تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات المعرفية:
مقاربة معرفية ديداكتيكية لدرس حروف الجر

الباحث محمود بنطاطة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس– فاس
المغرب

تقديم

عرفت اللسانيات بشقيها النظري والتطبيقي تطورا كبيرا يكاد لا ينكره أحد، على جميع المستويات (التركيبي والصوتي والصرفي والمعجمي والدلالي والتداولي)، غير أن هذا التطور نكاد لا نلمس له أثرا، إذ تغيب عملية استثمار النتائج التي توصلت إليها اللسانيات والعلوم المعرفية ذات الصلة بها؛ كعلم النفس وعلم الأعصاب والرياضيات والمعلوميات، في مجال تعليمية اللغات بصفة عامة واللغة اللغة العربية على وجه الخصوص.

نلاحظ بجلاء من منطلق كوننا ممارسين لعملية التدريس أن تعليم اللغة العربية بالمدرسة المغربية لم يستفد أو يواكب التقدم الحاصل في مجال اللسانيات، ذلك أن الدرس اللغوي في الأسلاك التعليمية الثلاثة (ابتدائي، إعدادي، تأهيلي) لازال يعتمد الطريقة التقليدية في التعليم، مبنية على الوصف والتلقين والحفظ، إذ لا نجد أي أثر لمنهج لساني حديث إلا ما ادعاه بعض مؤلفي الكتب المدرسية في مقدمة محتوياتها.

بناء على هذه المعطيات يندرج هذا البحث في إطار محاولة وضع تصور تعليمي لبعض الظواهر النحوية والصرفية في اللغة العربية، يمتح مبادئه مما توفره اللسانيات المعرفية من نماذج نظرية عديدة تراعي كل الجوانب المؤثرة في النسق اللغوي بما في ذلك السياق الاجتماعي والثقافي، بالإضافة إلى المنظور النفسي الذهني للغة، الشيء الذي يجعل من اللسانيات المعرفية نظرية تتيح تفسيرا أكثر شمولية ووصفا ومناسبة لبنية اللغة.

إشكالية البحث:

انطلاقا من ممارستنا التربوية داخل الفصول الدراسية بالسلك الإعدادي فإننا نعتبر أن واقع اللغة العربية داخل المدرسة المغربية يعرف ضعفا من حيث التحصيل والقدرة على التوظيف السليم للوحدات اللغوية في سياقات تواصلية، يتعمق الإشكال حين يمتد إلى الجانب الإملائي، إذ نجد نسبة كبيرة من المتعلمين غير قادرة على التواصل الكتابي والشفهي السليم.1 لذلك فإننا نعتقد اعتقادا جازما أن الاستمرار في تدريس اللغة العربية اعتمادا على المناهج والأساليب التقليدية الموظفة حاليا نتيجته تكريس الوضع الكارثي والفشل والإخفاق.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من موضوع الاشتغال المتمثل في تعليمية اللغة العربية لتلاميذ المدرسة العمومية المغربية، لما لهذا الموضوع من مكانة خاصة لدى المتخصص اللساني أو الممارس التربوي داخل الفصول الدراسية. إذ

يشترك الجميع في تحمل مسؤولية تحسين مستوى التحصيل اللغوي لدى متعلم اللغة العربية وإتقان التواصل بها، لما لذلك من نفع علمي، وثقافي اجتماعي، وديني، واقتصادي.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى إغناء النقاش حول إعادة النظر في الطرق والأساليب التقليدية لتدريس الظواهر النحوية والصرفية للغة العربية من زاوية اللسانيات المعرفية، إذ أن تركيز دراسة اللغة المبني على المعنى عكس ما هو عليه الأمر في مناهج اللسانيات التوليدية يجعل من اللسانيات المعرفية نظرية أكثر مقبولية في مجال تعليمية اللغة، نظرا لما توفره من وصف وتفسير أكثر شمولية للمقولات اللغوية. يبدو التصور المبني على مبادئ هذه النظرية أكثر نجاعة، فالناس عندما يتحدثون ويستمعون فليس ذلك من أجل خلق متعة من خلال التلاعب بالصيغ التركيبية، إذ ينصب الاهتمام على المعاني التي تتيحها هذه الصيغ ويتم التعبير عنها، غير أن هذا لا ينفي أهمية القواعد النحوية والصرفية في فهم اللغة وإنتاجها. رغم ذلك، من الأجدر إدراك أن هذه القواعد خاضعة للدلالة وللسياق الثقافي والاجتماعي بدل أن تكون غاية أو هدفا للتعلم. بتعبير آخر، هي وسائل مساعدة في تحقيق التواصل والتفاعل في سياقات مختلفة، يتحكم فيها إدراك سياق التخاطب ومقاصد المتحاورين، وهي عملية تخضع للطريقة التي نتصور بها العالم ونجسده لغويا.

تقدم الدراسة تصورا لسانيا معرفيا نظريا لتعليم وتعلم اللغة العربية، مركزين على طرق وأساليب تعليمية مكون الدرس اللغوي لما له من قيمة بالغة ضمن منهاج اللغة العربية بالأسلاك التعليمية الثلاثة، ولما يصادفه كل من المدرس والتلميذ من صعوبات في نقل معارفه واستيعابها وتوظيفها.

تعليمية اللغة العربية من منظور اللسانيات المعرفية

دعت النظريات البنيوية التي هيمنت على مجال اللسانيات خلال القرن العشرين إلى فصل استخدام اللغة عن المعرفة الأكثر تجريدا لبنية اللغة. بالنسبة لسوسير، كان هذا التمييز تحت مسميات اللغة (معرفة اللغة) (الكلام) (دو سوسير، 1915/1966).

بينما في النحو التوليدي، يتم التمييز بين الكفاءة (المعرفة الضمنية لتركيب اللغة) والأداء (الاستخدام الفعلي للغة) (تشومسكي، 1965). نظرا لأن معرفة البنية كانت الهدف الرئيسي للدراسة، كان هناك القليل من الاهتمام بالآثار المحتملة التي قد يكون لها الاستخدام على البنيات المعرفية .ومع ذلك، تخبرنا الفطرة السليمة أنه بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية، فإن التعرض المتكرر والممارسة ضروريان لتطوير البنيات المعرفية التي تؤدي إلى التحدث بطلاقة والتحكم في القواعد النحوية والصرفية.

يتساءل رولاند لانغاكر langacker rouland أحد أعلام اللسانيات المعرفية وصاحب نظرية النحو المعرفيcognitive grammar، هل سيكون تدريس اللغة ذا فعالية إذا ما اعتمدنا على مفاهيم وتصورات

اللسانيات المعرفية، ثم يبدي نوعا من التفاؤل إذا ما تمت مقارنة تصور اللسانيات المعرفية مع المناهج الأخرى. مرد هذا التفاؤل – حسب لانغاكر- إلى ما تقدمه هذه اللسانيات المعرفية من تفسير ووصف مناسبين لبنية اللغة2 .

تمكن اللسانيات المعرفية المدرسين من مجموعة من الطرق والأساليب للاستفادة من الأسس المادية والتجريبية للمعنى في تصميم وتقديم أنشطة الفصل الدراسي، ولا سيما استخدام استراتيجيات وطرق التعلم والتعليم التي تستفيد من الجسم كمصدر سيميائي قوي. يقدم هذا الأسلوب طريقة للجمع بين التجريبية والتصورية في أصول تعليمية متماسكة، بناء على افتراض أنه إذا تم تجسيد اللغة والمعنى، فسيكون من المفيد للمعلمين التفكير في أنشطة التعلم الخاصة بهم في هذه المصطلحات. بعبارة أخرى، تصبح هذه الأفكار أدوات مهمة في حد ذاتها يمكن للمدرسين من خلالها تخطيط الدروس، ويمكن للتلاميذ من خلالها فهم طبيعة اللغة والمقولات اللغوية في الجمل والنصوص التي يصادفونها.

"تتعارض اللسانيات المعرفية مع مقاربتين؛ المقاربة الصورية والمقاربة السيكولوجية. يركز المنهج الصوري على أنماط البنيات التي تظهرها الصيغ اللغوية، والتي يتم تجريدها إلى حد بعيد من أي معنى مرتبط بها، وهنا يتمركز النحو التوليدي. بينما قدمت الدلالة الصورية Formal semantics إلى حد كبير ما يكفي فقط حول المعنى لربطه بمقولات categories وعمليات صورية، ولم تتجاوز استفادتها من علم النفس حدود النظر في أنواع البنية المعرفية والمعالجة اللازمة التي تراعي المقولات الصورية. أما المنهج النفسي فيتعلق باللغة من منظور النظم المعرفية العامة، مثل الموجودة داخل الإطار الدلالي، والموجودة بين النص والسياق، وفي أنظمة بنيوية كبيرة."3

بناء على هذا التعارض، إذا كان اهتمام النحو التوليدي ينصب بشكل أساسي على القواعد النحوية التي تكمن وراء إنتاج اللغة وفهما، وكيف تولد هذه القواعد الجمل، فإن اللسانيات المعرفية قد ركزت بشكل أكبر على معنى اللغة وكيفية استخدامه في التواصل. عبر رولاند لانغاكر عن هذا التعارض بقوله: "إذا كانت اللسانيات التوليدية تعتبر التركيب مركزيا في اللغة، فإن اللسانيات المعرفية تنظر إلى المعنى على أنه مركز اللغة... غير أن هذا لا ينفي أهمية النحو في اللغة أو في تعليم اللغة. ومع ذلك، من المفيد أن ندرك بأن قواعد النحو تخضع للمعنى بدلا من أن تكون غاية في حد ذاتها."4

في إطار اللسانيات المعرفية، لا ينظر إلى اللغة على أنها كيان مستقل يتم اكتسابه بطريقة فطرية خاصة، كما هو الحال في النحو التوليدي لتشومسكي، ولكن بدلا من ذلك تفهم على أنها واحدة من عدد من الوظائف المعرفية ذات الصلة التي نستخدمها للتعلم وفهم محيطنا وخبراتنا. نظرا لأن اللغة هي طريقة للتعبير عن تصوراتنا للأحداث والتجارب، فإننا نبني وجهة نظر للواقع مستنيرة من قبل الإنسان.

نعتقد أن المقاربة اللسانية المعرفية لتعليم وتعلم اللغة يمكن أن تكون فعالة، إذ تنظر للغة على أنها دالة للتفاعل العام مع القدرات المعرفية الأخرى وتفاعلنا مع العالم. وبالتالي، فإن التفسيرات المأخوذة من هذه المقاربة تعتمد على

تجربة العالم الواقعية اليومية للمتعلمين من خلال الاستفادة من مستودع المعرفة الذي يسهل فهم العلاقات المنهجية بين وحدات **اللغة**. وهو نفس مخزون المعرفة التجريبية للعالم الذي يدعم النظام التصوري البشري، وبالتالي اللغة نفسها. تُسْتَغَل هذه المقاربة المعرفة الضمنية من خلال تسليط الضوء على الأنماط اللغوية المتكررة وذات مغزى والمبادئ المنظمة لها.

يستند هذا التصور في مقاربته للمستوى النحوي على منظور اللسانيات المعرفية بصفة عامة والنحو المعرفي بصفة خاصة متبنيا فكرة الوحدة الرمزية؛ فالنحو هو المستوى اللغوي المتعالق مع المستوى المعجمي من أجل إنتاج وحدات رمزية، هذه الوحدة هي حاصل اقتران بنية دلالية ببنية صوتية، مما يترتب عنه أن البنية النحوية تحمل معنى في ذاتها مثلها مثل المعاني المعجمية وإن كانت أكثر تجريدا. وبالتالي، يصعب وضع خط فاصل بين المعجم والنحو إن على مستوى الدراسة اللسانية أو على مستوى تعليمية اللغة.

ينظر صاحب نظرية النحو المعرفي رولاند لانغاكر Roland langacker 1987 إلى عملية تدريس القواعد النحوية من خلال ثلاث سمات أساسية انبنت عليها نظريته وهي : " مركزية المعنى، الجدوى من النحو، وطبيعته القائمة على الاستخدام" وهي سمات أساسية في تصورنا لتعليمية الدرس اللغوي بالسلك الإعدادي.

عموما، فإن عملية تدريس اللغة تطبيقيا القائمة على تصورات اللسانيات المعرفية ترتكز على فكرة تقليل الاعتباطية في اللغة. من وجهة نظر تقليدية، هناك فروق حادة بين الشكل والمعنى، وبين النحو والمعجم، ويترتب على ذلك أن العديد من مجالات اللغة (مثل القواعد والتركيبات والحواس المجردة المختلفة لعنصر معجمي واحد) اعتباطية ويصعب تعلمها. رغم ذلك، من وجهة نظر اللسانيات المعرفية، "مناطق كبيرة من بنية اللغة ... تبين أنها مدفوعة كجزء من نظامنا التصوري."5 لذلك، فإن العديد من المجالات اللغوية مثل القواعد النحوية والتعبيرات التي يتم التعامل معها تقليديا على أنها لا معنى لها أو اعتباطية "يتم إعادة النظر فيها على أنها نظام أكثر دقة وتحكمها عمليات منتظمة، وبالتالي فهي قابلة للتوجيه."6

يدفعنا تبني أفكار اللسانيات المعرفية إلى التعامل مع عملية تعليمية الظواهر النحوية والصرفية بالفصول الدراسية من جانبين أساسيين: الأول النظر إلى القواعد باعتبارها استخدام، والثاني بكونها مفاهيم/تصورات.

تعليمية النحو من منظور فرضية الاستخدام:

الفكرة المركزية في نظرية النحو المعرفي هي توجهها القائم على الاستخدام، حيث يشكل الاستخدام النحو. أبسط التركيبات الأساسية للغة هي "أحداث الاستخدام"، أي حالات استخدام اللغة التي يوظف فيها المتحدثون الأدوات الرمزية التي توفرها اللغة لبنية تصوراتهم. إذ "ليس النظام اللغوي في حد ذاته هو الذي يبني ويفهم التعبيرات الجديدة، بل بالأحرى مستخدم اللغة، الذي يحشد لهذا الغرض المجموعة الكاملة من الموارد المتاحة التي تشمل بالإضافة إلى الوحدات اللغوية، عوامل مثل الذاكرة والتخطيط والقدرة على حل المشكلات والمعرفة العامة والأهداف

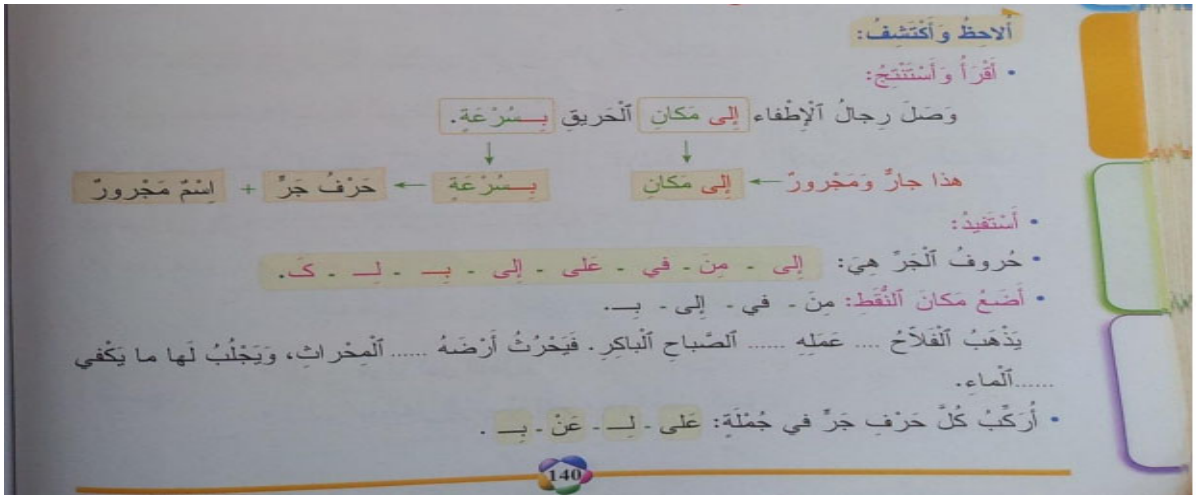
قصيرة وطويلة المدى، بالإضافة إلى الفهم الكامل للسياق المادي والاجتماعي والثقافي واللغوي. يشكل المثال الفعلي لاستخدام اللغة، الذي تنتج عنه كل هذه العوامل، ما سأسميه حدث الاستخدام"7

باختصار، يؤكد لانغاكر langacker على أن تعلم اللغة يكون أكثر فاعلية عندما يعكس سيناريوهات تواصل حقيقية، فمن خلال المشاركة في أحداث الاستخدام، يربط المتعلمون المعرفة اللغوية بالمهارات المعرفية وفهم السياق. يعزز هذا النهج فهما عميقا وشاملا للغة، ويمكن المتعلمين من التواصل بفعالية في مواقف متنوعة والتكيف مع طبيعة اللغة المتغيرة باستمرار. "الفكرة المركزية في النماذج القائمة على الاستخدام هي أن لغة المتحدث تظهر تدريجيا نتيجة التعرض للعديد من أحداث الاستخدام، أي توفر أمثلة موجودة لمستخدم اللغة إما فهم أو إنتاج اللغة لنقل معنى معين في اللغة؛ حالة تواصلية معينة. هناك طرق متعددة تظهر من خلالها طبيعة اللغة القائمة على الاستخدام، على سبيل المثال؛ تحدث اللغة الطبيعية دائما في السياق، وتتأثر اختيارات المستخدم في صياغة الكلام بمجموعة من العوامل السياقية. بالإضافة إلى ذلك، تبين لنا الأبحاث أن اللغة تظهر تدريجيا: فالمتعلم، سواء كان رضيعا أو بالغا، يكتسب أولا فهم الأمثلة الفردية لوحدة اللغة المستخدمة في سياقات ذات معنى. لا يأتي التحكم الكامل في عنصر ما إلا بعد تعرض متعدد ومحاولات متعددة من قبل المتعلم لاستخدامه للتعبير عن معناه الخاص."8

يعيش الواقع التربوي لتدريس اللغة الثانية* (العربية الفصحى) أزمة حقيقة، تتمظهر في الإحصاءات السنوية لمدى تمكن المتعلمين من الكفايات الأساس. يرجع هذا الأمر بالأساس إلى الفجوة الحاصلة بين مناهج تدريس اللغة الثانية واللسانيات النظرية، فقد تخلى المتخصصون في هذا المجال عن الأسس النظرية لتعليم اللغة التي تتيحها اللسانيات النظرية، مما نتج عنه الاستمرار في الأسلوب التقليدي لتدريس القواعد النحوية والصرفية، أسلوب صوري مجرد نزع عنه السياق التواصلي ودور المعنى في تشكيل الأبنية النحوية والصرفية.

دليلنا في الحكم السابق هو الطريقة التي بنيت بها المقررات المدرسية في السلك الابتدائي، ولنأخذ على سبيل المثال درس حروف الجر باعتبارها من أهم مكونات اللغة التي يجب توفرها وإتقانها لدى جميع المتكلمين على اختلاف لغاتهم.

1.1- الصورة لدرس حروف الجر من كتاب المفيد في اللغة العربية للمستوى الثالث ابتدائي



بناء على الآليات التي تمدنا بها اللسانيات المعرفية قمنا بوصف وتحليل لدرس حروف بالمستوى الابتدائي، من خلال اطلاعنا على محتوى هذا الدرس ضمن الكتاب المدرسي ومن خلال التدقيق في الطريقة التي تمت بها هندسته، خلصنا إلى:

- عدم استفادة مؤلفي الكتب المدرسية من الدرس اللساني الحديث بصفة عامة، وأبحاث اللسانيين العرب بصفة خاصة، فيما تعلق بإعادة توصيف بعض الظواهر النحوية والصرفية .
- اعتماد طريقة تقليدية في تدريس قواعد النحو العربي؛ من خلال تقديم شواهد معزولة عن السياق وأحداث الاستخدام.
- التركيز على التجريد في بناء قواعد اللغة العربية، بدل التركيز على معاني المقولات النحوية والصرفية في سياقات الاستعمال المختلفة ومراعاة تعدد المعاني (حروف الجر مثلا) .
- عدم مراعاة المعرفة المتجسدة في بناء الدرس، أي التعامل مع التلميذ على أنه فارغ الذهن من أي مفاهيم تصورية وأي تجارب سابقة في بناء تصوراته حول الفضاءات المكانية والزمانية التي تشير إليها حروف الجر أو الظروف الدالة على هذين الفضاءين في اللغة العربية (المفعول فيه مثلا) .
- عدم التمييز بين الاستعمال الحقيقي والاستعمال المجازي لحروف الجر، هذا الاستعمال الذي يضيف إلى الفضاءين السابقين (المكاني والزماني) فضاء ثالثا وهو الفضاء المجرد أو الاستعاري .

الدرس موضوع الوصف ينطلق من شاهد نحوي معزول عن السياق (حدث استخدام) يحدد فيه الجار والمجرور بعيدا عن تحديد المحتوى الدلالي الذي يُعْجِمُ مسارا داخل بنية تصورية في غياب التصور اللساني الذي ينظر إلى حرف الجر على أنه بينة رمزية، أي تعالق الشكل (النية الصوتية) والمعنى (البنية الدلالية)، وتبقى صياغة الاستنتاج الهدف الذي يتدرج سيناريو الدرس من أجل الوصول إليه، وهو استنتاج موغل في لغة التجريد والتقعيد النحوي بعيد كل البعد عن دلالة الاستعمال .

تقصي أنشطة التعلم والقواعد الاستنتاجية النسق التصوري للمتعلم الذي يحدد العلاقة الفضائية بين المصدر والهدف عبر المسار، ثم تعدد المعاني لحرف الجر الواحد ضمن سياق أحداث استخدام. على المستوى الدلالي، تطرح هذه الحروف إشكالات عديدة، غير أن دلالة الفضاء لا تفارقها، سواء كان حقيقيا أو مجردا (استعاري)، كما هو مبين في المثالين التاليين:

1أ- وقع في حفرة

ب- وقع في ورطة

يمثل الفضاء في 1أ (الحفرة) فضاء حقيقيا، بينما الفضاء (ورطة) في 1ب فضاء مزيفا أو كيانا مجردا ويحتفظ حرف الجر "في" بدلالة تحديد الاتجاه على طول المسار، غير أن حرف الجر في 1أ مَوْقَعَ الذات في فضاء مكاني حقيقي بينما في **2ب في فضاء مجرد**.

ما يعاب على منهاج اللغة العربية أنه يتعامل مع حروف الجر وغيرها من المقولات النحوية والصرفية على أنها وحدات حاملة لمعنى ثابت، بيد أن المعنى من منظور الدلالة المعرفية يخضع لمفهوم الإسقاطات، وحسب – فوكنيي fauconnier- نمط من الترابطات بين فضاءات ذهنية منفصلة، تقوم عليها سيرورة بناء المعنى من خلال عمليتين: بناء فضاءات ذهنية وإقامة ربط بين هذه الفضاءات، وهي علاقة ربط يقودها سياق الخطاب، لأن بناء المعنى متعلق دائما بالسياق. فالفضاءات الذهنية بنيات تتولد عند التفكير والكلام محدثة تقسيمات دقيقة في بنياتنا المعرفية والخطابية.9

تدريس حروف الجر وفق نماذج اللسانيات المعرفية

نظرا لما توفره نظرية الفضاءات الذهنية ونظرية مخطط الصور schéma image ونظرية الاستعارة التصورية concuptual metaphore من آليات نظرية وتطبيقية، نفترض أن الطريقة التي تمت الإشارة إليها سابقا في تدريس حروف الجر لمتعلم المستوى الابتدائي قاصرة عن دعم آلياته المعرفية والتصورية في بناء معاني حروف الجر واستعمالها، ذلك أن هندسة الدرس أقصت سياق الخطاب، باعتباره عاملا أساسيا من منظور اللسانيات المعرفية في بناء المعنى، فالمستويان الدلالي والتداولي غير منفصلان في الدلالة المعرفية، إذ كلاهما يشكلان جوانب من المعرفة الموسوعية. هذا الطرح في بناء المعنى الآخذ بعين الاعتبار الجانب الدلالي والتداولي ضمن نظرية الفضاءات الذهنية يدعم فرضية طبيعة اللغة القائمة على الاستخدام.

بناء على ما سبق، وجب إعادة النظر في المنهجية المعتمدة في تدريس قواعد النحو، ونفترض أن تدريس حروف الجر يجب أن يراعي كيفية بناء تصورات وتمثلات المتعلم للفضاء، وأن يتم تعليمها في سياق أحداث الاستخدام من خلال عمليتي التخطيط والتجريد لأنماط لغوية يطبعها التردد، بغية حصول معاني هذه الحروف لدي المتعلم من خلال استقراء أحداث الاستخدام.

نفترض أيضا أن نظرية مخطط الصور ستكون بديلا فعالا في تديس مكون الدرس اللغوي، لكونها نظرية معرفية تعتمد على التجربة المتجسدة للمتعلم وتصوره للفضاء، وباعتبارها قالبا أساسيا لصنع المعنى الذي ينشأ بشكل طبيعي من التفاعلات الحسية المختلفة للبشر في بيئاتهم المادية.

ضمن مخطط الصورة نعتمد على تنظيم المسار والمعلم trajector and landmark الذي صاغه (لانغاكر 1987)، يمثل كل من المسار Tr والمعلمLm قطبين دلالين للتجميع الرمزي. يمكن وصف المسار على أنه المشارك البؤري الأساسي (الشكل الأساسي في العلاقة المحددة) تشارك في هذه العلاقة عناصر أخرى محورية لكنها ثانوية يطلق عليها اسم المعلم، ويمكن اختصار هذه العلاقة في المنظور النفسي الجشطلتي الشكل والأرض.

لتوضيح العلاقة بين العناصر المكونة للعلاقة نأخذ الأمثلة التالية:

2أ– قط على الكرسي .

ب– زحف الجندي على الحائط.

ج– طار العصفور فوق الحائط.

	المسار	حرف الجر	المعلم	العلاقة
2أ	قط	على	كرسي	تماس بين المسار والمعلم
2ب	الجندي	على	الحائط	تماس....
2ج	العصفور	فوق	الحائط	غياب التماس.....

بشكل عام يمثل حرف الجر "على" الدعم والاتصال، يدعم المعلم المسار حتى لا يسقط، بينما في 2ج تغيب علاقة الدعم والاتصال، لغياب التماس بين المعلم والمسار المعبر عنه بالحرف المَمَوْقِع (فوق).

مخطط الصورة لحرف الجر "في"

نأخذ على سبيل المثال تدريس حرف الجر "في" من منظور مخطط الصور ونظرية الفضاءات الذهنية لتعرف تعدد معاني حرف الجر :

3أ– .....في المغرب

ب– ..... في عام 2022

ج– .....في الحب

إن تنوع حالات استخدام حرف الجر "في" تؤدي بالضرورة إلى تعدد معاني هذا الحرف. وبالتالي، لا يمكن ربط تصور المتعلم بدلالة ثابتة لا تأخذ بعين الاعتبار سياق الاستعمال، والتمثيل الذهني للفضاء الذي يحيل عليه مع كل حدث استخدام. ففي 3أ يشير حرف الجر إلى فضاء المكان المتصور، بينما في 3أ يحيل على فضاء الزمن، أما في 3ج فالفضاء مجرد .

نفترض بناء على ما سبق، أن هذه المقاربة التعليمية تمكن المتعلم من تصور معاني حروف الجر على شكل مشهد أولي يعتمد تمثيلا ذهنيا وحسيا مستمدا من التجربة الجسدية.

أحداث الاستخدام الممثلة في الجمل السابقة تؤكد أن الوحدات النحوية هي وحدات دلالية تأخذ معانيها من سياقات الاستعمال، وبالتالي، وجب تدريب المتعلم على التوظيف المناسب لحروف الجر تبعا للتصورات الدلالية المستخلصة من أحداث الاستخدام، وفهم المعاني المتعددة لهذه الحروف ضمن سياقات تخاطبية مختلفة، سواء كان المعنى حقيقيا أو استعاريا (مجرد) .

مخططات الصور الموظفة في تعليم حروف الجر ليست صورا محددة وخاصة بنمط معين، وإنما هي مخططات عامة، مشتقة من التجربة المتجسدة10؛ بمعنى أن تفسيرنا للواقع تتوسطه طبيعة أجسادنا إلى حد كبير، غير أن مخططات الصور لا تبنى فقط من التجربة الجسدية، بل حتى غير الجسدية من منظور الاستعارة التصورية. إذ "يمكن الإسقاط المجازي من الملموس إلى المجرد مستخدم اللغة من فهم التجربة الجسدية بطريقتين: الأولى: يتم تنظيم حركاتنا الجسدية وتفاعلاتنا في مختلف المجالات المادية للتجربة باستخدام مخططات الصور، والثانية، يمكن إسقاط هذه البنية من خلال الاستعارة على المجالات المجردة."11 كما في قولنا :

4 أ– دخل في غيبوبة

ب– سقط في الحب

إن العديد من مجالات التجربة مبنية بشكل مجازي عن طريق عدد قليل من مخططات الصور، ومن خلال التجربة الجسدية ينتقل التصور من الفضاء المكاني الملموس للدخول والسقوط إلى فضاء مجرد تمثله العاطفة .

يتيح مخطط الصور مجموعة من النماذج التصورية، ومنها مفهوم الاحتواءcontainment ، كما في :

5أ– الماء في الكأس

ب– الكرة في الملعب

ج– دخل في غيبوبة

فالعلاقة المتصورة في 5 أن شيئا حاوي يقوم بعملية احتواء لشيء ما (محتوى)، أو ما يمكن أن نعبر عنه بالعلاقة التالية: ش في ح (شيء في حاوية).

يتم تصور علاقة الاحتواء في 5أ و5ب في الفضاء المكاني الملوس، وتفترض هذه العلاقة وجود حاوية أكبر حجما من المحتوى. بينما في 5ج يتم الانتقال من الفضاء الملموس إلى الفضاء المجرد لمفهوم الاحتواء عن طريق الاسقاطات الاستعارية من خلال تصور الغيبوبة حاوية والجسد محتوى، وهو تعبير مجازي للانتقال من حالة صحية سليمة إلى حالة مرضية .

يُعتقد أن جميع المفاهيم التي تم تأليفها بواسطة حروف الجر (وضعه في الصندوق) (أدخله إلى الصندوق) (أخرجه من الصندوق) مرتبطة بمخطط الحاوية، مفهوم تخطيطي تجريدي للصورة يكمن وراء كل هذه الأشياء الأخرى .

أهم الخطوات التطبيقية في تدريس حروف الجر، مثال "في":

يتضمن تدريس حروف الجر من منظور دلالي معرفي مساعدة المتعلم على فهم كيفية نقل حروف الجر للمعنى من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين الأشياء في المكان والزمان والمجالات الاستعارية. تؤكد الدلالات المعرفية على دور التصورات العقلية والعمليات المعرفية في فهم اللغة. فيما يلي دليل نظري لكيفية تدريس حروف الجر اعتمادا على منظور اللسانيات المعرفية:

1.4- الخطوة الأولى: البدء بالأساسيات

البدء بشرح ماهية حروف الجر؛ حروف الجر هي الكلمات التي تظهر العلاقة بين الأسماء (أو الضمائر) والكلمات الأخرى في الجملة، توفر معلومات حول الموقع والاتجاه والوقت...إلخ.

تقديم حرف الجر المحدد "في" ومعناه العام للإشارة إلى الموقع أو الاحتواء.

2.4- الخطوة الثانية: الإطارات التصورية:

تعليم حروف الجر في سياق الأطر التصورية. على سبيل المثال، يتضمن الإطار المكاني مفاهيم الموقع والاتجاه والقرب، بينما يتعامل الإطار الزمني مع مفاهيم الوقت والنظام.

يوضح المدرس أن حروف الجر تساعد في إنشاء هذه الإطارات، ثم ينتقل إلى شرح أن حروف الجر مثل "في" تعمل ضمن إطار مفاهيمي يتعلق بالمساحة والاحتواء. بالتالي، فهو مُطَالَب بإنشاء صورة ذهنية لحاوية، مثل الصندوق، وشرح كيف تصف كلمة" في "العلاقة بين الكائن وتلك الحاوية.

3.4- الخطوة الثالثة: استخدام الوسائل البصرية:

يمكن أن تكون المساعدات البصرية مثل المخططات أو الصور أو الأشياء المادية مفيدة بشكل لا يصدق. أظهر للمتعلمين كيف ترتبط حروف الجر مثل "على" و"في" و"تحت" بموضع الأشياء في الفضاء. بالنسبة لحروف الجر المتعلقة بالوقت، استخدم الخطوط الزمنية أو الساعات.

اعرض صورا لأشياء مختلفة (على سبيل المثال، كتاب، كوب، سيارة) واطلب من المتعلمين أن يصفوا مكان استخدام هذه الأشياء "في". على سبيل المثال، "الكتاب في الحقيبة" أو "الكوب في الخزانة"، استخدم الأشياء الفعلية في الفصل الدراسي لجعله ملموسا أكثر.

4.4- الخطوة الرابعة: الامتدادات المجازية:

اشرح كيف يتم توسيع حروف الجر في كثير من الأحيان بشكل مجازي لنقل المفاهيم المجردة. على سبيل المثال، يمكن أن تشير كلمة "في" إلى الانغماس في موقف ما ("في الحب") أو المشاركة في مهمة ("في اجتماع"). اكتشف كيفية ارتباط هذه الامتدادات بالمفاهيم المكانية أو الزمانية الأساسية.

ناقش كيف يمكن تمديد كلمة "في" بشكل مجازي. على سبيل المثال، "أنا في اجتماع" أو "إنها واقعة في الحب"، ثم اربط هذه الامتدادات بفكرة الاحتواء، موضحا أنها تعني مجازيا التواجد داخل حاوية تصورية، مثل إطار زمني أو حالة عاطفية.

5.4- الخطوة الخامسة: التباين والسياق:

أكد على أن اختيار حرف الجر يمكن أن يغير معنى الجملة، من خلال تقديم أمثلة حيث يتم استخدام حروف الجر المختلفة في سياقات مماثلة لتسليط الضوء على هذه الفروق الدقيقة.

اعرض الجمل بأشياء متشابهة، ولكن بحروف جر مختلفة، مثل "المفاتيح على الطاولة" مقابل "المفاتيح في الدرج"، وناقش كيف أن اختيار حرف الجر يغير المعنى ويؤكد على العلاقات المختلفة.

6.4- الخطوة السادسة: الأنشطة العملية:

قم بإشراك المتعلمين في الأنشطة العملية حيث يتعاملون جسديا مع الأشياء أو يستخدمون حروف الجر لوصف المواقع أو الحركات. على سبيل المثال، اطلب منهم ترتيب الأشياء في الفصل الدراسي أو وصف سلسلة من الأحداث باستخدام حروف الجر.

إشراكهم في نشاط عملي حيث يقومون بوضع الأشياء داخل الحاويات، مثل وضع الأقلام في صندوق، واطلب منهم وصف أفعالهم باستخدام "في" لتعزيز المفهوم.

7.4- الخطوة السابعة: الخرائط الدلالية:

قم بإنشاء خرائط أو رسوم بيانية دلالية تربط حروف الجر بالمفاهيم ذات الصلة، وأظهر كيف ترتبط حروف الجر مثل "على" و" من خلال" بمفهوم الحركة والعلاقات المكانية.

أنشئ خريطة دلالية تربط كلمة "في" بالمفاهيم ذات الصلة، مثل "داخل" و"بين" و"ومن الداخل". أظهر كيفية ارتباط هذه الكلمات داخل الإطار المكاني.

8.4- الخطوة الثامنة: تحليل النصوص:

تحليل النصوص أو المقاطع التي تلعب فيها حروف الجر دورا هاما في نقل المعنى، ثم ناقش كيف يساهم اختيار الكاتب لحروف الجر في الرسالة الشاملة وفهم القارئ.

9.4- الخطوة التاسعة: تحديد الاستعارة:

ساعد المتعلم في التعرف على الاستعارات في اللغة اليومية التي تستخدم حروف الجر، ثم ناقش كيف تشكل هذه الاستعارات تفكيرنا وتواصلنا.

على سبيل المثال، عبارة "إنها في ورطة" هي استخدام استعاري يشير ضمنا إلى وجود شخص ما في موقف إشكالي، ثم ساعد المتعلمين على الانتقال من معنى الاحتواء المكاني من خلال الاسقاطات المجازية للفضاء، للوصول إلى كون الورطة فضاء مكاني استعاري.

10.4- الخطوة العاشرة: الممارسة والملاحظات:

قم بتوفير الكثير من التدريبات والفرص للمتعلمين لاستخدام حروف الجر في السياقات المألوفة والجديدة، وتقديم تعليقات بناءة لتعزيز فهمهم.

11.4- الخطوة الحادية عشر: تطبيقات العالم الحقيقي:

أظهر مدى أهمية فهم حروف الجر في المواقف الواقعية المختلفة، مثل إعطاء التوجيهات أو كتابة المقالات أو تفسير النصوص المعقدة.

ناقش مدى أهمية فهم "في" لإعطاء التوجيهات (على سبيل المثال، "المكتبة في وسط المدينة")، أو كتابة المقالات (على سبيل المثال، وصف مشهد)، أو تفسير النصوص المعقدة.

12.4- الخطوة الثانية عشر: تشجيع التفكير النقدي:

شجع المتعلم على التفكير النقدي حول كيفية استخدام اللغات المختلفة لحروف الجر بشكل مختلف وكيف يمكن للعوامل الثقافية أن تؤثر على استخدامها.

استكشف العوامل الثقافية التي تؤثر على استخدام حروف الجر؛ على سبيل المثال، كيف تختلف كلمة" في" في اللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى.

باتباع هذه الخطوات، لن يتمكن المتعلمون من فهم معنى واستخدام "في" فحسب، بل سيحصلون أيضا على فهم أعمق لكيفية عمل حروف الجر ضمن الأطر المعرفية والمساهمة في اللغة والفكر.

خاتمة:

في الختام، تقدم اللسانيات المعرفية رؤى وتصورات قيمة لتدريس اللغة، من خلال التأكيد على أن اللغة ليست مجموعة ثابتة من القواعد والبنيات، لكنها متشابكة بعمق مع المعرفة والإدراك البشريين. على هذا النحو، يمكن أن تستفيد عملية تعليم اللغة بشكل كبير من تبني الاستنتاجات التالية المستمدة من تطبيقات اللسانيات المعرفية:

- إن التأكيد على التجسيد والتجارب الحسية في تعليم اللغة يمكن أن يسهل الفهم الأفضل والاحتفاظ بالمفاهيم اللغوية.
- تلعب الاستعارة ورسم الخرائط التصورية دورا مهما في استخدام اللغة وفهمها، مما يجعل من الضروري للمعلمين تسليط الضوء على هذه الجوانب في التدريس.
- يمكن أن تساعد نظرية النموذج الأولي prototype في اكتساب المفردات من خلال التركيز على الأمثلة المركزية وتوسيع فهم المتعلمين تدريجيا لحدود المقولات.
- يجب أن يعزز التدريس الوعي بوجهات النظر المختلفة، مما يمكّن المتعلمين من التعبير عن أنفسهم بفعالية في سياقات متنوعة.
- يساعد تقديم مفاهيم النحو المعرفي والدلالة المعرفية المتعلمين على فهم العلاقة الدقيقة بين بنية اللغة والمعنى.
- تعتبر المخططات والأطر أدوات قيمة للفهم والإنتاج، ويجب تشجيع المتعلمين على التعرف عليها وتطبيقها.
- التعرف على الاستعارات المجسدة في القواعد يعزز فهم المتعلمين للبنيات النحوية.
- التعلم متعدد الوسائط، الذي يتضمن طرائق حسية مختلفة، يتماشى مع اللسانيات المعرفية ويلبي أنماط التعلم المتنوعة.
- يجب أن يعترف تعليم اللغة بالسياق الثقافي للغة، مما يعزز الوعي الثقافي والتواصل الفعال بين الثقافات.
- اللغة ديناميكية وتتطور، لذلك يجب على معلمي اللغة تشجيع القدرة على التكيف والانفتاح على الميزات اللغوية الجديدة.

إن دمج مبادئ اللسانيات المعرفية هذه في تدريس اللغة يمكن أن يعزز فعالية التدريس من خلال مواءمتها مع كيفية معالجة العقل البشري للغة والمعنى. فهو لا يمكّن المتعلمين من حفظ المفردات والقواعد فحسب، بل من فهم اللغة واستخدامها حقا بطريقة مرنة ودقيقة، مما يعزز التواصل الفعال والوعي الثقافي، كما يعزز تدريس اللغة من منظور اللسانيات المعرفية وجود علاقة أعمق بين اللغة والإدراك، مما يمهد الطريق لتعلم وتعليم اللغة ذي معنى وفعالية.

الهوامش:

[1] – ينظر: PENA (2019) البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلاميذ السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي.

[2]- langacker Roland (2008), cognitive grammar As a basis for language instruction, HandBook of cognitive linguistics and second language acquisition, taylor and francis e-library, p66.

[3]- Talmy Leonard (2006). cognitive linguistics. In Keith Brown (ed.), Encyclopedia of Language and Linguistics. Elsevier, P543.

[4]- Langacker Ronald (2008). P1.

[5] - M. Pütz, (2007). Cognitive linguistics and applied linguistics. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), The Oxford handbook of cognitive linguistics. Oxford: Oxford University Press. P1145

[6]- Tyler Andrea, (2017). Second language acquisition. In B. Dancygier (Ed.), The Cambridge handbook of cognitive linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. P75.

[7]- Langacker, Ronald 2000. A dynamic usage-based model. In Michael Barlow & Suzanne Kemmer (eds.), Usage-based models of language. Palo Alto, CA: CSLI. PP 9-10.

[8] - Tyler Andrea (2017). PP 73-74.

*اللغة الثانية هي اللغة التي يتعلمها الطفل بعد اللغة الأم، فالدارجة أو العامية المغربية بمختلف أشكالها تمثل اللغة الأولى أو اللغة الأم، بينما تشكل العربية الفصحى اللغة الثانية.

[9]- G. fauconnier, (1997), mappins in thought and language, combridge university press, p11.

[10] - Vyvyan Evan (2007), A glossary of cognitive linguistics, university of Utah press, P106.

[11] - Johnson Mark (1987), The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason.
The University of Chicago Press, P15.