الفصل الخامس

العمليات بين الذاتية، والنص المتبادل، والسياق المشترك، والتعاقب المتواصل

الفصل الخامس

العمليات بين الذاتية، والنص المتبادل، والسياق المشترك، والتعاقب المتواصل

Intersulyectivity, Intertextuality, Inlercontexluality, and Consequential Proqressions

كل من يلتحق بالتعليم، تاركاً آماله أو تطلعاته وراءه، فلن يستمر اسمه مكتوباً في سجل المدرسة

(Vygotsky, 1993, p. 93)

الطلاب في الأغلب الأعم يدلفون إلى مدارسهم تاركين آمالهم وتطلعاتهم خلفهم. كما لو أن الأمل يعني لهم متاعاً يحملونه، ويجب عليهم الإبقاء عليه خارج حجرة الدرس. هل المُتعلّمون في فصولهم الدراسية مدعوون لجلب أغراضهم المُثقلة بتطلّعاتهم وبتوقّعاتهم وبخبراتهم وأفكارهم؟ ففي الفصول التي لا تقدّر السياق الثقافي التاريخي للطلاب، ولا تهتم بخبراتهم الواقعية، نجدهم يلحوا على الطلاب بأن يتركوا كل متطلباتهم وراءهم. وعلى افتراض مثل هذا السيناريو، كيف يمكننا التأكّد أن الطلاب ليسوا فقط في حاجة إلى ترك أمتعتهم في الخارج، لكن علينا أن نشجّعهم في الاستمرار بتحويل تطلّعاتهم إلى واقعهم الفعلي؟

هدفنا في الفصل الحالي أن نوضّح بعض المفاهيم الجديدة المُركّبة لزيادة قيمة بناء مجتمع عبر جوانب ثقافية تاريخية، عرقية، إثنية، وذات صلة بجنس المتعلّمينgender. وغايتنا، إضافة إلى ما سبق، بيان بعض الطرق التي أثّر فيها إرث فيجوتسكي فيما يخصّ علم النفس التربوي في التربية. ولعل واحدة من تلك الطرائق تتمثّل في اتّصال المعلم بالطالب يتحقّق عبر التوضيح عملياً بمسارين مزدوجين معاً: أحدهما خفي والآخر

ظاهري، حتى نتمكّن من إقامة صلة بين خبراتهم السابقة بالمُقرّرات مع التعلّم الحديث في المناهج الحديثة. وبحيث تصبح تلك المزاوجة إحدى أدوات فيجوتسكي للتوصّل إلى حلول تربوية:

التفكير، كما لا يخفى عليك، لا يشير إلا إلى شيء أقل ما فيه مُقاسمة كل خبراتنا السالفة في حل ما يعترضنا من صعوبات آنية ... (Vygotsky, 1997. P. 175).

لقد بحثنا في الفصل الرابع كيفية صلة مُصطلح منطقة النمو التقريبي بالتعلّم والتعليم. وأحد المكوّنات الأساسية لهذا المصطلح تتمثّل في الصلة بين مدى إمكانية حلنا لمشكلة ما في أوضاع تعاونية مع الآخرين بتعلّمنا أن نقوم بحل المهام نفسها أو شبيهة لها باستقلالية تامة. وينتج عن ذلك الوضع التعلّمي عمليات نفسية بينية intersubjectivity، بوصفها مضماراً يُمكّننا من الربط، ومن تحقيق الفهم المتبادل. إنه مجال ثقافي تاريخي يتم فيه تمازج الأفكار والألفاظ بطريقة نشطة(ديناميكية) للتوصّل إلى تكوين المعرفة وتحقيق نوع من الاستيعاب المغاير. العمليات النفسية البينية يمكن تأسيسها في المجتمع أو في الفصل المدرسي، كما هو الحال مع منطقة النمو التقريبي. سنعرض بتوسّع لما تم تقديمه في الفصول الثلاثة الأول، كما سنقوم بربط ذلك العرض ذهنياً بالمبادىء الثلاثة الأساسية لفيجوتسكي من المصطلحات عند غيره من الدارسين الذين تناولوا مثل تلك المفاهيم تفصيلاً.

المعطف المعرفي : ضياع الرحلة إلى نيويورك

سنطرح في هذا الفصل نوعاً من القياس التمثيلي (أو المماثلة) analogy للقُرّاء الذين لم تتح لهم فرصة الاطلاع على مصطلحات من قبيل: البينذاتية intersubjectivity، والتبادل النصي (الكلامي)intertextuality، والسياق المتبادل intercotextuality، والتاريخية historicity، والتعاقب المتلاحق consequential progression.

لن تظهر تلك المصطلحات بعينها فيما سنقدّمه لاحقاً، لكنها ستنبثق على مدى القصّة المقدّمة ها هنا، كما ستتبيّن من ذلك طوال الفصل بأكمله.

لقد كان مخططاً لكل من Le & Amy ، Jo أن يسافروا إلى نيويورك معاً، لكن Jo لم تتمكّن من اللّحاق بالرحلة الجوية مع زميلتيها، وكان محتّماً عليها اللحاق بهما في أي

رحلة لاحقة. لقد غادرت Le & Amy إلى نيويورك، ووصلتا إلى مقصدهما ذلك، وسكنتا معاً في الفندق نفسه، وبعد وصولهما خرجتا للتنزّه، دون أن تعلما عن حال زميلتهما Jo ولا عن موعد وصولها. حطّت طائرتها بعد وصولهما لمحطتهما، واصطحبت سيارة أجرة إلى النُّزُل الذي تقيمان فيه، وكلها أمل في العثور عليهما. وقد شعروا جميعاً بالغبطة عندما التقوا أخيراً في بهو الفندق.

بادرتهما زميلتهما Jo قائلة: «كم أنا محظوظة أن وجدت رحلة لاحقة بعد إقلاعكما بسويعات؟». ردت عليهما Amy قائلة: «أوه، كم تمنينا أن تكوني في صُحبتنا ،لقد حصلنا على مشروب في صالة الطعام مع ما قدموه لنا من ألذ ساندوتش يمكن تناوله على وجه المعمورة».

وأضافت Le: « ستتمتعين بالحديث ساعة تناولنا تلك الوجبة يا Jo. حضر لنا المالك وشرح لنا عن كيفية تعلّمه صنع ذلك الساندوتش من جدّته، وقد حدث ذلك عندما كان طفلاً صغيراً جداً. لقد بدا عليه السرور ونحن فضّلنا تلك الأكلة، كما لو أن لسان حاله يُخبرنا أن لا أحد في المنطقة بكاملها يُحسن صنع ما قدّمه لنا. لقد كان الأمر حسناً أن يفخر شخص بما خلّفته له عائلته. من الواضح أن الناس من مُختلف أرجاء العالم يأتون بصفة خاصة لذلك المكان من أجل ذلك تناول الساندوتش».

بالطريقة نفسها التي أخبرت كل من Amy & Le عن جديديهما لمكان تناولهما الطعام وحول أنبائهما السارة عن نيويورك، بيد أنها شعرت Jo أنها لم تكن في تواصل معهما عند حديثهما؛ ولا عن السبب في أنه لم يكن بمقدورها استيعاب أنهما قضيا وقتاً ممتعاً حين تناول الطعام.

غادروا جميعاً في صبيحة اليوم اللاحق لقضاء يوم آخر من المغامرة في مدينة نيويورك. قاموا في البدء بالذهاب إلى المنتزه المركزي كي يستمتعوا بمشاهدة العائلات في دائرة التزلّج. حتى أنهم قاموا باستئجار زلّاجات، واستمتعوا بقضاء ساعات مفرحة لهم على الجليد. وفي الظهيرة شعروا بالجوع، وقرروا تناول وجبة الغداء بجوار البائعين على الممر الدائري. أعادوا الزلّاجات المستأجرة تلك، وتمشّوا بجوار من يقدّمون الطعام وهم

وقوف. استغرقت كل من Amy & Le في الضحك عندما أشارتا إلى الساندوتش المميّز ذلك اليوم: ساندوتش الجدة الشهير المحشو بالتونة والفلفل الحلو. لم تحسّ صاحبتهما Jo أن في الأمر ما يُثير الضحك عن الساندوتش، الذي تم الإعلان عنه. قامت زميلتيها بشرح الموقف لزميلتها بأنه هذه الوجبة نفسها التي تم الحديث عنها بالساندويتش الذي أخبرناكِ عنه سابقاً. وبمجرّد أن طلبت ثلاثتهما تلك الوجبة، سألت Le البائع: «من أين عرفت عمل مثل هذا؟».

رد عليها البائع بقوله: «أوه، إنه لأمر مألوف هنا؛ لا أستطيع أن أُخبرك متى تعلّمت ذلك».

تصاعدت ضحكات زميلتاها وأخبراها لماذا كان الأمر مُسلياً. وأخيراً طلبوا ذلك الساندوتش جميعاً، وجلسوا متحلّقين حول الوجبة لكي يستمتعوا بها معاً. إلا أنها لم ترقها تلك الوجبة كما راقت لهما. تُرى ما هو السبب في عدم حدوث مثل ذلك الاستمتاع لدى زميلتهما Jo ؟ إنها لم تَخْبر الموقف بالطريقة نفسها. لقد علمت ما تسنّى لصديقتيها معايشته في اليوم السابق، لكنها لم ترافقهما، وفي أثناء اليوم اللاحق في مدينة نيويورك كان مُختلفاً عنه لدى كل من Le & Amy. تفتقد للإشارات المرجعية نفسها، فهما (زميلتاها) اكتفتا بإخبارها بما حدث سابقاً فقط، يتعذّر عليهما إعادة الزمن الذي مضى حتى يستطيعوا أن يعايش ثلاثتهما نفس الخبرة.

عزيزي القارىء، كما أنك تقوم بالمُغامرة معنا خلال هذه الرحلة في هذا الفصل فإننا سنعمل مناظرة قياسية مع أي من المفردات المُستحدثة. وعلى مدى القراءة اللاحقة سنعاود الزيارة للقياس التمثّلي ونقوم بربطه بلغة وأفكار جديدة لرحلة نيويورك.

فضلاً عن أننا سنُشرك معنا بعض الأمثلة التي توضّح كيف أن العمليات البينذاتية، والتبادل النصي التشاركي، والسياق المتبادل، والتاريخي، كلها مفاهيم وثيقة الصلة بفيجوتسكي عن العلاقات التبادلية المشتركة والتفاعلية بين عمليتي التفكير واللغة، السياق الثقافي التاريخي للتعلّم، ومنطقة النمو التقريبي.

في كل موضع من هذا الفصل سيكون جُل ما كتبناه كيف أن النظرية تُطلعنا informs على التطبيق وكيف أن التطبيق ينبئنا بالنظرية. وخلال القراءة نحن نُشجّع القارىء في التفكّر حول الطرائق التي يخبرها هو. ونحفزه على أن يتأمل حول الأساليب التي تجعل النظرية تخبرنا عن التطبيق والتطبيق يخبرنا عن النظرية في عملية تعليمية وتعلّمية.

توصيف لبعض المفاهيم المركّبة

لقد مر بنا في الفصل الثاني أن التفكير واللغة علاقتهما تبادلية في عملية نمائية. في بعض الأحيان تكون لدينا الأفكار، لكننا لم نسمع مطلقاً بالمفردات، وفي أحيان أخرى، لدينا المفردة، إلا أن الفكرة لا تزال مراوغة (متملّصة). إنه فقط الاندماج بين العمليتين الذي عمّق الفهم عن التفكير، وزاد من استخدامنا للتأكيد أكثر فأكثر لجعله تفكيراً مركباً. نحن نتنبأ في هذا الفصل تحديداً أن عدداً كبيراً من القراء لم يسمع عن اللغة، لكنهم خبروها، بوعي أو دون وعي لديهم، والأفكار عايشوها في الوقت نفسه في تجاربهم. إحدى المعلّمات، طالبة في الدراسات العُليا، قالت لأستاذها: «لقد زوّدتنا باللغة التي نستطيع التحدّث عنها في الفصل المدرسي».

اعتماداً على استيعابنا لمنظور فيجوتسكي عن اللغة والتفكير، سنبدأ هذا الفصل بتقديم تعريفات لكل مفهوم جديد، وسيعقب ذلك مثال عن ماهيته عندما نجرّبه في الفصل المدرسي. لكن قبل إشراككم في هذه التعريفات، علينا أن نعرّج ثانية على مصطلح اجتماعي social، الذي يصل الفصول الثلاثة السابقة مع الأفكار المركّبة التي سنفصّل القول فيها فيما بين يدينا الآن.

اجتماعي: نوعان من الوعي بالمعنى، أو بحسن تقدير المعنى.

Social: Two Senses of Meaning

لزيادة الفهم في هذا الفصل نرى أنه من الأهمية بمكان أن نعود ثانية إلى مستويين مما هو اجتماعي، التي تمت مناقشتها بتوسّع في الفصل الثاني. ولعمل شيء كهذا، سنربط بين الخبرة السابقة والتعلّم المستقبلي.

يحس الفرد بالاجتماعية ثم بعدها يتم التفاعل مع الآخرين.

بمثل هذا الوعي أو (حسن التقدير) بما هو اجتماعي شبه بما يشير إليه بعض المفكّرين التربويين عندما يتحدّثون عن الطالب في تفاعله مع الآخرين. لكن ما يعد مميزاً من جهد فيجوتسكي، وغالباً ما يُفهم بواسطة من اطّلعوا عليه، بأن عمله يعرّف على أنه اجتماعي.

الشعور الآخر بما هو اجتماعي يحدث عند الشعور بالتوسيط التاريخي والاجتماعي لاستخدام اللغة، وعند تكوينها بين الأفراد.

اللغة ذاتها نتاج لطرق تاريخية، ثقافية، اجتماعية لكل فعل أو لوجود وُرّث من جيل سبقنا. إلا أنها ليست جامدة static(مستقرة)؛ إنها متغيرة مع الزمن بنفس القدر الذي نتفاعل فيه مع أشخاص غريبين مختلفين عنا. إن هذا الشعور بالاجتماعي يصل الفِعال (التصرّفات أو السلوكيات) باللغة؛ لأن ذلك ما يعرض للفلسفة التي تؤسس عليها اللغة. كما شرح ذلك Holzman (1996) «النشاط البشري، عند فيجوتسكي، في كل مراحل نموه وتنظيماته، يُعدّ نتاجاً اجتماعياً، ويتحتّم علينا النظر إليه بوصفه نمواً تاريخياً، ولا يمكننا اعتباره نوعاً من النمو ما بين الأفراد interpersonal . (p. 87)».

ينظر فيجوتسكي للكلام على أن له تاريخيته historicity؛ إنه غير أسطوري، فهو أسلوب «التضمين الكلامي لاهتمامات الفرد، ولتحديد وضعيته بطريقة ملائمة في سياق فردي، وهو مشتمل على فرد آخر يتشارك معه تاريخياً، لكن في مدى قصير الأجل»(Bruner، 1987، p.6). التحدّث من خلال هذا المنظور يمكن تخيّله بأنه فعل يقوم به الفرد، ليكون متناً (بياناً وفِعالاً غير منطوقة) يستطيع شخص آخر أن يقرأها أو أن يفسّرها.

النظرية والتطبيق: Amy, Le & Jo

الشعور الأول بما هو اجتماعي يتحدّد في منتهى البساطة بتفاعلاتنا مع المحيطين ضمن سياق اجتماعي. لقد خبرت ذلك كل من Amy and Le من تجربتهما المُشتركة في مطعم نيويورك. الشعور الثاني والأعمق بما هو اجتماعي لا يحمل معه فقط تجاربنا، ومُعتقداتنا، وافتراضاتنا، لكنه يتضمّن أيضاً كل الأشخاص الآخرين الذين كان لنا معهم تواصل ذو معنى في كل حياتنا. إن كلاً من Jo & Le أسهمتا في ذلك مشتركتين على مدى سنين في تعليمهما وتعلّمهما لفيجوتسكي. اللغة تحمل معها كل التراث التاريخي والثقافي. وكلا المعنيين مختلفان عن بعضهما، فالشعور الأول عما هو اجتماعي في تطوّر الأحداث. والشعور الثاني بما هو اجتماعي في ناحيته التاريخية. ولا يتحتّم علينا البدء من المربّع الأول لتكوين المعرفة واللغة؛ لأننا نستفيد من كل تلك المصادر التاريخية والثقافية مما سبق في ماضينا. وتلك الأحداث التي قِبلنا تشكّل أساس المعرفة التي ننزع أو نسحب draw منها لتنشيط خبراتنا الآنية.

من ناحية أخرى، نظرا لأننا نتعلّم من خلال الربط بين خبراتنا عبر التفكير والتواصل في الحاضر، فلدينا إمكانية التحرّك الذي يُعدّ تضميناً كلامياً للماضي. نحن من نحن بسبب أننا كنا كذلك. من خلال شعور Freirian، الشعور الأول شبيه بـ «قراءة الكلمة» والشعور الثاني يتّسع ليشمل «قراءة الكلمة وكافة العالم». كما هو على الامتداد الزمني، (فضلاً انظر الجزء الأول)، الشعور الثاني لاستخدام فيجوتسكي لكلمة اجتماعي يعد انعكاساً لمنظور نقدي أكثر.

الاستعارة أو (المجاز): قاعة من المرايا A Melaphor: A Hall of Mirrors

كما في الاستعارة لما هو ثقافي وتاريخي بالاجتماعي، نريد منك أن تتخيّل صالة كبرى تحوي عدداً كبيراً من المرايات تم تركيبها بحيث تتمكّن من رؤية انعكاساتك مرّات ومرّات. فكما ترى صورتك مُنعكسة في الزجاج العاكس، تخيّل الصور المعكوسة الصغيرة على مجال الصالة الكبرى موضّحة كل ما في واقعك، وكأنما هو ماثل أمامك. كل الأساليب التاريخية والاجتماعية للوجود، جميع الأمور المُصطنعة التي أقاموها على مر الطريق، وكل الأشياء التاريخية التي تضيف أبعاداً لما أنت عليه في حالك الآن.

ماذا تمثّله في يومك، على نحو مشابه، وكيف تتفاعل مع الآخرين، وكل الأشياء الاصطناعية والإرث الذي خلّفته وراءك، كما أصبحت أكثر استيعاباً، ولديك منظورات أعمق عن ذاتك ستصبح جزءاً من هؤلاء الذين يعايشونك بطريقة أو بأخرى وعبر خبراتك المُعاشة. كما أكّد على ذلك فيجوتسكي (84 -1982) بقوله: «يتحتّم علينا النظر إلى أنفسنا ضمن السياق الذي، يتقدّمنا زمنياً- وفي ارتباطنا به- علينا أن نبني على أساس كهذا حتى لو تم لنا تجاهله» (p. 428). كما أنك اقتربت من فهم بعض المُصطلحات الجديدة في هذا الفصل، فإنك ولا شك ستلمس وستُعمّق فهمك للمنظورات حول مجهودات فيجوتسكي عن النمو والتعلّم؛ كي يتم تطبيقها في تجاربك التعليمية والتعلّمية.

> العمليات النفسية بين الذاتية تُعدّ تاريخاً وتُعدّ معانٍ مشتركة تتقاسمها مجموعة من الناس.

ارتياد بعض الأماكن للنُّزهة

العمليات البينية هي السياق لجماعة من الناس والمعاني التي يكوّنونها عبر ذلك السياق. إنها تلك اللحظة في تطوّر الأحداث داخل البيت عندما يتلقّى الصغار تعلّمهم من مربيهم؛ كي يصبحوا جزءاً من العائلة. هي أيضاً البرهة من الزمن في إطار الفصل المدرسي عندما يبدأ التحوّل الذاتي في الوقت الذي يصبح لدى الطلاب السيطرة على خبراتهم وفهمهم المشترك. حينما اقترح فيجوتسكي أن الكبار مع الصغار يتفاعلون لإحداث نوع من فضاء العمليات البينية، ونوع من الفهم المتبادل، لم يتمكّن في وقته الزمني المحدود أن يشرح ولا أن يضيف ما حدث في تلك التفاهمات negotiation ولا في كيفية حدوثها.

النظرية والتطبيق: Amy, Le & Jo

في تمثيلنا القياسي لما حدث في نيويورك، ذهبت الأولى والثانية للتنزّه في يومهما الأول وأقامتا نوعاً من العمليات البينية النفسية عبر خبرتيهما المتبادلتين. أقامتا عمليات بينية تبادلية عندما التقوا جميعاً في الردهة وتقاسموا سرد القصة معاً في يومهم ذلك. لكن

مستوى عملياتهم البينية مختلف؛ كون كل من Amy & Le مشتركتان فيما خبراه معاً، بينما كانت خبرة Jo لا يمكن لها تخيّلها من خلال سرد صديقتيها لها.

ما الذي يحدث عندما يتخاطب الناس فيما بينهم؟

لقد فسّر (Wertsch، 1985) العمليات البينية أنها الموضع الذي يقوم فيها متحدّثان بتقاسم مجال من الخبرة الاجتماعية باستخدام اللغة أو أي دلالة توسيطية خلال تفاهماتهما. درس ورتش Wertsch مكوّنات العمليات البينية في «عالم تقاسم الخبرة ... بين كل من الصغير والكبير من خلال مُناقشة المعاني بينهما» (Kozulin، 1990، p. 170).

لقد ذكر ذلك ورتش ببساطة أن أرقى تلك العملية تقاسم التعاريف الحادثة في الكلام. سنلّخص في الجدول التالي تعاريف متعدّدة للعملية النفسية البينية حتى يعيننا ذلك التلخيص على أن نفيد من الطرائق التي استخدم فيها هذا المصطلح (العمليات البينذاتية)، بواسطة أولئك الذين تعرضوا بالدراسة لأعمال فيجوتسكي.

ما الذي يمكن حدوثه عند تحدث المُعلِّمين والطلاّب؟

المؤلف	تعريف البينذاتية	كلمات مفتاحية
wertsch 1985 P.159	ينشأ عندما يتشارك متحدثان في بعض أوجه تعريفاتهما للموقف (الطرائق التي يتم تعريف الأحداث أو الوقائع فيها)	نماذج التعريفات
Kozulin 1990 P.170	مشاركة العالم الاجتماعي فيما بين الصبي والراشد من خلال عملية التحاور حول المعاني.	عملية التحاور حول المعاني
Crook 1994 P. 80	فهم متبادل يتم التعرف عليه عن طريق التعاون (موقف تبادلي)	تعرّف متبادل

Tharp& Gallimoe 1988 P. 89	تترقى الرموز والأدوات في النشاط المشترك من خلال اللغة، تنمية فهم متبادل للغايات والمعاني للنشاط، الاندماج المشترك في إستراتيجيات معرفية وفي حل المشكلات ...	نشاط مشترك، فهم متبادل للغايات والمعاني للنشاط
Edwards & Mer cer 1987 P. 84	النقاط التي تتشكل في المعرفة المشتركة	المعرفة المشتركة

لقد وسّع ورتش (Wertsch, 1985) توجّه فيجوتسكي عن النمو الثقافي بتعريفه للتبادلية الذاتية. وكان اهتمامه بالعملية التي تحدث فيما بين الأشخاص التي تمكّن الفرد من استدخال المفاهيم. وقد انطلق هذا الدارس أيضاً من مجهودات(1979)Rommetviet لكي يبيّن بجلاء تام فكرة أنه، عندما يتلاقى فردان في سياق تواصلي، فهما ليسا بالضرورة يتشاركان في الخلفية المعرفية أو ليس لديهما المنظور نفسه. «فمن خلال القيام بنوع من الـ «مفاوضة» الدلالية التوسيطية، بأي طريقة كانت، فهما يكوّنان مجالاً اجتماعياً مشتركاً إلى حين، إنها حالة من التبادلية الذاتية» (Wwrtch 1950,p 161).

التعريفات الأخرى للتبادلية الذاتية تتراوح بين «عالم اجتماعي مشترك» (Kozulin, 1990)، حتى «فهم تبادلي مشترك للمعرفة» (Crook, 1994; Edwards & Mercer, 1987; Tharp & Gallimore, 1988)، وفي النهاية «عملية المفاهمة عن المعاني» (Kozulin، 1990). بالرغم من أن كلاً من Edwards & Mercer لم يستخدما المُصطلح نفسه (التبادلية الذاتية)، إنهما ناقشا التفاعل بين المشاركين في منطقة النمو التقريبي، وهم يكوّنون المعرفة العمومية فيما بينهم. يُثني Kozulin (1990) على Wertsch باستخدامه وبتعميقه وتوسيعه نطاق مفهوم منطقة النمو التقريبي عن طريق دراسته لما يكوّن التبادلية الذاتية، الـ « مشاركة العالمية الاجتماعية ... فيما بين الصغار والكبار عبر عملية تفاهم المعاني» (p. 170). تعاملت دراساته مع الثنائيات، من المعهود أن تحدث ما بين الأمهات وأطفالهن.

سنلتزم بالتعريف الذي قدّمته (Putney, 1996)، لغرض البحث هنا، الذي يعرفها بأنها: المشاركة في عالم اجتماعي من خلال عملية التفاوض عن المعاني، وهذا التعريف يساعدنا على معرفة ما الذي يكوّنه المشاركون معاً في سلوكياتهم وفي أفعالهم، وبناء عليه، كيف أن الممارسة تقترن مع كونها نمطية في الفصل المدرسي لتصبح ذلك فاعلة (pp. 129- 130).

ما الذي يمكن حدوثه عند تحدّث المُعلّمين والطلاب؟

حينما ننتقل بمفهوم التبادلية الذاتية إلى حُجرة الدرس، في تطبيقه على اللغة بوصفها أحد السُّبل في الفصل المدرسي، فإن الوضع يتطلّب مجالاً واسعاً لتضمين التفاعلات والتفاوضات حول المعاني لدى جميع المشاركين في المجالات التفاعلية، التي تتحوّل وتتغيّر ضمن النشاط الصفي. أعضاء المجموعة، وهم يتفاعلون عبر أنماط تنظيمية مُنتقاة ولأغراض مُتّفق عليها، يبنون فضاءات من التفاعلات (Heras، 1993). مع الأخذ في الحُسبان طبيعة العلاقة بين التفكير واللغة، تستمر المفاهيم النظرية في التطوّر وتأخذ أشكالاً مُتغيّرة في تفاعلات أعضاء الجماعة حول نشاط حل المشكلات. وكمثال على التفاعلات في الوضع الصفي، ربما يتشكّل المتعلّمون فيه مثنى مثنى، لبعض أنواع من النشاط، وفي مجموعة مُصغّرة في أحيان أخرى، وبعدها قد يكون عمل الفصل كاملاً لهدف أو لآخر. مثل هذه الفترات التفاعلية يمكن حدوثها ثنائياً أو على هيئة نشاط متعدّد. فقد يتفاعلون فرادى أو في جماعات حول نص ما، أو ربما يدور نشاطهم مع أشخاص مُتلازمين أكثر من مجرد كتاب في الوقت نفسه. يمكن أن يتغيّر الوضع في داخل أو خارج مدى متعدّد كلما احتاج الأمر إلى مثل ذلك التنوّع للتوصّل إلى نوع من التواصل النشط وفيه يكونون وثيقي الصلة ببعضهم. حدّد كل من Guitierrez, and Stone (2000) ثلاثة أنواع من فضاءات التفاعلات، التنظيمي وغير التنظيمي والثالث الحيز المكاني. إطلاقهما لكل من هذه المجالات تشير إلى الألفباء أو إلى اللغة، وفيما إذا كانت أصوات الطلاب غير مُدركة غالباً بواسطة الغير، فهم مدعوون للمشاركة أو أن يزيدوا من فضاءاتهم النشطة، انظر أيضاً (Dyson, 2000; Smagorinsky & O›Donnel- Allen, 2000).

معلمو الصفوف الذين قد لا يكون قرع سمعهم مصطلح التبادلية الذاتية، في العادة يحاولون جاهدين التملّص ولو للحظة من التفاف المتعلّمين حول أفكار مُشتركة والبُعد

عن خبراتهم الجماعية ضمن السياق. ولعل إحدى المشكلات تتّضح في أن بعض المعلّمين ليسوا مُلمّين بالتعامل مع هذا المفهوم. ولهذا السبب أنت مدعو للتفكير في هذه المُفردة في علاقتها بفهمك المتنامي للمبادىء الثلاثة الأساسية لفيجوتسكي، وهي: التفكير واللغة، التعلّم الثقافي التاريخي، ومنطقة النمو التقريبي.

ولتعميق فهمك الأولي هنا عرضنا لحكاية Amy، Le & Jo والمثال الذي يلي ذلك هو خبرة تبيّن كيف أن الاستقصاء داخل الفصل المدرسي ربما يُنظر إليه من خلال العدسة المُقرّبة لفيجوتسكي بوصفها عملية تبادلية ذاتية.

في داخل الفصل المدرسي للتحقّق من خبرة البطيخة

فيما يلي سنقدّم مثالاً استقصائياً عن التبادلية الذاتية يتسبب المتعلّمون في إيجاده داخل الفصل المدرسي. في الدراسة العرقية(الإثنية) الآتية، تُقدّر ما نسبته بـ 85% من مجموع الطلبة، وعددهم خمسة وعشرون طالباً غالبيتهم من الإسبان، وما نسبته 15% من تلك الأكثرية كانوا إنجليزاً. وكلتا المجموعتين اللغويتين يتعلّمان اللغتين كلتيهما، ويتعلّمان كلا النوعين من التلاميذ اللغة نفسها.

طلاب السنة الخامسة منذ اليوم الأول من تعليمهم وُزّعوا وأُجلسوا في مجموعات تتراوح أعدادها بين أربعة إلى خمسة طلاب لكل مجموعة. وفي مقدّمة الصف أُحضرت ست بطيخات ورُقمت بالطباشير على ظاهرها. سألت المُعلّمة الطلاب عما يمكن أن يخطر في بالهم عن الحبحب. وبعد قليل من النقاش، طلبت من كل طالب أن يحدّد التكلفة لواحدة مما أمامهم من البطيخ بعد تحديد المجموعة. قدّم بعض الطلبة بعض التخمينات الفردية من لدنهم بمجرد مشاهدتهم لما أمامهم؛ لأن المعلّمة لم تعطهم أي معلومة عن الموقف. قدّموا بعض المعلومات بعد ذلك بعد أن قاموا بحمل البطيخة إلى طاولة كل مجموعة، ومكّنت كل مشارك من حملها حتى يخمّن وزنها. حصلوا على تقدير جماعي عن الوزن، بناء على المعلومات التي تم جمعها.

كان الاقتراح المقدّم من المُشاركين يدور حول حاجتهم جميعاً لمعرفة مقدار الوزن بدقّة، وفي الوقت نفسه تحديد السعر لكل كيلو حتى يتوصّلو إلى تقدير مُقارب للمساعدة

في تحديد السعر المتوقّع. أطلعتهم المعلّمة بناء على تسآؤلاتهم وتفسيراتهم باستخراج مقياس لهم يعينهم في تحديد الوزن. لكنها لم تقدّم للطلاب التكلفة لكل كيلو غرام، طالبة منهم عوضاً عن هذا التفكير في أساليب أخرى مُعينة، كي يجمعوا معلومات هم في حاجة إليها لإنهاء تقصّيهم ذلك. بدأ الطلاب يتحاورون مع بعضهم ليحدّدوا التكلفة المقاربة.

قالت Maria: «مثلما هو مُعتاد حين ذهابي مع والدتي صباحاً للتسوق كل يوم أحد، نقوم في العادة برؤية الأسعار كلها بمقارنتها. نستطيع استخدام تلك التسعيرة لوضع تثميننا».

لقد استخدمت مجموعتها تقديرها للكيلو الواحد بنفس الطريقة الكمية لوضع ذلك التقدير للسعر. طلبت المجموعة الأخرى السماح لها بالاتصال بصديق للعائلة يعمل في محل بقالة. ومُنحوا الإذن بذلك وذهبوا مع معلّمتهم للقيام بـ «عمل ميداني» حتى يتوصّلوا إلى المعلومات الإضافية التي هم بحاجة لها. وبعض المجموعات الأخرى قامت باستراق السمع عن السعر من مجموعة ثانية واختارت الإفادة من تلك المعلومة لذاتها. قامت المجموعات بكتابة السعر منقحاً وقارنته بالتكلفة الفعلية المُقدّمة من المعلّمة مع اقتراب نهاية النشاط. وقام الفصل بأكمله بمناقشة كافة العوائق التي حالت دون إنهاء النشاط وعن ماهية التقديرات التي لم تكن متّفقة مع التقدير الفعلي للتكلفة.

ولكي يحتفل المتعلّمون بما عرفوه خلال عملية الاستقصاء في النهاية قاموا بتناول البطيخ في الوقت الذي كانوا يتأمّلون في تقاسمهم للتعلّم معاً. من وجهة نظرنا من النادر أن يقوم الطلاب والمعلّمون بالتعاون بطريقة خارجة عن المألوف مُبتهجين بتعلّمهم المشترك. مثل تلك المُناسبات التي ترافق البحث والاستقصاء تربط المتعلّمين بالتعلّم، كما سيحدث لاحقاً أن يشتركوا في بناء معرفتهم الرياضية البحثية. هذه الاحتفالية لا تدخل كل مشارك ضمن العملية من خلال خبرة واقعية فحسب، لكنها بوصفها أنشطة تعاونية تُفيد باعتبارها سلسلة من الأحداث التي لا تُنسى يتم فيها لجميع المُنتسبين للعمل أن يكوّنوا مجتمعاً من المتعلّمين، وتكون أيضاً بمنزلة الزناد ليذكّر الطلاب بخبرة تعلّمية سابقة.

في مثل هذا النوع من النشاط، العديد من المجالات كانت في تفاعل. الفصل بكامله كان مشاركاً في النشاط ذاته. اشترك الطلاب كذلك في جماعات عاملة تتكوّن من عدد أربعة إلى خمسة. بحيث كانت المجموعة الواحدة تتكوّن من طالب إنجليزي أساسي، وعلى الأقل أحد المشاركين الأساسيين كان إسبانيا، وفي الحد الأدنى هناك في كل مجموعة طالب ثنائي اللغة.

السياق المشترك

تأسيساً على ما قام به Bloom، لقد قدّمت (Floriana، 1993، 1997) السياق المُتبادل بوصفه جزءاً من طبيعة المُداولة، التي كانت تدور في حديث المعلّمين وطُلابهم اليومية في فصولهم. إن وضعاً كهذا مرتبط هنا، لكنه عملية منفصلة تؤدي إلى تحقيق عدد من الأهداف للمشاركين عندما يتم التحاور عن المعاني وبناء المقررات للحياة الفعلية. إضافة إلى مناقشة (Floriana (1993 لفكرة أن السياق أبعد من مجرد اعتبار البيئة، والأوضاع، أو حتى الأشخاص في حالات بعينها. عُرّف السياق هنا تقليدياً لدى كل من Erickson & Shultz (1981) على أنه «تكوّن السياقات بما يؤديه الناس متى وكيف يفعلونه».(p. 148).

كما يُتْقن ثنائي اللغة (الإسبانية والإنجليزية)، أدركت Floriana أن السياق contexto في الإسبانية يمكن قراءته للتعبر عن الانضمام con مع (with)، وtexto سياق (text)، ومن هنا فتضمين العلاقة بين كل من الفاعل والسياق. هذا الأسلوب في النظر إلى السياق آل إلى اعتباره أسلوباً (أو أساليب) بالكيان مع وجود نوع من الرابطة للسياق أو معه.

النظرية ممارسة : Amy, Le, and Jo

للتفكير ملياً في قصّة كل من Le، Amy، and Jo، الذين التقيناهم أخيراً في اليوم الثاني من رحلتهم. وسنعود ثانية لنواصل معهم في عرض حكايتهم لليوم الثالث في رحلتهم المثيرة. فعندما ذهبوا جميعاً للمطعم وشرح لهم المالك قصته مع جدّته وحدّثهم حول البانكيك، الذي لا يستطيع أحد بصفة خاصة فيما جاوره عمل أكل يشبهه. ضحكت زميلتهما Jo متعجّبة، وقالت: « يبدو أن الأمر مقارب لما سمعنا عن ساندوتش الجدّة الشهير». حدث في هذا المثل السياق المُشترك عندما علمت Jo بتماثل تصرف مالك صالة الطعام هذا مع فعل صاحب الحديث الأول عن الساندوتش الذي خبرته زميلتاها من

قبل. فقد قامت بربط سياق موقف ماضٍ مع السياق الحالي. وعودة لمثلنا عن استقصاء البطيخة، تأكّد لنا أن المعلّمة حدّدت نشاطاً يستطيع فيه الطلاب أن يستفيدوا من معارفهم وخبراتهم السابقة. قدّمت لهم ما يتطلّب الحل بوصفه نشاطاً جماعياً: كم مقدار ما دفعت قيمة لكل واحدة من حبات الحبحب؟ بدأت أولاً بتوجيه السؤال إلى الطلاب كي يخمّنوا، بحيث أدت بهم في النهاية إلى نوع من النشاط الأكثر تعقيداً. وأدرك المتعلّمون أن عليهم أن يعرفوا كلاً من السعر والوزن كي يتوصّلوا إلى تحديد التكلفة. ناقشوا في الجماعات المصغّرة كيف يتمكّنون من تقدير الوزن. كان عليهم أن يجمعوا معلومات بملاحظة البطيخ فعلياً. قاموا كذلك بمُقاسمة معلوماتهم عن مختلف التقديرات من خلال خبراتهم الذاتية التي تكوّنت لديهم من الشراء من بعض المحال مع عائلاتهم. لقد قاموا باستدعاء السياق لتحديد السعر في البقالة لاستخدام ذلك في السياق الحالي للتعرّف على التكلفة للحبحب في داخل حجرة الدرس.

كما أن الطلاب تفكّروا بعمق في النصوص وفي السياقات لخبراتهم الذاتية مع خبراتهم القائمة فعلاً، بدؤوا بالتوصّل إلى استنتاجات عن العوائق التي تصادفهم فعلاً. مثل هذا النوع من النشاط مهّد لسياق مشترك ولنص تبادلي من الأفكار والأفعال غير الواضحة من مصادر مُتعارضة في عمل كل من المعلّمين والمتعلّمين معاً، ذلك شكّل بحثاً في إنهاء عمل الجماعة وهو كان في حقيقته ذا دلالة اجتماعية للفصل لإكمال عملهم. قاموا بالمقارنة وأبرزوا الفوارق بين تقديراتهم في نهاية الأمر مُقابل التكلفة الفعلية لبعضهم بعضاً، ليتبيّنوا مدى قربهم من المعلومة المطلوبة.

إضافة إلى أن الاستقصاء عن الحبحب سيكون سياقاً لأنواع من الاستقصاءات الأخرى في هذا الصف لمرات لاحقة. وكتطبيق لذلك قامت المعلّمة بعد مرور أسبوع بالتوضيح لهم أنهم سيقومون بنوع آخر من جمع المعلومات، وأخبرتهم أن عليهم الوثوق في معرفتهم الشخصية؛ كون النشاط الذي سيؤدونه قاموا بعمل مماثل له سابقاً، في سياق مشابه للسياق الخاص بما تم عمله في نشاط تقدير تكلفة البطيخ. ردّ أحد الطلاب على تكليف المعلّمة لهم بأنهم سيكونون مراقبين. ثمّنت له المعلّمة ذلك، ووضّحت لهم أنهم في هذه المرة سيكونون مراقبين، فيما عدا أنهم سيقومون بملاحظة زملاء لهم في

مكان اللعب. كان ذلك مثالاً للسياق المشترك، أو مثالاً لإشارة الموقف واستخدام سياقات أخرى للتعلّم بوصفها مثالاً لكيفية حدوثه في سياق آخر(Floriana, 1997; Putney & Floriana, 1999).

من خلال الربط بين النصوص والسياقات تمكّن الطلاب من أن يتعلّموا ويعتمدوا على معارفهم. لقد بدؤوا في عمل ربط منطقي بين خبراتهم الذاتية المنزلية العملية وبين خبراتهم الماضية في واقعهم المُصغّر، وذلك أن يشجّع الموقف لديهم القيمة في العمل في لحظة قيامهم بتفاعلاتهم. ولقد ظهر جلياً أن الطلاب مع معلّميهم عملوا معاً من وجهة النظر الفيجوتسكية في سياقات تواصلية محدّدة، حتى ولو لم يكونوا بالضرورة يتشاركون في الخلفية المعرفية أو أن لديهم الرؤية نفسها. لقد كانوا قادرين أيضاً على بناء فهم مُتبادل عن ماذا يعني أن تكون ملاحظاً ومستنتجاً لعملية استقصائية عبر اللغة المستخدمة.

التعاقب المتلاحق

في هذا الجزء سنربط بين العمليات البينية والعمليات الذاتية والسياق النصي المتبادل بالتعاقب المتلاحق. فالأمر مبني على أن اللغة (أو التعلّم والخبرات من منظور فيجوتسكي) مؤكدة مدى التركيب في التعليم، وهذه هي بالفعل الفكرة الرئيسية للتعاقب المتلاحق.

النظرية ممارسة : Amy, Le, and Jo

سنعود مرة أخرى للقصة الافتتاحية، الرحلة إلى نيويورك، نعلم تماماً أن (Amy & Le) تقاسمتا العمليات البينذاتية، وحدث ذلك بسبب الترابطات النصّية والسياقية من خلال خبراتهما المشتركة. هما غادرا إلى نيويورك في واقع الأمر معنى ذلك بدء الرحلة معاً تاريخياً مجتمعتين فيما عدا زميلتهما Jo. وقد أسستا لنوع من السياق المُشترك فيما مضى وثيق الصلة برحلتهما. عندما نندمج في أي حديث، مهما كان محدوداً، فإننا نبدأ في بناء تاريخي.

في مثال الاستقصاء عن الحبحب، وقع شيء من التعاقب المتلاحق عندما قام كل من الطلاب ومعلّمتهم بعمل نوع من الروابط بين البينذاتية والسياق المشترك، وهم يقومون

بالاستقصاء. كانوا يؤسسون تاريخاً منذ أول يوم مدرسي، واستمروا في استخدام ما تعلّموه كلما شاركوا في بحث أوسع. كل مشروع بحثي(استقصائي) لاحق يُكوّن مسارات للبينذاتية وللسياق المشترك.

النص مُحادثة : المُحادثة نص

نحن في واقع الأمر بمجرد بدء الحديث نؤسس لتاريخ، ونبدأ في الحال نؤسس لسياق مشترك يتم تمريره من خلال المحادثة. نحن نفترض تضمين المستقبل في محادثاتنا (Bakhtin, 1981)، المعاني تمكّننا من إعادة استخداماتنا لسياق آخر، سواء في الحاضر أو في المستقبل. وعلى ذلك فإننا عندما نتواصل معاً، فإننا نعمل عبر خبراتنا الجارية، ونقوم باستحضارها مُجتمعة، متنقّلين من ماضٍ سياقي تبادلي (مشترك) نحو تفاهمات وتشاركات مُستقبلية، والتي تمهّد أساساً لما يعقبها. هناك تعاقب في المشاركة وبأي كيفية ومقدر المشاركة.

المُحادثة في صلتها بالتعاقب المتلاحق

التعاقب المتلاحق (Dura'n & Szymanski, 1996) تم طرحه لتوضيح أن الناس كما أنهم يتحدّثون مع بعضهم بعضاً، فإن محادثاتهم تُبنى على ما تم حدوثه بينهم فيما مضى. تفاعلات الناس تشكّل محادثاتهم الآنية بوصفها ناجمة عن نصوص سابقة. وبناءً عليه، فإن التفاعل ناتج التفاهمات والمشاركات المُستقبلية والسياق التبادلي السابق. بمعنى كما أن الطلاب يتحاورون عن المهمات التي لديهم مع مجموعة العمل المصغّرة، فهم ينبهون بعضهم بعضاً اعتماداً على تفاهماتهم السابقة وفي صلة بتقدّمهم النهائي لتفاعلاتهم القائمة.

مفهوم ناتج التفاهمات والمشاركات المستقبلية والسياق التبادلي السابق يبيّن أن هذا المفهوم تم توسيعه ليتجاوز التفاعلات الصفية (Putney, 1997; Putney, Green, Dixon, Dura,n, & Yeager, 2000).

عبر النظام الانتقالي للبحث اعتماداً على الصف الدراسي، حلقات الوصل بين الأنشطة الأكاديمية على مدى عام دراسي جارية ومستمرة الحدوث وغدت ظاهرة من خلال الروابط بين النصوص والسياقات. حدثت تلك الروابط على خلفية التفاعلات الماضية وعلاقة ذلك بما يقوم به الطلاب في واقعهم اليومي والمستقبلي. وبناء على

ذلك يقوم المتعلّم بإبراز التعاقبات المتلاحقة المتعدّدة – السياقات التبادلية والتبادلات النصية للروابط السابقة للأنشطة القائمة المشتركة والمستقبلية كذلك-. إضافة إلى الدورة المحدّدة للنشاط التي لها تعاقبات متلاحقة متعدّدة في ذاتها، ودورات النشاط في العام بأكمله لها ذات التعاقبات المتلاحقة أيضاً.

يمكننا القول إذا: إن الممارسات التعليمية القائمة منذ بداية أول دورة للنشاط يجري توسيعها وتضخيمها ضمن تلك السلسلة حتى تُصبح مصدراً ثقافياً تؤخذ في الحُسبان، ويستفيد منها المتعلّمون حين يتم تحقيقهم في الدورة التي تأتي لاحقاً، كي تتاح الفرصة لهم فيها للتعلّم من الواقع الاجتماعي والتعليمي، ويأخذ ذلك مجراه كل العام الدراسي.

النظرية ممارسة : Amy, Le & Jo

في القصة السالف ذكرها حدث نوع من التفاهمات لكل من Amy & Le في يومهما الأول، بحيث قاما بتقاسم الخبرة في مكان تناولهما الطعام. وأخذت تفاهماتهن مجتمعات (ثلاثتهن) معنى أعمق وأكبر حينما عايشن الموقف جميعاً في مكان تناولهن البانكيك في اليوم الثالث.

والمثال الاستقصائي عن البطيخ كان حدوثه على المنوال نفسه، قد حدثت تفاهمات الطلاب، في جماعاتهم المصغّرة، ونُوقشت وقُورنت أفكارهم بالمعلومات التي تحصّلوا عليها عن الحبحب. صارت محادثاتهم ذات معنى أكثر عندما تمّت مناقشاتهم لكل الطلاب في حجرة الدرس وتوصّلوا إلى خطة للمقارنة.

وثيقة الحقوق والواجبات

لتوضيح مدى فاعلية التعاقب المتلاحق في الوضع الصفي، سنبيّن أن التوصّل إلى الاتفاق الذي وافق عليه طلبة الصف الخامس على طريقة نشاطهم مجتمعين في غضون عام دراسي. (انظر كذلك Yeager، Pattenaude، Fra،quiz، & Jennings، 1999.) والمثال الآتي يوضّح كيف أن النص المحرر بالاشتراك أصبح وثيقة فاعلة، وقد تم استرجاعه على مدى العام بواسطة المتعلّمين ومعلّميهم، وتم ذلك المعلم بواسطة المتدرب الذي انضم في منتصف العام.

لكي يتم توضيح أمر التعاقد أكثر، قمنا بإعادة إصدار نموذج صوري من أحد فصول الصف الخامس ثنائيي اللغة: كان عنوان الوثيقة وثيقة الحقوق والمسؤوليات.

العقد الصوري للصف يحتوي على مُفردات كُتبت بعناية فائقة، بحيث كُتبت على مُلصق كبير، وكانت ملائمة للعرض. مقابل كل حق هناك مسؤولية، وكُتب كل ذلك باللغتين الإسبانية والإنجليزية. والطالب يوقّع في أسفل العبارة الآتية: «تمّت الكتابة والموافقة بواسطة العضو في مجموعة العمل»، وفي السطر الذي يليه ذُيّل بتوقيع المعلّم على العقد. أبرز معلّم الفصل الاتفاق على مرأى من جميع المتعلّمين في مكان ظاهر من حجرة الصف، وبدأ سريان العمل به منذ يوم إعلانه. هذا العقد كان نصاً توصّل إليه كل من المعلّم والطالب.

وفي دراسة مستعرضة cross- study قامت بها كل من Putney & Floriana (1999) عن هذا الفصل الدراسي لعدد من السنوات، وكان في مقدورهما أن يعرضا كيف أن الطلاب ومعلّميهم توصلا متضامنين إلى تلك الوثيقة كل عام دراسي حققوا نظاماً متكاملاً. منذ العام الأول لإجراء الدراسة قامت الباحثتان بعمل دراسة إثنوغرافية مُوثّقة وميدانية من خلال الأيام التي وُضعت فيها الوثيقة. وخلال العام الآتي من الدراسة، تحقق لنا مثال من المقالات شبيهاً بما سيتم تبيانه في الجدول (5-1). في الاقتباس الآتي من الملاحظات الحقلية تكشّف لنا كيف أن المعلّمة أسست لبناء مشترك في الوثيقة عن كل من الحقوق والمسؤوليات.

وثيقة الحقوق والواجبات	
1. من حقنا أن نكون آمنين في الصف. واجب علينا أن نتحرك وأن نتصرّف بأمان، دون أن نُلحق الأذى بأحد.	كتب في هذه الحقول ما يقابل اللغة الإنجليزية بالإسبانية.
1. لنا لحق في أن نتعلّم وأن ندرس.	

2. لنا الحق في أن نحترم وأن نكون متساوين في الصف.	
3. لنا الحق في الإنصات والاستماع علينا مسؤولية الإنصات للآخرين	
4. لنا الحق أن يكون لنا خصوصيتنا، وأن تحترم ملكيتنا في الفصل تقع علينا مسؤولية الحفاظ على ممتلكات كل فرد منا	
كتبت هذه الوثيقة، وتم الاتفاق حول محتواها في المجموعة: التوقيع	

بدأت المعلّمة Y المناقشة مع الحاضرين لتوجيه انتباه الطلاب لبعض القواعد من قبيل الحقوق والتقدير والواجبات. ونبّهتم كذلك إلى أنهم سوف يقومون بتكوين معانٍ حول هذه المُفردات على مدى اليومين الآتيين. وسيقومون معاً بالتوصّل إلى أنماط من المُعايشة، للتكاتف داخل الصف، وبأنهم سيتّفقون على مقاصد تلك الألفاظ. ووجّهت المعلّمة المتعلّمين في التفكير عن ماذا تعنيه كلمة الاحترام، وأن يقوموا بتدوين ذلك المعنى كتابة، مشيرة بأنها ستقوم بعمل الشيء ذاته. وقد قامت بكتابة المُفردة التي تعني الاحترام بالإسبانية على اللوح أمامهم، وبدأت في كتابتها في دفتر ملاحظاتها. وبعد مرور بضع دقائق قامت بتنبيه الطلاب أن يتوقّفوا. كتبت على السبورة كلمة واجب (أو مسؤولية) ومثّلت لنوعين من تلك الاستخدامات، وقامت بعد ذلك بالطلب منهم أن يكتبوها، وأن يتأملوا فيها حين سماعهم لها.

بعد هذه المحادثة شارك بعضهم بعضاً في الإجابات المقدمة في ثلاث صيغ كما يلي: كانت الصيغة الأولى العمل مع مشارك آخر، واقترن المشاركون بعدها بعضوين آخرين بغرض تكوين جماعة مصغّرة. وبعد مشاركتهم في زُمر أتيحت لهم الفرصة كي يعودوا إلى الجماعة الصفية ككل لمقاسمة الصف لما اتفقوا عليه معا، بحيث إن كان كل من

الاحترام والمسؤولية متفقة ما بيّنت إليه المعلّمة، أو أن تلك القواعد هي التي اتبعها الفصل كاملاً.

وقام الفصل معاً بمناقشة الغاية في لحظتها من أن يكون الفرد منتمياً لجماعة ما، وأن يكون واحداً مما أُطلقت عليه المعلّمة بالمجتمع Community. واستمرت المعلّمة على مدى اليوم الدراسي في توضيح علاقات الاحترام فيما بين المتعلّمين لهم. وكتكليف منزلي للمشاركين فعليهم أن يقوموا بتدوين الأنظمة مُشيرين فيها إلى التصرّف الذي يوضّح احترام بعضهم لبعض، حتى يتهيؤوا في اليوم الدراسي اللاحق لكتابة وثيقة الحقوق والواجبات.

دار الحوار الجماعي المصغّر في اليوم المحدّد عن القواعد التي ينبغي الوفاء بها، وأن يؤسسوا للعقد المُتفق عليه عن الحقوق والواجبات. الجماعات المصغّرة قرروا فعلياً للحاضرين و كتبت المعلّمة البنود المُتفق عليها وعلّقتها على ملصق كبير في داخل الفصل. وبمجرد كتابة الأفكار باللغتين (الإسبانية والإنجليزية) فإن المعلّمة حصلت على موافقة أعضاء المجتمع المطلوبين ووقّعوا على ذلك الاتفاق. وقامت بعدها بتوزيع نُسخة مطبوعة، ومُصغّرة على الطلاب كي يُطلعوا عليها أولياء أمورهم سواءً كانوا آباء أو مُهتمين.

عملت السيدة المعلّمة Y بالطريقة نفسها؛ وذلك بتكييف كتابة القواعد والمعايير وِفق القانون الأمريكي للحقوق، مُعتمدة على توصيف المبادىء المُجتمعية لحقوق المتعلّمين وواجباتهم. ولكي تؤسس للقواعد المرعية في العقد المبَرم بينها وبين الطلاب قامت المعلّمة بالاعتماد مرة أخرى على المعرفة الجماعية، التي جلبها المتعلّمون عما هو المقصد وراء ما يتحمّله المواطن المشارك من مسؤولية. بدأت هذه المعلّمة تصوغ ما تحدّثت حوله في اليوم الأول على شكل قواعد أو معايير بواسطة توزيعها على المشاركين عن الغاية من أن يكون الفرد محترماً (Edwards & Mecer، 1987) من قِبل الطلاب. استعادت المعلّمة فكرة أن يتحمل المتعلّمون المسؤولية في بناء المعايير الأخلاقية التي يودّ الطلاب دراستهم بها. فضلاً عن الانتقال من الإجابة الفردية للمتعلّم إلى التحوّل للجماعة المصغّرة، وحتى الوصول إلى الجماعة الأكبر (الصف الدراسي)، ومن ثم العودة بعدها إلى الفرد ذاته،

وذلك بقيامها بتوفير عدد من الفضاءات المتنوّعة من مجالات التفاعل بين المتعلّمين كي يشاركوا، ولكي يقارنوا، وأن يقوموا بتحويل صياغاتهم واستيعابهم.

وهكذا فإن بناء مشروع الحقوق والواجبات يُعدّ نقطة تحوّل حاسمة لرسوخ واستقرار المعلّمة كونها الممارسة العملية التي قدّمتها المعلّمة إلى الفصل المدرسي كل عام، وبقيت عملية بناء الوثيقة باقية منذ بداية كل عام دراسي. واستمرت عملية بناء الوثيقة على نحو مستقر نسبياً وقد قاموا بالتأمل والتفكير معاً داخل الصف، وأدوا المطالب المُتمثّلة في الحقوق والواجبات بخصوص التكليفات المنزلية، وتوصّلوا في النهاية مجتمعين إلى إقرار الصيغة النهائية لاتفاقهم المكتوب. ومهما يكن من أمر استقرار العملية بصفة خاصة، التي هيأت للاختلاف في الناتج المتنوّع، ومرد ذلك التنوّع يعود إلى كون المشاركين يقومون بالبناء والمقارنة بين عمل بعضهم بعضاً من خلال تكليفاتهم الفردية.

وأوضح مثال على ذلك التنوّع يظهر في تحليلاتهم للمقالات التي قامت بكتابتها بها كل من (Putney& Floriana، 1999)، ووصفهما لكيفية توصّل الطلاب ومعلمتهم من خلال وجهة نظر أحد الطلاب Janiece في الاقتباس الآتي:

حققنا المجتمع المطلوب عبر التعاقد. وذلك العقد عكس وثيقة للحقوق والواجبات، لقد صممناه سوياً وقمنا بالتوقيع عليه معاً. وقد توصّلنا إليه بعد عودتنا إلى منازلنا، وقمنا هناك بإعادة التفكير في كل ما لنا وما علينا. وعلى إثر ذلك أشركنا الجميع في الصف. وقع اختيارنا على خمسة حقوق وخمسة واجبات، وترجمناها قولاً وفعلاً بشكل جماعي. وقّعنا على العقد المذكور، وتعهّدنا على وضعه موضع التنفيذ على مدى عام دراسي كامل.

عند التفكير في حقوق هؤلاء الطلاب وواجباتهم، ومشاركتهم في العمل معاً في مزاوجة أفكارهم في الفصل المدرسي، فإنهم قاموا بالربط بين سياقاتهم البيتية مما يؤدونه في المدرسة عند تعامل بعضهم مع بعض على أساس تبادلي شخصي. هم قرنوا بين ما يدرسونه في مادة التاريخ الأمريكي مع بنائهم للوثيقة الخاصة بالحقوق والواجبات.

إضافة إلى كل هذا، ومن خلال المقتبس الذي أوردناه عن الطالب Janiece عرفنا أن الطلاب عملوا بدرجة تفوق ما كتب في الوثيقة (الاتفاق المبرم). لقد أدوا سلوكيات

بعينها، سواء كانت شفوية أو محرّرة. فكّروا فيها في جنبات الفصل، واستثيرت أفكارهم داخله، وحددوا ما هو الشيء الأكثر أهمية بالنسبة لهم على مستوى جمعي، قاموا بالتفكير في الوثيقة، والتوقيع عليها بالعلم، ليكشف ذلك عن موافقتهم على ما تتضمنه من مقترحات، وما تحوي من تنظيم؛ كونهم أعضاء من المجتمع الذي يحيون فيه. فقد أقاموا ما يمكننا تسميته بالسياق الثقافي المشترك، وهي تصرّفات محدّدة تحدث مع النص في ظل ملابسات بعينها.

وبناء على ذلك فإن محتوى العقد مُشتملاً لمحتوى بنائي أكاديمي، وهو في الوقت نفسه به أنشطة أدائية، وِفق ما تم الاتفاق بشأنه وبلورته منذ مطلع العام الدراسي (Christie, 1995; Putney et al., 2000). وعلاوة على ما سبق، فكون محتوى منهج مادة التاريخ في الصف الخامس، بوصفه أحد المواد الاجتماعية، فإن التوصّل إلى مثل هذا العقد يمكن النظر إليه بأنه رابط بين واقعهم المعاش وبين ما سيقوم الطلاب بدراسته في السنة القادمة، المُزاوجة بين الواقع العملي بوثيقة الحقوق والواجبات في داخل المدرسة، في البيت، وفي المجتمع بأسره على مدى العام الدراسي بأكمله (انظر شكل 5-1)، (Cochran- Smith،1984).

نحن نُعدّ مثل هذا النوع من النشاط نشاطاً تحويلياً، بسبب إتاحة الفرصة للمتعلّمين المشاركة على نحو مستمر. لقد تم لفت نظر المشاركين في الاعتماد على خبراتهم ومعارفهم قبل أن يقوموا بإشراك غيرهم معهم فيما يقومون بالتفكير حوله، مثل ذلك التوجيه كوّن لديهم في النهاية فُرصاً متساوية للاشتراك في المناقشات على مستوى الجماعات الصغيرة أو على مستوى الفصل بعمومه. حيث إن ما تم التفكير فيه ثنائياً، أو على هيئة مجموعة مُصغّرة، شكّل في النهاية الفهم المشترك والمعرفة الجماعية التي توصلت إليها المجموعة في نهاية المطاف. تلك المعرفة التي تم التوافق حولها واستدخالها عبر المشاركين ستصبح ذات حدود واضحة في أدائهم فيما بعد. وفهم الطلبة يتنامى ويتطوّر عبر الزمن، واعتماداً على ذلك فإن ما تعلّمه المتعلّم في سياق تعلّمي سيكون مترابطاً منطقياً بسياقات لاحقة ولسياق تعلّمي مختلف. ويبرز مثل هذا التعلّم في مراجعة الطلاب، على مدى العام بأكمله، فهم يراجعون باستمرار النص المكتوب في علاقته بما تسنّى لهم إنجازه جماعياً.

لقد حدث مثل ذلك الأمر حقيقة في شهر مايو من العام الدراسي، حينما احتاج الطلاب لتذكّر ذلك السياق. المعلّمة الطالبة M عندما أكملت تعيينها معلّمة تحت التمرين لأحد الصفوف الدراسية. فقد التحقت بالخدمة في شهر يناير، وقام المتعلّمون بشرح تفصيلات العقد المُبرم معها. بدأت هذه المعلّمة العمل مع الطلاب في شهر مايو في التأسيس لمتحف قومي على مستوى أمريكا. وحتى تتأكّد من أن الطلاب سوف يعملون معها بجدّية بوصفهم جماعة تعلّمية، كونهم سيسهمون في عمل منصّة مُشتركة تستند إلى فكرة يرغبون في توضيحها من عملهم ذلك. وبدلاً من أن تعمل المعلّمة المتدرّبة على بناء الثقة بطلابها في عملها المُوكل إليها، فإنها قامت باستعادة السياقات السابقة للطرائق التي شاركوا في عملها معاً وعملوا سوياً على نص سابق.

لكي يقوم الطلاب بفعل ما هو مطلوب منهم عمله وجهت المعلّمة هؤلاء الطلاب أن يبتكروا مطوية يسجّلوا عليها ملاحظاتهم ومرئياتهم المشتركة عن موضوع ذي صلة بما يقع عليه اختيارهم، وكان عليهم بعد هذا أن يُقرروا بوصفهم جماعة كيفية العمل معاً. كي تساعد المعلّمة المجموعة في تحقيق المهمة المطلوب منهم قامت بإطلاعهم ثانية على وثيقة الحقوق والواجبات، وقامت بإعادة صياغتها حتى تتلاءم مع الاتفاقية المُخطط لهم عملها. وطالبتهم أن يبيّنوا لها في منتهى الوضوح عما حدث لهم عندما صاغوا معاً وثيقة الحقوق والواجبات. طلبت منهم إعادة نفس ما تم عمله من أجل عمل وثيقة جديدة يتم العمل بها في جماعات جديدة، وكان عليهم أن يوقّعوا على اتفاق جديد على غرار ما تم التوقيع عليه في الوثيقة السابقة، وطلبت منهم أن يستخلصوا بأنفسهم من خبراتهم ومن معارفهم الطرق المناسبة للعمل معاً، أو ما يمكن اعتباره عقداً جديداً للمنصة المُزمع عملها في المعرض الوطني، وعليهم أن يوقّعوا على ذلك كي يلتزموا بالقيام بعمل ناجح لهم جميعاً.

لم تعد الوثيقة الخاصة بالحقوق والواجبات مجرّد صحيفة معلّقة على حائط الصف، لقد غدت أسلوباً فاعلاً للعمل الجماعي لكل من النص المكتوب ولعمل الأعضاء بعضهم مع بعض. وقام كل من الطلاب والمعلّمون بإنجاز سياقات تبادلية مشتركة، في طريقة تبادلية في التفكير، ولإدراك ما يهدفون إليه من معاملة بعضهم بعضاً في احترام وتقدير.

لقد أدى ذلك السياق دوره المُشترك جزئياً عن طريق المزاوجة فيما بين خبراتهم السابقة، وأفكارهم ومفرداتهم المستحدثة، وتصرفاتهم مع تلك المفردات، وتم استعادة كل ذلك في زمن بعينه للبدء في نشاط جديد.

فضلاً عن أن هؤلاء الطلاب لا يُتوقّع منهم البدء من الصفر (من نقطة البداية) للتوصّل إلى استيعاب للعمل معاً في الجماعة المصغّرة. فهم قد بنوا تاريخهم سوياً؛ كوّنوا السياق النصي والسياق التبادلي السابق، الذي عُدّ هنا مصدراً ثقافياً لتحمّل المسؤولية تجاه بعضهم بعضاً. وما ترتّب على مثل ذلك البناء السابق الإعداد قُدرتهم على استعادته في أي زمن مستقبلي، وزَوّدتهم كل تلك المعاني التاريخية الثقافية مُجتمعة مرة أخرى، لكن في سياق مختلف.

فهم قد حقّقوا تقدماً (أي مجموعة من الخطوات المتعاقبة) في فهم مقصد عملهم المشترك، المعتمد على أنشطتهم السابقة. ونتيجة لفهمهم سيكون عندهم القابلية كي يعملوا معاً بشكل أفضل ليكوّنوا المتحف لغالبية المجموعة للمدرسة المشاركة، من أجل المساهمة والاستمتاع في يوم العرض المتحفي على المستوى الوطني.

ربما تلمح المعلّمة بسرعة لعلاقة هذه المصطلحات ببيئة الفصل المدرسي التعلّمي التعليمي. وجميع الطلبة الذين كانوا حاضرين في الفصل آنذاك، ومنذ اللحظة الأولى بدؤوا في بناء سياقاتهم الماضية المُشتركة فيما بينهم، باتجاه (نحو) تحقيق النتيجة المُستقبلية المُتوقّعة. الطريقة التي تمّت بها المحادثات كانت في حقيقة الأمر متتابعة لكل من الطلاب والمتعلّمين. لقد عُدّت كل خبرة صفية أو واقعة تركيباً ومبنية على معرفة سابقة وعلى خبرات الطلاب المشاركين فعلياً. قام المتعلّمون والمعلمون بتكوين أحداث تاريخية تبادلية مشتركة لخبراتهم، ولتفكيرهم، ولحديثهم، ولتعلّمهم.

وبنظرة شاملة للموقف ذلك أصبحت الخبرات الماضية والممارسات الواقعية مصادر للتصرّفات الحالية، وأصبحت متضمّنة للأنشطة الحاضرة من أفعال ومعارف مستقبلية. وتوضّح Putney (1997) أن الطلاب المتغيّبين مدة طويلة (فترة تفوق أربعة أشهر) كانوا قادرين على العودة إلى ممارسة النشاط الصفّي، واستطاعوا الاستفادة من الخبرات

التي سبق لهم تعلّمها قبل تركهم الصف. إلا أنهم لم يكونوا على اطّلاع بما جرى فعلاً بما تم شرحه للمشاركين، ومن ثم فإنهم لم يشاركوا بفاعلية وبالطريقة نفسها التي كانت عليها أنشطتهم في بداية العام. وأنهم بمجرّد أن تمكّنوا من إعادة صياغة ما فاتهم وبناء معرفتهم العامّة عن محتوى المعلومات مرّة أخرى أصبح في مقدورهم المشاركة في الأنشطة خلال الأشهر المتبقّية من العام (Putney، 1997; Putney et al.، 2000).

يبيّن مثل هذا الجهد مدى أهمية تطوّر المجتمع التعلّمي وتنمية أفكار المشاركين بالدرجة نفسها من الأهمية، وكيف أنهما يتقاطعان. وهذا يُبرز التضمينات للطلاب الذين صادف غيابهم في يوم معيّن من العام، بحيث يحدث فيها فُقدان للتعلّم الصفي وللخبرة المدرسية، اللذين يشكّلان في نهاية الأمر كلاً من التعلّم والنمو المستقبلي.

ما تضمينات الانقطاع عن البرنامج

لو حدث، على سبيل المثال، أن انقطع طلاب فصل ما أو عدم حضور متعلّمي لغة أجنبية بوصفها لغة ثانية (ESL students) فإن ما سيترتب على ترك مكان التعلّم سيفوّت عليهم تكوين بعض الروابط بين السياقات المشتركة وبين النص المتبادل، التي سيخبرونها زملاؤهم في الفصل. وتتمثّل النوعية الثانية من التلاميذ في الذين يرغبون في ترك صفوفهم الدراسية لأي سبب. حتى لو كان ذلك السبب وجيهاً، فإنهم في حال عودتهم مرة أخرى إلى الصف، سيشعرون بأن عليهم الانخراط في محادثة قائمة بالفعل. ربما كان في إمكانهم التعرّف واللحاق بزملائهم حال تحدّثهم عن موضوع ما، لكنهم يعجزون عن معرفة أو إتمام السياق لسلسلة الوقائع التي تحدّد شكل تجانس الخبرة في مُجملها. الطلبة الذين فضّلوا عدم الاستمرار لا يمكنهم أن يلتحقوا بالحوار الدائر، أو في نمط أداء الصف، وفي التجسيدات، وفي المشاعر.

وإن حاول المعلّم / أو المعلّمة إلحاق الأشخاص المنقطعين أو الغائبين عن زملائهم، فإن هؤلاء المتعلّمين سيعوزهم الإدراك بما حدث معهم سابقاً، وعن ماذا فعلوا قبيل مغادرتهم. ومن ناحية ثانية فسيكون الأمر لديهم أكثر صعوبة لتكوين تلك الارتباطات من الطلاب الذين لم يقدّر لهم ترك مكان التعلّم.

لقد كانت واحدة من المدرّسات الباحثات في طبيعة البيئة الصفّية للتعلّم، وتدعى Brandts (1999) هي من كشفت أن: « الاستعداد لدى المتعلّم كي يغادر الصف، أو أن يترك مكانه، وأنه بعد عودته للفصل يكون ذلك الترك عائقاً أساسياً في استمرارية أفكار مجتمع الطلاب». إنها وثّقت لعدد من الأحداث التي حدثت في أحد الصفوف في شهر ديسمبر من العام لعدد (4)حالات من الغياب، وكانوا في برامج تتطلّب منهم الغياب عن الصف: حالة (1) واحدة من الرسائل عبر جهاز مركّب في المدرسة لمعرفة ما يجري في المدرسة وموافقتها على بعث تلك الرسائل. عدد (2) من زيارات الطلاب لبعض المرافق المجتمعية والحديث عن تلك الزيارات الخارجية وجلب بعض الوجبات داخل المدرسة. (3) دروس مصغّرة لمادتي القراءة والكتابة، التي تتضمّن تكوين روابط بين المؤلفين، والعلاقات بين الأفكار والموضوعات، الكتابة واستقبال مراسلات من الجدّات.

ولقد قدمت المعلّمة Brandts التوصيات الآتية عن دراستها تلك، وهذه التوصيات كما يلي:

- البرنامج المخصّص زمنياً للقراءة التأهيلية من الأجدر إعادة تشكيله، كي يبقى المتعلّم في إطار المجتمع المدرسي.
- من الأهمية بمكان لدى المعلّمين والإخصائيين أن يجاوروا بين أساليبهم وتعليمهم القراءة، معتمدين في ذلك على القياس وحاجات الطلاب، عوضاً عن الاعتماد على التسلسل التتابعي للقراة أو البرامج.
- يقع على عاتق معلّمي الصفوف أنفسهم تحقيق الفاعلية والجدية بوصفهم معلّمين لمادة القراءة (p. 15).

إنه في الوقت الذي كانت فيه الدراسة التي تم عرضها تنصبّ على ما يترتّب على برامج الانقطاع بصفة خاصة إلا أن الطلاب في سياقات مُتعددّة تكون لديهم الخبرات نفسها (على سبيل المثال تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة إضافية، وفي التربية الخاصة، وتربية وتعليم الموهوبين والمتميّزين). ومن المنظور ذي الصلة الوثيقة هنا، خلال تفاعل المعلّمين وطلاّبهم فإنهم يكوّنون أنواعاً من التوقّعات، ومن المسؤوليات، والممارسات،

واللغة التي تحدّد طرق التعلّم. مثل هذه الأنماط تحدّد أيضاً ما يُمكن اعتباره كياناً للمعلّم والطالب، الذي يؤخذ في الحُسبان بوصفه معرفة وعملاً في داخل الفصل الدراسي (Ferine، Davies، Kantor، & McMuray، 1993). سياقات اللغة، والخبرات، وأنماط الحياة المُعاشة يتم تشكيلها وتتم الموافقة عليها من قِبل الأعضاء ويمكن النظر إليها على أنها تشكّلت بوصفها نظاماً تفسيرياً لفصل معين يحفز ويعيق الفرص التي يقدّمها المتعلّمون لفصل مدرسي بذاته (Tuyay، Jennings، & Dixon، 1995). هذا النظام جزء من معرفة شاملة (Edwards & Mecer، 1987) والطلاب يكوّنون معرفتهم، ويتفاعلون على أساس يومي لحظة بلحظة.

لقد شرحنا فكرة إعادة الصياغة (في الفصل الرابع) في صلتها بالنمو ومنطقة النمو التقريبي. وهنا نعود ثانية في علاقتها بالأفكار المركّبة في هذا الفصل. ولتفحّص الأساليب التي يقوم فيها كل من الطلاب ومدرّسيهم بصياغة وإعادة صياغة الخبرات وتكوين المعرفة العامة وكشف تتابع الأفعال، السياق المتبادل والنص التبادلي.

يمكننا الإفادة من هذه المفاهيم بوصفنا باحثين لفحص كيفية تشكيل المتعلّمين للمعارف والممارسات في المجتمع في النصوص المُتداولة وفي المنتجات المكتوبة (الأعمال المنشورة واللوحات المرسومة) التي يقومون ببنائها. نستطيع أن نستجلي المحادثات والمُنتجات المكتوبة لتشكيل الأدوار(المواقع التي يقوم بها المعلّمون والمتعلّمون) كالممارسات ومحتوى المعرفة. مثل تلك الصياغات وإعادة الصياغة يمكن إدراكها بالدرس والتمحيص عن طريق إلقاء الضوء على الخيارات لاستخدامات اللغة، التي يستخدمها المشاركون ويتفاعلون بمقتضاها أو باستخدام النصوص الشفوية والمكتوبة (Putney & Floriana، 1999).

ويمكننا كوننا معلّمين استخدام تلك المفاهيم لتقويم مدى إمكانية الطلاب تبنّي المعرفة التي نكوّنها مجتمعين. ومن خلالها نتمكّن من تقويم طرائق تعليمنا كما نتفكّر في إمكانية جعل المعرفة واضحة أشدّ الوضوح والربط بين النصوص والخبرات التي يكوّنها التلاميذ ويفسّرونها. وكما أننا نبني لغة المجتمع ونكوّن النمو الأكاديمي تترابط كل من السياقات اللغوية والنصية للتفكير واللغة لتصبح مصادر ثقافية تمنح الطلاب

مداخل للمحتوى العلمي. هذه الممارسات والعمليات في غاية الأهمية لبناء وتشكيل منحى التعلّم القائم على حلّ المشكلات، والبحث الاستقصائي للتعلّم والتعليم، بوصفه واحداً يُحقّق الأهداف لإنتقال العمليات التربوية التي يؤيدها (Freiere, 1970, 1998; Wink, 1997).

الخلاصة

قمنا في أغلب أجزاء الفصل بالربط فيما بين المفردات الجديدة والتحليل المعمّق للتشبيه القياسي لرحلة كل من Amy، Le and Jo إلى نيويورك، وبهذا يكون بالإمكان إيجاد معاطف معرفية لتكوين معرفتك الذاتية. لأنها من جانب آخر توفر لنا خبرة دؤوبة على نحو غير متوقّع عند التعرّض لما سطّره فيجوتسكي عملياً ليُبلغنا عن النظرية. نظرية فيجوتسكي أفادتنا عن الممارسة، وكما كتبنا عن النظرية التي أنبأتنا عن النظرية. وشاركناه إلى درجة أن أي مطّلع بإمكانه أن يكوّن تاريخياً معنا في حالة تجدّدنا وتعمّقنا في الفهم لمجرّدات وأفكار ولغة مقصورة على فئة محدودة.

وخلال الإعداد لكتابة هذا الفصل التقت كل من Amy and Le في مؤتمر علمي وطني. لدى Amy خبرة في النشر؛ أي إنها قامت بدور الزميل الأكثر كفاءة. عندما كانا في اللقاء قاما بمراجعة ومناقشة كيفية ملاءمة ومناسبة هذا الفصل مع بقية الفصول في هذا الكتاب وما هو الأمد الزمني لإنهاء هذا العمل. وكطريقة للمراجعة الثانية للمفاهيم الواردة سنقوم بمقاسمة أفكارهما كما يلي :

- السياق التبادلي المشترك تأسس كما قامت Amy and Le ببناء تاريخ مشترك عبر المعاني المُشتركة بحديثهما عن السياقات في الفصل الخامس. وأقامتا نصوصاً تبادلية في اللحظة التي تقاسمتا مؤقتاً عالماً اجتماعياً من خلال استخدامهما للغة.

- المجالات التفاعلية تم تكوينها لديهما كذلك عبر تفاعلهما في أنماط تنظيمية معيّنة في أثناء المؤتمر لأهداف محدّدة، من أجل مراجعة الفصل الحالي. في أحيان قاما بالعمل فردياً، وبعد ذلك عملا سوياً عند مناقشتهما عما تم قراءته.
- تم تكوين النص التبادلي بينهما، وذلك عندما استحضرا خبرتهما السابقة مع حوارهما عن الفصل. لقد استصحبت Amy معها معرفتها عن النشر، سيما وأنها قامت بمراجعة عدد من الكتب. وزميلتها Le استصحبت معرفتها السابقة وهي التي كتبت عدداً من المقالات عن موروث فيجوتسكي. هما مجتمعتين كوّنتا اجتماعياً (في بهو الفندق) استيعاباً مشتركاً لنص جديد يقومان بتأليفه.
- تم تكوين السياق المُشترك لكليهما عندما قامت كل واحد منهن باحتساء القهوة الصباحية، وتذكّرتا أنهما أديا شيئاً شبيهاً بهذا، حينما قرأتا لأول مرة مجتمعتين ما كتبتاه كل من Le and Jo.
- تم توليد الأداءات المتعاقبة عند كل من Amy & Le، كلتاهما اعتمدتا عليها، وليس فقط على فهمهما المشترك للسياق وللنص، بل ركنتا على فهمهما التاريخي المشترك، الذي ابتدأ منذ لحظة لقائهما في المؤتمر الماضي لستة أشهر مضت، وكشفت تلك المحادثة وهما يتناولان قهوتهما حول كتابة موضوعات الكتاب.

لم تتمكّن Jo من حضور ذلك اللقاء (المؤتمر المحلي)، ولم يتسنّ لها المشاركة في الاجتماع الأول، عندما اجتمعتا Amy and Le، ولم تكن جزءاً من الخبرات المركبة القائمة بينهما. وكنتيجة لعدم وجود Jo في تاريخهما، فإنها ستخبر النص والسياق بطريقة مغايرة عن كليهما.

إلا أن Jo and Le لديهما خلفية مستقبلية مع كامل النص والسياق لهذا الكتاب الذي يدور حول فيجوتسكي. تاريخهما المشترك على مدى سنين يُعَد نصاً، وحديثهما يُعدّ نصاً، بحيث نتج عنه التأسيس لمجتمع مُتميّز مبني على تربية الأمل. وبناء على ذلك عند تمام الكتاب فإن Amy ستخبره على نحو فريد بناء على التاريخ المشترك الذي استصحبته كلاً من Le and Jo لكل من النص والسياق.

والآن بعد شرحنا للمصطلحات الواردة من واقع خبراتنا، سنعود ثانية إلى مدرسّنا النائي، فيجوتسكي. لكي نؤسس لعملنا من خلال موروثه في علم النفس التربوي والتربية. ذلك المصلح من الزمن الماضي، الذي قدّم نصحه للمعلّمين بما سطّره لهم في كتابه عن علم النفس التربوي (1997). ومن خلال عمله مع الأطفال توصّل إلى عدد من الاستنتاجات هي:

- «الموضوعات المطروحة للدراسة ينبغي أن تكون مترابطة منطقياً. وتلك هي الطريقة المُثلى للتأكّد من وجود إجماع في الميول حول فكرة أساسية.
- تجنب الإعادة، وذلك يتم عن طريق تركيز الحصر. قم بمراجعة الموضوعات وربطها بشكل شامل ومتكامل. الموضوعات التي درسها التلاميذ يمكن العودة لها ثانية، برغم وضوحها من منظور مختلف...» (p. 86).
- اجعل بدايتك بما هو مألوف لدى المتعلّمين أكثر، وما يثير ميولهم بشكل لا تكلّف فيه.

نحن الآن نتصور أنّك متخيّل لفكرتك الخاصة عن السياق المشترك، والنص التبادلي، وللأداءات المتعاقبة، خلال تعاملك مع هذا الكتاب. وأنتم بوصفكم قراء، ستقومون بالربط بين ما أنتم بصدد قراءته هنا مع خبراتكم الخاصة في المقررات السابقة ومع زملاء آخرين. ما تمت كتابته ربما تقدح أفكارك من أجلك وعن رحلتك التدريسية والتعلّمية، وتلك التي ستمارسها مستقبلاً. وأنت في كل الأحوال لديك طريقتك للتفكير وكلامك عن تجاربك من خلال عدسة فيجوتسكي. عرضنا لك في الفصل السادس القادم ثبتاً سياقياً تبادلياً للمفاهيم عن فيجوتسكي وأتباعه (الفيجوتسكيين الجدد) لكي يتم توسيطاً أكثر لتعلّمك.