نحو نماذج معرفية لتعليم اللغة العربية

To wards Knowledge Models For Teaching Arabic

Vers des modèles cognitifs pour l'enseignement des langues

فازية تيقرشة

المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة

ملخص:

ظهرت في اللسانيات المعرفية عدة مبادئ ترفض ما تقوم عليه تعليميات اللغات في اللسانيات البنوية، لأن اللسانيات المعرفية تعتمد في طرائق صنعها للبرامج التعليمية على المقابلة بين الممارسات اللغوية في جماعة لغوية مستهدفة لوضع استراتيجية تعليمة تناسب هذه الجماعة وتستثمر الاستعمالات المتقاربة أو المتداخلة بين اللغتين (اللغة الأم واللغة المستهدفة من العملية التعليمية). إضافة إلى تقنيات تدعيمية لإثارة المنبهات العصبية لدى المتعلم مع خلق وضعيات لتخزين الرصيد اللغوي واسترجاعه عند الحاجة من الذاكرة البعيدة المدى.

ولأن المجتمع الجزائري يعرف ممارسات لغوية متعددة فإن المنظومة التعليمية في الجزائر أحوج إلى اللسانيات المعرفية قصد استثمار

مبادئها بما يناسب الطبيعة الاجتماعية والثقافية لهذا المجتمع لخلق تمثلات ذهنية عند المتعلمين باللغة المستهدفة.

ولأن مركز المعالجة الذهنية أو منطلق التحليل في الدراسات المعرفية هي الوحدة المعجمية فإن هذا العمل سيركز على كيفية تخزين الوحدة المعجمية واسترجاعها في شبكة مفاهيمية ثلاثية الأبعاد: نحو-دلالة-إعراب.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات المعرفية، النحو، التعليمية، المعجم، الذهن.

Abstract :

Cognitive linguistics has several principles that reject the teaching of language in the structural linguistics, because cognitive linguistics, in its methods of making educational programs, depends on the corresponding linguistic practices of a target linguistic group to develop an educational strategy that suits this group and invests in the convergent or overlapping uses of the two languages (the Mother and the target language) of the learning process.

As well as techniques to support the stimulation of neurological stimuli of the learner with the creation of positions to store the linguistic repertoire and retrieval it when needed from the Long-Term

Memory.

Because the Algerian society knows many linguistic practices, the educational system in Algeria needs cognitive linguistics to invest its principles to suit the social and cultural nature of this society to create mental representations among learners in the target language.

Because the center of mental processing or the basis of analysis in cognitive studies is the lexical unit, this work will focus on how to store and retrieve the lexical unit in a three-dimensional: Grammar, Semantics, syntax.

key works: Cognitive linguistics, grammar, education, lexicon, mind.

Résumé:

Apparu dans la linguistique cognitive plusieurs principes refuser les bases de la didactique de language en linguistique structurale. Parce que la linguistique cognitive compter sur des methods faire des programmes didactique sur l'approche entre les pratique linguistique dan un groupe linguistique.

Pour développer une stratégie didactique convient cette communauté. Et Investir utilisations approximatives ou interdépendantes entre les deux langues (langue maternelle et langue cible du processus linguistique). Aussi bien que technique de soutien pour stimuler les stimuli neuronique de l'apprenant avec la creation de situation pour stoker l'équilibre linguistique et récupérez-le au besoin à partir de la mémoire profonde. Et parce que la société algérienne pratique plusieurs langue et parce que le système éducatif en Algérie a grant besoin de linguistique cognitive pour développé leurs principes d'une manière qui convient la nature sociale et culturelle de cette société pour créer des representation mentales chez les apprenants. Et parce que le centre du traitement mentale ou bien la base d'analyse linguistique cognitive est l'unité lexicale; ce travail se concentrera sur la façon de stoker et récupérer l'unité lexicale dan un réseau conceptuelle trois dimensions: la grammaire-la signification-la conjugaison.

Mots clés: Linguistique cognitive, grammaire, éducation, lexique, esprit.

مقدمة:

تتجاوز اللسانيات المعرفية فكرة كون غاية اللغة مجرد التواصل والتبليغ لتهتم بتكوينها العضوي وذلك باستثمار التركيبية العضوية للغة إضافة إلى تأقلم اللغة مع التكنولوجيا، وبذلك فهي تسخر في بيداغوجيا التعليم كل الطاقات والقدرات والإمكانيات الموجودة في مجتمع المتعلم وبيئته، فتقوم النظريات المعرفية على عدم تجاهل الخصوصيات بل الاستفادة منها لجعلها تتكامل مع خصوصيات أخرى في إطار معرفي موحد.

الحقل المفهومي للنظرية المعرفية المستثمر في التعليميات المعرفية:

1- الشبكة المفاهيمية: الشبكة المفاهيمية أبنية معرفية على غاية من العموم والتجريد تساعد الفرد على بناء الاستدلال المناسب، "والشبكة تساعد الفرد على ملء الفراغ بأن توفر ما هو مسلم به من المعلومات (المعلومات المسلمات) فيتيسر بذلك الاهتداء إلى الأعمال أو الأحداث انطلاقا من معلومات جزئية أو مقتضبة"[1]. فاستنتاجاتنا تكون على أساس شبكة تنتظم وفقها المعلومات في أذهاننا بطريقة توجّه استدلالَنا. فالشبكة تمثيل معرفي يتضمن تعميما لمظاهر التماثل المشتركة ما بين المدركات

1 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ط1. تونس: 2010، دار محمد علي للنشر، ص 164.

نحو نماذج معرفية لتعليم اللغة العربية

من النماذج الجارية في الاستعمال، وهي إطار من العلاقات المنتظمة تملأ بتفاصيل مادية عينية وتسمى الشبكة في الأنتروبولوجيا المعرفية بمصطلحات عدّة والأكثر انتشارا هو المنوال الثقافي Cultural model (s)، وهو مجموعة "مناويل في تصور العالم والتجربة، ضمنية مسلّم بها مشتركة بين أفراد مجموعة بشرية توجه تمثل أفرادها لذلك العالم وسلوكهم فيه"[2]. فهو كل ما يتحكم في بناء الكلام عند المتكلم ثم فهمه وتفكيكه وتأويله.

1-1-**نشأة الشبكة:** تنشأ الشبكة "مرتبطة بالبيئة وبما يتوفر فيها من الأدوات وتتحقق في نماذج مختلفة باختلاف مكونات الثقافة، وتنعكس دون شك على مظاهر عديدة منها الاكتساب اللغوي والترجمة وما إلى ذلك"[3] وهنا يجب توظيف الثقافة التي ينشأ فيها المتعلم لصالح العملية التعليمية واستثمار المعتقدات الاجتماعية وظروف الحياة اليومية والسياسية والاقتصادية التي يعيشها في عملية تعليم اللغة. إذ "يبني المتعلم خطاطات ثم يعيد النظر فيها كلما حصل على معلومات جديدة، فيكون له ثلاثة مواقف من كل معلومة جديدة بناء على علاقتها بالخطاطة التي يملكها[4]:

- يمكن أن يصهرها في خطاطة دون أن يغير من الخطاطة الكبرى شيئا.
- أو يبدل الخطاطة القديمة في ضوء الجديد.

2 . Holland, D. and Quinn, N. Cultural models in language and thought,1987, Cambridge: University Press. http:// www. metaphoric-de. P04.

3 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص 180.

4 . المرجع نفسه، ص 180.

- أو يعيد البناء فيقيم خطاطة جديدة ترتق بها الفجوة ما بين الخطاطة القديمة الحاصلة والمعلومة الجديدة المكتسبة.

وتأخذ الشبكة بالمتواتر والمتكرر الذي يترسخ في أذهان مستعملي اللغة، إذ تنشأ الشبكة عن طريق عمليات معرفية متداخلة متعددة متواصلة في الزمن. ومنطلقها إدراك الأشياء أو الأحداث في التجربة فتمثيلها وحفظها في شكل شبكات من المفاهيم والصور، ثم ينتزع من التجربة الواحدة المتعددة المتكررة أو المتواتر مظاهرها القارة لينشأ ما يشبه الإطار لها في أعم مظاهرها.

يكون هذا الإطار هيكلا عاما منضدا بما فيه من العناصر والعلاقات، ينطبق على ما لا نهاية له من النماذج أو التحققات، ويظل هذا الإطار في حاجة إلى أن يملأ بالتفاصيل والخصائص المادية[5]، ويمكن اختصار ذلك في السلسلة التالية[6]:

تحققات ونماذج متعددة متكررة ⟵ إدراك وتمثيل ⟵ تجريد الشبكة ⟵ تحققات ونماذج (ملء الشبكة).

مكونات الشبكة المفاهيمية: تقوم الشبكة المفاهيمية على ترجمة العالم الخارجي إلى عالم ذهني داخلي بتحليل المعلومات التي تصل إلى الذهن عن طريق الحواس، لتؤول المدركات الحسية الخارجية إلى لغة داخلية معرفية، ويفرق لايكوف[7] بين ثلاثة مفاهيم مترابطة هي:

5 . D' Andrade, R. The development of cognitive anthropology, Cambridge, 1995, Cambridge university Press, P 14.

6 . الزناد الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص 165.

7 . Lakoff, G.Women, Fire and DANGEROUS Things, What categories reveal about the mind. Chicago, 1987: University of Chicago Press, P 444.

- الصورة الذهنية: هي تمثيل المدركات من الأشياء والأحداث تمثيلا ذهنيا أساسه الإدراك البصري أو السماعي أو اللمسي وما إليها، ومن طبيعة المدرك (مشهدا كان أو شيئا) أن يكون ثريا بالتفاصيل، فإذا كان المدرك بصريا مثلا كان فيه كل جزء من الحقل البصري مليئا بمضمون بصري، وهذا المضمون متبدل بتبدل درجات التركيز التي تكون للعين في تفاصيله بما فيه من الألوان وأطيافها، "وعملية الإدراك في هذه الحال لا تقتضي مجهودا خاصا، وإن كان التركيز مما يستدعي ذلك من حيث الانتباه وفرز التفاصيل وتمييزها"[8]. وهذه العملية التي تتم بالحواس تترجم بلغة داخلية إلى الذهن لإدراك تلك الأشياء المحسوسة.
- الشبكة منطلق للتعميم والتجريد: يقوم الذهن بعملية استخراج التجربة المشتركة بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة وهي التي تتحكم في تصوراتهم الفردية وتؤسس على أساسها المعتقدات الكلية، فهي طريقة منظومية لتحليل العالم، وهي التي توجه الفرد في سلوكه الاجتماعي اليومي، وتمثل مرجع كل فرد في استنتاج المعطيات وتحليلها، والتي يتلقاها فيما بعد، فأي مكتسب جديد بالنسبة إليه سيقاس على هذا المرجع الذهني وينطلق منه لمعالجته واستيعابه والحكم عليه، "وتنتزع به الخصائص العامة فيتكون قالب عام مجرد ثابت من التفاصيل على غاية من الفقر فيها، وهي إذ كانت فقيرة في تفاصيلها أمكنها استيعاب كل ما استجاب لتلك السمات العامة"[9]، وهذا التجريد والتعميم هو الذي يخلق عنصر الربط Connexion بين أذهان أفراد الجماعة اللغوية، إن تتكون كل شبكة من عناصر ومعلومات تتفاعل مع كل الشبكات الموجودة في أذهان الجماعة

8 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، 165.
9 . المرجع نفسه، ص 166.

اللغوية، وتتعامل بشكل تفريعي مع الخصوصيات التي تواجه الفرد، وهي مادة معالجة في هذه الحالة لأنه يخضعها للشبكة التجريدية التي تتحكم في عملية المعالجة.

- **الشبكة الصورة:** تتميز الصورة بتمثيل مفصل ودقيق لموضوعها، في حين أن الشبكة قالب ثابت مجرد من هذه الخصوصيات، وقد اجتمع المفهومان في واحد هو ما يطلق عليه الشبكة الصورة Image schema عند جونسو ولايكوف، وهي بنية على غاية من العموم والتجريد وعلى غاية من المرونة ومن تحديد التفاصيل بوجه تكون به أداة أولية يشتغل بها الذهن[10]. فالشبكة الصورة كل مترابط وليست مجرد أجزاء مجمعة، وهي قالب متواتر وشكل انتظامي يتجلى في جميع الأنشطة المترابطة وينشأ في شكل أبنية ذات معنى عند الفرد من خلال حركات الجسد في الفضاء (المكان) ومن خلال معالجته للأشياء وتفاعله المعرفي بما يحيط به.

3-1 **دور الشبكة:** حدد لايكوف دوران للشبكة[11]:

1- الشبكة مفهوم قابل للتمثل في ذاته من حيث بنيته وعناصره ومنطقه الأساسي الكامن فيه.

2- **الشبكة** جارية على سبيل الاستعارة لربط المركب من المفاهيم الأخرى.

10 . المرجع نفسه، ص 166.

11. Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about theMIND,283.

2- **النحو الذهني:** لم يتوصل العلماء في العلوم المعرفية إلى تحديد مكان أو منطقة النحو في الدماغ، وهذا ما يدعو إلى إثارة إشكالية هامة: ما هي المكونات والمناطق التي يجب إثارتها لتعليم النحو؟

للإجابة عن هذه الاشكالية علينا البحث في المظاهر الذهنية الدماغية التي يمكن أن تحقق علاقات نحوية تصورية.

2-1- النحو الذهني والإنجاز اللغوي: يتم بناء النحو الذهني بتفاعل اللغة الداخلية (الرمز) واللغة الخارجية في الذهن لتحدث علاقة بين الصوت والمعنى وهو ما يسمى الإنجاز اللغوي[12] Externded language/ E-Language (Performance) للغة الخارجية في لغة الاستعمال واللغة الداخلية هي لغة الذهن التي تحدد المفاهيم والأفكار التي يجب التعبير عنها لفظيا، فاللغة الذهنية هي لغة التفكير المستقلة[13] عن اللغة التي سيعبر بها المتكلم.

تقوم نظرية الإنجاز بالتمييز بين:

- البنية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى
- الأبنية الحادثة أثناء اشتغال الذاكرة[14]، لتحقق

الاسترسال في الكلام دون أي مجهود.

2-2- **الاستحضار الذهني:** تتم عملية إنجاز الكلام باستحضار الوحدات النحوية والمعجمية المخزنة في الذاكرة، يشير جاكندوف إلى وجود علاقة بين النحو الذهني والدماغ لأن الدماغ أداة المعالجة لجميع

12 . Chomsky, N. Knowledge of language, P 19.

13 . مصطفى بوعناني، الصواتة المعرفية والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوي، ط1. الأردن: 2013، عالم الكتب الحديث، ص84.

14 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 51.

العمليات اللغوية وقد وظفت اللسانيات المعرفية علوم الأعصاب لمعرفية الكيفيات التي يشتغل بها النحو في البنية العصبية[15]، فاللغة ملكة ذهنية حاصلة عن طريق التخصص: تخصص بعض الميكانيزمات العصبية الدماغية السابقة في الوجود بما تؤديه من وظائف. وهذا بالتحديد أساس الهندسة التطورية[16] Evolutionnary engineering. وحديثنا عن النحو/ اللغة الذهنية والنحو/اللغة الخارجية نسبته إلى الذهن دائما يقودنا إلى التركيز على مصطلح الذهن، أين تظهر العلاقات الذهنية من خلال الربط بين الدلالة والمعرفية الممثلة في نظرية الفضاءات الذهنية التي تبحث في علاقة اللغة بالمعرفية للكشف "عن الاتصال ما بين النحو والتجربة في جميع المستويات وما يكون به بناء الواقع والتجربة والتعبير عنهما عند الانسان باعتماد العبارة اللغوية"[17]. فالبناء النحوي الذهني عند الفرد يشبه النحو الذهني الذي يبنيه الفرد الآخر في نفس المجموعة اللغوية. إذ يشتركون في امتلاك قيود داخلية تقود الواحد منهم في بناء النحو الذهني وفق مبادئ واحدة مشتركة.

3- **تمثلات المنوال المعرفي:** يملك البشر ملكة تصورية مفهومية قوامها عدد من القدرات منها القدرة على تكوين الأبنية الرمزية وهي أساسا المفاهيم الأساسية البسطى والشبكات المفهومية ومنها القدرة على الاسقاط الاستعاري ما بين أبنية من مجالات مادية ومجالات تجريدية ومنها القدرة على تكوين (إنشاء) المقولات العامة والمفاهيم المركبة باستعمال الشبكات لربطها وهو ما به نقيم المركبات من المفاهيم والأحداث

15 . Jakendoff.R, The Architecture of language, P 09-10.
16 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 51.
17 . المرجع نفسه، ص 198.

والتصنيفات بمختلف درجاتها عموما وخصوصا[18]. وبها يفهم البشر الكون وينظم معارفه بما في ذلك النظريات العلمية، وتصنيف الموجودات في مختلف الثقافات من النباتات والحيوان والأشياء وغير ذلك، ومن عناصر المناويل المعرفية ما كان منها بسيطا وما كان مركبا. وهذه الصورة الكلية أساس قيام تمثلات المناويل المعرفية.

يقصد بمفهوم التمثلات (Représentation) "المحتوى المعرفي الخاضع للمعالجة، وكل تمثل ظرفي مرتبط بمهمة أو بمهام محددة يسمح بإيجاد تمثل جديد"[19] وتشتغل عليه اللسانيات المعرفية لتحليل النظام اللغوي وربطه بتصورات الأفراد وتصنيفهم المعرفي للموجودات، وتتم التمثلات في الذاكرة.

3-1- تشكل التمثلات: ويمكن أن نمثل لهذه الخاصية بأن يصف لك شخص مكان معين فتتشكل لك صورة ذلك المكان قبل رأيته وتستحضر تفاصيل هذا الوصف كلما كانت الحاجة إلى قصد مكان معين إلى درجة التريث والتوفق وقد تغمض عينيك كي تستغل عينيك الباطنة[20]. لتتشكل عندك صورة المكان الذي تريد قصده وبالتأكيد ستجد تفاصيل في المدركات لا توجد في الصورة الذهنية القائمة في الذهن وبذلك إمكانية إقامة صورة ذهنية على الأشياء دون أن يكون من الضروري رؤيتها، وبذلك تمثل الذاكرة موضع تشكل التمثلات، وهي نقطة حساسة في الشبكة الذهنية للكلام إذ يخزن فيها المتكلم رصيده اللغوي ويسترجع منه ما يحتاجه، حسب الموافق التي يكون فيه بنسب سرعة متفاوتة بين ما يخزن

18 . Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about theMIND,282.

19 .جورج نحّاس، تعليم اللغة العربية من منظار معرفي، ص3.

20 .الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، 166.

في الذاكرة القريبة المدى أو البعيدة المدى إذ ترتبط "التجربة الواعية بالذاكرة المشتغلة (الذاكرة القريبة المدى) وليس بالذاكرة البعيدة المدى، فنحن لا نعني الذاكرة (البعيدة المدى) إلا إذا تمت استعادتها في الذاكرة المشتغلة مثال ذلك أن المعجم وقواعد النحو (وهما ينتميان إلى الذاكرة البعيدة المدى فيما يخص المعرفة اللغوية) ليسا في متناول الوعي في حين أن نتائجهما (أي التعابير اللغوية) تكون كذلك"[21] مما يعني أننا نتعامل مع الذاكرة القريبة المدى التي تتفاعل بشكل كبير مع الواقع الذي نعيشه ونعيه ونسترجع ما هو موجود في الذاكرة البعيدة المدى في حالات نادرة لعدم تفاعلها المستمر مع العالم الذي نكون فيه.

كما تقوم الذاكرة على مبدأ الاقتصاد فرغم "إمكان بناء الوحدات المطردة التصريف عن طريق قواعد، فإن بعض المطردات العالية الورود يمكن أن يظهر أنها تخزن إلى جانب جذورها على نحو حشوي. وحتى على مستوى النظرية اللغوية الخالصة"[22].

3-2- تمثل النظام اللغوي: تقوم عملية إنجاز الكلام في اللسانيات المعرفية على محور الوحدة المعجمية، إذ تركز على سحب هذه الوحدة المعجمية من الذاكرة الطويلة المدى Langue-term memory إلى الذاكرة القريبة المدى أو ما يسمى بالذاكرة العاملة Working memory وتتحقق هذه العملية عند جاكندوف بعد عمليات المعالجة Processing الممثلة لنظرية الهندسة الثلاثية المتوازية على أربعة مكونات[23]:

21 . محمد غانيم، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، ص 82.
22 . المرجع نفسه، ص 77.
23 . Jackendoff. R. Fondations of language, P 207-214.

-تنشيط الذاكرة اللغوية Langue-term memory: هو عملية إثارة الوحدة المعجمية في الذاكرة الطويلة المدى، بتنبيه الذاكرة الصوتية العاملة إلى البنية الصوتية المخزنة للوحدة المعجمية وتتحقق هذه الإثارة بالتداعي عن طريق التنشيط الاضطراري ما بين الوحدات المعجمية المترابطة. في داخل الشبكة المعجمية الذهنية

-الربط Binding (Copying): استحضار الوحدة من الذاكرة الطويلة المدى بإحداث نظير منها أو نسخة منها.

-الإدماج Integration: عملية تأليفية للوحدة المعجمية المستحضرة ووحدة أو وحدات أخرى في بنية أكبر وفق مقتضيات البنية الإعرابية –مثلا- وتحافظ هذه العملية على عدد من الوحدات المرشحة التي تتساوى حظوظها في التعبير عن مفهوم ما في عبارة ما، في انتظار عملية ضبط التناسق.

-ضبط التناسق Resolution: عملية تجميع كل الإمكانيات التي يمكن أن يكون بها الإدماج ومقارنة بعضها ببعض، وإلغاء ما لا يصلح منها بإبطال جميع العمليات السابقة، والتثبت من تحقيق الإدماج التام في جميع المستويات محققا للتناسق الكلي فيما بينها. ويشبه فورستر[24] هذا المكون المعالج Processor الممثل له في النظريات الحاسوبية في التعرف المعجمي Computational theorie of Lexical access استحضار المعلومات المخزنة في الحاسوب، وترتبط سرعة التعرف بكيفية تخزين المعلومات من حيث تصنيفها وتنظيمها[25].

24 . Forster, Kenneth I. Basic Issues in lexical Processing, in Mars len-Wilson: 1989, William (ed), 75-109. P 76.

25 .الأزهر الزناد، فصول في الدلالة، ص 80.

كما ترتبط الذاكرة بعملية إنجاز الكلام التي تعود إلى المكون المعجمي كونه جزء من جهاز التحليل والفهم في الكلام المسموع: عن طريق الاستحضار Retrieving والبناء[26]Constructing .

- الاستحضار: يعود إلى رصيد موجود جاهز محفوظ بشكل ما لانتقاء وحدة صالحة للتحدث. وأساس الاستحضار اعتبار المعجم الذهني رصيدا في حالة كمون من المعارف المثبتة المتعلقة بالكلمات، أي أنه جملة من الوحدات محفوظة في الذهن، مكتملة عداً ونوعا، خصائصها مثبتة مسجلّة وهي جاهزة لتُنتق حسب الحاجة.

للاستحضار مظهرين: دلالي وفنولوجي.

فالقول يقتضي استحضارا سريعا جدا للوحدات المعجمية من المعجم الذهني، وبين سرعة الاستحضار والتواتر تناسب ثابت.

إن استحضار المتواتر من الكلمات سريع سهل واستحضار النادر بطيء قد يتعطل ويتوقف الاستحضار في أحوال عديدة منها أن تكون الكلمة على طرف اللسان، يحضر معناها وبعض سماتها النحوية دون السطح الفنولوجي لهذه الكلمة، فيمكن وصف دلالتها أو تقديم بعض خصائصها النحوية ويتعطل إنجازها الصوتي.

فمعرفتنا بالكلمات معرفة مجزأة متقطعة واستحضار هذه الأجزاء مسترسل، فالإشارات الإلكتروفيزيولوجية المقترنة بعملية الاستحضار الدلالي تسبق الإشارات المقترنة بعمليات الاستحضار الفنولوجي بحوالي 100 ملّيثانية، واستحضار الكلمة ونطقها قد يبدوا عملية واحدة متكاملة

26 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 84.

ولكنّه في الحقيقة عملية معقدة لعدد من السمات المتمايزة المتعالقة المتداخلة[27].

ومن مظاهر الاستحضار البطيء المظهر العصبي المعرفي في الخطب الارتجالية، إذ نلاحظ ذلك الفراغ الناتج من استحضار المتكلم للوحدات المعجمية الشاذة والقواعد النحوية غير ثابتة في الملكة اللغوية، الناتج عن انقطاع في سلسلة الأفكار أو التمهل في استحضار الأفكار للعناية بالقاعدة النحوية.

- البناء: إجراء آلي للإنجاز الفنولوجي للوحدة المعجمية إنجازا آنيا أي زمن إنتاج الكلام وهو بناء مستأنف كلما كانت الحاجة إليه.

درس بارتلات الذاكرة استحضارا واستعادة، وذلك من خلال دراسة نوعين من النشاط التّذكريّ:

-الاستحضار المتكررRepeated reproduction: وفيه يطالب الشخص بعد أن يتمكن من صورة أو حكاية بإعادة إنتاجها في مناسبات عديدة متباعدة.

- الاستحضار التتابعيSerial reproduction: يعيد فيه شخص تلك الصورة أو الحكاية لشخص آخر يتولى بدوره إعادة إنتاج ما وصله من الأول وهكذا دواليك.

وكانت النتيجة في الطريقتين واحدة إذ لاحظ بارتلات أن الاستحضار في كلتيهما لم يكن حرفيا مطابق للأصل وإنما كان إعادة بناء له انطلاقا من تذكر التفاصيل الكبرى فيه ثم ملء ما تبقى، من موارد ذاكرية أخرى.

27 . الأزهر الزناد، فصول في الدلالة، ص 136-137.

وكان بارت يعتقد أن المهارات الحركية والمهارات اللغوية مظهران مترابطان خلافا لما كان معتقدا في مجال الذاكرة[28]. وهذا تأثرا بما توصل إليه هنري هاد (Henry Head) في علم الأعصاب في كون الخطاطة أداة لتفسير السلوك عامة والحركات على وجه الخصوص إذ كان يعتقد أن الدماغ ليس مجرد خزّان يحفظ حركات مألوفة لا رابط بينها وإنما افتراض وجود هيأة للجسد متبدلة تنقاس عليها جميع الحركات قبل حدوثا وذاك ما أطلق عليه تسمية الشبكة الحركية (Motor schemata) –عنده- تمثيل لهيأة في لحظة ما وهي خلاصة التغيرات الماضية التي قادت إلى تلك الهيأة[29]. "يكون كل حدث محفوظ في الذاكرة جزءا من شبكة تعم جميع الأحداث اللاحقة. فمكونات الذاكرة ليست مجرد آثار مخزونة سكونية تنتظر لحظة إنشاط لتعود كما هي وإنما هي محفوظة في شكل أجزاء أو أقسام تتضمنها شبكات كبرى ويمكن لتلك المكونات أن تتبدل أو تحوّر كلما هناك تذكر، فقد أثبت هاريس[30] أن الشبكات التي ترتبط بثقافة الفرد يمكن أن تؤثر في فهمه لحكاية تتعلق بثقافة أخرى، وأن نسيان بعض التفاصيل دافع إلى إنشاء معلومات موافقة لشبكاتنا الثقافية[31].

الذهن المجسدن (Embodied Mind): يقوم هذا المبدأ على الربط بين العالم الخارجي والعالم الداخلي بترميز كل التجارب الناشئة من الحواس لتحول هذه الرموز إلى لغة ذهنية يستدل بها الذهن في استرجاع

28 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص 162.

29 Bartlett Frederik, Remembring: A Study in Experimental and Social Psychology, 1932, P 27./ Miller, G. A and Jonson- Laird, P.N. Langage and Perception. Cambridge: Harvard university Press, 1976, P 150.

30 . Harris, R.J. Hensley, D. J. and Schon, L.M. The Effect of culural Script Knowledge on Memory for stories over time. Descourse Processes, 1988, P 11, 413, 431.

31 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، 163.

التصورات الذهنية بما يناسب هذه الرموز في العالم الخارجي، إذ "النظام المفهومي البشري نتاج للتجربة البشرية، والتجربة تتشكل بتوسط الجسد. فلا وجود لعلاقة مباشرة بين اللغة البشرية والعالم الخارجي كما هو موجود خارج التجربة البشرية، فاللغة قائمة على مفاهيم بشرية هي بدورها مبرّرة بالتجربة البشرية"[32]. هذه التجربة هي التي تصنع خصائص الذهن المشكل في الصورة الداخلية في الدماغ.

تتشكل المعرفية من الجسد في الدماغ "كونها نتاجا لدماغ مادي تتفاعل مكوّناته (مراكز، موصلاّت، خلايا) وتترابط فيكون لها بنية من طبيعة البنية الدّماغية"[33]، فالجسد في-الدماغ- (الذهن المجسدن) لا يشكل بالجسد فقط وإنما يتشكل كذلك بما يكون للجسد من تفاعل بمحيطه، فيكون الحاصل من جميع ذلك أن المعرفية تتشكل في ثنائية [الدماغ-العالم] [العالم-الذهن المجسدن].

تنتقل التجربة الجسدية في آليات عصبية إلى الدماغ لتتحول إلى لغة داخلية تعبر عن هذه الأنظمة الجسدية وهنا يظهر "تجسد النشاط المعرفي في حامله العصبي (الفيزيولوجيا العصبية) من حيث قيس النشاط بالوسائل المعلومة في الخلية العصبية الواحدة وفي شبكاتها وذلك في مستويين من العمليات المعرفية الدنيا أو البسطى من قبيل إدراك المكان أو العمليات المعرفية العليا من قبيل حل المسائل والتذكر والتخيل والمظهر الزمني في اللغة وغيرها"[34].

32 . Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about theMIND. Chicago, 1987, University of Chicago Press, P206.

33 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 185.

34 . المرجع نفسه، ص 191.

فرق المعرفيون بين المعنى والذهن، فالمعنى قد يتحقق دون تجربة مباشرة للفرد إذ تقدم لنا كمعطى علمي نسلم به على أنه حقيقة توصل إليها خبراء ومختصون عاشوا تجربة مع هذا المعنى، فشرط حصول التجربة للمعرفة ليس ضروريا في هذه الحال[35].

يقوم الذهن المجسدن على اعتبارين:

3-2-**الذهن المادي الموحدة**: يعالج الذهن المجسدن الأحداث حسب ما تَوفَر له الرموز الناتجة من تجربة الجسد، "فالذهن المادي هو ما يربط المدركات والصورة الذهنية والأحداث"[36]، فتتفاعل مكونات تجربة الجسد لتشكل كتلة واحدة غير قابلة للتفكيك، لأن كل عنصر منها يمثل عنصر أساس من التصور الكلي والاستغناء عنه يحدث خللا في التصور الذهني وهو ما يؤدي إلى لبس وسوء فهم.

3-3-**تجربة الجسد:** يشتغل الفكر على التجربة الجسدية وعلى الاسقاط الاستعاري ما بين مجالات مادية ومجالات تجريدية وتجربة الجسد جملة "الآليات العصبية والمعرفية التي تمكن من الإدراك ومن التنقل في ما يحيط بنا، وهي الآليات نفسها التي تُنشئ أنظمتنا المفهومية وطرق التفكير عندنا"[37] وعليه يجب فهم النظام البصري والنظام الحركي والنظام العصبي فهما دقيقا لكي نفهم الذهن، على أساس أن التجربة الفردية تتحقق بهذه الحواس.

35 . Lakoff, G. and Dangerous Things: What categories reveal about theMINDWomen, Fire , P07.

36. Ibid, P 453. .

37 . Lakoff, G. and Johnson, M. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought. New york, 1999, Basic Books, P04.

وقد ثبت في علم الأعصاب المعرفي (Neurologie Cognitive) الذي يقوم الذهن في هذا المستوى بمعالجة المعلومات (Traitement de l'information) أن الخلية العصبية المرآة تمثل بعض الأنظمة العصبية الحركية الكامنة في القشرة ما قبل الحركية Premotor cortex في الدماغ (عند القردة) تنشط عند قيام القرد الواحد بحركة ذاتية بواسطة عضو من أعضائه كما تنشط عندما يشاهد ذلك القرد الحركة نفسها بالعضو المعني يؤديها واحد من أبناء جنسه[38]، فالذهن يثار بإحالة حسية، فأي فعل يصاحب الإنجاز اللغوي من شأنه أن يكون إحالة لاسترجاع ذلك الكلام المنجز، وكل الظروف التي ساعدت في حدوثه.

2- الإطار الإجرائي لتطبيق النظرية المعرفية في التعليميات المعرفية: يهدف هذا العمل إلى نقل عملية استيعاب الحقل المفهومي من الإطار النظري إلى إطار إجرائي أوسع أكثر ملامسة للقصد التواصلي، ويقوم على:

1- تفعيل الحواس والشبكة المفاهيمية: توظف الصورة الذهنية في العملية التعليمية بالتركيز على الإدراك البصري والسماعي واللمسي بتشغيل هذه الحواس في العملية التعليمية فأي مادة تعليمية يجب أن تحتك بإحدى الحواس السابقة إن لم تحتك بها كلها. وتقديم الظاهرة المستهدفة من الدرس في إطار عام ثري بتفاصيل قد تشترك مع الظاهرة الهدف وإثارة إدراك المتعلم إلى التركيز مع الظاهرة الهدف كالألوان مثلا إذا كان المدرك بصريا، فالصورة الذهنية لا يمكن أن تشمل على كل دقائق الأمور ولكن تحتفظ بالصورة الكلية التي تمثل أكبر قدر ممكن من ذلك المشهد وعليه

38 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 191.

تكون الصورة تمثيلا مثيلا Analoge representation لمدركات خاصة معينة، بشكل تحاكي فيه الصورة الشيء الممثل له بخصائصه وبتفاصيله.

2- الوضعيات والنحو الذهني: يهدف هذا الإجراء إلى خلق وضعيات التواصل (Situations) الذي يعتبر دورا أساسيا في اللسانيات المعرفية والذي غيب في تعليم اللغة العربية وحلت محله رؤية معينة للفصاحة، والبديل هو دراسة المحتوى اللغوي كأداة تواصل في سياق معين "فالوضعيات هي التي توجد السياق وتضع المتعلِّم في إطار يسمح لهما بتفعيل المعطيات التي بحوزتهما وذلك عن طريق استعمال القواعد التي تشكل قاسم التواصل المشترك بينهما. يمكن أن تهدف الوضعية إلى التعلم مباشرة أو أن تكون نقديةً بهدف التقييم لكن، على كل حال، فمبدأ الانطلاق من الوضعيات هو إحدى الثوابت التي لا تقبل الجدل"[39]. وبخلق الوضعيات يكتسب المتعلم إمكانية ممارسة المعلومات ومعالجتها بدل حفظ القواعد دون عودتها في الاستعمال.

1- وضعيات التواصل (Situation de communication): تركز اللسانيات المعرفية في وضعيات التواصل على أفعال الكلام من الجهة التداولية التي تعتبر "أن كل تواصل هو عمليا جهد مشترك بين شريكين ولا يمكن أن يختصر بمجرد تنظيم بين مرسل ومتلقٍ على أساس الترميز وفك الترميز. فإدخال مبدأ الأفعال الكلامية على صلب العملية التواصلية بغية التوصل المشترك إلى الحالة المعرفية المقصودة هو تغيير جذري في المنطلق الإجرائي بين الأستاذ والتلميذ،

39 . جورج نحّاس، تعليم اللغة العربية من منظار معرفي، ص 6.

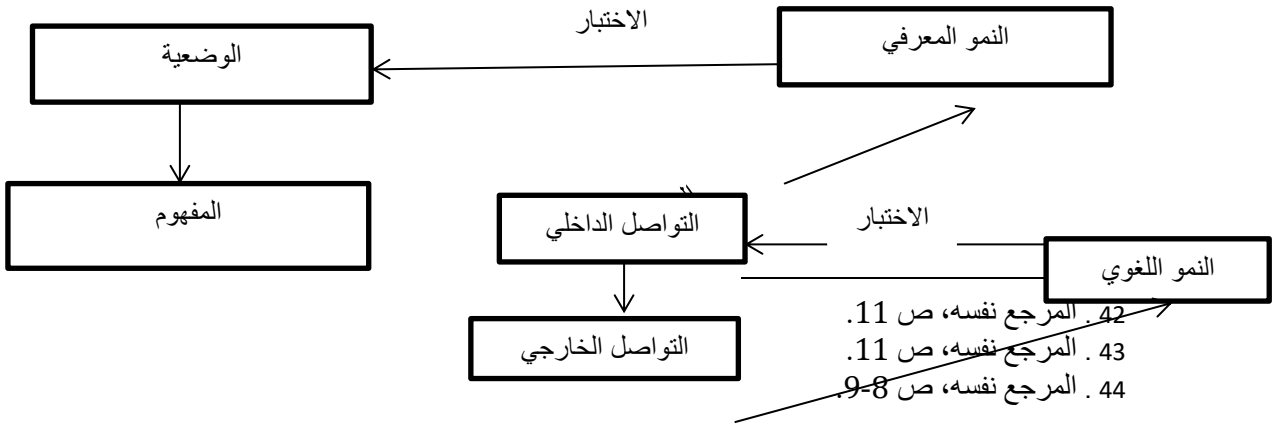
فالشراكة بينهما لم تعد وظيفية بل أصبحت عضوية، مما يلغي البعد الظرفي العائد إلى عملية تعليمية محددة ليحل محله البعد الانساني العائد إلى عملية تأهيلية"[40]. يعتمد هذا الاجراء التطبيقي على خلق وضعيات تواصلية بين المتعلمين والمعلم، لخلق أجواء اجتماعية تقوم على أفعال الكلام، وبذلك تتحقق الممارسة الارتجالية الطبيعية للغة العربية في قاعة الدراسة.

2- **وضعيات التعلم (Situation didactique):** لا تهدف وضعيات التعلم إلى عرض المعلومة وتخزينها من قبل المتعلم فحسب "بل تهدف أساسا إلى جعله شريكا في (فعل) امتلاك المعلومة من جراء معالجتها واكتساب البنى والمشكِّلات أو الأوجه المعرفية التي تؤدي، في النهاية، إلى استيعاب المضمون-الهدف[41]. فالتخزين ليس هدفا في حد ذاته، ولكن خلق وضعيات تسمح باشتغال المتعلم على هذا المخزن سواء الجاب اللغوي أو المعلومات أو كلاهما، يوظفهما المتعلم في حياته اليومية وفي الواقع الذي يعيش فيه. فلا يجب أن يكون اختلاف بين البيئة التي يعيش فيها المتعلم والثقافة البيتية والمجتمعية ومعطيات الكتاب المدرسي ومحتويات المناهج. مثال ذلك: في درس الفاعل لا يكتف المعلم بعرض قاعدة الفاعل ولكن يعرض للتلميذ مواضع الفاعل ويحاول وضع الفعل مثلا موضعه ليطلب منه إن تمت عملية التواصل، بهذه الطريقة لا يكتسب المتعلم قاعدة الفاعل فحسب ولكنه يستعمله كمعلومة معالجة صحة مواضع الكلام حسب القصد التواصلي التداولي.

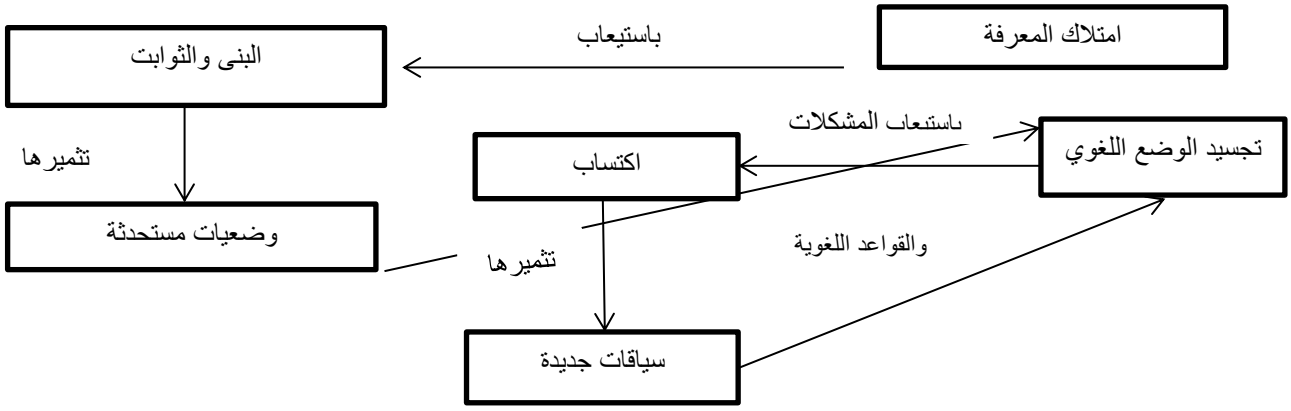
40 . المرجع نفسه، ص 10.
41 . المرجع نفسه، ص 10.

ويظهر في وضعيات التعلم تداخل المواد فيما بينها (Interdisciplinarité) لكي ينجح المتعلم في تحقيق الفعل المعرفي (Acte cognitive) الذي يشكل هدف تأهيله المدرسي[42]. كما أن اللغة تمثل قطب العملية الإجرائية التعليمية داخل الصف "فالفعل الكلامي مكمل للجهد التعليمي وسويا يمكن أن يؤديا إلى اكتساب المعرفة وتخزينها وتملك أساليب تفعيلها"[43] خاصة إذا كانت المادة المستهدف هي تعليم اللغة في حد ذاتها، فاللغة هنا وسيلة وغاية في الوقت نفسه.

تخلق وضعيات التعلم تكاملا بين النمو اللغوي والنمو الإدراكي المعرفي بتفعيل تكاملهما، "فإذا استعملنا اللغة كأداة تواصل، ليس إلا، نخسر بعدها الإدراكي. وإذا اعتبر التأهيل اللغوي هدفاً بحد ذاته خسرنا الدعم الإدراكي الذي تؤمنه القوة المعرفية الكامنة في امتلاك البنى وتفاعل الحقول الأفهومية"[44]. فإذا ركزنا على أن اللغة أداة تواصل لا غير ابتعدنا عن جانبها المعرفي، وإذا كان الستهدف من العملية التعليمية هو التأهيل اللغوي ابتعدنا عن الدعم المعرفي. ويعد التواصل والممارسة وخلق الوضعيات العوامل المشتركة للحصول على أي نمو معرفي أو نمو لغوي أو امتلاك المعرفة أو تجسيد الوضع اللغوي، ونمثل لذلك فيما يلي:



42 . المرجع نفسه، ص 11.
43 . المرجع نفسه، ص 11.
44 . المرجع نفسه، ص 8-9.



وفي الحلات الأربع نلاحظ أن خلق السياقات الجديد، والوضعيات المستحدثة، والتواصل اللغوي، والممارسة هي التي تتحكم في أي عملية معرفية مع اختلاف محور النمو المستهدف.

3- إثارة مخيلة المتعلم ومبدأ تمثلات المنوال المعرفي: تقوم الصورة الذهنية على خاصية المجهود وعلى القصد استحضارا أو إنشاء، وتقوم كذلك منقطعة عن المواد الحسية، فالمتعلم يمكن أن يبني علاقات ذهنية انطلاقا من صور ذهنية لم يراها أو لم يسمعها من قبل. ويجب تطوير هذه القدرات في إدراكه لتكوين شبكة مفاهيمية متشعبة العلاقات في ذهن المتعلم، وهو ما يمكنه من إقامة علاقات معقدة في فضاءات مختلفة في تعلمه للمجردات ومدركات الأشياء. ليشتغل في المخزون المعرفي، الذي يمثل اللغة والإدراك والقدرات الذهنية المجردة، إذ "يقوم تنفيذ عملية تركيب جملة من (فعل وفاعل ومفعول به) على امتلاك البنية التي تسمح بإتمام هذه العملية التواصلية لإيصال مضمون معين. في هذه الحال البنية

هي بالوقت نفسه مشكِّلة لغوية يرتبط امتلاكها ليس فقط بالطاقة على تركيبها بل على إعطائها الزخم الدلالي الذي هو حقيقة المضمون. أما الكلمات التي يستعملها المتعلم في هذه العملية (والتي تبدأ باكرا جداً) فهي ليست نتيجة استيعابه المفهوم الدلالي لكل منها بل نتيجة تعامله مع اللغة كمجموعة أفاهيم بالممارسة"[45]، وهذه العملية تمكن المتعلم من استحضار القاعدة اللغوية كلما استحضر الوحدة المعجمية في السياقات والوضعيات التواصلية المختلفة والعكس صحيح.

4- النظام مفهومي واحد ومبدأ الذهن المجسدن في تعليم اللغات:

يعالج الدماغ المعلومة انطلاقا من الواقع البيئي والخصوصيات البيئية التي يعيش فيها الفرد بالبحث عن السياق والوضعيات والمهام بالنسبة للمتعلم، لذلك تبحث المعرفية التعليمية عن إمكانية التعلم بدل البحث عن قواعد جاهزة للتطبيق على مستوى الفصيح من الاستعمال اللغوي.

يمكن الاستفادة من تجربة الجسد في تطوير التصور الذهني عند المتعلم ذلك أن الجسد في الدماغ The body-in-the brain والجسد في العالم[46] The body-in-the world يتشكلان بعد التجربة نفسها.

يؤثر الجسد وتحركه في الفضاء على تعلم اللغة أو اكتسابها وقد توصل إلى هذا الافتراض يانسن دي لوباز وسِنها[47] Jensen de lopez

45 . المرجع نفسه، ص 4.

46 . Rohrer, Tim. The body in space: experientialism and linguistic conceptualization,2007, in: Zimke, T, Zlatev, J. Frank, R. and Dirven, R. (eds): body, language and Mind, Vol-1, Berlin: De Gruyter, P 343.

47 . Jensen de Lopez, Kristine, Language-specific patterus in Danish and Zapotec children's comprehension of spatial grams, in: Eve Clark (ed), The proceedings of the 31st Stanford Child Language forum: Space in language,

Sinha &بعد تجربة أخضعاها على أطفال من الدانمارك وإنجلترا من جهة وأطفال يتكلمون اللغة الزبوتية Zapotec (واحدة من لغات المايا من جهة أخرى، وتوصلت هذه المقارنة إلى أن الأطفال الذين يتكلمون بالزّبوتيّة يكتسبون أسماء أعضاء الجسد في البداية على أنها أدوات تعبر عن علاقة فضائية ثم يجرونها في مرحلة لاحقة أسماءً على أجزاء الجسد وذلك لأنهم يحملون على ظهور أمهاتهم خلال العامين الأولين من ولادتهم فيدركون الفضاء (المكان) والإنجليز يكتسبون الأسماء على أنها جارية على أجزاء الجسد ثم يجرونها في العلاقات الفضائية في وقت لاحق. لاستقلاليتهم التي نشأوا عليها إذ يتحركون فيه معتمدين على أنفسهم، فيدركون الفضاء ويتمثلونه، بناء على مواقع أجسادهم فيه، وقد انطلقا لتفسير هذه المقارنة من فرضية تجسدن الذهن على أساس ممارسات ثقافية اجتماعية بالإضافة إلى قيامه على أسس عصبية فيزيولوجية[48].

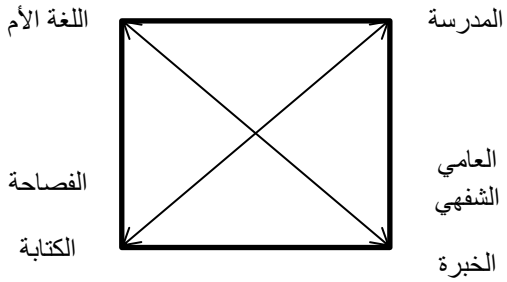
تثار مخيلة المتعلم باللغة الأم، إذ تستثمر المعرفية التعليمية اللغة الأم في تعليم اللغات كون تجربة الفرد تقترن بلغته الأم، ويمكن تحديد كيفية استثمار اللغة الأم في تعلم اللغة المستهدفة من تقابلات هي على التوالي: [اللغة الأم/ العامي الشفهي/ الخبرة] مقابل [اللغة العربية الرسمية/ الفصاحة/ الكتابة].

تعمل المعرفية التعليمية على خلق تفاعل بين هذه التقابلات لتتم عملية تعليم اللغة المستهدفة بشكل لا يحدث فيه قطيعة وتناقض بين هذه العناصر، كما هو عليه الحال في المناهج التعليمية في المدرسة الجزائرية

location, Motion path and Manner,.2002, Stanford University Press: Center for the STUDY OF Language and information, P 50-59.

48 . الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 194.

اليوم إذ تنشد المدرسة الفصاحة والتي تتحقق في الكتابة خاصة، مقابل اللغة الأم وفيها يتحقق الارتجال والخبرة.



ونلاحظ أن هذا الرباعي يتحقق في البرامج التعليمية اليوم بشكل لا يخدم العملية التعليمية –كما سبق الذكر- فلغة المدرسة لا تكافئ اللغة الأم ولا الخبرة المرتجلة تكافئ الفصاحة المكتوبة التي تستهدف في قاعات الدراسة على الأساس مستبعدا بذلك الخبرة التي اكتسبها المتعلم من بيئته ولغته الأم، في حين أنه لا مبرر للخوف من اللغة الأم التي يأتي بها المتعلم إلى المدرسة.

3-**التفعيل الإجرائي البيداغوجي للنظرية المعرفية اللغوية:** يقدم البحث في هذا العنصر المبادئ التي تتحقق في قاعة الدراسة بعد تطبيق المقاربة المعرفية على تعليم اللغة العربية، فكل مفهوم يقدم إجراء تطبيقيا ليحقق تفعيلا إجرائيا بيداغوجيا في قاعة الدراسة كما يلي:

- الشبكة المفاهيمية ← تفعيل الحواس الاستيعاب
- النحو الذهني ← المضعيات التعليمية الفعل

نحو نماذج معرفية لتعليم اللغة العربية

- تمثلات المنوال المعرفي ← إثارة مخيلة المتعلم التكيف
- الذهن المجسدن ← النظام مفهومي واحد التأهيل

وهو ما سنفصل فيه فيما يلي:

3-1- مبدأ الاستيعاب (Assimilation): وهو عملية تلقائية ارتجالية يستطيع من خلالها المتعلم إنجاز التراكيب اللغوية للتعبير عن أغراضه في قاعة الدراسة وخارج القاعة لمناسبة المتعلم للمعطيات التي يعيشها.

3-2- مبدأ الفعل[49] (En-acte): أساس المقاربة المعرفية هو الفعل، وهو عبارة عن اختبار يراد منه استنتاج معرفة ما أو التملك من مشكلة لغوية معينة أو ملاحظة ثابت (Invariant).

3-3- مبدأ التكيف (Adaptation): يتحقق بعد النضوج المنطقي المتنامي للمعرفة التي تنخزن تدريجيا والتي يعبر عنها الفعل.

3-4- مبدأ التأهيل: تطرح المقاربة المعرفية "بأن ننظر إلى اللغة التي يكتسبها الطفل في محيطه كلغة (محضِّرة) فيها الأسس الأفهومية كلها، فعوض أن نستغني عنها عند دخول الطفل إلى المدرسة، نجَندها تدريجياً حتى يكتسب المتعلِم اللغة المسَهّلة بانتظار امتلاك الفصاحة في مراحل متقدمة من عمله

49 . جورج نحّاس، تعليم اللغة العربية من منظار معرفي، ص 5.

اللغوي"[50]، فالتأهيل اللغوي لا يمكن أن يتحقق دفعة واحدة، وإنما يتحقق بشكل تدريجي، إذ نبدأ بمؤهلات المتعلم المكتسبة من تجربته قبل العملية التعليمية، أو المعارف المسبقة.

4- **وسائل الإنجاز في المعرفية التعليمية اللغوية:** تتحكم العمليات المعرفية في العملية التعليمية، فهي المحو الذي يدور حوله كل من المعلم والمتعلم والمحتوى، بالأخذ بمبدأ تحليل المعطيات في مجال اللغة والبيئة والعملية التعليمية، "فالعلاقة مع المحيط مكوِّنة معرفية وليست فقط مجال تطبيق للمعارف. كون المحيط هو منبع الخبرات فهو أيضا مجال الاختبار ومجال تأكيد الاستيعاب"[51]وبذلك تتكون علاقة بين المدرسة والمحيط الذي يعيش فيه المتعلم لينجز خبرته التعليمية وتطبيقها. إذ المقاربة المعرفية تركز على العلاقة مع المحيط ما يكوّن المعرفة عند المتعلم مجسدا هذه المعرفة بالعمل في المحيط الذي يعتبر منبع الخبرات ومجال الاختبار وتأكيد الاستيعاب.

4-1 **نشاطات الممارسة اللغوية:** تتحقق العملية المعرفية التعليمية بتحديد أقطاب التفاعل التواصلي في قاعة الدراسة التي تتم على شكل ثنائيات هي:

- اللغة-اللغة: تفاعل اللغة الأم مع اللغة العربية الفصحى.
- اللغة-التلميذ: تأقلم التلميذ مع اللغة العربية الفصحى

50 . المرجع نفسه، ص 13.
51 . المرجع نفسه، ص 8.

- المعلم-التلميذ: توجيه المعلم التلميذ حسب المحتوى والأهداف من العملية التعليمة.
- التلميذ-التلميذ: خلق وضعيات للتلاميذ فيما بينهم للممارسة وتجسيد الاستيعاب في وضعيات تواصلية تعليمية مختلفة مستوحات فن البيئة الاجتماعية والثقافية للتلميذ.

2-4 **الحركة أو المهام (Tache):** تقوم المقاربة المعرفية بتفعيل سيرورة معالجة المعلومة اللغوية (Processus de traitement) بخلق جو واقعي من خلال وضعيات سياقية مناسبة وتحديد مهام كل من المعلم والمتعلم أثناء سير العملية التعليمية التطبيقية:

- تحديد دور المعلم: تحدد المعرفية التعليمية دور المعلم في:
  - تحديد مجال الدرس وأهدافه.
  - خلق وضعيات تفاعلية معرفية مناسبة.
  - تفعيل العملية التواصلية التعليمية في القسم من مدخلين: موضوع اللغة كممارسة، وموضوع اللغة كمحتوى للتعلم.
- تحديد دور المتعلم: في المقابل حددت أدوار للمتعلم في العملية المعرفية التعليمية لخلق تكامل وانسجام بينه وبين المتعلم والمحتوى، وتتمثل هذه الأدوار في:

- التفاعل مع الأشياء الحاضرة، على أساس أنها مرجعية واقعية يمكن ملامستها ورأيتها واستيعابها.

- التفاعل مع المعلم وزملائه لخلق الوضعية التواصلية العلمية.

- الانطلاق من المحور الأساس من مجال الدرس.

4-3- الأدوات: يمكن وضع كل الأدوات البيداغوجية تخلق وضعيات في سياقات تواصلية تتضمن القاعدة اللغوية، والتي تهدف إلى:

- استثمار خبرة المتعلم.
- استعمال اللغة الأم المرافقة لنمو المتعلم اللغوي لأنها تحقق الادراك المعرفي والتواصل اللغوي بشكل أفضل.
- إيجابية تعدد التأهيل اللغوي عن طريق الممارسة في السياق الدراسي وربطه بالخبرة اللغوية عند المتعلم.
- وضع كل من المتعلم والمعلم في وضعية تواصلية تعليمية واحدة تتكون من:

- سياق تواصلي
- أفعال كلامية مناسبة
- حقل مفهومي للمعالجة.

وتمثل هذه العناصر قاعدة بيانات أساسية تعتمدها التعليميات المعرفية اللغوية لأنها الأساس في الممارسات الفعلية لعملية التعلم اللغوي لأنها "تنطلق من مكتسبات سابقة هي مرجعيات المعلومة وإشارات وعلامات متخصصة، وتكتسب ديناميتها من المشكلات اللغوية ومن البنى (المنطقية خاصة) التي لها علاقة مباشرة بالحقل الأفهومي"[52].

إعادة تصنيف المهارات المكتسبة في العملية التعليمية:

52 . المرجع نفسه، ص 14.

نحو نماذج معرفية لتعليم اللغة العربية

مهارة الشفهي المرتجل: الانتقال من الشفهي إلى القراءة ثم الكتابة مسار طبيعي لاكتساب اللغة، وتتقبل اللغة العربية هذا الأمر لأنه يوافق طبيعة اللغة العربية كونها لغة سمعية عكس اللغة الفرنسية مثلا التي تعتبر بصرية، فالمتعلم للغة العربية بهذه الطريقة المعرفية يكتسب الحس اللغوي الذي يمكنه من امتلاك مهارة القراءة ثم الكتابة بشكل أسرع، وبهذا يتخلص متعلم اللغة العربية من عقدة اللسان التي لا تسمح له في المستويات المختلفة –حتى الجامعة وفي قسم اللغة والأدب العرب- من التعبير والاسترسال في إنجاز تراكيب حسب مقاصده وهو ما سينعكس إيجابيا على الكتابة بتفادي الأخطاء الإملائية التي يعاني منها الطالب الجامعي في قسم اللغة والأدب العربي. المطلوب هو تغيير إجرائي بالتعامل يجعل "الشفهي المرتجل أساس الاكتساب اللغوي من خلال تنظيم واضحٍ لهذا العمل الشفهي وإعطائه أبعاده التربوية"[53]. ويتحقق هذا بتغيير البرامج، والتوسيع الساعي للحصص إذ يمنح للتعبير الشفهي حقه الطبيعي الذي تفرضه هذه المقاربة، إضافة إلى منح المدة نفسها في المواد الأخرى ليتسن للتلميذ التعبير باللغة العربية الفصحى أكبر وقت ممكن، إضافة إلى خلق فضاءات للممارسة الشفهية كلما سمح الوقت بذلك.

مهارة القراءة: تعرف القراءة في الدراسات المعرفية على أنها "إشراك العين بعد الأذن في العملية المعرفية... فهي ترجمة إجرائية للنطق"[54]. فالقراء يجب أن تقدم كنشاط بعد اكتساب مهارة التعبير الشفهي باستثمار وضعية التواصل التعلمية بفتح مجال التعبير الشفهي للمتعلمين بعد

53 . المرجع نفسه، ص 16.
54 . المرجع نفسه، ص 16.

خلق وضعيات وسياق مناسب لنص القراءة الذي يبرمج لاحقا. فالقطع بين الشفهي والقراءة يعطل السيرورة التعليمية قبل بدايتها.

مهارة الكتابة: تستثمر النظرية المعرفية الشفهي في اكساب المتعلم الكتابة كما تستثمرها في اكسابه مهارة القراءة، "فالشفهي ليس فقط امتلاكا للتصويت محضّرا (كمجموعة أفاهيم ومسائل) بل هو أيضا امتلاك (بالفعل) للأفاهيم والمسائل التي تطال ما اتفق على تسميته (القواعد). فتقزيم دور الإنتاج الشفهي الفطري يؤدي بشكل آلي إلى جعل امتلاك الإنتاج الكتابي ميدان تعلم جديد غير مرتبط بما سبقه. فيأتي الإملاء والقواعد والتعبير الخطي كمستلزمات مستقلة عن الخبرات السابقة المُخزنة ومستقلة بعضها عن بعض"[55]. إن تنمية الحس اللغوي عن طريق الشفهي المرتجل عند المتعلم هو الأمر الذي يخلق تصورا معرفيا للغة العربية الفصحى في ذهن المتعلم بشكل يوازي اللغة المرجعية الموجودة في ذهنية، لأنهما اكتسبتا بآليات معرفية واحدة.

55 . المرجع نفسه، ص 16.

نحو نماذج معرفية لتعليم اللغة العربية

الخاتمة:

إن الإنتاج اللغوي في المقاربة المعرفية ليس نهاية العملية التعليمية وليس غاية العملية التعليمية فحسب بل هو مرافق للعملية التعليمية من البداية لتظهر قدرة المتعلم على امتلاك المعلومة اللغوية ومعالجتها.

تهدف المقاربة المعرفية التعليمية إلى التعلم الطبيعي للغة الطبيعية، ويتحقق هذا الهدف باستثمار خبرة التلميذ في جميع المجالات، فالقاعدة الأساسية للتعليم اللغوي هي اللغة الأم بتكييف الوضعيات حسب بيداغوجيا المعرفية اللغوية وإنشاء وضعيات سياقية، فالعملية المعرفية التعليمية لا تكتف بمجرد تحفيظ المتعلم القواعد أو المعجم وإنما تسعى إلى تفعيل وممارسة المحتوى التعليمي في المجالات المختلفة والحياة اليومية، وهي معطيات تحليل العالم وآليات إنتاجية في اللغة.

التنسيق بين مادة اللغة العربية والمواد الأخرى، في استعمال التراكيب اللغوية والرصيد المعجمي المستهدف في دروس اللغة العربية قصد ممارسة هذه المستويات التعليمية في وضعيات مختلفة، وخلق ترابط وانسجام في العملية التعليمية ككل.

يخزن النحو كمعلومات تعالج (Traitement) عملية إنتاج الكلام وتشفيره أو تفكيكه. فهي من نوع الأحكام أو المدخلات التي تقود إلى نشاط معرفي أو إلى اتخاذ قرار تنفيذي محدد. ترتبط هذه المعالجات ارتباطا وثيقا بالسن واللغة والبيئة وتتخذ لنفسها استراتيجيات معرفية خاصة بكل شخص كما تخضع لضوابط التخزين (Stockage) والاستعادة (Récupération) والانتباه وحدة التنفيذ.

تؤثر البيئة على اللغة العربية الفصحى لذا يجب خلق وضعيات تواصلية في بيئة المتعلم في محيطه الاجتماعي والثقافي كبرمجة حصص تلفزيونية باللغة العربية الفصحى بشكل تمس مختلف المستويات الثقافية والاجتماعية كحصة بين الثانويات في فترة سابقة.

عدم التهاون في تصحيح الأخطاء الإملائية الموجودة على اللافتاتات الإشهارية على المحلات وفي الأماكن العامة.

الابتعاد عن التكلف في استعمال اللغة العربية، والاسترسال في إنجازها.

المراجع:

- الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ط1. تونس: 2010، دار محمد علي للنشر.
- Holland, D. and Quinn, N. Cultural models in language and thought,1987, Cambridge: University Press. http:// www. metaphoric-.
- D' Andrade, R. The development of cognitive anthropology, Cambridge, 1995, Cambridge university Press.
- Lakoff, G.Women, Fire and DANGEROUS Things, What categories reveal about the mind. Chicago, 1987: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about theMIND, .283
- مصطفى بوعناني، الصواتة المعرفية والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوي، ط1. الأردن: 2013، عالم الكتب الحديث، .
- Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about theMIND,
- محمد غانيم، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة.

- Forster, Kenneth I. Basic Issues in lexical Processing, in Mars len-Wilson: 1989, William (ed), 75-109.
- Bartlett Frederik, Remembring: A Study in Experimental and Social Psychology, 1932, P 27./ Miller, G. A and Jonson- Laird, P.N. Langage and Perception. Cambridge: Harvard university Press, 1976.
- Harris, R.J. Hensley, D. J. and Schon, L.M. The Effect of culural Script Knowledge on Memory for stories over time. Descourse Processes, 1988.
- Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about theMIND. Chicago, 1987, University of Chicago Press.
- Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about theMIND.
- Lakoff, G. and Johnson, M. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought. New york, 1999, Basic Books.
- Rohrer, Tim. The body in space: experientialism and linguistic conceptualization,2007, in: Zimke,

T, Zlatev, J. Frank, R. and Dirven, R. (eds): body, language and Mind, Vol-1, Berlin: De Gruyter.

- Jensen de Lopez, Kristine, Language-specific patterus in Danish and Zapotec children's comprehension of spatial grams, in: Eve Clark (ed), The proceedings of the 31st Stanford Child Language forum: Space in language, location, Motion path and Manner,.2002, Stanford University Press: Center for the STUDY OF Language and information.