الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 20 أوت 1995-سكيكدة-

كلية: الآداب و اللغات الأجنبية

قسم: اللغة و الأدب العربي

تخص: لسانيات الخطاب

عنوان المذكرة :

# تحليل الخطاب التعليمي من منظور اللسانيات العرفانية

## -السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا-

مذكرة متممة لنيل شهادة الماستر

إعداد الطالبة:

- فوزية بوشمع

إشراف الأستاذة:

د. هدى بن عزيزة

أعضاء اللجنة:

| الاسم واللقب | الرتبة العلمية | الصفة | المؤسسة |
|---|---|---|---|
| عبد السلام جغدير | أستاذ محاضر-أ - | رئيسا | جامعة 20 أوت 1955 -سكيكدة- |
| هدى بن عزيزة | أستاذ محاضر-ب - | مشرفا ومقررا | جامعة 20 أوت1955 -سكيكدة- |
| رياض بن جامع | أستاذ محاضر-ب - | ممتحنا | جامعة 20 أوت 1955 -سكيكدة- |

السنة الجامعية: 2023/2022

## شكر وعرفان

مصنفا لقوله صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

إنّ الشكر الأول لله عزوجل الذي وفقنا في إنجاز هذه المذكرة، والذي أنار درب العلم والمعرفة وأعاننا على إتمام هذا العمل.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذة المشرفة "هدى بن عزيزة" التي ساعدتني لإنجاز هذا العمل وذلك نصائحها وتوجيهاتها القيمة، فجزاها الله عنا خير الجزاء.

كما نتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الذي تجشموا عناء قراءة هذه المذكرة ومناقشتها لتقويمها وتقييمها.

والشكر موصول لجميع أساتذة كلية الآداب واللغات بقسم اللغة والأدب العربي جامعة 20أوت 1955 سكيكدة.

## إهداء

أولا لك الحمد ربي على كثير من فضلك وجميل عطائك الحمد لله ربي ومهما حمدنا فلن نتوفي حمدك والصلاة والسلام على من لا نبي بعده.

أهدي هذا الجهد المتواضع إلى روح أمي الطاهرة جمعنا الله في جنات النعيم.

إلى والدي العزيز الذي غرس فينا حب العلم.

إلى زوجي الكريم الذي كان لي عونا وسندا و لم يبخل علي ماديا ومعنويا.

إلى فلذة كبدي أبنائي –رعاهم الله–" عبيدة، عبد المنعم، محمد أصيل"

إلى بهجة البيت ابنتي " اليمامة".

إلى أخواتي وإخوتي وأهلي كل باسمه.

إلى جميع أساتذتي في قسم اللغة العربية وآدابها

إلى كل زميلاتي في مشواري الدراسي

إلى زميلاتي في العمل.

إلى الأستاذتين الفاضلتين"حبيبة حلحاز، وردة قربوع"

إلى من سهرت على كتابة هذا العمل

إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه المذكرة أهذي هذا العمل المتواضع.

**" فوزية بوشمع"**

# مقدمة

قدّم التكتل المعرفي البيني والتطور العلمي إجابات لتساؤلات عدّة أرّقت مضاجع الباحثين، وأزاح اللثام عن حقائق علميّة ظلت رهينة التنكير الفلسفي لقرون عدّة، كان كل ذلك بعد التفطن إلى الإعجاز المطلق في أدمغة البشر. قاد ذلك إلى ثورة علميّة ولدت زخم معرفي كبير، فكان لجدّة وجودة نتائج الأبحاث في العلوم المعرفية الفضل في تغذية اللسانيات العرفانية، التي أسهمت من خلال المقاربة العرفانية في تحليل الخطابات في مختلف المقامات.

ولما كان الخطاب التواصلي التعليمي من أهم الخطابات وأعلاها شأنا؛ لما له من بالغ الأثر في رقي الأفراد وتقدم الأمم، أردنا تقصّي الآليات العرفانية التي تمكّن متعلم الخامسة ابتدائي من تنمية كفاءاته اللغوية والمعرفية من خلال النصوص القرائية الموجهة له، من خلال تفعيله لآلية من الآليات العرفانية وهي الاستعارة التصورية بعد تخلصها من ثقل أغلالها القديمة، متخذين هذه الأخيرة أنموذجا لدراستنا بعد استقطابها لاهتمام كثير من الدارسين. وانطلاقا من هذا التصور تم تحديد موضوع البحث بـ:" **تحليل الخطاب التعليمي من منظور اللسانيات العرفانية – السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا–**".

ويعود اختيار هذا الموضوع لأسباب ذاتية تتعلق برغبتنا في الدراسات اللغوية عموما، والدراسة العرفانية على وجه الخصوص؛ لأنّها تدرس اللغة في غيابات الدماغ، وكذلك الاهتمام بحقل التعليمية، بحكم عملنا في هذا المجال، ليسهل علينا التعامل مع التلميذ. وهو ما جعلنا نختار الموضوع لأسباب موضوعية حاولنا من خلاله إفادة قطاع التعليم الحساس بمخرجات العلوم المعرفية، من خلال اللسانيات العرفانية لتحسين جودة العملية التعليمية، وتتبع المسارات الذهنية التي تتبعها اللغة لفهم الاستعارة في مرحلة مهمة تعدّ مجمع الكفاءات ونهاية مرحلة قاعدية (المرحلة الابتدائية) هي السنة الخامسة.

من هذا المنطلق يمكن صياغة إشكالية تنبه إلى **كيفية إسهام اللسانيات العرفانية في تحليل الخطابات التعليميّة؟** وعليه يحسن إثارة التساؤلات الآتية: كيف تتم معالجة الخطابات التعليميّة في الذهن البشري؟ وهل تعتبر الاستعارة زخرفا بلاغيا لفظيا أم أنّها آلية من آليات التفكير متجذرة في الذهن؟ وهل تحتوي الخطابات التعليمية على استعارات؟ وهل تسهم هذه الاستعارات في تنمية الكفاءات اللغوية والمعرفية لدى متعلم الخامسة ابتدائي؟ وهل يلجأ المتعلم إلى إعمال آليات أخرى عند قصور الاستعارة في تمثل المفاهيم؟ وما مدى نجاعة استراتيجية التدريس بالاستعارة التصورية؟

في هذا المسار الإشكالي عالجنا الخطاب التعليمي بصفته أحد المجالات المعرفية التي يتحد فيها النظري بالتطبيقي، فاعتمدنا على توظيف آليات اللسانيات العرفانية، مستعينين بالمنهج الوصفي التحليلي تبعا لما أملته علينا طبيعة الدراسة الميدانية، وسعيا منّا للتحرر من منظومة المنهج الصارم.

بناء على ما تقدم قسمنا بحثنا إلى ثلاثة فصول وخاتمة حملت أهم نتائج البحث وبعض الاقتراحات.

تناول **الفصل الأول** الموسوم بـ: **"مسار اللسانيات العرفانية من الإرهاصات إلى التبلور"** نشأة العلوم المعرفية، وإرهاصات اللسانيات العرفانية، مرحلة التأسيس ومجال الاشتغال، ثم ميلاد اللسانيات العرفانية. كما عرّجنا على التبادل النفعي بين اللسانيات والعلوم المعرفية وصولا إلى ماهية اللسانيات العرفانية وكل ما يتعلق بهذا العلم من تحديد المصطلحات والأسس والمبادئ ونظرياته.

أما **الفصل الثاني** المعنون بـ: **"الخطاب التعليمي واللسانيات العرفانية"** فقد عرضنا فيه ما يتعلق بالخطاب عموما، والتعليمية بصفة خاصة، بدءا بالمفاهيم الأولية (الخطاب، التحليل) وأنواع الخطاب، تعريف الخطاب الايصالي النفعي والخطاب التعليمي، مفهوم التعليم والتعليمية، المرحلة الابتدائية، اللغة العربية في منهاج الخامسة

ابتدائي، النص التعليمي بالمقاربة النصية، الكتاب المدرسي والتحويل الديداكتيكي والمقاربة العرفانية، ثم لم نجد بدّا من ولوج عالم الدماغ لبحث مفهوم التمثلات وكيف يتم بناؤها في الذهن، وأخيرا كيفية معالجة اللغة في الدماغ.

وخصص الفصل الثالث لـ: **"الاستعارة التصورية ودورها في تنمية كفاءات المتعلمين"**، بحث في مفهوم الاستعارة بين الطرحين الكلاسيكي والعرفاني، ثم مفهوم الاستعارة التصورية والبيئة التصورية والدماغ ودور الإستعارة في المقام التربوي، ثم استراتيجية التدريس بالاستعارة التصوريّة. كما حاولنا تحليل نصوص المقطع الخامس من كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي من منظور عرفاني، لتقصي آلية الاستعارة التصورية والمزج التصوري. وقمنا بتحليل نتائج الاستبيانات الموزعة على المعلمين، وتحليل نتائج اختبار المتعلمين، وبعدها ذكرنا سلبيات التدريس بالاستعارة.

وكانت بعض الدراسات السابقة عونا لنا، حيث عالجت بعض جوانب الموضوع إلا أنها لم تدرس لبّه، نذكر منها:

- تسعديت وانش وحورة لوقاني: دور الاستعارة التصورية في التعليم والتعلم –الاستعارة التصورية أنموذجا–

- بن عمر فريال وآخران: تعليمية اللغة العربية وآفاق اللسانيات العرفانية – دراسة استشرافية لمنهاج السنة الخامسة إبتدائي–

- صام عبد القادر: الاستمداد المعرفي للأنموذج العرفاني في اللسانيات العربية.

واعتمدنا على مصادر ومراجع كانت عونا لنا أهمها: **"نظريات لسانية عرفانية"** للأزهر الزناد، و**"الخطاب"** لسارة ميلز، و**"دراسات في اللسانيات العرفانية الذهن واللغة والواقع"** و**"البناء العصبي للغة"** لعبد الرحمن محمد طعمة.

ونحن نمارس البحث واجهتنا مجموعة من التساؤلات الصعبة كان بودنا أن نعمقها، ولكننا ركزنا فيها على ما يتناسب مع إشكالية البحث، ذلك أن البحث في القضايا المعرفية لا يحده حد لتشعبه.

ولا يسعني في النهاية، إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أمد لنا يدّ العون والمساعدة لإتمام بحثنا هذا ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة الدكتورة **"هدى بن عزيزة"** التي لم تبخل علينا بنصائحها وتوجيهاتها القيمة، فجزاها الله عنا خير الجزاء.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة على تجشمهم عناء القراءة والتصحيح والتقويم، وحسبهم ثواب الله وما أكنه لهم من امتنان واحترام.

حسبي بعد ذلك أن اجتهدت، والله أسأل التوفيق وسداد المسعى.

فـوزيـة بـوشمع

# فصل أول:مسار اللسانيات العرفانية من الإرهاصات إلى التبلور

أولا: إرهاصات العلوم المعرفية وميلاد اللسانيات العرفانية

ثانيا: قراءة في المصطلح

ثالثا– أسس اللسانيات العرفانية

رابعا: نظريات اللسانيات العرافانية

**تمهيد:**

إنّ المتتبع لمسار اللسانيات في العصر الحديث يجد أنّها شهدت تناميا واسعا في ظل العلوم المعرفية، أهّلها هذا الإحتكاك لسبر أغوار الدماغ بحثا عن مسارات بناء المعرفة الإنسانيّة عبر اللغة إستنادا إلى التجربة من خلال مجال لساني جديد هو اللسانيات العرفانية في ثمانينيات القرن الماضي، إذ يمدّ بظلاله على عدّة حقول معرفية من بينها حقل تعليمية اللغة من خلال مقاربته للخطابات التواصلية النفعية التي يدفعها التفاعل ويحتضنها السياق.

**أولا: إرهاصات العلوم المعرفية وميلاد اللسانيات العرفانية:**

إنّ الاهتمام بالمعرفة الإنسانيّة خطب ضارب في القدم، يعود إلى حوالي ألفي عام؛ حيث إنّ: «الاهتمام بالنشاط المعرفي للإنسان كان مدار بحث عبر عصور التاريخ منذ أيّام أفلاطون وأرسطو حتى عصرنا الحاضر»[1]. إذ حظيّ موضوع المعرفة باهتمام جميع الدّارسين، خاصة في مجال الفلسفة وعلم النفس، ففي الفلسفة مثلا: «تحلّت المعرفة كونها الموضوع المركزي الأكثر تأمّلا من قبل فلاسفة الذّهن منذ أفلاطون إلى الفلاسفة المعاصرين»[2].

ويعتقد "هاورد غارنر" عالم النفس الأمريكي والمتخصص في الإدراك والتعلم وصاحب نظرية الذكاءات المتعددة أنّه وجب التأريخ للعلوم العرفانية انطلاقا من أصولها اليونانية، من خلال الرجال الثلاثة الذين استقطبوا إجماع الباحثين على أسبقيتهم لهذا الحقل، فهم أصحاب السبق في تدشين هذا العلم القديم وهم: "أنكسا جوراس" صاحب أول نظرية عامة في العقل، وأفلاطون الذي درس الفلسفة، فلسفة اللغة من خلال محاورة "كراتيليوس"

[1]- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، الأردن، ط3، 2012، ص13.

[2]– عمر بن دحمان، نظرية الاستعارة التصويرية والخطاب الأدبي، ص23-24.

و"أرسطو" الذي سعى لتنظيم المعارف وعمل من خلال كتب الأرجانون (organon) *، ومنه أصبحت المعرفة تشمل جميع مجالات الحياة من سياسة، وانثربولوجيا ولسانيات، ولّما كان هذا الزخم المعرفي والتراكم الابستمولوجي والتداخل العلمي التخصصي، فكّر المهتمون في إيجاد علم جامع لهذه التخصصات البينية أو العلوم البينية (Interdiciplinary sciences )، همّه البحث في أحوال المعرفة والذهن البشريين، عرف فيما بعد بالعلم المعرفي.

ولا يجدر بنا الحديث عن هذه العلوم المعرفية أو محاولة الإحاطة بنشأتها، إلاّ بعد الرجوع إلى المسار التاريخي لتبلوها حتى استوائها.

**1-إرهاصات العلوم المعرفية ومرحلة الاستواء:**

**أ-تتبع المسار التاريخي:**

إنّ الأسباب المباشرة لظهور العلوم المعرفيّة، تتحدد في الفترة الممتدة ما بين أواسط الثلاثينيات ونهاية الأربعينيات من القرن العشرين، وهي الفترة التي تميزت بصدور مقالين أساسيين للعالم الانجليزي" آلان تورينج" (Alen Turing) واللذان سيؤطران هذه الفترة، ففي سنة 1936م سيضع هذا الأخير الأسس الرّياضيّة المفهومية لّما سيصبح عليه الحاسوب الإلكتروني خلال العقد الموالي، هذه الصّياغة الحديقة التي بموجبها سيتم إعادة

* - الأرجانون(organon): هو المصطلح الفلسفي الخاص بأعمال أرسطو الستة في المنطق وسميت بهذا الاسم لأنّ المنطق عنده هو " آلة العلم"، عبد الرحمن محمد طعمة، البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص109.

النظر في الترعة الصورية والحساب، وبالتعريج على الو.م.أ سنجد أنّ السيبرنيطيقا (Cybernetics) * هي التي ستقضي مباشرة إلى ظهور العلوم المعرفية.

لقد وفرت هذه الأخيرة ابتداء من 1943م العناصر الضرورية لتحقيق المشروع الضخم للتفسير المادي والتقييس الذهني(Mental Sinaulatin ) كمرجعين أساسيين للعلوم المعرفية، فالأمر يتعلق بالتفكير المتوازي في كل من الدماغ والذهن والآلة، وبلورة نوع من التأمل على فكرتي:

-المعلومة المجردة.

-التماثل الوظيفي.

أي ظهور حنكة للآلة مناظرة لحكمة العقل الإنساني، وبالتالي الإسرار بنوع من التساوي بين الذهن والآلة، وهكذا خضعت أفكار السيبرنيطيقا لكثير من التطور بفعل لقاءات علميّة متعددة (محاضرات، ندوات، نقاشات)، جمعت علماء رياضيات وتشريح وفسيولوجيا وطبيعة وسيكولوجيا وأنثروبولوجيا ولسانيات وسيسيولوجيا وفلسفة تمحورت أهمها حول آليات الوجود (New York 1946) والآليات الدماغية في السلوك (Miscon 1948)ساهمت في نشر أفكار هذه السيرنيطيقا.

وقد شكلت الفترة المتراوحة ما بين 1945 و1948 سنوات ظهور الحواسيب الأولى في و.م.أ وبريطانيا العظمى، لكن "علوم الإعلام" لم تشكل وحدها العلوم الوحيدة التي ظهرت خلال هذه الفترة، بل إنّ إرهاصات ما يسمى لاحقا بعلوم الأعصاب ستعرف طريقها غلى الوجود خلال الفترة نفسها بفضل بعض الأعمال الجادة

*-السيرنيطيقا(Cybernetics): هو علم الترابط بين الإنسان والآلة، وهو علم حديث نوعا ما ظهر في بداية أربعينيات القرن الماضي، عبد الرحمن محمد طعمة، البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص109.

وفي مقدمتها كتاب عالم النفس "دونا لدهيب" عن تنظيم السلوك والذي يؤكد على التقاطعات الواسعة بين السيكولوجيا والفسيولوجيا العصبية.

ولا نغفل الدور الأوروبي في ظهور العلوم المعرفية، فمدرسة الجاشطالت(Gestalt) * السيكولوجية التي ستتخذ الإدراك المرتكز الأساسي للمعرفة، ستظهر في ألمانيا بالضبط، فأغلب مؤسسيها الذين هاجروا إلى الو.م.أ هروبا من النازية، ساهموا إما في السيبرنيطيقا، أو في تأسيس علم النفس الاجتماعي وعلم الطبائع المعرفي.

وفي الاتحاد السوفياتي سينشيء " ليف فيجوتسكي" نمائيّة اجتماعيّة يحكمها اتجاه بنائي مايزال إلى اليوم يلهم تيار العلوم المعرفيّة بأكمله، كما سيؤسس "جان بياجيه" تحت اسم الابستمولوجيا التكوينية في جنيف مدرسة للعلوم المعرفية قبل الأوان، هذه الأخيرة التي تبنت مبادئها المنظومات التعليمية عبر أصقاع العالم.

أمّا السيكولوجيا والسيكوفسيولوجيا، وكما أنّ علوم الدّماغ ستتطور في أغلب مناطق أروبا خلال النصف الأول من القرن العشرين، بكن التقريب والربط بين معظم الفروع العلمية بمناسبة لقاء في بريطانيا هو الذي سيؤدّي في نهاية المطاف إلى ميلاد العلوم المعرفية.

**ب- ظهور العلوم المعرفية:**

كما أشرنا سابقا يمكن القول أنّ السيبرنيطيقا في و.م.أ أفضت إلى ظهور العلوم المعرفيّة مباشرة، فالمحاضرات والحلقات الدراسية التي كانت تقام بين أقطاب هذه العلوم في الفترة ما بين 1953م إلى 1956م آذنت بميلاد علم النفس اللساني، كشعار للتيار الفكري الذي سيرى النور قريبا، لكن سنة 1956م ستتشكل السنة الحاسمة في هذا النطاق، إذ أنّ الندوة التي ستعقد حول نظرية الإعلام في معهد التكنوبوجيا لماسو سوشيست ما بين 10

*- الجاشطالت(Gestalt): تنظيم عام تكون جزئياته مرتبطة ارتباطا بحيث إذا تغير أحد هذه الأجزاء يتبعه في الشكل الكلي العام، محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ض151، 152.

و12 سبتمبر، ستشكل في نظركثير من الباحثين بداية حركة التعامل بين السيكولوجيا التجريبية واللسانيات النظرية ومحاكاة السيرورات المعرفية بواسطة الحاسوب، وكما أنّ الحلقة الدراسية التي استمرت لشهرين كاملين في نفس السنة بمعهد "دارتمارت"(Dertmauth College) تشكل الإطار الأساسي لميلاد الذكاء الاصطناعي الذي سيلعب دورا بارزا فينمو هذه الحركة، وخلال نفس الفترة ستطبع سلسلة من الأعمال الهامة والمنشورات ذات التوجه الأنثربولوجي والفسيوعصبي ومختلف التخصصات المقدّمة في ندوة معهد مساشوست للتكنولوجيا والتي ستساهم كلها في ظهور ما سيتم نعته بعد عشرين سنة بالعلم المعرفية(Science cognitive).

وبهذا الصدد لا يمكن إغفال الدور الذي لعبه ثلة من العلماء في تبلور هذا التكتل الإختصاصي مثل: موسوعة علم النفس لكل من برينر (bruner)وجودونوف (god nouv) و أوستين (Austin)ثم مقال ميلر (Miller)العدد السحري(the magical number)، وأيضا كتاب تشومسكي(chomsky) 1957م البنيات التركيبية نقد عمل على الدراسات السلوكية باتجاهين النقد والبناء بعد مراجعته المدمرة لكتاب السلوك اللفظي لسكنير(skinner)، ممّا أدى إلى ثورة في الإدراك المعرفي وانتهاء المذهب السلوكي في علم النفس الذي عدّ العقل البشري مجرد لوح أملس فارغ من كل شيء والإنسان هو الذي يملؤه فيما بعد بالمعرفة اللّغوية من خلال تجاربه وانطباعاته « هذا التصور للعقل لا نلفيه البتة في النظرية التوليدية، بل ما وجدناه مؤسسا هو تصور أرقى وإقرار بالفضل ونظره إيجابية تناهض وتجابه الفكر السلوكي في رؤيته الهامشية للعقل، فالعقل عند تشومسكي هو العضو الأرقى عند الإنسان، وهو يقوم بدوره بأرقى الوظائف الإنسانية وأسماها، ومن ثمّ فإنّ التخمينات العقليّة ينبغي أن تكون بديلا تعوّل عليه في القول بصدق الحدس اللغوي عند الإنسان»[1]، وبالتالي فتح الطريق أمام الإتجاه المعرفي كقاعدة أساسية لإنطلاق العلوم المعرفية.

[1]– درقاوي مختار، نظرية تشومسكي التوليدية التحويلية "الأسس والمفاهيم"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، عدد12، جوان 2014، ص4.

أمّا سنوات الستينيات فستشهد مماثلة الحاسوب للمذهب البشري، وقد ذهب إلى ذلك " آلان نول" (Alen neuell) وهربرت سيمون(Herbert Simon)، كل هذه الأعمال ساهمت بشكل أو بآخر في التأسيس لتحول حاسم في البراديغم كما أشار لذلك كون(kun).

**ج- مرحلة التبلور والتأسيس (1970-1995):**

أمّا سنوات السبعينات فقد شهدت امتلاك العلوم المعرفية لأصولها ومباحثها الأساسيّة، وإلى حدّ ما تسميتها ومكانتها الأولية في الحقل العلمي، وبناء على هذا « اكتسبت العلوم العرفانية مظهرا تنظيميا مؤسسيا في منتصف السبعينيات من القرن الماضي بتأسيس جمعية العلوم العرفانية وإصدار مجلة العلوم العرفانية، وكان أن انتشرت أقسام بحث وتدريس في كبريات الجامعات بشمال أمريكا وبأروبا، والعلوم العرفانية روافد عديدة نفسيّة وسيبرنيتية وحاسوبية وعصبية ولسانية ومنطقية وفلسفية»[1].

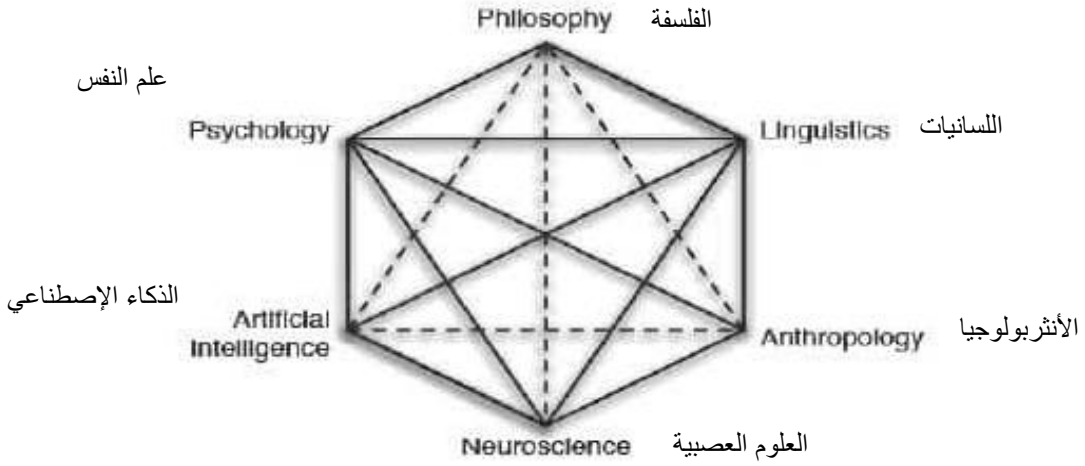
إنّ هذه المرحلة ستتواصل على امتداد ربع قرن تقريبا، ستعرف خلالها العلوم المعرفية تطورا كبيرا، وستوسع من ميدان دراستها وتسريع وتيرة نتائجها كمّا وكيفا لتتجاوز أخيرا وبسلام كل التمظهرات والتحديات الابستمولوجية الجديدة، ويظهر هذا جليّا عبر إنشاء مراكز متعددة التخصصات وبرامج في الو.م.أ أوّلا وبعدها في أغلب الأمم العلميّة، ففي بداية 1970م ستحتضن ست جامعات كبرى العلوم المعرفية وعلى رأسها: MiT و stanford وcalifornia وMinnesota.

وستعزز بالدعم المادي المقدم من طرف المنظمات الأمريكية لتشجيع العلوم المعرفية، وكذا في نظيراتها الأوروبية؛ حيث ستسير على نفس الدرب.

[1]- الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، د.ط، د.ت، ص16.

فالهيئات الكبرى للبحث في كل من ألمانيا وانجلترا وفرنسا (CRWS)ستنشيء بدورها مسالك للتكوين ووحدات للبحث وستنشر بعض الموسوعات والمؤلفات بهذا الشأن، ففي سنة 1975م «ستستعمل عبارة علوم معرفية بمنظور جد محدودة عمّا تتداوله اليوم، إذ أنّها ستكتفي بالسيكولوجيا والذكاء الاصطناعي واللسانيات وتتجاهل تاما علوم الأعصاب، لكن ابتداء من سنة 1978م سيعمل تقرير سلون(sloan) للتوقع المستقبلي على توسيع مدار حقل العلوم المعرفية ليشمل علوم الأعصاب والفلسفة وعلوم الإجتماع»[1].

لذا نجد « أنّه قد نتج عن تقرير سلونsloan بلورة نموذج تخطيطي للحقول المعرفية التي يتشكل منها العلم العرفاني العام، اشتهر باسم سداسي Hescagon العلاقات العرفانية البينية بين العلوم»[2].

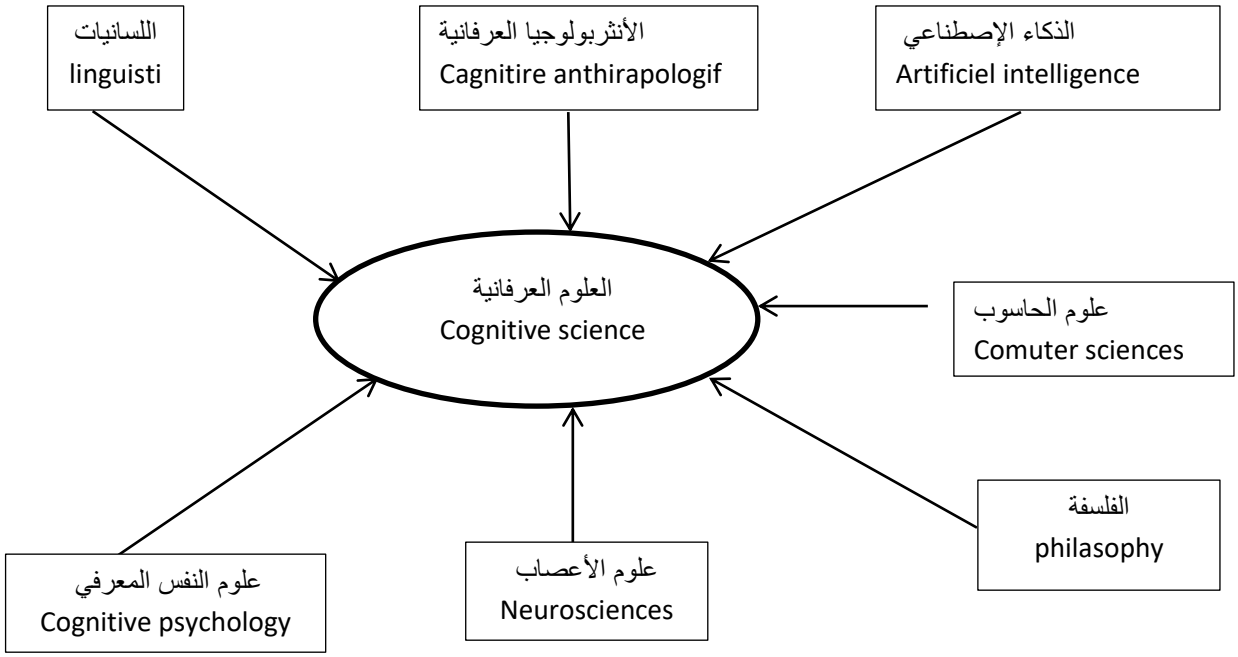



شكل01: مسدس سلونHescagon العلوم العرفانية البينية.

[1]– الغالي أحرشاو، العلوم المعرفية من مخاض التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق والإستثمار، كلية الآداب والعلوم، علم النفس، ظهر المهراز، سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب، ص11.

[2]– محمد طعمة عبد الرحمن، دراسات في اللسانيات العرفانية " الذهن واللغو والواقع"، مركز الملك عبد الله بن عبد الله العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2019، ص19.

حيث تمثل الخطوط المتصلة العلاقات المتينة بين العلوم، والخطوط المتقطعة العلاقات الأقل قوة، ويمكن تمثيل هذه العلاقات بعدة مخططات منها:




شكل02: ميدان اشتغال العلوم العرفانية[1].

[1]– عطية سليمان أحمد، الإنتاج اللغوي من منظور اللسانيات العصبية، مقارنة لسانية نصية من خلال كتاب "اللسانيات العصبية" ، مذكرة ماستر لسانيات تطبيقية، المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف–ميلة–، ص20.

والمخطط الموالي يوضح التداخل النظامي العلمي للعلوم العرفانية:

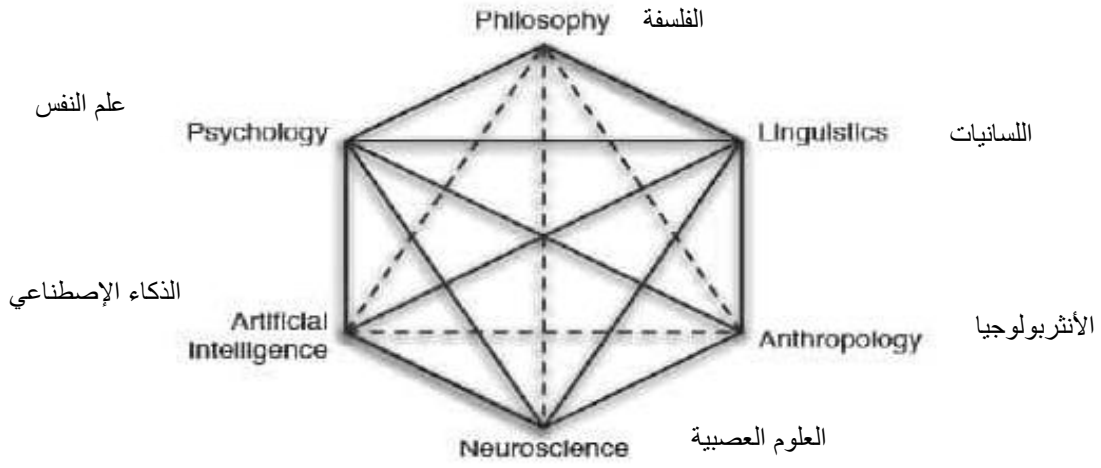
شكل 03: مخطط يوضح التداخل النظامي العلمي للعلوم العرفانية[1].

وحسب رأي "الأزهر الزنّاد"، واختصارا للتعاريف السابقة فإنّ العلوم العرفانية هي مجموعة من العلوم المختلفة المقسمة بين ماهو علمي وطبيعي واجتماعي تظافرت فيما بينها للكشف عن كيفية انشغال الذهن، ويوافقه "عبد

[1]– حدة بوزيدي ، الزمن في سورة الأنعام– مقاربة عرفانية– مذكرة ماستر (ل،م،د) في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات الخطاب –جامعة العربي التبسي– تبسة–، 2020/2019، ص19.

المجيد جحفة" الرأي بتعريفها أنّها: « مجالات مخصصة لدراسة المعرفة: العلوم العصبية، علم النفس، الذكاء الإصطناعي، الرياضيات التطبيقية، نمذجة الوظائف الذهنية، الأنثربولوجيا وفلسفة الذهن»[1].

فهي مجموع العلوم شكلت نسقا واحدا يسعى إلى بيان مجموعة من الوظائف: الفهم والإدراك، التفكير، عمل الذاكرة ....إلخ، والكشف عن ظواهر الذهن كما يسعى إلى فهم اللغة، ويستشهد بمخطط "جورج ميلر" أسفله:




شكل04: مخطط جورج ميلر للعلوم الإدراكية في عام 1978م[2].

-يمثل الخط الرابط بين علمين نظاما علميا للتداخل الإجتماعي.

يبدو أن كل ما مرّ بنا من مراحل لا يوفر لنا إلى حدّ الآن تصور شامل عن العلوم المعرفية، فصحيح أنّنا بمفاهيم على شاكلة العقل، الذهن، نقد التيار السلوكي، لكننا ومع ذلك بحاجة لشيء من التفصيل في تعريف العلوم المعرفية وتحديد دقيق لمجال اشتغالها.

[1]- لايكوف جورج وجونسون مارك، الفلسفة في الجسد " الذهن المتجسد وتحدّيه للفكر الغربي، تحقيق عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2014، ص18.

[2]- حدة بوزيدي ، الزمن في سورة الأنعام، ص18.

**2-العلوم المعرفية ومجال اشتغالها:**

في المجمل الحاصل يمكن اعتبار العلوم المعرفية علوما بينية تلتقي فيها عدّة تخصصات، وتمتزج فيما بينها، بغية معالجة ما يدور في الذهن أي دراسة مختلف القدرات والعمليات العقلية، ومعرفة كيفية حذوثها وانتقالها وتخزينها، هذه القدرات التي تشمل كل ماله علاقة بالمعرفة البشرية من إدراك وتخيل وتذكر واستدلال ...إلخ.

ولن نجد تعريفا أقرب إلى التحديد من تعريف جورج لايكوف(George Lakkof)؛ حيث قال بأنّها: « ميدان جديد بدأ ظهوره مع ما عرف عن الذّهن في تخصصات أكاديمية متنوعة ومتعددة: في علم النفس واللسانيات والأنثربولوجيا والفلسفة وعلم الحاسوب، وهو يحاول البحث عن إجابات مفصلة لبعض الأسئلة من مثل: ماهو العقل؟ وكيف نعطي معنى لتجربتنا؟ ماهو النظام التصوري وكيف ينتظم؟ وهل جميع البشر يستخدمون نفس النظام التصوري؟ إن كان الأمر كذلك، فماهو هذا النظام؟ وإن لم يكن كذلك، فما المشترك في طريقة التفكير عند كل الكائنات البشريّة؟ هذه الأسئلة ليست جديدة وإنّما الجديد يكمن في بعض الأجوبة الراهنة عنها»[1].

فالعلوم المعرفية نسق بيني جاء ليهتم بالسيرورات اللّغوية بالدرجة الأولى المتعلقة بالاستعمالات اللّغويّة المتنوعة حسب الحاجة إليها، والقصد منها، ومتجاوزا الاهتمام بالملكة اللغوية (La compétence linguistique) وسلامة البنية التركيبية الظّابطة لاشتغال البنية، لتنفتح على أفق رحب يمدها بالقوة التفسيرية اللازمة المبنية على العلوم المعرفية.

ولذلك يمكن القول أنّ العلوم المعرفيّة جعلت من الأنشطة الذهنية مجالا لبحثها الأساسي، لتطرح بذلك عدة قضايا أدّت إلى إعادة النظر في مفاهيم عديدة وتصورات كثيرة سائدة من قبل.

[1] -George lakkof.women and Dangerous Things.what categories reveal about Mind , The university of chicago and london ,1987.pxi (preface).

يتعلق كل هذا بالبناء الذهني للعثل الإنساني، ومايؤديه من وظائف ذهنية مختلفة، ولكنها مترابطة منسجمة مثل: الذاكرة والانتباه والذكاء والتخيل والتمثل والإدراك والتصور.

فالعلوم المعرفية تسعى « إلى إعادة تشكيل العقل»[1] ولعل هذا ينسجم مع التعريفين الآتيين لهذا الحقل:

-التعريف الأول: قدمه كل من «ج.فراند بارغ(Jay Frund borg) وجوردون سيلفرمان (Gordon Silverman) ونصّه:

العلوم المعرفية هي الدراسة العلمية المتخصصة (متداخلة الإختصاصات) للعقل»[2].

**-التعريف الثاني: قدّمه دانيال أندلار ونصّه:**

العلوم المعرفية « تضم تنويعة من العلوم والمقاربات بهدف تقديم تفسير علمي متكامل للعقل: حالاته وعملياته، ووظائفه»[3].

فالعلوم المعرفية تحوز مجال اشتغال خصب وثري لا يقبل التعريفات البسيطة ولهذا حاول" محي الدين محسب" صياغة تعريف متصّورا أنّه يفي بالغرض أكثر من غيره في الإحاطة بهذا العلم وتطوراته المتتابعة ونصّه:

« العلم الإدراكي (العلوم المعرفية) هو الدراسة العلميّة للعقول والأدمغة سواء أكانت عقولا حقيقية أم اصطناعية، إنسانية أم حيوانية... »[4]

وفي هذا الإطار وبناء على هذا الطرح وتمعنّا في حركة العلوم في العصر الحديث وتفتحها على بعضها البعض في إطار ما يسمى بالدراسات البينية.

---

[1]-حسان الباهي، الذكاء الإصطناعي وتحديات مجتمع المعرفة" حنكة الآلة أمام جكمة العقل"، إفريقيا الشرق، المغرب، 2012، ص34،35.

[2]- محي الدين محسب، الإدراكيات " أبعاد ابستمولوجية وجهات تطبيقية"، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2017،ص23، 24.

[3]- المرجع نفسه، ص24.

[4]-عبد السلام المسدّي، التفكير اللساني والحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ط2، 1986، ص9.

« اقتربت فروع العلم حتى كادت تذوب في وحدة تشملها جميعا، ومن ثمّ أصبحت وحدة العلم هي المثل الأعلى الإيجابي للروح العلمية المعاصرة»[1].

ولعل من بين هذه العلوم اللسانيات التي صارت « مركز الجاذبية في كل البحوث الإنسانية اطلاقا وتمازجت مع العديد من العلوم فأنتجت لنا علوم ومباحث جديدة في الدراسات الألسنية من بينها اللسانيات النفسية، اللسانيات الاحتماعية، اللسانيات العرفانية.

هذه اللسانيات العرفانية التي بدأت شمسها تبز مع مقولات جديدة أساسها « أن نحدث تكاملا بين اللسانيات والعلوم العرفانية الأخرى.لا أن نضرب صفحا عن النتائج التي توصلت إليها هذه العلوم ونتذكّر لها، فلكي نفهم اللغة، ونسبر أغوار الدّفاع نحتاج إلى كل علم أن يأتي بما يستطيع، لكي تكتمل الصّورة وتستوي»[2].

## 3-ميلاد اللسانيات العرفانية:

قبل الغوص في أعماق حقل اللسانيات العرفانية علينا أن نتطرق إلى التبادل النفعي بين اللسانيات والعلوم العرفانية تأثرا وتأثيرا؛ لأنّ هذه العلوم المتظافرة هي التي آذنت بميلاد اللسانيات العرفانية.

### 1-التبادل النفعي بين العلوم المعرفية واللسانيات:

#### أ -إسهام العلوم العرفانية في اللسانيات:

تتجلى استفادة اللسانيات العرفانية من العرفنة عامة ومن علم النفس العرفي بوجه خاص تواتر المفاهيم المعتمدة في مختلف النظريات من قبيل الخطاطة، التصوير الذهني، والجشطالت والمسح والطراز عند كل من: "لانغاكير"(Langacker)، و"لايكوف"(Lakoff) و"طالمي" (Talmy) و"جاكندوف" ، ومن الحاسوبية

[1]- صلاح قنصوة، فلسفة العلم، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، د.ط، 1981، ص140.

[2]-منيه عبيدي، التمثيل الدلالي للجملة" منوال جاكندوف 1983م"، منشورات علامات، مكناس، المغرب، ط1، 2013، ص48.

تستعار مفاهيم أخرى من قبيل الحوسبة واللمّة وأنواع الذاكرة الحاسوبية عندكل من: "جاكندوف" و"تشومسكي"(chomsky) ومن علوم الدماغ مفاهيم مثل: الشبكية والترابطات والتوّزع والتزامن في المعالجة.

**ب-إسهام اللسانيات في العلوم العرفانية:**

بدأ إسهام اللسانيات في العرفانية جليّا حينما دحض" تشومسكي"(chomsky) التفسير السلوكي لاكتساب اللغة، فقد استدل على ذلك بأنّ الأطفال الأسوياء يكتسبون لغاتهم القومية في سن متقاربة مع عدم الإكتراث للبيئة التي يعيشون فيها، فقد توصّل إلى أنّ اللغة عبارة عن بنية معرفية ذات أساس بيولوجي وفطري، ووفق قوانين هذا النسق تسير طريقة فهم وإنتاج اللغة.

أمّا الإسهام الثاني للسانيات هو التعاون بين اللسانيين وبين المختصين في مجال الذكاء الإصطناعي، وهو ما نتج عنه ما يعرف الآن اللسانيات الحاسوبية التي تهدف إلى دراسة استخدام الكمبيوتر في معالجة اللغة ويسعى الباحثون في هذا المجال إلى تطوير برامج لفهم وترجمة النصوص.

إذن فاللسانيات العرفانية هي واحدة من بين أهم العلوم التي اهتمت بسيرورة المفاهيم في الذهن البشري وبالآليات المختصة في تمثل المعرفة فهما وإنتاجا فماهي اللسانيات العرفانية؟.

**2-ماهية اللسانيات العرفانية:**

لقد أحدث "تشومسكي"(chomsky) تغييرا في المبادئ والأسس التي يتأسس عليها الدرس اللساني، فبعد أن كان ينظر إلى اللّغة بأنّها سلوك تحكمه ثنائية المثير والاستجابة، نظرت هذه المدرسة إلى اللغة بوصفها نظاما عقليا، لقد أحدث "تشومسكي" « طفرة في اللسانيات عندما نأى بنفسه الدرسات البنيويّة، واختطّ لنفسه منهجا

يقوم على العقلانية والتفسير، ويروم الوقوف على قدرة العقل وإنتاج اللّغة وفهما»[1]، لقد حققت اللسانيات قفزة « نحو التأويل العقلي في دراسة اللغة»[2].

ورغم أنّ "تشومسكي" نأى عن الدراسات البنيوية إلاّ أنّه بقى وفيّا لمركزية التركيب، لكن أغلب تلامذته انتبهوا إلى هذه المسألة، أمثال: "جورج لايكوف" وآخرون: لينغاكير، وجونسون (Mark gonson) وطالمي وفوكونيي(Fauconnier).

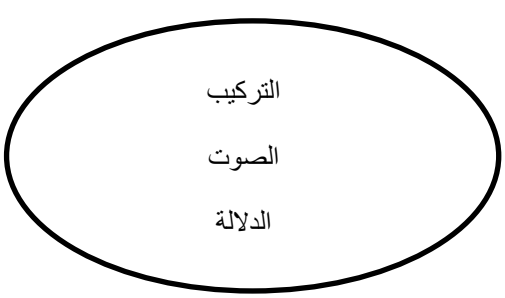
وأنّها يمكن أن تنتهي بهم إلى طريق مسدود، فانشقوا وسعوا إلى إحياء المقولات النفسية والمعرفية والاعتبارات الذهنية التي كانت موجودة في الدراسات اللغوية قبل البنيوية أصلا، ومنه فقد ظهرت اللسانيات العرفانية على أنقاض اللسانيات التوليدية ووجب علينا إبراز مواضع التمايز بين التوجهين:

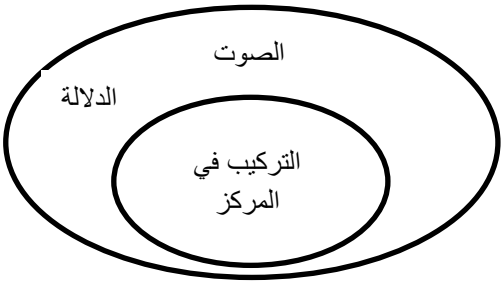
| في اللسانيات التوليدية | في اللسانيات العرفانية |
|---|---|
| 1-الصوت والدلالة مكونان تأويليان في مرتبة أقل من مرتبة التركيب الذي يحتل مكانة مركزية.<br>2-إنتاج اللّغة وفهمها يتم بمعزل عن بقية العمليات الذهنية. | 1-الصوت والدلاة مكونان موازيان للتركيب ويحتلان المكانة نفسها.<br>2-المعنى في نظرية الدلالة التصورية عبارة عن تمثيلات ذهنية مبنية في صورة تنظيم معرفي هو البنية التصورية وهي ليست جزءا من اللّغة وإنّما هي جزء من الفكر. |

[1]- عبد السلام عابي والنذير ضبعي، من اللسانيات التوليدية إلى اللسانيات العرفانية، مجلة اللسانيات، مج 24، العدد1، ص120.

[2]- حسام البهنساوي، نظرية اللغو الكلي والتراكيب اللغوية العربية(دراسات تطبيقية)، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص21،22.

وبصورة أخرى:




فالتمايز يمكن صياغته في عنصرين:

أ-من مركزية التركيب إلى هندسة التوازي(...).

ب-البنية التصورية، من أحادية المكونات إلى دمجها (...).

والآن نعرج إلى تعريف اللسانيات العرفانية:

«اللسانيات العرفانية هي الدراسة العلمية المنتظمة للألسن البشرية من خلال الوحدات والترتيبات المسؤولة عن تنظيم العمليات الإدراكية cognitive processes وبصفة خاصة: التبويب، التشكيل، التمثيل، المنطق»[1].

[1]-عبد الكريم جيدور، اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغات واكتسابها، مجلة العلامة، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، وحدة البحث اللساني، الجزائر، ورقلة، العدد5، 2017، ص303.

وبتعريف آخر: « اللسانيات العرفانية مجموعة الجهود البحثية التي تعتبر اللغة ملكة ذهنية كونها فرعا قائما بمنهجه التحليلي ضمن مجموعة من الدراسات التي تتناول الاشتغال الذهني وسيروراته العامة»[1]، كما تعدّ اللغة وجها أساسا من وجوه الإدراك (وليست قالبا منفصلا أو ملكة ذهنية مستقلة).

فبدأ التوجه صوب المكون الدلالي من قبل التوليديين المنشقين ومثلوا بذلك « ثورة مضادة لمشروع تشومسكي نفسه»[2] وذهب أصحاب هذا التوجه إلى أن «الأنحاء ليست إلاّ مجموعات من استراتيجيات إنتاج الجمل وفهما ... وأنّ البنية اللغوية محددة تماما بالتمثيل الإدراكي للمعنى»[3]

فالأمر هنا أصبح يتعلق بالأولويات، فالمسألة مسألة ترتيب « أي أنّ الأولوية ستصبح للعمليات الذهنية التي تنظم المعنى وتصوغه، وهكذا لم يعدّ تصور دراسة اللغة ممكنّا إلاّ في نطاق رؤية قائمة على تشكيل المعنى»[4].

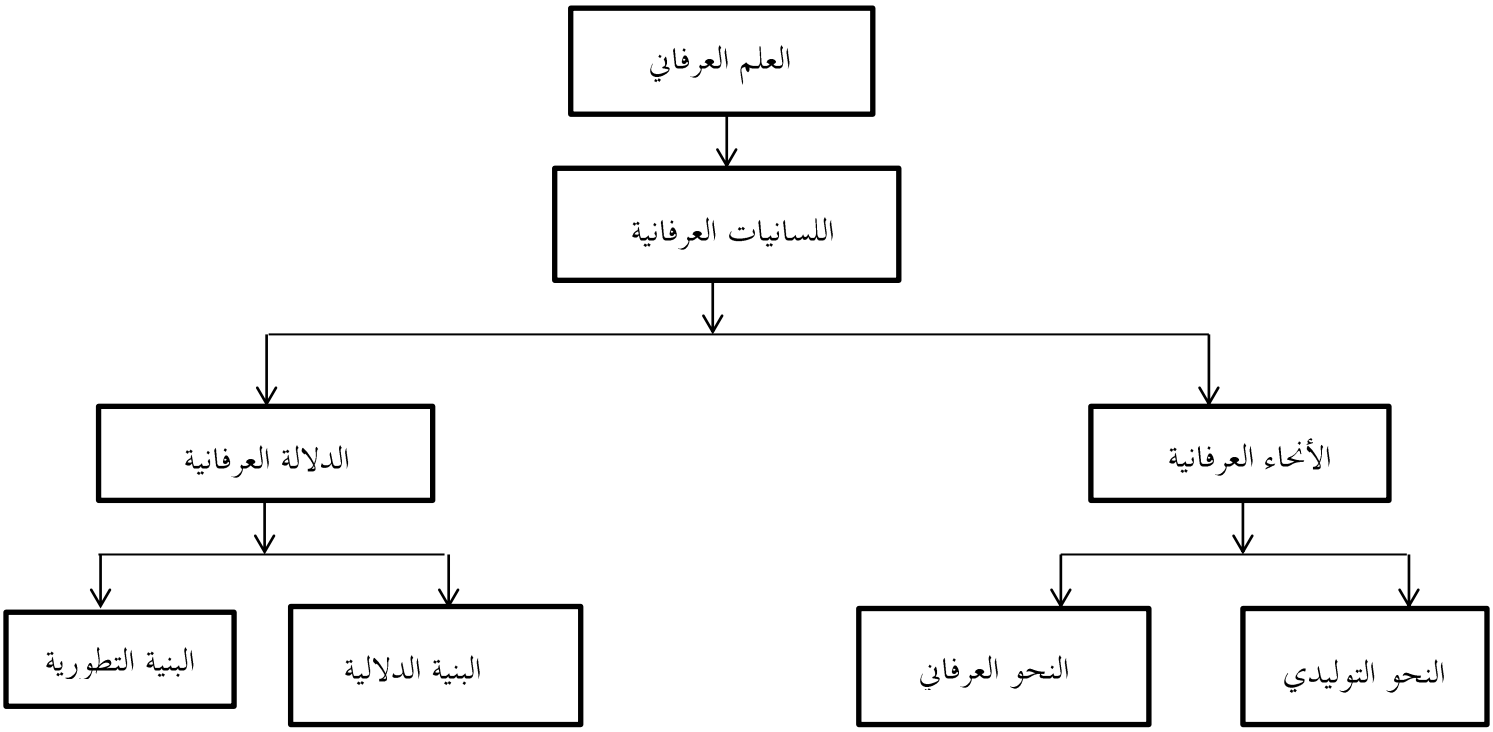
فكانت بهذا اللسانيات العرفانية تسير في طريق العلوم المعرفية في تصورها للمعرفة البشرية، ومن هنا أصبح المعنى المحور الأساسي في التصور المعرفي في اتجاهه الألسني.

[1]– عبد الرحمن محمد طعمة، بيولوجيا اللسانيات، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد37، 2016، ص13.

[2]–محي الدين محسب، الإدراكيات" أبعاد ابستيمولوجية وجهات تطبيقية"، ص29.

[3]–المرجع نفسه، ص29.

[4]–عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النحو العرفاني، ص35.




الميدان العلمي للسانيات العرفانية.

## ثانيا: قراءة في المصطلح:

لا يختلف أولوا الألباب أنّ لكل بناء قوي ومتين أساس ضارب في عمق البطيحة، فكذلك العلوم أساسها وعمادها بل ومفتاحها هي مصطلحاتها، خصوصا بعد الزخم العلمي المشهود مع ما رافقه من توالد مذهل للمصطلحات في شتى الحقول المعرفية، واللسانيات العرفانية لم تسلم هي الأخرى من هذا الجدال حول المصطلح، لقد حاولنا بناء جهازها المصطلحي الخاص بها وتوحيده، لكن الأمر ليس بالهين، فرغم مرور ردح من الزمن على استواء العلم وتبلوره إلاّ أنّه مازال يعاني من الفوضى المصطلحية، لذا فهي تعرّف بأكثر من تسمية، نعرض أولا: تعريفا للسانيات العرفانية لغة واصطلاحا بحسب العرق المعمول به، ثم ن عرض بإيجاز لأهم اللسانيات التسميات وما وجدناه مناسبا لها.

## 1-العرفان (Cognition) قراءة في المصطلح:

### أ-التعريف اللّغوي:

وقع الإجماع بين مختلف أمهات المعاجم العربية على أنّ لفظة العرفان مشتقة من مادة (ع رف)، واختلفت صيغ التعاريف على اتفاق في المضمون بين:

عرفها صاحب كتاب العين (ت174ه) بقوله: « عرف: عرفت الشيء معرفة عرفانًا، وأمر عارف، معروف، عريف، والعرف: المعروف ... والعريف: القَيِّمُ بأمر قومٍ، عرّف عليهم»[1].

وجاء في تعريف "الأزهري"(ت 370ه) أنّها: « عَرفَ يَعرِفُ، عرفانًا ومعرفةً، وأمر عارِف؛ معروف وعريف»[2].

أما "ابن منظور" (ت711ه) فقال: « عرف: العرفان: العلم ... عرَفَه يَعرِفُه وعرفانًا ومعرفةً واعترَفَه... ورجل عروف وعروفة: عارِف يَعرف الأمور ولا ينكر أحدا رآه...، والعريف والعارِفُ بمعنى مثل: عليم وعالم»[3].

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تر وتح : عبد الحميد هنداوي، مج 3، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1424/2003ه، باب العين، مادة (ع ر ف)، ص134.

[2]- أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة، تح علي النجار، مج 2، دار المصرية للتأليف والترجمة، د.ط، القاهرة، مصر، مادة (ع رف)، ص344.

[3]-ابن منظور، لسان العرب، ج12، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 2004، مادة (ع رف)، ص110.

أما "الفيروز أبادي" (ت817 ه) فقد عرّفها بقوله: « عرفه يعرِفُه معرفةً وعرفانًا وعِرْفة، بالكسر، وعِرفانًا بكسرتين مشددة الفاء: عَلِمه، فهو عارف وعرِيف وعروفة»[1].

هذا المفهوم اللغوي المتكرر المشترك بين التعاريف الأربعة لمادة (ع رف) يتصد بها مايلي:

-دلالتها على العرف بالأمور، قال تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَآءَهُم مَّا عَرَفُواْ كَفَرُواْ بِهِۦۚ فَلَعۡنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلۡكَٰفِرِينَ ٨٩﴾[2].

وأضاف صاحب "تاج العروس" (ت1205ه) عنهم: « عرفَ: عرفَه يَعْرِفُه معرفَةً، عرفانا وعرفَة بالكسر فيها وعرفانا ...وقال الراغب: المعرفة والعرفان: إدراك الشيء يتفكر وتدبر لأثره، فهي أخص من العلم، ويضاده الإنكار ...وعارِفٌ وعريف، وعروفة يعرف الأمور»[3].

فلفظة العرفان عند "الزبيدي" دلّت على المعرفة والإدراك وأقرّ على أنّها أخص من العلم.

وقصد بالإدراك عند صاحب "مختار الصّحاح" (ت 660ه):درك: «الإدراك (اللّحوق) قلت: صوابه اللحاق.يقال مشى حتى أدركه وعاش حتّى أدرك زمانه...(الدرك) التبعية»[4].

فدلت على الطريق للعلم من خلال الحواس، وهذا ما وضّحه أبو هلال العسكري صاحب كتاب الفروق اللغوية (ت400ه) حول مفهوم الإدراك بقوله: «الإدراك هو الإدراك بالحاسّة ولا يدرك إلاّ الموجود والإدراك

[1]- محمد مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تق: الشيخ أبو الوفاء وتر: الهرمويني المصري الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2004، مادة (ع رف)، ص851.

[2]- سورة البقرة، الآية 89.

[3]- محي الدين أبي فيض البيد الزبيدي الحنفي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح :علي شيري، مج12، دار الفكر للنشر والتوزيع، د.ط، بيروت، لبنان، د.ط، 1994، مادة (ع رف)، ص374.

[4]- الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، تح: ديب البغا، دار الهدى، الجزائر، ط4، 1990، مادة ( درك)، ص137.

طريق من طرق العلم وقال أصل اللغة: كل ما شعرت به فقد أحسسته ومعناه أدركته بحسّه، والأداة التيتدرك بها هي الحواس كالعين، الأذن، الأنف، والفم»[1].

أمّا عند الغربيين فقد عرف مصطلح العرفان (cognition)كما عند "فرانسوا راسيه" بأنّه: « ذلك الفعل المعرفي الذي يعني مجموعة من العمليات الطبيعية أو الاصطناعية التي يمكن إدراكها، والعرفان لا يقتصر على المعرفة فحسب، بل إنّ المعرفة تحصيل نتيجة اشتغال وتطور العمليات العرفانية»[2].

فالعرفان إذن هو طبيعة راسخة في الذهن البشري.

**ب-التعريف الإصطلاحي:**

عرف مصطلح العرفان في عديد من المجالات والمعارف، مرورا بالحقل الديني (العرفان الصوفي) ووصولا إلى اللسانيات.

أمّا العرفان الصوفي فهو العلم بالله عزوجل، وكل عارف عالم وعند هؤلاء القوم: المعرفة صفة من عرف الحق سبحانه بأسمائه وصفاته، ثم صدق الله تعالى في معاملاته، ثم تنق عن أخلاقه الرديئة، وآفاته ثم طال بالباب وقوفه ودام بالقلب اعتكافه فحظي من الله تعالى بجميل إقباله وصدق الله تعالى في جميع أقواله[3].

[1]- أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تح: إبراهيم سليم، دار المعلم للثقافة، القاهرة، مصر، د.ط، ص88-90.

[2] -Français Raster : Linguistique et recherche cognitive, histoire epistemologie language, 11(1),1989,p07.

[3]- أبو القاسم القشيري هو أبو القاسم عبد الكريم بن هوزان بن عبد الملك بن طلحة إمام الصوفية (376ه-465ه)، بنيسابور.

**أمّا في اللسانيات:**

لقد عرّف "توفيق قريرة "مصطلح العرفان (cognition) بأنّه: «العملية المعالجة المتعلقة بالمعرفة والمعرفة المقصودة ههنا تتعلق بجميع الأنشطة المعالجة بالذهن من أنشطة مادية مرئية كالمشي والأكل والضرب والضحك أو غير ملموسة كالتفكير والتذكر والبرمجية والتخطيط والترتيب»[1].

ويعرفها الأزهر الزناد بقوله: « علم العرفنة حقل جديد يجمع ما يعرف عن الذهن في اختصاصات أكاديمية عديدة علم النفس واللسانيات والأنثربولوجيا والحاسوبية وهو ينشد أجوبة مفصلة عن أسئلة من قبيل: ماهو العقل؟ كيف نعطي معنى لتجربتنا؟ ماهو هذا النظام المفهومي؟ وكيف ينتظم؟»[2].

وما هذا إلا بيان أنّ العرفانية توجه علمي يقوم على دراسة اللغة من الناحية الذهنية والعصبية.

أمّا جورج لايكوف فيعرفه: « جملة من العلوم تدرس الذهن والذكاء»[3].

وقد تنبه ابن خلدون إلى حصول الملكات اللغوية في الذهن تكون بآليات التكرار والمحاكاة منذ أمد بعيد، يقول –رحمه الله–: « إنّ مباحث العلوم كلها إنّما هي في المعاني الذهنيّة والخياليّة... واللغات إنّما هي ترجمان عمّا في الضمائر من تلك المعاني، يؤدّ بها بعض إلى بعض بالمشافهة في المناظرة والتعليم، وممارسة البحث في العلوم لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك، والألفاظ واللغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام على

[1]– توفيق قريرة، الشعرية العرفانية " مفاهيم وتطبيقات على نصوص شعرية قديمة وحديثة"، دار نهى للطباعة، صفاقس، تونس، ط1، 2008، ص71.

[2]– فريال بن عمر وآخران،تعليمية اللغة العربية وآفاق اللسانيات العرفانية دراسة استشرافية لمنهاج السنة الخامسة إبتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة حمة لخضر الوادي، 2022/2021، ص8.

[3]– الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، دار العربية للعلوم ناشرون، مكتبة لسان العرب، د.ط، د.ت، ص15.

المعاني»[1]، فقول "ابن خلدون" هذا ماهو إلا دليل على وجود علاقة ارتباطية تكامليّة بين اللّغة والذهن، وعلاقة اللّغة بالذهن التي جاءت في مقدمته منذ عصور خلت هو ما تطرّقت إليه اللسانيات المعاصرة فيما بات يعرف ب"العرفان".

هذا العرفان الذي يقول عنه "عطية سليمان أحمد" أنّه « العرفان الطبيعي المترشح في خصائص الدّماغ والمجاوز للوعي والإدراك والصّالح موضوعا للدراسة العلمية يتم داخل المخ من أجل الفهم وإخراج المعلومات للمتلقي»[2].

**ج-التعريف الإجرائي:**

العرفان هو ميزة وخاصية انسانية يتميز بها الإنسان عن باقي المخلوقات، وهو اشتغال الذهن وفق عمليات عليا، يتمثل من خلالها العالم الذي يعيش فيه، فيتم من خلال العرفان بناء تصورات وتحويلها إلى معارف عن طريق عمليات خاصة على مستوى الذهن بمساعدة ما يقدمه الإدراك عن طريق الحواس التي تنقل لنا المعلومات من عالم الأعيان إلى عالم الأذهان.

هذا العرفان مركوز في الذهن وبيئة اشتغاله، بمثل كما قال الإمام علي -كرم الله وجهه-: وتحسب أنّك جرم صغير وفيك انطوى العالم الأكبر.

فالدماغ والكون وجهان لعملة واحدة /الدماغ الكون الأصغر/ الكون المثيل الأكبر.

[1]- عبد الرحمن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح : عبد الواحد وافي، طبعة الهيئة المصرية للكتاب، ط1، 2006، ص1125-1140.

[2]- بشرى زروال، الاستعارة في ديوان همس الكلمات من منظور اللسانيات العرفانية، مذكرة ماستر، تخصص لسانيات عربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2020/2019، ص9-11.

**د- الصراع المصطلحي:**

كما أشرنا سابقا هناك إشكالية في نقل مصطلح عرفان(cognition) من الأجنبية إلى اللغة العربية، سبب إرباك الباحثين، ولا يكون حل هذا المشكل إلاّ بالاتفاق لأنّ ما يهمنا في العلوم هو مخرجاتها وليس مصطلحاتها، فعندما نجمع على تسمية ينتهي الأمر، لكن سنشر إلى أمرين مهمين:

-الاختلاف في نقل المفهوم بين عرفان، معرفة، معرفية.

-الاختلاف في ترجمة المصطلح بين: عرفنة، عرفانية، معرفيّة.

**1-من حيث المفهوم:**

إنّ البحث في معاجم اللغة عن تعاريف لغويّة لمصطلحات أجنبية هي طريقة قديمة وعُرْف يدخلنا في ارباك، خصوصا مع مصطلحات يدخل حقلها المفاهيمي بين علوم متعددة كالفيزياء، علوم الأعصاب، علم التشريح، اللسانيات، الفلسفة كمصطلح العرفان (cognition).

فاللغة كما يقول تشومسكي: اختراع تتبدل مع تبدل البراعم (الإطار الفكري أو المرجعي)، ومع هذا لا يجب الاختيار العشوائي للمصطلحات او الاختيار السطحي، فالمعرفة هي knowledge.

ولا يمكن ترجمة العرفان (cognition) بالمعرفة، فالمعرفة موجودة قبل وجود العرفان ندركها بالحواس، ويشتغل عليها العرفان (عمليات ذهنية).

ولا يمكن ترجمة عرفان (cognition) بالإدراك، فالإدراك هو ما تحمله الحواس، ويمكن أن نفرق بين هذه المصطلحات بالمعادلات التالية[1]:

الإدراك= نظام استقبال(ناقل) + عمل العقل.

(Perception) (وعي حسي) (معالجة مثل: معرفة سابقة)

المعرفة= نشاط الفكر+ ثقافة معينة.

(Knowledge) تفكير واعي حضارة.

العرفان= الإدراك + المعرفة. وهو مجاوز للوعي.

(cognition) (نظام استقبال (نشاط فكري)

+ +

عمل العقل) ثقافة)

فنحن نستبعد ترجمة العرفان بالمعرفة أو الإدراك، لكن يبقى لنا هذا العرفان فيتجاذب بين الباحثين حول تسمية العرفان –كما قلنا– بين عرفنة، عرفانية، معرفيّة وإدراكيّة.

[1]– حدة بوزيدي ، الزمن في سورة الأنعام، ص16.

**2-الاختلاف في ترجمة المصطلح:**

**-المقابلات العربية لمصطلح (cognitive linguistics) :**

تعددت المقابلات العربية لهذا المصطلح، وسنتطرق لأشهرها والتي ذكرت في الكتب اللسانية وهي أربعة نوضحها في الجدول الموالي:

| المصطلح الأجنبي | المقابلات العربية | موضعها | المؤلف/المترجم |
|---|---|---|---|
| cognitive linguistics | اللسانيات العرفانية | كتاب البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية ص231. | عبد الرحمان طعمة |
| | اللسانيات العرفنية | كتاب نظريات لسانية عرفنية ص241. | الأزهر الزناد |
| | اللسانيات المعرفية | مقال ترجمة مصطلحات اللسانيات المعرفية قضايا واشكالات ص13. | محمد الملاخ |
| | اللسانيات الإدراكية | مقال اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات ص269. | علوي حافظ اسماعيلي |

وبما أننا أقصينا مصطلحي إدراكية ومعرفية كون هاتين الصفتين تحملان بعدا مفاهيمي لا يطابق العمليات العرفانية، يبقى المدّ والجزر بين: عرفانية وعرفنية.

"الأزهر الزناد" كان يستعمل مصطلح عرفانية، ثم عدل عنه لعدم الخلط بينه وبين العرفان الصوفي، وكان يكفيه الإشارة لذلك ونشرح المصطلح فقط.

ويتفادى هذا المصطلح المشتق من الفعر "عَرَف" وزيادة حرف النون في آخره، أي من الثلاثي المجرد( فَعَل) التي تصير فعلا مزيدا ليصبح فعلا رباعيا ملحقا بالثلاثي أي ( فعلنَّ وهذه الصيغة الأخيرة لم ترد عند العرب، جاء في لسان العرب لابن منظور قوله: « ألا ترى أنّه ليس في الأفعال فعلنَّ، وإنّما هو في الأسماء، نحو عَلْجَنٍ، خَلْبَنٍ»[1].

لم يبق لنا إذن سوى مصطلح عرفان والمركب الوصفي: " اللسانيات العرفانية" هو الأنسب لتسمية هذا الحقل المعرفي أو هذا الفرع من اللسانيات، وهو ما سنعتمده في هذا البحث.

## ثالثا– أسس اللسانيات العرفانية:

### 1– أسس اللسانيات العرفانية:

تقوم اللسانيات العرفانية، ككل حقل معرفي على أسس مهمة هي: الأساس الذهني النفسي، الأساسالتأليفي والأساس المعنوي.

[1]– عمر بن دحمان، المعرفة/ الإدراك/ العرفنة بحث في المصطلح، مجلة الخطاب، العدد14، تيزي وزو، ص17.

**أ- الأساس الذهني النفسي:**

تقوم اللسانيات العرفانية في هذا الإطار على مسلمة ذهنيّة مفادها أنّ اللغة الطبيعية بنية معلومات مرمزة في الذّهن البشري، أو هي تمثيل ذهني ومن ثمة فإنّ المعلومات المتحصل عليها من اللغة مصنوعة بالطريقة التي ينظم بها الذهن التجربة، ولا يمكن لهذه المعلومات المتجليّة في التمثيلات اللغويّة أن تحيّل على العالم الواقعي، كما في نظريات أخرى، وإنّما على عالم مُسقَط ناتج من هذه البنية ووليد التنظيم الذهني الذكور، فالهدف الذي يسعى إليه علم اللغة العرفاني هو توضيح الكيفية التي ترتبط بها اللغة والعالم ببعضهما في الذهن البشري، ولا يرتبط مباشرة بالعالم.

**ب-الأساس التأليفي:**

يضم هذا الموقف الخاصية الجوهرية التي تنفرد بها اللغة الطبيعية، وهي خاصيتها التأليفية؛ أي قدرة متكلميها على خلق عدد لا محدود من الأقوال وفهمها، انطلاقا من عناصر محدودة العدد، وهذا ما ركّز عليه النحو التوليدي بمعناه الحديث عند تشومسكي(Noum chomsky) ولأنّ عدد الأقوال الممكنة في اللغة الطبيعية عدد لا محدود، فإنّ مستعمليها لا يمكن تخزينها في أذهانهم، فما عليهم إلاّ رصدها وفق مكونين:

الأولى: تحديد لائحة من العناصر البنيويّة صالحة للتأليف والمسماة "المعجم".

الثانية: مجموعة من المبادئ والقواعد للتأليف بين الناصر المذكورة والتي تسمى "النحو".

**ج-الأساس المعنوي:**

ومن الأسس النظرية للسانيات العرفانية هو أنّ « المعنى ديناميكي ومرن، وذلك لأنّه يتغير لارتباطه، بل وتشكيله عالمنا كله والتغييرات في محيطنا تتطلب أن تُكيف الأصناف الدلالية مع التحولات التيتحصل في هذا

المحيط...، فلا يمكن أن نتطرق إلى اللغة بوصفها بنية ثابتة كما كان الأمر في القرن العشرين، بل يجب أن ننظر إلى المعنى بوصفه متأصلا في التجربة»[1].

ومنه نخلص إلى أنّ اللغة ليست ثابتة بل متحولة وفق ما تقتضيه التجربة والتغيرات الحاصلة حولنا لهذا الأصل النظر إلى المعنى الذي يجب أن يكون ديناميكيا مرنا.

**2-مبادئ اللسانيات العرفانية:**

وهما مبدآن سطرهما " لايكوف" 1990م:

**أ-مبدأ الالتزام بالتعميم:**

أن يستوعب الدرس اللساني العرفاني جميع المظاهر في النشاط اللغوي، « وليس لهذا المبدأ صلة مباشرة بالتعميم المعهود من سعى إلى إدراك الخصائص الكلّية، فممّا تنقضه اللسانيات العرفانية تناول اللغة على أنّها منظومات مستقل بعضها عن بعض( صوتي، صرفي، إعرابي، دلالي ومعجمي تداولي)»[2]، وهذا يعني أنّ اللغة بكل خصائصها وطبيعتها وانتظامها جزء من الالتزام العرفاني عند الإنساني، ولذلك يكون للغة خصائص هذا النظام العرفاني، وتمثل بوابة يمكن التوسل بها لولوجه.

**ب-الالتزام العرفاني:**

يتمثل الالتزام العرفاني «في إقامة حقائق لغويّة توافق الحقائق العرفانية الثابتة في سائر العلوم العرفانية، ويندرج هذا الالتزام اندراجا طبيعيا في الالتزام السابق إذ لا يستقيم تعميم في شأن اللغة ما لم يستقم من زاوية عرفنية»[3].

وعليه يسير الالتزام بالتعميم في خط مواز لمبدأ الالتزام العرفاني في تلازم دائم في أي درس لساني عرفاني .

---

[1]-عبد الرحمن محمد طعمة، بيولوجيا اللسانيات " مدخل للأسس البيو-جينية للتواصل اللساني من منظور اللسانيات العصبية"، مجلة الممارسة اللغوية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر، العدد37، 2016، ص14.

[2]- الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص32.

[3]- المرجع نفسه، ص33.

هذا بالنسبة للأسس والمبادئ التي يقوم عليها هذا الحقل المعرفي، أمّا النظريات العرفانية التي يقوم عليها فسنذكر أهمها باختصار.

**رابعا: نظريات اللسانيات العرانية:**

**1-نظرية الإستعارة التصويرية:**

تعدّ عصب اللسانيات العرفانية إنّها آلية تفكير، كان ينظر إليها قبل كتاب الاستعارات التي نحيا بها على أنّها نوع أدبي جمالي يرتبط فقط باللغة والمبدعين، لكن صدور هذا الكتاب للايكوف أحدث ثورة مفاهيمية ونقلة نوعية في رؤيتنا للاستعارة، ولن نفصل اطلاقا في هذه النظرية في هذا الموضع لأنّنا نستفرغ لها بإسهاب في الفصل التطبيقي.

**2-نظرية الأفضية الذهنية:**

لقد تشكلت هذه النظرية من أعمال "فوكونياي" (Fauconnier) حيث يدحض مسلمة منطقية يعتقد أصحابها أنّ الدلالة اللغويّة يمكن الإحاطة بها باعتماد أدوات من المنطق الشكلي، « فهو يرى أنّها أدوات قاصرة في تفسير الكثير من الظواهر اللغويّة، ويسعى إلى إقامة بديل نظري لها يقوم على طاقة الذهن البشري عوضا عن طاقات الحسابات الرياضية عند المناطقة»[1]، إذن "فوكونياي" (Fauconnier)فسّر الظاهرة اللغوية من منظور ذهني بحت.

يعرف الفضاء الذهني على أنّه «جملة المعلومات المنظمة المتعلقة بالمعتقدات والأشياء ويتكون من عناصر، وليس بالضرورة أن يكون لذلك العناصر مراجع، وقد يحدث أن يطابق فضاء ذهني حالا من حال الأشياء في الكون، فيكون التطابق بين عنصر من عناصره وشيء من الواقع»[2]، وهذا يعني أنّ الأفضية الذهنية تُعنَى بتفسير

[1]- الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، ص197 .

[2]-المرجع نفسه، ص206.

العلاقة بين دلالة الأبنية اللغوية المنجزة والآليات الذهنية التي تنتج تلك الدلالة وتتأولها في إطار النشاط اللغوي الخطابي.

**3-نظرية الجسدنة:**

هي «جملة الآليات العصبية والعرفانية التي تمكننا من الإدراك والتنقل في ما يحيط بنا، وهي الآليات نفسها التي تنشئ أنظمتها المفهومية وطرق التفكير عندنا، وإذا كان الأمر كذلك يكون من الضروري فهم النظام البصري والنظام الحركي، والنظام العصبي بترابطه فهما دقيقا، لكي نفهم الذهن»[1].

«يظهر التجسدن في الكثير من السلوكات التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية، من نماذج الجسدنة ما يكون في توجيهات الطريق عند إرشاد من لا يعرف وجهته ومن أمثلة الجسدنة تمثيل المفاهيم التجريدية على أساس جسدي فيزيولوجي ومنها مفهوم العصب، فقد كانت الانفعالات أحوالا ذهنيّة عرفانيّة»[2].

يمكن القول إنّ السلوكات التي تنشأ من ردود فعل التوجيهات أو الأقوال اللغوية تعتبر جسدنة كالغضب والتصفيق عند الفرح وتلبية الطلبات.

**4-نظرية الخطاطة:**

هي شبكة تصويريّة عالية التجربة تنظم نشاطاتنا ومعارفنا، وهي بمثابة الوحدات التنظيمية المشتركة بين أحداث ووضعيات مختلفة، وتختزنها الذاكرة طويلة المدى « ويرجع المفهوم في الأصل إلى الفيلسوف الألماني: "إيمانويل كانط" وطوّرها العرفانيون الذين ربطوها بمفهوم التجسد، فأكدوا على دور الإدراك والقدرات الحركيّة في تنظيم تجربتنا وفهمها»[3].

[1]- عطية سليمان أحمد، الاستعارات القرآنية في ضوء النظرية العرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2014، ص67.

[2]- المرجع نفسه، ص68.

[3]- محمد الصالح البوعمراني، الإستعارة التصويرية والذاكرة الثقافية، دار المنظومة، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، مجلة يتفكرون، أدب وفنون، نقد، العدد5، 2015، ص231.

وهي شبكة تصورية تنظم نشاطنا الجسدي، ومعارفنا الذهنية، وتؤسس لضروب سلوكنا، وتحكم رؤيتنا المنسجمة للحياة والكون ولها أنواع:

خطاطة الميزان: هيكل ينظم تجربتنا وعالمنا فالتوازن نشاط نتعلمه عن طريق الجسد.

خطاطة المسار: ترتبط مع العالم الذي نعيش فيه عبر مسارات مختلفة.

خطاطة الدورة: هناك دورات يمر بها الإنسان في حياته مثل دورة حياته.

وقد مرت اللسانيا ت العرفانية بمرحلتين مهمتين:

-المرحلة الأولى أو الجيل الأول ما بعد الحرب العالمية الثانية: مع انعقاد مؤتمر هكسون وقد ارتبط بالجوسسة الذهنية التي تمخض عنها الجيل الأول للعلم العرفاني وقد هيمن هذا النموذج الإرشادي الجديد على العرفانية ردحا من الزمن.

لكن بعد ثلاثين سنة من إنشاء العلم العرفاني، بدأ نموذج لساني جديد في الانبثاق وهو ما يعرف بالمرحلة الثانية أو الجيل الثاني.

-الجيل الثاني: بعد التحقيق من أنّ اللغة استعمارية، وأن الاستعارة تؤدي دورا رئيسيا في كيفية تفكير الكائن البشري (لايكوف وجونسون 1980م) سميت هذه المقاربة الجديدة باللسانيات العرفانية وكان اهتمام روادها منصبا على « الكيفية التي يفكر بها الكائن البشري والدور الذي تضطلع به اللغة في المعرفة»[1]، واحتلت نظرية الإستعارة: مكانا مرموقا الآن، هذه الإستعارة التي كانت محرك الوتد كما يقال عنها: عرفها "كوفيتس" بقوله: « إنّها رؤية جديدة للإستعارة تحدّث كل مظاهر النظرية التقليدية القوية بطريقة منسجمة ومتماسكة»[2]، كان ذلك

[1]- عبد الرحمن محمد طعمة وآخرون ، دراسات في اللسانيات العرفانية الذهن واللغة والواقع، تح: صابر الحباشة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط 1، 2019، ص131.

[2]- المرجع نفسه، ص132.

مع صدور كتاب الإستعارات التي تحيا بها "للايكوف" و"جونسون" وقد لُخِّصَّت نظرتها لطابع الإستعارة في هذه النقاط[1]:

-الإستعارة هي الآلية الأساسية التي نستوعب من خلالها التصورات المجردة ونمارس بها التفكير المجرد.

-إنّ الكثير من الموضوعات، من أكثر الأمور المعيشيّة إلى النظريات العلميّة الأكثر صعوبة، لا يمكن فهمها إلاّ عن طريق الإستعارة.

-الإستعارة هي تصوريّة في جوهرها وليست لغويّة

-اللغة الإستعاريّة هي تجل سطحي للإستعارة التصوريّة-تسمح لنا الإستعارة بأن نفهم الموضوع المجرد نسبيّا وغير المبين بطبيعته من خلال موضوع ملموس أكثر أو أعلى بنية على الأقل.

فالإستعارة تحضر في كل مجالات الحياة، نفكر بها، بوعي أو بدون وعي، فالإنسان كائن استعاري، فتصوراتنا للموجودات والعالم تبني لنا المفاهيم المجردة، وطريقة تعاملنا مع الأفراد من خلال الخطابات اليوميّة على جميع الأصعدة، ويعد الخطاب التعليمي من أهم هذه الخطابات وأكثرها حضورا في الحياة اليومية، والسبيل لبناء تعلمات ومفاهيم تواكب العصر المتطور، تلعب اللغة فيها دورا بارزا، لذلك اهتمت المقاربة العرفانية بكيفيّة إنتاج الدماغ البشري لها وفهمها وتفسيرها.

فاللغة إحدى القدرات العقلية العرفانية تستند اللسانيات العرفانية إلى علوم شتى كما قلنا سابقا لفهمها ودراستها، وبما أنّها مادة الخطاب التعليمي، وكونها كفاءة عرضية تدخل في كل المواد التدريسية.

سنحاول فهم كيفية اشتغال الدماغ على هذه الكفاءة، أي الآليات الأكثر استعمالا لتنمية الكفاءات الأخرى عن طريق اللغة وتنمية الكفاءة اللغويّة نفسها.

[1]- عبد الرحمن محمد طعمة وآخرون ، دراسات في اللسانيات العرفانية الذهن واللغة والواقع، ، ص133.

هذه العمليات التي يستعملها البشر في حياتهم اليومية، لا مناص من استعمالها في المواقف التواصلية المختلفة والتي تمثل الموقف التواصلي التعليمي واحدا منها.

ولعل أهم هذه العمليات الإستعارة العرفانية ودورها في نملك اللغة فهما وإنتاجا ولهذا ولجت مجال التعليميّة من بابه الواسع، وعُدت وسيلة تعليميّة بإمتياز تتم في الذهن البشري تمكن المتعلم من استغلال تجربته السابقة لبناء تعلمات جديدة تمكنه من حل المشكلات والتفاعل مع المحيط وهذا « باتفاق الباحثين والعلماء على إمكانية استخدام الاستعارة في المقام التربوي كوسيلة تعليميّة»[1].

فالعملية التعليميّة استفادت من المقاربة العرفانية في مسايرة التقدم العلمي وتطوراته والتي سعت إلى الاستجابة لحاجة المعلمين والمتعلمين في كل مرحلة تعليميّة، والكشف عن كيفيّة عمل الدّماغ بالاستعانة بمخرجات علوم شتى لاسيما علم النفس المعرفي والبيولوجيا، فنجاح هذه العملية مرتبط بمدى إدراك المتعلم للمكتسبات القادمة له من العالم الخارجي وفهمه لها انطلاقا من تجربته الشخصية لبناء معارفه الذاتية، وفهمه لها انطلاقا من تجربته الشخصية لبناء معارفه الذاتية، وليس بتلقيها تلقينا كما كان مع الطرق الكلاسيكية؛ أي كيف للذهن أن يبني تعلماته ويواكب العصرنة.

[1]– عبد الرحمن محمد طعمة وآخرون، دراسات في اللسانيات العرفانية الذهن واللغة والواقع، ص134.

# فصل ثان:الخطاب التعليمي واللسانيات العرفانية

أولا: المفاهيم الأولية

ثانيا: بين الخطاب وتعليمية اللغة

ثالثا– بين تعليمية اللغة واللسانيات العرفانية

**تمهيد:**

تحظى اللغة العربية بمكانة محورية في الفضاءات التعليمية نظرا لكونها اللبنة الأساسيّة والوحدة البنائية للفعل التعليمي والتعلمي، لاسيما في البيئة المدرسية، إذ تعتبر كفاءة عرضية تدخل في تدريس كل المواد، فاللغة هي وسيلة الإنسان التي تنمي أفكاره وتجاربه وتهيّئه للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة، ولأنّها الدعامة الرئيسية التي تعين المدرسة على تحقيق أهدافها حظيت باهتمام كبير لتطوير تعليمها في مدارسنا وقام المهتمون بأمرها بمحاولات جادة لتسهيل دراستها وتنمية مهاراتها؛ لأنّ هذه اللغة هي ما يميّز الإنسان عن باقي الكائنات الحية.

وقد أثبتت الأبحاث العلمية والدراسات أنّ الإنسان كائن حي ناطق بمجموعة من الرموز المختلفة التي تشير إلى أفكار يتواصل بها مع غيره.

واللغة من المنظور العرفاني بنيّة مرمّزة موجودة في الذهن البشري، فهي ظاهرة نفسية ذهنية، ولذلك عمدت إلى دراسة كيفية اشتغال الذهن البشري في معالجة المعلومات واكتساب اللغة، كما أنّها تهتم بالمكون الدلالي التصوري أكثر من اهتمامها بالمكونات اللغويّة الشكلية المعهودة (الصرف والمعجم) لكنها لا تقصيها ولهذا سنقوم برصد الآليات العرفانية التي يتكئ عليها المتعلم في المرحلة الابتدائية وبالضبط الخامسة ابتدائي، لبناء تعلماته الجديدة معارفه المسطرة، والتي توافق عمره العقلي ونموه المفاهيمي حسب مخرجات العلوم المتداخلة مع اللسانيات العرفانية من خلال تحليل الخطاب الموجّه لهذه المرحلة التعليمية، وبعد أن اكتسح المنوال العرفاني في العقود الأخيرة المختلفة مختلف مجالات، بعد إزاحته للمنوال السلوكي الذي هيمن طيلة قرن تقريبا على مجال التعليمية، وقد مثلت أعمال كل من بياجيه 1960 وبرونر 1990 منعرجا حاسما بعد إقرارها أن ما يحصل في العقل يجب أن يكون الفرد قد تولّى بناءه بنفسه عن طريق المعرفة بالاكتشاف، فيكون المعنى متلازما مع التفسير الذاتي للفرد، فالتعلم عملية بناء نشطه وليست اكتسابا للمعرفة، يدفعها التفاعل ويحتضنها السياق.

## أولا: المفاهيم الأولية:

**1- تحليل الخطاب التعليمي:** مفهوم مركب من ثلاث كلمات، وسندرج مفهوم كل منها عبى حدة.

**أ-التحليل لغة:**

تشابهت التعاريف اللغوية لمادة (ح ل ل) في المعاجم العربية لذا سنقتصر على تعريف ابن منظور « ورد في مادة (ح ل ل)، حلّل الشيء، وقبل سميّ محلّلا بقصده إلى التحليل، وقيل حلّ العقدة يحللها حلاّ، فتحها ونقضها فانحلت، وفي المثل السائر: يا عاقد اذكر حلاّ»[1] .

**ب-اصطلاحا:**

استُعير مصطلح التحليل من العلوم التجريبية « وهو أحد المستويات المعرفيّة، ويعني قدرة الفرد على تحليل بعض المواقف التي يتعرض لها، ويظهر في نواتج التعلم، كأن يقسّم أو يُحدد أو يختار أو يفضّل»[2]؛ فالتحليل هو الدراسة الجزئية والتفصيلية لمحتوى معنى قصد الإيضاح وفكّ الإبهام، وهو مستوى يستخدم في مجالات عدّة كعلم اللغة، علم النفس، التربية، الاجتماع...وغيرها.

ومن زاوية دراستنا فالمنظور العرفاني في التحليل لا تعتمد دراسته في التحليل على انعكاس العالم الخارجي، بل هو طريقة لتشكله، ونحن نعتمد التحليل من المنظور العرفاني لمقاربة سيرورة العمليات الذهنية في تشكيل المعرفة اللغوية والوعي بالعالم من خلال آليات متكاملة ترتكز على التمثيلات الذهنية، وتتجاوز اللغة فيها مستوى الإدراك كونها رمزيّة كما أنّها هي بنفسها واحدة من القدرات العرفانية .

1- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ح ل ل)، مج11، دار صادر،بيروت، لبنان، ص167، 169.

2- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية، الجزائر، د.ط، 2003، ص8.

**2-الخطاب:**

**أ-لغة:**

تحيل لفظة " الخطاب" في معاجم اللغة العربية إلى عدّة معان، فقد جاء في لسان العرب في مادة (خ ط ب) قوله: «خطب الخطبُ: الشأن أو الأمر صغر أو عظم، وقيل سبب الأمر... والخطاب الأمر الذي تقع فيه المخاطبة والشأن والحال...والخطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا، وهما يتخاطبان»[1].

ومما أضافه الفيروز أبادي قوله الخطاب أو الخطبة وهي: «الكلام المنثور المشجع ونحوه، ورجل خطيب سن الخطبة»[2].

كما أورد الزمخشري في أساس البلاغة قوله: «خطب: خاطبة أحسن الخطاب، وهو المواجهة بالكلام... »[3]

وقد وردت لفظة الخطاب في عدد من الآيات القرآنية، وباشتقاقات عديدة نذكر منها:

قوله تعالى: ﴿ وَشَدَدْنَا مُلْكَهُۥ وَءَاتَيْنَٰهُ ٱلْحِكْمَةَ وَفَصْلَ ٱلْخِطَابِ ﴿٢٠﴾ ﴾[4].

وقوله أيضا: ﴿ أَكْفِلْنِيهَا وَعَزَّنِى فِى ٱلْخِطَابِ ﴿٢٣﴾ ﴾[5].

وقوله أيضا:﴿ وَإِذَا خَاطَبَهُمُ ٱلْجَٰهِلُونَ قَالُوا۟ سَلَٰمًا ﴿٦٣﴾ ﴾[6].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ح ط ب)، ج4، مكتبة دار المعارف، القاهرة، مصر، د.ط، 1997، ص134.

[2]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (خطب)، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، د.ط، 1998، ص81.

[3]- الزمخشري، أساس البلاغة، تقديم وتعليق محمد أحمد قاسم، مادة (خطب)، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، د.ط، 2005، ص288.

[4]-سورة ص، الآية20.

[5]-سورة ص، الآية23.

[6]- سورة الفرقان، الآية 63.

وقد وقف المفسرون عند قوله تعالى: وفصل الخطاب، وقد أخذت كلمة الخطاب المذكورة في الآية معنى الكلام، فقد أشار النيسبوري في تفسير فصل الخطاب إلى «القدرة على ضبط المعاني، والتعبير عنها بأقصى الغايات متى يكون كاملا مكمّلا فهما ومَفْهما»[1]؛ أي يحقق الغاية المنشودة منه، والمقصود من الإتيان به.

اتسعت دلالة الخطاب في مرحلة تالية وتشعبت وذلك لاتساع الحقول المعرفية التي أصبح يستخدم فيها.

**ب-اصطلاحا:**

تعددت معاني لفظة الخطاب في معاجم اللغة العربية، وفي حقل الدراسات اللغوية في الغرب، ونما وتطور في ظل التفاعلات التي عرفتها هذه الدراسات اللغوية، ولاسيما بعد ظهور كتاب فرديناند دوسوسير (Ferdinand de saussire)محاضرات في اللسانيات العامة وما تمخض عنه من اهتمام باللغة كظاهرة اجتماعية والكلام كظاهرة فردية، وما جاء بعدها من الاهتمام والدراسة اللذين شملا الجملة كمرحلة أولى ثم التحول إلى الخطاب مع زيليغ هاريس(Zillig sabbettai Harris)، وقد ظلّ هذا المصطلح يتأرجح في اللاتحديد واللااستقرار فهو كل استعمال مخصوص للغة... وفي كلّ هذه الاستعمالات تبقى لفظة خطاب غامضة»[2].

فقد عرّفه هاريس (Harris ) وذلك بسعيه كما قلنا إلى الإنتقال من خلال تحليل الجملة إلى تحليل الخطاب (Analyse du discours)في كتاب ألفه بعنوان تحليل الخطاب بأنّه «مجموعة من الجمل لها معنى»[3] .

فنجد هاريس أعطى تعريفا للخطاب، وهو تعريف مبدئي استندت عليه الدراسات اللاحقة، وقد يتداخل مصطلح الخطاب عند النقاد الغربيين والعرب المعاصرين مع مصطلح النص (Text ).

---

[1]- النيسابوري، تفسير غرائب القرآن، تح الشيخ زكريا عميران، مج5، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص587.

[2]- Domanique Mangueneau, analyser les textes de communication, paris, Nathan,2000, p37.

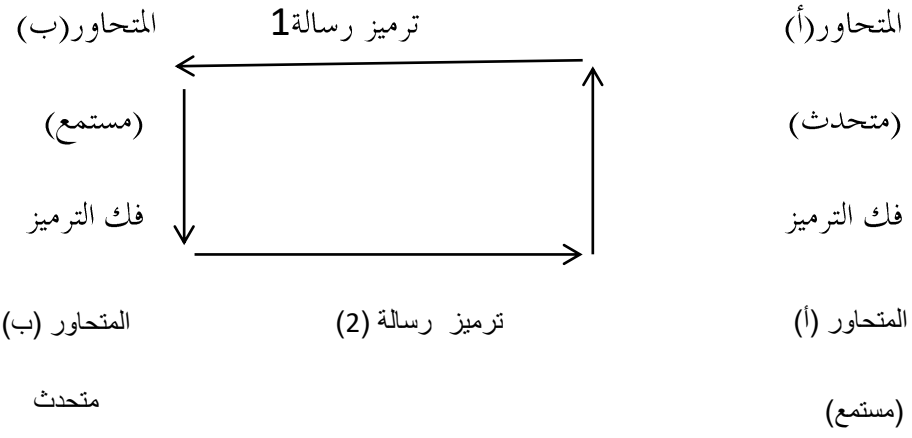
[3]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات العامة، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2000، ص58.

وقد كثرت في زماننا استخدام مصطلح خطاب (discours) في علوم اللسان، وكثرة استعمال هذا المفهوم تعود لكونه علامة على التحولات التي طرأت على إدراكنا وتصوراتنا لمفهوم الكلام، وهذا التحول ناتج عن تأثير مجموعة من العلوم الإنسانية والتي يتم تجميعها غالبا تحت عنوان التداولية.

«فالخطاب يتحدد باعتباره إنتاجا لمختلف التطبيقات القولية المستعملة في الحياة العامة داخل المجتمع»[1]، وميادين الدين والسياسة والقانون والأدب والتعلم...إلخ.

وقد ارتبط في العصر الحديث بميشال فوكو(M. FOCAULT) الذي عرّفه قائلا: «هو أحيانا يعني الميدان العام لمجموعة المنطوقات وأحيانا أخرى مجموعة متميزة من المنطوقات وأحيانا ثالثة ممارسة لها قواعدها تدل دلالة وصف على عدد معين من المنطوقات وتشير إليها»[2].

أما بالمفهوم اللساني فقد تعددت مفاهيم لفظة خطاب بتعدد طرق التواصل وأشكاله، وسنقتصر على تصور رومان جاكبسون(Roman Jakobson) الذي فصّل في هذا الميدان، فالخطاب من منظوره يتضمن مفهوم الرسالة، ومادام الأمر كذلك، فاللعملية التخاطبية عناصرها والعملية التخاطبية التعليمية واحدة من أهمها:




[1]- Jean Farancais Jeandillou , L analyse tesctuelle, Armand colin,paris, 1997, p108.

[2]- سارة ميلز، الخطاب، تر: عبد الوهاب علوب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، 2016، ط1، ص78.

فالعملية التخاطبية الإنسانية دائرية تبادلية، فالمعلم والمتعلم يتبادلان الأدوار

وبالنظر إلى موضوع لدراسة فإننا سنركز على الخطاب التعليمي فهو «الملفوظ منظورا إليه من جهة ىليات وعمليات اشتغاله من التواصل، والمقصود بذلك الفعل عملية التلفظ»[1]، فيكون بذلك كل مجموعة لها معنى لغوي كان أم كتابي، فقد يكون الخطاب جملة واحدة أو نصا كاملا، كما سنتعرض له في الخطاب التعليمي، فالنصالوارد في الكتاب المدرسي هو سبيلنا إلى هذه الدراسة.

وتعدّ خطاطة "جاكبسون" لعناصر التواصل اللغويمرحلة شديدة الأهمية في ظهور مفهوم الخطاب وتطوره.

السياق

المتكلم الرسالة

السامع

قناة الإتصال سنن السفرة

فقد قرن جاكبسون الخطاب بالتواصل أو العملية التواصلية ومن هذا المنطلق ينفتح الخطاب على العالم ليشتمل المنطوق والمكتوب، ولذلك لا يمكن تمييز مفهوم لهذا المصطلح إلاّ من خلال تلك الاستعمالات المختلفة التي يخضع لها من فكر إلى آخر ومن فلسفة إلى أخرى.

### 3-أنواع الخطاب:

الخطاب واحد من المصطلحات التي ولجت عالم الدراسات النقدية واعتمدت من طرف الفكر العربي النقدي نتيجة لاحتكاكه بالتيارات العربية، واحتل هذا المصطلح موقعا محوريا في جميع الأبحاث والدراسات التي تندرج في

[1]-سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي الزمن ، السرد، التبئير، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1989، ص19.

مجال تحليل النصوص، فكما تعددت مفاهيمه وتعاريفه واختلفت باختلاف اجتهادات ودراسات أصحابها، كذلك تعددت أنواعه وأشكاله واختلفت باختلاف مرجعيتها، فلقد قسمها الباحثين إلى ثلاثة أنواع رئيسية وأساسية[1]:

1-الخطاب القرآني وهو خطاب إلهي مطلق.

2-الخطاب الإبداعي (الشعري) وهو خطاب تغلب عليه الوظيفة الشعرية.

3-الخطاب الإيصالي (النفعي).

ويندرج الخطاب التعليمي(موضوع الدراسة) تحت سقف الخطاب الإيصالي النفعي.

**4-الخطاب الإيصالي(النفعي):**

إنّ عملية الإيصال لا تكون إلاّ بوجود الأقسام الثلاثة: المرسل، الرسالة، المرسل إليه، والخطاب الإيصالي يقوم على لغة نفعية استهلاكية مباشرة، وهذا طبيعي مادام الإيصال هو غايتها ومادام الخبر والإفهام عبر الرسالة المنقولة وهو هدفها.

وقد ذهبت بعض الدراسات الحديثة إلى أنّ دراسة هذا النوع من الخطابات يجب أن يكون تحت اسم النفعية أو التداولية(La pragmatique) وهذه الدراسات تدرس اللغة ظاهرة استدلالية وايصالية واجتماعية في الوقت نفسه[2].

تبدأ مرجعية الخطاب الإيصالي النفعي من الخطاب وتنتهي بالمرسل، يقول منذر عياشي: «إذا كان الخطاب هو بالضرورة هو فعل كلام»[3]، كما يقول تودوروف(Todorrov) فإنّ الخطاب الإيصالي يشد عن هذه القاعدة لسببين هما:

1-لأنّ الإيصال قد يكون بأدوات غير لغوية.

[1]- منتدى معمري للعلوم Maamri-ilm2010.yahoo/comتاريخ الاطلاع 2023/2/20 على الساعة 12:00.

[2]- المرجع نفسه.

[3]- https://m.ahewar.or

2-لأنّ اللغة ليست هدفا إيصاليا بحدّ ذاته، ولا هي أيضا جزء من أهداف الإيصال.

ويرى أنّه كلما اشتدت غيبة الخطاب كائنا مستقلا وطغى حضور المرسل كائنا ثابتا، ازدادت عملية الإيصال وضوحا وحققت أهدافها حيث أنّ هدف الإيصال هو نقل فكرة المرسل لا نقل لغة الخطاب التي يتم الإرسال بها.

ولهذا النوع مجالات استخداماتية متعددة من العادي إلى الخطاب السياسي والتعليمي «تشترك كلها في تركيزها على الوظيفة النفعية الإبلاغية إلا أنّها تختلف في خصائصها المكونة من صوت ومعجم وتركيب ودلالة»[1].

إنّ كل هذه الخطابات مصنوعة ومُعدة خصيصا المواقف اتصالية محددة، نظرا لأهميتها وحساسيتها لا سيما الخطاب التعليمي الذي أصبح يتصدر أهم الموضوعات نظرا للدور الفعال الذي يلعبه في بناء الأفراد وبالتالي الأمم.

**ثانيا: بين الخطاب وتعليمية اللغة:**

يعتبر الخطاب المادة المكونة لأحد أقطاب العملية التعليمية وبالتالي المثلث الديداكتيكي ولقد تعرضنا إلى أحوال الخطاب عامة، وسنعرض فيما يأتي الخطاب التعليمي وهو مادة المحتوى المنطوق والمكتوب، فالنصوص والحوارات ماهي إلاّ مادة الخطاب، ولذلك يخدم تحليل الخطاب العمليّة التعليمية خدمة بالغة الأهمية، فيمكننا ذلك من الوقوف على الصعوبات التي يواجهها المتعلم في تعلم اللغة وتمثّل المعارف.

وبالتالي تكفل لنا عملية تحليل الخطابات الوقوف على مدى فاعليتها في قاعة الدرس وترصد إلى أي مدى تسهم في عملية بناء التعلمات لدى المتعلمين، خصوصا إذا استند هذا التحليل إلى مخرجات العلوم الحديثة والمقاربات المتمخضة عنها.

[1]- بودبسة بولنوار، الخطاب الشعري المغربي من خلال كتاب أنموذج الزمان في شعراء القيروان دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2009/2008، ص7.

إنّ استخدام تحليل الخطاب في مجال التعليمية ولّد نوعا جديدا ونمطا من أنماط تحليل الخطاب ألاّ وهو تحليل الخطاب التعليمي الذي يشمل جانب تحليل الخطاب كنمط دراسة ومبدأ، وطابع التعليمية كموضوع للدراسة لغرض تنمية الأهداف التعليمية وتحسين جودة العملية وتسهيل بناء المعارف بالنسبة للمتعلمين من خلال معالجة النقص وتصويب الخطأ والوقوف على التجسيد الحقيقي لهذه العملية في أرض الواقع لتكون الدراسة الميدانية هي السبيل الأنجع لذلك لما تقدمه من نتائج مضبوطة واحصاءات حقيقية.

وسنحاول تجسيد الأمر ولو في جانب واحد من جوانبه المتعددة بعد الوقوف عند المصطلحات التي تعترض سبيلنا ونحن بصدد القصد إلى وجهتنا.

## 1-تعريف الخطاب التعليمي:

**أ- مفهوم التعليم لغة:**

تجمع معاجم اللغة على أنّ تعلّم من الفعل علَّم، وفي معجم المعاني الجامع[1] علَّم على الشيء: وضع عليه علامة.

علَّمه القراءة: جعله يعرفها، فهَمه إياه.

قال تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ ﴿٣١﴾ ﴾[2].

علَّم على: اكتسبه وعرِفه وأتقنَه، ورجلٌ متعلّم، تعلَّم فليس المرء يولد عالما.

فليس المرء يولد عالما  وليس أخو علمٍ كمن هو جاهل[3].

ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم: «خيركم من تعلَّم القرآنَ وعلّمهُ»[4].

---

[1]- معجم المعاني الجامع، https://www.almaany.com تاريخ الاطلاع 2023/3/20 على الساعة 14:00.

[2]- سورة البقرة، الآية 31.

[3]- حديث صحيح (رواه البخاري) عن عثمان بن عفان عن رسول الله صلى الله عليه وسلم.

[4]- أبو عبد الله محمد بن إدريس، الشافعي http://www.hindaw.org تاريخ الاطلاع 2023/4/23 على الساعة 15:00.

-أُميَّة المتعلمين: جهلهم بما ينبغي معرفته.

-أنصاف المتعلمين: ذو المعرفة السطحيّة.

**ب-مفهوم التعليم اصطلاحا:**

تعددت التعريف الاصطلاحية للفظة التعليم، غير أنّها تُجمع على أنّها عملية منظّمة ممنهجة تتبع دراسات بينية في علوم شتى لأجل تكييف وصياغة خطابات تعليمية تتماشى والقدرة العقلية والمفهومية والنمائيّة للمتعلم، وهو مجموع الأفعال والمجهودات التي يقوم بها المعلم بغرض تبليغ وتوصيل معارف محددة ومسطرة للمتعلم تكون مرافقة للمقرر التعلمي، وهذا ما يؤكده الباحثون، فهو «عملية الترتيب المقصود للتجارب التي تقود المتعلمين إلى اكتساب قدرات محددة»[1] .

وهو أيضا: «جعل الآخر يتعلم بمساعدته على التعلم وصولا إلى تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة»[2]؛ أي أنّ هذه العملية من مسؤولية المعلم، ونجاحها مرهون بمدى تكوينه النظري ووعيه بالعمليّة التعليميّة التعلميّة، ومراعاته إمكاناته الذهنية والعمرية.

والتعليم هو توجيه الفرد ومساعدته لاستخدام استراتيجية معرفيّة لتملك المعرفة، وهذه السيرورة العقلية يلجأ إليها الفرد « من أجل تنظيم المعارف والمعلومات في سياق اشتغال يهدف إلى تحقيق غاية معينة أو الوصول إلى وضعية مرغوب فيها يعكسها الإكتساب والتعلم أو القدرة على التذكر»[3]، فالمعلم يسعى إلى إحداث تغييرات عقلية ووجدانية سلوكية لدى تلاميذه.

[1]-باتريشيا.ل .سميت .تيليمين.ج. راغب، التصميم التعليمي، تر مجاب محمد الإمام، لبنان، ط1، 2012، ص33.

[2]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013، ص132.

[3]- عبد الكريم بالحاج، المدخل إلى علم النفس المعرفي، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2009، ص122.

فالتعليم إذن هو «عملية معالجة المعلومات في نظر العرفانيين، ويعالج المدرس بالفعل وعلى الدوام كمية هائلة من المعلومات، غهو يعالج معلومات شتى في مجال المعارف المعدّة للتعليم»[1].

وبعد تطرقنا لمفهومي الخطاب والتعليم يمكننا الآن صياغة تعريف إجرائي للخطاب التعليمي.

**ج-التعريف الإجرائي للخطاب التعليمي:**

عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة خطاب ذات طابع تعليمي، ويتم داخل الصّف، يكتسي طابعا تداوليا يعمل الأستاذ من خلاله على تبسيط النصّ التعليمي(الخطاب التعليمي المكتوب) قدر الإمكان ليجعله في متناول المتعلمين، فكل مادة دراسيّة يتعرض لها المتعلم تخضع لإجراءات ديداكتيكية تجعلها تتماشى والقدرات الذهنية والمعرفيّة له، فلا بد من إجراءات تخضع لها هذه النصوص من قبل خبراء في علم النفس المعرفي ومفتشين في وزارة التربية لإخراجها في قالب مناسب وهذا ما تسعى إليه المقاربة العرفانية عبر تكييف المحتوى التعليمي للنصوص عن طريق التحويل الديداكتيكي لتمكين المتعلم من ممارسة تعلّمه لأنّه العنصر الفاعل الأول الذي ينشئ معرفته للوصول إلى الكفاءات ويبني المتعلم المعرفة ذاتيا.

## 2- مفهوم التعليمية:

**أ-لغة:**

ورد في مادة (ع ل م) «علم الأمر وتعلَمَه: أتقنه»[2].

**ب-اصطلاحا:**

هناك تعريفات كثيرة في هذا الصدد نذكر منها: مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة[3]، فالتعليمية هي كل الوسائل المسخرة لنقل المعلومات والمعرفة ضمن هيكل تعليمي معين.

---

[1]- عبد الرزاق عمار، العرفانية وبناء المعرفة، مركز النشر الجامعي، دار سحر للنشر، تونس، 2014، ص152.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، مج12، ص418.

[3]-فريد شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ص44.

وفي تعريف آخر ل" جون بيار روبرت":

« Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement…la didactique est une synthèse de Sciences comme la méthodologie , la pédagogie , la psychologie, et la sociologie » [1].

التعليمية هي العلم الذي يهتم بمناهج التعليم، وهي تركيب من علوم أخرى كالمنهجية والبيداغوجيا، وعلم النفس والاجتماع.

**3-الخطاب التعليمي في المرحلة الابتدائية:**

**أ-المرحلة الابتدائية:**

المرحلة الابتدائية يقابلها من المرحلة العمرية مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة التي تمتد من سنّ السادسة حتى سنة الثانية عشر، وهي مرحلة هامة في حياة الطفل لأنّها تعتبر نقطة تحول اجتماعي هام في حياته، إذ ينتقل من محيط أسري إلى محيط مدرسي مغاير تماما، يفرض عليه سلوكات واستجابات وعلاقات معينة، وأخذ وعطاء من نوع جديد، فتتسع مجالاته الاجتماعية، « وتنمو علاقاته وتحدد ضوابطه الاجتماعية التي تحكم وتنظم السلوك الاجتماعي الجديد»[2].

وتعني المرحلة الابتدائية ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفة أصلية في أول السلم التعليمي، وهي تمثل مرحلة التعليم الإلزامي ومدتها ست سنوات في الدراسة القديمة، أمّا حاليا خمس سنوات، والدراسة الابتدائية من أسبق المؤسسات التربوية في مجال التعليم من حيث النشأة « وتأتي أسبقيتها من اعتماد ما يقدم في المراحل التالية لها على الاكتساب»[3].

[1] – Jean pierre robert, dictionnaire pratique du FLE, édition ophrys, paris,2008, p68.

[2] – محمد سلامة، محمد غياري، أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د.ط، 2004، ص89.

[3] – حسن محمد حسان، التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، 1993، ص85.

التعليم الابتدائي هو مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرّس على طريق التفكير السليم، وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج[1] اليونيسيف.

وهو أيضا «بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهييئي (التحضيري) وبين التعليم الثانوي ويبدأ غالبا انطلاقا من سنّ السادسة أو السابعة تكتسب فيها الأطفال والمعارف الأساسية»[2] اليونسكو

ولهذه الأهمية التي تبوؤها المرحلة الابتدائية أردنا أن نقف على بعض جزئيات خطابها التعليمي لاسيما طور الخامسة ابتدائي لأنّه نهاية المرحلة وملتقى المحصلات والكفايات من جهة أهداف التعليم المسطرة، كما يعدّ كل من تابع هذا المستوى التعليمي وحسب المعايير الدولية للمنظمة الأممية المتحدة للأطفال (unicef)من فئة المتعلمين وما دونه من المستويات يعد في فئة الأميين.

وأيضا تعتبر نهاية مرحلة عمرية وبداية أخرى، فعمر الحادية عشرة سنة هو عمر العمليات المادية مع تشابه مع تفكير الراشد حسب بياجيه(piaget) وسنعرض إلى اللغة العربية بالضبط لعدّة اعتبارات.

**ب-اللغة العربية في منهاج الخامسة ابتدائي:**

تعدّ اللغة العربية كفاءة عرضية تدخل في تعلّم كل المواد الدراسية ولهذا تُوليها الوزارات أهمية بالغة من حيث استثمار مخرجات العلوم المعرفية في صياغة النصوص التعليمية، لأنّها الفاعل الأساسي في بناء المعارف العلمية وتنمية الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين، فتدرس اللغة العربية يهدف إلى اكتساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي، فهي مفتاح العملية التعليمية التعلميّة «فاكتساب ملكتها ضرورة لاكتساب تعلّمات كل المواد الدراسية والنفاذ فيها»[3]، وعليه « يمثل تدريس اللغة العربية لمختلف أنشطتها النشاط الرئيسي للمدرسة الإبتدائية،

[1]- محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ص22.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

[3]- منهاج اللغة العربية للابتدائي، وزارة التربية الوطنية،2016، ص07.

وفي جميع مراحل التعليم الأخرى ... حيث أنّها ليست مادة دراسية فحسب، ولكنها بالإضافة إلى ذلك وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقررة في مختلف المراحل التعليمية»[1].

«إنّ اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المعلم ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلم؛ فهي ليست المادة التعليمية التي تحمل التعلمات فحسب، بل هي أيضا وسيلة نسج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها وهي بهذه الصفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى»[2]؛ وعليه كالاهتمام بآليات معالجة هذه اللغة على اعتبار أنّها مُدخل المعلومات، وسيرورة*الاشتغال الذهني عليها دفعت الباحثين إلى البحث عن إجابات من قبيل:

كيف يتمثل المتعلم معارفه؟

وماهي الآليات المتبعة لذلك؟

وماهي مراكز معالجة هذه اللغة وبناء المعارف في الذهن؟

وكيف تخلق التجربة القلبية أرضية عاكسة لفهم ما هو غير موجود في واقع المتعلم الملموس؟

وعلى اعتبار أنّ كل المراحل التعليمية تعتمد بصفة أساسية على النص التعليمي أو المقاربة النصيّة، وكان هذا النصّ سبيلنا إلى التعرف على آليات اشتغال ذهن متعلم المرحلة الأولى وهي الابتدائية والطور الأخير وه و(السنة الخامسة) من خلال آخر ما توصل إليه مجال مقاربة النصوص وهو المقاربة العرفانية من خلال تحليل هذا النص الذي يعتبر خطاب تعليمي موحد يرصد التفكير الاستعاري وفق نظرية الاستعارة التصورية ولدى اسهامها في تمثل المعارف وإثراء المعجم اللغوي وسنعرفها بعد تعريف النص التعليمي والمفاهيم المتعلقة به.

[1]- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص138.

[2]- المرجع نفسه، ص138.

* -سيرورة(processus): هي وحدة أولية للاشتغال الذهني ذات طابع وظيفي، وهي مصطلح عرفاني مأخوذ من علم النفس المعرفي، فهو الوحدة الأساسية للمعالجة الانسانية للمعلومات مقارنة بالمعالجة الآلية، عبد الكريم بالحاج، المدخل إلى علم النفس المعرفي، ص138.

**ج-مفهوم النص التعليمي:**

النص التعليمي عبارة عن وحدة تعليمية تجمع بين عدّة معارف لغويّة تاريخية اجتماعية وعلمية تتفاعل فيما بينها مما يكسبه صفة اللاثبوت، ممّا يحتم على الدارس إعادة تنظيمه وفكّ شفراته وفق معطيات الدرس اللساني قصد تكوين بنيّة ذهنية ووجدانية، وهو كل مكتوب توافرت فيه عناصر التماسك والترابط والاتساق والانسجام فهو نص، وإن اكتسى طابع تعليمي فهو نص تعليمي يقدّم المعرفة، والنصوص القرائية للمتعلم في المرحلة الابتدائية يجب ألاّ تحمل عدّة معارف ومعلومات حتى لا تشتت المتعلم وتسهم في ثبوت التركيز وتحبب القراءة لديه وذلك «بأن تكون كمية المعلومات المقدمة محدودة، فإن كانت كثيرة فإنّها تساعد على ربط الأفكار وتسلسها»[1]، وبهذا تتسم بالوظيفية والنفعية.

**د-المقاربة النصية من منظور البيداغوجيا:**

إذا كان النص من منظوره الديداكتيكي «وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والعلوم الأخرى»[2]، ومختلف المجالات الأخرى، فإنّ المقاربة النصيّة في مجال التعليمية يقصد بها الطرائق التي تعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا، لأجل أغراض تعليمية، « فهي طريقة أو منهج دراسة النص تمكن المتعلم من تفكيك النص، وفهمه واستثمار بنيات النص الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنظمها في الإنتاج التواصلي بما يتناسب والرصيد المعرفي وقراءته الفكرية مما يجعل منه بؤرة العملية التعليمية، ومصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، فهو الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف مؤشرات السياقيّة»[3].

[1]- التومي عبد الحمان، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2015، ص147.

[2]- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص65.

[3]- ينظر: مبلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2017، ص22.

ولذلك كانت وجهتنا نحو كتاب الخامسة ابتدائي وبالضبط نصوص المقطع الخامس، كونها مادة دراسية وسمة من حيث ما تقدمه من معارف جديدة لتفعيل آليات عليا من التمثيل للوصول إلى فهم صحيح ومثالي عن طريق دمج تجربته السابقة مع المحيط لتحصيل المعرفة الجديدة.

**ه-تعريف الكتاب المدرسي:**

يعتبر الكتاب المدرسي أحد أقدم وأهم الوسائل التعليمية وهو واجهة المدرسة على المجتمع وأدلة التواصل معه، ويشهد اليوم تطورا ملحوظا وعناية بالغة في مختلف المجتمعات على مستوى الشكل والمحتوى( من نصوص موازية)، ويعرفه «بأنّه أداة مطبوعة مهيكلة بقصد لسيرورة تعلم بغرض تحسين الفعاليّة»[1]، كما يمكن اعتباره وسيلة مطبوعة مهيكلة لتسهيل التعلمات، ويتطلب تأديته لدوره المنوط به احترامه لمجموعة من المستلزمات من مؤسساتية، بيداغوجية سيكولوجية وحتى بيولوجية، ولهذا تخضع نصوصه لما يسمى بالتحويل الديداكتيكي.

**و-مفهوم التحويل(النقل) الديداكتيكي:**

هو نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسيّة وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفه وفق الوضعيات التعلمية التعليمية، وكذا اللغة المناسبة لآليات اشتغال ذهن المتعلم هذه المرحلة.

فهو إذا نقل المعلومات من قالب معرفي إلى قالب تعليمي أو مجموع المعارف المعاد صياغتها وبرمجتها تعليميا وفق صيّاغة تراعي الفروق الفردية للمتعلمين.

لقد عدلت نصوص الكتاب المدرسي بمراعاة عدّة اعتبارات، وقد انتخبناها لهذه الدراسة، لأنّها ثابتة وموحدة بين كل متعلمي هذه المرحلة ويمكن الحصول عليها كل حين حتى دون عناء التنقل إلى حجرة الدرس، والخطاب المكتوب يسهل معه التعميم بالإضافة إلى سهولة رجوع من يرغب في الاطلاع إلى الكتاب المدرسي.

[1]- محمد عبد العزيز، مقاربة تحليلية للمنهاج والكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، العدد7، جانفي، 2017، ص149.

**4-المقاربة العرفانية:**

لقد أمّن هذا التوجه العلمي الجديد الذي يخالف التوجهات الأخرى التي درست اللغة بمعزل عن الدّماغ فرصة كبيرة لحقل التعليمية، ومن أجل النهوض بهذا الميدان الحساس، وهو منهج جديد في الدراسة وفقا لتيار الدراسة الحديثة للظواهر الإنسانية وهو اللسانيات العرفانية حيث تعتمد المقاربة العرفانية على ما توفره هذه الأخيرة من مخرجات العلوم المعرفية، والتي غيّرت مسار الدرس اللساني الحديث بفضل تظافر علوم بينية كثيرة في تداخل اختصاصي(Intardis ciplinary ) يحيط بالظواهر من كل الجوانب العلمية، والنفسية، والفلسفيّة، والمعرفية، والتشريحية...إلخ.

والمحتوى التعليمي (Le Contenu dedactique) وبالإنجليزية (Content Taught)هو« المادة اللغوية المطلوب تدريسها للمتعلم، وجملة المعارف المستهدفة من العملية التعليمية»[1]، وهو قطب الرحى في العملية التعليمية، استقطب اهتمام الباحثين في هذا الحقل الخصب ونال دراسة مستفيضة فلاقى تعبير في جوانب مهمّة منها:

-تأهيل المتعلمين لاكتساب الكفاءات اللغوية.

-فهم الكيفية التي تعالج بها اللغة في الذهن البشري فهما وإنتاجا.

-إدراج اللغة إلى طبيعتها الذهنية.

-دراسة المعرفة التي بينها المتعلم وجميع الآليات التي تتدخل في هذه العملية.

تتطرق المقاربة العرفانية إلى بيان عنصر ما ضمن مجموعة من العناصر، وتتبعه قصد التعرف عليه لا شكلا فقط، بل تتعدى ذلك إلى التنظيم والنقل والمعالجة من خلال عمل الذّهن، فالمقاربة العرفانية مقاربة متفرعة المجالات

[1]- مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، مج7، العدد2، 2008، ص181.

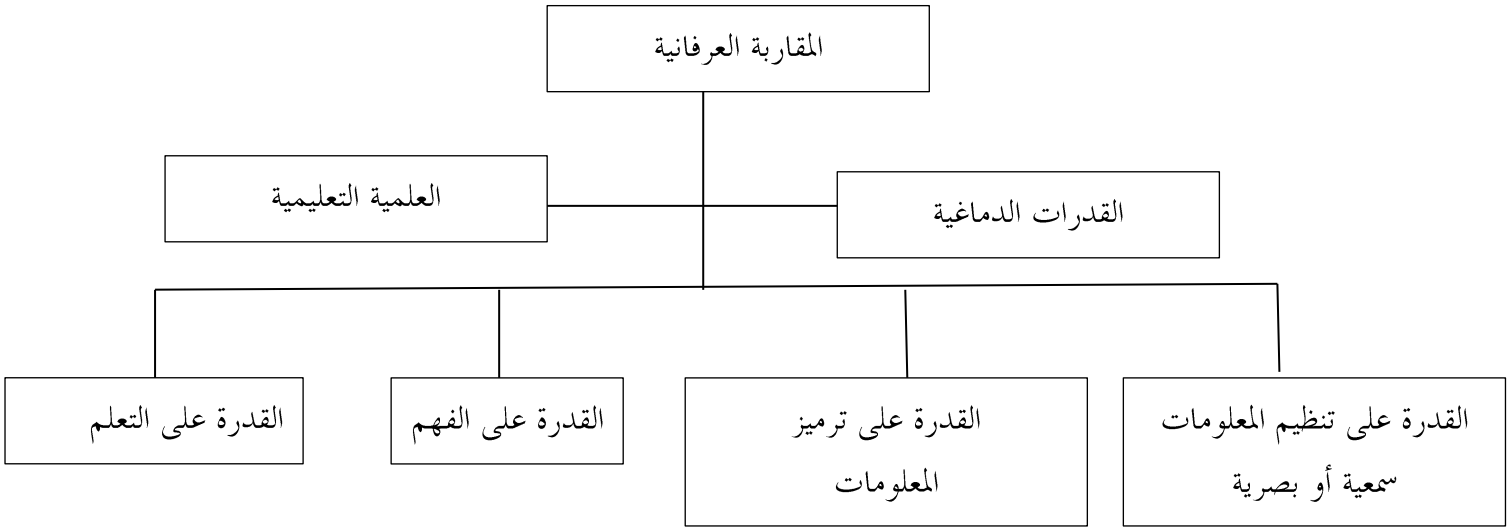
ترتكز على التمثيلات الذهنية وتتجاوز اللغة فيها مستوى الإدراك كونها رمزية بل واحدة من القدرات العرفانية، وستكون مقاربتنا لخطاب الخامسة ابتدائي وتحديدا النص القرائي كمدونة بحث تخضع لشروط معينة.

**ثالثا- بين تعليمية اللغة واللسانيات العرفانية:**

لقد قدمت المقاربة العرفانية العديد من الخدمات والمفاهيم الجديدة التي تتصل مباشرة بالعملية التعليمية وبطريقة عمل الدماغ، إذن عملية التعلم مرتكزة على الدماغ وتتم على مستواه، ونجاح هذه العملية مرتبط بمدى وعي المعلم أولا بطرق وآليات وأماكن بناء التعلمات ليواكب العلوم البينية ومخرجاتها في تحسين وتطوير عملية توجيه المتعلم نحو تمثّل أقصى وتملك تام للمعارف من جهة، واستغلال بعض الآليات الطبيعية في التفكير لتنمية المهارات اللغوية والمعرفية لدى المتعلم، ولعل آلية الاستعارة التصويرية من أهم هذه الآليات نظرا للدور الفعال والحساس الذي تلعبه في مجال التربية والتعليم منذ "أرسطو" إلى اليوم الذي تفطن إلى دورها الأساسي على المستويين التعليمي والمعرفي، وأوّل عنصر ساهم في هذا الدور هو عنصر الدهشة رغم أنّه قصرها على الإبداع، وكذا أهميتها اليوم عند علماء اللسانيات العرفانية، بل هي أساس انبثاق الفكر العرفاني بعد التفطن إلى أنّها آلية من آليات التفكير الذهني والتمثيل المعرفي، أمّا المرتكز الثاني لنجاح العملية التعليمية فمرتبط بمدى إدراك المتعلم للمكتسبات القادمة له من العالم الخارجي، وفهمها انطلاقا من تجربته الشخصية لبناء معارفه الذاتية وليس باستقبالها عن طريق التلقين كما كان مع الطرق القديمة.

تمثل الاستعارة التصورية آلية من آليات التفكير متجذرة في الذهن البشري، تتم على مستوى عصبي، حيث يمثل الميدان المصدر تفعيلا عصبيا (أ) يقتضي تفعيلا عصبيا آخر (ب) يعكس الميدان الهدف.

ويرى "محمد غاليم الحاج" أنّ التصوّرات ما هي إلاّ « تمثيلات ذهنية خاصة موجودة في الرأس ويمكن أن تصلح معاني التعابير اللغوية»[1]، وعليه سنتطرق إلى مخرجات العلوم العصبية حول المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ وأنّ إدراك العالم عن طريق اللغة فهما وإنتاجا (تعبيرا) يكون إلى الذهن ومن الذهن.




شكل يوضح التفرعات العرفانية في العملية التعليمية

إنّ الحاجة إلى تعليم اللغة في ضوء ما جاءت به النظرية العرفانية بات أمرا واجبا اليوم، فهي العلم الوحيد الذي فتح الباب على مصراعيه لدخول كل العلوم إلى ساحته المعرفية ويقول محمد عودة: « تمت الإفادة من المعلومات الدماغية المذهلة في تطوير عملية التعلم والتعليم على أمل أن يصبح المتعلم أكثر قدرة على مواجهة متطلبات الألفية التالية»[2].

كما تقدم المقاربة العرفانية ومجالاتها خدمات جليلة للبرنامج التربوي من خلال تطوير المنهاج بالبحث عن ثغراته ومشاكله وجوانب النقص والخلل فيه مع مراعاة عمل الدماغ من خلال مايلي:

- البحث عن أهم الطرائق المراعية للنمو العرفاني للتلميذ(المتعلم).

- تقديم الاقتراحات المؤسسة للنهوض بهذا الحقل.

[1]- بشرى موسى صالح، الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث، بيروت، لبنان، ط1، 1981، ص93.

[2]- الريحاوي محمد عودة وآخرون، علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص119.

- الاستفادة من علم الأعصاب في معرفة طبيعة عمل الدماغ، أو على الأمراض التي تقف حاجزا أمام التعلم السليم.

- الاستفادة من الإدراكيات في معرفة الطرائق التي تؤدي إلى إدراك التلميذ للقضايا والعالم.

- الاستفادة من علم النفس التربوي للتعرف على كيفية التعامل مع المتعلم ومعرفة مميزات وخصائص كل مرحلة عمرية.

-الاستفادة من علم النفس المعرفي لمعرفة ميول التلميذ وتوجهه النفسي، وكل هذه التوجهات لا يمكن البحث فيها بمنأى عن فهم ظاهرة اللغة وصيرورتها العرفانية وتداخلها القوي المتشابك مع مختلف العلوم، فلا يمكن دراسة المفهوم الأكبر(العقل) من دون بحث اللغة[1].

يعتمد المتعلمين في بناء تعلماتهم على التمثلات الذهنيّة(Mental reprentations) انطلاقا من الواقع المجرّب حيث تنتج عن التفاعلات بين الحياة الداخلية للطفل ومحيطه الخارجي.

**1-مفهوم التمثلات وكيف يتم بناؤها:**

التمثل بمفهومه العرفي هو مرحلة متقدمة من مراحل تفكير المتعلم فمتى تعرف الطفل أو المتعلم على المواضيع الغائبة عن محيطه الإدراكي، فيكون قد ولج عالم التمثلات الذهنية، فالتمثل إذن « يحيل على نشاط ذهني وعلى اشتغال عال للنسق المعرفي الإنساني، وذلك لما يعكسه من عالم للأفكار والتصورات وبنيات وظيفية وتنظيم إدراكي على مستوى الذهن»[2]، إذن تدل التمثلات من الناحية التطورية على دخول الطفل إلى المرحلة الرمزية وظهور الوظيفة اللغوية انطلاقا من القدرة المعرفية على بناء نسخة رمزية للواقع، يكون أساسها الأولي المحاكاة الذي يتطور بناء على المستوى الحركي، بينما تتطور التمثلات بناء على المستوى الذهني.

[1]- عبد الرحمان محمد طعمة وأحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية دراسة ابستيمولوجية، دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2019، ص157.

[2]- عبد الكريم بالحاج، المدخل إلى علم النفس المعرفي، ص103.

نستخلص مما سبق تعريف إجرائي للتمثلات: تعتبر التمثلات نشاط ذهني يتطور بناء على تفاعل واستدخال الطفل للمحيط الخارجي عبر محاكاة مجموعة من النماذج الخارجية الحركية واللغوية.

إذن فالتمثلات أو معالجة المدخلات في الذهن هو ما أفادت به الدراسات في علم النفس حقل العرفانية؛ أي على المستوى النظري، والآن نتطرق إلى بحث هذه السيرورات على المستوى التطبيقي وهو ما أفادت به علوم الأعصاب والتشريح والبيولوجيا حقل العرفانية من خلال تصوير المواد والإفرازات العصبية التي تقف خلف الاكتساب(التعلم)، وكل ذلك بفضل التطورات المعاصرة وما صاحبها من تقدم علوم الحاسب الآلي واستخداماتها الحديثة في رصد التغيرات العصبية.

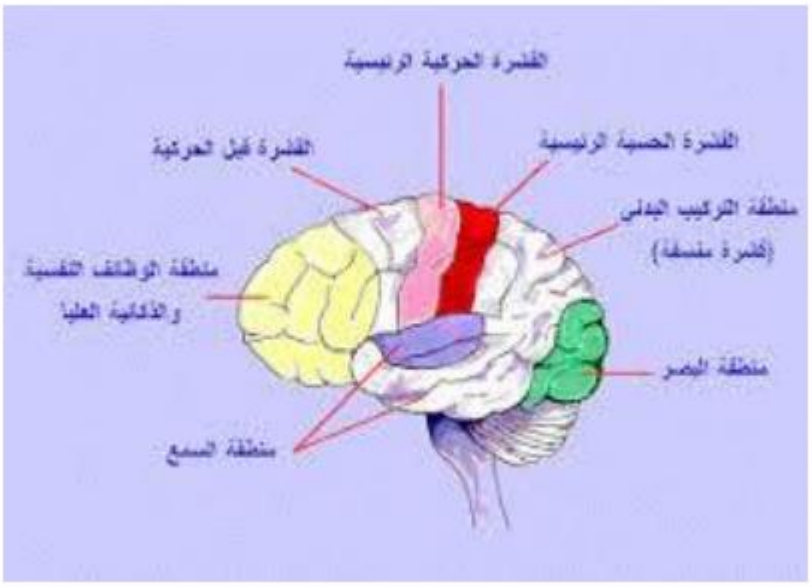
**2-كيفية معالجة اللغة في الدماغ:**

عند معالجة المعلومات في الدماغ غالبا ما تستقبل المناطق الوظيفية للقشرة المخية في المخ الأيسر المعلومات الواردة من أعضاء الحسّ أو أعضاء الحركة، فعند معالجة اللغة في الدماغ تستقبل الكلمات المسموعة في صورة أصوات (مدخلات الحس سمعية) في الفص الصدغي وبالضبط في منطقة القشرة السمعية الأوليّة، وبعد ذلك ترسل نتائج تحليل الأصوات إلى منطقة "فيرنيك "(Carl wernicke) أين يتم إدماج المعلومات الإدراكية والدلالية فإذا كانت المهمة تستلزم فهم كلمة داخلة إلى الدماغ فإنّ المراكز العصبية للشق الأيسر تنشط في القشرة المخية للتعامل معها وأول هذه المراكز الفص الصدغي الذي يكون على شكل مستقبل لها ومحلل أوّلي ثم منطقة "فيرينك"(Carl wernicke) التي تقوم بتفسيرها وربطها بالتمثلات الذهنية السابقة ليتمكن الدماغ من معرفة دلالتها ويقوم بفمها وإدراكها.

وفي حالة كانت الكلمة تتطلب ردا عليها فإنّ المنطقة ستبعث بسيالة عصبيّة إلى "بروكا" (Paul Brouca) القشرية الحركية بالضبط مفادها إنتاج كلمة ثانية ردّا على الأول.

وأمّا معالجة قراءة الكلمات كحالة حصة القراءة لنصوص الكتاب المدرسي، فهي تتم خلال المسارات اللغوية التي تربط نظام الوحدة الوحدة البصرية بنظام الوحدة السمعية حيث يكون نظام الوحدة السمعية مسؤول عن الوعي الفونيمي وهو يتضمن فرعين: منطقة نطق الكلمات، ومنطقة نطق الفونيمات، ويمكن تنمية الوعي الفونيمي بتعلم أصوات اللغة المنطوقة.

و« أمّا نظام الوحدة البصرية فهو المسؤول عن الوعي الخطي ويتضمن هذا النظام فرعين: منطقة شكل الكلمات (صورة الكلمة كلها)، ومنطقة شكل الحروف»[1].

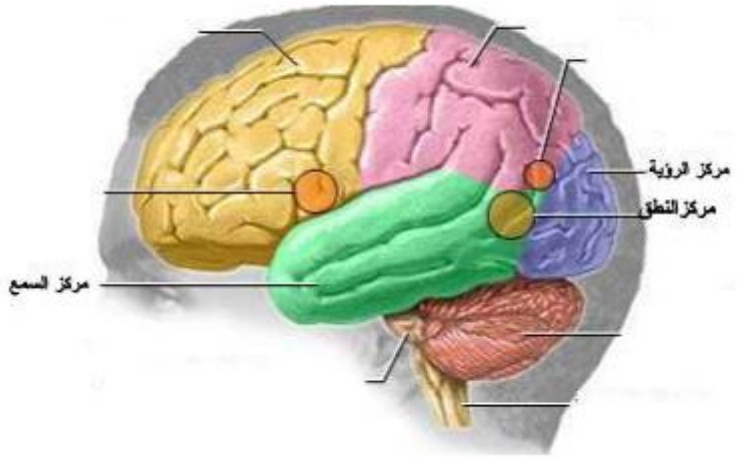



معاجة اللغة في الدماغ ككل

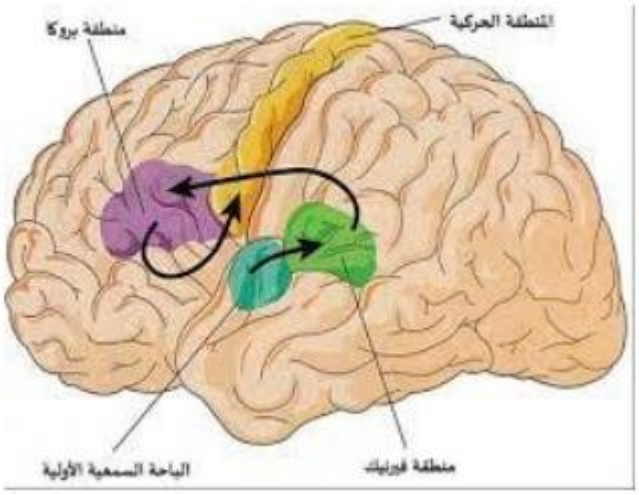
هذه العمليات البيولوجية المعقدة شكلت أفق جديد لفهم عمل الدماغ إزاء الظاهرة اللغوية وسيرورتها (مناطق الكلام المنتج، مسار الرسالة اللغوية العصبية، سيادة نصفي الدماغ)، مما يفرز نظما نظرية قائمة على منوال العلوم العصبية العرفانية (Nuera cognitive science) باعتباره مجالا متنامي الاختصاصات يتعاون فيه الباحثون خصوصا حقول علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي، وبيولوجيا الأعصاب والأنثربولوجيا وغيرها.

[1]– سلوى عزاز و سميرة روان، اللسانيات العرفانية في تنمية الكفاية التواصلية، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد بوضياف، مسيلة، 202/2021 ، ص75.

والتعلم واحدة من القدرات العرفانية التي تتم على مستوى الذهن، فهو قدرة فطرية جينية بأدمغة البشر، ولذلك رأينا أنّ « إبداع طرق تعليمية حديثة يعتمد بشكل كبير على ما توصلت إليه نتائج أبحاث الدماغ»[1].




منطقة فهم شكل الكلمة (الوعي الفونيمي للشكل)




منطقة فهم المحتوى (الوعي الدلالي).

[1]– خالد بوعافية، العلوم العصبية المعرفية والتربية روابط مشتركة واهتمامات مستجدة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، ورقلة، المجلد09، العدد1، 2016، ص143.

وعلى شفير هذا الملمح من الطرح الذي اخترقت فيه اللغة البنية الداخلية للمخ (الذهن) البشري، استطاعت اللسانيات أن تحقق قفزة في البحث المعرفي وتخطو به خطوة نحو الأمام بعد التحقق من أنّ الجهاز العصبي للإنسان هو المسؤول عن الكثير من العمليات «حيث يسمح للكائن الحي بالقيام بوظائفه على النحو الأمثل بما يحقق اتصالا وتفاعلا متكاملين مع البيئة الداخلية والخارجية»[1] عن طريق التعامل مع المُدخلات البنائيّة.

ومن ثمّ فإنّ الدماغ هو أساس الفعل اللغوي والكلامي لدى البشر ووظيفة اللغة تعود بالأساس إلى« اتصال شريط من الألياف العصبية بالنّوى العصبية تحت القشرة الدماغية التيتوجد في الجزء القاعدي للمخ»[2].

ويعمل المخ بصفة تكاملية في معالجة اللغة ذهنيا وفق إعجاز إلهي يكرس عظمة الخالق في تصريف شؤون خلقه، ومنه ما توصل إليه العلماء من« تماثل بين المادة الجينية الكائن الحي وترتيب DNA مماثل لترتيب الشكل في اللغة المنطوقة، ووظائف الجينات في إحداث تغييرات للعمليات الحيوية الكيميائية تشابه الدور نفسه الذي يقوم به المعنى في اللغة المنطوقة»[3].

ومنه نخلص إلى أنّ اللغة نشاط عرفاني مركوز في المولدة العرفانية العامة التي تمثل عبر آليات وعمليات عليا في الذهن البشري لعل من أهم هذه اللآليات الاستعارة التصورية التي عدت آلية من آليات التفكير الذهني متجذرة في الطبيعة الإنسانية « وليست مجرد مظهر أسلوبي للغة، ولكن الفكر نفسه استعاري»[4].

سنحاول في الفصل الموالي تتبع ملامح هذا الفكر في نصوص الخامسة ابتدائي وبالتالي التأكيد على الملكة العرفانية الفطرية عند المتعلمين في هذه السن من وجهة تعليمية استنادا على الدراسة العرفانية.

[1]- أنس شكشك، الهندسة النفسية إدارة الجسد وتشكيل الشخصية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص28-29.

[2]- الجمعي بولعراس، مدخل اللسانيات النفسية والعصبية، ص115.

[3]- عبد الحمن محمد طعمة، البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية، ص240.

[4]- المرجع نفسه، ص404.

## فصل ثالث:الاستعارة التصورية ودورها في تنمية كفاءات المتعلمين

أولا: الاستعارة من الطرح الكلاسيكي إلى المنظور العرفاني

ثانيا: دور الاستعارة في العملية التعليمية

ثالثا: الاستعارة في كتاب الخامسة ابتدائي

رابعا: دور الاستعارة في تنمية الكفاءات اللغوية والعلمية لدى متعلمي [السنة الخامسة ابتدائي].

**تمهيد:**

اكتسحت المقاربة العرفانية مجال التعليمية بصورة واضحة للعيان نظرا لأهمية هذه الأخيرة في رقي وازدهار الأمم، فمقياس التطور هو ما تقدمه الحكومات للأفراد من فرص للتعلم وجودته وتحسين طرق بناء المعرفة ونقل الخبرات، واستثمار مخرجات العلوم في ذلك، وليس بما تقدمه من رفاهية مادية.

والحكومة الجزائرية تحاول دائما مواكبة التطور المعرفي لذلك سنحاول في هذا الفصل معاينة استثمار آلية من آليات الفكر العرفاني وهي الاستعارة التصورية، ومدى فاعليتها في حجرات الدرس في نقل المعرفة وتنمية مختلف الكفايات لدى المتعلم، من خلال الخطاب التعليمي الموجه للمتعلمين في المرحلة الابتدائية الطور الخامس، خصوصا مع تفرد البلاغة في الطرح العرفاني بعدم إقامتها فوارق بين الكناية والتشبيه والمجاز والاستعارة، كما كان معهود من قبل، فكل هذه الأنماط تصب في وعاء واحد هو التفكير الاستعاري. لأنها تتطلب عمليات قضية مشتركة أساسها الإسقاط وتتم على مستوى الذهن البشري بمعية الإدراك وهذا ما يسهل الدراسة والتعميم.

## أولا: الاستعارة من الطرح الكلاسيكي إلى المنظور العرفاني:

### 1- الاستعارة قراءة في مصطلح:

قبل الخوض في غمار هذه النظرية العرفانية وجب علينا إتباع العرف في تعريفها لغة واصطلاحا بعدما أشرنا إليها باقتضاب في الفصل النظري.

**أ-المعنى اللغوي للاستعارة:**

كانت الاستعارة ولازالت من أهم ما اشتغلت عليه البلاغة قديما (الكلاسيكية الأرسطية) والعرفانية حديثا، وعلى الطرف الآخر نصيبا وحظا وافرا من الاهتمام في البلاغة العربية وسنحدد معناها في معاجم اللغة.

ورد لفظ الاستعارة في "تهذيب اللغة" مرادفا للعارية وهو لفظ مشتق من الفعل (عار) و« العارية منسوبة إلى العارة وهي اسم من الإعارة.

يقال: أعرته الشيء أعيره إعارة وعارة، كما قالوا: أطعته إطاعة وطاعة ويقال استعرت منه عارية فأعارنيها» [1] ، أمّا في "لسان العرب" ل "ابن منظور" فهو لفظ مشتق من الفعل (عور) حيث عرفها بقوله: «استعار: طلب العارية، واستعاره الشيء واستعاره منه: طلب منه أن يعيره إيّاه» [2] ، أمّا المعجم الوسيط فهو غير بعيد عن التعاريف السابقة فقد عرّفه ب: استعار الشيء منه: طلب أي يعطيه إيّاه عارية ويقال استعاره إيّاه» [3] .

ويمكن إجمال تعريفات اللغويين العرب في معاني: طلب العارية، الأخذ والعطاء، المناولة والتداول.

نعرج الآن للتعريف اللغوي في الغرب فنجد الاستعارة تحمل معاني الاستبدال والمغايرة، أي استبدال لفظ بآخر أو معنى بمعنى مغاير، حيث يذهب كل من أوزوالد ديكرو ( oswald Ducrot ) وتودوروف تزفيتان ( Todorov Tzvetan ) في تعريفه للاستعارة حيث يقول:« استعمال لفظ في معنى مغاير عن معناه الحقيقي مثل قولنا: التهم الندم قلبي » [4] .

**ب- المعنى الاصطلاحي للاستعارة:**

تمثلت مفاهيم الاستعارة عنه علماء اللغة العرب والغربيين في عدة تحديدات يمكن حصرها في ما يلي:

- **عند العلماء العرب:**

تقاربت مفاهيم الاستعارة في الطرح العربي القديم: يعرفها الجاحظ بقوله:« التسمية باسم غيره إذا قام مقامه» [5] ، أمّا المبرد فيعرفها بقوله:« نقل اللفظ من معنى إلى آخر» [6]، وابن قتيبة يجعلها:« اللفظ المستعمل في

---

[1]- الأزهري أبو منصور بن أحمد، تهذيب اللغة، مادة (عار)، ج3، ص164-165.

[2]- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (ع و ر)، ج4، ص618،

[3]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط4، 2004، ص24.

[4] -Oswald ducrat/Tozvetan Todorov,dictionnaire encyclopédique dos sciences du langage, édition,1er publistion, 1972,p354.

[5]- عمر أوكان، اللغة والخطاب، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص243.

[6]-عبد العزيز عتيق، علم البيان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ط، 1982، ص173.

غير ما وضع له إذا كان المسمى به بسبب من الآخر أو كان مجازيا له أو مشاكلا »[1]. ابن المعتز:« استعارة الكلمة لشيء لم يعرف من شيء عرف به »[2].

لايتسع المقال لذكر كل التعريفات الاصطلاحية للغويين العرب لكنها على العموم تتزاحم حول ثلاث تحديدات:

- ذكر الشيء باسم غيره.
- نقل المعنى من لفظ إلى آخر لمشاركة بينهما.
- استعمال الكلمة أو العبارة في غير ما وضعت له.

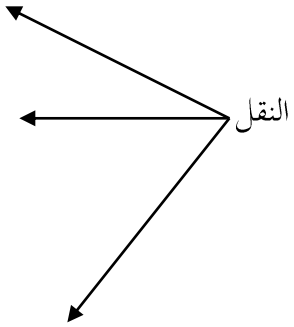
- **عند العلماء الغربيين:**

لقد مرت الاستعارة عند علماء اللغة العربيين بمرحلتين مهمتين في تاريخ البلاغة الغربية، عنوان المرحلة الأولى مرحلة الفكر الكلاسيكي مع أرسطو حيث ساد التفكير الاستبدالي لمفهوم الاستعارة مدة طويلة، فهي بالنسبة للفكر الغربي عامة ولأرسطو خاصة عملية استبدال لفظ بلفظ آخر لا غير، وملكة خاصة بالإبداع فقط، وقد أخد هذا المصطلح تعريفا قارا وثابتا، لمدة قرن من الزمن وهو أن « الاستعارة هي نقل اسم شيء آخر»[3]، ويكون هذا النقل أرسطو على أحد الأنواع التالية:

[1]-زينة الحسين خفاجي، قراءة في التراث البلاغي العربي، مجلة كلية الشرعية الإسلامية، جامعة بابل، 2012، ص59.

[2]- عمر أوكان، اللغة والخطاب، ص243.

[3]-أرسطو طاليس، في الشعر، تر عباد شكري محمد، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1967 م ، ص116.




من الجنس إلى النوع مثل: هذه سفينتي قد وقفت تجد الرسوم ضرب من الوقوف

من النوع إلى الجنس مثل: قام زيد بآلاف من الأعمال المميزة فآلاف الخيرية مستعملة هنا بدلا من عدد كبير

من نو ع إلى نو ع مثل: امتص حياته بسيف من حديد وقد تم تعويض كلمة قطع

ولذلك كانت الاستعارة في الطرح الكلاسيكي استبدالية، تقوم عند أرسطو على النقل.

لقد ركز على الخطاب الأدبي، وحصرها في الجانب الإبداعي (الذوقي) دون أن تقدم إسهامات معرفية، تحيل على السياق بالدرجة الأولى. وأنّ من شأنها أن تغير المعنى الذي عمر طويلا في الطرح الأرسطي وتجعله يأخذ منحى آخر تقوى فيه وتتجدد.

أمّا المرحلة الثانية:

- **مرحلة المنظور العرفاني:**

وهي مرحلة المحدثين حيث انزاحت الاستعارة بفضل الرؤية العرفانية عن نقل الإرث الأرسطي الذي عدّ الاستعارة لعقود من الزمن ضربا من المحاكاة بالقول، لتخرج من سجن اللغة إلى رحاب الذهن وهو تحول يعكس ثورة استمولوجية تؤسس لتصور جديد هو الانتقال من فلسفة اللغة إلى فلسفة الذهن، من اللغة في المقامات التداولية إلى اللغة في الأنساق التصورية.

لقد بدأ هذا التحديد عند كل من جورج لايكوف ( George Lakoff) ومارك جونسون Mark) (Jonson حيث تفطنا في كتابهما المشترك الاستعارات التي نحيا بها (1980). أنّ الاستعارة آلية من آليات تفكير البشر، تجري تصوريا في الذهن، تقوم على الإسقاط بين مجال ذهني (مجال مصدر وهو مجال محسوس) على

مجال ذهني آخر (مجال هدف وهو مجال مجرد). وقد عرّفاها على أنها:« آلية جوهرية في حصول الفهم البشري، كما تشكل آلية لخلق دلالات جديدة وحقائق في حياتنا » [1].

وقد بقيت هذه البطاقة التعريفية سارية المفعول لعبور الحدود بين العرفانيين المحدثين الغربيين والعرب ولو اختلفت البطاقة في الشكل واللون، فهي تحمل نفس المعلومات الخاصة بالاستعارة.

## 2-مفهوم الاستعارة التصورية:

تقوم فكرة الاستعارة التصورية على أخد تصورات من تجارب ما لبناء مفاهيم وأفكار وتصورات أخرى، حيث تكون هذه التجارب حسية وحركية موجودة في العالم العادي نصور بها مفاهيم وتجارب ذات بعد تجريدي، وهذا التعريف مشترك من قبل العاملين على هذا المجال، فالاستعارة التصورية هي الترشيح لنا أن نستخدم المنطق الفزيائي للإمساك والقبض من أجل التكفير في الفهم ويختصر جورج لايكوف (George Lakoff) في موضع من كتاب الاستعارات التي نحيا بها، هذا الكلام بقوله:« الاستعارة أساسا، وسيلة لتصور شيء ما من خلال شيء آخر، ووظيفتها الأولى الفهم » [2].

كما يذهب صالح البوعمراني في تعريف الاستعارة التصورية إلى البناء على ما سبقه من مفاهيم حيث يقول أنها: :« عملية فهم لميدان تصوري ما (conceptuel Domain) عن طريق ميدان تصوري آخر» [3].

هذه الاستعارة التصورية تنبثق عن بنية تصورية والتي بدورها تستدعي فاعلية على مستوى البنية العصبية.

## 3-البنية التصورية والدماغ:

لقد بانت الدراسات الحديثة عن طريق الرنين المغناطيسي حقائق تأخذ الألباب، فاعتقادنا أن البنية التصورية دلالية منفصلة عن الدماغ بعيد جدا عن الواقع العصبي، إذ تتعاون الأجهزة الذهنية والعصبية حيث يقول لايكوف

[1]-جورج لايكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، تر عبد المجيد حفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1996م، ص189.

[2]-المرجع نفسه، ص21.

[3]-محمد الصالح البوعمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة علاء الدين، صفاقس، ط1، 2009، ص124.

(Lakoff ):« تستطيع البنيات العصبية الخاصة التي نعثر عليها في الدماغ أن تتعلم الأنواع الخاصة من التصورات التي تعد مركزية في اللغة البشرية» " [1] وهو ما أسفرت عليه نتائج البحث العصبي، فالبنيتين مترابطتين في الدماغ. وهذا يوافق النظرية العصبية للاستعارة للعالم نارايان وقد استعمل عملية الدمج التي استعملها جونسون (Johnson) ولكن على مستوى عصبي، حيث أن المصدر يمثل تفعيلا عصبيا –أ- يقتضي تفعيلا عصبيا آخر –ب- يعكس الميدان الهدف في هذه الحال تكون الاستعارة أولية، ومع تواصل الاقتضاءات تتشكل استعارات معقدة، فالاقتضاء يمثل المزح التصوري، وبذلك تكون الاستعارة التصورية الذهنية بيولوجية عصبية.

**ثانيا- دور الاستعارة في العملية التعليمية:**

نظرا للمكانة العالية التي حظيت بها الاستعارة بعد اكتشاف أهميتها ودورها المركزي في الخطابات التداولية المختلفة من العامية إلى الإجداعية، فقد قام المهتمون في مجال التعليمية (Didactique) بالاتفاق على ضرورة استخدامها كوسيلة تعليمية واستراتيجية تواصلية نفعية لها القدرة على نقل المعلومة أو التصور من المجال المصدر (المعاش) إلى المجال الهدف (المكتشف)، وهذا كما ذكرنا لوجود « اتفاق بين العلماء الباحثين على إمكانية استخدام الاستعارة في المقام التربوي كوسيلة تعليمية » [2]، وذلك من خلال استثمار قدرة المتعلم على التفكير الاستعماري المتجذر في الذهن البشري لإقامة ترابطات بين ما عرفه وعاشه في حياته اليومية، فيما هو مستهدف تعلمه من خلال استخدامه للاستعارة التي تتمتع بقدرة فائقة على إخراج المفاهيم العلمية من صلب التجريد، فتبعت روح التطبيق الوظيفي التجريبي وتكسه طبيعة مادية ملموسة بأقصر الطرق وذلك لأن:« المتعة التي تحدثها الاستعارة في المتلقي هي تقوم

[1]-جورج لايكوف،مارك جونسون، الفلسفة في الجسد الذهن المتجسد وتحديه للفكر الغربي، ص740.

[2]-عبد الرحمان محمد طعمة، الحبيب المقديني، عفاف موقو صابر الحباشة، عمر بن دحمان، دراسات في اللسانيات العرفانية الذهن واللغة والواقع، تر صابر الحباشة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ط1، 2019م، ص134.

على قدرتها على المفاجأة وتقديم المعرفة بإيجاز وعبر مسالك قصيرة » [1] وتقوم أنساقنا التصورية « على التجربة الإنسانية والنماذج الذهنية المؤتملة في الآن نفسه، فهي حاصل التفاعل بين هذين المكونين » [2].

لكن يجب الإشارة إلى ضرورة توخي الحذر عند استعمالها، فيجب أن يراعى عند دمجها في البرنامج مقدرة الطفل العقلية والمرحلة العمرية التي هو عليها، حتى تؤدي الدور المنوط بها وفي حالة الاضطرار إلى الاستعارات المجردة، لحداثه الموضوع المطروح وصعوبته، حيث يضطر المتعلم إلى المزج بين الفضاءات الذهنية ويتدخل المعلم لتمكينه من استخدام هذه الآلية في التمثل والبناء لأن الاستعارة العرفانية تكون على ضربين من الإستدخال:

استعارات متجذرة في الذهن تصبر مثل البديهيات يفهمها المتعلم بسهولة تعتمد على مجالين (مصدر وهدف) وعملية إسقاط بينهما.

استعارات آن قولية تنتج لحظة التفكير عن طريق مزج فضاءات متعددة متباعدة، لتشكيل فضاء مزيج، يتطلب تدخل المعلم لتوجيه متعلم الخامسة ابتدائي لأنه كما أسلفنا لا يزال في طور العمليات المادية حسب مخرجات علم النفس المعرفي « فلئن كانت نظرية الاستعارة المفهومية عند لايكوف تهتم أساسا بالاستعارات الثابتة المتجذرة في اللغة (الذاكرة طويلة المدى) فإن نظرية المزج عند فوكونيي وتورنر تهتم بالاستعارات الحادثة الجديدة » [3] .

## 1-مفاهيم وتحديدات:

### أ- مفهوم الفضاء الذهني:

نظرية الفضاء الذهني أو الأقضية هي نظرية نفسية عرفانية تقوم على مبدأ أن الفضاء هو جملة من العناصر والمعلومات المنظمة المتعلقة بالمعتقدات والأشياء، ويتكون من عناصر، وليس من الضروري أن تكون لتلك العناصر

[1]-عبد العزيز لحويذق، نظريات الاستعارة في الباغة الغربية من أرسطو إلى لايكوف وجونسون، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص36.

[2]-عبد الإله سليم، بنيات المشابهة، دار توبقال للنشر، ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001م، ص130.

[3]-عبد الرحمان محمد طعمة، البناء العصبي للغة، ص412.

مراجع، هذه العناصر المكونة لصورة الأشياء تمثل الخلفية الذهنية عنها التي ستوظف بعد ذلك في التفاعل مع الأشياء الأخرى.

« ففي نظرية الفضاء الذهني الكلمات لا تحيل مباشرة إلى كيانات موجودة في العالم، وإنّما تحث على بناء فضاءات ذهنية تتضمن بعض العناصر »[1] وبمفهوم أدق الفضاء الذهني « زمرة تصورية تبنى آنيا، أي في لحظة الفهم، ويكون أقل حجما من المجال التصوري دائما، وهو أيضا أكثر خصوصية » [2].

**ب- المزج التصوري:**

ترجع النظرية إلى جيل فوكونيي (J. Fauconnier) ومارك تورنر (M . Turner) ومبدأها مزج التصورات للحصول على تصورات أخرى، حيث يمكن « لمجالين تصوريين أن يفعلا معا، وفي ظل ظروف معينة تتشكل ترابطات عبر المجالين مما ينجم عنه استنتاجات جديدة، وهذا المزج التصوري قد يكون مألوفا وقد يكون جديدا برمته » [3].

نلجأ إلى المزج التصوري عند قصور نظرية الاستعارة التصورية حيث تعتبر الأولى تطويرا للثانية.

فالاستعارة التصورية تعنى بالطابع الثابت المترسخ للنسق التصوري البشري بعيدة الطبيعة المطوعية للنسق التصوري بينما ركزت نظرية المزج على هذه الدينامية فحين يعجز الإسقاط الأول عن تحديد المرمي، يقوم الإسقاط الثاني ( في نظرية المزج) بخلق فضاءات جديدة بالمزج بين الفضاءات المدخلان بشكل آن قولي. فينتج فضاء ممزوج جديد.

---

[1] -Christopher hart : critical discourse analysis and conceptualization mental spaces blended spaces and discourse spaces in the births national party p 107.

[2] -Vivian Evans , a glossary of cognitive linguistics, Edinburgh university press Edinburgh 2007, p65.

[3] -جورج لايكوف، مارك جونسون، الفلسفة في الجسد، ص91.

**ج- المجال المصدر والمجال الهدف:**

هما طرفا الاستعارة التصورية بحيث يمثل مجال المصدر المستعار ومجال الهدف المستعار له، ومجال المصدر نجد فيه خصائص وكيانات وعلاقات ومعارف تخص مجالات من التجربة وتأتي من الإدراك الحسي، والتحرك الجسدي اليومي، أمّا مجال الهدف خصائصه وعلاقاته وكياناته ومعارفه غير المألوفة وغير المجربة، تفهم باستيراد مجموعة من المعارف والإستلزامات من مجال المصدر فنحن نحتاج إلى مجالات المصدر لإعطاء معنى لمجالات الهدف.

**د- عملية الإسقاط:**

هي الآلية الذهنية التي تكفل انعكاس العالم في الذهن هذا الانعكاس هو العالم المسقط، أي عالم نظمه الذهن بطريقة لا واعية ولا يمكننا التحدث عن الأشياء إلاّ بعد التحاقها بالتمثيل الذهني، أي بعد مرورها بسيرورات النمذجة الذهنية.

وهو مشترك بين نظريتي الاستعارة التصورية والمزج التصوري فما هو خارجي (واقع) يمثل وينظم ويسقط في الذهن، حيث يصبح مخزونا عقليا نستلهم منه اللغة للوصف أو التحدث بشكل يومي (عام) ويؤدي هذا العالم المسقط إلى جعل المعلومات اللغوية الناتجة انعكاسا له، وليس للواقع الخارجي المادي « ونستطيع الآن أن نقول أن المعلومة التي تنقلها اللغة، معنى العبارات اللغوي، تتمثل في عبارات البنية التصورية » [1].

## 2- إستراتيجية التدريس بالاستعارة التصورية:

هي عملية فعالة في تسهيل عملية التقاط المعرفة أثناء العملية التعليمية، حيث يقوم المعلم فيها بعرض المفهوم المراد تعلمه (مجال الهدف)، وهو المفهوم المجرد ويقدم المتشابهات الملائمة له من تصور آخر محسوس معروف في بيئته (مجال المصدر) حيث يبني عليه المفاهيم الجديدة التي يتعلمها، وتعتمد هذه الإستراتيجية على المفاهيم التي

[1]-راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، تر عبد الرزاق بنور، دار سيناترا، تونس، د.ط، 2010م، ص97.

اكتسبها المتعلم سابقا عندما تعرض عليه مفاهيم جديدة يلجأ إلى إيجاد عناصر التشابه بين هذه المفاهيم فيقرب البعيد ويألف الجديد، ويعد مبدأ المماثلة مهما في بناء المعرفة في دماغ المتعلم.

**أ- توظيف الاستعارة في توضيح المفاهيم العلمية:**

قدمت الاستعارة خدمات جليلة للمعلم والمتعلم على حد السواء في الجوانب العلمية، لما لها من قدرة فائقة على فك الإبهام عن المواضيع المجردة والمعلومات الجديدة التي لم يألفها المتعلم، مما يساعد المتعلم على تمثل المعلومات وتذكرها سهولة، ثم الخروج باستنتاجات، والإجابة على الأسئلة وحل المشكلات، وسنوضع بمثال من نص واد الحياة ص78 من الكتاب المدرسي.

تصور القلب مضخة:« أمّا المضخة التي تدفعه باستمرار لكي يدور فهي القلب » [1] يتحدث هنا عن الدم.

لا يمكن تصور المتعلم في هذه السن لوظيفة القلب إلا عن طريق المماثلة وبالتالي الاستعارة، فعمل القلب لن يكون جليا لولا هذه المماثلة مع المضخة، وفور قراءة المعلم لهذه الجملة، -وقد كنت أحضر معهم الدروس- طرحت عليهم السؤال: ماذا فهمتم من عبارة القلب مضخة؟ فكانت الأجوبة متباينة كالآتي:

ج1: القلب يدفع الدم مثل: (Moteur) وهو الجهاز الذي نملأ به خزان البيت بالماء.

ج2: القلب يدفع الدم مثل: (pomb) وهو الجهاز الذي نستعمله لنفخ عجلات الدراجة بالهواء.

وتمحورت كل الإجابات حول هاتين الفكرتين، لأن واقع المتعلم وتجربته الخاصة لا تتيح له إلاّ هذه المعطيات.

فيتصور من جهة شكل القلب استنادا إلى ممثالة مضخة الماء، فيكون مضخة والأنابيب الموصولة بمثابة الشرايين.

[1]-اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2020، ص78.

أو يتصور الوظيفة من حيث أنّ القلب يملأ الشرايين بالدم كما تملأ مضخة الهواء، العجلات بالهواء، بالإضافة إلى نقل المفردات من حقل دلالي إلى آخر وبالتالي توسيع معجم المتعلم كلفظة ضخّ هنا تنقل من مجال الفيزياء إلى استعمالات متعددة.

**ب- مساهمة الاستعارة في إثراء المعجم:**

الاستعارة تعلمنا ما لم نكن نعلم، فهي خلق جديد لمعجم جديد وبالتالي، لغة جديدة، فهي « تولد بالجمع بين معنيي كلمتين تتفاعلان معا لتولدا معنى جديدا » [1].

فالاستعارة أسست صورة جديدة لنفسها، وهي أنّها أضحت وليدة تفاعل وتشاكل بين فكرتين لتعطينا معنى جديدا وكلمة جديدة تضاف إلى المعجم الذهني لم نكن نظن يوما أنّها تصلح في هذا المكان، فيتسع الرصيد اللغوي للمتعلم، فالاستعارة « فكرتان لشيئين مختلفين تعملان معا وتستندان إلى كلمة واحدة أو عبارة واحدة يكون معناها حاصل تفاعل هاتين الفكرتين » [2].

حيث تؤدي الاستعارة دورا مهما فيما يتصل بالتوسعات المعجمية ونعطي مثال توضيحي من خارج الكتاب.

- **مثال توضيحي:**

كلمة "هش" التي تستخدم في مجال البناء يمكن أن نستخدمها في مجال النظرية، وفق الاستعارة التصورية النظريات بنايات كقولنا نظرية متينة، يبني نظريته، فنقول بالنقيض، نظرية هشة (قياسا على بناية هشة) وبهذه الطريقة نوسع معاني أشكال الكلمة نفسها وننقلها بين المجالات بطريقة نسقية يحكمها السياق، واعتمادا على هذه الرؤية يمكن تبني هذه الطريقة بداغوجيا بأن يقترح الباحث تطبيق هذه الطريقة على تعليم النصوص الاستعارية. يطلب تعيين المجالين (المصدر والهدف) وطرح أسئلة توجيهية وللوصول إليها بالتركيز على الكلمات المستخدمة

[1]-توفيق فائزي، الاستعارة والنص الفلسفي، دار الكتاب الجديد، دار الكتاب الجديد، بنغازي، ليبيا، ط1، 2016م، ص357.

[2]-أيفور أرمسترونغ ريتشارد، فلسفة البلاغة، تر سعيد الغانمي وناصر حلاوي إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، 2002م، ص94.

استعاريا وبالتالي الوقوف على وجوه استخدام أشكال الكلمات في مجالين مختلفين، أحدهما حسي والآخر مجرد أو أقل حسية، وهو تعليم محفز.

ونأخذ المثال من الكتاب المدرسي: نص أحسن الأطباء: عصير الخضر والفواكه، المقطع الخامس، ص86.

« عندما وجدوا أن مزارع الميكروبات تصبح خالية من جراثيمها » [1]، نلاحظ نقل مزارع من مجال الفلاحة وهو نشاط إنساني مرئي معروف في تجربة المتعلم، إلى مجال غير مرئي ومجهول بالنسبة له، فننحت عملية الإكثار بالزرع في مجال الطب وعالم مجهري غير مرئي ومعروف، فتصل النكرة وهي مكاثرة الميكروبات للدراسة من جهة، وإمكانية نقل المفردات من مجال إلى مجال. فتصبح استعارات عابرة للمجالات.

**ثالثا: الاستعارة في كتاب الخامسة ابتدائي:**

**تمهيد:**

إن رصد الاستعارة في المقام التربوي تندرج تحت مجال إنتاج الخطاب وتلقيه، والنظر في الآليات والاستراتيجيات الخطابية المعتمدة في هذا المقام الحساس، وهي على ضروب عدة تبعا لتنوع العمليات الذهنية البشرية وتعقدها، والاستعارة التصورية واحدة من أهم الآليات المركزية، ولا غنى عنها في الفهم والإفهام والتواصل بشكل عام، وتعد تفكيرا تمثيليا أو قياسيا Analogie al Thinking بالنسبة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية.

وسنحاول إبراز دورها الحيوي بوصفها واحدة من الأنشطة الخصبة التي تستخدم في استراتيجيات تواصلية وإبلاغية يوظفها المعلمون والبيداغوجيون من أجل بسط المفهوم بدءا من تصميم البرامج إلى حجرات الدرس.

[1]-الكتاب المدرسي الخامسة ابتدائي، ص86.

**1- أهمية نشاط القراءة:**

تتبوأ القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية مكانة هامة خاصة في ظل المقاربة النصية المعتمدة اليوم في تعليم اللغة العربية، وتتبع هذه المكانة من كونها نشاط تدرس من خلاله عدة أنشطة تعمل على تزويد المتعلم بالمعارف والخبرات والتجارب الإنسانية المتنوعة واكتسابه معجما موسعا لمفردات اللغة ومعانيها.

كما تزوده بالقيم والقدرة على مجابهة المواقف المختلقة والتي تكفل له تكوين مثالي لخصيته وبلورة أفكاره في هذه الحياة، ولهذا كان من الضرورة بمكان انتقاء النصوص ذات الحمولة المعرفية الثرية اعتمادا على معايير مدروسة من قدرة استيعاب وكذا ميولات المتعلمين بالتعاون بين الجهات المختصة.

حيث يتألف كتاب السنة الخامسة ابتدائي الذي صدر في إطار المناهج المعاد كتابتها سنة 2016م من ثمانية مقاطع تعلمية منتظمة في ثمانية محاور موزعة على 23 نصا نعرضها في الجدول التالي [1] :

| المقطع | المحور | القراءة |
|---|---|---|
| 01 | القيم الإنسانية | رفاق المدرسة<br>التعاونية المدرسية<br>طريق السعادة |
| 02 | الحياة الإجماعية والخدمات | من أشرف المهن<br>الإخلاص في العمل<br>مهنة الغد |
| 03 | الهوية الوطنية | تاكفار سيناس يتحدث كلنا أبناء<br>وطن واحد أرض غالية |

[1]-سمرة وعزيب، دور النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مجلة اللسانيات التطبيقية، مج 4، ع 7، 2020، ص55.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 04 | التنمية المستدامة | سر الحياة حين تصير النفايات ثروة<br>الحصاد والكلب وقطعة الخز | |
| 05 | الصحة والتغذية | وادي الحياة ممنوع الدخول أحسن الأطباء: عصير الخضر والفواكه | وهو مدونة البحث يحوي معلومات علمية طبية |
| 06 | عالم العلوم والاكتشافات | عبقرية فذة<br>قصة البنسيلين<br>الربوت المشاغب | |
| 07 | قصص وحكايات من التراث | عزة ومعزورة<br>جحا والسلطان<br>وفاء صديق | |
| 08 | الأسفار والرحلات | رحلة إلى عين الصحراء<br>حكى ابن بطوطة | |

**2- تجليات الاستعارة التصورية في نصوص الخامسة ابتدائي:**

للاستعارة في البلاغة العرفانية أهمية بالغة خاصة أنّها تمثل إحدى آليات استنطاق الوعي المهيمن في الخطاب الإنساني، حيث يعتمد الفرد على مخزون التجارب التي يحتفظ بها في عقله في تشكيل مفاهيمه الاستعارية بشكل يسهم في إنتاج الخطاب وتلقيه فهي ظاهرة ذهنية تمكن البشر عامة والمتعلمين في المقامات التربوية خاصة من تمثل المفاهيم بالاستعارة نعيش ونحيا ونتواصل. فالمتعلم يولد

ولديه بنية معرفية غير متمايزة وغير واضحة المعالم، ثم تتمايز تصنيفات هذه البنية وتزداد وضوحا باستخدام أساليب تربوية تسير عملية تنظيم المعلومات الجديدة الداخلة مع المعلومات القديمة المنسقة « ونقيم هذا التسيير باستخدام جسر يربط المعارف والمعلومات الموجودة في بنية الطفل المعرفية، بما سوف يتعلمه من معارف ومعلومات جديدة والتي ستتكون ركيزة لبناء التعلم اللاحق » [1].

وسنحاول من خلال مقاربة بعض نصوص الخامسة ابتدائي إبراز مدى فاعلية آلية الاستعارة التصورية في نقل المفاهيم المجردة إلى واقع المتعلم وبالتالي تمكينه من فهم المعلومات الجديدة المحملة في هذه النصوص، لأن متعلمي الخامسة في مرحلتهم العقلية الثالثة وهي مرحلة العمليات المادية لا يتمكنون من فهم الاستعارات المجردة بل يفهمونها فهم سطحي يبعدهم أحيانا عن الغاية المرجوة منها. يقول عبد الإله سكيم:« إلاّ أنّ الاستعارات المجردة تشكل معوقا للأطفال (إن لم تقل استحالة) » [2] .

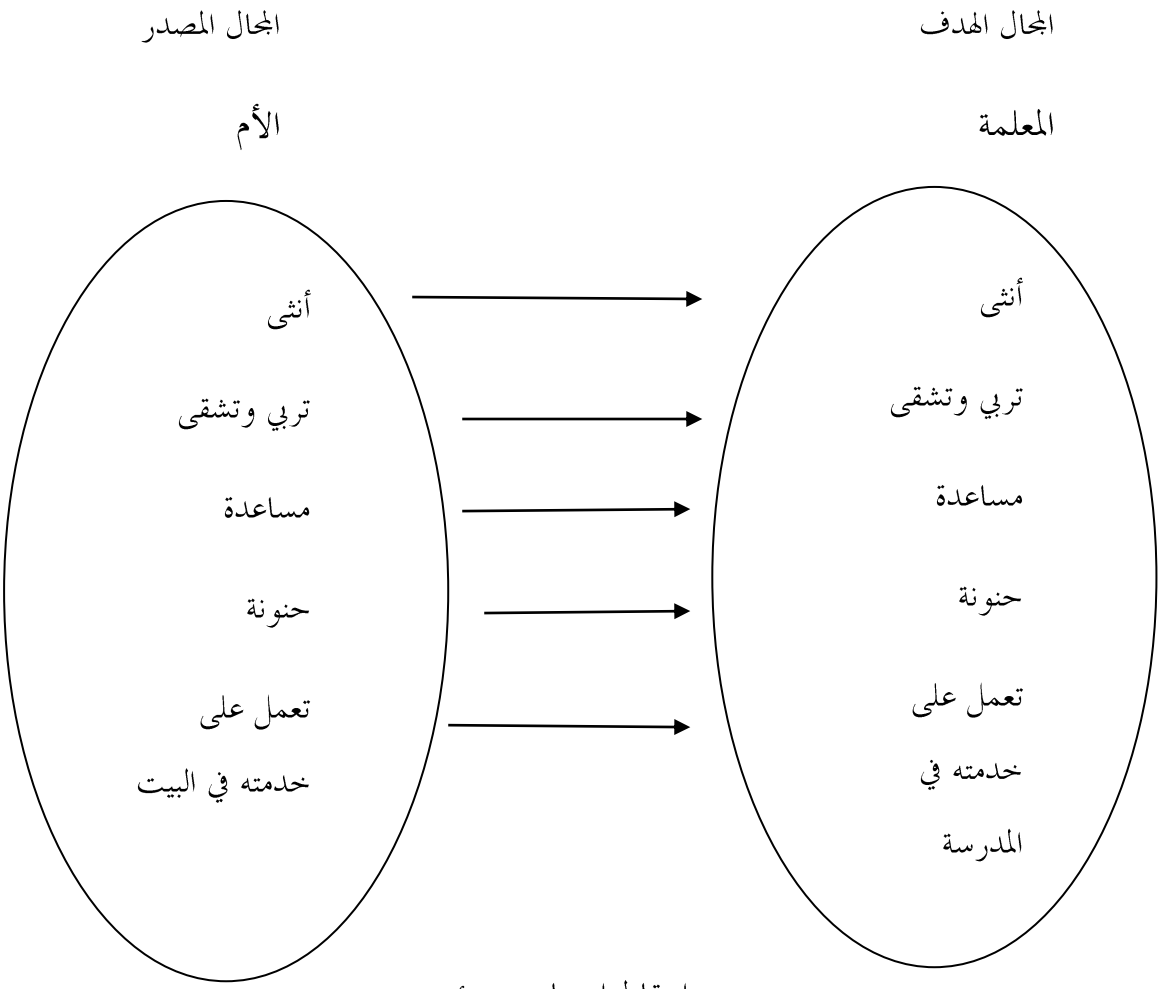
**أ- نموذج تمهيدي:**

نورد مثال توضيحي من خارج النصوص وهو متداول في حياة المتعلمين متجذرا في أذهانهم، فهم يعبرون عن المعلمة بالأم الثانية، وحتى أنا شخصيا مشرفة تربوية، عندما يكتبون لي رسائل الشكر والعرفان يكتبون: إلى أمي الثالثة.

[1]-إيمان اسحاق الآغا، رسالة ماجستير في التربية، تخصص مناهج وطرق التدريس، علوم من الجامعة الإسلامية، 2007م، ص20.

[2]-عبد الإله سليم، بنيات المشابهة، ، ص78.

نوضحها بالمخطط التالي:




إسقاط استعاري جزئي

يتصور المتعلم منذ أن كان طفلا كل صفات أمه (المجال المصدر) في تلك المعلمة (المجال الهدف) فيعالمها على أنّها أمه وملاذه ومستودع شكاويه ودلاله، ولا يحدها شخصا غريبا عنه لأنه يسقط عليها لا شعوريا صفات أمّه (حنان، مساعدة، تربية...) فيزول الغموض عن لفظ المعلمة الذي كان مجردا بداية الأمر وهذا بمقابلة بمفهوم محسوس معروف هو الأم من واقعه وتجربته.

وبهذا المنوال يبني الطفل (المتعلم) معارف جديدة انطلاقا من معارفه القديمة، ويعني المفهوم الجديد بالنسبة إليه ويتعلمه، وغيرها من الأفكار الاستعارية التي يستعان بها قصد تقريب المفاهيم في عملية التعليم، خاصة التي لا ترى عيانيا وهي ما وجدنا نصوص المقطع الخامس من الكتاب المدرسي تزخر بها.

**ب- النموذج الثاني:**

نص واد الحياة من الكتاب المدرسي ص 78.

## وادي الْحياة

يُقالُ أنَّ الـدَّمَ هو وادي الحياةِ . ذلك أنَّهُ سـائلٌ دائـرٌ في أنحاءِ الجسْـمِ باسْـتمرارٍ، وهـو يَحْمِلُ الغذاءَ والأوكْسـجين إلى سـائرِ الأعْضاءِ، صَغيرِها وكَبيرِها، فَتَدِبُّ الحياةُ فيها . لكن ما هو الدَّم ؟

هو سـائلٌ يَتَرَكَّبُ من مادَّتَيْنِ أساسِـيَّتَيْنِ هما : البلازْما، والكُرَيْاتُ الحَمْـراءُ والبَيْضاءُ، على أنَّ الكُرَيْـاتِ البَيْضـاءِ هـي أقلُّ عَدَدًا من الحَمْراءِ . وهـذه الكُرَيْاتُ مُتناهيةٌ في الصِّغَـرِ، إذ تَحْتوي قَطْرَةٌ واحِدَةٌ من الدَّمِ على أكْثَرَ من مائَتَيْنِ وخَمْسينَ مَلْيونا منها . ودَوْرُها رَئيسِيٌّ، فَبَعْضُها يُحارِبُ الجِسْمَ الأمْراضَ والجَراثيمَ كما أنَّها تُعَوِّضُ الدَّمَ الضَّائِعَ في حالَةِ نَزيفٍ .

إنَّ جِسْمَ الرَّجُلِ العاديَّ يَشْتَمِلُ على حَوالي لِتْرَيْنِ ونِصْفٍ من الدَّمِ . وهذا السَّائِلُ يَدورُ في الجِسْمِ من أعْلاهُ إلى أدْناه، وتَسْتَغْرِقُ دَوْرَتُهُ في المُتَوَسِّطِ أقَلَّ من دَقيقَةٍ . أمّا المِضَخَّةُ الَّتي تَدْفَعُهُ باسْتِمْرارٍ لكي يَدورَ فهي القَلْبُ .

ومن جُمْلَةِ ما سَلَّحَ اللّهُ به هذا السَّـائِلَ الغالي، إحْتِواؤُهُ على صَفائِحَ خاصَّةٍ، تَجْعَلُهُ يَتَجَمَّدُ مكانَ الجُرْحِ فيَتَوَقَّفُ سَيَلانُهُ . وفي حالَةِ التَّعَرُّضِ لِنَزيفِ حادٍّ لابُدَّ من تَدَخُّلِ المُمَرِّضِ أو الطَّبيبِ لإيقافِهِ . ومن الضَّروريِّ أيضا تَعْويضُ الدَّمِ الَّذي فَقَدَهُ الجِسْـمُ بِسُرْعَةٍ، وبِدَمٍ مُناسِبٍ . لأنَّ الدَّمَ أرْبَعُ فَصائِلَ منها الإيجابيُّ والسَّـلْبِيُّ، ويَتِمُّ تَحْديدُ فَصيلَةِ الدَّمِ بعد تَحْليلِ عَيِّنَةٍ منه في المُخْتَبَرِ . ولقد أُنْشِـئَتْ مَراكِزُ للتَّبَرُّعِ بالدَّمِ وشاحِناتٌ مُتَنَقِّلَةٌ لهذا الغَرَضِ . يَتَقَدَّمُ إليها الأصِحّاءُ لِيُعْطوا قَليلاً من دَمِهِم، لن يَضُرَّهُمْ ذلك في شَـيْءٍ . ولكن سـوف يُنْقِذونَ حَياةَ المُصابينَ أو الجَرْحى الَّذين قد تَتَوَقَّفُ حَياتُهُمْ على قَطَراتٍ منه . فَجِسْمُ الإنْسانِ يَظَلُّ المَصْدَرَ الوَحيدَ لهذا السَّائِلِ الحَيَوِيِّ .

إنَّ العِنايَةَ بِعَدَمِ تَلَوُّثِ الدَّمِ واتِّصالِهِ بِأيَّةِ مادَّةٍ خارِجِيَّةٍ غَيْرِ مُعَقَّمَةٍ، أساسِيٌّ لِلْمُحافَظَةِ على الصِّحَّةِ . لأنَّ الدَّمَ سَـيَنْقُلُ الميكْروباتِ والسُّمومَ إلى سائِرِ الجِسْمِ، تَمامًا كالوادي، إذا تَعَكَّرَ أو تَوَقَّفَ، تَتَوَقَّفُ معه الحَياةُ .

تصور الجسم / أرض

تحتوي مقولة: يقال أنّ الدم واد الحياة على استعارات متداخلة من قبيل: الدم/ واد، الحياة/ طبيعة، الجسم/ أرض.

نركز على أكثرها استنتاجا من قبل المتعلم حين شاركتهم الدرس وهي تصور الجسم/ أرض.

| المجال الهدف | | المجال المصدر |
|---|---|---|
| الجسم | | الأرض |
| الدم للجسم | ← | الواد للأرض |
| مصدر حياة الإنسان | ← | مصدر حياة الكائنات |
| الدم يدور في الجسم | ← | الدم يدور في الطبيعة |
| مجراه العروق والشرايين | ← | مجراه فوق سطح الأرض |
| ينقل بداخله غداء | ← | يحمل في داخله غذاء الكائنات |
| الجسم (مغديات) | | (الأسماك) |
| سائل حيوي | ← | سائل حيوي |
| إذا فقد توقفت الحياة | ← | إذا فقد توقفت حياة الكائنات جميعا |
| فاعليته في جريانه فالدم الراكد بسبب جلطة | ← | فاعليته في جريانه، فالماء الراكد لا يصلح للطهارة |

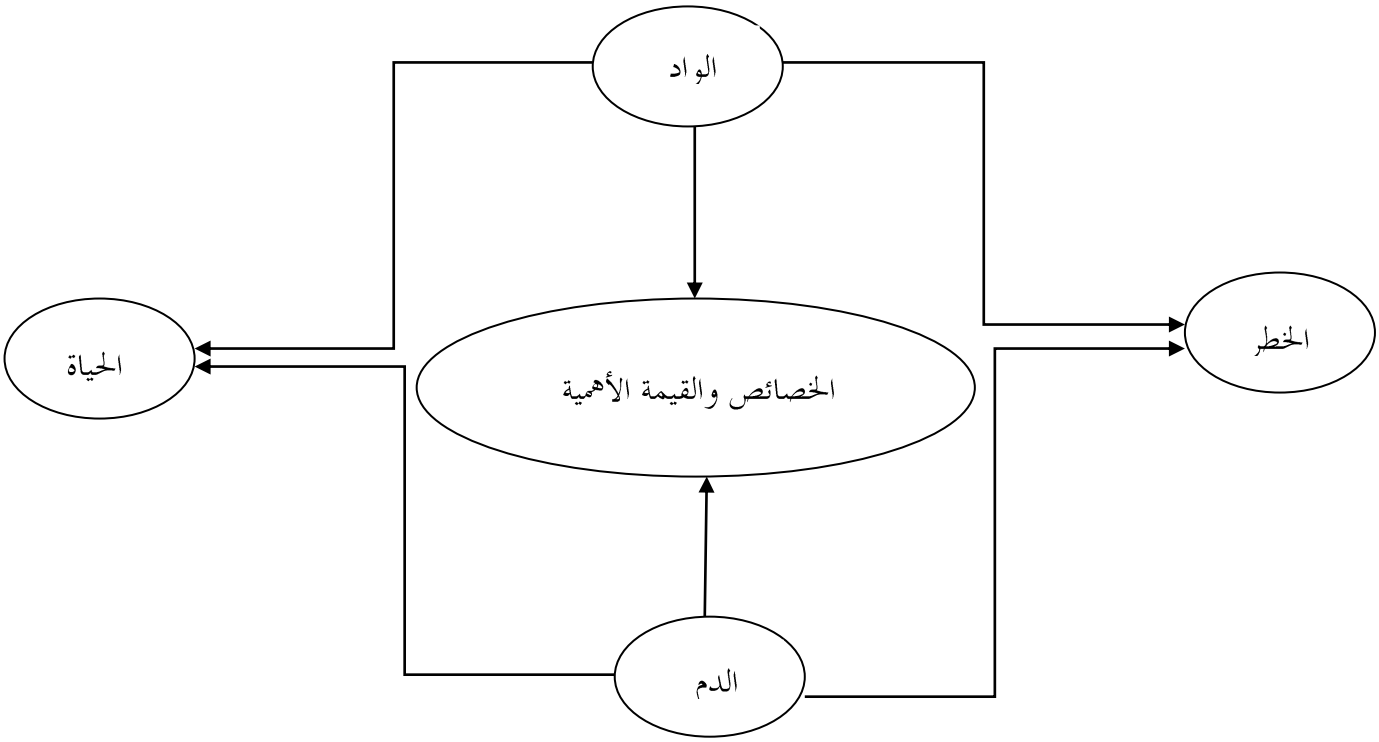
**-إسقاط إستعاري جزئي:**

إن للاستعارة القدر الكافي لإثارة مخيلة المتعلمين، ولذلك فهي لا تنقل المعلومات نقل مباشر وحرفي كما يحدث في نقية الجمل غير الإستعارية، وإنّما تذهب إلى ما وراء اللغة الحرفية في قوتها وفاعليّتها »[1]، فهو يدخل إلى جسم الإنسان كمتصور1 من خلال منظر الواد في الطبيعة كمتصور 2 في عمليات ذهنية عليا متزامنة.

[1]-يوسف أبو العدوس، الإستعارة في النقد الأدبي الحديث – الأبعاد المعرفية والجمالية، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، د.ت، ص225.

فرغم أن المتعلم يعرف الدم كمكون سائل في جسم الإنسان معرفة مرتبطة بتجربته الشخصية، لكنه بالمقابل لا يعرف شيئا عن مكوناته ووظائفه ودوره الحيوي في الجسم، فتصوره للدم على أنه واد قرب إليه هذا المفهوم.

لقد ربط المتعلم بين مجال المصدر وهو الواد في الطبيعة وبين المجال الهدف وهو الدم في جسم الإنسان. فالمتعلم لم يكن يعلم أن الدم هو من ينقل المغديات أصلا لا يعرف مصيرها ولا كيف يستفاد منها الجسم. لكن مساعدته بهذه المسحة الاستعارية خلق لديه مسافة توتر، هذه الفجوة الأولية جعلته يربط بين الجسم والأرض.




يمثل طرفي المخطط ما يتداخل فيه الواد مع الدم.

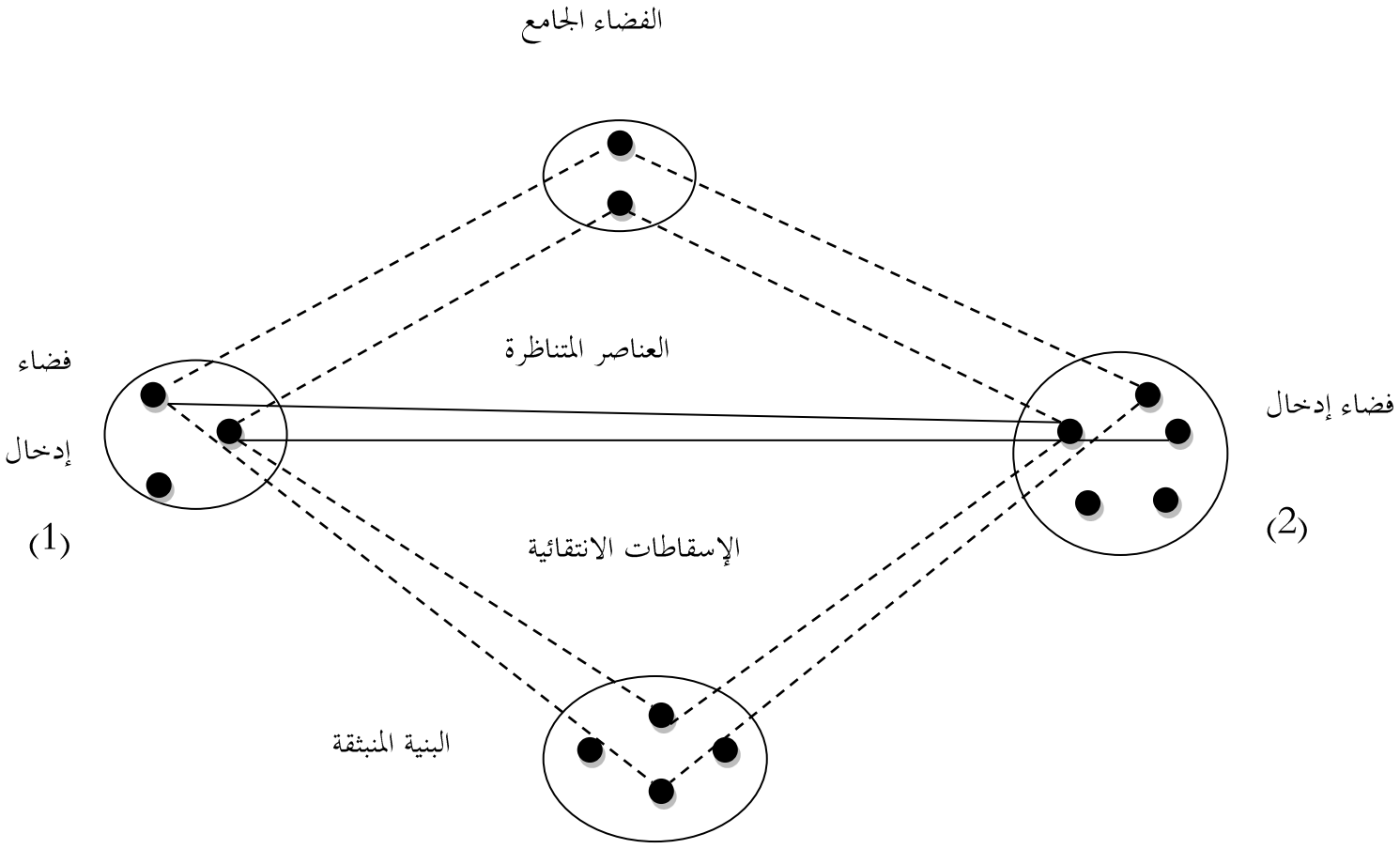
فكلاهما يمثلان الحياة تحت توفر الظروف الطبيعية وصلاحية كل منها.

هذه الخاصية قد تتحول إلى النقيض إذا انتفت الشروط الطبيعية فالدم قد ينقل الأمراض كما ينقل الغذاء.

كذلك الواد إذا تعكر أو توقف تتوقف معه الحياة. يفهم المتعلم الاستعارات الجزئية المشكلة للاستعارة الكبرى.

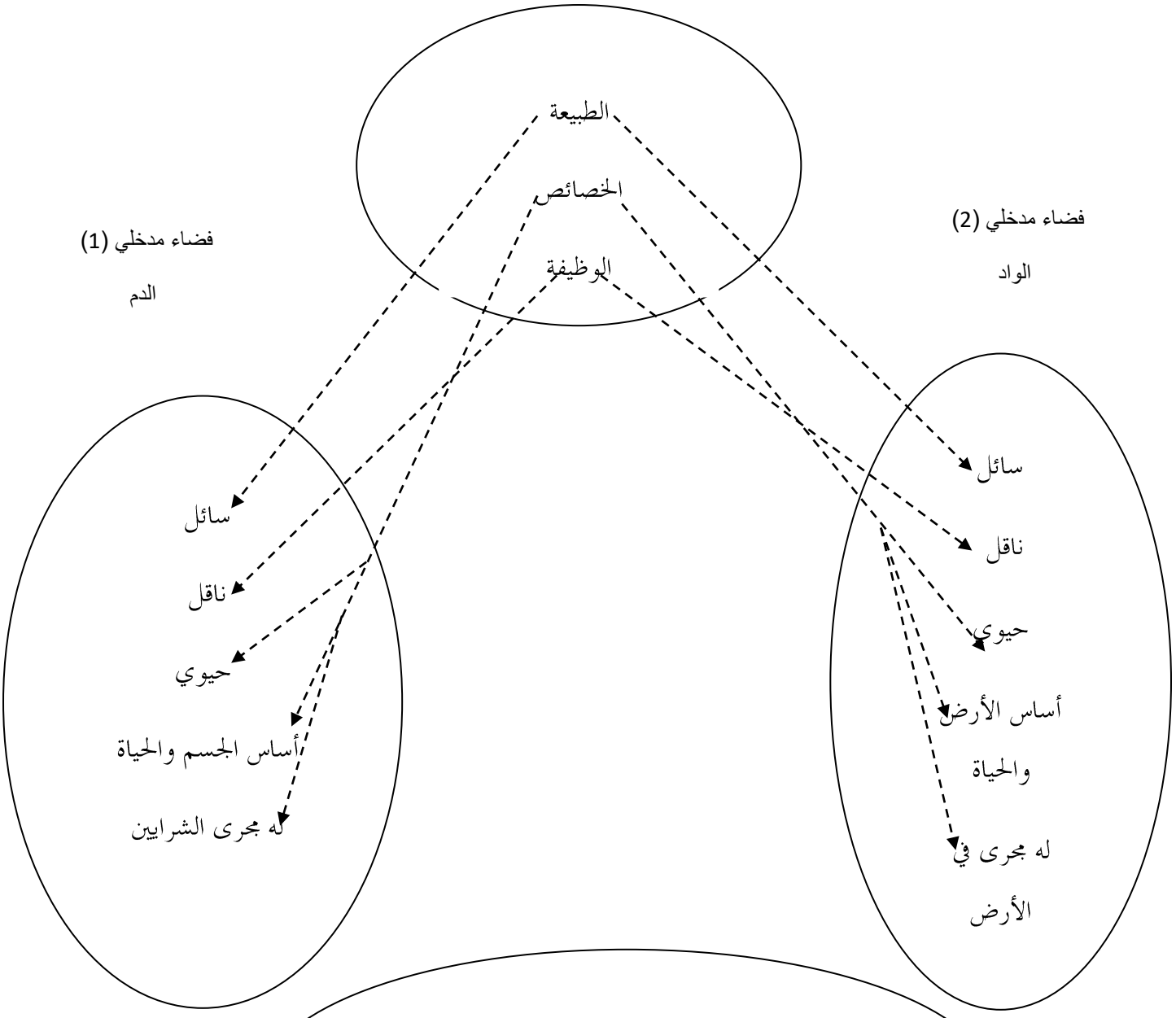
الجسم/أرض

كل واحدة على حدى دون أن يشمل الاستعارة الكبرى لأن تلك الاستعارات الأولية متجذرة لديه، وقارة في تجربته لذلك يفتح فضاءات أخرى بمساعدة شرح المعلم ليمزج بين الفضاءات المتباعدة آن القول أي في اللحظة التي يشرح فيها المعلم الشبه والتداخل بين الدم بالنسبة للجسم والواد بالنسبة للحياة يصبح الجسم أرض والحياة كائن حي. وفق المخطط التالي:




المزج التصوري لأفضية النص

الفضاء الجامع (النوعي)




وبهذا فالجسم/أرض

فضاء المزج

صورة نص ممنوع الدخول من الكتاب المدرسي :

## مَمْنوعٌ الدُّخول !

إنَّ جِسْمَكَ آلةٌ طَبيعيَّةٌ مُذْهِلةٌ . فَهُوَ مَصْنَعٌ مُعَقَّدٌ تَحْدُثُ فيهِ أُمورٌ كَثيرةٌ وأَغْلَبُها بِلَقْلَبَةٍ ومِن دونِ أن تُلاحِظَها . فَجِسْمُكَ مَثَلاً يُحارِبُ ويَتَصَدَّى كُلَّ ثانِيَةٍ لِمَلايينِ الجَراثيمِ كالفيروساتِ والبَكْتيريا، وذلكَ بِفَضْلِ جِهازٍ مَنيعٍ هو جِهازُ المَناعَةِ .

يُشَكِّلُ جِلْدُكَ جُزْءًا من جِهازِكَ المَناعِيِّ . فهو يُغَطّي جِسْمَكَ، وبالتّالي يَمْنَعُ دُخولَ الجَراثيمِ . كما أنَّهُ مُزَوَّدٌ بِمَوادَّ أُخرى تُوقِفُ هذه الكائناتِ الدّاخِلَةَ . فالصِّمْغُ مَثَلاً يُساعِدُ على إلْقائِها خارِجَ الأُذُنِ، والدُّموعُ واللُّعابُ يَقْضِيانِ على أَغْلَبِها على مُسْتَوى الفَمِ والعَيْنِ . وإذا تَنَفَّسْتَ ودَخَلَتِ الجَراثيمُ إلى رِئَتَيْكَ، أو وَصَلَتْ إلى الأَمْعاءِ . تُغَلِّفُ سَوائِلُ لَزِجٌ يُسَمّى المُخاطَ بَطانَةَ الجِسْمِ لإخْراجِها والتَّصَدّي لها .

وإذا نَجَحَتْ بَعضُ الجَراثيمِ في تَخَطّي الدِّفاعِ الخارِجِيِّ والوُصولِ إلى الدَّمِ، تَتَدَخَّلُ كُرَيّاتُ الدَّمِ البَيْضاءُ وتَتَخَلَّصُ من مُعْظَمِها .

قد تَتَجاوَزُ الجَراثيمُ الدِّفاعَ الذي يُؤَمِّنُهُ جِسْمُكَ وتُؤَدّي إلى مَرَضِكَ فَيُمْكِنُكَ الشِّفاءُ من بَعضِ الأَمْراضِ بالأَدْوِيَةِ والعِلاجِ . ويُمْكِنُ الوِقايَةُ من أَمْراضٍ أُخرى عَبْرَ اللِّقاحِ، الذي يَجْعَلُ الجِسْمَ يُنْتِجُ أَجْسامًا مُضادَّةً كَثيرةً، تَبْقى جاهِزَةً لِتَقْضِيَ على هذه الأَوْبِئَةِ الخَطيرَةِ .

وتَبْقى الوِقايَةُ خَيْرًا من أيِّ عِلاجٍ . فلا يُمْكِنُ أن تَعْتَمِدَ على جِسْمِكَ لِيُعْتَني بِنَفْسِهِ وَحْدَهُ، بل عَلَيْكَ أن تُحافِظَ على نَظافَةِ بَدَنِكَ ولِباسِكَ ومَكانِكَ، وتَهْتَمَّ بِنَوْعِيَّةِ طَعامِكَ، وتُمارِسَ الرِّياضَةَ وتَشْرَبَ قَدْرًا كافِيًا من المِياهِ، وأن تَحْرِصَ على نَيْلِ قِسْطٍ وافٍ من النَّوْمِ .

عن كتاب جسم الإنسان / سلسلة علوم الحياة الأساسية
تأليف ميلاني والدرون ترجمة فاطمة عباني ( بتصرف )

ج-النموذج الثالث:

تصور الجسم وطن.

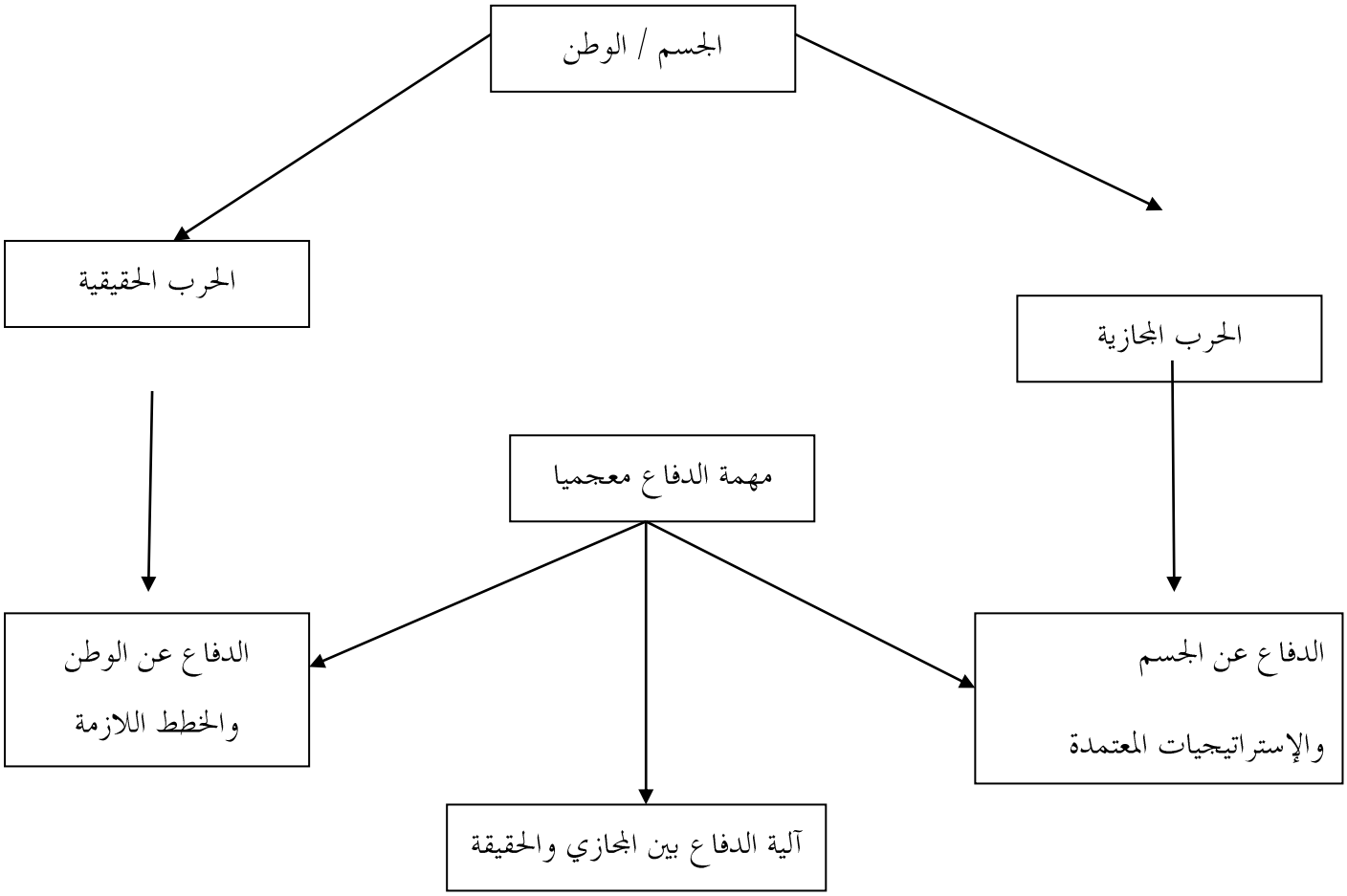
| المجال الهدف | | المجال المصدر |
|---|---|---|
| الجسم | | الوطن |
| الدفاع عن الجسم | ← | الدفاع عن الوطن |
| الجسم ساحة المعركة | ← | الأرض ساحة معركة |
| الأجهزة المناعية | ← | مؤسسة الجيش |
| عدو مستهدف (الأمراض والجراثيم) | ← | عدو مستهدف (الخصم) |
| الأسلحة (الصمغ، اللعاب، الدموع، المخاط) | ← | الأسلحة المعروفة (رشاش، بنادق، مدافع) |
| الدفاع الداخلي (الكريات البيضاء) | ← | الدفاع الداخلي (قسم الجيش) |
| للجسم جلد يحيط به | ← | للوطن حصن يحيط به |

**-إسقاط استعاري جزئي:**

يتصور المتعلم كل ما يدور داخل الجسم من عمليات دفاعية ضد الأمراض والجراثيم، من خلال مجال معروف ومدرك هو الحرب. حيث يتجلى الفسق الاستعاري في نصه ممنوع الدخول من خلال إسقاط مصمم الخطاب للخصائص العيانية والحسية للحرب المتجذرة في التجربة الإنسانية والتي صارت مبنية في الذهن البشري على مجال تصوري آخر مجهول بالنسبة للمتعلمين والمتمثل في العمليات الدفاعية للجهاز المناعي وللجسم ككل، ضد الفيروسات التي تمثل الجانب العياني للحرب المعهودة والنجاح والإخفاق اللذين يمثلان جانبها الحسي، ومن هنا يكتسي نظام الجسم المناعي الدفاعي طابعا ماديا، موازيا لمظهر الفعل الإنساني المنظم وهو الدفاع عن الوطن أو

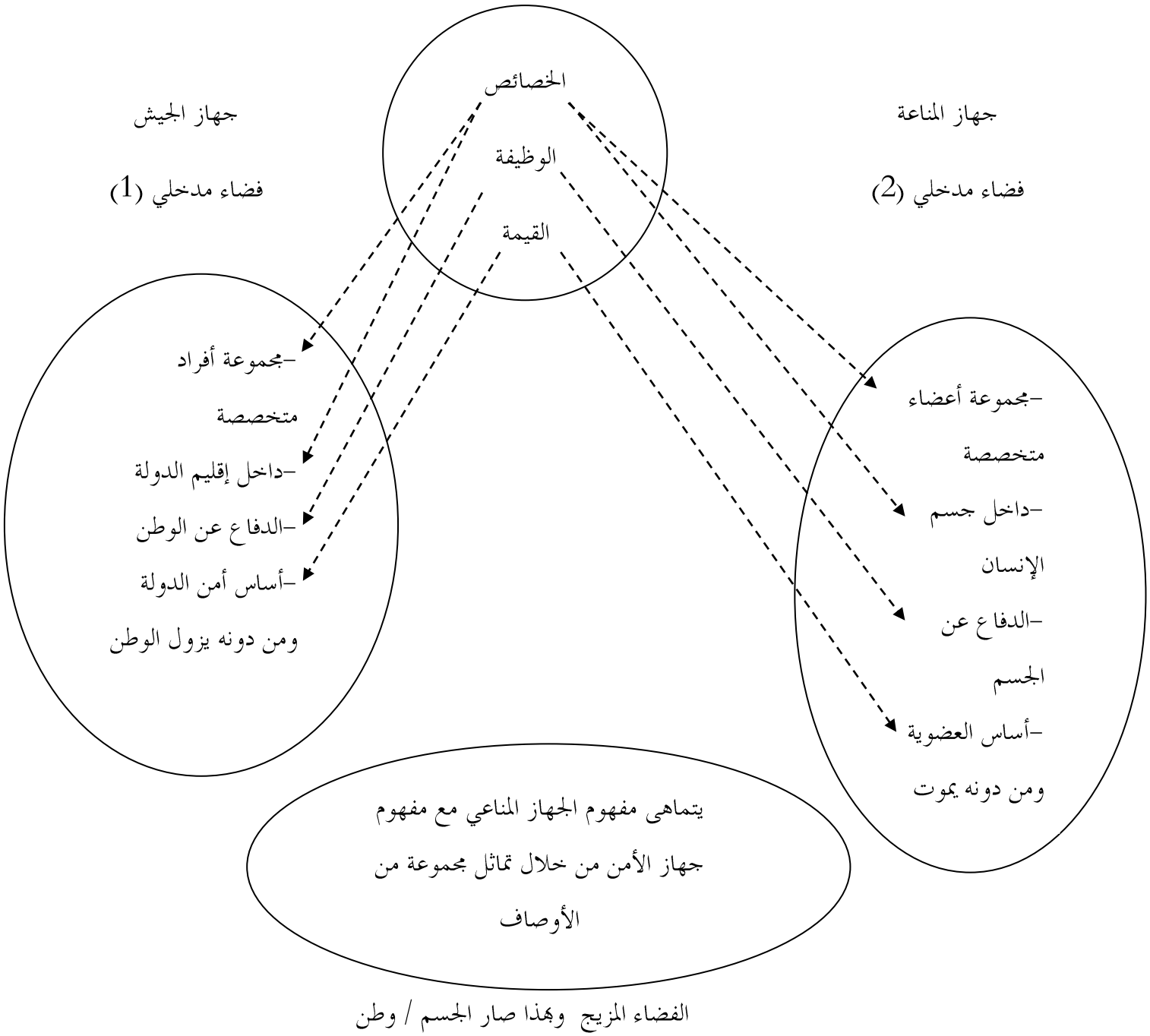
الأرض. والربط بين الجسم والكون ليس وليد التفكير الاستعاري فقط، بل هو ضارب في جذور العقيدة والحقائق الكونية فالاستعارة التصورية بهذا المفهوم قائمة على جملة من الإسقاطات والتوافقات التصورية الجامعة لكلا المجالين.

فالمتعلم لا يعرف البيولوجيا وخبايا الجسم وما يحدث فيه من عمليات دفاعية كبرى، لكن ربطه لمجال المصدر بمجال الهدف جعله يبني معارف جديدة انطلاقا من معارفه القديمة (عن الحرب وملابساتها). وبهذه التعابير الإستعارية يتم تعليم المتعلمين استعاريا.



كما تحدثنا في النص السابق عن عدم قدرة المتعلم فهم الاستعارات المعقدة أو المجردة (المجالين، يلجأ حين يشرح المعلم العلاقة الأفضية المتباعدة، وإذا لم يكن هناك شرح تبقى الاستعارة مبهمة ومفهومة فهم سطحي أو جزئي.

وخطاطة المزج لاستعارة نص ممنوع الدخول تكون كالآتي:




الفضاء المزيج وبهذا صار الجسم / وطن

## رابعا: دور الاستعارة في تنمية الكفاءات اللغوية والعلمية لدى متعلمي [ السنة الخامسة ابتدائي ]:

### 1- بطاقة البحث الميداني :

**أ- المجال المكاني:**

أجريت الدراسة الميدانية مع التلاميذ في ابتدائية جبين مولود بالشرايع ولاية سكيكدة وهي أقدم ابتدائية في المنطقة، تضم 13 قاعة تدريس منها قسمين للخامسة ابتدائي عينة الدراسة، حيث أجريت الاختبارات (58 تلميذا وتلميذة)، بعد الحضور الشخصي معهم مدة الثلاثي الثاني وبالضبط وحدة الصحة والتغذية، أين وجدنا هذه النصوص مادة دسمة لدراستنا لاحتوائها على استعارات كبرى.

**ب- المجال الزمني:**

كانت الدراسة الميدانية شهري فيفري ومارس (2022-2023).

**ج- المجال البشري:**

وزعت استبيانات للمعلمين في 6 ابتدائيات ل 12 معلمة.

**د- أدوات الدراسة:**

تمثلت أدوات الدراسة في مخطوط الإستبانة، بالإضافة إلى مخطوطات أسئلة، ومخطوطات تقييم على طريقة الوزارة مؤخرا ( تقييم المكتسبات جانفي 2023 م).

وعند الانتهاء من جمع الاستبيانات، وتحليل نتائجها وكذا تصحيح أوراق الإجابة بالنسبة للمتعلمين، قمنا بالاستعانة

بالمنهج الإحصائي من أجل الحصول على نسب دقيقة لنتائجنا وهي طريقة مألوفة الهدف منها معرفة التكرارات في الإجابة وقانون النسبة المئوية هو : $\frac{\text{التكرارات} \times 100}{\text{مجموع العينة}}$ .

## 2- تحليل نتائج الاستبيانات الموزعة على المعلمين:

- **دراسة إحصائية وتحليلية للاستبيان:**

الاستبيان وسيلة للحصول على المعلومات في الدراسات الميدانية فهو: « وسيلة للحصول على إجابات عن عدد مكتوب من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعد لهذا، يقوم المجيب بلمئه بنفسه» [1] والاستبيان الذي وزعناه على معلمي السنة الخامسة ابتدائي يعملون في مقاطعة القل غرب سكيكدة موزعين كالآتي:

-ابتدائية عزون حسين –بني سعيد- معلمة واحدة.

-ابتدائية جبين مولود –الشرايع- معلمتان.

-ابتدائية معميش علي –الشرايع- معلمتان.

-ابتدائية مسيخ عمار –القل- معلمان.

-ابتدائية فروم مختار –القل- معلمتان.

-ابتدائية عميرد حسين –القل- معلمتان.

-ابتدائية بوصوفة أحمد –القل- معلمة.

-ابتدائية بغلول محمد –القل- معلمة.

والمجموع 13 (ثلاث عشرة معلمة) معلمة، يجيبون على 12 (اثني عشر سؤالا) سؤالا.

[1]- طلعت همام، سين رجيم عن مناهج البحث العلمي، عمان، مؤسسة الرسالة، ط1، 1980، ص106.

- **معدل الإجابات:**

| | |
|---|---|
| عدد الاستبيانات الموزعة | 13 |
| النسبة المئوية | %100 |
| عدد الاستبيانات المسترجعة | 13 |
| النسبة المئوية | %100 |

نلاحظ أنه كل الاستبيانات المقدمة تم الإجابة عنها.

- **معلومات شخصية:**

- **الجنس:**

| الجنس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الذكور | 0 | %0 |
| الإناث | 13 | %100 |

يمثل الجدول نسب الجنس للمعلمين الذي تكون نسبة الذكور (0% ) أقل بكثير من نسبة الإناث (100% ).

- **الصفة:**

| الرتبة | مرسم | متربص |
|---|---|---|
| التكرارات | 13 | 0 |
| النسبة المئوية | %100 | %0 |

يلاحظ من الجدول أن المعلمات كلهن مرسّمات ولديهن الخبرة في التعليم مما يعزز النتائج الحصل عليها.

- **الرتبة:**

| الرتبة | أستاذ رئيسي | أستاذ مكون |
|---|---|---|
| التكرارات | 8 | 5 |
| النسبة المئوية | %61 | %39 |

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن المعلمات ينوزعن بين أستاذ مكون ورئيسي وهذا يعني أنهن يمتلكن خبرة في الميدان تؤهلهن للمشاركة في الدراسات التقييمية للبرنامج.

- **سنوات الخبرة:**

| الخبرة | التكرارت | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 0 | %0 |
| من 5 إلى 10 سنوات | 2 | %15 |
| أكثر من 10 سنوات | 11 | %85 |

من خلال هذا الجدول نرى أن حصة الأسد من نصيب المعلمات اللواتي درّسن لأكثر من 10 سنوات بنسبة (85% ) مقابل (15%) للمعلمات اللواتي درسن أكثر من خمس سنوات وهذا يعزز ما أشرنا إليه سابقا.

- **المؤهل العلمي:**

| المؤهل | معهد | بكالوريا | لسانس | ماستر | ماجستير | دكتوراه |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التكرارات | / | 1 | 12 | / | / | / |
| النسبة المئوية | %0 | %7 | %93 | %0 | %0 | %0 |

كل المعلمات تقريبا متحصلات على شهادة ليسانس وهو مستوى علمي متقدم يؤهلهن لتفهم الموضوع والإفادة في هذا المجال مقارنة بالمستوى الأدبي (المعهد) بنسبة (0%).

| التخصص | أدب عربي | تخصصات أخرى |
|---|---|---|
| التكرارات | 7 | 6 |
| النسبة المئوية | %53 | %47 |

يتوزع عدد المعلمات بالتساوي تقريبا (53% ) مقابل (47%) بين التخصصات في الأدب واللغة وبين التخصصات الأخرى وهذا ليس في صالح البحث فتخصصات مثل الفلسفة، علن اجتماع، كيمياء يمكن ألاّ يكون لدارسوها فكرة مكتملة عن الاستعارة ولذلك لا يفهمونها ولا يستغلونها في التعليم.

بعد تحليل نتائج المعلومات الشخصية نتطرق إلى إجابات المعلمات بالتحليل والتعليق.

- **المحور الثاني: الإجابة عن الأسئلة المطروحة:**

- **في الجدول الأول الإجابة عن السؤال:** هل تحتوي نصوص الخامسة ابتدائي على استعارات؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 12 | 1 | 0 |
| النسبة المئوية | %92 | %8 | %0 |

يتبين لنا من الجدول أن نسبة الأستاذة الذين يجدون نصوص الخامسة ابتدائي استعارية تكاد تكون كاملة (92%) مقابل (8%) فقط بدون عكس ذلك وربما كان الأجدرية أن يقول لم أنتبه لذلك.

- **في الجدول الثاني الإجابة عن السؤال:** هل تساهم الاستعارات في بناء المفاهم؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 12 | 1 | 0 |
| النسبة المئوية | %92 | %8 | %0 |

لقد اتفقت وجهة نظر المعلمين بأهمية الاستعارة في بناء المفاهيم لدى المتعلم من خلال الإحصائيات بنسبة (92%) من المستجوبين، وهذا يعزز الطرح بأن للاستعارة دور فعال في دمج التجربة مع المعلومات الجديدة وبالتالي بناء المفاهيم.

- **في الجدول الثالث الإجابة عن السؤال:** إذن هل هي وسيلة تعليمية؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 11 | 2 | |
| النسبة المئوية | %85 | %15 | %0 |

من خلال الجدول يثبت لنا أن الاستعارة وسيلة تعليمية بامتياز حيث نجد (85%) من المعلمين يعتبرونها كذلك، أمّا البقية القليلة جدا(15%) فلا يرون ذلك وربما يعود ذلك إلى عدم الإطلاع والانتباه.

- **في الجدول الرابع الإجابة عن السؤال:** إذا كان الأمر كذلك، ما هي أكثر المهارات المستهدفة التي تعززها الاستعارة؟ مع الترتيب:

**أولا: كل الإجابات كانت كأنها تعزز المهارات التعليمية:**

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 13 | 0 | 0 |
| النسبة المئوية | %100 | %0 | %0 |

**ثانيا: فيما يخص الترتيب:**

| | |
|---|---|
| المرتبة الأولى | إثراء المعجم |
| المرتبة الثانية | الفهم والإنتاج بنفس الرتبة |

يتبين لنا من خلال الجدول أن أكثر الكفاءات التي تعززها الاستعارة هي "إثراء المعجم" ثم الإنتاج التخيلي وفهم الحقائق العلمية بنفس الدرجة.

- **في الجدول الخامس الإجابة عن السؤال:** هل يفهم التلميذ كل الاستعارات الواردة في النصوص؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 12 | 1 | 0 |
| النسبة المئوية | %92 | %8 | %0 |

من خلال إجابات المعلمين الموحدة (92%) حول الفهم يبين أن التلميذ لا يفهم كل الاستعارات الواردة في الكتاب المدرسي مقابل إجابة واحدة (%) بالموافقة.

- **في الجدول السادس الإجابة عن السؤال:** هل تطلب هذه الاستعارات تدخل المعلم لتبسيطها والمساعدة على الربط بين طرفيها؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 13 | 0 | 0 |
| النسبة المئوية | %100 | %0 | % |

من خلال الجدول كان الجواب موحدا (100 %) هو وجوب تدخل المعلم لتبسيط الاستعارة، وإقامة الإسقاطات بين طرفيها.

- **في الجدول السابع الإجابة عن السؤال:** هل تظن أن هذه الاستعارات توافق العمر العقلي المعرفي والنمو المفاهيمي للمتعلم؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 7 | 6 | 0 |
| النسبة المئوية | %54 | %46 | %0 |

انقسم المعلمون قسمين في هذا السؤال بنسبة (54%) إلى (46%) قسم يقول بمناسبة الاستعارة للنمو المعرفي للتلاميذ. وقسم يقول بعدم موافقتها لعمرهم العقلي.

- **في الجدول الثامن الإجابة عن السؤال:** هل يوظف المتعلم تعابير استعارية في التعبير الشفوي والكتابي؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 7 | 5 | 1 |
| النسبة المئوية | %54 | %38 | %8 |

من خلال الجدول يتبين أن نصف المعلمين يقولون بتوظيف التعابير الإستعارية في التعبير الكتابي والشفوي والنصف الآخر ينفي ذلك، ومعلمة واحدة لم تنتبه لذلك.

- **في الجدول التاسع الإجابة عن السؤال:** هل يفهم المتعلم الاستعارات المجردة المجالين (المستعار والمستعار منه) مجردين غير محسوسين؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 2 | 11 | 0 |
| النسبة المئوية | %15 | %85 | %0 |

يكاد المعلمين يجمعون على الإقرار بعدم قدرة المتعلمين على فهم الاستعارات المجردة (المجالين بنسبة 85%)، بينما أجاب معلمين (15%) بقدرتهم على فهمها وهذا لأن المتعلمين ليسوا نماذج متطابقة فيمكن وجود حالات شاذة والشاذ يحفظ ولا يقاس عليه وسنتطرق لتوضيح ذلك لاحقا.

- **في الجدول العاشر الإجابة عن السؤال:** أم تره، أنه يجب أن يكون طرف مجرد وطرف محسوس مثل: واد الحياة مثلا؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 13 | 0 | 0 |
| النسبة المئوية | %100 | %0 | %0 |

أجمع معلمو السنة الخامسة (100%) على ضرورة تدخل المعلم بل يتحتم عليه أن يبسط الاستعارات الواردة في الكتاب، لأن بعضها أكبر من فهم المتعلم مثل (الإنسان أرض، الإنسان وطن)، وهذا نرد به على المعلمين اللذين يقولان في السؤال السابق أن التلميذ يفهم كل الاستعارات الواردة، ثم نجد هنا إجماع فنلمس بعض التناقض ربما لجهل بعض المعلمين في حد ذاتهم المفهوم الجديد للاستعارة.

- **في الجدول الحادي عشر عن السؤال:** هل توافقني الرأي على أن المقطع الخامس من الكتاب المدرسي عبارة عن نصوص استعارية كبرى تنضوي تحتها استعارات جزئية تقرب المفاهيم العلمية الجديدة للمتعلم مثل: الدفاع عن الجسم حرب وبالتالي الجسم وطن؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 13 | 0 | 0 |
| النسبة المئوية | %100 | %0 | %0 |

كل المعلمات (100%) وافقني الرأي على ما توصلت إليه بعد حضوري دروس المقطع الخامس وتوصلي إلى أنها نصوص أو بالأحرى الاستعارات الكبرى مبنية على استعارات أولية أو ذرية، وأنّها أسهمت كل الإسهام في تمثل المتعلم للمعرفة الجديدة وبنائه لرصيده المفاهيمي.

- **في الجدول الأخير كانت الإجابة عن السؤال المحوري وهو:** هل الاستعارة تعريف لفظي بلاغي أم آلية من آليات تفكير الذهن البشري؟

| الإجابة ب | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|
| التكرارات | 9 | 4 | 0 |
| النسبة المئوية | %69 | %31 | %0 |

كانت إجابات أكثر من نصف المعلمين المستجوبين بنعم (69%) لصالح كون الاستعارة آلية من آليات التفكير متجذرة في الذهن البشري تمكن المتعلم من فهم مجال تصوري عن طريق مجال آخر أكثر حسية وقربا من واقعه، بينما (31%) منهم أجابوا بكون الاستعارة أسلوب بلاغي زخرفي خاص بالعملية الإبداعية، ولعل هذا راجع إلى الجهل بمخرجات العلوم من جهة وكذلك الجهل بكنه الاستعارة أصلا فجل الشهادات في التعليم الابتدائي بعيدة عن التخصص المطلوب.

- **خلاصة عامة:**

من خلال الاستبيانات الموزعة والإجابات المحصل عليها توصلنا إلى النتائج التالية نحاول مقارنتها بما توصلنا إليه في الحضور الميداني مع أقسام الخامسة ابتدائي:

- ✓ الإقرار باستعارية نصوص الخامسة ابتدائي وأن المعلمين يمارسون عملية التدريس بالاستعارة ولو من دون وعي.
- ✓ وأنّ الاستعارة من وجهة نظرهم وسيلة تعلمية تساهم في بناء المفاهيم.
- ✓ وأنّها تسهم في تنمية الكفاءة العلمية واللغوية لدى المعلمين وأكثر الإجماع كان على دورها في بناء المعجم ثم الكفاءات الأخرى بنفس الدرجة.
- ✓ أجمع المعلمون على فهم المتعلم لكل الاستعارات الواردة في الكتاب المدرسي وهذا لم نجده في الحضور الشخصي بل يفهم فهم سطحي جدا وإجابتهم على السؤال الموالي إجماعا بنعم على تطلب هذه الاستعارات للتدخل المعلم لتبسيطها هو تناقض لإجابتهم بفهم المتعلم لكل الاستعارات فاستعارات المقطع الخامس فوق المستوى العقلي للمتعلمين، لأنهم في مرحلة العمليات العقلية المحسوسة ووجود تلميذ أو اثنين في القسم يفهمون هذه الاستعارات حالة خاصة. والشاذ يحفظ ولا يقاس عليه، وبالتالي نكون قد أجبنا عن السؤال السابع وقد اتفق ما توصلت إليه ميدانيا وكذا كانت إجابات المعلمين موافقة لنا، فالعمر المفاهيمي لمتعلم هذه المرحلة لا يسمح بهذه العمليات الذهنية العليا.
- ✓ استحالة فهم المتعلمين للاستعارة المجردة المجالين فعلى الأقل يكون طرف مجرد والآخر محسوس.
- ✓ تتكون هذه الاستعارات الكبرى من استعارات جزئية (ذرية) تمثل لبنات بناء الاستعارة، كالآتي:

نص واد الحياة

| |
|---|
| تصور الدم واد |
| الاستعارة الكبرى |
| الجسم أرض |
| الاستعارات الجزئية |
| -الحياة دابة |
| -الجسم محارب |
| -القلب مضخة |
| -الدم واد |

نص ممنوع الدخول

| |
|---|
| تصور الدفاع عن الجسم |
| حرب |
| الاستعارة الكبرى |
| الجسم وطن |
| الاستعارات الجزئية |
| -الجسم آلة |
| -جهاز المناعة حصن |
| -الجلد غطاء |
| -الصمغ، اللعاب والدموع |
| دفاع خارجي |

بعد أن عرضنا نتائج الاستبيان الموزع على المعلمين ومقارنته بنتائج الحضور الشخصي، نود أن نثمن هذه النتائج، بل وربما نتوصل إلى حقائق أخرى من خلال اختبارنا لهذه الآراء فعليا في الكناية التي اكتسبها التلاميذ حول هذه الإستراتيجية، وذلك من خلال:

- ✓ تصميم اختبار تقييم المكتسبات على الطريقة المقترحة للمرسم الدراسي 2024/2023 من طرف وزارة التربية الوطنية. بعد الإطلاع على خطواته الإجرائية من خلال حضوري مع مفتش المقاطعة عندئذ ريب المعلمين شهر مارس 2023. عن طريق محاولة قياس مستوى التملكات عوض الطريقة القديمة وهي طريقة التنقيط.

بنينا التقييم على ستة معايير كالآتي:

- المعيار الأول: اختبار فكرة عامة من بين أربع اقتراحات.
- المعيار الثاني: استخراج معلومات صريحة من النص.
- المعيار الثالث: تفسير ظاهرة أو تبيانها من النص.
- المعيار الرابع: رصد التفكير التشبيهي للمتعلم.
- المعيار الخامس: اختيار عبارة من النص جعلته يفهم العمليات الدفاعية للجسم.
- المعيار السادس: الإتيان بأربع تعابير استعارية (مجازية) من نص: واد الحياة على غرار نص: ممنوع الدخول.

بعد إجراء الاختبار على عينة* تشمل قسمين للسنة الخامسة ابتدائي بمدرسة "جبين مولود" تتكون من 58 تلميذا وتلميذة، تحصلنا على النتائج التالية:

## 3-تحليل نتائج اختبار المتعلمين:

### أ-المعيار الأول:

كان حول اختيار الفكرة العامة المناسبة من بين أربع اختيارات كلها صحيحة لكن الاختلاف كان في درجة المناسبة. وتعمدنا صياغتها على شكل استعارات لاختبار مدى قدرة المتعلم على فهم الاستعارة الكبرى وبالتالي الحمولة العلمية للدرس فكانت النتائج كالآتي:

*هي جزء من مجتمع البحث يجتازه الباحث لصعوبة الوصول إلى كل أفراد مجتمع البحث وهذا بغرض الوصول إلى استنتاجات وتعميمات حسب قيمة النتائج الإحصائية المتوصل إليها.

| | تملك أقصى | تملك مقبول | تملك جزئي | تملك محدود | |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 1 | 9 | 2 | 46 | 58 |
| النسبة | %2 | %15 | %4 | %79 | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول أنه كلما كانت الاستعارة أكثر تعقيدا أو أقرب إلى المجرد، كلما قلت قدرة المتعلم على ربط طرفي الاستعارة، فمتعلم واحد (2%) من أصل 58 متعلم استطاع تمثل الاستعارة المناسبة للعنوان وهي الجسم/ وطن (أرض) فتحصل على تملك أقصى بينما تحصل أكثر من نصف العدد وهو 46 متعلم (79%) على تملك محدود باختيارهم استعارة سطحية، أو لنقل جزئية، (من الاستعارات المكونة للإستعارة الكبرى). لأن أحد طرفيها محسوس معلوم وهو الآلة (الجسم آلة).

بينما اختار 9 متعلمين أي (15%) من مجموع المتعلمين استعارة طرفيها ممارسات إنسانية مألوفة من واقعهم ولذلك سهل تمثلها لأنها من الاستعارات المتجذرة في الذهن والتجربة.

ومنه نستنتج أن تلميذ السنة الخامسة ابتدائي لا يستطيع فهم الاستعارة المجردة أو المجهولة الطرفين أو المعقدة إلا بعد فهم استعاراتها الأولية المشكلة لها، ثم يستعمل بمساعدة المعلم نظرية المزج التصوري للربط بين الفضاءات المتباعدة.

**ب-المعيار الثاني:**

كان عبارة عن استخراج معلومات صريحة من النص، وقد اخترنا عبارات تمكننا من اختيار مدى قدرة المتعلم على الفصل بين طرفي الاستعارة (المجال المصدر، المجال الهدف).

| | تملك أقصى | تملك مقبول | تملك جزئي | تملك محدود | |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 16 | 9 | / | 32 | 58 |
| النسبة | %28 | %16 | %0 | %55 | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول مايلي:

نصف عدد المتعلمين (55%) تقريبا تمكنوا من التفريق بين المجال المصدر والمجال الهدف، بينما لم يتمكن النصف الآخر من ذلك، و لم يفرقوا بين من هاجم الآخر الجراثيم أم الجسم، وكان لزاما أن يتدخل المعلم ليوجه مسار التصور.

نستنتج أن المتعلم في هذه السن مازال قاصرا على التفريق بين طرفي الاستعارة، لأنه في مرحلة التفكير المادي، حتى الذين تمكنوا من ذلك كان بعد الشرح.

**ج-المعيار الثالث:**

كان تفسير ظاهرة أو تبيانها من النص وهو عبارة عن أربع أسئلة لبيان مقدرته على إسقاط الخصائص الجزئية بين المجالين (المصدر والهدف).

| | تملك أقصى | تملك مقبول | تملك جزئي | تملك محدود | |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 3 | 29 | 17 | 8 | 58 |
| النسبة | %5 | %50 | %29 | %14 | %100 |

كانت الإجابات صحيحة تقريبا، لأن العبارات تحتوي على وظيفة مذكورة في النص، يعني فهم استعارة جزئية من الاستعارات المكونة للاستعارة الكبرى (الجسم/ الوطن) هي استعارة أحد طرفيها معلوم ومرتبط بوظيفة ملموسة، ومعروفة فكانت الإجابات كالآتي:

تقريبا نصف الإجابات صحيحة من بينها 3 إجابات فيه الصميم أمّا الإجابات الأخرى فكانت سطحية رغم صحتها.

نستنتج أن المتعلم لا يفهم الاستعارة كليا بل يفهم منها الجزء المذكور صراحة ولا يتأوله.

**د-المعيار الرابع:**

رصد التفكير التشبيهي للمتعلم (لأنه يقوده مستقبلا لفهم الاستعارة)، كان المطلب عبارة عن شرح أربع تعابير استعارية لاختبار مدى قدرة المتعلم على فهم الاستعارات الجزئية (الأولية).

| | تملك أقصى | تملك مقبول | تملك جزئي | تملك محدود | |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 4 | 18 | 22 | 14 | 58 |
| النسبة | %7 | %31 | %38 | %24 | %100 |

لقد كانت الإجابات كالآتي:

أربع متعلمين (7%) تمكنوا من فهم الاستعارات كاملة، وثمانية عشر متعلم (31%) شرحوا ثلاث استعارات، واثنان وعشرون (38%) متعلم تمكنوا من شرح استعارتين، يعني شرح حوالي 44 متعلم أكثر من نصف الاستعارات المطروحة، وهذا ما ساعدهم على فهم الدرس وتصور العمليات الدفاعية داخل الجسم.

نستنتج أن المتعلم في هذه السن يفهم الاستعارات الأولية المتجذرة في الذهن البشري والتي صارت بالنسبة إليه من المسلمات، مع وجوب وجود طرف من تجربته الشخصية تكون حسية حركية.

**ه-المعيار الخامس:**

وهو عبارة من النص جعلت المتعلم يفهم العمليات التي تجري داخل جسم الإنسان مع تبرير سبب الاختيار.

| | تملك أقصى | تملك مقبول | تملك جزئي | تملك محدود | |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 39 | 17 | 1 | 1 | 58 |
| النسبة | %67 | %29 | %2 | %2 | %100 |

يبين لنا من خلال الجدول أكثر من نصف المتعلمين تحصوا على تملك أقصى يعني أنهم أحسنوا اختيار الاستعارة المناسبة لكنها ليست الاختيار المطلوب، وما ساعدهم على حصد التملك الأقصى هو قوة التبرير (الدفاع حرب)، أمّا الاستعارة المطلوبة (الجسم وطن) فلم يتمكن سوى أربع تلاميذ من الوصول إليها لأنها مجردة ولا تفهم إلا بعد عملية المزج الذهني، وربما هؤلاء المتعلمين من الاستثناءات فهناك من يسبق عمره العقلي عمره الفعلي.

**و-المعيار السادس:**

وهو الإتيان بأربع تعابير مجازية (استعارية) من نص الدم واد الحياة ص 78 على غرار (تشبه) ما أخذناه في درس ممنوع الدخول ص82.

| | تملك أقصى | تملك مقبول | تملك جزئي | تملك محدود | |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 3 | 13 | 20 | 22 | 58 |
| النسبة | %6 | %22 | %34 | %38 | %100 |

من خلال الجدول تبين لنا أن استخراج الاستعارات المعقدة، فثلاثة متعلمين فقط (6%) تمكنوا من ذلك، بينما تمكن 13 متعلما من استخراج ثلاث تعابير استعارية (22%) بينما نصف الممتحنين استخرجوا استعارتين فقط (34%)، بينما النصف المتبقي إما أنه استخراج استعارة واحدة، أو أنه لم يتمكن في ذلك.

نستنتج أن هذا المعيار يعزز المحصل عليها من عدم قدرة المتعلمين على فهم الاستعارات المجردة أو أن يكون فهمها سطحيا وأن الاستعارات الواردة في الكتاب لم تراع العمر العقلي للمتعلم.

لقد تمكننا من خلال تحليل نتائج اختبار المتعلمين من الوصول إلى نتائج عززت لنا ما توصلنا إليه سابقا سواء عند حضورنا قاعة التدريس، أو عند تحليلنا النتائج الاستبيان الموجه للمعلمين.

وبعد عرضنا لما توصلنا إليه من نتائج وحقائق نتطرق إلى سلبيات وايجابيات اعتماد آلية الاستعارة في التدريس ومآخذ حول العملية التعليمية التعلمية.

-لا يستطيع متعلم السنة الخامسة ابتدائي فهم الاستعارات المجردة.

-لا يفرق المتعلم بين المجال المصدر والهدف (طرفي الاستعارة).

-لا يفهم المتعلم الاستعارة الكبرى بل يلم شتاتها من فهم الاستعارات الجزئية (الذرية) المكونة لها: وبتوجيه من المعلم.

-الاستعارات المتداولة أو المتجذرة في ذهن المتعلم سهلة الفهم خصوصا إذا كانت حسية حركية.

يكون الإسقاط عند المتعلم محدود انتقائي أقرب إلى تفكيره السطحي.

هذه مجمل النتائج الخاصة بتحليل الاختيار.

وكما نوهنا إلى الأهمية الكبرى التي تحظى بها الاستعارة في نقل المفاهيم وتبسيطها، وإثراء المعجم اللغوي والمعنوي للمتعلم. وجب علينا التنبيه إلى بعض سلبيات الاستعارة في التعليم.

**4- سلبيات استخدام الاستعارة التصورية في التدريس:**

- عدم مراعاة السن العقلي للمتعلم أثناء صياغة النصوص التعليمية أي أن الخطاب التعليمي لا يستند كثيرا إلى مخرجات علم النفس المعرفي فتكون الاستعارات أحيانا فوق قدرة المتعلم فتسبب له التشويش.
- بالرغم من قدرة ممثالة الظواهر على إيصال المفاهيم للمتعلم، إلاّ أنّ هناك العديد من التحذيرات لاستعمال المتشابهات المتباعدة، فالتفاوت أحيانا بين سمات المجال المصدر والمجال الهدف قد يؤدي إلى تضليل المتعلم وإبعاده عن المطلوب لذلك وجب إرفاق هذه الاستعارات بالفيديوهات والصور (التمثيل البصري) والمجسمات.
- يمكن الاستعارات الدقيقة أن توفر نمطا من الاختصار المخل بالمواد لذلك على المعلم أن يحاول توفير أكثر من نموذج استعاري من أجل تقليل احتمال الفهم الخاطئ.
- غياب التكوين النظري للمعلمين أيضا يؤثر سلبيا على هذه الطريقة لأن الكثير منهم في غير تخصصه ولا يفهم شيئا عن الاستعارة ودورها الحيوي.

# خاتمة

تطرق البحث إلى ركيزة أساسية من ركائز المثلث التعليمي، في مختلف الأطوار التعليمية، ولا سيما الطور الابتدائي على اعتباره أنّه القاعدة الصلبة التي تسند إليها البقية، وهو الخطاب التعليمي همزة وصل بين المادة المعرفية والحمولة الدلالية للنص التعليمي والمتعلم بوساطة توجيهية هو المعلم، ونظرا للمكانة الهامة، قمنا بمقاربته عرفانيا وذلك بتحليله للوقوف على دور الذهن في بناء المعرفة من خلال استعماله لآليات عرفانية، لتنمية الكفاءات المعرفية واللغوية لدى المتعلمين وقد توصلنا بعد هذا المجهود الكبير إلى نتائج متواضعة يمكن إجمالها فيما يلي:

– اللسانيات العرفانية حقل علمي جديد يقدم خدمات جليلة لعدة حقول مجاورة لا سيما حقل التعليمية، الذي يلعب دورا هاما في رقي الأمم.

– ساعدت الظروف السائدة في النصف الأول من القرن الماضي والمتمثلة محاكاة الآلة للذهن البشري وظروف الحرب العالمية الثانية على انبثاق علم معرفي جامع لعدة تخصصات تمخضت عنه لاحقا اللسانيات العرفانية.

– تدرس اللسانيات العرفانية اللغة في الذهن وأنها قدرة عرفانية لا يمكن فصلها عن غيرها من الملكات الأخرى، كما اهتمت بالسيرورات الذهنية والمسارات المعرفية.

– تستفيد اللسانيات العرفانية من علوم الدماغ في برهنتها علميا على أنّ مراكز معالجة اللغة في الدماغ (الذهن) ككل دون تخصص موضعي.

– الاستعارة التصورية ليست زخرف بلاغي كما كان سائدا في البلاغة الكلاسيكية، بل آلية من آليات التفكير واستراتيجية ذهنية متجذرة في أدمغة البشر.

– تقدم المقاربة العرفانية للخطاب التعليمي فوائد جمة من بينها الكشف عن كيفية استثمار المتعلم للآليات العرفانية في المقام التربوي، وتحديدا في الخطاب التعليمي لتقريب المفاهيم العلمية واخراجها من صلب التجريد، وكذلك في إثرّاء المعجم الذهني وتوسيع استخدام الألفاظ، وأيضا القدرة على الإنتاج في مقامات تواصلية مختلفة.

- تعمل التجربة الإنسانية على بلورة المفاهيم وبنائها بطريقة أكثر دقة خاصة التجارب المتعلقة بالحسد.

- الإستعارة التصورية آلية من آليات التفكير تسهم عن طريق الإسقاط بين المجالين المصدر والهدف في تحسين جودة العملية التعليمية.

- يحتوي كتاب الخامسة إبتدائي على استعارات فوق مستوى المتعلم، ولا تلائم سنه العقلي في هذه المرحلة لذلك لا بد من لجوء المعلم لمساعدته على استثمار آلية المزج التصوري لجمع الإستعارات الجزئية وبالتالي القبض على الإستعارة الكبرى.

- الاستعارة التي يكون مجالها المصدر ماديا محسوسا تكون الأكثر فهما وملاءمة.

- عدم مراعاة المنهاج لمخرجات علم النفس المعرفي.

- عدم تمكن المعلمين من سُبل التدريس الحديثة التي توفرها العلوم المعرفية، وهي دفع الفرد لبناء تعلماته بنفسه بل تجدهم في معظم الأحيان يكرسون الطريقة القديمة (التلقين).

- اكتظاظ الأقسام، والبرامج، وضيق الوقت يعيق أخذ المادة حقها من التقديم.

- الخطاب التعليمي جسر للتواصل بين الكتاب المدرسي والمتعلم.

- تنويع الوسائل التعليمية يساعد آليات تفكير الذهن البشري على بناء المعرفة، فهي تدعيمية وفاعلة وتخلق جوّ من المتعة والتشويق مما يحفز المتعلم على الانتباه والتفكير.

- نجاح العملية التعليمية مرهون بطبيعة المادة المعرفية المقدّمة من جهة، وعلى ما يقوم به المتعلم بنفسه من عمليات لفهم هذه المعارف واستثمارها.

- تتم كل العمليات اللازمة لبناء المعرفة على مستوى الدماغ.

- الدماغ البشري ظاهرة علمية معقدة ومُعجزة، يتكون من فصوص وكلّ فصّ يتحكم في عمليات معينة تؤدّي متظافرة إلى المعرفة بمساعدة الإدراك.

ومن خلال جولتنا المتواضعة في رحاب هذا البحث وتحصيلنا للنتائج السابقة، ارتأينا ضرورة طرح بعض الاقتراحات لعلها تجد آذانا صاغية للنهوض بالقطاع التعليمي عامة وبالتالي رقي الأفراد والأمم:

- على التعليمية كحقل علمي أن تتبادل المنافع والمُخرجات مع كل التخصصات الأخرى (السيكولوجيا، علم النفس التربوي، علم الأعصاب، اللسانيات العرفانية...إلخ) ولا سيما مجال علم النفس لما يقدمه لنا من نتائج مهمة وأبحاث حول شخصية المتعلمين، وميولاتهم وطبائعهم وقدراتهم العقلية في كل المراحل العمرية.

- يجب أن يراعي واضعوا البرامج التعليمية عمر المتعلمين العقلي وخصائص المرحلة التي يمرون بها عند صياغة الخطاب التعليمي ليُحصّل النتائج المرجوة.

- ضرورة التكوين المستمر للمعلمين من قبل متخصصين في مجال التعليم والبيداغوجيا لاطلاعهم على آخر مُخرجات العلوم لمواكبة العصرنة والاستفادة من المناهج المتطورة لأنّ للمعلم دور فعّال في مدى نجاعة الخطاب التعليمي لأنّه هو موجّه الخطاب.

- استخدام استعارات تعليمية توافق مقدرة فهم المتعلم.

- استخدام أكثر من نموذج إستعاري للمفهوم الواحد حتى لا يقع حيّز التخصيصن وبالتالي يكون فهمه ناقصا أو خاطئا.

- إعادة دراسة المناهج وتعديلها وفق مُخرجات العلوم ومراعاة سنّ المتعلم من حيث (الوقت، الاكتظاظ، عدد المتمدرسين في الأقسام).

وختاما، لا تدعي الدراسة تقديم الجديد واستيفاء الموضوع حقه، وإنما تطمح أن تكون ضمن المحاولات التي أرادت تحليل الخطاب التعليمي بمنظور مختلف قصد تحسينه وتطويره ... لتبقى التعليمية صرحا يتسع لمزيد من الرؤى ومناهج الدراسة.

**والله ولينا وهادينا إلى ما فيه تبصرة واهتداء لطالب العلم.**

# ملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

ماستر 2 لسانيات الخطاب

## استبيـــان

أخي الكريم/ أختي الكريمة معلمي ومعلمات السنة الخامسة ابتدائي.

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، تحية تربوية طيبة، وبعد:

أقوم بدراسة ميدانية في إطار إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تحت عنوان: **"تحليل الخطاب التعليمي من منظور اللسانيات العرفانية –السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا–".**

ورغبة في الاستفادة من خبرتكم في الميدان، نرجو التكرم بالإجابة عن الأسئلة المطروحة بصدق وموضوعية وأمانة. علما أن المعلومات التي سوف أحصل عليها ستكون محل سرية تامة ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط، ولذا شرفونا بقراءة كل سؤال والإجابة عنه بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة من وجهة نظركم الشخصية.

تقبلوا أسمى عبارات الشكر والتقدير على تعاونكم.

الطالبة/ فوزية بوشمع

**أولا/ البيانات الشخصيـــة:**

**الجنـــس:**

ذكـــر ☐ أنثـــى ☐

**الرتبـــة:**

أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

**الصفـــة:**

مرسم ☐ متربص ☐

**مشوار الخدمة:**

أقل من 05 سنوات ☐ من 05 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

**المؤسســـة التربوية:** .....

**المؤهل العلمي:**

معهـــد ☐ بكالوريا ☐ ليسانس ☐

ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

**التخصـــص:** .....

**هام جدا:**

- إذا كان الموضوع يسبب لك إحراج لا تكتب اسمك.

**ملاحظة:**

أعلم أن مصطلح الاستعارة غير متداول، وليس في المتناول بالنسبة لهذه المرحلة التعليمية ولكنها موجودة في نصوص القراءة، ويمكن أن يفهمها التلميذ بمسميات أخرى، كالتشبيه والتعبير المجازي.

| الرقم | الأسئلـــة | نعم | لا | لم أنتبه لذلك |
|---|---|---|---|---|
| 01 | هل تحتوي نصوص السنة الخامسة على استعارات؟ | | | |
| 02 | هل تساهم هذه الاستعارات في بناء المفاهيم؟ | | | |
| 03 | إذن هل هي وسيلة تعليمية؟ | | | |
| 04 | إذا كان الأمر كذلك, ما هي أكثر المهارات المستهدفة التي تعززها الاستعارة؟<br>- فهم الحقائق العلمية.<br>- القدرة على الإنتاج التخيلي (التعبير الكتابي)<br>- إثـــراء المعجم | | | |
| 05 | هل يفهم التلميذ كل الاستعارات الواردة في النصوص؟ | | | |
| 06 | هل تتطلب هذه الاستعارات تدخل المعلم لتبسيطها والمساعدة على الربط بين طرفيها؟ | | | |
| 07 | هل تظن أن هذه الاستعارات توافق العمر العقلي المعرفي والنمو المفاهيمي للمتعلم؟ | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 08 | هل يوظف المتعلم تعابير استعارية في التعبير الشفوي والكتابي؟ | | | |
| 09 | هل يفهم التلميذ الاستعارات المجردة المجالين (المستعار والمستعار منه مجردين غير محسوسين)؟ | | | |
| 10 | أم ترى أنه يجب أن يكون طرف مجرد وطرف محسوس مثل: واد الحياة مثلا؟ | | | |
| 11 | بعد اطلاعي على الكتاب المدرسي وجدت أن نصوص المقطع الخامس عبارة عن استعارات كبرى, تنضوي تحتها إشعارات جزئية تعرب مفاهيم علمية جديدة بالنسبة للمتعلم, مثل الدفاع عن الحسم حرب, هل توافقني الرأي؟ | | | |
| 12 | إذا كان الأمر كذلك, هل تعتبر الاستعارة زخرف لفظي كما كان ينظر إليها في البلاغة الكلاسيكية, أم أنها آلية من آليات التفكير متجذرة في الدهن البشري تمكننا من فهم مجال ما عن طريق مجال آخر عبر عملية إسقاط بعض خصائص الطرف الثاني (المصدر) عكس الطرف الأول (الهدف)؟ | | | |

وزارة التربية الوطنية

ورشة اللغة العربية التاريخ/ .....

الاسم: .....

اللقب: .....

الخامسة: .....

**نموذج اختبار في اللغة العربية**

**كفاءة فهم المكتوب**

**الجـــزء الأول: فهم المحمول الفكري**

اقـــرأ نص "ممنوع الدخول" ص 82 بتمعن ثم أجب.

**المعيار (1) الفكرة العامة للنص:** ضع علامة (X) أمام الجواب الذي تراه مناسبا و شاملا:

1- الجسم مصنع ☐ 2- الجسم وطن (أرض) ☐

3- الجسم ☐ 3- الدفاع عن الجسم حرب ☐

**المعيار (2) تحديد معلومات صريحة في النص:** ضع علامة (X) أمام الجواب الصحيح:

1- مقاومة الجسم للجراثيم تشبه الحرب ☐

2- الحرب أثناء اندلاعها تشبه الجسم ☐

3- الجراثيم تهاجم الجسم ☐

4- الجسم يهاجم الجراثيم ☐

**المعيار (3) تفسير ظاهرة أو تبيانها من النص:** أجب عن الأسئلة التالية.

1- ماذا يحارب جسم الإنسان؟

.....

2- ما هو خط الدفاع الذي يُؤمنه الجسم؟

.....

3- لماذا الجسم آلة منتجة؟

.....

4- ما هي جنود الجسم؟

.....

**المعيار (4) رصد التفكير التشبيهي عند المتعلم:** اشرح العبارات التالية.

- الجسم آلة

.....

.....

- الجـــلد غطاء

.....

.....

- جهاز المناعة حصن .....
- الجسم محارب .....

.....

**المعيار (5):** اختر عبارة من النص جعلتك تفهم العمليات التي تجري داخل الجسم علميا مع التبرير (التي تختارها بررها) .

1- الجسم وطن ☐ التبرير : .....

2- جهاز المناعة حصن ☐ التبرير : .....

3- الجراثيم عـــدو ☐ التبرير : .....

4- الدفاع حـــرب ☐ التبرير : .....

**المعيار (6):** بعد فهم المجاز نختبر الإنتاج من قبل المتعلم.

فتح الكتاب على ص 78 نص "الدم واد الحياة".

اقرأ النص و أجب عن المطلب التالي:

هات أربع تعابير مجازية من النص على شاكلة (تُشْبِه) التعابير المجازية في نص ممنوع الدخول:

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

**فهم المحمول الفكري: (ت= تملك)**

**نموذج تقييم الموضوع و سلّم التقديرات:**

**الجـــواب الأول: الفكرة العامة للنص.**

| | ت. أقصى | ت. مقبول | ت. جزئي | ت. محدود |
|---|---|---|---|---|
| الجســـــم مصنـــع | | | × | |
| الجســـم وطـــــن | ×<br>× | | | |
| الجســـــم آلـــــــة | | | | × |
| الدفـــاع عن الجســـم حـــرب | | × | | |

**الجـــواب الثاني: تحديد معلومات صريحة في النص.**

| | ت. أقصى | ت. مقبول | ت. جزئي | ت. محدود |
|---|---|---|---|---|
| مقاومة الجسم للجراثيم تشبه الحرب | × | | | |
| الحرب أثناء اندلاعها تشبه الجسم | | | × | |
| الجراثيم تهاجم الجسم | | × | | |
| الجسم يهاجم الجراثيـــم | | | | × |

**الجـــواب الثالث: تفسير ظاهرة من النص.**

| | ت. أقصى | ت. مقبول | ت. جزئي | ت. محدود |
|---|---|---|---|---|
| جـــواب صحيـــح | | | | ✕ |
| جـــوابـــان صحيحـــان | | | ✕ | |
| ثلاث أجوبـــة صحيحـــة | | ✕ | | |
| كل الإجابـــات صحيحـــة | ✕ | | | |

**الجـــواب الرابع: تمكنه من فهم التشبيه.**

| | ت. أقصى | ت. مقبول | ت. جزئي | ت. محدود |
|---|---|---|---|---|
| شـــرح تعبيـــر صحيح | | | | ✕ |
| شرح تعبيريـــن صحيحيـــن | | | ✕ | |
| شـــرح ثلاث تعابير صحيحـــة | | ✕ | | |
| شـــرح كل التعابيـــــر | ✕ | | | |

**الجـــواب الخامس: اختيار العبارة الصحيحة و صحة التبرير.**

| | ت. أقصى | ت. مقبول | ت. جزئي | ت. محدود |
|---|---|---|---|---|
| الاختيار, التبرير<br>صحة الاختيار, صحة التبرير | × | | | |
| الاختيار, التبرير صحة الاختيار فقط | | × | | |
| الاختيار, التبرير كلاهما خـــاطئ | | | × | |
| الاختيار خطـــأ | | | | × |

**الجـــواب السادس: القدرة على إنتاج أو استخراج التعابير المجازية.**

| | ت. أقصى | ت. مقبول | ت. جزئي | ت. محدود |
|---|---|---|---|---|
| تعبيـــر واحـــد | | | | × |
| تعبيـــران | | | × | |
| ثـــلاث تعابيـــــر | | × | | |
| أربـــع تعـــابيـــر | × | | | |

# قائمة المصادر والمراجع

## قائمة المصادر والمراجع:

**القرآن الكريم برواية حفص.**

**أولا- المصادر:**

1- اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019-2020.

**ثانيا- المراجع:**

**1-المراجع العربية:**

2-الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، دار العربية للعلوم ناشرون، مكتبة لسان العرب، د.ط، د.ت.

3- أنس شكشك، الهندسة النفسية إدارة الجسد وتشكيل الشخصية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، التوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2019.

4- بشرى موسى صالح، الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث، بيروت، لبنان، ط1، 1981،

5- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007،

6-توفيق فائزي، الاستعارة والنص الفلسفي، دار الكتاب الجديد، دار الكتاب الجديد، بنغازي، ليبيا، ط1، 2016م.

7- توفيق قريرة، الشعرية العرفانية " مفاهيم وتطبيقات على نصوص شعرية قديمة وحديثة"، دار نهى للطباعة، صفاقس، تونس، ط1، 2008.

8- التومي عبد الحمان، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2015،

9-حسام البهنساوي، نظرية اللغو الكلي والتراكيب اللغوية العربية(دراسات تطبيقية)، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

10- حسان الباهي، الذكاء الاصطناعي وتحديات مجتمع المعرفة" حنكة الآلة أمام حكمة العقل"، إفريقيا الشرق، المغرب، 2012.

11- حسن محمد حسان، التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، 1993.

12- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللسانيات العامة، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2000.

13- درقاوي مختار، نظرية تشومسكي التوليدية التحويلية "الأسس والمفاهيم"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، عدد12، جوان 2014.

14- الريجاوي محمد عودة وآخرون، علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

15- الزمخشري، أساس البلاغة، تقديم وتعليق محمد أحمد قاسم، مادة (خطب)، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، د.ط، 2005.

16- سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي الزمن ، السرد، التبئير، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1989.

17- صلاح قنصوة، فلسفة العلم، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، د.ط، 1981.

18- طلعت همام، سين رجيم عن مناهج البحث العلمي، عمان، مؤسسة الرسالة، ط1، 1980.

19- عبد الإله سليم، بنيات المشابهة، دار توبقال للنشر، ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001م.

20-عبد الرحمن محمد ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح : عبد الواحد وافي، طبعة الهيئة المصرية للكتاب، ط1، 2006.

21-عبد الرحمن محمد طعمة، دراسات في اللسانيات العرفانية " الذهن واللغة والواقع"، مركز الملك عبد الله بن عبد الله العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2019.

22- عبد الرحمن محمد طعمة، البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2017.

23- عبد الرحمن محمد طعمة وآخرون، دراسات في اللسانيات العرفانية الذهن واللغة والواقع، تح: صابر الحباشة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط 1، 2019.

24- عبد الرحمان محمد طعمة وأحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية دراسة ابستيمولوجية، دار رؤية للنشر دار رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2019.

25- عبد الرزاق عمار، العرفانية وبناء المعرفة، مركز النشر الجامعي، دار سحر للنشر، تونس، 2014.

26- عبد السلام المسدّي، التفكير اللساني والحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، ط2، 1989.

27- عبد الكريم بالحاج، المدخل إلى علم النفس المعرفي، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط1، 2009.

28- عبد العزيز عتيق، علم البيان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ط، 1982.

29- عبد العزيز لحويذق، نظريات الاستعارة في الباغة الغربية من أرسطو إلى لايكوف وجونسون، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015.

30- عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، الأردن، ط3، 2013.

31- عطية سليمان أحمد، الاستعارات القرآنية في ضوء النظرية العرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2014.

32- عمر أوكان، اللغة والخطاب، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2011.

33- الغالي أحرشاو، العلوم المعرفية من مخاض التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق والإستثمار، كلية الآداب والعلوم، علم النفس، ظهر المهراز، سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب.

34- لايكوف جورج وجونسون مارك، الفلسفة في الجسد " الذهن المتجسد وتحدّيه للفكر الغربي، تحقيق عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2014.

35- مبلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2017.

36- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013.

37- محمد الصالح البوعمراني، الإستعارة التصويرية والذاكرة الثقافية، دار المنظومة، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، مجلة يتفكرون، أدب وفنون، نقد، العدد5، 2015.

38- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.

39- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

40- محمد سلامة، محمد غياري، أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، د.ط، 2004.

41- محي الدين محسب، الإدراكيات " أبعاد ابستمولوجية وجهات تطبيقية"، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2017.

42- منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002.

43- أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، تهذيب اللغة، تح علي النجار، مج 2، دار المصرية للتأليف والترجمة، د.ط، القاهرة، مصر، مادة (ع رف).

44- منهاج اللغة العربية للإبتدائي، وزارة التربية الوطنية،2016.

45- منيه عبيدي، التمثيل الدلالي للجملة" منوال جاكندوف 1983م"، منشورات علامات، مكناس، المغرب، ط1، 2013.

46- النيسابوري، تفسير غرائب القرآن، تح الشيخ زكريا عميران، مج5، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

47- أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تح: إبراهيم سليم، دار المعلم للثقافة، القاهرة، مصر، د.ط.

**2-المراجع المترجمة:**

48- أرسطو طاليس، في الشعر، تر عباد شكري محمد، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1967.

49- أيفور أرمسترونغ ريتشارد، فلسفة البلاغة، تر سعيد الغانمي وناصر حلاوي إفريقيا الشرق، المغرب، د.ط، 2002م.

50- باتريشيا.ل .سميت .تيليمين.ج. راغب، التصميم التعليمي، تر مجاب محمد الإمام، لبنان، ط1، 2012.

51- سارة ميلز، الخطاب، تر عبد الوهاب علوب، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، ط1، 2016.

52- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تر وتح : عبد الحميد هنداوي، مج 3، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1424/2003ه، باب العين، مادة (ع ر ف).

53- عبد الرحمان محمد طعمة وآخرون، دراسات في اللسانيات العرفانية الذهن واللغة والواقع، تر صابر الحباشة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، ط1، 2019م.

**3- المراجع الأجنبية:**

54-Christopher hart : critical discourse analysis and conceptualization mental spaces blended spaces and discourse spaces in the births national party.

55-Domanique Mangueneau, analyser les textes de communication, paris, Nathan,2000,

56-Français Raster : Linguistique et recherche cognitive, histoire epistemologie language, 11(1),1989.

57-George lakkof.women and Dangerous Things.what categories reveal about Mind , The university of chicago and london ,1987.pxi (preface).

58-Jean Farancais Jeandillou , L analyse tesctuelle, Armand colin,paris, 1997.

59-Jean pierre robert, dictionnaire pratique du FLE, édition ophrys, paris,2008,

60-Oswald ducrat/Tozvetan Todorov,dictionnaire encyclopédique dos sciences du langage, édition,1er publistion, 1972.

61-Vivian Evans , a glossary of cognitive linguistics, Edinburgh university press Edinburgh 2007.

**4-المجلات والدّوريات:**

62- زينة الحسين خفاجي، قراءة في التراث البلاغي العربي، مجلة كلية الشرعية الإسلامية، جامعة يابل، 2012.

63- عبد الرحمن محمد طعمة، بيولوجيا اللسانيات " مدخل للأسس البيو-جينية للتواصل اللساني من منظور اللسانيات العصبية"، مجلة الممارسة اللغوية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر، العدد37، 2016.

64- عبد السلام عابي والنذير ضبعي، من اللسانيات التوليدية إلى اللسانيات العرفانية، مجلة اللسانيات، مج 24، العدد1.

65- عبد الكريم جيدور، اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغات واكتسابها، مجلة العلامة، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، وحدة البحث اللساني، الجزائر، ورقلة، العدد5، 2017.

66- عمر بن دحمان، المعرفة/ الإدراك/ العرفنة بحث في المصطلح، مجلة الخطاب، العدد14، تيزي وزو.

67- محمد عبد العزيز، مقاربة تحليلية للمنهاج والكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، العدد7، جانفي، 2017.

68- مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، مج7، العدد2، 2008.

**5- الرسائل والأطروحات:**

69- بشرى زروال، الاستعارة في ديوان همس الكلمات من منظور اللسانيات العرفانية، مذكرة ماستر، تخصص لسانيات عربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2020/2019.

70- بودبسة بولنوار، الخطاب الشعري المغربي من خلال كتاب أنموذج الزمان في شعراء القيروان دراسة أسلوبية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2009/2008.

71- حدة بوزيدي ، الزمن في سورة الأنعام- مقاربة عرفانية- مذكرة ماستر (ل،م،د) في اللغة والأدب العربي، تخصص لسانيات الخطاب –جامعة العربي التبسي- تبسة-، 2020/2019.

72- عطية سليمان أحمد، الإنتاج اللغوي من منظور اللسانيات العصبية، مقارنة لسانية نصية من خلال كتاب "اللسانيات العصبية" ، مذكرة ماستر لسانيات تطبيقية، المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف-ميلة.

**6-المعاجم والقواميس:**

73-الأزهري أبو منصور بن أحمد، تهذيب اللغة، مادة (عار)، ج3.

74- الرازي محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، تح: ديب البغا، دار الهدى، الجزائر، ط4، 1990، مادة ( درك).

75- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية، الجزائر، د.ط، 2003.

76-الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (خطب)، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، د.ط، 1998.

77-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط4، 2004.

78-محمد مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تق: الشيخ أبو الوفاء وتر: الهرمويني المصري الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2004، مادة (ع رف).

79-محي الدين أبي فيض البيد الزبيدي الحنفي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح :علي شيري، مج12، دار الفكر للنشر والتوزيع، د.ط، بيروت، لبنان، د.ط، 1994، مادة (ع رف).

80- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ح ط ب)، ج4، مكتبة دار المعارف، القاهرة، مصر، د.ط، 1997.

81- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (ع و ر)، ج4.

82- ابن منظور، لسان العرب، ج12، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 2004، مادة (ع رف).

83- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، مج12.

84-ابن منظور، لسان العرب، مادة (ح ل ل)، مج11، دار صادر،بيروت، لبنان.

**7-المواقع الإلكترونية:**

85- أبو عبد الله محمد بن إدريس، الشافعي http://www.hindaw.org تاريخ الاطلاع 2023/4/23 على الساعة 15:00.

86- معجم المعاني الجامع، https://www.almaany.com تاريخ الاطلاع 2023/3/20 على الساعة 14:00

87- منتدى معمري للعلوم Maamri-ilm2010.yahoo/comتاريخ الاطلاع 2023/2/20 على الساعة 12:00.

# فهرس
# الموضوعات

## فهرس الموضوعات


| العنوان..... | الصفحة |
|---|---|
| شكر وعرفان..... | |
| إهداء..... | |
| مقدّمة..... | أ-د |
| فصل أول: مسار اللسانيات العرفانية من الإرهاصات إلى التبلور ..... | 39-6 |
| تمهيد..... | 6 |
| أولا: إرهاصات العلوم المعرفية وميلاد اللسانيات العرفانية..... | 23-6 |
| 1-إرهاصات العلوم المعرفية ومرحلة الاستواء..... | 15-7 |
| أ-تتبع المسار التاريخي..... | 9-7 |
| ب- ظهور العلوم المعرفية ..... | 11-9 |
| ج- مرحلة التبلور والتأسيس (1970-1995)..... | 15-11 |
| 2-العلوم المعرفية ومجال انشغالها..... | 18-16 |
| 3-ميلاد اللسانيات العرفانية..... | 23-18 |
| 1-التبادل النفعي بين العلوم المعرفية واللسانيات..... | 19-18 |
| أ-إسهام العلوم العرفانية في اللسانيات..... | 19-18 |
| ب-إسهام اللسانيات في العلوم العرفانية..... | 19 |
| 2-ماهية اللسانيات العرفانية..... | 23-19 |
| ثانيا: قراءة في المصطلح..... | 32-23 |
| 1-العرفان (Cognition) قراءة في المصطلح..... | 32-24 |

| | |
|---|---|
| أ-التعريف اللّغوي..... | 26-24 |
| ب-التعريف الإصطلاحي..... | 28-26 |
| ج-التعريف الإجرائي..... | 28 |
| د- الصراع المصطلحي:..... | 32-29 |
| 1-من حيث المفهوم..... | 30-29 |
| 2-الاختلاف في ترجمة المصطلح..... | 32-31 |
| ثالثا- أسس اللسانيات العرفانية..... | 35-32 |
| 1- أسس اللسانيات العرفانية..... | 34-32 |
| أ-الأساس الذهني النفسي..... | 33 |
| ب-الأساس التأليفي..... | 33 |
| ج-الأساس المعنوي..... | 34-33 |
| 2-مبادئ اللسانيات العرفانية..... | 35-34 |
| أ-مبدأ الالتزام بالتعميم..... | 34 |
| ب-الإلتزام العرفاني..... | 35-34 |
| رابعا: نظريات اللسانيات العرافانية..... | 39-35 |
| 1-نظرية الإستعارة التصويرية:..... | 35 |
| 2-نظرية الأفضية الذهنية:..... | 36-35 |
| 3-نظرية الجسدنة:..... | 36 |
| 4-نظرية الخطاطة..... | 39-36 |

| | |
|---|---|
| فصل ثان: الخطاب التعليمي واللسانيات العرفانية ..... | 64-41 |
| تمهيد..... | 41 |
| أولا: المفاهيم الأولية..... | 48-42 |
| 1-تحليل الخطاب التعليمي..... | 42 |
| أ-التحليل لغة..... | 42 |
| ب-اصطلاحا..... | 42 |
| 2-الخطاب..... | 46-43 |
| أ-لغة..... | 44-43 |
| ب-اصطلاحا..... | 46-44 |
| 3-أنواع الخطاب..... | 47-46 |
| 4-الخطاب الإيصالي(النفعي):..... | 48-47 |
| ثانيا: بين الخطاب وتعليمية اللغة..... | 58-48 |
| 1-تعريف الخطاب التعليمي..... | 51-49 |
| أ- مفهوم التعليم لغة..... | 50-49 |
| ب-مفهوم التعليم اصطلاحا..... | 51-50 |
| ج-التعريف الإجرائي للخطاب التعليمي..... | 51 |
| 2- مفهوم التعليمية..... | 52-51 |
| 3-الخطاب التعليمي في المرحلة الإبتدائية..... | 56-52 |
| أ-المرحلة الإبتدائية..... | 53-52 |

| | |
|---|---|
| ب-اللغة العربية في منهاج الخامسة ابتدائي..... | 54-53 |
| ج-مفهوم النص التعليمي..... | 55 |
| د-المقاربة النصية من منظور البيداغوجيا..... | 56-55 |
| ه-تعريف الكتاب المدرسي..... | 56 |
| و-مفهوم التحويل(النقل) الديداكتيكي..... | 56 |
| 4-المقاربة العرفانية..... | 58-57 |
| ثالثا- بين تعليمية اللغة واللسانيات العرفانية..... | 64-58 |
| 1-مفهوم التمثلات وكيف يتم بناؤها..... | 61-60 |
| 2-كيفية معالجة اللغة في الدماغ..... | 64-61 |
| فصل ثالث:الاستعارة التصورية ودورها في تنمية كفاءات المتعلمين..... | 110-66 |
| تمهيد..... | 66 |
| أولا: الاستعارة من الطرح الكلاسيكي إلى المنظور العرفاني..... | 71-66 |
| 1- الاستعارة قراءة في مصطلح..... | 70-66 |
| أ-المعنى اللغوي للاستعارة..... | 67-66 |
| ب- المعنى الاصطلاحي للاستعارة..... | 70-67 |
| 2-مفهوم الاستعارة التصورية..... | 70 |
| 3-البنية التصورية والدماغ..... | 71-70 |
| ثانيا: دور الاستعارة في العملية التعليمية..... | 77-71 |
| 1-مفاهيم وتحديدات..... | 74-72 |

| | |
|---|---|
| أ-مفهوم الفضاء الذهني..... | 73-72 |
| ب-المزج التصوري..... | 73 |
| ج-المجال المصدر والمجال الهدف..... | 74 |
| د-عملية الإسقاط..... | 74 |
| 2-إستراتيجية التدريس بالاستعارة التصورية..... | 77-74 |
| أ-توظيف الإستعارة في توضيح المفاهيم العلمية..... | 76-75 |
| ب- مساهمة الإستعارة في إثراء المعجم..... | 77-76 |
| ثالثا: الاستعارة في كتاب الخامسة ابتدائي..... | 90-77 |
| 1-أهمية نشاط القراءة..... | 79-78 |
| 2-تجليات الإستعارة التصورية في نصوص الخامسة إبتدائي..... | 90-79 |
| أ-نموذج تمهيدي..... | 81-80 |
| ب-النموذج الثاني:نص واد الحياة..... | 87-82 |
| ج- النموذج الثالث: نص ممنوع الدخول..... | 90-88 |
| رابعا: دور الاستعارة في تنمية الكفاءات اللغوية والعلمية لدى متعلمي [ السنة الخامسة ابتدائي]..... | 110-91 |
| 1-بطاقة البحث الميداني..... | 91 |
| أ-المجال المكاني..... | 91 |
| ب-المجال الزمني..... | 91 |
| ج-المجال البشري..... | 91 |
| د-أدوات الدراسة..... | 91 |

| | |
|---|---|
| 2-تحليل نتائج الاستبيانات الموزعة على المعلمين..... | 104-92 |
| 3-تحليل نتائج إختبار المتعلمين..... | 109-104 |
| 4-سلبيات استخدام الإستعارة التصورية في التدريس..... | 110 |
| خاتمة..... | 115-112 |
| ملاحق..... | 126-117 |
| قائمة المصادر والمراجع..... | 136-128 |
| فهرس الموضوعات ..... | 143-138 |
| ملخص..... | 145 |

# ملخص

نهلت اللسانيات من العلوم المتاخمة لها فكان هذا التلاقح ايذانا بميلاد اللسانيات العرفانية، التي وفرت آلياتها الإجرائية وأسسها النظرية ونماذجها التطبيقية أرضية خصبة لحقل التعليمية، خصوصا بعد دخولها قاعات تشريح الدماغ وبحث قضية محورية للسانيات المعاصرة، وهي ارتباط اللغة البشرية بالإدراك من خلال وسيط بينهما هو الدماغ ذلك المكون المعقد.

ولما كان الخطاب التعليمي مادته اللغة، وهو الوسيط بين المعارف والمتعلم، أخضعنا للدراسة هذا المنجز اللغوي، وحللناه بغية الوقوف على آلية من الآليات العرفانية وهي الإستعارة التصورية، وبحث دورها في المقام التربوي، بعد أن قبعت ردحا من الزمن تحت سطوة الطرح الكلاسيكي.

**الكلمات المفتاحية:** اللسانيات العرفانية، الخطاب التعليمي، اللغة، الذهن، الإستعارة التصورية.

## Résumé :

La linguistique descendant des sciences adjacentes, de sorte que cette fertilisation croisée a marqué la naissance de la linguistique mystique, dont les mécanismes procéduraux, les fondements théoriques et les modèles appliqués ont fourni un terrain fertile pour le domaine de l'éducation, en particulier après être entré dans les couloirs de l'anatomie du cerveau et avoir étudié une question centrale de la linguistique contemporaine, qui est le lien du langage humain à la perception à travers un médiateur entre eux, le cerveau, cette composante complexe.

Puisque le discours éducatif est soumis au langage, qui est le médiateur entre la connaissance et l'apprenant, nous avons soumis à l'étude de cette réalisation linguistique, et l'avons analysée afin d'identifier l'un des mécanismes mystiques, qui est la métaphore conceptuelle, et de discuter de son rôle dans le lieu éducatif, après qu'il ait langui pendant un certain temps sous l'influence de l'offre classique.

**Mots clés** : linguistique mystique, discours didactique, langage, esprit, métaphore conceptuelle.