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].

---

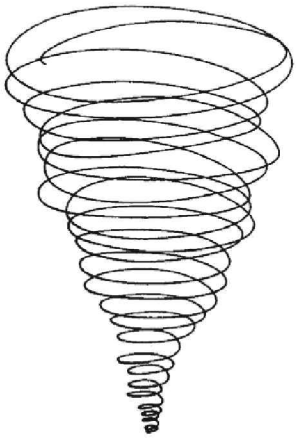
(28) أورد الباحث Carl Ratner، في كتابه عن النظرية الثقافية لفيجوتسكي «Vygotky's Sociohitorical Psychology And Its Contemporary Applications، 1991»، اقتباساً عن فيجوتسكي من مجلده الأول موضحاً العلاقة بين التفكير والكلام ما نصه: «يمكن تحديد الفكرة الأساسية في المناقشة الآتية بهذه المعادلة: علاقة التفكير 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).

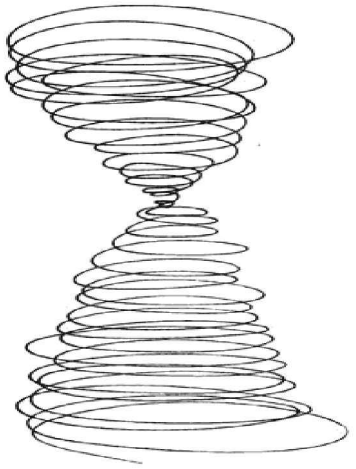
وعندما أطلعت زملاءها عليه في الصف، لم يفهموا أفكارها في بادىء الأمر، وبدأت في الشرح لهم كما يلي :

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.

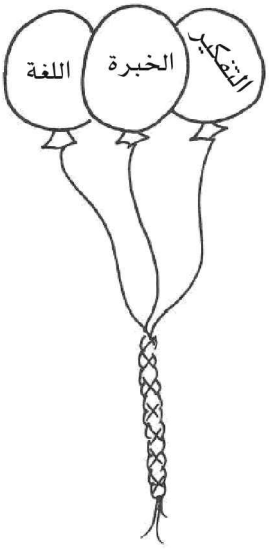
قالت: «السباحة، والسرطان، والتوالد (التكاثر)». وأردفت بعدها قائلة: «هناك فوارق عظمى في أن نعرف تلك المصطلحات الثلاثة لا أن نخبرها. والمثال الآخر لـ هيلين كيلر[29] H. Keller. فلكي تتعرّف على الماء كانت في حاجة لمعلّم فذ knowledgeable teacher، حتى يُقدّم لها، ليس فقط الخبرة، بل أن يضيف لها اللغة أيضاً».

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 (1991,Wertsch).

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.

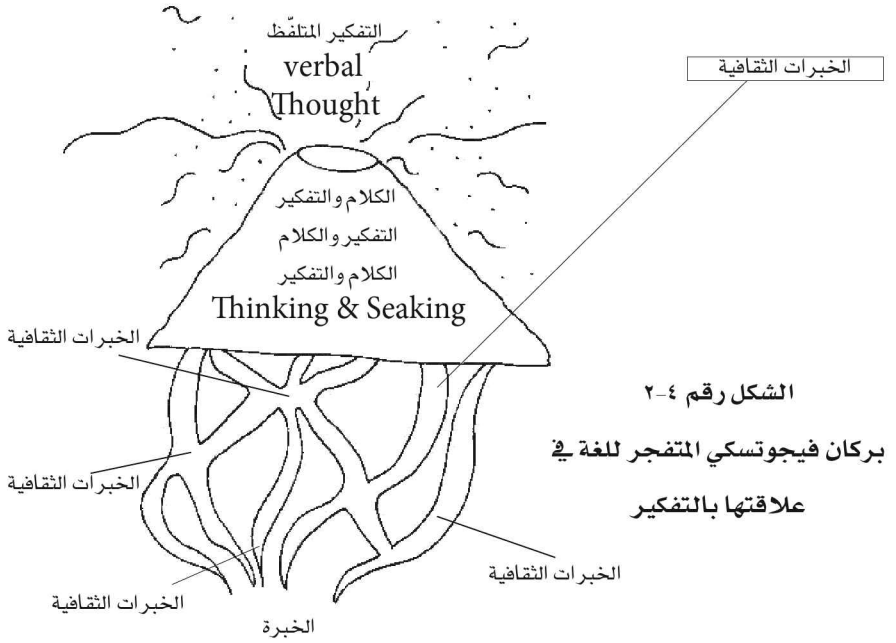
قالت أستاذة الدراسات العُليا، وهي تلقي أوراقاً بيضاء، وأقلاماً، ومراسم (أقلام الرصاص) على طاولة المعلّمة الطالبة وطلبت منها من خلال توجيهها لها: «عليك يا Andrea فقط أن ترسمي وتخطّطي على مدى الثلاث ساعات القادمة». كرّرت قولها لها بإلحاح: «لا تفكري فينا، كل ما عليك أن ابدئي بالرسم فقط».

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».

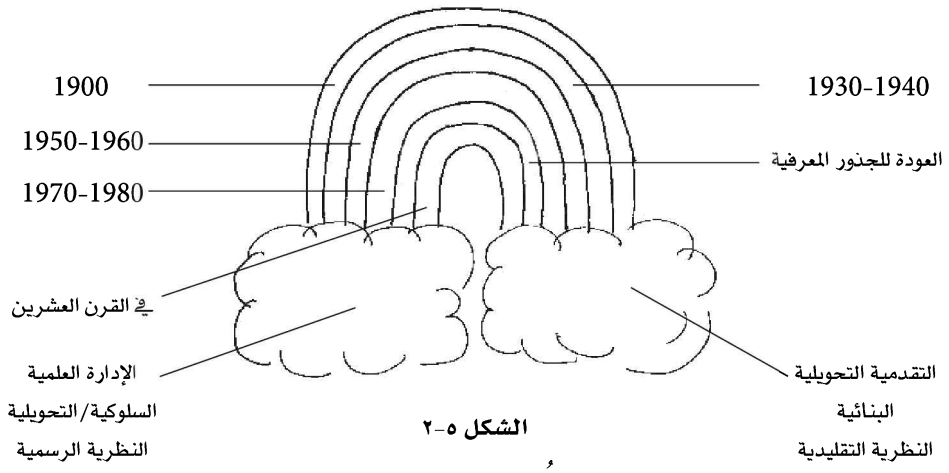
نظر الحضور بمن فيهم البروفيسورة في ذُهول وصمت تامين في الوقت الذي كانت فيه Andrea تؤلّف synthesize أو تركّب موقف التعلّم الذي تم شرحه في الفصل الدراسي على مدى الأسابيع السبعة الماضية.

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.