

2019

## Curriculum and Theory of Labeling: On individualism, collectivism and identity.

ماجد وصفي حرب  
maged.harb@zu.ac.ae

Follow this and additional works at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru\\_rhe](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe)



Part of the [Education Commons](#)

---

### Recommended Citation

2019) "Curriculum and Theory of Labeling: On individualism, collectivism and identity.,"  
*Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education* (مجلة اتحاد الجامعات  
العربية (للبحوث في التعليم العالي: Vol. 39: Iss. 1, Article 14.  
Available at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru\\_rhe/vol39/iss1/14](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol39/iss1/14)

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education* (مجلة اتحاد الجامعات العربية (للبحوث في التعليم العالي by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact [rakan@aarj.edu.jo](mailto:rakan@aarj.edu.jo), [marah@aarj.edu.jo](mailto:marah@aarj.edu.jo), [u.murad@aarj.edu.jo](mailto:u.murad@aarj.edu.jo).

---

## Curriculum and Theory of Labeling: On individualism, collectivism and identity.

### Cover Page Footnote

Associate Prof. of Education/Zayed University. UAE

من المفاهيم المنطقي إلى الرومانسي التخلي  
خمس أنواع من الفهم في تعليم العربية للناطقين بغيرها  
ماجد وصفي حرب<sup>1</sup>

### ملخص

عُنت هذه المقاربة بالبحث في تضمينات التربية التخيلية (Imaginative Education) المتعلقة بتعلم اللغة، وحاولت تأصيل خمس أنواع من الفهم تلزم لتعلم اللغة هي: الفهم الجسدي، والأسطوري، والرومانسي، والفلسفي، والتهكمي، وذلك رجاء النظر في بصائر غير تقليدية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، أو إن جاز التعبير رجاء الانتقال من التراتيبات المفاهيمية المنطقية التي تحكم تعلم العربية إلى حالة من الفهم الجمالي توجب تمكنا أوفى وإتقانا أكمل للعربية لدى دارسيها من غير أبنائها. وعلى وجه التحديد، فإن هذه المقاربة حاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مثالب الفهم المفاهيمي المنطقي للغة؟
  2. كيف يمكن تأصيل فهم جمالي للغة قائم على الخيال يعين الناطقين بغير العربية على فهمها؟
- واعتمدت المقاربة المنهج الوصفي النقدي، القائم على مراجعة الأدبيات المعنية، ولا سيما تلك المتعلقة بالتربية التخيلية، بغية الوصول إلى استنتاجات ذات دلالة توطر لتصور جديد في تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- الكلمات المفتاحية:** الخيال، التربية التخيلية، تعليم العربية للناطقين بغيرها.

### Curriculum and Theory of Labeling: On individualism, collectivism and identity

Majed Wasfi Harb<sup>2</sup>

#### Abstract:

The aim of this study was to investigate the implications of Imaginative Education in language learning. Five types of understanding were explained: Somatic, Mythic, Romantic, Philosophical, and Ironic. Considering these types means moving from conceptual understanding to aesthetical one in teaching Arabic for non-native. Mainly, the study answered the following questions:

- 1- What are the shortcomings of language conceptual understanding?
- 2- How to establish imagination-based aesthetical understanding of Arabic for non-native?

A critical descriptive method was used.

**Keywords:** Imagination, imaginative education, teaching Arabic for non-native.

1 أستاذ مشارك/ جامعة زايد/ الإمارات العربية المتحدة.

2 Associate Prof. of Education/Zayed University. UAE

## مقدمة

وشرحه وتلخيصه والحكم عليه في ضوء معايير ومحكات معينة. وتسير هذه العمليات خطية متسلسلة، مستتلة بمبادئ تنظيمية منطقية قوامها الانتقال من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المعقد أو من المعروف إلى المجهول، وأفصت هذه المبادئ المنطقية إلى التركيز على البنى المفاهيمية للغة أكثر من أي شيء آخر، وغدت الغاية المبتغاة من تعلم اللغة فهم تلك البنى التي تأتلف فيها اللغة، فيما بات يعرف بـ"الفهم المفاهيمي" (Conceptual Understanding)

غير أن اللافت للنظر هو أن مهارات القراءة الأربع والعمليات الأربع على حد سواء تُعلم منفصلة في أغلب الأحيان، فالاهتمام بالقراءة والكتابة يفوق كثيراً الاهتمام بالاستماع والتحدث، وهو ما ينجم عنه نمو لغوي غير متوازن عند المتعلم، وكذا الأمر فيما يتعلق بعمليات اللغة، إذ الاهتمام منصب على الوعي الصوتي في سنوات التعلم الأولى وعلى الاستيعاب القرائي في سنوات لاحقة، ويندر أن يعنى المشتغلون بتعليم اللغة بقياس الطلاقة القرائية أو بالإحاطة بما يعنيه تعليم المفردات.

ولقد دعت هذه المآخذ بعض التربويين المعنيين بنظريات التعلم بالمجمل، وبنظريات تعلم اللغة على نحو أخص، إلى البحث في منظورات مغايرة لتلك الماثلة، يبتغون بها أن تكون اللغة كلاً متكاملًا لا أجزاء مبعثرة أو مهارات منفصلة، حتى تؤدي وظائفها الاتصالية والتعبيرية على نحو أكمل.

وتعد التربية التخيلية (Imaginative Education) من المنظورات التي قدمت رؤى جديدة بالتدبر والمدارسه تطال التعلم، وشاعت في السنوات الأخيرة تلك الرؤى، ونجح القائمون عليها بالخروج بنصمينات عملية ثبت فاعليتها في إحداث تعلم أفضل. من هنا، فإن هذه المقاربة تسعى إلى تفصيل القول في أسس التربية التخيلية ومرتكزاتها، وإلى تبيان كيف يمكن أن نستثمر تلك المرتكزات في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

## هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة البحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها من منظور التربية التخيلية، بما هي نقيض للفهم المفاهيمي للغة. وعلى وجه التحديد، فإنها حاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

يجمع المشتغلون بتعلم اللغة على أربع مهارات لغوية على المتعلم أن يتقنها هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، كما يجمعون على أربع عمليات يرون أنها تشكل مجتمعة لبنات أساسية للنمو اللغوي عند الفرد، وتشمل هذه العمليات الوعي الصوتي (Phonological Awareness) والطلاقة القرائية (Reading Fluency) والمفردات (Vocabulary) والاستيعاب القرائي (Reading Comprehension). ومتى ما استقام شأن هذه العمليات تحسنت مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة عند الفرد. وتسير هذه العمليات على نحو خطي (Linear) غير ارتجاعي (Retrospective)، فهي متسلسلة لا يجمل بالتأخر منها أن يسبق المتقدم.

ويقصد بالوعي الصوتي أن يدرك المتعلم العلاقة بين شكل الرمز اللغوي وصوته، ثم العلاقة بين صوت الكلمة ومدلولها (Gillon, 2017)، ولا شك في أن هذا الإدراك هو الخطوة الأولى في تعلم اللغة، إذ هو معني بحروف اللغة ومقاطعها من حيث الشكل والصوت. أما الطلاقة القرائية فتعني أن يقرأ الفرد بدقة وسرعة مناسبة، ويتحدث البعض عن صيغة رياضية يحسبون بها طلاقة المتعلم في سني حياته الدراسية الأولى، إذ عدد الكلمات التي يقرأها المتعلم يقسم على الزمن بالدقائق (Fountas & Pinnell, 2006)، لنقول إنه قرأ مثلاً (10) كلمات في الدقيقة، على أن هذا العدد يطرح منه عدد الكلمات التي تأتأ بها المتعلم أو قفز عنها أو أخطأ بقراءتها. فالمتعلم الذي تبلغ طلاقته (10) كلمات في الدقيقة وقفز عن كلمة وتأتأ في كلمتين تبلغ طلاقته الحقيقية (7) كلمات في الدقيقة.

وتعني في المفردات بثلاثة أمور رئيسة: فهم المعنى المباشر للمفردة، وفهم المعنى غير المباشر لها (إن وجد)، وتدويت (Internalization) المفردة لتصبح جزءاً من الذات اللغوية للمتعلم، يستعملها في حديثه وكتابته. وخذ مثلاً كلمة (جل)، فهي تعني بالعربية الأمر العظيم جداً والأمر التافه جداً الذي لا يكثر له، وإنما يتحدد مدلولها بالسياق الذي يكتنفها. ويتسبب الاستيعاب القرائي هذه العمليات، فهو العملية الدالة على إتقان ما قبلها (Block, Gambrell & Pressly, 2002)، إذ هو يعني قدرة المتعلم على فهم نص ما وتفسيره

الآليات، وعليه فإن التفسير السلوكي لا يشرح الكثير من عملية اكتساب اللغة وتعلمها.

أما النظرية الفطرية (Innatist)، التي يمثل اللغوي تشومسكي (Chomsky) أحد أبرز دعاة، فتري أن الأفراد قادرون بالفطرة على برمجة قوانين اللغة من خلال ما دعاه تشومسكي بـ "جهاز اكتساب اللغة" (Language Acquisition Device. LAD)، وهو ما يعني أن الدماغ البشري يتمتع بخصائص بيولوجية تتيح تعلم اللغة من غير اعتماد على العوامل البيئية التي سلّم بها السلوكيون. بيد أن هذه النظرية ووجهت بأسئلة لم تجب عنها، فهي لم تفسر كيف يعمل "LAD"، ولا كيف يكتسب الفرد معنى مفردة ما.

ومن النظريات التي عُتيت بالنمو اللغوي النظرية التفاعلية (Interactionist) بشقيها: المعرفي (Cognitive)، والسياقي (Contextual). ويعد بياجيه (Piaget) رائد الشق الأول، فيما يعد فايغوتسكي (Vygotsky) رائد الشق الثاني. وبحسب بياجيه، فإن اللغة تعتمد على الفكر، وعلى التفاعل بين عوامل فطرية وأخرى بيئية، غير أن الفضول المعرفي عند الفرد هو من يذكي حالة التفاعل هذه، وهذا الفضول يتطلب نضجا معرفيا (Cognitive Maturation). في حيث يرى فايغوتسكي أن البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة عوامل ضرورية جدا للنمو اللغوي، فالفرد يطور لغته من خلال الأحاديث الاتصالية أو الاجتماعية (Communicative or Social Speech) مع الأفراد المحيطين به، ثم إنه يذوّت (Internalize) هذا الحديث، أي يجعله جزءا من ذاته اللغوية، فيما دعاه فايغوتسكي بـ "الحديث المنطلق من الأنا" (Egocentric Speech). وتوفر البيئة الاجتماعية المحيطة أساسا لتطوير هذا الحديث، فينتقل الفرد إلى مرتبة أعلى من الكلام بمساعدة الآخرين الأقدر منه، وهذه المرتبة دعاها فايغوتسكي بـ "منطقة النماء القريب" (Zone of Proximate Development)، والدعم الذي توفره البيئة المحيطة يسمى "تسقيلا" (Scaffolding). وتبدأ، جراء عملية التدوير هذه، ملامح الفكر بالتشكل. ويشير الجدول (1) إلى أهم تضمينات هذه النظريات الأربع (Meece, 2002):

١. ما مثالب الفهم المفاهيمي المنطقي للغة؟

٢. كيف يمكن تأصيل فهم جمالي للغة قائم على الخيال يعين الناطقين بغير العربية على فهمها؟

### أهمية الدراسة

يمكن القول إن أهمية هذه الدراسة تطال ثلاثة جوانب؛ الأول جانب نظري، فمن شأن هذه الدراسة أن توفر إطارا نظريا يشرح تضمينات التربية الخيالية ورؤاها المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها. والجانب الثاني جانب عملي إجرائي، معني بالمارسرات التدريسية التي يمكن أن يأخذ بها المشتغلون بتعليم العربية للناطقين بغيرها لتجويد تعليم العربية وتحسينه. أما الجانب الثالث، فهو بحثي، إذ بحثت الدراسة في رؤية لتعلم العربية قائمة على تنمية الساعات الخيالية لدى المتعلمين، وهو موضوع محوَجٌ إلى مزيد من البحث والتقصي في المستقبل.

### المنهجية

هذه الدراسة نظرية، اعتمدت المنهج الوصفي النقدي، القائم على مراجعة الأدبيات المعنية باكتساب اللغة وتعلمها، وبالتربية التخيلية من حيث ماهيتها وما تدعو إليه في حقل تعلم اللغات. وتلا تلك المراجعة الخلوصل إلى استنتاجات ذات دلالة.

### في نقد المنحى المائل في تعلم اللغة

يقوم تعلم اللغات بالمجمل على نظريات النمو اللغوي المائلة (Mehrpour & Forutan, 2015)، ولا ضير من إلقاء الضوء على هذه النظريات تطلبا لفهم أوفى لواقع تعليم اللغات، ولعل أولى هذه النظريات النظرية السلوكية (Behaviorist) التي أرسى دعائمها سكرنر (Skinner)، وتنص هذه النظرية على أن النمو اللغوي يُردُّ بالمطلق إلى عوامل بيئية، أي إلى الطريقة التي يتقن بها الكبار الصغار، وينفي السلوكيون أن يكون ثمة "برنامج عقلي فطري" يمكن الأطفال من تعلم اللغة، ويرون أن اللغة إنما تُتعلَّم اعتمادا على آليات معينة كالمحاكاة والإشراف الإجرائي والتعزيز. غير أن السلوكيين أغفلوا أن اللغة فعل إبداعى يتأتى من غير تلك

## الجدول (1)

### نظريات النمو اللغوي

النظرية	المنظرون	العوامل الرئيسية في النمو اللغوي
السلوكية (Behaviorist)	سكنر (Skinner)	النمو اللغوي يبني بالملق
الفطرية (Innatist)	تشومسكي (Chomsky)	البنى اللغوية تعتمد على الفطرة وعلى الخصائص البيولوجية للدماغ
التفاعلية المعرفية (Cognitive Interactionist)	بياجيه (Piaget)	تنتج اللغة جراء تفاعل بين عوامل معرفية وبيئية
التفاعلية السياقية (Contextual Interactionist)	فايجوتسكي (Vygotsky)	تنتج اللغة من خلال سياق سوسيوثقافي اعتمادا على عوامل بيئية ومعرفية

الاسمية والجملة الفعلية بأركانها، والمنصوبات والمجرورات وغيرها، ولا شك في أن هذه البنى تعرض على نحو تراتبي (Hierarchical) محكوم بمنطق الانتقال من السهل إلى الصعب.

ويرجح في الذهن أن الاستعمال اللغوي هنا سيراقي ذاك المنطق تماماً، خشاة الخروج عن القاعدة اللغوية، وهو ما يعني إعمال العقل وحده دون العاطفة أو الخيال، أي أن الجانب الوجداني في عملية التعلم مغيب هنا، وهذا يقلل إلى حد كبير من أن تكون اللغة تكتة للتعبير عن الذات أو لاستدعاء الخيال أو للخروج من أنماط التفكير المقبولة. وليس هذا حسب، بل إن الفهم القائم على البنى المفاهيمية يُعنى بالأجزاء مَرَقاً مبعثرة، ولا ينظر في الحالات التي يمكن أن تتعالق بها هذه الأجزاء، نقيض الفهم الجمالي القائم على الكلية والتماسك وإعمال الخيال (Girod, Rau, 2003).

فعلى سبيل المثال، في قولنا "خالد مجتهد" و "اجتهد خالد"، ينظر إلى كلمة خالد من مبحثين: مبحث المبتدأ ومبحث الفاعل، ويفضي هذا إلى الحديث عن نوعين من الجمل: اسمية وفعلية، وإلى الحديث عن تقسيمات الفعل، وربما عن صور الخبر وصور الفاعل. معنى هذا أن البنى المفاهيمية تقود إلى تفرعات يصعب أن تتسق في نسق لأم جامع في ذهن المتعلم.

ودعت هذه النزعة التجزئية الناجمة عن الفهم المفاهيمي بعض الباحثين التربويين إلى التفكير في نمط آخر من الفهم يقوم على كلية المعرفة واتساق أجزائها. وشكل بعض هؤلاء ما بات يعرف بـ"جماعة البحث في التربية التخيلية" (Imaginative Education Research Group.)، وأخذت هذه الجماعة البحثية على عاتقها إعادة النظر في آليات التعلم، ولا سيما تلك التي تطل تعلم اللغة، وخرجوا بنتيجة مفادها أن الخيال يلعب دوراً كبيراً في تعلم اللغة، وأن النظرية الأقرب إلى تنمية الخيال هي نظرية فايجوتسكي السياقية، ثم كان من شأن هذه الجماعة أن طورت تصوراً استقر عندها أنه الأفضل في تعلم اللغة.

وكانت هذه النظريات على ما بينها من اختلاف مرتكزا للنظر في الطرائق التي يتعلم بها الفرد لغة ما، فعلى سبيل المثال يعلم السلوكيون الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة من خلال ثنائية المثير/الاستجابة، فالكلمة أو الجملة أو النص كلها مثيرات على الطالب أن يستجيب لها على نحو معين حتى يحظى بتعزيز مناسب، في حين يحرص المعرفيون في تعليم تلك المهارات على تفاعل البنى المعرفية الموجودة عند الطالب مع بيئته المحيطة به. ولعل الانتقاد الأهم الذي يمكن أن يوجه لتلك النظريات هو الإغفال في البنيوية، بمعنى أنها نظرت إلى الطلاب جميعهم كما لو كانوا سواء في كل شيء، من غير التفات إلى خصوصية السياق الذي يعيش فيه كل طالب، وربما سلم من هذا النقد نظرية فايجوتسكي السياقية التي أعطت السياق منزلة كبيرة في تعلم اللغة، فكانت بذلك أقل بنيوية من نظيراتها.

واصطبغ تعليم اللغة الآخذ بهذه النظريات بصبغة مفاهيمية محضة، قوامها التركيز على البنى المفاهيمية للغة، مثل تقسيمات الفعل من حيث الزمن والتجريد والزيادة، والجملة

## التربية التخيلية: المعنى والغاية

نشطت، منذ سنوات طويلة، جماعة البحث في التربية الخيالية (Imaginative Education Research Group) التي أرسى بنيانها كيران إيجن (Egan, 2005; Egan & Judson, 2009) واتخذت من كندا مقراً لها، في إعادة تأطير النظرية التربوية تأطيراً قائماً على الخيال والإبداع وإيقاظ الحس.

لفتت أعمال كيران إيجن (Egan, 1988, 1990, 1997, 2005) الأنظار صوب تضمينات جماعة البحث في التربية التخيلية وكيف أنها بلورت رؤية جديدة تفسر عملية التعلم. وتعني التربية التخيلية في أوسع معانيها دفع الطلاب نحو استعمال ساعاتهم الخيالية في التعلم، من منطلق أن الخيال يعني القدرة على التفكير في الممكن وليس في الواقعي المائل فقط، وهو مصدر للابتكار والطرافة والمرونة في التفكير. والخيال ليس بمنأى عن المنطق والعقلانية، وليس على طرف نقيض منهما، بل هو سبيل لإغنائهما وفهمهما على نحو أكمل. وتتجلى أهداف التربية التخيلية في ثلاثة مقاصد كبرى: الأول مساعدة الطلاب على التعلم بمتعة وإثارة، والثاني جعل غاية التعلم فهم معنى المعرفة لا اكتسابها، والمقصد الثالث رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب، فالتعلم القائم على المتعة والإثارة يوجب الفهم، والفهم يعني تحصيلاً أعلى بالضرورة.

وعلى وفق ما يقول كيجان (Egan, 2005)، فإن ثمة أساسين نهضت عليهما التربية التخيلية؛ الأول ما دعاه كيجان بـ "الأدوات المعرفية" (Cognitive Tools)، وهي في جوهرها أدوات تفكير تعين الطالب على فهم العالم والتفاعل معه على نحو أكثر فاعلية، وتحدث كيجان عن العديد من الأدوات المعرفية التي تذكي الخيال، منها القصة (Story) والمجاز (Metaphor) والأضداد الثنائية (Binary Oppositions) والصور الذهنية (Mental images) والألعاب (Games) والدراما (Drama) وحس الغموض (Umbiguity) وأنسنة المعنى (Humanizing Meaning) وتغيير السياق (Context Change)، على نحو ما سوف يتضح لاحقاً. والأساس الثاني يجد صداه في النظرية المعرفية السياقية التي جاء بها فايغوتسكي على نحو ما تقدم، وجوهر هذه

النظرية كما مر القول هو السياق السيسيوثقافي للتعلم، وتبدو التربية التخيلية امتداداً طبيعياً لهذه النظرية، إذ تحدثت عن خمسة أنواع من الفهم تلزم تعلم اللغة، والأنواع الخمسة يلزمها أدوات معرفية وسياق سيسيوثقافي، ومن خلال هذا السياق يمكن للتعلم أن ينتقل من فهم إلى فهم أرقى بمساعدة غيره، وهو ما أشرنا إليه آنفاً ودعواناه بـ "التسقيط".

ونجد صدقاً لهذين الأساسين في بعض الدراسات العربية التي عُنيبت بتعليم العربية للناطقين بغيرها، ولكن من غير ذكرٍ للتربية التخيلية، فقد تناولت الدرزي (2015) مثلاً، بعض الأدوات المعرفية التي تحدث عنها إيجان، مثل السرد القصصي والألعاب والألغاز اللغوية والصور الذهنية والتعبير بلغة الجسد، مؤكدة أهمية هذه الأدوات في تعلم اللغة، ونجد في دراسة الرهبان (2015) حديثاً عن أهمية السياق السيسيوثقافي لمتعلمي العربية من غير أهلها.

## خمس أنواع من الفهم لتعلم اللغة

أفضت بحوث جماعة التربية الخيالية إلى خمسة أنواع مختلفة من الفهم تنبثق من البيئة السيسيوثقافية للطلاب، هي: الفهم الجسدي (Somatic)، والفهم الأسطوري (Mythic)، والفهم الرومانسي (Romantic)، والفهم الفلسفي (Philosophical)، ثم الفهم التهكمي (Irony)، ولكل فهم أدوات مفاهيمية (Conceptual tools) تعززه. الجدول (2).

يعني الفهم الجسدي (Somatic) قدرة المتعلم على الاستجابة الجسدية للغة، كأن يظهر إحياءات وتعابير جسدية عند سماعه أصوات اللغة على نحو يدل على امتلاك معرفة صوتية (Phonetic Knowledge) أو وعي صوتي (Phonetic Awareness)، وهو فهم قبل لغوي (Pre-linguistic)، ويعد الخطوة الأولى التي تحفز الدماغ نحو سيرونة صنع المعاني، وتتمثل الإحياءات الجسدية باستعمال الحواس استعمالاً مصحوباً بعواطف معينة يخبر بها الفرد العالم المحيط به بما يشمله من حركة وتوازن وتوتر وألم وسعادة... وتبدو العاطفة وروح الدعابة الأداتين الأهم لهذا الفهم. ويتسق هذا النوع من الفهم مع أولى عمليات اللغة وهي الوعي الصوتي، أي أنه يندرج تحت "الأصوات"، من حيث هو مكون من مكونات النظام اللغوي.

تعد السرديات والألعاب أدوات معرفية لازمة لهذا الفهم، وينضاف إليها أدوات أخرى مثل تغيير السياق (Context Change) أي تغيير أدوار معينة أو حوادث أو نهايات وردت في سرديات مقروءة، كما يُعد أنسنة المعنى (Meaning Humanizing) أداة معرفية هنا، ويقصد بالأنسنة إضفاء طابع إنساني قوامه الشعور المرهف والإحساس بالآخر عند قراءة سرديات أو كتابة بناء سردي. ويرتبط الفهم الرمانسي مع عمليتين من عمليات القراءة هما الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي، ويبدأ هنا المكون اللغوي "القواعد" بالتشكل.

وتبدو القصص والحكايات العربية القديمة فرصة سانحة أمام المتعلم، ويمكن اعتماد إحدى قصص العشق العذري في التراث العربي ليعيد المتعلم صياغتها شفوياً أو كتابةً مبرزاً الجوانب الإنسانية فيها، أو متخيلاً نهايات أخرى تعتمد على تغيير سياق القصة.

ويتشكل الفهم الفلسفي (Philosophical) متى ما شرع المتعلمون بتطوير وعي بالارتباطات التي تربط المفاهيم، وهم هنا محوَّجون إلى قوانين ونظريات تقسّر العالم المحيط بهم، وهذا لا شك يلزمه قدرة على استعمال اللغة في الحجاج والنظار، لذا فإن حاجتهم إلى قواعد اللغة تزداد، وربما تعقبوا جدوى قاعدة لغوية دون غيرها. ويعني الوصول إلى هذا النوع من الفهم القدرة على استعمال اللغة النظرية أو بمعنى أدق اللغة الحجاجية. وتعد المواقف اللغوية المبنية على الجدل والنظار الأداة المعرفية الأهم هنا. ويمكن أن يكون نصّ قائم على الموازنة بين فكرتين أو موقفين أو قضيتين، فرصة جيدة يُعمل من خلالها المتعلمون قدراتهم الحجاجية مستعملين قواعد لغوية تعينهم على الجدل والنظار.

وفي الفهم التهكمي (Irony)، يزداد وعي المتعلم بالقاعدة اللغوية وبالاستثناءات التي تكتنفها، ويصبح أقدر على الانتقاع من مرونة اللغة، ويدرك أن العالم يعج بالمعاني الضمنية التي لا يمكن فهمها من خلال تفسير وحيد. وليس التهكم هنا الازدراء أو السخرية، بل هو التأمل (Reflection) المفضي إلى عدم التسليم بالمعرفة تسليمياً مطلقاً، أي الأخذ بمبدأ النسبوية لا الإطلاقية، ويقول أفصح، فإن هذا الفهم معني بالاستعمال التأملي للغة. ويتطلب الفهم التهكمي أدوات معرفية تستجيب لماهيته، من مثل المواقف اللغوية المبنية

ولا شك في أن الفهم الجسدي يكون في مستوى مبكر جداً، ويعتمد بشكل كبير على المفردات المحسوسة لا المجردة، فيعبر المتعلم ببديه أو بوجهه أو بحركات جسمه عن معنى مفردة معينة على نحو يشي بفهمه معناها، مثل "سعيد" أو "حزين" أو "فرحان"،... أو عن معنى تركيب لغوي، مثل "جئتُ مسرعاً" أو "أشعر بالبرد"...

أما الفهم الأسطوري (Mythic)، فيعني أن يبدأ المتعلم باكتساب المفردات التي يستطيع بها الحديث مع الآخرين وفهم كلماتهم والتواصل معهم على نحو أوضح، أي أنه معنيّ باللغة الشفوية، ولا يكتفي هنا بالإحياءات الجسدية ليعبر عن فهمه ما يحيط به، بل يتجاوز ذلك إلى انتقاء مفردات دالة يستعملها في النقاش والتواصل. وتعد الأحاجي والألعاب اللغوية والمتضادات الثنائية (جيد/ رديء، عال/منخفض، الأرض/السماء،...) والصور الذهنية (ليست صوراً أو رسومات توضيحية، بل أوصافاً تعين المتعلم على تكوين صورة ذهنية عن شيء ما) والمجاز والاستعارة والدراما والأغاني والإيقاع والقافية (التعبير عن محتوى معين بجمل إيقاعية ذات جرس موسيقي) أدوات تناسب هذا الفهم. وإنما سمي هذا النوع بـ "الأسطوري" من منطلق أن العالم أسطورة يلزم لفهمها استعمال الكلمات، وإلا ظلت مُلغزة باعثة على القلق، فاللغة هنا أداة لتتّكّب حالة القلق هذه. وواضح أن الفهم الأسطوري يتسق مع العملية الثانية من عمليات اللغة وهي "المفردات"، ومع المكون اللغوي "المعجم والدلالة". ويمكن من خلال لعبة أو لغز لغوي حفز المتعلم ليولد المزيد من المتضادات الثنائية، مثل "كان محمد في باريس الشتاء الماضي، وأنا سأزورها الصيف القادم"، ويمكن أيضاً أن يستخرج من سرد درامي المفردات والتراكيب اللغوية المتخالفة في المعنى.

ويعني الفهم الرومانسي (Romantic) بالتعامل مع اللغة المكتوبة، ومع قواعد اللغة، وربما أسعفته في هذا سرديات رومانسية (Romantic Narratives) ذات طابع إنساني، يجعله يحاكم القضايا من منظورات متعددة يطورها من خلال قراءات إغنائية، فهذه السرديات من شأنها أن تكشف الطاقة الإنسانية عند المتعلم. أما قواعد اللغة هنا، فهي ألعاب ممتعة، تقوم على الإحساس اللغوي لا على البنى المفاهيمية. وهكذا،

ولا شك في أن هذه الأنواع تتطلب أن يتجمع المتعلمون في الحجرات الصفية على وفق الفهم الذي يحوزونه لا على وفق أعمارهم، إذ هذه الأنواع ليست مراحل نمائية (Developmental Stages) على نحو ما درج القول في الأدبيات المعنية. ولا نكبر أن أرقى تلك الأنواع الفهم الفلسفي والفهم التهكمي (Broom, 2011)، ولما امتنع أن يجتمع هذان النوعان مع أحادية التفسير، جاز لنا القول إن اللغة على وفق هذه الرؤية تعني القدرة على تعددية التفسير.

على ملكة النقد وإصدار الأحكام. ولا شك في أن الفهمين الفلسفي والتهكمي يمهدان لاستعمال اللغة استعمالاً خطابية (Discursive) قائمة على حشد الحجج وحسن الاستدلال والتبصر، سواء أكان هذا الاستعمال شفوياً أم كتابياً، من أجل ذلك فإنهما يستجيبان لمكون " التداولية"، وهو المكون اللغوي الدال على قدرة الأفراد على تحقيق غاياتهم وأهدافهم من خلال الاستعمال اللغوي.

## الجدول (2)

### خمسة أنواع من الفهم لتعلم اللغة

الفهم	الماهية	الأدوات المعرفية	المهارات اللغوية	عمليات اللغة	مكونات النظام اللغوي
الجسدي	تعلم اللغة يعتمد كثيراً على الجسد من حركات وإحياءات وتعبيرات وجهية، الارتكاز إلى المعرفة الصوتية والوعي الصوتي، تبدأ عملية صنع المعاني من اللغة.	العواطف روح الدعابة	-----	الوعي الصوتي	الأصوات
الأسطوري	اكتساب المفردات اللازمة للتواصل مع الآخرين (اللغة الشفوية)	الأحاجي والألعاب، المتضادات الثنائية، الصور الذهنية، الدراما، الإيقاع	الاستماع والتحدث	المفردات	الأصوات المعجم والدلالة
الرومانسي	تعلم اللغة المكتوبة، البدء بالقراءة والكتابة، تعلم قواعد اللغة بوصفها ألعاباً ممتعة لا بنى مفاهيمية منظمة	السرديات الرومانسية، الألعاب، تغيير السياق، أنسنة المعنى	القراءة والكتابة	الطلاقة القرائية الاستيعاب القرائي	المعجم والدلالة القواعد
الفلسفي	وعي ما بين المفاهيمات من ارتباطات، اكتساب قوانين ونظريات يفسرون بها العالم المحيط، بدء الاهتمام بالبنى القاعدية والطريقة التي تنتظم بها الكلمات.	المواقف اللغوية القائمة على النظائر والجدال	جميعها	بناء الخطاب	التداولية
التهكمي	الانغماس في استعمال لغوية معقدة، وعي مرونة اللغة، وعي ما يطرأ على قاعدة لغوية من استثناءات.	المواقف اللغوية القائمة على النقد وإصدار الأحكام	جميعها	بناء الخطاب	التداولية

السياق حافظاً للتعليم والظفر بأرقى نوعين من الفهم: الفلسفي والتهكمي. ويظل الأمر دائماً وأبداً على مساس بالطريقة التي ستنتظم بها الوحدات الدراسية، وبالاستراتيجيات التي سيعمد إليها المعلمون داخل الحجرات الصفية.

### الخلاصة

تغيّت هذه المقاربة النظر في رؤية جديدة يمكن أن يفيد منها حقل تعليم اللغات، وتستند هذه الرؤية في جوهرها إلى الخيال بعدد العنصر الذي يعول عليه في إذكاء طاقات البشر وصقلها. وكانت جماعة البحث في التربية الخيالية قد طورت أنواعاً للفهم ترى أنها الأجدى في التعلم، وذهبت فيما بعد، إلى أن هذه الأنواع يمكن تطبيقها إلى حد كبير في تعليم اللغات، وذلك بعد إن ضيق ذرعاً بالمنحى المفاهيمي القائم على التراتيبات المنطقية.

على أن الأمر ليس بالسهل الهين، وإنما هو محوج إلى فضل تبصر وطول إمعان في تضمينات التربية الخيالية، ثم اجتهد في بناء أدوات تقويمية تقيس كل نوع من أنواع الفهم، والنظر فوق هذا كله، في الطرائق التي ستنتظم فيها نصوص الوحدات الدراسية وأنشطتها، على نحو يطلق العنان لخيالات الطلاب إذ هم يتعلمون اللغة، لتغدو وسيلة اتصال وتعبير وتداول وحجاج في آن.

### المراجع

الدرزي، ليالي، ٢٠١٥، استراتيجيات الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، إسطنبول.

الرهبان، أحمد، ٢٠١٥، تصور مقترح لآلية دمج البعد الاستراتيجي في مهارات اللغة، مؤتمر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الرؤى والتجارب، إسطنبول.

### الفهم الخمسة وتعليم العربية للناطقين بغيرها: من النظرية إلى التطبيق

ما الذي يمكن أن نقوله إذا أردنا الإفادة من أنواع الفهم الآتية في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ لعل الأمر الأول بالذكر قبل غيره هو أن الأدوات المعرفية التي سنلجأ إليها يجب أن تكون مستقاة من الثقافة العربية، فالقصص والدراما والأحادي والمجاز والاستعارة والسرديات الرومانسية وغيرها يجب أن يكون طابعها الثقافي عربياً صرفاً. والأمر الآخر أن تحديد نوع الفهم الذي يملكه متعلم العربية من غير الناطقين بها مسألة مهمة جداً في إعداد الوحدات الدراسية التي سيدرسها، ويجب أن يُقدّم نوع الفهم على المستوى اللغوي للطلاب، فمثلاً قد يكون الطالب في المستوى المتوسط ولكنه صاحب فهم فلسفي، وقد يكون زميله في المستوى اللغوي نفسه ولكنه صاحب فهم رومانسي. من أجل ذلك، فإنه يجدر بمعلم العربية للناطقين بغيرها أن يقسم طلابه إلى مجموعات على وفق الفهم لا المستوى اللغوي.

ويستدعي هذا الإحاطة بماهية كل نوع من الأنواع الخمسة إحاطة وافية، وبناء اختبارات تقيس كل نوع، على غرار ما هو ماثل في الاختبارات التي تقيس أنواع الذكاءات المتعددة التي تحدث عنها جاردنر (Gardner, 1993)، وفي ضوء نتائج الطلاب في هذه الاختبارات يتحدد نوع الفهم.

ويعني ما سبق أن الطلاب ذوي المستوى اللغوي نفسه لن يدرسوا النصوص العربية نفسها ولن يمارسوا الأنشطة اللغوية ذاتها، بل سيصار إلى تفريد التدريس ليستجيب لأنواع الفهم الذي يحوزونه وإن كانوا في المستوى اللغوي نفسه.

ولما كانت الفهم معنية بالسياق السيسوثقافي كما مر بنا القول، فإن التواصل بين الطلاب وعناصر البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم أمر على قدر كبير من الأهمية، وهنا تبرز أهمية الأنشطة اللامنهجية (Cocurricular) في جعل

Block, C.; Gambrell, L.; and Pressley, M. (ed) (2002). **Improving comprehension instruction**. Jossey-Bass: CA.

**Second language learning** .(2011) .Broom, C .through imaginative theory ,TESL .10-1,(2)28

**Imagination and education** .(1988) .Egan, K New York : Teacger College Press

**Romantic understanding: The development of rationality and imagination** .(1990) .Egan, K New York :Routledge

Universirt **The educated mind** .(1997 ) .Egan, K of Chicago Press

Egan K. (2005). **An imaginative approach to teaching**. Jossey-Bass.

Egan, K. & Judson, G.( 2009). Values and imagination in teaching. **Educational Philosophy and Theory**, 14(2), 126-140.

Fountas, I. & Pinnell, G. (2006). **Teaching for comprehension and fluency**. Heinemann: NH.

Gardner, H. (1993). **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York, NY: Basic Books.

Gillon, G. (2017). Phonological awareness. 2<sup>nd</sup> ed. Guilford Press: New York.

Girod, M.; Rau, C.; & Schepige, A. (2003). Appreciating the beauty of science ideas: Teaching for aesthetic understanding. **Science Education**, 87(4), 574-587.

Meece, J. (2002). Child and adolescent development for educators. McGraw Hill: Boston.

Mehrpour,S. & Forutan, A. (2015). Theories of first language acquisition. **Journal of Language, Linguistics and Literature**, 1(2), 30-40.

