الفصل الرابع

منطقة النمو التقريبي

الفصل الرابع

منطقة النمو التقريبي

The Zone of Proximal Development (ZPD)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

عرّف فيجوتسكي منطقة النمو التقريبي (1978) بأنها:

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

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

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

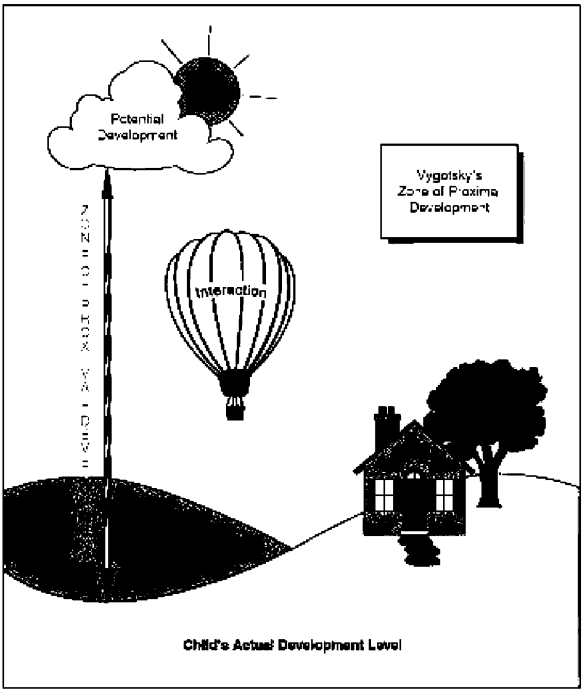
عرض منطقة النمو التقريبي تصويرياً Visualizing the ZPD

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

ماذا يعني النمو؟ What is Development?

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

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



الشكل رقم ١-٤

بالون الهواء الساخن

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

نوعا المفاهيم: العلمية واليومية Scienlific and Spontaneous Concepts

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

المفاهيم التلقائية في الواقع الاجتماعي

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

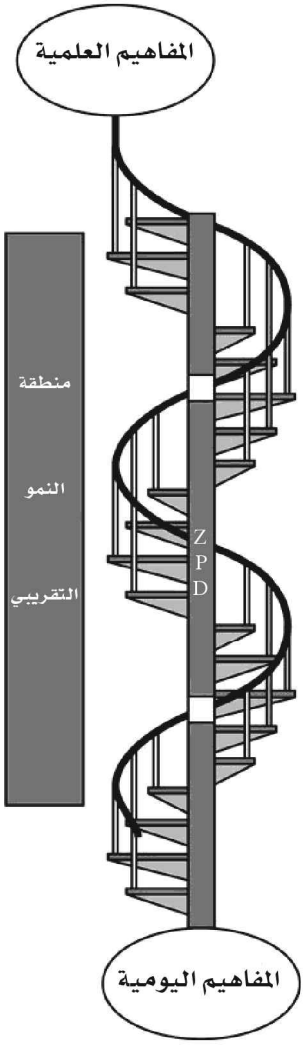
المفاهيم العلمية في التعليم النظامي

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

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

المفاهيم اليومية (التلقائية)	المفاهيم العلمية (الأكاديمية)

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



الشكل رقم (٤-٢)

دمج المفاهيم العلمية واليومية

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

الدمج بين نوعي المفاهيم السابقة

The integration of Spontaneous and Scientific Concepts

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

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

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

الأداء متقدماً على الكفاءة Performance Before Competence

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

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

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

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

التعلّم متقدماً على النمو Learning Leads Development

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ما رصيد المعرفة؟ What are Funds of Knowledge?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

نماذج من الاندماجات الوالدية Models of parental Involvement

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

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

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

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

الديانة			
السفر			
السياسة			
المُعتقدات			
الحياة اليومية			

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

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

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

غير الوالدين	غير المدرسة	الأهداف

نماذج للاندماجات الوالدية في النشاطات المدرسية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

جماعة حفظ الأمن The Peace Patrol

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

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

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

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

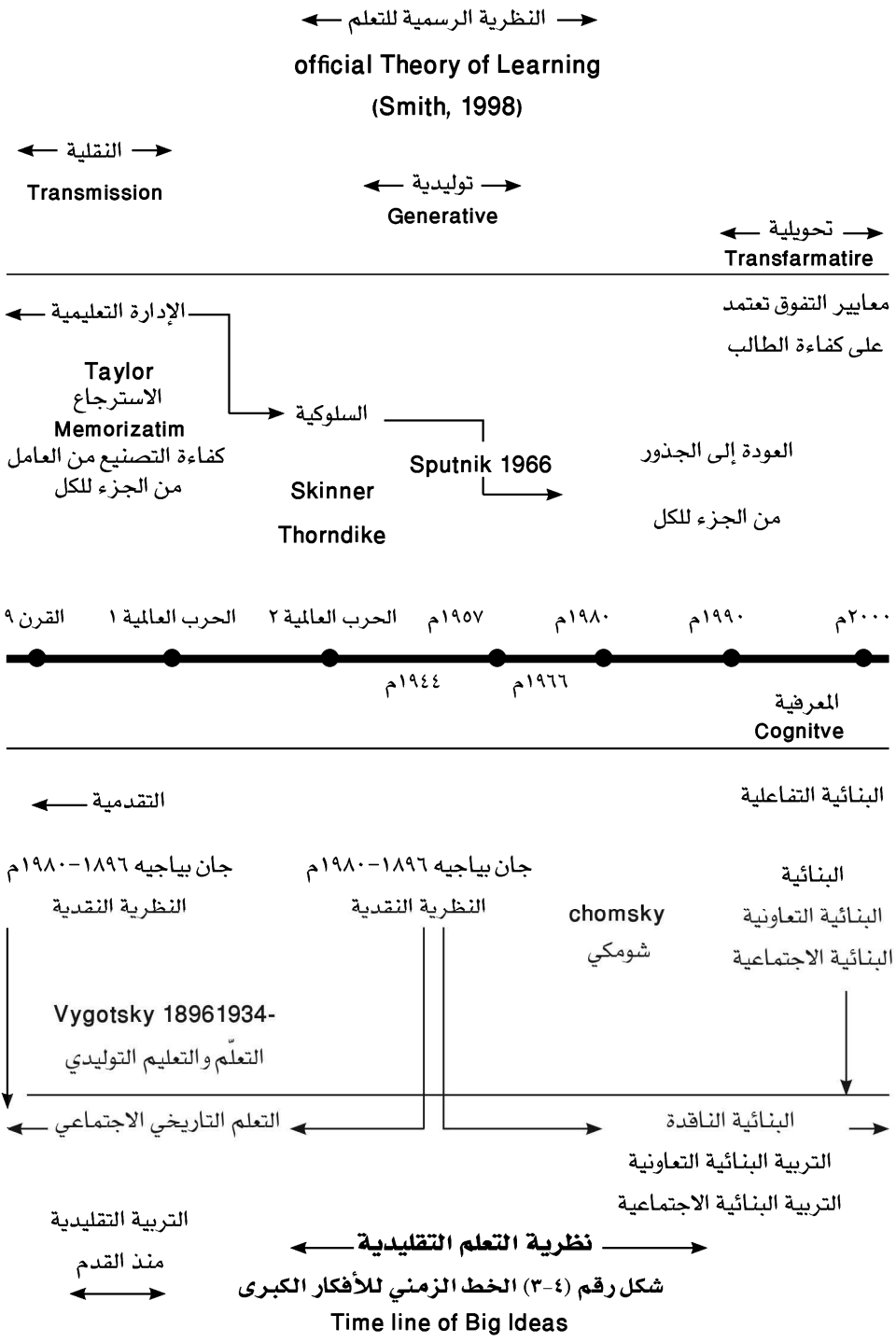
لقد تحسّن وضعي الإداري كثيراً (أو وضع الزميل الأكثر مهارة) وبدأت أعمل مع فئة الأكفاء وهم يشاركون قُدراتهم في شكل طرحهم تساؤلات، أو في تحليلهم لتطوّر بعض المصطلحات، وحثّ بعض من زملائهم كي يصبحوا أفضل مهارياً. مفهوم الأمن أثّر بهذه الطريقة كتوسيع تام للرهان المُشترك للمتعلّمين الذين يحقّقون نجاحاً خارج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

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

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

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

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



شكل رقم (٤-٣) الخط الزمني للأفكار الكبرى

Time line of Big Ideas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أجابت في برطمة: «نعم إني أراها».

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

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

واستمرا يعملان واقتربا من النهاية.

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

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

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

المزالق المعرفية في المنطقة

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

تحقيق الأمن للمتعلّم ضمن المنطقة

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

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

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

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

الانحدار داخل المنطقة Regression with the ZPD

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

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

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

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

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

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

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

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

الأطفال في وقت اللعب Children at play

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

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

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

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

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

اللعب يكوّن منطقة النمو التقريبي لدى الأطفال.

إنجازات التعرّف (الإدراك)

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

وتتّضح دلالة ذلك للتربويين في تعليق Heathe الآتي:

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

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

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

القياس ومنطقة النمو التقريبي Assessment and the ZAD

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

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

الخاتمة Conclusion

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

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

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

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