الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل -
كلية الآداب واللغات

قسم : اللغة والأدب العربي

مذكرة بعنوان:

اللسانيات العرفانية وتعليمية اللغة العربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب ا لعربي

تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالبتين :
- غنية هريدة
- نبيلة تبوب

إشراف الأستاذة:
د. وسيلة بوسيس

لجنة المناقشة:

1. أ.د.الطاهر بومزبر .....رئيسا
2. أ. د.وسيلة بوسيس .....مشرفا
3. أ. د.خديجة بوخشة.....ممتحنا

السنة الدراسية: 2017/2016

بسم الله الرحمن الرحيم
كلك ١٤١٧

شكر و عرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

" و ما أوتيتم من العلم إلا قليلا"

صدق الله العظيم

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

اللهم لك الحمد ولك الشكر وإليك يرجع الفضل كله سره وعلانيته الحمد

لله الواحد المنان الذي هدانا ووفقنا لإتمام هذا العمل نتقدم بالشكر

الجزيل مع فائق التقدير والامتنان إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة

"وسيلة بوسيس" التي أفادتنا بنصائحها وإرشاداتها الوجيهة من بداية

هذا العمل إلى نهايته.

والشكر الجزيل إلى أساتذة كلية الآداب واللغات

وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل وإلى جميع الزملاء والزميلات

اللذين رافقونا طوال المشوار الدراسي

مقدمة

مقدمة:

تعد اللّغة وسيلة التّواصل التي اعتمدها الإنسان منذ بداية التاريخ، فكانت وسيلته في التعبير عن حاجاته اليومية، وأفكاره، ومكنوناته الخفية، كما حاول من خلالها فهم ذاته والعالم المحيط به، وفهم علاقته بهذا العالم.

وقد كانت اللّغة مدار بحث ودراسة منذ القديم، وفي العصر الحديث شهد ميدان البحث اللّغوي تطوراً كبيراً، فَلم يعد الاهتمام باللّغة محصوراً في جانب أو مجال واحد، ويجمع المؤرخون على اعتبار عام 1916 تاريخاً لميلاد علم يهتم بدراسة اللّغة دراسة علمية واصطلح على تسمية هذا العلم باللّسانيات linguistique ففي هذه السنة ظهر كتاب دروس في اللّسانيات العامة cour de linguistique générale للباحث السويسري فيرناند دوسوسير F.De Saussure وشهدت الدراسات اللّسانية بعد ذلك مراحل عديدة من التطور والتقدم فتعددت فروعها، اتجاهاتها وتياراتها، ومن بين الاتجاهات اللّسانية التي برزت مع مطلع الثمانينيات الاتجاه العرفاني أو ما اصطلح على تسميتها باللّسانيات المعرفية أو العرفانية.

وقد ارتبط نشوؤها بأعمال عدد من اللّسانيين الذّين وجهوا جهودهم إلى الاهتمام بعلاقة اللّغة بالذهن واللّسانيات العرفانية ليست علماً منغلقاً على نفسه بل هي متفتحة على كثير من العلوم كعلم النفس الأنثربولوجيا، اللّسانيات الحاسوبية...الخ.

كما أنّ اللّسانيات العرفانية ليست نظرية واحدة بل مجموعة نظريات متنوعة ومتعددة مما يستوجب البحث في أصولها وأبعادها خدمة لعلوم اللّسان، وما يتصل به من مجالات معرفية أخرى.

ولكي يستقيم لنا الأمر في تعليم اللّغة العربية في مدارسنا يجب أن نركز على الخلفية المعرفية للنّظرية اللّسانية المعاصرة بما فيها النظريات العرفانية ومحاولة الإفادة منها في تعليم المهارات اللّغوية وبناء الملكة اللّغوية.

هذان السببان بالإضافة لسبب ثالث وهو اعتبار هذا الموضوع اللّسانيات العرفانية موضوعاً جديداً في العالم العربي عموماً والجزائر خصوصاً مما يستوجب الالتفات له، والاهتمام به بحثاً ودراسةً، هي أهم الأسباب والدوافع التي دعتنا لاختيار البحث في هذا الموضوع.

وتكمن أهمية البحث فيه في محاولة تسليط الضوء على الإشكاليات والنظريات التي طرحها الباحثون العرفانيون، وكذا محاولة إبراز تأثير هذه النظريات في الدرس اللّغوي واللّساني العربي، من خلال التعرض لبعض الدراسات التي قام بها بعض الباحثين العرب على قلتها ونلفت النظر إلى ملاحظة هامة وهي أنّ أغلب الدراسات والأبحاث في هذا المجال نجدها في تونس بل تكاد تنحصر هناك.

وقد سعينا في بحثنا إلى الإجابة على جملة من الأسئلة من قبيل:

ما العرفانية؟ وما هي جذورها الفلسفية؟ والتاريخية؟ وكيف ومتى نشأت؟ وما علاقتها بالعلوم الأخرى؟ وما هي اللسانيات العرفانية؟ ما هي أهم نظرياتها؟ وما علاقة التّعلم بالعلوم العرفانية خاصة علم النفس المعرفي؟.

هذه الأسئلة وغيرها هي ما حاولنا الإجابة عنها متتبعين المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يتناسب وطبيعة الموضوع المدروس.

وقد تضمن البحث مدخل ضبطنا فيه أهم المصطلحات التي تناولناها، وثلاثة فصول.

وجاء الفصل الأول بعنوان: اللسانيات العرفانية؛ تضمن مبحثين المبحث الأول بعنوان (علوم العرفنة، واللّسانيات العرفانية)، وجاءت عناصره على النحو التالي: (العرفانية، الأسس الفلسفية والجذور التاريخية للعرفانية، إسهامات العلوم المختلفة في العرفانية).

أما المبحث الثاني فجاء بعنوان: (اللّسانيات العرفانية وبعض نظرياتها)، وقدّمنا فيه مفهوماً للسانيات العرفانية، وبعض نظرياتها (نظرية الاستعارة المفهومية، نظرية العرفنة المجسدنة، نظرية الخطاطة، نظرية الأفضية الذهنية).

وكان عنوان الفصل الثاني: (التّعلم المعرفي في ضوء علم النّفس المعرفي)، وقسمناه إلى مبحثين الأول بعنوان: (تعليمية اللّغة العربية أساليبها ومهاراتها)، واشتمل على العناصر التالية: (تعليميّة اللّغة العربية تعريفها عناصرها اللّغة العربية أسسها وأساليب تدريسها، مهارات تعليم اللّغة العربية)، أما المبحث الثاني فجاء بعنوان التعلم المعرفي وبعض نظرياته، اشتمل على العناصر التالية (التعلم المعرفي، مكونات التعلم المعرفي، مراحل تطور المنظور المعرفي، أهم نظريات التعلم المعرفي).

أمّا الفصل الثالث والأخير فكان فصلاً تطبيقيا بعنوان: مقاربة عرفانية نحوية (كتاب مدخل إلى النّحو العرفاني نموذجا)، وتضمن تقديما لشكل ومضمون الكتاب متبوعاً بملخص لأهم ما جاء فيه، ثم أمثلة تطبيقية للنّحو العرفاني على بعض معطيات اللّغة العربية.

وختمنا بخاتمة كانت بمثابة حصيلة لما توصلنا إليه من نتائج.

إنّ كل باحث لابد وأن تواجهه صعوبات أثناء قيامه بأيّ بحث أكاديمي، ومن بين الصعوبات التي واجهتنا نذكر ضيق الوقت، وقلّة المصادر والمراجع خاصة باللّغة العربية، بالإضافة لجدة الموضوع، وندرة الدراسات والبحوث حوله في الجامعات الجزائرية وكذلك الاختلاف في ترجمة مصطلح cognitive فهناك من ترجمه إلى معرفة وهناك من ترجمه إلى العرفانية، وهو ما يخلق لدى الباحث المبتدئ نوعا من عدم الفهم والقدرة على الإحاطة بالموضوع، و قد تمكنا بفضل الله من تجاوز أغلب هذه الصعوبات.

ورغم قلة المراجع فإنّنا حولنا قدر المستطاع الحصول على ما يخدم بحثنا من مصادر ومراجع ونذكر منها:

الاستعارات التي نحيا بها لجورج لايكوف، ومارك جونسون، الذي يعد الكتاب المؤسس للعرفانية وكتاب حرب الخليج أو الاستعارات التي تقتل لجورج لايكوف، كما اعتمدنا على كتاب نظريّات لسانية عرفانية للأزهر الزنّاد، الذي يعد كتاب مرجعيا عند الباحثين العرب، وكتاب في علم الدلالة العرفاني لمحمّد صالح البوعمراني، أما فيما يتعلق بجانب التعليمية فقد اعتمدنا على مراجع منها كتاب طرق تدريس مواد العربيّة لرشدي طعيمة، وكتاب التعلّم المعرفي لمحمّد حسين أبورياش، وكان كتاب مدخل إلى النّحو العرفاني لعبد الجبّار بن غربية، موضوع دراستنا التطبيقية.

نتمنى أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذا البحث وفق خطة علمية سليمة، و ختاما نقدم إعتذارنا على ما قد يوجد فيه من أخطاء، فالكمال لله وحده، آخر دعوانا الحمد لله.

مدخل

مدخل: ضبط وتحديد المصطلحات:

العرفانية من الجذر عرف، تخصص علمي معرفي حديث يضم العديد من العلوم الأكاديمية المتخصصة والتي تترابط مع بعضها البعض بطرق مباشرة، و غير مباشرة، و تسعى هذه العلوم إلى محاولة إيجاد إجابات لأسئلة لها علاقة بالذهن و العقل و اللغة و كيفية إشتغاله و حول نقاط الإشتراك بين البشر في ماهية النظام المفهومي.

و بما أن موضوع بحثنا هو اللسانيات العرفانية و تعليمية اللغة العربية له إرتباط وثيق بكل ما يتصل بالعلوم العرفانية، و ما يتصل بها من مصطلحات فإننا آثرنا أن نقدم له بمدخل نحدد و نضبط فيه بعضا من المصطلحات العرفانية، و بعض المصطلحات الأخرى التي تناولناها في مواضع مختلفة من البحث.

الإبستمولوجيا :

مصطلح الإبستمولوجيا Epistémologie مصطلح جديد صيغ من كلمتين يونانيتين Epistémé ومعناها: علم، Logos ومن معانيها: علم ونقد ونظرة ودراسة وبذلك تكون الإبستمولوجيا من حيث الاشتقاق اللغوي هي "علم العلوم" أو الدراسة النقدية "للعلوم" وهذا ما يختلف كثيرا عن معناها الاصطلاحي.

فيحدد آندري لالاند André laland مصطلح إبستمولوجيا بالقول: "تعني هذه الكلمة فلسفة العلوم و لكن بمعنى أكثر دقة فهي ليست دراسة خاصة لمناهج العلوم، لأن هذه الدراسة موضوع للميدولوجيا وهي جزء من المنطق، كما أنها ليست أيضا تركيبا أو توقعا حدسيا للقوانين العلمية، إنها بصفة جوهرية ، الدراسة النقدية للمبادئ والفرضيات والنتائج العلمية الدراسة الهادفة إلى بيان أصلها (المنطقي لا النفسي) وقيمتها الموضوعية إنها تدرس المعرفة بتفصيل وبكيفية بعدية في تنوع العلوم والموضوعات لا في وحدة الفكر"[1].

هي دراسة نقدية وهادفة تسعى إلى بيان أصل المبادئ والفرضيات والنتائج العلمية، فهي بذلك تدرس المعرفة بشكل بعدي، وتبحث في تنوع العلوم والمجالات المعرفية لكنها لا تدرس مناهج العلوم، لأن هذا الجانب من

[1] محمد الملاح، حافظ إسماعيلي علوي: قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 1430 هـ، 2009م، ص23.

الدراسة جزء من المنطق ، كما أنها لا تسعى إلى وضع القوانين العلمية أو توقعها.

المنهج :

أ–لغة :

جاء في "لسان العرب" لـ"ابن منظور": "طريق نَهْجٌ : بيّن واضحٌ، ومَنْهَجٌ الطريق: وضحه، والمنهاج : كالمنهج (...) وأنهج الطريق: وَضُحَ واستبان وصار نهجًا واضحًا بيّنا، والمنهج : الطريق الواضحُ".[1]

ولا يزيد الرّاغب الأصفهاني في معجمه (المفردات في غريب القرآن) على ما قاله ابن منظور سوى "نهج الثّوب وانهج : بان في أثر البلى ، وقد أنهجه البلى".[2]

أما في معجم العين فقد جاء فيه : "الطريق نهج واسع واضح وطرق نهجة، ونهج الأمر وأنهج –لغتان– أي وَضَحَ ومنهج الطريق : وضحه ، والمنهاج الطريق الواضح (...)".[3]

ولم يزد معجم (المنجد في اللّغة والإعلام) على تلك المعاني إلاّ قوله (ومنه منهج ومناهج التعليم أو الدروس).[4]

وجاء في الذكر الحكيم "لكلٍّ جعلنا منْكُم شِرعةً ومنهاجًا".[5]

وتجمع كتب التفاسير على المعنى الذي ورد في المعاجم اللغوية، بأن دلالة المنهج تتمحور حول الطريق الواضح.

ففي تفسير "المراغي" "ومنهاجًا وطريقًا فرضنا عليهم سلوكه".[6]

أما ابن كثير فيفسره بقوله "أما المنهاج فهو الطريق الواضح السّهل".[7]

ب–إصطلاحًا :

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، م14، دار الصادر، لبنان، ط1، 2000، ص365، مادة نهج.

[2] أبو القاسم الحسن بن محمد الراغب الأصفهاني : المفردات في غريب القرآن ، تح محمد خليل عيتاني، دار المعرفة ، بيروت ،لبنان ،ط3، 1422هـ،2001م، ص 508، مادة نهج.

[3] الخليل بن أحمد الفراهيدي : كتاب العين (معجم لغوي تراثي) مادة نهج، مكتبة لبنان الناشرون لبنان ، ط1، 2004، ص 85،مادة نهج.

[4] لويس معلوف : المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، لبنان، ط31، 1991، ص841، مادة نهج.

[5] المائدة: الآية 48.

[6] أحمد مصطفى المراغي : تفسير المراغي، ج6، م2، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، ط2، 1985، ص 130.

[7] ابن كثير: التفسير العلي القدير لاختصار ابن كثير، دار لبنان، لبنان، ط3، 1400هـ،1980م،مج2، ص 57.

لا تختلف الدلالة الاصطلاحية كثيرا عن الدلالة اللغوية ، وهذا ما نجده عند بعض التعاريف المعاصرة لمفهوم المنهج.

ومن بين هذه التعاريف نجد تعريف "سمير سعيد حجازي":"المنهج هو جميع الخطوات التي يتبعها الباحث لاكتشاف أسباب وجود ظواهر أو حقائق معينة بواسطة الأدلة والمنطق، فالمنهج كما هو واضح ليس مادة أو موضوع البحث أو الحديث أو المقال وإنما الكيفية أو الطريقة التي عالج بها الدّارس المادة أو الموضوع الذي بين يديه"[1]

كما عرفه تركي رابح بقوله: "الطريقة التي يتبعها العقل في دراسته لموضوع ما من أجل التوصل إلى قانون عام ، أو مذهب جامع ، أو في ترتيب الأفكار ترتيبا دقيقا بحيث يؤدي إلى كشف حقيقة مجهولة أو البرهنة على صحة حقيقة معلومة"[2]

فالمنهج هو طريقة من طرائق التفكير التي يتبناها العقل في دراسته للموضوع من أجل الوصول إلى قوانين عامة تؤدي إلى كشف الحقائق وأغوارها.

– النظرية:

أ– لغة :

جاء في المعجم الوسيط:

"نظر إلى الشيء –نظرًا ونظْرًا : أبصره وتأمله بعينه ، ونظر فيه : تدبر وفكّر –يقال : فلان ينظر في الأمر، ويقال فلان ينظر ويعتاف : يتكهن ونظر لفلان : رثى له وأعانه.

ويقال "إنّ غدًا لناظره لقريب " أي لمنتظره وتوقعه.

والمناظر : المجادل المحاج.

[1] سمير سعيد حجازي: إشكالية المنهج في النقد العربي المعاصر، دار طيبة، القاهرة، دط، 2004 ، ص57.

[2] تركي رابح : مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ، دط، 1984، ص 15.

النّظري: يقال أمر نظري: وسائل بحثه الفكر والتخيل وعلوم نظرية: قلّ أن تعتمد على التجارب العلمية وسائلها.

النظرية : قضية تثبت ببرهان.

وفي الفلسفة طائفة من الآراء تفسر بها بعض الوقائع العلمية أو الفنية.

نظرية المعرفة : البحث في المشكلات القائمة على العلاقة بين الشخص والموضوع ، وبين العارف والمعروف وفي وسائل المعرفة ، فطرية ، أو مكتسبة ، والمجموع نظريات"[1]

ب–إصطلاحا:

من بين التعريفات المشهورة لمصطلح النظرية نجد :

أ–تعريف "كيرلنجر" الذي يعرفها: "بأنها مجموعة من الأبنية أو المفاهيم المتفاعلة والتعاريف والافتراضات والقضايا التي تمثل وجهة نظر منتظمة لتفسير ظاهرة ما و ذلك لإيجاد علاقات بين متغيرات بهدف تفسير الظاهرة والتنبؤ بها"[2]

ب–تعريف "هول وليدزي" : "بأنها مجموعة من القناعات أوجدها صاحب النظرية، وتعرف النظرية بأنها مجموعة من القضايا والتقارير، وبعضها إفتراضات"[3]

ج–تعريف "جريفت" : النظرية "مجموعة من الفروض يمكن عن طريقها وباستخدام المنطق الرياضي التوصل إلى قوانين تجريبية ومن ثم تعطى النظرية توضيحا لهذه القوانين التجريبية".[4]

د–تعريف "فنيست" : النظرية "مجموعة الافتراضات المترابطة التي يمكن أن تستخلص عن طريق الاستدلال العقلي المنطقي واختبار الفرضيات وهي مجموعة من جمل : إذا ...عندئذ أو إذا ...فإن".[5]

وانطلاقا من التعاريف السابقة يمكن اعتبار النظرية مجموعة قواعد ومبادئ تستخدم لوصف وتبيان

[1] إبراهيم مصطفى وآخرون : معجم الوسيط، ج1، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، استانبول، تركيا ، د ط، د س ، ص932،مادة نظر.

[2] يوسف محمود قطامي : نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر، عمان ،الأردن، ط1، 1426 هـ، 2005م ، ص21.

[3] المرجع نفسه ص نفسها.

[4] يوسف محمود قطامي : نظريات التعلم والتعليم ،ص21.

[5] المرجع نفسه، ص نفسها.

وتوضيح قضية ما سواء كانت هذه القضية علمية، أو فلسفية أو معرفية، أو أدبية ... إلخ. وقد تقود هذه النظرية إلى إثبات حقيقة معينة، أو تساهم في تطوير وبناء فكر جديد.

"والنظرية نسق استنباطي يتكون من مجموعة قضايا يحتل بعضها مكانة المقدمات والمسلمات، ويحتل بعضها مكانة الفروض، ويحتل بعضها الثالث مكانة النتائج العامة أو التعميمات وهي بمثابة نتائج مستنبطة من ما يتقدمها من فروض ... كذلك تعد النظرية بمثابة نسق يشتمل على مفاهيم وقضايا وتعميمات وقوانين مستخلصة من نتائج البحث حول موضوع الدراسة ومن الملاحظات الذكية"[1]

النظرية كمصطلح هي عبارة عن دراسة علمية عقلانية تحتكم –الدراسة– للمنطق بغرض استنتاج مجموعة من الخلاصات والحقائق التي تساهم في تطوير وتوضيح الفكرة أو الأفكار الرئيسية التي انطلقت منها النظرية وبنيت عليها.

الإستعارة :

أ–لغة :

جاء في المعجم الوسيط "عار : الإنسان وغيره– عورًا : صيره أعوَارًا– وعار الشيء : أتلفه.

أَعَارَهُ الشيءَ: أعْطَاهُ إيّاه عارِيَّة.

أَعَارَ فلاَنًا الشيء: فعل به مثل ما فَعَلَ به صَاحِبُهُ– وأَعَارَ الشَّمْسَ : راقبها.

استعار الشيء منه: طلب أن يعطيه إياه عاريّة، ويقال عاريّةٌ، ويقال: استعارَهُ إيّاه"[2]

ب– إصطلاحًا :

الاستعارة ظاهرة لغوية تحتكم إلى بنى مجردة وسياق، وهي استعمال كلمة بدل أخرى لعلاقة المشابهة.

ويعد تعريف "ارسطو" للاستعارة من أقدم التعريفات لهذه الظاهرة اللّغوية ، فنجده يعرفها في كتابه فن الشعر في

[1] المرجع نفسه، ص نفسها.

[2] مجمع اللغة العربية : معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية ، ط4 ، 1426 هـ،2005م ، ص 236، مادة عار.

الفقرة الحادية والعشرين بأنّها واقعة في الاسم بموجب عملية نقل وهذا التصور الأرسطي للاستعارة هو الذي ساد حتى القرن 19م.

"وقد رأى سيسرون (ق1.ق.م) أنّ الاستعارة عملية نقل قوامها تحويل كلمة تدل في الأصل على فكرة ما للدلالة على فكرة أخرى عبر علاقة المشابهة، وذلك إمّا لكون تلك الكلمة أكثر ملاءمة وإمّا لافتقار اللغة إلى العبارة ذات الدلالة الأصلية المناسبة" [1].

ومن خلال التعريفات القديمة لظاهرة الاستعارة في الفكر البلاغي الغربي يتبين لنا اتجاهين بارزين هما:

1-الإعتقاد بأنّ الاستعارة تقع في اللفظ وهي عادة تؤدي وظيفة جمالية عموما.

2-الاختلاف في تحديد موطن الاستعارة، فهناك من اعتبرها تقع في الاسم (أرسطو)، وهناك من اعتبرها (سيسرون) تقع في الكلمة مطلقا، بينما رأى كلنتيان أنها تقع في الاسم والفعل.

رغم أن توجه سيسرون وكلنتيان قد أحال نحو توسيع مجال الاستعارة في الخطاب و الفكر البلاغي الغربي إلا أن هذا التوسع والتطور بقي ضئيلا ولم يخرج عما وضعه (ارسطو) من أفكار ومفاهيم فيما يتعلق بظاهرة الاستعارة.

ويمكن تلخيص الإضافة التي قدمها كلنتيان وسيسرون في ثلاثة نقاط هي :

أ-التوسيع من فائدة الاستعارة، فقد تجاوزت معها وظيفة سد فراغ المعجم إلى وظيفة الزخرفة والإخفاء.[2]

ب-"إخراج الاستعارة من دائرة الإسم".[3]

ج-"تقديم تصور للمجال المجرد الذي تحدث فيه عملية النقل وعملية الاستبدال، غير التصور الذي قدمه أرسطو"[4]؛ فقد قامت عملية النقل التي تحدث عنها أرسطو على تقسيم الكون على أساس ثنائية الجنس والنوع

---

[1] وسيمة نجاح مصمودي: المقاربات العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1438هـ، 2017م،ص 30.

[2] ينظر : وسيمة نجاح مصمودي: المقاربات العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، ص31.

[3] المرجع نفسه، ص32.

[4] المرجع نفسه، ص32 ،33.

بينما قسمه كلنتيان على أساس ثنائية الحي وغير الحي، ومن خلال النظريات اللسانية الحديثة يتضح لنا أن التحديد الأرسطي هو الذي أثر وسيطر على التفكير البشري.

أما في التراث البلاغي العربي فإننا نجد اهتماما واسعا بظاهرة الاستعارة وفيها يقول صاحب جوهر الكنز: "ذكر الشيء باسم غيره وإثبات ما لغيره له لأجل المبالغة في التشبيه احترازا من المجاز، فإنه يقال كلما ازداد التشبيه ازدادت الاستعارة حسنا، وفائدة الاستعارة أنها تحدث للكلام مزية على ما لو استعمل على حقيقته ومثال ذلك أنك إذا قلت : رأيت أسدًا تعني به رجلا شجاعًا ، فقد توجد إذًا قلت رجلا شجاعا."[1]

ويعرفها السّكاكي بقوله:"هي إذا وجدت وصفا مشتركا بين ملزومين مختلفين في الحقيقة، وهو في إحداهما أقوى منه في الآخر، وأنت تريد إلحاق الأضعف بالأقوى على وجه التسوية بينهما".[2]

أما الجرجاني فقد عرفها بقوله : "أعلم أن الاستعارة في الجملة أن يكون لفظ الأصل (أي المشبه به) في الوضع اللغوي معروفا (أي في معنى معين بعينه) تدل الشواهد على أنه اختص به حين وضع ، ثم يستعمله الشاعر أو غيره في غير ذلك الأصل ، وينقله إليه نقلا غير لازم"[3]

وكخلاصة للتعريفات السابقة يمكننا القول أن الاستعارة هي أن يستعار لمعنى ما، لفظ غير لفظه الأصلي، ،وذلك بهدف المبالغة في التشبيه والتخييل.

وللاستعارة أركان هي مستعار، ومستعار منه، ومستعار له.

الجسدنة:

أ–لغة : ورد في لسان العرب لأبن منظور:"جسد: الجسد جسم الإنسان ولا يقال لغيره من الأجسام المتغذية ولا يقال لغير الإنسان جسد من خلق الأرض، والجسد البدن، تقول منه: تجسد كما تقول من الجسم : تجسم، ابن سيده: وقد يقال للملائكة والجن جسد، غيره: وكل خلق لا يأكل ولا يشرب من نحو الملائكة والجن مما يعقل

[1] صالح بلعيد : نظرية النظم، دار هومة، الجزائر، ط3، 2009، ص49.

[2] المرجع نفسه ، ص نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص49.

فهو جسد".[1]

وجاء في معجم لغة العرب:

"جسد فلانًا بجسده جسدًا: ضرب جسده، جَسِدَ به الدم يجْسُدُ جسدًا : لصق فهو جاسدٌ وجَسَدَ وجِسَاد وجسيد.

جُسِدَ فلان جُسادًا : أصابه وجع في بطنه.

أجسَدَ الثوب : صبغه بالجساد ، فهو مجسد.

وجسد الأمر : أبرزه في شكل محسوس ، وجسد الفكرة : عبر عنها بقوة ، وصوّرها بدقة ووضوح".[2]

ب– إصطلاحا :

تقوم الفكرة الحديثة على خلاف ما كان سائداً على أنّ للعقل أسس جسدية فالجسد وفق هذه الفكرة أداة يتم من خلالها التوصل إلى المفاهيم المجردة ،"الجسدنة جملة الآليات العصبية والعرفانية التي تمكننا من الإدراك والتنقل في ما يحيط بنا، وهي الآليات نفسها التي تنشئ أنظمتنا المفهومية وطرق التفكير عندنا، وإذا كان الأمر كذلك يكون من الضروري فهم النظام البصري والنظام الحركي والنظام العصبي بترابطه، فهما دقيقا لكي نفهم الذهن".[3]

فالجسدنة هي الآليات التي تنقل ما يحيط بنا وما يدور في تفكيرنا وتساعدنا على فهم بعض الأنظمة كالنظام الحركي والنظام البصري والعصبي.

الخطاطة:

أ–لغة:

[1] ابن منظور: لسان العرب، ص 145، مادة جسد.

[2] جورج مستري عبد المسيح:لغة العرب (معجم مطول اللغة العربية ومصطلحاتها الحديثة) ، ج1، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، ط1، 1993، ص209،مادة جسد.

[3] عطية سليمان أحمد : الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، د ط، 2014، ص71.

ورد في لسان العرب لابن منظور:"التخطيط : التسطير، التهذيب، خططت عليه ذنوبه أي سُطِّرت، وفي حديث معاوية بن الحكم : أنه سأل النبي صلى الله عليه وسلم عن الخط ، فقال : كان نبي الأنبياء يخط فمن وافق خطه علم من علمه ، وفي رواية فمن وافق خطه فذاك ، والخط الكتابة ونحوها مما يخط"[1]

وجاء في معجم لغة العرب :

"خط، خطط، فلان يخط وهي خطاء جمع خُطٌّ، خطط الشيء: سطره وخط الأمر له: رسمه له خطة، فيقال: خطط مشاريع التنمية ، وخط الخطوط: رسمها ، والبلاد : جعل لها خطوط"[2]

أما في المعجم الوسيط نجد :

"التخطيط في علم الرسم والتصوير: فكرة مثبتة بالرسم ، أو الكتابة في حالة الخط تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصور أو الرسم أو اللوح المكتوب في المعنى والموضوع ، ولا يشترط فيها إتقان ، ووضع خطة مدروسة للنواحي الاقتصادية والتعليمية ، والإنتاجية وغيرها للدولة"[3]

ب-إصطلاحا :

يعود ظهور هذا المفهوم إلى بداية القرن العشرين في أعمال بياجيه وأعمال بارتلات، وهناك من يرى أن مفهوم الخطاطة تعود بوادره إلى أعمال كانط في القرن 18.

"تمثل الخطاطة عند كانط أداة تتوسط ما بين المدركات والمفاهيم ، والخطاطات عنده أبنية تصورية والبنية التصورية هي الملكة التي تقوم عليها جميع الأحكام العقلية، وهي بذلك ملكة مهمتها التأليف ما بين مختلف أشكال التمثيل ما كان منها متصلا بالمدركات الحسية والصور والمفاهيم لتكوين المفاهيم".[4]

فالخطاطة حسب تعريف كانط هي بنية تصورية موجودة عند جميع الناس دون أن تكون مضمونا مفهوميا

[1] ابن منظور : لسان العرب ، ص 101، مادة خط.

[2] جورج مستري عبد المسيح : لغة العرب (معجم مطول اللغة العربية ومصطلحاتها الحديثة)، ص 390، مادة خط.

[3] مجمع اللغة العربية : معجم الوسيط ، ص 244، مادة خط.

[4] الأزهر الزناد : نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون ، دار محمد علي للنشر ، منشورات الاختلاف ، تونس، ط1، 2010،ص162.

فيكون لدينا مظهر عقلي فكري ، وآخر حسي للأشياء من حيث إدراكها على شكلها الحسي المعلوم.

الجشطالت :

كلمة الجشطالت، معناها (صيغة) أو (شكل) Configuration أو (الهيئة) أو التنظيم، وتشير هذه الكلمة إلى اهتمام أصحاب المدرسة الجشطالتية بخصائص النظام الذي تنتظم فيه عناصر أي ظاهرة، فالكل أهم من الأجزاء التي يتكون منها لأن الجزء يتخذ صفاته من الكل التي ينتمي إليه.

وقد عرف ليفين كلمة جشطالت بقوله :

"أنها تنظيم عام تكون جزئياته مرتبطة ارتباطا بحيث إذا تغير أحد هذه الأجزاء يتبعه في الشكل الكلي العام"[1]

ويرى أصحاب هذه المدرسة أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست هذه العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك وأنما الشكل أو البناء العام.

مثلا المثلث حسبهم لا يتكون من ثلاثة أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها البعض، ودليلهم على ذلك أنه لا يمكن إدراك المثلث من ثلاثة خطوط موضوعة في أي وضع، أو ثلاثة زوايا متفردة، وبذلك، فإن العلاقة العامة أو الصيغة الكلية عند جماعة الجشطالت هي الناحية الرئيسية الأولى بالاهتمام

التّعلم :

أ–لغة :

ورد في المعجم الوسيط "علّم نفسه : وسمها جعل له أمارة يعرفها ، فالفاعل مُعَلِّم ، والمفعول مُعَلَّ َم.

وعلّم فُلانًا الشيء تعليمًا جعله يتعلمه ، أعتلم البرق : لَمَعَ في الجبل وأعتلم الشيء علمه.

تعالم فلان : أظهر العلم. وتعالم الجميع الشيء ، علموه. تعلّم الأمر : أتقنه و عرفه.

تَعَلَّمَ : بصيغة الأمر : اعلم ، يتعدى إلى مفعولين والأكثر وقوعه على أن وصلتها كقوله "فقلت تعلّم أن للصيد غرَّة".

[1] محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2006،ص151،152.

العلم : إدراك الشيء بحقيقته، والعلم اليقين والعلم نور يقذفه الله في قلب من يحب ن والعلم المعرفة وقيل : العلم يقال الإدراك الكلي والمركب، والمعرفة تقال للإدراك الجزئي أو البسيط".[1]

ب- إصطلاحا :

التعلم نشاط من الأنشطة التي يبديها المتعلمون في أثناء التعلم، وذلك بهدف وقصد اكتساب المعارف أو المهارات وعادة ما يكون هذا النشاط التعلمي تحت إشراف المعلم، لكن في حالات خاصة قد يتم بدونه، والتعلم هو مجموعة من التغيرات السلوكية التي تظهر في سلوك المتعلمين، نتيجة مرورهم بخبرات معينة ويتم الاستدلال على هذه الخبرات بقياس أدائهم المعرفي والحركي والوجداني

ونجد الكثير من التعريفات للتعلم منها :

-تعريف جيتس :

" التعلم عبارة عن عملية اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا، وهذا يأخذ دائما حل المشكلات".[2]

-تعريف جيلفورد :

"التعلم هو أي تغير في السلوك ناتج عن استثارة، وهذا التغير قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون لمواقف معقدة.

تعريف وودرث :

التعلم نشاط من قبل الفرد يؤثر في نشاطه المقبل، أي يعتبر التعلم سلوكا يقوم به الفرد بحيث يؤثر في سلوكه المقبل".[3]

[1] مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، 624، مادة علم.

[2] فاروق السيد عثمان سيكولوجية التعليم والتعلم ، دار الأمين للنشر والتوزيع ، مصر، ط1، 1426هـ، 2005م، ص43.

[3] فاروق السيد عثمان سيكولوجية التعليم والتعلم، ص43.

ومن التعريفات السابقة فإن التعلم هو عملية اكتساب ، كما أنه تغير في السلوك نتيجة لنشاط الفرد.

وقد لخص أحمد زكي صالح مفهوم التعلم بقوله :"التعلم كما نستدل عليه ونقيسه هو تغير الأداء يحدث تحت شروط الممارسة ولا يمكن تفسيره في ضوء العوامل الوقتية مثل التعب أو عوامل النضج".[1]

أما فؤاد أبو حطب فيعرفه بـ:

"التعلم عبارة عن تغير شبه دائم في الأداء تحت ظروف الخبرة والممارسة أو التدريب".[2]

ويمكن إجمال مفهوم التعلم في النقاط التالية :

-هو تغير في الأداء بفعل تأثير الخبرة والممارسة.

-هو مفهوم افتراضي، يمكن الاستدلال عليه من آثاره ونتائجه.

-هو تغير في السلوك.

-يمكن قياسه من خلال قياس مستوى الأداء.

-ليس كل تغير يطرأ على سلوك الإنسان يعتبر تعلم فقد يكون ذلك التغير ناتج عن النضج، وليس بالضرورة عن التعلم.

[1] المرجع نفسه،ص نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

الفصل الأول

اللسانيات العرفانية

المبحث الأول: العلوم العرفانية واللسانيات العرفانية:

I/ مفهوم العرفانية:

أ–لغة:

العرفانية من الجذر عرف (ع.ر.ف).

جاء في المعجم الوسيط :

"عرف فلان على القوم : عرافة دبر أمرهم وقام سياستهم وعرف الشيء عَرْفَانًا وعِرْفَانًا ومعرفة : أدركه بحاسة من حواسه فهو عارف وعريف، وهو، وهي عروف، وهو عروفة (التاء للمبالغة) ويقال لأعرفن لك ما صنعت: لأجازينك به.

وعرف للأمر عرفا صبر ، فهو عارفٌ، وعروفٌ ، وعروفة عَرِفَ عَرْفًا: ترك التطبب: فهو عَرَفٌ والديك له عُرْفٌ فهو أَعْرَفُ وهي عَرْفَاءُ (ج) عُرْف".[1]

وورد في تاج العروس:

عرف: عَرَفَه، بيعرفة معرفة، وعُرْفانًا، وعِرْفة (بالكسر) فيهما وعِرْفانًا، بكسرتين مشداة الفاء: عَلَمَهُ،واقتصر الجوهري على الأولين قال ابن سيده :وينفصلان بتحديد لا يليق بهذا المكان وقال الرّاغب المعرفة والعرفان، إدراك الشيء يتفكر وتدبر لأثره، فهي أخص من العلم، ويضاده الإنكار، ويقال فلان يعرف الله ورسوله ، ولا يقال يعلم الله متعديا إلى مفعول واحد لما كان معرفة البشر لله تعالى هو تدبر آثاره دون إدراك ذاته ، ويقال الله يعلم كذا ، ولا يقال : يعرف

[1] مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، ص 595.

كذا لما كان المعرفة تستعمل في العلم القاصر المتوصل إليه بتفكر.[1]

ب- إصطلاحا:

العرفانية أو علم العرفنة Cognitive science حقل معرفي جديد يضم العديد من الاختصاصات في المجال العلمي التي تُعْنَى في مجملها بدراسة العقل والذكاء ، ويعد تعريف لايكوف أحد التعريفات الأكثر دقة وشمولا لهذا المجال العلمي الحديث، يقول : "علم العرفنة حقل جديد يجمع ما يعرف عن الذهن في اختصاصات أكاديمية عديدة:"علم النفس واللسانيات والأنثروبولوجيا، والحاسوبيّة. و هو ينشد أجوبة مفصلة عن أسئلة من قبيل:ما هو العقل ؟ كيف نعطي تجربتنا معنى؟ ما هو النّظام المفهومي؟ وكيف ينتظم؟ هل يستعمل جميع البشر النّظام المفهومي نفسه؟ وإنّ كان الأمر كذلك فما هو هذا النظام؟ وإن لم يكن كذلك ما هو بالتحديد ذاك الشيء المشترك بين بني البشر جميعهم في ما به يفكّرون".[2]

إذن علم العرفنة هو في حقيقته مجموعة من العلوم والتخصصات، التي تشترك في كونها تسعى للوصول إلى إجابات عن أسئلة محددة تتعلق بالعقل وكيفية اشتغاله ، وكذا ماهية النظام المفهومي وما نقاط الاشتراك في ذلك النظام بين بني البشر.

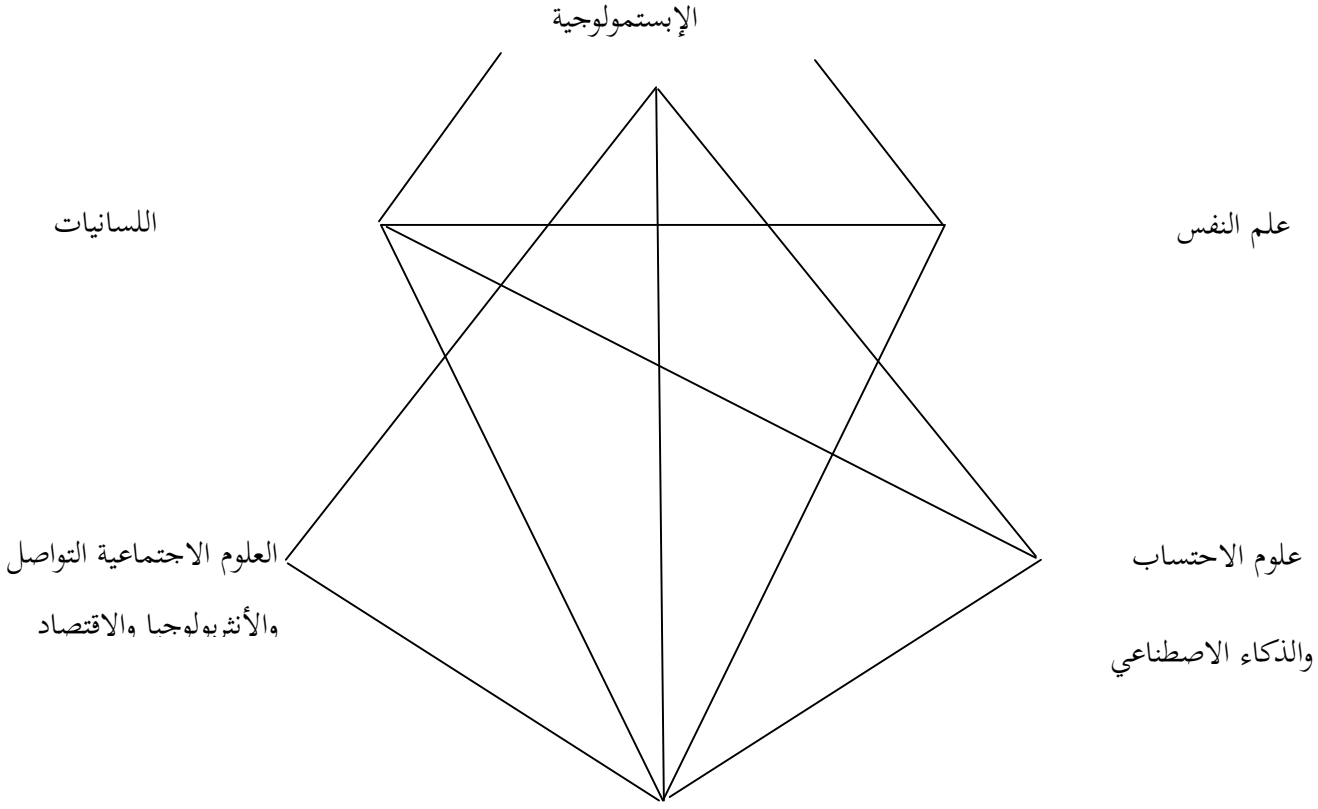
ومن التعريفات المهمة لعلم العرفنة يبرز تعريف الباحث اللساني "لوموني" Lemoigne والذي يعرفه بقوله : "هو تخصص محدد (منذ 1977) بصفة مستقلة عن طريق هدفه. -دراسة العمليات المعرفية ، بشكل عام- الطبيعية والاصطناعية وعن طريق نمط تشكله : الفاعل المنظم والمنظِّم لعدد من التخصصات التي لها علاقة بالعمليات المعرفية علوم الاحتساب والإعلام ، المنطق ، اللسانيات ، اللسانيات النفسية ، علم النفس المعرفي ، علم النفس الأعصاب

[1] محمد مرتضى الحسني الزبيدي : تاج العروس من جواهر القاموس ، تح نواف الخراج ، مراجعة سمير شمس ، دار الأبحاث ، تلمسان ، الجزائر، ط1، 2011، ص 201.

[2] الأزهر الزناد : نظريات لسانية عرفنية ، ص 15.

(...) فالإدراك (المعرفة) وفعل التعرف ، الإدراك يتحدد انطلاقا من العمليات المعرفية الطبيعية والاصطناعية".[1]

وفي شرحه للعلاقات التي تربط العلوم العرفانية ببعضها البعض قدم "لوموانى" مخططا وضح من خلاله نوع وطبيعة تلك العلاقات وما ينتج عنها ، والصورة التالية توضح أكثر هذا المخطط.



أ-"العلاقة بين علوم الاحتساب وعلوم الأعصاب تمثل السبرنيتية Cybernétique.

ب-العلاقة بين اللسانيات وعلوم الأعصاب تمثل اللسانيات العصبية Neurolinguistique.

ج-العلاقة بين علم النفس وعلوم الأعصاب تمثل علم النفس العصبي Neuropsychologie.

[1] حمو الحاج ذهبية : مقدمة في اللسانيات المعرفية ، مجلة الخطاب ، العدد 14، جانفي 2015 ،منشورات مخبر تحليل الخطاب ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ، الجزائر ، ص32.

د- العلاقة بين علوم الاحتساب واللسانيات تمثل اللسانيات الاحتسابية [*]

L'linguistique computationnelle.

هـ- العلاقة بين اللسانيات وعلم النفس تمثل اللسانيات النفسية Psycholinguistique".[1]

II-الأسس الفلسفية والجذور التاريخية للعرفانية :

لدراسة أي علم وفهم دلالته يتوجب علينا ربطه بالإطار الفلسفي والسيّاق التاريخي الذي نشأ فيه، وينطبق هذا المبدأ على علم المعرفة أو العرفانية، فقد نشأ هذا العلم كغيره من العلوم نتيجة لظروف فلسفية وتاريخية واجتماعية، وسنتناول هذا الأمر في قسمين، الأول نتحدث فيه عن الإطار الفلسفي أما الثاني فنتعرض فيه للسياق التاريخي الذي ظهرت فيه العرفانية.

أ-الأسس الفلسفية للعرفانية :

تعتبر العرفانية ثورة علمية على التقليد السّلوكي، والذي أشار إليه مؤرخ العلم الفيزيائي والفيلسوف الأمريكي توماس كون (T.Kuhn) في كتابه "بنية الثورات العلمية"، الذي استعرض عددا كبيرا من الأمثلة حول تطور العلوم الطبيعية، مفادها أن مسار العلم لا يمضي بشكل تراكمي في اتجاه و احد بل في مسارات دائرية، وهذا التقدم العلمي يمضي محكوما بنموذج إرشادي عام في أي فرع من فروع العلم.

هذا النموذج يقوم بتحديد مسار العلم والدراسة وأدواتها وطرق فهم وتفسير النتائج، وكذلك يزود الباحثين بافتراضات ضمنية أو صريحة حول الظواهر محل الدراسة، وهذا ما يطلق عليه بالعلم القياسي، إلا أنّه عند تقدم هذا العلم تتراكم المعلومات ويزداد عدد المشكلات، وأوجه التناقض وجوانب لا يستطيع النموذج الإرشادي السائد تفسيرها، مما يؤدي

[*] اللسانات الإحتسابية: اللسانيات الحاسوبية، علم اللغة الحاسوبي، هندسة اللغة، تكنولوجية اللسان...الخ.

[1] حمو الحاج ذهبية : مقدمة في اللسانيات المعرفية، ص32.

إلى دخول العلم مرحلة الأزمة و هذا بالضرورة يؤدي إلى تغييره، وظهور نموذج إرشادي جديد.[1]

ووفقا لما سبق فإن العرفانية تمثل ثورة علمية على النموذج الإرشادي الذي كان سائدا في دراسة العقل حتى ستينيات القرن الماضي ، وقد تمثلت هذه الدراسة في النظرية السلوكية التي قامت افتراضاتها كما أشار إلى ذلك "لوك Locke " على ثلاث قضايا أو مبادئ رئيسية هي :

1-الحتمية : بمعنى أن أفكار الإنسان وكذا معتقداته وأفعاله محددة من خلال قوى خارجية لا تخضع لسيطرته وخاصة القوى البيئية.[2]

2-"المصاحبة الثانوية : أي أنّ كل الحالات الشعورية كالأفكار مثلا إنّما توجد كناتج ثانوي للأحداث الفيزقية في الجسم /أو في العالم الخارجي.

3-"رفض الاستبطان : كمنهج علمي للبحث."[3]

وبهذه القضايا الثلاثة الرئيسية يكون تصور السلوكية عن الإنسان قائم على إقتصاره كمستقبل سلبي للمعلومات، وبالتالي اعتبار سلوكه محكوما بسلسلة محدودة من المثيرات، ويصبح الفرق بينه وبين الحيوان فرق كمي وليس فرق كيفي.

وأدى عجز السّلوكية عن تفسير عدد من الظواهر السّلوكية المهمة كالتفكير والإبداع وتكوين المفهوم وغيرها إلى إعادة النظر في هذا النموذج الإرشادي السلوكي ، فظهرت الثورة المعرفية التي قدمت نموذجا إرشاديا وافتراضات تتعارض مع تلك التي قدمتها السّلوكية.

وبهذا ظهر التصور العرفاني أو المعرفي للإنسان الذي قام بصفة عامة على افتراض حريته، وفهم أفعال الإنسان كأفعال

[1] ينظر : محمد طه : (علم المعرفة : آفاق جديدة في دراسة العقل)، ص176.

[2] ينظر : المرجع نفسه، ص 177.

[3] المرجع نفسه، ص 177، 178.

غرضية ذات معنى ، وليس مجرد تتابع من الحركات العشوائية القائمة على المثير والاستجابة.

ونتيجة هذه الثورة المعرفية ظهر علم النفس المعرفي الذي قدم رؤية جديدة للسّلوك الإنساني، فوحدة السّلوك عند المعرفين هي الفعل الغرضي الذي يقوم به كائن واعٍ ذو إرادة حرة.

وقد مثلت هذه الرؤية بداية تشكل الأسس الفلسفية للعرفانية، والتي تأسست على أنقاض النظريات السّلوكية وليس معنى هذا أن العرفانية جاءت مناقضة للسلوكية بل أخذت منها؛ وبنت على آراء مفكريها لكنّها حاولت تجاوز نقائصها وأخطائها المنهجية والفكرية.

ب: الجذور التاريخية للعرفانية :

يحدد "جاردنر " Gardner (1984) بداية الثورة العرفانية بعام 1948 وهو العام الذي عقد فيه مؤتمر حول الميكانيزمات المخية للسلوك في معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا ، وكان مخصصا لدراسة كيفية سيطرة الجهاز العصبي على السلوك وقد حضره نخبة من الباحثين في هذا المجال.

وكانت مداخلة "كارل لاشلي"Karl lashley أستاذ علم النفس العصبي بجامعة هارفارد الأمريكية من أهم المداخلات حسب "جاردنر" وتمحورت هذه المداخلة حول مشكلة التسلسل التتابعي في السلوك، حيث ثار "لاشلي" على الأسس والمسلمات التي تقوم عليها السلوكية ، فقد رأى أنّ أي نظرية تدرس السلوك البشري لابدّ أن تكون لها القدرة على تفسير السلوك المعقد مثل السلوك اللغوي ، أو ممارسة رياضة ما كرياضة التنس مثلا،

أو ممارسة العزف على آلة موسيقية ...إلخ وتوصل "لاشلي" في بحثه إلى "أن السلوك لا ينشأ من الخارج بل يحدد هذا السلوك ميكانيزمات المخ المركزية".[1]

وجاء هذا المؤتمر في مناخ ساد في المجتمعات البحثية في الولايات الأمريكية وإنجلترا منذ نهاية الأربعينيات ،

[1] محمد طه : (علم المعرفة : آفاق جديدة في دراسة العقل)، ص 178.

والذي انطلق من قناعة أن النظريات السلوكية حول القضايا التي يثيرها العقل البشري غير مقنعة، ولا تقدم تفسيرات لاختلافات السلوك البشري بجوانبه المتعددة والمعقدة.

ومن العوامل التي أثرت في ظهور العرفانية في خمسينيات القرن الماضي نذكر :

1-اختراع الكمبيوتر: قد كان للبريطاني "آلان تورج"Alan Turing الفضل في توضيح وشرح خصائص هذه الآلة بالنسبة للعقل البشري ، حيث قام بتصميم ما أصبح يعرف فيما بعد بماكينة آلان تورج، يمكنها القيام بأية عملية حسابية.

2-جهود نوربرت وينر Narbert Weiner : في نظرية الضبط والاتصال، وقد تأثر "وينر" بالتطورات في عصره مثل هندسة الاتصال والجهاز العصبي وعلم الكمبيوتر، وكان يرى حسب مشروعه وجود نقطة مشتركة بين هذه المجالات.[1]

تلخصت هذه النقطة في اعتبار الجهاز العصبي وكذلك الكمبيوتر بمثابة أنظمة تسعى إلى تحقيق هدف.

3-نظرية المعلومات : وتتلخص هذه النظرية بأنها تمدنا بوسيلة لتقسيم كمية المعلومات المتاحة في كل نقطة داخل نظام الاتصال، وللتعرف على الظروف، أو المتغيرات التي تزيد أو تنقص من احتمالية انتقال المعلومات ويرجع الفضل في تطوير هذه النظرية للباحث "**شانون**" Shannon.

4-العامل الأخير الذي ساهم في ظهور العرفانية هو التطور الذي شهده علم الأعصاب وعلم النفس العصبي في أواخر الأربعينيات.

فقد قدمت الحرب العالمية الثانية فرصة للباحثين في مجال علم النفس العصبي لدراسة طبيعة اضطرابات المخ وذلك نتيجة توفر عدد كبير من الإصابات المخية نتيجة الحرب.

[1] ينظر : محمد طه : (علم المعرفة : آفاق جديدة في دراسة العقل)، ص 179.

أدت هذه العوامل مجتمعة إلى المساهمة الفعالة في ظهور وتطور العرفانية كعلم مستقل في منتصف الخمسينيات من القرن الماضي وبالتحديد عام 1956م كما حدد ذلك "**جورج ميللر**"Miller ، وتتابعت الدراسات والأعمال في هذا المجال بعد ذلك وبدأت تأخذ طابعا مؤسسيا، وتأسس عام 1960 مركز الدراسات المعرفية بجامعة هارفارد على يد **برونر** و **ميللر** ، حيث امتد تأثيره ليشمل كل الباحثين الشباب.

ومع نهاية الستينيات وبداية السبعينيات كانت بداية نضج العرفانية كعلم مستقل قائم بذاته، فقد شهد عام 1967 نشر أول كتاب يحمل عنوان "**علم النفس المعرفي**" لمؤلفه **نيسرNEISSER** ، وكذلك قدم **نيووول** و **سيمون** برنامج حل المشكلات العام، في كتابهما "حل المشكلات العام" الصادر عام 1972، ثم تأسست بعدها مجلة "علم المعرفة" حيث صدر العدد الأول في جانفي 1977، كما أسست جمعية للمهتمين بهذا التخصص تحمل إسم جمعية علم المعرفة عام 1979 ومنذ ذلك الوقت أصبحت العلوم العرفانية تخصصا راسخا في معظم الجامعات الكبرى في الغرب.[1]

III- إسهامات العلوم المختلفة في العرفانية :

1-علم النفس المعرفي :

اختلف العلماء حول تعريف علم النفس المعرفي ، وذلك راجع إلى اختلاف اهتماماتهم وطبيعة الموضوعات التي كانوا يركزون على دراستها، إلا أننا عند مراجعة هذه التعاريف نجد أنها تشير إلى أن علم النفس المعرفي يدرس العمليات المعرفية ، وكيفية تكوينها وتناولها لدى الإنسان، وكيفية اكتسابها والاحتفاظ بها في الذاكرة.

وقد عرفه مجموعة من العلماء نذكر منهم:

تعريف نيسر صاحب أول كتاب في علم النفس المعرفي على "أنه العلم الذي يدرس العمليات التي من خلالها تدخل

[1] ينظر : محمد طه : (علم المعرفة : آفاق جديدة في دراسة العقل ، ص (181-183).

المعلومات الحسية إلى الدماغ وكيف يتم تنظيمها وخزنها واستعادتها واستخدامها في مجالات الحياة اليومية".[1]

وعرفه بيست (**Best**) " على أنه العلم الذي يحاول فهم المعرفة الإنسانية وعلاقتها بسلوك الإنسان".[2]

وقد عرفه **إيليس** و **هنت** (**Ellis and Hunt**) "على أنه علم دراسة العمليات المعرفية".[3]

وهناك تعريفات أخرى ركزت على اتجاه معالجة المعلومات كمحور اهتمام رئيسي لعلم النفس المعرفي حيث عرفه **أسولسو** (**Solso**) "أنه العلم الذي يدرس اكتساب المعلومات عن العالم من حولنا وكيف يتم تمثيل هذه المعلومات وتحويلها إلى معرفة".[4]

وعرفه الشرقاوي : على أنه "العلم الذي يسعى إلى تحقيق فهم العمليات المعرفية للإنسان مثل الانتباه والإدراك والتذكر وحل المشكلات والتفكير والتعلم".[5]

"فتحيط دراسات علم النفس المعرفي بكل العمليات النفسية بدءًا من الإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والتعلم وحتى تكوين المفهوم وصياغته والتفكير والتهور الذهني واستخدام اللغة والوعي بالانفعال".[6]

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أن علم النفس المعرفي هو دراسة العمليات المعرفية التي تستقبل المعلومات وتحللها وتنظمها وتخزنها لوقت الحاجة أو لتوجيه استجابة الأفراد المباشرة وهذا كله يكون ضمن نظام يستند إلى مفهوم الذاكرة ، والبنية المعرفية المتطورة للإنسان وقدراته المعرفية كالذكاء وحل المشكلات.

---

[1] عدنان يوسف العتوم : علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي ، كلية التربية ، جامعة اليرموك، دار السيرة ،د ب، ط3، 2012 ، ص 24.

[2] المرجع نفسه ، ص نفسها.

[3] المرجع نفسه ، ص نفسها.

[4] المرجع نفسه ، ص نفسها.

[5] المرجع نفسه، ص25.

[6] حمدي علي الفرماوي: في علم النفس المعرفي الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1، 1430هـ 2009م، ص13.

1-1-اهتمامات علم النفس المعرفي :

موضوع علم النفس المعرفي هو الدراسة العملية للكيفية التي نكتسب بها المعلومات المختلفة عن العالم والكيفية التي نحول بها هذه المعلومات إلى علم ومعرفة، وكيفية تخزينها واستخدامها وتوظيفها في إثارة سلوك الإنسان وانتباهه ، وهذا العلم يحيط بكل العمليات النفسية مثل الإحساس والإدراك والعلم العصبي والتعرف على النمط والانتباه والتعلم والتذكر والانفعال والعمليات الارتقائية فهو بذلك يهتم بدراسة مختلف مجالات السلوك.

"فعلم النفس المعرفي يهتم بالمعرفة أي المعلومات التي يكتسبها الإنسان في المواقف الحياتية المختلفة وكيفية تجهيز وتناول وتكوين هذه المعلومات".[1]

إذن موضوع علم النفس المعرفي هو دراسة المعلومات التي تصادف الإنسان في حياته المختلفة وطريقة ربط المعلومات وتناولها، وكذلك يهتم بكيفية انتقال هذه المعلومات من عملية إلى عملية أخرى أو مرحلة أخرى.

1-2-موضوعات علم النفس المعرفي:

من الصعب حصر كل موضوعات علم النفس المعرفي وذلك يعود إلى تشعب اهتماماته وقضاياه التي يعالجها ومن أهم موضوعاته نجد :

1-الانتباه: "ويقوم على تنظيم التعامل مع المثيرات البيئية وذلك بعرض تركيز الانتباه والإدراك، من خلال فعل الحواس على هذه المثيرات".[2]

2-الإدراك:

"الفهم الجيد الذي يقوم بتحليل المعلومات التي تصل إلى العقل (الدماغ)، عن طريق الحواس ويعد مجالا مهما في

[1] فخري عبد الهادي: علم النفس المعرفي، دار أسامة، عمان،الأردن ، ط1، 2010، ص7.

[2] المرجع نفسه، ص9.

الكشف عن المثيرات الحسية ويفسرها."[1]

3-الذاكرة: تعمل على استقبال المعلومات المختلفة وتحليلها وترميزها وتخزينها واستعمالها عند الضرورة. "وهناك ثلاثة أنواع من الذاكرة وهي الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة الحسية."[2]

4-التفكير والتحليل :

القدرة على معالجة المعلومات وبناء صور عقلية وذهنية التي تصادف الفرد في حياته اليومية واتخاذ قراراته المناسبة حول تلك المعلومات.

5-اللغة : "كيفية اكتساب هذه اللغة من خلال عملية نمائية تطورية معرفية تحتكم إلى التعلم".[3]

6-النّمو المعرفي:

"يهتم علم النفس المعرفي بدراسة النمو المعرفي للفرد منذ مرحلة الطفولة حتى المراحل العمرية المتقدمة".[4]

7-الأنماط المعرفية:

"هي الفروق بين الأفراد في كيفية معالجة المعلومات وطريقة فهم المثيرات الحسية ومدى تحقيق الإدراك، فلكل واحد منا أسلوب معين في التعامل مع المعلومات ومواقف الحياة ، مما يؤدي إلى استخلاص أسلوب خاص به."[5]

8-حل المشكلات :

"من طبيعة الفرد التعرض إلى مشكلات تتطلب حلولا مناسبة وحل المشكلة بدوره يتطلب نشاطا عقليا يقوم به الفرد من أجل الوصول إلى هدف ما ، وذلك ما يستوجب اجتياز عقبات وتخطي صعوبات وتحديد مسار لاجتيازها مما

[1] فخري عبد الهادي: علم النفس المعرفي، ص9.
[2] المرجع نفسه ، ص10.
[3] عدنان يوسف العتوم : علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، ص 35.
[4] المرجع نفسه، ص نفسها.
[5] فخري عبد الهادي: مرجع سابق، ص8.

يحتم عليه استخدام استراتيجيات معينة لاكتشاف هذا المسار وتنفيذه وفق خطوات محددة."[1]

9-تمثيل المعرفة:

"ويعنى هذا المفهوم بعملية استخلاص المعلومات من الخبرات الحسية وترميزها وتنظيمها وضمها إلى ما هو مخزون في الذاكرة ، وهذه العملية المعرفية مهمة لأنها تساعدنا على التعايش مع بعضنا".[2]

1-3-إسهامات علم النفس في العرفانية :

كان الإسهام الرئيس لعلم النفس المعرفي في العرفانية، إعادة مفاهيم (الذكاء، والتفكير، والإدراك، الذاكرة وغيرها من الموضوعات) إلى دائرة البحث العلمي حيث يعد كل موضوع من هذه المواضيع مجالا للبحث والمعرفة وكذلك أعاد النظر إلى العقل باعتباره صندوقا أبيض يمكن رؤية ودراسة ما بداخله ، فهو بذلك كما ليس كما زعمت السلوكية بأنه صندوق أسود لا يحتوي على شيء أو يحتوي أشياء لا يمكن دراستها.

فعلم النفس المعرفي يركز على عمليات أو وسائل المعرفة ويعيد الاعتبار لعملية التفاعل بين الإنسان والبيئة.

2-الذكاء الاصطناعي:

"هو تخصص ضمن علوم الكمبيوتر وله تأثيرات هامة على تطور العلم المعرفي (العرفانية) ويتعلق هذا الموضوع بتصميم برامج حاسوبية تشبه في كيفية عملها طريقة العمل الإنساني، ولكي يتسنى لنا تصميم مثل هذه البرامج لابد من فهم الخصائص الأساسية للتفكير البشري".[3]

فالغاية والهدف الأساسي من علم الذكاء الاصطناعي هو صنع الآلات الذكية التي تؤدي ما يؤديه البشر من الأعمال والمهارات الذهنية.

---

[1] علي عبد الرحيم صالح ، و آخرون: ومضات في علم النفس المعرفي ، دار رضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1، 2013، ص 18.

[2] المرجع نفسه ، ص نفسها.

[3] رافع النصير الزغول ، عماد عبد الرحيم الزغول : علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن، دط، دس، ص 22.

فهذا العلم يهتم بمحاولة تطوير برامج حاسوبية معقدة لتكون قادرة على أداء مهام معرفية صعبة.

ويقوم هذا العلم على ركيزتين هما البرمجيات الحاسوبية والآلة ، فالبرنامج يمثل الذهن البشري والآلة بأدواتها تمثل الجسم البشري بأعضائه.

1/2-سمات الذكاء الاصطناعي :

1-التمثيل الرمزي:

هذه السمة "تستخدم أساسا رموزًا غير رقمية وهي بهذا تشكل نقضا صارخا للفكرة السائدة أن الحاسب لا يستطيع أن يتناول سوى الأرقام".[1]

2-الاجتهاد:

تحدد هذه السمة لبرامج الذكاء الاصطناعي بنوعية المسائل التي يتناولها، فهي في العادة ليس لها حل خوارزمي معروف، ونعني بذلك عدم وجود سلسلة من الخطوات التي يؤدي إتباعها إلى ضمان الوصول إلى حل للمسألة.

وطالما لا يوجد حل خوارزمي لهذه المسائل التي يعالجها الذكاء الاصطناعي فلا بد من الالتجاء إلى الاجتهاد.

3-تمثيل المعرفة:

تعتبر هذه السمة ميزة من ميزات الذكاء الاصطناعي وهي بذلك تختلف عن برامج الإحصاء، وتمثيل المعرفة عادة لا يستخدم رموز رقمية.

4-البيانات غير الكاملة:

تتمثل هذه السمة في قدرتها على الوصول لحل المسائل حتى في حالة عدم توفر البيانات اللازمة وقت الحاجة

[1] آلان بونيه : الذكاء الاصطناعي ، تر علي صبري فرغلي ، عالم المعرفة ، الكويت، دط، 1993، ص 13.

لاتخاذ القرار، ويترتب عن نقص البيانات اللازمة [1] احتمالية أن تكون النتيجة المتوصل إليها غير مؤكدة

5-البيانات المتضاربة :

وهي القدرة على التعامل مع بيانات يناقض بعضها بعضا.

6-القدرة على التعلم :

وهي القدرة على التعلم من الأخطاء، وهي سمة من سمات السلوك المتسم بالذكاء، والتي تستفيد من الأخطاء السابقة مما يؤدي إلى تحسين الأداء.[2]

7-محاكاة السلوك الإنساني بكل السبل:

وهذه السّمة أثارت الكثير من الجدل بين باحثي الذكاء الاصطناعي، و يعني هذا أن محاكاة عملية ما شرط ضروري لفهمها.[3]

2/2- إسهام الذكاء الاصطناعي في العرفانية :

أسهم الذكاء الاصطناعي في العرفانية إسهامين رئيسيين :

1-قدم مفهوما جديدا للعقل، الذي يتمثل في معالجة المعلومات ، فالإنسان أو الكمبيوتر لا يتعامل مع العالم فقط من خلال المثير والاستجابة، فبفضل هذا التطور أصبح علم الكمبيوتر يعالج عمليات مثل التفكير، التعلم، التخزين والتجريد والاسترجاع بشكل ملموس من خلال المكونات الصلبة لجهاز الكمبيوتر.

2-وضع اختبار النظريات حول العمليات المعرفية الوسيطة لدى الإنسان في صور برامج محاكاة تحاكي هذه العمليات. فيصمم برنامج الكمبيوتر بحيث يكون قادرا على القيام ببعض العمليات المعرفية كحل المسائل الرياضية

[1] ينظر: ، آلان بونيه: الذكاء الاصطناعي ، ص16.

[2] ينظر :المرجع نفسه، ص 18.

[3] ينظر : المرجع نفسه، ص19.

وفهم النصوص المعقدة وبالتالي يتنبأ هذا النموذج بمواضع قوة وضعف العقل البشري أثناء أداء هذه العمليات.

ورغم المشكلات التي تنتج عن الذكاء الاصطناعي وخاصة في إغفاله للجوانب الانفعالية والثقافية في العمليات المعرفية فإنه يظل أحد أهم الركائز الأساسية للعرفانية.

3-الانثروبولوجيا:

إن لفظة الأنثروبولوجيا Anthropology، هي كلمة إنجليزية مشتقة من الأصل اليوناني المكون من مقطعين : أنتروبوس Anthropos، ومعناه "الإنسان" ولوجوس Logos ومعناه "علم" ومن هذا يصبح معنى الأنثروبولوجيا من حيث اللفظ "علم الإنسان" أي العلم الذي يدرس الإنسان".[1]

ومن ذلك تعرف الأنثروبولوجيا، بأنها العلم الذي يدرس الإنسان من حيث أنه كائن حي عضوي، يعيش وسط مجتمع تتحكم فيه نظر وأنساق اجتماعية وفق ثقافة معينة، يقوم بأنشطة مختلفة له سلوك محدد.

ويرى الأستاذ حسين عبد الحميد أحمد رشوان من جهته أن الأنثروبولوجيا هي: "الدراسة المتكاملة للإنسان بما تحويه من جوانب سيكولوجية وبيولوجية وفيسيولوجية وثقافية واجتماعية".[2]

إلا أنه في هذا التعريف لا يفصل بين الأنثروبولوجيا كعلم مستقل بذاته وبين سائر العلوم الأخرى ، ولذلك فإن فصله عن هذه العلوم يعطيه استقلالية في دراسة أصل الأشياء في الحياة الإنسانية ومعرفة التغيرات التي طرأت على حياته الإجتماعية العامة وكذلك تحديد المنهج المناسب في البحث.

1/3- موضوع الأنثروبولوجيا:

تدرس الأنثروبولوجيا الإنسان في كل زمان ومكان فهي لا تقتصر في دراستها على مرحلة تاريخية محددة بالذات

[1] عيسى الشماس : مدخل إلى علم الإنسان (الأنثروبولوجيا- دراسة)، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، دط، 2004 ، ص14.

[2] عامر مصباح : المدخل إلى علم الأنثروبولوجيا ، دار الكتاب الحديث ، الجزائر، دط، 2010، ص 11.

و"إنما تهتم بالأشكال الأولى والمبكرة للإنسان وأجداده وأصوله منذ أقدم العصور والأزمنة حتى يومنا هذا".[1]

وبذلك فهي تهتم بتاريخ الشعوب التي تفتقر إلى التاريخ المسجل أو المكتوب، وتطور الحضارات.

تتناول الأنثروبولوجيا مجموعة من الموضوعات ذات العلاقة بحياة الإنسان، إلا أنها تتباين في مستوياتها وأولويتها من باحث إلى آخر.

فهناك من يرى أن الأنثروبولوجيا تدرس موضوعات مختلفة لها علاقة بالإنسان ، ولكن هذا سيفقده ميزة التحليل العلمي الذي يعطي النتائج، التي ستستفيد منها البحوث العلمية، لأن ذلك يقوض فكرة استقلالية الأنثروبولوجيا كعلم، ويصبح عبارة عن تخمينات أو عموميات غير دقيقة، ومن هذا فإن الرأي الصحيح الذي له قيمة علمية ومنهجية، هو القول بأن موضوع الأنثروبولوجيا هو: دراسة سلوك الإنسان كعنصر في المجتمع منشئ للثقافة وللحياة الاجتماعية.

ومن هذا يتجلى لنا بشكل واضح أن الموضوع الرئيسي للأنثروبولوجيا يتمثل: في تحديد القوانين العامة لحياة الإنسان في المجتمع "سواء عند الشعوب البدائية أو الشعوب الحديثة والمعاصرة".[2]

ولكن لا يمكن الحسم بقول قاطع في موضوع الأنثروبولوجيا لسبب اختلاف الرواد الأوائل لهذا العلم حول موضوعه، وأن هناك اتفاق بينهم عام غير مقصود على أنه يدرس أصل نشأة الإنسان ، وبذلك فهو علم الإنسان فمثلا ابن خلدون يحدد موضوع هذا العلم في نشأة العمران البشري الذي أصله العمران البدوي ، وأنساب القبائل والشعوب الإنسانية وتأثير هذا التنظيم على سلوك الإنسان الأول ودور الثقافة في تطور القوانين والقيم المنظمة لسلوك الإنسان.

[1] حسين عبد الحميد أ حمد رشوان : الأنثروبولوجيا في المجالين النظري والتطبيقي ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ط2، 2009، ص7.

[2] مصطفى تيلوين: مدخل عام في الأنثروبولوجيا، منشورات الإختلاف، دار الفارابي، ط1، 2001، ص22.

2/3– أهداف دراسة الأنثروبولوجيا :

إن دراسة الأنثروبولوجيا تحقق مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي :

1–"وصف مظاهر الحياة البشرية والحضارية وصفا دقيقا وذلك عن طريق معايشة الباحث المجموعة أو الجماعة المدروسة ، وتسجيل ما يقوم به أفرادها من سلوكات في تعاملهم في الحياة اليومية".[1]

2–تصنيف هذه المظاهر بعد دراسة واقعية، وذلك للوصول إلى أنماط إنسانية عامة في سياق الترتيب التطوري الحضاري العام للإنسان.

3–تحديد التغيرات التي تحدث للإنسان وأسباب هذه التغيرات وذلك بالرجوع إلى التراث الإنساني وربطه بالحاضر.

4–استنتاج التوقعات لإمكانية التنبؤ بمستقبل الجماعة البشرية التي أجريت عليها هذه الدراسة.

3/3–إسهامات الأنثروبولوجيا في العرفانية :

تتلخص إسهامات الأنثروبولوجيا في العرفانية من خلال وجود فرع الأنثروبولوجيا العرفانية ، والتي تبحث في علاقة الثقافة بالذهن ، كما تبحث في التمثيلات التي يقيمها البشر في الثقافات المختلفة عن محيطهم وعلاقتهم به، وبذلك تكون الثقافة نظام عرفاني جماعي ، من حقائقها وجود اختلافات ثقافية في الإدراك، والذاكرة والاستدلال ، كما أنها تدرس مقولة الاستيلاء وتسمية الألوان وإدراكها عبر الثقافات.

ومن مبادئها التي تتقاطع مع العرفانية :

قولها أن الفكر مسيرا ثقافيا ، فالبشر مثلا يختلفون في تصنيف الأشياء باختلاف الثقافة ، وهذا الاختلاف يبين تموضع العرفنة تموضعا اجتماعيا، كما كان من اهتمامات الأنثروبولوجيا العرفاينة دراسة الخطاطة والأنماط الثقافية.[2]

[1] عيسى الشماس : مدخل على علم الإنسان (الأنثروبولوجيا–دراسة) ،ص15.

[2] ينظر : الأزهر الزناد : نظريات لسانية عرفنية ،ص 21.

وبهذا تكون الأنثروبولوجيا أحد أهم العلوم التي أسهمت في تطوير العرفانية وإثراء موضوعاتها، والبحث في كثير من الإشكاليات المتعلقة بالثقافة باعتبارها نظاما عرفاني اجتماعي.

4-اللسانيات :

يرجع مصطلح Linguistique إلى اللغة اللاتينية Lingua أي لغة أو لسان، وهو مصطلح يطلق على العلم الذي يدرس اللغة البشرية "واستعمل هذا المصطلح اللسانيات Linguistique أول مرة في المناطق الناطقة بالألمانية ثم انتقل إلى الدراسات اللغوية الفرنسية 1826 ومنها إلى بريطانيا ابتداء من سنة 1955".[1]

ومن التعريفات المتداولة في أوساط المشتغلين بالحقل اللساني نجد من يعرف اللسانيات على أنها :"العلم الذي يدرس اللغات الطبيعية الإنسانية في ذاتها ولذاتها مكتوبة ومنطوقة كانت أو منطوقة فقط ، مع إعطاء الأسبقية لهذه الأخيرة لأنها مادة خام تساعد أكثر على التحقق من مدى فعالية أدوات بحث اللساني المعاصر [.....] ويهدف هذا العلم أساسا إلى وصف وتفسير أبنية هذه اللغات واستخراج القواعد العامة المشتركة بينها ، والقواعد الخاصة التي تضبط العلاقات بين العناصر المؤلفة لكل لغة على حدة".[2]

ومن التعريفات أيضا نجد من يعتبرها "الدراسة العلمية للغة تمييزا لها عن الجهود الفردية والخواطر والملاحظات التي يقوم بها المهتمون باللغة عبر العصور".[3]

وموضوع اللسانيات هوكذلك المناهج المتبعة فيه والتي جعلت منه علما واسعا وذا خصائص متعددة جمعت بين مختلف العلوم والمجالات سواء تعلق الأمر بالعلوم الطبيعية أو العلوم الاجتماعية والإنسانية.

[1] نعمان بوقرة : اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1، 2009، ص7.

[2] عبد العزيز خليلي : اللسانيات العامة واللسانيات العربية (تعاريف ، أصوات)، منشورات دراسات ، سال ، المغرب ، ط1، 1991، ص 11.

[3] محمد محمد يونس : مدخل إلى اللسانيات ، دار الكتاب الجديدة المتحدة ، بيروت ، دط، 2004، ص9.

1/4- فروع اللسانيات :

أجمع اللسانيون على أن اللغة هي شغلهم الأول فيما يتعلق بدراساتهم وأبحاثهم، لكنهم اختلفوا في المنطلقات التي بدأوا منها، والأهداف التي سعوا للوصول إليها وكذا الوسائل والمناهج التي اعتمدوا عليها في أبحاثهم، كما اختلفت أغراضهم من الاشتغال بهذا الحقل البحثي اللغوي ونتج عن هذا الاختلاف نشأة عدة فروع من اللسانيات نذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر:

1-اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية :

اللسانيات العامة تهتم بدراسة اللغة كظاهرة بشرية تميز الإنسان عن الحيوان ، وباعتبارها نظاما إبلاغيا مميزا في حين تهتم اللسانيات الوصفية بوصف لغة ما ، ولكن كلا الفرعين سيستفيدان من النتائج التي يتوصل إليها أحدهما.

2-اللسانيات التاريخية :

وهي دراسة اللغة دراسة تاريخية أي وفق منهج تاريخي ويرجع الفضل لدوسوسير في التفريق بين الدراسات التعاقبية Diachronic والدراسات التزامنية Syncronic ودعا إلى عدم الخلط بين المنهجين.[1]

-اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية :

"ترمي الأولى إلى صوغ نظرية لبنية اللغة ووظائفها بغض النظر عن التطبيقات العملية، التي قد يتضمنها البحث في اللغات، أما اللسانيات التطبيقية فتهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات، و نتائجها على عدد من المهام العملية، لا سيما التي تدرس اللغة"[2].

و نجد أن اللسانيات التطبيقية تعنى بجوانب أخرى فمن إهتماماتها مثلا التخطيط اللغوي، و طرق تدريس

[1] ينظر: محمد محمد يونس : مدخل إلى اللسانيات، ص14.

[2] محمد محمد يونس : مدخل إلى اللسانيات، ، ص 15.

اللغات الأجنبية، و تعلم لغة الحاسوب، و الذكاء الإصطناعي، و من فروعها اللسانيات الحاسوبية.

2/4– إسهام اللسانيات في العرفانية:

بدأ إسهام اللسانيات في العرفانية حينما دحض تشومسكي التفسير السلوكي لاكتساب اللغة من خلال التعزيز والعقاب: أي تعزيز الاستجابة الصحيحة وعقاب الاستجابة الخاطئة.

وكان رده على ذلك أن جميع الأطفال الأسوياء يكتسبون لغاتهم القومية في سن متقارب مع عدم الاكتراث للبيئة التي يعيشون فيها، بل الأطفال ينتجون جمل وفق ما يتعلموه من هذه البيئة وقد توصل تشومسكي إلى أن اللغة عبارة عن بنية معرفية ذات أساس بيولوجي أو فطري ، وطريقة فهم وإنتاج واكتساب اللغة تتبع قوانين هذا النسق.

والإسهام الثاني والرئيس للسانيات هو التعاون بين اللسانيين وبين المختصين في مجال الذكاء الاصطناعي ، وهو ما نتج عنه ما يعرف الآن بعلم اللسانيات الحاسوبية الذي يهدف إلى دراسة استخدام الكمبيوتر في معالجة اللغة إذ يسعى الباحثون في هذا المجال إلى تطوير برامج لفهم وترجمة النصوص.[1]

5–الفلسفة :

يرى الإنسان ظواهر الكون على اختلاف أنواعها فيتأملها ويكون رأيا حولها ثم يجتهد في محاولة معرفة عللها وعلاقة ظواهر الكون بعضها ببعض، عندما يقوم الإنسان بهذه الخطوات يمكننا القول أنه يتفلسف أو يحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

–"ما هذا الشيء الذي يبحث عنه عقلنا؟

–ما أصله ؟

–ما علاقته بغيره من الذوات أو المعاني؟

[1] ينظر : محمد طه (علم المعرفة ، آفاق جديدة في دراسة العقل) ، ص (172، 173).

وبعبارة أخرى معنى "يتفلسف" أنه يبحث في ماهية الأشياء وأصولها وعلاقة بعضها ببعض، وليس يخلو إنسان من هذا العمل وقت ما ، فساغ لنا أن نقول: إنّ كل إنسان متوسط الفكر يتفلسف وإنّ كل الناس فيلسوف إلى حد ما، مع تفاوت فيما بينهم" [1]، إلاّ أنّ كلمة فيلسوف إذا استعملت بدقة لا تطلق إلاّ على من كان أهم أهدافه في الحياة درس طبائع الأشياء وتَعَقُّلِها وعدَّتهُ في ذلك فِكرهُ وكانت له القدرة على إدراك الأشياء بسرعة وفطنة وقد كان لكلمة فلسفة معنى عام شامل لجميع المعارف العقلية، لذلك كانت "كلمة فلسفة أو حكمة تعني حتى القرن الثامن عشر مجمل العلم العقلي".[2]

هذا يقودنا للتأكيد على أنّ الفلسفة مرتبطة بنشاط العقل وما ينتجه من علوم ومعارف، وفي الحقيقة فإنّ الفلسفة مرتبطة بحياة الإنسان من حيث هي تفكير، وقد شاع أن الفلسفة موضوع لا يتناوله إلا عقول خاصة، فالغرض من الفلسفة هو التخلي عن الجهل والوصول إلى الحق والكشف عن الباطل، والفلسفة مستمرة ما دام هناك عقل بشري يفكر ويتأمل ومنه "فإنّ نفي الفلسفة ببساطة هو نفي للعقل". [3]

ومن التعريفات الهامة للفلسفة نجد تعريف الفيلسوف الانجليزي "بيتراترند راسل"، الذي حاول توضيح ماهية الفلسفة وتبسيط مفهومها حيث يقول :"أحب أن أفهم الفلسفة على أنها وسط بين اللاّهوت والعلم، فهي تشبه اللاهوت (الدين) في كونها مؤلفة من تأملات في موضوعات لم نبلغ فيها بعد علم اليقين لكنها كذلك تشبه العلم في أنها تخاطب العقل البشري أكثر مما تستند إلى الإرغام ،سواء كان ذلك الإرغام صادرا عن قوة التقاليد

[1] س، رابوبراث : مبادئ الفلسفة ، تر أحمد أمين ، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة ، القاهرة ، دط، 2012 ، ص 15.

[2] أندريه كونت، سبو نقيل : الفلسفة، تر علي بوملحم ، كلمة ومجد ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، لبنان، ط1، 1429هـ، 2008م، ص5.

[3] محمد شطوطي : المدخل إلى الفلسفة العامة ، دار طليطلة ، الجزائر ، دط، 1430 هـ ، 2009م ، ص16.

أو قوة الوحي".[1]

ومن التعريف السابق نستخلص أن الفلسفة من وجهة نظر "راسل" لها علاقة باللاهوت "الدين" كونها تهتم بالأمور الميتافزيقية التي لم يصل العقل البشري ولم يبلغ فيها حد اليقينية، كما لها –الفلسفة–علاقة بالعلم، كونها تخاطب العقل، وتتعامل مع الظواهر العقلية المنطقية ، بعيدا عن أية سلطة قاهرة أو إرغام، وقد كان لهذه العلاقة بين العلم والفلسفة، نتائجها الواضحة في نشأة وتطوير الكثير من العلوم الطبيعية والإنسانية.

1/5–إسهامات الفلسفة في العرفانية:

تعد العرفانية مظهر من مظاهر الصراع الذي يضرب بجذوره في الفلسفة الغربية، وقد تجلى هذا الصراع في الحضارات الأخرى في اتجاهين رئيسين وذلك من خلال نظرتهم إلى مشكلة المعرفة:

1–الإتجاه الإمبريقي: "ومثله فلاسفة الجزر البريطانية مثل لوك Locke وهيوم Hume ومل Mill الذين يرون العقل صفحة بيضاء تتأثر بالمثيرات الخارجية ، وتتكون المعرفة بالتالي من الارتباطات بين هذه المثيرات".[2]

2–الإتجاه العقلي : ويمثله ديكارت الذي يعد مذهبه من أكثر المذاهب الفلسفية صدقا ووضوحا في التعبير عن روح العصر،"تمثل فلسفة العقل الآن، عند عدد كبير من الفلاسفة، الفلسفة الأولى والمشكلات المتعلقة باللغة والمعرفة والأخلاق والمجتمع والإدارة الحرة والعقلية.".[3]

فالفلسفة في معظمها ما هي إلا محاولات للإجابة عن الأسئلة التي تنشأ في عقل الإنسان حين يتأمل ويفكر في ظواهر الكون.

[1] حسين علي : ما هي الفلسفة ، مؤسسة ديمو برس للطباعة والتجارة ، بيروت ، دط، 2012 ، ص 39.

[2] محمد طه : علم المعرفة آفاق في دراسة العقل ، ص 137 ، 138.

[3] جون سيرل : العقل ، اللغة والمجتمع (الفلسفة في العام الواقعي) تر سعيد الغانمي ، دار العربية للعلوم ،دب، ط1، 1427هـ، 2010م، ص8.

وقد ذهب أصحاب الاتجاه العقلي إلى "أن طريقة الحصول على المعرفة هي بالتعويل على موارد المنطق والعقل وهذا النوع من التفكير لا يعتمد على معطيات الخبرة بل ينطلق من الحقائق الأساسية التي يطلب أن تكون موجودة ولست نابعة من الخبرة"[1] ، وقد مثل هذا التيار فلاسفة أوروبا خاصة ديكارت وكانط وتلخصت نظريتهم العقلية في:

-وجود مقولات عقلية فطرية في العقل الإنساني مسؤولة عن المعرفة.

-العرفانية تقوم على تبني الاتجاه العقلي من حيث وجود دور فعال للعقل والمقولات القبلية أو المتغيرات الوسيطة بين المثير والاستجابة.

-رفض فكرة اعتبار السلوك نتيجة سلاسل متصلة من الارتباطات كما في الاتجاه الإمبريقي.*

-بهذا قدمت الفلسفة أساسا للعرفانية وعلومها من ناحية ومن ناحية أخرى حاولت التصدي لها فيما يتعلق بطبيعة المعرفة ، فهي تحاول إعادة قراءة مشكلات المعرفة في الاكتشافات الحديثة للعرفانية.

6-علم الأعصاب المعرفي :

هو مجال بحثي يهتم بالدراسة العلمية للركائز العصبية ويعتمد على النظريات المعرفية للدلالة على علم الأعصاب وهو مرتبط بعدة مجالات المتداخلة لعلم النفس وعلم الأعصاب مثل علم النفس الفسيولوجي وعلم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي.

وتكمن مهمة علم الأعصاب المعرفي في أنها "وصف كيف يعمل الدماغ لكي ينتج الأفكار، تاريخيا بواسطة بعض أجزاء الدماغ من خلال دراسة تلك الأجزاء".[2]

[1] جوليان باجيني : الفلسفة ،تر أديب يوسف شش ، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر ، دمشق ، ط1، 2010 ، ص30.

* مذهب يرى أن الخبرة هي مصدر المعرفة ، وهو نوع من المناهج يعتمد على وصف الظواهر الميدانية ويقابلها باللغة العربية تجروبي.

[2] حيدر لازم الكنائي : علم الأعصاب المعرفي ، الحوار المتمدن ، العدد 4786، 2015/04/24 ، مقال إلكتروني www.ahewar.org

ولعلم الأعصاب المعرفي أصل فلسفي فقد كان الفلاسفة يولون اهتمامهم لموضوع العقل ، فمثلا نجد أرسطو اعتقد أن الدماغ هو نظام لتبريد الجسم وطاقة الذكاء تكمن في القلب.

أما الطبيب الروماني (Gelen) جيلن يعتبر أول من اقترح في القرن الثاني بعد الميلاد أن الدماغ هو مصدر النشاط العقلي، ومن الناحية التاريخية كان ثمة اعتقاد قديم للبحوث على الدماغ البشري بصلته الوثيقة بفهم العمليات الذهنية.

وجاءت دراسات بروكا في العصر الحديث لتركز على الوظائف العقلية للمناطق الخاصة في الدماغ من خلال دراسة تأثيرات أجزاء الدماغ المختلفة المتضررة في الوظائف النفسية.

ويرجع له الفضل في إكتشافه في القرن التاسع عشر ما يعرف اليوم بمنطقة بروكا المتواجدة في الفص الأيسر من الدماغ المسؤولة عن نطق اللغة.

وفي الوقت الراهن وفي الإطار العام للعلوم العرفانية يعد علم الأعصاب (أو مبحث الجهاز العصبي) دراسة للنظام العصبي.[1]

ومن خلال ما سبق فعلم الأعصاب يكتسي أهمية قصوى في المساهمة في المعارف البشرية ولذلك يجب على العلماء العرفانيين أن يكون لديهم فهما قاعديا ووعيا بالمبادئ العلمية العصبية بهدف الوصول إلى تطوير نماذج مضبوطة مع أخذ الخصائص الفيزيولوجية العصبية والتشريحية بعين الاعتبار.

1/6-إسهام علم الأعصاب المعرفي في العرفانية:

بدأ إسهام علم الأعصاب في العرفانية في نهاية الخمسينيات من القرن الماضي على يد باحثين في علم الوظائف

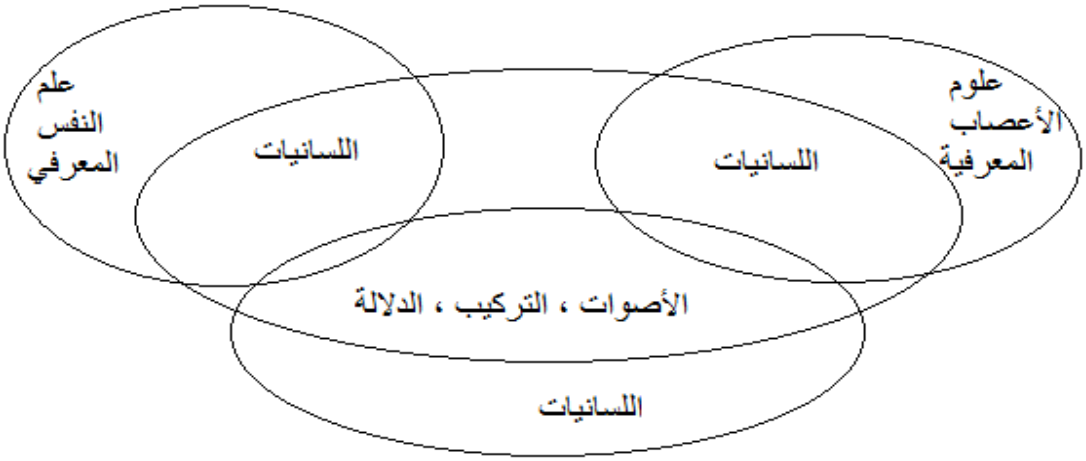
[1] ينظر : عمر بن دحمان : الاستعارات والخطاب (مقاربة معرفية معاصرة) ، رسالة دكتوراه قسم اللغة العربية وآدابها ، كلية الآداب واللغات ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ، 2012/07/03 ، ص19.

العصبية للأعضاء هما "هيوبل"D.Hubel و"ويزل"T.Wesel، حيث توصلا إلى وجود تخصص في الخلايا التي تستجيب للخصائص المختلفة للمثيرات وبالموازاة مع ذلك بدأت بحوث "روجر سبري"R.Sperry، والذي توصل من خلال بحوثه مع زملائه إلى اكتشاف تمايز بين النصفين الكرويين للمخ ووظائفهما ، فالنصف الأيسر من الدماغ متخصص في وظائف اللغة والوظائف التحليلية ، والنصف الأيمن متخصص في الجانب الحدسي الابتكاري والموسيقى. وفي منتصف الثمانينيات تطور هذا الدور بالبحث في فروض ونماذج حول عمل هذه الوظائف، كنتيجة للتعاون بين علم الأعصاب وعلم الذكاء الذي نتج عنه نشوء علم الأعصاب المعرفي.[1]

ويمكن التمثيل لعلاقات وإسهامات العلوم العرفانية في اللسانيات العرفانية، بالمخطط التالي الذي وضعه "ألبير دي كريستو"Albert,Dicristo فهو يعبر –المخطط– بوضوح عن المكانة التي تحظى بها اللسانيات العرفانية بالنسبة للعلوم العرفانية الأخرى، وكذا المجالات التي تتقاسمها مع اللسانيات العصبية والنفسية، وما يرتبط بها من مباحث متعددة، صوتية دلالية ، تداولية.

التعلم الإدراك

[1] ينظر : طه محمد (علم المعرفة : آفاق جديدة في دراسة العقل) ، ص 174 ، 175.



الاستدلال اللغة

المعرفة العلوم العرفانية الانتباه

المبحث الثاني : اللسانيات العرفانية وبعض نظرياتها :

I-اللسانيات العرفانية:

مصطلح لساني حديث يقصد به ذلك التيار اللساني الذي تطور رسميا في ثمانينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد ظهر هذا المصطلح أواخر القرن التاسع عشر وشاع استعماله في القرن العشرين، نتيجة اهتمام عدد من اللسانيين بالبحث في علاقة اللغة بالذهن، وعلاقة بنيتها بالأشياء الخارجة عنها وقد حظي هذا التيار باهتمام بالغ وانتشار واسع، خاصة مع بروز كتابات مؤسسيه الأوائل، لايكوف، تالمي، فاكونير، لانقاكر.

وإذا أردنا إعطاء تعريف دقيق للسانيات العرفانية فإنه لمن الضروري لنا التمييز بين اتجاهين لسانيين معرفيين (عرفانيين) يشتركان في هذه التسمية، ويمكن التمييز بينهما من خلال هذين التعريفين واللذين يبدوان مختلفي للمصطلح نفسه.

أولهما ما أورده "**هادمود بوسمان**" "**Hadumed Bussmann**" في قاموسه قائلا :"أنّ اللسانيات العرفانية اتجاه في البحث متداخل التخصصات تطور في نهاية الخمسينيات في الولايات المتحدة ويعنى بدراسة العمليات الذهنية لاكتساب واستخدام المعارف واللغة ، وهو على خلاف مع النزعة السلوكية المركزة على السلوك القابل للملاحظة والسيرورات استجابة –مثير (...) والدراسة فيه هي بحث في البنية الذهنية أو المعرفية وتنظيمها بتحليل الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الإنسان في عملية التفكير وتخزين المعلومات ، وعملية الاستيعاب ، وإنتاج اللغة".[1]

أما ثانيهما ما جاء في معجم **اللسانيات والتداولية** لواضعه آلان كروزAlan Cruse الذي قدم التحديد الثاني بتفصيل أكبر حيث قال :"هي مقاربة لدراسة بنية اللغة والسلوك اللغوي والتي تطورت فعليا منذ الثمانينيات يندرج خلف هذه المقاربة عدد من الأطروحات الأساسية تقول الأولى أن اللغة موضوعة لغرض تبليغ المعنى (....) وتقول

[1] عمر بن دحمان : الاستعارات والخطاب الأدبي (مقاربة معرفية معاصرة)، ص19، 20.

الثانية بتجسيد المقدرات اللغوية ، وأنها غير منفصلة عن القدرات المعرفية الكلية، إذ لا وجود لقسم من الدماغ مستقل بذاته مخصوص باللغة (...) أما الأطروحة الثالثة فتقول أن المعنى تصوري بصفة طبيعية ويتضمن صورة مشتركة أو متأثرة بالمادة الخام المدركة حسيا والمتصورة بطرق مخصوصة تتمسك اللسانيات المعرفية (العرفانية) بأن مقاربة شروط الصدق لا تستطيع إعطاء تعليل كاف للمعنى وللسانيات المعرفية (العرفانية) اتصال وثيق بعلم النفس المعرفي وإنّها تتكفل على الخصوص بالاشتغال على بنية وطبيعة التصورات."[1]

وأول ما نلاحظه من خلاف بين التحديدين السابقين هو الاختلاف في تحديد تاريخ بداية هذا الفرع من الدراسة اللسانية، ففي الوقت الذي يعود به "بوسمان" للخمسينيات، يذهب به آلان كروز إلى الثمانينيات وذلك راجع بالأساس لكون كلا من الباحثين ربط تحديده باتجاه مختلف عن الآخر رغم أنهما يندرجان ضمن الإطار العرفاني العام نفسه.

والاتجاه الثاني في الحقيقة ما هو إلا ردة فعل عن الاتجاه الأول المتمثل في النظرية التوليدية لصاحبها نوام تشومسكي والتي تندرج ضمن النظريات المعرفية أيضا.

وتعود العديد من الدراسات والمصادر بنشأة اللسانيات العرفانية إلى1987، العام الذي صدر فيه كتاب لايكوف وكذلك كتاب النحو العرفاني لانقاكر، ثم تبع ذلك عام 1988 صدور مقال لتالمي أحد الأربعة المؤسسين للسانيات العرفانية، وكلل ذلك كله بإنشاء وتأسيس جمعية اللسانيات العرفانية 1989 وإطلاق مجلة اللسانيات العرفانية 1990، وكانت إرهاصات هذا لتيار اللساني قد بدأت مع صدور كتاب "الاستعارات التي نحيا بها" لجورج لايكوف ومارك جونسون عام 1980 وتبلور مصطلح اللسانيات العرفانية وأصبح يطلق على "تيار يجمع عدد من

[1] عمر بن دحمان ، الاستعارات والخطاب الأدبي ، ص20.

النظريات التي تشترك في الأسس والمنطلقات ولكنها مختلفة متنوعة متداخلة في بنائها ومشاغلها وتوجهاتها"[1]، وتوصف كونها تيار أو حركة، لأنها ليست نظرية مخصوصة بل هي مقاربة تعبر عن مجموعة مشتركة من المبادئ والافتراضات، التي أدت إلى فضاء متعدد من النظريات المتكاملة ، والمتداخلة أيضا.

وكان توجه الدراسات اللسانية العرفانية توجها ذات اهتمام خاص بالمعارف المختلفة التي تؤطر الذهن البشري، والمدركة عن طريق الجهاز اللغوي، وبذلك اعتبر هذا الاتجاه "تيارا حديث النشأة ، يقوم على دراسة العلاقة بين اللغة البشرية والذهن والتجربة بما فيها الاجتماعي والمادي والبيئي أي العلاقة بين اللغة+ الذهن+ الترجمة (الاجتماعية والمادية والبيئية)".[2]

وناقش الدرس اللساني العرفاني إشكالات كبرى من قبيل تلك المتعلقة بالهندسة البنيوية والوظيفية للمعارف اللسانية التي تتكون منها الملكة اللغوية، وكذلك ما يتعلق بالعلاقة بين اللغة والخاصيات الرمزية للذهن مثل الذاكرة الاسترجاع والترميز وأساليب المعالجة اللغوية، كما اهتمت بتفسير ودراسة طرق اكتساب وتعلم اللغة لدى الطفل في مراحله الأولى ودراسة أخطاء الإنجاز اللغوي واضطرابات اللغة.

والملاحظ أن هذه الإشكالات تحيل جميعها إلى ما يتعلق بالذكاء الإنساني اللامحدود، وبذلك تبرهن على أن اللسانيات العرفانية مرتبطة بالعلوم العرفانية الأخرى التي تشتغل على اللغة من قبيل علم النفس العرفاني وعلم الأعصاب والذكاء الاصطناعي.

1- مبادئ اللسانيات العرفانية :

ذهب لايكوف إلى أن اللسانيات العرفانية تقوم على مبدأين أساسيين هما "مبدأ الالتزام بالتعميم ومبدأ الالتزام

[1] الأزهر الزناد : نظريات لسانية عرفنية ، ص27.

[2] عطية سلمان أحمد : الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، ص55.

المعرفي".[1]

أ- مبدأ الالتزام بالتعميم :

يقوم هذا المبدأ على استيعاب الدرس اللساني العرفاني لجميع مظاهر النشاط اللغوي، والملاحظ أن اللسانيات العرفانية ترفض دراسة اللغة على أنها "منظومات مستقل بعضها عن بعض (صوتي، صرفي، إعرابي، دلالي، معجمي تداولي... إلخ"[2]، فهدف اللسانيات العرفانية الأساسي هو دراسة اللغة كبنية كلية في تفاعلها وتكاملها واشتغالها وفق الأرضية العرفانية العامة.

ب- مبدأ الالتزام العرفاني : ويتمثل هذا المبدأ في السعي إلى إقامة حقائق لغوية توافق الحقائق العرفانية الثابتة في سائر العلوم العرفانية،و نجد أن جميع اللسانيات العرفانيين قد أجمعوا على أن اللغة هي محور الدراسة و أن جميع البني اللسانية جاءت لتخدم المعنى والدلالة التي تعد المحور الرئيسي في مقاربتهم العرفانية وذلك عكس مذهب تشومسكي الذي يركز اهتمامه على الترتيب.

II- بعض نظريات اللسانيات العرفانية :

1- نظرية الاستعارة المفهومية :

صدر كتاب "الاستعارات التي نحيا بها" عام 1980 للباحثين الأمريكيين "**جورج لايكوف**" و"**مارك جونسون**"، ليشكل بذلك انقلابا في المفهوم الكلاسيكي للاستعارة –كما يوحي بذلك إسمه- فلم تعد الاستعارة مبحث من مباحث الدراسات الأدبية فحسب بل تجاوزت ذلك لتصبح جزء من حياتنا اليومية، فما هي الأسباب التي دفعت بالباحثين للخوض في هذا الموضوع ، والبحث في مفهوم الاستعارة ومحاولة تحديد مجالها؟ ولماذا اعتبرا

[1] الأزهر الزناد : نظريات لسانية عرفنية ، ص32.

[2] المرجع نفسه، ص33.

الاستعارة جزء من لغة الحياة اليومية؟ الإجابة عن هذه الأسئلة نجد بعضا منها في مقدمة كتابهما حيث نقرأ "إن ما جمعنا هو الاهتمام المشترك بالاستعارة فقد لاحظ مارك جونسون MARK Johnson أن جل التصورات الفلسفية التقليدية لا تسند إلى الاستعارة سوى دور صغير أو لا تسند إليها أي دور، في فهم العالم وفهم أنفسنا وقد كان جورج لايكوف قد كشف براهين لغوية تبين أن الاستعارة منتشرة في اللغة والفكر اليوميين، وهي براهين لا توافق أية نظرية أنجلوأمريكية حول المعنى ، سواء في اللسانيات أو الفلسفة فقد اعتبرت الاستعارة، في كلا الحقلين، مسألة هامشية. وقد كنا نحدس أن الأمر يرتبط بعكس ذلك ، بمسألة مركزية قد تكون مفتاحا لتفسير كاف للفهم".[1]

مما سبق يتضح لنا أن الإشتغال بالمعنى والفهم هو أحد أهم الأسباب الرئيسية التي دفعت بهما إلى الاهتمام بالاستعارة وكانت بذلك بداية الثورة على التصورات التقليدية الفلسفية منها واللسانية، ومحاولة لبناء مشروع جديد يتأسس على فهم متحرر لطبيعة المعرفة الإنسانية بشكل عام ويعرف لايكوف وجونسون الاستعارة في كتابهما بأنها :"آلية جوهرية في [حصول] الفهم البشري، كما تشكل آلية لخلق دلالات جديدة وحقائق جديدة في حياتنا"[2].واضح من تعريفهما للاستعارة ربطهما لها بحياتنا اليومية فهي ليست بمعزل عنها "فالاستعارة أساسا ليست من أمر اللغة وإنما هي ظاهرة ذهنية قبل أن تكون لغوية حيث طرح الكتاب رؤية مفادها أن الاستعارة هي عملية ذهنية وليست لغوية وإن ما اصطلح عليه تقليديا بكونه استعارة ليس إلا تجليا للاستعارة الذهنية أو تعبير عنها"[3].

ويقدم لايكوف في كتابه الاستعارات التي تقتل أو حرب الخليج تعريفا يوضح فيه مدى ملازمة الاستعارة لحياتنا اليومية يقول : "استطعنا تنظيم العالم واحتواءه (...) وما دام نسقنا التصوري استعاري بطبيعتة ، فإن الاستعارة ليست

[1] جورج لايكوف ، مارك جونسون : الاستعارات التي نحيا بها ، تر عبد المجيد جحفة ، دار توبقال للنشر ، الإسكندرية ، ط2، 2009، ص15.

[2] المرجع نفسه، ص 189.

[3] عبد الله الحراصي: دراسات في الاستعارة المفهومية، مؤسسة عمان للصحافة والأنباء والنشر والإعلان ، مسقط ، عمان ،ط3، 1423هـ، 2002م، ص19.

شعرية بلاغية تجميلية إنها بالدرجة الأولى ملازمة لحياتنا اليومية لا نكاد ندركها في كثير من الأحيان وبالتالي لا يمكن الحديث عن إنزياح اللغة الاستعارية عن اللغة العادية ، فالعادة هي الاستعارة لا غيرها".[1]

ومن هذا التحديد تصبح الاستعارة بحسب نظر العرفانيين عملية ذهنية لا لغوية.

بهذا فإن فكرة الاستعارة المفهومية خالفت الفكرة الكلاسيكية التي ترى أن العقل يقوم على الحقيقة ومجاله القضايا التي تقبل الصدق والكذب ، أما الفكرة الحديثة فترى أن مظاهر التخيل في العقل هو مكون مركزي من مكونات العقل لا مكون زائد يضاف إلى الحقيقة.

– المبادئ المؤسسة للاستعارة عند العرفانيين :

تأسست الاستعارة عند العرفانيين على مبادئ نلخصها في النقاط التالية :

1–طبيعة الاستعارة تصورية وما الاستعارة اللغوية إلا مظهر من مظاهرها.

2–النظام التصوري قائم في جزء كبير منه على أسس استعارية.

3–الاستعارة تتمظهر في كل جوانب حياتنا اليومية وممارستنا التجريبية.

4–تتلخص وظيفة الاستعارة في كونها تمكننا من تمثيل أفضل للمفاهيم المجردة، وليس لغايات جمالية فنية فحسب.

5–المشابهة ناتجة عن تفاعلنا مع الأشياء.

6–الاستعارات هي نتاج لتصوراتنا الثقافية وأية استعارات من خارج تجاربنا الثقافية قد تؤدي إلى تعطيل عملية الفهم والتواصل بين الأفراد.

وبهذا فإن الاستعارة عند العرفانيين هي عملية فهم لميدان أو مجال تصوري ما عن طريق ميدان أو مجال تصوري آخر

[1] جورج لايكوف : حرب الخليج أو الاستعارات التي تقتل ، تر عبد المجيد جحفة ، عبد الإله سليم عبد الإله، دار توبقال ، المغرب، ط1، 2005،ص12

مثل فهم الحياة عن طريق الرحلة والجدال عن طريق الحرب.

"ولنقل بعبارة العرفانيين أن الاستعارات التصورية طريقة في التفكير وأن التعابير الاستعارية طريقة في الكلام".[1]

لقد أخرج اللسانيون العرفانيون الاستعارة من مجالها اللغوي الضيق، الذي حوصرت فيه لقرون– من عصر الفلاسفة اليونان إلى البرغماتيين– إلى مجال أوسع وأرحب، فلم تعد الاستعارة تعني مجرد ظاهرة لغوية، بل تجاوزت ذلك المفهوم وأصبحت عملية إدراكية كامنة في الذهن اكتسبت في جوهرها طبيعة وصبغة تصورية.

2– النظرية العرفانية المجسدنة :

تطورت فكرة الجسدنة واستقامت نظرية متكاملة وتوسعت العناية بها في سائر العلوم العرفانية والعصبية العرفانية أساسا.

ففكرة الجسدنة نشأت موازية لفكرة الاستعارة المفهومية، فلاستعارة تمثيل لمجال على أساس مجال آخر، والجسدنة تمثل للمفاهيم المجردة على أساس الجسد من قبيل الغضب والفرح والخوف والحزن والقلق.

فالجسدنة تتجاوز مجال الاستعارة المفهومية من حيث أنها وفرت مجالا أوسع لدراسة الذهن مطلقا بتبين مظاهر تجسدنه في سائر الأنشطة، والتصورات غير الاستعارية من قبيل الاسقاطات المفهومية كالقياس والمزج وتظل الاستعارة المفهومية خير مورد لفكرة الجسدنة، فيمثل الجسد، في آن، مجال الهدف في تمثيل الأحاسيس، ومجال المصدر في تمثيل مفاهيم أخرى عديدة.[2]

– نماذج الجسدنة :

تتعدد نماذج الجسدنة ، فهي على درجات منها العادي البسيط مما يعيشه الكائن البشري في أبسط مظاهر الحياة

[1] محمد الصالح البوعمراني:في علم الدلالة العرفاني دراسات نظرية و تطبيقية، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس،ط1،2009 ، ص 124.

[2] ينظر الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية ، ص194.

ومنها ما يتعلق بأعلى الوظائف العرفانية تصورا وتخيلا وفهما واستحضارا ، "ففي الحياة اليومية يعود إلى الوعي وعي الذات بجسدها في بعض المقامات".[1]

ومن نماذج التجسدن في الحياة اليومية: مثل ما يكون في توجيهات الطريق عند إرشاد من لا يعرف وجهته فنلاحظ ما يفعله الشخص الذي يقوم بتوجيهات الآخر، في طريقة استدارته أو تحويل جسده في الفضاء ليكون موقع المعني مواجها له، وفي ضوء ذلك تتوزع المعالم إلى ما قبل، وما بعد إلى اليمين أو اليسار، وفي ذلك الكثير من مظاهر الإسقاط التي تكون ما بين توجيهات أجسادنا، وتوجيهات الأشياء ومن ذلك أمام السيارة أو الشجرة والدار والجامع.

ومن نماذج الجسدنة تمثيل المفاهيم التجريدية على أساس جسدي فيزيولوجي، ومنها مفهوم الغضب، فقد كانت الانفعالات أحوالا ذهنية عرفانية صرفة، ولكن ثبت أن سرعة دقات القلب، وارتفاع درجة الحرارة السطحية في الجسم متواتران في الانفعالات المختلفة و يتخذ لايكوف من هذه الحقيقة رافدا يسند تجسدن الانفعال بتوسط النظام العصبي الفيزيولوجي.

3-نظرية الخطاطة :

يحدث أن يتم أحدنا جملة ما قبل أن يتمها من ينطق بها أو يستكمل الباقي من شيء ما ، وفعلنا ذلك ناتج عما يعرف اصطلاحا بالخطاطة ، فما هي الخطاطة، وكيف تشتغل.

يرجع الأزهر الزناد في كتابه نظريات لسانية عرفنية أصول مفهوم الخطاطة إلى بداية القرن العشرين مع أعمال بياجي وبارتلات ، كما يشير إلى أنّ البعض يذهب إلى أن مفهوم الخطاطة قديم ويعود إلى القرن الثامن عشر مع أعمال

[1] عطية سليمان أحمد : الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية ، ص72.

كانط.[1]

"والخطاطة بنية خيالية تستعمل لتعريف المفاهيم والأفكار وهي ترادف مفهوم الإطار عند ستارل فيلمور ولتوضيح هذا المفهوم قدم فيلمور تصور "الثلاثاء" فهذا اليوم الثاني من أيام الأسبوع ، ولكن ليس في العالم الخارجي شيء فيزيائي يسمى أسبوعا ، إنّه تصور اخترعته بعض الثقافات وتعني به وحدة لقياس الزمان مكونة من سبعة أيام متتالية"،[2]فالخطاطات أبنية معرفية على غاية من العموم والتجريد تساعد الفرد على الاستدلال المناسب كما تساعده على ملء الفراغ فتسهل وتيسر له الوصول إلى الأحداث انطلاقا من معلومات جزئية أو بسيطة ، مثلا لو قال شخص ما : ذهب زيد إلى عرس البارحة ، وقام صباحا على ألم برأسه. فأغلب الظن أننا نربط ألم رأسه بسهره في العرس ليلة أمس وما رافق ذلك من غناء ورقص...إلخ والحقيقة أنّ ذلك ليس بالضرورة السبب الفعلي لألم رأس زيد،وهذا الرّبط بين السهر وألم الرأس قام على أساس خطاطة تنتظم وفقها المعلومات في أذهاننا بطريقة توجه ما نتوصل له من استنتاجات.[3]

-أنواع الخطاطة :

تقوم الخطاطة بنقل الصورة من الواقع إلى العقل ليتم بعدها الربط بينهما وبين الصور التي يصنعها خيال العقل بواسطة الاستعارة ومن بين أنواع الخطاطة :

1- خطاطة الميزان :

[1] ينظر : الأزهر الزناد : نظريات لسانية عرفنية، ص161،162.

[2] وسيمة نجاح مصمودي : المقاربات العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، ص142.

[3] ينظر : الأزهر الزناد : مرجع سابق ، ص164.

" تعتبر خطاطة الميزان من أهم الخطاطات التي تحكم تجربتنا الحياتية [...] فالتوازن نتعلمه عن طريق أجسادنا فنلاحظه في محاولتنا الوقوف والانتصاب وحفظ التوازن [...] وكذلك حين نشعر بحرارة أو برودة في أجسادنا [...] هذه التوازنات يمكن أن تنسحب على مجالات أخرى أكثر تجريدا وذلك عبر الإسقاط الاستعاري."[1]

2- خطاطة المسار :

نرتبط مع العالم الذي نحيا فيه بمجموعة من المسارات المتعددة والمختلفة ، مثل المسار من المنزل إلى العمل أو الجامعة أو من المطبخ إلى قاعة الجلوس ، كما هناك مسارات أخرى موجودة في خيالنا، نحو الإنشغال من فكرة إلى فكرة أخرى.

"في جميع هذه المسارات نسلك نفس الأجزاء المشكلة للبنية الجلشطالتية الكلية عبر المراحل التالية :

1-المصدر أو نقطة الإنطلاق.

2-الهدف أو نقطة النهاية.

3-الأماكن المتتالية الرابطة بين المصدر والهدف".[2]

إذن خطاطة المسار لها دور محوري في بنية حياتنا الفيزيائية، كما تنظم أفكارنا ونشاطاتنا المجردة.

3-خطاطة الدورة :

"هناك دورات في حياة الانسان يمر بها مثل دورة حياته في الدنيا من الميلاد والنمو ، والشباب والشيخوخة ، ثم الموت ، وهي عبارة عن تكررات منتظمة لدورات متفاعلة مثل نبض القلب والنفس ، والحيض ...إلخ وهي دورات نعيشها في كثير ممن شؤون حياتنا." [1]

[1] عطية سليمان أحمد : الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية ، ص66.

[2] المرجع نفسه، ص67.

4–خطاطة الاحتواء :

لأننا نتعامل جسديا مع الأشياء المحيطة بنا كأوعية فإن تفاعلنا مع محيطنا يكشف أن تجربتنا الحياتية محكومة بهذه الأوعية ، فحركتنا تكون داخل فضاء أو خارجه ، وكما أننا نستعمل الأشياء بوضعها داخل أو خارج ، فكل نشاط نقوم به في حياتنا اليومية تقريبا خاضع لخطاطة الوعاء ، فنحن إما داخل المنزل أو خارجه ، أو داخل السيارة أو خارجها ...إلخ، ويمكن أن تتوسع هذه الخطاطة لتشمل الإسقاط الاستعاري ويتضح ذلك في عبارات من قبيل : خرج من عقله ، دخلت في حوار معهم ، وبهذا فإننا نتعامل مع هذه الحالات الأكثر تجريدا باعتبارها شكلا ولها حدود ، كما نظرنا إليها كوعاء له داخل وخارج.

5– خطاطة القوة :

تحكم ممارستنا اليومية في مجملها بخطاطة القوة ، فنحن نحتاج القوة عندما نمشي وعندما نتكلم ونتنفس ، وتتعدى هذه الخطاطة واقعنا التجريبي لتهيكل أفكارنا وتجاربنا المجردة.[2]

6– خطاطة الرّبط :

نرى العديد من الترابطات في حياتنا اليومية ، فهناك ترابطات بين الأشياء، وترابطات اجتماعية كما تترابط الأحداث سببيا ، ويمكن لهذه الخطاطة –خطاطة الرّبط– أن تتوسع لتشمل الاستعارة وتنطبق بذلك على ترابطات مجردة ، مثل الرّبط بين النتائج والمقدمات.[1]

[1] عطية سليمان أحمد : الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية ، ص67.

[2] المرجع نفسه، ص 68 ، 69.

4-نظرية الأفضية الذهنية :

جاءت أعمال ودراسات "فوكونياي" لتدحض النظرية الفلسفية والنحوية الكلاسيكية، التي اكتفت بدراسة الجملة معزولة عن سياقها ، كما دحضت "مسلمة منطقية يعتقد أصحابها أن الدلالة اللغوية يمكن الإحاطة بها باعتماد أدوات المنطق الشكلي"[2] ، وبذلك وضع هذا الباحث الأساس لنظرية عرفانية عرفت بـ"نظرية الأفضية الذهنية".

تنطلق هذه النظرية من القول بوجود فضاء ذهني يتضمن مجموعة معارف ، والتعريف العرفاني لهذا الفضاء الذهني يتلخص في كونه "جملة من المعلومات المنظمة المتعلقة بالمعتقدات والأشياء،ويتكون من عناصر وليس من الضروري أن تكون لتلك العناصر مراجع (في المعنى السوسيري) وقد يحدث أن يطابق فضاء ذهني حالا من حال الأشياء في الكون (مطابقة كلية أو جزئية) فيكون التطابق بين عنصر من عناصره وشيء من الواقع ، ويكون التطابق بين خصائص ذلك العنصر وخصائص الشيء الواقعية".[3]

ويمكن فهم المقصود من خلال التصور التالي :

صورة الشيء في الذهن (الفضاء الذهني عن الحمار مثلا) ----> تطابق واقعية لشيء آخر (صورة إنسان يسلك سلوك غبي مثله [مطابقة جزئية]) --- > يطلق على هذا الإنسان حمارا (نتيجة للمطابقة بين شيئين أحدهما في الواقع [إنسان غبي] والآخر في الفضاء الذهني للمتكلم [الحمار في غبائه] هذا هو المعنى الذهني ومفهومه العرفاني ببساطة ، نوضحه أكثر من خلال هذه المعادلة :

---

[1] ينظر : عطية سليمان أحمد : الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، ص69.

[2] الأزهر الزناد : نظريات لسانية عرفنية ، ص 197.

[3] المرجع نفسه، ص 206.

شيء في الواقع + شيء في الذهن (يتطابقان أو يشتبهان) = يحل الأول محل الثاني.[1]

"والمتكلم ينشئ ما لا نهاية له من الأفضية الذهنية ، ويكون نشوء هذه الأفضية الذهنية نشوء آنيا وفوريا أثناء العملية الكلامية ، وهذه الأفضية الذهنية تتعدد وتتوالد ، وعادة ما ينبني فضاءان ذهنيان ، فضاء واقعي وفضاء ذهني "[2] ، وبهذا يكون الفضاء الذهني عبارة عن بنية عرفانية يترابط فيها فضاءان واقعي وذهني ويلعب النشاط اللغوي دور في نشوء وتوالد هذه الأفضية الذهنية.

[1] ينظر: عطية محمد سليمان : الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، ص 73.

[2] الأزهر الزناد : نظريات لسانية عرفنية ، ص 206.

الفصل الثاني

تعليمية اللغة العربية في ضوء

علم النفس المعرفي

المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية أساليبها و مهاراتها:

I- تعليمية اللغة تعريفها، عناصرها:

كانت المدرسة ولازالت إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية الهامة والمحورية، وتكمن هذه الأهمية في كونها مؤسسة تسعى إلى تربية وتعليم وإعداد الأجيال.

ومع التقدّم الحاصل في العلوم المرجعية للعملية التربوية؛ كعلم النفس و خاصة علم النفس المعرفي، وكذا علم اجتماع التربية، فإن مناهج وطرائق تقديم المواد الدراسية، عرفت تطورا وتغيّرا، بل إنّ المواد المدرسية نفسها ما فتئت تتطوّر و تتغير لذلك لم يكن بالإمكان إبقاء أي ممارسة تعليمية معزولة عن هذا التطوّر والتقدّم العلمي الذي عرف مسارا متسارعا في القرن العشرين وبدايات القرن الواحد و العشرين وقد اصطلح على تسمية كل ما يتعلق بالعملية التربوية و التدريسية بالتعليمية؛ فما المقصود بها؟ وما هي وسائلها وأركانها الأساسية؟

1- تعريف التعليمية:

"التعليمية هي مجموعة الجهود و النشاطات المنظمة و الهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف و المكتسبات و المهارات و الكفايات و على استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة"[1].

وبهذا يمكن اعتبار التعليمية لا تقتصر على إعداد الجهود و النشاطات المنظمة و الهادفة إلى مساعدة المتعلّم وإنّما تتجاوز ذلك إلى دفعه لتعديل مواقفه من العلم والمعرفة والثقافة.

"وبعبارة أدق فإنّ التعليمية تؤسس نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى مختلف المواد، موضوعها هو النشاط التعليمي التعلمي أي نشاط التعليم و التعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها"[1].

[1] أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، ط1، 1429هـ،2008م، ص 39.

فهي علم له قواعده ونظرياته التي تساعد المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف واكتساب المهارات والكفايات.

وتنقسم التعليمية إلى قسمين:

أ- التعليمية العامة:

وهي المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف والتي تحقق الفائدة لجميع التلاميذ في اكتساب المعارف وتحصيلها.

ب- التعليمية الخاصة:

وهي النشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية فهي تشكّل مجموعة النشاطات المرتبطة بمادة معينة و النّابعة من طبيعتها العلمية والتي تبنى عليها الممارسات التعليمية و العملية التربوية[2].

2- عناصر التعليمية:

ترتكز العملية التعليمية على أربعة عناصر أساسية هي:

1/2- المتعلّم:

هو أوّل عنصر من عناصر العملية التعليمية، وهو كائن حي نامٍ، متفاعل مع محيطه، له موقف من النشاطات التعليمية كما له موقف من العلم، كما يمرّ في مشواره التعليمي بإخفاقات و نجاحات، وله أسبابه التي تحفزه أو تمنعه من الإقبال على التعلّم، فهو يملك مشروعا تعلميّا هو خلاصة خبرته من محيطه، الذي يعيش فيه ويتفاعل معه والمتعلم عادة يسعى إلى بناء معرفته اعتمادا على نشاطه الذاتي[3]؛ و رغبته في اكتساب المعارف والعلوم يدفعه

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

[2] ينظر: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، دط، 1991، ص 04.

[3] ينظر: أنطوان صياح: تعلمية اللغة العربية، ص20.

الفضول إلى الاكتشاف والمعرفة فهو إذن عنصر أساسي و ركن هام لأجله وضعت التعليمية فالهدف منها هو تحقيق هدفه في العلم و التعلّم.

2/2- المعلّم:

يعرف محمد سلامة آدم المعلم قائلا: " مدرب يحاول بالقدوة و المثال وشخصية أن يتحقق من أنّ التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسندها إليهم، وبالتالي يعلّمهم من خلال ذلك كيف يتصرّفون في المواقف التي يتعرّضون لها و كيف يحرزون النجاح والتقدّم في سلوكاتهم الاجتماعية و اليومية"[1].

يعتبر المعلم المرشد بالنسبة للتلاميذ، فهو مرشدهم إلى الطريق الذي يقودهم نحو النجاح و تحقيق أهدافهم إنّه الركن الثاني من التعليمية الذي لا يمكن أن تقوم من دونه.

"هو الشخص الذي يمتلك معلومات كافية عن المتعلم والمعرفة بأنشطة وإجراءات ومناهج التعليم وبالمشاركة مع المصمم التدريسي تكون له القدرة على تنفيذ تفاصيل لعدد كبير من عناصر التخطيط، كما تكون له إمكانية تجريب خطة التدريس المطوّرة"[2].

3/2- المادة التعليمية:

تعتبر المادة التعليمية أساس عملية التعليم، فبدونها لا يمكن أن يكون هناك تعليم أصلا، " المقصود بالمادة التعليمية(محتوى التعلم) كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع ما وفي حقبة معينة، إنّها مختلف المكتسبات العلمية، الأدبية، الفلسفية والدينية وغيرها ممّا تتألف منه الحضارة الإنسانية، وما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية من كل البقاع والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد، على أن اختيار مادة دون أخرى

[1] محمد الطيب العلوي: التربية و الإدارة المدرسية الجزائرية، دار النشر، قسنطينة، ط2، 1982، ص17.

[2] رشدي أحمد طعيمه: طرق تدريس مواد اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، ط1، 2004، ص33.

يتم بناء على الغايات، والأهداف المتوخاة في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها و بأشكال العمل الديداكتيكي أي ما اصطلح عليه بطرق التدريس"[1].

إذن المادة التعليمية تكون دائما لصيقة بالتَعَلُّمِيَة كونها تشمل على كل ما يعلّم و يتعلّمه التلميذ في مراحله المختلفة.

4/2- الوضعية التعليمية:

هي الركن الرابع من أركان التعليمية:

" هي تشكل إطار العملية التربوية التي تتم بلقاء الأركان الثلاثة السابقة(المتعلّم، المعلم، المادة التعليمية) حين تتفاعل هذه الأركان في هدفية منتجة، فينشط المعلم العملية التعليمية ويشارك فيها المتعلم بانيا معرفته محصلا المعلومات و المهارات والكفايات، ومستثمرا ما حصله في وضعيات الحياة المتنوعة"[2].

وهذا التفصيل والتمييز بين عناصر التعليمية لا يعني أنّها منفصلة عن بعضها البعض بل على العكس من ذلك، فالتعليمية عملية متكاملة تنتج عن تفاعل و تداخل العناصر الأربعة المذكورة و إنّما كان الهدف من تمييزها هو توضيح دور كل واحد منها في العملية التعليمية.

3- وسائل التعليمية:

للوسائل التعليمية دور مهم في العملية التعليمية، فهي تساعد المتعلم على استيعاب المعلومة المقدّمة له بعيدا عن التجريد الذهني، خاصة في المراحل الأولى للتعليم، فالطفل في تلك المرحلة يكون على استعداد أكبر لاستيعاب المعلومة التي تقدّم له عن طريق الحواس و الخبرات المحسوسة، وتعرف الوسائل التعليمية بأنها: "مجموعة من المواد و الأدوات التي يستخدمها كل من المدرّس و التلاميذ لتحقيق الأهداف التعليمية ومن التعاريف المشهورة

[1] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية،ص 88.

[2] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص20، 21.

تعريف dent دنت للوسائل (التعليمية)، بأنّها المواد التي تستخدم في حجرات الدّراسة، أو في غيرها من المواقف التعليمية لتسهيل فهم معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة "[1].

إذن الوسائل التعليمية هي " أدوات ومعينات يستعين بها الدّارس في اكتساب معارفه وترتبط بكل ماله علاقة مع الأهداف التعليمية التي تقوم بتنشيط الفعل التعليمي ومن ثمة إثارة الدّارس وبعث الرّغبة لديه من أجل استعمال الرّسالة مهما كان نوعها، وإحداث التفاعل المطلوب في العملية التعليمية"[2]، والوسائل التعليمية تتعدد وتختلف بحسب الطور التعليمي ونوعية المواد المدرسة والمناهج التربوية المطبقة.

4- أنواع الوسائل التعليمية:

اختلفت تصنيفات الوسائل التعليمية، فالمطلع على كتب التربية يجب تصنيفات عديدة لها منها:

- الوسائل البصرية: مثل الصور و الأفلام و الرّسوم..الخ.
- الوسائل السّمعية: مثل الاستماع إلى برنامج إذاعي تعليمي أو تسجيلات صوتية تعليمية.
- الوسائل السّمعية البصرية: مثل الصور المتحركة الناطقة الأفلام التلفزيونية و السينمائية[3].

ونلاحظ في هذا التصنيف التركيز على حاستي البصر والسّمع كونهما من الحواس الرئيسية عند الإنسان خاصة حاسة السمع.

ونجد من التصنيفات الأخرى للوسائل التعليمية تصنيف: "إدجال ديل"(e.dale) حيث صنّفها بحسب أهميتها في شكل مخروطي سماه: مخروط الخبرة، حيث تدرج في تصنيفه من الأقل أهمية إلى الأعلى كما يلي:

1- الخبرات المباشرة الهادفة: هي خبرات حسّية، ناتجة عن استخدام الحواس المختلفة، وضعها في قاعدة المخروط.

[1] ينظر: عبد الله الرشدات، نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1994، ص 311.

[2] بوفروم رتيبة: تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التدريس (دراسة تطبيقية في مراكز تعليم اللّغات للكبار)، مشروع اللّسانيات التطبيقية و تعليمية اللّغات، رسالة ماجستير قسم اللّغة العربية و آدابها، كلية الآداب و اللّغات و الفنون، جامعة وهران، 2008، 2009، ص 75.

[3] ينظر: عبد الله الرشدات، ونعيم جعنيني : مرجع سابق، ص 315.

2- الخبرات المعدلة: هي استخدام للعينات والنماذج، عندما يصعب استخدام الشيء الأصلي نفسه، بسبب كبر حجمه أو صغره أو تعقيده، أو عدم توفره في البيئة.

3- الخبرات الممثلة أو المسرحية: وتتمثل في الخبرات الماضية والأفكار والقيّم التي يكون من الصعب نقلها مباشرة إلى المتلقي، وعادة تقدم عن طريق المسرح و التمثيليات لتكون قريبة من الواقع.

4- البيان العلمي أو التجارب العرفي: وهي تجارب عملية على الأشياء.

5- الرّحلات: هي وسائل فعالة لدراسة البيئة، وتتم عن طريق التجارب العملية على الأشياء مرفوقة بالشرح.

6- المعارض: وتضمّ وسائل متعددة كالأشياء و العينات و النماذج، والخرائط..إلخ.

7- الصور المتحركة: تشتمل استخدام الأفلام والتلفزيون والسينمائي المجال التربوي[1].

8- الصور الثابتة: الإذاعة والتسجيلات الصوتية.

9- الرموز البصرية: مثل الرّسوم البيانية والرّسوم التوضيحية و الرّسوم الكاريكاتورية، والخرائط والجداول.

10- الرّموز اللّفظية: وتشمل الكلمات المنطوقة أو المطبوعة أو المكتوبة.

11- الكتاب المدرسي: تكمن أهمية الكتاب المدرسي في عدّة نقاط يمكن تلخيصها فيما يلي:

- هو وسيلة تقدم المعرفة إلى التلاميذ بطريقة منظمة و اقتصادية.
- هو وسيلة إصلاح اجتماعي، يمكن للتلاميذ التعرف على المتغيرات الاجتماعية من خلال الإطّلاع عليه .
- هو وسيلة للإصلاح التربوي.
- يستخدم بيسر و سهولة مقارنة مع الوسائل التعليمية الأخرى.

12- الرحلات المدرسية: تمكّن هذه الرحلات التلاميذ والمعلمين من التوصل إلى معلومات ومعارف وخبرات تقوم الرّحلات بتثبيت المعلومات وإيصالها على حقيقتها، من خلال المشاهدات الواقعية.

[1] ينظر: عبد الله الرشدات، نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية و التعليم: ص 316.

5- فوائد استخدام الوسائل التعليمية:

لاستخدام الوسائل التعليمية فوائد تعود على المتعلم أساسا و المعلم كذلك مما يجعل العملية التعليمية أكثر يسرا وتحقيقا لأهدافها ومن أهم فوائد استخدام الوسائل التعليمية نذكر:

1- المساعدة على تثبيت الدروس في الذاكرة، وتسهيل عملية استحضارها عند الحاجة.

2- المساعدة على إيضاح الغامض من مشكلات الدّروس.

3- إعطاء الثقّة للمعلّم في قدرته على إفهام التلاميذ و تساعد الأطفال على تكوين عادة الرؤية و التأمّل.

4- تعطي للتلميذ القدرة على تمثل المعلومات و تطبيقها على أرض الواقع وفي حياته اليومية .

5- تثير في التلاميذ حب الاستطلاع، وتخلق عندهم الحوافز الشديدة للدراسة.

6- يمكن استغلالها من طرف المعلم كوسيلة فعّالة لتربية الملاحظة، وتعويد الأطفال الدّقة والملاحظة و التأمّل و السرعة في العمل، والانتباه الدقيق والاستماع المفيد.

II- اللغة العربية و أساسها و أساليب تدريسها:

1- اللغة العربية:

تنتمي اللغة العربية إلى ما يعرف باللغات السامية، وهذه الأخيرة تضم مجموعة من اللغات المتشابهة ألفاظا و نحوا وصرفا ودلالة، وقد سميت بالسامية اقتباسا من اسم سام بن نوح" العربية أكثر لغات هذه المجموعة متحدثين، وإحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم يتحدث بها اليوم أكثر من 400 مليون نسمة وهي إحدى لغات منظمة الأمم المتحدة الرّسمية الست"[1].

وتعتبر اللغة العربية اللغة الرسمية في كل دول الوطن العربي وتحتوي العربية على 28 حرفا مكتوبا، وهناك من يطلق عليها اسم –لغة القرآن-، لأنّ القرآن نزل بها فسميت باسمه، وكذلك لغة الضاد فهو للعرب خاصة.

[1] غالب المطلبي: اللغة العربية(مبادئ وتطبيقات)، كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، سلطة عمان، د ط، 2010، ص 225.

1/1- وظائفها:

للغة العربية وظائف عديدة ومتنوعة نذكر منها:

1- إنها أداة الإنسان العربي في التفكير.

2- تعتبر لغة القرآن فهي تحمل مبادئ الإسلام.

3- تعتبر مقوم من مقومات الأمة العربية الواحدة، فهي توثق شخصية الأمة وتؤكد هويتها.

4- أنها أداة للاتصال بين أبنائها.

5-تعتبر وسيلة المتعلمين جميعهم لتعلّم سائر المواد الأخرى.

6-" اللغة هي الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية، وتراثها الثقافي، ونشاطاتها العلمية، وفيها صور الآمال و الأماني للأجيال الناشئة، وبعبارة أخرى، إنّ اللغات هي ذاكرة الإنسانية وواسطة نقل الأفكار والمعارف من الآباء إلى الأبناء"[1].

فهي لغة القرآن الكريم و السنّة الشريفة، أي إنّها اللغة التي اختارها رب العالمين لتكون لغة الوحي، ولذلك يستوجب على أبنائها الاهتمام بها و تفضيلها على لغات أخرى.

2- المقاربة بالكفاءات:

1/2- مفهوم الكفاءة:

يستخدم مصطلح الكفاءة في مجالات و بيئات مختلفة اجتماعية واقتصادية، ومهنية و تعليمية، وهو مصطلح يتكامل مع مفاهيم أخرى؛ كالقدرة على الأداء، و الفاعلية في العمل، والمهارة و الكفاية وعادة ما يكون الهدف من الكفاءة هو الوصول إلى تحقيق ما هو مطلوب انجازه بكفاءة و إتقان.

[1] نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط6، 1429هـ،2007م، ص 28.

"فالكفاءة هي تحقيق مستوى الجدارة أو الحد الأقصى و ليس الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية والكفاءة في شكلها الظاهر أداء فعلي للعمل"[1].

وبهذا فإنّ الكفاءة في مفهومها العام تشمل على عدد من المهارات و المعارف، كما أنها تطبّق في ميادين مختلفة منها الميدان التعليمي.

2/2– المهارة skill:

نجد عدّة تعريفات للمصطلح المهارة أشهرها نذكر:

تعريف "مان munn " بأنّها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما ويميّز بين نوعين من المهام: الأوّل حركي، و الثاني لغوي، ويضيف بأنّ المهارات الحركية هي إلى حد ما، لفظية، و أنّ المهارات اللّفظية تعتبر في جزء منها حركية"[2].

فهو يجعل المهارة تتقاطع مع الكفاءة فهي القدرة على أداء مهمّة بشكل كفؤ، و يقسمها إلى قسمين حركي و لفظي، ويجعل المهارات الحركية أعم و أشمل من المهارات اللّفظية التي جعلها في جزء منها لفظية.

تعريف لابان ولورنس: "واللّذان اختصرا مفهوم المهارة في اعتبار مطلبها الأوّل هو اقتصاد الوقت والجهد كما اعتبار المهارة آخر مرحلة لإكمال و الاتفاق"[3].

تعريف good:" عرّفها في قاموسه للتربية بأنّها الشيء الذي يتعلّمه الفرد و يقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا، وأنّها تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد و الأصابع و العين"[4].

3–تعليم اللّغة العربية بين الوحدة و الفروع:

[1] سعدون محمود الساموك : مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، د ب، د ط، 2005، ص 25.
[2] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية تدريسها، صعوباتها، ص 29.
[3] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها
[4] المرجع نفسه، ص 30.

1/3– أساليب تدريس اللّغة العربية:

يتطلّب تعليم أي لغة مهما كانت توافر وسائل متعددة، وإتباع طرق وأساليب علمية حتى يتحقق الهدف والغرض من تعليم تلك اللغة، فاللغة عبارة عن مجموعة من المهارات لابد أن يحيط بها المتعلم حتى يصبح متحدثا وقارئا متمكّنا منها–اللّغة– وقد تباينت النظريات في دراسة اللّغة العربية و آدابها وبرز اتجاهان رئيسيين هما:

– الاتجاه الأوّل: نظرية الوحدة:

ينطلق أصحاب هذا الاتجاه من نظرية" أنّ تدريس اللّغة العربية وحدة متكاملة كتابة، وقراءة، وتذوقا ونقدا، وكلاما، واستماعا، وخطابا و أطلق على هذا الاتجاه نظرية الوحدة"[1].

تتلخّص هذه النظرية في:

اللغة وسيلة اتصال وتواصل، ومستخدم اللّغة يتعامل معها كوحدة و ليس كأجزاء، فهو عندما يتكلّم يستحضر قواعد النّحو والصرف وجودة الإلقاء، وكذا معرفة أسس تركيب الجمل والفقرات...الخ.

وعندما يكتب يستحضر أيضا قواعد النحو و البلاغة زيادة على وجوب معرفته شروط الرّسم الصحيح.

ويترتب على معلّم العربية وفق نظرية الوحدة الإلمام بمجموعة من الخطوات اللازمة عند تقديم درس اللّغة العربية، و تتمثل في تلك الخطوات في:

1– استحضار جميع فروع اللّغة العربية في الدّرس الواحد(استحضار القراءة، الكتابة، الهجاء، الأدب البلاغة، النحو، الصرف).

2– ثم يجعل من أحد فروع اللّغة محورا يدور حوله تعليم الفروع الأخرى، وعادة يكون ذلك الفرع في الابتدائي و المتوسط القراءة أما في الثانوية يكون الأدب.

[1] محسن عطيه: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 176.

والغرض من هذه الخطوات هو الإلمام بالنّص من جميع زواياه فيتسنى بذلك للمعلّم لفت انتباه الطلبة إلى كل فرع من فروع العربية[1].

ويمكن توضيح الخطوات السّابقة وفق المثال التالي:

1/قراءة النّص قراءة صامتة.

2/قراءة النّص قراءة جهرية.

3/استخراج الأفكار الثانوية من الفقرات، وكذا الفكرة العامة للنّص.

4/الإشارة إلى أماكن التشبيه و التقديم و التأخير و الكناية...إلخ. وهو ما يعني ممارسة البلاغة.

5/ الإشارة إلى مواطن القوّة والضعف في النّص، مما يعني ممارسة عملية النقد.

6/الإشارة إلى بعض النّصوص والفقرات، أو الأبيات الجيّدة و الجميلة مع طلب حفظها، ومما يعني ممارسة التدريب على المحفوظات.

7/الإشارة إلى كتابة بعض الكلمات المهموزة مثلا، أو التي تضمنت ذال ودال، مع التذكير بقواعد كتابتها، وبهذا نكون قد مارسنا مهارة الإملاء.

8/ تحديد بعض الجمل و المطالبة بنطقها و إعرابها، وبهذا يتم التذكير بالقواعد النحوية و التدريب عليها.

ومن خلال هذا المثال يتضح لنا المنهجية المتبعّة التي يمكن بواسطتها الإلمام و معالجة جميع فروع اللّغة العربية في درس واحد.

اللغة العربية كيان واحد لا يجوز تقسيمه إلى أجزاء وفروع حسب أصحاب نظرية الوحدة، و تستند هذه النظرية إلى عدّة أسس نفسية، تربوية و فلسفية:

1- الأسس النفسية: يمكن تحديدها في ثلاث نقاط هامّة هي:

أ- دفع الملل عن المتعلّم، والذي ينجم عن التركيز على فرع واحد من فروع اللّغة طيلة حصّة الدّرس.

[1] محسن عطيه: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 176،177.

ب- المساعدة على تثبيت المعلومات في ذهن المتعلّم و ذلك من خلال التكرار.

ج- الفهم يندرج من الكل إلى الأجزاء.

2- الأسس التربوية: تتمثل في نقاط الأسس التربوية في:

أ- التعامل مع اللّغة كوحدة متكاملة، مترابطة، تؤلف بين فروع اللّغة جميعها.

ب- المساواة في درجة الاهتمام و العناية بفروع اللّغة العربية حيث لا يطغى فرع على فرع آخر.

ج- مسايرة الواقع اللّغوي والاستعمال الحقيقي للغة.

3- الأسس الفلسفية:

تستند نظرية الوحدة إلى مبدأ أنّ اللّغة تتكون من مهارات هي: الكلام، الاستماع، الكتابة، القراءة، وأنّها- المهارات- متصلة يبعضها البعض غير منفصلة، لهذا فإنّ نظرية الوحدة تتعامل مع هذه المهارات مجتمعة دون تغييب أو تأخير أي منها[1].

*** مميزات نظرية الوحدة:**

1- التشويق و التجديد.

2- تثبيت المعلومات.

3- الرّبط التكاملي بين مهارات اللّغة.

4- مسايرة طبيعة المعرفة (الانتقال من الجزء إلى الكل).

5- مسايرة الاستعمال اللّغوي مع استخدامها في الواقع[2].

و لا تخلو هذه النظرية من عيوب نذكر منها:

1- الوقت الطويل و الجهد الكبير.

[1] محسن عطيه: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 178.

[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

2- يجب أن يكون المدرّس الذي يطبّق هذه النظرية على مستوى عال من الثقافة والإطلاع.

3-عدم ملائمتها لجدول توزيع الدروس.

4- عدم مراعاتها لميول الطلبة.

5- عدم صلاحياتها للمراحل الابتدائية.

6- صعوبة توفير نصوص تستوعب تدريس جميع الفروع[1].

الاتجاه الثاني:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ تعليم اللّغة العربية يتم على أساس أنّها فروع متعددة مثل: النحو والصرف القراءة و الأدب و البلاغة، والنقد...إلخ؛ ويطلق على هذا الاتجاه نظرية الفروع.

يحتج أصحاب هذا الاتجاه على الاتجاه الأوّل –نظرية الوحدة- بقولهم: أنّ الوقت المخصص لكل فرع من فروع اللّغة العربية يجب أن تلاؤم سعته و أهميته.

ولما كانت فروع اللّغة العربية لا تتجانس من حيث السّعة وجب أن ينسحب ذلك أيضا على الوقت المخصص لكل فرع من الفروع.

وقد حاول المنظرون لهذا الاتجاه تجاوز السلبيات المنجرة عن تطبيق هذه النظرية، بالقول بضرورة الرّبط بين فروع اللّغة في كل درس؛ أي أنّ المدرّس عندما يدرّس القواعد مثلا عليه أن يدرّب على القراءة الصحيحة والسليمة أيضا، ويذكّر بقواعد الإملاء، ويلفت انتباه طلبته لحسن التراكيب و تذوقها، وبذلك يعطي شعورا للطلبة أنّ اللّغة وحدة متكاملة.

لكن واقعيا فإنّ المدرس يفشل في تحقيق هذا الهدف المنشود، فهو حين يدرس القواعد يغفل عن التركيز أو التعرض إلى التذوّق الأدبي، وهو بذلك ينحاز كليا للفرع الذي يدرّسه.

[1] ينظر: محسن عطيه: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 178، 179.

ومن سلبيات هذه التجزئة أنّها تخلق لدى الطلبة اعتقادا بأنّ اللّغة ما هي إلاّ فروع منفصلة و أنّ هناك فروع أكثر أهمية من فروع أخرى[1].

III- مهارات تعليم اللغة العربية:

1- مهارة الكلام (التعبير):

" الكلام أو التعبير هو الإنجاز الفعلي للغة، والممارسة الفعلية المطلوبة للغة تحقيقها لغرضها الأساسي الذي هو التواصل(...) لذلك فالكلام من المهارات الأساسية التي يسعى الطالب المتعلّم إلى إتقانها في اللغات عموما ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين النّاس"[2].

فالكلام يعتبر من المهارات الأساسية للمتعلّم حيث يستطيع التعبير عن أفكاره و مشاعره و أحاسيسه، ويتم تحقيق هذا عن طريق اللّغة التي تعتبر وسيلة للتواصل و التفاعل بين المعلم و المتعلّم.

"إنّ التعبير كمهارة سواء كان كتابيا أو شفاهيا فهو أداة فعّالة في الاتصال السريع بين الفرد والمجتمع".[3]

ومن هذا فالتعبير يعتبر وسيلة التفاهم بين النّاس لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم، وتبرز هذه المهارة في شكلين مختلفين الأوّل كتابي و الثاني شفهي.

- أهداف تعليم مهارة الكلام (التعبير):

تساعد المتعلم على إبداع وابتكار معاني جديدة و تمكّنه من التعبير الحرّ عن طريق خبراته و نظرته الخاصّة والقدرة على تلخيص نصوص وكتابة نص أو خاطرة بلغته الشخصية.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 179.

[2] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة (اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011، ص 115.

[3] جلال رشيدة: نظرية المقام و أثرها في حسن تعلّم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، د ط، 2012، ص 30.

- تنمية قدرة المتعلّم على إنشاء جمل مفيدة و تدريبه على الارتجال والتشجيع على ثقته بالنفس من خلال إزالة الخوف والخجل.
- القدرة في السيطرة على اللّغة كوسيلة للتفكير و التعبير و الاتصال.

2- مهارة القراءة:

تقوم مهارة القراءة باعتبارها نوع من الأنواع أنظمة التمثيل على حاسّة البصر، ومن التعريفات العامة لهذه المهارة القول بأنّ القراءة هي:" التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكوّنت من خلال الخبرة السّابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينه"[1].

فهي مرحلة متقدّمة من تلقي الاستعمال اللّغوي، الاستعمال مشروط بحصول ملكتي الاستماع و الفهم.

بحكم أنّها عملية عقلية جدّ معقدة، ففك الرّموز يتطلّب التعرف الحسّي(الإبصار) و التعرّف العقلي التذكر وإدراك ما تعنيه مجتمعة على شكل كلمات، أو جمل (الفهم) ثمّ الانتقال في درجات الفهم، وبعدها إحداث ملائمة فيما بين الرموز وما تشكله من معاني بطريق التمفصلات النطقية لتلك الرّموز، وهي بهذا تعتبر وظيفة نفسية عقلية في الوقت نفسه.[2]

ويتضح لنا من التعريفين السابقين بأنّ المقصود بمهارة القراءة ليس القراءة السطحية التي لا يصل من خلالها القارئ إلى الفهم المطلوب، فالقراءة لا معنى لها إن لم تكن للقارئ القدرة على تمييز ما هو مسجل على ورقة مطبوعة، فهي وسيلة للتمييز الناقد و لتنمية الثروة اللّفظية و المعاني و الصور و الخيال.

فهي أداة لكسب المعرفة عن طريق الفهم، والاستيعاب وهي كذلك وسيلة من وسائل اكتساب اللّغة والإلمام بأكبر قدر من الألفاظ والكلمات والجمل.

[1] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة (اكتساب المهارات اللغوية الأساسية)، ص 118.
[2] المرجع نفسه،ص 120.

- **أنواع القراءة:**

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قسمين رئيسيين هما:

1/**القراءة الجهرية:** هي القراءة المسموعة أي التي يسمع فيها صوت القارئ، وتكون الكلمات والحروف والجمل التي ينطق بها القارئ مفهومة وواضحة لدى السّامع، "فهي القراءة التي يستعمل فيها الجهاز الصوتي إذ نسمعها ونُسْمِعُهَا للآخرين فهي ترجمة الرّموز المكتوبة إلى ألفاظ مفهومة من القارئ"[1].

وحتى تتحقق القراءة الجهرية يجب أن تتوفر مجموعة الشروط يمكن إجمالها في النقاط التالية:

-أن تكون المادة المكتوبة مرئية بشكل واضح للقارئ بحيث يسهل عليه قراءتها.

- ضبط حركات القراءة و سكناتها.

- ضرورة مراعاة و احترام علامات الترقيم.

- تسكين أواخر الكلمات عند الوقف.

وللقراءة الجهرية مزايا عديدة منها:

- " التدريب على صحّة القراءة، وجودة النطق، وحسن الأداء.

- التدريب على الطلاقة، في التعبير عن المعاني و الأفكار.

- التدريب على تطبيق قواعد اللّغة العربية، ومخارج الحروف ومقاطع الجمل.

- هي إحدى الوسائل التي يتم بواسطتها إيصال الأفكار و المعاني.

- تمكّن لمدرس من اكتشاف عيوب النطق والقصور لدى الطلبة "[2].

[1] عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج و طرائق تدريس اللّغة العربية، دار الصّادق الثقافية، عمان، الأردن، ط2، 1435هـ، 2014م، ص 284.

[2] المرجع نفسه، ص،285.

مهارات القراءة الجهرية:

حتى يتمكّن القارئ من أن يكون قارئا جيّدا لابد له من التحكّم في عدد من المهارات المختلفة المتّصلة بالقراءة الجهرية وعادة ما تكون هذه المهارات مهارات إلقائية أدائية يؤدي تحققها إلى تحقق الأداء القرائي الجهري الصحيح و السليم ومن بين هذه المهارات نذكر:

1-" إعطاء كل كلمة حركتها الإعرابية الصحيحة.

2- الإيقاع وهو مجموعة من المهارات المتكاملة التي تمثل فيها توزيع الجهد الصوتي في النّص المقروء ومن مهاراته:

أ- التنغيم بحيث يكون للجمل الخبرية تنغيم و أداء صوتي يختلفان عن التنغيم و الأداء اللذين يكونان للجملة الإستفهامية....إلخ.

ب- الوصل في مواطن الوصل، والفصل في مواطن الفصل .

ج- رفع الصوت و خفضه بما يناسب السيّاق، بحيث يتجنّب القارئ أن يكون أداءه على وتيرة واحدة"[1].

3- نطق الأصوات و الكلمات نطقا صحيحا.

4- تجنب القراءة المتقطّعة، وإتمام الجمل عند قراءتها.

5- الحرص على نطق الحركات الطويلة و القصيرة[2].

والنوع الثاني من القراءة هو:

[1] سمير شريف استيتية: علم اللّغة التعليمي، دار الأمل للنشر و التوزيع، الأردن، د ط، 2010، ص 32.

[2] ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس العربية، ص 285.

2/القراءة الصامتة:

وهي على عكس القراءة الجهرية التي تعتمد على الجهاز الصوتي ففي القراءة الصامتة لا يستعمل الجهاز الصوتي، وينتفي أي دور للشفاه واللّسان، فهي تتم عن طريق العين (حاسة البصر)،"التي تنقل المادة المخطوطة إلى الدّماغ إذ تستوعب المعاني و الأفكار"[1].

فالقراءة الصامتة" هي ترجمة الرّموز المكتوبة إلى معاني مفهومة من دون نطقها"[2].

ومن مميزات القراءة الصامتة:

- أنها الأكثر استعمالا.
- أكثر يسرا وهي لا تجهد القارئ.
- تساعد على تثبيت المعاني و المفاهيم في الذّهن أفضل من القراءة الجهرية، في حالة تركيز القارئ على ما يقرأ .
- توفر الوقت والجهد و تساعد على الفهم بشكل أفضل من القراءة الجهرية.

3/ مهارة الاستماع:

" إنّ الاستماع نوع من القراءة كما يرى بعض المربيين، لأنّه وسيلة إلى الفهم، وإلى الاتصال اللّغوي بين المتكلّم والسامع و إذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان، فإنّ الاستماع قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القرائتين الصامتة والجهرية"[3].

من هنا يعتبر الاستماع من وسائل الفهم والتواصل بين طرفي الخطاب فبواسطته ندرك هدف المتحدث واستنتاج ما يود قوله.

[1] عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس العربية، ص 286.

[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

[3] محمد المصري، مجد البرازي: اللّغة العربية دراسات تطبيقية، دار المستقبل ، عمان، الأردن، ط 1، 1431هـ، 2010م، ص 413.

"لا يقصد بهذه المهارة الاستماع لجمل منتجة من قبل المتكلّم فحسب لأنّ اللّغة بهذا التصوّر تصبح نشاط جامد غير فعّال و لا مؤثر فبالإمكان الاستماع إلى جمل دون فهم ما تحمله من معاني ودلالات و قيّم، كنشاط لغوي حيّ تجري بين الأفراد، وإنّما الاستماع هو إدراك معاني الكلمات و إدراك العلاقات الموجودة بينها"[1].

الاستماع هو الإنصات و فهم ما يقوله المتكلّم، و أن يعير السامع انتباه خاص لكل ما تتلقاه الأذن من أصوات و إعمال الذهن لفهم هذه الأصوات و إدراك معانيها و إدراك العلاقة الموجودة بين هذه الكلمات والأصوات.

فقد اهتمت الطرق التعليمية والتربوية الحديثة بالجانب السمعي عند المتعلّم، فحاسة الاستماع تدرك بها اللّغة بنظامها الصوتي وألفاظها وكلماتها وتراكيبها ومن هذا فقد حدد علم اللغة التطبيقي أهمية السمع عند الإنسان أثناء عملية التعلّم لأنّ طبيعة اللّغة تستوجب متحدث وسامع، ويرى الاتجاه اللّغوي الحديث أنّه يجب إتباع طرق تعليمية تتماشى و القدرة على الإدراك والتصوّر، فلا يمكن لمتعلّم اللّغة الثانية أن يكتسب مهارتها في بداية الأمر إلاّ إذا سمع كلماتها عدّة مرات بشرط ألاّ تكون هذه الأصوات بمعزل عن الألفاظ، و المفردات والكلمات، وإنّما تكون في جمل يتعوّد على سماعها ثم يحاول تكرارها، وليس بالأمر الهيّن على المتعلّم الأجنبي أن يدرك أصوات اللّغة الثانية للمرة الأولى، دون أن يجد صعوبات[2].

تعليم الاستماع:

يهدف تعليم الاستماع إلى:

تهيئة الطلبة لدرس الاستماع و لتوضيح لهم طبيعة ما يستمعون إليه مع عرض المادة بأسلوب يتلاءم مع الهدف المطلوب، كما يجب على الطلبة مناقشة فيما استمعوا إليه بطرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف الموضوع، وتقويم الأداء للوقوف على مدى تقدّمهم.

[1] جلال رشيدة: نظرية المقام و أثرها في حسن تعلّم اللّغة العربية، ص30.

[2] ينظر: محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامة وفي تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، د ت، ص 201.

4- مهارة الكتابة:

تعتبر الكتابة مهارة من مهارات تدريس اللّغة العربية و ترتبط بالمهارات الأخرى خاصّة مهارتي القراءة والاستماع وقد كثرت تصنيفات الكتابة، فقد صنّفت إلى صنفين أساسيين هما " الكتابة الوظيفية و الكتابة الإبداعية "[1] الكتابة الوظيفية مثل: الرسالة الرسمية و البرقية والدعوة والتقارير، أمّا الإبداعية منها الكتابة الإقناعية أو الوصفية.

الكتابة إذن:" حروف مخطوطة تصوّر الألفاظ الدّالة على ما في نفس الإنسان، أي هي الوسيلة الأكثر ثباتا و استمرار كما أنّها أداة الاتصال الأساسية التي تحمل الفكر الإنساني من جيل إلى جيل آخر"[2].

هي وسيلة إيصال ما يدور في نفس الإنسان من أفكار كما أنّها تحافظ على هذا الفكر عبر الأجيال وهي بدورها تخضع لأسس يجب على المعلّم مراعاتها؛ والتي تتمثل في:" قدرة المعلّم و إيمانه على تعليم الكتابة و أن يكون مطّلعا على النواحي النفسية والعقلية لتلاميذه، و أن يتمتع بمهارات و قدرات، ويمتلك ثروة لغوية و ثقافية جيّدة".[3]

وهذه الأسس هي التي تساعد على تحقيق هذه المهارة و إحيائها من جديد وتحسين أداء التلاميذ في هذا الفن.

وهناك من يعتبر أنّ مهارة الكتابة هي نفسها الخط ومن هنا فإنّ الخطّ يعد من إحدى مهارات الشكل الكتابي و الخط الجميل يعد من وسائل تأثير الكاتب في القارئ، لكن المشكل يكمن في أنّ معلّمي اللّغة العربية يتهربون من تدريس هذا الفن "إذ أنّ معظم معلمي اللغة العربية يتهربون من تدريس الخط لقلّة معرفتهم بقواعد الخط، ولعدم قدرتهم على تعليمه فنيّا"[4].

---

[1] محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلّم عامة وفي تعليم اللّغة العربية للأجانب خاصة ،ص 176.

[2] نايف محمود معروف: خصائص العربية و طرائق تدريسها، ص 117.

[3] طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الواعلي: اللّغة العربية مناهجها و طرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م ، ص 119.

[4] محمد فوزي أحمد بن ياسين: اللغة، ص 169.

وذلك لأنّ تدريس فن الخط يتطلّب أمور يجب على المعلّم مراعاتها في أثناء تعليمه منها:

- تدريب الطلبة على الجلسة الصحيحة.
- تحديد الهدف في كل حصة.
- التدرج في تعليم الخط.
- تخصيص وقت كاف.
- مراعاة البعد النفسي باختبار نصوص تلبي حاجات الطلبة و ميولهم.
- مناقشة الطلبة بمضمون النّص، و التثبت من بناء المعنى" [1].

فهو يعلم من أجل تحقيق أهداف من أهمها: الوضوح، فالخط الواضح يستوقف القارئ على معاني صحيحة ولذلك يجب العناية به لأنّه جزء من اللّغة.

"الخط وسيلة من وسائل الاتصال ووسيلة كذلك من وسائل التعبير عمّا يجول بالخاطر"[2]. فالكتابة و الخط يتقاطعان في أنهما وسيلتان من وسائل التعبير عن الأفكار وما يدور في نفس الإنسان.

المبحث الثاني: التعلم المعرفي و أهم نظرياته:

I- التعلم المعرفي cognitive Learning:

هو تعلّم يستند على الأدب التربوي و النفسي، ونجد له أساسا في النظرية الجشطالتية في التعلّم.

[1] المرجع نفسه، ص 170.

[2] محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1420هـ،2000م، ص212.

وتركز نظريات التعلّم المعرفي على العمليات العقلية التي تتوسط بين الدافع التعليمي و استجابات المتعلّم. وتهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من اهتمامها بالمظاهر الخارجية للسلوك.

ينصب تركيز نظريات التعلم المعرفي على العوامل المتعلقة بالمتعلّم أكثر من تلك المتعلقة بالبيئة[1].

1- تأثير علم النّفس المعرفي في نظريات التعلّم:

لعلم النّفس المعرفي تأثير مباشر ورئيسي في نظريات التعلّم لخصها "شويل" في خمس نقاط مهمّة هي:

1/" اعتبار التعلم عملية نشطة بنّاءة.

2/ عرض عمليات ذات مستويات عليا في التعلّم.

3/الطبيعة التراكمية للتعلّم والدور المهم الذي تلعبه المعرفة السّابقة لدى المتعلّم.

4/الاهتمام بالطريقة التي تعرض بها المعلومات.

5/الاهتمام بتحليل مهام التعلّم و الأداء بما يتفق مع العمليات الذهنية"[2].

وكنتيجة عامة لما سبق يمكن القول بأنّ نظريات التعلّم المعرفي تركز على العمليات الذهنية الوسيطة بين الدوافع التعليمية واستجابات التعلم.

2- مكونات التعلم المعرفي cognitive Learning components:

يتألف التعلّم من وجهة النظر المعرفية من اكتساب عمليات المعاني و التوقعات بدلا من مجموعات الاستجابات، فهو بذلك غالبا ما يوصف بأنّه اكتساب الأبنية المعرفية.

[1] ينظر: حسين محمد أبو رياش: التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1427هـ،2007م، ص 25.
[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

وحسب وجهة النظر المعرفية فإنّ هذه الأبنية مؤلفة من طرق فهم الفرد للعالم المثافيزيقي و الاجتماعي المحيط به، والأبنية المعرفية يتم تثبيتها لدى الفرد عن طريق الخبرة السّابقة بشكل أساسي وهي تتفاعل مع المدخلات الحسية الجديدة لتقرر ماذا يمكن إدراكه، باختصار فإنّ الأبنية المعرفية يمكن أن تكون مجموعات إدراكية مجددة تقرر نمطا مثير معين يمكن إدراكه بوجه خاص مثلا على أنّه كلب، أو يوجه عام على أنّه حقد اجتماعي.

تكون هذه الأبنية المعرفية في حالة تطوّر كما وكيفا كلّما تعرضت لخبرات جديدة، والتعلّم المعرفي هو مرادف لإستيعاب بعض هذه الخبرات، وإسقاط بعض الخبرات المشوهة.

وينقسم البناء المعرفي لدى الفرد من منظومة تتشكل من:

1- فئات إدراكية: مخلوقات، رجال، نساء، أولاد، بنات...إلخ.

2- مفاهيم مجردة: مجتمع، الاعتماد على الآخرين، الصدق، العدالة، الحرية...إلخ.

3- احتمالات وتوقعات ذاتية: النّاس بوجه عام وددون، المستقبل غير مؤكد...الخ[1].

وقد ركز أصحاب النظرية المعرفية على النشاط العقلي، وظهر الكثير من النظريات التي أكّدت على وجود تشابه بين العقل والكمبيوتر، ورأوا أنّ الدور الرئيس للعقل هو تكوين المعرفة و ذلك عن طريق عمليات عقلية و نشاط عقلي معقد[2].

ولخص "برانسفورد" و شتاين" الاهتمامات الرئيسية للنظرية المعرفية في مجموعة من الأسئلة هي:

"* كيف يفكر الطلاب خلال محاولتهم حل المشكلات الأكاديمية التي تواجههم؟

*ما هي العمليات المعرفية التي يستخدمها الطلاب خلال تجهيزهم ومعالجتهم للمعلومات؟

*ما هي استراتجيات التعلم الأكثر فاعلية التي يمكن اكتسابها للطلاب بحيث يصبح تعلّمهم منتجا وفعالا؟

*ما دور البناء المعرفي في تعلّم الطالب و تعليمه؟ وما أهميته بالنسبة لكل من المعلّم و المتعلّم؟

[1] ينظر: حسين محمد أبو رياش: نظريات التعلم والتعليم، ص 26.

[2] ينظر محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، ص 39، 40.

*كيف يؤثر نظام تجهيز المعلومات على عمليات التعلم و أساليبه؟

*كيف يكتسب النّاس المعلومات؟ وكيف يستوعب العقل الإنساني هذه المعلومات؟

*ما هي محددات كم المعلومات المكتسبة أو المتعلّمة؟

*لماذا يمكن الاحتفاظ ببعض المعلومات وتذكرها بينما يصعب الاحتفاظ بالبعض الآخر وتذكره؟

*كيف يمكن استخدام الإستراتجيات المعرفية لرفع كفاءة الطاقة العقلية المعرفية للفرد وسعة الاستيعاب لديه؟"[1].

وقد ركز العلماء المعرفيين بشكل عام على كيفية تعلّم الإنسان و كيفية تعامله مع المشاكل و إتقانه للّغة ونجد أنّ هؤلاء العلماء انقسموا إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

1-اتجاه معالجة المعلومات، وتعتمد على تبنّي نموذج الحاسوب كنموذج للفهم تعلم الإنسان، وأفضل من يمثل هذا الاتجاه "ماير" 1988م، الذي ذهب إلى اعتبار المكوّنات الأساسية لنظام تجهيز المعلومات تتمثل في أربعة مكوّنات أساسية هي:

*" المخزن الحاسي قصير المدى.

*الذاكرة قصيرة المدى.

*الذاكرة طويلة المدى.

*عمليات الضبط الإجرائي."[2].

- الاتجاه البنائي الذي يركز على دور الفرد في فهم العالم و تتلخص خطوات التعلّم المعرفي عند البنائيين في:

أ- عملية الإدراك والتعرف على الأحداث في العالم الخارجي من خلال الحواس.

ب- تمثل المعلومات التي تقدّم للفرد و تعلّمها بشكل يساعد على حفضها وتذكرها.

3- مراحل تطوّر المنظور المعرفي:

[1] حسين محمد أبو رياش: التعلّم المعرفي، ص 27.
[2] المرجع نفسه، 27، 28.

مرّ التناول المعرفي لظاهرة التّعلم بثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة البنائية، المرحلة الوظيفية، مرحلة علم النّفس الجشطلتي.

1- البنائية: بدأت هذه المرحلة مع افتتاح "فيلهلم فونت" أوّل مختبر لعلم النّفس 1879ومن أهداف هذه المرحلة:

" - تحديد أهم العمليات المعرفية الأساسية.

- التأكيد على كيفية مكوّنات التفكير و عملياته تتشكل القوانين التي تحكم مؤلفاته.

- تحديد علاقة النّواحي المعرفية بالعمليات الفيزيولوجية".[1]

2- الوظيفية: قام الاتجاه الوظيفي على أفكار وليم جيمس الذي وضع أول نظرية علمية فيما يتعلّق بالذاكرة قصيرة المدى و طويلة المدى.

وكان من أهداف هذه النظرية الإجابة على الأسئلة من قبيل:

" -كيف يعمل النشاط العقلي؟

- ما هي عمليات النشاط العقلي؟

- كيف تأخذ النشاطات العقلية مكانها؟"[(2)].

3- علم النفس الجشطلتي:

ذهب هيلغارد وباور"1973" إلى أنّ علم النّفس الجشطلتي هو الأب الذكي لأوّل جزء ما نسميه اليوم علم النّفس المعرفي وقد حضيت أفكار ومبادئ الجشطلت بتقدير كبير خاصة تلك المتعلقة بمجال التعلّم الإنساني وسيكولوجية الإدراك.

[1] حسين محمد أبو رياش: التعلّم المعرفي، ص 29.

[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

4- العوامل المؤثرة في التطوّر المعرفي:

هناك عوامل ضرورية لتطوّر الوظائف المعرفية وهي:

1- "البيئة الطبيعية.

2- النضج.

3- التأثيرات الاجتماعية.

4- عمليات الضبط الذاتي لدى المتعلم (التوازن)".[1]

وتعتبر هذه العوامل ضرورية للتطوّر و يجب أن تكون متصلة مع بعضهما البعض فالاتصال مع البيئة لا غنى عنه لأنّ التفاعل بين الفرد والبيئة يعتبر مصدرا للمعرفة، كما أن النضج يساعد على الاستفادة من الخبرة الطبيعية.

والعامل الثالث يحدد دور كل من اللّغة و التربية فأهمية البيئة الاجتماعية تظهر في أنّ الخبرات الطبيعية تعجل أو تؤخر في تطوّر الأبنية المعرفية و قد أضاف "بياجيه" عامل التوازن.

" ومع ذلك فإنّ عامل التوازن ليس إضافة العوامل الثلاثة الأخرى و التوازن ما هو إلاّ عملية تنظيم التفاعلات الفرد المحددة مع البيئة بالإضافة للخبرة الطبيعية و الاجتماعية و التطوّر الجسمي".[2]

فهذه العوامل تعتبر مهمّة في التطوّر المعرفي لأنّها تساعد الفرد على التفاعل مع البيئة فيحدث اتصال مع العالم و الاستفادة من الخبرة والتحصيل.

5- أهم النظريات التعلم المعرفية:

أ- النظرية الجشطالتية:

ظهرت نظرية الجشطلت في بدايات القرن العشرين في ألمانيا على يد عالم النّفس الألماني "ماكس وريتماير" وقد ساهم أيضا في تطويرها كل من عالم النفس "ولفانج كوهلر"(1887-1967) "وكورت كوفكا" (1886-

[1] يوسف محمود قطامي: نظريات التعلّم و التعليم، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 1426هـ، 2005م، ص 255.
[2] المرجع نفسه، ص 256.

1941) وهي من النظريات المعرفية التي عارضت المدرسة السلوكية (نظريات المثير و الاستجابة) والمدرسة البنائية من حيث دعوتهما إلى التأكيد على تحليل الظاهرة النفسية إلى مكوّناتها الأوّلية كي يسهل فهم هذه الظاهرة رفضت مدرسة الجشطلت أفكار كل من المدرسة البنائية و المدرسة السلوكية لأنهما يعتمدان على اختزال الظاهرة النفسية أو السلوك إلى مجموعة عناصر أولية أي أنهما يركزان على تحليل الخبرات إلى مجموعة من العناصر المكوّنة لها بهدف فهم مثل هذه الخبرات، وترى المدرسة الجشطلتية للكل وظيفة ومعنى معينا يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء أو العناصر المكوّنة له هي بذلك تفترض أن الكائن الحي يضيف شيئا من عنده إلى تلك الخبرة فالكل لا يوحد العناصر الحسّية لتلك الخبرة فحسب بل يتضمن أيضا عنصر التنظيم ومن هذا فهم الظاهرة السلوكية أو الخبرة النفسية لا يتم على المستوى الجزئي، وإنّما على المستوى الكلّي الأكثر شمولية.

فعلى سبيل المثال ترى هذه المدرسة أنّ العقل ليس مجرد مجموعة من العناصر، و أنّ اللحن الموسيقي ليس مجرد مجموعة أصوات تعزفها الآلات، والنفس ليس مجرد مجموعة أفكار و مشاعر وميول و حركات، و إنما تنظر إليها على أنّها كليات ذات تنظيم يشمل على معان ووظائف محددة.[1]

وقد رفضت المناهج التي اتبعتها المدرسة البنائية التي تعتمد على مبدأ الاستبطان التجريبي، وكذلك التي اعتمدتها المدرسة السلوكية، حيث ينصب اهتمامها الرئيسي على سيكولوجية التفكير و عمليات الإدراك و التنظيم المعرفي و حل المشكلات، وقد اهتمت بمواضيع أخرى كالشخصية وعلم النفس الاجتماعي.

وفي حقيقة الأمر التعلّم لم يكن موضوعها الأساسي إلاّ أن ما قدمته من مبادئ حول الإدراك وحل المشكلات ساهم في فهم عملية التعلم الإنساني، فالتعلّم يتضمن إدراك الأشياء كما هي على حقيقتها.

وقد انتقلت الأفكار هذه المدرسة إلى الولايات المتحدة الأمريكية حيث ترجم أر.إم أوجدن سنة 1924 كتاب "كوفكا" المعروف باسم نمو العقل the grouth of mind إلى اللغة الانجليزية، وكذلك ترجمت تجارب"كلوهر "على القردة وهي ما تدعى بتجارب حل المشكلات.the mentality of the apen

[1] ينظر: عماد الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، 2003، ص 155، 156.

وهذا سنة 1925، وهما ساهما أيضا في انتشار أفكار هذه المدرسة في أمريكا، و هجرة روادها، وهم "ماكس" و "ريتمار" و "كوفكا" و "كلوهر" ومعهم "ليفين" بسبب اضطهاد العلماء من قبل النازي "هتلر".[1]

التعلم عند الجشطلت:

اهتم علماء الجشطلت بموضوع التعلّم فحاولوا تفسير هذه العملية من خلال دراستهم و تجاربهم مثل دراسة التعلّم عند الإنسان وتطبيقاته في مجال التربية عند "فروتهدمر" و تجارب القردة عند "كوهلر".

وتتمثل تجارب "كوهلر" على الشمبازي وفي حيث أقرّ بضرورة وجود عائق و أنّ الحيوان يجب أن يضطر إلى أن يأخذ طريقا ملتويا حتى يصل إلى هدفه، ولكنّه رأى مع هذا أنّ الحيوان إذا كانت لديه قوة الاستبصار أن يحل المشكلة من غير حاجة و عناء المحاولة "كوهلر رأى مع هذا الحيوان يستطيع مع البداية أن يطوف بالمجال كلّه، حتّى يستطيع إذا كانت لديه قوّة الاستبصار"[2].

فالتعلم من جهة نظرا الجشطلت يحدث نتيجة الإدراك الكلّي للموقف، وليس نتيجة إدراك أجزاء الموقف فحسبهم الموقف الكلّي يفقد خصائصه إذا حلل إلى أجزاء.

إذن فوجهة نظر الجشطلت التعليمي أن نبدأ بالكل ثم بعد ذلك نبحث في الأجزاء.

فقد وضع"كوفكا" أسس تساعد المدرس في مواقف التعليم المختلفة ومن أهم هذه الأسس نذكر:

- أنّ الكائن يتعلم من خلال محاولة حل المشاكل.
- الاستبصار أو حل المشكلة.
- السلوك ككل الذي يظهر في كل مرحلة من مراحل النمو

[1] ينظر: عماد الزغول: نظريات التعلم، ص 157.

[2] فايز مراد دندش: معنى التعلم وكهنه من خلال نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2003، ص 229.

" أفادت آراء الجشطلت و نظريتهم في التعلم لا موضوع التعلّم من النّاحية النظرية فحسب و إنّما أيضا الحقل التربوي، عندما أصبح الاهتمام يوجه إلى المبادئ الكلية في التعليم وفي طرق التدريس ووضع المناهج بصفة خاصة فضلا عن النتائج المثمرة في حقل التطبيق التربوي المباشر"[1].

إذن فنظرية الجشطالت أضافت الكثير لفهم موضوع التعلم، و تبيّن ذلك خاصة في الحقل التربوي، فطريقة الكل في التعلم أصبحت الطريقة المفضّلة عند أغلب التربويين عند البدء بالأجزاء.

المرتكزات الأساسية للنظرية:

تقوم نظرية الجشطلت على ثلاثة مرتكزات أساسية تكمن في:

1- علاقة الكل بالأجزاء التي تكوّنه:[2]

مضمون هذا المحور هو أنّ مجموع الأجزاء لا يساوي الكل و أنّ الكل يختلف عن مجموع الأجزاء، ويتم إدراكه قبل الأجزاء فالمركبات الكيميائية تختلف في خصائصها الفيزيقية و الكيميائية عن العناصر المكوّنة لها.

2- طبيعة عملية الإدراك:[3]

الإدراك هو عملية تأويل و تفسير للمثيرات الحسّية واكتسابها المعنى والدلالة فالمثيرات مثل الحروف والكلمات و أصوات السيارات..الخ، ليست مجرد رموز لا معنى لها، بل أنّ لكل منها معنى خاصا يدرك نتيجة نشاط ذهن يتم بواسطة الربط بين هذه المنبهات و الإحساسات الناتجة عنها:

3- موقف العقل من المنبهات التي يستقبلها:[1]

يلعب العقل دورا إيجابيا في تنظيم وتبسيط، واكتساب المثيرات أو المعلومات الحسية، والمعاني والدلالات وليس دور سلبا، وتدخل هذه المعلومات إلى خبراتنا بعد استيعابها و تحويلها إلى معاني عن طريق الذهن.

---

[1] إبراهيم وجيه محمود: التعليم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، دار المعرفة للطبع و النشر والتوزيع، الإسكندرية، د ط، 1425هـ، 2005م، ص209.

[2] يوسف قطامي: النظرية في التعلم، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م، ص100.

[3] يوسف قطامي: النظرية في التعلم، ص100.

[1] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

ب– نظرية "برونر" للتعلّم المعرفي بالاكتشاف:

من نظريات التعلم المعرفية نجد نظرية برونر للتعلم المعرفي بالاكتشاف، و مؤسس هذه النّظرية هو الباحث الأمريكي "جيريم برونر" الذي تخرج من جامعة هارفرد و التي أسس فيها مركزا للدراسات المعرفية، كما كتب عدّة كتب و مقالات تناول فيها النظريات المعرفية، و أسس استخدامها و تطبيقاتها التربوية.

ويعد "برونر" من علماء النّفس الذين دعموا نظريات التّعلم المعرفي و في هذا الإطار قدّم نموذج الارتقاء المعرفي، والذي يركز على الاهتمام بنمو القدرات المعرفية لدى الطفل و ضرورة بناء المناهج الدّراسية محتوى وطريقة حتى تتلاءم مع خصائص النمو.

ويرى برونر" أنّ كلا من النضج و البيئة ذات تأثيرات جوهرية على نمو العقلي المعرفي للطفل، بالإضافة إلى تأكيده على بيئة التدريس"[1].

وقد ركز في كتابه procss of éducation على عملية تمثل الخبرة وذلك من خلال دراسته للإنسان وقد تناول في هذا الكتاب التراكيب المعرفية من أي كيف يتمثل الأفراد المعرفة؟ وكذلك كيف يقدّم المعلّمون الخبرات للتلاميذ، وفي كتابه هذا ظهر واضحا تأثر برونر بأبحاث ودراسات "بياجيه" خاصة نظرية المعرفة، وحاول تتبع و تقصّي خصائص نمو الأطفال المعرفية، كما عمل مع "باتريشاجرين فيلد" بدراسة اللّغة وأثرها في النمو المعرفي.

– مبادئ نظرية برونر:

ضمّن برونر مبادئ نظريته في كتابه نحو نظرية للتعلم، ونلخص هذه المبادئ في النقاط التالية:

– يتصف النّمو بأنه استقلال متزايد للاستجابة عن الخصائص المباشرة للمثير.

–يعتمد النّمو على إدخال الأحداث في نظام للتخزين يعتمد على تدويث* الحوادث.

–يتضمن النّمو العقلي قدرة الفرد على التحدث إلى الذات أو إلى الآخرين باستخدام الكلمات و الرّموز.

[1] حسين محمد أبو رياش: التعلّم المعرفي، ص 133.

* إعطاء الأحداث طبعا ذاتيا .

– يزداد النّمو العقلي من خلال العلاقات القائمة على التفاعل المنظم بين المعلم و المتعلم، فالمعلم مزوّد في العادة بأساليب متنوعة للتعليم.

– تيسير التعليم باستخدام اللّغة كوسيط، و اللّغة لا تعد وسيطا للتبادل و المشاركة فحسب، و إنّما هي أيضا الأداة التي يستخدمها المتعلم نفسه في جعل البيئة أكثر انتظاما.

– يتميّز النّمو المعرفي بالقدرة المتزايدة على التعامل مع بدائل أو احتمالات عديدة في وقت واحد، و الميل إلى نواتج عديدة في نفس الفترة الزمنية[1].

– قضايا التعلّم عند برونر:

تتمثل قضايا التعلّم عند برونر حسب نظريته في التعلّم المعرفي في أربع قضايا رئيسية هي:

1– التمثيل:

حيث يستطيع الفرد إدماج خبراته الجديدة بالقيمة الموجودة لديه فهو يمثل الصورة التي يعبر فيها المتعلّم عما تعلّمه و يستطيع فهم عملية التمثيل بالطرق المستخدمة في التمثيل من أجل ترجمة خبرات الفرد عن العالم وهي:

أ– العمل و الحركة:" وتتضح هذه الطريقة في تعليم أشياء ليس لها صور خيالية و لا كلمات مثل تعليم التنس أو ركوب الدراجة فهنا يكون التعلّم بالعمل"[1].

ب– الصور والخيالات: وتعتمد هذه الطريقة على الحس باستخدام صور و خيالات تلخص الخبرات.

ج– الرموز: وهذا التمثيل بالكلمات و اللّغة

2– الدافعية: "يبحث برونر في القواعد و الأسس التي تساعد على التّعلم، وكيفية نقله إلى خبرات في مواقف الحياة المختلفة، وقد رفض برونر بذلك المبادئ التي قامت عليها السلوكية، والهدف حسبه من التعلّم هو التحكّم في البيئة، وكذلك من أجل تقليل الصعوبات التي تعترض الفرد في حياته اليومية"[2].

ينظر: حسين محمد أبو رياش: التعلم المعرفي، ص 134، 135.

[1] جودت عبد الهادي: نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 200.

3- الاستعداد: هو قدرة الفرد على تمثيل الخبرات برونر يرى أنّ الطفل يجب أن يتعلّم الاستعداد فلا ننتظر حتى يتعلم في المدرسة، ينمو الاستعداد عن طريق زيادة الخبرات التي يتعرّض لها الفرد.

4- الذكاء: هو القدرة على نقل الخبرات إلى مواقف الحياة واستخدام هذه الخبرات من أجل إعطاء عدد أكبر من الافتراضات التي تساعد على حل المشكلات.

[1] المرجع نفسه، ص نفسها.

الفصل الثالث

مقاربة في النحو العرفاني

(كتاب مدخل إلى النحو

تمهيد:

عرّف النّحاة العرب النّحو بأنّه: " علم يعرف به أحوال أواخر الكلّم إعراباً وبناء، فيقصرون بحثه على الحرف الأخير من الكلمة بل على خاصة من خواصه، وهي الإعراب والبناء "[1].

ومع تطور الأبحاث والدّراسات اللّغوية واللّسانية الحديثة، ظهر ما يعرف بالنّحو الوظيفي، والنّحو المقولي والنّحو العرفاني...الخ، والنّحو العرفاني هو موضوع دراستنا في هذا القسم حيث نتناول فيه بدايات هذا النّحو ومفهومه، وبعض تطبيقاته الممكنة على اللّغة العربية، من وجهة نظر أحد الباحثين العرب المتخصصين في اللغة العربية والدراسات اللّسانية، الأستاذ الباحث عبد الجبّار بن غربية وذلك بالاعتماد على كتابه " مدخل إلى النّحو العرفاني " (نظرية رونالد لانقاكر Roland langadcer).

1- التعريف بمؤلف الكتاب:

حسب المعلومات التي تمكنّا من الحصول عليها –وهي معلومات شحيحة – من مواقع الإنترنت فإنّ:

عبد الجبّار بن غربية: باحث تونسي، أستاذ لغة عربية " كان من أوائل من درس النّحو العرفاني، وعرف بصاحبه لانقاكر في الجامعة الفرنسية عندما كان هذا النّحو في بداياته الأولى "[2].

له عدة بحوث ودراسات ومؤلفات لغوية ولسانية نذكر منها:

- التعريف والتنكير في اللّغة العربية.

[1] إبراهيم مصطفى: إحياء النّحو، مؤسسة هنداوي، مصر، ط2، 1992، ص1.

[2] عبد الجبّار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، كلية، الآداب والفنون اللّسانيات، منوبة، ميسكيلياني للنشر والتوزيع، زغوان، تونس، ط1، 2010، ص 7.

- التمارين البنيوية والعربية المعاصرة.

- الواو بين العطف والتعليق.

- علم الدلالة في اللّسانيات الغربية.

- مدخل إلى النّحو العرفاني.

2- شكل الكتاب:

الكتاب موجه للمتعلمين المبتدئين في الدراسات اللّغوية واللّسانية بأسلوب بسيط، سعى مؤلفه لتعريف المتعلمين من طلبة اللّسانيات في تونس والوطن العربي بالنّحو العرفاني، باعتباره مفهوماً جديداً في مجال البحث اللّساني العربي.

وقد ذكرت بيانات هذا الكتاب كالآتي:

- عنوان الكتاب: مدخل إلى النّحو العرفاني.

- المؤلف: عبد الجبّار بن غربية.

- تصميم الغلاف: رؤوف العرفاوي.

- الإخراج الفني: شوقي العنيزي.

- النّاشر: كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة، دار مسكيلياني للنشر والتوزيع.

- بلاد النشر: تونس.

- الطبعة: الأولى.

- تاريخ النشر: 2010.

- عدد الصفحات: 166 صفحة.

– محتوى الكتاب: يتضمن الكتاب أربعة أقسام هي:

القسم الأول: نحو معرفة العرفان.

القسم الثاني: أسس نظريّة لانقاكر العرفانية وأصولها.

القسم الثالث: المفاهيم والمقولات الأساسية في نظريّة لانقاكر.

القسم الرابع: مثال تطبيقي: الواو بين العطف والتطبيق.

الكتاب مؤلف من مائة وستة وستون صفحة، من الحجم المتوسط، غلافه الخارجي من الورق الخشن، كُتب أعلاه اسم المؤلف بلون أسود، وعلى جهته اليمنى المقابلة لاسم المؤلف كتب " سلسلة لغويات " بشكل مائل، فوقها مثلث باللّون الأبيض، وقد امتزجت ألوان غلاف الكتاب بين الأبيض في أعلى واجهته والبنفسجي في الجهة السفلى مع اللّون الأسود والأزرق، وذكرت دار النشر في الزاوية السفلى بالأبيض والأحمر وفوق عنوان الدار نجمة ثمانية باللّون الأبيض.

وأعيد كتابة معلومات الكتاب في الصفحة الموالية وهي من ورق عادي.

3– مستخلص مضمون الكتاب: (مدخل إلى النّحو العرفاني)

القسم الأول: نحو معرفة العرفان:

قبل تفصيل المؤلف في عناصر هذا القسم، أُستهل الكتاب بمقدمة عامة بقلم الأستاذ صلاح الدين الشريف متبُوعة بتمهيد ومقدمة للمؤلف.

وقدم صلاح الدين الشريف بداية وبشكل عام تحديداً لمفهوم العرفان والعرفانية كمصطلحين لسانيين، مشيراً لوجود اتّجاهين:

اتجاه تمثله نظرية المعرفة المرتبطة بصناعة العلوم، وتعود هذه النظرية إلى أصول عقلانية قديمة ذات أبعاد فلسفية ومنهجية وكانت بداياتها الأولى مع أفلاطون، وعرفت تطوراً حديثاً مع كانط.

أمّا الاتّجاه الثاني فيمثله تيار فكري علمي، يتميز بأنّه ناتج عن تطور البيولوجيا، وخاصةً علم وظائف الأعصاب، والتمييز بين المعرفة المعقلنة الناتجة عن الحضارة والتفكير الواعي، والعرفان الطبيعي المترسخ في الدماغ، هو الذي دفع الباحثين إلى اختيار مصطلح العرفان مقابل المعرفية، و الأمر هنا لا يتعلق بالمعرفة وإن كان شاملاً لها، والاشتراك اللّفظي بين كلمة عرفان في العلم الحديث والعلم التصوفي، أقل خطورة على تطور العلم من الاشتراك في كلمة المعرفة حسب الأستاذ صلاح الدّين الشريف، وذلك لأهمية التمييز بين ما هو العلم؟ وما هو موضوع العلم؟.

ولهذا السبب اختار صاحب الكتاب مصطلح العرفاني للتعريف بالاتجّاه اللّساني النّفسي الذّي يعتبر النّحو مجموعة من العمليات الذهنية التّصورية المعالجة للمعلومات، وجاء هذا الاتّجاه مخالفاً لاتّجاه عرفاني هو النّحو التوليدي عند تشومسكي.

ولا يمثل هذا الاتّجاه العرفاني النّحوي الجديد تجاوزاً للاتجاه القديم بل هو محالة لتقديم مقاربة جديدة تتماشى مع تطور فهم تعقيدات اللّغة.

ويخلص صلاح الدين الشريف في الختام إلى دعوة القراء والمتعلمين إلى استعمال العقل والحرص على فهم النتائج التي تضمنها الكتاب الذّي هو في مجمله دروس موجهة للطلبة والمتعلمين المبتدئين في مجال اللّسانيات.

بعد مقدمة الأستاذ صلاح الدّين الشريف جاء تمهيد المؤلف لكتابه والذّي ذكر فيه الأسباب التّي دعته لتأليف هذا الكتاب، ومتى بدأت فكرة تأليفه؟ والهدف الذّي يسعى إليه من خلال تأليفه ،والذّي يتمثل في محاولة لتقديم مقاربة عرفانية لمختلف الظواهر اللّغوية، النّحوية التركيبية بصفة خاصة، ثم قدم الكتاب موضحاً العناصر التّي تضمنها.

بعدها جاءت عناصر القسم الأول من الكتاب المعنون بنحو معرفة العرفان على الشكل الآتي:

1- موضوع الدراسات اللّسانية.

2- نشأة علم الدلالة وتطوره في اللّسانيات الحديثة.

3- وضع النّحو العرفاني في إطاره.

القسم الأول: نحو معرفة العرفان:

1- موضوع الدراسات اللّسانية:

اللّسانيات هي الدراسة العلمية للّغة، وقد برز تياران مختلفان متمايزان في مجال الدراسة اللّسانية للّغة الأول اهتم بوصف اللّغات سعيا إلى إبراز ما يميز كل لغة عن اللّغات الأخرى، بينما الاتجاه الثاني اهتم بدراسة كيفية اشتغال ملكة اللّغة، باعتبار أن اللغات المختلفة ماهي تمثل لحالات خاصة لتجلي ملكة اللّغة المشتركة بين جميع البشر وأنّ الفوارق بينها لا تعدو أن تكون فوارق بسيطة.

لكن أنصار هذا الاتجاه الثاني اختلفوا بشأن ما الذّي تشترك فيه جميع اللّغات.

فظهر في الستينيات تيار يرى أنّ المشترك بين اللّغات هو اعتبار اللّغة نظام من القواعد un systèmе de règles، ثم ظهر بعدها تيار جديد في ثمانينيات القرن الماضي رأى أنّ المشترك بين اللّغات يتمثل في العمليات

الذهنية العرفانية المؤسسة لجميع الأبنية اللّغوية، فاللّغة بحسبِهم هي مسترسل من الأبنية الرمزية un continuum de constructions symboliques

– اللّغة نظام من العلامات:

اهتمت تخصصات اللّسانيات بدراسة المستويات المختلفة التي تستلزمها دراسة العلامة اللّغوية، فنجد علم الأصوات الذّي يدرس الجانب المادي للأصوات اللّغة، فيدرس الجانب الفيزيولوجي وكذا الجانب الفيزيائي للأصوات باعتبارها ذبذبات؛ تنتقل من فم المتكلم إلى أذن السّامع.

ونجد أيضاً علم الأصوات الوظيفي أو علم وظائف الأصوات la phonologie، الذّي يدرس الدال دون فصله عن المدلول وعلم الصّرف الذّي يدرس التغّيرات التّي تطرأ على الدّال بحسب السياقات التّي يرد فيها، أمّا علم التركيب le syntasce أو ما يعرف بعلم النّحو فيهتم بدراسة إختلاف الدوال وتعاملها في مستوى الخطاب.

و يبقى الإهتمام بالمفردات فنجده بالمعجم و الدلالة و لم تسعى النظريات الحديثة إلى تغيير هذا الموقف.

– اللّغة نظام من القواعد:

اللّغة عبارة عن نظام من القواعد وأنّ النّحو التوليدي التحويلي اشتمل في البداية على ثلاثة أقسام:

– قسم سياقي.

– قسم تحويلي.

– قسم تأويلي.

أ. القسم السياقي:

وهو القسم الذّي تنطلق منه كل العمليات، " فالجملة يجب تحليلها إلى مركب اسمي (...) مسند إليه، ومركب فعلي مسند، أمّا المسند إليه فيقع تحليله بدوره إلى أداة تعريف أو تنكير واسم نعت أو مجموعة من النّعوت، أمّا المسند فيقع تحليله إلى الفعل والمفعول به المتعلق به[1]".

مثال:

" Le concierge a ouvert les fenêtres

(le concierge: mase + sing + (ouvrir + pc) + (le fenêtres): Fem + pi"[2].

ب. القسم التحويلي:

في هذا القسم تخضع المتوالية السّابقة إلى عدد من العمليات التحويلية الإجبارية:

فنقول مثلا:

"(a ouvrir) + le fenêtre: féminin إلى (les) (ouvrir + passe composé) fenêtresإلى (pluriel) "[3].

ومن المثال السابق نستنتج أنّ العمليات التوليدية السياقية والتحويلات الإجبارية تسمح بإنتاج الجملة النواة التي تكون إخبارية غير منفية فعلها مبني للمعلوم، أمّا التحويلات الاختيارية فهي التّي تسمح بإنتاج الجمل المنفية أو الاستفهامية، أو جمل يبنى فعلها للمجهول.

ج. القسم التأويلي:

[1] عبد الجبّار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني،ص 17 .

[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

[3] المرجع نفسه ، ص نفسها.

وهو الذّي يعطي للجملة مكونها الفونولوجي ويحدد مكونها الدلالي.

اللّغة نظام من الرموز:

بظهور المقاربات العرفانية أصبح الاهتمام منصبا على العمليات الذهنية المؤسسة لمختلف التّراكيب النّحوية. واللّغة عند العرفانيين وبخاصة عند لانقاكر عبارة عن أبنية رمزية، تربط بين قطب دلالي وقطب فونولوجي، ولا يمكن الفصل بين مستوياتها.

أمّا النّحو فهو عبارة عن نظام من الأبنية اللّغوية التّي اتفق عليها مستعملوا اللّغة، وأصبحت غاية الدراسات اللّسانية هي إدراك الوظيفة الرمزية للّغة.

2/ نشأة علم الدلالة وتطوره في اللّسانيات الحديثة:

1/2- من المعنى إلى علم الدلالة:

لقيت دراسة المعنى اهتماماً واسعاً في مختلف العصور من قبل الباحثين والدارسين في ميادين معرفية كثيرة كالفلسفة، وعلوم الدّين وعلم البلاغة ...الخ، إلاّ أنّ دراسة المعنى لم تكن دراسة مستقلة بذاتها، وتعتبر دعوة الباحث ميشال بريل Michel Breal إلى دراسة المعنى دراسة مستقلة عام 1883 بداية لظهور علم الدلالة.

2/2- علم الدلالة وعلوم الدلالة:

نجد عند اللّسانيين الغربيين ثلاث تصورات مختلفة لعلم الدلالة:

أ. علم الدلالة هو العلم الذي يختص بدراسة المعنى ويبدو هذا التصور غير دقيق كما يفتقر للعلمية.

ب. أن موضوع علم الدلالة هو دراسة معاني المفردات، وهذا التصور يبدو أنّه تصور بدائي للدلالة " فأنصاره يتصورون أن الإنسان يتكلم ويعبر عن كل مقاصده بالاستناد إلى قائمة من المفردات "[1].

ج . أنّ موضوع علم الدّلالة هو دراسة كل الظواهر المعنوية، سواء تلك التّي لها علاقة بالنظام أو ما كان منها راجعاً إلى انجاز واستعمال اللّغة.

2/3– علم الدلالة عبر التاريخ:

يمكن تقسيم تاريخ علم الدلالة إلى ثلاث فترات كبرى:

أ– الفترة التي سادت فيها الدّراسات اللّغوية المقارنة، وهي فترة النشوء والارتقاء.

ب– فترة دراسة الدّلالات المعجمية دراسة تاريخية بنيوية في الوقت نفسه.

ج– فترة النظريات الشكلانية.

3– وضع النّحو العرفاني في إطاره:

1/3– موقف العرفانيين من النظريات اللّسانية السّابقة:

[1] عبد الجبّار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 20.

النّحو العرفاني نظرية دلالية شاملة متكاملة، وقفت _منذ ظهورها في فترة السبعينيات من القرن الماضي_ في مواجهة مع تصورات واعتبارات، ومسلمات أغلب النظريات اللّسانية الحديثة ومن أهم المسّلمات التّي رفضها النّحو العرفاني نجد:

أ. " يرفض النّحو العرفاني التصور الذّي فصل بمقتضاه عدد من اللّغويين بين مختلف المستويات التي تساهم في بناء المعنى وتشكيله، هذا التصور الذّي جعل عدد من اللّغويين يفصلون بين مستوى بنية الكلمة ومستوى بنية الجملة ومستوى المعجم ومستوى الدلالة "[1]، فهو بذلك يدعو إلى عدم الفصل بين هذه المستويات والجمع بينها في الدراسة اللغوية .

ب. "يعتبر النّحو العرفاني أنّ اللّغات الطبيعية نظاماً يختلف كل الاختلاف عن النظام الذّي يميز اللّغات الاصطناعية والذّي يقوم على مجموعة من المبادئ والمقومات الرياضية المنطقية "[2].

وبهذا فهو يسعى إلى تقديم نظرية موحدة شاملة لمختلف جوانب البنية اللّغوية وهو بذلك يسير عكس ما يدعوا إليه أغلب الدارسين بضرورة بناء نظريات مختصة لدراسة كل ميدان على حدى بشكل منفصل.

ج. يرفض النّحو العرفاني المبادئ التي ترى أنّ دراسة معاني الوحدات والأبنية اللّغوية لا يمكن أن يحدث إلاّ إذا تم ربطها بالعالم الخارجي الذّي يعيش فيه المتكلم والسامّع، ويؤمن أنصار النّحو العرفاني بأنّ دراسة المعاني اللّغوية تتم باعتبارها " قائمة على مجموعة من العمليات الذهنية التصورية لاباعتبارها موافقة أو مخالفة لحقيقة أو لمجموعة من الحقائق القائمة في العالم الخارجي "[3].

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النحو العرفاني، ص 28.
[2] المرجع نفسه، ص 29.
[3] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النحو العرفاني ، ص 29.

فهو يقترح التّخلي عن الطموحات التي تسعى إلى محاكاة ذكاء الإنسان وقدرته على إنتاج وفهم الجمل بواسطة الآلة، ويرى أنّ أصحاب هذه الدعوات غير واعين بمدى تعقد الأبنية اللّغوية وكذا أبنية الفكر البشري ونجد أنّ أنصار النّحو العرفاني وخاصة رونالد لانقاكر " يدعون إلى محاولة تفسير القضايا اللّغوية الأساسية تفسيراً يعتمد على الذهن وعلى العمليات الذهنية العرفانية التي يقوم متكلم لإنجازها لإنشاء جملة أو خطاب والعمليات التي يلجأ إليها السامع لتأويل ذلك الخطاب وفك الغازه "[1].

ويمكن اعتبار مشروع لانقاكر بديلاً للنظريات اللّسانية واللّغوية التي كانت سائدة خاصة في خمسينيات القرن الماضي، كما يعد النّحو العرفاني ثورة ضد تلك النّظريات التي أفقدت الدراسات اللّغوية الكثير من محتواها وقيمتها.

2/3– النظريات الشكلانية والنظريات النحوية الجديدة:

2–1: تشترك النّظريات الشكلانية والنّظريات النّحوية الجديدة في عدة خصائص نذكر منها:

أ. تهدف إلى تقديم وصف بنيوي لمكونات الجمل

ب. تشترك في فرضية أنّ التركيب la syntaxe مكون مركزي.

ج. المكون الفونولوجي والمكون الدلالي مكونين تأويليين.

2–2: " أغلب العرفانيين كانوا من أنصار النّحو التوليدي"[2]، لكنهم سرعان ما انشقوا وسعوا إلى الاشتغال بالدراسات النفسية والمعرفية، والاعتبارات الذهنية، كما تخلو بعد ذلك عن فكرة مركزية التركيب وأولويته واعتبروا الصّرف والتركيب والمعجم، والدلالة مظاهر متصلة ببعضها البعض وتساهم في تشكيل المعنى وصياغته.

[1] المرجع نفسه، ص 31.

[2] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص31.

كما تخلى المنشقون العرفانيون عن مركزية التركيب وأولويته، كما اعتبروا الصّرف والتركيب والمعجم والدلالة، مظاهر متصلة ببعضها البعض، وجميعها تخدم الغاية نفسها كما تساهم في صياغة المعنى وتشكيله وهي تمثل مستويات يصعب وضع الحدود الفاصلة بينها أو ضبطها.

2-3:المقاربات العرفانية ليست مواصلة للنّحو التوليدي كما هو الشأن لعلم الدلالة التوليدي، بل " تمثل وظيفة نوعية في دراسة اللّغات الطبيعية "[1]. وذلك لعدة اعتبارات منها:

أ. لأنّ الدارسين ركزوا اهتمامهم على تصور العمليات الذهنية التي تؤسس للأبنية والتراكيب النّحوية.

ب. إعادة العرفانيين الاعتبار للدلالة أدى إلى النظر إلى النّحو في معناه العام باعتباره قائمة من الصيغ والتراكيب المصطلح عليها، فالنّحو عند العرفانيين أصبح عبارة عن تحليل للعلاقات القائمة بين الأصوات المتعاقبة والدلالات المسندة إليها.

ج. تغير موضوع الدراسة اللّسانية والغاية منها.

د. " النّحو العرفاني تخلى عن الفكرة التي ترى أنّ المعنى يتمثل في العلاقات الكائنة بين العبارات اللّغوية والعالم الخارجي "[2].

3-3 منزلة الدلالة والتركيب في النظرية اللّسانية:

عبر العرفانيون عن العلاقة بين تركيب عبارة ما (يطلق العرفانيون مصطلح عبارة على كل وحدة لغويّة سواء كانت الوحدة مفردة أو جملة) ومعناها بطريقة مباشرة.

[1] المرجع نفسه، ص 32 .
[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

ومن أهم أهداف النّحو العرفاني:

إدراك الوظيفة الرمزية للّغة، ففي النّحو العرفاني نجدُ " ثلاث أنواع من الوحدات،الوحدات الفونولوجية، والوحدات الدلالية والوحدات الرمزية والوحدة الرمزية هي الجمع بين وحدة معنوية ووحدة فونولوجية "[1] .

– مبادئ النّحو العرفاني:

- اعتبار المعنى والتصور عبارتان مترادفتان
- كل صيغة أو بناء حسب العرفانيين مهما كان مستواه إنما تبرره وتفرضه اعتبارات دلالية.
- إعادة الاعتبار لما يعرف بالبنية السطحية فهي عند العرفانيين تعكس نظاما ذهنيا عرفانيا.

ومن هذه المبادئ الثلاث يتّضح لنا أنّ الهدف من اللّسانيات بحسب توجه العرفانيين هو دراسة المعنى ودراسة الصيغ والأبنية والتراكيب.

القسم الثاني: أسس نظرية لانقاكر العرفانية وأصولها:

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النحو العرفاني، ص36.

قدم الباحث في هذا القسم أهم المفاهيم التي يقوم عليها النّحو العرفاني فرتب القدرات العرفانية العامة واستعمالاتها في اللّغة، فالمجالات العرفانية والفضاءات الذهنية ثم المضامين المعجمية وطرق تشكيلها وختم هذا القسم بالتعرض إلى العلاقة بين المعنى والتركيب.

1/2- القدرات الذهنية العامة:

القدرات الذهنية العامة لا تخص نشاط الإنسان اللّغوي فحسب بل مختلف الأنشطة في كل الميادين المعرفية وحياته اليومية مثل قدرته على التأليف بين أبنية بسيطة وإقامة علاقات بينها لتكوين أبنية مركبة أكثر تعقيداً.

2/2- المجالات العرفانية:

يطلق مصطلح مجال عرفاني أو مجال تصوري في النّحو العرفاني على الخاصيات الدلالية لعبارة لغوية معينة تكون مرتبطة بأبنية معرفية **مثال** الوحدة المعنوية لـ " كتاب " تحيل على المجال العرفاني الخاص بالأشياء المادية الملموسة باعتبار أنّ الكتاب شيء مادي له حجم وشكل ووزن وما إلى ذلك من الخاصيات وعلى مجال الطباعة ومجال الكتابة ومجال التعليم ومجال كل ما هو مكتوب فكل نظام معرفي وكل تصور يمكنه أن يمثل مجالا لخصائص معنوية بعبارة لغوية ما.

3/2- الفضاءات الذهنية:

الفضاء الذهني عبارة عن وضعية معقدة تتكون من مجموعة من العناصر وعلاقات معينة بين هذه العناصر من الفضاءات الذهنية نذكر المعتقدات والحالات الشعورية ورغبات المتكلم وتصوره للواقع ومن الفضاءات التي يمكنها أن تكون بديلة لفضاء الواقع مثل الوضعية التي تعرضها علينا رواية أو مسرحية " تكون هذه الفضاءات الذهنية

المختلفة غير منفصلة بل يكون بعضها متفرعاً عن بعض، ففضاء النص المكتوب والنص المنطوق متفرعان عن فضاء النص "[1].

وتكمن مدى الحاجة إلى الفضاءات الذهنية في دراسة معاني العبارات اللّغوية كنظام الفعل العربي، فالماضي والمضارع والمرفوع مثلا يضعان الحدث الذّي يعبر عن المركب الإسنادي في فضاء الواقع، بينما يشير المضارع المنصوب إلى الحدث باعتباره منتمياً إلى فَضاء ذهني من نوع خاص أي الماضي واجب والمضارع المرفوع ممكن إلاّ أنّهما موجودان في فضاء الواقع في حين أنّ المضارع المنصوب كائن في فضاء الإمكان.

4/2- تنظيم المضامين الدلالية:

النّحو العرفاني يتبنى وجهة نظر ذاتية هي أن دلالة عبارة ما تتكون من مضمون دهني تصوري، أي معنى هذه العبارة يشمل كل المعارف والمعلومات التي يستدعيها مضمونها وكذلك صياغة المتكلم التي يفرضها على المضمون، وأن القاعدة الدلالية تتكون من مجالات عرفانية مختلفة لها صلة وثيقة بالعبارة.

وقد لجأ العرفانيون إلى مفهوم الوجه في دراسة بنية الوحدات المعنوية الدنيا وفي تحليل العلاقة التي تمثل أساس كل تركيب وكل جملة في اللّغة كما يسمح مفهوم الوجه بالتمييز بين مكونات المركبات النّحوية من حيث منزلة كلا منها في العلاقة المؤسسة للتركيب، ففي الذوات هناك طرفان بارزان أكثر من غيرهما الأول هو الوحدة الأكثر بروزا والثاني الذّي يشارك هو الآخر بطريقة مباشرة في العلاقة ويكون أقل بروزا.

2- الدراسة اللغوية بين التركيب والمعنى:

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 40.

أ- تعريف اللّغة وتحديد مهمة علم النّحو:

تدرس اللّغة من حيث المضامين الدلالية وطريقة صياغتها في الوقت نفسه لأن هذان الجانبان يتفاعلان على الدوام، ولذلك فاللغة عند العرفانيين " عبارة عن مسترسل من الوحدات الرمزية والنّحو عبارة عن قائمة منظمة من الوحدات اللّغوية الاصطلاحية "[1].

إذن هناك اصطلاح لغوي متفق عليه يساعد على تحصيل المعرفة والبناء النّحوي يكون ضمن أبنية رمزية وبذلك يتكون اندماج عبارة ما مع عبارة أخرى في تركيب من التراكيب وذلك حسب بنية دلالية هي التي تبرز إمكانية هذا الإندماج أو استحالته.

فكل وحدات اللّغة هي وحدات رمزية وهذه الوحدات هي التي أدرجها اللغويون ضمن المعجم أو الصرف أو التركيب، فكل ما هو نحوي له أساس عرفاني وأن مهمة عالم النّحو هو الكشف عن الأسس التي تسمح بالتمييز بين مختلف الأبنية الرمزية.

ب- تصور العرفانيين للدلالة:

أهم ما يميز الدراسات العرفانية وخاصة نحو لانقاكر تصورهما الخاص للدلالة، لأن ما اعتبره اللّسانيين عادة معارف تداولية أو ثقافية أو عقائدية إنما هو جزء من المعنى إن كل المعارف الحاصلة لدى المتكلم بشأن عبارة لغوية ما تساهم في تحديد معنى تلك العبارة، فتحليل عبارة يستوجب توضيح كل استعمالاتها بدون استثناء.

ج-كل ما في اللّغة موجود لخدمة المعنى:

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 44.

في الدراسة اللّغوية لا يمكن التخلص من المعنى لأن كل الوحدات اللّغوية لا مبرر لها إن لم يكن لها معنى تؤديه، فمعنى عبارة لغوية لا يكمن في الحكم بالصدق أو بالكذب على مضمون عبارة ما "بل هو رهين مضمون العبارة الدلالي التصوري والطريقة التي اعتمدت في بناء ذلك المضمون وصياغته " [1]، هذا ما يحتم اللجوء للبحث عن المعنى في العمليات الذهنية العرفانية التي يتبعها المتكلم لإنجاز وصياغة خطابه فيجب البحث عن المعنى في العمليات الذهنية العرفانية فالمتكلم ينجزها لخطابه والسّامع لفك رموز ذلك الخطاب وفهمه.

3/ مكونات فضاء التأويل:

يتكون فضاء التأويل في النحو العرفاني من عنصرين هما : مضامين تصورية، وهي شاملة لكل المعارف التي يستدعيها معنى عبارة، وعمليات ذهنية تصورية هي التي تشكل مضامين معاني العبارة وتقوم بتنظيمها .

أ- القاعدة الدلالية:

كل وحدة معنوية تتكون من قاعدة دلالية تحتوي على مجموعة من المجالات العرفانية بعضها أولي بسيط وبعضها معقد وأغلب المجالات التي نلجأ إليها في اللّغة ليست أولية لأنها تتكون من أبنية على درجة من التعقيد فهذه المجالات المختلفة لا يمكن أن تكون لها نفس المنزلة ولأنه يوجد واحداً سيكون أهم من البقية أي المجال الرئيسي "يجب أن يكون المعنى الذي يحدده عالم اللّغة لوحدة معنوية ما صالحا لتحليل المعاني التي تؤديها تلك الوحدة في كل استعمالاتها"[2]. فكل المعارف تساعد في تكوين معنى الوحدة المعنوية مهما كان السياق الذي ترد فيه.

ب- العمليات التصورية:

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني ، ص47.

[2] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 46.

هذه العمليات تعكس قدرة الإنسان على تصور نفس المضمون بطرق مختلفة فتسمح للمتكلم بتنظيم المجالات ثم إعادة تنظيمها بحسب ما يريد التعبير عنه فهي بذلك تتميز بالأهمية الخاصة التي يوليها المتكلم لبعض مكونات المضمون وهذه الاختلافات نرجعها إلى ضروب من التنسيق وهناك ما يتعلق بالمنظور، فالانتقاء يكون انتقاء المجال التي تنطبق عليه العبارة، وتنسيق المنظور من حيث وجهة النظر أي الطريقة التي تعتمد في النظر إلى الشيء.

4/ بعض المناويل والفرضيات التي قام عليها النّحو العرفاني:

يعتبر العرفانيون أن تصور العالم تحكمه مجموعة من المناويل العرفانية المثالية التي هي "عبارة عن أبنية تصورنا للعالم ولكل ما يحيط بنا "[1].

1- المناويل العرفانية المؤمثلة:

هذه المناويل عبارة عن مجموعات منظمة حسب أربعة مبادئ هي:

- أبنية تقوم على قضايا.
- أبنية قائمة على خطاطات.
- ضروب من الجوازات والتوسعات القائمة على الاستعارة.
- ضروب قائمة على الكناية.

ب- المناويل العرفانية الأساسية:

[1] المرجع نفسه، ص47.

وقد اعتمد لا نقاكر في نحوه على منوالين عرفانيين أساسيين تمثلا في لعبة الكريات الخشبية حيث يسمح له بتحديد خصائص مضمون التراكيب والأبنية النّحوية التصورية والمنوال الثاني هو منوال المشاهد الذّي يمثل تجارب الإنسان الحسية وخاصة منها تجاربه البصرية.

5/ نظرية النموذج النمطي:

وهي نظرية أساسية وقد أطلق عليها اسم الواقعية التجريبية حيث يقتصر هذا التصور إجابات جديدة عن تساؤلات قديمة تهم الفهم والذكاء البشريين مثل: " ما العقل؟ كيف ينظم الإنسان تجاربه "[1].

1- الموضوعية والواقعية التجريبية:

توجد إجابات قديمة تقليدية عن هذه التساؤلات التي ضلت تحكم تصورات عدد كبير من الباحثين ورثوها عن التراث اليوناني تحت تسمية التيار الموضوعي حيث يمكن تلخيص أهم فرضياته في النقاط التالية:

- أن العقل مجرد.
- عملية التفكير تتصل بمجموعة من القضايا التي يمكن وصفها موضوعيا بالصدق أو الكذب.
- الفكر المنطقي وأنه يمكن تحديد خصائصه أنظمة من الأنظمة .
- الفكر يعكس الطبيعة بواسطة رموز.

أما الواقعية التجريبية فتعد نتيجة الالتقاء الحاصل بين عديد الاختصاصات أي بين علم النّفس واللّسانيات والفلسفة، الذكاء الاصطناعي فهي تقترح إجابات مختلفة عن الإجابات التقليدية وتتلخص في ما يلي:

- تعتبر الواقعية التجريبية أن الفكر متجسد وأن أبنية الإنسان التصورية تأتي من تجربته الجسدية المادية.

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 56.

- تهتم بكل ما هو خيال ما هو تخيل" ولكل ما هو استعارة وصور دهنية وكناية في نظامنا وتصور"[1].
- تتخلى عن الرؤية المنطقية للفكر والتفكير وأن الفكر يشتغل باستعمال صور كلية شاملة.

2- عملية التصنيف:

هذه العملية أساسية ولا بد منها لانتشار كل أنواع المعارف " إنها عملية تسمح لنا بأن نضع مجموعة من الأشياء والموجودات في صنف واحد "[2]. فبهذا الطريقة نستطيع أن نضع آلاف الموجودات في عدد محدود، هذه العملية موجودة في كل أنشطتنا بما في ذلك الكلام واللغة.

3- منوال الشروط الضرورية والكفاية:

تقوم هذه العملية على افتراض وجود خصائص مشتركة، حيث تدرج مجموعة من الموجودات أو الأشياء في نفس المقولة،إذا توفرت في تلك الموجودات مجموعة من الصفات المشتركة، مثال: إذا توفرت في مجموعة من خصائص القطط، يمكن اعتباره قط.

4- منوال النموذج النمطي:

ظهر هذا المصطلح في دراسات علم النفس وعلم الأجناس، أي أنّه المثال الذّي تواضع عليه متكلم ولغة من اللغات ينتمون إلى ثقافة ما فالنموذج هو عنصر الذّي يعتبره شعب ما ممثلا لمقولة ما.

[1]- عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 63.

[2]- المرجع نفسه ، ص نفسها .

5- نظرية النموذج النمطي والدراسات اللّغوية:

حاول اللّغويون أن يعيدوا النظر في تصورهم للأشياء فتبنى بعضهم لمقاربات العرفانية نظرية النموذج النمطي مثالا ليجعلوا منه نظرية دلالية تسمح بتصور جديد لمعاني الكلمات و تصنيف المعطيات وإدراجها ضمن عدد محدود من المقولات.

القسم الثالث: المفاهيم والمقولات الأساسية في نظرية لانقاكر:

1- المدلولات les prédicats

النّحو العرفاني كما يقترحه لانقاكر يقوم على تصنيف المقولات ويستند إلى مفهوم الصورة المجردة أو الخطاطة schéma ،" مثلا العناصر التي تعتبر أسماء في لغة ما هي إلاّ أمثلة للصورة المجردة لمقولة الاسم "[1].

يطلق لانقاكر مصطلح " المدلول " أو المدلولات le prédicat على الأبنية الدلالية مهما كان حجمها ويتم ضبط خصائص هذه الأبنية حسبه بالاعتماد على المجالات العرفانية les domines conatifs التي تحيل عليها وقسم مدلولات العبارات إلى نوعين:

مدلولات اسمية، ومدلولات علائقية والفرق بينهما راجع للتنظيم الذهني والتشكيل العرفاني للمضمون مثال: يكتب، وكتابة لهما نفس المضمون الدلالي لكنّهما يختلفان في العمليات العرفانية التي تنظم المضمون المشترك .

2/ الأسماء:

" الاسم المعدود هو الاسم الذّي يشير إلى حيز محدود " [1]. في مجاله الأساسي.

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 75 .

" الاسم غير المعدود هو الاسم الذّي لا يشير إلى حيز غير محدود في مجاله الأساسي "[2].

الأسماء المعدودة:

من أمثلة الأسماء المعدودة: خط، كرسي، أسطوانة فهي تشير إلى مناطق في مجال عرفاني أولي فضائي

أو مثل الاسمين (لحظة ومدة) مجال عرفاني أولي (فضاء زماني) ...الخ.

الأسماء غير المعدودة:

يمكن التمييز بين الاسم المعدود والاسم غير المعدود من خلال عدد من الخواص هي:

- التجانس وعدم التجانس.
- قابلية التوسيع والاختزال.
- التعدد وعدم التعدد.

3- العلاقات:

يوجد نوعان من العلاقات:

- العلاقات المقرونة بزمان.
- العلاقات غير المقرونة بزمان.

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص77.

[2] المرجع نفسه، ص نفسها.

ويميز النّحو العرفاني بين هذين النوعين من العلاقات بمفهومين هما:

1 - الزمان المتصور le temps comacs.

-زمان التصور le temps de conceptualistin .

2- المسح الإجمالي و المسح المتتابع.

الزمان المتصور: هو الوقت الذي يستغرقه المشهد

زمان التصور: هو الزمان الذّي تستغرقه عملية التصور، أي عملية المسح والتسجيل." أثناء المسح الإجمالي تتراكم مختلف أطوار الوضعية لتكوين تمثيل مركب "[1]. هذا المسح يتناسب مع العلاقات غير مقرونة بزمان.

أما المسح المتتابع فإن كل طور من أطوار الوضعية المتطورة يقع تنشيطه ويظل كذلك ما دام القائم بعملية التصور لم ينتقل إلى المرحلة الموالية وما إن ينتقل للمرحلة الموالية فإنّه يقوم بمحي تلك المرحلة. تاركاً المكان لما يليها من المراحل " هذا النوع من المسح التغير الذّي يميز كل ما هو سيرورة سواء في الحالات أو في الأحداث "[2].

-أطراف العلاقة:

تتمثل أطراف العلاقة حسب تصنيف لانقاكر لا تحظى بنفس المنزلة، بعضها تمثل جزءا من المشهد لكنّها لا تكون بارزة (تمثل الإطار المكاني أو الإطار الزماني) وبعضها يكون أكثر حركية، ويتمثل في وحدات بارزة ويسميها لانقاكر الأطراف المشاركة participants.

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 83.
[2] المرجع نفسه، ص 84.

– الأطراف المشاركة:

أهم طرف مشارك هو رأس العلاقة والذّي يجب أن يكون معروفا للمتكلم والمخاطب ويطلق عليه لانقاكر مصطلح Arajeeteur وترجم للعربية بالسيار بينما يطلق لانقاكر على الأطراف الأخرى الفاعلة Landmark مثال عبارة " كتب علي رسالة ".

تقوم على علاقة زمانية يمثلها الفعل وطرف العلاقة الأول علي وهو سيارها والطريق الثاني غرض العلاقة وهو رسالة، أما عبارة كتاب صالح فتمثل علاقة غير زمنية، سيارها كتاب و غرضها صالح.

4– الوظائف الدلالية الأساسية:

ميز لانقاكر بين الاسم و المركب الاسمي كما ميز بين المركب الفعلي و باقي مكوناته

1/4– البنية الدلالية للاسم والمركب الاسمي:

الفرق الأساسي بين اسم بسيط ومركب اسمي هو أنّ الأول يشير إلى الجنس أو النوع، أمّا الثاني فيشير إلى فرد معين من أفراد ذلك الجنس لكن المقياس المعتمد للتفريق بين الاسم والمركب الاسمي هو أن الاسم لا يمكنه أن يكون فاعلاً أو مفعول به أمّا المركب الاسمي فمن الممكن أن يكون كذلك.

هذا المقياس ورغم أهميته إلاّ أن النّحو العرفاني لم يكتفي به، على اعتبار أن النحويين العرفانيين لا يعترفون بوجود خصائص صرفية أو تركيبية مستقلة يقترح لانقاكر التمييز بين الجنس والنوع من ناحية والفرد الذي ينتمي إلى ذلك الجنس أو النوع من ناحية ثانية " بالاستناد إلى خاصية تصورية تسمح بالتمييز بين الأسماء والمركبات الاسمية "[1].

[1]عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 97.

مثال: المضمون الدلالي لاسم مثل Chat لا يتعدى حدود الجنس أو النوع، فهو مركب غير مرتبط بأي فرد من أفراد ذلك الجنس أو النوع المنتمين للمقولة أمّا المركب الاسمي " le chat " أو " un chat " فإنه بالإضافة إلى الإرساء في فضاء معين، تسمح هده العملية بالتمييز بين أفراد ذلك الجنس أو النوع. وحتى يؤدي المركب الاسمي وظيفة التمييز بين أفراد متميزين ينتمون إلى نفس الجنس؛لابد من توفر عمليتين دلاليتين تأتيان بالترتيب بعد عملية تحديد الجنس أو عملية التسوير وعملية الترسيم.

أ. **عملية التسوير la quantification**:وهي عملية تحديد المقدار أو الكمية مثل ثلاثة قطط trois chat أو نسبي مثل بعض القطط أو عديد القطط أو عدد كبير من القطط.

Quelques chat, plusieurs chat, beaucoup chats

ب.عملية الترسيم: le repérage " وهي العملية التي يكون بفضلها الفرد المعني ظاهراً داخل بنية مرجعية معينية بالنسبة إلى المتكلم والمخاطب "[1].

2/4– بنية الفعل الدلالية:

يقترح لانقاكر تمييز للفعل " يقوم على اعتبار أنّ العنصر الفعلي الرئيسي هو ذاك الذّي تتجلى فيه علامات ربط العلاقة الزمانية بحدث الخطاب "[2].

[1] المرجع نفسه، ص 98.

[2] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 98.

والأساس الدلالي الذّي يدعم هذا التمييز الذّي يقترحه النّحو العرفاني يتمثل كون الزمن والجهة هما العنصران اللذان يربطان الحدث الذّي تخبر به الجملة.

5- الاستقلال والتبعية:

" إنّ المقابلة بين الاستقلال والتبعية تهم القطب الفونولوجي كما تهم القطب الدلالي"[1]، هذه المقابلة تسمح بتحليل العبارات على المستوى الفنولوجي و الدلالي.

مثلا: تحليل عبارة tablesإلى table و s، وعبارة تابعون إلى تابع و- ون، وتعتبر عبارة table وتابع عبارات مستقلة، وعبارة sو، ون عبارات تابعة.

" وذلك يعني أننا نعتبر عبارة ما تابعة تصورياً إذا اشتملت في بنيتها الدلالية على موقع شاغر لا تتحقق تلك العبارة ولا تنجز إلا بعد إشباعه"[2]. وبهذا فإنّ البنية التابعة هي بنية يتم تحديد خصائصها من خلال استدعاء بنية أخرى، فهي بنية محتاجة إلى تحقيق بنية من أبنيتها الفرعية.

ويقصد لانقاكر من خلال صياغة مفهوم التبعية بهذا الشكل تحقيق مفهوم dépendance على كل الحالات حتى لا يكون هناك خلط بينه بين مفهوم التعلق النحوي التوزيعي dependancy.

ويختلف مفهوم التعلق dependency عند أصحاب النظريات التوزيعية عن مفهوم التبعية dépendons لدى العرفانيين.

فالنظريات النّحوية التوزيعية تعتبر المركبات الاسمية لا تكون متعلقة إلا بفعل أو صفة، فظهور المركب الاسمي يظل رهين بما يستلزمه هذا الرأسان العلائقيان (الصفة والفعل).

[1] المرجع نفسه، ص99.
2 المرجع نفسه، ص 122.

في المقابل اعتبر العرفانيون أن المدلول العلائقي متعلق بالمركبات الاسمية تابع له كما يشترطون أن يكون مفهوم التبعية مفهوما عاما وينبطق على القطب الفونولوجي وعلى القطب الدلالي، كما يجب أن يصدق على أغلب الحالات المتواترة في اللّغة.

القسم الرابع:

مثال تطبيقي: الواو بين العطف والتعليق:

تضمن القسم الأخير من الكتاب مثالا للتطبيقات الممكنة للنّحو العرفاني على بعض معطيات اللّغة العربية واختار المؤلف ظاهرتي العطف والتعليق.

– مميزات علاقة العطف والاستئناف:

تمتاز علاقة العطف عن باقي العلاقات بمجموعة من الخواص التركيبية والدلالية منها:

1- يوجد العطف في جميع مستويات التركيب.

2- تمثل علاقة العطف استثناء بالنسبة للعلاقات النّحوية الأخرى، ففي حين تخضع جميع العلاقات النّحوية لمبدأ الثنائية، فإّن علاقة العطف يمكن أن تتعدد إلى ما لا نهاية.

3- علاقة العطف تستلزم أن تكون العناصر المعطوفة من نفس الجنس،(أسماء، أفعال، ضمائر...الخ)

4- ليس من الضروري خضوع المعطوفات لترتيب محدد فتغيير ترتيبها لا يخل ولا يغيّر المعنى.

5- أدوات العطف تعبر عن معاني متنوعة ومتعددة.

– الفرق بين العطف والتعليق:

تعرض علاقة العطف والاستئناف " التكافؤ بين العناصر التي تربط بينها وتعاملها على قدم المساواة"[1] وبذلك يكون مضمون علاقة العطف مضمون ذاتي مجرداً.

أمّا علاقة التعليق فعلى العكس من ذلك يكون لها مضمون موضوعي لا تؤثر في السياقات التي يرد فيها.

و الجدول التالي يحدد الفروق الموجودة بين العطف والتعليق:

العطف	التعليق
له مضمون أدنى ذاتي مجرد. قادر على إيواء عدد كبير من المعاني الجزئية الأخرى. قادر على لإقامة علاقات تكافؤ ومساواة بين العناصر التي يربط بينهما.	له مضمون موضوعي صارم لا يمكن إدخال تحويلات عليه. لا يعامل العناصر التي يربط بينهما بنفس الطريقة. يجعل من أحد العناصر عنصراً أساسيا بارزاً ومن عنصر آخر ثانوي.

الواو استعمالاتها

- الواو حرف عطف واستئناف.
- الواو والجملة الحالية.
- الواو والتعليق.
- الواو والجمل المخلوعة.

– أمثلة تطبيقية للنّحو العرفاني على بعض معطيات اللّغة العربية:

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 128.

من الأمثلة التي يمكن أن نستدل بها على أنّ النّحو العرفاني لا يفصل بين التركيب والدلالة نجد مثلا الوحدة "ما"؛ فقد تأتي حرف نفي مثل (ما أنا بقارئ)، أو اسما موصولا ﴿لَّه مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ﴾[1] وقد تأتي حرفا مصدريا ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمۡ ءَامِنُواْ كَمَآ ءَامَنَ ٱلنَّاسُ ...﴾[2]، أو أداة شرط ﴿وَمَا تَفۡعَلُواْ مِنۡ خَيۡرٖ يَعۡلَمۡهُ ٱللَّهُ﴾[3]، أو أداة تعجب: ما أقبح ألاّ يصدق الصانعُ! أو أداة استفهام ﴿وَمَا تِلۡكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ﴾. [4]

كما لا يفصل النحو العرفاني بين الصرف والمعجم: فقد يؤدي الجدول التصريفي إلى تغيير المعنى المعجمي للفعل مثلا فالفعل " أحب " في الماضي يدل على حدث محدود في الزمان،أما في المضارع " يُحِبُ " فإنه يدل على حالة متواصلة ومستمرة.

– من التطبيقات الممكنة للنّحو العرفاني على ظاهرتي العطف والتعليق:

1– الواو حرف عطف واستئناف:

من استعمالات الواو في اللّغة العربية والتي لا نكاد نجدها في غيرها من اللّغات ورودها في بداية فقرة من الفقرات أو بداية فصل روائي أو قصصي.

ويعتبر من أكثر استعمالات حياداً، فيما عدا ما سبق ذكره فإنّ الواو تستعمل في النصوص لربط بين الجمل بمختلف أنواعها فهي تربط بين الحالات.

[1] سورة البقرة، الآية 255.
[2] سورة البقرة، الآية 13.
[3] سورة البقرة، الآية 197.
[4] سورة طه، الآية 17.

1- "أنا غريب في هذه المدينة وأنا غريب في كل مدينة.

2- لماذا تهتم بالوحدة العربية وتهمل الوحدة الإسلامية؟"[1].

كما تربط بين الأحداث مثل:

3-" قاطعها وصاح"[2].

من خلال هذه الأمثلة نلاحظ أنّ طرفي العلاقة التي يربط بينهما (أي المعطوف والمعطوف عليه) هما جملتان من نفس النّوع كما أن الواو تربط بين واقعيتين متزامنتين.

كما يلاحظ في المثال (1و2)أو بين حدثين تجمعها وتضعهما في نفس المستوى كما في المثال (3) ففي المثال الأول تربط الواو بين حالة غربة الكاتب في المدينة التي هو فيها وغربته في كل مدينة أخرى أمّا في المثال الثاني فتربط بين سبب الاهتمام بالوحدة العربية وسبب إهمال الوحدة الإسلامية، أمّا المثال الثالث (3) فتربط بين حدث المقاطعة والصياح.

أمّا من ناحية معاني المعطوفات فإنّها لا تضيف أي معنى جزئي جديد إلى أداة الربط وليس لها أي تأثير على معنى الجمع الذّي تفيده الواو ولا على معنى التزامن الذّي تكتسبه الواو خاصة عندما تربط بين جملتين، لكن قد تكون العلاقة بين المعطوفات سببا في إهمال معنى التزامن نهائيا وفي المقابل إثراء معنى الجمع وذلك، بإضافة معاني أخرى إليه، فقد يفهم السّامع من بعض السياقات أن العلاقة بين المعطوفين تفيد التعاقب الزماني أو المنطقي وأنّ الطرف الأول سابق للطرف الثاني ومتقدم عليه ففي جملة:

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 129.
[2] المرجع نفسه، ص 135.

(4) أنت اليوم طالب وغداً تكون أستاذاً.

نستفيد معنى التعاقب الزماني (اليوم، غداً) أمّا إذا كان فعلا الجملتين المعطوفتين في صيغة الأمر فإن الجملة الثانية غالبا ما تفيد النتيجة أو السبب كما في:

(5)- "تعال وحدثني على ما فعلت أمس".[1]

نلاحظ في المثالين (4) و(5) أنّ العلاقة التي تفيدها الواو دخلت عليها مجموعة من التغيرات على خاصية أداة الربط مثلا أنّ الواو لم تعد تفيد التزامن بين الحدثين كما أنّ ترتيب المعطوف والمعطوف عليه ثابت لا يمكن تغييره، وقد تؤدي العلاقة بين معاني المعطوفات إلى إثراء معنى التزامن بإدخال تغيرات عليه وإضافة معنى التقابل بين المضامين المتعاطفة، مثل:

(6) " أسمع صوتك المتبرّم ولا أراك.

(7) أما أدهشك أنني عرفتك في الحال وما رأيتك غير مرة في حياتي ".[2]

فنلاحظ في المثالين أنّ هناك ربط بين الإثبات والنفي، وهذا الربط يؤدي إلى شكل من أشكال التباين الدلالي بين المعطوفات، قد يكون راجع لعلاقة اختلاف جرى الاتفاق عليها بين المتكلم والسّامع، وقد يكون راجع إلى تصور المتكلم، وهذا التباين لم يؤثر في العلاقة التي تقيمها الواو ما دامت الجملتان المعطوفتان متجانستين وفعلهما مصرف في الماضي أو في المضارع في الحالتين (6و7) وبما أنّ طرفي العلاقة يدل على واقعة صاغها المتكلم باللجوء إلى نفس التركيب فإن هذا ويدل على وجود تكافؤ لأن الواقعتين تنتميان إلى نفس النّوع فهما (حدثان أو حالتان) فإذا صيغ

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 130.
[2] المرجع نفسه، ص 131.

أحد الطرفين والتركيب على واقعه بكل المراحل المكونة لها ودلّ الطرف الآخر على مرحلة واحدة من مراحل واقعة أخرى فإن العلاقة هنا تكون بين العنصرين اللذين تربط بينهما الواو وتخرج عن العطف وتبتعد عنه بصفة واضحة مثل (8) " خرجت وقد غربت الشمس "[1].

فالفعل خرج يدل على حدث الخروج بجميع مراحله من البداية إلى النهاية بينما بشير الفعل الثاني المعطوف (غربت) إلى المرحلة الأخيرة من حدث (غروب الشمس) فنلاحظ أنه لا يوجد تزامن بين حدث الخروج وحدث الغروب، فنجد أنّه هناك تباين بين البنية الدلالية للواقعيتين فالأولى تدل على حدث (الخروج) والثانية تدل على الحالة (غروب الشمس).

نستنتج من الأمثلة السابقة (من المثال 1 إلى 7) النقاط التالية:

- معنى المعطوفات يخصص معنى العلاقة التي تقيمها الواو.
- لا يتجاوز عدد المعطوفات اثنين.
- ترتيبها ثابت لا يتغير.
- العلاقة تبقى علاقة عطف.

أمّا في المثال (8):

- اختلاف معنى أحد المعطوفين المتجانسين في التركيب يؤدي إلى الابتعاد عن معنى العطف والاقتراب من معنى التعليق.

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 131.

– طرفي علاقة العطف في هذه الحالة ليس لها نفس الأهمية؛ الأولى أساسية والثانية ثانوية فهي تعبر عن الإطار الزماني الذّي وقع فيه الحدث الأول الرئيسي.

2– الواو والجملة الحالية:

تبتعد العلاقة بين الجملتين المعطوفتين عن العطف وتقترب من التعليق إذا لم يكن لهما نفس البناء ومن أمثلة ذلك:

1– "أتجهل ذلك وأنت من عشاق هذا الوادي؟

2– جاء ملك وفي يده صحيفة.

3– جار وتفعل كالغريب"[1].

أهم الملاحظات في الأمثلة السابقة:

– التراكيب النّحوية الدلالية لطرفي العلاقة متباينة، وهذا التباين يؤدي إلى ابتعاد الجملتين عن علاقة العطف التي من شروطها تكافؤ العناصر وتجانسها.

– تدل الواو في هذه الأمثلة على التزامن وتبرز علاقة التقابل الموجودة بين الطرفين لا طرفي العلاقة كما هو الحال في العطف.

هذا ما نلاحظه على مستوى الجملة بصفة عامة أمّا على مستوى التركيب فإننا نلاحظ:

[1] عبد الجبار بن غريبة: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 132.

بروز الطرف الأول من العلاقة أكثر من الطرف الثاني فالأول هو العنصر الرئيسي أمّا الثاني فهو العنصر الثانوي لكنه رغم ذلك يبقى بارزاً بعض البروز بفعل حرف الواو، لذلك فإنّ ما اعتبره النّحاة العرب جمل حالية يراه النّحاة العرفانيون نوع خاص من التركيب يتراوح بين العطف والتعليق فلا يمكن اعتباره عطفا صرفاً ولا تعليقا محضا.

ونجد نوعا ثانيا من الجمل الحالية وإن تضمنت معنى الشرط وقد يصل فيها التقابل إلى حد التناقض بينما يفيده الطرف الأول والنتيجة المنتظرة من الشرط الموجود في الطرف الثاني ومن أمثلتها:

4- "ساهم فيه الشباب كما ينبغي وإن ودّ لو يغادر البيت في أقرب وقت.

5- آلت كفالة محمّد إلى أبي طالب وإن لم يكن أكبر إخوته سِناً "[1].

نلاحظ أنّ هذه الجملة تشبه الجمل الحالية في الأمثلة السابقة فالطرف الأول هو أبرز من الطرف الثاني الذّي يعتبر فرعياً ومتمماً للعنصر الأول، ومع ذلك فإن التركيب في الجملتين الأخيرتين يختلف عن التركيب الذّي نجده عادة في الجمل الحالية فالطرف الثاني في العلاقة ليس إسنادي.

كما نلاحظ انعدام التجانس بين الطرفين، لهذا فإن العلاقة تصبح في هذه الجملة أقرب من التعليق منها إلى العطف.

أما النوع الثالث من الجمل التي تعد قريبة من تركيب الجمل الحالية هي تلك الجمل التي تأتي فيها الواو للفصل بين مكونات الجملة الرئيسية (مبتدأ وخبر، فعل وفاعل....الخ) فهي تندرج ضمن الجمل الاعتراضية.

مثل:

6- "إنّ الله وقد خلق لنا قلوبنا قد نزل عن بعض حقه علينا.

7- سافرت وأنا في هذه الحال إلى البحرين.

8- سننتقل وأنت في نجد إلى القرن الخامس "[1].

[1] عبد الجبار بن غريبة: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 133.

نلاحظ من الأمثلة أنّ العنصرين الذين تربط بينهما الواو في الغالب يكونان غير متجانسين في هذا النوع من الجمل، والواو تساوي بينهما رغم عدم التجانس، وكما في النوعين السابقين فإن نحاة العرفانيين بقوا مترددين في نوع العلاقة التي تقيمها الواو في مثل هذه السياقات بين العطف والتعليق وذهبوا إلى إمكانية وجود علاقة ثالثة تتأرجح بين العطف والتعليق.

3- الواو والتعليق:

"لعل أقرب العلاقات التي يأويها الواو من التعليق هي تلك التي أطلق النّحاة العرب عند تحليلها، على الواو مصطلح " الواو النّاصبة " وسماها آخرون " واو الصرف " وهي الواو الداخلة على فعل مضارع منصوب والتي ترد بعد مركب إسنادي يفيد النهي عادة "[2].

(1)- "لا تأكل السمك وتشرب اللبن"[3].

(2)-" ولا تنهى عن خلق وتأتي مثله"[4].

فالواو هنا تربط علاقة بين المركبين الإسناديين وذلك لأسباب منها:

- أننا أمام إخبار واحد.
- أنّ العلاقة بارزة أكثر من الطرفين.

[1] عبد الجبار بن غريبة: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص 134.
[2] المرجع نفسه، ص 135.
[3] المرجع نفسه، ص نفسها.
[4] المرجع نفسه، ص نفسها.

- النهي لا يكون على مضمون المركب الإسنادي الأول بل يجمع بين الحدثين في طرفي العلاقة ففي المثال الأول المتكلم ينهى عن الجمع بين أكل السمك وشرب اللبن لا على أكل السمك أو شرب اللبن، رغم أنّ البروز الأساسي يكون من نصيب العلاقة إلاّ أنّ طرفي العلاقة يظلان بارزين أيضا.

4- الواو والجمل المخلوعة:

الجمل المخلوعة هي التي "انتزع منها أحد مكوناتها ووقع إبعاده وإزالته عن رتبته ليحتل الصدارة في الجملة ويحظى بالبروز بالقياس إلى باقي المكونات الأخرى "[1].

يقوم المتكلم في هذه الجمل بانتزاع مكون من مكونات الجملة ويضعه في صدر الجملة ثم يربطه بأحد حروف العطف فإذا كان المنتزع ظرفا فإنّ المتكلم يربطه بباقي مكونات الجملة بحرف الواو أما إذا كان غير ذلك فإنّه يربطه بحرف الفاء مثل: ﴿ ٱلزَّانِيَةُ وَٱلزَّانِي فَٱجۡلِدُواْ كُلَّ وَٰحِدٖ مِّنۡهُمَا مِاْئَةَ جَلۡدَةٖۖ وَلَا تَأۡخُذۡكُم بِهِمَا رَأۡفَةٞ فِي دِينِ ٱللَّهِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۖ وَلۡيَشۡهَدۡ عَذَابَهُمَا طَآئِفَةٞ مِّنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ﴾[2].

كذلك: ﴿ وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقۡطَعُوٓاْ أَيۡدِيَهُمَا جَزَآءَۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلٗا مِّنَ ٱللَّهِۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٞ ﴾[3].

ومن أمثلة الجمل المخلوعة:

(1)- " منذ قدتنا إلى هذا الكهف وأنت صامت"[4].

[1] عبد الجبار بن غربية: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص136.
[2] سورة النّور، الآية 2.
[3] سورة المائدة، الآية 38.
[4] عبد الجبار بن غربية: مرجع سابق، ص 137.

(2)- منذ تسعة عشر جيلا والبشر بعبدون الضعف بشخص يسوع "[1].

يعسر حل المشاكل المتعلقة بهذه التراكيب بالاعتماد على المقولات والوظائف المعروفة فمن غير الممكن اعتماد العلاقة التي تقيمها الواو في مثل هذه التراكيب على أنّها علاقة عطف كما لا يمكن اعتبارها علاقة تعليق، فكما سبق وذكرنا فإن علاقة العطف تستلزم التجانس بين طرفي العلاقة من ناحية الصرفية والتركيبية والنّحوية وفي هذه الأمثلة فإن الطرف الأول المتقدم على الواو مركب اسمي بالإضافة، أما الثاني فهو مركب إسنادي بينهما حروف التعليق عادة تربط الواو بين نواة إسنادية ومركب إسنادي.

ولكي يمكن تفسير وجود مثل هذه التراكيب يجب إعادة النظر في مفهوم التجانس الذّي يكون متوفراً في طريقة اعتماد المتكلم أثناء تشكيله مضمون طرفي العلاقة أي في العمليات الذهنية التي يقوم بها المتكلم.

وهكذا نلاحظ من خلال المثال (1و2) أن المركبات الظرفية التي تتصدر الجملة تدل على الزمان والاستمرار وتشير إلى إطار زماني، أما المركبات الإسنادية الواردة بعد الواو كلها جمل اسمية تدل على الحالة وتفيد الاستمرار والدوام.

[1] عبد الجبار بن غريبة: مدخل إلى النّحو العرفاني، ص137.

الخاتمة

الخاتمة:

تعد اللّسانيات العرفانية حقلاً لغوياً ولسانياً جديداً؛ لم يظهر إلاّ أواخر القرن العشرين مع كتاب لايكوف الذّي يعد تأسيساً لهذا العلم، وقد انصب اهتمام اللّسانيين العرفانيين على دراسة علاقة اللّغة بالذهن ومن خلال دراستنا لمراحل نشأة هذا العلم وعلاقته بالعلوم الأخرى ونظرياته حول اللّغة توصّلنا إلى جملة من النتائج يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- العرفانية علم جديد يضم الكثير من الاختصاصات العلمية التي تهتم بدراسة العقل والذكاء واللغة، من هذه الاختصاصات علم النّفس، اللّسانيات، والأنثربولوجيا، والحاسوبية ...الخ، وهذه العلوم ليست منفصلة عن بعضها البعض بل ترتبط بعلاقات مباشرة وغير مباشرة.
- العرفانية جاءت كردة فعل على السّلوكية حيث قدمت بديلا لنظرياتها، لكنّها لم تهدمها بل بنت على بعض ما جاءت به، وتعود بدايات هذه الثورة العرفانية إلى بداية الخمسينيات، حيث ساهمت عدة عوامل تاريخية وفلسفية في بروزها.
- علم النّفس المعرفي، الذكاء الاصطناعي، الأنثربولوجيا، اللّسانيات والفلسفة، علم الأعصاب المعرفي، من بين العلوم التي ساهمت مساهمة فعّالة في المجال العرفاني.
- اللسّانيات العرفانية تيار لساني تطور في الثمانينيات من القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، اهتم بدراسة علاقة اللّغة بالذهن وعلاقة بنيتها بالأشياء الخارجة عنها: وقامت على مجموعة من المبادئ والنظريات، كنظرية الجسدنة والخطاطة ولاستعارة المفهومية...الخ.
- التعليمية تقوم بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق ومناهج التعليم، وتقوم على عناصر أساسية هي: العلم والمتعلم، المادة العلمية، الوضعية التعليمية.

- لا يمكن أن تتم العملية التعليمية إلاّ بوجود وسائل مختلفة سواء سمعية أم بصرية، وهذه الوسائل لها فوائد جمة تعود على المعلم والمتعلم.

- تعلم اللّغة العربية وتعليمها يحتاج إلى أسس وأساليب تخضع لمنهجية علمية، بغرض تحقيق أفضل النتائج، كما يحتاج إلى مهارات تعليمية خاصة.

- أثر علم النّفس المعرفي باعتباره أحد أهم روافد العلوم العرفانية وأصل اللّسانيات العرفانية في التّعلم ونظرياته، فعمليات التعلم المعرفي تركز على العمليات الذهنية الوسيطة بين الدوافع التعليمية واستجابات التعلم.

- مر المنظور المعرفي للتعلم بعدة مراحل كمرحلة البنائية والوظيفيّة والجشطالنية.

- للتعلم المعرفي نظريات منها: النظرية الجشطالتية، نظرية برونر للتعلم المعرفي بالاكتشاف...الخ.

- من النّظريات العرفانية التي لقيت قبولا واهتماماً لدى الباحثين العرب نظرية الاستعارة عند لايكوف نظرية "**لانقاكر**" في النّحو العرفاني، حيث سعى بعض الباحثين العرب إلى شرحها ومحاولة تطبيقها على معطيات اللّغة العربية بهدف فهمها وكذلك محاولة منهم لخدمة اللّغة العربية وتيسير تعلّمها.

وفي الختام فإنّ البحث يندرج في إطار التفاعل مع المواضيع المستجدة في ميدان علوم اللّسان والتي يجب على طلبة هذا التخصص الإلتفات إليها والاطلاع عليها وكذا البحث فيها وإثرائها ورجاؤنا أن نكون قد وفقنا في إيصال ولو القليل من المعلومات المفيدة والأفكار البسيطة حول اللّسانيات العرفانية كعلم نشأ في الغرب، ومقارباته لدى الباحثين العرب.

قائمة المصادر المراجع

القرآن الكريم رواية ورش.

أ-المصادر والمراجع:

1- ابراهيم مصطفى و آخرون: معجم الوسيط، ج1، المكتبة الإسلامية للطباعة و النشر و التوزيع، استانبول، تركيا، دط، دت.

2-ابراهيم مصطفى: إحياء النحو، مؤسسة هنداوي، مصر، ط2، 1992.

3-ابراهيم وجيه محمود: التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته، دار المعرفة الجامعية للطبع و النشر و التوزيع، الاسكندرية، دط، 1425هـ، 2005م.

4-الأصفهاني، أبو القاسم الحسن بن محمد الراغب: المفردات في غريب القرآن، تح محمد خليل عيتاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط3، 1422هـ،2001م.

5-أحمد مصطفى المراغي: تفسير المراغي، ج6 ، دار إحياء التراث العربي،بيروت، ط2،1985، مج2.

6-الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف، تونس، ط1،2010.

7-آلان بونية: الذكاء الإصطناعي، تر، علي صبري فرغلي، علم المعرفة، الكويت، دط، 1993.

8-أندريه كونت، سبونقيل: الفلسفة، تر علي بوملحم، كلمة و مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، ط1، 1429هـ، 2008م.

9-أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1،1429 هـ،2008م.

10-تركي رابح: مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط،1984.

11-جلال رشيدة: نظرية المقام و أثرها في حسن تعلم اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، دط، 2012.

12-جودت عبد الهادي: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

13-جورج لايكوف: حرب الخليج أو الإستعارات التي تقتل، ترعبد المجيد حجفة، عبد الإله سليم عبد الإله، دار توبقال، ط1،2005.

14-جورج لايكوف، مارك جونسون: الإستعارات التي نحيا بها، تر عبد المجيد حجفة، دار توبقال للنشر، الإسكندرية، ط2،2009.

15جورج مستري عبد المسيح: لغة العرب (معجم مطول اللغة العربية و مصطلحاتها الحديثة)، ج1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط1،1993.

16-جوليان باجيني: الفلسفة، تر أديب يوسف شش، دار التكوين للتأليف و الترجمة و النشر، دمشق، ط1، 2010.

17-جون سيرل: العقل، اللغة و المجتمع(الفلسفة في العالم الواقعي)، تر سعيد الغانمي، دار العربية للعلوم، ط1، 1427هـ، 2016م.

18-حسين عبد الحميد أحمد رشوان: الإنثروبولوجيا في المجالين النظري و التطبيقي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط2،2009.

19-حسين علي: ماهي الفلسفة، مؤسسة ديموبرس للطباعة و التجارة، بيروت، دط،2012 .

20-حسين محمد أبورياش: التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1427هـ، 2007م.

21-حمدي علي الفرماوي: في علم النفس المعرفي الأساليب المعرفية بين النظرية و التطبيق، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1،1430هـ، 2009م.

22-الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين (معجم تراثي)، مكتبة لبنان الناشرون، لبنان، ط1، 2004.

23-رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول: علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، دط، دت.

24-رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1425 هـ،2004م.

25-رشدي أحمد طعيمة: طرق تدريس مواد اللغة العربية، دار الفكر، القاهرة، مصر، ط1،2004.

26-س، رابوبراث: مبادئ الفلسفة، تر أحمد أمين، مؤسسة هنداوي للتعليم و الثقافة، القاهرة، دط، 2012.

27-سمير سعيد حجازي: إشكالية المنهج في النقد العربي المعاصر، دار طيبة، القاهرة، دط، 2004.

28-سمير شريف استيتية: علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر و التوزيع، اربد، الأردن، دط، 2010.

29-صالح بلعيد: نظرية النظم، دار هومة، الجزائر، ط3، 2009.

30-طه حسين الدلمي ،سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

31-عامر مصباح: المدخل إلى علم الإنثروبولوجيا، دار الكتاب الحديث، الجزائر، دط، 2010.

32-عبد الجبار بن غربية: المدخل إلى النحو العرفاني، مسكيلياني للنشر و التوزيع، تونس، ط1، 2010.

33-عبد العزيز خليلي: اللسانيات العامة و اللسانيات العربية(تعاريف، أصوات)، منشورات دراسات، سال، المغرب، ط1، 1991.

34-عبد القادر لووسي: المرجع في التعليمية(الزاد النفيس و السند الأنيس في علم التدريس)، دار جسور، المحمدية، الجزائر، دط، 2016.

35-عبد الله الحراصي: دراسات في الإستعارة المفهومية، مؤسسة عمان للصحافة و الأنباء و النشر و الإعلان، مسقط، عمان، ط3، 1423 هـ، 2002.

36-عبد الله الرشدات، نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية و التعليم، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1994.

37-عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم و تطبيقاتها في علوم اللغة (إكتساب المهارات اللغوية الأساسية)، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011.

38-عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق، قسم الإرشاد و علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، دار السيرة، دب، ط3،2012.

39-عطية سليمان أحمد: الإستعارة القرآنية و النظرية العرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، دط، 2014.

40-علي عبد الرحيم صالح و آخرون: ومضات في علم النفس المعرفي، دار رضوان للنشر و التوزيع، عمان، ط3، 2013.

41-عماد الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1،2003.

42-عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج و طرائق تدريس اللغة العربية، دار الصادق الثقافية، عمان، الأردن، ط2، 2014.

43-عيسى الشماس: مدخل إلى علم الإنسان(الإنثروبولوجيا، دراسة)، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، دط، 2004.

44-غالب المطلبي: اللغة العربية (مبادئ و تطبيقات)، كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، سلطنة عمان، دط، 2010.

45-فاروق السيد عثمان: سيكولوجية التعليم و التعلم، دار الأمين للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 1426هـ،2003م.

46-فايز مراد دندش: معنى التعلم و كنهه من خلال نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1،2003.

47-فخري عبد الهادي: علم النفس المعرفي، دار أسامة، عمان الأردن، ط1، 2010.

48-ابن كثير: التفسير العلي القدير لإختصار ابن كثير ، دار لبنان، لبنان، بيروت، ط3،1400هـ، 1980م، مج2.

49-لويس معلوف: المنجد في اللغة و الإعلام، دار المشرق، لبنان، ط31، 1991.

50-مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1426هـ،2005م.

51-محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

52-محمد الدريج: التحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الرباط، دط، 1991.

53-محمد الصالح البوعمراني:في علم الدلالة العرفاني، دراسات نظرية و تطبيقية، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس، ط1،2009.

54-محمد الطيب العلوي:التربية و الإدارة المدرسية الجزائرية، دار النشر، قسنطينة، ط2، 1982.

55-محمد الملاح، حافظ إسماعيل علوي: قضايا إبستمولوجية في اللسانيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر، ط1، 1430هـ، 2009م.

56-محمد المصري، محمد البرازي: اللغة العربية دراسات تطبيقية، دار المستقبل، عمان، الأردن، ط1، 1431هـ،2010م.

57-محمد جاسم محمد: نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2006.

58-محمد شطوطي: المدخل إلى الفلسفة العامة، دار طليطلة، الجزائر، دط، 1430هـ،2009م.

59-محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1420هـ، 2000م.

60-محمد فوزي أحمد بن ياسين: اللغة (نشأتها، خصائصها، مشكلاتها،قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها)، دار الباروزي، ط1، الأردن، 2011.

61-محمد محمد يونس: مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، دط،2004.

62-محمد مرتضى الحسني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تح نواف الجراح، مراجعة سمير شمس، دار الأبحاث، تلمسان، الجزائر،ط1،2011.

63-محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط، دت.

64-مصطفى تيلون: مدخل عام في الانثروبولوجيا، منشورات الإختلاف، دار الفرابي، الجزائر، ط1،2011.

65-نايف محمود معروف: خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط6، 1429هـ، 2007م.

66-نعمان بوقرة: اللسانيات اتجاهاتها و قضاياها الراهنة، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

67-ابن منظور: لسان العرب ، دار صادر، لبنان، ط1، 2000 ، مج14.

68-يوسف محمود قطامي: نظريات التعلم و التعليم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1،1426هـ، 2005م.

69-وسيمة نجاح مصمودي: المقاربات العرفانية و تحديث الفكر البلاغي، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،ط1، 1438هـ،2017م.

70-يوسف قطامي: النظرية في التعلم، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م.

ب-الرسائل الجامعية :

1-بوفروم رتيبة: تعلمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس(دراسة تطبيقية في مراكز اللغات للكبار)، مشروع اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات، رسالة ماجستر، قسم اللغة العربية و آدابها، كلية الآداب و اللغات و الفنون، جامعة وهران، 2008.

2-عمر بن دحمان: الإستعارات و الخطاب(مقاربة معرفية معاصرة)، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012/07/03.

ج-المجلات:

1-محمد طه: علم المعرفة: أفاق جديدة في دراسة العقل، مجلة عالم الفكر، مجلة دورية محكمة تصدر من المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، العدد1، 2006/09/01،الكويت.

2-حمو الحاج ذهبية: مقدمة في اللسانيات المعرفية، مجلة الخطاب،العدد14، (جانفي 2015)، منشورات تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

د-المواقع الإلكترونية:

1-حيدر لازم الكنائي: علم الأعصاب المعرفي: الحوار المتمدن، العدد 47786،(2015/04/24) مقال إلكترونيWWW.A HEWAR.ORG

الملحق

مسرد المصطلحات:

المصطلح العربي	المصطلح الأجنبي
الإبستمولوجيا	Epistémologie
احتواء	Compréhension
إدراك	Perception
إستدلال	Inférence
الاستعارة	Metalt
الاستعارة التصورية	Conceptuel metaphor
إسقاط	Mapping
إسقاط مفهومي	Conceptual Mapping
أفضية ذهنية	Mental space
الإلتزام بالتعميم	Generalization Commitment
انثروبولوجيا	Anthropomogy
الأنثروبولوجيا العرفانية	Cognitive anthropogy
إنجاز	Performance
بُنية	Structure
بُنية عرفانية	Conitive Structure
بناء	Constructing
ترابط	Interconnection
ترابطي	Associative
التصوير الذهني	Mental Imagery
تصوري	Imagic
التصور العرفاني	Imagery cognitive
التعلم المعرفي	Cognitive learning
تركيب	Compasition
الجسدنة	Entrodiment
الجشطالت	Gestalt
جمعية اللّسانيات العرفانية العالمية	International Cognitive Lingistics Association

Schema	خطاطة
Container Schema	خطاطة الإحتواء
Image-schema	خطاطة الرّبط
Intrinsic	ذاتية
Artificial Intelligence	الذكاء الإصطناعي
Long-term	ذاكرة طويلة المدى
Mind/brain	ذهن/دماغ
Binding	ربط
Conceived time	الزّمان المتصور
Image	صورة
Cognitive	عرفاني
Cognitive Science	عرفانية
Cognition	عرفنة
Sémantique Conitive	علم الدلالة العرفاني
Process	عملية
Cognitive Psychology	علم النّفس المعرفي
Space	فضاء
Adequacy	كفاءة
Linguistics	اللسانيات
Cognitive Linguistics	اللّسانيات العرفانية
Basic domain	مجال أساسي
Cohnitive domain	مجال عرفاني
Enbadied	مجسدن
Topic	محور
Blending	مزج
Sconning	مسح
Processor	معالج
Category	المقولة
Madel	منوال

Idealized Cognitive Model	منوال عرفاني مؤمثل
Language faculty	ملكة لغوية
Objectivism	الموضوعية
Cognitive Grammar	النحو العرفاني
Conceptual Metaphor Thesry	نظرية الإستعارة المفهومية
Conceptual System	النظام التّصوري
Schema Theory	نظرية الخطاطة
Cognitive System	نظام عرفاني
Conceptual system	النظام المفهومي

الفهرس

الموضوع	الصفحة
مقدمة.....	أ/ث
مدخل:تحديد وضبط المصطلحات.....	7
الفصل الأول:اللسانيات العرفانية.....	57-18
المبحث الأول: العلوم العرفانية واللسانيات العرفانية.....	44-19
I–مفهوم العرفانية.....	19
أ– لغة.....	19
ب– اصطلاحا.....	20
II- الأسس الفلسفية والجذور التاريخية للعرفانية	22
أ– الأسس الفلسفية للعرفانية.....	22
ب– الجذور التاريخية للعرفانية.....	24
III– إسهامات العلوم المختلفة في العرفانية.....	26
1– علم النفس المعرفي.....	26
2– الذكاء الاصطناعي.....	30
3– الأنثربولوجيا.....	33
4– اللسانيات.....	35

5- الفلسفة.....	38
6- علم الأعصاب المعرفي.....	41
المبحث الثاني: اللسانيات العرفانية وبعض نظرياتها.....	45-57
I- اللسانيات العرفانية.....	45
1- مبادئ اللسانيات العرفانية.....	48
II- نظريات اللسانيات العرفانية.....	48
1- نظرية الاستعارة المفهومية.....	48
2- النظرية العرفانية المجسدنة.....	51
3- نظرية الخطاطة.....	53
4- نظرية الأفضية الذهنية.....	56
الفصل الثاني:تعليمية اللغة العربية في ضوء علم النفس المعرفي.....	59-90
المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية أساليبها ومهارتها.....	59-90
I-تعليمية اللغة العربية تعريفها، عناصرها	59
1- تعريف التعليمية.....	59
2- عناصر التعليمية.....	60

3-وسائل التعليمية.....	62
4- أنواع الوسائل التعليمية.....	63
5- فوائد الوسائل التعليمية.....	65
II- اللغة العربية أساسها وأساليب تدريسها.....	65
1- اللغة العربية	65
2- المقاربة بالكفاءات.....	66
3- تعليم اللغة العربية بين الوحدة والفروع.....	68
III-مهارات تعليم اللغة العربية.....	72
1- مهارة الكلام.....	72
2- مهارة القراءة.....	73
3- مهارة الاستماع.....	76
4- مهارة الكتابة.....	78
المبحث الثاني: التعلم المعرفي وأهم نظرياته.....	90-80
I- التعلم المعرفي.....	80
1- تأثير علم النفس المعرفي في نظريات التعلم.....	80
2- مكونات التعلم المعرفي.....	81
3- مراحل تطور المنظور المعرفي.....	83

4- العوامل المؤثرة في التطور المعرفي.....	84
II- أهم نظريات التعلم المعرفي.....	85
أ- النظرية الجشطالتية.....	85
ب- نظرية برونر للتعلم المعرفي بالإكتشاف.....	88
الفصل الثالث:مقاربة في النحو العرفاني (كتاب مدخل إلى النحو العرفاني أنموذجا)	128-92
1- التعريف بمؤلف الكتاب.....	92
2- شكل الكتاب.....	93
3- مستخلص مضمون الكتاب.....	94
4- أمثلة تطبيقية للنحو العرفاني على بعض معطيات اللغة العربية.....	120
الخاتمة..... ..	130
قائمة المصادر والمراجع.....	133
مسرد المصطلحات.....	142
الفهرس.....	146