الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشاذلي بن جديد – الطارف

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

الميدان: اللغة والأدب العربي تخصص: اللسانيات التطبيقية

مذكرة مقدمة لنيل درجة ماستر في اللغة والأدب العربي

بعنـــــــــــــــــوان

أثر اللسانيات العرفانية في تعليمية اللغة العربية – مهارة القراءة نموذجًا

إعداد الطالب تحت إشراف

اسماعيل شرقي الدكتورة سمية عامر

اللجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الإنتساب	الصفة
زكرياء مخلوفي	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	رئيسا
سمية عامر	أستاذة محاضرة ب	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	مشرفة و مقررة
سهام سلطاني	أستاذة محاضرة ب	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	مناقشة

السنة الجامعية : 2025/2024

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٠

إهـــــداء

إلى من غرست في قلبي حبّ العلم، وكانت النبراس الذي أنار دربي

إلى من لم تغب دعواتها عن أيامي، ورافقتني في كل لحظة

إلى أمّي الحبيبة، يا روح القلب وسرّ النجاح، جزاكِ الله عني خير الجزاء.

وإلى أبي الغالي، يا من كنتَ سندًا ورفيقًا، وسهرتَ من أجلي وتحملتَ الكثير في صمت ورضا زرعتَ في نفسي الثبات والعزم، فكنتَ قدوتي، ومصدر قوتي، فلك مني كل المحبة والامتنان.

وإلى رفيقة الدرب، ونعمة الله في حياتي زوجتي الحبيبة، شكراً لصبرك، ودعائك، ومحبتك التي كانت زادي في مسيرة العلم والعمل، فنجاحي ثمرة إخلاصك وتضحياتك.

وإلى فلذات كبدي، أولادي الأحبّة، زهرات عمري، ونبض قلبي، أنتم الدافع والغاية، أنتم الحلم الذي يكبر معي. أهديكم ثمرة جهدي، لتكون لكم شعلة أمل ودرعًا في دروب الحياة.

وإلى إخوتي وأخواتي، وزملائي وأصدقائي، لكم جميعًا، ممن ساندوني بكلمة، أو دعاء، أو ابتسامة، أهدي هذا العمل عربون محبة وامتنان خالص.

وإلى أساتذتي الأفاضل في جامعة الشاذلي بن جديد – الطارف،

الذين كانوا منارات أضاءت طريقي، وعلّموني أن العلم رسالة ومسؤولية...

أرفع إليكم أسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان.

2025

شكر وعرفـــان

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات، وبفضله تتيسر الصعوبات

والصلاة والسلام على سيدنا محمد خير الأنام، وعلى آله وصحبه الكرام.

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لكل من مدّ لي يد العون وساهم في إنجاز هذه المذكرة، ولو بكلمة أو نصيحة أو دعوة في ظهر الغيب.

أخص بالشكر والتقدير الأستاذة الفاضلة : سميــة عامر، التي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها السديدة وملاحظاتها القيمة، فلها مني كل التقدير والاحترام.

ولا يفوتني أن أعبر عن خالص شكري وامتناني لكل أساتذتي في قسم اللغة العربية بجامعة الشاذلي بن جديد ، الذين كانوا خير معين وسند طوال سنوات الدراسة.

وإلى عائلتي الكريمة، التي كانت الحافز والداعم في كل خطوة، أمي وأبي، إخوتي وأخواتي، جزاكم الله عني كل خير.

كما أقدم أسمى عبارات الشكر والتقدير لكل زملائي وزميلاتي، على روح التعاون والمشاركة.

لكم جميعًا، أرفع أصدق كلمات العرفان والتقدير.

مقدمة

مقدمة

تُعدّ اللغة من أبرز ما يميّز الإنسان عن غيره من الكائنات، فهي الوعاء الذي يحفظ الفكر، والأداة التي يُعبّر بها عن الإدراك والمعرفة، والوسيلة التي يتفاعل بها الفرد مع محيطه الاجتماعي والثقافي. وقد ظلّت اللغة محلّ اهتمام الدارسين من مختلف التخصصات، ممّا أدى إلى تعدد المقاربات التي تناولتها، سواء في بعدها البنيوي أو الوظيفي أو النفسي أو الاجتماعي أو المعرفي. وفي هذا السياق، ظهرت اللسانيات العرفانية (Linguistique cognitive) في ثمانينيات القرن الماضي بوصفها إطارًا معرفيًا جديدًا يتجاوز النظرة الشكلية للغة، ويؤسّس لفهمها باعتبارها نشاطًا ذهنيًا وجسديًا معيشًا.

تقوم اللسانيات العرفانية على مبدأ أساسي مفاده أن اللغة ليست نظامًا رمزيًا منعزلاً، بل هي جزء من الإدراك البشري، تنبني على التجربة الجسدية والتفاعل الحسي، وتُكتسب من خلال مسارات معرفية تستند إلى التصور والخبرة والتمثل الذهني. ومن هنا، أصبح من الضروري استثمار هذه التصورات في المجال التربوي، لاسيما في تعليمية اللغة العربية، حيث يُمكن أن تسهم المفاهيم العرفانية – مثل الجسدنة، والخطاطة، والبنية التصورية، والأفضية الذهنية – في تطوير طرائق تدريس مهارة القراءة، وجعلها أكثر فعالية وارتباطًا بخبرة المتعلم.

وانطلاقًا من هذه الخلفية، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأبعاد العرفانية في تعليمية القراءة باللغة العربية، من خلال تحليل نماذج نصية مستقاة من المنهاج التربوي، واستثمار أدوات التحليل العرفاني لفهم آليات بناء المعنى لدى المتعلم. كما تسعى إلى ترجمة المفاهيم النظرية العرفانية إلى مقترحات بيداغوجية عملية، تُمكّن المعلمين من تحسين أداء المتعلمين القرائي وتعزيز كفاءاتهم التأويلية.

وقد ارتكزت هذه الدراسة على منهج وصفي تحليلي من جهة، للكشف عن المبادئ النظرية للعرفانية، ومنهج تطبيقي نقدي من جهة ثانية، لتحليل النصوص المدروسة وفق مقولات اللسانيات العرفانية، وتشمل حدودها التعليمية مهارة القراءة في مرحلة التعليم الأساسي، بينما تنحصر حدودها النظرية في مفاهيم الجسدنة، والخطاطة، والبنية التصورية، والأفضية الذهنية.

وتتوزع هذه الدراسة على مباحث أساسية:

نظري تمهيدي يُعنى بتأصيل مفوم التعليمية ومفهوم القراءة و المفاهيم العرفانية؛

تاريخي ومفاهيمي يسلّط الضوء على نشأة وتطور اللسانيات العرفانية ومبادئها؛

تطبيقي يُبرز تجليات المقاربة العرفانية في تعليمية القراءة من خلال تحليل نصوص مدرسية ومقارنتها واقتراح سبل بيداغوجية عملية.

- **إشكالية البحث**

لقد أظهرت الممارسات الصفية التقليدية في تدريس اللغة العربية، خاصة في ما يتعلق بمهارة القراءة، محدودية في بناء الفهم العميق والنقدي لدى المتعلّمين، نتيجة اعتمادها على أساليب سطحية تركز على التلقين واسترجاع المعنى الجاهز، وفي المقابل، تتيح اللسانيات العرفانية – باعتبارها رؤية معرفية للغة – إطارًا جديدًا لفهم العلاقة بين اللغة والإدراك، وتجعل من مهارة القراءة عملية دينامية إدراكية ذات بعد تمثلي وتجريبي، وانطلاقًا من هذا المنظور، تتمثل الإشكالية العامة التي يسعى هذا البحث إلى معالجتها في السؤال الآتي:

كيف يمكن استثمار مفاهيم اللسانيات العرفانية في إعادة بناء تعليمية مهارة القراءة، بما يسهم في تعزيز الفهم العميق والتمثُّل الإدراكي للمعنى لدى المتعلّم؟

✦ الأسئلة الفرعية

للاستجابة لهذه الإشكالية المركزية، يتفرّع عنها عدد من الأسئلة الفرعية، نذكر منها:

- **ما المفهوم النظري للسانيات العرفانية؟ وما المبادئ التي تقوم عليها؟**
- **كيف تُسهم مفاهيم مثل الجسدنة، والخطاطة، والبنية التصورية، والأفضية الذهنية في تفسير الفعل القرائي؟**
- **ما أوجه القوة والضعف في نماذج تعليمية القراءة التقليدية مقارنة بالنموذج العرفاني؟**
- **كيف يمكن ترجمة المفاهيم العرفانية إلى ممارسات بيداغوجية داخل القسم؟**

فرضيات البحث

استنادًا إلى الإشكالية والأسئلة المطروحة، تفترض هذه الدراسة ما يلي:

إنّ توظيف مفاهيم اللسانيات العرفانية في تدريس مهارة القراءة يُسهم في تعزيز الفهم القرائي لدى المتعلّمين.

تساعد مفاهيم الجسدنة والخطاطة والبنية التصورية على بناء المعنى إدراكيًا، بعيدًا عن التفسير الشكلي الجامد.

النموذج العرفاني للقراءة أكثر فعالية في تمكين المتعلّم من تحليل النصوص واستيعابها تمثيليًا.

تُتيح المقاربة العرفانية إعادة تشكيل العلاقة بين المتعلّم والنص، من خلال الانتقال من التلقي السلبي إلى الفهم النشط والإنتاج المعرفي.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- توضيح الأسس النظرية للسانيات العرفانية وربطها بحقل تعليمية اللغة.
- تحليل نماذج نصوص تعليمية تحليلًا عرفانيًا للوقوف على آليات تمثل المعنى.
- إبراز أوجه التداخل بين المفاهيم العرفانية والفعل القرائي المدرسي.
- اقتراح آليات تعليمية جديدة ترتكز على التمثلات الإدراكية لدى المتعلّمين.
- المساهمة في تطوير طرائق تدريس مهارة القراءة بما ينسجم مع معطيات العلوم المعرفية الحديثة.

أهمية البحث

- يُسهم البحث في تعميق الفهم بمفاهيم اللسانيات العرفانية وتوسيع مجال توظيفها في علوم التربية واللسانيات التطبيقية.
- يُعدّ محاولة جادة لدمج التصورات المعرفية ضمن تحليل النصوص المقروءة وتعليمها، بما يثري البحث اللساني والبيداغوجي العربي.
- يوفّر أدوات تحليلية عرفانية يمكن توظيفها في البرامج والمناهج التعليمية.
- يُقترح بديلاً تعليمياً للممارسات الصفية التقليدية، من خلال ترجمة المفاهيم الإدراكية إلى تقنيات تعلمية ملموسة.
- يُساعد المعلمين على تصميم وضعيات قرائية تستجيب للتمثلات الذهنية والمعرفية لدى التلاميذ.

صعوبات وتحديات البحث

لم يكن إنجاز هذا البحث يسيرًا، بل واجهتنا مجموعة من التحديات على المستويين النظري والتطبيقي، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- نظرًا للطابع المركب للموضوع، الذي يجمع بين اللسانيات العرفانية وتعليمية القراءة، واجهتنا صعوبة أولى في تحديد مدخل منهجي دقيق يمكن أن يجمع بين العمق النظري والجدوى التطبيقية، مع مراعاة خصوصية السياق التربوي الجزائري.
- سعينا إلى اعتماد لغة علمية دقيقة في العرض والتحليل، مع تجنب الركاكة أو التكرار، مما جعل مرحلة التحرير تتطلب مراجعات متكررة وصياغة متأنية، خاصة في الفصول التي تجمع بين الطرح المفاهيمي والتطبيق البيداغوجي.
- لم تتوفر مراجع عربية كافية تعالج صراحة العلاقة بين اللسانيات العرفانية وتعليمية القراءة، ما جعلنا نستند أساسًا إلى الأطر النظرية العامة دون الاعتماد المكثف على الدراسات السابقة، وهو ما شكّل تحدّيًا في دعم بعض الأفكار بالأمثلة الميدانية أو النتائج البحثية المقارنة.
- لم يكن من السهل إسقاط مفاهيم تجريدية كالجسدنة والخطاطة والبنية التصورية على نصوص مقررة في التعليم الابتدائي، مما تطلب جهدًا خاصًا في استخراج المؤشرات الدالة على التمثلات الإدراكية، وربطها بفهم المتعلم للنص.
- فرضت المحددات الزمنية المقررة لإنجاز المذكرة ضغطًا حقيقيا، خاصة مع التعمق في الجوانب النظرية وتوسيع الشق التطبيقي، ما جعل من تنظيم المحتوى وترتيبه تحدّيًا إضافيًا تطلب تخطيطًا دقيقًا ومراجعة مستمرة.

ورغم كل هذه الصعوبات، حرصنا على تقديم عمل علمي يحترم متطلبات البحث الأكاديمي من حيث الصياغة، والمنهج، والعمق النظري، والمقاربة التطبيقية، إسهامًا في إثراء النقاش العلمي حول إمكانية استثمار اللسانيات العرفانية في تعليمية اللغة العربية.

الفصل الأول:

التأصيل النظري للمقاربة العرفانية وتعليمية القراءة

توطئة

إنّ الحديث عن تعليمية اللغة العربية يستدعي بدايةً الوقوف عند مصطلح "التعليمية" ذاته، من حيث تأصيله اللغوي والمفاهيمي، ثم من حيث تطوره الاصطلاحي عبر الدراسات البيداغوجية والديداكتيكية. فقد أصبح هذا المفهوم يحتلّ موقعًا محوريًّا في علوم التربية، لا سيما في ظل التحولات المعاصرة التي شهدها ميدان التعليم، والتي جعلت من العملية التعليمية نشاطًا منظَّمًا يقوم على تخطيط محكم يراعي مختلف الفاعلين والمكونات، وفي مقدمتها المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية.

ويأتي هذا المبحث لتسليط الضوء على مفهوم "التعليمية" كما تبلور في الأدبيات التربوية، مع تقديم عرض لأهم التعريفات التي حاولت ضبط معناه، إضافة إلى إبراز أهم عناصره ووظائفه، سعياً نحو تحديد الموقع الحقيقي لتعليمية اللغة العربية ضمن هذا الإطار العام، وما تقتضيه من خصوصية نابعة من طبيعة اللغة وخصوصياتها المعرفية والتواصلية.

المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية بين المفهوم والمصطلح:

المطلب الأول: مفهوم التعليمية:

أصلها (الديداكتيك) و هي كلمة يونانية ومعناها حسب قاموس روبير الصغير LE PETIT ROBETأي درس أو علم ، (ENSEIGENER) مترجمة من العربية إلى التعليمية وهي علمالتدريس والتعليم والتدريسية، والتعليمية مصدر صناعي للفظ "تعليم" مشتق من الفعل "علم" الذي يعنيوسم و وضع علامة[1].

أما بالنسبة لبيرناند لاكومب ": Lacombe. D 1968 نهج أو أسلوب لتحليل الظواهر التعليمية."[2]

وعند جاسمين ":B. JASMIN 1973 التفكير في المادة الدراسية بهدف تدريسها". و يعده راشلين ":M.REUCHILIN 1947 مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد علىتدريس مادة معينة"[3].

وتهتم أيضا بالمعلم و المتعلم على حد سواء، كما أنها تهدف إلى إبراز النتائج والغايات الناتجة عن الفعلالتدريسي، و تطمح للوصل إلى الكفاءات المنشودة وتوضح طرائق سير المعلم في مساره التعليمي وتوجيه المتعلم لبلوغ الأهداف المسطرة في المسار الدراسي.

المطلب الثاني: تعريف التعليمية:

تعد التعليمية: "مجموعة الجهود و النشاطات المنظمة و الهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراتهوموارده في العمل على تحصيل المعارف و المكتسبات و المهارات و الكفايات و على استثمارها في تلبيةالوضعيات الحياتية المتنوعة"[4].

---

[1]- نورالدين أحمد بن قايد وحكيمة بن سعيدي ، التعليمية وعلاقاتها بالأداء البيداغوجي و التربية، مجلة الواحات للبحث والدراسات، ع (08) ، جامعة محمد خيضر معسكر، ص 3 .

[2]-طاب عيسى،في سؤال الديداكتيك، مجلة دراسات،جامعةبشار،الجزائر، ع 07،جوان 2015 ،ص 162 .

[3]- المرجع نفسه، ص 16 .

[4]- أنطوان صياح،تعلمية اللغة العربية،دار النهضة العربية،د ب، د.ط، 2010 ،ص 74.

فهي تستهدف عملية التعليم وفق قوانين وقواعد منظمة، من أجل مساعدة المتعلم في اكتساب العلوم والمعارف المختلفة ومن بينها اللغة.

لذا فإن عمل التعليمية هو تأسيس "نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عنمحتوى مختلف المواد، موضوعها هو النشاط التعليمي التعلمي أي نشاط التعليم و التعلم في ت اربطهما وفققوانين العملية التعليمية ذاتها"[1]

والعملية التعليمية: هي مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن المدرس وعن المتعلمين، ولكنهاترتبط بكيفية منطقية وتعاقب بكيفية منتظمة إلى الحد الذي يمكننا أن تنبأ بحدوثها في كثير من الأحيان .كما أنها عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها[2].

1. التعليمية كمدخل عملي للبيداغوجيا التربوية:

يميز العديد من الباحثين بين مفهومي البيداغوجيا والديداكتيك، حيث تشير الأولى إلى جملة المبادئ والنظريات التربوية التي تهدف إلى تسهيل عملية نقل المعارف والمهارات إلى المتعلم، من خلال تهيئة وضعيات تواصل بيداغوجي فعّالة بين المعلم والمتعلم. أما الديداكتيك، فتُعد فرعاً من فروع علوم التربية، يُعنى بالشق العملي والتنفيذي للعملية التعليمية، ويهتم بتخطيط الوضعيات التعليمية، وتحديد الأهداف التربوية، واختيار الطرق والوسائل الملائمة لتحقيقها، مع مراقبة الأداء وتعديله باستمرار.

وعند الحديث عن التقويم، فإن الديداكتيك تركز على تقويم صلاحية الوضعيات التعليمية ونجاعتها، بغرض تطويرها أو تعديلها عند الحاجة. في المقابل، تركز البيداغوجيا على تحصيل المتعلم للمعرفة، وتحليل أدائه بهدف تشخيص مستواه وتوجيهه، سواء في إطار التقويم التكويني أو التجميعي النهائي[3].

المطلب الثالث: عناصر التعليمية:

[1]- عبد القادر لووسي: المرجع في التعليمية – الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس ، دار جسور، الجزائر،د.ط، 2016ص 21 .

[2]- نوال أسعد: ركائز العملية التعليمية، على الموقع: https://sites.google.com/site/httpsayamejameaia/home/ayam-drasyte/rkayz-almlyte-altlymyte

[3]- نور الدين أحمد بن قايد وحكيمة بن سعيدي،التعليميةوعلاقاتها بالأداء البيداغوجي والتربية،مجلة الواحات للبحث و الدراسات، ع (08) ،جامعة محمدخيضر معسكر،ص39 .

تقوم العملية التعليمية على أربعة عناصر هي:

1. المعلم:

هو الشخص الذي يمتلك معلومات كافية عن المتعلم والمعرفة بأنشطة وإجراءات ومناهج التعليموبالمشاركة مع المصمم التدريسي تكون له القدرة على تنفيذ تفاصيل لعدد كبير من عناصر التخطيط، كما تكونله إمكانية تجريب خطة التدريس المطورة "[1]،وللمعلم دور أساسي وفعال في العملية التعليمية، إذ يستطيعبخبراته وكفاءته أن يحدد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم ودور المعلم هو إعدادالمتعلم للمستقبل إعدادا سليما[2].

وتظهر أهمية المعلم بتميزه على الآلة التعليمية في الآتي[3]:

- تمثيل دور القدوة.
- التفاعل والمرونة.
- مراعاة الفروق الفردية.
- التأثير غير المباشر.

يعد المتعلم محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم وفقا لخصائصه المعرفية والوجدانية والفردية لتحديد العملية التعليمية وتنظيمها، وتحديد الأهداف المراد تحقيقها وفي بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم[4].

2.المادة التعليمية:

والمقصود بالمادة التعليمية(محتوى التعلم) كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع ما وفي حقبة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية الأدبية، الفلسفية والدينية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، وما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية من كل البقاع والتي تصنف في النظام الدراسي

[1]- رشدي أحمد طعيمه ، طرق تدريس مواد اللغة العربية، دار الفكر، مصر، ط 01 ،2004 ،ص33 .

[2]- خالد مجبل الرميضي ، الأسس التربوية رسوم وتوضيحات، منشورات جامعة الكويت ، ط 01 ، ،2005 ،ص133 .

[3]- المرجع نفسه: ص133 .

[4]- سمرة عمر،المنهج اللساني العرفاني ودوره في تعليمية اللغة العربية،PSYCHOLOGY AND EDUCATION، ع 4 ، 2024 ،ص 571 .

إلى مواد، على أن اختيار مادة دون أخرى يتم بناء على الغايات، والأهداف المتوخاة في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها، و بأشكال العمل الديداكتيكي أي ما يصطلح عليه بطرق التدريس[1] .

المبحث الثاني: مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية

تُعدّ القراءة من أهم المهارات اللغوية التي يقوم عليها تحصيل المتعلم في مختلف المراحل الدراسية، فهي بوابة المعارف ووسيلة لاكتساب المعلومات وتوسيع المدارك، وهي أيضًا دعامة أساسية لبناء الكفاءة اللغوية والفكرية على حدّ سواء، وقد تطوّر مفهوم القراءة عبر الزمن، فلم يعد يقتصر على مجرد الربط بين الرموز المكتوبة وأصواتها، بل أصبح يشمل عمليات عقلية معقّدة، كالفهم، والتحليل، والنقد، والتفاعل الوجداني والمعرفي مع النصوص المقروءة.

وفي سياق تعليم اللغة العربية، تحتلّ القراءة مكانة مركزية، إذ تُعدّ أداة فعّالة في دعم المهارات الأخرى كالتحدث والكتابة والاستماع، ومن هذا المنطلق، تسعى المناهج التعليمية الحديثة إلى تطوير طرق تدريس القراءة بما يتماشى مع المفاهيم اللسانية والمعرفية المعاصرة.

ويتناول هذا المبحث محورًا أساسيا هو مهارة القراءة، من حيث مفهومها، ومراحل اكتسابها، وصعوباتها، مع استعراض أنواعها المختلفة وأهدافها.

المطلب الأول: مهارة القراءة: المفهوم، المراحل، الصعوبات.

1- مهارة القراءة

أ – تعريف المهارة:وهي الأداء المتناسق المنظم الذي يؤدي إلى إنجاز العمل بسرعة، وإتقان(ويشترط لذلك التمرين والتدريب)، وتصاحبه في معظم الأحيان تغييرات سلوكية في مستوى الأداء[2].

ب –تعريف القراءة : كان مفهوم القراءة لا يتعدى حدود الجانب الفيزيولوجي والنفس ي لهذه العملية، فارتبط بالإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتحريك العيون على ما هو مكتوب، لكن هذا المفهوم تغير نتيجة للبحوث

20- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية–مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط01 ، 2003 ، ص88 .

[2]- إسماعيل إبراهيم علي، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1 ، 2009 ،ص 81 .

التربوية والدراسات الحديثة في هذا المجال، وأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية، ترمي إلى الفهم، وترجمة الرموز إلى مدلولات و الأفكار، بل وأكثر من ذلك مما يخص إنتاج التلميذ لمهارات أخرى .

فنجد "حسن شحاتة" يعرفها بقوله "القراءة عملية عقلية تشتمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة"[1]

أما "رشدي طعيمة" ويعرفها بقوله":القراءة نشاط تتصل فيه العين بصفحة مطبوعة تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها، وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم فيها الإنسان عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه."[2]

ثم تطور هذا المفهوم، ليصل إلى تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يجعلهيرضى، أو يسخط، أو يتعجب، أو يسر، أو يحزن، أو نحو ذلك وهذا ما يمثل نقدا للمقروء.

فحسب"جمال القاسم" القراءة : نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت،وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية، من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة، والتفاعل معها والانتفاع بها[3] .

وأخيرا انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستخلصه مما يقرأ، في مواجهة المشكلات، والانتقال به في المواقف الحيوية، فإذا لم يستخدمه في هذه الوجوه لا يعد قارئا[4].

2 – أنواع القراءة

قسم الباحثون القراءة إلى أنواع مختلفة، وفق تصنيفات متعددة، تختلف باختلاف أهدافها وطريقة أدائها، ويرتبط ذلك بالقارئ والمجال الذي تتم فيه القراءة، كما ارتبطتبكيفية أدائها، والكفاءات المستهدفة منها ،فقد

[1]– لطيفة هباش، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،د. ب، ط 1 ، 2008 ، ص 14 .

[2]– رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، 2004 ، ص 187 .

[3]– سليمان عبد الواحد إبراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2013 ، ص 19.

[4]–عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة ، ط 14 ، د ت ، ص 57 .

صنفت على أساس الشكل العام ثم على أساس غرض القارئ منها.فإما يكون تصنيف القراءة على أساس الشكل العام و هذا التقسيم هو ما يرتكز عليه في المراحل الأولى للتعليم حيث تقسم القراءة وفق هذا التصنيف إلى نوعين، القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، وفيما يلي عرض لكل منها:

أ – القراءة الصامتة: في القراءة الصامتة تلتقط العين الرموز المكتوبة، والعقل يترجمها ولا عمل لجهاز النطق الإنساني فيها، ولا تحريك للسان أو الشفتين[1].

فهي حسب"محمد فضل الله": "استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه منها."[2]

ومن أهدافها السرعة، شد الانتباه، الاعتماد على النفس، خلق الصراع الداخلي، العودة للهدوء، وهي مناسبة لذوي العاهات.

ب – القراءة الجهرية:

هي التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، ترجمة العقل لها ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق[3].

ومن خلال هذا التصنيف وبتعرف على نوعي القراءة الخاصة به، يتضح أن كلاهما يتضمن التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها ،و لكن تكتفي القراءة الصامتة بالنظر دون التلفظو إجهار الصوت، بينما تتعدى القراءة الجهرية ذلك إلى نقل ما في النص للآخرين عن طريق التعبير بالصوت، وهذا ما يجعلهما ضروريتين لتدريس القراءة، فكل منها تستهدف مهارة معينة لتطوير الأداء القرائي و تحقيق الفهم .

و تصنف القراءة أيضا على أساس الغرض العام للقارئ، و تقسم القراءة وفقه إلى قراءة الدرس وقراءة الاستمتاع

فقراءة الدرس: هي القراءة الوظيفية التي ترتبط بحياة الأفراد، وأنشطتهم اليومية،

فهي تستخدم داخل الفصل الدراسي والتحصيل وزيادة المعلومات والمصطلحات[4].

[1]– سعيد عبد الله لاقي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، د، ب،ط 1 ، 2006 ، ص 15 .

[2]– سليمان عبد الواحد إبراهيم،المرجع السابق، ص 24 .

[3]– سعيد عبد الله لاقي، القراءة وتنمية التفكير،المرجع السابق، ص 36 .

[4]– سعيد عبد الله لاقي، المرجع نفسه،ص18 .

أما عن قراءة الاستمتاع: فهي ذلك النوع من القراءة الذي يرتبط بقضاء وقت الفراغ وتستخدم بغرض المتعة وجلب السرور إلى النفس وإشباع هويات الإنسان وميوله[1].

وهنا تكون القراءة في الأولى مقيدة بخطة و داخل حجرة الدرس أما الثانية تكون حرة وبدون قيد أو شرط. و هذا التقسيم و باختلاف تصنيفاته لا يعني بأن أنواع القراءة منفصلة عن بعضها البعض، بل في الواقع هي متكاملة، خاصة في العملية التعليمية ، ويكونذلك ضمن حصة واحدة أو في المراحل التعليمية المتلاحقة.

المطلب الثاني: اللسانيات العرفانية – المفاهيم والأسس النظرية

شهدت الدراسات اللسانية المعاصرة تحولًا نوعيًا في النظر إلى اللغة، حيث لم تعد تُفهم بوصفها نظامًا شكليًا قائمًا على البنية فقط، بل صارت تُقارب كنتاج معرفي مرتبط بالذهن والإدراك والتجربة الإنسانية. في هذا السياق، ظهرت اللسانيات العرفانية بوصفها اتجاها علميًا يسعى إلى فهم اللغة من منظور معرفي، من خلال ربطها بالعمليات الذهنية التي تجري داخل العقل البشري.

وقد جاءت هذه المقاربة كردّ على محدودية النماذج التقليدية في تفسير الظواهر اللغوية، مركزةً على مفاهيم جديدة مثل الجسدنة والخطاطة والبنية التصورية والأفضية الذهنية، التي تسهم في فهم أعمق لمعاني اللغة وتداولها. ولم تقتصر إسهامات اللسانيات العرفانية على الجانب النظري فقط، بل امتدت إلى ميادين تعليمية عديدة، من بينها تعليم اللغة العربية، لا سيما في ما يتصل بمهارات الفهم والقراءة.

وعليه، يتناول هذا الفصل تأصيل المفهوم والمصطلح في اللسانيات العرفانية، مع تتبّع الخلفية التاريخية لهذا الاتجاه، وبيان إسهامات العلوم الأخرى في نشأته وتطوره، وصولًا إلى عرض المبادئ والمفاهيم الأساسية التي يقوم عليها، تمهيدًا لتوظيفها لاحقًا في الجانب التطبيقي المرتبط بتعليمية القراءة.

المطلب الثالث: تحديد المفاهيم والمصطلحات

1. اللسانيات العرفانية بين المفهوم والمصطلح

يُعدّ مصطلح "العرفان" من المفاهيم ذات الجذور العميقة في اللغة العربية، إذ ارتبط منذ القديم بالعلم والمعرفة، وتجلّى في المعاجم العربية في معانٍ متقاربة وأخرى متشعّبة تعكس ثراءه الدلالي، غير أن تطوّره لم يقف عند

[1]– سعيد عبد الله لاقي، المرجع السابق، الصفحة نفسها

حدّ المعنى اللغوي، بل تجاوزه إلى دلالات اصطلاحية ومعرفية شديدة التعقيد، خاصة في الفكر الصوفي من جهة، والعلوم المعرفية الحديثة من جهة أخرى.

ويأتي هذا المبحث للوقوف على مسار هذا التحول من الجذر اللغوي البسيط إلى البعد المفاهيمي المركّب، محللًا الفروق بين العرفان بوصفه معرفة قلبية حدسية، وبين النظريات المعاصرة التي تدرسه في سياق علمي عصبي شامل.

2. الجذر اللغوي والدلالة المعجمية للعِرفان

العرَفان لفظ مشتق من الفعل الثلاثي الصحيح (عَرَف) حيث ورد في معجم تهذيب اللغة للأزهري (320 - 787 هـ):«عَرَف، يَعرف عِرفانًا: معروف، وأمرٌ عارف، وعَريف»[1].

وفي لسان العرب لابن منظور (277 - 630 هـ):«عَرَف: العِرفان: العلم... عَرَفه يَعرف عِرفة وعِرفانًا وعِرّفانًا... ورجل عَروف وعَروفة: لا يُنكر أحدًا رآه مرة... والعَريف والعارِف بمعنى، مثل عليم وعالم»[2].

وجاء في القاموس المحيط للفيروزبادي (872-277 هـ):«عَرَفَه يَعْرِفُه مَعْرِفَةً وعِرْفَانًا وعِرَفَةً بالكسر، عَلمه، فهو عارِف وعَريف وعَروفَة»[3].

أما في المعجم الوسيط:«عَرَف الشيء عِرْفانًا، ومَعْرِفَةً: أدركه بحاسة من حواسه، فهو عارِف وعَريف، وهي عَروف»[4].

فالعرفان في معجمي تهذيب اللغة والمعجم الوسيط هو مصطلح مرادف للمعرفة فحسب، إلا أنه في معجمي: "لسان العرب والقاموس المحيط" يشمل كلا من المعرفة والعلم معا.إذن فالعرفان لغة يفيد المزج بين المعرفة والعلم في آن واحد.

والعُرْف أَيضًا اسم من الاعتراف. والعُرْف أَيضًا عُرْف الفرس. وقوله تعالى: {وَالْمُرْسَلَاتِ عُرْفًا} \[المرسلات:1] قِيلهو مُسْتَعَار من عُرْف الفرس أَي يَتَتَابَعُون كَعُرْف الفرس. وقِيل أُرْسِلَت بالعُرْف أَي بالمعروف.

---

[1]- الأزهري أبو منصور محمد بن أحمد ، تهذيب اللغة، تح: علي النجار، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، مصر، د ط ،مادة (ع رف) ،ج 2 ، ص 344 .

[2]- ابنمنظورجمالالدينمحمدبنمكرم،لسانالعرب،دارصادرللطباعةوالنشر،بيروت،لبنان،دط،مادة (عرف)،ج 9 ،ص 236 .

[3]- الفيروز أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط ، تح مكتب تحقيق التراث ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 2 ، مادة (ع ر ف) ، ص 835 .

[4]- مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ،مكتبة الشروق الدولية للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، ط 4 ، 2004 ، ص595

و(المعرفة) بفتح الراء الموضع الذي ينبت عليه العرف"[1].

فـ"العرفان: اسم من (ع ر ف) يعرف، يدل على العلم بالشيء أو الإقرار بالمعروف وعدم نكران الجميل،ثم استعمله أهل التصوف لما يكون لهم من معرفة غير آتية عن طريق العقل وغير مثبتة باستدلالوبرهان، وبذلك نفرق بين نوعين من المعلومات المخزنة في الذهن، فينتج عن هذا أن نفرق بين نوعين منالأنشطة الفكرية هما:

الأول:

نظرية المعرفة: المرتبطة بصناعة العلوم، وهي نظرية ذات أصول عقلانية قديمة، وذات أبعاد فلسفيةومنهجية؛ أفرزت النظريات الابستمولوجيا المعاصرة، ومناهج حديثة في التفكير العلمي والمنطقي.

النظرية العرفانية: اتجاه فكري علمي أقرب إلى أن يكون مشروع بحث في العلوم الطبيعية، لأنه ناتجعن تطور البيولوجيا، ولا سيما علم وظائف الأعضاء، وتقدم الباحثين في سبر أغوار الدماغ، وما نتج عنه منآمال في الوظائف العليا كالإدراك والذاكرة واللغة وغيرها"[2].

والعرفنة "نشاط الذهن في عموم مظاهره، يشمل التذكر والتعقل، وحل المسائل، والتخيل، والحلم، والتخطيط، والإحساس، والشعور، والتعلم، والتبرير، والتكلم، والرسم، والرقص، وجميع ما تتصورون من الأنشطة الذهنية الحسية العصبية مما له صلة بالذكاء الاصطناعي"

ويختلف التعريف اللغوي للعرفان عند العرب عن تعريفات اللغويين الغرب، حيث يعرفه فرانسوا راستيه François Rastier بأنه:« ذلك الفعل المعرفي الذي يعني مجموعة العمليات الطبيعية أو الإصطناعية التي يمكن إدراكها ، والعرفان لا يقتصر على المعرفة فحسب؛ بل إنّ المعرفة تحصل نتيجة اشتغال وتطوّر العمليّات العرفانية»[3].

وعن دوره في اكتساب ومعالجة المعلومات وكيفية توظيفها فإنّ الموسوعة العالمية (فرنسا) أشارت إلى ذلك، حيث حصرت مفهوم العرفان في تلك«العملية التي من خلالها تكتسب الأنظمة الطبيعية أو الإصطناعية

[1]- الجوهري: الصحاح،تح خليل مأمون شيحا، دارالمعرفة للطباعة والنشر،لبنان،د. ط، 2020 ،ص 206 .

[2]- عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية والنظرية المعرفية،كتاب إلكتروني متاح عبر موقع archive.org، د.ط، د.ت،ص 51-52 .

[3] -François Rastier , Linguistique et recherche cognitive,histoire épistémologie language,1989 , p 07 .نقلاعن جعفري عواطف،العرفان بحث في المفهوم وترجمة المصطلح،مجلة اللسانيات التطبيقية، الجزائر،مج 4 ،ع 2 ، 2020 ،ص 92 .

الحاسوب) معلومات حول العالم، ويتم من خلالها بناء التصوّرات وتحويلها إلى معارف عن طريق عمليات خاصة ، ثمّ توظيفها في أنشطتنا وتصرّفاتنا اليومية [1].

يتبيّن من خلال ما تقدم أن مصطلح "العرفان" يمثل حلقة وصل بين الموروث اللغوي العربي من جهة، والمسارات الفلسفية والعلمية المعاصرة من جهة أخرى. فبينما يعبّر في أصوله المعجمية عن المعرفة والإدراك، تطوّر ليأخذ طابعًا روحيًا عند المتصوفة، ثم بُعث من جديد في إطار النظريات العلمية الحديثة ليشكّل لبنة أساسية في فهم النشاط الذهني الإنساني، في ظل تقدم علوم الأعصاب والذكاء الاصطناعي.

وهكذا، يظل العرفان مفهومًا حيًّا، متجدّدًا، يعكس طبيعة التفكير الإنساني في سعيه الدائم نحو الفهم والمعنى، بين العقل والنص، وبين الحس والعلم.

3. إشكالية ترجمة مصطلح "العرفان" (Cognition)

تُعدّ ترجمة المصطلحات العلمية من أبرز التحديات التي تواجه الباحث العربي، لا سيما حين تكون هذه المصطلحات متداولة ضمن منظومات مفهومية معقدة في اللغات الأصلية، ومن أبرز هذه الإشكاليات مصطلح "cognition"، الذي يُترجم في كثير من الأبحاث العربية بـ"معرفة"، في حين أن هذا الترجمة تؤدي إلى خلط مفهومي مع مصطلح "knowledge"، والذي هو الأحق بترجمة "معرفة" بالنظر إلى دلالاته العلمية والدراسية.

فإذا رجعنا إلى معجم كامبردج نجد أن:

Cognition تعني أفكارًا أو عمليات عقلية واعية (thoughts / mental processes).

بينما Knowledge تعني فهمًا أو معلومات تم تحصيلها من خلال الخبرة أو الدراسة.

بناءً على ذلك، يظهر أن cognition تشير إلى العمليات العقلية الداخلية التي تسبق تشكّل المعرفة، في حين أن knowledge تمثل النتيجة النهائية لهذه العمليات بعد تفاعلها مع الخبرة أو التعلم.

وتدعم هذا الطرح الباحثة إيفلين ماركوسين Evelyn Markussin حين تصف "cognition" بأنه "مصطلح غامض"، لكنه يُستخدم للدلالة على "أي عملية عقلية"، ما يُثبت أن دلالته الاصطلاحية محصورة في النشاط الذهني المجرد، دون التورط في الخبرة أو النتيجة.

---

[1]- Chrystel BESCHE-RICHARD, Raymond CAMPAN:« COGNITION »,EncyclopædiaUniversalis [en ligne]

نقلا عن جعفري عواطف ، العرفان بحث في المفهوم و ترجمة المصطلح ، مجلة اللسانيات التطبيقية ، الجزائر ، مج 4 ، ع 2 ، 2020 ، ص 93 .

.

وعليه، فإن ترادف مصطلحي cognition و knowledge في الترجمة يؤدي إلى إخلال في الدقة العلمية. فـ"العرفان"، كمصطلح عربي، قد يكون أكثر ملاءمة لترجمة cognition، إذا قُيِّد بسياقه العلمي الحديث، في حين تبقى "المعرفة" هي الترجمة الأنسب لـ knowledge من حيث النتيجة والتجربة والتعلم.

ولأجل مزيد من الدقة، يُقترح اعتماد التفريق الآتي:

Cognition = عرفان / العمليات العقلية

Knowledge = معرفة / المحصلة النهائية للعمليات المعرفية

وهذا التمييز يُمكِّن الباحث من فهم المصطلحين ضمن بنيتهما المفهومية الخاصة، دون تشويش أو ترادف مخلّ بالمعنى.

يتبيّن من خلال ما تقدم أن مصطلح "العرفان" يمثل حلقة وصل بين الموروث اللغوي العربي من جهة، والمسارات الفلسفية والعلمية المعاصرة من جهة أخرى. فبينما يعبّر في أصوله المعجمية عن المعرفة والإدراك، تطوّر ليأخذ طابعًا روحيًا عند المتصوفة، ثم بُعث من جديد في إطار النظريات العلمية الحديثة ليشكّل لبنة أساسية في فهم النشاط الذهني الإنساني، في ظل تقدم علوم الأعصاب والذكاء الاصطناعي.

وهكذا، يظل العرفان مفهومًا حيًّا، متجدّدًا، يعكس طبيعة التفكير الإنساني في سعيه الدائم نحو الفهم والمعنى، بين العقل والنص، وبين الحس والعلم.

المطلب الرابع: النشأة والتطور

1. نشأة ومفهوم اللسانيات العرفانية

إن هذا التيار اللساني المعرفي في دراسة اللغة نهض « على نقض تيّارات سابقة نقضا منهجيا بالأساس ، فكان الخروج عن المنهج الإجرائي ؛ يعتمد على وصف البنية اللغوية وصفًا سطحيًا دون التعمق في المعنى أو الإدراك ، القائم على الوصف البنيوي و التوزيعي ؛ يُركّز على العلاقة بين الوحدات اللغوية داخل النظام دون اعتبار للبعد الذهني أو السياقي ، و على المنهج الشكلي ؛ وهو توجه يُعالج اللغة بوصفها أنظمة رمزية مجردة، منفصلة عن الإدراك البشري ، بما في ذلك الأنحاء المركبية والتحويلية والمقوليّة الرّياضيّة ؛ كل هذه الاتجاهات (التحويلية، المقوليّة، الرياضية) تتعامل مع اللغة وكأنها نظام رمزي مغلق، أي:تعتبر اللغة منظومة رموز مجردة (مثل المعادلات)، لا علاقة لها بتجربة الإنسان الحسية أو المعرفية.تفصل اللغة عن السياق، والعاطفة، والنية، والثقافة، والإدراك.التركيز يكون على التركيب النحوي والصحة الشكلية للجملة، وليس على كيف يفهمها أو يستخدمها الإنسان في الحياة اليومية. و على المنهج المنطقي القائم على شروط الصدق أو الشروط الضروريّة والكافية ؛ المنهج المنطقي يدرس اللغة عبر

مقاييس منطقية صارمة مثل الصدق، والتعريفات الدقيقة، لكنه لا يفسّر كيف يُدرك الإنسان المعنى في السياق الطبيعي والمعرفي، من هنا جاء نقد اللسانيات المعرفية له، باعتباره غير كافٍ لفهم اللغة كظاهرة إنسانية شاملة »[1] ، وقد حضي بانتشار دولي واسع واكبته حركة لسانية معرفية ضخمة وقد اكتسبت اللسانيات المعرفية شرعيتها مع إنشاء "الرابطة الدولية للسانيات المعرفية ".[2]

نستخلص مما سبق بيانا تحويليا في تاريخ الفكر اللساني، حيث يشير إلى أن دراسة اللغة لم تعد حكرا على النحو والمنطق والبنية، بل أصبحت مدخلا لفهم الذهن الإنساني والتجربة البشرية. وبهذا المعنى، فإن اللسانيات المعرفية لا تدرس اللغة فحسب، بل تدرس الإنسان من خلال اللغة.

وهي اتجاهٌ ظهر مع الرعيل الأول بزعامة نعوم تشومسكي (N. Chomsky)، الذي نادى بضرورة العودة إلى الدراسة العقلية للغة، واعتبارها معطًى من معطيات المعرفة، أي السعي إلى إيجاد تفسير لآليات توليد المعرفة عمومًا، واللغة على وجه الخصوص، وبالتالي تفسير حدوث المعرفة اللغوية على مستوى الذهن البشري.

وقد تلا توجّه تشومسكي الرعيل الثاني، المتكوّن من بعض تلامذته ولسانيين عرفانيين آخرين، من أبرزهم:

راي جاكندوف (R. Jackendoff)، وجورج لايكوف (G. Lakoff)، وجيل فوكونييه (G. Fauconnier)، حيث تبلورت من خلال أفكارهم اللسانيات العرفانية التي تنظر إلى اللغة باعتبارها نسقًا ذهنيًّا يتفاعل مع باقي العمليات الذهنية، من تفكير، وانتباه، وتخزين المعلومات اللغوية، واسترجاعها... إلخ.

وقد تتابعت على إثر ذلك نظريات اللسانيات العرفانية في شقّيها النحوية والدلالية.] [3]

يتضح لنا أن المسار التأسيسي الذي نشأت فيه اللسانيات العرفانية، من خلال التحوّل الجذري الذي أحدثته على مستوى النظر إلى اللغة، باعتبارها **نتاجا ذهنًا** أكثر من كونها بنية شكلية أو نسقا مغلقا كما كانت تُدرس في التيارات البنيوية والتوليدية الصرفة. فالدعوة التي أطلقها **نعوم تشومسكي** بإعادة الاعتبار للبعد العقلي في دراسة اللغة، لم تكن إلا تمهيدًا لظهور توجهات لسانية جديدة تمزج بين **اللسانيات والعلوم المعرفية**، كعلم النفس المعرفي، وعلوم الأعصاب، والذكاء الاصطناعي.

---

[1]–ينظر:الأزهر الزناد،نظريات لسانيه عرفنية ،دارالعربية للعلوم ناشرون،بيروت،ط 1 ، 2010 ،ص 15.

[2]–عز الدين عماري ، مفاهيم لسانية عرفانية ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب ، جامعة محمد بوضياف، المسيلة ، الجزائر ، مج 03 ، عدد خاص 2019 ، ص : 64 .

[3]– سعودي جهيدة ، اتجاهات اللسانيات العرفانية مقاربة نقدية في المفاهيم النظرية والأسس الإجرائية للاتجاه الدّلالي العرفاني العربي ، مجلة الممارسات اللغوية ، مج 15 ، ع 02 ، ديسمبر 2024 ، ص 181 .

وقد شكّل ظهور **الرعيل الثاني من اللسانيين العرفانيين** تطورا نوعيا في هذا الاتجاه، إذ تمّ الانتقال من التنظير إلى تأسيس **نظريات لسانية معرفية متكاملة**، أبرزها نظريات **المعنى التصوري (Conceptual Meaning)**، و**النحو الذهني(Mental Grammar)** ، و**الاستعارة المفهومية (Conceptual Metaphor Theory)**، التي ركزت على التفاعل بين الفكر واللغة.

ويكشف هذا التطور عن **توسيع كبير في مجال الدراسة اللسانية**، حيث أصبحت اللغة تُدرس بوصفها **أداة معرفية** تُستخدم في التفكير، والتصنيف، والتعبير، مما جعل اللسانيات العرفانية تشكّل **منعطفًا إبستمولوجيا** في علوم اللغة، وتفتح آفاقًا جديدة في تعليمية اللغات وتحليل الخطاب.

2. التطور التاريخي للعرفانية

ارتبط ظهور علم العرفانية بمجموعة من التغيرات الفكرية والعلمية التي عرفها القرن العشرون، وخاصة في النصف الثاني منه، إذ بدأت الإرهاصات الأولى لتكوّن هذا الحقل المعرفي من خلال المداخلة التي ألقاها كارل لاشلي (Karl Lashley) سنة 1948م في مؤتمر بجامعة كاليفورنيا، والتي مثّلت موقفًا ثوريًا ضد المدرسة السلوكية، حينما أكّد أن السلوك البشري لا يصدر عن مثيرات خارجية فقط، بل يتحكم فيه الجهاز العصبي المركزي عبر ميكانيزماته الداخلية، مما يدعو إلى ضرورة دراسة السلوك من زاوية الدماغ وآلياته[1].

تواصل هذا التوجه العرفاني في ندوة ماساتشوستس سنة 1956م التي جمعت باحثين من علوم الحاسوب، واللسانيات، وعلم النفس، ك جورج ميلر، ونعوم تشومسكي، وهربرت سيمون، وشكّلت هذه الندوة لحظة مفصلية وضعت اللبنات الأولى لعلم العرفانية وإن لم يُسمَّ بهذا الاسم بعد[2].

ثم تطور التوجه العرفاني ليُعلن استقلاله كعلم قائم بذاته سنة 1977م، وفقًا لـ لوموانى (Lumwane)، الذي يرى أن العرفانية أصبحت تخصّصًا مستقلاً يُعنى بدراسة العمليات المعرفية في أبعادها الطبيعية (العقل الإنساني) والاصطناعية (الذكاء الاصطناعي)، ضمن تفاعل منظم بين عدة تخصصات كالحوسبة، والمنطق، واللسانيات، وعلم النفس العصبي، وعلم النفس الاجتماعي، والأنثروبولوجيا، والإبستمولوجيا[3].

وبذلك، يمكن القول إن التوجه العرفاني أصبح علماً قائماً بذاته منذ سنة 1977، كما يذكر "لوموانى"، لأنه لم يعد يكتفي بدراسة اللغة فقط، بل أصبح يدرس العمليات العقلية من خلال التعاون بين عدة علوم . هذا التفاعل بين التخصصات أعطى للعرفة أهمية كبيرة في فهم الإنسان ولغته بطريقة شاملة.

---

[1]- ينظر:طه محمد ، علم المعرفة أفاق جديدة في دراسة العقل،مجلة عالم الفكر، الكويت،م.ج35 ، ع 1 . 2006 ، ص 179 .

[2]- المرجع نفسه.ص 179 .

[3]- حمو الحاج ذهبية، مقدمة في اللسانيات المعرفية، مجلة الخطاب، تزي وزو الجزائر ، ع 14 ، مارس 2013 .ص 29 .

وقد كان لـ جورج لايكوف (G. Lakoff) دور محوري في ترسيخ مفهوم "اللسانيات العرفانية"، حين استخدم المصطلح لأول مرة سنة 1975م ردًّا على اللسانيات التوليدية والسياقية، ثم ألّف سنة 1980م مع مارك جونسون (Mark Johnson) كتاب "الاستعارات التي نحيا بها"، الذي يُعدّ أول عمل منهجي يؤسس للسانية عرفانية تقوم على مركزية الذهن والإدراك في إنتاج اللغة وفهمها [1].

كما شارك في هذا التحول اللساني عدد من العلماء أمثال

شارل فيلمور (Charles Fillmore) من خلال نظرية الدلاليات الإطارية،

ورونالد لانغايكر (Ronald Langacker) الذي أسس النحو الإدراكي،

وليونارد تالمي (Leonard Talmy) الذي استعان بمبادئ علم النفس الجشطلتي في التحليل اللساني.] [2]

وقد تُوّج هذا التوجه بعقد المؤتمر الدولي الأول للّسانيات العرفانية سنة 1989م في مدينة دويسبورغ (Duisburg) بألمانيا، ليُصبح بعدها ملتقى دوريًا يُنظّم كل سنتين في مختلف العواصم العلمية، مما يدل على الانتشار السريع والمتزايد لهذا الاتجاه اللساني الجديد الذي أعاد الاعتبار للذهن، والتجربة، والمعنى في دراسة اللغة .

المطلب الخامس: إسهامات العلوم المختلفة في نشأة اللسانيات العرفانية

تُعد اللسانيات العرفانية من الحقول المعرفية التداخلية التي لا تكتفي بتفسير اللغة من داخلها فحسب، بل تنفتح على علومٍ متعدّدة لفهم الظاهرة اللغوية في إطارها المعرفي الواسع، فهي تتجاوز حدود التحليل البنيوي التقليدي لتربط اللغة بالعمليات الذهنية، والسياقات النفسية، والأنساق التكنولوجية الحديثة. ويُعد هذا التداخل مع مجالات كعلم النفس المعرفي، والذكاء الاصطناعي، واللسانيات الحاسوبية، امتدادًا طبيعيًا لمقاربة اللغة بوصفها نشاطًا عقليًا إدراكيًا معقّدًا، لا يمكن عزله عن باقي آليات التفكير البشري.

وقد ساهمت هذه العلوم كلٌّ من زاويته، في تطوير أدوات ومفاهيم جديدة عزّزت من قدرة اللسانيات العرفانية على تفسير البنى اللغوية من منظور معرفي- وظيفي، وهو ما أتاح إمكانيات واسعة في ميادين تعليم اللغة، وتحليل الخطاب، وفهم آليات التواصل الإنساني في سياقات متعددة.

[1]- طه محمد ، علم المعرفة أفاق جديدة في دراسة العقل، ص 178 .

[2]- المرجع نفسه، ص178 .

1. اللسانيات البنيوية

يعرف (محمود فهمي) حجازي (اللسانيات) قائلا هي: "علم اللغة Linguisticsفي أبسط تعريفاته هو:دراسة اللغة على نحو علمي"[1]؛ أي دراسة اللغة دراسة علمية، بعيدا عن كل المؤثرات الخارجية.

فاللسانيات هي: "الدراسة العلمية التي تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية فهي علم وصفي لا شأن له بإطلاق الأحكام الجمالية والأخلاقية، وهي لا تعترفبمبدأي الصواب والخطأ، بل ترى أن إطلاق هذه الأحكام إنما يعود للمجتمع ومستعملي اللغة"[2] .

فاللسانيات علم يدرس اللغة بطريقة موضوعية، علمية، وبعيدا عن كل الأحكام الخارجة عن نطاق اللغة، وتعد اللسانيات حقلا معرفيا له أولياته وضوابط اشتغاله الخاصة عمليا، أصبح الكل في أمس الحاجة إلى الاستعانة بقضاياه لتعميق المعرفة واستكناه جوهر اللغة، ضمنها اللغة العربية، ولتطوير طرائق تدريسها، وتعبر محاولاتنا عن اهتمامات حديثة في هذا المجال ويطلق على اللسانيات في بعض الكتب (علم اللغة)، وهو "الدراسة العلمية للغات البشرية الطبيعية من خلال اللغات الخاصة بكل قوم من الأقوام، ونعني بالصفة العلمية دراسة اللغة باعتماد الملاحظة

(observation) والتزام الموضوعية (objectivité) وهذا يعني أن الموضوع الذي يعالجه علم اللغة هو اللغات البشرية عامة وخارجة عن نطاق الزمان والتاريخ والعرف وحتى الدين"[3] .

لذا يقوم منهج الدراسة في اللسانيات الحديثة على أسس ومبادئ مغايرة لمناهج الدراسة القديمة، وهي من صميم المنهج العلمي، فدراسة اللسان البشري على اختلافه، تتميز بالعلمية والموضوعية.

العلمية: نسبة إلى العلم، وهي دراسة ذات موضوع محدد وطريقة ثابتة تنتهي إلى مجموعة من القوانين، والعلم قسمان:

أ/قسم نظري: يهتم بد ارسة وتفسير الظواهر وبيان القوانين التي تحكمها.

[1]- محمود فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء للطباعة والنشر، مصر ، د.ط ،د .ت ، ص 17 .

[2]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1 ، 1999 ، ص 14 .

[3] Linguistique générale 'Trad ' Fr ' Paris ' Larousse 1970,p 05 .

ب/ قسم تطبيقي: هدفه تطبيق القوانين النظرية على الحالات الجزيئية[1].

2.الموضوعية: نسبة إلى الموضوعي، وهو مشتق من الموضوع؛ أي كل ما يوجد في العالم الخارجي في مقابل العالم الداخلي أو الذات، والموضوعي هو كل ما تتساوى حالاته عند جميع الدارسين على الرغم من اختلاف الزوايا، التي يتناولون منها الموضوع. فالموضوعية طريقة العقل الذي يتعامل مع الأشياء والحقائق على ما هي عليه فلا يشوهها بنظرة ضيقة أو تحيز ذاتي[2].

فاللسانيات تعني الدراسة العلمية التجريبية، والنظرية للظواهر اللغوية بغية استنباط القوانين التي تضبط بها وتفسر تفسيرا علميا محضا، كما هو الحال في الظواهر الطبيعية الأخرى، أي بإجراء البحوث الميدانية والمشاهدة المباشرة لأحوال التخاطب وشيوع الكلمات والتراكيب ونظام اللغة البنيوي، وتحليل هذه البنى تحليلا رياضيا... إلخ[3].

من هنا أسست اللسانيات البنيوية لرؤية تحليلية داخل اللغة ذاتها، مركّزة على بنية النظام اللغوي الداخلي، وهذا ما مهّد الطريق لاحقًا لمقاربات عرفانية استفادت من الصرامة المنهجية التي أرستها البنيوية. ومن المبادئ الأساسية للدرس اللساني البنيوي: العلمية والموضوعية، حيث تقوم العلمية على دراسة الظواهر وفق منهج مضبوط ينتهي إلى قوانين، بينما تقوم الموضوعية على تحليل الوقائع بعيدًا عن الذاتية والانحياز.

3. اللسانيات الحاسوبية

تعد اللسانيات الحاسوبية أحد فروع اللسانيات التطبيقية، التي تستثمر في مجال الحاسوب وتطبيقاته، لدراسة قضايا اللسانيات المتعددة مثل: رصد الظواهر اللغوية وفقا لمستوياتها، الصوتية، الصرفية، النحوية البلاغية، والعروضية وإجراء عمليات إحصائية وصناعة المعاجم والترجمة الآلية، وتعليم اللغات[4].

فاللسانيات الحاسوبية من أحدث الاتجاهات في دراسة اللغة العربية، وتعليمها، فاستخدام الحاسوب والمعلوماتية من بين روافد المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، فهي أحد العلوم المعاصرة التي تطبق أدوات إجرائية، و معارف دقيقة لعلوم مختلفة على نظام اللغة، وتعمل على تطويع تقنيات الحاسوب لخدمة الدراسات اللغوية العربية، صوتيا وصرفيا و نحويا ومعجميا ودلاليا، والإفادة منها في معالجة اللغة وتعليميتها .

4.منهج اللسانيات الحاسوبية:

---

[1] -Linguistique générale 'Trad ' Fr ' Paris ' Larousse 1970,p 20

[2]- أحمد حساني، مباحث في اللسانيات،المرجع السابق، ص 25 .

[3]- محمود أحمد السيد ، اللسانيات وتعليم اللغة، دار المعارف للطباعة والنشر، سلسلة الدراسات والبحوث المعمقة، تونس، ط 1 ، 1998 ، ص 11

[4]- عبد القادر عبد الجليل : علم اللسانيات الحديث، دار الصفاد، الأردن، ط 1 ، 2002 ، ص 181 .

يعتمد على ثلاث مستويات هي[1]:

-مستوى الميكانزيم : يعني بوصف المهام التي تقوم بها العناصر المادية للدماغ، وهنا يقصد الدماغ الآلي.

- مستوى الخوارزمي: وهي وصف الخوارزمية التي تتحكم في نشاط الجهاز، وتتبع هذه المقاربة عدة تشكيلات وعمليات ممكنة وغير محددة بما أنها على ارتباط بالجهاز المتوفر.

- مستوى الحاسوبي: أعلى مستويات التجريد، يتعلق بتحليل المشكل في إطار معالجة المعلومة (أي النقلالرمزي للمعلومة) بمعنى يتم تحديد ما يمكن حسابه ولماذا، وكذا توفير نماذج رياضية لهذه المشاكل.

إذ تعتمد اللسانيات الحاسوبية على عملية النمذجة الحاسوبية للغة، وهدفها هو وصف التتابعات التييمكن حسابها والتي يتم فيها تركيب اللغة وتحليلها، بإضافة إلى تحليل المشاكل في مستواها الحاسوبي،والمقصود بالنمذجة أي أنظمة عملياتية تحاكي بنيتها العلائقية سيرورة معينة كسيرورة اللغة .

5. علم النفس المعرفي

يعرفه بيست(Best) علم النفس المعرفي على أنه "العلم الذي يحاول فهم المعرفة الإنسانية وعلاقتهابسلوك الإنسان"[2]؛ أي هو العلم الذي يبحث في المعرفة الإنسانية من منطلق نفسي فيفسر العلوم والمعارفليس بطريقة التجريد والمحايثة، وإنما ملتبسة مع كل ما يحيط بالإنسان من سلوكات وظروف نفسية.

وهو "العلم الذي يدرس العمليات التي من خلالها تدخل المعلومات الحسية إلى الدماغ وكيف يتم تنظيمهاوخزا واستعادا واستخدامها في مجالات الحياة اليومية"[3].

وهو أيضا العلم "الذي يسعى إلى تحقيق فهم العمليات المعرفية للإنسان مثل الانتباه والإدراك والتذكروحل المشكلات والتفكير والتعلم"[4].

وتهتم الدراسات في علم النفس المعرفي بكل العمليات النفسية بدءا من الإحساس والإدراك والانتباهوالتذكر والتعلم، وحتى تكوين المفهوم وصياغته والتفكير والتهور الذهني واستخدام اللغة والوعي بالانفعال[5].

---

[1]- رضا بابا أحمد، اللسانيات الحاسوبية مشكل المصطلح والترجمة، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية،الجزائر ، ط د ت ،ص 19 .

[2]- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك،دار السيرة ،العراق، ط 3 ، 2012 ، ص 24 .

[3]- المرجع نفسه، ص24 .

[4]- المرجع نفسه، ص24 .

ومن أهم مواضيع علم النفس المعرفي اللغة وكيفية اكتسابها وتعلمها، من خلال عملية نمائية تطوريةمعرفية تحتكم إلى التعلم[1].

تظهر أهمية هذا العلم في مجال اللسانيات العرفانية من خلال تفسيره لكيفية معالجة الدماغ للغة، وربط استخدام اللغة بالتمثيلات الذهنية والتصورات المفهومية، مما يساعد في فهم آليات الفهم والتأويل والتفاعل اللغوي.

6. الذكاء الاصطناعي

وهو: "أحد مجالات علم الكمبيوتر الذي يختص ببرمجة الكمبيوتر لأداء المهام التي ينجزها الإنسان، وتتطلب نوعا من الذكاء، كما تتطلب تراكم المعرفة والإدراك والتعلم والتفهم"[2].

ويعد الذكاء الاصطناعي العلم الذي يهتم بصنع آلات ذكية تتصرف كما هو متوقع من الإنسان أن يتصرف، ويتطرق الذكاء الاصطناعي إلى المجالات التالية : اللغة الطبيعية Natural Language

الشبكات Speech Undrstandin

التعرف على الكلام Robotics

الروبوت Processing

العصبية الاصطناعية Neural Network

الأنظمة الخبيرة Expert Systems[3]

ويهدف الذكاء الاصطناعي إلى وضع المعارف البشرية داخل الحاسوب ضمن ما يعرف بأدوات قواعد المعرفة، ومن ثم يستطيع الحاسوب عبر البرمجية البحث في هذه القواعد، والقيام بالمقارنة والتحليل، من أجل استخلاص واستنتاج أفضل الأجوبة والحلول للمشكلات المختلفة. وهذا يشبه ما يقوم به الإنسان عندما يحاول

---

[5]– حمدي علي الفرماوي ، في علم النفس المعرفي –الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق–، دار صفاء للنشر والتوزيع،الأردن،ط1، 2009 ، ص 13

[1]– عدنان يوسف العتوم ، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ص35 .

[2]– محمد محمد الهادي، التطوارت الحديثة لنظم المعلومات المبنية على الكومبيوتر، دار الشروق، مصر،1993 ، ص246 .

[3]– روابح عبلة و بوداح عبد الجليل، تطور تقدير خطر القرض في ظل نماذج الذكاء الاصطناعي، مجلة العلوم الانسانية،جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر ، مج 26 ، ع 04 ، 2015، ص 203 .

حل مشكلات جديدة تصادفه في حياته اليومية اعتماداً على خب ارته وتجاربه السابقة، وعبر توقعاته للنتائج المحتملة، ومن خلال مهاراته في الاستنتاج والمفاضلة بين أحسن الحلول المتاحة. وللذكاء الاصطناعي تطبيقات متعددة في مجلات مختلفة، ومن أبرزها: الأنظمة الخبيرة، وتمييز الكلام، وتميز الحروف، ومعالجة اللغات الطبيعية، وصناعة الكلام، والألعاب، والإنسان الآلي (الروبوت)، وتمييز النماذج و الأشكال، والرؤية (النظر)، ونظم دعم القرار، والتعلم والتعليم[1] .

في السياق العرفاني، يُستخدم الذكاء الاصطناعي لنمذجة العمليات العقلية المرتبطة بالفهم اللغوي، من خلال بناء نظم خبيرة تستند إلى قواعد معرفية مخزنة يمكنها استخلاص حلول أو أجوبة. كما تبرز أهميته في تعليم اللغة العربية من خلال تطوير برامج ذكية تتكيف مع مستوى المتعلم وتراعي الفروقات الفردية، باستخدام تقنيات تحليل البيانات والتعلم الآلي.

[1]- المرجع نفسه: ص 38 .

المبحث الثالث: المبادئ والمفاهيم الأساسية

المطلب الأول: مبادئ اللسانيات العرفانية

شهدت اللسانيات في العقود الأخيرة تحوّلًا معرفيًا بارزًا تمثل في نشأة ما يُعرف باللسانيات العرفانية، التي ظهرت كردّ فعل على الاتجاهات التقليدية الشكلانية، والتي كانت تدرس اللغة على أنها بنية مستقلة عن السياق الذهني والمعرفي. وتقوم اللسانيات العرفانية على اعتبار اللغة مظهرًا من مظاهر النشاط العقلي للإنسان، ومجالًا لتفاعل قدراته الإدراكية والمعرفية مع العالم الخارجي.

هذا الاتجاه يرى أن اللغة لا يمكن فصلها عن المعنى، وأنها تُفهم من خلال تفاعل الإنسان مع العالم من حوله. ولهذا السبب، اعتمد اللسانيون العرفانيون على مبادئ أساسية، أهمها: مبدأ الالتزام بالتعميم الذي يدعو إلى دراسة اللغة كوحدة متكاملة، وليس كمستويات منفصلة، ومبدأ الالتزام العرفاني الذي يربط اللغة بالمعرفة العقلية العامة للإنسان.

كما برز في هذا السياق مفهوم المعجم الذهني، وهو عبارة عن خزان ذهني للكلمات والمعاني التي يخزنها الإنسان في عقله ويستعملها أثناء الكلام أو الفهم. وتهتم اللسانيات العرفانية بدراسة هذا المعجم، وكيفية تنظيم العلاقات بين كلماته، من أجل فهم أفضل لطريقة عمل العقل اللغوي.

ذهب لايكوف إلى أن اللسانيات العرفانية تقوم على مبدأين أساسين هما مبدأ الالتزام بالتعميم، ومبدأ الالتزام المعرفي.

1. مبدأ الالتزام بالتعميم

يقوم هذا المبدأ على استيعاب الدرس اللساني العرفاني لجميع مظاهر النشاط اللغوي، والملاحظ أن اللسانيات العرفانية ترفض دراسة اللغة على أنها منظومات مستقل بعضها عن بعض (صوتي، صرفي، إعرابي معجمي دلالي تداولي فهدف الدراسات العرفانية الأساسي هو دراسة اللغة كبنية كلية في تفاعلها وتكاملها.

2. مبدأ الالتزام العرفاني

ويتمثل هذا المبدأ في السعي الى إقامة حقائق لغوية ثابتة توافق الحقائق العرفانية الثابتة، في سائر العلوم العرفانية، ونجد أن جميع اللسانيين العرفانيين قد أجمعوا على أن اللغة هي محور الدراسة، وأن جميع البنى اللسانية جاءت لتخدم المعنى والدلالة التي تعد هي المحور الرئيسي في مقاربتهم العرفانية وذلك عكس مذهب تشومسكي[1]

[1]– الأزهر الزناد ،نظريات لسانية عرفانية ، الدار العربية للعلوم ناشرون منشورات الاختلاف ، تونس ، 2010 ، ص 32 .

إن ما يميز أصحاب هذا التيار عن أصحاب النظرة التقليدية في الدراسات اللغوية المنبثقة من الفلسفة الأرسطية، هو أن أصحاب هذه النظرة التقليدية يهملون الخيال، ولا يضعون له دور أساسي في عمليات التفكير والإدراك، فالدراسات التقليدية في علم النفس والفلسفة ترى أن هناك بنية موضوعية للحقيقة وللعالم الخارجي، مستقلة عن معتقدات البشر، وأنه لابد لكي نصف هذه البنية أن نستعمل التفكير الموضوعي المنطقي.

3.المعجم الذهني

هيلائحة من الكلمات والوحدات المعجمية المرتبة في ذهن الإنسان، ويستطيع الإنسان استحضار أي كلمة منها، ويستعمل للإحالة إلى مجموع الوحدات المعجمية لغة من اللغات والمتمثلة في أذهان متكلميها [1].

تشكل العلاقات الداخلية في المعجم الذهني إحدى القضايا المركزية التي انكب على دراستها السيكولسانيين، ذلك المعرفة النشاط المعجمي في الذهن، بخصوص عمليتي استرجاع وتخزين الوحدات المعجمية، وهكذا يجب أن ننظر للمعجم الذهني على أنه نظام مفهومي، يتكون من المفاهيم وإدراكاتها اللغوية على المستويين الشفهي والكتابي أكثر من كونه مجرد لائحة من المداخل المعجمية وبناء على نسقية تنظيم المعلومات المعجمية، يولد الذهن متواليات لغوية غير محدودة بشكل متزامن مع ذاكرة الاشتغال

ويعد ليفلت من الأوائل الذين اقترحوا تصنيف للعلاقات الداخلية التي تحدث في المعجم الذهني للفرد، وميز بين نوعين من العلاقات الأولى علاقات جوهرية والثانية علاقات ترابطية وتحدث العلاقات الجوهرية عندما تربط العناصر المعجمية من خلال مكون واحد، أما العلاقات الترابطية فتحدث من خلال معناها في الحقول الدلالية مثلا تفاحة حقل، الفواكه)[2].

المطلب الثاني: المفاهيم العرفانية الأساسية

مع بروز اللسانيات العرفانية في الساحة المعرفية المعاصرة، نشأت معها منظومة مفاهيمية خاصة، تعكس التوجه الجديد في دراسة اللغة بوصفها ظاهرة معرفية إدراكية. ومن بين أبرز هذه المفاهيم:

[1]– الجزار عبد الإله، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصبية ، مجلة الميادين للدراسات، ص57. نقلا عن زينب كرازي ، من اللسانيات العرفانية إلى اللسانيات الحاسوبية . مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب . مج 07، ع 02 ، جوان 2023 ، ص 845 .

[2]– الجزار عبد الإله ، الهندسة الداخلية للمعجم الذهني وتنظيم المعرفة المعجمية في ضوء اللسانيات العصبية مجلة الميادين للدراسات، ، صفحة 38، نقلا عن زينب كرازي ، من اللسانيات العرفانية إلى اللسانيات الحاسوبية ، ص 846 .

1. الجسدنة

تقوم فكرة الجسدنة على أن العقل يحتكم إلى أسس جسدية، فالجسد أداة للوصول إلى المفاهيم المجردة، إنها جملة من الآليات العصبية والعرفانية التي تمكننا من الإدراك والتنقل في ما يحيط بنا، إنها الآليات نفسها التي أنظمتنا المفهومية كالنظام البصري والنظام الحركي والعصبي، فهي نقل للعالم والذات من المجرد إلى المتجسد، فحسب رأي العرفانيين لا يمكن فصل الجسد عن الذهن.[1]

وبناءً على ما سبق، يتضح أن هذا التصور يُسلّط الضوء على مفهوم الجسدنة بوصفه أساسًا معرفيًا لفهم اللغة والفكر، ويعبر عن تحوّل جذري في الدراسات اللسانية، من النظر إلى اللغة على أنها نشاط ذهني محض، إلى اعتبارها تجربة مجسدة نابعة من تفاعل الإنسان الجسدي والمعرفي مع محيطه. إن هذا الفهم الجديد يجعل من التجربة الجسدية جزءًا لا يتجزأ من عملية إنتاج المعنى وبناء الفهم اللغوي

2. الخطاطة

هي خطاطة الذهن والعمليات التي يمر بها، فهي أداة تتوسط ما بين المدركات والمفاهيم، إنها الملكة : الأبنية التصورية، ومهمتها التأليف ما بين مختلف أشكال التمثيل ما كان منها متصلا بالمدركات الحسية والصور لتكوين المفاهيم، فالخطاطة بنية تصورية يمتلكها جميع البشر تحمل مظهرا عقليا وآخر حسيا للأشياء[2].

يُفهم من هذا الطرح أن الخطاطة ليست مجرد تمثيل بسيط، وإنما هي بنية معرفية مركبة تقوم بدور الوسيط بين الإدراك الحسي من جهة والتصور العقلي من جهة أخرى. فالخطاطة تشكل أداة ذهنية فاعلة تقوم بتجميع المعلومات الحسية وإعادة تركيبها في صورة مفاهيمية تساعد العقل على تنظيم الخبرة وتفسيرها.

ويمكن اعتبارها وفق المنظور العرفاني ملكة ذهنية قادرة على جمع أجزاء مختلف أشكال التمثيل، سواء كانت صوراً حسية أم إدراكات مجردة. وبهذا المعنى، تكتسب الخطاطة بُعدين متلازمين:

بُعداً حسياً يتمثل في الصور والمدركات الحسية.

وبُعداً عقلياً يتمثل في المفاهيم والتصورات المجردة.

وتلعب الخطاطة دورًا مهمًا في بناء المعنى أثناء القراءة، إذ تساعد المتعلم على تنظيم الخبرات الحسية والنصية وتحويلها إلى مفاهيم قرائية، مما يُسهّل عليه فهم النصوص وتحليلها

[1]– عبد الحكيم سحايلية ، أسس اللسانيات العرفانية المنطلقاتوالاتجاهات المعاصرة ، مجلة دراسات معاصرة،تسمسيلت،الجزائر.مج 6، ع2،ديسمبر 2022، ص 31 .

[2]– عبد الحكيم سحايلية ، أسس اللسانيات العرفانية المنطلقات والاتجاهات المعاصرة ، ص31.

3. البنية التصورية

يُعد مفهوم البنية التصورية من أبرز المفاهيم التي أفرزها المنظور العرفاني للغة، حيث انتقل الدرس اللساني من التركيز على البنية الشكلية المجردة إلى الاهتمام بكيفية تمثّل المعنى داخل الذهن البشري. فاللغة، في هذا السياق، لا تُفهم باعتبارها نظامًا منفصلًا عن العقل والإدراك، بل تُعدّ انعكاسًا لعمليات ذهنية معقّدة تتفاعل فيها المعرفة اللغوية مع مختلف أشكال المعرفة غير اللغوية، كالحسية والبصرية والحركية. ومن هذا المنطلق، برز مفهوم النسق التصوري أو نسقية التصورات باعتباره الإطار المعرفي الذي تتكوَّن ضمنه المفاهيم وتُبنى فيه المعاني، في ضوء التجربة اليومية والتفاعل مع العالم المحيط.

4. البنية التصورية واللغة كإدراك

حين ننظر إلى اللغة من منظور عرفاني، فإننا لا نعدّها مجرد نسق من العلامات المجردة، بل مكوّنًا من مكونات الإدراك البشري، مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بالوعي والتجربة والمعرفة. فاللغة ليست نظامًا مغلقًا ومنفصلًا، بل هي انعكاس لما يجري في الذهن من عمليات عقلية معقدة، تشمل التفكير، والتخطيط، والتأويل. ومن هنا، ظهرت مفاهيم جديدة في اللسانيات الحديثة تسعى إلى فهم اللغة في ضوء علاقتها بالعقل، ومن أبرزها مفهوم البنية التصورية أو النسق التصوري، الذي يشكل الإطار الذي تُبنى فيه المعاني، ويتم داخله دمج المعلومات اللغوية مع غير اللغوية كجزء من إدراك الإنسان الشامل للعالم من حوله.

5. البنية التصورية في اللسانيات العرفانية

تقول لطيفة إبراهيم النجار: المعرفة اللغوية بالمفهوم العرفني « جزء من الإدراك العقلي الذي لا يميز بين المعلومات اللغوية والمعلومات غير اللغوية والذي يتأثر وبقوة بمحيط الإنسان وتجاربه اليومية المختلفة، فالعمليات العقلية التي تتحكم في التفكير الإنساني وفي تكوين المعرفة بشكل عام هي نفسها التي تتحكم في المعرفة اللغوية ، وفي تشكيل البنية اللغوية ، وفي تشكيل البنية اللغوية العامة بمستوياتها المختلفة، فهنالك مستوى واحد تعالج فيه المعلومات اللغوية والمعلومات الأخرى الحركية البصرية والسمعية غير اللغوية للوصول إلى مجموعة من المعلومات لا ينبغي التمييز داخلها بين ما هو لغوي وما هو غير لغوي [1].

وجاء عن بعض الباحين والدارسين قولهم : والبنية التصورية من أهم المباحث التي تميز البحث اللساني العرفني فالعرفنيون يرون أن كل العمليات الذهنية تتم على مستوى البنية التصورية ، وهي « ليست جزءا من اللغة في حد ذاتها، إنما هي جزء من الفكر ، إنها المحل الذي يتم فيه فهم الأقوال اللغوية في سياقاتها ، بما في ذلك الاعتبارات الذريعة والمعرفة الموسوعة ، إنها البنية المعرفية التي ينبني عليها التفكير والتخطيط » [2]

[1]– لطيفة إبراهيم النجار، آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربي، مجلة جامعة الملك سعود ،م 17 ، 2004 . ص 05.

[2]– هيثم سرحان وآخرون، آفاق اللسانيات، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،ط01 ، 2011 ، ص 58/57 .

[البنية التصورية من أهم المباحث التي تميز البحث اللساني العرفاني ، فالعرفانيون يلاون أن كل العمليات الذهنية تتم على مستوى البنية التصورية ، وهي كل المعارف التي تتم صناعتها في الذهن ولها علاقة بتجارب الإنسان في حياته اليومية ، وهي البنية الدلالية عند جاكندوف ، وقد مصطلحات من قبيل الدماغ ، الذهن ، الدلالة ، ... ووسع في علم الدلالة التصوري وهندسة التوازي ؛ يرى جاكندوف ، أن البنية التصورية موجودة في الدماغ البشري ، بشاكلة غريزية ؛ أي : آلة بناء عن الأشياء موجودة داخلنا بصورة فطرية ، قد فطرنا الله تعالى عليها ، فهي غير مكتسبة بل فطرية ، فكل انسان قادر على أن يتصور داخل دماغه ، دون أنم يتعلم كيف يصنع ذلك ، نتيجة وجود آلة تصوروتخيل في دماغه ؛ فقد ولد بها ، أما ماهو مكتسب ، فهو الأشياء التي نبني تصوراتنا عنها في الدماغ ، باستخدام آلة فطرية سماها :(جاكندوف) البنية التصورية ؛ وهي تخضع بصورة فطرية لقواعد ضابطة وحاكمة ، سماها : (جادندوف) قواعد سلامة البنية التصورية[1]. فهو يرى أن المعنى بنية ذهنية في الدماغ ، أي تمثيل ذهني يشفر المعلومة المدخلة إلى الدماغ .][2]

هذا النص يبين لنا على أن البنية التصورية تمثل حجر الزاوية في اللسانيات العرفانية، لأنها تُعد الإطار الذي تحدث فيه جميع العمليات الذهنية المتعلقة باللغة والمعنى. ووفقًا لهذه الرؤية، فإن المعرفة اللغوية لا تُبنى في فراغ، بل تتشكل داخل الذهن بناءً على التجربة اليومية للإنسان، وهذا ما يجعلها ديناميكية ؛ تتغير وتتطور بتغير تجارب الإنسان، تتأثر بسياق الاستعمال ومحيط الفرد ، تنمو وتُبنى باستمرار داخل البنية التصورية وفقًا لما يعيشه الإنسان ويدركه يوميًا ، ومرتبطة بالواقع المعاش.

يشير النص أيضًا إلى أن هذا التصور هو ما تبناه جاكندوف، الذي يرى أن المعاني ليست موجودة في الكلمات نفسها، بل يتم تشغيلها داخل الدماغ عن طريق تمثيلات ذهنية معقدة. ولشرح كيفية عمل هذه التمثيلات، قدّم جاكندوف نموذج هندسة التوازي، الذي يفترض أن اللغة نظام متكامل تتفاعل فيه مكونات مختلفة (كالدلالة، والنحو، والصوتيات) في وقت واحد وليس بطريقة خطية.

6. المعنى كتمثل إدراكي لا كتعريف لغوي

وهكذا، فإن المعنى، من هذا المنظور، هو بنية معرفية داخل الدماغ، وليست مجرد تعريف قاموسي للكلمة.ومنه البنية التصورية في اللسانيات العرفانية ليست مجرد مستوى لغوي، بل هي لبّ العمليات المعرفية المرتبطة باللغة.المعرفة والمعنى ناتجان عن التجربة والتفاعل مع العالم، لا عن قواعد شكلية فقط.

[1]– عرباوي فطيمة الزهراء ، جهود (صالح غيلوس) في ارساء عرفنية في الجزائر كتاب مباحث لسانيات عرفنية أنموذجا . مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب ، جامعة محمد بوضياف مسيلة (الجزائر) . مج 07 ، ع 01 ، جانفي 2023 . ص 523 .

[2]– عز الدين عماري ، مفاهيم لسانية عرفانية ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب ، جامعة محمد بوضياف المسيلة ، مج 03 ، ع خاص 2019 ، ص73/72 .

علم الدلالة التصوري يعيد تعريف معنى "المعنى" نفسه، فيجعله ناتجًا ذهنياً إدراكياً وليس لغويًا فقط ؛ أي لا يدرس المعنى كلُغة فقط، بل كطريقة ذهنية لفهم العالم.

وهذا ما يجعله يُعيد تعريف "المعنى" بوصفه نتاجًا ذهنياً، تجريبياً، إدراكياً، يتجاوز حدود القاموس والنحو.

[في البنية التصورية يرى لايكوف و جونسن أن هناك نوعين من التصورات، تصورات مباشرة وأخرى غير مباشرة، والأخيرة منبثقة عن الأولى، ولا يمكن أن نستغني عن الاستعارة لفهم مثل هذه التصورات ، فالاستعارة من هذا المنظور تعتمد أكثر ما تعتمد على عمل الذهن و الإدراك، لذا يطلق عليها (الاستعارة المفهومية أو المفاهيمية)، حيث أصبحت تدرس على أنها بنية ذهنية مفهومية عميقة، كما تدرس في ضوء منهج لساني عرفاني ذو وجهة معرفية نفسية، هذا المنهج أسهم في تجديد الدرس الدلالي][1]

يُشير الباحث إلى أن لايكوف وجونسن قدّما تصنيفًا ثنائيًا للتصورات:

النوع الأول: التصورات المباشرة، وهي بسيطة، نكتسبها من التجربة الجسدية المباشرة (مثل الشعور بالجوع، الاتجاه للأمام...).

النوع الثاني: التصورات غير المباشرة، وهي مفاهيم مركّبة لا نستطيع فهمها إلا من خلال تشبيهها أو ربطها بتجربة محسوسة نعرفها مسبقًا. وهذا يتم عبر ما يسمى بالاستعارة المفهومية.

7. وظيفة الاستعارة المفهومية في بناء التصورات

النص يبرز أن الاستعارة، من منظور عرفاني، هي أداة معرفية يستخدمها العقل لتفسير العالم. وهكذا، أصبح للدرس اللساني العرفاني تأثير واضح على تجديد الدراسة الدلالية، لأن المعنى يُفهم الآن على أنه عملية إدراكية، لا مجرد دلالة قاموسية للكلمات.

ومنه التصور العرفاني للغة يكسر الفصل بين الحسي والعقلي، بين اللغة والفكر.

الاستعارة تُعد آلية عقلية ضرورية لفهم المفاهيم المجردة.

هذا التحول ساهم في تطوير علم الدلالة وربطه بالعلوم المعرفية والنفسية.

8. نحو تصور إدراكي شامل للمعنى

يتضح من خلال ما سبق أن البنية التصورية تمثل جوهر الفهم اللغوي ومعملاً أساسياً لتشكُّل المعنى داخل الذهن. فهي لا تقتصر على الجانب اللغوي فحسب، بل تنفتح على التجربة الإدراكية الكاملة للإنسان، مما

[1]- عز الدين عماري ، مفاهيم لسانية عرفانية ، ص73/72 .

يجعلها بنية معرفية شاملة تتداخل فيها اللغة مع الإدراك، والتفكير مع الثقافة، والمعنى مع الجسد. ولذلك، فإن دراسة البنية التصورية تفتح آفاقًا واسعة لفهم العلاقة بين اللغة والعقل والتجربة، كما تسهم في تطوير مقاربات تعليمية وتواصلية أكثر انسجامًا مع طبيعة الإنسان المعرفية.

9. البنية التصورية وتعليمية اللغة العربية: نحو فهم عرفاني لمهارة القراءة

إنّ فهم البنية التصورية في إطار اللسانيات العرفانية لا يظل حبيس النظرية المجردة؛ فكرة نظرية لا تُطبق عمليًا.، بل ينفتح على آفاق تطبيقية واسعة، من بينها الحقل التعليمي، لاسيما في ما يخص تعليمية اللغة العربية. فبما أن البنية التصورية هي تمثيل ذهني ينبني على التجربة والإدراك، فإنّ مهارات اللغة – وعلى رأسها مهارة القراءة – لا تُكتسب بمجرد تعلّم رموز اللغة، بل من خلال تفعيل التصورات الذهنية ؛ استخدام ما في عقل المتعلم من أفكار وتجارب لفهم النصوص ، التي يبنيها المتعلم عبر تفاعله مع النص ومع العالم المحيط.

ومن هذا المنظور، تغدو القراءة نشاطًا إدراكيًا؛عملية عقلية تشمل الانتباه، الفهم، التأويل، والتفكير، يقوم فيه المتعلّم ببناء معانٍ انطلاقًا من تصورات مخزّنة سلفًا في ذهنه، تتجدد باستمرار، وتتكيف مع السياقات والمواقف المختلفة.

فالنصّ لا يقدّم معناه جاهزًا، بل يُنتج داخل ذهن القارئ من خلال ما يملكه من مخزون تصوّري؛ مجموعة من التصورات والخبرات التي يحتفظ بها الإنسان في ذاكرته ، وما يوظفه من عمليات عقلية لفهم الخطاب. وهكذا، يمكن للمدرسة أن تعتمد المنظور العرفاني في تدريس القراءة، بجعلها فعلًا معرفيًا يدمج اللغة بالتجربة، ويحفّز المتعلّم على إعادة إنتاج المعنى ؛ خلق معنى جديد للنص بناءً على فهم القارئ الخاص وتجربته ، عبر تفعيل بنيته التصورية.

البنية التصورية هي مثل الخريطة الذهنية التي يعتمد عليها الإنسان في فهم اللغة وتعلمها. عندما نتعلم كلمات أو مفاهيم جديدة، فإننا لا نفعل ذلك من فراغ، بل نعتمد على تصوّرات سابقة موجودة في أذهاننا.التعلم اللغوي، حسب اللسانيات العرفانية، لا يعتمد فقط على التكرار أو الحفظ، بل على ما يملكه المتعلم من تجارب حسية وذهنية سابقة (مثل الأصوات، الصور، التجارب اليومية)؛ فهو عندما يسمع كلمة جديدة، يُحاول ربطها بما يعرفه من قبل.

المتعلم لا يكتفي فقط بسماع الكلمات، بل يُفعّل مخيلته وتجاربه السابقة ليفهمها، وكأنه "يصنع" معناها من جديد داخل عقله، اعتمادًا على البنية المعرفية التي لديه ،اكتساب اللغة عملية متغيرة ونشطة، وليست جامدة. تتأثر بثقافة المتعلم، وخلفيته المعرفية، وتجاربه، وحتى السياق الذي يعيش فيه.

ليس المعنى وحده هو المهم، ولا النحو فقط، بل حتى التجربة الحسية (مثل لمس الشيء أو رؤيته) والتصوّر الذهني له تلعب دورًا في التعلم اللغوي.

سواء كنت تتعلم لغتك الأم أو لغة جديدة، فإن التصورات الذهنية التي تحملها في عقلك تلعب دورًا كبيرًا في مساعدتك على الفهم والتعلّم.

التعليم يكون أكثر فاعلية عندما يُقدَّم للمتعلم بطريقة قريبة من تجاربه، ومحيطه اليومي، وما يعرفه بالفعل، لأن هذا يُفعِّل بنيته التصورية ويجعل الفهم أعمق.

10. الأفضية الذهنية

تلك المعلومات والخبرات والمعارف أو كما يسميها جيل فوكوني (Gilles Fauconnier) المستوى المعرفي " الأفضية الذهنية تنظم المعلومات من خلال العمليات الذهنية التي يستخدمها الإنسان، ويكون نشوء هذه الأفضية نشوءا آليا عند الكلام وعادة ما ينبني فضاءان ذهنيان، فضاء واقعي، وفضاء ذهني، إنها جملة من المعلومات المنظمة المتعلقة بالمعتقدات والأشياء وتتكون من عناصر ذهنية قد تتطابق مع عناصر الواقع[1].

من هنا يظهر أن الأفضية الذهنية هي بُنى معرفية مؤقتة يُنشئها العقل البشري أثناء عملية الفهم والتواصل، وهي تُنظم المعلومات من خلال عمليات ذهنية معقّدة. ووفقًا لجيل فوكوني (Gilles Fauconnier)، يُشار إلى هذه الأفضية أحيانًا بـ"المستوى المعرفي"، حيث تنشأ تلقائيًا أثناء الكلام أو التفكير، وتُستخدم لتنظيم المعارف والخبرات والمعتقدات.

غالبًا ما يُبنى فضاءان ذهنيان على الأقل أثناء العملية التواصلية:

فضاء أساسي (أو واقعي)، يمثل العالم الخارجي أو الواقع كما يُتصور.

فضاء ذهني، يُنشأ داخل الخطاب أو التخيل أو الافتراض.

تتكوّن هذه الأفضية من عناصر ذهنية قد تتطابق مع عناصر من الواقع، وقد تكون متخيلة أو مفترضة، وهي تعبّر عن الطريقة التي يُعيد بها الإنسان تشكيل الواقع داخل عقله لأغراض التواصل والفهم.

ومنه تُعدّ الأفضية الذهنية أداة معرفية فعالة في تحليل كيفية تمثّل المتعلم للمضامين اللغوية والمعرفية أثناء القراءة. فعندما يواجه القارئ نصًا معينًا، ينشّط ذهنه بشكل تلقائي فضاءات ذهنية متعددة: منها ما يرتبط بالواقع المعيش (الفضاء المرجعي أو الواقعي)، ومنها ما يُبنى داخل النص (الفضاء النصي أو التخيلي). هذه الفضاءات تتيح له فهم العلاقات بين الشخصيات، الأحداث، الضمائر، الأزمنة، والمواقف الافتراضية أو المشروطة.

[1]– عبد الحكيم سحايلية ، أسس اللسانيات العرفانية المنطلقات والاتجاهات المعاصرة ،ص31.

وفي تعليمية اللغة و مهارة القراءة، يمكن الاستفادة من هذا النموذج لفهم كيف ينتقل المتعلم بين الفضاءات الذهنية لفهم المعنى الكامل للنص. على سبيل المثال، عندما يقرأ المتعلم قصة تتحدث عن شيء حدث في الماضي، أو تتخيل شيئًا غير حقيقي، فإنه يستخدم خياله لينشئ صورًا مختلفة تساعده على فهم القصة ، يبني المتعلم فضاءً ذهنيًا موازٍ للفضاء الأساسي، ويتابع تطور الأحداث داخله. قدرة المتعلم على إنشاء هذه الفضاءات الذهنية وتنظيمها دليل على نضجه القرائي والمعرفي.

لذا، فإن تدريب المتعلمين على تمييز الفضاءات الذهنية أثناء القراءة (مثل التفريق بين ما هو واقعي وما هو افتراضي في النص) يُعدّ من المهارات العرفانية المتقدمة التي تسهم في رفع كفاءتهم في الفهم والاستيعاب، كما يمكن أن يدعم بناء أنشطة قرائية تعتمد على تتبّع الفضاءات داخل النصوص الأدبية أو السردية، مما يعزز من التفاعل الذهني والنقدي مع المادة المقروءة.

المبحث الرابع: المفاهيم العرفانية في خدمة الفهم القرائي

شهدت الدراسات اللسانية المعاصرة تحوّلاً نوعيًا مع بروز اللسانيات العرفانية، التي أعادت النظر في طبيعة العلاقة بين اللغة والعقل والجسد، حيث لم تعد اللغة تُفهم باعتبارها نظامًا مجردًا مستقلًا عن الخبرة الإنسانية، بل أصبحت تُدرس في ضوء كونها نشاطًا معرفيًا متجذرًا في التجربة الحسية والجسدية والتفاعل مع العالم.

وفي هذا السياق، نشأت منظومة مفاهيمية جديدة تُعد بمثابة ركائز نظرية لهذا التوجه المعرفي، أبرزها: مفهوم الجسدنة الذي يُبرز الدور الجوهري للجسد في تشكيل المفاهيم؛ والخطاطة باعتبارها بنية تصورية تنظم التمثلات الذهنية؛ والأفضية الذهنية بوصفها أطرًا معرفية مؤقتة تُبنى أثناء الفهم والتأويل.

وتكمن أهمية هذه المفاهيم في قدرتها على تفسير الكيفية التي يُدرك بها الإنسان اللغة والمعنى من خلال التفاعل الدينامي مع محيطه، وهو ما يجعلها ذات صلة وثيقة بمجال تعليمية اللغة، لاسيما في ما يتعلق بتنمية مهارة القراءة بوصفها عملية معرفية مركّبة، يُسهم فيها كل من الجسد والعقل والتجربة الحسية.

لذلك، يسعى هذا الجزء عرض وتحليل هذه المفاهيم، وبيان كيف يمكن الاستفادة منها في تطوير المقاربات التعليمية الموجهة نحو تنمية الفهم القرائي، انطلاقًا من اعتبار اللغة نشاطًا إدراكيًا مجسدًا لا ينفصل عن آليات التفكير والتمثل المعرفي.

المطلب الأول: الجسدنة في تعليمية القراءة

برز مفهوم الجسدنة (Embodiment) ضمن السياق العام للّسانيات العرفانية، ليُعيد النظر في طبيعة العلاقة بين العقل والجسد واللغة، تفترض الجسدنة أن العقل لا يعمل في عزلة عن الجسد، بل إن التجربة الجسدية الحسية والحركية تشكّل الأساس الذي تُبنى عليه المفاهيم المجردة. فالفكر البشري يتجذّر في مجموعة من الآليات العصبية والعرفانية، تشمل النظام البصري، النظام الحركي، والنظام العصبي، مما يعني أن الجسد هو وسيلة لإدراك العالم وتنظيمه.

وحسب التصور العرفاني، لا يمكن فصل الذهن عن الجسد، لأن عمليات الفهم اللغوي لا تنفصل عن التجربة الجسدية التي يعيشها الفرد، فعندما نتحدث عن "فهم عميق"، أو "الغوص في المعنى"، أو "الصعود إلى مستوى التجريد"، فإننا في الحقيقة نعتمد على استعارات مصدرها التجربة الحسية.

الجسدنة: اللغة كتجربة معرفية متجسدةيتيح هذا التصور توظيف الجسدنة في تعليم مهارة القراءة، حيث لا يُنظر إلى المتعلم بوصفه مستقبلًا سلبيًا للمعنى، بل فاعلًا جسديًا وذهنيًا يتفاعل مع النص عبر حواسه وتمثلاته وتجربته

السابقة، إن القراءة ليست عملية ذهنية فقط، بل هي تجربة حركية إدراكية تشتغل فيها العين واليد والوضعية الجسدية، وتُبنى فيها المعاني من خلال إسقاط التجربة الحسية على المعطى اللغوي.

ويمكن للأنشطة القرائية أن تعتمد هذا التصور من خلال إدماج التمثيل الجسدي، الرسم التخييلي، أو حتى الاستعارات الحركية لفهم النصوص المعقدة، ما يُعزز من إدراك المتعلم للمعاني المجردة.

المطلب الثاني: الخطاطة كآلية تنظيمية للمعنى

1.الخطاطة: البنية التصورية المنظمة للتمثيل

تُعدّ الخطاطة (Schema) من المفاهيم المركزية في اللسانيات العرفانية، وهي تُحيل إلى بنية معرفية ذهنية تعمل كوسيط بين المدركات الحسية والمفاهيم العقلية. فالخطاطة ليست مجرد صورة أو تمثيل بسيط، بل هي نموذج تصوري مركب يشمل معطيات حسية (مثل الصور والمجال البصري) ومعطيات عقلية (مثل التصورات المجردة).

ووفق هذا التصور، تُستخدم الخطاطات لتنظيم الخبرات وتفسيرها، كما تُساعد العقل على تكوين المفاهيم انطلاقًا من التفاعل مع الواقع. وتمثل الخطاطة، بهذا المعنى، الهيكل المعرفي الذي يبني عليه الإنسان تصوره للعالم.

2.توظيف الخطاطة في تعليمية القراءة:

يمكن للخطاطة أن تلعب دورًا مهمًا في دعم المتعلم أثناء القراءة، من خلال تنشيط نماذج ذهنية مسبقة تساعده على تأويل النصوص. فالقارئ لا يبدأ من فراغ، بل يدخل إلى النص حاملاً خطاطات مخزنة سابقًا حول الموضوع أو البنية النصية.

لذا، فإن تنمية قدرة المتعلم على تكوين خطاطات ذهنية واضحة أثناء القراءة، وربطها بمضمون النص، يُعزز من فهمه واستيعابه، كما يمكن تصميم تمارين قرائية تعتمد على استكمال أو تعديل خطاطة ناقصة، أو بناء خريطة مفاهيمية تساعد في تتبع عناصر النص بشكل منظم.

المطلب الثالث: الأفضية الذهنية وفعل التأويل

1.الأفضية الذهنية: تنظيم المعاني أثناء الفهم والتأويل

يُعد مفهوم الأفضية الذهنية (Mental Spaces) من أبرز المفاهيم التي طوّرها جيل فوكوني (Gilles Fauconnier)، والتي تُفسر كيف يُنشئ العقل مستويات متعددة من التمثيل أثناء عملية التواصل أو القراءة.

وفق هذا النموذج، يُنشئ المتكلم أو القارئ أثناء الفهم فضاءين ذهنيين على الأقل:

فضاء أساسي (واقعي): يمثل السياق العام أو المعرفة المسبقة.

فضاء ذهني موازٍ: يُبنى داخل النص، كأن يكون تخييليًا أو افتراضيًا.

هذه الأفضية عبارة عن بُنى معرفية مؤقتة يُعاد من خلالها تنظيم المعارف والمعتقدات والأفكار، بما يُساعد على تفسير الأحداث والشخصيات والعلاقات داخل النص.

2.توظيف الأفضية الذهنية في تعليمية القراءة:

عند قراءة النصوص، ينشّط القارئ تلقائيًا فضاءات متعددة تسمح له بفهم العلاقة بين الواقع والتخييل، بين ما هو صريح وما هو ضمني، وبين الوقائع الممكنة والمستحيلة.

ويمكن تدريب المتعلم على التفريق بين هذه الأفضية من خلال أنشطة تحليلية تُظهر انتقال الشخصيات بين الواقع والافتراض، أو تُعيد تشكيل القصة من منظور فضاء مختلف. هذا التمرين يُنمي لدى المتعلم الوعي القرائي العرفاني، كما يُعزز قدراته على القراءة النقدية والتفسير المتعدد للنصوص.

يتّضح من خلال ما سبق أن مفاهيم الجسدنة، والخطاطة، والأفضية الذهنية لا تقتصر على التحليل النظري المجرد، بل تُعدّ أدوات معرفية وتربوية يمكن توظيفها في تعليمية مهارة القراءة بشكل فعّال. إذ تتيح هذه المفاهيم للمعلم والمتعلم فهم العملية القرائية بوصفها نشاطًا معرفيًا مجسدًا، منظّمًا، ومتعدد المستويات، ما يُسهم في بناء قارئ واعٍ قادر على التفاعل العميق مع النصوص.

خاتمة الفصل

نخلص من هذا الفصل إلى أن اللسانيات العرفانية تمثل منعطفًا معرفيًا في دراسة اللغة، إذ تجاوزت المقاربات الشكلانية ؛ التي تركز على البنية الشكلية للغة)أي على القواعد، والصوت، والنحو، والتركيب)، وتتعامل مع اللغة كنظام مستقل عن السياق أو المعنى أو المتكلم. هذه المقاربات تدرس اللغة في ذاتها ولذاتها، دون الرجوع إلى العوامل النفسية أو الاجتماعية أو الإدراكية، أما اللسانيات العرفانية، فقد قدّمت رؤية إدراكية جديدة ترى في اللغة امتدادًا للذهن، وتعبيرًا عن التجربة الإنسانية المجسدة، وعن التمثيلات الذهنية التي يبني بها الإنسان معانيه.

وقد أبرزنا من خلال هذا الفصل الجذور النظرية والتاريخية لهذا التوجّه، متتبعين إسهامات الحقول المعرفية المختلفة في تأسيسه، لا سيما علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي.

كما توقفنا عند المبادئ التي تميز هذا الاتجاه، وعلى رأسها: الجسدنة، الخطاطة، والبنية التصورية، باعتبارها مفاتيح لفهم عملية المعنى من منظور غير تقليدي. هذه المفاهيم، كما اتضح، لا تنتمي إلى نطاق تنظيري صرف ؛ أي أنها ليست أفكارًا مجردة أو نظرية فقط ، بل يمكن تفعيلها في ممارسات تعليمية، خاصة في تدريس مهارة القراءة، مما يفتح آفاقًا جديدة أمام تعليم اللغة العربية ضمن رؤية إدراكية حديثة.

وتمهيدًا للفصل القادم، سننتقل من المستوى النظري إلى التطبيق العملي، من خلال تحليل نصوص تعليمية لاستخراج التمثلات العرفانية الكامنة فيها، وإبراز الكيفية التي يمكن أن تسهم بها في بناء الفهم القرائي لدى المتعلمين.

الفصلالتطبيقي: نحوتصورعرفانيلمهارةالقراءة:
البنيةالتصورية،الجسدنة،والخطاطةفيالممارسةالتعليمية

توطئة

اللغة ليست مجرد أصوات أو رموز تُكتب وتُقرأ، بل هي مرآة للذهن، وامتداد للذات في إدراكها للعالم. وفي هذا الإطار، جاءت اللسانيات العرفانية لتقدّم بديلاً عن النظرة الشكلانية الصرفة، معتبرة أن المعنى ليس محصورًا في القواعد والبُنى، بل يتجلى من خلال التجربة الإنسانية والتمثّلات الذهنية المتجسدة.

لقد فتحت هذه المقاربة أفقًا جديدًا لفهم مهارة القراءة، حيث لم تعد تُعدّ مجرد نشاط ميكانيكي لفك الشفرات اللغوية، بل فعلًا إدراكيًا مركبًا، يتوسل الجسد، والذاكرة، والتجربة، والاستعارة، والخطاطة، وكل أدوات الفهم التي تشكل عالم المتعلم الداخلي.

وانطلاقًا من هذه الرؤية، يتناول هذا الفصل التطبيقي المفاهيم العرفانية الكبرى –كالجسدنة، والخطاطة، والأفضية الذهنية – في سياق تعليمي واقعي، وذلك من خلال دراسات تطبيقية لنصوص مقررة في المنهاج المدرسي، ثم الانتقال إلى مقترحات بيداغوجية تترجم هذا التصور المعرفي إلى ممارسات صفّية قابلة للتنفيذ. فالمراوحة بين التنظير والممارسة تمثل جوهر هذه المقاربة، التي تنظر إلى اللغة ككائن حي، وإلى المتعلّم كفاعل إدراكي نشيط داخل العملية التعليمية.

النموذج الأول: تحليل لساني عرفاني لنص"بطاقتي المدرسية"

ضمن هذا الإطار، يأتي تحليل نص "بطاقتي المدرسية" –

وهو من نصوص الطفولة الأولى في المنهاج الجزائري للسنة الثانية ابتدائي– لا من حيث بنائه النحوي أو مفرداته، بل من حيث ما يفعّله من بنيات عرفانية تُشارك في تشكيل الفهم، وتنمية المهارات القرائية، وبناء الهوية الذاتية للمتعلم.

وسنحاول في هذا التحليل تفعيل أهم المفاهيم التي تناولناها في الجانب النظري، وهي: الجسدنة، الخطاطة، والأفضية الذهنية، من أجل الكشف عن الأبعاد العرفانية الكامنة في نص بسيط ظاهريًا، لكنه غني بالتمثيلات الإدراكية والتربوية.

المبحث الأول: التمثلات العرفانية في نص "بطاقتي المدرسية"

المطلب الأول: مدخل عام للنص وأهميته في المنهاج

يُعد نص "بطاقتي المدرسية" من النصوص التعليمية البسيطة التي تُستعمل في بداية المرحلة الابتدائية، وتحديدًا في السنة الثانية، لتقديم نموذج تعريفي عن الذات، ورغم بساطته التركيبية والدلالية، إلا أنه يسمح بمقاربة لسانيّة عرفانية متكاملة. ويمكن تحليل هذا النص انطلاقًا من المفاهيم الثلاثة الرئيسة في اللسانيات العرفانية.

المطلب الثاني: تجليات الجسدنة في النص

يُجسّد النص تجربة المتعلم الجسدية والمعرفية من خلال استعمال ضمير المتكلم "أنا"، وتقديم معلومات ترتبط بهويته الجسدية والواقعية، مثل الاسم، السكن، وتاريخ الميلاد. إن اللغة هنا ليست مجرد وسيلة للتوصيل، بل هي امتداد للإدراك الحسي والموقعي للطفل في العالم، ما يحقق مبدأ "اللغة كتجربة متجسدة".

المطلب الثالث: بنية الخطاطة في النص

يعتمد النص بنية معرفية ثابتة ومنظمة تُشكّل ما يُعرف بـ"خطاطة بطاقة الهوية". هذه الخطاطة موجودة في الذاكرة الإدراكية للطفل وتُستدعى عند الحاجة للتعريف بالنفس، كما تُسهم في تنظيم محتوى النص بطريقة تساعد المتعلم على الفهم والتذكر، وتدعم البناء المفهومي لديه.

المطلب الرابع: الأفضية الذهنية وأثرها في الفهم

يُنشئ النص أكثر من فضاء ذهني:

فضاء النموذج التمثيلي: حيث يقدّم النص بطاقة مدرسية لشخصية اسمها "أحمد".

فضاء التقمّص: حين يُطلب من المتعلم أن يملأ بطاقته الخاصة، مما يُحدث انتقالًا من الفضاء الخارجي إلى الفضاء الذاتي.

هذا الانتقال يُساعد على تمثل الهوية وتوسيع الفهم الذهني من خلال التفاعل بين الذات والنموذج المعروض.

المطلب الخامس: خلاصة تحليلية واستنتاجات

من خلال هذا التحليل، يتبين أن النص، على بساطته، يُمكن أن يكون منطلقًا جيدًا لتفعيل المفاهيم العرفانية داخل حجرة الدرس، فالمتعلم لا يقرأ فحسب، بل يُفعّل ذاته، ويتقمص نموذجًا معرفيًا، ويُعيد إنتاجه داخل فضاءه الذهني الخاص، مما يجعل من القراءة تجربة إدراكية وليست مجرد استظهار آلي.

المبحث الثاني: التمثلات العرفانية في نص "رفاق المدرسة"

المطلب الأول: مدخل عام للنص وأهميته البيداغوجية

في إطار البحث في العلاقة بين اللغة والتعلّم، تبرز النصوص التعليمية كوسيلة فعّالة لا لنقل المعرفة فحسب، بل لبناء الفهم بطريقة تراعي الجانب الإدراكي والتجريبي للمتعلم. فالنصوص لا تُقرأ بوصفها فقط محتويات لغوية أو معلومات يجب حفظها، بل تُقارب اليوم باعتبارها نوافذ تُطل على تمثّلات داخلية، تُفعّل لدى المتعلم خبراته السابقة، ومشاعره، وصوره الذهنية عن العالم من حوله.

ومن هذا المنطلق، يبرز نص "رفاق المدرسة" بوصفه نموذجًا غنيًا بالتمثيلات والتصورات الإدراكية، التي تجعل من قراءته تجربة تفاعلية، يُسهم فيها المتعلم بفكره وإحساسه، لا بمجرد نطقه للكلمات. فرغم بساطة هذا النص شكليًا، إلا أنه يحتوي على أبعاد معرفية وتربوية عميقة تستحق التحليل من منظور عرفاني، يكشف كيف تُبنى المعاني في ذهن الطفل، وكيف تُسهم اللغة في تشكيل علاقته بمحيطه المدرسي والاجتماعي.

المطلب الثاني: الجسدنة (Embodiment)وتجسيد التجربة المدرسية

يتجلى مفهوم الجسدنة من خلال:

استعمال ضمير المتكلم "أنا" و"نحن"، مما يعكس تجربة جسدية–شخصية للمتعلم.

سرد أفعال محسوسة ومباشرة: "نتعاون، نتسابق، نُبادر، نُحيي، نُصغي، نلعب، نُساعد..."، وهي أفعال ناتجة عن تفاعل جسدي مع المحيط المدرسي.

حضور السياق الحركي (الفناء، الصف، العلم، النشيد) يجعل اللغة امتدادًا لتجربة الطفل في المدرسة، حيث يُفعّل حواسه ووعيه المكاني–الزماني.

اللغة هنا ليست حيادية، بل "تجربة معيشة" تجسّد الحياة المدرسية داخل النص.

المطلب الثالث: الخطاطة (Schema) المعرفية وتنظيم المعنى

يعتمد النص على خطاطة معرفية للمدرسة، تتكرّر في ذهن الطفل كلما ذُكرت مفردات: "الرفاق – الصف – المعلمة – النشيد – الساحة – الدروس – الألعاب...".

هذه الخطاطة تُوجّه ترتيب المعاني، وتُسهم في بناء توقعات المتعلم حول حياة المدرسة.

كما تُسهل الفهم بفضل التنظيم المرحلي للأحداث: من الدخول إلى القسم، ثم الأنشطة، ثم اللعب، ثم العلاقات الاجتماعية.

الخطاطة المعتمدة هنا هي "يوم دراسي نموذجي مع الأصدقاء".

المطلب الرابع: الأفضية الذهنية (Mental Spaces)والتمثيل الرمزي

النص ينشئ تداخلاً بين فضاءات ذهنية مختلفة:

فضاء التجربة الجماعية: مجموعة من الأصدقاء يعيشون مواقف مدرسية مشتركة.

فضاء النموذج المثالي: المدرسة كمكان للفرح، النظام، التعاون، مما يحفّز تمثّلًا إيجابيًّا للبيئة التعليمية.

فضاء التقمّص: يطلب النص ضمنيًا من المتعلم أن يُقارن، ويُسقط هذه الحياة المدرسية على تجربته الخاصة. فيعيش نوعًا من "التخييل المِمَثل" (projected self).

المتعلم لا يقرأ عن أبطال خارجيين، بل يتماهى معهم، فينتقل من فضاء السرد إلى فضاء الذات.

المطلب الخامس: البنية التصورية(Conceptual Structure) وتمثيل المعنى

أ) المعنى كتمثل إدراكي لا كتعريف لغوي:

لا يُعرّف النص "المدرسة" أو "الرفقة" كمصطلحات، بل يقدم تصورات حية ومُجسدة عنها.

فالمعنى ينبثق من التجربة ومن السياق، لا من القاموس.

ب) التصورات المركزية:

المدرسة: مكان للتعاون، التعلم، اللعب، والسلوك الحسن.

الرفاق: شركاء في الإنجاز والتعلّم والدعم العاطفي.

النظام المدرسي: طقس يومي منظم (النشيد، الحوار، المراجعة، اللعب...).

ج) الاستعارة المفهومية:

المدرسة = بيت ثانٍ (ضمنيًا)

الرفيق = الدعم والمشاركة

الخطأ = فرصة للتعلم

هذه استعارات لا تُذكر حرفيًا، لكنها موجّهة للتصور.

د) نحو تصور إدراكي لمهارة القراءة:

لا يُقدَّم النص كقطعة لغوية ؛ مجرد كونه: نصًا لغويًا مكتوبًا يجب قراءته أو حفظه ، بل كمشهد تفاعلي.

يتعلم الطفل القراءة من خلال تمثل عالم مألوف وقريب، مما يُسهم في بناء المعنى داخل الفضاء الذهني الخاص به.

المطلب السادس: خلاصة واستنتاجات تطبيقية

نص "رفاق المدرسة"، رغم بساطته التركيبية، يُعدّ نموذجًا مثاليًا لتفعيل المقاربات العرفانية داخل حجرة الدرس. فهو لا يقدّم معلومة فقط، بل يُفعّل تمثلات الطفل، ويجعله يُعيد إنتاج المعنى انطلاقًا من ذاته.

القراءة هنا ليست عملية ميكانيكية ؛ نقل صوتي للكلمات أو فك شيفرات الحروف ، بل تجربة إدراكية تُسهم في بناء الفهم وتنمية التفاعل مع المحيط.

المبحث الثالث: مقارنة بين النموذجين من منظور عرفاني

يُظهر كلّ من نص "بطاقتي المدرسية" ونص "رفاق المدرسة" إمكانيات متميزة في تفعيل المفاهيم العرفانية داخل الممارسة الصفية، غير أن طبيعة كل نص، وسياقه البنائي والدلالي، تُنتج اختلافًا في مستوى التجسيد والتفاعل المعرفي.

المطلب الأول: أبعاد التمثل العرفاني في النصين

فعلى مستوى الجسدنة (Embodiment) يعرض نص "بطاقتي المدرسية" تمثيلات ذاتية بسيطة، تُركز على هوية الفرد وخصائصه البيولوجية والاجتماعية (الاسم، السكن، تاريخ الميلاد)، ما يجعله أقرب إلى الجسدنة الساكنة أو الوصفية. أما في نص "رفاق المدرسة"، فإن الجسدنة تتخذ بُعدًا حركيًّا تفاعليًّا، حيث تُعرض الأفعال اليومية المدرسية (نلعب، نساعد، نُبادر...) في إطار من التعايش الجماعي، مما يعكس تجربة جسدية واقعية للمتعلم داخل الوسط التربوي.

أما من حيث الخطاطة(Schema) ، فإن "بطاقتي المدرسية" تعتمد خطاطة تعريفية جامدة ذات ترتيب منطقي معلوم سلفًا، في حين يقدم نص "رفاق المدرسة" خطاطة سردية ديناميكية، تحاكي سير الأحداث اليومية داخل المدرسة، من التحيّة الصباحية إلى التفاعل الجماعي. وهذا يُمكّن المتعلم من استدعاء تجربته الشخصية، وربطها بالبنية النصية في سياق أكثر غنى ومرونة.

وفيما يخص الأفضية الذهنية(Mental Spaces) ، فإن النص الأول يُنشئ فضاءً واحدًا يتمحور حول "أنا"، ثم يُطلب من المتعلم محاكاته عبر ملء بطاقته، بينما يُفعّل النص الثاني عدة أفضية متداخلة، منها الفضاء الجماعي، والفضاء التربوي النموذجي، وفضاء التقمّص الذاتي، ما يعمّق تفاعل المتعلم مع النص ويوسّع تمثلاته الذهنية للموقف التربوي.

إنّ الفرق الجوهري بين النموذجين يكمن في نوعية التمثيل المعرفي الذي يُقدَّم للمتعلم: فبينما يميل نص "بطاقتي المدرسية" إلى تعزيز الهوية الفردية بطريقة وصفية، يسعى نص "رفاق المدرسة" إلى بناء هوية جماعية من خلال التفاعل والحركة والمشاركة، مما يعزز البُعد الإدراكي الاجتماعي للغة.

المطلب الثاني: القراءة النقدية للنموذجين

نقد نص "بطاقتي المدرسية"

1. نقطة القوة:

يمتاز النص ببنية تنظيمية واضحة وسلسة، تُناسب التلميذ في بداية التمدرس. كما يُفعّل خطاطة إدراكية مألوفة (بطاقة الهوية)، تُسهم في بناء هوية الذات المدرسية وترسيخ معلومات أولية عن الذات.

2. نقطة الضعف:

ينحصر الفضاء الدلالي في معلومات ساكنة (الاسم، السن، السكن...)، ويغيب عنه البعد العاطفي أو الحواري، مما يجعله نصًا جافًا لا يُحفّز الخيال أو الانخراط الشعوري، ولا يفعّل التفكير التأويلي أو التداولي.

3. الاقتراح التربوي:

يمكن إثراء النص بإضافة عنصر سردي أو شعوري بسيط (مثل: "أحبّ مدرستي لأنها...")، لربط الهوية الذاتية بالسياق المدرسي عبر تمثيلات وجدانية تُفعّل الجسدنة والانخراط الإدراكي.

ثانيًا: نقد نص "رفاق المدرسة"

1. **نقطة القوة:** يتسم النص بالحيوية الحركية، واستعمال أفعال تجسّد التجربة الجسدية داخل الفضاء المدرسي ("نتعاون، نلعب، نساعد..."). كما يُفعّل خطاطات متعددة (المدرسة كفضاء اجتماعي، الرفاق، النظام، اللعب)، ما يعزز التمثيل الذهني والتقمّص.
2. **نقطة الضعف:** يعاني النص من مثالية زائدة في تقديم الواقع المدرسي، قد لا تتناسب مع تجارب بعض المتعلمين، مما يُضعف من فاعلية التمثيل والتماهي. كما يفتقر إلى مواقف حوارية أو صراعية تُنمّي التفكير النقدي أو مهارات حل المشكلات.
3. **الاقتراح التربوي:** يُقترح إدماج وضعيات تعليمية تداولية (مثلاً: "ماذا تفعل إذا حدث شجار؟")، أو نشاط كتابي تفاعلي (كتابة فقرة عن "رفيقي المفضل") لتفعيل البنية التصورية الشخصية داخل الفضاء المدرسي.

المطلب الثالث: خاتمة تقييمية للمقارنة

يتبيّن من خلال هذا التحليل أن فعالية النصوص التعليمية في تنمية مهارات الفهم والتمثيل الذهني لا ترتبط فقط بمحتواها المعجمي أو النحوي، بل بطبيعتها الإدراكية وتموقعها داخل السياق التعليمي، فنص "بطاقتي المدرسية" يميل إلى الوظيفة التعريفية الجامدة ؛ يُركّز على تقديم معلومات أساسية وثابتة عن المتكلم (الاسم، السن، العنوان...) بطريقة مباشرة. ، في حين يُجسّد نص "رفاق المدرسة" تجربة أكثر تفاعلية، ومع ذلك، تبقى جدوى النص رهينة بالوساطة البيداغوجية التي ينهض بها المعلم، وقدرته على توظيف المفاهيم العرفانية (الجسدنة، الخطاطة، الفضاءات الذهنية...) في تحويل النص من مادة قراءة إلى مشروع فكر وتفاعل لغوي داخلي.

1.تجليات المقاربة العرفانية في تعليمية القراءة

المقاربة العرفانية تُعيد تشكيل تصورنا لتعليمية القراءة من خلال تجاوزها للنموذج التقليدي الذي يحصر الفعل القرائي في فك الرموز اللغوية واستظهار المعاني الجاهزة. ففي ضوء هذه المقاربة، تُصبح القراءة فعلًا إدراكيًا مركبًا يُفعل فيه المتعلم خبراته السابقة، وتمثلاته الذهنية، وقدراته على المحاكاة والتخيل والتأويل.

وتتجلى هذه المقاربة داخل الممارسة الصفية عبر مفاهيم ثلاث مركزية:

الجسدنة، حيث لا تُفهم اللغة باعتبارها نظامًا تجريديًا فقط، بل تُستحضر من خلال تجربة الجسد وحضوره الحسي، مما يجعل الفهم أكثر قربًا وتمثّلاً.

الخطاطة، إذ تساعد على تنظيم المعاني ضمن أنماط معرفية مألوفة لدى المتعلم، تُيسر عليه بناء الفهم والتوقع والاسترجاع.

الأفضية الذهنية، بما تتيحه من إنشاء فضاءات تخييلية تسمح للمتعلم بالانتقال من الفضاء النصي إلى الفضاء الشخصي، مما يُعزز التفاعل والتقمص والانخراط الشعوري في النص.

وعليه، فإن القراءة، من منظور عرفاني، ليست عملية ميكانيكية تُمارَس على نص جامد، بل هي لقاء بين الذات واللغة، بين النص والخيال، وبين الفهم والتجربة. وهو ما يستدعي من المدرس إعادة النظر في آليات تقديم النصوص، واعتماد أنشطة تُفعل التصورات والتمثيلات وتُوسع دائرة المعنى، ليتحوّل النص من موضوع خارجي إلى تجربة داخلية تُسهم في بناء الوعي المعرفي واللغوي لدى المتعلم.

من التنظير إلى الممارسة: مقترحات بيداغوجية

تُبيّن المقاربة العرفانية للغة أن الفهم لا ينشأ من النص في ذاته، بل من تفاعل المتعلم مع تمثلاته وخبراته المجسدة والذهنية. وعليه، فإن تدريس مهارة القراءة، في ضوء هذا التصور، يقتضي تجاوز المقاربة التقليدية التي تركز على الفهم الحرفي والمعجمي، إلى ممارسات تعليمية تُفعّل البنيات المعرفية للمتعلم، وتدمج الذات في بناء المعنى.

فيما يلي مقترحات بيداغوجية تُترجم المفاهيم العرفانية إلى ممارسات صفية عملية:

2. تفعيل الجسدنة في القراءة:

اللغة ليست مجرد رموز مكتوبة، بل تُفهم وتتجسد من خلال الإدراك الحسي وحضور الجسد. لذا يُقترح:

تمثيل المشاهد القرائية جسديًا (مثلًا: مواقف من "رفاق المدرسة" كالدخول إلى القسم أو اللعب في الساحة).

الربط بين الكلمات والحركة: عندما يقرأ المتعلم "أقف"، "أجلس"، "أكتب"، يقوم بتأدية الفعل، مما يُرسّخ المعنى في الذاكرة الحسية، توظيف الرسوم التوضيحية، الإيماءات، ولغة الجسد أثناء القراءة الشفهية لتقوية الفهم المتجسد.

3. بناء القراءة على خطاطات إدراكية مألوفة:

القراءة تصبح أيسر حين تُفعل بنيات معرفية موجودة مسبقًا. وعليه:

يُفضل اختيار نصوص تستند إلى تجارب حياتية قريبة من الطفل (مثل "بطاقتي المدرسية" كنموذج لخطاطة التعريف بالذات).

يُمكن تحفيز المتعلم على إنتاج نص مشابه انطلاقًا من حياته: "بطاقتي الخاصة"، "يومي في المدرسة"، إلخ.

تصميم شبكات مفاهيمية تبرز العلاقة بين عناصر النص والخطاطة الذهنية المعنية.

4. توسيع الأفضية الذهنية:

الفهم لا يتحقق داخل فضاء واحد، بل من خلال الانتقال بين فضاءات متعددة. لذلك:

إدماج أسئلة مفتوحة تُخرج المتعلم من الفضاء النصي إلى فضائه الذاتي (مثال: "ماذا لو كنت أنت أحد رفاق أحمد؟").

اقتراح أنشطة تقمص الأدوار عبر تمثيل النص أو إعادة صياغته من منظور مختلف.

ربط النص بالفضاء الواقعي للمتعلم (ساحة المدرسة، المنزل، الحي...) لجعل القراءة امتدادًا للخبرة.

5. استحضار البعد العاطفي والوجداني:

المعنى لا يُبنى فقط بالمعرفة، بل بالمشاعر أيضًا. لذا:

تشجيع المتعلم على التعبير عن مشاعره تجاه شخصيات النص أو أحداثه.

إدراج مقاطع سردية ذات بعد إنساني أو وجداني، مثل: الصداقة، الفقد، الفرح، الشوق.

طرح أسئلة مثل: "ما أكثر لحظة أثرت فيك؟ لماذا؟".

6. من التلقي إلى الإنتاج:

القراءة ليست غاية في ذاتها، بل وسيلة لبناء نصوص جديدة. ولهذا:

اقتراح مهمات كتابية (مثل: كتابة نهاية بديلة، أو رسالة إلى أحد شخصيات النص).

تشجيع النقاش الجماعي حول معاني النص وإعادة بنائه بطريقة تعاونية.

توليد أسئلة من طرف المتعلمين حول النص أو موضوعه، ثم مناقشتها جماعيًا.

7. القراءة كجزء من مشروع تعلمي:

لجعل القراءة تجربة مندمجة في المحيط المدرسي، يُقترح:

ربط النصوص بأنشطة صفية واقعية (مثل: عرض بطاقات تعريفية حقيقية، أو إقامة نشاط "رفيقي في المدرسة").

استثمار النص كمحفّز لنشاط تطبيقي (رسم مشهد، تأليف نص مشابه، تنظيم حوار...).

خلق سياقات تفاعلية تجعل من النص منطلقًا للحوار وتبادل وجهات النظر.

إنّ اللسانيات العرفانية لا تقدّم مجرد نظريات في فهم اللغة، بل تُضيء طريقًا جديدًا لمقاربة تعليمية تشاركية، تُسهم في تحويل المتعلم من قارئ سلبي إلى مُنتج للمعنى، ومن مستهلك للنص إلى فاعل فيه. ولعلّ توظيف المفاهيم العرفانية في تدريس القراءة – كما أبرزناه في تحليل نصي "بطاقتي المدرسية" و"رفاق المدرسة" – يكشف عن إمكانيات تربوية غنية، تنتظر فقط التفعيل الواعي داخل القسم.

خاتمة

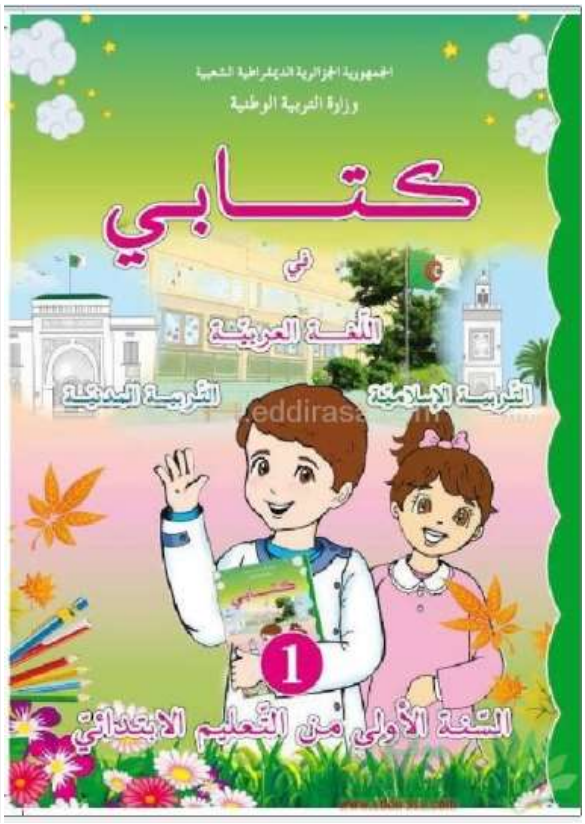
سعت هذه المذكرة إلى استكشاف الكيفية التي يمكن من خلالها توظيف مفاهيم اللسانيات العرفانية في تعليمية اللغة العربية، تحديدًا في تحسين فهم المتعلم للنصوص القرائية، فبين الإطار النظري الذي أبرز الأسس المعرفية لهذا التوجّه اللساني الحديث، وبين التطبيق العملي على نماذج من النصوص التعليمية، حاولت الدراسة بناء جسر بين التجريد المفهومي والممارسة الصفّية، في سبيل تصور بيداغوجي أكثر وعيًا بآليات الإدراك والتأويل.

وقد أظهرت نتائج التحليل أن مفاهيم مثل الجسدنة والخطاطة والبنية التصورية والأفضية الذهنية ليست مجرد أدوات تحليل لغوي، بل تمثل مفاتيح حقيقية لفهم كيف يبني المتعلم المعنى ويتفاعل مع النص. كما كشفت المقارنة بين نصي "بطاقتي المدرسية" و"رفاق المدرسة" عن تفاوت واضح في عمق التمثيل العرفاني، مما يُعزز فكرة أن جودة النص القرائي ليست مسألة لغوية فحسب، بل هي مسألة معرفية إدراكية في المقام الأول.

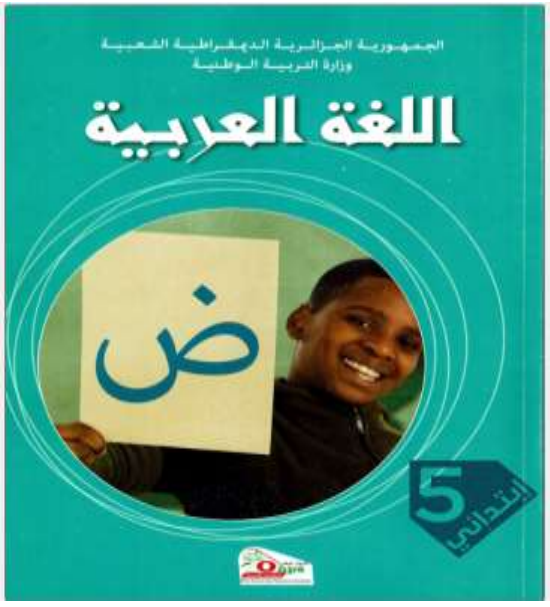
إن القيمة الحقيقية لهذا العمل لا تكمن في تقديم إجابات نهائية، بل في فتح باب جديد للنظر في قضايا تعليم اللغة من زاوية مغايرة، تحترم ما أصبح يُعرف بـ"الثورة المعرفية" في اللسانيات. كما تشكّل هذه المذكرة دعوة مفتوحة للباحثين في ميدان اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة لاستثمار هذا التوجّه في بناء مقاربات تعليمية أكثر فعالية وارتباطًا بتجربة المتعلم الإدراكية والذهنية.

ويبقى الأمل أن تُسهم هذه الدراسة، ولو بقدر يسير، في تعزيز الجهود المبذولة من أجل تعليم لغوي أكثر عمقًا وإنسانية، يراعي البعد المفهومي والمعرفي في بناء المعنى، ويُعيد للقراءة مكانتها كفعل إدراكي ممتع وهادف.

ملحـــــــق



كتاب اللغة العربية السنة الأولى إبتدائي



كتاب اللغة العربية السنة الخامسة إبتدائي

قائمة الصادر و المراجع

أولًا :الكتب العربية

1. أحمد حساني، *مباحث في اللسانيات*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.
2. إسماعيل إبراهيم علي، *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق*، دار الشروق، الأردن، 2009.
3. الأزهر الزناد، *نظريات لسانية عرفانية*، الدار العربية للعلوم، تونس، 2010.
4. الأزهري أبو منصور، *تهذيب اللغة*، تحقيق: علي النجار، القاهرة، د.ط.
5. الجوهري، *الصحاح*، تحقيق: خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، لبنان، 2020.
6. الفيروزآبادي، *القاموس المحيط*، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 2.
7. ابن منظور، *لسان العرب*، دار صادر، بيروت، د.ط.
8. رشدي أحمد طعيمة، *المهارات اللغوية*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
9. رشدي أحمد طعيمة، *طرق تدريس مواد اللغة العربية*، دار الفكر، مصر، 2004.
10. عبد الحكيم سحايلية، *أسس اللسانيات العرفانية*، تسمسيلت، الجزائر، 2022.
11. عبد العليم إبراهيم، *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*، دار المعارف، القاهرة، ط 14.
12. عبد القادر عبد الجليل، *علم اللسانيات الحديث*، دار الصفاد، الأردن، 2002.
13. عبد القادر لووسي، *المرجع في التعليمية*، دار جسور، الجزائر، 2016.
14. عدنان يوسف العتوم، *علم النفس المعرفي*، دار السيرة، العراق، 2012.
15. طاب عيسى، *في سؤال الديداكتيك*، مجلة دراسات، جامعة بشار، 2015.
16. محمد الدريج، *تحليل العملية التعليمية*، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2003.
17. محمد محمد الهادي، *التطورات الحديثة لنظم المعلومات*، دار الشروق، مصر، 1993.
18. محمود أحمد السيد، *اللسانيات وتعليم اللغة*، دار المعارف، تونس، 1998.
19. محمود فهمي حجازي، *مدخل إلى علم اللغة*، دار قباء، مصر، د.ت.
20. أنطوان صياح، *تعلمية اللغة العربية*، دار النهضة العربية، 2010.
21. خالد مجبل الرميضي، *الأسس التربوية*، جامعة الكويت، 2005.
22. سعيد عبد الله لاقي، *القراءة وتنمية التفكير*، عالم الكتب، 2006.
23. لطيفة هباش، *استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة*، .2008
24. حمدي علي الفرماوي، *في علم النفس المعرفي*، دار صفاء، الأردن، 2009.

ثانيًا :الكتب الأجنبية

1. *Linguistique générale*, Larousse, Paris, 1970, p. 5 & p. 20.
2. François Rastier, *Linguistique et recherche cognitive*, Histoire Épistémologie Langage, 1989.

ثالثًا :المقالات العلمية والدوريات

1. جعفري عواطف، "العرفان"، *مجلة اللسانيات التطبيقية*، الجزائر، 2020.
2. حمو الحاج ذهبية، "مقدمة في اللسانيات المعرفية"، *مجلة الخطاب*، تيزي وزو، 2013.
3. سعودي جهيدة، "اتجاهات اللسانيات العرفانية"، *مجلة الممارسات اللغوية*، 2024.
4. سمرة عمر، "المنهج اللساني العرفاني"، *Psychology and Education*، 2024.
5. زينب كرازي، "من اللسانيات العرفانية إلى اللسانيات الحاسوبية"، *مجلة العمدة*، 2023.
6. عز الدين عماري، "مفاهيم لسانية عرفانية"، *مجلة العمدة*، 2019.
7. عرباوي فطيمة الزهراء، "جهود صالح غيلوس"، *مجلة العمدة*، 2023.
8. رضا بابا أحمد، "اللسانيات الحاسوبية"، *مخبر المعالجة الآلية للغة العربية*، الجزائر.
9. الجزار عبد الإله، "الهندسة الداخلية للمعجم الذهني"، *مجلة الميادين للدراسات*.
10. روابح عبلة، بوداح عبد الجليل، "خطر القرض ونماذج الذكاء الاصطناعي"، *مجلة العلوم الإنسانية*، قسنطينة، 2015.
11. طه محمد، "علم المعرفة"، *مجلة عالم الفكر*، الكويت، 2006.
12. لطيفة إبراهيم النجار، "آليات التصنيف اللغوي"، *مجلة جامعة الملك سعود*، 2004.
13. نور الدين بن قايد، حكيمة بن سعيدي، "التعليمية والأداء"، *مجلة الواحات*، معسكر، العدد 8.
14. هيثم سرحان وآخرون، "آفاق اللسانيات"، *مركز دراسات الوحدة العربية*، بيروت، 2011.

رابعًا :مصادر إلكترونية

1. نوال أسعد، *ركائز العملية التعليمية*، على الموقع:
https://sites.google.com/site/httpsayamejameaia/home/ayam-drasyte/rkayz-almlyte-altlymyte
2. عطية سليمان أحمد، *الاستعارة القرآنية والنظرية المعرفية*، كتاب إلكتروني على:
https://archive.org
3. Chrystel BESCHE-RICHARD, Raymond CAMPAN, "COGNITION", *Encyclopædia Universalis* [en ligne].

الفهرس

مقدمة .....أ

الفصل الأول:التأصيل النظري للمقاربة العرفانية وتعليمية القراءة 1

توطئة 11

المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية بين المفهوم والمصطلح: 12

المطلب الأول: مفهوم التعليمية: 12

المطلب الثاني: تعريف التعليمية: 12

المطلب الثالث: عناصر التعليمية: 13

المبحث الثاني: مهارة القراءة في تعليم اللغة العربية 15

المطلب الأول: مهارة القراءة: المفهوم، المراحل، الصعوبات. 15

المطلب الثاني: اللسانيات العرفانية – المفاهيم والأسس النظرية 18

المطلب الثالث: تحديد المفاهيم والمصطلحات 18

المطلب الرابع: النشأة والتطور 22

المطلب الخامس: إسهامات العلوم المختلفة في نشأة اللسانيات العرفانية 25

المبحث الثالث: المبادئ والمفاهيم الأساسية 31

المطلب الأول: مبادئ اللسانيات العرفانية 31

المطلب الثاني: المفاهيم العرفانية الأساسية 32

المبحث الرابع: المفاهيم العرفانية في خدمة الفهم القرائي 40

المطلب الأول: الجسدنة في تعليمية القراءة 40

المطلب الثاني: الخطاطة كآلية تنظيمية للمعنى 41

المطلب الثالث: الأفضية الذهنية وفعل التأويل 41

خاتمة الفصل 43

المبحث الأول: التمثلات العرفانية في نص "بطاقتي المدرسية" 46

المطلب الأول: مدخل عام للنص وأهميته في المنهاج 46

المطلب الثاني: تجليات الجسدنة في النص 46

المطلب الثالث: بنية الخطاطة في النص 46

المطلب الرابع: الأفضية الذهنية وأثرها في الفهم 46

المطلب الخامس: خلاصة تحليلية واستنتاجات 47

المبحث الثاني: التمثلات العرفانية في نص "رفاق المدرسة" 47

المطلب الأول: مدخل عام للنص وأهميته البيداغوجية 47

المطلب الثاني: الجسدنة (**Embodiment**)وتجسيد التجربة المدرسية 47

المطلب الثالث: الخطاطة (**Schema**) المعرفية وتنظيم المعنى 48

المطلب الرابع: الأفضية الذهنية (**Mental Spaces**)والتمثيل الرمزي 48

المطلب الخامس: البنية التصورية(**Conceptual Structure**) وتمثيل المعنى 48

المطلب السادس: خلاصة واستنتاجات تطبيقية 49

المبحث الثالث: مقارنة بين النموذجين من منظور عرفاني 50

المطلب الثاني: القراءة النقدية للنموذجين 51

المطلب الثالث: خاتمة تقييمية للمقارنة 52

خاتمة : 56

ملاحـق 58

قائمة الصادر و المراجع 59

Abstract.....65

ملخص

تهدف هذه المذكرة إلى دراسة أثر اللسانيات العرفانية في تعليمية اللغة العربية، من خلال التركيز على مهارة القراءة باعتبارها فعلًا إدراكيًا يتجاوز الفهم السطحي للنص إلى بناء المعنى انطلاقًا من التمثلات الذهنية والمعرفية للمتعلم.

تقوم الدراسة على توظيف مفاهيم عرفانية أساسية مثل الجسدنة، الخطاطة، البنية التصورية، والأفضية الذهنية، وذلك لفهم كيف يمكن لهذه المفاهيم أن تعيد تشكيل الممارسة الصفّية وتثري المقاربة البيداغوجية في تدريس النصوص.

انطلقنا أولًا من تأطير نظري عام للّسانيات العرفانية من حيث المفهوم، النشأة، المبادئ والأسس النظرية، ثم انتقلنا إلى تحليل تطبيقي لنصّين من المقررات المدرسية: «بطاقتي المدرسية» و«رفاق المدرسة»، وذلك من منظور عرفاني، بهدف الوقوف على أبعاد المعالجة الإدراكية داخل النص، ثم تقديم مقترحات بيداغوجية تُترجم المفاهيم النظرية إلى ممارسات صفّية قابلة للتنفيذ.

وقد خلصت الدراسة إلى أن تعزيز فهم المتعلم للنصوص لا يكون فقط عبر الشرح اللغوي التقليدي، بل من خلال مراعاة التمثلات الإدراكية للمعنى، وربط النص بالتجربة الحسية والذهنية للمتعلم، مما يعمّق الفهم ويجعل القراءة نشاطًا معرفيًا منتجًا لا مجرد تلقي سلبي.

Abstract

This dissertation aims to examine the impact of Cognitive Linguistics on the teaching of Arabic, with a particular focus on the reading skill as a cognitive act that goes beyond surface-level comprehension to constructing meaning through the learner's mental and conceptual representations.

The study is based on the application of key cognitive concepts such as embodiment, schema, conceptual structure, and mental spaces, in order to explore how these notions can reshape classroom practices and enrich pedagogical approaches to reading instruction.

We began by providing a theoretical framework for Cognitive Linguistics, addressing its definitions, origins, principles, and foundational theories. We then proceeded to conduct a cognitive linguistic analysis of two texts from the school

curriculum: "**My School Card**" **and** "**School Companions**", aiming to uncover the underlying cognitive mechanisms involved in meaning-making. This was followed by pedagogical suggestions that translate these theoretical insights into practical, classroom-based strategies.

The findings suggest that enhancing learners' reading comprehension is not solely achieved through traditional linguistic explanation, but rather by considering the cognitive representations of meaning and linking the text to the learner's sensory and mental experience. This approach fosters deeper understanding and transforms reading into an active, knowledge-producing process rather than passive reception.