# مهارة الاستماع اللّغوي التعليمي وصلتها بالتّداولية العرفانيّة
## . نظرية الأفضية الذهنية أنموذجا .

# The skill of educational linguistic listening and its relation to cognitive pragmatics
## ¬ the theory of mental spaces as model ¬

فضيلة زرازحي* د . زهير بوخيار
جامعة 20أوت 55 (سكيكدة) جامعة 20أوت 55 (سكيكدة)
f.zerazehi@univ-skikda.dz z.boukhiar@univ-skikda.dz
مخبر التراث الأدبي الجزائري الرسمي والهامشي

| تاريخ الارسال: 2023-12-27 | تاريخ التقييم:2024-06-09 | تاريخ القبولك06-07-2024 |
|---|---|---|

**الملخص:**

أدرك العلماء العرب الأوّلون أسبقيّة الاستماع عند المتعلّمين وبخاصّة متعلمي اللّغة؛ كونها ملكة متأتّية بالفطرة،وهي طبيعيّة وراقية عند البشر. فبعد تطوّر العلوم والدّراسات المتخصّصة، ومنها طرائق التّربية والتّعليم عامّة؛ وتعليم اللّغة بصفة خاصّة، أولى الباحثون أهميّة بالغة لمهارة الاستماع اللّغوي وبحثوا دورها في تنمية القدرات والكفايات اللّغوية للمتعلّمين، وتعمّقوا في حيثياتها تنظيرا وتطبيقا.

ونلمس مدى حضور هذه المهارة ودورها ضمن المناهج التّعليميّة الحديثة في تنمية اللّغة العربيّة، وكذا اللّغات الأجنبيّة، وأهمّيتها في تطوير الكفاءات التّواصلية للمتعلّم. والدّراسة هنا تعمل على بيان التّوافق بين الاستماع اللّغوي التّعليمي في تداوليّته العرفانيّة باعتماد معطيات نظريّة الأفضية الذّهنية؛ من أجل بيان الدّور المهم للأفضية الذّهنية المتاحة لدى المتعلّم المستمع ضمن العمليّة التّعليمية / التّعلميّة.

**الكلمات المفتاحية:**مهارة الاستماع اللّغوي؛ تعليميّة اللّغة؛ اللّسانيات التّداوليّة؛ الأفضية الذّهنية.

**Abstract**

The first Arab scholars reconized the primacy of listening among learners, especially langauage learners. Being a natural talent, it is classy among humans. After the development of science and spicialized studies, including methods of education in general; Teaching the Arabic language in particular, reserchers have given great importance to the skill of linguistic listening and have studied its role in developing the linguistic abilities and competencies of learners,and delved into its implications in theory and application.

We see the presence and role of this skill in modern educational curricula in developing of Arabic language, as well as foreign languages, and its importance in developing the learner's communicative competencies. The study here works to demonstrate the compatibility between educationallinguisticlistening in his cognitive pragmatics by adopting data of theory of mental fields. in order to demonstrate the important role of the mental fields available to the listening learner within the educational / learning process.

**Keywords:**Linguistic listening skill; language education; pragmatics linguistics;mental space.

*المؤلف المراسل:

## 1.مقدمة:

يعتمد كلّ من الفطرة اللّغوية والاكتساب اللّغوي في نشاطهما على مهارة أصيلة ألا وهي الاستماع؛ إذ تعتبر الأصل في تعلّم اللّغة بمعيّة البصر والنّشاط الذّهني المتنوع (وجودي . اجتماعي . ديني . ثقافي..)، حيث إنّها أولى وأسبق المهارات التي تنشط (أو النّاشطة) عندالأطفالوالمبتدئين في تعلّم لغة ثانية إلى جانب لغاتهم؛ ويرجع ذلك إلى فعاليّة النّشاط **الذّهني**[1] المستوعب للمعارف المختلفة، ومنها العلميّة العمليّة؛ هذا فيما يخصّ المتعلّم(المستمع)، أما المعلّم (المتكلّم) فإن له دورا مهمّا في تقديم مادّته اللّغوية. ضمن تعليميّة اللّغة العربيّة؛ والّتي هي نشاط اجتماعي تواصلي يمتاز بالنّظامية

والخصوصيّةوالفعاليّة الدائمة. ومن خلال ذلك نلمس بعدا تداوليّا جليّا يساند المستمع ويسهّل عليه اكتسابه للّغة الهدف ومن ثمّ إتقانه لها.

ويعتبر نشاط الأفضية الذّهنية من خلال العودة إلى نظريّته المتعلّقة رأسا بالتّصورات المعرفيّة الذّهنية؛ قاعدة مهمّة للمعطيات المعرفيّة اللّغوية. تعين أو تساهم المعلم باعتباره متكلّما، والمتعلّم كونه مستمعا في التّواصل الفعّال والمقنّن، وهي من أهمّالآليات الإجرائيّةلاكتساب اللّغة عبر الاستماع، على اعتبار أنّها نشاط ذهنيّ ذو منظومة علائقيّة ترابطيّة معرفيّة. من أجل ذلك كلّه وجب النّظر فيما يلي:

## 2.وقفات نظريّة عن مهارة الاستماعالتّعليمي ونظريّة الأفضية الذّهنية:

تجدر الإشارة هنا إلى صوغ مفاهيم ومعطيات كلّ منمهارة الاستماع اللّغوي التّعليمي والأفضية الذّهنية النّاشطة خلال العملية التعليمية / التعلمية.والتي تعتبر قاعدة للانطلاق الإجرائي.

### 1.2 مفهوم المهارة اللّغوية:

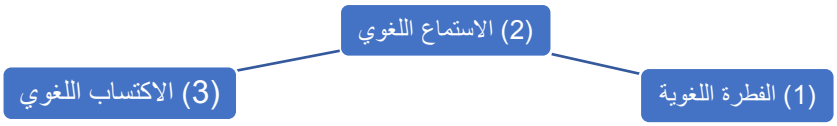
يعرّفها دريفرDriverحسب رشيد أحمد طعمة على أنّها" السّهولة والسّرعة والدّقة (عادة) في أداء عمل حركي"[2]، وعرّفها البشري اسماعيل بـ " نقل المعاني بين المرسل والمستقبل باستعمال اللّغة، فعندما يتّصل الإنسان بغيره اتّصلا لغويّا بغية التّعبير عن الذّات ونقل المشاعر و الأحاسيس فهو إمّا أن يكون متحدّثا، أو مستمعا، أو كاتبا، أو قارئا، وفي كلّ الحالات يمرّ الإنسان بعمليات عقليّة مضمونها ومادّتها اللّغة ، وعمليّة التّواصل اللّغوي تتمّ غالبا عن طريق التّفاعل المتبادل بين طرفين (مرسل) و (مستقبل) وبينهما رسالة لغويّة (مكتوبة) أو (مقروءة) تسير في قناة تواصل، لتؤدّي إلى إشباع حاجات التّواصل اللّغوي كالتّعبير، أو الإفهام، أو الإقناع، أو التّأثير باستعمال قدر من الكفاءة اللّغوية لدى كل من المتحدّث، أو المستمع، أو الكاتب، أو القارئ عن طريق استعمال مهارة لغوية أو أكثر، وفي مجال من مجالات التّواصل اللّغوي (المكتوب) أو (المنطوق)"[3]؛ بحيث " يتمّ التّواصل اللّغوي في أيّة لغة من خلال أربع مهارات أساسيّة هي (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) وتمثل

هذه المهارات أشكال الاستعمال اللّغوي، كما تمثل كل مهارة منها أهميّة في ذاتها وأهميّة في بالنّسبة للمهارات الأخرى، والمهارات الّتي تحدث من خلال عملية الاتّصال اللّغوي والكتابي تتكامل فيما بينها، فضلا على أن اللّغة هي ميدان ممارستها، لذا يجب النظر إلى تعليمها بصورة تكامليّة ترابطيّة"[4]. أي قياس تحقيق الكفاءة الأدائيّة[5] ، والقدرة التواصليّة؛ فالمهارة اللّغوية إذا هي التَّمرُّس والإبداع والتّفنّن في إذكاء التّحصيل اللّغوي وإتقانه؛ من أجل إفساح المجال واسعا أمام صور ومجلات ومواقف استعمال اللّغة تقديما واستقبالا؛ انطلاقا من الشّراكة في التّجارب والخبرات وكذا الذّخيرة اللّغوية، وبذلك الذّخيرة الذهنيّة الفضائيّة.

**2.2 مفهوم مهارة الاستماع اللّغوي:**

معطى حسّي عصبي يتمثل في" استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة من مصدر معين مع إعطائها اهتماما وانتباها، وإعمال الفكر فيها"[6]، وهي من أهم وسائل الفهم والتّفكير عند المتعلّمينوفنّ تتّكأ عليه كل مهارات تعلّم اللّغة[7] ، وتعتبر نشاطا طبيعيّا يتداخل والمؤهّلات الفطريّة الّتي تحتكم إلى قواعد خفيّة؛ مايفسّر التّحكم في اللّغة دون إدراك لقواعدها وذلك بالاستناد إلى ما أقره جهابذة الباحثين في اكتساب اللّغة وتعلُّمها[8]. إذ يقول ابن خلدون في مقدمته أنّكلّ طفل صّغير" يسمع كلام جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها؛ فيُلَّقنُها أولا، ويسمع التّراكيب بعدها فيُلقَّنُها كذلك، ثم لايزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"[9].بالإضافة إلى أنّ أصحاب الذّاكرة السّمعية بصفة خاصّة "يميلون لأن يلتقطوا إشارات أو مفاتيح وبعد ذلك يربطونها بالأوصاف الّتي لديهم، فهم يستخدمون التبويب، وربط الأشياء ببعضها البعض، وكذلك يميلون إلى المقارنات كي يتذكّروا"[10] مع مساعدة بصريّة... وهي ذاكرة أساس؛ ومن ثم فإنّه بالاستماع اللّغوي يثبِّت المتعلّمين معارفهم الشّخصية عبر معتقداتهم الذّاتية وميولاتهم النّفسية؛ انطلاقا من تصوّرات ذهنيّة طبيعيّة نوعيّة.

وهذا المخطّط البسيط يبيّن علاقة النّشاط الاشتمالي الّذي يحقّقه الاستماع اللّغوي فيما يخصّ كلّ من الفطرة والاكتساب اللّغويّين.




**مخطط1: دور الاستماع اللّغوي في نشاطي الفطرة والاكتساب**

بالاستناد إلى كلّ ما سبق يمكن تحديد مفهوم مهارة الاستماع اللّغوي على أنّها العنصر المشترك الأصل والرّئيس للاجتماع الإنساني في اكتسابه للغة التّواضع والاصطلاح في واقع استعمالها؛ ونشاط تفاعليّيحتكم إلى **الذّاكرة الذّهنية** ومدى تنظيمها **للمعرفة اللّغوية** من أجل اكتسابها وبذلك إتقانها، فهي المهارة اللّغوية الأسبق والأهم بين المهارات الأخرى؛ كونها تقوم بتوسيع الإدراك الذّهني وتسهيل النّشاط التّواصلي اللّغوي بين طرفين مفهم ومتفهّم.

### 3.2 تعليميّة اللّغة العربيّة:

يشتمل هذا المفهوم على جملة من العناصر البيداغوجيّة الّتي تدخل في دائرة اهتماماته والغاية التي ينشدها. ومن ضمنها الأطراف الفاعلة في التواصل التعليمي المقنن والممنهج معلّم / متعلّم والتّكيف البيداغوجي الحاصل بينهما ضمن الوسط التّعليمي (تعليم). والّتي اتّخذت من" تدريس اللّغات سواء لغات المنشأ أو اللّغات الأولى، أو اللّغات الأجنبيّة، مادة تشتغل عليها، وإشكالات تتعلق كل واحدة منها بمكون من مكونات العمليّة التّعليميّة (المعلّم، المتعلّم، الأهداف، المحتوى، الطّرائق، الوسائل، التّقويم) مواضيعا لها، وتمثلت تلك الإشكاليات في: من يعلّم؟ من يتعلّم؟ ولماذا تُعلّم اللّغة؟ وماذا نُعلّم من اللّغة؟ وكيف نُعلّم؟ وبماذا نُعلّم؟ وماذا علّمنا؟"[11]، عبر التّقويمات التّشخيصيّة.... وهوما تسعى إليه المنظومة التّربويّة الجزائريّة.

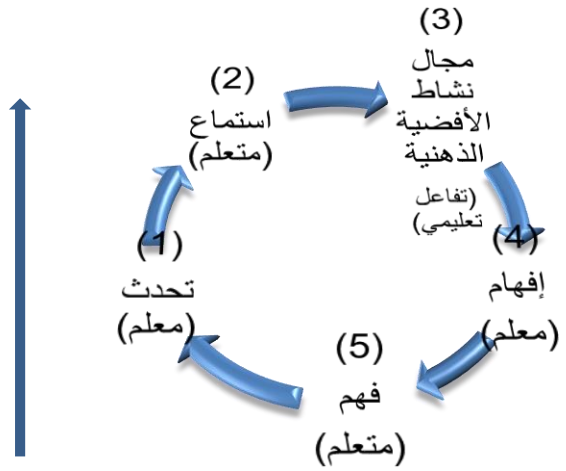
إضافة إلى حضور " كثافة المناولة التّواصليّة، برفع نسبة التّواتر في مداولة العبارة إلى حدّها الأقصى، وإثارة الرّوية لاستيعاب الوصف الواعي، وزرع بذور الملكة من خلال

فيض التّداول وكثافة التّلقي"[12] بحيث إنّ التّعليم فيها " لا يكون شاملا إلّا بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي والعمليّات العقليّة الّتي يوظّفها، وليس بما يقوم به من سلوك ظاهر؛ حيث تولي اهتماما للمؤثّرات الخارجيّة"[13] بمعيّة الذّاتيّة منها؛ وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ ما سبقذكره لم يكن إلا قسما يسيرا منتخبا من تطلّعات تعليميّة اللّغة العربيّة، والمضي بها قدما على غرار مساعي الدّراسات والأبحاث الأجنبيّة.

### 4.2 مهارة الاستماع اللّغوي التّعليمي والأفضية الذّهنيّة:

تندرج مهارة الاستماع ضمن مهام المخاطَب (المستمع)؛ إذ هو محور نشاط هذه المهارة وقطبها الفاعل، ولكن يبقى التّواصل التّفاعلي بين باث/ مستقبل أي؛ (متكلّممستمع) حاضرا أثناء النّشاط اللّغوي الشّفهي الآني، لأن اللّغة الطّبيعيّة الإنسانيّة" ما هي إلا تمثيل ذهنيّ / نفسيّ ناتج عن مواقف تمثيليّة للتّصوّرات والمعاني، فكلّ تمثيل لغوي يؤوّل عبارات العالم الخارجي فهو تمثيل فضائي"[14] للذّهن. وللتّعليم شطر كبيرفي ذلك التّواصل التّفاعلي باعتباره نشاطا لغويّا شفهيّا في معظمه ينشأ في قاعة الدّرس، أي له إطاره الزّمكاني، وصفة ووظيفة كلّ من المعلّم / متعلّم محدّدة ومُتعارف عليها بالانتقال والتّدرج.

إذًا نرى أنّ الاستماع الانساني هو نقطة الانطلاق في اكتسابه للغة تعينه على التّواصل ضمن أوسع نطاق، بعد الاستعداد الفطري لذلك النّشاط . الاكتساب اللّغوي أو تعلّم اللّغة . المعتمد على حاسّة السّمع الآليّة العصبيّة الّتي توصل المعارف والأفكار إلى أذهاننا أي عقولنا عبر أفضية ذهنيّة تتيح المجال واسعا أمام تلقيّ الملفوظات اللّغويّة بمختلف أنواعها وأصنافها، وهناك تتم عمليّة تحديد المجال الذّهني الفضائي من أجل الفهم والاستفادة ومن ثمّ الإفادة. ومن خلال هذا المخطّط الّذي يعين على وضع علاقات نظاميّة بين مهارة الاستماع ومبدأ نشاط الأفضية الذّهنية ضمن اللّسانيّات التّداوليّة العرفانيّة؛ أي **الاستماع التّداولي العرفاني** وذلك ضمن تعليم /تعلّم اللّغة العربيّة:

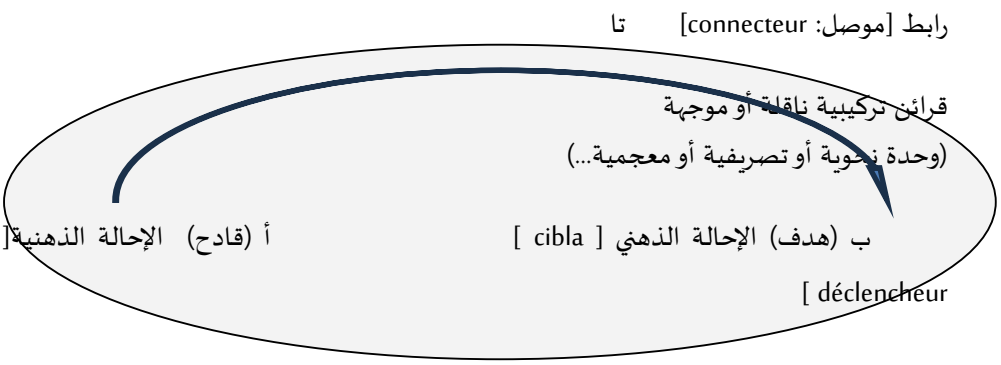



**مخطط2: دورة العلاقات التّرابطيّة بين المتكلّم/ مستمع ضمن النّشاط التعليمي التّفاعلي للأفضية الذّهنية.**

### 5.2 نظريّة الأفضية الذّهنية:

تندرج مقولات هذه النّظرية ضمن الأبحاث التّداولية العرفانيّة والّتي تقوم ركائزها على عدة منابع علميّة معرفيّة منها علم النّفس المعرفي، الأنتروبولوجيا، علم الاجتماع، علم الأعصاب، الذّكاء الاصطناعي... بحيث يدعو رونالد لانقاكر إلى توفير تفسير للقضايا الأساسيّة يعتمد العمليّات الذّهنيّة العرفانيّة الّتي يقوم المتكلّم بإنجازها لإنشاء خطاب، وما يقوم به السّامع من عمليّات [ذهنيّة] لتأويل ذلك الخطاب[15] وهي وفق إجراءاتها التّطبيقيّة تعود إلى التّداولية اللّسانيّة، أو الدّلالة التّداولية (pragmtic function) أي المعنى السّياقي،من خلال النّظر في "عوالم الخطاب المترابطة؛ معالجة العتامة والشفافيّة [الغموض والوضوح أو البساطة والتعقيد] في المعنى من خلال العلاقات الإحاليّة بين الصّور المجسّدة أو الذّهنيّة. ويدرس ج. نيونبرج[ G.nunberg] فكرة رئيسيّة متّصلة بمثل هذه العلاقات، ألا وهي الوظيفة التّداوليّة، ويبين أنّنا نقيم علاقات بين أشياء ذات طبيعة

مختلفة لأسباب نفسيّة أو ثقافيّة أو براغماتيّة موقعيّة، في وجود روابط، وبذلك أصبح من الممكن الإشارة إلى موضوع من خلال فضاء [أو حيز] موضوع آخر، وربطه بالأوّل بطريقة ملائمة"[16] لنمطيّة العمليّات الذّهنيّة القائمة بين الثّنائيّة إنسان/ عرفان. وقد كان " تشكّل الإحالة الفضائيّة عاملا أساسيّا في تصوّر الفضاء، فالمتكلّم حينما يموقع شيئا ما في العالم الخارجي بواسطة اللّغة، فإنّنا نصبح حينئذ مصدر النّسق الإحالي الّذي نصفه، أي أن المتكلّم، يشكل مركز الإحالة الفضائيّة، بحيث لا تكتسب هذه الموقعة قيمتها إلا بالنّظر إلى مركز المتكلّم"[17]ذلك أنّ الفضاء الذّهني الثّقافي مثلا " هو بعدٌ يسقطه المتكلّم عليها. وكيفيّة اسقاط هذا البعد تختلف"[18] بحيث كل عبارة تصف نفس الصّورة الواقعيّة الّتي تثبتها العين عبر البصر الطّبيعي تعكس التّقطيع الجزئي لكلّ لسان[19]وتدلّ دلالةً < **بدالَّة**> مخطّط لها ذهنيّا حسب فوكوني، الّذي وضّح وفسّر التّعالقات الفضائيّة الذّهنيّة من خلال أشكال توضيحيّة انطلاقا من تحديد الهويّة الموضوعيّة وتفريعاتها اللامتناهيّة في الاستعمال اللّغوي؛ بوضع قانون رياضي عام أو قاعدة شبه نمطيّة لاشتغال الذّهن الفضائي بحيث" إذا كان هناك موضوعان (بالمعنى الأكثر عمومية) أ، ب، مرتبطين **بدالَّة وظيفية: تا(ب = تا(أ))**"[20] ؛ كما في الشكل:



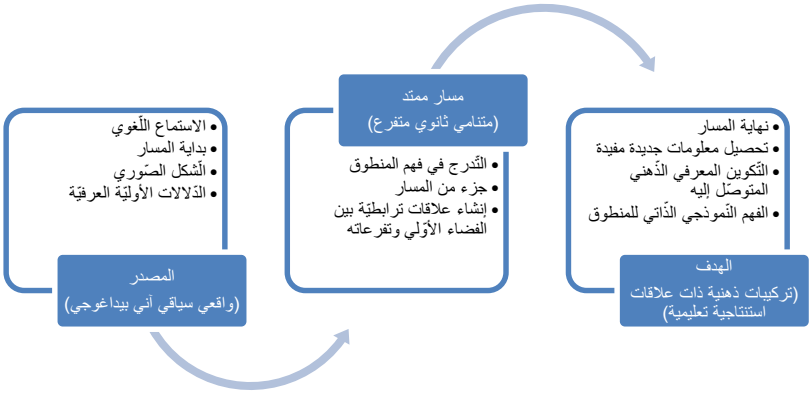

**شكل1: عمليّة نشاط الأفضية الذّهنية عند فوكوني[21]**

بحيث إنّ التّشارك الذّهني في المواقف والمواضيع... ينتج أفضية أو مجالات أو مساحات ذهنيّة تنشط فيها المعرفة الإنسانيّة وتتنامى؛ لأنّ الذّهن " يقوم على مجموعة من الآليّات النّفسية المتطوّرة لتحليل المعلومات، المتمثّلة في النّسق العصبي، وهي آليّات تشكّل

جوهر الهندسة الذّهنيّة لدى الإنسان وتتّصف بمحتويات بنيويّة غنيّة ومتخصّصة وظيفيّا لإنتاج سلوكات تتعامل مع مشاكل تكيفيّة مثل اكتساب اللّغة، واكتساب المعرفة الفضائيّة...فالذّهن البشري له القدرة على إعطاء أوصاف للتّمثيلات الفضائيّة لا يمكن أن تأتينا من المكوّنات اللّسانيّة الأخرى كالتّركيب أو الصّرف، بل إنّالعنصر القوي في بناء التّمثيلات الفضائيّة يأتي من التّصورات، فاللّغة في هذا الإطار تكون عنصرا مساعدا ووسيلة للفكر من أجل فهم المعنى. وتبعا لـ: جاكندوف (2002) jackendoff أنّ الصّورة اللّغويّة تقدّم وسيلة للفكر ليكون في متناول الوعي فإذا لم تكن مستعدا للتعامل مع اللّغة والذّكاء والوعي والتّفاعل الاجتماعي والثّقافي، فإنّك لم تفهم المعنى"[22] رأسا؛ لأنّ المعاني اللّغوية قائمة على عمليّات ذهنيّة تصوريّة[23]؛ وكلّ ذلك تؤطّره مهارة الاستماع عند المخاطَب (المتعلّم) بالاستعانة بالمهارة البصريّة الّتي تجسّد الأشياء وتعيّن الوقائع وتوسّع المجال التّخييلي لدى المستمع، فالاستماع من المهارات الفطريّة الإنسانيّة الرّاسخة في تعلّم وإتقان المهارة اللّغوية.

## 3 . دورها في إثراء الفضاء الذّهني عند المتعلّم ضمن منهاجنا التّربوي التّعليمي الثّانوي:

لا جرم أن مهارة الاستماع اللغوي لها اليد الطولى في إذكاء النّشاط الذّهني انطلاقا من " المستوى المعرفي ثمّ ينتقل إلى المستوى الإدراكي ثمّ ينتهي إلى المستوى الذّهني"[24]. لذلك في المنهاج التّربوي التّعليمي الجزائري تبدأ الوحدة التّعليميّة كل أسبوع بإدراج استراتيجيّات وتقنيّات <**فهم المنطوق = مهارة الاستماع**>؛والتّعرف على نشاط الافضية الذّهنيّة في هذا الإطار ضمن المنهاج التّربويالتّعليمي يحيلنا على النّقاط الموالية:




**مخطّط3: الاستماع وبنينة التّصورات الذّهنية الفضائيّة العامّة والتّعليميّة**

وسنحدّد دور الاستماع اللّغوي عبر ضوابط وقوانين الأفضية الذّهنية المساهمة في العمليّة التّواصليّة التّعليميّة في الطّور الثّانوي بشكل خاص. ولأنّ " الطّابع الإشاري لتواصل القائل يفرض استثارة انتباه المخاطَب"[25]؛ أي المتعلّم/ المستمع، وذلك في حدود ما تسمح به قواعد التّخاطب الطّبيعيّة. ولكن بإفساح المجال لفضاء ذهني، بحرص المتكلّم/ معلّم على إيصال رسالته على أكمل وجه، والحصول على نتيجة تمتاز بتفاعل ذي منفعة عامّة تضمّ الطّرفين (متكلّم/ مستمع) فهي متبادلة في سياق المحادثات وخاّصة التّعليميّة منها.

## 1.3الاستماع اللّغويونشاط الأفضية الذّهنية في تعليم نصوص المطالعة الموجّهة . السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا.

باتّخاذ تصوّر نموذجي لتعليم نصوص دروس المطالعة الموجّهة للسّنة . الثّالثة ثانوي آداب/ فلسفة لغات أجنبيّة . الجزائريّة؛ والّتي تعتبر محتوى تعليمي يسعى إلى أهداف تسهم في" توسيع آفاق المتعلّم وصقل ذوقه وتنمية حبّه للاطّلاع على نتائج الفكر البشري، ولكي يحقق هذا النّشاط أهدافه يجب تقديمه بأسلوب إبداعي شائق"[26] ومرن، لتنوع مشاربه المعرفيّة؛ كنموذج إجرائي ضمن هذه الدّراسة الّتي تتحرى نشاط الأفضية الذّهنيّة في علاقته بمهارة الاستماع اللّغوي، لتصف وتحلّل العلاقة التّرابطيّة القائمة بين الاستماع والمجالات الّتي يكونها الذّهن لحل مشكلات المعنى وتأويلاته، لأنه " نظام كلّي يشتغل وفق آليّات فيزيائيّة، وذلك من أجل نمذجة البنيات والعمليّات الإدراكيّة، وتشغيل البرنامج المعرفي، وتحقيق المعارف"[27]؛ وذلك باتخاذ الّشراكة التّجريبيّة والخبرة التّواصليّة انطلاقا من التّواضع

والاصطلاح العرفي، من خلال أبنية الأفضية الذّهنيّة المؤطّرة زمكانيّا وموضوعيّا بالاستماع اللّغوي، من خلال المحتويات التّعليميّة لنصوص المطالعة الموجهة. وباختيار **نص <التسامح الدّيني مطلب إنساني>**[28]، مدوّنة للتّطبيق عليها.

كما هو معهود فإن الفضاء البيداغوجي يحيلنا على الدّور أو الوظيفة الّتي يؤدّيها كلّ من المعلّم/ متعلّم. وكون العقل البشري ينشط عبر تصوّرات ذهنيّة مختلفة متوارثة في الاستعمال، غير أنّ" إسقاط البنية التّصوّريّة هو وسيلة أساسيّة للفكر... [بحيث] يحمل البنية من فضاء تصوّري إلى آخر بطريقة مباشرة، أحاديّة الاتجاه وإيجابيّة. أي أنّ الاسقاط المباشر أحادي الاتجاه والإيجابي من المصدر إلى الهدف ليس سوى جانب خاص لمجموعة متنوعة من العمليّات الأكثر قوّة وحركيّة والواسعة النّطاق"[29] في إطار الكينونة الإنسانيّة بصفة عامة، والحالة الاكتسابيّة بصفة خاصّة.

وعلى هذا يعمد المعلّم في دروس المطالعة الموجّهة للسّنة الثّالثة الثانوي إلى إعانة متعلميه على تأطير أفكارهم وتحيين معتقداتهم وترسيخ دينهم وثقافتهم ومنهجة تفكيرهم وتحديد هواياتهم وميولاتهم، بتوجيههم عبر الكتاب المدرسي وبذلك المنهاج التّعليمي، إلى المطالعة المفيدة والبانية للشخصيّات السّويّة القويّة الفطنة المثقّفة، والفاعلة في الوطن. فيطلب منهم قراءة النّص المبرمج قبلا. ومن ثمعند تقديمه في الحصة المبرمجة يقوم بإثارة نشاطات ذهنيّة تفاعليّة يستمعإليها المتعلّم فتحيله على معان ودلالات ذهنيّة في السّياق الواقعي المعطى؛ وكلّ ذلك من أجل الحصول على معرفة تربويّة تعليميّة توجيهيّة، ترشد المتعلّم إلى طريق الصّواب، وتهذّب تفكيره ومعتقداته على حد سواء؛ إذ تتبلور هذه الأفكار في ذهنه فيفهمها لتصبح معرفة راسخة، ومن ثم يدخلها في شخصيّته وأسلوب حياته، وتعتبر المعارف الدّينيّة أرقاها. وتلك هي الغاية من إيراد نصوص المطالعة الموجهة في المنهاج الدراسي المبرمج. من أجل ذلك ينتهج المعلّم تعليمات الهيئة الوزاريّة الوصيّة في تعليم هذه النّصوص. فيتّبع مراحل تقديم المحتوى التّعليمي للنّصوص.

### 2.3 المرحلة التّعليميّة الأولى:

داخل الفصل الدراسي، يبدأ المعلم بقراءة النّص قراءة موحية منشّطة للمخيّلة، وبعد ذلك يكلف طالب أو اثنين بإعادة القراءة من أجل استماع المتعلّمين لمضمون النّص كشكل لغوي محكم النّسج ومحدد الموضوع. وبتوجيه منه، يقوم بطرح عدة **أسئلة** هي عبارة عن استفهامات لأفعال طلبية حول المضمون النصي **لفهمه شكلا**؛ من خلال عنصر << **أكتشف معطيات النص**>وهي:

". هل يمكن للإنسان أن يعيش بمفرده؟ دل على ذلك من النص.

. غريزة حب البقاء راسخة في الإنسان. أين تجد ذلك في النص؟

. ما الدليل القرآني على أن الناس مجبولون على التعايش؟

. ما معنى التسامح الديني حسب ما جاء في النص؟

. ما أثر التسامح الديني على حياة الإنسان المدنية؟

. هل برهن المسلمون عبر تاريخهم على أنهم متسامحون دينيا؟ دعم إجابتك بما جاء في النص"[30]

وكل هذه الاستفهامات الطلبية عبارة عن تنشيط ذهني أول أي المجال / الفضاء الأصل الذي تنطلق منه الأفضية الذهنية المتفرعة عنه والتي تكمل المعاني غير الموجودة في البنية اللغوية أو الشكل اللغوي. ويمكن وضع مخطط على شاكلة مشجر < فوكوني>[31] من أجل تبسيط العلاقات الترابطية بين الشكل الصوري للغة الاستعمال في واقع الخطاب، والأنساق التصورية للأفضية الذهنية المتنامية في الذهن المشترك بين المتكلم / معلم والمستمع/ متعلم، والهدف هنا هو البحث عن بنينة الفضاءات الذهنية لدى المتعلم من أجل تعلم نصوص المطالعة الموجهة وإحراز الهدف من تقديمها؛ فنحصل على مخطط تشجيري يبين الأنشطة الذهنية التي تحكمها فضاءات معرفية مختلفة ومتنامية، والخارجة عن الشكل الصوري للغة كما يلي:

**مخطط4: شكل تشجيري لبنينة الأفضية الذهنية للمستمع/ متعلم**

انطلاقا من تعيين وظيفة ذات مفهوم تداولي للمحددات التي تعمل على بنينة المعرفة اللغوية كما وضعها اللغوي الفرنسي الجنسية والأمريكي المنشأ والفكر <فوكوني>؛ بحيث يعود المتعلم بذاكرته ذهنيا إلى ما طالعه في البيت، أو في القسم قراءة صامتة أو جهرا من طرف زملائه. ليربط فضاءات معرفية ذهنية عبر علاقات منطقية متنامية كأغصان الشجر. والأسئلة السابقة من طرف المعلم على مسامع متعلميه هي عبارة عن منبه وموجه يعين على التعرف بتقنيات المطالعة وسبل الإفادة منها في حياته العملية؛ فنحصل على المخطط:

رابط نصي مكون من قرائن تركيبية ناقلة أو موجهة للمعارف التعليمية

نص << التسامح الديني مطلب إنساني>> التوجيه المعرفي لفضيلة التسامح الديني

**مخطط5: نموذج عن كيفية نشاط كل فضاء ذهني لدى المتعلم/المستمع لتعلم نص < التسامح الديني مطلب إنساني>**

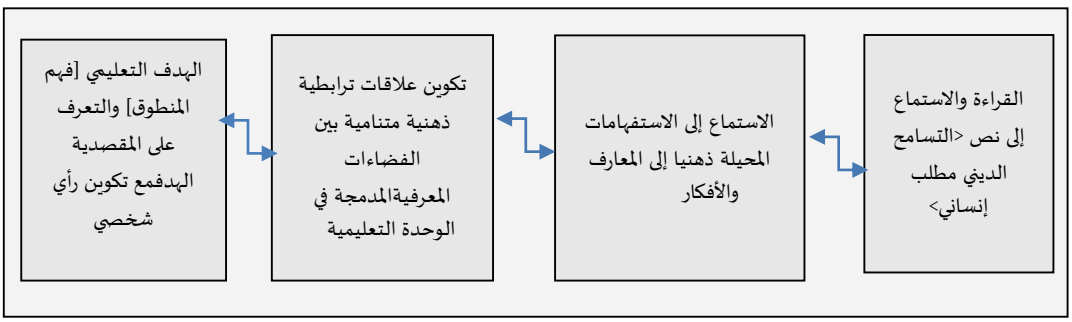
والتي تترجم على النحو التالي:

**رابط نصي (هدف الإحالة الذهنية الفضائية [التوجيه المعرفي لفضيلة التسامح الديني] = رابط (قادح الإحالة الذهنية الفضائية [نص التسامح الديني مطلب إنساني])).**

بحيث يعمد المتعلم إلى سوق أفكاره المعرفية تراتبيا عبر تكوين مساحات للنشاط الذهني المتنامية في تفرعاتها، بحيث تتفق في الموضوع النصي وتختلف في المعتقد الذهني؛ وذلك انطلاقا من الاستماع إلى الاستفهامات التي يوجهها المعلم له في إطار معطيات المحتوى التعليمي، والعودة إلى نص المطالعة الموجهة < التسامح الديني مطلب إنساني>، وذلك ضمن تواصل تعليمي باني للمعارف، تحكمه جملة من السياقات المهمة في هذا الإطار، تهدف إلى مقصدية موجَّهة موصلة إلى الغاية التعليمية المنشودة. والمستمرة في التعمق المعرفي.

### 3.3 المرحلة التعليمية الثانية:

من جانب ثان هناك عنصر آخر ضمن المحتوى التعليمي لنصوص المطالعة الموجهة هو: < **أناقش معطيات النص**>والذي يتعمق في تحقيقه للتوجيه المعرفي الاطلاعي لدى المتعلمين؛ وذلك عبر استفسارات استفهامية طالبة للتفسير، يتواصل بها المعلم مع طلبته داخل الصف في الإطار الزمني المخصص لذلك النشاط التعليمي عبر الاستماع . باعتباره أهم وسيلة تعليمية . والمعروضة في الكتاب المدرسي لهاته السنة[32] الدراسية. بحيث تمثل البعد الأكثر تعقيدا بالنسبة للمتعلم باعتباره مستمعا نظاميا في المجال البيداغوجي. وعلى هذا المستوى التعليمي يتم التدرج في تقديم المجال الذهني الهدف ألا وهو: **قيمة وأهمية فضيلة التسامح في الاجتماع الإنساني**. ويمكن تكوين فكرة عن هذا النشاط الذهني لدى المتعلمين من خلال الشكل الموالي:




**المخطط6: التفرع الفضائي الذهني للمسموعات التعليمية النصية**

من هنا يكون المتعلم على استعداد لتقديم ما تناوله فيما يخص قضية التسامح الديني.

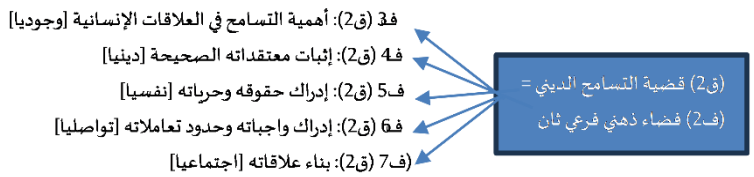
### 4.3 المرحلة التعليمية الثالثة:

في آخر المطاف يبلغ تقديم المحتوى التعليمي ختامه بعد كل الخطوات والمراحل التحليلية من خلال العنصر التعليمي الأخير في دراسة أو تعليم نص المطالعة الموجهة: < التسامح الديني مطلب إنساني>؛ والذي يتمثل في< **أستثمر موارد النص**>، والذي يقول:

". اكتب محاورة تكون قد دارت بين شخصين أحدهما متسامح دينيا والآخر متعصب. موظفا عددا من الحجج المحتملة من طرف كليهما.

. شاهدت بعض الأفلام أو بعض الحصص التلفزيونية التي تبرز ثقافة "" العنصرية"" ونبذ الآخر. علق على ما شاهدت مبرزا موقفك"[33].

في هذه المرحلة من تعليمية نصوص المطالعة الموجهة يطلق المعلم العنان للتفكير والتخييل الذاتي للمتعلم/ المستمع بترك الحرية التعبيرية في إطار موضوع نص < التسامح الديني مطلب إنساني> ليبث فيه ما يختلج في نفسه واطمأن له وما تقبله ذهنه وتوسع في إدراكه، فتتفرع أفضية ذهنية محيلة على عدة منابع لقضايا إنسانية ترتبط بوجوده؛ بحيث يمكننا وضع المخطط الموالي:




**مخطط7: المعنى الأولي لقضية التسامح الديني والأفضية الذهنية المتفرعة عن هذا المعنى لدى المتعلم/ مستمع**

إذ تبدأ الأفضية الذهنية لدى المتعلمين تتنامى ذاتيا انطلاقا من القضية الأم < التسامح الديني مطلب إنساني> وصولا إلى القضية الفرع (ق1) والقضية الفرع (ق2) والتي تمثل بؤرة التنامي للأفضية الذهنية الثانوية المرتبطة بالفضاء الذهني الأولي [ (ف3) ...(ف7)] لدى المتعلم/ مستمع، بعد ربطها ودمجها؛ بحيث كل واحد له امتدادات واتجاهات

تصورية، وإدماجات وخطاطات متميزة عن الآخر في تفرعاتها؛ تكميلا لما سبق من المراحل التعليمية وارتباطا بها، يتكون للمتعلم شخصيته المعدَّلة، ويقدم رأيه ونقده وتقييمه للقضية الدينية الإنسانية المدروسة.

بحيث يختبر المعلم مدى استيعاب المتعلمين للمضامين التعليمية النصية والأفكار المفيدة وكذا المضرة المستنبطة من المطالعة والتحليل النصي المقدم، وتقييم هذا المستوى الاستيعابي عبر تكليف إجرائي ذاتي النشاط؛ فيكتشف الكفاءة القاعدية وقدرة متعلميه على النقد والتقييم، وبذلك تكوين شخصية سوية وقوية.

**4 . خاتمة:**

تتضمن هذه المعالجة البحثية في طياتها جملة من النتائج التي تلتف حول العلاقة الثلاثية القائمة بين كل من: مهارة الاستماع اللغوي . تعليمية اللغة العربية . نظرية الأفضية الذهنية [باعتبارها نظرية تداولية عرفانية]. والتي يمكننا عبرها تقديم تصور للمحتوى التعليمي لدروس المطالعة الموجهة؛ كالآتي:

. في هذه الورقة العلمية تم التماس أبسط نشاط للأفضية الذهنية؛ لاعتبارات تعليمية، من توافق لقدرات وكفايات المستوى البيداغوجي المدروس، وإمكانية دخولها حيز التطبيق المنهجي لتعليمية اللغة العربية.

. ما يربط بين الفضاء الذهني والواقع هو المعلم الثابت المعروف والمجسدن بإشراك التجارب والخبرات السابقة أو القبلية

. بما أن المتكلم (المعلم) ينطق بالاحتكام لمنظومة تصورية ذهنية تتيح فتح آفاق فضائية يشركها لمستمعيه (متعلميه)؛ فلا ريب أن التواصل التداولي العرفاني نمطي النشاط سائد في شموليته لكافة بني البشر.

. الأفضية الذهنية مساحات حرة؛ تحدث من خلال ربط الرموز اللغوية السياقية المحلية أو الموقعية مع بعضها في الاستعمال، على الرغم من أنها تختلف على مستوى الوضع أي الشكل العرفي. وذلك لتحصيل الخفة والسهولة والوضوح؛ أي الإيجاز والمجاز، وهو حسن التبليغ الذي ينتج عنه حسن الفهم؛ أي تجويد العملية: تكلم/ استماع إلى تبليغ/فهم.

. ما تنشده تعليمية اللغة العربية في الجزائر بصفة عامة، هو بناء لغة استعمال حسنة لدى المتعلمين النظاميين، وتكوين شخصياهم الذاتية القادرة على فهم أمور حياتها بطريق التفكير المنهج والسليم، وامتلاكها لكفاءات إدراكية تواصلية بناءة ومفيدة لها ولمجتمعها.

. يظهر نشاط الأفضية الذهنية ويتطور طبيعيا مع النمو الذهني . العصبي للإنسان من الطفولة. وهو منظومة متغيرة العناصر من ثقافة إلى أخرى، إن لم نقل من لسان لآخر

**5. الهوامش:**

[1] وهو من " القوة في العقل والمُسْكَة. واجعل ذهنك إلى ما أقول، وألق ذهنك. وقد ذَهِنَ ذَهَنًا. وهو ذَهِنٌ فَطِنٌ زَكِنٌ.." (الزمخشري،(2006)، أساس البلاغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، ص211).

[2]طعيمة، رشيد أحمد، (2006)، المهارات اللغوية مستويات تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، ص29.

[3]رافد صباح التميميم وبلال إبراهيم يعقوب، (2015)، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، مجلة مداد الآداب، العدد11، ص269 (عن البشري، 2007، ص36).

[4]المرجع نفسه، ص276 (عن كتاب قورة، 2011، ص32).

[5] للاستزادة ينظر، دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، ص10، .http://www.daneprairie.com

[6]عطية،محسن علي، (2006)، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ط1،ص196.

[7] ينظر، رافد صباح التميميموبلال إبراهيم يعقوب،(2015)، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي ص277.

[8] ينظر، حمو الحاج، ذهبية، (2015)، إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في اللسانيات التداولية مجلة كلية التربية / جامعة واسط، العدد 20، ص45.

[9] ابن خلدون، (2000)، مقدمة ابن خلدون، ت: درويش جويدي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت طبعة جديدة منقحة، ص554 . 555.

[10] مادلين . آلين، (2002)، مهارات تنشيط الذاكرة، ت: بشير العيسوي، مؤسسة الريان . دار المعرفة للتربية البشرية، الرياض، ط1، ص59.

[11] لطيفة هباشي، (2016)، مفاهيم تعليمية اللغات واللغة العربية، مجلة التعليمية، مكانها، المجلد3، العدد8، ص139.

[12]بالعيد، صالح، (2000)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ص24.

[13] المرجع نفسه، ص26.

[14]العامري،عبد العالي، (2017)، اللغة وهندسة الذهن آفاق جديدة لدراسة المعنى، فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ص73.

[15] ينظر: بن غريبة،عبد الجبار،(2010)، مدخل على النحو العرفاني (نظرية رونالد لانقاكر "Ronald Langacker")، مسكيلياني للنشر، تونس، ط1، ص30

[16]Fauconnier,Gilles, (1984), Espaces Mentaux aspects de la construction du sens dans les langues naturelles, éditions de minuit, paris, p15.

[17] عبد العالي العامري، (2017)، اللغة وهندسة الذهن آفاق جديدة لدراسة المعنى، ص77.

[18]المرجع نفسه، ص79.

[19] ينظر، المرجع السابق، ص79.

[20]Gilles Fauconnier, Espaces Mentaux aspects de la construction du sens dans les langues naturelles, p16.

[21]ينظر المرجع نفسه.p17 ، وينظر، الذويبي،لطفي، (ديسمبر 2016)، قدرة نظرية الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية اللغوية، مجلة العلامة، العدد3، ص17.

[22] عبد العالي العامري، (2017)، اللغة وهندسة الذهن آفاق جديدة لدراسة المعنى، ص80.

[23]ينظر، بن غريبة،عبد الجبار، (2010)، مدخل على النحو العرفاني (نظرية رونالد لانقاكر "Ronald Langacker")، ص29.

[24]عشير، عبد السلام، (2012)، عندما نتواصل نغير (مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج)، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط2، ص27.

[25]روبل،آن، موشلار،جاك، (2003)، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ت: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ص84.

[26] اللجنة الوطنية للمناهج، (مارس 2006)، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية . الشعبتان آداب وفلسفة /لغات أجنبية، مديرية التعليم الثانوي، ص10.

[27]عشير،عبد السلام، (2012)، عندما نتواصل نغير (مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج)، ص27.

[28] راجع، سعيدي، دراجي، وآخرون، (2020 . 2021)، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص154. 155).

[29]FauconnierGilles andTurner Mark,(April 1994), Conceptual projection and Middle Spaces,department of cognitive science university of san diego la jolla, clifornia, p4.

[30]سعيدي،دراجي، وآخرون، (2020 . 2021)، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص156).

[31]ينظر،الذويبي، لطفي،(2016)، قدرة نظرية الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية اللغوية، ص16.

[32] وهي كما يلي:

" . حب البقاء هو الذي يدفع الإنسان إلى تحسين مظاهر حياته. هل تؤيد هذا الرأي؟

. التحاب مظهر من مظاهر التعايش، لكن كيف للتباغض أن يكون كذلك؟ وضح.

. هل يمكن الفصل بين الدين والأخلاق في حياة الناس؟ اشرح موقفك بدعم من الواقع المعيش.

. اعتمد الكاتب على إعطاء الدليل النصي والدليل التاريخي في شرح أفكاره. ففي أي نمط تصنف هذا النص؟" (سعيدي،دراجي، وآخرون،(2020 . 2021)، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية، ص156).

[33]المرجع نفسه، ص156.

## قائمة المراجع:

**المؤلفات:**

. ابن خلدون، (2000)، مقدمة ابن خلدون، ت: درويش جويدي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت.

. الزمخشري، (2006)، أساس البلاغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1.

. اللجنة الوطنية للمناهج، (مارس 2006)، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الشعبتان آداب وفلسفة /لغات أجنبية، مديرية التعليم الثانوي.

. العامري، عبد العالي، (2017)، اللغة وهندسة الذهن آفاق جديدة لدراسة المعنى، فضاءات للنشر والتوزيع،

بالعيد، صالح، (2000)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

. عمان.

. بن غربية، عبد الجبار،(2010)، مدخل على النحو العرفاني (نظرية رونالد لانقاكر "Ronald Langacker")، مسكيلياني للنشر، تونس.

. روبل، آن، موشلار، جاك، (2003)، التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ت: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.

. سعيدي، دراجي، وآخرون، (2020 . 2021)، اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب / فلسفة لغات أجنبية

. طعيمة، رشيد أحمد، (2006)، المهارات اللغوية مستويات تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة.

. عطية، محسن علي، (2006)، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

. عشير، عبد السلام، (2012)، عندما نتواصل نغير (مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج)، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط2.

. مادلين . آلين، مهارات تنشيط الذاكرة،ت: بشير العيسوي، مؤسسة الريان . دار المعرفة للتربية البشرية، الرياض.

**المقالات:**

. الذويبي، لطفي، (ديسمبر 2016)، قدرة نظرية الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية اللغوية، مجلة العلامة، العدد3.

. رافد صباح التميميم وبلال إبراهيم يعقوب، (2002)، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، مجلة مداد الآداب، العدد11

. حمو الحاج، ذهبية، (2015)، إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في اللسانيات التداولية، مجلة كلية التربية / جامعة واسط، العدد 20.

. لطيفة هباشي، (2016)، مفاهيم تعليمية اللغات واللغة العربية، مجلة التعليمية، مكانها، المجلد3، العدد8.

**المؤلفات الأجنبية:**

- Fauconnier, Gilles, (1984), Espaces Mentaux aspects de la construction du sens dans les langues naturelles, éditions de minuit, paris.

**المقالات الأجنبية:**

FauconnierGilles andTurner Mark,(April 1994), Conceptual projection and Middle Spaces, department of cognitive science university of san diego la jolla, clifornia.

**مواقع الانترنيت:**. دراجي سعيدي وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، ص10، http://www.daneprairie.com