

الفصل السابع

الاتجاهات الاجتماعية الثقافية في تعلم اللغة الثانية

١,٧ تمهيد

نوجه انتباهنا في هذا الفصل والذي يليه إلى الباحثين الذين يتناولون تعلم اللغة بشكل رئيسي من منظور اجتماعي. وسنتناول في كلا الفصلين أعمال أولئك الباحثين الذين يزعمون أن التفاعل في اللغة الهدف لا يمكن أن يؤخذ ببساطة على أنه مصدر لـ "المدخلات اللغوية" التي تحتاجها آليات التعلم الداخلية المستقلة، بل إنه يلعب دوراً أكثر مركزية في التعلم. والواقع أن بعض الباحثين يرى أن التفاعل نفسه يمثل عملية التعلم التي تعد بشكل مثالي عملية اجتماعية في طابعها وليست فردية. وليس هذا الرأي بجديد، (انظر مثلاً Hatch, 19978)، ولكنه نال دفعة قوية خلال التسعينيات إثر طرح نظرية التعلم التي ارتبطت باسم عالم النفس النمائي السوفييتي ليف إس فايغوتسكي (Lev S. Vygotsky) في ميدان تعلم اللغة الثانية. وسنقوم في هذا الفصل بمراجعة وتقويم هذا الخط الجديد من التفكير الذي ارتبط بشكل خاص بأعمال كل من جيمس لانتولف (James Lantolf) وريتشاردز دوناتو (Richards Donato) و فرانك بروكس (Frank Brooks) وغيرهم ممن جمعت أعمالهم في مجموعتين حديثتين من تحرير لانتولف (Lantolf, 1994b)، و لانتولف و أبل (Lantolf and Appel, 1994b).

٢,٧ النظرية الاجتماعية الثقافية

ولد ليف سيميونوفيتش فايغوتسكي (Lev Semeonnvich Vygotsky) [مؤسس النظرية] في عام ١٨٩٦م، في نفس العام الذي ولد فيه عالم النفس النمائي السويسري جين بياجيه

الذي أشرنا إلى آرائه في تطور اللغة باختصار في الفصل الأول. وبحكم ولادته في المقاطعات الروسية فقد نشط في موسكو في الفترة ما بين عام ١٩٢٥م إلى قبيل وفاته في عام ١٩٣٤م. وقد كان، مثل بياجيه، باحثاً ومنظراً في مجال نمو الطفل. ولكن أعماله لم تحظ بالقبول في أوساط علم النفس السوفيتية، ولم يظهر الأول من عماله الكثيرة المترجمة إلى الإنجليزية، الذي يحمل عنوان *التفكير واللغة Thought and Language*، إلا في عام ١٩٦٢م. ومنذ ذلك الحين وتأثير نظرياته الاجتماعية الثقافية في تطور الطفل في تصاعد، حيث أيدها وساندها علماء النفس ومنظرو النمو من أمثال جيرومي برونر (Jerome Bruner, 1985) وجيمس ورتش (James Wertsch, 1985) وباربرا روجوف (Barbara Rogoff, 1990)، كما طبقت في الدراسات المتعلقة بالفصول من قبل كثير من الباحثين التربويين من أمثال إدواردز وميرسير (Edwards and Mercer, 1987) وميرسر (Mercer, 1995). وقد بقي الكثير من كتاباته الواسعة غير مترجم، ولكن التفسيرات المعاصرة والتنقيحات المتعلقة بنظرية فايغوتسكي اتخذت حياة مستقلة بها. وسنلخص هنا عدداً من الأفكار الرئيسية المستخدمة في تفسيرات فايغوتسكي ومناقشاته المعاصرة التي تناولتها نظريات تعلم اللغة مؤخراً.

١,٢,٧ التوسط

يؤكد لانتولف أن: الفهم النظري الرئسي الذي قدمه فايغوتسكي يتمثل في أن الأشكال العليا من النشاط الذهني للإنسان تتم دائماً وفي كل الأحوال بواسطة الوسائل الرمزية. ويفهم التوسط mediation، مادياً كان أم رمزياً، على أنه تقديم أداة مساعدة للأنشطة تؤدي إلى ربط الإنسان بعالم الأشياء أو بعالم السلوك الذهني. فبنفس الطريقة التي تؤدي بها الآلات المادية (مثل المطارق والجرافات والحاسبات ونحوها) إلى مساعدة الناس على تنظيم وتغيير عالمهم المادي، يؤكد فايغوتسكي أن الآلات الرمزية تعطي الناس القدرة على التنظيم والسيطرة على العمليات الذهنية من مثل الانتباه الإرادي، والحل المنطقي للمشكلات، والتخطيط والتنظيم، والتذكر الإرادي، والتعلم الإرادي. فالآليات الرمزية هي الوسائل التي يكون الناس بواسطتها قادرين على التنظيم

والبقاء في وضع السيطرة على الذات وعلى أنشطتها الذهنية والمادية كذلك. (Lantolf, 1994a: 418).

ويرى فايغوتسكي أن الآلية الرمزية الأساسية المتاحة للتوسط في مجال النشاط الذهني هي اللغة طبعاً. فمن خلال اللغة مثلاً نستطيع أن نوجه انتباهنا نحن (أو انتباه الآخرين) إلى السمات ذات الأهمية في البيئة، أو نقوم برسم خطة، أو نعلن عن الخطوات اللازمة لتخاذها لحل مشكلة.

٢,٢,٧ التنظيم والمساندة ومنطقة التطور الأقرب

الشخص الناضج الماهر قادر على الأداء المستقل، أي أنه قادر على التنظيم الذاتي. أما الطفل أو الشخص غير الماهر فيتعلم عن طريق تأدية مهام وأنشطة تحت إشراف شخص آخر أكثر مهارة (كالأبوين والمدرسين ونحوهم)، بحيث يتم ذلك في بداية الأمر من خلال عملية من التنظيم الصادر عن الآخر الذي يصل عادة عن طريق اللغة. ويعني هذا أن الطفل أو المتعلم يقاد في بداية الأمر ضمن وعي مشترك من خلال الحديث التعاوني collaborative learning إلى أن يتمكن في النهاية من تولي أمر المعرفة أو المهارات الجديدة (أو حيازتها) داخل وعيه الفردي الخاص. فالتعلم الناجح يتطلب التحول من النشاط البين-ذهني إلى النشاط الضمن-ذهني. وتعرف علمية الحوار المساند التي توجه انتباه المتعلم إلى السمات الرئيسية للبيئة، والتي تدفعه عبر الدرجات المتتابعة في سلم المشكلة بالمساندة (scaffolding)، (Wood et al., 1976).

ويسمى المجال الذي يمكن أن يحدث فيه التعلم بشكل أكثر إنتاجية بمنطقة التطور الأقرب (Zone of Proximal Development)، أي مجال المعرفة أو المهارة الذي يكون فيه المتعلم غير قادر بعد على الأداء المنفرد، ولكنه قادر على تحقيق النتيجة المرغوبة عند توافر العون المساند المطلوب. وقد عرف فايغوتسكي منطقة التطور الأقرب بأنها عبارة عن "الفرق بين مستوى نمو الطفل كما يتحدد من خلال الحل المستقل للمشكلات والمستوى الأعلى من النمو المحتمل كما يتحدد من خلال حل المشكلات تحت إشراف الراشدين أو بالتعاون مع زملاء الأكثر قدرة" (Vygotsky, 1978: 85). وسنوضح هذه الأفكار هنا من خلال مثال مأخوذ من الأدبيات التربوية العامة (Mercer, 1966).

لديك بطاقة ورقية مربعة أضلاعها ١٥ في ١٥ ، وتريد أن تستخدمها لصنع صندوق مفتوح شبه مكعب بواسطة قص الزوايا. ما الحد الأعلى الذي يمكن أن تكون عليه سعة الصندوق؟
 إيميلى: هذا الصندوق أكبر مما ينبغي أن يكون لأنه إذا كان لديك ١٥ في ١٥ فستحصل على ٢٢٥ ، ولكن إذا ضربت ٩ في ٩ مضروبة في ٣ فستحصل على ٢٤٣ ، وليس لدي مثل هذا القدر من السعة في صندوقي.

أ: لديك

إيميلى: لكن ١٥ في ...

ب: هذا ممكن، يمكن حلها ، كما أظن.

إيميلى: لكن من المؤكد

ب: قصي الزوايا.

إيميلى: نعم ولكن هذا سيجعله أصغر بكل تأكيد.

ب: أظن هذا صحيحاً.

إيميلى: (تقوم بحساب المربعات المرسومة على الورقة) لحظة ... ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ...

ج: لن نحصل على ٢٤٣.

إيميلى: لا ينبغي أن أحصل على ٢٤٣ لأنه إذا كانت مساحة الورقة هي ٢٢٥ ف ...

ج: لحظة، انظري ... ٩ في ٩ كم كان ارتفاعها؟

أ: ولكن ألا تتذكرين يا إيميلى أن الصندوق له كل هذه السعة في الوسط؟

إيميلى: نعم ، ولكن ...

أ: إن له كل هذه السعة في الوسط.

إيميلى: (تبدو غاضبة) لا ، لا شأن لهذا . إذا كانت ورقتي ليس بها سوى ٢٢٥ مربعاً فلن أستطيع أن أحصل على حيز أكبر باستخدام الورقة نفسها.

أ: بل تستطيعين لأنك نسيت أن الأضلاع ترتفع إلى الأعلى أيضاً ولن تكون الورقة مسطحة هكذا.

إيميلى: أوه نعم.

أ: سترتفع إلى الأعلى.

أ: سترتفع إلى الأعلى.

ج: لأنه ، انظري ، هنا لكبك ٣ وسترتفع إلى الأعلى.

أ: لديك ٣ إلى الأعلى، وهكذا يصبح الحيز بالداخل أكبر. هل ترى أن السعة ستكون ٢٤٣؟

إيميلى: نعم.

ج: هذا صحيح. ينبغي أن تكون كذلك.

إيميلي هنا طالبة في المدرسة الثانوية تكافح لكي تفهم مسألة رياضية (تتضمن العلاقة بين الحيز والحجم). وهي متمكنة من ناحية حيازتها للمهارات الحسائية الضرورية، لذا فإن المشكلة ممكنة الحل من حيث المبدأ بالنسبة لها (أي أنها بلغة فايغوتسكي تقع في حدود منطقة التطور الأقرب الخاصة بها). وقد لفت أقرانها انتباهها إلى جوانب مختلفة من المشكلة موضحين بذلك فكرة توجيهات الآخر (other-regulation) والمساندة (scaffolding). ويبدو أن المحاولات المتتالية لأصدقاء إيميلي للفت انتباهها إلى جانب ثلاثية الأبعاد في هذه المشكلة قد نجحت أخيراً، كما يدل على ذلك ردها العملي وإسهاماتها اللاحقة. والقضية هنا هي أن هناك تغير نوعي قد طرأ على فهم إيميلي وهو ما سيمكنها في المستقبل من حل المشكلات المماثلة دون مساعدة. أو يقال بلغة فايغوتسكي إن إيميلي قد وضعت يدها (appropriated) على المفاهيم الرئيسية، ومن هنا يفترض أنها أكثر قدرة على توجيه أدائها في المواقف المشابهة الأخرى.

وقد طُور التعبير المجازي الدال على المساندة (scaffolding) في النقاشات الفايغوتسكية الجديدة بغية الوصول إلى تحديد خصائص النوع المسمى بـ "توجيهات الآخر" والذي يقع ضمن "منطقة التطور الأقرب" ويعد الأقوى أثراً في تسهيل التعلم وامتلاك زمام المفاهيم الجديدة. وبحسب ما يرى وود وآخرون (Wood *et al.*, 1976) فإن عمل المساندة يقوم على الوظائف التالية:

١. تقوية الرغبة في المهمة
٢. تبسيط المهمة
٣. مواصلة السعي وراء الهدف
٤. وسم المعالم الهامة وأوجه التعارض بين ما تم إنتاجه والحل الأمثل
٥. السيطرة على مشاعر الإحباط أثناء القيام بحل المشكلة
٦. تقديم صورة مؤمثلة من العمل المزمع أدائه

وبحسب عبارة دوناتو فإن "الأداء الناتج عن المساندة هو آلية بين-نفسية تنشأ عبر التحوار وتعمل على مؤازرة المتعلم المبتدئ لاستيعاب المعرفة التي تنبني بجهد جماعي في الأنشطة المشتركة"،

(Donato, 1994: 41).

٣,٢,٧ التكون المصغر

يعطي المثال الذي طرحناه منذ قليل صورة مصغرة للمبادئ العامة للنظرية الاجتماعية الثقافية في التعلم. ويرى فايغوتسكي أن هذه المبادئ تنطبق على عدد من مقاييس الزمن المختلفة. فهي تنطبق على التعلم الذي مر به الجنس البشري عبر الأجيال المتعاقبة (*phylogenesis*) (التاريخ العرقي)، وكذلك على التعلم الذي يمر به الطفل الفرد خلال فترة النمو المبكر (*ontogenesis*) (التطور الفردي للكائنات). فالتعلم بالنسبة للجنس البشري بكامله وكذلك بالنسبة للطفل المفرد ينظر إليه على أنه اجتماعي أولاً ثم فردي. وينظر إلى الوعي والنمو المفاهيمي على أنهما أولاً من الظواهر البين-ذهنية التي يشترك فيها الأفراد، إلى أن يمتلك الشخص فيما بعد وعيه الخاص حيث يصبح حينئذ ظاهرة ضمن ذهنية. وتعد اللغة بالنسبة للجنس البشري وكذلك بالنسبة للطفل الفرد آلة التوسط الرمزي الرئيسية لنمو الوعي.

ويظل الناس بالطبع طوال حياتهم قادرين على التعلم، وينظر إلى عملية التعلم الداخلية لدى الأشخاص الأكثر نضجاً عند اكتسابهم معارف ومهارات جديدة على أنها في الأساس نفس العملية. ويعني هذا أن عملية اكتساب المفاهيم الجديدة تستمر في الحدوث عبر الوسائل الاجتماعية والتفاعلية، وهي ما يمكن في بعض الأحيان تتبع آثاره بشكل مرئي أثناء الحديث بين المتمرسين وعديمي الخبرة. ويشار إلى عملية التعلم السياقية الداخلية هذه بالتكون المصغر (*microgenesis*)؛ وهي أساسية في التفسيرات الاجتماعية الثقافية لتعلم اللغة الثانية.

٤,٢,٧ الحديث النفسي والحديث الداخلي

من المعروف جداً عن الأطفال الصغار أنهم ينهمكون في حديث نفسي (*private speech*)، حيث يتحدثون فيما يبدو مع أنفسهم وإلى أنفسهم وليس مع أي شريك حواري خارجي. ويفسر هذا الحديث من وجهة نظر نظرية بياجيه الكلاسيكية في نمو الطفل بأنه شاهد على مركزية الذات (*egocentrism*) لدى الأطفال، أو على عدم القدرة على رؤية العالم من منظور الآخرين. ولكن النظرية الاجتماعية الثقافية تفسر الحديث النفسي بطريقة مختلفة تماماً، فهو يعد هنا دليلاً على قدرة الطفل المتنامية على توجيه سلوكه الخاص - كما يحدث مثلاً عندما يتحدث الطفل

مع نفسه أثناء القيام برسم صورة أو حل مشكلة. ويرى فايغوتسكي أن الحديث النفسي يتحول في نهاية المطاف إلى حديث داخلي (*inner speech*)، أي إلى استخدام للغة في توجيه الفكر الداخلي دون وجود أي نطق ظاهر. وهكذا فإن الحديث النفسي في نظر فايغوتسكي يعكس تقدماً في الاستخدامات المبكرة للغة التي تأخذ طابعاً اجتماعياً بين-شخصي. فالشخص الناضج تماماً يظهر عنده الحديث الداخلي ليكون بمثابة أداة للتفكير، ولا يشعر عادة بأي حاجة لنطق حديث نفسي ظاهر. ومع هذا ففي حالة التصدي لمهمة جديدة فإن الشخص حتى وإن كان من الراشدين ذوي الخبرة قد يؤدي مهمته بمصاحبة وتوجيه الحديث النفسي.

٥,٢,٧ نظرية النشاط

المفهوم المهم الأخير من مفاهيم النظرية الاجتماعية الثقافية الذي نحتاج إلى تناوله هنا هو ذلك المسمى بنظرية النشاط (*activity theory*) والذي جاء به أي إن ليونتيف (A. N. Leontiev) أحد المتابعين لفايغوتسكي (انظر (Lantolf and Appel, 1994a: 16-22; Leontiev, 1981)). وتتضمن نظرية النشاط سلسلة من المقترحات الرامية إلى فهم السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه حالات التعلم المفردة. ويصف دوناتو وماكورميك (Donato and McCormick, 1994) هذه النظرية على النحو التالي:

يُعرف النشاط في إطار المحيط الاجتماعي الثقافي الذي يحدث فيه التفاعل التعاوني والتواصل الشخصي والأداء المسنود. وينظر إليه ليونتيف في تحليلاته على أنه يتضمن موضوعاً وغرضاً وأفعالاً وعمليات. ولتوضيح هذه المكونات الخاصة بالنشاط سنستخدم الفصل الدراسي كمثال. فالطالب (أي الموضوع) ينهمك في نشاط مثل تعلم لغة جديدة. وهذا الطالب له غرض، أو هدف، يدفع نشاطه ويعطيه اتجاهًا محددًا. وفي حالة متعلم اللغة لدينا فإن الغرض يمكن أن يتراوح من الإسهام الكامل في ثقافة جديدة إلى الحصول على درجة النجاح المطلوبة للتخرج. ولتحقيق الهدف لا بد للمتعمّل من القيام بأفعال، وهذه الأفعال تخضع للتوجيه دائماً من قبل الهدف. وقد يقام بأعمال أو استراتيجيات مختلفة للوصول إلى نفس الهدف، مثل تخمين المعنى من السياق أو قراءة الصحف باللغة الأجنبية أو استخدام معجم ثنائي اللغة لتحسين فهم المقروء.

وأخيراً يأتي المستوى الإجرائي للنشاط وهو عبارة عن الطريقة التي يؤدي بها الفعل والتي تعتمد على الظروف التي يتم فيها تنفيذ الفعل. فكيفية قيام الشخص بقيادة السيارة مثلاً تعتمد في قدر كبير منها على ظروف النشاط (كالأحوال الجوية والغرض من الرحلة ونوع السيارة وهكذا). وقد تتحول هذه الجوانب الإجرائية إلى أعمال نمطية وعفوية إذا لم يعد الهدف الواعي مقصوداً إليه. وإذا عدنا إلى مثالنا السابق لمتعلم اللغة فإنه إذا كان هدف المتعلم هو أن يصبح ماهراً في استخلاص المعنى بالاعتماد على القرائن وليس بالاعتماد على المعجم ثنائي اللغة فإن التخمين السياقي أثناء القراءة يصبح أوتوماتيكياً. بمجرد أن يصبح المتعلم خبيراً في استخدام هذه الاستراتيجية. ولكن نموذج النشاط الإنساني الذي تطرحه نظرية النشاط ليس نموذجاً ساكناً. فالإجراءات النمطية (أو الاستراتيجية الأوتوماتيكية) قد تتحول إلى أفعال مقصودة توجهها الأهداف في حال تغير الظروف التي تؤدّى فيها. ففي حالة متعلمنا قارئ اللغة الثانية الذي تمكن على المستوى اللاشعوري من تفعيل استراتيجية تخمين المعنى من خلال السياق فإنه من الممكن جداً أن يعاد تنشيط هذه الاستراتيجية على المستوى الواعي متى ما واجه المتعلم قطعة صعبة تفوق قدراته الاستراتيجية، أي عندما تتغير ظروف استخدام الاستراتيجية. (Donato and McCormick, 1994: 455).

٣,٧ تطبيقات النظرية الاجتماعية الثقافية على تعلم اللغة الثانية

ما هي الاتجاهات البحثية الخاصة في مجال تعلم اللغة الثانية التي أفرزها المناخ الراهن من الاهتمام بالنظرية الاجتماعية الثقافية؟ سنتناول هنا مجموعة من الدراسات البحثية في مجال اللغة الثانية التي اعتمدت على عدد من أفكار فايغوتسكي مثل الحديث النفسي (private speech) ونظرية النشاط (activity theory) ودور المساندة (scaffolding) في التعلم.

١,٣,٧ الحديث النفسي وتوجيه الذات في خطاب اللغة الثانية

أصبحت حالات الحديث النفسي تلاحظ بانتظام في الدراسات الطبيعية المتعلقة باكتساب اللغة الثانية لدى الأطفال، كما هو الشأن في الدراسات الأخرى الخاصة بلغة الطفل. ولكن أهمية هذه الحالات قد فسرت بطرق متعددة. وقد ورد المثال التالي لدى هاتش (Hatch,

(1978) نقلاً عن دراسة أعدها إيتوه (Itoh, 1973) على طفل متحدث باليابانية كلغة أولى يتعلم الإنجليزية كلغة ثانية.

- H. House. بيت
 Takahiro: This house? هذا البيت؟
 H. House. بيت
 T: House. بيت
 House. بيت
 To make the house. لتبني البيت
 To make the house. لتبني البيت
 To make the house. لتبني البيت
 This? هذا؟
 House. بيت
 Garage. مرآب
 Garage house. مرآب بيت
 house. بيت
 big house. بيت كبير
 Oh-no! لا.
 broken. انكسر.
 H. Too bad. يا للأسف.
 T. Too bad. يا للأسف
 H. Try again. حاول ثانية.
 T. I get try. أنا أحاول.
 أنا أحاول.
 H. Good. جيد.

وتنظر هاتش إلى دور تاكاهيرو الكلامي الموسع، الذي رافق نوعاً من أنواع أنشطة البناء، على أنه سلمي نوعاً ما فهو "ليس حديثاً اجتماعياً أبداً بل مجرد لعب لغوي" (Hatch, 1978: 411). وتواصل حديثها مؤكدة على نحو دفاعي أن كونه مجرد "لعب لغوي" لا يعني بالضرورة أنه عديم الجدوى في اكتساب اللغة، ولكنها لم تذهب في تحليل الوظائف الإيجابية إلى أبعد من ذلك. ولكن هذه المرافقة الكلامية الموسعة للعمل تقدم، من وجهة نظر فايغوتسكي، دليلاً على دور اللغة في حل المشكلات وتوجيه الذات. (كما تقدم أيضاً دليلاً على استيلاء الطفل على المفردة الجديدة

house التي قدمت في بداية الأمر من قبل الشخص الراشد المساند، ولكن سرعان ما أعيد استخدامها بعد ذلك من قبل تاكاهيرو في عدد من الأطر التركيبية.

أما الدراسات المتأخرة التي أدت مباشرة إلى توظيف مفاهيم فايغوتسكي المتعلقة بالحديث النفسي في الإنتاج اللغوي للمتعلم فقد تناولت في الغالب عينات مأخوذة من متعلمين أكبر سناً في بيئات شبه منضبطة (انظر المراجعة التي أعدها ماكافرتي أحد المتابعين لفايغوتسكي (McCafferty, 1994)). فقد قدم فراولي ولانتولف (Frawley and Lantolf, 1985)، في واحدة من أوائل المحاولات الحقيقية لتطبيق أي من جوانب نظرية فايغوتسكي على تعلم اللغة الثانية، دراسة تجريبية على متعلمين للغة الإنجليزية كلغة ثانية وهم يؤدون مهمة سردية مبنية على سلسلة من الصور. وقد وجه الباحثان النقد إلى نظريات الأنساق schema theories المتعلقة بالسرد والتي ترى بأن القصص تروى بطريقة حتمية خاضعة للقوالب المعروفة من قبل (مثل الموقف والمؤدين والوقائع والمشكلات والحلول وما إلى ذلك). كما أكدوا أيضاً أن نماذج معالجة المعلومات الخاصة بالاتصال، والتي تنظر إلى الاتصال على أنه في الأساس عبارة عن تشفير ونقل لرسالة محددة مسبقاً، لا تستطيع أن تفسر بشكل كاف المادة المجموعة. (ويعد هذا غرضاً شائعاً في الانتقادات الاجتماعية الثقافية الموجهة لأبحاث اكتساب اللغة الثانية. انظر أيضاً بلات وبروكس (Platt and Brooks, 1994: 498-9)).

وقد احتوت سلسلة الصور التي استخدمها فراولي ولانتولف على الأشكال التالية:

الشكل ١: ولد يمشي على جانب الطريق

الشكل ٢: يشاهد الولد بائع آيس كريم

الشكل ٣: يشتري الولد كوز آيس كريم بخمسين سنتاً

الشكل ٤: الولد يعطي الكوز لولد صغير

الشكل ٥: يقترب رجل من الولد الصغير

الشكل ٦: يأخذ الرجل الكوز من الولد الصغير، والولد الصغير يبكي.

عند إعادة سرد هذه القصة قدم متعلمو اللغة الثانية الإنجليزية وصفاً مفككاً وغير متماسك من الناحية السردية. ولكنهم ضمنوا وصفهم الكثير من العبارات التي تحتوي على رد فعل

أو توصيف مباشر لكل صورة من الصور (*I see a boy on the road*)، أو تبرير للمهمة نفسها (... *You want me to say what they are doing? This is the problem now*) وقد اختفت هذه التعليقات الخارجية تماماً في الأداء المنطلق لمجموعة من الناطقين الأصليين (*A little boy walking down the street ...*).

ويفسر فراولي ولانتولف هذه المعلومات بأنها تبين حاجة المتعلم لأن "يفرض نظاماً على المهمة من خلال الكلام وتحديد المطلوب عمله" (ص: ٢٦). وانطلاقاً من وجهة نظر فايغوتسكي يؤكدان أن المتعلمين يكافحون للانتقال إلى أبعد من توجيه المادة *object-regulation* (الذي يتجلى في هذه الحالة في ردود الفعل المباشرة على الصور، أو تقديم أوصاف لها)، باتجاه توجيه الذات *self-regulation* والسيطرة على المهمة. ولأنهم لا يستطيعون أن يأخذوا توجيه الذات على أنه أمر حاصل لا محالة فإن جهودهم للسيطرة تظهر في النطق الصريح أثناء أداء المهمة.

يتضمن الشكل (١,٧) نموذجين من السرد مأخوذين من دراسة مختلفة تستخدم نفس المنهج لماكافرتي (McCafferty, 1994: 426).

ويرى ماكافرتي أن الكثير من الكلام الذي تضمنه السرد لدى متعلمي اللغة الثانية يعد مثالاً للحديث النفسي الذي يعكس "توجيه المادة" (*I see a man on...in the picture*)، و"توجيه الآخر" (الذي يعرف هنا على أنه أي كلام حوارى المظهر، كما في الأسئلة الموجهة إلى الذات مثل *what do I see?* = ماذا أرى؟)، و"توجيه الذات" (الذي يعرف هنا على أنه تعليقات غير مباشرة تشير إلى أن المتعلم قد فهم فجأة مصدر الإشكال كما في الشكل السادس هنا).

وكان ماكافرتي في هذه الدراسة والدراسات الأخرى يقارن بانتظام بين مدى استخدام الحديث النفسي في السرد لدى المتعلمين في المستويات المهارية المختلفة بالإضافة إلى الناطقين الأصليين، مبيناً وجود علاقة منتظمة بين استخدام الحديث النفسي لضبط أداء المهمة ودرجة صعوبة المهمة نفسها. وقد أشار في مراجعة حديثة إلى أن المتعلمين عندما ينتجون اللغة الثانية ربما يبدلون من أجل تحقيق التوجيه الذاتي نفس الجهد الذي يبذلونه في "الاتصال"، ولكن الباحثين في خطاب اللغة الثانية لم يلتفتوا إلى هذه الظاهرة، فنحن لا نعرف مثلاً سوى القليل عن طبيعة الحديث النفسي الذي قد يمارسه المتعلمون في الفصول الدراسية. ونخلص من هذا إلى أنه يزعم

مثال للسرد القصصي: يتطلب أداء المهمة في هذه الدراسة أن يقدم الطلبة المدروسين وصفاً سردياً لسلسلة من ست صور تعرض بائع قبعات غلبه النعاس تحت إحدى الأشجار ليصبحوا على مجموعة من القروود وقد أخذت قبعاته وتسلفت الشجرة التي نام تحتها. وقد أدرك في النهاية أن القردة كانت تقلد ما يفعله وأنه قادر على استرجاع قبعاته برمي قبعته على الأرض.

طالب من المستوى المتوسط المنخفض: الناطق الأصلي الراشد

١. أرى رجلاً ... في الصورة. بنظر إلى (١) ينظر الرجل إلى القروود تلعب ... بعض القروود- القروود على الشجرة. القروود تلعب على الشجرة. هناك منزل بجانب الشجرة. هناك بعض القبعات [موضوعة] في سلال ... سلتان. وربما كان الرجل يتعجب في نفسه من سعادة القروود؟ أو ربما كان ينظر إلى السماء.
٢. ماذا أرى؟ هناك سلة أخرى من القبعات. (٢) وعندما نام نزلت القروود ، وأخذت القبعات، ولبستها وهي فوق الشجرة. الآن القروود تنظر إلى الرجل. الرجل نائم. الآن الرجل نائم فالقروود تلعب بالقبعات.
٣. يصحو الرجل فجأة وينظر إلى القروود. (٣) وعندما أفاق وجد القروود تلبس كل القبعات التي كان يريد بيعها ... وكانت مفاجأة له.
٤. الرجل غاضب. يريد أن يأخذ قبعاته. (٤) كان يحاول أن يجعل القروود تعيد قبعاته وكان غاضباً منها، والقروود تقلده.
٥. أوه لا! الأمر مختلف. القروود تقلد إشارات الرجل، وفي هذه الصورة الرجل يفكر - لا أعرف بماذا؟ ربما كان يفكر في ماذا يمكنه - أن يفعل، والقروود، النزح، تنزع القبعات وتتنظر إلى الرجل، وهي تقلد نفس حركات الرجل.
٦. أه. نعم. فجأة قد وجد الرجل ... وجد (٦) أدرك أخيراً أن القروود ستفعل مثلما يفعل ولهذا ، أه ، ألقى بقبعته وفعلت القروود مثله ... وهكذا استعاد قبعاته وكان سعيداً بذلك.

شكل (١،٧) : الحديث النفسي في السرد القصصي باللغة الثانية

أن "نظرة فايغوتسكي فيما يتعلق بالحديث النفسي تقدم مدخلاً هاماً إلى العمليات الداخلية الخاصة التي ينهك فيها متعلمو اللغة الثانية الراشدون في سعيهم إلى توجيه ذواتهم في مواجهة العملية المعقدة المتمثلة في تعلم اللغة الثانية"، (McCafferty, 1994: 434).

٢,٣,٧ نظرية النشاط وتفاعل المجموعات الصغيرة

اتخذ منظرو تعلم اللغة الثانية المتابعون لنظرية فايغوتسكي بشكل عام، كما رأينا من قبل، موقفاً نقدياً إزاء نماذج "النقل" المتعلقة بالاتصال والتي يتم فيها نقل الرسائل الاتصالية الجاهزة من المتكلم إلى السامع (انظر مثلاً دوناتو (Donato, 1994: 33-6; Platt and Brooks, 1994: 498). ووقفوا موقفاً مشابهاً بالنسبة للنماذج التفاعلية ونماذج المدخلات اللغوية في تعلم اللغة التي يحتل فيها "التفاوض حول المعنى" موقفاً مركزياً (انظر الفصل السادس)، حيث يعدونها عاجزة عن إدراك السمات الرئيسية لاستخدام اللغة. يقول بلات وبروكس "إن ما نقترحه هو رأي أكثر وضوحاً يشتمل على فهم الحديث أو النشاط الكلامي تحديداً على أنه نشاط معرفي يخضعه الناس للعمل بغرض حل المشكلات مهما كانت مقاصده الاتصالية" (Platt and Brooks, 1994: 499).

يضاف إلى ذلك أن مبادئ نظرية النشاط (أعلاه) دفعت الباحثين وفق هذه التقاليد إلى أن ينادوا بقوة بوجود طبيعة خاصة للتفاعلات الشخصية كما يعيشها المشاركون، حتى عندما تبدو لنا المهام الاتصالية المعدة مسبقاً واحدة. فمن الممكن، بحسب نظرية النشاط، أن تتنوع الأهداف الشخصية التي يتناول بها شخص ما مهمة معينة أو مشكلة ما، وعليه فإن متعلم اللغة مثلاً قد يقوم بمهمة محادثة في سياق الاختبار وبغرض رئيسي يتمثل في تحقيقه لأداء دقيق، حتى وإن كان المشرفون على إعداد المهمة يقصدون منها اختبار الطلاقة. كما أن المستوى المعرفي والمهاري الذي يصطحبه المتعلم عند التصدي لأداء مهمة من المهام سيتنوع أيضاً بطبيعة الحال، وسيكون علاوة على ذلك عرضة للتغير أثناء أداء المهمة نفسها، (أي، على طريقة فايغوتسكي، يكون المشاركون الأقل خبرة قادراً على أن يستولي ويستوعب المعرفة والمهارة التي تتبلور تعاونياً أثناء التفاعل).

وتأيداً لهذه التفسيرات قام كولان ودوف (Coughlan and Duff, 1994) باختبار مادة علمية جمعت من خلال مهمة مماثلة لوصف الصور في مواقف متنوعة من تعلم اللغة، وخلصا إلى

أن بعض السمات من نوع استعداد المتعلمين للابتعاد عن النقطة المقصودة تعتمد بشكل كبير على السياق، (فهي تعتمد على مدى معرفتهم بمحدثيهم، ومقدار ما يعتقدونه من وقت مخصص لإنجاز المهمة، وردود فعل محدثيهم المستمرة أثناء الأداء، وتسلسل المهام الذي يندرج فيه نشاط توصيف الصور، وما إلى ذلك). كما قام بلات وبروكس (Platt and Brooks, 1994) بتسجيل محادثات لثنائيات ومجموعات من الدارسين وهم يؤدون أنواعاً مختلفة من المهام الاتصالية المتعلقة بحل المشكلات في بيئات فصول تعلم اللغة الثانية، ووجدوا أن أهداف الدارس تعد أساسية في تحديد طبيعة ما يمارسه من أفعال أثناء الأداء. ومما قدماه من أمثلة في هذا الشأن ما يلي:

١. قيام الطلاب بأداء مهمة في اللغة الإنجليزية، والتدرب على مشكلة يبدو أنهم قد فهموها (حيث يمثلون أدواراً لعرض كيفية استخدام جهاز عرض الذبذبات)،
٢. طالب ينهك في حالات طويلة من الحديث النفسي لتوجيه أدائه الخاص وذلك أثناء تقديمه لنفس العرض عن كيفية استخدام جهاز عرض الذبذبات، وهو فيما يبدو غير قادر على الانتباه إلى زميله الذي يحاول أن يعيد توجيهه.
٣. طلاب يتعلمون اللغة السواحيلية في المستوى المبتدئ يؤدون بنجاح مهمة تبادل معلومات معتمدة على الخريطة، مستخدمين وسائل فوق-لغوية وتراكيب إردافية من كلمة واحدة.
٤. طلاب يستخدمون اللغة الأولى بشكل مكثف لتعريف وإعادة تعريف القوانين الإجرائية لإنجاز حل أحجية الصور المقطعة، وللتعليق على أداء المهمة.

ويرى بلات وبروكس أن هذه الأمثلة تبين أن الدارسين يستخدمون مواردهم اللغوية (اللغة الأولى والثانية) سرياً وتعاونياً أيضاً بغرض حل المشكلات المطروحة، أي لأغراض تنظيمية في المقام الأول. وقد كان التعلم الذي حدث بشكل أكثر وضوحاً من وجهة نظرهما هو المتعلق بإكمال مهمة ترتيب الصور وبحل المشكلة. ولكن التبرير التقليدي لإدخال مثل هذه المهام في منهج تعليم اللغة "الاتصالي" - القائل بأن تعلم اللغة سيحصل نتيجة للتفاوض حول المدخلات القابلة للفهم - لم يلق سوى القليل من التأييد فيما جمعه من مادة، ولهذا قالوا "إننا لا نجرؤ على الزعم بأن

الاكتساب بالمعنى الذي قرره تشومسكي قد مُكِّن (أو أعبق) في أي من الموقفين" (Platt and Brooks, 1994: 508).

أما الباحثون الذين تناولوا الأبعاد الاجتماعية المعرفية لتفاعل الأقران في اللغة الثانية من منظور فايغوتسكي فمنهم دي غيريرو وفيللاميل (De Guerrero and Villamil, 1994). وقد نظر هذان الكاتبان في الحوارات التفاعلية أثناء قيام الدارسين بأنشطة التنقيح في مادة الكتابة في اللغة الثانية الإنجليزية. وقاما بتحليل تلك المبادلات الحوارية على أساس التفاعل بين توجيه المادة وتوجيه الآخر وتوجيه الذات، مبينين أن المشاركين قد تنقلوا بسلاسة بين هذه المراحل المعرفية، ومؤكدين حصول بعض الفوائد المتعلقة بالنمو. وقد أشارا إلى أنه:

فيما يتعلق بالتنقيح الذي يقوم به الدارسون فإن العمليات المعرفية الضرورية لإنهاء المهمة بنجاح تمارس على نحو جماعي ثم تكتسب بعد ذلك كما هو مفترض وذلك لاستخدامها مستقبلاً بشكل مستقل في حل المشكلات. فالدارسون يجدون أنفسهم في موقف لا يضطرون فيه فقط لممارسة التحكم الذاتي في المهمة بل إنهم يضطرون كذلك لأن يوجهوا الآخرين ويوجهوا من قبلهم. وبعبارة أخرى فإنه من المحتمل أن يوجد التذبذب التوجيهي دائماً حيث لا يوجد أحد يكون في كل الأوقات موجَّهاً بشكل تام سواء ذاتياً أو مادياً أو من قبل الآخرين. ولهذا فإن ما يقوم به الدارسون من تنقيح يعد موقفاً يحتمل الإفادة لأنه يسمح بتبادل الأدوار وبالوصول المستمر للأنماط الاستراتيجية من التحكم بحسب ما تتطلبه المهمة... ففي مرحلة معينة من مراحل النمو يحتاج الدارسون إلى أن يزودهم الآخرون بالسلوك الاستراتيجي الذي يستطيعون مستقبلاً السير على منواله بشكل مستقل. وهذا بلا شك هو الهدف النهائي لتدريس الكتابة في اللغة الثانية. (De Guerrero and Villamil, 1994: 493)

ولكن هذان الباحثان، وكما هو الحال عند بلات وبروكس، لم يقوموا باستكشاف أو توثيق التطورات الفعلية في قدرة الكتابة باللغة الثانية الناتجة عن تنقيح النظراء. وأخيراً قام دوناتو وماكورميك (Donato and McCormick, 1994) بدراسة طويلة تبنيا فيها مبادئ نظرية النشاط في نمو استراتيجيات التعلم. وطلبا من مجموعة من طلاب الجامعة في قسم اللغة الفرنسية أن يتابعوا ويتأملوا تقدمهم ونموهم في اللغة المحكية خلال فصل دراسي كامل باستخدام

نمو الهدف	
غير مركزة (الحقبة ١)	مركزة (الحقبة ٢ أو ٣)
طالب (١) : أريد أن أتعلم الفرنسية	- أريد أن أجد محادثاً
طالب (٤) : أريد أن أتعلم وأن استخدم تعابير جديدة	- أريد أن استخدم قدراً أكبر من التعابير الجديدة وليس نفس المفردات التي استخدمها في كل الأوقات والمواقف.
طالب (٥) : أريد أن أحسن معرفتي النحوية.	- أريد أن أفكر في موقف محدد استخدم فيه ما نتعلمه.
طالب (٧) : أريد أن أتحدث في الفصل أكثر.	- أريد أن أتمكن من تحديد استراتيجيات المحادثة عندما أسمعها.
طالب (٩) : أريد أن أتعلم.	- أريد أن أعمل على إيجاد محاور.

نمو الاستراتيجيات

غير مركزة (الحقبة ٢)	مركزة (الحقبة ٣)
طالب (٢) : أريد أن أقوم أكثر بإعادة الصياغة.	- حاولت إعادة صياغة Frequent Flyer Program.
طالب (٣) : سأحمل معجمي معي.	- نتدرب أنا وصديقي على المحادثة كل يوم بعد الدرس.
طالب (٤) : راجعت زمن الفعل والتعابير.	- استخدمت الحقبة نفسها للتعرف على التقدم والتقدير للأهداف والإنجاز.
طالب (٥) : أشاهد أفلام فرنسية.	- أراجع التعابير الجديدة في كل فصل [من الكتاب]، وأفكر في المواقف التي يمكن أن استخدمها فيها، وأحاول أن استخدمها مع نفسي.
طالب (٦) : استخدم تعابير جديدة.	- استخدم الفرنسية مع (C) عندما نعمل معاً في المطعم.
طالب (٧) : سأتكلم أكثر.	- أكلم صديقي هاتفياً مرتين في الأسبوع ونجري محادثات بالفرنسية.
طالب (٧) : سأتعلم أكثر.	- عندي مذكرات للمفردات .
طالب (٨) : سأتحدث أكثر في الفصل	- أصبحت أخاطر أكثر في الفصل، فقد استخدمت مثلاً كلمة "What" (التي نوقشت من قبل).
طالب (٩) : درست أكثر	- عندما أسمعك تتحدث فأني أكتب الكلمات والعبارات التي لا أعرفها في دفتر الملاحظات.

شكل (٧، ٢) : تطور التركيز في استراتيجيات تعلم اللغة

حقيبة (portfolio) لجمع عينات الأداء. ويختلف أسلوب الحقيبة عن يوميات المتعلمين في أنه يتطلب منهم تقديم شواهد تثبت قدرتهم على التعرف على المحتوى اللغوي الذي قُدّم في الفصل واستخدامه (كأن يطلب منهم مثلاً عمل تسجيلات صوتيه لأدائهم الكلامي بالفرنسية)، وأن يوضحوا السبب لاعتقادهم بأن بعض مواد الحقيبة تعكس تقدماً في قدراتهم في اللغة الثانية. ومع أنه لم يكن هناك تدريب صريح على الاستراتيجية إلا أن الباحثان يؤكدان أن حقيبة الأداء تقدم شواهد تطويرية طويلة على النمو في استخدام الاستراتيجيات المدروسة (انظر الشكل (٧، ٢) المأخوذ من دراسة دوناتو وماكورمك (Donato and McCormick, 1994: 460)، للاطلاع على عينات من التركيز المتصاعد على الاستراتيجيات المدروسة). ويرجع الباحثان هذا الأمر إلى حدوث تطور جماعي في ثقافة الفصل بعامة.

وتتألف ثقافة هذا الفصل من دورة حوارية من التقييم الذاتي، وتحديد الأهداف، وتوسيع الاستراتيجيات وإعادة بنائها. وقد نشأت هذه العملية نتيجة الدفع الاجتماعي المقصود للدراسيين للقيام ببناء استراتيجياتهم التعلمية من خلال الحوار مع الذات ومع المدرس، ومن خلال الاتصال بالشواهد الفعلية للنمو في قدراتهم. لذا فإن ثقافة الفصل، من المنظور الاجتماعي الثقافي، يمكن إعدادها لتعمل على نقل الدارسين من الاستهلاك الذهني إلى البناء التأملي لاستراتيجيات تعلم اللغة، (Donato and McCormick, 1994: 463).

٧، ٣، ٣ المساندة وتعلم اللغة الثانية في منطقة التطور الأقرب

رأينا منذ قليل الكيفية التي يمكن بها تحقيق نمو استراتيجيات التعلم في إطار نظرية النشاط. ولكن كيف تنشأ المعرفة اللغوية الجديدة أثناء التفاعل، وكيف تستوعب من قبل المتعلم، (أو كيف يتم الاستيلاء عليها بعبارة فايغوتسكي)؟

تقدم الكثير من الدراسات الطبيعية المعدة من قبل باحثين من خارج الأطر النظرية التي جاء بها فايغوتسكي شواهد يمكن اعتبارها دليلاً على اشتراك المتحدثين في المعارف المعجمية والنحوية وتبادلها فيما بينهم. فقد رأينا من قبل الطفل المتعلم تاكاهيرو وهو يضع يده على كلمة (house) المقدمة إليه من قبل محاوره الراشد ويجرب استخدامها (Hatch, 1978: 410). وهناك مثال

آخر من أمثلة هاتش مأخوذ من برونك وآخرون (Brunak *et al.*, 1976) يظهر إحدى المتعلمات الراشديات وهي تستخلص من محاورها المتعاون تعبيراً تحتاحه (*last year*) وتقوم باستخدامه.

NS:	O that's a beautiful plant! I like that. Did you buy that?	ناطق أصلي: أوه. هذه نبتة جميلة! تعجبني. هل اشتريت هذه؟
RAFAELA:	Excuse me ... This is the ... October 24. The how you say ... The ... (writes '1974') Year, ah?	رافئبلا: معدرة ... هذه ... ٢٤ أكتوبر. الـ ... كيف تقول ... الـ ... (تكتب "١٩٧٤") العام . أه.
NS:	1974. Last year.	ناطق أصلي: ١٩٧٤ العام الماضي.
R:	Ah! Last years.	رافئبلا: أه! الأعوام الماضي.
NS:	One. (Correction of plural form)	ناطق أصلي: واحد. (تصحيح لعلامة الجمع)
R:	Last year. Last year a friend gave me it.	رافئبلا: العام الماضي. صديق أعطاني إياها العام الماضي.

تفسّر هذه المقاطع، من منظور المدخلات اللغوية والتفاعل، على أنها حالات من مفاوضات المعنى، أو الإصلاح الحوارى ونحو ذلك، كما ينظر إليها على أنها تعزز علاقة المدخلات المتاحة بمستوى المتعلم الاكتسابى إلى أعلى حد ممكن. أما من منظور مذهب فايغوتسكى فمن الممكن أن نطمح أكثر إلى القول بأننا نشهد تكويناً مصغراً في نظام اللغة الثانية لدى المتعلم من خلال استيلائه على المادة المعجمية الجديدة من الحديث المساند للناطق الأصلي.

ولكن الباحثين المتأثرين بمذهب فايغوتسكى الذين تناولوا قضية تطور اللغة الثانية على نحو أكثر مباشرة فعلوا ذلك عادة في الفصول الدراسية وليس في البيئات الطبيعية. فقد نظر عدد من الكتاب في تفاعل النظراء من خلال الأداء لأنشطة صفية تركز على الشكل، كما نجد مثلاً عند دوناتو (Donato, 1994)، وكوال وسوين (Kwal and Swain, 1994). فقد أورد دوناتو مثلاً عدداً من الأمثلة الصادرة عن متعلمين راشدين من خلفية إنجليزية يعملون على مشكلات ترجمة من الإنجليزية إلى الفرنسية. وقد جاءت هذه الأمثلة لدى مجموعة صغيرة من الدارسين أثناء قيامهم

بجلسات تخطيطية تمهيداً للعرض الشفهي الذي سيقدم في دروس لاحقة. وتُظهر الأمثلة ثلاثة متعلمين يتعاونون للتوصل لبناء الزمن الماضي المركب من الفعل الانعكاسي *se souvenir* "يتذكر".

Protocol

A1	Speaker 1	... and then I'll say ... tu as souvenu notre anniversaire de marriage ... or should I say mon anniversaire? ... وسأقول إذن ... تذكر عيد زواجنا ... أو ينبغي أن أقول عيد زواجي
A2	Speaker 2	Tu as ... أنت تكون
A3	Speaker 3	Tu as ... أنت تكون
A4	Speaker 1	Tu as souvenu ... "you remembered? ؟" هل تذكرت؟
A5	Speaker 3	Yea, but isn't that reflexive? Tu t'as .. [الفعل] هذا [الفعل] نعم، ولكن أليس هذا انعكاسي؟ أنت تكون ...
A6	Speaker 1	Ah, Tu t'as souvenu. أه، أنت تذكر.
A7	Speaker 2	Oh, it's tu es [يتغيير فعل الكون] أنت تكون: أه، نقول: أه، نقول: أنت تكون [يتغيير فعل الكون]
A8	Speaker 1	Tu es
A9	Speaker 3	tu es, tu es, tu ...
A10	Speaker 1	T'es, tu t'es
A11	Speaker 3	tu t'es
A12	Speaker 1	Tu t'es souvenu

وكما أشار دوناتو فإنه لا أحد من أفراد المجموعة لديه القدرة على إنتاج هذه الصيغة المعقدة دون مساعدة، ولكنهم من خلال إسهاماتهم الفردية المتوالية تمكنوا جماعياً من الوصول إلى الشكل الصحيح لصيغة الفعل. فالمتكلم (٣) يقدم ما يذكر بأن الفعل انعكاسي، أي أنه لا بد من إقحام ضمير تكميلي (السطر ٥)، والمتكلم (٢) يصحح اختيار الفعل المساعد (السطر ٧)، *es* (not as)، وفي النهاية يتمكن المتكلم الأول من ضم هذه الأجزاء المتفرقة من المعلومات إلى بعضها البعض لكي ينتج الصيغة الصحيحة (السطر ١٢).

وتأييداً للزعم بأن النمو اللغوي يتأتى في الواقع نتيجة لهذا النوع من التفاعل التعاوني، فقد قام دوناتو بتحليل العرض الشفهي الذي يقوم به أفراد المجموعة في اليوم التالي، وتسجيل مدى ظهور الصيغ التي نوقشت أثناء جلسة التخطيط السابقة في الاستخدام. وقد وُجد اثنان وثلاثون حالة من المساعدات الإسنادية تمت أثناء الجلسات التخطيطية، ووجد أن أربعة وعشرين صيغة من

الصيغ التي نوقشت جمعياً بهذه الطريقة قد أعيد استخدامها بنجاح أثناء العرض الشفهي لكل شخص من المتعلمين. ويخلص دوناتو من ذلك إلى أننا " بهذه الطريقة نحصل على دلائل مستقلة على أن مساندة النظراء تؤدي إلى حصول نمو لغوي لدى الشخص"، (Donato, 1994: 52). ولكن هل تُعلمت بالفعل صيغ اللغة الثانية التي تعد مركز الاهتمام لعمليات المساندة في الأحاديث الدائرة حول الشكل؟ أي هل تم امتلاكها لتصبح جزءاً من نظام اللغة الثانية النامي لدى المتعلم؟ الباحثان اللذان قاما بمواصلة البحث في هذه القضية في إطار التقاليد النظرية لفايغوتسكي هما الجعافرة ولانتولف (Aljaafreh and Lantolf, 1994). وقد تضمنت المادة التي جمعها مجموعة من دراسات الحالة الطولية التي تناولت متعلمين للغة الإنجليزية كلغة ثانية من الراشدين يتلقون تغذية راجعة مباشرة من نمط (واحد- إلى- واحد) تتعلق بواجب كتابي أسبوعي. وبعد أن يحصل الدارسون على فرصة أولية لإعادة قراءة ما كتبوا وتحديد الأخطاء فيه، يقوم المدرس وكل طالب بالنظر معاً في كامل المادة المكتوبة جملة جملة. وعندما يتم تحديد الأخطاء يتجه المدرس إلى مساندة المتعلم من خلال تصحيح الخطأ بطريقة عرضية، "فالفكرة هنا هي أن يُقدّم فقط القدر الكافي من المساعدة لتشجيع المتعلم وإرشاده للمشاركة في النشاط وتحمل مسؤولية متزايدة للوصول إلى الأداء المناسب" (Aljaafreh and Lantolf, 1994: 469).

وقد تم تتبع المتعلمين وتسجيلهم صوتياً على مدى ثمانية أسابيع، حيث ركزت الدراسة على نمو قدراتهم (أو نمو التكون المصغر) فيما يخص أربعة موضوعات نحوية في الكتابة الإنجليزية (أدوات التعريف، ووسم الزمن، واستخدام حروف الجر، والأفعال الصيغية modal verbs). وقد بحث الكاتبان أولاً عن ازدياد الدقة في استخدام هذه الصيغ بمرور الوقت، وعن تعميم التعلم خارج إطار الصيغ المحددة التي نالت عناية أثناء المناقشة الثنائية مع المعلم. وحتى في المواطن التي استمرت فيها الأخطاء بالظهور فيما يكتبه الدارسون، فقد بحث الكاتبان عن شواهد على نمو قدرة المتعلم للقيام بالتصحيح الذاتي، وتقليل الاعتماد على توجيه الآخر الصادر عن المعلم. وقد طور الجعافرة ولانتولف (Aljaafreh and Lantolf, 1994: 471) "ميزاناً تنظيمياً" "regulatory scale" لإيضاح الكيفية التي يمكن أن تصنف بها تدخلات المعلم من خلال مدرج متصل (continuum) يمتد من التصحيح الضمني إلى التصحيح الصريح، (انظر الشكل (٧، ٣).

فعندما نجد أن ما يحتاجه الدارسون من تغذية راجعة يصبح بمرور الوقت أقرب إلى النهاية الضمنية للميزان، فإنهم يعدون حينئذ سائرين باتجاه أداء أكثر استقلالية وتوجيهاً ذاتياً، مما يجعل هذه الوضعية من المؤشرات الإيجابية على التعلم.

المقياس التنظيمي - من الضمني (الاستراتيجي) إلى الصريح

- (٠) يطلب المدرس من المتعلم أن يقرأ، ويجد الأخطاء، ويصححها بنفسه قبل البدء في التدريس.
- (١) وجود المدرس كمحاور محتمل يشجع على بناء "أطر تعاونية".
- (٢) القراءة المدعومة أو المركزة للجملة التي تحتوي على الخطأ من قبل المتعلم أو المدرس.
- (٣) يشير المدرس إلى أنه ربما يكون هناك خطأ ما في جزء معين (في الجملة، أو العبارة، أو السطر) - كأن يقال: "هل هناك أي مشكلة في هذه الجملة؟".
- (٤) يرفض المدرس المحاولات غير الناجحة للتعرف على الخطأ.
- (٥) يقلص المعلم دائرة الخطأ (كأن يكرر أو يشير إلى أجزاء معينة تحتوي على الخطأ).
- (٦) يشير المعلم إلى طبيعة الخطأ دون أن يحدده (يقول مثلاً: "توجد هنا مشكلة ما في علامة الزمن هذه").
- (٧) يحدد المعلم الخطأ ("لا يمكن استعمال فعل مساعد هنا").
- (٨) يرفض المعلم المحاولات غير الناجحة لتصحيح الخطأ.
- (٩) يقدم المعلم إشارات تساعد المتعلم على الوصول إلى الصيغة الصحيحة (كأن يقول مثلاً "الزمن ليس ماضياً تماماً هنا ولكنه مازال جارياً إلى حد ما").
- (١٠) يعطي المدرس الصيغة الصحيحة.
- (١١) يعطي المدرس شرحاً معيناً لاستخدام الصيغة الصحيحة.
- (١٢) يقدم المدرس أمثلة للنموذج الصحيح عندما تعجز الأشكال الأخرى من المساعدة عن تحقيق الاستجابة العملية المناسبة.

الشكل (٧، ٣) ترتيب التغذية الراجعة للأخطاء بحسب مقياس التصحيح الضمني والصريح.

- (L) F1
١. م: حسن، "إلى...إنعم] إلى الولايات المتحدة [إنعم] في ذلك الوقت لا أستطيع ... عشت في المنزل لأنني لا أملك أي أثاث".
٢. هل هذه...ما...ما الخطأ في هذه الجملة أيضاً؟
٣. ما الخطأ في الجملة التي قرأناها أو...في ذلك الوقت لا أستطيع عشت في المنزل لأنني لا أملك أي أثاث". هل ترى ذلك؟
٤. م: حسن ... أه... يوجد هنا خطأ في زمن الفعل في هذه الجملة وفي الفعل الصيغي (modal) ... هل تعرف الأفعال الصيغية؟
٥. م: حسن... ما الخطأ ... ما الخطأ هنا؟
٦. م: الزمن الماضي من الفعل "يعيش" live
٧. م: حسن، ماذا عن ال...ال... هل المشكلة فقط في هذا أم هذا أم في التركيب كله؟
٨. م: حسن، كيف تصححه؟ حسن، في ذلك الوقت ... ماذا؟
٩. ما هي صيغة الماضي من الفعل (can)؟
١٠. يحدث ... ماذا ... الماضي، صحيح؟ ماذا كان يحدث
١١. م: ماذا ... الحدث حصل في الماضي، تمام؟ إذن ما هي صيغة الماضي لهذا الفعل (can) ؟ هل تعرفين؟
١٢. م: حسن، هي (could)
١٣. م: أه. نعم
١٤. م: حسن، "لم أستطع ... "I could not" أعيش "live"
١٥. م: أه. بالضبط، حسن. إذن فحين تستخدمين هذا الفعل الصيغي في الماضي فالفعل الثاني يكون في صيغة الحاضر البسيط ...
١٦. م: حسن ... أه "في ذلك الوقت لم أستطع ... (I could not)
١٧. م: أن أعيش في المنزل (live in the house)
- (M) F1
١. م: حسن، "اتصلت بالأصدقاء الآخرين الذين لا يستطيعون ذهبوا (cant went) إلى الحفلة. حسن.
٢. ما الخطأ هنا؟
٣. أقول (to) [الطالبة استخدمت (do) بدل (to)]
٤. م: الذين لا يستطيعون ذهبوا إلى الحفلة لأنهم كانوا يعملون في المستشفى في تلك الليلة. الآن، من هنا "اتصلت بالأصدقاء الآخرين الذين لا يستطيعون ذهبوا إلى الحفلة". ما الخطأ في هذا؟
٥. م: حسن، وماذا أيضاً؟ ... ماذا عن الفعل والزمن؟
٦. م: حسن، "الذين ... لم يستطيعوا (could not) انتهينا؟ و أيضاً؟ ...
٧. م: هنا [يشير إلى المركب الفعلي]، ما هي الصيغة الصحيحة؟
٨. م: أنا ... أذهب (I...go)
٩. م: نعم (أذهب)، "لم أستطع أ، أذهب إلى [صحيح] إلى الحفلة ...
- (L) F2
١. م: هل هناك من خطأ في هذه الجملة؟ "أخذت فقط أي لإني لم أستطع أخذت كليهما" ... هل ترى أي خطأ؟
٢. م: هنا ... بالتحديد في "لأنني لم أستطع أخذت كليهما" (I could not took both)
٣. م: أه. نعم ... فعل ... هناك مشكلة في الفعل ...
٤. م: أه. نعم ...
٥. م: الذي استخدمت. حسن، أين؟ هل ترى الخطأ؟
٦. م: (يشير إلى الفعل)
٧. م: (took) أخذت؟ نعم
٨. م: (take) أخذ
٩. م: صحيح، أخذ
١٠. م: (تضحك)

جدول (٧،٤): التكونات المصغرة في نظام اللغة

وتوضح الأمثلة المقدمة في الشكل (٧، ٤) نوع المادة التي قام الجعافرة ولانتولف بجمعها ومناقشتها (Aljaafreh and Lantolf, 1994: 478-9). ففي الأمثلة الواردة في (L) نجد أن المدرس (م) والطالبة (ط) يحاولان الوصول إلى علامات الزمن الصحيحة في التراكيب المكونة من الفعل المساعد + الفعل الرئيسي. وهنا يقدم المدرس على نحو تصاعدي تغذية راجعة مباشرة متعلقة بالأخطاء الكتابية للدارس (انظر السطر ٣/٢)، مقدماً في الواقع نموذجاً لصيغة الزمن الماضي الصحيحة للفعل المساعد الصيغي (*can*) الواردة في السطر (٢٣). وفي وقت لاحق في الجلسة التدريسية نفسها، نجد أن المشكلة نفسها تعود إلى الظهور مرة أخرى (انظر الأمثلة الواردة في (M)، السطر (١) و (٢)). وقد قامت المتعلمة في بداية الأمر بالتركيز على مشكلة مختلفة (حيث وضعت (*do*) في مكان (*to*))، وهو خطأ تمت ملاحظته وتصحيحه من قبلها). ولكن بمجرد أن لفت المدرس انتباهها إلى صيغة الفعل الصحيحة، قامت هي بنجاح باستخدام الفعل المساعد الصحيح في صيغة الزمن الماضي (*could*)، مع الصيغة المصدرية للفعل الرئيسي (*go*). ويرى الباحثان أن هذه الحاجة المتناقصة لتوجيهات الآخر تمثل بذاتها شاهداً على وجود تطورات في "التكون المصغر" داخل "منطقة التطور الأقرب" لدى المتعلم.

وتقدم الأمثلة الواردة في (N) معلومات إضافية عن الأداء ولكنها هذه المرة مأخوذة عن الجلسة التدريسية التي عقدت في وقت قريب من القيام بالواجب الكتابي التالي الذي يأتي بعد أسبوع من الواجب السابق. ويزعم الباحثان هنا مرة أخرى بأنهما قد وجدا شواهد على التكونات المصغرة سواء في إنتاج التراكيب المكونة من (فعل مساعد صيغي + فعل) أو في مدى المسؤولية التي يتحملها المتعلم في إنتاجه (ص: ٤٧٩). وقد أنتجت المتعلمة بشكل مستقل صيغة الزمن الماضي الصحيحة (*could*) في كتابتها. وكانت ما تزال تضع علامة الزمن في الفعل الرئيسي بشكل خاطئ، ولكنها استوقفت المدرس لتعيين الخطأ (السطر السادس)، وطرحت الصيغة الصحيحة (*take*) بتردد بسيط للغاية (وإن كان ضحكها وشعورها بالحرج يشيران إلى أن التوجيه الذاتي مازال غير أوتوماتيكي أو غير كامل). وقد جاء أداء هذه الدارسة في المقالات اللاحقة خالياً من الأخطاء فيما يتعلق بهذا التركيب على وجه الخصوص، كما كان هناك بعض الدلائل على تعميم المعرفة المتحصلة على الأفعال المساعدة الأخرى. وتمثل هذه الجريات بالنسبة لهذين الباحثين بشكل

جلي أهمية التطورات التي أحدثها فايغوتسكي فيما يتعلق بالتوجيه والتكونات المصغرة داخل "منطقة التطور الأقرب" لتعلم اللغة.

٧، ٤ تقويم

مقارنة مع أكثر الاتجاهات النظرية الأخرى في تعلم اللغة الثانية التي قمنا بمراجعتها في هذا الكتاب، تعد النظرية الاجتماعية الثقافية إلى حد ما عضواً جديداً في هذا الميدان. فما هي يا ترى سماتها الأكثر ابتكارية، وما مدى الرسوخ التجريبي لمزاعمها حتى الآن؟

٧، ٤، ١ مجال البحث الاجتماعي الثقافي ومنجزاته

قام الباحثون العاملون في الإطار الاجتماعي الثقافي بمحاولة طموحة لتطبيق نظرية عامة في التعلم كان لها أثر كبير في المجالات الأخرى من البحث التربوي المتعلق بمشكلة تعلم اللغة. وقد استُخدم حتى الآن عدد متنوع جداً من التصورات (مثل الحديث النفسي، ونظرية النشاط، والمساندة) لمعالجة جوانب متنوعة من تعلم اللغة (من اكتساب المفردات إلى نمو استراتيجيات التعلم). كما كانت الدراسات التي ظهرت حتى الآن صغيرة إلى حد ما، واعتمدت بشكل عام على إجراءات بحثية تفسيرية. ومن هنا فقد أخضعت مادة الدراسات العرضية cross - sectional data في بعض الدراسات للفحص النوعي ودُقق النظر فيها بحثاً عن شواهد للأشكال والمستويات المختلفة من المساندة و/ أو الحديث النفسي. وانطلاقاً من المنهج "التطوري" "genetic method" المفضل لدى فايغوتسكي، قام باحثون آخرون بجمع بيانات لدراسات طولية، وبحثوا فيها عن تدرجات النمو التي يتوقع أن تكون دليلاً على التوجيه الذاتي المتنامي والسيطرة في عمليات تعلم اللغة، انظر مثلاً (Donato and McCormick, 1994)، و/ أو الاستيلاء على المعرفة اللغوية الجديدة كما يدل عليها استخدام المتعلم المستقل المتزايد للصيغ اللغوية ذات العلاقة (Alaafreh and Lantolf, 1994).

ولم تسلم هذه المذاهب البحثية من التأثير بشيء من الصعوبات التي عادة ما تبرز في تفسير الدراسات الطبيعية. فالمتعلمون الذين دُرسوا من قبل دوناتو وماكورميك أُنجزوا بشكل واع حقائب متابعة تسجل تقدمهم مع الوقت، ولكن هل لعبت هذه الحقائب أي دور سبي في تحسين

استخدامهم لاستراتيجيات التعلم، أم أنها قامت بتسجيله فقط؟ لقد حسن المتعلمون في دراسة الجعافرة ولانتولف مستوى الدقة في كتابتهم بالإنجليزية، ولكن من المحتمل أن يكون هذا التحسن سيحدث مع الوقت على أية حال. فمن غير الواضح بعد في مثل هذا الدراسات أن هناك علاقات سببية عامة قائمة بالفعل.

٢,٤,٧ التفسير الاجتماعي الثقافي للغة والاتصال

تنظر النظرية الاجتماعية الثقافية إلى اللغة على أنها "أداة تفكير"، ولهذا السبب توجهت بالنقد إلى نظريات النقل الثقافي التي تعد اللغة في الأساس وسيلة لنقل المضامين أو المعاني دحولاً وخروجاً. فالاتصال الحوارى يعد أساسياً للبناء المعرفى المشترك (بما فى ذلك المعرفة بالقوانين اللغوية) التي تتشكل أول الأمر فى إطار بين-ذهنى ثم تؤخذ وتكتسب من قبل الفرد بعد ذلك. ومن هذا القبيل أيضاً الحديث النفسى والتناول المباشر الواعى وما إلى ذلك مما يعد من الوسائل الفاعلة لتحقيق التنظيم الذاتى، أى نمو السيطرة المستقلة على العناصر اللغوية الجديدة.

لكن إذا ابتعدنا عن مثل هذه المزاعم العامة المتعلقة بالوظائف التي قد تستخدم اللغة لأدائها، فإن النظريات الاجتماعية الثقافية المتعلقة بتعلم اللغة الثانية لا تعطينا أى تحليل شامل ومفصل لطبيعة اللغة كنظام شكلى. فما هى يا ترى الأهمية النسبية للكلمات أو للنحو داخل النظام اللغوى؟ وهل اللغة نظام ابتكارى محكوم بالقوانين، أم مجرد خليط من القطع الجاهزة والعبارة النمطية المتوافرة بدرجات مختلفة بغرض إعادة التجميع؟ والواقع أن الباحثين فى المجال الاجتماعى الثقافى المتعلق بتعلم اللغة الثانية لم يولوا مثل هذه القضايا العامة سوى القليل من العناية. ففى دراساتهم التجريبية للتطور اللغوى فى إطار "منطقة التطور الأقرب"، تناولوا فى العادة أجزاء صغيرة من اللغة، غالباً ما تكون عناصر صرفية معزولة تمثل نقطة التركيز الحوارى فى التعليم المبني على الأشكال اللغوية، كما رأينا من قبل فى بعض العينات، انظر مثلاً (Donato, 1994). ويعد هذا القصور معروفاً للباحثين فى هذا الحقل، انظر مثلاً (Aljaafreh and Lantolf, 1994: 480)، وإذا ما أريد لهذا الاتجاه أن ينتقل إلى الخط البحثى العام لتعلم اللغة الثانية فلا بد له من أن يحدد موقفه بشكل صريح بالنسبة للنظرية اللغوية.

٣,٤,٧ النظرة الاجتماعية الثقافية لتعلم اللغة

كما في النظريات المعرفية التي نوقشت في الفصل الرابع، تفترض النظريات الاجتماعية الثقافية أن نفس آليات التعلم العامة تنطبق على اللغة مثلما تنطبق على الأشكال المعرفية والمهارية الأخرى. ولكن أشكال التعلم كلها من وجهة النظر الاجتماعية الثقافية تعد اجتماعية أولاً ثم فردية بعد ذلك، وبين-ذهنية أولاً ثم ضمن-ذهنية بعد ذلك. كما ينظر إلى المتعلمين على أنهم فاعلون نشطون في بناء بيئتهم التعليمية التي يشكلونها من خلال ما يختارونه من أهداف وعمليات. ومن هنا فإن لدى هذا الاتجاه الكثير مما يسهم به في الجوانب النظرية المتعلقة بعمليات التعلم، وقد بذل جهوداً تجريبية وافرة في توصيفها.

ومع هذا فإن ما يعده هذا الاتجاه "تعلماً" لا يخلو من خلاف. فأكثر الدراسات المتأثرة بمنهج فايغوتسكي التي نظرت في تطور اللغة تحديداً قد فعلت ذلك في محيط تدريسي يركز على الشكل. وما يزداد على ذلك هو أنها نظرت بشكل عام في الخطاب الشفهي الذي يجري أثناء التخطيط والمراجعة للنص المكتوب. ويرى دوناتو (Donato, 1994) أن العناصر اللغوية التي روجعت أو أعيد بناؤها في هذا السياق قد تم تعلمها، لأن المتعلمين استخدموها مرة أخرى في اليوم التالي عند أداء العرض الشفهي المخطط له. كما يرى الجعافرة ولانتولف (Aljaafreh and Lantolf, 1994) بالمثل أن التعلم قد حصل وذلك في ضوء ما يلحظ من زيادة الدقة في الإنتاج اللغوي اللاحق. ولكن لم يقدم أي من الدراسات الصادرة حتى الآن ما يثبت أن المتعلمين أعادوا استخدام الصيغ اللغوية التي تعرضت من قبل للمساندة الحوارية في إنتاجهم الشفهي التزامني، كما لم تقدم تلك الدراسات حتى الآن أي معلومات مبنية على متابعة طويلة الأمد.

وختاماً فإن اتجاه فايغوتسكي ليس لديه سوى القليل جداً مما يقال عن القضايا المتعلقة بمعدلات سرعة التعلم ومسارته. فهل الأشخاص الذين يتلقون مساندة حوارية أو وسائل تيسير فعالة وملائمة في توقيتها يتعلمون بالفعل أسرع من أولئك الذين يحصلون على مساعدة أقل؟ وهل يؤدي التدخل في "منطقة التطور الأقرب" إلى مجرد دفع المتعلمين بسرعة أكبر عبر المسارات المعروفة لنمو اللغة البيئية، أو هل يمكن تجاوز هذه المسارات أو تعديلها عن طريق البناء التعاوني الحاذق؟ لم

يتعرض باحثو الاتجاه الاجتماعي الثقافي في جانب تعلم اللغة الثانية حتى الآن إلى تلك الظواهر اللغوية التي ربما كان بمقدورها أن تلقي ضوءاً أكبر على هذه القضايا.