

بناء الوعي اللغوي بين التعليم والمقاربة العرفانية

- 1- عائشة صبان (*) وحدة البحث في علوم اللسان، المجمع الجزائري للغة العربية. aichasbba@gmail.com
2- طاوس خلوات وحدة البحث في علوم اللسان، المجمع الجزائري للغة العربية. khelouattaouss@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/06/30

تاريخ القبول: 2026/06/18

تاريخ الإيداع: 2025/05/19

ملخص

يُعَدّ التعليم من أبرز مظاهر التواصل الإنساني، ومجالاً غنياً للتفاعل المعرفي والثقافي، وعنصراً حيوياً في تشكّل الوعي اللغوي لدى الأفراد. ومنذ أن أدرك الإنسان حاجته إلى التعلّم، سعى إلى تعليم اللغة بصيغتها الفصيحة لتكون وعاءاً للفكر ووسيطاً للمعرفة. وقد جعل من اللغة أداة للتحليل والتأويل، ما مهّد لظهور مناهج متعددة تُعنى بتعليمها من زوايا مختلفة. وتُعدّ اللسانيات العرفانية من أحدث هذه المناهج، حيث تسعى إلى دراسة اللغة في تداخلها مع معارف أخرى، وتحليل الوعي اللغوي المتشكّل لدى المتعلّمين، بما يُسهم في فهم أعمق للتركيب والدلالات. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الورقة إلى بحث أثر التعليم في بناء هذا الوعي، من خلال تسليط الضوء على دور تدريس اللغة والنحو في تطوير الكفاية اللغوية والتمكّن من استخدام اللغة بفعالية، والوقوف على الأثر الإيجابي لهذه العملية في تعزيز التواصل البشري.

الكلمات المفتاحية: تعليم، وعي لغوي، متعلّم، مقاربة عرفانية.

Building linguistic awareness between education and the cognitive approach

Abstract

Education plays a vital role in shaping linguistic awareness and enhancing human communication. From early on, language was taught as a medium for thought and analysis, leading to various teaching approaches. Reflective linguistics, a recent trend, studies language in relation to other fields and learners' consciousness. This paper explores how teaching language and grammar develops linguistic competence and supports.

Keywords: Education, linguistic awareness, learner, cognitive approach.

* المؤلف المرسل: عائشة صبان، aichasbba@gmail.com



• توطئة (مقدمة):

تعدّ اللغة أداة أساسية للتواصل والتفكير، وتمثل في الوقت ذاته نظاما معرفيًا متكاملًا يعكس كيفية إدراك الإنسان للعالم وبناءه للمعنى. وليس التعليم في ظلّ هذا التصور إلا مجالًا من المجالات التي تبني ذلك. حيث لم يعد يقتصر على تقديم القواعد اللغوية وتلقينها، بل أصبح عملية ذهنية معقدة تتداخل فيها آليات الإدراك والتصور. وفي هذا السياق، برزت اللسانيات العرفانية باعتبارها مقاربة حديثة تنظر إلى اللغة على أنّها نشاط ذهني مرتبط بالبنى المعرفية والتجارب الإدراكية للمتعلم.

وانطلاقًا من هذا التصور، يتجاوز تعليم النحو صورته التقليدية بوصفه مجموعة من القواعد، ليصبح أداة لتشكيل الوعي اللغوي، من خلال بناء تمثيلات ذهنية تمكّن المتعلم من فهم العلاقات اللغوية واستعمالها في سياقات وظيفية ودلالية متنوعة.

وعليه يطرح هذا المقال الإشكالية التالية: كيف تسهم المقاربة العرفانية في تفسير آليات بناء الوعي اللغوي لدى المتعلمين، وما أثر توظيفها في تعليم النحو على تنمية هذا الوعي؟

حيث يسعى هذا المقال، إلى الكشف عن كيفية تأثير التعليم في بناء الوعي اللغوي لدى المتعلمين، في ضوء المقاربة العرفانية، من خلال تحليل المكونات المعرفية المتدخلة في هذه العملية، واستجلاء دور الأنشطة التعليمية في ذلك.

1- الإطار المفاهيمي:

1-1- الوعي اللغوي: يدلّ الوعي-في أصله اللغوي- على الجمع والاستيعاب، حيث جاء عن لفظة الوعي في المعاجم العربية القديمة: "الوعي لغة من وعى الشيء في الوعاء وأوعاه: جمعه فيه؛ وفي حديث أبي أمامة لا يعذب الله عبدا وعى القرآن، أي عقله إيمانًا به وعملا، فأما من حرّفه وضيع ألفاظه فإنّه غير واع له" (منظور: ص 396) وهو ما يفيد إدراك الشيء وضبطه.

أما اصطلاحًا؛ فقد عرّفه (دونمول) بأنّه: «حساسية الشخص للإدراك الواعي لطبيعة اللغة ودورها في حياة الإنسان (Andrews، 2007: ص 9) وهو تعريف يركّز على البعد الإدراكي العام، حيث يبرز الوعي على أنّه حالة إدراكية واعية، تتمثل في حساسية الفرد لطبيعة اللغة ووظيفتها في حياته، بما ينسجم مع النظر إلى اللغة باعتبارها أداة للفهم والتواصل. ومن بين الأقوال التي تجمع بين البعد اللغوي والتعليمي للوعي وصفه أنّه: "مجال حيوي ومثير للنشاط والاهتمام، تتم الإشارة إليه أكثر فأكثر من قبل العاملين في مجال اللغة والتعليم (Andrews، 2007: ص 9) وهو ما يعكس ارتباطه الوثيق بالممارسة التربوية وتطورها المستمر. غير أنّ هذه التعريفات، على أهميتها، تظلّ عامة، إذ لا تفسّر الآليات الذهنية التي يقوم عليها الوعي اللغوي، وهو ما تسعى المقاربة العرفانية إلى الكشف عنه. فمن المنظور العرفاني، يتجاوز الوعي اللغوي مجرد الحساسية إلى كونه قدرة على بناء تمثيلات ذهنية للتركيب والمعاني، انطلاقًا من التفاعل مع السياق والخبرة. وعليه، لا يقتصر الوعي على معرفة الصواب، بل يشمل إدراك "لماذا" و"كيف" تُبنى الجملة ويُنتج معناها. ويُعدّ الوعي النحوي محورًا في هذا البناء، إذ يمكن المتعلم من فهم العلاقات بين عناصر الجملة وتوظيفها دلاليًا.

1-2- طبيعة الوعي اللغوي: عرّفت ايبيرس الوعي اللغوي بأنّه: "طاقة معرفية عليا، تتضمن وعيًا متزايدًا بالأصوات والمقاطع والقافية والتنغيم، ومعاني المورفيمات والكلمات والعبارات وما تشير إليه الكلمات من معان،



والمترادفات والمتضادات، والإشارات والمفاهيم والغموض المعجمي للتعريف والمشارك اللفظي، واللهجات العامية والاصطلاحية، واللغة الأكاديمية، والمكونات التصويرية مثل: الاستعارة، والتّمثيل والخيال" (Susan). فاللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي طاقة معرفية شاملة تتجلى في مستويات متعددة، تشمل المستوى النحوي، والصرفي، والصوتي، والدلالي. ووفقا لهذا التعريف، يمكن استخلاص سمات الوعي اللغوي كما يلي:

أ- التّكامل بين المستويات اللغوية؛ يشمل الوعي معرفة الأصوات والتّغيم والصرف وتركيب الجمل استنادا لقواعد اللغة، والمعاني والدلالات.

ب- التوسع في المفاهيم اللغوية؛ وهو مستوى أعلى يتضمن إدراكاً متعمقاً للعناصر اللغوية مثل الغموض، والمترادفات، والمتضادات، والخيال التصويري.

ج- التفاعل مع التّنوع اللغوي؛ يشمل الوعي الإلمام باللهجات العامية والاصطلاحات واللغة الأكاديمية.

د- الإبداع اللغوي؛ القدرة على فهم واستخدام التصوير المجازي مثل الاستعارات والتّمثيل.

2- الأسس المعرفية لبناء الوعي اللغوي:

يعدّ علم النفس المعرفي أحد فروع علم النفس العام الذي يعالج نماذج السلوك الإنساني في مجالات الحياة المختلفة" (إبراهيم، 2004: ص 21) ويعرّف أيضا بأنه: مجال يتعلّق بدراسة عمليات المعرفة وبنائها عند الإنسان والحيوان أيضا، وأحيانا تسمى العمليات المدروسة ملكات معرفية أو بسلوكولوجية: كالإدراك والانتباه والذاكرة واللغة والنشاطات الفكرية والقرار... (Flavell، 1979: ص 906-911) فهو إطار مفسّر للعمليات الذهنية التي يقوم عليها تعلّم اللغة، من إدراك وانتباه وذاكرة وتفكير ولا تُفهم هذه العمليات بوصفها وظائف معزولة، بل باعتبارها منظومة دينامية تُسهم في بناء المعنى وتنظيم الخبرة. ويؤكد Flavell أنّ الميتامعرفية - أي وعي الفرد بعمليات تفكيره-تمكّنه من مراقبة تعلمه وتنظيمه، وهو ما يُعدّ شرطاً أساساً لبناء وعي لغوي واع (Flavell، 1979: ص 906-911). وتشتمل على عنصرين رئيسين:

- الوعي المعرفي: فهم المعرفة والمهارات التي يمتلكها الفرد، والقدرة على التّعرف على الفجوات في معرفته.

- التّحكم المعرفي: استراتيجيات تنظيم وتوجيه عملية التّعلّم، واتخاذ قرارات حول كيفية التّعلّم" (Flavell، 1979: ص 906-911). تمثّل الميتا معرفية مهارة أساسية للتّعلّم الفعّال والناجح، حيث تمكّن الفرد من مراقبة تفكيره وتنظيم تعلّمه بوعي.

وفي هذا الإطار، تتكامل المعرفة الصريحة وهي المعرفة التّوضيحية للمعرفة الصوتية والمعجمية والنحوية والبرجماتية والخصائص الاجتماعية والنقدية للغة، ويتم الاحتفاظ بها بشكل واع وقابل للتّعلّم وللتّعبير اللفظي، وعادة ما يتمّ الوصول إليها بالمعالجة المضبوطة عندما يواجه متعلّمو اللغة نوعا من الصعوبة في استخدام اللغة الثانية" (Andrews، 2007: ص 10) أما المعرفة الضمنية وهي معرفة إجرائية فيتمّ الاحتفاظ بها بشكل غير واع ولا يمكن التّلفظ بها إلا إذا كانت صريحة، حيث يتمّ الوصول إليها بطريقة سريعة، لأنها قائمة في ذهنية المتعلّم من خلال القواعد السابقة التي يمتلكها المتعلّم، حيث لا يدرك المتعلّمون ما يعرفون إلا بعد الأداء الفعلي للغة، بحيث يُسهم التفاعل بينهما في تحقيق الكفاية اللغوية (Andrews، 2007: ص 10). ومن ثمّ، فإنّ تعليم النحو لا ينفصل عن تنشيط هذه الآليات:

* توجيه الانتباه إلى العلاقات داخل الجملة،



* بناء تمثّلات ذهنية للتركيب،

* استرجاعها وتوظيفها في سياقات جديدة.

وعليه فإنّ فهم الوعي اللغوي لا ينفصل عن تحليل هذه العمليات بوصفها أساسًا لبناء المعنى، وهو ما يمهد للانتقال إلى المقاربة العرفانية.

3- المقاربة العرفانية: ترتكز اللسانيات العرفانية على أنّ اللغة نظام تصوري مرتبط بالتجربة، حيث دعا لانقار إلى توفير التفسير للقضايا الأساسية، تفسيراً يعتمد على الذهن وعلى العمليات الذهنية العرفانية، ويضع مشروعه، بتحديد النّصّ العرفاني ويردّ للنحو مكانته، فهو لم يقبل بالانفصال بين النحو والصرف والدلالة والمعجم (الزناد، 2009: ص 96). ويرتبط الوعي اللّغوي في المنظور العرفاني بالقدرة على إدراك اللّغة كبنية رمزيّة تربط بين الشكل والمعنى عبر عمليات ذهنية معقدة، فالمتعلم لا يكتسب القواعد كقوانين مجردة، بل يبنّيها وفق الآليات التالية:

التمثّلات الذهنية: وهي الصور أو الخرائط المعرفية التي يشكلها المتعلم للنظام النحوي في ذهنه؛ فإدراك الفاعل أو المفعول به ليس مجرد تسمية اصطلاحية، بل هو تمثّل ذهني لوظيفة كل منهما في تنظيم المشهد اللغوي، مما يحول "النحو" من مادة دراسية إلى وعي داخلي يوجه الفهم والإنتاج حيث يتأسس حول البحث في كيفية تمثيل المعرفة الموجودة في العالم وبلورتها بصورة مفاهيم داخل الدماغ (الوحيدي، 2018: ص 173).

التصورات الاستعارية: تقوم على فكرة أخذ التصورات من تجارب ما، لبناء مفاهيم وأفكار وتصورات أخرى، حيث تكون هذه التجارب حسية وحركية موجودة في العالم العادي نصوّرها بها مفاهيم وتجارب ذات بعد تجريدي، فالاستعارة أساساً، وسيلة لتصوير شيء من خلال شيء آخر، ووظيفتها الأولى الفهم" (البوعمراني، 2009: ص 124) بناءً على ذلك، تُعاد صياغة القاعدة النحوية باعتبارها:

• نمطاً دلاليّاً ناتجاً عن الاستعمال،

• أداة لتنظيم العلاقات بين العناصر،

• وسيلة لفهم المعنى داخل السياق.

وانطلاقاً من هذه الأسس المعرفية، تتبلور المقاربة العرفانية باعتبارها إطاراً نظريّاً يفسّر كيفية اشتغال اللغة داخل الذهن، حيث لا تُفهم البنى اللغوية بوصفها معطيات جاهزة، بل باعتبارها نواتج لعمليات إدراكية معقدة. ومن ثمّ، فإنّ تحليل الوعي اللغوي يقتضي الانتقال من وصف الظواهر اللغوية إلى تفسير آليات بنائها في ضوء التفاعل بين اللغة والإدراك.

4- مكونات الوعي اللّغوي في بعده التّعليمي: يتجلى الوعي اللغوي في مجموعة من المستويات المتكاملة التي تتفاعل فيما بينها لتشكل الكفاءة اللغوية لدى المتعلّم، حيث لا يمكن الفصل بين هذه المستويات في الممارسة التعليمية، بل تُفهم بوصفها منظومة معرفية تسهم في بناء المعنى وتنظيمه.

4-1- الوعي النّحوي: يعرف الوعي النّحوي في ضوء المراحل التّعليميّة بأنّه: "معرفة التّراكيب النحويّة للغة، وهو مهارة ما وراء لغويّة تعكس القدرة على معالجة أو الحكم على ترتيب الكلمات في سياق جملة على أساس تطبيق قواعد النّحو" (البوعمراني، 2009: ص 124). حيث يمكننا الوعي النّحوي من فهم وتحليل تطبيق القواعد اللّغوية واستعمالها في مختلف السّياقات والمواقف الحياتية.



4-2- الوعي الصّرفي: يقصد بالوعي الصرفي قدرة المتعلّم على إدراك بنية الكلمة وتحليل مكوناتها، من جذور وسوابق ولواحق، بوصفها وحدات دلالية صغرى تسهم في بناء المعنى. ويُعدّ هذا النوع من الوعي مهارة ما وراء لغوية، إذ يفترض إدراكًا واعيًا للعلاقة بين الأشكال اللغوية ومعانيها" (البوعمراني، 2009: ص 322).

4-3- الوعي الصوتي: يُعرّف الوعي الصوتي بأنّه حساسية المتعلّم للبنية الصوتية للغة، وقدرته على إدراك مكوناتها من أصوات ومقاطع، ومعالجتها بوعي. كما يرتبط بقدرة الفرد على التمييز بين الأصوات وفهم طبيعتها المقطعية داخل الكلام المنطوق (البوعمراني، 2009: ص 322). وتتكامل هذه المستويات في بناء الكفاية اللغوية، حيث لا يعمل أي منها بمعزل عن الآخر، بل ضمن منظومة معرفية موحدة.

5- العوامل المؤثرة في بناء الوعي اللغوي عند المتعلمين:

يتأثر بناء الوعي اللغوي لدى التلاميذ بجملة من العوامل المتداخلة التي لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتفاعل ضمن منظومة معرفية وتربوية تسهم في تشكيل تمثيلاتهم الذهنية للغة. ومن منظور عرفاني، لا تُفهم هذه العوامل بوصفها مؤثرات خارجية فقط، بل باعتبارها عناصر تُسهم في توجيه العمليات الإدراكية المرتبطة ببناء المعنى واستيعاب التراكيب اللغوية.

5-1- البيئة اللغوية:

5-1-1- الأسرة: تمثل الأسرة النواة الأولى لبناء المخططات الذهنية اللغوية؛ فالطفل لا يتعلّم الكلمات فحسب، بل يكتسب نماذج استيعاب العالم وترميز الأفكار من خلال جودة التفاعل اللغوي.

5-1-2- المدرسة: هي الفضاء الذي تتحول فيه اللغة من مجرد أداة تواصل عفوية إلى موضوع للمعالجة الذهنية الواعية، حيث تعمل الأنشطة التعليمية على توسيع الشبكات الدلالية في ذهن المتعلم.

5-1-3- المجتمع: يساهم في صقل الوعي بالسياقات التواصلية، مما يساعد المتعلم على مواءمة تمثلاته الذهنية للغة مع الواقع الاجتماعي.

5-2- القدرات المعرفية:

5-2-1- الذاكرة: تعدّ المستودع الذي تُخزن فيه الصور الذهنية للوحدات اللغوية. تؤدي الذاكرة العاملة الصوتية دوراً محورياً في المعالجة الفورية للتراكيب النحوية، حيث تساعد الذاكرة القوية الطفل على تدكّر الكلمات والمعاني والقواعد اللغوية والجوانب الصوتية (M.Bourke، 2008: ص 11). ويتركز عمل الذاكرة على ثلاثة أجزاء من الذاكرة وهي المعالج السمعي (الصوتي) والبصري والمنفذ المركزي، وأنّ الوعي الصوتي يتمّ معالجته في المعالج الصوتي، كما تؤثر الذاكرة العاملة الصوتية في المهارات اللغوية ومنها: تعرف معاني الكلمات، والنحو، والخصائص الصوتية، وإذا كان فيها قصور فهو يؤدي إلى صعوبات القراءة.

5-2-2- الانتباه: ويدلّ لغة على معنى الفطنة، نبهت للأمر أنبه نبها فطنت وهو الأمر تنساه ثمّ تنتبه له ونبّهه من الغفلة فانتبه وتنبّه أيقظه وتنبّه للأمر شعر به" (M.Bourke، 2008: ص 12) وهو البوابة التي تسمح بمرور المثيرات اللغوية إلى الوعي. ويساعد الانتباه التلميذ على التركيز على الروابط النحوية (مثل أواخر الكلم) وسط ضجيج المثيرات الأخرى، ممّا يمهد لبناء المعنى.

5-2-3- القدرة الانتباهية: تتمثل في مستوى التنشيط الذهني الواعي الذي يمكن المتعلم من إنجاز المهام اللغوية المعقدة بدقة وسرعة، مما يحول المعالجة النحوية من جهد مضنٍ إلى مهارة انسيابية. وهي الحالة التي يكون



عليها الفرد متمكنا من إنجاز شيء ما. وتظهر مجالات تطويرها لدى المتعلم، من خلال قيامه بمجموعة من العمليات الانتباهية الممهدة لبناء معنى النص، فعندما ندرجه على ذلك، ويصل إلى مستوى أعلى من التنشيط الذهني الواعي، نكون قد طورنا قدرته الانتباهية باعتبارها طاقة ذهنية يمكن أن يوظفها في الوضعيات الانتباهية المتعددة (M.Bourke، 2008: ص 30).

5-2-4- الذكاء اللغوي: ويتمثل في استخدام الرموز اللغوية لمعالجة المعاني، وتظهر فاعليته في سرعة البديهة والقدرة على فك الترميز اللغوي في القراءة والكتابة. ويرتبط الذكاء اللغوي بالقدرة على استخدام اللغة بطلاقة وفعالية. ويعرف إجرائيا بأنه: قدرة التلاميذ على استخدام اللغة بكفاءة وفاعلية وإدراك المعنى وسرعة البديهة من خلال الأنشطة المقدمة لهم، ويرتبط ذلك بمهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة (M.Bourke، 2008: ص 31).

5-3- العوامل النفس عرفانية:

5-3-1- الدافع: هو أحد العوامل التي تؤثر على فعالية تعلم التلاميذ، والدافع عملية داخلية لدى الفرد النشط، يدل على رغبة الطفل في التعلم وقدرته على تحقيق الأهداف. ويعمل كمحفز للطاقة الذهنية؛ فالرغبة في التعلم تزيد من كفاءة العمليات العرفانية وتجعل المتعلم أكثر استعداداً لبذل الجهد في تحليل التراكيب اللغوية.

5-3-2- الثقة بالنفس: تؤثر الثقة بالنفس على تقدير الكفاءة الذاتية؛ فالتلميذ الواثق يمتلك مرونة أكبر في تجريب الاستراتيجيات اللغوية ومواجهة الصعوبات الإدراكية أثناء التعلم. حيث يعتبر احترام الذات وتقديرها بالنسبة لـ rubio: «ظاهرة نفسية اجتماعية تبين مدى تقدير الفرد لذاته من خلال قدرته وكفاءته ونفسه بالنظر إلى قيمته» (العنزي، 2001: ص 51) وتعرف أيضا بأنها: «قدرة الفرد على استجابات توافقية تجاه المثيرات التي تواجهه، وإدراكه وتقبل الآخرين له وتقبله لذاته بدرجة مرتفعة» (العنزي، 2001: ص 51). وتتفاعل هذه العوامل ضمن إطار عرفاني يفسر تعلم اللغة بوصفه عملية بناء للمعنى.

- ثانيا: الأنشطة اللغوية:

تُعرف الأنشطة اللغوية بأنها مجموع العمليات التي ينجزها المتعلم في سياقات تعليمية متصلة بحياته، بما يمكنه من اكتساب مهارات اللغة الشفوية والكتابية، وتوظيفها في مواقف تواصلية مختلفة (بونجمة، 2013: ص 3). غير أن هذه الأنشطة، في ضوء النحو العرفاني، لا تُفهم بوصفها تدريبات مهارية منفصلة، بل باعتبارها آليات معرفية تسهم في بناء المعنى، حيث يتم من خلالها إدراك التراكيب اللغوية وفهمها في سياق استعمالها، لا في صورتها المجردة.

1- الأنشطة اللغوية وتنمية الوعي لدى التلاميذ:

تعرف الأنشطة اللغوية التعليمية بأنها: «مجموع التدريبات المتعلقة بعناصر اللغة ومهاراتها الأربعة باعتبارها تمثل الأداء التواصل العام إرسالاً واستقبالاً» (الناقة، 2006: ص 34). حيث تهدف الأنشطة اللغوية المختلفة إلى تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من خلال تحقيق أهداف المنهج التعليمي وتمكين المتعلم من الممارسة اللغوية التطبيقية، وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم والتحصيل اللغوي، وتنقسم الأنشطة اللغوية إلى أنماط تعكس المهارة التي يراد إكسابها للمتعلم إلى عدة أنواع، لكن من منظور عرفاني، لا تُفهم هذه الأنشطة بوصفها تدريبات مهارية، بل باعتبارها آليات معرفية تسهم في بناء التمثلات الذهنية للغة.



1-2- أنماط الأنشطة التي تنمي مهارة الاستماع والوعي الصوتي:

تُعَدُّ مهارة الاستماع مدخلاً أساسياً لاكتساب اللغة، حيث تمكّن المتعلّم من استقبال التراكيب اللغوية في سياقاتها الطبيعية.

ومن منظور عرفاني، لا يقتصر الاستماع على فهم المعنى الظاهر، بل يشمل إدراك البنية النحوية للجملة من خلال تكرار التعرض لها.

1-2-1- أنشطة الفهم والاستيعاب: تهدف هذه الأنشطة إلى تنمية قدرة المتعلّم على فهم النص المسموع وتحليله، من خلال:

- إدراك معاني المفردات في سياقها.
- التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.
- الربط بين أجزاء النص.

وفي هذا السياق، يُعاد تشكيل المسموع ومناقشته، مما يسمح للمتعلّم بإعادة بناء التراكيب اللغوية داخل ذهنه، وهو ما يعكس اشتغال النحو العرفاني بوصفه عملية إدراكية تقوم على بناء المعنى.

- **الحوار:** يلعب الحوار دوراً هاماً وبارزاً في تعليم اللغة، حيث يعدّه البعض هدفاً رئيساً من تعلّم اللغة؛ إذ من خلاله يكون المتعلّم قادراً على التّواصل مع غيره عبر الدّربة والممارسة. وتظهر أهميته فيما يلي: للحوار أهمية كبيرة في تعليم اللغة، فهو غاية ووسيلة في الوقت نفسه، غاية لأنّه الصّورة المركّزة لمحتويات الدّرس التّعليمي، والأساس الذي يمدّ المتعلّم بمختلف الجمل والتّعبيرات والألفاظ، وهو وسيلة لأنّه يضمّ التّراكيب والمفردات في سياقات مختلفة تعتمد عليها التّدريبات اللّغوية التي يؤدّيها المتعلّم ومن خلالها يستعمل اللّغة تعبيراً واتّصالاً" (عبد، 2011: ص 304) وينقسم الحوار إلى قسمين: الحوار الثنائي، وفيه يطلب من المتعلّم إجراء حوار مع زميله داخل الصّف الدراسي أو خارجه حول صورة تصف شيئاً محدّداً أو مكاناً ونحو ذلك.

- **الحوار التعليمي:** ويتمّ فيه اختيار عدد من الموضوعات التي تثير اهتمام المتعلمين وتلامس احتياجاتهم؛ وذلك لتحفيزهم على ممارسة الحديث لكلّ متعلّم، ويتمّ حتّهم على ما تعلموه أثناء حواراتهم في المواقف الحقيقية. ويمثّل الحوار بيئة طبيعية لتوظيف اللغة، حيث تُستخدم التراكيب في سياقات تواصلية متنوّعة. ومن منظور عرفاني، يُعدّ الحوار عملية معرفية يتمّ من خلالها بناء المعنى، إذ يعيد المتعلّم تنظيم معارفه اللغوية أثناء التفاعل.

- **التّعبير الشفوي:** ويتمثّل في إظهار الفرد لقدرته الكلاميّة على التّعبير عن أفكاره وآرائه، ومشاعره ونقلها إلى الآخرين بواسطة الكلام، ويظهر هذا النشاط في مراحل التّعليم المختلفة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ويهدف هذا النشاط إلى إتاحة الفرصة للمتعلّم للتحدّث بحريّة وإيصال أفكاره إلى غيره، ووصف المحتوى الذي تدلّ عليه الصورة والتحدّث عن كيفية التصرّف في مواقف افتراضية، وإجراء مقابلات مع أهل اللغة. يُمكن هذا النشاط المتعلّم من تحويل تمثّلاته الذهنية إلى إنتاج لغوي، مما يعزّز فهمه للتراكيب النحوية واستعمالها بوعي.

1-3- المواقف التّواصلية داخل القسم وخارجه:

كثيراً ما يوضع المتعلمون في مواقف تعليمية تواصلية الغاية منها، تحقيق وتنمية الكفاءة التّواصلية لديهم، حيث تعدّ مشاركة المتعلّم في مواقف تدفعه للتحدّث باللغة أحد أفضل الطّرق لتطوير مهارة الكلام لديه، ومن وسائل تفعيلها تصميم مواقف تعليمية تواصلية تحاكي واقع المجتمع اللغوي، وتزداد فاعليتها في النشاط غير الصفي



لأنّها تكون فيه أقرب إلى الواقعيّة بيئة وظروفاً" (الدليمي، 2009: ص 9). تُعدّ المواقف التواصلية من أهمّ تجليات النحو العرفاني، حيث تُوضع التراكيب اللغوية في سياقها الطبيعي، مما يساعد المتعلّم على إدراك وظيفتها الدلالية.

2- أنماط الأنشطة اللغوية لمهارة القراءة وتطبيقاتها:

تُعدّ القراءة عملية معرفية مركبة، تقوم على التفاعل بين النص وخبرة المتعلّم. من بين المهارات التي يسعى التّعليم إلى تعزيزها وتتميتها، مهارة القراءة، وتقوم هذه المهارة على تعريف المتعلمين بالرموز الكتابيّة للأصوات، والتمييز بين الحروف وأصواتها، وربط المعنى المناسب بالرمز الكتابي، وقراءة الأرقام، إضافة إلى التّعرّف على أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري:

2-1- التّعرّف على معاني المفردات:

تعدّ المفردات والألفاظ من بين اللبّات الأساسيّة التي يبنى عليها اكتساب اللّغة، لذلك يعكف التّعليم ببرامجه في تعليم اللّغة على تخصيص مجال كبير لاكتشاف عدد كبير من الألفاظ والمفردات رغبة في تزويد بنيّتهم المعجميّة، وتوسيع رصيدهم المعجمي، ومن تطبيقات أنشطة التّعرّف على معاني المفردات: معرفة المعنى المعجمي للمفردة، ومعرفة النّكرة والمعرفة، والمذكّر والمؤنّث، والمفرد وكيفية تثنيته وجمعه، ومعرفة الكلمات التي تحمل نفس الدلالة، والكلمات التي تتقابل في المعنى" يسهم هذا النشاط في بناء الشبكات المفهومية، حيث تُربط الكلمات ببنائها الصرفية والنحوية، مما يعزّز فهم العلاقات بينها.

2-2- الاستيعاب القرائي:

ويقصد به العمل على تطوير قدرة المتعلّم ورفع مستوى فهمه واستيعابه لما يقرؤه، واستخراج المعنى من خلال المعلومات الواضحة التي يعرضها النّص، أو من خلال المعلومات الضمنيّة فيه، أو من خلال المعرفة والخبرة السابقة" (حمرة، 2004: ص 80). وتهدف أنشطته اللّغوية إلى تجويد الانطلاق في القراءة مع السرعة والدقة والفهم، وتحسين مهارة القراءة الجهرية، وتقييم الأداء الصوتي السليم المعبّر يعين على استنباط المعنى وفهم العبارات، وإثراء قاموس المفردات وترسيخ قواعد اللّغة العربيّة وبنية النّص اللّغوي. يمكن هذا النشاط المتعلّم من استخراج المعاني الظاهرة والضمنية، من خلال تحليل التراكيب النحوية داخل النص. ومن منظور عرفاني، يُعدّ الفهم القرائي عملية بنائية، يتم فيها ربط البنية النحوية بالدلالة. حيث تنار في الغالب وتطرح أسئلة حول الأفكار التي حوّاها النّص بغية قياس مدى فهم المتعلّم للنّص إضافة إلى تطوير وتعزيز مهارة الكلام لديه. تنتج هذه الأنشطة للمتعلّم التعبير عن أفكاره بحرية، دون التقيد بنمط واحد من الإجابات، مما يساعده على استخدام التراكيب النحوية بصورة تلقائية. ومن ثمّ، يتجلى النحو هنا في الاستعمال لا في الحفظ.

3- أنماط الأنشطة اللغوية لمهارة الكتابة وتطبيقاتها:

الكتابة مظهر من مظاهر التّواصل اللّغوي، وهي ضرورة اجتماعيّة لمتعلّم اللّغة العربيّة لنقل أفكاره والوقوف على أفكار الآخرين، وإليها يستند في بعض المواقف التواصلية مع الآخرين بالتعبير عن نفسه وفكره كتابيا، وتسهم ممارسة الأنشطة الكتابيّة في إحياء وتنمية الألفاظ والتراكيب اللّغوية لدى المتعلّم، وتمكّنه من إطلاق العنان لخياله وفكره" (حمرة، 2004: ص 42). حيث تشكّل الكتابة مجالا غنياً لتعزيز الوعي اللّغوي، من خلال الأنشطة المدرجة للمتعلّمين في مختلف مراحل التعليم، كإعادة صياغة النصوص، أو كتابة نصوص ومقالات عن مواضيع



معينة التي تحفز المتعلم على استخدام اللغة بوعي وإبداع. تُعدّ الكتابة نشاطاً إنتاجياً يعكس مستوى الوعي النحوي لدى المتعلم، حيث يقوم بإعادة تنظيم معارفه اللغوية وتوظيفها. وتشمل أنشطتها:

- إعادة صياغة النصوص.
- إنتاج نصوص جديدة.
- ومن خلال هذه الأنشطة، ينتقل المتعلم من إدراك القاعدة إلى توظيفها في بناء المعنى، وهو ما يمثل جوهر تعليمية النحو في ضوء التنظير العرفاني.
- يتضح أنّ الأنشطة اللغوية لا تقتصر على تنمية المهارات، بل تمثل فضاءً معرفياً يتجسّد من خلاله النحو العرفاني، حيث تُبنى القاعدة من خلال الاستعمال، وتُفهم في ضوء المعنى والسياق، مما يساهم في تنمية وعي نحوي عميق لدى المتعلمين.

النشاط التعليمي	البعد النحوي-المقصود بالعنوان	التفسير العرفاني-المقاربة المعتمدة
الاستماع	تمييز الحركات الإعرابية صوتياً.	معالجة المثيرات الصوتية لترميم المعنى الذهني.
الكلام	الربط الصحيح بين المسند والمسند إليه.	تحويل المخططات المفاهيمية إلى قوالب لسانية.
القراءة	فك رموز البنية النظامية للجملة.	الاستدلال النحوي لفك غموض النص.
الكتابة	تنظيم الأفكار في تراكيب نحوية سليمة.	التمثيل الخارجي للوعي اللغوي الداخلي.

4- نموذج درس لتنمية الوعي اللغوي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

عنوان الدرس: نصّ ابنتي (السنة الأولى متوسط) الوسائل المستخدمة: السبورة + الكتاب.
أهداف الدرس:

- 1- بناء تمثّلات ذهنية للعلاقات الدلالية والنحوية داخل النص.
 - 2- تفعيل العمليات الميتامعرفية لفهم كيفية تشكّل المعنى عبر التراكيب.
 - 3- الانتقال من الاستعمال العفوي للغة إلى الإنتاج الواعي القائم على اختيار البنى النحوية المناسبة.
- المرحلة الأولى (التمهيد): ويكون بإثارة اهتمام المتعلمين وتحفيز تفكيرهم حول أهمية اللغة في التعبير عن المشاعر، من خلال أسئلة استهلالية: كيف يمكن للغة أن تعبّر عن المشاعر. يهدف هذا المستوى إلى استحضار المخططات الذهنية المرتبطة بمفهوم "الأبوة" و"الحنان"، حيث تعمل الأسئلة الاستهلالية كمثيرات معرفية تنشّط الذاكرة طويلة المدى، وتمهّد لربط التجربة الشعورية بالبنية اللغوية التي سيعرضها النص.
- المرحلة الثانية (القراءة): عبر قراءة المعلم للنص بصوت معبّر، تليها قراءة متتالية للمتعلمين. حيث يهدف النشاط القرآني الذي يبرمج للتلاميذ في هذه المرحلة إلى تعزيز مهارة القراءة لديهم من خلال قراءة أكبر عدد ممكن من التلاميذ للنص مع تصويب أخطائهم التي وقعوا فيها. حيث لا تقتصر القراءة هنا على الأداء، بل



تُسهّم في تنمية ما يُعرف بـ «التوقع النحوي»، أي قدرة المتعلّم على استباق البنية التركيبية للجملة. ومن خلال هذا التمرين، يبدأ المتعلّم في إدراك الجملة بوصفها نظاماً مترابطاً، لا مجرد عناصر متجاورة.

المرحلة الثالثة (الفهم العام والتحليل اللغوي): الهدف منها تعزيز القدرة على استيعاب المعنى الإجمالي للنص باستخراج الفكرة العامة، عبر أسئلة محدّدة، مثل: ما هو السياق الذي يتحدث عنه الكاتب؟ ما العاطفة المسيطرة في النص؟ (الحب الأبوي، الحنان). كيف عبّر الكاتب عن مشاعره تجاه ابنته؟ إضافة إلى استخراج الكلمات الجديدة وتوضيحها في السياق، واستبدالها بمرادفات. مع تحليل الجمل إلى فعلية واسمية، واستخراج الفعل المضارع ودوره في إبراز الحيوية. كما قد يتخلّلها تحليل للصور البيانية الواردة في النص وتحديد أثرها على المعنى. فقد ساهمت أسئلة الفهم العام والتحليل اللغوي في تعزيز فهم المعاني السياقية والعامة للنص، وتوسيع رصيدهم اللغوي والمعرفي لنظام اللغة. كما ساهمت أنشطة تحليل التراكيب النحوية، من خلال استخراج الجمل الاسمية والفعلية من النص، في تطوير قدرة المتعلمين على تفكيك النصوص وتحديد تراكيبها النحوية. إلى جانب ذلك، ركّز النشاط على الجوانب الجمالية للنصوص الأدبية من خلال دراسة الصور البلاغية (مثل الاستعارة والتشبيه)، وهذا ما يَنمي لديهم القدرة على تبادل الأفكار ومناقشتها. تمثّل هذه المرحلة جوهر بناء الوعي النحوي، حيث يُعاد تفسير الظواهر النحوية في ضوء المعنى:

- **الفعل المضارع:** يُقدّم بوصفه تمثيلاً زمنياً يعبر عن الاستمرارية والحيوية، لا مجرد صيغة صرفية .
- **الجمل الاسمية والفعلية:** يدرك المتعلم الفرق بين "ثبات" المشاعر في الجمل الاسمية و"تجدد" الأفعال في الجمل الفعلية، وهو ما يسمى في العرفانية "التصوير الذهني؛ أي كيف يختار النحو لتوجيه انتباه القارئ.
- **الصور البيانية:** تُحلّل الصور البيانية بوصفها "خرائط مفاهيمية" تنقل المتعلم من المحسوس إلى المجرد.
- **المرحلة الرابعة: الإنتاج والتجسيد:** عبر مناقشة جماعية حول وصف مشاعر الكاتب بلغة خاصة بكل متعلّم، مثل طرح سؤال: كيف يمكن للغة أن تنقل المشاعر؟

- **التعبير الشفهي:** يمثّل مرحلة تنظيم الأفكار وتحويلها إلى بنى لغوية، حيث يعي المتعلّم دور النحو في بناء المعنى .

- **التعبير الكتابي:** يُعدّ ذروة التحكم المعرفي، إذ يختار المتعلّم التراكيب بوعي ليعبر عن تجربته، مما يحوّل النحو إلى أداة إبداعية. بينما من جانب التعبير الكتابي، فقد تكون أسئلته مباشرة وفي نهاية الدرس، مثل: "صف شعورك تجاه أحد أفراد عائلتك باستخدام لغة أدبية مشابهة. فقد ركّزت هذه المرحلة على الجانب التواصلي للغة، من خلال نشاطي التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، حيث يقوم التلاميذ بتسجيل ملاحظاتهم واستعراض أفكارهم بشكل تفاعلي، مما يُنمي لديهم مهارات التعبير والحديث الواضح والواثق. علاوة على ذلك، تُعزز الأنشطة الكتابية، مهارة التفكير النقدي لديهم بإبراز مواقفهم الشخصية المختلفة عن موقف الكاتب، إضافة إلى تنمية قدرتهم على صياغة الأفكار بأسلوب إبداعي ومنظم.

المرحلة الخامسة التّقويم التفاعلي:

يهدف العمل الجماعي إلى إعادة بناء التمثّلات الذهنية من خلال الحوار، حيث يُعيد المتعلّمون تفسير النص واقتراح بدائل له، مما يعزّز ترسيخ الوعي اللغوي في الذاكرة طويلة المدى من خلال استغلال نموذج التّعلم التعاوني بتكليف كلّ مجموعة من المتعلمين، بإنجاز مهمة معيّنة، مثل: مجموعة لتحليل الصور البيانية.



ومجموعة لاقتراح عنوان جديد للنص مع التبرير. ومجموعة لتحليل العاطفة المسيطرة. فقد لعب التعلم التعاوني كأداة للتقييم التفاعلي دوراً هاماً في قياس مدى استيعاب المتعلمين للمفاهيم اللغوية المطروحة أمامهم من خلال نص (ابنتي)، مما يوفر تغذية راجعة فورية تُساهم في تصحيح الأخطاء وتعزيز التعلم لديهم.

ويكشف هذا النموذج أنّ تعليمية النحو في ضوء المقاربة العرفانية تقوم على توجيه المتعلم لاكتشاف القاعدة من خلال المعنى، حيث تُبنى التراكيب عبر التفاعل مع النص، وتُفهم بوصفها أدوات لتنظيم التجربة الذهنية. وبهذا نخلص إلى أنّ النشاط التعليمي المتكامل الذي يغطي أغلب المهارات اللغوية التي يهدف التعليم إلى تعزيزها لدى المتعلم، يساهم في تنمية الوعي اللغوي لديه، بحيث يتجلى فيما بعد في تمكنه من فهم بنيات اللغة واستيعابها واستخدامها بمهارة في مختلف السياقات.

خاتمة:

يَنبُح من هذه الدراسة أنّ تعليمية النحو في ضوء المقاربة العرفانية تمثل تحولاً نوعياً في النظر إلى اللغة وتعليمها، حيث لم يعد النحو يُقدّم بوصفه منظومة من القواعد الشكلية المنفصلة عن الاستعمال، بل باعتباره نظاماً تصورياً يساهم في تنظيم المعنى داخل ذهن. وقد بيّنت الدراسة أنّ الوعي اللغوي لا يتحقق من خلال الحفظ أو التلقين، وإنما يتأسس عبر تفعيل جملة من العمليات المعرفية، كالإدراك والانتباه والتأويل وإعادة البناء، التي تمكن المتعلم من بناء تمثّلات ذهنية للتراكيب اللغوية وفهمها في سياقاتها الدلالية.

كما أظهرت النتائج أنّ إدماج النحو داخل الأنشطة اللغوية يتيح للمتعلّم الانتقال من موقع المتلقي إلى الفاعل، حيث يصبح قادراً على اكتشاف القاعدة من خلال الاستعمال، وتوظيفها بوعي في التعبير الشفهي والكتابي. ويعكس هذا التوجّه جوهر المقاربة العرفانية التي تربط بين اللغة والتجربة، وتجعل من التعلم عملية بنائية قائمة على إنتاج المعنى لا استقباله.

ومن جهة أخرى، أبرز النموذج التطبيقي المقترح أنّ تدريس النحو وفق هذا التصور يساهم في تنمية الوعي النحوي بوصفه قدرة على إدراك العلاقات بين عناصر الجملة، وتفسيرها في ضوء السياق، بدل الاكتفاء بتصنيفها شكلياً. كما أظهر أنّ توظيف استراتيجيات مثل التوقع النحوي، وتحليل البنى في ضوء دلالاتها، والتعبير الواعي، من شأنه أن يعزّز التحكم المعرفي لدى المتعلم، ويطور كفاءته اللغوية بشكل متكامل.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- إبراهيم كريا، 1999، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 2- رشدي طعيمة ومحمود الناقة، 2006، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط.
- 3- عدنان إبراهيم العنوم، 2004، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط1، الأردن، دار المسيرة.
- 4- طه علي حسين الدليمي، 2009، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديثة.
- 5- ماهر شعبان عبد الباري، 2011، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة.
- 6- محمد بريم، 2023، بيداغوجيا الانتباه وبناء معاني النصوص، ط1، الأردن، كنوز المعرفة.
- 7- محمد بن مكرم بن منظور (711هـ)، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت، لبنان، ج15.
- 8- محمد بونجمة، 2013، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مناهج تدريس الاستماع بين النظرية والتطبيق، المغرب، جامعة الأخوين.
- 9- محمد صالح البوعمراني، 2009، دراسات نظرية تطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة علاء الدين: صفافس، ط1.



10- محمود عطية إسماعيل، 2012، نظريات فست أكتساب الكلام، مصر، جامعة المنوفية.

-المراجع الأجنبية:

11- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34 (10).

12- James. M. Bourke, 2008, a rough guide to language awareness, english teaching forum.

13- Stephen Andrews, 2007, teacher language awareness, UK, Cambridge university press.

المجلات:

14- فرح عويد العنزي، 2001، المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 29، العدد 3.

الرسائل الجامعية:

15- مها فهد أبو حمرة، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، أطروحة دكتوراه، 2015، دمشق.

المواقع:

16- Ebbers Susan M., 2012, Metalinguistic Awareness, Comprehension, and the Common Core State Standards, <http://vocablog-plc.blogspot.com/2012/01/metalinguistic-awareness-comprehension.html>

(اطلع عليه: 30 جوان 2025).

