

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEURET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et des langues
Département de langue et littérature
arabe



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مطبوعة بيداغوجية في:

مادة البيداغوجيا

طلبة الدكتوراه

الأستاذ العياشي عمار

السداسي الثاني 2020/2019

أفريل- ماي- جوان

2020

المحاضرة الأولى

منزلة اللغة

تقديم : اللغة هي الأداة التي تغزل النسيج المجتمعي في شبكة من علاقات الوفاق التي تقيمها بين أفراد المجتمع و جماعاته و مؤسساته ، فلا وفاق أبدا من دون لغة ، لذلك كانت أهداف تعليم اللغة أهدافا اجتماعية بعيدة المدى و ليست مجرد أهداف مدرسية قريبة ، و يحتاج الباحث إلى معرفة السياق الاجتماعي الذي يحدد وضعية اللغة في المجتمع ، و المدرسة ، ولا يمكننا التصرف في أية إشكالية لغوية دون رصد لواقع اللغة وهي تعمل في سياقها الاجتماعي ، و إذا كنا ندرس اللغة في المدرسة ، فلا بد أيضا من وضعها في سياقها الاجتماعي و المدرسي الذي له تأثير خطير في عملية تعليم اللغة .

منزلة تعليم العربية و تعلمها :

يقصد بالمنزلة السياق الذي يدرج فيه تعليم اللغة، و صورتها في أعين المعلمين و المتعلمين و تبعا لهذا تصنف اللغات بحسب وضعيتها إلى :

أ/ لغة الأم : ويصطلح عليها أيضا "لغة المنشأ" و "اللغة الأولى" وهي اللغة

التي يتلقاها الطفل عن أمه أيام الرضاع والحضانة، ثم يستعملها في التواصل مع محيطه الاجتماعي الصغير في سنه الأولى ، ونحب أن نذكر في هذا المقام أن بعض الباحثين لا يفرق بين مصطلح "لغة الأم" ونظيره الآخر "اللغة الأم".

فالمصطلح الأول هو ما أوضحناه بالتعريف السابق ،وأما الثاني فيدل على اللغة الأصل التي انبثقت منها لغات أخرى كما هو الشأن في اللغة السامية إذ هي اللغة الأم للعربية ،والعبرية ،والآشورية ،والآرامية... .

ب/ اللغة الثانية : صيغ هذا المصطلح لتمييز وضعية بعض اللغات التي

ليست " بلغة الأم" ولا لغة أجنبية بل هي لغة تواصل جزئي بين مجموعة من المتخاطبين كأن تكون لغة ثقافة و لغة تعلم .

ج/ لغة أجنبية : وهي لغة لا يعرفها المتعلم حتى يدخل المدرسة ، كما هي

حال الانجليزية في الجزائر والإيطالية في تونس، و تحديد وضعية لغة التعلم يكتسي أهمية كبرى ، لأننا حينما لا ندرس السياق الذي يحدد لغة التعلم فإننا ننتج أدوات غير مجدية في تعليمها، أو ضعيفة التكيف مع الوضعية التي تحتلها اللغة .

- فلو أننا عاملنا العربية على أنها لغة أولى، تعلمها الطفل طبيعيا و تلقاها من محيطه ، وتواصل بها فذلك إجحاف في حق العربية لأن الواقع العربي يقر بغير ذلك ، فالمحيط اللغوي تشيع فيه اللغة الدارجة وهي لغة جمعت بين العربية الفصيحة و الدخيلة، فضلا عن لغات أخرى دخيلة يتواتر استعمالها على السنة المتخاطبين بنسب متقاربة ، فنتعلم العربية على أنها لغة أجنبية غريبة عن ديارنا وهذا إجحاف آخر في حقها .

- إن تحديد لغة التعلم يكتسي أهمية كبرى ، لأننا حين لا ندرس السياق الذي يحدد لغة التعلم فإننا ننتج أدوات غير مجدية في تعليمها أو ضعيفة التكيف مع الوضعية التي تحتلها تلك اللغة لكن أين العربية من كل هذا ؟

- تبدو العربية غير منضبطة بهذه الصنافة المصنوعة أصلا من اللغات الأوروبية في أقطارها و خارج عن هذه الأقطار، فالعربية الفصيحة ليست لغة الأم بالنسبة للطفل العربي ، فهو ينشأ على لهجة من اللهجات بها يتخاطب مع محيطه ثم يكتشف اللغة العربية الفصيحة من خلال ما يروج منها في هذا المحيط من قراءة القرآن إلى الإنتاج الإعلامي المسموع ثم يشرع في تعلمها في مؤسساتنا ،فهو إذن ليست اللغة التي سمعها أو اكتسبها ولكنها في الآن نفسه ليست لغة ثانية بالمعنى المستخدم ، لذلك فإن استخدام مصطلح الأم في التعبير

عن موقع العربية من العربي فيه بعض الزيف الذي له انعكاسات تعليمية خطيرة ، لأن تبني منهجية تعليم لغة الأم ، و طرائق تعليمها في عملية تعليم العربية يضرها أكثر مما ينفعها ، ذلك أن استخدام مثل هذه الوسائل و الوسائط غير المكيفة مع وضع العربية لا يتقدم بتعليمها بل يخلق صعوبات كثيرة لتعليمها ، وفي المقابل فإن اعتبارها لغة ثانية أو أجنبية شأن الفرنسية في الجزائر أو تونس ، و الإيطالية في ليبيا إجحاف في حقها ، و غض من وضعيتها ، وقد قادت هذه الوضعية المعقدة للعربية بعض الدارسين إلى الأعراض عن التصنيف الأوربي للغة ، فاستعملوا اللغة العربية الأولى ، الثانية ، وعديد الإصلاحات الأخرى تعبيرا عن هذا الوضع المتميز للعربية الفصيحة ، فالعربي يتحدث بأسلوب غير الذي يكتب به وفي كل قطر عربي لهجة بل لهجات يستعملها في التخاطب اليومي فهو يستعمل الدارجة في الحديث اليومي مع أفراد الأسرة و أصدقاء المقهى لكنه بمجرد أن يمسك القلم ليكتب أو يقوم ليصلي فإنه يستعمل اللغة الفصحى ، وقد تعرض كثير من الدارسين إلى العلاقة بين الدارجة و الفصيحة فأكد أغلبهم على منطق الصراع بينهما و المؤلف أن الطفل يكتسب لغة قومه بشكل طبيعي و يتعلمها دون مجهود و دون تعلم لقواعد الصريحة ، وهذا ما يحصل لحظة اكتساب الطفل العربي لغته الدارجة أما العربية الفصيحة ، فإن الطفل العربي يتعلمها في المدرسة و خارجها، و يتعلم قواعد النحو و نظام التصرف ، فالعربية من هذا المنظور ليست اللغة الأم بل هي أقرب من اللغة الثانية لكن الحقيقة أعقد ، فالطفل العربي لا يكتسب الفصيحة كما يكتسب الدارجة ، وفي المقابل لا يتعلم العربية الفصيحة كما يتعلم الفرنسية ، فهو يأنس العربية منذ الطفولة و قبل دخول المدرسة مثل سماع القرآن و هو معرض إليها دوما من خلال الإعلام ، لذلك فإن للعربية من المنتظم العربي وضعية متميزة لا تنطبق عليها المعايير اللسانية المعروفة في التصنيف اللغات كما أن بين العربية الدارجة و الفصيحة من الصلات ما يجعلها ذاتي بنية مشتركة فالطفل العربي

معرض بشكل طبيعي للغة العربية ومن ثمة يكون تصورا ونحوا للعربية الفصيحة

قد يختلف عن ذلك الذي يتعلمه بشكل صريح في المدرسة .

اللغة العربية أربع مراتب في الواقع الاستعمالي أربع مستويات :

1- لغة القرآن و الجاهليين و الحديث النبوي .

2- كلام الأدباء و الشعراء و الكتاب .

3- اللغة الموجودة في وسائل الإعلام .

4 . لغة الاستعمال اليومي .

وعلى القائمين على الشأن التربوي أن يتدرجوا في تعليم اللغة بين المستويات

الثلاثة الأخيرة حتى يصلوا بالمتعلم إلى مرحلة يجيد فيها العربية نطقا وكتابة .

إن المحافظة على اللغة العربية لغة حية لا تكون بالتعامل معها كأحد الأنواع المهددة بالانقراض وحب وضعها في محمية وحراستها و صونها من المتسللين ،

بل بفتح الأبواب و النوافذ و إقحامها في الواقع ،وتعريضها لرياح الاستعمال الذي فيه حياتها ،إذ إن اللغة دائما تحيا بالاستعمال ،كما أنها تموت بالإهمال ،و

فهم الفصاحة فيها إذا اعتمد في المدرسة عامة و في تعليم العربية خاصة فإنه

يغير الكثير من التطورات حول التعامل مع إنتاج المتعلمين و نوعية النصوص

التي يمكن اعتمادها في تعليم العربية و طبيعة الأجناس التي تحتاج إلى تدريب

المتعلمين على إنتاجها ، كي تمكنهم من كفاية التواصل بالعربية و استعمالها في

مختلف مقامات التواصل .

انتهت المحاضرة الأولى

المحاضرة الثانية

اللسانيات النفسية و تعليم اللغات

مقدمة : ظهر في العصر الحديث اتجاه يدعو إلى تعلم اللغة ، متأثرًا بالنزعة الحسية التي تنطلق من مسلمة أساسها أن المحسوس هو وحده الذي يمكن

إخضاعه للتجربة و من ثمة الدراسة العلمية الدقيقة ، و كان من نتيجة هذا الاتجاه أن ظهر جيل من الباحثين اللسانيين أخضع اللغة للتجريب ، و من خلالها متعلم اللغة ، و كان أن صادف هذا الاتجاه نظرية المنعكس الشرطي التي جاء بها الباحث الروسي إيفان بافلوف، ومن بعده واطسن، حيث أسهمت هذه النظرية في دفع الباحثين اللسانيين إلى تطبيق نتائجها على ظاهرة تعلم اللغة .

و إذا كان القانون الفيزيائي يرى أن لكل فعل رد فعل ، فإن ردة الفعل على هذا الاتجاه الحسي ظهور اتجاه مناقض قائم على النزعة المعرفية الفطرية ، رأى أن ليس المحسوس وحده هو ما يحقق التعلم لدى الإنسان بل إن هذه الظاهرة تحدث في باطن عقل المتعلم، و لا يمكن تفسيرها في أي حال من الأحوال في ضوء الملا حظات الحسية ، بل في ضوء المعرفة الفطرية .

1/ الاتجاه السلوكي البنيوي :

أ / النظرية السلوكية:

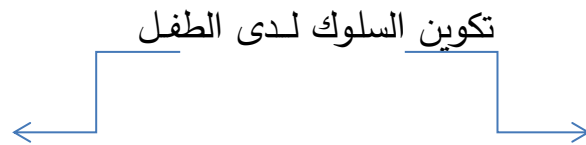
هي إحدى نظريات التعلم التي ظهرت في أواخر القرن 19 و بداية القرن 20 على يد العالم الروسي بافلوف الذي أجرى عددًا من التجارب على الحيوانات ، بهدف تحديد استجاباتها ، و قد استخلص بافلوف من هذه التجارب أنه يمكن التنبؤ بسلوك الحيوان ومدى استجابته للمثيرات الشرطية . واستنتج منها ما سمي بـ: قانون المثير و الاستجابة، أو ما يعرف بـ: الانعكاس الشرطي. ثم تبع بافلوف في هذا الاتجاه مجموعة من العلماء الأمريكيين منهم : واطسون الذي تحمس في تطبيق نتائج هذه الدراسات - التي أجريت على الحيوان - على السلوك الإنساني ، و منهم أيضاً باروس سكينر (ت 1992 Skinner) الذي يعدّ أبرز أقطاب هذا الاتجاه ، و الذي حصر موضوع علم النفس في دراسة السلوك الظاهر للكائنات الحية ، و نادى بدراسة العلاقات بين المثيرات و استجابات الكائن الحي لهذه المثيرات و منهم : ادوارد ثورندايك .الذي أضاف إلى قانون

المثير و الاستجابة قانونا آخر سماه : انتقال أثر التدريب وهو يعرف لدى السلوكيين ب"قانون الأثر".

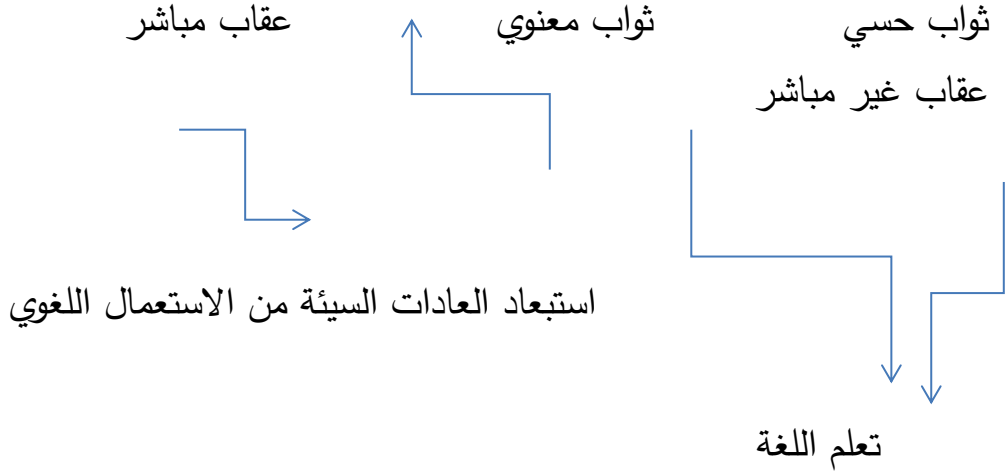
. استخلص هؤلاء السلوكيون و غيرهم من أنصار هذا الاتجاه قوانين متعددة طبقت في مجالات التعلم الإنساني في المدرسة و المجتمع و من أهم هذه القوانين: قانون التكرار ، و قانون أثر التعليم و التعلم: و قانون الحوافز، و الثواب و العقاب ، و قانون انتقال الأثر الشرطي ، و قانون انطفاء الأثر الشرطي ، ثم ظهرت آثار هذه القوانين على المناهج المدرسية من حيث المحتوى و الطرائق، و انعكست على تقييم التحصيل الدراسي و الجوانب الشخصية لدى المتعلمين .

. ثم اتجهت مجموعة من علماء النفس السلوكيين إلى تطبيق هذه القوانين على تحصيل اللغة و تعلمها و تعليمها وفي اعتقادهم أن تعلم اللغة لا يختلف عن تعلم أي سلوك آخر ، و كان سكينر أبرز هؤلاء على الإطلاق لا سيما بعد أن أصدر كتابيه : تعديل السلوك ، و السلوك اللغوي اللذين أبرز فيهما أهم آرائه في تعلم الخبرات وتعديل السلوك ، تلك الآراء التي تدل على تركيز السلوكيون على النشاط اللغوي الظاهر، لا على اللغة بوصفها نظامًا معقدًا تتحكم فيه عدة عوامل داخلية و خارجية يعتبر السلوك اللغوي أحد مظاهرها. و تعلم اللغة لدى الطفل في نظر هؤلاء يقوم على تكوين عادات سلوكية و يعتمد على التعزيز الإيجابي من والديه أو من معلميه أو من غيرهم من المحيطين به ، كلما نطق نطقًا سليمًا ، كما يعتمد في استبعاد العادات السيئة على التعزيز السلبي الذي يتلقاه من هؤلاء عن طريق العقاب المباشر أو غير المباشر .

والجدول الآتي يوضح ذلك :



التعزيز الإيجابي التعزيز السلبي



فاللغة بالنسبة للسلوكيين عبارة عن مهارة تنمو عن طريق التعزيز الإيجابي للاستجابات الصحيحة الذي يؤدي إلى زيادتها (الحصيلة اللغوية) ، والتعزيز السلبي للاستجابات الخاطئة الذي يؤدي إلى طمسها ، بناءً على ذلك اهتم السلوكيون بالبيئة اللغوية المحيطة بالطفل بما في ذلك الوالدان والمعلم و الكتاب ، معتقدين أن عقل الطفل صفحة بيضاء تسطر عليها البيئة ما تشاء و أن هذه البيئة هي المصدر الوحيد الذي يعتمد عليه الطفل في تحصيل اللغة الأم مغفلين ما لديه من قدرات عقلية معرفية و ملكة لغوية خاصة به دون غيره من المخلوقات و هذا لا يعني أن السلوكيون لا يؤمنون بوجود العمليات العقلية ذات العلاقة بتعلم اللغة ، و إنما ينظرون إليها على أنها عمليات معقدة يصعب قياسها و تحليلها .

ثانيا : النظرية البنوية الوصفية .

في نهاية القرن 19 م و بداية القرن 20 م ظهر في أوربا اتجاه عرف بـ :
الاتجاه البنوي الوصفي و اعتبر البداية الحقيقية للسانيات الحديثة أسس هذا
الاتجاه و وضع قواعده **دي سوسير** ، ونسب إليه على الرغم من وجود هذه
المفاهيم والآراء لدى بعض معاصريه لكن لم يكتب لهم الشهرة الكافية ، كما هو
الحال بالنسبة ل**سوسير** .

بدأ في إعلاء هذا الاتجاه الذي عرف بمدرسة **جينيف** من خلال محاضراته التي
كان يلقيها على طلابه في الجامعة، التي طبعت في كتاب بعد وفاته عنوانه
محاضرات في اللسانيات العامة ، أوضح **سوسير** في محاضراته أن منهجه
يختلف عن المناهج اللغوية السابقة تلك المناهج التي كانت تهتم بالقواعد
التقليدية المعيارية ، أو فقه اللغة أو دراسة النصوص و تفسيرها و التعليق عليها
، ثم أوضح أن منهجه هذا يقوم على
أن موضوع اللغة هو اللغة و تدرسها في ذاتها و من أجل ذاتها ، يدرسها دراسة
وصفية موضوعية تستهدف

الكشف عن حقيقتها من حيث هي لغة كما تظهر ، (اللغة في الاستعمال أو
التعبير) ، و ليس للباحث فيها أن يغير من طبيعتها أو يصحح فيها ، إن لا
يقتصر في دراستها على الجوانب معينة منها استحساناً ينحي جوانب أخرى
استهجاناً و أن لا تتدخل في دراستها أغراض أخرى تعليمية أو تقييمية و أن
تكون هذه الدراسة في فترة معينة و بيئة ما وأن تستخدم فيها وسائل المنهج
العلمي و خاصة الرياضيات ، و قد فرق **سوسير** في منهجه هذا بين
مصطلحات ثلاثة : الكلام - اللغة - اللسان غير أنه اهتم بدراسة اللغة المعينة
(اللغة العربية ، الفرنسية ،.....) لأنها تمثل في نظره ظاهرة اجتماعية عامة
يمكن ملاحظتها و تجريدها ، و رصد قوانينها ، بهدف الوصول الى قوانين اللغة
الانسانية العامة ، هذه اللغة عند **سوسير** عبارة عن نظام يتألف من مجموعة من

العلامات اللغوية كل علامة منها تمثل صورة صوتية تسمى دالاً وتصوراً ذهنياً يسمى مدلولاً والعلاقة بينهما هي علاقة اعتبارية هذا النظام الذي هو اللغة يتألف من عناصر داخلية تتمثل في النظام الداخلي للغة ، وعلاقات خارجية تتمثل في دراسة العلاقات القائمة بين اللغة و ما يؤثر فيها من عوامل خارجية مثل : علم النفس ، علم الاجتماع ، علم التاريخ ، الحضارة ، الخ .

وقد نهج نهج هذه المدرسة كثير من اللغويين مثل **نكلاي تروبتزكوي و رومان جاكوبسون** وكونوا مدرسة بنوية مستقلة عرفة بمدرسة براغ سنة 1926 ، اتفقت هذه المدرسة مع مدرسة **جينيف** في الأصول النظرية ، مع الدقة في التركيز على الجانب الوظيفي للغة ، والتوسع في تطبيق بعض المفاهيم الأخرى على علوم أخرى كالأدب والفلسفة وقريب من هاتين المدرستين مدرسة بنوية أخرى هي مدرسة **هلمسليف** سنة 1965 ، و زملاؤه ، لكن هذه المدرسة لم تبلغ في الشهرة ما بلغته المدرستان السابقتان لاعتمادها على مفاهيم رياضية تجريدية ، و عدم قدرتها على تقديم نماذج لغوية تطبيقية كافية لتوضيح مفاهيمها .

هكذا تبلورت البنوية في أوروبا فيما يشبه الفعل استدراكاً على المناهج التقليدية في دراسة القواعد والمنهج التاريخي المقارن والنظر في اللغة الحية نظراً أنياً شكلياً من خلال وصف اللغات الهند وأوربية ، أما البنوية في أمريكا فقد بدأت بها في أوروبا وتبلورت بصورة رئيسية من خلال عمل اللغويين في وصف اللغات الهندية الأمريكية التي تختلف عن اللغات الهندية الأوربية في أنظمتها و في كونها لغات غير مكتوبة ، بدأت المدرسة البنوية الأمريكية على يد عالم الأنثروبولوجيا **فرانس بواز** (ت 1942) و عرفت فيما بعد بمدرسة **بلومفيلد** لكن رائد هذه المدرسة هو **إدوارد سابير** (ت 1939) أحد تلاميذ **بواز** ، والذي تأثر بآراء أستاذه ، فاهتم بالدراسة الميدانية للغة مقرونة بالثقافة مع التركيز على الأشكال اللغوية في ذاتها و بخاصة الأنماط اللغوية التي رأى أنها أولى بالدراسة لأهميتها في حياة اللغة ، و في الاتصال بها . و

قد ركز في عمله على الكلام الفردي لا على اللغة المعينة مخالفًا بذلك منهج سوسير معتبرا الكلام هو الشيء الذي يمكن رصده و تحليله ، كما اعتمد في جمع مادته على الناطق باللغة أو المخبر عنها انطلاقا من إيمانه بدراسة اللغة الحية كما ينطقها أهلها ، أما البنوي بلومفيلد الذي يعد أبا للبنوية الحديثة فقد التزم بدراسة اللغة دراسة علمية وصفية مستقلة تعتمد على استقراء و يقوم أغلبية الناطقين في أحاديثهم الشفهية فقط و لا تتظر فيما تتظر فيما يفرض عليهم من قبل اللغويين .أو من قبل طبقة ثقافية أو اجتماعية معينة أي أن دراسة اللغة عنده ينبغي أن تكون وصفية لا معيارية و أن تقتصر على الجانب الشفهي دون الجانب المكتوب .

. ليس المنهج البنوي الوصفي هو الذي ميز بلوم فيلد من غيره و منحه الشهرة العلمية بل كان

اعتناقه للمذهب السلوكي في علم النفس و بخاصة لدى واطسون بول قيس هو السبب الرئيسي في تميز الرجل وشهرته فبعد اعتناقه لهذا المذهب النفسي استطاع تكوين مدرسة لغوية نفسية هي المدرسة السلوكية التي عرفت بـ مدرسة بلومفيلد .

تأثر بلوم فيلد بالسلوكية تأثراً غير كثيراً من مفاهيمه السابقة لعلم اللغة وطبيعتها وأساليب تحليلها ودراستها وطرائق اكتسابها ، فاللغة عند بلومفيلد (أنظر كتابه : اللغة) وأتباعه من البنويين السلوكيين مظهر من مظاهر السلوك الإنساني الآلي الخاضع لقانون المثير والاستجابة دون الارتباط بالتفكير العقلي أي أن الإنسان يشبه في سلوكه اللغوي الحيوان أو الآلة ، وما اللغة في نظره إلا نوعاً من الاستجابات الصوتية لحدث معين يثبت منها ما يبقى تعزيزاً إيجابياً ، في حالة الصحة اللغوية فيصبح سلوكاً أو عادة و ينطفئ منها ما يبقى تعزيزاً سلبياً ويحمل ، ولعلّ مثاله المشهور عن جاك وزوجته جيل بوضع منهجه السلوكي في تفسير الحدث الكلامي الذي هو أساس تحصيل

اللغة ، يتلخص المثال في أن جيل ترى تفاحة على الشجرة ، ثم تحدث صوتًا يستجيب له جاك فيتسلق الشجرة يحضر لها التفاحة فتأكلها ، يرى بلومفيلد أن هذه الأحداث المادية الآلية هي وحدها التي يمكن من خلالها تفسير الكلام الإنساني لأنها في نظره مظاهر سلوكية يمكن إخضاعها للمنهج العلمي و بالتالي التنبؤ بها ، أمّا ما وراء ذلك من عمليات عقلية فهي في نظره غير قابلة للتحليل والدراسة العلمية لأنها غير ملاحظة وهذا ما يفسر استبعاد بلوم فيلد جانب المعنى من التحليل اللغوي ، ونظرته إليه على أنه أضعف نقطة في دراسة اللغة.

لقد تشعبت البنوية وتعددت مدارسها لكن نظرتها لطبيعة اللغة لم تتغير منذ نشأت على يد فرديناند ده سوسير حتى انتهت على يد نعوم تشومسكي (N.CHOMSKY).

انتهت المحاضرة الثانية

المحاضرة الثالثة

تابع / اللسانيات النفسية وتعليم اللغات

ثالثا: الاتجاه البنوي السلوكي وتعلم اللغة :

مقدمة : لابد من التذكير أولا بأن اصطلاح "البنوي"، ينتمي للنظرية البنوية في اللسانيات واصطلاح "السلوكي" ينتمي للنظرية السلوكية في علم النفس ، واجتماع المقطعين يولد مصطلحا جديدا في صلب اللسانيات النفسية وهو مصطلح " البنوي السلوكي" وهكذا بالطريقة نفسها ننحت مصطلحاتنا في سائر الدروس .

لقد اقترنت البنوية بالسلوكية في نهاية المطاف واتحدت معها بشكل أمكن تسميته بالاتجاه البنوي السلوكي وقد تم ذلك على يد بلومفيلد وساعد ذلك محاولة عالم النفس السلوكي سكينر تفسير السلوك اللغوي على أساس من النظرية السلوكية في علم النفس ولم يقتصر الالتقاء بين هاتين المدرستين على مستوى المبادئ والنظريات بل تعداه إلى مجالات لغوية تطبيقية في المنزل والمدرسة وغيرهما من العوامل الخارجية التي تتحكم - في نظر هؤلاء - في تكوين اللغة الأم للطفل ثم انتقلت هذه التطبيقات إلى ميدان تعليم اللغات ، وبخاصة تعليم اللغة الانجليزية في و.م.أ لأن القائمين على برامج تعليم اللغة كانوا من السلوكيين البنويين أمثال تشارلز فريز، وروبارت لا دو نتيجة لذلك تبلور في الخمسينيات من القرن الماضي اتجاه بنوي سلوكي عرف بـ المذهب السمعي الشفوي فسيطر على برامج تعليم اللغات فترة من الزمان . وظهرت آثاره واضحة في الخطط والمناهج والكتب وطرائق التدريس ووسائله. وقد ركزت برامج تعليم اللغة في تلك

الحقبة على اللغة المنطوقة (لغة الحديث الشفوي) ، فقدمت مهارات الاستماع والكلام على مهارتي القراءة والكتابة ، واهتمت بتدريبات الأنماط (التمارين البنوية) وخصصت جزءاً كبيراً من الدروس لهذا الجانب ، وكان الهدف من تدريبات الأنماط هذه تعليم اللغة الهدف عن طريق تكوين العادات اللغوية بطريقة لاشعورية من خلال تعليم القواعد وتنشيتها في ذهن المتعلم بعد التدريب الطويل على الأنماط اللغوية التي تمثل هذه القواعد بطريقة مباشرة وتختلف الحاجة إلى كمية التدريس على نمط معين بقدر اختلاف هذا النمط في لغة الدرس الأم وذلك معناه أن النمط المراد تدريسه في اللغة الهدف قد يختلف اختلافاً بين عن نظيره في لغة الأم لذلك يتم التركيز عليه كثيراً كالتدريب وذلك وزيادة عدد مرات التكرار والاستبدال وغيرها من أساليب تدريبات الأنماط (التمارين البنوية) المعروفة . اما النمط المراد تدريسه في اللغة الهدف إذا كان متشابهاً مع اللغة الأم فلا يحتاج إلى تركيز كبير .

رابعا: الاتجاه التوليدي التحويلي المعرفي و تعلم اللغة:

لم ينشأ الاهتمام بالمجال المعرفي في تعليم اللغة حديثاً بل إن هذا المنهج كان سائداً قبل ظهور النظريات النفسية المعاصرة ، و قد شهد النصف الأول من القرن الماضي ظهور عدد من النظريات المعرفية التي سادت قبل ظهور النظريات السلوكية ومنها: النظرية الكلية (الجشتالت) التي ترى أن إدراك المتعلم يتجه إلى الكل الذي هو نظام مترابط متسق مكون من أجزاء متفاعلة وسابق لأجزائه من الناحية المنطقية كما ترى أن التعلم الحقيقي يعتمد على إدراك العلاقات بين الأشياء والاستفادة من الخبرات السابقة في تفسير المعلومات في مواقف التعلم الجديدة ومنها النظرية البنائية والتي اهتم فيها بمراحل النمو عند الأطفال وربطه بالنمو المعرفي ونبه إلى ضرورة التوازي في الاهتمام بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية في العملية التعليمية وفيما يتعلق بالحساب اللغة يرى "جون بياجيه" أن الوظائف المعرفية تسبق النمو اللغوي كما يرى أن العمليات

الفكرية هي التي تسمح باستغلال اللغة ،أي أن الجانب اللغوي يخضع للجانب المعرفي والنظريات المعرفية على اختلافها وتعددتها ترفض مايعتقده السلوكيون من أن التعلم يحدث نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، كما ترفض فكرة أن عقل المتعلم صفحة بيضاء تسيطر عليها البيئة ما تشاء .كما تؤكد على أهمية الدور الايجابي للمتعلم الذي يسيطر على عملية التعلم ويتحكم فيها بعقله وأن البيئة ليست المرجع الأول في التأثير أو التحكم فالعقل هو الذي يختار من بين المدركات الحسية والمثيرات ما يناسب حاجات المتعلم ورغباته ،وهو الذي يصنف هذه المدركات و يربط بينها وبين الخيارات السابقة وهو الذي يحدد نوع الاستجابة الملائمة حسب الظروف المحيطة بالمتعلم. - ولعلّ هذه النظرة أن دور العقل في اكتساب المعرفة هي أهم فارق بين المعرفيين والسلوكيين وهي بداية الافتراق بين المدرستين. فالمعرفيون يعتقدون أن السلوكيين وقعوا في الخطأ الكبير حين اعتقدوا أن الإنسان يتعلم بالطريقة التي يتعلم بها الحيوان تمامًا كالكلاب ، ثم تطبيق هذا المبدأ على تعليم الإنسان بوجه عام وتعليم اللغات بشكل خاص. فالنظرية المعرفية تركز على العمليات العقلية الداخلية المرتبطة بالمتعلم كالتذكر والربط ونقل المعلومات من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة طويلة الأمد والاستعدادات والاتجاهات والميول والرغبات واكتساب اللغة في نظر هذه النظرية يتطلب مهارات معرفية معقدة داخلية وبخاصة مرحلة الإنتاج الكلامي الذي يمر فيه المتحدث بعدد من الخطوات مثل: اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للسياق والمقام وتنظيمها ومراقبة الكلام ويمكن تصنيف هذه العمليات العقلية وفق ثلاث خطوات هي :

1 . العمليات المضبوطة.

2 . العمليات التلقائية.

3 . عمليات إعادة البناء.

و هي عمليات مرتبطة بالذاكرة قصيرة الأمد وطويلة الأمد ، فعندما يتلقى المتعلم المعلومة اللغوية لأول مرة يحفظها مدة معينة فتصير قصيرة ثم تقوم العمليات المضبوطة بمعالجتها تمهيداً لتحويلها إلى مركز العمليات التلقائية في الذاكرة طويلة الأمد لتصبح من المعلومات التلقائية التي يمكن استعادها واستعمالها بيسر وسهولة ، لكن عملية التحويل هذه قد تطول وقد تقصر حسب طبيعة المعلومة اللغوية الواردة وخلفية المتعلم عنها.

فبعض المعلومات تتطلب جهداً عقلياً شاقاً وتحتاج إلى وقت طويل من التدريب على سماعها واستعمالها قبل أن تتحول إلى معلومة تلقائية وبعضها الآخر لا يحتاج إلى جهد طويل ، بعد أن تستقر المعلومة اللغوية في الذاكرة طويلة الأمد وتصل إلى المقر الأساس للمعلومات المضمونة تصبح معلومة تلقائية يستعملها المتعلم في فهم المسموع والمكتوب ، كما يستعملها في الاتصال الشفوي مع الآخرين كما لو كانت جزءاً من لغته الأم ، فيستعملها استعمال الكاتب المتمرس على الآلة الكاتبة ، وسياقة السائق الماهر المتقن لقيادة سيارته. وقد يدرك المتعلم بعد فترة طويلة من الاستعمال أن هذه المعلومات أو بعض منها في حاجة إلى التصحيح أو التطوير أو التغيير أو الترتيب بطريقة معينة وهذا ما يعرف بمرحلة إعادة البناء وهو يشبه تعلم الطفل . انتهى.

وللاستزادة نحيلكم على ما أورده الأستاذ بكارامحمد، وهو أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر في مطبوعة له بعنوان "محاضرات في اللسانيات التطبيقية ما نصه (مع بعض التصرف أحيانا " النظرية السلوكية (BEHAVIOURISME) تيار فكري ينتمي إلى مدرسة علم النفس السلوكي ،وهي مدرسة نفسية من مدارس علم النفس التجريبي تقوم على فكرة جوهرية تتمثل في أنّ علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا تبنى

المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية، و لا يمكن اعتماد هذا المنهج إلا إذا كان موضوعه قابلاً للملاحظة و التجربة (1).

تأسست المدرسة السلوكية في أمريكا في مطلع القرن العشرين، و قد ظهرت هذه النزعة سنة 1924 على يد العالم جون واطسون (JOHN WATSON)(2)، الذي عرّف السلوكية بـ" أنها العلم الطبيعي الذي يدرس كلّ السلوك و التكيف البشري "(3)، و قد كان مناصراً للعالم ثورانديك(4) الذي تأثرت السلوكية بأعماله. و كانت المدرسة السلوكية تأخذ من دراساته ومن دراسات غيره من علماء النفس التجريبي ما يخدم اتجاهاتها، كما كانت تستعين بالكثير من تجاربهم. و توغلت السلوكية آنذاك في كل الميادين العلمية حتى أوشكت أن تكون المنهج الفريد المعوّل عليه في تقصي مظاهر النشاط الإنساني، فلا عجب إذن أن تجدها تقتحم الميدان اللساني، فتضفي عليه طابعها الخاص (5).

أولاً: مبادئها :

نادت النظرية السلوكية بوجوب التخلي في دراسة السلوك عن الاهتمام بشعور الإنسان و ما يجري في داخل نفسه و عقله، و لا يعني ذلك أنّ السلوكيين ينكرون وجود الوعي و الشعور، لكنّهم يرفضون اعتباره موضوعاً للدراسة، لأنّه داخلي، لا يخضع للملاحظة

و القياس، و من ثمة فإنهم ينتقدون الاتجاهات التي تفسر سلوك الكائن الحيّ بإرجاعه إلى دوافع و حاجات داخلية (6).

و حجتهم في ذلك أنّ الشيء الموضوعي الذي يمكن ملاحظته ودراسته وقياسه إنّما هو السلوك و التصرف الموضوعي. ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه، و يمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرق أدائه، و تحليله إلى أجزاء متعددة، و تعديله أو تغييره، و ضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، و من ثمة التحكم في هذا الظهور نفسه، من خلال

تفسير شروطه(7) . أمّا ما يجري داخل نفس الإنسان، و ما يشعر به فأمر شخصي بحث لا يخضع للملاحظة العلمية، و لا ينطبق عليه قياس.

و قد بدأ السلوكيون بدراسة السلوك الحيواني، و ذلك لإيمانهم بأنّ الفرق بين الإنسان و الحيوان هو فرق في الدرجة، لا فرق في النوع. بمعنى أنّ السلوك الإنساني و السلوك الحيواني متشابهان مع فارق في الدرجة. و تبيّن للسلوكيين من دراستهم أنّ السلوك يتلخص في المبدأ المعروف: مثير - استجابة، أي أنّ السلوك إنّما يكون استجابة لمثير أو منبه يقع على مناطق إحساس الكائن الحي، ثمّ ينتقل إلى الأطراف العصبية المصدرة للمخ، و ينتهي الأمر باستجابة معينة. وهو القانون الأول بين قوانين النظرية السلوكية .

ثانيا : مرجعيتها المعرفية و الفلسفية :

استوحت النظرية السلوكية أسسها و مبادئها المنهجية و الفكرية من:

1/ الفلسفة الوضعية أو الإيجابية "كما يصطلح عليها العلامة عبد الرحمان الحاج صالح" (POSITIVISME) : هي مذهب فلسفي يعنى بالظواهر اليقينية، و يرفض كلّ تفكير تجريدي في الأسباب المطلقة، أي أنّ هذه الفلسفة لا تسلّم إلّا بما هو تجريبي خاضع للحواس ، و تنفي صفة العلمية عمّا سوى ذلك (8).

كما تعرّف بأنّها تيار فلسفي ينص على أنّ الخبرة مصدر المعرفة، و ليس العقل، فهي بهذا المعنى نقيض الفلسفة العقلية التي تقترض أنّ هناك أفكارا لا يمكن أنّ تزودنا بها الحواس، و ينشئها العقل بمعزل عن الخبرة، و تسمى لذلك معرفة فطرية أو قبلية. (عبد المنعم حنفي، 1992) (9).

2/ التجريبية (EMPIRICISME) : هي اتجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية، يعتبر أنّ كلّ معرفة حتى تكون علمية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي، و على رأس هذه الإجراءات التجربة.

3/ البراجماتية (النفعية) : هي مبدأ (PRAGMATISME) من المبادئ التي تشبعت به الثقافة الأنجلوسكسونية و أثر في فكر و سلوك الأمريكيين.

1/ تعريف النظرية اللسانية السلوكية :

يواصل الأستاذ بكار قوله : ظهرت النظرية اللسانية السلوكية مع ليونارد بلومفيلد (L، BLOOMFIELD) في الثقافة اللسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابه " اللغة " (LE LANGAGE) إلى الوجود عام 1933، و هو الكتاب الذي هيأ الدراسات اللسانية الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التوأمة بين علم النفس السلوكي و اللسانيات، و هي الجهود التي قام بها بلومفيلد من أجل هذا الغرض، فبعد أن استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي الذي كان سائدا آنذاك في كل مجالات العطاء الفكري الإنساني أسقطها على المنهج الوصفي اللساني، مما أدى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة (10) .

لقد تطورت النظرية اللسانية السلوكية، و أخذت مسارها الطبيعي في الوصف اللساني على يد اللساني الأمريكي بلومفيلد، الذي كان جاداً في تطبيقها، و متهاياً لنتائجها، و انعكاساتها على وصف بنية النظام اللساني، و تفسيرها تفسيراً آلياً (11) .

إذن فاقترحت النظرية اللسانية السلوكية الميدان اللساني، و أضفت عليه طابعها الخاص، فأمست الأشكال اللغوية تحلل كما هي في الواقع اللغوي، دون أي اعتبار للبنية الضمنية المتوارية خلف البنية الظاهرة (12)

2/ أسسها العلمية

ترتكز هذه النظرية في جوهرها على عدة أسس العلمية، منها (13) :

1/ عدم إعطاء الجوانب الذهنية اهتماما كبيرا مثل: العقل، و التصوّر، والفكر، و دحض كل تحليل يعوّل على الاستبطان، و إبراز ما يمكن ملاحظته مباشرة اعتمادا على السلوك الظاهري وحده.

و بتطبيق هذا المنهج على الظاهرة اللغوية ينصب التحليل على الأشكال اللغوية الظاهرة، و المواقف المباشرة التي أدت إلى إنتاجها في الواقع اللغوي.

2/ التقليل من دور القدرات الفطرية في الظواهر السلوكية، و إعطاء أهمية قصوى لعملية التعلم في اكتساب النماذج السلوكية.

3/ التواصل اللغوي في نظر السلوكيين لا يعدو أن يكون نوعاً من الاستجابات (REPONSES) لمثيرات ما (STIMILUS) تقدمها البيئة أو المحيط (ENVIRONNEMENT).

بناءً على هذه الأسس فالمتكلم في نظر بلومفيلد و أتباعه حين أدائه الفعلي للكلام، يكون قد قام باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع خضوعاً مطلقاً لحافز البيئة، دون أن ترتبط هذه الاستجابات بأدنى قدر من التفكير، " (لأنّ الاستجابة الكلامية مرتبطة بصورة مباشرة بالحافز، و لا تتطلب تدخل الأفكار، و ذلك لأنّ اللغة في نظرهم لا تعدو أن تكون عادات صوتية يكتفيها حافز البيئة) " (14)

ترتكز المعطيات العلمية للتفسير السلوكي على التجارب المخبرية التي أجريت على الحيوانات. و النتائج المحصل عليها جعلت السلوكيين يعمّمونها على المظاهر السلوكية لدى الإنسان، فتبدو اللغة وفق هذا المنظور سلسلة من الاستجابات المتتالية) .

الهوامش ،وهي منسوبة للفقرات التي اقتطعناها من محاضرات الأستاذ بكار .

- 1/ حفيظة تازروتي، "اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري"، ط1، دار القصة للنشر، الجزائر، 2003، ص 51.
- 2/ أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات"، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 90.
- 3/ محمد مصطفى زيدان، "نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية"، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 93.
- 4/ يعدّ العالم ثوراندنيك من رواد علم النفس التجريبي الأوائل في أمريكا، أنشأ معمل علم النفس بجامعة كولومبيا سنة 1891، تأثر بأعماله و بأبحاثه العالم جون واطسون، و تأثر هو الآخر باتجاهات المدرسة السلوكية الموضوعية، و بطريقة دراستها للظواهر النفسية.
- 5/ أحمد حساني، المرجع السابق، ص 20.

- 6/ حفيظة تازروتي, المرجع السابق, ص51.
- 7/ حفيظة تازروتي, المرجع نفسه, ص51.
- 8/ أحمد مومن, "اللسانيات: النشأة و التطور", ط/1, الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية, الجزائر, 2002, ص 194 و 195.
- 9/ عبد اللطيف الفاروبي, محمد آيت موحى, عبد العزيز الغرضاف, عبد الكريم غريب, "معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك, ج.1. ط/1, المغرب, ص 100.
- 10/ أحمد حساني, المرجع السابق, ص 20.
- 11 / المرجع نفسه, ص 21.
- 12/ المرجع نفسه, ص 20.
- 13/ المرجع نفسه, ص 21
- 14/ أحمد حساني, "مباحث في اللسانيات", ط/1, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1994, ص 152 .

انتهت المحاضرة الثالثة .

المحاضرة الرابعة

اللسانيات النفسية وتعليم اللغات

النظرية المعرفية (cognitivism)

مقدمة: بعد أن تناولنا في الدروس السالفة بعض النظريات السلوكية باعتبارها بؤرة اهتمام أنصار بيداغوجية الأهداف نحاول في هذه المحاضرة أن نقف عند النظرية المعرفية.

بدأ الاهتمام بالجانب المعرفي في مجال التربية والتعليم منذ النصف الأول من القرن الماضي فقد ظهرت النظرية الكلية المعروفة بنظرية الجشتالت والتي انبثقت عنها الطريقة الكلية في تعليم اللغة، وقاعدة هذه النظرية أن الكل نظام مترابط مكون من أجزاء متفاعلة وأن إدراك المتعلم يتجه إلى الكل، ثم إلى أجزائه بعد ذلك تدريجياً.

والنظريات المعرفية على اختلافها وتعددتها ترفض ما يعتقده السلوكيون

من أن التعلم يحدث نتيجة لمؤثرات خارجية فقط⁽¹⁾.

كما ترفض فكرة أن عقل المتعلم صفحة بيضاء تسطر عليها البيئة -طبيعية كانت أم تعليمية- ما تريد من أفكار. وتؤكد على أهمية الدور الإيجابي للمتعلم الذي يسيطر على عملية التعلم ويتحكم فيها بعقله، فالعقل هو الذي يختار ما يناسب حاجات المتعلم ورغباته، وهو الذي يصنف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، إن عناية المعرفيين بالعقل ودوره الفاعل في اكتساب اللغة وتعلمها هي أهم فارق بين المعرفيين والسلوكيين وهي بداية الافتراق بين المدرستين.

من هنا جاءت المقاربة المعرفية كبديل عن «النظرية السلوكية التي سيطرت على مجال تعليم اللغة، بل في كل أنواع التعليم، وبخاصة التعليم العربي، وأكثر خصوصية في تعليم اللغة العربية وما تزال أزمة المدارس السلوكية مركزة في أمرين هما (العجز عن المعنى)، والتركيز على الظاهر المعين. لذلك اعتنى السلوكيون باللسان واليد وأهملوا العقل»
لقد ارتبطت النظريات المعرفية التي تناولت موضوع اكتساب اللغة

بتيارات فكرية وعملية ركزت اهتمامها على فهم طبيعة الإنسان الأساسية لعل من أشهرها في العقود الأخيرة من القرن الماضي المدرسة التوليدية التحويلية في مجال اللسانيات بقيادة نعوم تشومسكي (N.Chomsky) الذي رفض الإطار السلوكي الذي حصر اللغة في قانون المثير والاستجابة وما يتصل به من مفاهيم كالتعزيز والتكرار والمران وانتقال أثر التدريب حيث لا ترتبط الاستجابة الكلامية فيها بأي شكل من أشكال التفكير، ولا تميز بين السلوك الإنساني والسلوك الحيواني فيؤكد أن اللغة هي التي تميز الإنسان من الحيوان، وأنها غير خاضعة لأي حافز فهي «تنظيم عقلي فريد من نوعه تستمد حقيقتها من حيث أنها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحر»(2).

إن تشومسكي يرى أن اللغة "واحدة من الخصائص المقصورة على النوع الإنساني، وهو جزء من إعدادنا الإحيائي المحدد بالوراثة، أي مكون من مكونات العقل(3).

وترتب على هذه النظرة أن اللغة ملكة من ملكات العقل، وأن اكتسابها يعد عملية نضج أساسا. لذلك يذهب تشومسكي إلى أنه من غير المفيد أن نبحث عن سبب

نمو الكلام لدى الطفل لأن "خصائصه تماثل عناصر طبيعتنا المشتركة التي تجعل من اللازم أن تنمو لنا أرجل وأذرع بدلا من الأجنحة" (4)

انتهت المحاضرة الرابعة.

المحاضرة الخامسة

تابع / النظرية المعرفية واكتساب اللغة

. إن اكتساب اللغة في نظر تشومسكي أمر لا يحدثه الطفل وإنما يحدث له، إذا ما وضع في بيئة ملائمة و(هو أمر يشبه نمو جسم الطفل ونضجه بطريقة محددة عندما يقدم له غذاء ملائم وبيئة حافزة). وهذا يعني أن البيئة اللغوية الصالحة تعد شرطاً ضرورياً لممارسة الوظيفة اللغوية، في حين يعتبرها البنويون السلوكيون (5) منبعا للسلوك اللفظي وقالبا مهيكلًا له.

إن "اكتساب اللغة لا يعنى بالكم المعرفي المحصل وإنما بالعمليات العقلية التي تعد هي المسؤولة عن البصر بالمعرفة وأسلوب الاحتفاظ بها ثم أسلوب استعادتها وفي الانتساب ليس شرطاً أن يستعيد المتعلم القدر المخزن نفسه -كما في التحصيل- بل يكون التركيز على الخطة العقلية التي إذا استخدمت صواباً أمكن استعادة المعرفة والاكتساب يعنى بأمرين هما: بنية المعرفة اللغوية المقدمة للمتعلم، والبنية المعرفية في عقل المتعلم"(6).

ولما كانت اللغة إحدى الأنظمة المعرفية فقد وضع تشومسكي نظرية في

اكتسابها أقامها سنة 1965 (7) على افتراض وجود كفاية لسانية خاصة باكتساب اللغة:

(فالمادة اللغوية الكفاية اللغوية اللغة "قول" اللغة "فوالد اللغة" ، فالمادة اللغوية تمثل التجربة التي يتعرض لها الطفل في الجماعة اللغوية التي يعيش فيها وتنهض بتسهيل الكفاية اللغوية وتحديد اللغة التي يكون الطفل بصدد التعرض لها، أما القواعد اللغوية فتتمثل وصفاً للكفاية اللغوية(8).

لقد جعل تشومسكي عملية اكتساب اللغة مهمة من المهام الأساسية للنظرية اللسانية على الرغم من أنه لم يحدد بدقة مراحل الاكتساب، وبناء على هذا التصور تجددت الأبحاث في مجال علم النفس المعرفي (9) منطلقة من فرضية مفادها أن الطفل يبني لنفسه أنحاءاً متتالية ويستتبط القواعد من مادة لغوية قليلة، لكن هذا التصور لم يفض إلى طرائق في تعليم اللغات لأن تشومسكي يرى أن اللغة تنمو من تلقاء نفسها وجعل أس اهتمامه أن ينفذ إلى الكفاية اللغوية للكشف عن القواعد الضمنية التي تنتظم اللغة.

إن القول بأن للطفل كفاية غير متناهية يستطيع من خلالها أن يصوغ عددا غير متناه من الجمل لم يسبق له أن سمعها يقود الباحث إلى استنتاج أن هذه الكفاية عمل عقلي يتجدد باستمرار لذلك رأى تشومسكي بأن للغة مظهرا إبداعيا؛ فما ينطق به الفرد عند استعماله اللغة استعمالا عفويا يتضمن تعابير متجددة لا يمكن اعتبارها-أبدا- ترديدا لما سمعه سابقا، لذلك لا يمكن اعتبار التنظيم اللغوي للطفل تقليدا تاما لمحيطه اللغوي أو نسخة مصغرة منه على الرغم من أنه يعيد إنتاج جمل جديدة انطلاقا من الكلام الذي تنهى إلى مسمعه في محيطه اللغوي، وقد ينحرف الطفل عند استعماله اللغة عن كلام الكبار لكن هذا الانحراف هو في حد ذاته عملية إبداعية لأن الطفل بموجبه يصوغ عالمه اللغوي الخاص ومن ثم نفهم سبب رفض تشومسكي لمبدأ التقليد في اكتساب اللغة.

إن النظرية التوليدية التحويلية قد تجاوزت النظرية السلوكية بتفسيرها ما عجزت عن تفسيره هذه الأخيرة في ميدان اكتساب اللغة عند الطفل، فمفهوم الكفاية اللسانية الذي تجسد في أعمال تشومسكي كان له الفضل الكبير في تطوير النظرية اللسانية، فقد استطاع مع بعض التعديلات أن يعوض مفهوم اللغة في النظرية البنوية عند دو سوسير بمفهوم الكفاية، ومفهوم الكلام عنده كذلك بمفهوم الأداء "performance". وتمكن من خلال هذين المفهومين أن يعطي للغة بعدا عقليا إبداعيا حركيا ينطلق من العمليات العقلية ويتجلى في مختلف تصرفات الفرد اللغوية نطقا وكتابة، بعدما كانت تتميز بمظاهر ثابتة وخارجية، وميزة مفهوم الكفاية على مفهوم اللغة تتجسد في الجانب النفسي لكنها مع ذلك ليست من دون سلبيات لأنها أقصت البعد الاجتماعي والتفاعلي والوظيفي للغة على اعتبار أن اللغة لم توضع لكي يتكلمها فرد واحد وإنما هي استعمال اجتماعي. إن أدنى حد للغة في بعدها الاجتماعي شخصان ويترتب عن هذا التصور أن ينظر إلى اللغة على أنها حوار قوامه الكفاية التواصلية(10).

إن إقصاء البعد الاجتماعي رغم أهميته بل ضرورته في العملية التواصلية وتعدد النحو التحويلي ومبالغته في التجريد كان من الأسباب التي أدت إلى إخفاق النظرية التوليدية التحويلية في ميدان تعليم اللغة مما دعا الباحثين إلى توجيه النقد إلى هذه النظرية رغم فعاليتها في وصف المسار اللغوي.

وإذ وُقِّعت بيداغوجية التدريس بالكفايات إلى الاستفادة من نتائج الدراسات النفسية في مجال علم النفس المعرفي، ونتائج الأبحاث اللسانية من منظور النظرية التوليدية التحويلية، واستمدت منها أهم المبادئ والآليات والقواعد التي تساعد المتعلم (التلميذ) على اكتساب اللغة وسبل تطويرها فضلا عن استفادتها من أبحاث علوم التربية خاصة في مجال تطوير كفايات معلم اللغة فإن تلك الأبحاث جميعها تشكل مرجعيات وروافد متعددة ومتنوعة تسهم في تحقيق أهداف هذه البيداغوجية الجديدة التي عقد عليها العزم في تطوير المسار التعليمي بالمنظومة التربوية الجزائرية، ومن ثم تصحيح مظاهر النقص وتجاوز العثرات التي شهدتها المدرسة الأساسية لذلك «فإن مجال التربية يتصور بيداغوجية الكفايات أفضل وسيلة لخدمة الإنسان بما أنها تروم استشراف عدالة داخل النظام التربوي عن طريق الحد من النسبة العالية للإخفاق الدراسي (11) لذي يكلف النظام التعليمي كثيرا ويشكل عائقا أمام بلوغ مرتبة "المجتمع الديمقراطي" فضلا عن ذلك تكتسي المعرفة المدرسية وفقا لتصور بيداغوجية الكفايات دلالة بالنسبة إلى المتعلم على نحو تغدو فيه مساهمة لاهتماماته وتطلعاته ومتناغمة مع محيطه خارج المدرسة من خلال تفعيلها داخل وضعيات مصاغة في مشكلات لا تنأى عما يصادفه المتعلم في حياته الاجتماعية أو المهنية (12).

كما أن "المعرفة اللغوية" في سياق هذه البيداغوجية تنهض على دعامة تصورية مقتضاها وجود وشائج بين البعدين النظري والتطبيقي، وتتنظر إليها في منأى عن منطق المادة الدراسية الواحدة التي تؤدي إلى تفكيكها ومن ثم تفتيت الفعل التربوي، لذلك نظرت هذه البيداغوجية إلى اللغة على أنها أنشطة (13) وليست مواد، ثم عوّلت بعد ذلك على نفي الحدود المصطنعة بين تلك الأنشطة التعليمية وبحثت عن القواسم المشتركة بينها. ومن ثم اتجه التعلم إلى التركيز على المعنى والفهم وهذان العاملان يحصلان بالاكشاف الاستقرائي، والاستيعاب الاستنتاجي، تركيبا وتحليلا وهو ما يضمن تحسن التعلم واستمراره ويزيده حيوية وفعالية

الهوامش:

(1) - ينطلق علماء النفس السلوكيون من أن تعلم اللغة لدى الطفل يقوم على تكوين عادات سلوكية تعتمد على التعزيز الإيجابي الذي يتلقاه من والديه أو من معلميه أو من غيرهم من المحيطين به، وهم يتعاملون مع اللغة على أنها ظواهر

تلاحظ لا معايير تراعى، ومن ثم فهي قابلة للقياس ولذا يركزون على المستوى الصوتي ويقصون المستوى الدلالي لأنهم يرون أنه أضعف نقطة في دراسة اللغة. وعلى النقيض منهم يرى المعرفيون أن اكتساب اللغة يتم عن طريق العمليات العقلية التي تعتمد على الفهم والربط والتحليل ولذلك فالتعلم عندهم ظاهرة لها معنى بالنسبة إلى المتعلم ترتبط بتكوينه العقلي والمعرفي.

(2) ميشال زكريا: الألسنية، علم اللغة الحديث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط2، 1983، ص 74.

(3) - **نعوم تشومسكي**: اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة **حمزة بن قبلان المزيني**، سلسلة المعرفة اللسانية، عدد 96 دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1990، ص 13، 14.

(4) - المرجع السابق نفسه، ص 16.

(5) - كان من نتيجة اقتراح "البنوية" باعتبارها نظرية في اللسانيات بعلم النفس السلوكي أن تمخض عنهما اتجاه عرف ب: الاتجاه "البنوي السلوكي" وهو من صلب اللسانيات النفسية.

(6) - "اكتساب اللغة لا يعنى بالكم المعرفي المحصل وإنما بالعمليات العقلية التي تعد هي المسؤولة عن البصر بالمعرفة وأسلوب الاحتفاظ بها ثم أسلوب استعادتها وفي الانتساب ليس شرطاً أن يستعيد المتعلم القدر المخزن نفسه - كما في التحصيل - بل يكون التركيز على الخطة العقلية التي إذا استخدمت صواباً أمكن استعادة المعرفة والاكتساب يعنى بأمرين هما: بنية المعرفة اللغوية المقدمة للمتعم، والبنية المعرفية في عقل المتعلم انظر ، **حسني عبد الباري عصر**: قضايا تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 1999 ص 37، 38.

(7) :انظر كتاب: جوانب من نظرية النحو، ترجمه إلى العربية **مرتضى جواد بقر**، من جامعة البصرة، مطابع جامعة البصرة، العراق، 1985م.

(8) - وتعد النظرية التوليدية التحويلة التي ضمنها **تشومسكي** كتابه (البنى النحوية الذي ترجمه **يؤيل يوسف عزيز** من جامعة الموصل، دار العيون، ط2، 1987) أبرز نظرية لسانية معاصرة بعد النظرية البنوية الوصفية لـ **فريديناند هوسس** «وهي تمثل النمط المعرفي الفطري وتعالج قضايا اللغة واكتسابها وعلاقتها بالعقل والمعرفة الإنسانية، وقد أقام **تشومسكي** نظريته هذه على أساس أن اللغة مكون من مكونات الإنسان يتميز بها عن غيره من المخلوقات، كما يتميز بإدكاء والقدرة على التفكير، وأن اكتسابها ملكة مغروسة فيه منذ الولادة لهذا رفض النظرة الظاهرية الشكلية للغة كما هي عند البنويين الوصفيين، باعتبارها ناقصة لا تعالج إلا جزءاً يسيراً من هذه الظاهرة العقلية المعقدة» انظر **عبد العزيز إبراهيم العصيلي**: أساسيات تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص 57.

(9) - يذكر **مارك ريشل (Marc Richelle)** «أن فرضيات تشومسكي أثارت لدى العديد من علماء النفس اللغويين بعض الأبحاث التي توجهت نحو البرهنة على الحقيقة النفسانية للكفاية اللغوية بالمعنى الذي يعطيه تشومسكي لهذا التعبير وفي غمرة الحماس لما هو جديد أظهر الباحثون الأوائل الذين تابعوا هذا المنحنى بعض العجلة حين أخذوا يستخلصوا من النتائج التي توصلوا إليها البراهين الحاسمة على صدق النموذج التوليدي على مستوى النفساني» أنظر كتابه: اكتساب اللغة **مارك ريشل**، ترجمة **كمال بكداش**: المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص 84.

(10) - فاللغة في مستواها المنطوق تتأسس على الباحث والمتلقي فالتواصل فيها مباشر "com. directe" بينما تتأسس في مستواها المكتوب على حضور الكاتب فيها وغياب المتلقي، فالتواصل فيها مؤجل "com. différée".

(11) - استناداً إلى نتائج دراسة قامت بها وزارة التربية الوطنية طبقاً لمعايير اليونسكو (بن بوزيد أبو بكر 2001) أثبتت أنه: من بين 100 تلميذ مسجلين في السنة الأولى الابتدائي 67% فقط إلى السنة التاسعة و 39% يحصلون على شهادة

التعليم المتوسط، و 34% يصلون إلى السنة الثالثة ثانوي، 14% يحصلون على شهادة البكالوريا، هذه الأرقام تبين مدى النسب الضئيلة من المتدربين التي تصل إلى مستويات مختلفة من التعليم. الأمر الذي يثير أكثر من استفسار حول أسباب هذا الفشل أو التسرب المدرسي» انظر: بحوث الملتقى العربي لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية حول: التربية والتعليم في الوطن العربي، إصدار مخبر التربية والتنمية ، جامعة وهران الجزائر، الجزء الأول، 2002، الجزائر، ص 101، 102.

(12)- **لحسن توبي:** بيداغوجية الكفايات والأهداف الاندماجية، مرجع سابق، ص 181.

(13)- كانت بيداغوجية المحتويات تقوم على مفهوم "المادة" الذي يوحي بمعاني تكس المعارف، لذلك اتجهت بيداغوجية الكفايات إلى استعمال مصطلح «النشاط الذي هو ممارسة المتعلم التي تنصب على محتوى تعليمي في حصة من حصص الدرس، ومفهوم النشاط يوحي بمعاني الممارسة والإنجاز والبناء ويضع المتعلم في مرتبة الصدارة، ويعطي له الدور الأساسي في العملية البيداغوجية» انظر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مصدر سابق، ص 11.

انتهت المحاضرة الخامسة .

المحاضرة السادسة

التعلم: طبيعته وعوامله

طبيعة الشيء ماهيته كما يقول الفلاسفة ،فالتعلم من هذا المنظور كما يقول أحد أساتذة علم النفس "فاخر عاقل" نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما يعترضه من مشاكل في الحياة "، وما ترمي إليه العملية التعليمية هو تمكين المتعلم من التكيف مع الوسط التعليمي ومن ثم الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة ،وما الطرائق التربوية -على اختلافها-، وما الوسائل **البيداغوجية** -على تعددها وتنوعها- إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية وقيمة هذه الوسائط وفعاليتها إنما تقاس بمقدار ما تستثير دافعية المتعلم وتوصله إلى الاستجابات والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة .

ومن البديهي أن التعلم الذي نقصده لا يقتصر على المعارف المدرسية وحدها ولكنه يشمل كل ما يكون سلوك الفرد المميز له والذي يشمل الموروثات وكل ما اكتسبه المتعلم من اتصاله بالبيئة، ومن هنا كان على رأس اهتمامات المدرسة أن توجد الحاجات للتعلم أولاً ،ثم تهيئ الفرص المناسبة لحصول التعلم ،وشتان بين أن تقدم الخبرات للمتعلم جاهزة هينة وبين أن تهيئ له المدرسة فرص الحصول عليها فيصل إليها بنفسه ،وما أبعد الفرق بين من يصطاد السمك وبين من يقدم له .

لذلك فإنه يتوجب على المدرسة أن تجعل المتعلم يعمل لتحقيق غاية لا أن يعمل لأداء واجب مفروض من الخارج وعليها إذن أن :

- تعين المتعلم على صياغة أهدافه وغاياته .
- أن تساعد في الحصول على الوسائل وأن تمكنه من الطرائق التي يحقق بها تلك الغايات .

- أن تضعه في جو يستثيره لتحقيق تلك الأهداف بالوسائل الأسرع والأففع .

وقد حاول علماء النفس على اختلاف توجهاتهم العلمية معرفة آليات التعلم عند الكائن الحي بعامة و الإنسان بخاصة. إلا أن أبحاثهم على الرغم من النتائج الإجرائية التي حققتها في المجال التطبيقي إلا أنها لم تجمع على وضع ضوابط متجانسة لحدّ ظاهرة

التعلم تحديداً علمياً دقيقاً، يظهر ذلك واضحاً في تعدد التعريفات و تباينها من باحث إلى آخر، و من مدرسة إلى أخرى.

2/ تعريف التعلّم :

أورد الأستاذ فاخر عاقل في كتابه "التعلم ونظرياته ما يأتي" يقول كيتس Gates يمكن تعريف التعلم بأنه تغير السلوك تغيراً تقدماً يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة " ثم يقدم تعريفاً آخر للتعلم بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات "والتعريفان كلاهما ل كيتس" Gates " من كتابه (educational psycology) و يقدم ما يشبه التعريف للتعلم حين يعتبر التعلم بأنه "نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ، و يكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة" و للتعلم تعريفات أخرى نذكر منها تعريف وودورث (WOODOORTH) : (التعلم نشاط يتم من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل) فهو يعتبر التعلم سلوكاً آنياً يؤثر في السلوك المقبل لدى الفرد. من خلال هذه التعريفات ، يتبين لنا أنّ التعلم نوع من التكيف مع البيئة ومع مواقف معينة تكسب الفرد خبرات معينة أو مهارات جديدة، و بذلك يكون المتعلم مهياً لعملية التحسين والتحسين المستمرين فهو عامل أساسي في حياة الفرد، فبوساطته يمتلك الفرد آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه و إدراكه، فتزداد قدرته على السيطرة على ما يحيط به من أشياء و تسخيرها لخدمته، وعن طريق التعلم يكتسب الفرد سلوكيات اجتماعية، و علاقات ثقافية، و قيم روحية، تساعد على التكيف و الانسجام مع أفراد مجتمعه.

3/ عوامل التعلّم :

يمكن تلخيصها في أربعة عناصر هي النضج في التعلم ،الاستعداد للتعلم ،العزم على التعلم ،الحوافز.(حسب الأستاذ فاخر عاقل ،انظر كتابه :التعلم ونظرياته الصفحة 15 وما بعدها طبعة 1977، دار العلم للملايين ،لبنان).

أ-النضج :

" يتصل التعلم بالنضج اتصالا وثيقا حتى لقد ذهب بعض علماء النفس إلى حد اعتبار الكلمتين مترادفتين . و الحق أن النضج و التعلم يساهمان كلاهما في نمو العضوية ، ثم إن اشتغال التعلم على النمو أمر يتضح حين نذكر أن التحسن و القدرة على حل المشاكل من أصل عملية التعلم . على أن النضج نمو يحدث دون استثارة خاصة (كالتدريب و التمرن) . إن الكثير من الأعمال تظهر في سلوك الأطفال بالترتيب نفسه و في الوقت عينه بالرغم من أن الأطفال عاشوا في محيطات مختلفة ، ذلك بأن ظهور هذه الفعاليات متصل أوثق الصلة بنمو العضوية الفيزيولوجي . أما التعلم فهو تغير في السلوك متوقف على شروط استثارة خاصة و هذا هو السبب في أن ما يتعلمه الطفل متوقف على طبيعة محيطه و نوع خبراته ؛ و لذلك كله كان إحراز طفل ما بعض المهارات و القدرات الخاصة رهينا بالفرص التي هيئت له لكي يتعلم مثل هذه المهارات و القدرات المعينة كما أنه رهين بمقدار التدريب و نوعه أكثر منه بنمو العضوية.

و لعل المشكلة الجديرة بالبحث هي مسألة التأثير النسبي للنضج و التدريب في عملية التعلم . و تدل الدراسات التي قام بها العلماء الأمريكيان أن هذا التأثير يختلف من الأعمال البسيطة المحدودة إلى الأعمال المعقدة الصعبة اختلافا بينا ، فلقد دلت هذه الدراسات على انه حين تكون المهمة بسيطة يكون الفرق بين فريق يتمرن مدة طويلة و آخر يقارن به و لا يتمرن إلا مدة قصيرة ، و لكن في آخر مدة تمرين الفريق الأول ، نقول يكون الفرق بين الفريقين بسيطا ، و هذا يدل على أن النضج عوض كثيرا عن مقدار التدريب . أما في الأمور الأكثر تعقيدا فالحال مختلف ، و تدل الدراسات على أنه من المناسب حينئذ تدريب الأحداث(الأطفال) على المهارات التي لا يكفي فيها النضج في سن مبكرة و بصورة صحيحة و لمدة كافية ، و بذلك نضع للطفل أساسا صحيحا للمهارة المعينة و نمكنه من التحكم في محيطه و توسيع خبرته و نقطع الطريق على العادات الضارة فنمنعها من التسرب إليه فلا تعيق تقدمه ، أضف إلى ذلك كله أن مثل هذا التدريب يساعد على اكتشاف مثل هذه القدرات تمهيدا لتعهدنا بالعناية و تنميتها التنمية المطلوبة.

و فيما يلي أمثلة مقتبسة من كيتس : درب هيلكارد Hilgard فريقا من الأطفال في الثانية من عمرهم مدة اثني عشرة أسبوعا على الزر و القص ، و تسلق السلم و قارنهم بفريق آخر

من نفس السن لم يتلق أي تدريب ، فوجد أن الفريق الأول في تسلق السلم ، أما فيما يتعلق بالزر و القص فإن الفريق الثاني لم يستطع أن يبلغ مستوى الفريق الأول بعد أسبوع واحد وإن كان قد بلغ مستوى عاليا نسبيا (يلاحظ أن الفريق الثاني أصبح عمر أفرادہ سنتين و ثلاثة أشهر حين بدأوا أسبوع التمرين) .

أما سترایر Strayer فقد درس تأثير التدريب في تعلم المفردات و ذلك حين أجرى تجاربه على توأمين فوجد أن الأول تعلم بمدة 28 يوما ما قد تعلمه الثاني بمدة 35 يوما مع فارق بسيط زال بعد ثلاثة أشهر .

و لجأت ماك كرو Mc graw إلى التوائم فوجدت أن فعاليات النمو السوي لا تتأثر إلا قليلا جدا ، هذا إذا تأثرت ، بالتدريب الخاص .

و المقصود بهذه الفعاليات الحبو و المشي و المسك. أما الفعاليات الأخرى غير الداخلة في النمو السوي من مثل السباحة و التسلق و القفز و الترحلق فهي تتأثر في التدريب تأثرا واضحا جدا. و لعل أهم ما ينتجه التدريب في مثل هذه الفعاليات هو الرغبة في التدريب و الإقبال عليه و هو نتاج مفيد جدا في الإقدام على التدرب على أمور جديدة .

و جدير بالذكر أن التعلم في هذه الأحوال - لا ينفصل عن النضج بل لابد من قدر كاف من النضج للنجاح في تعلم هذه الأمور. و الواقع أن التدريب يكون أحسن نتاجا حين يوقت توقيتا متناسبا مع النضج.

ب- الاستعداد للتعلم:

استعداد الطفل لتعلم أمر ما مرتبط وثيق الارتباط بنموه الجسدي و العقلي و العاطفي و الاجتماعي. و لذلك كان عمر الطفل العقلي ليس العامل الوحيد في تعلمه القراءة مثلا، بل إن نضج أجهزته الجسدية و اهتمامه بالقراءة و خبرته السابقة و قدرته على الاستفادة من الأفكار و استعمالها و قدرته على التفكير المجرد البدائي و حل المشاكل البسيطة و قدرته على تذكر الأفكار و شكل الكلمات و أصواتها و حيازته على مقدار كاف من المفردات و إتقانه بسائط اللغة و تمكنه من تمييز شكل الكلمات و أصواتها و غير ذلك من العوامل ذات العلاقة ، نقول أن هذه العوامل جميعها هامة في تعلم القراءة . و من الثابت أن التقدم في القراءة يتوقف على الخبرة و التدريب السابقين، و لذلك كان لابد من تهيئة الطفل للقراءة عن طريق التوجيه و التدريب. و قد بعض البحوث على أنه لابد من عمر عقلي قدره ست

سنوات و نصف للبداية بالقراءة بداية مناسبة. و دلت بحوث أخرى على أنه من الممكن البداية قبل هذا السن إذا أمكن تكييف المواد و الطرائق بما يتناسب و حاجات الطفل الفردية. و توصل "كيتس" نتيجة دراساته إلى القول بأنه لا يوجد عمر عقلي بين الخامسة والسادسة يمكن اعتباره أنسب من غيره للبداية في تعلم القراءة ، و من هنا كانت صعوبة تعيين سن مناسب لتعلم موضوع معين في المدرسة بالنسبة لكل المتعلمين.

و يتوقف الاستعداد للتعلم على مقدار استثارة المتعلم و تدريبه ، و هذا صحيح في الأمور العقلية صحته في المهارات اليدوية ، فالأطفال الذين سافروا كثيرا و قابلو كثيرين من الناس و قرأوا بكثرة أميل إلى النضج في الأمور الأدبية و أقدر على فهمها من الأطفال محدودي الخبرة. أن المحيط متنوع الدوافع أقدر على تشجيع أنواع الاهتمام العقلي و المهارات اليدوية، و هذا هو السبب في أن أطفال جيلنا الحاضر المحاطين بأنواع الآلات العصرية و الألعاب التربوية يملكون أنواع من المهارات لم يمكن يملكها أطفال جيلنا.

و يتضح مما سبق أن الاستعداد للتعلم إنما هو مزيج من العوامل النمو الداخلي و نتائج التدريب و الخبرة. و هكذا فالنضج و الخبرة السابقة و طبيعة العمل المراد تعلمه عوامل حاسمة في الاستعداد للتعلم. بيد أن الأهمية يمكن أن نذكر -نحن المعلمين- حين ننظر في العلاقة بين الخبرة و الاستعداد ان التعلم السابق يسهل التكيف اللاحق أحيانا و يعيقه أحيانا أخرى .

و في كل حال ، و بالرغم من تعقد مشكلة الاستعداد و صعوبة تعيين أعمال بعينها لصفوف معينة أو أعمار عقلية محددة ، فان الواجب يقتضي أن لا نقلل من أهمية جعل المناهج المدرسية مناسبة لمراحل النمو العقلي بصورتها العامة و الفردية . و على المعلم أن يذكر دوما أن النجاح في التعلم ضروري لاستمراره، و بما أن النجاح متوقف على الاستثارة و الاستعداد فان من الأهمية بمكان عظيم أن نمنع النظر في أمر تعيين الصفوف أو الأعمار العقلية الأكثر مناسبة لعملية التعلم. هذا مع التنبيه إلى أن الظروف الاجتماعية تقتضي أحيانا أن يبذل طفل ما جهودا خاصة لتعلم شيء قبل أوانه الذي يحدده العمر العقلي المتوسط.

ج-العزم على التعلم :

عزم الإنسان على التعلم و الحفظ و التذكر عامل هام من عوامل تعلمه. صحيح أننا كثيرا ما نستطيع تذكر أشياء كثيرة كانت على هامش انتباهنا، و لكنه صحيح أن هذا النوع من التعلم العرض لا يوثق به و لا بنتائج. فقد دلت التجارب على عجز الإنسان على تذكر كثير من تفاصيل أشياء تعامل بها مرات كثيرة أو مشاهد رآها باستمرار، و في هذا دليل على أنه أضمن للحفظ و التذكر أن ننتبه مباشرة و منذ البداية للحقائق الهامة و المبادئ الأساسية و المهارات الضرورية.

و لعل الطالب يجد تعارضا بين قولنا هذا و بين ما يقال اليوم في التربية الحديثة-عن وجوب تعليم الكثير من الأمور ، و بصورة عرضية . يقال مثلا أنه لا لزوم لتعلم الإملاء أو النحو بصورة خاصة و مقصودة بل يكفي أن يعلمها في دروس القراءة و عن طريقها ، كما يقال أن من الممكن تعليم الكسور بصورة عارضة و دون الحاجة إلى أفراد بحوث خاصة و أوقات معينة لها- . و الجواب عن هذا أن المهارات الأساسية في الإملاء و النحو و الكسور أمور معقدة أحيانا و منظمة أيضا ، و إذا صح وجوب تضمينها في أهداف أوسع من مجرد تعليمها فان هذا لا يعني وجوب تعلمها بصورة عارضة تماما ، و لابد من تنبيه الطالب إلى القواعد الأساسية في الإملاء و الحقائق الهامة عن الكسور و إلا عرضناه لخطر عدم الإتقان.

بيد أن من اللازم أن يفرق المعلم بين التعلم العارض و التعلم الوسيلى instrumental ففي النوع الثاني من التعلم لا تكون المهارات و القدرات وسائط لغايات فقط بل هي موضوع تعلم قاصد متبصر ، أنها فعاليات نختار وسائلها و ننظمها بغية الوصول إلى الغاية المنشودة ، و في هذا ما فيه من سلوك انتباهي متبصر يجعلها دوما في بؤرة الانتباه و يجعل تصميم الطالب على الحفظ و التذكر أمرا لا غنى عنه.

والجدير بالملاحظة أن الأوضاع و المواقف التي يتخذها المتعلم و التي هي استجابات فيها عنصر عاطفي قوي تتوقف على التصميم و التدريب أقل من سواها . و هكذا فالإنسان يحب أو لا يحب موضوعا من المواضيع المدرسية دون كبير قصد أو تصميم . و هذه الأوضاع و المواقف -على خلاف الفهم و الإتقان - تتأثر بالجو المحيط و اللهجة العامة أكثر من تأثرها بالتعلم المباشر . و الموقف المعين قد ينتج عن خبرة وحيدة ، أما المهارة فلا بد لها من جهد مستمر طويل الأمد .

د- الحوافز :

لن نتحدث هنا عن الدوافع و الحوافز و أنواعها و عملها، و لكننا سنقصر حديثنا هنا على عمل الحوافز في عملية التعلم لنقول انه لا يوجد تعلم من غير حافز. و إذا كان صحيحا أن جهود الفرد في تعلمه تكون حماسية أحيانا و غير حماسية أحيانا أخرى، فانه صحيح أيضا أن الفرق إنما هو فرق درجة فقط و ذلك الإثارة في أصل التعلم.

و لسنا نحتاج إلى القول أن عدد هذه الدوافع و الحوافز و أشكالها كثيرة و متعددة مما يجعل حصرها أمرا عسيرا جدا. و من واجبنا أن نقول هنا أنه في حديثنا عن الدوافع و الحوافز و أثرها في التعلم ليس من الأهمية أن نميز بين الدوافع الأصلية و الدوافع المكتسبة ، فالمهم بالنسبة للمعلم أن يتعرف على دوافع كل طالب من طلابه و أن يعمل فكره في كيفية الإفادة منها في واقعها . و لقد قام علماء النفس بمحاولات عديدة لدراسة وجوه اهتمام الطفل المراهق و اتخذوا من دراساتهم هذه أسسا بنوا عليها تحضيرهم لمواد يقرأها في كل سن و في كل علم ، كما بنوا عليها مناهج و برامج اقترحوها للمدرستين الابتدائية و الثانوية مما لا مجال لذكره هنا لأنه يقع في حقل التربية أكثر من وقوعه في حقل علم النفس.

على أنه لابد من التنبيه إلى انه من قصر البصر أن تقتصر المدرسة على تغذية وجوه الاهتمام الحاضر لتلاميذها ، و لا غنى لها عن الانطلاق من اهتمامه الحاضر و خبرته الراهنة إلى أنواع من الاهتمام جديدة و غايات و قيم أكثر نضوجا فلا فائدة من سلوك حاضر لا يقود إلى سلوك أذكى أو يهيئ إلى نمو أكمل . يجب أن يكون الاهتمام الحاضر جسرا يعبر عليه المتعلم إلى أعمال المستقبل و رغباته.

هذا ويذكر (كيتس) ثلاث وظائف للحوافز و الدوافع في عملية التعلم:

- أولاها :أنها تجعل السلوك حماسيا

فالجوع و العطش و أمثالها من الدوافع الطبيعية تسبب استجابات عضلية و غددية و فكرية تدفع الفرد إلى إرضاء هذه الدوافع و قضاء حاجات الطعام و الشراب. أما الحوافز فتدفع إلى سلوك تكيفي مناسب. و المديح و التقريع و الإثابة والعقاب، والدرهم، و الطعام، بل و حتى توقع هذه الأمور، دوافع معروفة و بواعث حماسية لا تنكر. ثم إن الأهداف و النوايا حوافز قيمة لا سيما إذا كانت على صلة وثيقة بحاجات الفرد و كانت نتائجها ذات قيمة بالنسبة إليه

و بدهي أن بعض الدوافع و الحوافز تجعل السلوك حماسيا أكثر من غيره، و لذلك يعتمد المعلمون إلى أنواع من المكافآت يثيرون بها القائمين ببعض الأعمال المدرسية. و مهم أن يذكر المعلم أن المكافآت كثيرا ما تفقد قيمتها لا سيما إذا تزايد عددها و مناسباتها أو إذا تناهت صعوبتها ، و أهم من هذا يذكر انه إذا كان بالإمكان أن تبعث القراءة -مثلا- لذة و فائدة فلا لزوم للمكافأة . و هنا محل التنبيه إلى أن العلاقات المدرسية قد تستطيع الدفع إلى العمل طيلة أيام الدراسة ، و لكن التعلم الذي لا يصبح محببا لذاته و قادرا على إرضاء رغبات المتعلم و حاجاته إنما هو تعلم ينتهي بانتهاء أيام الدراسة . و من حسن الحظ مع ذلك- أن يكون في إمكان الفعاليات التي لا بد لها من حافظ خارجي في البداية أن تصبح فيما بعد مدفوعة من الداخل . و لكن هذا التحول ليس كثير الحدوث ، و ذلك لأن الدوافع التي تلجأ إليها المدرسة كثيرا ما تكون قسرية تنفر المتعلم و تدفعه إلى تعميم نفوره ليشمل وجوها أخرى من وجوه النشاط فيزيد الضرر .

- ثانيتهما :الدوافع تنتقى وتختار .

فتجعل المتعلم يستجيب لبعض الأوضاع و يتجاهل البعض الآخر ، بل إنها تعين إلى حد بعيد كيفية استجابته لبعض الأوضاع . الاختيار صفة ملازمة للسلوك البشري و الناس لا يفتأون يختارون من الأوضاع التي تواجههم ما يستجيبون له ، فالاهتمام يخلق توترا سهل الاستثارة يؤدي إلى سلوك يرضيه من جهة و يختار الاستجابة الملائمة من جهة أخرى . و مثل ذلك الإنسان الذي يقرأ لغاية معينة و الذي ينتبه للجمل ذات العلاقة بغرضه غير ملتفت للجمل الأخرى؛ انه يقف طويلا عند الجملة التي تهمة ليمعن فيها نظره ، أما الجمل الأخرى فهو يمر بها سريعا . و هكذا فانك لو طلبت إلى عد من الأفراد متنوعي الاهتمام تلخيص حديث أو محاضرة للاحظت أن تقاريرهم تختلف باختلاف أغراضهم و خبراتهم و نوع اهتمامهم.

و في هذا إشارة صريحة إلى ضرورة تحديد الغرض في التعلم ... إن مجرد قراءة درس أو القيام بالتمرين أمر عقيم ، و المنتج هو التدرب أو الدرس الذي يستهدف غاية و يتجه نحو هدف.

و ثمة وجه آخر لتأثير الدوافع و الحوافز في اختيار الاستجابة سنتحدث عنه حين نتحدث عن التعلم بالمحاولة و الخطأ فيما بعد.

- ثالثتها : أن الدوافع توجه السلوك

و عملها هذا متصل أشد الاتصال بعملها الانتقائي الذي ألعنا إليه سابقا ، فليس يكفي أن تستثار العضوية بل لابد توجيه الفاعلية الناتجة عن هذه الاستثارة نحو عمل يرضي الدافع أو الحافز . و الحق أن الأشخاص الراضين عن أنفسهم قليلا ما يتعلمون. على أنه ليس بكاف لأن نجعلهم غير راضين عن أحوالهم الراهنة لكي نضمن نموهم و تعلمهم، بل لابد من توجيه نشاطهم نحو هدف محدد يمكنهم الوصول إليه لضمان تحسنهم و تعلمهم. و من الواجب أن يكون إدراك الغايات و الأهداف واضحا لا بالنسبة للخطوط العامة فقط بل و في التفاصيل ذات الأهمية. و لا بد للمتعلّم من معرفة صفات العمل الناجح الصحيح حتى يستطيع تكيف وسائله تكييفاً ناجحاً يحقق غاياته تحقيقاً اقتصادياً في الجهد و الوقت.

إن هذا الذي قدّمنا عن وظائف الدوافع يجعل من مشكلة الدفع و الاستثارة أهم مشاكل التعلم و التعليم . و الحق أن واجب المعلم الأول هو أن يتعاون مع المتعلم في تعيين أهدافه و غاياته ، ثم في تعيين الوسائط و الوسائل التي تحقق هذه الأهداف و ترضي اهتمام المتعلم و تزوده بالقدرة على التكيف مع الأوضاع الطارئة و مهارة في اكتشاف حلول لمشاكل حياته .

وهناك من النفسانيين من يضيف للتعلم عوامل أخرى كالفهم والتكرار ، إذ الفهم منوط لتحقيقه بنجاح النظام التواصلّي بين المعلم والمتعلم حتى تحدث الاستجابة المناسبة ، أما التكرار فهو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة التي سرعان ما تتحول إلى عادة عند المتعلم يكتسبها عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي .

الهوامش : للتوسع انظر كتاب (التعلم ونظرياته لفاخر عاقل)، دار العلم للملايين، بيروت لبنان ،طبعة 1977.

انتهت المحاضرة