دور اللسانيات الإدراكية في تعليمية النحو العربي في المرحلة الابتدائية

-مقاربة استشرافية-

The role of cognitive linguistics in teaching Arabic grammar at the primary stage
Foresight approach

جمال الدين بن بلقاسم*
جامعة أم البواقي-الجزائر-
Djameldoctorat04@gmail.com

هشام بلخير
جامعة أم البواقي -الجزائر-
linguistique.oeb@gmail.com

مخبر تعليمية اللغة العربية والنص الادبي في النظام الجزائري الجزائر – الواقع والمأمول-
جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

تاريخ الارسال: 2023/04/21	تاريخ التقييم: 2023/12/11	تاريخ القبول: 2023/12/30

الملخص

تروم هذه الدراسة إلى إبراز أهمية العلوم البينية واللسانيات الإدراكية في تعليمية النحو العربي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بالاعتماد على المفاهيم الأساسية التي جاء بها رونالد لانقاكير في نظريته النحو الإدراكي من أساليب ذهنية وإدراكية استمدت منطلقاتها من علم النفس المعرفي والعلوم العصبية والرياضيات وغيرها من العلوم التي حاولنا الاطلاع على نتائجها وتوظيفها في مجال اللغة، والتي يمكن أن تساعد مُصَمِّمِي المناهج في تكوينهم لمحتوى المناهج التربوية.

كلمات مفتاحية: اللسانيات الإدراكية؛ التعليمية؛ النحو العربي؛ المرحة الابتدائية.

Abstract:

This study aims to emphases the significance of interdisciplinary and cognitive linguistics in teaching Arabic grammar to primary school learners. The study relies on the fundamental concepts of Ronald Langacker 's theory of cognitive grammar, which draws from cognitive psychology, neuroscience, mathematics, and other

disciplines .The study aims to explore the potential of cognitive linguistics in shaping the content of educational curricula for language teaching.

Keywords : cognitive linguistics, education, Arabic grammar, primary school

*المؤلف المراسل.

1 مقدمة:

لم يعد يُنظر لمختلف العلوم والتخصصات العلمية على أنها منفصلة عن بعضها البعض،بل بات واضحا التكامل القائم بين مختلف هذه العلوم ،فللسانيات الإدراكية تتكامل تقريبا مع عدة حقول معرفية وهي علم النفس، والفلسفة،والذكاء الاصطناعي وعلم الأعصاب والرياضيات وغيرها من العلوم، حيث تتداخل هذه العلوم المعرفية مع تخصصات تشترك جميعا في اشتغالها على الذهن والذكاء البشري والنّظام المفهومي الذي يستعمله البشر فيتمثُّل المعلومات وبنائها في الدماغ، وتتضافر تلك التخصصات في البحث عن الشيء المشترك بين جميع البشر في عملية التفكير و ما ينتج عنها.

تعد اللسانيات الإدراكية عامة والنحو الإدراكي خاصة من بين النظريات الجديدة في البحث اللساني التي تسعى إلى تجاوز ما جاءت به النظريات اللسانية الأخرى من بنيوية وتوليدية تحويلية لتتوصل إلى طرح آخر يرى بأن اللغة قدرة ذهنية ومعرفية غير مستقلة عن باقي القدرات الذهنية الأخرى كالإدراك والانتباه والذاكرة، ومن ثم فهي بمثابة توجه جديد يرى بأن اللغة انعكاس للتجربة الجسدية على المستوى الذهني في شكل تصورات.

حاول المنهاج الجزائري في إطار المقاربة بالكفاءات التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية والتي تحث على مراعاة حاجات المتعلمين في بناء البرامج، على اعتبار أن النمو والتعلم عمليتان متوازيتان ومتداخلتان، حيث يرى بياجي أنَّه ليس لِلُّغة مكونات معرفية خاصة، فنمو الجوانب اللغوية لاحقة لنمو الجوانب المعرفية وتابعة لها، والطفل يبني معارفه اللغوية من لا شيء، تدريجيا، مستعينا بقدراته المعرفية التي تُسيِّر هذه المعارف، لكن المشكلة تبقى مطروحة عند تلاميذ المرحة الابتدائية في تلقي وفهم الدرس النحوي.

وانطلاقا من هذه الصعوبات التي يعاني منها تلميذ المرحلة الابتدائية في فهمه للدرس النحوي، محاولة إيجاد حلول لها تحدد إشكالية البحث في سؤال مفاده: **ما دور اللسانيات الإدراكية في تعليمية النحو العربي في المرحلة الابتدائية؟**

كما تهدف هذه الدراسة إلى لفت انتباه مُعدي المناهج للأخذ بعين الاعتبار مخرجات أبحاث اللسانيات الإدراكية في إعداد همل لمناهج المقررة على مرحلة التعليم الابتدائي، وكذا عناصر المؤسسات التعليمية من أساتذة و متعلمين إلى ضرورة التفطن لطبيعة العلاقة بين القدرات الذهنية وتعلم اللغة، والتنبيه إلى الدور الفعَّال الذي تلعبه استراتيجيات التعلم والأساليب الإدراكية في عملية التعليم والتعلم.

2 مفهوم اللسانيات الإدراكية:

جاءت اللسانيات الإدراكية لتجيب عن أسئلة مثل: كيف نفكر؟وكيف نتمثل العالم من حولنا ؟ وكيف نكتسب المعلومات ونخزنها ثم نعيد توظيفها عند الحاجة إلى استعمالها ؟ فهي بذلك تتقاطع مع علوم أخرى كعلم الأعصاب،والفلسفة،و الذكاء الاصطناعي والرياضيات وغيرها،و التي تسعى جاهدة للإجابة عن الأسئلة السالفة الذكر وغيرها من التساؤلات التي تتعلق باكتساب وتعلم اللغة، فاللسانيات الإدراكية" تمثل تيارا (مدرسة) لسانيّا حديث النشأة يقوم على دراسة العلاقة بين اللغة البشرية والذّهن والتجربة بما فيها الاجتماعيّ والماديّ البيئيّ، وقد نشأ هذا التيار مناهضا للشكلنة الغالبة على اللسانيات والكثير من العلوم الإنسانية في الثلثين الأوليين من القرن العشرين، وتمثل العلوم العرفنيّة عامة وعلم النفس العرفني خاصة موردا أساسيا تفيد منه اللسانيات العرفلنية في دراسة اللغة و العرفنة عند الإنسان"[1].

وقد غدا واضحا أنّ اللسانيات الإدراكية تبحث في الآليات التي يعمل بها الدماغ/الذهن البشري لتوليد المعرفة واللغة ،وذلك في سياق تكاملي مستفيدة في ذلك من كل العلوم وثيقة الصلة بهذه الغاية كعلم الأعصاب وعلم النفس المعرفي والرياضيات والحاسوب وغيرها،فهي" مجموعة الدراسات التي تتناول الاشتغال الذهني وسيروراته العامة،متخذة من اللغة قاعدة،

بوصفها قدرة ذهنية مركزية في محيط الإدراك، وما يرتبطها من علامات وترميز وتشفير وتعبير وتفكير"[2].

فاللسانيات الإدراكية منهج علمي يقوم على دراسة وتفسير آليات اشتغال الذهن البشري،وهذا في خضم التجربة الاجتماعية والمادية، حيث تحاول الوقوف على دراسة العلاقة بين اللغة و الذهن البشري والتجربة،فهي"ترى أن اللغة جزء من القدرات الإدراكية الشاملة لدى الإنسان"[3]، وفي معالجتها لهذه القضية تختلف عن التيار التوليدي الذي يركز على النحو الكوني الذي يرى أنه مركوز في عضو ذهني من الدماغ هو اللغة،أما التوجه الإدراكي فيَ نْفِي وجود عضو ذهني مخصوص باللغة، فهي ترى أنّ اللغة "مثل سائر الأنشطة الرمزية هي وليدة نشاط عرفاني مركوز في المولدة العرفنيّة العامة التي تمثل نشاط الدماغ عضوا ماديا"[4].

3 بين التَّعلُّم والقدرة على التَّعلُّم:

1.3 التعلم:

يسعى المتعلم إلى تنمية قدراته الفكرية والعقلية، وذلك بأن " يحصل و يكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة والتعليم" [5]وتحصيل أكبر قدر ممكن من المعارف، ولا يتحقق له ذلك إلا من خلال النشاط التعليمي، و يرتبط هذا النشاط بالسلوك – التأدية الفعلية- الناتج عن ردود الأفعال المباشرة وغير المباشرة التي يظهرها أثناء التعلم، وهو كذلك" عملية إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي تتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معانٍ من أجل إكسابه خبرات تربوية معينة" [6]، فهو إذا عميلة منظمة يقوم فيها المعلم بنقل ما في ذهنه من خبرات ومعلومات إلى المتعلمين، ولقد امتد موضوع التعلم إلى العلوم العصبية والرياضية والنفسية واستثمار نتائجها من أجل تحقيق تعلم فاعل وفعَّال.

2.3 القدرة على التَّعَلُم:

تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم التَّعَلُم، فقد عُرِّف في قاموس العلوم المعرفية بأنه «تغير ناجم عن التفاعلات مع البيئة، تغير في الاستعداد لدى الفرد لأداء تصرف معين أو

نشاط ذهني"[7]، فالإنسان يتعلم في كل المراحل العمرية وذلك باستعداده الفيزيولوجي والذهني الذي يمكنه من اكتساب مفاهيم ومعارف جديدة ينتج عنها تغيرات ذهنية ناجمة عن التفاعلات مع البيئة ، هذه التغيرات تطرأ على الجهاز العصبي للإنسان وذلك بزيادة وتنمية شبكاته العصبية جراء تحفيزها بالمثيرات الخارجية البيئية فيحدث بذلك تغيير في النشاط الذهني يكون في شكل تصورات ذهنية لتحقيق " القدرة على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية، ونصوص كتابية متنوعة الأنماط، الحواري، الإخباري، السردي والوصفي"[8].

4 أقطاب العملية التعليمية:

هو المثلث الديداكتيكي المتكون من المعلم المتعلم والمحتوى، وما ينتج بينهم من علاقات وتفاعلات.

1.4 المُعلِّم: هو المطَّلِع على المادة العلمية المتمكن منها، كما يعد عنصرا مراقبا للعملية التعليمية، وهو الذي "يخطط للمتعلم ويرشده ويقومه وأنه يصنع القرار مسبقا لتجديد ما تعلم والمواد التعليمية واللازمة لعملية التدريس وما الطريقة التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكن تقويمه من خلال التعلم"[9].

2.4 **المُتعَلِّم:** وهو محور العملية التعليمية، فهو يتعرض للمثيرات عن طريق حواسه الخمس التي تقوم بنقلها إلى المخ فيحوّلها إلى معاني ودلالات، ويقوم بعد ذلك بترتيبها وتنظيمها لتسهل عليه عملية استرجاعها عند الحاجة.

3.4 **المحتوى:** ويتمثل في المادة التعليمية وبالتحديد ماذا يدرس التلميذ؟ وهو كل ما يقدم للتلاميذ من معلومات وقواعد وقوانين فهو" الغاية التي يسعى المعلم إلى إيصالها للمتعلم، وهو يعبر عن حاجات المتعلم وميولاته في أغلب الأحيان، ويمكن أن نشير هنا إلى أن المحتوى يكون صادقا كلما كانت وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي تثبت صحتها"[10].

5 الأنماط التعليمية:

أنماط التعلم هي مجموعة من الصفات والسلوكيات التي تختلف من فرد إلى آخر، وتقوم بمعالجة المعلومات واسترجاعها، وهي تنقسم إلى أنماط تعلم حسية وأخرى عصبية.

1.5 **الأنماط الحسية: وتتضمن أربعة (04) أنماط هي:**

- **النمط البصري:** ويعتمد فيها المتعلم على الإدراك البصري والذاكرة البصرية في اكتساب المادة التعليمية، مثل الرسوم والأشكال " وتشير العديد من الدراسات إلى أن غالبية المعلومات التي تصل إلى الدماغ عن العالم الخارجي مصدرها البصر، إن الإدراك البصري يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عمليات الإدراك التي يمارسها الفرد يوميا"[11].
- **النمط السمعي:** ويعتمد فيها المتعلم على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية، ويكون ذلك بسماع المادة التعليمية، مثل سماع الأشرطة المسجلة والمناقشات الشفوية، " ويُقدِّر العلماء أن اعتماد المتعلمين على الإدراك السمعي لأغراض التعلم يفوق كثيرا اعتماده على الحواس الأخرى مجتمعة حتى مع اعتبار أن حجم المعلومات البصرية التي تصل الدماغ تفوق حجم المعلومات السمعية "[12].
- **النمط القرائي/الكتابي:** ويعتمد فيها المتعلم على المادة المكتوبة، مثل: الكتب، والنشرات، والأوراق.

- **النمط الأدائي/الحركي:** ويعتمد فيها المتعلم على الإدراك الحسي (الملموس)، بالاعتماد على العمل اليدوي المخبري: مثل عمل المجسمات.

2.5 الأنماط النفسية العصبية:

أدت الثورة العلمية في مجال البحوث العلمية التطبيقية، وخاصة في مجال علوم تشريح الأعصاب إلى اكتشاف العلاقة بين اللغة ومناطق الدماغ المختلفة، وقد استثمرت هذه النتائج في تعليمية اللغات ومن هذه الأنماط:

- **الشمولي التحليلي:** يحدد عند تناول التلميذ موضوعا ما، فمن التلاميذ من يهتمون بالمعنى العام والنتائج النهائية، بمعنى أنهم يبدؤون بمقدمة عامة وصولا إلى النتائج الجزئية، أما التحليليون فيفضلون تعلم التفاصيل بصورة متسلسلة ثم يربطون هذه الأجزاء مع بعضها للوصول إلى صورة كبيرة.
- **نصفي الدماغ:** يتكون الدماغ البشري من جانبين أيمن وأيسر "وتكون القدرة على التفكير الواعي واللغة (تنسيق الكلام وإخراج الألفاظ وكتابتها) مركزة في النصف الأيسر، أما إدراك الأبعاد الثلاث (طول، عرض، ارتفاع) والتعامل مع الفراغ والمجسمات فيقوم به النصف الكروي الأيمن ويظهر ذلك عند التعامل مع الأجسام والأشكال الهندسية والصور"[13]، نفهم من هذا أنَّ التلاميذ الذين يسيطر عليهم الجانب الأيسر يتصفون بأنهم تحليليون ومتسلسلون في التعلم، بينما التلاميذ الذين يسيطر عليهم الجانب الأيمن يتصفون بالشمولية.
- **الاندفاعي أو التأملي:** يتعلق بدرجة سرعة التفكير، فمن التلميذ من يفضل السرعة في الوصول إلى القرار أو ومنهم من يأخذ وقت للتفكير ثم اتخاذ القرار.

6 النحو الادراكي:

1.6 أسس النحو الادراكي:

قام النحو الإدراكي على نقد ما جاءت به النظرية التوليدية التحويلية لصاحبها **تشومسكي** الذي اعتمد على مركزية التركيب وجعل كل من المكون ين الصوتي والدلالي مكونان

ثانويان، أما نظرية النحو الإدراكي **ل"لانقالي"** فقد اعتمدت على أن الأبنية اللغوية منها الصوتية والتركيبية والصرفية والدلالية لا تدرس إلا وهي بنية كلية متكاملة لا يمكن الفصل بين مكوناتها اللغوية، فالنحو الإدراكي نظرية دلالية شاملة تضم التركيب والمعجم والدلالة، واللغة بالنسبة لها نظام رمزي قائم على تشكلات الأبنية الرمزية للمعجم والتركيب والتصريف والدلالة فـالنحو الإ دراكي"نظرية دلالية شاملة وقفت منذ ظهورها في وجه التصورات والاعتبارات والمسلمات التي هيمنت على أغلب النظريات اللسانية الحديثة...كما يرفض النحو العرفاني التصور الذي فصل بمقتضاه عدد من اللغويين بين مختلف المستويات التي تساهم في بناء المعنى وتشكله هذا التصور الذي جعل عددا من اللغويين يفصلون بين مستوى بنية الكلمة ومستوى بنية الجملة ومستوى المعجم و مستوى الدلالة إلى غير ذلك من المستويات التي تساهم معا وفي الآن ذاته في تشكيل المعنى" [14]، فهي دعوة إلى عدم الفصل بين المستويات اللسانية.

فهي نظرية تـقوم على أساس"عمليات ذهنية يقوم المتكلم بإنجازها لإنشاء جملة أو خطاب، والعمليات الذي يلجأ إليها السامع لتأويل ذلك الخطاب وفك ألغازه"[15] فهو يعتبر بديلا عن النظريات اللسانية السابقة التي استندت على الشكل على حساب المعنى والدلالة.

2.6 الخطاطة:

الخطاطة عند لانقالي هي عبارة عن "مثال مجرد عن تصور يشتمل على عدد محدود جدا من الخصائص والتفاصيل" [16]، فهي بنية في غاية العموم والتجريد وهي عبارة عن قالب ثابت وفقير من التفاصيل، فهي "جشطلت من حيث كانت كلا من ضمًّا وليست مجرد أجزاء مجمعة وهي قالب متواتر وشكل وانتظام يتجلى في جميع الأنشطة المنضدة، وينشأ في شكل أبنية معنى عندنا من خلال حركات الجسد في الفضاء ومن خلال معالجتنا للأشياء وتفاعلنا الإدراكي بما يحيط بنا"[17]، وقد أورد "لايكوف" خمسة نماذج تتحقق فيها الخطاطة وهي كالآتي[18]:

- **خطاطة الوعاء(الحاوية):**

- التّجربة المجسدنة: نتمثّل أجسادنا في آن على أنّها حاويات تتضمّن أشياء من الأعضاء والأحاسيس أو المشاعر، وعلى أنّها متضمّنة في حاويات مثل البيت أو السيّارة وما إليها.

- العناصر البنيوية: **داخل، حدود، خارج،**
- المنطق الأساسيّ:كلّ شيء كائن في حاوية أو خارجها، فإذا كان **(أ)**محتويا على **(ب)**وكان **(ج)**في **(ب)**، إذن **(ج)**في **(أ)**.

- نماذج استعارية: نتمثل الكثير من المفاهيم على أساس الاحتواء فتكون المجرّدات حاويات من قبيل العلاقات الأسريّة ومجال الأفكار وما إلى ذلك: زيد من بني فلان، دخل عشّ الزوجيّة وخرج منه، من كان في نعمة ولم يشكر خرج ولم يشعر، وقع زيد في مأزق، خرج زيد من الورطة.

- **خطاطة الكلّ-الجزء:**

- التجربة المجسدنة: نتمثّل أجسادنا في كليتها وفي أبعاضها، فالجسد واحد يمثّل كلاّ يقبل القسمة إلى أجزاء هي ما يمكن تمثّله في ذاته، وبنفس الوجه نتمثّل سائر الأشياء في التّجربة وندركها من زاويتين كلاّ وأبعاضا من حولنا.
- العناصر البنيويّة: الكل، الأجزاء، نمط في التّشكّل.
- المنطق الأساسيّ: إذا كان **(أ)**جزءا من **(ب)**إذن **(ب)** ليس جزءا من **(أ)**، لا يكون الشّيء جزءا من نفسه، ولا وجود للكلّ ما لم توجد أجزاء له، ويمكن أن تكون أجزاء ولكن لا وجود للكلّ ما لم تتشكل الأجزاء على نمط ما لتكوين الكلّ، وإذا حلّ الكلّ في مكان ما فالأجزاء حالّة فيه كذلك.
- نماذج استعاريّة: نتمثّل الأسرة وسائر المنظومات الاجتماعية على أنّها كلّ ذو أبعاض، من ذلك أنّ الزّواج إنشاء لعائلة تمثّل كلاّ أبعاضه الزّوج والزّوجة والأبناء، أمّا الطلاق فانفصال الأبعاض واندثار الكلّ.

- **خطاطة الربط:**

- التجربة المجسدنة: ننشأ بجسد مربوط بأمّهاتنا بواسطة الصّرّة، كما نتعلّق بأهلنا وبمواطن طفولتنا وما ألفنا من الأماكن والأشخاص بروابط عديدة.
- العناصر البنيويّة: وحدتان **(أ)و(ب)**، رابط يجمع بينهما.
-المنطق الأساسيّ: إذا ما ارتبط **(أ)** ب **(ب)** كان **(ب)** مقيّدا ب **(أ)** وتابعا له.
- نماذج استعاريّة: نتمثّل المجموعة على أنها عناصر مترابطة والعلاقات ما بين الأفراد على أنّها روابط تنشأ وتقام ثمّ تكسر أو تقطع، كما نتمثل الحريّة غيابا للقيود وعلى خلافها العبوديّة أو التبعية: بين قيس وليلى أسباب، قطع زيد صلته بعمرو، انفصلت ليلى عن قيس، لي ارتباطات عائليّة تمنعني من السّفر، قطعت صرته في بني فلان فهو لا يفارقهم.

- **خطاطة المركز–الأطراف:**

- التجّربة المجسدنة: نتمثّل أجسادنا مركزا هو الجذع وأطرافا هي الأعضاء الطّرفية كاليدين والسّاقية والأصابع وما إليها، وكذلك الأشجار جذعا وأغصانا فأوراقا، ثّم إنّ فقدان الأطراف لا يغيّر من هويّة الكلّ وأساسها المركز، فالشجر الفلانّي يظلّ كذلك وإن قطعت أغصانه أو تساقطت أوراقه وكذا الشّخص.

- العناصر البنيويّة: وحدة، مركز، طرف.

- المنطق الأساسيّ: الأطراف تابعة للمركز قائمة عليه ولا ينعكس ذلك.

- نماذج استعاريّة: يكون ذلك في تصوّر المؤسّسات فتنقسم الإمبراطوريّات والدّول إلى مركز وأطراف وكذلك النّظم الاقتصاديّة والسيّاسية وكذلك تخطيط المدن نتصورها مركزا هو أنشط المواقع فيها وأكثرها تأثيرا وتوجيها وأطرافا هي ما ارتبط بذلك المركز تسييرا وتنظيما في جميع مظاهر الحياة: شارع الحبيب بورقيبة صرّة تونس الكبرى بما فيها تونس الحاضرة وضواحيها، أو نتمثل المدن الكبرى على شاكلة أخطبوط مركزه نواة المدينة وأصابعه الأحياء المنتشرة المتباعدة الممتدّة من حولها.

- **خطاطة المصدر– المسلك-الهدف:**

- التّجربة المجسدنة: قوام حركة الجسد في الفضاء (المكان) من نقطة انطلاق تبدأ عندها حركة التنقّل ونقطة وصول وما بينهما مسلك يتمثّل في جميع النّقاط المسترسلة تعمّها الوجهة أو الاتّجاه.

- العناصر البنيويّة: مصدر (نقطة البداية)، هدف أو نقطة وصول، مسلك (سلسلة من المواضع المسترسلة تربط ما بين الانطلاق والوصول) واتّجاه (إلى نقطة الوصول).

- المنطق الأساسيّ: كلّ انطلاق من مصدر إلى نقطة وصول عبر مسلك يقتضي مرورا بكلّ موضع من المواضع الوسيطة ما بينهما.

- نماذج استعاريّة: نتمثل الغايات والأهداف على أنّها وجهات أو نقاط وصول، وتحقيق الأهداف على أنّه مرور على مسلك طرفاه بداية ونهاية، فتكون الحياة رحلة والنّجاح غاية يتوصّل إليها بعد أن قطعت مسافة طويلة من الكدّ في العمل وما إلى ذلك.

3.6 الفضاء الذهني:

للفضاء عدة تعريفات، وهذا التعدد نابع من تعدد التخصصات والميادين التي تستعمل كلمة" **فضاء**"،فهي تستعمل في علوم الهندسة ، والعلوم الفيزيائية والفلكية، والعلوم النفسية،والأدب واللسانيات وغيرها من العلوم، **ففي اللسانيات الإدراكية،مصطلح" الفضاء"**

مرتبط بالذهن أي أنه غير محسوس، فالدراسات المتعلقة بالفضاء في اللغة كظروف المكان تشكل مبحثا أساسيا من مباحث اللسانيات الادراكية، وهو يتكون من **"مضامين تصورية (أوقاعدة تصورية) وعمليات ذهنية تصورية تشكل تلك المضامين وتنظمها"**[19].

فالمُتَعلِّم يقوم ببناء فضاءاته الذهنية بالاعتماد على الأبعاد التي هي تمثيل للصفات المختلفة للأشياء كالوزن والحجم والقوة، والطول والعرض والعمق، فهي أبعاد طوبولوجية هندسية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالإدراك، ففهم **الخطاطة** يتأسس على فهم العلاقة بين اللسانيات وعلم الاعصاب،وهذه الخطاطات هي عبارة عن مسارات ومناطق محدودة وغيرها والتي يمكن التعبير عنها بواسطة الحروف، والظروف، والاستعارات وغيرها ، ثم تنشأ بعد ذلك تصورات من خلال الربط أو التفاعل بين التجربة واللغة والبنية العصبية، فتتكون بذلك" المقولات اللغوية والتصورية باستخدام عُدَّة إدراكية من النسق البصري، واللغة تُتَعلَّم بشكل مضبوط لهذه التصورات"[20].

7 منهاج اللغة العربية من منظور اللسانيات الادراكية:

يعتبر المنهاج المصدر الأول في العملية التربوية والذي ينطوي على العديد من العمليات التعليمية وصياغة الأهداف والسلوكيات،إضافةإلى توزيع المعلومات التي يستخدمها المعلم بطريقة بسيطة وقابلة للاكتساب منجهة المتعلم ويتم تقييم المنهاج على ما مدى مراعاته للخصائص العقلية والإدراكية للمتعلم، وعليه لم تراع مناهج المرحلة الابتدائية للغة العربية عدة متطلبات منها:

1.7 نقص الربط بين المادة و وظائف دماغ المتعلم:

إن نقص الربط بين المادة الدراسية ووظائف دماغ التلاميذ واهتماماتهم من أهم نقاط القصور الذي يعاني منها تصميم منهج المادة الدراسية، فالمواد الدراسية تختلف في طبيعتها، فقد أظهرت الكثير من أبحاث الدماغ الكيفية التي يتعلم بها الدماغ البشري وأحد أهم هذه الاكتشافات أن التعلمه و في الواقع تغيير في فسيولوجية الخلايا العصبية الدماغية حيث بين علماء الأعصاب أنَّ "هناك شواهد متزايدة على أنَّ المخ النامي والناضج يتغيرَّان بنيويا عند التعلم، ومن المعتقد أن هذه التغيرات ترسخ التعلم في المخ" [21]، حيث ينمو لهذه الخلايا فروع إضافية و تتشابك مع العصبية الأخرى ذات الصلة، ويحدث التعلم حينما تشتبك العصبونات

مع بعضها البعض في مناطق مختلفة من الدماغ محدثة شحنات كهروكيمياوية داخل الخلية بهدف تبادل المعلومات.

وبالتاليكانلابدللمنهاجالدراسيتقصّىهذاالموضوع،فقدأوضحتالدراساتالحديثةأهميةوض

ع

مناهجمتناغمةمعدماغالتلميذوذلكمراعاةمعطبيعةعملالدماغ،فلايتمتعالمتعلمبتحصيلدراسي يتناسبمع عمرهومستوىقدراتهالعقليةأيأنهناكعدمتوازنبينالقدرةالمعرفيةوالعمريةفي التحصيل، وهو ما ينتج خللا في التحصيل الدراسي.

2.7 نقص في مراعاة المنهاج للنمو الحسي للمتعلم:

تقوم الحواس عند الإنسان بنقل المعلومات إلى الدماغ، ومن ثم معالجتها عن طريق البنية المعرفية (ذاكرة قصيرة الأمد أو ذاكرة طويلة الأمد)، وبعدهاتتمعمليةالإدراكبتخزين المعلومات المهمة أو المنظمة في ذاكرة طويلة الأمد، بينما المعلومات غير المهمة تذهب إلى طي النسيان، فالحواس تقوم بنقل المعلومات بمثابة المدخلات بينما البنية المعرفية تتم داخلها العمليات العقلية و تتم معالجة المعلومات، أما الإدراك والفهم فتمثل المخرجات، حيث يقوم العقل بإعطاء الحلول وتخزين المعلومات، كما يجب مراعاة النمو الحسي للطفل والاهتمام بالنماذج الحسية التي تتيح للطفل الإدراك البصري والسمعي.

8 الكتاب المدرسي من منظور اللسانيات الإدراكية:

الكتاب المدرسي هو وسيلة من الوسائل التعليمية، قام بإعداده أشخاص من اختصاصات مختلفة من تربويين ومُعلِّمين وعلماء نفس وغيرهم، يعتمد عليه المعلم في إعداد دروسه، يحتوي على مقاطع تعليمية متنوعة، تعالج العديد من القضايا والمفاهيم والأنشطة والتي يَستَقِيم نها المُتَعَلِمُ الأفكار والكفاءة اللغوية، فه ي تساهم في نموه العقلي وتنمية شخصيته وبناء معارفه، " فه يوثيقة ضرورية وإلزامية للمتعلم لأن بناء هو مضمونه موجه و مقصود ليتعلم كيف يعلِّم نفسه"[22]،فهو بذلك مادة تعليمية مقدمة في إطار تربوي منظم من أجل تحقيق أهداف معينة.

ومن خلال تحليل محتوى كتب الطور الابتدائي، والاتصال ببعض معلمي اللغة العربية لاحظنا أن الكتاب المدرسي لم يراع عند تعليم التلاميذ العديد من المبادئ نُجمل أبرزها في النقاط الآتية:

- قصور في تعليم التلميذ الانتقال من السهل إلى الأصعب؛ إ ذ إ ن استيعاب التلميذ للموضوع ينمو بالتدرج، لذا لم يراع التدرج في تلقين المعلومات وعدم مراعاة القدرات وإمكانيات التلميذ، فهي تفتقر لفكرة التدرج في تلقين المعلومات من **العام إلى الخاص.**
- نقص في الاعتماد على القدرات الإدراكية للتلميذ في تعليم الدرس النحوي.
- عدم الاستفادة من دروس المواد الأخرى كالرياضيات، والعلوم الطبيعية في تعليم النحو العربي.
- الاعتماد على تدريس أكبر عدد ممكن من القواعد مع إهمال الكفاءة اللغوية.
- الاستخدام المتواضع للوسائط الإلكترونية التي أثبتت نجاعتها في العملية التعليمية.

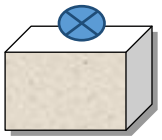
9 نموذج مقترح لتعليمية النحو العربي:

اعتمدنا في هذا النموذج على استخدام الأشكال الهندسية الموجودة في الكتاب المدرسي للرياضيات، وذلك لتبسيط وفهم حروف الجر وظروف المكان، فالتلميذ في المرحلة الابتدائية يقوم ببناء تصورات وتمثلات تلائم مرحلة نموه العقلي وتفاعله مع العالم المحيط به، ويجب على مُعدِّي المناهج مراعاة هذه الأمور، فقمنا بتقديم بعض أنواع الأشكال البسيطة مربعات، دوائر، مثلثات في علاقات فضائية متنوعة، مستقرة ومتحركة لتنشيط الفضاء الذهني للتلميذ، فتتشكل بذلك **خطاطات** أولية مثل النقاط، والخطوط،والمسطحات، والأشكال الهندسية، حيث يقوم التلميذ بصنع **صور ذهنية** أولية، ثم قمنا بتقديم صور من بيئة التلميذ لتطوير هذه الصور الذهنية بتطور الخطاطات فتخلق بذلك تصورات وأفكار جديدة أكثر تجريدا.

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تكوين خطاطات لحروف الجر وظروف المكان لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يستخدم المدرس في هذه الحالة نتائج الخطاطة الحاوية وخطاطة الكل- الجزء، والفضاء الذهني ليعبِّر عن الوضعيات المختلفة.

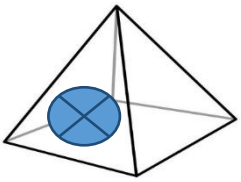
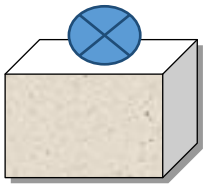
1.9 تعليمية حروف الجر:

- **الحرف "على":**

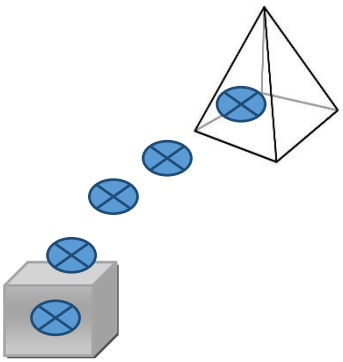
المعلم	الشكل	التلميذ
-تقديم المفهوم بالاعتماد على درس الرياضيات. -بالاعتماد على التماس والترتيب على المحور العمودي.		-الدائرة على المكعب
-تقديم المفهوم بالاعتماد على تجربة التلميذ في المجتمع.		-الكرة على الكرسي
-تقديم المفهوم بالاعتماد على الحجم والتقاطع العمودي والأفقي		-الصورة على الحائط

- **الحرف "في":**

المعلم	الشكل	التلميذ

-بالاعتماد على درس الرياضيات(الهندسة). - تقديم مفهوم الوعاء أو الاحتواء. - الشكل عبارة عن مكعب بداخله دائرة. - المكعب يسمى موقعا والدائرة تسمى هدفا. - الموقع أكبر من الهدف	 	-الدائرة في الهرم -الدائرة في المكعب
- الشكل عبارة عن وعاء - ماذا يوجد في الوعاء؟ - الوعاء يسمى موقعا والماء والسمكة تسميان هدفا		-يوجد ماء وسمكة وأحجار - الماء في الوعاء - السمكة في الوعاء
-تقديم مفهوم الكل-الجزء. - ماذا يوجد في الشجرة. -ماذا يوجد في الأصيص.		-البرتقال في الشجرة -الشجرة في الأصيص.

- **الحرف "إلى":**

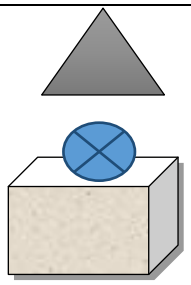
المعلم	الشكل	التلميذ
-بالاعتماد على درس الرياضيات وخطاطة المصدر-المسلك-الهدف. -وبالاعتماد على أمثلة حرف الجر "على" و "في". -الهرم= المصدر - تحرك الدائرة= المسلك - المكعب= الهدف		-الدائرة في الهرم -الدائرة خارج الهرم -الدائرة على المكعب -الدارة في المكعب - انتقلت الدائرة من الهرم إلى المكعب
-بالاعتماد على التجربة في المجتمع.		-ركل عمر الكرة -الكرة تتجه إلى المرمى -الكرة في المرمى

2.9 تعليمية ظرف المكان:

- **الظرف أمام/وراء:**

المعلم	الشكل	التلميذ
-بالاعتماد على الفضاء الذهني نقوم بتحديد المعلم. -مثال المثلث = المعلم		-المثلث وراء الدائرة -المثلث أمام المكعب
-بالاعتماد على تجربة التلميذ مع الطبيعة. -		-الشمس وراء الجبل -الجبل أمام الشمس

- **الظرف "فوق":**

المعلم	الشكل	التلميذ
-بالاعتماد على المحور العمودي والاسقاط الأفقي. - أين الكرة؟ فالكرة **(منتقل)**والمكعب**(معلم)** -أين المثلث؟ فالمثلث **(منتقل)**والمكعب**(معلم)**		-الكرة على المكعب -المثلث فوق الكرة -المثلث فوق المكعب
-بالاعتماد على التجربة والتفاعل مع بيئة الطفل.		-العصفورفي القفص -العصفور فوق القفص.
-بالاعتماد على درس العلوم الطبيعية (الكثافة)		-الماء في الكأس الزيت في الكأس -الزيت فوق الماء

10 الخاتمة:

حاولنا في هذه الدراسة أن نقدم اقتراحات منهجية تفيد في تعليم الدرس النحوي في المرحلة الابتدائية فتوصلنا إلى جملة من النتائج نذكر منها:

- الاستفادة من العلوم الطبيعية والرياضيات لفهم حروف الجر ، باعتبار أن اللغة ظاهرة طبيعية تقبل الدراسة العلمية والتداخل بين التخصصات العلمية.

- استخدام المجسمات في تعليمية حروف الجر وظروف المكان بالاستفادة من ملكة الا دراك لدى تلاميذ المرحة الابتدائية مما يتوافق مع نموهم المعرفي.

- ضرورة استخدام الفضاء الذهني للتلميذ في تعليمية حروف الجر وظروف المكان.

- ضرورة ربط اللغة بالعالم الخارجي وذلك بمحاولة تقريب مفاهيم حروف الجر وظروف المكان بالاعتماد على بيئة التلميذ.

-استثمار معدي المناهج التربوية لبعض المعارف المتعلقة بالجانب العصبي والإدراكي في تقديم الدرس النحوي ومراجعة المناهج التربوية.

- يسهم التعلم في إحداث تغيرات في البنية الذهنية والعصبية، وذلك كلما تعلُّم التلميذ مفهوما جديدا تنشأ عنده خطاطات أولية بتفاعله مع بيئته ومحيطه الخارجي لتتطور هذه الخطاطات تدريجيا لتصل إلى درجة كبيرة من التجريد.

الهوامش:

[1] الأزهر، الزناد، 2011م، النصوالخطابمباحثلسانيةعرفنية، مركزالنشرالجامعي، تونس، دط، ص21.

[2] عبدالرحمن، طعمة، 2017م، البناءالعصبيللغةدراسةبيولوجيةتطوريةفيإطارالسانياتالعرفانيةالعصبية، ط1، ص231 .

[3] جنان بنت عبد العزيز التميمي، 2013م، الزمن في العربية من التعبير اللغوي إلى التمثيل الذهني، دراسة لسانية إدراكية، كرسي المانع لدراسات اللغة العربية وآدابها، الرياض، ط1، ص11.

[4] الأزهر، الزناد، النص و الخطاب مباحث لسانية عرفنيّة، ص2 .

[5] دوجلاس، براون، 1994م، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وأحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، ص25.

[6] طعيمة، إحمد رشدي، 2000م، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي، ص27.

[7] غي تيبرغيان وآخرون، قاموس العلم المعرفية، 2013م، تر: جمال شحيّد، مر: مصطفى حجازي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان ط1، ص70.

[8] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، 2006م، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص06.

[9] عمران حاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، 2013م، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار رضوان للنشر والتوزيع، مؤسسة دار الصادق الثقافية، عمان، ط1، ص145.

[10] لخضر لكحل وكمال فرحاوي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية، الحراش الجزائر، وزارة التربية الوطنية، ص128.

[11] عدنان يوسف العتوم، 2012م، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، دط، ص109.

[12] المرجع نفسه، ص111.

[13] عمرو شريف، 2012م، ثم صار المخ عقلا، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط1، ص70.

[14] بن غربية، عبد الجبار، 2010م، مدخل إلى النحو العرفاني، مسكلياني للنشر والتوزيع، ط1، منوبة، تونس، ص28.

[15] المرجع نفسه، ص30.

[16] المرجع نفسه، ص75.

[17] الأزهر، الزناد، د تا، نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دط، ص167.

[18] المرجع نفسه، ص168

[19] بن غريبة، عبد الجبار، مرجع سابق، ص47.

[20] جورج لايكوف ومارك جونسون،2016م، الفلسفة في الجسد الذهن المتجسد وتحدية للفكر الغربي، تر: عبد الحميد جحفة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، ص747.

[21] سعاد، رسول وآخرون، 2016م، كيف يتعلم الناس: المخ، والعقل، والخبرة، والمدرسة، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، ص202.

[22] رجاء علي عبد المجيد سالم،
جودة الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية، ضمن كتاب جودة المدرسة الثانوية العامة، إشراف فيليب إسكاروس، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مصر، ص 144.