الفصل 10

# تفكير داخلي / قضايا خارجية

## ممارسة تأملية في زامبيا

## رحلة الشك

جيل ويتاكر Gill Whittaker

جامعة بولتون University of Bolton

### مقدمة

يحظى المدرسون الذين يعملون في السياقات العابرة الحدودَ بفرصة الاستفادة من تجربتهم التي خاضوها في مواقع متباينة؛ وذلك لإجراء نقد فكري عميق لافتراضاتهم المتعلقة بالتعلم والتعليم. وفي بعض الأحيان، يكون التعليم في بيئات غير مألوفة أمراً مفيداً لنا. فهو يجبرنا على إعادة النظر فيما هو مألوف، والوصول إلى نتائج جديدة. إضافة إلى ذلك، يمكننا استغلال هذه الفرصة لتحدي أنفسنا وإعادة النظر في القوانين والأعراف الأكاديمية التي سكنّا إليها؛ علينا أن نباشر رحلة من الشك.

الهدف من هذا الفصل هو دراسة الافتراضات السابقة عن الممارسة التأملية كوسيلة لتطور المدرس. وقد استخدمت مصطلحي خارجي وداخلي للتعبير عن التوترات المستمرة والتعقيدات التي قد تتعلق بالتفكير النقدي عن التعلم والتعليم في السياقات المختلفة. وفي هذه الحالة، تتم عملية الاكتشاف النقدي في زامبيا، والطلاب المعنيون هم أساتذة مؤهلون يسعون إلى نيل شهادة في التطوير المهني. ويشير المصطلح «خارجي» إلى القضايا



obeikandl.com

المهمة المتعلقة بالفقر والمرض الذي يَسِمُ حياة هؤلاء الطلاب الزامبيين. أما «داخلي» فيتعلق بطرق تأثير هذه الظروف القاهرة في التفكير التأملي.

يبدأ الفصل بوضع خلفية بيئية للنقاش، ثم دراسة الممارسة التأملية وفقاً لأفكار موجودة عن القوة والاستقلال، ثم يأتي بعد ذلك نقد معايير التقويم الحالية، تتبعه فقرة ختامية تقدم بديلاً للممارسة التأملية كطريقة للتطوير المهني في السياقات العابرة الحدودَ.

## خلفية ـ البحث تحت «غطاء العلم الموضوعي»[1]

إن شرح الممارسة التأملية هو شرط واضح لشهادة التطوير المهني، التي تمنحها جامعة بولتون للمعلمين المتمرسين. على جميع الطلاب في هذا المقرر أن ينجزوا سجلاً تعلُّمياً ويقدموا تحليلاً انعكاسياً عن تطورهم الشخصي والمهني في أثناء مدة دراستهم لمنهاجَ الدرجة العلمية. وتُمنح شهادة التطوير المهني هذه من جامعة زامبيا. وطلابنا هم معلمون مؤهلون، جاؤوا من أنحاء البلد، واجتمعوا مع معلمي جامعة بولتون لدراسة منهاج يقتضي إقامة تدوم مدة سنتين. لقد أثبت النموذج السكني، أي نموذج التواصل الشخصي، نجاحاً باهراً، لما ينطوي عليه من تفاعل غني جنباً إلى جنب مع «التعلم بالاتجاهين» (سميث Smith 2006: 4)، وقد حظي بتقويمات إيجابية جداً من ثلاث مجموعات من الطلاب منذ عام 1999. مع ذلك، فقد أثارت تجربة التعليم في زامبيا بعض الشكوك الشخصية في ملاءمة الممارسة التأملية وفاعليتها، بوصفها وسيلة للتطوير المهني الخاص بالمعلم العابر الحدودَ.

بالرغم من أن انطباعاتي عن زامبيا شخصية وغير علمية، إلا أنها نقطة انطلاق ضرورية، وربما تكون مفيدة، للأشخاص المشاركين في التعليم العابر الحدودَ. وفي البداية سأدلي ببعض الآراء الشخصية عن هذا البلد الواقع جنوب الصحراء الكبرى، على أمل أن ينقلنا هذا التأمل من الوضع الدفاعي في التعلم إلى وضع أشد عزيمة (لابوسكي LaBoskey 2005).

في مدة إقامتنا في زامبيا، نؤلف مع طلابنا مجتمعاً متماسكاً؛ فيتم إلغاء الحواجز الرسمية، ونحظى بفرصة البدء بفهم بعضنا على المستوى الشخصي. إن طبيعة المنهاج

التي تقتضي الإقامة في الجامعة، والظروف الخاصة بالبلد، جميعها تساعد على التواصل عن قرب بين المدرسين والطلاب. في أثناء رحلات التعليم، حضرنا جنازات، وزرنا بيوتاً، وأقمنا جنباً إلى جنب مع طلابنا. إن الأمر الذي يبادرنا مباشرة وبوضوح، في أثناء الزيارات إلى المستشفيات والمدارس في زامبيا، هو نقص الوسائل: مختبرات علمية بلا أنابيب اختبار، ممرضات بلا كفوف مطاطية، مكان تنتشر فيه الألواح التي يكتب عليها بالطبشور ولكن ثمة عوز في الطبشور، ويندر فيه وجود مصباح يمكن استخدامه، أو أجهزة حاسوب يمكن الوثوق بها. وغالباً ما تشير تقارير فاحصنا الخارجي، مثلاً، إلى طبيعة التقنية غير الموثوقة في زامبيا، بوصفها عرضة لتدخلات الطقس، أي الفيضان في فصل الأمطار، والكابلات المسروقة (سميث Smith 2006). ويستمر الطلاب الزامبيون في الدراسة بالرغم من أنهم مهددون بـ«الطرد»؛ لأن الموظفين غير راغبين في إعفائهم من واجباتهم الدراسية. إنهم يعانون صدمة موت الأقارب والأصدقاء لأسباب مألوفة، وثمة العديد ممن هم مصابون بالملاريا وأعراض الضغط النفسي. وقد مات عدد من طلابنا بأعراض تتعلق بالإيدز. إن العمل في بيئة كهذه يكون له أثر كبير في المشاعر، حيث لا يمكن اتخاذ موقف حيادي من هذه الظروف.

ويعبر وايتساید (Whiteside 2002) عن موقف أكثر موضوعية. إذ يعتمد على إحصائيات برنامج الأمم المتحدة للتنمية؛ ليبين أن معدل العمر في زامبيا قد انخفض من 48.6 سنة عام 1996 إلى 41 سنة في عام 2001. فتأثير وباء فيروس نقص المناعة المكتسب/ الإيدز، إلى جانب تزايد حالات الملاريا قد عملا معاً على زيادة نسبة الفقر، وتركا بعض الأسر تعيش في ظروف بدائية. وقد تضاعفت حالات الإصابة بالملاريا في العقود الثلاثة الماضية إلى أكثر من أربعة ملايين حالة سريرية. ومع 50,000 حالة وفاة سنوياً، من أصل مجموع سكاني لا يتجاوز 11 مليون نسمة، يكون النظام الصحي الشعبي في زامبيا لا يكاد يكون قادراً على التصدي للمشكلة. فثلاثة أرباع الشعب الزامبي تقريباً يعيشون في فقر مدقع (ألكساندر Alexander 2006). لكن زامبيا، بالرغم من ذلك، لا تزال قادرة على إيواء أعداد كبيرة من اللاجئين الوافدين من البلدان المجاورة، مثل موزامبيق وزيمبابوي وكونغو.

لقد تمت إثارة هذا النقاش على خلفية هذه المشكلات التي تبدو غير قابلة للتغيير. وأنا أتمنى أن أتقدم بحذر، فأنا أدرك أن معظم مراحل هذه الرحلة التأملية تمر عبر أرضية قابلة للنقاش.

**الممارسة التأملية بوصفها وسيلة للتحرر والاستقلال**

**ـ هل نحن على الدرب الصحيحة؟**

ثمة توقع أن يتضمن التطور المهني للمدرسين مشاركة بالممارسة التأملية (غاي وغاي Ghaye and Ghaye 1998، إليريس Illeris 2002، بولتون Bolton 2005). لكن مون (Moon 2005) يحذرنا من أن التفكير التأملي قد ينطوي على معانٍ تختلف باختلاف الناس، ويمكن استخدامه لأغراض مختلفة. ففي جامعة بولتون، ينصب أسلوبنا في التطوير المهني على الأعراف المتعلقة بالتعلّم من خلال الخبرة؛ إذ ينبثق من الاعتقاد القائل إن التأمل المنظم لتجاربنا الخاصة يجعلنا نسعى وراء معرفة جديدة، الأمر الذي يساعد، بدوره، على تغيير تفكيرنا في طرق تعاملنا مع الموقف واستجابتنا له (رودغرز Rodgers 2002). ويحدد كل من زيتشنر Zeichner وليستون (Liston 1996: 56 ـ 58) أربعة «أعراف» للتعليم التأملي:

- العرف العلمي، الذي يشجع تطورات التعليم المتعلقة بمادة المجال المعرفي للأفراد.
- عرف الفاعلية الاجتماعية، الذي يركز على «مدى تطابق الممارسة مع المعايير التي تقدمها بعض جوانب البحوث التي تتناول التعليم».
- العرف التطويري، الذي يركز على الطلاب وطرق تحسين فهمهم المادةَ.
- عرف إعادة البناء الاجتماعي، حيث «يكون اهتمام المدرس داخلياً منصباً على ممارسته الخاصة، وخارجياً على الظروف الاجتماعية التي تتم فيها هذه الممارسة».

وبينما نجد أن الممارسة التأملية غدت الآن حقلاً معروفاً، بنحو أو بآخر لدى المدرسين المتمرسين في المملكة المتحدة، يمكن القول: إن هذه الممارسة، لدى المدرسين المبتدئين، تراوح بين عرف إعادة البناء الاجتماعي والعرف التطويري؛ إذ يتم تشجيع المدرسين على

تطوير مهاراتهم التعليمية وتركيز تفكيرهم على الأداء في الصف. لكن نموذج التطوير المهني الذي نتبناه، «البحث والتفكير من أجل التطوير المهني» (RRPD)، يهدف إلى تحويل التفكير نحو أسلوب إعادة البناء الاجتماعي، الذي يقتضي من الطلاب أن يحددوا ويشرحوا ويعالجوا القضايا التي يرون أنها تعزز تطورهم المهني أو تحول دونه. وبينما يعمل مثل هذا التفكير على الحفاظ على المنظور الشخصي والفردي، ثمة طموح ضمني بأن هذا التفكير ينطوي على فوائد أشمل تعود على المؤسسة التي يعمل فيها طلابنا.

ويقول كل من أوسترمان Osterman وكوتكامب (Kottkamp 2004:190): «إنه، في النهاية، يعزز قدرة المؤسسة على تحقيق الأهداف». بمعنى آخر، ثمة طموح أن تكون العلاقة بين المعلمين (طلابنا) والمؤسسة علاقة تبادلية؛ أي أن يتم إعطاء المعلمين الاستقلالية والسلطة للمبادرة في تفعيل تفكيرهم، فيتم رفع المستويات التنظيمية، وتكون العملية تحررية من جانب الطرفين، طالما أنها تمنح المعلم الثقة والسلطة لإحداث التغيير. لكن فرضية السلطة، بطبيعتها، وحدودها المتعلقة بالتفكير التأملي، هي مجال نزاع (باركر Parker 1997، هاركين Harkin2006، جونسون Johnson 1995). لكن ليبمان (Lipman 2003: 27) يؤكد أن المعلمين «يملكون السلطة، دون شك، لإحداث هذه التغييرات كما يجب لها أن تتم». ولكن، ثمة سياقات يتم فيها إلغاء إحساس المرء بالسلطة لإحداث التغييرات؛ حيث تؤثر القضايا الخارجية في التفكير الداخلي؛ وزامبيا هي أحد هذه السياقات.

في هذا السياق، يحتاج التفاعل بين كل من التفكير والفعل والتطور المهني إلى مراجعة متأنية. ويقول باركر إن ثمة «سيطرة لغوية» تحيط بالممارسة التأملية، ما يعمل بحسب قوله: «على الحؤول دون إمكانية تحليل العملية التأملية ونقدها» (1997: 13). ومع ذلك، ثمة إجماع عام، في الأدب الغربي على الأقل، أن على العملية التأملية أن تقود إلى حل المشكلات والاستقلال والتحرر (غاي وغاي 1998، إليريس Illeris 2002، بولتون 2005). إننا نطمح، في عرف إعادة البناء الاجتماعي، إلى رؤية نتائج حقيقية وتفحص النظريات الناشئة حديثاً. ولكن علينا، كما يؤكد فولان (Fullan 1991: 98)، أن نقبل حقيقة أن بعض المشكلات يمكن أن تكون مستعصية؛ «بعض المشكلات الاجتماعية في مجتمع معقد

ومتنوع اجتماعياً، يتضمن عدداً غير محدود من الأسباب المتفاعلة التي يصعب فهمها على نحو كامل». فإذا ما كانت المشكلات الخارجية معقدة وعصية على الإصلاح، يمكن أن يتأخر ظهور الدليل على التفكير الداخلي، الذي يأتي بوصفه حلاً وتغييراً. لذلك يجب أن يتم قبول الطبيعة غير النهائية والمؤقتة للعملية التأملية. وهو أمر ينطوي على مضامين تتعلق بطريقة استشرافنا التعليمَ وتقويمنا التطورَ المهني.

غالباً ما تعيق القضايا الخارجية قدرتنا على التكيف مع الأفكار والطرق الجديدة في التفكير. والتحدي الذي يفرضه التفكير العميق هو إجبارنا على إعادة تفحص أحكامنا ومفاهيمنا السابقة؛ إذ يستوجب منا إمعان النظر في الأفكار الموجودة، وتحضير أنفسنا للتفكير بطريقة مختلفة. وإذا ما أردنا فعل ذلك على نحو صحيح، علينا أن ندرك الآلية التي تعمل عبرها المشاعر -القضايا الداخلية- على تكوين تفكيرنا. يقول غولمان (Goleman 1996: 8): «ثمة طريقتان مختلفتان جوهرياً لمعرفة أسلوب التفاعل الذي نبني عليه حياتنا الفكرية، الطريقة الأولى: طريقة العقل المنطقي، وهو أسلوب الإدراك الذي نكون واعين به على نحو نموذجي؛ أي أننا نكون أكثر إدراكاً وتفكيراً وقدرة على التأمل والتفكير. ولكن، إلى جانب ذلك، ثمة نظام آخر للإدراك، وفيه نكون مندفعين وأقوياء، إن لم نقل غير عقلانيين، وهو التفكير العاطفي». وفي حين يتضمن التفكير التأملي المواقف الشخصية من الأمور ويعترف بالمجال العاطفي (ليبمان 2003)، تنزع العقلانية العلمية إلى تقليص الانفعالات الشعورية وتصحيحها. يقول ليبمان (2003: 128): في العالم العلمي، تتصل المشاعر بالشك؛ فهي تنطوي على «حالة معرفية غير مرغوب فيها، ثم إنها تؤثر تأثيراً مشوشاً ومشوهاً في تفكير المرء». وبناء عليه، لم نُعِر في نموذج التطوير والتأمل بهدف التطوير المهني RRPD سوى القليل من اهتمامنا للمشاعر التي تتواطأ لتقديم تحليل منفصل وغير قريني وغير منطقي علمياً للتفكير الداخلي.

إن الطموحات المتعلقة بقدرة التفكير التأملي على تحقيق إعادة بناء اجتماعي أو تطوير مهني، يمكن أن لا تكون واقعية إذا ما تعلق الأمر بالسياق الزامبي. أضف إلى ذلك، إذا ما كان التفكير التأملي محدوداً بإحساسنا بالسلطة، أو بسلطتنا الحقيقية على إحداث التغيير، أو مقيداً بحالتنا الشعورية، وجب الاعتراف بهذه العوامل وأخذها

بالحسبان لدى بناء توقعاتنا عن رؤية الدليل على التأمل، وهذه هي القضية التي نتحول الآن لتناولها.

### زامبيا ما بعد الحداثة وتقويم الكتابة التأملية

يمكن للتفكير التأملي والتفكير النقدي أن يكونا بمنزلة ترياق فاعل للتعامل مع عدم الاستقرار والشك في الصف (كاسل Kasl وإلياس Elias 2000، بروكفيلد Brookfield 2005)، لكن حين يصبح هذا نشاط علمي بهدف تحقيق التطوير المهني، في خضم ما يدعى بالعالم «المتطور»، فإنه يحتاج إلى المزيد من الاهتمام.

وقد قال سكون (Schön 2002: 46) إن التطوير المهني في التعليم، الذي يتميز بال «تعقيد والشك، وعدم الاستقرار، والفرادة، وصراع القيمة» لا يمكن معالجته بالبقاء على ما يسميه الأرضية العليا والصلبة للنظرية والتقنية المستندة إلى البحث. لكن، غالباً ما يجد الطلاب أنفسهم في موقف يحتاجون فيه إلى شيء من إثبات شرعيتهم الأكاديمية. قد تعني الشرعية، لدى أولئك الذين يدرسون خارج بلدهم الأم، أن المكان الأكثر أمناً هو مكان ما على السفوح ذات المرجعية الجيدة «للأرضية العليا والصلبة»، حتى إن كان الحقل المعرفي هنا غير مألوف، ومجدب، وغير مشوق فيما يتعلق بالمعنى. وينزع الطلاب الزامبيون إلى الحكمة في اختيار القضايا والنقاشات المتداخلة، بحيث يمكن للنقاش أن يكون مستنداً إلى لغة مقبولة ومدعّماً باستشهادات مناسبة لكتّاب معروفين (عادة ما يكونون غربيين). وعندما ينجح الطلاب في إيجاد مجموعة من الأقوال التي يستندون إليها في تحليلهم، فإن الربط الذي يجب أن يتم بين خبرتهم وبين ما جاء على لسان الكتّاب الآخرين غالباً ما يغدو غامضاً ومعقداً (موسويلا Moswela 2006). هذا يعني تعاون المدرسين مع الطلاب على تقويض ما يمكن أن يعد قضايا حقيقية في تطورهم المهني، بغرض إرضاء ما يسمى بالمعايير الجامعية، بالرغم من أن هذا المفهوم، وفقاً لسيربيل (Serpell 1993)، ليس مفهوماً غريباً لدى معظم الطلاب الإفريقيين، الذين تعودوا على النموذج الغربي في التعليم.

## خاتمة ـ من العزلة الداخلية إلى التشاور المشترك

لقد أثرت، حتى الآن، قضايا تتعلق بالقدرة على التفكير التأملي من أجل التوصل إلى نتائج، أو حل المشكلات. وقد قلت إن الظرف في زامبيا يضعف سلطة المعلمين على إحداث التغيير، وأن ثمة حاجة إلى إيجاد طريقة للإقرار بمشاعرنا ودراستها، وذلك بالتخلي عن الأفكار القديمة التي تضع المشاعر في الدرك الأسفل من التدرج العلمي. يقول غولمان (Goleman 1996: 29) إن «النموذج القديم كان يحمل تصوراً عقلياً خالياً من المشاعر، في حين يحثنا النموذج الجديد على إيجاد انسجام بين العقل والقلب». ويؤكد غولمان أن علينا، كي نحقق هذا الانسجام، أن نبدأ بفهم كيفية استخدام المشاعر بذكاء. وقد تقدم ليبمان (Lipman 2003: 20) خطوة في هذا النقاش، إذ قال: إن التعليم قد أخفق؛ لأنه «يرتكب عدداً كبيراً من الأخطاء؛ فهو يخلط النتائج الدقيقة والنهائية للتقصي بمواده الخام، ويحاول جعل الطلاب يتعلمون الحلول، بدل أن يتحروا بأنفسهم المشكلات ويشاركوا في عملية التقصي». ظاهرياً، يبدي نموذج البحث والتأمل من أجل التطوير المهني استجابة جيدة لهذه الظروف، إذ يعطي الطلاب الفرصة لاختيار المشكلات التي سيتحرونها ويشاركون في عملية التقصي. لكن ثمة نزعة، كما أشرت سابقاً، إلى التخلي عن الخيار والتقصي، بسبب تركيزنا على النتائج النهائية والدقيقة، أي على التحليل المسند إسناداً جيداً.

في حال تركيز التقويم على عملية التفكير التأملي أو النقدي، فإننا نتوقع رؤية دليل على التأمل إلى جانب المشاركة في التقصي الذي يحاول أن «يتغلغل في معطيات الحياة اليومية، ويكشف عن الظلم والاضطهاد اللذين تنطوي عليهما هذه الحياة» (بروكفيلد Brookfield 2000: 130). بمعنى آخر، على الطلاب أن يشاركوا في تفكير نقدي جماعي، كبديل عن التفكر التأملي الفردي (مون Moon 2005). هذا النموذج من الكشف النقدي هو «تفاعلي بالوراثة» (بروكفيلد 2005: 250)، ويعتمد على «معرفة تشاركية حديثة يمكنها أن تؤثر في الأفكار والمعتقدات» (بالمر Palmer 1998: 76)، ونحن نرى الآن نموذجاً للتطور المهني، انتقل من التأمل الفردي إلى التفكير النقدي التشاركي. أيّد هابرمان Huberman،

بدوره، فكرة التشاركية في التطوير المهني فيما دعاه «الحلقة الجماعية المفتوحة» (انظر هابرمان 1995). وفي هذا النموذج، «يقوم غير المنتمين إلى الحلقة بتقديم الاستشارة الداعمة لتوجيه التفكير وتقديم أفكار جديدة للتأمل والنقاش. من هذا المنظور، ينتقل دوري في نموذج البحث والتفكير من أجل التطوير المهني من موقعي الحالي كمسهّل، إلى موقع «الداعم» الذي يعمل بطريقة ديناميكية ليشجع التفكير النقدي الذي يتجاوز المقدرة على اكتساب المعرفة، مع بقائي «قريباً من حافة» المجموعة. وبهذا المعنى، تغدو المجموعة مصدر السلطة، فهم يقودون تفكير بعضهم ويختبرونه عبر فهمهم السياقَ والثقافات التي تحكم تفكيرهم. وفيما يتعلق بالبيئة المعرفية، يغدو أفراد المجموعة هم الخبراء، والمعلم يتخذ موضع المبتدئ أو المتعلم من المجموعة.

يمكننا، إذا ما أردنا أن نتقدم خطوة في هذه المقارنة، أن نستخدم الوصف الذي قدمه كل من ليف Lave ووينغر (Wenger 1991) لخبرات المبتدئين في مجتمع الممارسة، مع الأخذ بالحسبان فكرة أن المعلم، في هذا السيناريو، هو الوافد، والطلاب هم «القدامى»، أي أن ينتقل المعلم (وهو أنا، في هذه الحالة) إلى الموقع الخارجي؛ كي يسمح للطلاب -وهم في هذه الحالة المعلمون الذين يخضعون للتطوير المهني- أن يحددوا القضايا الاجتماعية التي تستوجب المعالجة. هذا الموقع الخارجي الصحيح يعني أن على الطلاب أن يتحملوا مسؤولية تحديد طبيعة بحثهم، ما يعطيهم السلطة والتحكم. ويمكن للمعلمين أن يقوّموا تفكيرهم ومهاراتهم التواصلية، لكن على الطلاب أن يقرروا معايير نجاحهم وكيفية تحديدها.

سيعمل تبني هذا النموذج في البحث والتفكير من أجل التطوير المهني على قلب ميزان القوة بين المعلم والطلاب؛ إذ يكون الوقوف في الموقع الخارجي صحيحاً للمعلم، حيث يغدو أسلوب مشاركته وهدفها تفاعليًّا، بدل أن يكون استباقيًّا. لكن بروكفيلد يقول: «إنه لمن المكر أن نتظاهر بأننا، بوصفنا معلمين، نقف على قدم المساواة مع الطلاب. الأفضل أن نقر بموقعنا السلطوي علناً، وأن نحاول إيجاد نموذج تحليل نقدي لمصدر سلطتنا أمامهم» (2000: 137). إذن، بالرغم من بقاء المعلم في الموقع الخارجي، علينا أن نؤكد أيضاً صحته، بصفة أن المعلم والطلاب بحاجة إلى الشعور بالأمان في الموقع الذي سيتبناه

كل منهم في «مجتمع التعلم» هذا. سينطوي هذا المجتمع على بعض خصائص مجتمع التقصي الذي اقترحه ليبمان؛ وهي البحث عن المعنى والشمولية والمعرفة المشتركة (انظر ليبمان 2003: 95)؛ وبعض خصائص مجتمع التعلم الذي اقترحه روجرز، الذي يهدف إلى «الفضول الحر... وإطلاق العنان للتقصي... وفتح كل شيء على التساؤل والاكتشاف، [و] التسليم بأن كل شيء يسير في طريقه إلى التغيير» (1983: 120)، ويمكن أن يتضمن بعض الخصائص التي جاء بها هابرمان (1995) في الحلقة الجماعية المفتوحة. لكن المظاهر الأهم لمجتمع التعلم هذا ستكون في الانخراط في تفكير نقدي (مون 2005، بروكفيلد 2005، ميزيراو Mezirow 1978)، وقبول واضح للطبيعة المؤقتة للمعرفة. وفي هذه المرحلة تنشأ النقاط الآتية:

- إن التفكير النقدي هو نقطة بداية مناسبة لدراسة التطوير المهني. ولكن، لأن التوقعات بالوصول إلى تأمل أعمق تمضي باتجاه التفكير النقدي، علينا أيضاً أن نتوقع طبيعة معقدة للتفكير، يُظهرها مزيد من النتائج الشرطية والمؤقتة، تخضع لحد أعمق من التفحص.

- يجب تناول فرضيات السلطة والاستقلال بأسلوب نقدي. نحن نعلم أن الصدمة تفرض شروطاً على إستراتيجياتنا في حل المشكلات، وأن هذا، بدوره، سيؤثر في طرقنا في التفكير. يمكن مدّ مجتمع التعلم بالسلطة لمواجهة السيطرة الأكاديمية، والوقوف بلطف في وجه الافتراضات الخاطئة عن التطوير المهني والشخصي.

- ينبغي أن تنبثق النظريات والفرضيات المتعلقة بالتطوير المهني من مجتمع التعلم بدل «استعارتها»، ببساطة، من الأدب الغربي. إذ يجب إعطاء مجتمع التعلم السلطة لاستخدام الأدب الموجود في أي زمان ومكان يتناسب ذلك فيه مع حاجاته، بدل العمل ببساطة على تثقيل مفرداته الخاصة وتفعيلها. ويتم قبول الأفكار المنبثقة عن المجموعة على أنها شرطية ومؤقتة. ويجب على المعلم وأعضاء المجموعة العمل لمواجهة روح الفرد التنافسية والمؤهبة للقتال في التقويم والتطوير المهني.

وتقدم كلمات بالمر Palmer تحذيراً ذكياً:

إننا نشوه الأمور «لأننا تلقينا تدريباً ألا نعبر عن قضية على نحو كامل، وألا نصغي على نحو كامل، ويعود أصل المشكلة إلى أننا ننظر إلى العالم عبر عدسات تحليلية. نحن نرى كل شيء من هذه الزاوية أو تلك، زائداً أو ناقصاً، أسودَ أو أبيضَ؛ ونبعثر الحقيقة إلى سلسلة لا نهائية من مجموعة احتمالات إما ـ أو؛ باختصار نحن نظن أن العالم مجزأ».

ومع العمل سوية كمجتمع فإنه يتم احترام الطبيعة الفردية للتأمل، والإقرار بها. ويجب إعطاء العلاقة المعقدة والديناميكية بين تفكير الفرد والمجموعة عناية فائقة. إذ يجب أن يعمل المعلمون والطلاب معاً للكشف عن تعقيد الروابط بين الخارج والداخل، بين الفرد والجماعة (ويلبور Wilbur 1996). وعلى المعلم أن يكون جزءاً من ذلك المجتمع؛ أي أن ينتقل بانسجام بين موقعه الحقيقي بوصفه «مدرباً ثقافياً» إلى عمله الاستشاري بوصفه صديقاً ناقداً، على أن لا يكون هذا الدور محورياً أبداً؛ فتقدم عملية التقصي ومضمونها وهدفها تبقى جميعها مسؤولية الجماعة.

باختصار، علينا أن نتبين القيمة المحدودة للتأمل الفردي في التطوير المهني. وكانت بداية القلق الذي حضَّ على هذا التقصي من القضايا المتعلقة بالطلاب الزامبيين، حيث بدأت أشك في ملاءمة إجراء التمرين التأملي. كان ثمة تواطؤ، في الماضي، بيني وبين طلابي لتقديم بيانات جيدة الإسناد وموضوعية تعتمد على كتّاب غربيين لإضفاء صفة الموثوقية والشرعية. لكن هذا، في اعتقادي، لم يسهم إلا بالقليل في تطوير المعلمين، أفراداً وجماعات، في ذلك البلد. ونحن حين نحاول تقديم البيانات المستقلة، التي يطلق عليها البيانات الجامعية، إنما نقدم أفكاراً عما سيكون عليه التطوير الجامعي مستقبلاً في زامبيا وفي المملكة المتحدة. هذه الأفكار مؤقتة وتبقى قابلة للتدقيق؛ فالحقيقة دائماً مؤقتة؛ وبهذه الطريقة تستمر الرحلة.

**الملحوظات:**

1- كينتشيلو Kincheloe، جي إل (J.L.1999) «أسس علم النفس التعليمي الديمقراطي» في جي إل كينتشيلو، إس آر ستينبيرغ S.R. Steinberg، وإل إي فيلافيرد L.E. Villaverde، إدراك إعادة التفكير، نيويورك: راوتليدج Routledge.

## المراجع:

Alexander, D. (2006) 'Beyond a Learning Society? It is all to be Done Again: Zambia and Zimbabwe', International Journal of Lifelong Education, 25, (6). Online. Available at: http:www.randf.co.uk/journals (accessed 25 September 2006).

Bolton, G. (2005) Reflective Practice Writing and Professional Development (2nd ed.), London: Sage.

Brookfield, S. (2000) 'Transformative Learning as Ideology Critique', in J. Mezirow and Associates Learning as Transformation, San Francisco: Jossey-Bass.

— (2005) The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching. Maidenhead: Open University Press.

Fish, D. and Twinn, S. (1997) Quality Clinical Supervision in the I-iealthcare Professional. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Fullan, M.G. (1991) The New Meaning of Educational Change. London: Cassell.

Ghaye, A. and Gh K. (1998) Teaching and Learning through

Critical Reflective Practice. London: David Fulton. Goleman, D. (1996) Emotional Intelligence. London: Bloomsbury.

Harkin, J. (2006) 'Fragments Stored against My Ruin: The Place of Educational Theory in the Professional Development of Teachers in Further Education', Journal of Vocational Education and Training, 57 (2): 165—197.

Huberman, M. (1995) 'Professional Careers and Professional Development' in T.R. Guskey and M. Huberman (eds) Professional Development in Education, New York: Teachers College Press



obeikandi.com

Illeris, K. (2002) The Three Dimensions of Learning. Fredericksburg: Roskilde University Press.

Johnson, R. (1995) 'Two Cheers for the Reflective Practitioner', Journal of Further and Higher Education, Autumn, 19 (3): 74—83.

Kasi, E. and Elias, D. (2000) 'Creating New Habits of Mind in Small Groups', in J. Mezirow and Associates, Learning as Transformation, San Francisco: Jossey Bass. Kincheloe, J.L. (1999) 'The Foundations of Democratic Educational Psycho!ogy', in J.L. Kincheloe, S.R. Steinberg and L.E. Villaverde (eds) Rethinking intelligence, London: Routledge.

LaBoskey, V.K. (2005)'Capturing the Complexity of Critical Reflection', in C. Mitchell, S. Weber and K. O'Reilly-Scanlon (eds) Just Who Do We Think We Are? London: RoutledgeFalmer.

Lave, J. and Wenger, E. (1991) Situated Learning: Legitimate, Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2003) Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press. Mezirow, J. (1978) 'Perspective Transformation.' Adult Education 28 (2): 100—109.

Moon, J. (2005) 'We Seek it Here...' Bristol: ESCalate HEA. Moswela, B. (2006) 'Teacher Professional Development for the New School Improvement: Botswana', International Journal of Lifelong Education, 25 (6). Online. Available at: http://www.tandf.co.uk/journals (accessed 12 November 006). Osterman, K.F. and Kottkamp, R. B. (2004) Reflective Practice for Educators (2nd ed.), Thousand Oaks: Corwin Press.



obeikandl.com

Palmer, P. J. (1998) The Courage to Teach. San Francisco: Jossey Bass. Parker, S. (1997) Reflective Teaching in the Post-modern World. Buckingham: Open University Press.

Rodgers, C. (2002) 'Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking', Teachers College Record 104 (4): 842—8 66. Rogers, C. (1983) Freedom to Learn. New York: Macmillan.

Sch D. (2002) 'From Technical Rationality to Reflection-in-action.' In R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson, and J. Clarke (eds) Supporting Lifelong Learning vol. 1, London: RoutledgeFalmer.

Serpell, R. (1993) The Significance of Schooling. Life Journeys in an African Society, Cambridge: Cambridge University Press. Smith, C. (2006) 'Capacity Development and Widening Participation: Is E-learning the Answer? A UK/Zambia Case Study on Alternatives.' Paper presented at the e-Learning Africa Conference, Addis Ababa, May 2006

Whiteside, A. (2002) 'Poverty and HIV/AIDS in Africa', Third World Quarterly, 23 (2): 313 - 32. Online. Available at: http://taylorandfrancis.metapress.com (accessed 4 October 2006).

Wilbur, K. (1996) A Brief History of Everything. Dublin: Gill and Macmillan. Zeichner, K. M. and Liston, D. P. (1996) Reflective Teaching: An Introduction. Mahwah, NJ: Erlbaum.

obeikandi.com