مجلة كراسات تربوية
REVUE CAHIERS ÉDUCATIFS

دورية علمية مغربية محكمة ومفهرسة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

سوسيولوجيا النظام التعليمي

اللغة والتواصل في زمن الذكاء الاصطناعي

المدير ورئيس التحرير
الدكتور الصديق الصادقي العماري

أكتوبر
2025
المجلد (02)
العدد (20)

مجلة كراسات تربوية
REVUE CAHIERS ÉDUCATIFS
سوسيولوجيا النظام التعليمي
2025

مجلة
كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربوية وتكوين

مجلة كراسات تربوية

دورية علمية محكمة ومفهرسة، متخصصة في سوسيولوجيا التربية

سوسيولوجيا النظام التعليمي:
اللغة والتواصل في زمن الذكاء الاصطناعي

المجلد 02، العدد (20)،

أكتوبر 2025

مجلة كراسات تربوية

الموضوع: سوسيولوجيا النظام التعليمي: اللغة والتواصل في زمن الذكاء الاصطناعي

المجلد 02، العدد (20)، أكتوبر 2025

المدير ورئيس التحرير: د. الصديق الصادقي العماري

البريد الإلكتروني: majala.korasat@gmail.com

رقم الهاتف: 65 63 90 664 212+

رقم الإيداع القانوني: Dépôt Légal: 2016PE0043

ردمد: ISSN: 2508-9234

مطبعة: رؤى برينت ROA PRINT SARL

العنوان: رقم 873، شارع محمد الخامس، تجزئة سيدي عبد الله – سلا

N° 873, Av. Mohammed V, Lot. Sidi Abdellah - Salé

الهاتف: 06.60.66.51.59 / 05.37.87.33.72

البريد الإليكتروني: roaprint22@gmail.com

مجلة كراسات تربوية مفهرسة في إطار الشراكة مع المركز الوطني للبحث العلمي والتقني في المغرب، كما أنها مفهرسة في محركات البحث العالمية التالية.

منصة المجلة على الرابط التالي:

https://journals.imist.ma/index.php/korasat

مجلة كراسات تربوية
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية
- المجلد 02، العدد (20)، أكتوبر 2025 -

المدير ورئيس التحرير :
د. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

د. صابر الهاشمي — **د. عبد الإله تنافعت**
د. محمد الصادقي العماري — **د. صالح نديم**
ذ. مصطفى بلعيدي — **ذ. مصطفى مزياني**
ذ. محمد حافيظي

لجنة المراجعة والتدقيق اللغوي:

دة. رشيدة الزاوي
اللغة العربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط

دة. سعاد اليوسفي
اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط

دة. الزهرة شلاط،
اللغة الفرنسية، الكلية المتعددة التخصصات، الرشيدية

د. محمد مرشد
علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

د. محمد كريم
تخصص اللسانيات، جامعة محمد الأول بوجدة، المغرب

دة. نعيمة بعلاوي
اللغة العربية والتواصل تخصص لسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، فاس

د. عبد الرحيم دحاوي
المركز الجهوى لمهن التربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت

د. صالح نديم
تخصص اللغة والتواصل، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين درعة تافيلالت

اللجنة العلمية:

د.محمد الدريج، علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
د.بن محمد قسطاني، علم الاجتماع، جامعة مولاى إسماعيل، مكناس، المغرب.
د.مولاي عبد الكريم القنبعي، علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.عبد الرحيم العطرى، علم الاجتماع، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
د.عبد اللطيف كداى، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب
د.إبراهيم حمداوي، علم الاجتماع، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.
د.عبد القادر محمدى، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.عبد الحق البكورى، علم الاجتماع، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د.عبد الغنى زيانى، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.مولاى إسماعيل علوي، علم النفس، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.سعيد كربى، المسرح وفنون الفرجة، جامعة مولاى إسماعيل، مكناس، المغرب.
د.محمد حجاوي، الفلسفة، جامعة مولاى إسماعيل، مكناس، المغرب.
دة.بشرى سعيدى، أدب حديث، جامعة مولاى إسماعيل، مكناس، المغرب.
د.نورالدين المصورى، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الجديدة، المغرب.
د.سرمد جاسم محمد الخزرجى، علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، دولة العراق.
دة.عزيزة خرازي، علم الاجتماع، جامعة السلطان مولاى سليمان، بنى ملال، المغرب.
د.محمد خالص، علم الاجتماع، جامعة السلطان مولاى سليمان، بنى ملال، المغرب.
د.أشرف عمر حجاج بريخ، مناهج وطرق التدريس، دولة فلسطين.
د.عبد الفتاح الزاهيدى، علم الاجتماع، جامعة عبد المالك السعدى، تطوان، المغرب.
د.رشيد بنسيد، الفلسفة، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.
د.فريد أمعضشو، اللغة العربية وآدابها وديدكتيكها، مركز تكوين المفتشين، الرباط، المغرب.
د.عبد المالك بوزكراوي، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.مريم بوزبانى، سوسيولوجيا التربية، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.بلال داوود، اللغة العربية، جامعة الحسن الثانى، الدار البيضاء، المغرب.
د.حسن تاج، علم الاجتماع، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د. صابر الهاشمى، اللسانيات، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د.محمد كريم، اللسانيات، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب
د.مصطفى جبور، الفلسفة، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.
د.إبراهيم بلوح، علم الاجتماع، جامعة سيدى محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.
د.محمد ضريف، تخصص الإدارة والقانون فى المجال التربوي، المغرب.
دة. خلود لبادي، تخصص علوم ثقافية، دولة تونس.

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:
Majala.korasat@gmail.com
+212664906365

المحتويات

تقديم: تحديات المدرسة المغربية في ظل التغير المرن 1

الدكتور الصديق الصادقي العماري

التمايز في التحصيل الدراسي: مقاربة سوسيولوجية تحليلية 5

دة. للا خديجة الحمداني

العنف المدرسي بالمغرب- دراس تحليلية ومقاربة تربوية 17

د. عبد المجيد المسكيني

العنف بالوسط المدرسي بين المعالجة القانونية والمقاربة التربوية 29

دة. حياة فخور

الاستعارة التصورية وتعزيز التفكير الإبداعي والتعلم الفعال 45

ذ. حسن ضوري

المنهاج الدراسي للسلك الابتدائي بالمغرب: التحديات والبدائل الممكنة 57

عبد الرحمن بنحمد

نحو تدريس فعال للنص الحجاجي في ظل المقاربة التواصلية ونظرية الحجاج اللغوي (نص ضرورات لا حقوق نموذجا) 73

يوسف محمودي

المهننة في التكوين الأساس بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين 85

-المفهوم والأبعاد- 85

د. محمد فيري

الأمانة العلمية في زمن البحث الرقمي: البحث الإجرائي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين موضوعا 99

د.عبد الجبار البودالي

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالنضج الانفعالي لدى طلبة المدارس الإعدادية في لواء حيفا 111

لواء خليل دسوقي

التربية على قيم البيئة بين المنهاج التعليمي وواقع الممارسة في الحياة المدرسية 123
د. محمد كرام
الدراما التعليمية بوصفها ممارسة فنية لإنتاج الوعي، نحو فلسفة تربوية جديدة للفنون في المدرسة 133
حسناء لوشيني / الدكتورة أمل بنويس / الدكتور الحبيب ناصري
التربية على الكوريغرافيا، تجربة المهرجان الوطني للكوريغرافيين الشباب بالمغرب 143
منى الغماري / الدكتور حسن يوسفي
التكنولوجيا والتربية، نحو علم اجتماع تكنو تربوي معاصر 157
العربي بوعلو
آفاق توظيف الذكاء الاصطناعي في الحياة المدرسية من أجل تواصل تربوي فعال 171
محمد شاكر / عمر غضبان / نور الدين ثلاج / محمد الغاشي
التحيزات المعرفية والسلوك الرقمي في زمن الذكاء الاصطناعي (دراسة تحليلية) 185
يونس بوعبيد
استثمار الذكاء الاصطناعي التوليدي في تجويد تدريس علوم اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي ـ مقاربة تحليلية ـ 201
ياسين دحو
التلميذ المغربي في زمن الرقمنة، نحو إعادة تشكيل الثقافة المدرسية 215
د. عبد العزيز كور / د. محمد أوباحو
الدرس الفلسفي وتحديات العصر التقني، العبودية الرقمية ومطلب استنبات الفكر النقدي 231
د. احمد الشبلي
من الحزن والفرح إلى المعاناة والاستمتاع، بحث في نظرية الانفعالات في فلسفة سبينوزا 243
د. رشيد ابن السيد
توظيف الوسائل التكنولوجية في الدعم التربوي: مادة التاريخ والجغرافيا نموذجا 255
حافظ أخراز / عبد الرحيم أخراز
تأثير الإشهار التلفزي على المتلقي ـ دراسة تحليلية ـ 269
ذ. عزالدين القدري
التعدد اللغوي بالمغرب وآثاره على تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية 279
د.سعيد السعدي

تعليمية اللغة في ضوء اللسانيات المعرفية، مقاربة نظرية وتطبيقية من منظور مخطط الصورة والاستعارة التصورية 289

محمود بنطاطة

الشعر وظلال الاستعارة الكبرى: قراءة شعرية هير مينوخيقية في ديوان "يقظة الصمت" لمحمد بنيس 303

الحسين بنبادة

تدريسية اللغة والأدب في المشروع التربوي للدكتور محمد بازي - إشكالات وآفاق- 315

د. عادیل البقالي

الفكر التربوي الإسلامي، حجة الإسلام أبو حامد الغزالي(505ه) نموذجا 329

د. محمد الصادق العماري

التقويم التشخيصي في مادة التربية الإسلامية بالسلك الثانوي الإعدادي، معايير البناء وآليات الاستثمار 343

د. عبد النبي فنان

تأملات في ملامح من النفس المغربي في ديوان الفروسية لأحمد المعداوي المجاخي 357

د. جواد الزروقي

مراجعة كتاب: "المقاصد العليا للتربية والتعليم، نحو بناء معالم نظرية تربوية" الدكتور مصطفى حضران 375

إعداد : رضوان العمراني

مجلة كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES
تربية وتكوين

Revue Brochures Éducatives

Revue scientifique à comité de lecture et indexée
Spécialisée en sociologie de l'éducation

SOCIOLOGIE DU SYSTEME EDUCATIF :

Langage et Communication à l'ère de l'Intelligence Artificielle

Volume 02, Numéro (20), Octobre 2025

Revue Brochures Éducatives
Sujet: Sociologie du système éducatif: Langage et Communication
à l'ère de l'Intelligence Artificielle
Volume 02, Numéro (20), Octobre 2025
Réalisateur et Rédacteur en Chef: Dr. SEDDIK SADIKI AMARI
Email: Majala.Korasat@gmail.com
Tél.: +212664906365
Dépôt Légal: 2016PE0043
ISSN: 2508-9234
Imprimerie: ROA PRINT SARL
Adresse : 873, Av. Mohammed V, lot. Sidi Abdellah, Salé-Maroc.
Tél.: +212537873372 / +212660665159
Email: roaprint22@gmail.com

La Revue Brochures Éducatives est indexée en partenariat avec Le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique du Maroc. Elle est également indexée dans les moteurs de recherche internationaux suivants:

Google Scholar · BASE Bielefeld Academic Search Engine · DataCite Commons · KNOWLEDGE COMMONS WORKS · معرفة e-Marefa معرفة قواعد البيانات والمعلومات العربية المتكاملة · دار المنظومة DAR ALMANDUMAH

La plateforme de la Revue se trouve au lien suivant :
https://journals.imist.ma/index.php/korasat

Sommaire

Dependence and resilience : the contrasting effects of Structural Adjustment Plans on the Moroccan education system (1983-1999) **1**

☞ Imad TOURABI

Optimisation de la charge cognitive à travers le pragmatème **13**

☞ Itto MELLOUKI / ☞ Dr. Brahime LAROUZ

Questionner l'articulation entre l'éducation et la violence de genre en situation de handicap **27**

☞ Pr Bouchra Haddou Rahou / ☞ Pr Khadija Zouitni

L'influence des représentations sociales des langues d'enseignement sur les pratiques pédagogiques **39**

☞ BELKAS Samir / ☞ Dr. Souad Oussikoum

L'interdisciplinarité: Un Pilier pour l'Enseignement des Langues à l'école marocaine . **51**

☞ MERHARI Ismail

Enseignement de la langue amazighe au Maroc: acquis et défis **63**

☞ Rachid ACHAHBOUN

Analyse des besoins des enseignants du primaire en intégration des TICE dans la région Fès-Meknès : Vers un système de formation continue adapté **77**

☞ ANAS EL BERKOUKI

Les résidences fermées et sécurisées: vers l'émergence d'un modèle marocain d'espace défendable? **93**

☞ Dr. AIT LAHCEN LAHCEN

Ingénierie de formation fédérale et employabilité des jeunes cadres dans le football marocain **107**

☞ Salma ARICH / ☞ Moulay Smail HAFIDI ALAOUI

La place du développement durable dans le sport: étude de cas les sports nautiques au Maroc **119**

☞ Rime El Hiani

تعليمية اللغة في ضوء اللسانيات المعرفية:
مقاربة نظرية وتطبيقية من منظور مخطط الصورة والاستعارة التصورية

Language teaching in the Framework of Cognitive Linguistics: A Theoretical and Applied Approach through Image Schema and Conceptual Metaphor Perspectives

☜ **محمود بنطاطة**
اللسانيات التطبيقية
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

Mahmoud Bentata
Université sidi mohammed bno abdellah–Fès

ملخص

الأهداف: يهدف المقال إلى توظيف مبادئ اللسانيات المعرفية في تدريس العربية، مع إبراز دور مخطط الصورة والاستعارة التصورية في تحليل وتدريس حروف الجر.

الإشكالية: كيف يمكن لهذه الأدوات المعرفية أن تطور تعليم حروف الجر بما يتجاوز التفسير التقليدي نحو فهم إدراكي أوسع؟

المنهجية: يعتمد البحث منهجية وصفية تحليلية ضمن تصور اللغة كنظام قائم على الاستعمال (based-usage)، مستندا إلى مخطط الصورة والاستعارة التصورية، مع توظيف مخطط الحاوية لتحليل حرف الجر "في" وربط معانيه الحرفية والمجازية بالسياقات المعرفية.

الخلاصة: يبرز المقال أهمية المنظور المعرفي في تعليم العربية، حيث يسمح تحليل "في" عبر مخطط الحاوية بفهم العلاقة بين المعنى الحرفي وامتداداته المجازية. كما يقترح مسارا بيداغوجيا يدمج بين النظرية والتطبيق، منسجما مع السياق التربوي المغربي.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات المعرفية–الاستعارة التصورية–مخطط الصورة– مخطط الحاوية.

Abstract:

Objectives: This article aims to apply the principles of Cognitive Linguistics to Arabic language teaching, emphasizing the role of image schemas and conceptual metaphor in analyzing prepositions.

Problem: How can these cognitive tools enhance the teaching of prepositions beyond traditional explanations toward broader conceptual understanding?

Methods: The study adopts a descriptive-analytical approach within a usage-based view of language. It draws on image schemas and conceptual metaphor, applying the container schema to *fī* in order to connect its literal meaning with metaphorical extensions in cognitive contexts.

Conclusions: The article highlights the potential of Cognitive Linguistics in teaching Arabic by analyzing the preposition *fī* through the container schema. This approach clarifies the relation between literal and figurative meanings, while framing language as usage-based. It also outlines a pedagogical pathway that integrates theory with practice and adapts to the Moroccan educational context.

Keywords: Cognitive Linguistics–Conceptual Metaphor–Image Schema–Container Schema

مقدمة:

يتأسس هذا البحث على الملاحظات الميدانية لعملية تدريس وتعليم اللغة العربية بالفصول الدراسية. هذه العملية التي ظلت تراهن في جل مراحل إصلاحها على البيداغوجيات وطرق وأساليب التدريس التقنية المستوحاة من النظريات والمقاربات التربوية. بالإضافة إلى اعتمادها على أساليب تقليدية مبنية على الوصف والتلقين والحفظ. تبين التقارير الرسمية المنجزة لتقويم التعلمات الضعف الحاصل لدى المتعلمين في القدرة على التواصل الشفهي والكتابي. من بين الأسباب التي نرى أنها مساهمة في هذه الوضعية عدم اعتماد المناهج اللسانية في صياغة البرامج والمناهج، وغيابها من محتوى التكوين الأساس أو المستمر للأساتذة.

عرفت اللسانيات بشقيها النظري والتطبيقي تطورا كبيرا ارتبط بالتحولات التي تعرفها العلوم المعرفية ذات الصلة بالظاهرة اللغوية، تجلى أثر هذا التطور في مقاربة النظريات المعاصرة لكل مستويات اللغة. غير أن المعضلة تكمن في غياب 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.

إن بيداغوجية اللغة الثانية هي مسعى متعدد التخصصات، لأن أي نشاط مقترح في الفصل الدراسي (مسألة بيداغوجية) يفترض ضمنا الطريقة التي يتم بها هيكلة النظام المستهدف (مسألة لسانية)، وكذلك كيفية تعلم بناء الهدف (مسألة تعلم). وعلى الرغم من التعاون الذي يأمل المرء في العثور عليه نظرا لاعتماد كل واحد من هذه المجالات على باقي المجالات، فإن العكس هو الصحيح. يظل كل تخصص منفصلا بشكل ملحوظ عن الآخر.

بناء على هذه المعطيات، يندرج هذا البحث في إطار محاولة وضع تصور تعليمي لبعض الظواهر النحوية والصرفية في اللغة العربية بالسلك الإعدادي. يمتح هذا التصور مبادئه مما توفره اللسانيات المعرفية **Cognitive Linguistics** 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 وصفا ومناسبة لبنية اللغة.

أولا: اللسانيات المعرفية: ماهيتها

تعتبر اللسانيات المعرفية إطارا نظريا غنيا ومعقدا لفهم العلاقة بين اللغة والمعرفة والعالم من حولنا، إطار يركز على العمليات المعرفية التي ينطوي عليها استخدام اللغة وفهمها، ودور الإدراك البشري في تشكيل بنيتها. تأسس مشروع اللسانيات المعرفية على تعدد وتنوع التخصصات التي تسعى إلى شرح كيفية ارتباط اللغة بالمعرفة البشرية والطرق التي تعكس وتشكل فهمنا للعالم، من خلال التأكيد على دور المعرفة المتجسدة

Embodied Cognition في استخدام اللغة وفهما. إذ يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة نظام ديناميكي ومرن يتكيف باستمرار مع البيئات الاجتماعية والثقافية المتغيرة، مؤكدين على أهمية العمليات المعرفية في استخدام اللغة وفهمها، والسعي إلى شرح طرق بناء نظامها وكيفية استخدامها لخلق المعنى، معتمدين في ذلك على تكامل معرفي يستمد بعض أفكاره من علم النفس المعرفي وباقي التخصصات المعرفية.[1]

إذا كانت الفكرة المركزية في اللسانيات البنيوية والصورية تقوم على أساس اعتبار اللغة نظاما منفصلا يتكون من عدد من الأنظمة الفرعية (علم الأصوات، الصرف، التركيب، المعجم، الدلالة) وبالتالي، التعامل مع النظام اللغوي على أنه غير متأثر بالتفاعل البشري المادي مع العالم المكاني والفزيائي. في هذا السياق، نستحضر أن اللسانيات ظلت تركز دراستها للغة على جانب التركيب في مقابل تهميشها للمعنى، إذ يمثل التركيب مركز البحث اللغوي في هذه النظرية. إذ اعتبر تشومسكي نظام اللغة مجموعة من القواعد النحوية التي يطبقها المتحدثون دون وعي لتوليد عدد لا حصر له من الجمل.[2]

ورغم تأكيده على فطرية اللغة غير أنه تمت دراستها بمعزل عن القدرات المعرفية الأخرى، والنظر إلى المعنى على أنه عنصر تأويلي خارج النظام اللغوي. عكس مذهب تشومسكي، يرفض اللسانيون المعرفيون النظرة التجزيئية لنظام اللغة ودراستها خارج نظام المعرفة البشرية وبمعزل عن القدرات المعرفية الأخرى، ذلك أن عدم الرضا عن أفكار المنهج الصوري في دراسة اللغة، وبخاصة القول بمركزية التركيب ونظرية الدلالة المشروطة بالحقيقة شكلت عوامل رئيسية في قيام اللسانيات المعرفية.

إذا كان اهتمام النحو التوليدي ينصب بشكل أساسي على القواعد النحوية التي تكمن وراء اللغة وكيف تولد هذه القواعد الجمل، فإن اللسانيات المعرفية قد ركزت بشكل أكبر على معنى اللغة وكيفية استخدامها في التواصل. عبر رولاند لنغاكر Roland langacker عن هذا التعارض حين تصور اللغة جزءا من الإدراك البشري وجوهرها يكمن في تكوين المعنى، غير أن هذا المنظور لا يقودنا بالضرورة إلى اعتبار التركيب ثانويا، بل على العكس من ذلك، تمثل القواعد النحوية في اللسانيات المعرفية عامة ونظرية النحو المعرفي خاصة بنيات حاملة للمعنى وإن كان نسبيا أعلى درجة من التجريد. بالتالي، ينظر للوحدات النحوية من جانب دلالي، ولا يمكن وضع خط فاصل بين المعجم والنحو لأن البنيات اللغوية تدور حول المعنى.[3]

---

[1] Croft ,William , and cruse, D.Alan (2004). Cognitive linguistics, cambridg university press, P1.

[2] Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.P13.

[3] Langacker W. Ronald (2008). Cognitive Grammar: A basic introduction. Oxford: Oxford University Press, Journal of Linguistics, P1.

إذا كانت اللسانيات التوليدية تنظر للنظام اللغوي على أنه جرد من القواعد النحوية التي يستعملها متكلمو لغة معينة لإنتاج عدد غير محدد من الجمل، فإن النحو المعرفي ينظر للنظام اللغوي على أنه جرد من الوحدات الرمزية **symbolic units** تتشكل من تعالق الوحدات المعجمية بالوحدات النحوية. الأولى، تمثل الوحدات الأساسية للمعنى المرتبط بالكلمات، بينما الثانية هي وحدات أساسية للمعنى المرتبط بالتركيبات النحوية.[1] إذ تؤكد هذه الفرضية ضمن أعمال لنغاكر في اللسانيات المعرفية أن البنية الدلالية ذات مركزية، وأن المعنى أساسي لفهم اللغة ومعرفتها، وأن اللغة قائمة على الاستخدام **usage baséd**، وفي ضوئها ينظر للوحدات اللغوية من جانب دلالي وتداولي، ذلك أن جميع هذه الوحدات تدور حول المعنى بمختلف أبعاده، وأن طبيعة النحو قائمة على الاستخدام. إذ يتم استخلاص الوحدات اللغوية من حالات استخدام أو ما يسميه لنغاكر حدث الاستخدام **usage event**. يمثل حدث الاستخدام " جزءا من التصور الذي يشكل الفهم السياقي الكامل للتعبير."[2]

يُنظر للنحو من داخل اللسانيات المعرفية على أنه شبكة من العلاقات التصورية التي تحركها العمليات المعرفية، وعليه، نجد أن النحو المعرفي تؤكد باستمرار على أهمية السياق والمعنى في تشكيل البنية اللغوية، رافضا بذلك فرضية استقلال اللغة وإمكانية فهم دلالتها بمعزل عن العوامل السياقية. هذا المنظور المعرفي للنحو، لا يقلل من قيمته، بل المسألة تكمن في تحديد طبيعة النحو وعلاقته بأبعاد البنية اللغوية؛ المعجمية والدلالية والتداولية. حيث إن البنية النحوية التركيبية خاضعة للدلالة والسياق الثقافي والاجتماعي، يتحكم فيها إدراك سياق التخاطب ومقاصد المتحاورين، وهي عملية تخضع للطريقة التي نتصور بها العالم ونجسده لغويا.

ثانيا: تعليمية اللغة وفق مقاربة اللسانيات المعرفية

يقوم البحث ضمن هذه النظرية على ثلاث فرضيات أساس، تشكل الإطار الذي يوجه دراسة اللغة وتفسيرها اعتماد على مبادئ معرفية متعارف عليها ضمن دائرة العلوم المعرفية. تتمثل الفرضيات الثلاث في الآتي:

- اللغة ليست كلية معرفية مستقلة؛
- النحو هو التصور؛
- تنشأ معرفة اللغة من استخدام اللغة؛[3]

---

[1] langacker, R, w. (1987, PP 39-48) and (1991, PP 31-49).

[2] langacker w, roland (2007). Cognitive grammar, The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics, Oxford University press, New York. P425.

[3] Croft, William, and cruse, D. Alan (2004). P1.

ينتج بشكل طبيعي عن الفرضية الأولى القائلة إن اللغة ليست كلية معرفية مستقلة اعتبار تمثيل المعرفة اللغوية هو في الأساس نفس تمثيل البنيات التصورية والمعرفية الأخرى، وأن القدرات والعمليات المعرفية المستخدمة في تمثيل المعرفة اللغوية وغير اللغوية نفسها التي يطبقها البشر. أما فرضية "النحو هو التصور" فتتمثل في الدعوة إلى "عدم الفصل بين التركيب والدلالة، وتتخذ موقفا جذريا، يتمثل في أن النحو يختزل بَنْيَنَةStructuring وترميز المحتوى التصوري، وبالتالي ليس له وجود مستقل على الإطلاق."[1]

يمكن تفسير فرضية النحو هو التصور على أن عملية تعلم واستخدام النحو هي شكل من أشكال التصور. بهذا المعنى، يُنظر لقواعد النحو وأنماطه على أنها طريقة لتنظيم وفهم المدخلات اللغوية التي نتلقاها من العالم الخارجي. وتمثل الفرضية الثالثة - معرفة اللغة تنشأ من الاستخدام - مقاربة لغوية معرفية قائمة على الاستخدام للتواصل اللغوي. إذ يفترض لنغاكر أن أساس تعليم اللغة من وجهة نظر اللسانيات المعرفية يقوم على ثلاثة مبادئ: مركزية المعنى، ومعنى النحو، وطبيعة اللغة القائمة على الاستخدام.

تنعكس مركزية المعنى في ادعاء أساسي لنظرية النحو المعرفي أن الوحدات المعجمية والوحدات النحوية تشكلان استمرارية تتألف فقط من مجموعات من البنيات الرمزية. وبالتالي، فالبنيات النحوية حاملة لمعنى في ذاتها وإن كان نسبيا أعلى درجة من التجريد، بينما تشير السمة الثانية إلى معنى وطبيعة الوحدات النحو ضمن نظام المعرفة اللغوية، إذ ينظر إليها على أنه جرد من الوحدات الرمزية، أي الوحدات التي ترمز العلاقة بين البنية الدلالية والبنية الفونولوجية، يختار مستخدم اللغة البنية الصرفية والنحوية للتعبير على أساسي دلالي.

أما المبدأ الثالث فيظهر أن اللغة تتألف من مخزون كبير من العناصر التقليدية (العناصر المعجمية، والتكوينات، والإنشاءات النحوية، وأنماط الصوت، وما إلى ذلك) التي يتعلمها المتحدثون بطلاقة كوحدات، أي أنهم يتقنونها تماما. وبهذا المبدإ تحدد طبيعة النظام اللغوي باعتباره قائما على الاستخدام، أي أن الوحدات اللغوية يتم استخلاصها من حالات استخدام أو ما يسميه لنغاكر حدث الاستخدام Usage event، وبالتالي يتم تعلم أنماط المقولات التركيبية ضمن سياقات تواصلية وأحداث استخدام حقيقة أو افتراضية داخل الفصول الدراسية.[2]

---

[1] Langacker W Ronald (1999). Grammar and Conceptualization, Berlin, New York: De Gruyter Mouton. Cognitive linguistics research N° 14. P1.

[2] Langacker W Roland (2008). P66-81.

والقصد بالفرضية القائمة على الاستخدام **Usage based hypothesis** أن جميع وحدات اللغة مستخرجة من أحداث استخدام، وقد عرف لانغاكر حدث الاستخدام على أنه " التمثيل الفعلي لاستخدام اللغة."[1] إذ لا يمكن فصل المعرفة اللغوية عن الاستخدام، لأنه يقترن بالتصور المدرك وفهما للسياق وتعبيرا واضحا عنه.

تأسيسا على ما ذكر، تسعى الدراسة إلى جعل تعليمية اللغة العربية عملية مجسدة مبنية على أحداث استخدام، أي أن الوحدات اللغوية موضوع التعلم يجب أن تستنبط من أحداث استخدام، وبالتالي تكون الوحدات المكتسبة من منظور معرفي متأصلة في سياقات الاستخدام، تمثل تجريدا لاستعمالات متكررة في الواقع، بمعنى تعميم الأنماط عبر حالات الاستخدام. فالطفل الذي يتعلم لغة ما نتيجة التعرض المتكرر يكتشف الكلمات والعبارات والجمل المتكررة في الكلام الذي يسمعه جنبا إلى جنب مع نطاق المعاني المرتبطة بهذه الوحدات.

ينصب التركيز في عملية تعليم اللغة ضمن تصور اللسانيات المعرفية على "التعلم الفعلي."[2] فمهما كان الأساس الفطري للغة، فإن إتقان لغة ما يتطلب التعلم المحدد القائم على الاستخدام لمجموعة واسعة من الوحدات التقليدية، وهو ما يشير إلى أهمية تزويد المتعلم بالقدر الكافي من التعرض لاستخدامات تمثيلية لوحدة معينة. ومن الناحية المثالية، يجب أن يحدث هذا التعرض في سياق تبادلات ذات مغزى تقترب من أحداث الاستخدام الطبيعية اجتماعيا وثقافيا. "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."[3]

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

---

[1] **langacker W. Roland (2007). p425.**

[2] **Ibid: P81**

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

* من منظور لساني وتربوي، تعتبر اللغة الأم (اللغة الأولى) هي اللغة التي يكتسبها الطفل قبل ولوجه للمدرسة وفي هذه الحالة تشكل الدارجة المغربية بمختلف أصنافها (عربية، أمازيغية، حسانية...) اللغة الأولى. بينما تنظر إلى العربية الفصحى على أنها اللغة الثانية. إن استيعاب هذه الفروق من شأنه أن يفيد المدرسين في ملاحظة جوانب التأثير والتأثر بين اللغة الأولى واللغة الثانية.

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.

ثالثا: مفهوم الاستعارة التصورية:

يعتقد اللسانيون المعرفيون المعاصرون، على سبيل المثال ليكوف وجونسون، أن الاستعارة يتم تعريفها على أنها آلية معرفية يتم من خلالها ربط المفهوم جزئيا بمفهوم آخر. إنه يتضمن فهم وتجربة نوع واحد من الكيانات المجردة من حيث نوع آخر من الكيانات الملموسة. لقد جادل ليكوف وجونسون بأن الاستعارات تربط بين المفاهيم الأساسية، وأن الكلمات والعبارات المجازية التي نواجهها في اللغة ليست سوى تعبيرات سطحية عن هذه العلاقات التصورية الأساسية.

تسمح الاستعارة للناس بفهم موضوع مجرد نسبيا أو غير منظم بطبيعته من حيث موضوع أكثر واقعية، أو على الأقل أكثر تنظيما. مصطلحات الموضوع المجرد السابق هي المجال المستهدف والمجال الأخير الملموس هو المجال المصدر. والاستعارات التصورية هي جزء من اللغة المشتركة والمبادئ التصورية التي يتقاسمها أفراد الثقافة. هذه الاستعارات منهجية لأن هناك علاقة محددة بين بنية المجال المصدر وبنية المجال الهدف. مصطلحات الموضوع المجرد السابق هي المجال المستهدف والمجال الأخير الملموس هو المجال المصدر.[1] من الأمور المهمة التي يجب الإشارة إليها أن المجال المصدر والمجال الهدف يعتمدان على مجموعة من المراسلات المنهجية. غالبا ما يُشار إلى مثل هذه المراسلات باسم التعيينات. تسمح لنا التعيينات بالتفكير في المجال الهدف باستخدام التجربة للتفكير في المجال المصدر. ومن ثم، فإن الاستعارة في الواقع هي مجموعة من الخرائط عبر المجالات التصورية.[2]

[1] **Lakoff George and Johnson Mark (1980,2003). P14.**

[2] **Kövecses, Zoltán (2002). Metaphor: A Practical Introduction. Oxford University Press, Oxford. P24.**

على سبيل المثال استعارة "الحب رحلة LOVE IS A JOURNEY"، مجموعة من التعيينات كما هو مبين في الآتي:

- الحب رحلة، رسم الخرائط
- العشاق يتوافقون مع المسافرين.
- علاقة الحب تتوافق مع الوسيلة.
- تتوافق الأهداف المشتركة بين العشاق مع وجهتهم المشتركة في الرحلة.
- صعوبات في العلاقة يقابلها عائق في السفر.[1]

تساعد هذه الاستعارة الأفراد على فهم تعقيدات وديناميات الحب (المجال الهدف) والتعبير عنها من خلال الاعتماد على المفهوم المألوف والملموس للرحلة (المجال المصدر). وبالتالي، توفر طريقة غنية ودقيقة للحديث عن المراحل والتحديات المختلفة التي تأتي مع تجربة الحب.

كما أشار ليكوف وجونسون، فإن هذا ليس كل ما في الأمر. لا يتحدث الناس فقط عن الجدال من حيث الحرب، بل إن الجدال نفسه منظم من حيث الحرب: "العديد من الأشياء التي نقوم بها أثناء الجدال منظمة جزئيا من حيث الحرب. على الرغم من عدم وجود معركة جسدية، إلا أن هناك معركة لفظية، وبنية الجدال - الهجوم، والدفاع، والهجوم المضاد، وما إلى ذلك - تعكس ذلك."[2] وبالتالي، فإن مفهوم الجدال منظم بشكل استعاري. في هذا السياق، من المحتمل أن يشير مصطلح "البنية الاستعارية" إلى الطريقة التي يستخدم بها الناس اللغة والصور المجازية من مجال الحرب لوصف الجدال وفهمه. وفقا لهذا الرأي، "أصبحت الاستعارة تعني رسم خرائط عبر المجالات في النظام التصوري."[3]

إذ يربط نوع الاستعارة التصويرية صورة تقليدية بأخرى عن طريق التشابه، ويسمح بربط المعرفة حول الأولى (المصدر) بمعرفة الثانية (الهدف). يتم تنظيم الصور التقليدية من خلال مخططات الصور والمَقْوَلَة أو التصوير على المستوى التصوري في رسم الخرائط باعتبار أن الشكل هو أحد سمات المقولات الأساسية في الأنظمة التصورية البشرية. استعارات الصور معبرة للغاية لأنها ترسم بشكل تخطيطي جوانب ملموسة للغاية من التجربة، مثل مشاهد معينة أو الصفات الشكلية للكيانات الفردية.

---

[1] Lakoff George and Johnson Mark (1980). P12.

[2] Lakoff George and Johnson Mark (2003). P4.

[3] Lakoff George (1993). The contemporary theory of metaphor. Cambridge: Cambridge University Press. P203.

رابعا: التعليم المجسد: مخطط الصورة "الحاوية" والمعرفة المجسدة

زعم جونسون أن "المعنى لا يمكن فصله عن بنيات تفاعلاتنا وحركاتنا الإدراكية المجسدة."[1] وفي استجابة نقدية لوجهة النظر الموضوعية، قدمت الدلالات المعرفية مخطط الصورة من أجل تفسير هذا التجسيد للمعنى، (على سبيل المثال، ليكوف وجونسون 1980). وينشأ مخطط الصورة Image Schema من تفاعلات الجسد والبيئة المحيطة به ويستند إلى الجسم. وإذا فحصنا أنماط أفعالنا الظاهرة، فسوف نرى أن أغلب المفاهيم المجردة في الحياة ترتبط ارتباطا وثيقا بالتجسيد. عرف جونسون مخطط الصورة من منظور فلسفي على أنه "الأنماط المتكررة لتجربتنا الحسية والحركية والعاطفية التي يمكننا من خلالها فهم تلك التجربة والتفكير فيها، ويمكن أيضا تجنيدها لبناء المفاهيم المجردة وإجراء استنتاجات حول المجالات المجردة للفكر."[2]

إذ بسبب تجسيدنا المحدد، فإننا نسقط بشكل طبيعي أبعادا مكانية مثل اليمين واليسار والأمام والخلف والقريب والبعيد على مجالنا الإدراكي. هذه الإسقاطات ليست اعتباطية، بل مرتبطة ارتباطا وثيقا ببنية جسم الإنسان وتفاعله مع البيئة. على سبيل المثال، يرتبط "الأمام" بالاتجاه الذي نواجه فيه العالم ونتفاعل معه، بينما "الخلف" هو المكان الذي لا يمكننا رؤيته دون الالتفاف. وفكرة استخدام مخطط الصورة في تدريس اللغة الثانية تقوم على مبدأ التعليم القائم الاستفادة من هذا المخطط باعتباره وسيلة لتصور معنى أساسي مجرد يكمن وراء بناء معين. ومن المتوقع أن تساعد الأهمية المتزايدة للمعنى المركزي بهذه الطريقة المتعلمين على استيعاب المعنى المجسد الذي يضع الأسس المفاهيمية والدلالية للبناء.

1.4-مخطط الصورة الحاوية

الفكرة المركزية في هذا المخطط هي أن التجارب تؤدي إلى أنماط متكررة، أو مخططات، تشكل بنية فهمنا للعالم. هذه المخططات ترتكز على الأبعاد الجسدية والمكانية والزمانية لتجربتنا الواقعية. على سبيل المثال، تخلق تجاربنا اليومية في وضع الأشياء في حاويات والتحرك داخل وخارج المساحات المحدودة أنماطا من الفهم يمكننا تطبيقها عبر سياقات مختلفة.

---

[1] Johnson Mark (1989). More than cool reason: a field guide to poetic metaphor. Chicago: University of Chicago Press. P109.

[2] Johnson, Mark (2017). Embodied Mind, Meaning, and Reason: How Our Bodies Give Rise to Understanding [M]. Chicago & London: The University of Chicago Press. P552.

يتضمن مخطط صورة الاحتواء CONTAINER Schema التجربة المكانية الأساسية لشيء ما داخل أو خارج حدود، مثل الحاوية المادية. يستمد هذا المخطط من تجربتنا الجسدية للاحتواء في الفضاء ثلاثي الأبعاد ويطبقه على مجالات تصورية وغير مكانية مختلفة. يمثل "الداخل" مساحة محدودة ومغلقة، في حين أن "الخارج" هو منطقة غير محدودة أو خارجية.[1]

مجازيا، يمتد هذا المخطط إلى ما هو أبعد من الحاويات المكانية ليشمل الأفكار والعلاقات المجردة. على سبيل المثال، يمكن فهم الأشكال اللغوية كحاويات للمعنى. يُنظر للكلمات أو العبارات أو الجمل كأوعية تحمل محتوى تصوريا محددا. عندما نتواصل، فإننا "نضع" مجازا الأفكار أو المعاني داخل هذه الحاويات اللغوية، ويقوم المستمعون أو القراء "بفك" أو "استخراج" المعاني. تتضمن الأمثلة في (2) الاستخدامات المجازية للاحتواء في المجالات غير المكانية:

(2). أ- العواطف باعتبارها حاويات: " يغمرها الفرح" أو "لقد كتم غضبه"- هنا، يتم تصور العواطف كمواد محصورة داخل الشخص.

ب- المفاهيم باعتبارها حاويات: "النظرية مليئة بالأفكار"-يُنظر إلى النظرية على أنها حاوية مليئة بالمحتوى المفاهيمي.

ج- الوقت بكونه حاوية: "في الأيام القليلة القادمة" أو "طوال العام"-يتم تصور الوقت كحاوية تقع فيها الأحداث.

وبالتالي فإن مخطط الحاوية يساهم في تنظيم كيفية تفكيرنا وتحدثنا عن العديد من المجالات المجردة. تتجلى أهميته في حقيقة أنه يمكننا رسم خريطة لمنطق تجربة مألوفة ومجسدة (الاحتواء المكاني) على تجارب مجردة أو استعارية (العواطف والمفاهيم والوقت وما إلى ذلك). هذه فكرة مركزية في اللسانيات المعرفية، حيث تسمح الاستعارة بتوسيع المخططات المكانية لبناء فهم غير مكاني.

خامسا: مقترح تطبيقي لتدريس حروف الجر فوق مخطط الصور والاستعارة التصورية:

ما يعاب على منهاج اللغة العربية في الأسلاك التعليمية الثلاث أنه يتعامل مع حروف الجر وغيرها من المقولات النحوية والصرفية على أنها وحدات حاملة لمعنى ثابت، بيد أن المعنى من منظور الدلالة المعرفيةCognitive Semantics يخضع لمفهوم الإسقاطاتProjections، وحسب- فوكنيي

[1]Taylor, John Robert. 2002. Category Extension by Metonymy and Metaphor. In Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast. Edited by Dirven, R., and Pörings, R. Berlin: Mouton de Gruyter, P337.

fauconnier- نمط من الترابطات بين فضاءات ذهنية Mental Spaces 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.[1]

1.5- تدريس حرف الجر (في) وفق مخطط الصور وامتداداته الاستعارية

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. إذ تؤكد الدلالات المعرفية على دور التصورات الذهنية والعمليات المعرفية في فهم اللغة وإنتاجها. فيما يلي مقترح تطبيقي لتدريس حرفي الجر (في):

مراحل الدرس	القدرات المستهدفة	الأنشطة التعليمية التعلمية	محتوى التعلم
وضعية الانطلاق	تعرف المتعلم على ماهية حروف الجر	-التصريح بأهداف الدرس؛ -وضع المتعلم في وضعية مشكلة يحتاج حلها بتوظيف حرف الجر المناسب. ثم تقديم حرف الجر المحدد "في" ومعناه العام للإشارة إلى الموقع أو الاحتواء.	حروف الجر هي الكلمات التي تظهر العلاقة بين الأسماء (أو الضمائر) والكلمات الأخرى في الجملة، توفر معلومات حول الفضاء والاتجاه والزمن...إلخ. -حرف الجر في يدل على وجود شيء في فضاء أو مكان أو شيء آخر أكبر حجما منه.
وضعية بناء الإطارات التصورية	إقدار المتعلم على تشكيل الأطر التصورية المكانية والزمانية المرتبطة بحرف الجر "في" تمكنه من التمييز من الاستعمال الحرفي والاستعمال الاستعاري لحروف الجر	-تقديم نماذج تركيبية لحرف الجر في سياقات تواصلية تتضمن الأطر التصورية المراد بناؤها. - يتضمن مخطط الحاوية حدودا داخلية/خارجية. ثم ينتقل إلى شرح أن حروف الجر مثل "في" تعمل ضمن إطار تصوري يتعلق بالمساحة والاحتواء. بالتالي، فهو مُطالب بإنشاء صورة ذهنية لحاوية، مثل الصندوق، وشرح كيف تصف كلمة	- مثال: "التفاح "في" الصندوق." - المباراة "في" الثامنة مساء. (تصور الوقت على شكل فضاء زماني) (الحاوية الزمانية) للحظة المباراة. على سبيل المثال، "الكتاب في الحقيبة" أو "الكوب في الخزانة"، استخدم الأشياء الفعلية في الفصل الدراسي لجعل التعلم ملموسا وأكثر واقعية. يملأ المتعلم الفراغات بما يناسب من حروف الجر التالية: إلى – في - على -يضع محمد أدواته المدرسية... محفظته، ويتجه ... المدرسة. في الفصل يجعل محفظته.....القمطر بعد أن يخرج منها أدواته، يضع...

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

تطبيق التعلمات تقويم التعلمات	اكساب المتعلم القدرة على توظيف حروف الجر في أحداث استخدام. التحقق من اكتساب المتعلمين لمعاني حروف الجر وقدرتهم على توظيفها في سياقات تواصلية شفهية وكتابة	"في "العلاقة بين الكائن وتلك الحاوية. -عرض صور لأشياء مختلفة باستخدام الوسائل البصرية (على سبيل المثال، كتاب، كوب...). -يطلب من المتعلمين أن يصفوا مكان وضع هذه الأشياء "في". -مطالبة المتعلمين بملء الفراغات بتحديد حرف الجر المناسب للجمل.	الطاولة كراسته ليسجل ... ها تمارينه. - وقع في حفرة (الحفرة حاوية لها حدود خارجة وداخلية)- وقع في حب فتاة (تصور عاطفة الحب على شكل حاوية)، عملية التصور هنا آلية استعارية على مستوى التفكير. ويجب على المتعلم الاستدلال في إجابته عند وضع المقارنة بين الفضاءين الحقيقي والاستعاري. إنجازات المتعلمين ✓تثمين الإنجازات الموفقة -وقعت... حبها، فقررت أن أعود... عائلتي... العطلة القادمة -ونحن نتجول... الحديقة رأيت مجموعة... الطيور لم يسبق أن شاهدتها... حياتي. - قمت رفقة زملائي برحلة... حديقة الطيور.
		– يشرح المدرس أن دلالة الفضاء في حروف الجر قد تخرج عن الملموس للدلالة على الفضاء الاستعاري. –تقديم الأمثلة للمتعلمين ومطالبتهم بالمقارنة بين المعنى الاستعاري والمعنى الحقيقي لحروف الجر يطلب المدرس من المتعلمين سرد تجربة زيارة فضاء (حديقة، مكتبة....) موظفين حروف الجر موضوع الدرس.	

خلاصة واستنتاجات:

في الختام، نعتقد أن اللسانيات المعرفية تقدم 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 prototypeفي 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 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.

Bibliographie:

- .homsky, N.(1957). Syntactic Structures. Berlin, Boston: De Gruyter MoutonC-
- -.William, and cruse, D.Alan (2004). Cognitive linguistics, cambridg university press ,Croft-
- Internal :Dirven rené (2005). "Major strands in Cognitive Linguistics". Cognitive Linguistics-Dynamics and Interdisciplinary Interaction, edited by Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibáñez .and M. Sandra Peña Cervel, Berlin, New York: De Gruyter Mouton
- Johnson, Mark (2017). Embodied Mind, Meaning, and Reason: How Our Bodies Give Rise -.London: The University of Chicago Press & standing [M]. Chicagoto Under
- Kövecses, Zoltán (2002). Metaphor: A Practical Introduction. Oxford University Press, -.Oxford. P24
- Lakoff George (1993). The contemporary theory of metaphor. Cambridge: Cambridge -.y PressUniversit
- Lakoff George and Johnson Mark (1980,2003) Metaphors We Live By. Chicago: University -.of Chicago Press
- Langacker W Ronald (1999). Grammar and Conceptualization, Berlin, New York: De -Gruyter Mouton. Cognitive linguistics research N°14
- w, roland (2007). Cognitive grammar, The Oxford Handbook of Cognitive Langacker-.Linguistics, Oxford University press, New York
- Langacker W. Ronald (2008). Cognitive Grammar: A basic introduction. Oxford: Oxford -.University Press, Journal of Linguistics
- John Robert. (2002). Category Extension by Metonymy and Metaphor. In Metaphor ,Taylor-and Metonymy in Comparison and Contrast. Edited by Dirven, R., and Pörings, R. Berlin: .Mouton de Gruyter

مجلة كراسات تربوية
REVUE BROCHURES ÉDUCATIVES

Revue marocaine à comité de lecture et indexée, spécialisée en sociologie de l'éducation

سوسيولوجيا النظام التعليمي

SOCIOLOGIE DU SYSTEME EDUCATIF

Langage et Communication à l'ère de l'IA

Directeur et Rédacteur en chef
Dr Seddik Sadiki Amari

2025