

הצורך להתאים את ההוראה במידה כלשהי לרמת ההתפתחות של הילד היא עובדה בעלת בסיס אמפירי שאין לערער עליו. אין צורך להביא הוכחות נוספות לכך שיש להתחיל את הוראת הקריאה, הכתיבה והחשבון ברמת גיל מסוימת. מכאן שקביעת רמת ההתפתחות, ויחס ההתפתחות לאפשרויות הלמידה, יוכלו לשמש כנקודת מוצא שתקפותה אינה מוטלת בספק.

רק לאחרונה הופנתה תשומת הלב לעובדה שאם ברצוננו לגלות את היחסים בפועל שבין תהליך ההתפתחות לבין אפשרותו של הילד ללמוד, עלינו לקבוע לפחות שתי רמות להתפתחות הילד. בלעדיהן לא נמצא את היחס הנכון שבין מהלך ההתפתחות של הילד לבין האפשרות ללמדו בכל מקרה קונקרטי. נקרא לרמה הראשונה **רמת ההתפתחות הנוכחית**; כלומר, רמת ההתפתחות של הפונקציות המנטליות, שהתגבשה כתוצאה ממחזורי התפתחות שכבר הסתיימו.

למעשה, כשאנו קובעים את גילו המנטלי של הילד תוך שימוש במבחנים שונים, אנו קובעים לרוב את רמת התפתחותו הנוכחית. אך ניסוי פשוט עשוי להדגים שרמת ההתפתחות הנוכחית אינה קובעת בדיוק

מספק את מצב ההתפתחות של הילד בשלב מסוים. נניח שבדקנו שני ילדים וקבענו כי גילם המנטלי הוא שבע שנים. פירוש הדבר ששני הילדים פותרים בעיות שנבדקו ונקבעו כמתאימות לגיל שבע. אך אם ננסה לתת לשני הילדים מבחנים מתקדמים יותר, אנו עשויים לגלות שקיים ביניהם הבדל מהותי: אחד הילדים יצליח בעזרת שאלות מנחות ודוגמאות לפתור מבחנים המתאימים לילד המבוגר ממנו בשנתיים; השני, לעומת זאת, יפתור בתנאים דומים רק אותם מבחנים המתאימים לילד המבוגר ממנו בחצי שנה.

כאן אנו נתקלים ישירות במושג מרכזי נוסף הנדרש לקביעת אזור ההתפתחות הקרובה, מושג הקשור בהערכה מחודשת של תפקיד החיקוי בפסיכולוגיה המודרנית.

עד לפני זמן לא רב איש לא העלה על דעתו לערער על התפיסה שלפיה רק פעילותו העצמאית של הילד ולא פעילות החיקוי שלו היא שמצביעה על רמת התפתחותו המנטלית. תפיסה זו התבטאה בכל שיטות המבחנים המודרניות. בעת הערכת ההתפתחות המנטלית התחשבו רק באותם פתרונות לבעיות המבחן שאליהם הילד הגיע באופן עצמאי, ללא עזרת אחרים, ללא הדגמות וללא שאלות מנחות.

מחקרים הראו שתפיסה זאת אינה מוצדקת. ניסויים בבעלי חיים מצביעים על כך שהחיה מסוגלת לחקות אך ורק אותן פעולות הנמצאות בתחום השגתה. קוהלר מצא במחקריו שכושר החיקוי של קופים כמעט שאינו חורג מעבר לגבולות היכולת העצמית שלהם. פירושו של דבר שאם החיה מסוגלת לחקות פעולה אינטלקטואלית כלשהי, הרי שבתנאים מסוימים היא תהיה מסוגלת לגלות פעולה זאת בכוחות עצמה. מתברר אם כן שהחיקוי קשור קשר הדוק להבנה, החיקוי אפשרי רק בתחום אותן פעולות הנמצאות בתחום השגתה של החיה.

השוני המהותי המייחד את תבונתו של הילד מזו של החיות הוא בכך שהילד מסוגל לחקות פעולות שהן הרבה מעבר לגבול היכולות העצמיות שלו, אם כי יש גבול גם לפעולות אלה. במהלך פעילות משותפת או בהדרכת מבוגרים, הילד מסוגל לבצע באמצעות חיקוי הרבה יותר מאשר

באופן עצמאי, ונוסף לכך פעילותו היא תבונית. הפער בין היכולת לפתור בעיות ברמות שונות באמצעות הדרכה ועזרה ממבוגר לבין יכולת זאת בעת פעילות עצמאית, הוא המדד לקביעת אזור ההתפתחות הקרובה של הילד.

בדוגמה שהבאנו לעיל, ראינו שני ילדים שגילם השכלי זהה: שבע שנים; אלא שבאמצעות עזרה מעטה ביותר האחד פותר בעיות המיועדות לגיל תשע, בעוד שהשני פותר בעיות המיועדות לגיל שבע וחצי בלבד. האם ההתפתחות המנטלית של שני הילדים זהה? היא אכן זהה מבחינת פעילותם העצמאית; אך אם נבחן את אפשרויות ההתפתחות הקרובות, הרי שקיים פער ניכר ברמות ההתפתחות של שני הילדים. הדברים שאותם מסוגל הילד לבצע בעזרת מבוגר מצביעים על אזור ההתפתחות הקרובה שלו. מכאן שעל ידי שימוש בשיטה זו נוכל להסביר לא רק את מחזורי ההבשלה שכבר הושלמו אלא גם את התהליכים והמחזוריים הנמצאים עתה במצב של היווצרות, המצויים בתחילת ההבשלה וההתפתחות.

מה שהילד מסוגל לעשות היום בעזרת מבוגר, הוא יוכל לעשות מחר באופן עצמאי. אזור ההתפתחות הקרובה מאפשר לנו לתאר את יום המחר של הילד ואת המצב הדינמי של התפתחותו, ולהביא בחשבון לא רק את מה שכבר הושג מבחינה התפתחותית אלא גם את מה שנמצא בתהליכי הבשלה. שני הילדים בדוגמה שהבאנו הפגינו אמנם אותו גיל מנטלי מבחינת מחזורי ההתפתחות שכבר הושלמו, אך הדינמיקה של ההתפתחות אצלם שונה. אפשר לקבוע את מצב ההתפתחות המנטלית של הילד רק על ידי בירור של שתי רמות התפתחות לפחות: ההתפתחות הנוכחית ואזור ההתפתחות הקרובה.

גם אם עובדה זאת אינה נראית חשובה כשלעצמה, יש לה חשיבות מכרעת היות שהיא הופכת על פניה את התפיסה לגבי היחס בין תהליכי הלמידה לבין ההתפתחות. תוצאה ישירה אחת היא שינוי נקודת המבט הפדגוגית המסורתית לגבי אבחון ההתפתחות. עד כה חשבו שעל ידי השימוש במבחנים אפשר לקבוע את רמת ההתפתחות השכלית של הילד – רמה שהחינוך צריך להתחשב בה ולא לחצות את גבולותיה. תפיסה זו

ביססה את ההוראה על התפתחות הילד ביום האתמול, על שלבי התפתחות שכבר הושגו והושלמו.

הטעות בתפיסה זו נחשפה בחיי המעשה הרבה לפני שהתגלתה בתיאוריה. דוגמה מובהקת לכך אפשר למצוא בהוראת ילדים הלוקים בפגיון שכלי. כידוע, ילד הסובל מפגיון שכלי כמעט שאינו מסוגל לחשיבה מופשטת. מכאן הגיעה הפדגוגיה של בית הספר המיוחד למסקנה הנכונה לכאורה, שכל תכנית הוראה המיועדת לילדים כאלה צריכה להתבסס על שימוש בשיטות מוחשיות [קונקרטיות]. אך ניסיון נרחב בשיטה זו הוביל לאכזבה עמוקה. התברר ששיטת הוראה המתבססת על המוחשי בלבד ומוציאה אל מחוץ לתחום ההוראה כל דבר הקשור לחשיבה מופשטת, לא זו בלבד שאינה עוזרת לילד המפגור להתגבר על הליקוי המולד אלא אף מחזקת את הליקוי, על ידי כך שהיא מרגילה את הילד לחשיבה מוחשית בלבד ומדכאת בכך את ניצני החשיבה המופשטת שנתרוו אצל ילד כזה. דווקא משום שהילד המפגור לעולם לא ישיג בכוחות עצמו צורות מפותחות של מחשבה מופשטת, בית הספר צריך לסייע לו לפתח את מה שלא מפותח דיו ולקדם אותו בכיוון זה. התפיסה החינוכית המודרנית בבתי הספר המיוחדים לילדים מפגרים מעידה כי חלה תפנית ברוכה בתחום זה. המוחשיות נתפסת עתה כהכרחית ובלתי-נמנעת, אך רק כשלב לפיתוח חשיבה מופשטת, כאמצעי ולא כמטרה בפני עצמה.

גם בהתפתחות הילד הנורמלי, ההוראה המכוונת באופן בלעדי כלפי מחזורי ההתפתחות שכבר הושלמו אינה יעילה מנקודת המבט של התפתחותו הכללית, כיוון שאינה גוררת אחריה את השלב החדש בתהליך ההתפתחות אלא נשרכת אחר תהליך זה.

להבדיל מהתפיסה הישנה, הרעיון של אזור ההתפתחות הקרובה מאפשר להציע נוסחה חדשה שלפיה רק ההוראה המקדימה את ההתפתחות היא ההוראה הנכונה. אפשר לאשש תפיסה זאת על רקע ההוראה ב"שיטת המכלול"⁶. המערכה הפדגוגית להגנת ההוראה בשיטה זו זכורה היטב, והשאלה המתבקשת היא: האם הפדגוגיה טעתה ואם כן,

במה טעתה כשטענה בכל תוקף ששיטת המכלול מתאימה היטב לטבעו של הילד?