

تعليمية المبني والمعنى في ظلّ اللسانيات العرفانية

– رؤية جديدة –

Educational The Building and Meaning under Linguistique cognitive
- A new vision –

أ.د. صفية مطهري
جامعة وهران 1 أحمد بن بلة
smetahri@gmail.com

د. خليف مهديد*
جامعة وهران 1 أحمد بن بلة
Kmahdid1989@gmail.com

تاريخ القبول: 2021/11/06

تاريخ الاستلام: 2020/09/09

ملخص:

يعالج هذا المقال قضية تعليمية المباني والمعاني في اللغة العربية انطلاقاً من الواقع التخاطبي اللغوي الاستعمالي، ليجيب عن سؤال جوهرى: كيف نعلم المعنى والمبنى في ظلّ اللسانيات العرفانية (المعرفية الاجتماعية الإدراكية) أو نظرية الصراع المعرفي الاجتماعي؟ وكذلك ما مدى تأثير هذه النظرية في التحصيل المعرفي لدى متعلم اللسان العربي؟ في محاولة منه إعطاء رؤية جديدة مدار أمرها التخلص من النمذجة المعيارية في العملية التعليمية التعليمية للظواهر اللغوية من معان ومبان في أبواب النحو والبلاغة لنصل إلى نتائج ناجعة في تذليل صعوبات الدرس النحو والبلاغي من جهة وإلى معرفة ضرورة الاتساع اللغوي في ظلّ التحديات المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، المبني، المعنى، اللسانيات، العرفانية.

Abstract:

This article addresses the issue of education of formats and meanings in Arabic based on colonial linguistic realities, to answer a fundamental question: How do we know meaning and structure under the customary (cognitive social) or cognitive conflict theory? How does this theory affect the cognitive attainment of the Arabic tongue learner? the first represents the late calum (expression), the second is the form of the way, the significance and the deliberation. In an attempt to give a new vision of the orbit, it is necessary to eliminate the standard modeling of the educational process of linguistic phenomena from meanings and formats in the gates of grammar and language to achieve effective results in overcoming the difficulties of the lesson and rhetoric on the one hand and to know the necessity of linguistic expansion in the light of contemporary challenges.

Keywords: Education, format, meaning, languistique, cognitive.

1. مقدمة:

تعتمد مناهج الجيل الثاني المقاربة بالكفايات هدفاً، و المقاربة النصية نجحاً في تناول المادة المراد تعلمها تفكيراً وتعبيراً وصرفاً ونحواً وإملاءً وأسلوباً وفناً... كما تعتمد المقاطع التعليمية بوصفها بديلاً للمحاور، فجاء المقطع التعليمي مكان المحور، وجميع هذه المقاطع تعمل بمعية من أجل تحقيق نجاعة تعليمية تعليمية في ميدان اللغة بميادينها المختلفة من ميدان فهم المنطوق و المكتوب، وهذا الأخير يدرس نصاً أدبياً، ثم يتخذ سنداً في تعلم أبواب اللغة بلاغياً ونحوياً وقرائياً (مبنى و معنى) ومعرفة أنواع الأساليب وغيرها من متعلقات اللغة، ثم تأتي مرحلة أخرى وهي ميدان نتاج المكتوب لضبط الكفايات وتقويمها.

أمّا عن الأنشطة فنباعة من محيط المتعلم وواقعه المعيش بمعية المواد الأخرى في عملية الترسخ ووحدة الهدف و الغايات و الأبعاد؛ من أجل فهم اللغة التي هي أداة التفكير و التغيير والتعبير داخل المجتمع وهي به و إليه، وتعرّف بتعريفات كثيرة قديماً وحديثاً نوجزها في تعريف ابن جني الذي مدار أمره " أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم"¹ يرى بأنّها أصوات يعبر بها كل مجتمع عن أغراضهم وهذا التعريف اعتمد على الجانب الفيزيائي للغة (النطق) ثم المنظومة الاجتماعية و الاصطلاح بين المجتمع الواحد، ثم ذكر هدف اللغة وهو التعبير عن الأفكار والمشاعر وكل الأغراض الحياتية، غير أننا نجد عدّة تفسيرات وتعليقات للغة وفهمها؛ فهناك من اعتمد على العامل النحوي(قرينة الإعراب وحدها-المبنى-)، وهناك من ألغاهما بحجة التيسير النحوي، وهناك من عدّها قرينة واحدة فزاج بينها وبين النحو والبلاغة وقرائن أخرى معنوية ولفظية.

أمّا عن النظريات اللسانية التي اهتمت بتعليمية اللغة ودراساتها فنذكر البنيوية التي اهتمت بداخل اللغة وفقط، والسلوكية التي ابتغت ثنائية المثير والاستجابة، والمعرفية التي اعتمدت أكثر على تحليل البنى الذاتية للفرد المتعلّم واستنطاق طاقاته وتفجير قدراته الشخصية الفطرية، ثم البنائية المعرفية التي ربطت التعلم بالنمو دون الخروج إلى الواقع والمجتمع، وهكذا تتابعت النظريات حتى حلّت النظرية الاجتماعية المعرفية العرفانية التي زاوجت بين المعارف البنفسدية والضمنفردية أي التي بين الفرد ذاته(داخلية)، وبين الفرد والمجتمع(خارجية)، وفي هذا البحث الموسوم "تعليمية المبني والمعنى في ظل اللسانيات العرفانية - رؤية جديدة-" كانت الانطلاقة من إشكال أساس فحواه: كيف نعلّم المعنى والمبنى في ظلّ اللسانيات العرفانية(المعرفية الاجتماعية الإدراكية) أو نظرية الصراع المعرفي الاجتماعي؟ وما مدى تأثير هذه النظرية في التحصيل المعرفي لدى متعلم اللسان العربي؟ وكيف نتخلص من النمذجة المعيارية في العملية التعليمية التعليمية؟

وتفرّعت عن هذه الإشكالية الأساس المركبة عدة تساؤلات فرعية منها:

- ما هي العرفانية؟ وهل هي الفلسفة البحث؟

- ما المقصود بنحونة اللغة في ظل نقد نظرية الإعراب؟

- هل في تعليميتنا للغة نقد المبني على المعنى أو العكس؟

- هل اللسانيات المعرفية هي اللسانيات العرفانية الاجتماعية؟ وهل هي مرادف لنظرية الصراع الاجتماعي المعرفي؟

- ما هي مسلمات النظرية الاجتماعية المعرفية؟ وهل يستطيع المتعلم أن يعلم المتعلم الذي معه في قاعة الدرس؟

- ما مدى تأثير الصورة أو الفيديو التفاعلي في العملية التعليمية التعليمية؟

- هل يجوز لنا أن ندرس الدرس اللغوي خاصة المجاز انطلاقاً من الواقع التخاطبي اليومي؟

ومن جملة الأهداف أننا نحاول إعطاء رؤية جديدة في تعليمية المباني والمعاني انطلاقاً من الواقع الاجتماعي الذي يعدّ الأس الركيز في تداولية اللغة من جهة، ومن جهة أخرى نهدف أيضاً إلى معرفة التأويلات المحتملة للمبنى الواحد؛ فنوسع مجال الاحتمال في القضية اللغوية الواحدة، إضافة إلى منح المتعلم روح الإبداع الذاتي الذي قد يختلف مع الآخر لكنه لا يلغيه بالضرورة.

وللإجابة عن هذه الإشكالات تتبع المنهج الوصفي مع آلية التحليل، والاستعانة بالمنهج التاريخي باعتباره يتبع اللغة عبر عصورها وأزمنتها التغيرية الدياكرونية، مما يساعد إلى جانب المنهج الآني السنكروني (الوصفي) على ضبط الدرس اللغوي المراد تعلمه وتعليمه لأهل اللسان الواحد، كون اللسان كائناً حياً مرة يستقر ومرة يتغير، أما عن هيكلية البحث فهي على النحو الآتي: (مقدمة، مصحوبة بالعنوان الرئيس الأول: خانة تحديد المفاهيم و تضمنت تعريف النحو والإعراب والعلاقة بينهما، ومفهوم العرفان و العرفانية واللسانيات العرفانية و مشتملاتها و متعلقاتها، ثم جاء العنوان الرئيس الثاني: تعليمية المعنى والمبنى (النحو والبلاغة) في ظلّ اللسانيات العرفانية. وأخيراً خاتمة مردوفة بالهوامش وقائمة المراجع المعتمدة.

2. خانة تحديد المفاهيم

1.2. تعريف النحو:

يعرّف النحو بتعريفات عديدة ومنها تعريف ابن جنيّ و فحواه أنّه: "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالثنائية والجمع، والتحقيق، والتكسير والإضافة، والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"² وغير ذلك من متعلقات اللغة سواء ما تعلّق بمعانيها أو مبانيها.

2.2. تعريف الإعراب:

الإعراب في اللغة من قولهم: "أعرب الصبي"، أي أفصح في منطقه وفهمته ما يقول في أوّل ما يتكلم وأعرب أحياناً بها، فأصاح، وأعرب بحجّته، أي أفصح بها، وعرب منطقه، أي هدّبه من اللحن... عربت له الكلام تعريياً، وأعربت له إعراباً إذا بينته له حتّى لا يكون فيه حُزْمَة"³.

أعرب الرجل عن حُجّته إذا بيّنها، ومنه "قوله صلى الله عليه وسلم (التَّيَّبُ تُعَرَّبُ عن نفسها)، أي تُبَيَّن وتوضح، أمّا الوجه الثاني فُسَمِيَ إعراباً لأنّه تغيير يلحق أواخر الكلم من قولهم، عربت معدة الفصيل، إذا تغيّرت وفسدت، والوجه الثالث لتسمية الإعراب بالإعراب لأنّ العرب للكلام كأنّه يتحبب إلى السامع بإعرابه، من قولهم امرأة عروب إذا كانت متحبة إلى زوجها"⁴.

والإعراب كذلك هو "الإفصاح والبيان"⁵ أما تعريفه الاصطلاحي فمتعدد متنوع ومنه تعريف ابن هشام الأنصاري الذي يقول عليه بأنه: "أثر ظاهر أو مُقدّر، يجلّيه العامل في آخر الكلمة"⁶، فالإعراب على حدّ قوله تتبّع أواخر الكلم وضبطه شكلا (مبنى) بمزية دخول العوامل المختلفة.

وبهذا فالإعراب "متعلق بآخر الكلمة لاختلاف العوامل الدّاخلية عليها، فنحن إذا قلنا (جاء سليمان) و(رأيت سليمان) و(مررت بسليمان)، (جاء الفتى)، و(رأيت الفتى) و(مررت بالفتى)، فإنك تقدر الضمة في الأوّل، والفتحة في الثاني والكسرة في الثالث، وذلك للتعذر"⁷.

كما أنّه يعني "العلامة التي تقع في آخر الكلمة وتحدّد موقعها من الجملة، أي تحدّد وظيفتها فيها، وهذه العلامة لا بُدّ أن يتسبب فيها عامل معين"⁸، والإعراب أربعة أنواع لفظي (ظاهر)، وتقديري (مقدّر) ومحلي ومحكي⁹.

3.2 . بين النحو والإعراب:

هناك نظريتان إحداهما تجعل الإعراب هو النحو، وأخرى تجعل الإعراب جزءا من النحو، فالأولى من متبنيها الزركشي والزحششري¹⁰، والثانية من متبنيها ابن جني من خلال تعريفه النحو كما سبق، والنظرة الثانية هي الأقرب للمعقول.

4.2 . مفهوم العرفان والعرفانية واللسانيات العرفانية:

ويمكن تعريف هذه الثلاثية بإيجاز، فمن مفاهيم العرفان أنه الإدراك لآثار لا للذوات... وفي التصوف هي الإلهام والكشف... أما العرفانية فهي مذاهب متعددة مُفادها دراسة فوق المعرفة وفوق الواقع أي الباطنية... أما اللسانيات العرفانية فهي التي تدرس اللغة عن طريق الإدراك والذهن دون تمييز بين الفئات الاجتماعية والفئات العمرية ولا تفرق بين عالم وجاهل ومتخصص وعام... بل إن العرفانية هي عملية إدراكية كامنة في الذهن تؤسس أنظمتنا التصورية، تتحكم في تجربتنا الحياتية اليومية... فهي إذن اجتماعية.

ومن مشتقات اللسانيات العرفانية الاجتماعية نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي، فما هي حقيقتها؟

أ- نشوء نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي:

يرجع ظهور مفهوم الصراع الاجتماعي المعرفي "لرواد التيار البياجيسي الحديث لعلم النفس الاجتماعي التكويني الذين أسسوه وطوروه في المناحي التعليمية... وجاءت هذه النظرية لتأخذ على عاتقها مواجهة مشكل العلاقات بين الديناميكية المعرفية الفردية والعمليات الجماعية..."¹¹

ب- أسس نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي:

تتمحور أسس هذه النظرية في ثلاثة أسس كبرى وهي بإيجاز:

"الأول: أن بناء المعارف اجتماعي تفاعلي

الثاني: أنّ الصراع الاجتماعي المعرفي يمثل مصدر التعلّم، لأنّ الصراع مثير للتفكير ولا بدّ من حدوثه وهذا المبدأ لم يكن في البداية عند بياجيه، إلا أنّه في تيار آخر من مدرسته قد حلّ وحصل، فأصبحت الاجتماعية المعرفية تؤمن بالصراعات وبحث العلاقات بين الدينامية المعرفية الفردية والعمليات الجماعية الاجتماعية، ويؤكد فيجوتسكي على أنّ مجموع التفاعلات الاجتماعية هو الذي يسمح للعقل الفردي بأن يتقدّم ويتطور، أمّا عن الأساس الثالث للنظرية فهو ينص على

أنّ البحث عن تجاوز اختلال التوازن المعرفي الينفردى (الموجود فيما بين الأفراد) هو الذي يُحدث تجاوز اختلال التوازن الضمنفردى (الموجود داخل الفرد)¹².

فالحوارية والتشاركية والتفاعلية بين الأفراد هي أساس التعلم ومصدره الحقيقي، وهي التي تخرج ما في الداخل (داخل الفرد) إلى ماهو خارج (خارج الفرد أي إلى روح الجماعة والمجتمع).

ج- أهمية الصراع الاجتماعي المعرفي في عملية التعلم وعوامله: ويمكن تلخيصهما في الجدولين الآتي¹³:

الشكل 1: أهمية الصراع الاجتماعي المعرفي

في ظروف معينة يسمح التفاعل الاجتماعي للمتعلّمين ذوي مستوى معين من إنجاز نشاطات تعلم يعجزون عن تحقيقها عندما يعملون وحدهم أي بدون تفاعل مع الغير	التفاعل يسمح للمتعلّمين فيما بعد إنجاز هذه النشاطات بمفردهم	عن طريق الصراعات الاجتماعية المعرفية التي يثيرها يصبح التفاعل الاجتماعي مصدرا للتعلم	المكتسبات تكون أكثر ثباتا ورسوخا وقابلة للانتقال أو الاستخدام في نشاطات أخرى
---	---	--	--

الشكل 2: العوامل المفسرة لفعالية الصراع الاجتماعي المعرفي

العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
إزالة تمركز الفرد بالنسبة لوجهة نظره الخاصة بوعيه بوجود إجابات أخرى ممكنة	الاستفادة من المعلومات التي تساعد على بناء إجابة جديدة	وضعية الصراع الاجتماعي المعرفي تتضمن رهانا اجتماعيا لأن الشركاء ينشطون في إطار البحث عن حل

د- بين الصراع المعرفي والصراع الاجتماعي المعرفي: الفارق بين النظرتين ملحوظ فالأولى ذاتية شخصية داخلية والثانية اجتماعية تفاعلية وصراعها يزداد أكثر في دخوله في علاقات اجتماعية، ويمكن تلخيصه في الشكل الآتي¹⁴:

الشكل 3: بين الصراع المعرفي والصراع الاجتماعي المعرفي

الصراع المعرفي	الصراع الاجتماعي المعرفي
سببه أو مردّه الملاحظة الشخصية وعدم تلاؤم المعلومة الجديدة مع البنية المعرفية السابقة	سببه وجهة نظر أو رأي شخص آخر وعدم تلاؤم هذا الرأي أو الفكرة مع البنية المعرفية للشخص الموجود في حالة تكوين
وجود الشخص لوحده أمام ملاحظات متناقضة	هو صراع معرفي يندرج ضمن تفاعل اجتماعي أي يرتبط بما يحدث بين الأشخاص المشاركين في عملية التكوين
الصراع المعرفي هو إذن داخلي بالنسبة للفرد في حالة تكوين صراع بين معطيات داخل الذات	

حظوظ التلاؤم في هذه الحالة أكبر

#

حظوظ التلاؤم هنا أقل

أما عن ركائز ومسلّمات النظرية المعرفية الاجتماعية فهي أربع¹⁵:

- القدرة على التعبير عن محيطهم وتفسيره انطلاقاً من الانظمة الرمزية كالتعبيرات الكلامية أو الكتابية.
- القدرة على العودة إلى الماضي وتوقع المستقبل.
- القدرة على ملاحظة الآخرين واستخلاص نتائج تخص الذات.
- القدرة على ضبط الذاتي وتعديل السلوك.

3. تعليمية المعنى والمبنى (النحو والبلاغة) في ظل اللسانيات العرفانية:

1.3. تقنيات تعليمية الشواهد النحوية:

قالت العرب: خرق الثوب المسمار، وكسر الزجاج الحجر.

قال الشاعر نويوات موسى الأحمدي:

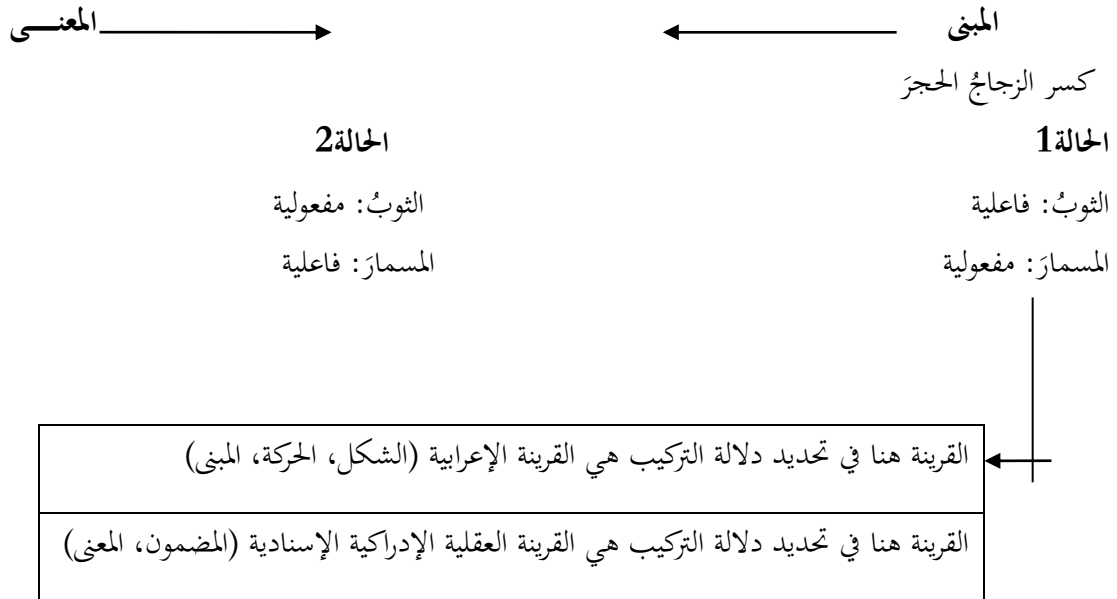
وساقي غراسك ماء الخلود لتؤتي خير الجنى في الغد
هل اخترت إذ قمتَ تبغي السرى دليلاً يقودك للسؤدد¹⁶

زرت مساجد القدس العتيقة/ زرت مساجد القدس العتيقة / سعيدة كريمة / يسري مبارك

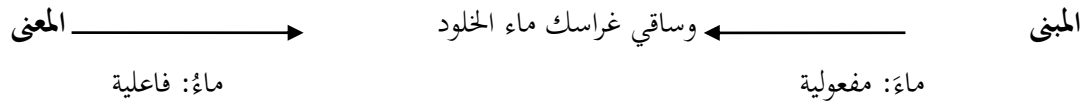
فبقراءة تحليلية دلالية تعليمية لهذه الشواهد نرى اختلافات ظاهرة منبثقة عن أساس المبنى (الإعراب الشكل)، وعن أساس آخر هو المعنى (العقل والإدراك، الإسناد...)، وما يترتب عن هذا الاختلاف يشكّل صعوبة في تعليم الدرس النحوي العربي، أفنتطلق فيه في التعليمية من المباني لبحث المعاني أم ننتقل من المعاني لنصل إلى صحّة المباني وضبطها؟ هذا ما سنحاول معرفته فيما هو آت على شكل مخطّطات:

المثال الأول والثاني: خرق الثوب المسمار وكسر الزجاج الحجر، فكل من الثوب والمسمار والزجاج والحجر يصلحان للفاعلية و المفعولية ونوجزهما في الشكل الآتي:

خرق الثوب المسمار

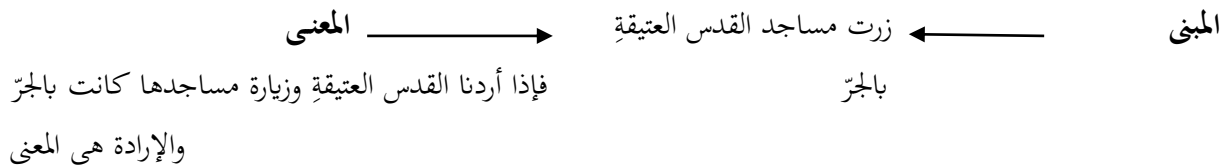


أمّا عن مثال الشاعر فيصبح فيه الوجهان في مفردة (ماء) جائر بالرفع والنصب، وكذلك مثال زرت مساجد القدس العتيقة فالعتيقة بالنصب والجّر جائزة مع مراعاة نفسية المتكلم ومقصدية في المثالين ويمكن رسم دالتيهما في المخطط الآتي:



وتفسيرها كالآتي؛ فعلامة الفتحة في كلمة (ماء) في النموذج أخرجتها من حيّز المرفوعات والتي منها الفاعل والمبتدأ مثلاً، فلو كانت العلامة السابقة الفتحة في آخر كلمة ماء ضمّة لتغيّر معنى الكلام بأصله وأصبح التركيب يدلّ على معنى غير ما كان بالفتح، حيث إنّ بالفتح تعرب (ماء): مفعولاً به منصوباً بعلامة الفتحة الظاهرة على آخره لاسم الفاعل (ساقى)، أمّا في حالة الضمّ فيكون إعراب (ماء) مغايراً لما مضى ومخالفاً له، فتعرب: فاعلاً مرفوعاً وعلامة رفعه الضمّة الظاهرة على آخره فتغيّر العلامة إذن غير المعنى كلياً، أو أنّ المعنى تحكّم في ضبط هذه العلامة، فبعد ما كان المخاطب هو الساقى أصبح على العكس من ذلك، بل هو يحتاج إلى من يسقيه... فتحوّل المخاطب من حال الساقى إلى حال المسقى (من مرتبة الفاعلية إلى المفعولية)، فالقرينة هنا هي الحركة الإعرابية من جهة وتحديد المعنى في الذهن (إدراكياً) من جهة أخرى.

أمّا عن مثال زرت مساجد القدس العتيقة فهذا هو مخطّطه:



الحالة 1

العتيقة: صفة مجرورة للقدس

وكأنَّ القائل أراد زيارته للمساجد كلية الموجودة في القدس القديمة فقط
(تخصيص القدس العتيقة)

المبنى ← زرت مساجد القدس العتيقة → المعنى

بالنصب إذا أردنا زيارة المساجد العتيقة

فقط الموجودة بالقدس القديمة والحديثة والإرادة هي المعنى

الحالة 2

العتيقة: صفة منصوبة للمساجد

وكأنَّ القائل أراد زيارته للمساجد القديمة الموجودة بالقدس كلية
(تخصيص المساجد العتيقة)

وعليه فالتركيب في هذه الأمثلة جميعا واحد إلا أنَّ الانطلاقة هي التي تتحكم في دلالته، فإذا اتَّجهنا من المباني كانت دلالة معيّنة، وإذا اتَّجهنا من المعاني كانت دلالة أخرى غيرها، فيستحسنُ بنا عند إعراب أو تحديد دلالة تركيب ما، أو تعليمه أن نساءل أنفسنا أو مَنْ نعلّمه ما قصدك بالتركيب؟ وهو يسأل كيف نشكّل التركيب؟ وإن لم يُشكّل فاحتمال الدالتين وارد وجميعه صحيح مناسب ما لم يخالف ضرا نحويا أو ضرا معنويا.
أمّا عن المثالين الباقيين فنستطيع إيجازهما في المخططين الآتين:

المبنى ← سعيدة كريمة → المعنى
الوهلة الأولى: سعيدة: مبتدأ، كريمة: خبر
الوهلة الثانية: سعيدة: خبر مقدّم، كريمة: مبتدأ مؤخر
- بمعنى سعيدة ذات كرامة -
- بمعنى كريمة ذات سعادة -

التقدير الثالث سعيدة: مبتدأ، والكاف للتشبيه، وريمة: غزاة:

و(كريمة) جارّ ومجرور في محل رفع خبر

التقدير الرابع: سعيدة: مبتدأ، والكاف للتشبيه، وريمة: اسم امرأة (كأمرأة اسمها ريمة)

و(كريمة) جار ومجرور في محل رفع خبر

أمّا عن مثال: يسري مبارك فمخطّطه على النحو الآتي:

المبنى ← يسري مبارك → المعنى

الحالة 2:

يسري: مبتدأ

مبارك: خبر

فيسري قد يكون اسم شخص

بمعنى

يسري: مبتدأ مرفوع بالضمّة المقدرة

منع من ظهورها الثقل، والياء أصل

الحالة 1:

يسري: مبتدأ

مبارك: خبر

فيسري قد يكون من اليسر

بإضافة ياء المتكلم

يسري: مبتدأ مرفوع بالضمّة

المقدّرة لاشتغال المحل بالحركة المناسبة

على ما قبل ياء المتكلم

وعلى كل ما سبق فتعليمية المبنى والمعنى في اللغة العربية تحتاج إلى إعمال عقل وإلى تحريك ذهن وعملات إدراك واسعة وإلى مساءلة الحالة النفسية للمتكلّم ومعرفة مقصديته، ومعرفة المناويل الاجتماعية في التركيبة اللغوية، كما أنّ الحال المشاهدة والواقع لهما أثرهما في تحديد المبتغى من النصّ اللساني وتكريس الفهم أكثر لا بدّ أن نكثر من التفاعلية والحوارية بين المتعلّمين والمعلّم، وبين المتعلّمين أنفسهم حيث إنّ وجهات نظرهم المختلفة أحيانا وصراعاتهم المعرفية الاجتماعية تشكّل مصدر التعلّم و البحث والمناقشة، وكذا معرفة الرأي والرأي الآخر، ومعرفة ضرورة الخطأ الذي يُعدّ زمنا للتعلّم بدل أنّه خطأ يجلب العقاب، فلا ينهض من لم يعثر.

أمّا عن التخلص من مركزية الإعراب فنعني به أنّ لا نعتد على الشّكل فحسب في تعليميتنا، بل قد يصح الشّكل لكن المعنى ينخرم، بل ويفتد أحايين ولا يرضاه العقل الإنساني، وهذا ما نجده عند تمام حسان حين لم يعتمد على قرينة الإعراب وحدها، بل جعلها قرينة ضمن القرائن اللفظية والمعنوية، غير أنّها لم يبلغ هذه النظرية نظرية العامل (قرينة الإعراب) بحثا كما زعم بعض¹⁷، كما أنّه يجب استحضار السياق بنوعيه في العملية التعليمية التعليمية التدريسية.

2.3. تقنية تعليمية الشواهد البلاغية:

واخترت الاستعارة والكناية، ذلك أنّ أعمال العرفانيين ارتكزت أساسا على الاستعارة وهم يدعون الجدّة في الطرح هذا، حيث رأوا أنّ الاستعارة للجميع، غير أنّ المتفحص للتراث العربي اللغوي النقدي ليرى هذا الطرح قد عوج، ولينظر مثلا إلى عبد القاهر الجرجاني حينما عرّف الاستعارة، فيجده قد سبق هذا الطرح اللساني الجديد العرفاني فقال في الاستعارة: "اعلم أن الاستعارة في الجملة أن يكون اللفظ أصلا في الوضع اللغوي معروفا تدل الشواهد على أنه اختص به حين وضع ثم يستعمله الشاعر أو غير الشاعر في غير ذلك الأصل، وينقله إليه نقلا غير لازم ..."¹⁸، فالشاعر قصد به الجرجاني الإنسان الرفيع في التعبير أمّا غيره فيدخل ضمنه النادر الجيد وغيره من العامة غير المتخصصة في اللسان وسننه والله أعلم.

ولتدريس الاستعارة والكناية مثلا يستحسن أن نتبع الإستراتيجية الآتية وهي الانطلاق من الواقع الاجتماعي التخاطبي باعتباره هو الذي يرسّخ المعلومات في الأذهان ومرد ذلك وضوح هذه المعلومات في الأعيان، فالأمر الذي تتناوله بعيدا عن الواقع - وإن حققته - قد يسهل نسيانه، وبالتالي يصعب تذكره ومجاراته، ولأن الإنسان مدني اجتماعي بطبعه تجده يحتاج إلى الآخرين خاصة في مجال التواصل الذي به يحقق مراميه وأهدافه المختلفة في الحياة العلمية و المعرفية و الوجدانية و الأخلاقية و الوطنية و المواطنة ... وبعودة إلى تعلم اللغة ترى أن الذي تعلم أمثلة مسكوكة أو أبياتا شعرية يحفظها العام والخاص من الإرث القديم، فلو سألته على أن يعطيك أمثلة أخرى غيرها لصعب عليه الأمر وكثيرا ما يستحيل عليه ذلك، فكيف الخلاص من هذه المشكلة بل الإشكالية - إن جاز التعبير -؟ ويحق القول.

أقترح - حسب تصوري - أن ننطلق من الواقع اللغوي المفروض في الحياة اليومية - بغير انتهاج الدّارجة أو العامية - بل تحويلهما إلى الفصح ومن ثمّ تدريسه والاستثمار فيه، مع الاستعانة بضرب المثال من الواقع اللغوي التخاطبي في البيئة الاجتماعية الثقافية التي يعيشها ويحيا فيها وبها المتعلّم، مع مراعاة نظام اللغة الداخلي¹⁹ الفصح، والاستعانة بالفيديو (الصورة المشاهدة) لكونها تساعد في ترسيخ المعلومات أكثر وتساعد على استرجاعها عند الحاجة.

ويدعو الارتقاء بمستوى التحصيل في الجانب اللغوي جميعا والمجاز خصيصا أن تنتهج طريق الواقع التخاطبي ومعرفة وضعية الخطاب خاصة القارئ، السامع المتعلم، "فالسامع أو القارئ حين يحدد وضعية عينة لغوية يستدعي ذلك بنيتين:

بنية خارجية وبنية داخلية، تتعلق البنية الداخلية بالجانب اللغوي، وما يحتاجه من وسائل لغوية تضمن اتساقه، وتتعلق البنية الخارجية بما يقتضيه المقام من ظروف وأحوال وكيف المتكلم خطابه حسبها²⁰، فالتلميذ المتعلم له طاقات وخبرات حياتية اجتماعية يجب تفجيرها، ومن ثم توجيهها وبحث علاقتها بالأبعاد الاجتماعية و اللسانية والثقافية و المعرفية...²¹ وإليك الإستراتيجية في تعليمية الاستعارة والكناية:

1- الكناية:

- أ- يضرب المعلم أمثلة في السبورة (اللوح) وحتى بالفيديو (المشاهدة) في بعض المقامات.
- ب- يذكر المعلم السياق العام: مثال عن ذلك تناقش أحمد مع علي تكرارا ومرارا فلم يفهم علي شيئا فقال له أحمد : يا صاحب الرأس الكبير ألا تفهم ؟
- ج- يأتي المعلم بالشاهد من النص في عبارة : يا صاحب الرأس الكبير.
- د- يتساءل المعلم : هل هذه العبارة حقيقة أم غير حقيقة (مجاز) ؟
- هـ- يجب ثم يستفهم مرة أخرى : إن كانت العبارة حقيقية فماذا قصد بها أحمد حينما قالها لعل حسب المنظور الاجتماعي الثقافي (العرف اللغوي).
- و يعطي المعلم توقعات : الإجابة : قصد بها : الرأس حقيقة، أو أنه لا يفهم ، أو أنه غبي
- ز- في هذه التوقعات يستشير المعلم المتعلمين ثم يثمن صحيحها ويرشد خاطئها .
- ح- ثم يقترح الإجابة الصحيحة (3) ثلاثة وهي الغباء المستنبطة من الواقع الاجتماعي الثقافي.
- ط- يأتي بعد هذه المرحلة استفهام آخر من لدن المعلم لمعرفة نوع الكناية وفحوى هذا الاستفهام، هل الغباء صفة أم موصوف أم ماذا ؟
- ي- ثم يجب المعلم باستشارة متعلميه: طبع الغباء: صفة.
- ك- ويسأل المعلم المتعلم بعدها ، ويجب هل صرحنا بالغباء بصريح العبارة أم أخفيناها ولم نصرح به ؟ الإجابة لم نصرح به.

- ل- ويشرح كلمة لم نصرح به = أكنيناها أي خفية وكناية وما شابه ذلك من مترادفات.
- م- ثم تأتي مرحلة بناء القاعدة بعملية تشاركية بين المعلم و المتعلمين وبعدها يضرب المعلم مثلا في الكناية عن الموصوف وعن النسبة من واقع المتعلم الاجتماعي الثقافي الذي يعيش بداخله، ثم يأتي الأثر البلاغي للكناية من تقوية المعنى وتوكيده وتحريك الذهن.

- ن- وبعد انتهاء الدرس يعطى تمرين وبالأحرى تدريب موسّع من الكتاب المدرسي من النص المدروس سلفا، وينجز بعضه داخل القسم وبعضا خارجه، وفي الحصة المقبلة أو الامتحان نطالب المتعلم بإحضار و ابتكار عدد من الأمثلة بالفصحى قرآنا، وشعرا ونثرا و أخرى من الواقع الاجتماعي مع تحويلها إلى الفصحى على حسب قدرة المتعلم/ التلميذ و استعداداته ورغباته...

2- الاستعارة : بالطريقة نفسها مع الكناية ومثالنا في ذلك:

- ذكر السياق العام : بينما أحمد وعلي يتجولان في المدينة / الحي / القرية ، فإذا بالمؤذن ينادي للصلاة ، فقال ساعتها علي لأحمد هيا بنا إلى الصلاة فالمسجد ينادي.

- تساؤل : المسجد ينادي، هل هي حقيقة أم مجاز (غير حقيقة) ؟
- الإجابة: إن كانت مجازاً، فمن الذي ينادي ؟
- الإجابة :الذي ينادي المؤذن.
- تساؤل: فبم شبهنا المسجد ؟
- الإجابة: شبهنا المسجد بالمؤذن.
- ثم يذكر المعلم محور الاستبدال: المؤذن ينادي ← حقيقة
- المسجد ينادي ← مجاز
- ثم يأتي الاستنتاج : المؤذن يشبه المسجد أو العكس.
- ثم يطرح سؤال جوهري فحواه : من المحذوف في النص؟
- ويجب عنه المعلم : المحذوف هو المؤذن.
- ويعيد النص إلى أصله : فأصل المسجد ينادي هو : المؤذن ينادي.
- تساؤل آخر : لكن من دل على أن المحذوف هو المؤذن؟ طبعاً الفعل «ينادي»
- مع الإجابة و التعليل: لأن أصل الكلام: المسجدُ يُنادي ك المؤذن
- مشبه - وجه الشبه - أداة الشبه - مشبه به**
- ثم هنا يعرف المعلم الاستعارة كأن يقول : تشبيه حذف أحد طرفيه مع أداة التشبيه وهي أنواع منها الاستعارة المكنية و التصريحية.
- يعرفهما: المكنية : ما حذف فيها المشبه به و الأداة.
- التصريحية : ما صرح فيها بالمشبه به و الأداة.
- ثم يتساءل المعلم : من حذف (المشبه أو المشبه به) و أين الأداة ؟
- ويجب بمعية آراء المتعلمين - مع مراعاة إجاباتهم المختلفة- ثم يعطي الإجابة : الذي حذف المشبه به: و الأداة لا توجد
- تساؤل آخر: فما نوع هذا الأسلوب بالرجوع إلى القاعدة و ما نوعها ؟ حسب المحذوف ؟
- مع الإجابة : أي إنه استعارة مكنية .
- تساؤل: لماذا قلنا استعارة مكنية ؟
- مع الإجابة : لأن المشبه به محذوف و الأداة غير موجودة .
- ثم يضرب المعلم مثالا للاستعارة التصريحية بالطريقة نفسها .
- ثم يذكر الأثر البلاغي كأن يقول توضيح المعنى وتقويته والتشخيص والتجسيد أي التعبير بالمحسوس عن المجرد أو العكس، ثم التمارين، التدريبات وهكذا، مع وجوب مراعاة الأحوال الفردية والجماعية في تفسير مجازاتنا اللغوية، ومعرفة كيفية فهمها لدى المتلقي.

ويرى ابن خلدون أن الاقتراب من الواقع اللغوي في تعليمية القوانين اللغوية يسهم في تحقيق نجاعة تعليمية تعليمية بين المشيخة (المعلم و المتعلم²²) ، كون المعلم ينطلق من المحيط الاجتماعي والثقافي في عملية التعليم، ذلك أن المدرسة هيكلية اجتماعية تطور المجتمع كما أن المجتمع يطور المدرسة، فالعملية بينهما تفاعلية حوارية تبادلية.

4. خاتمة:

وفي خاتمة هذا البحث تمّ الوصول إلى نتائج منها:

- يستحسن في تعليمية المبني والمعنى ألا نفرط في أحد منهما، بل نطلق منهما معا ومعرفة ما يترتب عن ذلك من دلالات ترتسم في إدراكاتنا المختلفة، فنطابق دلالات المباني والمعاني، والمعاني والمباني.
- نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي تؤثر إيجابا على مردودية التحصيل المعرفي اللغوي كونها عملية صراعية من أجل التوازن مع الذات ومع الآخر.
- لا يجوز بأي حال من الأحوال إلغاء قرينة الإعراب مطلقا، حيث هي قرينة من قرائن اللغة اللفظية إلى جانب المعنوية، التي نعلل بها اللسان ومدى صوابية الكلام.
- العرفانية هي التي تدرس الباطن والخفي وما فوق المعرفة الواقعية، وهي مذاهب متعددة بين فلسفة وفكر.
- المقصود بنحونة اللغة في ظل نقد نظرية الإعراب أن نعتبر النحو أعم من الإعراب، وأن النحو كذلك هو قوام اللغة ومرشد اللسان عن الخطأ واللعن.
- إنه في تعليميتنا للغة يجب المزاوجة بين المبني والمعنى مع مراعاة السياق.
- اللسانيات المعرفية تختلف عن اللسانيات العرفانية الاجتماعية، لأن هذه الأخيرة تشرك المجتمع وثقافته في العملية التعليمية، ومن مشتملاتها نظرية الصراع الاجتماعي المعرفي.
- مسلمات النظرية الاجتماعية المعرفية القدرة على التعبير عن المحيط، وكذلك إمكانية التنقل عبر الزمن من استحضار واستباق، وكذا ملاحظة الآخرين انطلاقا من الذات، مع القدرة على ضبط هذه الذات وتعديل السلوكات.
- يستطيع المتعلّم في اللسانيات الاجتماعية المعرفية العرفانية أن يعلم المتعلّم الذي معه في قاعة الدرس.
- تسهم الصورة أو الفيديو التفاعلي في العملية التعليمية التعليمية بشكل واسع النطاق في ترسيخ المعرفة والمعلومة المقدمة، وذلك بفضل اتحاد المادي مع المعنوي (المحسوس والمجرد معا).
- يجوز تدريس الدرس اللغوي خاصة المجاز انطلاقا من الواقع التخاطبي اليومي، لكن مع عدم إقرار عدم الفصح؛ أي نعلمه الواقع الفصح وإن لم يكن فصيحاً نحوره.

5- الهوامش:

¹ ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ج1، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، (د ت)، ص33.

² المصدر نفسه، ص34.

³ ابن منظور، لسان العرب، ج1، مادة (ع، ر، ب)، ط1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1997، ص 687.

- ⁴ ينظر: ابن الأنباري، أسرار العربية، تح: بركات يوسف هبوط، ط1، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1979م، ص 44 وما بعدها.
- ⁵ الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1994م، مادة (ع، ر، ب)، ص 185.
- ⁶ ابن هشام الأنصاري، قطر الندى وبل الصدى، شرح وتعليق محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الإيمان، المنصورة، (د ت)، ص 708، ص 861.
- ⁷ محمود مطرجي في النحو وتطبيقاته، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د ت)، ص 25.
- ⁸ عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ت)، ص 03.
- ⁹ ينظر: جميل علوش، الإعراب والبناء، دراسة في نظرية النحو العربي، ط1، دار النشر، بيروت، لبنان، 1997، ص 160.
- ¹⁰ عواطف كنوش المصطفى، الدلالة السياقية عند اللغويين، ط1، دار السياب للطباعة والنشر والتوزيع، لندن، 2007م، ص 62.
- ¹¹ ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، دار جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2016، ص 230 وما بعدها.
- ¹² ينظر: المرجع نفسه، ص 231 وما بعدها.
- ¹³ المرجع نفسه، ص 234، 235.
- ¹⁴ ينظر: المرجع نفسه، ص 229.
- ¹⁵ ينظر: المرجع نفسه، ص 262.
- ¹⁶ موسى الأحمد نويوات، الديوان، ط1، دار البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص 11.
- ¹⁷ ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1994، المغرب، ص 207، ص 231.
- ¹⁸ عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في البيان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1981م، ص 22.
- ¹⁹ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط3، دار هومة، الجزائر، دت، ص 22 وما بعدها حين حديثه عن النظرية المعرفية.
- ²⁰ بشير إبرير، رحلة البحث عن النص في الدراسات اللسانية الغربية، ط1، منشورات اتحاد الكتاب الجزائريين، الجزائر، 2009م، ص 151.
- ²¹ ينظر: بشير إبرير وآخرون، مفاهيم تعليمية بين التراث و الدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات و اللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009م، ص 149.
- ²² ينظر: فتيحة حداد، نقائص التعليم حسب ابن خلدون و الحلول المقترحة من قبله، مجلة جامعة مولود معمري، قسم اللغة العربية و آدابها، العدد 4، 2006م، ص 67.

6. قائمة المراجع:

- ابن الأنباري، أسرار العربية، تح: بركات يوسف هبوط، ط1، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1979م.
- ابن جني، الخصائص، ج1، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، (د.ت).
- ابن منظور، لسان العرب، ج1، ط1، دار صادر بيروت، لبنان، 1997م.
- ابن هشام الأنصاري، قطر الندى وبل الصدى، شرح وتعليق محمد عبد المنعم خفاجي، مكتبة الإيمان، المنصورة، (د ت).
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2000م.

- بشير إبرير و آخرون، مفاهيم تعليمية بين التراث و الدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات و اللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009م.
- بشير إبرير، رحلة البحث عن النص في الدراسات اللسانية الغربية، ط1، منشورات إتحاد الكتاب الجزائريين، الجزائر، 2009م.
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1994م.
- جميل علوش، الإعراب والبناء، دراسة في نظرية النحو العربي، ط1، دار النشر، بيروت، لبنان، 1997م.
- الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1994م.
- سعود الخماس وعلي المازني، إشراف: محمد العربي الجلاصي، الانسجام الاستعاري في خمرات أبي نواس-دراسة لمنهج العرفانية-، جامعة الملك فيصل، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، 2016م.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط3، دار هومة، الجزائر، (د ت).
- عبد الراجحي، التطبيق النحوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ت).
- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، دار جسر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2016م.
- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة في البيان، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1981م.
- عواطف كنوش المصطفى، الدلالة السياقية عند اللغويين، ط1، دار السياب للطباعة والنشر والتوزيع، لندن، 2007م.
- فتيحة حداد، نقائص التعليم حسب ابن خلدون و الحلول المقترحة من قبله، مجلة جامعة مولود معمري، قسم اللغة العربية و آدابها، العدد 4.
- محمود مطرجي، في النحو وتطبيقاته، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د ت).
- موسى الأحمد نويوات، الديوان، ط1، دار البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009م.
- وزارة التربية الوطنية، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، (د ت).