الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التـعليـم العـــالـــي والبـحث العـــلـمـي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جـــامعـــة الشـــاذلـــي بـــن جـــديـــد الطـــارف
University of Chadli Benjedid El-tarf
كليّـــة الآداب واللـغـــات
Faculty of Lettters and Languges
قســـم اللغـــة العـربيّـــة والأدب العـربـي
Department of Language and Arabic Letter

التعابير الفضائية

في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي

–مقاربة عرفانية–

مذكـــــرة مكملـــــة لمتطلبات شهادة ماستر في اللسانيات التطبيقية

الميدان: اللغة والأدب العربي

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين:

- زهيرة شنوقة
- مديحة زواوي

إشراف الأستاذ:

رمضان عابد

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
نوار عبيدي	أستاذ التعليم العالي	**رئيسا**
عابد رمضان	أستاذ مساعد–أ–	**مشرفا ومقررا**
رشيد قادم	أستاذ مساعد–أ–	**ممتحنا**

السنة الجامعية: 2021/2020

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

نشكر الله –عز وجل– وافر الشكر أن وفقنا وأعاننا على إتمام هذا البحث، ثم نتقدم بشكرنا الجزيل لأستاذنا المشرف "**رمضان عابد**"، الذي أمدنا بكل ما نحتاجه من مراجع ونصائح وتوجيهات ومتابعتنا منذ بداية العمل إلى نهايته، فجزاه الله عنّا كل خير.

الشكر موصول أيضا لأعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور " **نوار عبيدي**" والأستاذ "رشيد **قادم**" –حفظهما الله– لتفضلهما بقراءة هذا البحث وتقويم اعوجاجه، نسأل الله العلي القدير أن يجازي الجميع خير الجزاء وأن يكتب صنيعكم في ميزان حسناتهم.

كما نشكر كل العائلة على ما قدمته من مساعدة.

أعضاء البحث

إهداء

إلى أبي وأمي... دوما –حفظهما الله تعالى–

وإلى كل أفراد أسرتي.

إلى كل صديقاتي وزميلاتي في الدراسة

إلى كل من علمني حرفا

زهراء

إهداء

أهدي هذا العمل:

إلى "**الوالدين الكريمين**" حفظهما الله وأدامهما نورا لدربي

إلى كل العائلة التي ساندتني خاصة

"**أختي سليمة ومروة ومفيدة وعائلتها وأخي وليد**"

إلى رفيقات المشوار: **هاجر– زهيرة– دلال– وفاء– مروة**

إلى أخي "**بدري**" الذي كان له الفضل في إتمام دراستي في قسم الماستر

كما لا أنسى عائلتي الثانية وسندي الكبير "**ليليا**" وعائلتها الصغيرة: "**ريان**"

و"**عمي وزوجته**"

إلى عائلة **عمي بوكحيل وزوجته وابنتهم آية**

مديحة

مقـــــــدمة

مقدمة:

اللغة وسيلة اجتماعية تستخدمها الجماعة البشرية في التخاطب فيما بينها عند التعبير عن مشاعرها ونقل انشغالاتها في جميع مجالات الحياة ومن بين هذه المجالات المجال التعليمي الذي تؤدي فيه اللغة دورا بارزا في العملية التعليمية القائمة على التفاعل بين المعلم والمتعلم، وهي بذلك تتعدى كونها أداة تواصل لتكون ملكة ذهنية عرفانية تكونت من تجربتنا اليوميّة والواقعيّة فهي إذن أداة لتنظيم الأفكار والمعلومات والخبرات ونقلها ومعالجتها بالتفكير الذي لا يقع بمعزل عنها، وإنّ إنتاج المعنى وفهمه مرتبط في أذهاننا بآلياتنا الإدراكية، ولعل هذا المعنى في الدراسات العرفانية أشبه بشبكة تصوريّة تنظم نشاطاتنا الإدراكيّة ومعارفنا، فنحن ندرك المعنى من خلال العالم المحيط بنا والذي يمكن أن نعبر عنه بما يعرف بالخطاطة، إذ وجدت عبارات تخضع بشكل مباشر لتأثير أجسادنا، وهو ما يترتّب عنه القول بأنّ بناءنا للواقع يخضع هو الآخر في جانب كثير منه إلى طبيعة أجسادنا.

وفي هذا الإطار يمكن القول إنّ للدراسات العرفانية لها مباحث واهتمامات كثيرة منها النحو العرفاني وعلم الدلالة العرفاني الذي يعد أكثر أهمية من سابقه، ولما كانت الدراسة التي نحن بصدد إنجازها ضمن موضوع علم الدلالة العرفاني فهذا الأخير يهتم بالجانب الذهني والتصوري للعقل البشري في كيفية تعامله مع المحيط الخارجي وكيفية بناء المعنى في الذهن.

وبذلك يسعى البحث إلى استخراج بعض الأنماط اللغوية الواردة في كتاب الطور التحضيري والسنة أولى ابتدائي من خلال مقاربتها في إطار اللسانيات العرفانية والقضايا المتصلة بالانشغال العام لهذا العلم كظاهرة الفضاء الذهني والمسارات الفضائية وعلاقات الاحتواء التي يعتمد عليها الذهن في سبيل ممارسة وظيفته المعرفية وبناء المعنى وفهمه.

ومن النظريات التي تطورت في رحاب اللسانيات العرفانية والدلالة العرفانية وقد حاولت الدراسة التي نحن بصددها الاستناد عليها "نظرية تالمي"، التي ساهمت بشكل كبير في

تحديد كيفية اشتغال النسق التصوري في بنيته التصورية باعتبارها مكونا من مكونات المعرفة الفضائية والتي تبنى على المستوى الذهني قبل تحققها على المستوى اللغوي.

وفي هذا السياق جاء موضوع بحثنا موسوما بعنوان "**التعابير الفضائية في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي –مقاربة عرفانية–**"

إنّ ما **دفعنا** للبحث في هذا الموضوع هو:

- الرغبة في الاطلاع على النظريات اللسانية الحديثة وما استجدّ من المعارف اللسانية باقتراح وتشجيع من أستاذنا الفاضل "**عابد رمضان**"، إذ تأكد لنا بعد الإطلاع الأولي على بعض المراجع التي تناولت المجال العرفاني خاصة فيما يتعلق بالتعابير الفضائية مدى أهمية هذا الموضوع ومكانته في اللسانيات التطبيقية.
- حسب ما انتهى إليه علمائنا، فإن البحث في هذا الموضوع وفق المقاربة العرفانية ما زال حكرا بكرا ولم تخصص له دراسات مستفيضة خاصة في اللغة العربية، وأن الأبحاث التي قاربته قليلة جدا باستثناء بعض الدراسات.
- أملنا في استثمار لنتائج نظرية التي بلغتها اللسانيات العرفانية فيما يتعلق بتصورها للفضاء، ومكوناته وآليات اشتغاله، خاصة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الأولى.
- الفضول العلمي وتعميق الرؤية للكشف عن أهمية الموضوع

يكتسي موضوع التعابير الفضائية **أهمية** في اللسانيات العرفانية لأنه يسمح بتقريب ومقارنات أشكال التعابير، إضافة إلى استخراج بعض نماذج التعابير الفضائية التي تصف مسارا فضائيا أو تحيل على علاقة احتواء بين وعاء ومحتوى، وردت في الكتاب المدرسي خاصة ما تعلق بالطور التحضيري والسنة أولى ابتدائي باعتبارها المرحل الأولى لبناء النمو اللغوي لدى الطفل.

ولمّا كان **الهدف الأساسي** للبحث هو الوقوف عند مختلف المسارات الفضائية التي وظفت في الكتاب المدرسي من خلال استخراج الأنماط المسارية التي عبرت عن علاقات فضائية للكشف عن البنية الدلالية للتعابير الفضائية فإننا سطرنا **كإشكالية** مركزية لهذا البحث السؤال التالي: **هل استحضر واضعوا الكتاب المدرسي مستوى المتعلم النمائي؟ وكذا نظرية الفضاءات الذهنية؟**

ومن أجل ذلك نطرح **الأسئلة** التالية:

- ما المقصود باللسانيات العرفنية؟ وما أهم موضوعاتها؟
- فيما تتمثل البنية الدلالية الدلالية والمعرفية للتعابير الفضائية في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي؟
- ما المقصود بالتعابير الفضائية؟ وما هي أنواع العلاقات الفضائية في هذه التعابير؟
- هل المتعلم في هذا المستوى يستطيع إدراك وتمثيل الفضاء من حوله؟
- وكيف يتمثل للطفل العالم الخارجي مراعاة لسنه ولغته ومحيطه الاجتماعي وكيفية تفاعل كل هذه الأجزاء في فهمه لمحيطه؟

أما فيما يخص **الأعمال والدراسات السابقة** حول التعابير الفضائية، فإننا لاحظنا عدم وجود دراسات أكاديمية جامعية حول هذه الدراسة، ما جعلنا نعتمد على ما جاء في المؤلفات العربية والأجنبية، ومن الكتب التي كانت سندا في توضيح الرؤية لنا: كتاب المسارات الفضائية في اللغة العربية، لعبد العالي العامري، والمعنى والتوافق –مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي–، لمحمد غاليم، ومقولة الحرفية ومفهوم الفضاء في التراث النحوي مقاربة لسانية، لعثمان صادق شريحة، ونظريات لسانية عرفنية، للأزهر الزناد، والبناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل اللسان وآليات العرفان، لعبد الرحمان طعمة.

أما المنهج المتبع فهو: **وصفي** الذي يناسب في رأينا طبيعة الموضوع ويذلل إشكاليته، من خلال وصف الظاهرة المطروحة كما هي، وقد اعتمده البحث أثناء الحديث عن الدراسة العرفانية ووصف أشكال التعابير الفضائية ومتضمنا معه **المنهج التاريخي** الذي برز عند

تتبعنا مفهوم اللسانيات العرفانية عبر مسارها التاريخي، ويتخلله **التحليل والتأويل** والذي يظهر عند الكشف عن باطن النماذج اللغوية ومحاولة تفسيرها وتبيين معناها باستخدام أدوات البحث المنطقية والرياضية، هدفنا من ذلك إلقاء الضوء على المجال اللساني العرفاني وتحليل البنى اللغوية الواردة في الكتاب المدرسي (الطور التحضيري والسنة أولى ابتدائي).

إن هيكل البحث توزع على فصلين وخاتمة، وقد تضمن:

- **مقدمة:** تشمل عناصر البحث من التعريف بالموضوع، وأسباب اختياره، وأهميته، وأهدافه، إضافة إلى تحديد الإشكالية والأسئلة التي تفرعت عنها، مع تحديد منهج الدراسة وخطتها، وذكر المصادر والمراجع المعتمد عليها، والوقوف عند أهم صعوبات البحث، ثم الشكر العام
- **الفصل الأول:** وُسم بـ **(اللسانيات العرفانية: أهم المفاهيم الأساسية)** أردنا من خلاله تحديد الإطار المفاهيمي المتعلق بموضوع الدراسة، وذلك بالتطرق أولا إلى الحديث عن اللسانيات العرفانية في البحث اللساني العربي من خلال تناول قضايا المبحث العرفاني في التراث العربي والوقوف عند المقابل العربي لمصطلح اللسانيات العرفانية، ثم الحديث عن اللسانيات العرفانية في البحث اللساني الغربي تطرقنا في هذا العنصر إلى تحديد المفاهيم المتعلقة بالعرفانية، وتحديد مكانة اللسانيات العرفانية من خلال ضبط المصطلح وموضوعاته والإرهاصات التاريخية لنشأة اللسانيات العرفانية، وتناولنا أيضا اللسانيات الفضائية من خلال الحديث عن المقاربات الغربية والعربية للفضاء واللغة.
- **الفصل الثاني:** هو تطبيقي وُسم بـ **(التعابير الفضائية في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي)** وتطرقنا فيه إلى استخراج بعض النماذج الوارد فيها علاقات فضائية، كتعابير المسار والاحتواء وتصنيفها تحت كل نمط، وتتمثل هذه الأنماط في (نمط المسارات المغلقة المصدرية والهدفية، ونمط الاتجاهات ونمط الممرات)

خاتمة: تضمنت حوصلة النتائج المحصلة والمتوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

إن طريق البحث ليس سهلا فقد تواجهه **عوائق وصعوبات** ولعل ما اعترض هذا البحث:

- قلة المصادر المدونة باللغة العربية والفرنسية، فأغلب المصادر مؤلفة باللغة الانجليزية ما حتم علينا التعامل مع النص الأصلي مباشرة (خاصة فيما يتعلق بالفضاء) مما صعب علينا ترجمتها في الوقت المحدد كون ضرورة إنجاز البحث مقيدة بفترة زمنية محددة، ونشير أيضا إلى أننا لسنا محترفين في الترجمة ولهذا قد نكون عرضة للخطأ في بعض الأحيان.
- إضافة إلى قلة معرفتنا عن الجانب الذهني، إضافة إلى ذلك حداثة المنهج العرفاني (غربي النشأة)، وفي تشتت التلقي العربي له.
- نظرا لتعدد الترجمات وكثرة المصطلحات المرتبطة بمجال البحث ما أدى إلى عدم التمكن من فهم وضبط مفردات المنهج العرفاني، لذلك قمنا في بحثنا بتوحيد المقابل العربي فوقع اختيارنا على المصطلح الشائع.
- نظرا لأهمية القسم –القسم التحضيري والسنة أولى ابتدائي– كان يجدر بنا الولوج إلى هذه الأقسام لمتابعة مدى تلقي التلاميذ للتعابير الفضائية، إلا أن الوقت لم يكن لصالحنا وحد جائحة كورونا لتحركاتنا.

وفي الختام يطيب لنا أن نعبر عن جزيل الشكر للأستاذ المشرف على إنجاز هذا العمل وما أولاه من اهتمام وعناية علمية ووقت وجهد بقراءة فصوله ومباحثه، وإبدائه ملاحظات علمية قيمة فله وافر التقدير والامتنان، كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتنا أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بتقييم البحث وعلى ما سيقدموه لنا من توجيهات.

ونأمل أن ينتفع من بحثنا إلى جانب كبير طالب العلم، كما نعتقد أنه سيساعده في البداية على تجاوز النقص وملء الفراغ في مجال الدراسات العرفانية، وأن يَجِد منه فكرة تفتح له باب البحث المتجدد فيُتِمّ ما عساه أن يكون ناقصا في هذا العمل –إذ لا شيء كامل–.

وإذا كان من عيب في عملنا، وعيوبه كثيرة، فهو طموحه الكبير، ومردّ عيوبه إلى قلّة حيلتنا وضيق ذات يدنا في الوصول إلى مبتغانا منه، لكنّنا رضينا من عملنا بقول **عبد الرحيم البيساني وهو يعتذر إلى العماد الأصفهاني:** "إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غُيّر هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر".

ونسأل الله –عز وجل– أن يجعل أول بحثنا صلاحا وأوسطه فلاحا وآخره نجاحا، والحمد لله أولا وآخرا.

الفصل الأول

اللسانيات العرفانية: أهم المفاهيم الأساسية

I. اللسانيات العرفانية في البحث اللساني العربي

1- أهم قضايا المبحث العرفاني في التراث العربي

2- التعدد المصطلحي والمقابل العربي للسانيات العرفانية

II. اللسانيات العرفانية في البحث اللساني الغربي

1- تحديد المفاهيم المتعلقة بالعرفانية

2- مكانة اللسانيات العرفانية

III. اللسانيات الفضائية Space Linguistics

1- الفضاء المصطلح والمفهوم

2- المسارات الفضائية

الفصل الأول: اللسانيات العرفانية: أهم المفاهيم الأساسية

يشكل مفهوم العلوم العرفانية ثورة في مجال الدراسات اللسانية، أحدثت تحولا جذريا وثورة معرفية في اللسانيات المعاصرة، اهتمت بمعالجة إشكالية اللغة البشرية من المنظور العرفاني انطلاقا من كونها آلية عرفانية "تسعى إلى إدراك كيفية اشتغال الدماغ والفكر البشريين، وإلى التعرف على الآليات التي تسعف الإنسان لإنتاج المعرفة"[1]، هذا من جهة ومن جهة أخرى فهي نقطة تقاطع اجتاحا علوم مختلفة كعلم الأعصاب والحاسوب والذكاء الاصطناعي والفلسفة وعلم النفس والأنثروبولوجيا وعلم اللسانيات..

وبسبب هذا التقاطع "كان لا بد من رفع شعار "تداخل الاختصاصات" مع الحفاظ على كينونة كل تخصص، إذ تتقاطع العلوم في منطقة الدماغ، فتُقدم كل ما توصلت إليه"[2]، ومن ذلك ساهمت هذه العلوم مجتمعة فيما بينها على إنتاج تخصصات معرفية جديدة انصبت دراستهم في علاقة اللغة بالذهن، واللسانيات العرفانية واحدة من هذه التخصصات التي "تناولت الاشتغال الذهني وسيروراته العامة متخذة من اللغة قاعدة بوصفها قدرة ذهنية مركزية في محيط الإدراك، وما يرتبط بها من علامات وترميز وتشفير وتعبير وتفكير..."[3] فلا يتحقق الإدراك دون لغة وهي بدورها لا تمثل شيئا دون إدراك، وبذلك يقول لازارد Lazard: "إن الفكر الإدراكي مرتبط دائما باللغة"[4].

---

[1] محمد مفتاح، مجهول البيان، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1990، ص65.

[2] حيدر فاضل عباس العزاوي، اللسانيات المعرفية في الدراسات العربية الحديثة، أطروحة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، 2018، ص02.

[3] عبد الرحمان محمد طعمة، البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، دار كنوز المعرفة العلمية، ط1، 2017، ص232.

[4] حمو الحاج ذهبية، مقدمة في اللسانيات المعرفية، جامعة تيزي وزو، مجلة الخطاب، العدد14، ص28.

إنّ هذا الطرح المعرفي المعاصر لقي اهتماما بالغا من قِبل اللغويين الغربيين انبثقت عنه مجموعة نظريات متنوعة من بينها علم الدلالة العرفاني الذي يبحث عن مسار إنتاج المعنى بما هو قائم على فضاء دلالي يمثل فضاءات كبرى.

وبما أن موضوع اللغة والفكر من القضايا التي شغلت المفكرين العرب قديما فالتراث العربي القديم زاخرا بهذه الدراسة، فالعديد من دارسي العربية توجهت أقلامهم للتعريف بقضايا ومفاهيم هذا العلم، ولا يمكننا الحديث عن نظرية عرفانية معاصرة دون العودة إلى الجهود التي أقامها علماؤنا العرب القدامى.

وعليه سنحاول في هذا الفصل تخصيص الحديث عن أهم المفاهيم التي تناولتها اللسانيات العرفانية في البحث اللساني العربي وكذلك عند الغرب للوقوف على الجانب الفضائي الذهني للغة.

I- اللسانيات العرفانية في البحث اللساني العربي:

اتصف التأليف العربي قديما بفكرة التكامل المعرفي بين علوم العربية كالصرف النحو البلاغة وأصول النحو..، ولم يقتصر على علوم العربية فحسب بل شمل مجالات متعددة منها العلوم الإسلامية والعلوم العربية والعلوم الإدارية والفلسفية... إذ تتقاطع وتتداخل فيما بينها بحيث كل علم يستدعي الآخر، الأمر الذي جعل الدارسين يتخصصون في علوم مختلفة، ليس هذا فحسب بل وإنّك تجدهم يتحدّثون "عن معارف وفنون مختلفة في كتاب واحد تحت مسميات متعددة وفق منظور عام هو المعرفة الأدبية، وهي السمة التي اتصف بها التأليف العربي منذ القرن الثاني الهجري"[1].

لقد انفتحت جميع العلوم على بعضها البعض ونجد هذا الانفتاح في المؤلفات والمصنفات القديمة لتراثنا العربي ميزتها الشمولية والموسوعية يقول الأستاذ الكواز: "كان المؤلفون كل قريب أو بعيد مما يؤلفون فأنتجوا المؤلفات ذات الصبغة الموسوعية وكانت دلالة الأدب عنهم الأخذ من كل شيء بطرف"[2].

إن هذا التكامل المعرفي شبيه بحد كبير ما يعرف اليوم بالعلوم العرفانية لذا جاء المبحث مرتبط بالحديث عن ملامح هذا الدرس في التراث العربي، ثم نتناول أهم الإشارات العرفانية في الكتابات المعاصرة وإشكالية تعدد المصطلح.

1. أهم قضايا المبحث العرفاني في التراث العربي:

يعد العرب السباقون إلى طرح العديد من القضايا العرفانية فبفكرهم الموسوعي اعتمدوا على استراتيجية التداخل المعرفي في تفسير العملية الإبداعية فعمدوا إلى الحديث عن المؤشرات التي يحتاجها الخطاب الإبداعي قبل عملية الإنتاج (كالإدراك والذكاء والذاكرة

---

[1] بوسغادس حبيب، التناول التراثي في اللسانيات العرفانية ومنجزه المعاصر، المركز الجامعي عين تموشنت الجزائر، مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية، المجلد 01، العدد2، 2020، ص263.

[2] المرجع نفسه، ص263.

الإبداعية..) فنجدهم قد تحدثوا عن قضايا عرفانية بحثة حين اعتبروا أن الشعر معرفة ذهنية لصيقة بالبنية العرفانية Cognitive Structure للمتكلم، ليكون هذا الأخير البؤرة التي تولد الشعر اعتمادا على آليات ذهنية عرفانية يقوم بها العقل الإنساني[1].

وتعمقوا في آليات الصياغة العرفانية بالوقوف عند ميكانيزمات البناء والتركيب والتصوير، كما تحدثوا عن آليات التلقي والمعالجة العرفانية واعتبروها مرحلة لاحقة للإبداع ترتبط بالمتلقي وتعتمد على منوال الاستدلال من أجل بناء الفهم* وتشكيل الدلالة لتكمل مقاربتهم للعملية الإبداعية وفق براديغم Paradigme * الصناعة العقلية والتمثلات الاجتماعية التي فرضتها الذائقة الأدبية[2].

2. التعدد المصطلحي والمقابل العربي للسانيات العرفانية:

لقد عرف هذا المصطلح عدة تسميات عند ترجمته إلى اللغة العربية فوضعت ترجمات متعددة ومتنوعة بتنوع باحثيها، ومن أسباب هذا التعدد المصطلحي "التباين في الأساس المعرفي الذي ينعكس أثره فيما ينبعث من نتاجات مصطلحية ومعالجات علمية من الباحثين، فضلا عن آفة الأنا"[3]، كذلك اختلاف البيئة الفكرية والعلمية التي انطلق منها هؤلاء الباحثون عند دراستهم "فالمطلع على الدراسات اللسانية العرفانية يلحظ تعددا في

---

[1] ينظر: صليحة شتيح، ملامح التفكير العرفاني عند النقاد والبلاغيين العرب القدامى، فصول، محور: الإدراكيات في اللسانيات والنقد، المجلد4/25، العدد100، 2017، ص385.

* ويمكن القول إن الدارسين العرب قد تفطنوا لأهمية حصول الفهم لدى المتلقي بوصفه عملية عرفانية لا يستقيم التواصل إلا بحصولها، لذلك وضعوا شروطا واجب توافرها في الكلام حتى يستقيم وضعه.

***براديغم:** مصطلح جديد ينظر إلى العلم على أنه ليس كتراكمات كمية وإنما كنقلات نوعية أو ثورات تخرج عن المألوف وتتجاوزه وتؤسس لرؤية جديدة، بمعنى آخر هو مجموعة أعمال نظرية متشابهة في مبادئ عامة وتسيطر على التفكير اللغوي في عصر محدد.

[2] ينظر: بوسغادس حبيب، ص261.

[3] حيدر فاضل عباس العزاوي، ص65.

المصطلح وفوضى مصطلحية"[1]، أو كما أطلق عليه البعض "فوضى مصطلحية خلاقة"[2]، وفي هذا الشأن ظهرت في الآونة الأخيرة ترجمات له منها: معرفة أو إدراك[3]، "وهما مصطلحان متداولان منذ زمن في جل الدراسات الفلسفية والنفسية بشكل خاص"[4]، فكثيرا منهم ترجموا مصطلح Cgnitition بـ "معرفة" أمثال عبد الإله سليم الذي يرى أن هذا العلم يبحث في كيفية امتلاك الذهن المعرفة وكيفية تطويرها وفي علاقة المحيط بالاكتساب وفي كيفية احتفاظ الذاكرة بالمعلومة واستعمالها عند الحاجة[5]، إلا أنه سيترتب عن هذه الترجمة أن النسب سوف يكون لكلمة Knowledge لأنها هي التي تقابل كلمة معرفة في العربية، رغم أن النسب ينبغي أن يكون لكلمة Cogntition وهو الأصل في التسمية..، فإذا جئنا إلى معجم كامبردج Cambridge وجدنا أن كلمة Cognition تعني في الإنجليزية أفكارا thoughts أي تعني عمليات عقلية واعية[6]، أما مصطلح إدراك اعتمده اللساني حمزة المزيني فقد استخدم صيغة علم النفس الإدراكي، وصيغة الإدراكي هي الصيغة التي يفضلها

---

[1] صام عبد القادر، التلقي المغاربي للسانيات العرفانية –قراءة في طبيعة التلقي لدى الأزهر الزناد–، المركز الجامعي أحمد زبانة، جسور المعرفة، العدد01، المجلد06، غليزان الجزائر، مارس 2020، ص521.

[2] حيدر فاضل عباس، وحسن عبد الغني الأسدي، التطور اللساني وإشكالية تحديد المصطلح المعرفة أنموذجا، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة كربلاء، المجلد04، العدد7و8، 2018، ص531.

[3] صام عبد القادر، التلقي المغاربي للسانيات العرفانية، المرجع السابق، ص521.

[4] عمر بن دحمان، المعرفة– الإدراك– العرفنة بحث في المصطلح، مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، العدد14، ص07

[5] ينظر: محي الدين محسب، الإدراكيات: أبعاد ابستيمولوجية وجهات تطبيقية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2017، ص47.

[6] باسم كريم مجيد، ملامح اللسانيات الإدراكية في الدرس اللغوي العربي عند الأصوليين والفلاسفة، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار، المجلد8، العدد2، 2018، ص199.

صالح بن رمضان على صيغة المعرفي لأن المعرفي –كما يقول– تبعدنا عن النشاط الداخلي للذهن، وتحيل على معنى النشاط العلمي والفكري الخارجي عموما.[1]

وتراودنا ترجمات متعددة نجدها مبثوثة في انتاجاتهم البحثية فقد استعمل مصطلح اللسانيات الإدراكية من قبل كل من الدكتور تحسين رزاق عزيز عند ترجمته لكتاب المؤلفين زينايدا بوبوفا، ويوسف ستيرنين، ولكنه لم يعلل أسباب اعتماد هذه التسمية دون غيرها، وكذلك من قبل الباحثة د. دلخوش جار الله حسين في كتابة بحثها المعنون بـ "علم الدلالة الإدراكي المباحث والتطبيقات"[2]، معززة ذلك الاختيار بأن لفظ الإدراك هو الإحاطة الكلية الفكرية والمعرفية بالمدركات التي يتفاعل معها العقل البشري، في حين اختار الدكتور محيي الدين محسب مصطلح الإدراكيات في كتابه الذي نشر في عام 2017 المعنون بـ"الإدراكيات أبعاد ابستيمولوجية وجهات تطبيقية"، ولقد تحدث في مقاله التحول الإبستمولوجي في مفهوم الإدراك الذهني وواقع تلقيه المصطلحي في المقابلات العربية عن دوافع اختياره للمقابل الإدراك الذهني ترجمة لـ Cognition نظرا لما يتميز به هذا المصطلح من دلالة شاملة لجميع القوى المدركة كما أنه يكرس ارتباط فاعلية الذهن بالإدراك[3]، وحتى لا يقع في التكرار تفادى الباحث في مقاله الثاني أسباب اعتماده هذا المصطلح ، في بحثه المعنون بـ "المقاربة الإدراكية للرمزية الصوتية شعرية الاشتقاق في تجربة أمل دنقل"[4] حاول من خلالها "وضع بعض الأسس الإدراكية والأبعاد الدلالية التي تكشف عنها هندسة التمثيل

---

[1] ينظر: محي الدين محسب، الإدراكيات، ص47–48.

[2] باسم كريم مجيد، المرجع السابق، ص199.

[3] المرجع السابق، ص60–62.

[4] باسم كريم مجيد، ص 199.

الصوتي اللغوي، ومدى إسهامها في تمثيل عالم التجربة وإدراك الوجود والواقع في بعض نماذج من شعر أمل دنقل"[1].

كما قدم حافظ اسماعيل علوي ترجمته لبحث في اللغة الإنجليزية للمؤلفين "بريجيت نرليش وديفيد كلارك" ترجمه الباحث بـ "اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات"، وقد أخذ في ترجمته للمصطلح باقتراح أستاذه الدكتور محي الدين محسب، حيث يقول في هامش مقاله: "وجدير بالذكر أني ترجمت Congnitive بإدراكية آخذا باقتراح الدكتور محي الدين محسب الذي تعقب في كتابه الإدراكيات، الترجمات الأخرى المتداولة في السياق العربي: المعرفة والعرفانية والعرفنة... ثم قدم حججا دامغة تستند لاختياره"[2]، وفي السياق ذاته ترجم الباحث إبراهيم عامر بحثا في اللغة الإنجليزية بعنوان "الدراسة الإدراكية للغة والفن والأدب لمارك ترينر"، ومضمون هذا البحث هو إيجاد العلاقة بين العلوم الشعرية والعلوم الإدراكية العصبية، إلا أن الباحث لم يدلوا بدلوه بشأن المصطلح وأسباب اعتماده، كذلك الباحث الجزائري د. عثماني عمار في بحثه الموسوم المجازات الإدراكية ودورها في تحليل الخطاب ونقدها قراءة في مشروع عبد الوهاب المسيري لم نره يقدم حججا لاستعماله الإدراكية دون غيرها من المصطلحات الأخرى.

بحث آخر بعنوان النظرية الإدراكية وأثرها في الدرس البلاغي الاستعاري أنموذجا للباحث صالح بن الهادي رمضان، في هذا البحث تحدث الأخير عن النشاط الاستعاري بعدّه نشاطا ذهنيا تمثيليا ليس مشتقا من التشبيه كما ذهب القدماء بل إنه يسبق التشبيه في تجارب الاكتساب اللغوي، وعن اختياره للفظ الإدراك يقول: "لكنني أفضل عبارة الإدراكي،

---

[1] محي الدين محسب، المقاربة الإدراكية للرمزية الصوتية، شعرية الاشتقاق في تجربة الشاعر أمل دنقل، جامعة المنيا، مجلة أنساق، المجلد الأول، العدد الأول، مصر، ماي 2017، ص15.

[2] بريجيت نرليش وديفيد كلارك، تر: حافظ اسماعيل العلوي، اللسانيات الإدراكيات وتاريخ اللسانيات، مجلة أنساق، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، المجلد 01، العدد 01، ماي 2017، ص269.

لأن عبارة المعرفي تبعدنا عن النشاط الداخلي للذهن وتحيل على معنى النشاط العلمي والفكري الخارجي عموما، أما عبارة العرفاني فقد ارتبطت بالفكر الصوفي"[1].

ومن الباحثين من اعتمد مصطلح الاستعراف وهو المصطلح الذي وضعه المترجم محمد الدنيا في مجلة العلوم مؤسسة الكويت للتقديم العلمي مجلد 18 مايو–يونيه 2002 عندما تحدث في مقاله عن الدماغ والعقل فذكر أن الدماغ والفكر ثورة علوم الاستعراف[2].

وقد اقتُرِح مصطلح بديل من طرف الباحث الأكاديمي التونسي الأزهر الزناد* وهو العرفنة "ففي حديثه عن المصطلح مقللا من أهمية التباين المصطلحي إذا ما أخذ الباحثون بعض مظاهر الحذر في كتاباتهم، ومنها تثبيت المقابل الإنجليزي مع المصطلح العربي، ثم طرح حججه باستبعاد بعض المصطلحات العربية وقبول العرفنة"[3] واستنادا إلى هذا أرجع الباحث اختياره لهذا المصطلح لعدة أسباب وعوامل نجملها فيما يلي:

- التشارك في المصطلح فكلمة عرفان مثلا في الاصطلاح القديم والحديث تدل على الشكر، كما أنها استعملت في مجال التعبد والتصوف (مصطلح فلسفي).
- ضرورة وضع مصطلح يناسب النشاطات البشرية الذهنية كالتذكر والتعقل والتخيل..
- ضرورة مراعاة انسجام الجدول الاشتقاقي للغة الانجليزية، وذلك بالمحافظة على الحروف الأصلية للجذر (عرف)، ومنه إنشاء جدول اشتقاقي مقبول في عربيتنا قياسا وسماعا منطلقه الفعل (عرفن)"[4].

---

[1] باسم كريم مجيد، المرجع السابق، ص200.

[2] حيدر فاضل عباس العزاوي، ص61.

* رئيس وحدة بحث اللسانيات العرفنية واللغة العربية بجامعة منوبة "تونس"، والذي أجراه في بعض ما كتب ونشر من ذلك: نظريات لسانية عرفنية (2010م)، والنص والخطاب: مباحث لسانية عرفنية (2011).

[3] المرجع السابق، ص61.

[4] صام عبد القادر، ص521.

ويصادفنا مؤلف آخر بعنوان مدخل إلى النحو العرفاني (نظرية رونالد لانقاكر Ronald Langacker) لعبد الجبار بن غريبة، وفي اعتماده لهذا المصطلح ذكر "أن هناك تمييز جوهري بين المعرفة المعقلنة الناتجة عن الحضارة والتفكير الواعي، والعرفان الطبيعي المترسخ في خصائص الدماغ والمجاوز للوعي والإدراك والصالح موضوعا للدراسة العلمية، هو التمييز المقصود باختيار مصطلح العرفان في مقابل المعرفة لنقل المقابلات الأجنبية Knowledge /Cognition/ Connaissance ، وبهذا التمييز يستقر في العلم أن كل معرفة قائمة على عرفان ولا يقوم العرفان على معرفة ومعناه أن العرفان أشمال"[1].

ونذكر من البحوث التي اعتمدت مصطلح العرفانية مؤلفات الأستاذ توفيق قريرة الأول بعنوان العرفان في الاصطلاح النحوي العربي والثاني الاسم والأسماء والاسمية مقاربة نحوية عرفانية، إلى جانب الدكتور عطية سليمان أحمد في مؤلفه الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية[2]، كما استُخدِم هذا المصطلح في كتاب أسئلة الدلالة وتداوليات الخطاب: مقاربة عرفانية تداولية للدكتور صابر الحباشة.[3]

وفي الأخير يمكن القول إن هذا المصطلح "أثار جدلًا واسعا بين الباحثين العرب؛ فهو من المصطلحات الغامضة مثل مصطلحات أخرى في معظم المجالات؛ لذلك تعددت المصطلحات العربية المقترحة من لدن الباحثين العرب"[4]، فقد "راجت في تواريخ ومؤلفات متنوعة في أزمنة واحدة أو متعاقبة"[5] ورغم هذا التباين إلا أننا نستخلص وجود تقارب دلالي

---

[1] عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النحو العرفاني (نظرية رونالد لانقاكر Ronald Langacker)، مسكياني للنشر، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة، زغوان تونس، ط1، 2010، ص08

[2] باسم كريم مجيد، المرجع السابق، ص203.

[3] ينظر: محي الدين محسب، الادراكيات، ص48.

[4] حيدر فاضل عباس العزاوي، ص65.

[5] الأزهر الزناد، في مصطلح العرفنة ومشتقاتها رابط الموقع:
http://lazharzanned.blogspot.com/2012/04/blog-post_22.html تم الاطلاع عليه بتاريخ 2021/05/16 على الساعة 11:37.

وتتشابه إلى حد كبير بين المصطلحات السابق ذكرها، وعليه يمكن أن نوضح بعض المصطلحات التي تم اقتراحها مع مقابلها الأجنبي:

- العرفان كمقابل للمصطلح الأجنبي cognition والصفة المنسوبة إليه cognitive
- مصطلح knowledge كمقابل للمصطلح العربي معرفة
- وperception كترجمة للإدراك
- وGnosis كمقابل للعرفان في العلم التصوفي.

وما يمكن الإشارة إليه أن اعتماد البحث لمصطلح العرفانية لم يكن اختيارا بغرض الميل والانحياز لمصطلح دون آخر، وإنما بسبب انتشاره الواسع في البحوث العلمية إضافة إلى أن جميع الترجمات لقيت نقدا من طرف الباحثين فكل باحث أثناء توظيفه للمصطلح المترجم إلا وأنه يقدم معه سبب تفضيله لهذه الترجمة.

II- اللسانيات العرفانية في البحث اللساني الغربي:

لتحديد موضوع اللسانيات العرفانية كان علينا البدء أولا بالحديث عن أهم المفاهيم المتعلقة بهذا الدرس اللساني.

1. تحديد المفاهيم المتعلقة بالعرفانية:

نتعرف من خلال هذا العنصر على أهم المفاهيم التي تدخل ضمن موضوع اللسانيات العرفانية، بدءا بمصطلح العلوم العرفانية باعتباره العلم الذي تولدت عنه اللسانيات العرفانية هذا الأخير عرف تعددا في التسمية نتيجة ارتباطه بالعديد من العلوم فظهر لدينا مصطلح العرفان والمعرفة والعرّفنة والإدراك، وجميعها يبحث في مجال واحد ما دام المفهوم واحد إلا أنها تختلف من حيث الدلالة، فكل مصطلح من المصطلحات التي ذكرنا سابقا تغيرت دلالته حسب الاختصاص الذي ذُكر فيه (فلسفة- علم النفس- اللغة...) لكن جميعها يتفق في الدلالة الأولى التي جاء منها.

1-1- العلوم العرفانية (Cognitive Sciences):

كان لظهور مصطلح العرفان إقبالا واسعا واهتماما كبيرا من طرف العديد من الدارسين في الكثير من العلوم التي سميت بالعلوم العرفانية، وهو حقل جديد من الحقول المعرفية يقوم على دراسة كل ما يتعلق بالذهن والعقل والذكاء* وما يضيفه من إدراك للحقائق مستندا على العديد من الاختصاصات تبين للباحثين فيها أنهم "يطرحون نفس الأسئلة تقريبا بصدد طبيعة الذهن البشري وأنهم أنشئوا مناهج بحث متكاملة ومتصادية"[1]، ومن أكثر التعريفات شمولا لهذا العلم تعريف جورج لايكوف George Lakoff: "علم العرفنة حقل جديد يجمع ما يعرف

*ترتبط العلوم العرفانية بدراسة الذهن على المستوى المزدوج: المستوى الوظيفي (باعتباره معالجة للمعلومة وانتاجها)، والمستوى المادي (باعتباره نظاما فزيائيا متشكلا من الترابطات العصبية الداخلية) نقلا عن: حمو الحاج ذهبية، مقدمة في اللسانيات المعرفية، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، مجلة الخطاب، عدد 14، مارس2012، ص33.

[1] جورج لايكوف ومارك جونسون، تر: عبد المجيد جحفة، الفلسفة في الجسد- الذهن المتجسد وتحديه للفكر الغربي-، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط1، مارس، 2016، ص18.

عـن الـذهن فـي اختصاصـات أكاديميـة عديـدة: علـم الـنفس واللسـانيات والأنثروبولوجيـا والحاسوبية، وهو ينشد أسئلة مفصّلة عن أسئلة من قبيل: ما هو العقل؟ كيف نعطي لتجربتنا معنـى؟ مـا هو النظـام المفهومي، وكيف ينتظم؟ هل يستعمل جميع البشر النظام المفهومي نفسـه؟ وإن كـان الأمـر كـذلك فمـا هو هذا النظـام؟ وإن لـم يكـن كـذلك، مـا هو بالتحديد ذاك الشـيء المشـترك بين بنـي البشـر جميعهم فـي مـا بـه يفكـرون؟ فالأسئلة ليست جديدة ولكـن بعض الأجوبة جديدة"[1].

معنـى هذا أن العرفانيـة تشتمل فـي دراستها مختلف العلوم التـي لهـا علاقـة بالعمليـات الذهنيـة، محاولـة الإجابـة علـى جملـة الأسـئلة المتعلقـة بالعقل البشـري ومـا يقدمـه مـن فهـم وتصـور وتفكير للأحداث والمعارف، ناهيك عن دراسة هذا النظام الإدراكي وما يحكمه من قواعد وكيفية تنظيمه ومدى اختلافه بين البشر، أو أنها تدرس "الذكاء عامة والذكاء البشري وأرضيته البيولوجيـة التـي تحملـه وتعنـى كذلك بمنولتـه، وتبحـث فـي تجلياتـه النفسية واللغويـة والانثروبولوجية"[2].

إن الأسئلة التـي طرحهـا هذا العلم ليست جديدة فـي نظـر لايكـوف "لأن محاولـة فهم الـذهن وعملياتـه تضـرب بجـذورها بعيـدا فـي التـاريخ الفكـري، كمـا أن المتتبـع لتطـور هـذا الاهتمام عبر المراحل التاريخية يمكنـه أن يستنتج أن التفكير حول هذه المسألة لم يتوقف، وقد تنازعـه –فـي التقليد الغربـي بشكل خـاص– مجـالان اثنـان علـى الأقل همـا: الفلسفة وعلم النفس"[3].

---

[1] الأزهر الزنـاد، نظريـات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف، تونس، ط1، 2010، ص15.

[2] نفس المرجع، ص15.

[3] عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي، مقاربة معرفية معاصرة، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، قسم اللغـة العربيـة وآدابهـا، كليـة الآداب واللغـات، تخصـص اللغـة العربيـة وآدابهـا، فـرع الأدب العربـي، 2012، ص14.

وبالرغم من أن العلوم العرفانية تأخذ اسم "علم" إلا أنها لا تعد علما كليا ومنسجما[1] وهذا ما ذهب إليه رادو د. بوغدان R.Bogdan في تأريخه للعلوم العرفنية أنه ليس علما منسجما وموحدا بصفة تامة، لكنه ائتلاف يجمع تخصصات منفصلة إلى حد كبير بعضها وصفي وتجريبي كعلم النفس المعرفي واللسانيات وعلم الأعصاب والأنثروبولوجيا المعرفية، والبعض الآخر تأملي وتأسيسي(نظري) كالفلسفة، والبعض الآخر تأملي وتطبيقي معا كالذكاء الاصطناعي[2]، إن هذا التداخل نتج عنه دمج للنظريات والمفاهيم من كل هذه الفروع على اختلافها وتشابكها، منذ ظهور التقرير الشهير المعروف باسم تقرير سلوان Sloan Report عام 1978م، وهو العام الذي بدأت فيه دراسة العلاقة الوطيدة بين اللغة– ضمن علم اللسانيات– وغيرها من المعارف والعلوم، بناءً على طلب من مؤسسة "ألفريد سلون"، لدراسة الحقول الموحّدة التي يتشكل منها مجموع العلوم والمعارف، التي تتآزر لأجل البحث في طبيعة المعرفة الإنسانية وتاريخ الجنس البشري.

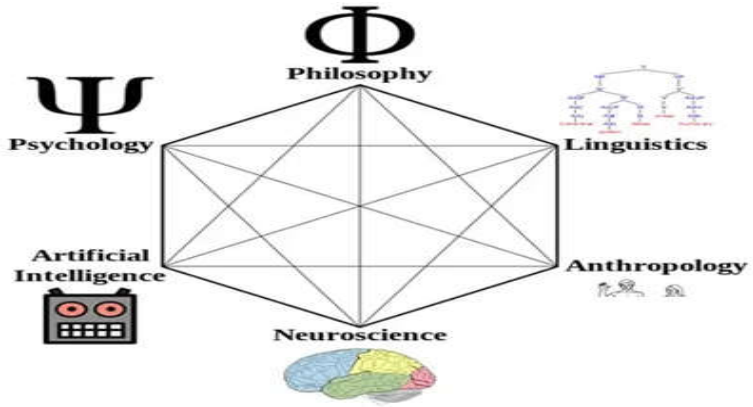
ومنذ وقت صدوره انطلقت الثورة المعرفية بخُطى هائلةٍ للبحث في علوم الدماغ وتاريخ الفكر وتطور الإنسان... إلخ، ولقد نتج عن تقرير "سلون" بلورة نموذج تخطيطي للحقول المعرفية التي يتشكل منها العلم المعرفي العام، أُشتُهر باسم مسدسHexagon العلاقات المعرفية البينية بين العلوم:[3]

---

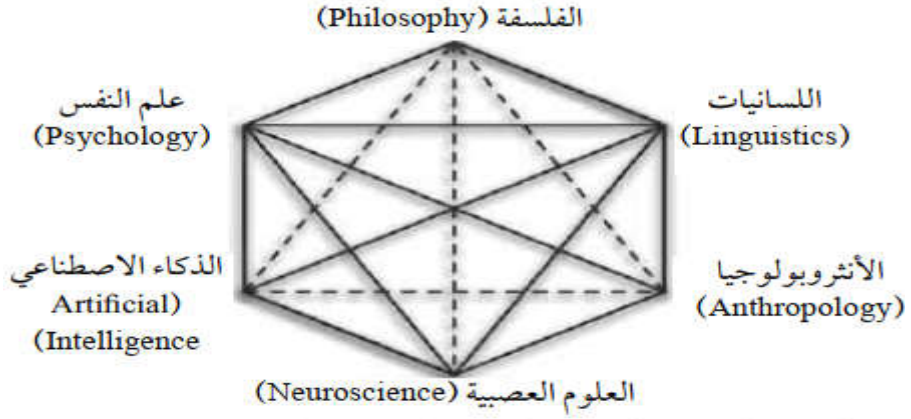
[1] عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006، ص25.

[2] عمر بن دحمان، المرجع السابق، ص14.

[3] ينظر: عبد الرحمان طعمة وأحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية، دراسات لسانية ابستيمولوجية، رؤية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2019، ص157– 158– 159.



مسدس Hexagon العلاقات المعرفية البينية



سُداسيّ العلاقات العرفانية البينية كما في تقرير «سلون» Sloan ١٩٧٨

حيث تُمثل الخطوط المتصلة العلاقات القوية بين العلوم المطروحة بالمخطط، والخطوط المتقطعة تُمثل العلاقات الأقل قوة بينها، ويتضح من المخطط مركزية علوم الأعصاب واللسانيات وعلم النفس ضمن هذه الصلات بمختلف درجات ترابطها[1].

[1] المرجع السابق، ص160.

1-2- العرفان:

1-2-1- التعريف اللغوي:

العرفان لفظ مشتق من الفعل الثلاثي عَرَفَ فنقول" عَرَفَ يَعْرِفُه مَعْرِفَة وعِرْفَانًا وعِرْفَة بالكسر، وعِرْفَّانًا بكسرتين مشددة الفاء: عَلِمَه، فهو عارف وعريف وعروفة"[1]، وجاء في لسان العرب في مادة (ع ر ف): العرفان بمعنى العلم قال ابن سيده: وينفصلان بتحديد لا يليق بهذا المكان، عَرَفَه، يَعْرِفُهُ، عِرْفَة، وعِرْفَانًا، وعِرِفَانًا، ومَعْرِفَة، واعْتَرَافَه... ورجل عروف وعرُوفه: عارف يعرف الأمور ولا ينكر أحدا رآه مرة، والهاء في العرفة للمبالغة، والعريف العارف بمعنى مثل عليم وعالم...[2].

وورد في معجم الوسيط: "عرف فلان على القوم عِرَافة: دبّر أمرهم وقام بسياستهم وعِرفَانًا ومعرفة وأدركه بحاسة من حواسه فهو عَارِف وعَرِيف وهي وهو عَرُوف وهي عَرُوفَة والتاء للمبالغة".[3]

وفي كل الحالات يدل العرفان على العلم والمعرفة وما يقدمه العقل من قدرات عقلية، لكن في معجم الوسيط اقتصر على المعرفة فقط وتكون إما حسية أو عقلية، أما في التعريفين المذكورين أعلاه فالعرفان يشمل المعرفة والعلم معا، وهناك من يرى عكس ذلك فالعرفان أوسع من العلم إنه " كالمعرفة إدراك بتفكر وتدبر، فهو أخص من العلم، ويقال فلان يعرف الله، ولا يقال يعلم الله، لما كانت المعرفة تستعمل في العلم القاصر المتوصل إليه بتفكر، ويضاد المعرفة الإنكار، والعلم الجهل، والعارف المختص بمعرفة الله، ومعرفة

---

[1] الفيروزآبادي، القاموس المحيط، توثيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت لبنان، 1995، ص752. مادة [ع ر ف]

[2] ابن منظور، لسان العرب، المجلد9، دار صادر، بيروت، ص296. مادة (ع ر ف)

[3] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص595. مادة [ع ر ف]

ملكوته، وحسن معاملته تعالى"[1]، وبهذا التعريف يكون العرفان أقرب للعلوم الشرعية والدينية فجاء بمعنى التفكر والتدبر لخلق الله عز وجل في هذا الكون الواسع.

ولا يقتصر العرفان على العلوم اللغوية فحسب بل لها جريان واسع في مجال التعبّد والتصوّف* وفي مجال البحوث الفلسفية الماورائية، تعبيرا عن طريق معرفي يحصل عند العارف والحكيم بالإلهام، غير آتية عن طريق العقل[2]، وغير مثبتة باستدلال وبرهان، وبذلك نفرق بين نوعين من المعلومات المخزنة في الذهن، فينتج عن هذا أن نفرق بين نوعين من الأنشطة الفكرية هما:[3]

- **الأول- نظرية المعرفة:** المرتبط بصناعة العلوم، وهي نظرية ذات أصول عقلانية قديمة، وذات أبعاد فلسفية ومنهجية، أفرزت النظريات الإبستمولوجية المعاصرة، ومناهج حديثة في التفكير العلمي والمنطقي.
- **الثاني- النظرية العرفانية:** اتجاه فكري علمي أقرب إلى أن يكون مشروع بحث في العلوم الطبيعية، لأنه ناتج عن تطور البيولوجيا، ولاسيما لم وظائف الأعضاء، وتقدم الباحثين في سبر أغوار الدماغ، وما نتج عنه من آمال في الوظائف العليا كالإدراك والذاكرة واللغة وغيرها.

---

[1] عبد الرؤوف بن المناوي، تح: عبد الحميد صالح حمدان، التوقف على مهمات التعاريف، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1990، ص240.

[2] الربيع بوجلال، اللسانيات العرفانية، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد بوضياف، العدد الثاني، المسيلة، ص236.

* تُدوول قديما في المجال الصوفي Sufisms، والتصوف: هو أكبر تيار روحي يسري في الأديان جميعا، والمتصوف هو الباحث عن الحقيقة التي لا يمكن وصفها بالمدارك والأساليب العادية، والتي تفوق في الغالب مدارك البشر. نقلا عن رواق هادية، مصطلحات اللسانيات الإدراكية – وصف وتحليل، مجلة الصوتيات، جامعة محمد لمين دباغين، المجلد 16 العدد02، سطيف، ديسمبر 2020، ص244.

[3] عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية (النموذج الشبكي- البنية التصورية- النظرية العرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة مصر، 2014، ص51.

ويختلف التعريف اللغوي للعرفان عند العرب عن تعريفات اللغويين الغربيين حيث يعرفه فرانسوا راستيه François Rastier بأنه: "ذلك الفعل المعرفي الذي يعني مجموعة العمليات الطبيعية أو الاصطناعية التي يمكن إدراكها، والعرفان لا يقتصر على المعرفة فحسب ؛ بل إنّ المعرفة تحصل نتيجة اشتغال وتطور العمليات العرفانية"[1]، وعن دوره في اكتساب ومعالجة المعلومات وكيفية توظيفها فإّن الموسوعة العالمية(فرنسا) أشارت إلى ذلك، حيث حصرت مفهوم العرفان في تلك " العملية التي من خلالها تكتسب الأنظمة الطبيعية أو الاصطناعية (الحاسوب) معلومات حول العالم، ويتم من خلالها بناء التّصورات وتحويلها إلى معارف عن طريق عمليات خاصة، ثم توظيفها في أنشطتنا وتصّرفاتنا اليومية".[2]

1-2-2- التعريف الاصطلاحي:

"العرفان هو القدرة التي للذهن على معالجة المعلومات (التفكير وتخزين المعلومات في الذاكرة واتخاذ القرارات وتنفيذ الأعمال)، والتحكم في التصورات وتنظيم المدركات، وفي هذا السياق تقول مارغريت ماتلان Margaret Mathlan العرفان أو النشاط الذهني، يضم اكتساب المعارف وتخزينها واستخدامها، وتضيف إلى ذلك أن العرفان يضم عينة واسعة من العمليات الذهنية التي تشغلها في كل مرة تستقبل فيها المعلومة أو تخزن أو تحول أو تستخدم"[3].

---

[1] جعفري عواطف، العرفان: بحث في المفهوم وترجمة المصطلح، مجلة اللسانيات التطبيقية، المجلد 04، العدد02، تبسة الجزائر، 2020، ص92. نقلا عن:

François Rastier (1919): Linguistique et recherche cognitive,histoire épistémologie language,11(1) ,p07.

[2] جعفري عواطف، المرجع نفسه، ص93. نقلا عن:

Encyclopedia Universalis France SAS: https: // www. universalis. fr/ encyclopedie/ cognition/.

[3] توفيق قريرة، الاسم والاسمية في اللغة العربية: مقاربة نحوية عرفانية، تقديم: عبد القادر المهيري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة قرطاج للنشر والتوزيع، القيروان تونس، ط1، 2011، ص14.

وهو العملية الذهنية المتعلقة بالمعرفة Knowledge والمعرفة المقصودة هنا تتعلق بجميع الأنشطة المُعَالَجَة بالذّهن من أنشطة مادية مرئية كالمشي، والأكل والضرب والضحك، أو غير ملموسة كالتفكير والتذكر والبرمجة والتخطيط والترتيب، وفي هذا السياق ترى "باسكال ميشلون Pascale Michelon أن للعرفان صلة بما يفهمه الإنسان أو يفعله في الكون وهو مجموعة القدرات والأعمال التي هي جزء من أي عمل بشري، والقدرات العرفانية هي مهارات ذات أسس ذهنية نحتاج أن ننفذها عند القيام بأية مهمة من أبسطها إلى أكثرها تعقيدا"

ولتوضيح هذا المفهوم ضربت ميشلون مثالا عن كيفية الرد على الهاتف باعتباره جزء من الأنشطة اليومية التي يقوم بها الإنسان، إذ تتطلب هذه العملية جملة من العمليات الذهنية هي الإدراك Perception (سماع جرس الهاتف)، واتخاذ القرار (الرد أو عدم الرد)، والمهارات الحركية (الضغط على الزر المناسب) والمهارات اللغوية (التكلم وفهم الكلام) والمهارات الاجتماعية (تأويل لخبرة الصوت والتفاعل الحقيقي مع شخص آخر)[1]

1-3- المعرفة:

كان الاهتمام بالمعرفة قديم قدم التفكير الإنساني، فهي تحتل مكانة ذات أهمية بالغة في العديد من المجالات، أين لاقت اهتمام الفلاسفة والمفكرين، ولقد برز هذا الاهتمام أكثر لدى اللغويين، وفيما يأتي نتناول التعريف اللغوي أولا، ثم التعريف الاصطلاحي ثانيا:

1-3-1- المعرفة لغة:

تعرف المعرفة (حسب قاموس أكسفورد بكونها "معلومات يمتلكها الفرد"، في حين يعرفها قاموس راندوم هاوس Random House على أنها "عملية الاطلاع على الوقائع والحقائق، والفهم الواضح والمؤكد للأشياء"، أما المعجم الوسيط فيعرفها بأنها "التعلم، وكل ما

[1] جعفري عواطف، العرفان، ص93.

يدركه أو يستوعبه العقل والخبرة العلمية والمهارة والاعتياد أو التعود، واختصاص وإدراك معلومات منظمة تطبق على حل مشكلة")[1].

إن جميع ما جاء حول تعريف المعرفة يتعلق بالفهم والإدراك والعقل وقدرة الفرد على اكتساب المعلومات والحقائق وتعلم المهارات.

1-3-2- اصطلاحا:

مصطلح المعرفة يحدده المعجم الفلسفي الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة فيجعله مقابلا للفظ الانجليزي Knowledge والفرنسي Connaissance ويعرفه بأنها "ثمرة التقابل والاتصال بين ذات مدركة وموضوع مدرك، وتتميز من باقي معطيات الشعور، من حيث إنّها تقوم في آن واحد على التقابل والاتحاد الوثيق بين هذين الطرفين"[2]

معنى هذا أنه حتى نتحصل على المعرفة لابد من توفر طرفين مدركين، الطرف الأول يتمثل في الذات البشرية، في حين الطرف الثاني يتمثل في الموضوع محل الإدراك.

ويربط فيفيان إيفنس Vyvyan Evans مصطلح المعرفة بالمظاهر الوظيفية الذهنية سواء ما تعلق بالشعور أو اللاشعور، ويعرفها بأنها تشكل الوقائع الذهنية (الآليات والعمليات) والمعارف التي ينطوي عليها حشد كامل من المهام الممتدة من إدراك الشيء (المحسوس) "ذي المستوى الأدنى" إلى مهام اتخاذ القرار "ذي المستوى الأعلى"[3].

معنى ذلك أن المعرفة ترتبط بالعمليات العقلية التي تحدث في الدماغ والتي تدخل في الشعور أو اللاشعور عبر مراتب تتدرج من الأدنى إلى الأعلى كالإحساس والإدراك والحفظ التركيز والتفكير والتذكر والانتباه والفهم..

---

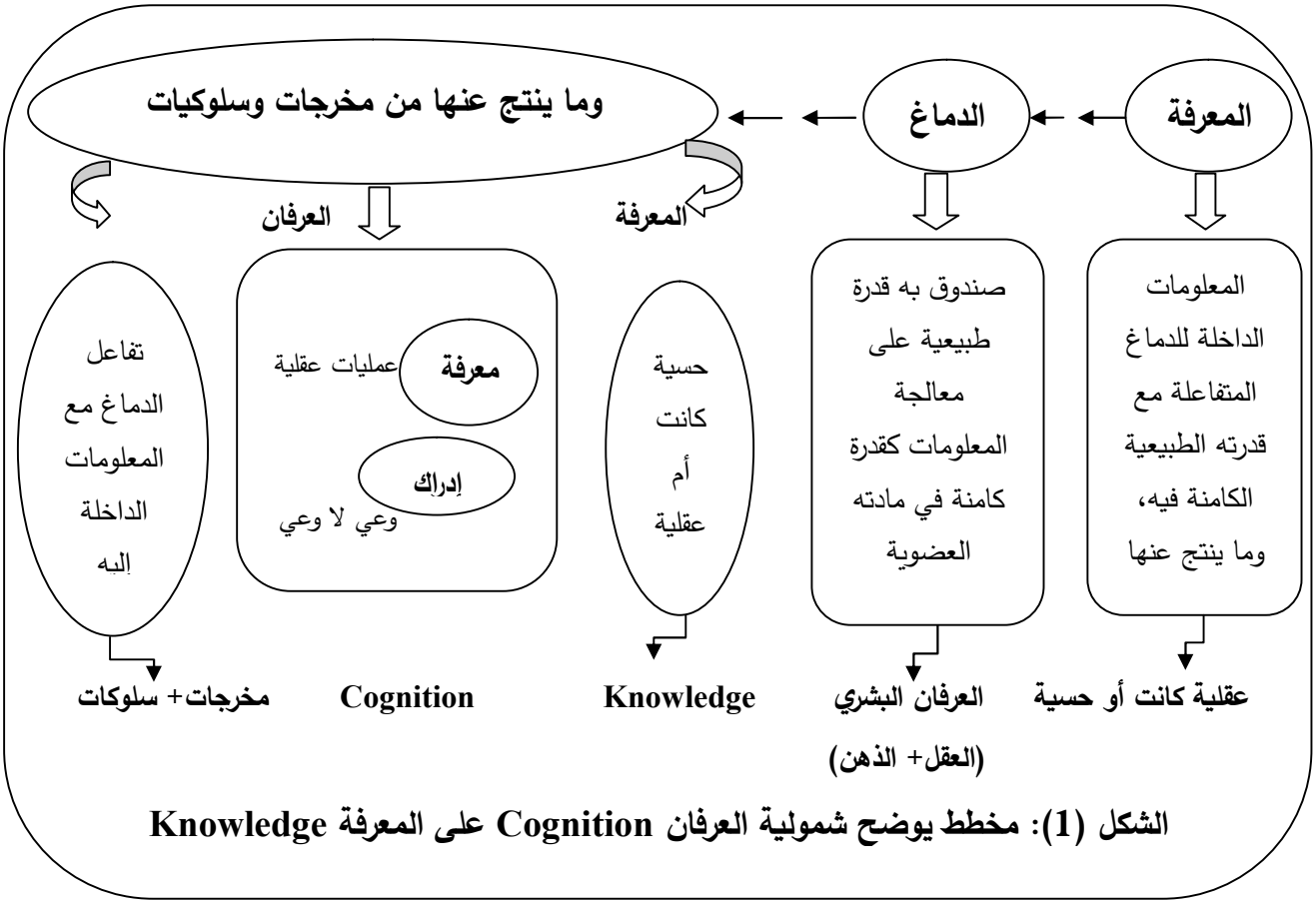
[1] ناصر محمد سعود جرادات وآخرون، إدارة المعرفة، تقييم ومراجعة سعاد نايف برنوطي، ثراء للنشر والتوزيع، جامعة فيلادلفيا، كلية العلوم الإدارية والمالية، ص37.

[2] مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة مصر، 1983، ص186-187. الرابط: https://archive.org

[3] عمر بن دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي، ص12. نقلا عن:
Vyvyan Evans , A Glossary of Congnitive Linguistics, p17.

انطلاقا مما سبق يمكن التمييز بين المعرفة والعرفان، أي بين ما هو العلم وما هو موضوع العلم، أما المعرفة فهي المعقلنة الناتجة عن الحضارة والتفكير الواعي أي أنها تدخل الذهن نتيجة للحضارة والثقافة، في حين العرفان هو العرفان الطبيعي المترسخ في خصائص الدماغ والمجاوز للوعي والإدراك والصالح موضوعا للدراسة العلمية، وعليه فالعرفان أشمل وأعم من المعرفة، فكل معرفة قائمة على عرفان ولا يقوم العرفان على المعرفة[1].

ويمكن تصور هذه العملية التي نجمع فيها بين الفرع والأصل والخاص والعام من خلال هذا الشكل:[2]



الشكل (1): مخطط يوضح شمولية العرفان Cognition على المعرفة Knowledge

[1] عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية، ص52.

[2] نفسه، ص52، وجعفري عواطف، العرفان: بحث في المفهوم وترجمة المصطلح، ص95.

نستنتج من الشكل الموضح أعلاه أن المعرفة تدخل إلى الدماغ فيتفاعل معها بما لديه من قدرات طبيعية على معالجة هذه المعلومات، ويكون الناتج هو معرفة ناتجة عن هذه المعالجة[1].

1-4- الإدراك:

مصطلح الإدراك والمعرفة متداولان منذ زمن في جل الدراسات الفلسفية والنفسية بشكل خاص،[2] وهناك من الباحثين من ترجم مصطلح Cognition بـ "إدراك"، إلا أن الإدراك ترجمة للكلمة الإنجليزية Perception التي تعني"العملية العقلية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق التنبيهات الحسية"؛ أي أن الإدراك عملية حسية وعقلية معا، ومن ثم فهو لا يصلح أن يكون ترجمة لكلمة Cognition التي تعني العمليات العقلية دون الحسية[3].

1-5- العرفنة:

بالرجوع للمعاجم اللغوية فلن تجد ذكرا لمادة – عرفنة، ويبدو أن الباحث التونسي وَلَّد هذا المصطلح على غرار الألفاظ المولدة الأخرى كلفظة عولمة، فهي لفظة مشتقة من العرفان والمعرفة أزيدت نون وتاء، ويرى الزنّاد في لفظة عرفنة "أن نحافظ على الحروف الأصول من الثّلاثيّ (ع ر ف) وننشئ جدولا اشتقاقيّا مقبولا في العربيّة قياسا وسماعا منطلقه: عرفن (to cognize) ، والمضارع منه (يعرفن) (cognizes) والمصدر (عرفنة) (cognition)، فهو معرفن (cognizer) وذو ملكة عرفنيّة (cognitive faculty)، ويلحق بذلك الميتاعرفنة (metacognition) إلخ"[4].

---

[1] المرجع السابق، ص 52.

[2] صام عبد القادر، ص521.

[3] جعفري عواطف، العرفان، ص94.

[4] الأزهر الزناد، في مصطلح العرفنة ومشتقاتها رابط الموقع: =

ويرى هادي العلوي في معجمه أن "تفعيل وفعلنة" من الأوزان المهمة في ميداني العلم والفكر الحديثين، وقد انتشرت في لغة الكتابة الحديثة على الرغم من أنها لم تحظ بموافقة اللغويين مما خلق بعض التردد لدى المؤلفين، ومع أنها فصيحة ولا سبيل للاستغناء عنها مراعاة للأذواق الشخصية، ومن أمثلة هذه الأوزان شرع – شرعن– شرعنة، وعقل– علقن– عقلنة، وتدل على التحول والاتصاف أي الوصف، أو تفيد الجعل من حالة إلى حالة، فعندما يقال عرفنة فإنها تعني مرور الشيء بحالات عدة وصولا إلى الغاية المطلوبة، ويبدو من هنا اجتر الباحثون مفهوم العرفنة في الترجمة[1].

وهي على حسب تعريف الأزهر الزناد: "نشاط الذهن في عموم مظاهره، يشمل التذكر والتعقل، وحل المسائل، والتخيل، والحلم، والتخطيط، والإحساس، والشعور، والتعلم، والتبرير، والتكلم، والرسم، والرقص، وجميع ما تتصورون من الأنشطة الذهنية الحسية العصبية مما له صلة بالذكاء الطبيعي".[2]

= http://lazharzanned.blogspot.com/2012/04/blog-post_22.html تم الاطلاع عليه بتاريخ 2021/05/16 على الساعة 11:52.

[1] ينظر: باسم كريم مجيد، ص200–201.

[2] جعفري عواطف ولحمادي فطومة، الإستعارة والنظرية العرفانية، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي التبسي، العدد 15، تبسة، ص568.

2. مكانة اللسانيات العرفانية:

يقول شليزنغرSchlesinger: "إنّ بناء نظرية هو مشروع تسلطي بعض الشيء، فهناك ميل لاعتبار أن التفسير العام الوحيد الممكن في مجال ما، يجب أن تقدمه لنا أداة نظرية واحدة أو قاعدة واحدة أو مسار واحد"[1] وهو ما سعت إليه اللسانيات العرفانية في محاولة منها لبناء فكر جديد قائم على الكشف عن أسرار البنية الذهنية.

2-1- ضبط مفهوم اللسانيات العرفانية:

تمثل اللسانيات العرفانية مجالا من المجالات المساهمة في انبثاق العلوم المعرفية وبذلك فهي تعد تيارا لسانيا حديث النشأة نسبيا، وتوصف كونها تيار أو حركة، لأنها ليست نظرية مخصوصة بل هي مقاربة تعبر عن مجموعة مشتركة من المبادئ والافتراضات والالتزامات الأساسية[2]، التي أدت إلى فضاء متعدد من النظريات المتكاملة، والمتداخلة أيضا إذ "تجمع عددا من النظريات التي تشترك في الأسس والمنطلقات ولكنها مختلفة، متنوعة، ومتداخلة في بنائها ومشاغلها وتوجهاتها ومجالات العناية فيها"[3]، فهي إذا "ما شئنا تصويرها استعاريا، أقرب لأن تمثل أرخبيلا من التخصصات المعرفية، منها لأن تكون جزيرة واحدة قائمة الوجود ومتحققة الكيان، إذ تنفتح على العلوم المعرفية والفلسفة وعلم النفس المعرفي والعلوم العصبية والعلوم الحاسوبية والجشطلتية"[4].

ترتبط اللسانيات العرفانية ارتباطا وثيقا "بالدراسات النفسية التي تهتم بعمل الدماغ ومتابعة العمليات العقلية المختلفة التي تتصل بالمعرفة الإنسانية والإدراك بشكل عام،

---

[1] عز الدين مجدوب، إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية من النصف الثاني من القرن العشرين مختارات معربة، ترجمة مجموعة من الأساتذة والبحثين، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة،ج1، تونس، ط1، 2012، ص372.

[2] Voir : Vyvyan Evans and Melanie Green, Cognitive Linguistics An Introduction, Edinburgh University Press Ltd, p3.

[3] عمر دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي مقاربة عرفانية، ص19.

[4] هيد الله مولود مزايط، المنظور في اللسانيات المعرفية: المفهوم والإجراء، جامعة القاضي عياض، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد03، عدد خاص، مراكش المغرب، 2019، ص92.

وأصحاب هذا الاتجاه في دراسة اللغة، على اختلاف منطلقاتهم، لا يقبلون القول باستقلالية النظام اللغوي؛ فهم يرون أنْ لا انفصال بين المعرفة اللغوية والتفكير بشكل عام"[1]، معنى هذا أنها تنادي باستحالة الفصل بين اللغة والفكر فهي تلازمه دوما فلا وجود للغة خارج الفكر ولا وجود لفكر بدون لغة فهما وجهان لعملة واحدة، وعلى هذا الأساس فاللسانيات العرفانية تقوم بدراسة العلاقة بين اللغة البشرية والذهن والتجربة بما فيها الاجتماعي والمادي والبيئي أي: العلاقة بين اللغة والذهن والتجربة (الاجتماعية والمادية والبيئية)[2]، وذلك في سياق تكاملي مستفيدة من كل العلوم[3] "فإذا كانت النظرية التوليدية تقوم على أساس النحو الكوني، الذي ترى أنه مركوز في عضو ذهني من الدماغ مخصوص هو اللغة، وخلافا لهذا الرأي يذهب التيار العرفاني إلى تجذر تلك المبادئ الكونية في الملكة العرفنية، فينتفي بذلك وجود عضو ذهني مخصوص باللغة، فاللغة مثل سائر الأنشطة الرمزية إنما هي وليدة نشاط عرفاني مركوز في المولدة العرفنية العامة التي تمثل نشاط الدماغ عضوا ماديا"[4].

"وتمثل اللغة بكل خصائصها وطبيعتها وانتظامها جزءا من النظام العرفني عند الإنسان، ولذلك يكون للغة خصائص هذا النظام العرفاني، وتمثل بوابة يمكن التوسل بها لولوجه، ولذلك تراعى في دراستها الحقائق التي استقرت في شأن العرفنية في سائر العلوم العرفانية، وخاصة في علم النفس العرفاني أي الالتزام بالتعميم"[5].

---

[1] لطيفة إبراهيم النجار، آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربيّ، مجلة جامعة الملك سعود، م17، الآداب (1)، (1425هـ / 2004م)، ص4.

[2] عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية، ص53.

[3] عبد السلام عابي ونذير ضبعي، من اللسانيات التوليدي إلى اللسانيات العرفانية تحولات المباحث والمفاهيم، مجلة اللسانيات، المجلد24، العدد1، 2018، ص129.

[4] المرجع السابق، ص53.

[5] المرجع نفسه، ص53.

ويمكن تعريفها أيضا بأنها "الدراسة العلمية المنتظمة الألسن البشرية من خلال الوحدات والترتيبات المسؤولة عن تنظيم العمليات الإدراكية (Cogintive processes) وبصفة خاصة: التبويب، التشكيل، التمثيل، والمنطق"[1] التي تحدث أثناء النشاط اللغوي.

2-2- الإرهاصات التاريخية لنشأة اللسانيات العرفانية:

برزت اللسانيات العرفانية في الساحة اللسانية متأثرة بالعلوم العرفانية فهي "الوريث الشرعي لتراث أقدم، يعود إلى ما قبل هيمنة السلوكية في علم النفس منتصف القرن العشرين التي منها حرر العلم العرفاني الكلاسيكي (الجيل الأول) علوم العقل، هذا التراث الأقدم الذي تركز في علم النفس ولكنه أخذ بكثافة من علم الأحياء واللسانيات والفلسفة والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع"[2]، ويرجع أحد الدارسين سبب ظهورها إلى عدم رضاها عن التقاليد اللسانية المهيمنة في القرن العشرين -ومنها تقليد البنيويين/ الصوريين في علم الدلالة الأوربي، وتقليد التوليديين/ الصوريين الذي هيمن على البحث في علم التركيب في شمال أمريكا، والمقاربة الصورية الحاسوبية في علم الدلالة التي سادت أوربا وشمال أمريكا في النصف الثاني من القرن العشرين- [3]، مع انعقاد ملتقى معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا MIT بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1956، الذي ضم علماء من تخصصات مختلفة يجمع بينهم الاهتمام بالبحث في المعرفة عموما بتناول الذهن والدماغ والسلوك البشري من منظور يناقض ما كان سائدا لدى النزعة السلوكية السائدة آنداك[4]، لذا كان خروج اللسانيات العرفانية عن المنهج الإجرائي القائم على الوصف البنيوي والتوزيعي وعلى المنهج الصوري

---

[1] عبد الكريم جيدور: اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغات واكتسابها، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وعدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية في الجزائر، دراسات لغوية، مجلة العلامة، العدد الخامس، ورقلة، 2017، ص303.

[2] محي الدين محسب، الإدراكيات، ص18.

[3] بريجيت نرليش وديفيد كلارك، تر: حافظ اسماعيل العلوي، ص271

[4] عبد الرحمان محمد طعمة وآخرون، دراسات في اللسانيات العرفانية (الذهن واللغة والواقع)، تحرير: صابر الحباشة، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض السعودية، ط1، 2019، ص122.

بما في ذلك الأنحاء المركبة والتحويلية والمقولية الرياضية وعلى المنهج المنطقي القائم على شروط الصدق أو الشروط الضرورية والكافية واحد من أهم ما ميز انطلاقتها تلك[1].

وباستثناء التيار الوظيفي والسياقي بجميع نظرياته فمن جهته يعد ممن شجع على ظهورها بدءا من مدرسة براغ وغيرها: النحو الوظيفي(ديك Dik)، والنحو الوظيفي النسقي(هاليداي Haliday) والنظريات الوظيفية النمطية للغة (جيفون Givan) والتداوليات(فلسفة اللغة العادية، غرايس Grice) والصرافة الطبيعية والصواتة الطبيعية (ستامب Stamp، دريسلر Dresslex، دونغان Dongan)، بالإضافة إلى مدرسة كولومبيا للسانيات مع رئيسها (ويليام ديفر W.Divex) الذي حدذا حذو أندري مارتيني (André Martine)"[2].

وبحسب لانغاكير (Langacker) فإن اللسانيات العرفانية تنتمي إلى اللسانيات الوظيفية حيث يقول "التيار المسمى اللسانيات الإدراكية ينتمي إلى التقاليد الإدراكية"[3]، هذا يعني أن اللسانيات العرفانية هي لسانيات وظيفية حيث أنه لم يعد ينظر للغة باعتبارها نظاما مستقلا بل باعتبارها جزءا أساسيا من أجزاء الإدراك[4]، فاللغة وفق المنظور اللساني العرفاني: "غير مفصولة عن بقية ملكات الإنسان، كما لا تدرس البنيات الصورية للغة كما لو كانت مستقلة"[5]، إنه يدرسها "من حيث طبيعتها ووظيفتها الأساسيتان، فهي نشاط عرفاني في ذاتها وحامل لتمثيلات عرفانية ولذلك وجب تناولها من زاوية خصائصها الدلالية العرفانية ومن زاوية تفاعلها وسائر الملكات العرفانية من قبيل الإدراك والتذكر والتصوير والعمل

---

[1] الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص27، وعبد الرحمان محمد طعمة وآخرون، دراسات في اللسانيات العرفانية، ص122.

[2] ينظر: بريجيت نرليش وديفيد كلارك، ص271-272.

[3] نفسه، ص271.

[4] نفسه، ص272.

[5] جون تايلور، تر: محمد الملاخ، اللسانيات العرفنية واللسانيات المستقلة، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة القاضي عياض، المجلد3، المغرب، 2019، ص3.

والتجسدن وتمثيل البيئة والسياق، ويمكن أن يختزل برنامج اللسانيات العرفانية في دراسة الأبعاد العرفانية في التواصل اللغوي"[1]، معنى هذا أن اللسانيين العرفانيون أخرجوا دراسة اللغة من مجال الدراسة الشكلية المجردة إلى دراسة العمليات الذهنية التي تتمركز في ذهن الإنسان وتتحكم في الأبنية اللغوية المنجزة، بالإضافة إلى اهتمامها بالوظيفة التواصلية للغة في علاقتها مع العمليات الذهنية التي يقوم بها المتكلم أثناء العملية التواصلية (مرسل– اللغة– مرسل إليه).

وترجع العديد من الدراسات والمصادر أن البدايات الأولى لنشأة اللسانيات العرفانية كانت سنة 1987، مع نشر عمل لايكوف "النساء، النار وأشياء خطيرة Women, Fire, and Dangerous Things"، وكذلك مع المجلد الأول "أسس النحو المعرفي Foundations of Cognitive Grammar" مع لانكاكر خصصه لقضايا عاما، كان مخاض هذا التيار قبل ذلك بزمن غير يسير.

فعدد من المنشورات السابقة من قبيل لايكوف يمكن عدها تباشير دراسة لايكوف اللاحقة سنة 1987، بينما يخبرنا لانكاكر أن بواكر تفكيره فيما سيصير لاحقا نحوا معرفيا بدأت سنة 1976 مع أول عرض كامل النضج للنموذج ظهر في رصد لانكاكر للبناء للمجهول في الإنجليزية[2].

وقد اكتسبت اللسانيات العرفانية نفوذها سريعا خلال خمسة وعشرين عام تقريبا 1975 أي منذ استخدام جورج لايكوف Lakoff مصطلح "اللسانيات الإدراكية" للمرة الأولى واستهل تعاونه مع الفيلسوف مارك جونسون Mark Johnson وألفا كتابهما المشترك (الاستعارات التي نحيا بها) سنة 1980، وهو أول كتاب دعا صراحة إلى نهج اللسانيات العرفانية[3]،

---

(1) الأزهر الزناد، نظرية لسانية عرفنية، ص27–28.

(2) جون تايلور، تر: محمد الملاخ، ص135.

(3) Voir : Vyvyan Evans and Melanie Green, op-cit, p778 =

فتبلور مصطلح اللسانيات العرفانية وأصبح يطلق على "تيار يجمع عدد من النظريات التي تشترك في الأسس والمنطلقات ولكنها مختلفة متنوعة متداخلة في بنائها ومشاغلها وتوجهاتها، ثم تبع ذلك عام 1988 صدور مقال لتالمي أحد الأربعة المؤسسين للسانيات العرفانية، وكلل ذلك كله بإنشاء وتأسيس جمعية اللسانيات العرفانية العالمية International Cognitive Linguistics Association 1989 وإطلاق مجلة اللسانيات العرفانية 1990[1].

نلاحظ مما سبق اختلافا كبيرا بين الدارسين في وضع تحديد دقيق لنشأة اللسانيات العرفانية وبدايتها الأولى، حيث ارتبط ظهورها بالعديد من المؤلفين والرواد وهذا ما سنوضحه لاحقا.

2-3- روادها ومنظروها:

نتناول في هذا الجانب حديثا عن الرواد الذين يُعترف بريادتهم لهذا الاتجاه، فظهور اللسانيات العرفانية ارتبطت بأعمال عدد من اللسانيين الذين شغل اهتمامهم البحث في علاقة اللغة بالذهن، فكان تركيزهم قائما على علاقة بنية اللغة بالأشياء الخارجية عنها، من نحو ما ورد ذلك في أدبيات الجمعية الدولية للعلوم العرفانيّة ICLA وتركيزهم على تلك العلاقة كان وراء تفنيد الادعاء بأنّ المكوّن التركيبي Syntax منفصل عن سائر مكونات اللغة ومحكوم بمبادئ خاصة به؛ ومن أكثر الأعمال تأثيرا في هذا الاتجاه العرفاني دراسات جيل فوكونييه G.Fauconier وروش Roch، وراي جاكندوف R.Jakendoff بنظريته الموسومة بـ: "الهندسة الثلاثية المتوازية"، وشارل فيلمور Ch.Fillmore، وجورج لايكوف G.Lakoff الذي أصبح عالما من أعلام اللسانيات العرفانية بنظريته "الإستعارة المفهومية" التي بلورها بصحبة الفيلسوف مارك جونسون.

= وينظر أيضا: جنان بنت عبد العزيز التميمي، الزمن في العربية من التعبير اللغوي إلى التمثيل الذهني (دراسة لسانية إدراكية)، جامعة الملك سعود، كرسي الدكتور عبد العزيز المانع لدراسات اللغة العربية وآدابها، ط1، الرياض، 2013، ص12.

[1] بريجيت نرليش وديفيد كلارك، تر: حافظ إسماعيل العلوي 272-273.

أما اللساني رونالد لانغاكير R.Langacker فيمثل علما مؤسسا لنظريته "النحو العرفاني"، فقد عمل كل واحد منهم على تطوير مقاربته الخاصة في وصف اللّغة بالتركيز على جهاز بعينه؛ وقد أجمعوا على أن اللغة هي محور الدراسة وأن جميع البُنى اللسانية جاءت لتخدم المعنى والدلالة التي غدت المحور الرئيس في مقاربتهم العرفانية على نقيض مذهب تشومسكي الذي يُركُز اهتمامه على التركيب[1].

إن كل هذه الأعمال بالرغم من اختلافها إلا أنها تلتقي في مجموعة من الأسس والمبادئ النظرية والمنهجية التي تعتبر الظاهرة اللغوية ظاهرة نفسية ذهنية لا يمكن فهمها إلا في علاقتها بباقي الظواهر الذهنية الأخرى.

2-4- الفرضيات الثلاث للغة في اللسانيات العرفانية:

قدم وليام كروفت وألان كروز مبادئ وأطروحات توجه الاتجاه اللساني العرفاني في التعامل مع اللغة والتي يختصراها في ثلاثة افتراضات رئيسية متجانسة فيما بينها تمثل ركيزة من ركائزها، جاءت كرد فعل على الأشكال الأولى من اللسانيات العرفانية للمقاربات النحوية والدلالية التي ما تزال مهيمنة إلى الوقت الحالي، أي نظرية النحو التوليدي TGG لنوام تشومسكي Noam Chomsky ونظرية دلالة شروط الصدق (المنطقية)[2]، والدلالة الشكلية وتتمثل هذه الافتراضات في[3]:

- ✓ "اللغة ليست قدرة أو ملكة عرفانية مستقلة من الإدراك عموما".[4]

---

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

[2] يقصد بدلالة شروط الصدق تلك الأفكار التي ارتبطت بما يسمى "فلسفة اللغة"، تتعلق هذه الأفكار بالمعنى، والصدق/ أو الحقيقة والواقع، وكيف يمكن للمعنى أن يمثل وفقا للغة واصفة صورية مستمدة من المنطق، هذه الأفكار كان لها تأثير كبير على اللسانيات الصورية في سنوات الستينات والسبعينات.
عمر دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي مقاربة معرفية، ص20.

[3] نفسه، ص20-21.

[4] فصول مجلة النقد الأدبي، الإدراكيات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد4/25 العدد 100، 2017، ص11.

- ✓ النحو هو عملية خلق للمفاهيم وليس محض قواعد*، مما يعني أن اللغة رمزية بتطبيقها، فهو إذا بناء تصوري يساهم مع الذهن في إدراك العالم وفهمه لتتم عملية التبليغ (وكذلك بناء تصور المعرفة اللغوية التي نملك).
- ✓ المعرفة باللغة تأتي من الاستعمال اللغوي: إن انبثاق المعارف اللغوية من الاستعمال اللغوي أي أن المقولات والبنيات في الدلالة والتركيب والصرف والفونولوجيا تبنى انطلاقا من إدراكنا لملفوظاتنا المخصصة وفق مناسبات مخصوصة الاستخدام.[1]

يعارض المبدأ الأول الفرضية الشهيرة للنحو التوليدي بكون اللغة ملكة معرفية مكتفية بذاتها أو مكونا منفصلا عن القدرات المعرفية غير اللغوية، فالمعارف اللغوية هي تمثيل البنيات التصورية الأخرى، وأن العمليات أين يتم استخدام المعارف اللغوية لا تختلف بصفة جذرية عن القدرات المعرفية المستخدمة خارج المجال اللغوي، لكن اللسانيات العرفانية تحاول أن تثبت أن التمثيل التركيبي والصرفي والصوتي هو تصوري بالأساس أيضا، ويعارض المبدأ الثاني دلالة شروط الصدق، أين تقيّم اللغة الواصفة الدلالية من خلال الصدق والكذب المرتبطين بالعالم، أما المبدأ الثالث فيعارض توجهات ذوي النزعة الاختزالية في كل من النحو التوليدي ودلالة شروط الصدق أين تنشد التمثيلات المجرّدة في حدّها الأعلى والتمثيلات العامة للشكل النحوي والمعنى، والكثير من الظواهر النحوية والدلالية تعزى إلى الحد الخارجي[2].

*شعار لانغاكر "النحو بناء تصوري" حيث يعرفه بأنه مسرد من الوحدات اللغوية التواضعية، وهو مسرد ذهني مُبَنْيَن واللغة في نظرية النحو العرفاني وسيلة ترميزية بها تصاغ التصورات صياغة رمزية. ينظر: سرور الحشيشة، مبدأ التأليفية في معالجة دلالة القول، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط01، عمان، 2020، ص272.

[1] عمر دحمان، ص21-22.

[2] نفسه، ص21.

وعليه يمكن القول إن اللسانيات العرفانية تركز على التمثيلات الذهنية والسيرورات العرفانية في الدماغ، وأنها بدأت مؤخرا في النظر إلى الخطاب، والفرضية الثالثة توفر فرصة كبيرة للسانيات عموما كي تدرس الطبيعة الاجتماعية التفاعلية للغة من المنظور التداولي العرفاني/ الذهني، وذلك لأن الاستعمال هو تفاعل اجتماعي، والمتكلمون يستعملون خبراتهم من أجل توصيل تلك الخبرات إلى الآخرين[1].

2-5- المجالات العرفنية:

تقوم اللسانيات العرفانية على استعراض أهم الخاصيات الدلالية لعبارة لغوية ما يكون ربطها بمجموعة من الأبنية المعرفية التي يطلق عليها في النحو العرفاني مصطلح "مجال تصوري"، فالوحدة المعنوية "كتاب" مثلا تحيل إلى مجال عرفاني خاص بالأشياء المادية objets physiques باعتبار أن الكتاب شيء مادي له حجم ووزن وشكل وغير ذلك من المجالات من مثل مجال الطباعة، ومجال اللغات، ومجال كل ما هو مكتوب وإلى غير ذلك من المجالات الممكنة، بمعنى أن كل عبارة لغوية تحمل تصورا ذهنيا ويمكنه أن يمثل مجالا لتحديد الخصائص المعنوية لعبارة لغوية ما، وهذا ما يسمى بالحقل الدلالي.[2]

كما يتوجه بنا التحليل العرفاني للعبارة إلى مجال آخر هو الفضاءات الذهنية؛ أي بالرجوع إلى فضاء ذهني معين، والفضاء الذهني عبارة عن وضعيةune situation معقدة إلى حد ما تشتمل على مجموعة من العناصر وعلى علاقات معينة بين تلك العناصر، ومن بين هذه الفضاءات الذهنية يمكننا أن نذكر المعتقدات والحالات الشعورية ورغبات المتكلم وتصوره للواقع، كما يمكننا أن نشير إلى الفضاءات الذهنية التي تعرضها علينا الوضعيات في رواية أو مسرحية أو شريط سينمائي.[3]

---

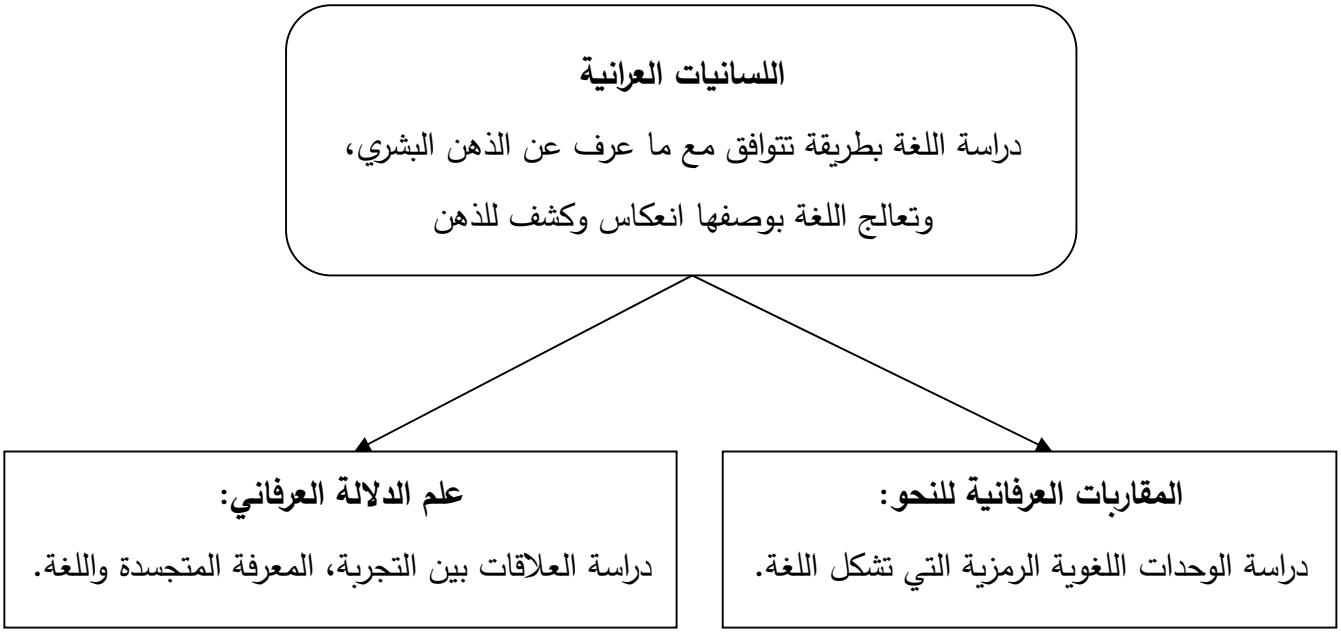
[1] عبد الرحمان محمد طعمة، البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية، ص234.

[2] بسمة سيليني، نحو مفهوم جديد للاستعارة في ضوء اللسانيات العرفنية، جامعة محمد الصديق بن يحي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد3، عدد خاص، جيجل، 2019، ص46.

[3] نفسه، ص46.

2-6- فروع اللسانيات العرفانية:

يقوم العرفان المجسدن على ما يعرف بالرؤية المفهومية المشكلة من مجموعة من النظريات أو المناويل، وتتفق هذه النظريات المفهومية في عدد من الخصائص لعل أهمها عدم التسليم بالشّكلنة في الوصف والتّحليل، ورفض اعتبار اللغة مكونا مستقلا بذاته عن سائر المكونات الذهنية، وقد اعتنت هذه المقاربات بالدلالة في جميع مظاهرها، واعتبرتها جزءا من التّصورات العرفانية العامة[1] وعليه "فالغالب على الدرس اللساني العرفاني هو الاهتمام بالدلالة"[2] ويمكن أن نلخص محاور اهتمام اللسانيات العرفانية في الرسم البياني الآتي:



تقدم اللسانيات العرفانية بفرعيها النحوي والدلالي جملة من الآليات وطرائق التحليل، تتناول من خلالها اللغة لا بما هي نظام من العلامات مستقل عن سائر الأنظمة العرفانية من قبيل الإدراك والذاكرة والانتباه، بل بما هي نشاط منفتح على بقية القدرات العرفانية،

---

[1] الحبيب المقدميني، التحليل الدلالي في المقاربة العرفانية، دراسات في اللسانية العرفانية (الذهن واللغة والواقع)، تأليف عبد الرحمان محمد طعمة وآخرون، تحرير صابر الحباشة، دار وجود للنشر والتوزيع، ط1، 2019، الرياض السعودية، ص97.

[2] سرور الحشيشة، مبدأ التأليفية في معالجة دلالة القول، ص23.

ويكشف جانبا منها فالنشاط اللغوي يخضع بدوره لمعطيات بيولوجية، وتحيط به مجموعة العوامل الاجتماعية والثقافية.[1]

وبما أن دراستنا ترتكز حور التعابير الفضائية التي تبنى على مستوى الذهن في بنيته التصورية والتي اتخذها علم الدلالة العرفاني موضوعا له، ولما كان هذا الأخير قسم من أقسام اللسانيات العرفانية "تستخدمه بوصفه أداة للدراسات المعجمية مثل تلك التي وضعها ليونارد تالمي وجورج لاكوف وغيرهما"[2]، ارتأينا التركيز في هذا الجانب على علم الدلالة العرفاني كونه المبحث الذي يصب فيه موضوعنا من خلال التطرق إلى دراسة مسألة الفضاء في اللغة، لكن قبل ذلك نحدد مجال كلا الفرعين: أي الدلالة العرفانية والنحو العرفاني.

2-6-1- النحو العرفاني Grammar Cognitive:

إن النحو العرفاني هو نظرية دلالية شاملة ونوع من الامتداد العرفاني[3] اشتهرت باسم صاحبها رولاند لانقاكر Ronald langacker قال تايلور: "النحو العرفاني هو نظرية حول الكيفية التي تحلل بها العبارات اللغوية بواسطة العلاقات الرمزية"[4]، ويرى لانقاكر langacker "أن اللغة رمزية بالأساس"[5] قائمة على تشكيلات الأبنية الرمزية من

---

[1] الحبيب المقدميني، المرجع السابق، ص97.

[2] Talmy, Leonard (2000) 'Force Dynamics in Language and Cognition' Chapter 7 of Talmy, Toward a cognitive semantics vol I: Concept structuring systems. Cambridge: MIT Press , p409-470.

[3] صلاح الدين يحي، نظرية النحو العرفاني مستوى الثالوث من الأبنية ذات التكون الجيّد (الدلالة، التركيب، المعجم)، جامعة مولود معمر، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد04، العدد02، تيزي وزو، 2020، ص79.

[4] توفيق قريرة، الاسم والأسماء والاسمية مقاربة عرفانية، ص19.

[5] R, W Langacker, Cognitive Grammar, A Basic Introduction, Oxford: University, Press, Printed in the United States of America on acid-free paper, 2008, p 11.

المعجم والتركيب والتصريف والدلالة[1]، ويعتبر النحو العرفاني علم يهتم بنمذجة النسق اللغوي أي النحو الذهني بدلا من طبيعة الذهن بحد ذاته رغم أن ذلك يتم بأخذ نتائج العمل المنجز في الدلالة المعرفية كمنطلق يستتبع هذا المعنى مركزي للمقاربات المعرفية للنحو التي ترى امتلاك التنظيم اللغوي والبنية اللغوية لأساس مرتكز تصوريا يستتبع هذا أن اللسانيين المعرفيين يرفضون أطروحة استقلالية التركيب على خلاف نظرة التقليد التوليدي في اللسانيات التي أيدت هذه الاستقلالية.[2]

2-6-2- علم الدلالة العرفاني Cognitive Semantics:

من أحدث المباحث اللسانية "الأقل دراسة والأكثر حداثة"[3]، و"يحتجز قسما معنيا من اللسانيات العرفانية"[4]، بحيث يشكل مستوى من مستوياتها اللسانيات والذي يهتم بالجانب العقلي والعمليات الذهنية والقدرات الإدراكية المساعدة في عملية تحليل الكلام وفهم فحواه، أثناء تعامله مع العالم وكيفية تفاعله مع المحيط الخارجي والمدركات الموجودة فيه، انطلقت على يد روش وليكوف ولنكيكر وتالمي وفوكنيه فهم الرواد الأوائل لهذا العلم لأنهم أصدروا في أوائل السبعينات كتابات ومقالات حملت توجهات عرفانية أولية مهدت السبيل لبزوغ هذا المنهج الدلالي، والذي يمكن أن يعد ثورة على التوجهات الدلالية والمناهج اللغوية المتفقة على الفصل بين المعرفة اللغوية وبين التفكير الموسوعي العام، وقد أحدث العلم أيضا ثورة على البنيوية التي كانت مستندة أساسا إلى المذهب السلوكي النفسي في جعل اللغة عادات ومعارف مكتسبة اجتماعيا مؤمنا بعملية الاقتران بين الحافز والاستجابة القائمة أصلا بين

---

[1] صلاح الدين يحي، 79.

[2] عمر دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي مقاربة عرفانية، ص33.

[3] ميهايو أنطوفيتش، مكانة علم الدلالة في العلوم العرفانية المعاصرة، تر: حليمة بو الريش، الهيئة المصرية العامة للكتاب، فصول مجلة النقد الأدبي، المجلد4/25، العدد100، 2017، ص100.

[4] نادية داد بور، سيد محمد رضا ابن الرسول: حدائق رضائي، أفعال الحركة في القرآن الكريم من واجهة اللسانيات الإدراكية "أتى" نموذجا، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، نصف سنوية دولية محكمة، إيران، العدد 26، 2018، ص48.

الدال والمدلولات[1]، فأكد علم الدلالة العرفاني حقيقة مفادها أن تعريف صنف لغوي وتحليله يستدعي وصفا وتحليلا شاملا لكل عناصره وجزئياته وليس تعريفا وتحليلا مجردا له، لأن النظرة الإدراكية إلى اللغة هي أنها جزء من المعرفة الموسوعية العامة، ويعد الإدراكيون اللغة ملكة ذهنية إدراكية، لأنها أداة لتنظيم المعلومات والخبرات ومعالجتها ونقلها وتمثل الدلالة نواتها،[2] وترى هذه المقاربة أن المعنى يكون في الذهن فقط وتفسر ذلك من خلال ثلاثة افتراضات:[3]

- تدرك الفرق بين المعاني داخل اللغة والمعاني خارج اللغة، وتسمح على كل حال للسابق فقط أن يُدرَس في علم الدلالة بينما اللاحق يجب أن يكون موضوع علوم أخرى منفصلة جزئيا أو كليا عن اللسانيات الصورية/ الشكلية مثل التداولية.
- تطرح التصور/ المدلول، لكن بعدّها مجموعة من الظواهر الذهنية غير المفسرة التي تعلل معالجتها للخواص الدلالية للأشياء خارج اللغة.
- تؤكد على نظريات أكثر أو أقل صورنة لوصف آليات تعتقد أن تكون مفسرة لمعالجة الذهن للمفاهيم.

"ويبحث علم الدلالة العرفاني عن المجال المعرفي والتصوري للعقل البشري في تعامله مع العالم وكيفية تفاعله مع المحيط الخارجي والمدركات الموجودة فيه، ويركز أيضا على التمثيلات الذهنية والصيرورات الإدراكية".[4]

---

[1] دلخوش جار الله حسين، علم الدلالة الإدراكي: المبادئ والتطبيقات، جامعة صلاح الدين أربيل، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، مجلة الآداب، العراق، العدد110، 2014، ص ص54-56.

[2] دلخوش جابر الله حسين دزه يي، وبخشان صابر حمد، وعباس فاضل لطفي، الاستعارة التصورية في نماذج من رباعيات الخيام، المؤتمر الدولي للغة العربية والأدب الكوردي، جامعة صلاح الدين، أربيل، 2020، ص115.

[3] ميهايو أنطوفيتش، مكانة علم الدلالة في العلوم العرفانية المعاصرة، ص100.

[4] دلخوش جار الله حسين، علم الدلالة الإدراكي: المبادئ والتطبيقات، ص55.

يعرف إيفنس الدلالة العرفانية[1] "بأنها حقلا يهتم بالبحث في العلاقة بين التجربة، النسق التصوري والبنية الدلالية التي تشفرها اللغة"، يعمل الدارسون في الدلالة المعرفية على وجه الخصوص بالبحث في طريقة تمثيل المعارف (البنية التصورية) ، وبناء المعنى (بناء التصور)، هذا وقد تم توظيف اللغة كعدسة يمكن من خلالها التحقيق في هذه الظواهر المعرفية، وهكذا ينزع البحث في الدلالة العرفانية إلى الاهتمام بنمذجة الذهن البشري أكثر من اهتمامه بالتحقيق في الدلالة اللغوية.[2]

ويركز علم الدلالة العرفاني cognitive semantics على دراسة المعنى الذي يقوم على دعائم أساسية (المقولة والفهم والخيال والتجسد) التي تعد مفاتيح أساسية لإدراك المعنى ولإعادة فهم ذواتنا وفهم العالم من حولنا وفهم اللغة والإبداع فالمعنى عندهم يمثل الرابط بين الإنسان وما حوله، ولذلك تعد الأسس السابقة وسيلة العقل في إدراك المعنى والتواصل بين الإنسان وعالمه، فلا ندرك ما حولنا ولا يتحقق التفاعل بيننا إلا من خلال هذه الدعائم التي يقوم عليها المعنى والتي تعد الخطوات الأساسية لفهمه.[3]

2-6-2-1- علم الدلالة العرفاني نظرية في المَقْوَلَة (النموذج النمطي):

أسس العرفانيون لنظام في المقولة ذلك أنها تؤسس لكل ممارساتنا الإدراكية فهي التي تحكم نشاطنا الذهني واللغوي[4]، وتقوم على سؤال محوري يرتبط بالانتماء إلى المقولة؛ أي:

---

[1] **البنية الدلالية:** هي ذلك القسم من التمثيل الدلالي المشفر بواسطة النسق اللغوي.

البنية التصورية: ذلك القسم من التمثيل الدلالي المشفر بواسطة النسق التصوري وهكذا تكون البنية الدلالية جزءا من البنية التصورية.

[2] عمر دحمان، الاستعارات والخطاب الأدبي مقاربة عرفانية، ص33.

[3] ينظر: عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية (النموذج الشبكي- البنية التصورية- النظرية العرفانية)، ص54-55.

[4] ينظر: محمد صالح البوعمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، دار النهى، تونس، ط1، 2009، ص7.

على أي أساس يتحدد انتماء عنصر ما إلى مقولة ما؟، والإجابة عن هذا السؤال هي التي تحدد طبيعة إدراكنا لذواتنا وللعالم، وطريقة تحديدنا للمعنى[1].

فالإنسان في تفاعله مع العالم يحاول إخضاعه لنظام يرتب ما هو مشتت وغير مترابط، فيقوم بتصنيفه وترتيبه وتبويبه... كأن تضع مثلا في خانة واحدة مجموعة من الأشياء المختلفة تشترك فيما بينها في موضوع واحد، لذلك فكل شيء متعلق بعالم الإنسان محكوم بالمقولة فهي إذا عملية عقلية آلية تكون في أغلب الأحيان عن غير وعي منّا مرتبطة بالأشياء سواء كانت ملموسة أو مجردة والعلاقات الفضائية.[2]

2-6-2-2- علم الدلالة العرفاني نظرية في الفهم:

بنى العرفانيون لرؤية إنسانية نسبية للفهم، تتجاوز الرؤية الإنسانية التي تبنتها النظريات الموضوعية التي رفضت الفهم[3] "أي تلك الرؤية الإلهية المطلقة ذات الحقائق النهائية التي ترى أن المعنى موجود سلفا قبل وعينا به"[4]، "لأن مفهوم يستدعي الذاتية الإنسانية في تحقيق الموضوعي بطبعه بمعزل عن أي إدراك فردي له، ذلك أن المعنى عندها موجود سلفا قبل وعينا به"[5]، مما يعني أنّ الفهم عندهم يرتبط بالإدراك الفردي وليس كما تدعيه النظريات الموضوعية لذلك فمعاني الأشياء وتحديد طبيعتها لا تتوقف على المعنى الموجود سلفا بل "إنّ المعنى عندهم موجود في الأشياء ومرتبط بها، كمكون طبيعي لها، وما نقوم به هو التعرف عليه، وهذه المعرفة تختلف من شخص لآخر، وهذا الاختلاف لا يغير شيئا من طبيعة الأشياء ومعناها، فهو موجود فيها سلفا، والتغيير الحادث فينا نحن، حيث نفهم أو لا نفهم هذا المعنى أو ذاك، فكلمة (شمس) تشير إلى الشمس بكل خصائصها

---

(1) صليحة شتيح، المرجع السابق، ص394.

(2) ينظر: عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية، ص55.

(3) محمد صالح البوعمراني، المرجع السابق، ص7.

(4) صليحة شتيح، المرجع السابق، ص394.

(5) محمد صالح البوعمراني، المرجع السابق، ص7.

قبل أن نعرف كل شيء عن (الشمس)، إذن فالفهم قيد شخصي يخص إدراك الفرد للأشياء، ولكن المعنى أكبر من الإدراك المحدود للأشخاص"[1].

2-6-2-3- علم الدلالة العرفاني نظرية في الخيال:

"الخيال عند العرفانيين جوهر المعنى، والتفكير الإنسانيين، وهو الذي يبنين جزءا كبيرا من نظامنا التصوري، وبُنى المتخيل هي الملك المشترك الذي من خلاله نحاول فهم العالم من حولنا وإدراكه بطريقة تسمح بالتواصل والتخاطب بيننا"[2].

ويمكن حصر مفهوم الخيال عند العرفانيين في مفهومين أساسين هما: البنية التّصورية والخطاطة.

أ- **البنية التصوريةConceptual Structure:** هي "نظام من التمثيلات الذهنية، بواسطته يوجد التفكير والتخطيط وتكون النوايا، وهذا النظام الذهني هو المسؤول عن فهم الجمل في السياق، وعن إدماج العناصر البراغماتية والموسوعية، أو عناصر المعرفة بالعالم"، فالبنية التّصورية بهذا المفهوم هي مستوى من مستويات التّمثيل الذهني و"نسق مركزي من أنساق الذهن، وهي ليست جزء من اللغة في حد ذاتها، بل هي البنية الذهنية التي ترمزها اللغة في صورة قابلة للتّواصل"[3].

ب- **الخطاطةShematicity :** هي بنية من البنى العرفانية و"هي تشكيلة من المعرفة التي تمثل مسارا أجناسيا مخصوصا أو شيئا أو إدراكا أو حدثا أو مقطعا من الأحداث أو وضعية اجتماعية، وتوفر هذه التشكيلة هيكل بنية لمفهوم يمكن أن يُقَدَّم بوصفه مثالا أو

---

[1] عطية سليمان أحمد، المرجع السابق، ص55.

[2] محمد صالح البوعمراني، المرجع السابق، ص7.

[3] عواطف جعفري، الاستعارة التصورية في روايتي "الطلياني" لشكري المبخوت و"مملكة الفراشة" لواسيني الأعرج مقاربة تداولية عرفانية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة العربي التبسي، كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها،تبسة، 2018-2019، ص40.

محشوا بخصائص تفصيلية للحالة الممثلة المخصوصة"[1]، فهي بهذا المفهوم تمثل تشكيلة خيالية مركزية تخطيطية تعمل على تنظيم معارفنا ومدركاتنا وتجاربنا من خلال التمثيل الذهني للمفاهيم والأشكال بواسطة خطاطات[2]، إنها وسيلة لتمثيل السلوك الجسدي تسمى الخطاطة الحركية Motor Schemata، فتكون وظيفتها هو أن الذهن يتمثل عبرها ما تستوجبه تجارب الجسد في الفضاء وتحركاته خلاله من هيئات تتحول باستمرار تسيّرها في ذلك الخطاطات الحركية، ثم امكدت لتشمل جميع الأنشطة الذهنية والمسارات الإدراكية العرفانية[3] فلو قلت لك "صف بيت فلان، فإنك تقوم بصنع تصور للبيت في ذهنك، كما أريته (تخطيط صورة)، ثم تقوم بنقل هذا التّصّور إلي مستعينا بصورة مشابهة لما أريت فتتكون لدي صورة مشابهة له في ذهني... تمثل صورة ذهنية مقاربة له، وقد تم هذا من خلال تلك العملية (الخطاطة)"[4]

2-6-2-4- علم الدلالة العرفاني نظرية في المعنى المتجسد[5]:

ويقصد بها أن الجسد مكون حقيقي في المعالجة العرفانية، فلا وجود للمعنى والخيال بعيدا عن عالمنا المتجسد، فنحن ندرك العالم والأشياء من حولنا انطلاقا من حضورنا الجسدي في الزمان والمكان، فمكان الإدراك ومسافته وطريقته وزاويته هي التي تحدد طبيعة

---

[1] صابر الحباشة، مسارات المعرفة والدلالة، كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1،عمان الأردن، 2011، ص117. وصابر الحباشة، في المعنى مباحث دلالية معرفية، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء المغرب، 2008، ص61.

[2] عواطف جعفري، الاستعارة التصورية في روايتي الطلياني لشكري المبخوت ومملكة الفراشة لواسيني الأعرج مقاربة تداولية عرفانية، ص41.

[3] سرور الحشيشة، المرجع السابق، ص242.

[4] عطية سليمان أحمد: الإستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، مرجع سابق، ص65.

[5] العرفانية المجسدنة هي برنامج بحث وليست نظرية متكاملة المعالم، قوامها تصور العرفانية عملا مجسدنا أساسه تفاعل الذات المعرفنة مع محيطها بتوسط الجسد.

فهمنا للشيء المدرك[1]، "وقد تخلص الباحثون من اعتبار الجسد مجرد حاوية للدماغ أو مجرد مساعد مساهم في أنشطة الدماغ، ليستقر الأمر على أن الجسد شريك ملازم للدماغ في إنتاج المعرفة بحكم ما له من حركية فاعلة أو منفعلة (التنقل في الفضاء، حركات الأعضاء، مواقعه في الفضاء،..) وبها يكون تنظيم المعلومات"[2] فكما يقول عبد الله صولة "كل متكلم هو عند نفسه محور العالم فذاته ومكانه وزمانه هي المرجعيات العرفانية التي تحدد وجود الأشياء وطريقة كلاه عليها"[3]

يعني أننا لإدراك ما حولنا مما في هذا الكون، يجب أن نحدده ونجزئه بالمقولة لكي نفهمه ونستوعبه وندركه بالفهم، وفي سبيلنا لتحقيق ذلك نستعين بالتخيل والتجسد فهما وسيلتنا للفهم.[4]

2-6-3- نظريات علم الدلالة العرفاني:

يمكن بيان أهم النظريات الدلالية التي تستند إليها الدلالة العرفانية في تفسير الآليات العرفانية أو العقلية لإنشاء المعنى فيما يأتي:[5]

- **نظرية المخطط الصوري Image Schemas** التي تنسب إلى اللغوي هامب Hampe، وبناء على ذلك تكون الصورة البلاغية صورة مجازية معتمدة على صور يرسمها العقل البشري حسب الوسائل المادية المحسوسة لاستعابها، فعلى سبيل المثال تصور الكرم والسخاء أرقى تمثيلاته وأبلغها يكون بتشبيه صاحبه بالبحر أو بشخصية معروفة بالكرم اللامتناه، وفي ضوء هذا المنهج يكون هناك (الحقل أو المجال الهدف) الذي يمثل في

---

(1) المرجع السابق، ص7-8.

(2) الأزهر الزناد: اللغة والجسد، مركز النشر الجامعي، تونس، ط1، 2010، ص11-12.

(3) عبد الله صولة، أثر نظرية الطراز الأصلية في دراسة المعنى،عدد45، تونس، 2001، ص279. رابط تحميل المقال:
https://drive.google.com/file/d/0B5OAWpdHaWwBVzV0c09UYTQxM3M/view

(4) عطية سليمان أحمد، المرجع السابق، ص56.

(5) دلخوش جار الله حسين، علم الدلالة الإدراكي: المبادئ والتطبيقات، ص ص60-61-62.

النماذج العقلية المجردة، و(الحقل أو المجال المصدر) الذي يتجسد في الفضاء الواقعي الملموس الأساس، يُربط بينهما في نطاق الصورة الاستعارية المجازية لإدراك المصدر وهضمه وصولا إلى الهدف الإدراكي العقلي.

- **نظرية الأحياز العقلية Mental Spaces** تعزى للغوي فوكنر Fokner، وتتلخص في أن صناعة معنى معين تكون بالانتقال من العالم الواقعي إلى عالم الذهن، وتجليات هذا في اللغة كثيرة ومن أبرزها أسلوب الشرط والتمني (كما يقال: لو سعيتَ بلغتَ مُناك)، يكون بلوغ المنى أمرا ذهنيا غالبا عن الواقع الحالي.
- **نظرية الأطر أو الأطر الذهنية** لفيلمور Fillmore ويقصد بها أن المفهوم الواحد يحتوي على مجموعة أطر فعملية إنشاء المعنى قائم على تأطير المفاهيم المشتركة والإنسان لا يفهم معنى الكلمة في الجملة دون أن يستحضر في ذهنه مجموعة من المعارف المتنوّعة الخاصّة بتلك الكلمة.
- **نظرية الاستعارة التصورية conceptual metaphor لجورج لايكوف ومارك جونسون** التي بينها كتابه الاستعارات التي نحيا بها وهذا الكتاب يؤكد أن اللغة كلها استعارات، فالمجاز لا يتعلّق بالتراكيب اللغويّة بل بطريقة تفكيرنا وفهمنا للعالم من حولنا، لذلك تتحقّق الاستعارة في تفكيرنا لا في التركيب لأنّ **بنيتنا التصورية استعارية** وكل تفكيرنا استعاريّ وكلّ خطاب مهما كان مجاله (الأدب، الصحافة، الحياة اليومية) قائم على استعارات تصوّريّة... مثلا نحن نفكّر في المجرّد عن طريق ما نعرفه عن المحسوس: (قيم عالية عادات بالية، حرب باردة).
- **نظرية الفضاء الذهني mental spaces** عبارة عن وضعيّة في شكل بنية تصوّريّة مجرّدة متكوّنة من أطر وعناصر وعلاقات مترابطة تتحقّق في العبارات مثل الحالات الشعورية والرغبات والاعتقادات، هذه الفضاءات لا ترتبط بالواقع المادّي بل تنتج عالما عرفانيّا مؤمثلا.

تُبنى النظريات الدلالية العرفانية عادةً على مقولة إن المعنى المعجمي هو تصوري، أي أن المعنى المعجمي ليس إحالة إلى كيان أو علاقة في "العالم الحقيقي" الذي تحيل إليه الوحدات المعجمية، ولكنه إحالة إلى تصور في العقل يقوم على التجارب مع ذلك الكيان أو العلاقة، والنتيجة الضمنية لهذا إن علم الدلالة ليس موضوعيا والمعرفة الدلالية لا يمكن فصلها عن المعرفة الموسوعية[1].

[1]Talmy, Leonard (2000) 'Force Dynamics in Language and Cognition' Chapter 7 of Talmy, Toward a cognitive semantics vol I: Concept structuring systems. Cambridge: MIT Press , p409-470.

III- اللسانيات الفضائية Space Linguistics:

تنتمي الدراسات الفضائية إلى الدلالة العرفانية الحديثة إذ شكلت أحد مباحثها الأساسية والمتميزة[1]، فالفضاء الذهني والحدث الحركي ظاهرتان مركزيتان في أصول اللسانيات العرفانية، لأنهما من أساسيات التجربة والإدراك في حياة الفرد اليومية، ومن الفرضيات اللغوية أن كل لغة تختلف عن اللغات الأخرى في أساليب التعبير عن الحركة، وهذا يؤكد أن مفهوم الحدث الحركي يخضع للتفكير الفضائي للإنسان، وإلى التنوع اللغوي الذي تظهره اللغات، فضلا عن تركيب الحدث الحركي الأساسي له تمثيل وصورة ذهنية متركزة داخل العقل البشري، بمعنى آخر أن الإطار العرفاني لمعنى المفاهيم الحركية المجردة للفعل تكون متمعجمة في أغلب لغات العالم.

والفضاء هو مفهوم لغوي مركب يكون مبنيا عن التداخل بين اللغة والإدراك، وقد تعاملت الدراسات السابقة مع الفضاء بكونه موقعا فيزيائيا للكيان المتحرك، لكن اللسانيات العرفانية تنظر للفضاء بوصفه تمثيلا -فيزيائيا للكيان- وبذلك يكون الفضاء داخل البشر وحوله[2]، فالبشر يمتلكون طريقة لتقطيع العالم الخارجي والفضاء عبارة عن عالم خارجي تصفه/ تؤوله العبارات الفضائية في اللغة، ومن العوامل الأساسية في تصور الفضاء علاقة المتكلم وشكله الهندسي بالفضاء، وإمكانات تحركه فيه، كل هذا مرتبط أساسا بمفهوم التجسيد الذي يمثل مفهوما مركزيا في معالجة المعنى، ويعني تأكيد أهمية التجربة الإنسانية

---

[1] ينظر: حيدر غضبان، اللسانيات العربية رؤى وآفاق، اللسانيات النظرية، أبو بكر العزاوي، بحث بعنوان اللغة العربية والدلالة المعرفية (الفضاء في اللغة نموذجا)، الجزء الأول، إربد الأردن، ط1، 2019، ص109.

[2] Ali Mohammed Hussein, Asst. Prof. Dr. Adel Al-Thamery , Extensions of Co-Event Conflation: A Cognitive Semantico- Syntactic Study of Space and Motion in Standard English and Standard Arabic, University Of Basra/College of Arts, Journal of the College of Arts, No. (76), 2016,p 03.

ومركزية جسد الإنسان وبنيته المعرفية النوعية، وأن الذهن البشري، ومن ثمة اللغة لا تملك دراستهما بمعزل عن تجسيد الإنسان[1].

1. الفضاء المصطلح والمفهوم:

1-1- مصطلح الفضاء في المعاجم اللغوية:

يعود الأصل اللغوي للفظة فضاء إلى الجذر المتكون من (الفاء والضاد والحرف المعتل)، ففي **لسان العرب** جاءت في مادة (ف ض ا): "فضا: الفضاء المكان الواسع من الأرض، والفعل فضا يفضو فُضُوًّ، فهو فضى المكان وأفضى إذا اتسع، وأفضى فلان إلى فلان أي وصل إليه.. والفضاء الخالي والواسع من الأرض، وفي حديث معاذ في عذاب القبر: ضرب به بمر ضافة وسْط رأسه حتى يفضي كل شيء منه، أي يصير فضاء.. "[2]، وفي الجزء نفسه من معجم لسان العرب وردت معان متعددة تصب في نفس المعنى، وجميعها لا تخرج من دائرة معاني الفراغ والاتساع والفساحة، وهو ما نجده كذلك مع باقي المعاجم اللغوية العربية ككتاب العين للفراهيدي ومختار الصحاح والتي لم تخرج عما تم ذِكره في التعريف أعلاه.

ففي **كتاب العين** جاءت مادة [ف ض ا] [ف ض و]: "الفضاء المكان الواسع والنعل فَضَا يَفْضُو فُضُوًّا وفَضَاء فهو فاضٍ، أي واسع"[3].

---

[1] مولاي مروان العلوي، حروف الجر والعلاقات الفضائية: مقاربة دلالية، جامعة شعيب الدكلالي، مجلة الإشعاع، العدد05، المغرب، ديسمبر 2015، ص64-65.

[2] ابن منظور، المجلد 15، ص157، فصل الفاء (مادة ف ض ا)

[3] الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: عبد الحميد هنداوي، مرتبا على حروف المعجم، الجزء03، المحتوى (ض-ق)، باب الفاء، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2003، ص327. مادة (ف ض ا)

وورد في **معجم الصحاح** تحت مادة (ف ض ا) "الفضاء الساحة وما اتسع من الأرض، وقد أفضى خرج إلى الفضاء وأفضى إليه بسرّه وأفضى بيده إلى الأرض مسّها بباطن راحته في سجوده".[1]

ومصطلح الفضاء هو المقابل العربي للفظة L'espace في اللغة الفرنسية ويقصد بها حسب ما جاء في المعجم الفرنسي Larousse "امتداد مبهم يشمل كل الأشياء ويحيط بها"[2]، أما في اللغة الانجليزية يقابله مصطلح Space ويراد به حسب قاموس اكسفورد Oxford "فراغ أو مساحة غير مشغولة بين شيئين، أو بين نقطتين أو أكثر"[3]، والفضاء في اللغة على وجه التحديد، نقصد به الوسائل والإمكانيات التي تتوفر عليها اللغات البشرية للتعبير عن الفضاء، وللقيام بعمليات الموقعة الفضائية Localisation spatiale أي تحديد مواقع الأشياء والموضوعات في الفضاء، وتحديد مواقع المتكلمين، وتعيين الخصائص الفضائية للأشياء التي نريد موقعتها، إلى غير ذلك[4].

1-2- الفضاء اصطلاحا:

الفضاء مفهوم مركزي في اللسانيات العرفانية لما يلعبه من دور كبير في بناء المعنى وتمثّل العالم من حولنا، تضافرا مع أثر الجسد في التصور العرفاني ودوره في الإدراك والتفكير، فلم يعد الفكر بناء خوارزميا مجردا منعزلا عن الجسد وعن إدراكنا للعالم الخارجي، بل إن الاهتمام أصبح مع الفكر المتجسد[5]، أما الفضاء الدلالي فهو "جزء من المفهوم

---

[1] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، 2017، ص212. (مادة: ف ض ا)

[2] Larousse, petit Larousse, (espace), https://www.larousse.fr

[3] Oxford advaneed learner , s (espace) https://www.oxfordlearnersdictionaries.com

[4] أبو بكر العزاوي، تفضية الزمن نحو تطوير وتوسيع لنموذج فاندلواز 1986، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد28، العدد08، 2020، ص152.

[5] ينظر: محمد صالح البوعمراني، الفضاء وتمثيل البنى والخطاب، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية، مجلد03، العدد01، تونس، أفريل2018، ص63.

المعبر عنه بمساعدة علامات اللغة، ويمثل مجموع المعاني المنقولة بالعلامات اللغوية للغة ما لتُرمَّز في الجهاز الدلالي العصبي"[1].

يعرف عبد المجيد جحفة الفضاء بقوله: "الفضاء عبارة عن عالم خارجي تصفه/تؤوله العبارات الفضائية في اللغة، والبحث في هذه العبارات يمكننا من الوقوف على تمثلاتنا الداخلية لهذا العالم الخارجي، كما يسعفنا في رصد بنية هذه التمثلات، وفي رسم حدود قدراتها التعبيرية"[2]، مما يعني وجود عبارات فضائية تزخر بها اللغة فيها فضاء ومسافات واتجاهات وعلاقات عمودية–أفقية، بعيدة– قريبة، أعلى– فوق...نجدها في جهازنا المفاهيمي في عناصر البنية التصورية مرتبطة بالتصور عند العرفانيين، ويرى أصحاب اللسانيات العرفانية أن الاتجاهات الفضائية يسهل تحديدها وتصورها، "إنّ أول ما نرشحه من التصورات التي تفهم بشكل مباشر هي التصورات الفضائية البسيطة، مثل فوق فالتصور الفضائي فوق نابع من تجربتنا الفضائية، فنحن نملك أجسادا ونقف منتصبين، وكل حركة نقوم بها تتطلب في الغالب برنامجا حركيا قد يغير من اتجاهاتنا فوق– تحت أو يحافظ عليه أو يقتضيه أو يأخذه بعين الاعتبار بشكل من الأشكال فنشاطنا الفيزيائي المستمر في العالم القائم، حتى خلال نومنا على الاتجاه فوق– تحت الذي ليس واردا في نشاطنا الفيزيائي فحسب بل إنه مركزي فيه، ومركزية الاتجاه في برامجنا الحركية، وفي اشتغالنا، وفعلنا اليومي، قد يجعلنا نعتقد أنه لا يمكن أن يوجد ما يعوضه موضوعيا، توجد رغم ذلك أطر ممكنة عديدة في الاتجاه الفضائي بما في ذلك التناظرات الديكارتية coordiantes Cartesian التي لا تملك في ذاتها الاتجاه فوق– تحت، فالتصورات الفضائية البشرية تتضمن بالإضافة إلى الاتجاه فوق– تحت الاتجاهات أمام– وراء وداخل– خارج وقريب– بعيد...إلخ وهذه التصورات هي التي نستخدمها في اشتغالنا الجسدي اليومي المستمر، وهذا الاشتغال هو

---

[1] عبد الرحمان طعمة، البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان، كنوز المعرفة، ط1، عمان الأردن، 2019، ص99.

[2] عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 2000، ص115.

الذي يعطي أسبقية لهذه التصورات على بنيات فضائية أخرى ممكنة لدينا، وبعبارة أخرى فإن بنية تصوراتنا الفضائية تنبثق من تجربتنا الفضائية المستمرة، أي من تفاعلنا مع محيطنا الفيزيائي والتصورات التي تنبثق بهذه الكيفية تجعلنا نعيش بالطريقة الأكثر جوهرية"[1]، معنى هذا أنه يوجد علاقة تربط بين اللغة الكلامية للاتجاهات الفضائية بتصوراتنا ومدركاتنا فكلما تم ذكر لفظ من الألفاظ الاتجاهية ندرك ونتصور الموقع الذي يذكر في أذهاننا.

1-2-1- المقاربات العربية للفضاء واللغة:

1-2-1-1- الفضاء في المؤلفات العربية:

لا يخرج معنى الفضاء في أمهات الكتب[2] من إطار معنى الاتساع والفراغ كما جاءت في المعاجم اللغوية، فاستعملت لفظة فضاء قديما في سياقات متعددة مثلما ذكر من شعر المتوكل الليثي في طبقات فحول الشعراء: "الذين سيوفهم زرق الأسِنَّة والحصون فضاء"، وقد أورد صاحب كتاب المدهش عبارة يستعمل فيها الكلمة تقول: "فلم يحتملوا حصر الدنيا فخرجوا إلى فضاء العز في صحراء التقوى"، وفي كتاب قرى الضيف يوجد بيتين من الشعر لأبي الفتح البستي يقول:

جمع الله في الأمير أبي نصر خصالا تعلو بها الأقدار

راحة ثرة، وصدرا فضاء وذكاء تبدو له الأسرار

ولقد أشير للفظة الفضاء في مواقف عديدة تناولها النحاة العرب فاستعملوا ألفاظ مختلفة ومتنوعة تمثل فيها الدلالة على الفضاء القاسم المشترك، بالرغم من أن هذه الألفاظ تختلف فيما بينها من حيث الدلالة، وإن كانت في أغلبها هامشية، ونذكر مما جاء في نصوص

---

[1] جورج لايكوف ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توبقال للنشر، ط2، 2009، ص77.

[2] خالد تواتي، مصطلح الفضاء: من الأصل اللغوي إلى الوضع الاصطلاحي في النقد العربي المعاصر، كلية الآداب والعلوم، دار نشر جامعة قطر، مجلة أنساق، المجلد 03، عدد02، 2019، ص51-52.

المدونة التراثية أكثر الألفاظ تواترا (الموضع، والحيز، والموقع، والظرف، والمحل)، وكلها تحقق الإحالة على المعاني الفضائية، ويغلب على استعمال النحاة لهذه الألفاظ اعتبارها محلية على أشياء خارجية متعيّنة في العالم الموضوعي، فالفكر النحوي التراثي يأنس بالأشياء في تحديد معنى المكان، لذلك نقف في المدونة على عدة مواضع أسند فيها النحاة إلى المكان هيئة مادية تمثل –في اعتقادهم– أداة مناسبة لتعريفه.[1]

وبما أن المكان من أقرب المفاهيم الدالة على الفضاء فإن الدارسين العرب فضلوا اعتماده عنوانا لدراساتهم إذ إنه يشيع خاصة في الكتابات النقدية العربية، كما أن من الدارسين من ينحاز إلى تسميته بالحيز وهو ما فعله عبد المالك مرتاض إذ يرى أن مصطلح الفضاء من منظوره الخاص قاصر بالقياس إلى الحيز لأن الفضاء من الضرورة أن يكون معناه جاريا في الخواء والفراغ بينما الحيز ينصرف استعماله إلى النُتوء والوزن والثقل والحجم والشكل...[2]، وفي هذا الصدد نجد عثمان صادق شريحة يحاول التمييز بين المفهومين–أي الفضاء والمكان– فيقول: "وأولى الدلالات التي نتوقف عندها في الميز بين معنى المكان ومعنى الفضاء هي أن مفهوم الفضاء يعتبر تجريدا من مفهوم المكان، فالمكان في اعتقادنا مكون داخلي يسهم في تشكيل الفضاء، فعندما نتحدث عن مكان ما فإننا نعين بالضرورة معنى فضائيا، ولكن عندما نتحدث عن الفضاء فليس من الضروري أننا نعين مكانا ما، فالفضاء معنى تمثيلي بالأساس أي أنه محصلة خبرتنا في إدراك الأشياء والعلاقات القائمة بينها، إذ لا يمكننا إدراك هذه الأشياء دون تنزيلها فضاء ما، فبمجرد تلفظنا بزيد مثلا يقتضي الوعي بمكان يوجد فيه، ولا يمكن بحال أن نتصوره منفصلا عن المكان"[3]، ما

---

[1] ينظر: عثمان صادق شريحة، مقولة الحرفية ومفهوم الفضاء في التراث النحوي مقاربة لسانية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2011، ص48.

[2] ينظر: عبد الملك مرتاض، في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998، ص121.

[3] عثمان صادق شريحة، مرجع سابق، ص45.

يعني وجود رابطة بين الأشياء ومعنى الفضاء، واستنادا إلى هذه الخاصية فإن التفضية* لا تكون إسقاطا من الذهن على العالم، وإنما تصدر عن هذا العالم ذاته فالذهن يقوم بالانطلاق من العالم الفيزيائي في بناء هذا التصور، فلما نقول زيد خلف الشجرة نميز بين مستويين الأول يحدد وجود زيد والشجرة في العالم الموضوعي ونفترض في الثاني وجود علاقة فضائية بينهما فالتفضية تحققت بتجريد العلاقة بين هذين الموضوعين الفضائيين، وتتحدد في عملية موقعة زيد أهمية التأويل الذي مارسناه على العالم الموضوعي، فتأويلنا لما نراه هو المسؤول عن انتقائنا (خلف) بدل (أمام) أو (فوق) أو (تحت) فاللغة هي التي تقوم بالموقعة والأمكنة، ولا نقصر هذه الخاصية على لغة بعينها إذ نعتبر مفهوم الفضاء وما يتصل به من موقعة للأشياء من الكليات اللغوية، فلا تخلوا لغة طبيعية من طريقة ا تعتمدها لتقطيع العالم الخارجي وإقحام أشيائها إلى مجال الممارسة اللغوية، وليس بمقدور أي بنية ذهنية أن تستوعب العالم إلا مجزءا إلى فضاءات تحتوي الذوات والأحداث، فالفضاء في حقيقته غير مقسم، بل هو بنية مسترسلة وغير منتهية تقوم اللغة بتقطيعها من خلال الوصل بين الحدث والذات والموقع، فالأماكن تقع فيها الأشياء وتكون فيها[1].

يرى عثمان صادق شريحة "أن إسناد هيئات مادية إلى الأمكنة لا يستوفي مفهوم الفضاء، فالهيئات المادية لا تتحقق لكل ضروب الأمكنة بل تقتصر على الأمكنة المرجعية المتعينة في العالم الموضوعي، ذلك أن المكان يجوز أن يكون صوريا مجردا، وهو ما تبينه الاستعمالات المجازية التي تبنى بضرب من المشابهة مع الاستعمالات الحقيقية، ففي قولنا زيد في حيرة من أمره جعلنا (حيرة) مكانا يستوعب (زيدا)، ولا يتعين هذا المكان في العالم

*التفضية: مشتقة صرفيا من فضاء، ومعناها أن يسري تصور فضائي على شيء ليس فضاء، فالسعادة ليست فضاء فيزيائيا، ولكننا نعرف أن للسعادة قمة مثل الجبل، وذلك لكونها خضعت للتفضية.

[1] ينظر: المرجع السابق، ص46-47.

الموضوعي، إنما يستمد قدرته على احتواء (زيد) من خصائص التوظيف المجازي الذي خضع له"[1]

ومما أشير إليه أعلاه يرى صادق شريحة أنه لا يوجد فصل واضح بين اللفظين في النصوص اللغوية القديمة، كما يذهب إلى القول بأن "معنى المكان معادلا لمعنى الفضاء على أساس أن التسوية بينهما من أثر الإجراء المنهجي الذي نتوخاه لبناء تصور مكتمل لمفهوم ".[2]

1-2-1-2- الفضاء عند النحويين:

لعل نظرة النحاة إلى المكان تنبني على تقطيع العالم الخارجي، فمكان ما هو جزء من العالم الخاضع للتجربة عن طريق الحواس التي يسلطها المتكلم على أشياء هذا العلم، وإدراك الفضاء ومعانيه يتوقف على الأشخاص من خلال الفصل بين أجزائه، فالذهن لا يستطيع استيعاب الفضاء في كليته، لذلك يعمد إلى تقطيعه وإسناد خصائص مميزة إلى كل جزء، وتمثل هذه الخصائص قوة ترميزية يستعملها المتكلم في إنشاء الخطاب، ويقوم السامع بتفكيكها وبذلك يتحقق التواصل عن طريق عملية الفهم والإفهام بين طرفي التخاطب.[3]

ويمثل كل جزء من أجزاء المكان على رمز يجعله مخالفا لبقية الأجزاء، فهو الأداة الذهنية الأساسية التي تمكن الأفراد من التمييز بين الأمكنة، ويتوصلون بواسطته إلى بناء عمليات موقعة بين الأشياء وبالاستعمال والتكرار ترتسخ هذه الرموز[4]، وفي هذا الصدد يرى الصادق شريحة "أن إسناد هيئات مادية إلى أجزاء المكان باعتبارها جثثا ناشئ بشكل أساسي عن طبيعة المعرفة التي يكون مصدرها الحواس، فنحن عندما نبصر جيلا مثلا: نتوهم بأنه منفصل عما يحيط به من أمكنة، ولكنه في الحقيقة غير منفصل عنها، وإنما يحتل موضعا

---

[1] المرجع السابق، ص47.

[2] المرجع نفسه، ص47.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص47-48.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص48.

مختلفا عما حوله، ويتصل الاختلاف بالعديد من المستويات مثل: الشكل، الحجم، اللون، فاستئناس النحاة بالمعرفة المباشرة المتأنية عن طريق الحواس جعلهم يعقدون صلة ضرورية بين أجزاء من المكان المتحقق في العالم الموضوعي، وما يحيل عليه من صور وأشكال في التصور الذهني"[1].

وفي اعتقاد النحاة أثناء وصف فعل ما، أن هذا الأخير لا بد له من مكان يكون قابلا للمعاينة، فالهيئة المادية شرط ضروري لانجاز أي فعل[2].

وما يمكن ملاحظته في نظرة النحاة إهمالهم للقيمة التمثيلية لمفهوم الفضاء، ففكرهم النحوي لم يستوعب الدلالة المجردة للمكان، فهم لم يستطيعوا الفصل بين الوجود الموضوعي المتحقق في العالم الفيزيائي ومعنى المكان المجرد الذي يقع في البنى الإدراكية التي تشكل نسقا من التصورات، وإن فصلهم بين أجزاء المكان أدى إلى عدم استيعاب العلاقة القائمة بين هذه الأجزاء، ولبناء تصور مكتمل لمفهوم الفضاء كان لا بد من الجمع بين هذه الأجزاء، وتحويل المعنى الإحالي المرجعي القابل للملاحظة إلى معنى مجرد، وهو ما تستند إليه البنية الذهنية قيمة ما.

ويذهب "الزجاجي" إلى استحالة وجود جسم في مكانيين وفي زمن واحد، وهو بذلك يعتمد على ما يفترضه العالم الموضوعي، ولا يأنس بالمعنى المجرد، ففي قولنا مثلا: (زيد في داره)، و(دار زيد في البصرة)، هذا يعني أن زيدا في مكانيين يرتبطان من خلال علاقة الجزء بالكل، فالمكان الجزئي في اتصال وثيق بالمكان العام.

وفي فكرة التمييز بين الاستعمال الحقيقي والاستعمال المجازي للعلاقات الفضائية اعتمد النحاة على الأصل والفرع، دليل قوي على عدم وعيهم بما يحققه مفهوم الفضاء من

---

[1] المرجع السابق، ص49.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص49.

قيم تجريدية متنوعة، فلقد اعتبروا الاستعمال الحقيقي أصلا في بناء عبارة التفضية، وقدموه على الاستعمال المجازي[1].

والمكان عند النحاة جاء متشابه إلى حد كبير مع تعريف المتكلمين، حيث يعرفونه بأنه: "الفراغ المتوهم الذي يشغله الجسم وينفذ فيه أبعاده"[2].

إن المكان الذي تقوم عبارة لغوية ما ببنائه لا يمكن أن يكون موجود بصورة مطابقة في العالم الموضوعي، فما نعتبره تجانسا بين ما نتمثله في الذهن عن مكان ما، وما تتحسسه في العالم الخارجي هو من أثر الإسقاط الذي نمارسه في اتصالنا بالأشياء الخارجة عنا، فنحن نُكيف العالم الموضوعي بحسب تصورانا له، ففي قولنا "زيد خلف عمرو" إننا افترضنا "لعمرو" جهة أطلقنا عليها "الخلف"، ويستدعي هذا الأمر كذلك أن نفترض له جهة نصفها بـ "الأمام"، فالأمام والخلف لا حقيقة لهما إلا في الملفوظ، لأن "عمرو" لا يملك في وجوده المستقل عن وصفنا له "أماما، ولا خلفا"[3].

ونعتبر هذه العملية من خبرة اللغة في تقطيعها للعالم الفيزيائي، لأن الذهن لا يستوعب هذا العالم إلا بوصفه مقاطع وأجزاء، ولقد فصل النحاة بين المكان الخارجي، والمكان الذي يتضمن فعلا ما في إطار الممارسة اللغوية، فالفعل يتحقق وفق مستويين مختلفين: فإما أن يكون تلفظا محضا واقعا فيما نقوله من عبارات، وإما أن يكون حركة تنجزها الحواس، لذلك اعتبر النحاة أن المكان لا يمكن له أن يكون إلا متعينا، فهو ثابت لا يزول، ومرئي ومميز كزيد وعمروا.

ولقد اعتبر النحاة علاقة الفعل بالمكان علاقة ضرورية فالفعل لا يستغني عن المكان الذي جعلوه متعينا في العالم الموضوعي وفي هذا الصدد يقرر المبرد أن المكان لا يخلو منه فعل، فإذا قلت: فعلت أو أفعل عُلِم أن للحدث مكانا، وليس من الضروري أن يتصل

---

[1] المرجع السابق، ص50.

[2] المرجع نفسه، ص50-51.

[3] المرجع نفسه، ص51.

الفعل في العبارة بما يدل على المكان الذي أُنجز فيه، الصورة الصوتية التي يحدثها تلفظنا بالفعل لم يكن دالا على شيء منه، بل دلالته عليه عقلية لا لفظية، فعندما نتلفظ بالفعل جلس نعلم أن لهذا الفعل مكانا مخصوصا مميزا عن باقي الأمكنة، وهو المجلس الذي احتوى الفعل، ويمثل هذا المجلس في تصور النحاة مكانا متعينا قابلا للملاحظة، فهو عندهم ليس صورة تمثيلية مجردة واقعة في البنية الإدراكية للمتكلم، فالأمكنة لا تكون إلا من خلال خلق وصور تعرف بها كالجيل والوادي وما أشبه ذلك[1].

ويدعم المنوال النظري الذي يعتمده النحاة في الفصل بين درجتي استغراق الفعل للمكان افترضنا بوجود تداخل بين معاني الفضاء، فقد ميزوا بين دلالتين للاستغراق معتمدين في ذلك على مضمون التجربة الموضوعية المشتركة بين الأفراد:

- **الدلالة الأولى:** تتعين استغراق الفعل للمكان بشكل كلي، فهناك فئة من الأفعال تدل على استيفائها المكان من جميع حدوده، ولا تدل البنية الدلالية لهذه الفئة من الأفعال على المكان فحسب بل تحدد علاقته بالحركة المنجزة فيه.
- **أما الدلالة الثانية:** فلا تتحدد فيها درجة استغراق الفعل للمكان لأن من الأفعال ما لا تدل على المكان الذي تستغرقه، ويؤدي التأويل دورا أساسيا في تحقيق تمثل ما لهذه الدلالة، فالفعل "نام" مثلا يحيل على مكان النوم ولكنه مكان غير محدد، فيقوم السامع بإنشاء صور تمثيلية له انطلاقا من المعطيات الخارج – لغوية[2].

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص51-52.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 52، 53.

1-2-2- المقاربات الغربية للفضاء واللغة:

تعددت النماذج اللسانية الحديثة بالاهتمام بمفهوم الفضاء وسنقتصر في دراستنا هذه على أشهر هذه النماذج.

1-2-2-1- الفضاء في النحو التوليدي:

عرف مسار الدلالة في النحو التوليدي نشوء نظريتين تقاربان المعنى في اللغة الطبيعية نظرية الدلالة التأويلية، ونظرية الدلالة التوليدية، وسنهتم في هذا البحث بالتيار الذي نهجته النظرية الثانية في رصد المعنى في اللغة الطبيعية[1]، إذ ترى أن "التمثيلات الدلالية هي المدخل للمكون التحويلي"[2]، ويعتبر نموذج غروبر من بين النماذج التي انتهجت هذا المنهج (التوجه التوليدي) فقد اعتبر المعاني الفضائية هي المسؤولة عن التوليد الدلالي القائم عن توليد الجمل واتخاذها الشكل الذي تتخذه في التركيب، مقدما تحليلا يقوم على منوال نظري يحدد العلاقات المحورية، فينسب فيه الوظيفة الأساسية إلى المحور الذي يعتبر من أهم مقتضيات مفهوم الفضاء[3].

وتعد الحركة والحلول دلالتان مركزيتان بحيث تقتضي دلالة الحركة انتقالا في الفضاء ينجزه المحور انطلاقا من موضوع الصدور وصولا إلى موضوع الانتهاء، وتفترض دلالة الحلول فضاء أي محلا، تحل فيه المحاور فالدلالتان لا تتحققان في البنية الذهنية إلا من خلال افتراض فضاء يستوعب ما تحيلان عليه في التصور، والموضوع المتحرك في الدلالة الأولى محورا، وجعل الفضاء الذي يستقر فيه المحور محلا، ونرى أن هذه الأدوار المختلفة الموضوعات في العلاقات المحورية لا تؤدي معنى إلا من خلال مفهوم الفضاء، لأن المعاني الفضائية هي التي تمنح هذه الأدوار سماتها المميزة[4].

---

[1] عبد المجيد جحفة، مدخل للدلالة الحديثة، ص78.

[2] عز الدين مجدوب، ص15.

[3] ينظر: عثمان صادق شريحة، ص55.

[4] ينظر :المرجع السابق، ص55.

ومما توصل إليه غروبر إمكانية تعميم المفاهيم الفضائية على حقول دلالية مختلفة، فمفهوم الفضاء يبدو ناجعا إذا ما وسطناه في تفكيك البُنى الدلالية لحقل الملكية مثلا، فقولنا: "المال لزيد" يصدر عن تصور نفترض فيه أن زيدا مكان للمال[1].

وسعى غروبر إلى بناء نماذج استدلالية باعتماد أنساق معرفية غير لغوية فتوصل إلى أن نسق الرؤية يقوم باستثمار المعاني الفضائية، على غرار المعرفة اللغوية، فهو ينبني على مفاهيم رئيسية تستمد دلالتها من الإحالة على الفضاء، وهذه المفاهيم هي المكان أو مجال الرؤية، والمسار أو ما يفصل بين الرّائي والمرئي، والمحور الذي يكون حالا أو متحركا في مجال الرؤية والمسار[2].

1-2-2-2- تيار المعرفة التجريبية:

لقد اهتم هذا التيار بمفهوم الفضاء اهتماما بالغا، فاعتبره مسؤولا عن تنظيم معارفنا وتجاربنا الحسية والإدراكية، ويؤدي هذا المفهوم وظيفة مركزية في بناء الأنساق الاستعارية، إذ يكيف نظرتنا للأشياء المحيطة بنا، ويرى أنصار هذا التيار أن كل جماعة تمتلك نظاما معرفيا مخصوصا، إذ توظف المعاني الفضائية بشكل مميز عن التوظيفات الأخرى في تعطي كل الثقافات الأسبقية للاتجاه الفضائي فوق/ تحت كما نفعل[3].

ومن المعاني الأساسية التي أسندها تيار المعرفة التجريبية إلى مفهوم الفضاء، اعتباره حاضرا في أغلب العمليات الذهنية التي ينجزها الفرد في اتصاله بالعالم الموضوعي، فهو لا يدرك هذا العالم وأشياءه في كثير من الأحيان، إلا من خلال تنظيمه في ضوء المعاني الفضائية، فالتفضية أي منح الأشياء معنى فضائيا، متجذرة في التجربة الإنسانية التي تعد مصدرا أساسيا في تكوين المعارف الإنسانية، وعليه يتوضح لنا أن الفضاء لا يوجد باستقلال عنا، فهو واقع في البنى الإدراكية التي نتمثل من خلالها العالم، ولا يمكن لنا أن نوجد دون

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص55.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص56

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص57.

فضاء يحتوينا ويستوعب تجربتنا، إضافة إلى ذلك يقوم بتوجيه عملياتنا الإدراكية، ويحدد نشاطنا اللغوي باعتباره من أهم مظاهر العملية الإدراكية[1].

1-2-2-3- نماذج أخرى من الدراسات اللسانية التي اهتمت بمفهوم الفضاء:

من بين النماذج التي اهتمت بمفهوم الفضاء ما قدمه كلود فاندلواز (K.Vandneloise) في كتابه "الفضاء في الفرنسية" اهتم بتحديد الخصائص الدلالية للحروف، كما اهتم بدور المتكلم في توظيف الحروف انطلاقا من العملية التأويلية التي تجريها لموقعة الأشياء، وإنّ ما قدّمه في كتابه يعد مصدرا معرفيا استمد منه أندريه بوريلو (A.Borillo) مادة كتابه الموسوم بـ "الفضاء وعبارته في الفرنسية" بين فيه أن المعنى الفضائي يبنى في اللغة الفرنسية من خلال استعمال وحدات لغوية تنتمي إلى مختلف أقسام الكلام[2].

وفي خضم ما تم تناوله بخصوص المقاربات الغربية لمفهوم الفضاء يمكن رده إلى أمرين: الأول، يبين تمكّن بعض النماذج من بناء نسق من التصورات لمفهوم الفضاء، إذ تعكس المعاني اللسانية عنه جزءا من البنى الذهنية الإدراكية للأفراد، فنعد مدخلا أساسيا لفهم الوجود الموضوعي ومتعلقاته الخارجية، والثاني، يبين أن مفهوم الفضاء ناشئ بصورة أساسية عن عملية التجريد التي نمارسها على الوجود الموضوعي، وإذا أردنا أن نقيم فهما لها يطرحه الفضاء من معان، فوجب أن نفحص البنى التصورية التي تقوم ببنائه، فليس الفضاء ما قضه للتجربة الموضوعية بل هو ما نسقطه عن العالم الخارجي من معان[3].

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص57-58.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص58-59.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص59.

2. المسارات الفضائية:

2-1- البنية التصورية:

شـهِد التفكير الـدلالي مجموعـة من النظريـات التـي تبحث فـي المعنـى، وتُعَد النظريـة التصورية من النظريات الدلالية التي عُنِيَتْ بالمعنى دراسة وتحليلًا "لانطلاقها من مسلمة ذهنية مفادها أن المعنى في اللغة الطبيعية بنية معلومات مرمزة في الذهن البشري، أو هو تمثيل ذهني"[1] مما يعني أن البشر لا يتحدثون عن الأشياء إلا بفضل امتلاكهم تمثلات ذهنية، هذه الأخيرة تُمثِل الآليات التي يبني الفرد بفضلها تصوّرات داخلية.

وبالتالي فإن الدلالة التصورية، "نظرية حول المعاني باعتبارها تمثيلات ذهنية وهي بهذا المعنى دلالة تصورات داخلية (I. Consepts Serunanta)، تعتبر التصورات تمثيلات ذهنية خاصة موجودة في الرأس ويمكن أن تصلح معاني لتعابير لغوية، وهدف هذا الاعتبار تخصيص الإمكانات الذهنية التي تجعل المعرفة اللغوية لدى الإنسان أمرا ممكنا"[2].

ولما كانت المعاني اللغوية معلومات ذهنية وجب أن يجري عليها ما يجري على المعلومات الذهنية الأخرى غير اللغوي (الإدراكية)، ومن ثمة الارتباط الجوهري في الدلالة التصوري بين طبيعة المعنى اللغوي وطبيعة الإدراك والمعرفة البشريين، فهي بذلك لا تملك مستوى تمثيليا ذهنيا خاصا بها ومنفصلا عن المستوى الذي تتلائم فيه المعلومات اللغوية وغير اللغوية، وإنما هناك مستوى واحد تعالج فيه المعلومات اللغوية والمعلومات الأخرى الحركية والبصرية والسمعية غير اللغوية...إلخ للوصول إلى مجموعة من المعلومات لا

---

[1] عبد العالي العامري، الثقافة الشعبية وبنية الذهن المعرفية، آفاق، العدد36. رابط:
https://www.folkculturebh.org/ تم الإطلاع عليه بتاريخ2021/05/11 على الساعة21:58.

[2] محمد غاليم، المعنى والتوافق: مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي، سلسلة أبحاث وأطروحات، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، مارس 1999، ص70.

ينبغي التمييز داخلها بين ما هو لغوي وما هو غير لغوي، وهذا المستوى الذي ينسجم فيه النوعان من المعلومات هو مستوى البنية التصورية[1].

تعد البنية التصورية La structure conceptuelle مظهرا من مظاهر التمثيلات المعرفية التي يقوم عليها الفكر الإنساني "إنها نسق مركزي من نسق الذهن"[2]، تشكلت على منوال الدلالة التصورية "فمفهوم البنية التصورية هو فرضية تبنتها الدلالة التصورية"[3] إنها إذا بنية جبرية Algebraic مكونة من عناصر منفصلة وهي ترمز الأنماط Types من الواردات Tokens، والمقولات التي تفهم من خلالها العالم والعلاقات بين مختلف الأفراد والمقولات، إنها إحدى الأطر الذهنية التي تمكن من تخزين التجربة والربط بينها وبين الذاكرة المرحلية وخطط العمل المستقبلي، كما أنها القاعدة الصورية لعمليات التفكير المنطقي والاستكشافي على حد سواء.[4]

والبنية التصورية ليست جزءا من اللغة في حد ذاتها[5]، "بل هي بنية مجردة تمثل العالم الفيزيائي، والحقيقي الذي يحيط بالإنسان، وتعمل هذه البنية على إمداد السلوكات التي يمارسها الفرد بما في ذلك السلوك اللغوي؛ فاللغة تستمد قوتها، وتبدأ نقطة انطلاقها من البنية التصورية التي تُعد نسقًا تمثيليًّا يهم اللغة، ويتجاوزها في حدِّ ذاتها، وعليه يقوم التفكير، والتخطيط، وتكوين المقاصد، وفهم الجمل في سياقاتها مع ما يرتبط بذلك من اعتبارات تتعلق بالمعلومات الذريعيّة، وبالمعرفة الموسوعية"[6].

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص52-53-54.

[2] عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2019، 1440، ص24.

[3] منية الحمامي، البنية الدلالية من التعريف المنطقي إلى الدلالة التصورية، كلية الآداب، مجلة المعجمية، عدد19-18، منوبة تونس، 2003، ص291.

[4] ينظر: المرجع السابق، ص24.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص24.

[6] حيدر فاضل العزاوي، اللسانيات المعرفية في الدراسات العربية الحديثة، ص31.

وتتحدد البنية التصورية مجموعة أسس تقوم عليها تساهم على ترجمة التصورات الذهنية إلى أفعال ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- ❖ تعتبر البنية التصورية التي ترمز معاني الكلمات والمركبات والجمل ، مستوى للبنية الذهنية مستقلا عن التركيب والصواتة، ويمكن أن يتواجد إلى حد معين لدى ذوات غير لغوية، كالرُّضع والقرود.
- ❖ تبنى البنيات التصورية تأليفيا على أساس عناصر تشكل نسقا توليديا صوريا.
- ❖ يرتبط مستوى البنية التصورية بالبنيات اللغوية عن طريق قواعد وجاهية تصل بين مستويات تمثيلية مختلفة، ومن بين هذه القواعد الوجاهية، نجد الكلمات التي تربط بين أجزاء من البنية التصورية وأجزاء من البنية التركيبية والصواتية، وهناك أيضا قواعد وجاهية تتعامل مع بنيات المركبات والجمل.
- ❖ ترتبط البنية التصورية بالبنيات الذهنية الواردة في الإدراك والعمل عن طريق وجهات كذلك، تصل بين مختلف المستويات، وهذه الوجهات هي التي تسمح لنا بالحديث عما تراه، وبترجمة المعلومات اللغوية إلى أعمال[1].

[1] ينظر: عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص25-26.

2-2- مفهوم المسارات الفضائية:

سبق لنا وأن قدمنا تعريفا للفظة الفضاء[1]، وسنتناول في ما يأتي المسار كما جاء في المعاجم لغة ثم اصطلاحا.

2-2-1- المسار لغة:

من الجدر اللغوي (سير) نقول: "سير يسير، سر، سيرا وسيرة وتسيارا فهو سائر والمفعول مسير، نقول سار فلان: بمعنى مشى ليلا أو نهارا، أي كان سائرا في الطريق متحرك في السير..."[2].

وهي بمعنى "السير أي الذهاب، نقول سار يسير سيرا ومسيرا وتسيارا ومسيرة وسيرورة، يقال: سار القوم يسيرون سيرا ومسيرا إذا امتدّ بهم السير في جهة توجهوا لها"[3].

والمسار (مفرد): ج مسارات: "مصدر ميميّ من سارَ، سارَ إلى، سارَ على، سارَ في، واسم مكان من سار، سار إلى سار على، سار في: مسلك، طريق، خط السير، ها هو المسار المتتبع في الرحلة مسار كوكب حول الشمس: مدار غير مسار الطائرة، مسافة مسيرة، مسار طويل، منحنى ناشئ عن نقطة دائرة متحركة تسير دون الانزلاق على دائرة ثابتة"[4].

نلاحظ ارتباط اللفظة بالشيء المتحرك والانتقال والذهاب فجاءت بمعنى الانطلاق والذهاب من مكان إلى مكان آخر، ولم تقتصر على شيء محدد موجود في الأرض نستعمله في حياتنا اليومية فحسب، بل تعدت الحركة حتى عالم الفضاء وتشملك الفلك أيضا، وعليه فاللفظتين المسار والفضاء بهذا الارتباط لم تأتي صدفة فانطلاقتها كانت

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص49.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الأول، عالم الكتب، ط1،القاهرة، 2008، ص1147. مادة [س ي ر]

[3] ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، حرف الراء، فصل السين، ص389. (مادة س ي ر)

[4] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص1148. مادة [س ي ر]

من الجانب اللغوي مما سهل من عملية الجمع بينهما حتى تم التوصل لدراسة المسارات الفضائية وإخراجها من جانبها اللغوي للمعنى الاصطلاحي كما سنرى فيما يأتي بيانه.

2-2-2- المسارات الفضائية اصطلاحا:

يبين المسار جزءا كبيرا من حياتنا المعيشية، ويحكم تجربتنا الفيزيائية، وينظم نشاطاتنا اليومية، فنحن نرتبط مع هذا العالم الذي نتفاعل معه عبر أنواع متعددة من المسارات[1]، ندرها عن طريق التجربة الذاتية مع الأشياء من خلال ممارسة بعض المهام في الحياة اليومية، واحتكاك يومي مع المحيط، إنه تصور ينمو معنا وننمو معه[2]، و"المسار (Path) هو الموضوع الذي يتحرك عبره موضوع ما"[3] يتوفر في جميع اللغات الطبيعية على مظاهر متنوعة من حيث الأشكال اللغوية التي يظهر بها، إلا أن إدراك هذه المظاهر مختلف بين هذه اللغات[4].

ولما كانت الخطاطة بنية تصورية تساعد الفرد على بناء الاستدلال وتوجيهه من حيث القيام بتنظيم المعلومات في أذهاننا[5]، فهي بهذا المفهوم تمثل العنصر الجامع بين مختلف المسارات، وتتشكل هذه البنية من عناصر مكونة لها : المصدر- المسلك- الهدف وهي علاقات داخلية موحدة تربط بعضها ببعض، فتتركز هذه الخطاطة على مصدر يمثل قوام حركة الجسد في الفضاء (المكان) من نقطة انطلاق تبدأ عندها حركة التنقل ونقطة وصول وما بينهما مسلك[6] يتمثل في جميع النقاط المسترسلة الرابطة بين المصدر والهدف والذي يرسم الطريق بينهما، "فالذات تعمل على قطع جميع النقط الموجودة على طول المسار"[7]

---

[1] ينظر: عبد العالي العامري: المسارات الفضائية في اللغة العربي، ص225.

[2] ينظر: نفسه، ص210.

[3] نفسه، ص112.

[4] ينظر: نفسه، ص188.

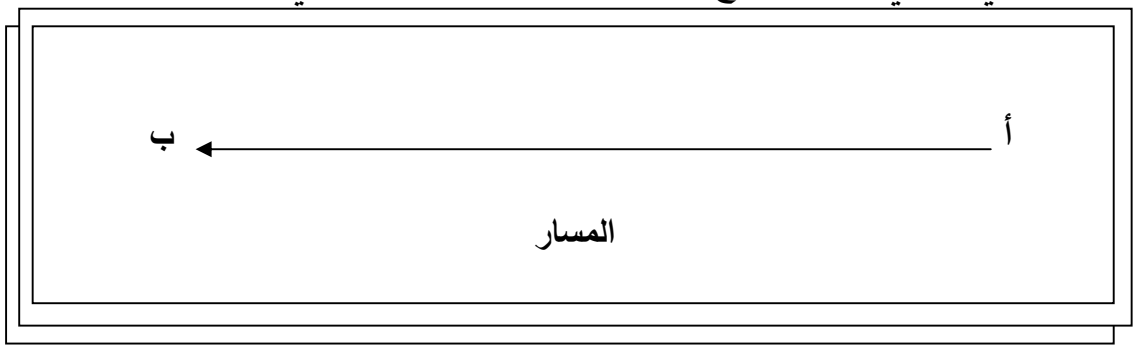
[5] الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص164.

[6] ينظر: نفسه، ص170.

[7] عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص224.

وتسمى بالمسلك، أما الغايات والأهداف فتتمثل على أنها وجهات أو نقاط وصول، وتحقيق الأهداف على أنه مرور على مسلك طرفاه بداية ونهاية.[1]

إن البنية الكلية للمسار التي تتمثل في الخطاطة مصدر–مسار– هدف تبنى على منطق فضائي داخلي، كما يوضح مارك جونسن على الشكل الآتي:[2]



ما نلاحظه من خلال الشكل أعلاه وجود مسار يربط بين نقطتين تشكلان بنية مسارية النقطة (أ) هي نقطة بداية المسار وتمثل المصدر، في حين تمثل النقطة (ب) تمثل الهدف أي نقطة النهاية (الوصول)، "وإننا إذا انطلقنا من النقطة (أ) متحركين على مدى طول المسار إلى النقطة (ب) فإنه يجب على الذات أن تمر بكل النقط الواصلة بين النقطتين"[3] وهي بهذا الشكل تتخذ اتجاه واحد إلا أنه "ليس ضروريا أن يكون الاتجاه في مسار واحد"[4]، كما أن المسارات لها أبعاد زمنية ترسمها "فإذا انطلقنا من النقطة المصدر (أ) في الزمن 1ز، وأتحرك إلى النقطة الهدف (ب) في الزمن 2ز".

---

[1] الأزهار الزناد، نظريات لسانية عرفنية، ص171.

[2] عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص224. وجورج لايكوف ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد، ص74.

[3] المرجع نفسه، ص225.

[4] نفسه، ص225.

يرى مارك جونسن أنّ طبيعة المسارات التي نمارسها في تجربتنا، أي في حياتنا اليومية، منها ما هو واقعي ومنها ما هو إستعاري نمارسه يوميا[1]، وفي بحثنا هذا سنقف عند المسارات الواقعية الموجودة في الحياة الاجتماعية والتي يمارسها الفرد بشكل عادي من خلال إسقاط بنية مسارية متعلقة بالاستعمال اللغوي العادي على مجالات تصورية غير فضائية في محاولة الكشف عن كيفية بنائها.

وتقسم المسارات إلى ثلاثة أصناف، وذلك حسب علاقة المسار بموضوع الإحالة أو المكان: فنجد المسارات المغلقة/ المقيدة وتشمل المسارات المصدرية والمسارات الهدف، والمسارات الاتجاهية والممرات[2].

2-2-3- موقع اللغة العربية ضمن نمطية معجمة المسارات:

نحاول في هذا الجانب تبيان موقع اللغة العربية في نمطية معجمة النماذج الفضائية، وذلك للوقوف على الأنماط الفضائية التي تنتمي إليها اللغة العربية، كونها غير محايدة بأي مستوى من مستويات المعجمة بل هي مثل باقي لغات العالم لها نظامها الفضائي الخاص.

ولقد ذهب تالمي إلى تصنيف ثنائي حيث قسم اللغات من حيث المعجمة إلى اللغات ذات الإطار الفعلي، واللغات ذات إطار الملحقات الشيء الذي جعله يغفل بعض اللغات التي لم يشملها التصنيف الثنائي، الأمر الذي تداركه دان سلوبين Dan Slobin حيث انطلق من تصنيف تالمي وأضاف صنفا ثالثا، يتمثل في نمط اللغات ذات الإطار المتكافئ تنضوي فيه اللغات الخارجة عن التصنيف الثنائي.

والجدير بالذكر أن اقتراح دان سلوبين جاء بناء على ملاحظات كل من يونغ كونغ وزلاتيف Yang klang and zlatev اللذين عملا على إضافة بعض اللغات إلى التصنيف

---

[1] خولة التادلي، الاستعارة التصورية الفضائية (المرتكزات الفيزيائية والتجريبية)، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد02، العدد03، مارس2021، ص359.

[2] ينظر: مولاي مروان العلوي، مرجع سابق، ص68. وينظر أيضا: محمد غاليم، المعنى والتوافق: مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي، ص270-271.

الثنائي كإدخال الباسك في نمط اللغات ذات الإطار الفعلي واللغة البولونية ضمن نمط اللغات ذات إطار الملحقات[1].

1.3.2.2. نمط اللغات ذات الإطار الفعلي Verb- framed language:

تتوفر اللغة العربية على مجموعة من الأفعال التي تمعجم الحركة (Motion) والمسار (Path)، ومثال ذلك:

- أعود إلى المنزل مساء.
- جاءت تلميذة جديدة إلى القسم.

يمثل هذا الصنف نمط من أنماط المعجمية والممثل في الحركة والمسار، ومن اللغات التي تندرج تحته اللغة الإسبانية إلى جانبها اللغة العربية رغم أنهما لا ينتميان إلى فصيلة لغوية واحدة فالعربية تندرج ضمن سلالة اللغات السامية الحامية، والاسبانية ضمن اللغات الرومانية، وتعمل اللغة العربية على ترميز الحركة على طول المسار، أي ترمز معلومات المسار في الفعل الرئيسي للجملة[(2)].

2.3.2.2. نمط اللغات ذات إطار الملحقات Satellite- framed languge:

تندرج اللغة العربية في إطار هذا النمط، ذلك من خلال تخصيص فعل الحركة نمطيا بكونه بمعجم الحركة والكيفية، والسبب، أي النمط الذي يشرح مسار الحركة في الفعل وكيفيته بوسائل مختلفة[(3)].

---

(1) ينظر: عبد العالي العامري، المرجع السابق، ص11-112.

(2) ينظر: نفسه، ص134-135.

(3) ينظر: نفسه، ص135.

أ- نمط الحركة والكيفية:

تدخل اللغة العربية في هذا النمط من المعجمية التي تمعجم أفعاله الحركة وكيفية حدوثها وذلك نحو:

- أسرع أحمد إلى المطبخ.
- عند خروجي من المدرسة أتجه مباشرة إلى البيت.

ومن بين اللغات التي تماثل اللغة العربية في هذا النمط من المعجمية نجد اللغة الانجليزية والروسية[1].

ب- الحركة والسبب:

تعتبر اللغة العربية بواسطة الحركة والسبب وذلك نحو:

- قطع لفاف العلبة.

نجد في هذا النوع من النمط أنه هناك تشابه بين اللغة العربية واللغة الانجليزية فتخصص نمطيا بكون فعل الحركة يمعجم الحركة والكيفية، والحركة والسبب[2].

3.3.2.2. نمط النظام الموازي (Tupe Parrallel System):

أفرزت الدراسة اللسانية أن العربية لغة تصف ضمن الإطارين معا، أي ضمن نمط اللغات ذات الإطار الفعلي واللغات ذات إطار الملحقات ويسمى هذا الانتماء المزدوج بنمط النظام الموازي، مثال:

- جرى الولد إلى المنزل.
- دخل زيد إلى منزل جارتي.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص135-136.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص138.

فالبنية اللغوية الأولى تندرج في إطار اللغات ذات الإطار الفعلي، أما الثانية ضمن نمط اللغات ذات إطار الملحقات، وتعد اللغة اليونانية واللغة المتداولة في جنوب إفريقيا من اللغات المماثلة للغة العربية[1].

4.3.2.2. نمط اللغات ذات الإطار المتكافئ (Iquipollently Franed Languge):

تندرج اللغة العربية ضمن نمط إطار اللغات المتكافئ، خاصة في صنف الأفعال المتتالية، حيث يتم التعبير عن المسار والكيفية بأشكال تركيبية مماثلة، كما في لفات النيجر والكونكو واللغات الأندونيسية والصينية القديمة والهوكان ويأخذ هذا النمط من المعجمية، البناء النموذجي الآتي:

- كيفية الفعل+ مسار الفعل في لغة الفعل المتتالي

ومن أمثلة ذلك: دخل يجري،

خرج يهرول،

خرج يسرع.

وتندرج هذه التراكيب الأمثلة ضمن نمط الأفعال المتتالية/ المتتابعة في التعبير عن المسار[2].

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص138-139.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص140-141-142.

2-2-4- بعض المبادئ النظرية والنمذجة العامة:

قدم تالمي على تحديد أربعة مكونات دلالية كجزء من حدث الحركة يعبر عنها في جميع اللغات، وهي كالآتي:[1]

- **وضع الحركة (motion sutiation):** يتكون من حدث الحركة الأساسي من كائن واحد يتحرك أو يقع فيما يتعلق بجسم آخر (الكائن المرجعي أو الأرض)، **مثال:** لفظة ذهب.

التعريف بحدث الحركة:

يعرف تالمي حدث الحركة على أنه "حدث حركة أو موقع"[2]، ويميز بين نوعين من الحركة: "الحركة الانتقالية" و"الحركة المستقلة قائمة بذاتها"[3].

أ- الحركة الانتقالية، "ينتقل الموقع الأساسي للكائن من نقطة إلى أخرى في الفضاء."

ب- حركة قائمة بذاتها، "يحتفظ الكائن بموقعه الأساسي نفسه، أو" موقعه المتوسط"[4]

لجعل حدث الحركة ممكنًا، فإن الشكل والأرض ضروريان. يلتقط الشكل على أنه "كائن متحرك أو قابل للحركة من الناحية المفاهيمية يكون مساره أو موقعه في مشكلة بينما الأرض هي "إطار مرجعي أو كائن مرجعي ثابت داخل إطار مرجعي ، فيما يتعلق بمسار الشكل أو موقعه المميز "[5]

- **الذات (Figure):** هي الوحدة التي تستند عليها الحركة، أي أن تحل في الأمكنة وتنتقل عبر المسارات وتأتي اسما أو ضميرا مستترا يعود عليها.
- **الأرضية (Path):** هي الوحدة التي تنتمي إليها الذات، وتقع مصدرا أو هدفا.

---

[1] ينظر، المرجع السابق، ص112. وينظر أيضا:

leonard talmy, toward a cognitive sémantics, volume 2, typology and process in concept structuring, the MITpress cambridge, massachusetts London, England, 2000, p 25.

[2] op-cit, P08.

[3] op-cit, P25.

[4] op-cit, P35

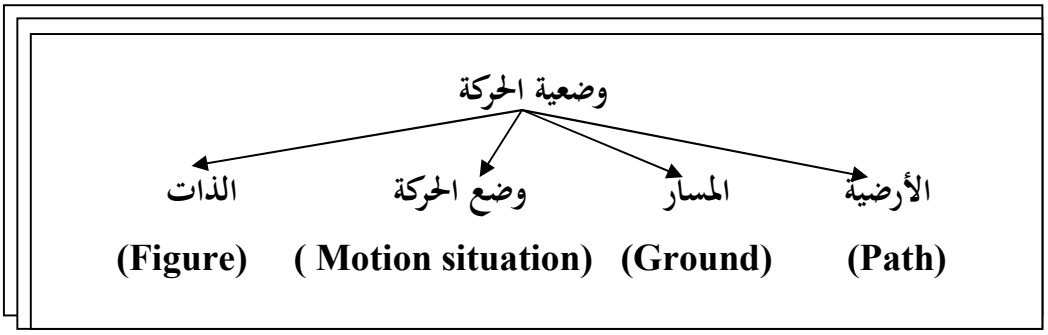
[5] op-cit, P26

- **المسار (Ground):** هو الموضوع الذي يتحرك عبره موضوع ما، وتقع دالة قاعدية مثل: (إلى) (من) (نحو). ويعرفه تالمي بأنه "المسار الذي يتبعه أو الموقع الذي يشغله كائن الشكل فيما يتعلق بالكائن الأرضي"[1]

وهكذا يفترض تالمي أن الوضع الحركي مخصص في المستوى التحتي لكل اللغات بواسطة بنية تركيبية خاصة كما يلي: [2]

- المكون المخصص– ذات يكون اسما.
- المكون المخصص– أرضية تكون اسما.
- المكون المخصص– مسارا يكون حرفا.
- المكون المخصص– حركة تكون فعلا.

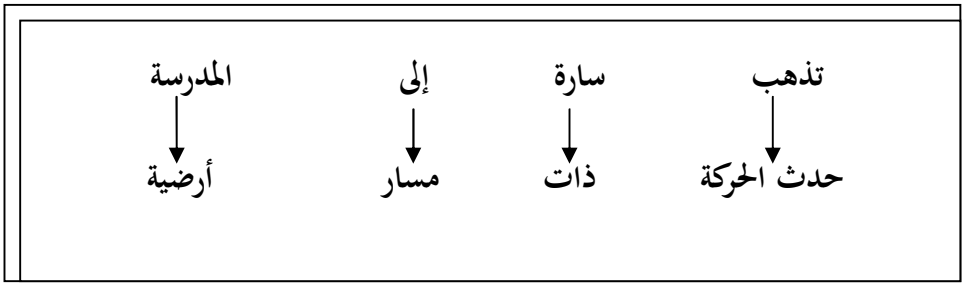
ويمثل تالمي لهذه المكونات في الشكل الآتي:



ويمثل التمثيل لوضعية الحركة لدى تالمي من خلال هذه البنية:

- تذهب سارة إلى المدرسة.

تأخذ البنية اللغوية أعلاه تبعا لتالمي الشكل الآتي:



[1] loc-cit, P25.

[2] ينظر، نفسه، ص113.

خلاصة:

لقد ساهمت العلوم العرفانية في إنتاج تخصصات معرفية جديدة انصبت دراستها في علاقة اللغة بالذهن، واللسانيات العرفانية واحدة من هذه التخصصات التي اتخذت من اللغة والذهن موضوعا لها، ولما كان اهتمامه منصبا على عمل الدماغ ومتابعة العمليات العقلية المختلفة التي تتصل بالمعرفة الإنسانية والإدراك سرعان ما سعت إلى بناء فكر جديد قائم على الكشف عن أسرار البنية الذهنية وتكوينها بناء على خطاطات موجودة مسبقا.

وبما أن الخطاطة بنية تصورية تساعد الفرد بصفة عامة والطفل المتعلم بصفة خاصة على بناء الاستدلال وتوجيهه من حيث القيام بتنظيم المعلومات، فهي بذلك تمثل العنصر الجامع بين مختلف المسارات – كالانتقال من مصدر إلى هدف مرورا بالعديد من النقاط– وكذلك التصورات المرتبطة بالأحداث والأنشطة بوصفها أوعية ساهمت بشكل كبير في حياة الطفل اليومية.

الفصل الثاني:

التعابير الفضائية في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي

1- الفضاء والتجربة البشرية.

2- الفضاء عند الطفل

2-1- الوعي المبكر لمفهوم الفضاء عند الطفل

2-2- كيف يبني الطفل مفهوما جديدا

3- أنماط المسارات في التعابير الفضائية

4- تعابير الوعاء والمحتوي

4-1 مفهوم الوعاء والمحتوى.

4-2 المحتوى/الوعاء ودلالة الفضاء.

4-3 خطاطة الوعاء والمحتوى.

الفصل الثاني: التعابير الفضائية في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي

يُعنى هذا الفصل بدراسة التعابير الفضائية في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي، بالنظر إلى المتعلم ومستواه الفكري في تمثيل هذه التعابير، حيث ستركز الدراسة على استحضار أهم المسارات الفضائية التي استخدمت في الكتاب المدرسي من خلال التعرف على الأنماط المسارية للتعابير الفضائية في اللغة ومعرفة كيفية اكتسابها وتعلمها عند المتعلم، ودراسة تعابير الوعاء والمحتوى من خلال البحث في بنية الدلالية لبعض الأفعال الدالة على علاقة فضائية بين وعاء ومحتوى، لكن قبل ذلك يجدر بنا الإشارة إلى علاقة الفضاء بالتجربة البشرية، ثم تناول فكرة تطور الفضاء عند الطفل وكيفية بناءه.

1. الفضاء والتجربة البشرية:

يدخل الجسد في تمثيل المعاني الفضائية فأجسادنا في الآن ذاته أوعية وأشياء في أوعية (مثل الغرف أو المنازل)، لذلك ننظر إليها من قبيل: داخل، حدود، خارج، وتنسحب النظرة الوعائية على مجموعة من التصورات المرتبطة بالأحداث، وهكذا ننظر إلى الأحداث والأعمال والأنشطة والحالات بوصفها أوعية، إذ نقول "هل ستكون في السباق غدا؟" فنحيل في حدث السباق باعتباره شيئا/ وعاء، وكما نحيل على الحالات بوصفها وعاء وذلك في قولنا: "إنه في سعادة لا توصف" وهكذا.. نفس الشيء بالنسبة للجزء والكل فهو عبارة عن تصور فضائي حيث لا نتصور الأجزاء بوصفها تشكل جزءا إلا في إطار مفهوم الاتصال الفضائي[1].

تعيش الكائنات الحية داخل فضاء يمثل "من زاوية معينة، شيء فيزيائي بحجم متوسط، غير أنه يعد في عالم الإنسان – العالم كما يراه ويصفه في الحياة اليومية– مقياس كل الأشياء، بالمعنى الأشد حرفية"[2]، وتعكس اللغة هذه المركزية البشرية في نسيجها وفي تأليفاتها، إنها تعكس التركيب البيولوجي للإنسان، ومسكنه الطبيعي الأرضي، ونوعية تحركه وتنقله، وحتى شكل جسده وخصائص هذا الجسد، وتتلخص الوضعية النموذجية للإنسان في القضاء على الشكل الآتي: إنه يتحرك عادة على سطح الأرض (ليس في الماء ولا في الهواء)، وهذه الوضعية ينجزها عندما يكون في حالة قيام وهي بذلك ترسم أبعادا فضائية ثلاثة*، كما لها مركز تخترقه، وهذا المركز عبارة عن نقطة صفرية ثابتة على مستوى الأرض[3].

---

[1] عبد المجيد جحفة، دراسات دلالية في اللغة العربية، 154–155.

[2] نفسه، ص156. وينظر أيضا:

john lyons, sémantique linguistique trad.J. Drand et D.Boulonnai, 1990, Librairie .3.Larousse, p. 311.

*نتطرق لها في العنصر المتعلق بأنماط المسارات في التعابير الفضائية والتي ورد ذكرها في نفس الفصل

[3] المرجع السابق، ص156–157.

من هنا نستنتج أن أجسادنا دائما ما تتفاعل دائم مع الأفضية من حولها "فالأجساد في اشتغالها في المحيط تعيش تناوبا مستمرا بين الإدراك والعمل، فتنقلها في الفضاء مثلا يجعلها تدرك أشياء مختلفة"[1]، فلا يمكنها أن تدرك الموجودات في معزل عن حيزها الفضائي باعتبار أن الإنسان مركزها، فالجسد إذا في تفاعل مستمر مع الفضاء الخارجي وللإدراك دور مهم في تنظيم هذا الفضاء وتقطيعه في شكل خطاطات يرسمها.

2. الفضاء عند الطفل:

2-1- الوعي المبكر لمفهوم الفضاء عند الطفل:

استخدم المؤلفون مفهوم الفضاء جزئيا في دراسة الطريقة التي ينمو بها الأطفال ويفكرون ويشعرون بها، وتعتبر ملاحظات بياجيه حول نمو مفاهيم الأطفال عن الفضاء فعالة بما يكفي لتكون بمثابة نقطة انطلاق لتشكيل الفضاء والتفكير في كيفية ممارسة الأطفال على المساحة التي يشغلونها[2].

إذن فإن البدء في الاهتمام بالفضاء يكون في مرحلة الطفولة المبكرة، بحيث يصبح الطفل بإمكانه استكشاف أجزاء من الفضاء بصريا وحسيا، فيبني لديه ما يسميه بياجيه الفضاء الحسي الحركي، والذي لا نعني به التمثيل المجرد للفضاء الذي يخلقه الشخص البالغ لنفسه، بل بالأحرى شيئا مرتبطا بالفضاء الحسي حواس الفرد وأنشطته الحركية، وبمجرد أن يتمكن الطفل من المشي يتعلم اكتشاف ما يحيط به من هذا العالم مثل تمييزه للأشياء القريبة والبعيدة والتمييز بين الأشياء الكبيرة والصغيرة والأشياء المتوسطة الحجم، وبعد سن الثانية وبفعل النمو التدريجي، يبدأ الطفل في تطوير تمثيل الفضاء عن طريق نقل الأنشطة المكانية التي مرّى بها إلى مستوى التفكير والتمثيل الذهني[3].

---

(1) الأزهر الزناد، اللغة والجسد، ص10.

(2) Jean and Simonne Sauvy , the child's discovery of space, Translated by Pam Wells , C. Nicholls & Company Ltd , Britain , 1974, p13

(3) op-cit, p21

معنى هذا أن الفضاء لدى الطفل حسب بياجيه يبدأ عبر مراحل منظمة، أن يكون أولا حسي حركي يعتمد فيه الطفل على النشاط والحركة ثم بعد ذلك يكون تصوري أي أن يكون عبارة عن عمل ذهني يدخل في بيانه الذكاء والتفكير، وهنا تبدأ اللغة بالظهور عنده بالإضافة إلى أنه يكون قد تمكن من اكتساب خبرات أولية يسعى من خلالها إلى إعادة بناءها في ذهنه حتى يكتشف ويفهم ما حوله، وفي هذه المرحلة يصبح الطفل واعيا حيث يبدأ في فهم وتعلم الأشياء المحيطة به والتي تتكرر معه يوميا إذ تسهل عليه استحضار ما يعرفه من قبل، فيدرك المسافات بدقه عند انتقاله وتحركه من نقطة إلى نقطة أخرى ويتعرف على الأشياء الموجودة حوله، ويتعرف على اليمين واليسار من خلال وضعية جسمه.. وإن إدراك الطفل لما حوله يتم من خلال حواسه مثل الاستعانة باللمس من أجل الشعور بما حوله واعتماد البصر للنظر للأشياء المحيطة به.

2-2- كيف يبني الطفل مفهوما جديدا؟:

تعد خوارزميات تعلم اللغة جزء من البنية العصبية التي يولد بها الأطفال، فالرضيع يبدأ في تعلم قواعد النحو منذ بداية تكوينه وهي حقيقة تدعم مسألة وجود نمط معين مُنشأ بالدماغ البشري، أو هو الحد الأدنى من القواعد التي تسمح بالتوليد بعد ذلك، كما ذهب إلى ذلك تشومسكي، وحينما يبدأ الأطفال في التفاعل مع أمهاتهم تبدأ حلقة الاتصال تنغلق، حيث يصبح يفقه اهتمام أمه به ويصبح ينصت لها أكثر من غيرها[1].

يبدأ الطفل في اكتساب معاني الكلمات بعدما يصبح باستطاعته أن يُكون صورا ذهنية ثابتة للأشياء والأحداث التي تشير إليها الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء دون أن يكون أمامه، كأن ينطق بكلمة بابا في عدم وجوده، أي إنه يجب أن يكون قد تشكل لديه المفهوم الخاص بدوام الشيء ذهنيا، فلن تتكون لديه معاني الكلمات دون ربطها بالمفهوم الذي يُبقي على المعنى مرتبطا بصورته الذهنية حتى في غياب المسمى لتتحول الكلمات

[1] عبد الرحمان طعمة، البناء الذهني للمفاهيم، ص72.

إلى رموز تشير إلى مجموعة من المفاهيم المكونة للخبرة الإنسانية والمعارف التي يحيط بها الفرد كما تشير كذلك إلى العلاقات بين هذه المفاهيم، ومهمة ذهن الطفل في مرحلة التكوين الأولى هي الوصول إلى المعرفة بكل أنماطها، ومنها النمط اللغوي[1]، ومن ذلك فالطفل يبدأ في اكتساب التعابير الأولى من العالم المحيط به "فيكتسب من البيئة المحيطة به اقترانها بالمفاهيم والتصورات "[2].

3- أنماط المسارات في التعابير الفضائية:

تشكل اللغة فضاء من التعابير المتعالية على نظام الأشياء في وجودها المادي أو حتى الخيالي[3] "فالذهن البشري يمتلك آلية منفردة مبدعة هي التخيل، بحيث يستطيع أن يفسر ويبين التمثيلات الذهنية بصورة فائقة الدقة فيما يعرف بآلية بناء النماذج في الدماغ البشري"[4] فنظرا لما ذهبت إليه اللسانيات العرفانية التي رأت أن اللغة مجسدنة فإن التخيل يلعب دورا مهما في إنشاء التراكيب اللغوية باعتباره أول بدايات التفكير العقلي وتشكيل المعاني والدلالات وجميعها عمليات متجسدة تدخل في إطار التعامل مع الإدراك التصوري الذي يتمتع بدور كبير في تشكيل الفهم الإنساني والتكيف مع الأشياء الموجودة في العالم المحيط بنا، معتمد بذلك على وسائل متوفرة في اللغات الطبيعية تعبر عن هذا الفضاء من حيث بيان موقع الأشياء والموضوعات فيه، مع تحديد مواقع المتكلمين وتعيين الخصائص الفضائية للأشياء التي نرغب في موقعتها "فحينما نريد موقعة شيء ما نستخدم مجموعة من العبارات المموقعة، وهذه العبارات تتضمن في بنيتها تصورنا العام للفضاء، كما أن الفضاء بوصفه مفهوما لغويا لا يبين حقل الفضاء العادي فحسب بل إنه يبين حقولا أخرى غير

---

[1] المرجع السابق، ص72-73.

[2] نفسه، ص73.

[3] ينظر: علي محمد اليوسف، اللغة فضاء التعبير المتعالي، موقع شبكة النبأ المعلوماتية، الثلاثاء 24حزيران 2020، رابط الموقع: https://m.annabaa.org/arabic/referenceshirazi/ تم الإطلاع عليه بتاريخ: 2021/06/04 على الساعة: 10:37

[4] عبد الرحمان طعمة، البناء الذهني للمفاهيم، ص72.

فضائية وهذه الحقول الغير الفضائية تقدم الدليل على التمثيل الذهني يتعامل مع حقول مختلفة تعاملا متجانسا إلى حد ما"[1].

ومن العوامل الأساسية التي تفيدنا في تصور الفضاء علاقة المتكلم وشكله الهندسي بالفضاء، وإمكانات تحركه فيه إضافة إلى إمكاناته التعبيرية، فالمتكلم، حين يموقع شيئا ما فإن هذا المتكلم يكون مصدر النسق الإحالي للفضاء الذي يصفه، وبعبارة أخرى فهو يشكل مركز الإحالة الفضائية التي تستند على ثلاثة محاور هامة تخترق هذا المركز وموجودة في جميع اللغات الطبيعية هي: محور عمودي axe vertical، ومحور أمامي axe forntal، ومحور جانبي axe latéral يُعبَر عنها في اللغة بالاتجاهات الستة (تحت/ فوق، وراء/ أمام، يمين/ شمال)[2]، فمثلا لما نقول للمتعلم وضع زيد الكتاب فوق الطاولة، نفترض أن المتعلم يفهم ويتمثل هذا التركيب لأنه يتعلق بالمحسوسات، لكن إذا قلنا له مثلا ونحن ندرس قصة معينة: الفيل يطير أو ندرس مسرحية شخصياتها حيوانات تتكلم فهو لا يفهم ولا يتصور هذا الأمر، أما عندما ندرس مفاهيم مجردة كالحرية والحق والديمقراطية نقول: الحرية تحفظ الكرامة فالمتعلم لا يستطيع إدراك الحرية كمفهوم مجرد، في حين لما نقول له الطائر فوق الشجرة – الطائر فوق الهواء– الطائر فوق الكرة الأرضية، نلاحظ من خلال الأمثلة أن تمثيل (فوق) يختلف من جملة إلى أخرى، إذا تدرجنا مع المتعلم من المحسوس في الجملة الأولى نحو المجرد في الجملتين الثانية والثالثة سينقطع التواصل وتعم الضبابي لديه لأنه لا يمكنه الانتقال من الناحية التصورية.

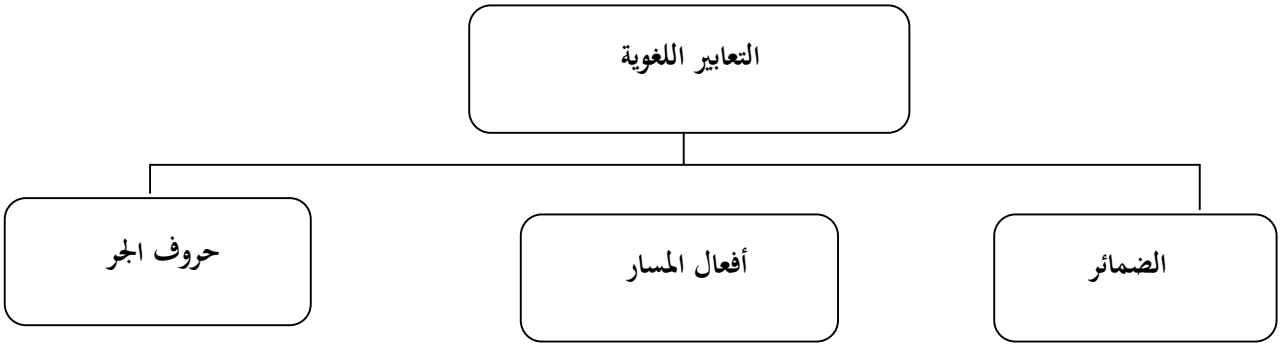
---

[1] عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، ص115.

[2] ينظر: المرجع السابق، ص116. وينظر: عبد المجيد جحفة، مفهوم الفضاء وحروف الجر في اللغة العربية، مجلة الفكر العربي المعاصر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء المغرب، أيول1990، ص112.

وللغة العربية حقول تعبر عن الفضاء وتوسع مفهومه كالملكية والتعيين والزمان والظرف[1]، بالإضافة إلى حقل حروف الجر وبعض الأسماء الدالة على الأمكنة فهي بذلك تعبر على الحركة والمسار كما بينها تالمي Talmy "يمكن أن تكون مسارات الحركة عبر اللغات معجمية في الفعل أو في حرف الجر"[2]، وتقدم هذه المسارات توجها فضائيا للبنية التصورية تساعد على فهم التصورات والأقوال اللغوية وعليه يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط رئيسية من المسارات (مسارات مغلقة واتجاهات وممرات) تعبر عنها اللغة العربية من خلال علاقتها بموضوع الإحالة[3].

وفيما يلي يمكننا أن نلخص التعابير السطحية المعبرة عن المسار في الشكل التالي:[4]



ونظرا لأن الدراسة تهتم بالتعابير الفضائية وأنماط المسارات في اللغة العربية فإننا سنعتمد نماذج لغوية من النصوص المكتوبة التي تتضمن أوصافا مسارية، ولقد لمسنا ذلك

---

(1) أبو زيد المقرئ الإدريسي، حروف المعاني في اللغة العربية دراسة تركيبية ودلالية، مؤسسة الإدريسي الفكرية للأبحاث والدراسات، ط1، الدار البيضاء المغرب، 2016، ص193.

(2) Coventry, Kenny R.; Garrod, S. C , Saying, Seeing, and Acting : The Psychological Semantics of Spatial Prepositions Essays in Cognitive Psychology , Taylor & Francis Routledge , 2004, P11.

(3) عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص144.

(4)Salha Muhammed AI-Qarni, Conceptualization and Lexical Realization of Motion Verbs in Standard Written Arabic A Semantico-syntactic Study , A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Linguistics, FACULTY OF ART AND HUMANITIES, KING ABDULAZIZ UNIVERSITY, JEDDAH-SAUDI ARABIA, Jamad II, 1431 H/ May 2010G, P219-220.

في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي التي اجتهد في إعدادها مجموعة من الدارسين المتخصصين في علوم مختلفة من مؤطرين ومشرفين ومفتشي تربية كان لهم الفضل في وضع المناهج المدرسية وتنقيحها، سعيا منهم إلى تيسير المادة التعليمية لتكون أكثر ملائمة مع قدرات المتعلم خاصة فيما يتعلق بالجانب الذهني والإدراكي له من ناحية انتقال المعرفة من العالم الخارجي لربطها بتصورات المتعلم، وفيما يلي نوضح لهذه النماذج، كما جاءت في الكتاب المدرسي.

3-1- نماذج التعابير الفضائية في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي:

نخصص في هذا الجانب إلى وضع نماذج من التعابير الفضائية التي ورد ذكرها في كتب الطور التحضيري والسنة أولى ابتدائي، لكن قبل ذلك لابد من الإشارة إلى نقطة مهمة تتمثل في مدى معرفة المفاهيم المتحصل عليها في السنة الأولى، وكما هو معروف أن هذا المستوى يسبقه الطور التحضيري ففي هذه المرحلة يبدأ ذهن التلميذ في التعرف على الأشياء المحيطة به يُركز فيها على الحواس باعتماد حاسة البصر واللمس والسمع التأمل... وقد لاحظنا ذلك من خلال دفتر الأنشطة المدرسي (دفتر الأنشطة العلمية للتربية الحضيرية ودفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية)، ومن خلال النشاطات والتطبيقات المقدمة له يبدأ التلميذ يتعلم تعابير مختلفة لها علاقة بالفضاء الذهني.

يكون التلميذ في المرحلة التحضيرية مستمعا يتلقى المعلومة من المعلم الذي اعتمد وسيلة من الوسائل التعليمية الإيضاحية والمتمثلة في الصورة التوضيحية تسهل على التلميذ وتساعده على اكتشاف أهم الأشياء التي يتعلمها من جهة، ويمارسها في عالمه من جهة أخرى فهو إذن يدرك المفاهيم الفضائية من خلال إدراكه للواقع "فتتقاطع التمثيلات الناتجة عن إدراكه البصري للوضعيات التي تتحقق فيها هذه المفاهيم مع التمثيلات الناتجة عن الإدراك اللغوي للحصول على تأويل دلالي للأقوال"[1]، والملاحظ على المادة المقدمة له أنها

[1] سرور الحشيشة، المرجع السابق، ص169.

تتعلق بجميع الأشياء الموجودة حوله فهو إذن يدركها من خلال الخطاطة أو من خلال تنقلاته، فمثلا تجده كل صباح ينتقل من المدرسة إلى البيت أو أن يضع الأشياء في الأعلى وفي الأسفل فتسمح له هذه الحركات من فهم العلاقة الموجودة فيما بين هذه الأشياء فيبني في ذهنه فضاء الانتقال والتوجه والتموضع.

3-1-1- توظيف العبارات الفضائية في كتب التحضيري:

من بين التعابير اللغوية المستخدمة لتمثيل العلاقات الفضائية، والتي يتعلمها التلميذ في هذه المرحلة ما يلي:

- إن التلميذ يتعلم في القسم التحضيري رسم خطوط تشكل له مفهوم المسار وتساعده على التعرف على أنواعها (مستقيمة، دائرية، مائلة)، كأن يطلب منه مثلا أن يرسم خطا محددا، وإذا به يتخذ اتجاها معينا عموديا (من الأعلى إلى الأسفل) أو (من الأسفل إلى الأعلى) وأفقيا (من اليمين إلى اليسار) أو(من اليسار إلى اليمين).
- يتعلم الحركة من خلال التعرف على التعابير الحركية والمسارية الموظفة كأفعال الحركة: خرج، ذهب، أسرع، يمشي، يجري، يقفز.. التي تخصص لاتجاه المسار حيث يدركها التلميذ من خلال حركته في وسطه الخارجي، ومما ذكر في الكتاب نجد: تخرج إلى السوق، ذهب إلى منزل الذئب، تذهب سارة إلى المدرسة، فأسرع إلى البئر حتى يشرب، انطلاقا من هذه العبارات يتعرف التلميذ على أهم التراكيب اللغوية خاصة المركب الفعلي إذ يتعرف على الأفعال الموجهة لفعل الحركة والتي تعبر عن مسار، فيدركها من خلال التطبيقات المعرضة له فمثلا في درس السكون والحركة يطلب منه أن يلون طفلا واحد يمشي/ طفلا واحدا يجري.. من خلال هذا الفعل الحركي الذي يدركه باعتماد بصره سيفهم دلالة المشي والجري إذا قُدمت له في بنية لغوية، ليس هذا فحسب بل وإنه يتعرف على حركة الانتقال من نقطة بداية محددة إلى نقطة نهاية محددة، وذلك من خلال لفظتي الانطلاق والوصول، كما هو مبين في المثال التالي: ساعد الزرافة لتجد رأسها انطلاقا من جسدها.

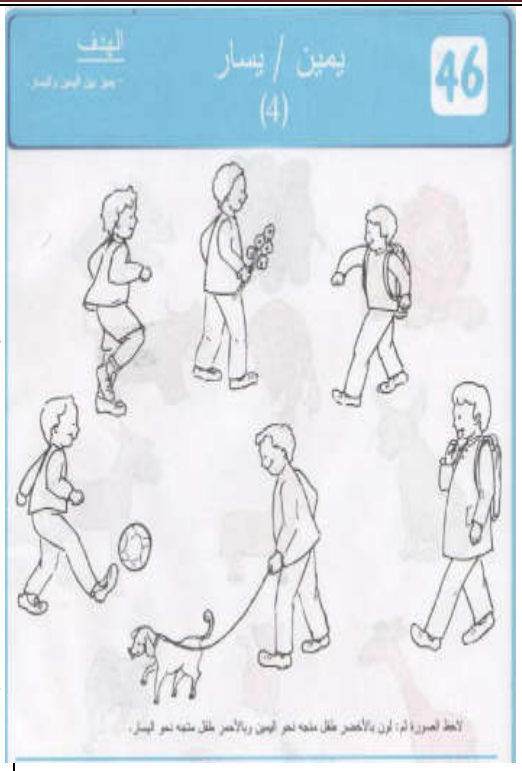
- يتعلم الظروف وكيفية توظيفها واستخدامها مثل: النحلة فوق الزهرة، أجلس تحت الظل، ويتعرف على مدلول كلمتي على وتحت مرفقة بالصور التوضيحية حتى ترسخ في ذهنه.
- يتعلم كيفية التعبير عن المواضع، مثل توظيفه لعبارة قريب من، بعيد من..

وفي الجدول أسفله سنوضح أهم التعابير الفضائية التي جاءت في كتاب الطور التحضيري:

التعابير الفضائية في الطور التحضيري		
أنماط الاتجاه[1]		
الأرقام		تتكون التركيبات في الشكل الموضح من وحدتين لغويتين هما: "على/ أعلى" و"تحت/ أسفل" فأما "على التي يرادفها أعلى" هما وحدتان مترادفتا لهما نفس الوظيفة المتمثلة في العلو إذ يحددان وضعية الذات فوق الشيء الممثل في الطاولة والسلم ونجد في الجهة العكسية لفظة "تحت التي تقابلها أسفل" والتي تصف شكل الذات الموجودة أسفل الشيء الطاولة، وهذه الخطاطة تمثل الخطاطة البنائية التي تصف بنية القول في تركيبة "لون بالأخضر الولد الذي على الطاولة" و"لون الطفل الذي أسفل السلم". أما في قولنا: "لون الطفل الذي أسفل السلم" نلاحظ وجود تركيبتين "لون الطفل" وجملة صلة الموصول "الذي في أسفل السلم" ولفضاء في هذه البنية يظهر في اندماج بنيتين رمزيتين هما "أسفل" و"السلم"، أما "أسفل" فالبائن منها "علاقة غير زمانية بين منتقل ومعلم يتعينان خطاطيا بوصفهما من الأشياء"[2]، وأما "السلم" فبائنها تحدده خصائص جملة لون الطفل المتواجد أسفل السلم.

[1] ساعود فتاح فاطمة وآخرون، تعليماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2018-2019، ص19- 46-02.

[2] سرور الحشيشة، المرجع السابق، ص280.

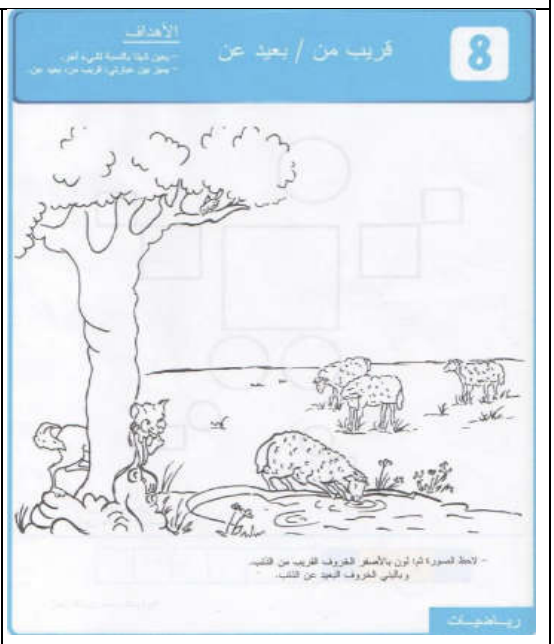
الجانبية		تصف الخطاطة الموضحة بنى لغوية يعبر عنها نمط الاتجاهات الجانبية الممثل بالدالة القاعدية "نحو" في العبارة الآتية: لون بالأخضر طفل متجه نحو اليمين، وبالأخضر طفل متجه نحو اليسار. إذ نستنتج وجود مسار اتجاهي جانبي نهايته غير مخصصة كون الطفل اقترب من الهدف دون أن يصل إليه، وموضوع الإحالة تمثله أسماء اتجاهية اليمين واليسار، حيث يكون المسار في البنية اللغوية الأولى موجه باتجاه اليمين، في حين يكون موجه باتجاه اليسار في البنية الثانية، وبذلك فالمسار غير محقق على مستوى الوصول إلى نقطة الهدف الغير محددة [-هدف]. **من سماتها الجهية**: نحو اليمين/ نحو اليسار: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [-بد]، نحو شيء اليمين/ اليسار
التموقع		**نلاحظ من خلال الوحدتين "أمام/ وراء"** تمثلان وضعية شيء موجود كموضع الولد والفرخ بالنسبة لشيء أخر المتمثل في البنت والبطة ونفهم الخطاطة الموضحة من خلال البنية الآتية: "لون الولد الذي وراء البنت" "لون الفرخ الذي أمام البطة".إذ تصف البنية وضعا تصوريا واحدا من زاويتين مختلفتين والفرق بينهما يكون "في الزاوية التي يعاين منها المتكلم الوضع"[1]. فأمام البطة تعني وجود الفرخ قرب البطة أي قرب الأمام، وأما عبارة وراء البنت فتعني وجود البنت قرب الولد أي قرب الخلف.

[1] المرجع السابق، ص282.

تعابير الداخل والخارج[1]

إن الطفل أول ما يبدأ يعرفه في محيطه الخارجي استعماله أو سماعه لتعابير مختلفة من بينها لفظتا داخل/ خارج، وتشير الأولى لدخول الشيء في شيء آخر، أما الثانية فتحيل على خروج شيء من شيء آخر، فإذا دخل الشيء (الألعاب) في الشيء الثاني (الصندوق) معناه دخول المحتوى للشيء الموضوع الذي يعد المحمول للشيء الأول يحتوي على الشيء الموضوع معناه وجود علاقة بين الحامل والمحمول.أما التعبير الثاني الممثل في لفظة خارج فتدل على الخروج وتحيل على علاقة فضائية تتجسد في الإحاطة بالشيء الموضوع أي وجود الألعاب حول الصندوق محاطة به في الخارج.

تعابير المسافات[2]



يصور الشكل تصورا فضائيا لعلاقة زمنية يصفه التعبير قريب من/ بعيد عن، إذ تعكس الاختلافات التصورية بينهما في المعالجة الدلالية، فالأولى تصف حدث الاقتراب من الشيء على مسافة قريبة، فموقع الخروف يتحدد بحسب قربه من موقع الذئب، وأما الثانية تصف مسافة البعد عن الشيء كتحديد موقع الخروف بحسب بعده عن الذئب، إذ يتعلم التلميذ كيف يستخدم هذه المفاهيم لإدراك القرب والبعد باعتماده الملاحظة والتفكير، مما يعني أننا "لا نرى القرب والبعد، نرى الأشياء حيث توجد ونسند إليها القرب أو البعد من معلم معين"[3].

---

[1] دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية، ص05.

[2] نفسه، ص08.

[3] جورج لايكوف، الفلسفة في الجسد، ص 71.

3-1-2- توظيف العبارات الفضائية في كتب السنة أولى ابتدائي:

3-1-2-1- نمط المسارات المغلقة:

يتضمن هذا النوع من المسارات المغلقة المسارات المصدرية والمسارات الهدفية، والدالة القاعدية المعبر عنها هي: **(من)** و**(إلى)**[1]، ويكون موضوع الإحالة أو المكان في المسار المغلق هو نقطة نهاية المسار[2]، أي الابتداء في المسار المصدري إذا جاءت من تدل على "ابتداء الغاية، كانت غاية في غيرها"[3] أو المنتهى في المسار الهدف "إذا دلت على منتهى غيرها لا على منتهاها نفسها"[4]، وفي هذه الدراسة لابد من دراسة كل فرع من المسارات المغلقة على حدى، الشيء الذي يدفعنا إلى دراسة المسارات المصدرية ثم المسارات الهدفية باعتبارهما محورين تقتضيهما أفعال الحركة.

أ- المسارات المصدرية:

توضح المسارات المصدرية مصدر حركة الذات عبر المسار، وذلك من خلال دالتها القاعدية **(من)**، كما تتضمن المسارات المصدرية مجموعة من البنيات اللغوية التي تبدو غير مختلفة على مستوى التركيب، وإنما مختلفة على مستوى الدلالة، لأن مواضيع الإحالة مختلف عن بعضها بعضا من حيث التصورات[5]، ويأخذ هذا النوع من المسار الشكل الآتي: [من- موضوع حركة- وضع][6].

ب- المسارات الهدفية:

من بين خصائص المسار **(إلى)** هدف واحد في التعابير المكانية الذي يكون في نهاية مسار الحركة، وكذلك مصدر واحد في التعابير المكانية الذي يكون في نهاية مسار الحركة،

---

(1) عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص144-145.

(2) محمد غاليم، المعنى والتوافق -مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي-، ص269.

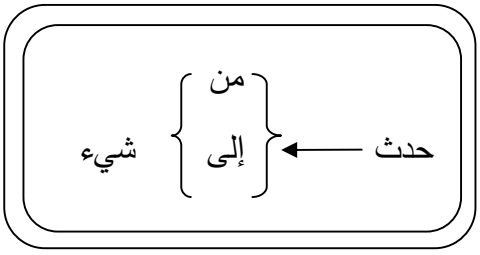
(3) أبو زيد المقرئ الإدريسي، المرجع السابق، ص145.

(4) المرجع نفسه، ص146.

(5) عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص145.

(6) نفسه، ص80.

وكذلك مصدرا واحدا في أسماء التعابير المكانية الذي يكون في أول نقطة الحركة فالحرف **(إلى)** يدل على طريق أو مسار السفر[1]، ويأخذ هذا النوع من المسارات الشكل الآتي: [إلى- موضوع الحركة- وضع][2]. ويمكن أن نوضح أنماط هذه المسارات من خلال الشكل الآتي:[3]



وفي الجدول الآتي سنأخذ أمثلة عن هذه الأنماط محاولين في كل نمط وضع تفسير حول كل تصور:

(1) المرجع السابق، ص155.

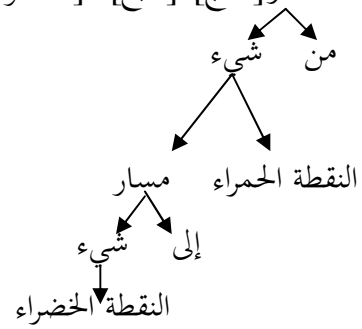
(2) ينظر: نفسه، ص79.

(3) محمد غاليم، المعنى والتوافق -مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي-، ص270.

نمط المسارات المغلقة		
الأصناف	المسارات المصدرية	التعليق
مسارات مصدرية وعالم الخطاب	أستخرج بطاقتي المدرسية من مكتب المدير[1] [+مصدر]،[–هدف]، [+مكان]	تعبر البنية على مسار مصدري داخلي موجود داخل فضاء معين، وموضوع الإحالة هنا يعبر عن فضاء مغلق يتمثل في المحور الذي يشير إلى مكتب المدير والذي عبر عنه الفعل استخرج، وإن الجملة في تصور المتعلم تحيل على فكرة التنقل أي الاتجاه نحو مكتب المدير لاستخراج البطاقة ما تفسر على وجود موضوعا مسارا، وبما أن المسار مصدري [+مصدر] فإن الدالة المعبر عنه هي حرف الجر (من) ومن سيماته الجهية محدود لأن أجزائه يمكن وصفها، غير أنه من ناحية الهدف غير محدود [–هدف] وإن تحديد المصدر وحده يكفي حتى يفهم التلميذ أن البطاقة تستخرج من مكتب المدير، وبما أن الفعل أستخرج لا يعبر عن حركة الفعل إلا أن تركيبة الجملة تحدث في ذهن التلميذ عن وجود حركة. **من سيماتها الجهية**: من مكتب المدير: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [–بد][2]. من مكان مكتب

[1] محمود عبود وآخرون، كتابي في اللغة العربية (التربية الإسلامية التربية المدنية)، السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019–2020، ص41.

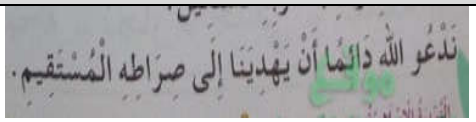
[2] **السمات الجهية لبنية المسار**: يتم التركيز على سمة المحدودية في بنية المسار لأن السمات الجهية الأخرى واضحة، حيث نجد أن المسارات في مجال الفضائي كلها بدون بنية داخلية، أو أنها لا تجمع، وتأخذ السمة الآتية: [–بد]، كما أن سمة الاتجاه في بنية المسارات في المجال الفضائي كلها موجهة، وتأخذ السمة [+تج]، ولها بعد أحادي بمعنى أحادية البعد [1بع] ولكنها تخضع لتمييز مرتبط بسمة المحدودية، حيث نجد داخل طبقة المسارات تميز المحدودية بين مسارات محدودة وأخرى غير محدودة، للإفادة أكثر ينظر: عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص90.

مسارات مصدرية خطية	لون المسلك الذي سيتبعه الفأر انطلاقا من النقطة الحمراء، وصولا إلى النقطة الخضراء ويأكل كل الجبن.[1] [+مصدر]، [+شيء]، [+هدف]، [+شيء] 	تصف البنية نمط من أنماط المسارات المصدرية ذات الخاصية الخطية، فالفعلان انطلق ووصل يأخذان موضوعا محورا هو الفأر وموضوعا مسارا يتفرع إلى موضوعين يدلان على خطوط محددة فحدث الانطلاق حُدِد في نقطة معينة وهي (النقطة الحمراء) وحدث الوصول (النقطة الخضراء)، والملاحظ على الجملة أنها تصف مسارا محدد البداية والنهاية، حيث يتخذ فيه التلميذ مسلكا مستقيما باستعمال الأسهم متنقلا بين جميع الاتجاهات (الأفقية العمودية)، إذ ينتقل داخل مرصوفة من الأعلى إلى الأسفل ومن الجانب الأيسر إلى الجانب الأيمن وصولا إلى نقطة النهاية أي نقطة الهدف. **من سيماتها الجهية:** من النقطة الحمراء إلى النقطة الخضراء: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [-بد]. 

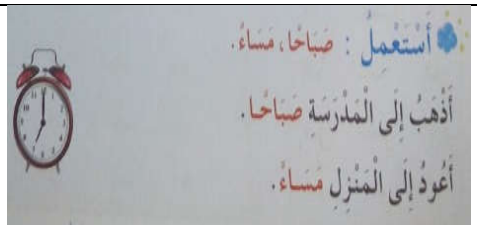
[1] شرابطة بلقاسم وآخرون، كتابي في الرياضيات والتربية العلمية التكنولوجية، السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط3، الجزائر، 2018-2019، ص55.

مسارات مصدرية حركية ذات طبيعة دينامية	اليوم يعود عمي من المزرعة[1] **بنيتها: حدث (يعود) شيء (عمي) مسار(من المزرعة)** [+مصدر]،[–هدف]، [+مكان] العودة من المدرسة على الساعة [+مصدر]،[–هدف]، [+مكان]	تعبر البنية اللغوية عن حدث يتمثل في عودة العم من المزرعة بعد بذل جهد كبير إذ يشكل فيها فعل عاد حركة تقدمية نحو الخلف، فهي إذا جملة تصف لنا مسارا خارجيا موضوع الحركة فيه هو العم، هدفه غير محدود أي العودة إلى مكان معين، وتقوم البنية على دالة قاعدية تتمثل في حرف الجر (من) تتضمن بنية مسارية محدودة المصدر، موضوع الإحالة فيها هو فضاء واسع مفتوح متمثل في المزرعة. **من سماتها الجهية**: من المزرعة: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [–بد]. من مكان المزرعة على خلاف البنية اللغوية الأولى فإن البنية الثانية تصف لنا مسارا مصدريا حركيا يصفه فعل الحركة العودة الذي يدل على الرجوع إلى الخلف باستعمال الدالة القاعدية (من)، مصدرها محدود في حين هدفها غير محدود، ونجد موضوع الإحالة فيها هو المدرسة وهو عبارة عن فضاء محدد الأبعاد ومغلق، كما تبين في مسارها حدثا حركيا داخليا يتمثل في العودة من المدرسة. **من سماتها الجهية**: من المدرسة: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [–بد]. من مكان المدرسة

[1] كتاب اللغة العربية، ص45

	المسارات الهدفية	التعليق
مسارات هدفية اتجاهية محدودة	 [–مصدر]،[+هدف]، [+مكان]	تصف الجمل (ندعو الله دائما أن يهدينا إلى صراطه المستقيم)[1] مسارا هدفيا اتجاهي محدود يفهمه التلميذ عن طريق الإسقاط التصوري لبنية المسار، إذ يمكن أن يفهم الأهداف باعتبارها نقطة النهاية التي تم الاتجاه إليها بالرغم من أن بدايته المصدرية غير محددة، وتتشابه الجمل في دالتها المسارية إلا أنها تختلف في موضوع الإحالة من بنية إلى أخرى كما سنرى في الجمل اللاحقة.. تشير الجملة الأولى على وصف منفذ ينتج حدثا يعبر عنه الهداية إلى الصراط المستقيم صدر من نقطة بداية غير محددة في مسار من الأدنى إلى الأعلى يصف لنا في دالته الحركية انتقال الذات الإنسانية من حالة إلى حالة أفضل منها والدعوة للخروج من الظلمات إلى النور واتخاذ طريق الحق والإيمان، إذا فالانتقال يتم من حالة موجودة في الخارج إلى حالة داخلية هي الصراط المستقيم. **من سماتها الجهية**: إلى صراطه المستقيم: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [–بد]. إلى مكان صراطه المستقيم

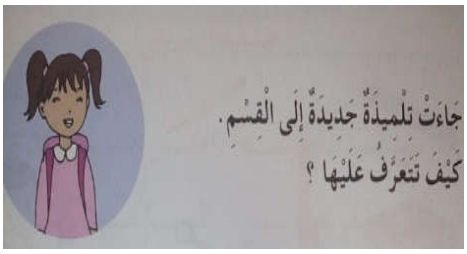
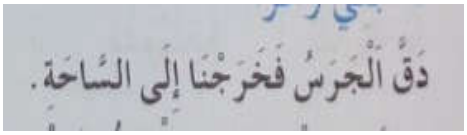
[1] المرجع السابق، ص16.

مسارات هدفية اتجاهية محدودة	 [–مصدر]،[+هدف]، [+مكان] [–مصدر]،[+هدف]، [+مكان]	ويمكن أن يأتي المحور مكانا مثلما هو في باقي الجمل (المدرسة) (المنزل) (المطبخ) (القسم) (الساحة). ويظهر المسار في الجمل المركبة من خلال أفعال الحركة التي تصف حركة الذات عند العنصر الحرفي إلى الذي "يعكس طريقة اللغة في تنظيم العالم الخارجي وتقطيع أشيائه وتحويلها إلى موضوعات فضائية"[1]، ويبدو لنا هذا المعنى واضحا من خلال الأمثلة كالذهاب إلى المدرسة صباحا ثم الدخول إليها فالعودة منها مساء. وهو مسار منظم للعالم الخارجي للتلميذ، فلما نقول: "أذهب إلى المدرسة صباحا"[2] معناه الانتقال من نقطة المصدر البيت أي الذهاب يكون من الأمام للوصل للمدرسة باعتبارها فضاء خارجيا مغلقا قصد غرض محدد الذي يتمثل في التعلم، أو أن يكون الانتقال عكسيا كما جاء في المثال المتعلق بالعودة إلى المنزل[3] أي الانتقال من المدرسة إلى البيت، وهذا التصور يفهمه التلميذ لأن الجملتين أُدرجتا في المقطع نفسه، أما بنية الدخول إلى المدرسة فهي تفسر مسارا قريبا (مسافة قريبة) بالمقارنة مع جملة الذهاب إلى المدرسة التي تحيل على وجود مسار طويل ذو بعد زمني محدد، حيث يمكن القول إن جملة أذهب إلى المدرسة صباحا هي جملة تحتوي في داخلها تركيبة جملة الدخول إلى المدرسة.

(1) عثمان صادق شريحة، المرجع السابق، ص171.

(2) كتاب اللغة العربية، ص29.

(3) نفسه، ص29.

مسارات هدفية اتجاهية محدودة	[–مصدر]،[+هدف]، [+مكان]	أما فيما يخص جملة أسرع أحمد إلى المطبخ[1] فهي جملة هدفية اتجاهية محدودة تقتضي في مجملها معنى السرعة والانطلاق نحو فضاء مغلق محدود المتمثل في المطبخ وتقدر مسافة السرعة بزمن قصير باتجاه الأمام بذلها أحمد للانتقال للهدف المقصود. والبنية اللغوية رقم (04)[2] تعبر عن مجيء الذات بشكل تقدمي حركي من مكان واسع غير محدود إلى فضاء داخلي مغلق مقصود مباشرة يتمثل في القسم، وفي هذا المثال نجد مصدر الابتداء غير واضح لدى المتعلم، فهل الفتاة جاءت من فضاء مغلق (قسم آخر من نفس المدرسة)، أو أنها جاءت من فضاء واسع غير محدد(مدرسة أخرى) تعبر البنية رقم (05)[3] عن مسار هدفي باستعمال دالة المسار (إلى)، موضوع الإحالة فيه (الساحة) عبارة عن فضاء خارجي وهو مجال واسع ومفتوح، يصف خروج الذات المدركة من فضاء مغلق ومحدود نفترض أن يكون القسم باتجاه فضاء واسع خارجي (الساحة) في المكان نفسه وهو المدرسة، والخروج هنا يكون بقصد ففور سماع الجرس يخرج التلاميذ إلى الساحة. يتضح من خلال الأمثلة أنها تتضمن بنية مسارية متشابهة ونوضح من سماتها الجهية لبنية المسار في الشكل التالي: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [–بد]. إلى مكان المنزل/المدرسة/ المطبخ/ القسم/ الساحة
	 [–مصدر]،[+هدف]، [+مكان]	
	 [–مصدر]،[+هدف]، [+مكان]	

[1] المرجع السابق، ص129.

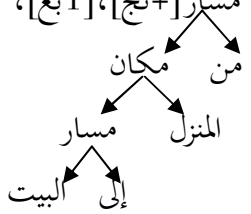
[2] نفسه، ص44.

[3] نفسه، ص33.

مسارات هدفية اتجاهية نحو الأعلى	[–مصدر]،[+هدف]، [–مكان]	تبين البنية اللغوية التي أمامنا[1] مسارا هدفيا اتجاهيا نحو الأعلى أخذ سمة الجهة [+محدود]، أي انتقال ذراع الذات إلى شيء فضائي يتمثل في لفظة الأعلى موجهة في شكل مسار حركي يتخذ الحركة من الأسفل إلى الأعلى. **من سماتها الجهية**: إلى الأعلى: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [–بد]. إلى شيء الأعلى
مسارات هدفية اتجاهية		اتجه إلى اليسار بثلاث خانات...[2] [–مصدر]،[+هدف]، [+مكان] تعبير لغوي يدل على مسار هدفي اتجاهي محدود موجه نحو اليسار أي أن يتخذ مسارا أفقيا، مصدره غير محدود لكنه واضح في الصورة التي أضيفت مع الجملة، وموضوع الإحالة فيه أخذ موضعا فضائيا نحو اليسار. **من سماتها الجهية**: إلى اليسار: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [–بد]. إلى شيء اليسار

[1] المرجع السابق، ص77.

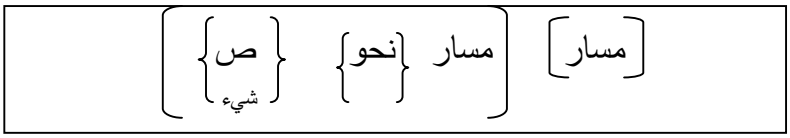
[2] كتاب الرياضيات، ص91.

مسارات مصدرية هدفية	• عِنْدَ خُرُوجِي مِنَ الْمَدْرَسَةِ أَتَّجِهُ مُبَاشَرَةً إِلَى الْبَيْتِ. [+مصدر]، [+مكان] [+هدف]، [+مكان] **من سماتها الجهية:** من المنزل إلى البيت: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [-بد]. 	تحيل البنية اللغوية[1] على وجود مسارين مغلقين محدودين من جهة المصدر والهدف، يمثل الشق الأول منه (عند خروجي من المدرسة) على مسار مغلق مصدري وهو نقطة بداية محددة المصدر، أما الشق الثاني (أتجه مباشرة إلى البيت) فيحيل على وجود مسار مغلق هدفي وهو نقطة النهاية المحددة التي ترغب الذات الوصول لها أي نقطة نهاية الحركة حيث يكون الاتجاه مباشرة للبيت. وإذا فككنا هذا الملفوظ تركيبيا كان المحمول يتمثل في الفعلين الحركيين: خروجي/ اتجه ويتفرع المحمول مقوليا إلى موضوعين يتمثلان في المكونين الحرفيين (من المدرسة) (إلى البيت) يندرجان تحت مقولة تصورية كبرى هي (حدث) يوافقه تصوريا مقولة (مسار) تتفرع داخليا إلى متصور (المكان) وهو تأويل المركبين الحرفيين (من) (إلى) لتدل على حركة الذات عبر مسار فضائي اجتازته الذات من مكان إلى مكان آخر.

[1] شرابطة بلقاسم وآخرون، دفتر الأنشطة رياضيات/ تربية علمية وتكنولوجية، السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2019-2020، ص57.

3-1-2-2- نمط الاتجاهات:

حيث لا يشكل موضوع الإحالة أو المكان نقطة داخل المسار، وإنما يشكلان إذا مدد المسار، مسافتين غير مخصصتين[1] ويأخذ هذا النوع من المسارات الشكل الآتي[2]: [نحو- موضوع الحركة- وضع الحركة]، ويمكن التعبير عن هذه المسارات بقاعدة سلامة تصورية:[3]



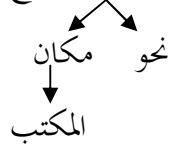
وتعبر عنها الدالة القاعدة (نحو) في مثل:

1 لاحظ الصّورة، وأكمل كل بطاقة بإحدى الكلمات:
«عَنْ يَسَارِ، إِلَى، يَمِينًا، عَنْ يَمِينِ، يَسَارًا، نَحْوَ».
1 تَتَوَجَّهُ الْمُعَلِّمَةُ ..... الْمَكْتَبِ.
2 تَمُرُّ بَيْنَ الصَّفَّيْنِ ..... الْوَلَدِ.
3 تَنْعَطِفُ ..... خَلْفَ الطَّاوِلَةِ.
4 تَمُرُّ بَيْنَ الصَّفَّيْنِ ..... الْبِنْتِ.
5 تَنْعَطِفُ ..... أَمَامَ الطَّاوِلَةِ.
6 تَتَوَجَّهُ ..... الْبَابِ.

- تتوجه المعلمة نحو المكتب[4]

دالتها التصورية: [مسار تتوجه ([ذات المعلمة]، [اتجاه نحو ([مكان المكتب])])]

من سماتها الجهية: نحو المكتب: مسار[+تج]،[1بع]، [+محدود]، [-بد]، [-مصدر]،[-هدف]، [+مكان].



تصف العبارة أعلاه مسارا اتجاهيا ومركزية المتكلم الفضائية، إذ تدل على مسار داخلي اتجاهي داخلي لأن موضوع الإحالة فيه داخلي موجود في فضاء مغلق وهو القسم، ومحموله الفعل تتوجه يفرع مقوليا إلى موضوعات أولها المعلمة (مركب اسمي) وثانيها

---

(1) محمد غاليم، المعنى والتوافق، ص269.

(2) عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص80.

(3) المرجع السابق، ص270.

(4) دفتر الأنشطة رياضيات، ص28.

المكتب (مركب حرفي) فيكون للفعل تتوجه بنية داخلية تندرج جميعها تحت مقولة تصورية هي مقولة (حدث) ويوافق الموضوع الأول الذي يناسب تأويل الفاعل متصور (ذات) وأما الموضوع الثاني فهو مركب حرفي "نحو" يوافق تأويلهما متصور (شيء)، وإن موضع الفضاء للذات هو الذي جعلنا نعرف مسار المعلمة كونها في وضع فضائي داخل الحجرة، إذ تحيل العبارة على الاقتراب من الهدف في نقطة من النقط الموجودة حول المكتب وبما أن المسار داخلي فإن سمته الجهية محدود.

في إطار ما تعلق بالدالة القاعدة (نحو) في ارتباطها بنمط المسارات الدالة على الاتجاهات، يمكن تسجيل بعض الملاحظات:[1]

- تدل الدالة على الاقتراب من الهدف وليس تحقيقه.
- إن المسارات المعبر عنها بالدالة القاعدة (نحو) لم تحقق الهدف من لدن الذات.
- نحتاج في بعض البنيات اللغوية الدالة على المسار إلى ما يسمى بالموضعة الفضائية.

3-1-2-1- **الممرات:**

حيث يرتبط موضوع الإحالة أو المكان بنقطة مخصوصة داخل المسار، في حين لا تخصص نقطة نهاية الحركة أو نقطة بدايتها، تعبر عنها الدالة القاعدية للممرات (بـ) (عبر)[2]، ومن الأفعال الحركية التي تدل على وجود علاقة عبور تجتاز خلالها موضوع الحركة الفضاء المحدد بواسطة موضوع أو مكان الإحالة لدينا لفظة اجتاز، قطع، ومر[3]،

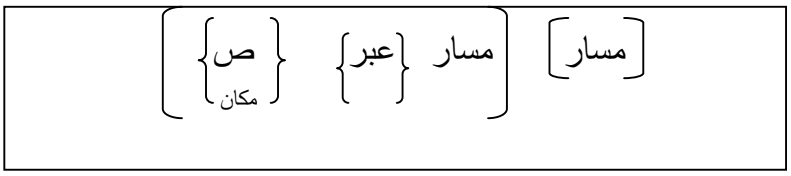
---

[1] محمد غاليم، ص172- 173.

[2] نفسه، ص269.

[3] عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص75-76.

ويأخذ هذا النوع من المسارات الشكل الآتي[1]: [مر– موضوع الحركة– وضع الحركة]، ويمكن التعبير عن هذه المسارات بقاعدة سلامة تصورية:[2]

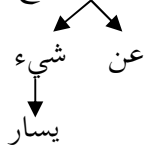


ومن خصائصها الممرات الاتجاهية التي توظف ألفاظ اتجاهية، وذلك في مثل:

– تمر بين الصفين عن يسار الولد.[3]

بنيتها التصورية: [مسار تمر ([شيء بين الصفين]، [اتجاه عن يسار ([شيء الولد])])]

من سماتها الجهية: عن يسار: مسار[+تج]،[1بع]، [–محدود]، [–بد][4]، [–مصدر]،[–هدف]، [+شيء]



تعبر البنية عن نمط الممرات الاتجاهية حيث وظف خاصية تدل على المسارات المتمثلة في ألفاظ الاتجاهات مثل لفظة (يسار)، ويفيد الحرف عن في معناه الفضائي "الابتعاد عن المكان (أو الحلول)"[5]، محمولها الفعل الحركي (تمر) وموضوع الإحالة ذات طبيعة فضائية يشير إلى مسار مرور اتجاهي موجه نحو اليسار يوضح نقطة مسارية محددة متمثلة في عبارة (بين الصفين) خصصت أثناء العبور بالرغم من أن مصدر الحركة غير مخصص، وإن موضوع الإحالة موجود في فضاء داخلي مغلق، وبهذا سنكون أمام نوع من المسارات الاتجاهية غير محققة الهدف على مستوى الهدف المغلق.

---

[1] المرجع السابق، ص80.

[2] محمد غاليم، المرجع السابق، ص270.

[3] دفتر الأنشطة رياضيات، ص28.

[4] يتضح أن المسار في هذه البنية اتخذ السمة غير المحدودية لهذا رُمز له بـ [–محدود].

[5] عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص179.

- يمر تحت العارضة.[1]
- يقفز فوق المقعد.[2]

من سماتها الجهية: تحت العارضة/ فوق المقعد

مسار[+تج]،[1بع]، [-محدود]، [-بد]، [-مصدر]،[-هدف]، [+شيء]

تحت شيء

العارضة/المقعد

تحيل البنيتان على مسار العبور على الأماكن الممتدة، حدث الحركة يتمثل في فعل الحركة يمر ويقفز، وموضوع الإحالة فيه يرتبط بنقطة مخصوصة داخل المسار وفي هذه النقطة يتضح أن هناك تخصيصا دلاليا أثناء المرور والتي تتمثل العارضة/ المقعد، وهذا النوع من الأنماط غير محدد لنقطة البداية ولا نقطة النهاية تصفه الدالة التصورية تحت/ فوق.

- مثل مسلك الفأر بأسهم[3]

يفسر هذا النمط ممرات خطية ممثلا بدالته القاعدية (بـ)، ومسار الحركة المعبر عنه من خلال لفظة مسلك فعلها سلك الذي يصف حركة تقدمية باتجاه شيء محدد ويكون هذا الاتجاه للأمام، أما موضوع الإحالة فيه هو الأسهم، وبما أن الممرات الخطية تتميز بخاصية الاستقامة "عبارة عن خط مستقيم يتضمن مجموعة من النقط المشكلة له"[4] إذا فعبارة السهم تحيل على الخط المستقيم الذي يتخذه السهم حيث يدركه التلميذ ويمثل له.

إن ما جاء في الكتاب المدرسي من تعابير فضائية لم يتوقف على النصوص المعروضة فقط، وإنما تجاوز ذلك حتى عناوين المقاطع التي اعتُمِد عليها، ولقد لاحظنا ذلك

---

[1] كتاب في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، ص42.

[2] نفسه، ص42.

[3] نفسه، ص66.

[4] عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص176.

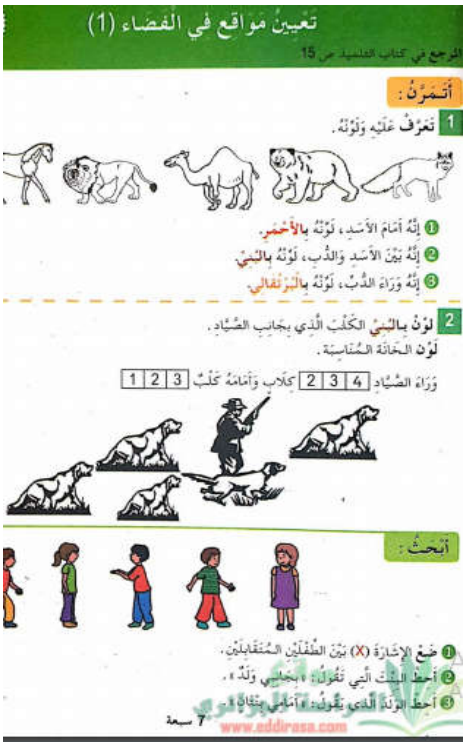
في كتب السنة أولى من التعليم الابتدائي خاصة في كتاب الرياضيات من خلال (كتاب في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية) و(دفتر الأنشطة رياضيات/ تربية علمية وتكنولوجية)، أين وجدنا مجموعة ميادين في كل منها مقطع وكل مقطع مرتبط مع ما قبله وما بعدها في علاقة تسلسل وترابط مع بعضها البعض.

ولما كان هذا البحث في إطار المسارات الفضائية توقفنا عند المقاطع التي لها علاقة بموضوع الفضاء حيث وجدنا تقسيما منظما انطلّق فيه كالتالي (تعيين مواقع في الفضاء– المسالك– التعليم على مرصوفة– التنقل على مرصوفة)، وإن هذا الترتيب لم يأت صدفة بل إنه كان نتيجة لمراعاة ذهن المتعلم (تلميذ السنة أولى) حتى يستوعب المفاهيم بشكل جيد، إذ يتعرف أولا على التعابير الفضائية مثل الاتجاهات الستة (يمين يسار، فوق تحت، أمام وراء) ثم ينتقل في المسالك للتعرف على أنواع المسارات التي تعد بمثابة خطوة أولية لتطبيق تلك الاتجاهات انطلاقا من مصدر محدد متخذا مسارا مغلقا ومحددا للوصول إلى نقطة نهاية المسار فالتلميذ يدرك المسار المقدم له من خلال تجاربه الذاتية المحيطة به وممارسته لبعض الوظائف والمهام التي تكون بشكل متكرر وتحدث معه يوميا، أما في المقطع المتعلق بتعلم المرصوفة فمن خلال هذا الدرس تم توظيف العمليتين السابقتين، وهنا يكون التلميذ قد سبق له التعرف على ما يطلب منه على أن يحدد في المسار في مكان مغلق غير محدد المعالم متنقلا بين الأعمدة أفقيا وعموديا، وحتى توضح التعابير الفضائية للتلميذ بُينت له بالصور لما لها من دور في توضيح المعنى وتفصيله كون الصور المرفقة عبارة عن أشياء محيطة به ويتفاعل معها في وسطه الخارجي سواء في المدرسة أو البيت أو الشارع... إنه تصور للأشياء والأحداث تنمو معه وينمو معها معنى هذا "أن معرفة العالم المحيط بنا، وكذا كيفية تصورنا له، هي التي تتدخل لتعطي وصفا أكثر دقة لهذه التعابير"[1]، وعلى هذا

[1] محمد أغليمو، دفاتر الدكتوراه، منبر طلبة الدكتوراه كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مقال بعنوان: الاستعمال الفضائي للحروف الاتجاهية "في" نموذجا، حليمة أغرابية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بن مسيك، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء المغرب، مختبر اللسانيات، عدد 03، 2017، ص21.

الأساس تتجسد المفاهيم في الذهن فيمايعرف بمخططات الصورة "التي يمكن تعريفها بأنها بنى متكررة في الفهم الإنساني لظواهر شتي وسابقة لأي عملية تفكير عقلية ومن أمثلة هذه المخططات: "الحركة، والقوة، والاحتواء والعلو، والانخفاض"، فهي متجسدة في تجاربنا المادية من خلال حركة جسدنا من موقع لآخر"[1]، وسنحاول في هذا الجانب أن نقرأ أهم المسارات الفضائية التي ذكرت بمختلف أشكالها.

المسارات الأمامية والخلفية: [2]



ينضوي ضمن هذه الصفحة نوع من أنواع التعابير الفضائية الاتجاهية الأفقية وحتى تتضح الصورة أكثر أرفقت البنية اللغوية بصور توضيحية تساعد التلميذ على فهم وإدراك هذا النمط، وانطلاقا من الأمثلة الموضحة نكون أمام صنفين من المسارات: مسارات اتجاهية أمامية ومسارات اتجاهية خلفية، تعبر عنهما اللفظتان أمام/ وراء وهما لفظتين ذو طبيعة مصدرية إلا أنهما يختلفان من حيث موضوع الإحالة المحدد للذات فجملة إنه أمام الأسد تختلف عن جملة وراء الدب فهي جمل تصف تصورا خارجيا عن المتعلم، وما يمكننا أن نلاحظه أيضا هو جعل المتعلم يتعرف على موقع الأمام والخلف، وقد اختلفت الأمثلة في هذه الصفحة لتمكن المتعلم من معرفة هذه التعابير واستيعابها بشكل جيد باعتماد حواسه فتجده في المثال الثاني يعتمد بصره فعندما يختار الرقم أربعة في عبارة وراء الصياد يكون قد عين مركز الصياد بالنسبة للكلاب لاختيار الرقم، وكذلك عندما نقول أمام الصياد كلب واحد، وإن معرفة التلميذ للشيء الموجود أمام/وراء يتم بادراك الذات وتحديد مركزها فموقع الذات بالنسبة له كموقعه هو في العالم الخارجي فحتى يدرك الأمام سيضع نفسه في موضع الذات الموجودة في البنية اللغوية،

---

[1] أومودان بهجة، النسق التصوري للاستعارة في الخطاب السياسي، مذكرة لنيل درجة الماجستير، جامعة مولود معمري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تخصص اللغة والأدب العربي فرع بلاغة وخطاب، تيزي وزو الجزائر، 2010، ص60.

[2] دفتر الأنشطة (رياضيات/ تربية علمية وتكنولوجية)، ص02.

	ويمكننا القول أيضا أن هذا التلميذ منذ ولادته وهو يتعرف على ما هو موجود أمامه على اعتبار أن الاتجاه أمام وخلف ملازمان له، حتى أن إدراكه للأمام يكون أكثر من إدراكه للخلف كونه دائما ينظر للأشياء الموجودة أمامه من خلال تنقله للأمام أثناء ذهابه للمدرسة أو للبيت وأثناء حديثه مع كل من حوله ومشاهدته للتلفاز "فنحن ننظر إلى جهة الأمام ونتحرك عادة إلى الأمام ونعامل الأشياء والناس والآخرين من خلال الأمام، وخلفنا هو المقابل لأمامنا الذي لا نتصوره بصفة مباشرة فنحن لا نتحرك إلى الخلف عادة، ولا نتعامل نمطيا مع الأشياء والناس من خلاله، ويتأسس التصوران أمام/ خلف جسديا ويكون لهما معنى فقط مع الكائن الذي يملك أماما وخلفا"[1].
المسارات الجانبية[2]	
	يتعرف التلميذ على نوع آخر من التعابير اللغوية والمتمثل في اليمن واليسار فحتى يدرك هذا الفضاء يستعين بأعضاء جسمه فهو يعرف يده اليمنى ويعرف يده اليسرى وغالبا ما نجد التلاميذ يخطؤون في التفرقة بين اليمن واليسار خاصة إذا كانت الصورة الموضحة في المثال تقابله، فلما تضع التلميذ أمام عبارتين متضادتين الأولى يكتب رائد باليد اليمنى والثانية، يكتب رائد باليد اليسرى فبالاستعانة بالصورة المرفقة وباستعمال حركات يديه يطبق طرقة المقص بوضع يده في شكل علامة (×) حتى يدرك البنية الموجودة أمامه، والملاحظ على الصفحة تقديمها للمتعلم لم يقتصر على عبارات لغوية فقط وإنما توضيحها حتى بالصور كما هو موضح في الصورتين الثانية والثالثة.

[1] عبد العالي العامري، التصور الاستعاري لبنية المسار في اللغة العربية، مجلة اللسانيات العربية مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، عدد 03، مارس 2016، ص148.

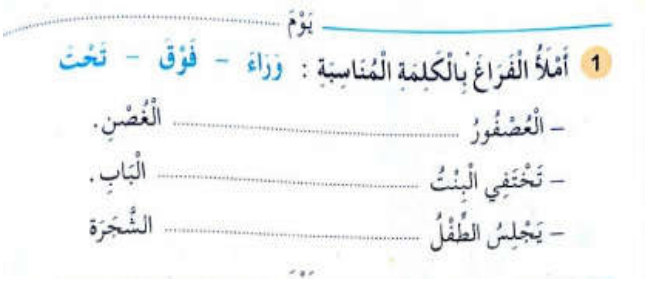
[2] دفتر الأنشطة (رياضيات/ تربية علمية وتكنولوجية)، 16.

المسارات العلوية والسفلية[1]

7 تعيين مواقع في الفضاء (2)
المرجع في كتاب التلميذ ص 22
أتمرن :
1 لَوِّنِ البِطَاقَةَ المُنَاسِبَةَ.
البِنْتُ فَوْقَ تَحْتَ المَقْعَدِ.
الوَلَدُ فَوْقَ تَحْتَ الطَّاوِلَةِ.
2 هَذِهِ صُورَةٌ لِلْعَائِلَةِ فِي إِطَارٍ.
لَوِّنِ بِالأَخْضَرِ الشَّرِيطَ المَوْجُودَ أَعْلَى الإِطَارِ.
لَوِّنِ بِالأَحْمَرِ الشَّرِيطَ المَوْجُودَ أَسْفَلَ الإِطَارِ.
أبحث :
لَوِّنِ البِطَاقَةَ المُنَاسِبَةَ وَاكْتُبِ العَدَدَ المُنَاسِبَ.
القَارُورَاتُ عَلَى تَحْتَ الرَّفِّ وَعَدَدُهَا .....
العُلَبُ عَلَى تَحْتَ الرَّفِّ وَعَدَدُهَا .....
لَوِّنِ بِالأَحْمَرِ القَارُورَاتِ الَّتِي فَوْقَ العُلَبِ الخَضْرَاءِ.
ضَعِ الإِشَارَةَ (x) عَلَى القَارُورَةِ الَّتِي لَا تُوجَدُ تَحْتَهَا عُلْبَةٌ.
موقع الدراسة الجزائري www.eddirasa.com
12 إثنى عشر

تصف لنا البنى اللغوية نوع أخر من التعابير الفضائية تصف لنا توجها نحو الأعلى والأسفل، معبر عنها باللفظتين فوق/ تحت، حيث تشير فوق للجهة العلوية أما تحت فتشير للجهة السفلية، وقد تعددت الأمثلة التوضيحية واختلفت لتعطي لتصور التلميذ توجها فضائيا ويوجد ألفاظ أخرى دالة على العلو والاستفال كالعبارات التالية: أعلى/ أسفل/ على، وإن المتعلم يدرك هذه العبارات من خلال وضعية جسده وكيف يشتغل في محيطه الفيزيائي مثل موقع الأرض والسماء فالتلميذ يشير إلى السماء وتموقعها في الأعلى، ويعبر على الأرض أنها موجودة في الأسفل وتساعده هذه الرؤية في إنتاج تعابير فضائية ومفاهيم لغوية جديدة.

لقد تعددت الأمثلة في الكتاب المدرسي في هذا الجانب فبعدما يتعرف التلميذ على هذه البنيات بالاعتماد على الصور المرفقة ينطلق في جزء آخر من الكتاب لتطبيق ما تعلمه كما هو في الشكل التالي: [2]

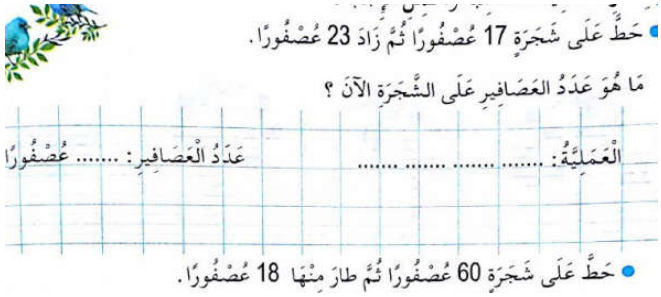

يَوْمَ .....
1 أَمْلَأُ الفَرَاغَ بِالكَلِمَةِ المُنَاسِبَةِ : وَرَاءَ - فَوْقَ - تَحْتَ
- العُصْفُورُ ..... الغُصْنِ.
- تَخْتَفِي البِنْتُ ..... البَابِ.
- يَجْلِسُ الطِّفْلُ ..... الشَّجَرَةِ

فكيف يعرف التلميذ أن العصفور فوق الغصن، وكيف يعرف أن البنت تختفي وراء الباب، وكيف يعرف جلوس الطفل تحت الشجرة، إنه تعلم هذا من خلال العالم المحيط به ووسطه الأسري فعن طريق التجربة وتكرار الأحداث في القسم يدرك هذا النوع من التطبيقات وإجابته تكون

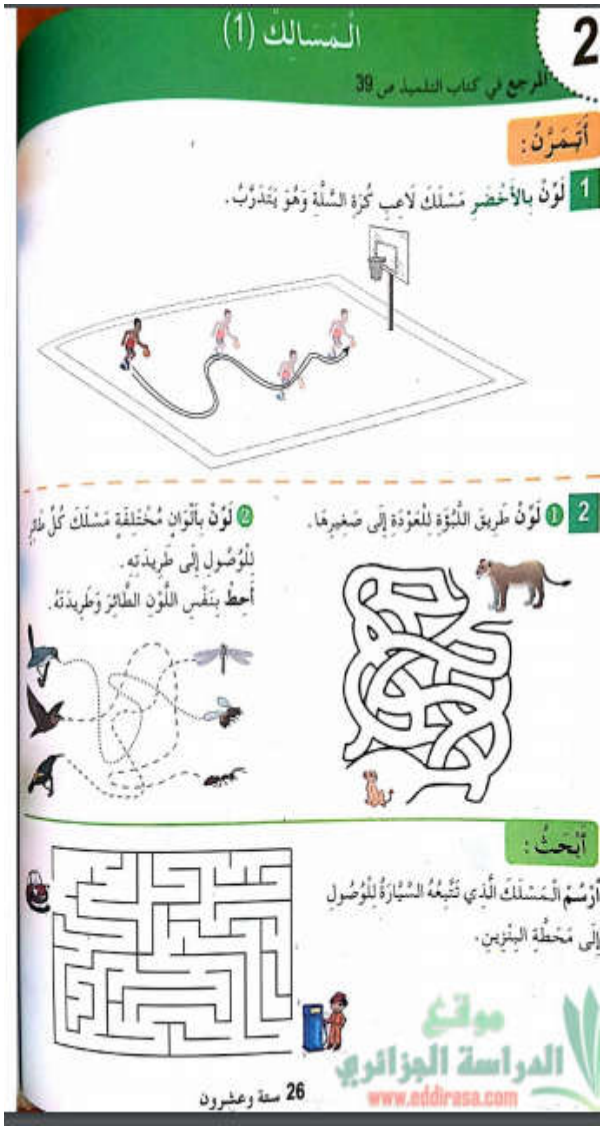
---

[1] المرجع السابق، ص07.

[2] محمود عبود وآخرون، دفتر الأنشطة في اللغة العربية (التربية الإسلامية التربية المدنية)، السنة أولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019/2018، ص56.

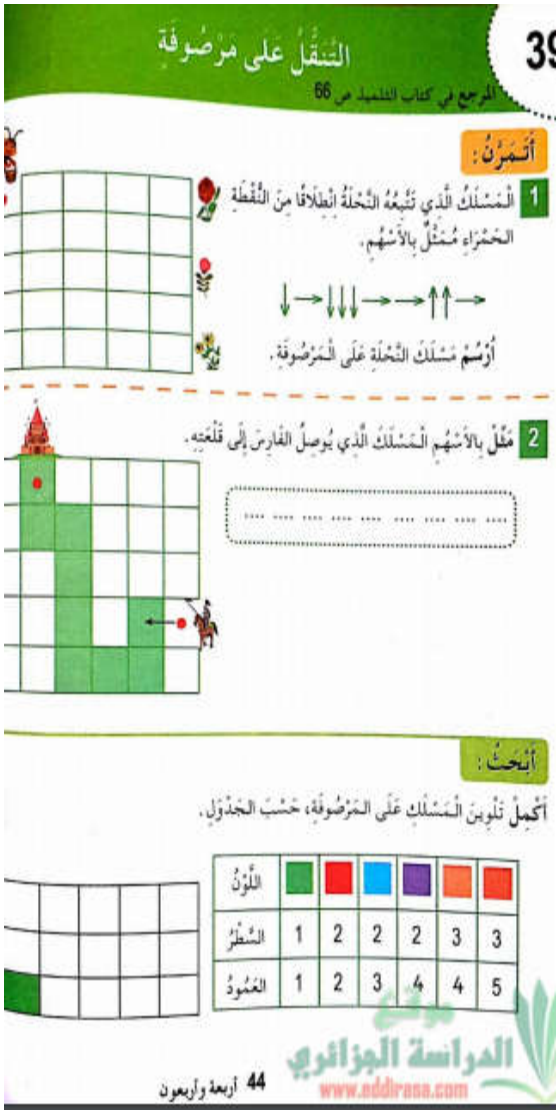
	بالاعتماد على مخيلته وذكائه فهي صور تكررت أحداثها سابقا في ذهنه، وإنها تمنحه تنظيما في ذهنه فالعصفور يحط في الأرض للبحث عما يأكله وإذا تقربت منه يطير نحو غصن في الأعلى، وفي المثال الثالث يستبعد التلميذ اختيار عبارة فوق لأن الإحالة موجهة للشجرة وأن الجلوس يكون عادة في مكان منخفض وعليه يختار عبارة تحت. وإذا لاحظنا العبارة التالية[1]:  • حَطَّ عَلَى شَجَرَةٍ 17 عُصْفُورًا ثُمَّ زَادَ 23 عُصْفُورًا. مَا هُوَ عَدَدُ العَصَافِيرِ عَلَى الشَّجَرَةِ الآنَ ؟ الْعَمَلِيَّةُ: .... عَدَدُ الْعَصَافِيرِ: ..... عُصْفُورًا • حَطَّ عَلَى شَجَرَةٍ 60 عُصْفُورًا ثُمَّ طَارَ مِنْهَا 18 عُصْفُورًا. تصف الجملتان تصور حركة العصفور حيث ينطوي على حركة تغيير من مرحلة إلى مرحلة أخرى، إذ في الشطر الأول منها تصف لنا حدثا مساريا مكانيا مختلفا عن الحدث الحركي في الشطر الثاني من الجملة، إذ يصف مسارا اتجاهيا من الأعلى إلى الأسفل (حط على شجرة) ومسارا اتجاهيا من الأسفل باتجاه الأعلى في قولك (ثم زاد طار).

[1] دفتر الأنشطة (رياضيات /تربية علمية وتكنولوجية)، ص51.

نمط المسارات الاتجاهية	
	اعتمد الكتاب المدرسي (كتاب الرياضيات للسنة أولى ابتدائي) في ثلاثة مقاطع منه على توظيف المسارات الفضائية، وقد اخترنا نموذجا من المقاطع كما هو موضح في الصورة[1] أين طُلب من التلميذ تلوين المسلك وهو عبارة عن مسار لذات متحركة تنطلق من موقف مخصص باتجاه نقطة هدف محددة، إن المسار الذي يسلكه التلميذ أثناء التلوين يكون محدد الجوانب ومغلقا، وكون الإسقاط الفضائي لم يأت على بُنى لغوية إلا أننا نجد في موضوعه حركة بينتها جملة من الألفاظ والعبارات تدل على وجود مسار نذكر منها: المسالك- طريق- العودة- للوصول- تتبعه. ومن العبارات التي أخذت شكل مسار فضائي: - لون طريق اللبؤة للعودة إلى صغيرها. - لون بألوان مختلفة مسلك كل طائر للوصول إلى طريدته. هما بنيتان تصف لنا مسارا هدفيا محددا باستعمال الدالة القاعدية (إلى) موضوع الإحالة فيهما محدود لكن مختلف فصغيرها ليست هي طريدته، أما على مستوى الحدث فطريق العودة في الجملة الأولى يختلف عنه يكون من الأعلى إلى الأسفل على عكس الجملة الثانية ينطلق من جميع الاتجاهات من الأعلى إلى الأسفل، ومن الأسفل إلى الأعلى، وكلاهما يخضع لعملية انتقال هدفه محقق ومصدره غير محقق على مستوى التركيب.

[1] المرجع السابق، ص21.

مسارات اتجاهية[1]



نوع آخر من المسارات الفضائية التي اعتمادت وهو المقطع المعنون بـ "التنقل على مرصوفة" وقد اخترنا مثالا عن ذلك من خلال الصورة المرفقة التي تصور للتلميذ حركة باعتماد الأسهم، ومن العبارات الفضائية نذكر:

- المسلك الذي تتبعه النحلة انطلاقا من النقطة الحمراء ممثل بالأسهم.
- مثل بالأسهم المسلك الذي يوصل الفارس إلى قلعته

فالجملة الأولى تصف لنا مسارا مصدريا خطيا وقد سبق لنا أن توقفنا عند هذا النوع من المسارات، أما الجملة الثانية فتحيل على مسار هدفي محدد ومغلق داخلي تم إثباته والوصول إليه بعد جهد بذلته الذات الممثلة في الفارس حيث كان التقدم إلى الأمام باتجاه محدد وهو الهدف الذي يرغب في الوصول إليه، وهنا نرى أن الذات انطلقت من فضاء خارجي مصدره غير محدد يشكل نقطة انطلاق.

إن التطبيق على المرصوفة يساعد التلميذ في فهم البنية اللغوية والتعبير عنها إذ يعتمد في تحركه على الاتجاهات الست منطلقا من نقطة مصدرية ابتدائية إلى نقطة نهاية المرصوفة معتمدا على الأسهم التي تتخذ شكل الاتجاه.

نستنتج أن المرحلة الأولى المتمثلة في الطور التحضيري تشكل أهم المراحل المساهمة في تعلم التلميذ بحيث يكون له دافع التعلم واكتساب القدرات بما فيها الحسية والحركية والبصرية وهذا واضح من خلال محتوى الكتاب المدرسي واشتماله على مفاهيم عديدة متعلقة بالفضاء خاصة في الرياضيات، ولقد عبرت هذه المفاهيم عن مركزية الجسد ومحاولة

[1] المرجع السابق، ص39.

توضيح الدلالة للتلميذ، لأن الجسد له دور مهم في بناء خطاطة في الذهن حتى تتشكل الدلالة كونها مرتبطة بالجسد "فلكي تكون لنا تجارب مترابطة ذات معنى، يمكن أن نفقهها ونفكر فيها، يجب أن يكون ثمة نموذج ونظام لأعمالنا وسلوكاتنا وإدراكاتنا وتصوراتنا، والخطاطة عبارة عن نموذج متكرر هي شكل وهي انتظام تتسم به نشاطاتنا الجارية أو تخلو منه، وتظهر هذه النماذج بوصفها بنى ذات دلالة بالنسبة إلينا لاسيما على مستوى حركاتنا الجسدية في الفضاء وتصرفاتنا مع الأشياء وتفاعلاتنا الإدراكية"[1].

إن مثل هذه المفاهيم تساهم بشكل كبير في إثراء رصيد التلميذ من جهة ومن جهة أخرى تعمل على تنمية قدراته الذهنية وفي تواصله مع غيره في المحيط الخارجي، وإنه سيستوعب هذه المفاهيم الفضائية تدريجيا من خلال ما سيتلقاه بشكر متكرر في حجرة الدرس أو خارجه، وإن المعلم أثناء عرض المحتوى المدرسي يقوم بتطبيق ما يتعلمه التلميذ سواء ما تعلق الأمر بالتراكيب اللغوية أو بالخطاطات المشكلة في الكتاب فمثلا في التعبير التالي [2]:

- الولد فوق الطاولة.
- البنت تحت الطاولة.

يلجأ المعلم في هذه الحالة إلى وضع تلميذين أحدهما فوق الطاولة والآخر تحتها ويحاول تجسيد المفاهيم على الواقع بنفس الصورة الموجودة في الكتاب حتى يفهمها التلميذ الذي له دور أساسي في تحديد البعد الفضائي للأشياء الموجودة حوله فعندما يستخدم أجزاء جسده كاليد والقدم.. وهكذا تنمو الملكة اللغوية عنده أكثر مما تكسبه زادا لغويا ويدرك تعابير الفضاء فوق/تحت، الشيء نفسه بالنسبة للتنقلات والحركات أو ما يتعلق بالاتجاهات فإن

[1] عبد المجيد جحفة، دراسات دلالية في اللغة العربية، ص153.

[2] ساعود فتاح فاطمة وآخرون، تعلماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018-2019، ص01.

هذا سيساعد التلميذ على اكتشاف خصائص الأشياء في عالمه الخارجي بالإضافة إلى إدراك العلاقات التي تربط فيما بينها، ورسم صورة داخلية لهذا العالم.

وما يمكن ملاحظته أن التعابير الواردة والتي سبق ذكرها احتوت علاقات فضائية مجسدة بطرق مختلفة عبرت عنها العبارات (إلى– من– نحو، بـ)، والعلاقات (فوق– تحت– أمام– وراء...)، وإن هذه العبارات الفضائية تحتوي بنى داخلية مكونة من خطاطة صورة ومن مسار تنشأ من الجسد البشري، "فمن خصائص "الصورة" الحركة، أنها تصور كيان قابل للحركة له موقع ومسار واتجاه، ويتخذ قيما متعددة، أما المجال فهو (موضوع الإحالة) فهو كيان مرجعي له وضعية ثابتة تتعلق بالإطار المرجعي الذي من خلاله يتحدد موقع ومسار واتجاه الصورة"[1].

ويوجد خطاطات أخرى عبر الجسد "فأجسادنا أوعية يدخلها الهواء والغذاء وتخرج منها الفضلات، كما أننا نوجه أجسادنا باستمرار بالنظر إلى أوعية غرف، أسرة، بنايات ونقضي قدرا كبيرا من الوقت نضع الأشياء في أوعية أو نضعها خارجها كما نسقط الأوعية المجردة على مجالات ونطاقات في الفضاء حين نفهم مثلا أن سرب النحل يوجد في الحديقة وعلى غرار ذلك كلما رأينا شيئا يتحرك أو كلما تحركنا نحن نفهم هذه الحركة من خلال خطاطة المصدر– المسار– الهدف "[2].

---

[1] محمد الصالح البوعمراني، الفضاء وتمثيل بنى اللغة والخطاب، مجلة سياقات، المجلد الثالث، العدد الأول، جامعة قفصة تونس، أفريل 2018، 67.

[2] جورج لايكوف ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد، ص78.

4- تعابير الوعاء والمحتوى:

يحاول البحث في هذا الإطار رصد البنية الدلالية للتعابير الفضائية الدالة على علاقة بين وعاء ومحتوى ورد ذكرها في الكتاب المدرسي للطور التحضيري والسنة أولى ابتدائي خاصة ما يتعلق بالرياضيات، فجل التعابير اللغوية جاءت عبارة عن علاقات فضائية نستشفها من الصور المعروضة والأسئلة المطروحة أو في التمثيلات اللغوية.

"تندرج الدراسة فيما يسمى تقليديا "بنية محمول- موضوع predicate- argument structure" ويطلق وليامز Williams على هذه البنية في التصورات نظرية أخرى الشبكة المحوية أما بوستويفسكي Pustejovski فيطلق عليها بنية الحدث"[1].

وبما أن اللغات الطبيعية عامة واللغة العربية خاصة مملوءة بالأفعال الدالة عن وعاء ومحتوِى تنضوي تحت فئة "الأفعال المحايدة"[2] وترد في سياقات متنوعة وجب الحديث عن دلالتها وبما يقابلها من أفعال تنتمي لنفس الفئة وتعمل عملها دلاليا ونحويا، فالجملة في العربية تتكون من محمول يتمثل في الفعل الذي يدل على وقوع حدث في زمن معين، ولكل محمول موضوعات –أو موضوع واحد على الأقل- تأتي مركبا اسميا يقع عليها هذا الحدث وتربطهما به علاقة دلالية تسمى بالدور المحوري الذي يسند لكل موضوع، وهناك من المركبات الاسمية تكون تابعة للمحمول فتتلقى دورها المحوري من مقولة أخرى وهي الحرف، ويسمى المركب الاسمي الذي يتلقى دورا من الفعل موضوعا مباشرا، ويسمى المركب الاسمي الذي يتلقى دورا من الحرف موضوعا غير مباشر[3].

---

[1] عبد المجيد جحفة، دراسات دلالية في اللغة العربية، ص77.

[2] نفسه، ص83.

[3] عبد الواحد خيري وعبد المجيد جحفة ومصطفى رشاد، مسائل في اللسانيات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك، مختبر اللسانيات والتواصل، ط1، الدار البيضاء المغرب، ص13.

4-1- مفهوم الوعاء والمحتوى:

4-1-1- مفهوم الوعاء:

الوعاء هو المحور الذي يكون الطرف الأول في علاقة الاحتواء، إنه موضوع العلاقة المراد موقعته من خلال عملية التفضية[1] لذلك قيل: "يحوي الوعاء ما يوضع في داخله"[2].

أفعال الوعاء:

يمثل الفئة التي نسميها أفعالَ الوعاء أفعالٌ من قبيل "ملأ"، وهذا الفعل يرد في سياق يكون فيه المركب الاسمي الذي يفيد الوعاءَ مفعولا مباشرا، ولا يرد في سياق يكون فيه المركب الاسمي الذي يفيد المحتوى مفعولا مباشرا[3]. ومثال ذلك:

- ملأ الكأسَ بالماء/ماءً
- ملأ الماءَ في الكأس

وأفعال الوعاء هي الأفعال التي تحترم نموذج "ملأ" كما هو مسطر في التعبير الآتي:

- **ف** م س^2 **بِـــ** م س^1 (وعاء (م س^2) بمحتوى (م س^1)).
- **ف** م س^1 **في** م س^2 (محتوى (م س^1) في وعاء (م س^2)).

حيث يشير **(ف)** للفعل الدال على الوعاء، و **(م س^1)** تدل على المركب الاسمي الأول الدال على المحتوى أما **(م س^2)** فترمز للمركب الاسمي الثاني الدال على الوعاء.

4-1-2- مفهوم المحتوى:

يمثل المحتوى المحل أو الطرف الثاني في علاقة الاحتواء، وهو الفضاء الذي تتم فيه موقعة المحور[4].

---

[1] عثمان صادق شريحة، المرجع السابق، ص100.

[2] نفسه، ص106.

[3] عبد المجيد جحفة، دراسات دلالية في اللغة العربية، ص81-82.

[4] المرجع السابق، ص101.

أفعال المحتوى:

توجد فئة من الأفعال تظهر مع مركبات اسمية تدل على الوعاء والمحتوى، إلا أنها تعبر عن نقيض ما تعبر عنه أفعال الوعاء؛ أي أنها أفعال محتوى، ومن هذه الأفعال "صبّ" و"وضع" و"دلق" و"لفّ" و"أراق"..إلخ، ولا تظهر هذه الأفعال في سياقات يكون الوعاء فيها موضوعا مباشرا، بل تظهر في تراكيب يكون الموضوع المباشر فيها محتوى[1].

لننظر إلى المثال التالي:

- صبّ المرق في الصحن
- صبّ الصحن بالمرق/ مرقًا

* **ف** م س^1 **في** م س^2 (محتوى (م س^1) في وعاء (م س^2)).

* **ف** م س^2 **بـ** م س^1 (وعاء (م س^2) بمحتوى (م س^1)).

4-2- المحتوى/الوعاء ودلالة الفضاء:

يظهر أن أفعال الوعاء والمحتوى بمختلف فئاتها تندرج في فئة كبرى، وهي فئة الأفعال الفضائية. اعتمادا على المحمولات التحتية التي يقترحها جاكندوف، وسنوضحها من خلال ما جاء في الكتاب المدرسي كالتالي:

الشكل 01: [2]

وضعت خديجة الفواكه فوق المائدة

المحمول: وضعت

المحور: الفواكه (المحتوى)

المحل: المائدة (الوعاء)

---

[1] عبد المجيد جحفة، دراسات دلالية في اللغة العربية، ص82.

[2] كتاب في اللغة العربية، ص21.

ف ـــ م سع م حك[1].

[حدث **جعل** ([شيء]ي، [حدث **ذهبت** ([شيء]ع، [مسار **فوق** ([شيء] {ك})] {ك})])]

فالفعل "وضعت" يعني: **[جعل** (خديجة) **ذهبت** (الفواكه) **إلى** (على (المائدة))].

وكل العناصر المكتوبة بخط غليظ لا تظهر، ويعبر عنها الفعل في دلالته. وهذه العناصر محمولات تحتية يتكون منها الفعل "وضعت".

لا تختلف أفعال الوعاء والمحتوى التي صنفناها أعلاه عن "وضع"، بما أن كل هذه الأفعال أفعال فضائية. فهي تصف وضع انتقال محتوى (من اللاوعاء) إلى الوعاء.

ويمكن التعبير عن الموضوع الفضائي كالتالي:

* **ف** م س^1 **في** م س^2 (محتوى (م س^1) في وعاء (م س^2)).

* **ف** م س^2 **بـ** م س^1 (وعاء (م س^2) بمحتوى (م س^1)).

حيث (ف) يرمز لحدث يصفه الفعل (وضع) والذي يتجه نحو الوعاء (المائدة) التي تتميز بكونها تحيط بالمحور من جميع الاتجاهات وتشتمل عليه، وإن المعنى هنا يدل على العلو عبرت عنه لفظة فوق، وبهذا جعل الذات الممثلة في خديجة تذهب نحو الوعاء الذي وقعت فيه الأشياء فصار حاملا لها، أو أن يكون المحور متحركا نحو المحل وهو ما يمكن أن يصف العلاقة بأنها علاقة فضائية قائمة على الاحتواء مما يعني وقوع الشيء على شيء آخر. كذلك يمكن القول إن المحور أقل حجما من المحل.

4-3- خطاطة الوعاء والمحتوى:

يتعرف التلميذ على تعابير الوعاء والمحتوى الفضائية من خلال ما يشاهده في الوسط الخارجي، فعند تركيزه في الصورة الموضحة أسفله سيدرك الشيء الفارغ من المملوء ذلك لما

---

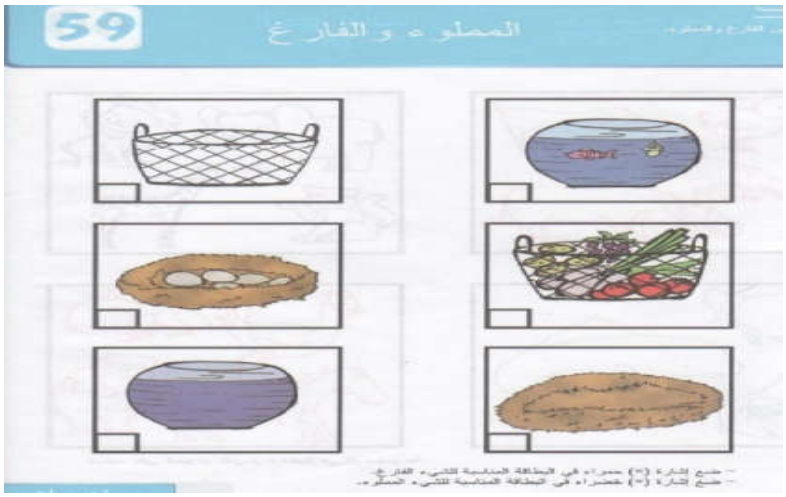
[1] ف: فعل الوعاء

م سع: مركب اسمي يدل على شيء

م حك: مركب حرفي يدل على المكان.

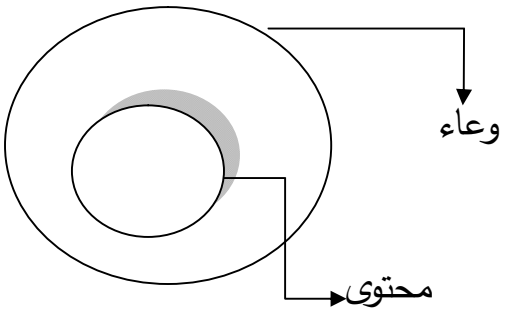
يعرفه من تجارب سابقة أو للتطبيق العملي من خلال جلب سلة وملئها بالفواكه ثم إفراغها حتى تتسنى له معرفة الإجابة على التساؤل التالي:

- ضع إشارة (×) حمراء في البطاقة المناسبة للشيء الفارغ.
- ضع إشارة (×) خضراء في البطاقة المناسبة للشيء المملوء.



الشكل 02

نلاحظ من خلال الشكل أعلاه[1] وجود شيء يتمثل في وعاء نرمز له بالرمز (ص) يحوي على شيء يمثل المحتوِى ونرمز له بالرمز (س)، ومنه نقول أن المحتوى في الوعاء وهو تضمين كلي لأن (س) احتوت حدود (ص) كليا، ولعل التلميذ يبني في ذهنه تصورا لحدود الوعاء (السلة/ العش/ الإناء) باعتبارها وعاء ثلاثي الأبعاد له داخل، أما إذا أردنا أن نموقع (الفواكه/ البيض/ الماء) بوصفها شيء أو محتوى بالنظر لهذا الوعاء، وفي الشكل الآتي توضيح لذلك:



[1] تعليماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية، ص59.

وإذا أردنا بناء تركيب لغوي، سنقول:

- الماء في الإناء – البيض في العش – الفواكه في السلة
- الماء بالإناء – البيض بالعش – الفواكه بالسلة

إذن هناك مادة في وعاء، الوعاء (ص) حاو يرسم في هذه الحالة حدود المادة (س) المحتوِي الموجودة فيه، لدينا إذن: س في ص، فـ(س) متموقعة في (ص) شرط أن تكون (س) أصغر من (ص)، أي أن الوعاء لا يمكن أن يكون ببعد واحد، وهو ما يشترطه ليش Liche أن يتوفر الحاوي على بعدين أو ثلاثة أبعاد[1].

وانطلاقا من ترسيمات جاكندوف وإضافة فعل الحدث نبين ما يلي:

- **[جعل** ([الماء]، [في([الإناء])])]
- **[جعل** ([البيض]، [في([العش])])]
- **[جعل** ([الفواكه]، [في([السلة])])]

أما إذا أردنا التعبير باستعمال فعل الوعاء "ملأ" نقول:

- ملأ الإناء بالماء/ماءً – ملأ العش بالبيض/ بيضاً – ملأ السلة بالفواكه/ فواكهًا
- ملأ الماءَ في الإناء – ملأ البيض في العش – ملأ الفواكه في السلة

والنموذج الذي يمكن أن نخصصه في التعبير أعلاه كالآتي:

- **ف** م س^2 **بِـــ** م س^1 (وعاء (م س^2) بمحتوى (م س^1)).
- **ف** م س^1 **في** م س^2 (محتوى (م س^1) في وعاء (م س^2)).

إذن فالخطاطة تصف وضع انتقال محتوى (من اللاوعاء) إلى الوعاء عندما يكون هذا الأخير ممتلئ، والعكس عند استخراج المحتوى من الوعاء إلى اللاوعاء يتغير الوضع لحالة الفراغ.

---

[1] دفاتر الدكتوراه، ص22.

- **حقل الاحتواء:**

الشكل 03

تتجسد الخطاطة في التساؤل التالي:

- ضع داخل حيز الأشياء التي تنظف بها.[1]

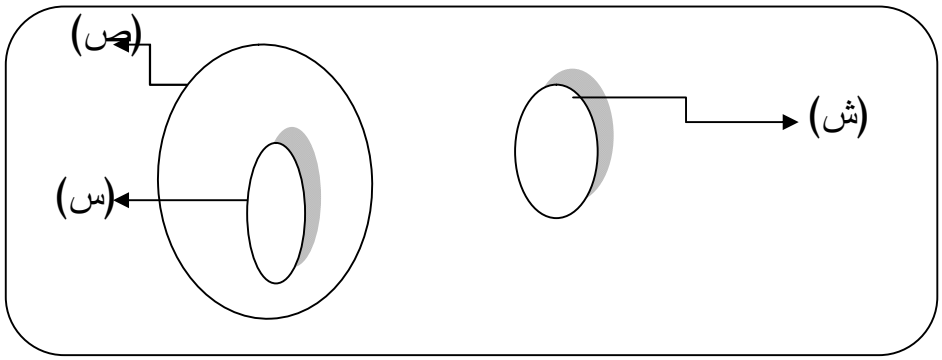
التحليل:

حصر المتعلم عناصر تنطوي تحت حقل دلالي واحد يمثل الوعاء (النظافة) الذي يضم مجموعة عناصر تمثل المحتوى (المشط- المنشفة- فرشات أسنان- غسول) وهي عناصر موجودة في عالمنا الخارجي تجمعها خصائص مشتركة، حيث يمكن للمتعلم إدراكها واستيعابها وتعيين العلاقة التي تربطها بالحقل العام النظافة، ويظهر استيعابه أكثر عندما يميز بين العناصر الخارجة عن هذا الحقل مثل: الهاتف- المكواة- الملعقة، ومنه جعل المحتوى في حيز وجعل العناصر الخارجة عن المحتوى والوعاء خارج الحيز.

[1] تعليماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية، ص18.

والملاحظ في هذا الجانب تعدد الأمثلة الموظفة في الكتاب المدرسي خاصة كتاب الرياضيات، إذ أصبح المتعلم يميز بين وعاء ومحتوى من خلال توظيف أفعال لها علاقة بالاحتواء مثل: صل، املأ.. ومنه وضع أشياء تحتوي خصائص مشتركة بينها، تصف علاقة احتواء داخل حقل دلالي واحد يسمى الوعاء.

ونقدم التمثيل الآتي لتوضيح العلاقة بين الأشياء التي تحتوي والأشياء التي لا تحتوي، بحيث نرمز للأشياء التي تحتوي بالرمز (س)، والأشياء التي لا تحتوي بالرمز (ش)، وإن (س) متموقعة في حقل دلالي أكبر هو الحاو نرمز له بالرمز (ص)، في حين أن (ش) تتموقع خارج (ص) ولا تربط بها أية علاقة.



وإذا ركزنا على دالة المسار التي تعبر عنها أفعال الوعاء والمحتوى، أمكننا تصنيفها وفق دلالتها على المصدر أو الهدف.

أ. **أفعال محايدة هدفية:**

حين يتجه الحدث نحو الوعاء كقولنا شحن يوسف السفينة بالسلع/سلعا، أو حين يتجه نحو المحتوى شحن يوسف السلع في السفينة، يفيد الفعل انتقال المحتوى إلى الوعاء والحلول فيه، وتندرج في هذا التخصيص أفعال مثل"شحن"، و"رش"، و"زرع"...إلخ[1].

[1] عبد الواحد خيري، ص23.

ب. أفعال هدفية ومصدرية:

تُستعمَل بعض الأفعال في هذه الفئة استعمالا يجعل الوعاء هدفا ومصدرا. ومن هذه الأفعال "أخوى" وأفرغ":[1]

- أخوى/ أفرغ الماءَ في الكأس (="صبّ")
- أخوى/ أفرغ الكأسَ من الماء (نقيض "ملأ")

يمكن أن نشير، في إطار هذه التصنيفات "المسارية"، إلى أن هذه الفئة من الأفعال ملتبسة بشكل مضاعف: فهي ملتبسة من حيث كونها أفعالا مصدرية وهدفية، وملتبسة من حيث كونها أفعال وعاء وأفعال محتوى[2]، ونوضح لما جاء تحت هذا النوع في بعض التراكيب المذكورة في الكتاب المدرسي:

الشكل 04: [3]

1. اجعل الخضر في حيز أخضر.
2. اجعل الفواكه في حيز أصفر.
3. اجعل اللحوم ومشتقاتها في حيز أحمر.
4. اجعل الحليب ومشتقاته في حيز أزرق.

المحمول: اجعل

المحور: أشياء نرمز لها بالرمز (س) وتتمثل في (الخضر، الفواكه، اللحوم، الحليب ومشتقاته)

المحل: حيز ونرمز لها بالرمز (ص) ويتمثل في المعلم (حيز)

---

[1] المرجع السابق، ص23.

[2] المرجع نفسه، ص23.

[3] تعليماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية، ص30.

ويمكن أن نمثل لذلك كما يلي: (س) **في** (ص)، حيث تتحدد موقعة (س) عن طريق حرف الجر "في" حسب موقع (ص) وهندسته وهي جزء منه وبذلك تحقق علاقة احتواء، معناه أن المحمول (اجعل) أسند دوره إلى الأشياء (س) باعتبارها محتوِي، فيما يسند الحرف الذي قام بالتفضية (في) الدور الآخر إلى (ص) كونه وعاء، وتحيل الجملة على وجود هدف ومصدر فعندما نقوم بنقل (س) من اللاوعاء تكون مصدرا باستعمال الحرف "من"، أما عند نقلها إلى الوعاء (ص) تكون هدفا باستعمال الحرف "إلى".

ويمكن أن نعبر على هذا من خلال:

- **ف** م س^1 **في** م س^2 (محتوى (م س^1) في وعاء (م س^2)).
- **ف** م س^2 **بِـــ** م س^1 (وعاء (م س^2) بمحتوى (م س^1)).

ج. أفعال مصدرية:

شكل05:[1]

أكمل ملء الفراغ بالأيام

تحيل الجملة على وجود علاقة احتواء عبر عنها فعل من أفعال الوعاء هو "ملء" الذي اقترن بالمركب الاسمي (الفراغ) وهو المحل جاء يدل على الوعاء والمحور فيه هو الأيام والتي تدل على المحتوِى التي ارتبطت بالمركب الحرفي حرف الجر (بـ) الذي قام بعملية التفضية، أي أن الفراغ ملئ بالأيام، وتقتضي الضرورة هنا إلى أن يكون المحل (الفراغ) وعاء للمحتوى (الأيام) باعتبار الوعاء من يقوم باحتواء الأيام، فهي إذن فضاء مغلق مصدره محدد تعبر عنه حالة الفراغ الذي سيتم ملئها، وبذلك يمكن التعبير عن هذا النموذج في المثال التالي:

* ملء الفراغ بالأيام/ أيامًا

[1] دفتر الأنشطة رياضيات/ تربية علمية وتكنولوجية، ص49.

* ملء الأيام في الفراغ.

ونرمز لها كما يأتي:

- **ف** م س^2 **بِـــ** م س^1 (وعاء (م س^2) بمحتوى (م س^1)).
- **ف** م س^1 **في** م س^2 (محتوى (م س^1) في وعاء (م س^2)).

إن هذا النموذج ورد في العديد من السياقات بنفس الصورة وقد جاءت على شكل سؤال يطرح انشغالا له علاقة بجانب محدد، يمكن أن نذكرها كالتالي:

- لاحظ الصورة وأكمل ملأ الجدول.
- أكمل ملء الفراغات
- أكل ملء جدول الجمع
- أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة
- لاحظ الصورة وأكمل ملء الجدول

شكل 06:[1]

جمعنا بقايا الطعام في كيس وتركنا المكان نظيفا

نلمس في هذا النموذج علاقة احتواء تعبر عنها الجملة التالية (جمعنا بقايا الطعام في كيس)، فالمحور هنا هو بقايا الطعام (المحتوى)، والكيس هو المحل (الوعاء) فالأول مركب اسمي في حين الثاني مركب حرفي، ساهم فيه حرف الجر (في) بعملية التفضية، أي أن بقايا الطعام أصبحت جزءا من الوعاء وواقعة فيه، وتمثل هذه العلاقة علاقة الجزء بالكل، فالكيس أكبر من المحتوى حيث قام باحتوائه فهي إذا فضاء مغلق.

ونرمز لها كما يأتي:

- **ف** م س^1 **في** م س^2 (محتوى (م س^1) في وعاء (م س^2)).

[1] المرجع السابق، ص55.

– **ف** م س^2 **بِـــ** م س^1 (وعاء (م س^2) بمحتوى (م س^1)).

شكل 07:[1]

كم بيضة توجد في الصفائح.

حيث وُضع للتلميذ صفائح تضم عددا من البيض، طلب منه تحديد عدد البيض الموجود داخل الصفائح، فالخطاطة المجسدة تصف علاقة احتواء تمثل فيها الصفائح الوعاء الذي يحتوي على المحتوِى (البيض) الذي ورد مركبا اسميا ساهم فيه حرف الجر (في) بعملية التفضية، معناه أن البيضة جزء من الوعاء (الصفائح).

شكل08:[2]

وإذا بقطرات الماء تسقط عليك، فتساءلت عن مصدرها.

هناك استعمال آخر لعلاقات الاحتواء التي تعبر عن استعمال فضائي بتوظيف الحرف (على)، حيث يمكن القول:

– سقط المطر عليّ.

– سقط عليّ المطر.

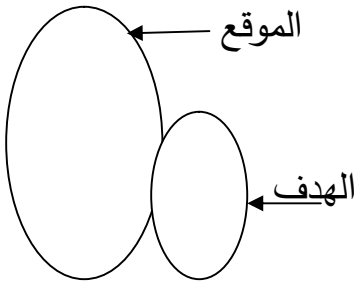
فالفعل سقط يمارس حركة انتقال المطر موقع الحرف الاتجاهي (من) الذي يمكن أن يسير إلى الهدف، حيث الموقع الممثل في المطر يتحرك نحو الهدف (عليّ)، وإن العلاقة بين حدود الموضوعين (سقط المطر) و(عليّ) هي علاقة جزئية بحيث يلامس الموقع (المطر) حدود الهدف (عليّ).

---

[1] المرجع السابق، ص55.

[2] نفسه، ص70

وسنوضح له في التمثيل التالي:



د. أفعال هدفية:

شكل09: [1]

لملء عربة الجرار نحتاج إلى 40 كيسا

تتكون الجملة أعلاه من موضوعين لعلاقة احتواء عبر عنها المحمول "ملء" موضوعه الأول مركب اسمي يتمثل في عربة الجرار الذي يتلقى دوره من الحمل وهو موضوع خارجي مباشر ورد وعاء للموضوع الداخلي المحتوِى (أربعين كيس)، ويختلف الموضوع الأول عن الثاني في كون الأول أكبر حجما من الثاني.

شكل10:[2]

إضافة ماء جافيل لماء الشرب (تطهير).

توضح الجملة وجود موضوعين يفسران علاقة احتواء داخلية مباشرة، عبر عنها فعل من أفعال الوعاء (أضاف) الذي اقترن بمركبين اسميين (ماء الجافيل وماء الشرب) حيث يتلقى م س1 دورا من المحمول، ويتلقى م س2 دورا من حرف الجر (لـ).

ومنه: ف م س1 **في** م س2

---

[1] المرجع السابق، ص46.

[2] كتاب في الرياضيات، ص119.

وتندرج المركبات الاسمية ضمن حقل عام يحويها وهو حق التطهير بمثابة وعاء للبنية اللغوية.

شكل11: [1]

ضع الفواكه في السلة المخصصة لها

- ضع بالسلة الفواكه/فواكهًا
- ف م س [ح مك ز]

للمحمول ضع موضوعان: موضوع خارجي مباشر ورد مفعولا به هو الفواكه (المحتوى) يتلقى دوره من الفعل نرمز له بالرمز (ف)، وموضوع داخلي غير مباشر مركب اسمي (م س) هو السلة (الوعاء) يتلقى دوره من الحرف المكاني (ح مك) ونرمز له بالرمز (ز)، ولما كان المحتوِى ضمن الوعاء فإن هذا التقاطع يشكل تضمينا كليا.

* **ف** م س^1 **في** م س^2 (محتوى (م س^1) في وعاء (م س^2)).
* **ف** م س^2 **بِـ** م س^1 (وعاء (م س^2) بمحتوى (م س^1)).

شكل 12: [2]

ضع داخل حيز اللحوم.

- ضع في حيز اللحوم/ لحومًا.
- ضع بالحيز اللحوم.

* **ف** م س^1 **في** م س^2 (محتوى (م س^1) في وعاء (م س^2)).
* **ف** م س^2 **بِـ** م س^1 (وعاء (م س^2) بمحتوى (م س^1)).

---

[1] تعليماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية، ص21.

[2] نفسه، ص24.

تصف الجملة سؤال للجواب التالي: اللحوم داخل حيز، تدل على انتقال الشيء لوعاء مغلق موضوعه داخلي مباشر فاللحوم هي المحتوِى والحيز حاو لها، وعليه فالجملة تمثل تضمينا كليا لأن الحيز احتوى جميع حدود اللحوم.

شكل13:[1]

صل كل مجموعة تحتوي على 8 عناصر بالعدد8.

يوجد مادة في وعاء، الوعاء (ص) يرسم في هذه الحالة حدود المادة (س) الموجودة فيه، لدينا إذن:

- س في ص.

حيث (س) هي الحدث، وحيث (ص) هي المفعول.

وإذا لم توجد (ص) كانت المادة سائبة، إذ لا يوجد وعاء يرسم حدودها، ويمكن أن نعبر عن ذلك انطلاقا من ترسيمات جاكندوف الفضائية– الزمنية[2] على الشكل التالي:

شكل14:[3]

طلبت من أبي سيالة زرقاء لأكتب رسالة.

للمحمول (طلبت) ثلاثة موضوعات: موضوع خارجي جاء مركبا حرفيا يتلقى دورا من المحمول، وموضوع داخلي مباشر يتلقى دورا من المركب الاسمي (من أبي)، وموضوع داخلي غير مباشر يتلقى دورا من حرف الجر (لـ).

---

[1] المرجع السابق، ص76.

[2] عبد المجيد جحفة، دراسات دلالية في اللغة العربية، ص33.

[3] دفتر الأنشطة رياضيات/ تربية علمية وتكنولوجية، ص75

وعليه فإن حرف الجر (لـ) يحيل على علاقة فضائية نفهمها من خلال القول الآتي: جعل الرسالة مكتوبة بسيالة زرقاء طلبها من عند أبيه.

ومنه:

- الرسالة مكتوبة
- الكتابة في الرسالة
- **[جعل** ([كتابة]، [في([الرسالة])])]

حيث عبرت البنية على مسار وعاء زمني تصفه عبارة (لأكتب الرسالة) فهذه الأخيرة لها بداية ونهاية، تحويل الرسالة من حالة فراغ (صفحة بيضاء) إلى ملئها، وإن حدث الكتابة يصف هدفا/ وعاء محدودا هو الانتقال لملء الرسالة، ومصدره غير موجود ومن ذلك فهو غير محدود.

خلاصة:

رأينا أن الإنسان كائن حي يعيش داخل فضاء، وأن اللغة تعكس تركيبه البيولوجي فالجسد يشكل أوعية وأشياء في أوعية تتفاعل دائما مع الأفضية من حولها، وقد اهتم الباحثون بهذا الموضوع وانصب اهتمامهم على المراحل الأولى لنمو الطفل (الطفولة المبكرة) عند البدء في اكتشاف أجزاء الفضاء باعتماد بصره وحسه، إلى أن يصل لمرحلة الإدراك والتفكير، وهكذا يُكوّن الطفل صورا ذهنية ثابتة للأشياء والأحداث التي تشير إليها الكلمات والتي اكتسبها من عالمه الخارجي، وقد بيّنا مساهمة اللغة العربية في التعبير عن الفضاء من خلال النماذج اللغوية التي وردت في كتب التحضيري والسنة الأولى ابتدائي.

خاتمة

خاتمة:

لعل ما نتوصل إليه مما سبق، مجموعة من النتائج نوجزها فيما يأتي:

- تهتم اللسانيات العرفانية بدراسة اللغة من وجهة عرفانية فهي تشترك مع مجموعة من الدراسات التي تشتغل بدراسة الذهن البشري في إطار البراديغم الجديد في معالجة التفكير وآليات اشتغاله.
- تعدد المصطلحات العربية في مقابل المصطلح الغربيCognitive Linguistics بفعل الترجمة حيث نجد العرفانية، العرفنة، المعرفة، الإدراك.
- اللسانيات العرفانية تيار لساني حديث النشأة نسبيا، يبحث في الاشتغال الذهني وسيروراته العامة ويقوم بدراسة العلاقة بين اللغة البشرية والذهن والتجربة باعتبار أن اللغة مندمجة مع جميع الآليات العقلية.
- ترى اللسانيات العرفانية أنه لا يوجد فصل بين اللغة والتفكير أثناء توليد المعرفة العلمية.
- تهتم اللسانيات العرفانية بالعديد من القضايا العرفانية في دراستها للغة في إطار موضوعان أساسيان غير مستقلين متفرقان من حيث الدراسة إلا أن بينهما علاقة ترابط من حيث موضوع الدراسة هما النحو العرفاني وعلم الدلالة العرفاني.
- الاستفادة من اللسانيات العرفانية لتطوير حياتنا وتنميتها وتعليم اللغة العربية من منظور لساني إدراكي.

أما استثمار اللسانيات العرفانية في تعليمية اللغة العربية فهو يستدعي استيفاء إدماج اللسانيات العرفانية في مقررات اللغة العربية، وتكوين الخرجين تكوينا لسانيا.

- مهما تعددت المسارات في البنى اللغوية إلا أنها جميعا تشترك في البنية الكلية للمسار الذي يتمثل في العناصر الثلاث للخطاطة مصدر–مسار– هدف
- تعددت الأنماط المسارية الواردة في الكتب المدرسية حيث تصف حالات مختلفة للمسار نذكر منها: اتجاه المسار (إلى الأمام، إلى الوراء، إلى اليسار، إلى اليمين،

فوق، تحت)، طبيعة السير (المشي، السرعة، الجري، القفز)، هدف السير (بلوغ الهدف المحدد)، حالة السير (التواءات، السهولة).

- تعددت الأبعاد الفضائية بين ثلاثة أنواع هي: البعد العمودي (الأعلى/ الأسفل) من آثار الجاذبية علينا لكون السماء فوقنا والأرض تحتنا وهي من أكثر الأبعاد بروزا على المستوى المادي والنفسي ومن أكثر الأبعاد أهمية من الناحية اللغوية، والبعد الأمامي (الأمام والخلف)، والبعد الجانبي (اليمين واليسار) هما بعدان أفقيان ولا علاقة لهما بالجاذبية وتجد الطفل يتحرك في إطارهما في التنقل والحركة، والظاهر أن البعد الأمامي والأعلى من أكثر الأبعاد بروزا له.
- اعتماد الكتاب المدرسي في توظيفه للتعابير الفضائية لغة سهلة التصور مرتبطة بعالم الأشياء الذي يحيط بالطفل المتعلم.
- تعدد التعابير الدالة على علاقة احتواء خاصة في كتب التحضيري في كتاب الرياضيات.
- للتعابير الفضائية علاقة بتعلم الرياضيات للطفل، لاحظنا ذلك من خلال محتوى المادة حيث يمكن تطبيق هذه التعابير في العمليات الحسابية كعلامة الموجب (+) والسالب (−) التي تستخدم لوصف الاتجاهات (الأسفل والأعلى)، ساهمت إلى حد كبير في إدراك المسائل الرياضية، نفس الشيء بالنسبة للكسور التي يفهمها من خلال العلاقات المكانية (فوق/ تحت)
- يدرك الأطفال في الطور التحضيري على وجود أشياء تحتوي ضمن نفس المجموعة (مثل الأرقام التي تندرج ضمن الأعداد الزوجية والفردية)
- ينتقل الطفل في إدراكه للفضاء اللغوي من خلال إسقاط التعابير الفيزيائية المحسوسة إلى التعابير المجردة.

- تنوعت التعابير الدالة على مسار بين أفعال حركة وحروف جر، ويعد حرف الجر (إلى) و(في) من أكثر الحروف وُرودا فالأول يدل على بلوغ الهدف في حين الثاني يدل على احتواء الشيء في الشيء.
- طبقت الدراسة على نماذج مكتوبة لمستوى تعليمي محدد، ما أدى في الأخير إلى التوصل لتوصية بدراسة التعابير الفضائية من جانب الاستعمال اليومي للمتعلم في نفس المرحلة المدروسة من حيث إنتاجهم للغة والوقوف عند مدى اعتماد الأطفال في هذا السن على التعابير الفضائية في الفعل اللغوي داخل حجرة الدرس أو في الوسط الخارجي.
- إن البحث مساهمة في تقريب المعرفة اللسانية المستجدة من مدرس اللغة العربية، لاستثمارها في النقل الديداكتيكي للمعرفة، وتركيزنا على اللسانيات العرفانية نابع من القناعة بأهمية الأبعاد العرفانية أو الإدراكية في تعليم اللغة العربية.
- يقوم البحث في فتح آفاق المعرفة إلى دراسات مختلفة منها تعليمية الفضاء ودراسة التعابير الفضائية في الرواية، وعلاقة تعليمية الرياضيات بالفضاء، كما يساهم أيضا في توسيع الدائرة للمراحل التعليمية الأخرى، وكذلك الدراسات التقابلية للفضاء بين العربية واللغات الأخرى.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- **المصادر:**

- ساعود فتاح فاطمة وآخرون، **تعلماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018-2019.
- ساعود فتاح فاطمة وآخرون، **تعليماتي الأولى دفتر الأنشطة العلمية للتربية التحضيرية**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2018-2019.
- شرابطة بلقاسم وآخرون، **دفتر الأنشطة رياضيات/ تربية علمية وتكنولوجية، السنة أولى من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2019-2020.
- شرابطة بلقاسم وآخرون، **كتابي في الرياضيات والتربية العلمية التكنولوجية، السنة أولى من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط3، الجزائر،2018-2019،
- محمود عبود وآخرون، **دفتر الأنشطة في اللغة العربية (التربية الإسلامية التربية المدنية)**، السنة أولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2019.
- محمود عبود وآخرون، **كتابي في اللغة العربية (التربية الإسلامية التربية المدنية)**، السنة أولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020.

- **المراجع:**

أولا- الكتب العربية والمترجمة:

1- الكتب العربية:

- أبو زيد المقرئ الإدريسي، **حروف المعاني في اللغة العربية دراسة تركيبية ودلالية،** مؤسسة الإدريسي الفكرية للأبحاث والدراسات، ط1، الدار البيضاء المغرب، 2016.
- الأزهر الزناد: **نظريات لسانية عرفنية،** الدار العربية للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف، تونس، ط1، 2010.
- **اللغة والجسد،** مركز النشر الجامعي، تونس، ط1، 2010.
- توفيق قريرة، **الاسم والاسمية في اللغة العربية: مقاربة نحوية عرفانية،** تقديم: عبد القادر المهيري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة قرطاج للنشر والتوزيع، القيروان تونس، ط1، 2011.
- جنان بنت عبد العزيز التميمي، **الزمن في العربية من التعبير اللغوي إلى التمثيل الذهني (دراسة لسانية إدراكية)،** جامعة الملك سعود، كرسي الدكتور عبد العزيز المانع لدراسات اللغة العربية وآدابها، ط1، الرياض، 2013.
- حيدر غضبان، **اللسانيات العربية رؤى وآفاق اللسانيات النظرية،** أبو بكر العزاوي، بحث بعنوان اللغة العربية والدلالة المعرفية (الفضاء في اللغة نموذجا)، الجزء الأول، إربد الأردن، ط1، 2019.
- سرور الحشيشة، **مبدأ التأليفية في معالجة دلالة القول،** كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط01، عمان، 2020.
- صابر الحباشة: **في المعنى مباحث دلالية معرفية،** المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء المغرب، 2008.
- **مسارات المعرفة والدلالة،** كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2011.

- عبد الرحمان طعمة وأحمد عبد المنعم، **النظرية اللسانية العرفانية**، دراسات لسانية ابستيمولوجية، رؤية للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2019.
- عبد الرحمان طعمة: **البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان**، كنوز المعرفة، ط1، عمان الأردن، 2019.
- **البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية**، دار كنوز المعرفة العلمية، ط1، 2017.
- عبد الرحمان محمد طعمة وآخرون، **دراسات في اللسانيات العرفانية (الذهن واللغة والواقع)**، تحرير: صابر الحباشة، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض السعودية، ط1، 2019.
- عبد الرؤوف بن المناوي، تح: عبد الحميد صالح حمدان، **التوقف على مهمات التعاريف**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1990.
- عبد السلام عشير، **عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج**، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006.
- عبد العالي العامري، **المسارات الفضائية في اللغة العربية**، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2019، 1440.
- عبد المجيد جحفة: – **مدخل إلى الدلالة الحديثة**، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 2000.
- **دراسات دلالية في العربية**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2018.
- عبد الواحد خيري وعبد المجيد جحفة ومصطفى رشاد، **مسائل في اللسانيات العربية**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك، مختبر اللسانيات والتواصل، ط1، الدار البيضاء المغرب.

- عثمان صادق شريحة، **مقولة الحرفية ومفهوم الفضاء في التراث النحوي مقاربة لسانية**، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ط1، 2011.
- عطية سليمان أحمد، **الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية (النموذج الشبكي- البنية التصورية- النظرية العرفانية)**، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة مصر، 2014.
- محمد صالح البوعمراني، **دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني**، دار النهى، تونس، ط1، 2009.
- محمد غاليم، **المعنى والتوافق: مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي**، سلسلة أبحاث وأطروحات، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، مارس 1999
- محمد مفتاح، **مجهول البيان**، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1990.
- محي الدين محسب، **الإدراكيات: أبعاد ابستيمولوجية وجهات تطبيقية**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2017.
- ناصر محمد سعود جرادات وآخرون، **إدارة المعرفة**، تقييم ومراجعة سعاد نايف برنوطي، ثراء للنشر والتوزيع، جامعة فيلادلفيا، كلية العلوم الإدارية والمالية.

2- الكتب العربية المترجمة:

- جورج لايكوف ومارك جونسن، تر: عبد المجيد جحفة، **الاستعارات التي نحيا بها**، دار توبقال للنشر، ط2، 2009.
- جورج لايكوف ومارك جونسون، تر: عبد المجيد جحفة، **الفلسفة في الجسد- الذهن المتجسد وتحديه للفكر الغربي**-، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، 2016.
- عبد الجبار بن غريبة، **مدخل إلى النحو العرفاني (نظرية رونالد لانقاكر Ronald Langacker)**، مسكياني للنشر، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة، زغوان تونس، ط1، 2010.

- عز الدين مجدوب، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين، **إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية من النصف الثاني من القرن العشرين مختارات معربة**، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة،ج1، تونس، ط1، 2012.

3- المعجمات:

- أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، المجلد الأول، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2008.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح: عبد الحميد هنداوي، **كتاب العين مرتبا على حروف المعجم**، الجزء03، المحتوى (ض-ق)، باب الفاء، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2003.
- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، **مختار الصحاح**، مكتبة لبنان، 2017، ص212.
- الفيروزآبادي، **القاموس المحيط**، توثيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت لبنان، 1995.
- مجمع اللغة العربية، **المعجم الفلسفي**، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة مصر، 1983. الرابط: https://archive.org
- مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.
- ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، د ط، دت.

4- المصادر والمراجع باللغات الأجنبية:

- Coventry, Kenny R.; Garrod, S. C , Saying, **Seeing, and Acting** : **The Psychological Semantics of Spatial Prepositions Essays in Cognitive Psychology** , Taylor & Francis Routledge , 2004.
- Encyclopedia Universalis France SAS: https: // www. universalis. fr/ encyclopedie/ cognition/.

- François Rastier (1919): **Linguistique et recherche cognitive,histoire épistémologie language**,11(1)
- Jean and Simonne Sauvy **, the child's discovery of space**, Translated by Pam Wells , C. Nicholls & Company Ltd , Britain , 1974.
- john lyons, **sémantique linguistique** , trad,J. Drand et D.Boulonnai, 1990, Librairie .3.Larousse.
- leonard talmy, **toward a cognitive sémantics**, volume 2, typology and process in concept structuring, the MITpress cambridge, massachusetts London, England, 2000.
- R. W Langacker, **Cognitive Grammar**, A Basic Introduction, Oxford: University, Press, Printed in the United States of America on acid-free paper, 2008, p 11.
- Talmy, Leonard (2000) 'Force Dynamics in Language and Cognition' Chapter 7 of Talmy, **Toward a cognitive semantics** vol I: Concept structuring systems. Cambridge: MIT Press .
- Vyvyan Evans and Melanie Green, **Cognitive Linguistics** ,An Introduction, Edinburgh University Press Ltd, p3.
- Vyvyan Evans , **A Glossary of Congnitive Linguistics**.

ثانيا- رسائل جامعية:

1- أطاريح الدكتوراه:

- حيدر فاضل عباس العزاوي، **اللسانيات المعرفية في الدراسات العربية الحديثة،** أطروحة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، 2018. نسخة إلكترونية (pdf).
- عواطف جعفري، **الاستعارة التصورية في روايتي "الطلياني" لشكري المبخوت و"مملكة الفراشة" لواسيني الأعرج مقاربة تداولية عرفانية،** رسالة دكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة العربي التبسي، كلية الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها، تبسة، 2018-2019. نسخة إلكترونية (pdf).

2- رسائل الماجستير:

- أومولدن بهجة، **النسق التصوري للاستعارة في الخطاب السياسي**، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تخصص اللغة والأدب العربي فرع بلاغة وخطاب، تيزي وزو الجزائر، 2010. نسخة إلكترونية (pdf)،
- Salha Muhammed AI-Qarni, **Conceptualization and Lexical Realization of Motion Verbs in Standard Written Arabic A Semantico-syntactic Study** , A dissertation submitted in fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Linguistics, FACULTY OF ART AND HUMANITIES, KING ABDULAZIZ UNIVERSITY, JEDDAH-SAUDI ARABIA, Jamad II, 1431 H/ May 2010G.

ثالثا- المجلات والدوريات:

1- باللغة العربية:

- باسم كريم مجيد، **ملامح اللسانيات الإدراكية في الدرس اللغوي العربي عند الأصوليين والفلاسفة**، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار، المجلد8، العدد2، 2018.
- بريجيت نرليش وديفيد كلارك، تر: حافظ اسماعيل العلوي، **اللسانيات الإدراكيات وتاريخ اللسانيات**، مجلة أنساق، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، المجلد 01، العدد 01، ماي 2017.
- بسمة سيليني، **نحو مفهوم جديد للاستعارة في ضوء اللسانيات العرفنية**، جامعة محمد الصديق بن يحي، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد3، عدد خاص، جيجل، 2019.
- أبو بكر العزاوي، **تفضية الزمن نحو تطوير وتوسيع لنموذج فاندلواز 1986**، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد28، العدد08، 2020.

- بوسغادس حبيب، **التناول التراثي في اللسانيات العرفانية ومنجزه المعاصر**، المركز الجامعي عين تموشنت الجزائر، مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية، المجلد 01، العدد2، 2020.
- جعفري عواطف ولحمادي فطومة، **الإستعارة والنظرية العرفانية**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي التبسي، العدد 15، تبسة.
- جعفري عواطف، **العرفان: بحث في المفهوم وترجمة المصطلح**، مجلة اللسانيات التطبيقية، المجلد 04، العدد02، تبسة الجزائر، 2020.
- جون تايلور، تر: محمد الملاخ، **اللسانيات العرفنية واللسانيات المستقلة**، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة القاضي عياض، المجلد3، المغرب، 2019.
- حمو الحاج ذهبية، **مقدمة في اللسانيات المعرفية**، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، مجلة الخطاب، عدد 14، مارس2012، ص33.
- حيدر فاضل عباس، وحسن عبد الغني الأسدي، **التطور اللساني وإشكالية تحديد المصطلح المعرفة أنموذجا**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة كربلاء، المجلد04، العدد7و8، 2018.
- خالد تواتي، **مصطلح الفضاء: من الأصل اللغوي إلى الوضع الاصطلاحي في النقد العربي المعاصر**، كلية الآداب والعلوم، دار نشر جامعة قطر، مجلة أنساق، المجلد 03، عدد02، 2019.
- خولة التادلي، **الاستعارة التصورية الفضائية (المرتكزات الفيزيائية والتجريبية)**، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد02، العدد03، مارس2021.
- دلخوش جابر الله حسين دزه يي، وبخشان صابر حمد، وعباس فاضل لطفي، **الاستعارة التصورية في نماذج من رباعيات الخيام**، المؤتمر الدولي للغة العربية والأدب الكوردي، جامعة صلاح الدين، أربيل، 2020.

- دلخوش جار الله حسين، **علم الدلالة الإدراكي: المبادئ والتطبيقات**، جامعة صلاح الدين أربيل، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، مجلة الآداب، العراق، العدد110، 2014.
- الربيع بوجلال، **اللسانيات العرفانية**، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد بوضياف، العدد الثاني، المسيلة.
- رواق هادية، **مصطلحات اللسانيات الإدراكية – وصف وتحليل**–، مجلة الصوتيات، جامعة محمد لمين دباغين، المجلد 16 العدد02، سطيف، ديسمبر 2020.
- صام عبد القادر، **التلقي المغاربي للسانيات العرفانية –قراءة في طبيعة التلقي لدى الأزهر الزناد**–، المركز الجامعي أحمد زبانة، جسور المعرفة، العدد01، المجلد06، غليزان الجزائر، مارس 2020.
- صلاح الدين يحي، **نظرية النحو العرفاني مستوى الثالوث من الأبنية ذات التكون الجيّد (الدلالة، التركيب، المعجم)**، جامعة مولود معمر، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد04، العدد02، تيزي وزو، 2020.
- عبد السلام عابي ونذير ضبعي، **من اللسانيات التوليدي إلى اللسانيات العرفانية تحولات المباحث والمفاهيم**، مجلة اللسانيات، المجلد24، العدد1، 2018.
- عبد العالي العامري، **التصور الاستعاري لبنية المسار في اللغة العربية**، مجلة اللسانيات العربية مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، عدد 03، مارس 2016.
- عبد العالي العامري، **الثقافة الشعبية وبنية الذهن المعرفية**، آفاق، العدد36.
- عبد الكريم جيدور، **اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغات واكتسابها**، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وعدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية في الجزائر، دراسات لغوية، مجلة العلامة، العدد الخامس، ورقلة.
- عبد الله صولة، **أثر نظرية الطراز الأصلية في دراسة المعنى**،عدد45، تونس، 2001.

- عبد المجيد جحفة: **مفهوم الفضاء وحروف الجر في اللغة العربية**، مجلة الفكر العربي المعاصر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء المغرب، أيول1990.
- عبد الملك مرتاض، **في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998.
- عمر بن دحمان، **الاستعارات والخطاب الأدبي**، مقاربة معرفية معاصرة، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، تخصص اللغة العربية وآدابها، فرع الأدب العربي، 2012.
- عمر بن دحمان، **المعرفة- الإدراك- العرفنة بحث في المصطلح**، مخبر تحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، العدد14.
- فصول مجلة النقد الأدبي، **الإدراكيات في اللسانيات والنقد**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد4/25 العدد 100، 2017.
- لطيفة إبراهيم النجار، **آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربيّ**، مجلة جامعة الملك سعود، م17، الآداب (1)، (1425هـ / 2004م).
- محمد أغليمو، **دفاتر الدكتوراه**، منبر طلبة الدكتوراه كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مقال بعنوان: الاستعمال الفضائي للحروف الاتجاهية "في" نموذجا، حليمة أغرابية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بن مسيك، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء المغرب، مختبر اللسانيات، عدد 03، 2017.
- محمد الصالح البوعمراني، **الفضاء وتمثيل بنى الغة والخطاب**، مجلة سياقات- اللغة والدراسات البينية-، مجلد03، العدد01، قفصة تونس، أفريل2018.
- محي الدين محسب، **المقاربة الإدراكية للرمزية الصوتية**، شعرية الاشتقاق في تجربة الشاعر أمل دنقل، جامعة المنيا، مجلة أنساق، المجلد الأول، العدد الأول، مصر، ماي 2017.

- منية الحمامي، **البنية الدلالية من التعريف المنطقي إلى الدلالة التصورية**، كلية الآداب، مجلة المعجمية، عدد19-18، منوبة تونس، 2003.
- مولاي مروان العلوي، **حروف الجر والعلاقات الفضائية: مقاربة دلالية**، جامعة شعيب الدكلالي، مجلة الإشعاع، العدد05، المغرب، ديسمبر 2015.
- ميهايو أنطوفيتش، **مكانة علم الدلالة في العلوم العرفانية المعاصرة**، تر: حليمة بو الريش، الهيئة المصرية العامة للكتاب، فصول مجلة النقد الأدبي، المجلد4/25، العدد100، 2017.
- نادية داد بور، سيد محمد رضا ابن الرسول: حدائق رضائي، **أفعال الحركة في القرآن الكريم من واجهة اللسانيات الإدراكية "أتى" نموذجا**، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، نصف سنوية دولية محكمة، إيران، العدد 26، 2018.
- هيد الله مولود مزايط، **المنظور في اللسانيات المعرفية: المفهوم والإجراء**، جامعة القاضي عياض، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد03، عدد خاص، مراكش المغرب، 2019.

2- باللغة الأجنبية:

- Ali Mohammed Hussein, Asst. Prof. Dr. Adel Al-Thamery , **Extensions of Co-Event Conflation: A Cognitive Semantico- Syntactic Study of Space and Motion in Standard English and Standard Arabic**, University Of Basra/College of Arts, Journal of the College of Arts, No. (76), 2016.

رابعا- المواقع الاكترونية:

- الأزهر الزناد، **في مصطلح العرفنة ومشتقاتها**، رابط الموقع:

http://lazharzanned.blogspot.com/2012/04/blog-post_22.html تم الاطلاع عليه بتاريخ 2021/05/16 على الساعة 11:37.

- علي محمد اليوسف، **اللغة فضاء التعبير المتعالي**، موقع شبكة النبأ المعلوماتية، الثلاثاء 24حزيران 2020، رابط الموقع:

https://m.annabaa.org/arabic/referenceshirazi/ تـــم الإطـــلاع عليـــه بتـــاريخ:

2021/06/04 على الساعة: 10:37

Les Révues:

- **Larousse**, petit Larousse, (espace), https://www.larousse.fr
- **Oxford** advaneed learner , s (espace) https://www.oxfordlearnersdictionaries.com

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

شكر وعرفان
إهداء
مقدمة .....(أ- و)
الفصل الأول: اللسانيات العرفانية: أهم المفاهيم الأساسية 8
I. اللسانيات العرفانية في البحث اللساني العربي.....10
1. أهم قضايا المبحث العرفاني في التراث العربي 10
2. التعدد المصطلحي والمقابل العربي للسانيات العرفانية 11
II. اللسانيات العرفانية في البحث اللساني الغربي.....18
1. تحديد المفاهيم المتعلقة بالعرفانية..... 18
1-1- العلوم العرفانية (Cognitive Sciences)..... 18
1-2- العرفان.....22
1-2-1- التعريف اللغوي..... 22
1-2-2- التعريف الاصطلاحي..... 24
1-3- المعرفة..... 25
1-3-1- المعرفة لغة..... 25
1-3-2- اصطلاحا..... 26
1-4- الإدراك.....28
1-5- العرفنة..... 28
2. مكانة اللسانيات العرفانية..... 30
2-1- ضبط مفهوم اللسانيات العرفانية..... 30
2-2- الإرهاصات التاريخية لنشأة اللسانيات العرفانية..... 32
2-3- روادها ومنظروها..... 35
2-4- الفرضيات الثلاث للغة في اللسانيات العرفانية..... 36
2-5- المجالات العرفنية..... 38
2-6- فروع اللسانيات العرفانية..... 39
2-6-1- النحو العرفاني Grammar Cognitive 40
2-6-2- علم الدلالة العرفاني Cognitive Semantics.....41
2-6-2-1- علم الدلالة العرفاني نظرية في المَقُوَلَة (النموذج النمطي)..... 43

2-6-2-2- علم الدلالة العرفاني نظرية في الفهم..... 44
2-6-2-3- علم الدلالة العرفاني نظرية في الخيال..... 45
2-6-2-4- علم الدلالة العرفاني نظرية في المعنى المتجسد..... 46
2-6-3 نظريات علم الدلالة العرفاني..... 47
III. اللسانيات الفضائية Space Linguistics 50
1. الفضاء المصطلح والمفهوم..... 51
1-1- مصطلح الفضاء في المعاجم اللغوية..... 51
1-2- الفضاء اصطلاحا..... 52
1-2-1- المقاربات العربية للفضاء واللغة.....54
1-2-1-1- الفضاء في المؤلفات العربية..... 54
1-2-1-2- الفضاء عند النحويين..... 57
1-2-2- المقاربات الغربية للفضاء واللغة..... 61
1-2-2-1- الفضاء في النحو التوليدي.....61
1-2-2-2- تيار المعرفة التجريبية..... 62
1-2-2-3- نماذج أخرى من الدراسات اللسانية التي اهتمت بمفهوم الفضاء..... 63
2. المسارات الفضائية..... 64
2-1- البنية التصورية.....64
2-2- مفهوم المسارات الفضائية..... 67
2-2-1- المسار لغة..... 67
2-2-2- المسارات الفضائية اصطلاحا..... 68
2-2-3- موقع اللغة العربية ضمن نمطية معجمة المسارات..... 70
2-2-3-1 نمط اللغات ذات الإطار الفعلي Verb- framed language..... 71
2-2-3-2 نمط اللغات ذات إطار الملحقات Satellite- framed languge 71
2-2-3-3 نمط النظام الموازي (Tupe Parrallel System)..... 72
2-2-3-4 نمط اللغات ذات الإطار المتكافئ..... 73
4.2.2. بعض المبادئ النظرية والنمذجة العامة..... 74
خلاصة 76

الفصل الثاني: التعابير الفضائية في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي 78
1. الفضاء والتجربة البشرية. 79
2. الفضاء عند الطفل..... 80
2-1- الوعي المبكر لمفهوم الفضاء عند الطفل..... 80
2-2- كيف يبني الطفل مفهوما جديدا؟.....81
3. أنماط المسارات في التعابير الفضائية..... 82
3-1- نماذج التعابير الفضائية في كتب التحضيري والسنة أولى ابتدائي..... 85
3-1-1- توظيف العبارات الفضائية في كتب التحضيري.....86
3-1-2- توظيف العبارات الفضائية في كتب السنة أولى ابتدائي.....91
3-1-2-1 نمط المسارات المغلقة..... 91
3-1-2-2 نمط الاتجاهات..... 101
3-1-2-3 الممرات..... 102
4. تعابير الوعاء والمحتوى. 114
4-1- مفهوم الوعاء والمحتوى.....115
4-1-1- مفهوم الوعاء.....115
4-1-2- مفهوم المحتوى.....115
4-2- المحتوى/الوعاء ودلالة الفضاء..... 116
4-3- خطاطة الوعاء والمحتوى.....117
خلاصة.....129
خاتمة 132
قائمة المصادر والمراجع 136
فهرس الموضوعات 149