الفصل الثاني

مدرسون يتلقون العلم،
طلبة يتلقون العلم

الموقف

في الفصل الأول تناولنا عمل أساتذة الجامعات بطريقة غير متمايزة إلى حد ما أما الآن فإن العمل التعليمي يبرز في المقدمة على نحو متزايد. وفي حين كان الحديث في الفصل الأول عن طرق للقيام بالعمل في بيئات العمل فإن الفكرة العامة لهذا الفصل تركز على التعلم داخل تلك البيئات. وسوف أتحدث عن ذلك بالإشارة إلى نظرية النشاط أو التفكير بـ «اللاعب ... الشبكة» وأفكار تدور عن التفاعل بين ما هو صريح وواضح وما هو صامت وضمني. تفضي هذه النظريات إلى افتراض بسيط مفاده إن التعلم شيء يحدث في الممارسات الاجتماعية العادية، كما يحدث على نحو أكثر رسمية حين يكون التعلم مقصوداً (Eraut, 2000). وبعد إثبات ذاك الافتراض سوف تستخدم هذه الأفكار عن ذلك التعلم في الفصول 3 – 6 حيث سنعمل على استجلاء الدوافع والخبرات المختلفة لكون المرء معلماً. أما الموقف الذي يشكل رابطة تربط بين هذه الفصول الأربعة فيتمثل في أن جودة بيئات عملنا تؤثر عن طريق الدمج بين ما نتعلم ونفعل ونشعر. بعض بيئات العمل تعد بيئات تعلم جيدة وتشكل مكاناً عظيماً جداً يمكن منه إدارة حياة مهنية (وانظر أيضاً الفصل 13). أما الممارسات اليومية في بعض هذه البيئات فقد تفرز حماسة تنضح منها في حين ترشح هذه الحماسة في البيئات الأخرى وتتبخر، بعضها يسهل على المبتديء النجاح بينما تسهل بيئات أخرى على المرء أن يأمل بالانسحاب. إن كون المرء معلماً جيداً يتأثر حتماً بالبيانات التي تتحدث عن السياسات وعن ورشات العمل التي تعقد عن تطوير العمل التعليمي وإمرة أساليب التعليم الجديدة، أما الطرق التي بها تعمل

obeikandl.com

هـذه جميعاً وتحفزنـا وتؤثر فينا فتعتمد اعتماداً كبيراً علـى طريقة عمل مجموعة العمل أو القسـم الجامعي أو المؤسسة ذاتها. والبيئـات الجيدة -فرق العمل والأقسام الجامعية والجامعات- تهيئ الظروف لتعلم جيد وفير.

النقاط الرئيسة

1- التعلم أكثر تعقيداً مما قد يظن بعضهم. (وكذلك التعليم الجيد أيضاً).

2- التعليم الجيد هو انتصار شخصي واجتماعي معاً. (وكذلك التعلم الجيد أيضاً).

3- بالرغـم مـن الاختلافات البيّنـة يوجد تناسـق وتماثل بين تعلـم المدرسين وتعلم الطلبـة. لذلك فإن فهم الطريقة التي بها يتعلم الأفـراد تزيد من معرفتنا لعملية تعلمنا نحن كمعلمين ومن ثم فيما نفعله لتعزيز وتحسين تعلم الطلبة.

البحث

المعرفة والحصول على المعرفة والتعليم

يذكر أولسون (Ohlsson, 1996) نوعين للمعرفة، النوع الأول هو المعرفة الإجرائية أو العمليـة المكونة من مهارات حسية حركية (مثل قيادة السيارات أو رمي الكرة) والمهارات الإدراكيـة (مثـل لعبـة الشطرنج). والنـوع الثاني هو المعرفـة التقريريـة أو الافتراضية والاقتراحية أو المعرفة ذات المرتبة العليا. وتشتمل على حقائق ملموسة (ومثال ذلك، إن كتلة الثقوب السوداء فائقة الضخامة تعادل 0.5 بالمئة من كتلة المجرات التي تنتمي إليها) وكذلك المعرفـة المجردة للمباديء (قوانين نيوتن في الحركـة) والمعرفة المجردة للأفكار (عصـر التنوير). أما المعرفة العملية فهي بخصوص فعـل الأشياء والمعرفة ذات المرتبة الأعلـى تختص بالفهـم. وما يثير الاهتمام قوله «إن الأداء الناجـح» الذي يراه جزءاً من المعرفة العملية، «ليس معياراً كافياً للفهم ولا هو النتيجة الحتمية لهذا الفهم» (Ohlsson, 1996: 50 وانظر أيضاً Wertsch, 1998: 132). وإذا كان الأمر كذلك، عندئذ لا ضرورة لأن تكون اختبارات الفهم مؤشرات تنبؤ مسبق للأداء، ولا ضرورة لأن يكون الأداء المنمق دلالـة علـى المعرفة الافتراضية الجيدة. توجد في هذا المجـال تداعيات ومضامين عميقة

لوضـع تصميم وتنفيذ التسلسل الهرمي للتعلم والتعليم الذي يهدف إلى تطوير إنجازات المعرفة الإجرائية والافتراضية المعقدة.

غـير أن شولمـان (Shulman, 1987) لا يقبـل بالفكـرة القائلة إن التعليـم ليس أكثر مـن معرفـة إجرائية تطبق عملياً وقـد أصر على أن الأسـاس الافتراضي والفكري له هو المهـم أيضاً. لهذا فإن النموذج الذي وضعـه للاستدلال المنطقي التربوي والفعل التربوي يتضمن: الفهم الجيد للبيئة وما هو مقرر تعليمه، وتحويله عبر التحضير والتمثيل والانتقاء والتكييـف، ثم التعليم والتقـويم والتأمل ومن ثم تشكيل الفهم الجديد. وهو يقول إن هذه العمليـات كلهـا تقتضي سبعة أنواع من المعرفة. غير أنه قـام بتوصيف هذه العمليات وفي ذهنـه التعليـم في المدارس. لكنني لا أملك توصيفاً أفضل منه للحديث عن التعليم العالي حيـث تتعرض محـاولات تحسين التعليم أيضـاً للعديد من المعوقـات المتمثلة في «تعاريف ناقصـة، غـير مكتملة وتافهـة [للمعرفة المهنية] التـي تؤمن بها أسرة وضـع السياسات» (Shulman, 1987: 20). أما الأنواع السبعة للمعرفة فهي:

1- معرفة المحتوى: العلوم، الفنون، الجغرافيا، الخ.

2- المعرفـة التربويـة الـعامة: معرفـة مبـاديء وإستراتيجيات المنهـاج وإدارة الصف عموماً.

3- المعرفة بالمنهاج الدراسي: معرفة المواد والبرامج التي هي أدوات التبادل.

4- معرفة المحتوى التربوي وأصول التدريس: أي «المزيج الخاص للمحتوى وأصول التدريس معاً ... والشكل الخاص للفهم المهني [عند المدرسين]». (Shulman, 1987: 8).

5- معرفة من يتلقون العلم وخصائصهم.

6- معرفـة بالأطـر والسيـاق التربوي: خصائـص المجموعات وآثارهـا، والصفوف، وإدارة المنطقة التعليمية، والمجتمعات والثقافات.

7- معرفـة «بالغايـات التربوية وأهدافها وقيمهـا والأسس الفلسفيـة والتاريخية لها» (Shulman, 1987: 8).

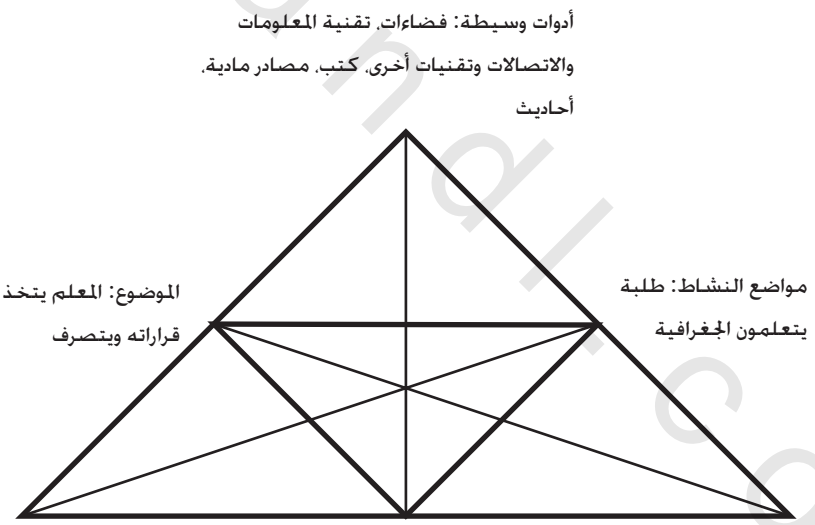
مـن السهـل عادة على المرء أن ينتقد قائمة مثل هـذه. لكنني لا أريد أن أتوقف كثيراً عند ما يبدو لي أنه توصيف معقول لعمل تربوي إلا أنني أعتقد أنه يوجد نوع ثامن للمعرفة ينبغي إضافته لهذه القائمة، وهو:

8- معرفـة بالذات، بما في ذلك معرفة النظريات الذاتيـة (ما هي تصوراتنا لتفسير النجاح أو انعدامه) وهوياتنا المفضلة (كيف نرغب أن يرانا الآخرون)، والقيم التي نميـل للعمل بموجبها وكذلـك حاجاتنا العاطفية وما يحـرك مشاعرنا (Dweck, 1999; Moshman, 1999).

فهـذا النوع الثامن للمعرفة يبرز كثيراً في توصيف الممارس الخبير في المهن التي يعمل بهـا الأفراد (Schon, 1983; Palmer, 1998) حيث تكون الذات وسيلة بالغة الأهمية يتم العمـل عن طريقهـا وكذلك النزاهة الشخصيـة من حيث أهمية الدمج بـين ما نفعل وما نريـد أن نفعـل والقيم التي نريد أن نعيشهـا. من أجل ذلك فإن تعلم المـرء ليكون مدرسًا يعنـي تعلم الأشياء الخاصة بقيـم المرء الذاتية ونظرياته الذاتيـة وأفكاره وهويته وكذلك اكتسـاب الأشكال الأخرى للمعرفـة اللازمة لتشجيع ذاك التعلم المعقـد ذي القيمة العليا الذي يمكن أن يشرك الطالب باعتباره فرداً كاملاً متكاملاً. فإذا كان ثمة حديث موسع في الفصـل الأول عن أهمية وجود إحساس بالأثر الشخصي في بيئة العمل، فإن هذا الفصل يكمل ما جاء في الفصل الأول عبر اقتراحه بخصوص الاستفسار الذاتي التقديري كوسيلة لإعطائه الاتجاه الضروري. وكلمة «التقديري» لها أهميتها في هذا السياق لأنها تشير إلى أن الاستفسارات يجب أن تكون حكمية في تكوين الرأي من طريق المقارنة (التقدير هنا يعني وزن الأمـور والحكم عليهـا)، لكنها تذكرنا أيضاً بأن نكون لطفاء مـع أنفسنا وأن نجتنب تعذيب الذات الذي يمكن أن تتضمنه توصيات غير ذات أهمية بأن ننخرط في «تأمل ناقد» أو «استفسار ناقد». وفي هذا الصدد نشير إلى أن كتاب (Ludema et al., 2001) يتضمن العديد من الأفكار عن عمل «الاستفسار حق قدره Appreciative enguiry».

تأتـي هـذه الأنواع الثمانية التي تمزج بـين الأشكال الافتراضيـة والأشكال الإجرائية للمعرفـة مـن مصادر مختلفة، نذكر منهـا (آ) العلم والثقافة بالمـواد ذاتها مثل التاريخ واللغة الألمانية والموسيقى، (ب) البيئات التربوية وما يمكن أن تقدمه مثل الكتب المدرسية

والمواد والتمويل والمنهاج الدراسي والترتيبات المؤسسية، (ح) «البحوث الخاصة بالمدارس والتعليم المدرسي والمنظمات الاجتماعية والتعلم الإنساني والتعليم والتطوير وغير ذلك من الظواهر الاجتماعية والثقافية التي تؤثر فيما يفعله المدرس»، (د) «حكمة الممارسة ذاتها» (Shulman 1987: 11). تشير هذه القائمة ضمناً بأن بعض التعلم –وربما معظمه– يأتي من خبرة المرء وتجربته في كونه مدرسًا. وبرغم إدراكي بأن المعرفة التي يحتاجها المدرسون في مؤسسات التعليم العالي تختلف عن المعرفة التي يحتاجها الطلبة، فإنني أود أن أشير إلى أن كلا هذين الدورين يتضمنان التعلم، وبأنه يوجد تشابه بين تعلم المدرس وتعلم الطالب وأنه بحسب أقوال شولمان Shulman بأن المعرفة تأتي من مصادر مختلفة فإن كلا هذين النوعين من الأشخاص يتعلمون من البيئة ومن مجتمعات الممارسة وكذلك من أنشطة أكثر رسمية وأكثر قصداً وتعمداً.



الشكل رقم 2-1: عناصر نظام التعليم والتعلم (وفق طريقة Engeström, 2001)

openkandil.com

التعلم أحد وجوه التعليم

يبـين الشكل رقم 2-1 التعليم على أنه منظومة نشاط علمـاً أنه سيكون أكثر وضوحاً لـو أن الخط الواصل بين الموضوع ومواضع النشاط قد انقطع، وهكذا يتوضح أن التعليم ليسـ كافياً لإنتاج مخرجات التعلـم المخطط لها. وهنا أود التعليـق على اثنين فقط من المثلثات المرسومة في الشكل. الأول هو ذاك المثلث الواصل بين الموضوع ومواضع النشاط والمجتمع، والذي يوضح أن الفعل (والتفكير الذي يكتنفه) ليس فعلاً فردياً بل هو مسألة فرديـة واجتماعيـة. أما المثلـث الثاني فيبين لنـا أن الفعل يتأثر بثـلاث مجموعات مما هو متاح (الفرصـ والإمكانات) الأدوات الوسيطة التـي يخصصها الأفراد لأنشطتهم، والقواعد والقوانين والتوقعات وهلم جرا، وتقسيم العمل بين اللاعبين. يلاحظ أن ما هو متاح يضع حـدوداً. والقواعد الخاصة بتصميم المقرر تساعـد المدرسين عبر تخفيضها لعـدد القـرارات التي يضطرون لاتخاذهـا، وأدوات تساعدهم في ذلـك، وتقسيم العمل الذي يعطي مدير البرنامج سلطة التقرير بأن تصميم المقرر مقبول كما يعطي الشخص الـذي يضع تصميـم المقرر مصدراً للرأي أو الإرشاد. ومع ذلـك فإن كل واحدة مما هو متاح ومقدم يشـكل تحديداً فعلياً أو محتملاً لما يفعله المصمم. ويتضمن الفصل العاشر المزيد من التفاصيل عن تلك التي يمكن تقديمها.

في الشكل 10-2 سوف تجد توسيعاً للتفكير الكامن وراء هذا المخطط الخاص بمنظومة النشـاط هذه حيث تكثر التفاصيـل والتوضيحات بأن التعلم يحدث عبر التفاعل الوسيط بـين الأفراد والبيئات (بما في ذلـك مجتمعات الممارسة) والقواعد والأدوات. لكن الشكل رقم 2-1 يكفي في هذه المرحلة لاستمرارية التوصيلات التي تحدثنا عنها في الفصل الأول عـن طريق الإشارة بـأن ما يجري تعلمه أو تعليمه هو نتاج تبـدل التوصيلات بين مختلف العناصر. إن منظومات الأنشطة متواصلة فيما بينها وهي في كثير من الأحيان تنضم معاً في حزمة واحدة داخل مجتمعات الممارسة التي بدورها يمكن ضمها معاً لتكوين مجموعة أكبر للممارسة أو مجموعة كبيرة جداً للممارسة، فمثلاً، إن برنامجاً لنيل شهادة جامعية قـد يفهم على أنه منظومة نشاط معقـدة موجودة ضمن قسم جامعي خاص بمادة معينة

(هي مجتمع الممارسة). وقد تكون هذه الأقسام الجامعية في كثير من الجامعات مرتبطة ارتباطاً فضفاضاً مع المؤسسة التي هي أقرب لأن تكون المجموعة الكبيرة جداً للممارسة مما هي كيان متكامل. بيد أن القليل جداً من مؤسسات التعليم العالي، وبخاصة كليات الفنون الحرة الصغيرة، يمكن وصفها بأنها مجتمعات ممارسة، تكون فيها الأقسام العلمية (التي قد يقال عنها مجتمعات ممارسة وفق المفهوم الضيق للكلمة) عبارة عن عناصر مربوطة بأحكام ضمن المجتمع الأكبر.

غير أن العلاقات السلطوية من مختلف الأنواع والتبدلات تصبغ بألوانها تلك الشبكات التي قد يداخلها الاضطراب كما لو كانت كيساً وضعت فيه بعض القطط، بالرغم من أنها توصف بـ «المجتمعات». فمثل هذه التنافرات داخلية المنشأ هي أحد مصادر التغيير، في حين قد تسبب التغيرات في علاقات الشبكات مع بيئاتها تنافرات أيضاً يمكن أن تغير منظومة النشاط نفسها. غير أن بعض المنظومات تحاول أن تحمي نفسها عبر بذل جهود ضخمة في صيانة الحدود، ومقاومة التغيير بأسلوب روتيني يتضمن أن ذلك «لم يكن اختراعه هنا». وهنالك منظومات أخرى، وبخاصة منظومات التعلم المفعمة بالحياة تعامل حدودها على أنها أماكن للتعلم فترعى أنشطة عبور الحدود وأنشطة دفع الحدود باعتبار أن ذلك أسلوب لتعزيز وتقوية نفسها عبر التكيف المستمر (Wenger, 2000). والجدير ذكره أن التحاليل من هذا القبيل تتوافق مع التفكير الاجتماعي الذي يدور عن «اللاعب... الشبكة» والذي يهتم بالشبكات

> التي تضع ترتيبات علوم الوجود. فالعناصر هذه وأبعادها وماهيتها وما تفعل تعتمد جميعاً على تشكل العلاقات التي تنخرط فيها. وعلى سبيل المثال، إن متغيراً بسيطاً واحداً مثل طول الشبكة أو عدد التوصيلات التي لدى اللاعب فيها مع الشبكات المختلفة يحدد من هو اللاعب، وماذا يريد وما الذي يستطيع فعله (Callon, 1999: 186).

وسوف أعود للحديث عن فكرة التغيير في الفصل الثاني عشر. لكنني أكتفي هنا بالقول إن الآراء البسيطة الساذجة عن أثر التعليم في التعلم -واستطراداً كيف نتعلم لنكون

أفضل حالاً كمدرسين – لا تتوافق بسهولة مع ذلك التعقيد المبسط الموضح في الشكل رقم 2-1، وليس مفيداً أيضاً أن نتخيل المدرس على أنه الشخصية البطولية الوحيدة التي تكون إنجازاتها من صنيعها هي وحدها.

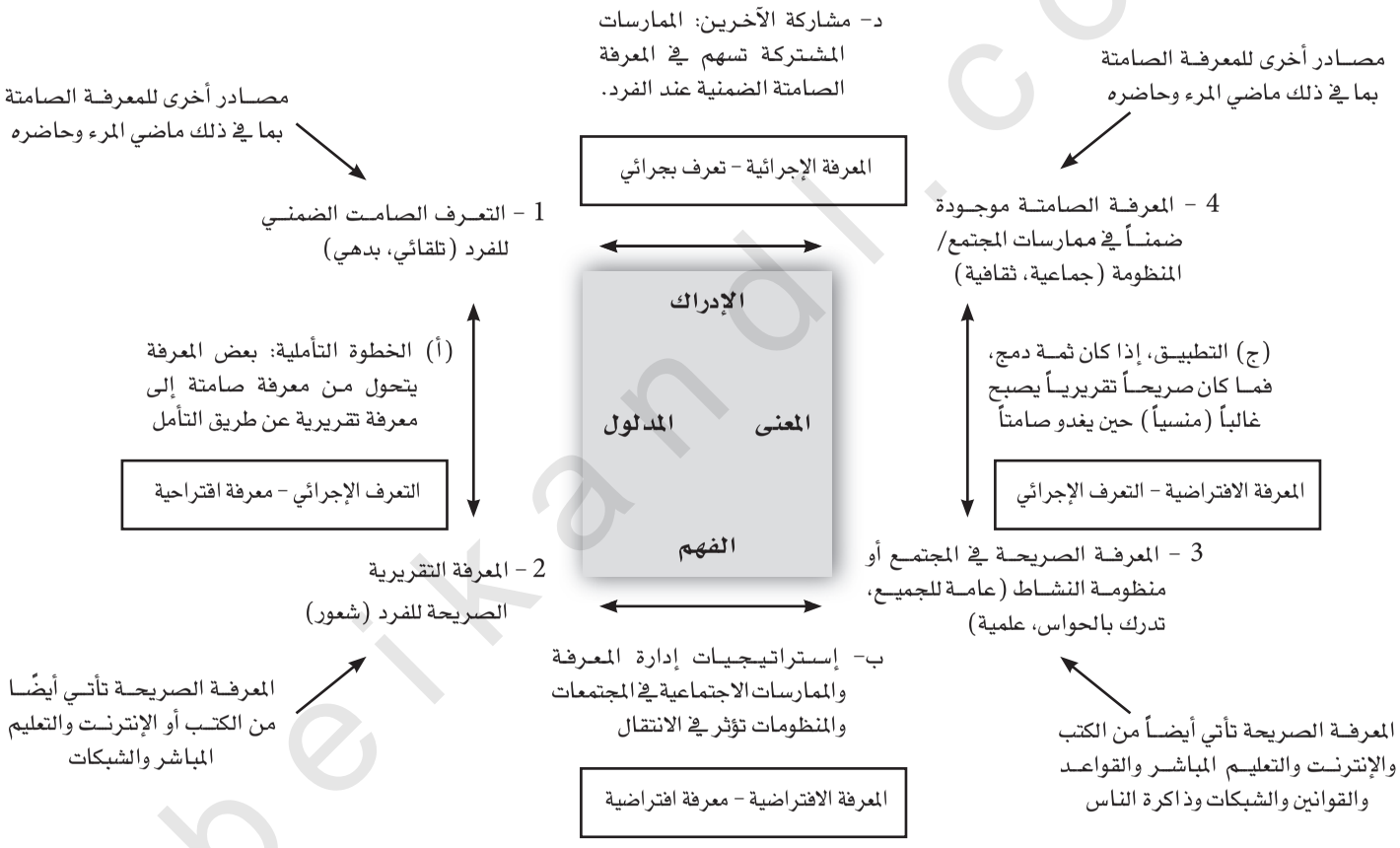
من جهة أخرى يقدم لنا الشكل رقم 2-2 التعلم بطريقة مختلفة. كلمة «التعليم» لم تذكر البتة: بل الحق يقال إن ثمة معنى ضمنياً يشير إلى أننا يجب أن نطرح السؤال «كيف يكون التعلم ممكناً؟» وأن نقبل بأن الجواب المشروع له هو «إنه يحدث» وهذا الجواب له مضامين جذرية بخصوص الأساليب التي بها نحاول تعزيز تعلم الطلبة وتعلمنا نحن بصفتنا معلمين.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن إنغستروم (Engeström, 1999)، الذي يعد حالياً أشهر المؤيدين لنظرية النشاط ينتقد أعمال نوناكا وتاكوشي (Nonaka and Takauchi, 1995) التي تؤكد مضمون هذا الشكل، وذلك بعد إدخال تعديلات أخذت من كولب (Kolb, 1984) وسبندر (Spender, 1998). غير أنني أعترف أن التحليل الذي أجراه نوناكا وتاكوشي ليس على قدر مكافئ من جودة تحليل إنغستروم عندما يتعلق الأمر باستجلاء ديناميكية ما يسميه قصص «التعلم المتوسع». ومع إبداء هذا الرأي فإنني أؤيد ما ذهب إليه الشكل رقم 2-2 على أنه مؤشر يدل على أهمية العمليات طويلة الأجل لمجموعات العمل والمجتمعات ومنظومات: «التعرف الصامت على الأشياء وتلك الجدلية بين المعرفة الصامتة والمعرفة التقريرية والتفاعل بين الأفراد والجماعات.

وأبدأ تحليلي هذا من تلك المجالات الأربعة المرقمة 1 إلى 4. تشير الأسهم مزدوجة الرؤوس الواصلة بينها إلى التدفقات في الاتجاهين بين تلك الخلايا الأربعة، لكنها لا تبين أن ثمة ارتشاحاً في المنظومة وبأن ما ينتهي في إحدى الخلايا ليس له شبيه مؤكد في أي من الخلايا التي يتواصل معها. ومع أن الشكل رقم 2-2 يبدو وكأنه منظومة هايدروليكية إلا أنها في الواقع أشبه ما يكون بالبلازما.

في الجانب الأيسر من الشكل 2-2 يوجد تمييز بين معرفة الشخص الصامتة والمعرفة الصريحة الواضحة. معظم ما يتوصل المرء لمعرفته هو معرفة صامتة، وكلما ازدادت

خبرتنا في عملنا التعليمي تصبح ممارساتنا أكثر بداهة وأكثر تلقائية. ومع أن هذه المعرفة الصامتة قد تكون في مكان بعيد نوعاً ما عن الشعور، إلا أنها هي الأساس المتين الصلب لأفعال وأحكام الخبير البدهية والسريعة. وربما يجد الخبير عسيراً عليه أن يعبر عن خبرته بكلمات، وربما يجد مهارته تنهار إذا حاول أن يضع في اعتباره تأثير منطقية الحسابات التي تعلمها الكتب الجامعية للمبتدئين (Dreyfus and Dreyfus, 1986). وهذه المعرفة الضمنية تأتي من مصادر متعددة، غالباً ما تكون غير رسمية وأحياناً تكون مصادر لا شعورية (Eraut, 2000) تميل لأن تخدع الشعور (Donnelly, 1999). وبعض هذه المصادر قد يدل عليها السهم المتجه قطرياً من الزاوية في أعلى اليمين إلى ممارسات المجتمع أو المنظومة، وأيضاً السهم المتجه من أعلى اليسار والذي ينبهنا إلى مساهمة أشياء عديدة ومتنوعة مثلما هي خبراتنا فيما علّمونا إياه وتعلمناه وفي كوننا آباء أو في الأفلام السينمائية أو التلفزيون أو الأديان والمعتقدات والأسفار. يقول أندرسون وسكنر (Anderson and Skinner, 1999: 252) «يحدث التعلم «عن طريق العمل» وليس «في العمل» ويدعم بالكتب الفنية وحضور الندوات وحلقات البحث والمداخلات التي تقدم عن موضوعات محددة». وأيضاً «تستطيع التصميمات الجيدة في المكاتب أن تنتج بيئات قوية للتعلم. لكن معظم هذه القوة تأتي من التعلم العرضي. فمثلاً، يجد الناس في معظم الأحيان ما هم بحاجة لمعرفته بفضل مكان جلوسهم وبفضل من يرون وليس عن طريق التواصل المباشر» (Brown and Duguid, 2000: 72). ونحن نجد أصداءاً لهذا القول في دراسة بحثية أجراها روزنهولتز (Rosenholtz, 1991) شملت معلمي مدارس ابتدائية في ولاية تينيسي، وفي دراسة حوارية قام بها بشر (Becher, 1999) ودراسة استطلاعية شملت 452 شخصاً في 20 مهنة قام بها شيفرز وشيتهام (Chivers and Cheetham, 2001) قالوا جميعاً الأشياء نفسها.



الشكل 2-2

obeikandl.com

إن معرفة المرء الصريحة لكيف يعلّم التي ربما لها صلة بكتاب ماك كيشي الشهير عالمياً (Teaching Tips McKeachie, 1994) مرتبطة بالمعرفة الضمنية. وهي معرفة مستقرة ومتكيفة تأتي في بعض منها من التعليم المباشر والكتب وما شابه، وفي بعضها الآخر من محاولة التقاط معرفة صامتة ضمنية عن طريق التأمل والعمل الذهني. وقد لوحظ أن قدراً كبيراً من الثقة قد وضعت أثناء السنوات العشرين المنصرمة في فكرة «الممارس المتأمل Reflective Practioner» وفكرة أن التأمل في الممارسة وبها ولأجلها هو طريقة واعدة لتحسين جودة تزاوج النظريات (المعرفة الافتراضية أو الصريحة) مع الممارسة (المعرفة الإجرائية والتعرف الصامت).

وكما هو الحال في الكثير من الأفكار التربوية الثابتة يبدو أن بلاغة الأسلوب تتفوق على الشواهد. وفي هذا السياق نجد النقد قد وجه إلى توصيف شون (Schon, 1983) عن «التأمل أثناء إجرائه» منتقداً إياه بأنه يفتقر إلى الثبات والانسجام (Eraut, 1995) وتكاثرت المعاني والفوضى سيما وأن المصطلح قد جذب إليه الكثير من المناصرين. ومن بعض هذه الاعتراضات التي رصدها ووثقها دونللي (Donnelly, 1999) ما يفيد بأن للعقل إمكانية محدودة في الوصول إلى ذاك الذي يسبب تصرفاتنا، وهذا بدوره يحد نوعاً من الوعد بأن التأمل يحسّن الممارسة. كما أشار آخرون إلى أن التأمل سهل وقوعه في دائرة التشويش والإرباك بأي تفكير قديم يكون من شأنه خفض قيمته (Parker, 1997). وهنالك مشكلة وثيقة الصلة تلك أن التأمل قد يغدو تفكيراً في «دائرة مغلقة» حيث الصحة الجوهرية للفكر وللفعل القائمين تتعزز بقوة أو قد تتعرض لاضطراب خفيف جداً. وهنالك أيضاً اعتراض آخر على هذه الفكرة وهو أن الباحثين ذوي الخبرة السيكولوجية الجيدة في نظرية التعلم يميلون للحديث عن العمل الذهني (Hecker et al, 1998; Moshman, 1999). فهم يرون التأمل ليس أكثر من وسيلة للوعي الناجم عن العمل الذهني الذي يتضمن معرفة ما يعرفه المرء وامتلاك إستراتيجيات للوصول إلى المعرفة واستخدامها ومعرفة أن المرء لديه هكذا إستراتيجيات. وإذا كان التأمل وسيلة لغاية معينة فإن مفهوم العمل الذهني يحمل في طياته فكرة ما يمكن أن تكون عليه الغاية من التأمل. وهذا بدوره يعيدنا إلى الفكرة القائلة بأنه من غير الحكمة في شيء كيل المديح للتأمل دونما تمييز،

openkandil.com

وأنــه ليــس في موضع بعيد عن التحــدي بأنه وسيلة لتأطير تحويل بعض المعرفة الصامتة إلى معرفــة صريحة في إطار المفاهيم. سوف نعود إلى هذه الأفكار العامة في الباب الثاني مــن هذا الكتــاب، لكن هذه الخلاصة التي قدمتها لهذه الأفــكار تكفي لتحذيرنا من وضع ثقتنــا الكبيرة في التأمــل (أو العمل الذهني) على أنه وسيلة لتحسين التعليم أو تحسين أي ممارســة أخــرى. لكن هذا القول لا يعني التخلي نهائياً عنــه سيما وأنني أشدد في الفصل الحادي عشر على أن التأمل ضروري باعتباره جزءاً من التقويم الذاتي الجيد.

في الشــكل 2-2 نجــد الجانب الأيمن يتحدث عن الطبيعــة الاجتماعية للخبرة حيث يشير إلى ذلك التفاعل بــين المعرفة الصامتة والمعرفة الصريحة داخل مجموعة العمل أو المجتمع أو المنظومة. والفرق الرئيس يتمثل في وجود تأكيد أكبر عادة على جعل المعرفة الصريحــة ممارسة، أي تحويل المعرفة الافتراضية التــي تأكدت فائدتها إلى إجراءات محسنة. وسوف نوضح تفاصيل عمليات إدارة التغيير هذه في الفصل الثاني عشر علماً أنهــا موضحة في العديد مــن الكتب والدراســات (Fullan, 1991, 1999) لذلك نكتفي في هــذا المقام بأن نلاحظ وجود أسبــاب جيدة جداً تدعو للتساؤل عن أسباب كون هذه العمليات لا تؤدي إلى ممارسات تعكس بصدق المخططات أكثر من تلك المحاولات لجعل التعرف الصامت كما هو يحدث فعلاً، تحت سيطرة المعرفة الصريحة.

إن الوصل بين الصريح والصامت ذو اتجاهين، وهذا يعني أن المعرفة الصريحة يمكن إنشاؤها ضمن حدود معينة عن طريق استجواب المعرفة الصامتة الكامنة في الممارسات، وهــذا عمــل ليس سهلاً على مستوى مجموعة العمل ولا هو سهل على المستوى الفردي، ولا هــو علــى مستوى الجماعة بأسهل منــه على مستوى الفرد، سيما وأنــه يوجد تاريخ طويل للتعامــل مع احتمالات المعرفة الصامتة عند مجموعة العمل على أنها عيوب سببت تخلف الممارســة عن النظرية. ومــع أن النظريات العقلانية للوجود والمعرفــة التي تشكل الدافع لهــذه الافتراضــات ليست لها قوتهــا في الفلسفة الحديثة إلا أنها لا تــزال موضع إعجاب أولئــك الذين يقللون من أهمية الخصوصيات ويريــدون معرفة معممة بعيدة عن السياق وسهلة الانتقال والتكيف.

تشـير التوصيلات الأفقية المباشرة بين الفرد والمجتمـع أن الناس كأفراد يتعلمون مـن الجماعـات وأن الجماعات أيضاً وعلى نحـو أقل قليلاً تتعلم مـن الأفراد. وعليه فـإن عضواً جديـداً في الهيئة التدريسيـة يدخل في هذه الجماعة يجلـب معه معرفته الصامتـة ويعبر عنها بالطريقة التي يتبعها في التعليـم، كما يجلب معه أيضاً معرفته الصريحـة التي يمكن ملاحظتها عبر إسهامه ضمن لجنة التعليم في المجتمع ومن ثم يؤثـر فيه. ففي مثل هذه الحالة يوجد احتمال بـأن يكون لممارسات المجتمع وسياساته أثرها الكبير في هذا العضو الجديد، ومشاركته الاجتماعية بحسب الطرق المتبعة التي يمكـن تعديلهـا عن طريق تأثيره هو في معرفة هذا المجتمع وما يتعرف عليه. لهذا فإن فكـرة «التعلم أثناء الخدمة» (كما يصفها Guile and Young, 1998) ستكون محور موضوع الفصل القادم.

إذا نظرنـا إلى تلك الملاحظـة القائلة بأن شركة هيولت بـاكارد Hewlett-Packard لـن تغلب على أمرها لو أن هيولت باكارد عرفت ما كان يعرفه هيولت باركارد (Dregfus and Dreyfus, 1988)، نجد اهتماماً كبيراً جداً في طريقة تحسين تلك الوصلات الأفقية لتكون المشاركة الاجتماعية أفضل مما هي عليه (النسق العلوي من اليمين لليسار والنسق السفلـي على درجة أقل من اليمين إلى اليسار) وليكـون للمجتمع إمكانية أفضل للوصول إلى محصلـة معرفة الفـرد (النسق السفلي من اليسار إلى اليمـين). وهذا بالطبع يعني ضمناً أن ثمة محاولات جادة ومتلازمة لتحويل أكبر قدر ممكن من المعرفة الصامتة إلى معرفة صريحة قابلة للتقنين والنقل (Nonaka and Takauchi, 1995; Davenport and Prusak, 1998). بيد أن الإستراتيجيات المتبعة لنقل المعرفة وتغييرها لا ينبغي أن نتوقف عندهـا هنـا، بل يكفـي أن نلاحظ أن ثمة تأكيـداً كبيراً علـى «إدارة المعرفة عبر تشجيع التفاعلات غير الرسمية والزمالة وفرص التعلم غير الرسمية حيث تحدث عمليات للتعلم غير متوقعة ودون أن يخطط لها وفي الوقت نفسه يكون تعلماً مثمراً.

يتضمـن المربـع الأوسـط المظلـل في الشـكل 2-2 ذلـك المخطـط الذي وضعـه كولب (Kolb, 1984) للأنشطـة العقليـة المترافقـة مع التعلـم. لكن المؤسـف أن تقريره المعقد

الخاص بالتعلم عن طريقة التجربة والاختبار لم يعط الأهمية اللازمة على أنه دورة تعلم كما أن العمق السيكولوجي والعمق الفلسفي لم يتحدث عنهما. وواقع الأمر إن التعلم بالاختبار والتجربة يعني ما هو أكثر كثيراً من مجرد التعلم من نشاط فيزيائي. فقد مثل كولب أفكاره هذه بشكل مخروطي (وضع «دورة التعلم» في قاعدة المخروط)، وأبقى الإدراك المعرفي في موضعه على أنه جزء من الخبرة البشرية. غير أن التعلم عند كولب يتضمن جدلاً بين الفهم الذي وضعه بأنه شيء قد يتجاوز الإدراك المعرفي، والمقدرة على الفهم التي هي عملية نشطة للانتقاء وصنع المعنى موجهة نحو ذلك الشيء الذي أدركنا معرفته. لكن توصيفه هذا تضمن أيضاً تفاعلاً جدلياً ثانياً هو ذاك التفاعل بين المعنى المفهوم (الذي يعد نوعاً من العمل الذهني بما فيه من دعوة للنظر في الداخل والتأمل) والمدلول أو الاستطراد (الذي يعني النظر نحو الخارج والاهتمام بالفعل والانخراط). فهذه الصورة للتعلم شيء ناشيء عن عمليات تفاعل تكمل الفكرة العامة للشكل رقم 2-2 بمعنى أنها صورة ديناميكية ومتباينة. فإذا كان الشكل رقم 2-1 ينبهنا إلى ذاك التنوع في المؤثرات التي تؤثر فيما نفعل ونشعر ضمن مجموعات العمل والشبكات والمجتمعات فإن الشكل رقم 2-2 يشير إلى أننا نتعلم بطرق عديدة بمجرد أن نكون في وضعية ارتباط. إن التفكير المتمثل في «اللاعب... الشبكة» يشير إلى هذا الاتجاه نفسه وإلى تلك البلازما المعقدة التي نحن فيها ونعمل ونتعلم فيها.

لهذا الواقع مضامين كثيرة في التفكير عن أفضل طريقة لرعاية وتشجيع التطور المهني المتواصل أو لمساعدة الطلبة في التعلم. وعلى سبيل المثال، يقال إن «التعليم والتثقيف من هذا المنظور ليسا مسألة وضع الطلبة في حالة اتصال مع المعلومات... إنهما مسألتان تتعلقان بوضع الطلبة في حالة اتصال مع جماعات معينة» (Brown and Duguid, 2000: 220). وهو أيضاً حالة لوضع عملية تعلم المعلم في ضوء آخر ذلك أنها تدل على أن جودة القسم الجامعي أو الفريق أو مجموعة عمل آخر تسهم إسهاماً كبيراً -وربما أكثر من إسهام أي شيء آخر- في التعلم التربوي وبأن جدارة المرء من حيث كونه معلماً يسير في طريق التطور لا يمكن اختزالها في ورشات عمل يحضرها أو شهادات يحوز عليها.

ممارسات قائمة على علم ومعرفة

سأنتقل الآن في حديثي من المدرسين إلى الطلبة، وأشير باديء ذي بدء بأن معظم ما نتوقع أن يتعلمه الطلبة قد يكون معرفة افتراضية ولكن ثمة اختصاصات علمية مهنية عديدة تثمن عالياً المعرفة الإجرائية، كما أنه يوجد أيضاً قناعة قوية تتزايد مع الزمن بأن التعليم العالي يجب أن يطور أيضاً صفات عامة وشاملة وأن يسهم في قابلية توظيف الطلبة. ولكن مهما كان المقصود من عبارة «قابلية الطلبة للتوظيف» إلا أن ثمة توجهاً لتفسير هذه العبارة بامتلاك المهارات الأساسية والمهمة في الحد الأدنى. إن «قابلية التوظيف» مثلها في ذلك مثل المظاهر الأخرى العديدة للكفاءة المهنية هي مفهوم إجرائي خاص بـ «معرفة كيف؟» لهذا حيثما تبين أن التعليم العالي يدعي أنه يعزز قابلية التوظيف فهذا يعني أن المنهاج يجب أن يوضع بحيث يهدف إلى خلق معرفة إجرائية ومعرفة افتراضية أيضاً. ويبين الشكل رقم 2-2 نموذجاً جيداً للطريقة التي بها يحدث بعض التعلم، وفيه أيضاً مضامين كثيرة لأهداف هذا التعلم المعقد. فإذا كانت قابلية التوظيف تتضمن المهارات عندئذ يجب أن يكون المنهاج تطويراً للمهارات، وهذا يعني وضع هذا المنهاج بحيث يكون وسطاً تنمو فيه المعرفة الصامتة ويحتوي أيضاً على الكثير من الفرص التي تتيح تسرب هذه المعرفة الصامتة إلى أشكال صريحة وواضحة فتنتشر في الارتباطات التي تشكل مجتمعات التعلم.

وهكذا هو الوضع بكل تأكيد مع برنامج التطوير المهني للمدرسين سيما وأن التعليم في بعض منه مجموعة معقدة من منجزات التعلم وفي بعضه الآخر يشتمل على محفزات معقدة أيضاً للتعلم الافتراضي الاقتراحي والتعلم الإجرائي لدى الآخرين.

إذن ما الذي نعده تعلماً جيداً له صلة بتشجيع وتعزيز التعلم؟ يشير التحليل الذي أجراه شولمان Shulman إن هذا التعلم المهني يجب أن يكون واسعاً يغطي أشكال المعرفة التربوية السبعة جميعاً عدا الشكل الأول منها. ويضمن مثالياً خبرات عملية متنوعة في التعليم قائمة على مبدأ أن المعرفة الصامتة تنشأ مما نحن نفعله وأن ما نفعله يتأثر

بمنظومـات النشاط والمجتمعـات التي نعيش فيهـا. ولكن توجد هنا فكـرة كانت أحياناً عمليـة في برامج تدريب معلمـي المدارس تقول إن المعلمين الذين يتعلمون يجب أن يعملوا في بيئات متباينة كل بيئة فيها يغمرها التزام قوي ومؤثر لجهة تعلم الأطفال. والأساتذة العاملـون في التعليم العـالي الذين بحكم الضرورة أو بمحض الاختيار عملوا في أقسام جامعية مختلفة هم أقرب ما يكون لأولئك المعلمين المتعلمين. ومع ذلك ثمة فرصة جيدة بـأن مـا قد شاركوا فيـه قد يكون ممارسـات عادية جداً أو ربما غـير مكترثة، وبخاصة في مجتمعـات تكرس عملها للبحـوث، حيث يكون التدريس هامشيـاً دون أن يكون ثمة تقديـر كبير لأهمية رعاية وتشجيـع تعلم الطلبة المتنوع والمعقد. لذلـك لا يكفي أن نأمل باستطاعتنـا على التعلم لنكون مدرسين عبر دخولنـا منظومات نشاط متعددة وملتزمة بالتعلم الفاعل للطلبة. وهنا نشير إلى الجدول رقم 2-1 الذي يوضح وسائل أخرى ليتعلم المرء كيف يصبح مدرسًا أفضل.

بعض النصائح المفيدة

إن كون المرء مدرسًا جيداً يترافق عادة مع ما يمكن تقديمه -من فرص أو إمكانيات- ويحتويـه القسـم الجامعي، ذلـك أن جودة التعليـم وثيقة الصلة بالطـرق التي بها يعمل القسم عادة والفرص التي يوفرها للتعلم، وهذا الواقع يضع رؤساء الأقسام في موقع يكون لهم فيه أثر قوي على التعليم الذي يقوم بها زملاؤهم. وتتمثل إحدى وسائل التشديد على أهمية هذا الواقع في التفكير بما يمكن أن يتعلمه المرء بخصوص التعليم من الطرق التي بهـا يعمـل القسم. ومن المفيد أن نطلب إلى شخص من الخـارج أن يأتي ويساعد في هذا العمل ذلك أن الناس من الداخل قد يصعب عليهم رؤية عمليات التعلم التي تعززها بقوة ممارسـات أضعـف من أن تدركها الحواس. نعتقد أن هذه المراجعة يجـب أن تؤدي إلى أفعال تدريجية تثري الرسائل التي تتضمنها «الأشياء التي نفعلها هنا».

الجدول رقم 2-1: بعض الفرص للتعلم من أجل التعليم	
فرصة التعلم	الملاحظات
الرؤية: مشاهدة التعليم	جودة التعليم المشاهد لها علاقة أكيدة بجودة التعلم الآتي من مشاهدة الآخرين. إنما جودة الحوار بين المشاهد (أو المشاهدين) أو المشاهَد (وربما الطلبة أيضاً) قد تكون أكثر أهمية. والبرنامج الجيد للمشاهدة (حيث الكثير من هذه البرامج رديء جداً) يمكن أن يجعل هذه المشاهدة خبرة جيدة للتعلم.
رؤية المرء نفسه وهو يعلم (تسجيل مرئي)	لا شيء يمكن أن يجعلنا نرى بوضوح جودة لغة جسدنا ونحن نعلّم وبخاصة إذا كان عرض شريط التسجيل المرئي بسرعة أكبر من سرعة تسجيله. ردود الفعل إزاء الإلقاء والجمهور تنكشف بشكل لا يرحم. ومع أن مشاهدة الذات هي أفضل معلم للمرء فإن معظمنا لا نزال نجد عسيراً علينا أن نغير ما نشاهده ذلك أن ما نفعله قد بات طبيعياً – وجزءاً منا.
الرؤية: فريق عمل يقوم بالتدريس	إن الحاجة للتعليم تعني أن هذه المشاهدة ليست مثالية من حيث كونهامشاهدة. ولكن توجد قوة في العمل مع الآخرين. وفي التخطيط والتأمل بمشاركتهم. فهذه المشاركة المشتركة في الفعل تعطي المشاهد فهماً متميزاً لما يشاهده. فتكشف عن أشياء يمكن أن يفقدها المرء غير المشارك بالمشاهدة.
الرؤية من منظور عيون الطلبة	أشياء كثيرة يمكن أن يتعلمها المرء بخصوص التعليم عن طريق مشاهدة دروس في مادة أنت لا تعرف عنها الكثير. ولعل ذلك يكون عن طريق التسجيل في دورات خاصة بتعليم الكبار.
الرؤية والمشاهدة طريقة في التعلم. إن هذه الأشكال الخاصة بالتعلم عن طريق الرؤية والمشاهدة عرضة لثلاث مشكلات هي: (أ) من الصعب أن ينتبه المرء ويرى كل ما يحدث. (ب) من الصعب أن يشعر المرء بأنه غريب. أو أن يرى عن طريق عيون شخص من الخارج. (حـ) من الصعب أن يستعين المرء بالرؤية ليصنع فرقاً نظامياً في ما يجري فعله.	
قراءة الكتب والمجلات	يوجد حالياً كم هائل من المؤلفات التي تنم عن فكر ثاقب تدور حول الأصناف الأربعة الأولى التي وضعها شولمان Shulman بخصوص المعرفة بالتعليم. وهي لا تتناول الأشكال الأربعة الأخرى علماً أنه يوجد مؤلفات عامة تدور موضوعاتها عن هذه الأفكار. ومن الممكن أن تكون محاولة جمع هذه الأحاديث معاً جهداً فكرياً كبيراً.
مجموعات المطالعة	وهي عادة قصيرة الأجل تتضمن مزاياها الحافز للقراءة عن التعليم. والتعلم الناجم عن الحوار ضمن جماعات من أشخاص متساوين عن التعليم وعن الجماعة الجديدة التي تشكلت وبأسلوب موجز.

obeikandl.com

الجدول رقم 2-1: بعض الفرص للتعلم من أجل التعليم (تتمة)	
فرصة التعلم	الملاحظات
القراءة من الإنترنت	لا شك أن جودة الموقع واللوائح قد تختلف بين موقع وآخر. لكن السبب الذي يدعوني لأن أعطي أهمية كبيرة للقراءة من الإنترنت أنه توجد إمكانية دوماً للمشاركة في حوار ما أو لأن تبدأ حواراً مع الآخر.
والقراءة من حيث كونها نشاط منفرد يقوم به الشخص بمفرده قد تكون عملاً مناسباً وجذاباً للأشخاص الماهرين في معالجة النصوص. وكما هو الحال في الرؤية والمشاهدة توجد مشكلة في تطبيق القواعد العامة في أماكن وأزمان محددة. غير أن القراءة قد تكون عظيمة القوة عندما تكون جزءاً من حوار بين الأشخاص يتعاملون مع بعضهم كأنداد متساوين.	
الفعل: تغيير القرطاسية	يمكن أن ينجم الكثير من التعلم من مجرد تغيير القرطاسية التي يستخدمها الأساتذة في عملهم التعليمي الاعتيادي. ومثال ذلك قد يكون تغيير غلاف كتاب المقرر/ صفحات المعلومات الراجعة أداة أو وسيلة قوية لنشر الأفكار الجديدة بخصوص التقويم.
الفعل: تغيير تقويمات الطلبة	تنتج تقويمات الطلبة التقليدية للتعليم بيانات عددية قد تكون ذات قيمة كبرى. لكنها في معظم الأحيان قد يساء استخدامها وقد تكون غير ذات فائدة لأغراض تحسين التعليم. لذلك فإن سؤال الطلبة ما الذي سوف يطورونه ولماذا وكيف يعد طريقة أفضل للمدرسين لكي يتعلموا وبخاصة إذا فعل الطلاب ذلك ضمن مجموعات.
الفعل: سؤال الخريجين	بهذا الفعل تقدم للخريجين فكرة القيام بعمل أفضل في تقويمات الطلبة. خريجون لم يمض على تخرجهم سوى أعوام قليلة يمكن أن يروا التعلم بالمرحلة الجامعية الأولى وخبرات التعليم بضوء مختلف عن رؤيتهم حين كانوا طلبة لذلك فإن سؤال الخريجين يمكن أن يساعد المدرسين في تقديرهم للتعلم الذي يدوم طويلاً.
الفعل: تطوير المنهاج/ الابتكار	بينت المقترحات السابقة بشكل مسبق ذاك الرأي القائل بأنه كلما كثر عدد المشاركين الآخرين كان ذلك أفضل. وهؤلاء «الآخرون» قد يكونون طلبة(يعطون تقويمات نوعية ومقترحات للتحسين). أو زملاء في القسم (جمهور من المشاركين الخبراء الذين يعطون رأيهم بما يسمعون). أو زملاء في أقسام أخرى يعملون في ظروف مماثلة (مصادر لبعض النصائح والتحذيرات ومتعاونين في مجال التخطيط).

obeikandl.com

الجدول رقم 2-1: بعض الفرص للتعلم من أجل التعليم (تتمة)	
فرصة التعلم	الملاحظات
الفعل: بحوث عمل	إن بحوث العمل بحسب التعريف الذي أضعه لها هي استفسار منظم يهدف إلى إحداث فرق في موقف معين أو في ممارسات تجري بمواقع محددة. وقد تكون مشابهة لتطوير المنهاج الدراسي لكن لا ينبغي أن تنحصر في مسائل ذات صلة بالمنهاج، وأن تستند إلى مؤلفات بحثية وممارسات استفسار أكثر من اعتمادها على بعض المشاعر التطويرية.
الفعل خير وسيلة للتعلم وبخاصة حين تشير البحوث إلى أن التغييرات الصغيرة والتدريجية تتميز بقوة ديمومة خاصة (Huberman, 1993; Fullan, 1999) وإن العمل الذي يجري بغير براعة قد يكون مقاربة عملية للتغيير والتعلم على المقياس الإنساني. لكن انعدام الطموح هو الجانب المتقلب.	
افتراضيات معطلة منفلته بالفعل	العلماء الذين يعملون في مجال النظرية النقدية والمواقف المتعلقة بها يدعوننا دوماً لأن ننظر إلى ما وراء الأشياء التي نتخذها بحكم المسلمات ونسأل لمصلحة من هي ونفكر بأولئك الذين تضررت مصالحهم. إن القيام بعمل تحليلي لأسباب كون الأشياء كما هي ولماذا هي كذلك قد يكون أمراً عادياً قد يدفعنا لتعلم جديد (لأننا نرى الأشياء بصورة جديدة) أو قد يقودنا للتفكير بممارسات كانت تبدو حتى تلك اللحظة غير ملائمة.
تعطيل في ممارستك	يمكن للمرء أن يتعلم الكثير عن طريق حصول انقطاع عشوائي كيفما اتفق في ممارسته المعتادة ومشاهدة ما يحدث (ويعود إليها إذا تبين أن هذا الانقطاع قد يكون ضاراً). فمثلاً، إن كنت تعتمد أسلوب المجموعات الصغيرة، جرب المحاضرات كبديل لها. لا تجعل نفسك محور حلقات البحث التي بمقدورك أن تجعلها مناسبات لأحاديث ضمن مجموعات صغيرة تؤدي إلى وضع تقارير تعاد إلى كامل مجموعات حلقة البحث، وتنحصر فيها المعلومات الراجعة الخطية في ثلاث تعليقات رئيسة... إلخ.
تعطيل في عملك أنت	هذه دعوة لك للعمل على الشكل الثامن من أشكال المعرفة الخاصة بالتعليم والمتعلق بالنظريات الذاتية والتأثير الشخصي وتسألك لم تفكر ولم تفعل ما تفعله، وماذا تعرف عن البدائل، وما إذا كانت هذه البدائل سوف تبقى «البدائل» لديك.
التخيل	ماذا لو ...؟ كيف يمكن لـ «إذا» أن تصبح «يكون»؟
يقصد بهذه الملاحظات الأربع للتعلم أن تحاول تبديلها من دروب معروفة جيداً للمعنى العام والعادة وأن توازن ذلك أثناء تحولك نحو الفعل بهذه المقترحات.	

obeikandl.com

وربما تكون النصيحة المقبولة لعدم الفعل ملائمة لأعضاء الهيئة التدريسية أفراداً. غير أن تعلم المرء كيف يعلم على نحو أفضل قد يتضمن التفكير والاهتمام به كهدف ثم يحاول فعله بسهولة وبطرق صغيرة بما هو جاهز في متناول يده. إن العمل والتجريب دون براعة وإتقان فيه الكثير مما يؤيده كمقاربة لعملية تحسين التعليم، مع أنه توجد أوقات يكون فيها التعلم السريع والجذري ضرورياً كما هو الحال حين يكون المرء على وشك أن يصبح مدرساً مثبتاً سيواجه مراجعة من لدن جماعة من الناس الأقوياء الذين لديهم أفكار متباينة عن الممارسة الجيدة أو يعملون في مشروع يستوجب التجريب. لكنني لا أعني حين أثني على الاهتمام بالأشياء الصغيرة تقديم مسوغ مبدئي لأن يكون المرء نعامة في التعليم لا يفكر بأي شيء جديد. ومع ذلك فإن التغييرات الصغيرة قد تغدو تغييرات كبيرة من حيث إن نظريات المنظومات المعقدة تنص على أن إدارة التغييرات الصغيرة قد تبلغ مبلغ شيء جدير بالملاحظة وأن عدداً كافياً منها قد يفضي إلى تغير كبير أو مرحلي (van Geert, 1974) والشبكات قد تتغير في بعض الأحيان تغيراً جذرياً حين تتشكل توصيلات جديدة كافية، وحين يحكم بالنسيان على ما يكفي من توصيلات قديمة.

وأخيراً، لا بد من القول إننا كلما ازداد شعورنا بأن الطرق التي بها نتعلم مشابهة للطريقة التي بها يتعلم الطلبة كان ذلك أفضل لنا وللجميع، وبخاصة إذا استطعنا أن نرهب أنفسنا عن طريق محاولة تعلم مادة جديدة صعبة.

مراجع للمطالعة

يعد كتاب الحياة الاجتماعية للمعلومات (The Social Life of Information 2000) جديراً بالقراءة سيما وأنه يلخص أعمال براون ودوغيد Brown and Duguid في محاولتهما سبر أعماق الفكرة القائلة إن التعلم ظاهرة اجتماعية (حيث يؤكدان «ليس معروفاً على وجه الدقة أين تنتهي معرفة شخص ما وتبدأ معرفة شخص آخر (p. 106) ثم يشيران إلى أن التعلم يحدث بطرق يسهل جداً تجاهلها (ذلك أننا معتادون

على رؤية التعلم من حيث هو فعالية مخطط لها) وبأن «المعرفة ليس سهلاً تسويقها ... ومن العسير فصلها وتوزيعها على الآخرين» (p. 215).

ومـع أن مقالـة لي شولمـان Lee Shulman التي كتبها عام 1987 بعنـوان «مؤسسات المعرفـة والتعليم في الإصلاح الجديـد Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform» انطلاقـاً مـن خوفه على تعليم معلمـي المدارس في الولايات المتحدة إلا أن تحليلـه هذا لما ينبغي لنا أن نعرفه لكـي نعلّم تعليماً جيداً هو حقاً تحليل جيد جداً. قـرأت هذه المقالة أكثر من مـرة وقد أدهشني وجود تلك الثغرة بـين ممارسات التطوير المهنـي التي تتضمنها وما هو معروف بأنـه برامج «التدريس في التعليم العالي» في العديد من الولايات والأقاليم والدول. ابدأ قراءاتها في الصفحة 5.

obeikandl.com