منظور فيجوتسكي

A Vision of Vygotsky

تتبع تطبيقي تاريخي-اجتماعي لعمليات التعلّم والنمو الإنساني

جوان وينك لي آن جي. بتني

نقله إلى العربية

الدكتور: ناصر بن محمد الحمادي

أستاذ علم النفس المساعد

ووكيل الدراسات الأكاديمية بكلية الملك فهد الأمنية

Original Title
A VISION OF VYGOTSKY
Joan Wink
LeAnn Putney

Copyright © 2002 by Allyn & Bacon

ISBN-10: 0-321-08240-0

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
Published by A Pearson Education Company
75 Arlington St. Boston, MA 02116 (U.S.A.)

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع أبيرسون إيديوكيشن كومبني، بوسطن، الولايات المتحدة الأمريكية..

© العبيكان 2010 ـ 1430

ح مكتبة العبيكان، 1433هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
وينك، جوان
منظور فيجوتسكي./ جوان وينك؛ لي آن جي بتني؛ ناصر محمد الحمادي.- الرياض 1433هـ
324 ص؛ 16.5 × 24سم
ردمك: 4 - 184 - 503 - 603 - 978
1 - التعلم 2 - طرق التدريس
أ- بتني، لي آن جي (مؤلف مشارك). ب- الحمادي، ناصر محمد (مؤلف مشارك)
ج- العنوان
ديوي: 370.7 رقم الإيداع: 338/ 1433

الطبعة العربية الأولى

1433هـ - 2012م

طبعة خاصة بالتعاقد ما بين العبيكان ومترجم الكتاب الدكتور ناصر بن محمد الحمادي

جميع الحقوق محفوظة للناشر. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

شكر وعرفان 11

مقدمة المترجم 15

تمهيد 21

تعبير فيجوتسكي المجازي بـ: الماء 22

التوليدية 23

الفكرة المُهيمنة لدى فيجوتسكي 25

تصوير فيجوتسكي: خارطة الطريق للقراء 26

ما الجديد عن فيجوتسكي ؟ 27

المقدمة 29

تذكّر الحياة مع الوالد، بواسطة ابنته جيتا 29

تذكّر علَمنا، عن طريق زملائه 31

فيجوتسكي والزمن الذي عاش فيه 33

البدايات التاريخية: نظرة موجزة على خلفية فيجوتسكي 33

تطوير دراسة الوعي: البحث عن علم نفس جديد 39

علم النفس للتعليم (فن أو طرائق التدريس) 41

لقاء (Joan) مع معلّمنا من الماضي 42

لقاء (Le) مع معلمنا من الماضي 47

الخاتمة 53

الجزء الأول لماذا فيجوتسكي ؟ 57
لماذا نقوم بعمل ما نحن بصدده ؟ 57
الأفكار في تحوّل قرن مضى: القرن التاسع عشر 59
التفكير في تحوّل قرن آخر: القرن العشرون 62
تطوّر في التفكير: من القرن التاسع عشر حتى القرن العشرين 63
الخاتمة 65
الفصل الأول: التنظير لنظريات والتفكير في الفكر 67
لماذا مقاربة أو مجاورة Juxtapose النظريات ببعضها؟ 71
التوصّل إلى إجابات من خلال تطوافنا التاريخي 72
تعدّد المنظورات بتعدّد المتعلّمين 72
الصورة التحويلية: السلوكية / الوضعية 73
الصورة التوليدية: مروراً بالمعرفية والتفاعلية حتى البنائية 75
الصورة المقرّبة التحويلية: البنائية الاجتماعية 78
تحويل التحويلية: التربية الناقدة 79
النظرية ممارسة: دروس عملية 81
مقالات بها تأملات حول النظرية والممارسة 84
تطبيق النظريات في الفصل المدرسي 86
1- كيف يمكنني تنشيط القراءة من أجل المتعة في صفي؟ 87
2- كيف أحث طلابي على التدرّب على السلوك الصفي والمدرسي الملائم؟ 89
ما الذي في وسع المعلمين فِعله لجعل دروسهم مُمتعة وذات معنى لمتعلميهم؟ 90
البحث عن علم نفس جديد 92
النظرية ممارسة: من أحد فصول المرحلة الابتدائية 99
الاستخدام النشط للغة لدى فيجوتسكي 103
النظرية تطبيق: فصل جامعي 104

نقاط أساسية من نمو الطفل: بين بياجيه وفيجوتسكي 106
تنوّع الرؤى بقدر تنوّع الوقائع 112
الخاتمة 115
الجزء الثاني: ثلاث قواعد سلوكية رئيسة 117
الفصل الثاني: التفكير واللغة 121
التفكير حول الكلمات 122
شكل فيجوتسكي الهندسي عن اللغة والتفكير 123
توسيع مجال الرسم الهندسي لفيجوتسكي عن اللغة والتفكير 125
النمو المعرفي واللغة 129
نوعا أوراق الخريف 131
ما لم يكن الأمر متعلقاً باللغة 134
المعلمة Andrea وتدريس مادة الفن 136
تحديد إطار لتطبيق عملي 142
الخلاصة 149
الفصل الثالث: التعليم والتعلم من منظور ثقافي تاريخي اجتماعي 151
معنيان لمعنى مصطلح اجتماعي Social 154
التعلّم والنمو ثقافياً وتاريخياً 157
لغز التعلّم 158
النظر إلى الفصل المدرسي بوصفه ثقافة 160
أحجية أو لغز Pedro 161
مُخاطرة القياس العُظمى 165
الذهاب لمشاهدة فيلم 167
خط Sam الزمني للتعليم 169
اللغز التربوي السياسي التاريخي 170

الطالب Manual: لكي تُسمي، ولتفكّر نقدياً، وحتى تتصرف 172
ما الدرس الذي لقّنه Oscar للمعلمة Retta 175
إلقاء اللوم على الضحية 176
منظومة أو هيكلية النجاح 177
المعلمة Retta وتحقيق النجاح 182
الخريطة التصويرية للمكتبة 184
الخلاصة 187
الفصل الرابع: منطقة النمو التقريبي 189
ما منطقة النمو التقريبي (أو منطقة النمو الوشيك)؟ 192
عرض منطقة النمو التقريبي تصويرياً 194
ماذا يعني النمو؟ 194
التواصل فيما بين الأفراد وفي داخل الفرد ذاته 198
نوعا المفاهيم: العلمية واليومية 199
المفاهيم التلقائية في الواقع الاجتماعي 200
المفاهيم العلمية في التعليم النظامي 200
الدمج بين نوعي المفاهيم السابقة 202
الأداء متقدماً على الكفاءة 203
التعلّم متقدماً على النمو 204
ما رصيد المعرفة؟ 206
نماذج من الاندماجات الوالدية 211
توسيع مجال منطقة النمو التقريبي في التعلّم 213
جماعة حفظ الأمن 215
نظرية الشخبطة (أو البربرة) أو كلام لا معنى له!! 216
عن منطقة النمو التقريبي في الفصل المدرسي مرة أخرى 221

من الطالب الأمهر (أو الزميل الأكثر كفاءة حقاً؟) 224
المزالق المعرفية في المنطقة 226
تحقيق الأمن للمتعلم ضمن المنطقة 226
الانحدار داخل المنطقة 227
الأطفال في وقت اللعب 229
إنجازات التعرّف (الإدراك) 231
القياس ومنطقة النمو التقريبي 232
الخاتمة 233
الجزء الثالث البنية المجتمعية 235
إطار فلاتس Flatis 238
الفصل الخامس: العمليات بين الذاتية، والنص المتبادل، والسياق المشترك، والتعاقب المتواصل 247
المعطف المعرفي: ضياع الرحلة إلى نيويورك 250
توصيف لبعض المفاهيم المركبة 253
اجتماعي: نوعان من الوعي بالمعنى، أو بحسن تقدير المعنى 253
النظرية والتطبيق: Amy، Le & Jo 255
الاستعارة أو (المجاز): قاعة من المرايا 255
ارتياد بعض الأماكن للنزهة 256
النظرية والتطبيق Amy، Le & Jo 256
ما الذي يحدث عندما يتخاطب الناس فيما بينهم؟ 257
ما الذي يمكن حدوثه عند تحدث المعلمين والطلاب؟ 259
في داخل الفصل المدرسي للتحقيق من خبرة البطيخة 260
السياق المشترك 262
النظرية ممارسة 262
التعاقب المتلاحق 264

النظرية: ممارسة 264
النص محادثة: المحادثة نص 265
المحادثة في صلتها بالتعاقب المتلاحق 265
النظرية ممارسة 266
وثيقة الحقوق والواجبات 266
ما تضمينات الانقطاع عن البرنامج 274
الخلاصة..... 278
الفصل السادس: ما بعد منظور فيجوتسكي 281
الخلاصة..... 278
الفصل السابع: النُّصح: منظور فيجوتسكي مستمر 281
الاقتدار الثقافي لتربية تحوّلية 300
إنموذج Gullavan للاقتدار الثقافي 302
المعلومات والإمكانية والفرصة 302
المصادر الكامنة ونتائجها القادمة 303
الخلاصة 315

مقدمة المترجم

الحمد للّه القائل في مُحكم التنزيل: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُواْ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ﴾، سورة البقرة، الآيات رقم 30-32. وورد الأمر بالقراءة مع الإشارة لكيفية حدوث التعلّم مع بدايات تنزّل الآيات على نبي اللّه وخاتم رسله في قوله سبحانه في سورة العلق: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾، سورة العلق، الآيات 1-5، في أول سورة نزلت من القرآن على قول أكثر المفسّرين (البغوي، 1412هـ؛ الطبري، 1422هـ). وأصلي وأسلم على رسول اللّه الصادق الأمين، الذي ثبت عنه قوله: «إنّ اللّه لم يَبْعَثْني مُعَنِّتاً وَلا مُتَعَنِّتاً، وَلَكِنْ بَعَثَني مُعَلِّماً مُيَسِّراً»، رواه مسلم.

أما بعد: فمن المعلوم أن التعلّم الإنساني لا يبتدئ من المدرسة ولا ينتهي عندها. تصوّر كهذا يُحتّم على جميع من يُعنى بشأن التربية والتعليم، بكافة مُستوياته، مسؤوليات مجتمعية عديدة؛ والتي يجب على الفاعلين في حياة الناشئ الاضطلاع بها، في فترة التعليم النظامي أو ما يليها زمنياً. ولا يخفى على المراقب اليَقِظ لما هو جارٍ في المشهد الثقافي والتربوي في المملكة العربية السعودية حرص العديد من الجهات الحكومية، والخاصة

على حدٍ سواء، على الاستفادة من أي مبادرات علمية، يتعدّى نفعها المجتمع، الذي نبعت تلك المشاركات منه أصلاً. وليس من باب المُبالغة أو حتى المُصادفة في شيء أن يُثني المُهتم بالشأن التربوي على كثيرٍ من تلك الجهود المبذولة لأُناس كثر، والإشادة بمساعيهم الدؤوبة هنا وهناك. تتجلّى نماذج من تلك المساعي في نشر كلٍّ من وزارة التعليم العالي، ومكتب التربية العربي لدول الخليج العربي لمجهودات علمية لمفكّرين غربيين في شتى المجالات لتخصّصات تربوية وتقنية، التي تُذكر فتُشكر.

إلى جانب مشاركات عديدة لدور النشر العربية، المحلية منها أو الإقليمية، بنفس القدر من الأهمية، في إصدار عددٍ من المراجع العلمية القيّمة والرصينة بشكلٍ متزامن. وللتدليل على بعضٍ من تلك الجهود يذكر المترجم على سبيل المثال لا الحصر نماذج لتلك الأعمال ككتاب: أُطر العقل، من تأليف: هوارد جاردنر، وكتاب: الأبستمولوجيا التكوينية، لمؤلفه: جان بياجيه (صادر في عام 2003م)، وكتاب: البحث النوعي في علم النفس (صدر في 1428هـ)، من تحرير: بول كاميك وآخرين.

واستمراراً للجهود نفسها فإن الكتاب الحالي، الذي يُسْعدُ المترجم أن يقدّمه للقارىء العربي، ككتابٍ نوعي في طرحه، عملي وواضح في مُجمله، عارضاً لموضوعات ذات طبيعة تطبيقية في داخل الفصل المدرسي وخارجه، ومُعتمداً في خلفيته على نظرية وجدت القبول لدى كثير من المهتمين النفسيين والتربويين لمفكّر وعالم نفس روسي بارز، هو: ليف سيمونوفيتش فيجوتسكي(6981- 4391م) Lev S. Vygotsky، ذا الشهرة الواسعة في العالم الغربي بوصفه علماً بارزاً يُضاهي في دراساته عالم النفس السويسري الشهير جان بياجيه J. Piaget، حيث اكتسبت أعماله انتشاراً عالمياً منقطع النظير، ويُعدّه علماء نفس النمو واحداً من أكبر منظريه (Wertsch, 1985; Bruner, 1987; Valsiner, 1988; Kozulin, 1990; Van Der Veer & Valsiner, 1991; Wertsch, 1991; Karpov, 2003; Kozulin, 2003؛ عامود، 2003؛ ولفولك، 1431هـ؛ ميلر،2010م). حيث عدّه كل من نوفل وأبو عواد (1432هـ) «المتحدّث البارز عن النظرية الثقافية التاريخية الاجتماعية» (نوفل وأبو عواد، 1432هـ: ص 87). ويضيف طه (1427هـ) إلى ما سبق أن نظرية فيجوتسكي عادت إلى الظهور، بعد إهمالها لعقود من الزمن، لتلعب دوراً مهماً في مسار علم النفس

الارتقائي وفي تطبيقاته التربوية (طه، 1427هـ). وترى (1431 هـ)Woolfolk باقتراح نظرية فيجوتسكي بحاجة المُعلّمين إلى إجراء أكثر من مجرد تنظيم البيئة للقيام بالاكتشاف بأنفسهم. لكن ينبغي توجيههم ومعاونتهم في تعلّمهم. وبهذا يكون لكل من المعلّمين والآباء والراشدين دور مركزي في تعلّم الطفل ونموّه (Karpow & Haywood : In Woolfolk 1431 هـ).

عنوان الكتاب الذي يسعى مُترجمه إلى اللغة العربية إيصاله للقارىء العربي: (منظور فيجوتسكي A Vision of Vygotsky)، لمؤلفتيه: جوان وينك ولي آن بتني Joan Wink & LeAnn Putney، أملي ممن يطّلع على هذا الجُهد من مُتخصّص نفسي، ومُهتم تربوي، ومن متخذي القرار، من قادة تربويين؛ ممن هم حريصين على تعلّم أبنائهم، بعد قراءته، بوصفي مترجماً وناقلاً للعمل، أن يضعوا الأفكار الواردة في ثناياه موضع التنفيذ ما أمكنهم إلى ذلك سبيلاً.

يَعرض الكتاب الحالي لموضوعات ومُصطلحات أعتقد بكل صدق أنها إن لم يتم التطرق لها لأول مرة على البعض فهي ذات خلفية نظرية مُدعّمة بالخبرة الواقعية، سواءً داخل السياق التدريسي أو خارجه. واعتماداً على ما سبق تدور فصول هذا الكتاب حول علاقة التعلّم والنمو، التي شابها عند كثير من النفسيين بعض الغموض أحياناً، وشيء من الخلط في أحيانٍ أخرى، أو عدم التمييز بين تلك العمليات في حالات ثالثة.

قدمت مؤلفتا الكتاب الحالي تتبّعاً تاريخياً لبعضٍ من أفكار عالم النفس الروسي ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky، في مسعى منهما لعمل مقاربة Juxtaposing لعددٍ من النظريات، على نحو مشابه مما أشارا إليه بمقاربة فيجوتسكي لعددٍ من نظريات معاصريه آنذاك كوليم جيمس W. James، وجان بياجيه J. Piaget، وولفقانج كوهلر W. Kohler . أبرزتا في كل مقاربة أو تمثيل قياسي Analogy قدمتاها النتيجة التي يؤكّد عليها ذلك المفكر، بدءاً بعلاقتهما بوصفهما مؤلفتين ومتتلمذتين على يديه، برغم أنه لم يدرسهما بشكلٍ مباشر، لكنهما اعتبرتاه معلمهما القصي لكليهما، ومروراً بمقارباته مع عديد من معاصريه من أمثال: جان بياجيه، وواطسون، وجانيه ... وغيرهم.

يُعدّ هذا المفكر البارز من قِبل جمع غفير من المتخصصين النفسيين والتربويين واضع أسس ما يُعرف بالنظرية الثقافية التاريخية الاجتماعية Sociocultural Theory في بدايات القرن العشرين. وما لبث أن انضم له زميلاه ألكسندر لوريا، وأليكسي ليونيتيف، ليكونوا جميعاً ما أُطلق عليها حينها بالثلاثية Troika.

ومما يجدد الإشارة إليه هنا ألا يتبادر إلى الذهن أن مثل هذا التوجّه منقطع عما سبقه من جهود في مجال الدراسات النفسية، فقد أورد البروفيسور Rene Van Der Veer (1997) في جامعة ليدن بهولندا، عند تقديمه لترجمة في مقدمته لأحد أعمال ليف فيجوتسكي (المجلّد الثالث من الأعمال الكاملة Collected Works., Vol. 3, pp. 1-7)، أهم الأفكار الرئيسية في كتابات فيجوتسكي تحت عنوان: Some Major Themes In Vygotsk's Theoritical Work، مُبتدئاً تلك الأفكار الرئيسية بتأكيده أن أعمال فيجوتسكي، أو ما أصطلح على تسميته في الأوساط النفسية والتربوية بالتوجّه الثقافي التاريخي، يُعدّ منحى مُتمماً لمدرسة الجشطالت. ذكر Van Der Veer ما يلي: «تتمثّل الفكرة الرئيسة بشكلٍ صريح في كتابات فيجوتسكي المنهجية في هذا الجزء من أعماله (المجلّد الثالث من أعماله المُشار إليه أعلاه)، فكرة الاستمرار والتغيير continuity and change». فضلاً عن كتابات وتحليلات فيجوتسكي نفسه للمدرسة السلوكية، ولأعمال بياجيه، ولرموز من مدرسة الجشطالت أيضاً (Mind in Society, pp. 20- 30; The Collected Works., Vol, 5, p. 90; The Collected Works.,Vol, 6, pp. 4- 7).

يتكوّن الكتاب الذي أقدّم له هنا مما يلي :

تمهيد: شرحت المؤلفتان فكرة استعارة فيجوتسكي لقطرة الماء المجازية، وفكرة التوليدية، لكي يتسنّى للمؤلفتين التوصّل إلى وحدة « للتحليل» ؛ وهي معنى الكلمة، التي تتمتع بكافة الخصائص المُميزة للكل، لكنها لا تقبل تحليلاً أكثر من ذلك.

مقدّمة: تناولتا فيها عرضاً تاريخياً لذكريات ابنته Gita مع المؤلف، وكذا تذكّر فيجوتسكي بواسطة زملائه، مستعرضتان في تلك المقدّمة الزمن الذي عاش فيه، وجهوده لدراسة الوعي أيضاً، والتأسيس لعلم نفس جديد.

الجزء الأول: خُصّص هذا الجزء للإجابة عن سؤال: لماذا فيجوتسكي؟ قامتا المؤلفتان بإيراد عرض تاريخي زمني للأفكار التربوية في القرن المنصرم، والقرن العشرين.

الفصل الأول: قدمتا شرحاً لتوضيح قيام فيجوتسكي بعمل مقاربة استدلالية، لتؤدي به في النهاية إلى نوع من التكامل الفكري، ولقد استخدمت الكاتبتان مفاهيمه ذاتها. وقد قامتا بعرض فكرة مجاورة النظريات؛ السلوكية الوضعية، والمعرفية مروراً بالتفاعلية حتى البنائية، والتربية الناقدة، مع تقديمهما لنماذج ومُقتطفات من دروس عملية لوضع النظرية موضع التطبيق.

الجزء الثاني

الفصل الثاني: يحتوي هذا الفصل على مناقشة موسّعة لموضوع (التفكير واللغة)، بحيث كانت بمنزلة محاولة من المؤلفتين لاكتشاف مركزية اللغة في النمو المعرفي، مع تركيزهما على تفحّص تلك العلاقة داخل الفصل المدرسي، ودعمتا ذلك العرض المركّز بشرح لطبيعة الرسم الهندسي (دائرتان متقاطعتان)، لدى فيجوتسكي، مع توسيع واقعي لذلك الرسم من بعض دارسات في مستوى الدراسات العليا.

الفصل الثالث: التعليم والتعلّم من منظور ثقافي تاريخي. عرضت المؤلفتان لأثر العوامل الاجتماعية والثقافية المحيطة بالمتعلّم، وتحدثتا تفصيلاً عن التعلّم والنمو ثقافياً وتاريخياً.

الفصل الرابع: بيّنت الكاتبتان شرحاً عن طبيعة منطقة النمو التقريبي في التعلّم ليس بوصفها منطقة، لكن بوصفها أسلوباً، كما يراها فيجوتسكي ويعرّفها بأنها: (المسافة بين مستوى النمو الفعلي من خلال موقف تعلّم قائم بذاته لحل مشكلة ما، ومستوى النمو الكامن كما تحدّد من خلال حل مشكلة مقدّمة تحت إشراف راشد أو بالتعاون مع زميل أكثر دراية وتمكناً)، ولقد توسّعتا في شرحه بأمثلة وتجارب واقعية غير مقتصرتين على بيئة الواقع المدرسي فحسب، بل شرحتا ذلك بأمثلة من الحياة الواقعية لكليهما، مع تقديم عرضٍ تصويري للمنطقة لزيادة التوضيح فيما كتبتا فصلهما عنه.

الجزء الثالث:

البنية المجتمعية، وتتضمن:

الفصل الخامس: وضحتا في هذا الفصل المفاهيم الجديدة المركّبة بهدف بيان وتوضيح الطرائق التي أثّر فيها إرث فيجوتسكي فيما يخصّ علم النفس التربوي على التربية.

الفصل السادس: ما بعد منظور فيجوتسكي، بينت فيه المؤلفتان المصطلحات الواردة في ثنايا الكتاب، وشرحتا لها، واعتبرتاها لغة مميزة لفيجوتسكي.

الفصل السابع: النصح: منظور فيجوتسكي مستمراً، وفيه وضحتا أن أفكار ومقترحات فيجوتسكي مؤثرة ومستمرة بشكل كبير.

تتمثّل العلامة المُميّزة لهذا الجهد في سهولة أسلوب الكتاب، وبساطة المحتوى، على الرغم من أن سبر غور ذلك المنحى المميز لمفكّر أشاد بعمقه ودقة تحليله كثير من الباحثين النفسيين المعاصرين من أمثال مايكل كول، وجيمس ورتش، وباربارا روقوف ... إلخ.etc ... M. Cole، J. Wertsch & B. Rogoff، يُعدّ توجّهاً تكتنفه الصعوبة حتى باعتراف هؤلاء الدارسين، وسواهم سواءً في أوروبا أو أمريكا وغيرهما. فضلاً عن أن مؤلفتي هذا الكتاب استخلصتا من ذلك الإطار النظري والسرد التاريخي تجارب ونماذج واقعية قامتا بربطها بعمليات التعلّم والنمو، بدءاً من مستوى رياض الأطفال حتى مراحل التعليم العالي لهما أيضاً. أوردتا المؤلفتان في نهاية الكتاب ثبتاً بالمصطلحات ليكون بمنزلة الدليل على ما قدّما له من تنظير ومواقف عملية تطبيقية تعرضتا لهما بالشرح في ثنايا ما قدّماه.

شُكر وعِرفان

إلى ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky مُرشدنا القصّي

يُمثّل هذا الكتاب قِمّة تعلّمنا، وتعليمنا، وإعادة دراساتنا، ومُعايشاتنا، في داخل وخارج الفضاءات التربوية مع الغير في المواد التي دُرّست لنا، وفي المواد التي قُمْنا معا بتدريسها. لقد تعلّمنا من خلال المُناقشة مع الآخرين، ومن خلال خبراتنا الذاتية. وقد تحصّلنا على معانٍ مُتعدّدة من غيرنا، والآخرين، وإنّهم لمن الكثرة التي نعجز فيها عن أن نحصيهم فردًا فرداً. لقد درّسنا وتعلّمنا عن فيجوتسكي وحقّقنا بعد ذلك كله معاني عديدة لأنفسنا. فتطوافنا في هذا الكتاب كانت مغامرة فيجوتسكية، وهذه الجولة التي قمنا بتسطيرها في خلواتنا وفي مخابئنا وفي واقعنا الأكثر تعقيداً.

لقد صادفنا عبر تِجوالنا زملاء، ومؤثرين، وطلاب مدارس، ومُعلّمين، وإداريين، ومَمّن يتمّ تأهيلهم للعمل مربين، وهم الذين تقاسموا معنا الرؤى حيال الصف المدرسي، وعبر محادثاتنا معهم، التي اتّسمت بالتلقائية، وقد تمت المحادثات من خلال محاولاتنا البحثية.

كانت بعض من تلك الخبرات مُجْبرة لنا في مرّات كثيرة بشكل يفوق ما قد يتراءى لنا، وبناءً على ذلك تُجسّد تلك المُحادثات تاريخهم في هذا العمل. إننا ندين بالشكر لهؤلاء المشاركين، وكذا للتربويين، كوننا تعلّمنا منهم كثيراً من خلال رحلتنا معهم.

فنحن ندين بالعرفان للطفلة Dawn لمشاركتها الجسورة والعطوفة معنا في آن، كما هو الحال في تجوالنا في هذا الكتاب. وأن تلك المُلاحظات النقدية والمُتعمّقة من جانب Judith ألقت ضوءاً مُميّزاً يفوق ملاحظات غيرها من المشاركين معنا في مسارنا ذاك.

نعترف بالفضل لكل من المعلّمين والمتعلّمين، الذين علّموا وتعلّموا في جنبات الكتاب. جميعكم دون أي استثناء شاركتم مشاركة لا حدود لها، في نُموّنا وفي تعلّمنا. كما توصّلت كتاباتنا لهذا الكتاب بمساعدتكم، فإننا نحيي عملكم اليومي لتصويب هذا المجال. نحن نقدّر بصفة خاصة إسهامات Andrea من مدينة Tracey، ومشاركة Beth من مدينة Santa Barbara، ومشاركة Chris من مدينة Debbie من ولاية Las Vegas، ومشاركة Sharon من مدينة Modesto، ومشاركة Sherry من إسرائيل، ومشاركة Nancy من ولاية لاس فيجاس. لقد كان العديد من المُتعلّمين في فصولنا الدراسية راغبين في القراءة، وكذا في التعليق، وفي المشاركة في النقاش الناقد. شُكرنا للجميع. ونأمل أن تتعلّموا كلّكم كيف تندمجون في جميع أجزاء الكتاب.

بالرغم من مُشاركة الجميع فإننا نتحمّل المسؤولية عن أي تأويلات بخصوص تلك المُشاركات. فليس الأمر متوقّفا على ما يقوله الناس، لكن الأمر معتمد على ما يقصدونه في المقام الأول. نعتقد مراراً أننا نستمع لكلمات (1990) Horton & Freire: نحن نذلل الطريق من خلال سيرنا فيه[1].

إن الدعم الاستهلالي لهذه الرحلة قد اعترى مسارها العديد من التحوّلات التي لم تكن متوقّعة. ففي الوقت الذي كانت دار النشر Longman's يمثّلها دار Longman's، تم التباحث حول نشر الكتاب أساساً مع دار نشر Ginny Blanford. وعندما صارت دار نشر Longman تُدعى Addison Wesley Longman's، انضمت إلى المناقشات حول الكتاب دار Art Pomponio، ولقد شجّعتنا هذه الدار في التركيز بصفة خاصة على هذا المشروع بعينه. وفي نهاية المطاف تولّت قيادة هذا الأمر Amy Cronin في نهاية تطوافنا في هذا

(1) كتب الناشطان التربويان البرازيليان Myles Harton and Paulo Freire، كتابهما We Make The Road By Walking،(أحاديث حول التربية والتغيّر الاجتماعي نشرته جامعة (١٩٩٠) Temple Univerisity, Philadelphia، وقام بتحريره كل من Brend Bell، John Gaventa & John Peters ، وقد شرحا فيه تلك الرحلة التي يسلكها المعلّمون، والباحثون، وصانعو القرار، وهما قد وصفا تلك الرحلة بالصعبة، والعسيرة، والتي تبدو بلا نهاية. (المترجم).

الكتاب. وقد سارعت Priscilla McGeehon في نجدتنا خلال مرورنا بمنحنيات خطرة في مسارنا ذلك. وعند اقتراب وصولنا لنهاية الطريق برزت لنا فجأة دار النشر Ally & Bacon وأعطتنا شارة البدء. تولّت كل من Arnis Burvikovs و Frester Mtthew مشروع الطباعة ووجهتاه ليستقر لهما المشروع المطروح في شكله النهائي. نقدّر بشكل خاص العمل الذي أدّاه مكتب التصوير. ونقدّر لهؤلاء المُحرّرين جميعهم دعمهم لدى Pearson Publishing، ونحن مدينون لهم. نُثني على تشجيعهم وعلى دعمهم حتى ولو واصل عالم النشر التغيير من ذاته في مُجمل العملية.

نريد أن نُقدّم تحياتنا وشُكرنا لعدد كبير من المراجعين، الذين ساعدت قراءاتهم في كتابة هذا الكتاب، وهم: Eduard E. Coates, Abilence Christian University; William E. Herman, SUNY, Potsdam; Hermine H. Mershall, San Francisco State University; Stacey Neubarth- Victoria.، نُثمّن لهؤلاء جميعهم تعليقاتهم، وفهمهم النقدي العميق. ونُقدّر لزملائنا في جامعة California State University, Stanislaus and University of Nevada, Las Vegas الذين أثاروا حَماسنا، ونحن سُعداء بالوضع النهائي الذي توصّلنا إليه، فشكرنا لهم جميعاً.

يستمر كل من التعلّم والكتابة، في أزمنة عديدة، بسبب تشجيع من هم خارج التربية وبعيداً عن الأوضاع الأكاديمية، لكنهم يبقون أساسيين في واقعنا المُعاش. لقد تتبّعت Betty تجوالنا من مدينة Turlok منذ البداية، واستمرت في تشجيعها لنا من خلال تلك العملية. ولقد قدّم Tom عوناً فنياً راسخاً وأساسياً، فقد منحنا حُنوّا باعتباره ذا صلة قرابة بالمؤلفة LeAnn. واستمر عميد الكلية في حدبه الدائم علينا كونه على صلة قرابة بالمؤلفة الأخرى Joan . ولقد استمتعنا بزيارات Wynn وهو مصطحب أخويه، Wyatt & Luke بدفعه لنا بكتاب آخر كي نقوم بقراءته، كما قُمنا بالمتابعة هُنا. لقد صاحبت كل من Bo & Lisa وبقية أفراد العائلة والأصحاب، وأسدوا معاً التشجيع لنا، وأنصتوا إلينا ونحن نتحدّث لهم عن فيجوتسكي، وأثروا النقاش بإضافاتهم وتساؤلاتهم، وحثونا كي نفكر أكثر وأكثر، وأفسحوا لنا المجال حتى «نحلّق معاً في خفّة itate -lev». نحن مُمْتنّون لحصول مثل هذه الفرصة، كي تكتمل رحلتنا تلك.

تمهيد

تصبح التربية لا طائل من ورائها(أي تكون عبثية) إن هي تمت بمعزل عن العالم المحيط، كما هو حال إشعال النار دون أوكسجين، أو مثلما يحدث لعملية التنفّس في فراغ. وبناءً على ذلك فإن عمل المعلّم لا محالة مرتبط أشد الارتباط بالحياة الاجتماعية والإبداعية في الواقع المعاش[2] (Vygotsky, 1997, p. 345).

يدور موضوع هذا الكتاب الذي نُمهّد له حول: ليف فيجوتسكي و منظوره التربوي. وتتحدّد غايتنا هنا في تقديم نظريات هذا العلَم للدارسين والمعلمين ذوي الاختصاص في علم النفس حول موضوعات التدريس والتعلّم والنمو، كما تم عرضها من قِبله فيما تركه على شكل إرث علمي مكتوب. لقد أثارت صعوبة السياق الثقافي الاجتماعي في عصرنا الحالي عدداً من التساؤلات المتجدّدة، التي تتطلّب من كل فرد منا أن يعيد التدقيق

(2) لقد اقتبست المؤلّفتان تلك العبارة من كتاب ألّفه فيجوتسكي يحمل مسمى: **علم النفس التربوي**، الذي صدر أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في عام 1997م، وكان السياق الذي ورد فيه هذا الاقتباس جزءاً من الفصل التاسع عشر من الكتاب المُشار إليه تحت عنوان: **المعلّم وعلم النفس Psychology And The Teacher**، عرض فيجوتسكي في هذا الفصل توضيحاً مفصّلاً عن الطبيعة النفسية للمعلّم، واستعرض في ذلك الفصل عدداً من الرؤى التربوية بدءاً بجان جاك روسو حتى استعراضه، واستشهاده ببعض من أعمال الروائي الشهير شكسبير إلى أن تعرّض لبعض آراء معاصره التربوي في زمنه هوجو منستربرج. **H. Munsterbery Munsterl org** وأورد بعضاً من المآخذ على عمل المعلّم، مصححاً بعضاً من الفهم العام الخاطىء عن عمله من وجهة نظر نفسية، من أراد العودة لذلك الجهد المميّز (ص 733- 253)، علماً بأن هذا ليس الاقتباس الوحيد بل تعرضت لذلك المؤلفتان في مواضع متعدّدة من هذا الكتاب. (المترجم).

والتأمّل فيها، وكذا أن يعيد توليد القواعد والخبرات التي تفيد تعلّمنا في معرفة مختلف أنواع السياقات التربوية المعاصرة. ومن ثم أوصلنا بحثنا إلى معارف جديدة لتفسير عمليتي التعلّم والنمو، وأمكننا درسنا كذلك من أن نتّصل بفيجوتسكي التربوي وعالم النفس من الماضي الذي أعطى لنا الأمل لمستقبل مختلف.

إن فيجوتسكي عالم النفس الروسي مازالت أفكاره التربوية مُستمرة في التأثير على مدى عقود بعد وفاته. لقد وصف كل من John-Steiner& Meehan(2000، p. 73) فيجوتسكي بأنه «مُربٍ من الماضي»، وأن أعماله لم تزل مُلهمة لنا، تُحفزنا كي نُفكّر، وأن نعاود التفكير فيما قدّمه من مفاهيم، وفي التأمل في عملياتنا التربوية. لقد أثارت جهوده الحماسة والتشوّق لدى الباحثين، قبيل الثورة الروسية وبعدها، في المضي بدراسة وتفهّم ما قدّمه لنا وفي التدبّر في العملية التربوية. إن قدرتنا على فهم حتى بعض الأطراف من حياته كان مردّها في واقع الحال يعود إلى مدى قوة أفكاره في قدر ضئيل مما تم كتابته إبَّان حياته. وما تركه بعده من إرث لا يتضمّن سيرة ذاتية متكاملة، ولا حتى أدنى حد لدراسته بوصفه مفكّراً، لكنها تركت سيرته تلك بدلاً من كل ذلك العديد من الأفكار لزمننا الحاضر.

تعبير فيجوتسكي المجازي بـ : الماء The Vygotskiyian Metaphor :Water

تُعد قراءات فيجوتسكي المبكّرة لأعمال الفيلسوف هيجل واحدة من المؤثرات بالغة التأثير عليه . حيث حاول تطبيق فكرته عن التوليدية Dialectics التي يرى فيها بمنظور : التأليف فيما بين مكوّنات شيئين يَظهر لنا تعارضهما ظاهرياً، بحيث يتم جعلهما في وحدة ذات كينونة واحدة غير مجزأة. وتلك العملية التركيبية الجديدة تحتوي على خصائص المكوّنين معاً. لقد استخدم فيجوتسكي Vygotsky(1986) الماء استخداماً مجازياً لتوضيح منظوره عن عمليتي النمو والتعلّم خلال السياق الثقافي الاجتماعي Sociocultural Context. فعند فصل أو تجزئة الماء إلى مكوّناته فإنه يتغيّر نوعيا. فمكوّنات الماء الجزيئية وهي عبارة عن ذرتين من الهيدروجين وذرة من الأكسجين لا تكتسبان خصائص الكل، لكن كلا منهما يكتسب خصائص لا توجد في الكل. فعندما يكون هدفنا فهم خاصية الماء الذي يؤدي إلى إخماد جذوة النار، فإنه لا يتسنّى لنا ذلك

الفهم بتحليله إلى مكوّناته، لأن ذرتين من الهيدروجين نفسه تحترق، وذرة واحدة من الأكسجين تساعد على زيادة الاشتعال. ويَظهر لنا أن التأليف بين هذين المكوّنين سيمكننا من معرفة خاصية الماء، الذي يساعد في إخماد الحريق (انظر الشكل رقم 1) الذي استعاره فيجوتسكي عن الماء.

وكما أنه يتعذّر لأحدنا فصل مكوّنات الماء إلى عناصره الأصلية؛ أي ذرتين هيدروجين وذرة أكسجين، مع احتفاظهما في الوقت نفسه بخاصيّة الماء، وينطبق الشيء نفسه في استحالة عزل الفرد عن سياقه على أن يستمر الفهم نفسه لكليهما. فاندماج الفرد بسياقاته الاجتماعية والثقافية والسياسية، ينبىء عن فهم لذلك النوع من العلاقة التوليدية بينهما. وسنعرض بتوسّع لطريقة استعمال فيجوتسكي المجازي لهذه الفكرة عن الماء لتفسيره للتربية. وفيما يلي من الفصول لن نقوم تبعاً لهذا التصوّر بتجزئة أي من عمليتي التعلّم /التعليم، أو المتعلّم /المعلّم . ولسوف نُعدّ التربية عملية توالدية، وسننظر بدلاً عن ذلك إلى طبيعة العلاقات المتبادلية بين التعلّم والتعليم مشكّلة تلك العلاقة، كل أكثر من مجموع مكوّناتها [3].

التوليدية : Dialectics

لقد استثار فيجوتسكي حماسنا في رؤية الاندماج التوالدي في التعلّم والتعليم، مثلما تكوّنت enacted تلك العملية في النمو الإنساني . عندما قام فيجوتسكي بنوع من المقاربة بين عدد من النظريات في جهوده العلمية، وفي أفكار غيره من الدارسين على نحو متّصل، لكي يتسنّى له من خلال ذلك التوصّل إلى منظوره حول عمليتي التعلّم والتعليم . طبقاً

(3) عرضت الباحثة المشهورة في التعلّم Barbara Rogoff ، في كتابها Apprnticeship In Thinking، 1990، والذي قد تحصّلت بموجبه على جائزة رابطة البحوث التربوية الأمريكية (American Educational Research Association)، بعد أن عرضت اقتباساً من المجلّد الأول من أعمال فيجوتسكي، من الفصل الأول، عن وحدة التحليل لديه، من ذلك الكتاب الذي عنون له فيجوتسكي بـ «The Problem And The Method Of Investigation»، من ص34- 15، أكّدت فيه أن فيجوتسكي حاول أن يضع نوعاً من المقاربة بين الخلية الحية معطياً تركيزه على وحدة معنى الكلمة word meaning، كما أنها تلخّص جميع المعاني المُدركة المقترنة بها وفي سياقاتها المستخدمة،(من أراد العودة لتفصيل أكثر في هذا الخصوص والاطلاع على مقارنتها بين كل من بياجيه وفيجوتسكي فيمكن العودة إلى ذلك في الكتاب المذكور ص 33)، علماً بأنها قدّمت في هذا الكتاب شرحاً عن المتعلّم في عدة سياقات ثقافية، وناقشت بتوسّع مصطلحها المشهور المشاركة الموجّهة – guided participation – ، والنمو المعرفي عبر التفاعل مع الأقران والراشدين . (المترجم).

لما يورده كلٌّ من «John-Steiner & Meehan،2000، p. 38» «قام فيجوتسكي بتجميع أفكار معاصريه وزملائه وكل من أثّر في منظوره ممن سبقه، باعتبار ذلك التجميع جزءاً مهماً من تكوينه لأفكاره» (John-Steiner & Meehan، 2000، p. 38).

يرى فيجوتسكي بامتزاج عمليتي التعلّم والنمو مجتمعتين في النمو الإنساني بشكل عام. ومن أجل ذلك التمازج علينا تناولهما مترابطتين، كما لو أننا نسعى لفهم النمو البشري من خلال البحث والتعلّم. كما وضّحت ذلك الأمر (1990) Moll بقولها: «حرص فيجوتسكي على الدراسة التواليدية لما يمكننا نعته بالأنشطة المتكاملة aggregated activities .. للنشاط النفسي في أشد تعقيداته، وليس باعتباره أمراً مجزءاً(p.6).

وفي دراستنا التطبيقية التربوية نجد لزاماً علينا أن ندرس عمليتي التعلّم والتعليم تاريخياً، كتعلّم وارتقاء من خلال نمو الفرد في سياقاته الاجتماعية والتاريخية والسياسية. حيث زاوج فيجوتسكي بين نموّ الفرد ككل، بحيث لا ينفصل عن النمو بشكل متكامل في البيئة التي فيها ينمو ويلهو (Sousa Lima، 1995).

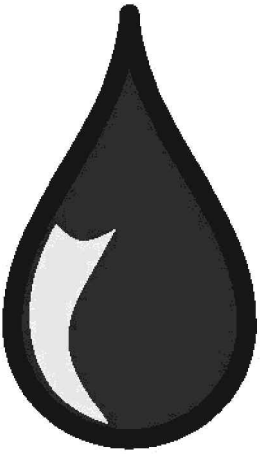
بكلمات أخرى، يجب علينا دراسة العقل في المجتمع بتأثير من كتاب فيجوتسكي الصادر في عام 1978م، الذي يحمل الاسم نفسه [4] Mind in Society، 1978 .

ومن أجل مجاراة أفكاره، ولكي نجعل عملنا توالدياً بحسب منظور فيجوتسكي، في الكتاب الذي بين يديك (منظور فيجوتسكي A Vision of Vygotsky)، الذي نمهّد له هاهنا، فسنقوم بتفحّص ما سبق أن تعلّمناه منه ذاته، وسنقوم في الوقت نفسه بمُقارنة ومُباينة أفكاره مع غيره من الدارسين .

لقد استقر في وعينا أن المنظورات الفلسفية ربما تكون منشّطة أو مُعيقة لعملية التفكير، وتعود تلك القناعة إلى أنه لا وجود لنظرية واحدة أو منظور علمي يؤكد خبراتنا

(4) صدرت ترجمة لهذا الكتاب المُشار إليه أعلاه باللغة الإنجليزية في عام 1978م، ونشرته مطابع جامعة هارفارد، وقدّم له كل من M. Cole، S. Scribnetr ، وهما كانا يعملان في جامعة The Rockefeller University، عند نشر الكتاب(ولمزيد من التفاصيل في تلك المقدّمة يمكن العودة إلى الكتاب المذكور ص 1-14). لا تتجاوز صفحاته عدد (200) صفحة، لكنه كان طرحاً جديداً كما أثنى على ذلك الجهد عديد من المتخصّصين النفسيين.

أو معارفنا. وكما أن فيجوتسكي قارب بين عددٍ من النظريات المختلفة فإننا سنبيّن كيف أن منظوره يُعدّ منظوراً مكملاً لمن سبقه[5]، ومحفزا لمنظور Frerian، الذي يتمحور حول التربية الحاسمة.



شكل رقم (1) يمثل استعارة فيجوتسكي المجازي للماء

الفكرة المُهيمنة لدى فيجوتسكي: The Overriding Theme

ستكون اللغة هي الفكرة المُهيمنة أو المُسيطرة في هذا الكتاب. وعند بسط الحديث عنها فإننا سنشير إلى اللغة من منظور موسّع؛ الخاصّة بالدلالة اللغوية التوسيطية semiotic mediation، دون التقيّد بالحدود الثقافية أو التاريخية، أو السياقات الثقافية. فنحن ننظر إلى اللغة على أنها تعبير كلي عن المعرفة العقلية، وتلك العملية على أساس من السياق الثقافي التاريخي الاجتماعي. لقد تم التقديم لمنظورات متعدّدة في دراسات

(5) يتّفق هذا الطرح من أن دراسات فيجوتسكي ومجهوداته مكمّلة لما سبقه، على الرغم من أنه تعرّض بالنقد لمُجمل أعمال من سبقوه كالسلوكية والتحليلية ولأعمال معاصره آنذاك جان بياجيه وكان آخرها التركيبية، المدرسة الألمانية في عصره، فقد أورد Van der Veer في مقدّمته للجزء الثالث من أعمال فيجوتسكي « The Collected Works Of L. S. Vygotsky (vol 3) »، أشار في مقدمته تلك إلى بعض من الأفكار الرئيسة في أعمال فيجوتسكي تتّضح أولاً في أن منظوره الثقافي التاريخي الاجتماعي مُتمم لمجهودات المدرسة التركيبية، إضافة إلى أن الفكرة الرئيسة الثانية تظهر في أن العقل وفق منظور فيجوتسكي ذو نظام من الوظائف الديناميكية ومنتظم بشكل هرمي، وهي عكس فكرة التمرّكز، وتتلخّص الفكرة الثالثة في أن المنهجية التي اتبعها فيجوتسكي يمكن تحليلها وفق مستويات متعدّدة، وذلك باقتراحه طريقة البحث المزدوجة Double Stimulation فضلاً انظر المجلد الثالث من أعمال فيجوتسكي الكاملة ، الصادر في 1997م، ص 7-1). تتجلى مجهودات فيجوتسكي الرئيسية أن عمله كان متمّماً لأعمال مدرسة الجشطالت التي من مفكريها المعروفين كوهلر، وكوفكا وفرتهايمر. (المترجم).

الفيجوتسكيين الجدد وأعمالهم Nu- Vygotskian، التي سيتم التوسّع فيها بين دفتي الكتاب الحالي. برغم أن هؤلاء الدارسين يشتركون في إطار موحّد معتمدين فيه على أعمال فيجوتسكي، فهم يؤولون أبحاثهم وِفق عدساتهم المميّزة لهم، مضيفين تركيباً لأعماله الأولى، ومرد ذلك عائد لرؤاهم الجليّة.

سنستخدم مفردة الثقافي التاريخي social cultural، وكلمة ثقافي اجتماعي sociocultural على نحو تبادلي، لخدمة أغراض عملنا هذا، ومن أجل ذلك، فإننا نفترض أن أي تأثيرات تاريخية أو سياسية تُعدّ مكوّنات لأي سياق. وغايتنا ما زالت متمثّلة في أننا: نحن نشير إلى العلاقة المركبة بين كل من التعلّم والنمو والتربية. فضلاً عن أننا سنستخدم مصطلحي التفاعلية interactionit والبنائية constructivism استخداماً متبادلاً. وسنبيّن في ثبت المصطلحات لاحقاً الفارق في المعنى بين هذين المصطلحين (انظر الفصل السادس).

تصوير فيجوتسكي : خارطة الطريق للقرّاء Visually Vygotsky: A Road Map for Reachers

ستكون هذه الخارطة المقدّمة، من أول الكتاب لآخره، بمنزلة الرابط لأجزاء الكتاب المتعدّدة مع الكل كما أننا سنطرح مفاهيم فيجوتسكي حول التعلّم والتعليم ضمن عملية النمو البشري. وسيبدأ كل فصل من فصول الكتاب باقتباس من كتابات فيجوتسكي في بدايته، وسنفيد من تلك الاقتباسات في التقديم للقارىء لتطوّر المفاهيم التي تعقب ذلك من شرح وتمثيل.

عند العمل مع المعلّمين، نقوم باستخدام الرسومات لشرح الأفكار والعلاقات المعقّدة الموروثة في أعمال فيجوتسكي. وعندما نشعر بأن الوقت لا يُسعفنا لمشاركة القارىء تصويرياً، أو عندما تكون تلك الأفكار لدينا متناثرة حول مواد التعليم، يبدأ الطلاب بالتنقيب عبرها بشكل دائم، وبالتحدّث عنها، ونقوم بعد ذلك بكتابة ما فهموه على شكل رسمة متعجّلة من رسوماتهم التمثيلية لأفكار فيجوتسكي.

كما قال مثل ذلك لنا أحد المعلّمين لنا في صراحة تامة: (لماذا لم ترونا ذلك من قبل؟ الآن أنا فهمت Why didn't you just show us these? Now, I get it).

بإعطائنا تلك الاستجابات القوية التي وجدناها في الرسومات، لدى كل من الطلاب والمشاركين في اللقاءات، فنحن نقوم بالمشاركة معكم في التصوير الفيجوتسكي بوصفه جزءاً من المسار المستمر في الكتاب بأكمله. في الوقت الذي نُدرك أن التمثيل التصويري أحادي البعد one - dimentional نادراً ما يكون ملائماً لتحديد المعنى في دقة تامة للمفاهيم المجرّدة، لكن يبقى الرسم التصويري ذا فائدة لتعميم الأفكار للآخرين. هناك اعتقاد دائم بأن الرسوم التصويرية لا تنتزع المعنى الجوهري للأفكار بشكل تام، التي تؤدي إلى التوسّع في النقاشات، وإلى زيادة تمثيلها، وكذلك إلى فهم أكثر التعقيدات في تفكيرنا نحن، وفي كلامنا، وفي معرفتنا، وفي تعلّمنا.

ما الجديد عن فيجوتسكي؟ What Is New about Vygotsky?

الحقيقة أن المربين مستمرون في إعادة تطبيق دراساته في واقعهم وبطرق متعدّدة، ومثل هذا الأمر هو أمر باقٍ ومحبّب عن هذا العلَم ونظرته. غايتنا هنا، برغم من ذلك، أن نتوسّع في الإجابات عن هذا السؤال باستخدام مفاهيم فيجوتسكي نفسه، كما درس علم النفس للإتيان بمعنى علم النفس للتربية. وبعملنا لشيء كهذا، فإننا نأمل أن يستمر تأثير فيجوتسكي الشامل، وأن نقوم بجمع عوالمه التوالدية لتربية المعلّم ولعلم النفس التربوي.

المقدّمة

حتى بالرغم من مرور سنين عديدة، فإن أفكار وأعمال فيجوتسكي ليست ملكاً للتاريخ فحسب، لأنها لا تزال تستثير الباحثين . لقد كتب أ. ليونيتيف A.Leonet,v ذلك مُعتبرًا أن فيجوتسكي سابقاً لزمنه الذي عاش فيه بعقود. وربما بسبب ذلك فإننا لا نعتبره شخصية تاريخية، إنما لا زلنا نعتبره شخصاً متواجداً بيننا (Vygodskaya, 1995 p. 116).

الاقتباس الوارد أعلاه كتبته ابنته، Vygodskaya Gita، وقد أكّدت فيه بصريح العبارة اتّفاقها معنا ومع أفكارنا عن والدها، ليف س. فيجوتسكي Lev S. Vygotsky. فنحن مأسورون بتاريخ حياته، كما هو حال ابتهاجنا بنظرياته عن التعلّم والنمو. فلن نُرهق أبداً في البحث عن معلومات عنه، ولا عن أفكاره، ولا عن علاقاته مع عائلته، ولا عن طلابه وزملائه. فكلما تعرّفنا أكثر على فيجوتسكي على المستوى الشخصي، فإن ذلك التعرّف يؤدي بنا إلى فهم أفضل لأعماله. ولقد تبيّن لنا تماماً من خلال قراءاتنا بأن ذلك الرجل يسكن في نظرياته، وأنه حاول بكل ما أوتي من قوة أن يَفهم عالَمه، كي يكون العالم المناسب للآخرين.

تذكّر الحياة مع الوالد، بواسطة ابنته جيتا:

Remembering My Father by Gita L. Vygotskaya

لقد غدت أعمال فيجوتسكي والمعلومات المُتاحة عنه في متناولنا في السنوات الأخيرة بطريقة عملية. بعد أن تم فرض حظر على كتاباته على إثر موته المفاجىء بقليل، وذلك

في العام (1934م)، حيث أُزيل اسمه عن جميع الدوريات العلمية في نظام ستالين. ولكن لحسن حظ الباحثين فإن عائلته قد سعتْ لإبقاء مخطوطاته الكثيرة في مكان آمن. صارت ابنته جيتا Gita Vygotskaya مُتحمّلة كامل المسؤولية بعد وفاة والدته، وذلك حين بدأت في عام 1956م جهودها في نشر وترجمة تلك الأعمال. كتبت تلك الابنة المتخصّصة في علم النفس سيرة ذاتية لوالدها، وقدّمت العديد من المقالات عنه، لعدد من الدوريات الروسية العلمية على نحو متزامن. ومن خلال عناية الابنة لأعمال أبيها، لذا استمر إرث فيجوتسكي في البقاء والنماء.

ومن الذكريات الأثيرة لديها عن والدها ويشاركها فيها زملاء والدها، وبنفس الدرجة من الحماس، وهم؛ الكسندر لوريا Alexander Luria، المتخصّص في علم النفس العصبي، وأ. زباروجتش A.V.Zaporozetch.، ذا الشهرة العالمية كعالم نفس، والدارس كذلك لمرحلة الطفولة المبكرة، و أ. ج. موزوروفا N. G. Mozorova، الذي يُعد خبيراً في دراسة العلاج النفسي، وفي دراسة ذوي الاحتياجات الخاصة.

لقد تعلّمت Gita وأجرت دراساتها المميّزة مع هؤلاء العلماء البارزين، وفَهمت من خلال زملاء والدها الكثير عنه من خلال عملهم معاً لسنوات عديدة، وهي التي كانت تستعيد ذكرياتها Vygotskaya (1995) وحساباتها عن زملاء والدها القُدامى، وطلابه الذين كانوا يشاركونها الذكريات وعندما يقومون بذلك التذكّر فقد كانوا مُفعمين بالعاطفة والتبجيل له.

وعندما تستعيدُ هي بعض الذكريات عن والدها تقرّر بأنه من النادر أن يعطي آراءه لأطفاله، لأنه يفضّل أن يقوموا هم بعمل ما يريدون من ذواتهم. وعندما يطرحون تساؤلاتهم عِوضاً عن أن يردّ هو على استفساراتهم كاملة، فإنه يُشركهم في حوارات تؤول بهم لإجابات أو قرارات، بحيث يكونون على وِفاق حولها جميعاً.

منظور فيجوتسكي عن التعلّم يمكن أن يتّضح في التأمل الذي أوردته ابنته، بأنه كان صعباً عليها في حينه، لكنه كان أفضل درس تلقّنته منه إبّان صباها. فعندما عادت من مدرستها ذات يوم بعد تقديمها لامتحان ذي صعوبة من نوعٍ خاص، وجدت والدها في

المنزل جالساً (لم يحرك ساكناً). وكانت مفتخرة في حقيقة الأمر بأنها أجادت في ما تم امتحانها فيه، وقد أسرّت إلى والدها بأن طالبة كانت تجلس إلى جوارها لم يحالفها التوفيق في إجابتها كما حصل معها هي. وبدا والدها منزعجاً، وأخبرها بأن عليها ألا تُعجب بنفسها في أدائها، نظراً لإخفائها ما قامت هي به في الاختبار عن زميلتها. وأعطاها بهذا طريقة على سبيل الترضية لها:

مثلما حدث لي من مواقف، في غالب الأحيان، وفي مناسبات عدّة، كان يقدّم لي الحل: لم يكن يُرد لي أن أقترف خطأ ما ذات مرة، إنني أشعر الآن بعدم مقدرتي في إتيان إلا ما هو حسن. لقد اقترح عليَّ أن أتّجه للسؤال عما لم أتمكّن من فهمه، محاولاً بذلك أن يوضّحه في صبر شديد، وعندما عجزت عن فعل ذلك لدرجة أنني لم أستطع تفهّمه تماما، عندها سوف تغمره السعادة كي يتّضح الأمر بالنسبة لي. « هنا يكمن الأمر الهام جدا»، وأضاف قائلاً «يتوجّب عليكِ عمل شيء كهذا، لكي تطمئن زميلتك، ويظهر لها بأنك حريصة على مساعدتها، وإنك تعنين فعل ذلك تماماً، وبهذا لا تكوني متضايقة من وجهة نظرها، كي تتقبّل مساعدتك» . لقد مضى على تلك الواقعة ما يزيد على (60) عاما، لكنني ما أزال أتذكّر جميع مفرداتها، محاولة جُهدي اتباعها ما استطعت في حياتي (Vygodskaya, 1995 p. 115).

تذكّر علَمنا، عن طريق زملائه: Rimembering Our Friends by His Colleagues

لقد قام زملاؤه بكتابة ذكرياتهم عنه أيضاً. حينما كان يؤدي عمله مع زملائه، حتى يشكّل نظريته الثقافية التاريخية، عندما زوّد العيادات بما يجرون فيها من دراسات عن سلوكيات الصغار، وكان يقوم بإلقاء محاضرات لتحليل المُعطيات الكلينيكية. لقد كان عمل فيجوتسكي آسراً لجميع الحاضرين من «معلمين وطلاب وممارسين، الذين توافدوا إلى ما قدّمه في موسكو، وعن تحليلاته لفعال الأطفال في محاضراته وفي دراساته العلاجية» (Yaroshevsky، 1989، p.25). لم تتّسع القاعات لجميع الحاضرين حينها، الذين توافدوا لاستماع محاضراته، بل لم يجدوا مكاناً واحتشدوا للاستماع من خلال النوافذ المُشرَعة. وقد قام ألكسندر لوريا A. Luria (1979، p. 52) بإطلاق عبارة «مناسبات عظيمة Great Occasions» على تلك المحاضرات، والتي كان يتحدّث فيها

فيجوتسكي لساعات تمتد من ثلاث إلى أربع، وهو يعرض ما لديه دونما اعتماد منه على أي مذكرات مكتوبة.

والفكرة الأساسية التي يؤكّد عليها لوريا في ذكرياته تتمثّل في إصرار فيجوتسكي أنه لا يُجهد نفسه في عمله العيادي الذي يتّصل بالواقع. وفي دراساته عن المعاقين يتجلّى فيها « عدم موافقته للأوصاف الكمية المبسّطة لمثل أطفال تلك الفئة في شكل سمات ذات أبعاد نفسية تنعكس في درجات القياس الموضوعية، واعتمد بدلاً من ذلك على الأوصاف النوعية لتنظيم مميّز لسلوكياتهم «(Luria، 1979، p. 53).

لقد كتب زميله أ. لوريا إضافة لما سبق: أنه ليس من المبالغة في شيء أن يوصف فيجوتسكي بأنه كان ألمعياً. وأن لوريا بعد مرور خمسة عقود في مجال البحث العلمي أشار إلى ذلك نفسه، بأنه «لم يحدث له في حياته أن التقى شخصاً اقترب إلى صفاء فكره، ولا سعة عقليته في عددٍ من مجالات المعرفة، وفي مدى قابليته للتنبؤ بمستقبل تطوّر العلم» (Luria، 1979، p. 38).

لقد عمل فيجوتسكي دونما كلل؛ لكي يجعل البحث العلمي عن النمو والتعلّم متصلاً بالخبرات الواقعية، كما أنه عدّ البحث العلمي في حد ذاته نمطاً خاصًّا من النشاط العملي اليومي (Yaroshevsky، 1989). كما نصّ على ذلك زبروسكي Zebrosky: «لقد كان فيجوتسكي مُستغرقاً في وقت متزامن مع كل من الممارسين، والمعلمين والمدرسين التربويين. ولقد كان «معمله» يتوزّع على مختلف أجزاء مصحات الاتحاد السوفييتي، وعلى المدارس الحكومية، وينتشر في الجامعات في المجتمع مشكلاً بذلك تحوّلاً» (Vygodskaya، 1995، pp. 112-113).

أما من حيث كيفية عمله مع الأطفال في العيادة، فيتذكّر أحد طلابه، وهو ليف زانكوف Lev Zankov « كيف أن الأطفال الذين كانوا موضع ملاحظة فيجوتسكي وهم مشدوهون بمحادثاته معهم في الوقت الذي كان يقوم هو بتفحّصهم. وإنه من خلال مناقشاته كان يبني الثقة معهم كونه «كان يتعامل معهم كما لو أنهم جميعاً على قدم المساواة معاً، وكان يُبدي اهتماماً لإجاباتهم بصفة مستمرّة. والأطفال بالمقابل كانوا صُرحاء معه بطريقة غير معهودة مع غيره».

لقد أثنى عليه المؤرخ السوفييتي البارز والمُطلّع بِعمق على أعمال فيجوتسكي مايكل ياروشفسكي Michael Yaroshevsky وقال عنه: إنه مفكر عظيم، ومردّ ذلك يعود إلى مشاركته في بناء ثقافة جديدة من خلال بحثه العلمي. استطاع فيجوتسكي أن يُقدّم جُهدا علمياً ثراً في زمن محدود للغاية. أشارت ابنته (Vygodstkaya، 1995) إلى « أن والدهاعمل عملاً محموماً Feverishly(بشغف)، وأنه ترك وراءه رصيدا هائلاً: تخيّل فقط كيف أنه عمل لكي يؤسس، وهو الذي عاش سبعة وثلاثين عاماً فقط، وترك وراءه ما مجموعه مائتان وسبعون عملاً إبداعياً (270)» (p.113). في حقيقة الأمر لقد عمل بكل جلد وهو يعاني من آلام السُلّ الذي أثّر عليه، كي تُلهمنا أعماله حتى أيامنا هذه.

فيجوتسكي والزمن الذي عاش فيه : Vygotsky and his times

العمل الذي بدأه فيجوتسكي قبيل الثورة وبعدها منذ قرن مضى ما زال ذا صلة ومثمراً حتى في أيامنا هذه. فهناك على الأقل ثلاثة أسباب لا زالت تُذكي شعبية أعماله في الدوائر العلمية، وهذه الأسباب تتلخّص فيما يلي :

- تأكيده على المشاركة البشرية من أجل وعي المشاركين الخاص.
- مدى أهمية التفاعل الاجتماعي في النمو.
- فكرة الدور التوسيطي للغة في عملية التواصل.

وخلال الفصول القادمة سنقوم بعرض المفاهيم، التي كانت ذات أهمية مركزية بالنسبة له . Historical Beginnings: A Brief look at the Background of Vygotsky

البدايات التاريخية : نظرة مُوجزة على خلفية فيجوتسكي

من هو عالم النفس الروسي الذي ما زال تأثيره مستمراً برغم مرور عقود من الزمن على وفاته؟ ومن هذا التربوي الذي أتى من الماضي الذي يقطرنا بشدّة نحو المستقبل؟

تُعتبر قصة حياته مصدر إلهام للتربويين. وبنظرة للسياق الثقافي الخاص ذا الصلة به يكون معيناً لنا، كي نفهم السبب في أن جهوده تؤكد على الأهمية الأساسية، لكل من السياق والثقافة على اللغة والتعلّم. تكشف حياته دليلاً ظاهراً: كيف أن فرداً تمكّن من

أن يسهم بفاعلية، في الوقت الذي كان يُقاسي من ظروف اجتماعية وشخصية في ظروف غاية في الصعوبة .

في حقبة قصيرة، سبقت الثورة الروسية وأعقبتها، استطاع فيجوتسكي أن يولّد الحماس والإثارة من خلال بحثه العميق، ومن خلال فهمه لعمليتي التعلّم والنمو. لقد أتت أعمال فيجوتسكي وخبراته الشخصية في وقت تمهّنه بوصفه مربياً ومعلماً في المجال التربوي، وغيّرت تلك الأعمال الكثير بفعل سياقه الثقافي في عصره، كما حدث التأثير نفسه في زمننا المعاصر . ترى ابنته جيتا أن أولئك الذين تعلّموا منه ومعه لا زالوا، وهم قد بلغوا من العمر الثالثة والسبعين كباحثين، مازالوا يعدّونه معلّمهم الأول برغم مرور سنوات على وفاته.

نحن نتعلّم كثيراً من مشاعره حول التعلّم، خلال عمره المحدود، ونستعيد التعلّم في شكل دروس مفيدة. ونكتشفُ ونستعيدُ اكتشاف طموحنا، وعندما نُحبَط من بعض سياقاتنا الاجتماعية والثقافية والسياسية في واقع حياتنا، فإننا نستمد القوة من خلال حياته المهنية والشخصية. سنستعرض في هذا الفصل عرضاً تاريخياً محدّداً لحياة هذا الرجل، متضمّنة أجزاء تفرض نفسها بقوة، كما تم بحثها عبر المصادر المُتاحة.

(Blanck, 1990; Vygotsky,1986; Yaroshevsky, 1989)

ولد ليف س. فيجوتسكي عام 1896م في مدينة صغيرة (ضاحية) تسمى Orsha، في مقاطعة بولاروسيا، وهي واقعة شمال روسيا، لعائلة يهودية من الطبقة المتوسطة. وقد انتقلت عائلته وهو لم يزل في سنته الأولى إلى مدينة Gomel؛ التي كان يعمل والده في أحد بنوكها في وظيفة تنفيذية، ووالدته كانت تعمل معلّمة. وخلال السنوات التي سبقت الثورة كانت الأسر اليهودية تعاني من نوع من التحيز. وبالرغم من تلك الأوضاع الضاغطة فإن والدي الثمانية أطفال كانا يمدان صغارهم بالأفكار وبالمقرّرات، ويشاركاهم في محادثات معهم ذات الأثر على تفكيرهم النفسي مستقبلاً تعليمياً وتربوياً. لقد كان تعلّمه التعاوني عاملاً أساسياً لسياقه الثقافي التاريخي في داخل أُسرته. فقد كانت عائلته تتناقش ويُصغي بعضهم لبعض، مشكّلين من خلال تلك المواقف بيئة تشاركية تعاونية فكرية. وكلما تعمّقت حواراتهم فإن أفكار فيجوتسكي تتشكّل أيضاً أكثر فأكثر.

ولقد تم حفز تعلّم فيجوتسكي عن طريق معلّمه الخاص Private tutor، الذي كان يتحاور معه، ويطبّق طريقة سقراط الحوارية القائمة على السؤال والجواب. وظهرت ألمعيته منذ سن مبكرة عندما دخل مدرسة إعدادية خاصة بعد أن أكمل مستوى تعليمياً باستقلال ذاتي. وكان حتى في تلك المرحلة من حياته مهتماً بمواصلة قطاع عريض من الاهتمامات الأكاديمية حينها. وكان تفوقّه ظاهراً إبّان دراسته في المرحلة الثانوية خلال تعليم معلميه المطلّعين عليه عن كثب. ظهرت براعته في تعلّم مادة الرياضيات، وفي دراسة المواد الاجتماعية، لكنه كان مُنجذباً بشكل كبير لتخصّص الأدب والمسرح والشعر. وكان إضافة لكل ذلك مُتقنا لعدد من اللغات، ويتمتّع بسرعة قصوى في القراءة. وقد صف لوريا Luria نوعية الكتب التي قرأها فيجوتسكي آنذاك: بأنها لم تكن على أي حال روايات مُغامرة (Blanck، 1990، p. 33).

كما سبق أن تحدّثنا عن سنوات مراهقته: بأنها كانت مُدهشة حقاً. فقد كان تميّزه إبَّان حياته يُعدّ جزئياً كونه واحداً من المراهقين اليهود الروس. وبمساعدة من ذويه الأقربين تسنّى له تشجيعاً لبى ميوله في التعلّم قدر المستطاع . ولقد كان كل من عمقه المعرفي وسِعة معارفه في هذه الفترة الزمنية من عمره مُذهلاً حقاً Astounding، لكن طبقاً لأحد زملائه (Vygodskaya، 1995) فإن فيجوتسكي لم يكن متأثّراً بما يعرفه ولم يحدث أن أظهر تصرفاً يكشف على أنه يفوق غيره. نتصوّر فيجوتسكي يؤمن بمقولة هي: «ما جدوى المعرفة إن لم يشاركك فيها غيرك؟» . وربما يكون التفكير المثير ها هنا يتمثّل في «ماذا سيحدث لنوعية المعرفة العقلية الهائلة caliber للمتعلّمين في مدارس التعليم العام؟» و «هل ذلك النوع من التفوّق المعرفي يمكننا التعرّف عليه وتأكيده». لقد أدركنا مرة أخرى أن حياة فيجوتسكي تبيّن لنا بوضوح كتربويين حال مجتمعنا المعاصر في زمننا الحالي.

عندما قرّر فيجوتسكي الالتحاق بالجامعة كان نظام الانضمام (لدخول الطلاب من أصل يهودي) لليهود قائماً على نظام الحصة a quota system، الذي يسمح لهذه الفئة، التي لا تتعدّى نسبتها ما مقداره 3%. تلك النسبة الضئيلة تسمح لطلاب من هذا النوع تتطلّب درجات تحصيلية عالية في نتيجة الطالب، ولم تكن تلك المعايير عائقة له في مثل

حالته. بالرغم من محاولتة لإبقاء مستوى التفوق (الذكاء) الذي يمثله المجتمع اليهودي قامت المؤسسة الحكومية بتغيير نظام الانضمام للجامعة، في الوقت الذي كان يفكر فيه في دخول الجامعة . ولما نما إلى علمه تلك الأخبار شعر ليف فيجوتسكي بالسُّخط، وتيقّن بأنه لن يجد فرصته لدخول الجامعة. وفي محاولة لصديق له كي يخفّف عليه الضيق حاول أن يجرّب الانضمام إلى الجامعة مراهنة منه على أي حال. وعندما تم قبوله قدم لصديقه كتاباً عن الشعر وذيّله بالعبارة الآتية: إلى Senya، في ذكرى خسارتك للرهان(Blanck، 1990، p. 34).

عند دخوله الجامعة كانت رغبته التخصص في الإنسانيات. بالرغم من أن هذا الحقل من التخصّص سيؤول به إلى حقل التعليم؛ الذي لم يكن مفضّلاً بالنسبة له، ومردّ ذلك عائد إلى ديانته في حينها. التحق فيجوتسكي بدلاً من الإنسانيات بكلية الطب، ولكنه قرّر الانسحاب منها، وفضّل عليها الدراسة في كلية الحقوق. ولكي يُشبع ميله الظاهر له في الإنسانيات فإنه درس ذلك التخصّص في جامعة أخرى في الوقت ذاته. ولنتصوّر مدى المُعاناة التي صادفها عند انضمامه لجامعتين في وقت واحد. قام بدراسة الفلسفة وعلم النفس مركّزاً أيضاً على النقد الأدبي. وممن أتيح لهم الاطلاع على ما تم نشره من نقده الأدبي كانوا يرون أن تلك الأعمال الأدبية كانت من أبرز أعماله، على الرغم من أنه لم يعثر عليها.

تخرّج فيجوتسكي في كلتا الجامعتين عام 1917م . ومن الأهمية معرفة ذلك السياق الثقافي في ذلك الزمن المتمثل في: حدوث الثورة الروسية سنة 1917م، التي كانت من أحلك الفترات في حياته بالنسبة له، وبالنسبة لعائلته، وللمجتمع اليهودي. لقد تزامن تخرّجه في الجامعة مع حدوث الثورة الروسية الشاملة. وكان عالمه يتعرّض لتغيّرات اجتماعية شاملة، كما هو حالنا فيما حدث من تغيّرات عظمى في بداية القرن الحادي والعشرين. عاد فيجوتسكي ثانية إلى مدينته جومل Gomel، وكان والداه يعانيان من شدّة المرض، وكانت تلك المدينة محتلة بواسطة الجنود الألمان. ووالدته وأخوه الأكبر كانا يعانيان من مرض السل، وهو الذي كان يقوم على رعايتهما .

في عام 1919م وهو العام الذي أُعيد تنصيب الحكومة في روسيا، ومنحه القانون الحق كي يصبح معلّما. بدأ حينها مباشرة في تعليم الأدب، والفلسفة، والأخلاقيات، واللغة الروسية، وذلك في مدارس مهنية حديثة، فضلاً عن تدريسه لعلم النفس والمنطق في كلية محلية لإعداد المعلّمين (1995) ،Vygodskaya. وبدأ منذ ذلك الوقت يُعاني من داء السُّل حيث لازمه طوال حياته. في السنوات التي سبقت الثورة اجتاح البلاد موجة هائلة من المجاعة، والجوع، وقلة توفير الطاقة، وكثير من المعاناة، ولم يكن فيجوتسكي مُحصّناً ضد تلك المصاعب. برغم كل ذلك فقد جلبت الثورة نوعاً من التطوّر الفكري. وأن استعادة ذلك الزمن تاريخياً وتذكّر إنجازاته يعطينا نوعاً من الأمل على الدوام. كل منا يتذكّر أزماناً لم يكن لا المجال التربوي ولا عالمنا المجاور كما ينبغي. وبالرغم من أننا نُدرك كيف أن أفكاراً عظيمة تشكّلت من أناس عاديين في روسيا على الرغم مما عانوه من متاعب.

وبالرغم من تأثير مرض السُّل المُزمن على صحته فإنه كان مُنتجاً في جانبي البحث وبناء النظرية. اندمج بشكل نَشِط مع مجموعة كبيرة من المفكرين، وتطوّرت أفكارهم سوياً خلال تحاورهم المشترك. وساعدته خلفيته النقدية الأدبية في عمله كمعلّم لمادة الأدب وكمعلّم لمادة التاريخ. وعقد لقاءات شفوية مع سكان الضاحية التي يقطنها، وشارك في نشر أعماله مع ابن أخته ومعارفه. إلا أن دار النشر تلك توقّفت عن العمل بسبب عجز في مادة الورق، ولم يُثنه ذلك الوضع عن أن يثابر ويستمر في القيام بأنشطة متعدّدة، ولأن يصبح « شخصية مهمة في ثقافة مجتمع جومل . (Yaroshevsky, 1989 p. 58)

واستمراراً لتلك الأنشطة بقي محافظاً على مشاركاته النفسية، ومن ثم بدأ البحث في علم النفس الجديد بهدف معرفة دور الوعي في تطوّر النمو. وبسبب ولعه وتفكيره في موضوعات النمو والتعلّم، قام بالترتيب لإنشاء مختبر نفسي في الكلية، التي كان يُلقي فيها محاضراته.

تزوّج في العام 1924م بـ Rosa Smekhova. وسرعان ما أنجبا ابنتين إحداهما: Gita، الابنة الكبرى التي أصبحت متخصّصة في علم النفس التربوي، والثانية Asya،

متخصّصة في الفيزياء العضوية. يقال: إن زوجته تركت تأثيرها في وقت معاناة فيجوتسكي من مرضه المُزمن، واستمرت في العمل أياماً طويلة معتنية بالأطفال غير العاديين بعد أن قضى فيجوتسكي عام 1934م. وفي عامي 1979م، و1985م ماتت كل من زوجته في التاريخ الأول، وماتت ابنته Asya على التوالي. تعيش ابنته الكبرى Gita في موسكو، وهي في سن التقاعد، ومستمرة في نشر أعمال والدها .

وبعد مدة قصيرة من زواج فيجوتسكي أصبح مكرّساً كل جهده لتطوير علم النفس. ودُعي إلى المشاركة بإلقاء كلمة في عام 1924م في لينينجراد Leningrad. ومن الملاحظ في غالب الظن أنه بدأ عمله في علم النفس منذ ذلك التاريخ، وذلك عندما لفت انتباه زميله لوريا Luria (وغيره كثير) عند إلقائه لكلمته. وأصبح بعدها مساعداً له. ونصح لوريا مدير معهد علم النفس بأن يُعيّنه في المعهد في موسكو، على الرغم من أن تحديد واعتبار ذلك التاريخ بدءاً لنشاطه في علم النفس يبدو أنه تاريخ تعوزه الدقة، كما وضح ذلك Yaroshevsky (1989) بملاحظته الآتية: أن فيجوتسكي لم يكن بمقدوره الحصول على ذلك الانتباه من ملاحظاته العلمية على نحو دقيق فقط. إن لم يكن ركّز إبَّان سنوات تعليمه في جومل Gomel على الحاجات والميول في تطوير أفكاره النفسية في ظل تلك الملابسات الحادثة... ما سبق له إظهاره وتم إنضاجه في جومل، ورأى النور آنئذ، تم تطويره وتحويره في موسكو Moscow (PP. 94–95) .

وبعد تعيينه في معهد علم النفس عام 1924م خصّص كل حياته لمواصلة دراسة علم النفس الحديث، تمثّل هدفه في تطوير دراسة الوعي ؛ الذي كان في معارضة صريحة مع مؤيدي الإرث السلوكي عن طريق بعض من معاصريه، كإيفان بافلوفI. Pavlov الذي كان سائداً في ذلك الوقت .

كتب فيجوتسكي كتابه علم النفس التربوي (1997م) بوصفه جزءاً من عمله في ذلك المجال عندما كان يحاضر فيه (نشر ذلك الكتاب لأول مرة في روسيا في سنة 1926م). وطبقاً لـ ف.ف. دافيدوف (V. V. Davydov، 1997) أومأ هذا الكتاب إلى نقطة تحوّل في حياة فيجوتسكي الإبداعية[6]. وبعد اكتمال عمله الذي قام به وإجرائه للعديد من

التجارب في علم النفس مع زملائه، كانت تلك الأعمال تتعارض مع المفاهيم التي تعدّ مكوّنات أساسية لكل المدارس النفسية، بما فيها المدرسة المؤثرة السلوكية في الولايات المتحّدة في ذلك الوقت .

تطوير دراسة الوعي : البحث عن علم نفس جديد

Development of Consiousness: A senrch for a New Psychology

تعد دراسة الوعي واحدة من أهم إسهامات علَمنا في دراسة علم النفس. حيث إنه ركّز على الفكرة التي ترى بـ «النشاط التاريخي الملموس، كونه مولداً لدراسة الوعي» (Emohivich &Souza Lima، 1995، p. 376)، وذلك يعود إلى خلفيته الماركسية وأن البشر يستخدمون النظام الرمزي وكذا العلامات، كي يقوموا بتحويل أنفسهم وبإعادة تشكيل الأنماط الثقافية في مجتمعهم.

يُعدّ هذا الجهد لفهم الوعي الإنساني واحداً من أبرز الموضوعات أهمية، لأولئك الذين يعون محاولات فيجوتسكي للتوفيق بين العلوم الطبيعية والاجتماعية في تصوّره لعلم نفس جديد، في مسعى منه للتغلّب على عملية الاختزال، التي جرت العادة في جعلها جزءاً من علم النفس. [الإشارة هنا للمدرسة السلوكية بزعامة واطسن وثورنديك في الولايات المتحدة الأمريكية، باعتبارهما من أوائل الدارسين في هذا المنحى لدى كل من الحيوان والتعلّم لدى الإنسان، وبتأييد من الدارسين السلوكيين الروس في مقدمتهم بافلوف وبختريف].

لقد كان بحث فيجوتسكي يهدف إلى تغطية أربعة موضوعات رئيسة عن موضوع الاختزال، وهي كما يلي: الاختزال إلى ما هو عقلاني، وما هو فردي، وما هو داخلي، وإلى ما هو وراثي(del Rio & Alvarez، 1995). بينما كانت الحركة السلوكية تهدف إلى فكرة اختزال دراسة الفكر عن الأشياء التي تُقاس بطريقة موضوعية، وتمت تبعاً لذلك تسميتها بالعقلية. ولقد أصرّ فيجوتسكي على أن الانفعال شيء حاسم لفهم الوعي،

(6) صدر هذا الكتاب المُشار إليه في أمريكا لأول مرّة في عام 1997 من الميلاد، ترجمه إلى الإنجليزية Robert Silverman، وهذا المترجم هو من قدّم العديد من الكتابات الروسية إلى القارىء الإنجليزي. وقدّم للكتاب Vassily V. Davydov، وهو حاصل على عضوية تامة في U.S.S.R. Academy of Pedagogical Sciences، وعضو شرف في U. S.National Academy of Education ، وعمل أستاذاً زائراً في عدد من الجامعات الأمريكية الشهيرة. (المترجم).

ويرى بـ «التركيز على التكوين النمائي والثقافي ليس فقط على المعنى، ولكن تركيزه على الانفعال والتوجيه (p. 386). وكانت إجابته نحو المنظور الاختزالي للفكر كما لو أنها فردية individual، لكن دون القبول بالأصول الاجتماعية لعملية التفكير، التي كانت ترى أن أي عامل كان يُعد فردياً هو في الأساس اجتماعي. كما يرى بذلك Yaroshevsky (1989) «يبني الفرد أفكاره هو ذاته بدرجة مشابهة كما يقوم به فرد آخر، مستقبلاً انعكاساته الكلامية، ومن ثم «يسكّن» الأخرى في داخله (الاستدخال)» (p. 87).

مارس عمله أيضا للتأكيد على أن فكرة الاختزال لكل ما هو نمائي هو داخلي كذلك بمفهومه هو أن التعلّم يحدث على المستوى الذي أسماه: «مستوى فيما بين الأفراد(Vygotsky, 1978)» interpersonal plane، وذلك من خلال التفاعل مع الغير، ثم تتحرّك العملية إلى ما أطلق عليه فيجوتسكي بـ «مستوى العمليات الذاتية intrapersonal plane»، وهي بوصفها مفاهيم يتم استدخالها بواسطة الفرد. «تحويل العملية البينية إلى عملية ذاتية، تكون محصّلة لأحداث نمائية مستمرة طويلة المدى (Vygotsky, 1978, p. 57).

قضية الاختزال الوراثي innatist reductionism تمت مقابلتها بمفهوم فيجوتسكي المتمثّل في «التكوين الثقافي التاريخي الاجتماعي للوظائف العقلية العُليا» (del Rio & Alvarez, 1995. p. 386). بكلمات أخرى، العمليات العقلية العليا تكوّنت اجتماعياً، وثقافيا بدلاً من تحديدها وراثياً. طبقاً لـ Wertsch (1991) فإن قانون النمو الثقافي الذي اقترحه فيجوتسكي بأن الوظائف العقلية الفردية تنشأ من خلال مشاركة الفرد في الحياة الاجتماعية، وما ينتج عنه من عملية الاستدخال التي لا تُعدّ عملية نسخ للعمليات الاجتماعية المنظّمة فحسب، لكنها تُعدّ عمليات تحويلية على المستوى الفردي .

لقد ابتعد فيجوتسكي كثيراً عن التأثير المؤسس الذي تعود جذوره إلى بافلوف Pavlov من خلال عمله لشعوره بأن أي واحدة من تلك المدارس لم تقدّم نظرية متكاملة لعلم النفس (Vygotsky, 1978). قام فيجوتسكي بدراسة العديد من الباحثين ذوي خلفيات متعدّدة ولموروث متنوّع، وكان هدفهم فهم ما اعتقده هو مفقوداً من جزئيات من تلك

الجهود السابقة. وبواسطة مقابلة أعماله بأعمالهم، وبناءً عليه، قام بتهذيب دراساته التي أقامها، كي يتوصّل إلى مسارات لتوضيح عمليتي التعلّم والنمو.

يرى فيجوتسكي من خلال ما قام بدراسته عن الثقافة والتواصل والحياة الواقعية للفرد، توحّدت جميعها في كل متكامل تم تفسيره بوصفه مكافئاً حقيقياً لظواهر، تم خفضها لمستوى أدنى بواسطة الأمبيريقية الذاتية في علم النفس في «داخل» مجال الوعي الفردي، وبوصفها خاصية نادرة ضِمنية في داخل الشخص. التصنيف لرمز الثقافة (البارز في شكل الكلمة)، والظاهر في صفة التواصل إلى جانب تصنيف التصرّفات الراسخة بمصاحبة المسارات الانعكاسية، (لكنها لا تتطابق معها)، تم تحديدها منذ البداية بوصفها أساساً من نظامه النفسي (Yarshevsky, 1989, p. 94).

لقد بحث فيجوتسكي عن علم نفس يأخذ في حُسبانه تطوّر الوعي، بينما يتعرّف على الأساس الثقافي التاريخي الاجتماعي للوظائف النفسية. ولقد سلّم أيضاً بأن اللغة ذات وظيفة نفسية، وهي كذلك أداة ثقافية بموجبها تم تواصل الأفكار والانفعال مع ذواتنا ومع الغير كذلك، واعتماداً على ذلك التواصل تم السماح بفكرة التحويل للنمو والتعلّم، كي يندمج في مجال علم النفس.

علم النفس للتعليم (فن أو طرائق التدريس): Psychology for Pedagogy

ربما كان من غير المألوف لدى البعض أن ليف فيجوتسكي كتب أيضاً عن التعليم. كما أخبرتنا بذلك إحدى (المؤلفتين) وهي طالبة في علم النفس في الرابع من شهر يوليو 1999م بما يلي:

تمكّنت في التوّ من زيارة أفكار فيجوتسكي من وجهة نظر مختلفة: (كمثال على ذلك كما تم تطبيقها على التربية). لم يخطر ببالي من قبل أن أستفيد من أفكاره، بوصفها بناءً متكاملاً، أو بصفتها وسيلة لتنشيط خبراتي التي أؤديها في الفصل المدرسي. أشعر وكأنني أنظر إليه في نهاية الممر الآن.

على الرغم من أن فيجوتسكي توجّه نحو علم النفس، فإنه مازال يحتفظ بميله نحو التعليم وحل المشكلات في التربية.

نص برونر (1987) Bruner على ما يلي : «كان منظور فيجوتسكي عن النمو نظرية حول التربية». (p. 1).

لقد أعطى فيجوتسكي أهمية كبرى لدور اللغة، كما تم تشكيلها بقوى تاريخية، وعلى أنها أداة التفكير لتشكيل الأفكار. وفكرة التشكيل مثيرة، ويعود ذلك إلى طبيعة فن تعلّم الكلمة. يعود أصل كلمة تربية في الإنجليزية إلى أصلين هما :

أحدهما: يربي ومعناه أن نستخرج الطفل مما هو فيه فعلاً to draw out or to extract from. على الرغم من أن قاموس وبستر Webster,s dictionary (2nd ed.). الإصدار الثاني: أعطى معنى لها على أنها فعلاً لاتينياً يربي educere، وهي معنى متفرع من فعل لاتيني to assist at the birth of a child، وهي تعني (المساعدة في تربية المولود).

لقاء (Joan) مع معلمنا من الماضي Joan Meets Vygotsky

التقيت بفيجوتسكي لأول مرّة عندما كنت أدرس في المرحلة الجامعية في ولاية South Dakota في عام 1965م. وأتذكّر على وجه الخصوص السياق الذي سمعتُ فيه بذلك الاسم للمرّة الأولى. البروفيسور المبجّل الذي قدّمني لهذا العلم، كان ذا طبيعة مهذّبة وشعره متّشح بالبياض. فما زالت صورته عالقة في ذهني من خلال تلك الدروس التي كانت مُفعمة بالتعلّم؛ لم تكن مُثقلة بالجُهد، وجُل ما كان فيها باقٍ معي على مر السنين.

أنا وزميلتي Le نُكرّر بصفة دائمة السؤال الآتي : كيف سيكون شكل فصل فيجوتسكي؟ ربما يكون مثاله واقعياً على النحو الآتي: المعلّم في هذا الصف لا يتكلّم إلينا، فهو يتكلّم معنا. ويحثّنا على الدوام بأن نستكشف أفكارنا ولغتنا بفاعلية. بينما نحن نتحدّث ونستمع فيه، لا نعلم بأننا نستخدم المفردات لبناء تفكيرنا. يتم تشجيعنا بصفة مستمرّة على أن نتعلّم من التعارض.

فمن خلال تلك المشاركات، التي تعطي أهمية للبحث التوليدي، نرتقي ونتطوّر بطرق غير مخطّط لها. معاني الألفاظ المركّبة تنمو، وتتعمّق فيها الأفكار.

أتذكّر على نحو ظاهر للعيان: أننا كنا مُشاركين فاعلين في تعلّمنا، وأننا نتقدّم نحو مستويات أعلى بمجرّد حديثنا مع أصدقائنا ومدرّسينا. لم نتحدّث مطلقاً عن التفكير التوليدي؛ لقد كنا نعايشه. لم يخبرنا مطلقا عن فيجوتسكي، كنا نعايشه واقعاً.

التقيت فيجوتسكي ثانية عندما حدث لي تغيير في سياقي الثقافي في جامعة ولاية University of Arizonaعام 1983م. حينها كنت أقوم بالتدريس في إحدى الثانويات وأدرس في دراستي العُليا آنذاك. عند حدوث لقائي الثاني هذا، كنت واعية أكثر بأن النظرية تنبئ عن الممارسة، وأن ممارستي تنبئني عن النظرية. لقد كان مجرّد ضربة حظ لي أن تعلّمت من معلميّ أو من طلابي أكثر. الربط فيما بين تدريسي لطلابي وموادي الدراسية في الجامعة بدا وكأنهما تصبّان في الاتجاه نفسه.

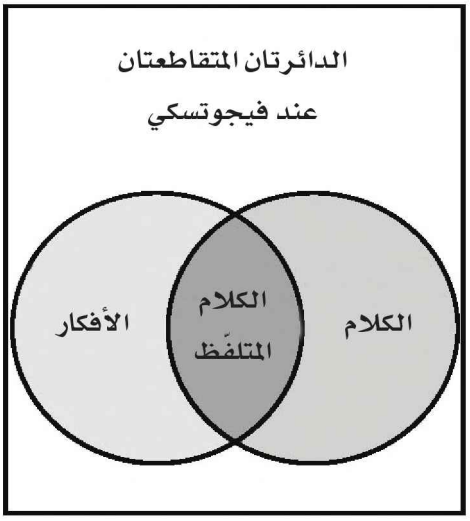
في المنطقة الريفية التي كنت أقوم بالتدريس لطلبتها، كانت اللغة الإسبانية هي اللغة الأساسية لطلابي؛ لقد كانوا يتحدّثون اللغة الإنجليزية بصفتها لغة ثانية. كانت لغتهم الإسبانية هي المُسيطرة في المنزل بالنسبة لهم، وكانت أفكارهم تتفجر من خلال تلك اللغة. وظهر لي جلياً أن الطلاب لديهم الأفكار بلغتهم الأم (الإسبانية)، لكن كانت تعوزهم الفكرة باللغة الإنجليزية، لكي يتمكّنوا من إبراز معرفتهم. وذلك يضعهم في وضع غير مريح لهم على نحو دائم في الفصول، التي يشعرون فيها بتنافس مع الطلبة الإنجليز.

تعلّمنا بشكل تدريجي معاً أهمية التفكير. فعندما يتكوّن لدينا معاً أساس فهم مشترك لفكرة ما يمكننا بعدئذ الإتيان بأي عدد من المُفردات (سواء بالإنجليزية أو الإسبانية)، التي تدور حولها الفكرة. تبدأ الترابطات في التكوّن فيما بين التفكير واللغة، لكن ليس من اللغة ذاتها؛ أي لا تحدث من خلال علاقة خطّية linear. وتلوح لكلينا في العادة معانٍ غير متوقّعة؛ أي تنشأ ترابطات جديدة. وتتجسّد مسارات غير مُدركة خلال عملية الربط فيما بين اللغة والتفكير.

ما اكتشفته مع طلبتي يفوق أي وصف آخر يتمثّل في وجود الفكرة. في أحيان كثيرة نناقش الأفكار معاً، سواءً باللغة الإنجليزية أو باللغة الإسبانية. يبدو أن المفردات توسّع التفكير، والفكر يحفزنا جميعاً كي نتعلّم مفردات أكثر. عندما ينبثق التفكير بمساعدة

اللغة، يتم عندها الانتقال إلى مستوى أعلى من الإدراك. فكما أنني أتأمّل ذلك وقتياً، فإن ذلك يبيّن لي عملياً أنني أدرس فيجوتسكي في إحدى مواد الدراسات العُليا، لكنني أنا وطلبتي في الثانوية خبرناه [7].

التقيت به ثالثة في جامعة Texas A&M في عام 1990م. كان لدي حينها فهم أكثر عن مدى أهمية وعلاقة اللغة بالتفكير، وعن التفكير التوالدي، وكذا أهمية السياق الثقافي التاريخي في التعليم والتعلّم. فقد كان لدي الأساس الراسخ عن التغيّرات، وعن التطوّرات، وعن العمليات، والتلقائية حول اللغة والتفكير. كنت مُنجذبة للبحث عن المعنى، الذي يتطوّر من خلال التفكير واللغة. لقد بلغت مستوى إدراكياً أعلى بتطوّر فكري ولغتي، وأصبحت أكثر تعمّقاً من السياق عبر خبراتي الواقعية. إن مساعدة معلّمي في دراساتي العُليا وكذا طلابي لي طوّرا مستواي نحو مستوى نمو أعلى.



Vygotsky's

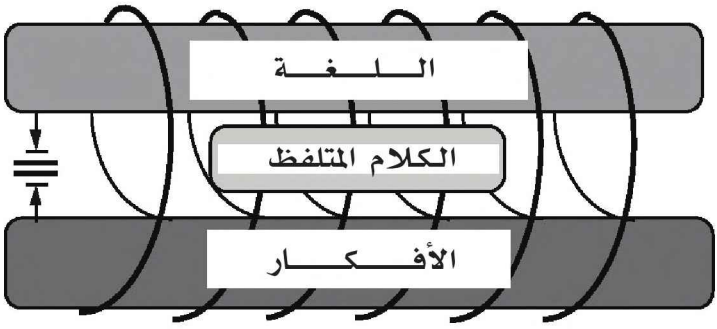
شكل رقم (2) Venn diagram

(7) أشار فيجوتسكي في كتابه **التفكير واللغة**، إلى أمر شبيه بما تحدّثت عنه Joan ، وذلك عندما أورد إشادته بالفيلسوف الروسي تولستوي Tolostoy، **معلّقاً فيجوتسكي** على فهم ذلك الفيلسوف المميّز لطبيعة الكلمة ومعناها، بطريقة تفوق في وضوحها لديه حتى أبرز علماء التربية، حين أكّد على استحالة نقل المفاهيم بشكل مباشر من المعلّم إلى المتعلّم. يخبر تولستوي عن محاولاته لتعليم اللغة الأدبية لأبناء الفلاحين بواسطة ترجمة مفردات الصغار (حصيلتهم اللغوية) إلى لغة الحكايات والقصص، ثم يتم بعدها ترجمة تلك اللغة الأدبية إلى مستوى أدبي أعلى (باللغة الروسية). ووجد تولستوي، بحسب فيجوتسكي، أن الأطفال لا يفهمون اللغة الأدبية بواسطة الإيضاحات المُصطنعة، والتذكّر القهري، والتكرار كما هو الحال في تعلّم لغة أجنبية ... وقد علّق فيجوتسكي على أن موقف تولستوي برغم تميّزه فيه شيء =

كنت أقف بين أكوام عديدة من الكتب، وأقوم بتصفّح الجزء الذي يختصّ بفيجوتسكي. كانت شبيهة بزيارة لصديق قديم، افترشت الأرض حينها وكانت بين يدي مجموعات من تلك الكتب. فبينما أنا أستعرض صفحات كتاب اللغة والتفكير Thought and Language عثرت على نحو لم يكن في حُسباني على توضيح من لدن فيجوتسكي عن شكله الهندسي (Venn Diagram) عن اللغة والتفكير (انظر الشكل 2).

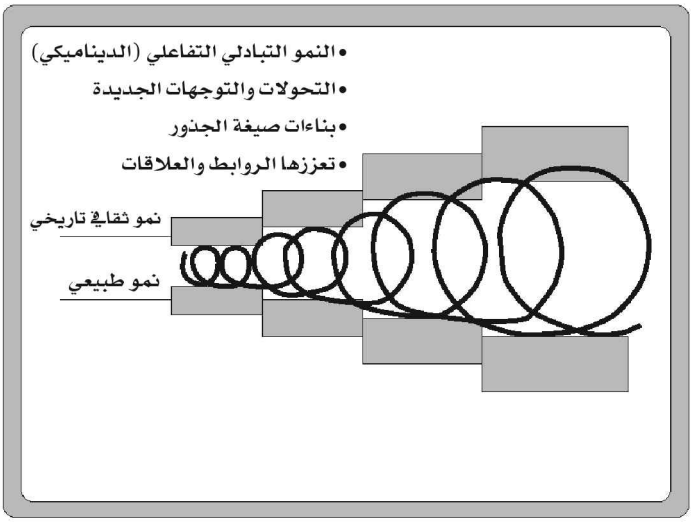
«يمكننا تصوّر اللغة والتفكير في الشكل بوصفهما دائرتين متقاطعتين. وفي أجزاء تقاطعهما، يتزامن كل من الكلام والفكر لتحقيق ما يمكن تسميته بالتفكير اللفظي (المتلفّظ) verbal thought» (Vygotsky, 1986, p. 88). لم أكن متّفقة مع ذلك الشكل، والسبب يعود، في نظري إلى إخفاقه في توضيح العلاقة التبادلية بين الفكر واللغة. نهضتُ من جِلستي تلك، وذهبت إلى قاعة خالية في المكتبة ورسمت ما يلي:

الشكل رقم (3) اللغة والتفكير



= من الصحة وبعض الخطأ، ويؤكّد فيجوتسكي على أن الصحيح في كلام تولستوي أن معنى الكلمة ينمو ويترقّى، لكن الخلل في عبارته يكمن في عزل تولستوي نمو المفاهيم عن التدريس، وهو يرى وجود عدد من المسارات لتعليم المفاهيم لكنه يرفض المسار الفج، وهو المسار المباشر المتمثّل في التربية التقليدية (حفظ المفاهيم المتمثل في النقلية). ويقرر تولستوي في النهاية أن ما يحتاجه الطفل، هو الفرصة لإكساب مفاهيم وكلمات جديدة من خلال السياق اللغوي العام. (من أراد المزيد يمكنه العودة لأحد كتابي المؤلف، باللغة العربية: التفكير واللغة لفيجوتسكي، 1976م، ترجمة دكتور/ طلعت منصور، ص (203 –202. وباللغة الإنجليزية 1987، (vol. 1)، The Collected Works Of L. S. Vygotsky) pp. 170– 172. (المترجم).

الشكل رقم (4) العلاقة الديناميكية بين التفكير واللغة



وبعد مرور عدّة أشهر على رسمتي السابقة، وجدت نفسي في لحظة كنت أشعر فيها بأني مُحبطة لأقصى درجة الإحباط الدراسي الذي مرّ بي، وذلك عندما كنت أبذل قُصارى جهدي مع مصطلح التربية الناقدة، ولعله القول دون أدنى وجل: إن أفكاري حول ذلك الموضوع محدودة.

فلسفة التربية الناقدة تملّصت مني، في الوقت الذي أسعى فيه إلى إعطاء معنى لنفسي عن هذا المصطلح الجديد، لكن اللغة تتأبى عليَّ أو تراوغ مني. راجعت كتابا إثر آخر لكنه تبقّى لدي حالة من التساؤل الذي يبحث عن إجابة.

وعندما كنت في قمة الضيق توصّلت في نهاية الأمر إلى قناعة بأن أكوّن معنى لنفسي، وذلك المعنى مُعتمد على خبراتي الواقعية. احتجت إلى مشجبي المعرفي الذي أعلّق عليه تلك الأفكار الجديدة. سرى حديث في داخلي كما يلي:

سألت نفسي: «ما هي معرفتي حقاً؟ وأجبت عن تساؤلي لذاتي» أعرف القليل عن اللغة، حسناً، نقطة البداية تلك كانت مُشجّعة وفوق ذلك، هل هي لغة ربما تكون مفيدة لي؟ من هو الشخص المؤثر في اللغة. إنّه صديقي القديم، فيجوتسكي».

وبناءً عليه جلست إلى كتابي المُتهالك اللغة والتفكير (Thought and Language، 1962)، وبدأت في قراءته مرة تلو أخرى.

ولقد كان في مقدوري الجلوس لأولّد معنى للاثنين. الكلمات ستتضاعف، والأفكار ستتطوّر. العلاقة الديناميكية بين اللغة والتفكير سوف تستمر لإيجاد معانٍ جديدة أكثر تعقيداً. وذلك ما قمت بفعله تماماً في أول معرفتي بالتربية الناقدة. وفي مثل هذه الحالة يمكننا القول: إن اللغة كانت الأداة المُعينة لي على الفهم. مع أنها لم تجعلني أشعر كما لو أنني أستخدم أداة، انتابني شعور بأنها عملية (process) بدلاً من اعتبارها أداة المُساعدة لي، فهذه الفكرة جعلتني أتأمّل بعمقٍ وبشكلٍ ناقد.

لقد حفزتني أفكار فيجوتسكي لأتعلّم عن كل من الأفكار واللغة في فهم التربية الناقدة. كما أنني تعلّمت كل مفردة جديدة و/أو فكرة جديدة، فقد نمت لدي روابط جديدة من معرفتي السابقة، وتكوّنت لدي قاعدة تجريبية.

عرفت بشكل دائم أن مزج اللغة مع التفكير الناقد أدّى إلى تقويتهما معا لإحداث فهم متجدّد. وأن الدرس المهم الذي تعلّمته أن لدي القدرة على تكوين المعرفة باستخدام ما عرفته عن طريق فيجوتسكي عن علاقة التفكير باللغة، فمن طريق تمكني في استخدام اللغة كوّنت لنفسي معرفة جديدة كانت مفيدة ومثمرة في آن (Wink، 1997).

لقاء(Le) مع معلمنا من الماضي Le meets Vygotsky

لقد التقيت بفيجوتسكي في واقع حياتي المهنية في البداية، ويعود ذلك التاريخ لجذوري التربوية بعد أن مرّ عليَّ ما يقارب من ثلاثة عشر عاماً لي في عملي. وارتبطت به ثانية في العام 1990م من خلال الواقع الأكاديمي كطالبة دراسات عُليا، عاقدة العزم حينها إكمال درجة الماجستير، مُعترف بها لتعليم ثنائي اللغة. لقد كانت تجربتي في التعليم لطلاب الثانوية في فصول للناطقين بالإسبانية، وكانت تلك ذاكرة من الماضي عندما كنت أتفاوض مع مشرفتي حول المُقرّرات، التي سأقوم بتسجيلها لاستئناف دراستي العُليا.

كان واحداً من المقررات التي انضممت لها وسجّلتها تدور فكرتها حول عدد من نماذج التعليم. وأتذكّر تماماً منذ أول يوم في تلك المادة أن الدرس كان يدور حول التفكير.

ولقد «كان عليّ أن أتعلّم في جولتي الأولى أثناء دراستي ويعود ذلك التاريخ إلى حقبة السبعينيات(أي سبعينيات القرن المنصرم). وكان يجب عليَّ التفكّر في خبرتي كطالبة ومعلّمة، ليعينني ذلك التفكّر على فهم المقرر، وهو ما قمنا بدراسته هنا «. وجاءت الأنباء من البروفيسور لتؤكد أننا مُطالبون بالحضور في أحد الفصول: حتى نتمكّن من وضع الخبرة التدريسية موضع التنفيذ في(الصف المدرسي). تساءلت، كيف سيتحقق لي أمر كهذا؟ وكنت في اليوم اللاحق في واحدة من المدارس الثانوية المحلية، وهي مظهرة احتياجها إلى معلّمة احتياطية لدرس اللغة الإسبانية. وهم واقعياً في تلك المدرسة بحاجة إلى معلّمة بديلة على المدى الطويل لفصلين دراسيين، وذلك ما يلبي مطالبي تماماً. قمنا بتوقيع الاتفاق، ولم أكن على علم بما سأكتسبه من تلك الخبرة.

تم ترشيحي للتدريس لفصلين في المدرسة: مدرّسة للفترة الثانية لفصل يتكوّن من عدد (22) طالباً وطالبة، وكان مستوى الفصل الدراسي ممتازاً تعليمياً، فهم كانوا في أشدّ الحرص على التعلّم؛ وطلاب الفترة الثالثة يتكوّنون من (39) طالباً وطالبة، ومن ذلك العدد كان ما مقداره اثنا عشر طالباً ثنائي اللغة. طلاب الفترة الثانية كانوا شبيهين إلى حد كبير بمن سبق لي تعليمهم، ولذلك اعتقدت أن تعليمي لهم سيكون سهلاً. لم أجد شيئاً في خبرتي السابقة هيأني للعمل مع تلاميذ الفترة الثالثة. فقد كانت مجموعة مُشاكسة، ومعروفين في محيط المعلّمين بقدرتهم على تطفيش المعلّمة البديلة. وعرفت على وجه السرعة أنني أنا المعلّمة العاشرة في حياة هذه المجموعة في مدة شهر من ذلك الفصل الدراسي. كتبت نهاية الأسبوع الأول ما يلي:

(في السابع عشر من شهر ديسمبر عام 1990م) إنهم بالفعل طلاب مملون .... هؤلاء الصغار لم يكن لديهم معلّمة دائمة على مدى أربعة أسابيع خلت، وقد تحقّقوا تماماً أني تلك المعلّمة البديلة. كان اليوم اللاحق أفضل، وكنت ألمس كل يوم يعقب ما سبقه تحسّناً في توجّهاتهم، لكن الفصل ذاته يعدّ تحدياً يواجهني؛ لأنه كان عليَّ أن أُزوّدهم بمواد إضافية.

لم أكن على علم بما سأفعله مع تلاميذ الفترة الثالثة. لكني كنت مُتيقّنة أن عليَّ ملاءمة أو عمل تكييفاً تعليميًّا لهؤلاء الطلاب، مع أن تلاميذي السابقين كانوا مشابهين لهم تماماً في التركيبة فيما عدا بعض التعديلات، التي كان يجب عليَّ عملها. في حال هذه

المجموعة للفترة الثالثة كان عليَّ أن أغير أُسلوبي، وأن أبدأ في تشكيل خبرة تكون نافعة لتعلّمهم ولتعليمي لهم.

ومع انقضاء وقت تدريس المادة المُقرّرة خلال دراستي العُليا في ذلك الفصل الدراسي، أتينا على دراسة عدد من أساليب التعليم: كمعالجة المعلومات، التعلّم التعاوني، لعب الأدوار، إتقان التعلّم، والتعليم المباشر. وبوصفنا دارسين في مرحلة التعليم العالي كان يتم إعدادنا بصفتنا مُعلّمين، فتم اطلاعنا على عدد كبير لتقدير درجات للسلوك الحسن، وطرائق لزيادة التحكّم الإجرائي وتعلّم الاتجاه. وتعلّمنا كيفية تحديد أساليب التعلّم، وعلى ذلك أمكننا حصر جميع نماذج التعلّم. وعرفنا كيف يمكننا مكافأة المتعلّم بنقاط لعمل جماعي، وكذا تعلّمنا درجات للتعلّم الفردي.

وفي أثناء فترة عملي كنت أعمل كمدرسة بديلة، تمكّنت من تجريب كافة تلك الإستراتيجيات. واكتشفت حينها أن بعضاً من تلك الأساليب يُستفاد منها، لكن لمرة واحدة، وأنه بمجرّد فهم الطلاب لطريقتي المُبتكرة يظهر ذلك على سلوكهم قبلاً، وكان عليَّ أن أستجيب بابتداع شيء أكثر إمتاعاً في المرة المقبلة، حتى يستمروا منشغلين أو مشاركين معي. وجدت من خلال ذلك أن هناك جدوى من إعطاء النقاط على السلوك، لكن تلك الجدوى تفقد فاعليتها، وتعود عليَّ وذلك عائد لرغبة المتعلّمين في تحقيقها، عندها التقيت بفيجوتسكي.

حدث التغيير لدي من خلال طريقة التكليف، التي طلب منا مُدرسنا عملها في الدراسة العُليا. قام البروفيسور بإخبارنا أن علينا الاختيار بين أحد النماذج التي قُمنا بدراستها، وطلب منا العمل على ذلك الأنموذج بتركيز تام كما لو كان مشروعاً، وعلينا إحضار تقرير عنه في نهاية الفصل الدراسي. كانت تلك النماذج الأكثر شيوعاً برزت دون قصد مباشر عن طريق أولئك الذين كانوا متقيدين أكثر من الآخرين عن تلك النماذج. عندما وقع الاختيار بقي كل من تعلّم الأقران peer tutoring والتعلّم التبادلي reciprocal teaching بوصفهما خياراً، ولما يُحدّد اسمي بعد. وسألني البروفيسور إن كان بالإمكان تجريبهما معاً. فأجبته بـ» بالإيجاب»، وقلت له: « ولم لا؟» بعد أن تبيّن لي أن تلك فرصة سنحت لي مع تلك المفاهيم غير المألوفة عندي، كما هي كذلك لدى الآخرين.

وذهبت إلى المكتبة لكي أبحث عن شيء عن مصطلحي: تعلّم الأقران، والتعلّم التبادلي. وكان عليَّ أن أوظّفهما في دروسي التي أدرّسها في فصولي، التي أعمل فيها بوصفي معلّمة بديلة وسأطّلع عليهما مرّة بعد مرّة كي أفهمهما، وأعرف ما هو مطلوب مني القيام به. عثرت على ثلاث مقالات لتكون موجّهة لي فيما سأفعله. وعندما راجعت مقالة Palincsar and Brown (1986)، وأيقنت حينها أن ما يقترحانه في مقالتهما كان في غاية الشبه لما قمت بعمله في تعليمي السابق: الإتيان بشيء من التخيّل حول الموضوع باستخدام المعارف السابقة، وبعدها توليد تساؤلات حول النص، وتلخيصه، ومن ثم سيتم توضيح ما تسنّى لهم تعلّمه. المعلّم لم يكن إلا محفزا facilitator أو ميسراً، وموجهاً للممارسة في الوقت الذي يضطلع التلاميذ بمسؤولياتهم في تعلّمهم من بعضهم بعضا.

كما أنني جالسة متأملة في تلك المقالات، بزغ أصل الفكرة في التشكّل كما يلي:

تأملت مع نفسي قائلة « حسناً، اعتدت على تدريس الإسبانية لسنين مضت years ago، لكن ليس تحت نفس هذه المُلابسات لأرى ما يمكنني عمله من خلال تجربتي، مقترناً ذلك مع ما أقوم بتعلّمه الآن ».

برّرت تفسيري لنفسي بقولي: «أعرف أن الطلاب ثنائي اللغة لديهم المهارة، وخصوصاً في اللغة الشفوية، إذ بإمكانهم مشاركة الغير، لكنهم في أمسّ الحاجة إلى تحسين مهاراتهم في الكتابة. الطلاب الناطقين بالإنجليزية وحدها بحاجة إلى التحدّث وتعلّم المفردات، وأنا في العادة أستخدم الحوارات dialogues في الصفّ، كي يتمكّن طلابي من الممارسة. لماذا لا يكون للتلاميذ ثنائي اللغة الفرصة لكتابة نص لاستخدامه داخل الفصل المدرسي؟ سيتمكنون من أن يجربوا تعليم أقرانهم، وإذا تم نمذجة التعلّم التبادلي على نحو بيّن، فيمكنهم الإفادة من الإستراتيجية نفسها، لتعليم موادهم الدراسية لبقية طلبة الصف. وحينها يستطيع ناطقو الإنجليزية وحدهم الدخول في حِوارات من خلال النص، فيمارسون ذلك، ويحصلون على تغذية راجعة من أترابهم وكأنهم معلمون خصوصيون لأقرانهم peer tutors».

لقد كنت في غاية الإثارة مع هؤلاء التلاميذ، وحدث ذلك لأول مرة منذ حصولي على وظيفة (معلّمة). فقد قُدّر لي أن أتعلّم من طلاب هذه الفترة الثالثة « المشاكسين»

أكثر من تعلّمي مع المجموعة الثانية سهلة الانقياد والهادئة. ومن هذه الحالة بدأت في الإفادة من هذا النوع من عمليتي التعليم والتعلّم. وسرعان ما نجح مشروعنا هذا عندما شرعنا نعمل على حل بعض القضايا. طوّر الطلاب ثنائيو اللغة مهارات الكتابة لديهم، بحيث غدوا خبراء في لغتهم الأم، وقاموا بشحذ honed قدراتهم التدريسية مع الطلاب الناطقين بالإنجليزية فقط. وبدأ الطلاب الإنجليز في تقدير الطلاب ذوي الخبرة، الذين هم أقرانهم يقرؤون النص، أو يقيمون أنواعاً من الحوارات فيما بينهم. مثل تلك الإستراتيجيات كانت ذات فائدة مع هؤلاء الطلاب. كان ذلك أكثر شيء أدركه من هذه الخبرة. لم أتعرّف على كل شيء، إلا في الفصل الثاني من دراساتي العُليا.

كنا منذ بداية الفصل الدراسي، ودائماً ما نتحدّث معاً، ونشارك بعضنا على قدر الاستطاعة، وبكلمات Joan، كنا نُعطي معنى لأنفسنا. وسرعان ما أدركنا بأننا كلما وصفنا أفكارنا لفظياً verbalized our thoughts للشيء الذي نقرؤه، فإن كل ما نستطيع عمله هو أن نُوقف الحديث وأن نستعيد انتباهنا مرّة أُخرى نحو مقدّمة حجرة الصف. لم يحدث للمعلّمة Joan أن تحدثت إلينا مباشرة، لكنها على الدوام تطرح أسئلة وتصوغ بعض الموضوعات للنقاش. وبمجرّد أن نشعر بأن لدينا الإجابة، فإنها تستمر في طرح أسئلة أكثر فأكثر؛ لكي تستثير النقاشات وتزيد التساؤلات فيما بيننا. ومن خلال تلك الحوارات، بدأت أعرف ما حدث أو ما خبرته في الفصل السابق.

دخل فيجوتسكي واقعنا عندما شاركتنا Joan بمفاهيم عن التفكير واللغة. وواجهت في نهاية الأمر النظرية التي فتحت لي ما أُدركه بداهة، وما أشعر به عن التعليم والتعلّم، لكني لم أجد المفردات التي توضّح ذلك. وأدركت حينها أن النظريات التي صادفتها في سنوات تعليمي لا تنسجم jibe، أو تتناسب مع قناعاتي. وكان عملي مع الطلاب ثنائي اللغة وكذا مع الطلاب الإنجليز في الفصل الماضي فقط علماني بأن ما يصلح لمجموعة من المتعلّمين ليس بالضرورة فاعلاً لمجموعة أخرى. عرفت الآن سبب هذا. وتحققت الآن أن فيجوتسكي في سعيه لإيجاد علم نفس جديد، قد أبان لنا أن التعلم يُعدّ فرديًّا وجماعيًّا، وهذا التعلّم في الوقت نفسه أساسي وثقافي. خبرتنا المُعاشة وظروفنا المحيطة ولمسات بعضنا بعضاً في نواحٍ متعدّدة، وهذه بالمقابل تؤثر في تعلّمنا.

ولوصف مدى أهمية كل من السياق الثقافي الاجتماعي على اللغة، أبلغتنا المعلّمة Joan عن فكرة فيجوتسكي عن منطقة النمو الوشيك (التقريبي) The zone of proximal development وذلك يعني أن الطلاب يمكنهم التحدّث مع بعضهم وحل المشكلة أو أداء المهمة المطلوب حلها، مع الذين هم أكثر مهارة أو معرفة في مجال بذاته، وسيتمكّنون من التوصّل إلى مستويات أعلى من المعرفة. ونحن في فصل Joan عملنا جماعياً، عايشنا تلك المصطلحات بينما قمنا باستدخال النظرية، وكوّنّا من خلالها شكلاً لواقعنا. وما تعلّمته Joan من دراساتها تم أداؤه في الصف في كل وقت يحدث لقاء بيننا. أدركنا جدوى وصفنا لأفكارنا لفظياً، مع اعترافنا بأنا تحدّرنا من منظورات متنوّعة، ويعود ذلك إلى التنوّع في الخبرات المُعاشة. لكل فكرة تقديرها، فالأسئلة أكثر أهمية من إجاباتها، والعملية process ذات أهمية أكثر من الناتج product. ونحن نُعايش تربية متحوّلة، وأغلبنا عمل بجلد مستمتعين بذلك أكثر من أي وقت مضى في واقعنا التربوي.

عند سؤالي كيف تعرّفت بداية على ليف فيجوتسكي فإنني أدين بالفضل لـ Joan حيث هي التي قدّمتني لجهوده، وشاركتني معهاً نظرياً في طريقة وصف الممارسة أو وصف الخبرة لفظياً. ومن خلال تقاسمنا معاً على مدى سنين، وبعد قراءتنا للعديد من الأعمال التي أوّلت أعمال فيجوتسكي، فقد لاح في مخيلتي بأنها ليست Joan هي التي قدّمتني لفيجوتسكي. إنني في حقيقة الأمر التقيت بأفكار فيجوتسكي على نحو غير متوقّع لي لأول مرّة في الفصل الذي سبق لقائي مع Joan، وحدث ذلك في المادة التي تعرّضنا فيها لدراسة «نماذج التعليم». وقد تم اختياري من لدن خبير في السلوكية، وكان ذلك واحداً من نماذج التعليم، الذي يتناسب فعلياً مع المنظور النظري للتعليم. في ذلك الفصل الذي وُهبت فيه اكتشاف الأشياء مصادفة serediptous، لقد تم لي اكتشاف «كيفية how» التعليم والتعلّم، وفي الفصل القادم من السرنديبية أو الاكتشاف بالمصادفة، تمكّنت من الكشف عن «الماهية why».

لقد تمكّنت الآن من الإفادة من المُفردات في الخبرة. وما زلت متعجّبة من الالتقاء أو المقاربة أو التجمّع لأحداث في ذلك العام تحرّضنا بدأب، وما زال ذلك التحريض مستمرا حتى يومنا هذا.

الخاتمة Conclusion

كما أنه تبيّن لنا من تلك الكلمات الصادرة من القلب من لدن ابنة فيجوتسكي، جيتا Gita، ومن خلال ما أوردناه من اقتباسات عن لقاءاتنا معه، فإن مجهوداته غيّرت واقعنا وحوّرت خبراتنا. وغايتنا من تلك المقدمة إطلاع القارئ على هذا الشخص الموهوب القادم من الزمن الماضي. وللإبقاء على موروث فيجوتسكي، فإننا مدينون لذلك الماضي الذي يصلنا بالحاضر. معرفتنا لسياق حياة فيجوتسكي تُعيننا في فهم عالمه، وتذكّرنا كذلك بأن للماضي طريقته التي تعود إلينا ثانية، لتعلّمنا إن نحن أصغينا لذلك الهاتف. ونحن في واقعنا التربوي، نستعيد جزئياً بعضاً من ماضي فيجوتسكي مرافقاً لعودتنا لقياس كان في أوجه، لعدم تمهن deprofessionalizing وعدم تقدير المعلّمين demoralizing. كما أشارت لذلك Maxine Greene[8] في أدبياتها من خلال النص الآتي (في العاشر من شهر فبراير، عام 2000م):

---

(8) ماكسين قرين (1917-؟) فيلسوفة وكاتبة تربوية أمريكية بارزة معاصرة. ناشطة واجتماعية وكان لها تأثير بالغ في العديد من التربويين في الولايات المتحدة وغيرها من دول العالم. حصلت على شهادة البكالوريوس عام 1938م، حصلت على شهادة الماجستير سنة 1949م ، وحصلت على شهادة الدكتوراه عام 1955م. ولا زالت تشغل منصب أستاذ الفلسفة في جامعة Columbia University منذ عام 1973م ، لها عدد كبير من المقالات والكتب ، عملت مدة تفوق الأربعين عاما في المجال التربوي. قامت في عام 2003م بتأسيس مؤسسة الخيال الفني الشهيرة Maxine Greene Founation for Social Imagination، وهي مُهتمة بالجماليات في التربية والتعليم. (المترجم) Foundation.

أُصاب بالدهشة من ذلك النظام السياسي، الذي يستمر في تجاهل كل من أبنائه، ومعلميه، وأفراده. وتأخذني الدهشة أكثر من تحوّل بعض الناس الطيبين إلى خبثاء، ويعترينى التعجّب عندما أعمل للتغيير، ماذا وكم كل واحد منا سيقدّم طواعية إلى درجة ألا نشعر بالسوء من بعضنا بعض من الأمور التي كانت مَشينة أصبحت مستحسنة، وبناءً عليه فأخبرنا عن الكتاب الجيد، لكن فيما يلي ذلك، كم من الزمن يلزمنا كي نستمر بتبرير عبثية الذات (التي لا طائل من ورائها)، وقصور أو انعدام المعنى الذي أستثمر فيه القياس دون تعليم، واستفدنا من التدريب بلا فهم، أو من التوصيف لحلول لمشكلات دون تحديد لمُسبباتها من الأساس، ولمعرفة مراحل نمو البشرية .

فالتذكير بهذا الجهد مخصّص هنا لتوضيح كيفية تنفيذ رؤى فيجوتسكي في الممارسة الصفية. سنحاول كسب الجهد لمسار من المبادئ، وتوضيح الجهود البارزة من أعمال فيجوتسكي، وثيقة الصلة بالمتعلّمين.

الجزء الأول

لماذا فيجوتسكي؟

الجزء الأول

لماذا فيجوتسكي؟ Why Vygotsky?

التجنّب المُتعمّد للفلسفة يُعدّ فلسفة في حد ذاته

Deliberate avoidance of philosophy is itself a philosophy (Vygotsky, 1986, p. 41).

يشتمل هذا الجزء من كتابنا على فصل واحد. وغايتنا هنا تقديم خارطة طريق تاريخية لمنظورات متعدّدة، أثّرت كثيراً في عمليتي التعلّم والتعليم في المدرسة. وسنقدّم تتبعاً تاريخياً لنظريات تربوية في العصر الذي كان فيه فيجوتسكي، يُفكّر ويَدرس ويُعارض غيره من الباحثين؛ كي يُقدّم جهوده في فكر جديد. ويُعدّ هذا الفصل أساساً لما يتبعه من أجزاء الكتاب.

لماذا نقوم بعمل ما نحن بصدده ؟ Why Do We Do What we do?

سنقوم بشرح تطوّر الأفكار التربوية والنفسية للقرن الماضي، لسببين يتمثّلان فيما يلي:

أولاً: لتقديم خلفية تاريخية لإطلاع القراء على السياق، الذي تطوّرت فيه أفكار فيجوتسكي. عند ترقّي أفكار بذاتها فإنه يحدث نوع من تعارض المكوّنات الحادثة معاً إلى جوار بعضها. **وثانياً**: إن بدأنا بتقديم وصف لتطوّر الأفكار التربوية يهدف إلى توجيه انتباه القراء للتركيز على السؤال الذي مفاده : لماذا نقوم بعمل ما نحن بصدده ?Why do we do what we do

يُعدّ التاريخ أمراً مفيداً لنا للتوصّل إلى إجابات شافية للسؤال أعلاه. فالجذور التاريخية المبكّرة في الأعم الأغلب تُلقي الضوء على الأفكار القائمة في العصر الحاضر. فبدءاً من

أواخر القرن الثامن عشر الميلادي وحتى نهاية القرن التاسع عشر برز في الولايات المتحدة الأمريكية، في غالب الأمر، نزعتان بارزتان تتمثّلان في التربية التقدّمية، والإدارة العلمية.

ويمثّل العلماءَ المؤيدين لهاتين الحركتين كُلٌّ من جون ديوي[9] J. Dewey ؛ ممثلاً عن النزعة الأولى، وثورنديك[10]، وسكنر[11] Thorndike & Skinner، بوصفهما ممثلين لوجهة

---

(9) جون ديوي (1859 -1952م) فيلسوف وعالم نفس وعالم تربية أمريكي. عارض العقيدة الابتدائة التي أدخلها النفساني الإنجليزي إدوارد برادفورد تتشنر Edward Bradford Titchener، وأدخل بدلاً منها الذرائعية في علم النفس والتربية. يُعدّ في علم النفس ممثلاً للمدرسة الوظيفية، التي تفترض أن للوعي وظيفة تخدم عملية تكيّف الكائن مع بيئته. ويعتبر من معارضي التفسير المادي للعقل. أنشأ ديوي «مدرسة مخبرية» للتحقّق من نظرياته في عام 1896م ألحقت بكرسي الفلسفة والتربية في جامعة شيكاغو . استقبل في هذه المدرسة تلاميذ تتراوح أعمارهم فيما بين السادسة وست عشرة سنة، وجرّب فيها تقنيات المدرسة الحديثة آنذاك، وبدلاً من النظام التقليدي أدخل في تلك المدرسة النظام الذاتي الذي يرتكز على الالتزام الحر والذهنمية الديموقراطية، من جانب المتعلّم، وجرّب فيها مبدأه (التعلّم بالعمل learning by doing) كون التفكير بحسب منظور ديوي، يعتمد على مواجهة الصعوبات وحلّها. أما المعلّم ، فيتصرّف من جانبه بوصفه صديقاً أكثر خبرة، فينصح الطفل، ويرشده، ويُطلعه حول السؤال المطروح . لكن العمل هو الأساس: إذ يجب على التلميذ أن يعمل وحده، وأن يكتشف وحده، فلا يتقبل بفتور كل المعلومات التي تُقدّم له دون أن ينتقدها.

وتتميّز نظرية ديوي بثلاث سمات رئيسة: فهي تكوينية: (متكيّفة مع نمو الطفل واهتماماته)، ووظيفية: (تستجيب لحاجاته)، واجتماعية: (تصبح بهذه النظرة المدرسة المكان المميّز للتثقيف الاجتماعي ولتعليم الطفل الحياة في المجتمع). يُنظر إلى ديوي في علم النفس بوصفه ممثلاً للمدرسة الوظيفية، وتفترض هذه المدرسة أن الوعي وظيفة تخدم هدف التكيّف لدى الفرد، وهي تعارض النظرة والتفسير المادي للعقل. *[المترجم]*.

(10) إدوارد لي ثورنديك (1874-1949م) درس ثورنديك في جامعة هارفارد متابعاً لخطى الفيلسوف وعالم النفس وليم جيمس، الذي كان يقوم بالتدريس في هارفارد، وتخرج فيها عام 1898م وهو مؤسس المدرسة الذرائعية، «مؤكداً جيمس أن الحقيقة هي كل ما هو عملي، ومفيد، وفاعل» وسيتجلى هذا التصوّر الدينامي الفاعل في التربية. حصل ثورنديك على شهادة الدكتوراه بعد مناقشة أطروحته « الذكاء الحيواني، دراسة تجريبية حول العملات الترابطية لدى الحيوان». كانت دراساته مهيئة لظهور السلوكية. واقتبس من عالم النفس الإنجليزي في دراسة الحيوان كونوي لويد مورغان Conway Lioyd Morgan مفهوم المحاولة والخطأ trial and Error الذي اكتسب شهرة بنظريته حولها. فحين يجد الحيوان في وضعية جديدة تماماً، يقوم بالتلمّس حتى يصل عن طريق المصادفة إلى الحل الصحيح. وقدّم عدداً من القوانين في التعلّم لدى الحيوان منها قانون الأثر، الذي استرجع فيه « قانون التدريب» لدى هرمان إبنجهاوس Herman Ebbinghouse، ولقد بيّن ثورنديك بوصفه أحد ممثلي المدرسة السلوكية أن التدريب الذي يرتكز على التكرار، لا يكفي لتشكيل التعلّم، بل يحتاج التعلّم إلى اختيار موجّه يلغي التصرّفات غير المفيدة، وذلك ما يؤكّده قانون الأثر يعد من مؤسسي علم النفس التربوي. *[المترجم]*.

(11) بوروس فريدريك سكنر (1904–1990م) عالم نفس سلوكي أمريكي. درس على يد مؤسس السلوكية جون برودوس واطسن John Broadus Watson، ويقتبس منه فكرتين **أولاً**، لا يفيد تفسير السلوك بالرجوع للحياة الداخلية للفرد، ذلك أن هذا المفهوم لا يستند إلا إلى فرضيات غير منطقية وعاجزة عن التفسير. **وثانياً**، يجب الاكتفاء بملاحظة السلوك الظاهر في علاقته بالمحيط، دون الاهتمام بالمسارات العضوية العصبية. اشتهر بصندوق التجارب الذي كان يجري فيه تجاربه على عدد من الحيوانات، وابتكر التعليم المبرمج، وقد أجرى سكنر أبحاثاً حول تعلّم اللغة، وكانت تلك الأبحاث مجالاً لنقاشات حامية مع عالم اللغويات نعوم شومسكي، وقد أثار كتابه «الجانب الآخر للحرية والكرامة»، نقله إلى العربية د.عبدالقادر يوسف تحت عنوان «تكنولوجيا السلوك الإنساني». (منشورات سلسلة عالم المعرفة، 1980م، العدد 32، الكويت)، العديد من النقاشات حوله.*[المترجم]*.

النظر الثانية. وكان لكلتا النظريتين وجهات نظر تخالف ما سواها لدراسة موضوعات التربية وعلم النفس. وسنتفحّص فيما يلي مختلف النظريات عن التعلّم والتعليم التي كان لتلك الجذور التاريخية الأثر على نشأتها.

وسنبيّن كذلك المدى العريض لتطوّر تلك الأفكار التربوية من هذين المصدرين في الولايات المتحدة الأمريكية. وسيكون هدفنا بشكلٍ محدّد أن نضع أفكار فيجوتسكي النفسية بمنزلة حلقة وصل بين الأفكار التقدّمية والتربية التحوّلية في أيامنا هذه. يتأثر كل واحد منا في المجال التربوي بأفكار من سبقوه. ويقوم كل فرد في العادة بتصرّفات في الفصل المدرسي، كونها تشبه ما حدث له في الماضي. كما قام فيجوتسكي بوضع خطة مفصلة للنظريات السابقة على امتداد خط زمني time continuum؛ كي يتمكّن من خلال ذلك الخط الزمني من التوصّل إلى رؤية علمية جديدة، وسنقوم بما فعله فيجوتسكي، حتى يتمكّن القراء من التفكير في مدى ملاءمة أفكارهم لمتعلميهم الحاليين، في مدارسنا المعاصرة،لمجتمعنا الحالي.

كما أننا من خلال تأملنا في تأثير النظريات المتعدّدة حول التربية والتعليم سنتوصّل إلى منظورات متعدّدة، في الوقت الذي نقوم فيه بدفع المُهتمين بالتفكير في طريقتهم المُميّزة لواقعهم المعاصر. سنقوم في أحيانٍ عديدةٍ بالإشارة إلى كثير من الأفكار، كالفلسفات، والمنظورات، ووجهات النظر، والمدارس، والآراء، والأفكار المجتمعية (Fleck،1979)، لمجموعة من المفكرين ذوي أفكار تبادلية(تعاونية)، والمعرفة المبنية بينهم متراكمة.

الفكر في تحوّل قرن مضى: القرن التاسع عشر 1900 Thought at the Turn of the century:

لقد كان هناك فكرتان متعارضتان عند حدوث التحوّل في القرن التاسع عشر، وهما متزامنتان في الوقت نفسه؛ ويمثلهما: النظرية التقدّمية التربوية، والإدارة العلمية[12].

(12) مؤسس هذه النظرية فريدريك وينسلو تايلور (1856-1915م) مهندس كهربائي أمريكي مشهور في الإدارة، وتتلخّص فكرته في مفهوم تقسيم العمل **task Allocation**، ونشر كتاباً عن الإدارة العلمية في مطلع القرن العشرين تحديداً في عام 1911م. اعتمدت أعماله العلمية على ثلاث فرضيات أوردها كما يلي : 1-الإنسان حيوان اقتصادي، وله عقل مُهتم بزيادة رصيده الاقتصادي. 2-يستجيب الناس كأفراد، وليس كجماعات. 3-يمكننا معاملة الناس على أنهم آلات. تعرّضت أفكاره لنقد كبير نظراً لإهمالها الناحية البشرية، فإن كانت التايلورية تسمح بالفعل بزيادة الإنتاج ، فهي تؤدي كذلك إلى إرهاق العامل واستهلاكه جسدياً وعقلياً. من أتباعه العالمان السلوكيان: (ثورنديك وسكنر) **Thorndike & Skinner**. *[المترجم]*.

يبدو تعارض الأفكار في بعض الأحيان أمر نادر الحدوث في أيامنا هذه. إلا أننا توصّلنا من خلال إرث تاريخي طويل المدى لأفكار متعارضة، تسعى بكل قوة لجعل النظرية موضع التطبيق في التعليم . (يحدث الابتكار عادة في الوقت الصعب، ويظهر ذلك جلياً في المعارضة، كنقيض للخلفية التي تشكّلت على أساس من التوقّعات) (Kuhn، 1970، p. 64) . ولنقل بادىء ذي بدء: إن فيجوتسكي أعطانا درجة عالية من التوقّع لسببين يتحدّدان في:

أولاً: منظور المدرسة التقدّمية بزعامة جون ديوي J. Dewey فقد كانت واحدة من المدارس التي تدور دراساتها حول الطفولة، متّخذة المنحى التجريبي طريقة للبحث. يؤكد هذا التوجّه على فاعلية كل من الاكتشاف وتوليد الأفكار لدى الناشىء عند تكوينه للمعرفة. وعندما نتأمل في تنظيم الفصل المدرسي وإدارته نستطيع التفكير فيما يحدث داخله، وفيما له صلة بما يحدث فيه. في الفصل التقدّمي يمكن النظر إلى أثاث الفصل من طاولات ومقاعد، على أنها مواد قابلة للتحريك، كي يعمل المتعلّمون في مجموعات في عمليات اكتشاف، والمعلمون وكل المواد المحيطة تُعدّ مصادر للتعلّم، وجميع السياق الثقافي التاريخي بأكمله يُعدّ ملبياً لمطالب المتعلّمين. فالتعبير المجازي هنا بأن الفصل المدرسي مكان للتعلّم، وليس موضعاً للعمل (Marshall، 1988; Marshall، 1992a) .

ثانياً: منظور الإدارة العلمية (لتايلور) بوصفه منظوراً مغايراً. فالذين يقتربون من هذه الفكرة يعتمدون منحى الإدارة العلمية، ويُبررون منظورهم بمقولتهم : بما أن الثورة الصناعية التي حدثت في القرن الثامن عشر بأمريكا أثبتت كفاءتها في مواقع العمل، فإن النجاح ذاته سيتحقّق بالفاعلية ذاتها أيضا من خلال عملية نقل المعلومات للدارسين في داخل الفصل المدرسي. وفي أيامنا هذه، وبعد انقضاء قرن عليها، ثبت لنا أن ذلك المنظور كان تقليدياً؛ لأنه كان يُعتقد أن له تأثيراً هائلاً على التعليم خلال المئة عام المنصرمة (Oakes، 1999).

وفي مقابل المنظور الذي يرى بأن الفصل المدرسي مكان للتعلّم، فإن الإدارة التقدّمية تعتبر الفصل المدرسي مكاناً للعمل.

إذا وضعنا نُصب أعيننا الفصل المدرسي المألوف بمقاعده المُتراصّة البشعة ugly، والمصفوفة بنظام هندسي، والطلبة يتزاحمون في داخله، ويكون تحرّكهم فيه أمراً في غاية الصعوبة، ومقاعد الدراسة لها الحجم نفسه تقريباً، مزوّدة بمساحة تكفي لوضع الكتب فيها فقط، والكراسات، والأقلام، والمنضدة المُضافة، ويوجد فيه بعض الكراسي، وحوائط عارية تماماً، وبالكاد تجد فيه بعض الصور، وبالإمكان إعادة إقامة نشاط وحيد في ذلك المكان. كل ما في الفصل مُقام على أساس «الاستماع» كون الدراسة من الكتاب تُعدّ نوعًا آخر من الإنصات؛ إن الصف المدرسي يغرس اعتماد عقل على غيره (Dewey, 1991, pp. 31- 32).

كلام مثل هذا يستعيد في عقولنا النكتة الساخرة القديمة المتمثّلة في العبارة المنقوشة على شاهد ضريح ديوي: «يرقد هنا الشخص الذي أقنع الأمريكيين بتحرير الرتاج أو المزلاج Unbolt School Desks عن طاولات الصف المدرسي عن الأرض» (c.f. Newman,1998).

في الفصول الدراسية التي لها جذور تاريخية مُعتمدة على فلسفة الإدارة العلمية لتايلور، يُنصت فيها الطلاب، لأنها تكوّنت أصلاً من أجل رفع الكفاءة الصناعية. والفرضية التي تقوم عليها تعتمد على أن الإنصات للمعلّم هو المسار الأساسي للتعلّم. بينما ينطبق مثل هذا الوصف على كثيرٍ من الفصول في المدارس القائمة اليوم، في الوقت الذي تم فيه نشر كتاب ديوي المعنون بالمدرسة والمجتمع (The School and Society) في عام 1900 من الميلاد[13]. تتكرّر عديد من التساؤلات في فصولنا من لدن طلاب الدراسات العُليا من قبيل : لماذا لم يتغيّر الكثير في حقبة المائة عام المنصرمة؟ ما هو سر استمرار سيطرة الاستخدام المجازي للفصل بوصفه مكاناً للعمل؟سنكتشف إجابات مهمة فيما تبقّى من الفصل المدرسي.

---

(13) نُشر لعالم النفس والفيلسوف جون ديوي العديد من المؤلّفات إلى جانب الكتاب المذكور أعلاه، منها : كتاب «معتقدي التربوي My Pedagogic Creed» في عام 1879م، وكتاب «كيف نفكر؟ How We Think»، تم نشره سنة 1925م، وكتاب «ديموقراطية وتربية Democracy and Education » تم نشره في عام 1916م، وتُرجمت أغلب مؤلفاته إلى عدد من لغات العالم. (المترجم).

الفكر في تحوّل قرن آخر: القرن العشرون Thought at the Turn of the Century: 2000

لقد أثّر منحى الإدارة العلمية في المجتمع وفي المدرسة بشكل كبير فيما يُشار إليه بصفة دائمة بالتوجّه السلوكي Behaviorism. تعود الجذور التاريخية لهذا المنحى في النهاية إلى عددٍ من المدارس: كالسلوكية، والوضعية، والتقليدية، وكذا في العودة إلى الأصول.

لم تَعدْ نزعة الكفاءة أساساً في الأنموذج الصناعي في عصرنا الحالي. لقد خُصّصت وانصهرت في المقابل بالعقلية السائدة في مكان العمل في خارج المدارس، حيث تُنادي هذه المدرسة الفكرية بتطبيق المعايير، والقياس عالي الجودة، وبالدوافع الضمنية. ولقد أثّر هذا المنظور وأعطى وزناً كبيراً للقياس الكمي، قضية الجزء للكل في التعلّم، معتمدين على الناتج (The product) في التعليم. وسنعرض في شرحنا هنا لما أشار إليه Smith، 1990 بنظرية التعليم الرسمية The Official Theory of Learning .

تتمثّل الفكرة المناهضة للسلوكية في التقدمية Progressive، والتي كان لها تأثير مباشر على التعليم والمجتمع على مدى مئة عام خلت[14]. كان تراثها ملموساً في التعلم الكلي التوليدي Holistic Dialectic learning في التقدير التأملي، وفي الدافع الداخلي. نتج عن هذا التوجّه منظور آخر آل إلى ما عُرف في النهاية بالمعرفية، والمعرفية الاجتماعية، والتفاعلية، والبنائية، والبنائية الاجتماعية، والتاريخية الاجتماعية، والنمو المعرفي، والتربية التحوّلية. وهذه المفاهيم سنتناولها بالتوضيح في الفصول القادمة.

---

(14) في موضوع ذي صلة عن مفكرنا، مُمثّل التقدمية، يورد هوارد غاردنر في كتابه «العقل غير المدرسي The Unschooled Mind، 1991»، في الفصل الثالث عشر في نهايته لعنوان فرعي (مُحدّدات وإمكانات: تربية متناغمة مع النمو)، تحدث في نهاية ذلك العنوان عن منظور رابع للنمو، بعد أن فصّل الحديث منظورات متعددّة للنمو، بدءاً بمنظور لدى كل من روسو ولوك، ثم سرد بعض الرؤى الحديثة عن النمو كمنظور فيجوتسكي، وبرونر، وجريتز، ثم تحدّث غاردنر عن المنظور الرابع الذي تجلّى في وقت قريب جداً، وأورده «لورنس كهولبرج، المشهور بدراساته عن النمو الأخلاقي» بوصفه منظوراً، منظور ديوي، ينظر إلى التربية بوصفها وسيلة لتعزيز النمو الإنساني، أو أن النمو - في الحقيقة- يُنظر إليه كهدف في التربية، وهذا المؤلف يؤيد هذا المنظور، (من أراد الاستزادة في هذا فبالإمكان العودة للكتاب المُشار إليه أعلاه لغاردنر، 1422هـ ، ص 351- 354، ترجمه إلى العربية، بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج د. محمد بلال الجيوسي). *[المترجم]*.

تطوّر في التفكير: من القرن التاسع عشر حتى القرن العشرين

لقد كان للفلسفات بكل تأكيد تأثير أقوى من تأثير كل من الإدارة العلمية وكذا التقدّمية. ومع ذلك فإنه يتّضح أن هاتين النزعتين أثرتا بشكل أساسي على كل من كان لديه ميل نحو المدرسة في أيامنا هذه. إرثهما بقي قوياً. ومناصروهما كانوا ملتزمين بتأييدهما. ولو أن الخلافات كانت عميقة. فكما يفكّر بعض الدارسين ما مر خلال القرن الماضي، من الواضح أن تلك المدرستين المتعارضتين كان لهما دور عظيم في فلسفة التربية نظرياً وتطبيقياً في أمريكا.

كما أننا قمنا بتأمل الأفكار المتنوّعة حول التاريخ وأفكار اليوم، فإننا ندعو القارىء كي يقوم بالتفكّر حول: لماذا نقوم بعمل ما نحن بصدده؟ نحن نتفكّر في الأفكار لمئة عام مرت في مواضع عديدة، ونقوم بالشيء نفسه به بعد مرور مئة عام أخرى. برغم إدراكنا أنه من وجهة نظر فيجوتسكي المتمثّلة في المنظور الاجتماعي التاريخي الثقافي قد تغيّر بشكل جذري. فضلاً عن أن السياق السياسي لأيامنا هذه يختلف عما مضى بشكل كبير. فكما أن العالم من حولنا تعرّض للتغيير، فإن تساؤلاتنا وإجاباتنا تحتاج منا إلى أن تعكس التغيير في معالم المجتمع. وبالنظر إلى التجديد في مدارسنا، ما هو نوع التجديد الذي نحن بحاجة إليه؟ هل نحن في حاجة إلى نوع يعكس ممارسات التعلّم المستمر؟ أم نحن بحاجة إلى التجديد، الذي ينتج عنه معايير قصيرة المدى؟ سواءً في الكفاءة أم في الجودة؟ وهل هو تجديد ظاهري أم تغيير عميق؟ تعليم تقليدي أم تعليم منتظم متطوّر؟ نحن نستحثّ التربويين للتوصّل إلى إجاباتهم اعتماداً على السياق الثقافي الاجتماعي لتاريخنا المُشترك ولتضميناتنا المستقبلية.

لقد لخّصت تلك القضايا Maxine Greene في بيان واضح أوردته بوصفه حديثاً آلياً كما يلي :

المعلّمون الواعون هم المفكرون الذين يختارون لأنفسهم أن يكونوا مشاركين في التجديدات المدرسية، وهم وحدهم من يواجهون صعوبات للتعبير عن معتقداتهم، و(في غالب الأحيان أكثر فأكثر) هم من يدافعون عن ممارساتهم. إن كانت مشاركاتهم التي

يطوّرونها من الممكن فصلها عن الأنواع التي تم استعارتها، ليتم إعادة توجيه ما يمكن أن نعبّر عنه بالتفكير السائد، وإن كان في مقدورهم بصفة متكرّرة النفاذ إلى ما أطلق عليه ديوي «ما يكتسي بقشرة الغلاف الخارجي وفقاً للتقاليد المقرّرة والوعي المعتمد على وتيرة واحدة The crust of conventionalized and routine consciousness»1954, (p. 183)»، عندما يوجّه الاهتمام نحو المدرسة، نحو المنطقة التعليمية، أو نحو المجتمع، عند ذلك ستتعدى الحوارات التربوية ما هو مألوف وستتجاوز أي مصلحة شخصية. فإن كان الخائفون والذين يعانون من أفراد المجتمع، يشعر بعضهم بالإهمال وبالتقليل من القدر، فيمكن أخذهم في الحُسبان، وهو ما أطلق عليه Paulo Freire[15] بـ «تربية الأمل pedagogy of hope»، ربما يأخذ شكلاً ما، أو نمطاً من الحوار قد تحل مكانها اللغة الموصوفة أو الشكاوى أو المطالب. [16] (Greene, M. 1997 , p. 2).

(15) باولو فيرير (1921 -1997م) مفكّر وفيلسوف برازيلي. درس الفلسفة ، ودرس علم اللغة النفسي، علّم في البرازيل ونمت خبرته من تدريسه للفلاحين، وقدّم نظرية تصلح في رأي التربويين للعالم الثالث، وهي طريقة تفاعلية مع المتعلّمين، عُين في عدة مناصب سواء في بلده أو في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعرّض للنفي من البرازيل، وكانت وفاته في نهاية الأمر في بلده البرازيل.

(16) سبق التعريف بهذه التربوية والفيلسوفة المعاصرة (فضلاً انظر نهاية المقدّمة من هذا الكتاب).

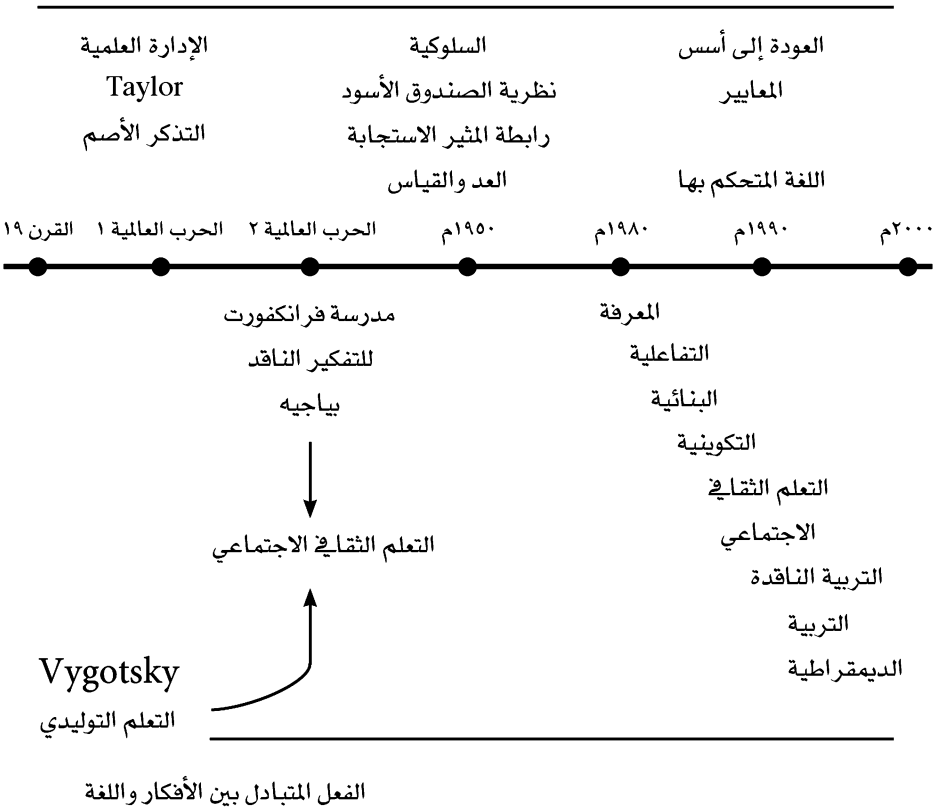
Conclusion الخاتمة

لقد قارن سميث Smith (1998) بين المدرستين الفكريتين السابقتين عن طريق ربط النظرية التقدّمية بالمعتقدات المُوغلة في القدم، مشيراً إليها بمصطلح أطلقه عليه أسماه بـ «النظرية التقليدية عن التعلّم Classic Theory of Learning»، وكذا المزاوجة بين نظرية الإدارة العلمية والسلوكية، مطلقا عليها «النظرية الرسمية عن التعلّم Official Theory of Learning». سنقدّم في الفصل الأول إطلالة على تطوّر علم النفس التربوي في سياقاته التاريخية. وقد اخترنا دمج نظريات متعدّدة، لتصبح ثلاث نظريات كبرى، المدارس الفكرية المتغيّرة من حين لآخر: النماذج الانتقالية، والنماذج التوالدية، والنماذج المتحوّلة. مع علمنا في الوقت نفسه أن تلك النماذج لا تشمل كل شيء، نحن نوردها هنا بوصفها منظورات مألوفة لدى جمع غفير من التربويين. برغم انجذابنا لفكرة Nieto (1996)، التي توصينا على الدوام بألا ننسى بصفة مستمرة العدد (17)، كما يعكس ذلك منظورات متعدّدة لواقع أكثر تعقيداً. لقد كان القرن المنصرم في حقيقة الأمر واقعاً معقّداً لتطوير التراث الفيجوتسكي. والرسم التوضيحي الآتي يبين صعوبة قرن مضى، أعدّته طالبة الدراسات العليا Chris الشكل رقم(5).

النظرية الرسمية للتعلّم

Official Theory of Learning

(Smith، 1998)



تود المؤلفتان أن تشكرا الطالبة Chris على هذه الرسمة للخط الزمني أعلاه.

شكل ٥

نظريات التعلّم الكلاسيكية في مقابل الرسمية

الفصل الأول

التنظير لنظريات والتفكير في الفكر

الفصل الأول

التنظير لنظريات والتفكير في الفكر

Theorizing Theories and Thinking Thoughts

إن من يقيم وزناً للحقائق، فهو لا محالة سيتفكّر فيها من خلال علاقتها بنظرية ما، أو في صلة تلك الحقائق بغيرها من النظريات (Vygotsky, 1987, p. 55).

لقد قام فيجوتسكي منذ سنوات خلت بطرح رؤى فكرية تدور حول علم النفس والتربية، إنّه كان ينظّر حول نظريات. وكان يطرح وجهة نظره برؤية نقدية عن النظريات في الميدان، لاعتقاد منه أن التركيب synthesis شيء أساسي من أجل التوصّل لابتكارات وأفكار جديدة. قدّم مقاربة استدلالاته على نحو دائم في مقابل النظريات المُناوئة له حتى تؤدي به تلك المُقاربة إلى نوع من التكامل الفكري ومن خلال تعاونه مع زملاء له استطاع إقامة ما أطلق عليه John-Steiner (1996) بـ « مجتمع فكري Thought Community»؛ إنهم مجموعة من المُفكرّين كوّنوا معاً إطاراً معرفياً.

سنستخدم في الفصل التالي هنا مفاهيم فيجوتسكي النفسية التعليمية على أساس أنها أنموذج متكامل للعديد من المدارس المُباينة للنمو والتعلّم. فهدفنا حينما نقوم بتقصّي النظرية التربوية يُماثل الجُهد الذي قام به فيجوتسكي. ونحن ندعوا القارىء بأن يفكّر حول ما نفكّر فيه، وأن يقترح، ويتأمل في طرائق التعليم. نفعل كل هذا بتأثير من إلهام فيجوتسكي لنا، الذي كان في يوم ما مُعلّماً، وتصدّى لإعادة التفكير في التعلّم والنمو، ليحيط التربية علماً بكل ذلك.

في التربية نجد أنه من الأهمية بمكان أن نعلّم الناشىء كيف يفكر بدرجة تفوق مجرد توصيل أجزاء أو (نُتفٌ) من المعرفة له .. يشير التفكير، كما لا يخفى، إلى أنه ليس بأقل مستوى متضمن لإشراك خبراتنا السابقة بكاملها في مسعى منا للتوصّل لحل المشكلات التي تعترضنا، والصفة المميّزة لمثل هذا النوع من السلوك تتمثّل ببساطة في إدخال عنصر خلّاق في تصرّفاتنا، ويتحقّق مثل ذلك الفعل من خلال بناء علاقة بين المكوّنات الأولية للخبرة، وهذا البناء يجعل التفكير شيئاً أساسياً. وانطلاقاً من هذا المبدأ فإننا نقوم بمضاعفة القدرات اللامحدودة لتلك العلاقات التي تمت إقامتها بين ردود الأفعال الإنسانية، ومثل ذلك هو ما يجعل السلوك البشري متعدّد الأنواع وغير قابل للنفاد، وهو على درجة عالية من التعقيد على نحو يفوق المعتاد[17] (Vygotsky,1997, p. 175).

لقد واصل فيجوتسكي خط تفكيره الاستدلالي من خلال رؤيته أن التفكير عملية مركّبة، وأنه يتم من خلال التعلّم، ويتمثّل مثل ذلك عندما يقدّم المعلّم لطلابه موضوعات تتطلّب التفكير في مقابل موضوعات يكفي لها مجرد التذكّر. لقد أوضح فيجوتسكي إلى أي درجة يبلغ مستوى تعقيد سُلوكياتنا، ومردّ ذلك التعقيد يعود إلى كيفية استخدامنا لخبراتنا كي تُعيننا في تشكيل المعرفة. إن مثل هذه الصعوبة آلت بنا إلى دراسة مجهوداته كي تفيدنا مثل تلك الأعمال في إعطاء معنى للمجال التربوي الذي يتعاظم مداه ويتعذّر علينا اختزاله إلى مجرد جزئيات مبسّطة عن المعرفة.

(17) فيما أوردته المؤلفتان من كتاب فيجوتسكي، الذي سبق الإشارة إليه في التمهيد، وعنوانه « علم النفس التربوي»، وورد ما أشارت إليه المؤلفتان ضمن فصل خاص بالتفكير وعملياته السلوكية بالغة التعقيد «Thinking As An Especially Complex Form Of Behaviour»، بعد أن تحدّث المؤلف عن الدراسة النفسية للغة البشرية؛ في إشارة منه مبكّرة إلى علاقة اللغة بالتفكير، خصوصاً إذا عرفنا أن ذلك الكتاب كتبه في عام 1926من الميلاد، وكان الاقتباس الذي أوردته المؤلفتان هنا ضمن موضوع جانبي عنونه في فصل التفكير فيجوتسكي بـ «استنتاجات تربوية»، وهي ذات صلة وثيقة بالتفكير وأساليب تعلّمه، وفي ذات السياق يُناقش مبدأ أطلق علماء النفس الروس، واعتادوا في مؤلفاتهم بتسميته بـ «مبدأ سهولة المنال»، أعقب ذلك بموضوع عن عمليتي التحليل والتركيب في التفكير. (من أراد التوسّع في ذلك يمكنه العودة لذلك الفصل من الكتاب المُشار إليه ص 157-180، ومن أراد الاطلاع على موضوع ذي صلة وثيقة بذلك يمكنه الاطّلاع على كتاب «مشكلات التعليم المطوّر لمؤلفه: دافيدوف، ترجمه إلى العربية/ بدر الدين عامود، 2003، من منشورات وزارة الثقافة السورية، وبامكان القارئ الكريم العودة للكتاب ذاته «علم النفس التربوي» 1433هـ، مترجماً، وكذا العودة للفصل المُشار إليه، ترجمة: د. ناصر بن محمد الحمادي، ص 235، وما بعدها حتى ص 237. من منشورات دار الفكر: عمان) /المترجم/.

فالأمر الجوهري في هذا الفصل خاصة سيوجّه نحو تحوّل الأفكار، والنظريات، والفلسفات، والأفكار المجتمعية المُؤثرة، وليس ذلك في عصر قائلها فحسب، لكن تلك الأفكار undergrid المؤثرة على التربية في الحاضر والمستقبل. وسنقوم معاً بالتحقّق من أن تلك الفلسفات ما زال لها تأثيرها في واقعنا العملي. إن هذا الفصل بمنزلة الأساس لتطوير أفكار فيجوتسكي، التي سيتسنّى لنا كشفها في كل فصول الكتاب.

ستكون بدايتنا لهذا الفصل بالقيام بجولة تاريخية من خلال تقديمنا لبعض من المواطن غير المتفق عليها، متسائلين هنا عن الأسلوب الذي سنقوم به لعرض قضايانا في التربية. عندما تعاطينا مع التربويين، تعرّفنا في الغالب الأعم، أن الغموض الذي يكتنف ويحيط بالمدارس، والمناحي المتعدّدة لعميق جداً، إلى درجة أن البعض لا يرى فيه غموضاً حتى يكون هادفاً، ووضع كهذا يعيدنا إلى ما تم معرفته على أنه أسلوب عملي(كان عليك فقط إخباري كيف أقوم بذلك just tell me how to do it). برغم أن تلك الأساليب لا تترك أثراً، على المدى البعيد، في سياقات ثقافية اجتماعية دائمة التغيّر. لكن النظرية تُتيحَ المجال لتوضيح الأفكار، ولتحقيق الفهم، ولتبنّي فكرة التطبيق لمواجهة متطلّبات المعلّمين برغم كوننا نعيش في عالم دائم التغيّر.

سنستمر من خلال الفصل في النظر عن كيفية مراجعة فيجوتسكي لغيره من المفكرين. لتساعدنا تلك المراجعة لفهم المصطلحات الأساسية التي سترد في الفصول النهائية، وسنقدّم نظرة خاطفة عن أوجه الاختلاف والاتفاق بين ما قدّمه فيجوتسكي وواحد من أشهر معاصريه: جان بياجيه Jan Piaget.

لماذا مقاربة أو مجاورة juxtapose النظريات ببعضها؟

يؤمن فيجوتسكى بمقولة مفادها: إنه لكي نتمكّن من فهم مفهوم ما فإن من الأمور الحيوية لتحقيق ذلك الفهم تكمن في تتبّع جذور ذلك المفهوم تاريخياً، كلما كان بالإمكان عمل ذلك. وتُعيننا دراستنا للخلفية التاريخية في إعطاء معنى لما نقوم نحن بدراسته، وفي أن نقدّم منظوراً لما سيتسنّى لنا تعلّمه كذلك. بوسعنا التأمل فيما هو قائم بالفعل في الفصل المدرسي. لنسأل أنفسنا في النهاية: لماذا؟ هناك أساليب متعدّدة مُتاحة لنا

للحديث عن النظرية التربوية بخصوص تأملاتنا. متمثّلة فيم تلك المنظورات المتعددّة؟ وما السؤال الذي يفي بإجابة لسؤالي؟ ثم ما الأسئلة التي بقيت دونما إجابة؟

التوصّل إلى إجابات من خلال تطوافنا التاريخي

نحن نستحثّ القراء في التجوّل معنا تاريخياً عبر عددٍ من الأفكار التربوية، التي وُجدت في القرن المنصرم. ونحثّ كل قارىء في النظر في عددٍ من الرؤى، التي كان لها تأثيرها على كل من التعليم والتفكير. سنطلّ نحن على تلك الأفكار التربوية؛ لنسائل أنفسنا أسئلة من قبيل: ما الأسئلة التي أجابت عنها تلك المدرسة الفكرية؟ وبعدها سننتقل إلى وجهة نظر أخرى، لنرى فيما إذا كانت قدّمت إجابات لتساؤلاتنا. وعند قيامنا بهذا التجوال سنقيم على الدوام نوعاً من الربط بين كل من الخلفية التاريخية والمنظورات المتعدّدة لسلوكياتنا القائمة فعلاً. ولربما تكون واحدة من هذه الأفكار أو الرؤى سبباً في فعل شيء ما كمعلّم أو (كمتعلّمة) وبطريقة ما. سؤالنا هنا : فيما إذا كنت قادراً على تطوير منظور شامل للكشف عن الفرضيات الضِمنية، وعن الإمكانيات لفهمك الحالي، هل سيكون لديك خيارات أوسع من أجل تعلّمك وتعليمك؟

تعدّد المنظورات بتعّدد المتعلّمين Multipte Perspectives to Multiple Learners

نود أن ندفعك هنا كي تفكر في أن أنواع التفكيرالمجتمعية ذات التأثير عليك، كمناهجك المُطبقة، أو أساليبك المستخدمة، وفي مجتمع المتعلّمين الذي تقيمه مع طلبتك في داخل الفصل التعليمي، وأثر كل تلك العوامل المتعدّدة على مجموعة المتلقين. كما سبق لنا أن طلبنا منك توسيع تفكيرك ليشمل منظورات متعدّدة لكل واحد فينا، فنحن نُطالبك كذلك هنا بالتأمل حول طبيعة التنوّع الهائل في الطلبة الذين تزخر بهم مدارس اليوم. المتعلّمون مختلفو الأعراق، والثقافات واللغات، وذلك هو المعيار لكثير من مدارس قائمة. ليس الطلاب وحدهم متغيّرين، ولكن الأسئلة الفلسفية وإجاباتها يجب أيضاً أن تعكس تلك التغيّرات القائمة.

لكي نفكّر حول الأفكار؛ ولكي نتفكّر في التربية معاً ملياً، سنقوم نحن بطرح رؤيتنا أمامك. وحتى نتمكّن من الوصول إلى شيء كهذا، سندرس النظريات الأخرى التي ستفتح

المجال لدينا وتوسّع مداركنا، وتتيح المسارات لمجالات أرحب لتنمية قابلياتنا. «نحن نحثّ المدارس والمجتمع للنظر إلى التربية بنظرة إجمالية مختلفة. غايتنا أن نغذّي nurturate أو نعزز الموهبة – حتى لو بشكل مُبالغ فيه، متطرف- وليس من بعض أهدافنا ترسيخ أو تعميق الحكمة التقليدية (Sarason، 1990، p. 176) conventional wisdom.

الصورة التحويلية: السلوكية / الوضعية Transmission Lens: Behaviorism/Postivism

الصورة المقرّبة التحويلة ذات أثر عظيم في القيام بعمل ما نحن بصدده، إلى درجة تفوق أثر أي عامل آخر. الأفكار السلوكية؛ التي تُعدّ الوريث العلمي المباشر للإدارة العلمية، قد زوّدت الواقع المدرسي بخبرات غزيرة لسنوات في الولايات المتحدة. وعادة ما يُشار إلى السلوكية بالوضعية، وذلك ما يمثله الوضع الراهن؛ إنها الطريقة التي نؤدي بها أعمالنا. فهي الأفكار العقلانية الخفية التي تبطّن الفرضيات وراء التعليقات المسموعة في كل حين. «حسنا عندما كنت في المدرسة» تأخذ السلوكية في حُسبانها الأساطير التي تسيّر علم النفس التربوي.

تفترض المدرسة السلوكية أن التعلّم يتكوّن من أنماط، وتذكّر، وأنه يعتمد على التقليد. يمكن اعتبار هذا النوع من التعلّم أنه نوع من الاستجابة لمثير خارجي، ويتم دعمه بواسطة محفّزات خارجية. وبناءً على هذا، تكون الدافعية لدى المتعلّم بمنزلة استجابة للرغبة في الحصول على المكافأة reinforcement (التدعيم). والمعلّم الذي تم تدريبه بالطريقة العلمية يقوم بمراقبة الوقائع، ويعالج المعلومات، ويُتوقّع منه تحديد ناتج التعلّم بطريقة موضوعية. ويؤسّس المعلمون تعليمهم على أساس من الأهداف السلوكية والتدريسية التي تمت برمجتها. لقد ارتبطت نشأة السلوكية مع هؤلاء الأعلام في الولايات المتحدة: Taylor, Thorndike, Watson, Skinner and Pavlov.

ولقد ازدهر عمل هؤلاء في مطلع القرن العشرين. وفي الوقت نفسه كان بافلوف يُجري تجاربه في روسيا عن التعلّم الشرطي؛ الذي كان له أثر على السلوكية. استمرّ بعض السلوكيين، منذ ثلاثينيات إلى خمسينيات القرن العشرين (Guthrie، Hull، and Skinner) في دراسة التعلّم بوصفه تغيّراً في السلوك. وفي مكان آخر من العالم كان فيجوتسكي في عشرينيات القرن الماضي وثلاثينياته مستمراً في بلورة نظرياته بشكل

لافت للنظر، وتوصّل حينها إلى نتائج مخالفة تماماً للنظرية التربوية. وعند تفحّصه للسلوكية كان هدفه أن يرى الإجابات التي قدّمتها السلوكية لعدد من الأسئلة، وأن يعرف ما الذي عجزت عن إدراك مقدار قصورها فيه[18].

التعلّم لدى فيجوتسكي يتجاوز مُجرد استقبال المعلومات والاستجابة لها؛ أي يتضمّن التعلّم توليد الأفكار من خلال الاكتشاف التوليدي. فضلاً عن أن التعلّم والنمو عنده يرتبطان بشكل أساسي بالسياق الثقافي الاجتماعي. في حين يرى المنظّرون السلوكيون في المقابل أن التعلّم يعني كيف يستجيب الفرد لمثير خارجي. ومع ذلك فإن تصويرهم التقريبي للتعلّم لا يتضمّن ما يكوّنه الناس في عقولهم، وهو ما يتأثر بخبراتهم المعهودة من حولهم. فتركيزهم كان على رابطة المثير/ الاستجابة فحسب، بحيث لا يسمح مُطلقاً بتضمين السياقات المتعدّدة للواقع من اجتماعية، وثقافية، وتاريخية، وسياسية، وتلك السياقات مُهمة جداً لمتعلّمينا للنظر من خلالها.

لزيادة الفهم للعديد من تلك الأفكار، وجدنا أنه من المناسب تطبيق تلك النظريات في أوضاع تربوية. سنقدّم لكل منها من خلال هذه الأفكار نشاطاً ذاتياً، متبوعاً بإجابات تم عرضها لمجموعة من المعلّمين على رأس العمل، أو قبل انخراطهم في الخدمة في إحدى مواد الدراسات العُليا حول نظريات التعلّم.

---

(18) يتّفق مع ما أشارت إليه المؤلفتان هنا من طرح مع ما أورده هوارد غاردنر في كتابه «العقل غير المدرسي» فيما يتعلّق بنقد للسلوكية فيما ذكره نصاً: (لقد سادت السلوكية لبعض الوقت، وتوصّلت في بحوثها المخبرية إلى قوانين تعلّم عديدة يبدو أنها – تنطبق على نحو معقول – لأعلى الفئران والحمام، ولكنها ليست كذلك عندما يتعلّق الأمر بكائنات حيّة تفكّر وتتحدّث وتؤلف. (من أراد الاطلاع على ما سطّره غاردنر عن الإطار التصوّري للعقل في يوميات تشارلز دارون مروراً بإسهامات الطبيب الأمريكي جيزيل، وعرّج بعدها على دراسات النمو المعرفي لدى كل من بياجيه، ومن تبعه من البياجيين الجدد، وانتهاءً بالمنظور البيولوجي لشومسكي إلى أعمال بول روزين التي ردمت الهوة بين الثقافة وبين البيولوجيا يمكنه العودة لكتاب غاردنر، 1422هـ، ص 43-67). ويضيف روبرت سولسو في كتابه « علم النفس المعرفي»، إلى ماسبق نقداً للسلوكية فيما يلي نصه « إن نُقاد السلوكية كانوا يُطلقون عليها أحياناً اسم نظرية الصندوق الأسود ، وهم يقصدون أن السلوكيين يهتمون بالمخرجات أو الاستجابات التي يصدرها الكائن الحي في موقف مُحدّد، ويهتمون إلى حد ما بالمدخلات The inputs أو المنبّهات، ولكنهم لا يهتمون إطلاقاً بما يقع بين المنبّهات والاستجابات داخل الكائن الحي بالصندوق الأسود (للتوسّع يمكن للقارئ العودة إلى كتاب، روبرت سولسو، 2000م، ص 33، ترجمة: محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق، مكتبة الأنجلو المصرية). *[المترجم]*.

من خلال العدسة المحولة transmission lens، المعرفة هي .....

دور المتعلّم هو .....

دور المعلّم هو .....

تتضمّن العملية التعليمية .....

البيئة التعلّمية تشابه .....

لقد كانت الإجابات عن صنف من نظريات التعلّم على هذا النحو :

في المجال السلوكي يتم نقل المعرفة. ويُشبه دور المتعلّم دور اللاقط للمعلومة، أو يُعامل على أنه مُستجيب للمعلّم، الذي يُعدّ مقدماً للمعلومة. وبهذا يكون التعلّم تذكّراً للحقائق ويتم تطبيق ذلك في عديدٍ من المواقف. يتم تنظيم الفصول الدراسية بمقاعد فردية في شكل صفوف لا يتّصل بعضها بالآخر، لأن التفاعل غير محبّب هنا: كونه يُعدّ مقللاً لمعدل إيصال واستقبال المعلومة.

باستخدام الفرضية المتشدّدة يعرّف التعلّم بأنه: اكتساب الحقائق، المهارات، والمفاهيم، ويحدث ذلك من خلال التدريب باستخدام عناصر مجزأة، فضلاً عن أن التعليم يُتوقّع منه إحداث التعلّم لدى مستجيبين سلبيين (Marshall، 1992c). ولتلخيص التوجّه السلوكي: الاستثارة الخارجية هي العامل الأساسي المسؤول عن حدوث التعلّم (Gredler، 1997). شعار هذه المدرسة يمكن أن يكون: إنه المثير الخارجي وحده! It's the outside stimulus!

الصورة التوليدية: مروراً بالمعرفية والتفاعلية حتى البنائية: Generative Lens: Lognitive to Interactionist to Constructvist

واستمراراً لفكرة مجاورة النظريات، كما قام بذلك فيجوتسكي من قبل، سوف ننتقل من الصورة النقلية إلى توليد المعرفة. ترقّى المنظور السلوكي في نهاية الأمر إلى توجّه،

أُشير إليه مبدئياً بأنه معرفي أو معرفي بنائي، بحيث تطوّر أخيراً ليستقر حاله كعلم النفس المعرفي، وهو المنظور البارز في أيامنا هذه. تعود جذور التوجّه البنائي إلى المعرفية التي ازدهرت في ثلاثينيات القرن الفائت. يعتقد منظرو الجشطالت أن الناس ينظّمون معارفهم من خلال أنماط، وهم بهذا يستقبلون كليات ذات معنى بدلاً من استقبالهم لنُتَف مجزأة من المعرفة. كما هو حال تطوّر أي مجتمع فكري، تُحدّد الفكرة شكلها، وتُعرّف نفسها، وتُعيدُ التعريف بذاتها. فالمفاهيم النظرية المتنوّعة تُؤثرُ في غالب الأحيان على التربية وعلم النفس.

بالنظر إلى التربية على متّصل، تجاوز المنظور المعرفي السلوكية - الرابطة المعروفة بالمثير/ الاستجابة -، وجعل بالإمكان التركيز على تصرّفات الأفراد في بيئاتهم. «منظرو التعلّم المعرفيون اهتموا بمحاولة دراسة العقل النشط لإعطاء معنى عن العالم» (Woolfolk، 1998، p. 282). ومن خلال هذا المنظور حاول المدرسون أن يُشركوا الطلاب في التعلّم النشط. ساعدت أدوار الانتباه، واستعادة المعلومة، والتعلّم القائم على المخططات في ربط المعرفة الحديثة بالسابقة التي تتّصل بمعرفيات متعدّدة.

من خلال التحوّل من السلوكية نحو المعرفية[19]، هناك فارق مُلاحظ يتجلّى في أسئلة الطلاب، كي يندمجوا معرفياً في تعلّمهم بشكل أكبر. المكافأة الخارجية (التحفيز الخارجي) بدأ يتغيّر نحو الدافعية الداخلية. أُطلق على النماذج المعرفية عدة أسماء: المعرفية الاجتماعية، والتعلّم الجشطلتي، وتحليل المعلومات. ارتبطت أسماء مفكرين مع هذا التوجّه وهم: Gagne، Piaget، and Pandura. «ولتلخيص التوجّه المعرفي : معالجة العمليات العقلية للمتعلّمين تُعد العامل الرئيسي في التعلّم» (Gredler، 1997، p 13). شعار هذا التوجّه يمكن أن يكون: العملية العقلية بكاملها معالجة معلومات! It's mental processing!

---

(19) في مقارنة Anita – Woolfolk، في كتابها «Educational Psychology»، والتي تعمل حالياً أستاذة علم النفس التربوي في جامعة أوهايو ، ترى أن كل المنظّرين المعرفيين والسلوكيين يعتقدون أن التعزيز مهم في التعلّم، ولكن لأسباب مختلفة. والمنظّر السلوكي الصارم يؤكّدأن التعزيز يقوّي الاستجابات، بينما يرى المنظرون المعرفيون أن التعزيز يُعدّ أحد مصادر المعلومات التي تُقدّم تغذية راجعة عما يُحتمل إذا تكرّر السلوك أو تغيّر. (فضلاً انظر الكتاب نفسه منقول إلى العربية د. صلاح الدين محمود أبو علام ، 2010م، ، من منشورات دار الفكر، عمان، ص 563-634) [المترجم].

تحوّلت المعرفية في نهاية الأمر لتصبح عملية تحليلية أكثر، ولقد آلت إلى البنائية أو التوجّه التفاعلي، الذي يفترض الترابط فيما بين العملية السلوكية والعقلية مع البيئة المحيطة. بدأ التربويون في نهاية ثمانينيات القرن العشرين في إعطاء دور أكثر فاعلية للتكوين النشط للمعرفة في داخل الفصل المدرسي. «النظرة المعرفية القديمة أكّدت على اكتساب المعلومة، لكن التوجّهات الحديثة شدّدت على بناء المعرفة» (Woolfolk، 1998، p. 247). وفي النظرة الفيجوتسكية، نحن مستمرون في التقصي من قبيل الأسئلة، التي تم التوصّل لإجابات بشأنها، وما الأسئلة التي لم تتم إجابتها؟ في المنظور المعرفي، تُعدّ البيئة مجرّد خلفية ولا تُعدّ جزءاً مكملاً لما تم تعلّمه. هناك فارق وحيد للمعرفية عن السلوكية، والذي انبثق من خلال الصورة العدسية للتفاعلية أو البنائية، وهي رؤيتها أن الفرد يقوم بعملية البناء في فكره، ربما في علاقاته مع الآخرين، لكن ليس بالضرورة أن يكون الأمر كذلك. والمعرفية أيضاً لا تُضمّن فكرة الثقافة كذلك، وهي بهذا تُعدّ الفروق الفردية فوارق في القدرة.

بعد عرضنا للمعرفية التي تطوّرت في نهاية الأمر إلى التفاعلية أو البنائية، فئة نظريات التعلّم استخدمت التلقين نفسه لتطبيق معارفهم من التصوّر التوليدي. فإذا كانت المعرفة تتكوّن فردياً، يُصبح دور المتعلّم مجرباً، باحثاً، كاقتراح الفروض والتأكدّ من صحتها. ودور المعلّم هو التوجيه، ومساعدة كل فرد للتوصّل إلى استنتاجاته عما يقوم به من تجربة. وعلى هذا يكون التعلّم التحقق من التجارب، وأن يطبّق ما يعرفه على ما تسنى للمتعلّم تكوينه. وينبغي إقامة الفصول الدراسية حتى يتمكّن الطلاب من التحرّك لمواقع أو لمراكز التعلّم الذي يجري فيه تجربته، لكنها ليست بالضرورة مع غيرها.

بنظرة موجزة، البنائيون يرون بوجود علاقات متبادلة بين السلوك، والعمليات العقلية، والبيئة. (Gredler، 1997) شعار هذه المدرسة : إنها بنائية !It's constructive .

الصورة المقرّبة التحويلية: البنائية الاجتماعية Trans Forma live Lens: Social Canstructimisl

كما تسنى لنا التحرّك للجزء التحوّلي على خطّنا الزمني الممتد، رأينا أن منظور فيجوتسكي، المتمثّل في الصورة المقربة للبنائية الاجتماعية مكنتّنا من إدراك المكوّن الثقافي لاستخدام اللغة في علاقتها بالفكر، وفي علاقة الفرد بغيره. هذه العلاقة لا تُعدّ اجتماعية وثقافية فحسب، بل إنها تاريخية نظراً لاستخدامنا للأدوات الثقافية cultural tools للرموز والأدوات التواصلية، التي أتاحت لنا بناء معارفنا. هذا النوع من التركيز أعاننا على رؤية السياق بوصفه جزءاً مكملاً في تعلّمنا. نحن نقوم ببناء معارفنا المشتركة سوياً، ونقوم بعدها كأفراد باستخدام أي جزء ممكن من تلك المعرفة المشتركة ذات المعنى وذات الفائدة في حياة كل فرد فينا. فهذه الصورة تُرينا حدوث التعلّم خلال مواقف حل المشكلات، وليس بالضرورة خلق المواقف المشكلة.

عن ماذا تخبرنا فئات نظريات التعلّم بخصوص مقدار التكوّن الاجتماعي للصورة التحوّلية؟ تخبرنا بالطريقة نفسها التي تفكّروا فيها عن طريقة تعلّمهم عن الطريقة البنائية الاجتماعية، فهم هاهنا أجابوا على الفور في عرضهم لمعارفهم. من خلال الصورة المقربة التحويلية الاجتماعية يتم بناء المعرفة جماعياً عن طريق أشخاص، وغرضهم مشاركة الآخرين خبراتهم، كي يتم التفاهم ويتم تكوين المعنى. وبهذا يكون دور المتعلّم استصحاب ما تم له معرفته في علاقة ذلك مع المعلومات الجديدة، وذلك من خلال التفاعل داخل الفصل المدرسي . المتعلّم في مثل هذا الموقف هو المتمهن(قليل الخبرة)، وهو أيضاً الباحث والمجرّب، والمتقصي، والمهتم، وهو كذلك الذي يتحقّق من التقرير.

دور المعلّم هنا يشابه إلى حد كبير دور معلّم البنائية الاجتماعية، لكنه قائد أكثر خبرة، باحث، متقصّ، ومُقابل، ومتحقّق من تقريره. نظراً لاختلاف الهدف، ومردّ ذلك يعود إلى أن مسؤولية المعلّم هنا كونه ميسّراً facilitator لعمليات تعلّم المتعلّمين، ومنسّقاً لتعلّمهم مع غيرهم حول محتوى معين.

وفي إيجاز لكل ذلك يرى صاحب المنظور المعرفي الاجتماعي بأن «الرموز والأدوات

ترتقي في ثقافة بعينها، وترقّي الطفل في تعلّم تلك الرموز يُعدّ جوهرياً ... عمليات عقلية عليا (Gredler, 1997, p.13). شعارها يمكن أن يكون: إنها اجتماعية ثقافية[20] It's sociocultural!

تحويل التحوّيلية : التربية الناقدة Transforming Trans for malive: Critical pedagogy

في نهاية الامتداد (الزمني) ترى العدسة المقرّبة النقدية، التي يمكن أن تمتد لتشتمل على عدد من المبادىء والممارسات المؤثرة، ذات التأثير في كل من الأفكار والفِعال. مثلما هي النظرة لدى فيجوتسكي؛ التي ترى المعلّم أنه متعلّم وأن الطالب مُعلّم. من ناحية ثانية، لا نتفكّر في ممارساتنا فقط، نحن نعمل على أساس من تأملاتنا. وللتوصّل إلى مثل ذلك فإننا نتجاوز معاني الكلمات الظاهرة (أي النفاذ إلى وراء ما هو مكتوب). وبحيث يكون لدينا إلمام بالقوى البنائية والمؤثرات في عالمنا.

مثل هذه العدسة النقدية المقرّبة تتحدّد بالنظرة التربوية والنمائية للمنظور الثقافي الاجتماعي، فهي تُعطينا الانطباع الحسن الذي نتحصّل عليه من ممارساتنا مما مجموعه مئة عام من العمق، ونحرك ذلك إلى منظور Freiri نحو تربية الأمل[21].

ما سيتم إدراكه على أنه ساطع وحديث له أصوله الأولية – في التربية الناقدة- له جذوره في الأفكار التقدّمية على مدى قرن مضى. أفكار ديوي التقدّمية كانت أرضاً خصبة كبذور للنظرية النقدية، التي نشطت في كل من أوروبا وأمريكا اللاتينية على مدى منتصف القرن الماضي. لم تكن أفكار ديوي مرتبطة بشدّة مع النظرية النقدية فقط، وإنما كانت ذات صلة بالديموقراطية. رأى ديوي ربطاً بين الديموقراطية والنقدية. الديموقراطية لم تكن درساً يتم تعلّمه، لكنها كانت قيمة يتم معايشتها. يعتقد ديوي أن

---

(20) تضيف Anita Woolfolk، إلى ما سبق، عند حديثها عن البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي بأن فيجوتسكي يعتقد أن التفاعل الاجتماعي، والأدوات الثقافية، تشكّل نمو الفرد وتعلّمه (من أراد التوسّع في البنائية بأنواعها يمكن مراجعة الكتاب المُشار إليه هنا، في ترجمته العربية، ترجمة د. صلاح الدين علام، 2010م، من منشورات دار الفكر عمان، ص780 -751) (المترجم).

(21) سبق التعريف بهذا المفكر والفيلسوف البرازيلي المؤثر عند عديد من التربويين علماً بأنه نهج نفس النهج للعالم السويسري النفسي جان بياجيه J. Piaget(فضلاً انظر خاتمة الجزء الأول).

النظرية والتطبيق للديموقراطية يمكنها الازدهار بفعل القوة النقدية. ويستمر السطوع، برغم وفاة فيجوتسكي منذ بدايات القرن العشرين، إلا أنها تتطابق مع الأفكار التحويلية النقدية المُجتمعية. يظهر من النظرة الأولى نوع من التناقض بأن أي فرد عاش منذ زمن بعيد لديه أفكار تُعدّ طليعية في أيامنا المعاصرة. إلا أننا إذا استرجعنا تصنيف سميث (Smith, 1998) للنظرية التربوية، فسنرى أن النظرية التقليدية عن التعلّم لا تحوي فقط أفكاراً نقدية بالية، لكنها تتضمن أفكاراً نقدية للحاضر والمستقبل. وللوصول إلى منتهى امتدادنا فإننا نحث مجموعة من التربويين للتحرّك خطوة أخرى تتجاوز المنظور البنائي الاجتماعي. إننا نطلب منهم القيام مثل هذه الخطوة وتكرارها من المنظور النقدي.

عندما تمت مناقشة الدارسين في الصورة التحوّلية في فصل نظريات التعلّم، وهم من ينظرون حينها من الصورة المقرّبة لكل من البنائية الاجتماعية والنقدية لوحظ وكأنه حدث لهم نوع من التواصل البصري بعينين: إحداهما تختص بالقراءة، والعين الثانية تتّصل بالمجال. وفي وضع كهذا كانت إحدى العينين ذات صلة بما هو قريب ونقدي، وكانت الأخرى قد شكّلت نظرة مُحتدة، منظوراً قصياً. كلتا النظرتين أعطيتا نظرة تقويمية ومركّزة على واقع معقّد.

وإليك الإجابات التي تم التوصل إليها من الطلبة الحاضرين: المعرفة تُعدّ قوة طبقاً للمنظور النقدي. يسعى المعلّم والمتعلّم نحو البحث عن هذه القوة من أجل التحوّل الفردي والاجتماعي. المعرفة التربوية العامة لها أساس في الموقف. الفلسفة التي تدعم التعلّم والتعليم التحويلي موجودة في مبدأ يرى أن التنظير والتطبيق يتّحدان ليشكلا مثلاً تطبيقياً praxis. لا يجب علينا تدريس الديموقراطية فقط، لكن علينا معايشتها في الفصل المدرسي، وفي المدرسة، وفي المجتمع بأكمله. الدروس التي صُمّمت على أساس من هذه الفلسفة تهدف إلى تحطيم القوى المؤذية الواقعة في التخوم(المناطق الحدية marginalization). وقد صُمّمت تلك النماذج من الدروس كي تحقّق العدالة لكل المتعلّمين وتكون مدخلاً لكل من المصادر التربوية والبناء القوي للمجتمع.

باختصار يؤمن البنائيون الاجتماعيون بالسياقات الاجتماعية الثقافية التاريخية بوصفها محدّدات للنمو والتعلّم. المنظور النقدي يأخذ في الحُسبان كل ذلك ويزيد عليها السياق السياسي. يمكن أن يكون شعارها: إنها سياسية !It's political

النظرية ممارسة : دروس عملية Theory is pratice: Example Lessons

النظرية التي كان الحديث بشأنها فيما تم عرضه، تتمثّل في ماذا سيكون واقع الفصل المدرسي إن كان يعكس النماذج الثلاثة التي تم توضيحها؟ في النموذج التحويلي (السلوكية) يقف المعلّم أمام المتعلّمين، يأخذون أماكنهم في مقاعدهم المحدّدة، ويُنْصتون بدورهم إلى ما يُلقيه المعلّم/ المعلمة على مسامعهم، من كراسته، (دفتر تحضيره) أو مما يدوّنه من ملاحظاته هو.

الجزر أحد النباتات الجذرية. نقوم بتناول عدد من أنواع مشابهة له. لونه برتقالي وهو مفيد لنا. ومن أنواع النباتات الجذرية الأخرى القمح، والشعير، والبطاطس. انتبهوا أيها الطلاب، هل تكتبون كل ما ألقيه عليكم؟ سأقوم في درسنا بتقسيم أنواع الخضروات هنا إلى أنواع تستطيعون تناول بعضها، وأنواع لا تتمكّنون من أكلها. قم بوضع عمودين على ورقة وتأكد أنك تقوم بكتابة كل مفردة أقولها من أجل واجبك اليومي. وستُختبر في تلك الكلمات ذاتها في يوم غدٍ. من يستطع منكم أن يذكر أنواع من النباتات الجذرية الصالحة للأكل إضافة إلى ما سبق لنا ذكره؟

يمكنك أن تتخيّل في الوضع الحالي فصلاً توليدياً يتكوّن من مجموعة صغيرة يتحلّق فيه الطلبة حول موضوع يقومون بمُناقشته. وفي كل حلقة نقاش يكتشفون خصائص نوع من الخضروات.

إحدى المجموعات تقوم بتقطيع البطاطس، أو الجزر، أو البصل، ويقومون بسكب نوع من اليود؛ ليروا مدى احتواء ما قاموا بتقطيعه فيما لو كان متضمناً للنشأ. ومجموعة أخرى تقوم بتصنيف الخضروات لتحدّد أيها صالح للأكل. وهناك مجموعة ثالثة يلتفّون حول عدد من الآنية؛ ليقوموا باستنبات نوع من البطاطس. فالمُعلّم في كل تلك الأوضاع يتحرّك في القاعة، يُراقب الموقف في هدوء، ويُناقش الطلاب بشكل دوري، ويَتفاعل مع المجموعات. وكمثال على ذلك التفاعل عندما اقترب المعلّم/ المعلّمة من أواني استنبات البطاطس بادر قائلاً: «يمكنني أن ألحظ أن مجموعتكم استخدمت كميات متنوّعة من الماء لكل إناء، تُرى أي من هذه النباتات ستنمو أسرع من غيرها؟ ولماذا؟».

دعونا الآن نقوم بزيارة مجموعة أخرى تقوم بمناقشة ودراسة الموضوع نفسه، ويستخدمون المنظور التوليدي التاريخي في هذا الفصل الدراسي. ومع ذلك فإنه لا يعكس الواقع المحيط، ليس فقط العالم المتغيّر، بل يعكس فهماً أعمق وأعقد للنمو والتعلّم ذي المعنى. هذا النموذج التحويلي يعكس الواقع اليومي والمستقبلي. تخيّل مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون في الخارج في إحدى المزارع، التي قاموا بزراعتها منذ أشهر.

يقوم الطلاب هنا بزراعة الخضروات، وحفر الأرض، واستصلاحها، وتحديد الكميات المطلوبة للزراعة، وتحديد مقدار التكلفة، ويقومون بوضع أسعار كل صنف قاموا بزراعته، بسعر الكيلو طبقاً لما درسوه في مادة الرياضيات.

لقد قررت الجماعة عند لقائهم أن يقوموا ببيع بعض المحصول لتأمين مصروفات رحلتهم الميدانية. وما سيتبقى من قيمةالمحصول الزراعي سيتمّ التبرع به لبعض الجمعيات المحلية (Wink& Swanson, 1993, cited in Wink, 2000, p. 17).

تمكّن الطلاب في المثال الثاني، المثال التحويلي، من توضيح لماذا مجتمع فصلهم، وهم يدرسون في الصف الخامس يختلف عن الفصول التي تحصّلوا عليها في خبرة سابقة؟

مجتمعنا في الحقل يعدُ فريداً، ويختلف عن كل الفصول. والسبب في ذلك... يعود الفضل لمدرّسة الصفّ Ms. Yeager، فهي التي تعطي كل واحد منا دوراً يؤديه، كما لو أن كل طالب يتعلّم. قضيتنا أننا نتطلّب أوقاتاً طويلة للعمل في مجموعات، وكان لكل منا دور في المجموعة أيضاً. عندما تكون في الحقل يصبح لديك الفرصة في أن تجرّب عدداً من وجهات النظر ... أغلب ما يحتاجه مجتمعنا الاحترام لكل فرد فينا، وفي كل شيء وأن تتحمّل مسؤولية ما تقوم به.

في افتتاحية عمل المشروع شرحت طالبة الدراسات العُليا كريس (Chris) اختلافات المجموعة العاملة في هذا النشاط عن بقية المجموعات في النقاط الآتية:

- يعمل المُتعلّمون في جماعات، ويكون دور كل مُتعلّم في تلك المجموعات التعلّمية التفاعلية دوراً يماثل عمل الميسّر facilitator، الذي بدوره يساعد المجموعة لملاءمة العمل فيما بينهم.

- المتعلّمون في هذه المجموعة بإمكانهم التوضيح والكشف عن وجهة نظرهم في تعلّمهم.
- يتعامل بعض أفراد المجموعة مع بعضهم بكل احترام.
- يتحمّل الجماعة التعلّمية كامل المسؤولية عما يقومون به من أعمال على أساس يومي، وبشكل مشترك (Putney& Floriana، 1999، p. 17).

بكلمات أخرى، تستخدم المعلمة Chris أسلوب تعليم المتعلّمين عن طريق إيجاد فرص لتعلّمهم(Tuyay، Jenning & Dixon، 1995)، وبناء على هذا، يندمج المعلمّ/ المعلّمة والطلاب في بناء المعرفة، بدلاً من مجرّد نقلها لهم: (خطوة قادمة في التعلّم تتجاوز السلوكية). تشارك المعلّمة الطلاب في تكوين مجتمع التعلّم كل عام، وهي بهذا تعطيهم الفرصة كي يتمكّنوا من تحويل معلوماتهم لأدوارهم المألوفة ولعلاقات تمنحهم – المعايير والتوقّعات، التي تحدّد عضوية مجتمع التعلّم- وعملية البحث والتقصّي المعرفية تُعدّ ضرورية في تعلّمهم الأكاديمي في حجرات الصف المدرسي.

يُساعد هذا الأنموذج التحويلي الذي قدّمته المعلّمة لكل من الطلاب والمعلمين، كي يتعلّموا بشكل مستمر. كما يرى بذلك التعلّم (Freire، 1998)، الذي يعني أن يتعلّم المتعلّم ويكتسب معارف في الوقت الذي يُشارك فيه زملاءه «من خلال عملية التحويل المستمرة، ليصبحوا متعلّمين حقيقيين Authentic، ولكي يتمكّنوا من كل البناء وإعادة البناء جنباً إلى جنب مع معلّميهم ...» (p. 93). ومن هنا يتّضح أن المنظور التحويلي يحدث فيه التعلّم والتعليم على أساس ديناميكي، وذلك من خلال علاقات تبادلية، وعمليتا التعلّم والنمو ضروريتان لكل من (المعلّم والمتعلّم) (Lankshear& McLaren, 1993; Putney& Floriani, 1999; Shorp.(1999)

وبمقارنة تلك المنظورات المتنوّعة نعود للتفكير في موضوعي التعليم والتعلّم، الذي ترى فيه Marshall (1992 b & c) الحاجة لإعادة التفكير في التعلّم على أنه عملية تتكوّن لدى المتعلّم/ المتعلّمة، وهو يتفاعل مع الأشخاص والأشياء من حوله عبر الوقت المُتاح للتعلّم. فضلاً عن ذلك فإن البحث أو التقصّي في التعلّم بحاجة للانتقال إلى أبعد من سلوك المعلّمين المعزولين أو تجمّعات المدرّسين والطلاب الواقعية نحو فحص كلي وديناميكي للعملية التربوية في وقت التعليم وفي مجال الفصل المدرسي.

مقالات : فيها تأمّلات حول النظرية والممارسة Journals: Ref lections on Theory to Practice

ذكرنا بداية أن هدفنا من النظر إلى تطوّر المنظورات التربوية أن نوجّه القرّاء إلى سؤالنا: لماذا نقوم بعمل ما نحن بصدده؟ ولقد ختمنا هذا الجزء من الفصل الأول بملاحظات من مقالات لمعلّمين يدرسون دراسات عُليا، وقد أتوا إلى قاعة الدرس وهم متمسّكون في واقع الحال بعضهم النظري آملين بوضع نظرياتهم التي بحوزتهم موضع التطبيق، ووِفقا لفهمهم الخاص بهم.

في المثال الأول، فهمت بوضوح الطالبة المعلّمة Ksenija: ما الذي حدث عندما لم يقم تربوي بمزاوجة النظرية بالممارسة. في الوقت الذي تُعرض فيه النظريات، فإنها قد توجد النظريات متزامنة في داخل أحد القاعات الدراسية. وذلك ما وقع فعلاً لـ Ksenija التي كتبت رؤيتها في مقالها بتاريخ (July 7، 2000). حيث أوردت ما يلي:

إني لأتذكّر وبجلاء تام في أحد دروس الفلسفة السابقة عندما كان يُدرّس لنا أحدهم عن النظرية التقليدية في التعلّم. فالمثير للتهكّم أو السخرية irony أن البروفيسور استخدم النظرية السلوكية ليعلّمنا. لقد كان في الفصل ما مجموعه (35) طالباً يجلسون متراصين في ثلاثة صفوف مستقيمة، وكان علينا أن نمكث في مقاعدنا تلك مدة الفصل الدراسي، أربعة أشهر. لم يحدث له أن مرّ عبر الصفوف؛ لم يعبر الخط الوهمي الذي يفصلنا عنه إطلاقاً. كان يذرع الصف وكأنه يسكب المعرفة في عقولنا: حول كانت، وهيجل، وعن إيرسمس Erasmus، Hegel، Kant. ولقد كان يتوقّع منا أن نكتب كل مفردة يوردها؛ كوننا مُلزمين بكتابتها ثانية له في الامتحانات. فالطلاب الذين أوتوا سرعة الكتابة كانت مكافأتهم الحصول على أعلى الدرجات. كانت القاعة كئيبة. كان إحساسي بوصفي متعلّمة كما لو أنني موجودة على كوكب لا وجود للشمس فيه. لم يكن يُسمح لنا بالنقاش؛ فالأسئلة عنده محظورة. لدينا أفكار لكن لم يكن يُسمح لنا بإظهارها أو التحدّث حولها.

من منظور البروفيسور التعلّم هو التذكّر، ومن منظورنا نحن لقد كان ذلك التعلّم بمنزلة نوع من التدريب أو المِران drill. وكان هدفنا الوحيد الذي نأمل نحن في تحقيقه هو الحصول على الدرجة العُظمى. لا أتذكر مطلقاً ما تعلّمته، لكنني لا أنسى الطريقة التي درّسنا ذلك الدكتور بها.

بالنسبة للطالبة المعلّمة Ksenija فدكتور الفلسفة الذي يعتنق التقدّمية والنقدية، لم يُظهر أي نوع من المزاوجة بين النظرية والممارسة التي كان يؤمن بها.

في المقالة (إحدى يومياتها) اللاحقة للطالبة Tommy رغبت المعّلمة/ الطالبة أن تبيّن نظرتها وممارستها لما قامت به بشكل أفضل، سيما بعد أن تعلّمت بعض الرؤى الأساسية التي استمر تأثيرها في التعليم. ونتيجة لذلك كتبت Tommy مقالتها في (March، 20، 2000). قائلة:

في السنة الأولى عندما عملت بوصفي معلّمة، حضرت للمدرسة كي أؤدي عملي المُعدّ سلفاً، وفي تلك الأثناء كانت كل من السلوكية والتقدّمية في نزاع أمامي رأساً برأس وفي مدرستي. تعلّمت في الكلية أن القراء المبتدئين في أمسّ الحاجة إلى وسيلة للوصول إلى الكتب، فهم مضطرون لقراءة الكثير من الأدبيات، وهم بحاجة إلى بيئة غنية بما هو مكتوب. كُلّفت في مدرستي بتعليم الصوتيات والنطق phonics & phonemes بأسلوب منظّم ومبسّط. لقد كنت في البداية فرحة عند الاطّلاع على النسخة الأصلية للمقرّر، وقمت بالتعليم وفق ما وُجّهت به. كنت مِطواعة، وناقلة للمعرفة لتلامذتي، جُلّهُم لا يستوعبون اللغة الإنجليزية: تلميحاً أو تصريحاً implicity or explicity. كانت سنة تعليمي الأولى أوضح مثال للإدارة العلمية Scientific Management. وكنت مدفوعة لأن أمارس النظرية الرسمية للتعلّم Official Theory of Learning (Smith, 1998).

لكنني كنت أعاني من صراع دائم كوني أعتقد أن طلابي سوف يتعلّمون أفضل، وسيكتسبون أفكاراً عن اللغة إذا كانت خبراتهم الصفية ذات معنى لهم، وأن تكون تعاونية، وليست مخيفة nonthreatening (تشعرهم بالأمان)، ومهمّة لهم. منهجي المقرر لا يتفق مع أي خاصية مما ذكرت. أدركت حاجة التلاميذ وبودي تبنيها. شعرت بحاجتي في استخدام أعمال يدوية، وكتب عليها صوراً نابضة بالحياة، والأدب، ولدي الرغبة في الإفادة من كل ذلك. طلابي بحاجة إلى أن يخبروا مثل تلك الخبرات والتحدّث حولها قبل أن يقوموا بالكتابة أو القراءة عنها؛ إنها متاحة فقط في مستوى الروضة kindergarten.

والآن وقد تعلّمت عن الأفكار العظيمة في القرن المنصرم، لقد كان شعوري بمتعلّمي في هذا الفصل بفكر مختلف. وما زلت أعرف اليوم « الغريزة الجوّانية gut instinct»، لكنني أعرف الجذور التاريخية للأفكار في مدرستي. سيكون هدفي على الدوام تحويلياً، برغم كوني في هذه

اللحظة في سياق انتقالي. بالنسبة لي، التعليم الجيد يأتي من Dewey, Vygotsky، ومن النظرية التقليدية للتعلّم.

لقد كان الصراع ظاهراً لدى المعلّمة Tommy، فهي لم يُسمح لها في أن تطبّق نظريتها على أرض الواقع بسبب المنهج المفروض عليها في مدرستها. وما لديها من رؤية مع إدارة المدرسة واقع في تناقض، وذلك التعارض الحاصل الذي جعلها هي في صراع دائم بوصفها معلّمة. يمكننا فقط أن نتخيّل أثر ذلك على الناشئة.

في بعضٍ من أمثلتنا، نُدرك تماماً أن ملاحظاتنا الصفية تكشف عن تطرّف من نوع ما حول نظرية بعينها. بينما نعرف أن مثل ذلك التطرّف ليس واقعاً لدى كل المعلمين ولا في جميع المدارس، لكننا نستخدمه لإيضاح الفكرة الرئيسة، وهي ليست بإستراتيجية في كل الأحوال، والقاعدة الفلسفية والتربوية لدى المعلّمين قادرة على تحديد الخيار لما يريده التربوي لطلابه. مع أننا نعلم بمعلّمين يتشدّدون عندما يُبلّغون بما يقومون بتعليمه وكيف يعلّمونه وذلك بمثابة واقع يومي. مثل هؤلاء المعلّمين قد أُجبروا على أن تنظيم تعليمهم من خلال العدسة النقلية (التحويلية) التي لا تتلاءم مع قناعاتهم ورؤاهم التعليمية هم. نحن نشعر بأن علينا أن نبيّن واقعهم، كي نجعل الفرق الهائل ملموساً بين كل من الأفكار والفلسفات وفي المواقف المنهجية التي تنتظم حولها المدارس والمناهج.

تطبيق النظريات في الفصل المدرسي Classroom Application of learning Theories

ربما يقول قائل: إن أفكار فيجوتسكي ذات منظور متطرّف للغاية، وفي الموقف الحالي. وقد يذهب بعضهم إلى مثل هذا القول اليوم. حيث لم يكن فيجوتسكي عالم نفس تربوي، ولا مفكّر تربوي أو فيلسوف تقليدي بأي وجه من الوجوه. فطريقته غير المألوفة في المقارنة، وفي الدراسة، وفي المُباينة التي أفادت غيره وفتحت له مسارات متعدّدة من التفكير، والتي أدّت به إلى علم نفس فريد ومن نوع جديد. إلا أننا قبل مقاسمته لفكره الجديد نريد أن نستكشف أكثر وأكثر عن المناحي التقليدية للفلسفات التربوية، التي آلت بنا إضافة إلى ذلك للأنظمة التحويلية. وفيما يلي سنرى كيف أن مختلف التوجّهات يمكن أن تتّضح عندما تُدمج داخل حجرة الصف.

الأسئلة التي سيتم الكلام حولها تفصيلاً تُعدّ نماذج من الأسئلة المألوفة من قبل المدرّسين، الذين يقومون بالتعليم صباحاً، وينخرطون في فصول دراساتهم العُليا في المساء، وهو السياق الذي نُعدّه مألوفاً لنا. ويتم التفكير في تلك الأنواع من الأسئلة عندما حال التأمل في قناعاتهم ومعتقداتهم التعليمية. وعندما يحتدم النقاش بين المعلّمين وطلاب الدراسات العُليا، فإن موقفاً كهذا يستحثّ تقويمهم لماضيهم ولحاضرهم في مبادئهم وفي ممارساتهم. هذا النوع من التفكير الناقد يمكن أن يتيح لنا المجال لظهور مسارات من الفهم المُختلف لعملية التعلّم والتعليم. نأمل من قرّائنا الدخول معنا في نقاش واستقصاء، وأن يسألوا عن: لماذا أفعل ما أقوم به في الفصل المدرسي؟ ما قناعاتي عن كل من النظرية والممارسة عن التربية النوعية في سياقي التعليمي؟ كيف يمكنني أن أُغير، وأُطوّر، وأتبنّى منهجي الخاص بي؟

عند هذا نكون قد قدّمنا قائمة من الأسئلة العادية، التي يمكن أن تُطرح. اقترحت المعلّمة الطالبة Chris إجابات مُفترضة من خلال دراستها للعديد من المنظّرين المشهورين. إجاباتها مثّلت فلسفاتهم الفكرية الخاصة، التي كانت مُعتمدة في الأساس على دراساتهم (Gredler، 1997).

1. كيف يمكنني تنشيط القراءة من أجل المُتعة في صفي؟

من منظور سلوكي: ربما يقترح **واطسن** (1913) Watson المُزاوجة بين قراءة الأطفال القصص للمُتعة في الجو، الذي يكشف فيه عن استجابات شرطية انفعالية ذات صبغة إيجابية. ويمكن عمل أمر كهذا عن طريق إنشاء ركن لقراءة القصص في الصف، مزوّد بكراسي مريحة، بها متاكىء beabags، أو وسائد pillows .

وبتطبيق فكرة سكنر(1969) B.F. Skinner عن التعليم المُبرمج، يمكن إضافة إلى ذلك أن التلاميذ الذين قرؤوا من أنفسهم يمكننا تعزيز سلوكياتهم. وقد يُعطون الفرصة كي يختاروا قصصاً يرغبون في قراءتها ومن ثم يستطيعون القراءة لزملاء لهم يصغرونهم سناً.

روبرت جانيه (1985) Robert .Gange باقترابنا من المنظور التفاعلي يمكن أن نصوّر الوضع بالظروف التعلّمية leaning conditions ونزيد على ذلك أن الهدف أن نترك

انطباعاً عن حب القراءة في عقول الطلاب. ويمكن تحقيق ذلك بقراءة كتب مُمتعة للصغار. وعلى هذا تُستثار لدى الأطفال الدافعية المناسبة، والمعلّم بحاجة إلى تحديد مرحلة وبإيجاد نظرة إيجابية محببة عن القراءة.

المعلّمون قد يجعلون المكتبة أساسية لكل التعليم. ويمكن حثّهم على إشراك الطلاب في كتبهم وفي مقتنياتهم الخاصة من مصادر التعلّم لديهم.

البرت باندورا(1977) Albert Bandura ممثلاً لما يُعرف بالتعلّم الاجتماعي المعرفي social- cognitive theory، سوف يقترح على الأرجح أن يكون المعلم ممثلاً جيداً للدور. ويتطلّب الأمر من المدرّسين أن يجلسوا ويقرؤوا خلال الزمن المتبقي. والمعلّمون مدعوون لتدعيم السلوك المناسب للقراءة، مع إعطاء تعليقات إيجابية للطلاب بخصوص قراءاتهم.

ليف فيجوتسكي (1986) Lev Vygotsky بوصفه ممثلاً للمدرسة الفكرية المعروفة بالتاريخية الثقافية sociohistorical theory قد يرى أن الصغار يتعلّمون القراءة عندما يخبرون ذلك النشاط من القراءة في سياق ذي معنى. والمعلّمون بحاجة لإعطاء الطلاب الفرصة لاستخدام القراءة في مواقف جماعية. ومثال ذلك: ربما يتعلّم الأطفال القراءة مع أترابهم أو في جماعات تعلّمية مصغّرة؛ وقد يقرؤون مع طلاب يصغرونهم أو يكبرونهم سناً؛ فهم بحاجة إلى التحدّث لبعضهم عن الكتب التي تمت قراءتها. وهؤلاء الصِغار من خلال التفاعل الاجتماعي يستخدمون الكلام أداة لتفكيرهم. المُحادثة مع الأقران داخل الفصل المدرسي لها أهمية عُظمى لفهم النص المقروء. وعندما يتفاعل الطلاب وهم يقرؤون فإنهم يبنون مفرداتهم اللغوية، ويضعون الأساس لكتابة النص، ويقومون في النهاية بربط اللغة المنطوقة بما تسنّى لهم قراءته.

المدرّسون بمقدورهم:

(1) إعطاء التلاميذ الفرص كي يكتبوا عما هو ذو معنى في تعلّمهم.

(2) التشجيع لأن يشاركوا غيرهم ما سبق لهم كتابته مع الآخرين.

(3) تزويدهم بالإمكانية لكي يستطيعوا طرح أسئلتهم الهادفة عما سبق لهم قراءته وكتابته.

(4) نمذجة عملية السؤال ليصبح عضواً مشاركاً في المناقشة. فكلما جرّب الطلاب هذه العملية مع بعضهم، سيتعلّمون طريقة السؤال لأنفسهم عما قرؤوه وكتبوه.

2. كيف أحثّ طلابي على التدرّب على السلوك الصفّي والمدرسي الملائم؟

سكنر B. F. Skinner كونه ممثّلا للمنظور السلوكي ربما يقترح أن على المدرّس أن يقيم نوعاً من البيئة الصفية الإيجابية التي تعزّز السلوك المقبول. والمعلّمون يمكنهم الانتباه بعناية فائقة إلى ما يؤديه المتعلّمون في دقّة تامة، ويهملون ما عدا ذلك من سلوكيات خاطئة. السلوك الملائم يجب تدعيمه. وينبغي وضع قائمة بالمعزّزات التي يمكن أن تستخدم بوصفها مكافأة للسلوك المناسب. وأحد الأساليب لعمل شيء كهذا يتأتى عن طريق مُراقبة الطلاب كي نفهم ماذا يريدون فِعله. ومثالاً على ذلك في حال احتياج الطلاب لزمن في نشاط الكمبيوتر، يمكن للمعلّمين أن يمنحوهم الوقت الكافي للعمل على الحاسوب بوصفه مكافأة لهم على سلوكهم الحسن في الصف.

ثورنديك (1905) E. Thorndike كونه ممثّلاً للمنظور السلوكي كذلك، يمكنه إضافةً لما سبق، أن يقترح على المعلّمين أن يُظهروا سلوكاً ملائماً في الصف الدراسي. وللتمثيل على تلك السلوكيات الملائمة، أن على الطلاب أن يدخلوا إلى الفصل بشكل منظّم، وأن يحصلوا هم على الكتاب، وأن يقرؤوا لمدة خمس عشرة دقيقة، ربما يُلاحظ المعلّم أن الطلاب الذين أدوا الأنماط الثلاثة من السلوك وأنهم يعلّقون بإيجابية. ويصبح الهدف هنا الكشف عن العلاقة بين السلوك الملائم والكلمة الإيجابية. ومدى اتّباع المعلّم لطريقة مستقرّة فهو يقوم من جانبه باستبعاد مجموعة من السلوكيات غير الملائمة.

ألبرت باندورا A. Pandura وهو من يمثّل المنظور التفاعلي أو المعرفية الاجتماعية يرى أن على المعلّمين أن يعتنوا بالمشكلات السلوكية على وجه السرعة وأن يقوموا بإجراءات مهذّبة باطراد كون التلاميذ سيتأثرون بالسلوك المُلاحظ. فعندما يُخالف تلميذ قاعدة وتصبح النتائج مقبولة، فإن بقية الزملاء لا يتشجعون لارتكاب مُخالفة ما في الفصل المدرسي. وبالمقابل إن أقدم بعض من الطلاب على إتيان فعل غير ملائم ولم يحدث لهم أي تبعات consequences، فإن بقية الطلاب سيتبعون النموذج نفسه؛ لأن لم يحدث لهم أي

عواقب نتيجة لما قاموا بفعله. المعلّمون بحاجة إلى نمذجة تصرّفاتهم. ومثال لذلك إن كان الطلاب يريدون الحديث في هدوء في داخل الصف فعلى المُعلّم أن يقوم بمثل ذلك السلوك.

ليف فيجوتسكي L. Vygotsky غالباً ما تصنّف زُمرة الكتب المقررة بنظرة شاملة بأنها نمائية، تفاعلية، تاريخية- اجتماعية developmental, interactionist, sociohostorical أو نظرية ثقافية تاريخية sociocultural theory، وهي تُشير إلى أن على المتعلّمين أن يتحمّلوا المسؤولية وأن يتحكّموا في تصرّفاتهم. فالتصرّف المناسب يجب أن يكون نتيجة قابلياتهم للتحكّم في ذواتهم. والطلاب في حاجة إلى معرفة القواعد وإلى أن يكونوا جزءاً من تكوينها وتضمينها. وهم من يحتاج لأن يفهموا ويعلموا أن هناك أهدافًا منطقية للقواعد. فالمتعلّمون بحاجة إلى شيء من القيود، لكن عليهم أن يحدّدوا ما يلائمهم هم وما يلائم غيرهم كذلك، لكن ليس على المعلّم ولا في استطاعته أن يُلزمهم بالتحكّم والسيطرة عليهم. ربما يحتاج التلاميذ بعض الإرشاد في البدء، لكنهم في النهاية سيتعلّمون تحمّل المسؤولية عن تصرّفاتهم وهم من سيتحكّمون في سلوكياتهم وفِعالهم.

3. ما الذي في وسع المُعلّمين فِعله لجعل دروسهم مُمتعة وذات معنى لمتعلّميهم؟

روبرت جانيه R.Gagne (1985) مستخدماً أفكاره عن شروط التعلّم learning conditions، التي تعد في الأعم الأغلب ممثّلة للمنظور التفاعلي والمعرفي، سوف يقترح ضرورة أن يقوم المعلّمون بأعمال تُعين الطلاب كي يركّزوا اهتمامهم على الدرس أو على النشاط. وكمثال على ذلك يؤيّد المعلّم استخدام بعض الوسائل البصرية مثل الصُّور أو الأشياء الحقيقية. وسيوصي بعرض يساعد في توضيح المفاهيم الأساسية. ومن الضرورة بمكان طرح الأسئلة التي تتطلّب من التلاميذ استخدام قدراتهم التخيّلية. والأفكار الجديدة، والتعليمات تُكتبُ على السبورة.

جان بياجيه J.Piaget. (1971) ممثلاً للتفاعلية، والنمائية، والمنظور المعرفي قد يرى أن يكون للطلاب دورٌ نشطٌ في تعلّمهم، وأنهم في حاجة إلى التفاعل مع بعضهم ومع البيئة المحيطة. وللتمثيل على نشاط من ذلك كأن تزوّد الطريقة المثلى لتعليم الصغار بالحيوانات، وتكون بأخذهم إلى حديقة الحيوان. يمكن للمعلّمين تنظيم أنشطة لاحقة لهذه الخبرة، أنشطة ذات معنى تقوم بربط ما تمت ملاحظته في أجزاء من المقرر؛ أي

طلب الفصل بالقيام بتصوير الكائنات المفضّلة لهم. تطبيق لمفهوم ما بطرق مختلفة تكون حافزة للمفهوم، ومن ثم تزيد التعلّم.

مستلزمات الصف ومواقفه يتطلّب الأمر ترتيبها وفقاً لأهداف مُعيّنة في العقل. الاستطلاع الحر في بدء التعلّم يكون جيداً، لكن التلاميذ بحاجة إلى الدعم فيما يقومون به إذا كنا نهدف إلى تحقيق الأهداف المرسومة. يمكننا عمل شيء من هذا القبيل بأسئلة تحرّض على التفكير وتساعد المتعلّمين على بناء معارفهم مما سبق لهم معرفته. مثل ذلك الجهد يتطلّب تخطيطاً دقيقاً من جانب المعلّم. المعلّمون عليهم أن يقرّروا منذ مدة سابقة ما الذي يحتاج الطلاب دراسته وابتكار أسئلة تبرز دور التفكير. ومثال ذلك، إن كان الصغار على علم بأن للأسد فروا، اسألهم أي من الحيوانات لديه فرو أيضاً. من المهم الإتيان بنماذج من الأمثلة تكون ملموسة، ومألوفة، وهادفة.

وعلينا التنبّه إلى أن أخطاء المتعلّمين تعدّ خطوات في غاية الأهمية في مُجمل فهمهم. بكلمات أخرى، المتعلّمون يتعلّمون من أخطائهم. ومقبول أن يعاني الطالب قليلاً، ذلك الجُهد من المُعاناة مهم للتلاميذ وبهذا يتحقّق لهم شيء من التعلّم.

ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky ممثلاً للنظرية الثقافية التاريخية يرى أن اكتساب مفاهيم جديدة هي أكثر أهمية للطلاب عندما يُعطون الفرصة كي يكوّنوا معارفهم ويكتشفوا الأشياء بأنفسهم. يتم مثل ذلك النوع من التعلّم عن طريق تفاعلهم مع بعضهم، ومن خلال مشاركتهم معاً في أنشطة تهمهم جميعاً.

المُعلّمون في العادة بحاجة لتطوير مراقبة الصغار عندما يشتركون بأنفسهم في أنشطة صفية مُتعدّدة على مدى اليوم. فعن طريق الملاحظة الناقدة، سيتوصّلوا إلى فهم وأن يكونوا قادرين على توضيح فيما إذا كان النشاط سهلاً تماماً، أم أنه نشاط بالغ الصعوبة على المتعلّم. بحيث لو كان هؤلاء المعلّمون قادرين على معرفة قابلية الصغار على عمل معين بأنفسهم، فيمكنهم بناءً على هذا جذبهم إلى مستوى أعلى.. عن طريق شيء من المساعدة. وكمثال على ذلك، إن كان في وسع الصغير كتابة جُملتين مترابطتين، بتلك المساعدة يتمكّن من كتابة ثلاث جمل.

تتفاوت الاستجابات للأسئلة المعتادة التي يسألها المدرّسون. كما سبق لنا إيضاحه، ولا توجد نظرية بعينها تجيب عن كل التساؤلات،وليست النظريات إستثناء لبعضها البعض. فعلى المعلّم أن يكون مطّلعاً، ومرناً، وناقداً في تطبيق النظرية على الواقع. إحدى النظريات ربّما تكون مّجدية في موقف ما، في حين يُستفاد من نظرية أخرى في سياق مُختلف. المعرفة لأنواع النظريات عن التعلّم أمر جوهري للفهم أكثر من مجرّد فهم نظرية واحدة يمكن أن تُجرب في الفصل المدرسي.

البحث عن علم نفس جديد Searching for New Psychology

سبق أن قُمنا في المقدّمة بإلقاء الضوء على بعض النواحي الثقافية في حياة فيجوتسكي. وتلك النواحي التي سبق الحديث عنها كان لها عظيم الأثر في عمله كونه كان معلّماً، وفيلسوفاً، وعالم نفس. وقد أدى اهتمامه إلى دراسة علم النفس لأن يتمكّن من أن يدمج بين المعرفة العلمية المُنضبطة مع فهمه السليم، وتم ذلك الربط من وحي أفكاره في أثناء عمله مُعلّماً. ولقد كان مُقتنعاً على النحو المُشار إليه بأن النظرية والممارسة مرتبطتان أشد الارتباط، فقد كشف عن شعاره في هذا لعلم نفس جديد شعاره: «الفلسفة والتطبيق».

بدأ فيجوتسكي عمله، كما سبقت الإشارة إلى تلك البداية آنفاً، لوجود أسئلة مُلِحَّة لديه عندما كان مدرساً. كان متعجّباً من كيف أننا نتعلّم وننمو، وزادت دهشته وعجبه أكثر عن كيف نعلّم كل التلاميذ على أفضل وجه، بمن فيهم من هم بحاجة إلى العون، وممن لديهم مشكلات من نوع خاص. خلال حياته، كان المواطنون يعيدوا بناء مجتمعهم ويجدّدونه. وفي تلك الحقبة التي سبقت الثورة بدأ فيجوتسكي بحثه عن علم نفس جديد يبتعد كثيراً عما تؤسس عليه السلطة القائمة آنذاك. لقد فكّر في أن أياً من تلك المدارس القائمة لم تقدّم نظرية في علم النفس مبينة وموضّحة لفكرة عن كيفية حدوث النمو والتعلّم (Vygotsky، 1978).

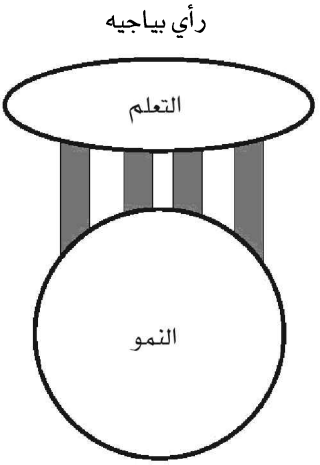
وعلى مدى الزمن الذي كان فيه فيجوتسكي يقدّم لنظريته عن النمو والتعلّم، كان يطرح تساؤلاته بشكلٍ مستمر. ولم يكن أبداً يسائل نفسه فقط، لكنه كان يتفحّص ما

قدّمه الآخرون. ومن أجل تحقيق شيء من ذلك درس عديداً من الأعمال لعلماء مفكّرين من خلفيات وقناعات متنوّعة، (من أمثال فرويد، كوفكا، ليفين، بافلوف، بياجيه، ثورنديك ... وهلم جرا)؛ لكي يتعرّف على العناصر الناقصة في أعمالهم.

تأثرّ في عرضه النظري بهيجل. كان ذلك التأثير ظاهراً في طريقته الديالكتيكية التي قال بها. وكان فيجوتسكي عادة ينظر إلى ما يمكن اعتباره تفكيراً تباعدياً، ثم يسأل بعدها: ما هو سبب الاختلاف؟ وماذا يمكننا أن نتعلّم عند مجاورة أو مقاربة النظريات ببعضها ؟ ولم يكن المقصود اختصار الأمر إلى طريقة واحدة أو أكثر من التفكير والاعتقاد. لكن عِوضا عن ذلك كله كان يقوم بمقاربة رؤيته مع أعمال من سواه من المفكّرين، وذلك ساعده في أن يهذّب دراساته. تلك كانت الطريقة التي أدّى بها عمله لمعرفة الأساليب لتوضيح عملية النمو والتعلّم.

كان فيجوتسكي يبحث عن علم يأخذ في حساباته دور الوعي في النمو، بينما كان يرى أهمية الخلفية الثقافية الاجتماعية التاريخية. كان أيضاً يرى في الوقت نفسه أن اللغة وظيفة وأداة ثقافية، ومن خلالها نستطيع أن نتواصل فكرياً وعاطفياً. ذلك العلم النفسي الجديد شجّعه للتحوّل إلى فكرة التعلّم والنمو. فخلال بحثه لتكوين علم جديد، كان ينظر في أعمال معاصريه النظرية، ويمحّص أعمالهم في الوقت الذي ينمّي مفاهيمه هو. وفي سبيل ذلك قام بتصنيف مجهوداتهم إلى مواقف أساسية حول نظرية نمو الطفل، وانعكس ذلك في أعمال كل من بياجيه، ثورنديك، والمدرسة التركيبية، الجشطالت (Vygotsky، 1978).

سنقوم فيما يلي بشرح ما قام فيجوتسكي بكتابته بالفعل، وسنفسّر مفرداته بتوضيحاتنا. **النظرية الأولى:** تتجذّر في أعمال بياجيه تمثّل منظوراً عن النمو والتعلّم قدّمها فيجوتسكي، كما تم تأويلها بواسطته كذلك. قمنا بقراءة تفسيراته، ووضّحنا تفكيره حيالها (انظر شكل 1-1).



شكل (١-١)
نظرية بياجيه

كما يبيّن الشكل النمو والتعلّم يُعدان نظامين مستقلين عن بعضهما، ويؤثر الفهم فيهما على نمو اللغة بوصفهما جزءاً مكوّناً من عملية النضج. التعلّم وِفق هذا المنظور يشتمل على التمكّن للمهارات المُتحقّقة في ذلك المستوى المحدّد من النمو.

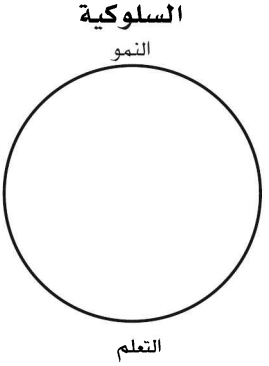
طبقا لما يراه فيجوتسكي (Vygotsky، 1978، 1986) باعتبار النمو والتعلّم من هذه الزاوية، يبيّن أن المربي يعلّم إلى الحد الأدنى من القدرة لدى الطفل. ويمكن تأكيد ذلك بطريقة أخرى أن التربية تهدف إلى الوظائف العقلية أو العمليات العقلية، التي سبق لها النمو لدى المتعلّم.

وبناءً على هذا المنظور، فإن نظرية بياجيه تشير إلى أن النمو أو النضج يُنظر إليه على أنه شرط سابق لحدوث التعلّم، لكنه لا يكون بحال نتيجة له. ولكي نلخّص هذا الموقف: يشكّل التعلّم بناءً فوقياً superstructure على النمو، تاركاً العملية الأخيرة على أنها ليست بوثيقة الصلة (Vygotky، 1978، p. 80). يرى بياجيه أن مستوى النمو المعرفي يتحتّم تحقيقه قبل أن يتحقّق التعلّم.

لم يركّز فيجوتسكي على النمو الفعلي فقط، لكنه رأى أهمية النمو الكامن potential development. فضلاً عن أنه رأى المزاوجة بين قيادة كل من التعلّم للنمو.

التعلّم لدى فيجوتسكي يحدث أولاً ويتبعه النمو
التعلّم لدى بياجيه النمو يحدث أولاً، ثم يتبعه التعلّم

النظرية الثانية: تعود هذه النظرية لثورنديك، وتم تفسيرها بواسطة فيجوتسكي (Vygotsky، 1978)، بحيث كشفت عن التعلّم بوصفه انعكاسيا[22]؛ التعلّم يُعدّ ردّ فعل طبيعي يتبع النمو (انظر شكل 2 -1).



الشكل رقم (2-1)
نظرية ثورنديك والانعكاسيين

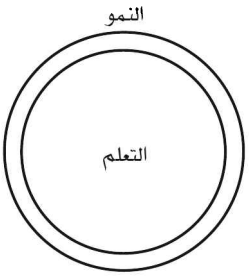
يوضّح الشكل (2-1) أن دائرتي التعلّم والنمو مُتطابقتان وهما متزامنتان. ذلك هو جوهر نظرية ثورنديك. مُعتمدة في موقفها ذلك على مفهوم الانعكاس، وتقترح هذه النظرة أن التعلّم والنمو يحدثان في الوقت نفسه.

النظرية الثالثة: وتمثّلها مدرسة الجشطالت(على رأسهم كوفكا). لقد فسّر فيجوتسكي موقف هذه النظرية من التعلّم والنمو بوصفه علاقة في منتهى التعقيد لعمليتين مُختلفتين، بدلاً من عملية اكتساب المهارات والعادات (انظر شكل 3 -1). من وجهة نظر التركيبية النُّضج يقوي إمكانية حدوث التعلّم. وفي المقابل، التعلّم يدفع النمو قُدُماً. بينما كلتا العمليتين تُعدّان تفاعلية، النمو ما زال يُعدّ العنصر الأهم، فهو عملية أساسية.

---

(22) يضيف عالم النفس التحليلي الخبير توني همفريز Tony Humphreys، وهو أستاذ جامعي، ومؤلف عدد من الكتب، ومنها كتابه الأكثر رواجاً في أمريكا « The Power of Negative Thinking»، ذكر في كتاب له تُرجم إلى اللغة العربية، بعنوان (العمل والقيمة، 1423هـ ، تعريب : أحمد العمري ، من منشورات مكتبة العبيكان)، تحت عنوان فرعي في ذلك الكتاب صاغه على شكل سؤال مفاده : كيف يعلّم المعلّمون ؟ ذكر هذا المؤلّف أن المعلّمين بالغوا في التأكيد على تعليم كلمة «لماذا» على حساب وإيذاء كلمة « كيف»، ويرى هذا المؤلف من جانبه أنه: «يجب أن يكون التعلّم ممتعاً، ومتحدّياً، وغير مهدّد» وهو لم يُشر صراحة إلى نقد لما كانت تتبناه الدراسة السلوكية. (من أراد الاستزادة يمكنه العودة للكتاب المُشار إليه، على الرغم من أن المترجم يفضل أن كان تعريب عنوان الكتاب العمل والإجلال بدلاً من العمل والقيمة ترجمة أدبية تقابل العنوان الإنجليزي Work and Worth، ص 227). *[المترجم]*.

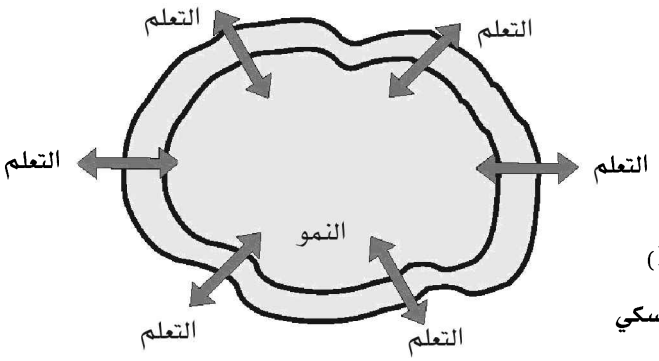
رأي الجشطالت



الشكل رقم (3-1)
النظرية التركيبية

موقف فيجوتسكي: في الوقت الذي درس فيه فيجوتسكي جميع الرؤى السابقة والمعاصرة له عن التعلّم والنمو، فقد قام بتطويرها لكي يعطي معنى لنفسه، اعتماداً على خبرته هو. وقد جعل كل تركيزه للتشكيل التاريخي الثقافي الذي حوّل علم النفس. يوضّح الشكل رقم 4-1 موقف فيجوتسكي عن التعلّم والنمو بوصفه علاقة تبادلية. يتضمّن منظوره مشاركة الطفل الفاعلة في عملية نموه التي تؤدي اللغة دوراً أساسياً في عملية تعلّمه. ينظر فيجوتسكي إلى عمليتي التعلّم والنمو على أنهما تبادليتان منذ لحظة ميلاد الطفل. مقدّماً فيجوتسكي حُججه على ذلك أن اللغة لها تأثير مباشر على التفكير، بينما نجد أن طريقة التعلّم متشابهة لدى الصغار في تعبيرات بعينها لعملياتهم النمائية، تلك الطرائق لا يمكن أن تكون واحدة متطابقة لديهم جميعاً وذلك عائد في المقام الأول إلى اختلاف خبراتهم الاجتماعية (Vygotsky,1978;1986). وأصرّ إضافة إلى ما سبق على أن التعلّم يقود النمو، مبتعداً برؤيته تلك ليس فقط عن منظور بياجيه، وإنما اختلف عن كل من قام بالدراسة لنظرياتهم.

رأي فيجوتسكي



الشكل رقم (4-1)
منظور فيجوتسكي

علم النفس للتعليم

لقد استخدمنا في مطلع الفصل اقتباساً لفيجوتسكي يؤكّد فيه على علاقة النظرية بالتطبيق. قام Zebroski (1994) بتأويل الأمر إلى ما هو أبعد من ذلك في قوله: «النظرية ليست مقابلة للتطبيق؛ النظرية لا تُعدّ شيئاً إضافياً للممارسة. النظرية ممارسة؛ إنها ممارسة من نوع خاص، والنظرية على الدوام ممارسة... يعتقد فيجوتسكي أن النظرية حتمية، ولا يمكننا تفاديها، وهي في غاية الأهمية» (pp. 15-16).

بالقدر نفسه من القِدم زمنياً الذي يعود للعام 1962 من الميلاد عندما أطلق جيروم برونر Jerome Bruner على تصوّره ذلك عن النمو بالنظرية. والشيء نفسه سبق لنا اكتشافه عند قراءتنا لكتابه علم النفس التربوي (1997) Educational Psychology، عرفنا أنه ليس فقط قام بتطوير علم نفس جديد لكن عند توجيهه لعمله للمربين فإنه كان يُعيد طرحه للتربية.

منظور فيجوتسكي حول أعمال بياجيه

A Vygotskiyan Perspective on the Work of Piaget

التربويون المُحدثون عادة ما يقومون بمقارنة أعمال فيجوتسكي بواحد من أشهر معاصريه، جان بياجيه J.Piaget. فكلاهما ولدا في العام(1886) نفسه، لكنهما عاشا في ثقافتين مختلفتين، وتحت ملابسات مُتباينة لكل منهما. كما تنبّه لذلك عالم النفس المعاصر جيروم برونر J. Bruner في كلمته الافتتاحية بملتقى الكونجرس البحثي الثقافي التاريخي الثاني Second Congress of Sociocultural Research، بمناسبة مرور مئة عام على ميلادهما، وفيه يدين جُل التربويين بالفضل لهذين العلمين البارزين، اللذين درسا تعقيد العقل البشري.

لقد نذر بياجيه وفيجوتسكي نفسيهما لدراسة كيفية نمو الكائنات الإنسانية، وكيف يتبادلون الرؤى عن العالم المحيط بهم وعن بعضهم بعضاً. لقد اقترح كل منهما منظوره المعرفي الذي يرى الطبيعة الجوهرية للنمو في بناء نظريته. وكان كل منهما مندهشاً فيما يتعلّق بالبناء المعرفي للطفل النامي، وكان كلاهما في حالة من الاستبصار المتعمّق لـ Pythagorus، Pascal، Tolstoy. حرصهم على العقل النامي أدّى إلى تغيير دراسة العقل البشري، وذلك أنهما أثّرا في حقيقة الأمر على المُناخ العقلي في عصورنا الراهنة.

وبرغم كل تشابههما، هناك فوارق هائلة بينهما. وللتمثيل على ذلك كل منهما بوصفهما منظّرين درسا النمو العقلي[23]. إلا أن كل واحد منهما كان له اهتماماته المتعمّقة بمواضيع مُختلفة وأسئلة مُغايرة، ومن مسارات ثقافية تاريخية يختلفان عن بعضهما. لقد لفت الانتباه إلى مثل هذا (1996) Wadsworth بقوله: «بياجيه كان مُهتماً بكيفية تكوّن المعرفة أو تشكّلها. كانت نظريته ابتكارية أو بنائية، وهي ما تحدث في عقل الفرد» (p. 10). وكان فيجوتسكي شديد الحرص لدراسة التأثيرات الاجتماعية والثقافية في النمو والتعلّم، وفي الوقت نفسه كيف أن الصِّغار يستدخلون بفاعلية ما سبق لهم تعلّمه من الآخرين. لقد شرح جيروم برونر (Bruner، 1996، p.2) اختلاف نظرتهما بعبقرية من نوع خاص فيما أورده كما يلي:

بياجيه: يقرّ بالدور الأساسي للعمليات ذات الشبه بالمنطق في النشاط العقلي الإنساني.

فيجوتسكي: يعترف بأن قوى العقل الإنساني مُعتمدة على قابلياتنا لمدى مواءمة الثقافة البشرية والتاريخية بوصفها أدوات للعقل.

فيجوتسكي: التعلّم أولاً ويتبعه النمو

Vygotsky: Learning First, Then Development

كيف كان أن كلاً من بياجيه وفيجوتسكي توصّلا إلى نظرتهما عن التعلّم والنمو؟ وكيف تتباين نظرتهما؟ ولماذا ذلك الأمر يعنينا؟

أحد الفروق ذات الدلالة بين بياجيه وفيجوتسكي يتجلّى في كون كل منهما له رؤيته الخاصة: يعتقد بياجيه بأن النمو يتقدّم التعلّم، في حين يرى فيجوتسكي أن التعلّم سابق

(23) قدّم العديد من الباحثين مُقارنات مُتعددة بين كل من جان بياجيه وليف فيجوتسكي؛ من ذلك على سبيل المثال ما سطرته Barbara Rogoff فقد عقدت فصلاً للمقارنة بينهما في كتابها Appretichip In Thinking، 1990 » «وأيضاً ما قدّمه Robert Siegler، في كتابه Children's Thinking، 1998 ، وكذلك مقالة Piaget Vrsus Vygotsky، 2004، قدمت W. T. le grant، وتم عقد مقارنات بين عالمي النفس البارزين، بوصفهما ولدا في العام نفسه، وعاشا في ثقافتين مختلفتين. ومن الكتب التربوية المشهورة تربوياً كتاب Anita Woolfolk، في كتابها «Educational Psychology»، وهو في طبعته التاسعة عشرة حالياً، بعد عرضها تفصيلاً لنظرية بياجيه في النمو المعرفي، قدّمت مقارنة بين وجهتي نظر فيجوتسكي وبياجيه. تمت ترجمة هذا الكتاب (علم النفس التربوي)، الى العربية د. صلاح الدين محمود أبو علام، وصدر عن دار الفكر في عمان، 2009 م. (من أراد العودة لما أوردته Woolfolk فبإمكانه العودة للطبعة العربية من ص 116- 186). /المترجم/.

للنمو. وبالنسبة لبياجيه يعتقد أن الطالب ليس بمقدوره تعلّم شيء ما حتى يكون على أتم الاستعداد نمائياً لذلك النوع من التعلّم. غير أن فيجوتسكي يرى أن التعلّم يرقّي النمو إلى مستويات أعلى. إن ذلك الفارق له أهميته وهو ذو أثر كبير على التعلّم والتعليم في أيامنا هذه. فسنقدم بعض المقتطفات المفصّلة؛ لنبيّن هذا الفارق وكيفية حدوثه في حجرة الفصل الدراسي .

النظرية ممارسة : من أحد فصول المرحلة الابتدائية

من سيتم الحديث عنهما هنا هما مُدرّستان مُتدرّبتان Jean and Pia في الصف الأول. والمُشرفة عليهما هي البروفيسورة V. كانت تلك المشرفة في يوم ما مُدرّسة للصف الأول، وخلفيتها العلمية مُعتمدة على منظور فيجوتسكي من الناحية الثقافية التاريخية. قامت هذه المشرفة بعقد لقاءات لكلتا المتدربتين ليلتقيا سوياً على مدى الفصل بحضورها؛ لكي يتمكّنا من النقاش والإفادة من بعضهما ومن خبرتهما، بحضور البروفيسورة المراقبة لهما وفي فصول متعدّدة لكليهما. تعلم المشرفة سلفاً أن خلفيتيهما تعتمد على أفكار بياجيه ولم تتح الفرصة لهما من قبل لدراسة فيجوتسكي. وبناءً على هذا كان هدفها أن يُشاركا معها في أفكار فيجوتسكي عن التعلّم والنمو.

وتأمل الدكتورة V أن تعلّمهما سيطوّر نموّهما.

الدكتورة V : كلٌّ منكما درَّست مدة أسبوع يا Jean & Pi، كيف وجدتما التدريس؟

Pia : أنا أسعى جاهدة كي أتعرّف على مستوى طالباتي نمائياً، ثم أحاول أن أنطلق بعد ذلك. فتلامذتي بحاجة إلى تجارب مع عالمهم المحيط وإلى استخدام للأشياء التي ألفوها، لكي يقوموا بعمليات من قبيل الجمع والطرح.

Dr. V : لعله من المفيد أن تتحدّثي عما تفعلين. سيقوم المتعلّمون باستدخال المفاهيم التي سمعوها منك. بكلمات أخرى ستجعلينهم يفكّرون. لماذا لا تجربي بعض التخيّلات وحل المشكلات.

Jean: أرى أن إلزام من هم في الصف الأول بالتفكير في بُعدين عملية تتجاوز قُدراتهم. إنهم لم يبلغوا المرحلة بعد التي تمكّنهم من عمل شيء كذلك. وسيتطلّب الأمر منهم زمناً.

Dr. V: عليكما بالتحدّث مع جماعة التلاميذ عن ماذا بمقدورهم عمله بوصفهم جماعة. استفسرا منهم على الدوام. اجعلا الطلاب يؤدون ما هو مطلوب منهم مثنى مثنى؛ كي يمكّنهما عملهما المشترك من خلال الكلام.

Jean : بدأت بعمل بعض الرسومات، واستهللت ذلك بأشياء واقعية.

Dr. V: هذا أمر جيد. كلاكما تفكّران في كيفية جعل فصليكما ذا معنى. لا تنسيا أن التفكير والكلام يسيران جنباً إلى جنب، وعندما تجعلان الصغار يتكلمون عما يفعلون فإنكما تقومان بجعلهم يفهمون الموضوع أفضل. كيف القراءة معكما؟

Pia : لا يظهر لي أن ضعيفي القراءة حريصون على أن يقرؤوا. في أثناء وقت القراءة الصامتة أقوم بدفعهم نحو القراءة. معظمهم يَجلسون ويُحملقون في الكتاب أو حتى يتحدّث بعضهم لبعض.

Jean : القراءة الصامتة مضيعة لوقت الصغار في مثل هذه السن، هل هم مستعدون لذلك؟

Dr. V : ما رأيكما إذا شجّعتما الطلاب على القراءة بصوت عالٍ حتى يسمعوا لما يقرؤون، وأن يحاولوا المشاركة في القراءة؟

Jean: نعم، لكنني وجدت بعض مجلات الصغار عن الحيوانات وهم يرغبون في التحدّث حولها. أعرف أن تلك المجلّات في غاية الصعوبة بالنسبة لهم حتى يقرؤوها، وعليه فلن أقوم باستخدامها في الفصل للقراءة. لكن الطالبة Kwan مازالت تقرأ فيها، لقد جلست بالأمس إلى جوار زميلتها Beto، وكانا كلاهما يقرأان المجلة، ويتحدّثان سوياً عن الحيوانات. لقد استمرا في الحديث الهامس عن تلك المخلوقات، وكنت أتعجّب إن كان في الإمكان إرسالهما إلى مركز خارجي، Time-out center.

Dr. V : ما المشكلة حينما يَتهامسان عن الحيوانات؟ حديثهما يُعينهما في التأمل عما يفكّران فيه، ويساعدهما في التفكير في الأشياء بطريقة مُختلفة. هل تشعرين أنهما تعلّما من كلامهما عبر حديثهما المألوف؟

بعد مرور مدة من الزمن التقت البروفيسورة بالمتدربتين، كي تحدّد تدرّبهما على التدريس. إنها تريد أن تستمع لهما.

Dr. V: كيف الوضع معكما في تعليم الصغار؟

Pia : بدأت أتفهّم أهمية مراقبة سلوك الصغار. تعلّمت الكثير من مراقبتي لسلوك الأطفال. أحاول مراراً أن أطرح السؤال الآتي على نفسي: ما الذي في مقدور المتعلّمين فعله بأنفسهم؟ وماذا يستطيعون القيام به بمساعدة محدودة؟

Jean: لقد تبيّن لي مدى الأهمية أن يتعلّم الطلاب من خلال العمل. كان الأمر صعباً في البداية، لأنني شعرت أنه لا سيطرة لي على كل شيء. لكنني لمست في النهاية إذا قمت بتنظيم مكوّنات الفصل لكي تكون في مساواة الأهداف، عندها يحدث التعلّم، ويكون في استطاعتي أن أُرشد المتعلّمين في الاتجاه الصحيح.

Pia: لقد وجدت الأمر مفيداً بالنسبة لي أيضا. ذلك الأمر شجّع طلابي في نمو تعلّمهم وفي تطوّر أفكارهم. في الحقيقة لقد كان مفيداً لهم أن يتفاعلوا معاً. كثير منهم كان مبدعاً، وأجد نفسي في أحيان كثيرة أتعلّم منهم.

Dr . V :كيف القراءة الصامتة معك يا Pia؟

Pia: الأمر على خير ما يرام، لكن لم يعد الوضع صامتاً. يبدو أن الصغار يستمتعون حينما يقرؤون بصوت عالٍ، ويقومون بتلاوة الدرس على بعضهم.

Jean : هل تتذكران Kwan and Beto؟ لم أكن أتوقّع أن باستطاعتهما قراءة تلك المجلات الصعبة، لكنهما في درس العلوم استرسلا في الكلام عن أن الكنغر يحضن صغاره في جرابه أسابيع. هل تمكّنوا من التعلّم عبر التحدّث لبعضهما عن تلك الصوّر؟

Dr. V : هل من الممكن حدوث أكثر من ذلك بمجرّد التواصل البصري؟ حسناً وماذا عن درس الرياضيات؟

Jean : علمت بضرورة استخدام ما هو محسوس، وعلى الأخصّ عند تقديمي لشيء جديد. فذلك يساعدهم على الفهم. آه، وبعد أن أشرح شيئاً لهم، أرى أن بعض الأطفال يتحدّثون عنه لكل الحاضرين.

Dr. V : الشرح على مثال محسوس دائماً مفيد. ووجود بعض الصغار للتمثيل على ما شرحت يُعينهم في الإحساس بأنهم جزء من المجموعة.

Pia: لدي طائفة من الصغار يفهمون الموضوع على عجلٍ، قمت بوضعهم في جماعات كي يعينوا من هم بحاجة إلى دعم. يستمتعون بأن يقوموا بدور «المعلمة». أتعجّب إن كان بعض الصغار في بعض الأوقات يتعلّمون من بعضهم أكثر من مجرّد تعلّمهم مني.

Jean: لأمر مزاوجة الخبرات الحسية مع التفكير المزايا الكثيرة من الوقت والتخطيط. الأطفال يفكّرون بطريقة تختلف عن تفكير الكبار. فما يشعرني بتمام الفكرة قد لا تكون كذلك وربما غريبة لدى الأطفال.

Pia : أشعر بالذهول كيف يتعلّمون من بعضهم. التعلّم حقاً خبرة اجتماعية واستخدام اللغة بهذه الطريقة يُوسّع مجال الخبرة.

Dr. V : هذا أمر حسن، تبدو الفكرة أن التعلّم يتقدّم النمو، هل وجدتم أي علاقة بين تعلّم صغاركم من بعضهم والمقابلة التي رتّبناها في اللقاءات السابقة؟

Jean: حسناً، لم يسبق لي أن فكّرت في ذلك من قبل، لكنني أظن أننا نتعلّم من بعضنا.

Pia : لقد حقّقنا أفكاراً من تلك المُناقشات واستخدمناها في فصولنا.

Dr.V : عندما تفكّرا في الأمر، فلقد تعلمتما بأساليب متنوعة. وطبقتما ما تعلمتماه في دروسكما، لقد راقبتما متعلّميكم، وقمتما بعقد لقاءات معهم بخصوص دروسكما. وعلى إثر ذلك تحدّثتما سوياً ومعي أيضاً في لقاءاتنا المحدودة. لقد وافيتكما بإرشادات على

مدى الفصل بأكمله، وكان ذلك كفيلاً بمساندة تعلّمكما. ستقومان بالتعليم مستقبلاً دون الحاجة إلى إرشاداتي.

Pia : عندما قُمنا بجمع الطلاب، وتحدّثنا معهم كان شيئًا نافعًا.

Dr.V : التعلّم للمعلّم أمر لا نهاية له. أتّفق معكما بأن التحدّث مع المتعلّمين يحفز تعلّمنا. اجتماعاتنا شجّعتنا على تجريب أساليب جديدة في التعليم العالي لكما. أنا أراهن بأنكما لم تكونا تعلّمتاه، وذلك جسّد شيئاً من أفكاركما في الدروس التي ألقيها عن القياس للمعلّمين هل تعلمان؟

Jean :تقصدين أنّك تعلّمت منا؟

Dr. V : حقاً. لقد تعلّم بعضنا من الآخر عبر تعاوننا عن موضوعات من الواقع من حولنا فيما دار داخل الفصل المدرسي. لقد كان عَمَلكما مُمتازاً لكليكما.

توضّح المحادثة السابقة نقطة البداية عند كل من المنَظّرين. كلتا المعلّمتين المتدربتين بدأتا من خلفية بياجيه. فَهُما في الأصل فَهِمَا النمو من خلال الإعداد للتعلّم. وبمجرّد تفاعلهما وتوسّط المُشرفة فإنهما توصّلا إلى فهم يرى أن التعلّم يقود النمو من منظور فيجوتسكي. دكتورتهما سألت الأسئلة وأجابت عن تأملاتهما من منطلق فيجوتسكي منذ البداية، محدّدة أن التعلّم يقود النمو، وساعدتهما في الربط بين خبرتهما الصفّية عن نظرية التعلّم عبر مناقشاتهم. «وبناءً عليه، من منظور فيجوتسكي، التعلّم هو القوة الدافعة للنمو العقلي، في حين أن بياجيه، يرى أن النمو هو القوة الموجّهة» (Wadsworth, 1996, p. 10).

الاستخدام النشط للغة لدى فيجوتسكي Vygotsky: Active Use of Language

هناك فارق رئيس آخر بين كل من بياجيه وفيجوتسكي حول التفكير في اللغة عندهما. منظور فيجوتسكي التاريخي الاجتماعي الثقافي كان ظاهراً في قناعته بأن التعلّم يتحقّق أولاً عبر استخدام اللغة التي تتدفّق بين الأفراد. اللغة والفعل بالنسبة لفيجوتسكي كانا أدوات للتوسّط في عملية التعلّم. التحدّث يعين في إعادة تنظيم التفكير، واللغة تصل إلينا

بوصفها موروثا ثقافيا عبر تفاعلاتنا مع الآخرين. نظراً لاستخدامنا النشط للغة، فهي تبعاً لذلك الاستخدام تغيّر تفكيرنا، وتفكيرنا وفِعالنا تغيّر اللغة. ذلك التصوّر يُعدّ حجر الزاوية في الفارق بين بياجيه وفيجوتسكي في التفكير عن كيف نفكّر، وكيف نتعلّم، وكيف ننمو. لا تنس ذلك الفارق ونحن نقارن بينهما فيما سيتبع هاهنا.

النظرية تطبيق: فصل جامعي

ماذا تُشْبه القاعة التعليمية لدى فيجوتسكي؟ لقد مرّ بنا في المثال السابق أن اللغة كانت أداة توسيطية للمتعلّمين تُعينهم في تكوين معنى لخبراتهم. سرد Wells (2000) عدداً من الخصائص لذلك النوع من الفصول الدراسية وهي كما يلي :

- بناء مجتمع تعاوني.
- الاشتراك في أنشطة هادفة مُشتملة على كافة أعضاء الجماعة وهم يشكّلون الهوية بفاعلية.
- تجسيد التفاعلات التي تكون متموضعة ومميّزة.
- استخدام المنهج بوصفه مصدراً للتعلّم، وليس غاية في حد ذاته.
- التوصّل إلى مخرج ليكون هادفاً وناشئاً بوصفه شيئاً منطقياً.
- تكوين أنشطة وهي بالضرورة تسمح بالتنوّع والأصالة.

من وجهة نظر فيجوتسكي الفصل المدرسي به معلّمين وطلاب يتعلّمون معاً من خلال الاكتشاف، وعبر التعاون على أساس من الاستقصاء المبني على المقرر المقدّم.

توضّح المحادثة الآتية وضعية لدارسين في المستوى الجامعي جربوا التدريس وفق منظور فيجوتسكي، أحد طلبة الدراسات العُليا متسائلا بعد دراسته لفيجوتسكي: «ماذا تُشبه القاعة التعليمية لدى فيجوتسكي؟».

أجابه البروفيسور: «حسناً، ما سبق أن قُمنا به منذ أول يوم هنا».

رد الطالب نفسه: «نستبقي قضايانا وقت العمل في كل ليلة، كما نقرأ واجباتنا».

أردف طالب آخر: «بعدها، عندما نحضر إلى القاعة سنجلس في جماعات صغيرة، ونتناقش في القضايا، كل منا يُلقي الضوء».

قال طالب دراسات عُليا ثالث في القاعة: «ما يعقب ذلك من نقاشنا الجماعي يتحدّد على حسب طريقة عملنا، وليس وِفق الكتاب المقرّر وليس بكم؛ لأننا نسأل أسئلة لها دلالتها تخصّ فهمنا نحن».

سأل الدكتور: «عندها هل يمكن القول: إن نقاشاتنا لقضايانا من خلال عملنا كانت مهمة لكم لتفيدكم عما تتعلّمونه؟».

أجاب أحد الطلاب: «حسناً، تأكّد لي أنني أفهم القضايا أفضل في القاعة مما لو أقوم بتدوينها في السجل بمفردي».

ردّ الدكتور لكل الطلاب: «جيد، كيف سنعمل تقويم مشروع منتصف الفصل ؟».

أجاب الطالب نفسه: «نعم» «أتذكّر أننا أقمنا ستة احتمالات لذلك التقويم، وكل من قام باختيار ما يُناسبه. بعض منا أعدّ تفاهمات حول الخيارات مرّات عديدة».

سأل البروفيسور: «ما الذي قرّرناه لتقييم المشروعات المتعدّدة ؟».

أجاب طالب: « لقد توصّلنا لقاعدة في إحدى الأمسيات معاً».

وأردف طالب آخر قائلاً: «أتذكّر أن بعضنا قرأ بعض المقالات الصعبة، وبعدها جلس إلى آخر، وتحدّثا سوياً وقاما بعدها بتقديمها لزميل آخر في القاعة».

علّق البروفيسور بقوله: «كنت على علم بأن المقالات المقرّرة للاطّلاع تفوق مستويات البعض، نظراً لتمسّك بعضكم بأفكار ولغات جديدة. إلا أنني، أتذكّر أن كل جماعة قامت بعرض ديناميكي للمقالات إلى درجة أن الزميل المُشارك فهّم نفسه من تلك المقالات. يبدو أنكم كوّنتم المعنى جماعياً لمهمة قرائية مركّبة عانيتم منها منذ أول يوم».

استخلص الدكتور: «لكن انظروا كم هو مقدار تعلّمنا».

استعيرت المحادثة الآنفة من مقالة (Wink، 2000، pp. 100-101). «وسؤالي لكم الآن هو : كيف ستتعاملون مع المعرفة التي قمتم بتوليدها ؟».

نقاط أساسية من نمو الطفل: بين بياجيه وفيجوتسكي

Major Points of child development: Vygotsky/Piaget

في الجزء الآتي سنتشعب قليلاً من المنظورات الأساسية، التي تحدّثنا عنها فيما سبق إلى هذا الحدّ، كي نوضّح نقاط الاتّفاق والاختلاف بين النظريتين السابقتين اللتين عرضنا لهما، بياجيه وفيجوتسكي.

بينما يرى كل منهما تفاعل الأطفال مع بيئاتهم، يضع بياجيه أساس التفاعل على نضج الطفل الطبيعي وفق برنامج موروث. يكتمل الذكاء عند بياجيه على أساس نمط مُلاحظ، بحيث يتيح للطفل النامي أن يتكيّف للتغيّرات في بيئته (Phillips، 1975). يرى بياجيه حدوث الفهم عبر نمو البناءات المعرفية للفرد أو المخططات الذهنية schemata . فضلاً عن أن التفاعل مع المواد العضوية، في البيئة المحيطة، ومع الآخرين تعتبر المفتاح لنمو المعرفة، وذلك النمو المعرفي يؤثّر في استخدام اللغة والتفكير.

وفي مقابل ذلك فإن فيجوتسكي (1986) يرى أن الاستدلال لدى الطفل في الأساس بناء اجتماعي، ويتم ذلك البناء عبر التفاعل مع كل من الكبار والأقران. تطوّر القدرات العقلية العليا كان نشاطاً توسيطياً mediational activity، والذي حدث في البداية من خلال عملية التفاعل الاجتماعي. ففهم حدوثه تم خلال العلاقات التاريخية، والاجتماعية، والثقافية مع الغير. لغتنا هي شيء يفوق ذلك كونها نظاماً رمزياً، فمن خلالها نكوّن المعنى. وتحمل اللغة أيضاً معها المعاني والنوايا التي تأتي منا، ومن يقوم الآن باستخدام تلك الأداة للوصول إلى المعنى من بعضنا.

من خلال هذين المنظورين السابقين عن النمو المعرفي، نلحظ أن بياجيه يرى الأطفال يتقدّم نموّهم، ليس بالضرورة من خلال اللغة، لكن من خلال تصرّفاتهم مع الموضوعات الطبيعية فيما يُحيط بهم من حولهم (Wadsworth، 1996). فيجوتسكي من ناحية أخرى، يرى أن تعلّمنا يقود نموّنا عبر استخدامنا للغة بوصفها أداة ثقافية

psychological tool. ما علينا أن نفهمه هنا أن فيجوتسكي لم يقم بفصل اللغة عن الفعل (التصرّف)، لكنه أدرك وجودهما في علاقة تبادلية. فالمُفردة الروسية التي عبّر عنها فيجوتسكي باللغة تكون ترجمتها الأصحّ هنا بـ «فعل الخطاب speech act»، وهي فكرة الفعل المتضمّنة في اللغة الروسية للغة (Bruner، 1987).

على المستوى التربوي، نظر بياجيه للنمو المعرفي بوصفه أمراً حتمياً قبل (تكوّن) اللغة، يمكن اكتسابها، وهي تميل إلى جعل التعليم الصفي معتمداً على مستوى النمو الطبيعي للنمو المعرفي. وعلى النقيض من ذلك فإن فيجوتسكي يعتقد أن التدريس يتقدّم النمو ويدعمه، وذلك يتأتى من خلال التفاعل بين نوعين من المفاهيم: اليومية، أو المفاهيم العفوية، والعلمية، المفاهيم المدرسية (Kozulin، 1990).

المفاهيم اليومية هي تلك المفاهيم التي تنبثق من خبرات الطفل ومُلاحظاته اليومية. وهذه التعميمات عن واقعه اليومي مُهمّة، لكنها غير كافية، للصغار حتى يبدؤوا في اكتساب المفاهيم العلمية. هذان النوعان من المفاهيم(أو المصطلحات) يعملان بانسجام تام مع بعضهما، المفاهيم العفوية تكوّن مسارات خِبرية لنمو المفاهيم العلمية، التي تشكّل تنظيما لتفكير الصغير.

والاعتماد على المفاهيم العفوية(اليومية أو الأولية) وحدها لتحديد تطوّر الطفل، من وجهة نظر فيجوتسكي، يتجذّر في نظرة مغلوطة أن النمو يقود التعلّم. واقترح فيجوتسكي بأن يركّز القياس على ما يستطيع الطفل أداؤه بمساعدة الراشد عندما يحدثُ للمفاهيم اليومية اتصال بالمفاهيم العلمية التي تقدّم في المدرسة. فالفارق بين ما يستطيع الصغير أداؤه بواسطة معاونته، وما يتمكّن من أدائه بعد ذلك يُعدّ مقياساً للوظائف النفسية النامية. تلك العملية عُرفت بمنطقة النمو التقريبي، التي سنناقشها بتوسّع في الفصل الرابع. لقد أخذت هذه الفكرة في اعتبارها الفروق الفردية، وأعطت تركيزاً أكثر للطبيعة التواصلية للتعلّم، الذي يتوصّل فيه المشاركون إلى فهم للعمليات التي يؤدونها. ولقد انتقد التربويون أن يتنبؤوا ويدرسوا مستوى التعلّم الوشيك (القريب proximal)، الذي يكون فيه الصغار مبتدئين في الفهم، وعلى ذلك يكون التعلّم «بزغ أو انبثق بوصفه منشطاً للنمو» (Yaroshevsky، 1989، p. 278).

وتُعدّ قيمة جهود فيجوتسكي ناتجة من علاقتها بأنماط اكتساب المعرفة epistemological forms التربوية بالطريقة نفسها، التي رأى فيها أن النمو والتعلّم عملية ديناميكية- ذات طبيعة تاريخية، ثقافية، اجتماعية- وفي علاقة توالدية مع بعضها. فهو يعترف بالفضل للمتعلّم الفاعل في علاقاته التواصلية، الاجتماعية. لقد كان ذلك انتقالاً من النظر إلى المتعلّم، وما يمكن أن يُقاس تعلّمه موضوعياً، على أنه فرد وحيد في تعلّمه، نُعدّه قبلياً ووراثياً كي ينمو وينشط في بيئته. فيجوتسكي عِوضاً عن ذلك ينظر للفرد على أساس متكامل من المشاعر مع التفكير، بوصفه كائناً اجتماعياً ثقافياً يتعلّم من خلال التفاعل مع المحيطين الذين يكوّنون معاني باستخدام أدوات توسيطية من اللغة.

ولزيادة التفريق بين هذين المنظورين اللذين قمنا بالعرض لهما آنفاً، سنقدّم شكلاً توضيحياً يبيّن الفوارق بينهما في مواقف جوهرية، ويمكن للفرد الإفادة منها. فكّر في ثلاث مجموعات قُدّمت على أساس أنها عدسات مقرّبة يمكن للفرد استعمالها للنظر في التعليم والتعلّم من عدّة رؤى مطروحة.

ميّز كل من Dur 'an and Syzmanski (1995) بين مصطلحات اجتماعي أو البنائية المعرفية و البنائية social or cognitive constructivism and constructionism كما وُجدت في منظورين مميّزين: البنائية الاجتماعية تَعود في جذورها لنظرية بياجيه النمائية، بينما البنائية الاجتماعية تتجذّر في أعمال فيجوتسكي. النظرية البنائية الاجتماعية تؤكّد على أن التعلّم عملية تشتمل على «مواءمة المعتقدات الثقافية عن العالم المحيط، وكيف يمكن الإفادة منها بكفاءة في الأوضاع التفاعلية التي تشكّل «الخبرات القائمة lived experiences» لمُجتمعات بذاتها من واقعهم» (p. 150).

وهناك طريقة أخرى للتمييز بينهما قدّمها Hurbi (2001) (محادثة شخصية تمت مع J. Green) بوصفها فروقاً في كيفية تكوّن المعرفة وإدراكها. «أن نقول That is to say، في الوقت الذى نرى أن البنائية المعرفية تتعاطى مع تكوّن المعرفة في العقل، البنائية الاجتماعية تتعاطى مع تكوّن المعرفة خارج العقل بين المشاركين في علاقات تبادلية» (p. 51).

سنعرض هنا للاختلافات في الرؤى في عدد العناصر لأحداث صفية في جدول 1-1. يقارن بين عدد من الرؤى لمدارس متعددة.

يهدف الشكل لأن يكون أداة لمُقارنة ومُباينة وجهات النظر، ولا يُعدّ شاملاً للنقاط التي يمكن مقارنتها. ونحن بدورنا نحثّ القراء في إضافة ما يرونه للشكل بقدر ما يتعلّموا أكثر عن تلك الاختلافات. شكل لمقارنة المنظورات المتعدّدة:

الجدول رقم (1-1) مقارنة للمنظورات المُتعدّدة

المفهوم	التأثير السلوكي المستمد	البنائية المعرفية عند بياجيه	البنائية الاجتماعية لدى فيجوتسكي
المعرفة Knowledge	المكوّن المعرفي محدّد بالمعارف ويتم اكتسابه	المكوّن المعرفي المتغيّر، يتم تشكيله فردياً في واقع اجتماعي	المكوّن المعرفي يتم بناؤه بشكل تبادلي (بين الأفراد).
ما الذي يتم تعلّمه what?	اكتساب الحقائق، المهارات، المفاهيم	بناء معرفي نشط، وإعادة بناء المعرفة السابقة	بناء نشط للمعرفة التعاونية، ثقافياً/ اجتماعياً/ المعارف المحددة والقيم
كيف يتم التعلّم How?	من خلال المِران والإرشاد الموجّه	عبر الفرص المتنوّعة والعمليات المتباينة لربطها بما تم معرفته سابقاً	من خلال تكوين الفرص الاجتماعية والثقافية وثيقة الصلة بخبرات المتعلّمين
أين يتم التعلّم Where?	داخل عقل الفرد	في تفاعل الفرد وتفاعله مع المحيطين به	في تعاون الشخص مع غيره في أوضاع اجتماعية/ ثقافية
التعليم Teaching	التحويل/ التقديم/ الإخبار أو التقرير	التنافس في التفكير نحو تمام الفهم، مرهف الفهم	بناء المعرفة في فكر المتعلّم بمقاسمة الخبرة والفهم
الدافعية	المكافآت، الدرجات، تحقيق مكاسب (تعزيز)	النمو الذاتي، الكفاءة	نمو فردي وجمعي من خلال فرص التفاعل والتعاون

دور المعلّم	موجّه، مدير	ميسر، مرشد	وسيط، ناصح، مشغّل فاعل (منشّط)
تصرفات المعلّم	تشجيع إنهاء المهمة، إكمال بتصحيح الأخطاء	إيجاد الفرص للتفاعل بأفكار هادفة، ومواد ذات معنى وسواها	بناء الفرص للتفاعل مع المتعلّمين بأفكار ومواد ذات معنى...
دور المتعلّم	مستجيب ساكن لما يُلقى عليه من معلومات	مكوّن نشط للمعرفة داخل فكره .. تفكيره ..	مكوّن للمعرفة بمعاونة الآخرين ومناقش للمعاني
	فاعل	مولّد، بانٍ	مولّد بالإشتراك يعاود التشكيل
	مستمع فقط ، متبع لما يُلقى عليه	مفكّر نشط، شارح ومفسّر، متسائل	مفكّر نشط، وشارح ومفسّر ومُستفسر ومشارك اجتماعي فاعل(نشط)
فكرة الطالب عن ذاته	متذكّر وقابل للنسيان، منفّذ للأوامر	مفسّر للمعنى، حلال للمشكلات	مفسّر للمعنى وحلال للمشكلات، عضو ملائم مجتمعياً
دلالة التعلّم	الناتج	عملية البحث	عملية البحث والاستقصاء الجمعي ومشارك باقتدار في مجموعة
هدف المدرسة	التحويل، استعادة إنتاج المكوّن المعرفي	بناء معارف مكتسبة، تعلّم إستراتيجيات لاستمرار التعلّم	تكوين معارف جديدة، تعلّم إسترتيجيات جديدة لاستمرار التعلّم إعداد الأفراد بوصفهم متعلّمين اجتماعيين مع توسيع طرائق إنتاج أعمال متقنة معتمدة على التفاعل

• مقتبسة بتصرّف من Marshal, Woolfolk (1998) (1992b)

بيّنا في الجدول أعلاه ثلاثاً من الرؤى للمقارنة بينها، لكي تتّضح بعض الاختلافات التي تؤدي إليها تطبيقات تلك الرؤى أو بعضها في أوضاع تربوية متعدّدة. وللتوضيح أكثر للقارىء فقد صنّفنا عملنا في الشكل وِفق ما تم عرضه بحسب رأي Dura'n and Syzmanski الذين يريان ذلك الرسم التوضيحي.

في هذا الشكل المُلخّص الموجز تم إلقاء الضوء على مدى تأثير اختيارك للعدسة، التي ترى من خلالها التغيّر الذي تحاول عمله في التعليم والتعلّم. ومثالاً على ما ذكرنا المعرفة ذاتها إما أن تكون مكوّنا محدّداً مكتسباً معرفياً أو تبادلية، تم بناؤها بواسطة المتعلّمين في واقعهم الاجتماعي. من وجهة النظر البنائية الاجتماعية يكْمن الفرق بينهما في التوقّع في بناء وفي تكوّن المعرفة عبر التعاون مع المحيطين.

ترى وجهة النظر السلوكية فيما يختص التعليم أن المعلّم هو الشخص ممثل السلطة، وهو من يوصّل للطلبة المعلومة كي يتسنى لهم استظهارها. والمعلّم يصبح هو المُشجّع أو المحفّز للمتعلّمين، لأن يواصلوا الدرس أو أداء المهمة المنُوطة بهم، وعليه أن يُصحّح ما قدّموا من إجابات خاطئة. المعلّم على صعيد المنظور المعرفي البنائي يحاول جهده أن يجعل الطلاب يكوّنون معارفهم فردياً بأنفسهم في بيئاتهم. ويهيء الفرص لمتعلّميه كي يقوموا بردود أفعال هادفة مع الأفكار، والأشياء، ومع بقية الطلاب. ومن منظور البنائية الاجتماعية، يكون المعلم مُيسراً facilitator ومُعيناً على إيجاد الفرص للمتعلّمين؛ أي إن دوره يبني مع طلابه الفُرص كي يتمكّنوا من التفاعل مع الأفكار ذات الهدف والمواد المُحيطة والتعاون مع المشاركين.

ومن هذا كله ومما سبق عرضه في الجدول يتّضح لنا نظرة المُعلّم والمُتعلّم ووضعية التعليم المدرسي، مُعتمدين على كيفية إدراك الوضع المدرسي بوصفه كلاً مشتملاً على الطالب والمدرّس، والمبنى المدرسي. ونحن نكرّر الدعوة للمرّة الثانية للقراء بأن يضيفوا على ما ورد في القائمة من لدُنهم؛ حتى تعينهم تلك الإضافات على التفكّر في خبراتهم المدرسية الواقعية.

تنوّع الرؤى بقدر تنوّع الوقائع Multiple Perspective for Multiple Realities

كان هدف الفصل الحالي توضيح تعدّد الرؤى التربوية المؤثّرة في التعليم والتعلّم المدرسي. وبالنظر في وجهات النظر المختلفة، فكلنا أمل في أن المنتفعين من هذا الجهد سيتفهّمون مدى تأثير النظريات القائمة، التي ستكون ذات تأثير كبير على خبراتهم الصفية الواقعية لديهم. ومن خلال عملنا مع المعلّمين لمسنا منهم تطوّراً في المناقشة التي تتيح لهم الإفصاح عن رؤيتهم الخاصة، ولم يكن الأمر مقتصراً على توضيح رؤى الآخرين. إلا أن العديد منهم، الذين يُعدّون متمرّسين في توضيح نظرة المفكّرين، فهم يفتقرون إلى إمكانية عمل تغيير فاعل في واقعهم التربوي، ويعود ذلك العجز إلى السياق الثقافي التاريخي، الذي يتمسّك بإصرار بفرضيات لم تثبت صحتها، أو بسبب خبرات تربوية عقيمة. ففي الكثير من الحالات، المعلّمون القائمون على التعليم محكومون بأنظمة من قبلُ متخذي القرارات، ليست بذات صلة بواقعهم المُعاش فقط، لكن مثل هؤلاء المؤثرين تربويا معزولون عن السياق الثقافي لطالب اليوم.

إن وضعاً كهذا يبيّن لنا بوضوح وجود نوع من التعارض لعدد من التباينات بين النماذج. يعيش المعلّمون واقعاً فعلياً بتعليمهم التلاميذ في مناطقهم التعليمية بينما متخذو القرار لديهم نظرة سابقة تتمثّل في واقع مثالي أوفي حدود يضعونها مُسبقاً. ولقد تحقّق فيجوتسكي من مسلّمة أساسية للتعليم ترى أنه لا وجود لخبرة مدرسية تُعدّ معياراً ملائماً «تناسب الجميع one size fits all». أورد فيجوتسكي في كتابه المعنون بـ «علم النفس التربوي» موجّهاً حديثاً للمعلّمين فيما نصه:

ليس هدف المدرسة مُوجّهاً بأي حال إلى تحجيم كل فرد منا إلى أقل قدر له، بل إن من أهدافها البيئية والاجتماعية في مقابل وضع كهذا تحقيق ما هو مركّب، متنوّع، وكذلك الوفاء بما هو مرن بوصفه نوعاً من التنظيم لأجزاء مفكّكة في تلك البيئة قدر الإمكان. على ألا تكون تلك المكوّنات متعارضة، وعلى أن تكون مترابطة معاً مشكّلةً نظاماً موحّداً (Vygotsky, 1997, p. 79).

واعتماداً على ما سبق، نُدرك بوضوح أن الواقع التربوي لكل من التعليم والتعلّم في الصف المدرسي عملية معقّدة، ويتعذّر تجزئتها إلى منهج تربوي مُعيّن، يحاول جهده وضع

كل مشارك في تلك العملية في المكان والزمان المحدّدين. بل يتحتّم علينا بدلاً من ذلك أن نفهم الوضع القائم للمتعلّمين في الصف المدرسي بتبايناته، ومحاولة تهيئة هؤلاء الدارسين للأوضاع التي ستواجههم فيما بعد من أوضاع، وهي حاصلة خارج أسوار المدرسة.

وفكرة الأوضاع المتباينة القائمة فعلاً، ربما تكون، لدى بعضهم تعكس إجراءات مركّبة، كما علّقت على الموضوع ذاته (1999) Frank بما يلي:

> لقد عشت حياتي كلّها في الولايات المتّحدة، وكنت أجد صعوبة في أوقات كثيرة للتعرّف على فكرة تباينات الأوضاع القائمة .. لقد عانيت في تفكيري بسبب وجود تلك الاختلافات التي تختلف عن العالم الوحيد، الذي كوّنته لنفسي في كل يوم مر بي .. هل كان ذلك الأمر واقعياً أو مفترضاً، حقيقياً أم خيالياً ؟ بالنسبة لي لكي أفهم تعدّد ما يجري حولي يعود الفضل فيه إلى المساعدة التي تلقّيتها من صديق لي، فهو من كان قادراً علىَّ التحدّث إليَّ عن تحفّظاتي. لم تكن تلك العملية متعجّلة فقد أخذت مني زمناً. كان علي أن ألتفّ قليلاً عما هو معتاد عندي للنظر للواقع من منظور مختلف. فالواقع الذي أعيشه كان عادياً حينما كنت أتصوّره على حاله دونما أي اعتبار مني لأدنى تغاير. لكن ما لم أتمكّن من رؤيته هو أن العالم من حولي مختلف بالنسبة للآخرين (p. 4).

ما تسنّى لـ Frank التعرّف عليه – من خلال عملها مع معلمي الصفوف الدراسية وعبر الطلاب المعلّمين، من هم خارج سلك التعليم(المتدرّبين) – أهمية إدراك تعدّد الأحداث القائمة من منظورات متنوّعة، فضلاً عن ذلك فهم تلك الوقائع كما تحدث بالفعل في حجرة الصف.

سنتعرّض فيما يلي لنظرة سريعة لوصف واقعي لزيادة التوضيح لفكرة تعدّد أو اختلاف وجهات النظر للواقع المُدرك متجاوزين في ذلك المثال الذي سنقدّمه لواقع الصف المدرسي. أحد طالبات الدراسات العُليا أخبرتنا أنها وزوجها كانا يتناقشان بخصوص تباين الرؤى، وحدثت تلك المناقشة، عرضياً، في أحد الأسواق المركزية. ولقد قامت هذه الطالبة في الدراسات العُليا برواية تلك الخبرة على النحو الآتي:

ذهبنا في الأسبوع الماضي إلى أحد الأسواق، وكنت أنا وزوجي نتحدّث سوياً عن تعدّد الرؤى في الصف المدرسي.تحدّثت المعلّمة بقولها: « كنت مندهشة وأنا أتجاذب أطراف

الحديث مع زوجي في الممر الخاص بالحبوب الغذائية للصغار «cerial aisle». قالت ذلك وهي مُسترسلة: «إنه لم يعرف بعد عن واقعه، كونه أفضل واقع، ومختلفاً عما أراه أنا في الوقت ذاته». كان ذلك الحديث الدائر بيننا.

قلت لزوجي: «لكن يا عزيزي»، خبراتنا، وثقافاتنا، وعقلياتنا، ومحادثاتنا جميعها لها تأثيرات على طرائق تفكيرنا لما يُحيط بنا». أجاب الزوج: «هذا الأمر غير صحيح. هناك واقع واحد، لا وجود إلا لحقيقة واحدة». وزاد على ما قال بتعقيبه ممتعضاً WRY: «عليكِ أن تؤقلمي تفكيرك لمعرفة طريقتي في إدراك العالم».

قالت وهي تتأوه: «فكّر إننا نُعايش ذلك التعدّد الآن، واقعي يُغاير واقعك بالجملة، وذلك عائد إلى عدم قدرتك لأن تعرف حقيقتي».

بعدها حدث وتعجّبت المعلّمة وصغارها من الدارسين ليس فقط لمعرفتهما بوجود تعدّد في الأحداث الصفية، لكن هناك وقائع حقيقية مختلفة في واقعهم. وكانا مندهشين بشكل كبير عن كيفية ظهور التعلّم المدرسي دون سابق إنذار، في أوقات غير معهودة وفي مواقف غير متوقّعة. كما هو حال الزوج الذي لم يعرف بتعدّد الرؤى تعرّفنا متمسّك بإصرار بافتراضات- وبصفة خاصة عندما تستحثّ بداية- بصفة خاصة عندما تم تحديهما في بداية الأمرالذي جذبنا للتعلّم والنمو . لقد حثّنا منظور فيجوتسكي على التفكير في مقاربة النظريات بوصفه أسلوباً نتعرّف بموجبه على بناء أساليب جديدة من الفهم المُتعدّد.

كما قامت طالبة الدراسات العليا بسرد خبرتها مع الآخرين التي تغاير غيرها في نظرتها، إن ذلك ما يحمل الفرد على الاعتقاد بتعدد الوقائع.

الخاتمة Conclusion

لقد استفدنا من الفصل الحالي للقيام بالتذكير بشكل أساسي بموضوع الكتاب. فقد قمنا بالتتبّع الزمني للنظرية التربوية، في الوقت الذي كان فيه فيجوتسكي يُفكّر، ويناجز غيره، لكي يتأمل هو بطريقة تُخالف من سبقوه.

وفي محاولة منا لتبنّي موقف فيجوتسكي، نُدْرِكُ تماماً أن المنظور الثقافي التاريخي قد تغيّر جذرياً. فضلاً عن أن السياق السياسي يختلف كثيراً عن السابق. فقد توسّعنا في الرؤى التي أسهمت في فهمنا عن العلاقة بين التعلّم والتعليم. وها قد تم تفحّصنا لمُختلف التصوّرات في تتبّع تاريخي لموضوع التربية، سنتحوّل الآن إلى بعض المبادىء التي قدّمها فيجوتسكي في أعماله.

الجزء الثاني

ثلاث قواعد سلوكية رئيسة

الجزء الثاني

ثلاث قواعد سلوكية رئيسة

وإلى هذا الحد، فإن العملية التربوية عملية نشطة على مستويات ثلاثة: الطالب نشط، والمُعلّم نشط، والبيئة القائمة بينهما نشطة كذلك (Vygotsky, 1997, p. 54).

لقد تعرّضنا بالشرح في الجزء الثاني لثلاث من القواعد السلوكية في أعمال فيجوتسكي البارزة عن التعلّم والنمو. وبيّنا ذلك في هذين الفصلين أنهما صيغا بحيث يكونان متدرّجين؛ أي أن يعتمد الثاني على الأول. حيث بدأنا بالعلاقة الديناميكية والتبادلية بين كل من التفكير واللغة. ثم انتقلنا بعد ذلك إلى التضمينات المركّبة للسياق الثقافي المتجسّدة، ليس فقط في موضوع اللغة والتفكير، بل في مُجمل خبراتنا. وتُوّج المبدأان الأولان بالفقرة الثالثة، منطقة النمو التقريبي.

سنركّز في الفصل الثاني حديثنا على فكرة فيجوتسكي عن مركزية اللغة للتفكير والتعلّم: إنهما يُحبكان معاً فهما نسيج من الثقافة والخبرة، يندمجان حتى يشكّلا هدفاً ومعنى لماضينا، ولحاضرنا، ولمستقبلنا. مثلما قرّرت ذلك المعلّمة Karen بقولها الآتي: «بعض من كلامنا وتفكيرنا سيستمر تأثيره في داخل الفرد، ويتعذّر علينا قياسه أو حتى ملاحظته لحظة حدوثه». وتواصل المعلّمة حديثها قائلة: «تلمّس نتيجة ما يحدث لتلك العملية في العقل، من خلال قيامنا بالتحدّث والكتابة». نحن نعتقد أنها مصيبة فيما تراه جزئياً. التفكير واللغة يفوقان ما يحدث في داخل المخ؛ إنهما تتكوّنان في قلب الشخص وفي روحه. كتب كل من Bialystok and Hakuta، 1994 أن التعلّم يحدث نتيجة لكل من اللغة،

والعقل، والفكر، والذات، والثقافة. ويُشجعنا ذلك في هذا الفصل لضمان أساليب معيّنة للغة والتفكير لجميع المُتعلّمين.

فلو حدث إغفال للغة، فإن التفكير سيتم إغفاله، وتتضاءل الثقافة؛ وتصبح الهوية في خطر. الطلاب ثنائي اللغة ومعاقي السمع مثالان لهؤلاء، الذين حُرموا من حق استخدامهم للغة، والتفكير، والثقافة، والهوية. كما حدّثتنا معلّمة لطلاب مبتدئين ثنائي اللغة تدعى Sonia بقولها حرفياً: «أعرف عدداً من أقراني، وهم في مسعى منهم لكي يتأمركوا Americanized قد فقدوا لغتهم، وموروثهم، وجذورهم الثقافية. وبتخلّيهم عن لغتهم، فإنهم تخلّوا بشكل كبير عن ذواتهم».

والدة أحد المعاقين إعاقة سمعية شديدة تدعى Priscilla شاركتنا في بعض من القصص التي تبيّن الطرائق التي حُرم فيها ابنها المعاق Martin من ممارسته للغته الشفوية لحثّ تفكيره. ترى والدته أن ابنها عبر لغته الوحيدة، الغناء، تمكّن على أساسها من أن يحسّن تفكيره. وتقول والدته: إنها لم تره مُطلقا يغني لنفسه عندما يندمج في نشاط حلّ المشكلات. ويقوم ابنها باستخدام لغة الغناء كي ينظّم أفكاره، وذلك من ثم يستطيع حلّ ما يعترضه من صعوبات.

ساعدتنا كل من Sonia and Priscilla لمعرفة القيمة العظمى لمدى مساهمة اللغة والتفكير في كل من التعلّم والنمو. السياق الثقافي التاريخي في اللغة والتفكير، كما سيمر بنا في الفصل الثالث، يُعدّ أسلوباً آخر يستطيع بموجبه المُربون أن يميزوا بين مختلف الأيام في فصولهم المعتادة. وسيتبيّن لنا في الفصل الرابع، عن منطقة النمو التقريبي، كيف أن المبادىء الرئيسة الثلاثة يرتبط بعضها ببعض. لكننا سنبدأ مع معلمة من ألمانيا Kelly ترى بأنه من الممكن القول، مخبرة بعض من زملائها في دراستها العُليا، «لقد فتح لي فيجوتسكي مدخلاً للتفكير». وتضيف المعلّمة الألمانية «المصطلحات الثلاثة محبوكة معاً، بالنسبة لي، وعندما أمتلك ناصيتها، فبمجرد هدوء العاصفة، سيتم فتح المصراع لي إلى ما هو أبعد، شعرت بأني أُشبه بـ Alice في بلاد العجائب، عندما قُمت برحلتي عبر مقر سكن فيجوتسكي».

بمثل هذه الكلمات، نستحثّ القراء بأن يشرعوا الأبواب لعقولهم ولما هو أبعد and beyond.

الفصل الثاني

التفكير واللغة

التفكير لا يُعبّر عنه بالكلمات فحسب، بل إن وجوده يتحقّق من خلالها. تميل كل فكرة إلى أن تصل شيئاً ما بشيءٍ آخر، ولإيجاد روابط أو علائق بين عددٍ من الأمور. كل فكرة تتحرك، وتنمو، وتتطوّر، وتُنجز وظيفة ما، وتحل إشكالاً (Vygotsky, 1986, p. 218).

سنقوم في هذا الفصل بتوضيح واكتشاف مقدار مركزية اللغة في مُجمل النمو بعامة. لقد صوّر فيجوتسكي العلاقة بين اللغة والنمو المعرفي، وعدّ الحوار الخارجي أداة نفسية psychological tool، وهي في الوقت نفسه ذات وظيفة نفسية psychological function. سنبدأ أولاً بالبحث في العلاقة بين التفكير واللغة تصويرياً بعدد من الرسومات، مستهلّين ذلك بتصوير فيجوتسكي، ومستفيضين بعد ذلك لأنواع أخرى من الرسوم لبيان العلاقات المُتبادلة بين كل من التفكير واللغة. لغة فيجوتسكي المُميزة تم توضيحها بشكل مُميز في الفصل السادس، وهو ما نُعدّه ثبتاً بالمصطلحات.

وعند نهاية هذا الفصل سنقوم بتفحّص العلاقة بين اللغة والتفكير داخل الفصل المدرسي. وغايتنا أن ندمج تلك العلاقة المتبادلة في خبرات صفيّة اجتماعية واقعية، سبق لنا مُعايشتها مع بعض الطلاب والمعلّمين، الذين يواجهون تحدياً يومياً من تحويل المبادىء إلى واقع أو مُمارسة.

التفكير حول الكلمات Thinking about Words

الاستعمال الإنجليزي لكلمة [24] لغة language ربما تُعدّ إشكالية عند مناقشة أعمال فيجوتسكي. طبقاً لـ(1987) Rieberl and Carton التداول الشائع للترجمة الإنجليزية للكتاب المُعنون بـ: التفكير واللغة Thought and Language لا يُقدّم المعنى الجوهري الذي يهدف إليه فيجوتسكي. فالعنوان الروسي للكتاب، Myschlenie Rechi من الأفضل ترجمته إلى الفكر والخطاب Thinking and Speech. الفرق بين العبارتين يتمثّل في الفكرة بأن اللغة نظام قواعدي ودلالي، والخطاب بوصفه فعلاً يستفيد من اللغة إلى أقصى درجة.

وميّزت (1987) Minick [25] بطريقة تفوق غيرها ممن سبقها بين أعمال فيجوتسكي وأعمال معاصريه اللغويين بقولها: درس فيجوتسكي العلاقة بين التفكير واللغة بدلاً من اعتبارهما وظيفتين منفصلتين. نُركّز انتباه القارىء لهذا الأمر كون هذه الفكرة لدى كل من التلاميذ والمعلّمين تفاعلية، وهي بوصفها فكرة تشكّل عالمهم، وبقية العوالم الأخرى، ومن خلال خطابهم الفاعل ذلك يحصلون على التركيز وعلى اكتشافات أكثر للمفاهيم - أكثر فأكثر- التي تملأ هذا الكتاب. وبناءً على ما سبق سنستخدم الخطاب والكلام بشكل متبادل، مع اعترافنا بأن غايتنا بث فكرة الطبيعة النشطة والتفاعلية لعملية التواصل.

---

(24) وهي واحدة ممن قاما بتحرير المجلّد الأول من أعمال فيجوتسكي الكاملة في عام 1987م، وكانت تعمل في John Jay College and the Graduate Center، City University of New York، New York، ويعمل الثاني في جامعة State Universityof New York at Stony Brook ، New York، وكتب خطبة الكتاب التمهيدية للغة الإنجليزية (Prologue To The English Edition عالم النفس الشهير جيروم برونر J. Bruner (من أراد العودة لذلك فضلا انظر الكتاب من (ص 1 -16).

(25) هذه الدارسة تدعى Norris Minick، هي من قامت بترجمة كتاب فيجوتسكي Thought and Language من الروسية إلى الإنجليزية، وكتبت مقدّمته تتبّعت فيها تطوّر أفكار فيجوتسكي، وأعقبت المقدمة خطبة الكتاب ذاته بواسطة عالم النفس الشهير Jerome Bruner، من أراد العودة لكلا الكتابين يمكنه العودة لكتاب فيجوتسكي المُشار إليه، علماً بأنهما ضمن المجلّد الأول من أعمال فيجوتسكي الكاملة (The Collected Works Of L. S. Vygotsky، vol. 1، pp. 1-36). (المترجم).

تُعدّ اللّغة غلاف الفكر Language is th skin of thougt (من أقوال أوليفر وندل هولمز)[26]

شكل فيجوتسكي الهندسي عن اللغة والتفكير The Vygotsky Venn Diagram

لقد كان فيجوتسكي في بدايات أعماله مهتماً بدراسة العلاقة بين كل من التفكير والتخاطب (Thinking and Speaking). كما وضّح ذلك لوريا[27] في (Vygotsky، 1987) بقوله: لقد كان فيجوتسكي يحاول أن يستقصي دراسة التفكير بداية عن طريق وضع المكوّنات موضع الدراسة التي تتضمّن جميع العناصر لكل من التفكير والتخاطب في أنشطة الطفل. لعمل أمرٍ كهذا فقد بدأ بمُقترحه الذي كان مغايراً لأفكار معاصريه. بينما كان بياجيه Piaget يرى النمو اللفظي لدى الأطفال بوصفه مُتمركزاً حول ذواتهم؛ أي أنه موجّه نحو الذات، وليس النمو اللفظي موجّهاً للغير (أي المحيطين بالطفل). في الوقت نفسه بدأ فيجوتسكي بطرح مختلف عنه. فهو يُجادل بأن الطفل كائن اجتماعي منذ البداية، وأن كلامه المُتمركّز حول ذاته ما هو إلا محاولة لفظية منه للتوصّل إلى حل لما يعترضه.

لقد وضّح فيجوتسكي علاقة التفكير واللغة بالرسم في كتابه عن اللغة والتفكير الصادر في عام (1962) Thought and Language بوضع ذلك على شكل رسمة في دائرتين، تتقاطع فيها «جميع الأجزاء المُتداخلة، متزامناً فيها كل من التفكير واللغة، ليشكّلا معا التفكير المتلفّظ» (Vygotsky، 1986، p. 88). وفكرة فيجوتسكي عن التفكير المتلفّظ جعلها ظاهرة

---

(26) أوليفر وندل هولمز (1841-1953م) O. W. Holmes قاضي أمريكي عمل في المحكمة العليا بالولايات المتحدة الأمريكية منذ عام 1902-1932م، عيّنه حينها الرئيس الأمريكي تيودور روزفلت. اشتهر هذا القاضي بخدمته في المحكمة العليا لمدة طويلة، وبآرائه الحصيفة وبأقواله البليغة. **أُحيل إلى التقاعد عند سن التسعين، وإلى جانب عمله** كقاضيا في المحكمة العليا درس القانون في كلية الحقوق في جامعة هارفارد. *[المترجم]*.

(27) ألسكساندر رومانوفيتش لوريا (1902-1977م) عالم نفس وطبيب روسي وزميل ومعاون لفيجوتسكي. وهو واحد من أبرز من شكّل مع فيجوتسكي وليونيتيف ما أُطلق عليه في ثلاثينيات القرن الماضي بالثلاثية Troika بهدف إعادة بناء علم نفس جديد. اشتهر بدراساته عن النمو النفسي والحركي للطفل وفي اكتساب اللغة. يعتبر أحد مؤسسي علم النفس العصبي في نهاية الثلاثينيات، ودرس الوظائف العقلية العُليا: كالذكاء واللغة والذاكرة والنشاط العصبي بعامة. *[المترجم]*.

للعيان برسمته لدائرتين متقاطعتين (الشكل الهندسي لفيجوتسكي)، بحيث: تمثّل إحدى الدائرتين التفكير، والدائرة الأخرى تمثّل اللغة، وعندما يتقاطعان فإن التفكير المتلفّظ يتشكّل. ومثل هذا النوع من التفكير أساسي لفهم العلاقات بين التفكير واللغة، كما أنه جوهري في شكل الدائرتين المتداخلتين venn diagram.

إن دراسة فيجوتسكي (Vygotsky، 1986) لمفهوم التفكير المتلفّظ، والعلاقات التبادلية بين التفكير واللغة، كان يبحث فيها عن وحدة للتحليل unit of analysis بحيث تتضمّن خصائص التفكير المتلفّظ ككل، وهي شبيهة بالاستعارة المجازية لقطرة الماء الذي سبق الحديث عنها في المقدّمة. والشكل الأساسي لإتحاد كل من التفكير واللغة عن معنى الكلمة word meaning. وتتحقّق التبادلية فيما بينهما عند التقائهما، عندما تعطي الأشياء لنا معنى، حينها يتّحد كل من التفكير واللغة لإيجاد التفكير المتلفّظ، أو إحداث ما نطلق عليه بـ(معنى الكلمة). إنها اللحظة التي تبدأ الكلمة في إحداث تأثيرها work. تلك هي الفكرة التي أدركها فيجوتسكي: أن اللغة تعد أداة ووظيفة نفسية. بناء اللغة يعتبر وظيفة معرفية لكي يتم تواصل أفكارنا مع الغير، وأن اللغة في الوقت نفسه تُعدّ أداة يتم على أساسها بناء أفكار أخرى عليها. كما يورد ذلك فيجوتسكي (1986) Vygotsky بقوله «تجتاز اللغة العديد من التغيّرات بمجرد أن تتحوّل إلى كلام. إنها لا توصّل الانطباع فقط بمجرد الكلام، بل إنها تحقّق واقعها وتشكّله» (p. 219).

فمن هم على اطّلاع بمجهودات فيجوتسكي يعلمون تماماً أن الشكل الهندسي يبيّن الاندماج بين التفكير واللغة، ولكن ليست العلاقة الديناميكية التي يرى بها والتي أشار إليها في كتاباته. اللغة لدى فيجوتسكي تنبىء عن الفكرة، ويحدث التفكير في واقع الفرد من خلال استعمالها. اللغة والتفكير كلاهما يتأثّران بخبراتنا الاجتماعية - الثقافية. مُجمل العملية كانت فاعلة ومتموضعة عبر التفاعلات ومن خلال العلاقات البشرية لسياق ثقافي اجتماعي ما[28].

---

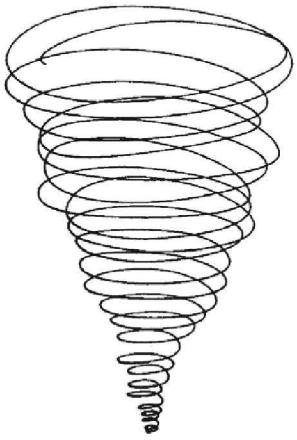
(28) أورد الباحث Carl Ratner، في كتابه عن النظرية الثقافية لفيجوتسكي «Vygotky's Sociohitorical Psychology And Its Contemporary Applications، 1991»، اقتباساً عن فيجوتسكي من مجلده الأول موضحاً العلاقة بين التفكير والكلام ما نصه: «يمكن تحديد الفكرة الأساسية في المناقشة الآتية بهذه المعادلة: علاقة التفكير بالكلمة لا تعدّ شيئاً لكنها عملية، في حركة مستمرة من الفكرة إلى الكلمة ومن الكلمة إلى الفكرة». يعلق Ratner على ذلك بأن فيجوتسكي يؤكّد =

ولهذا السبب سنتجاوز رسم فيجوتسكي إلى ما نعتقد نحن أنه يكون موقفنا بطريقة أكثر تفسيراً، إننا نرى ونؤكّد تصويرياً على الطبيعة الديناميكية والتفاعلية فيما بين التفكير واللغة. كل فكرة تتحوّل بانتقالها إلى عالم اللغة. والعكس صحيح أيضاً. اللغة تتغيّر بتحوّلها إلى تفكير. فالعلاقة بين كل من التفكير واللغة علاقة تبادلية، وديناميكية، ومستمرّة التغيّر. فكما يتعلّم الطلاب ويكتسبون لغة جديدة، فإن تلك العملية تؤثر على تفكيرهم، والعكس بالعكس أيضاً. ومن خلال الاندماج بين تفكيرنا، وكلامنا، وخبراتنا تُبني معرفتنا.

توسيع مجال الرسم الهندسي لفيجوتسكي عن اللغة والتفكير:

Expanding the Venn Diagram

هناك توضيح آخر للنمو المتبادل بين اللغة والتفكير متضمناً كيف أن رسماً ما يمكن الإفادة منه ليصبح دعامة للأخرى؛ أي (منصة وثوب springboard). لقد حمّس الشكل الهندسي لفيجوتسكي الكاتبة Joan في الاستمرار في التصوير لمعرفة تلك العلاقة المتبادلة لكل من التفكير واللغة (انظر شكل2-1).



شكل ١-٢

زوبعة ذات نهاية مغلقة

= أن التفكير ليس بشيء شبيه باللغة، لكنه متجاوز لها وأنه مولّد لها. ويضيف أيضاً: إن المؤسسات الاجتماعية تُشارك اللغة بالطريقة الحلزونية نفسها مع الوعي ، وكان عرض هذا الباحث ضمن فصله الأول من هذا الكتاب الذي عنونه بـ «Human Psychology's General Features» (من أراد الاستزادة من هذا المؤلف يمكنه مراجعة هذا الفصل من ص (67 -11). (المترجم).

وشجّع كذلك آخرين على الاستمرار في التوسّع في توضيح ذلك لزيادة الفهم بعمل رسوم إضافية. بينما تم توضيح المفهوم في شكل رقم (3) مُبيّناً طبيعة العلاقة المتبادلة بين التفكير واللغة، فإنه شمل ناتج العملية كذلك؛ أي معنى الكلمة.

من عملية التفكير والكلام، واعتماداً عليها، يتولّد معنى الكلمة، الذي تم توضيحه في الشكل رقم (4)، مع إضافة البيئة الثقافية التاريخية، وهي التي تؤثّر فيما نفكّر فيه وفيما نعرفه. فكما أننا نفكّر ونتحادث عبر خبراتنا مع الآخرين، يتعمّق تعلّمنا ويمتد فهمنا ويحدث الأمر ذاته لنمونا.مثل هذه الرسوم تزيد من فهم التلاميذ أيضاً. وقد استخدمناها في أوضاع متنوّعة، إنها ولّدت طرائق أخرى للتفكيرعن المفاهيم. على سبيل التمثيل، إحدى الدارسات في مرحلة الدراسات العليا من الأجانب بعد رؤيتها للأشكال الأربعة قدّمت رسماً على شكل زوبعة أو إعصار في صحيفتها (انظر شكل (2-1).

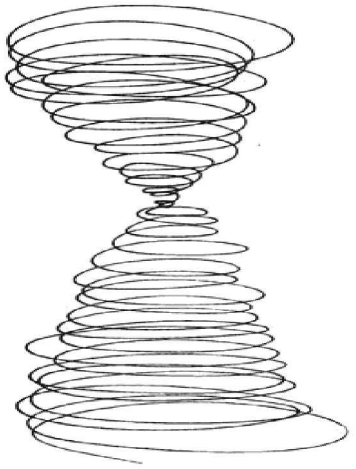
وعندما أطلعت زملاءها عليه في الصف، لم يفهموا أفكارها في بادىء الأمر، وبدأت في الشرح لهم كما يلي :

حسناً، تعلمون كيف أن الأفكار الجديدة كالمُفردات، ربما، تأتي لتفكيرنا. في غالب الأحيان تلك الأفكار تكون مثيرة لافتراضات طويلة المدى. إنها تُناقض مُعتقداتنا إلى درجة ما. إن الأمر يشبه تماماً أن يكون لدينا فكرة ما، وفي لحظة مغايرة كلية أُخبرنا بفكرة تُخالف ما كنا نعتقده. تؤدي الفكرة المعارضة الى إحداث شيء من الاضطراب لنا؛ فهي تحاول إحداث شيء ما، في بعض الأحيان تؤدي بنا إلى الثورة الانفعالية. فنحن نُعارضها أو نتصارع معها. إنها تسثير فينا الحُنق، أو الدفاعية، أو المقاومة.

قام بعض التربويين من دول أجنبية في فصل الدراسات العُليا بهز رؤوسهم بالموافقة. لقد فهموا مدار المعارضة مع الأفكار الجديدة والمُفردات المختلفة بوصفها نوعاً من التفكير واللغة. واستمرت التي قامت برسم الشكل في حديثها قائلة ما يلي:

عندما يحدث شيء مثل ذلك لي، فإنني أقوم بمناقشة الفكرة مع شخص آخر. أقوم في العادة بإخبار زميل لي، وهو من يكون مقارباً لي فيما أراه شخصياً. وبهذا يساعدني صاحبي في تصديق حدسي ورفض الفكرة. وبناءً على هذا، وبعد كثير من المُشاكسة.

فإنني في غالب الأحوال أحتفظ بأفكاري السابقة وبمعتقداتي. وقال زميل آخر لها في القاعة: «أنا لست كذلك». غادرت طاولتها مُتجهة إلى السبورة، ورسمت على عجلٍ الشكل رقم (2-2).



شكل رقم ٢-٢

زوبعة مفتوحة النهاية

بالنسبة لي جاءتني فكرةٌ مرهقة كحال وقوع إعصار أو (زوبعة) لي عندما يكون هناك بداية، حينما أكون متقبّلة للأفكار. أتعلّم عادة من الأفكار الجديدة كما يحدث لشخص أن يشارك في خبرة شخص آخر معه. فأنا عادة أعي ذلك الأمر كمن يقوم بزيارة آخر، أو من خلال الحوار الداخلي. الفكرة الجديدة لدي تنشأ كما يتشكّل منظور جديد.

في تصوير Harriet لزوبعة(شكل إعصار) ذي نهاية مفتوحة (شكل رقم 2-2)، أي فكرة جديدة تؤدي إلى انطلاق أو استهلال تفكيرنا نحو رؤى جديدة حال ما نشعر بذلك. هذه الفكرة الجديدة توسّع تفكيرنا، وبعدها يعتريها التضييق لكي نتفهّم الفكرة. ويزداد تمدّد الفكرة ثانية عندما نُقاسم ما تعلّمناه مع الآخرين.

بعد مشاركة Harriet الأولى، وهي مدرّسة في أحد مراكز تعليم اللغة الإنجليزية ELS نشأت في الولايات المتحدة، وسكنت في السنوات العشرين الماضية في جمهورية التشيك Czech Repuplic، وقد شاركت بأفكارها عن كيفية حدوث المعرفة knowing about التي تختلف عن الخبرة. وسألها بعض زملائها عن أمثلة على ذلك.

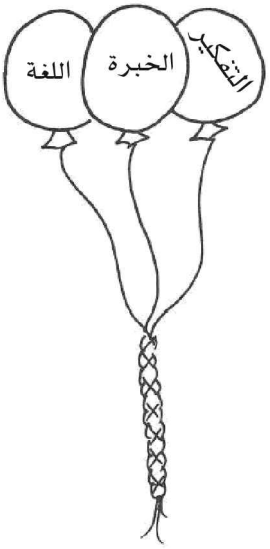
قالت: «السباحة، والسرطان، والتوالد (التكاثر)». وأردفت بعدها قائلة: «هناك فوارق عظمى في أن نعرف تلك المصطلحات الثلاثة لا أن نخبرها. والمثال الآخر لـ هيلين كيلر[29] H. Keller. فلكي تتعرّف على الماء كانت في حاجة لمعلّم فذ knowledgeable teacher، حتى يُقدّم لها، ليس فقط الخبرة، بل أن يضيف لها اللغة أيضاً».

واستمرت المعلّمة Harriet في تقديم أمثلة بعرضها لرواية فتاة مهاجرة، وهي طالبة في فصلها ولديها خبرة مروّعة مع عائلتها، التي سبق أن عانت من حرب إبادة لأراضيهم. فقد خبرت هذه الشابة الخوف والألم والحُنق. إلا أنها بحاجة إلى اللغة لتكشف عن ماضيها كي تتمكّن من التعايش في واقعها الجديد. لقد بيّنت هذه المعلّمة كيف أن تخوّف تلك اليافعة كان أكثر عمقاً من بقية أقرانها في الصف، ويعود سبب ذلك الشعور الدفين إلى خبرتها السابقة مع الحرب. واطّلاع المعلّمة على مفاهيم اللغة والتفكير عند فيجوتسكي سهل في مساعدتها لتلك الصغيرة الضحية بمقدار ما برأت مما حدث لها في الماضي واكتسابها للغة لتفصح عن خبراتها.

وفي اللحظة نفسها، والفصل مكتظ بالعديد من المتعلّمين من أغلب أصقاع المعمورة، بدؤوا في إشراك خبراتهم بمعارفهم حول خبراتهم. وهم متفقون على أن ذلك ساعدهم في نموّهم المعرفي، حينما كان بمقدورهم التحدّث مع صديق أو زميل. وهم يوافقون أيضاً على أنهم بحاجة إلى الوقت للتأمل في أي فكرة جديدة حتى يستدخلوها، ويؤولوها، وبعد ذلك يتم قبولها. الفكرة، في ممارساتهم، تستغرق زمناً. فكما أن فكرة ما مُضطرة لتُترك جانباً قبل أن تتكوّن؛ التعلّم والنمو يتطلب زمناً. فهم يتفقون بأنهم في حاجة إلى اللغة، لكي يوضّحوا أفكارهم أو خبراتهم. وعندما قاموا بعمل تلك المناقشة، أدركت المعلّمة على نحو مفاجيء «المشكلة مع الرسومات إلى هذا الحد أنها لم تُظهر أهمية الخبرة. هناك فرق هائل بين معرفة شيء ما وأن نخبره». في أثناء حديثها تقدّمت نحو السبورة، ورسمت بيدها في لمح البصر ضفيرة، يتفرّع منها ثلاثة خيوط وبألوان متعدّدة، وينتهي كل خيط

(29) هيلين آدمز كيلر (1880 -1968م) امرأة صماء عمياء أمريكية، حصلت على الشهادة الجامعية في التربية، وأصبحت كاتبة وحصلت على الدكتوراه في التربية. تعرّض فيجوتسكي لتحليل نقدي لتطوّر كيلر من وجهة نظر مفهوم التعويض compensation. (لمزيد من ذلك يمكن مراجعة) (The Collected Works Of Vygotsky ، Volume (2)).

منها بدوائر؛ الدائرة الأولى لونها أحمر ترمز إلى التفكير، والثانية لونها أخضر تشير إلى الخبرة، والأخيرة ذات اللون الأزرق تدلّ على اللغة.



شكل رقم ٢-٣

الجديلة

وعلّقت على رسمتها بعد ذلك كله بقولها: «يجب علينا الاعتراف بأهمية الخبرة في اللغة والتفكير. حتى لو كان لديك الخبرة، فإن الأمر يحتّم وجود اللغة لتأكيد الخبرة. وذلك ما كنا نحاول تعلّمه في درسنا هذا- تعلّم أفكار ولغة جديدة - لتوضيح أداة تأكيد خبراتنا الماضية والمستقبلية».

النمو المعرفي واللغة Cognitive Development and Language

لقد استخدم فيجوتسكي لغة بذاتها عندما فكّر في اللغة والتفكير، مثل ما سبق أن اقترح علاقة بين النمو المعرفي واللغة. واستمرّت تلك اللغة في الاستخدام بعد ذلك بواسطة الفيجوتسكيين الجدد، تلك اللغة سيتم التوسّع في شرحها في الفصل السادس.

الأطفال في حال نموهم يُشاركون بفاعلية في تعلّمهم عن طريق استخداماتهم هم للغة، وذلك عبر تفاعلهم مع من يحيطون بهم. وبدلاً من النظر إلى اللغة بصفتها الدلالية المعرفية فحسب، نظر فيجوتسكي إلى استخدام العلامات والرموز كوسائط Mediators للتعرّف البشري. بكلمات أخرى، نحن نستخدم اللغة، في حديثنا، بوصفها أداة لتطوير الفكر، وفي الوقت نفسه، نقوم بتطوير اللغة من خلال التفكير. هذه العلاقة

التبادلية تسمح لنا بأن ندرك أن الفعل الاجتماعي المتمثّل في استخدام اللغة يؤدي إلى تطوير و تنمية النمو المعرفي. تفاعل التفكير والكلام ينتج عنها خبرة لدى المتعلّم، وقد اعتبر فيجوتسكي تلك الخبرة كعامل أساسي لتأثير لاحق على اللغة والتفكير. يستخدم الفرد اللغة سواءً في الصف أو في خارجه، لكي يتم له تواصل الأفكار، ومن خلال الفعل الاجتماعي للتلفّظ بتلك الأفكار، يتم ربط بين خبراتهم وخبرات غيرهم، بشكل مستديم، فهي عملية تعلّمية طويلة المدى.

تُعدّ فكرة استخدام اللغة كأداة توسيطية أساسية لمنظور فيجوتسكي الثقافي- التاريخي[30]. أشار فيجوتسكي (1978) بأن الاستخدام الفاعل للغة يُظهر مظهرين صريحين للمجال الاجتماعي: **أول هذين المظهرين**، الأدوات النفسية (كاللغة، الرموز الجبرية، نظام العدّ)، فهذه في جوهرها اجتماعية كونها نتاج نظام اجتماعي ثقافي- تاريخي. لدى الأفراد، وهي سبيل للوصول لتلك النتاجات من خلال مشاركاتهم في الممارسات الثقافية، التي يتم فيها تحويل الأدوات ثقافياً (John-Steiner، Panofsky، & Smith، 1994).

وثانيهما، أن الأدوات في الوقت نفسه اجتماعية كونها تستخدم في عملية التفاعل الاجتماعي. وبناءً على هذا فالتعلّم والنمو بشكل عام يتموضعان في الثقافة، ونمو الشخص يعدّ «العملية التي ينمو فيها الأطفال في الحياة العقلية مع من يعيشون معهم» (Vygotsky، 1978، p. 88).

طبقاً لـ John-Steiner (1994) وزملائه الأدوات التوسيطية (من أمثال العلامات، واللغة، والخبرات) تُعدّ إحدى الأدوات التي «تُسهم بتغييرات نوعية في عملية النمو» (p. 139). ولقد اعتبر فيجوتسكي العمليات العقلية كالذاكرة، والانتباه، والاستدلال .. وما شابه من أنشطة الوعي، في الأصل اجتماعية، ويتم توسيطها من خلال الأدوات الثقافية،

---

(30) في هذا السياق يرى Holbrook Mahan ، في مقالته التي أوردها في الجزء الثاني تحت عنوان «Development and Learning، من الكتاب المعنون بـ «Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context، 2003»، أن الاعتماد المتبادل بين العمليات الفردية – البيئية والعمليات الخارجية - الاجتماعية في التعلّم والنمو تمثّلان حجر الزاوية في نظرية فيجوتسكي وكانت مجال التفسير المركّز لأفكاره الرئيسة، تحت عنوان فرعي عن العلاقات الاجتماعية، (من أراد العودة للمقال المذكور في هذا الكتاب تحت عنوان « Periods in Child Development» من ص 137 -119. [المترجم].

وإن استخدام اللغة في التفاعل مع ذواتنا، ومع النصوص، ومع الآخرين، يحوّل الوظائف واقعياً.

مثل هذه الفكرة المتمثّلة في أن: اللغة تُعدّ أداة توسيطية كانت فكرة ثورية في حد ذاتها. وما سبق ذلك من تفكير، يُقدّمه بعض المنظّرين الذين يشتركون في فلسفة مشتركة عن الفردية individualism، مُغفلة أي تركيز للتواصل بين الناس ويتوسّطها اللغة (Yaroshevsky، 1989). فيجوتسكي هو من أعاد الاهتمام في طبيعة كوننا ثقافيين، واجتماعيين، وتاريخيين، مع التأكيد على الممارسات التواصلية الفردية بوصفها جزءاً من المشترك العام. كما تم اقتباس ذلك بواسطة Shepel (1995) عندما أطلق على ذلك التنظيم من قبل فيجوتسكي عن علاقة الفرد بأقرانه وبالراشدين المحيطين به بالنمو الموقفي المجتمعي Social Situational of Development. إن هذا النوع من النمو «يحدّد تماماً تلك الأنماط والوسائل والتي بموجبها يتمكّن الطفل من أن يحوز خصائص شخصية، مستمدّةً من الواقع الاجتماعي، باعتبار ذلك الواقع مصدراً للنمو، وعلى أنه أسلوب يجعل فرداً ما اجتماعياً ليصبح فردياً» (P. 431). ففكرة النشاط تحدث أولاً جماعياً، ثم يتم ثانياً استدخالها بواسطة الفرد، بحيث غدت جزءاً مكمّلاً لمفهوم فيجوتسكي، عن منطقة النمو التقريبي.

نوعا أوراق الخريف Autumn Leaves

سيوضّح هذا القياس التمثيلي(أو المُشابهة analogy) الآتي كيف أن الأدوات الدلالية تتوسّط في عملية اكتساب الشخص للغة ما: نحن نتحدّث بصفة خاصة عن كيفية تعلّم فرد ما للغة متعلّمة ثانية؟ فإن كان الأمر غير مُعتاد لك نسبياً في فهم كيفية اكتساب الشخص للغة ثانية، فإن مثل هذا الوضع من المشابهة يلائمك. وإن كان سبق لك توسيط معرفتك في اكتساب اللغة فإننا سنصغي سمعنا مرة أخرى إلى فكرة الزميل الأكثر كفاءة competent peer. المعلّمة (Harriet) التي سبق لها أن علّمتنا أن المعرفة عن الشيء تختلف كثيراً عن تجربته. إن كنت على اطّلاع في نهاية الأمر باكتساب اللغة، وسبق أن جرّبت عملية تعلّم لغة أخرى أو ثانية إضافية فإننا نتأمّل أن تكون هذه المشابهة ذات نفع لك (Wertsch, 1991).

إن مراقبتنا بعناية لتعلّم طفل لغته الأم تُشابه دراستنا لظاهرة طبيعية، تلك العملية تماثل سقوط أوراق من بعض الشجيرات في يوم خريفي. فلو صادف أن نظر أحد إلى ورقة نبات، وهي تسقط في يوم خريفي هادىء، فإن انتقال تلك الورقة تكون سلسة، مرنة، في سكون تام. إلا أن عملية اكتساب اللغة الثانية تمثّل في المقابل عملية سقوط ورقة شجرة في يوم عاصف شديد البرد، وممطر أيضاً في يوم خريفي بعد وقت الظهيرة. الأوراق في وضع كهذا يتقاذفها كل من البرد والمطر في منتهى الرعونة. الجزئيات المكوّنة لتلك الوُريقات لا يمكن لنا تخيّلها، ومن شدة التوتّر لا نستطيع التفكير في كيفية ولا في مكان سقوط تلك الأوراق على الأرض.

تعلّم اللغة الأولى (الأم) في غالب الأمر عملية تماثل حدوث التنفّس. فهي عملية طبيعية وغير مقصودة. إنها نوع من التواصل مع المحيطين. وتعلّم لغة ثانية تُعدّ عملية عنيفة، كما لو أننا نحاول عن قصد أن نؤسس لتفكير مغاير، بمساعدة اللغة، لما سيتيسّر لنا فهمه فيما بعد. موروث فيجوتسكي في غاية الوضوح هنا: اللغة والتفكير متفاعلان، وديناميان، وهاتان الخاصيتان لا تنفصلان عن بعضهما.

اكتساب اللغة الثانية يتم تعزيزها وتحفيزها عن طريق تعلّم اللغة الأم. فكلما كانت اللغة الأولى أعمق وذات كفاءة أعلى لدى المتعلّم فإن تعلّمه لما ينبثق عنها من لغة يكون أسرع. متطابقاً ذلك مع ما يراه فيجوتسكي «النجاح في تعلّم لغة أجنبية مُتوقّف بدرجة كبيرة بنضج اللغة الأم Success in learning of foreign language is contingent on a certain degree of maturity in the native language» (Vygotsky, 1986, p. 195). ويواصل فيجوتسكي بقوله: يُمكن للطلاب تحويل نظام المعاني الذي يمتلكونه لديهم إلى لغات أخرى من خلال لغتهم الأولى. ويبيّن الأمر كذلك أن العكس صحيحٌ أيضاً: اللغة الجديدة تيسّر عملية التمكّن من الأنماط المعقّدة في اللغة الأم (الأصلية)، كون أن اللغة المُكتسبة توسّع الإمكانات العقلية في كلتا اللغتين.

ويكمن السر في اكتساب لغة جديدة في حدوث المعنى. إن هذا كل ما في أمر تعلّم اللغة. اللغة الجديدة يفترض فيها أن تكون ذات معنى. ولحسن الطالع أن يكون لدينا عدد من

الأساليب لتقديم هذا المعنى؛ إذ لا وجود لأسلوب تام perfect ولا مأخذ عليه، وأنه صالح لكل شخص فينا. لكن استخدامنا للغة نتقنها تماماً في أمر كهذا يفيدنا فيه التعلّم تماماً. وللتمثيل على ذلك نحن نفترض أن معظم قارئي هذا الكتاب يعرفون اللغة الإنجليزية. فلو قُدّر لهذا الكاتب أن يكتب باللغة البنجابية، أو الكمبودية، أو الإسبانية هل ستتمكّن أنت بوصفك قارئاً من الحصول على معنى من وراء ما كُتب؟ وعلى الرغم من أن ذلك هو ما يجري على أساس يومي في كثير من المدارس، ولدى العديد من المتعلّمين. بحيث إنهم إذا لم يتوصّلوا إلى معنى فيما خُصّص لهم من وقت، فإنهم لن يتعلّموا شيئاً؛ بل ربما يفشلون؛ وثقافتهم يمكن أن توجّه اللوم لهم؛ ومن المحتمل أن ننحوا عليهم باللائمة لضعف دافعيتهم.

لقد وضّح Krashen (1996) أنه عندما نقدّم للصغار تربية نوعية في أساسيات لغتهم، فإننا نضمن إعطاء عاملين حاسمين لنجاحهم الأكاديمي: المعرفة والتمكّن، وكلا العاملين يتم نقلهما من خلال اللغة.

توسّع في هذا الموضوع Cummins (1999) عندما اقترح أننا قدّمنا من موروث سابق لبحث منهجية تربوية ذات لغة ثنائية، وهو الذي يقدم جدوى محدودة للبحث، وبعدها يفترض قصوراً أو عجزاً في الاستنتاجات التربوية ذات الصلة. وقد أشار Cummins لمثل ذلك الأنموذج بنموذج السياسة البحثية Research Policy Paradigm، الذي يأخذ في اعتباره الدراسات المقبولة منهجياً. فدراسات من هذا النوع، بينما تُعد منحى أو توجّهاً مقبولاً للبحث والاستقصاء، إلا أن بها عيوباً لتقديم إجابات لصانعي القرار. المشكلة مع ذلك المنحى المحدود أنه، على الرغم من كون الدراسات قد تكون مقبولة للكثير، فالأمر ببساطة يتعذّر تطبيق تحكّم مضبوط فيه للعوامل المتعدّدة منها بماهو بشري، وإداري، وسياسي، وهي كلها تؤثّر في اكتساب لغة إضافية. أو، من منظور فيجوتسكي، ربما نرى أن السياق الثقافي التاريخي مركزي، وغالباً ما يُغفل، في حال عملية اكتساب اللغة. والخيار الذي يقترحه Cummins أطلق عليه (نظرية أو أنموذج السياسة البحثية) وتتوسط فيه النظرية البحث، وبهذا تغدو ملائمة لمتخذي القرار. يجادل Cummins عن البحث المؤسس على النظرية، وأنه ليس بمعزل عنها.

تُوضّح أمثلة صفية عديدة كيفية اكتساب اللغة عن طريق اكتساب المتعلمين لها. وقد تم اختيار تلك الخبرات الموثوقة لسببين: **أولهما**، إنها تكشف لنا مدى أهمية اللغة في تشكّل التفكير، والتفكير يصوغ اللغة. وكمثال لذلك عندما لا يفهم التلاميذ اللغة، فإنهم يُحرمون من التفكير. **وثانيهما**، إنها تبيّن الأهمية الأساسية للسياق في التعلّم واللغة.

> **العلاقة بين الكلمة والتفكير، وتشكيل مفاهيم جديدة أمر في غاية التعقيد، والدقة، وهي عملية مُبهمة تتكشّف في دواخلنا (Tolstoy, 1903, p. 143).**

ما لم يكن الأمر متعلّقاً باللغة Unless It's Just a Langnage Thing

سنحاول مشاطرة القارىء لخبرتين ربما تظهر لنا أنهما منعزلتين، وهما تعكسان الأساليب المعقّدة التي تمثّلها اللغة في التعلّم. الخبرتان اللاحقتان ربما تبدوان بشكل أولي غير وثيقتي الصلة ببعضهما، بالرغم من أنهما مرتبطتان بحسب منظور فيجوتسكي لتلك العلاقة بينهما، محاولين جَهدنا أن نبيّن من خلالهما مقدار ترابط كل من اللغة والتعلّم ديناميكياً وتبادلياً.

استضافت إحدى المحطات الإذاعية المحلية مجموعة من الشخصيات التربوية، وسياسيين مؤثّرين، وعاملين في مجال الصحافة لمناقشة قضايا طلاب المدارس لدى الأقلية والأكثرية منهم في التعليم العام. شاركونا في النقاشات الدائرة في اهتمام بالغ، والأمر في مجمله لا يعتمد على معرفة الإجابة التي نتشارك فيها مع الطلاب فحسب، وإنما كان اهتمامنا منصباً على تحديد المقصود عندما يُشار إلى فئة ما بأنهم أقلية، أو لمن يتّجه التفكير عند الحديث عن فئة أخرى من الحاضرين من التلاميذ بوصفهم فئة غالبة(أكثرية). وقبل عقد اللقاء المُزمع إجراؤه بليلة واحدة قرأ أحدنا عن إحدى المدارس التي تحدّدت فيها نسبة الأقلية بما مقداره 82%، ومن هنا يظهر جلياً دلالة وأهمية مثل ذلك النوع من التصنيف.

ومع أن الطلاب المشاركين في النقاش الإذاعي لم يكن تركيزهم مُنصباً على دلالة الأكثرية أو الأقلية تلك، لكنهم بدلاً من ذلك كله كان نقاشهم يدور حول سؤال مركزي يتمثّل فيما يلي: هل يتمتّع طلاب الأقلية بمستوى التعليم نفسه لفئة الأكثرية؟

تم خلال اللقاء الاتصال بعدد من الولايات، والتحدّث مع العديد من المسؤولين الذين تكوّن لديهم جميعاً شعور بأنهم أجابوا عن السؤال المطروح بدقّة، (ولكن ليس في منتهى الدقّة)، وأن فئة الأقلية من المتعلّمين لا يحصلون على نفس مستوى من التعليم الذي يقدّم للأكثرية.

كان ممن تم التحدّث معهم خلال النقاش، وهم من تم تحديدهم في اللقاء الجماهيري بنوا قناعاتهم في رأيهم النهائي في واقع الأمر على حقيقة أن المناهج المقدّمة لجميع الطلاب واحدة، وأنّه لا وجود لفوارق كبيرة بين المتلقّين. وناقش الحضور رؤيتهم المتمثّلة في أن المنهج المطروح الذي يلائم الطلاب الذين طُوّرت المناهج من أجلهم. فإن كانت الدروس المُقدّمة تم تفنينها على أنها معدّة لـ « أكثرية « حينها سيظهر بالنسبة لهم على أنها ذات فاعلية. إلا أن فئة الأقلية من المتعلّمين يشعرون بخبرات (تظهر في الثقافة وفي اللغة والتفكير) يمكن وصفها بأنها «رتيبة sameness أو غير متنوّعة وليست متجدّدة أي مُتشابهة تماماً» وأنها لا تعكس أساليب تفكيرهم.

لقد كان في منتهى الحكمة من قال: أنه لا ظلم أو تحيز مُطلقاً عندما نساوي المعاملة بين المتفاوتين أو المختلفين.

It is a wise man who said that there is no greater inequality than the equal treatment of unequals.

من أقوال القاضي فليكس فرانكفورتر[31]

(31) فليكس فرانكفورتر (١٨٨٢- ١٩٦٥م) ولد في فيينا: بالنمسا، وحينما كان في الثانية عشرة من العمر هاجرت عائلته إلى الولايات المتحدة الأمريكية، تخرّج في كلية هارفارد للحقوق، وعمل في حينها محرراً لمجلتها Harvard Law Review، ودرّس في جامعة هارفارد كبروفيسور للقانون الإداري، وعينه الرئيس الأمريكي روزفلت قاضياً بالمحكمة العليا الأمريكية. (المترجم).

وفي لحظة ما من النقاش الذي كان يُبث أعلنت مستضيفة اللقاء عن تلقّي عدد من مكالمات المستمعين. أكّد واحد من المتصلين من أعالي مدينة New York، من إحدى المناطق الريفية، وذكر في مكالمته على عجل أن «هولاء الصغار يحظون بالمستوى نفسه من التعليم فيما عدا عامل اللغة». وبعدها دخل على الخط مشارك آخر وبشكل مفاجىء، وكانت عبارته تدل على شيء من عدم الاحترام، وقد نظر للأمر في مُجمله بأنه تافه، ولم يقلّل من قيمة وشأن اللغة فقط، ولكن كان رأيه أن خبرات المتعلّمين غير متّصلة بتعلّمهم.

وحين إنصاتنا لما يقال من قِبل المتّصلين، عرفنا، أننا، في يوم ما، سنكتشف الزمان والمكان لإعادة التفكير عما تحدّث عنه ذلك المُحاور. أتاحت لنا الطالبة المعلمة Anderea مثل تلك الفرصة، وهي طالبة تدرس في مرحلة الدراسات العُليا، وتلقي دروساً في إحدى المدارس الثانوية لمادة التربية الفنية.

المعلّمة Andrea وتدريس مادة الفن: الأمر يتجاوز أو يتعدّى موضوع اللغة

بدأت هذه المعلّمة العمل في ولاية California وهذه الولاية في الغالب مُكتظة فصولها بأعداد كبيرة من الطلاب ذوي الاختلافات الثقافية والتنوّعات اللغوية. ومثل تلك الفصول يُدرّس فيها معلّمون عادة ما يكونون محدودي الخبرة في كل من الأمور اللغوية والتنوّعات الثقافية. ونتيجة لذلك التنوّع فإن تباين الصفوف الدراسية يشكّل مجالا لتوسيع اطّلاع المعلّمين في عوالم المتعلّمين، الذين يتحدّرون من خبرات عِرقية وثقافية ولغوية مُتباينة. قدمت حديثاً من أحد الولايات الشبيهة بالأوروبية، وهذه المعلّمة متمسّكة بعاداتها وتريد المُحافظة عليها. لكنها وجدت نفسها في سياق مختلف عليها، وهو الذي أخضعها لنوع من التحدّي لعاداتها السابقة. وهي تحاول جاهدة أن تتفهّم بصفة خاصة ما الذي يجعلها تأخذ بعض هذه الدروس، التي أُعدّت لتأهيل معلّمين معتمدين أكاديمياً، لديهم المعرفة عن اكتساب اللغة.

ابتدرت طالبة الدراسة العليا Andrea أستاذتها منذ أول محاضرة مسائية لها في الجامعة بقولها: «لماذ نحن مُلزمون بدراسة هذا؟». كان سؤالها مُثقلاً laden بفرضياتها السابقة أكثر من كونه نوعاً من الأسئلة الاستقصائية المعبّرة عن صدق تعلّمها. يطرح

بعض الطلاب أحياناً تساؤلاتهم لإيصال رسالة ما أكثر من كونهم يبحثون عن إجابة لما ذكروه في سؤالهم. لم تقدم معلّمتها إجابة، وهي التي قد استمعت لمثل هذا السؤال مرّات عديدة، لكنها تبسّمت وردّدت القول المأثور لـ(1994) Herbert Kohl متهكّمة، وهي تنظر إلى الكتاب الموضوع أمام الطالبة وعلى طاولتها: لن أتعلّم ذلك منك. هكذا بدأ الدرس.

حاولت الأستاذة على مدى الفصل الدراسي الذي لا يتجاوز تسعة أسابيع بشتى الطرق أن تدمج وتستوعب المعلّمة الطالبة Andrea لتلك الأفكار التي تدارسوها في الصف حينها. ولكنها لا تزال متشبّثة بآرائها ولسان حالها يقول: أنا مدرّسة للرسم وأدرس عن تنوّع اللغات، وهي لا تتّصل بتخصصي، لقد حاولت مدرّستها جُهدها في توضيح أهمية اللغة لجميع التخصّصات، باذلة غاية الجهد لتبيّن لها أن أي درس فني يُعدّ مكاناً مناسباً لكل من يتعلّم اللغة بوصفها لغة ثانية، وموضّحة لطالبتها أن التربية الفنية لا تقل عن أن تكوّن انطباعا للمتعلّم كما هو الحال المتعلّم مع اللغة، إلا أنها لا ترى أن هناك حاجة لفهم تلك المعلومة الجديدة. وحدث أمر في نهاية الأمر الأسبوع السابع بأن كفّت مدرّستها عن تخوّفها وعن معارضة طالبتها لها نتيجة تركيزها الذي كان منصباً على دوافعها الخاصة. لقد كان يلوح في الأفق لدى البروفيسورة موعد محدد لتقدم مقالة افتتاحية، وهي في أمس الحاجة لتقديم بعض اللوحات وتضمينها في كتاب.

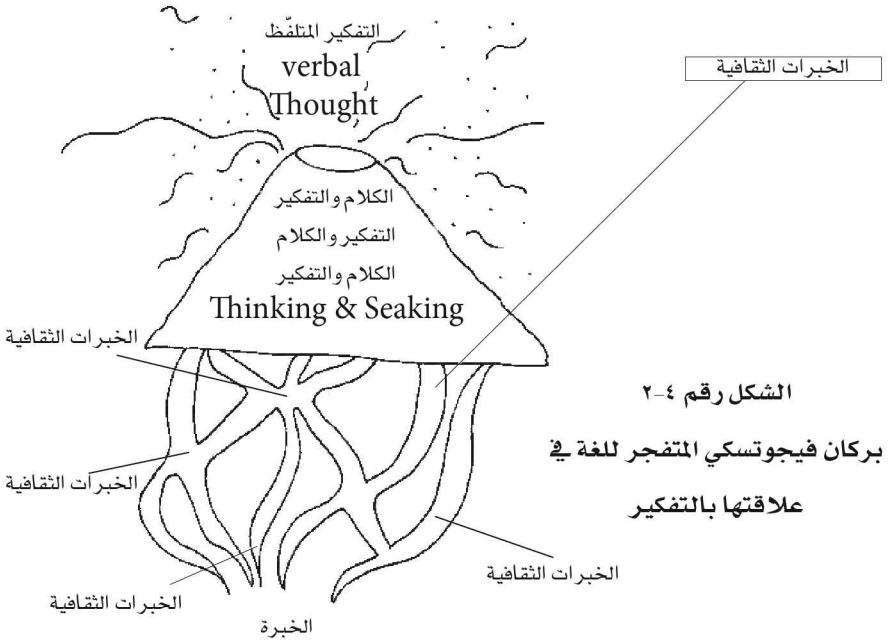
قالت أستاذة الدراسات العُليا، وهي تلقي أوراقاً بيضاء، وأقلاماً، ومراسم (أقلام الرصاص) على طاولة المعلّمة الطالبة وطلبت منها من خلال توجيهها لها: «عليك يا Andrea فقط أن ترسمي وتخطّطي على مدى الثلاث ساعات القادمة». كرّرت قولها لها بإلحاح: «لا تفكري فينا، كل ما عليك أن ابدئي بالرسم فقط».

تساءلت المُعلّمة الطالبة بفضول نحو معلّمتها: «أرسم فحسب!».

لقد شعرت Andrea بنوع من التناقض لديها، ووخز في الضمير بما كانت عليه من الأنانية. وساور معلّمتها شيء من القلق إن كان ما طلبته من الطالبة رسمه في زمن المحاضرة، حتى تُساعدها في تحقيق رغباتها وميولها. وأكدّت عليها مرة أخرى بقولها: «ارسمي فقط».

بدأت الرسم طيلة ثلاث ساعات، وكان الدرس مستمراً في مناقشاته، وتفاعلاته، وتأملاته، وهذه الطالبة كانت مُتجاهلة لكل ما يدور حولها، وبقية الدارسين لم يعيروا لها بالاً أيضاً.

قالت البروفيسورة موجّهة حديثها للجميع: «تبقّى عدة دقائق على نهاية الدرس Andrea». وكررت بقولها: «هل بالإمكان مشاركة بقية الحضور فيما قمت برسمه» (شكل رقم 2.4).



الشكل رقم ٤-٢

بركان فيجوتسكي المتفجر للغة في علاقتها بالتفكير

بدأت الطالبة المعلّمة في الحديث بقولها: «حسناً». وقالت: «يُظهر شكل البركان المرسوم كيفية اتصال التفكير باللغة جنباً الى جنب، ومن ثم ينفجرا كما أطلق على ذلك فيجوتسكي بالتفكير اللفظي (أو المتلفّظ). هنا يحدث ما يمكننا اعتباره حدوث التعرّف الحقيقي real cognition takes place. تندفع الحِمم من البركان، وتفعل فِعلها بوصفها نُتفاً من المعرفة، حتى تقوم بدفع التعلّم والنمو في مسار ما. إنه يشبه ما يحدث لنا عندما نعبر منطقة النمو التقريبي، وأحدنا يقوم بمعاونة جميع المتعلّمين من حوله كي يستوعبوا أمراً ما عندما لا يكون في مقدورهم فهم الموضوع أو قراءة الدرس وحدنا».

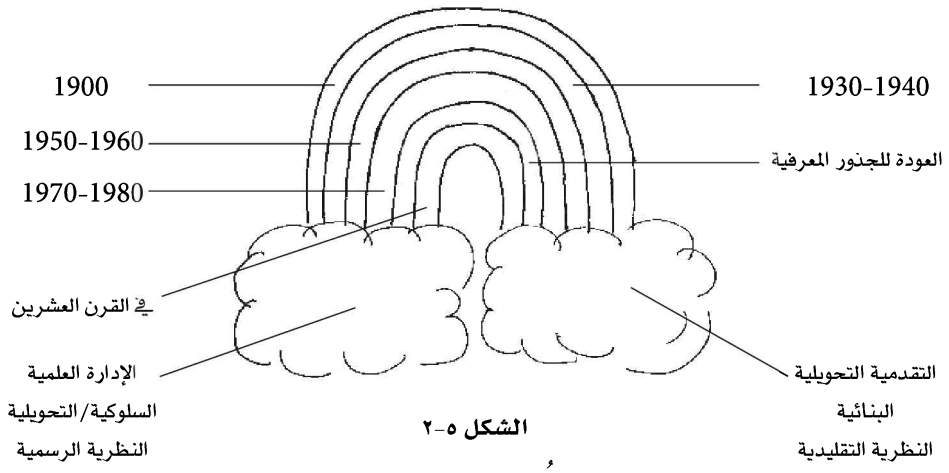
نظر الحضور بمن فيهم البروفيسورة في ذُهول وصمت تامين في الوقت الذي كانت فيه Andrea تؤلّف synthesize أو تركّب موقف التعلّم الذي تم شرحه في الفصل الدراسي على مدى الأسابيع السبعة الماضية.

وقالت للجميع: «الآن فهمتم الدرس في النهاية».

طلبت المعلّمة من طالبة الدراسات العليا طلباً تمثّل في قولها: «في الأسبوع القادم، فضلاً ارسمي بعضاً من أفكارك عما تعلمتيه في مواد أخرى، في مادة النظريات».

أجابت Andrea: «لا بأس»، «لكن في ذلك الموضوع تحدّثنا عن بعض الأفكار العُظمى التي نشأت على مدى القرن المنصرم، وكيف أن تلك الأفكار أثّرت على عدد من المدارس. لست متأكدة من قدرتي في تصوير النظرية».

مع أنها أتت في الأسبوع القادم برسمة تمثّلها اللوحة الآتية:



الشكل ٥-٢

قوس قُزح للمجتمع المعرفي

قالت لزملائها الذين يحملقون في رسمتها مشدوهين: «الرسمة التوضيحية التي أمامكم على شكل قوس قُزح، وهذا الشكل يوضّح كيف أن مفكّري الإدارة العلمية في مُقابل التقدميّين مثلا طرفي نقيض في الشكل الذي ترونه أمامكم. انتبهوا لذلك».

قال أحد زملائها دون تفكير منه (مندفعا): «نفهمه»، قال بصوت عالٍ: «لم أعرف كيف فهمتي ذلك!».

ردّت على زميلها في بسمة متهكّمة، وهي تحدّق نظرها في البروفيسورة: «حسناً، توصّلت في النهاية إلى استخدام لغتي الخاصة في الفصل، أخذ ذلك مني ذلك الجهد سبعة أسابيع».

قالت لزملائها: «بالنسبة لي»، «الفن لغة في حد ذاتها. ذلك ما أعتقدته. فكروا أنتم في الكلمات؛ تفكيري أنا تصويرياً. سأستصحب عملي هذا مع فيجوتسكي إلى مدرستي الثانوية وسأقدم دروساً قابلة للانفجار تماماً مثل قُصاصات مُلونة مُنطلقة من الأجزاء المتناثرة من البركان. سيكون الأمر شبيهاً بمراقبة الأفكار التي تساق بسهولة إلى عقول الطلبة».

السؤال المطروح علينا هنا: لماذا غدت Andrea فجأة وبلا أي مقدّمات قادرة على تقديم معرفتها وعرضها في الوقت الذي كانت تبدو مُعارضة لموضوع اكتساب اللغة؟ وأصبحت بشكل غير متوقّع بارعة في استخدام لغتها الخاصة (تصويرياً)؟ أبرزت تصويراتها الرمزية التي كانت معبّرة بلغتها وبمشاركاتها مع الأفكار لدارسي الدراسات العُليا من زملائها. فضلاً عن جعل تلك اللغة ذات معنى للمشاركين معها في الفصل الدراسي. فلقد قامت بتوظيف الأشياء الرمزية في تخصّصها الفني لتوسيط ذلك الفهم حول اللغة والتفكير.

في فترات فاصلة نادرة، تعد العوامل الأكثر أهمية في تحديد المستقبل تحدث في فترات لا متناهية أو مناسبات نادرة (Mumsford، 1956).

اللغة هي توضيح لما نشعر به لما يحيط بنا فيما هو في عالمنا. فهي تعتبر حقاً أثر الكلمات التي تجعلنا نُحس (أو نُدرك)، ونعرف (أو نعي)، ونتعلّم. فاللغة فينا ليست بلغة فحسب. الكثير منا أتى من بيئات تحثّنا بشكل دائم على الاعتقاد أن اللغة أدنى مما هي عليه واقعاً وحقيقة. لقد اعتقدنا ذات يوم أنها شيء مُحايد، وأنها مفردات مُبعثرة نستخدمها تماماً كأدوات لمجرد الحديث مع الآخرين. بينما اللغة في واقع الأمر أداة للتواصل، ولقد تعلّمنا في العقود القليلة الفائتة أنها شيء يتجاوز ما تم لنا فهمه حولها

سابقاً. اللغة ميزة كبرى؛ فهي أداة، وهي حقيقة، وهي مورد أو ثروة resource. اللغة تفكير؛ وذلك عائد لأنها ثقافة culture، وهي هوية identity. ونحن في غالب الأحيان نتوصّل إلى ذلك الفهم عن طريق اللغة وبخاصة لكوننا (1) في موقع لا تؤدي اللغة دورها مع الغير، و/ أو عندما (2) يحاول أحد أن يستأثر بلغتنا. فحرماننا من اللغة يعني منع حق استعمال access التفكير.

> **التفكير لا يُعبّر عنه من خلال الكلمات فحسب، بل إن وجوده يتحقق من خلالها، تميل كل فكرة بربط شيء بشيء آخر، لإقامة علاقة بين عدد من الأمور. كل فكرة تتحرّك، تنجز وظيفة ما، تفي بغرض، وتحل إشكالاً** (Vygotsky, 1986, p. 218).

الرسالة هاهنا واضحة في غاية الوضوح: ينبغي أن تكون غاية اللغة تنمية التفكير وتطويره. في عملنا مع فيجوتسكي نحن ممتنّون بمديحه لذلك العمل النقدي لـ Paulo Freire. على خلفية المؤتمر الذي عقد في البرازيل (July، 2000، Brazil) في شهر يوليو، سنة 2000 من الميلاد، والذي كان مدار بحثه حول التوجّه الثقافي التاريخي، وركّز فيه المؤتمرون على مدى الأهمية العُظمى لربط أبحاث هؤلاء المفكرين بغية دعم التوجّه التاريخي الثقافي بالمنظورات النقدية، وسنعرض هنا لإطار للتفكّر عن الممارسة بصلته بالمنظور الثقافي التاريخي. من منظور فيجوتسكي «التفكّر أن تكون منجذباً لتفكير ولتخيّل جديدين. إنه خبرة واقعية للتعايش مع الوعي» (Shepel، 1995، p. 434).

عند قيامنا بالمزاوجة بين ما قدّمه كل من Vygotsky & Freire فإننا نحفز لعمل نقدي تطبيقي لحل مشكلات، يمكننا تحديدها من خلال التأمل (التفكّر). سنناقش بداية موضوع التفكّر، وبعدها سنقدّم نماذج لمواقف تشكيل قضايا من خلال ممارسات تأمّلية وعبر استقصاء نقدي. وفي الأمثلة التي سنشارك في طرحها هنا سنقوم بنمذجة ذلك الإطار، وسنقوم بالتعليق على الروابط فيما بين اللغة والتفكير، التي تؤديها في خبرات صفّية واقعية.

تحديد إطار لتطبيق عملي

العملية الآتية لكل من تدوين الملاحظات NoteTaking، والقيام بالملاحظات NoteMaking، تم تبنيها اعتماداً على مجهودات (1990)Frank، وهي من توصّلت إليها من خلال الأنشطة الكتابية المكتوبة في خبراتها، مع طلبتها الذين كان يتم إعدادهم كمعلّمين، ليتسنى لهم استخدامها في تأملاتهم وفي ملاحظاتهم عن خبراتهم التعليمية عند قيامهم بالتدريب(Dixon & Horn، 1995).

بيّن(1995) Shepel أن إعداد المعلّم وتأهيله من وجهة نظر فيجوتسكي بوصفها ضرورة تربوية لإعطاء الفرصة له كي يصبح ذلك المتدرب معلّماً باحثاً-teacher researcher. كون الفهم، من منظور فيجوتسكي، يرمز إلى التغيير، بالنسبة للمعلّمين حتى يغيروا المناهج ويطوروها. فـ «من الضرورة بمكان وجود الأدوات الثقافية والتربوية للنمو والتطوّر للتخصّص»(Shepel، 1995، p. 438). ولتحفيز عملية التغيير لدينا عملية Frank للتأمل المُوسّع للطلبة المعلّمين، كي يتم تضمين المنظور النقدي. وبإضافة الملاحظات التعليقية NoteRemarking لتظهر مدى حساسية التأمل النقدي التي تنتقل إلى تصرّفاتنا في الواقع. التطبيق العملي يمثل الاندماج فيما بين التأمل والسلوك. وغايتنا من إيراد مثل هذا الإطار للقراء، هو أن يتم استخدامه في التعليق على الأمثلة، التي تلي ذلك، وسيصبح هذا الإطار أداة لتوسيطه في هذا النص في سياق عمليتي التعلّم والنمو.

إطار عملي تطبيقي لتفكير ناقد

تدوين الملاحظات NoteTaking

- صِف
- وضح ماهو؟

ذكر الملاحظات NoteMaking

- فسّر

- وماذا؟

الملاحظات التعليقية

- حوِّل
- بيِّن الكيفية؟

لكي نشرع في التطبيق العملي للتفكير الناقد علينا بتحقيق ثلاث خطوات هي كما يلي:

- تتمثّل الخطوة الأولى في وصف ما يحدث في كل مثال يتم عرضه هنا. على أن يعتمد توضيحك على منظور المشاركين في الموقف. وعليك النظر إلى الموقف من منظور مُغاير؛ كما قارب فيجوتسكي بين النظريات لكي يتعلّم من المواقف التي لا تتّفق معه، وسنطبّق ذلك هنا أيضاً، ونريد منك أن تقوم بالتفكير فيما هو حادث من منظور غيرك. عليك ألا تتسرّع في تأويل ما يحدث أمامك، ولا تُصدر حُكماً على المشاركين كونهم يُظهرون نظرة مخالفة لك. في الخطوة الأولى عليك أن تذكر ما مرّ بك.

- يتم في الخطوة الثانية تفسير ما يحدث (أي تأويله)، وأن تطرح على نفسك سؤالاً عما حدث اعتماداً على خبرتك القائمة، وبناءً على المعلومات التي قُمت أنت بجمعها. تفسيرك للموقف يجب أن يعتمد على ما هو ظاهر لك عيانًا بياناً في الجزء الأكبر منه؛ أي على ما يحدث أمامك فعلاً. ونذكّرك للمرة الثانية بأنه لا يجب عليك إصدار حُكم على ماذا يحدث، لكن عليك بشكل أساسي أن تقدّم توضيحاً للأمر مقروناً ببيّنة.

- يتم في الخطوة الثالثة تحويل تعلّمك من هذه الخبرة لتتمكّن من تحسين خبرتك وطريقتك في التدريس. بكلمات أخرى، تأمّل أنت فيما تعلّمت من خبرات من الآخرين، أو من خلال التفكّر والتأمل من خبراتنا غير الذاتية، والتي يمكن أن تكون ثمرة في الفرد- تحويل اجتماعي في مواقف مستقبلية -.

وضعية أو مقترح مشكلة الأب Papi

سنعرض في المثال الأول مشكلة أطفال أحد الآباء من أصول لاتينية قدّم شرحاً عملياً لإدارة المدرسة عن أطفاله. لقد استخدم ولي الأمر هنا تفسيره الخاص إطارنا نفسه، لكي يقوم بالتأمل النقدي للممارسات للمدرسة في صِلتها بخبرات أسرته. وما سيلي ذلك من حديث عنه هو عبارة عن إعادة الكلام عن واقعة حقيقية تم لنا تحليلها نقدياً، وللتفكير حول في عملية تحويلها إلى ما نقوم بعمله فعلاً (في ممارستنا).

تدوين الملاحظات: الوصف

لقد وقعت هذه الواقعة أو الحادثة في قاعة للحفلات في مدرسة لاتينية قائمة بذاتها، وكانت مُكتظّة بعائلات محلية، وبمعلمين، وبعاملين في المدرسة. أغلب العاملين والمعلّمين يقطنون بعيداً عن مكان الحفل. جميع الخبرات التعلّمية تحدث في هذه المدرسة باللغة الإنجليزية، التي لا يُتقنها أغلب الدارسين.

ماذا What ؟يوجد في هذه المدرسة قاعة مفتوحة، ويتحدّث فيها بروفيسور يعمل في إحدى الجامعات الإقليمية، وهو يُلقي فيها درساً لجماعة محلية يشرح فيه بعض الأساليب التي قد تفيد في تحديث المناهج وتحسين أساليب التدريس في مدرستهم تلك. بعد ذلك يقدّم لأولياء الأمور والعاملين في المدرسة أفكاراً مستقبلية عن تلك المدرسة؛ وتتلخّص تلك الأفكار في تعليم صغارهم اللغة التي يعرفونها، وهي لم تكن خياراً مفروضاً عليهم من إدارة المنطقة التعليمية. تحدّث المدير الأنجلوسكسوني وناقش كثيراً من الأمور «المُفضلة» بعد المناقشة الجماعية، وهي حادثة بالفعل في مدرستهم. وقبل نهاية اللقاء بقليل، في الوقت الذي كانوا يستعدون فيه للمغادرة، رفع أحد الآباء يده كي يتحدّث. المدير الذي لا يتحدّث الإسبانية، والأب الذي لا يتمكّن من الحديث بالإنجليزية نظرا لبعضهما. (وقال باللغة الإسبانية): لماذا تعلّمون الأطفال لغة لا يفهمونها، وتستمرون في ذلك؟ لم يقدّم المدير أي إجابة. انتهى اللقاء المفتوح فجأة وغادر الحضور القاعة في صمت (Wink, 2000).

ذكر الملاحظات: تأويلها NoteMaking: interpert

لفّ القاعة حالة من الصمت غير مُرحب به من قِبل معظم الحضور . ولم يحر أحد جواباً عما حدث. والقليل من الإسبان في القاعة لم يبيّنوا أي رد على السؤال الذي سبق طرحه. والكثرة الحاضرة الذين عرفوا سؤال الأب Papi أي إجابة سوف تكون قاصرة، العوائق الحاصلة في هذه المدرسة مفروضة عليها عبر المنطقة التعليمية.

لماذا Why:

الطلاب في سياق هذه المدرسة تحديداً تم تجاهل التفكير واللغة لديهم، على الرغم من أن مدرستهم تُصنّف على أنها مدرسة ثنائية اللغة. تعليمياً، لم تقم هذه المدرسة بأي عمل يجعل بالإمكان أن نطلق عليها مدرسة ثنائية اللغة. حيث يجري التدريس باللغة الإنجليزية؛ يغلب على كلام المعلّمين اللغة الإنجليزية؛ والطلاب يتحدّثون الإسبانية.

الملاحظات التعليقية: التحويل NoteRemarking: Transform

ونتيجة لتلك المشكلة المطروحة من Papi قامت المدرسة بتحويل نفسها تماماً من مدرسة ذات تركيز على تعليم اللغة الإنجليزية إلى مدرسة ثنائية اللغة، من خلال التمهيد بتعليم أسس محتوى اللغة، في الوقت الذي يتم زيادة تطوير تعليم اللغة ككل. إن تضمين تعليم اللغة الثنائي يتضمّن أيضاً تطوير وتنمية كل من المعلّمين والآباء في تلك العملية. وأصبحت الفئة الإنجليزية القليلة غالبة جزءاً من عملية التعليم المزدوج (بلغتين)، حينما احتفل المجتمع بالطلاب الذين حقّقوا سبقاً في اللغة الأصلية عند إضافة اللغة الثانية. الممارسة العِرقية المركّزة حوّلت ذاتها إلى تطبيق عملي حرج.

الكيفية: How

استمرينا في عملنا ذلك، وذلك بالتأمل في السؤال المطروح في هدوء بواسطة ذلك الأب المهتم. من خلال النظرة الأولى يعتقد الفرد أن ذلك البرنامج المدرسي هو برنامج ثنائي اللغة، سيما وأن أغلب المتعلّمين يتعاملون بالإسبانية. ولكن بعد وضعنا للعدسة المقرّبة التي تتيح لنا الرؤية عن قرب وبشكل أوضح علمنا أن هذه المدرسة ثنائية اللغة اسماً فقط. ببنية فيجوتسكي قمنا بمجاورة ذلك البرنامج مع برنامج آخر لمعرفة ما

التساؤلات التي لم تتم الإجابة عنها في برنامج بذاته. وسنقدّم فيما يلي إطاراً تطبيقياً مهماً لجلب المحتوى في منظور أكثر وضوحاً.

طريقة حل Pat للمشكلات

يختلف السياق التاريخي الاجتماعي والثقافي والتاريخي في المثال اللاحق عما سبقه اختلافاً بيّناً. في حين أن طلبة المدرسة السابقة غير مهيئين، فهم مجتمع من المُهاجرين يتكلّم الإسبانية حديثو القدوم، فإن المثال الآتي يمثّل مجتمعاً من الموسرين (أثرياء) مهاجرين، وقد استقروا منذ عقود مضت. حدثت أحداث المثال الأول في الشاطىء الشرقي، وحدثت أحداث المثال الثاني في أقصى الساحل الغربي للولايات المتحدة الأمريكية. لقد خاطر الأب في المثال الأول بطرحه لمشكلته لرؤيته بأن المدرسة لا تقدّم لأطفاله ما يفيدهم أو ما هم بحاجة إليه في نموّهم المعرفي. في المثال الآخر أخذ المعلّم الدور لكي يقوم بحل مشكلة المتعلّمين.

تدوين الملاحظات : الشرح أو الوصف NoteTaking: Describe

الطالبة Quang قدمت من دولة فيتنام وهي طالبة لديها إلمام القراءة والكتابة، جاهزة للدراسة في الصف الخامس، ولا تتحدّث الإنجليزية. المعلّمة Pat كانت من أصل إنجليزي، وكانت اللغة الإنجليزية هي اللغة الوحيدة للتعليم في ذلك المستوى. معلّمتها تلك كانت ضليعة في كيفية اكتساب الصغار اللغة الإضافية ولديها خبرة بالزمن الذي يتطلّب منهم معرفتها. تعرف المعلّمة معرفة تامة وبيّنت أنها غير متأكّدة تماماً من استمرار الطالبة Quang لنموها المعرفي في جميع محتويات المواد، وهي لا تتحدّث، ولا تفهم لغتها.

ماذا What

تطوّعت إحدى الأمهات الفيتناميات التي على معرفة بعائلة الطالبة Quang. واقترحت أن تحضر لصف إنجيلا لعلمها أن تلك العائلة تواظب على قراءته. تعي الطالبة أفكار الكتاب المقدس، لكنها لا تعرفها باللغة الإنجليزية. تستخدم الطالبة برنامجاً للحاسب الآلي، وهي تواظب على الذهاب إلى مدرس خصوصي، ويقرأ لها متبرع من بلدها،

وتستخدم قاموساً بلغتها الفيتنامية، ولديها متّسع من الوقت. وقد نسّقت المعلّمة Pat لتعليمها بصفة خاصة للغته الأم، وتحسّنت لغتها.

ذكر الملاحظات: تأويلها NoteMaking: Interpert

تدرك المعلّمة Pat بسبب اطلاعها على كيفية اكتساب اللغة الثانية ونتيجة لمعرفة القراءة والكتابة فهي ترى أن تلك المعرفة ستحسّن اكتسابها وتعلّمها للغة الإنجليزية. ولقد اهتدت المعلمة إلى طريق لإمدادها بدعم محتوى لغتها الأصلية لمراعاة لغتها الثانية ورعايتها (الإنجليزية).

لماذا؟

الطالبة Quang على غير عادة الطلاب في الأمثلة السابق ذكرها لم تكن متجاهلة طريقاً لتطوّر لغته وتفكيره. تفكّر المعلّمة نقدياً عن التربية في مدرستها وفي قدراتها اللغوية أدّت بها إلى - برغم شفقتها - أن المجتمع سوف يُهاجمها لاستخدامها الإنجيل.

الملاحظات التعليقية: التحويل NoteRemarking: Transform

لقد تحولت الطالبة Quang من طالبة انعزالية ليس في مقدورها تحقيق التفكير واللغة داخل الصف إلى واحدة من الطلاب القادرين على النماء معرفياً في مجالات من المواد التعلّمية، وفي الوقت نفسه معطية اهتمامها لموضوع تنمية لغتها.

الكيفية: How

يتطلّب كل موقف أن يكون مشكلاً وعلى المتعلّم تحليله نقدياً، ليتسنى فهم مدى مواءمته لاحتياجاته. ينبغي اتخاذ قرارات ذات صدى. على ألا تكون بالضرورة في متناول الجميع.

بالتأمّل في هذين السياقين اللذين يُقابل أحدهما الآخر واللذين يبدوان لنا في تعارض تام لبعضهما، نجد أنه بالإمكان تعلّم الكثير إن استطعنا التفكّر فيهما نقدياً. في الحالة الأولى بدت لنا المدرسة السابقة وكأنها مدرسة ثنائية اللغة، ولكن واقعياً ليست كذلك. فبعد أن طرحت المشكلة من لدن أحد الوالين المهتمين ظهر أن المجتمع والمدرسة يتّحدان معاً للعمل نحو عملية تحويل لها لتكون ذات سياق ثنائي اللغة، كون اللغة تنمى بشكل

أساسي وتطور اللغة الإنجليزية. وفي المدرسة الأخرى ظهرت لنا المدرسة كما لو أنها محفّزة بطريقة متعمّقة في اللغة، لكنها في واقع الحال أصبحت كذلك بعد أن قام أحد المعلمين الحريصين بحل المشكلة لطلاب واقعين فيها حقيقة (Krashen، 1996) برامج المدرسة ثنائية اللغة في سياق إنجليزي فقط. يجاوز المعلّم تخوم منطقته التعليمية. في المدرسة ذات التعليم الحقيقي لثنائي اللغة يتم فيها استخدام اللغة الأم لجعل اللغة الثانية ذات معنى أكثر. يرد إلى مسامعنا في بعض الأحيان أن بعض الأشخاص «حققها» دون تعليم ثنائي اللغة، وفي حال حدوث ذلك، برغم أن كل المتغيرات شديدة التعقيد حاضرة، ليس الأمر مألوفاً أن نجد فرداً في خلفيته أنه حقّق لغة شاملة، وذلك بتضمين المعرفة والتعلّم في تعلّم لغته الأم. وللآباء الذين يقرؤون لصغارهم بلغتهم الأصلية في المنزل تُعدّ أساليب مثالية لتدعيم إنجازات أطفالهم الأكاديمية للغتهم الجديدة.

الخلاصة Conclusion

لقد بيّنا في هذا الفصل العلاقة المُعقّدة والديناميكية فيما بين اللغة والتفكير. بحيث تم عرض أمثلة وتصويرات واقعية من الفصل الدراسي لتنشيط فهمنا عن موروث فيجوتسكي الذي سيغدو ممارسات صفية. فاستخدامنا للغة يحدّد تعلّمنا، وتعلّمنا يحدّد استخدامنا للغة. ولا يمكن حدوث شيء من شاكلة ذلك في فراغ. لقد تعلّمنا من فيجوتسكي مدى أهمية الكل عند فهمنا للكلام والتفكير القائم في القاعات التعليمية.

وبرغم شمول كل المحيط بالفصل الدراسي. فإننا بدأنا في تلمّس المجتمع الشامل في شكل نماذج تطبيقية حسّاسة. وقد بدأنا للتو في اكتشاف مدى أهمية السياق الثقافي التاريخي المؤثّر في التعلّم والنمو لكل من المتعلّمين والمعلّمين والمدارس. وسنقوم في الفصل القادم بتوسيع مدى تأثير السياق الثقافي الاجتماعي.

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).

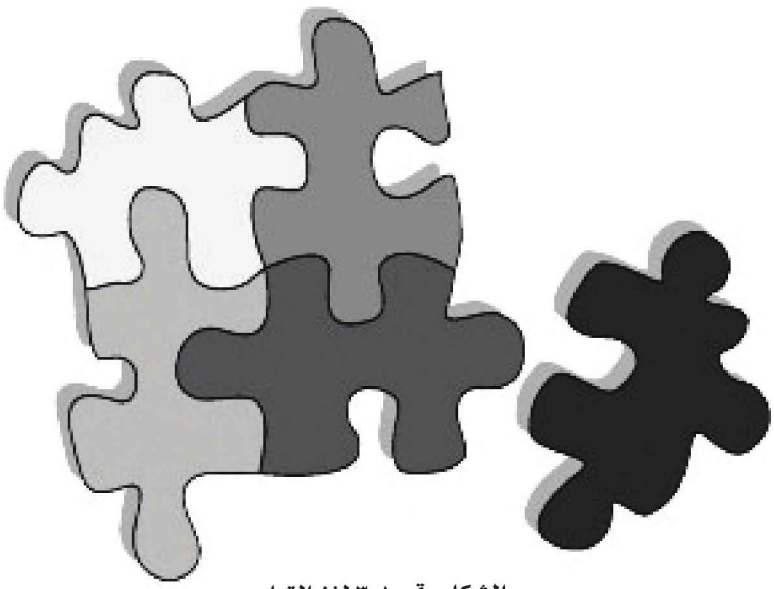
وبناءً على هذا المنظور، فإن السياق الثقافي الاجتماعي، من وجهة نظر فيجوتسكي أمرٌ غاية في التعقيد. فما يؤثر على التعليم، وما هو نوع التأثير الذي تتركه المدرسة في المتعلّم، والمعلّم على حد سواء، وعلى الوالدين أيضاً كل تلك المؤثرات أمور يصعب علينا دراستها. ومثل ذلك فإن أبرز آثار ذلك الناتج المدرسي، وآثار 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 متغيّرةالمبنى 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 مِعطفه 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 مفاجىء 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

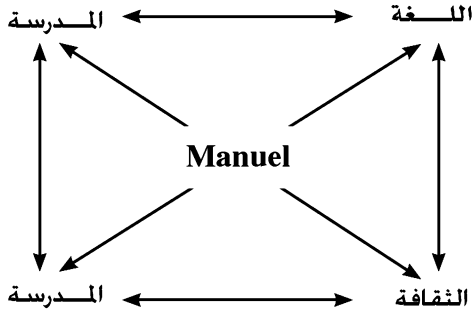
والمعلّمين، وذكروا أنهم ليسوا بحاجة إلى تعليم عالٍ؛ كونهم لن يغادروا مزارعهم ولا حقولهم ولا مواقعهم المجتمعية المحلية.

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

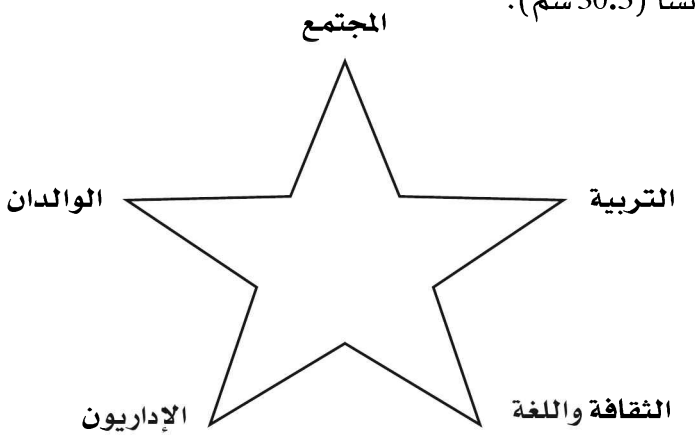
العملية التربوية الاجتماعية غالباً ما تؤدي بالمربين إلى وضع الصغير في المركز ونسيان السياقات الاجتماعية الكبرى من حوله، كما فعل جماعة المعلّمين في القاعة عندما قاموا بغرس انطباعاتهم وفقاً للقصص المروية عن ذلك الطالب Oscar. ثم قصر النظر إلى الطالب دون أي اعتبار لمؤثرات السياق الذي يعيشه، ويتفاعل من خلاله 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.

الفصل الرابع

منطقة النمو التقريبي

الفصل الرابع

منطقة النمو التقريبي

The Zone of Proximal Development (ZPD)

ما يتمكّن الطفل من تحقيقه بالمُعاونة في حاضره سيكون في وسعه عمله بمفرده مستقبلاً، وبناءً عليه فإن التعلّم الجيد هو الذي يسبق النمو ويقوده قُدُماً (Vygotsky, 1986, p. 188)،

لقد قُمنا بتوضيح قاعدتين أساسيتين في الفصلين السالفين، وهما جوهريتان بصفة خاصة لفهم ما قدّمه فيجوتسكي عند تطبيقهما على عمليتي التعلّم والنمو. ولقد بيّنا أفكار فيجوتسكي التوليدية في ضوء ما قدّمه من مقترحات.

فقد طرح فكرته عن اللغة والتفكير بوصفهما مكوّنين أساسيين عن التفكير المتلفّظ، وهما يتفاعلان معاً لإعطاء معنى للآخرين، ولإعطاء معنى لذواتنا من خلال خبراتنا.

قدّم فيجوتسكي في الوقت نفسه أفكاراً عن أثر التفكير في التعلّم والنمو، وقد أيقن أن بقاءنا، وذواتنا الاجتماعية الثقافية التاريخية ذات آثار على تعلّمنا. انطلق فيجوتسكي في جهوده من مسلّمة ترى أن جميع ما نقوم به اجتماعي وثقافي بشكل أساسي، حتى في حال قيامنا باستدخال المعلومات من جانبنا بكل فاعلية. لا يحدث التعلّم في فراغ، ولكي نستطيع فهمه يتحتّم علينا معرفة السياقات الاجتماعية الثقافية السياسية التي يحدث فيها ذلك التعلّم.

سنقوم في الفصل اللاحق هنا بالتركيز على دراسة أحد مفاهيم فيجوتسكي، منطقة النمو التقريبي The Zone of Proximal Development الذي حظي بشهرة واسعة في الغرب. سنتفحّص هذا المصطلح في علاقته بالمبدأين اللذين أتينا على شرحهما سابقاً، الرابطة الأساسية بين التفكير واللغة (انظر الفصل الثاني)، وطبيعة التعلّم الاجتماعية الثقافية. غرضنا هاهنا أن نزيد الشرح والتوضيح والتدقيق وتوسيع فهمنا لهذا المصطلح في الوقت الذي نطل على عدد من الطرق التي قد شرع الآخرون يعالجونها. ما نهدف إلى تحقيقه هنا أن نقوم بإدخال هذا المصطلح في رسم تصويري إضافة إلى الملاحظات لبعض المعلومات الصفية؛ لكي نوضّح أن تعاون المتعلّمين كي يكوّنوا معنى ذاتياً لديهم، فإنهم يقومون بتكوين مناطق تعلّمهم الذاتي، ويتحسن تعلّمهم عبر تلك المناطق بوعيهم بإمكاناتهم. ننشد فيما نقدّمه التوصّل إلى نوع من التكامل بين ما هو نظري وما هو عملي في منطقة النمو التقريبي.

ما منطقة النمو التقريبي(أو منطقة النمو الوشيك)؟What ZPD?

بيّنا فيما سبق أن فيجوتسكي لفت الانتباه عند طرحه لموضوع العلاقة بين التفكير والكلام بأسلوب يغاير فكر معاصريه. وفهِم نوعاً جديداً من العلاقة بين التعلّم والنمو بالطريقة نفسها. وبدلاً من النظر إليهما بوصفهما عمليتين منفصلتين، وأن النمو يأخذ وضعيته قبل حدوث التعلّم، فإنه نظر إليهما بوصفهما عمليتين ديناميكيتين ومتفاعلتين. فالطلاب خلال تلك العملية يشاركون بفاعلية في تعلّمهم هم من خلال استخدامهم اللغة، وأيضاً من خلال تفاعلهم مع الآخرين.

تقرّر(1994) Wells أن التعلّم يتشكّل في سياق نشاط هادف عندما يشترك فيه كل من المعلّم والمتعلّم ليتوصّلا عن طريق تعلّمهما إلى ناتج له قيمة جوهرية في حد ذاته (p. 263). ذلك النشاط الهادف يكوّن عملية اجتماعية، بمساعدة ناشطين يقومون بمواكبة تلك العملية بخبراتهم الواقعية من واقع سياقاتهم الاجتماعية - الثقافية .

لقد عدّ فيجوتسكي هذه الخبرة بمنزلة المفتاح الرئيس للتأثير في تلك العلاقة بين اللغة والتفكير. يستخدم المتعلّمون اللغة كي يوصّلوا أفكارهم، ومن خلال التصرّف

الاجتماعي فهم يتلفّظون بأفكارهم، ويقومون مشتركين بعملية المزج بين خبراتهم هم مع خبرات غيرهم. أشارت (1994) Wells إلى هذا النوع من التبادل بمصطلح (عقول في فاعليتها أو في نشاطها minds – on activity)، واعتبرت أن (الأداة الأكثر أهمية فيها اللغة، وأن النشاط التعاوني البارز في ذلك النشاط هو المشاركة، وأن الهدف هو التوصّل إلى فهم معرفي مشترك وتحفيز النشاط الفردي) (p. 263).

عندما نتعمّق في شرح هذا الفصل سيتبيّن لنا كيف أن تبادل الأفكار يتّضح في النشاط الصفي، وفي مدى صلته بمنطقة النمو التقريبي.

لقد تصور فيجوتسكي منطقة النمو التقريبي على أنه أسلوب لتحديد ما سيقوم المتعلّمون بفعله. لقد أدرك من خلال عمله باحثاً ومعلّماً أن الصغار لديهم القدرة على حل بعض المشكلات التي تتجاوز نموّهم العقلي. وبالأخصّ حينما تُقدّم لهم المساعدة الفورية، أو حين تعطى لهم بعض الأسئلة التي توجّههم ممن هم أكثر منهم مهارة في نظرتهم للمشكلة التي تتطلّب الحل. وهذا الشخص المنوط بالمساعدة ربما كان زميلاً أكثر تفوقاً في حل ما يحتاج لحل، أو معلّماً، أو قد يكون والداً / أو والدة لذلك الصغير.

عرّف فيجوتسكي منطقة النمو التقريبي (1978) بأنها:

المسافة بين مستوى النمو الفعلي كما تحدّد من خلال موقف قائم بذاته لحل مُشكة ما، ومستوى النمو الكامن كما تحدّد من خلال حل مشكلة مقدّمة تحت إشراف راشد أو بالتعاون مع زميل أكثر دراية وتمكناً (p. 86).

يكشف لنا الإطار المنهجي الذي قدّمه فيجوتسكي، أن المتعلّم بعد تلقّيه الدعم التدريسي أو إثر حصوله على الإرشاد من قبل شخص ما، والذي يتفق أن يكون متقدّماً في سياق تعليمي ما، يقوم هذا المتعلّم باستدخال الأفكار المتعلّمة الجديدة، ويصبح أكثر قدرة للأداء باستقلالية في سياق يُشابه موقف حل المشكلة. تأخذ فكرة المنطقة هنا في اعتبارها الفروق الفردية، وتركّز على الطبيعة التواصلية للتعلّم الذي يتوصّل فيه المشاركون لفهم العملية التي يقومون بأدائها. كل القراء لهذا الكتاب يعلمون أن خبرة تعلّم مفهوم جديد وفهمه في الوقت الذي يتم توضيحه لهم، تحدث عند التخلي عن

السياق، ومغادرة المكان، ولا يتمكّنون من توضيح ذلك لمعارفهم وعائلاتهم. ويصبح لديهم القدرة على إدراك المعنى من خلال التوجيه المستمر لمعنى ما ضمن حدود منطقة النمو التقريبي الذي يكون أصعب ويتحرّك المتعلم كي يصبح قادراً أفضل من ذي قبل وأن يُشرك معه فيه غيره.

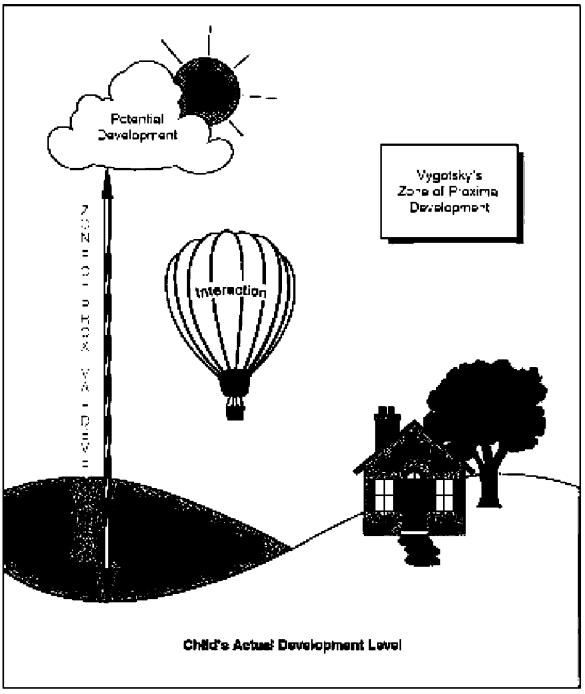
عرض منطقة النمو التقريبي تصويرياً Visualizing the ZPD

سنتخيّل بداية فكرة استعارة امتطاء الفرد لبالون هوائي طريقة من التصوير التخيّلي لهذه المنطقة (شكل رقم 4-1). سنتصوّر مفهوم فيجوتسكي عن منطقة النمو التقريبي بوصفه نوعاً من الانطلاق في بالون هوائي ساخن. بحيث تمثّل أرضية الصورة مستوى نمو الطفل الفعلي actual development level، الذي تحدّد من خلال حل مشكلة مُعتمداً على ذاته .independent في الصورة يمثّل مستوى النمو الكامن potential development level، الذي يظهر في التصوير المبيّن وكأنه غيمة عالقة في السماء، ويعكس مقدار التوجيه والمساعدة التي يتلقّاها المتعلّم من راشد أو من لدن زميل حاذق competent peer. ويشير الأفق إلى سماء خلو من الغيوم وإلى مستويات لانهائية لم يتسنّ لنا كشفها بعد. وبمجرد ارتقاء البالون صاعداً، فإنه يتحرّك للأعلى في سرعات متنوّعة، اعتماداً على حركة الرياح. ومع ذلك فإنه يوجد في الموقف نوع من المخاطرة : بحيث إن أي تغير غير متوقّع للرياح يمكنه أن يُجبر البالون أن يغيّر اتجاهه. وعليه فإنه حتى ربّان المنطاد غير متأكّد على نحو دقيق عن وجهته ولا عن الزمن الذي سوف تنتهي فيه تلك النزهة. من خلال وسيلة النقل هذه لحل المشكلة تفاعلياً، الذي تم تنشيطها بالمسافرين وبالهواء الساخن، منطقة النمو التقريبي يمثّلها الخط الصاعد في الشكل. يتمكّن المتعلّم من التوصّل إلى مستوى أعلى من خلال التفاعل أكثر مما يتوقّعه هو ذاته.

ماذا يعني النمو؟ What is Development?

لقد شرح فيجوتسكي التغيّرات التي عدّها خصائص للنمو؛ وذلك عند إلقائه محاضرته في شهر أكتوبر في عام 1930م (Vygotsky، Vol. 1، 1987، p. 24). معتبراً أنه:

«في النمو .. ليست التغيّرات بذات أهمية وظيفية .. إنما المهم ما يتشكّل بين تلك الوظائف من علاقات وارتباطات. يحدث النمو بوصفه تجميعاً أو توليفياً grouping لوظائف نفسية ذات ارتباط ببعضها، في حين أن ذلك الحال من التأليف لم يكن معروفاً في المراحل السابقة». مصطلح النمو لدى فيجوتسكي غاية في التعقيد، فهو لا يعده مستويات سبق تحديدها، لكنه بدلاً من ذلك يُعدّ أن الخبرة هي التي تقوده وتوسّعه بطريقة لا نهاية لها، ولا حدود لحدوثها. فالعلاقة ما بين النمو والتعلّم لدى فيجوتسكي تفاعلية، وهي في طبيعتها ذات علاقات تبادلية. في مثل هذا النوع من التعليم يتطلّب الموقف من المتعلّمين أن يشاركوا هم بفاعلية في تعلّمهم وفي نموهم. عند طرح فكرة منطقة النمو التقريبي فنحن على الدوام بحاجة إلى وعيهم بفكرة التفاعلية وبالعلاقات المتبادلة لأي عملية نشطة في فكر فيجوتسكي (Vygotsky، 1978).



الشكل رقم ١-٤

بالون الهواء الساخن

التلاميذ، خلال هذه العملية، يشاركون بفاعلية في تعلّمهم، وذلك باستخدامهم اللغة في أثناء تفاعلهم مع المحيطين. وبدلاً من تصوّرنا للغة على أن لها وظيفة دلالية semiotic فحسب، فهو يرى استخدام المتعلّم لكل من الرموز والأدوات (كأدوات تتوسّط الشيء الذي يتم إدراكه). بكلمات أخرى، نستخدم اللغة، في أفعالنا الكلامية، أداة لتنمية التفكير، وننمّيها من خلال عملية التفكير في الوقت نفسه. تلك العلاقة التبادلية بينهما تُتيح لنا اعتبار الفعل الاجتماعي لاستخدام الكلام الذي يمكن أن يقود النمو المعرفي.

لقد كانت هذه المنطقة بعمومها تخالف نظرة غيره ممن عاصروه آنذاك. فكما حدّد ذلك (Zebroski 1994) عندما أشار لذلك بقوله: «يختلف فيجوتسكي عن مغالاة بياجيه في تأكيده للتتابع وفي كونية (أو عالمية) مراحل stages النمو العقلية والعضوية لديه، فهو لا يتّفق مع تلك النظرة، ولا يوافقه حول مركزية الفرد، والاستقلال التام فيما بين التفكير واللغة» (p. 195). برغم معرفتنا أن فيجوتسكي يمثّل توجّهاً فلسفياً مغايراً لنظرة معاصره جان بياجيه J.Piaget فليس بمستغرب لنا أن ينظر إلى النمو بصورة تختلف عنه. لقد أكّد Zebroski على تلك المُغايرة بينهما بقوله: « .. النمو ذاته في نمو، وهو أيضاً غير منتظم في سياق محدّد» (1994، p. 195).

وحينما قارب (juxtaposed) فيجوتسكي بالطريقة نفسها بين عددٍ من نظريات النمو، كما لنا سبق عرض ذلك (فضلاً انظر الفصل الأول)، فقد قدّم الشيء نفسه الدارس Zebroski عندما قام بتصنيف وشرح نظريات النمو في طائفة تتكوّن من مجموعات ثلاث: المجموعة الأولى هي ما أسماها بـ «نظرية الطور أو الخطوة step theory» وفي هذه الفئة يحدث ازدياد في النمو، ولكنه يكون بطيئاً، ومسار النمو خطياً، ويكون متجهاً للأعلى على الدوام.

وأطلق على المجموعة الثانية «نظرية المرحلة stage theory» ويحدث النمو في هذه الفئة بشكل مميّز، وفي نقاط حرجة[32]. ويتم النمو هنا في شكل قفزات، متنقّلا من

(32) أشار فيجوتسكي في مجلده الخامس من أعماله الكاملة، إلى تقسيم لما أطلق عليه فترات النمو الحرجة، وهي ست مراحل، وخمس فترات ساكنة. تحدث الفترات الحرجة لعدد من الفئات النامية، وهي: المواليد (من سن ثلاثة أشهر =

مرحلة لأخرى ويحدث النمو بشكل متسارع من مستوى لآخر. في تعاقب كما هو حال النمو في نظرية الخطوة أو الطور لكن الفارق بينهما في أن الطفل لا ينتقل من مرحلة لأخرى إلا بعد أن يتم إتقانه للمرحلة التي تسبقها؛ الفترة الأولى. حركة النمو تقدّمية وليست تقهقرية (انظر الشكل 4-2)

والمجموعة الثالثة، وهي الأكثر توضيحاً لموقف فيجوتسكي، شبّهها Zebroski بموجة متعلّقة بالمد والجزر «tidal wave»، وذلك عندما تكون حركة النمو للأمام تكون الموجة أعمق وأشد قوة، يمثّل ذلك النمو التراكمي المتزايد.

بالنظر إلى نظرية الموجة المتأرجحة تلك، فإن الخبرات السابقة تتحوّل ذاتياً باستمرار بوصفها أساساً لموجة أخرى من النمو. وتختلف الموجة الجديدة في النمو نوعياً عن سابقتها، لكنها في الواقع مرتبطة بغيرها فعلياً، وهي فوق ذلك توفّر التتابع العام لهذا النمط من النمو. ووفقاً لما يراه فيجوتسكي عن النمو، فإن نظرية الموجة، يحدث تقدّم النمو بموجبها مرة نحو الأمام ومرّة أخرى نحو الخلف، لكنه النمو في نهاية الأمر تقدّمياً. حركة النمو التراجعية، عندما تتّضح في بداية الأمر على أنها تقهقرية، تُعدّ في حقيقتها فترة تكتنفها المغامرة، وذلك عندما ندرك عالمنا. ولقد كتب (Zebroski 1994) ما يلي: «.. التخلّف البيّن.. والتأخر في النمو .. يُنذر في العادة بإعادة بناء الخبرة وبتشكيلها مرة أخرى، كي يتهيأ الفرد لتخطّي ما يلي ذلك من قفزات» (p. 162).

= حتى نهاية العام الأول)، وأطفال السنة الأولى، ومن عمرهم ثلاث سنوات، وأطفال السنة السابعة، ومن يمرون في السنة الثالثة عشرة من العمر، وأخيراً من هم في سن السابعة عشرة. ويظهر على الطفل في فترة النمو الحرج خصائص مختلفة بحيث يعتريه نوع من التغيّر، تختلف تلك التغيّرات عن سابقتها، بحيث تكون تلك التغيّرات ذات أثر ملموس، وتظهر بشكل سريع نتيجة لطبيعة التغيّر السريع في تلك الفترات، وعبر فيجوتسكي عنه هنا بأنها دراماتيكيةdramatic ، بينما عبر عن الفترة السابقة من تلك الفترات ذات طبيعة تدفقية سيلانية أو ما أطلق عليها بـ « lytic flow». بينما ذكر فيجوتسكي أن الفترات الساكنة في مقابل الحرجة هي : من سن شهرين للوليد أو الصبية إلى عمر سنة واحدة، وفترة الطفولة المُبكّرة، من سن عام إلى ثلاث سنوات، وفترة ما قبل المدرسة، من سن ثلاث إلى سبع سنوات، والفترة الرابعة من الفترات الراكدة تحدث في عمر المدرسة، من سن ثماني سنوات إلى سن إحدى عشرة سنة، وأخيرا الفترة الخامسة من سن أربع عشرة سنة إلى سن ثماني عشرة سنة، وهي فترة البلوغ. عرف فترة النمو الحرج بأنها: «تحوّل وتغير مفاجئ Abrupt ، وتشمل تغيّرات وعدم استقرار في شخصية الطفل The Collected Works Of L. S . Vygotsky, (vol. 5) (1998. pp. 187- 205). (المترجم).

ولقد عـرّف هـذه الفـترة مـن التـطوّر كل مـن Newman and Holzman (1993) بطريقة مشابهة بأنها انقلاب مفاجىء revolution، وهذه الحالة هي التي تهيؤنا لموجة من النمو اللاحق. يرى فيجوتسكي أن التوصّل لحل المشكلات الحرجة يتم في مستوى مُعين من النمو، ويصبح بعد ذلك مصدراً لحل أي مشكلة تلي تلك الموجة مباشرة.

وليس في الأمر أي مخادعة لنا في أن الاستخدام المجازي للموجة المتأرجحة، بوصفها فكرة توضّح طبيعة عمل فيجوتسكي التوليدية، وهي وثيقة الارتباط بالاستخدام المجازي لقطرة الماء التي تمّت مناقشتها في بدء عرضنا لهذا الكتاب. وفي كلتا الاستعارتين يتجلّى لنا الطبيعة التوليدية في مجهوداته. استخدم فيجوتسكي قطرة الماء مجازياً ليشير إلى العناصر التبادلية بين كل من النمو والتعلّم بوصفها عناصر جزئية في العملية، تبدو ظاهرياً عناصر مرتبطة معاً لإحداث كينونة تامة. والمركّب الجديد يحوي خاصيّة كل مكوّن لذلك الكل، لكنه يغيّر ذلك المجموع. تقدّم وتأخر النمو في مثل حالة الموجة المتأرجحة لـ Zebroski بدرجة مشابهة لذلك يمكن النظر إليها بأنها تحرّك استثنائي ومعاكس. وفي واقع الأمر ذلك التضاد هو ما سيكوّن كلاً جديداً، والذي يُعدّ متغيراً نوعياً. تدل تلك الاستعارة على الانسجام في الحركة كما هو حال موجة فعلية، والذي يعود فيها الماء بعدها إلى حالته التي كان عليها.

ليس النمو نمواً ارتقائياً في حد ذاته فقط، لكنه يقترن عقلياً في سياقاته مع خبراتنا مع الغير. تماماً مثل ما شرح ذلك Zebroski « .. يؤكّد فيجوتسكي أن النمو مرتبط بدرجة مهمة مع النمو الانفعالي، أي أن المجتمع هو الذي يُرشّد النمو (الذي يعيد بناء المجتمع توليدياً) ..»(p.195). يحدث التعلّم والنمو ضمن السياق الاجتماعي الثقافي وفي علاقة الفرد بغيره، كما بيّنا ذلك في الفصل الثالث.

التواصل فيما بين الأفراد وفي داخل الفرد ذاته Interpersonal-Intrapersonal Communication

يبدأ النمو، وفق منظور فيجوتسكي، بوصفه عملية نفسية تحدث بين الأفراد للدلالة على معنى ما، وبعدذلك يصبح ذا معنى للفرد ذاته. حينما ندخل في نقاش أو في تفاعل ذا معنى مع المحيطين، فإننا نطبّق عملية الانتقال من التواصل البيني(بين الأفراد) إلى عملية التواصل الذاتي(داخل الفرد).

المفاهيم والمفردات التي تنشأ في أثناء التحادث في بداية الأمر ترتد الأفكار والكلمات فيما بين المتحاورين جيئة وذهاباً. يرى فيجوتسكي أن أي وظيفة (نفسية) تصدر عن الطفل في نموه الثقافي على مرحلتين: الأولى، على المستوى الاجتماعي، ويلي ذلك على المستوى الفردي؛ بداية بين الناس (عمليات نفسية بينية)، ويأتي بعد ذلك داخل الفرد ذاته(عمليات نفسية ذاتية). وينطبق مثل ذلك بنفس الدرجة على الانتباه الإرادي، والذاكرة المنطقية، وكذلك على تعلّم المفاهيم. جميع الوظائف العقلية العليا تتكوّن بوصفها علاقات واقعية بين الأفراد.

يحدث شيء شبيه بهذا في المنطقة عندما يتفاعل الكبار أو الأقران الأكثر مهارة معاً ويقدّمون المساعدة لبعضهم. الحثّ على المشاركة، واستمرار الأسئلة، التوضيحات والتمثيلات تدخل ضمن حقل التواصل. يتمكّن المتفاعلون لحظة التفاعل من التوصّل إليه من خلال المساعدة من المحيطين. ويصبح في مقدورهم حل ما يعترضهم من مصاعب بمجرد استدخالهم للمفاهيم والمفردات بذواتهم. يشتمل الاستدخال على نقل مسؤولية التعلّم من الخبير إلى المبتدىء، من المعلّم إلى التلميذ، ويحدث ذلك التحويل أو الانتقال في منطقة النمو التقريبي (Prawat، 1993،p. 10). في هذه اللحظة يتم تحويل أو نقل المفاهيم إلى التواصل بين الأفراد؛ لحظتها نستطيع التحاور ذاتياً عما نعرفه نحن. وبهذا يكون بالإمكان تدوين أفكارنا، أو الحديث عنها، أو التحاور بشأنها عن تلك المفاهيم مع الأخرى التي تسنّى لنا استدخالها بفاعلية. ويصبح التواصل عن تلك الأفكار متغيّراً مرة أخرى في مجال ما بين الأشخاص عند التحدّث مع الآخرين عما تم معرفته.

نوعا المفاهيم: العلمية واليومية Scienlific and Spontaneous Concepts

يرى فيجوتسكي (Kozulin، 1990; Wertsch، 1985) أن التعلم يقود النمو، وذلك من خلال تفاعل نوعين من المفاهيم هما: العلمية أو المدرسية scientific، أو المفاهيم اليومية أو التلقائية spontaneous. المفاهيم اليومية هي تلك التي تنبثق من ملاحظات وخبرات الطفل ذاته. وتعد تعميماته عن الأحداث المُعتادة أساسية بالنسبة للأطفال لاكتساب المفاهيم العلمية. وهي تتحد في بداية تعلّمنا عندما نتفاعل مع الآخرين في سياقات نمونا، ومن خلال توسيط مصادر متعدّدة من قبيل العلامات، والرموز، والمُنتجات الاصطناعية،والأدوات بوصفها نظاماً للعدّ واللغة.

المفاهيم التلقائية في الواقع الاجتماعي

إن مفهوم الوساطة mediation «كان ثمرة تطوّر مستمر آخذين في الحُسبان العمليات الثقافية والاجتماعية في مداها الواسع» الحادثة في أماكن مختلفة كالمدارس، وفي أماكن العمل وفي المجتمع (Moll، 2000. p. 257). قام Moll (2000, 1999) بنشر أعمال فيجوتسكي عن طريق إجرائه عدداً من الدراسات الموسّعة لتحديد أنواع التعلّم التي تحدث من خلال سياقاتنا الاجتماعية والثقافية. فقد عمل مع كثير من المعلّمين مجرياً كثيراً من الدراسات العرقية الوصفية للأنشطة الجماعية في حجرات الدروس؛ كي يتمكّن من تعيين وحصر مصادر كثيرة في تلك المواقع. وهي تشير إلى « المعرفة الماثلة التي تتجسّد في العمل الجماعي «(Moll، 2000، p. 258). من خلال تلك الدراسات أدرك هولاء المعلّمون قدر تلك المصادر المتنوّعة المتاحة للمتعلّمين في مستويات عملية في سياقات اجتماعية خارج إطار المدرسة.

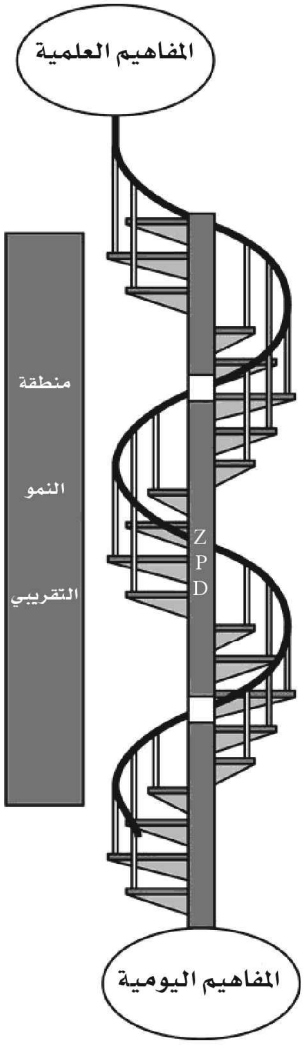
المفاهيم العلمية في التعليم النظامي

المفاهيم العلمية، بوصفها نمطاً آخر من المفاهيم، هي أنماط من التعلّم تترقى في العادة في مواقف تعليمية (نظامية)، ومنظّمة. نحن نتفق مع Lee (2000) في تساؤلها عن ربط المفاهيم اليومية بالمواقف المجتمعية، وكذا ربط المفاهيم العلمية مع المواقف التعليمية النظامية. ولقد دل المثال السابق عن موارد أو مصادر المعرفة funds على مقدار ما يرصده المعلمون في التعليم، تشتمل على كلا النوعين من المفاهيم: اليومية(العفوية)، والمفاهيم العلمية (الأكاديمية)، اللذين واكبا مواقف التعلّم بوصفهما سبلاً لاكتساب المعرفة.

ويمكننا أيضاً التعرّف على بعض من الفروق الأخرى بين هذين النوعين من المفاهيم، كما سنورده من خلال المقارنة أدناه. يتبيّن من التوضيح الآتي أن المفاهيم اليومية هي تلك المفاهيم أو المصطلحات التي يمكننا التعرّف عليها لحظياً، ويكمننا معايشتها وإدراكها بشكل ملموس، من خلال الأحاسيس، وهي تُستخدم بواسطة الفرد بطريقة عرضية، وغير مقصودة. بينما المفاهيم العلمية في المقابل تتميّز بأنها تجريبية وأنها تتّصفُ بالعمومية، ويستخدمها المتعلّم بطريقة يغلب عليها التنظيم، وهي ذات معنى له.

المفاهيم اليومية (التلقائية)	المفاهيم العلمية (الأكاديمية)

مفاهيم موقفية	مفاهيم مُنظّمة وقابلة للتعميم
مفاهيم أمبيريقية	مفاهيم مُنفصلة عن كل ما هو محسوس
مفاهيم عملية	مفاهيم يتم استخدامها بفطنة وبشكل مقصود



الشكل رقم (٤-٢)

دمج المفاهيم العلمية واليومية

ولتوضيح هذا الأمر بمثال عندما يبلغ أحدنا بأنه سيلقي درساً، وعندما يسأل شخص ما عن فائدة تشكيل الطلاب في مجموعات لإكمال نشاط مدرسي ما. فلربما يورد هذا المعلّم إجابة عارضة في ذلك الموقف. كأن يذكر أن الطلاب في تلك المجموعات يبدو من اجتماعهم إتاحة الفرصة لهم للتحاور أكثر عند تشكيلهم في مجموعات مصغّرة، وأنهم سيتوصّلون إلى إجابات أفضل مما لو كانت تلك الإجابة صادرة من متعلّم يحاول حل مشكلة ما تعترضه هو بمفرده. لكننا بعد أن نتعرّف على المفاهيم العلمية التي أفاض فيجوتسكي في شرحها، فقد نقدّم إجابة تجعلها علمية أكثر باعتمادنا على فكرة منطقة النمو التقريبي. وفي حالات عدّة سواء مع المعلّمين المتمرسّين في التعليم أو مع المعلّمين الذين لم يمارسوا التعليم بعد، وليسوا على اطّلاع بما طرحه فيجوتسكي، قد يذكرون إفادة بعض الطلاب في بعض المواقف التعليمية من خلال التحدّث مع بعضهم أو عبر عملهم الجماعي، لكنهم بعد ذلك يكتسبون لغة مهنية تصف ما يحدث فعلاً من تنشيط لجماعات التعليم المصغّرة في تلك المواقف التعليمية.

الدمج بين نوعي المفاهيم السابقة

The integration of Spontaneous and Scientific Concepts

تتّضح الفكرة الأكثر أهمية بأن كلاً من المفاهيم اليومية والعلمية يعملان في انسجام تام؛ بمعنى أن المفاهيم اليومية تبني مساراً عملياً لتطوير المفاهيم العلمية. إن تلك المفاهيم العلمية، المدرسية المُهمة تساعد على تنظيم تفكير الناشىء، وتمهّد الطريق لتعلّم أكثر لديه، وتقدّم له مجالات لتنمية المفاهيم اليومية وتوسيع مجالها ضمن إطار المفاهيم العلمية. يعمل كلا النوعين سوياً في شكل علاقة مشتركة بينهما (انظر شكل رقم 4-2).

في كلا النوعين من المفاهيم تتوسّع معرفة المتعلّم. تنشأ المفاهيم اليومية من خبراتنا المُتاحة، تلك الخبرات نتعرّف عليها ونلاحظها من واقع سياقاتنا الثقافية التاريخية. تؤدي المفاهيم العلمية، المدرسية، من خلال تفاعلاتنا إلى أنواع من التعميمات عن العالم المحيط. وبناء على هذا فإن المفاهيم العلمية تُعيد تنظيم المفاهيم العفوية، وتهذّبها وقت التعليم والتفكير الجماعي.

هذه العملية التصويرية مكوّن أساسي لمنطقة النمو التقريبي. ومن خلال التعاون مع المحيطين بنا، تتحدّد عملية تكوين المفاهيم المدرسية مع خبراتنا الواقعية السابقة في مواقف وأنشطة حل المشكلات التعاونية.

الأداء متقدماً على الكفاءة Performance Before Competence

كما طرح فيجوتسكي مفهومه عن منطقة النمو التقريبي، على نحو مشابه، وغدا مصطلحاً أساسياً في مجهوداته التربوية والنفسية. ومن خلال تلك الجهود فقد توصّل إلى استنتاج مفاده: أن عملية التعلّم تخلّف أو تَجُرّ lag behind النمو وراءها. ففي الوقت الذي تترابط فيه عمليتا النمو والتعلّم، إلا أنهما لا يَتقدّمان بنفس الدرجة. لقد كان التربويون في عصره مهتمين بصفة خاصة أن يقدّموا للمتعلّمين ما يعتقدون أنهم متأكدون من إتقانهم له في نموهم الفعلي actual development. واعتقد فيجوتسكي في حينها، أنهم بتركيزهم على تحقيق النمو الفعلي فهم يوجّهون اهتمامهم نحو تعلّمهم السابق yesterday's learning.

جُهدٌ كهذا يمثّل مجالاً تختلف فيه نظرة فيجوتسكي فيه عن بعض من معاصريه كجان بياجيه. ولنورد اقتباساً عن فيجوتسكي كما يلي «مستوى النمو الفعلي يصف النمو العقلي في شكل ماضي استرجاعي retrospectively، في حين أن منطقة النمو التقريبي (مستوى النمو الكامن) يحدّد النمو بشكل مرتقب الحدوث (Vygotsky, 1978, p. 87) prospectively. طرح كهذا يُعدّ أمراً أساسياً لمعلمي اليوم خصوصاً من كانت خلفياتهم العلمية ترى وجوب أن يكون المتعلّم في مستوى معين من الإتقان(التمكّن) سلفا قبل أن يحدث له أي نوع من التعلّم. ويرى فيجوتسكي هنا أن التعلّم يحدث أولاً، وهو الذي يقود النمو. وذلك المعلّم يجعل بالإمكان افتراض أن التعليم الصحيح يؤدي إلى نمو سليم. ويمكننا تصويرتلك العلاقة على النحو الآتي:

مستوى التعلّم الحالي Actual Development Level	التعلّم السابق past learning
منطقة النمو التقريبي Zone Of Proximal Development	التعلّم الحالي present learning
مستوى النمو الكامن Potential Developmental Level	التعلّم المستقبلي future learning

لقد بيّن ذلك Cazden (1981) عندما اعتبر منطقة النمو التقريبي منطقة « الأداء فيها يسبق النمو» (Moll، 1990، p. 3). وفي هذا يُتاح المجال للأداء بالحدوث في المنطقة قبل حصول الكفاءة أو التمكّن efficacy or competency. يحثّ التعاون والعمل الجماعي ويشجّع ما يلي: بمجرد ما يجرّب المتعلّمون حدثاً ما، فإن الكفاءة ومفهوم الذات ينموان.

التعلّم متقدماً على النمو Learning Leads Development

إن فكرة دينامية النمو جوهرية لفهم طبيعة منطقة النمو التقريبي. هذا الفهم من نوعه يؤدي إلى استيعاب أكبر لنوعي المفاهيم التلقائية والمدرسية التي تُعدّ أساسية لفهم فكرة فيجوتسكي المتمثّلة في : أن الأداء performance يحدث قبل، ويسبق الكفاءة competency ويتقدّمها. لقد شرحت لنا Joan في مكان سابق، ليس ببعيد منا، في بداية الأمر استدخلت فكرة أن الأداء يسبق النمو، برغم أنها، في حينها، لم تتمكّن من كشف ذلك الأمر صراحة في تلك الخبرة. حدث مثل هذا الاستدخال عندما كانت تُلاحظ نمو أطفالها في المنطقة الريفية في Arizona. كشف مثال Joan إلى أي درجة من المصداقية كيف أن استخدام المفاهيم اليومية في داخل مجتمع ما أدى إلى تكوين عملية الربط بينها وبين المفاهيم العلمية في الفصل المدرسي. ويبدو هنا بشكل استهلالي أو أولي أن كلا النوعين من المفاهيم يُعارض بعضهما بعضاً، لكنهما في النهاية يندمجان ويتكوّنان ليحقّقا جُزئيات في كل مفهوم، بينما يشكّلان مفهوماً جديداً بشكل متزامن وحدوث ذلك التغير النوعي في التعلّم.

أمضت Dawn، (ابنة السيدة Joan)، جزءاً من طفولتها في العمل مع والدها وهي تعتني بالخيول والماشية. عندما تحدث مشكلة تتطلّب منهما(هي ووالدها) حلاً فإنهما يبدأان سوياً

في التحدّث وفي التفكير معاً لإيجاد حل لما يصادفان من أحداث معا. فحل المشكلات يُعدّ جزءاً من معايشتهما للواقع الحياتي في منطقتهم الريفية.

ومن أمثلة تلك الأنشطة يبرز حالما يحتاج الفرد في البحث عن العجل، أو عندما يغدو الثور في حالة هياج، أو في حال انتقال البقرة إلى الجدول، فإن Dawn سوف تحاور وتفكّر وتصغي لحديث والدها، حتى تتوصّل معه إلى حل لما يعترضهما في تلك المزرعة، والكثير من مثل تلك الأحداث رُبما يحدث عند امتطاء الجياد. ربما تُراقب Joan الموقف في إثارة تامة عندما تقوم Dawn بالتعامل مع الخيول قبل أن تفكّر الأم في إتقان الابنة في التعامل مع الموقف بكل كفاءة. متسائلة: «لم يعلمها أحد أن تقوم بشيء كهذا من قبل ! ليست في مستوى من النمو لمواجهة هذا الأمر». لكن أداءها دائماً كان سابقاً لكفاءتها.

وينطبق الأمر نفسه على الابن، Bo، بتحقّق تحسّن منطقة نموه التقريبي في ركوبه الدراجة النارية، حيث يبدو عليه تقدم نموه إلى الأمام بسرعة هائلة، في كل عام. فكرت Joan وكانت متعجّبة» لم يسبق لأحد أن علّمه القيام بأعمال تدل على جسارته، كيف تسّنى له القيام بتلك الحركات البهلوانية في قيادته للدراجة النارية ؟». وهو في هذا السن صبي ليس كبيراً بما فيه الكفاية حتى يؤدي ما قام به من أعمال تتجاوز سنه.

التعلّم، في كل ذلك، يأتي في مقدّمة النمو، فهو واقعاً، يشدّ النمو ويقوده، حتى يتشكّل أكثر فأكثر بعد حدوث التعلّم[33]. فعندما يقوم أحد بممارسة سباق الخيل ويصادف اندفاع ثور من بعض الأحراش أو من النباتات المتسلّقة حوله، أو قد يكون أحدنا راكباً على دراجة هوائية مسرعة فإنه لا مجال لطرح سؤال أنه في مستوى أعلى من مستوى نموه الفعلي. التعلّم جزء من عملية حل المشكلة، والنمو يندفع في تعجّل تام للحاق به. ما قام به Dawn & Bo يُعدّ ولعاً ذا مستوى راقٍ في نشاط أصيل لحل مشكلة ما. وهما في الحالين لم يتعلّما أساليب العيش في مزرعة نائية أو في معرفة المجازفة في ركوب دراجة هوائية لكنهما كانا عايشا ذلك الواقع، ونما لديهما من خلال تلك الخبرات التي تعرّضا لها.

(33) لعل مثل هذا الأمر مشاهد في المواقف التي تتسم بالتلقائية في التعلم، فالأطفال حين يتم لهم إفساح المجال للمشاركة في نشاط طوعي أو لعب في الهواء الطلق، يظهر لديهم آداءات تفوق ما يظهر على سلوكهم في العادة. *[المترجم]*.

تستعيد Joan الموقف بقولها: «إني أقوم بمراقبة الموقف بلهفة، وأتعجّب لماذا لا نتوصّل إلى المستوى نفسه من التمكّن في الفصل المدرسي».

وتضيف Joan: «إن كان صغاري في سياق حياتهم الواقعية، وهم مُصمّمون على المخاطرة فإنهم يقومون بتطوير تفكيرهم بالدرجة نفسها، وبيّن ذلك فجأة مدى حاجتي بالقيام بمغامرة لحثّ الطلبة على التعلّم، لكي يتمكّنوا من التوصّل إلى مستوى النمو اللاحق».

على الرغم من أن معلّمة الثانوية Joan لم تذكر أي محاولة لها للدمج فيما بين المفاهيم اليومية (المزرعة)، والمفاهيم العلمية (المدرسة)، لكنها تأكدت عن مدى حاجتها لعمل جهد كهذا. وهي لم تعلم بسعيها نحو جلب بعض مصادر المعلومات (المنطقة الريفية في حالتها تلك) لحجرة الدرس. والأمر نفسه ينطبق على عدم قولها: إنها حدّدت وقتا لإحداث منطقة النمو التقريبي في الوقت الذي يكون طلابها في مأمن عن المجازفة خلال عملية تعلّمهم.

يستفيد المعلّمون من متعلّميهم، كما هو واقع الممارسات التعليمية الجيّدة، ويتأتى ذلك عندما تُتاح فرصة الإنصات للطلاب بعناية، وتتبيّن حقيقة ذلك لاحقاً عندما يدعم ذلك البحث عما يحاول المتعلّمون على الدوام إيصاله للدارسين. الطلبة في أمس الحاجة كي يشاركوا في تعلّمهم بفاعلية من أجل تحقيق مستوى نموهم المستقبلي.

ما رصيد المعرفة؟ What are Funds of Knowledge?

رصيد المعرفة عبارة عن المُنتجات الثقافية Cultural Artifacts، فهي العناصر الأساسية التي تكوّن المعرفة، وهي تتجسّد في الأنشطة التعاونية الجماعية (Moll، 2000). وهي تُعدّ الأرصدة الثقافية الرئيسة المُتاحة في محيط المجتمع المدرسي. مصادر المعرفة أو أرصدتها هي مواضيع التفاعلات المترابطة في شكل شبكات تقيمها المجتمعات للتوصّل لأفضل استخدام لتلك المصادر المتاحة. لقد برهن كل من (Moll, 1990; 2000) وزملائه الآخرين على مدى أهمية مجتمع المتعلّمين ضمن إطار من التفاعلات الثقافية والعائلية. وضمن تلك الشبكات تتّضح منطقة النمو التقريبي بأشكال مختلفة. تلك المناطق جديرة بالثقة وقائمة عليها المعرفة.

يمكن أن تتموضع مصادر المعرفة في إطار العائلة، وهذه هي الفكرة الفيجوتسكية الفردية. ففي المثال الذي أوردته Joan عن الأسرة في المنطقة غير الحضرية في ولاية Arizona كانت وسائل المعرفة المُتاحة في ذلك الوضع ظاهرة، وتَمثّل ذلك في حسن أداء الأطفال في مستوى يتجاوز مقدار نموهم المُفترض كون سياق الموقع الريفي يستثير المخاطرة وحل المشكلات، فضلاً عن أن كل شخص في الأسرة لديه معلومات تفيد العائلة جماعياً على هدي من مصدرية المعرفة داخل العائلة.

يمكن أن تتموضع المعرفة كذلك، على أساس من فكرة فيجوتسكي التعاونية، من خلال عائلة ما إلى عائلة أخرى وحتى نحو المجتمع الكبير بأكمله. وللتمثيل على ذلك من مثال Joan ما أدركته تلك المعلّمة عندما أظهر صغارها الأداء المطلوب قبل الكفاءة في مزرعتهم الريفية وبالإمكان توسيع مجال ذلك الفهم ليصل إلى الفصل المدرسي. وتلك الروابط والتفاعلات بين تلك المصادر المعرفية الريفية في التعلّم المعتمد على المتعلّم الذي يكوّن التعاون.

وهناك مثال آخر لطبيعة أرصدة المعرفة في التعلّم الجمعي (التعاوني) في نظام مدرسة الحجرة الواحدة في ريف ولاية South Dakota. تمثّل الخبرة اللاحقة واقع عينة محدودة لدراسة مدرسة بعينها. وكما هو المتّبع عادة في الدراسات النوعية، أجرت الباحثة مشروعها البحثي هذا ولديها عددٌ من الأسئلة البحثية، وخرجت على إثر تلك الخبرة بعدد من الأسئلة المثيرة. قامت Joan بدراسة عن التعليم في الريف والحضر، وانتهت من دراستها تلك موضّحة عدداً من الأرصدة المعرفية، التي لم تكن في حُسبانها. وسنعرض فيما يلي إحدى القصص التي حدثت في أحد أيام الشتاء القارس في برودته. هذه واقعة لفتاة لم تتجاوز الثالثة عشرة من العمر تدعى Tracey وكانت تعيش في منطقة معزولة، وهي مضطرّة للعبور والانتقال يومياً عبر نهر متجمّد في تلك الولاية يطلق عليه نهر Chyenne للالتحاق بمدرستها، التي تبعد عن مزرعتها الريفية عدداً من الكيلومترات. لقد فاتحت المبحوثة الباحثة عن مصادر معرفتها، وسنوضّح ذلك للقارىء؛ كي يتسنّى لنا تأسيس نوع من المعرفة الجمعية المشتركة.

سألت المعلّمة Joan الطالبة وهي تحملق نحو الجليد في أحد أيام شهر يناير شديدة البرد: «كيف يمكننا يا ابنتي Tracey أن نعبر هذا النهر ؟».

أجابت ابنة الثلاثة عشر ربيعاً، وهي تستعد لأن تحث الخطى لعبور ما مقداره مئة ياردة من الماء المتجمد في موقع النهر مكتفية بالقول: «اعبري» فقط. وبمجرد أن شعرت بترددي وأنا على حافة النهر، لم تزد على أن قالت لي ثانية: «هيا، أسرعي».

فما كان مني إلا أن وليت وجهي نحو الجليد، ووقفت عليه منتصبة، وحركت ذراعي، وأبقيت رأسي مرفوعة ما أمكنني؛ وفعلت كل ذلك محاولة قدر استطاعتي إخفاء ذعري Terror من Tracey.لقد كانت Tracey تعبر ذلك النهر كل يوم منذ أن كانت طالبة في روضة الأطفال لتصل إلى مدرستها ذات الصف المدرسي الوحيد هناك، والواقعة على بعد يفوق ثلاثة كيلومترات عن النهر جنوباً. هي الآن تدرس في مستوى الكفاءة المتوسّطة (المستوى الثامن في أمريكا).

ويجب عليها في السنة القادمة أن تمشي بالسيارة على طريق ترابي، ولما يفوق على خمسين كيلاً للوصول إلى المدرسة الثانوية بعدها. تسنّى لي زيارة هذه المدرسة المتواضعة التي تحوي في جَنباتها سبعة متعلّمين لكي أقوم بدراسة لتوضيح مقدار التشابه أو الاختلاف بين التعليم الحضري والتعليم الريفي.

لقد فكرت في أن أسأل الطالبة بعض الأسئلة الإرشادية من قبيل: « بناء على وضعك أخبريني ماذا تتعلّمين في المدرسة ؟ وهل لديكم مكتبة مدرسية ؟ ما الذي لديك لتدرسيه في مادة العلوم؟ هل تعملين أنت وزملاؤك في مشروع مشترك؟ وعوضاً عن كل ذلك سألتها «كيف هي حالك عندما يذوب الجليد في فصل الربيع؟».

أجابتني: «في بعض الأوقات نستخدم قارباً ذا عجلات أربع، وفي أحيان أخرى نستخدم عربة مكشوفة تشبه طستاً يطفو على الماء مزوداً بست عجلات، أو نضطر لاستخدام عربة ذات دفع رباعي، أو قارب صغير، قريب الشبه من خشبة طافية على سطح ماء النهر، وفي أحيان أخرى نلجأ إلى ركوب الخيل. لكننا على مر السنين نخوض في الماء إلا إذا كنا في حاجة لأن نحضر محارم تغطينا من الجليد أو المطر».

لقد سردت كل ذلك في واقع الحال بوصفها وسائل من المواصلات، وهي في عجلة من أمرها للوصول إلى ناحية الجليد على الطرف الجنوبي من النهر المتجمّد قبالتها.

وسألتها؛ كي أحصل منها على إجابة برغم تعجّلها (لماذا محارم ؟).

وضّحت لي الأمر بقولها: «نعم، محارم لربط أجزاء الجليد. لا تفزعي لدينا أحزمة نجاة نقوم بتعليقها على تلك الشجرة عندما ننتقل إلى الناحية الأخرى من النهر. يحدث أن نلجأ لاستخدام الحبال في بعض الأوقات لتقييد أختي بي. والدي في العادة يذهب إلى النهر ليتأكد عن أكثر الأماكن أماناً. لكن من أحلك اللحظات عندما يسقط الجواد في حفرة في النهر، ويجب علي حينها أن أقطع النهر سباحة. يأتي علي ماء وأنا في موقعي على السرج».

إن Traceyعلى وجه التحديد كانت أمهر طالبة في أقرانها تعبر النهر، وهي التي شاركت بمصدر معرفتها معنا في طريقها إلى المدرسة مع المعلّمة Joan. وفي مساء ذلك اليوم، عندما عادت Joan أدراجها بمفردها، أدركتُ حينها مصطلح فيجوتسكي الأداء يسبق الكفاءة.

> «منطقة النمو التقريبي اليوم ستُصبح منطقة النمو الفعلي في الغد- أي أنه، ما كان في وسع المتعلّم أداءه بالمساعدة في يومه أصبح في إمكانه عمله بمفرده في غده . التعلّم الجيد هو ذلك النوع من التعليم الذي يقود النمو قدماً» (Vygotsky، 1978، pp. 87- 89).

لكن Joan هي المتعلّمة، في هذه الحالة، ولا مجال لديها حتى يحل بها الغد. فهي كانت مُلزمة بأن تؤدي ذلك في اليوم نفسه. وقد قضت يومها من صباح اليوم حتى منتصف النهار. شرعت Tracey وزميلاتها في الطريق نفسه للتوجّه عكس الاتجاه مسافة تزيد عن العشرين كيلاً، لممارسة أنشطتها اللامنهجية مرة واحدة في الأسبوع. وذلك الأمر يتوقّف عليه شيئين : أولهما، أن على Joan أن تقطع النهر المتجمّد وحيدة في هذه المرّة، وثانيهما، أن على Tracey عبور النهر نفسه بمفردها في العاشرة من مساء ذلك اليوم. وفي هذا الموقف كتبت Joan ما يلي:

لقد كنت وحيدة على ضفة النهر. ولا وجود لأي مخلوق حتى من على بُعد يصل كيلومترات. ولا وجود لأي شيء سوى شريط من الجليد المتجّمد. لقد نظرت إليه وفكّرت في الحركة السريعة التي تحدث في باطنه. لقد مرت بي حكايات كثيرة تبيّن مقدار خداع النهر. وفكّرت في Tracey التي قد عبرت من هنا مرات ومرات منذ أن كانت صغيرة في الروضة حتى غدت الآن في الصف الثالث المتوسط، وهي تؤدي ذلك الأمر يومياً. وخطر في بالي لو حدث للجليد أن انكسر أو تصدّع من يا تُرى سينقذني حيث لا مجيب على الإطلاق، وذلك يقلّل العون الذي قد أتلقّاه.

غطست في الجليد، وكانت كل خطوة إلى الأمام تُعدّ نصراً مشجعاً بالنسبة لي. لقد أصابني الذُّعر من أن مقدار خوفي سوف يجعلني أثقل وزناً. لكن ذلك لم يحدث، تراءت لي صورة Tracey في مخيلتي وهي خلال اليوم، وكأنها مرشدة لي كيف أستطيع أن أعبر فوق الجليد، وذلك ما جعلني أحافظ على سيري حتى تمكّنت من الوصول إلى الشاطىء الآخر بسلام وشعرت حينها بالبهجة. وفي المساء جاءت على بالي Traceyوهي قافلة من نشاطها قرابة العاشرة من مساء ذلك اليوم.

كانت Joan مهتمة في البدء بسلامة Tracey مبُدية كل فزعها لتحقيق عملها البطولي السابق. رصيد المعرفة لدى Joan في عبور النهر لم يزل جديداً ونامياً؛ إنه مازال جزءاً من نموها الكامن. لكن المعلومات ذاتها عند Tracey تمثّل مستوى نموها الفعلي؛ لأنها خبرت ذلك النوع من نشاط حل المشكلات كل شتاء وهي تؤدي ذلك بنفسها. لقد تلقّت العون من المحُيطين بها، أمّها، ووالدها، وأختها الكبرى. تعلّم والدها التعلّم نفسه بالطريقة ذاتها، أختها الكبرى ذهبت إلى المدرسة كما فعلت أختها، Tracey. رصيد المعلومة بالنسبة لها أصبح طبيعة ثانية عندها.

البحث المعياري كما ترى بذلك (Moll، 2000) لا ينجح في غالب الأحيان على أن يستحوذ على جميع التناقضات في واقع الحياة، وبالأخص في مدى حاجة الأسر في أن تخطّط لتتعاطى مع أحداث واقعية وملموسة في واقعها. ويُجادل عن ذلك فيجوتسكي في الاقتباس الآتي:

«ليس بمقدور علم النفس أن يحصر ذاته في البرهنة المباشرة ... الدراسة النفسية تقصٍّ، فهي تماثل عمل المحقّق، على عالم النفس أن يأخذ في حُسبانه الدليل غير

المباشر، وعليه كذلك أن يضع في حُسبانه المشعرات clues- ومُلابساتها التي تعني واقعياً كلاً من العمل المحترف، والمجادلات الفلسفية، والبيانات الأنثروبولوجية، وكل هذه مجتمعة ليست بأقل أهمية لدى الباحث النفسي عن الدليل المباشر» (Vygotsky، 1968، pp. xv- xvi).

يشمل رصيد المعلومات على كل معارف العائلة. إنها كيانات تدور حول ماذا تفعل الأسرة كي تعيش وتكافح من أجل ذلك في موقع معين. والوضع يتطابق أيضاً في حجرة الدرس؛ أي أن المجتمعات التعلّمية تولّد معرفتها المحدّدة عندما يُسمح لها بفعل ذلك.

نماذج من الاندماجات الوالدية Models of parental Involvement

تبدأ عملية مشاركة المعرفة عادة عندما يسُهم المُعلّمون والعائلات مع بعضهما البعض في خبرات ذات أهمية بالنسبة لهما. تحدث على الأرجح تلك الخبرات الهادفة في المجتمع العائلي، بين الجيران، وفي الأحراش، وفي أماكن تجمّعات المُهاجرين، وفي الضواحي، وفي المواقع السكنية. نحن نحضّ المربين بأن يتوخّوا السلامة في السياقات للواقع الأكاديمي بالبحث عن الخبرات الأصيلة في واقع الأطفال الفعلي. ومن أجل التوصّل إلى تلك السيطرة على أرصدة المعرفة في المدارس فإنه يتحتّم على التربويين تفهّم الخبرة.

أحد الأساليب لتأسيس تلك الخبرة التضامنية بين المُدرسين والأُسر يتم عن طريق الالتزام بأنشطة مُشتركة لكليهما. (انظر شكل 4-3).

الشكل رقم (5-4) رسم تصوّري للعائلة (مقتبس من Wink,2000, p.134)

عائلـــتي			
أجدادي	آبائي	ذاتي	أطفالي (أو صغاري)
المدرسة			
إتقان المهنة			
العائلة			

الديانة			
السفر			
السياسة			
المُعتقدات			
الحياة اليومية			

يستطيع المُعلّمون التأسيس لأنواع من الخبرات الجمعية الإضافية مع الآباء عن طريق التفاهم والتنسيق سوياً للتعاون وتقدير القصص المميّزة لكل متعلّم، والتوصّل إلى منظومة جديدة في الوقت نفسه، بحيث يتسنّى للجماعة المشتركة الجديدة تغييرها نوعياً. هذا النوع من النشاط هو الذي يمكّن من قيام نوع من جدلية قطرة الماء والموجة المتذبذبة التي سبق التنويه عنهما في الواقع الفعلي للفرد، وفي المجتمع. أظهرت تجاربنا أن العملية التي تم عرضها في الجدول السابق كانت نوعاً من النشاط الآمن للبدء بشكل جماعي للتعامل مع جماعات مُتنافرة من الناس. يبدأ النشاط عادة في تلك الأرصدة المعرفية في التكوّن، دون معرفة مقصودة للمشاركين.

وهناك طريقة أخرى تتمثّل في التفكير النقدي في الخبرات الأسرية والمدرسية عن طريق مراقبة مدى حدوث الأنشطة المدرسية العائلية. فعند التقصّي من الإداريين في المدرسة عن تأثير العلاقات الأُسرية فسيخبرونك على الأرجح أن تلك العلاقة بينهما ذات معنى وإيجابية. وعند سؤال الوالدين عن تلك الوظائف نفسها فإنك ربما تسمع ردوداً مُغايرة. وسؤالنا في هذا المقام يتحدّد فيما يلي: كيف يتمكّن المربون من إشراك أولياء الأمور في أنشطة المدارس المحلية؟ هل يتطلّب الأمر منهم التغيّر حتى تتفق احتياجاتهم مع المدرسة؟ أو أن على المربين السؤال في ماذا على المدرسة فعله للوفاء بمتطلّبات كل من الآباء والمتعلّمين الذين تقدّم لهم تلك الخدمة؟

إما أنموذج نحن	سنقوم	بأداء	ما تريد	لك
أو أنموذج سنقوم	بعمل	ما	تريد	بمشاركتك

غير الوالدين	غير المدرسة	الأهداف

نماذج للاندماجات الوالدية في النشاطات المدرسية

الشكل رقم 6-4 (مقتبس من Wink,2000, p331)

ومثال للتفكير الناقد، دعنا نقترح عليك حضور مجلس آباء تم عقده في مدرستك. وعندما تكون في اللقاء نريد منك تفعيل إطار لمثالنا التطبيقي(راجع الفصل الثاني) بهذه الطريقة:

أولاً، كتابة ملاحظات : قم بشرح ما يرد إلى سمعك وبصرك خلال اللقاء، حاول أن تضع نفسك في موضع أولياء الأمور الذين يوجدون في اللقاء.

ثانياً، عند بعض الملاحظات: قدم تفسيراً لما يحدث وفكر لماذا تسير الأمور على هذا النحو أو ذاك بطريقة ما.

ثالثاً، كتابة تعجّبات: حول المواقع التي ترى فيها الوالدين غير مشاركين جادّين حتى غدت المدرسة تفعل ما تفعله داخلها.

توسيع مجال منطقة النمو التقريبي في التعلّم Expanding the ZPD in Schools

لتوسيع مجال عمل منطقة النمو التقريبي سنورد عدداً من الطرق المُقترحة كما يلي:

لشرح عملية التعلّم أوردت (Wells، 1994) ما يلي: « يحدث التعلّم في شكل نشاط ذي معنى، في طريقة عمل كل من المعلّم والمتعلّم لتحقيق ناتج له قيمة خفية «(p. 263). التعلّم لا بد أن يكون هادفاً، وذا مقصد، وأن يكون مُقدراً، وذا صلة وثيقة بما يُدرّس (Goodman, Bird, &Goodman, 1991). الأنشطة الهادفة تُشكّل العملية الاجتماعية،

بواسطة خبراء ينقلون الممارسات الواقعية في العملية الاجتماعية، من سياقاتهم التاريخية الاجتماعية. التعلّم بهذا المنظور يصبح جهداً تحويلياً، وذلك عندما يبني كل من المتعلّم والمعلّم معرفتهما المتبادلة من خلال أنشطة ذات مغزى.

وكطريقة ثانية مُقترحة لتوسيع منطقة النمو التقريبي كعملية تحويلية صفّية كامنة باستخدام مفاهيم فيجوتسكي كإعادة التشكيل والاستدخال (Rieber & Carton, 1987; Vygotsky, 1978; 1986). طرح فيجوتسكي نظريته عن أن المتعلّمين يُعيدون التفكير في المشكلة ذاتياً ويقدّمون الحلول المُمكنة من خلال التحاور التعاوني بمفرداتهم هم. ما يقوم به المتعلّمون من ذواتهم عبر تحاوراتهم وخبراتهم التعاونية، فمن خلال هذا المنظور يعمل المشاركون في التعلّم مجتمعين في مسعى للتفكير في موضوع ما وهم يبنون معرفتهم مجتمعين: بحيث يكون هناك احتمالية لوجود نوع من المعرفية التعاونية والمعرفة الفردية مع توجيه وتحويل التصرّفات اللاحقة كذلك (Putney, Green, Dixon, Duar,an, & Yeager, 2000). التعلّم المشترك والنمو والتعلّم الفردي والارتقاء جميعها عوامل ذات روابط مُتمّمة لبعضها (Sousa، Lima، 1999).

وكما أن المعلّمين والطلاب يعملون مجتمعين وبطريقة ديناميكية، فإن بناء محتوى معارفهم الأكاديمية وخبراتهم بنفس الطريقة التي يتم بها بناء المعرفة المجتمعية (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1994) أو ثقافة الفصل المدرسي (Collins & Green, 1992; Santa Barbara Discourse Group, 1992 a) مع طلابهم.

كما أن Moll (1990) يجادل حول فيجوتسكي بقوله: «طريقة اكتساب التلاميذ للمهارات العقلية ذات ارتباط وثيق بمدى تواصلهم مع الغير في بيئات مُحدّدة بحل(الطلاب) للمشكلات ... يقوم الصغار باستدخال وتحويل المُساعدة التي حصلوا عليها من غيرهم وهم يقومون في النهاية باستخدام نفس أساليب التوجيه كي تدلُّ سلوكيات حل المشكلات المترتبة على مواقف تعلّمهم ذلك»(p. 1). الأنشطة والتفاعلات الحادثة بين الطلاب في الفصل الواحد تقدّم لهم الفُرص لتعلّم طرائق مُتنوعة ولتحقيق مُهمات تعقب تلك التفاعلات الصفية كما تُعينهم على اكتساب معرفة مُتجدّدة (Tuyay, Jennings & Dixon, 1995).

ويمكننا اعتبار التعليم بالطريقة ذاتها عملية توالدية ديناميكية من خلال ما تعلّمه المعلّم من ملاحظته لتلاميذه حول ما يستوضحونه ويوظّفونه من معارف حتى يستطيعوا تشكيلها، وبالمثل إعادة تشكيل المهمات التعلّمية المدرسية. بمثل تلك العملية التفاعلية المستجيبة يتم فيها حفز المتعلمين جماعياً وفردياً لإنجاز مهمات حاضرة وكذا مستقبلية تؤسّس للمنهاج المدرسي. يقوم كل من المعلّمين ومتعلّميهم بتفسير أعمال مختلفة ويعتمدون على تلك المعرفة في بناء أنشطة صفّية تعقب ذلك كله. وبناء عليه فإن كلاً من المعلّمين وطلابهم يسعون للمعرفة (مُتعلّمون) Learners؛ إنما الاختلاف يكمن في موضوع الدراسة (Floriani, 1997; John-Steiner& Mahan, 1996).

سنتمكّن في الجزأين الآتيين هنا أن نعرض لمثالين يدوران حول منطقة النمو التقريبي. وحاولنا جهدنا أن نبيّن كيف يمكننا تضمين تلك المنطقة في سياقات تعلّمية وتعليمية خارجة عن المألوف. وفي الوقت نفسه فإن ما أتينا على ذكره هنا يقع على مستوى التربية لدارسين دوليين، وتم التخطيط للمثال الأول في حين أن المثل الثاني يتزامن حدوثه مع الأول.

جماعة حفظ الأمن The Peace Patrol

يمكننا تضمين منطقة النمو التقريبي في عدد متنوّع من السياقات، في أي محتوى، وفي ظل ظروف بالغة التعقيد. إن مثل ذلك التضمين هو ما تمكنّا من تعلّمه من التربية على مستوى عالمي. لقد بحثت عن حلول مُمكنة لما هو قائم من العُنف في المجتمع الجامعي on campus مُقرّرة بذلك التوصّل إلى أساليب لتوسيع مجال عمل المنطقة تعليمياً وتربوياً لطلابنا منذ عهد قريب. وفي الجزء الثاني ستعرض المعلّمة الطريقة، مستخدمة مفرداتها، هي التي اهتدت إليها كي توفّر مناخاً آمناً من خلال تضمينها لمنطقة النمو التقريبي.

> يُعدّ التصدّي للعنف «موضوع الساعة» لدى مُرشدي المدارس الثانوية. حدث لي الكثير من التفاعل مع وُسطاء جماعات الزملاء الماهرين من طلابي في المدرسة المتوسطة في محاولة مني لحل المشكلات. وهؤلاء الطلاب «الأكثر مهارة more cmopetent» كان لديهم هدفان مزدوجان. يتمثّل الأول، في أن لهم مسؤوليات وقائية، ومن خلال تلك المسؤوليات فهم يقومون بأداء الأدوار، وكأشخاص متحدّثين، ويقومون بارتداء زي الأمن. وثانياً، يُعدّون قوة تدخّل عند ظهور أي حالة عدوان. أصبح الأقران

الأكثر كفاءة يُسمّون بـ «جماعة الأمن» نرى أن هؤلاء الطلاب يكوّنون مظهرا أساسياً لمُعظم التلاميذ.

اقترحت في بداية الأمر مفهوم حل المشكلة الأمني، عبر توظيف منطقة النمو التقريبي. ويعقب ذلك تدريب الصغار الأكفاء على استخدام مختلف من الطرق، بما فيها إعطاء التعليمات «الأمنية» لفظياً كإطار توسيطي من أجل توسيع نطاق المصطلح. وأصبحوا بعد ذلك على أتم الاستعداد كي يتفاعلوا خارج الجماعة التوسيطية مع بقية زملائهم متى دعت الحاجة لذلك.

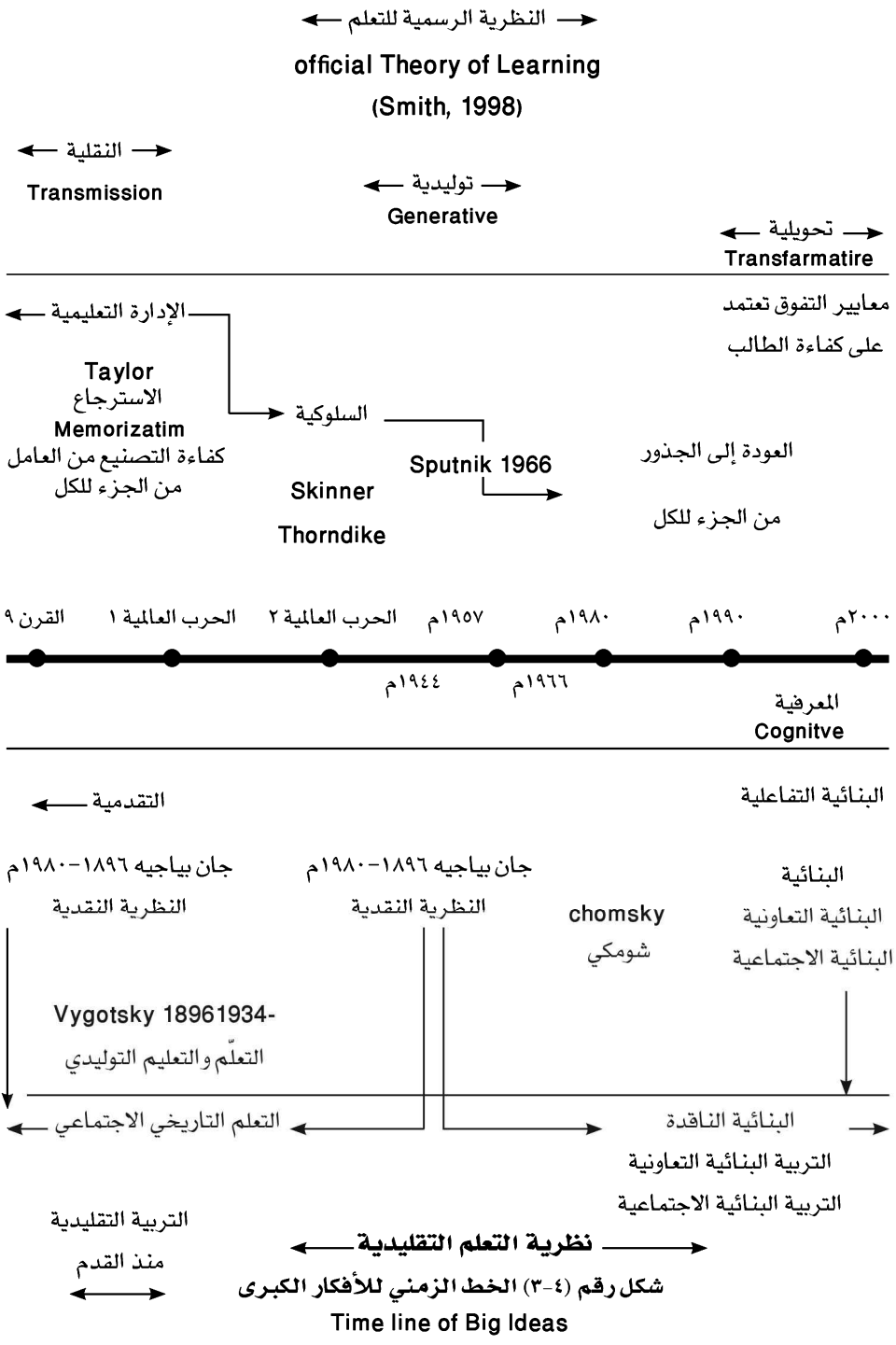
لقد تحسّن وضعي الإداري كثيراً (أو وضع الزميل الأكثر مهارة) وبدأت أعمل مع فئة الأكفاء وهم يشاركون قُدراتهم في شكل طرحهم تساؤلات، أو في تحليلهم لتطوّر بعض المصطلحات، وحثّ بعض من زملائهم كي يصبحوا أفضل مهارياً. مفهوم الأمن أثّر بهذه الطريقة كتوسيع تام للرهان المُشترك للمتعلّمين الذين يحقّقون نجاحاً خارج حجرة الدرس، لكن ذلك يتم ضمن الإطار الاجتماعي لحلّ المشكلات. كل من الآباء والتلاميذ في القوس المرتد، أو بمفهوم فيجوتسكي داخل المنطقة عبرالتشارك النشط أو وُرش العمل ضمن الأنشطة المُجتمعية وخارج إطارها ذلك.

تكوين منطقة النمو التقريبي وتوسيع فاعلية المشاركين الأكثر مهارة (الأكفاء)، أحدث لدينا نوعاً من التطوير الذاتي من الداخل نحو الخارج inside out . شعرنا بنوع من الأمن لا يُقدّر بمال. مناخ مدارسنا أكثر إيجابية؛ بحيث غدا لدينا عِراكاً أقل، بل ما يفوق خمسين تلميذاً – وسطاء أو مندوبين – أُبعدوا عن مواقع الذُعر والمواقف المحبطة بحيث أصبحت تلك المواقف التي كانت تثير المشاعر المؤلمة تحسّنت وأصبح الطلاب أكثر ثقة مما كانوا عليه.

لتلخيص موقف جماعة الأمن كما تمت الإفادة من هذا المفهوم (منطقة النمو التقريبي) لدى المرشدين والطلاب لبناء إستراتيجيات السياق في المدرسة، ولقد كانوا يطرحون تساؤلات، ويقدّمون حلولاً للمشكلات كما مر بنا في الفصل الثاني.

نظرية الشخبطة (أو البربرة) أو كلام لا معنى له!! Mumbo-Jumbo Theory

المثال الواقعي الآتي حدث للمعلّمة Joan في أحد فصول الدراسات العُليا، التي تقوم هي بتدريسها في سياق التعليم الكوني. وذلك بأن قضت هذه المعلّمة ما يقرب من الساعتين في درسها ذلك، كي يتمكّن متعلّموها من التحضير للامتحان الشامل لدراسة المد والجزر



شكل رقم (٤-٣) الخط الزمني للأفكار الكبرى

Time line of Big Ideas

لمختلف النظريات خلال القرن المنصرم (انظر شكل ٤-٣). ومع قرب موعد الاختبار، قام الدارسون بالتركيز على رسم خط زمني لهم للاستعداد منهم لأداء الامتحان، وسألوا عدداً من الأسئلة. وفي نهاية اللقاء امتلأت السبورة بالكثير من الخطوط الرأسية (العمودية) التي غطّت اللوح بأكمله. بدا واضحاً أن هناك خطاً زمنياً مكتوباً عليه: تواريخ، وأسماء مفكّرين، ومرسوم عليه شخبطات أعلاه وأسفله، بنظرة عابرة يُدرك المشاهد لما جري بأنه نوع من اللخبطة، أو الشخبطة عديمة المعنى mumbo- jumbo. لكن بنظرة فاحصة من قِبل أي شخص يقدم على دخول امتحان نهائي في مستوى الماجستير يتبيّن له أن تلك اللخبطة غير المنظّمة تشتمل على عدد من الأفكار الهائلة التي حدثت على مدى القرن الفائت.

قامت Joan في آخر الفصل بإعادة بناء ما سطّره وولّده هؤلاء الدارسون على الخط الزمني (انظر شكل٤-٣)، وأسموه بالخط الزمني للأفكار العظمى.

كتب الطلاب على الخط الزمني تاريخاً لحياة فيجوتسكي ما بين (1934 -1896م)؛ وكتبوا في مواقع ليست ببعيدة عنه عبارة: التعلّم والتعليم التوليديان، التعلّم التاريخي الاجتماعي، وحل المشكلات. وفي أدنى الخط الزمني، وعلى مقربة منه، كتبوا الفترة الزمنية lifespan لجون ديوي (م1952 -1859) J. Dewey ولجان بياجيه (1896- J. Piaget 1980م، وتحت اسم ديوي شخبطوا بكلمة التعلّم الخبراتي experiential learning من الكل إلى الجزء whole- to -parts. ومما يعلو بياجيه ضمّنوا مفهوماً توليدياً generative.

واشتمل الخط الزمني على أفكار متزامنة الوقوع ومتعارضة لكل من التقدّمية والإدارة العلمية في بدايات القرن التاسع عشر.

سطروا كذلك اسم تايلور Taylor في أعلى الخط الزمني تابع للإدارة العلمية مع كتابة لفظتي: التذكّر أو الاسترجاع، و من الكل نحو الجزء parts to whole، memorization. وليس ببعيد منه ظهرت أسماء كل من ثورنديك Thorndike، سكنر Skinner، متبوعة بعبارة: نظرية الصندوق الأسود Black Box Theory، المثير - الاستجابة stimulus- response والقياس الكمي. وكتبوا في أعلى السبورة فوق السلوكية Behaviourism كلمة التحويلية.

برز في منتصف الخط الزمني الأفقي عام 1957م مكتوب أعلى مركبة الفضاء سبتنك Sputnik[34] وكتب أدناها شومسكي Chomsky (كلتا الكتابتين كانتا في وضع لافت للنظر). ومكتوب العامين 1944م و1966م موضحان أيضاً. انظر أدنى أعوام السبعينيات حتى الثمانينيات ظهرت مفردات من قبيل: المعرفية، التفاعلية، البنائية، البنائية التفاعلية (راجع جدول 1.1) وظهرت البنائية المشتركة والبنائية الاجتماعية، وهذه المفردات كانت متبوعة بأسهم تدلّ على طرائق التعليم الناقد، والتربية الديموقراطية، والتربية التحوّلية.

التربية الناقدة يختصّ بها نوعان من الأسهم إلى جوارها، أحدهما يتّجه نحو اليمين والآخر يتحرك نحو اليسار، مشيراً أحدهما بشكل مباشر إلى النظرية النقدية في الأربعينيات(التعليم الديموقراطي والتربية التحويلية). والسهم الثاني من النظرية النقدية متجّه نحو التعلّم الثقافي التاريخي. أخذ ذلك الاسم من مُسمى فيجوتسكي، والسهم يبيّن علاقتها بالتربية التقليدية. ومع ذلك فإن السؤال المطروح منذ بداية الفصل: ما منطقة النمو التقريبي؟ ومن الطالب الأكثر كفاءة ؟ ماذا يمكنه أن يُقدم الخط الزمني من إجابات على تلك الأسئلة؟ ويمكننا التوصّل إلى إجابة فيما سنعرض له لاحقاً.

قامت المعلّمة Joan بتغطية مساحة السبورة عِنوة في نهاية درس المراجعة؛ لإزالة ما كُتب على اللوح. وجذبت المساحة ومرّرتها في سرعة خاطفة على طول الخط المرسوم، لكن دون جدوى بقيت كتابة الخط الأحمر كما هي على اللوح دون مسح. وعاودت عملية المسح ثانية. لم يتغيّر شيء. بقي المكتوب بالقلم الأحمر كما هو. من الواضح أنها كُتبت بالقلم الذي يستعصي على المسح (permanent)، وليس بالقلم المخصص للمسح. عندها علت أصوات الطلاب « اتركي المكتوب كما هو، اتركيه على حاله» لأن ذلك المكان من اللوح

(34) أول مركبة اصطناعية روسية حطّت على سطح القمر تم إطلاقها بواسطة الاتحاد السوفييتي في شهر أكتوبر ١٩٥٧م، فيما عُرف بـ Sputnik program، وقد اعتبر هذا القمر سبقاً للاتحاد السوفييتي في حينه، ولم يمض على ذلك الحدث إلا سنوات معدودة. حينما أطلقت أمريكا عام ١٩٦٠م، أول مركبة فضاء، وأنفقت في مقابل ذلك مليارات الدولارات. [المترجم].

هو نفسه الذي سيكون عليه الامتحان. لكن ذلك البرنامج التربوي العالمي (الكوني) حدّد الانتفاع من فصل آخر من مدرسة أخرى. الأفكار عن إتلاف السبورة المدرسية سيسرب الإشاعات مع محدودية الميزانية المُتاحة، في أقل قدر يفت في عزيمة المعلّمة Joan.

سألت الطلاب في نبرة تفتقد لرباطة الجأش: «من يخبرنا عن حل لما حدث؟».

قالت Chris، التي سبق لها العمل في الكويت: «أنا أخبرك ماذا تفعلين؟». قالت عبارتها وهي منطلقة إلى خارج الفصل. عادت ومعها زجاجة من الكحول وبيدها بعض من المناديل المبلّلة. بدأت بمسح اللوح، الذي تحوّل بعدها في زمن قصير إلى بُقع مشوّهة من اللون الزهري الفاتح، ولم تعد السبورة بيضاء كما كانت. كان Steve يراقب الموقف، الذي عمل في تركيا، وقد جاء للمساعدة. ومع مواصلة السعي في المسح وتكرار ذلك بالمناديل المبلّلة والجافة غير المبلّلة عاد اللوح إلى لونه الأبيض في النهاية.

قالت Joan للمتعلّمين في نهاية آخر حلقة من الفشل الذريع: «دعونا الآن نعيد التركيز في مراجعتنا هذه على بعض من أفكار فيجوتسكي. سنبدأ بمفهوم منطقة النمو التقريبي».

زل لسان Steve وقال بشكل فجائي: «كفانا هذا من نظرية الشخبطة(بربرة لا معنى لها)».

وعلت الضحكات، وزاد توتّر الطلاب قائلين: «أخبرينا فقط بدقة وفي مفردات محدّدة عما هي منطقة النمو التقريبي؟».

ردّت Joan بقولها: «حسناً، Steve». «في المثال الحالي كانت Chris بمنزلة المتعلّم الأكثر كفاءة، وذلك عندما سعت في مسح ما علق من لون القلم غير القابل للمسح على اللوح . لم يسبق لك أن تعلّمت شيئاً من ذلك، ولقد كنت مستمتعاً تماماً بإمكانية إتلاف السائل للسبورة. لقد أدركت الطالبة Chris، كونها ذات أداء كفء بالنسبة لزملائها، أدركت أن الطلاب سيتمكّنون من حل المشكلة والتغلّب عليها بوضع يفوق مستوى نموهم الفعلي، شريطة أن يتلقّوا دعماً وتوجيهاً من متعلّمين أكثر مهارة. وعلى هذا فإن Chris

قامت بسحبنا جميعاً من مستوى نمونا الفعلي في مسح السبورة. ما تمكّنتم من عمله بمساعدتها (أو معاونتها) اليوم سيكون في مقدوركم عمله فرادى غداً. فضلاً عن أنه في حال تكرار ما حدث فستكون أنت ومن دون أدنى مقدّمات المتعلّم الأكثر كفاءة في مسح السبورة لأي شخص يحتاج مثل ما حدث لنا. وهذه ليست نظرية الشخبطة.

وبينما كانت Joan تتحدّث وقد تمكّنت من شد انتباه متعلّميها حول الامتحان النهائي مرة أخرى، تم فتح باب الفصل فجأة. كان الطارق Harriet من دولة التشيك قائلا: «يؤسفني إزعاجك دكتور ونك Wink (واحدة من المؤلفات لهذا الكتاب) لكن أريد أن أسأل: هل لديك أي شيء يساعدني في مسح ما كتبته على اللوح الأبيض؟ لقد كتبت على السبورة الدكتور الهامور Dr. Titon's ولم أتمكّن من إزالته». عمّ دوي من الضحك من الحاضرين ثانية.

قالت المعلّمة: «أنت يا Steve تُعدّ واحداً من أكثر الطلاب كفاءة، هيا تقدم لمساعدته».

وأضافت قائلة: «لا وجود لنظرية الشخبطة ثانية، عليك بقطرها عبر منطقة النمو التقريبي Steve إلى المستوى اللاحق في المنطقة لتنظيف السبورة».

عن منطقة النمو التقريبي في الفصل المدرسي مرة أخرى More ZPD in the Classroom

إن المثال الذي عرضت له المعلّمة Joan في دأب لم يكن جزءاً من المنهج المُخطّط له، لكن ذلك ما وقع لها فعلاً. العمل البارع يتمثّل في مدى ملاءمة الوقائع التاريخية الاجتماعية داخل ثقافة الفصل المدرسي والتعلّم من تلك الأحداث للافادة منها. ولعل زعمنا بأن ما تركه فيجوتسكي يمدنا بالأدوات التربوية، عند الإفادة منه يصبح ملاءة معرفية لكل من التعلّم والنمو في أي سانحة وقت التعلّم.

في المثال الآتي الذي سيتم عرضه حدّد المعلم أدواراً لكل الطلاب حتى يتأكّد له أن كلاً منهم يتعلّم ويُشارك. ومع أن المعلّم قام بالتخطيط لجعل منطقة النمو التقريبي جزءاً من المنهج إلا أنه يحدث في العادة، كما سنرى لاحقاً، أن يصادف ظهور أحداث غير مُتوقّعة لتكون ذريعة تمنع حدوث التعلّم أو تُعيقه. ونكرّر هنا مرة أخرى أن خبرة المدرس التربوية، متى ما طُبقت بشكل مناسب، فإنها تؤدي بكل اطمئنان بالطلبة كي يواصلوا تسلّق منحنى التعلّم المراوغ.

في أحد الفصول الدراسية في الصف السادس يحضر الطلاب درساً عن كيف ولماذا يقوم الناس ببناء أنواع مختلفة من المباني؟ قام المعلّم بتحديد الأدوار للمشاركين لحفز فاعلية الجماعات المصُغّرة الداخلة في النشاط. وقع اختيار المعلمة على الطالب Stephanie باعتباره الطالب الأكثر مهارة في المجموعة،. مع أن السياق الثقافي في العادة لا يكون فاعلاً في حد ذاته كي يُحدّد توجّه العلاقات الإنسانية والتعلّم في ذلك الموقف.

كانت مجموعة Stephanie تؤدي نشاطاً يتمثّل في إقامة جسر معلّق موضحاً فيه مفهومي الكبس والشدّ. وبمجرد اقتراب المُعلّمة لمراقبة عمل المجموعة المصغّرة لاحظت أن أحد أعضاء المجموعة، واسمه Jeff، كان واقفاً أمام مجموعة الحوار وذراعيه مضمومتان على جسده، وكان مُقطّباً إلى حدٍ ما، والمجموعة تُحاول في ادماجه وجعله منشرحاً. أخبر المعلّمة بأنه تم استبعاده من عمل المجموعة بواسطتهم. قال رأيه في العملية ولم يكونوا هم على وِفاق معه ومن ثم تم التخلّي عن اقتراحه، واستمرت المجموعة في العمل. ونظرا لأن أدوار مشاركة الأعضاء في المجموعة تمت من قِبل المعلمة والطلاب، قامت المعلّمة بتحديد نقاط القوة عند هذا الطالب دون حدوث أي مقاطعة لمشاركة الأعضاء في المجموعة ككل.

وبالعودة لمُنشّط المجموعة (الطالب الذي صُنّف على أنه زميل أكثر كفاءة Competent Peer)، سألت المعلّمة إن كان الأنموذج قدم شرحاً لمفهومي الكبس والشدّ. ولقد قدّم المنشّط تطميناً للمعلّمة بأن كل شيء على ما يرام. لكن المسجّل أقرّ بأن البرج المعلّق لم تطبق عليه المواصفات بكل دقة.

ذكرMario بنبرة يُخالجها التوتّر أن: «السلاسل ليست موضوعة بشكل صحيح، ذلك ما أخبرنا به Jeff».

سألت المعلّمة: «هل لديك يا Jeff أي اقتراح لتثبيت البرج حتى تظهر السلاسل تبيّن حالة من الفهم للعمل المطلوب بشكل صحيح؟». «بدأ Jeff في عرض كيفية بناء الجسر كي يكون متطابقاً مع المواصفات المقبولة. وبالعودة مرّة أخرى لمُنشّط المجموعة؛ الذي قام بأغلب عملية فصل الأجزاء عن بعضها، وعندها سألت المعلّمة: « هل استفادت المجموعة من اقتراح Jeff الذي طرحه كي تراجع المجموعة ما قامت به من عمل يا Stephanie؟».

وظهر أن كل من Ana & Mario ليسا على وِفاق معاً، وأن الأمر يستلزم عمل شيء ما لتصحيح النموذج كما ينبغي».

أقرّ Stephanie بقوله: «حسناً، أعتقد أننا تجاهلنا اقتراح Jeff الذي قاله سابقاً».

وعودة لما قامت به المجموعة، قالت (المعلّمة): «حسناً سنُحاول ثانية، إن Jeff يُعدّ خبيراً في تشييد الكوبري، وبناءً عليه فهو من سيشرح لنا كيفية العمل، وسنقوم نحن بعمل البناء معاً».

بعد ذلك انتقلت المعلّمة صوب مجموعة ثانية، وعندما عادت للمجموعة نفسها بعد ذلك وجدتهم يعملون في تعاون لبناء البرج في وضع جديد. وأصبح الطالب المُستبعد من المجموعة لحظتها طالباً أكثر كفاءة، وكان يشرح للمجموعة في سعادة غامرة عن مفهومي الشدّ والجذب. عندما اتبّعت المجموعة نُصحه لهم أصبح في مقدورهم أن يُحسّنوا عملهم في بناء جسر معلّق مختلف عن ذي قبل، وصاروا فخورين بتقديم عملهم للفصل الدراسي بأكمله.

في تطبيقنا كان مثالنا عن المتعلّمين وهم يحاولون التحرّك في داخل منطقة النمو التقريبي، لكن ما أفسد تحمسهم عائد لعدم إلمام منشّط المجموعة بمصطلح (الزميل الأكثر كفاءة). لقد كان هدف المعلّمة في مثل هذه الحالة يتلخّص في حفز تقدّم المشاركين ويتأتى ذلك التحسّن عن طريق إعادة التركيز على بناء الثقة بين الأعضاء بعضهم بعضا. فلو أن المعلّمة أصرّت على أن بقية أفراد المجموعة سمعوا لرأي Jeff؛ الذي كان على بيّنة بما يجب فعله، لكانت المعلّمة مُحفزّة للمجموعة، وليست مجرّد ميسّرة لها. قامت المعلّمة بطرح أسئلة رئيسية لتركّز جُل اهتمام الطلبة على حقيقة تتمثّل في أنهم ليسوا مصيبين في أدائهم لعملهم المُشترك. لقد ركن أعضاء الجماعة المشاركة في عملهم ذلك على معلومات من زميل لهم، لكنه أقل كفاءة. تم تعيين Stephanie الذي صادف أن يكون دوره تنشيط المجموعة، أو تيسيرها.

قامت المعلّمة بحفز المهارة الفنية لدى الزميل الأكثر كفاءة Jeff لكي يتصرّف في طريقة لا يخالجها أدنى تهديد. فقد أدرك بقية الطلاب ميزة الإفادة من معرفته. وعندما لفتت المعلّمة انتباه الطلاب نحوه أصبحوا شغوفين بالسماع والإفادة من أفكاره. فبمساعدة الزميل الأكثر مهارة، وبالتعاون بين أفراد المجموعة، قاموا بوضع التصميم الصحيح

الذي يُناسب الأنموذج المطلوب في دقّة تامة، وبهذا تمكّن بقية المتعلّمين في الفصل من الاستفادة والتعلّم سوياً.

علينا كمعلّمين بأن نتيح المجال لفكرة الزميل الأكثر مهارة. لا نعلم على وجه اليقين في أي موقف تعليمي من الطالب الأكفأ. فذلك أمر في غاية الأهمية للبرهنة على تنوّع مواطن القوة.

من الطالب الأمهر (أو الزميل الأكثر كفاءة حقاً)؟ Who Really is More Capable Peer?

هناك زميلتان تدرسان في فصل واحد الأولى تُدعى Judy، والثانية Juan، وتختلف كلاً منهما عن الأخرى كلياً من عدّة نواحي اقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وسياسية ؟ عائلة الطالبة الأولى تتمتّع بوضع مالي مستقر؛ فالأم تعمل مدرسة، والأب يدير متجراً ناجحاً. وهما متلهفان على ابنتهما Judy، ويقدّمان كل ما بوسعهما ليتأكدّا أن فتاتهما في وضع فاعل، وأن لديها تنوَّعاً كبيراً في خبراتها. والطالبة الثانية، على النقيض من الأولى، تتحدّر من بيت محطم، ووالدتها مسؤولة عن رعاية خمسة أبناء غيرها، وهي تؤدي مسؤولياتها تلك بمفردها. وهي تعمل خارج المنزل، وليس لديها لا الوقت ولا المال للقيام بعمل أي نشاط آخر مع صغارها. ووالدها مُفرج عنه من السجن، لكنه لا يقضي وقتاً مع أطفاله.

تتمتّع Judy بقدرة فائقة على القراءة وهي تعلم ذلك جيداً، وذات نزعة متسلّطة لدرجة أن زملاءها لا يرغبون مشاركتها لهم فيما يَزاولون من نشاط، وعلى الأخص جماعة القراءة. وعلى العكس منها زميلتها Juan فهي لديها مشكلات في القراءة، وأقرانها يرغبون في مشاركتها، حتى في جماعة المُطالعة.

قامت معلمتهما Olivia في ذات يوم مطير وسادر بالذهاب إلى الرفوف في الفصل، وجلبت عدداً من الأحاجي للقيام بحلّها في أثناء فترة الراحة. برغم من عدم علمهما مجتمعتين فيما مضى، إلا أن المعلّمة أشركتهما سوياً في ذلك اليوم المطير. لم يكن أحد من الطلاب حريصاً على العمل مع Judy . كانت تأمل في نمذجة بعض مهارات طلابها بطريقة جمعية وعفوية. ألقيا سوياً أجزاء اللغز على الأرض وبدأا في العمل.

قالت Judy لزميلتها وهي تشير بأناملها للغز: « قومي بوضع جميع قطع اللغز للأعلى»، واستمرت في كلامها قائلة: «عليك البحث عن الأجزاء الظاهرة، وأنا سأنشغل بالجزء الأعلى، وتولّ أنت الجانب الأدنى». وأجابت زميلتها Juan: «حاضر»، وبدأت على وجه السرعة في تشبيك أجزاء اللغز الدنيا».

ردّت Judy على زميلتها بعد علمها أنها لم تقم بوصل أجزاء اللعبة تماماً بقولها: «قومي بوصل الزاوية أيضاً».

ورد زميلتها Juan: «يالك من مُستبدّة»، وسألتها في الوقت الذي أظهرت فيه قطعتها لأعلى اللغز: «انظري الى هذه القطعة، هل يمكن أن نركّبها هنا ؟».

وأجابت زميلتها: «حسناً». وقالت لها وهي لا تزال تستخدم نبرة ودودة معها: «لا مانع لدي خذيها وضعي تلك الأجزاء بشكل تام مع تلك». أخذت تلك القطع لكنها لم تتمكن من ضمّها لغيرها، وقامت برميها على بقية الأجزاء التي تشكّل كومة متراكمة.

وأجابت Juan لكن بنبرة أكثر انزعاجاً: «أعطني بقية أجزاء اللغز»، وأعطتها ما طلبت ولسان حالها يقول: بالتأكيد ستجعلين الأجزاء متناسبة.

سألت زميلتها وقد ظهر على صوتها إحساس بالتهكّم: «هل بإمكانك رؤية هذه الحلقة؟».

ردت Judy قائلة: «أرى ذلك بالطبع يا Juan».

وقامت زميلتها بسؤال الزميلة وهي تشير إلى القطع التي قامت زميلتها بقذفها إلى بقية أجزاء اللغز: «هل ترين الفتحة الناقصة على أحد الجانبين؟».

أجابت في برطمة: «نعم إني أراها».

قالت Juan وهي تبيّن كل حركة تؤديها عند وصلها للقطعتين معاً: «حسناً، قومي أمسكي بهذه القطعة وضعيها في الفتحة الباقية، عندئذ ستكون في مكانها».

وضعت Judy الجزئين على مضض منها، وقد نجحت في ذلك فعلاً مُطلقة صرخة مُدوية أمام كل الحضور: «لقد أتقنتها، نجحت في وضعها، أنا حقاً ماهرة».

واستمرا يعملان واقتربا من النهاية.

هتفت Juan بصوت عال: «لقد انتهينا، انتهينا يا معلّمة».

قالت Judy متأوهة في غيظ شديد: «لقد أنهت Juan جوان الغبية المهمة، انتهت الجماعة».

في هذا المثال الواقعي عن منطقة النمو التقريبي يتضح أن الزميل الأكثر كفاءة ربّما لا يكون الأكفأ. فضلاً عن أن المثال الحالي يبيّن أن الطالب الأكثر مهارة في مادة ما قد لا يكون كذلك في مادة أخرى.

المزالق المعرفية في المنطقة

لقد سبق لنا توضيح تعريف مفهوم منطقة النمو التقريبي، وبيّنا الإفادة العُظمى من تضمينه في حجرة الدرس. لكننا نعلم أنه ليس مُجرّد تجميع المتعلّمين بأمل مساعدة بعضهم بعضاً، لا يُعدّ سبباً كافياً لتأكيد نتيجة ايجابية، وكذا ليست بضمان للتحرّك نحو مستوى النمو الكامن. فقد وجدنا من خلال مراجعاتنا لأعمال فيجوتسكي تحقّق نوعين من المعوّقات تحول دون تحقيق منطقة نمو حسنة البناء، تتعلّق المشكلة الأولى بتحقيق الأمان للمشاركين، والعقبة الأخرى تتمثّل في الانحدار داخل المنطقة.

تحقيق الأمن للمتعلّم ضمن المنطقة

يحثّ إرث فيجوتسكي كلا من المعلّمين والمتعلّمين على تحمّل المسؤولية في حل المشكلات. فتوليد التفكير واللغة سيدفع التعلّم خارج موقف التعلّم. مثل هذه العلاقة التوليدية بين التفكير واللغة تؤدي إلى جعل العملية أقرب إلى المجازفة. عندما نؤسس لمنطقة النمو التقريبي في الفصل المدرسي فإن المتعلّمين يجب أن يوفّر لهم أمن وبيئة يسودها السلامة. لقد أشار كل من Harste, Woodward, Burke (1984) إلى المجازفة على أنها إستراتيجية. فهم نظروا إلى فيجوتسكي كي يجادلوا عنه بما يلي: «لكي تكون ضمن إطار قائم وفي أنماط متوقّعة معناه ألا تتطوّر مطلقاً»(p. 136). فهم يؤيدون حد أدنى من المجازفة لتعلّم القراءة والكتابة ونمو اللغة. وهم يوضّحون ذلك الأمر بما نصه:

«في مثل تلك البيئة فإن مستخدم اللغة لا يقوم بالحدس الفج، ولا يخمّن على الإطلاق، لكن المتعلّم أو المتعلّمة عِوضاً عن ذلك يُصبح في وضع يتمثّل في حساب قدر التخمينات، وما الذي أنا كمتعلّم مستعدّ لفعله؟ تلك ما يسُمح له بتكوّنها»(p. 136). وإليك النص من كلام فيجوتسكي:

ما يستطيع الطفل فعله في حاضره فسيكون بمقدوره/ أو بمقدورها عمله بمفرده مستقبلاً. وبناء على ذلك فإن التعلّم الجيد هو الذي يسير بالنمو قُدما ويقودُه، ولا يجب أن يتوجّه إلى ماهو مكتمل النمو من الوظائف التامة (Vygalsky.1986: p188).

فعند البدء في تكوين منطقة النمو التقريبي، وهذه المنطقة تشجّع الأداء قبل التمكّن، لم يعد المعلّم في قلب عملية التعلّم. باستخدام الطلاب اللغة ضمن إطار منطقة النمو التقريبي يصبحون أساسيين في عملية تعلّمهم. والفصل المدرسي في حاجة ماسة إلى تنظيمه لدرجة تجعل الطلاب على نحو دائم يستخدمون قاموسهم اللغوي لفهم المُقرّرات ولفهم الأفكار والمفاهيم. وبنفس الدرجة هناك حاجة قصوى للمتعلّمين لتنظيم أفكارهم، ولمُناقشتها، وللتحاور بشأنها حتى يتمكّنوا من القيام بالتلخيص وتوليد الأفكار من خلال تفاعلهم الاجتماعي.

الانحدار داخل المنطقة Regression with the ZPD

يتوصّل المتعلّمون إلى نوع من الثّقة في بعضهم من خلال توظيف تعاونهم على نحو ملائم بتوفير المعلومات بالطريقة التي ينبّثق فيها التعلّم عبر مواقف التفاعل فيما بينهم. فكما أن الطلاب تتحسّن مستوياتهم، فهل بالإمكان حدوث نوع من التقهقر (الانحدار ضمن المنطقة)؟

لقد تمت مناقشة مثل هذا التساؤل بواسطة Jonathon Tudge (1990)، الذي يؤكّد في إيراده بأن المتعلّم بتقدّمه خلال التعلّم، فمن المحتمل حدوث نوع من التأخر في المنطقة بالتعاون كذلك. بنى Tudge نتائجه تلك على دراسته التي أجراها في Ithaca، New York على بعض الطلاب، الذين قاموا بمساعدة بعضهم بعضاً لأداء بعض مهمّات معادلة كفتي الميزان balance beam . طبقاً لنتائج الدراسة المُشار إليها أن التعاون في حل المشكلة

مع الزميل الأكثر كفاءة لا تضمن المعنى المُشترك في مستوى أعلى، وأن المُشارك الأمهر تنحدر كفاءته فعلاً. قامت Le (إحدى مؤلفتي الكتاب)، في اليوم القادم بالاطلاع على الدراسة، بعمل تقديم لبرنامجها ثنائي اللغة bilingual في ولاية California وتمكّنت من ملاحظة تلك الواقعة في تقهقر في المنطقة. قامت المعدّة، كما يظن أي منا أنه المتعلّم الأكثر كفاءة، محاولاً أن يوضّح الفروق بين الأنماط المتعدّدة في ذلك النوع من التعليم. حاولت المقدمة بسبب ضيق الوقت أن تعطي تعريفات مبسّطة للبرنامج بالغ التعقيد. وفي محاولاتها لعرض النماذج المختلفة، فإن شروحها تلك كانت متداخلة، نظرا لأن خلفيتها النظرية لم تكن قوية بما فيه الكفاية. وبدا واضحاً في حقيقة الأمر أنها ليست الطالبة الأكثر كفاءة.

شعرت Le، كمشاركة، بأنها ملُومة للتحدّث كون المعلومات المقدّمة غير دقيقة وكانت مُربكة لكل شخص حضر اللقاء. لكن لم تُسعفها المفردات ببساطة وكانت مُشوشة في توضيح ما يجري بالشكل المطلوب ثانية. بمجرد أن أصبح الوضع مُحّيراً، أصبحت الصعوبة متمثّلة في أن المصطلحات غدت أكثر تفلتا. لقد حدث مثل هذا الأمر بالرغم من خبرتها لسنوات عن اكتساب اللغة وعن النماذج المُتاحة لمختلف احتياجات الطلاب المُتعدّدة.

بدأ بعض المشاركين بعد عرض Le بالسؤال لها كتوضيح وهي في طريقها إلى السيارة. بعيداً عن التشويش الذي تسبّبت فيه المشاركة الأخرى. قامت Le بالمشاركة. وغدت قادرة على توضيح المفاهيم التي أحدثت لديهم اللبس، مُدركة أن ما تم تقديمه للحضور مفهوم بالبديهة كونها لم تعد متأثّرة بسوء التوجّه الناتج عن سوء الفهم.

لقد تركت تلك الأحداث أثرها عليها، وعلى إثر وصولها إلى المنزل بعد اللقاء قامت بمُهاتفة زميلة سبق لها الاطلاع على مقالة Tudge، للبوح لها عما حدث معها. وأخبرتها بالإرباك الذي تم في اللقاء، وعجزها في توضيح ما حدث من سوء الفهم خلال وقت العرض للموضوع، إلا أن التشويش تلاشى لديها بمجرد تركها للسياق الذي حدث فيه. تأملتا في حقيقة أنه ربما حدث لها نوع من التراجع في منطقة النمو التقريبي، عمليا أصبحت أفضل في اليوم الدراسي اللاحق.

وفي اليوم اللاحق روت القصة لزميلتها Joan في مكتبها، وقالت لها Joan في تعجب: «لقد أصبحت يا Le متأثرة بـ Tudge». ونحن نقدم اعتذارنا لـ J. Tudge في استخدامنا اسمه لشرح تلك الواقعة. إلا أننا مثل صديقنا Calvin في العرض الكرتوني لـ Calvin and Hobbs، نحب استخدام الكلمات كأفعال، لكننا في هذه الحالة بالذات لم نستطع المقاومة.

الفكرة التي نؤكّدها، التي أوردنا القصة حولها، تتمثّل في: أنه ليس مجرّد مزاوجة أو تجميع المتعلّمين مع متعلّمين أكثر مهارة، ليس ضماناً كافياً لحدوث تحسين التعلّم، وتطويره نحو الأفضل على طول الخط. قد يخبر الطالب الأكثر مهارة أو أي عضو من الجماعة التعلّمية نوعاً من التقهقر في تعلّمه. لكننا حينما نعود مع فيجوتسكي آخذين في الاعتبار نظرية Zebroski عن صورة النظرية المتموّجة أو المتأرجحة، عندها يمكننا أن نُدرك أن التراجع يعد لحظة زمنية من إعادة تنظيم الأفكار، فهي بُرهة تحدث للمتعلّم قبل نقطة الفهم المفاجئة (Newman &Holzman، 1993). لقد ناقش Zebroski (1994) أنموذج فيجوتسكي للنمو كواحد من النماذج يُعدّ تقدّمياً وتقهقرياً. النمو بمثل هذا الفهم يعتمد على المجازفة (أو يبنى على تحمل المسؤولية)، وهو ربّما يكون حاوياً لنوع من «الفشل» الظاهر، لكن ذلك لحظياً ومثل هذا الانحسار واقعياً ربما يهيء المتعلّم لقفزة نمائية لاحقة. بذلك النوع المُفترض من التعلّم، بيّنت دراسة Tudge أن المُلابسات والعملية التي يحدث فيها التفاعل عوامل ذات أهمية بالغة في التحرّك ضمن منطقة النموالتقريبي. وأن تقديم المعلمين لتغذية راجعة feedback كافية كواحدة من الأساليب التي تثبّت التعلّم.

الأطفال في وقت اللعب Children at play

أورد فيجوتسكي (1978) ما يلي: «اللعب يكوّن لدى الطفل منطقة النموالتقريبي. فهو في وقت اللعب يتصرّف في غالب الأحيان متجاوزاً حدود مستوى نموه المعتاد. أعلى من نموه اليومي، إنه حين لعبه يبدو كما لو أنه متفوّق في الكبر على ذاته» (p. 102).

بعد رؤيتنا للشكل السابق التخطيطي عن اللعب، إحدى معلّمات اللغة المزدوجة أشركتنا معها في مثال عن الطفل حين لعبه. تعلّمت هذه المعلّمة لغة الاشارة؛ حتى تستطيع التواصل مع طفلها المُعاق سمعياً ذا الأربعة أعوام. يدعى هذا الطفل Martin. جلست الأم

مع زوجها وهما مُفتتنان بمراقبة ابنهما، الذي يردّد أغنية، وهو ممدد على الأرض في حجرة المعيشة. برغم أنه كان بمفرده في الدار إلا أنه بدا وكأنه يُحادث شخصاً آخر. «عندما يصبح كل سلوك الصغير لعبا خالصاً، فإنه يرافقه حديث (أو مناجاة) مع الذات Soliloquizing (Vygotsky, 1986, p. 55)». لكن الفارق الوحيد في حالة Martin أنه لا يُناجي ذاته مستخدماً صوته، بل هو يغني ما يعنيه. وتصف ذلك الأم بكلامها قائلة: «نحن نراقب تصرّفاته في استمتاع كونه يبدو في وضع يعلّم غيره، وهو يظهر في عالمه المصغر الخاص به». الأطفال أثناء اللعب يكونون في منطقة النمو التقريبي. فهم في وقت لعبهم يكونون بعيدين عن مواقعهم المُعاشة، التي فيها يضعون قواعد تدفعهم قُدماً عن مستوى (نموهم) الفعلي. ويقرّر فيجوتسكي (1978) «من الخطأ تصوّر اللعب على أنه نشاط دونما هدف .. إنه يشكّل موقفا تخيّلاً يمكن اعتباره مصدراً لتنمية التفكير المجرّد» (p. 103). لقد تسنّى لنا أن نرى بعض الأطفال وهم يتظاهرون بأنهم آباء. هم يقومون بالتصرّف بالطريقة التي يسلكها آباؤهم، ويميلون في أحيان كثيرة إلى استخدام نفس العبارات التي سمعوها من لدنهم.

اللعب يتوسّط(mediate) تعلّم الصغار، وعبر اللعب ينمّي لديهم التفكير الشكلي. والتوسيط mediattion في اللعب يعني: أن الأطفال يصلون إلى مستوى نمو يتجاوز مستواهم الواقعي بمجرّد أن يتّخذوا مظهر الشخصيات التي يرغبون في أن يكونوا، ويقوموا بفعل يتوافق مع القواعد السلوكية التي تحكم تلك القواعد.

لقد وضح فيجوتسكي(1978) إضافة إلى ما سبق مقارنة قدمها بين اللعب وبين عدسة الأهداف المُبالغ فيها شارحاً ذلك فيما يلي «اللعب يحوي في ذاته جميع النزعات النمائية في شكل مُختصر وهو في حد ذاته مصدر للنمو» (p. 102). الناشئة في أثناء اللعب يستطيعون الوصول والتمدّد أبعد من وضعهم الحالي، في حين أنهم يُظهرون فعلياً صفاتهم هم. فهم عندما يقولون « هيا بنا نلعب»، فإن أي سلوك يغلب عليه التظاهر يجعل الأمر غاية في الأمان لهم، كي يصلوا بمستوى نموهم الواقعي إلى مستوى نمو أكثر رقياً وتقدماً. اللعب التخيّلي مساعد لهم في تجاوز ذواتهم.

اللعب يكوّن منطقة النمو التقريبي لدى الأطفال.

إنجازات التعرّف (الإدراك)

في وسعنا أن نتبيّن مدى أهمية اللعب لدى الكبار إضافة إلى كونه قائماً لدى الصغار في أوضاع تعلّمية. قامت Shirley Brice Heath (1993)[35] بسرد فوائد اللعب في دراستها عن حياة ناشئي أوساط المدن inner- city. شمل ذلك البحث عدداً من الدراسات العِرقية عن استخدامات اللغة في أوساط المراهقين خلال قيامهم بأنشطة لا صفية في ثلاث مدن أمريكية شهيرة. هؤلاء الطلاب درسوا اللغة الإنجليزية في دروس معاهد اللغة في المدارس الثانوية في أثناء اليوم الدراسي، وقاموا بعدها بالمشاركة في أنشطة مختلفة في المراكز الشبابية في المناطق المجاورة بحيث تتنوّع تلك المشاركات بين الإسهام في رياضات مجدولة، ولعب أدوار في فِرق تمثيلية فعلية، وفيها يقوم الناشئون بكتابة، وإخراج وتطوير ما تم لهم إنتاجه من أعمال. من تمت مقابلتهم من المشاركين في الدراسة يرون أنهم أُفسح لهم المجال في دراسة اللغة، إلا أن كتابة المفردات ونُطقها في فصولهم فقط لم يُعطهم الفرصة كي يعرضوا ما سبق لهم معرفته. وتشكّلت تلك الفرصة لديهم عند انضمامهم وقيامهم باللعب لمراكز شبابية. والمشاركون أنفسهم شعروا خلال قيامهم بأنشطتهم، أن تعلّمهم للغة كان على ما يرام، وعكَس ذلك تقديمهم لمستوى كفاءة أفضل. وقد اكتشفوا من خلال الأدوار المُناطة بهم في اللعب أنهم حقّقوا مستوى من التمكّن لم يجدوه في أنشطتهم اليومية المعتادة day- today activities. نستطيع على الأرجح تخيّل كل من Harste, Woodword, and Burke (1984) يقرؤون ذلك ويعلقون عليه بقولهم: «لقد كانوا يَعدون عدواً حتى ينموا بسرعة فائقة متجاوزين بتلك السرعة المُتعجّلة مستويات نموهم الفعلي».

وتتّضح دلالة ذلك للتربويين في تعليق Heathe الآتي:

قوة تحوّل الدور تتمثّل في تعديل المتعلّمين لأنفسهم في وقت اللعب، وتتكوّن في استخدامهم لأصوات جديدة تم اكتسابها من خلال تمثيلهم بدت كما لو أنها أفقدتهم

(35) باحثة أمريكية متخصصة في دراسة اللغويات ودارسة للإنسانيات Anthropolgy. حصلت من جامعة Columbia Universty على درجة الدكتوراه ١٩٧٠م لها دراسات عن الهوية للناشئة وفي داخل المدن، واللغة في الولايات المتحدة الأمريكية. تعمل حالياً أستاذ كرسي في جامعة Stanford Universty [المترجم].

إمكانياتهم؛ التي لم يتسن اكتشافها في تحمّلهم لأداء مهام صفّية مألوفة لإظهار معارفهم، عوضاً عن أدائهم المُدرك لهم تماماً (p. 181).

القياس ومنطقة النمو التقريبي Assessment and the ZAD

بناءً على ما سبق، فإن الفرق بين ما يستطيع الأطفال القيام به بمساعدة أو معاونة، وما يستطيعون أداءه لاحقاً فرادى يُعدّ مقياساً لتطوّر الوظائف النفسية ونموها. مثل هذه الفكرة تأخذ في اعتبارها قضية الفروق الفردية. وهي تؤكد أيضاً على الطبيعة التواصلية للتعلّم؛ التي فيها يتوصّل الطلاب إلى استيعاب للعمليات التي يقومون بأدائها.

ومن الجدير بالملاحظة أن فيجوتسكي باقتراحه تلك المنطقة لها صلة بمشكلتين تربويتين هما: كيف يمكننا قياس التعلّم، ولموضوع التقويم للممارسات التعليمية (Wertsch، 1985). لقد كان مهتماً بأنه عند قيامنا بقياس الوظائف مُكتملة النمو؛ أي ما تم تعلّمه، فإننا بذلك نتغافل عن الإمكانات التي تكون على مشارف مستقبل المتعلّم، في المستوى اللاحق من الكفاءة. ومثل هذه الفكرة حتى في وقتنا الراهن تمثّل فارقاً بين البحث التربوي بين كل من روسيا وأمريكا.

الخاتمة Conclusion

للتوصّل إلى خلاصة لهذا الفصل، سنعود ثانية إلى فيجوتسكي، وإلى التربية، لربط منطقة النمو التقريبي بالممارسة التدريسية. أشار فيجوتسكي (Wertsch, 1985) أن «التدريس يكون جيداً إذا ما تقدّم النمو. وذلك يؤدي إلى إيقاظ وتنشيط عدد كبير من الوظائف العقلية، التي تكون في حالة قريبة من النضج، ومثل تلك القدرات تكون واقعة في داخل منطقة النمو التقريبي» (p. 71). ففكرة دراسة تفاعلات الصف المدرسي عن طريق تحليل مُحادثات الصف ستكون امتداداً منطقياً للعمل الذي بدأه فيجوتسكي، كونه كان مهتماً بصفة خاصة بالتغيرات الديناميكية التي يَخبرها الطلاب في أثناء عملية التعلّم. لكن Moll (1990) عبّر عن تحذير مهم لافتاً بذلك التحذير أنه ليس كل التعلّم المعزّز (وكمثال على ذلك التدريب على الاستظهار دون فهم rote drill ..) يفسّر هذه الفكرة. أصبحت بهذا فكرة منطقة النمو التقريبي وضعية أخرى في تعلّم الفرد وفي نموه من خلال علاقاته الاجتماعية مع المحيطين.

إن الاعتماد على المفاهيم العفوية لتحديد تقدّم تعلّم المتعلّم لوحدها من منظور فيجوتسكي بمفردها أدّت إلى النظرة التي ترى أن النمو يقود التعلّم. قدّم فيجوتسكي نظريته أن القياس يُفترض منه أن يتم تركيزه على ما يتمكّن الطفل من عمله بمساعدة الراشد، وعند تلاقي المفاهيم اليومية مع المفاهيم العلمية التي يتم عرضها وتقديمها في التربية.

لقد تبنى فيجوتسكي موقفاً من خلال أبحاثه التي قام بها كطريقة لدراسة تكوّن العمليات بواسطة تحليل اندماج الطلاب في الأنشطة (Moll & Greenberg، 1990)، وعبر ملاحظة المشاركين الذين قُدّمت لهم مهمات لإنهائها، وهي تتجاوز مستوى قدراتهم الحالية. وتمكّن عن طريق ملاحظته للصغار عندما عُرضت أشياء لتوسيطها في تلك المهمات وهي مبدئياً تفوق إمكاناتهم الراهنة. أكّد فيجوتسكي على «بناء الطفل لوسائل متجدّدة تُساعده في التوصّل للحل المطلوب، وتُعيد بناء المهمة المُعطاة له بالكامل» (Valsiner, 1988, p. 137). كان في مقدوره النظر إلى عملية تفاعل المتعلّم مع بيئته واستخدامه للأدوات لتوسيطها لإكمال حلّ ما هو مُطالب منه حلّه (كمهمة).

لقد أدرك Moll (1990) إضافة لما سبق مدى الأهمية لمثل ذلك الجهد « مفهوم منطقة النمو التقريبي يدمج النشاط المجتمعي مع النظرية (التي تم تقديمها بوصفها نظرية)، عندما نستبقي retaining الدلالة التوسيطية للأدوات والرموز لفهم التعلّم والنمو » (p. 5). وتلك كانت غايتنا في الفصل الرابع؛ أي دمج النظرية بالتطبيق.

الجزء الثالث

البنية المجتمعية

الجزء الثالث

البنية المجتمعية

A Conslruction of Community

لا ينبغي النظر إلى التعليم المدرسي ببساطة على أنه حشدٌ من الطلاب لا رابط بين بعضهم بعضاً (Vygotsky, 1997, p. 237).

لقد تأسّست مجهودات فيجوتسكي على أساس نظرة تضمينية تؤمن بتوظيفها للتربية. هدفنا هنا عندما نؤسس لمجتمع ما من المتعلّمين، وحينما يندمجون معاً بفاعلية في توليد معرفة مُتجدّدة، والبحث عن الإفادة من تلك المعرفة لإيجاد نوع من التحوّل الفردي والاجتماعي، لا سيما أننا مؤيدون للتربية التي تفتح الأمل للجميع.

لقد ركّزنا الانتباه في الفصول الثلاثة السابقة عند إلقائنا الضوء على تفكير فيجوتسكي؛ وذلك بوضعه في إطار مناقشة تلك الواقعة تحت مظلة عامة؛ كانت تشتمل على مبادىء ثلاثة هي: العلاقة الديناميكية بين اللغة والتفكير، ودلالة السياق الثقافي التاريخي، وأهمية منطقة النمو التقريبي. يمكن فهم مبادىء فيجوتسكي من خلال منظورات مُتعدّدة، وسنوضّح فيما يلي نموذجين من التضمين العملي. إن تحقيق مثل ذلك التضمين العملي يمكن أن يقود إلى فصولٍ مدرسية تحوّلية، بحيث يكوّن المشاركون أو من يبنون مجتمعاً مسؤولاً ومقدّراً.

إطار فلاتس Flatis's Framework

سطّر Flatis (1993, 1996, 2001) في أعماله المتعدّدة مع المعلّمين أنواعاً مختلفة من المُمارسات مبيّناً فيها إمكانية وضع مجهودات فيجوتسكي في أربع من الممارسات الصفية، سواء كان المتعلّمون متجانسين أو غير متجانسين، وتلك الممارسات كما يأتي:

(1) تواصل ثنائي. Two-way Communication

(2) تكامل اجتماعي. Social Integration

(3) اكتساب اللغة الثانية. Second-language aquisition

(4) استغراق أو اندماج الوالدين Parental Involvement. لقد طبّق Flatis هذه المبادىء على ما وصفه بمفهوم نشاطات «الحث المشترك joinfostering» الصفية: في حجرات الدراسة التي يتحدّث الطلاب فيها بلغات مُتعدّدة، ويُمثّلون ثقافات متنوّعة، وفي مثل هذه المحادثات التي تكون موجّهة لخلفيات المدرسين عن مبادىء وممارسات فيجوتسكي. لقد وجدنا أن تلك المصطلحات الأربعة ذات أهمية في توضيح العملية التعليمية الفيجوتسكية المُعتادة في الفصل المدرسي، سواءً كان المتعلّمون متجانسين أو (غير متجانس). وسيتّضح معنا، مما سيتم عرضه هنا عن وصف واقع الفصل، أن المعلّمين حينما يقرنون بين مبادىء فيجوتسكي وتطبيقاته، عندها ستصبح النتيجة الوصول إلى بنية مجتمعية.

هدفنا في الجزء الثالث تقديم خبرات واقعية تبيّن تلك البنية المجتمعية باستخدام مبادىء فيجوتسكي. وسنعرض في مثالنا الأول لمعلّمة تقليدية جداً تُدعى Mary تعمل في مدرسة ثانوية. يُفترض من هذه المعلّمة أن تُعيد التفكير في مُسلّماتها عن التعلّم واللغة؛ كي تستطيع التوصّل إلى نوع من التواصل الهادف لجميع الطلاب. تقوم المعلّمة Mary بالتعليم بالطريقة نفسها التي تعلّمت هي بها: فالطلاب يدرسون المواد ويؤدون الامتحان في ذلك المحتوى الذي تعلّموه. وطلابها يدركون بأن عليهم أن يلتزموا الصمت، وأن يجلسوا في صفوف مستقيمة. لكن في هذا العام يمتلىء الصف بعدّة مستويات من القدرات؛ فبعضهم يعرف اللغة جيداً، والبعض الآخر لا يعرفها بقدر كبير. أظهر كشف درجات الاختبار أن مُعظم المتعلّمين لدى هذه المعلّمة من الطلاب لم يعرفوا لا المحتوى، ولم يتعلّموا اللغة.

درست هذه المعلّمة أفكار فيجوتسكي في أثناء تعلّمها في الجامعة وبمساعدة أساتذتها وزملائها قرّرت تجريبها. حيث قامت بتشكيل مجاميع صغيرة، يقرأ فيها المتعلّمون لبعضهم بعضاً، ويتحدّثون عما تم قراءته، وهي تتحرّك في الصف من مكان لآخر، وتُقدّم المساعدة كلما احتاج المشاركون لها. كان ما حدث لها يمثّل تغييراً جذرياً عما اعتادت عليه من تعليم لطلابها، وكيف أن المتعلّمين يتوقّعون تعلّمه في الفصل المدرسي.

تلك التغييرات في طريقة التعلّم قدر لها أن نشطت عدداً من التغييرات لدى الطلاب أيضاً. إنهم كانوا راغبين في ذلك التغيير، ولقد كانوا يشعرون بالأمان، ولديهم مُطلق الحرية في طرح أسئلة فيما بينهم. سأل أحد المتعلّمين Maysao أستاذته قائلاً: «هل يتحتّم علينا التحدّث بالإنجليزية؟». أجابت المعلمّة: «موضوع استخدام اللغة ليس بذي أهمية، بل المهم مشاركة كل شخص منكم»، أجابت بذلك في تعجّل في البداية. المهم هو حدوث التفاعل الثنائي دون تعمّد من المتعلّم / المتعلّمة. الطلاب الذين نادراً ما يُشاركون في السباق أصبحوا الآن أكثر حيوية فهم يتحدّثون عن واجبات القراءة؛ بعضهم يتكلم بالإنجليزية والبعض لا يستخدمها، وهي تسمع ثلاث لغات في مجموعة واحدة من المشاركين. وعندما تمّت المناقشة لاحقاً في نشاط الصف بأكمله تم توضيح الإجابة باللغة الإنجليزية، وكانوا يعون أنهم أكّدوا معرفتهم لتلك الأسئلة في مأمن تلقّوه من لغتهم الأصلية.

فحثّ جميع الطلاب للتحدّث مع بعضهم بعضاً، من منظور فيجوتسكي، يساعدهم على التعرّف ما لدى هؤلاء المتعلمين، وبموجب ذلك ثبت لهم أن الحديث أفضل مساعد لتكوين المعرفة. يحقّق تحادث الطلاب معنى مشتركاً لهم، ويفهمون ذلك المعنى المقصود بشكل شخصي من خلال التحدّث مع بعضهم بعضاً في بيئة يسودها الأمان. فما يتمكّن المتعلّمون من فعله مُجتمعون، سيكون بوسعهم القيام به فُرادى مستقبلاً، وسيكونون قادرين على التحدّث بالإنجليزية، وهذا هو الهدف الذي أُعدّ من أجله ذلك الفصل الدراسي.

ما الشيء الذي قامت به هذه المعلّمة كي تشجّع طلابها لتحقيق مبدأ التواصل الجماعي؟ شجعتهم المعلّمة بشكل كافٍ لتهيئتهم وللتحكّم في الفصل؛ كي يتمكّن المتعلّمون من استخدام لغتهم الأصلية لتوليد المعنى المطلوب، ولفهم المادة المُقدمة.

المثال الثاني لطالب يُدعى Patrick، وهو يعاني من التوحّد. ويعطينا ما سنقدمه في هذا المثال الفرصة لمعرفة التكامل بين كل من النواحي الاجتماعية وبين قوة التحوّل لدى المتعلّم. يُشير مفهوم الدمج inclusion إلى وضع جميع الطلاب في الفصول العامة لجزء من اليوم على أقل تقدير. ولقد أكّدت العديد من الأساليب المُقنعة أهمية مثل تلك العملية، لكن الأمر يبيّن أيضاً أن المعلّمين الذين تعوزهم الخبرة والدراية لا يكونون على الأرجح مؤهلين للوفاء بالالتزامات التي يحتاجها جميع المتعلّمين.

إن هذا ما ينطبق على حالة Patrick بالفعل. إنه عندما تحدّث كان يكرر صيغاً ومُفردات ويُطلقها في أصوات مرتفعة، وعادة ما يُعيد ما سبق له سماعه كالحالة التي يطلق عليها بـ echolalia، أو أنه غالباً ما يقوم بترديد الصدى(لما يسمعه). لقد كان يحمل في يديه نوع من الدُّمى بشكل دائم، وكانت لديه الرغبة في أن يقذف بها على أي شيء يتصادف وجوده في مجال رؤيته. فضلاً عن أن مدرّسته الجديدة في التعليم العام لا تعرف شيئاً عن الأطفال التوحديّين.

لقد استمر الطالب Patrick في حركاته في حضور زملائه، وذلك في يومه الأول لدخوله المدرسة الابتدائية في الصف الدراسي المُحدّد له، وكان يعتدي بالضرب على كل من يُصادفه، ويُكرر في حديثه المفردات ذاتها. وكانت أمه تلاحقه كي توجهه في بعض الفِعال التي يقوم بها كلما تطلّب الأمر ذلك. حضرت معلّمة المصادر وتحدّثت عن واقع التوحديّين؛ تحلّق الطلاب جميعاً حول Patrick. وبعدها أصبح سلوكه فوضوياً في النهاية، وبرغم محاولات الكبار في غرفة الصف إيقافه، إلا أن محاولاتهم لم تجدِ نفعاً. حاول زملاؤه في الصف أن يبيّنوا له كيفية الجلوس متربعاً، ونادوه باسمه، ووضّحوا له: كيف يُمكنه العودة إلى جلسته المعتادة. وأدى تماماً ما اقترح عليه زملاؤه فعله في نهاية الأمر. ابتهج الطلاب وصفّقوا له فرحاً بما فعله، وابتسم هو في النهاية. أظهرت المعلّمة سعادتها أن تُدرّس لمجموعة فيها طالب كهذا، سيما وإنه سيعلمهم الصبر، وسيقوم زملاؤه بتعليمه كيف يكون وضعه في صفه الدراسي الأول.

سألته المعلّمة: «ما الذي نُطلقه على شخص يوجه آخر عن كيفية عمل شيء ما ؟».

تكلم زميله في الصف ويُدعى Miguel قبله: «المعلمة ؟».

أجابت المعلمة Kelly: «هذا صحيح، أنتم الآن جميعاً مُعلّمون».

في هذه الحادثة اليسيرة عرض كل من المتعلّمين ومدرسيهم القوة الكامنة أو الجوهرية للتكامل الاجتماعي. لم يكن اليوم اللاحق أسهل مما سبقه، لكن الطالب Patrick بدأ في مُحاكاة كلام من حوله في نهاية الأمر، وتعلّم من المحيطين به من زملائه أن يسأل بعض الأسئلة. وانضم بعدها بقليل لنشاط حل المشكلات في جماعته المُصغّرة. على الرغم من أن المعلّمة صرّحت بأنها أُبلغت أن عليها أن تطوّر منحى نظرياً بنائياً، لكي يتم تكيّف تعلّم Patricsk، إلا أنها حفّزت المجتمع الصفي الذي حثّ الطلاب كي يظهروا له ما معنى أن يكون ناجحاً في صفه الأول. المعلّمة وطلابها مجتمعون، أمكنهم عبر النمذجة والتشجيع الظاهريين دعم تعلّمه الاجتماعي والصفي.

ما الذي ضمّنته السيدة المعلّمة Kelly بوصفه نوعاً من التكامل الاجتماعي؟ لقد شجّعت الطلاب لإظهار تعلّمهم، ولكي يناقشوا، وأن يتحلّوا بالصبر، وكذلك يولّدون أفكاراً من خلال التفاعل الاجتماعي، إن هذا هو المسار لبناء البنية المجتمعية.

يبيّن المثال الثالث أن معرفة المُعلّم للغة ثانية واكتسابه لها يمكن أن يغير تعلّم المتعلّمين كلياً. عدد كبير من الفصول الدراسية مليئة بطلاب يُتقنون لغات متعدّدة لكن معلميهم لا يتحدثّون إلا باللغة الإنجليزية. إنهم المعلّمون الأقل دراية ومعرفة، ونحن نقولها هنا ثانية، في هذا السياق. بالرغم من أن هناك إستراتيجيات (Putney & Wink, 1988; Putney. Wu, & Wink, 1999) حينما يتم تحويل مبادىء فيجوتسكي في الفصل المدرسي يمكنها أن تُصبح خير عون لنا. قالت المعلّمة في تجهّم وقت مراجعة شفوية لأحد اختبارات المواد الاجتماعية لطلاب الصف الخامس، وكان من ضمنهم طُلاب يمثّلون عدداً من اللغات في المجموعة: «تكلموا الإنجليزية، نحن نتكلّم اللغة الإنجليزية في هذا الفصل الدراسي».

وقد استمرت المعلّمة في كلامها بعد ذلك قائلة: «حسناً سنجعل الدرس المقدّم هنا كلعبة»، وأردفت بعدها قائلة: «أنا سأطرح عليكم سؤالاً وعلى أحد الطلاب في الصف الأمامي أن يقترح إجابة عن السؤال المطروح. فإن عجز ذلك الصف عن الإجابة ننتقل بالسؤال إلى

الصف الذي يليه، على أن تكون باللغة الإنجليزية». لم يكن لدى المعلّمة الدراية الكافية أن اكتساب اللغة لكي يتم تعلّمها من الدارس فإن عليهم أن يكوّنوا موقفاً يكون فيه الطلبة المسيطرون (الأغلبية اللغوية) في الصف يكون لهم منقبة في ذلك الموقف. ومع تواصل الأسئلة في الدرس على الطلبة فقد تمكّن متكلمو الإنجليزية فقط من أن يبزوا أقرانهم في الحديث، فهم كانوا أكفأ من الآخرين، وهم تضايقوا ممن أُقحموا في ذلك الفصل.

على الرغم من أن أغلب المتعلّمين في حجرة الدرس كان لديهم تحكّم معقول في المحادثة الإنجليزية، فهم أجابوا على الاستفسارات الأكاديمية الإنجليزية من محتوى المقرّر في العلوم الاجتماعية، إلا أنها مازالت صعبة عليهم. وعرفت المعلّمة في نهاية الأمر من خلال أقرانها (زملاء المهنة)، ومن خلال الفرص التطويرية المهنية، التي أُتيحت لها أنه بمقدار قربها من فهم العملية والزمن المخصّص لها عاملان للتوصّل إلى ذلك الفهم في اللغة الثانية، وذلك يعني أن عليها تغيير منحاها التربوي والتعليمي. ليست المعلّمة نفسها فقط مُنضوية تحت نظرية وطرائق اكتساب تعلّم لغة ثانية، بل إنها تعطي درساً في الإسبانية أيضاً. لقد عرفت بعدها ما هو سبب عدم تعلّمهم لمحتوى درس العلوم الاجتماعية بسهولة. ولماذا احتاجت لوقت طويل كي يتحمّسوا ليجيبوا عن الأسئلة الشفوية في حضور أقرانهم؟

ولقد تساءلت: ما الذي تستطيع هي كمعلّمة عمله لدمج المعرفة المنبثقة لاكتسابهم للغة ؟ فقد سلكت العديد من الإستراتيجيات (Freeman & Freeman, 1994; Putney & Wink, 1998; Putney, Wu, & Wink, 1999) حتى تصبح المادة الاجتماعية سهلة الفهم للطلاب. تعلّمت طرقاً لتجميع المتعلّمين كي يكون لديهم الفرصة للتفاهم حول المعنى مع الأقران. وبدأت حديثاً عن كيفية إظهار براعتها عن اللغة المنطوقة، باستخدام الخطوط الزمنية، والصُّور، والأشكال، وقامت بتجهيز وقت مناسب لوصول المشاركين في الدرس إلى المحتوى المطلوب.

وفي المثال التوضيحي الرابع عن الاندماج الوالدي/ العائلي الفاعل والذي يعد مثالاً على التربية الفيجوتسكية في الفصل المدرسي. المعلّمة Sandy تغلّبت على مقاومة عائلة معينة من عدم الاندماج عندما تعرّفت على طريقة استخدام كاميرا التصوير في فصليها

الأول والثاني. ابتاعت هذه المعلّمة عدد (5) كاميرات يمكن التخلّص منها بعد استعمالها، كي تتمكّن من عمل هذا المشروع، قامت بكتابة رسائل عدة لعائلات الطلاب بأنها ستقوم بأخذ صور للحضور في الصف، وستكوّن ألبوماً بذلك النشاط.

قامت المعلّمة في اليوم الأول بإرسال آلات التصوير إلى بيت كل طفل مشارك، وطلبت من عائلات الصغار أخذ عدد (5) صور لأشخاص أو (5) صور لأشياء ذات أهمية للطفل.

في اليوم الثاني قامت المعلّمة نفسها بإرسال عدد (5) كاميرات برفقة خمسة تلاميذ. واستمرت العملية لمدة خمسة أيام، سيما وأن لديها عدد (20) طالبا وطالبة في صفيهما الدراسيين.

عادت جميع الكاميرات بنسبة مئة في المئة، وهي في حالة سليمة وكانت كامل المجموعة فخورة بذلك. بالرغم من التحذيرات الرهيبة التي سمعتها من زملائها في حجرة الاستراحة. لكن Sandy تثق في عائلات الطلبة، وهي حسنة النية في المتعلّمين (Freeman & Freeman, 1998). وبعدها قامت المُعلّمة بتظهير الصُّور وألصقتها على العدد المؤلف من الصور المُلصقة على الصحيفة. وبجوار وحول مجموعة الصُّور الملصقة علّق الطلاب كتابة على كل صورة. وقامت المعلّمة Sandy بكتابة الجُمل التي أملاها عليها الصغار حول الصُّور التي لم يقم الصغار بالكتابة عليها بعد. وتم تمثيل عائلة كل طفل في الكتاب بوصفه جزءاً من المجتمع الكبير.

وعند الانتهاء من إعداد الكتاب لاحظت المعلّمة كثيراً من العائلات يتمشّون مع صغارهم إلى فصولهم في فترة المساء، وفي وقت اليوم المدرسي. وفيما يلي ذلك من أوقات قامت العائلات بالتلكؤ في الفصل قبل بدء المدرسة، وبعد انتهاء الدراسة أيضاً وهم يتحدّثون عن الكتب وعن الصُّور. وبدأت العائلات في التواجد في حجرة الصف وهم يقومون بقراءة المقرّرات الصفّية مع أبنائهم في نهاية الأمر. ما الذي قامت به هذه المعلّمة كي تؤسس للمشاركة الوالدية؟ لقد تجاوزت مجرّد الدعوة المألوفة للعائلات كي يحضروا نشاطات المدرسة، وابتكرت أسلوباً تربوياً (عملية تربوية) جعلت العائلات مهتمين بالنشاط المدرسي (Wink & Putney,). 2000 حيث أدى استعمال الكاميرا من

المعلّمة إلى إشراك العائلات بفاعلية، وإلى نشاط العائلات الفاعل الذي أوصلهم إلى بناء مجتمعي داخل الفصل المدرسي.

التعلّم والنمو يحدثان لدى كل متعلّم، لكنه يتأسس في التعلّم كخبرة جماعية[36]. سنقوم في هذا الجزء باكتشاف بنية المجتمع لدى فيجوتسكي في سياقين مختلفين. أولهما، سنركّز اهتمامنا في الفصل الخامس على تكوين المجتمع. سنشرح مفاهيم من قبيل: ما بين الأفراد intersubjectivity، وثانيهما، سنوضّح في الفصل السادس بناء وتكوين المجتمع كما تم تعريفه عامة لدى بعض العلماء، الذين قاموا بتوسيع مجالات مفاهيم فيجوتسكي. وسنُلقي الضوء على إسهاماتهم كما تابعوا منظور فيجوتسكي. غايتنا ها هنا أن نغطي أفكارهم ولغتهم الفريدة بثبت من المصطلحات في نهاية الكتاب. وغرضنا أن نقاسم الفيجوتسكيين الجدد أفكارهم، لحث القراء كي يقدموا رؤاهم عن النمو والتعلّم لإضفاء تربيتهم الاستثنائية الخاصة.

نحن ننطلق من خلفية تاريخية تقليدية التي تفترض أن المناهج تؤكّد على مهارات أساسية إلى درجة أن أي تحوّل لأي مكوّن معرفي سيحقّق نوعاً من الاحتفاظ، وهو قابل للاستثمار أو الربح . رغم أننا نجابه عالماً مختلفاً في القرن الواحد والعشرين. ولا ضمان لدينا لأي أحد للاستمرار على أساس اقتصادي معتمدين على أنموذج تربوي يحوّل لما يعتقد أنه محايداً ومطلوب لأي مكوّن معرفي. إن مواطني المستقبل في حاجة إلى ما هو أكثر من ذلك. العائلات والمعلّمون بطبيعة الحال لديهم الكثير كي يشاركوا به وليوصّلوا تلك المشاركة إلى أبنائهم بعدئذ. بيد أن طلاب الحاضر ومواطني المستقبل سيكونون

---

(36) تتفق الأمثلة المُشار إليها فيما سبق عرضه من خبرات تعلّمية للأقران في حضور معلماتهم مع طرح الباحثة Barbara Rogoff وزميلتيها في مقالتهم التي ضمناها في كتاب «Learning Together، ٢٠٠١»، وهم يرون في المقالة الافتتاحية بعنوان (Lessons about Learning as a Community)، أن تعلّم الصغار يعتمد على تعاون المشاركين في الأنشطة القائمة، وبالأخص أن غرض الأنشطة اليومية والدواعي وراء تلك الفعاليات تكون ظاهرة للمتعلّمين، وأن مشاركة المتعلّمين ليس الأمر معتمداً على الترتيب لمثل تلك الأنشطة بل تعلّمهم يحدث من خلال مشاركاتهم المُثمرة. (من رغب الاستزادة حول مُعاملة التعلّم بوصفه خبرة مجتمعية يمكنه العودة للكتاب المذكور أعلاه من ص ٣- ١٧). علماً بأنه يشتمل ذلك الكتاب على توضيح مفصّل لمواقف واقعية وتصويرية عن المجتمع المدرسي. *[المترجم]*.

في أمس الحاجة لتحويل معارفهم إلى نوع من التحدّي. هم بحاجة إلى إيجاد الحلول لما يعترضهم من مشكلات في واقعهم المُعقّد. وهم بحاجة إلى التوصّل إلى حلول لمشكلات ليست قائمة في واقعهم، ويرغبون أن يصبحوا قادرين على تحصيل حلول قابلة للإفادة منها، سواءً على مستوى الفرد أو الآخرين، وهم بحاجة إلى التعلّم بشكل توالدي من خلال الأفكار المُتعارضة كذلك.

وهكذا نجد أنفسنا نعود إلى فيجوتسكي، بوصفه هاتفاً من الماضي، الذي يرشدنا نحو قابل الأيام.

الفصل الخامس

العمليات بين الذاتية، والنص المتبادل، والسياق المشترك، والتعاقب المتواصل

الفصل الخامس

العمليات بين الذاتية، والنص المتبادل، والسياق المشترك، والتعاقب المتواصل

Intersulyectivity, Intertextuality, Inlercontexluality, and Consequential Proqressions

كل من يلتحق بالتعليم، تاركاً آماله أو تطلعاته وراءه، فلن يستمر اسمه مكتوباً في سجل المدرسة

(Vygotsky, 1993, p. 93)

الطلاب في الأغلب الأعم يدلفون إلى مدارسهم تاركين آمالهم وتطلعاتهم خلفهم. كما لو أن الأمل يعني لهم متاعاً يحملونه، ويجب عليهم الإبقاء عليه خارج حجرة الدرس. هل المُتعلّمون في فصولهم الدراسية مدعوون لجلب أغراضهم المُثقلة بتطلّعاتهم وبتوقّعاتهم وبخبراتهم وأفكارهم؟ ففي الفصول التي لا تقدّر السياق الثقافي التاريخي للطلاب، ولا تهتم بخبراتهم الواقعية، نجدهم يلحوا على الطلاب بأن يتركوا كل متطلباتهم وراءهم. وعلى افتراض مثل هذا السيناريو، كيف يمكننا التأكّد أن الطلاب ليسوا فقط في حاجة إلى ترك أمتعتهم في الخارج، لكن علينا أن نشجّعهم في الاستمرار بتحويل تطلّعاتهم إلى واقعهم الفعلي؟

هدفنا في الفصل الحالي أن نوضّح بعض المفاهيم الجديدة المُركّبة لزيادة قيمة بناء مجتمع عبر جوانب ثقافية تاريخية، عرقية، إثنية، وذات صلة بجنس المتعلّمينgender. وغايتنا، إضافة إلى ما سبق، بيان بعض الطرق التي أثّر فيها إرث فيجوتسكي فيما يخصّ علم النفس التربوي في التربية. ولعل واحدة من تلك الطرائق تتمثّل في اتّصال المعلم بالطالب يتحقّق عبر التوضيح عملياً بمسارين مزدوجين معاً: أحدهما خفي والآخر

ظاهري، حتى نتمكّن من إقامة صلة بين خبراتهم السابقة بالمُقرّرات مع التعلّم الحديث في المناهج الحديثة. وبحيث تصبح تلك المزاوجة إحدى أدوات فيجوتسكي للتوصّل إلى حلول تربوية:

التفكير، كما لا يخفى عليك، لا يشير إلا إلى شيء أقل ما فيه مُقاسمة كل خبراتنا السالفة في حل ما يعترضنا من صعوبات آنية ... (Vygotsky, 1997. P. 175).

لقد بحثنا في الفصل الرابع كيفية صلة مُصطلح منطقة النمو التقريبي بالتعلّم والتعليم. وأحد المكوّنات الأساسية لهذا المصطلح تتمثّل في الصلة بين مدى إمكانية حلنا لمشكلة ما في أوضاع تعاونية مع الآخرين بتعلّمنا أن نقوم بحل المهام نفسها أو شبيهة لها باستقلالية تامة. وينتج عن ذلك الوضع التعلّمي عمليات نفسية بينية intersubjectivity، بوصفها مضماراً يُمكّننا من الربط، ومن تحقيق الفهم المتبادل. إنه مجال ثقافي تاريخي يتم فيه تمازج الأفكار والألفاظ بطريقة نشطة(ديناميكية) للتوصّل إلى تكوين المعرفة وتحقيق نوع من الاستيعاب المغاير. العمليات النفسية البينية يمكن تأسيسها في المجتمع أو في الفصل المدرسي، كما هو الحال مع منطقة النمو التقريبي. سنعرض بتوسّع لما تم تقديمه في الفصول الثلاثة الأول، كما سنقوم بربط ذلك العرض ذهنياً بالمبادىء الثلاثة الأساسية لفيجوتسكي من المصطلحات عند غيره من الدارسين الذين تناولوا مثل تلك المفاهيم تفصيلاً.

المعطف المعرفي : ضياع الرحلة إلى نيويورك

سنطرح في هذا الفصل نوعاً من القياس التمثيلي (أو المماثلة) analogy للقُرّاء الذين لم تتح لهم فرصة الاطلاع على مصطلحات من قبيل: البينذاتية intersubjectivity، والتبادل النصي (الكلامي)intertextuality، والسياق المتبادل intercotextuality، والتاريخية historicity، والتعاقب المتلاحق consequential progression.

لن تظهر تلك المصطلحات بعينها فيما سنقدّمه لاحقاً، لكنها ستنبثق على مدى القصّة المقدّمة ها هنا، كما ستتبيّن من ذلك طوال الفصل بأكمله.

لقد كان مخططاً لكل من Le & Amy ، Jo أن يسافروا إلى نيويورك معاً، لكن Jo لم تتمكّن من اللّحاق بالرحلة الجوية مع زميلتيها، وكان محتّماً عليها اللحاق بهما في أي

رحلة لاحقة. لقد غادرت Le & Amy إلى نيويورك، ووصلتا إلى مقصدهما ذلك، وسكنتا معاً في الفندق نفسه، وبعد وصولهما خرجتا للتنزّه، دون أن تعلما عن حال زميلتهما Jo ولا عن موعد وصولها. حطّت طائرتها بعد وصولهما لمحطتهما، واصطحبت سيارة أجرة إلى النُّزُل الذي تقيمان فيه، وكلها أمل في العثور عليهما. وقد شعروا جميعاً بالغبطة عندما التقوا أخيراً في بهو الفندق.

بادرتهما زميلتهما Jo قائلة: «كم أنا محظوظة أن وجدت رحلة لاحقة بعد إقلاعكما بسويعات؟». ردت عليهما Amy قائلة: «أوه، كم تمنينا أن تكوني في صُحبتنا ،لقد حصلنا على مشروب في صالة الطعام مع ما قدموه لنا من ألذ ساندوتش يمكن تناوله على وجه المعمورة».

وأضافت Le: « ستتمتعين بالحديث ساعة تناولنا تلك الوجبة يا Jo. حضر لنا المالك وشرح لنا عن كيفية تعلّمه صنع ذلك الساندوتش من جدّته، وقد حدث ذلك عندما كان طفلاً صغيراً جداً. لقد بدا عليه السرور ونحن فضّلنا تلك الأكلة، كما لو أن لسان حاله يُخبرنا أن لا أحد في المنطقة بكاملها يُحسن صنع ما قدّمه لنا. لقد كان الأمر حسناً أن يفخر شخص بما خلّفته له عائلته. من الواضح أن الناس من مُختلف أرجاء العالم يأتون بصفة خاصة لذلك المكان من أجل ذلك تناول الساندوتش».

بالطريقة نفسها التي أخبرت كل من Amy & Le عن جديديهما لمكان تناولهما الطعام وحول أنبائهما السارة عن نيويورك، بيد أنها شعرت Jo أنها لم تكن في تواصل معهما عند حديثهما؛ ولا عن السبب في أنه لم يكن بمقدورها استيعاب أنهما قضيا وقتاً ممتعاً حين تناول الطعام.

غادروا جميعاً في صبيحة اليوم اللاحق لقضاء يوم آخر من المغامرة في مدينة نيويورك. قاموا في البدء بالذهاب إلى المنتزه المركزي كي يستمتعوا بمشاهدة العائلات في دائرة التزلّج. حتى أنهم قاموا باستئجار زلّاجات، واستمتعوا بقضاء ساعات مفرحة لهم على الجليد. وفي الظهيرة شعروا بالجوع، وقرروا تناول وجبة الغداء بجوار البائعين على الممر الدائري. أعادوا الزلّاجات المستأجرة تلك، وتمشّوا بجوار من يقدّمون الطعام وهم

وقوف. استغرقت كل من Amy & Le في الضحك عندما أشارتا إلى الساندوتش المميّز ذلك اليوم: ساندوتش الجدة الشهير المحشو بالتونة والفلفل الحلو. لم تحسّ صاحبتهما Jo أن في الأمر ما يُثير الضحك عن الساندوتش، الذي تم الإعلان عنه. قامت زميلتيها بشرح الموقف لزميلتها بأنه هذه الوجبة نفسها التي تم الحديث عنها بالساندويتش الذي أخبرناكِ عنه سابقاً. وبمجرّد أن طلبت ثلاثتهما تلك الوجبة، سألت Le البائع: «من أين عرفت عمل مثل هذا؟».

رد عليها البائع بقوله: «أوه، إنه لأمر مألوف هنا؛ لا أستطيع أن أُخبرك متى تعلّمت ذلك».

تصاعدت ضحكات زميلتاها وأخبراها لماذا كان الأمر مُسلياً. وأخيراً طلبوا ذلك الساندوتش جميعاً، وجلسوا متحلّقين حول الوجبة لكي يستمتعوا بها معاً. إلا أنها لم ترقها تلك الوجبة كما راقت لهما. تُرى ما هو السبب في عدم حدوث مثل ذلك الاستمتاع لدى زميلتهما Jo ؟ إنها لم تَخْبر الموقف بالطريقة نفسها. لقد علمت ما تسنّى لصديقتيها معايشته في اليوم السابق، لكنها لم ترافقهما، وفي أثناء اليوم اللاحق في مدينة نيويورك كان مُختلفاً عنه لدى كل من Le & Amy. تفتقد للإشارات المرجعية نفسها، فهما (زميلتاها) اكتفتا بإخبارها بما حدث سابقاً فقط، يتعذّر عليهما إعادة الزمن الذي مضى حتى يستطيعوا أن يعايش ثلاثتهما نفس الخبرة.

عزيزي القارىء، كما أنك تقوم بالمُغامرة معنا خلال هذه الرحلة في هذا الفصل فإننا سنعمل مناظرة قياسية مع أي من المفردات المُستحدثة. وعلى مدى القراءة اللاحقة سنعاود الزيارة للقياس التمثّلي ونقوم بربطه بلغة وأفكار جديدة لرحلة نيويورك.

فضلاً عن أننا سنُشرك معنا بعض الأمثلة التي توضّح كيف أن العمليات البينذاتية، والتبادل النصي التشاركي، والسياق المتبادل، والتاريخي، كلها مفاهيم وثيقة الصلة بفيجوتسكي عن العلاقات التبادلية المشتركة والتفاعلية بين عمليتي التفكير واللغة، السياق الثقافي التاريخي للتعلّم، ومنطقة النمو التقريبي.

في كل موضع من هذا الفصل سيكون جُل ما كتبناه كيف أن النظرية تُطلعنا informs على التطبيق وكيف أن التطبيق ينبئنا بالنظرية. وخلال القراءة نحن نُشجّع القارىء في التفكّر حول الطرائق التي يخبرها هو. ونحفزه على أن يتأمل حول الأساليب التي تجعل النظرية تخبرنا عن التطبيق والتطبيق يخبرنا عن النظرية في عملية تعليمية وتعلّمية.

توصيف لبعض المفاهيم المركّبة

لقد مر بنا في الفصل الثاني أن التفكير واللغة علاقتهما تبادلية في عملية نمائية. في بعض الأحيان تكون لدينا الأفكار، لكننا لم نسمع مطلقاً بالمفردات، وفي أحيان أخرى، لدينا المفردة، إلا أن الفكرة لا تزال مراوغة (متملّصة). إنه فقط الاندماج بين العمليتين الذي عمّق الفهم عن التفكير، وزاد من استخدامنا للتأكيد أكثر فأكثر لجعله تفكيراً مركباً. نحن نتنبأ في هذا الفصل تحديداً أن عدداً كبيراً من القراء لم يسمع عن اللغة، لكنهم خبروها، بوعي أو دون وعي لديهم، والأفكار عايشوها في الوقت نفسه في تجاربهم. إحدى المعلّمات، طالبة في الدراسات العُليا، قالت لأستاذها: «لقد زوّدتنا باللغة التي نستطيع التحدّث عنها في الفصل المدرسي».

اعتماداً على استيعابنا لمنظور فيجوتسكي عن اللغة والتفكير، سنبدأ هذا الفصل بتقديم تعريفات لكل مفهوم جديد، وسيعقب ذلك مثال عن ماهيته عندما نجرّبه في الفصل المدرسي. لكن قبل إشراككم في هذه التعريفات، علينا أن نعرّج ثانية على مصطلح اجتماعي social، الذي يصل الفصول الثلاثة السابقة مع الأفكار المركّبة التي سنفصّل القول فيها فيما بين يدينا الآن.

اجتماعي: نوعان من الوعي بالمعنى، أو بحسن تقدير المعنى.

Social: Two Senses of Meaning

لزيادة الفهم في هذا الفصل نرى أنه من الأهمية بمكان أن نعود ثانية إلى مستويين مما هو اجتماعي، التي تمت مناقشتها بتوسّع في الفصل الثاني. ولعمل شيء كهذا، سنربط بين الخبرة السابقة والتعلّم المستقبلي.

يحس الفرد بالاجتماعية ثم بعدها يتم التفاعل مع الآخرين.

بمثل هذا الوعي أو (حسن التقدير) بما هو اجتماعي شبه بما يشير إليه بعض المفكّرين التربويين عندما يتحدّثون عن الطالب في تفاعله مع الآخرين. لكن ما يعد مميزاً من جهد فيجوتسكي، وغالباً ما يُفهم بواسطة من اطّلعوا عليه، بأن عمله يعرّف على أنه اجتماعي.

الشعور الآخر بما هو اجتماعي يحدث عند الشعور بالتوسيط التاريخي والاجتماعي لاستخدام اللغة، وعند تكوينها بين الأفراد.

اللغة ذاتها نتاج لطرق تاريخية، ثقافية، اجتماعية لكل فعل أو لوجود وُرّث من جيل سبقنا. إلا أنها ليست جامدة static(مستقرة)؛ إنها متغيرة مع الزمن بنفس القدر الذي نتفاعل فيه مع أشخاص غريبين مختلفين عنا. إن هذا الشعور بالاجتماعي يصل الفِعال (التصرّفات أو السلوكيات) باللغة؛ لأن ذلك ما يعرض للفلسفة التي تؤسس عليها اللغة. كما شرح ذلك Holzman (1996) «النشاط البشري، عند فيجوتسكي، في كل مراحل نموه وتنظيماته، يُعدّ نتاجاً اجتماعياً، ويتحتّم علينا النظر إليه بوصفه نمواً تاريخياً، ولا يمكننا اعتباره نوعاً من النمو ما بين الأفراد interpersonal . (p. 87)».

ينظر فيجوتسكي للكلام على أن له تاريخيته historicity؛ إنه غير أسطوري، فهو أسلوب «التضمين الكلامي لاهتمامات الفرد، ولتحديد وضعيته بطريقة ملائمة في سياق فردي، وهو مشتمل على فرد آخر يتشارك معه تاريخياً، لكن في مدى قصير الأجل»(Bruner، 1987، p.6). التحدّث من خلال هذا المنظور يمكن تخيّله بأنه فعل يقوم به الفرد، ليكون متناً (بياناً وفِعالاً غير منطوقة) يستطيع شخص آخر أن يقرأها أو أن يفسّرها.

النظرية والتطبيق: Amy, Le & Jo

الشعور الأول بما هو اجتماعي يتحدّد في منتهى البساطة بتفاعلاتنا مع المحيطين ضمن سياق اجتماعي. لقد خبرت ذلك كل من Amy and Le من تجربتهما المُشتركة في مطعم نيويورك. الشعور الثاني والأعمق بما هو اجتماعي لا يحمل معه فقط تجاربنا، ومُعتقداتنا، وافتراضاتنا، لكنه يتضمّن أيضاً كل الأشخاص الآخرين الذين كان لنا معهم تواصل ذو معنى في كل حياتنا. إن كلاً من Jo & Le أسهمتا في ذلك مشتركتين على مدى سنين في تعليمهما وتعلّمهما لفيجوتسكي. اللغة تحمل معها كل التراث التاريخي والثقافي. وكلا المعنيين مختلفان عن بعضهما، فالشعور الأول عما هو اجتماعي في تطوّر الأحداث. والشعور الثاني بما هو اجتماعي في ناحيته التاريخية. ولا يتحتّم علينا البدء من المربّع الأول لتكوين المعرفة واللغة؛ لأننا نستفيد من كل تلك المصادر التاريخية والثقافية مما سبق في ماضينا. وتلك الأحداث التي قِبلنا تشكّل أساس المعرفة التي ننزع أو نسحب draw منها لتنشيط خبراتنا الآنية.

من ناحية أخرى، نظرا لأننا نتعلّم من خلال الربط بين خبراتنا عبر التفكير والتواصل في الحاضر، فلدينا إمكانية التحرّك الذي يُعدّ تضميناً كلامياً للماضي. نحن من نحن بسبب أننا كنا كذلك. من خلال شعور Freirian، الشعور الأول شبيه بـ «قراءة الكلمة» والشعور الثاني يتّسع ليشمل «قراءة الكلمة وكافة العالم». كما هو على الامتداد الزمني، (فضلاً انظر الجزء الأول)، الشعور الثاني لاستخدام فيجوتسكي لكلمة اجتماعي يعد انعكاساً لمنظور نقدي أكثر.

الاستعارة أو (المجاز): قاعة من المرايا A Melaphor: A Hall of Mirrors

كما في الاستعارة لما هو ثقافي وتاريخي بالاجتماعي، نريد منك أن تتخيّل صالة كبرى تحوي عدداً كبيراً من المرايات تم تركيبها بحيث تتمكّن من رؤية انعكاساتك مرّات ومرّات. فكما ترى صورتك مُنعكسة في الزجاج العاكس، تخيّل الصور المعكوسة الصغيرة على مجال الصالة الكبرى موضّحة كل ما في واقعك، وكأنما هو ماثل أمامك. كل الأساليب التاريخية والاجتماعية للوجود، جميع الأمور المُصطنعة التي أقاموها على مر الطريق، وكل الأشياء التاريخية التي تضيف أبعاداً لما أنت عليه في حالك الآن.

ماذا تمثّله في يومك، على نحو مشابه، وكيف تتفاعل مع الآخرين، وكل الأشياء الاصطناعية والإرث الذي خلّفته وراءك، كما أصبحت أكثر استيعاباً، ولديك منظورات أعمق عن ذاتك ستصبح جزءاً من هؤلاء الذين يعايشونك بطريقة أو بأخرى وعبر خبراتك المُعاشة. كما أكّد على ذلك فيجوتسكي (84 -1982) بقوله: «يتحتّم علينا النظر إلى أنفسنا ضمن السياق الذي، يتقدّمنا زمنياً- وفي ارتباطنا به- علينا أن نبني على أساس كهذا حتى لو تم لنا تجاهله» (p. 428). كما أنك اقتربت من فهم بعض المُصطلحات الجديدة في هذا الفصل، فإنك ولا شك ستلمس وستُعمّق فهمك للمنظورات حول مجهودات فيجوتسكي عن النمو والتعلّم؛ كي يتم تطبيقها في تجاربك التعليمية والتعلّمية.

> العمليات النفسية بين الذاتية تُعدّ تاريخاً وتُعدّ معانٍ مشتركة تتقاسمها مجموعة من الناس.

ارتياد بعض الأماكن للنُّزهة

العمليات البينية هي السياق لجماعة من الناس والمعاني التي يكوّنونها عبر ذلك السياق. إنها تلك اللحظة في تطوّر الأحداث داخل البيت عندما يتلقّى الصغار تعلّمهم من مربيهم؛ كي يصبحوا جزءاً من العائلة. هي أيضاً البرهة من الزمن في إطار الفصل المدرسي عندما يبدأ التحوّل الذاتي في الوقت الذي يصبح لدى الطلاب السيطرة على خبراتهم وفهمهم المشترك. حينما اقترح فيجوتسكي أن الكبار مع الصغار يتفاعلون لإحداث نوع من فضاء العمليات البينية، ونوع من الفهم المتبادل، لم يتمكّن في وقته الزمني المحدود أن يشرح ولا أن يضيف ما حدث في تلك التفاهمات negotiation ولا في كيفية حدوثها.

النظرية والتطبيق: Amy, Le & Jo

في تمثيلنا القياسي لما حدث في نيويورك، ذهبت الأولى والثانية للتنزّه في يومهما الأول وأقامتا نوعاً من العمليات البينية النفسية عبر خبرتيهما المتبادلتين. أقامتا عمليات بينية تبادلية عندما التقوا جميعاً في الردهة وتقاسموا سرد القصة معاً في يومهم ذلك. لكن

مستوى عملياتهم البينية مختلف؛ كون كل من Amy & Le مشتركتان فيما خبراه معاً، بينما كانت خبرة Jo لا يمكن لها تخيّلها من خلال سرد صديقتيها لها.

ما الذي يحدث عندما يتخاطب الناس فيما بينهم؟

لقد فسّر (Wertsch، 1985) العمليات البينية أنها الموضع الذي يقوم فيها متحدّثان بتقاسم مجال من الخبرة الاجتماعية باستخدام اللغة أو أي دلالة توسيطية خلال تفاهماتهما. درس ورتش Wertschمكوّنات العمليات البينية في «عالم تقاسم الخبرة ... بين كل من الصغير والكبير من خلال مُناقشة المعاني بينهما» (Kozulin، 1990، p. 170).

لقد ذكر ذلك ورتش ببساطة أن أرقى تلك العملية تقاسم التعاريف الحادثة في الكلام. سنلّخص في الجدول التالي تعاريف متعدّدة للعملية النفسية البينية حتى يعيننا ذلك التلخيص على أن نفيد من الطرائق التي استخدم فيها هذا المصطلح (العمليات البينذاتية)، بواسطة أولئك الذين تعرضوا بالدراسة لأعمال فيجوتسكي.

ما الذي يمكن حدوثه عند تحدث المُعلِّمين والطلاّب؟

المؤلف	تعريف البينذاتية	كلمات مفتاحية
wertsch 1985 P.159	ينشأ عندما يتشارك متحدثان في بعض أوجه تعريفاتهما للموقف (الطرائق التي يتم تعريف الأحداث أو الوقائع فيها)	نماذج التعريفات
Kozulin 1990 P.170	مشاركة العالم الاجتماعي فيما بين الصبي والراشد من خلال عملية التحاور حول المعاني.	عملية التحاور حول المعاني
Crook 1994 P. 80	فهم متبادل يتم التعرف عليه عن طريق التعاون (موقف تبادلي)	تعرّف متبادل

Tharp& Gallimoe 1988 P. 89	تترقى الرموز والأدوات في النشاط المشترك من خلال اللغة، تنمية فهم متبادل للغايات والمعاني للنشاط، الاندماج المشترك في إستراتيجيات معرفية وفي حل المشكلات ...	نشاط مشترك، فهم متبادل للغايات والمعاني للنشاط
Edwards & Mer cer 1987 P. 84	النقاط التي تتشكل في المعرفة المشتركة	المعرفة المشتركة

لقد وسّع ورتش (Wertsch, 1985) توجّه فيجوتسكي عن النمو الثقافي بتعريفه للتبادلية الذاتية. وكان اهتمامه بالعملية التي تحدث فيما بين الأشخاص التي تمكّن الفرد من استدخال المفاهيم. وقد انطلق هذا الدارس أيضاً من مجهودات(1979)Rommetviet لكي يبيّن بجلاء تام فكرة أنه، عندما يتلاقى فردان في سياق تواصلي، فهما ليسا بالضرورة يتشاركان في الخلفية المعرفية أو ليس لديهما المنظور نفسه. «فمن خلال القيام بنوع من الـ «مفاوضة» الدلالية التوسيطية، بأي طريقة كانت، فهما يكوّنان مجالاً اجتماعياً مشتركاً إلى حين، إنها حالة من التبادلية الذاتية» (Wwrtch 1950,p 161).

التعريفات الأخرى للتبادلية الذاتية تتراوح بين «عالم اجتماعي مشترك» (Kozulin, 1990)، حتى «فهم تبادلي مشترك للمعرفة» (Crook, 1994; Edwards & Mercer, 1987; Tharp & Gallimore, 1988)، وفي النهاية «عملية المفاهمة عن المعاني» (Kozulin، 1990). بالرغم من أن كلاً من Edwards & Mercer لم يستخدما المُصطلح نفسه (التبادلية الذاتية)، إنهما ناقشا التفاعل بين المشاركين في منطقة النمو التقريبي، وهم يكوّنون المعرفة العمومية فيما بينهم. يُثني Kozulin (1990) على Wertsch باستخدامه وبتعميقه وتوسيعه نطاق مفهوم منطقة النمو التقريبي عن طريق دراسته لما يكوّن التبادلية الذاتية، الـ « مشاركة العالمية الاجتماعية ... فيما بين الصغار والكبار عبر عملية تفاهم المعاني» (p. 170). تعاملت دراساته مع الثنائيات، من المعهود أن تحدث ما بين الأمهات وأطفالهن.

سنلتزم بالتعريف الذي قدّمته (Putney, 1996)، لغرض البحث هنا، الذي يعرفها بأنها: المشاركة في عالم اجتماعي من خلال عملية التفاوض عن المعاني، وهذا التعريف يساعدنا على معرفة ما الذي يكوّنه المشاركون معاً في سلوكياتهم وفي أفعالهم، وبناء عليه، كيف أن الممارسة تقترن مع كونها نمطية في الفصل المدرسي لتصبح ذلك فاعلة (pp. 129- 130).

ما الذي يمكن حدوثه عند تحدّث المُعلّمين والطلاب؟

حينما ننتقل بمفهوم التبادلية الذاتية إلى حُجرة الدرس، في تطبيقه على اللغة بوصفها أحد السُّبل في الفصل المدرسي، فإن الوضع يتطلّب مجالاً واسعاً لتضمين التفاعلات والتفاوضات حول المعاني لدى جميع المشاركين في المجالات التفاعلية، التي تتحوّل وتتغيّر ضمن النشاط الصفي. أعضاء المجموعة، وهم يتفاعلون عبر أنماط تنظيمية مُنتقاة ولأغراض مُتّفق عليها، يبنون فضاءات من التفاعلات (Heras، 1993). مع الأخذ في الحُسبان طبيعة العلاقة بين التفكير واللغة، تستمر المفاهيم النظرية في التطوّر وتأخذ أشكالاً مُتغيّرة في تفاعلات أعضاء الجماعة حول نشاط حل المشكلات. وكمثال على التفاعلات في الوضع الصفي، ربما يتشكّل المتعلّمون فيه مثنى مثنى، لبعض أنواع من النشاط، وفي مجموعة مُصغّرة في أحيان أخرى، وبعدها قد يكون عمل الفصل كاملاً لهدف أو لآخر. مثل هذه الفترات التفاعلية يمكن حدوثها ثنائياً أو على هيئة نشاط متعدّد. فقد يتفاعلون فرادى أو في جماعات حول نص ما، أو ربما يدور نشاطهم مع أشخاص مُتلازمين أكثر من مجرد كتاب في الوقت نفسه. يمكن أن يتغيّر الوضع في داخل أو خارج مدى متعدّد كلما احتاج الأمر إلى مثل ذلك التنوّع للتوصّل إلى نوع من التواصل النشط وفيه يكونون وثيقي الصلة ببعضهم. حدّد كل من Guitierrez, and Stone (2000) ثلاثة أنواع من فضاءات التفاعلات، التنظيمي وغير التنظيمي والثالث الحيز المكاني. إطلاقهما لكل من هذه المجالات تشير إلى الألفباء أو إلى اللغة، وفيما إذا كانت أصوات الطلاب غير مُدركة غالباً بواسطة الغير، فهم مدعوون للمشاركة أو أن يزيدوا من فضاءاتهم النشطة، انظر أيضاً (Dyson, 2000; Smagorinsky & O›Donnel- Allen, 2000).

معلمو الصفوف الذين قد لا يكون قرع سمعهم مصطلح التبادلية الذاتية، في العادة يحاولون جاهدين التملّص ولو للحظة من التفاف المتعلّمين حول أفكار مُشتركة والبُعد

عن خبراتهم الجماعية ضمن السياق. ولعل إحدى المشكلات تتّضح في أن بعض المعلّمين ليسوا مُلمّين بالتعامل مع هذا المفهوم. ولهذا السبب أنت مدعو للتفكير في هذه المُفردة في علاقتها بفهمك المتنامي للمبادىء الثلاثة الأساسية لفيجوتسكي، وهي: التفكير واللغة، التعلّم الثقافي التاريخي، ومنطقة النمو التقريبي.

ولتعميق فهمك الأولي هنا عرضنا لحكاية Amy، Le & Jo والمثال الذي يلي ذلك هو خبرة تبيّن كيف أن الاستقصاء داخل الفصل المدرسي ربما يُنظر إليه من خلال العدسة المُقرّبة لفيجوتسكي بوصفها عملية تبادلية ذاتية.

في داخل الفصل المدرسي للتحقّق من خبرة البطيخة

فيما يلي سنقدّم مثالاً استقصائياً عن التبادلية الذاتية يتسبب المتعلّمون في إيجاده داخل الفصل المدرسي. في الدراسة العرقية(الإثنية) الآتية، تُقدّر ما نسبته بـ 85% من مجموع الطلبة، وعددهم خمسة وعشرون طالباً غالبيتهم من الإسبان، وما نسبته 15% من تلك الأكثرية كانوا إنجليزاً. وكلتا المجموعتين اللغويتين يتعلّمان اللغتين كلتيهما، ويتعلّمان كلا النوعين من التلاميذ اللغة نفسها.

طلاب السنة الخامسة منذ اليوم الأول من تعليمهم وُزّعوا وأُجلسوا في مجموعات تتراوح أعدادها بين أربعة إلى خمسة طلاب لكل مجموعة. وفي مقدّمة الصف أُحضرت ست بطيخات ورُقمت بالطباشير على ظاهرها. سألت المُعلّمة الطلاب عما يمكن أن يخطر في بالهم عن الحبحب. وبعد قليل من النقاش، طلبت من كل طالب أن يحدّد التكلفة لواحدة مما أمامهم من البطيخ بعد تحديد المجموعة. قدّم بعض الطلبة بعض التخمينات الفردية من لدنهم بمجرد مشاهدتهم لما أمامهم؛ لأن المعلّمة لم تعطهم أي معلومة عن الموقف. قدّموا بعض المعلومات بعد ذلك بعد أن قاموا بحمل البطيخة إلى طاولة كل مجموعة، ومكّنت كل مشارك من حملها حتى يخمّن وزنها. حصلوا على تقدير جماعي عن الوزن، بناء على المعلومات التي تم جمعها.

كان الاقتراح المقدّم من المُشاركين يدور حول حاجتهم جميعاً لمعرفة مقدار الوزن بدقّة، وفي الوقت نفسه تحديد السعر لكل كيلو حتى يتوصّلو إلى تقدير مُقارب للمساعدة

في تحديد السعر المتوقّع. أطلعتهم المعلّمة بناء على تسآؤلاتهم وتفسيراتهم باستخراج مقياس لهم يعينهم في تحديد الوزن. لكنها لم تقدّم للطلاب التكلفة لكل كيلو غرام، طالبة منهم عوضاً عن هذا التفكير في أساليب أخرى مُعينة، كي يجمعوا معلومات هم في حاجة إليها لإنهاء تقصّيهم ذلك. بدأ الطلاب يتحاورون مع بعضهم ليحدّدوا التكلفة المقاربة.

قالت Maria: «مثلما هو مُعتاد حين ذهابي مع والدتي صباحاً للتسوق كل يوم أحد، نقوم في العادة برؤية الأسعار كلها بمقارنتها. نستطيع استخدام تلك التسعيرة لوضع تثميننا».

لقد استخدمت مجموعتها تقديرها للكيلو الواحد بنفس الطريقة الكمية لوضع ذلك التقدير للسعر. طلبت المجموعة الأخرى السماح لها بالاتصال بصديق للعائلة يعمل في محل بقالة. ومُنحوا الإذن بذلك وذهبوا مع معلّمتهم للقيام بـ «عمل ميداني» حتى يتوصّلوا إلى المعلومات الإضافية التي هم بحاجة لها. وبعض المجموعات الأخرى قامت باستراق السمع عن السعر من مجموعة ثانية واختارت الإفادة من تلك المعلومة لذاتها. قامت المجموعات بكتابة السعر منقحاً وقارنته بالتكلفة الفعلية المُقدّمة من المعلّمة مع اقتراب نهاية النشاط. وقام الفصل بأكمله بمناقشة كافة العوائق التي حالت دون إنهاء النشاط وعن ماهية التقديرات التي لم تكن متّفقة مع التقدير الفعلي للتكلفة.

ولكي يحتفل المتعلّمون بما عرفوه خلال عملية الاستقصاء في النهاية قاموا بتناول البطيخ في الوقت الذي كانوا يتأمّلون في تقاسمهم للتعلّم معاً. من وجهة نظرنا من النادر أن يقوم الطلاب والمعلّمون بالتعاون بطريقة خارجة عن المألوف مُبتهجين بتعلّمهم المشترك. مثل تلك المُناسبات التي ترافق البحث والاستقصاء تربط المتعلّمين بالتعلّم، كما سيحدث لاحقاً أن يشتركوا في بناء معرفتهم الرياضية البحثية. هذه الاحتفالية لا تدخل كل مشارك ضمن العملية من خلال خبرة واقعية فحسب، لكنها بوصفها أنشطة تعاونية تُفيد باعتبارها سلسلة من الأحداث التي لا تُنسى يتم فيها لجميع المُنتسبين للعمل أن يكوّنوا مجتمعاً من المتعلّمين، وتكون أيضاً بمنزلة الزناد ليذكّر الطلاب بخبرة تعلّمية سابقة.

في مثل هذا النوع من النشاط، العديد من المجالات كانت في تفاعل. الفصل بكامله كان مشاركاً في النشاط ذاته. اشترك الطلاب كذلك في جماعات عاملة تتكوّن من عدد أربعة إلى خمسة. بحيث كانت المجموعة الواحدة تتكوّن من طالب إنجليزي أساسي، وعلى الأقل أحد المشاركين الأساسيين كان إسبانيا، وفي الحد الأدنى هناك في كل مجموعة طالب ثنائي اللغة.

السياق المشترك

تأسيساً على ما قام به Bloom، لقد قدّمت (Floriana، 1993، 1997) السياق المُتبادل بوصفه جزءاً من طبيعة المُداولة، التي كانت تدور في حديث المعلّمين وطُلابهم اليومية في فصولهم. إن وضعاً كهذا مرتبط هنا، لكنه عملية منفصلة تؤدي إلى تحقيق عدد من الأهداف للمشاركين عندما يتم التحاور عن المعاني وبناء المقررات للحياة الفعلية. إضافة إلى مناقشة (Floriana (1993 لفكرة أن السياق أبعد من مجرد اعتبار البيئة، والأوضاع، أو حتى الأشخاص في حالات بعينها. عُرّف السياق هنا تقليدياً لدى كل من Erickson & Shultz (1981) على أنه «تكوّن السياقات بما يؤديه الناس متى وكيف يفعلونه».(p. 148).

كما يُتْقن ثنائي اللغة (الإسبانية والإنجليزية)، أدركت Floriana أن السياق contexto في الإسبانية يمكن قراءته للتعبر عن الانضمام con مع (with)، وtexto سياق (text)، ومن هنا فتضمين العلاقة بين كل من الفاعل والسياق. هذا الأسلوب في النظر إلى السياق آل إلى اعتباره أسلوباً (أو أساليب) بالكيان مع وجود نوع من الرابطة للسياق أو معه.

النظرية ممارسة : Amy, Le, and Jo

للتفكير ملياً في قصّة كل من Le، Amy، and Jo، الذين التقيناهم أخيراً في اليوم الثاني من رحلتهم. وسنعود ثانية لنواصل معهم في عرض حكايتهم لليوم الثالث في رحلتهم المثيرة. فعندما ذهبوا جميعاً للمطعم وشرح لهم المالك قصته مع جدّته وحدّثهم حول البانكيك، الذي لا يستطيع أحد بصفة خاصة فيما جاوره عمل أكل يشبهه. ضحكت زميلتهما Jo متعجّبة، وقالت: « يبدو أن الأمر مقارب لما سمعنا عن ساندوتش الجدّة الشهير». حدث في هذا المثل السياق المُشترك عندما علمت Jo بتماثل تصرف مالك صالة الطعام هذا مع فعل صاحب الحديث الأول عن الساندوتش الذي خبرته زميلتاها من

قبل. فقد قامت بربط سياق موقف ماضٍ مع السياق الحالي. وعودة لمثلنا عن استقصاء البطيخة، تأكّد لنا أن المعلّمة حدّدت نشاطاً يستطيع فيه الطلاب أن يستفيدوا من معارفهم وخبراتهم السابقة. قدّمت لهم ما يتطلّب الحل بوصفه نشاطاً جماعياً: كم مقدار ما دفعت قيمة لكل واحدة من حبات الحبحب؟ بدأت أولاً بتوجيه السؤال إلى الطلاب كي يخمّنوا، بحيث أدت بهم في النهاية إلى نوع من النشاط الأكثر تعقيداً. وأدرك المتعلّمون أن عليهم أن يعرفوا كلاً من السعر والوزن كي يتوصّلوا إلى تحديد التكلفة. ناقشوا في الجماعات المصغّرة كيف يتمكّنون من تقدير الوزن. كان عليهم أن يجمعوا معلومات بملاحظة البطيخ فعلياً. قاموا كذلك بمُقاسمة معلوماتهم عن مختلف التقديرات من خلال خبراتهم الذاتية التي تكوّنت لديهم من الشراء من بعض المحال مع عائلاتهم. لقد قاموا باستدعاء السياق لتحديد السعر في البقالة لاستخدام ذلك في السياق الحالي للتعرّف على التكلفة للحبحب في داخل حجرة الدرس.

كما أن الطلاب تفكّروا بعمق في النصوص وفي السياقات لخبراتهم الذاتية مع خبراتهم القائمة فعلاً، بدؤوا بالتوصّل إلى استنتاجات عن العوائق التي تصادفهم فعلاً. مثل هذا النوع من النشاط مهّد لسياق مشترك ولنص تبادلي من الأفكار والأفعال غير الواضحة من مصادر مُتعارضة في عمل كل من المعلّمين والمتعلّمين معاً، ذلك شكّل بحثاً في إنهاء عمل الجماعة وهو كان في حقيقته ذا دلالة اجتماعية للفصل لإكمال عملهم. قاموا بالمقارنة وأبرزوا الفوارق بين تقديراتهم في نهاية الأمر مُقابل التكلفة الفعلية لبعضهم بعضاً، ليتبيّنوا مدى قربهم من المعلومة المطلوبة.

إضافة إلى أن الاستقصاء عن الحبحب سيكون سياقاً لأنواع من الاستقصاءات الأخرى في هذا الصف لمرات لاحقة. وكتطبيق لذلك قامت المعلّمة بعد مرور أسبوع بالتوضيح لهم أنهم سيقومون بنوع آخر من جمع المعلومات، وأخبرتهم أن عليهم الوثوق في معرفتهم الشخصية؛ كون النشاط الذي سيؤدونه قاموا بعمل مماثل له سابقاً، في سياق مشابه للسياق الخاص بما تم عمله في نشاط تقدير تكلفة البطيخ. ردّ أحد الطلاب على تكليف المعلّمة لهم بأنهم سيكونون مراقبين. ثمّنت له المعلّمة ذلك، ووضّحت لهم أنهم في هذه المرة سيكونون مراقبين، فيما عدا أنهم سيقومون بملاحظة زملاء لهم في

مكان اللعب. كان ذلك مثالاً للسياق المشترك، أو مثالاً لإشارة الموقف واستخدام سياقات أخرى للتعلّم بوصفها مثالاً لكيفية حدوثه في سياق آخر(Floriana, 1997; Putney & Floriana, 1999).

من خلال الربط بين النصوص والسياقات تمكّن الطلاب من أن يتعلّموا ويعتمدوا على معارفهم. لقد بدؤوا في عمل ربط منطقي بين خبراتهم الذاتية المنزلية العملية وبين خبراتهم الماضية في واقعهم المُصغّر، وذلك أن يشجّع الموقف لديهم القيمة في العمل في لحظة قيامهم بتفاعلاتهم. ولقد ظهر جلياً أن الطلاب مع معلّميهم عملوا معاً من وجهة النظر الفيجوتسكية في سياقات تواصلية محدّدة، حتى ولو لم يكونوا بالضرورة يتشاركون في الخلفية المعرفية أو أن لديهم الرؤية نفسها. لقد كانوا قادرين أيضاً على بناء فهم مُتبادل عن ماذا يعني أن تكون ملاحظاً ومستنتجاً لعملية استقصائية عبر اللغة المستخدمة.

التعاقب المتلاحق

في هذا الجزء سنربط بين العمليات البينية والعمليات الذاتية والسياق النصي المتبادل بالتعاقب المتلاحق. فالأمر مبني على أن اللغة (أو التعلّم والخبرات من منظور فيجوتسكي) مؤكدة مدى التركيب في التعليم، وهذه هي بالفعل الفكرة الرئيسية للتعاقب المتلاحق.

النظرية ممارسة : Amy, Le, and Jo

سنعود مرة أخرى للقصة الافتتاحية، الرحلة إلى نيويورك، نعلم تماماً أن (Amy & Le) تقاسمتا العمليات البينذاتية، وحدث ذلك بسبب الترابطات النصّية والسياقية من خلال خِبراتهما المشتركة. هما غادرا إلى نيويورك في واقع الأمر معنى ذلك بدء الرحلة معاً تاريخياً مجتمعتين فيما عدا زميلتهما Jo. وقد أسستا لنوع من السياق المُشترك فيما مضى وثيق الصلة برحلتهما. عندما نندمج في أي حديث، مهما كان محدوداً، فإننا نبدأ في بناء تاريخي.

في مثال الاستقصاء عن الحبحب، وقع شيء من التعاقب المتلاحق عندما قام كل من الطلاب ومعلّمتهم بعمل نوع من الروابط بين البينذاتية والسياق المشترك، وهم يقومون

بالاستقصاء. كانوا يؤسسون تاريخاً منذ أول يوم مدرسي، واستمروا في استخدام ما تعلّموه كلما شاركوا في بحث أوسع. كل مشروع بحثي(استقصائي) لاحق يُكوّن مسارات للبينذاتية وللسياق المشترك.

النص مُحادثة : المُحادثة نص

نحن في واقع الأمر بمجرد بدء الحديث نؤسس لتاريخ، ونبدأ في الحال نؤسس لسياق مشترك يتم تمريره من خلال المحادثة. نحن نفترض تضمين المستقبل في محادثاتنا (Bakhtin, 1981)، المعاني تمكّننا من إعادة استخداماتنا لسياق آخر، سواء في الحاضر أو في المستقبل. وعلى ذلك فإننا عندما نتواصل معاً، فإننا نعمل عبر خبراتنا الجارية، ونقوم باستحضارها مُجتمعة، متنقّلين من ماضٍ سياقي تبادلي (مشترك) نحو تفاهمات وتشاركات مُستقبلية، والتي تمهّد أساساً لما يعقبها. هناك تعاقب في المشاركة وبأي كيفية ومقدر المشاركة.

المُحادثة في صلتها بالتعاقب المتلاحق

التعاقب المتلاحق (Dura'n & Szymanski, 1996) تم طرحه لتوضيح أن الناس كما أنهم يتحدّثون مع بعضهم بعضاً، فإن محادثاتهم تُبنى على ما تم حدوثه بينهم فيما مضى. تفاعلات الناس تشكّل محادثاتهم الآنية بوصفها ناجمة عن نصوص سابقة. وبناءً عليه، فإن التفاعل ناتج التفاهمات والمشاركات المُستقبلية والسياق التبادلي السابق. بمعنى كما أن الطلاب يتحاورون عن المهمات التي لديهم مع مجموعة العمل المصغّرة، فهم ينبهون بعضهم بعضاً اعتماداً على تفاهماتهم السابقة وفي صلة بتقدّمهم النهائي لتفاعلاتهم القائمة.

مفهوم ناتج التفاهمات والمشاركات المستقبلية والسياق التبادلي السابق يبيّن أن هذا المفهوم تم توسيعه ليتجاوز التفاعلات الصفية (Putney, 1997; Putney, Green, Dixon, Dura,n, & Yeager, 2000).

عبر النظام الانتقالي للبحث اعتماداً على الصف الدراسي، حلقات الوصل بين الأنشطة الأكاديمية على مدى عام دراسي جارية ومستمرة الحدوث وغدت ظاهرة من خلال الروابط بين النصوص والسياقات. حدثت تلك الروابط على خلفية التفاعلات الماضية وعلاقة ذلك بما يقوم به الطلاب في واقعهم اليومي والمستقبلي. وبناء على

ذلك يقوم المتعلّم بإبراز التعاقبات المتلاحقة المتعدّدة – السياقات التبادلية والتبادلات النصية للروابط السابقة للأنشطة القائمة المشتركة والمستقبلية كذلك-. إضافة إلى الدورة المحدّدة للنشاط التي لها تعاقبات متلاحقة متعدّدة في ذاتها، ودورات النشاط في العام بأكمله لها ذات التعاقبات المتلاحقة أيضاً.

يمكننا القول إذا: إن الممارسات التعليمية القائمة منذ بداية أول دورة للنشاط يجري توسيعها وتضخيمها ضمن تلك السلسلة حتى تُصبح مصدراً ثقافياً تؤخذ في الحُسبان، ويستفيد منها المتعلّمون حين يتم تحقيقهم في الدورة التي تأتي لاحقاً، كي تتاح الفرصة لهم فيها للتعلّم من الواقع الاجتماعي والتعليمي، ويأخذ ذلك مجراه كل العام الدراسي.

النظرية ممارسة : Amy, Le & Jo

في القصة السالف ذكرها حدث نوع من التفاهمات لكل من Amy & Le في يومهما الأول، بحيث قاما بتقاسم الخبرة في مكان تناولهما الطعام. وأخذت تفاهماتهن مجتمعات (ثلاثتهن) معنى أعمق وأكبر حينما عايشن الموقف جميعاً في مكان تناولهن البانكيك في اليوم الثالث.

والمثال الاستقصائي عن البطيخ كان حدوثه على المنوال نفسه، قد حدثت تفاهمات الطلاب، في جماعاتهم المصغّرة، ونُوقشت وقُورنت أفكارهم بالمعلومات التي تحصّلوا عليها عن الحبحب. صارت محادثاتهم ذات معنى أكثر عندما تمّت مناقشاتهم لكل الطلاب في حجرة الدرس وتوصّلوا إلى خطة للمقارنة.

وثيقة الحقوق والواجبات

لتوضيح مدى فاعلية التعاقب المتلاحق في الوضع الصفي، سنبيّن أن التوصّل إلى الاتفاق الذي وافق عليه طلبة الصف الخامس على طريقة نشاطهم مجتمعين في غضون عام دراسي. (انظر كذلك Yeager، Pattenaude، Fra،quiz، & Jennings، 1999.) والمثال الآتي يوضّح كيف أن النص المحرر بالاشتراك أصبح وثيقة فاعلة، وقد تم استرجاعه على مدى العام بواسطة المتعلّمين ومعلّميهم، وتم ذلك المعلم بواسطة المتدرب الذي انضم في منتصف العام.

لكي يتم توضيح أمر التعاقد أكثر، قمنا بإعادة إصدار نموذج صوري من أحد فصول الصف الخامس ثنائيي اللغة: كان عنوان الوثيقة وثيقة الحقوق والمسؤوليات.

العقد الصوري للصف يحتوي على مُفردات كُتبت بعناية فائقة، بحيث كُتبت على مُلصق كبير، وكانت ملائمة للعرض. مقابل كل حق هناك مسؤولية، وكُتب كل ذلك باللغتين الإسبانية والإنجليزية. والطالب يوقّع في أسفل العبارة الآتية: «تمّت الكتابة والموافقة بواسطة العضو في مجموعة العمل»، وفي السطر الذي يليه ذُيّل بتوقيع المعلّم على العقد. أبرز معلّم الفصل الاتفاق على مرأى من جميع المتعلّمين في مكان ظاهر من حجرة الصف، وبدأ سريان العمل به منذ يوم إعلانه. هذا العقد كان نصاً توصّل إليه كل من المعلّم والطالب.

وفي دراسة مستعرضة cross- study قامت بها كل من Putney & Floriana (1999) عن هذا الفصل الدراسي لعدد من السنوات، وكان في مقدورهما أن يعرضا كيف أن الطلاب ومعلّميهم توصلا متضامنين إلى تلك الوثيقة كل عام دراسي حققوا نظاماً متكاملاً. منذ العام الأول لإجراء الدراسة قامت الباحثتان بعمل دراسة إثنوغرافية مُوثّقة وميدانية من خلال الأيام التي وُضعت فيها الوثيقة. وخلال العام الآتي من الدراسة، تحقق لنا مثال من المقالات شبيهاً بما سيتم تبيانه في الجدول (5-1). في الاقتباس الآتي من الملاحظات الحقلية تكشّف لنا كيف أن المعلّمة أسست لبناء مشترك في الوثيقة عن كل من الحقوق والمسؤوليات.

وثيقة الحقوق والواجبات	
1. من حقنا أن نكون آمنين في الصف. واجب علينا أن نتحرك وأن نتصرّف بأمان، دون أن نُلحق الأذى بأحد.	كتب في هذه الحقول ما يقابل اللغة الإنجليزية بالإسبانية.
1. لنا لحق في أن نتعلّم وأن ندرس.	

2. لنا الحق في أن نحترم وأن نكون متساوين في الصف.	
3. لنا الحق في الإنصات والاستماع علينا مسؤولية الإنصات للآخرين	
4. لنا الحق أن يكون لنا خصوصيتنا، وأن تحترم ملكيتنا في الفصل تقع علينا مسؤولية الحفاظ على ممتلكات كل فرد منا	
كتبت هذه الوثيقة، وتم الاتفاق حول محتواها في المجموعة: التوقيع	

بدأت المعلّمة Y المناقشة مع الحاضرين لتوجيه انتباه الطلاب لبعض القواعد من قبيل الحقوق والتقدير والواجبات. ونبّهتم كذلك إلى أنهم سوف يقومون بتكوين معانٍ حول هذه المُفردات على مدى اليومين الآتيين. وسيقومون معاً بالتوصّل إلى أنماط من المُعايشة، للتكاتف داخل الصف، وبأنهم سيتّفقون على مقاصد تلك الألفاظ. ووجّهت المعلّمة المتعلّمين في التفكير عن ماذا تعنيه كلمة الاحترام، وأن يقوموا بتدوين ذلك المعنى كتابة، مشيرة بأنها ستقوم بعمل الشيء ذاته. وقد قامت بكتابة المُفردة التي تعني الاحترام بالإسبانية على اللوح أمامهم، وبدأت في كتابتها في دفتر ملاحظاتها. وبعد مرور بضع دقائق قامت بتنبيه الطلاب أن يتوقّفوا. كتبت على السبورة كلمة واجب (أو مسؤولية) ومثّلت لنوعين من تلك الاستخدامات، وقامت بعد ذلك بالطلب منهم أن يكتبوها، وأن يتأملوا فيها حين سماعهم لها.

بعد هذه المحادثة شارك بعضهم بعضاً في الإجابات المقدمة في ثلاث صيغ كما يلي: كانت الصيغة الأولى العمل مع مشارك آخر، واقترن المشاركون بعدها بعضوين آخرين بغرض تكوين جماعة مصغّرة. وبعد مشاركتهم في زُمر أتيحت لهم الفرصة كي يعودوا إلى الجماعة الصفية ككل لمقاسمة الصف لما اتفقوا عليه معا، بحيث إن كان كل من

الاحترام والمسؤولية متفقة ما بيّنت إليه المعلّمة، أو أن تلك القواعد هي التي اتبعها الفصل كاملاً.

وقام الفصل معاً بمناقشة الغاية في لحظتها من أن يكون الفرد منتمياً لجماعة ما، وأن يكون واحداً مما أُطلقت عليه المعلّمة بالمجتمع Community. واستمرت المعلّمة على مدى اليوم الدراسي في توضيح علاقات الاحترام فيما بين المتعلّمين لهم. وكتكليف منزلي للمشاركين فعليهم أن يقوموا بتدوين الأنظمة مُشيرين فيها إلى التصرّف الذي يوضّح احترام بعضهم لبعض، حتى يتهيؤوا في اليوم الدراسي اللاحق لكتابة وثيقة الحقوق والواجبات.

دار الحوار الجماعي المصغّر في اليوم المحدّد عن القواعد التي ينبغي الوفاء بها، وأن يؤسسوا للعقد المُتفق عليه عن الحقوق والواجبات. الجماعات المصغّرة قرروا فعلياً للحاضرين و كتبت المعلّمة البنود المُتفق عليها وعلّقتها على ملصق كبير في داخل الفصل. وبمجرد كتابة الأفكار باللغتين (الإسبانية والإنجليزية) فإن المعلّمة حصلت على موافقة أعضاء المجتمع المطلوبين ووقّعوا على ذلك الاتفاق. وقامت بعدها بتوزيع نُسخة مطبوعة، ومُصغّرة على الطلاب كي يُطلعوا عليها أولياء أمورهم سواءً كانوا آباء أو مُهتمين.

عملت السيدة المعلّمة Y بالطريقة نفسها؛ وذلك بتكييف كتابة القواعد والمعايير وِفق القانون الأمريكي للحقوق، مُعتمدة على توصيف المبادىء المُجتمعية لحقوق المتعلّمين وواجباتهم. ولكي تؤسس للقواعد المرعية في العقد المبَرم بينها وبين الطلاب قامت المعلّمة بالاعتماد مرة أخرى على المعرفة الجماعية، التي جلبها المتعلّمون عما هو المقصد وراء ما يتحمّله المواطن المشارك من مسؤولية. بدأت هذه المعلّمة تصوغ ما تحدّثت حوله في اليوم الأول على شكل قواعد أو معايير بواسطة توزيعها على المشاركين عن الغاية من أن يكون الفرد محترماً (Edwards & Mecer، 1987) من قِبل الطلاب. استعادت المعلّمة فكرة أن يتحمل المتعلّمون المسؤولية في بناء المعايير الأخلاقية التي يودّ الطلاب دراستهم بها. فضلاً عن الانتقال من الإجابة الفردية للمتعلّم إلى التحوّل للجماعة المصغّرة، وحتى الوصول إلى الجماعة الأكبر (الصف الدراسي)، ومن ثم العودة بعدها إلى الفرد ذاته،

وذلك بقيامها بتوفير عدد من الفضاءات المتنوّعة من مجالات التفاعل بين المتعلّمين كي يشاركوا، ولكي يقارنوا، وأن يقوموا بتحويل صياغاتهم واستيعابهم.

وهكذا فإن بناء مشروع الحقوق والواجبات يُعدّ نقطة تحوّل حاسمة لرسوخ واستقرار المعلّمة كونها الممارسة العملية التي قدّمتها المعلّمة إلى الفصل المدرسي كل عام، وبقيت عملية بناء الوثيقة باقية منذ بداية كل عام دراسي. واستمرت عملية بناء الوثيقة على نحو مستقر نسبياً وقد قاموا بالتأمل والتفكير معاً داخل الصف، وأدوا المطالب المُتمثّلة في الحقوق والواجبات بخصوص التكليفات المنزلية، وتوصّلوا في النهاية مجتمعين إلى إقرار الصيغة النهائية لاتفاقهم المكتوب. ومهما يكن من أمر استقرار العملية بصفة خاصة، التي هيأت للاختلاف في الناتج المتنوّع، ومرد ذلك التنوّع يعود إلى كون المشاركين يقومون بالبناء والمقارنة بين عمل بعضهم بعضاً من خلال تكليفاتهم الفردية.

وأوضح مثال على ذلك التنوّع يظهر في تحليلاتهم للمقالات التي قامت بكتابتها بها كل من (Putney& Floriana، 1999)، ووصفهما لكيفية توصّل الطلاب ومعلمتهم من خلال وجهة نظر أحد الطلاب Janiece في الاقتباس الآتي:

> **حققنا المجتمع المطلوب عبر التعاقد. وذلك العقد عكس وثيقة للحقوق والواجبات، لقد صممناه سوياً وقمنا بالتوقيع عليه معاً. وقد توصّلنا إليه بعد عودتنا إلى منازلنا، وقمنا هناك بإعادة التفكير في كل ما لنا وما علينا. وعلى إثر ذلك أشركنا الجميع في الصف. وقع اختيارنا على خمسة حقوق وخمسة واجبات، وترجمناها قولاً وفعلاً بشكل جماعي. وقّعنا على العقد المذكور، وتعهّدنا على وضعه موضع التنفيذ على مدى عام دراسي كامل.**

عند التفكير في حقوق هؤلاء الطلاب وواجباتهم، ومشاركتهم في العمل معاً في مزاوجة أفكارهم في الفصل المدرسي، فإنهم قاموا بالربط بين سياقاتهم البيتية مما يؤدونه في المدرسة عند تعامل بعضهم مع بعض على أساس تبادلي شخصي. هم قرنوا بين ما يدرسونه في مادة التاريخ الأمريكي مع بنائهم للوثيقة الخاصة بالحقوق والواجبات.

إضافة إلى كل هذا، ومن خلال المقتبس الذي أوردناه عن الطالب Janiece عرفنا أن الطلاب عملوا بدرجة تفوق ما كتب في الوثيقة (الاتفاق المبرم). لقد أدوا سلوكيات

بعينها، سواء كانت شفوية أو محرّرة. فكّروا فيها في جنبات الفصل، واستثيرت أفكارهم داخله، وحددوا ما هو الشيء الأكثر أهمية بالنسبة لهم على مستوى جمعي، قاموا بالتفكير في الوثيقة، والتوقيع عليها بالعلم، ليكشف ذلك عن موافقتهم على ما تتضمنه من مقترحات، وما تحوي من تنظيم؛ كونهم أعضاء من المجتمع الذي يحيون فيه. فقد أقاموا ما يمكننا تسميته بالسياق الثقافي المشترك، وهي تصرّفات محدّدة تحدث مع النص في ظل ملابسات بعينها.

وبناء على ذلك فإن محتوى العقد مُشتملاً لمحتوى بنائي أكاديمي، وهو في الوقت نفسه به أنشطة أدائية، وِفق ما تم الاتفاق بشأنه وبلورته منذ مطلع العام الدراسي (Christie, 1995; Putney et al., 2000). وعلاوة على ما سبق، فكون محتوى منهج مادة التاريخ في الصف الخامس، بوصفه أحد المواد الاجتماعية، فإن التوصّل إلى مثل هذا العقد يمكن النظر إليه بأنه رابط بين واقعهم المعاش وبين ما سيقوم الطلاب بدراسته في السنة القادمة، المُزاوجة بين الواقع العملي بوثيقة الحقوق والواجبات في داخل المدرسة، في البيت، وفي المجتمع بأسره على مدى العام الدراسي بأكمله (انظر شكل 5-1)، (Cochran- Smith،1984).

نحن نُعدّ مثل هذا النوع من النشاط نشاطاً تحويلياً، بسبب إتاحة الفرصة للمتعلّمين المشاركة على نحو مستمر. لقد تم لفت نظر المشاركين في الاعتماد على خبراتهم ومعارفهم قبل أن يقوموا بإشراك غيرهم معهم فيما يقومون بالتفكير حوله، مثل ذلك التوجيه كوّن لديهم في النهاية فُرصاً متساوية للاشتراك في المناقشات على مستوى الجماعات الصغيرة أو على مستوى الفصل بعمومه. حيث إن ما تم التفكير فيه ثنائياً، أو على هيئة مجموعة مُصغّرة، شكّل في النهاية الفهم المشترك والمعرفة الجماعية التي توصلت إليها المجموعة في نهاية المطاف. تلك المعرفة التي تم التوافق حولها واستدخالها عبر المشاركين ستصبح ذات حدود واضحة في أدائهم فيما بعد. وفهم الطلبة يتنامى ويتطوّر عبر الزمن، واعتماداً على ذلك فإن ما تعلّمه المتعلّم في سياق تعلّمي سيكون مترابطاً منطقياً بسياقات لاحقة ولسياق تعلّمي مختلف. ويبرز مثل هذا التعلّم في مراجعة الطلاب، على مدى العام بأكمله، فهم يراجعون باستمرار النص المكتوب في علاقته بما تسنّى لهم إنجازه جماعياً.

لقد حدث مثل ذلك الأمر حقيقة في شهر مايو من العام الدراسي، حينما احتاج الطلاب لتذكّر ذلك السياق. المعلّمة الطالبة M عندما أكملت تعيينها معلّمة تحت التمرين لأحد الصفوف الدراسية. فقد التحقت بالخدمة في شهر يناير، وقام المتعلّمون بشرح تفصيلات العقد المُبرم معها. بدأت هذه المعلّمة العمل مع الطلاب في شهر مايو في التأسيس لمتحف قومي على مستوى أمريكا. وحتى تتأكّد من أن الطلاب سوف يعملون معها بجدّية بوصفهم جماعة تعلّمية، كونهم سيسهمون في عمل منصّة مُشتركة تستند إلى فكرة يرغبون في توضيحها من عملهم ذلك. وبدلاً من أن تعمل المعلّمة المتدرّبة على بناء الثقة بطلابها في عملها المُوكل إليها، فإنها قامت باستعادة السياقات السابقة للطرائق التي شاركوا في عملها معاً وعملوا سوياً على نص سابق.

لكي يقوم الطلاب بفعل ما هو مطلوب منهم عمله وجهت المعلّمة هؤلاء الطلاب أن يبتكروا مطوية يسجّلوا عليها ملاحظاتهم ومرئياتهم المشتركة عن موضوع ذي صلة بما يقع عليه اختيارهم، وكان عليهم بعد هذا أن يُقرروا بوصفهم جماعة كيفية العمل معاً. كي تساعد المعلّمة المجموعة في تحقيق المهمة المطلوب منهم قامت بإطلاعهم ثانية على وثيقة الحقوق والواجبات، وقامت بإعادة صياغتها حتى تتلاءم مع الاتفاقية المُخطط لهم عملها. وطالبتهم أن يبيّنوا لها في منتهى الوضوح عما حدث لهم عندما صاغوا معاً وثيقة الحقوق والواجبات. طلبت منهم إعادة نفس ما تم عمله من أجل عمل وثيقة جديدة يتم العمل بها في جماعات جديدة، وكان عليهم أن يوقّعوا على اتفاق جديد على غرار ما تم التوقيع عليه في الوثيقة السابقة، وطلبت منهم أن يستخلصوا بأنفسهم من خبراتهم ومن معارفهم الطرق المناسبة للعمل معاً، أو ما يمكن اعتباره عقداً جديداً للمنصة المُزمع عملها في المعرض الوطني، وعليهم أن يوقّعوا على ذلك كي يلتزموا بالقيام بعمل ناجح لهم جميعاً.

لم تعد الوثيقة الخاصة بالحقوق والواجبات مجرّد صحيفة معلّقة على حائط الصف، لقد غدت أسلوباً فاعلاً للعمل الجماعي لكل من النص المكتوب ولعمل الأعضاء بعضهم مع بعض. وقام كل من الطلاب والمعلّمون بإنجاز سياقات تبادلية مشتركة، في طريقة تبادلية في التفكير، ولإدراك ما يهدفون إليه من معاملة بعضهم بعضاً في احترام وتقدير.

لقد أدى ذلك السياق دوره المُشترك جزئياً عن طريق المزاوجة فيما بين خبراتهم السابقة، وأفكارهم ومفرداتهم المستحدثة، وتصرفاتهم مع تلك المفردات، وتم استعادة كل ذلك في زمن بعينه للبدء في نشاط جديد.

فضلاً عن أن هؤلاء الطلاب لا يُتوقّع منهم البدء من الصفر (من نقطة البداية) للتوصّل إلى استيعاب للعمل معاً في الجماعة المصغّرة. فهم قد بنوا تاريخهم سوياً؛ كوّنوا السياق النصي والسياق التبادلي السابق، الذي عُدّ هنا مصدراً ثقافياً لتحمّل المسؤولية تجاه بعضهم بعضاً. وما ترتّب على مثل ذلك البناء السابق الإعداد قُدرتهم على استعادته في أي زمن مستقبلي، وزَوّدتهم كل تلك المعاني التاريخية الثقافية مُجتمعة مرة أخرى، لكن في سياق مختلف.

فهم قد حقّقوا تقدماً (أي مجموعة من الخطوات المتعاقبة) في فهم مقصد عملهم المشترك، المعتمد على أنشطتهم السابقة. ونتيجة لفهمهم سيكون عندهم القابلية كي يعملوا معاً بشكل أفضل ليكوّنوا المتحف لغالبية المجموعة للمدرسة المشاركة، من أجل المساهمة والاستمتاع في يوم العرض المتحفي على المستوى الوطني.

ربما تلمح المعلّمة بسرعة لعلاقة هذه المصطلحات ببيئة الفصل المدرسي التعلّمي التعليمي. وجميع الطلبة الذين كانوا حاضرين في الفصل آنذاك، ومنذ اللحظة الأولى بدؤوا في بناء سياقاتهم الماضية المُشتركة فيما بينهم، باتجاه (نحو) تحقيق النتيجة المُستقبلية المُتوقّعة. الطريقة التي تمّت بها المحادثات كانت في حقيقة الأمر متتابعة لكل من الطلاب والمتعلّمين. لقد عُدّت كل خبرة صفية أو واقعة تركيباً ومبنية على معرفة سابقة وعلى خبرات الطلاب المشاركين فعلياً. قام المتعلّمون والمعلمون بتكوين أحداث تاريخية تبادلية مشتركة لخبراتهم، ولتفكيرهم، ولحديثهم، ولتعلّمهم.

وبنظرة شاملة للموقف ذلك أصبحت الخبرات الماضية والممارسات الواقعية مصادر للتصرّفات الحالية، وأصبحت متضمّنة للأنشطة الحاضرة من أفعال ومعارف مستقبلية. وتوضّح Putney (1997) أن الطلاب المتغيّبين مدة طويلة (فترة تفوق أربعة أشهر) كانوا قادرين على العودة إلى ممارسة النشاط الصفّي، واستطاعوا الاستفادة من الخبرات

التي سبق لهم تعلّمها قبل تركهم الصف. إلا أنهم لم يكونوا على اطّلاع بما جرى فعلاً بما تم شرحه للمشاركين، ومن ثم فإنهم لم يشاركوا بفاعلية وبالطريقة نفسها التي كانت عليها أنشطتهم في بداية العام. وأنهم بمجرّد أن تمكّنوا من إعادة صياغة ما فاتهم وبناء معرفتهم العامّة عن محتوى المعلومات مرّة أخرى أصبح في مقدورهم المشاركة في الأنشطة خلال الأشهر المتبقّية من العام (Putney، 1997; Putney et al.، 2000).

يبيّن مثل هذا الجهد مدى أهمية تطوّر المجتمع التعلّمي وتنمية أفكار المشاركين بالدرجة نفسها من الأهمية، وكيف أنهما يتقاطعان. وهذا يُبرز التضمينات للطلاب الذين صادف غيابهم في يوم معيّن من العام، بحيث يحدث فيها فُقدان للتعلّم الصفي وللخبرة المدرسية، اللذين يشكّلان في نهاية الأمر كلاً من التعلّم والنمو المستقبلي.

ما تضمينات الانقطاع عن البرنامج

لو حدث، على سبيل المثال، أن انقطع طلاب فصل ما أو عدم حضور متعلّمي لغة أجنبية بوصفها لغة ثانية (ESL students) فإن ما سيترتب على ترك مكان التعلّم سيفوّت عليهم تكوين بعض الروابط بين السياقات المشتركة وبين النص المتبادل، التي سيخبرونها زملاؤهم في الفصل. وتتمثّل النوعية الثانية من التلاميذ في الذين يرغبون في ترك صفوفهم الدراسية لأي سبب. حتى لو كان ذلك السبب وجيهاً، فإنهم في حال عودتهم مرة أخرى إلى الصف، سيشعرون بأن عليهم الانخراط في محادثة قائمة بالفعل. ربما كان في إمكانهم التعرّف واللحاق بزملائهم حال تحدّثهم عن موضوع ما، لكنهم يعجزون عن معرفة أو إتمام السياق لسلسلة الوقائع التي تحدّد شكل تجانس الخبرة في مُجملها. الطلبة الذين فضّلوا عدم الاستمرار لا يمكنهم أن يلتحقوا بالحوار الدائر، أو في نمط أداء الصف، وفي التجسيدات، وفي المشاعر.

وإن حاول المعلّم / أو المعلّمة إلحاق الأشخاص المنقطعين أو الغائبين عن زملائهم، فإن هؤلاء المتعلّمين سيعوزهم الإدراك بما حدث معهم سابقاً، وعن ماذا فعلوا قبيل مغادرتهم. ومن ناحية ثانية فسيكون الأمر لديهم أكثر صعوبة لتكوين تلك الارتباطات من الطلاب الذين لم يقدّر لهم ترك مكان التعلّم.

لقد كانت واحدة من المدرّسات الباحثات في طبيعة البيئة الصفّية للتعلّم، وتدعى Brandts (1999) هي من كشفت أن: « الاستعداد لدى المتعلّم كي يغادر الصف، أو أن يترك مكانه، وأنه بعد عودته للفصل يكون ذلك الترك عائقاً أساسياً في استمرارية أفكار مجتمع الطلاب». إنها وثّقت لعدد من الأحداث التي حدثت في أحد الصفوف في شهر ديسمبر من العام لعدد (4)حالات من الغياب، وكانوا في برامج تتطلّب منهم الغياب عن الصف: حالة (1) واحدة من الرسائل عبر جهاز مركّب في المدرسة لمعرفة ما يجري في المدرسة وموافقتها على بعث تلك الرسائل. عدد (2) من زيارات الطلاب لبعض المرافق المجتمعية والحديث عن تلك الزيارات الخارجية وجلب بعض الوجبات داخل المدرسة. (3) دروس مصغّرة لمادتي القراءة والكتابة، التي تتضمّن تكوين روابط بين المؤلفين، والعلاقات بين الأفكار والموضوعات، الكتابة واستقبال مراسلات من الجدّات.

ولقد قدمت المعلّمة Brandts التوصيات الآتية عن دراستها تلك، وهذه التوصيات كما يلي:

- البرنامج المخصّص زمنياً للقراءة التأهيلية من الأجدر إعادة تشكيله، كي يبقى المتعلّم في إطار المجتمع المدرسي.
- من الأهمية بمكان لدى المعلّمين والإخصائيين أن يجاوروا بين أساليبهم وتعليمهم القراءة، معتمدين في ذلك على القياس وحاجات الطلاب، عوضاً عن الاعتماد على التسلسل التتابعي للقراة أو البرامج.
- يقع على عاتق معلّمي الصفوف أنفسهم تحقيق الفاعلية والجدية بوصفهم معلّمين لمادة القراءة (p. 15).

إنه في الوقت الذي كانت فيه الدراسة التي تم عرضها تنصبّ على ما يترتّب على برامج الانقطاع بصفة خاصة إلا أن الطلاب في سياقات مُتعددّة تكون لديهم الخبرات نفسها (على سبيل المثال تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة إضافية، وفي التربية الخاصة، وتربية وتعليم الموهوبين والمتميّزين). ومن المنظور ذي الصلة الوثيقة هنا، خلال تفاعل المعلّمين وطلاّبهم فإنهم يكوّنون أنواعاً من التوقّعات، ومن المسؤوليات، والممارسات،

واللغة التي تحدّد طرق التعلّم. مثل هذه الأنماط تحدّد أيضاً ما يُمكن اعتباره كياناً للمعلّم والطالب، الذي يؤخذ في الحُسبان بوصفه معرفة وعملاً في داخل الفصل الدراسي (Ferine، Davies، Kantor، & McMuray، 1993). سياقات اللغة، والخبرات، وأنماط الحياة المُعاشة يتم تشكيلها وتتم الموافقة عليها من قِبل الأعضاء ويمكن النظر إليها على أنها تشكّلت بوصفها نظاماً تفسيرياً لفصل معين يحفز ويعيق الفرص التي يقدّمها المتعلّمون لفصل مدرسي بذاته (Tuyay، Jennings، & Dixon، 1995). هذا النظام جزء من معرفة شاملة (Edwards & Mecer، 1987) والطلاب يكوّنون معرفتهم، ويتفاعلون على أساس يومي لحظة بلحظة.

لقد شرحنا فكرة إعادة الصياغة (في الفصل الرابع) في صلتها بالنمو ومنطقة النمو التقريبي. وهنا نعود ثانية في علاقتها بالأفكار المركّبة في هذا الفصل. ولتفحّص الأساليب التي يقوم فيها كل من الطلاب ومدرّسيهم بصياغة وإعادة صياغة الخبرات وتكوين المعرفة العامة وكشف تتابع الأفعال، السياق المتبادل والنص التبادلي.

يمكننا الإفادة من هذه المفاهيم بوصفنا باحثين لفحص كيفية تشكيل المتعلّمين للمعارف والممارسات في المجتمع في النصوص المُتداولة وفي المنتجات المكتوبة (الأعمال المنشورة واللوحات المرسومة) التي يقومون ببنائها. نستطيع أن نستجلي المحادثات والمُنتجات المكتوبة لتشكيل الأدوار(المواقع التي يقوم بها المعلّمون والمتعلّمون) كالممارسات ومحتوى المعرفة. مثل تلك الصياغات وإعادة الصياغة يمكن إدراكها بالدرس والتمحيص عن طريق إلقاء الضوء على الخيارات لاستخدامات اللغة، التي يستخدمها المشاركون ويتفاعلون بمقتضاها أو باستخدام النصوص الشفوية والمكتوبة (Putney & Floriana، 1999).

ويمكننا كوننا معلّمين استخدام تلك المفاهيم لتقويم مدى إمكانية الطلاب تبنّي المعرفة التي نكوّنها مجتمعين. ومن خلالها نتمكّن من تقويم طرائق تعليمنا كما نتفكّر في إمكانية جعل المعرفة واضحة أشدّ الوضوح والربط بين النصوص والخبرات التي يكوّنها التلاميذ ويفسّرونها. وكما أننا نبني لغة المجتمع ونكوّن النمو الأكاديمي تترابط كل من السياقات اللغوية والنصية للتفكير واللغة لتصبح مصادر ثقافية تمنح الطلاب

مداخل للمحتوى العلمي. هذه الممارسات والعمليات في غاية الأهمية لبناء وتشكيل منحى التعلّم القائم على حلّ المشكلات، والبحث الاستقصائي للتعلّم والتعليم، بوصفه واحداً يُحقّق الأهداف لإنتقال العمليات التربوية التي يؤيدها (Freiere, 1970, 1998; Wink, 1997).

الخلاصة

قمنا في أغلب أجزاء الفصل بالربط فيما بين المفردات الجديدة والتحليل المعمّق للتشبيه القياسي لرحلة كل من Amy، Le and Jo إلى نيويورك، وبهذا يكون بالإمكان إيجاد معاطف معرفية لتكوين معرفتك الذاتية. لأنها من جانب آخر توفر لنا خبرة دؤوبة على نحو غير متوقّع عند التعرّض لما سطّره فيجوتسكي عملياً ليُبلغنا عن النظرية. نظرية فيجوتسكي أفادتنا عن الممارسة، وكما كتبنا عن النظرية التي أنبأتنا عن النظرية. وشاركناه إلى درجة أن أي مطّلع بإمكانه أن يكوّن تاريخياً معنا في حالة تجدّدنا وتعمّقنا في الفهم لمجرّدات وأفكار ولغة مقصورة على فئة محدودة.

وخلال الإعداد لكتابة هذا الفصل التقت كل من Amy and Le في مؤتمر علمي وطني. لدى Amy خبرة في النشر؛ أي إنها قامت بدور الزميل الأكثر كفاءة. عندما كانا في اللقاء قاما بمراجعة ومناقشة كيفية ملاءمة ومناسبة هذا الفصل مع بقية الفصول في هذا الكتاب وما هو الأمد الزمني لإنهاء هذا العمل. وكطريقة للمراجعة الثانية للمفاهيم الواردة سنقوم بمقاسمة أفكارهما كما يلي :

- السياق التبادلي المشترك تأسس كما قامت Amy and Le ببناء تاريخ مشترك عبر المعاني المُشتركة بحديثهما عن السياقات في الفصل الخامس. وأقامتا نصوصاً تبادلية في اللحظة التي تقاسمتا مؤقتاً عالماً اجتماعياً من خلال استخدامهما للغة.

- المجالات التفاعلية تم تكوينها لديهما كذلك عبر تفاعلهما في أنماط تنظيمية معيّنة في أثناء المؤتمر لأهداف محدّدة، من أجل مراجعة الفصل الحالي. في أحيان قاما بالعمل فردياً، وبعد ذلك عملا سوياً عند مناقشتهما عما تم قراءته.
- تم تكوين النص التبادلي بينهما، وذلك عندما استحضرا خبرتهما السابقة مع حوارهما عن الفصل. لقد استصحبت Amy معها معرفتها عن النشر، سيما وأنها قامت بمراجعة عدد من الكتب. وزميلتها Le استصحبت معرفتها السابقة وهي التي كتبت عدداً من المقالات عن موروث فيجوتسكي. هما مجتمعتين كوّنتا اجتماعياً (في بهو الفندق) استيعاباً مشتركاً لنص جديد يقومان بتأليفه.
- تم تكوين السياق المُشترك لكليهما عندما قامت كل واحد منهن باحتساء القهوة الصباحية، وتذكّرتا أنهما أديا شيئاً شبيهاً بهذا، حينما قرأتا لأول مرة مجتمعتين ما كتبتاه كل من Le and Jo.
- تم توليد الأداءات المتعاقبة عند كل من Amy & Le، كلتاهما اعتمدتا عليها، وليس فقط على فهمهما المشترك للسياق وللنص، بل ركنتا على فهمهما التاريخي المشترك، الذي ابتدأ منذ لحظة لقائهما في المؤتمر الماضي لستة أشهر مضت، وكشفت تلك المحادثة وهما يتناولان قهوتهما حول كتابة موضوعات الكتاب.

لم تتمكّن Jo من حضور ذلك اللقاء (المؤتمر المحلي)، ولم يتسنّ لها المشاركة في الاجتماع الأول، عندما اجتمعتا Amy and Le، ولم تكن جزءاً من الخبرات المركبة القائمة بينهما. وكنتيجة لعدم وجود Jo في تاريخهما، فإنها ستخبر النص والسياق بطريقة مغايرة عن كليهما.

إلا أن Jo and Le لديهما خلفية مستقبلية مع كامل النص والسياق لهذا الكتاب الذي يدور حول فيجوتسكي. تاريخهما المشترك على مدى سنين يُعَد نصاً، وحديثهما يُعدّ نصاً، بحيث نتج عنه التأسيس لمجتمع مُتميّز مبني على تربية الأمل. وبناء على ذلك عند تمام الكتاب فإن Amy ستخبره على نحو فريد بناء على التاريخ المشترك الذي استصحبته كلاً من Le and Jo لكل من النص والسياق.

والآن بعد شرحنا للمصطلحات الواردة من واقع خبراتنا، سنعود ثانية إلى مدرسّنا النائي، فيجوتسكي. لكي نؤسس لعملنا من خلال موروثه في علم النفس التربوي والتربية. ذلك المصلح من الزمن الماضي، الذي قدّم نصحه للمعلّمين بما سطّره لهم في كتابه عن علم النفس التربوي (1997). ومن خلال عمله مع الأطفال توصّل إلى عدد من الاستنتاجات هي:

- «الموضوعات المطروحة للدراسة ينبغي أن تكون مترابطة منطقياً. وتلك هي الطريقة المُثلى للتأكّد من وجود إجماع في الميول حول فكرة أساسية.
- تجنب الإعادة، وذلك يتم عن طريق تركيز الحصر. قم بمراجعة الموضوعات وربطها بشكل شامل ومتكامل. الموضوعات التي درسها التلاميذ يمكن العودة لها ثانية، برغم وضوحها من منظور مختلف...» (p. 86).
- اجعل بدايتك بما هو مألوف لدى المتعلّمين أكثر، وما يثير ميولهم بشكل لا تكلّف فيه.

نحن الآن نتصور أنّك متخيّل لفكرتك الخاصة عن السياق المشترك، والنص التبادلي، وللأداءات المتعاقبة، خلال تعاملك مع هذا الكتاب. وأنتم بوصفكم قراء، ستقومون بالربط بين ما أنتم بصدد قراءته هنا مع خبراتكم الخاصة في المقررات السابقة ومع زملاء آخرين. ما تمت كتابته ربما تقدح أفكارك من أجلك وعن رحلتك التدريسية والتعلّمية، وتلك التي ستمارسها مستقبلاً. وأنت في كل الأحوال لديك طريقتك للتفكير وكلامك عن تجاربك من خلال عدسة فيجوتسكي. عرضنا لك في الفصل السادس القادم ثبتاً سياقياً تبادلياً للمفاهيم عن فيجوتسكي وأتباعه (الفيجوتسكيين الجدد) لكي يتم توسيطاً أكثر لتعلّمك.

الفصل السادس

ما بعد منظور فيجوتسكي

الفصل السادس

ما بعد منظور فيجوتسكي

Beyond Vygotsky

سنتمكّن من حل المشكلات التربوية إذا أمكننا التوصّل لحلولٍ لمُشكلاتنا الواقعية
(Vygotsky,1997, p. 350)

هدفنا في هذا الفصل أن نتشارك معاً في فهم اللغة، التي نمت وتطوّرت بين عدد من أعضاء جمهور معرفي من الباحثين، الذين هم على اطلاع على أعمال وكتابات فيجوتسكي. سيكون هذا الفصل لبعض القرّاء عبارة عن ثبت بالمصطلحات. لكنه من منظور فيجوتسكي بمنزلة لغة مُميّزة أبعد ما تكون من مجرّد مفردات مبسّطة : فهذه المُصطلحات طريقة كلية في التفكير. اللغة التي أحاطت بفيجوتسكي تُعدّ انعكاساً لتفاعل ذي طبيعة تبادلية بين اللغة والتفكير. التفكير ينبىء عن اللغة، واللغة تنبىء عن التفكير في عملية تفاعلية.

سينتظم هذا الفصل على أساس نشر الفوارق وتوسيعها بين لغة في language in، ولغة من language out وِفق ما تم تقديمه بوصفه فكرة بواسطة الباحثة Lin (1993). لقد أدركت Lin من خلال عملها الصفّي أن التلاميذ يأتون إلى الفصل الدراسي باللغة التي يتحدّثونها، وهي التي تسنَى لهم اكتسابها عبر خبراتهم السابقة وتعليمهم. وقد عزّزت تفكيرها أكثر من حيث إن اللغة الخاصة التي يبنيها أعضاء المجتمع الصفّي اعتبرتها لغة من داخل الفصل.

وتصوّرت أن تلك اللغة من داخله تتموضع situated فيه، وهي واحدة لها معنى محدّد للجماعة التي كوّنتها. هذه اللغة أصبحت نوعاً من الإيجاز أو الاختصار بين جماعة الصف كونهم الطلاب يشتركون في معرفة مشتركة، فهذا الإيجاز نوع من النصوص التبادلية لما تعنيه المُفردة فيما بينهم. سنقوم بتطبيق تمييزها ذلك بغرض فهم أفكار الباحثين المجتمعين الذين قاموا بتفسير وتطبيق مفاهيم فيجوتسكي في أبحاثهم وفي كتاباتهم.

لغة في language in

كل شخص منا تعرّض لهذا الكتاب (أو لأي سياق جديد أو لمجتمع مختلف) يأتي ومعه لغة مُعيّنة لديه. فكل منا يحمل معه اللغة التي يبحث بموجبها عن فهم للغة مجتمع من الباحثين يهدفون إلى التعرّف على فيجوتسكي.

لغة عن language of

بمجرد ما بدأنا في سبر غور هذا الكتاب (أو في أي وضع أو مجتمع جديد) فإننا سنكتشف أن هناك لغة مُعيّنة لهذا السياق المُختلف.

كما أن القرّاء سوف يتحرّكون أو يتنقّلون عبر هذا الكتاب (على أرضية علمية) ويقومون بتوليد فهمهم الخاص بهم ليصبحوا أعضاء من الجماعة الفكرية التي ترى بمنظور فيجوتسكي التربوي للحاضر والمستقبل. كل منا له لغة، كما بدأ كل شخص منا في استخدام لغة فيجوتسكي. وكما يتطوّر فهمنا واستخدامنا للغة الجماعة الجديدة، فإن اللغة المُكتسبة تعطي شكلاً لتفكيرنا. هؤلاء المُنتمون الجُدد يبحثون عن قبول لمعاني مفردات مشتركة للجماعة ويبنونها معهم بشكل متبادل للغة جماعية حديثة.

وهناك آخرون ربما يعتبرون مثل هذه الواقعة بمثابة استخدام لهم لتلك الـ «مفردات المميّزة». فكل مجموعة لها ألفاظها اللامعة التي يستخدمونها كنوع من الإيجاز الشائع فيما بينهم هم. وكلنا أمل أن ينضم كل قارىء إلى مجتمع مُماثل لأفكار فيجوتسكي بحيث لا يقتصر على استخدام هذه اللغة، بل يضيف إليها نوعاً من المِلكية اللغوية الشائعة. فكما أن اللغة تنبىء عن الفكرة، فالفكرة تنبىء عن اللغة، ويمكن تضمينها في واقع مشترك على نحو أشمل.

تعريف المصطلحات الواردة A Definition of Terms Used

رغبة في بسط أو توسيع الفهم للنظرية الثقافية التاريخية سنورد تعريفاً لمصطلحات مُحدّدة، استخدمها باحثون فيجوتسكيون في أبحاثهم. سنُلقي نظرة في هذا الجزء على ما ورد في كتابنا، في الوقت الذي ندقّق النظر في المفاهيم من خلال الأعمال ذات الصلة الوثيقة. وللوفاء بمثل ذلك، فإننا سنورد لكل مصطلح الاقتباس من عمل علمي ما، كما نعتقد أن ذلك الاقتباس يحدّد سياقاً مشتركاً لكلينا. بينما ليست هذه القائمة من المصطلحات بشاملة لكل المفاهيم الواردة في النظرية الثقافية، وليست كل الأعمال الكاملة للفيجوتسكيين الجدد، لكننا نهدف أن نقدّم للقارىء معرفة عن أعمال باحثين آخرين قاموا بتوسيع مجال البحث في أفكار فيجوتسكي. واستمراراً للإضافات المعرفية التي قدّمها هؤلاء الباحثون وأعطوا بها شكلاً لممارساتنا فيما يتعلّق بالتعلّم والنمو التي تُعطي لتلك البحوث مصداقية ولإبقاء البحث مستمراً الذي بدأ مسيرته فيجوتسكي منذ سنين.

التتلمذ أو التمهن Apprenticeship

تحدث هذه العملية أو العمليات لدى الدارس من خلال انتقال المهارات والمعارف له بكل حرفية، مع التركيز على التطبيق. ونعرض فيها لمدى أهمية النصيحة وتعلّم المهنة بمهارة عالية تؤدي إلى تغيّر الأدوار في الغالب في أثناء العمل المشترك كما سبق توضيحه في الفصل السابع.

التتلمذ لا يعني بأي حال استعادة ما سبق تعلّمه (كماضي). ولكن عندما يصبح التمدرس تمكناً في الحرفة، فهو يؤدي إلى تكوّن منتجات artifacts جديدة، بحيث تُصبح عملية التتلمذ أو تلقي المهنة مُضيفة لمصادر الفرد الثقافية (Wells, 1999).

عبر التمهّن أو التتلمذ يتطوّر الشخص، «هو المهارة في معالجة وفي بناء موضوعات محدّدة ثقافياً، وتتم عن طريق الأدوات المتاحة، من خلال تلك المُعطيات نتوصّل إلى حلول ضمن سياق ثقافي اجتماعي فاعل» (Rogoff, 1994).

خبرة أو (ممارسة) مجتمعية مُشتركة Community of Practice

مفهوم تعاوني يؤكّد على العلاقات فيما بين التصرّفات البشرية والسياق الاجتماعي.

في المجتمع التشاركي(التعاوني) مهارة تعلّم القراءة والكتابة literacy وتعلّم اللغة يُنظر لهما بشكل مُوسع بوصفها جزءاً من ممارسة اجتماعية مركّزة في الفصل الدراسي (الصف). ويصبح تعلّم القراءة والكتابة (التمكّن فيها كمقابل للأمية) من هذا المنطلق تصبح متضمّنة البراعة في المشاركة في سياق اجتماعي مُفترض ومن خلاله يحدث التعلّم (Lave & Wenger، 1991).

الإتمام Complementarity

هو نوع من «الاستدخال المتبادل mutual internalization، أو نوع من الفعل في داخل ذاتية (عقلية) المتعلّم لبعض من مظاهر تقاسم المعرفة الذاتية لديه» (John-Steiner & Meehan، 2000، p. 45).

مفهوم (بِنية عقلية) Consruct

فكرة ما أو مصطلح تم تشكيله نظرياً يتكوّن من عناصر أو من أجزاء مُتعدّدة.

السياق Context

هو وضعية تكوّنت اجتماعياً، بحيث تشتمل على سلوكيات الناس في بيئة محيطة بعينها. تم تعريف السياق هنا باستخدام التعريف التقليدي المقترح بواسطة Erickson& Shultz (1981): « تتشكّل السياقات وفق ما يؤديه الناس ويفعلونه ومتى وأين يقومون بعمله .. «(p. 148).

النظرية الثقافية التاريخية Cultural Historical Theory

مفهوم ابتكره قائله فيجوتسكي للتأكيد على الطبيعة التاريخية لأعماله ولمباينة منحاه في البحث اللغوي النفسي عن البحث في الصوتيات، الذي يتنبأ بموجبه أو يوضّح فيه طبيعة التوظيف العقلي (المعرفي). قدّمت دراسات فيجوتسكي أسلوباً لدراسة وفهم العمليات العقلية من خلال تضمين ظهورها ونموها المتلاحق (Vygotsky, 1981).

النمو Development

فترة ذات طبيعة مفاجئة من التغيّرات النوعية (Holzman, 1996).

- التعلّم والنمو علاقة دينامية تفاعلية مُتعاقبة ودائمة الحدوث، وهي موقفية في الثقافة. نمو الفرد «عملية يتم فيها نمو الأطفال في الحياة العقلية مع من يعايشونهم» (Vygotsky, 1978، p.88).
- إن التعلّم والنمو عملية توالدية(مستمرة الحدوث – أو عملية في دأب) فهي نوع من «النزعة للتحوّل movement of movement .. وهي مُستمرة ومُتقطّعة، وكأنها منحنية لكنها ليست بذات حركة دائرية» (Zebroski، 1994، p. 161).

التوالدية Dialectic

نوع من المُقاربة (juxtaposition) بين مواقف مُتعارضة من الرؤى للتوصّل من خلالها إلى تركيب. ففي التركيب التوليدي هناك فكرتان مختلفتان ظاهرياً، بحيث يتم الدمج بينهما في كل متصل continuous whole (Van der Veer & Valsiner, 1991). استخدم فيجوتسكي نقطة الماء مجازاً كمثال على الإفادة من فكرة التوالدية.

الحوار Dialogue

هو أي نوع من التحادث يسهم فيه فردان أو أكثر لتكوين معانٍ داخلية وخارجية لكليهما/ أو لهما مجتمعان.

- يُجادل فيجوتسكي بأن «هناك نوعاً من المحادثة يمكن أن تقع عندما يكون فرد ما بمُفرده، مستخدماً مصادر ملائمة، تمكّنه من الانضمام في محاورة مع الغير» (Wells, 2000, p. 75).
- يؤكد فيجوتسكي أن «الكلام الشفوي حواري dialogic في أغلبه. وتفترض المُحادثة (الحوار) اطّلاع المخاطبين لخلاصة crux أو لفحوى الموضوع (زبدته)» (p. 271). وفوق ذلك «ليس من المُستغرب أن يكون الكلام المكتوب مناقضاً تماماً للكلام المتلفّظ (الشفوي). الموقف هنا في غاية الوضوح بالنسبة للمتحدّثَين في الكلام اللفظي، والدلالة

على إمكانية حدوثه تتم بوجود نوع من الترنيم، أو التجسيد، أو أن المحاكاة فيه منتفية ولا وجود لها في الكلام المكتوب. الإيجاز أو الاختصار مُغيّبة منذ البداية. وينبغي التوصّل للفهم من خلال الألفاظ ومدى النجاح في دمج كل ذلك (p. 272).

- بالنسبة لـ(1970) Freire الحوار أداة لإطلاق liberation أو لتحرير الفرد. إنها تشكّل التلاقي فيما بين الناس الذين يُوسّطون العالم المحيط بهم، لكي يتسنّى لهم تحديده.

- **المحادثة Discourse**

هي الحوار الذي يتضمّن الأفكار، والقيم، والخبرات الاجتماعية وعبر ذلك يؤسس المشاركون في الحديث المشترك لهويتهم (Gee, 1990).

النظام الاستطرادي Discursive System

اللغة المستخدمة والمُرتبطة بـ (التجسيدات، لغة الجسد، التواصل البصري ... إلخ) ويضاف إليها السياق الذي تتم فيه تلك اللغة(Green & Dixon, 1993).

الحديث أو الكلام المُتمركّز حول الذات Egocentric Speech

لدى فيجوتسكي هو كلام خارجي في حالة تحوّل إلى كلام داخلي؛ فهو دليل وعلامة على استدخال الفرد للمعرفة. والكلام المُتمركّز حول الذات عند بياجيه، في المقابل، يتيح المجال لتكوّن الكلام الداخلي، وليس بدليل على استدخال الشخص المفاهيم.

الكلام الخارجي External Speech

هو لغة موجّهة للآخرين «الكلام الداخلي حديث الفرد لذاته، الكلام الخارجي حديث الفرد للآخرين[37]» (Vygosky, 1987، p. 257.).

---

(37) ناقش ذلك الموضوع فيجوتسكي ضمن توضيحه للطبيعة النفسية للكلام الداخلي، وفي هذا السياق يرى فيجوتسكي أن مشكلة الكلام الداخلي من بين كل المشكلات المتعلّقة بالتفكير واللغة، وهي من أكثر المشكلات تعقيداً، وذكر عدداً من =

التاريخية Hitoricity

الماضي الثقافي والاجتماعي الذي سبق لنا بناؤه مُجتمعين مع الآخرين.

النتيجة المُستقبلية Implicated Future

تشير إلى أننا، عندما نتفاعل مع الآخرين، نؤسس محادثاتنا بموجب فرضية ترى أن الجدل مع الآخر سوف يؤدي إلى استجابة مستقبلية (Bakhtin, 1981).

الكلام الداخلي Inner Speech

يعد « نمطاً مميّزاً من التعاون الداخلي مع الذات» (Vygosky، 1987، p. 273) الذي يتقدّم الكلام المتمركز حول الذات عند الأطفال. هدف الكلام الداخلي موجّه نحو الفرد ذاته، وليس موجّهاً للغير.

فضاء (مجال) التفاعل Interactional Space

عبارة عن نمط مُنتظم من التفاعلات نُظّمت لأهداف تربوية كالجماعات المصغّرة، أو الثنائيات، أو الفِرق، أو الفصل بأكمله وهكذا.. (Lin, 1993).

= التفسيرات تبيّن الفوارق بين الكلام الداخلي والكلام المتلفّظ، أولها فهم الكلام الداخلي بأنه ذاكرة لفظية، يمكنني أن أسترجع قصيدة عن ظهر قلب، وهنا يختلف الكلام الداخلي عن الكلام الصوتي على أنه فكرة أو صورة الشيء التي تختلف صورة الشيء ذاته. ويرى التفسير الثاني للكلام الداخلي أنه كلام ينقصه الصوت، كلام صامت، أو كلام غير متلفّظ. ولا يوافق فيجوتسكي كذلك على هذا التفسير ويعتبره لا يترك مجالاً للبحث في موضوع الكلام الداخلي ولا يتطابق مع عملية الكلام الداخلي كلية. والتفسير الثالث يتعلّق بالإسهاب الكبير للكلام الداخلي يعكس تفسيراً موسّعاً لهذا المفهوم. مخالف تفسير جولدشتاين الذي فيه أن هذا النوع من الكلام ليس مجرد كلام سابق أو منتجاً للكلام الخارجي. ويخلص في هذه المناقشة برؤيته أننا «لكي نصل إلى صورة حقيقية للكلام الداخلي، فإنه يجب علينا أن نبدأ من الافتراض أنه كلام ذو تكوين معيّن، له قوانينه الخاصة، وعلاقاته المركّبة، بالأنماط الأخرى من الكلام الآخر، وقبل أن نتمكّن من دراسة علاقته بالتفكير من ناحية، والكلام من ناحية أخرى، علينا أن نحدّد خصائصه ووظيفته المحدّدتين» ويضيف فيجوتسكي: «الكلام الخارجي يُعدّ عملية تحويل الأفكار إلى ألفاظ (كلمات)؛ أي إنه بموجبه يصبح للأفكار شكل مادي Materialization ويصير لها شكل موضوعي Objectivization. وإن الكلام الداخلي يتحرّك عكسياً، من الخارج إلى الداخل. إنه عملية تشتمل على تصعيد أو تبخير vaporation للكلام إلى أفكار». (فضلاً انظر The Collected Works Of Vygotsky (vo, 1، pp. 255- 285).

السياق التبادلي Intercontextuality

هو المُزاوجة أو الربط بين الخبرات الثقافية المُقترنة مع طرق الاستمرار أو الفِعال المُستمدة من السياق (Floriana, 1993).

البينية / البينذاتية Intermental / Itramental

تشير إلى أن كل العمليات العقلية العُليا تعتمد على المُنتجات الدالة على معنى يعترض سبيلنا على المستوى الأول فيما بين الأفراد في أنشطة تعاونية ذات مغزى، ويتم فيها تعرّض خبيرين من الثقافة نفسها لاستخداماتهما ويُساعدان المتعلّمين فيفهم شيئاً ما فهماً تاماً (أي معرفته حقاً). يتم من خلال المساعدة والخبرات التي يتم فيها دعم الأداء، ويتمرّس المتدرّب في الممارسة على نحو تدريجي باستخدام المُنتجات، وبهذا يصبح كلا المشاركين مصدراً للنشاط الذاتي. كما وضّحها فيجوتسكي Vygotsky (1981) على طريقته كي يصبح نشاطاً ذاتياً «أي وظيفة عقلية عُليا من الضروري أن تمر عبر مرحلة خارجية في نموها، لأن مبدأها وظيفة اجتماعية» (Wells، 1999, p. 136).

الاستدخال Internalization

هو إعادة تنظيم للمعرفة فيما بين الأفراد ووسطهم (John- Steiner & Meehan، 2000).

- تضمّن الأفراد في تبادلات عن طريق تقاسم المعاني (Rogoff، 1990).
- هو علاقة أساسية نمائية فيما بين النشاط الذاتي والخارجي (Wetsch, 1985).
- عملية مشتركة نشطة تؤدي إلى إسهامات مبدعة (John- Steiner & Meehan، 2000).
- انتقال الفرد من إنجاز جماعي مُشترك لنشاط ما إلى تحقيق براعة ذاتية (Davydov & Zinchenko، 1993، p. 102).

البينذاتية Intersubjectivity

هو تصرّف لبناء معانٍ مشتركة (أو عامة) فيما بين المتحدّثين. إنه :

- فهم مُشترك يتم تحديده تبادلياً (Crook، 1994، p. 80).
- عالم مُشترك بين الصغير والراشد عبر عملية تفاهم حول المعاني (Kozulin، 1990, p. 170).
- فهم مُتبادل يتحقّق بين الأشخاص بواسطة التواصل (Rogoff, 1990، p. 67).
- تواصل يتجاوز عالم المشاركين المحدود (Rommetveit, 1979).
- في النشاط المُرتبط، تطوّرت كل من الرموز والأدوات عن طريق استخدام اللغة، إنها تنمي الفهم المشترك للنشاط حول المعاني والأهداف، باقتران الصلة في الإستراتيجيات المعرفية وفي حل المشكلات ... (Tharp & Gallimore، 1988، p. 89).
- ما الشيء الذي يحدث بين المتكَلّمَيْن الذين يتشاركان في بعض أجزاء تعريفيهما لموقفهما، والذي يعدّ أسلوباً يتم فيه إظهار أو تعريف الأحداث أو الأشياء (Wertsch، 1985, p. 159).
- المُشاركة في العالم الواقعي من خلال عملية التفاوض حول المعاني، (التي) تتيح لنا معرفة ما يقوم به المشاركون بتكوينه وبنائه جماعياً في تصرّفاتهم وفي محادثاتهم، وبناء عليه، كيف أن الخبرات تقترن مع التمكّن القرائي داخل الفصل الذي يقدّر لها التكوّن (Putney، 1996، p. 129- 130).

العمليات النفسية البينية Interpsychological processes

هي عمليات عقلية عُليا مميّزة للبشر، ويمكننا اكتسابها عن طريق التفاعل مع المحيطين فقط؛ أي عبر عمليات مشاركة الآخرين التي يبدأ الفرد بعد ذلك بالقيام بإجرائها في استقلالية تامة (Leonetie'v, 1981).

النص المشترك السابق Intertextual Past

يشير إلى تفاعلاتنا السابقة مع المحيطين التي تم لنا فيها إحداث أو تكوين نص محبوك كالنص (اللفظي، الشفوي، السمعي، المكتوب) مع بناء تبادلي للمعاني.

السياق المتبادل Intertextuality

المُقاربة الاجتماعية للنصوص التي يمكننا بها التعرّف، ونحن نقر بها، ولها دلالتها الاجتماعية (Bloome & Egan-Robertson, 1993، p. 1-2).

التوسيط Mediation

تحويل لعمليات تحدّدت عضوياً كي تصبح عملياً عُليا، توسيطية، ووظائف نفسية في التحكّم الذاتي (Vygotsky, 1978).

الأدوات الثقافية أو التوسيط Mediational or cultural tools

مثل اللغة، الفعل كما هي تجسّر bridges السلوكيات الملموسة، التي يضطلع بإنجازها الأفراد أو الجماعة بسبب أوضاع «ثقافية، ومؤسساتية، وتاريخية» (Wertsch, 1985,p 21).

الناتج التفاوضي Negotiated Production

ما يُفضي إليه تكوين المعرفة المُشتركة جراء التفاعل مع الآخرين.

تطبيق (مثال عملي) Praxis

التزاوج فيما بين التأمل والسلوك.

الأدوات النفسية ووظيفة اللغة Psychological tool and function of language

تُشير إلى الهدف المزدوج لما يؤدي إليه الكلام في وظيفة التنظيم والتواصل الاجتماعيين، ويصبح ذلك الهدف أو الغاية، في الوقت نفسه، أداة لبناء الفكر (Vygotsky, 1986). تلك الغاية تشتمل على نظام الرموز والأدوات كاللغة، مثل الرموز الرياضية، والرسوم العلمية التخطيطية (John-Steiner & Meehan، 2000).

المساندة Scaffolding

التأييد أو المساعدة الذي يتلقّاه المتعلّم من المدرّس أو المدرّس الخاص لكي ينتقل الطفل (المتعلّم) من العمل المُشترك لحل المشكلة إلى التعاطي معها باستقلالية (Wood،

Bruner & Ross, 1976). «كما يقتضي القياس التمثيلي، المساندة بوصفها تعني الانسحاب التدريجي لتحكّم ودعم الراشد نتيجة لتنامي أداء المتعلّم وتمكّنه لمهمة مُعطاة له» (Moll & Greenberg، 1990، p. 139).

الدلالة التوسيطية Semiotic mediation

الاستخدام للإشارات أو للرموز لحث تصرّفاتنا أو فِعالنا. فعبر الوساطة الدلالية، نقيم روابط تحيل الإشارة إلى رمز. الوساطة جزء من الدلالة؛ إنها ما تقوم بها الإشارات كي تؤدي إلى معانٍ؛ فهي تمثّل الاستخدام والإفادة من الإشارات أو هي عملية تحويل الإشارات إلى رموز ذات معنى (Lee, & Smagorinsky، 2000).

الأدوات الدلالية Semiotic tools

هي الكلمات المُستخدمة للتأثير في البيئة. إنها المفردات التي تستحثّ أو تقدح الفعل، أو هي اللغة التي تؤدي عملها لإضفاء المعنى، فهي الألفاظ المُستخدمة للإبقاء على تفكيرنا. فاستخدامنا للأدوات والرموز يُسهم في إدماج النشاط التوسيطي(Vygotsky، 1978). تشير دراستنا للدلالة على مدى استخدامنا المستمر للغة والتفكير للتوصّل إلى معانٍ أكثر، ولتطوير ولتنمية قدراتنا المعرفية.

العلامات والرموز Signs and symbols

هي أنواع من اللغة في الغالب. بحسب فهم فيجوتسكي، الرموز والعلامات تفوق مجرّد الربط بين العالم المحيط بالأشياء من حوله. الكلمة في بداية الأمر تُشبع رغبة مستخدمها وكأنها علامة، ولكنها في النهاية تُصبح رمزاً للشيء. في تقدير فيجوتسكي، يتم استخدام العلامات لحل المشكلات، فهي تُعدّ أداة عقلية تعيننا جميعاً في عملية بناء أو تكوين المعرفة. العلامات تؤثّر في الرموز، والرموز تؤثّر في العلامات.

النظرية الثقافية التاريخية Sociocultural theory

تؤكد هذه النظرية على النشاط الاجتماعي وعلى الخبرات الثقافية بوصفها مصادر للتفكير، وترى أهمية الوساطة في الوظائف النسبية البشرية، وجوهرية التربية في عملية النمو، مع عدم فصل الفرد عما يحيط به من سياق اجتماعي.

التفكير المتلفّظ Verbal thought

يُعدّ الرابطة لمظاهر متعدّدة لكل من التفكير واللغة بالدرجة نفسها التي تحوّل ذواتها إلى قدرات عقلية أعلى، الترافق بين الفكر واللغة لإعطاء معنى. إن الفعل، عملية الفكر واللغة يحدثان معاً، لكي ينمي بعضهما بعضاً.

معنى الكلمة Word meaning

يعتبر ناتج التفكير المتلفّظ. وهي أبسط عنصر للتفكير واللغة. معنى الكلمة يتكوّن على الدوام، نامياً، ومتغيّراً. وهي تعدّ معنى كما أن فهم الكلمة يُعدّ دلالة المعنى (معنى الكلمة). استخدام فيجوتسكي لمفردة Znachenite كانت مرتبطة كثيراً بما هو اجتماعي، وتاريخي، وثقافي في العالم عموماً (Wertsch, 2000).

إدراك الكلمة Word sense

هو فهم يفوق التأويل الشخصي للكلمة. ويستخدم فيجوتسكي مرّة أُخرى لفظة smysl التي تؤكّد على الخبرات الانفعالية والدافعية لدى الفرد (Yaroshevsky, 1989).

منطقة النمو التقريبي Zone of Proximal Development

المسافة بين مستوى النمو الفعلي للطفل، كما تم تحديده من خلال حل مشكلة ما باستقلالية تامة، ومستوى نمو المتعلّم الكامن كما تحدّد من خلال حله لمشكلة ما تحت توجيه راشد أو بالتعاون مع زملاء أكثر مهارة (Vygotsky, 1978، p. 86).

تُمكننا منطقة النمو التقريبي من أداء الفعل قبل الكفاءة والاقتدار (Cazden، 1981).

هي نظرية عن النمو المعرفي تأخذ في حسبانها التغيّرات العظيمة الهائلة القائمة بواسطة الإدماج في النشاط، وكذا عن طريق المُحادثة المُشتركة مع أشخاص آخرين (Edwards & Mercer, 1987).

منطقة النمو التقريبي (أو الوشيك) هي مُحادثة بين طفل وغده أو غدها، عِوضاً عن محادثة بين الطفل وماضي الراشد (Griffen & Cole, 1984).

- منطقة النمو التقريبي هي تحويل للعمليات النفسية البينية intermental إلى عمليات نفسية بينذاتية intramental (John- Steiner & Souberman, 1978).
- هو التقدّم الفعلي في استدلال المتعلّم يتحقّق عبر أنماط من التعاون في التفكير التي يحدث بموجبها أن مفاهيم الصغير اليومية تتلاقى مع المفاهيم العلمية التي قدّمها له الكِبار (Kozulin, 1990).
- إنه مفهوم البنية العقلية الأساسي، جاذباً لانتباه الفرد ضمن موقف اجتماعي واقعي للتعلّم والنمو (Moll, 1990).
- منطقة النمو التقريبي التي تُعدّ الوحدة المُفضّلة من الدراسة لفهم الخاصية المُميزة للنشاط الإنساني، وعلى وجه الخصوص فهم التعلّم والنمو في علاقتهما (Newman & Holzman, 1993).
- منطقة النمو التقريبي لا تُعدّ مكاناً على الإطلاق؛ إنها فاعلية، ولها توافق تاريخي، ولها الخاصّية الاجتماعية للكائن البشري أكّدت طبيعة النشاط التغيّري المفاجىء (Newman & Holzman, 1993).
- هو مفهوم يبرز التباين بين الأداء المُدعّم والأداء غير المُدعّم (Tharp & Gallimore, 1988).
- يُعيّن مفهوم منطقة النمو التقريبي الاعتماد المشترك لعملية نمو الطفل و المصادر الاجتماعية المزوّد بها الفرد لذلك النمو (Valsiner, 1988).
- يُظهر بوضوح الوظائف التي لم يكتمل نموها بعد.. (مثل) ثمار الفاكهة النامية، ويميّز النمو العقلي بالتطلّع المستقبلي prospectively (Vygotsky, 1978).
- إنها منطقة ديناميكية لمقدار التأثّر الذي يمكن أن يحدث تحوّل في الوظائف فيها مما بين الأفراد إلى داخل الفرد (Wertsch، 1985).
- إنه تحوّل متيسّر، وليست حالة وعي مستقرة (Shepel, 1995).

الخلاصة Conclusion

لقد بنينا تصوّراتنا في الفصلين الرابع والخامس عن المستفيدين من هذا الكتاب بأنهم سوف يأتون بخبراتهم وأفكارهم وبمفاهيمهم الخاصة؛ أي أن كل قارىء بذاته سيحضر لغته التي معه language in لهذا الكتاب، وبعد الانتهاء من هذا الفصل سيكون لكل قارىء لغته عن language of النص المقدّم هنا. مثل هذه اللغة الجديدة تكشف عن معرفة تم التوصّل إليها بشكل مشترك (تعاوني)، كما أنها تُمكّن كلاً منا من الاندماج فيما هو مقدّم له في الكتاب. البناء المجتمعي ليس عملاً تعاونياً مُبسّطاً؛ إنه أيضاً عملية كي نكوّن جزءاً من كل ما خبرناه وما قرأناه. نحن نتطابق إلى حد بعيد مع Vera John-Steiner التي نجحت في تصوير جوهر ما يَرمي إليه فيجوتسكي عن البناء المجتمعي construction of community.

الأمر الأساسي لمنظوره (فيجوتسكي) هو اعتبار العقل لما هو أبعد من «الجمجمة» فقط، التي لا تجعل التفكير في مجاله مقيداً بالمخ البشري. لقد اقترح بدلاً من ذلك علاقة دينامية متواصلة بين الأشخاص سواءً في الماضي أو في الحاضر.

في الفصل السابع سنستمر مع Vera John-Steiner كما سننتقل من التمدرس أو التمهن إلى النصح في نهاية الأمر.

الفصل السابع

النصح : منظور فيجوتسكي مستمراً

الفصل السابع

النصح : منظور فيجوتسكي مستمراً

عمليات الاستدخال تلك لا تحدث بمعزل عن غيرها. إنها تنبثق خلال التمدرس أو التمهن apprenticeship مع الوالدين، والمرشدين، والناصحين عن بُعد... عندما تنجح تلك الأعمال التعاونية فإن المبتدىء يتطوّر نحو الطلاقة، ويتعلّم كيف يفكّر الخبير والعالم. وذلك التعاون في الوقت نفسه يُحدث تجديداً للفرد الحاذق ولاستخدام المعرفة المشتركة لتطوير ذاتية المبتدىء. مثل هذه التفاعلات، من وجهة النظر الفيجوتسكية، تُعدّ أساسية لنقله كي يصبح خبيراً مفكّراً (Joho-Steiner، 1997، p. xxiii).

لقد كانت رحلتنا عند تدوين هذه الخبرة الفيجوتسكية أصيلة نحو التحوّل الاصلاحي. فقد استخدمنا لغتنا وأفكارنا لبناء معرفي بشكل تعاوني. تعلّمنا المُشترك تعرّض لتأثيرات كبيرة من عددٍ من السياقات الاجتماعية، الثقافية، التاريخية المتكوّنة. وقمنا بالتفكّر والكتابة والقراءة في داخل منطقة النمو التقريبي. فعبور مثل هذا المسار ولّد لدينا سؤالاً مفاده: ما الجديد عن فيجوتسكي؟ التمدرس يَقع في قلب فكرة فيجوتسكي عن التعلّم والنمو. مصطلح التمدرس أدى بنا إلى النصح كامتداد طبيعي لنظرية فيجوتسكي.

لم يحدث لنا أن عايشنا مثل تلك العلاقات مع بعضنا ومع المحيطين، لكن ذلك حدث في علاقاتنا مع المدارس ومع الجامعات. المشاركة، والتعاون، ودراسات الانضباط البيني، والصلات فيما بين المدرسة والمجتمع، والتوصّل لحل للمشكلات جميعها أمور لا غنى

عنها للتربية في عالم اليوم. ونظنه حان الوقت المناسب كي نتحدّث عن فكرة النصح أو الإصلاح عبر العدسة المُقرّبة لفيجوتسكي للبحث عن إجابات تشكّلت بواسطة تلك العمليات التعاونية. لقد أتينا جميعاً من إرث في الغالب يُقدّس العمل الفردي. إلا أنه، ومن الواقع العملي فإن قابليات الفرد للعمل مع المحيطين تؤدي به إلى النجاح. وفوق ذلك، فإن طريقنا في تحقيق النجاح ربما يكون وعراً أو سلساً اعتماداً على المُلابسات الملازمة لذلك الطريق الذي نسلكه، تفاعلاتنا مع الغير قد تعيننا أو تعيقنا في عملنا، وكذا الحال مع الفرص المُتاحة لنا ونحن نشق ذلك الطريق. وكجزء مُكمّل لجعل عملنا ناجحاً فيما له صلة بكوننا متقبّلين لما يُصادفنا، ونحن محتفظون برؤيتنا للأمور وِفق بُعدها النسبي، وأن نكون مثابرين ومرنين للعمل نحو ما نهدف إلى تحقيقه من التعليم المستمر.

وسنقدّم فيما يلي أُنموذجاً يوضّح لنا تلك الأفكار فيما له علاقة بالتعلّم والنمو والنصح. مثل هذا الأنموذج يوسّع ويوحّد منظور فيجوتسكي عن التعلّم والنمو. لقد اتبّعت خطتنا هذا المثال منذ أن التقينا في أول لحظة، على الرغم من كوننا لم نكن على وعي به منذ البداية. Cultural Competency for Trans Formative Education

الاقتدار الثقافي لتربية تحوّلية

تحاول امرأة أمريكية من أصول أفريقية في الثانية والعشرين من عمرها وتُدعى Olivia الانضمام للجامعة، والحصول على درجتها العلمية في تخصّص التعليم المتوسّط في إحدى الجامعات الكبرى، التي يدرس بها طلاب وطالبات ذوو أصول أنجلو- أمريكية في الأساس. طموح هذه الطالبة يتجاوز أي رغبة لها لأن تصبح معلّمة. لم يسبق لأحد من عائلتها في حقيقة الأمر أن عمل معلّماً، ولم يحدث أن تخرّج أحد من عائلتها في جامعة. معلّمتها في الصف الثاني أسرت تفكيرها في سنوات خلون، وأقنعتها بأنها طالبة ذكية وأن في مقدورها أن تحصّل ما تروم تحقيقه. لقد كانت تلك المعلّمة Givehand ذات بصيرة وسحر، وهي التي أسست لمثل هذا الشعور بالثقة لدى الطالبة منذ أن قرّرت في الصف الثاني أن تكون على شاكلة معلّمتها مبكراً.

لقد كانت رحلةOliviaفي دراستها الجامعية موفّقة إلى حد ما. حيث تحصّلت على الدرجات المطلوبة للانتساب لكلية التربية. إلا أنها أخفقت في دخول الامتحان المُتطلّب

في البدء للالتحاق بالمواد الصفية المتقدّمة لإعداد المعلّمين. لم تستطع هذه الطالبة أن تستمر في برنامجها، وبدا لها أنها لم تتمكّن من الوصول لهدفها كي تصبح معلّمة. أعطت لنفسها فصلاً آخر لكي تجتاز الامتحان المقرّر أو أن عليها ترك الجامعة للبحث عن مجال آخر في حياتها.

كانت جالسة على منضدة في كلية التربية وهي محطّمة نتيجة للعهد الذي أخذته على عاتقها محاولة أن تمتصّ شناعة الموقف الحالي الذي تمر به، عندما لاح أمام ناظريها البروفيسورة Kindersley، وكان عمرها لا يتجاوز (45) عاماً وهي من أصول أنجلو-أمريكية، كانت تقتنص فترة راحة من عملها المتواصل، وأمامها أكوام من الأوراق التي لا تبدو لها نهاية على مكتبها. سألتها البروفيسورة بلطف إن كان كل شيء على ما يُرام، واستقصت منها معلّمتها إن هي بحاجة إلى أي مساعدة منها. وقامت الطالبة بشرح ما تُعانيه من جراء خطب ألمّ بها. فما كان منها إلا أن دعتها إلى مكتبها وقاما بالإعداد للقاء لمساعدة الطالبة Olivia أن تجتاز امتحانها المطلوب.

حدث أن التقتا بعد ذلك لأسابيع. مع أن الطالبة لم تنجح في الامتحان في محاولتها اللاحقة، وعادت لتخبرها مرة أخرى، طلبت منها البروفيسورة أن تُعيد المحاولة وشجّعتها في القيام بإعادة الكرّة. اجتازت الطالبة الامتحان في المرة الثانية. وبدأت رحلة الدراسة كي تتأهل معلّمة.

لقد كوّنتا صداقة معاً ومع إكمال الطالبة الإعداد لإنهاء المُتطلّبات حتى تصبح معلّمة، وأنهت بسرعة ما كانت مُطالبة هي به. حصلت هذه الطالبة على وظيفة معلّمة خلال فترة خبرتها التعليمية، وبدأت مهنتها بكل اقتدار.

احتفظت البروفيسورة بعلاقة تشجيع لتلك المعلّمة، وعلى الأخصّ في فترة السنوات الأولى في تمهّنها. ولقد كان من أفضل الموضوعات لديها تركيزها في مُحادثتها على أهمية إصلاح طلابها لحثّهم على تحقيق أهدافهم المستقبلية.

هذه العلاقة الشخصية المؤثّرة تبيّن مدى الاقتدار الثقافي، الذي قابل الأفعال والقناعات، التي ظهرت من قِبل الأشخاص الذين استجابوا وتفاعلوا بطريقة أصيلة مع أشخاص من لهم خبرات وثقافات مختلفة.

أنموذج Gullavan للاقتدار الثقافي

هذا الأنموذج الذي قدّمته Nancy Gullivan يتضمّن ثلاثة عناصر: مكوّنات، ومصادر، ومُخرجات. في الشكل (1.7) الذي نربطه بمبادىء فيجوتسكي في كل من التفكير واللغة والخبرة، السياق الثقافي. سنقوم فيما يأتي بشرح الأنموذج ثم ربطه بخبرتنا الإصلاحية.

المكوّنات الثلاثة لنموذج الاقتدار الثقافي لمقترحته Gullivan يشتمل على :

المعلومات (م)، وحرية الوصول (ح)، والفرصة لأداء عمل (ف). الناس في حاجة إلى المعلومات، ليعرفوا وليفهموا ذواتهم إن كان ذلك في الماضي أو الحاضر وفي قابل الأيام. وكل منا في حاجة إلى توافر شيء من الحرية أو القدرة في أن يصل إلى مواقع معيّنة: سواء كانت تلك المواقع مكانية، أو عاطفية، أو عقلية، أو اجتماعية، أو مهنية، أو مالية، أو ما شابه. وبالقدر نفسه يحتاج كل شخص منا إلى الفرصة أو إلى التغيير لتحقيق ما نقوم باختياره فيما يخصّ حياتنا أو مهننا.

جميع المكوّنات يجب توافرها لنموذج الاقتدار حتى يكون فاعلاً، على الرغم من أنها لا تحدث متزامنة ولا توجد هذه المكوّنات بالقوة ذاتها. كل المكوّنات الثلاثة تتمدّد وتتقلّص لحث بقية المكوّنين من أجل التغيير عبر الزمن. إضافة إلى ذلك فلا يجب أن يتقدّم أياً من المكوّنات على المكوّنين الآخرين. جميع المكونات الثلاثة تؤدي دوراً ذا أهمية، لكنها ليست بثابتة لتحافظ على التوازن الكلي.

المعلومات والإمكانية والفرصة: Information, Access, and opportunity

يؤسس النصح من وجهة نظر فيجوتسكي لدورة المعلومات، ولإمكانية الوصول، وللفرصة. إن تلك الدورة تفتح الباب لكل من المبتدئين والأكفاء، ليعملوا وليتشاركوا وليعرفوا. فالذي يميّز فكرة فيجوتسكي النصحية أنها ليست تعمل في اتجاه واحد. كما أن تلك الفكرة تؤكد على العلاقة الديناميكية والتبادلية فيما بين التفكير واللغة والخبرة، وبهذا تعمل كل من المعلومات والإمكانية والفرصة معاً. وللتمثيل على ذلك أسست Joan لدائرة لتتكوّن من كل من المعلومات والإمكانية والفرصة لعالم فيجوتسكي الذي يدور حول زميلتها Le منذ عقد مضى من الزمان. إلا أن المعلومات والحرية والفرصة غالباً ما تدفّقت من Le نحو Joan.

في أنموذج الاقتدار هذا، الذي لا يتعارض مع تفكير فيجوتسكي، حركة النمو لديه ليست بحديّة linear؛ أي إن أحداً من المكوّنات سواء كان ذلك المكوّن معلومة أو إمكانية أو فرصة لا تتقدّم واحدة على الأخرى. فتلك المكوّنات الثلاثة تتداخل؛ أي إنها تتّسع وتضيق في تماسك. إنها تتفاعل مع بعضها بعضاً بشكل متزامن، وتتشكّل الأحداث في داخل أي واحدة من تلك المكوّنات.

ربما تكون الفرصة (ف) مناسبة كي يبحث عنها الفرد، لأن شخصا آخر يمدّه، أو أن يبرز وجود كشفه للأشياء ببساطة متناهية وبالمصادفة serendipitously. فخلال أي فرصة تُتاح لنا، قد نعي الحاجة لمعلومات إضافية (م) أو/ وقد نقوم بتطبيق معلومات (م) متحصّلة سابقة. وبالقدر نفسه ربّما حينما تلوح الفرصة ندرك حاجتنا لامكانية الوصول، أو أننا تمكنا من الوصول ومن عدد من الفرص المتاحة. كل تلك المكوّنات تعمل مشتركة وبالارتباط ببعضها بعضاً.

المصادر الكامنة ونتائجها القادمة Potential Sources and Consequential Outcomes

في أنموذج الاقتدار الثقافي المصادر الكامنة للمعلومات، وإمكانية الوصول، والفرصة التي تم عرضها في الشكل؛ لكونها ثلاث دوائر متداخلة تتمدّد وتتّسع بشكل ديناميكي لإحداث توازن مع بعضها. تشتمل المصادر الكامنة على:

(1) الفرد أو الذات self.

(2) فرد واحد أو أكثر one or many others.

(3) كشف الحل مصادفة (سرنديبية) serendipity، أو موهبة اكتشاف الحل بالمصادفة، وهو الشيء الذي يحدث خارج تحكّمنا أو تصوراتنا (انظر الشكل 107).

هذه المكوّنات للمصادر الكامنة وثيقة الصلة بفكرة فيجوتسكي بخصوص السياق الثقافي الذي يعتمد ما حققناه من معلومات وفُرصة وإمكانية الوصول على العلاقات المتبادلة بين خبرات الذات والآخر (فرداً أو جماعة)، وموهبة اكتشاف الفرد للأشياء.

وعلى هذا الأساس نعي أهمية الذات والغير كليهما بوصفهما مصادر كامنة في نموذج الاقتدار الثقافي. قد يتشكّل المصدر المحيّر في حدوث كشف الحل مصادفة- صدفة أو في

حسن الطالع أو في التزامن غير المعد له أو في الحادث العرضي – كل تلك تظهر في الوقت المناسب وفي المكان الملائم ومع الأشخاص المنتقين في وقت تم الإعداد له بشكل مناسب. نحن قدّمنا، دون أدنى مجازفة، المعلومات المطلوبة وإمكانية الوصول وبوجود الفرصة المواتية دون علم منا بالحاجة أو بالضرورة لحدوث مثل ذلك الوضع في حينه. تعكس كل وقائعنا الأهمية المُفضلة للأنشطة السرنديبية التي تشحذ مساراتنا، وكذا التغلب على ما يعترضنا، وفي تزويدنا بالتدخّلات في الوقت الملائم وهكذا، في الوقت الذي نستثير معلومات جديدة، وإمكانيات، وفرصاً.

بصرف النظر عن المصادر الكامنة (الذات والغير والحالة السرنديبية)، فقد يجد الفرد دعماً إيجابياً من تحقيقه هدفاً ذا صلة لما يحتاج إليه من معلومات أو لحرية الوصول أو للفرصة : الإذن بتحقيق ذلك (الإشارة الخضراء the green light). ويواصل الفرد بعدها العملية نفسها (معلومات إضافية، سماح، وفرصة).

والنتيجة الحتمية الثانية، أو ما يُرمز إليها (بالضوء البرتقالي the Orange light) عندما يصادف المرء موقفا لا تكون فيه المعلومات والإذن بالدخول والفرصة متاحة، أو متحقّقة تماماً، وليست ممكنة الحدوث كما يعيها الفرد أو يُفيد منها، أو حينما لا يعزز الشخص بالكلية. فإن نتيجة كهذه تُحتّم على الشخص أن يُعيد المحاولة بطريقة أخرى لتحقيق الهدف المنشود.

وحينما يعترض أحدنا نوع من الممانعة بحيث يوصله ذلك المنع إلى إيقاف محاولاته، تحدث ما نطلق عليها بالنتيجة الثالثة، يحدث له المنع (العلامة الحمراء the red light). وبغض النظر عن المصدر فإن على الفرد التوقّف، وأن يغيّر توجيهاته، وأن يسلك مساراً جديداً بالكلية. وفي هذه النقطة بالذات، ربما يهجر الشخص البحث بأكمله، ويعود مرّة أخرى إلى المسار الذي يعرفه جيداً.غايتنا من إيراد مثل هذا الأنموذج تشجيع بعضنا كمعلّمين، وناصحين، ومتعلّمين للتركيز على ما هو كامن لدى كل واحد فينا في سياقاته الثقافية التاريخية.

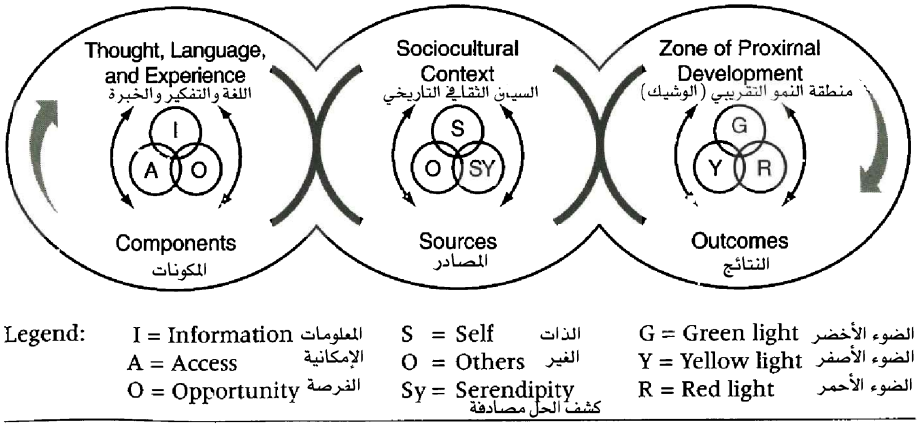


FIGURE 7.1 Gallavan Cultural Competencies Model in a Vygotskian Context.

وبإيجاز، فكما هو واضح في الشكل، نبدأ **أولاً** بالخبرة بمُكوّناتها الثلاثة، (المعلومات، وامكانية الوصول، والفرصة)، وذلك من خلال فكرة فيجوتسكي عن كل من التفكير واللغة والخبرة معاً. تليها **ثانياً**، خبرتنا بالسياق الثقافي التاريخي من خلال المصادر المُتمثّلة في الذات، والغير، والسرنديبية في علاقات تفاعلية. **وثالثاً**، نتائج المخرجات التي توضّح التحرك في داخل منطقة النمو التقريبي. كما حبك فيجوتسكي (1997) تلك العلاقة الديناميكية التبادلية لأفعال المُعلّمين، والمُتعلّمين، والبيئة الاجتماعية لكونها جوهرية للعملية التربوية، ونحن هنا ندمج جمعاً من كل من المعلومات، والإذن، والفرصة، لربط الذات والغير والسرنديبية. ولزيادة التمحيص لعملية النصح في ظل الاقتدار الثقافي في سياق فيجوتسكي، سنتوقّف هنا للتأمّل في ربط هذا الأنموذج بخبراتنا المباشرة بالإرث الفيجوتسكي.

لقاء سرنديبي للعقول: تأمّلات كل من Le and Ann

لقد أصبحنا مُدركين أكثر فأكثر بأهمية النصح بوصفه أحد مظاهر التوسّط بين التعلّم والنمو. العملية التربوية لا تُحقق منتهاها؛ وذلك بسبب تحوّلها عندما نلتقي بمن هم أكثر منا خبرة. وكما سبق أن وضّحنا فكرة الزميل الأكثر مهارة الذي قد يتغير في الأوضاع والمواقف. تطوافنا هنا كان نوعاً من التعليم المُتبادل، برغم عدم معرفتنا بذلك التحوّل منذ البداية. في رحلتنا الخاصة هنا بدءاً من شهر أغسطس من عام

1991م، حيث تخرجت زميلتي Joan للتو في ذلك العام، وبدأت عملها أستاذة مساعدة، حديثة العهد بالبحث، وإعداد دراسة الدكتوراه. وصلت ضاحية صغيرة قبل بدء الدراسة بأسابيع محدودة لترتيب سكنها الخاص. كنت عائدة للدراسة العُليا، لأتدبر تغيير في مهنتي، وأنا مصممة على العودة إلى جذوري التربوية. لكن تلك العودة لم تكن سلسة على الإطلاق. قضائي ثلاثة عشر عاما أدرّس فيها اللغة الإسبانية انتهت، ما جعل عندي تصوراً عقلياً لعودتي للمستوى الثانوي بدلاً من تثبيط هِمتّي. درستُ بعلم مشرفتي إحدى المواد الدراسية التي حذَّرتني مُدرِّستها منذ البداية من أن «أحدد أولاً ما أرُيد فعله قبل إكمال دراسة درجة الماجستير». وقامت بإرسالي إلى رئيس القسم لعل وعسى أن أعثر على برنامج يلبي احتياجاتي.

لم أكن على علم بما يجري آنذاك. فبدلاً من نصح مرشدتي لي قامت بإحالتي إلى غيرها. وحددت لي موعداً عن طريق السكرتيرة لأقابل رئيس القسم في اليوم اللاحق. عُدت إلى سكني في ذلك اليوم وأنا أفكر في الانسحاب وفي عدم مواصلة الدراسة تماماً. ذكّرني زوجي بحكمة مفادها: بأنها ليست المشرفة الوحيدة، وأن الجامعة ذاتها ليست الوحيدة التي تتيح الفرصة للدخول فيها. وقرّرت حينها أن أُعطي نفسي فُسحة أطول.

ذهبت في اليوم اللاحق إلى القسم حسب الموعد المضروب لي، وكنت حينها لا أزال أشعر بأنني تعرّضت لتأنيب من عملي. بمجرّد أن دنوت وقدمت نفسي في المقابلة، وجلست بجوار مكتب رئيس القسم العلمي، بدأت حينها تلك الذكريات التي مرّت بي عندما تم إرسالي لناظرالمدرسة تجول في خاطري. لا بد أن رئيس القسم اكتشف ما أشعر به أنا من ضيق؛ لأنه استمع إلى كل ما قلته في عناية تامة، وبعدها تبسّم ابتسامة ظريفة فيها شيء من مرارة.

لحظتها قال لي: «عرفت تماماً ماذا تودّين فِعله». وأردف متسائلاً وهو يسجّل رقم الهاتف:« تعاقدنا مع دكتورة خريجة حديثاً، وقد وصلت قريبا إلى البلدة. ستقوم هي بالتنسيق لعمل برنامج للقسم عن التعليم متعدّدة اللغات والثقافات. لماذا لا تحاولي الاتصال بها ؟».

قلت متسائلة في ذهول: «أتّصل بها في المنزل ؟».

وأجاب قائلا: «بالتأكيد لقد قالت: إنّ أحدٌ احتاج إليها، فعليه أن يقوم بالاتصال بي».

قلت له وأنا أتمتم ساعة مغادرتي مكتب رئيس القسم بعد أن شكرته لمساعدته واتّجهت للمنزل: «حسناً، هذا شيء رائع». وتذكّرت حينها وأنا أُغادر الباب، وأنا أسمع هاجساً يقول لي في نهاية الممر بشيء من الحماسة: أيقنت الآن أن تلك الدكتورة ستكون مُختلفة عن كل الذين التقيت بهم.

قامت Joan على عجل بتلخيص البرنامج الدراسي الذي يتوافق بالضبط مع ما أسعى لتحقيقه. لم يكتسب البرنامج صفة الرسمية بعد، لكنهم يسعون في جعله ساري المفعول، وسيتم إكماله مع الوقت عندما أتخرّج في الجامعة خلال عامين من ذلك التاريخ. قُمتُ في حقيقة الأمر بتغيير مشرفتي، ولم أنتظر حتى آخذ محاضرتي الأولى من مرشدتي الجديدة.

في الليلة الأولى من دراستي نظّمت الفصل وهيأته للدراسة. قمنا (أنا ومشرفتي) بتكوين معرفتينا معاً. توزيعها لأوقات المحاضرات لم يكن مشابهاً لما سبق لي رؤيته قبل ذلك. كان لدي الكثير من الأسئلة، وقد كانت قائمة القراءة مُكثّفة لكنها مُمتعة. كان عليَّ كتابة يومية، وهي سوف تقوم بقراءتها! وتلك الخبرة التي نسيت نفسي فيها.

في ذلك السياق، كانت Joan المعلّمة، والطالبة Le Ann مُرتبكة، في أول درس لها في دراساتها العُليا، الذي وضعت كل تركيزها فيها على فيجوتسكي. كانت Joan الناصحة والطالبة Le Ann هي الدارسة.

كتبت Le في يوميتها لمعلّمتها في الخامس عشر من سبتمبر 1991م .

قمت بقراءة المتطلبات في هذا الفصل وأنا مرتبكة، وعلمت بأنني لم أكن على اطلاع بأي من المفاهيم أو المصطلحات المدونة في حينها. من يكون فيجوتسكي ؟ أي منطقة من النمو ؟ تحدّث عن الخبرة التعلّمية – كان ذلك أولاً.

ردّت المعلّمة Joan على ما كتبته في يوميتها.

هوّني على نفسك، وتحمليني، وتحملي فيجوتسكي. سنسوي الأمر معاً.

وكتبت ثانية في يوميتها في الخامس عشر من أكتوبر 1991م .

تركت التعليم لقناعتي بأني غير مُنتمية له. عدت ثانية لمعرفتي بأن الصغار لا يتعلّمون ما يريدون تعلّمه. تعلّمنا في هذا الفصل بوجود ثلاثة مبادىء مهمة، وهي التي تُطبّق في المدارس، وهي لربما تساعدهم في تعلّمهم. إلا أن ما هو مطلوب مني عمله بدا غريباً بالنسبة لي. يفترض منا عمل رسم تقويمي تخطيطي لطالبين – فالأمر غامض عندي-.

أجابت المعلّمة Joan عن تساؤلاتي.

أنت تحققين تقدّماً. راقبي الصغار بعناية، وفكّري في المبادىء الثلاثة الأساسية وأنت تقومين بالمراقبة. اكتبي كل شيء في مقالتك من قبيل: هل هما يتعاونان ؟ وما الدليل على تعاونهما؟ هل هما يحلان ما يعترضهما بطريقة هادفة ؟ ما نوع العلاقة بين حديثهما وتفكيرهما؟

كتبت Le رداً على تساؤلات مُعلّمتها.

لقد عُدت لحقل التربية لأقوم بعمل شيء مختلف. هذا المقرّر في بدايته يُظهر لي كيف أتمكّن من عمل شيء كهذا. ما زال أمامي الكثير لأتعلّمه، لكنني عندما سمعتك تتحدّثين في القاعة، شعرت بأنني في فصل ذي لغة غير مفهومة بالنسبة لي. لقد بدأت أفهم المفاهيم من ذاتي. التفكير واللغة : كما تعلّمت هذين المفهومين من الكتاب المُقرّر، إن ذلك حقا مؤثّر في تفكيري. السياق الثقافي التاريخي : أُدرك أن سياق هذه القاعة له أثر كبير في تعلّمي. منطقة النمو التقريبي : إننا نقوم بشيء مثل هذا في كل أسبوع.

كتبت Joan رداً على ما سبق.

ينبغي عليك أن تكتبي مقالاً علمياً عن فيجوتسكي.

تلك كانت البداية لعلاقة النصح - أو التمدرس بيننا -. سجلت مع المعلّمة Joan نفسها عدداً من الساعات. وبعدها بزمن قصير أصبحت الطالبة الأكثر كفاءة بالنسبة لبقية طلاب الدراسات العُليا في مستواها. لاحظت وجوه الدارسين مُستغربة طريقتها

في البداية. عرفت حينها أنهم يفكّرون في الاقتناع بتوزيع المحاضرة. شعرت في لحظة بخبرة يشوبها الذُّعر، معترفة بأنني سأكون مسؤولة بدرجة أكبر في تعلّمي أكثر مما كنت أتصوّر من ذي قبل. قد يكون الأمر مُخيفاً بعض الشيء أن ينسى الفرد ما يتعلّمه أكثر مما يتخيّله أي أحد منا، ويصدق ذلك الوضع مع أولئك ذوي الخبرات التربوية التقليدية المُعتمدة على الاستظهار. سمحت المعلّمة ببضع دقائق للحصول على بعض الكتب، وقد كان السؤال الأول من الجماعة المُستثارة كما يلي « جيد، من درس مع هذه الدكتورة من قبل، وهل هي جادة في تطبيق ما حول ما نقوم به ؟ ». سأتحدّث بكل ارتياح عن المحاضرات السابقة، للتأكيد لهم أنهم ليسوا فقط سيعرفون ما هو مطلوب منهم، بل إنهم سيحبون ما يدرسون في النهاية. وأخبرتهم أن يواصلوا في المُحاضرة لمدّة خمسة أسابيع، وليقرّروا بعدها فيما لو رغبوا في حذف المادة. ولم يفعل ما اعتقدته إلا طالب واحد.

الافتراضات بخصوص المعلّم الخاص تعرف في الغالب على نطاق محدود. نحن ننظر لذلك الناصح تقليدياً على أنه مدرسٌ. إضافة إلى اعتبار الطالب المعتني بمهنته بأنه طالب. ونحن نُعدّ تلك الأدوار أنها جامدة محدّدة. لكن ذلك التفسير لدي كان قبل لقائي بتلك المعلّمة والحديث عن فيجوتسكي ومجهوداته. لقد تم إعادة تعريف المبادىء الثلاثة وتوسيع أدوارها عدة مرات بعد ذلك.

تأملات Le حول يومياتها تتواصل

وبعد مضي عام، لا تزال الطالبة تدرس مقرراً آخر لدى معلّمتها Joan. في هذه اليومية الافتتاحية، من السهولة ملاحظة أن تعلّم المتعلّمة كان بداية تحوّلات نحو اتجاهات متعدّدة.

كتبت Le في يوميتها لشهر مارس 1992م.

تؤكّد المقالة اليومية هذه أن الطالب الذي يتحوّل بناءً على ما يتوقّعه منه المعلم لا يعدّ تفكيره تفكيراً ناقداً. تلك النوعية من الطلبة لا يسألون لماذا؛ لأنهم يُكرّرون كالببغاء ما يُلقي عليهم معلّمهم وما يتوقّعه منهم، ليصل صدى ما ألقاه عليهم. لقد صُعقت. فكرت أني أتقدم بشكلٍ جيد، وكنت كل الوقت أمر بسرعة وخفة على ما هو خارجي.

لقد تحصّلت على درجات حسنة، لكنني لم أتعلّم كيف أسأل عما هو واقع أمامي. كيف بالمقدور الذهاب أبعد من ذلك بخصوص عمليتي التربوية، ولا أُعدّ طالبة جيدة ؟.

لقد وضعت ذلك كله في ظهر المدفأة لبعض الوقت، لكنها فجأة برزت تجاهي عندما ذكرت لي أنني أقوم بأداء أشياء رائعة، مختلفة تماماً عما تحدّد! في محاضراتك لقد تمكّنت حقا من الخروج على فرع خارجي limb كي أكتشف ما هو مهم لي وذو صلة بي.

ردّت معلّمتها Joan بما يلي

ابقي على ذلك الفرع ! بالمناسبة هل ما زلت راغبة في الحصول على درجة الدكتوراه ؟

تلك كانت الشرارة التي أطلقت كامل القصة. منذ سنتين مضت، حين أبلغتني مشرفتي الأولى بأنني غير مُهيأة على الإطلاق لإكمال برنامج الماجستير. فيما يخصّ أنموذج الاقتدار الثقافي علاماتها المثبّطة لي كانت كافية بذاتها لغلق الطريق عليَّ لكل من إمكانية الوصول والفرصة بالنسبة لي لإكمال ما أريد. إلا أن الحفز الذي لقيته من قريبي الذي كان يعتقد في أنه بإمكاني عمل شيء، وجاء الحل من جانبي لما يعترضني وقتها، كنت مُنفتحة للحالة السرنديبية لمقابلة شخص وهو من وافق طواعية وفي لهفة كي يفتح لي المجال بالإذن، وإتاحة الفرصة لما كنت أبحث عنه.

موهبة اكتشاف الحل (السرنديبية) كانت قائمة في ظل وجود كل من المعلومات والإذن أو حرية الوصول والفرصة المُتاحة في ذلك السياق. معلّمتي تنصحني حالياً بأن أستمر في دراسة الدكتوراه. انضممت لبرنامج الدكتوراه في جامعة كاليفورنيا Univeresity of California, Santa Barbara وفيها التقيت بمعلّمتين ناصحتين أخذاني لمسارات أخرى من أعمال فيجوتسكي. هما Judith Green and Carol Dixon وهما قد أسستا لمشروع جماعي يتكوّن من دكاترة، وطلاب دراسات عُليا، ومدرسي فصول محلية، وهم كذلك زملاء في مشروع بحثي للكتابة، موقعه الساحل الغربي لأمريكا South Coast WRITING Project.

وما إن التحقت بالبرنامج الجامعي في جامعة كاليفورنيا حتى واجهت طريقة بحثية أدت إلى تحقيق ما أطمح إلى عمله، وأدّت كذلك تلك الطريقة إلى تعميق منظوري الفلسفي.

وتعرّفت هناك أيضاً على مشروع بحثي جماعي كان المرشدون والمبتدئون فيه داعمين معاً ويُفيد بعضهما بعضاً بشكلٍ مستمر، وخلال فترة عمل كل من المرشدين والطلاب المبتدئين جميعاً. لقد كنت أقوم بإجراء دراسة وصفية مع نخبة مُميزة، ووظّفت معلوماتي وخبرتي عن نظرية فيجوتسكي لتوضيح ما هو قائم في الصف الدرسي، وفيه نقوم ببحثنا عن الطلاب والمدرّسين. بينما كنت أقوم بالعمل على رسالتي في مرحلة الدكتوراه، علاقة النُّصح مع معلّمتي تبلّورت إلى درجة أنني أرسل لها بريداً إلكترونياً. لـ «مواكبتي لذلك» عبر الرسالة الإلكترونية، فإنني أفسّر مجهود فيجوتسكي لنفسي في الوقت الذي تقوم فيه معلّمتي Joan بمقابلة ذلك التأويل بآخر للمجهودات نفسها. مبادىء فيجوتسكي عن التفكير والتخاطب كانت سائدة من خلال الوسط الإلكتروني بيننا.

بعد مرور سنوات: النصح مستمراً

برغم كوننا معاً، بعد مرور سنين، ما زلنا معاً على موقعينا نفسيهما، لكننا على الفرع ذاته. أدوارنا تغيّرت، وخبراتنا تنوّعت، وتشكّل سياقنا الثقافي التاريخي؛ العالم جميعه اعتراه التغيّر. وبالتأمل فيما تبادلناه من مكاتبات خلال عقد مضى، تبيّن لنا أن وظيفة كل منا كانت مرنة وسلسة، بناءً على السياق الذي كنا نتعامل فيه. كما أنه لا وجود لحدود مقيّدة للأدوار في علاقات تناصحنا، فكلانا كان قادراً على النماء فكرياً عبر جهودنا التعاونية المشتركة معاً، وأدّت تلك الجهود إلى فهم أعمق من النصح. وبسبب أن مسلّماتنا سمحت لأدوارنا بالتغيّر والتطوّر لنطاق القابليات لكل فرد منا، التي كانت ولا زالت لا نهائية (غير محدودة).

الإصلاح في سياق ما ليس بمضمون أن يؤدي الدور نفسه في سياق آخر. في أي علاقة نُصح، هناك نوع من العلاقات التوالدية بين النُّصح والتمدرس أو كون الفرد مبتدئا، مثل ما بين المعلّم والمتعلّم. هذه العلاقة الديناميكية تبادلية، اعتماداً على السياق الثقافي الاجتماعي. كما أننا نتفكّر في هذا الفصل الختامي، عرفنا كيف أن العلائق الفيجوتسكية لكل من الناصح- المبتدىء يمكن أن تترابط لتضيء الشمعة، كما سبق أن قدّمت (1997) John-Steiner اقتراحها أن كلاً من المعلّم – والناصح يتوصلان للومضة أو للشرارة؛ وهي التي تكون لدى المتعلّم / المبتدىء غير محدّدة، أو هي مُبهمة، ولا يمكنه السيطرة

عليها. يقوم المبتدىء في المقابل بالوميض أو قدح الشرر نحو المُصلح الناصح كنوع من التعاون الفوري، ويقوم الناصح بتعميق المنظور حول القضية التي يعالجانها معاً.

لقد واصلنا مُجتمعتين، بطريقتنا المميّزة هنا، من أجل بناء مجهودينا التعاونيين الذي تعود في بداياتها إلى أول فصل من الدراسات العُليا. إلا أن مناقشاتنا وعلائقنا التعاونية تعرّضت لتغييرات إلى حد بعيد. على مدى السنوات الأربع المنصرمة تبادلنا توزيع محاضراتنا syllabi عبر بريدنا الإلكتروني، استخدمنا أساليب تمطير التفكير (العصف الذهني brain storming) لتوظيف استخدام الدرجات وفق عُقود في فصولنا المعينة. قمنا بكتابة يومياتنا معاً نتداولها في كمبيوتر واحدفي مدينة Turlock. رتّبنا لكتابة المقالات معاً، مستخدمتين كمبيوترينا المحمولين كما استخدمناها على طاولة الطعام في ولاية Las Vegas. عملنا معاً في غرف الفنادق في أوقات المؤتمرات، كما قمنا بالإعداد لكتابة فصل من كتاب معاً في أحد أشهر الصيف مستخدمتين البريد الإلكتروني، كانتا Le في ولاية لاس فيجاس Las Vegas و Joanفي ولاية South Dakota. لقد كانت رحلتانا زاخرتين، ومليئتين بالتعاون، وغالباً سعيدتين، ولم تكونا مملتين لكلينا بأي حال.

بينما كانت علاقة النصح بيننا مستمرة، أقمنا أعمالا إصلاحية في مجالات تربوية مع بعضنا. العلاقات المترابطة بين كل من التلاميذ والمعلّمين والزملاء تضيف لعملية التعلّم على الدوام. ويبقى عمل فيجوتسكي أساساً لما نقوم به معاً. فكما هو وضعنا عند تسطير صفحات هذا الكتاب، مناقشات LeAnn مع زملائها، مقترحة أنموذج، Nancy Gallavan، الذي آل بها إلى تضمين حالة السرنديبية لأنموذج الاقتدار الثقافي. خلال حديثهم معاً في الجامعة، كانت تعمل Nancy من خلال خبرتها عن التنوّع الثقافي على إعطاء معنى لنظرية فيجوتسكي كما تفهمها وتقوم بشرحها LeAnn. دراسات فيجوتسكي تعيد صدى جهد Nancy النابعة من خبراتها وملاحظاتها لفصلها الدراسي، الذي استمدت منه هذا الأنموذج. وفي شرحها لهذا الأنموذج قامت LeAnn بإعطائه معنى من خلال خبراتها وعملها مع معلّمتها Joan.

تعرّفنا في حقيقة الأمر أن عملية Nancy لكي تفهم أعمال فيجوتسكي تعدّ مثالاً لكيفية تأكيد جُهد Joan-Steiner (2000) للعلاقات المترابطة والبناء الاجتماعي كنوع من الإتمام، أو الاختلاف المبدع للأفكار عن عددٍ من المنظورات. فمن خلال مناقشاتنا، أدركنا تكامل رؤانا. وبناء عليه فقد تم تقديم الأنموذج السالف ذكره ضمن السياق الفيجوتسكي بهذه الطريقة:

- أولاً، المكوّنات من معلومات، وحرية الوصول، والفرصة التي تلائم المبدأ التربوي لفيجوتسكي المتكوّن من الفكر، واللغة، والخبرة مقدماً معلومات عن المعرفة.
- ثانياً، المصادر ذات التأثير في هذه المكوّنات تشارك في سياقنا الثقافي التاريخي، مُقترحة إذن الدخول أو المدخل.
- ثالثاً، في منطقة النمو التقريبي في وِسعنا إحاطة المُخرجات التي غدت مُمكنة من خلال الفرصة للتوصّل إلى حل للمشكلة مع الغير، وبهذا يمكننا التحرّك فيما يتعذّر علينا القيام به في يومنا هذا، أو في حالتنا الراهنة، في حاضرنا؛ أي: في وضع (الضوء الأحمر)، إلى ما يمكننا عمله، عن طريق مساعدة الغير؛ أي: في وضع (الضوء البرتقالي)، وحتى الاستقلالية التامة في حل المهمة المطلوبة؛ أي: في وضع (الضوء الأخضر)، كما حدث أن شكّلنا وحوّرنا وتعلّمنا. الربط بين هذه المفاهيم يُوسّع تفكيرنا، ويُعيننا على تطبيق الأفكار في أوضاع مُتعدّدة، وتحت مُلابسات مختلفة الوقوع.

بتأمل ما سبق عرضه من اقتباس لـ (John-Steiner, 1997) في بداية الفصل، رأينا أن خبرة النصح لفيجوتسكي في واقع الأمر تحوّل المبتدىء ليكون مفكراً خبيراً. كتبت LeAnn منذ سنوات «من هو فيجوتسكي؟». وكتبت قريباً في أحد رسائلها الإلكترونية لـ Joan ما يلي:

إن التعلّم والنمو عمليات محبوكة تبادلياً وديناميكياً، وتحدثا بطريقة منتظمة أو تصادفية، وفي أوضاع عديدة يصعب علينا حصرها، وواحدة من تلك الوضعيات كانت في الفصل الدراسي. حتى نتمكّن من فهم ما هو مُتاح لكي نعرفه وكيف يتشكّل، يجب علينا تفحّص ما يحدث في المجالات بين الذاتية intersubjectivity spaces كما يقوم المشاركون

بالتفاعل مع بعضهم. لنتمكّن من التوسّع في فهم فكرة ما بين الذاتية، لقد قمت بتلخيص قائمة من المفاهيم التي يمكن أخذها معاً، وهي تعطي نظرة مُركّبة في عمليات ومُمارسات الفصول الاستطرادية (التفصيلية): النص المتبادل، السياق المتبادل، والتعاقبات المتلاحقة.

أجابت عليها Joan برسالة إلكترونية أخرى.

لقد ذهبت بعيداً من حين سؤالك عمن يكون فيجوتسكي؟ وتُرى ما الفارق بين النص المُتبادل والسياق المُتبادل، وكيف سيتذكّر القراء ذلك؟

أجابت LeAnn بما يلي:

حسناً Joan فقط تخيّلي لو أننا كنا مسافرين معاً إلى مدينة نيويورك. وأنت لم تلحقي بالرحلة، لكنني لحقت بك والتقيتك في اليوم اللاحق ...

Conclusion الخلاصة

أملنا معاً (بوصفنا مؤلفتين)، فيما يخصّ قُرّاءنا، أن يكون من الواضح بعد كل هذا العرض أن إرث فيجوتسكي ليس نظرية لنا فحسب. إنه ما تم مُعايشتنا له بوصفه وضعاً قائماً بالفعل. المُصلحة Joan مُستمرة منذ أكثر من عقد من الزمان، وبصفة دائمة تعيد التفكير، وتُعيد البحث، وتُفكّر بعقلانية في المبادىء والممارسات كما تفترضها متعلّمتها المبتدئة، LeAnn، التي نشّطت، ووُسّعت، وحوّلت تصوّراتها التربوية. مفهوم الناصح لدى فيجوتسكي تبادلي كما هو لدينا. لقد توصّلنا من خلال فيجوتسكي لمعرفة أن خبراتنا ذات أهمية في تعلّمنا، وهذه الخبرات تنعكس في كل من لغتنا وفي فكرنا جميعاً. والسياق الثقافي والتاريخي لكل من المتعلّم والمعلّم بحيث تُصبح منطقة نمو وشيكة (قريبة) متشكّلة لدى المشاركين النشطين كِليهما عبر تلك الخبرة التوليدية.

نحن نرى أن توالدية الناصح- المُتتلمذ بمنزلة تلك التوالدية المتكوّنة بين المتعلّم والمعلّم. فمن خلال الاستخدام المجازي لقطرة الماء تلك المعاني التي بدت مُتعارضة قد توحّدت معاً. كما هي العلاقات بين التعليم والتعلّم تتطوّر، الاستقصاء أو البحث هو المبدأ الذي يوحّد بين كل تلك العلاقات.

كتابنا هذا كان عن مدى أهمية التعليم والتعلّم والنمو من منظور فيجوتسكي. لقد نمونا بطريقة مُختلفة ومُذهلة من خلال سياقنا الثقافي. تطوّرنا أهّلنا لمكانة كنا فيها آباء

في تعلّمنا وتعليمنا. في كثير من الأحيان نحن معلّمون، ممارسون، دكاترة، باحثون، لكننا على الدوام نعلّم، ونتعلّم، وننمو.

قد يكون مثل هذا الكتاب عن أفكار جديدة وبلغة جديدة. لكننا نذكّرك أن تلك الأفكار مؤسّسة على أفكار توليدية راسخة. أفكار فيجوتسكي لها إرث طويل عُدنا لها ببساطة لكي نصغي إلى صوت من الماضي يقودنا نحو المستقبل. فكرة الناصح عن فيجوتسكي يمكننا توضيحها بالمُقتبس الآتي عن التلمود (Yeager، 1999)

أن تنظر لشيء فهذا يعني أمراً واحداً. To look is one thing.

لترى ما أنت تنظر إليه شأن آخر. To see what you look at is another

لكي تفهم ما أنت تنظر إليه أمر ثالث. To understand what you see is a third

لكي تتعلّم مما أنت تنظر إليه يبقى شيئاً مختلفاً. To learn from what you understand is still something else.

ولكن أن تعمل بما تعلّمته ذلك هو أمر في غاية الأهمية. But to act on what you learn is All that you really matter(*).

(*) ما دام الحديث عن العلم والتعلم، وكذلك عن عمليات النمو النشطة والدنياميكية فقد ذكر ابن قيم الجوزية في مفتاح دار السعادة، ست مراتب للعلم هي كما يأتي:

١- مرتبة حسن السؤال.

٢- مرتبة حسن الإنصات.

٣- مرتبة حسن الفهم.

٤- مرتبة حسن الحفظ.

٥- مرتبة التعليم.

٦- العمل به ومراعاة حدوده.

وهي في مجملها تفاعلية وتعاونية معاً.

كشاف الموضوعات- الأعلام

أ

إتمام (286)

اجتماعي (154 – 156 ، 253 ، 254)

اختبار مقنن (167)

إدارة علمية (44-36، 61، 87، 114، 187)

أدوار الطلاب (247)

إدوارد وميرسر (223، 224، 236، 243)

اريكسون (228، 250)

استطرادي (252، 278)

استعارة ___مجاز ___ (5 ، 164، 221)

أشكال (44 - 46، 123 – 129)

إشكالية الأب Papi (118- 121)

اندماج الوالدين (128 ، 168 ، 181 ، 204)

إطار عملي تطبيقي (117، 206)

اعادة إصلاح (241)

إعاقة سمعية بالغة الشدة (94 ، 200)

اقتدار ثقافي (263، 265)

أقلية / أغلبية (109)

اوكس (39)

ايبستمولوجيا (85)

ايقان-روبرتسون (256)

ايمهوفيتش (21)

ب

بافلوف (48 ، 68)

باندورا (87 – 89)

بانوفسكي (104)
بتني (57 – 62، 138، 183، 210، 224، 230، 256)
بختين (289)
برانتس (275)
براوت (168)
برونر (97- 98 ، 107 ، 254،293)
بلانك (35 - 36)
بلوم (262- 263 ، 291)
البنائية التكوينية (11، 40، 54-53، 87، 114)
البنائية المعرفية (55)
البنية المجتمعية (205، 214، 247)
بنية عقلية (206، 250، 278)
بورك (226)
بوفام (139)
بياجيه (73- 80 ، 85 ، 166، 173، 187)
بيوليستك (119)

ت

تاريخية (129 ، 214)
تايلور (66 ، 73)
تبادلي (278)
تتلمذ - تمهّن (285)
تحويلية (59 – 60 ، 73 - 79 ، 139 ، 217 ، 294 ، 305)
تدج (227 – 229)
تربية ناقدة (38، 44، 54، 187)
تشانغ- ويلز (131)
تطبيق عملي (257)
تطبيق ناقد (117، 147)
تعاقب متتالي (215-246)

التعرف (8، 51، 78)
تعلّم إجرائي (62- 64)
تعليم اللغة الثنائي (144 - 148)
تعليم مستمر (262)
تفاعل اجتماعي (227 ، 240)
تفكير متلفّظ (45 ، 125 ، 138 ، 294)
تقدمية (36 – 44، 114، 187)
تكويني (26- 27)
تلفسايت (156)
تلمود (316)
التوالدية (251)
التوجه التكويني التفاعلي (40، 63)
توسّط / توسيط (103 ، 169 ، 201 ، 256)
تولستوي (97 ، 134)
توياي (83)

ث

ثارب (258 ، 288 – 289)
ثقافي – تاريخي (90 ، 103 ، 153- 188 ، 221 ، 302)
ثورنديك (58 ، 73 ،89 – 95 ، 99 – 100)

ج

جالافان (265)
جاليمور (224، 260)
جانيه (62)
جرفن (260)
جريدلر (50- 52)
جرين (85)
جرين بيرج (257)
جريني (42)

جشطالت (71)
جوتيرز (225)
جودمان، بيرد، و جودمان (182)
جون ستاينر (45، 104، 184، 250)
جي (252)
جيننقز (58 ، 184)

ح

حقوق وواجبات (266 – 268)
الحوار (252)

خ

خريطة تصويرية (157)
خط زمني (27، 57، 74 – 77)

د

دافيدوف (20، 255)
دايسون (225)
دلالة توسيطية (166، 223، 257)
دور اللعب (54، 223)
دوران (85، 183، 231)
ديكسون (58، 183، 243)
ديوي (36، 39، 54، 60، 187)

ر

رصيد المعرفة (175)
رموز (293)
روقوف (184، 249، 255-256)
روموتيفت (223، 255)
ريان (149)
ريبر (83،96)

ز

زبروسكي (97 ، 156 ، 196 ، 229)

زينشينكو (290)

س

ساراسون (48)

ساماقنسكي (259 ، 293)

ساوبرمان (295)

ستون (259)

سكنر (58، 87 - 89، 218)

سلوكية (66 ، 73 ، 87 - 90، 109- 111 ، 139)

سميث (57 – 66)

سميث (62 ، 66 ، 80 ، 85)

سوزا ليما (39 ، 214)

سياق (250)

سياق تبادلي (254)

سيزمانسكي (108)

ش

شلتز (286)

شيبل (131، 141 - 142- 295)

ع

عالم نفس (179)

علامات – الرموز والأدوات - (196 ، 258، 292- 293)

ف

فالساينر (234 ، 287 ، 295)

فان دار فير (287)

فرير (54، 58، 114، 124، 243، 252)

فريمان وفريمان (211)

فصل سانتا باربرا (131، 184، 274)

الفصل كثقافة (160)
فلك (38)
فيجوتسكيين جدد (131، 211، 248)
فيليبس (83)

ق

قراءة صامتة متواصلة (87)

ك

كارتون (122، 214)
كازدين (204، 294)
كراشن (107، 122، 156)
كريستي (237)
كلام تفاعلي (254)
كلام خارجي (253)
كلام داخلي (254)
كلام متمركز حول الذات (253)
كوزلان (169، 222، 255)
كوشران- سميث (271)
كول (127، 260)
كومنز (108، 136، 157)
كوهن (38)

ل

لانكشير (58)
لغة وتفكير (50 ، 119 – 149)
لن (247- 259)
لوريا (11- 14 ، 97)
لي (170، 198، 258)
ليف ووجنر (184، 250)
ليونيتيف (255)

م

مارشال (39، 50، 58، 87)

مجاورة النظريات (47)

المحادثة (252)

مخاطرة القياس (137)

مرشد / مبتدىء (45 ، 88 ، 261 ، 263)

مساندة (257)

المعرفية (85، 87، 130)

المعرفية البنائية ( )

معنى الكلمة (294)

مغزى الكلمة ادراكها (294)

مفاهيم علمية/عفوية (169-172)

مل (130، 169، 184 ، 203)

منطقة النمو التقريبي (191 – 234)

منظور ثقافي تاريخي (62 ، 89 – 91)

منظومة النجاح (177)

مو (72، 251)

ميرسر (223 ، 255- 257)

مينيك (96)

ن

نتيجة مستقبلية (253)

نظرية (69 – 115، 132)

نظرية التعلّم الرسمية (40 ، 44، 114، 187)

نظرية التعليم المدرسي التقليدي (36-38، 54، 59، 187)

نظرية بنائية الاجتماعية (62 ، 78 – 80، 110- 111 ، 160، 217 – 221)

نظرية ثقافية تاريخية (65، 89 – 90 ، 286)

نظرية معالجة المعلومات (51)

نظرية معرفية اجتماعية (62 ، 87 – 89، 158)

نقل (75)
نموذج الاقتدار الثقافي (263، 275)
نيتو (43)
نيومان (38)

هـ

هارست، وادوارد وبيرك (195)
هاكوتا (93)
هربي (85)
هورتون (124)
هولزمان (167 ، 199، 260)
هيث (201)
هيجل (7 ، 68)
هيراس (225)
هيرد (136)

و

واطسن (72 ، 87)
وجهات نظر متعدّدة (40 ، 44 ، 48 ، 87 – 88)
ودسورث (98 ، 103)
ورتش (40، 131 ، 154 ، 165 ، 199 ، 232، 257 – 258 ، 288 – 292)
وضعية (48)
وظائف نفسية (95، 201، 257)
ولفولك (76 ، 109 – 110)
ونك (42 -47 ، 82 ، 248 – 259 ، 277)
ويلز (104 ، 192 ، 213 ، 287 – 290)
ويلز وشانج ويلز (160)

ي

ياروشوفسكي (31 – 40 ، 131)
بيقر (214 ، 265 ، 316)