# 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).

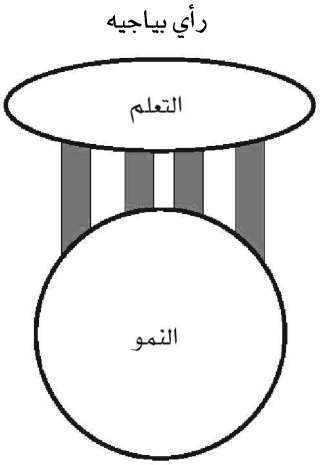
وعلى مدى الزمن الذي كان فيه فيجوتسكي يقدّم لنظريته عن النمو والتعلّم، كان يطرح تساؤلاته بشكلٍ مستمر. ولم يكن أبداً يسائل نفسه فقط، لكنه كان يتفحّص ما

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.

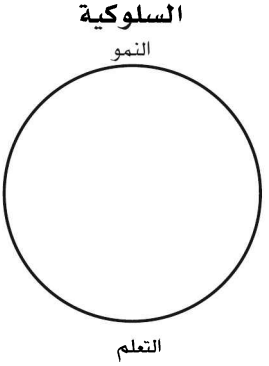
طبقا لما يراه فيجوتسكي (Vygotsky، 1978، 1986) باعتبار النمو والتعلّم من هذه الزاوية، يبيّن أن المربي يعلّم إلى الحد الأدنى من القدرة لدى الطفل. ويمكن تأكيد ذلك بطريقة أخرى أن التربية تهدف إلى الوظائف العقلية أو العمليات العقلية، التي سبق لها النمو لدى المتعلّم.

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**

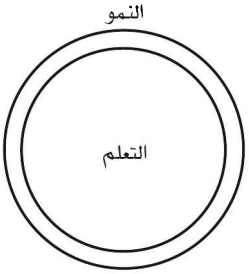
يوضّح الشكل (2-1) أن دائرتي التعلّم والنمو مُتطابقتان وهما متزامنتان. ذلك هو جوهر نظرية ثورنديك. مُعتمدة في موقفها ذلك على مفهوم الانعكاس، وتقترح هذه النظرة أن التعلّم والنمو يحدثان في الوقت نفسه.

**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]*.

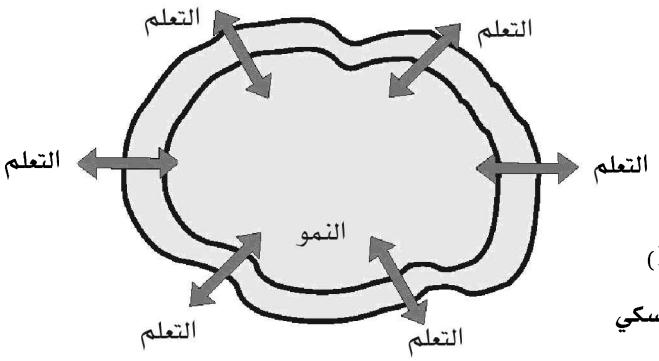
**رأي الجشطالت**




**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<br>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.

# Conclusion الخاتمة

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.