6

التعليم بصفته بحثاً

إحدى الطرق التي يحاول الأكاديميون عبرها تجاوز الفصل بين التعليم والبحث هي تحويل التعليم إلى بحث. كما رأينا في المقطع 2، فإن الاعتراف بأن المجتمع الأكاديمي يعطي للبحث قيمة أعلى من التعليم، قاد العلماء لأن يعيدوا تحديد طبيعة العمل العلمي ليشمل التعليم. ويعدّ نشاط أستذة التعليم والتعلم نتيجة لهذا العمل. لاحظنا في المقطع 3 أنه حين طلب من الأكاديميين إعطاء مثال عن التعليم المعزز بالبحث، أعطى العديد منهم أمثلة عن إجراء البحث عن التعليم. لذلك يدرس هذا المقطع، والمقطع الذي يليه، كيف يمكن للتعليم أن يحاكي البحث عبر معرفة ما يُفهم من أستذة التعليم والتعلم الجامعي واكتشاف مضامينها؟

إن تأملاً عميقاً لأستذة التعليم والتعلم وإنجازاتها (الفعلية والمحتملة) لا بد أن يقود إلى فهم بعض تحدياتها. ما أريد قوله هو أن ثمة تضاربات في أهدافها وإن تحقيقها ليس واضح المعالم كما أراد لنا العلماء أن نظن، بل إن بإمكان أستذة التعليم أن تقود إلى تطوير مجتمعات تقصٍّ تعليمية شاملة تضم الأكاديميين والطلاب على حد سواء. يبحث هذا المقطع، في المقام الأول، ما يفهم بأستذة التعليم والتعلم. ثم يدرس أدب البحث والنظريات التي يستند إليها. وهذا بدوره يقود إلى بحث القضايا المتعلقة بالتوجهات المعرفية المختلفة، وانتشار أستذة التعليم، وأخيراً ببعض القضايا الأخلاقية. والهدف الأهم هو إرساء الأساس لبحث المعاني الضمنية لمشاركة الأكاديميين في أستذة التعليم والتعلم، وهو موضوع المقطع7.

فهم أستذة التعليم والتعلم

استحوذت الصياغة المبدئية لأستذة التعليم والتعلم التي قدمها بوير Boyer على تصورات معلمي التعليم العالي، الذين يجهدون لتطوير الكليات، ويفكرون بكيفية

تعزيز عمليات التعليم والتعلم. لكننا حققنا اليوم تقدماً كبيراً عن تلك الصياغات المبدئية التي قدمها بوير وزملاؤه. التي أتينا على ذكرها باختصار في المقطع 2. وبعد مضي خمسة عشر عاماً على نشر كتاب «إعادة دراسة الأستذة التعليمية»، تشكل لدينا الآن فهم أفضل لماهيتها وكيفية استخدامها (كريبر Kreber 2002). وبالرغم من بعض الشكوك في ما إذا كان مصطلح «أستذة التعليم» مفهوماً بشكل عام من قبل الأكاديميين (انظر، على سبيل المثال، نيكولز 2004)، ثمة عمل مكثف يجري الآن لتحليل معناها. ويشمل حقولاً معرفية محددة، وأمثلة تدل على كيفية تطبيقها، والعديد من الأمثلة التي تظهر التطورات التي طرأت على التعليم تحت رعايتها، وعدداً من النقاشات التي تبين كيف تعمل هذه التطورات على إحداث تقدم نوعي على صعيد تعلم الطلاب في مرحلة التعليم العالي.

أراد بوير توسيع فرضية الأستذة التعليمية، لكن إحدى نتائج تعريفاته الجديدة، وبالتحديد، مفهوم الأستذة التعليمية للتعليم والتعلم التي غدت معروفة الآن، كانت توسيع طبيعة ما يفهم بالتعليم. عملت أستذة التعليم والتعلم على إثارة الشك عن فهم ماهية التعليم وتغييرها، وذلك بوضع تطبيق التعليم ضمن سياق فكري أوسع. ولكن كلما ازداد فهم ماهية التعليم، ازدادت شموليتها وقادت إلى المزيد من الشكوك.

وفيما أكد العمل المبكر الذي تناول أستذة التعليم والتعلم على الأفكار التي تُجلّ التعليم وتحث على مكافأته كونه عمليةً مركزية، قام شولمان Shulman، مؤخراً، بإدراجه ضمن سياق أوسع قائلاً:

إن حرصنا على المشاركة في مثل هكذا عمل يتلخص في دوافع ثلاثة؛ اهتماماتنا الحرفية، ومسؤولياتنا المنفعية، وضغوط السياسة. تعمل أستذة التعليم والتعلم على دعم أدوارنا الفردية والحرفية، ومسؤولياتنا التطبيقية تجاه طلابنا ومؤسستنا، إضافة إلى التزامنا الاجتماعي والسياسي تجاه أولئك الذين يدعمون التعليم العالي ويتحملون مسؤوليته.

(شولمان 2000 أ: 53)

يقول كل من تريغويل وشيل (Trigwell and shale 2004) بأن لأستذة التعليم جوانب تصويرية (فهم، وتصنيف، وتحديد وشرح معنى ماهية المعلمين والتعليم) وجوانب هادفة (هدف للوصول إلى نهاية، وهذه النهاية هي تطوير تعلم الطلاب). ويوافق معظم العلماء الآن على أن أستذة التعليم والتعلم، بالرغم من تجليها في صيغ متعددة، إلا أنها تنطوي على استمرارية في «تعلم التعليم والدليل على المعرفة التعليمية» (كريبر وكرانتون Kreber and Cranton 2000: 477 - 8). ويميز هذان المؤلفان أربعة عناصر:

1- بحث استكشافي عن التعليم والتعلم.

2- تفوق التعليم الذي تبرهن عليه مكافآت التعليم وتقويماته.

3- الانعكاس على عمل الباحثين التعليميين وتطبيقه.

4- الانعكاس على الممارسة وعلى البحث المتعلق بالتعليم في حقل المعلم المعرفي.

وهكذا تعمل أستذة التعليم والتعلم على إبعاد التعليم عن بؤرة التركيز المباشر، الذي ينصب على ما يحدث في غرفة الصف. بذلك لا تغدو مهمة التعليم مقتصرة على كيفية تعلم الطلاب لمضمون معرفي محدد، بل إنها الطريقة التي تمكن المعلم من إشراك الطلاب في عملية التعلم. بعبارة أخرى، يغدو التعليم بحد ذاته شكلاً من أشكال التقصي. يقول كل من هاتشينغز وشولمان (Hutchings and shulman 1999) إنه قبل تطوير فكرة أستذة التعليم والتعلم، لم يكن لدى التعليم آلية ميكانيكية للتجدد. وعلى خلاف البحث الذي يتطور لدى إجرائه باتباع عملية مقابلة الأقران وعمل الفريق التعاوني، فإن التعليم يتخلف عن الركب ما لم يستند إلى أسلوب علمي. ويعلق كل من هاتشينغز وشولمان قائلين: «إن أستذة التعليم ليست مرادفاً للتعليم الممتاز؛ إنها تحتاج إلى نوع من «التغير المستمر» تعمل عبره الكلية على صياغة أسئلة تتعلق بتعلم الطالب والتحقيق فيها. (هاتشينغز وشولمان 1999: 13). بذلك يصبح التعليم موضوعاً لعملية تغيير وتكيف مستمرة.

ثمة العديد من الأمثلة التي تورد على سبيل التندر عن معلمين يطورون جوانب ممارستهم نتيجة اشتراكهم في التقصيات التي تتم أثناء تعلم طلابهم. ثمة برهان يورد على سبيل التندر، أيضاً، يقول إن المعلمين الذين استهلوا ممارسة أستذة التعليم والتعلم غدوا قادة في تطوير التعليم في كلياتهم. في جامعة سيدني، على سبيل المثال، يكون أمثال هؤلاء المعلمين قادرين على إثارة الارتياب في أفكار تخص التعليم مع وجود برهان على فكرتهم من أدب البحث. نتيجة لذلك، ثمة أمثلة في أدب البحث تم الاستشهاد بها لتأييد طريقة تصميم الكلية بأكملها لمقرراتها. (انظر، على سبيل المثال، مؤسسة التعليم والتعلم 2001). ثمة برهان على أن المشاركة في التدريب في التعليم الجامعي يقود إلى ازدياد الرضا عند الطلاب وتزايد في اتباع أسلوب التعليم الذي يعتمد التركيز على الطالب (لوديك Lueddeke 2003، غيبس وكوفي Gibbs and Coffey 2004). لكن ليس معروفاً بشكل عام ما إذا كان مثل هذا التدريب يتسم بتركيز على الأساليب التعليمية. غالباً ما يكون التركيز منصباً على تطوير لمهارات التعليم أو لتطبيق معين فيه، كالتعليم المرن وعبر الإنترنت، وتقويم تعلم الطالب، والإشراف على طلاب الدراسات العليا وإخضاعهم للإشراف الدولي، وهو ما حصل في دراسة أسترالية عن برامج المرتبة الثالثة من جائزة التعليم (ديرن Dearn، فريز وريان Fraser and Ryan 2002). والمثير للدهشة فعلاً، أن ثمة برهاناً ضعيفاً على أن أستذة التعليم والتعلم الجامعية تعزز التعلم (هيلي Healey 2000). لكن ما أريد قوله هو إن أهمية أستذة التعليم لا تكمن في قدرتها على الوصول بشكل مباشر إلى إحداث تغييرات في ممارسات التعليم والتعلم، بالرغم من أهمية هذه التغييرات، بل في قدرتها على الوصول إلى إحداث تطوير بين الأكاديميين بشأن النقد الانعكاسي الذي أشار كل من بوردو وواكانت Bourdieu and Wacquant، أي إلى أهميته إذا ما تم إجراء تغييرات في التعليم العالي. وهذا، حسب اعتقادي، ما يجب أن نتعامل معه بجدية، بعد أخذ كل ما ذكرناه بعين الاعتبار.

لقد قاد تفاعل القضايا داخل مفاهيم أستذة التعليم والتعلم الجامعية بعض الكتّاب إلى تطوير نماذج نظرية لها. وقد طرحت بعض النماذج أفكاراً عَن إمكانيات

أستذة التعليم والتعلم ومجالاتها، وأتاحت إطلاق الأحكام على مدى تبنيها. كما ربطوا أفكار أستذة التعليم بنظرية أوسع. وهنا أرغب في أن أستند إلى ثلاثة نماذج أعتقد أنها مفيدة في تطوير فهم أستذة التعليم والتعلم وتطبيقاتها داخل مؤسسات التعليم العالي. هذه النماذج هي: نموذج تصوير الظواهر، وهو نموذج ترينغويل Tringwell ومارتين Martin وبنيامين Benjamin وبروسير (Prosser 2000) المدروس في هذا المقطع، ونموذج كريبر Kreber وكرانتون (Cranton 2000) المستقى من ميزيرو Mezirow وهابيرماس Habermas، ونظريات كيميس Kemmis وماكتاغارت McTaggart للممارسة الاجتماعية في المقطع 7. تلقي هذه النماذج الضوء على أهمية أستذة التعليم والتعلم الجامعية أداةً لدمج التعليم بالبحث، وتثير بعض القضايا الجوهرية في العلاقة بينهما.

الأدب والنظرية

إذاً، ثمة إجماع عام على أن هدف أستذة التعليم هو سبغ الصفات التثقيفية على التعليم بهدف تعزيز التعلم (هاتشينغز وشولمان 1999؛ كريبر وكرانتون 2000؛ هاتشينغز وباب Babb وبجورك Bjork 2002؛ كريبر 2002؛ تريغويل وشيل 2004). يقول تريغويل وزملاؤه (2000: 156) بأن هدف التعليم المثقف هو «أن نوضح كيف جعلنا التعلم ممكناً». وبهدف تحقيق ذلك، قالوا: «يجب أن يكون المعلمون ملمين بمعلومات عن أدب التعليم والتعلم ومنظوراتهما النظرية في حقلهم المعرفي، وأن يكونوا قادرين على جمع وتقديم برهان دقيق عن التأثير».

اعترافاً منهم بتأثير بوير (1990) وغلاسيك Glassick وهوبر Huber وميروف (Maeroff 1997) والعمل الذي قامت به كلية كارنيجي، أنشأ تريغويل وزملاؤه (2000) نموذجاً لأستذة التعليم. يستند إلى، ويسير جنباً إلى جنب مع دراسات تصوير الظواهر التي قام بها المعلمون، ومع مفاهيم الطلاب عن التعليم والتعلم الذي يتم في الدرجة الأولى في أسترالية، واستشرافاتهم حوله (انظر، على سبيل المثال، بيغز1999 ، Biggs 1996؛ بروسير وتريغويل 1999؛ رامسدن 2003 أ؛ ماكينزي

2003). وقد وجدوا خمس فئات لشرح طرق فهم الأكاديميين وتجربتهم لأستذة التعليم التي، حسب قولهم، تتراوح من آراء أقل شمولية إلى أخرى أكثر شمولية:

آ – أستذة التعليم هي معرفة أدب التعليم بجمع وقراءة ذلك الأدب.

ب – أستذة التعليم هي تطوير التعليم بجمع وقراءة أدب التعليم.

جـ – أستذة التعليم هي تطوير تعلم الطالب عبر تحقيق المعلم عن تعلم طلابه وعن تعليمه الذي يقوم به هو.

د – أستذة التعليم هي تطوير المعلم لتعلم طلابه بمعرفة أدب التعليم والتعلم وربطه بالأدب والمعرفة الخاصين بحقل معين.

هـ – أستذة التعليم هي تطوير لتعلم الطلاب داخل الحقول المعرفية عامة، وذلك بجمع ونشر مجهود المعلم الذي قام به في التعليم والتعلم داخل فرع معين من فروع المعرفة.

(تريغويل وآخرون 2000: 159)

ما يقولونه هو أن فعل التعليم يسهم – وفقاً لأكثر الآراء المتعلقة بأستذة التعليم شمولاً، وفي ضوء أدب البحث المتعلق بالتعليم والتعلم في التعليم العالي بشكل عام، وفيما يتعلق بفرع معين من فروع المعرفة بشكل خاص – في تعليم الطلاب على الصعيد العام والخاص. إنه يساعد على بناء مجموعة معارف عن تعلم الطلاب، وعن مضمون معرفي معين، وعن التعلم بشكل عام (تريغويل وآخرون 2000).

إن التمييز بين هذه الطرق لفهم أستذة التعليم كان يتم وفقاً لأربعة أبعاد تتوحد فيها تجارب الأكاديميين وطرق فهمهم لأستذة التعليم. وقد خلق هذا نموذجاً متعدد الأبعاد (انظر الجدول 6. 1).

الجدول 6. 1 النموذج المتعدد الأبعاد لأستذة التعليم

البعد المثقف (مدى ثقافة المعلمين عن التعليم والتعلم)	بعد الانعكاس (كيف يجري المعلمون مراجعة انعكاسية لتعليمهم بهدف تطويره)	بعد تبادل المعلومات (كيف وأين يتبادلون معلوماتهم عن التعليم والتعلم)	بعد المفهوم (كيف يبني المعلمون مفاهيم عن التعليم)
يستخدم نظريات غير رسمية للتعليم والتعلم	في الحقيقة، لا يوجد انعكاس، وإذا وجد، فهو غير مركز	لا تبادل للمعلومات بخصوص التعليم والتعلم	ينظر إلى التعليم بطريقة تركز على المعلم
يرتبط بأدب التعليم والتعلم بشكل عام		تبادل للمعلومات مع الأقران في الفرع/ الكلية (النقاشات التي تدور في غرفة الشاي، وحلقات دراسية في الفرع)	
يرتبط بالأدب، وخصوصاً الأدب المعرفي	الانعكاس فعال	يتم تجهيز التقارير في المؤتمرات المحلية والعالمية	
بحث نشاط الإدارات، له قدرة واسعة ومضمون معرفي يتعلق بطرائق التدريس	انعكاس مرتكز على التساؤل ما الذي أحتاجه كي أجمع معلومات عن أمر ما وكيف سأجد هذه X وليكن المعلومات عنه؟	منشورات في الصحف العالمية التثقيفية	ينظر إلى التعليم بطريقة تركز على الطالب

المصدر: ك. تريغويل، وإي. مارتين، وجي. بينيامين وإم بروسير، «منحة التعليم: نموذج»، البحث في التعليم العالي وتطويره، 19: 2 (2000): 163.

في كل بعد ثمة مستويات مختلفة للمشاركة تسمح بصياغة أحكام عن مدى المشاركة الأكاديمية في أستذة التعليم والتعلم.

إن تحضير المقررات يقتضي الأستذة بالضرورة. فتحديث المقررات والمناهج هو جزء من الروح المؤسساتية الاحترافية للعالم الأكاديمي؛ ويتوجب أن تعكس هذه المقررات والمناهج آخر التطورات التي طرأت على حقل المادة. إن المعالجة الأكاديمية

للأفكار العامة من أجل المصادقة على المقرر، وضمان النوعية ومراجعتها، وجميعها تفترض تحديث المقرر بشكل دوري. ما يقتضي، بالضرورة، إن لم يكن بعض عناصر البحث، فبالتأكيد وجود بعض عناصر الأستذة لدى المعلمين، لكنه يثير عدداً من الأسئلة عن ما يفهمه المعلمون من البحث والأستذة، وهي، كما رأينا أسئلة مهمة جداً. ولدى ربط هذا بالنموذج السابق لأستذة التعليم والتعلم، نرى أن بعض العمل على التعليم يمكن أن يكون في المستويات الأدنى من كل بعد. ولكن، ما إن يبدأ الأكاديميون بإجراء انعكاس نقدي لتعليمهم -أو للتعليم داخل حقلهم المعرفي، أو التعليم في مؤسسات التعليم العالي بشكل عام في ضوء أدب كيفية تعلم الطلاب- يبتعد التعليم العالي عن مجرد كونه مجالاً للعمل، ليغدو موضوعاً للدراسة. ما أن يبدأ المعلمون بإجراء الانعكاس النقدي، حتى يغدو تعليمهم نموذجاً عن تعليم أكثر عموماً. كيف يتعلق ما يقومون به هم بما يقوم به الآخرون؟ ما هي الافتراضات التي يتخذونها عن طبيعة الطلاب ومقدراتهم؟ ماذا تعني لهم المعرفة وكيف يتم الحصول عليها برأيهم؟ ما هي النظريات التي يعتمدون عليها في تعليمهم؟ لا بد للمشاركة في أستذة التعليم والتعلم من أن تقود الأكاديميين في حقل معرفي معين إلى طرح هذا النوع من الأسئلة. المسألة لم تعد ببساطة مسألة أي من التقنيات يجب اتباعها في التعلم والتعليم، أو ما إذا كان يتوجب، على سبيل المثال، توظيف طرائق مرنة للتعليم والتعلم. بل: ما هي الطريقة النظرية الرئيسة التي تتم عبرها صياغة القرارات مع أخذهم المنهاج المسؤولين عنه بعين الاعتبار؟ بذلك يصبح تعريف التعليم كالآتي: مسعى تقوده النظرية. إن ربط أستذة التعليم للمعلمين بعملية التقصي داخل تعليمهم، يقودهم للتعبير بوضوح عن بنية أو فلسفة للتعليم تتعلق بطرائق التدريس، التي يتم النظر فيها إلى طرائق معينة في التدريس على أنها ضرورات من أجل بناء طريقة أوسع من الناحية النظرية (انظر، على سبيل المثال، شونويتر Schönwetter، سوكال Sokal، فريزن وتيلور Friesen and Taylor2001؛ برو وبيزيتا Brew and Peseta 2004).

يؤكد تريغويل وزملاؤه بشدة على مناقشة تطورات التعليم في ضوء نظرية تصوير الظواهر. إنه أساس اعتمدت عليه البيئات الأوروبية الشمالية أو الأسترالية، في الدرجة الأولى، وفي الأعوام الثلاثين الماضية، لتأسيس فهم عن التعليم والتعلم وكيفية

إدراكهما وتطبيقهما ضمن نطاق واسع من الحقول المعرفية. مع ذلك، جرت نقاشات حادة تناولت مدى ضرورة الإلمام بهذا الجانب، تحديداً، من أدب التعليم والتعلم. وينطوي ربط النقاشات، بشأن أستذة التعليم، بعُرف تصوير الظواهر على فوائد وأخطار، في آن معاً. إذ تكمن الفائدة في قدرة العمل الذي يؤديه كل من الأكاديميين على الارتباط بسهولة بجزء أساسي من الحقل المعرفي. أما الخطر فهو أن تصبح أستذة التعليم والتعلم مرتبطة بالجانب المظلم لتصوير الظواهر (انظر، على سبيل المثال، هاغيز Haggis 2004). من الغريب، في الحقيقة، غياب أي إشارة إلى مثل هذا التوجه في الأدب الأمريكي. فما تم تطويره، خصوصاً في العلوم الاجتماعية وحقول معرفية أخرى، هو نظريات تتضمن التغير الاجتماعي، ونظريات التعلم التحويلي، ونظرية شبكة المشاركين، والنظرية النقدية، ونظرية الفاعلية وما إلى ذلك، حيث تقدم جميعها مصدراً غنياً للأفكار يمكن للمعلمين المشاركين في أستذة التعليم والتعلم أن يعتمدوا عليه أيضاً.

قضايا معرفية

ثمة تركيز، في السياق الأمريكي الشمالي، على التنوع المعرفي لأن الحديث عن علم التعليم والتعلم يكون، بشكل دائم، مترافقاً بفرضيات جاهزة عن ما يعمل على تشكيل البحث والعلم وطبيعة التعليم داخل حقول معرفية معينة.

في بعض الحقول المعرفية، يكون التعليم أمراً لا ترغب بأن تواجه فيه أي مشكلات:

فمواجهة المشكلات في العلم والبحث، تكون في صميم العملية الاستقصائية؛ أي في الجمع بين الأسئلة التوليدية التي تدور حولها الفعالية الإبداعية الإنتاجية. أما في تعليم المرء، فإن «المشكلة» تكون أمراً لا ترغب بمواجهته، وإذا ما واجهتك إحدى المشكلات، فإنك ترغب ربما بمعالجتها.... وتغيير حال المشكلة في التعليم من العلاج التام إلى التقصي المستمر هو بالضبط كل ما ينطوي عليه علم التعليم.

(باس Bass 1998 - 99، مقتبس في
هاتشينغز وشولمان 1999: 14)

إذاً فالقضية لم تعد كيف يمكن جر الأكاديميين المختصين لإجراء بحث تعليمي ومناقشته في ضوء نظرية معينة، بل كيف يمكن تشجيع الأكاديميين لتبني طرائق وأساليب تنبثق من أعراف تتعلق بطرائق التدريس في حقولهم المعرفية، وتستند إليها. كيف يمكن تشجيع الأشكال الجديدة في التقصي العلمي المتعلق بالتعليم؟ هوبر (Huber 2000)، وديامونـد وآدم (Diamond and Adam 1995) وآخرون غيرهم، قالوا: إن من الضروري للمجتمعات المعرفية المختلفة أن توضح لنفسها معنى علم التعليم والتعلم.

والسؤال المهم هو: هل يعتمد مجتمع المعرفة على بحث وممارسة موجودين في التعليم والتعلم في التعليم العالي، أم أنه يعمل بمفرده؟ في عام 1999، وفي ندوة ناقشتْ تطوير تعليم الطلاب بالتدريب، أذكر أنني حضرت نقاشات مختلفة بدأت بمقدمة تقول: ما دمنا في حقول معرفية مختلفة، فإن التعليم والتعلم سيختلفان من الناحية الجوهرية. لكننا، مع ذلك، غالباً ما نجد أن الأرضية الواحدة ليست هي العنصر الوحيد المشترك بينهما. وهذا ما أكدته الصحف المعرفية التي تبحث طرائق التدريس. بعد استعراضها للصحف المعرفية التي تتعلق بطرائق التدريس، استنتجت ويمار (eimar 1993) بأن مثل هذه المنشورات ناقشت مسائل يمكن تناقلها بين الحقول، لكن الصحف تضمنت مادة مختزلة جداً من حقول أخرى. كما أنها وجدت بأن هذه الصحف منشغلة بتقنيات التعلم، وليس بقضايا نظرية أوسع، مثلاً (ويمار 1993). إن التحدي الذي يواجهه كل من الحقول المعرفية على حدة، هو أن يكون قادراً على التواصل مع الحقول الأخرى لبناء فهم مشترك عن ممارسة التعليم والتعلم، بحيث يتم وضع لبنات جديدة على البناء الضخم الأساسي، بدل أن يعمل كل من الحقول بمفرده على البدء بالعملية منذ بدايتها.

إن التركيز على استخدام المعلمين لطرائق جديدة للتقصي، إنما يستند إلى نزوع علم الطرائق الذي تعتمده حقولهم المعرفية إلى تجاهل حقيقة أن البحث التعليمي في تطور مستمر منذ سنين عدة، وأن هذا التقليد قد طوّر فهماً لطرائق التقصي التي تناسب أو لا تناسب ظروفاً بعينها. أنا لا أنكر المكاسب التي يمكن أن تتحقق نتيجة

التقريب بين الحقول المعرفية التي تطور طرائق جديدة للتقصي، ما يعود بفائدة جوهرية على المعرفة التعليمية نفسها. علم الإنسان هو أحد الأمثلة؛ فهو يعلمنا الكثير باستخدام طرائق علم الإنسان في التقصي داخل التعليم والتعلم، بالرغم من أن بعض الطرائق لا تكون مناسبة تماماً. فـ «اختبارات التعمية المزدوجة»، مثلاً، هي ممارسة شائعة جداً في الطب وقد غدت تستخدم بشكل روتيني لاختبار آثار التدريب الطبي. لكن ثمة مؤلفات في الحقل المعرفي تظهر بأن هذا إشكالي إذا ما اعتُمد كطريقة للتقويم المعرفي. من المهم للمعلمين، في مختلف الحقول المعرفية، ألا يقتصر فهمهم على مواطن القوة، في الطرق التي يتبنونها، بل يتعداه إلى حدود الضعف فيها أيضاً.

ثمة فهم متزايد باستمرار بأن التركيز على التعليم والتعلم في حقول معرفية معينة، بطريقة شمولية، وما يثيره ذلك من أسئلة وطرائق، ليس كافياً، بالرغم من أنه نقطة انطلاق مفيدة. لكن هذا يشكّل مشكلة في حقول تكون فيها الآراء في علم التعليم والتعلم محصورة بمفاهيم التركيز على المعلم في التعليم أو بمفهوم علم التعليم الذي يركز على التقدير أو المكافأة (لوديك Lueddeke 2003). ويناقش كل من هوبر وموروييل (Huber and Morreale 2003) بأن من شأن تطورات التعليم أن تظهر بوضوح أكبر ضمن حدود الحقل المعرفي الذي يتم فيه تبادل المعارف المتقاطعة.

تعمل مثل هذه الأساليب المعرفية على تقوية علم التعليم بإرشادها العلماء لاختيار مشكلات معينة، واستخدام طرائق معينة، وعرض عملهم بطرق معينة. لكنها، في الوقت نفسه، تضع قيوداً على رغبة المرء في قراءة أدب التعليم والتعلم من حقول أخرى، كما يمكنها أن تحد طرائق التدريس والخيال المعرفي.

(هوبر وموروييل 2003)

ثمة اعتبار آخر يتعلق باختلاف مدى تطور طرائق التدريس، بين حقل معرفي وآخر، سواء كجزء متمم للتفكير المعرفي، أو كحقل منفصل عن الفعالية، وله علماؤه المختصون. يقول هيلي (Healey 2000)، وفقاً لكولبيك (Colbeck 1998)، إنه يمكن التفريق بين المعارف تبعاً لمدى السهولة التي تجدها في ربط البحث بالتعليم. مع العلم

أن حقله المعرفي هو الجغرافية، وهو حقل عرف عنه استعارته للأفكار من حقول دراسية أخرى. ويقول أيضاً، إنه، أي حقل الجغرافية، مفتوح جداً على التجديدات التي تطال التعليم والتعلم. فحقول العلوم الاجتماعية أقرب إلى طرق التفكير التثقيفي. أما المعارف التي سماها بيغلان Biglan (انظر ستوكر Stoecker 1993) بـ«الثقيلة» فتجد صعوبة أكبر ربما في أستذة التعليم (هيلي 2000: 180 - 181).

في المعارف «الثقيلة»، ليست الممارسة الانعكاسية هي النموذج المعتاد، فيما يتعلق بالتعليم. ويقول كل من هوبر وموريل (2003) إن الأستذة في التعليم والتعلم تستلزم أساليب معرفية في التقصي. ولن يسبغ بعض الأكاديميين صفة الأستذة على العمل إذا ما كان كميّاً، مثلاً، أو موضوعياً، أو إذا ما تم عرضه على أنه بمعزل عن الأشخاص الذين يدرسونه. لطالما كان للأكاديميين المعرفيين رأي في البحث التعليمي على أنه موارب وغامض وطويل النفس وذاتي أو غير عالِمي. إن الأستذة في التعليم والتعلم تستلزم من الشخص الذي يقوم بالتعليم أن يجري تقصياً داخل ذلك التعليم. الأمر الذي يقتضي ربما مزيجاً من الأساليب الكمية والنوعية في آن معاً. وقد قادت الممارسة الانعكاسية التي تناولها أدب الأستذة عن التعليم والتعلم في التعليم العالي إلى التأكيد على البحث الفعلي أو التطبيقي في التعليم والمتعلق بالأستذة في التعليم والتعلم. ويتوافق هذا مع التطورات التي تطرأ على الممارسة الاحترافية للمعلمين في حقول معرفية أخرى (انظر، على سبيل المثال، غراوندواتر – سميث Groundwater smith – وهانتر Hunter 2000؛ وساتشز Sachs 2002). مع ذلك تواجه بعض الحقول في مجتمع البحث صعوبات في قبول هكذا طرائق في التقصي على أنها بحث. إن مشاركة أكاديميي حقل معرفي معين بالأستذة في التعليم والتعلم يقتضي، من أجل تقويمه، تشجيعهم على إعادة تقويم أساليب التعليم.

النشر

تأكيداً لما جاء به شولمان (2000 أ: 50)، يقول هاتشينغز (2002: 15) بأن الأستذة في التعليم والتعلم تحمل معها التزاماً أخلاقياً بـ «(نقل) كل ما نكتشفه، وندركه ونجربه». لذلك فإن نشر نتائج البحث وتعلم الطلاب هو جانب مهم من جوانب

الأستذة في التعليم والتعلم. وثمة دليل، في الواقع، على تزايد نشر المعلمين المشاركين في أستذة التعليم والتعلم للنتائج العلمية، وذلك عبر المواد المنشورة في الأدب عموماً، وفي الأدب المعني بطرائق التدريس على وجه الخصوص.

يقول رايس (Rice 1996) إنه يتوجب النظر إلى أستذة التعليم والتعلم على أنها تتماشى جنباً إلى جنب مع أستذات ثلاث أخرى تكون متممة لها. ويقول هيلي Healey:

يمكن لأستذة التعليم أن تشمل الصيغ الأربع التي حددها بوير: البحث بهدف الاكتشاف في طبيعة التعليم والتعلم؛ وتوحيد مواد الحقول المعرفية المختلفة لفهم ما يجري في غرفة الصف؛ وتطبيق ما هو معروف عن كيفية تعلم الطلاب على عملية التعلم – التعليم؛ والتعليم، «عدم الاكتفاء بنقل المعرفة وحسب، بل نقلها ونشرها أيضاً». (بوير 1990: 24). إن الفائدة من اعتبار الأنواع المختلفة من العمل الأكاديمي أشكالاً من الأستذة، هو تأكيد المقومات المشتركة بينها وليس الاختلافات.

(هيلي 2000: 171)

إن أحد أخطار النظر إلى أستذة التعليم والتعلم بوصفها كياناً قائماً بذاته هو أن يتم الافتراض بأنها شيء لا يستطيع القيام به إلا من كانت لهم مصالح محددة في التعليم، وترك الباحثين «الحقيقيين» ليقوموا بإجراء البحث المعرفي؛ أي ما أطلق عليه بوير مصطلح أستذة «الاكتشاف». أثناء أسفاري وأثناء حديثي إلى الأكاديميين في جامعات عدة، وكذلك إلى أولئك الذين علّمتهم في صفوف التخرج في التعليم العالي، كثيراً ما كنت أصادف أكاديميين يقولون إنهم خبراء في مادتهم المعرفية، لكن هذا لا يعني بالضرورة أن يكونوا خبراء في التعليم أو في نشر الكتب عنه. وقد تشكل لدي اعتقاد بأن العاملين في الكليات أو الأقسام ممن درجوا على أن ينشروا البحوث عن تعليمهم هم من الأكاديميين المهتمين بالتعليم أكثر من اهتمامهم بالبحث. لكنني بالمقابل، وجدت حينها أن الأكاديميين الذين يدمجون عناصر التقصي في تعليمهم، مستخدمين طرقاً تعتمد البرهان في صناعة القرار المتعلق بالمنهاج، الذين هم أكثر تمكناً في نشر البحوث عن تعليمهم يحاولون أيضاً أن يكونوا متمكنين في البحث

المعرفي. واللافت، أن ثمة أشخاصاً تمكنوا من التفوق في المجالين معاً. لكن هذا لا يجب أن يكون لدهشتنا؛ فهو، بالتأكيد، علامة على أكاديمي كامل يتحمل مسؤولية التعليم والبحث في آن معاً. وقد جاء في ملاحظات بات هاتشينغز Pat Hutchings:

بدلاً من إجراء بحث جديد خاص بفئة قليلة من أعضاء الكلية، الأفضل برأيي، هو الطموح إلى عمل ينخرط فيه كل من في الكلية؛ عمل يلقي بالمسؤوليات على الطلاب الحاليين والأجيال المستقبلية في آن معاً وعلى الزملاء، الذين نعتمد على عملهم ونسهم فيه وكذلك على العاملين في مهنة التعليم.

(هاتشينغز 2002: 15)

مع ذلك، ثمة جهد يبذل بين التركيز على أستذة التعليم، كونه وسيلةً لجعل التعليم أكثر عرضة للمساءلة بشكل علني، وبين هدفها في تطوير تعلم الطلاب. إن التركيز على التعرض للمساءلة يقود إلى التركيز على توثيق الممارسة الحالية ويمكن لهذا أن يقف عند ما أسماه هابرماس (Habermas 1987) «الاهتمام التقني بالمعرفة»، أي عند المستويات الدنيا من نموذج تريغويل وزملائه (انظر أيضاً المقطع 7). من جهة أخرى، فإن التركيز على تطوير تعلم الطلاب، غالباً ما يتجاوز الفهم القائم باتجاه تطوير مفهومات جديدة وتغيير التعليم في ضوء معرفة جديدة. وبالاعتماد على التوجه الذي يتم سلوكه، يمكن تركيز طاقات المعلمين والإداريين الأكاديميين في اتجاهين مختلفين اختلافاً تاماً. فمن جهة، يمكن تركيز الطاقات على تغيير البنية المؤسساتية الخاصة بالترفيع، وذلك بتعيين مكافأة للتعليم الجامعي وإحداث معايير لتقويم فاعلية التعليم. ومن جهة أخرى، سيقود التوجه نحو تغيير التعلم إلى تنفيذ إستراتيجيات مؤسساتية مختلفة لتطوير التعليم. إن التوجهين مطلوبان. لكننا نعرف من الدراسات التي أجريت على العلاقة بين التعليم والبحث أن الوقت المستهلك من أجل البحث، يمكن أن يكون مقتطعاً من وقت التعليم والعكس بالعكس (انظر، على سبيل المثال، سيراو 2000). لذلك، ثمة صراع محتمل الوقوع عن الجهة التي سيوجه الأكاديميون طاقاتهم إليها.

بعض المسائل الأخلاقية

إن ابتعاد الأكاديميين داخل الصف عما تعلموه، عن اختبار التعليم وتعلم الطلاب وتوجيهه نحو حقل الإعلام الأكاديمي، يثير بعض القضايا الأخلاقية المهمة فيما يتعلق بكيفية تعامل الأكاديميين مع الطلاب ومع عملهم. فثمة مشكلة أخلاقية تنشأ حين يغدو الصف موقعاً للتقصي المعرفي؛ أي حين لا تقتصر ردود فعل الطلاب تجاه المقررات على تقديم معلومات تتعلق بتعلمهم، أو بالكيفية التي يتوجب عبرها تطوير المقرر من أجل الجيل القادم من الطلاب، بل تصبح معطيات للتحليل والإعلام المحض. إن القضايا المتعلقة بموافقة الطلاب، القائمة على الاطلاع، وعلى استخدام التقارير التي يقدمونها عن تجاربهم أو حتى عن عملهم بياناتٍ في بحث عن التعليم، هي قضايا دقيقة وتتطلب الحذر. ويتساءل هاتشينغز (2002: 12) ما إذا كان التفاعل -الذي يتم بين الطلاب والأكاديميين والعمل الذي يقومون به- هو جزء من المجتمعات الخاصة التي تتمتع بامتيازات كتلك الموجودة بين المحامين أو المعالجين الطبيعيين وبين زبائنهم، أم أنهم يشكّلون، كما يقول شولمان (1993: 6) «إحدى خصائص المجتمع»؟ هل تختلف ردة فعل الطلاب تجاه المقرر إذا ما عرفوا، مثلاً، أن المعلمين يدرسون ردود أفعالهم؟ يقول هاتشينغز (2002) إن ثمة وعياً متزايداً تجاه القضايا الأخلاقية التي تتم إثارتها في مقرر المشاركة في أستذة التعليم والتعلم، وإن هذه القضايا تفتح نوافذ إلى اعتباراتنا لقيمنا. من شأن دور باحثنا ربما أن يصطدم بدور معلمنا (بيرغوين Burgoyne 2002؛ تاكاكس Takacs 2002).

إن تجاوز الفصل بين التعليم والبحث يقتضي تجاوز هكذا صدامات، بهدف إعادة تحديد العلاقات بين الأكاديميين والطلاب. لقد أبرزت المعضلات الأخلاقية أهمية مشاركة الطلاب الكاملة في أستذة التعليم والتعلم. ويقول هاتشينغز: إننا بحاجة لأن ننأى بأنفسنا عن النظر إلى الطلاب على أنهم «موضوعات» بحث، ونتوجه إلى التفكير بهم كوننا مشاركين متعاونين في البحث.

بهذه الطريقة، تقدم أستذة التعليم والتعلم فرصاً لتطوير مجتمعات الممارسة العلمية الشاملة، حيث يعمل الأكاديميون والطلاب معاً على بناء المعرفة الخاصة بالعملية التعليمية وكيفية تعزيزها. كما يمكنها أن تقدم قاعدة لتطوير تعليم عال أكثر شمولاً، يستند إلى التقصي. الأمر الذي سنراه في المقطع اللاحق.