه، وسمعته يهمس إلى معلمته في هدوء. «قد لا أكون كتبت ذلك بشكل صحيح؛ فكل فرد في المجموعة مستمر في الكتابة». طلبت منه الدكتورة أن يحضر إلى مكتبها بعد أن تسلمت ورقته، وأن يستعرض الكتب الموجودة في أدراج مكتبها. نظرت المعلّمة فيما كتبه على الورقة لترى وجوهاً متعاقبة ويصاحب كل رسمة منها شرح مختصر يكشف عن خبرته المريرة مدة أربع سنوات بوصفه معلّماً صفياً (انظر الشكل 3-3)

ما قام المعلّم Sam بتصويره ليس بأمر جديد علينا بالكلية، إلا أن أغلب المدارس تجد نفسها مُلزمة لتنفيذ معايير مُستقرة مع وجود فرصة محدودة من الالتماس إن لم يتم الوفاء بتلك المعايير. من الذي يضع المعايير؟ هل هم المُرَبّون الذين يعملون مع المتعلّمين على أساس يومي في سياقاتهم الثقافية الاجتماعية؟ أو أنهم التربويون في الجامعات الذين يعلّمون

شكل ٣-٣

خط Sam الزمني للتعليم

ويُجرون أبحاثاً في هذا الخصوص؟ أم أنهم متخذو القرار في مدن نائية وتربطهم صلات ضعيفة بكل من المعلّمين والطلاب والصفوف الدراسية وواقعهم يتأثر بالسياسات التي تم لهم إقرارها؟

اللغز التربوي السياسي التاريخي

مثلما أن سياق المعلّم Sam الثقافي يتغيّر فإن ذلك التغيير أدى به إلى التفكّر نقدياً حول تلك المتغيرات وتأثيرها عليه وعلى الطلاب في الفصل المدرسي. وما نعرفه في النهاية عن ذلك المعلّم، أنه غير متشجّع ومعتبر الابتعاد في صدق عن الأحجية الكبيرة في التربية.

فيما يلي سنعرض لاتفاق المعلّم Fred فيما هو يقدّم تأمله حول المعنى الثقافي التاريخي المقصور على فئة طلاب الدراسات العُليا، وقد أيقن على نحو مفاجيء بأنه يعايش واقعاً فعلياً (انظر الشكل 4-3).

شكل رقم ٣-٤

اللغز التعليمي والثقافي المجتمعي

يُشابه ذلك المعلم بشكل مقارب الذي تم ذكره في المثال أعلاه، في تفهّمه عن التأثير بالغ التعقيد لعالمنا الكبير المشتت في كل الاتجاهات ما بين كل المكوّنات؛ أي إنها عملية مستمرة من الفعل ورد الفعل. اللغزُ له كثير من الأجزاء وله نهايات مفتوحة في كل الجوانب. وكلاهما توصلا إلى فهم مؤداه أنه ليس كل التأثيرات اجتماعية، ثقافية، تاريخية فحسب، بل هي سياسية كذلك.

مثلما أننا نشعر بالتغيّرات في الواقع الذي يُعايشه Fred، نعرف كيف عرّج في دفاعه عن العاملين معه وعن رؤيتهم التي لا تتفق مع الأُحجية المُحكمة والمُرتبة للإداريين التنفيذيين في الإدارة التعليمية المُستحضرة بواسطتهم للمدارس. القصة اللاحقة كما أوردها في مقالته التفاعلية جزء من تكليفه المطلوب منه عمله بوصفه دارساً في برنامج الدراسة العُليا.

اللغز التربوي والسياسي The Sociocultutal and Puzzle Pedogogical

لقد كنت جاهزاً للكتابة عن أهمية السياق الثقافي الاجتماعي في التعليم والتعلّم لأحد مواد الدراسات العُليا، حينها نادتني زميلة لي لحضور لقاء يجمعها هي ومساعدة مدير تعليم المنطقة. وقد لاحت لي فجأة، بما أنني أحاول أن أفهم النظرية، وبما أنني تحوّلت بموجب النظرية إلى واقع عملي حقاً. لم تكن زميلتي على علم بهدف اللقاء، لكنها شعرت بشيء مُقلق عندما طُلب منها الحضور مع زميل لها وجماعة بوصفهم مندوبين. أصابتنا الحيرة جميعنا، كونها في السنوات الأربع في منطقتها التعليمية تحصّلت على تقييم مرتفع من عددٍ من مديري التعليم في الأماكن التي كانت تعمل فيها بوصفها معلّمة. حيث كانت تضطلع آنذاك بمسؤولية برنامج نسائي رياضي ناجح. لقد كانت طالبة في تلك المنطقة التعليمية، وهي التي اختارت العودة إلى مجتمعها التعليمي. وكان يُعتمد عليها وهي تحمل درجة الماجستير وكانت إدارية محترمة.

حينما وصلنا مكتب المساعدة، مساعدة مدير التعليم، كانت سكرتيرتها وممثلو الاتحاد في الانتظار. شعرنا بنوع من التوتّر. وما إن أخذنا مقاعدنا حتى مرّرت المساعدة ورقة لزميلتي المقروءة بـ «التحويل القسري involuntary transfer» للبرنامج التربوي الموسّع. تسالت زميلتي في دهشة: «ما هذا؟».

أجابت المساعدة بما يلي: «يعتقد مدير التعليم: أن ليس لديك ولا لدى إدارة المنطقة أهداف عامة».

أخبرنا المعلّم Fred لاحقاً أن تلك المنطقة سجلها له تاريخ عريق في الممارسات الديموقراطية والتعاونية. بدأ المعلّم وزميلته العمل عندما مُكّنوا من برنامج المعلّم/ الطالب / العائلة. إلا أنه حدث أن تغير أخيراً. المجلس التعليمي، وإدارة المنطقة، أقرّوا

نظاماً إدارياً هرمياً(من الأعلى للأدنى). وتم تحويل بعض المعلّمين من ذوي الخبرة قسرياً على الرغم من حقيقة أن كل واحد منهم نال ثناءً مجتمعياً في مكان تعليمه في السنة الدراسية الماضية. يتّفق معلّمنا الحالي مع المعلّم السابق بأن سنوات خبرتيهما أربع سنين، لكن Fred عرف أهمية السياق الثقافي في التعلّم سريعاً.

الطالب Manual: لكي تُسمّي، ولتُفكر نقدياً، وحتى تتصرّف

Manual: To Name, To Reflect Critically and to Act

اكتمل هذا السيناريو في التقويم الأولي في منطقة La Paloma التعليمية، للمستوى الثانوي، لكنه يمكن أن يجرى في أي مستوى صفي أدنى. الطالب Manuel يدرس بطريقة الأحاجي وهو يبيّن لنا فكرة فيجوتسكي عن علاقة الدافعية باللغة. لقد أكّد فيجوتسكي (Vygotsky، 1986) أنه لكي نفهم لغة شخص ما، فلا يكفي أن نفهم مفرداته، بل لا بد من فهم الدافع وراء التفكير والكلام.

طالبنا Manuel يدرس في السنة الثالثة ثانوي في ثانوية La Paloma، وهم يعبرون عن آرائهم بفاعلية حول المُسلمات المتأصلة عن الإداريين خاصة عن الطلاب المكسيكيين الأمريكيين. على الرغم من أن سكان هذه المنطقة التعليمية من السكان المكسيكيين الأمريكان إلا أن المعلّمين والإداريين والمعاونين في الغالب من الأصول الأنجلو – أمريكية. عدم وجود الأنموذج لهؤلاء الطلاب، وعدم الإلمام بالخبرة المكسيكية وخاصة في مجال إجراءات ضبط الطلاب، تم فهمها على أنها نوع من التمييز تجاه المجتمع المكسيكي الأمريكي. وبسبب الاحتجاجات من الطلاب وأولياء الأمور آل الحال بالطلاب لمقاطعة التعليم مدة ثلاثة أيام لما يقرب من مئة طالب. أكثر من عشرة طلاب بقليل نظموا احتجاجاً دام مدة ثلاثة أشهر واستمر تعليمهم في المنزل.

كان كل مشارك في الاضطرابات يرى من خلال رؤاه هو وعبر خبرته الذاتية فحسب. لكن واقع المعلّمين والإداريين يختلف عن واقع الطلاب ووالديهم، وذلك لأنهم مختلفون في الطباع والعادات واللغة. قدّم الإداريون تصوّراً لنظام مدرسة ناجحة بحيث يتم بموجبه ترفيع بعض من الطلبة إلى مستوى تعليمي أعلى. تحدّث الآباء والطلاب مع المشرفين

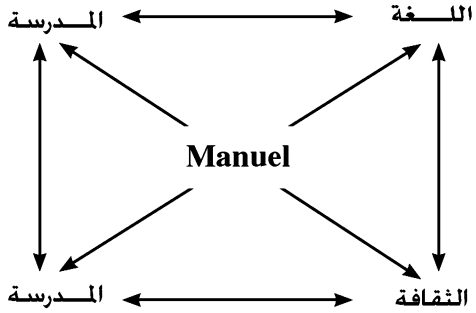
والمعلّمين، وذكروا أنهم ليسوا بحاجة إلى تعليم عالٍ؛ كونهم لن يغادروا مزارعهم ولا حقولهم ولا مواقعهم المجتمعية المحلية.

تمت دعوتنا لمقابلة الطالب Manuel، ضمن الفعاليات القائمة، الذي يُعدّ نفسه ثورياً، ساعياً إلى إحداث تغييرات في مدرسته. قُمنا بسؤال الطالب عن سبب شعور بعض الطلاب بالنجاح في تعليمهم المنزلي. وعند الاستفسار من أحدهم أجاب بقوله: (تعليمنا المنزلي أفضل من التعليم المدرسي، وذلك عائد الى وجود معلّم يجيب عن أسئلتنا نحن)، ويواصل حديثه قائلا: (المعلمون يتوجّب عليهم احترام الطلاب كي يحترمهم طلبتهم). سألنا الطالب عن ماذا يفكّر فيه منذ تحوّله عندما يُتهم بأنه سينضم مستقبلاً إلى عصابة gang، علت محياه ابتسامة معروفة، وعندها وضّح مغزى ذلك عليه بقوله: (لدينا المعرفة، وبالمعرفة سنتقوّى، ومع قوتنا لا حاجة لنا للانضمام إلى عصابات).

لقد اعتبر القائمون على التعليم من الإداريين، في هذه المنطقة التعليمية، أن الطالب ذا الأربعة عشر ربيعاً طالبٌ مُشكلٌ، وصنّفوه على أنه جانح في عُصبة: نحن اقتنعنا بوصفه معلّماً. لقد علّمنا هذا الفرد الناشىء عن ماهية حياته، وأبان لنا عن ماهية دوافعه، وبناء عليه تسنّى لنا فهم فِعاله وكلماته. ولقد ظهر لنا من خلال حديثنا مع الطالب Manuel استدخاله مفهوم فيجوتسكي (1986) الذي يرى فيه كيف أن اللغة تعكس كلاً من الوعي والواقع. (في حال الوعي الحسي والوعي المتعقّل عكسا الواقع على نحو مختلف differently، فسيكون لدينا نوعان مختلفان من الوعي) (p. 256). فحتى نفهم مفردات الشخص على نحو تام، فإن علينا التعرّف على دافعيته وراءها.

لقد تقاسمنا معاً، في الفصل السابق، عملية مشتركة، في الإطار النقدي التطبيقي، التي أدى فيها التفكّر إلى التصرّف نحو الذات وحدث بموجبها نوع التحوّل الاجتماعي. فالطالب Manuel كان يُعايش ذلك الإطار. بمفهوم Freirian، كان الطالب مصدراً للمشكلات بأن: يُسمي، يُفكّر نقدياً، وأن يتصرّف. يحيا الطلاب في واقع سياقهم الثقافي الاجتماعي في عالمهم الكبير. العدد الكبير من الأحداث، والأشخاص، والمعتقدات، والأفكار، والمُسلمات تؤثر على طلابنا، ويتأثرون هم بعالمهم الأكبر. المدّ والجزر بدءاً

من التأثيرات المحيطة خارجياً حتى ثقافة الفصل المدرسي التي لا تقف عند حد؛ القوى البيئية تتحرّك في جملة من التعقيدات، وهي في الغالب غير ملحوظة، تكون في أنماط. المؤثرات من العالمين الأكبر والأصغر في حياتنا تكون متغيّرة على الدوام؛ أي تؤثر فيها المدارس، وتتأثّر هي بتلك التغيّرات. وهؤلاء المشاركون في التربية يتلقّون رسائل من السياقات الثقافية التاريخية، وهم يُعيدون رسائل مشابهة (انظر الشكل5-3).



الشكل رقم ٣-٥

المتعلّم في المنتصف

كما يُظهر التصوير في الشكل أعلاه(5-3)، تتّجه التأثيرات من السياق الثقافي التاريخي في جميع الاتجاهات. يُنظر إلى الشخص الواقع في المركز في غالب الأحيان على أنه هو موضع الاتهام، ومثالاً على ذلك أصدقاء المعلّم Fred. النظرة السطحية تنحى باللائمة على من يقوم بالاستقصاء، أو من يفكر نقدياً في التعلّم والتعليم، في الوقت الذي يتم فيه تجاهل التغيّرات كلية في الفلسفة وفي الممارسة التي تُبدّدها المدرسة. وتنطبق الحالة ذاتها على الطالب Manual. فمن السهولة الاعتقاد بأن نتخيّل الجماعة المهيمنة، في مثل تلك الحالة المعلّمون والإداريون الأنجلو أمريكيين، وهم يلومونه على سلوكه الجانح في نظرهم، بينما هم في الوقت نفسه يتجاهلون التأثيرات التي تفعل فعلها عليه. مثل هذين المثالين مألوفان لمن هو على معرفة تامة بالتعليم، لكنهما واقع حقيقي لكل من الطالبين Fred & Manual. تماماً مثل ما طوّر فيجوتسكي معرفته وتفكيره من خلال سياقه الثقافي التاريخي، ونحن علينا عمل شيء شبيه بذلك. فحتى تتقدم عائلة

Manual خطوة نحوه ليرووا القصة من منظورهم هم، فلن يحدث الكثير من التغيير في المدرسة الثانوية La Paloma .

ستستمر الحياة كما كان الوضع قائماً فيما مضى. لكن لا أحد من المعلّمين والإداريين والمشرفين سينظرون إلى مدارسهم بنفس الطريقة. القدر الذي يلحقه التغيير يعتمد على كم من الطلاب من أمثال Manual سيتحدث عن حالته محاولاً إبداء وِجهة نظره. نحن بالفعل نتمنى من الكثير عمل شيء كهذا البوح، وفي أسرع وقت ما أمكن. بينما المدارس لم تتغيّر في حينها، التغيّر سيحدث مع قريب الطالب المذكور أعلاه، وهو يُدعى Oscar، وهو طالب يدرس في السنة الثانية في مدرسة ابتدائية في منطقة La Paloma التعليمية. وسنورد روايته فيما يلي.

ما الدرس الذي لقنه Oscar للمعلّمة Retta

كانت هذه المعلّمة Retta تُدرّس للسنة الأولى في مدرسة مزدوجة اللغة يقطنها أقلية إسبانية وهي جزء من منطقة La Paloma التعليمية. عُينت كمعلّمة في وظيفة لها صلة بتعليم مزدوجي اللغة، ولعل في الأمر بعض الغرابة لدى البعض. حيث إنها أنهت تعليمها في تدريس اللغة بوصفها لغة ثانية لكنها لم تكن ثنائية اللغة. وعلى الرغم من إمكانية وجود اثنين ناطقين للغة الإسبانية بوصفها لغة أماً ووجود متقدمَين، و(لم تتمكّن) الإدارة التعليمية من تأمين معلّم متقدّم لديه كفاءة لمزدوجي اللغة.

في يومها الدراسي الأول، حاول زملاؤها تهيئتها، فهم كانوا يشاركون بعضهم الآراء عن الطلاب الذين لم يتسنّ لها مقابلتهم بعد. وكانت الصورة المتكوّنة عن واحد من طلبتها، وهو Oscar؛ الذي يقوم بالتكشير أو التقطيب grimace في كل مرة يتم المناداة عليه باسمه. فقد كان التعليق السلبي حول سلوكه المزعج مبني بشكل متعجّل بناءً على علاقة استهلالية معه. في هذه المرحلة المبكرة من تمهّنها، لم تتوقف المعلّمة مطلقاً عن التأمل في الصورة التي تحملها معها لفصلها الدراسي التي قد تؤثّر على علاقتها بطالباتها أو طلابها فيه. قناعاتها الفكرية المُسبقة حلت في ثقافة الفصل المدرسي، وكانت لديها إمكانية تغيير الصلات البشرية مع تلامذتها، وبالأخصّ مع الطالب Oscar. كانت تلك المنطقة التعليمية

معقّدة بما فيه الكفاية، دونما حاجة إلى أي منغصات إضافية أو مصاعب يجدها الطالب Oscar: جميع متخذي القرار أو ذوو السلطات في عداء معه من دون حتى أن يقابلوه.

كانت تلك بداية العام الدراسي لهذا الطالب في صفّه الثاني. لكن لحسن طالع ذلك الصغير فقد كانت معلّمته، برغم أن لديها بعضاً من الصور النمطية أو المقولبة عنه streotype، ولديها بعض القناعات حوله، إلا أنها كانت مُتقبّلة لفكرة محاولة إعادة تعليمه وحمله على إعادة التفكير ذاتياً. لقد كان تعلّم معلّمته Retta نامياً ومستمراً في الوقت نفسه داخل ثقافة الفصل الدراسي في دراساتها العُليا. وهناك، كانت تشعر بأنها في تحدٍ، وعليها أن تقرن بسرعة بين النظرية في دراساتها العالية وواقع حياة طالبها Oscar.

إلقاء اللوم على الضحية

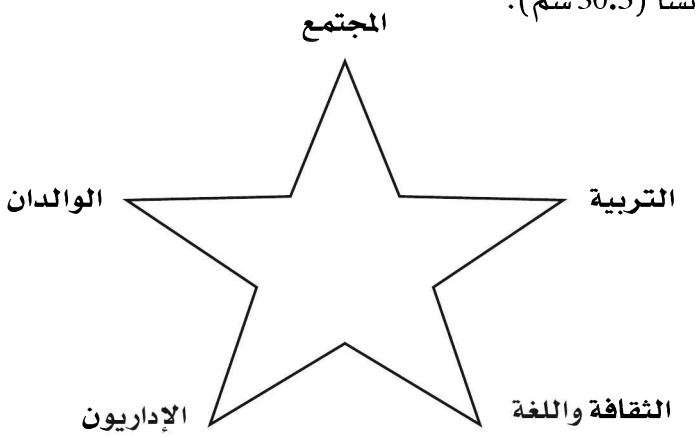
العملية التربوية الاجتماعية غالباً ما تؤدي بالمربين إلى وضع الصغير في المركز ونسيان السياقات الاجتماعية الكبرى من حوله، كما فعل جماعة المعلّمين في القاعة عندما قاموا بغرس انطباعاتهم وفقاً للقصص المروية عن ذلك الطالب Oscar. ثم قصر النظر إلى الطالب دون أي اعتبار لمؤثرات السياق الذي يعيشه، ويتفاعل من خلاله على أساس يومي ينحى باللائمة على الضحية (Ryan، 1976) blaming the victim.

أدبيات لوم الضحية، وهي في زيادة باستمرار، تنحى باللائمة على الطالب (أو على عائلته أو على ثقافته) عِوضاً عن النظر نقدياً في سياقاته الثقافية الاجتماعية وفي تربيته. تعليم الطلاب ثنائي اللغة كان هنا بمنزلة توظيف الأداء المتدني عقلانياً للطالب Oscar .

ينبغي علينا فهم تعلّم ونمو الطالب، كما سبق أن وضّحنا على مدى هذا الفصل، بوصفه ناتجاً لتفاعل المتعلّم مع كثير من العوامل: كلغة الطالب وخلفيته الثقافية، وأوضاعه التربوية، والتأثيرات الثقافية الاجتماعية الواسعة. ونحن نجادل بأن على المدرسة أن تطوّق التربية الشاملة التي لا تفيد فرد بعينه فقط، لكن على المدرسة الاعتراف بالدور الذي يؤديه كل فرد منا في مُجمل العملية التربوية. وهذا ما فهمته المعلّمة Retta من خلال الأنشطة التي كانت مكمّلة للمدرسين الذين هم على رأس العمل الذين أُلحقوا بها في مطلع العام الدراسي.

منظومة أو هيكلية النجاح Structure of Success

كانت الغاية من البرامج المقدمة للمُعلّمين، في أثناء الخدمة، إبراز مدى أهمية السياق الثقافي للطلاب. ولتحقيق ذلك فإن المعُلّمين المشاركين يحاولون بناء الأنشطة التي يقومون بها، مُظهرين مدى الحاجة لوجود نظام تحفيزي قوي strong support system، في مدارسهم. طُلب من المشاركين الخمسة، بمن فيهم المعلّمة Retta، أن يختاروا واحداً من خمسة كروت متضمّنة عنواناً تصنيفياً وشرحاً لوظيفة اجتماعية لأشخاص أو لجماعة من الناس، مُمثّلة في إحدى الفئات أو التصنيفات. ولقد كانت بُغيتهم تكوين نجمة كما هو موضح في الشكل رقم (6-3). لقد تم توزيع المجموعة الخماسية مُتباعدين حتى يشكّلوا دائرة ممتدة كما يلي: بدءاً بالشخص الذي لديه كرت مكتوب عليه (كرت المجتمع community card)، والزميل الآخر يكون واقفاً على يمينه حاملاً (كرت التربية education card)، وفيما يلي من يحمل كرت التربية من اليمين يقع الشخص الثالث حاملاً (كرت الثقافة واللغة culture & language card)، والمكان الذي يقع إلى يمين من سبقه يقف الشخص ممثلاً (للإداريين administrators)، ويقف الشخص الذي يمثّل (الوالدين parents)، بين كلٍّ من الإداريين والمجتمع. وبعد أن قاموا بتشكيل الدائرة تُليت عليهم التعليمات لتكوين الدائرة، مع الإبقاء على فتحة في منتصف النجمة بنصف قطر يقارب 12 إنشاً (30.5 سم).



شكل ٣-٦

نجمة منظومة النجاح

قام البارع أو الميسر facilitator بتوجيه كل المشاركين بالانتباه والإنصات لاسم فئته، وعندما يتم النداء للفئة التي ينتمي إليها فعليه أن يُمسك بالكرة في طرف الحبل، ثم يقرأ ما تمت كتابته على كُرته. وبعد القراءة عليهم أن يشدوا الحبل إلى النهاية، بعدها يقومون بقذف نهاية الحبل ناحية الشخص الذي يناديه الميسّر. يقوم الشخص الذي يقع علي الاختيار لاحقاً بقذف الكرة وِفق اتجاه عقارب الساعة، ويقوم بقراءة الكرت، ويستعد للمحافظة على الدور بيد، ويقذف بالحبل لمن يتم مناداته باليد الأخرى، حتى يتم الانتهاء من قراءة كافة الكروت، وتتشكّل النجمة.

يبدؤون النشاط بالشخص الذي حدّد بالمجتمع community، وعليه في سلاسة أو مرونة أن يمسك بالكرة ويقرأ:

المجتمع: The Community

يؤسس أفراد المجتمع لفلسفة منطقة تعليمية ما، وذلك بتفويض الإجراءات والسياسات – لمدير المجلس التعليمي – التي بموجبها تُدار المدارس. يستعيد أفراد المجتمع المُثل المتوارثة ويجدّدون التوجّهات لتضمين وتثمين مختلف الساكنين على اختلافهم، وذلك التجديد سيشجع الإدارة حتى تصبح محقّقة لجميع احتياجات المتعلّمين .

وممثلو المجتمع مُمسكون بنهاية الحبل، ويقذفون بالكرة إلى الفرد الذي يقف ممثلاً عن الإداريين. وهذا الشخص قابض على الكرة المُثبّتة ويقرأ:

الإداريون: Administrators

يضطلع الإداريون بالإرادة المُجتمعية عن طريق تأكيدهم للسياسات، التي أسس لها المجلس التعليمي. الفلسفات التعليمية الخالصة القائمة عن طريق الإدارة التعليمية تُبَرز التوقّعات الأكاديمية. والإداريون على صلة بالواقع الصفّي اليومي، وهم من يشجّعون التطوير والبحث المستمر، ويكونون فاعلين لتنشيط المتعلّمين.

يحافظ الإداريون على أحد طرفي الحبل، وسيمررون الكرة للمعلّمة Retta، كونها ممثلة عن التربويين. تلتقط المعلّمة الكرة وتقرأ ما هو مكتوب على كرتها.

التربويون: Educators

يُجري التربويون البحوث ويُضمّنون النماذج والنظريات، وتلك البحوث والدراسات تؤدي إلى تنشيط النمو والتطوير الأكاديمي. المُربّون الواثقون من معرفتهم المهنية والمعنيون برعاية الطلاب فيما يختص بالتقدّم الاجتماعي والتعليمي سوف يكونون أكثر إلماماً للوفاء بالاحتياجات الفردية للطلاب الذين يقومون بتعليمهم.

تقوم المعلّمة Retta بدفع الكرة الفرد لممثل الوالدين، وهو من جانبه يقوم بإمساك الحبل ويقرأ:

الوالدين: Parents

الآباء، بوصفهم المعلمين الأُول، يعون الدور الأساسي لهم فيما يتّصل بقابل الأيام لأطفالهم. فعندما نعمل مع الوالدين فعلينا أن نأخذ في الحُسبان كيفية حفزهم للمشاركة في تربية أبنائهم. وحينما نؤكد على أهمية تعليمهم، ونشجعهم كي يوفروا دعماً من المعلومات نحو النجاح التعليمي لصغارهم، وبناء على هذا ستتاح لهم الفرصة للمساهمة أكثر كونهم مربين في النظام التربوي على نحو كبير.

بعدها يقوم ممثل الوالدين بتمرير الكرة للشخص الذي يُمثّل اللغة والثقافة الذي بدوره يقرأ:

اللغة والثقافة: Language and Culture

تُعدّ كل من اللغة والثقافة ركيزتين أساسيتين في نمو قيم نفسية إيجابية وفي تطوير النجاح التعليمي. فعندما يُقدّر الإرث الثقافي عند كل من الطفل والأب، تصبح عند ذلك اللغة أكثر من مجرّد التغنّي بها في داخل البيئة الصفية، فكل منا يعي مدى الأهمية الجوهرية للغة، وسيفهم بأن الطلاب سوف يتحتّم إدماجهم، كلما كان ذلك ممكناً، من أجل إشراكهم في بناء معارفهم المُنظّمة سلفاً عبر لغتهم الأصلية، ليُمكّنهم ذلك من الاستمرار في تحسين أو تطوير لغتهم المُكتسبة حديثاً.

يقوم الفرد الذي يمثّل كلاً من اللغة والثقافة بعملية القذفة النهائية للكرة مرة أخرى لممثل المجتمع community، ومثل هذا الشخص هو من سيقوم بجمع نهايتي الحبل مجتمعتين. الشكل الملاحظ بواسطة الحضور الذين يمثلون نجمة متّسعة، جميعهم ممثلون للبناء ككل وداعمين للصغار في مدارسهم. يتم إبلاغ المشاركين في الإمساك بشدّ الحبل فيما بينهم، وأن يُبقوا المسار عالياً إلا أن يُوجّهوا بتركه دون رفع. ويحرصون على أن يأخذوا مواقعهم حتى يكون قطر الدائرة من مركزها لا يتجاوز ثمانية إنشات (ربع متر). على أن يُحضر البارع أو الميسّر كرة بحر ضخمة تُوضع في وسط التشكيل. تتأكّد المعلّمة Retta بأن المجموعة كوّنت شكلاً متوازناً، مراعية للبيئة التي فيها يستطيع الصغار النضج والنماء، مع بقية الجماعات فهم يتعاونون ويعملون معاً لمصلحة ذلك المتعلّم.

مع أن الميسّر من ناحية ثانية ربما يقترح أن الطالب لا يكون ناجحاً تماماً في داخل نظامه، لكنه ربما يكون متأخراً أكاديمياً. وبدلاً من لوم الضحية منذ البداية، يقوم الميسّر أو البارع باقتراح يبيّن أنهم قاب قوسين أو أدنى من التشكيل لإيجاد عذر لهم من القصور أو العجز. يبتدىء الميسّر بالمتعلّم الذي لغته وثقافته غير مُثمنة أو مُقدّرة في المجتمع. وعندما يُقابل الصغير بشيء من الازدراء لهويته أو هويتها، حينها سيتحقّق ضعف لنمو ذلك المتعلّم في تشكيلته.

يقوم الميسّر بعدها باقتراح، إن كان الإداريون احتفظوا بآثار فلسفية لا تقدّر لغة الصغير، لتُصبح الفرص في حينها تشكّل معاناة النظام التربوي متمثّلة في عجز أو قصور في نمو اللغة الأم للمتعلّم. وفي هذه اللحظة، سيتم الكشف عن مثالب عديدة في جانب الإداريين وفي جانبي اللغة والثقافة. فعندما يُهمل المشاركون الحبل عندها سيحدث نوع من التأرجح المحفوف بالمخاطر.

يطلب الميسّر منهم شدّ الحبل ثانية حتى يتوقّع كل من مشاركي المجتمع والإداريين بأنهما أقوى، لكن المعلّمين والوالدين يعتقدون أن على صغارهم أن يساووا بغيرهم بأسرع ما يمكن لكي يتعلّم اللغة الإنجليزية. وكما أنهم سمحوا للحبل بالارتخاء، يستطيع المشاركون أن يكتشفوا نقاط الضعف في بناء التربويين، من جانبي الآباء واللغة. وهذه الميسّرة تخبرهم أن تحريك الطلاب من موروثهم في تعجّل نحو اللغة الثانية ربما يبدو منطقياً لأولئك الذين لا يعون مبادىء اكتساب لغة ثانية. لكن الطلاب الذين لا يُعدّون مسيطرين والذين يتحادثون باللغة الإنجليزية في أماكن اللعب يعانون في تعلّمهم الأكاديمي للغة. وعندما كانت مُنشغلة بتوضيح هذه الفكرة، سقطت كرة البحر على الأرض، مع سماع دوي من المشاركين.

وكما إنه فُهم على عجل، أنه من السهل سقوط الكرة في حال عدم تعاونهم معاً لحفز الطلاب في نظامنا التربوي. فما نحتاجه هنا أن نتحوّل من المنظور التربوي المحدّد المُقرّر بأنه نافع كما هو موضّح في الجدول الآتي:

Beneficial النافع	أو	Detrimental المحدّد (الحتمية المقررة)
التأييد الثقافي	أو	المحاكاة الثقافية
فصل دراسي تحوّلي	أو	فصل دراسي هادئ
المعلّم / متعلّماً	أو	المعلّم / الناقل
المتعلّم سائلاً	أو	المتعلّم متذكراً
الوالدان مشاركان	أو	الوالدان متفرجان

أدرك المشاركون في مناقشاتهم التي أعقبت النشاط، أنه لكي يكتمل البناء لديهم لتحقيق النجاح، يجب علينا وضع هذه المكوّنات موضع التنفيذ: من فصول تعاونية، واعتماد متبادل فيما بين المتعلّمين، وإشراك للوالدين، وكذا تعهّد المربون والإداريون بخدمة جميع التلاميذ بطريقة فُضلى (Wink، 1997).

المعلّمة Retta وتحقيق النجاح

تقدمت المعلّمة Retta نتيجة لمشاركتها في نشاط مكوّنات النجاح. فكما أنها وأقرانها «أسقطوا الكرة dropped the ball»، فقد صوّرت النجاح فجأة كطفل في المنتصف، وتم ذلك من خلال كرة الماء. الذي وقع عليه الاختيار في تمثيل دور الوالدين في النشاط كانت Margrita (وهي والدة الطفل Manual الذي يُكمل دراسته الثانوية في La Paloma) وهي تعمل معلّمة للصف الأول في مدرسة المعلّمة Retta. بدأت هذه المعلّمة في التوضيح لزميلتها Margrita، وهما يتفاعلان في أثناء النشاط، لعمل بعض من العلاقات بين أفكارهما التي تعلمتهما عن لوم الضحية. سألت المعلّمة Margrita زميلتها الأخرى Retta إن كانت لديها الرغبة في لقاء والدي الطالب Oscar في اللقاء القادم لمجلس الآباء؟ ووافقت المعلّمة الأخرى على عرضها ذلك بأن تُقابل والدة الطفل في مكتبها أولاً، وهما سيلتقيان والدي الطالب Oscar بعدها.

كانت Margrita من أول المُبادرات بتنظيم لقاء الوالدين. بدأ اللقاء هادئاً في البداية، ثم سرعان ما تقوّت الروابط بالوالدين، ونجحت المعلّمة Margrita في الترشّح للعمل مشرفة. حيث قامت المعلّمة Retta بالاجتماع بوالدي الطالب، لكنها في البداية حافظت على مسافة كبيرة (أي كانت تنأى بنفسها عنهما قليلاً) بينها وبين والدي الطفل. وخلال اللقاء الشهري في سبتمبر أبقت بينها وبين الوالدين مسافة تقدّر بعدد (3) صفوف من كراسي الحاضرين في اللقاء. بينما في اللقاء الإرشادي الشهري المُنعقد في أكتوبر لم يكن الفاصل بينها وبين الوالدين أكثر من صف واحد فقط. في لقاء شهر نوفمبر جلست في الحقيقة بجوار العائلة وقام أحد الأصدقاء بالترجمة لها. وفي لقاء شهر ديسمبر كانت المعلّمة تجوب قاعة الاجتماع بكل حرية وتتعهّد العائلات بمساعدة من لغتها الإسبانية المحدودة وبدعم من «توجّهها الجديد»(Krashen، 1990). ساعد ذلك اللقاء كلاً من

المعلّمة والآباء لتنمية نوع من الفهم والاحترام المتبادلين. حيث استحثت عملية التغيّر لدى المعلّمة، ودعّمت التفاعل فيما بينها وبين العائلات. ذلك التحوّل مهّد للمعلّمة Retta زيارة أسرة الطالب Oscar ولقاء والدته والحديث عن سلوكياته. فقد قامت المعلّمة بإطلاعنا عن الزيارة. حيث أصيبت بالذهول حينما رأت أن بيئته المنزلية تفوق العادية، وهو يحظى بعائلة مُشجّعة ومُحبّة له، وكان إخوته وأخواته يحققون نجاحات في تعليمهم. وكان مما هدأ روعها أن والدته كانت تُشارك طفلها ذلك كل أنشطته واهتماماته. وما لم تفهمه الأم لماذا ابنها لا يتقدم في تعلّمه كما يحدث مع إخوته وأخواته. وذلك ما جعل والدته غير راضية وعازفة عن الذهاب إلى المدرسة ومُناقشة ما يثير قلقها معهم.

أصبح الطالب الآن متعلّماً مختلفاً عند مشاركته للمعلّمة Retta. فبينما كان مُزدرى بسبب سلوكه المشين، فقد فهمت المعلّمة الآن لماذا كان يتصرّف بتلك الطريقة محاولاً التوصّل إلى اكتشاف عدد من الإستراتيجيات المحقّقة لرغباته هو. وهنا تحوّلت المعلّمة من حالة لوم الضحية إلى مُناقشة النظام التربوي نقدياً. فهي تسعى جاهده لتغيير ما تم الاعتياد عليه؛ كي يتمكّن الصغير من التعلّم بفاعلية أكثر فأكثر. فكل من المعلّمة والمتعلّم الصغير يُوسّطان بيئتهما mediate، والطفل يتحرّك في داخل منطقة نموه التقريبي (Vygotsky، 1962، 1978، 1986). وعن طريق التفاعل بإيجابية بمساعدة الكبار. وبسبب تضمين نُصح اللجنة الوالدية، تم التحوّل عند هذا الطفل الصغير من طفل عاجز إلى طفل مُتّخذ قرار أو يفوّض السلطة empowered (Cummins, 1989). لقد تمكّنا من رؤية كل من المعلّمة والطفل وهما يتحادثان في هدوء وينظران خارج النافذة، وتذكّرنا كيف كانت هذه المعلّمة تتحدّث عنه: نعم، إنه تغيّر. وترى أستاذته أنه تغيّر بالفعل.

لكنه تبقّى على تلك المعلّمة اتخاذ خطوة حاسمة، ما زال لديها قناعة أن الطالب تغيّر. فهي بحاجة إلى فحص ذاتها نقدياً، وأن تعلم يقيناً أنها جزء من عملية تغيّره. ففي محاولة الطالب Oscar البحث عن التعلّم والمعرفة، كانت المعلّمة عاملاً ذا دلالة في عملية تغيّره.

الخريطة التصويرية للمكتبة Library Mapping

فيما تم عرضه سابقاً تم استخدام التلاميذ والمعلّمين بوصفها مراكز رمزية symbolic centers لسياقات ثقافية. وقد وقع اختيارنا على عمل شيء من هذا القبيل لكي نتمكّن من إشراك بعض من التأثيرات الخفية (وهي ليست بخافية)، لكنها تعمل عملها، وتقوم بالتأثير فينا جميعاً. في المثال الأخير الذي سنقدمه هنا سنتحوّل عن قصد لسياق ثقافي أساسي أكثر من غيره، إنها المكتبات.

قامت المعلّمة Le بتدريس مقرر صيفي لمعلّمين يتم تأهيلهم قبل الانخراط في الخدمة في مؤسسة للتعليم الثنائي، وهذه المؤسسة تركّز بشكل أساسي على عدد من السياقات الثقافية الاجتماعية والسياسية لاكتساب اللغة في الولايات المتحدة الأمريكية. كانت أحد التكليفات المحدّدة التي طُلب من مدرّسي المستقبل عمله صُممت لتمكينهم من قيادة الطلاب إلى مجتمعية- وليس بالضرورة في مجتمعاتهم-، لكنهم في مجتمع المتعلّمين لمن هم في أثناء عملية اكتساب اللغة بوصفها لغة ثانية. بدأت المعلّمة درسها بشكل محسوس، حيث قامت بإحضار الخرائط، مقدّمة للدارسين منطقة في حي مجاور، وكان التركيز في الخريطة على المكتبة أو المكتبات. بدأ الدارسون في التعرّف شيئاً فشيئاً لأن «خريطة الحي» كانت هي التي سوف يعملون فيها مستقبلاً.

كانت الخرائط موضّحة تماماً لمسارات الحافلة المدرسية، ولمساكن الطلاب، ولمواقع المكتبات. وكان أول شيء لاحظه المدرّسون الذين يُعدّون لدخول مهنة التعليم هو مدى قرب المكتبة للمدرسة للكثير من التلاميذ.

التضليل أو المخادعة البسيطة في تكليف المعلّمة يتّضح في: أن على الدارسين أن يزوروا ويُصوّروا المواقع التي توجد فيها الكتب ثنائية اللغة. فإن كان المتعلّمون راغبين في قراءة كتاب باللغة التي يفهمونها، فأين سيجدون تلك المكتبة المقصودة؟ أخبرت المدرّسة طلابها بأن بإمكانهم طلب المساعدة من العاملين في المكتبة المسؤولين عن الكتب ثنائية اللغة وبعدها يقومون بتحديد المنطقة المُتاحة للعائلات؛ كي يجلسوا فيها ويقرؤوا.

مجال الفائدة لهؤلاء المعلّمين الذين يتم إعدادهم لا يحقق الكثير. فمن هذه المجموعة التي تتكون من (18) متدرباً، قدّم اثنان منهم تقريراً مثيراً، يبين مدى حساسية وهدوء مكان القراءة المقصود في المكتبة. الكتب المخصّصة لثنائي اللغة يسهل على الفرد الوصول إليها: العاملين في المكتبة يؤدون عملهم بشكل مُدْهش، ولدى المكتبة في موقعها برنامج في متناول الجميع من حيث دعوة الآباء والأمهات للقراءة بصُحبة صغارهم. وليس هناك شيء يدعو للغرابة من رؤية حضور مكثف في المكتبة كما لاحظ ذلك الأمر عدد من الطلاب في حينها.

وحتى تكتمل لنا الصورة، أغلب طلاب الجامعة يشعرون بالغيظ أو الحنق جراء المُلابسات الحاصلة التي رأوها في المكتبة. فالكتب ثنائية اللغة مكانها في الدور العلوي ومن الصعوبة وصول أي فرد إليها، إلى درجة أن أحد مدرسي المستقبل (المُتدرّب) طلب المساعدة باللغة الإسبانية. وقوبل طلبه ذلك بالتجاهل تماماً إلى أن حوّل لغته إلى الإنجليزية. كان هذا الدارس مستاء furious. تحدث آخرون عن سهولة الوصول للمكتبة كما لو أن لديك الإذن للدخول. قرّر أحد المشاركين في الفريق المتدرّب جعل تلك الخبرة واقعية فاستقلّ الباص إلى المكتبة. بعد قيامه بعدد من التنقّلات قرر ألا يُكرّر تلك الخبرة مستقبلاً. كان الوصول إلى هناك والعودة في غاية الصعوبة في وقت محدّد. مثل هؤلاء الطلبة الجامعيين يفتقدون لأي برامج محلية. المعلمون المتدربون تعرّضوا لنوع من الإحباط بنظرة خاطفة من كل من الوالدين وأطفالهم الذين ليست لغتهم الأصلية الإنجليزية ما شعروا به أنهم عند البحث عن كتاب ما عليه أن يبحث عنه بين رُكام من الكتب.

إمكانية التوصّل إلى الكتاب كانت إشكالية؛ سهولة الوصول للمكتبة بالمواصلات كانت مشكلة عويصة، الطريقة التي عُومل بها الرواد كانت هي الأخرى مشكلة من نوع آخر، القصور في الوصول كانت تعتوره الكثير من المصاعب. المكتبة المتنقلة ربما تكون الحل الذي يجعل الوصول إلى الكتاب ممكناً، لكن القضية الأهم هي كيف أننا بالقليل من المال المصروف من جانب المجتمع يكون لدينا إمكانية لأي نوع من المواد المقروءة (الكتاب).

مثل ذلك الأمر لا يتحدّد في مدى تقدير الوالدين للقراءة، لكن السياق الثقافي الاجتماعي في المُقابل جعل من ذلك الأمر عائقاً للوصول إلى مصدر المعرفة (الكتاب). هذا النشاط هو السياق الثقافي الاجتماعي الواقعي لطلاب المستقبل، مما سبّب للمدرسين المتدربين التفكّر نقدياً حول المسلمات المستقرّة لديهم عن تعلّم القراءة لدى الصغار الذين في طريقهم لاكتساب لغة ثانية.

Conclusion الخلاصة

لقد انصبّ اختيارنا في هذا الفصل على إقامة أساس نظري في صفوف دراسية قائمة بالفعل. ويُعدّ فهم السياق الثقافي الاجتماعي أحد الأمور من ناحية النظرية لكل من التعليم والتعلّم من ناحية، لكن الأمر يصبح شيئاً مختلفاً عند الاطلاع على ما يجري على أرض الواقع التعليمي من ناحية أخرى. إن أحد الأمور أن نفهم العمليات البينية intermental، والعمليات الذاتية intramental، لكن الأكثر تحدياً أن نفهم تحقّق هذا الأمر واقعياً في تعليمنا. ففي حالة الطالب Manual نُلاحظ إعادة تفكيره لنفسه بفاعلية وفهمه ذاتياً (داخليا intramentally). وتم ذلك من خلال مُقاطعته للدراسة الصفية واستبدال ذلك بتركيزه على التعلّم المنزلي، حاول جُهده في أن يُوسّط بينياً intermentally mediate عالمين متعارضين. على الرغم من الإدارة لم تفسّر أو تتوصّل إلى معنى لتصرفاته من منظوره هو، وحدث بموجب ذلك التعارض نوع من التصادم في وظائفهما البينية. فحينما تمّت مقابلة المتعلّم Manual والتعرّف على رؤيته من منظوره هو، غدا، بإمكاننا مشاركته في المعنى لديه بينياً. وتتمثّل الفكرة الأساسية في أنه فهم العاملين (بينياً وذاتياً) لكنهم هم لم يتمكنوا هم من فهمه.

لقد اخترنا تلك النماذج القائمة في الواقع تربوياً لزيادة توضيح مدى أهمية السياق الثقافي الاجتماعي لكل من نموّنا وتعلّمنا. تعلّمنا ذو تأثير على التصرّفات التي نتّخذها. نمونا وتعلّمنا يبدوان في علاقة بالمحيطين في واقعنا. نحن نُقيم علاقات مع الآخرين، وهم من يؤثرون في الخيارات التي نختارها.

ونحن علينا بوصفنا تربويين أن نأخذ الحالات المشابهة للمتعلّم Pedro في الاعتبار في واقعنا. فإحدى المعلمات Kathleen التي قامت باتخاذ إجراء مسؤول لضم الطالب Pedro إلى جماعة تدعيمية وشجّعت الصغار للعمل سوياً. والجماعة التي مع الطالب Manual كما رفض متحدثهم المُخوّل أن يتجاوز عن تفرقة الإدارة في عالمها. قام المعلّم Sam، المَعين حديثاً بكتابة تقرير مُرعب عن التردّي في المناهج في منطقته التعليمية. هل التقرير الصحفي كاف هنا؟ لعله كاف في وضعه زمانياً ومكانياً. الحصول على أحد لمساعدتنا يعد مُعيناً لنا للقيام بأفعال قادمة (مستقبلية)، ويمكننا النظر إليه باعتباره مفتاحاً للنجاح لإحداث تغييرات، عندما نرى الحاجة المُلحّة للإصلاح كي يحدث لنا ما نريد. زميلة Fred تمكّنت من مساعدته لجعل حالة زميلها شُغلها الشاغل على عجل أمام الإدارة. وجدت المعلّمة Retta طريقة لربط ذلك الوضع بحالة المتعلّم Oscar، ولعمل ذلك الربط، وجدت تلك المعلّمة نفسها مُناصرة له، بينما كانت هي التي تلومه فيما مضى؛ لكون سياقه الثقافي الاجتماعي مختلفاً عنها.

لقد اقترح فيجوتسكي بأن يكون التعليم متّصلاً بالطالب غير منقطع عن المنهج في واقعهما المُعاش. فمن خلال الحالات الواقعية في هذا الفصل، تعلّمنا أن الأمر ربما يصل إلى أقصاه من جانب الطالب لجعل الأمر ملموساً في خبراته الواقعية وفي سياقاته الثقافية. فقد تأخذ الأمور فِعالاً متطرفة من جانب المعلّم لجعل الأمر ظاهراً للإداريين عن مدى ملاءمة المناهج. وقد يصل الحال بنا جميعاً إلى إحداث تغيّر جذري من جانبنا كلنا لتوضيح الأمر لصانعي القرار بما أشار إليه فيجوتسكي تربوياً في صِلة عملية بمجالات علم النفس التربوي.