مفهوم التعلم: مقترحات سيكولوجية و لسانية

تمهيد: التعلم: إشكالية التعريف

يعد موضوع التعلم أحد المواضيع الهامة التي تشغل الفكر الإنساني بحقوله المختلفة، فهو يعتبر بوابة للتطور الثقافي و الفكري والعلمي للمجتمعات، وقاطرة للتنمية الاقتصادية. ولذلك أولته الدراسات السيكولوجية اهتماما خاصا من أجل فهمه فهما علميا يقوم على استنباط أسسه وقوانينه بما يعين على جعل العملية التعليمية التعلمية عملية ناجحة تتجاوز الفهم السطحي أو الخاطئ للظاهرة. وتجدر الإشارة إلى أن تعريف التعلم قد عرف تغيرا ملحوظا و تطورا بارزا بتطور الحقل السيكولوجي، حيث ظهرت عدة نظريات علمية عمدت كل منها إلى تفسير الظواهر الإنسانية - بما فيها موضوع التعلم- حسب مرجعيات علمية ونظرية مختلفة، وبذلك فإن الباحث في كل هذه النظريات السيكولوجية لا بد أن يقف على عدة تعاريف للتعلم يمكن تحديدها في ما يلي:

1- التعريف السلوكي: « التعلم هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد [..] ويتكون نتيجة الممارسة»[1].
2- التعريف الجشطلتي: التعلم هو « عملية تغير في البنية المعرفية »[2].
3- التعريف البنائي: التعلم « ليس هو اكتساب معارف جديدة و إدراجها في خانات فارغة في ذهن المتعلم، بقدر ما هو تقويم وتعديل لتمثلات موجودة مسبقا فيه »[3].
4- التعريف المعرفي: التعلم هو« مجموعة مسارات امتلاك معارف جديدة، وتخزينها في الذاكرة بطريقة تكون أكثر ملاءمة مع إجراءات تحليلها وإعادة تأليفها وصياغتها بقصد استعمالها في ما بعد »[4].

إن استعراض هذه التعاريف، التي سنعود إلى دراستها وتحليلها فيما بعد في سياقها العلمي، يجعلنا نقف بشكل سريع على مظاهر اتفاقها. فبغض النظر عما يشوب هذه التعاريف من اختلافات جوهرية تمس طبيعة التعلم فإن تعريفاتها تؤطرها المبادئ التالية:

- أن التعلم أولا هو عملية تغير أو تقويم أو تعديل أي أنه « انتقال من حالة بدئية إلى حالة نهائية »[5] أكثر تطورا، وهو ما يجعل عملية التعلم عملية تطور مستمر في الزمن.

---

[1]-أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، ط4، 1991، ص 26.

[2] -المرجع نفسه، ص 165.

[3] -هدى بلمكي: أهمية الوحدات المعجمية و تحت المعجمية في تدعيم استراتيجيات تعليم القراءة و الكتابة العربية و تعلمها، مقاربة لسانية و معرفية، إشراف د.مصطفى و د. بنعيسى زغبوش، كلية الآداب ظهر المهراز، 2013/2012.

[4] –المرجع نفسه، نقلا عن مصطفى بوعناني: الديداكتيكا والتواصل، حد النظريات وحدود الاستراتيجيات، وقائع الندوة الدولية الموسومة ب"طرائق التواصل من التلقي إلى التوظيف، أيام 22–23–24 ماي 2012 ، جامعة قرطاج، المعهد العالي للغات بتونس.

[5] -Aurèle, Saint-yves. Psychologie de l'apprentissage-enseignement, une approche individuelle ou de groupe. Canada : Presses de l'université de Quebec, 1982, p28.

- أن التعلم ليس تغيرا طارئا أو مؤقتا وإنما هو تغير يميل للثبات والاستقرار.
- أن البيئة الخارجية للفرد تلعب دورا هاما من حيث كونها تتيح للمتعلم فرصة امتلاك مكتسبات جديدة، فالتعلم « يحدث نتيجة الخبرة والممارسة والتدريب »[6]، وهو ما يبرز أنه لا يمكن أن يكون إلا عملية قابلة للتنظيم و التقنين.
- يستدل على حدوث التعلم من خلال الأداء، فـ« الأداء هو وسيلة التعبير عن التعلم سلوكيا »[7]، حيث يعمد علماء النفس إلى قياس هذا الأداء كدليل على تحقق التعلم من خلال قياس « معدل تكرار الإجابة، احتمال أو سرعة أو نشاط الاستجابة، أو ثبات الاستجابة »[8].

تجدر الإشارة كذلك إلى ما نلمسه من اختلاف بين هذه التعاريف، فإذا كان التعريف السلوكي يربط التعلم بالتغير في السلوك فإن باقي التعاريف على اختلافها تربطه بالجانب الفكري والمعرفي حيث ترى التعلم « عملية عقلية » تنصب أساسا على الأفكار والبنية المعرفية للفرد.

إن الاختلاف بين هذه التعاريف يجعلنا نطرح عدة تساؤلات عن طبيعة التعلم، فهل التعلم تغير في السلوك أم أنه تغير في النسق المعرفي للفرد؟ وإذا كان مرتبطا بالجهاز المعرفي فهل يتعلق الأمر باكتساب للمعلومات أم تنمية لمختلف العمليات العقلية و المعرفية؟ ما العوامل الأكثر تأثيرا على التعلم؛ أهي العوامل الذاتية أم العوامل البيئية؟ هل التعلم تقليد أم إبداع؟ ثم أية علاقة يمكن أن تجمع التعلم بالإبداع؟

المبحث الأول: مفهوم التعلم: مقترحات سيكولوجية

المطلب الأول: التعلم من المنظور السلوكي: التعلم تشكيل للنموذج.

إن ما يميز النظرية السلوكية في الحقل السيكولوجي هو تركيزها على السلوك الظاهري لكونه قابلا للملاحظة والقياس و التحليل خلافا لما هو ذهني أو باطني، فدراسة السلوك في نظر رواد هذا الاتجاه هي ما تجعل علم النفس علما يقف في مصاف العلوم التجريبية الحقة. ويفسر الباحثون السلوك بناء على العلاقة الارتباطية بين مثير واستجابة، إذ يمثل هذا البراديغم مثير- استجابة أساس تفسير أية ظاهرة بما فيها التعلم، وبذلك يمكن القول إن التعلم بالنسبة لعلماء الاتجاه السلوكي، هو تغيير في السلوك ناتج عن « عملية تدعيم تدريجي للارتباط ما بين المثير و الاستجابة »[9]، حيث يعتبر التعلم متحققا نسبة إلى عدد الاستجابات الموفقة التي تظهر بظهور مثير معين. ورغم تعدد النظريات السلوكية و اختلاف توجه أصحابها في بعض الجزئيات، يمكن القول إن التعلم في الاتجاه السلوكي يتأسس بشكل عام على عدد من القوانين نذكر منها:

---

[6] – سيد محمد خير الله و ممدوح عبد المنعم كناني، سيكولوجيا التعلم بين النظرية و التطبيق، دار النهضة، 1983، ص14.

[7] – أنور محمد الشرقاوي: التعلم نظريات و تطبيقات، مرجع سابق، ص 35.

[8] –المرجع نفسه.

[9] – المرجع نفسه، ص77.

- قانون التدريب أو التكرار كما يسميه بافلوف Pavlov و ثورندايك Thorndike، أو التعزيز كما يسميه " سكينر" Skinner، فـ« التكرار يعزز التعلم »[10] حيث أن « تكرار عملية الربط بين المثير المحدد و الاستجابة المحددة يؤدي إلى تثبيت الرابطة و تقويتها وبالتالي إلى تعلم أكثر رسوخا في أذهان الطلبة »[11].
- قانون التعميم كما نجده عند " بافلوف" و " سكينر" الذي يتعلق بتعميم الاستجابة نفسها على المثيرات المشابهة فـ« إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين[..] فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأول يمكن أن تؤدي للاستجابة نفسها.»[12]
- قانون التمييز عند بافلوف و سكينر: فـ« على الرغم من قدرة الكائن الحي على الاستجابة لتلك المثيرات التي تشبه المثير الشرطي[..] فإنه من الممكن تعلم الكائن الحي الاستجابة للمثير الشرطي الأصلي وحده و عدم الاستجابة للمثيرات المتشابهة و ذلك بتدعيمه دون المثيرات الأخرى»[13].

إن ما تدل عليه هذه القوانين هو أن التعلم في النظرية السلوكية خارجي المنشأ ينبع من المعطيات التي توفرها البيئة، حيث يؤكد العلماء على إمكانية التحكم المباشر و الكلي في السلوك و التشجيع على ظهور استجابات معينة من خلال التطبيق الفعلي لهذه القوانين.

ويعد التعلم اللغوي من هذا المنظور شكلا من أشكال التعلم السلوكي، و لذلك فإنه لن يخرج عن المبادئ العامة للتعلم المحددة سلفا. و قد عمد " سكينر" على توضيح هذا الأمر وشرح نظريته في اللغة و تعلمها في كتابه « السلوك الكلامي»، و هي النظرية التي أعاد نشرها ضمن كتابه « عن السلوكية » «About behaviourism»، حيث قام بالتمييز بين الكلام باعتباره سلوكا و بين اللغة باعتبارها مجموع « أدوات تستعمل للتعبير عن المعاني و الأفكار والاقتراحات و المشاعر..»[14]، معتبرا أن تعلم الكلام لا يخرج عن كونه نسجا لتلك العلاقة بين مثير لغوي و استجابة لغوية انطلاقا من قانون التعزيز الذي يشكل مبدأ أساسيا لدى " سكينر"، فمن خلاله يتمكن الفرد من اكتساب لغة محيطه و تطويرها انطلاقا مما يمارسه عناصر بيئته من تقوية للارتباط بين المثير و الاستجابة، حيث يقول:

« [..] السلوك اللغوي هو سلوك. إنه يكتسب خاصية متميزة فقط لكونه يعزز بآثاره على الأفراد[..] فهو غير مرتبط بالعوامل المكانية و الزمنية و الميكانيكية التي تكمن بين السلوك الإجرائي و الاستجابات غير الاجتماعية..إن الطريقة التي يتحدث بها شخص ما تتعلق بممارسات الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها»[15].

---

[10]– كفاح يحيى صالح العسكري و محمد سعود صغير الشمري و علي محمد العبيدي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة و النشر، سوريا، 2012، ص 57.

[11]– المرجع نفسه.

[12]– المرجع نفسه، ص 39.

[13]- المرجع نفسه، ص 40.

[14] -Skinner, B.F. About Behaviourism. Britain: Penguin Books, 1993, p 98.

[15]- Ibid, p 99.

و يظهر مفهوم التعلم اللغوي كذلك، في هذا الكتاب، مرادفا لمفهوم « التشكيل» Modeling، حيث صار التعلم مع " سكينر" مجرد تشكيل و صناعة لنموذج معين عن طريق تقليد المتعلم لمحيطه، و مجرد تكرار لأنساق سابقة يلعب التعزيز دوره فيها انطلاقا من الربط بين مثير واستجابة، نافيا كل ما يرتبط بالفطرة و بما هو داخلي كامن في الإنسان، فـ« النوع البشري لا يتطور نتيجة قدرة فطرية »[16].

و إذا كان هذا الرأي ينسجم مع اللغة في مستواها العادي فماذا يمكن القول عنها في مستواها الفني الذي تؤثث فضاءه الاستعارة بامتياز؟ ألا يمكن أن نعزو هذا الاستعمال الفني للغة إلى العقل المبدع الذي يتسم بالخرق و التجاوز للمألوف؟ يجد " سكينر" جوابه عن هذا السؤال في قانون التعميم، فإبداعية المنتج الاستعاري بالنسبة إليه هي نتاج لنقل و تعميم استجابة معينة توافق مثيرا معينا على باقي المثيرات المشابهة، فالتشابه الذي قد يكون حاصلا بين بعض المثيرات أو الوضعيات تجعل الفرد يعمم استجابته على باقي المثيرات ليكون الحاصل تعبيرا استعاريا، حيث يقول في هذا السياق: « في السلوك الكلامي، يسمى نوع الإجابة الناتج ببساطة عن مثير مشابه استعارة »[17].

من خلال ما سبق يتضح جليا أن مفهوم التعلم لدى " سكينر" يتخذ بشكل عام طابعا آليا ميكانيكيا، فهو نتيجة حتمية للمثيرات الموجودة في بيئة الفرد التي تم تعزيزها في إنكار تام لدور العوامل الفطرية، أي أنه عبارة عن تشكيل لنموذج معين و تقليد يتحكم فيه التكرار و الآلية و النموذج الأسبق الذي تم عرضه على الفرد سلفا، بل إن التعبير المجازي الذي يشكل نوعا من الإبداعية يرى فيه " سكينر" نقلا للاستجابات انطلاقا من تشابه المثيرات.

المطلب الثاني: التعريف الجشطلتي للتعلم: التعلم تنظيم للمجال الإدراكي

شكلت النظرية الجشطلتية نقلة نوعية في المجال السيكولوجي لكونها قامت على عدد من المبادئ المناقضة تماما لتلك التي انبنت عليها النظرية السلوكية، حيث فتحت المجال أمام السيكولوجيا للاهتمام بالجانب المعرفي للإنسان بدل الاهتمام بالجانب السلوكي. ومن بين هذه المبادئ التي قامت عليها هذه النظرية رفضها لفعل تفتيت التجربة الإنسانية إلى جزئيات صغيرة فاقدة للمعنى، انطلاقا من إيمانها المطلق بأسبقية الكل على الجزء، ولهذا اقترن اسمها بكلمة "الجشطلت"، فهذه « المفردة ألمانية الأصل تعني الشكل»[18] أو « المجال الكلي»[19] الذي قد يكون مشهدا أو قطعة موسيقية أو موقفا تعليميا أو موقفا اجتماعيا ..الخ، حيث يعرف هذا المجال بكونه « كلا مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، بحيث تكون الأجزاء المكونة له مترابطة فيما بينها من جهة، و مع الكل من جهة أخرى »[20]. من خلال هذا الأساس تفسر الجشطلتية تشكل الوعي الإنساني الذي ينطلق من معرفة الكل و إدراك ترابطاته و علاقاته إلى معرفة

---

[16]- Ibid, p.111.

[17]- Ibid, p.103.

[18] -De Corte, Erick. « Les Conceptions de L'apprentissage au Fil du Temps » Comment Apprend-on ? La Recherche au Service de la Pratique. Dumont, Hanna, David Istance et Francisco Benavides (eds.). France: OCDE, 2010, p 42.

[19]-خالد المير و ادريس القاسمي: نظريات التعلم، سلسلة التكوين التربوي، الدار البيضاء، 1998، ص 12.

[20]- المرجع نفسه.

الجزء، ذلك أن المنظور الجشطلتي لا يفسر التعلم بناء على المثير – الاستجابة، حيث يرفض « اختزال ظاهرة التعلم إلى ترابطات بسيطة بين استجابات و مثيرات محددة »[21]، وينتقد النزعة الميكانيكية في تفسير السلوك الإنساني.

إن التعلم لدى الجشطلت هو عملية ناجمة عن المجهود الفكري الذي يقوم به المتعلم من أجل الوصول إلى حل لمشكلة معينة، حيث لا يتأتى هذا الحل إلا بشكل فجائي بعد أن يعمد المتعلم إلى إدراك عناصر المجال الذي يوجد فيه وإلى إدراك طبيعة العلاقات القائمة بين مكوناته. فالتعلم هنا ليس ناتجا عن التقليد أو التكرار وليس ناتجا كذلك عن سلوكات عبثية للمتعلم كما هو الشأن في التعلم بالمحاولة والخطأ، وإنما ناجم بالأساس عن الفهم الذي يتيح للمتعلم إعادة تنظيم مجاله الإدراكي بشكل يوفقه إلى إيجاد الإجابة، فـ« الفهم هو كشف استبصاري لمعنى الجشطلت، أي تحليل انتظام عناصر و مكونات الحقل الإشكالي، و الانتقال بها من وضعية اللامعنى إلى وضعية المعنى»[22]. انطلاقا من هذا التصور يمكن القول إن التعلم في النظرية الجشطلتية تحكمه عدد من المفاهيم الرئيسة نذكر منها مفهوم البنية أي ذلك النسق التركيبي لعناصر المجال التي تحكمها علاقات معينة تقتضي من المتعلم فهمها و إعادة تنظيمها بشكل يعينه على إنجاز المهمة، و مفهوم الفهم و مفهوم الاستبصار الذي يعني الإدراك الفجائي للحل أو الإجابة .

تقول الباحثة Rachel Desrosiers-Sabbath:

« يوصف فعل التعلم باللجوء إلى مظهرين جديدين: الاستبصار والتفكير الإبداعي. فالاستبصار هو التسمية المعتمدة لوصف الحدس الذي يعد نمطا ذكيا للتعلم [..] أما التفكير الإبداعي فيفسر التعلمات التي تقوم على العمليات العقلية العليا».[23]

يضعنا هذا الرأي أمام مقومات أخرى لفعل التعلم و هما المقوم الحدسي (الحدس= الاستبصار) و المقوم الإبداعي، فنظرية " الجشلطت" تضفي على التعلم صبغة إبداعية، حيث تجعل التعلم معادلا للإبداع لكونه ينبثق عن نسق تركيبي يحتاج إلى إعادة تنظيم عناصره، فـ« الأفكار الجديدة تنتج عن إعادة بنينة العناصر التي يحتملها مشكل ما »[24]، و لكونه يتحقق كذلك من خلال فعل الاستبصار أو الحدس الذي يجعل المتعلم يوفق بشكل فجائي إلى الحل. يمكن بذلك القول إن هذه النظرية تعتبر التعلم استجابة إبداعية لحضور بعدين؛ البعد البنيوي- التنظيمي والبعد الحدسي.

المطلب الثالث: التعلم عند البنائية: التعلم بنينة للمعارف.

التعلم عند " بياجيه " عملية بناء تدريجي للمعارف، لا تتحقق من خلال التلقي السلبي للمعلومات و إنما تتأسس على الأفعال التي يقوم بها المتعلم و التي يؤطرها مجهوده العقلي بهدف إدماج معارفه الجديدة ضمن نسقه المعرفي، فـ«

---

[21] -Aurèle, Saint-yves. Psychologie de l'apprentissage-enseignement, une approche individuelle ou de groupe. Canada: Presses de l'université de Quebec, 1982, p26.

[22] -خالد المير و ادريس القاسمي: نظريات التعلم، سلسلة التكوين التربوي، الدار البيضاء، 1998، ص 12.

[23]- Desrosiers-Sabbath, Rachel. L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit. Canada : Presses de l'université de Quebec, 1993,p 147.

[24] -Blakemore, W.B. "Productive thinking by Max Wertheimer" The journal of Religion, Vol.27, No.2, Apr.1947, p.156.

المعارف لا تنتج عن مجرد تسجيل للملاحظات دون نشاط بنائي يقوم به الفرد »[25] وإنما « تنتج عن الأفعال»[26]. إن التعلم من هذا المنظور هو عملية تكيف دائم مع البيئة، تنقل الفرد من حالة اللاتوازن إلى حالة التوازن، فكل وضعية جديدة يواجهها المتعلم لا تلبث أن تخلق لديه نوعا من الاختلال أو التناقض بين ما يعرفه وبين ما يلاحظه في بيئته، حيث يشكل هذا الاختلال أو التناقض دافعا قويا لحل هذه المتناقضات والعودة إلى مرحلة التوازن من جديد، وذلك عن طريق إدماج عدد من المعلومات أو المعطيات في البنية المعرفية للفرد. « فالتعلم لا يمثل أنشطة عبثية، بل إنه يستهدف بلوغ حالة توازن فقدت عند الفرد من جراء عاملين: - إما تغيرات ظهرت في محيط الفرد وأنشأت لديه حاجة إلى التعلم. – أو تغيرات طرأت على مستوى تفكيره (تعارض فكرتين مثلا) وتطلب منه الأمر فهم و تفسير هذه التغيرات.»[27] تشكل هذه النقلات الدورية بين طرفي هذه الثنائية التوازن/اللاتوازن جوهر عملية التعلم التي تمكن المتعلم من التطور المعرفي، ولا تتحقق هذه النقلات إلا من خلال سعي المتعلم إلى تنظيم المعلومات من خلال عمليتين عقليتين هما الاستيعاب والمواءمة. فالاستيعاب كما يعرفه " بياجيه " هو « إدماج عناصر جديدة أو وضعيات جديدة أو أحداث إلى المسارات السابقة »[28]، أما المواءمة فهي « تعديل للبنية المعرفية للفرد انطلاقا من التجربة »[29]. وبذلك يمكن القول إن التعلم عند "بياجيه " ليس عملية تسجيلية تخزينية ولا عملية تقليد وتكرار للمعطيات الخارجية، وإنما عملية اشتغال ذهني.

إن تأكيد " بياجيه " على الدور الفعال للفرد في عملية تعلمه جعله يعتبر أن التعلم لا يعزى إلى اللغة، فهي ليست المحدد الرئيسي للتعلم وإن كان لها دور في نقل المعلومات، لأن الطفل قد لا يعتمد على ما يقدم إليه من معلومات حول العالم بقدر ما يعتمد على تجاربه الخاصة، فذكاء الطفل يبدأ قبل أن يبدأ استعماله للغة. ويعزو " بياجيه " بالمقابل تعلم اللغة إلى نمو قدرات الطفل الفكرية و ذكائه الذي يجعله المنطلق الأساس لهذا الاستعمال اللغوي خاصة من خلال نمو الوظيفة الرمزية في المرحلة الأولى من مراحل النمو لدى الطفل، التي تتجلى في القدرة على تسمية أمر ما و تذكر اسمه حتى ولو كان هذا الشيء غائبا، فهو يعتبر أن لنمو القدرات الذهنية و الفكرية دور في تطور البنية اللغوية و ليس العكس، « فاللغة هي نتاج الذكاء وليس الذكاء نتاجا للغة »[30].

خلافا لطرح " بياجي" نجد Vygotsky و هو رائد السوسيوبنائية يلح على دور اللغة في عملية التعلم و في تنمية الفكر و تطوره، « فهي في الوقت نفسه أداة ومادة بناء الفكر الإنساني»[31]. لعل هذا التأكيد على الدور الإيجابي للغة كان نابعا

---

[25]- Piaget, Jean. “The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance” Language and Learning The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Piattelli- Palmarini, Massimo (ed.). London: Routledge and Kegan Paul, 1980, p23.

[26]- Ibid, p24.

[27]– ادريس المتصدق: في النظرية البنائية، النداء التربوي، العدد2، السنة الأولى، أبريل 98، ص 9.

[28]- Piaget, Jean. “The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance” op cit., p24.

[29]- Gavelle, Geneviève. « Une Certaine Vision de l’Apprentissage » l’Apprentissage d’une langue étrangère seconde : Parcours et stratégies de formation. Barbé, Ginette et Janine Courtillon (eds.). Belgique: De boeck, Volume4, 2005, p.68.

[30]- Piaget, Jean. “Schemes of Action and Language Learning” op cit., p167.

[31]- Villepontoux, Luc. Aider les Enfants en Diffuclté à l’école, L’apprentissage du Lire-écrire. France : DeBoek and Larcier, 1997, p33.

من قناعته بأن التعلم لا يتم إلا من خلال تفاعل الفرد مع وسطه الاجتماعي، وبذلك فقد قام بإضافة بعد جديد يعد محددا من محددات عملية التعلم كذلك و هو بعد التفاعل الاجتماعي. إن أطروحة " فيكوتسكي" المركزية تعتبر أن «تطور الفكر يرتبط بثلاثة محددات أساسية وهي اللغة والأدوات الفكرية والتجربة السوسيوثقافية للطفل »[32].

المطلب الرابع: التعلم في المنظور المعرفي: التعلم اكتساب للمعارف الصريحة والإجرائية

شكلت الثورة الحاسوبية التي عرفتها البشرية في سبعينيات القرن العشرين ثورة حقيقية، فهي لم تنحصر في كونها ثورة معلوماتية فحسب بل امتدت آثارها لتشمل مجال العلوم الإنسانية، حيث أصبح الحديث عن العلوم المعرفية التي تشمل عدة تخصصات نفسية و لسانية وعصبية. إن العلوم المعرفية لم تتوخ في فهمها لمختلف الظواهر الإنسانية السلوك البشري وإنما استهدفت بالأساس فهم ما يدور في ذهن الإنسان و ما يوظفه من عمليات ذهنية ومعرفية في إنجاز ما يوكل إليه من مهام، لتشكل بذلك قطيعة ابستمولوجية مع المنظور السلوكي الذي كان يعتبر عقل الإنسان علبة سوداء لا يمكن دراستها ولا إخضاعها للملاحظة والقياس والتجريب. لقد كان هذا التغير نابعا من فرضية تشابه العقلين البشري والحاسوبي ومنطلقا كذلك من فكرة محاكاة أنظمة المعالجة المعرفية البشرية لأنظمة المعالجة المعرفية الحاسوبية.

انسجاما مع هذه الثورة المعرفية، عرف مفهوم التعلم بدوره تطورا بارزا حيث لم يعد يعني مطلقا التعديل في السلوك، وإنما أصبح يعني التعديل في البنية المعرفية للفرد، فـ«مصطلح التعلم يعني تعديل المعارف في الذاكرة من خلال إدماج معلومات جديدة أو من خلال إعادة تنظيم المعارف الموجودة »[33]، ولهذا تعتبر المقاربة المعرفية بأن « اكتساب المعارف هو القلب النابض لعملية التعلم »[34].

يظهر من خلال هذا التعريف أن المقاربة المعرفية ترتكز على بعدين أساسين: البعد المعرفي المتمثل في المعارف المكتسبة والبعد التخزيني المرتبط بالذاكرة في جانبيه التراكمي والتنظيمي، فالمعلومات أو المعارف التي يكتسبها الفرد تخزن في الذاكرة حيث يتم إدماجها ضمن مكونات النسق المعرفي للفرد، وهو ما يتطلب منه تنظيما لهذه المعلومات بشكل يسهل عليه النفاذ إليها واسترجاعها وتوظيفها فيما بعد.

من هنا يمكن القول إن اكتساب المعارف يحيل على عمليتين أساسيتين: عملية تخزين للمعارف المكتسبة وعملية تنظيم للمعارف، ولهذا نجد أن الباحثين في علم النفس المعرفي قد استفاضوا في البحث في الذاكرة الإنسانية وأنواعها باعتبارها مقوما ذهنيا تقوم عليه عملية التعلم، وهو ما يبرز أن المتعلم لا يتلقى المعرفة بشكل جاهز وإنما يقوم بمجهود عقلي في تنظيم هذه المعارف وتخزينها بشكل منظم في الذاكرة.

---

[32]- Ibid.

[33]- Baoudouin, J.Y. et Guy Tiberghien. Psychologie cognitive, Tome 1. France: Bréal,2007, p 152.

[34]- Schneider, Micheal et Elsbeth Stern « L'apprentissage dans une perspective cognitive » Comment Apprend-on ? La Recherche au Service de la Pratique. Dumont, Hanna, David Istance et Francisco Benavides (eds.). France: OCDE, 2010, p 74.

يضاف إلى هذا البعد التخزيني أو التسجيلي للمعرفة بعد آخر وهو البعد التأويلي الذي أكد عليه الباحث Resnik حين قال إن « التعلم لا يتحقق بتخزين المعلومة و إنما بتأويلها »[35]، حيث تبرز القدرة التأويلية هنا بمعنى ذلك الفهم الخاص الذي يحققه المتعلم لمعرفة معينة من خلال مجهوده العقلي، فالمتعلم لا يتلقى المعرفة جاهزة من العالم الخارجي، وإنما يعمل عقله و ذهنه فيها من أجل إضفاء معنى للتعلمات وإلا سيبقى عاجزا عن اكتساب حقيقي و فعال للمعارف، ولعل هذا ما يجعل بعض المتعلمين عاجزين عن التوظيف الفعال أو التمثل الفعلي لموضوعات التعلم لكونهم لم يتمكنوا من الاشتغال الذهني حول هذه المعطيات اشتغالا يجعل منها ملكا ذاتيا يمكن استدعاؤه بشكل يسير متى كانت الحاجة إلى ذلك.

إن النظر إلى التعلم من خلال هذه الأبعاد المتعلقة باكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها وتأويلها هو ما يجعل التعلم عملية بنائية يقوم من خلالها « المتعلمون ببناء معارفهم و كفاياتهم بالتفاعل مع البيئة وبإعادة تنظيم بنياتهم العقلية »[36]، يصبح معها التعريف الدقيق للتعلم هو كونه عملية « بناء للمعارف »[37]. وإذا كان التعريف السابق للتعلم الذي يربط بينه وبين الذاكرة ينسجم مع نوع معين من المعارف، و هو ما يتعلق بما يكتسبه الفرد من معلومات «ثابتة »[38] «كالقواعد والأحداث والقوانين والمبادئ »[39] أو ما يسمى بالمعارف الصريحة، فإن هذا النوع من المعلومات لا يشكل إلا جزءا مما يكتسبه الفرد، فقد حدد الباحثون في علم النفس المعرفي نوعين من المعارف على الأقل: المعارف الصريحة التي سبقت الإشارة إليها، والمعارف الإجرائية. وتعد المعارف الإجرائية « معارف ضمنية »[40] و « دينامية »[41] تتعلق بالاستراتيجيات الذهنية والمعرفية التي يوظفها المتعلم أثناء تعلمه، ذلك أن عملية التعلم في بعدها البنائي لا تتم إلا من خلال توظيف عدد من العمليات العقلية: كالتحليل والتفكير والاستنتاج والاستنباط..إلخ. إن « عملية التعلم و الاكتساب سيرورة معرفية داخلية يقوم بها الفرد من خلال احتكاكه بالمحيط الخارجي، إذ أن التعلم يحيل في سياقه العام على نمط من الاشتغال الذهني لدى الفرد [..] حيث يبني أو يطور نظامه المعرفي»[42]. ومن ثم فإن البحث في التعلم ارتباطا بالمعارف الاستراتيجية أو المعرفية قد يأخذ منحيين؛ منحى تشكل فيه تلك العمليات العقلية سيرورة أساسية و ضرورية يتم عبرها التعلم، حيث لا يمكن فهم هذا الأخير إلا بفهم ما يوظفه المتعلم من عمليات ذهنية واستراتيجية، ومنحى تصير فيه هذه العمليات هي جوهر وموضوع العملية التعلمية عندما تستهدف هذه الأخيرة تطوير هذه الإمكانات العقلية لدى المتعلم، « فالمدرس حسب المنظور المعرفي مطالب بتنمية الاستراتيجيات المعرفية لدى المتعلم كالتفكير

35- De Corte, Erick. « Les Conceptions de L'apprentissage au Fil du Temps » Comment Apprend-on ? La Recherche au Service de la Pratique. Dumont, Hanna, David Istance et Francisco Benavides (eds.). France: OCDE, 2010, p 43.

36- Ibid.

37- Ibid.

38- Boisvert, Jacques. La formation de la pensée critique. Canada: Edition de Renouveau pédagogique, 1991,p 61.

39- Ibid.

40- Baoudouin, J.Y. et Guy Tiberghien. Psychologie cognitive, Tome 1. France: Bréal,2007, p 155.

41- Boisvert, Jacques. La formation de la pensée critique. Op cit. , p 61.

42 - محمد تنافعت، علم النفس المعرفي و قضايا التعلم و الاكتساب، مجلة فكر و نقد، عدد 100، يناير 2009، ص66.

والتحليـل والتركيـب والاسـتنباط و الاسـتدلال للوصـول إلى الحـل المناسـب إذ أن المهـم في عمليـة الـتعلم هـو تلـك الاستراتيجيات المعرفية التي يلجأ إليها المتعلم وليس فقط الإنجاز الذي يحققه »[43]،

و في السياق نفسه يقول Jacques Boisvert:

« ينصب الـتعلم خصوصا على الاسـتراتيجيات المعرفيـة والميتامعرفيـة[44] مقارنـة بالمعـارف النظريـة: فمـن خـلال نمـوذج وتدريبات موجهة يصبح المتعلم واعيا بفعالية الاستراتيجيات الممكنة التي تشكل موضوع تعلم ما »[45] .

من جهة أخرى يعتبر Erick De Corte أن « التكيف [هو] الهدف الأساس للتربية والتعلم» حيث يعرفه بكونه « القدرة على إدماج المعارف والكفايات المكتسبة بطريقة ذات معنى بمرونة وإبداعية في مختلف الوضعيات المواجهة »[46]، وقد ميز في هذا السياق بين الدلالة التي يتخذها التكيف في سياق التعلم و بين دلالة الروتين التي تشكل نقيضا لها لكونها ترتبط خصوصا «بالقدرة على إنجاز مهام مدرسية بشكل صحيح وسريع لكن دون فهم »[47]. إن ما أثاره Erick De Corte يؤكد على أن وجهة النظر المعرفية للتعلم لا تجعل هذا الأخير يتحدد من خلال التقليد أو التكرار المباشر أو الاسترجاع السلبي للمعارف المكتسبة، وإنما تجعله متمثلا في قدرة الفرد على استغلال إمكاناته وموارده المعرفية في سياقات جديدة، بمرونة وإبداعية تمكنانه من إعادة تشكيل وبنينة معارفه لإنجاز ما يواجهه من وضعيات، وبذلك تضاف خاصية جديدة إلى المفهوم المعرفي للتعلم وهي خاصية الإبداعية.

إن تعـريف التعلـم باعتباره سيرورة معرفية يجعلنا نتساءل عن دور الوجدان في عملية التعلم، هل يمكن القول إن عملية التعلم هي عملية عقلية لا دور للعواطف و الانفعالات الوجدانية فيها؟

تشير الدراسات الحديثة إلى الأثر القوي للوجدان في التعلم إما سلبا أو إيجابا، حيث شكل هذا الالتفات للجانب الوجداني في التعلم طفرة نوعية في مجال البحث النفسي والتربوي. إن الوجدان من حيث هو مجموع الانفعالات والأحاسيس والمشاعر التي يحس بها الفرد إزاء موقف معين يتحكم في نوعية الإفرازات الكيميائية للدماغ التي تستدعي بدورها استجابات فزيولوجية معينة، ولذلك فـ« الخبراء في علوم الأعصاب والعلوم التربوية يعتبرون اليوم التعلم مثل تبادل مركب بين العناصر المعرفية والوجدانية والفزيولوجية »[48]. إن « اكتساب المعرفة والتحفيز [تعد] أنظمة متعددة الأوجه تتفاعل فيما بينها بشكل دينامي، وهي قادرة على أن تقوي أو تضعف بعضها البعض بشكل متبادل وبطرق متعددة »[49]. يجد هذا الأمر تصديقا له في الممارسة التربوية التي تبرز أن تقديم مادة معرفية تستثير اهتمام المتعلم موضوعا و شكلا تثير حافزه الوجداني وتجعله أكثر اندماجا في أنشطة التعلم. وفي هذا السياق يميز الباحثون بين نوعين من أساليب التحفيز؛ التحفيز الخارجي المرتبط بالعوامل الخارجية مثل المكافأة و العقاب و

---

[43]- المرجع نفسه.

[44]- حسب De corte الميتامعارف هي"وعي الفرد باشتغاله المعرفي" La Recherche de l'Innovation, p50.

[45]- Boisvert, Jacques. La formation de la pensée critique. op cit. , p 61.

[46]- De Corte, Erick. « Les Conceptions de L'apprentissage au Fil du Temps » op cit. , p50.

[47]- Ibid.

[48]- Comprendre le Cerveau, Naissance d'une Science de l'Apprentissage. France :OCDE,2007, p70.

[49]- Schneider, Micheal et Elsbeth Stern « L'apprentissage dans une perspective cognitive » Comment Apprend-on ? La Recherche au Service de la Pratique. Dumont, Hanna, David Istance et Francisco Benavides (eds.). France: OCDE, 2010, p87.

التحفيز الداخلي الذي ينبع من ذات الفرد، إلا أن « طبيعة التحفيز الداخلي كامنة في كل تعلم فعال وعلى قدر كبير من الأهمية[..] و لذلك من الضروري النجاح في إعطاء معنى للتعلمات، ومعرفة كيفية خلق الرغبة في التعلم.[50] إن التعلم هو نتاج ذلك التفاعل الدينامي و الحيوي بين المعرفة والوجدان.

تلخيصا لما سبق يمكن القول إن التعلم في المنظور المعرفي هو عملية اكتساب للمعارف، وهو تعريف عام تندرج ضمنه عدة عناصر:

- التعلم بوصفه سيرورة ذهنية هو مجموع العمليات العقلية التي يوظفها المتعلم في أنشطة الاكتساب.
- التعلم بوصفه نتاجا معرفيا هو مجموع المعارف الصريحة والإجرائية التي يكتسبها المتعلم بشكل بنائي يقوم خلاله المتعلم بدور نشيط من خلال تنظيم المعلومات و فهمها وتأويلها وربط سابقها بلاحقها بما يسهل عليه النفاذ إليها و إمكانية استرجاعها و توظيفها، وبذلك يمكن أن يكون التعلم سعيا لتحقيق تراكم معرفي إن كان منصبا على المعارف الصريحة كما يمكن أن يكون سعيا لتطوير المهارات الفكرية والعقلية واستراتيجيات الاشتغال الذهني.
- التعلم هو نتاج التفاعل الدينامي بين المعرفة و الوجدان.

المبحث الثاني: التعلم اللغوي: مقترحات لسانية.

المطلب الأول: التعلم في المنظور التوليدي التحويلي: التعلم اللغوي اكتساب للكفاية النحوية.

[50]- Comprendre le Cerveau, Naissance d'une Science de l'Apprentissage. France :OCDE,2007, p77,78.

شكلت النظرية التوليدية التحولية ثورة لسانية في النصف الثاني من القرن العشرين لكونها انبنت على « أسس منطقية و فلسفية و نفسية »[51]، تتجاوز الثغرات التي عرفتها بعض المرجعيات السيكولوجية التقليدية كالمرجعية السلوكية ذات النظرة التجزيئية الميكانيكية للسلوك الإنساني، و ترفض ما قامت عليه من مبادئ في تفسيرها لاكتساب اللغة وتعلمها. ففي مقاله الموسوم بـ «قراءة في كتاب السلوك الكلامي " لسكينر"»، قدم " شومسكي " دراسة نقدية لنظرية " سكينر" اللغوية موجها إليها انتقادات لاذعة، فهي « السطحية » و « الجوفاء » و« العامة »[52] نظرا لفقر حججها وعجزها عن تقديم رؤيا شمولية لتفسير السلوك اللغوي الإنساني تقوم على مرتكزات علمية دقيقة. وقد تتبع " شومسكي" في هذا المقال كل الأسس التي بنى عليها " سكينر" نظريته اللغوية، فإذا كان هذا الأخير قد اعتبر المثير الخارجي محددا للاستجابة اللفظية للمتكلم، وكونه العامل الذي يفسر على أساسه السلوك الكلامي إلى جانب التعزيز، فإن " شومسكي " ينفي إمكانية توقع السلوك الكلامي من خلال المثيرات الموجودة في بيئة المتكلم لأننا لا نعلم أي مثير من هذه المثيرات يشتغل حتى يجيب المتكلم.

إن السلوك الإنساني عموما واللغوي خصوصا أبعد من أن يقارب – حسب " شومسكي"- بالمسار مثير/استجابة، فنتائج " سكينر" لا يمكن تطبيقها على اللغة الإنسانية إلا بشكل محدود، حيث يقول:

« إن دراسة دقيقة لهذا الكتاب تبرز أن فرضياته المثيرة بعيدة عن إمكانيات تبريرها. إنها تظهر أن الاكتشافات البراقة التي قام بها هذا المنظر في مختبراته عن التعزيز،..لا يمكن تطبيقها على السلوك الإنساني المعقد إلا بشكل سطحي جدا. إن المحاولات لدراسة السلوكات اللغوية بهذه المصطلحات فقط تترك جانبا العوامل ذات أهمية مركزية » [53].

تقوم نظرية " شومسكي" على ثلاثة منطلقات أساسية هي العقلانية و الفطرية و الإبداعية، وفي ما يلي شرح لكل منطلق على حدة:

1- <u>العقلانية</u>:

يظهر البعد العقلاني في نظرية " شومسكي" من خلال رفضه اعتبار اللغة مجرد عادة يكتسبها الفرد من محيطه في إلغاء تام للقدرات العقلية، فالذهن يشكل المحور الذي ترتكز عليه نظرية " شومسكي "، والذي لا يمكن تفسير تعلم اللغة أو اكتسابها إلا من خلاله. فإذا كانت البيئة الخارجية تعين على هذا التعلم اللغوي، فإن العقل هو المحدد الرئيسي لهذه العملية. يقول" د.حسن مالك" : « لقد نظر " شومسكي" إلى مسألة اكتساب اللغة نظرة عقلية ترتكز على الخاصيات الذهنية للفرد المتعلم أكثر مما ترتكز على المحيط والتجربة والمثير والاستجابة »[54]، فهو يتحدث عن «نظام لمعالجة المعلومات و صياغة الفرضيات»[55] يستطيع من خلاله الطفل ومن خلال ما يتوفر لديه من

---

[51]– د.حسن مالك: اكتساب اللغة و تعلمها من منظور النظرية التوليدية التحويلية، مجلة مقاربات، العدد 12، المجلد6، 2013، ص 40.

[52]- Chomsky, Noam and François Dubois-Charlier « Un Compte Rendu du Comportement Verbal De B.F. Skinner » Languages, No.16, Déc. 1969, p 18

[53] –Ibid.

[54] - حسن مالك: اكتساب اللغة و تعلمها من منظور النظرية التوليدية التحويلية، مجلة مقاربات، العدد 12، المجلد6، 2013، ص40.

[55]- Chomsky, Noam and François Dubois-Charlier « Un Compte Rendu du Comportement Verbal De B.F. Skinner » Languages, No.16, Déc. 1969, P49.

معطيات أن يصوغ فرضيات حول لغته وأن يختبرها إلى أن يتمكن من معرفتها معرفة كلية، وبذلك يمكن اعتبار الطفل « بمثابة عالم يريد بناء نظرية للغة »[56].

2- الفطرية:

يعتبر " شومسكي" أن اكتساب أية لغة لا يتحقق إلا لأن عقل الإنسان مزود بقدرة فطرية على التعلم، فالكلام ليس عادات يسهل اكتسابها نتيجة احتكاك الطفل ببيئة لغوية معينة، وإنما مرده إلى « جهاز بيولوجي فطري يسميه جهاز اكتساب اللغة »[57]، حيث يقول: « إن البحث في اللغة الإنسانية جعلني أومن بأن قدرة لغوية محددة وراثيا، وهي جزء من العقل الإنساني، تحدد مستوى معينا من الاكتساب الإنساني للنحو»[58] .

و يعلل " شومسكي " مبدأ الفطرية بسرعة تعلم الطفل للغة، هذه السرعة التي لا يمكن تأويلها إلا بكون الطفل مهيأ بجهاز فطري لتعلم النسق اللغوي مستعينا بما «توفر لديه من معطيات محدودة»[59]، رغم انحرافها في كثير من الأحيان عما هو صحيح نتيجة مجاراة الكبار لأطفالهم، فـ« الطفل قادر على تعلم لسان محيطه من معطيات لغوية جزئية منحرفة عن قواعد اللغة »[60].

3- الإبداعية:

يعتبر " شومسكي" أن للغة مظهرا إبداعيا يتجلى في قدرة الفرد على فهم وإنتاج جمل سليمة لم يسبق له أن سمعها من قبل، حيث تصبح الإنتاجية الكلامية دليلا على الإبداعية، حيث يقول مدافعا عن رأيه هذا: « إن الاستعمال العادي للغة إبداعي، فأغلب ما نقوله أثناء الاستعمال العادي للغة هو جديد تماما، و ليس تكرارا لأي شيء سمعناه من قبل».[61]

من خلال ما سبق يتبين أن تعلم اللغة لدى" شومسكي" يعادل تعلما للنحو بالدرجة الأولى، حيث يعتبر أن التمكن من ذلك الكم المحدود من قواعد لغة معينة يجعل الفرد قادرا على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل، فالنحو في النظرية التوليدية التحويلية يمثل الحجر الأساس الذي تقوم عليه.

انطلاقا من هذه المنطلقات الثلاثة التي تعد الدعامات الأساسية لنظرية " شومسكي"، سيقوم هذا الأخير بصياغة مفهوم الكفاية اللسانية أو اللغوية باعتبارها تلك القدرة الذهنية و الضمنية للإنسان على تعلم اللغة، وهي قدرة لا محدودة تجعل الفرد قادرا على إنتاج ما لانهاية من الملفوظات الكلامية انطلاقا من استضمار عدد محدود من القواعد. ومن ثم فإن " شومسكي" في تعريفه هذا قد وضع الأساس لثنائية الكفاية/الإنجاز، فإذا كانت الكفاية هي قدرة ضمنية ذهنية غير ملموسة، أي « المعرفة الضمنية بقواعد اللغة »[62]، و هي معرفة لا يمكن التعبير عنها بشكل

---

[56]- أحمد أماني: التصور السلوكي و التجريبي لمفهوم التعلم اللغوي، مجلة آفاق التربوية، العدد 2-3، 1991، ص 15.

[57] -حسن مالك: اكتساب اللغة و تعلمها من منظور النظرية التوليدية التحويلية، مرجع سابق، ص40.

[58]- Chomsky, Noam "On Cognitive Structures and Their Development: A Reply to Piaget", op cit., p35.

[59] –Ibid.

[60] –أحمد أماني: التصور السلوكي و التجريبي لمفهوم التعلم اللغوي، مجلة آفاق التربوية، العدد 2–3، 1991، ص 14.

[61] -Chomsky, Noam. Language and Mind. USA: Harcourt Brace Jovanovich,1972, p 12.

[62] - حسن مالك: اكتساب اللغة و تعلمها من منظور النظرية التوليدية التحويلية، مرجع سابق، ص40.

صريح، فإن الإنجاز أو « الأداء اللغوي »[63]هو التحقق الفعلي الملموس لهذه الكفاية من خلال إنتاج عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة نحويا، وبذلك يمكن القول إن الكفاية اللسانية التي تحدث عنها " شومسكي " هي في حقيقتها كفاية نحوية تهتم أساسا بالسلامة النحوية باعتبارها المؤشر الوحيد على فعل التعلم.

لقد كان لهذه النظرية الأثر الواضح في مجال تدريسية اللغات، حيث أسهمت في أن تجعل تعلم اللغة مجالا لتعلم النحو. فانطلاقا من خلفيتها النظرية عمد الباحثون في مجال الديداكتيك إلى صياغة عدد من المفاهيم من قبيل ديداكتيك الجملة الذي يتصور اللغة « باعتبارها أنساقا شكلية يتم تعليمها في إطار وحدات لغوية مستقلة »[64]، و الذي يعتبر كذلك أن « الجملة هي الوحدة اللغوية الأساسية »[65] حيث سيتم التأكيد على دور التمارين البنيوية في ترسيخ البنيات اللغوية لكونها تشكل تدريبا للمتعلم على استعمال القواعد النحوية، فقد بالغ بعضهم في اعتبارها «وسيلة ناجعة مساعدة على استضمار تلك البنى و ترسيخها عند التلميذ بطريقة عفوية »[66]. وتعد التمارين البنيوية تدريبات لغوية يندرج ضمنها « تمارين التحويل- تمارين الاستبدال- تمارين التمييز- تمارين التكملة - تمارين الإعراب - تمارين تركيب و إنتاج الجمل »[67]. إن هذا الطرح اللساني الديداكتيكي يثير السؤال عم إذا كان النحو قادرا على تكوين متكلم مثالي وفرد متمكن من لغته؟

المطلب الثاني: التعلم في اللسانيات التداولية: التعلم اللغوي اكتساب للكفاية التواصلية.

إن القارئ لكتاب Dell H.Hymes « نحْوَ الكفاية التواصلية » يستنتج الإجابة عن السؤال المطروح آنفا. فمن وجهة نظر الباحث فإن النظرية اللغوية لا يمكن بحال أن تكون نظرية نحوية، لأن النحو لا يمثل إلا عنصرا من مجموعة عناصر، حيث يقول « لا يمكن للنحو أن يصبح معادلا للغة، ولا للنظرية النحوية أن تصبح معادلا للنظرية اللغوية »[68]. إن نقد هيمس لنظرية "شومسكي" يقوم على إغفالها أو إهمالها للمعطيات و للعوامل السوسيوثقافية و لقيمة التفاعل الاجتماعي، فهو يعتبرها نظرية لا تسعف في مجال التعليم والتعلم بحيث تظل مجرد طرح لا طائل من ورائه عمليا، يقول:

« إن حدود هذه المقاربة تظهر عندما تقارن صورة الطفل الذي يتحكم بشكل سهل في اللغة مع صورة الأطفال في مدارسنا، فلا بد إذا أن تظهر النظرية بدون فائدة، وعلى الأقل وفي أحسن الأحوال ستظهر كنظرية للخيبة، فهي خيبة

---

[63]- المرجع نفسه.

[64]– عبد الكامل أوزال: تدريسية اللغة العربية بالتعليم الأساسي في المغرب، بحث لنيل شهادة الدكتوراه، إشراف د.ميلود حبيبي، كلية علوم التربية، الرباط، 2001/2002، ص 176.

[65]- محمد بن صالح بن عمر: كيف نعلم اللغة العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر، تونس، 1998، ص 17.

[66]– المرجع نفسه، ص95.

[67]–المرجع نفسه.

[68]-Hymes, Dell H. Vers la Compétence de Communication. Tra. Franklin Mugller, France et Marshall College. Paris: Hatier-Credif,1984, p 48.

نتيجة الاختلاف بين ما نتصوره و ما نشهده، وخيبة كذلك لأن هذه النظرية القوية في مجالها، لا تستطيع أن تعي هذا الاختلاف »[69]

إن ما يؤطر نظرية هيمس اللغوية خلافا لنظرية " شومسكي" هو « الحياة في المجتمع »[70]، فنظرا لأن الهدف من اللغة هو التواصل، يؤكد " هيمس" على ضرورة أن تتضمن أية نظرية لغوية العوامل الاجتماعية و الثقافية، حيث يعتبر أن تعلم اللغة لا ينحصر في تعلم قواعدها النحوية، وإنما في تعلم قواعد الاستعمال، ذلك أن تمكن الفرد من القواعد وكذا قدرته على إنتاج جمل سليمة نحويا لا تضمن نجاح تواصله، لأن هذا الأخير مشروط بمناسبة الكلام لملابسات السياق الاجتماعي والتواصلي والثقافي، لذلك فإن « تحليلا مناسبا لما نلاحظه عند الأطفال ككائنات تواصلية يستلزم نظرية تلعب فيها العوامل السوسيوثقافية دورا فعالا و تكوينيا »[71]. ولذلك فهو يقترح تصورا جديدا للكفاية يمثل التواصل جوهره و هي الكفاية التواصلية، حيث يؤكد "هيمس" أن الطفل يكتسب من خلال تفاعله مع المجتمع الكفاية التواصلية وليست النحوية، حيث يظهر تعريف هذه الكفاية في هذا الكتاب بمعنى مناسبة الكلام لمقتضيات السياق الاجتماعي، فهو يقول: « يكتسب الطفل العادي معرفته بالجمل، ليس فقط بصفتها النحوية ولكن كذلك بصفتها مقبولة أم غير مقبولة. فهو يكتسب كفاية توجهه لمتى يتكلم، ومتى يصمت، وكذلك عن أي شيء يتكلم، و مع من، و في أي وقت و أين، و بأية طريقة »[72]، و من ثم فإن « اكتساب هذه الكفاية سيكون موجها بالتجربة الاجتماعية »[73].

حافظت اللسانيات التداولية على الثنائية كفاية/إنجاز، ولكنها أشارت إلى أن اللغة لا تنحصر في قواعدها النحوية والتركيبية وإنما ترتبط بالسياق التواصلي. إن هذا التأكيد على الكفاية اللغوية التي لا تكتسب إلا من خلال التفاعلات القائمة بين الفرد وبين مجتمعه جعل المختصين في مجال اللسانيات التداولية يؤكدون على عنصر التعلم، فالكفاية لا ترتبط فقط بما هو فطري وإنما لها علاقة وطيدة بالتعلم. من هنا كانت دعوة التواصليين إلى « استعمال اللغة في مواقف حقيقية وذلك بتعليم الكلام لا اللغة فاستبدلت لسانيات اللغة بلسانيات الكلام »[74]، حيث أثرت المقاربة التداولية في السياق التعليمي بتأكيدها على ضرورة الحرص على خدمة الجانب الوظيفي في التعلم، من خلال السعي إلى خلق مواقف تفاعلية تحاكي المواقف التواصلية الحقيقية مما يشجع المتعلم على الاندماج فيها وعلى التفاعل معها واستعمال اللغة بشكل حيوي.

خلاصة تركيبية:

[69] -Ibid, p24.

[70]- Ibid, p18.

[71]- Ibid, p24.

[72]-Ibid, p 74.

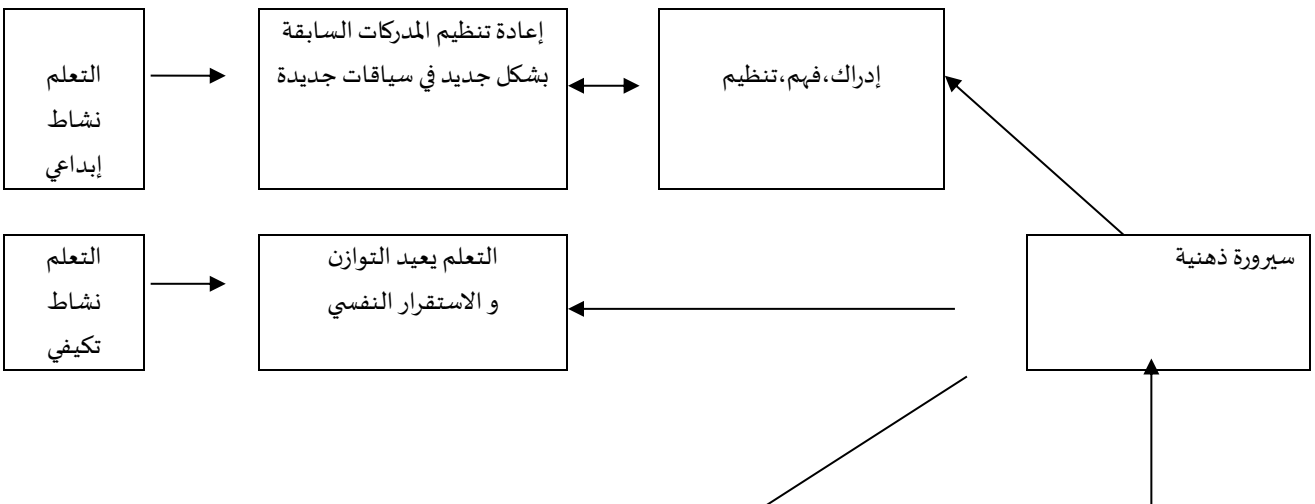
[73]- Ibid, p74.

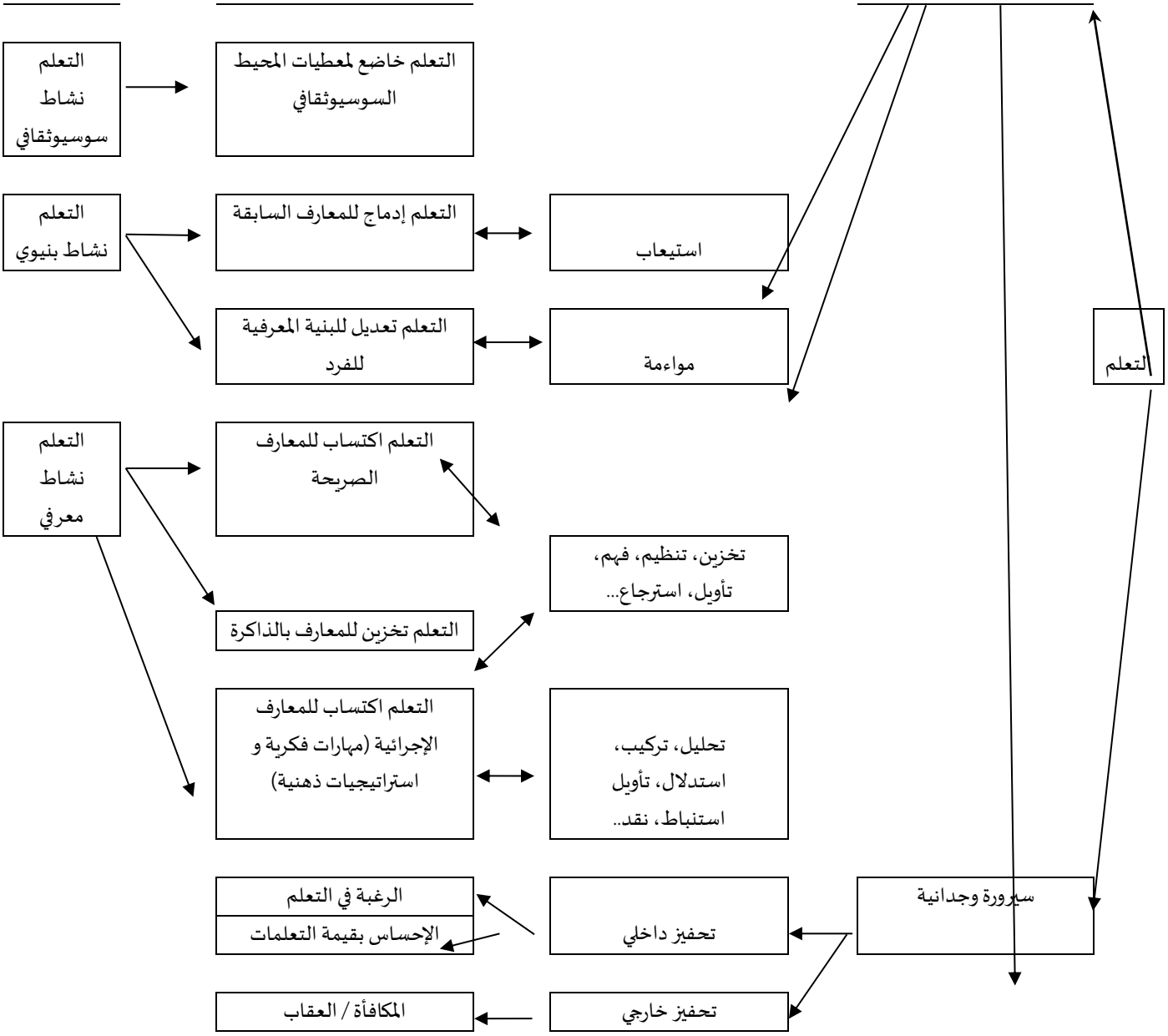
[74]- محمد بن صالح بن عمر: كيف نعلم اللغة العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر، تونس، 1998، ص، 19.

لقد أفاد هذا الفصل في الوقوف على عدد من نظريات التعلم السيكولوجية واللسانية التي أبرزت من خلالها الاختلافات الكبيرة بينها في تحديد مفهوم التعلم، حيث تم الوقوف أولا على مختلف التعريفات التي خصتها النظريات السيكولوجية لهذا المفهوم مع احترام مسار التطور الزمني لهذه النظريات.

تجعل المدرسة السلوكية التعلم لصيقا بعملية التكرار والتقليد فهي تعتبره مجرد تشكيل و صناعة لسلوك معين تتحكم فيها العوامل الخارجية للفرد في إنكار تام للدور الإيجابي للمتعلم؛ أما المدرسة الجشطلتية فهي تعتبر التعلم نشاطا ذهنيا يمكن الفرد من إدراك العلاقات القائمة بين عناصر مجاله الإدراكي ويمكنه كذلك من إعادة تنظيم هذه العناصر بشكل يوفقه إلى الاهتداء إلى الحل بطريقة حدسية استبصارية، وهي بذلك قد أعادت الاعتبار للذهن البشري و لدوره الفعال في عملية التعلم. إن التعلم عند الجشطلت ينطلق دوما من وضعية مركبة تتجاوز الحلول السهلة وتشحذ القدرات الذهنية للفرد من أجل الوصول إلى الإجابة الموفقة. تختلف المدرسة البنائية بدورها مع الاتجاه السلوكي حيث تعتبر التعلم عملية ذهنية هدفها التكيف مع البيئة انطلاقا مما يقوم به الفرد من أفعال تجاه محيطه، تمكنه من بناء معارفه وتنظيمها استنادا على عمليتي الاستيعاب والمواءمة، أما الاتجاه المعرفي فيعتبره عملية تغير في البنية المعرفية للفرد تتحقق من خلال اكتساب للمعارف الصريحة والإجرائية، لا يتأتى إلا من خلال التفاعل الإيجابي بين معطيات المحيط الخارجي للفرد و مجهوده الفكري الذي يستطيع من خلاله تخزين معلوماته وتنظيمها وتأويلها والنمو بمهاراته الفكرية.

خلاصة القول إن التعلم هو سيرورة ذهنية تهدف أساسا إلى اكتساب المعارف الصريحة والإجرائية بهدف توظيفها في مواقف جديدة بمرونة وإبداعية، وهي سيرورة لا تتحقق إلا من خلال التفاعل الإيجابي بين الفرد ومحيطه السوسيوثقافي، ويلعب فيها الوجدان دورا كبيرا. وفي ما يلي أقترح خطاطة توضيحية تشمل خصائص التعلم التي تم التطرق إليها سابقا:





يتضح جليا من خلال النموذج التوضيحي أن العمليات العقلية تلعب دورا حاسما في عملية التعلم، حيث تمثل في الآن ذاته سيرورة للاكتساب و نتاجا له، فالمقاربة الحديثة لا تحصر التعلم في اكتساب القواعد والأفكار والمعلومات الثابتة، وإنما تتعداها كذلك إلى التمكن من الاستراتيجيات الذهنية والمهارات الفكرية العليا، فتنمية مثل هذه القدرات يظل الهدف الأساس لأي عملية تعليمية ناجحة، وهو ما يجعل التعلم مجالا حقيقيا للتنمية والتطوير الذاتي. إن التأكيد على الحاجة الملحة لتنمية المهارات الفكرية والاستراتيجيات الذهنية لا يعني التقليل من شأن المعارف الصريحة، كما هو الشأن بالنسبة لعدد من الباحثين الذين ينتقدون بشدة الاعتماد على ثقافة الذاكرة و يبخسون قيمة الحفظ، ذلك أن مواجهة أي موقف جديد لا يتم إلا من خلال إعادة تنظيم المعطيات السابقة وفق تصور جديد كما سبقت الإشارة إلى ذلك. من هذا المنطلق يمكن الاستدلال على ضرورة الاهتمام أيضا بثقافة الذاكرة من خلال الانتقاء الجيد للمحتويات المعرفية والحرص على تنظيم محتوياتها وتحقيق الانسجام بين عناصرها، ثم السعي إلى عدم جعل هذه الثقافة هدفا في ذاتها وإنما بوابة للعبور إلى المهارات الفكرية العليا.

في السياق ذاته، تجدر الإشارة كذلك إلى أن التصور الحديث للتعلم لا يستقيم إلا من خلال تصميم للأنشطة التعليمية يضم عددا من الخصائص التي تنسجم و مفهوم التعلم، فأنشطة التعلم:

- بنية مركبة لا تقدم نفسها بشكل بديهي للمتعلم.
- تستدعي التفكير و إعمال الذهن.
- تعين المتعلم على إدماج معارف جديدة بشكل منظم ضمن نسقه المعرفي.
- تثير وجدان المتعلم.
- تتيح التفاعل بين الفرد و محيطه السوسيوثقافي.
- تسمح للمتعلم بأن يلعب دورا فعالا في عملية تعلمه.