

استثمار مبادئ اللسانيات العرفانية في العملية التعليمية

Utilizing the Principles of Cognitive Linguistics in the Teaching and Learning Process

* سورية قادري

Saouria kadri

مخبر الوسائط التعليمية

المدرسة العليا للأساتذة ورقلة (الجزائر)

ENS Ouargla

kadri.saouria@ens-ouargla.dz

تاريخ النشر: 2026/06/02

تاريخ القبول: 2026/04/13

تاريخ الإرسال: 2026/03/15

مُلَخَّصُ الْبَحْثِ

جاءت اللسانيات العرفانية بجملة من المبادئ والأسس التي من شأنها أن تسهم في تطوير طرائق تعليم اللغة وتعلمها وفهمها وإدراكها، واللسانيات العرفانية تنطلق من فكرة مفادها أن اللغة ليست نظاما شكليا منفصلا عن التفكير (لامركزية اللغة)، بل هي انعكاس لعمليات ذهنية معرفية في الدماغ البشري كسائر العمليات الذهنية الأخرى؛ فاللغة لا مركز لها في الدماغ بل هي ضمن عمليات الإدراك والتفكير والفهم، وعلى هذا الأساس يصبح تعلم اللغة عملية فهم للمعنى أكثر من كونها حفظا للقواعد النحوية الشكلية.

ومن هذا المنطلق العرفاني تتحول اللغة من كونها عملية ميكانيكية إلى عملية معرفية نشطة؛ تتكامل فيها عوامل عدة (العقل والجسد والخبرة والبيئة والاستعمال...). ويهدف هذا المقال إلى بيان كيفية استثمار مبادئ اللسانيات العرفانية في العملية التعليمية من خلال تحويل هذه المبادئ إلى تطبيقات تربوية فعلية.

الكلمات المفتاحية: استثمار اللسانيات العرفانية-تعلم اللغة.

Abstract :

Cognitive linguistics has introduced a set of principles and foundations that contribute to the development of language teaching, learning, comprehension, and perception methods. It stems from the idea that language is not a formal system separate from thought (decentralization of language), but rather a reflection of cognitive mental processes in the human brain like any other mental process. Language is not localized in the brain but is within the processes of perception,

* سورية قادري kadri.saouria@ens-ouargla.dz

thinking, and understanding. On this basis, language learning becomes a process of understanding meaning rather than memorizing formal, stereotypical rules. From this cognitive standpoint, language shifts from a mechanical process to an active cognitive process, integrating several factors (mind, body, experience, environment, usage...).

This article aims to demonstrate how to invest the principles of cognitive linguistics in the educational process by transforming these principles into actual pedagogical applications.

Keywords: Investment, Cognitive Linguistics, Language Learning



مقدمة:

يعد تعلم اللغة ضرورة ملحة ومستمرة منذ نشأة الإنسان؛ فبدأ الطفل في نطق الأصوات يكون اكتسابه للغة هو أول هدف يصبو إليه بطريقة لا واعية، قبل تعلم أي علم آخر، وهذا لكون اللغة هي أسمى أدوات التواصل البشري وأكثرها استعمالاً، وبها يتمكن من تحقيق مطالبه وإبداء مشاعره ورغباته، فهو يسعى لامتلاكها لا شعورياً لتحقيق طبيعته الاجتماعية التي تُرغمه على التواصل اللغوي مع غيره. وفي هذه المرحلة يكون اكتسابه للغة بطريقة المحاكاة والتقليد وبطريقة فطرية تنبثق عن كثرة السماع للأصوات اللغوية.

ثم ينتقل إلى تعلم اللغة في النطاق الواعي في أماكن مخصصة لذلك -المدرسة أو غيرها-، وفي هذه المرحلة تكون العملية التعليمية واعية ومخططاً لها ببرامج ومناهج مدروسة، فيتعلم اللغة العربية الفصحى تعليماً، في حين يكتسب لغته الأم (العامية) اكتساباً كأي فعل آخر مكتسب، وهنا يكمن الفرق بين عمليتي الاكتساب والتعلم. ولهذا نجد اكتسابه للغة أجود من تعلمها مما بلغ من ذكاء؛ وذلك لطبيعة الطرائق التدريسية المعتمدة، وهو ما يفسره أن الإنسان يجيد لغته الأم لأنها مكتسبة أكثر من أي لغة أخرى.

ونظراً لقصور طرائق التدريس في الوصول إلى الهدف المنشودة بدقة كان لزاماً ابتداع طرائق أخرى لتعلم اللغة بما يقارب اكتساب اللغة الأم، وهو ما سيثمر عنه كفاءة لغوية واعية بالقواعد اللغوية جميعاً، مع كفاءة أدائية تمكنه من استعمال اللغة دون تردد في اختيار ما يناسبه من مفردات شكلية، وهنا يكون الجمع بين عملية الاكتساب اللاواعي للقاعدة الذي يمكنه من الأداء اللغوي وتحقيق له ملكة لغوية، وبين عملية التعلم الواعي لها أيضاً، وهي العملية التي تمكنه من المعرفة الواعية للقاعدة، وإن كان الأولى هو اكتساب ملكة لغوية يصحبها أداء فعلي لهذه الملكة، إلا أن تعلم القواعد بوعي هو ما تركز عليه العملية التعليمية التعلمية، ولهذا لا بد من التمسك بهذا الجانب المعرفي.

وهذا ما جاءت به اللسانيات العرفانية التي تعتمد على مضمون اللغة متعددة بذلك الجانب الشكلي للغة الذي ركزت عليه النظريات اللسانية السابقة التي تهتم بالمعرفة الظاهرة للقواعد، مركزة على الجانب الشكلي للغة الذي لن يتمكن منه الفرد دون أن يكون له معرفة ضمنية بالقاعدة، ومن هنا نطرح الإشكال الآتي: ما أبرز المبادئ التي جاءت

بها اللسانيات العرفانية في ميدان تعلم اللغة؟ وكيف يمكن استثمار مفاهيم اللسانيات العرفانية في تعلم اللغة؟ وكيف تسهم مبادئ اللسانيات العرفانية في تحديد طرائق تعلم اللغة؟

تعد اللسانيات العرفانية من أحدث تطورات اللسانيات العامة؛ ذلك أن ما جاء بعدها جاء انطلاقا منها؛ فاللسانيات الحاسوبية يعود الفضل في ظهورها للسانيات العصبية العرفانية التي وإن تأخرت عن في الظهور إلا أنها استنبطت من مبادئها قبل ظهورها علما واضحا المعالم، والذكاء الاصطناعي لا يخلو منها؛ ذلك أنه محاكاة للعقل البشري في تفكيره وإدراكه للغة وباقي الوظائف العقلية الأخرى.

وتعرف اللسانيات العرفانية بأنها اللسانيات التي تدرس اللغة من حيث مضمونها لا شكلها الخارجي (وإن كان هذا الأخير تحصيل حاصل إذا استقامت الدراسة المضمونية للغة)، فهي تدرسها في نطاق العملية الذهنية الإدراكية لا القواعد الشكلية بحدّ اللغة نشاط ذهني كأي نشاط آخر يقوم به الدماغ، فلا اختلاف بينها وبين العمليات الإدراكية والتحليلية.

أولا: اللسانيات العرفانية:

1- ماهيتها: تندرج اللسانيات العرفانية ضمن اللسانيات الحديثة، وقد ظهرت اللسانيات العرفانية لتجمع بين عدة علوم؛ علم اللغة وعلم الأعصاب والفلسفة والذكاء وعلم النفس، فهي تدرج ضمن اللسانيات البينية، واللسانيات العصبية؛ إذ نجدها تتصافر فيها عدة علوم، كما تهتم بتشكيل اللغة في الذهن. إنها علاقة بين المعلومة المكتسبة وبين الدماغ، فالمعرفة وظيفة تقوم بإدخال المعرفة في الدماغ، وهي أيضا مجموع النشاطات والكيانات المرتبطة بالمعرفة التي يقوم بها الفرد عند اكتسابه للمعرفة؛ باعتبار هذه العملية وظيفة معرفية.

إن المعرفة وظيفة للدماغ؛ فهي محددة بيولوجيا؛ لتوضح المعرفة وتكتسبها وتستخدمها (عطية، 2019، صفحة 18)

كما تعرف بأنها: هي العلوم المتعلقة بوصف وتفسير القدرات والاستعدادات التي يمتلكها الذهن البشري وكيفية تخفيها؛ ليقوم بتلك العمليات المتصلة بالدماغ وداخلها من تفكير وإدراك وتخطيط ولغة؛ بعدهم عمليات تتم داخل الدماغ، ولا ترى بالعين كالحركات الجسدية المادية. فتقوم العلوم المعرفية بوصفها وتفسيرها. (عطية، 2019، صفحة 19)

فاللسانيات العرفانية هي علم يبنى يجمع بين اللغة والعلوم المعرفية والعلوم العصبية، كعلم النفس المعرفي وعلم الأعصاب والتشريح.

2- نشأة اللسانيات العرفانية:

تعود نشأة اللسانيات العرفانية بصفتها علما لغويا مستقلة مصرحا به بلفظه ومعناه إلى أواخر الثمانينات من القرن العشرين في أمريكا، وتحديدًا سنة 1987 في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد ظهرت على يد جورج لايكوف ومارك جونسن اللذان كانا تلميذين لتشومسكي، ويعد كتابها الاستعارات التي نحا بها بداية التفتيد للنظرية العرفانية، إضافة إلى رأي جالكندوف الذي يعد من أبرز مؤسسيها.

وقد نهضت اللسانيات العرفانية على نقض تيارات سابقة نقضا منهجيا بالأساس، فكان الخروج عن المنهج الإجرائي القائم على الوصف البنوي والتوزيعي وعلى المنهج الشكلي. الذي اهتم باللغة المنجزة فعليا، بعد اكتسابها وتوظيفها، بما في ذلك الأنحاء المركبة والتحويلية والمقولية الرياضية وعلى المنهج المنطقي القائم على شروط الصدق أو الشروط الضرورية والكافية. (الزناد، 2009، صفحة 27)

ولا يمكن إنكار دور تشومسكي في نشوء علم اللسانيات العرفانية التي قد يتعارض مع رأي الكثير، إلا أن المتعمق في آخر تطورات التوليدية وتحديدًا عند وصولها إلى الأدنوية قد قاربت فكر اللسانيات العرفانية، ثم أكمل تلميذه تنشئة هذا العلم.

وقد أشار تشومسكي إلى ضرورة إدراك موضوع اللسانيات كحقيقة ذهنية بدل النظر إليها كسلوك لساني مادي قابل للملاحظة (حمو الحاج، 2013، صفحة 39)، وهذه إشارة واضحة إلى أفكار اللسانيات العرفانية وإن لم يصرح بها تصريحًا مبينًا.

3-مبادئ اللسانيات العرفانية ومركزاتها:

ترتكز اللسانيات العرفانية على جملة من المبادئ والأسس التي جاءت على أنقاض اللسانيات التوليدية في أولى مراحلها (ما قبل الأدنوية) واللسانيات الكلاسيكية القديمة، فأُسست لمبادئ جديدة تعد ثورة في القرن العشرين، والتي بدورها استفادت منها اللسانيات التي تلتها، حتى الذكاء الاصطناعي اقتبس من هذه الأسس. ومن بين الأسس الشائعة في المنظور العرفاني نذكر:

3-1-الاستعارة المفهومية(التصورية):

تعد الاستعارة المفهومية من الركائز الأساسية في اللسانيات العرفانية، إذ تعد الإطار النظري الذي يهدف إلى الكشف عن الكيفية التي يتشكل بها الفكر الإنساني من خلال اللغة. وتنطلق هذه النظرية من فرضية مفادها أن الاستعارة ليست مجرد أسلوب بلاغي لغوي يستخدم لأغراض جالية شعرية، بل هي آلية فكرية ذهنية يعتمد عليها في فهم المفاهيم المجردة عبر إسقاطها على مجالات محسوسة وملموسة، وهو ما يعرف بالبنى التصورية.

ويلعب نسقنا التصوري دورا مركزيا في تحديد حقائقنا اليومية. وإذا كان صحيحا أن نسقنا التصوري في جزء كبير منه، ذو طبيعة استعارية فإن كيفية تفكيرنا وتعاملنا وسلوكاتنا في كل يوم...، ترتبط بشكل وثيق بمفهوم الاستعارة. (لايكوف و جونسن، 2009، صفحة 21)

وهذا ما يؤكد على أن النشاط الذهني ذو طابع استعاري، وكل التصورات الذهنية التي يقوم بها الدماغ ترتكز على الاستعارة، فالتخيلات والتحليلات والعمليات الإدراكية تستند إلى المفاهيم الاستعارية لتقوم بوظائفها الذهنية، واللغة جزء من العمليات الذهنية، فهي إذا استعارية.

2-3-العرفنة المجسدة:

وهذه النظرية تؤكد على الربط بين المعرفة والجسم؛ أي أن المعارف اللغوية لا يمكن أن تأتي بمعزل عن الجسد، فهو الذي يوضح المعاني ويقربها للمستعمل؛ كقولنا: هذا قريب وهذا بعيد، لا يمكن فهمها دون أن تجسد مع الجسد فلا بد أن نضع المتكلم في وضع جسدي وهو قريب من شيء ما أو بعيد عنه.

وهذه النظرية مرتبطة أيضا بالاستعارة المفهومية، إذ يتم الاستعانة بها في التقريب اللغوي، ولكن الجسدية تتجاوز مجال الاستعارة المفهومية من حيث توفيرها مجال أوسع لدراسة الذهن مطلقا بتبين مظاهر تجسده في سائر الأنشطة والتصورات غير الاستعارية من قبيل الإسقاطات المفهومية كالقياس والمزج وما إلى ذلك من الأدوات والصناعات. (الزناد، 2009، صفحة 187)

فنقول: أنا في أعلى مستويات الفرح، فنلاحظ استعمال لفظ أعلى، وهو لفظ مرتبط بالجسد في توضيح المعنى.

3-3-لامركزية اللغة:

أي أن اللغة ليس لها مركز في الدماغ بل هي ضمن العمليات العقلية الأخرى كالإدراك والفهم والذكاء، وقد استدل جاكندوف في إثبات ذلك بقضية الإعراب.

فقد سعى جاكندوف إلى التخلي عن مركزية الإعراب... ومن الحجج التي يوردها جاكندوف في نفي مركزية الإعراب، تأخر قيام الإعراب في سلسلة التطور اللغوي. فمن الفرضيات القائمة في هذا المجال ما يذهب إليه بيكرتن (1990) من أن البشر الأوائل كانوا قادرين على اتخاذ الأصوات رموزا بالمواضعة، هي اللغة الأولى التي لا إعراب فيها. وكانت العلاقات الأساسية في ذلك تربط ما بين صوت أو تشكّل صوتي ومعنى بتوسط عناصر التداول والمقام أي ربط مباشر بين البنية الصوتية المحضة الحالية من الإعراب والبنية الدلالية (الزناد، 2009، صفحة 64)

فجاكندوف يرى بأن التواصل اللغوي في بداياته لم يكن ذا طابع شكلي إعرابي صارم، بل كان يُفهم المعنى ويتم التواصل من خلال الاعتماد على السياق والموقف، باستعمال أصوات متفق عليها. ويؤكد على أن الإعراب كان في آخر التطورات اللغوية، فالإعراب حسبه ليس مكونا أساسيا في التواصل، وهذا مناقض لما جاءت به لسانيات تشومسكي التوليدية التحويلية التي جعلت الإعراب المركز الأساسي لتوليد اللغة.

4-3-المعنى أولى من الشكل:

فالسانيات العرفانية في المجال اللغوي تهتم بالمعنى على حساب الشكل؛ ذلك أنها تهتم بالمضمون الكلي للغة لا على شكلها الخارجي، وعليه فهي لا تعنى بالقواعد الشكلية بل بالنماذج الذهنية التي توصل لا محالة إلى ذلك. وهذا نتيجة المبدأ السابق -لا مركزية اللغة- فعند التخلي عن الإعراب كعامل أساسي في توليد الكلام يصبح المعنى أولى من الشكل، ويكون الشكل تابعا للمعنى، وهذا ما وجد في الاختلافات السابقة في قضية اللفظ المعنى وأيهما أولى وأسبق.

ففي اللسانيات العرفانية المعنى أسبق من اللفظ، وما اللفظ إلا تابع للمعنى، ويُحدد المعنى الموقف والسياق الذي قيل فيه، فالمعنى يمكنه أن يستغني عن الضبط الشكلي والتقييد النحوي.

هذه أبرز مبادئ اللسانيات العرفانية التي جاءت بها، والتي يمكن الاستفادة منها في الدرس التعليمي، إلا أن بعض مبادئها يحتاج إلى صقل وتعديل، ومن بين هذه المبادئ التي لا يمكن تقبلها دون تعديل أو تصويب قضية التركيز على المعنى بدلا من الشكل، فهذا المبدأ من شأنه أن يوصل إلى التسهيل في الضبط النحوي، ويخرج اللغة عن قواعدها الأساسية، فتفقد اللغة خاصيتها الإعرابية (خاصة اللغة العربية).

فالشكل (الإعراب) مهم بقدر أهمية المعنى، ولا يمكن التواصل بالمعنى فقط، لأن المعنى هو نتاج الشكل، ولولا الشكل النحوي ما أمكن التواصل الدقيق ولاحتاج المرسل إلى عبارات شارحة لتوصيل الفكرة ومعناها. كما أنه لا يمكن أن يوجد معنى خاليا من الضبط الشكلي، فلا يتصور أن يكون للجملة الحالية من القواعد الشكلية معنى تاما وواضح، لأن المعنى مرتبط بالشكل، ولا يمكنه أن ينفصل عنه أو يتجرد منه.

ثانيا: استثمار مبادئ العرفانية في التعلم:

من خلال المبادئ السابقة يمكننا استثمار العديد من المفاهيم والأسس التعليمية التي يمكنها تطوير عمليتي التعليم والتعلم، والتي من خلالها يمكن للعملية التعليمية أن تحقق أهدافها وتبلغ مرادها، ومن هذه الاستثمارات نذكر:

1- التعلم والاكتمساب:

إن أبرز مشكلات تعلم اللغة هو الانتقال بها من الاكتمساب إلى التعلم، إذ إن الاكتمساب أقرب إلى السليقة والتعلم بعيد عنها، كما أن التعلم يأتي منهجيا بعد الاكتمساب (الراجحي، 1995، صفحة 27)، فلا نجدنا نرى الإنسان يخطئ في التواصل بلغته الأم التي اكتسبها، بينما وقوعه في الخطأ وارد جدا عند تعلمه للغة، وهذا ما تفتن إليه العرب القدامى حين أرسلوا صبيانهم إلى البوادي لاكتساب اللغة الصافية الحالية من اللحن.

وإني لأجد اللسانيات العرفانية تنص على الإكساب بدلا من التعلم وإن لم يأت نص صريح بذلك، إلا أن المتعلم في مبادئها يرى بوضوح هذا الأمر. فهي ترى أن اللغة جزء من التفكير العام وهو ما كان أبرز مبادئها -اللامركزية- وعليه فهي عكس ما جاء به تشومسكي من وجود مركزية للغة في الذهن؛ الذي أكد على أن الطفل يولد محميا لاستعمال اللغة، فهو يمتلك نماذج تركيبية لغوية ذهنية، وهذه النماذج هي التي تكون الكليات اللغوية عند البشر (حساني، 2009، صفحة 95) والتي هي بمثابة القوالب التي يبني عليها الأطفال كلامهم، فتمكنهم من الإبداع في لغتهم، "ويظهر هذا الإبداع في ابتكار جمل وتراكيب لم يكونوا قد سمعوها من قبل. وهم في الوقت نفسه، على قدر كبير من الوعي اللغوي الذي يجعلهم قادرين على فهم التراكيب الجديدة التي لم يسمعوها من قبل. (استيتية، 2008، صفحة 173) وهذا ما أعطى مركزية للغة في الدماغ.

بينما اللسانيات العرفانية على النقيض من ذلك، فلا ترى مركزية للغة بل هي جزء من التفكير العام كباقي العمليات العقلية كالإدراك والذكاء، وما دامت كذلك لا يمكننا أن نعلم التفكير بطريقة واعية بل لا بد أن نكسب التلميذ طريقة التفكير وقياسا على ذلك اللغة.

فاللغة هنا تصبح أقرب إلى الاكتمساب إذ إن الإنسان لا يتعلم التفكير كأن نقول: فكر في كذا وافعل كذا بل التفكير يكون بطريقة مكتسبة.

ذلك أن المعرفة آتية من قدرة كامنة في الدماغ البشري؛ وهي القدرة على التعلم؛ فالفرد لديه قدرة فطرية على التعلم تمكنه من اكتساب المعلومات مما يزيد في معارفه. (عطية ، 2019، صفحة 19)

2-التعلم الكلي والتعلم الجزئي:

إذا أردنا استثمار هذا المبدأ في تعليم اللغة فإننا سنصل في النهاية إلى المبدأ الأول الذي هو التعلم ولاكتساب؛ ذلك أننا سنعلم اللغة متكاملة لا متجزئة، فنعلمها بصقتها كيانا واحدا لا مستويات متعددة، فنتخلّى عن التقسيم اللغوي الدارج في عمليات التدريس (النحو-الصرف-التركيب-الدلالة-المعجم).

وتؤكد اللسانيات العرفانية على التعلم الكلي غير المتجزئ ذلك أن المنظور العرفاني يرى أن اللغة والفكر والمعرفة شبكة مترابطة لا يمكن فصل عناصرها أو تعلمها في أجزاء معزولة؛ فالتعلم في الرؤية العرفانية يبني المعنى من خلال فهم السياق العام وربط المفاهيم اللغوية بخبراته الإدراكية والمعرفية السابقة

وعلى هذا الأساس يكون التعلم كليا لأنه ينظر على اللغة بوصفها منظومة متكاملة تربط بين الشكل والمعنى والتجربة، ولهذا تصبح البنية التصورية الآلة الكبرى المبدعة في أمحاح البشر، التي تمكنهم من الخلق والإبداع والتصور، فهم يفكرون ويتكلمون ويدعون بواسطتها. (عطية ، 2019، صفحة 329)

ويركز على فهم المعنى في سياقه العام لا على حفظ القواعد أو المفردات بشكل مجتزأ، كما يقوم على مبدأ أن المعرفة تبنى من التفاعل بين العناصر (اللغة – الإدراك – الثقافة – الجسد) لا من تحليلها بشكل منفصل.

3-التعلم لأجل مضمون اللغة بدل ظاهرها (الشكل والمعنى):

من أبرز ما جاء في اللسانيات العرفانية قضية المضمون، فهي تؤكد على مضمون اللغة لا على شكلها الظاهري، وهذا ما يقودنا إلى استثمار هذا المبدأ في تعلم اللغة عامة وتعلم النحو خاصة، بعد تعديله بما يتناسب وطبيعة اللغة، فنؤكد على المعنى دون التركيز على الشكل، لا نبنيه بل بتضمينه في أساليب وعبارات لغوية، فيصبح الشكل متضمنا في المعنى، فبدل تدريس الفاعل مجردا في قواعده النظرية، ندرسه من خلال كثرة السماع من الكلام الفصيح الذي يتضمن قاعدة الفاعل المرفوع، وقس على هذا في كل القواعد.

فمن خلال استثمار ذلك يمكن أن نكسب المتعلم كفاءة لغوية غير واعية باللغة وهي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، ولعل هذا ما نلجده أيضا عند نعيم تشومسكي الذي فرق بين مصطلحي الكفاءة والأداء بحيث يرى بأن الملكة أو الكفاية هي المعرفة اللاواعية والضمنية بقواعد اللغة، التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته. (العلوي، 2004، صفحة 44).

ونجد ذلك أيضا في تراثنا العربي عند ابن خلدون الذي فرق بين العلم بالكيفية والكيفية نفسها. ويتضح أن الكفاءة اللغوية عند تشومسكي هي نفسها الملكة الأولى عند ابن خلدون التي نشأ عليها الأشخاص وطبعوا عليها (بوقرة، 2006، صفحة 164)، فهي تؤكد على أن الجانب الضمني أهم من الجانب الشكلي الظاهري.

ونجد من بين أهم مرتكزات النظرية اللسانية العرفانية نظرية الاستعارة المفهومية التي تقوم على نقل الأفكار المجردة إلى أفكار محسوسة ملموسة؛ مؤكدة على أن اللغة جزء من التفكير الذهني شأنها في ذلك شأن سائر العمليات الذهنية، وعليه فإن تعلم اللغة وقواعدها يكون بنقل الأفكار الموجودة في الذهن وهي الأفكار غير المحسوسة التي هي

القواعد اللغوية والقوانين إلى المستوى المرئي الظاهري الملموس والذي هو نطقنا للأصوات اللغوية من خلال تطبيق القواعد والقوانين التي تحكم هذه الأصوات المتلفظ بها.

4-التعلم الحسي (مشاركة الحواس في التعلم):

تؤكد الدراسات على أنه كلما شاركت الحواس في التعلم كان التعلم أرسخ وأبقى، وهو ما يعرف أيضا بالتعلم الإدراكي، ويعني أن الفرد يلاحظ ويستقبل الأشياء والموضوعات في بيئته ويكتسب المعرفة بها، ويكون ذلك حسيا، إذ يحدث من خلال حواسه الخمس ومن خلال معرفته للموضوعات المختلفة في البيئة التي تمدنا بالمعرفة، والأفعال يعدها الأساس للمعرفة المستقبلية التي تكون ذات طبيعة عامة ومجردة (أبو الديار ، 2012، صفحة 64)

وهذا أيضا ما نجده في اللسانيات العرفانية، فقضية العرفنة المجسدة تؤكد ذلك، إذ تركز على أن ثمة علاقة بين الجسد وبين الذهن، وعلى التسليم بأن اللغة موجودة في الذهن والدماغ كسائر الوظائف الأخرى فإنها لا شك تتأثر بالجسد.

فالعرفنة المجسدة تقدم الأساس النظري الذي يفسر لماذا يكون التعلم بالحواس فعالا؛ فهي ترى أن الإنسان يفهم المفاهيم المجردة كالعاطفة واللغة وغيره من خلال تجسيدها في تجارب حسية وجسدية.

وعليه فكل تعلم يعتمد على الحواس هو تطبيق عملي لمبدأ العرفنة المجسدة، ومثال على ذلك لا يمكن أن نعلم التلميذ معنى القريب والبعيد إلا إذا وضعناه جسديا في موقف يجسد هذه المفاهيم.

ولهذا لا بد في سنوات التعليم الأولى أن تكون المعرفة مجسدة، فعند تدريس المفاهيم المجسدة مثل القريب والبعيد والأعلى والأسفل لا بد أن يوضع المتعلم في هذه المواقف، فيكون قريبا من شيء ما وبعيد عنه وفوقه وأسفله وجانبه، وهذا ليكون على دراية بهذه المفاهيم عند استعمالها لغويا في مواقف استعارية أخرى.

فيكون قادرا على توظيف هذه المفاهيم في المواقف المناسبة لها، فيقول: أنا في قمة الفرح، وهو مجسد لهذا المعنى في ذهنه وتصوره.

5-التعلم الذاتي:

يعد التعلم الذاتي من أحدث ما ظهر من أنواع التعلم، ذلك أنه يركز على تعلم التلميذ نفسه بنفسه، وقد أثبتت الأبحاث والدراسات أن المعلومات التي يبحث عنها المتعلم بنفسه تكون أرسخ في الذاكرة من المعلومات التي تعطى له جاهزة من محمد غيره (المعلم).

ولعلنا نجد أن الأساسيات التي جاءت في اللسانيات العرفانية قد أشارت إلى دور الذهن في التعلم والاكْتِسَاب، وأكدت على أن الدماغ بإمكانه البحث والتحليل والتأليف، فالدماغ لا يستقبل فقط بل يمكنه أن يكتشف المعلومة بأنواع وطرائق عدة.

فالدماغ ليس إسفنجة تمتص امتصاصا سلبيا المنبهات أو المعلومات الواردة من المحيط، وإنما هو موطن عمليات عرفانية إيجابية تتضمن البحث المتواصل والتحليل والتأليف. فالذاكرة ليست عملية تسجيل سلبي بل هي عملية بحث وتحليل وتصنيف وغرلة وكذا الاكْتِسَاب أو التعلم عامة. (الزناد، 2009، صفحة 26)

وهذا يؤكد على أن اللسانيات العرفانية تدعم فلسفة التعلم الناقى لأنها تسلم بأن المتعلم كائن مفكر يوظف تجاربه الشخصية ومعرفته السابقة في بناء الفهم اللغوي والمعرفي الجديد.

6-المعلم النموذجي:

إن المعلم النموذجي إذا توفر في البيئة التعليمية سيُغني عن كل طرائق التدريس اللغوية (القواعد الشكلية النطية)، وتقصد بالمعلم النموذجي المعلم الذي يتواصل بلغة فصيحة سليمة ومضبوطة الأواخر بتراكيب وأساليب فصيحة وصحيفة.

وهذا النوع من المعلمين سيكون كافيا للوصول إلى الهدف المنشود من تعلم اللغة؛ ففي كل المراحل التعليمية نجد أن الهدف الأساسي من تعلم اللغة ليس هو التعرف على القواعد والقوانين اللغوية لذاتها بل لأجل الممارسة والتواصل؛ فلا نهدف إلى أن يتعرف التلاميذ على الفاعل بأنه مرفوع وعلى المفعول بأنه منصوب بل نريد أن يتمكنوا من تطبيق هذه القواعد في كلامهم وتواصلهم.

وإذا وجدنا المعلم النموذجي تمكنا من تحقيق الهدف، لأن معرفة القواعد لا تمكن من تطبيقها ولكن اكتساب القواعد عن طريق الاستماع الصحيح أو القراءة الصحيحة هي التي تمكن التلميذ من الاكتساب، وقد أشار ابن خلدون في مقدمته لذلك بقوله: علم بالكيفية لا نفس الكيفية. فليست نفس الملكة (ابن خلدون، 2001، صفحة 772) فمعرفة قواعد اللغة نظريا لا يُؤثر في اكتساب الملكة.

ونجد الأزهر الزناد في حديثه عن اللسانيات العرفانية يشير إلى هذا الأمر فيقول: التنوع في العبارات اللغوية وفي المتكلمين وفي أنماط الخطأ والصواب لا تمنع جميعها الطفل في مرحلة الاكتساب من اختيار الصحيح والاحتفاظ به (الزناد، 2009، صفحة 26)

وهذا يدل على أن الطفل إذا سمع العبارات الخاطئة لغويا لن يعرف بخطئها بل سيسجلها في ذهنه في شكل قوالب لغوية قابلة للتوليد، وستكون فيما بعد خبرته التي يبنى بها خبرات جديدة، فإذا سمع المعلم ينصب الفاعل سيسجله في ذهنه وسينتج في كلامه الفاعل منصوبا ولو كان على علم بأنه نحويا يأتي مرفوعا.

وهذا يؤكد على ضرورة أن يكون المعلم متمكنا لغويا وقادرا على تطبيق القواعد الصحيحة في أدائه، كما يؤكد هذا الأمر على أن التعلم اللاواعي من خلال كثرة السماع والقراءة يكسب الكفاءة أكثر من التعلم النظري للقاعدة.

نموذج تطبيقي لدرس أزمنة الأفعال وفق مبادئ اللسانيات العرفانية:

من بين الدروس المبرجة في السنة الثالثة (بن الصيد، بن يزار عفريت، بوسلامة، و حلفاية داود، 2018) من التعليمي الابتدائي درس أزمنة الأفعال، إذ المتعلم في هذه السنة ملزم بالتعرف على زمن الفعل الماضي والمضارع والأمر.

ولكي نستثمر مبادئ اللسانيات العرفانية على هذا الدرس لا بد من أن يكون وفق الطريقة الآتية:

وضعية الانطلاق:

يشير المعلم ويذكر المتعلمين بالدرس السابق الذي درسه، والذي هو درس الفعل (خلاف الاسم والحرف)، ويستذكر معهم علامات الفعل، ثم يعطي نماذج لأفعال مختلفة الأزمنة، ويكون هذا مصاحبا لفعل حسي ملموس.

فيأمر أحد المتعلمين بالكتابة على السبورة؛ فيقول: خالد اكتب على السبورة. وعند صعوده وشروعه في الكتابة يسألهم: ماذا يفعل خالد؟
وتكون الإجابة: خالد يكتب على السبورة.
وعند إتمام خالد للكتابة يسألهم: ما الذي فعله خالد؟
فتكون الإجابة: خالد كتب على السبورة.
وهنا (في وضعية الانطلاق) يكون المعلم قد وظف مبدأ التعلم الحسي الملموس، فالمتعلم شاهد بحسه (بصره) على كيفية تمثّل الفعل.
وضعية بناء التعلّات:

بعد إجابة المتعلمين يدون الأستاذ الجمل التي تحتوي على أزمنة الأفعال على السبورة: خالد اكتب... خالد يكتب... خالد كتب...
ويسألهم عن الفرق بين الجمل، وبين الأفعال التي تتضمنها الجمل، ويؤكد أن تكون الأجوبة من المتعلمين، بحيث يشاركون في استنباط القاعدة، ويكتشفون الاختلاف بين الأفعال الثلاثة، وهذا من باب التعلم الذاتي والمشاركة في اكتشاف المعرفة. وهذا ما تؤكد عليه الكتب المدرسية أيضا، فنلاحظ (الملاحق) أن تسمية النشاط تكون بضمير المتكلم المفرد: ألاحظ وأميز، أتعرف على الفعل... وهذا ما يدل على وجوب مشاركة المتعلمين في استنباط الظواهر اللغوية.

ثم يثمن الدرس بخرائط ذهنية ينتجها المتعلمون تبين زمن كل فعله وترتيبه، فالماضي حدث وانتهى، والمضارع ما يحدث في الزمن الراهن، والأمر ما كان طلبا. ولا بد أن ينتجوها مترابطة العناصر، بحيث تكون في شكل خط زمني.
فعل ماض ← فعل مضارع ← فعل أمر (الأمر متعلق بالمستقبل).
وتكون هذا الخرائط الذهنية مصاحبة لتمثّلات الفعل، فيؤكد المعلم على أن كل فعل انتهت منه هو ماض، وكل فعل نفعه في الوقت الراهن هو مضارع، وكل فعله صاحبه طلب هو أمر، ويزودهم بأمثلة من واقعهم.
مثال: أكلت الباردة العشاء، أنت تسمع إليّ الآن، انتبه معي إلى الدرس، وهذه جمل يوجد ما يؤكد على زمن حدوثها أيضا: الباردة-الآن... فهذه المفردات تعين المتعلم في بداية تعلمه على التعرف على زمن الفعل.
ولا بد أن يتعرف المتعلمون على الأزمنة الثلاثة جميعا، حتى لا تكون المعرفة مجزئة وناقصة. كما أن الفعل الماضي والمضارع متلازمان، ويكتمل فهم الأول بالثاني، والمضارع والأمر مترابطان فيكتمل الثاني بالثالث.
وضعية استثمار التعلّات:

يعطي المعلم متعلميه مجموعة من الأفعال ويطلب منهم التفريق بينها وتصنيف كل فعل حسب زمنه، كما يطلب منهم في تطبيق آخر الإتيان بأفعال ماضية ومضارعة وأفعال أمر وتوظيفها في جمل مفيدة.
ثم يرصد الأخطاء ويصوبها تصويبا عرفانيا؛ فإذا قال أحدهم: كتبت غدا الدرس، فإن هذا لا ينبغي أن يُقبّر به بجهل المتعلم للقاعدة، لأنه لو سأله لأجابه إجابة صحيحة بمفهوم كل زمن، بل لا بد أن يفسره عرفانيا بأن تمثّل الزمن في

ذهن المتعلم لم يكن تمثلاً صائب، وهذا ما يستدعي إعادة بناء التصور الذهني للزمن. وهذا من مبدأ لا مركزية اللغة، فالخطأ اللغوي هو خطأ تصوري ذهني في الأساس، وهو ما يؤكد على ضرورة التعلم لا الاكتساب اللغوي. وتصويب الأخطاء عرفانياً يمكن أن يكون من خلال مبدأ العرفنة المجسدة، فيجسد الظاهرة اللغوية جسدياً أو حسياً من خلال التجربة الجسدية أو الحسية للمتعلم.

فيمكنه جعل أحد المتعلمين يقف في مكان ما، ويقول: هو هنا الآن فهو مضارع، ثم يجعله يخطو خطوة للخلف، ثم يقول: الخلف يعني ماض فهو قبل الآن فقد حدث وانتهى حدوثه، ثم يخطو خطوة للأمام فيقول: هنا المستقبل. ثم يأمر أن يعود إلى مكانه فيقول: هنا طلبت منه القيام بفعل ما، فهو أمر.

وهنا تجسيد حركي وربط للأزمنة بالتجربة الذاتية والفعلية للمتعلم. ومن خلال هذا التمثل الجسدي يمكن للمتعلم أن يصحح إدراكه للأزمنة ويستطيع تصورها تصوراً ذهنياً صحيحاً؛ فينبها في ذهنه على شكل خط زمني: ماض ثم مضارع ثم أمر، مما يجعلها أكثر رسوخاً في الذاكرة.

كما يمكن أن يكون من خلال مبدأ الاستعارة المفهومية فيمثل المتعلم الزمن بالطريق، فالطريق نمضي فيه، فيكون جزء منه خلفنا وجزء أمامنا وجزء نمشيه الآن.

فيتخيل المتعلم الأزمنة كالطريق، فقول المتعلم: كُتبت غداً الدرس. نصوبه من خلال الاستعارة المفهومية، فنؤكد له على أن غداً لم تأت بعد، ولكن كُتبت حدث وانتهى، أي أن كُتبت تمثل الطريق خلفنا، وغداً تمثل الطريق أمامنا، ولا يمكن أن يكون الغد وكُتبت في المكان نفسه من الطريق.

من خلال هذا النموذج التطبيقي يتضح أنه يمكن تطبيق مبادئ اللسانيات العرفانية واستثمارها في العملية التعليمية؛ من خلال الانتقال من التجريد إلى التجسيد الفعلي للظواهر اللغوية، بحيث لا تُقدّم الظاهرة بوصفها صيغة لغوية مجردة بل بعدها تصورات وتمثلات ذهنية مرتبطة بتجربة المتعلم.

فتجريب المتعلم للظاهرة جسدياً من خلال وقوفه ورجوعه للخلق وتقدمه للأمام يعد تطبيقاً لمبدأ العرفنة المجسدة التي تؤكد على إدراك المعرفة بالجسد، كما أن اعتماد المتعلم على الملاحظة والاستنتاج في بناء القاعدة يفعل مبدأ التعلم الذاتي ويعكس طبيعة التعلم العرفاني القائم على بناء المعرفة واكتشافها لا على تلقاها.

خاتمة:

إن اللسانيات العرفانية ليست إطاراً نظرياً فحسب بل هي إطار معرفي يمكن استثماره بكفاءة عالية في تجديد طرائق تعليم اللغة وتعلمها، ذلك أنها ترى بأن اللغة ليست نسقاً شكلياً معزولاً بل هي نشاط ذهني مرتبط بالجسد والإدراك والسياق.

ويمكن استثمار مبادئها في الانتقال من التعليم المجزأ والقواعد المجردة إلى تعليم اللغة ككل متكامل، وتعليم القواعد ضمن السياقات اللغوية النصية، فيصبح تعلم اللغة قائم على الشكل والمعنى والاستعمال مع ارتباطه بالجسد والتجربة الحسية.

وعليه لا بد من إعادة النظر في المناهج وطرائق التدريس بالانتقال من التصورات النظرية إلى التطبيقات الفعلية من خلال:

-استثمار مبادئ اللسانيات العرفانية في عملية التعليم والتعلم؛ وذلك نظرا لدور هذه المبادئ في الوصول إلى الهدف المنشود من التعلم عامة ومن تعلم اللغة خاصة.

-لا بد من توفير معلم نموذجي يقتدي به المتعلمون ويحاكون خبرته، لأنه أكثر ما يحتكون، به فمنه تؤخذ خبراتهم وتجاربهم، ومنه تصقل كفاءتهم اللغوية.

-يجب على هذا المعلم أن يركز على التعلم الحسي الذي يجعل المتعلم يشارك بكل حواسه في تكوين خبراته اللغوية والمعرفية، وقد أثبتت الدراسات نجاعة التعلم الحسي في تثبيت المعارف والمعلومات، فلا بد من كثرة السماع (حاسة السمع) وكثرة القراءة (البصر) وكثرة الكتابة (اللمس) وكثرة الحديث (الكلام)، وهذا ما تجسده الدول المتطورة حاليا التي عادت من تجربة الألواح الالكترونية إلى الكتابة باليد والتعليم بالطريقة التقليدية التي أثبتت نجاعتها في الوصول إلى الأهداف.

-من جهة أخرى لا بد من التركيز على مضمون اللغة دون إهمال شكلها الخارجي، على أن يكون الشكل متضمنا في المعنى وفي السياقات اللغوية، فالمضمون يقود لا محالة إلا الشكل، لذلك فالأولى أن تكون المقاصد جدية بالاهتمام على حساب القواعد، وهذه الأخيرة ستكون تحصيل حاصل لا محالة.

-وسنجدنا قد ركزنا على التعلم الكلي للغة؛ فما دام كان التركيز على المضمون سيكون التعلم كليا لا جزئيا، وبهذا سننقاد إلى التعلم الذاتي الذي سيوصلنا إلى عملية الاكتساب بدل عملية التعلم الواعية التي تهتم بكيفية الأداء، وليست هي الأداء نفسه، كما وصفها بذلك ابن خلدون.

-كما أن تدريس اللغة بصفتها كلا متكاملا تجعل الدماغ يستقبل المعلومة متكاملة، بصفتها علامة لغوية تامة؛ بدالها ومدلولها، في حين تعلم القواعد النظرية يشكل علامتين لغويتين مختلفتين في الدماغ، وعند التطبيق يحتاج المتعلم إلى دمج العلامتين معا في آن واحد.

-وقد أكدت اللسانيات العصبية أيضا التي تُعد امتدادا لللسانيات العرفانية بأن استقبال الدماغ للغة يكون من خلال رسائل عصبية، فتدريسنا للمتعلّم بأن الفاعل مرفوع سيوصل له رسالها عصبية تؤكد على تعريف الفاعل لا على توظيفها، وعند احتياجه لتوظيف القاعدة سيسندعي علامتين لغويتين، الأولى هي علامة تعريف الفاعل، والثانية هي الجملة التي يريد تركيبها نحويا، فيصعب عليه التركيب وإن استطاع ذلك نجده أخذا وقتنا أطول مقارنة بحالته التي يكتسب فيها المعارف جملة غير مجزأة.

ملحق:

مَرَفٌ عَلَى الْفِعْلِ الْمَاضِي

ظُ وَأَمِيرٌ

بَلْ طُلُوعِ الشَّمْسِ سَارَ عَبْدُ الْقَادِرِ مُتَوَجِّهًا إِلَى حَقْلِهِ . وَمَا إِنَّ وَصَلَ حَتَّى
الْحُبُوبَ وَوَضَعَهَا فِي مِثْرِهِ ثُمَّ رَاحَ يَبْذُرُهَا ذَاتَ الْيَمِينِ وَذَاتَ الشَّامِلِ .

الإجابة الصحيحة : . قامَ عَبْدُ الْقَادِرِ بِهَذِهِ الْأَعْمَالِ وَانْتَهَى مِنْهَا فِي الْمَاضِي
يَقُومُ عَبْدُ الْقَادِرِ بِهَذِهِ الْأَعْمَالِ الْآنَ فِي الْحَاضِرِ

عَلَى الْفِعْلِ الْمُضَارِعِ

ظُ وَأَمِيرٌ

بِهَا لِلْإِخْتِفَالِ بِالْإِسْتِقْلَالِ ، لِلْإِحْفَاءِ بِالْحُرِّيَةِ يَا أَمِي . فِي ذَلِكَ الْيَوْمِ
رَأَيْتِي وَأَحْبَبْتُ بِهَا سُورَ الْجَزَائِرِ الْحَبِيبَةِ بِالْكَامِلِ ، وَأَرَدْتُ أَنْ أَشِدَّ
حُرِّيَّةً تَسْتَحِقُّ أَنْ تَحْتَفِلَ بِهَا !

لِ الْمُلُونَةِ فِي الزَّمَنِ الْحَاضِرِ أَوْ الْمُسْتَقْبَلِ . هَذِهِ أَفْعَالٌ مُضَارِعَةٌ .
ضَارِعٌ يَبْدَأُ دَائِمًا بِأَحَدِ الْحُرُوفِ الْآتِيَةِ (أ - ن - ي - ت) .

مَرَفٌ عَلَى فِعْلِ الْأَمْرِ

ظُ وَأَمِيرٌ

أَمَّا قَائِلَةٌ : « الْبِسْ مِعْطَفَكَ يَا حَمْدِي ، وَاحْذَرِ فَاَلْيَوْمَ مَظَاهِرَاتٍ فِي الشُّوَارِعِ ! »

مَعَ شَخْصٍ غَائِبٍ

مَعَ حَمْدِي

عَنْ نَفْسِهَا

مُ الْأَمْرُ :

قائمة المراجع

- ابن خلدون، ع. (2001). مقدمة بن خلدون. بيروت لبنان: دار الفكر.
- أبو الديار، م. (2012). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أحمد سليمان عطية. (2019). اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ. القاهرة مصر: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
- استيتية، س. ش. (2008). اللسانيات (المجال، المنهج، والوظيفة). عمان: عالم الكتب الحديث.
- جدارا للكتاب العالمي.
- الراجحي، ع. (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. اسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الزناد، أ. (2009). نظريات لسانية عرفانية. تونس: الدار العربية للعلوم.
- العلوي، ش. (2004). محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة. بيروت لبنان: أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع.
- بن الصيد، ب.، بن يزار عفريت، ش.، بوسلامة، ع. &، حلفاية داود، و. (2018). اللغة العربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- بوقرة، ن. (2006). محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة. عنابة: منشورات جامعة باجي مختار.
- حساني، أ. (2009). دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات. بن عكنون الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- حمو الحاج، ذ. (2013). مقدمة في اللسانيات المعرفية. الخطاب (منشورات مخبر تحليل الخطاب)، pp. 27-44.
- لايكوف، ج. &، جونسن، م. (2009). الاستعارات التي نحيا بها. المغرب: دار توبقال للنشر.