اَلْمُقَارَبَةُ اَلْعِرْفَانِيَّةُ فِي تَعْلِيمِيَّةِ اَلنَّحْوِ اَلْعَرَبِيِّ

the gnostic approach in the didactic of Arabic grammar

الدكتور: خلايفه السّعيد

قسم اللّغة العربيّة وآدابها جامعة الدّكتور مولاي الطّاهر- سعيدة (الجزائر)

saidkhalaifa@gmail.com

تاريخ الإيداع: 2023/04/15 تاريخ القبول: 2023/07/22 تاريخ النشر : 2023/12/05

مُلَخَّصٌ:

يروم البحث إلي بيان دور اللّسانيات العرفانيّة في تعليميّة النّحو العربيّ على مستوى التّخطيط والإجراء؛ فأمّا على المستوى الأوّل فيتجلّى من خلال اعتماد أسلوب إدماج المعارف والوضعيّة التّعليمية المُشْكِلَة في المناهج الجديدة، وأمّا فينا يخصّ الإجراء فمن خلال طرق وآليات تعليم وتعلّم النّحو وسط التّفاعلات الصّفيّة سواء في جانبه الضّمني؛ الّذي يتعلّمه المتعلّم في مراحله الأولى على شكل وظائف لغويّة مُتَضَمَّنَةٌ في صيغ وأساليب لغويّة، يستقبلها سماعًا وقراءة وينتجها مشافهة وكتابة، لترسخ قوالب في الذهن ينسج على منوالها المتعلّم أثناء إنتاجه للغة، أو في جانبه الصّريح؛ الّذي يُقدّم على شكل معارف نظرية يسعى من خلالها المتعلّم بطريقة واعيّة إلى تعلّم قواعد وقوانين على شكل أحكام نحويّة، ليستثمرها في ضبط إنتاجه اللّغوي.

الكلمات المفتاحية: المقاربة العرفانية؛ اللسانيات العرفانية؛ تعليمية النحو العربي؛ النحو الصريح؛ النحو الضمني.

Abstract:

This research aims to clarify the role of gnostic linguistics in teaching Arabic grammar at the level of planning and action. As for the planning's level, it manifests through the adoption of the method of integrating knowledge and the problematic educational situation in the new curricula. For the procedure's level, it comes through the methods and mechanisms of teaching and learning grammar in the middle of class interactions, whether in its implicit aspect; where the learner learns in his

early stages in the form of linguistic functions that are included in linguistic formulas and methods, which are received by listening and reading and produced by orally and in writing, to establish molds in the mind that weave along the learner's pattern during the production of the language, or in his explicit form; which is presented in the form of theoretical knowledge through which the learner consciously seeks to learn rules and laws in the form of grammatical provisions, in order to invest them in controlling his linguistic production.

key words: gnostic approach; Gnostic linguistics; the didactic of Arabic grammar; Explicit syntax; implicit syntax.

تقديم:

إنّ ممارسة التّعليم في العقود الأخيرة من القرن العشرين وفي وسط هذا الزّخم المعرفيّ تتطلّب منّا إدراك التّمفصلات بين الفعل التّعليميّ والمتغيرات الثّقافيّة والاجتماعيّة، كما تُلزمنا باستيعاب غايات المنظومة التّربويّة، وكذا تحديد المتطلّبات الآنيّة والاستراتيجيّة للرّهان البيداغوجيّ المنشود. وفي ضوء هذه التّغيّرات ظهرت مجموعة من المقاربات البيداغوجيّة الحديثة لتعليم اللّغات والمعتمدة وفقًا لمقتضيات العصر، فقد ظهرت المقاربة التّواصليّة في السّبعينات وهذه الأخيرة لم تنشأ من عدم شأنها شأن كلّ مقاربة أو نظريّة، فقد سُبقت بمقاربتين: التّقليديّة والبنويّة؛ حيث يعدّ فشل هاتين المقاربتين في تحقيق الأهداف المرجوّة من تعلّم اللّغة وتعليمها، والانتقادات اللاذعة الّتي لم يَسْلَم كلاهما منها، من أهمّ الدّواعي الّتي كانت وراء ظهور المقاربة التّواصليّة الّتي ترى أنّ وظيفة اللّغة تتجلى في ثلاثة مواقف أساسيّة: جانب وظيفيّ وجانب اجتماعي- ثقافي وجانب تفاعلي. كما ترى في اللّغة عمليّة تواصل بين مرسل ومستقبل؛ بحيث لا يمكن أن تتمّ بنجاح دون اكتساب مهارات التّواصل الّتي تتمثّل في مهارتي الاستقبال، وهما (الاستماع والقراءة)، ومهارتي الإرسال، وهما (التّحدّث والكتابة). وبذلك تؤكّد هذه المقاربة على أهميّة البعد الدّلالي والتّواصلي بدلًا من البعد النّحوي فقط. وممّا أعيب عن هذه المقاربة هو اعتمادها على المستوى الشّفهي أكثر منه على المستوى الكتابي. وظهرت بعد ذلك المقاربة التّعليميّة القائمة على المهام task based learning . وإن كانت بعض الدّراسات تعتبرها امتدادًا وتطوّرًا للمقاربة التّواصليّة. وفي النّصف الثّاني من القرن العشرين شهدت الأبحاث المعرفيّة اهتمامًا كبيرًا، وشكّلت عدّة مصطلحات مثل الإدراك والتّذكر والاستدلال أساسًا للعلم المعرفي، وذلك لتقديم مراجعة أوليّة لما اصطلح عليه بالمقاربة العرفانيّة، فما هي هذه المقاربة؟ وما مدى مساهمتها في تعليم اللّغات عامّة والنّحو العربيّ على وجه الخصوص؟

استعمل مصطلح المقاربة العرفانية في التّعليم أوّل مرّة وبشكل صريح سنة 1990م، واعتبر التّصوّر العرفاني أنّ تعلّم اللّغة هو بناء تدريجي للمعرفة يراعي العمليات العرفانيّة ويجعل محور الاهتمام حلّ المشاكل الحاصلة. والمقصود بالعمليات العرفانية الأنشطة الذّهنية التي تفضي إلى إنجاز مهمّة من المهام. ونتّفق مع مجموعة من الباحثين على أنّ الأنشطة الذّهنية الأقرب إلى خصوصيّة تعليم النّحو هي خمسة: الإدراك والتّبيّن والمفهمة والتخزين في الذّاكرة والآليانيّة. في العمليّة الأولى يساعد المعلّم المتعلّم على جمع عدد من المعارف الحاصلة المتعلّم والمتّصلة بمعرفة جديدة يُطلب إضافتها إلى المعارف القديمة، وفي الثّانية يكتشف المتعلّم الفروق المميّزة بين المعرفة الجديدة والمعارف القديمة بناءً على الخصوصيات الفارقة. وفي الثّالثة يراجع المتعلّم شبكة معارفه الجديدة والقديمة بإعادة توزيع العلاقات بينها، وفي الرّابعة يسجّل المتعلّم شبكة المعارف الحاصلة في الذّاكرة البعيدة المدى، وفي الخامسة تستقرّ المعرفة الجديدة بالتّساوي مع المعارف القديمة فيصبح المتعلّم قادرًا على تفعيلها والتّعويل عليها في التّعبير عن المقاصد بيسر وطلاقة طبيعيّين[1]

وقبل بيان دور المقاربة العرفانيّة في تعليميّة النّحو العربيّ تجدر الإشارة إلى الوقوف على بعض المصطلحات المؤسّسة لهذا البحث.

1) مفهوم المقاربة Approche:

لغة: إنّ المقاربة في اللّغة مصدر مُفَاعَلَةً مشتقّ من الرّباعي على وزن "فاعل". نقول: قَارَبَ يُقَارِبُ مُقَارَبَةً، دَنَاهُ، قاربه في الرأي، وترك الغلوّ وقصد السّداد والصّدق[2]. من هنا يتبيّن أنّ مدلول مصطلح "مقاربة" يرجع في اللّغة إلى الدّنو والاقتراب من السّداد وملامسة الحق.

اصطلاحًا: تعدّدت مفاهيم المقاربة وسنذكر منها ما يأتي:

هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطّة أو استراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب. فهي أسلوب لحلّ إشكال ما، أو لتحقيق غاية معيّنة، تنطلق من خطّة مرسومة تراعي كلّما من شأنه تحقيق الأهداف المسطّرة من طريقة ووسائل ونظريات[3].

وتعني أيضًا كيفيّة دراسة مشكل، أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكريّ، وترتكز كل مقاربة على استراتيجيّة العمل، إمّا من النّاحيّة النّظريّة (استراتيجيّة، طريقة، تقنية)، أو النّاحية التّطبيقيّة (إجراء، تطبيق...)[4].

أوهي الكيفيّة العامة الّتي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل أو تناول مشروع أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية[5].

من خلال التّعريفات السّابقة يتبيّن أن مفهوم المقاربة يرتبط بمعنيين، أولهما معنى عام ونعني به الاقتراب من تحقّق هدف ما. وثانيها معنى خاصّ ونعني به مجموعة التّصوّرات المخطّط لها لأجل تقريب المتعلّم من المقصود حتّى يتحقّق المطلوب.

2) **مفهوم العرفانيّة:**

لغة: جاء في لسان العرب "العرفان: العلم... عَرَفَه يَعْرِفُه عرفَة وعرفانا ومَعْرِفَة... ورجل عروف وعروفه: عارف يعرف الأمور ولا ينكر أحدا رآه مرّة والهاء في عروفة للمبالغة"[6] وجاء في المعجم الوسيط "عَرَفَ فلان على القوم ـُ عرافة: دبّر أمرهم وفام بسياستهم. والشيء عِرْفَانًا، وعِرِفَانًا. ومعرفة: أدركه بحاسّة من حواسه"[7]. وعليه يتّضح أنّ المعنى اللّغوي للعرفان يتأرجح بين العلم والمعرفة والإدراك.

اصطلاحًا: لقد عرف مصطلح العرفانيّة كغيره من المصطلحات اللّسانية في العالم العربيّ فوضى مصطلحيّة؛ حيث أطلق عليه العرفان والمعرفية واقترح الباحث الأكاديمي التّونسي الأزهر الزناد رئيس وحدة بحث اللّسانيات العرفانيّة واللّغة العربيّة بجامعة منوبة بتونس مصطلحًا "العرفنة" والّذي أجراه في بعض ما كتب[8].

ويعرّفه لازارد lazard :"تلك العلوم الّتي يكمن هدفها في المظاهر المختلفة للنّشاط الحسّيّ والذّهنيّ الّتي يتعرّف الإنسان من خلالها على العالم الّذي يحيط به، نجعل في هذا الإطار: علم النّفس، الذّكاء الاصطناعي، نظريّة التّواصل وفلسفة الذّهن..."[9]. ويعرفه جورج لايكوف قائلا: هو حقل جديد يجمع ما يعرف عن الذّهن في اختصاصات أكاديميّة عديدة: علم النّفس واللّسانيات والأنثروبولوجيا والحاسوبيّة وهو ينشد أجوبة مفصّلة عن أسئلة من قبيل: ما هو العقل؟ كيف نعطي لحديثنا معنى؟ وما هو النّظام المفهومي وكيف ينتظم؟ هل يستعمل جميع البشر النظام المفهومي نفسه؟ وإن كان الأمر كذلك فما هو هذا النّظام؟ وإن لم يكن كذلك فما هو بالتحديد ذاك الشيء المشترك بين بني البشر جميعهم في ما به يفكرون؟ فالأسئلة ليست جديدة ولكن بعض الأجوبة جديدة[10].

أمّا الأزهر الزناد يرى أنّ العلوم العرفانيّة تدرس اشتغال الذّهن والذّكاء دراسة أساسها تظافر الاختصاصات تساهم فيها الفلسفة وعلم النّفس والذكاء الاصطناعي،

وعلوم الأعصاب واللّسانيات والأنثروبولوجيا، وتدرس العلوم العرفنيّة الذّكاء عامة، والذّكاء البشري وأرضيّته البيولوجيّة الّتي تحمله[11].

وقد ارتبط هذا المصطلح بالدّراسات اللّغويّة على يد مجموعة من الباحثين أمثال جاكندوف ولانقارك ولايكوف وغيرهم مشكلا اللّسانيات العرفانيّة الّتي تعرّف على أنّها: "فرع قائم بمنهجه التحليلي ضمن مجموعة الدّراسات الّتي تتناول الاشتغال الذّهني وسيروراته العامة، متّخذة من اللّغة قاعدة بوصفها قدرة ذهنيّة مركزيّة في محيط الإدراك، وما يرتبط بها من علامات وترميز وتشفير وتعبير وتفكير"[12].

وعليه فاللّسانيات العرفانيّة علم يهتمّ بدراسة اللّغة في ضوء العمليات الذهنيّة المعرفيّة؛ حيث تتظافر فيه اللّسانيات مع الذّهن والذكاء الاصطناعي وعلم النّفس وعلوم الأعصاب والأنثروبولوجيا.

دور اللّسانيات العرفانيّة في تعليميّة النّحو العربيّ:

تتأسّس أيّ عمليّة تعليميّة وعلى غرارها تعليميّة اللّغة والنّحو العربيّين على مستويين أساسين هما: مستوى التّخطيط ومستوى الإجراء والتّنفيذ، وسنتناول في هذا البحث مدى مساهمة اللّسانيات العرفانيّة في كلّ مستوى من المستويات المذكورة.

1. **على مستوى التّخطيط في المناهج التّعليميّة:** يتمّ التّخطيط لتّعليمية النّحو العربيّ في التّعليم العام على مستوى المناهج ضمن منهاج تعليم اللّغة العربيّة وفق معايير لغويّة ونفسيّة وتربويّة معيّة، وقبل الشّروع في بيان دور اللّسانيات العرفانيّة في هذا المستوى تجدر بنا الإشارة إلى مفهوم التّخطيط التّربوي.

التّخطيط للتّعلّم: يعرّف في معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة على أنّه: "تصوّر عقلي وإعداد نفسي للمواقف التّدريسيّة، الّتي يتم الحاجة لها في قاعة الدّرس في فترة زمنيّة محدّدة، ولمستوى تعليميّ محدّد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليميّة بطريقة منظّمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليميّة وأسئلة تنشيطيّة وتقويميّة مناسبة"[13].

وعلى هذا الأساس فالتّخطيط لتعليم النّحو العربيّ على مستوى منهاج اللّغة العربيّة هو توزيع العناصر النّحويّة توزيعًا منتظمًا ودقيقًا حسب المستوى الدّراسي والمدّة المخصّصة له وعدد الدّروس. وحتّى يتمّ هذا التّخطيط على أحسن مستوى ويكون مناسبًا لفئة المتعلّمين

ومحقّقًا لأهداف التّعلّم ساهمت اللّسانيات العرفانيّة بمجموعة من المبادئ والعوامل نذكر أهمّها:

أ- التّفريق بين النّحو العلميّ والنّحو التّعليميّ:

النّحو العلمي هو النّحو الّذي يقوم على نظريّة لغويّة علميّة تنشد الدّقة في الوصف والتّفسير، وتتّخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج. فهو نحو تخصّصي ينبغي أن يكون عميقًا مجردًا، يُدرس لذاته، وتلك طبيعته[14]. وهذا المستوى من النّحو يُعد نشاطًا قائمًا برأسه، وتكمن أهدافه القريبة الخاصة به في الاكتشاف المستمرّ والخلق والإبداع. أمّا النّحو التّعليميّ فيعرّفه الدّكتور محمد صاري على أنّه: "المستوى الوظيفيّ النّافع لتقويم اللّسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة. وهو يركز على أهداف المتعلّم الّذي يختار المادّة المناسبة الّتي يقدمها النّحو العلميّ، مع تكييفها تكييفًا محكمًا طبقًا لأهداف التّعليم وظروف العمليّة التّعليميّة عن طريق آليّة تعليميّة تسمى النّقل التّعليميّ[15]. وهو يقوم على أُسُسٍ لغويّة وتربويّة ونفسيّة، وليس على مجرّد تلخيص للنّحو العلميّ[16].

ب- تقسيم النّحو التّعليميّ إلى نحو علميّ ونحو صريح:

اعتمدت الأسس الّتي يقوم عليها النّحو التّعليمي منهجيّة تدرج المعرفة بما يتماشى مع المطلوب في كلّ مرحلة تعليميّة، فما يُقدّم للنّاشئة في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي يختلف في نوعه ودرجته عمّا يُقدّم لمتعلّمي الطّور الثّاني والطّور الثّالث وغيرها من المراحل التّعليميّة الأخرى، ممّا نتج عنه تقسيم النّحو التّعليمي إلى قسمين النّحو الضّمنيّ الّذي يمثّل مجموعة القواعد والأسس الّتي يُبنى عليها الاستعمال اللّغوي للأفراد، وهي في أساسها مكتسبة ومتضمّنة في ذهن كلّ مُتحدث للّغة معينة، ولا يمكن لأي متحدث أن يكون قد اكتسب ملكة التحدّث في لغة من لغات العالم إلا إذا استبطن قواعدها الضمنيّة[17]. وتعرفه الباحثة فاطمة شفيق علي أحمد بأنّه النّحو الّذي" يُستخدم لإكساب القواعد النّحوية من خلال محاكاة النّماذج الصّحيحة والتّدريب عليها دون إشارة صريحة لها[18]. أمّا النّحو الصّريح فهو النّحو الّذي يتضمّن عرضًا مباشرًا للقوانين الّتي تقوم عليها التّراكيب والجمل[19]؛ بمعنى أنّه يَعْرِض القواعد النّحويّة بطريقة مباشرة.

ت- إدراج النّحو الضّمني في المراحل الأولى من التّعليم العام:

إنّ المتتبّع للواقع اللّغويّ في العالم العربيّ على عمومه يلاحظ جيّدًا بأنّ اللّغة العربيّة الفصحى ليست أوّل ما يتعلّمه الطّفل؛ فالطّفل العربيّ يتعلّم اللّغة العاميّة أو الدّارجة الّتي تسود البيت والشّارع العربيّ على عمومه. وهذه تعتبر أكبر مشكلة تعترض المتعلّم في بداية مشواره

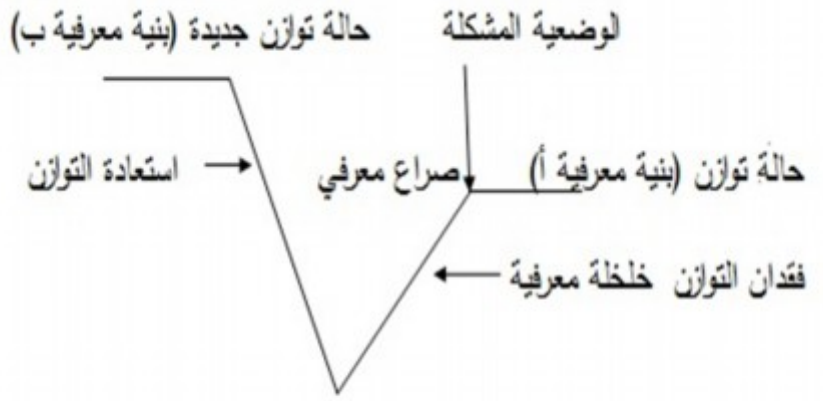
التّعليمي. لذا فالطّفل العربيّ يتعلّم لغة المنشأ من محيطه الأسريّ، وعند دخوله المدرسة يجد أمامه لغة أخرى تختلف بقوانينها واستعمالاتها عن اللّغة الّتي يستعملها، وهو مطالب بإتقانها ليتمكّن من فهم ما يُطرح عليه من معارف في المدرسة، يقول عبد الله الدنان في هذا الشأن: "يدخل التّلميذ العربيّ إلى المدرسة في سنّ السّادسة، وقد أتقن العاميّة قبل هذا السّن، عندما كانت القدرة اللّغويّة الهائلة للدماغ على اكتساب اللّغات في أوجّها، أي أنّه تزوّد باللّغة الّتي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة، وذلك بحسب طبيعته وتكوينه، إلّا أنّه يُفاجأ بأنّ لغة المعرفة ليست اللّغة الّتي تزوّد بها، وإنّما هي لغة أخرى لابدّ له أن يتعلّمها ويُتقنها؛ لكي يتمكّن من فهم المواد المعرفيّة الأخرى"[20]. وعلى هذا الأساس يقدّم النّحو الضّمني في السّنوات الأولى من التّعليم العام على شكل جمل ونصوص تسمع وتحاكى ثمّ تنتج جمل دالة على منوالها باستعمال أنشطة وآليات إجرائيّة تعمل على تعليم القواعد لا كقوانين محرّرة بل كأنماط ومُثُلٍ.

ث- **الاهتمام بالنّحو الصّريح في المراحل التّالية:** يهتمّ التّصوّر العرفاني بتعليم المعارف اللّغويّة عمومًا، ومن نتائجه رجوع الاهتمام بالنّحو الصّريح بقوّة؛ ذلك أنّ ملابسات التّواصل باللّغة تقتضي أن تتفاوض الأطراف المتفاعلة على بناء المقاصد المرادة. وذلك ممّا يتطلّب فضلا عن معرفة وحدات اللّغة معرفة القوانين النّاظمة للمعاني والضامنة لتبليغ المقاصد وهي قوانين النّحو[21].

ج- **الوضعيّة المشكلة** Situation Problème:

إنّ لكلّ موقف تعليميّ نقطة بدء، والوضعيّة المشكلة هي بمثابة نقطة انطلاق كلّ فعل تعليميّ يكون الهدف منه بناء معرفة جديدة، فالمتعلّم في هذا الوضع مجبر على تسخير جميع موارده (مهارات، معارف...) من أجل إيجاد حلّ للمشكل المطروح، وفي حالة العجز نجده يُعيد صياغة فرضياته من جديد واستعمال قدراته العقليّة الذّاتيّة لجمع معارفه المشتّتة والتّفكير في تجريب وسائل أخرى تحدّ من تعثّره، وتمكّنه من الوصول إلى الحلول المناسبة للوضعيّة المشكلة[22]. لذا يعرّفها ألان بوفبي A.Bouvier على أنّها:"وضعيّة تعلّم يكون المتعلّم فيها مطالبًا بالتّكيّف مع مشكلة تعترضه خلالها صعوبات يسمح له تجاوزها ببناء معرفة جديدة "[23].

ويرى بياجي Piajet انطلاقا من أبحاثه حول نظرية التّوازن والموازنة أنّ بناء المعرفة لا يتطوّر إلّا بتتابع ثلاث مراحل: حالة توازن، وفقدان التّوازن، وإعادة التّوازن. فانتقال المتعلّم إذن من بنية معرفية (أ) إلى أخرى (ب) أكثر تطوّرًا، يُترجم باضطراب في حالة توازن معيّنة، كما هو مبين في الشّكل الآتي:



رسم تخطيطي يوضح وضع الوضعية المشكلة في بناء التعلمك

إنّ حالة التّوازن الأولى هي المرحلة الّتي يكون المتعلّم فيها قادرًا على مواجهة الوضعيات المألوفة اعتمادًا على معارفه السّابقة، إلّا أنّه عندما يواجه نوعًا جديدًا من الوضعيّات الّتي لا تكفي لتجاوزها تلك المعارف، يضطر لتوسيعها وتطويرها (خلخلة معرفيّة)، فيدخل في مرحلة صراع معرفيّ، تؤدي به إلى فقدان التّوازن بسبب الصعوبة المطروحة. وبعد مرحلة البحث والتّقصي وبمساعدة المدرّس ومجابهة أفكار الأقران (صراع سوسيو- معرفيّ)، ينجح المتعلّم في تجاوز هذه الصعوبة، وبذلك يستعيد توازنه فينتقل إلى حالة توازن جديدة، حيث يكتسب معارف ومهارات وسلوكات جديدة تمكّنه من مواجهة وضعيّات مماثلة. وعلى هذا الأساس تُعتبر الوضعيّة-المشكلة مدخلا أساسيًا لبناء المعرفة واستثمارها والوقوف عند حدود استعمالها[24].

ح- **تقنيّة إدماج المعارف**: الّتي اهتمّ بها "قزافيي روجيرس" Xavier Roegiers واعتبرها عمليّة نربط بواسطتها بين العناصر الّتي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطى. كما عدّها المجلس الأعلى للتّربيّة بالكيباك سنة 1999 بأنّها العمليّة الّتي بها يضمّ المتعلّم معارفًا جديدة إلى معارفه السّابقة فيعيد بناء تكوينه الدّاخلي، ويطبق على وضعيات جديدة المعارف المكتسبة[25]. ونجد التّعريف التالي لـ " لجندر" Legendre ربّما يكون أكثر تعبيرا عن معنى الإدماج: "ويستند الإدماج التّعلّميّ إلى مسلمة؛ ترى أنّ المعارف

تُشكّل كلًا منطقيًا منظّمًا، وتَعْتَبِرُ التّعلّم عمليّة حلّ المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة"[26].

وعليه تعتبر وضعيّة تعلّم الإدماج هي وضعيّة مشكلة مركّبة، تتيح الفرصة للمتعلّم للتدرّب على إدماج الموارد (كفاءات عرضيّة وماديّة، معارف تقريريّة، وإجرائيّة، وشرطيّة، مواقف وتصرّفات) من أجل ربط المعارف الّتي كانت مجزّأة في البداية[27].

بعد تناول أهمّ المبادئ الّتي تضمّنها مستوى التّخطيط والّتي تحمل بعدًا لسانيّا عرفانيًّا؛ حيث كان لها بالغ الأثر في تطوير تعليم النّحو العربيّ من خلال مناهج اللّغة العربيّة. سنتطرّق في الجانب الثّاني من البحث إلى مستوى الإجراء والتّنفيذ.

2. **على مستوى الإجراء والتّنفيذ والمتمثّل في التّفاعلات الصّفيّة:** يظهر دور اللّسانيات العرفانيّة في تعليميّة النّحو العربيّ على هذا المستوى جليًا في أجرأة التّعلّمات والمتمثّلة في آليات تعليم النّحو الضّمني والنّحو الصريح تعليمًا وظيفًا.

أ- **تعليميّة النّحو الضمني:** وهي كلّ العمليّات الإجرائيّة الّتي يخضع لها المتعلّم والّتي تعمل على تعليم القواعد لا كقوانين محرّرة بل كأنماط ومُثُلٍ؛ لإكسابه الملكة التّبليغيّة المتمثّلة في قدرته على تأليف الكلام مع مراعاة مقتضى الحال. وهي تتمّ في المرحلة الأوّلى عن طريق جميع أنشطة اللّغة العربيّة؛ حيث يقدّم المحتوى ضمنيًّا بصيغة عرضيّة. وقد تجلت مساهمة اللّسانيات العرفانيّة في الآتي:

- **تعليميّة النّحو الضّمنيّ بين ما هو مكتسب بالقوّة وما يُتعلّم بالفعل:** إنّ الإنسان يولد مجهّزا بيولوجيًا بجهاز يتضمّن القوانين اللّغويّة الكبرى وهو ما يُعرف بالنّحو الكليّ، وهو النّحو المتّصل بالخاصيّة اللّغويّة المميّزة للجنس البشريّ، فالإنسان -دون غيره من الكائنات- مجهّز بيولوجيًا لتعلّم الألسن عبر مجموعة من الاستعدادات، ترجع إلى خصائص التّشكل البيولوجيّ لدماغه، وهذا التّجهيز هو ما سمّاه اللّسانيون بالملكة اللّغويّة؛ وهذا ما يُفسِّر تمكّنه بسرعة من تعلّم لسان محيطه واكتسابه قبل اكتساب مهارات أخرى، من دون مدرّسين ولا مدارس أو كتب. بمعنى أنّ للطّفل برنامجًا نحويًا أساسيًا مودعًا بدماغه يتيح له أن يلتقط من المحيط جملة من الأبنية والعناصر اللّسانيّة يؤقلمها مع نظامه الطّبيعي ليبني النّظام المميّز لنحو محيطه الّذي يُدعى الملكة اللّغويّة أو النّحو الضّمنيّ للّغة[28]. لذا فإنّ الطّفل يكتسب أيّة لغة إنسانيّة انطلاقًا من المظاهر اللّغويّة النّاقصة الّتي يسمعها من حوله بالاستناد إلى ملكة لغويّة فطريّة تحوّل الخبرة اللّغويّة إلى قواعد كامنة في ذهن الطّفل، وتمرّ لغة الطّفل بعد ذلك تتناسب مع نموّه العقلي إلى أن يتمّ له اكتساب اللّغة.

وفي كلّ ذلك تكون وظيفة العائلة والبيئة في توفير المادة اللّغويّة اللّازمة للطّفل، والّتي من خلالها يتمّ اكتشافه لقواعد لغته الأم[29].

- **تقريب النّحو الصّناعي من الطّبيعيّ**: إنّ تعليم النّحو من وجهة نظر عرفانيّة يأخذ بهذا المبدأ وهو تقريب النّحو الصّناعي الّذي ندرسه من الطّبيعي الّذي يكتسبه عفويًّا قبل الدّخول إلى المدرسة قدر الإمكان وبالوسائل التّعليميّة المتاحة. فالأنشطة الذّهنيّة الإدراك والتّبيّن والمفهمة والتخزين في الذّاكرة والآليانية جميعها تسير في اتجاه تقريب الصّناعي من الطّبيعي، وبقدر ما تكون صناعتنا للنّحو مراعية للأنشطة الذّهنيّة الخمسة الّتي ذكرناها آنفًا يكون نحونا أقرب إلى ما يقدر عليه المتعلّم ويُقبل عليه بتحفّز يسهل عمليّة تعلّم النّحو ويسرّعها. فتلك الأنشطة تراعي طبيعة اشتغال الذّهن وتأخذ بمقتضيات الاستعمال باعتباره فضاء تواصليًا تفاعليًّا داخل قاعة الدّرس وفي المحيط الطّبيعي خارجها[30]. ولإنّ الطّفل في مرحلة الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي يوصف بمحدودية الخبرات، والحاجة إلى توسيع خبرته وتنمية محصوله اللّغويّ، فيجب أن يُعطى الطّفل الأمن والحرية بالقدر الّذي يساعده على التّعبير عن نفسه بلغته الّتي يستعملها، ويعبر عن سجيته في وضع طبيعي، من غير أن نفرض عليه قيود تُحِدُّ من انطلاقه. أمّا مهمة المعلّم هنا محصورة في تمكين الطّفل من الكلام باللّغة الّتي يستطيعها ويغفر له بعض استعمالات العاميّة؛ لأنّ صحة اللّغة ستأتي بالتّدريب على الاستعمال اللّغويّ بالتّدريج من خلال:

- استغلال درس فهم المنطوق من خلال السّماع لنماذج من التّراكيب اللّغويّة في النّصوص المنطوقة ومطالبة المتعلّمين بتكرارها وصياغة جمل على نفس المنوال.
- استغلال درس التّعبير الشّفوي من خلال استعمال الصّيغ اللّغويّة الجديدة وتوظيفها في مواقف تواصلية دالة.
- استغلال درس القراءة في تدريب الأطفال على العادات اللّغويّة الصّحيحة.
- استغلال درس التّعبير الكتابي في تركيب جمل وترتيبها، وملء فراغات لتكوين جمل صغيرة...إلخ
- استغلال المواقف التّعليميّة الأخرى أثناء المسرحيات والمحفوظات وأحاديث المتعلّمين في تدريبهم على بعض الاستعمالات الصّحيحة الملائمة.

ب- **تعليميّة النّحو الصّريح**: وهي كلّ العمليّات الإجرائيّة الّتي تتعلّق بمحتويات وطرق وتقنيات تعليم القواعد النّحويّة الصّريحة، وأشكال تنظيم مواقف التّعلّم اللّغويّ الّتي يخضع لها

المتعلّم، لإكسابه مهارة نحويّة تتمثّل في القدرة على تبيين صواب الكلام من خاطئه، تمكّنه من امتلاك آليات تصويب ذاتي. وقد تجلت أهمّ مظاهر اللّسانيات العرفانيّة في تعليميّة هذا النّوع من النّحو في **جسدنة اللّغة**؛ حيث يمثّل هذا التّصوّر اتّجاهًا عرفانيًّا جليًّا في النّظريّة اللّسانية المعاصرة اعتمد التّواصل اللّساني على الخبرة المكتسبة من التجربة الجسديّة، أو ما عرّف حديثًا بجسدنة اللّغة، وهو أحد أهمّ نتائج البحث في النّظريّة العرفانيّة المعاصرة؛ وفي هذه الجسدنة يعتمد التّواصل اللّساني – من حيث الإنتاج والتّلقي – على مقولة المفهوميّة من جهة، والخطّاطات الذّهنيّة من جهة أخرى، وكلاهما نتاج التّجربة الجسديّة بامتياز. ولعلّ ما قدّمته مدرسة الجّشتالت الألمانيّة يكشف -بوضوح- مدى تأثّر الذّهن بالجسد في عملية الإنتاج اللّساني عمومًا. وأبرز مظاهر هذه العمليّة نلاحظها في التّصوّر النّحوي للعلامة الإعرابيّة بوصفها أحد أهمّ محاور النّحو العربي، فهذه العلامة تنتظمها أربع مقولات: الرّفع والنّصب والجزم والجرّ؛ ولا يغفل أحد عن أنّ حركة اللّسان هي الّتي أعطت لهذه العلامة هذه المقولة المفهوميّة، بل إنّ هذه المقولات الأربع تنتظم فيما بينها خطّيًا على مستوى التّركيب والتّعبير من خلال خطاطة القوّة، أو ما نعرفه في النّحو الكلاسيكي بمفهوم العامل، ولذا كان اقتراح التّحليل العلاقي للمنتوج الذّهني المتمثل في التّركيب هو الأقرب إلى فهم روابط الخطّاطات الذّهنية المُنشئة للتّركيب العربي على وجه الخصوص[31].

خاتمة:

تمثّل اعتماد المقاربة العرفانيّة في تعليميّة النّحو العربيّ في مجموعة من مبادئ اللّسانيات العرفانيّة الّتي ساهمت في تقديم بعض الحلول للصّعوبات الّتي تعترض متعلّم النّحو بصفته مجهّزًا بنظام طبيعي مفعّل، سواء على مستوى التّخطيط للعمليّة التّعليميّة من خلال وضع مناهج تراعى فيها جميع الأُسُس اللّغويّة والتّربويّة والنّفسيّة لتحقيق الأهداف المرجوّة، أو على مستوى التّنفيذ والمتمثّل في التّفاعلات الصّفيّة لما جاء في المنهاج من نحو ضمنيّ أو صريح من خلال الآليات والطّرق والمواقف التّعليميّة.

قائمة المصادر والمراجع:

*** الكتب:**

1. الأزهر الزناد، نظريات لسانيّة عرفانيّة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، دط، دت.

2. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية،دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2008، ج2.
3. بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2010.
4. جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، مادة (عرف)،ج 09.
5. جورج لايكوف ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد الحميد جحفة، دار توبقال للنشر، المغرب، دط، دت.
6. حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003.
7. سراب بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة– السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2019-2020.
8. عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2، 2016.
9. عبد الرحمان محمد طعمة، البناء العصبي للّغة- دراسة بيولوجيّة تطوريّة في إطار اللّسانيات العرفانيّة العصبيّة، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، دط، دت.
10. عبد الرحمان محمد طعمة وأحمد عبد المنعم، المقاربة العرفانية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها ، كنوز المعرفة، دط، 2020.
11. عبد العزيز كردي، في تعليمية العربية، مجمع الأطرش لنشر وتوزيع الكتاب المختص، تونس، ط1، 2017.
12. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ج2.
13. عبد اللّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التّربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التّربية، دار الخطابي للطّباعة والنّشر، المغرب، ط01، 1994.
14. فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفايات، سلسلة موعدك التربوي، الجزائر، 2005، العدد 19.
15. مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.
16. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2011.
17. لويس معلوف المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19، مادة (قرب).
18. ميشال زكريا، الألسنيّة التوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة (النّظريّة الألسنية)، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986.

***المجلات والدوريات:**

1. ذهبية حمو الحاج ، مقدمة في اللسانيات المعرفية، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو ، العدد 14 ، 2013.
2. رفيق عبد الحميد بن حمودة، المبادئ العرفانية وتعليم النحو، مجلة اللسانيات العربية ، تصدر عن مركز الملك عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، العدد 8، جانفي 2019.
3. السعيد خلايفه، تعليمية النحو الضمني للطور الأول من التعليم الابتدائي في ضوء المقاربات الجديدة، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللّغويّة، تصدر عن كلية الآداب واللّغات، جامعة الوادي، المجلد 5، العدد 2، جوان 2022.
4. عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، مجمع اللّغة العربية، دمشق، المؤتمر السّنوي السّادس، 2007.
5. فاطمة شفيق علي أحمد، فاعلية المزاوجة بين المدخلين الضمني والصريح لتدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (172الجزء الثاني) يناير لسنة 2017.
6. محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، مج3، العدد2، 2001.

الهوامش والإحالات:

1 ينظر: رفيق عبد الحميد بن حمودة، المبادئ العرفانية وتعليم النحو، مجلة اللسانيات العربية ، تصدر عن مركز الملك عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربية، العدد 8، جانفي 2019، ص53.

2 ينظر: لويس معلوف المنجد في اللّغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، ط19، مادة (قرب)، ص617.

3 فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفايات، سلسلة موعدك التربوي، الجزائر، 2005، العدد 19، ص2.

4 عبد اللّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التّربية- مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التّربية، دار الخطابي للطّباعة والنّشر، المغرب، ط01، 1994، ص21.

5 بدر الدين تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2010، ص323.

6 جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، مادة (عرف)،ج 09، ص236.

7 مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص595.

8 نذكر من ذلك: نظريات عرفنية لسانيّة (2010)، والنّص والخطاب- مباحث لسانيّة عرفنيّة (2011).

9 Lazard.G, What are we topologists doing?, in frajzyngier & al Edition; 2004; p03. نقلا عن: حمو الحاج ذهبية، مقدمة في اللسانيات المعرفية، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو ، العدد 14 ، 2013، ص36.

10 ينظر: جورج لايكوف ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد الحميد جحفة، دار توبقال للنشر، المغرب، دط، دت، ص المقدمة.

11 ينظر: الأزهر الزناد، نظريات لسانيّة عرفانيّة، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، دط، دت، ص15.

12 عبد الرحمان محمد طعمة، البناء العصبي للّغة- دراسة بيولوجيّة تطوريّة في إطار اللّسانيات العرفانيّة العصبيّة، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، دط، دت، ص231.

13 حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003، ص94.

14 محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، مج3، ع2، 2001، ص152.

15 عمليّة تكييف وتحويل المعرفة العالمة إلى موضوع للتّدريس تبعًا للمكان، والأشخاص المستهدفين، والغايات أو الأهداف المتوخاة

16 محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، ص152.

17 ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2008، ج2، ص150 .

18 فاطمة شفيق علي أحمد، فاعلية المزاوجة بين المدخلين الضمني والصريح لتدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: (172الجزء الثاني) يناير لسنة 2017، ص496 .

19 محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة، ص175.

20 عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللّغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، مجمع اللّغة العربية، دمشق، المؤتمر السّنوي السّادس، 2007، ص11.

21 رفيق عبد الحميد بن حمودة، المبادئ العرفانية وتعليم النحو،ص53.

22 محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2011، ص130.

23 عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط2، 2016، ص25.

24 ينظر: عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية ـ مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 24، 25.

25 عبد العزيز كردي، في تعليمية العربية، مجمع الأطرش لنشر وتوزيع الكتاب المختص، تونس، ط1، 2017 ، ص168، 169.

26 عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ج2، ص 518.

27 ينظر: سراب بن الصّيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة– السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2019-2020، ص109- 111.

28 ينظر: السعيد خلايفه، تعليمية النحو الضمني للطور الأول من التعليم الابتدائي في ضوء المقاربات الجديدة، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللّغويّة، تصدر عن كلية الآداب واللّغات، جامعة الوادي، المجلد 5، العدد 2، جوان 2022،ص189.

29 ينظر: ميشال زكريا، الألسنيّة التوليديّة والتّحويليّة وقواعد اللّغة العربيّة (النّظريّة الألسنية)، المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص69.

30 ينظر: رفيق عبد الحميد بن حمودة، المبادئ العرفانية وتعليم النحو،ص54.

31 ينظر: عبد الرحمان محمد طعمة وأحمد عبد المنعم، المقاربة العرفانية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها ، كنوز المعرفة، دط، 2020، ص27.