Zayed University
ZU Scholars

All Works

3-18-2024

اللسانيات التعليمية، من المعرفة إلى الذات اللغوية العارفة: مقاربة تربوية عرفانية

ماجد حرب
Zayed University

Follow this and additional works at: https://zuscholars.zu.ac.ae/works

Part of the Education Commons

Recommended Citation

2024) "اللسانيات التعليمية، من المعرفة إلى الذات اللغوية العارفة: مقاربة تربوية عرفانية" (حرب, ماجد). *All Works*. 6525.
https://zuscholars.zu.ac.ae/works/6525

This Article is brought to you for free and open access by ZU Scholars. It has been accepted for inclusion in All Works by an authorized administrator of ZU Scholars. For more information, please contact scholars@zu.ac.ae.

اللسانيات التعليمية، من المعرفة إلى الذات اللغوية العارفة: مقاربة تربوية عرفانية

طعمة، عبد الرحمن، وحسين، علي، وعبد المنعم، أحمد، اللسانيات التعليمية: من المعرفة إلى الذات اللغوية العارفة: مقاربة تربوية عرفانية، 197 ص، عمّان: دار كنوز المعرفة، 2023، غلاف ورقي، ردمك ISBN 978-9923-49-202-4

انتظم الكتاب في سبعةَ فصولٍ شكلت مجتمعة نسقا جامعا يتعالق فيه، عند النظر الأوّل، الدرس اللساني والدرس التربوي وما تقوله بحوث التعلم المستند إلى الدماغ.[1] وقد بسط المؤلفون، في الفصل الأول، القول في ماهية التعلم المستند إلى الدماغ، رجاةَ تبيان استراتيجيات شائعة في تعلم الألسن، وتجليةِ الأساليب التعليمية المرتبطة بهذا التعلم؛ مثل "الانغمار أو الانغماس المنسق المفضي إلى ابتكار بيئة تعلم (نشطة)، ثم النشاط المريح (حيث) يُقبَل الطلاب كلهم بمختلف أنماط قدراتهم وتعلمهم وإمكاناتهم، ثم المعالجة الفاعلة من خلال التشارك" (ص24). ويلفت النظر في هذا الفصل حديثُ المؤلفين عن نظرية ديفيد أوزبيل الشارحة لماهية التعلم ذي المعنى. بيد أن هذا الحديث جاء متأخرا من حيث الموضع من جهة، وغير ذي صلة بمضمون الفصل من جهة أخرى، إذ كان الأجدر إبراز هذه النظرية في مفتتح الفصل مع ربط أركانها ربطا دالاّ متفاعلا مع ما تقوله بحوث التعلم المستند إلى الدماغ.

ونجد في الفصل الثاني شرحا مفصلا ذا صبغة تشريحية طالت آليات عمل الدماغ في معالجة كثير من الظواهر العرفانية لا سيما الظواهر المتعلقة باكتساب اللغة الثانية، مع إيراد مثال دال من حقل الوعي الصوتي. ونقل المؤلفون ثلاث مراحل في التعلم (التمثل والتلاؤم والاستيعاب)[2] (ص65–66) أصَّلها جان بياجيه، ولكنهم لم يتحرّوا الدقة في ترجمة اسم كل مرحلة. ثم إنهم، إذ عادوا هنا إلى مرجع عربي وليس إلى عمل بياجيه، أغفلوا أمرا مهما أفاض بياجيه الحديث عنه، وهو على مساس شديد بموضوع هذا الفصل، وهو تفسير التعلم بوصفه حالة من اللاّتزان المعرفي[3] تنتهي ساعة أن يشرع المتعلمون في تلك

1 Brain-based Learning.

2 وقع المؤلفون هنا في لبس سببه عدم الرجوع إلى ما قاله بياجيه تحديدا، ولو فعلوا ذلك لتحدثوا عن مرحلتين رئيستين وزال اللبس؛ التمثل (assimilation) والتكيف (accommodation)، ولا وجه هنا لاستعمال مفردتي التلاؤم والاستيعاب.

3 Cognitive Disequilibrium.

Published with license by Koninklijke Brill BV | DOI:10.1163/29502225-20240008 Downloaded from Brill.com 04/23/2024 10:36:40AM via Open Access. Open access content distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license.
© MAJED HARB, 2024 | Open access content distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license. https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المراحل. وينضاف إلى هذا أن الفصل حوى حديثا عن المتون أو المدونات اللغوية[4] من غير تجلية علاقتها بما تقرر آنفا في الفصل، فبدا ذاك الحديث مقحما غير ذي صلة.

ومن منظور عرفاني اجتماعي صرف، جعل المؤلفون في الفصل الثالث مقولات باندورا وتلميذه روتر في التعلم الاجتماعي، مستندا لتبيان معنى "الكفاءة الذاتية" من حيث هي " اعتقاد الفرد في قدرته على القيام بسلوك ما عند مستويات معينة من الأداء أو في ضوء معايير محددة سلفا" (ص83). وسِيقت "المصادر المعلوماتية التي تشكل الكفاءة الذاتية" عند الطلاب ليتقرر بعدها أن كفاءتهم الذاتية تتأثر على نحو كبير "بالعديد من العوامل منها الأقران والتفاعل المباشر وغير المباشر معهم"، و"التدعيم الاجتماعي" و"تكرار الخبرات الناجحة لديهم" (ص 92). وورد، في مختتم الفصل، ذكرٌ لبعض الدراسات التي عُنيت بمفهوم الكفاءة الذاتية، لينتهي الفصل من غير سعي إلى الخروج بنموذج عملي دال من شأنه أن يعين الطلاب على ترسم آليات لرفع كفاءتهم الذاتية، على نحو يفضي إلى تجويد مهاراتهم اللغوية ولا سيما القرائية والكتابية.

ومن "الكفاءة الذاتية" انتقل المؤلفون في الفصل الرابع للحديث عن "الكفاءة اللغوية الإبداعية"، مؤكدين أنها " مجموعة من المؤشرات التي يُستدل من خلالها على امتلاك متعلمي اللغة العربية القدرة على إعادة بناء النصوص الأدبية بعد تحليلها ونقدها بصورة تجعلهم يخرجون بعيدا عن تلك النصوص لينتجوا نصوصا أخرى تعبر عن رأيهم (...) وليصلوا إلى ما يسمى بمرحلة التفرُّس بالنصوص" (ص109). وثمة حديث عن أهمية هذه الكفاءة وسماتها ومكوناتها، من غير إغفال مؤشراتها التي تتضمن القدرة على التشبيه والتصور والتخيل والتركيب والتصرف...إلخ. ويلفت النظر هنا أن هذا الفصل اختُتِم بعنوان مهم جدا: "اللسانيات العرفانية والكفاءة اللغوية الإبداعية"(ص 118)، اندرجت تحته معلومات سطحية جدا ومقتضبة إلى حد كبير، لم تستجب للفضول المعرفي الذي ينتاب القارئ وهو يطالع مثل هذا العنوان.

وخُصّص الفصل الخامس للحديث عن "القدرات التخيلية لمتعلمي اللغة العربية"، وأراد المؤلفون بتلك القدرات " مجموعة العمليات العقلية التي يتم من خلالها معالجة المعلومات بصورة إبداعية بتوظيف الخبرات والمواقف الحياتية المختلفة" (ص127). وحوى الفصل حديثا عن أنماط التخيل وتصنيفاته حسب طبيعته أو وظيفته أو مجالاته. وثمة تبيان للقدرات التخيلية التي ينبغي على الطلاب امتلاكها، وشرح لبعض الأساليب التي يمكن أن تستثير تلك القدرات مثل المدخل الجمالي في التدريس، والدراما الإبداعية،

4 Corpus.

Downloaded from Brill.com 04/23/2024 10:36:40AM
via Open Access. Open access content distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

وأدب الخيال العلمي...إلخ. والحقّ أن تأصيل منحى رصين يرمي إلى إدراك دور الخيال والتخيل في التعلم لا يستقيم أبدا من غير تمثل بصائر كيران إيجن[5] الذي جهد إلى نحو بارع في بلورة نظرية واضحة الملامح ينهض عليها استعمال التخيل والخيال في التعلم، بيد أن ما نجده في هذا الفصل إشارات سريعة جدا غير وافية عن جهود إيجن استوفي بها الفصل، وكان الأولى أن يفيض المؤلفون القول في نظرية إيجن، وأن يشرحوا على نحو أكمل افتراضاتها الرئيسة، لا سيما تلك التي تتعلق بما دعاه إيجن، مستندا إلى فكر فايجوتسكي، بالأدوات الثقافية.

لقد أغفل المؤلّفون في هذا الفصل كثيرا من الرؤى التي أرساها إيجن[6] أراد بها الخلوص إلى توجّه مختلف جدا في تعلم اللغة قوامه السعات الخيالية[7] عند الطلاب. وحسب هذه النظرية، فإنَّ المتعلم يكتسب اللغة من خلال امتلاكه أنواعًا مختلفة من الفهم تتأتَّى له من بيئته الاجتماعيّة الثقافيّة، وهذه الأنواع هي: الفهم الجسدي، والأسطوري، والرومانسي، والفلسفي، والتَّهكُّمي. يعني الفهم الجسدي[8] القدرة على الاستجابة الجسديِّة للغة، أي أنْ يُظْهِر المتعلم إيحاءاتٍ وتعبيرات وجهيةً عند سماعه أصوات اللغة على نحوٍ يدلُّ على تملُّكه معرفة صوتية، وهذا الفهم هو الخطوة الأولى التي تحفز الدماغ نحو سَيْرورة صُنْع المعاني. أمَّا الفهم الأُسطوري، فيحدُث عندما يكتسب المتعلم اللغة من خلال المفردات التي يستطيع بها البدء بالحديث وفهم كلمات الآخرين والتواصل معهم. ويتطلَّب هذا الفهم توظيف أدواتٍ معرفيةٍ تحفزه، مثل القصص والأحاجي والألعاب اللُّغوية، شريطة أنْ تحوي هذه الأدوات صورًا واستعاراتٍ تساعد المتعلم في تشكيل صورٍ مغايرة ذات معنى، من خلال إعمال قدرته وسعته الخيالية، وأغلب الظَّن أنَّ تسمية "الأُسطوري" جاءت من هذا الباب. ويتشكَّل الفهم الرومانسي متى ما أتقن المتعلم التعامل مع اللغة المكتوبة، ومع قواعد اللغة، وربما أسعفه في هذا السَّرديات الرومانسيةُ ذات الطابع الانساني الذي يجعله يحاكم القضايا من منظورات متعددة يطوّرها من خلال قراءات إغنائية. أمَّا الفهم الفلسفيّ، فيتشكَّل متى ما شَرَع المتعلِّم بتكوين وعيّ ذي دلالة بالارتباطات التي تتعالق بها المفاهيم، وهو مَحوجٌ هنا إلى قوانين ونظريات يفسّر من خلالها العالم المحيط به، من أجل ذلك يزداد اهتمامه بقواعد اللغة متعقّبًا جدوى قاعدة دون غيرها في حِجاجه

5 Kieran Egan.

6 Egan, K., An Imaginative Approach to Teaching, Jossey-Bass, 2005.
Egan, K., & Judson, G., "Values and Imagination" in *Teaching Educational Philosophy and Theory*, 14(2009), 126–140.

7 Imaginative Capacities.

8 Somatic.

Downloaded from Brill.com 04/23/2024 10:36:40AM
via Open Access. Open access content distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

الفلسفي. وفي الفهم التَّهكُّميّ، يزداد وعي المتعلّم بالقاعدة اللغوية وبالاستثناءات التي تكتنفها، فيصبح أقدرَ على الانتفاع من مرونة اللغة، ويدْرك أنَّ العالَم يعجُّ بالمعاني الضمنية التي لا يمكن فهمها من خلال تفسير وحيد، فالتهكُّم هنا يعني عدم التسليم بأُحاديَّة التفسير، وفتحَ الأبواب مشرعة أمام القدرات التأويلية عند المتعلم.[9]

إن الحديث عن التربية التخيلية في تعلم اللغة من غير تبصُّر هذه الأنواع التي أصَّلها إيجن مذهبٌ غير صائب، ولا داخلٍ في التحري العلمي الدقيق، وحجتنا في هذا أن تلك الأنواع ما زالت محوجةً إلى فضل تدبر ومدارسة، ولا يسعفنا هنا مبدأ الاكتفاء بالتلويح عن واسع العبارة، فكيف لو أن هذا التلميح أصلا لم يكن؟ ولعل تقرير أهمية هذه الأنواع أن يكون دافعا إلى الاهتمام بها في الأعمال البحثية التي تقصد إلى فحص العلاقة بين الخيال وتعلم اللغة.

وجاءت "الذات اللغوية الإبداعية" مرتكز الفصل السادس. وتشير هذه الذات، عند المؤلفين، إلى " معتقدات التلاميذ حول [كذا!] قدراتهم الإبداعية وإمكاناتهم في إنتاج مخرجات لغوية إبداعية من خلال إيجاد أفكار جديدة" (ص157)، وتنطوي هذه الذات حسب المؤلّفين على بعدين: التفكير الإبداعي والأداء الإبداعي. وفصَّل المؤلفون القول بمؤشرات ما سمَّوْه "جودة الذات اللغوية الإبداعية"، وأوردوا جملة من الدراسات العربية التي عمدت إلى قياس فاعلية الذات الإبداعية، ليُختَتَم الفصل بحديث نظري مقتضب يوضح العلاقة بين التربية التخيلية التي جيء على ذكرها في الفصل الخامس والذات اللغوية الإبداعية. ولما كان الحديث عن التربية التخيلية منقوصا غير مكتمل على نحو ما أسلفنا، فإن هذه العلاقة لم تتحدد على نحو واضح جلي.

أما الفصل الأخير، فقد جاء مراجعة لكتاب وضعته عالمة أعصاب أمريكية اسمها "جيل تيلور" بَسَطت فيه تجربتها الشخصية بعد أن أصيبت بجلطة دماغية، مازجةً السرد القصصي بالحقائق العلمية، ليقرر المؤلفون، مستفيدين من النظرة التشريحية للدماغ ووظائفه التي ساقوها في الفصل الثاني، "أنّ اللسانيات التعليمية ينبغي أن تقف وقفة متأنية أمام علوم الأعصاب، لتفيد من بلورة الإطار المنهجي الجامع الذي يمكن تقديمه في سياق تطوير أسس تعلمية الألسن والاندماج الثقافي والتلاقح الفكري" (ص183)، وإنما اختار المؤلفون هذه التجربة الإنسانية للتدليل على آليات عمل الدماغ على نحو ما وصفتها مختصةٌ بعلم الأعصاب من جهة، ولتقديم دليل صريح على مفهوم "الذات اللغوية" القادرة والفاعلة من جهة أخرى، وهذه محاولة من غير ريب جيدة تستحق الإشادة.

9 فصّل القول في هذه الأنواع الخمسة في حرب، ماجد، من المفاهيمي المنطقي إلى الرومانسي التخيلي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (2019) (39)1، 219–211

Downloaded from Brill.com 04/23/2024 10:36:40AM
via Open Access. Open access content distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

وإنّنا نجد أنفسنا، بعد أن وقفنا على فصول الكتاب طلبا للإحاطة بفكرته الكبرى وما اندرج تحتها من أفكار، أمام ثلاثة أمور مهمة تجدر الإشارة إليها. الأمر الأول أن ما سمَّاه المؤلفون في عنوان الكتاب بـــ"المقاربة التربوية العرفانية" جاءت نظرية الطابع غير مدعومة تماما بمستجدات البحث العلمي في هذا المجال، فبدت هذه المقاربة غير ذات نفع عملي، إذ ثمة مرتكزات تطبيقية كثيرة كان يمكن الإشارة إليها من خلال أمثلة لغوية دالّة، على نحو ما نجده في المثال التطبيقيّ الوارد في الصفحتين 24 و25، فغياب مثل هذه الأمثلة التي من شأنها أن توضح كثيرا من الرؤى والبصائر جعل أحد العنوانين الفرعيّين للكتاب ("من المعرفة إلى الذات اللغوية العارفة") غير ذي دلالة. فالقارئ لا يتبيّن متى تصبح الذات اللغوية عارفة، وما التفاعل المعرفي اللازم بين العارف والمعرفة المفضي إلى انبثاق الذات العارفة، ولا يتبيّن أيضا أين تتمركز القدرات التفسيرية والتأويلية عند الذات اللغوية لتصبح ذاتا عارفة. إن عنوان الكتاب الذي لا يعدم بريقا لكنّه كان أشبه بسؤال معلَّق لم نظفر بالإجابة عنه.

أما الأمر الثاني، فإن المرء يجد نفسه، وهو يقرأ هذا الكتاب، أمام جملة من العنوانات الفرعية البراقة التي تشي بنظار معرفي رصين، وتُلْمِح إلى تدبر فكري ينسجم معها من قبيل "النماء اللغوي" و"اللسانيات العرفانية والكفاية اللغوية الإبداعية" و"النظرية المعرفية السياقية لفايجوتسكي" وغيرها. بيد أنّ الأمر خلاف ما يمكن أن نتصوره. فالعنوان الأخير، على سبيل التمثيل، يتطلب بالضرورة بسط القول في بصائر فايجوتسكي، ولا سيما تلك التي تتعلق بالبنائية الاجتماعية، فكلّنا يستقي من نظريّة فايجوتسكي هنا، فضلا عن توضيح كثير من المفاهيم الفايجوتسكية مثل منطقة النماء القريب[10]، والتسقيل أو الدعم[11] والتذويت.[12] غير أننا لا نجد أي جهد يهدف إلى استعمال هذه المفاهيم وتفسيرها، لغاية ربطها بأطروحة الكتاب الكبرى.

والأمر الثالث، وهو الأهم، أن هذا الكتاب لم يساعدنا في فهم العلاقة بين أصلٍ يجمع "اللسانيات" وفرعٍ منبثق عنه هو "اللسانيات التعليمية" فظلت هذه العلاقة غامضة تحتاج إلى تجلية. وقد كنّا نترقب هذه التجلية لحظةَ تنقُّلِنا من فصل إلى فصل يليه، بيد أن العلاقة لم تتّضح مع مضينا في التنُّقل، وهو ما يشير إلى خلل في مسألة التعالق المفاهيمي أو في الشبكة المفاهيمية التي انبنت عليها فكرة الكتاب.

10 Development Proximate of Zone و يقصد بمنطقة النماء القريب أقرب أعلى مستوى نمائي يمكن أن يصل إليه الطالب، وهذا يتطلب عادة تسقيلا أو دعما من غيره (المعلم مثلا أو أحد الأقران)

11 Scaffolding.

12 Internalization التذويت هو قدرة الطالب على أن يجعل فهما ما أو مهارة أو ممارسة أو كفاية جزءا من ذاته يستطيع القيام به من غير دعم.

Downloaded from Brill.com 04/23/2024 10:36:40AM
via Open Access. Open access content distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

إنّ فكرة هذا الكتاب مهمّة جدّا وكان يمكن أن يكون العمل عليها نافعا مفيدا. فالموضوع ممّا يحتاج إليه الفكر التربويّ العربيّ، والتطبيق التعليميّ للغة في المدارس العربيّة، في آن واحد، بيد أنّ ما أنجزه المؤلّفون ظلّ بمحدوديّته دون المأمول إن لم يجانب الصواب في أحايين كثيرة.

ماجد حرب
أستاذ المناهج التدريس في جامعة زايد، أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتحدة

Majed Harb | ORCID: 0000-0003-2466-818X
Professor of Curriculum and Instruction, Zayed University, Abu Dhabi, UAE
Majed.harb@zu.ac.ae

Downloaded from Brill.com 04/23/2024 10:36:40AM
via Open Access. Open access content distributed under the terms of the CC
BY-NC 4.0 license.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/