الفصل الثامن

نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية وتعلم اللغة الثانية

Vygotsky's Sociocultural Theory and Second Language Learning

يحتوي هذا الفصل على وصف ومناقشة لبعض أهم الدراسات البحثية التي استقصت تطبيق نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية على اكتساب اللغة الثانية، وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى أربعة أجزاء بحيث يقدم كل جزء تلك الدراسات التي اهتمت بمبدأ معين من مبادئ النظرية الثقافية – الاجتماعية مثل منطقة النمو المقارب، ودور التفاعل، ونظرية النشاط، والكلام الداخلي، والكلام الخاص. ومعظم هذه الدراسات التي يتم الحديث عنها في هذا الفصل موجودة في العملين التاليين: (لانتولف وأبيل، ١٩٩٧) (Lantolf and Appel, 1997) وكذلك (لانتولف، ٢٠٠٠) (Lantolf 2000)؛ هنا أود التعبير عن تقديري لما قامت به لانتولف كواحدة من أقوى المنادين بتطبيق النظرية الثقافية – الاجتماعية فقد كانت أشبه بمن ينادي في الخلاء في الوقت الذي كان ولا يزال معظم الباحثين في حقل اكتساب اللغة الثانية مشغولين بفكره بناء نماذج معالجة المعلومات. إن عملي هذا وكذلك أعمال الباحثين الآخرين مدينة بشكل كبير إلى جهودها الرائدة في إبراز النظرية الثقافية – الاجتماعية في مجال اكتساب اللغة الثانية.

منطقة النمو المقارب ZPD

في دراسته التي جاءت بعنوان"دور المساعدة الجماعية في اكتساب اللغة الثانية" Collective Scaffolding in Second Language Acquisition (١٩٩٨) يتحدث دوناتو عن دور الدعم الجماعي المشترك في اكتساب اللغة الفرنسية. وقد كشفت دراسته- على عكس الرأي السائد بشأن المُعاضدة المشتركة حيث يقوم شخص أكثر مقدرة كخبير ما أو أحد الوالدين أو متحدث أصيل[١] بالغ بتقديم المساندة والدعم- بأن المتعلمين ذوي القدرة اللغوية نفسها في اللغة الثانية أو الأجنبية يبدون قادرين على تقديم المساندة المُوجَهة لبعضهم بعضاً، وأظهرت دراسته أيضاً أن المتعلمين أنفسهم يمكن اعتبارهم مصدراً جيداً للغة الثانية. ولا تكتفي المُعاضدة المبنية على أساس العمل الجماعي بتقديم الفرصة لتبادل المُدخل فيما بين المتعلمين بل وتقديم الفرصة لتوسيع المعرفة الذاتية للمتعلم.

وتنبع أهمية النتائج التي توصل إليها دوناتو في أنها تُحفّزنا على إعادة تقييم دور المُدخل والتفاعل والتفاوض على المعنى. وكما يشير دوناتو، وهو محق في ذلك، فإن ما تقوم عليه مكونات مُدخل اللغة الثانية وكذلك مُخرجها في التفاعل المُحسّن هو نموذج استعارة الأنبوب الذي عفا عليه الزمن (على سبيل المثال لونغ، ١٩٨٥وكذلك سوين، ١٩٨٥). وفي نموذج استعارة الأنبوب هذا، يتمثل هدف المشاركين الرئيس في التلقي والإرسال الناجح للمعلومات اللغوية. وعلى الرغم من أن هذا النموذج المتقادم للتفاعل في اللغة الثانية يقبل إلى حد ما بحقيقة أن الفرد يُوضع في ظرف اجتماعي معين أثناء التفاعل، فإن هذا النموذج ينظر إلى التفاعل على أنه عملية معالجة للمُدخل القادم.

---

(١) المتحدث الأصيل هو من يتكلم بلغة ما على أنها لغته الأم.

وتظل عملية تطور اللغة البينية مرتبطة بعمليات المتعلم العقلية، أما المفهوم المتمثل في أن المعرفة يمكن إيجادها بشكل مشترك خلال عملية التعاون مع متعلمين آخرين فيتم تجاهلها بشكل كامل في مثل هذه النماذج. وبشكل كلي، فإن التوجهات الحالية فيما يخص دور المُدخل والتفاعل، حسبما يرى دوناتو، تؤكد على أن التفاعل الاجتماعي يزود المتعلم بالمُدخل اللغوي حيث يُطّور المتعلم هنا لغته الثانية بشكل كامل بناءً على آلية المعالجة العقلية لديه.

وتقلل نتائج دراسة دوناتو من أهمية هذه النظرة لدور التفاعل، فهذه النتائج تفسر كيف أنه تم اكتساب معرفة المشاركين للخصائص اللغوية مثل تكوين الزمن الماضي المركب للأفعال الانعكاسية[1] في اللغة الفرنسية (على سبيل المثال " you remembered ") عبر عملية التفاعل الاجتماعي حيث يؤدي التعاون المشترك الذي قام به جميع المشاركين إلى إحداث التغيرات التطورية في معرفة المشتركين ذاتها باللغة الثانية. أو بمعنى آخر تفسر الدراسة كيف أن إيجاد المعرفة يؤدي إلى تغير لغوي رئيس ما بين المتعلمين وفي داخلهم كأفراد، وهذا التغير التطوري ليس فردياً بل هو اجتماعي في طبيعته.

وفي هذه الدراسة، تم تحليل المعلومات التي أمكن الحصول عليها من المُدوّنات باستخدام التوجيهات التي اقترحها كلٌ من (روس، وود، وبونور، ١٩٧٦) (Ross, wood, and Bounor, 1976) الذين رأوا أن المساندة الجماعية المدعومة تتميز بست خصائص هي:

١- توظيف الرغبة في المهمة.

٢- تبسيط المهمة.

---

(١) يكون الفعل انعكاسياً في اللغة الفرنسية عندما يكون فاعل الفعل هو نفس مفعوله كما في حالة الفعل.

٣- الإبقاء والمحافظة على عملية تتبع الهدف.

٤- تمييز الخصائص والاختلافات الأساسية فيما بين ما تم تلفظه والحل المثالي.

٥- التحكم بالإحباط خلال عملية حل المشكلة.

٦- عرض نسخة مثالية للعمل الذي سيتم القيام به.

(Donato, 1998, 41)

ويتضمن المجاز أيضاً أن المُعاضدة المدعومة ليست محددة بشكل ثابت بل يتم مراجعتها بشكل مستمر من قبل الخبير بهدف التكيف مع القدرات الناشئة لدى المتعلم الجديد المفتقد للتجربة. ويتم استعمال آلية الدعم من أجل تشجيع عملية التذويت لدى المتعلم الجديد للمعرفة التي كانت قد أُوجدت في إطار نشاط اجتماعي ما.

وتعترف دراسة دوناتو أيضاً بأهمية التحليل الجيني الدقيق الذي ينظر إليه على أنه "دورة اكتساب المهارة المتصاعدة تدريجياً خلال فصل تدريبي أو تجربه أو تفاعل ما" (١٩٩٨ : ٤٢)، وقد سمح مثل هذا التحليل لدوناتو بأن يلاحظ بشكل مباشر كيف يساعد الطلاب بعضهم بعضاً أثناء عملية بحثهم عن ألفاظ اللغة الثانية وبنائهم وإيجادهم لها وقد أمكن للمؤلف من خلال هذا النوع من الملاحظات ألا يكتفي فقط بتسجيل وتدوين كيفية مساعدة الطلاب لبعضهم بعضاً بشكل فاعل بل وتدوين كيف أن هذه المساندة أدت إلى تطور ونمو معرفة المتعلم الفردية ذاتها باللغة الثانية. وقد أثبت استخدام المشاركين في التفاعل للكلام الخاص هذا النوع من النمو المعرفي. تذكر هنا أن الكلام الخاص ضمن نموذج فيجوتسكي يتم توظيفه كآلية تطورية خطابية تمدّ الأطفال بالقدرة على إرشاد أنفسهم وتوجيهها للقيام بأي نشاط

يتطلب حل مشكلة ما تكون فوق مستوى نموهم الحالي. يتبدى هذا السلوك نفسه من قبل متعلمي الفرنسية كلغة ثانية أو لغة أجنبية في دراسة دوناتو.

وبشكل مجمل، فإن نتائج دراسة دوناتو تؤكد مصداقية الأهمية للمُعاضدة الجماعية المشتركة في عملية تطور اللغة الثانية لدى المتعلمين. وعلى النقيض من نتائج الأبحاث السابقة، فإن هذه الدراسة توجه انتباهنا إلى حقيقة عدم الحاجة إلى إيجاد المساندة والمساعدة المدعومة من قبل الخبراء بل يمكن الحصول عليها من قبل المتعلمين أنفسهم. كما أنه من الأهمية ملاحظة أن ذلك النوع من المعرفة التي تم اكتسابها خلال التفاعل المدعوم فيما بين المتعلمين قد تم الاحتفاظ به حتى بعد مرور مدة طويلة من انتهاء الدراسة، إذ كان بإمكان المشاركين في الدراسة فيما بعد[1] وبشكل فردي الإتيان بصيغ لغوية لم يكن بإمكانهم الإتيان بها من قبل إلا بالمُعاضدة الجماعية المدعومة من قبل زملائهم. وهذه النتائج تدعم واحداً من ادعائي فيجوتسكي الأساسيين والمتمثل في أن المعرفة الفردية مستمدة من الجذور الاجتماعية والحوارية.

وقد قامت شينكي لانو Linda Schinke-Llano (١٩٩٨) بمراجعة اثنتين من الدراسات التجريبية التي تم تحليلها من وجهة نظر فيجوتسكي في "Linguistic Accommodation with LEP and LD Children" وقد كانت عمليات التكييف اللغوي وأثرها اللغوي والعقلي على تطور المشاركين محط تركيز هاتين الدراستين. وعلى الرغم من التباين الواضح بين الطلاب في هاتين الدراستين من ناحية العمر والجنس ونوع المهمة التي طُلب منهم حلها، فإن التشابه في مخرجات الدراستين كان أمراً مذهلاً. ولعل واحداً من الأمور المهمة التي طرحتها النتائج التي

---

(١) أي بعد مرور بعض الوقت على انتهاء الدراسة.

خرجت بها هاتان الدراستان هو الحاجة إلى التفريق بين الطلب المنطقي للمساعدة ورؤانا غير المبررة للحاجة إلى المساعدة. وتعتقد المؤلفة أن التكييف الزائد عن حده قد يعوق نجاح الفرد واستمراره من المرحلة المتميزة بإدارة الآخرين لها إلى تلك المرحلة المتميزة بإدارة الفرد نفسه لها.

وفي الدراسة الأولى التي أُشير إليها في شينكي لانو (١٩٩٨) طُلب من مدرسي الصفين الخامس والسادس مشاركة أربعة وعشرين طالباً في أنشطة ترتكز على حل المشاكل، بحيث كان اثنا عشر طالباً من متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة أم فيما كان الاثنا عشر طالباً الآخرين ذوي قدرة محدودة في اللغة الإنجليزية (LEP) مع كون الأسبانية لغتهم الأم. وقد تضمنت مهمة حل المشاكل تواصل المدرس مع الطلاب المتحدثين بالإنجليزية كلغتهم الأم والطلاب محدودي القدرة في اللغة الإنجليزية كلغتهم الأم والطلاب محدودي القدرة في اللغة الإنجليزية بهدف تعبئة نموذج طلب دليل مصور ومعين، بحيث كان يتعين على كل طالب أن يطلب صنفين من ذلك الدليل المصور. وقد تم تسجيل جميع الأنشطة صوتياً وترميزها بهدف التعرف على طبيعة التفاعل التدريسي. وبهدف التعرف على طبيعة الخصائص التدريسية، ثم تطوير اختصارات معينة وتعريفها إجرائياً على أنها درجة الإشارة المباشرة والواضحة من قبل المدرس للأوامر الفرعية للمهمة مثل الأوامر الإشارية (استخدام الأصبع للإشارة إلى شيء ما على سبيل المثال) والأوامر المباشرة ("ضع الرقم في هذا الفراغ")، والأوامر غير المباشرة ("إلى أين يذهب ذلك الرقم ؟") (١٩٩٨ : ٦٠). وقد تم التعامل مع عملية تعبئة نموذج الطلب من الدليل المصور على أنها مهمة وحيدة احتوت على مجموعات فرعية متعددة أو " أوامر تحتوي على أوامر فرعية " (المصدر السابق). وقد تم ربط نوع الاختصارات مع السؤال الخاص بالتنظيم

الذاتي أي ما إذا كانت المجموعات الفرعية للمهمة قد قام بها الطالب لوحده، أو أنها تمت بمساعدة من قبل المدرس.

أما طلاب الدراسة الثانية التي أشير إليها من قبل شينكي لانو فقد كانوا اثني عشر متحدثاً باللغة الإنجليزية كلغتهم الأم ممن جاءوا من جذور أنغلو أميركية، بحيث كان الطلاب جميعهم ذكوراً ممن تراوحت أعمار مجموعة منهم ما بين الثالثة حتى السابعة والمجموعة الأخرى مابين الثالثة حتى الحادية عشر وعلى ضوء درجاتهم في اختبار Peabody Picture Vocabulary Test تم تصنيف ستة من الطلاب على أنهم أقل من المتوسط بشكل واضح (LD) والستة الآخرين أدّوا بشكل طبيعي (NA)، وقد طُلب من المجموعتين التي تتكون كل واحدة منهما من ستة أطفال أن تقوم بالمهمة ذاتها وهي إكمال نموذج منظر مطار غير مكتمل بناءً على نسخة كاملة من ذلك المنظر، أي أنه طلب من الأمهات معاونة الأطفال في مهمة إكمال نموذج المطار.

وعلى الرغم من الاختلاف في العمر والخلفية اللغوية والجنس والخلفية الثقافية - الاجتماعية للمشاركين وطبيعة مهمة حل المشكلة فإن نتائج هاتين الدراستين البحثيتين كانت متشابه على نحو مذهل، وقد كانت طريقة البالغين في أزواج LEP و LP في تكوين وتركيب تفاعلهم ومساندتهم مختلفة عما قام به المشاركون في أزواج NS و NA، فتفاعلات البالغين مع طلاب LEP وأطفال LD كانت تمتاز بأنها أكثر تنظيماً من الآخرين أما الموجهة كلامياً لهم فقد كانت أقل اختصاراً فيما تم جعل المجموعات الفرعية للمهمات أكثر وضوحاً مما كانت عليه مع طلاب NS وأطفال NA. والسؤال الذي يطرح نفسه عما إذا كانت مثل هذه المساندة المنظمة من الطرف الآخر ضرورية متى ما أخذنا بعين الاعتبار حقيقة أن طلاب LEP وكذلك أطفال LP قاموا بإكمال المهمة بغض النظر عن درجة التنظيم من قبل الطرف الآخر أو الاختصار.

إن مسألة ما إذا كانت التصورات عن الحاجة إلى المساعدة دقيقة تمثل أمراً بالغ الأهمية، فعلى الرغم من دقة التصورات الخاصة بالاختلافات بين طلاب كل من LEP و NS والاختلافات بين أطفال LD و NA، فإن التصور الخاص بالحاجة إلى المساعدة قد لا يكون كذلك، فقد تتسبب كثرة المساعدة الزائدة عن حدها في إعاقة النمو العقلي واللغوي للأطفال والطلاب. وقد تتسبب كثرة التنظيم من قبل الآخر في إعاقة تحولهم إلى مرحلة التنظيم الذاتي التي تُعد بالغة الأهمية في نمو وتطور الوظائف الأعلى فكرياً. إن الاستمرار في الاعتماد على المساندة المنظمة من قبل الطرف الآخر قد تؤدي إلى التحجر – وهي العملية التي تجتذب انتباه الكثير من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية. وقد تمت الإشارة إلى مسألة التحجر في دراسة قام بها ووشبيرن (١٩٩٨) كان عنوانها:

(Working in the ZPD: Fossilized and Nonfossilized Nonnative speakers).

إن واحداً من خصائص التحجر هو اختلاف تعريفاته بشكل كبير في مجال اكتساب اللغة الثانية فالباحثة سيلسيامورسيا تُعرّف التحجر على أنه اكتساب اللغة الثانية الذي ظهر إلى السطح قبل أوانه (Celc-Maurcia 1991, 462, Cited in Wasgburn 1998, 69) فيما يعرفه سلينكر على أنه "الآلية التي يفترض ظهورها في التركيب النفسي الكامن" (سلينكر، ١٠٧٢: ٢١٥) (Selinker 1972, 215)؛ وكما يشير ووشبيرن، فإن معظم الدراسات البحثية فيما يخصّ التحجر في مجال اكتساب اللغة الثانية تعتمد على دراسات الحالة وهي ذلك النوع من الدراسات التي تدون سلوكاً معيناً لمشاركين فرديين. فالدراسة التي قام بها (لينون، ١٩٩١) (Lennon's 1991)، وهي الدراسة التي تمثل نمطاً لكثير من الدراسات المتعلقة بمفهوم التحجر، تقوم بتحليل قدرة الفرد على استخدام خمسة تراكيب معينة خلال مدة زمنية تصل إلى عدة أشهر. وتشير النتائج

التي خرجت بها هذه الدراسة إلى أن المتعلم المتقدم المستوى في دراسة لينون لم يقم باكتساب أكثر اقتراباً للغة المستهدفة لتركيب واحد وتحديداً هو صيغ الزمن المستقبل ولذلك فإنه ينظر إلى عملية اكتساب الشخص لهذا التركيب تحديداً على أنها عملية متحجرة.

ويلاحظ ووشبيرن أن معظم الدراسات البحثية المتعلقة بعملية التحجر تفشل في التفريق بين المتعلمين المتحجرين بشكل حقيقي وأولئك الذين لا يزالون في عملية تعلم، ويقترح إيجاد تعريف إجرائي أفضل للمتكلم المتحجر؛ تعريف يجدر به أن يحتوي على معايير لا لغوية مثل مدة الإقامة وتاريخ التعلم. ويقترح أن يقوم التعريف الجديد بالتمييز ما بين المتعلمين المتحجرين وغير المتحجرين. ومثل هذا التعريف له أهميته في مساعدة الباحثين والمدرسين على فهم المتعلمين ومساعدتهم بشكل أفضل على معالجة التحجر لدى هؤلاء الطلاب.

ولأن مفهوم التحجر ليس مقتصراً على حقل اكتساب اللغة الثانية، فإن ووشبيرن ينصح بالتحول إلى حقول علمية أخرى وهو يقترح بهذا الصدد استخدام نظرية فيجوتسكي الثقافية - الاجتماعية كإطار جديد في حقل اكتساب اللغة الثانية للدراسة البحثية لمفهوم التحجر.

ويشرح فيجوتسكي (١٩٨٧) مفهوم التحجر من خلال العمليات العقلية التي يطالها نمو ممتد المدة، وهو يعترف بصعوبة دراسة هذه العمليات "لأنها فقدت مظهرها الأصلي، ولا يقدم لنا مظهرها الخارجي أية معلومات فيما يخص طبيعتها الداخلية" (ص٦٤). وهو يرى أنه يتعين على الشخص متى ما أراد دراسة عملية التحجر، أن" يُغيّر الطابع الآلي المتحجر للصيغة الأرقى للسلوك وأن يعيد تحويلها إلى مصدرها عبر التجربة" (المصدر السابق). كما يقترح فيجوتسكي أن

يقع مصدره في الطابع الاجتماعي الأساسي لسياقات تعلم اللغة أو التفاعل الاجتماعي.

وبالرغم من اعتراف معظم الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية بدور التفاعل، وبالتحديد دور التفاوض بحثاً عن المعنى الذي يحدث خلال التفاعل على أنه الشرط الأساسي لاكتساب اللغة الثانية، فإن هناك اهتماماً قليلاً بحقيقة إمكانية أن يكون التفاعل ذاته مصدر التحجر.

إن رؤية فيجوتسكي في هذا الخصوص تسلط ضوءاً جديداً على فهمنا الحالي للعمليات التي تتضمنها عملية التحجر، فهذه الرؤية تقدم رؤى جديدة فيما يخص التعرف على السلوك المتحجر والسلوك غير المتحجر. إن منطقة النمو المقارب التي اقترحها فيجوتسكي تشجع الباحثين على النظر بشكل أدق إلى النمو الممكن لا إلى النمو الفعلي لأنه من الممكن جداً أن يقع الفرق بين المتكلمين المتحجرين وغير المتحجرين في قدرتهم على أداء المهام داخل منطقة النمو المقارب لا أن يقع في المستوى الفعلي لنموهم ولذلك فإن ووشبيرن، واعتماداً على أفكار فيجوتسكي، يقترح أن تركز الدراسات البحثية في حقل اكتساب اللغة الثانية على منطقة النمو المقارب لدى المتعلم لا على مستوى النمو الفعلي بهدف معرفة ما إذا كان سلوك المتعلم مؤهلاً لأن يصبح متحجراً.

وبهدف تفسير جدوى نظرية فيجوتسكي في حقل دراسة التحجر في مجال اكتساب اللغة الثانية، يسرد ووشبيرن (١٩٩٨) نتائج دراسة بحثية كانت تهدف إلى التعرف على الفروق بين المتكلمين المتحجرين وغير المتحجرين بناءً على نظرية فيجوتسكي الثقافية-الاجتماعية، حيث كان المشاركون الثمانية عشر من طلبة البكالوريوس في إحدى الجامعات الحكومية الضخمة، وقد كانوا جميعاً يدرسون في

المستوى الأخير من مستويات تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، مع تنوع خلفياتهم اللغوية. وفي ظل الافتقار إلى تعريف إجرائي لمفهوم التحجر، فقد تم استحداث تعريف عملي يأخذ بعين الاعتبار مدة إقامة المتكلمين في الولايات المتحدة وتاريخ فشلهم في دراسة اللغة الإنجليزية سابقاً. وفي هذه الدراسة، كان المتكلمون المتحجرون هم أولئك الذين عاشوا في الولايات المتحدة الأمريكية لمدة خمس سنوات أو أكثر ورسبوا في إحدى دورات تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها. أما المتكلمون غير المتحجرين فلم يكن لديهم أي رسوب أو فشل أثناء تعلمهم اللغة الإنجليزية إضافة إلى أنه سبق لهم أن عاشوا مابين ستة أشهر إلى أربع سنوات في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد تم وضع الطلاب جميعاً في مادة الكتابة ذاتها بناءً على نتائج اختبارات الكتابة. وقد طُلب من الطلاب المشاركة في ثلاث حلقات لغة مدة كل منها خمس وأربعون دقيقة، حيث شارك الطلاب في اللقاء الأول في مقابلة شخصية مرتبة تم تصميمها لاستصدار خصائص قواعدية معينة كالنفي، والمضارع التام، والمضارع التام المستمر، وقد تم اختيار هذه التراكيب القواعدية لأن نتائج الدراسة القبلية أشارت إلى أن هذه التراكيب تحديداً كانت مصدر إشكال للمشاركين في البحث.

وفي لقاءات لاحقة فيما بعد، تم إعطاء الطلبة اختبار المحذوف ومهمة تقليد، ومهمة الحكم على الصحة النحوية ،ومهمة تعلم قصيرة الأمد، وقد حاول الباحث – الذي قام بالمقابلة – خلال مهمة التعلم قصيرة الأمد تدريس الألفاظ المشابهة للغة المستهدفة والتي تسببت في أكثر الصعوبات التي واجهها الطلاب خلال مهمة التقليد والحكم على الصحة النحوية. وقد دل تحليل نتائج هذه المهمة على أن المتكلمين المتحجرين، على عكس المتكلمين غير المتحجرين، يحتاجون إلى أدوار أكثر كي

ينطقوا بالتلفظ المثالي في صيغ مشابهة ، للغة المستهدفة .فقد كان هناك احتياج إلى ما يقارب ثمانية أدوار مع المتكلمين المتحجرين مقارنة بما يقارب دورين للمتكلمين غير المتحجرين.

وتدل نتائج هذه الدراسة بشكل عام على أن الاختلاف بين المتكلمين المتحجرين وغير المتحجرين ليس واضحاً أو مباشراً إذ كان يغلب الطابع الكمي لا النوعي على الاختلافات بين مجموعتي المتكلمين. أي أن كلاً من المتكلمين غير المتحجرين والمتحجرين قد أعطوا صيغاً لا تشابه اللغة المستهدفة مثل He go to School والتمييز بين سلوك هاتين المجموعتين لا يقع في عدد الأخطاء بل في نمط الأخطاء عبر مختلف المهمات ، فالمتكلمون المتحجرون أعطوا صيغاً غير مشابهة للغة المستهدفة بشكل أقل ثباتاً مع الأوضاع الأقل تنظيماً وتركيباً مما أعطاه المتكلمون غير المتحجرين على الرغم من إظهار كلتا المجموعتين القدرة على الإتيان بالتراكيب القواعديه بشكل دقيق في مهام التقليد. كما أن المتكلمين المتحجرين قد احتاجوا إلى أدوار أكثر للإتيان بتلفظ ما بشكل دقيق ، إضافة إلى أنهم بدوا عديمي الحساسية تجاه المُدخل المتوافر لهم واحتاجوا إلى مساعدة أكثر وضوحاً كي يلحظوا الاختلاف بين اللفظ الذي نطقوا به واللفظ المثالي. وعلى الرغم من أن المتكلمين المتحجرين في دراسة ووشبيرن كانوا قادرين في النهاية على إعطاء الصيغ الصحيحة ، فإنهم قد احتاجوا إلى مساندة خارجية تختلف عما احتاجه نظراؤهم من المتكلمين غير المتحجرين كي يكون بإمكانهم أن يلحظوا ويعالجوا وينطقوا بالصيغ النحوية المشابهة للغة الأم. وتتمثل أهمية نتائج دراسة ووشبيرن في أنها تقدم إمكانات جديدة لدراسة التحجر في إطار "منطقة النمو المقارب" التي اقترحها فيجوتسكي.

وتمثل الدراسة التي قام بها كل من الجافريه ولانتولف Ali Aljaafreh and James Lantolf (١٩٩٤) والتي كان عنوانها "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development"

واحدة من أوائل وأكثر تلك الدراسات تقدماً والتي حاولت تطبيق إطار فيجوتسكي على حقل اكتساب اللغة الثانية. وقد أسهمت هذه الدراسة في إيجاد بعض الاهتمام بتطبيق مفهوم منطقة النمو المقارب على عملية تصحيح الأخطاء في عملية تدريس مهارات الكتابة في اللغة الثانية.

لقد ظل تصحيح الأخطاء، أو التغذية الراجعة السلبية، مصدر جدل كبير في حقل اكتساب اللغة الثانية فبدءً مع دراسات التحليل التقابلي، كان ينظر إلى الأخطاء على أنها إما "ذنوب" يجب تجنبها مهما كان الثمن وإما أنها مصدر مهم للمعرفة الخاصة بآليات عمل عمليات لغة المتعلم البينية . وقد تنوعت الاتجاهات صوب تصحيح الأخطاء وتأثير هذه الاتجاهات على تعلم اللغة اعتماداً على الإطار النظري العام الذي كان يتم تفضيله على الإطارات النظرية الأخرى عند وقت معين من تاريخ تطور علم اكتساب اللغة الثانية.

ولقد قام الجافريه ولانتولف بدارستهما في ظل الافتراض بوجود علاقة إيجابية ما بين تصحيح الأخطاء (التغذية الراجعة السلبية) وتعلم اللغة الثانية. غير أن التغذية الراجعة السلبية، سواءً كانت واضحة أو مضمرة، ينبغي التفاوض عليها فيما بين المبتدئ والخبير. ولهذا التفاوض التعاوني فيما يخص التغذية الراجعة التصحيحية، أهميته في اكتساب اللغة الثانية. وقد قام المؤلفان بتطبيق مفهوم منطقة النمو المقارب لفيجوتسكي في بحثهم لأثر التغذية الراجعة السلبية المتفاوض عليها على عملية التعلم، وقد تم استقصاء ودراسة عملية التعلم أثناء التكون الدقيق لعملية جعل الخصائص القواعدية المتمثلة في حروف التعريف، وواسمات الزمن، وحروف

الجر، وأفعال الشرط (الأفعال الناقصة) مناسبة من قبل متعلم اللغة الثانية أثناء فترة التحضير التي استمرت ثمانية أسابيع.

وبالاعتماد على ما سبق من أبحاث فيما يتعلق بآلية المُعاضدة الفعالة في منطقة النمو المقارب، خلص الباحثان إلى ضرورة تمتع المُعاضدة بميزتين اثنتين هما: ١ – تدرجها. و ٢- كونها عَرَضية وطارئة كي تكون هذه المساعدة ذات فاعلية؛ والمقصود بالتدرج الحاجة إلى تقدير مستوى المساعدة الأقل الذي يحتاجه المبتدئ كي يكمل بنجاح مهمة معينة. ويرى المؤلفان أنه يتعين أن تبدأ هذه المساعدة عند مستوى خفي غير ظاهر وتصبح مع مرور الوقت أكثر ظهوراً ووضوحاً. أما الميزة الثانية فتدل على أنه لا يجب تقديم دلائل على التنظيم أو التحكم بالمهمة. وتعتبر هاتان الميزتان مترابطتين بشكل كبير وينبغي تقييمهما وإعادة تقييمهما بشكل مستمر ولا يمكن التعرف عليهما بشكل مسبق، وإنما يمكن التعرف عليهما فقط أثناء تفاعل مُشترك بين المبتدئ والخبير في منطقة النمو المقارب.

وقد قام الباحثان في تلك الدراسة باختيار ثلاث متعلمات للغة الإنجليزية بهدف تحقيق أهداف تلك الدراسة، وبناءً على نتائج هؤلاء المتعلمات في اختبار تحديد المستوى، تم التعرف على أنهن يقعن جميعاً في مستوى "النمو الفعلي" نفسه غير أنه وكما تدل نتائج الدراسة، وقعت المتعلمات في مستويات مختلفة من مستويات النمو الممكن.

وقد طُلب من المتعلمات الثلاث المشاركة في حلقة إرشادية واحدة كل أسبوع إضافة إلى كتابة مقال واحد داخل الفصل الدراسي عن موضوع تختاره كل طالبة حيث بلغ مجموع ما قمن بكتابته ثمانية مقالات طيلة مدة الدراسة. وقد استغرقت كل جلسة لكتابة كل مقال ما يقارب ثلاثين إلى أربعين دقيقة مع توثيق كل جلسة صوتياً. وقد تم التعامل مع المقال الأول على أنه مرحلة تحديد احتياجات حيث تم تصحيحه

لاستنباط واستخراج أكثر الاحتياجات اللغوية المستعملة أولوية. وبناءً على هذه الجلسة الأولية، تقرر اختيار أربعة ملامح نحوية هي: حروف التعريف، ودلائل الزمن، واستخدام حروف الجر، وأفعال الشرط. لاحظ هنا أن هذه الدراسة كانت تركز على تطوير وتحسين مهارات الكتابة لا مهارات التحدث من خلال تزويد مستوى ملائم من التغذية الراجعة التصحيحية في منطقة النمو المقارب أثناء التفاعلات التحاورية.

وقد طُلب من كل طالبة في بداية كل جلسة أن تقرأ مقالها وتتعرف على أية أخطاء تمكنت هي بذاتها من التعرف إليها. ولو أن المتعلمة كانت قادرة على التعرف على خطأ ما غير أنها فشلت في تصحيحه بنفسها، لقام كل من المتعلمة والمعلم بالتفاوض تعاونياً على مستوى المساعدة الذي تحتاجه المتعلمة كي تكمل مهمة التصحيح. وقد بدأت تدخلات المعلم من المستوى الأكثر وضوحاً حيث قام المعلم بتوجيه انتباه المتعلمة صوب جملة محددة ظهر فيها الخطأ. ومتى ما فشلت هذه الطريقة، وجه المعلم انتباه المتعلمة صوب شبه الجملة التي يظهر فيها الخطأ، فيما قام المعلم بتعريف المتعلمة بالخطأ تحديداً متى ما فشلت الطريقة الثانية.

وقد قام الباحثان باستحداث معيارين اثنين للتعرف على التطور دقيق التكوين لهذه الملامح النحوية الأربعة في لغة المتعلم البينية، فأحد هذه المعايير كان ذا طابع موجه صوب المنتج هدفه تحديد مدى تحسن المتعلم في استخدام الملامح النحوية الأربعة في المقالات المتتابعة، فيما احتوى المعيار الآخر على مقياس عام خماسي المستوى هدفه تحديد الانتقال من المستوى الخارجي إلى ذلك المستوى الداخلي أو من المرحلة المتميزة بتنظيمها من قبل الطرف الآخر إلى تلك المرحلة المتميزة بتنظيمها ذاتياً من قبل المتعلم نفسه.

وقد تم تحديد الانتقال من المستوى الأول إلى المستوى الخامس على أساس مدى تكرار وجودة المساعدة التي أمكن الحصول عليها من قبل المتعلم أثناء التفاعل الحواري عندما قام المدرس بتقديم التغذية الراجعة التصحيحية. وفيما يلي نبذة عن المستويات العامة الخمسة :

المستوى الأول: لا يستطيع المتعلم أن يلحظ الخطأ أو أن يقوم بتصحيحه حتى وإن كان مصدر التدخل هو المدرس. وعند هذه المرحلة لا يمتلك المتعلم قاعدة كافية يتمكن من خلالها من فهم واستيعاب حركات المدرس أثناء تقديمه للمساعدة وقد لا يمتلك المتعلم حتى الوعي بوجود المشكلة ، ولذلك فإنه ينبغي على المدرس أن يتحمل المسؤولية الكاملة لتصحيح الخطأ. وهكذا، فإنه بدلاً من أن تتمثل مهمة المدرس في تقديم المساعدة التصحيحية ، يجب أن تكون مهمته جلب الانتباه إلى الصيغة المستهدفة وهو ما يعني البدء في عملية تكوين منطقة النمو المقارب مع المتعلم أثناء هذه المرحلة.

المستوى الثاني: يكون المتعلم قادراً على ملاحظة الخطأ غير أنه يفتقد القدرة على تصحيحه حتى في ظل تدخل المدرس. وهذا يدل على ظهور درجة ما من التطور، غير أن ما هو أهم، حتى وإن تعين على المتعلم أن يعتمد بشكل كبير على المدرس، وبشكل مختلف عن المرحلة الأولى، هو أنه تم تقديم مُدخل لكل من المدرس والمتعلم للبدء في عملية التفاوض على التغذية الراجعة وتقديم مُدخل للمتعلم كي يبدأ في الاتجاه صوب التنظيم الذاتي.

المستوى الثالث: يتمكن المتعلم من ملاحظة الخطأ وتصحيحه لكن في ظل تنظيم الآخر. فالمتعلم يتفهم تدخل المدرس ويمتلك القدرة على التفاعل مع ما تم تقديمه من تغذية راجعة. وتتحرك مستويات المساعدة المطلوبة لتصحيح الخطأ صوب النهاية الإستراتيجية المضمرة للمقياس التنظيمي.

المستوى الرابع: يتميز المتعلم بقدرته على ملاحظة وتصحيح خطأ ما باستخدام أقل قدر (أو حتى من دون ذلك) من التغذية الراجعة الجلية التي يقدمها المدرس ويبدأ في تحمل المسؤولية الكاملة عن تصحيح الخطأ. غير أن التطور لم يصبح ذهنياً داخلياً بشكل كامل حيث إن المتعلم غالباً ما يعطي الصيغة المستهدفة بشكل غير صحيح وقد يكون بحاجة للمدرس لكي يؤكد له صحة التصحيح حتى إنه ربما رفض المتعلم التغذية الراجعة المقدمة له من قبل المدرس عندما لا يتم طلبها منه (على سبيل المثال، قد يقول المتعلم للمدرس، "دعني أرى ما إذا كان بإمكاني القيام بهذه المهمة لوحدي").

المستوى الخامس: يصبح المتعلم أكثر ثباتاً واستقراراً في استخدام اللغة المستهدفة بشكل صحيح في جميع السياقات. ويتميز استخدام الفرد للصيغة المستهدفة الصحيحة بأنه آلي في معظم الحالات. غير أنه حتى إذا ما قدم المتعلم أداءً شاذاً، فإن ملاحظة الأخطاء وتصحيحها لا يتطلبان التدخل من قبل شخص آخر، وهكذا فإن الفرد يتميز بأنه ذاتي التنظيم بشكل كامل.

(Aljaafreh and Lantolf, 1994, 470)

وتمثل المستويات الخمسة في هذا المقياس مستويات تطور أو نمو ثلاثة على النحو التالي: تنظيم من قبل الطرف الآخر (المستويات من ١ إلى ٣)، وفيها يعتمد المتعلم على مساعدة المدرس كي يلاحظ أي خطأ ويصححه، تنظيم جزئي (المستوى الرابع)، حيث يكون المتعلم قادراً على ملاحظة الخطأ مع عجزه أو عجزها عن تصحيح نفسه أو نفسها، وأخيراً التنظيم الذاتي (المستوى الخامس) حيث تتميز التغذية الراجعة التصحيحية بأنها مولدة ذاتياً وآلية.

كما قام الجافريه ولانتولف (١٩٩٤) بتصميم مقياس تنظيمي تبعاً لنوع التغذية الراجعة المقدمة للمتعلم، وبحسب هذا المقياس التنظيمي، فإن تطور المتعلم ذي التركيب الدقيق يتم تعقبه وملاحظته عندما تتحرك التغذية الراجعة التصحيحية من المستوى الأعلى وضوحاً (المستوى ١٢) إلى الأقل وضوحاً وظهوراً. وقد قدم الباحثان الوصف التالي لمقياسهم التنظيمي هذا :

المقياس التنظيمي – مضمر (إستراتيجي) إلى جلّي

صفر: يطلب المعلم من المتعلم أن يقرأ ويجد الأخطاء وأن يصحح هذه الأخطاء بشكل مستقل قبل البدء في الحلقة التدريبية.

١- إيجاد "إطار تعاوني"، ويحفز على ذلك وجود المدرس كشريك تحاوري محتمل.

٢- قراءة محفزة أو مركزة للجملة التي تحتوي على الخطأ من قبل المتعلم أو المدرس.

٣- يشير المدرس إلى احتمال وجود أمر خاطئ في جزء ما (جملة، شبه جملة، سطر)." هل هناك أي خطأ في هذه الجملة؟"

٤- يرفض المدرس المحاولات الفاشلة للتعرف على الخطأ.

٥- يقوم المدرس بتضييق نطاق وجود الخطأ (يكرر المدرس أو يشير إلى ذلك الجزء بعينه الذي يحتوي على الخطأ على سبيل المثال).

٦- يقوم المدرس بالإشارة إلى طبيعة الخطأ غير أنه لا يحدد الخطأ (كان يقول المدرس: "هناك خطأ فيما يخص مؤشر ودلالة الزمن هنا").

٧- يحدد المدرس الخطأ (" لا يمكنك استخدام الفعل المساعد هنا").

٨- يرفض المدرس محاولات المتعلم الفاشلة في تحديد الخطأ.

٩- يقدم المدرس تلميحات معينة لمساعدة المتعلم للوصول إلى الصيغ الصحيحة (على سبيل المثال " إنه ليس في الماضي بل شيء ما يحدث الآن ").

١٠- يقدم المدرس الصيغة الصحيحة.

١١- يقدم المدرس بعض الإيضاحات فيما يخص استخدام الصيغة الصحيحة.

١٢- يقدم المدرس أمثلة على النمط الصحيح متى ما فشلت أشكال المساعدة الأخرى في إعطاء فعل استجابي مناسب.

لاحظ أن المستوى (١) في هذا المقياس يمثل المستوى الذي يبدأ عنده إيجاد "الأطر التعاونية ". تذكر أيضاً أن منهجية هذه الدراسة تتطلب إيجاد تفاعل حواري يتفاوض المدرس والمتعلمة من خلاله على التغذية الراجعة التصحيحية. أي أن أفعال المدرس والمتعلمة لا تتطلب التعاون. فيما ينغمس المدرس في نشاط مختلف، تقوم المتعلمة بقراءة وتصحيح الأخطاء بنفسها. غير أن هذا النشاط يتغير عندما تتداخل أفعال المدرس والمتعلمة في حوار تعاوني ما، عندما يقومان بإيجاد "إطار تعاوني" حيث يسمح هذا الإطار التعاوني بإمكانية إيجاد منطقة النمو المقارب التي تعد ضرورية ورئيسةً لعملية التعلم.

إن نتائج هذه الدراسة تدعم ما يراه فيجوتسكي من أن مجموعة متنوعة من المتعلمين، حتى وإن كانت عند نفس المستوى من النمو الفعلي، يُبدون مناطق نمو مقارب مختلفة، ولذلك فإنهم بحاجة إلى مستويات مختلفة ومتنوعة من التنظيم أو المُعاضدة. ويفسر هذه النقطة تحديداً احتياج المتعلمين المتنوع للمساعدة في استخدام نظام حروف التعريف للغة الإنجليزية. فقد واجهت اثنتان من المتعلمات خلال الحلقات التحضيرية صعوبةً في وضع حرف التعريف المحدد قبل كلمة U.S. فقد احتاجت إحدى المتعلمات إلى جميع مستويات المساعدة التي يعرضها المقياس (بدءً

من الأكثر تضميراً إلى الأكثر وضوحاً)، غير أن المتعلمة الأخرى كانت بحاجة إلى المساعدة عند المستويات ١ و ٢ لتصحيح الخطأ.

كما تشير النتائج إلى أهمية الانتباه لعملية ظهور كلام المتعلم الخاص خلال الانتقال من مرحلة التنظيم من قبل الطرف الآخر إلى مرحلة التنظيم الذاتي، ويبدو أن النتائج تقترح أن ظهور الكلام الخاص يضع القارئ عند أحد المستويين الثالث أو الرابع حتى.

وتكمن أهمية دراسة الباحثين الجافريه ولانتولف في قدرتها على ربط التغذية الراجعة التصحيحية بتعلم اللغة من خلال استحداث معايير تُستخدم في تحليل أثر المساعدة المُتفاوض عليها في منطقة النمو المقارب على التطور دقيق التكوين للغة المتعلم البينية . ويتم ربط مقياسهم التنظيمي، الذي يصف نوع المساعدة المستنبطة من قبل المتعلم في إطارات تعاونية مستحدثة بشكل مشترك، بمراحل التطور اللغوي العامة الثلاث والمتمثلة في مرحلة التنظيم من قبل الطرف الآخر، ومرحلة التنظيم الجزئي، ومرحلة التنظيم الذاتي وهي المراحل التي تعكسها جميعاً المستويات الانتقالية الخمسة.

إن نوع التغذية الراجعة المقدمة للمتعلم يدل على النسق التنظيمي إذ إنه يحدد مستوى التطور اللغوي لدى المتعلم. وتنادي الدراسة بضرورة ألا تكون التغذية الراجعة متدرجة بل وعَرضية أيضاً إذ ينبغي أولاً أن يتم توزيع هذه التغذية الراجعة بين المتعلم والخبير بحيث يكون الخبير متحكماً بأداء المتعلم ومن ثم يقوم المتعلم وبشكل متدرج بجعل التحكم بالإنجاز ملائماً. وعندما يُظهر المتعلم الدلائل على التحكم الكامل بأدائه، ينبغي على الخبير أن يتخلى عن عملية التحكم وإلا فإنه لا مجال لحدوث أي تطور.

وبحسب مؤلفي هذه الدراسة فإن تطور اللغة البينية لا يُستدل عليه فقط من خلال أداء المتعلم اللغوي، "بل ومن خلال نوع المساعدة التي يتم التفاوض عليها بشكل مشترك ما بين الخبراء والمبتدئين"(الجافريه ولانتولف) ولذلك فإن الانتقال من "مرحلة التنظيم من قبل الطرف الآخر" إلى مرحلة "التنظيم الذاتي" تحتاج إلى التشجيع في جميع سياقات التعلم دون استثناء وتحديداً سياق الفصل الدراسي، ومثل هذا الأمر قد يتطلب من المدرس أن يتخلى عن السلطة التي بيده أثناء فترة التعلم. وينبغي على المدرس تشجيع الانتقال الناجح من المستويات الدنيا على المقياس التنظيمي إلى المستويات الأعلى، غير أن مثل هذا الشيء لا يعني البتة اعتبار ذلك النوع المضمر أعلى رتبة من النوع الظاهر في التغذية الراجعة.

ينبغي التذكير هنا بأن تنوع المتعلمين يعني تنوع مستويات النمو الممكن وسيكون ذلك النوع من التغذية الراجعة الظاهرة بالنسبة للبعض من المتعلمين الأكثر ملاءمة فيما سيكون النوع المضمر في التغذية الراجعة الأكثر ملاءمة للبعض الآخر. ما هو مهم، بغض النظر عن وضع منطقة النمو المقارب بالنسبة للمتعلم، هو أنه ينبغي تشجيع الانتقال من نوع المساعدة الأكثر وضوحاً إلى النوع الأقل وضوحاً، وتعتبر التغذية الراجعة المضمرة ذات طابع تنظيمي من قبل الآخر أكثر من التغذية الراجعة الظاهرة ولذلك فإن التغذية الراجعة المضمرة تعد أكثر أهمية لتطور المتعلم اللغوي. هنا ينبغي التذكير بأنه وبحسب ما يرى فيجوتسكي، فإن الانتقال من مرحلة التنظيم من قبل الآخر إلى مرحلة التنظيم الذاتي يمثل الشرط الأساسي لتطور المعرفة البشرية.

وعلاوة على آثارها النظرية، فإن لدراسة الجافريه ولانتولف (١٩٩٤) بعض النتائج التطبيقية على طرق التدريس والتقييم داخل الفصل الدراسي، فهذه الدراسة تقدم للمدرسين مناظير وتقنيات جديدة عن طرق تقديم المساعدة للمتعلم. وهي

تقدم أداة جديدة لتشجيع تطور المتعلم من خلال استخدام التغذية الراجعة التصحيحية المُتفاوض عليها المقدمة خلال التفاعلات التعاونية الزوجية بين المتعلم والمدرس، كما أنها تشجع المدرسين على البحث عن مستوى النمو الممكن للمتعلم عوضاً عن مستوى النمو الفعلي. لقد فتحت هذه الدراسة المجال للبحث في عمليات اكتساب اللغة الثانية من وجهة نظر فيجوتسكية.

وقد كان دور التفاعل وتأثيره على عمليات التطور في تعلم اللغة الثانية موضوع دراسة الحالة لآمي أوتا التي كان عنوانها " إعادة التفكير في التفاعل ضمن اكتساب اللغة الثانية: المساعدة المناسبة تطورياً في سياق منطقة النمو المُقارب واكتساب اللغة البينية "

(Rethinking the Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 grammar) (Amy Ohta 2000)

فقد تم في هذه الدراسة تدوين وتحليل التفاعل التعاوني لاثنين من المتعلمين بهدف إثبات تأثيره على عملية اكتساب نحو اللغة الثانية. كما أن نتائج هذه الدراسة تسلط بعض الضوء على الآليات التفاعلية التي تتضمنها عملية الحصول على المساعدة وتقديمها داخل منطقة النمو المقارب.

وينص تركيب منطقة النمو المقارب لدى فيجوتسكي على أنه لا يمكن حدوث عملية التعلم في حال تقديم كمية زائدة عن الحاجة من المساعدة، أو في حال كانت مهمة حل الإشكال سهلة جداً. إن كثرة المساعدة بشكل مبالغ فيه أو التخلي عن مساعدة المتعلم بشكل مبكر جداً يعوق عملية التطور. وتقع مسؤولية تقديم المستوى الملائم من المساعدة للمتعلم على عاهل كل من حساسية المُحاور لاحتياجات المتعلم وقدرته (أي المُحاور) على التخلي عن مساعدة المتعلم عند عدم الحاجة لها.

وتتحدث أوتا (٢٠٠٠) عن التلميحات التفاعلية التي أهتم بها المشاركون في التفاعلات في دراستها بهدف ضمان مستوى مساعدة تعاوني ملائم من وجهة نظر تطورية. لاحظ هنا أنه لم يتم تقديم هذه المساعدة من قبل المدرس أو المدرب بل من قبل المتعلمين أنفسهم. ولأنه لا تزال هناك حاجة إلى بحث أكثر في طبيعة المساعدة الفعالة في أوضاع تعلم المتعلمين من بعضهم، تقدم هذه الدراسات معلومات فريدة من نوعها عن آلية مثل هذه المساعدة فيما بين المتعلمين.

وقد تضمنت دراسة أوتا (٢٠٠٠) تسجيل وتحليل التفاعلات التعاونية بين الطالبين الاثنين ضمن إطار فيجوتسكي مع التركيز بشكل خاص على قانون فيجوتسكي الفكري الخاص بالتطور الثقافي في إطار منطقة النمو المقارب. وقد تم تحليل دور التفاعل التعاوني لنمو اللغة الثانية تبعاً للتراكيب الثلاثة التالية: (أوتا، ٢٠٠٠: ٦٠) (Ohta 2000 , 60).

التركيب	بؤرة اهتمام التحليل
آلية المساعدة	يفحص التحليل التركيب المتسلسل لحلقات المساعدة وتقصي ما يؤدي إلى تقديم المساعدة.
المساعدة المناسبة	إنه من غير المفترض أن تكون المساعدة كلها مفيدة. وتعرف "المساعدة المناسبة" على أنها تلك المساعدة التي تؤدي إلى التطور اللغوي، فيما يتم تعريف التطور اللغوي على أنه المكتسبات التي يتم الإبقاء عليها في المهمة التواصلية اللاحقة، ويركز التحليل على التغيرات في الإنجاز وكيفية ارتباط هذه التغيرات بما تم تقديمه من مساعدة.
عمليات التذويت	يتم فحص هذه العمليات من خلال تحليل التركيب الدقيق- تحليل كيفية جعل التركيب اللغوي ملائماً للاستخدام الشخصي. ويمكن ملاحظة عملية تذويت التركيب اللغوي من خلال زيادة درجة الاستقلالية عن الإنجاز المناسب للمهمة.

وقد جرى تفاعل المتعلمين التعاوني الذي تم تسجيله بين اثنين من متعلمي اللغة اليابانية، وقد كان أحدهما طالب ماجستير في تخصص إدارة الأعمال يبلغ من العمر ٣٣ عاماً وسبق له أن درس اللغة اليابانية في بلده الأم تايوان قبل قدومه إلى الولايات المتحدة الأمريكية، فيما كان الآخر طالباً فليبينياً من أصل أمريكي يبلغ من العمر عشرين عاماً. وقد أُعطي الطالبان اسمين مستعارين على التوالي هما هول وبيكي؛ كما أنهما شاركا أيضاً في العديد من المهام التي ترتكز على حل المشاكل غير أن مهمة الترجمة التي تطلبت الإضافة الصحيحة لأدوات التعريف في اللغة اليابانية كانت هي ما تركز عليه هذه الدراسة.

وقد كانت مهمة الترجمة "مهمة ممارسة نحوية مجردة من السياق لا تقدم مجالاً لأي ممارسة تواصلية فيما يتعلق بتبادل المعلومات" (أوتا، ٢٠٠٠: ٥٩) (Ohta, 2000, 59). وكما تشير المؤلفة أيضاً، فإن مهمة الترجمة لم تحقق معيار تصميم المهمة ذات الدرجة الأكبر من التواصل المعرف في الإطار الذي وضعه (سيخان، ١٩٩٦) (Sekhan, 1996)، فضمن هذا الإطار، الذي يؤكد على أهمية المعنى لا الصيغة، لم يكن يفترض بمهمة الترجمة المستخرجة في دراسة أوتا أن تؤدي إلى ظهور الكثير من التفاعل ذي المغزى. وعلى الرغم من هذه التحفظات فإن مهمة الترجمة حتى وإن لم تكن ذات طابع تواصلي، فإنها أدت إلى توليد الكثير من المساعدة التعاونية من قبل الزملاء والتي سمحت للباحث بتحديد وفحص التراكيب الثقافية – الاجتماعية المُشار إليها من قبل.

ويدل تحليل نتائج الدراسة على أنه تم تحقيق الكثير خلال مهمة الترجمة ويأتي على رأس القائمة النسخة المسجلة المفصلة والمحددة للمعلومات والتي دلت على أن خصائص صوتية قطعية عليا ونطقية مثل التنغيم والأصوات الوقفية الحنجرية

واستطالات حروف العلة جنبا إلى جنب مع دلائل التواصل اللانطقي كحركات الإشارات وإيماءات الرأس أعطت المجال للباحثة أوتا كي تتعرف إلى الآلية التي من خلالها تكون الإنجاز المُساعد.

وتدل نتائج تحليل المعطيات على أن مساعدة الزميل، وهي التي أدت إلى اكتساب التركيب الخبري الصحيح في اللغة اليابانية، لم يتم تقديمها بشكل اعتباطي بل إن كلا المُشاركين قد ساوما على المساعدة وقدما المساندة بشكل قابل للتوقع ونمط حساس من جهة تطورية. وقد ساوم المشاركون على المساعدة بطرق واضحة ومضمرة من خلال تقديم تلميحات دقيقة أعطت إشارات بأنهم كانوا مستعدين لتلقي المساندة من قبل الطرف الآخر. وقد حضّر المشاركون أنفسهم لهذه التلميحات وعند اختفاء هذه التلميحات قاموا بسحب مساعدتهم. وكما هو الحال مع الأنماط المشار إليها في دراسة الجافريه ولانتولف (١٩٩٤) فقد تميزت مساعدتهم المتفاوض عليها بتدرجها وعَرَضيتها.

وبشكل عام، لم يقاطع المتعلمان بعضهما في سبيل تقديم المساعدة عندما كان أحد المتحدثين مسترسلاً في دوره. وفي التفاعل بين هول وبيكي تم تقديم المساعدة فقط عندما لم يكن المتكلم مسترسلاً في دوره أو دورها. وكان يستدل على الانقطاع في الدور من خلال هبوط التنغيم واستطالة حرف العلة في المقطع الأخير والتوقفات. وكان هول وهو المتعلم الأكثر كفاءة في اللغة اليابانية يُحضّر نفسه لهذه التلميحات أثناء تقديم المساعدة لزميلته وشريكته في مهمة الترجمة. وكانت مساعدته مليئة بالتلميحات بشكل تطوري وتظهر فقط في حال طلب بيكي للمساعدة، وقد تباين شكل مساعدته ما بين كونه واضحاً إلى قلة وضوحه إضافة إلى أن هذه المساعدة ظهرت بناءً على تقييمه لمستوى بيكي التطوري الذي أُستدل عليه من خلال التراكيب

اليابانية الصحيحة التي أعطتها بيكي. وفي نهاية مهمة الترجمة ونتيجة للتعاون الذي أدى إلى ظهور مستوى المساعدة المناسب، كان بإمكان بيكي الانتقال في مرحلة التنظيم من قبل الآخر إلى مرحلة التنظيم الذاتي.

ويقدم تحليل التفاعل التعاوني بين بيكي وهول جزءاً من الأدلة فيما يخص كيفية تحفيز نمو اللغة الثانية داخل منطقة النمو المقارب. ونتيجة لتفاعلهم التعاوني، فقد كانت بيكي وهي الأقل كفاءة في اللغة اليابانية، قادرةً على تخصيص الصيغ اللغوية ومن ثم الإتيان باللغة المطلوبة لإكمال المهمة التي لم تكن قادرة في البداية على إكمالها من دون وجود مساعدة. وقد كانت بيكي قادرة على الانتقال بنجاح من المستوى الأول إلى المستوى الرابع على مقياس الجافريه ولانتولف خماسي المستويات بهدف تحقيق الانتقال من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي. وقد احتفظت بيكي بما تعلمته واكتسبته حتى بعد مرور مدة زمنية طويلة من إنهاء المهمة التعاونية، وقد تم تدوين ما احتفظت به في المقابلة الملاحقة معها.

وكما هو الحال في دراسة الجافريه ولانتولف (١٩٩٤) فقد تميزت مساعدة هول لزميلته بالتدرج غير أنها لم تكن بالضرورة على نفس الصيغة التي تضمنها مقياسهم، تذكر هنا أنه في دراسة الجافريه ولانتولف، بدأت المساعدة على صيغة تغذية راجعة مضمرة قدمها المدرس حيث كان المدرس مسؤولاً عن ملاحظة أخطاء المتعلم أولاً ضمن إطار مبني بشكل تعاوني. وقد تعامل المؤلفان مع الانتقال الناجح من التغذية الراجعة المضمرة إلى التغذية الراجعة الواضحة على أنها المساندة الأكثر فعالية داخل ما منطقة النمو المقارب.

وتقترح أوتا، وهي التي تدرك جيداً وجود هذا التمايز الواضح فيما يخص صيغة المساندة الأكثر فعالية في منطقة النمو المقارب، وجود حاجة "لتحليلات

دقيقة أخرى للتفاعل التعاوني لمتعلمي اللغة بهدف توضيح كيفية تحقيق الإنجاز المساند في منطقة النمو المقارب لمجموعة أوسع من متعلمي اللغة الثانية. وبهدف فهم كيف أن مهمات متنوعة ربما كان لها أثرها على تطور اللغة الثانية، فإن تحليل مختلف المهام المنجزة في التفاعل الذي يحدث بين المتعلم والمتعلم يعد أساسياً" (٧٦)، ولذلك فإن دراستها تدعو إلى التوسع في دراسة التفاعل داخل منطقة النمو المقارب والانتقال به من ذلك التفاعل بين المدرس إلى ذلك التفاعل فيما بين المتعلم والمتعلم؛ وعلى الرغم من التنوعات في صيغ المساعدة التي يتم تقديمها داخل منطقة النمو المقارب فإن دراستي كل من أوتا وكذلك الجافريه ولانتولف تدعم أهمية المساعدة المتفاوض عليها داخل منطقة النمو المقارب خلال التفاعل المُنشأ بشكل تعاوني في تطور اللغة الثانية.

دراسة دور التفاعل من وجهة نظر فيجوتسكية

في عملها بعنوان "فرضية المُخرج وأكثر: توسيط الاكتساب عبر الحوار التعاضدي" "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialouge" تدعو ميريل سوين (٢٠٠٠) إلى التوسع في التركيز القائم على المُدخل والتفاعل ليشتمل على المُخرج الذي يأتي به متعلم اللغة الثانية. وبشكل متوافق مع فان لير (٢٠٠٠)، تدعو سوين إلى توسيع مجاز المُخرج المعرّف جيداً ليشتمل على الحوار التعاوني وإلى تطوير مصطلح جديد قادر على التعريف بالنظرة التفاعلية الجديدة التي ينادي بها فيجوتسكي في نظريته الثقافية-الاجتماعية. وتتفق سوين مع منتقدي مصطلح "المُخرج" المرتبط بشكل أكبر من اللازم مع تلك النظرة صوب اكتساب اللغة الثانية على أنها حاوٍ "جهاز

حاسوب" أو معالج معلومات وهي نظرة موجهة معرفياً بشكل أكثر مما ينبغي للسماح بتصور المُخرج على أنه حوار تفاعلي اجتماعي يتم إيجاده بشكل مشترك.

وهي تؤكد على أهمية هذه الحوارات التعاونية كأدوات بناء للمعرفة. ومن خلال اشتراكهم بشكل فاعل في حوار تعاوني، يمتلك المتعلمون الفرصة لا لاكتشاف ما يستطيعون فعله باللغة فحسب بل وما لا يستطيعون فعله. وعدم القدرة المُكتشفة حديثاً تحفز على النمو المعرفي (أي التعلم) عبر تزويد المتعلمين بالسياق لملاحظة نواقصهم اللغوية وهي النواقص التي بدورها تتطلب أن يوجه المتعلمون انتباههم إلى الصيغة أثناء اهتمامهم بعملية صنع المعنى ويتم تقديم شرح لعملية بناء المعرفة اللغوية من خلال مشاركة المتعلمين في حوارات تعاونية عبر وصف للعديد من الدراسات التي تفحص أثر "النطق التلفظي" أو التعبير اللغوي خلال الأنشطة التعاونية في اكتساب اللغة الثانية.

وتصف إحدى هذه الدراسات الكيفية التي تمكن من خلالها اثنان من الطلاب الملتحقين في برنامج انغماس فرنسي من حل مشكلة العبارة " des nouvelles menances".

1. Rachel: Cher[chez] nou…..des nouveaux menaces.
[Look up new (as in) new threats.]
2. Sophie: Good one!
3. Rachel: Yeah, nouveaux, des niuveaux, de nouveaux. Is it des nouveaux or de nouveaux?
4. Sophie: Des nouveaux or des nouvelles?
5. Rachel: Nou [veaux], des nou [veaux], de nou [veaux].
6. Sophie: It's menance, un menance, une menance, un menance, menance ay ay! [exasperated]
7. Je vais le pauser.
[I am going to it on pause (the tape-recorder).]
[They look up "menance" in the dictionary.]
8. Sophie: C'est des nouvelles! [Triumphanthy]
9. Rachel: C'est feminine….des nouvelles menances.
(Swain 2000, 101)

وكما يوضح المقطع السابق، فقد أتت راشيل بالكلمة menaces والتي وافقت عليها شريكتها بشكل مشجع، ومن خلال استخدام هذه الكلمة، فقد تمكنتا وبشكل تعاوني من التغلب على المشكلة النحوية المتمثلة في des إضافة إلى nouvelles. كما أنهما استخدمتا معجماً لغوياً للحصول على المساعدة في حل ذلك الإشكال.

كما يزودنا هذا المقطع بمعلومات مهمة جداً فيما يخص دور الحوارات التفاعلية في تعلم اللغة، فقد أدت هذه التفاعلات إلى الإتيان بالمُخرج – التلفظ – ونطق هذا التلفظ كان أشبه بأداة تحفيز للمتعلمين على التفكير وأرسلهما فيما يشبه "رحلة البحث" عن تجربة بناء معرفية. وقد تم اكتساب المعرفة اللغوية لأن بعض النطق التلفظي حدث في سياق اجتماعي، وهذا النطق التلفظي كشف بدوره عن بعض الفجوات في معرفتهم اللغوية. وتم حل المشكلة بشكل تعاوني بمساعدة المعجم اللغوي الذي أكدّ لهما صحة حلهما الأخير فيما يخص المشكلة اللغوية التي كانت تواجههما.

وكما تشير (سوين، ٢٠٠٠) (Swain, 2000)، فإنه وعلى عكس طبيعة دراسات التفاوض البحثية المدونة في عمل (بيكا، ١٩٩٩) (Pica, 1999)، على سبيل المثال، فإن البحث والسعي خلف المعرفة اللغوية لم يحدث نتيجة عدم الفهم – أو افتقاد فهم الرسالة من قبل أحد الأطراف المشاركين في الحوار – ولكن وبكل سلاسة عن طريق الإتيان (التعبير اللغوي) بالتلفظ أثناء نشاط اجتماعي. وقد سمح هذا النطق التلفظي للمتعلمين بأن يتعرفوا إلى المعضلة اللغوية وأن يحلوا هذه المعضلة بشكل مشترك وتعاوني من خلال تفاعل حواري. وتنادي سوين بتطبيق الحوارات التعاونية داخل الفصل الدراسي والقيام بأبحاث أكثر في طبيعة الحوار التعاوني وتأثيرهما على تطور اللغة الثانية. وتعتبر سوين الحوار التعاوني أداة مهمة

في تعلم اللغة الثانية لأنها تقوم بوظيفتين اثنتين هما وظيفة اجتماعية، ووظيفة معرفية.

وتذكرنا (باتريشا سوليفان، ٢٠٠٠) (Patricia Sullivan, 2000) في دراستها التي كانت بعنوان "المزاح كوسيلة توسيط في تدريس اللغة التواصلي داخل القاعات الدراسية الفيتنامية"

"Playfulness as Mediation in Communicative Language Teaching in a Vietnamese Classroom"

بأن مفهوم العمل التعاوني المرتبط بشكل متكرر داخل فصل تدريس اللغة الثانية أو الأجنبية بالنشاط الثنائي أو النشاط الجماعي ينبغي عدم فك ارتباطه بالسياقات الاجتماعية والثقافية والمؤسسية والسياسية. فالفصل الدراسي وأنشطته ينبغي عدم النظر إليها على أنها محايدة، لأن الفصل الدراسي ما هو إلا جزء من سياق اجتماعي ثقافي وسياسي أكبر ويعكس التفاعل الفصلي الدوافع والمعتقدات المتعلقة بالواقع الخارجي وهي جميعاً متقاربة بشكل كبير.

وتنتقد (سوليفان، ٢٠٠٠) الدفع الحالي صوب تدريس اللغة بشكل تواصلي وتصويره على أنه الطريقة الأكثر توجهاً صوب التواصل وبالتالي فإنها الطريقة الأكثر فعالية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو لغة أجنبية. وتشير سوليفان (٢٠٠٠) في سردها التاريخي للتدريس اللغوي التواصلي (CLT) إلى ثلاثة مجالات توُحّد النسخ والتحليلات المتنوعة للتدريس اللغوي التواصلي: الدعاية لنظام القيمة الأنجلو ساكسونية في الاختيار والحرية والمساواة، و التركيز على مفهوم العمل مقارنة باللعب، والتركيز على وظيفة تبادل المعلومة للغة.

وترى سوليفان أن مفهوم العمل الثنائي أو الجماعي يتضمن فكرة الاختيار لأن الطلاب يمتلكون حق اختيار الشريك أو المجموعات كتمثيل كامل لمفهوم الحرية لأن الطلاب في الثنائيات أو المجموعات يمتلكون الحق في التحدث بحرية كما أنهم أحرار من

تحكم المدرس، وكذلك فإنها تمثيل لفكرة المساواة لتساوي الطلاب في المجموعات مع اضمحلال أو تحييد قوة المدرس ضمن هذه المجموعات (أي أنها متساوية).

أما التركيز الثاني للتدريس اللغوي التواصلي فهو متعلق بقيمة العمل وهو ما يتبدى بشكل واضح في استخدام مصطلحي النشاط الثنائي والنشاط الجماعي، وحتى المصطلح تعاضد يبدو أنه يشجع على مفهوم قيمة العمل لأنه يدل على التعاون. ولذلك فإن العديد من الأنشطة ذات الارتباط بهذه المجهودات التعاونية تستحث التوقعات المرتبطة بشكل أساسي مع مفهوم العمل. والتدريس اللغوي التواصلي يعمل أيضاً ضمن منهج معالجة المعلومات في تعلم اللغة واكتسابها. وهذا ما قد يفسر سبب شهرة مهام "فجوات المعلومات" في التدريس اللغوي التواصلي.

وتعارض سوليفان هذه المبادئ الثلاثة الأساسية للتدريس اللغوي التواصلي. فهي ترى أن القيم الموجودة في التدريس اللغوي التواصلي قد تكون ملائمة للسياقات الأمريكية الشمالية غير أنها قد لا تكون كذلك في أجزاء أخرى من العالم. فقيم الاختيار والمساواة والحرية قد تصبح مصدر حيرة وتشويش وربما كانت عادات دخيلة على طلبة يعيشون خارج السياقات الثقافات الاجتماعية لأميركا الشمالية. وتقدم سوليفان في دراستها وصفاً للأنشطة المستخدمة في قاعات تدريس اللغة في الجامعات الفيتنامية والتي تختلف عن الأنشطة الفصلية في الولايات المتحدة الأميريكية. إذ ينتمي المجتمع الفيتنامي إلى المذهب الكونفوشي ويقدره وهو المذهب الذي يؤكد على أهمية الاعتمادية لا الاستقلالية والشكل الهرمي لا المساواة، والثقافة الفيتنامية تضع قيمة كبيرة "للتلاعب بالكلمات و المزايدة والمزاح الشفوي الارتجالي" (Sullivan 2000, 126) والتي تقف على خط مضاد تماماً لنظرة انتقال المعلومة اللغوية ذات الحضور الطاغي في الثقافات الغربية.

إن هذه التقاليد الضاربة في القدم تعكسها ممارسات تدريس وتعلم اللغة، وتصف المؤلفة نتائج ملاحظاتها الفصلية الدراسية لطلبة الجامعات الفيتنامية، إذ

تتميز القاعات التدريسية للغة الثانية التي تصفها المؤلفة بجلوس المدرس في المقدمة مع جلوس الطلاب بشكل متقارب على طاولات طويلة، ويقوم الطلاب بما هو مطلوب منهم في مهامٍ مع بعضهم بعضاً على هيئة مجموعة واحدة كبيرة. ويقوم هؤلاء الطلاب ببناء إجاباتهم في غالب الأحيان بشكل اعتمادي لا بشكل استقلالي، مع مشاركة الفصل كله في عمليات سرد ذات طابع مشترك مملوء باللعب. ويشرح المقطع التالي مثل هنا النوع من السرد:

١- ط١: أبي بنفسه يحاول و [يحاول التوقف] عن التدخين.

٢- المدرس: [( )]

٣- ط١: ذات مرة كان امم كان امم لديه بعض امم الدوائي الدوائي [( )]

٤- المدرس والطلاب: [بعض الدواء]

٥- ط١: نعم وهو حاول التوقف عن التدخين غير أنه لا يستطيع لأنه بعد امم ذات مرة أصابه المرض بشدة وهو ( ) والطبيب ( ) من رئتيه

٦- المدرس: حسناً.

٧- ط١: ولذلك كان يتعين عليه أن يتوقف عن التدخين ولكن

٨- المدرس: لا يستطيع

٩- ط١: نعم لم يستطع.

١٠- المدرس: لم يستطع. حسناً.

١١- ط٢: بعد ذلك كان مهتماً بشكل أكبر بـ [الأكل].

١٢- الطلاب: ((ضحك)) [الأكل].

١٣- ط٢: بالأكل و امم أصبح يدخن أكثر.

١٤- الطلاب: ((ضحك)).

١٥- ط٣: أصبح يدخن أكثر.
١٦- ط٤: أصبح مدمناً بشكل أكثر على التدخين.
١٧- المدرس: أصبح [مدمناً] بشكل أكثر على الأكل.
١٨- الطلاب: [مدمناً]
١٩- ط١: لكن لا تستطيع لم تجعله يتوقف عن الأكل.
٢٠- المدرس: هو لا يفقد (مشكلة) لكنه يكتسب أخرى.
٢١- الطلاب: ((ضحك)).

(Sullivan, 2000, 127)

وكما يتبين من هذا المقطع، فإنه وعلى الرغم من أن الطالبة (ط١) قد بدأت في سرد قصتها، فإنها لم تتمكن من إكمالها، إذ كان الطلبة الآخرون ممن قدموا لها المساعدة يقاطعونها في سرد القصة وقد ساعدها الفصل الدراسي بأكمله في تحويل قصتها التي كان يمكن لها أن تكون قصة حزينة عن المرض إلى قصة مضحكة ومرحة من خلال الضحك وتكرار كلمات كل واحد منهم ومن خلال التلاعب بما ينطق به الآخرون من كلمات. وبدا الأمر وكأنهم يستمتعون جميعاً بالمشاركة في التبادل اللفظي لا من أجل تقديم المعلومات الضرورية بل كي يشاركوا وبكل يسر في "المتعة التلفظية".

إن هذه المشاركة الفاعلة في التلاعب بالكلمات والاستمتاع بمثل هذا الشيء مرتبط بالتقاليد التي توارثها هؤلاء الطلاب الخاصة بالاعتمادية والتشجيع وقبل ذلك كله مرتبطة بـ "hat doi" وهو تقليد شفوي فيتنامي قديم خاص باستخدام الشعر لتكوين الصداقات وإيجاد العلاقات. ويعكس الفصل الدراسي اللغوي الفيتنامي كل هذه القيم المؤسسية والثقافية - الاجتماعية الخارجية والتي تؤثر بدورها على ممارساتهم الكلامية. وهكذا، فإن نظرة الطلبة الفيتناميين للتواصل ضمن مجموعة

صغيرة أو في إطار ثنائيات تختلف عن تلك النظرة للتواصل التي يدعو لها التدريس اللغوي التواصلي.

إن النظرية الثقافية – الاجتماعية تهيؤنا لحقيقة عدم حدوث التطور المعرفي البشري ضمن فراغٍ ثقافيٍ اجتماعي، ولا وجود لنظام قيمٍ شامل مهما كان هذا النظام مجهزاً بشكل جيد أو كان مقصوداً منه أهدافاً سامية، ومتى ما كان في رغبة الفرد فهم السلوك الإنساني داخل أو خارج الفصل الدراسي، سواءً باللغة الأم أو اللغة الثانية، فإنه في حاجة لفحص السياقات الاجتماعية الثقافية التي تعرض لها الفرد طوال حياته.

وتبعث النتائج التي جاءت بها دراسة سوليفان برسالة إلى المنادين باستخدام أنشطة العمل الجماعي أو الثنائي مفادها التنبيه بضرورة مراعاة التجارب الثقافية – الاجتماعية والشخصية التي تحدد مسار سلوك الطلاب داخل الفصل الدراسي. وتزودنا نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية بأداة فعالة لفهم السلوك المعقد للطالب الذي قد لا ينتمي إلى أي من المعايير الغربية المعروفة.

نظرية النشاط واكتساب اللغة الثانية

كما أشرنا من قبل في الفصل السادس، فإن الدوافع الأولية تُشكّل القوة المرشدة لعملية الاشتراك في نشاط محدد وتمثل القوة الأساسية لتحديد مخرجات نشاط ما.

وتؤثر الدوافع على الأهداف وتحدد الشروط التي تتحقق الأهداف ضمنها في إطار زماني ومكاني ثابت، وهكذا فإن الدوافع تمثل القوة الدافعة خلف التهيؤ للنشاط المحدد وهو ما يؤدي بدوره إلى التأثير على عملية التعلم، وينطبق هذا المفهوم على حالات التعلم جميعها بما في ذلك تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، كما تفسر ذلك نتائج الدراستين المشار إليها في الجزء القادم.

وتصف دراسة باربرا غيليت (1998) أثر قوة التحضير اليسير المرتكز بشكل أساسي على التاريخ الشخصي والثقافي الاجتماعي للمتعلم، حيث مثّل ستة من متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أو ثانية عينة الدراسة، إذ سجل هؤلاء الطلاب في المستوى المتوسط في دورة لتعليم اللغة الفرنسية في جامعة ديليوير، وقد تم اختيارهم بناءً على أدائهم في مجموعة من الأدوات القياسية تتضمن اختبار ملء الفراغ ومهمة تقليد شفوي، والملاحظة داخل الفصل الدراسي ومقالات تصف تجارب هؤلاء الطلاب وعينات من كتابات هؤلاء الطلاب. وقد وافق الطلاب على المشاركة في دراسة ممتدة زمنية تهدف إلى دراسة المتعلمين الفعالين وغير الفعالين. وقد تم تصنيف ثلاثة من الطلاب على أنهم متعلمون غير فعالين[1] فيما تم تصنيف الثلاثة الباقين على أنهم طلبة فعالين. وقد وافق جميع الطلاب على الاحتفاظ بسجل يومي وملاحظات فصليه خلال مدة الدراسة وقد احتوت هذه الملاحظات والسجل اليومي على تفصيل عادات تعلمهم اللغوي داخل الفصل الدراسي وخارجه.

وكما أشرنا من قبل، فإن الإطار العام المُستخدم في دراسة عمليات التعلم الخاصة بكل من المتعلمين الفعالين وغير الفعالين، اعتمد على نظرية النشاط التي ترى أنه حتى وإن بدت مخرجات نشاط ما متشابهة، متى ما كانت الدوافع خلف هذه المخرجات مختلفة، فإن الأنشطة التي أشترك بها المشاركون في البحث مختلفة كما أن المخرج النهائي لعملية التعلم سيكون مختلفاً أيضاً.

وتفسر الدراسة مسألة اختلاف التوجهات لدى المشاركين سواءً أكانوا فعالين أو غير فعالين صوب تعلم اللغة الفرنسية وكيف أن توجهاتهم هذه تؤثر على منهجهم الإستراتيجي في تعلم اللغة.

---

(١) المقصود بفعالين هنا الطلبة القادرين على تعلم اللغة بنجاح.

إن استقصاءً دقيقاً لخلفية المشاركين الاجتماعية كشفت عما إذا كان هؤلاء المشاركون قد اعتبروا اكتساب لغة ثانية "يستحق المتابعة أم لا" (غيليت، ١٩٩٨: ١٩٧) (Gillette, 1998, 197) وقد كوّنت خلفية المشاركين الاجتماعية جنباً إلى جنب مع تاريخهم الشخصي الأساس لتوجهاتهم التي أثرت بدورها على اتجاهاتهم فيما يخص تعلم اللغة الفرنسية الذي يحدث داخل الفصل الدراسي. وأولئك الذين رأوا وجود فائدة من وراء تعلم لغة أجنبية تعاملوا مع مهمة تعلم اللغة الفرنسية بطريقة كانت مختلفة بشكل قطري عن المنهج الذي تبناه أولئك الذين لم يضعوا قيمة لأهمية التكلم بلغات ثانية. ويبدو هذا التوجه الأولي صوب دراسة لغات أجنبية مرتبطاً بشكل قوي بمدى تعرض وتعامل المشاركين مع العالم الخارجي عموماً، فأولئك الذين سبق لهم أن سافروا وعاشوا في الخارج بدوا ميّاليين وبشكل إيجابي صوب تعلم اللغة الفرنسية. وهذا الميل الأساسي ميزّ تلك النوعية من المتعلمين الفعالين عن غيرهم من المتعلمين غير الفعالين وبالتالي أثر وبشكل واضح على طريقتهم في التعامل مع جميع الواجبات داخل الفصل الدراسي. وقد كانت مجموعة المتعلمين الفعالين راغبة وبشكل حقيقي في تعلم اللغة، واكتسبوا رضاً شخصياً من اكتساب لغة جديدة، كما هو واضح في المقطع التالي: "إن تعلم اللغة الفرنسية أو أي لغة أجنبية أخرى يجعلني أشعر بمدىً أعظم للأشياء الموجودة في هذا العالم التي بإمكاني تقديرها؛ ومع كل زيادة في قدرتي اللغوية أشعر بتطور ذاتي. وفي أوقات معينة وبعد فترة من التراكم الكمي هناك تحول كيفي ونوعي، إنه نوع من السعادة المرتبطة باكتشاف التناسق في جلسة الاستماع الرابعة حيث بدا وكأن هناك تنافراً، كما هو الحال مع الموسيقّي باتروك كوارتيت. هذا التلعثم الاصطناعي في تراكيب الضمائر، وتوافق الجنس، والإعراب يصبح أداة في يد الكلام وأخيراً حركة التفكير والإحساس بشكل جديد" (١٩٩).

ويرى المتعلمون الفعالون أن تعلم لغة جديدة يُعدُ تطوراً شخصياً، أو أنه أشبه بالقدرة على اكتساب "أصوات" أخرى تسمح بدورها لهؤلاء المتعلمين بالتوسع في مفهومهم للذات فهي تزيد من إمكانيتهم لاكتشاف الذات وتوسيع مستوياتهم العاطفية والمعرفية. في المقابل، فقد تعامل المتعلمون غير الفعالين مع تعلم اللغة الفرنسية على أنه مجرد متطلب، وقد كانوا في حاجة للنجاح في تلك المادة كمتطلب لتحقيق شروط الكلية، ويوضح المقطع التالي هذه النقطة: "أنا لست مناصراً كبيراً لتعلم اللغة الفرنسية أو أية لغة أخرى. أنا موجود في هذا الفصل لتحقيق الشرط المتعلق باللغة للقبول في تخصص الآداب والعلوم" (غيليت، ١٩٩٨: ١٩٨) (Gillette 1998, 198).

وهكذا فإن توجه الطلاب الأساسي (أي ما إذا كانوا يقدرون تعلم اللغات الأجنبية من عدمه) له تأثيره على سلوك التعلم لديهم، إذ تعامل المتعلمون الفعالون مع جميع المهمات والواجبات داخل الفصل الدراسي بشكل مختلف عن تعامل الطلبة غير الفعالين فقد فعلوا أكثر مما هو مطلوب لتعلم اللغة. ومقارنة بالطلبة غير الفعالين، فقد أبدى الطلبة الفعالون منهجاً عملياً وتواصلياً في تعلم اللغة ولم يقوموا بحفظ القواعد النحوية الجديدة والمفردات عن ظهر قلب وترجمتها، كما أنهم تفاعلوا مع القطعة وكوّنوا استنتاجاتهم إضافة إلى أنهم لم يحبذوا الاعتماد بشكل زائد على القواميس والترجمات المباشرة لأن هذا الأمر شجع عمليات التكرار الآلية المجردة الخارجة عن السياق للمفردات المعجمية. ويبدو أن هؤلاء الطلاب امتعضوا من حقيقة أنهم، كما يصفهم فيجوتسكي، "مُنَظمون من قبل كينونة أخرى"، (في هذه الحالة مُنَظمون من قبل المعجم) وكان هدفهم أن يكونوا مُنَظّمين ذاتياً عبر عملية تذويت الكلمات القادمة من سياقات ثقافية اجتماعية وتاريخية متنوعة بأنفسهم.

ويوضح الاقتباس التالي مدى إحباطهم من كونهم مُنَظّمين من قبل الطرف الآخر: "عندما بدأتُ العمل في مقالي عن هاييتي، أُصبت بالإحباط..... لقد اعتمدتُ على المعجم بشكل زائد أكثر مما كنت أرغب؛ لقد أحسستُ بأنني غبي نوعاً ما مع عدم الشعور بالراحة لكتابة المقال مستخدماً كلمات لم أكن أنا مصدرها. أحسستُ كما لو أنني لم أقم بأي شيء فعّال عندما نسختُ الكلمات مباشرة من المعجم" (غيليت، ١٩٩٨: ٢٠٦) (Gillette 1998, 206).

أما المتعلمون غير الفعالين ونتيجة لنظام التقدير المختلف لديهم وكذلك اختلاف دوافعهم، فقد ثابروا "لتحقيق هدفهم للقيام بأقل المطلوب منهم" (٢٠٠)؛ وبدوا مصّرين على البقاء ضمن نطاق التنظيم من قبل الآخر بشكل تام تقريباً، إذ بدوا وكأنهم يستخدمون كل طاقاتهم وقواهم في سبيل منع الانتقال من مرحلة التنظيم من قبل الآخر إلى مرحلة التنظيم الذاتي، وهو ما سيتطلب قدراً أكبر من المشاركة الذاتية في الواجبات داخل الفصل الدراسي. وقد اعتمدوا بشكل مكثف على المعاجم، وتعاملوا مع الواجبات من وجهة نظر تحليلية فقد حفظوا المفردات والقواعد لإكمال الواجبات فحسب، كما أنهم لم يحاولوا البتة أن يدمجوا معرفتهم أي أنه تم النظر إلى كل مهمة على أنها وحدة مستقلة ومغلقة، فحالما تم حفظ عناصر هذه الوحدة المستقلة وتركيبها بشكل سمح لهم بإكمال المهمة، سرعان ما تم نسيان هذه العناصر، سواءً أكانت هذه العناصر كلمات أم قواعد نحوية. كما أنهم ساووا القراءة بالقدرة على حفظ قائمة بكلمات معينة.

تذكر هنا أن دوافع المشاركين الأصلية فيما يخص تعلم لغة أجنبية والنتيجة التي يرونها في تعلم لغة جديدة لا تتبدل مع تجارب التعلم لديهم سواءً أكانت هذه التجارب إيجابية أم سلبية؛ أو بمعنى آخر، فإنه لا يبدو أن التجارب الفصلية السلبية

تحبط المتعلمين الفعالين. ولم يتأثر توجههم الأساسي صوب تعلم لغة جديدة فقد استمروا وواظبوا على رغبتهم في تعلم اللغة الأجنبية. ويبدو أن المتعلمين غير الفعالين لديهم مناعة ضد تجارب التعلم الإيجابية فيما تعزز التجارب السلبية توجههم الأساسي السلبي تجاه الوضع بأكمله. وهكذا، وبحسب ما تشير غيليت (١٩٩٨)، فإن محاولة تدريس غير الفعالين من المتعلمين "طرق تعلم لغوية جديدة" كما نادى بذلك بعض الباحثين من أمثال أومالي وآخرون O'Malley et al. (1985)، وهي الطرق التي يُعتقد أنها تؤثر إيجابياً على عملية اكتساب اللغة الثانية، تظل غير فعالة. وقد وظّف المتعلمون غير الفعالين هذه الطرق بهدف القيام بجهد أقل.

وتحذرنا غيليت من الاعتماد المبالغ فيه على عملية تطبيق طرق تعلم اللغة في مجال اكتساب اللغة الثانية من دون الأخذ بعين الاعتبار دوافع وأهداف الطلبة الأولية وراء التعلم، وكذلك من دون دراسة تواريخ الطلاب الاجتماعية والشخصية. فبرامج التدريب على طرق التعلم يمكن النظر إليها على أنها محاولات لعلاج الأعراض دون دراسة أسباب هذه الأعراض. وتجذب نظرية النشاط انتباهنا صوب القوة الأساسية وراء أي نشاط والتي تتمثل في الدافع الأولي لهذا النشاط. ولن يتم تغيير مخرجات عملية التعلم بشكل عميق ودائم إلا في حال تغيير الدوافع.

إن الفرق بين المهمة والنشاط والعلاقة بين المهمة والنشاط وآثار ذلك المحتملة في الدراسات الخاصة باكتساب اللغة الثانية وتطبيقاته قد تم استقصاؤها في كل من (كوقلان ودوف، ١٩٨٨ وروبيك، ٢٠٠٠) (Coughlan and Duff, 1988) وكذلك (Roebuck, 2000).

لقد وضعت دراسة كوقلان ودوف والتي تمت الإشارة إليها في البحث الذي كان عنوانه" المهة نفسها ولكن الأنشطة مختلفة: تحليل لمهمة في اكتساب اللغة الثانية

من منظار نظرية النشاط" "Same Task, Different Activities: Analysis of a SLA Task from an Activity Perspective" الأساسي للدراسات اللاحقة التي كانت تهدف إلى مناقشة الأمر نفسه الذي ركز عليه رويبك، ولذلك فإنه سيتم مناقشة دراسة كوقلان ودوف أولاً.

يرسم كوقلان ودوف خطاً فاصلاً مهماً فيما بين المهمة والنشاط؛ والحقيقة أن هذا التمييز أو التفريق بين المهمة والنشاط يكتسب أهمية أكثر هذه الأيام في ظل تزايد الاهتمام بالمنهج القائم على المهمة "Taks-based" في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية نتيجة الشهرة التي حظي بها عملا (سيخان، ١٩٩٦) (ونونان، ١٩٨٩).

إن تعرّف كوقلان ودوف على مشكلة المساواة ما بين المهمة والنشاط واعتبارهما أمراً واحداً يدل على بصيرة نافذة لديهما وهو ما حفزهما على القول بضرورة وجود دليل على الحاجة إلى معالجة هذين التركيبين بشكل مختلف. إضافة إلى مطالبتهما بدراسة العلاقة التي تربط المهام بالأنشطة. ويقدم المؤلفان في دراستهما تعريفاً عملياً لمصطلح المهمة: "المهمة، كما نقترح، هي أشبه "بالمخطط السلوكي" المقدم للأشخاص بهدف استخراج معلومات لغوية... وهذه المخططات، أو المهمات البحثية، مدفوعة بمجموعة من الأهداف البحثية...، ويتسم اختياره بأنه مقيد بالعديد من الاعتبارات العملية (بما في ذلك الوقت، والتوافر، وعدد الطلاب ومستواهم اللغوي، ومتطلبات التدوين)" (١٩٩٨: ١٧٥).

ويدل هذا التعريف على أن الباحث بيده الأمر كله أثناء تصميم المهمة، فالأفراد المتوقع منهم العمل والقيام بالمهام في ظل شروط معينة وبحسب توقعات الباحث المسبقة ليس لديهم غير القليل ليقولوه، إذ يتم التعامل معهم على أنهم مجرد أجسام مادية أثناء تجربة يتم التحكم بها وتدبيرها من قبل الباحث. ويتطلب الأمر أن

تؤدي المهمة إلى ظهور سلوك يمكن توقعه مسبقاً بحيث يمكن فيما بعد تعميمه على سياق مختلف أو عينة مختلفة. والهدف من وراء المهمة هو استنباط سلوكيات لغوية معينة من الأفراد المشاركين في البحث يمكن مقارنتها فيما بعد مع أفراد بحث مختلفين حتى وإن تغير الوقت. "بما أن العديد من جوانب تطبيق المهمة المستخدمة في البحث يتحكم بها الباحث، تحظى المهمات بوضعية الثبات في تصميم الأبحاث " (١٧٤ ، ١٩٩٨).

وقد شرع الباحثان في التساؤل بخصوص هذه الافتراضات من خلال تطبيق مبادئ نظرية فيجوتسكي الثقافية- الاجتماعية، وتحديداً نظرية النشاط. إن نظرية النشاط تجبرنا علي إمعان النظر في طبيعة المهمة حالة ظهورها استجابةً لمشاركة عنصر البحث في مهمة حل المشكلة. وهكذا فإن النشاط من وجهة نظر كوقلان ودوف وعلى عكس المهمة، يتكون من"السلوك الذي يتم الإتيان به فعلياً عندما يقوم الفرد (أو مجموعة من الأفراد) بأداء مهمة ما. وما يتم دراسته في السياق الثقافي الاجتماعي لمهمة ما هو العملية والمُخرج " (١٧٥).

ويمثل النشاط عملية حيوية لا يمكن توقعها تظهر نتيجة لمشاركة عنصر البحث في المهمة والتي تُوضع في سياق ثقافي اجتماعي معين. وعلى عكس المهمة، لا يُظهر النشاط أية أهداف فالمشاركون لهم أهدافهم التي قد لا تتفاعل أو تتوافق مع أهداف الباحث والتي يتم التفاوض عليها خلال التفاعل أثناء أداء مهمة حل المشكلة.

ويتطلب الأمر أخذ كل خصائص المهام والأنشطة المختلفة بعين الاعتبار أثناء دراسة العلاقة فيما بين المهمة والنشاط ؛ وبغرض تفسير الموقف الذي يشير إلى أن مهمة ما لا تساوي نشاطاً، يصف الباحثان نتائج الدراسة التي طُلب فيها من خمسة مشاركين، كمبودي وأربعة هنغاريين، أداء المهمة نفسها، حيث طُلب منهم وصف صورة تمثل منظراً لأحد الشواطئ. وتدل نتائج تحليل المعلومات التي خرجا بها على

أن وصف الصورة نفسها قد أدى إلى ظهور خمسة أنشطة مختلفة. ولم تكن هذه الأنشطة منبثقة من النظر في صوره مختلفة بل نتيجة توجهات وأهداف وأُطر تعاون مختلفة طورّها الباحث والمشارك في البحث. إضافة إلى ذلك، تكشف النتائج عن أنه حتى سلوك الشخص نفسه، المتمثل بمُخرجه اللغوي، يختلف من جلسة إلى أخرى كاستجابة لنفس المهمة.

وهكذا، فقد أدت المهمة نفسها إلى ظهور أنشطة متنوعة، تراوحت ما بين عمليات الوصف إلى عمليات السرد الشخصية فيما بين مختلف المشاركين وضمن المشارك نفسه. ومن ذلك على سبيل المثال أنه خلال المقابلة الأولى مع مهاجر كمبودي إلى كندا مسجل في برنامج لغة إنجليزية مكثفة مدعوم حكومياً، أعطى هذا الطالب المشارك في البحث وصفاً مفصلاً للصورة. وقد جرت تلك المقابلة الأولى في منزل الباحث واستمرت لما يقارب الساعة. ولعله من المثير ملاحظة أنه خلال التقديم لمهمة وصف الصورة، قدم الباحث للطالب خيارات ثلاثة هي: وصف الصورة، الإخبار عن قصة أو "القيام بأي شيء". وقد اختار الطالب الخيار الأول إذ قدم وصفاً للصورة كما لو كان الباحث الذي كان يجلس بجانبه وينظر إلى الصورة نفسها، غير قادر على رؤية تلك الصورة.

في المقابل، فإن متعلمة أخرى قد أعطت سرداً شخصياً مع إظهار الرغبة في إشراك الباحث في هذا النشاط. وقد قدمت المتعلمة في لحظة من لحظات الوصف تعليقات تقييمية بخصوص أهمية صورة الشاطئ؛ وقد ذكرتها الصورة بمقطع من فيلم Jaws وهو تقييم يمكن النظر إليه على أنه محاولة لإيجاد ما يمكن اعتباره محاولة لخلق ما يمكن وصفه بالاصطفاف، أو بحسب (غوفمان، ١٩٧٤) (Goffman, 1974) "صلة"- مع الباحث الأمريكي.

ويفسر المقطع رقم (٤) في معلومات كوقلان ودوف المُدّونة محاولة أخرى من قبل متعلم آخر حيث ربط هذا المتعلم هذه الصورة بكاليفورنيا والتي تمثّل وطن الباحث الأم ؛ بل ووصل الأمر إلى أن يكشف المتعلم عن سبب ربطه للصورة بكاليفورنيا بقوله " لا أعلم– أنا أحب ذلك المكان و ((@)) ولأن مايكل جاكسون بعيش هناك- في مكان ما هناك" (١٩٩٨ : ١٨٢). فيما ربط متعلم آخر منظر الشاطئ مع بحيرةٍ في بالتون في هنغاريا.

ويوضح تحليل المعلومات وبشكل جلي أن المهمة نفسها المتمثلة في وصف منظر الشاطئ قد أدت إلى ظهور مُخرجات متنوعة، ولربما أمكن تفسير ذلك من خلال حقيقة تنوع مشاركة الباحث في المهمة نفسها مع مختلف الطلبة. كما أنه من الممكن أن يكون لقيود الوقت دورها وتأثيرها على المخرجات فخلال المقابلة الأولى لم يمثل الوقت عامل ضغط على الباحث إذ إنه قضى ما يقارب الساعة مع الطالب الكمبودي أثناء المقابلة في منزله. فيما كان الوقت عامل ضغط في المقابلات الأخرى التي جرت في مدرسة ثانوية في هنغاريا بحيث لم يحظ الباحث بوقت كاف لمساءلة المشاركين في البحث لاستخراج أوصاف للصورة. وقد قبل الباحث بأي لغة استخدمها الطلبة كاستجابة لسؤاله الأولي.

ولعل المقابلة الثانية تمثل مصدر اهتمام وهي المقابلة التي جرت مع الطالب الكمبودي والتي كان من المُفترض أن تقوم بوظيفة "الاختبار البعدي" للتعرف على مدى التحسن والزيادة في اكتساب هذا الطالب للغة الثانية. فبعد مرور عام كامل على هذه المقابلة، طُلب من الطالب الكمبودي أن يصف الصورة نفسها، وقد تعرف الطالب على الصورة غير أن اللغة التي استخدمها هذه المرة كانت مختلفة بشكل كامل عن لغته التي استخدمها في المقابلة الأولى. ومع الأخذ بعين الاعتبار أنه سبق لهذا

الطالب أن رأى هذه الصورة وأنه قد أنهى العديد من الدورات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، فقد كان أداؤه الثاني في نفس المهمة سيئاً جداً وناقصاً، مما قدم إثباتاً على أن المهمة نفسها قد أدت إلى ظهور مُخرجات مختلفة لا ضمن مختلف الطلاب فحسب بل وداخل الطالب المشارك في البحث نفسه ويمكن إرجاع هذا الاختلاف الواضح في أداء هذا الطالب إلى عدة عوامل مثل توجه الشخص نحو المهمة نفسها، وهذا التوجه المختلف عن توجه الباحث قد يختلف من سياق إلى آخر حتى وإن ظل المخطط العام نفسه فإن توجه الفرد قد يختلف.

وقد لا نتمكن أبداً من معرفة ما تسبب في أداء الطالب السيئ في المهمة نفسها أثناء المرة الثانية وقد يكون السبب هو عدم إعطائه للمهمة الأهمية نفسها التي أعطاها للمهمة في المرة الأولى، أو ربما تمثل السبب في امتعاضه من معاملته كعنصر بحث في دراسة عوضاً عن معاملته كإنسان مشترك في حوار فعلي يحدث على أرض الواقع. كما أن طابع المهمة اللا إنساني الاصطناعي عند هذه النقطة تحديداً من تطوره الشخصي والاجتماعي والثقافي ربما كان عاملاً في ظهور تفاعله السلبي هذا. وأياً كان السبب، فإنه لم ينتج عن المهمة نفسها المُخرجات ذاتها.

إن نتائج هذه الدراسة تقترح أن المعلومات التي يتم الحصول عليها مما يُفترض أنه المهمة ذاتها لا يمكن التعامل معها بشكل منعزل خارج عن السياق الثقافي الاجتماعي الذي أُوجدت فيه هذه المعلومات. كما أن النتائج تقترح ولادة النشاط، لا المهمة، من رحم التفاعل الحيوي فيما بين مختلف العوامل مثل أهداف ودوافع المشاركين، وتواريخهم الشخصية المتغيرة دوماً وشخصياتهم والسياقات، ولذلك فإنه ليس بالإمكان إخراج صورة طبق الأصل لما تم إيجاده من حدث. إننا في حاجة للتوقف عن خداع أنفسنا بأن المهمة نفسها ستؤدي إلى ظهور الحدث اللغوي نفسه

فيما بين مختلف المشاركين في الدراسة وعند أوقات زمنية مختلفة. وعلى الرغم من إمكانية أن تكون المهام (المخططات) هي نفسها، فإن الأنشطة الناتجة عن هذه المهام لن تكون متشابهة أبداً. ويمكن مقارنة الإصرار على اعتبار المهمة والنشاط شيئاً واحداً بمحاولة مساواة نموذج المنزل بالمنزل نفسه: قد يكون البناء نفسه، غير أن المحيط داخل البناء سيكون مختلفاً حتى مع نفس الساكنين في مناسبة مختلفة.

نمط التفكير هذا موجود أيضاً في دراسة (رويبك، ٢٠٠٠) (Regina Roebuck, 2000) إذ ترى رويبك، كما هو الحال مع كوقلان ودوف واتساقاً مع نظرية فيجوتسكي، بأن النشاط الإنساني إنما هو عملية حيوية معقدة تحددها أهداف الأفراد الشخصية وتاريخهم الثقافي الاجتماعي والسياق الذي يحدث ضمنه هذا النشاط. وهي أيضاً تُفرّق بشكل واضح ما بين المهمة والنشاط وتدعو إلى القيام بأبحاث أكثر فيما يخص طبيعة العلاقة ما بين المهام والأنشطة وأنواع الأنشطة التي يُحتمل ظهورها نتيجة مجموعة معينة من المهام.

وتضمنت دراسة رويبك تحليل المسودات المكتوبة لسبعة وعشرين طالباً من متعلمي اللغة الأسبانية في المستوى الأولي وخمسة في المستوى المتوسط، حيث قام المشاركون في هذه الدراسة بقراءة ثلاث قطع تجريبية ومن ثم قاموا باسترجاع ما قرأوه في الحال. وكانت اثنتان من هذه القطع الثلاثة عبارة عن تقارير صحفية بخصوص الأوضاع السياسية في أمريكا اللاتينية إحداهما باللغة الأم والثانية باللغة الثانية، فيما كانت القطعة الثالثة مكتوبة باللغة الإنجليزية، لغة المتعلمين الأم، وكانت تتناول موضوع الفيزياء المعقد جداً.

ويبدو أن النتائج تدعم الرأي القائل بأن المهمة (وتتمثل في الطلب من المشاركين إعطاء مدونات مكتوبة عقب انتهائهم من قراءة القطع)، لا تساوي

النشاط. لقد أدت المهمة نفسها في الحقيقة إلى ظهور أنشطة عديدة مختلفة عكست التوجهات المختلفة للطلاب تجاه المهمة التي أمامهم.

ينبغي هنا ملاحظة أن ذلك الطالب الذي لم يقم بأداء المهمة بحسب تعليمات الباحثة في دراسة رويبك لم يتم استبعاده على عكس التقليد المتبع في الدراسات التجريبية الكمية. وعلى الرغم من أن سلوك الطالب قد شذّ عن السلوك الجماعي لبقية الأفراد، فقد تم تضمين معلوماته في هذه الدراسة. ولأن رويبك كانت تعمل ضمن إطار فيجوتسكي الذي يتضمن تحديد النشاط من خلال الكيفية التي يرى بها الفرد المهمة والتجارب السابقة والتوجهات صوب المهمة نفسها، فقد تم دراسة المعلومات التي قدمها هذا الطالب بكل عناية من أجل تحديد أسباب انحراف وشذوذ هذا الفرد من السلوك الجماعي لبقية المشاركين في البحث.

وعند قراءته للقطعة الأولى، اعترف هذا الطالب بأنه أساء فهم التعليمات ونتج عن ذلك أنه أعطى مسودة مكتوبة أقصر من القطعة حيث فسر المهمة على أنها ترجمة حرفية لقطعة أصغر بكثير. ولذلك فقد كان توجهه صوب القطعة مختلفاً بشكل كبير من توجهات بقية أفراد البحث. غير أنه لم يُبدل من اتجاهه نحو بقية القطع على الرغم من إدراكه الآن لحقيقة أن المهمة تطلبت استرجاع كامل القطعة، فقد أعطى ترجمة حرفية قصيرة للقطعة الثانية. وإنه من غير الواضح سبب إصراره على تفسير عملية استرجاع قطع القراءة على هذا الشكل. وربما شجعته توجهاته الأولية وتقييمه للمهمة نفسها وتجاربه السابقة وافتقاده إلى القدرة على إكمال المهمة على إنتاج الترجمات الحرفية القصيرة لقطع القراءة المختارة.

وقد كانت توجهات العديد من العناصر المشاركين في دراسة رويبك صوب المهمة متمثلة في استرجاع إعادة تقديم كاملة ودقيقة للقطعة المكتوبة باللغة الأسبانية،

غير أن البعض حاول التركيز على "تدوين" عمليات فهم المقروء التي استخدموها. ويبدو أن ما قاموا باسترجاعه يكتسب وظائف الكلام الخاص، إذ إنهم كانوا يحاولون مساعدة أنفسهم على فهم المهمة عبر تقديم كلامهم الخاص وهو ما حدد مسار عملية فهمهم للمقروء.

وقد قاطع بعض المشاركين في البحث النشاط بهدف البحث عن معاني بعض الكلمات، وهو ما يتضح في حواشي الصفحة. فإحدى المشاركات على سبيل المثال حاولت معرفة معنى الكلمة الأسبانية "جمعة"، ولذلك فإنه وفي حالة هذا الطالبة تحديداً، أدت مهمة الاسترجاع إلى ظهور نشاطين اثنين هما تقديم مدونة استرجاع والثاني تدريس نفسها معنى كلمة "جمعة".

وهناك أيضاً تلك الطالبة التي بدأت النشاط مع معلومات الاسترجاع والتذكر غير أنها تخلت فيما بعد عن الهدف المتمثل بتقديم قطعة متسقة وقدّمت عوضاً عن ذلك قائمة أفكار، ولم يكن بإمكان هذه الطالبة تحديداً العودة إلى نشاطها الأولي. ولا تنتهي مدونتها بخلاصة متسقة لما تم استرجاعه من معلومات بل تنتهي بقائمة من الأجزاء المبعثرة التي كتبتها لنفسها كمنبه محتمل لربط هذه الأجزاء وتقديمها فيما بعد على شكل قطعة متسقة. وهكذا، يتضح من هذه الأمثلة استجابة العناصر المشاركين في الدراسة لمهمتهم الأولية بطرق فردية موظفين أدوات لغوية ومعرفية متنوعة ومحولين المهمة نفسها إلى أنشطة مختلفة.

وتكشف المعلومات التي أمكن الحصول عليها من هذه الدراسة عن بعض الدلالات المثيرة للاهتمام فيما يخص حماية العناصر المشاركين في البحث "للذات". وقد لوحظ هذا المفهوم أثناء عملية الاسترجاع للقطعة المكتوبة باللغة الإنجليزية عن موضوع الفيزياء، وكما تقترح الباحثة فقد حاول بعض المشاركين في البحث إعادة

"موضعة أنفسهم" من أن يكونوا "أولئك الطلاب المطلوب منهم الإنجاز تحت ظروف طبيعية إلى أولئك الطلاب المطلوب منهم الإنجاز تحت ظروف غير عادلة" (روبيك) (Roebuck 2000, 92)وقد علق أحد الطلاب في نهاية محاولة فاشلة منه لاسترجاع القطعة المكتوبة باللغة الإنجليزية قائلاً بأنه لم يحظ بوقت كاف ولذلك فإنه لم يكن قادراً على إنهاء المهمة. ويبدو أن محاولة التموضع هذه تدل على حاجة هذا الشخص لحفظ ماء وجهه، مع التذكير هنا بأن القطعة كانت مكتوبة باللغة الإنجليزية وهي لغة هذا الطالب الأصل. وبدلاً من الاعتراف بشكل واضح بعدم قدرته على الفهم الكامل لأفكار قطعة الفيزياء الرئيسة، فقد لجأ هذا الطالب إلى حل مختلف تمثل في الادعاء بأن ظروفاً خارجة عن إرادة قد منعته بشكل "ظالم" من تفسير فهمه للقطعة.

ومع ذلك فإن طالباً آخر من المشاركين في الدراسة "حاول إعادة التموضع وإعادة تشكيل المهمة بشكل كامل من خلال وضع نفسه على قدم المساواة مع الباحث" (المصدر السابق). وهو يقدم بعض الملاحظات التقييمية فيما يخص قيمة "التجربة" نفسها (أي فيما يخص قيمة المقال الذي يتناول موضوع الفيزياء). وقد كان الطالب عبر هذا التعرف يرسل رسالة مفادها أنه كان ينظر إلى دوره في النشاط بشكل يختلف عن الدور الذي حددته له الباحثة. وقد سمحت له عملية إعادة التموضع الجديدة هذه بأن يخرج عن موقعه المحدد له وأن ينتقد لا القطعة فحسب بل والباحثة أيضاً. وقد علق على النشاط بأكمله قائلاً: "أعتقد أن تلك كانت الجملة الأخيرة (مساحة لا تقل عن أربعة بوصات). أن تجعل الطلاب يقرؤون أمراً قاسياً" (٩٣). وقد أوجد هذا الطالب من خلال وضع نفسه على قدم المساواة مع الباحثة نشاطاً مختلفاً سمح له بأن يتم استبعاده من أداء المهمة المطلوبة وأن يصبح معلقاً على القطعة، وهو بذلك أوجد نشاطاً جديداً سمح له بأن يحفظ ماء وجهه وأن يحمي

قدرته المعرفية إذ إنه لم يرغب في أن ينظر إليه الخبير الخارجي على أنه شخص لم يكن بإمكانه فهم لغته الأم. وقد تعامل هذا الطالب مع مهمة استرجاع هاتين القطعتين المختلفتين، التي تأتي أحدهما باللغة الثانية والأخرى باللغة الأولى، على أنها مهمة لغوية. وقد استبعد هذا الطالب إمكانية وجود مستويات مختلفة من الصعوبة مرتبطة بالقراءة تتعدى القدرة اللغوية.

وكما هو الحال مع نتائج دراسة كوقلان ودوف، فإن نتائج هذه الدراسة تفسر الحاجة إلى إعادة تشكيل تصور فهمنا الحالي لما تمثله مهمة ما وتأثيرها على أداء المتعلم. ويتفق رأي رويبك مع رأي كوقلان ودوف في ضرورة التعامل مع المهمة بشكل مختلف عن التعامل مع النشاط وأن المهمة نفسها تؤدي إلى ظهور أنشطة مختلفة فيما بين الأفراد وضمن الفرد نفسه أيضاً. إن مستويات الصعوبة المختلفة تؤدي إلى ظهور ردود أفعال متنوعة لدى الأفراد المشاركين في البحث الذين يؤدي تفاعلهم في الغالب مع المهمة المطلوبة إلى إحداث عملية تموضع للذات وبالتالي يؤدي إلى ظهور نشاط مختلف يقوم المشارك في البحث أثناءها بإحداث "منطقة أمان" خاصة به. ولا يقتصر الأمر على تسبب المهمة نفسها في ظهور أنشطة مختلفة نتيجة توجهات المشاركين في البحث المتنوعة صوب المهمة ونتيجة تواريخهم الشخصية والثقافية – الاجتماعية المختلفة، بل إن المهمة نفسها تؤدي إلى ظهور نشاط متعدد المستويات، بحيث يندرج كل مستوى ضمن الآخر، ويمكن تشبيه الأمر ببصلة يتم تقشيرها فكل طبقة تكشف عن الطبقة الأخرى التي تندرج عنها بحيث ترتبط كل طبقة بالأخرى.

إن نشاطاً ما ماهو إلا عملية فردية حيوية لا يمكن تعميمها بسهولة من سياق إلى سياق آخر. ويطالب كل من رويبك وكوقلان ودوف بإعادة "تجديد طريقتنا" في التفكير الحالي تجاه التعميم أو إطراد سلوك المتعلم من سياق دراسة ما إلى سياق

دراسة أخرى حيث يُفترض استخدام المهمة نفسها. يتقين علينا الاعتياد على حقيقة أنه إذا ما كان سيتم تطبيق نظرية النشاط على حقل اكتساب اللغة الثانية، فإن الخصوصيات وصعوبة التوقع والنتائج غير الواضحة ينبغي عدم تجاهلها لأن هذه المعلومات عن التعلم الإنساني في ظل ما يبدو أنه نوع من الاضطراب لا تزال تنتظرنا لكي نكتشفها.

دور الكلام الخاص والكلام الداخلي في اكتساب اللغة الثانية

كما أشرت من قبل في الفصل السابع، فإن الكلام الخاص (الكلام الذاتي) يلعب دوراً أساسياً في التطور المعرفي الإنساني فهو يمثل حسبما يرى فيجوتسكي تفسيراً واضحاً للتداخل العميق بين اللغة والتفكير. كما يدل الكلام الخاص على محاولة المتعلم للقيام بعملية الترتيب بذاته وأن يتحكم بنموه المعرفي.

وعلى الرغم من أهمية مفهوم الكلام الخاص في التطور المعرفي الإنساني، فإن هناك اهتماماً قليلاً به في مجال اكتساب اللغة الثانية، وبهدف معالجة هذا الوضع وتصحيحه، أجرى ستيفن ماكفيرتي (١٩٩٨) (McCafferty, 1998) دراسة تجريبية بغرض دراسة العلاقة فيما بين استعمال الكلام الخاص، ومستوى الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية. وكان الافتراض هو أنه كلما ازداد مستوى الكفاءة في اللغة الثانية، سيقّل استعمال الكلام الخاص بشكل مشابه لتقليل الطفل من استخدامه للكلام الخاص مع ازدياد وتيرة النمو المعرفي لدى هذا الطفل.

وقد توقع الباحث أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من ذوي المستويات المتدينة الكفاءة في اللغة الثانية سيقومون باستخدام الكلام الخاص بشكل أكثر من استخدام الطلاب ذوي المستويات الأعلى من الكفاءة نتيجة الصعوبات الأكبر التي

يواجهها ذوو المستويات المتدنية في التعبير عن نفسهم باللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وعلى عكس المتعلمين ذوي المستويات الأعلى من الكفاءة، فقد كان متوقعاً في المتعلمين ذوي المستويات الأدنى في دراسته أن يلفظوا كلاماً خاصاً أكثر تم تصنيفه إلى ثلاثة مستويات: تنظيم من قبل كائن، وتنظيم من قبل الآخر، وتنظيم ذاتي. إضافة إلى ذلك، فقد قام الباحث بدراسة موضوع آخر وهو استخدام الزمن الماضي البسيط وهو الذي يتم استخدامه، كما جاء في دراسة سابقة قام بها فراولي ولانتوف (١٩٨٥) (Frawley & Lantolf, 1985)، كوسيلة للتنظيم من قبل كائن.

وقد تم تقسيم التسعة وثلاثين طالباً المشاركين في دراسة ماكفيرتي إلى مجموعتين هما مجموعة الكفاءة المتوسطة المنخفضة، ومجموعة الكفاءة المرتفعة إلى المتقدمة. وكان جميع هؤلاء الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يدرسون في جامعة نيو مكسيكو وتم تحديد مستوى كفاءتهم اللغوية بناءً على تقييم المُختَبِر لأدائهم الشفوي السنوي أثناء مهمة سرد صورية، وبهدف التحكم في الاختلافات الثقافية في استخدام الكلام الخاص، تم الموازنة بين المجموعتين نسبياً فيما يخص الجنس والخلفية الثقافية، فقد تكونت المجموعة الأعلى كفاءة لغوياً من تسعة طلاب ذوي خلفيات آسيوية وستة طلاب ذوي خلفيات أسبانية فيما تكونت المجموعة الأقل كفاءة لغوياً من سبعة طلاب أسبانيين وثمانية طلاب آسيويين. كما تشابهت المجموعتان أيضاً فيما يخص توزيع الإناث والذكور. كما تحكم الباحث في الخلفيات اللغوية بعد أن أظهرت دراسة سابقة اختلافات في استخدام الكلام الخاص نتيجة للتعرض إلى سياقات تعلم لغوية مختلفة. فقد تلقى طلاب كلا المجموعتين الحجم نفسه تقريباً من تدريب اللغة الإنجليزية في بلدانهم الأصلية (الأم) على الرغم من اختلاف وتنوع حجم اللغة الإنجليزية التي درسوها داخل الولايات المتحدة

الأمريكية، إذ بلغ معدل تلقي المجموعة الأعلى كفاءة ثلاث سنوات من اللغة الإنجليزية فيما بلغ المعدل نفسه من اللغة الإنجليزية التي تلقاها أفراد المجموعة الأقل سنة واحدة فقط داخل الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد طُلب من أفراد كلتا المجموعتين تقديم سرد معتمد على سلسلة مكونة من ستة صور تم عرضها عليهم واحدة بعد الأخرى. وعلى الرغم من حضور الباحث أثناء السرد، فإنه لم يكن مسموحاً بحدوث أي تفاعل فيما بين العنصر المشارك في البحث والباحث وقد تم تسجيل ما تم سرده صوتياً، ثم تم تحويله إلى معلومات مدونة وترميزها بهدف دراسة استخدام الكلام الخاص من قبل أفراد المجموعتين. ولم يتطلب ترتيب الصور المستخدمة في الدراسة أية معرفة متخصصة. وفيما يلي شرح لترتيب الصور:

١- بائع قبعات يجلس بجانب شجرة عليها خمسة قرود لعوبة.

٢- فيما يخلد البائع إلى النوم، يقوم كل قرد بأخذ قبعة واحدة من السلتين الموجودتين بجانب الشجرة.

٣- يستيقظ البائع ويصاب بالهلع لرؤية قبعاته على رؤوس القرود التي عادت إلى الشجرة.

٤- يقوم البائع بالتلويح بقبضته صوب القرود التي تقوم بدورها بتقليده.

٥- يحمل البائع قبعته بيده ويحك رأسه حيث تقوم القرود بتقليده.

٦- يبتسم البائع ويرمي قبعته إلى الأسفل حيث تقوم القرود بنفس الشيء.

(McCafferty, 1998, 125)

وقد تم القيام بتحليل المعلومات على المعلومات المـُشفّرة، حيث تم استحداث المعايير لتشفير السرود بناءً على دراسة فراولي ولانتوف (١٩٨٥)

(Frawley & Lantolf, 1985) والتي تضمنت الأقسام الثلاثة التالية: التنظيم من قبل كائن، التنظيم من قبل الآخر، والتنظيم الذاتي.

وتم تقسيم التنظيم من قبل كائن "إلى ثلاثة أقسام فرعية: تكون القسم الفرعي الأول من "محاولات فرض مخططات غير ملائمة على المهمة" (ماكفيرتي، ١٩٩٨: ١٢٦) (McCafferty, 1998, 126)؛ فيما تكون القسم الفرعي الثاني من "تسمية، أو عدّ، أو التعليق على جزء معين من السرد" (المصدر السبق)، وتكون القسم الفرعي الثالث من "التنهد، الضحك، والتعجب عند الدلالة على أن المتعلم أحس بأنه لم يمتلك الفهم الكامل لعنصر ما في المهمة" (ص ١٢٧).

وتكون القسم الثاني، التنظيم من قبل الآخر، من أسئلة طرحها المتعلم إما على الباحث (تذكر هنا أنه لم يكن مسموحاً بأي تفاعل فيما بين الباحث والمتعلم) وإما على نفسه. فيما احتوى القسم الفرعي الثالث على التلفظات التي أتى بها المشاركون في البحث ودلت على سيطرتهم على أي مصدر للحيرة فيما يحض الصور.

لقد دلت النتائج على أن طلاب المستوى المتوسط المنخفض أتوا بضعف ما أتى به طلاب المستوى المتقدم من أشكال الكلام الخاص إذ أتوا بما مجموعه ٢٣٦ شكلاً مقارنة بـ ١١٥ لدى طلاب المستوى المتقدم. وفي الحقيقة فإن طلاب المستوى المتوسط المنخفض أعطوا نسبة تكرار أكبر بشكل ملحوظ من "التحكم به من قبل كائن" (١٨٥) خصوصاً في الأقسام الفرعية ٢ و ٣ إضافة إلى التنظيم من قبل الآخرين (٣٨) والتنظيم الذاتي (١٣) مقارنة بطلاب المستوى المتقدم. ويمثل الجدول التالي الفرق في استخدام الكلام الخاص بين طلاب المستوى المتقدم، والمستوى المتوسط المنخفض.

المستوى اللغوي	كائن	الآخر	الذاتي
متوسط منخفض	١٨٥	٣٨	١٣
متقدم	٩٢	١٧	٦
المجموع	٢٧٧	٥٥	١٩

(McCafferty, 1998, 129)

وتمدنا نتائج الدراسة بالدليل على ملائمة وإمكانية تطبيق أفكار فيجوتسكي فيما يخص الوظيفة التوسيطية للكلام الذاتي على سياق تعلم اللغة الثانية، غير أن المؤلف يحذرنا من إمكانية وجود عوامل أخرى قد تتغلب على جانب مستوى الكفاءة اللغوية فيما يخص استخدام الكلام الخاص ومن الأمثلة على مثل هذه العوامل الأخرى طبيعة المهمة، والآثار المسبقة لدافعية المشاركين في البحث وخلفياتهم الثقافية.

وتبدو نتائج دراسة ماكفيرتي فيما يتعلق باستخدام أشكال الزمن الماضي متناقضة مع نتائج دراسة فراولي ولانتولف (١٩٨٥). فمقارنة بطلاب المستوى المتقدم في دراسة فراولي ولانتولف فإن طلاب المستوى المتقدم في دراسة ماكفيرتي استخدموا الزمن الماضي بشكل متكرر أكثر من طلاب المستوى المتوسط المنخفض. ويرى فراولي ولانتولف أن الزمن الماضي يمثل شكلاً من أشكال "التنظيم من قبل كائن" ولذلك فإن هذا الزمن كان من المفترض عدم استخدامه بذلك الشكل المتكرر من قبل طلبة المستوى المتقدم. ويقترح ماكفيرتي (١٩٩٨) إرجاع سبب التناقض في نتائج دراسته فيما يخص استخدام الزمن الماضي إلى استمرارية الكلام، وهنا ينبغي التذكير بأنه تم عرض الصور مرة واحدة في كل وقت.

وبشكل مجمل، يبدو أن نتائج دراسة ماكفيرتي تؤكد على صحة أهمية دور الكلام الذاتي من وجهة نظر فيجوتسكي (الكلام الخاص) لا في مجال النمو المعرفي لدى الطفل بل وفي تعلم اللغة الثانية.

ولقد تم استقصاء ودراسة طبيعة كلام اللغة الثانية الداخلي في دراسة لغيوريرو (١٩٩٨) (Guerrero's, 1998)، حيث تم تعريف الكلام الداخلي إجرائياً في دراستها على أنه "الخصائص اللغوية للكلام الداخلي المرتبطة بالصدق والتركيب والمعنى والمفردات إضافة إلى الوظيفة العملية، أو الوظائف للكلام الداخلي أثناء تعلم اللغة الثانية "(٨٥). وقد تم تنفيذ الدراسة على مرحلتين ففي المرحلة الأولى، قام ٤٢٦ مشاركاً بالإجابة على استبيان مكون من ٣٥ فقرة حيث تم تحليل البيانات رقمياً. أما المرحلة الثانية فقد تم فيها إجراء تحليل كيفي للمعلومات التي تم الحصول عليها من مسودات المقابلات التي تم الحصول عليها من قبل ٩ من المشاركين.

إن النتائج التي أمكن الحصول عليها من تحليل معلومات الاستبيان كشفت عن أن غالبيةً عظمى من المشاركين تعرضوا لتجربة الكلام الداخلي في اللغة الثانية ؛ وفيما يخص الصدق، اعترف المشاركون بسماعهم كلاماً داخلياً في اللغة الإنجليزية وبالاستماع إلى أصوات آخرين يتحدثون اللغة الإنجليزية. وبشكل مجمل، فإنه يبدو أنه تم التعبير لفظياً عن كلام اللغة الثانية الداخلي، أما فيما يتعلق بالتركيب فلربما يتخذ الكلام الداخلي صيغة الكلمات أو أشباه الجمل أو الجمل أو حتى الحوارات، غير أن درجة تعقيد كلام اللغة الثانية الداخلي تم ربطه بمستوى كفاءة المشاركين اللغوية.

وفيما يخص المفردات، فقد تكّون الكلام الداخلي من تلك الكلمات التي قام المشاركون بتكرارها بهدف تعلم طريقة لفظها ومن الكلمات ذات المعاني غير المألوفة التي حاولوا استخدامها في عملية بناء الجمل. إضافة إلى ذلك، فقد تم ربط الكلام الداخلي بوظائف مثل أدوات التذكير المستخدمة على سبيل المثال لتخزين اللغة في الذاكرة، والوظائف التقييمية المستعملة ومنها على سبيل المثال التصحيح الذاتي،

والوظائف الخارجية المستخدمة في تخيل الحوارات مع أناس آخرين، والوظائف الشخصية التي يتم توظيفها في الحوارات مع الذات.

وقد كشفت المعلومات التي تم تحليلها فيما يتعلق بالاختلافات في الكلام الداخلي ضمن المجموعات الثلاث (المنخفضة، والمتوسطة، والمتقدمة) عن ازدياد طول ودرجة تعقيد كلام اللغة الثانية الذاتي مع ازدياد مستوى الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية. وكانت احتمالات استخدام تراكيب أكثر تعقيداً مثل الحوارات في الكلام الذاتي أكثر ضمن طلاب المستوى المتقدم. غير أن المجموعات جميعها، وبغض النظر عن مستوى الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية، أعطت إشارات على اختصار كلامها الداخلي مع الاعتماد الكبير على تركيب الكلمة. وقد بدا أن طلاب المستوى المتقدم اعتمدوا بشكل أقل على لغتهم الأم في تخطيط ومراقبة وتقييم إعادة تمثيلهم الذهني للأنشطة التي كان يتعين عليهم القيام بها بشكل خارجي. ويبدو أن الاختلافات فيما بين المجموعات الثلاث تؤكد على الطابع التطوري لكلام اللغة الثانية الداخلي. وقد أدت النتائج المجتمعة لهذه الدراسة إلى تطوير نموذج كلام لغة ثانية داخلي، كما هو مشروح في الشكل رقم (٨,١).

وكما يشير الرسم البياني، فإنه يتم معالجة مُدخل اللغة الثانية وتحويله إلى كلام داخلي، ومن ثم يتم نقله من الكلام الداخلي إلى الذاكرة طويلة الأمد حيث يتم تخزين المعرفة الخاصة باللغة الثانية بشكل دائم ومن ثم يتم استعادته من الذاكرة طويلة المدى بهدف التحدث والكتابة. ولذلك، فإنه وتبعاً لهذا النموذج، يضطلع الخطاب الداخلي بوظيفة المجرى أو الأنبوب لأفكار اللغة الثانية والإدراكات الخارجية باللغة الثانية لهذه الأفكار. وينبغي هنا مراعاة أن الكلام الداخلي يتطلب وفق هذا النموذج دمج المعرفة باللغة الأم بالرموز التصويرية. ويبدو أن أجزاء النموذج المُعرّف بها تدل على أن تطور الكلام

الداخلي، وهو الذي لا يمكن الاستغناء عنه في تعلم اللغة الثانية، لا يعتمد فحسب على الوسائل اللفظية الأولية بل وعلى الوسائل غير اللفظية؛ وهذا يقودنا إلى دراسة قام بها ماكفيرتي وأحمد (2000) هدفت إلى دراسة دور حركات الجسد في اكتساب اللغة الثانية.

الشكل رقم (٨,١). أنموذج كلام اللغة الثانية الداخلي.

لقد حظيت حركات الجسد، ضمن نظرية فيجوتسكي الخاصة بالعقل، بدور مهم: "الكلمة في البداية ما هي إلا بديل تقليدي لحركة الجسد فهي تظهر قبل فترة زمنية طويلة من اكتشاف الطفل الأساس للغة وقبل أن يكون قادراً على القيام بالعمليات المنطقية" (Vygotsky, 1986, 65). وبما أنه يتم على الأغلب جعل حركات الجسد متزامنة مع الكلام الخارجي، فقد أجرى الباحثان هذه الدراسة بغرض التعرف على ما إذا كان المتعلمون الذين يكتسبون اللغة الثانية يقومون بتذويت حركات الجسد بنفس المنوال في ظل حالتين مختلفتين هما الحالة الطبيعية، وحالة التدريس فقط.

وقد تم تعريف الحالة الطبيعية في هذه الدراسة على أنها "تتمثل في دولة تكون فيها اللغة الثانية لغة الاستخدام اليومي" (McCafferty and Ahmed 2000, 206)، فيما تم تعريف حالة التدريس فقط على أنها اكتساب اللغة الثانية على أنها لغة أجنبية عبر التدريس بشكل أساسي.

وبناءً على الخلفيات المعرفية للمشاركين في الدراسة، تم اختيار الأنواع الأربعة التالية من حركات الجسد أو الإيماءات:

أ) المُستوعبة المحدودة.

ب) الممكنة.

ج) المُستوعبة غير المحدودة.

د) تقسيم مساحة الإيماءة.

هـ ، و) التشكيلات.

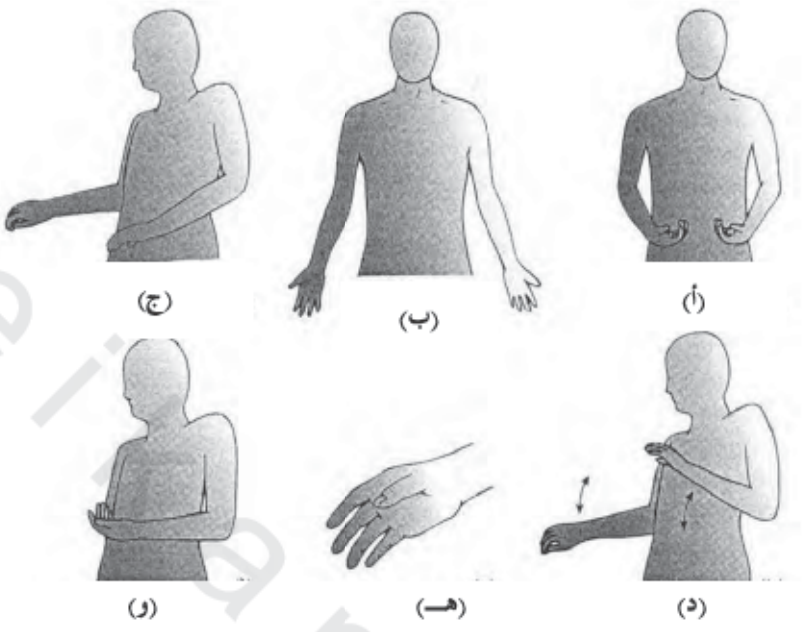
ويوضح الشكل البياني رقم (٨,٢) أنواع حركات الجسد التي تم اختيارها في هذه الدراسة التي تضمنت مشاركة ٣٦ فرداً من أربعة سياقات لغوية مختلفة تم توزيعهم على المجموعات الأربع التالية:

١- ثمانية أفراد يابانيين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وهم ذوو مستويات متقدمة في اللغة الإنجليزية حيث كانوا يتعلمون اللغة الإنجليزية في سياقات طبيعية وعاشوا في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا لمدة ثلاث سنوات على الأقل.

٢- عشرة أفراد يابانيين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وهم ذوو مستويات متقدمة غير أنهم تعلموا اللغة الإنجليزية في سياقات تدريسية فقط.

٣- اثنا عشر فرداً يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغتهم الأم الوحيدة التي يعرفونها.

٤- ثمانية أفراد ممن يتحدثون اليابانية كلغتهم الأم الوحيدة.



الشكل رقم (٨,٢). شرح لغة الجسد.

وقد تم وضع المشاركين في كل مجموعة في أزواج حيث طُلب منهم أن يعبروا عن آرائهم بخصوص موضوع الزواج، إذ تم تزويدهم بقائمة أسئلة متعلقة بهذا الموضوع، وتم تسجيل نقاشاتهم التي استغرقت كل منها عشر دقائق صوتاً وصورة ومن ثم تم التعرف على كل حركة جسد وترميزها بهدف التعرف على نوعها ومدى تكرار ظهورها. وقد أكدت نتائج الدراسة صحة الافتراض الأولي للباحثين بأن المتعلمين المنتمين إلى الحالة الطبيعية لن يقوموا بتخصيص الرمز اللغوي فحسب بل وحركات الجسد الأمريكية أيضاً. وعلى النقيض من متعلمي الحالة الطبيعية، فإن الأفراد اليابانيين المنتمين إلى حالة التدريس فقط، وبالرغم من تقدم مستواهم في اللغة الإنجليزية، لم يكتسبوا حركات الجسد الأمريكية، إذ كانت حركات

جسدهم شبيهة بحركات جسد المشاركين اليابانيين الذين لم يتحدثوا سوى اللغة اليابانية.

وقد تبين أن اليابانيين المنتمين إلى المجموعة الطبيعية قد اكتسبوا ذلك النوع من حركات الجسد التي تميل إلى أن يتم ربطها تقليدياً بالثقافات الغربية (المُستوعبة المحدودة). لاحظ هنا أن حركات الجسد (المُستوعبة غير المحدودة) تمثل جزءاً مهماً من ميراثهم الثقافي غير اللفظي المجازي، غير أنهم عند احتكاكهم بالثقافة الأمريكية قاموا بتخصيص أنواع حركات الجسد الغربية وهي الأنواع التي استخدموها في حواراتهم مع زملائهم اليابانيين. تذكر هنا أنه تم وضع المشاركين في مجموعات زوجية داخل كل مجموعة، فالمتعلمون اليابانيون المنتمون إلى المجموعة الطبيعية على سبيل المثال كانوا يتحاورون باللغة الإنجليزية مع بقية المتعلمين اليابانيين المنتمين إلى المجموعة الطبيعية. ويبدو أن نتائج هذه الدراسة تدل على أن السياقات الطبيعية توفر فرصاً وافرة لا لتخصيص أنظمة الإشارة غير اللفظية فحسب بل وأنظمة الإشارة اللفظية كذلك. إن الدلالات غير اللفظية مثل حركات الجسد ينبغي التعامل معها على أنها وسائل مهمة لنقل المعنى إلى الطرف الآخر. وقد يؤدي عدم القدرة على تخصيص الإشارات غير اللفظية إلى تعثر التواصل. وتكشف النتائج عن أنه ينبغي الاهتمام بشكل كبير بعملية تقديم الأنشطة التي تعطي الفرص للمتعلمين بأن يطلعوا بشكل أكبر على إشارات ودلائل غير لفظية داخل قاعات تدريس اللغة الثانية. ومن وجهة نظر فيجوتسكي، فإن تطور اللغة الثانية يتطلب تخصيص جميع الإشارات التوسيطية الضرورية. وينبغي التعامل مع اللغة الثانية على أنها نظام مكون من كل من الإشارات اللغوية وغير اللغوية المرتبطة بشكل كبير مع العديد من السياقات الثقافية – الاجتماعية والمؤسسية المتنوعة.

وقد تناول كل من لانتولف وبافلينكو (٢٠٠٠) (James Lantolf, 2000) بشكل مثمر جداً في دراستهما مسألة المشاركة الكاملة للفرد في ثقافة اللغة المستهدفة وكذلك المسألة المعقدة المتمثلة في [إعادة] بناء هوية الفرد [الذات]، وهي الدراسة التي أُنهي بها هذا الفصل.

يضع بافلينكو ولانتولف مقترحاً بمجاز جديد خاص بتعلم اللغة الثانية هو مجاز المشاركة (PM)، وهو مجاز لا يهدف إلى أن يَحُّل مَحّل مجاز الاكتساب (AM) الذي يحظى بالسيطرة على هذا المجال بل لكي يكون مكملاً ومتمماً له. ويتم تقديم مجاز المشاركة على أنه إطار ضروري لتحليل ذلك النوع الفريد من نوعه من المعلومات المقدمة في دراستهما والمتمثل في السرديات الفردية.

ويصف المؤلفان خصائص هذين المجازين الرئيسة مع تقديم ممايزة بينهما. ونتيجة لذلك، فإنه يتم النظر إلى مجاز الاكتساب على أنه المجاز السائد للقيام بالأبحاث في حقل اكتساب اللغة الثانية، وهو مجاز يفترض أن اكتساب اللغة يتضمن تعلم القواعد اللغوية والمفردات، وهو أيضاً يركز على عمليات الفرد المعرفية وهي العمليات التي تؤدي إلى تراكم المعرفة اللغوية. ويتم إقران هذا المجاز في العادة بمجازات الحاسوب، والحاوي، ومعالج المعلومات.

ويتضمن مجاز المشاركة، وهو المجاز الذي لم يتم قبوله بعد على نطاق واسع ضمن المهتمين باكتساب اللغة الثانية، النظر إلى اكتساب اللغة على أنه "عملية التحول إلى عضو في مجتمع معين" (Sfard 1998, 6)؛ وأن يصبح الفرد عضواً في المجتمع يتطلب منه التواصل "بلغة هذا المجتمع وأن يتصرف تبعاً لعادات المجتمع" [المرجع السابق]. ويركز هذا المجاز على قدرة الفرد على دمج نفسه في ثقافة جديدة وهو يركز على قدرة الشخص على المشاركة الفاعلة في الثقافة المستهدفة.

وكما أشرنا من قبل، فقد كان إيجاد مجاز المشاركة أمراً لا غنى عنه فيما يخص قدرة الباحثين على تحليل سرديات المتكلمين التي تصدر عن الأفراد ثنائي الثقافة وثنائي اللغة الذين كشفوا عن قصصهم الشخصية في أن يصبحوا أعضاء نشيطين في مجتمع لغة ثانية جديد.

وكما يشير الباحثان، فإن سرديات المتكلمين، بالرغم من أنه تم استخدامها في جزء من أبحاث اكتساب اللغة الثانية مثل شميدت وفروتا (١٩٨٦)، إلا أنها لم تحظ بالقبول الواسع من قبل المهتمين بعلم اكتساب اللغة الثانية الذين يفضلون أنواع البحث الكمية والتجريبية. وعلى الرغم من طبيعة هذه السرديات الشخصية "غير العلمية"، فإنها عموماً تنتمي إلى مجاز الاكتساب لأن هدفها الرئيس هو توثيق عملية تعلم شفرة لغوية عوضاً من توثيق (إعادة) بناء هوية جديدة خلال عملية التحول إلى عضو في ثقافة مجتمع اللغة المستهدفة. وهذا هو بالتحديد ما تحاول السرديات الشخصية المُستخدمة من قبل بافلينكو ولانتولف توثيقه: عملية المشاركة و(إعادة) بناء ذات جديدة عوضاً عن عملية اكتساب الرمز اللغوي.

ويقوم بافلينكو ولانتولف بدراسة أعمال السير الذاتية للعديد من الكتاب الأمريكيين والفرنسيين ممن هم ذوو أصول أوروبية شرقية في سياق مجاز المشاركة بهدف الحصول على معلومات مفيدة فيما يخص عمليات التعلم التي تحدث للمتعلم أثناء "عبورهم للحدود الثقافية".

ومن بين الكُتّاب الذين وقع عليهم الاختيار في هذه الدراسة كلٌ من "إيفا هوفمان" التي ألّفت كتاباً عنوانه "فُقد في الترجمة" " "Lost in Translation" وآنا ويرزبيكا، اللتان تجيدان التحدث باللغة البولندية والإنجليزية، وأندريه كودريسكو الذي كان يتحدث الرومانية والإنجليزية وجان نوفاك الذي كان يتحدث التشيكية

والإنجليزية ؛ ويشترك هؤلاء جميعاً في أنهم تعلموا لغتهم الثانية وهم كبار في السن. وقد تم اختيار قصصهم بناءً على ١- تجربة التعلم اللاتقليدية لديهم كي يصبحوا متحدثين "أصليين" للغتهم الثانية . ٢- علاقة لغتهم الأم باللغة المستهدفة (سواءً أكانت إنجليزية أم فرنسية). وتعكس هذه العلاقة القوة غير المتساوية فيما بين لغتهم الأم، والتي كانت لغة سلافية، في معظم الحالات، واللغة المستهدفة. وليس للغات السلافية المكانة والقوة نفسها التي تتمتع بها اللغة الفرنسية أو الإنجليزية ولذلك فإن عملية التحول إلى مشارك فعال في اللغة السائدة يزيد من قوة ومكانة الناجحين في التحدث بلغتين.

إن تحليل قصصهم الشخصية أدى إلى الكشف عن مرحلتين مهمتين في تعلم اللغة الثانية من منظور مجاز المشاركة: مرحلة الفقدان الأولية، ومرحلة الاسترداد و(إعادة) البناء. وتتكون كل مرحلة من عدة مراحل. وفيما يلي تلخيصاً للعمليات التي أدت إلى بناء أو إعادة بناء الذوات[1] بحسب بافلينكو ولانتولف:

١- يمكن تقسيم مرحلة الفقدان الأولية إلى خمس مراحل:

- فقدان الشخص لهويته اللغوية "المعمادية المهملة" بحسب (Hoffman, 1989).
- فقدان كل الذوات.
- فقدان إطار المرجعية والرابط فيما بين الدال والمدلول عليه.
- فقدان الصوات الداخلي.
- تلاشي اللغة الأم.

٢- تحتوي مرحلة الاسترداد والبناء أو إعادة البناء على أربع مراحل أساسية:

---

(١) جمع ذات.

- تخصيص أصوات الآخرين.
- ظهور صوت الشخص ذاته من خلال الكتابة أولاً.
- معالجة الترجمة : إعادة بناء ماضي الشخص.
- النمو المتواصل في مواضع وموضوعيات جديدة.

(Pavlenko and Lanntolf, 2000, 162-63)

أما الخطوة الأولى التي تظهر في مرحلة الفقدان فهي "المعمودية المهملة" أو تغيير الاسم. وتُحضِّر عملية تغيير الاسم هذه لعملية الترجمة الذاتية التي تعتبر جزءاً من عبور الحدود والحواجز الثقافية. ولعل أكثر السرديات كشفاً لمرحلة المعمودية المهملة هي تغيير هوفمان لاسمها من الاسم البولندي إيوا إلى إيفا وتغيير اسم أختها من ألينا إلى إيليان. وهي في هذا الصدد تكتب قائلة" : "لم يحدث الكثير ما عدا تحول عقلي زلزالي صغير. إن تغيير الاسمين يُبعدهما مسافة قصيرة عنا – غير أنها هوّةٌ تدّخلَ فيها التجريد الخبيث اللانهائي. لم تكن الأسماء البولندية تشير إلينا، لقد كانت مؤكدة بقدر تأكيد أعيننا وأيدينا. إن هذه التسميات الجديدة التي لا نستطيع نطقها حتى الآن لا تمثلنا ؛ إنها مجرد بطاقات تعريف وعلامات متحررة جسدياً تدل على كائناتٍ صدَف أن كانت أختي وأنا.. هذه الأسماء الجديدة تجعلنا غرباء إلى أنفسنا". [Hofffman, 1989, 105, Cited in Pavlenko and Lantolf, 2000, 164] .

وبتغييرها لاسمها فقدت هوفمان هويتها البولندية وإحساسها الشخصي باختياريتها في العالم وهي الاختيارية التي تم إيجادها بشكل كبير عبر وسائل لغوية" (بافلينكو ولانتولف) (Pavlenko and Lanntolf 2000, 164). إن ارتباط هوفمان الشخصي "I-Ewa" بالعالم الخارجي والذي سبق إيجاده في السياق الثقافي الاجتماعي

البولندي أصبح من الضرورة فقدانه حتى يكون بالإمكان إيجاد مساحة للاختيارية الجديدة، وعلاقة جديدة بين "I-Eva"، والثقافة الأمريكية الجديدة.

فقدان الاختيارية هذا والذي يُعد أساساً في "الترجمة الذاتية" مرتبط بعملية أخرى هي إعادة التقييم والتعرف على وإيجاد (أو إعادة إيجاد) كلام الفرد الداخلي. ويمكن لعملية التعرف على الكلام الداخلي أن تكون مؤلمة ومصدر حيرة لأن نظام الكلام الداخلي المؤسس في اللغة الأم لا يحقق متطلبات العلاقة الجديدة التي تم إيجادها بين Eva والعالم الخارجي المتمثل بالثقافة الأميركية. "لقد توقف كلامها البولندي الداخلي عن العمل فيما لا يزال كلامها الداخلي الذي أطلقته اللغة الإنجليزية ينتظر الانبعاث"(بافلينكو ولانتولف)(Pavlenko & Lanntolf, 2000, 165. ويوضح المقطع التالي من سيرة هوفمان الذاتية هذا الأمر: "إنني في انتظار ذلك التدفق العفوي للغة الداخلية والتي اعتدتُ على أن تتمثل في حديثي آخر الليل مع نفسي... ولا شيء يحدث. خلال فترة زمنية قصيرة، ذبلت اللغة البولندية وانكمشت بسبب عدم الاستخدام، وكلماتها لا تناسب تجاربي الجديدة ولا هي معاصرة لأي من الكائنات أو الوجوه أو الهواء الذي أتنفسه يومياً. ومع اللغة الإنجليزية، لم تخترق الكلمات تلك المستويات من ذهني التي يمكن أن ينطلق ويبدأ منها ارتباط خاص" .(Hoffman, 1989, 107, cited in Pavlenko and Lanntolf 2000, 165)

وتبدأ مرحلة الاسترجاع و(إعادة) بناء الذوات مع عملية تخصيص "أصوات" الآخرين: "كل ما هو حولي، ضجيج وبلبلة الأصوات الأميركية، وأصوات منطقة الوسط الغربي الأمريكي القاسية، وأصوات نيويورك الأنيقة، والأصوات الشابة المتصفة بسرعتها، والأصوات التي تتقوس تحت ضغط التيارات المتقاطعة... وبما أنني لا أملك الصوت الخاص بي، فإن أصوات الآخرين تغزوني كما لو أنني كنت إنسانة

صامتة تتحدث من مكان آخر. تتردد هذه الأصوات جميعاً داخلي، متابعة للحوارات، وواهبة لي انتقالاتها من نغمة إلى أخرى وتنغيماتها وإيقاعاتها" (Hoffman, 1989, 219-20, cited in Pavlenko and Lanntolf 2000, 167).

وما من حاجة في البداية لأن يتم تخصيص هذه الأصوات كلياً كي تصبح صوت الشخص ذاته، ولكن ومن خلال تكرار هذه الأصوات واستخدامها كما لو كانت صوته فقط كي يكون بإمكانه تحقيق النجاح، يقوم الفرد بتخصيص هذه الأصوات بشكل متدرج. وفي النهاية تصبح هذه الأصوات صوت الفرد ذاته: "إنني لم أمتلكها حتى الآن، هي تمتلكني، غير أن بعضاً منها يسد بعض الحاجات وبعضها يلتصق بأضلعي.. وفي النهاية تدخل الأصوات فيني. وعبر اختياري لها، أتمكن من جعلها أصواتي تدريجياً" (Hoffman, 1989, 219-20, cited in Pavlenko and Lanntolf, 2000, 167).

ومع تخصيص الأصوات الجديدة، تنبعث عملية بناء (وإعادة بناء) الذات. وتمثل عملية الكتابة الموضع الأولي لعرض هذه الأصوات الجديدة وهذا يحدث بشكل متكرر، إذ إن الكتابة خطوة رئيسة لاستعادة ذات الشخص وكلامه الداخلي بشكل متكامل. إن الكتابة خلال صوت جديد – صوت يتمثل هنا باللغة الثانية – يلعب دوراً مصيرياً في تأملات الشخص تجاه ذات تنبعث بشكل متدرج. "ولأن هذه الذات تظهر بشكل أولي على هيئة كتابة، فإنه لا يكون هناك إحساس بأنها ذات فاعلية كاملة بل على أنها ذات "موضوعية" وغير شخصية" (Pavlenko and Lanntolf, 2000, 168)؛ ومن ثم تصبح هذه الذات الموضوعية "ذاتاً فاعلية" كاملة عندما يكتشف الفرد، خطوةً خطوةً، معايير ثقافية ولغوية جديدة وفروقاتها الدقيقة في المعاني ويعمل على تخصيصها بشكل كامل. ويشعر الفرد في النهاية بأن المساحة

الجديدة المكتشفة والمسكونة أصبحت بيته الجديد: "لقد أصبح هذا المكان الملعون بيتي الآن... إنني على معرفة بكل الأمور وكل الرموز هنا. وإنني متيقظة دوماً كضارب كرة متيقظ لجميع الإشارات الباطنة المرسلة عبر كلمة أو نظرة أو حركة جسد. كما أنني أعلم من سيفكر في "الحركة النسوية" ونيكاراغوا والتحليل النفسي وودي آلن.. عندما أفكر في نفسي من خلال التصفيات الثقافية – وهو ما قد أفعله بشكل متكرر – فإنني أعلم بأني أُمثِّل نموذجاً لصنف يمكن التعرف عليه هو إمرأة من نيويورك.. وإنني متلائمة مع ما حولي وما حولي يلائمني" (Hoffman, 1989, 169-70, cited in Pavlenko and Lanntolf, 2000, 168-69). إن هذه المساحة الثقافية، كما جاء في مقولة هوفمان السابقة، بكل نسيجها المعقد من المعايير الاجتماعية والثقافية قد تم تذويتها كلياً. لقد اكتملت العملية المؤلمة لتوحيد ذات الفرد مع العالم الخارجي- عملية استعادة الذات المفقودة، إذ أصبح الفرد مشاركاً كاملاً في مجتمع اللغة المستهدفة.

وعند التعامل معها من منظار مجاز المشاركة، فإن عملية تعلم اللغة الثانية لم تعد مقتصرة على اكتساب رمز اللغة المستهدفة فالنجاح في اللغة الثانية لا ينبغي أن يتم تقييمه بعد الآن من خلال مقارنة مَلَكة وقدرة المتعلم في القواعد الصوتية، وقواعد وظائف الأصوات، والقواعد النحوية الصرفية مع متحدث أصيل مثالي متجانس تخيلي. إن اكتساب اللغة الثانية لم يعد يقتصر على اكتساب المعرفة اللغوية بل على رغبة الفرد وإصراره على أن يكون مشاركاً ناضجاً في الممارسات الخطابية لثقافة اللغة المستهدفة.

وضمن هذه النظرة الجديدة في التعامل مع اكتساب اللغة الثانية، لا يساوي النجاح التام أو الفشل التام الإلمام الكامل برمز اللغة المستهدفة اللغوي بل يساوي

انبزاغ وظهور الذات المفقودة والفاعل الجديد إضافة إلى جهود الفرد الواعية والمحددة الأهداف كي يصبح مشاركاً فاعلاً في المجتمع الثقافي الجديد. "في النهاية، يقرر الأفراد إما الاستمرار وإما عدم الاستمرار – عبر مقاصدهم وأهدافهم الذاتية – في عملية التحول اللغوي والثقافي والشخصي، وهي العملية التي تتسم في العادة بأنها عملية مؤلمة" (بافلينكو ولانتولف) (Pavlenko and Lanntolf, 2000, 171). وسعياً وراء فهم أفضل لعمليات النهوض المؤلمة هذه من الرماد كالعنقاء، من الضروري أن يتم إضفاء الشرعية على أنواع المعلومات المتنوعة وعلى مختلف أنواع الطرق والمنهجيات البحثية مثل المسارد الشخصية.

كما أنه من الأهمية الإشارة إلى أن بافلينكو ولانتولف يدركان صعوبة أن يصبح الشخص مشاركاً فعلياً في مجتمع لغة ثانية جديد. ويحذر المؤلفان من ربط نموذجهما بنموذج شومان Schumann الخاص بالمثاقفة[1]. "يحدث هذا نتيجة كون عملية الدمج هي أكثر تعقيداً بكثير مما يفترضه نموذج (شومان)" (بافلينكو ولانتولف) (Pavlenko and Lanntolf, 2000, 170). وبهدف توضيح هذا الفرق وكذلك تفسير الصعوبة في العمليات المصاحبة لتحول الشخص إلى مشارك فاعل في ثقافة اللغة الثانية، يورد المؤلفان تقريراً أعدّهُ كوزلين وفنجر(Kozulin & Venger, (1994 عن المهاجرين اليهود الذين انتقلوا إلى إسرائيل من الاتحاد السوفييتي سابقاً. وبحسب التقرير، فقد أظهر اليهود الروس ميلاً قوياً لدمج أنفسهم في الحياة المؤسسية لدولتهم الجديدة، غير أنهم أظهروا رفضاً للاندماج الثقافي. وقد كشف هؤلاء المهاجرون عن اتجاهات إيجابية بخصوص دولتهم الجديدة، ورغم ذلك فإنهم أصروا على الاحتفاظ بهويتهم الثقافية الروسية.

---

(١) التأثير الثقافي.

ويطرح بافلينكو ولانتولف (2000, 175) في النهاية أيضاً بعضاً من التساؤلات المثيرة التي يمكن بحثها نظرياً وعملياً في المستقبل مثل: "هل يمر جميع من يحاول عبور الحدود بعملية إعادة التركيب الشخصية الشاقة؟" و"كيف وإلى أي مدى يتم تضمين مجاز المشاركة في فصول تعلم اللغة الثانية... وكيف يرتبط هذا بالمشاركة خارج الفصل الدراسي؟".

لقد تضمن هذا الفصل مراجعة للعديد من الدراسات التي استهدفت تفحص عملية تعلم اللغة الثانية في إطار نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية، وقد قمتُ في كل جزء من هذا الفصل بمناقشة الدراسات الأكثر ارتباطاً بتطبيق أحد مبادئ نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية الأساسية في مجال تعلم اللغة الثانية. ويمكن تقسيم معظم الدراسات التي تم عرضها في هذا الفصل على أنها تقع ضمن التقليد العلمي الثالث التقليد الحواري الذي تم الحديث عنه في الفصل الأول، هذا على الرغم من أن مؤلفي هذه الدراسات لا يحاولون تقسيم دراساتهم على هذا النحو. بل إن الباحثين الأكثر توجهاً صوب الاتجاه الحواري وهما بافلينكو ولانتولف لا يُظهران الرغبة في وضع اقتراح يقضي باستبدال مجاز الاكتساب بمجاز المشاركة. ويذكران: "غير أننا نرغب في أن نوضح أننا مع سفارد غير مستعدين لأن نقترح استخدام المجاز الجديد كبديل لمجاز الاستعارة، بل إن هذا المجاز الجديد عوضاً عن ذلك ما هو إلا متمم للمجاز القديم" (٢٠٠٠: ١٥٦).

ويتضمن الفصل القادم اقتراحي لمنهج جديد في مجال اكتساب اللغة الثانية ألا وهو المنهج الحواري. وأنا هنا أنادي باستبدال المنهج المعرفي الحالي في مجال اكتساب اللغة الثانية بمنهج حواري جديد قائم على نظرية فيجوتسكي الثقافية – الاجتماعية ونظرية باختين المعرفية. كما أنني أؤكد على أن هذا المنهج الجديد يتسع بالشمولية

التي تسمح بتوحيد الرؤى المعرفية والاجتماعية ضمن حدوده. ولذلك فإنني لا أرى حاجةً إلى تقسيم حقل اكتساب اللغة الثانية إلى فروع وأقسام عديدة متنافسة ومتنوعة يتم في إطارها دراسة المفاهيم نفسها وتفسيرها بطرق مختلفة. إن هذا الإطار الجديد يقدم لنا أساساً مُوحِّداً لكل نظريات ونماذج وممارسات اكتساب اللغة الثانية بما في ذلك التدريس والتقييم. كما أن هذا المنهج الجديد يشجع على التعاون الفعلي فيما بين كل الأطراف المشاركة في عملية دراسة وفهم عمليات اكتساب اللغة الثانية المعقدة وتشتمل هذه الأطراف على الباحثين، والمدرسين، والطلاب، ومتخصصي الاختبارات اللغوية. إنني أؤمن بشدة أن هذا المنهج الجديد يقدم لنا الإجابة الشافية لمحاولاتنا تفهم عملية تعلم اللغة الثانية فهو يُقوِّي في الوقت نفسه كل من له علاقة بعمليات اكتساب اللغة الثانية من خلال اعترافه بأهمية مختلف الأصوات، ومن خلال تشجيع الاستقلال المحلي والمشاركة الفاعلة والاعتماد على الذات.