SEBHA UNIVERSITY JOURNAL OF HUMAN SCIENCES VOL.22 NO. 4 2023
DOI: 10.51984/JOHS.V22I4.2965

مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية
Sebha University Journal of Human Sciences

Journal homepage: https://sebhau.edu.ly/journal/index.php/johs

الدرس النحويّ التعليميّ في ضوء العلاقة بين اللغة والعقل والعالم

*صالح عبدالسلام البغدادي و نوارة محمد عقيلة محمد و عادل محمد يوسف الناجم

قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة سبها، ليبيا.

الملخص

يُعدّ الدرس النحويّ التعليمي من أهم شواغل المهتمين باللغة أفرادا ومؤسسات؛ وذلك لما أصاب اللسان العربي من لحن واعوجاج. فلم يعد النشء قادرين على امتلاك اللغة في المستوى المطلوب ولا في أدنى مستوياتها. وصار طرح سؤال كيف بالإمكان تجديد الدرس النحويّ سؤالا متجددا باستمرار. لذا يهدف هذا البحث إلى عرض تصور لمشروع إعادة قراءة النحو العربي التعليمي في ضوء العلاقة بين العالم والعقل واللغة. وبما أنَّ فكرة البحث كانت قد انطلقت من واقع متعلمي اللغة العربيّة فقد كان العنصر الأوّل في هذا البحث متعلقًا برصد أهمِّ الأسباب التي أدت إلى ضعف تحصيل اللغة العربيّة عند متعلميها. وجاء العنصر الثاني متمثلا في بيان أهم التجارب السابقة التي أعادت قراءة النحو العربي في ضوء التراث والنظريات اللسانية الحديثة. واختص العنصر الثالث بجوهر هذا البحث وهو تقديم فكرة مشروع إعادة قراءة النحو العربي دون القطيعة من التراث أو من منجزات التجارب السابقة. والفكرة التي ينطلق منها البحث هي: أنَّ العقل يدرك العالم ثم تأتي هذه اللغة لتصف التصوّر الناتج من هذا الإدراك، إذن كيف تتشكّل اللغة لتكافئ صورة العالم المتمثّلة في العقل؟

الكلمات المفتاحية:

النحويّ التعليمي
العالم والعقل واللغة
تجديد الدرس النحويّ
متعلمو اللغة العربيّة
إدراك العقل للعالم

The educational grammar lesson in light of the relationship between language, mind, and the world

*Saleh Abdulslam Alboghdadi, Nouwara Mohammed Agila, Adele Mohammed Yousef Ennajeme

Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Sebha University, Libya.

ABSTRACT

The instructional grammar lesson is considered one of the most important concerns for language enthusiasts as well as individuals and institutions. This is due to the deterioration and deviation that the Arabic language has experienced. The younger generation is no longer capable of mastering the language at the desired level or even at the minimum level. Therefore, the question of how to constantly renew the instructional grammar lesson has become a recurring one.

Thus, the aim of this research is to present a conceptualization of a project for re-reading Arabic instructional grammar in light of the relationship between the world, the mind, and the language. Since the research idea originated from the reality of Arabic language learners, the first element in this research was related to identifying the most important reasons for the weakness in Arabic language proficiency among learners. The second element involved presenting the most significant previous experiences that have reinterpreted Arabic grammar in the light of heritage and modern linguistic theories.

The third element addressed the essence of this research, which is to propose a project for re-reading Arabic grammar without completely disconnecting from heritage or previous experiments' achievements. The guiding idea of this research is that the mind perceives the world, and then language comes to describe the representation produced by this perception. Therefore, how does language form to correspond to the image of the world represented in?

Keywords:

Educational grammar
World
mind
Language
Renewing the grammar lesson
Arabic language learners
The mind's perception of the world

1. المقدمة

أولاً: اللغة العربيّة و اقع و آفق

ترتبط اللغة بالهوية وتشكلها وتحافظ عليها، وبعبارة أخرى اللغة هي الهوية ذاتها إن صحّ التعبير، ومن ثمّ يؤدي ضعفها وعدم الاهتمام بها إلى نتائج سلبية تنعكس

*Corresponding author:
E-mail addresses: albaghdadisaleh@yahoo.com,(N. M. Agila) nouwara2018@gmail.com,(A. M. Y.Ennajeme) ade.annajem@sebhau.edu.ly
Article History : Received 25 Apil 2023 - Received in revised form 27 November 2023 - Accepted 30 November 2023

على الأمة بكاملها. ولغتنا العربية مع مكانتها وقدرتها على التفوق، لا تجد ما تستحقه من الاهتمام من قبل أهلها، الذين داخلتهم الشكوك في مقدرتها على استيعاب الحضارة الجديدة، ويستمعون إلى من يروجون إلى صعوبتها، فينصرفون عن تعلمها، ولا شك أن هذا يبعث على القلق والحيرة ويدفع الغيورين من العرب والمسلمين إلى البحث في الحلول التي من شأنها إعادة العربية إلى المكانة التي تستحقها، وتجاوز الصعوبة في استخدامها الاستخدام السليم اللغة، واستعمال الأساليب العلمية التي يوجهها الفكر والمنطق، لنقل أو فهم ما ينتجه العقل، أو التفاعل مع اللغة الأدبية للتعبير عن خطرات النفس. فطالب العربية اليوم ليس في ذهنه من النحو والصرف والبلاغة، سوى قواعد باهتة محفوظة بعيدة كل البعد عن التطبيق، فلا يستطيع أن يقرأ أو يكتب فقرة خالية من الأخطاء، ولا شك أن الضعف الّذي يظهر في الأداء باللغة العربية في عصرنا هذا، أسهمت فيه عوامل عدة، فلا يمكن حصرها في المتعلمين دون غيرهم، فجميع العناصر المشاركة في العملية التربوية والتعليمية تتحمل هذا الوزر، ونحن من خلال تجربتنا يمكننا الإشارة إلى عدة أمور صارت في قناعاتنا من الأسباب التي أدت إلى ضعف الآداء باللغة العربية.

أ- غياب الرؤية وغموض الهدف:

إن كثيرًا من الناس لا يتصورون المكانة التي سيكون عليها متعلم اللغة العربية، من الاعتداد بالنفس حين يجيد استعمالها، وحين يمتلك القدرة على الإفصاح عمّا في الضمير، وعندما يتمكن من كشف المستور والوقوف على ما ينتجه العقل من المعارف التي ترقى بالفرد إلى أعلى مراتب الإنسانية، فينبثق أمامه نور المعرفة، يرتقي في سلم الإبداع، والمتعلم لا يعرف أنّ معرفته بالنّحو هي الأساس الضامن لإخراج ما تنطوي عليه النفس بالصورة الواضحة، كما يضمن للمتلقي الاستقبال السليم والعاقل. وفي غياب هذا الفهم يغيب الحماس اتجاه اللغة، ويضعف الإقبال على تعلمها، وتفتر الهمة في التّشوق إلى معرفة أسرارها، ويُفقد الدّافع إلى تعليلها، وهذا كلّه يجعل الطالب يستثقل درس اللغة ويخرج منه خالي الوفاض وقد أضاع وقته دون طائل. إن متعلمي اللغة العربية قد اقتصروا في معرفة معنى الإعراب والنّحو على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة موضعها في الجملة، ولم يدركوا أنَّ معنى الإعراب هو الإبانة عن المعنى والإفصاح عما في الضمير بالألفاظ، كما أوضحه صاحب لسان العرب.[1]

ب. عدم وضوح المصطلح النحوي:

لو أجرينا اختبارا شفهيا لمتعلمي اللغة في مرحلة متقدمة حول القواعد النحوية، نجد أن ذاكرتهم مزدحمة بالقواعد، وهذا ليس بالغريب، فقد زودنه دراسته السابقة بقدر من القواعد التي تكاد تستوفي النّحو بكامله، لكنّه يقف عاجزا عند التّطبيق، فالنحو يدرس بطريقة لم تمكن الطالب من استيعاب القاعدة وإخضاعها للفهم والتطبيق، فبدأ ينظر إلى النّحو على أنّه فواعد جامدة جافة مستعصية على الفهم، وهذا ولّد عداء بين المتعلم ودرس النّحو، الذي يراه مفروضا عليه، وأنه شر لابد منه، وما من خلاص سوى الاستظهار والحفظ، فبقيت الذاكرة تحتفظ بمصطلحات لا يعرف لها معنى، فكثيرا ما نسأل المتعلم عن المقصود بالفاعل، فحتى وإن عرفه، فإنه لا يستطيع تحديده في الجملة.

ج- النظرة التجزيئية لفروع اللغة:

إن النظر إلى اللغة العربية على أنها علم مستقل تتخصص فيه فئة معينة أسهم بصورة كبيرة في إهمال اللغة والتعلل بعدم التخصص، فمعلمي العلوم غير العربية يرون أنفسهم في حلٍ من القواعد النّحوية ولا تعنيهم الأخطاء اللُّغوية مهما عَظُمَتْ، وهذا ما يهدر المجهودات التي قام بها معلمو اللغة، حيث تجعل متعلم اللغة لا يهتم بصحة العبارة وسلامة التعبير، فما دام الأستاذ غير عابئ بالأخطاء، فكيف يطلب من المتعلم ذلك؟

لقد غاب عن ذهن الغالبية أن اللغة في جانبها الوظيفي شركة بين الجميع، ولا يقتصر الاهتمام بها على المتخصصين في إطارها المعياري، فهي وعاء العلوم والمعارف دون تخصيص ولم يستقر في ذهن المعلم والمتعلم أن لكل علم خصوصيته اللّغوية التي تستجيب للغايات الجزئية المحددة، وهذه الخصوصية اللّغوية لا تتوفر إلا من خلال التّمكن من اللغة ومعرفة أسرارها وخصائصها، وما تتميز به من الاشتقاق والنّحت وقدرتها على احتواء المصطلحات الجديدة. ولا يدركون أنهم بهذا أضاعوا الشيء الكثير.

د-غياب التطبيق اللّغوي المتكامل:

إن الجانب التطبيقي والتدريبي وتحويل القواعد والأساليب إلى مهارات هو ما نفتقده في الدرس اللّغوي، ولا شك أن تجزئة اللغة إلى فروع رسخت في أذهان متعلمي اللغة منذ السنوات الأولى في التعليم، حيث اعتادوا أن ينظروا إلى كلّ فرع من الفروع على أنّه مستقل عن الآخر، النحو، والقراءة، والنصوص، والتعبير والإملاء، فهم دائما يرددون الشكوى من درس النّحو وينعتونه بالصّعوبة في مقابل الفروع الأخرى، وكأنه لا علاقة له ببقية الفروع، وغاب عنهم أنه من لا يجيد النّحو والصّرف لا يجيد القراءة والكتابة والتعبير. ومن هنا لابد من زيادة التفكير الواعي والتأمل الدقيق لتحديد أسباب التي أدت إلى تدني آدائنا باللغة العربية، واهتزاز مكانتها في نفوسنا وإيجاد الحلول الناجعة للنهوض بها، وهذا أمر ممكن لو تكاتفت جهود المسؤولين والعلماء والمعلمين، لتحديث طرق تعلمها، وتوعية متعلمها بمكانتها وأهميتها.

ثانيا: مراحل تجديد الدرس اللغوي، الرؤية والمنهج.

يُعدّ تطوير برامج تعليم اللغة تحديًا كبيرًا لعلماء اللغة، وتسعى الأمم إلى تجديد آليات تعلم اللغة وتعليمها عبر العصور، بالعمل على وضع السياسات اللغوية بناءً على حجم التحديات التي تواجهها تلك الأمم، وقد مثلت اللغة العربية منذ ظهور الإسلام دليلًا واضحًا على ما تواجهه الأمم في مجال تعلم اللغة وتعليمها.

شكّل تعليم اللغة العربية هاجسًا عند علماء المسلمين الأوائل، فقد سجلت لنا كتب تاريخ النحو العربي تفشي ظاهرة اللحن في العصور الأولى للإسلام، والشيء بالمثل مع علماء اللغة المحدثين والمعاصرين. فقد استفادوا من النظريات اللسانيّة الحديثة لتقديم النحو العربي في صورة جديدة سواء للمعلمين أو المتعلمين. ولذا فإنَّ الاهتمام بتعلم اللغات وتعليمها تتجاذبه حقول معرفية مختلفة، تتمثل في اللغة ونظريات التعلم ونظريات التربية والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع، وما زال حقل اللسانيات التربوية يشكو نقصًا مكشوفًا في العالم العربي وذلك لغياب رؤية شاملة، ولافتقار مؤسساته إلى مشروع متكامل في هذا المجال، وكل ما أنجز إنما هو، في مجمله من حصيلة المبادرات الظرفية[2].

نعرض في هذه الفقرة بعض المعالجات في حقل تعليم اللغات في اللسانيات الحديثة، والتي يمكن أن نوجز إسهاماتها في هذا المجال على النحو التالي:

أ- المعالجة من داخل النظرية النحوية:

اهتم علماء اللغة العرب في عصر النهضة وما بعده بقضية تجديد النحو، بعد أن رصدوا جملة من أسباب تخلف الأمة العربية، وكان على رأسها عدم الحفاظ على المنجزات اللغوية المكتسبة من لدن علماء التراث، وقد لخّص بعض العلماء

مشكلة اللغة العربية من حيث انعكاسها عن النظرية النحوية في كتب التراث، حيث يقول:" وكانت الصيحات ترتفع منذ أكثر من أربعين عامًا مطالبة بتيسير النحو وتخليصه مما فيه من تعقيد، وعسر شديد"[3] وتبنّى بعض العلماء في تلك المرحلة معالجة تتضمن رؤية تتلخص في تهذيب النحو العربي، بوصفه يشكل أساسًا في تعلم اللغة وتعليمها، من وجهة النظر هذه، وهذا ينعكس على الكفاية اللغوية وكفاية الأداء، التي ستنعكس على تحسين حال اللغة العربية، واخترنا لتمثيل هذا المنهج كتاب د. شوقي ضيف، الذي كانت غايته تعليمية صرفة، فمؤلفه على أمل" في أن يصبح نهج هذا الكتاب وتبويبه ومادته عتادًا يرجع إليه مؤلفو كتب النحو التعليمي ليضعوا – على أسسه – كتبًا لهم متدرجة مع سنوات الناشئة في التعليم"[4]، على أن غاية المؤلف من الكتاب هي: تَمثلُ مقوّمات العربية وأوضاع صيغها تمثلًا قويمًا سديدًا.

ب-نموذج النظرية التوليدية التحويلية:

تبنت اللسانيات العربية الحديثة نموذج النظرية التوليدية التحويلية لغرض مجاوزة كفاية الوصف النحوي إلى كفاية التفسير، وأدّى الأخذ بالنظرية التوليدية التحويلية إلى فائدة في فهم كيفية عمل اللغة من جهة، والعلاقة بين اللغة والعقل من جهة أخرى، وهو ما سيمكن، بحسب هذه النظرية، إلى فهم أفضل للغة، كما أن هذه العلاقة سيتم استثمارها فيما بعد من زاوية نظر أخرى، كما سيتضح من هذه الفقرة، ويُعد من أبرز ما يميز النظرية التوليدية التحويلية نقل الدرس اللغوي من البحث في المعطيات والوقائع اللغوية التي لا يمكن حصرها وتجميعها بحال إلى البحث في قدرة المتكلم - السامع التي تمكّن من إنتاجها وفهمها[5].

ج- رؤية النظرية الوظيفية من الاهتمام النظري إلى التواصل:

اهتمت النظرية الوظيفية بوظيفة اللغة في الاستعمال [وظيفة التواصل]، متجاوزة المرحلة التصنيفية، التي اهتمت بكفاية الوصف، والمتمثلة في اللسانيات البنيوية والتوزيعية، ومرحلة التفسير المتمثلة في النظرية التوليدية التحويلية، فاللغة في المقاربة الوظيفية" أداة تسخّر لتحقيق التواصل داخل المجتمعات البشرية". وتستعمل اللغة لتحقيق أغراض متعددة، ولكنها آوية إلى وظيفة واحدة هي تحقيق التواصل[6]، وكان سعي بعض أصحاب النظرية، بدايةً، إلى تجديد النظر النحوي، إن صح التعبير، من خلال إحياء النظرة الوظيفية في التراث العربي، الذي يُعدّ في عمقه فكرًا وظيفيًا، وتجاوز النظر المعياري والتعليمي الصرف في النظرية النحوية العربية[7].

نلاحظ أن الاتجاه الوظيفي يعمد إلى تتبع المسار الوظيفي للنحو في التراث العربي، مستعينًا بآليات النحو الوظيفي في الأدبيات الغربية في الكشف عن تلك النظرات في التراث والاستفادة منها، وهذا، من وجهة نظرنا، ما يجعل ثمة خلاف بين مشروع الفاسي الفهري والمتوكل، ففي حين استعار الفاسي الفهري في بعض الأحيان نماذج نظرية جاهزة للاستعانة بها في وصف قضايا النحو العربي، ووصفه النحو العربي بالقصور في الوصف[8]، نرى المتوكل يحيد عن هذا الإجراء إلى محاولة استنطاق النحو العربي في جانبه الوظيفي مستنيرًا بما أنجزته الأنحاء الوظيفية في دراسة اللغات، وإن كان المتوكل قد حاد عن منطلقه هذا فيما بعد[9].

د- النحو التعبيري والنحو العربي:

من بين المقاربات الجادة في تعليم اللغة العربية مقاربة النحو التعبيري، التي ظهرت مؤخرًا في إطار مشروع الإيسيسكو، ويمثل هذا التوجه محمد محمد يونس علي، وتختلف هذه المقاربة عن المقاربات السابقة، من وجهة نظرنا، من حيث انطلاقها، فهي انطلقت من التراث اللغوي العربي بعيدًا عن النظريات الغربية، فلم يشر صاحب المقاربة إلى أي من النظريات الغربية صراحة، مع تكوينه الغربي المميز[10]، وقد صرح منتج المقاربة، بعد عرض محاولات تجديد النحو تراثًا وحداثة، بتفرد مقاربة النحو التعبيري، حيث يقول:" تعدّ هذه المحاولة الأولى من نوعها التي ينظم فيها النحو العربي وتبنى فيها أبوابه. ويصاغ فيها منهجه طبقًا للمعاني وأغراض التخاطب. وعلى نحو مستقل عن نظرية العامل"[11] ولتحقيق الأهداف المرجوّة من النحو التعبيري؛ عمدت المقاربة إلى توظيف مستويات الدراسة النحوية الثلاثة: المبنى والمعنى والوظيفة، ولكن العناصر مرتبةً وفق خطية تُلبي مقتضيات منهجية تتوافق مع ما يطمح إليه النحو التعبيري، فيراعي الغرض الإبلاغي أولًا، ثم يبحث عن المعنى المناسب لهذا الغرض. ويصف العناصر أو التغييرات البنائية التي يتطلبها الغرض الإبلاغي[12]. ومع أن عملية ترتيب المستويات النحوية تعدّ من أهم النقاط الأساسية في المقاربة، غير أن منتج المقاربة لم يولها كبير اهتمام، ولم يبرر بشكل واضح اختياره لهذا الترتيب دون غيره بشكل يُعمّق فيه هذا الاختيار، خاصة وأن المقاربات التوليدية والوظيفية اهتمت بشكل كبير جدًا بهذه الجوانب، وبيّنت منطلقاتها المعرفية بشكل جلي.

ركزت طريقة التعلم في هذه المقاربة على أساس محاكاة المتعلم لجمل نواة، كما تقتضيه الطريقة الطبيعية في اكتساب اللغة الأولى والثانية[13]، أي أن المقاربة الحالية تنأى بمنهجها عن استخدام المصطلحات النحوية التي قد تصل إلى مرحلة التعقيد عند طرح النظرية، أو الخوض في اختلافات النظرية النحوية، وهي من النقاط التي اختلفت فيها هذه المقاربة عن النظريتين السابقتين: التوليدية، والوظيفية؛ ويرجع السبب في ذلك، من وجهة نظرنا، إلى اختلاف الأدوات، واختلاف الأهداف، ففي حين لاحظنا في المقاربة التوليدية تجديد النظر في الآليات المستخدمة في النظرية النحوية العربية، واستبدالها بآليات وصف تحفظ لها مكانتها بين اللغات، من حيث مواكبة مستجدات العصر التي من أهمها العلاقة بين اللسانيات النظرية واللسانيات الحاسوبية (التطبيقية)، مستفيدين مما قدمته الدراسات النفسية في هذا المجال، نجد النحو التعبيري لا يهدف إلى إنشاء جهاز واصف للغة العربية، بقدر ما يرمي إلى إيجاد وسيلة لمعالجة مشكلة تعلمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، وجعل تعلمية اللغة تقترب من واقع الاستعمال؛ بواسطة بناء مقاربة قائمة على بناء نظري منظم، ويبدو لي أنه إذا ما حققت مقاربة النحو التعبيري نتائج إيجابية فإنه من الممكن تعميم افتراضاتها على واقع النظرية النحوية والاستفادة منها في بعض الجوانب التي تناولتها، بحيث يكون الانطلاق من الاستعمال والإنجاز إلى الوصف والتطوير والتغيير في النظرية النحوية.

لا تلغي فكرتنا لمقاربة النحو جوهر فكرة النحو التعبيري ولا تنفصل عنها. فإذا كان النحو التعبيري ينطلق من مقام التخاطب وأغراض المتكلم، فإنَّ هذه المقاربة تنطلق من العالم الذي يسبق المتكلم، ومن تصورات الذهن التي تسبق اللغة المعبّرة عن أغراض المتكلم. **فما الذي يمكن أن تضيفه هذه المقاربة على المقاربات السابقة وكيف يتم إعادة تشكيل أبواب النحو وفقا لرؤيتها؟**

ثالثا: النحو التعليمي في ضوء العلاقة بين العالم والعقل واللغة

إن مقاربة النحو التعليمي في ضوء العلاقة بين **العالم والعقل واللغة** يجعل البحث متنزلا في حقل اللسانيات العرفانية (cognitive) الذي هو تخصص فرعي من العلوم العرفانية المختصّة بالذهن البشري. فعلماء العلوم العرفانية يرون أن القدرة على استخدام اللغة ترتبط ارتباطا وطيدا مع قدرات عرفانية أخرى من قبيل: الإدراك والمقْوَلة (categorisation)، أي تصنيف الأشياء حسب خصائصها، وترتبط كذلك بالذاكرة والانتباه[14]. ويرى علماء اللسانيات العرفانية أنَّ اللغة والتعبير مدفوعان بالعرفان الذي أساسه تفاعلنا مع الواقع؛ ولذا فإنَّ

فهمنا للغة قائم على أساس معرفتنا للعالم[15]. وبناء على ذلك جاء ترتيبنا للمقولات الثلاث في عنوان هذا البحث على هذا المنوال: **العالم والعقل واللغة**؛ فالعالم يسبق العقل، وإدراك العقل للعالم يسبق قدرة الإنسان على التلفظ باللغة. وبناء على هذه الحقائق كانت فرضيتنا هي: هل بالإمكان **استدعاء طريقة تعلّم الطفل للغة لتكون نموذجا لتدريس اللغة بصفة عامة، والنحو بصفة خاصة**؟ وقد وكان منطلقنا من مبدأين: المبدأ الأوّل هو أنَّ الطفل يكتسب اللغة أثناء استخدامها في البيئة المحيطة به. والمبدأ الآخر هو أنَّ الطفل يستخدم اللغة لكي يعبر عن العالم من حوله، وعن نفسه وعن تفاعله مع مجموعته. فما هو العالم وكيف تشكّل؟

أ- فرضيّة تشكّل العالم:

إن **النشوء الافتراضي** الذي وضع للعالم هو أنه مرّ **بأربع حالات رئيسة**. اتسمت الحالة الأولى **بالسكون والثبات والصمت** فكل **الأشياء** التي احتواها العالم كانت لها حالات ساكنة ومستقرة ولا علاقة قائمة بين هذه الأشياء. وفي مرحلة تالية تمَّ تصوّر دخول قوة على هذا العالم فغيرت من خصائص الأشياء وأوقعت **أحداثا** فيه مما أدى إلى ظهور **علاقات بين الأشياء** وهو ما نعبّر عنه علميّا بتغيّر الخواص الطبيعيّة وحدوث تفاعل كيميائي بين الأشياء مما يؤدي إلى تغيّر في **الحالات**. وفي المرحلة الثالثة **دخول شخص إلى هذا العالم** فيتفاعل معه ويظهر مشاعره وتتكون **تجاربه**، فيدركه ويخربه ويكوّن معرفة عنه. وأخيرا افتراض دخول شخص آخر إلى العالم؛ ويتمّ التفاعل بينهما وتظهر صورة هذا التفاعل على هيئة تواصل وتخاطب[16]. ويمكن أن نلخّص هذه الحالات في أربع مقولات وهي: أشياء وحالات وأحداث وعلاقات. فإذا كان هذه هو التصوّر لتشكّل العالم فكيف يدرك العقل هذا العالم ويتصوّره؟

ب- الاستعداد الفطري للتصوّرات:

يولد الإنسان وهو مستعد لمعرفة العالم من حوله والتفاعل معه ويتم ذلك عبر طرق ثلاث بحسب قول الرازي: "طَرِيقَ الْعِلْمِ إِمَّا الْحِسُّ وَإِمَّا الْخَبَرُ وَإِمَّا النَّظَرُ"[17]، فالإنسان يعتمد على حواسه أولا لإدراك ما حوله ثم ينتقل إلى التجربة فالاستدلال، ثم تأتي اللغة لترمّز لكل المعارف المتراكمة، فالطفل قادر على تمييز أمه من بقية النساء قبل أن يتلفَّظ باسمها، وقادر على تمييز القطة من الطاولة، والجري من الجلوس فهذا يدفع إلى طرح سؤال هل ثمة تصوّر عن الطريقة التي يدرك بها الطفل العالم ويبني تصوراته عنه؟ "قدمت دراسات التطور التصوّري لدى الرضّع تصوّرا عن الحياة التصوريّة الفطرية للرضيع قبل أن يلج مرحلة انتاج اللغة، وتوصلت إلى ما يسمى بالأنساق العرفانيّة النواة، ومنها: **نسق القدرة على تمييز الموضوعات** في العالم الخارجي، أي الأشياء كما هي محيّزة في الفضاء، فالرضيع يدرك الكتل؛ أي حجم الشيء وشكله قبل أن يدرك العدو اللون وحركة الشيء. و**نسق الفضاء** وهو نسق الأمكنة؛ فالرضيع قادر على أن يدرك الفضاء والزوايا والعلاقات المكانية. ومن الأنساق كذلك **نسق التعرف على الشركاء الاجتماعيين**؛ فالرضيع يميّز الشخص من غير الشخص؛ أي الوجه البشري من غير البشري، الوجه البشري ويفضّل البشري على غير البشري، والمألوف من أقاربه على غير المألوف، وله تفضيل سمعي للغته على غير أصوات اللغة الأخرى. و**النسق الرابع هو نسق المنفذين وأدوارهم**؛ فالرضيع له القدرة على تتبع نظر الآخرين وإلى أين يتجه نظرهم، وتتبع التفاتات الرأس لمحاولة فهم المقاصد. أمَّا **نسق العادات** فهو ضعيف جدا إذا ما قيس بالأنساق السابقة"[18].

ج-اكتساب اللغة الأولى و انتاجها:

لا تجنح عملية اكتساب اللغة الأولى وانتاجها عن التصور العام لنشأة العالم ولا عن التصوّر العام للأنساق المعرفية النواة. فالطفل عند انتاجه للغة يبدأ بالأسماء الدالة على **الأشياء المحسوسة**، مثال:(**أمٌّ** ، **وأبٌ**، **قطةٌ**، **وكرةٌ**) ثمَّ يتعلم بعض الأفعال المعبّرة عن النشاطات المباشرة مثل: (**يقفز**، **يجري**، **يشرب**، **يأكل**) ويتحوّل بعد ذلك إلى التعبير عن بعض **الأوضاع والعلاقات** مثل: (**الجلوس- على**، **الاختباء- وراء**، **الوقوف- أمام**)، ثمَّ تأتي كلمات تتضمن **تجارب ذهنيّة وعلاقتها** مثل: (**الجوع**، **الخوف**، **الفقر- الطفل جائع**، **الطفل خائف**، **الطفل فقير**)، وبعد كل ذلك تأتي القدرة على التعبير عن **الأشياء المجرّدة** المعقدة من قبيل: أنا وأنت ، الصدق والكذب، والحقائق والأفكار.[19] ومع مراحل نمو الطفل وتزايد خبراته مع بيئته والعالم من حوله تزداد التصورات التي أدركها من محيطه، وتخزن في الذاكرة وتتحوّل إلى معرفة "Knowledge"، وعند التواصل تحفَّز هذه المعرفة وتُنتَج عن طريق بنى لغوية. فما العلاقة بين التصورات المخزَّنة واللغة التي سترمز لها؟

من المسلّم به أنَّ الألفاظ هي صور للمعاني " الحقيقة فى وضع الألفاظ إنما هو للدلالة على المعانى الذهنية دون الموجودات الخارجية. والبرهان على ما قلناه هو أنا إذا رأينا شبحا من بعيد وظننّاه حجرا، سمّيناه بهذا الاسم، فإذا دنونا منه وظننّا كونه شجرا، فإنا نسميه بذلك فإذا ازداد التحقيق بكونه طائرا، سميناه بذلك، فإذا حصل التحقيق بكونه رجلا سميناه به. فلا تزال الألقاب تختلف عليه باعتبار ما يفهم منه من الصور الذهنية. فدلّ ذلك على أن إطلاق الألفاظ إنما يكون باعتبار ما يحصل في الذهن. ولهذا فإنه يختلف باختلافه."[20] ولكن يمكن أن نطرح سؤالا وهو: ما العمليّة التي كانت تحدث في الذهن حتى تجعل الرائي في كل مرة يطلق اسما والشيء واحد ولم يتغيّر؟ إنَّ الإجابة عن هذا السؤال مرتهن بمعرفة الآلية التي يشتغل بها الذهن وهو يدرك العالم، وقبل ذلك معرفة الطريقة التي يخزن بها الذهن البشري تصوّراته عن العالم، يعد هذان السؤالان من شواغل علم الدلالة العرفاني.

د- علم الدلالة العرفاني Cognitive Semantics:

يشكّل علم الدلالة العرفاني أحد فروع حقل اللسانيات العرفانيّة، أمَا الفرع الآخر فهو النحو العرفاني. فلئن كان علم الدلالة العرفاني يختصّ بمقولة الأشياء وبناء تصوّراتها في الذهن؛ فإنَّ النحو العرفاني يختصّ بعملية اختيار الوحدات اللسانية المكافئة لتلك البنى. ولذا من أجل إدراك تلك الوحدات اللسانية يجب أولا معرفة البنى التصوّريّة العامة للمعنى.

1- بنية المجالات العرفانيّة: Cognitive domains

هو بنية تصوّرية ترتبط بمقولة الأشياء، وتقوم على علاقة (**جزء – كل**، **كل - جزء**)، فمثلا عند رؤية غطاء عجلة موجود على جانب الطريق يستحضر الذهن العجلة، والعجلة تستحضر السيارة؛ أي، يستحضر الجزء الكل الذي ينتمي إليه. وبالمثل يثير الكل عادةً بعض أجزائه. فالسيارة تستحضر العجلات، والساعة تستحضر العقربين. ويوجد لهذه العلاقة ثلاثة مستويات رئيسة؛ فعلاقة الأصبع بالكف، مثلا، على غير علاقة الإخلاص بالشخصية، وعلاقة الجمعة بالوقت على غير علاقة الجمعة بالمسلمين، وينتج من هذا التنوع في العلاقات ثلاثة أنواع رئيسة وهي: علاقات مادية وعلاقات مجردة وعلاقات ثقافيّة. وتسهم هذه العلاقات دورها في بناء القاعدة النحوية وفهمها[21].

2- بنية الأطر التصوّرية Conceptual frames:

إذا كانت بنية المجال ترتبط ارتباطا وثيقا بالأشياء؛ فإنَّ بنية **الإطار** تتصل **بالحدث** اتصالا مباشرا، وتحيل المقولة اللسانية الخاصة بأي حدث إلى كل ما يتعلّق بالحدث. وأفضل مثال على ذلك هو مثال " **المعاملة التجاريّة"** فهذه الوحدة اللسانية التي تعمل باعتبارها مقولة لحدث البيع والشراء تستحضر كل عناصر "المعاملة التجارية" وتضعها في إطار محدد. فهي تتضمن أربعة عناصر مركزية: **المشتري والبائع والسلع والمال**. وعند التعبير باللغة يمكننا التركيز على أي زوج من هذه العناصر واستخدام أفعال مختلفة. فمثلا التركيز على الشراء يستحضر المشتري والبضائع، والتركيز على البيع يستحضر البائع والبضائع، أمَّا الدفع والإنفاق فهما يستحضران المشتري والمال، وهذا يعني أنَّ ذكر أي عنصر من عناصر الإطار ينشط في أذهاننا الإطار بأكمله. ولا يقتصر الأمر على الأشياء الحسيّة فقط، فالإطار يمكن أن يكون بنية لمعاني مجردة تنطوي على حدث من مثل: التضحية أو الإيثار، وقد يكون ثقافيا مثل إطار الزواج.

3- بنية الخطاطات Scripts:

تختص **الخطاطة** بالحدث المركب أي بسلسلة الأحداث الفرعيّة البسيطة المنتجة لحدث معقد. والمثال لهذه البنية التصوريّة حدث زيارة المطعم الذي يتكون من ترتيب المشاهد التالية: **الدخول، الطلب، الأكل، الخروج.** ويتكون كل مشهد بدوره من عدة إجراءات: على سبيل المثال، يتضمن مشهد الطلب النادل الذي يحضر القائمة، ويختار الزبون الطعام، ويشير إلى النادل ويطلب الطعام، ويمرر النادل الطلب إلى الطباخ، وهلم جرا. النقطة المهمة هي أن مثل هذه الخطاطات يتم إجراؤها بشكل روتيني لدرجة أن ذكر أحد عناصرها أو بعضها يستحضر الخطاطة بأكملها ويسمح للمستمع باستنتاج سلسلة الحلقات البسيطة التي لم تذكر.

4- الفضاءات الذهنية Mental spaces:

تتعلق هذه البنية بالمتكلم والسامع، ويقصد بها تلك الخلفيّة التصوريّة التي تمكن المتكلم من وضع أفكاره في سياق محدد. فمثلا عندما يستخدم المتكلم أفعالا من قبيل أؤمن أو أعتقد فهو ينشئ فضاء ذهنيا يمكن وسمه بفضاء الاعتقاد. أمَّا إذا استخدم فعل أنوي أو مفردة غدا فإنَّه يحدد فضاء ذهنيا مستقبلا.

5- المزج المفاهيمي conceptual blending:

لا يكون المتكلم وفيا دائما لوضوح الفضاءات الذهنيّة المتعلقة بالتعبير عن الأشياء. فقد يخلط المتكلم أكثر من فضاء ذهني للتعبير عن شيء ما. كأن يربط **بين شيئين من مجالين مختلفين** (زيد، أسد)، أو **بين شيئين من نفس المجال** (الأهل، القرية) **أو يجمع بين إطارين** (الزواج، الصفقة) **أو بين خطاطتين** (الحرب، لقاء تلفزيوني) ويظهر أثر هذه البنية التصوريّة جليّا في **المجاز التصوّري والاستعارة التصوريّة**.

لا تقتصر هذه البنى على فرد دون آخر، ولا على مجتمع دون سواه، فالمقولات التصوريّة التي ذكرناها هي ألة الذهن البشري في اكتساب المعرفة وانتاجها. والآن يأتي سؤال كيف تنتقل الأفكار عبر اللغة؟ كيف يتم انتقاء تركيب معيّن للبنية النحويّة من بين بدائل متعددة أخرى؟ كان هذا التساؤل هو جوهر اهتمام الفرع الثاني من اللسانيات العرفانيّة وهو النحو العرفاني.

هـ- النحو العرفاني cognitive grammar:

يستند النحو العرفاني إلى الافتراضات التالية:

- إنَّ قواعد اللغة هي جزء من الإدراك البشري وهي تتفاعل مع القدرات العرفانيّة الأخرى، خاصة مع الإدراك والانتباه والذاكرة. فعلى سبيل المثال الطريقة ذاتها التي نركز بها على طائر يطير في السماء وليس سماء حول طائر، فإننا نصف الموقف ونقول: طائر في السماء وليس سماء حول طائر.
- إن قواعد اللغة تعكس تعميماتنا حول بعض الظواهر في العالم. فعلى سبيل المثال، نستخدم الفعل الماضي والفعل المضارع وفعل الاستقبال للتعبير عن المفاهيم العامة للزمن (الحاضر والماضي والمستقبل) وليس مفاهيم محددة مثل السنوات أو الساعات أو الأيام التي يتم التعبير عنها بواسطة وحدة معجميّة.
- إنَّ البنى النحوية من قبيل (يفعل، وقد يفعل، وسيفعل) لها دلالة مثل العناصر المعجمية، ولا تعدّ وحدات "فارغة" أو بلا معنى مثلما الحال في اللسانيات البنيويّة.
- يمثل النحو مجمل ما يعرفه المتحدث من مقولات معجمية أو تراكيب نحويّة تختص بلغته
- تتعلق البنى النحوية، فهي توفر للمتحدثين مجموعة متنوعة من الخيارات، لتقديم وجهة نظرهم في مشهد معين؛[22] فعلى سبيل المثال، قد يتم وصف المشهد نفسه بأكثر من خيار: زيد منطلق، ومنطلق زيد، "يكتب الطالب الواجب"،" كأنَّ الطالب يكتب الواجب". ستتضح هذه المبادئ أكثر عند بيان كيف ينتقل **الفكر** إلى اللغة عبر البنى النحويّة.

ينشأ **الفكر** بين نوعين من الوحدات التصوريّة وهما (**الأشياء والعلاقات**)، فإذا كانت الأشياء وحدات تصوريّة مستقرة ومستقلة إلى حد كبير فإنَّ العلاقات هي وحدات تصوريّة تابعة وغير مستقرة. وإذا أراد المتكلم أن يعبر عن هذه الأشياء فإن سبيله إلى ذلك هو **الأسماء** وأمَّا العلاقات فسيعبر عنها بـ**الأفعال والصفات والظروف**، وينشأ جوهر التصوّر من العلاقة بين شيئين أو أكثر، مثل "زيد قائم"، أو بين كيانات تصوريّة للأشياء المجردة "العلم نور". ويتشكل أي مقام تخاطبي من الحالات التي تكون عليها الأشياء أو الأحداث التي تحدث، إضافة إلى **المشاركين** الذين يلعبون **أدواراً** معينة في هذا المقام. وتجذر الإشارة إلى أنَّ الأحداث قد تكون **واحدة أو متعددة**. فإذا كانت **متعددة قد تكون متجاورة أو متسلسلة**. وكل هذا سينعكس في البنى النحوية المعبرة عن هذه الحالات الأحداث.

و- النحو العرفاني العربي:

لم يكن البعد العرفاني غائبا عن النحو العربي ولا مجال للتفصيل هنا. فقد ظهرت في كتب النحو وأصوله لطائف وإشارات إلى العلاقة بين التصوّر واختيار المفردة مثلما ذكرنا سابقًا وكذلك التراكيب. غير أنَّ الانتصار كان للغة وتراكيبها دون التصوّر إلا ما ندر. لذا جاءت أبواب النحو معنونة بظاهر اللغة (مرفوعات، منصوبات، مجرورات). ولكن الأمر هنا سيكون على غير ذلك، فالأبواب ستكون مناظرة للحالات التي يكون عليها العالم والتي وجدناها كذلك تناظر مراحل اكتساب الطفل اللغة وانتاجها، وزد على ذلك البنى التصوريّة في الذهن. لذا سيكون جوهر تشكيل البنى النحويّة قائم على الصورة التي يكون عليها مقام التكلّم، وقبل ذلك الربط بين اللغة ومكونات العالم.

1- الأشياء: فعل التسمية

أ- الأشياء المفردة المختلفة: الاسم المفرد:

يبدأ المتعلم باستعادة عملية المَقُوَلة لكي يمنح للأشياء أسماءها، فمثلما لاحظ أن الأشياء منها (الحسي و المجرد- قلمٌ، خيرٌ) و(المعدود وغير المعدود- قلمٌ، ماءٌ)،(العام و المقيد- قلمٌ، قلمٌ أحمرُ) فسيدأ الطالب أولا بتسمية الحسي وذلك من خلال طرح سؤال **مما يتكوّن العالم**؟ لتكون الإجابة :(**الأجرام، الإنسان،**

الحيوان، النبات، الجمادات) وهي أكثر المقولات تجريدا في ذهن المتعلم، ثم تصنف على أساس **عاقل أو غير عاقل** لتفرز منها مقولة الإنسان إلى مقولتين أساسيتين (**مذكر، مؤنث**) مع التركيز على خصوصيّة التسميّة المنتمية إلى الجنس لتصنف هي بدورها إلى **(دليل لغوي، الاشتراك، وثقافي)** فاللغوي وجود تاء التأنيث من عدمها، (الاشتراك اشتراك العلامة وعدمها (حمزة، سعاد) والثقافي عربي، أعجمي (محمدٌ وإبراهيمُ) أو يحيل على المذكر والمؤنث.

ب- الأشياء المفردة المتشابهة: الاسم المركب:

أمَّا من جهة العام والمقيد هو التميز بين المتشابه في المقولة الواحدة فيلاحظ المتعلم أن الأشياء ليست دائما يرمز لها بكلمة واحدة، فقد تجتمع أكثر من كلمة لكي ترمز لشيء واحد (قلمُ رصاصٍ، قلمٌ صغيرٌ، قلمٌ بغطاءٍ، قلمٌ أحمرُ) يستحضر المعلم أثناء درس **التسمية النسق العرفاني النواة** المتعلق بالأشكال (طويلٌ، قصيرٌ) والكتل (كبيرٌ، صغيرٌ)، والألوان (أحمرُ، أخضرُ، أزرقُ). والملكيّة (قلمُ محمدٍ، وقلمُ إبراهيمَ)، (قلمُ هندٍ، وقلم فاطمةَ) سيلاحظ المعلم أنَّ المتعلم تعرّف على بعض أشكال **ضبط أواخر الكلمات** دون أن يفرد لها درسًا مستقلا. فبالتأمل في الأمثلة الواردة نجد تنوعا في الضبط وهذا أجلُّ مكسب من طريقة التعلّم بالاستخدام. توضع هذه الأمثلة الطرازيّة في جدول ويطلب من المتعلمين السير على منوالها. وبها يكتسب المتعلم أمرين رئيسيين وهما أنَّ هذه التراكيب ليست تراكيب جوفاء فيها يدرك معنى الوصف والإضافة وكذلك تأتي حركة آواخر الكلمات تالية وليست منطلقا. وفي داخل سياق التعلم.

ج- نسق الجمع:

الانتقال إلى نسق الجمع: يقسم الجمع إلى **قياس وكتلة**، (قلمان، لتر ماء)، ويرمّز الجمع لغويّا طبقا للحالة التي يكون عليها الشيء فنعبر عن المعدود (المثنى والجمع) ونعبر عن الكتلة (كثيرٌ، قليلٌ، كلٌّ، جميعُ، بعضُ، أغلبُ، معظمُ،...) ومثلما فعلنا أعلاه من حيث بناء نماذج طرازيّة نفعل الشيء ذاته مع حالات المثنى والجمع للمذكر والمؤنث وللحيوان والجماد لتظهر الفروق وتثبت عند ممارسة التدريب.

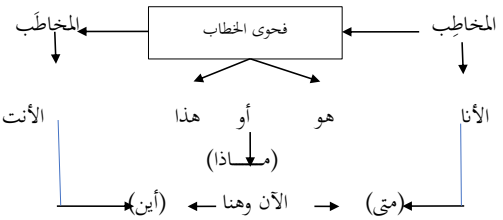
أمَّا بالنسبة **للأسماء المجرّدة** فعلى المتعلّم أن يدرك كيف يصل إليها تصوّريا قبل لغويّا. فبعد التدّرب على فعل تسمية الأشياء المحسوسة ينتقل إلى الأشياء المجرّدة وأسماء النشاطات وبعض الأحداث ويكون قادرا على الاستنتاج والاستدلال ليمنح اسما دال على بعض النشاطات (الخلق، الصدق، الخير) ليصل المتعلم إلى أنَّ هذه الأسماء تشير إلى جمع. ويتعرّف كذلك على بعض أسماء الجمع التي مفردها من خانة المعدود مثل (قوم، نساء، جماعة).

2- المقام: مكوناته و أنواعه: الإخبار عن الأشياء الساكنة (الجمل الإسميّة وبدائلها

أ- البعد النظري للمقام:

إن المقولة التراثيّة "لكل مقام مقال" تحتم الانطلاق من بيان المقام قبل المقال، فهو السابق على القول. نقصد المقام الوضع الفيزيائي الفعلي الذي يقع فيه التعبير أو الإخبار سواء أكان هذا المقام مقام التكلم، أو مقام الخطاب، أو مقام الغيبة[23]، فمكونات المقام الحاضرة في الكلام ثلاثة (المتكلم/ المخاطِب، فحوى الكلام/ فحوى الخطاب، السامع/ المخاطَب) ويكون فحوى الخطاب إمَّا متعلقا غائب (هو) أو متعلقا بموجود قار في المقام الفيزيائي (هذا).مثلما موضح في الشكل الآتي:

ولذا أينما توجَّه المتكلّم في المقام سيكون له مقال غير الآخر، وكذلك ستفرض



هيأة المكونات ووضعياتها في المقام الطريقة التي سيتصوّر بها المتكلم الوضعيات والبنيات النحويّة التي سيختارها. وتخضع عملية التواصل بين المتكلم والسامع إلى ثلاث عمليات عرفانية تسهم في نجاح عملية التواصل، وهي:

- عملية تركيب أفكار المتكلم في الكلام.
- عملية بناء فضاءات ذهنية أثناء فعل التواصل.
- عملية بناء أدلة توجه السامع إلى المقصود.

ب- وضع الأشياء في الخطاب: الإحالة

اتفقنا مسبقًا أنَّ الغرض من التواصل هو نقل المعنى من المتكلم إلى السامع، وهذا المعنى قد يكون ناتجا من تعبير المتكلم عن العالم من حوله أو من تعبيره عن نفسه وتجاربه أومن تعبيره عن مجتمعه. وفي هذا السياق يرتبط الكلام بالأشياء الموجودة في العالم الخارجي. فكيف يستطيع المتكلم أن يجعل الأشياء المثارة في الخطاب مشتركة بينه وبين السامع؟. قبل أن نبين وجوه هذا العمل العرفاني الذي يقوم به المتكلم تجذر الإشارة هنا إلى أننا في سياق الحديث عن **النكرة والمعرفة** ولكن لسيت مثلما هي معروضة في النحو التقليدي باعتبارها وحدات معجمية مستقلة، وإنَّما النظر إليها مثلما يستدعيها المقام التخاطبي.

لم يهتم النحو التقليدي بالعمليات العرفانيّة وهو يقدم درس النكرة والمعرفة وفي الوقت نفسه لم تغب درجات النكرة والمعرفة في الوحدات المعجمية المعبّرة عن المعرفة. فلنتأمل قول أبي السعادات في معرض حديثه عن النكرة والمعرفة: ((وأكثر الأسماء نكرات، وبعضها أعمّ من بعض بحسب الوضع، (فشيء) أعمّ من (محدث)، و (محدث) أعم من (جسم)، و (جسم) أعم من (نام)، و (نام) أعم من (حيوان)، و (حيوان) أعم من (إنسان)، و (إنسان) أعم من (رجل)، و (رجل) أعم من (زيد)، **فكلما قلّ ما يقع عليه الاسم فهو أقرب إلى التعريف، وكلما كثركان أقرب إلى التنكير**)).[24] لاحظ البعد العرفاني في تصنيف النكرات وصولا إلى المعرفة. لكن في ضوء النحو العرفاني ستظهر الانتخابات بين هذه المقترحات بشكل أكثر تفصيلا. فلكي يضمن المتكلّم نجاح فعل التخاطب مع المستمع عليه أن يضمن أن المستمع استحضر في ذهنه الشيء ذاته الذي يعبر عنه في خطابه. ولكي يتم ذلك يقوم المتكلم **بفعل الإحالة** في خطابه؛ أي يختار تعبيرا إحاليا يمثل المقولة المتصوّرة في ذهنه، وهي المرجع الموجود في العالم الخارجي. وبناء على ذلك ستكون الإحالة إمَّا **إحالة فرديّة** تختص بمرجع معين دون سواه؛ من قبيل " أزهاري جميلة"، أو **إحالة عامة** تعود على مقولة عامة مثل: "الأزهار جميلة".

تنقسم الإحالة الفردية إلى **إحالة محددة** وإحالة **غير محددة**، فالإحالة المحددة تحيل على مرجع معين يعتبر فردا من مجموعة ويكون حاضرا فعليا في ذهن المتكلم، وغير حاضر في ذهن السامع؛ من مثل: **"اشتريت سيارة"**، أمَّا الإحالة غير المحددة فهي كذلك تحيل على مرجع باعتباره عنصرا من مجموعة ولكن غير حاضر في ذهن المتكلم ولا في ذهن السامع، من قبيل: **"أنا بحاجةٍ إلى شراءِ سيارةٍ"**.

لاحظ أنَّ كلمة **"سيارة"** في المثال الأوّل تصنَّف نكرة في كلتا الجملتين من وجهة نظر النحو التقليدي؛ ولكن من وجهة نظر عرفانية هي معرفة عند المتكلم ونكرة عند السامع.

لا تقتصر الإحالة المحددة على الوضعية السابقة فقط؛ بل قد يشترك السامع مع المتكلم في تحديد المرجع المحال عليه في الخطاب. ولا يتحقق ذلك إلا بثلاث شروط وهي: **أن يكون المستمع حاضرا فعليا في مقام التخاطب** وهنا تتم الإحالة **بالتعبيرات الإشاريّة**، مثل: "اشتريت هذا الكتاب". **وأن يكون المرجع قد تمَّ تعينه سابقا في خطاب جاري بين المتكلم والسامع** الإحالة ستكون **إحالة عائديّة** (أل العهديّة، أوالضمير،أو الاسم الموصول) كمثال: ((الكتابُ الذي اشتريته مفيدٌ)). **وأن يكون المرجع يشكّل معرفة مشتركة** في إطار اجتماعي ثقافي، وهنا تكون الإحالة **بالاسم العلم**، مثال: "عمرُ المختار بطلٌ".

قد يحتاج المتكلم إلى مزيد من **تقييد الشيء** الذي يرغب في التعبير عنه، وزيادة التقييد في فعل الإحالة هو في الحقيقة تحديد هوية محددة للمرجع. والسبيل إلى ذلك ثلاث طرق وهي:

1- **النظر في خصائص المرجع سواء الثابتة أو المتغيرة وتكون** المقولة اللغوية المناسبة لذلك **"النعت أو البدل"**. وستقيد بهما الشيء الحسي بتقييد خصائص الشكل والحجم واللون، وقد نصف مجموعة كاملة باعتبارها ضد مجموعة أخر (عالمون- جاهلون) فتكون الصفات إمَّا ثقافيّة أو مذهبيّة.

2-**النظر من خلال إنشاء علاقة مع مرجع آخر**، وهي تنقسم إلى ثلاثة أنواع من العلاقات: **العلاقة الأولى علاقة امتلاك** كأن يقول المتكلم: "سيارة أبي" وهنا تكون البنية اللغوية المناسبة للتعبير **"الإضافة"** أمَّا **العلاقة الثانية فهي علاقة جوهريّة متأصلة في المرجع المراد تعيينه**، وهنا تكون بصدد إبراز جزء من كل فنقول مثلا: "في آخر الممر" وفي وسط الممر وفي أوّل الطريق. وتلاحظ أنَّ المقولة النحويّة المستخدمة هي **"حرف الجر في"**. والعلاقة الثالثة هي **علاقة خطاطة**، وتأتي هذه العلاقة عندما تكون **صورة المرجع** في ذهن المتكلم على هيأة علاقة معينة بين شئين: ففي مثال "الزهور في المزهريّة" ترتسم علاقة احتواء في ذهن المتكلم ولا سبيل له للتعبير إلا **"حرف الجر في"** ولا يستقيم استخدام حرف الجر "من".

3- **النظر في المقام القائم فيه المرجع**: فإذا أرد المتكلم أن يعين المرجع ويقيده بالنسبة إلى المقام القائم فيه مقام التخاطب ويظهره فإنَّه إمَّا يستخدم جمل مقيدة أو جمل غير مقيدة. فالجمل المقيدة يتم التعبير عنها بالظروف (على الطريق، فوق الشجرة، تحت الطاولة).

ج- وضع الأفكار في الكلام:

إنَّ فكرة تركيب الأفكار في الكلام ترتبط بفكرة وجود أكثر من بديل للبنى اللغويّة (معجمية، نحوية) وذلك عندما تريد أن تصوّر مقامًا ما، أو تتخيّله، ويتم اختيار بديل واحد فقط يفرضه التصوّر الذهني لمشهد المقام المراد الإخبار عنه. فمثلا عند الإخبار عن مشهد ما في كليته (باعتباره عنصرا يمثل مجاله) فستقول: (زيدٌ إنسانٌ، زيدٌ قائمٌ)، ويمكن أن تنظر في هذا الكل من أبعاد مختلفة، ووجوه متعددة .فإذا كان **البعد فيزيائيا** فسنخبر عن (**الشكل، الحجم، اللون**) وتكون المقولة اللغوية المعبرة عن ذلك (**الاسم**)، وإذا كان **البعد نفسيًّا** فستكون المقولة الموظفة (**الصفة المشتقة من أفعال الشعور: حساس، فرح، حزين**)، وفي **البعد العقلي** نستخدم (**الصفة المشتقة من الأفعال العقلية: مفكرٌ، مدبرٌ، منظرٌ**)، وكذلك الأمر في **البعد الاجتماعي** ستكون المقولة المستخدمة هي الصفة؛ ولكن ستكون (**الصفة المشتقة من الأفعال الدالة على المشاركة: اجتماعي، خبّازٌ، فلاحٌ، طبّاخٌ**). لاحظ هذا التدرج في المقولات النحويّة المستخدمة (**اسم، صفة، صفة مشتقة من فعل لازم، وصفة مشتقة من فعل متعدٍ بنفسه**).

أمَّا الإخبار عن جزء من المشهد، فهذا يعني أنك ستنظر في الشيء من جهة العلاقة الذهنية (جزء- كل) وتستحضر مقولة الإطار، فمثلا في هذا المثال سيكون زيدٌ هو الكل **والمخبر به هو الجزء**: (زيد عينه كبيرة، وزيدٌ طبعُه حساسٌ، زيد عقلُه مفكرٌ، زيد عمله متقنٌ). وقد يكون الإخبار خاضعًا لوجهة النظر وعندها الإخبار يكون إمَّا موضوعيًّا (زيدٌ موجوٌد) أو ذاتيا (زيدٌ ليس وسيمًا)). أمَّا إذا أردت الإخبار عن هذا الشيء في علاقته بالأرض فستقسم المشهد إلى مقدّم ومؤخّر ويمكن أن تختار عدة بدائل لمشهد واحد كما في المثال: (محمدٌ خلفَ زيدٍ)، (زيدٌ أمام محمدٍ). (فوق الشجرة عصفورٌ)، (هذا عصفوٌر فوق الشجرة)، (يبدو عصفورٌ فوق الشجرة). تلاحظ هنا أنَّ بعض التركيبات النحويّة المستخدمة هي: **جملة اسميّة خبرها مفرد** وظهرت عندما أردنا أن نخبر عن الشيء في كليته أي باعتباره مقولة مستقلة في مجال واسع (إنسان- مخلوقات الله)، **جملة اسمية خبرها جملة**، وظهرت عند الحديث عن جزء من الشيء في ضوء علاقة الإطار (عين زيد- زيد)، **جملة خبرها شبه جملة** في ضوء علاقة الشيء ومكان وجوده (عصفور- فوق الشجرة). لاحظ أنَّ ما عرضناه قائم في علاقة بين (المتكلم- الشيء) دون ظهور أثر مباشر **للسامع**، أمَّا إذا بدأ دخول تأثير السامع على ما يحمله المتكلم من تصوّر للمشهد أو الشيء القائم في المشهد (حقيقة أو تخيّلا) فسيغيّر المتكلم من نوع البنى اللغويّة التي سيستخدمها. وكذلك من البدائل المعروضة. أي سينتقل مثلا من بنية الاثبات إلى بنية النفي، وسيكون للنفي أكثر من بديل وذلك حسب التصوّر القائم في ذهنه. وبما أنَّ جوهر التصوّر أي المفهوم قائم على الربط بين (أشياء وعلاقات) فإنَّه إمَّا أن ينفي الشيء أو ينفي العلاقة: (ليس زيدٌ موجودا)، أو (زيدٌ ليس موجودا). والسؤال الذي يطرح نفسه كيف ينظر إلى الحركات الإعرابيّة في هذا السياق؟ نقول أنَّ **حركة الضمة وما ينوب عنها** ستكون أكثر حضورا، لذا فإنَّ تنوع الأوضاع وتكررها سيرسخ حركة الضم في ذهن المتعلم مع الإشارة له في كل مرة تظهر الأصلية أو تنوب عنها البدائل. أمّا إذا سألت كيف بالإمكان استثمار هذه البنى التصوّريّة والبنى اللغويّة المكافئة في انتاج نص أكبر من الجملة؟ سنقول إنَّه الأنسب لكتابة النص الوصفي المتعلّق ضمنيا بالعالم الفيزيائي الخارجي كما هو موجود أو متخيّل، والذي تدركه الحواس التي هي أولى طرق العلم المؤدية إلى المعرفة مثلما قال الرازي.

3- المقام باعتباره وحدة ظرفيّة(حركة الأشياء في المقام): الإخبار بالجمل الفعليّة وبدائلها:

ربما ليس من فضلة القول أن نعيد هنا ذكر الفكرة التي يتأسس عليها هذا المشروع وهي النظر في اللغة استنادا إلى الاستعمال. وبما أن الاستعمال هو تواصل؛ فإنَّ التواصل لا يمكن أن يكون خارج مقام أو لا يحتوي مقاما. وكل مقام هو جزء من هذا العالم الكبير، وفي الوقت نفسه يمثله، لذا فإنَّ كل معنى تواصل هو جوهر الربط بين أشياء وعلاقات. إذا كان الإخبار عن الأشياء الساكنة هو إخبار عن علاقات باعتبارها حالات للإشياء، فإنَّ الإخبار عن الأشياء المتحركة هو إخبار عن العلاقات باعتبارها **أحداثا**.

تجدر الإشارة هنا أنَّ ما يسبب الحركة في العالم ويغيّر الحالة هي ثلاثة أمور **(أحداث، و أفعال، وأعمال)** ويمكن التميز بينها بوجود **القصدية** من عدمها، فأحداث الطبيعة التي لا قصدية فيها، مثال: (تنفّسَ الصبحُ، أشرقَت الشمسُ، طلعَ النهارُ) لذلك يطلق عليها أحداثا، أمَّا **الأفعال** فيمكن تمييزها بأمو ركثير

ولكن يمكن التمييز بعلامتين رئيستين هما: لاوجود لقصدية فيها وفاعلها هو كائن حي، من مثال: (نام الطفل، ضحك الطفل، طار العصفور)، أمَّا العلامة الأخرى فهي الأفعال القصدية التي تحدث دفعة واحدة وهي تتعلق بأفعال الله "كن فيكون". وفي **الأعمال** تكون العلامة وجود القصديّة وترك أثرا في الشيء الذي وقع عليه الفعل، ومثال ذلك أعمال المهن؛ من قبيل: (زرع الفلاح الأرض، صيّر النجار الخشب بابا، أعلمت عليا محمدا مسافرا).

إنَّ المتأمل في الأفعال النحوية المعبّرة عن الأحداث والأفعال والأعمال سيجدها تتميّز من بعض من جهة نوع الفعل النحوي المعبّر عنها: فالأحداث والأفعال تعبّر عنها المقولة النحويّة (الفعل اللازم) أمَّا الأعمال فتعبّر عنها المقولة النحويّة (الفعل المتعدي). وبهذه الفروق يمكن للمتعلم أن يميز بين المقولتين (اللازم والمتعدي) من وجهة نظر دلاليّة وليست نحويّة. وقد تنبه الأوائل إلى ذلك وكان تمييزهم للأفعال قائم على طبيعة حركة الأشياء"ضرب فيها يلاقي شيئًا ويؤثر فيه. وضرب منه لا يلاقي شيئًا ولا يؤثر فيه, فسمي الفعل الملاقي متعديًا وما لا يلاقي غير متعد"[25]

ولكن ثمة أمور أخرى تتعلّق بالحدث في أية صورة كان (حدث، فعل، عمل) تؤثر في اختيار المقولة النحويّة "الفعل"، ومن أهمها: الفترة الزمنيّة التي استغرقها الفعل، وزمن حدوثه، وحالة الواقع عند وقوع الفعل. "يشوب أزمنة الأفعال تعقيد كبير من حيث خصائصها الدلاليّة الإحاليّة. فزمن الفعل يعبّر عن محتوى زمنى، من سبق أو تواقت أو ولاء بالنظر إلى لحظة التلفظ، ويعبّر عن محتوى جهي، من لحظية وامتداد وتمام وعدم تمام... إلخ، ويعبّر عن محتوى وجهي، يعبّر عن منظور ذاتي للمتكلم، من احتمال وتسويف وافتراض وشرط...إلخ"[26] ولذا سنجد أبنية زمنية مختلفة للتعبير عن هذه المحتويات الثلاثة: فالمحتوى المتعلّق بالزمن " فعل، يفعل، سيفعل، سوف يفعل)أمَّا أفعال **المقاربة والشروع** فهي تعبر عن مظهر الحدث من حيث التمام وعدمه، في حين **أفعال الظن والرجحان واليقين ستظهروجهة نظر المتكلم**، فإذا كانت **أفعال الظن والرجان** تضع مقام الحدث في الافتراض فإن **أفعال اليقين** توطن مقام الحدث في الواقع الفعلي " أعلم أنَّه فعل كذا وكذا ".

4- الإخبارعن الأحداث : ما الفعل؟ ومن قام بالفعل وعلى من وقع الفعل"

إنَّ الحديث عن خطاطة الحدث هو حديث عن التجربة التي يمرّ بها الإنسان. وهي بدورها تتصل بثلاث جوانب رئيسة للإنسان. أولا خبرته **بالعالم الفيزيائي**، وثانيا خبرته **بعالمه النفسي والعرفاني**، وثالثا خبرته **بعالم الحركة المنبثق من قوة مَا**. مثلما ذكرنا سابقا أنَّ العقل البشري يخزن الأحداث على هيأة خطاطة، وفي هذا السياق سنحاول بيان كيف يتمّ التعبير عن خطاطات الأحداث عبر البنى اللغويّة؟ بداية يمكن القول إنَّ الحدث هو مجموع (موضوع وأدوار) ويقابل في تراثنا العربي القولة النحويّة (ما الفعل؟ ومن قام بالفعل؟ وعلى من وقع الفعل) تصنيف العوالم التي تقع فيها الأحداث إلى ثلاثة عوالم وهي: "**العالم الفيزيائي الطبيعي**، والعالم النفسي، والعالم الحركي بالقوة". ففي **العالم المادي** يشتمل المقام على الأحداث ومواقع الأشياء وحركتها وخصائصها وعلى من قام بها. فخطاطة الحدث تشمل وصف الحالة أو العمليّة، والخطاطة المكانيّة تشمل خطاطة الموقع وتحدد موقع الشيء الذي وقع عليه الفعل. (الكرة في الهدف) أو تصف حركة الشيء (الكرة الملتفّة في الهدف).

تتضمن المقامات المتعلّقة ب**العالم النفسي** تجارب الناس العاطفية والإدراكية والعقلية. فتصف خطاطة العاطفة الحالة العاطفية كما في الجملة: أنا مندهش من فعله، أو يخبرنا عن العملية التي يمر بها الإنسان مثل: يدهشني صنيعه. أمَّا المقامات المتعلقة بالتجارب العقليّة فالصيغة النحويّة " أفكر في الأمر، أخطط له، أقارن ين أمرين"

أمَّا المقام في **عالم ديناميكي القوة نشطة**. تحدث عن طريق فاعل بشري **ويشمل المقام الأفعال والحركات الذاتية والتحويلات. تصف خطاطة الأفعال** عادة أحداث الطبيعة وأفعال الإنسان الداخليّة التي لا تغيّر من هيأته أو ذاته. وتصف **خطاطة الحركة الذاتية** الحركة التي يقوم بها الفاعل ولا يلتقي بغيره، كما هو الحال في قفز، مشى، جرى. أمَّا **خطاطة الحركة المؤثرة على شيء آخر فقد تصف** حركة شيء من موقع إلى آخر، كما في "وضع الكتاب في المكتبة". وأخيرا تصف خطاطة **النقل** الأحداث التي يقوم بها الفاعل عندما يمرر شيئا ما إلى مستلم، يصبح المستلم مالكه الجديد. ويمكن التعبير عن خطاطة النقل من خلال **البناء الثنائي (متكلم ومخاطب)**، كما في "من فضلك أعطني الكتاب" ويتضح البناء الثنائي في أوضح صوره مع **بأفعال التواصل** مثل **أخبرو أنبأ وأعلم.**

5- الإخبارعن فضاء الأحداث وامتداداته: أين وقع الفعل ومتى وقع الفعل.

يعتبر تفاعلنا مع الأشياء في الفضاء المادي من بين التجارب الأساسية. وعادة ما يتم التعبير عن مفاهيم الفضاء **المادي والزماني** في شكل عبارات جر. **ويرتبط مجال الفضاء المادي بشكل أساسي بتحديد موقع الأشياء والأحداث في الفضاء.** توصف الأشياء والأحداث التي سيتم تحديد موقعها **بالمسارات**، ويتم وصف الأشياء التي تعمل كنقاط مرجعية لموقعها على أنها **معالم**. وتحدد المعالم المنطقة المكانية التي يوجد بها مسار. ففي تحديد الوضع المكاني في جملة القط على الطاولة يوصف القط أنَّه **المسار**، والطاولة هو **المعلم**. ويتم تمييز ثلاثة أنواع أساسية من **العلاقة المكانية: الموقع والاتجاه والمدى**. ينطبق **الموقع على العلاقات الثابتة بين المسارو المعلم**. يتم التعبير عن المواقع عادةً بحروف الجر الموضعية ويتم بيانها عن طريق استخدام الاستفهام أين؟ مثال: أين القط؟. ينطبق **الاتجاه** على العلاقات الديناميكية بين المسار والمعلم، أي أحداث الحركة. يتم التعبير عن الاتجاهات عادةً بحروف الجر الاتجاهية ويتم طرح السؤال عنها من أين وإلى أين ؟ مثال: إلى أين أنت ذاهب؟. **أمَّا المدى فينطبق على الطول أو المسافة المقاسة لشيء ما في الفضاء** ، كما في المثال: الشاطئ يمتد لمسافة خمسة أميال. يتم تحديد المناطق المكانية التي يوجد فيها الشيء عن طريق أبعاد الخصائص الطوبولوجية واتجاه المعْلم. وفقًا لذلك تميز حروف الجر الأبعاد الصفرية (عند ، على ، في)، وأبعاد خطيّة فنستخدم للمصدر (من ، خارج) ، ونستخدم للهدف (إلى ، على)، وأبعاد الحاويات نستخدم المسار (من خلال ، على طول).

وفي **مجال الفضاء الزمني** يتم استخدام تعبيرات الوقت لتحديد **الحدث في الوقت المناسب أو مدته**. تعمل "أوقات الحدث" كإعداد للمقام ويتم ببيانها عند طرح أسئلة من قبيل: متى ستكون مسابقة حفظ القرآن الكريم؟ **ويتم تحديد أوقات الحدث الثابتة بواسطة الظرف مثال (**المسابقة يوم الأحد**)**؛ أمَّا أوقات الحدث غير الثابتة فسيتم التعبير عنها بواسطة **ظروف توجيهية، مثال** (خلال عطلة نهاية الأسبوع) أو فترة **مدمجة مع نقطة زمنية (**بعد أسوعين). ويشكّل الامتداد جزءًا من المقام ويُسأل عنه من خلال السؤال عن المدة التي يستغرقها الحدث، مثال: إلى متى ستستمر مسابقة القرآن الكريم؟ ويمكن تصوّر **الامتداد على أنه فترة زمنية ثابتة**، كما في حالة نومي لمدة اثنتي عشرة ساعة، **أو امتدادا ديناميكيًا**، كما في المطر من الجمعة إلى السبت.

خلاصة القول:

إنّ التعامل مع البنيات النحويّة باعتبارها ترجمة لمعاني متصوّرة في الذهن تبدو مجديّة للمتعلّم أفضل من تدريس النحو باعتباره بناء وصفي للغة، ففي الطريقة الأولى، وهي هنا النحو العرفاني، ستتنوع القواعد النحويّة ونفوز باقتصاد في الوقت والجهد، ولا نفصل بين المعنى والقواعد اللغويّة المعبّرة عنه. أمّا في الطريقة الثانية فإنَّ الأمر عكس ذلك وآثارها بادية للعيان. إن السير على منهج الربط بين المعنى والنحو سيؤسس كاتبا قادرا على كتابة النصوص بأشكالها الثلاثة (الوصف والسرد والحجاج) وليس مجرد كتابة جمل مفرّقة.

وأخيرا نأمل أن تكون مثل هذه الدراسات المنبثقة من العلوم العرفانيّة المعاصرة لا تقف عند حدود الأبحاث النظريّة المجرّدة، والدراسات الأكاديميّة المتخصصة؛ وإنّما تترجم إلى مناهج تدرسيّة وتؤلف كتب النحو التعليمي وفق هذه الرؤى متى أثبتت جدواها.

---

1 -ينظر لسان العرب، ابن منظور، ط دار صادر بيروت مادة " عرب".

2 _ اللسانيات والبيداغوجيا، علي آيت أوشان، ص 13.

3 _ تجديد النحو، د. شوقي ضيف، ص 3.

4 _ تجديد النحو، د. شوقي ضيف، ص 8.

5 _ يُنظر: المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، 2006، ص 45، ويُنظر: عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، ص 51

6 _ يُنظر: المتوكل، مرجع سابق، ص 20/ 21، ص 45،

7 _ نفسه: ص 15ص 54.

8 _ يُنظر: النحو الوظيفي والدرس اللغوي العربي دراسة في نحو الجملة، الزايدي بودراسة ، رسالة دكتوراة، الجزائر، جامعة الحاج لخضر، باتنة. ص15.

9 _ يُنظر: نفسه، ص21.

10 _ يُنظر كتاب: وصف اللغة العربية دلاليًا، د. محمد محمد يونس علي.

11 _ النحو التعبيري: مقاربة جديدة في في تعليم النحو العربي وتعلمه للناطقين بغير اللغة العربية، د. محمد محمد يونس علي، ص 19.

12 _ يُنظر: نفسه، ص 11.

13 _ يُنظر: نفسه ، ص 11، ص 14.

14 -Ungerer and Schmid 2006, An Introduction to Cognitive Linguistics, p

-Steen and Gavins, Cognitive Poetics in Practice, 2003:p 8-915

16 - Lubomir Dolezel, fiction and possible worlds, 1998, p32

17 - الرازي: التفسير الكبير، ج26، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط3، 1420 هـ، ص359

18 - https://www.youtube.com/watch?v= jQiDYlLxZtM

19 - Psycholinguistics: Language, Mind and World, Danny D. Steinberg, Hiroshi Nagata, David P. Aline 2001, P44

20 - يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني العلويّ: الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، ج1، المكتبة العنصرية - بيروت -ط1، 1423هـ، ص23

21- Ronald W. Langacker: Cognitive Grammar A Basic Introduction ,1987, p183

22- Günter Radden and René Dirven: Cognitive English Grammar ,2007, p XII

23 - القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، ج 2، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل – بيروت، ط3، ص10

24 - أبو السعادات: البديع في علم العربية، ج2، تح: فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية، ط1، 1420 هـ، ص2.

25 - ابن السراج: الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، ج1، مؤسسة الرسالة، لبنان – بيروت، ص169

26 - عبد المجيد جحفة: دلالة الزمن في العربية؛ دراسة النسق الزمني للأفعال ، دار توبقال عبد المجيد جحفة ص23.

قائمة المراجع:

[1]- أوشان، علي آيت: اللسانيات والبيداغوجيا.

[2]- جحفة، عبد المجيد: دلالة الزمن في العربية؛ دراسة النسق الزمني للأفعال ، دار توبقال.

[3]- الرازي: التفسير الكبير، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط3، 1420 هـ

[4]- الزايدي، بودراسة: النحو الوظيفي والدرس اللغوي العربي دراسة في نحو الجملة، رسالة دكتوراة، الجزائر، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

[5]- ابن السراج: الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان – بيروت.

[6]- أبو السعادات: البديع في علم العربية، تح: فتحي أحمد علي الدين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية، ط1، 1420 هـ

[7]- ضيف، شوقي: تجديد النحو،

[8]- القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل – بيروت، ط3،

[9]- المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، 2006.

[10]- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت.

[11]- يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني العلويّ: الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، المكتبة العصرية - بيروت -ط1، 1423هـ.

[12]- يونس، محمد محمد، النحو التعبيري: مقاربة جديدة في تعليم النحو العربي وتعلمه للناطقين بغير اللغة العربية،

[13]- يونس، محمد محمد: وصف اللغة العربية دلاليًا،

[14]- -Ungerer and Schmid 2006, An Introduction to Cognitive Linguistics,

[15]- -Steen and Gavins, Cognitive Poetics in Practice, 2003.

[16]- - Lubomir Dolezel, fiction and possible worlds, 1998.

[17]- - https://www.youtube.com/watch?v= jQiDYlLxZtM

[18]- Psycholinguistics: Language, Mind and World, Danny D. Steinberg, Hiroshi Nagata, David P. Aline 2001.

[19]- Ronald W. Langacker: Cognitive Grammar A Basic Introduction ,1987

[20]- . Günter Radden and René Dirven: Cognitive English Grammar ,2007,