

المرجعيات المعرفية لتعليمية اللغة العربية

-من المدركات الحسية إلى المعالجة الذهنية-

Cognitive references for teaching Arabic From sensory perceptions to mental processing summary

فازية تيقرشة*

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -
tiguerchafazia@gmail.com

تاريخ القبول: 2022/10/21

تاريخ الاستلام: 2021/11/12

ملخص:

تعتمد اللسانيات المعرفية في طرائق صنعها للبرامج التعليمية على المقابلة بين الممارسات اللغوية في جماعة لغوية مستهدفة لوضع استراتيجية تعليمية تناسب هذه الجماعة وتستثمر الاستعمالات المتقاربة أو المتداخلة بين اللغتين (اللغة الأم واللغة المستهدفة من العملية التعليمية).

تكمن أهمية البحث في اقتراح مقارنة معرفية لخلق تمثيلات ذهنية عند المتعلمين باللغة المستهدفة، إضافة إلى تقنيات تدعيمية لإثارة المنبهات العصبية لدى المتعلم مع خلق وضعيات لتخزين الرصيد اللغوي واسترجاعه عند الحاجة من الذاكرة بعيدة المدى.

يطرح البحث إشكالية مدى إمكانية استثمار المنظومة التعليمية في الجزائر مبادئ اللسانيات المعرفية بما يناسب الطبيعة الاجتماعية والثقافية لهذا المجتمع.

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن المقاربة التعليمية المعرفية تقوم على التعلم الطبيعي للغة، انطلاقاً من التجربة القبلية وخلق الوضعيات البيداغوجية المعرفية اللغوية وإنشاء وضعيات سياقية.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات المعرفية، المقاربات المعرفية، اللغة الأم، تعليمية اللغة العربية، الممارسات اللغوية.

Abstract

Cognitive Linguistics, in its methods of making educational programs, depends on the comparison between the linguistic practices of a target language group to develop an instructional strategy that suits this group and exploits the convergent or overlapping uses between the two languages (the mother tongue and the target language of the educational process). The importance of the research lies in proposing a cognitive approach to create mental representations for learners in the target language, in addition to supporting techniques to elicit neural stimuli in the learner while creating situations for storing and retrieving linguistic balance when needed from long-term memory. The research raises the problem of the extent to which the educational system in Algeria can invest the principles of cognitive linguistics in a way that suits the social and cultural nature of this society. The research reached a set of results, the most important of which is that the educational cognitive approach is based on the natural learning of language, based on the tribal experience and the creation of pedagogical cognitive linguistic situations and the creation of contextual situations.

Keywords: cognitive linguistics, cognitive approaches, mother tongue, teaching Arabic, language practices.

1. مقدمة:

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

يحاول البحث الإجابة عن إشكالية مدى إمكانية تطبيق المقاربة المعرفية في المدرسة الجزائرية، وكيف يمكن تفعيل جميع العناصر التي تتدخل في توجيه العملية التعليمية التعلمية وكيف يمكن تحويل المفاهيم المعرفية إلى آليات وتقنيات تطبيقية في العملية التعليمية التعلمية؟

يهدف البحث دراسة تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات المعرفية، والنظر في كيفية تشكل المفاهيم في ذهن المتعلم، لاستخدامها في وضعيات تعليمية وتواصلية في الحياة اليومية، أي تحويل التعليم إلى تعلم. تأسست منهجية البحث على وصف مفاهيم تحقق التعلم في ذهن الفرد معرفيا انطلاقا من بناء الشبكة وتشكل المفاهيم إلى بناء الاستدلالات في العملية التعليمية التعلمية ودور التجربة في تكوين نظام ذهني لتحليل العالم وفهمه، وتحويل هذه المفاهيم النظرية إلى إجراءات تطبيقية في البيداغوجية المعرفية لتعليمية اللغة العربية.

2. الحقل المفهومي للنظرية المعرفية:

1.2. الشبكة المفاهيمية:

الشبكة المفاهيمية أبنية معرفية على غاية من العموم والتجريد تساعد الفرد على بناء الاستدلال المناسب، كما تساعده "على ملء الفراغ، بأن توفر ما هو مسلم به من المعلومات (المعلومات المسلمات) فيتيسر بذلك الاهتداء إلى الأعمال أو الأحداث انطلاقاً من معلومات جزئية أو مقتضبة"¹. وبذلك تكون استنتاجاتنا تكون على أساس شبكة تنظم وفقها المعلومات في أذهاننا بطريقة توجه استدلالنا، وتفسير ذلك أن الشبكة تمثيل معرفي يتضمن تعميماً لمظاهر التماثل المشتركة ما بين المدركات من النماذج الجارية في الاستعمال، وهي إطار من العلاقات المنتظمة تملأ بتفاصيل مادية عينية.

تسمى الشبكة في الأنثروبولوجيا المعرفية بمصطلحات عدّة والأكثر انتشاراً هو المنوال الثقافي Cultural model (s)، وهو مجموعة "مناويل في تصور العالم والتجربة، ضمنية مسلم بها مشتركة بين أفراد مجموعة بشرية توجه تمثل أفرادها لذلك العالم وسلوكهم فيه"². فالشبكة هي كل ما يتحكم في بناء الكلام عند المتكلم ثم فهمه وتفكيكه وتأويله.

1.1.2. نشأة الشبكة: تنشأ الشبكة "مرتبطة بالبيئة وبما يتوفر فيها من الأدوات وتحقق في نماذج مختلفة باختلاف المكونات الثقافية، 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 الفرد في عملية تعليم اللغة وتعلّمها. إذ يبني المتعلم شبكات ثم يعيد النظر فيها كلما حصل على معلومات جديدة، فيكون له ثلاثة مواقف من كل معلومة جديدة بناء على علاقتها بالشبكة التي يملكها⁴:

- يمكن أن يصورها في شبكة دون أن يغير من الشبكة الكبرى شيئاً.
- أو يبدل الشبكة القديمة في ضوء المعلومات الجديدة.
- أو يعيد البناء فيقيم شبكة جديدة تربط ما بين الشبكة القديمة الحاصلة والمعلومة الجديدة المكتسبة مكوناً جسماً متناسقاً ومنسجماً دون تناقض.

تأخذ الشبكة بالمتواتر والمتكرر الذي يترسخ في أذهان مستعملي اللغة، إذ تنشأ عن طريق عمليات معرفية متداخلة ومتعددة ومتواصلة في الزمن، منطلقها إدراك الأشياء أو الأحداث في التجربة. تُمثل التجربة وتحفظ في شكل شبكات من المفاهيم والصور، ثم ينتزع من التجربة الواحدة المتعددة المتكررة أو المتواترة مظاهرها القارة لينشأ ما يشبه الإطار لها في أعم مظاهرها. يكون هذا الإطار هيكلًا عامًا 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 المادية⁵، ويمكن اختصار ذلك في السلسلة التالية⁶:

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

2.1.2. 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 لايفكوف (Lakoff) بين ثلاثة مفاهيم مترابطة هي⁷:

○ **الصورة الذهنية:** هي تمثيل المدركات من الأشياء والأحداث تمثيلاً ذهنياً أساسه الإدراك البصري أو السماعي أو اللمسي وما إليها، ومن طبيعة المدرك (مشهداً كان أو شيئاً) أن يكون ثرياً بالتفاصيل، فإذا كان المدرك بصرياً مثلاً كان فيه كل جزء من الحقل البصري مليئاً بمضمون بصري، وهذا المضمون متغير بتغير درجات التركيز التي تكون للعين في تفاصيله بما فيه من الألوان وأطيافها، "وعملية الإدراك في هذه الحال لا تقتضي مجهوداً خاصاً، وإن كان التركيز يستدعي ذلك من حيث الانتباه وفرز التفاصيل وتمييزها"⁸. وهذه العملية التي تتم بالحواس تترجم بلغة داخلية إلى الذهن لإدراك تلك الأشياء المحسوسة.

○ **الشبكة منطلقاً 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 نظامية لتحليل العالم، وهي التي توجه الفرد في سلوكه الاجتماعي اليومي، وتمثل مرجع كل فرد في استنتاج المعطيات وتحليلها، والتي يتلقاها فيما بعد، فأني 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، إذ تتكون كل

شبكة من عناصر ومعلومات تتفاعل مع كل الشبكات الموجودة في أذهان الجماعة اللغوية، وتتعامل بشكل تفرعي 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 المفهومين في مفهوم واحد يطلق عليه مصطلح الشبكة الصورة Image schema عند جونسون (Johnson-Laird) ولايكوف، وهي بنية على غاية من العموم والتجريد وعلى غاية من المرونة في تحديد التفاصيل بوجه تكون به أداة أولية يشتغل بها الذهن¹⁰. فالشبكة الصورة كل مترابط وليست مجرد أجزاء مجمعة، وهي قالب متواتر وشكل انتظامي يتجلى في جميع الأنشطة المترابطة، وتنشأ في شكل أبنية ذات معنى عند الفرد من خلال حركات الجسد في الفضاء (المكان) ومن خلال معالجته للأشياء وتفاعله المعرفي بما يحيط به.

حدد لايكوف دورين للشبكة¹¹:

- الدور الأول: الشبكة مفهوم قابل للتمثل في ذاته من حيث بنيته وعناصره ومنطقه الأساسي الكامل فيه.

- الدور الثاني: الشبكة جارية على سبيل الاستعارة لربط المركب من المفاهيم الأخرى.

2.2. المعالجة الذهنية للغة: حدد العلماء مكونات السيرورات الذهنية التي تستقبل المعلومات ونعالجها وتصنفها وتخزنها في ثلاثة مستويات: 1/ مستوى الذاكرة الحسية. 2/ مستوى الذاكرة قريبة المدى. 3/ مستوى الذاكرة بعيدة المدى (Langue-term memory). ولكن السؤال الذي يطرح هنا هو: ماهي استراتيجيات إثارة هذه المراكز الذهنية في تعليم اللغة العربية وتعلمها؟ للإجابة عن هذه الاشكالية علينا البحث في المظاهر الذهنية الدماغية التي يمكن أن تحقق علاقات تفاعلية تصورية في المنجز اللغوي.

1.2.2. المعالجة الذهنية والإنجاز اللغوي: يتم بناء المنجز اللغوي الذهني (شفهي/كتابي) بتفاعل اللغة الداخلية (الرمز) واللغة الخارجية في الذهن لتحدث علاقة بين الصوت والمعنى وهو ما يسمى الإنجاز اللغوي¹² 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 عن اللغة التي سيعبر بها المتكلم.

تقوم نظرية الإنجاز بالتمييز بين¹³:

- البنية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى
- الأبنية الحادثة أثناء اشتغال الذاكرة¹⁴، لتحقق الاسترسال في الكلام دون أي مجهود.

2.2.2. الاستحضار الذهني: تتم عملية إنجاز الكلام باستحضار الوحدات النحوية والمعجمية المخزنة في الذاكرة، يشير جاكندوف (Jackendoff. R.) إلى وجود علاقة بين النحو الذهني والدماغ لأن الدماغ أداة معالجة جميع العمليات اللغوية، لذا وظفت اللسانيات المعرفية علوم الأعصاب لمعرفة الكيفيات التي يشتغل بها النحو في البنية العصبية¹⁵، فاللغة ملكة ذهنية حاصلة عن طريق التخصص: تخصص بعض الميكانيزمات العصبية الدماغية السابقة في الوجود بما تؤديه من وظائف. وهذا بالتحديد أساس الهندسة التطورية¹⁶ Evolutionary engineering. التي تقوم على: النحو/ اللغة الذهنية والنحو/ اللغة الخارجية في الذهن دائما، 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 يبنه الفرد الآخر في المجموعة اللغوية نفسها. إذ يشتركون في امتلاك قيود داخلية تقود الواحد منهم في بناء النحو الذهني وفق مبادئ واحدة مشتركة.

3.2 . تمثلات المنوال المعرفي: يملك البشر ملكة تصورية مفهومية قوامها عدد من القدرات، منها القدرة على تكوين الأبنية الرمزية وهي المفاهيم الأساسية البسيطة، منها الشبكات المفهومية ومنها القدرة على الاسقاط الاستعاري ما بين أبنية من مجالات مادية ومجالات تجريدية ومنها القدرة على إنشاء المقولات العامة والمفاهيم المركبة بربط الشبكات المختلفة، وهو ما يسمح بتكوين مركبات المفاهيم الجديدة والأحداث والتصنيفات بمختلف درجاتها¹⁸. 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.

1.3.2. تشكل التمثلات: يمكن أن تمثل لهذه الخاصية بأن يصف لك شخص مكانا معيناً فتتشكل لك صورة ذلك المكان قبل رأيتَه وتستحضر تفاصيل هذا الوصف كلما كانت الحاجة إلى قصد مكان معين إلى درجة التريث والتوقف وقد تغمض عينيك كي تستغل عينيك الباطنة²⁰، لتتشكل عندك صورة المكان الذي تريد قصده وبالتأكيد ستجد تفاصيلاً 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 منها ما يحتاجه، حسب الموافق التي يكون فيها بنسب سرعة متفاوتة بين ما يخزن في الذاكرة قريبة المدى أو بعيدة المدى إذ ترتبط "التجربة الواعية بالذاكرة المشتغلة (الذاكرة قريبة المدى) وليس بالذاكرة بعيدة المدى، فنحن لا نعني بالذاكرة بعيدة المدى إلا إذا تمت استعادتها في الذاكرة المشتغلة مثال ذلك أن المعجم وقواعد النحو (وهما ينتميان إلى الذاكرة بعيدة 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 قريبة المدى التي تتفاعل بشكل كبير مع الواقع الذي نعيشه ونسترجع ما هو موجود في الذاكرة بعيدة المدى في حالات نادرة لعدم تفاعلها المستمر مع العالم الذي نكون فيه.

تقوم الذاكرة على مبدأ الاقتصاد فرغم "إمكان بناء الوحدات المطردة التصريف عن طريق قواعد، فإن بعض المطردات العالية الورد يمكن أن تخزن إلى جانب جذورها على نحو حشوي، حتى على مستوى النظرية اللغوية الخالصة"²². وهو ما يمكن الفرد من استعادة الكلمة بصيغها المختلفة ومعانيها المتعددة حسب السياق والمقتضيات التي توجه استرجاع معنى دون غيره من المعاني أو صيغة دون غيرها من الصيغ.

2.3.2. تمثل النظام اللغوي: تقوم عملية إنجاز الكلام في اللسانيات المعرفية على محور الوحدة المعجمية، إذ تركز على سحب هذه الوحدة المعجمية من الذاكرة طويلة المدى إلى الذاكرة قريبة المدى بواسطة الذاكرة العاملة Working memory وتتحقق هذه العملية عند جاكندوف بعد عمليات المعالجة Processing الممثلة لنظرية الهندسة الثلاثية المتوازية على أربعة مكونات²³:

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

-الربط (**Binding (Copying)**): استحضار الوحدة من الذاكرة طويلة 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 التناسق الكلي فيما بينها. ويشبه فورستر (Forster)²⁴ هذا المكون المعالج (Processor) بالمثل له في النظريات الحاسوبية في التعرف المعجمي (Computational theorie of Lexical access) عند استحضار المعلومات المخزنة في الحاسوب، وترتبط سرعة التعرف بكيفية تخزين المعلومات من حيث تصنيفها وتنظيمها²⁵.

كما ترتبط الذاكرة بعملية إنجاز الكلام التي تعود إلى المكون المعجمي كونه جزءاً من جهاز التحليل والفهم في الكلام المسموع، عن طريق الاستحضار **Retrieving** والبناء²⁶ **Constructing**.

● **الاستحضار**: يعود إلى رصيد موجود جاهز محفوظ بشكل ما لانتقاء وحدة صالحة للتحدث، على اعتبار أن المعجم الذهني رصيد من المعارف المتعلقة بالكلمات في حالة كمون، أي أنه جملة من الوحدات المحفوظة في الذهن، مكتملة عدداً ونوعاً، خصائصها مثبتة مسجلة وهي جاهزة لتُنطق عند الحاجة.

للاستحضار مظهران: دلالي وفنولوجي، وكلاهما يستحضران استحضاراً سريعاً جداً، وبين سرعة الاستحضار والتواتر تناسب ثابت.

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

يتعرف الذهن على الكلمات معرفة مجزأة متقطعة، واستحضار هذه الأجزاء مسترسلة، فالإشارات الإلكترونية فيزيولوجية المقترنة بعملية الاستحضار الدلالي تسبق الإشارات المقترنة بعمليات الاستحضار الفنولوجي بحوالي 100 مليونية²⁷، واستحضار الكلمة ونطقها قد يبدو عملية واحدة متكاملة ولكنه في الحقيقة عملية معقدة لعدد من السمات المتميزة المتعاقبة المتداخلة.

من 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 التمهّل في استحضار الأفكار للعناية بالقاعدة النحوية.

● البناء: إجراء آلي للإنجاز الفنولوجي للوحدة المعجمية إنجازاً آتياً أي زمن إنتاج الكلام وهو بناء مستأنف كلما كانت الحاجة إليه.

درس بارتلات (Bartlett) الذاكرة استحضاراً واستعادة، من خلال دراسة نوعين من النشاط التذكيري:

- الاستحضار المتكرر **Repeated reproduction**: وفيه يُطالب الشخص بإعادة إنتاج

صورة أو حكاية بعد عرضها عليه، في مناسبات عديدة متباعدة.

- الاستحضار التتابعي **Serial 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 كليهما لم يكن حرفياً مطابقاً

للأصل وإنما كان إعادة بناء له انطلاقاً من تذكر التفاصيل الكبرى، ثم ملء ما تبقى، من موارد ذاكرة أخرى.

وكان بارت يعتقد أن المهارات الحركية والمهارات اللغوية مظهران مترابطان خلافاً لما كان معتقداً في مجال

الذاكرة²⁸. وهذا تأثراً بما توصل إليه هنري هاد (Henry Head) في علم الأعصاب في كون الشبكة أداة

لتفسير السلوك عامة والحركات على وجه الخصوص إذ كان يعتقد أن الدماغ ليس مجرد خزّان يحفظ حركات مألوفة

لا رابط بينها وإنما افترض وجود هيئة للجسد متبدلة تنقاس عليها جميع الحركات قبل حدوثها وذلك ما أطلق عليه

تسمية الشبكة الحركية. فالشبكة الحركية (Motor schemata) -عنده- تمثل لهيئة في لحظة ما وهي

خلاصة التغيرات الماضية التي قادت إلى تلك الهيئة²⁹، وعليه يكون كل حدث "محمّوظ في الذاكرة جزءاً من شبكة

تعم جميع الأحداث اللاحقة. فمكونات الذاكرة ليست مجرد آثار مخزونة سكونية تنتظر لحظة إنشائها لتعود كما

هي، وإنما هي محفوظة في شكل أجزاء أو أقسام تتضمنها شبكات كبرى ويمكن لتلك المكونات أن تبدل أو تحوّر

كلما تحقق التذكر، فقد أثبت هاريس (Harris)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 الثقافية³¹.

3.3.2. التجربة والذاكرة الحسية: يقوم هذا المبدأ على الربط بين العالم الخارجي والعالم الداخلي بتميز كل التجارب الناشئة من الحواس لتحول هذه الرموز إلى لغة ذهنية يستدل بها الذهن في استرجاع التصورات الذهنية بما يناسب هذه الرموز في العالم الخارجي، إذ "النظام المفهومي البشري نتاج للتجربة البشرية، والتجربة تتشكل بحركة الفرد في فضاء وزمان معينين. فلا وجود لعلاقة مباشرة بين اللغة البشرية والعالم الخارجي كما هو موجود خارج التجربة البشرية، فاللغة قائمة على مفاهيم بشرية هي بدورها مبرزة بالتجربة البشرية"³²، هذه التجربة هي التي تصنع خصائص الذهن المشكل في الصورة الداخلية في الدماغ.

تتشكل المعرفية من التجربة في الدماغ "كونها نتاجا لدماغ مادي تتفاعل مكوناته (مراكز، موصلات، خلايا) وتترابط فيكون لها بنية من طبيعة البنية الدماغية"³³، فالتجربة في-الدماغ- لا تتشكل بالفرد فقط وإنما تتشكل كذلك بما يكون للفرد من تفاعل بمحيطه، فيكون الحاصل من جميع ذلك أن المعرفة تتشكل في ثنائية [الدماغ-العالم] [العالم-التجربة الفردية].

تنتقل التجربة الفردية في آليات عصبية إلى الدماغ لتتحول إلى لغة داخلية تعبر عن هذه الأنظمة الحسية وهنا يظهر "تجسد النشاط المعرفي في حامله العصبي (الفيزيولوجيا العصبية) من حيث قياس النشاط بالوسائل المعلومة في الخلية العصبية الواحدة وفي شبكاتها وذلك في مستويين من العمليات المعرفية الدنيا أو البسيطة من قبيل إدراك المكان أو العمليات المعرفية العليا من قبيل حل المسائل والتذكر والتخيل والمظهر الزمني في اللغة وغيرها"³⁴.
فرق المعرفيون بين المعنى والذهن، فالمعنى قد يتحقق دون تجربة مباشرة للفرد إذ تقدم لنا كمعطي علمي نسلم به على أنه حقيقة توصل إليها خبراء ومختصون عاشوا تجربة، مع هذا المعنى، فشرط حصول التجربة للمعرفة ليس ضروريا في هذه الحال³⁵.

تقوم التجربة الحسية على اعتبارين:

● **الاعتبار الأول: الذهن المادي الموحدة:** تُعالج الذاكرة الحسية الأحداث حسب ما تُوفّر لها الرموز الناتجة من التجربة الفردية، "فالذهن المادي هو ما يربط المدركات والصورة الذهنية والأحداث"³⁶، فتتفاعل مكونات تجربة الفرد لتشكل كتلة واحدة غير قابلة للتفكيك، لأن كل عنصرٍ منها يمثل عنصرا أساسا من التصور الكلي والاستغناء عنه يحدث خلافا في التصور الذهني وهو ما يؤدي إلى لبس وسوء فهم.

● **الاعتبار الثاني: تجربة الفرد:** يشتغل الفكر على التجربة الفردية وعلى الاسقاط الاستعاري بين مجالات مادية ومجالات تجريدية، وتتحوّل التجربة الفردية إلى 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.

وقد ثبت في علم الأعصاب المعرفي (Neurologie Cognitive) الذي يدرس معالجة الذهن المعلومات (Traitement de l'information) وتمثل الخلية العصبية المرآة بعض الأنظمة العصبية الحركية الكامنة في القشرة ما قبل الحركية Premotor cortex في الدماغ³⁸، فالذهن يثار بإحالة حسية، فأى فعل يصاحب الإنجاز اللغوي من شأنه أن يكون إحالة لاسترجاع ذلك الكلام المنجز، وكل الظروف التي ساعدت في حدوثه.

3. الإطار الإجرائي لتطبيق النظرية المعرفية في تعليميات اللغة العربية: يهدف هذا العمل إلى نقل عملية استيعاب الحقل المفهومي من الإطار النظري إلى إطار إجرائي أوسع أكثر ملائمة للقصد التواصلية في البيداغوجية المعرفية لتعليمية اللغات، ويقوم على:

1.3. تفعيل الحواس والشبكة المفاهيمية: توظف الصورة الذهنية في العملية التعليمية بالتركيز على الإدراك البصري والسمعي واللمسي بتشغيل هذه الحواس في العملية التعليمية فأى 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 للتركيز على الظاهرة الهدف كالألوان مثلا إذا كان المدرك بصريا، فالصورة الذهنية لا يمكن أن تشمل كل دقائق الأمور ولكن تحتفظ بالصورة الكلية التي تمثل أكبر قدر ممكن من ذلك المشهد وعليه تكون الصورة تمثيلا مثيلا Analoge representation لمدرجات خاصة معينة، بشكل تحاكي فيه الصورة الشيء الممثل له بخصائصه وبتفاصيله.

2.3. الوضعيات والمعالجة الذهنية: يهدف هذا الإجراء إلى خلق وضعيات التواصل التي تعتبر 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 تُوجد السياق وتضع المتعلم في إطار يسمح بتفعيل المعطيات التي مجوزته وذلك عن طريق استعمال القواعد التي تشكل قاسم التواصل المشترك لوصف الوضعية في

العملية التعليمية التعليمية مباشرة، كما يمكن أن تكون نقديةً بهدف التقييم، فمبدأ الانطلاق من الوضعيات هو إحدى الثوابت التي لا تقبل الجدل³⁹. ويخلق الوضعيات يكتسب المتعلم إمكانية ممارسة المعلومات ومعالجتها بدل حفظ القواعد دون عودتها في الاستعمال.

1.2.3. 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، فالشراكة بينهما لم تعد وظيفية بل أصبحت عضوية، وهو ما يلغي البعد الظرفي العائد إلى عملية تعليمية محددة ليحل محله البعد الانساني العائد إلى عملية تأهيلية"⁴⁰. يعتمد هذا الإجراء 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.

2.2.3. 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 والمشكلات 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. يجب أن لا يكون اختلاف بين المحيط الذي يعيش فيه المتعلم وثقافته البيئية والاجتماعية ومعطيات الكتاب المدرسي ومحتويات المناهج. مثال ذلك: في درس الفاعل لا يكتف المعلم بعرض قاعدة الفاعل ولكن يعرض على التلميذ مواضع الفاعل ومقارنته بالفعل والمفعول، ليطلب من المتعلم توظيف هذه التراكيب في وضعيات التواصل، بهذه الطريقة لا يكتسب المتعلم قاعدة الفاعل فحسب ولكنه يستعمله كمعلومة معالجة صحة مواضع الكلام حسب القصد التواصلية التداولية.

يظهر في وضعيات التعلم تداخل المواد فيما بينها (Interdisciplinarité) لكي ينجح المتعلم في تحقيق الفعل المعرفي (Acte cognitive) الذي يشكل هدف تأهيله المدرسي⁴². كما أن اللغة تمثل قطب العملية الإجرائية التعليمية داخل الصف "فالفعل الكلامي مكمل للجهد التعليمي وسويا يمكن أن يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتخزينها وتملك أساليب تفعيلها"⁴³ خاصة إذا كانت المادة المستهدفة هي تعليم اللغة في حد ذاتها، فاللغة هنا وسيلة وغاية في الوقت نفسه.

مفاهيمية متشعبة العلاقات في ذهن المتعلم، وهو ما يُمكنه من إقامة علاقات معقدة في فضاءات مختلفة في تعلمه للمجردات ومدركات الأشياء، ليشغل في المخزون المعرفي، الذي يمثل اللغة والإدراك والقدرات الذهنية المجردة، إذ "تُنقذ 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 مشكّلة 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 باكراً جداً) فهي ليست نتيجة استيعابه المفهوم الدلالي لكل منها بل نتيجة تعامله مع اللغة كمجموعة مفاهيم بالممارسة"⁴⁵، وهذه العملية تمكن المتعلم من استحضار القاعدة اللغوية كلما استحضر الوحدة المعجمية في السياقات والوضعيات التواصلية المختلفة والعكس صحيح.

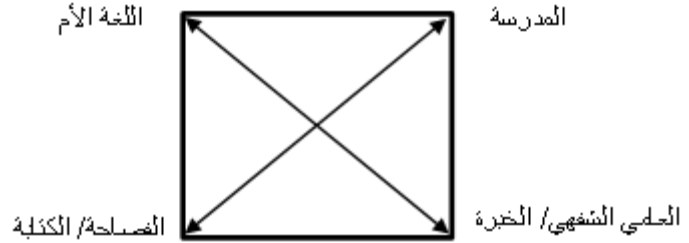
4.2.3. النظام المفهومي الواحد ومبدأ الذاكرة الحسية في تعليم اللغات: يعالج الدماغ المعلومة انطلاقاً من الواقع البيئي الذي يعيش فيه الفرد وخصوصياته بالبحث عن السياق والوضعيات والمهام بالنسبة للمتعلم، لذلك تبحث المعرفة التعليمية عن إمكانية التعلم بدل البحث عن قواعد جاهزة للتطبيق على مستوى الفصح من الاستعمال اللغوي.

يمكن الاستفادة من تجربة الفرد في تطوير التصور الذهني عند المتعلم ذلك أن الفرد في الدماغ The body-in-the brain والفرد في العالم⁴⁶ The body-in-the world يتشكلان من التجربة نفسها.

يؤثر الفرد وتحركه في الفضاء على تعلم اللغة أو اكتسابها وقد توصل إلى هذا الافتراض يانسن دي لوباز وسنها⁴⁷ Jensen de lopez & Sinha بعد تجربة أخضعها 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 بالزبوتية يكتسبون أسماء أعضاء الجسم في البداية على أنها أدوات تعبر عن علاقة فضائية ثم يجرّونها في مرحلة لاحقة أسماءً على أجزاء الجسم وذلك لأنهم يحملون على ظهور أمهاتهم خلال العامين الأولين من ولادتهم فيدركون الفضاء (المكان) والإنجليز يكتسبون الأسماء على أنها جارية على أجزاء الجسم ثم يجرّونها في العلاقات الفضائية في وقت لاحق. لاستقلاليتهم التي نشأوا عليها إذ يتحركون في الفضاء معتمدين على أنفسهم، فيدركونه ويتمثلونه، بناء على مواقع أجسامهم فيه، وقد انطلقا لتفسير هذه المقارنة من فرضية تجسّدن الذهن على أساس ممارسات ثقافية اجتماعية بالإضافة إلى قيامه على أسس عصبية فيزيولوجية⁴⁸

تثار مخيلة المتعلم باللغة الأم، إذ تستثمر المعرفة 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 المعرفة التعليمية على خلق تفاعل بين هذه التفاعلات لتتم عملية تعليم اللغة المستهدفة بشكل لا يحدث فيه قطيعة وتناقض بين هذه العناصر، كما هو عليه الحال في المناهج التعليمية في المدرسة الجزائرية اليوم إذ تنشأ المدرسة الفصاحة والتي تتحقق في الكتابة خاصة، مقابل اللغة الأم وفيها يتحقق الارتجال والخبرة.



يتحقق هذا الرباعي 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 - في المرحلة الابتدائية خاصة - وعليها تقاس كل المعلومات الجديدة التي سيتلقاها في المدرسة كونها إحالة ذهنية مقرها الذاكرة بعيدة المدى، انطلاقا منها يتم معالجة المعلومات وتصنيفها وتخزينها.

3.3. 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 الحولس ← الاستيعاب
- المعالجة الذهنية ← الوضعيات لتعليمية ← الفعل
- تمثيلات المنول المعرفي ← إثارة مخيلة المتعلم ← لتكيف
- التحررية لفردية الحسية ← النظام مفهومي واحد ← لتأهيل

وهو ما سنفصل فيه فيما يلي:

1.3.3. 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.

2.3.3. مبدأ الفعل (En-acte)⁴⁹: أساس المقاربة المعرفية هو الفعل، وهو عبارة عن اختبار يراد منه استنتاج معرفة ما أو التمكن من مشكلة لغوية معينة أو ملاحظة ثابتة (Invariant).

3.3.3. مبدأ التكيف (Adaptation): يتحقق بعد النضوج المنطقي المتنامي للمعرفة التي تُخزن تدريجياً والتي يعبر عنها الفعل.

4.3.3. مبدأ التأهيل: تؤكد المقاربة المعرفية ضرورة الانطلاق من "اللغة التي يكتسبها الطفل في محيطه كلغة (محضرة) فيها الأسس المفهومية كلها، فعوض أن نستغني عنها عند دخول الطفل إلى المدرسة، نُجندها تدريجياً حتى يكتسب المتعلم اللغة المسهّلة بانتظار امتلاك الفصاحة في مراحل متقدمة من عمله 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.

4.3. 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 مكوّنة معرفية وليست فقط مجالاً تطبيقياً للمعارف. كون المحيط هو منبع الخبرات فهو أيضاً 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، وهو ما يكوّن المعرفة عند المتعلم مجسداً هذه المعرفة بالعمل في المحيط الذي يعتبر منبع الخبرات ومجال الاختبار وتأكيد الاستيعاب.

1.4.3. نشاطات الممارسة اللغوية: تتحقق العملية التعليمية المعرفية 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
- المعلم-التلميذ: توجيه المعلم التلميذ حسب المحتوى والأهداف إلى العملية التعليمية.
- التلميذ-التلميذ: خلق وضعيات للتلاميذ فيما بينهم للممارسة وتجسيد الاستيعاب في وضعيات تواصلية تعليمية مختلفة مستوحاة من البيئة الاجتماعية والثقافية للتلميذ.

2.4.3. 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 التعليمية المعرفية 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 التعليمية المعرفية لخلق تكامل وانسجام بينه وبين المتعلم والمحتوى، وتمثل هذه الأدوار في:

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

- التفاعل مع المعلم وزملائه لخلق الوضعية التواصلية العلمية.

- الانطلاق من المحور الأساس من مجال الدرس.

3.4.3. الأدوات: يمكن وضع كل الأدوات البيداغوجية التي تخلق وضعيات في سياقات تواصلية تتضمن القاعدة اللغوية، والتي تهدف إلى:

- استثمار خبرة المتعلم.

- استعمال اللغة الأم المرافقة لنمو المتعلم اللغوي لأنها تحقق الإدراك 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 تواصلية

● أفعال كلامية مناسبة

● حقل مفهومي للمعالجة.

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

5.3. إعادة تصنيف المهارات المكتسبة في العملية التعليمية:

1.5.3. 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. المطلوب هو تغيير إجرائي بالتعامل يجعل "الشفهي

المرتبجل أساس الاكتساب اللغوي من خلال تنظيم واضح لهذا العمل الشفهي وإعطائه أبعاده التربوية⁵³. 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 ليتسنى للتلميذ التعبير باللغة العربية الفصحى أكبر وقت ممكن، إضافة إلى خلق فضاءات للممارسة الشفهية كلما سمح الوقت بذلك.

2.5.3. 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 كمنشأ بعد اكتساب مهارة التعبير الشفهي باستثمار وضعية التواصل التعليمية بفتح مجال التعبير الشفهي للمتعلمين بعد خلق وضعيات وسياق مناسب لنص القراءة الذي يبرمج لاحقا. فالقطع بين الشفهي والقراءة يعطل السيرورة التعليمية قبل بدايتها.

3.5.3. مهارة الكتابة: تستثمر النظرية المعرفية الشفهي في اكتساب المتعلم الكتابة كما تستثمرها في اكتسابه مهارة القراءة، "فالشفهي ليس فقط امتلاكاً للتصويت محضراً (كمجموعة مفاهيم ومسائل) بل هو أيضا امتلاك (بالفعل) للمفاهيم والمسائل التي تطل 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 المخزنة ومستقلة بعضها عن بعض"⁵⁵. إن تنمية الحس اللغوي عن طريق الشفهي المرتبجل عند المتعلم هو الأمر الذي يخلق تصورا معرفيا للغة العربية الفصحى في ذهن المتعلم بشكل يوازي اللغة المرجعية الموجودة في ذهنه، لأنهما اكتسبتا بآليات معرفية واحدة.

4. خاتمة:

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، ويتحقق هذا الهدف باستثمار خبرة التلميذ في جميع المجالات، فالقاعدة الأساسية للتعليم اللغوي هي التجربة القبليّة بتكليف الوضعيات حسب بيداغوجيا المعرفية اللغوية وإنشاء وضعيات سياقية، فالعملية التعليمية المعرفية لا تكتف بمجرد تحفيظ المتعلم القواعد أو المعجم وإنما تسعى إلى تفعيل المحتوى التعليمي وممارسته في المجالات المختلفة والحياة اليومية، وهي معطيات تحليل العالم وآليات إنتاجية في اللغة.

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.

يقدم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات هي:

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.

تقديم الدرس اللغوي بتفاعل المستويات اللغوية ككل ووضعها في وضعيات تواصلية مختلفة لخلق مسالك متعددة للنفاذ إلى المعلومات المعالجة في الذهن، لتحقيق عملية إنتاج الكلام وتشفيره أو تفكيكه. فهي من نوع الأحكام أو المدخلات التي تقود إلى نشاط معرفي أو إلى اتخاذ قرار تنفيذي محدد.

ترتبط المعالجة اللغوية ارتباطا وثيقا بالسن واللغة والبيئة وتتخذ لنفسها استراتيجيات معرفية خاصة بكل شخص كما تخضع لضوابط التخزين (Stockage) والاستعادة (Récupération) والانتباه وحدة التنفيذ.

عدم التهاون في تصحيح الأخطاء الإملائية الموجودة على اللافتات الإشهارية على المحلات وفي الأماكن العامة لأنها تمثل فضاء بصريا يحتك به المتعلم.

تعليم المتعلم استراتيجيات التفكير والادراك والتعميم والاستنتاج، التي تمكنه من فهم التفاعلات اللغوية في إنجازاته اللغوية كتمثله الحروف التي تكتب ولا تنطق والأصوات التي تنطق ولا تكتب.

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

5- الهوامش:

- ¹ - الأهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ط1. دار محمد علي للنشر، تونس: 2010، ص 164.
- ² - Holland, D. and Quinn, N. Cultural models in language and thought, , Cambridge: University Press, 1987, P04.
- ³ - الأهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص 180.
- ⁴ - المرجع نفسه، ص 180.
- ⁵ - D' Andrade, R. The development of cognitive anthropology, Cambridge, Cambridge university Press , 1995, P 14.
- ⁶ - الزناد الأهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص 165.
- ⁷ - Lakoff, G. Women, Fire and DANGEROUS Things, What categories reveal about the mind. Chicago, University of Chicago Press, 1987, P 444.
- ⁸ - الأهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، 165.
- ⁹ - المرجع نفسه، ص 166.
- ¹⁰ - المرجع نفسه، ص 166.
- ¹¹ - Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things : What categories reveal about theMIND, .283
- ¹² - Chomsky, N. Knowledge of language, P 19.

- 13 - مصطفى بوعناني، الصوابة المعرفية والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوي، ط1. الأردن: 2013، عالم الكتب الحديث، ص84.
- 14 - الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 51.
- 15 -Jakendoff.R, The Architecture of language, P 09-10.
- 16 - ينظر الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 51-52-53.
- 17 - المرجع نفسه، ص 198.
- 18 - Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things : What categories reveal about theMIND, .281
- 19 - جورج نحاس، تعليم اللغة العربية من منظار معرفي، <https://scholarhub.balamand.edu.lb/handle/uob/946>، 8 سبتمبر 2021. الساعة: 22:45)، ص3.
- 20 - الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 166.
- 21 - محمد غانيم، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة مبادئ وتحاليل جديدة، ط 1. دار توفيق للنشر، المغرب: 2007، ص 82.
- 22 - المرجع نفسه، ص 77.
- 23 - Jackendoff. R. Fondations of language, P 207-214.
- 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 ما بين المعجم والنحو، ط1. دار محمد علي للنشر، تونس: 2010، ص 80.
- 26 - الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 84.
- 27 - الأزهر الزناد، فصول في الدلالة، ص 136-137.
- 28 - الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، 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 عرفانية، ص 163.
- 32- Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things : What categories reveal about theMIND. Chicago, University of Chicago Press, 1987, P206.
- 33 - الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 185.
- 34 - المرجع نفسه، ص 191.
- 35- Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things : What categories reveal about theMIND, P 207.
- 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, Basic Books, 1999, P04.
- 38 - الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 191.
- 39 - جورج نحاس، تعليم اللغة العربية من منظار معرفي، ص 6.
- 40 - المرجع نفسه، ص 10.

- 41- المرجع نفسه، ص 10.
42- المرجع نفسه، ص 11.
43- المرجع نفسه، ص 11.
44- المرجع نفسه، ص 8-9.
45- المرجع نفسه، ص 4.

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

47 - Jensen de Lopez, Kristine, Language-specific paterus 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, Stanford University Press: Center for the STUDY OF Language and information, 2002, P 50-59.

- 48- الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص 194.
49- جورج نحاس، تعليم اللغة العربية من منظار معرفي، ص 5.
50- المرجع نفسه، ص 13.
51- المرجع نفسه، ص 8.
52- المرجع نفسه، ص 14.
53- المرجع نفسه، ص 16.
54- المرجع نفسه، ص 16.
55- المرجع نفسه، ص 17.

قائمة المصادر والمراجع:

- الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ط1. دار محمد علي للنشر، تونس: 2010.
الأزهر الزناد، فصول في الدلالة ما بين المعجم والنحو، ط1. دار محمد علي للنشر، تونس: 2010.
محمد غانيم، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة مبادئ وتحليل جديدة، ط 1. دار توبقال للنشر، المغرب: 2007.
مصطفى بوعناني، الصوتنة المعرفية والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوي، ط1. الأردن: 2013، عالم الكتب الحديث.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Bartlett Frederik, Remembring: A Study in Experimental and Social Psychology, 1932.
Chomsky, N. Knowledge of language, its nature, Origin and Use. New York, Praeger, 1986.
D' Andrade, R. The developement of cognitive anthropology, Cambridge, Cambridge university Press, 1995.
Forster, Kenneth I. Basic Issues in lexical Processing, in Mars len-Wilson, William (ed), 1989.

- Harris, R.J. Hensley, D. J. and Schon, L.M. The Effect of cultural Script Knowledge on Memory for stories over time. Discourse Processes, 1988.
- Holland, D. and Quinn, N. Cultural models in language and thought, 1987. Cambridge: University Press
- Jackendoff. R. Foundations of language.
- Jakendoff.R, The Architecture of language faculty. Cambridge, Mass: MIT Press, 1997.
- Jensen de Lopez, Kristine, Language-specific patters 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, Stanford University Press: Center for the STUDY OF Language and information, 2002.
- Lakoff, G. and Johnson, M. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought. New york, Basic Books, 1999.
- Lakoff, G. Women, Fire and DANGEROUS Things, What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Miller, G. A and Jonson- Laird, P.N. Language and Perception. Cambridge: Harvard university Press, 1976.
- Rohrer, Tim. The body in space : experientialism and linguistic conceptualization, in: Zimke, T, Zlatev, J. Frank, R. and Dirven, R. (eds): body, language and Mind, Vol-1, Berlin: De Gruyter, 2007.

المواقع الإلكترونية:

<https://scholarhub.balamand.edu.lb/handle/uob/946>