

الاستفهام من أصول التدوين إلى مجال التعليم

The Interrogative Sentences from the Origins of Knowledge to the Field of Education

د. جليلة يعقوب

جامعة مئوبة
تونس

yacoubjalila@yahoo.fr



الاستفهام من أصول التدوين إلى مجال التعليم

د. جليلة يعقوب

ملخص:

ارتبط الاستفهام في الكتب الأصول بالنحو من حيث التركيب والإعراب يوهم بالمصطلح والتساق ويفيض عليهما متى كان العدول عن ظاهر البناء إلى إملاءات المعنى ومواضع الكلم في الجملة بين الصدارة والمتن ولزوم شروط الأدوات وقرائنها، وارتبط بالبلاغة من حيث علاقة اللفظ بالمعنى: تقديم وفضل أو البعض يتم بعضه أم خواء حروف ليس لها من قيمة حتى تأتلف فتكتمل في المعجم والاستعمال. وبين التدوين والشروح أو التلاخيص المختلفة تُبَيِّن خصائص المعرفة: هل هي قواعدٌ وسُننٌ ليس للأحق تغييرها أو الانبئات عنها أم هو رصيد يبقى رهين سياق القول، أما مقامات التلّفُظ فمتغيّرة حسب الباث والمتلقّي، ونخص بالذكر مقام التعلّم الذي قد يخرج من حدود التنظير وسبك العبارة حتى تتخذ صبغة الفرض إلى ما يُطرح من رهانات بالنسبة إلى المعلم أصلها في الرافد والتصرّف فيه، ومن صعوبات في الفهم بالنسبة إلى المتعلّم الذي لن يرى من كمّ المدونات المتعلقة بأسلوب أو جملة أو أداة إلا ما استخلص بكثير من الأناة والتثبّت. وهنا تُطرح إشكاليّات هذا البحث إذ نظرنا فيه إلى الاستفهام وفق مفاهيم ثلاثة: أولها أنّه رافد معرفي، وثانيها أنّه منهج في التدريس وآلية تعليم وموضوعه في الآن ذاته، وثالثها إمكانية مقارنة الأصول المعرفيّة وفق رؤية تساوق الزمانيّ وتنسجم معه في الثّقافة والفكر، وفي التّداول واختلاف المعنى، وفي المقصود والمفهوم بما يوافق مستويات التعلّم وقدرات المتعلّم على تبين هذه الفروق وإبداء الرأْي فيها.

الكلمات المفتاح: روافد المعرفة، الاستفهام، النحو، البلاغة، التعليم وطرائقه.

Abstract:

In the basic books, the interrogative sentences are linked to grammar in terms of structure and parsing. They give the illusion of terminology and pattern, but they overflow when one turns away from the apparent structure to the dictates of meaning and the positions of words in the sentence between the beginning and the text, and the necessity of the terms of the devices and their connotations. They are linked to rhetoric in terms of the relationship between the word to the meaning: precedence and preference, whether some complement each other, or the emptiness of letters that have no value until they are combined and completed in the lexicon and usage. Between the recording and the various explanations or summaries, the characteristics of knowledge become clear: Are they rules and laws that the later cannot change or grow from, or is it a stock that remains dependent on the context of the statement? As for the positions of pronunciation, they are variable according to the transmitter and the recipient, and we specifically mention the position of learning, which may go beyond the limits of theorizing and coining of phrases until it takes on the character of imposition, to the bets raised for the teacher regarding their origin in the tributary and the management of it, and difficulties in understanding for the learner who will only see the amount of data related to a style, sentence, or tool what has been extracted with a lot of patience and perseverance. Here, the problems of this research are raised, as we look at the interrogative sentences according to three concepts: The first is that they are a source of knowledge, the second is that they are a method of teaching, a learning mechanism and its subject at the same time, and the third is the possibility of approaching cognitive principles according to a vision that is temporally consistent and harmonious with them in culture and thought, cognition and the meaning differs, the intent, concept, their compatible with the levels of learning, the student's abilities to recognize these differences and express an opinion about them.

Keywords: Tributaries of Knowledge; The Interrogative Sentences; Grammar; Rhetoric; Education and its Methods.

1- مقدّمة:

يرتكز هذا البحث على الاستفهام في جوانبه المرجعية والدلالية بين أن تكون خصائص في التعبير البلاغي عند العرب أو يُستخدم بشكل مختلف أو فريد في تصريف الكلام وترشيح معنى دون آخر ممّا يفسح المجال أمام عدم اعتبار الخصائص اللغوية في المدونة العربية قواعد نقل قد تخضع إلى الاستقرار والاستنتاج لما تحمل من تراكيب مخصوصة تقرب بها إلى الوحدة والفرادة، لكن تجعلها في الآن ذاته مشتركة مع فئات أخرى تتميز عنها في اللفظ والمعنى، وبهذا ترتبط اللغة العربية في أمهات الكتب بإشكاليات التلقي يقترن بالكمّ المعرفي، وبكيفية التدوين، وبأسئلة الفهم وإخراج المتون من حدود الكتابة والتأليف واعتبار اللغة نحوًا تقليديًا في المنهج والمحتوى أو اتّخاذه مقارباتٍ تحتويها الحواشي فتفيض على المتون أو تقصر عنها، ذلك أنّ للسياق التاريخي إغراءاته وإملاءاته في ثنائية التحديث والمعاصرة ومناهج الاستدلال والبحث، وهذا لا يعني أنّ دراسة التراث النحوي العربي قد بقيت على حالها، فقد شهدت في واقع الأمر تطورات عديدة سواءً كان ذلك بإعادة اكتشاف الموروث أم بتطوير مجالات البحث فيه وبمناهجه بدءًا بالتاريخ وصولاً إلى اللسانيات بمختلف فروعها واختصاصاتها، وبين البدايات والنهايات في الآن والحال، ما الذي يتغيّر ويصبح ضرورة في البحث العلمي وفي مناهج التعليم والتعلم التي لها قواعدها وهيكلها في صوغ المحتوى المعرفي؟ وهل هو التشابه والتناظر بين ما دُوّن في النصوص وبين ما ينبغي تعريفه على أنه سلطة معرفة لا يمكن المساس بجوهرها في الحفظ والتلقين، أم أنّ الأمر مكفولٌ إلى استخدام هذه الأساليب في أطروحات جديدة تُحيي التراث في الجانب التداولي؟

2- اللغة وطرائق التواصل:

التركيز على الاستفهام واعتباره محورَ اهتمامٍ في المعرفة وإعادة إنتاجها يتمثل في اتّخاذه منهجًا للفهم وتحويل البيانات أو المعلومات الأولية إلى ما به يكون تعلّم اللغة يسيرًا مفيدًا للأفراد والمجموعات؛ يساعد الاستفهام في هذا الإطار على العبور من الظاهرة اللغوية في لفظها إلى ما تتضمن من معرفة غير معلنة وغير مكتوبة، وهو أحد أساليب التواصل الذي يضمن التحوّل من المدونة إلى الحفظ والذاكرة، ثمّ إلى نظرية التعلّم الواقعي الذي يعتمد بشكل أساسي على المكان والظرف أو الإمكانيات الاجتماعية، ومساحات العمل المشتركة وطُرُق التواصل الجماعية¹، ومنها مهامّ العمل التي قد تتيح لمتعلّمي العربية من غير الناطقين بها إنشاء ذاكرة نحوية وبلاغية يستخدمونها بشكلٍ مناسبٍ فعّال؛ قد يثير الأمر لديهم في البداية بعض التشتت بين اللغة الأمّ ولغة الاختبار والاستعمال، لكن سينتظور ذلك إلى البحث في مزيد التفاصيل وطرح أسئلة في وجوه التشابه أو الفروق إن قصّدًا أو من خلال ما ترسّخ في الذاكرة. يقول محمّد صلاح الدين الشّريف في هذا السياق:

1- S. Whittemore (2015). *Rhetorical Memory A Study of Technical Communication and Information Management* (1st ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press, pp. 14- 15.

"لنقرّ بادئ بدء أنّ التعلّيميّة مجال من المعرفة العمليّة يتقوم بالتّجربة والاختبار والانكباب على علوم شتى محورها اللّغة. فليست "تعلّيميّة الألسن" لسانيات تطبيقية خالصة، وإن كانت تقتضي من المعلّم معرفة ناجعة باليات الأنظمة اللّغويّة، فهي كأغلب العلوم الموجهة إلى النّظر العمليّ تحتاج إلى ثقافة واسعة لا تكتفي بالمعرفة النّحويّة والبلاغيّة، أي بمعرفة الخصائص الصّوتيّة والصّرفيّة والإعرابيّة والدلاليّة المقاميّة، بل تحتاج، إضافةً إلى هذه المعرفة، إلى صناعة لطيفة في التّوسّط بين الأنظمة النّحويّة ونفس المتعلّم في محيطه، أي إلى ثقافة مجاوزة للتّخصّص الضيّق"¹.

يقوم الاستفهام وهو يُدرّس أسلوباً في البناء ومنهجاً في التّفكير، على النّقد أو وهو تركيب في النّحو وصيغ في المعاني الدلاليّة ليس للمعلّم أن يلتزم فيه بالقاعدة إنّما يحدّد مقام التّلقيّ إمكانات التّفاعل، فيكفّ النّحو عن أن يكون مرادف القاعدة ليقترن بلاغة التّعبير وانعتاق المعنى. ففي ذهن المعلّم قصدٌ يريد بلوغه، ولا بدّ له من إيجاد الصّيغة المناسبة لطرحه، فتكون ضمانات أو عملاً في القول (Illocutionary act) رنطاً بين المقدّمة أو العمل القويّ (Locutionary act) والنتيجة أو عمل التأثير بالقول (Perlocutionary act)²؛ ضمانات يستند إليها المتعلّم لمقاربة المعنى، ومن الطّبيعيّ أن تتعدّد الأجوبة وتختلف بين المتعلّمين للتّحويل والتّوزيع حسب التّمودج التّالي³:

الاستفهام: (أ) سؤال ← صيغة من متعدّد

س ← ص (ن)

(م) جواب {0، 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9}

من الطّبيعيّ ألاّ يوافق الكلّ قصد المتعلّم، فتكون الإجابات القريبة من القصد أو من هدف التّعلّم على النّحو التّالي:

(1) س - س - س - س - س

| | | | |

48 7 1 5 2

1- محمّد صلاح الدّين الشّريف: اللّسانيات والتّكامل الثّقافيّ المتوازن في تعليم العربيّة لسائناً أوّل، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ لخدمة اللّغة العربيّة، الرّياض-المملكة العربيّة السّعوديّة، 2018، ط. 1، ص 50. انظر أيضاً:

R. Burstein (2013). *Interrogative Sentences*. In G. Khan (Ed.), *Encyclopedia of Hebrew Language and Linguistics* (Vol. 2, pp. 320- 327). leiden | boston: Brill.

2- للتعرف إلى هذه المصطلحات وعلاقتها ب"الأفكار والنّوايا المعيّنة" ومفهوم العمل الإنشائيّ عند أوستين انظر: شكري المبخوت: نظريّة الأعمال اللّغويّة، مسكيلياني للنّشر والتّوزيع، زغوان- تونس، 2008، ط. 1، ص 46-47.

3- المراد ب(أ) اختزال كلمة أستاذ، وص: صيغة من متعدّد يوافق عدد حروف الاستفهام في اللّغة، ون: العدد الّامتناهي في الصّيغ بما أنّها تتجاوز الحروف إلى المعاني، وم: متعلّم، ومجموعة الأرقام: عدد المتدخّلين أو إمكانات الإجابات بما يوافق التّراكيب.

4- P. A. M. Seuren (2018). *Semantic Syntax* (1st ed.). Leiden | Boston: Brill, p. 9.

وليس ترتيب الأرقام إلا في مدى مقارنة إجابات المتعلمين لصيغة السؤال وترتيب الكلم فيه، وضمن مسألة الاستفهام وكيفية تحويله من مجال معرفي إلى منهج تعليمي يوافق الأهداف المرسومة ويحد من عوائق التعلم بشكل واقعي؛ وي طرح إيريك جينسن (Eric Jensen) عدة طرق للتواصل بين المعلم والمتعلم، ويرى أن أكثرها كفاءة "طريقة: أترح، أسأل، أخبر"، فيقول:

1. أترح: قدم اقتراحًا ما يوضّح الخيارات المفضّلة، هذه الطريقة توفر خيارًا قويًا، وإذا كنت تحبّ خياراتك المتاحة فسوف تختار من بينها مثال: "رَبْمَا تُحِبُّ اسْتِخْدَامَ أَقْلَامِكَ الْمَلْوَنَةِ لِتَدْوِينِ الْمَلَاخَظَاتِ".

2. أطلب: قد تطلب ما تريد بطريقة تشجّع على الطّاعة، مع تأكيد الخيارات المتاحة للطلّاب؛ مثال: "هَلَّا اسْتِخْدَمْتَ الْأَقْلَامَ الْمَلْوَنَةَ لِتَدْوِينِ الْمَلَاخَظَاتِ؟".

3. أخبر: أخبرهم بالتعليمات؛ أعطِ الأمر للطلّاب ببساطة بعبارة موجّهة، وبها نبرة توقع الطّاعة، تلك الطريقة توفر أقل قدر ممكن من الخيارات مثال: "بِاسْتِخْدَامِ الْأَقْلَامِ الْمَلْوَنَةِ اكْتُبُوا مِنْ فَضْلِكُمْ..."¹.

إن تكن حروف الاستفهام مندرجة ضمن نفس النوع وترتبط بينها وسائر الكلمات في الجملة علاقات سياقية، فإن المقارنات بين الجمل – حتى تلك التي يكون في صدارتها حرف الاستفهام نفسه – قد يحيل إلى "العلاقات بين المختلفين" في المعنى والدلالة، ويكون التحوّل من المحور في البناء إلى "العلاقات الجدولية"²، فتتجاوز اللّغة ضمّ اللّفظة إلى اللّفظة لتعبّر عن شبكة من التّصوّرات الذهنية لدى المتعلمين صورتها تجريدية عقدها الاستفهام بتراكيبه المتعدّدة، والروابط بينها هي الأصداء التي تكون افتراضات في ذهن المجموعة المشتركة في المعرفة حتى تُنطق فيوجد ما يناظرها في العمل اللّغوي وفي الأشياء الموجودة في الكون، وهذا يعني أن الاستفهام ليس أدوات لغوية قيّدًا وشرطّ تعبير، فالطلب يكون إنشاءً، ويكون بما يحلّ محله في صيغة الإخبار والتقرير، ويفيد غير معناه، فالقول إنشاءً بوصفه عملاً لغويًا في المعنى وليس شرطًا في التّركيب، ومبرّر ذلك عند رونالد لانجاكر خصائص اللّفظ وإنشاء المعنى في اللّغة إذ يقول:

"الوحدات اللّغوية التّقليدية هي مجرد مؤرد يتمّ استغلاله في أحداث الاستخدام؛ وفي التحدّث والفهم نعتد على مجموعتنا الكاملة من المعرفة، والقدرات العقلية، ومهارات التّعامل مع الآخرين. ومن الضّروري أيضًا فهمنا للسياق، وأحد جوانبه الخطاب المستمرّ نفسه، ولا ينبغي اعتبار العوامل المختلفة المساهمة في أحداث الاستخدام منفصلة أو تحديدها بدقة، فالمعنى اللّغوي لكلمة ما، على سبيل المثال، ليس متميزًا مكتفيًا بذاته أو كيانًا منفصلًا عن المعرفة والقدرات الإدراكية الأخرى بل هو في إطارها ونظامها"³.

قد تُطرح إشكالية هذه العلاقة التّلازمية في الحديث عن الاستفهام بين النّحو والبلاغة، والواقع أنه جزء من علاقة اللّفظ بالمعنى أو الحرف بالفعل أو الاسم في التّركيب في المظهر والمضمّر، وهو ما تحدّث عنه

1- إيريك جينسن: العِلْمُ الجَدِيدُ لِلتَّعْلِيمِ والتَّدرِيبِ، مَكْتَبَةُ جَرِيرِ، الرِّيَاض-المَمْلَكَةُ العَرَبِيَّةُ السَّعُودِيَّةُ، 2007، ط. 1، ص 124-125.

2- واثم الحيزم: تأويل اللّفظ والحمل على المعنى، جامعة تونس-كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2009، ط. 1، ص 142.

3- R. W. Langacker (2008). *Cognitive Grammar A Basic Intoduction*. New York, NY: Oxford University Press, p. 458.

سيبويه (ت. 180 هـ / 796 م) في الباب ذاته من الكتاب في جزئه الأول، مسائل أرجعها إلى ثنائية التقديم والتأخير جوازاً أو ضرورةً في الشعر، أو حين يُفيد الاستفهام معنى التحضيض والأمر، أو ما يمكن أن تضارع فيه حروف الاستفهام حروف الجزاء كقوله:

(2) "أَيْنَ عَبْدُ اللَّهِ آتِهِ؟"

فكأنك قلت: حَيْثُمَا يَكُنْ آتِهِ"1.

وإنما يُتَبَيَّنُ المعنى بتخصيص علامة الإعراب وبيانها بما يستدعي تفسير إيقاع الفعل من سببه في المعنى ودقائق تفصيله، أو في علاقة الفرع من الأصل من مواضع الابتداء والفعلية أو الفاعلية من المفعولية، فالحديث عن التركيب التحويلي أو الأسلوب البلاغي لا يقف عند حدود المعجم و"الهياكل اللغوية" بل في توضيح المتشابه والقواسم المشتركة المتكررة في حروف الاستفهام، نموذج البحث ورهانه، ولكن أيضاً بما تعكسه من أحداث الاستخدام المختلفة؛ للاستفهام كذلك قواسم مشتركة مع غيره من أساليب المعاني، رغم خصوصية المفاهيم وتعقيد تحقيق تناظر كلي بين الافتراض والمنجز، وبين التنظير والإجراء، ومن مظاهر ذلك ما قد يواجه المتعلم من صعوبات نقل حروف المعاني إلى درجات متعددة، متفاوتة أحياناً، حسب أنواع الخطاب وأجناسه لما تقترن به من اختلافات وتفصيل دقيقة.

3- الاستفهام وسياقات التحوّل في أدلة البيان:

خصوصية دراسة الاستفهام في القدرة على التحوّل من قراءة النصوص إلى التفاعل معها بمعرفة كلماتها وفهم معانيها² والتفكير في إعادة تشكيلها في صيغ استفهام هي ذاتها بطريقة عقلية في ثلاثة توجهات: الأول باستخلاص القواعد العامة من الكتب الأمهات، والثاني بجعل المتعلمين قادرين على الاكتساب المعرفي أولاً وتمثّل طرائق بنائه وإعادة النظر فيه من خلال الخارج منه وعنه من التطبيقات العملية ثانياً، والثالث أن يظلّ الاستفهام هدف الدرس ومحتواه والإشكالية التي تُفضي إلى نتائج من جنس ما وُضع لها، في الاستفهام ومختلف الأساليب والمعاني يحتاج المتعلم إلى التعرف إلى البنية في هيكلها اللغوي الشامل وخصائصها النحوية من حيث مواضع الكلم ومميزات ما يكون في صدارة الجملة منها الأسباب والمبررات، ثم علاقة المفهوم بالدلالة، لكنّ هذا ليس بمعزل عن مستويات المعنى الأول وكيفية تعجيم الحروف واكتسابها المعاني الثواني، فليس للحرف معنى خاص في ذاته، من ذلك حديث المبرد (ت. 285 هـ / 898 م) في "ما جاء من الكلم على حرفين" فيذكر (من):

"وهي لمن يعقل في الخبر، والاستفهام، والمجازاة (...) فأما كونها في الاستفهام فكقولك:

مَنْ ضَرَبَكَ؟ وَمَنْ أَحْوَك؟"

1- سيبويه: الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، 1988، ط. 3، ص 99/ I؛ ولمزيد التوسع انظر: 98-106.

2- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، 2004، ط. 1، ص 73.

ومنها (مَا) "وهي سؤال عن ذات غير الأدميين، وعن صفات الأدميين.

وتقع في جميع مواضع (مَنْ)، وإن كان معناها ما وصفتُ لك.

وذلك قولك في الاستفهام: مَا عِنْدَكَ؟

فليس جوابُ هذا أن نقول: زيد، أو عمرو، وإنما جوابه أن تُخبرَ بِمَا شئتَ من / غير الأدميين، إلا أن تقول: رجلٌ فتخرجه إلى باب الأجناس"1.

تصنيف كُتُب النحو والبلاغة لم يكن فيه تبويب الاستفهام ضمن خانة تخصّه بقدر ما كان مدخلاً أو حجةً ودليلاً فيما تُحدّد به ومن خلاله أنواع الكلم في المفرد من المعجم والجمع من التركيب وخصوصية الاسم عن الفعل في تحديد العلامات الإعرابية والدلالات، وهو ما يبرز الحديث عن الاستفهام في أكثر من باب وموضع يتخذ منها المعلم عيّناتٍ حسب متطلبات منهج الدرس وضمان استمرارية المرجع بالتفكير لدى المتعلمين، أو "التعلم المستند للدماغ"²، ويطراً الانحراف من ترتيب النحو إلى مقامات البلاغة، البلاغة العلم والخطاب في علاقة بأسلوب التعلم والهزة التي قد تحدث لدى المتعلمين بين ما حصل بالفطرة في الدماغ، والانطباعات في العلوم المعرفية تصير مجال تفكير في الذهن والعقل، فيتنوع المتشابه ويختلف حسب البديل الذي يجلّ محله أو ينشئه ليس حسب التصنيف المحلي في تركيب الجملة، ولكن حسب تشكيل المبدأ وفهمه من خلال المضاف إليه والمشارك من المعنى، ولتبيين هذه الظواهر يمكن أن نقارن بين الأمثلة التالية وما يناسب مفهوم الاستفهام أو الميّل به إلى غيره من الأساليب أو المعاني الفرعية:

(3) أ. ما الذي يجعلك تهتمّ بالاستفهام؟ [سؤال مباشر]

ب. كان زيد يتساءل عن الاستفهام واستعمالاته منذ حين. [سؤال غير مباشر]

ج. لم تُعجني طريقة تناوله المسألة في تلك المرحلة من الدرس. [الجملة النسبية]

د. يُمكنك أن تأخذ أيّ نموذجٍ اقترحه في ذلك السياق. [تقريب وجهة نظر]

هـ. هذه المقاربة لا أنصح المبتدئين أو المتعلمين العربيّة من غير الناطقين بها باتّباعها. [الموضوعية]

تختلف طرق التعبير عن الاستفهام، ولكنها جميعاً تحيل إلى أن وراء صيغة الخطاب حيرةً أو قبولاً أو دحضاً أو شكاً أو تنسيباً أو طرحاً مخصوصاً للإشكالية بين الذات والموضوع أو أنّ تحويل المعرفة في أصولها إلى منهج في التعلم والتعليم يجعلها مفهوماً أو مفاهيم محورية تفتح على جملٍ فرعية متعددة تُحمّل على الكثير من المعاني والمواقف قد تتقارب، وقد تفصل بينها مسافات طويلة سواءً كان ذلك على مستوى

1- المبرّد: المقتضب، تحقيق: محمّد عبد الخالق عزيمة، وزارة الأوقاف- المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية- لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة- مصر، 1994، ط. 3، ص 176/ I.

2- لتبيين جوانب من هذه النظرية، انظر: ماجد ضيف الله رشدان: التعلم المستند للدماغ لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية- كلية التربية بالفردقة- جامعة جنوب الوادي، 3 (1)، 2020، 377-391.

"الإنشآت ضمن التيار النحوي التوليدي" أم بالنظر إليها في جانب تداولي بعده في الدلالة أكثر من البنية رغم أنها المكوّن الأساسي الذي منه يُستنبط ما هو خارج عنها في التحليل و"الواقع"¹.

بين الموضوع (أو ما وقع وضعه أو التواضع عليه) والمعنى المقصود الذي يفهمه المعلم أو يريد تبليغه إلى المتعلمين مسافةً تتطلب تحليل البيانات وتبيين المعاني في الأصول والمتون، وما يتصل بها من شروح أو تلاخيص، تعدد في طرق التأليف قد لا تكون خلفياته واحدة، ولكنّ الجامع بينها هو دراسة اللغة حسب أسس المعرفة التي تتطلب مراعاة أطر التلقّي والتفكير عند المتعلمين. يقول كل من فوزي الشربيني وعفت الطناوي في هذا السياق:

"ومن الضروريّ تنظيم وهندسة المحتوى بالطريقة التي تساعد المتعلم على التعلّم المجدي وتوجد بعض الأساليب التي يمكن استخدامها لتنظيم محتوى الموديول (هل يقصد الباحث "الموديول"؛ نعم يقصدان ذلك ولكنهما يستعملان المصطلح كما هو حتى في وسم الكتاب ذاته) التعلّميّ نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

- البدء بالخبرات المباشرة والتدرّج إلى الأفكار المجرّدة فالأكثر تجريدًا.
 - البدء بالحقائق والمعلومات الجزئية المنفصلة والانتقال منها إلى القوانين والعلاقات الكلية المتكاملة.
 - البدء بالجزئيات والانتقال منها إلى الكليات (الاستقراء).
 - البدء بالقوانين ثم استعراض الأمثلة (القياس).
 - البدء من الأشياء المعلومة والتتابع إلى الأشياء المجهولة.
 - الترتيب الزمّني للعمليات والأحداث من بدايتها حتى نهايتها حسب تتابع الخطوط أو المراحل الزمنية"².
- الاستفهام، ككلّ مكونات اللغة، وإن تكن له أسسٌ وضعيّة فهو نتاج متطور متغيّر ارتباطًا بالظرف التاريخي والثقافي، وهو ما يبرّر تدخل العقل في كلّ مرّة للتّعديل والتّجريب "حيث تكون المواضعات تحقّقًا لقواعد ضمنيّة وتكون القواعد وبعض المواصفات ضروريّة لإنجاز الأعمال باعتبارها كلاً"³، ولا يتعلّق هذا الأمر فقط بالبحوث العلميّة بل لعلّه ألصق بالتّعليم، ففي طرّقه ما يأخذ الشكل الأسلوبّي "فارغًا" أو قالبًا لغويًا يقوم على التّصوّر المفهوميّ فيملأه بمحتويات من الخارج حسب الأهداف التي يرسمها المعلم القاعدة اللغويّة حقيقة في الزمّاني، ولكنها نسبيّة في الآني لأنّ مضمونها سيكون جدلاً بين الطّبيعة والعقل، والتّحليل النفسيّ والتّحليل الأخلاقيّ، والمفهوم الجمعيّ (في بُعدٍ خرافيّ أحيانًا) والمنهج "الفنويّ" في درس التّراث ورؤيته بغير الثّوابت فيه، وهذا يعني أنّ المهمّة المعرفيّة في التّعلّم والتّعليم هي فتح مجال النسبيّ والإشكاليّ في اتّباع

1- R. Jackendoff (2002). *Foundations of Language Brain, Meaning, Grammer, Evolution*. New York, NY: Oxford University Press, p. 17.

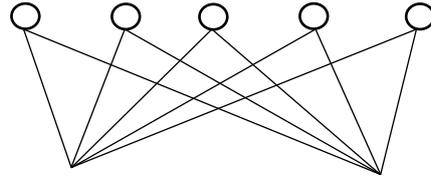
2- فوزي الشربيني وعفت الطناوي: الموديولات التعلّميّة مدخل للتعلّم الذاتي في عصر المعلوماتيّة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة- مصر، 2006، ط. 1، ص 78.

3- جون ر. سورل: الأعمال اللغويّة بحث في فلسفة اللغة، ترجمة: أميرة غنيم، مراجعة: محمّد الشيباني، المركز الوطني للترجمة- دار سيناترا، تونس، 2015، ط. 1، ص 78.

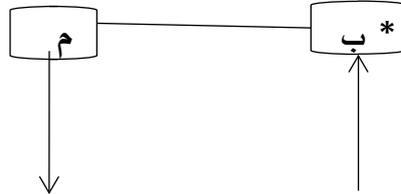
"القواعد" بما يوافق المعياري لا الجوهرية وذلك من خلال التفسير السببي لبنية الاستفهام ووظيفته في مجال التواصل¹.

4- الاستفهام وخلفية الحجاج:

الحجاج في الاستفهام هو القدرة على إصدار أحكامٍ تميّز التركيب نحويًا في أنماط متعددة مختلفة على أساس الأنموذج المفترض والقاعدة المثبتة والضرورة التفعيلية في الفهم التشخيصي وتحليل المعطى بمعيارين أولهما تفسيره بما فيه من لفظٍ أصله في المعجم وما يستدعي من شبه وثوقية في علاقة الكلمة بالمعاني الحاقّة بها في السياق، ويسمح ثانيهما بالشك في المسلّم به واتخاذ الأشكال الأساسية مجالاً لإدخال تعديلاتٍ عليها حسب إطار الحال من الفهم في المقام وكلاهما يثني بمقارنة نتائجها تقوم على: 1. ضعف المقدمات، 2. مقدمات شبه مقبولة من خلال قياس النقل بالعقل، 3. الدقة ليست في المقدمات بل فيما يُضاف إليها عبر التحليل، فليست القيود المعجمية الدلالية فيه إلا "عبارات آليات البناء"²، أما الآتي منها فمحمّل يفترض القدرة السليمة لدى المتعلمين على إنتاج المعرفة في الاستفهام بعد تفكيك خصائصه وتبيين قيود تطبيق الأدلة المقدمّة في الأصول، وهو ما يمكن بيانه في الرسم التالي:



التصوّر العرفاني



الشكل اللغوي

المحيط الحسي الحركي

الرسم 1. هذا تمثيل تجريدي يمكن أن ينطبق على أي بنية لغوية في التفكير والوظيفة، ومن مزاياها الاستفهام؛ وتشير الأسهم إلى المدخلات/ المخرجات الحسية والحركية للنظام اللغوي، وكيفية تحويل الاستفهام (في نموذج الحال) بين تمثيل المعرفة وتمثيلها مفاهيميًا فبيان آثارها الحركية بوصفها أحداثًا لغوية³.

1- W. Hinzen (2006). *Mind Design and Minimal Syntax*. New York, NY: Oxford University Press, p. 104.

2- M. Garrett (2000). *Remarks on the Architecture of Language Processing Systems* In Grodzinsky, Y., Shapiro, P. L. & Swinney, D. (Eds.), *Language and The Brain Representation and Processing* (pp. 31- 69). Cambridge, Massachusetts, US: Academic Press, p. 59.

3- G. Hickok, (2000). *Speech Perception, Conduction Aphasia, and the Functional Neuroanatomy of Language* In Grodzinsky, Y., Shapiro, P. L. & Swinney, D. (Eds.), *Language and The Brain Representation and Processing* (pp. 87- 104). Cambridge, Massachusetts, US: Academic Press, p. 88.

تبسيط الأسلوب البلاغي حتى يكون في مستوى أنساق التلقي قد يفرغه مما أريد له في الكتب الأمهات من بيان وشرح هما في الأصل لاستقراء نص إجازي في لفظه ومعناه وهو القرآن، ولكنهم وهم يستقروون يستدلون وفي الاستدلال تباين يجعل الأسلوب متنازعا بين التركيب والمعنى، والسياق والمقام، والزمان والأيدولوجيا. وإن يكن الاستفهام نموذجاً فالنواة النحوية تعتبر منطلقاً لمعرفة ترتيب الكلمات ونظامها، وهذا يضع المعلم أمام رهانات عديدة للخروج من القاعدة إلى الاستعمال، وبينهما يُقيم أسئلة معرفية ومنهجية أو بنية هرمية قمتها الأصول وقاعدتها المتعلمون، وللتحول إجرائياً هناك سلالمة حجاجية لا بد من المرور بها لأهمية المنطق في الاختيارات المعرفية والمنهجية التي تحقق التطور والنجاعة. صحيح أن كليهما يخضع لأنظمة، ولكن ينبغي أن تكون مجال بحثٍ وتحريك سواكن أكثر من الحفاظ عليها في أصولها بما ينفي مساوقة الواقع والتاريخ في أصنافها ونماذجها، وهو ما تتحدث عنه كل من ماري دور وبيلات أنيس هنريوت فان زانتن (M. Duru-Bellat & A. Van Zanten) في إطار "النشأة الاجتماعية للمعارف المدرسية"، فتطرحان السؤال التالي بصيغته ومعناه قائلتين:

"كيف توضع البرامج؟"

بالنسبة إلى علم اجتماع المعرفة، نحن لا نعرف العالم في أصله ولكن نفهمه من خلال إطار مفاهيمي ينشأ على البناء الاجتماعي وهذا ينطبق على العلوم كما على محتوى التكوين. فمنذ أواخر ستينات القرن الماضي، أطلق عالم الاجتماع البريطاني ميخائيل يونغ (M. Young) "علم اجتماع المنهج" الذي يُسمى في بريطانيا العظمى بـ "علم اجتماع التربية الجديد"، مع عملٍ تحت عنوان رمزي: المعرفة والسيطرة (1971) واهتمت هذه البرامج المدرسية الاجتماعية الجديدة في وقتٍ ما بما يشبه المعرفة في مثل ذلك المجتمع كما بالطريقة التي تُعتبر جديرةً بأن تُنقل من قطاع إلى آخر عبر القائمين على تنفيذها بجدارية بما يفترض وضع البرامج على الصيغة التي هي عليها والقيم المدرجة في المعرفة المدرسية أو في أساليب التدريس¹.

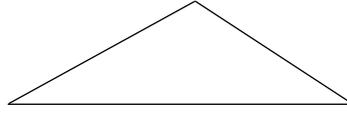
يدخل هذا في إطار المراهنة على نجاح المسألة في صيغتها الاستفهامية ومنهجها الذي لا يخرج عن مقاربتها من أجل تكوين متعلم مهتم للمسارين كليهما. إنَّ فنَّ السؤال هو جُماع عوامل ومؤثرات عديدة تبدأ بالتجريد في الفكر والتفكير وتتخذ من علم الاجتماع التفسيري محوراً وهدفاً، وهي تصورات ذهنية بالنسبة إليه في مقام أول وهي جُمع تبدو "بسيطة" في التعلّم ومع ذلك تخفي وراءها كمّاً هائلاً من الأطر والمعاني، وهذا الانحراف الضموري لا يشمل الشكل أو المفهوم ولكنه يحدث قراءة ثلاثية الأبعاد² على النحو التالي:

*رمز بـ "ب" للبات: معلّم / متعلّم؛ و بـ "م" للمتعلّم في ردة فله تجاه اللغة والمحيط كليهما.

1- M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (2012) *Sociologie de l'école* (4^e éd.) Paris, Armand Colin, p. 159.

2- L. H. Babby (2009) *The Syntax of Argument Structure*, New York, NY: Cambridge University Press, p. 259.

المرجع التاريخي (في صيغة الخطاب الأصليّة)



إعادة بناء نظام الاستفهام إلى حجاج التغيّر الدلاليّ (من وجهة نظر المتلقيّ)
(من قِبَل المُعلِّم)

الرّسم 2. الاستفهام بيانٌ في الحجاج.

يمكن اعتبار الحجاج في الاستفهام جزءاً من "أهميّة التعلّم التّعاوني" التي يلخصها محمّد إبراهيم محمّد محمّد في النّقاط الأربع التّالية:

"1) يمكن المتعلّمين من الوصول إلى التعلّم ذو المعنى فالمتعلّمون يثيرون أسئلة ويناقشون أفكاراً ويقعون في أخطاء ويتعلّمون فنّ الاستماع ويحصلون على نقد بناءً فضلاً عن أنّه يوفّر فرص تلخيص ما تعلّموه في صورة تقرير.

2) يوفّر فرصاً لضمان نجاح المتعلّمين جميعاً، فالاعتماد المتبادل يقتضي أن يساعد المتعلّمون بعضهم في تعلّم المفاهيم وإتقان المهارات التي تتعلّمها المجموعة.

3) يستخدم المتعلّمون التّفكير المنطقيّ في مناقشاتهم حيث أنّ الإقناع لا يتمّ إلاّ من خلال استخدام التّفكير المنطقيّ.

4) يتعلّم المتعلّم من خلال التحدّث والاستماع والشرح والتّفسير والتّفكير مع الآخرين ومع نفسه"¹.

تصبح اللّغة مع الاستفهام لغةً إمكانيّ في التّعبير وافتراس في التّفكير وتأثير في أحوال الأشياء، تخضع خصائصها للفطرة والصنعة كليهما، أمّا الفطرة ففي ما يكون في الألسن بالتعود والممارسة حتّى وإن تعلق الأمر بالشعر في اللسان العربيّ بما أنّه جزءٌ من فصاحة العرب وبلأغتهم، وأمّا الصنعة ففي الجمع متوتراً وفي التّأليف والإضافة شروحاتاً، ومن نماذجه ما يذكر الرّضيّ الاسترأباديّ (ت. 686 هـ / 1315 م) في شرح كافيّة ابن الحاجب (ت. 646 هـ / 1249 م) ضمن [استعمالات (ما) الاسميّة]:

"قوله: "وما، الاسميّة: موصولة، واستفهاميّة وشرطيّة، وموصوفة، وتامة بمعنى شيء، وصفة".

لما كان في المبنيات ما يوافق الفظّه لفظاً الموصول، لم يُجعل له بابٌ برأسه، بل يُبَيّن في ضمن الموصولات، كما يُبَيّن ما وافق اسمَ الفعل في اللفظ من المبنيات في أسماء الأفعال، كباب "فَجَارٍ" و"باب "فَسَاقٍ" و"باب "قَطَمٍ"، الموافقة لباب "نَزَالٍ"، ولولا قصدُ الاختصارِ، ورعايةُ المناسبةِ اللَّفظيّةِ، لكان القياس يقتضي أن نجعل أبواباً برأسها.

فمنها "ما" قوله "وما الاسميّة"، اعلم أنّ "ما" تكون حرفيّة أيضاً، وحين حينئذٍ، على أقسامٍ، أيضاً، ولما كان هو في قسم الأسماء، تعرّض لأقسام "ما" الاسميّة، وترك أقسام الحرفيّة إلى قسم الحروف.

1- محمّد إبراهيم محمّد محمّد: أنماط التعلّم ودورها في تعليم الشّباب، مركز فور شباب للدراسات والبحوث، 2010، ص 54.

قوله: "موصولة"، كما ذكرنا، والاستفهامية نحو: مَا صِنَاعَتُكَ؟ وَمَا صَنَعْتَ؟

ويدخلها معنى التحقير كقوله:

..... مَا أَنْتَ وَبَيْتُ أَبِيكَ وَالْفَخْرُ*؟¹

فتعدُّ الفروع من الأصل في (مَا) يدلّ على اختصاص المعنى لا بذاتها وإنما حسب التركيب الذي تردُّ فيه وسياق الكلام ومقام التلقظ. وفضل الشرح الموضوع على المتون المقارنة والقياس وتقليب المسألة على وجوهها المختلفة وإنشاء اللأحق على السابق وتدقيق التبويب ممّا يحيل إلى إعمال العقل في العرض والاعتراض عن إجمال الأصول أو إسقاط جوانب منها.

الججاج في الاستفهام ضمنيّ حتّى يخرج من حيز الكمون في إنشائه إلى الظهور في التقرير وانفتاح السؤال على إمكانات فهمٍ لها أيضًا خلفياتها الحجاجية، فقد لا تكون الإجابات من جنس السؤال، ووضع الاستقراء هو محاولة استنباط يتمّ من خلاله تمييز سياق القول من تقييم الحجج التي يحتوي عليها بالإيجاز أو الافتراض أو الاكتشاف متى عُرِضَتْ أمثلة عديدة يزعم أصحابها ملء "الفراغات" التي تمّ تبينها عبر الزمان في المدونة التحويلية/ البلاغية، ويتمّ ذلك عبر الاستنتاج، فيكفّ التقليد عن أن يكون كذلك ويكتسب زمانية مضافة من مقدمات وافتراضات لا تحذف الموروث وإنما تناقشه وتؤدّي بشكل طبيعيّ إلى معايير "آنية" في التقييم والاستعمال. والمشكلة هنا في موضوع النقاش أي الاستفهام ذاته أو في محاولة إقناع الآخرين (أو أنفسهم) بالاعتقاد في أنّ السؤال لفظ مشحون بأدلة قراءة المسكوت عنه والتوجيه للوصول إليه².

الأمر ليس مجرد تأليف بين أفكار أو جمع جملة إلى أخرى بل اهتمام بجزئيات المعنى ترتبط بالشكل البنيويّ الأصل ولكنها تنفصل عن دائرة الاستقطاب وتفتح على مجال الانتشار وإعادة صياغة العالم حسب منطق الحدث الذي أصبح معه "الحقيقة" ظرفاً و"أطروحة" تفترض ما يدعمها وتستدعي ما قد ينقضها، فيتحوّل الاستفهام من بنية معنى إلى إشكالية إيجاده في غير الأشياء التي وُجِدَ بها والصيغ غير المتميزة التي أنشئ عليها حيث ينصهر النظام الأصل في تنظيم المعنى الثانويّ الذي يقترن بالأثر أكثر من البنية السطحية أو بالمعنى الإمكان متى سألنا المخاطب وانتظرنا قوله أو فعله، وفي هذا السياق يمكن أن تكون آثار الاستفهام حسب قطبين كبيرين: فإمّا أن تكون إجابة "كلاسيكية" تقف عند ظاهر اللفظ، وإمّا أن تعكس تفرّد الشّخص/ المخاطب وإتيانه بغير المنتظر من الجواب فهو لا يتجاوز سياق التلقظ ومقام التلقّي فحسب بل يُعلن القطيعة أيضًا مع ما تمّ تثبيته من قواعد القواعد والوفاء لـ "الأنموذج"، فيضع

1- الاسترأبادي: شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، تحقيق حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، يحي بشير مصطفى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض- المملكة العربية السعودية، 1966، ص 251/ III.

*عجز بيت، وصدرة: يَا زَبْرَقَانُ أَخَابِنِي خَلْفِ

وقائل البيت المخبل السعدي، واسمه ربيعة بن مالك التميمي، يُكنى أبا يزيد، شاعر مخضرم ثوّفي في خلافة عمر أو عثمان رضي الله عنهما.

2- D. Hitchcock (2017). *On Reasoning and Argument Essays in Informal Logic and on Critical Thinking*, Berlin | Allemagne, Springer International Publishing AG, pp. 3- 4.

الكلّ ضمن "مجموعة" جدليّة" حول ذاكرة الذات المتكلّمة"¹ وقياسها بالخطاب الكلاسيكيّ وتمثيلاتة من ناحية وبالتطوّر الزمنيّ من ناحية أخرى. فالمشكل إذن في كفيّة "المحافظة" على العلاقات المنطقيّة بين القاعدة التحوّية (في الإعراب والمنهج) والحدث في آنيته وتحوّله والمنطق الكونيّ الذي لا يحكم العربيّة فحسب بل جميع اللّغات في تعالّقها إنّ في الأنساق أو في أصول النّشأة.

5-4. أنساق التّعلّم بين أنظمة العرفان ومميّزات الخطاب:

يصوغ المعلّم الاستفهام وهو يعتبره مادّة درس له أهداف تعليميّة، لكن في ذهنه أيضًا تصوّرات أسئلة عديدة ناتجة عنها، هو لا يعرف نحوها ولا محتواها ولكنّها على كلّ حال تفتح المجال أمام أشياء عديدة واحتمالات ممكنة هي: أولاً الاستعادة الذهنيّة لما به يتمّ العُدول عن الاستفهام الأصل والتركيز على المتأّتي منه وعنه، وثانيًا في ما كان الاستفهام الأصل منبثًا لغويًّا عن الصّيغة والمعنى من ناحية ولما يرادف تصوّر الذهنيّ في الواقع والخارج من ناحية أخرى². ولا يتعلّق الأمر بمحاكاة بقدر "إنشاء ذاتيّ للكون" وفق اللّغة ومدلولاتها في عالم المادّة، وجُماعُ هذه التوجّهات الدّاتيّة المجالّ التعليميُّ بما فيه من تعدّد في صيغ التّواصل وأنماط التّفسير الذي اتّخذ أصلًا والمفاهيم الأخرى المتولّدة عنه في تحويل المعطى إلى إشكاليّة ومسألة تعليميّة.

يتحوّل الاستفهام من الكونيّ في التّواصل إلى المجتمعيّ في التّداول إلى التحليليّ في التّعلّميّ والتّعليميّ، ذلك أنّ استعمال الاستفهام في أيّ كفاية من كفايات التّعلّم يحيل إلى محوريّة طريقة التّخاطب وتحويل المعرفة من الدّهن والتّفكير الفرديّ إلى التّشاركيّة في إعادة بنائها أو البناء عليها، ومعه تكون المصادر المعرفيّة أو المدوّنة البلاغيّة القديمة رافدًا يربط اللفظ بالمعنى بطريقة يعبر عنها عبد القاهر الجرجانيّ (ت. 471 هـ/ 1078 م) بأن:

"تقتفي في نظمها آثار المعاني وترتّبها على حسب ترتيب المعاني في النّفس، فهو إذن نظّم يُعتبر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض، وليس هو النظم الذي ضمّ الشّيء إلى الشّيء كيف جاء واتّفق، (...) وليس الغرض بنظم الكلّم أنّ توالّت ألفاظها في النّطق، بل أنّ تناسقت دلالتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضى العقل، وكيف يتصوّر أنّ يُقصّد به"³.

الفهم والتّأويل مقاميان، وهو ما يبرّر تجاوز اللّغة نظّمها إلى وظيفتها في الإبلاغ والتّواصل، وهو ما يهون التّباعد الزمنيّ وقدرة المعلّم على جعل الدّرس حلقة وصل بين الماضي والحال في تصريف الاستفهام وتحويل المعرفة من روافدها إلى استعمالها. فالأسلوب واحد ولكنّ المسارات الموضّحة تتطلّب ربط التّسميات بالهدف من ناحية وبالمسبار (The probe) من ناحية أخرى فيما به تُعرف معاني الاستفهام وتُخبّر الفُروق

1- G. Deleuze (1969). *Logique du sens*. Paris 6*: Les éditions de minuit, p. 163.

2- عبد الرّحمن محمّد طعمة: البناء الذهنيّ للمفاهيم بحثٌ في تكامل علوم اللّسان وآليات العرفان، دار كنوز المعرفة للنشر والتّوزيع، عمّان-الأردن، 2018، ط. 1، ص 18.

3- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، 1988، ط. 1، ص 40-41.

بينها، ذلك أنّ بنية العبارة في علاقتها بمشروع الشرح والبيان تفترض انسجامًا بين مفهومين مختلفين يتأتى من نسبة توليد معاني جديدة من أخرى قديمة، والاختلاف لا يعني التضارب بقدر ما يفسح مجالاً حرّاً لإنشاء "فئات متفرّعة"¹ عن أصل الاستفهام في المفهوم والاصطلاح، وكذلك بناء جمل تتناسب ومقام التلقّي بالنسبة إلى المتعلمين، وهو ما يمكن بيانه في ما يلي:

الجدول 1. الاستفهام بين التركيب والدلالة²

أصل	فرع
حرف	أسلوب
حرف	محلّ إعرابيّ
معنى الحرف	محدّد
الصدارة في مواضع الكليم	تعدّد في اللفظ وضبط للإعراب
الاستفهام والنحو	قواعد ثابتة
الاستفهام والبلاغة	تعقيد في المعنى
الاستفهام والتّعليم	نمط معدّل دون تغيير المعنى (تعلّم)
الاستفهام والعرفان	تصوّر ذهنيّ
الاستفهام والتداول	تنوع في القول والقصد

تحدّد بنية الاستفهام بالقاعدة في مواضع الكليم من صدارة الجملة ومبرراتها، لكنّ القراءة السياقية ليست قيّدًا تامًّا للقراءة الدلالية لأنّها متطورة حتى تكاد تناقض المنطق في الحدّ والعرف، ففي تغير المواضيع تغير المقامات، وهو ما يفترض أخذ هذه التفاصيل بعين الاعتبار ليس فقط في البلاغة والمجاز عند العرب، بل في ما تشهد النظريات عامّة من خصوصيّة من ناحية، وبيئية من ناحية أخرى في هذا التّعلق بين المعجم والنحو والبلاغة والنقل بمفهومه التّراثي في الحقبة الزمنية وليس بالتّقدم، والاستعاريّ بين المجاز والحقيقة، النّقل في علاقه بالعقل بمفهومين أيضًا: من حيث التّقييد في القاعدة والتّمودج، والتّديبير تطوّرًا

1- N. Hornstein (2009). *A Theory of Syntax Minimal Operations and Universal Grammar*, New York, NY: Cambridge University Press, p. 46.

2- G. Ayoub (2018). Case and Reference The Theory of mā yanṢarif wa-mā lā yanṢarif in Sībawayhi's Kitāb. In G. Ayoub & K. Versteegh (Eds.), *Studies in Semantic Languages and Linguistics III The Development of a Tradition: Continuity and Change*. Leiden | Boston : Brill, p. 41.

ومنطقًا وتوليدَ معنى. لا يُخلّ الاستثناء بالأصول ولكنه يثرها حسب الرؤية الموضوعية في التأليف بين ما سبق في "القواعد المفولية" وما تطوّر من العِلْم في "توسيع مجال المعيار"¹.

تحتاج معرفة مختلف خصائص الاستفهام إلى تبين محتويات الكتب الأصول والطريقة التي بها وُضعت وخلفياتها الأساسية التي تمّ بها الاحتفاظ بالصيغة والمنهج اللذين بلغانا ولكن مع التوجّه التعليمي لأيّ نظام لغويّ - في كليّاته أو جزئياته - يحتاج منّا إلى البحث عن الطريقة التي بها نوضح الاستفهام بوصفه نموذجًا قد يُحيل إلى مجموعة أسلوبية في النحو أو البلاغة لها ما يوحدّها، ولكن هناك من الأسباب أيضًا ما يدعو إلى عدم عرضها بالصيغة التسجيلية في محتويات الكتب إلى تضمين مخططات أخرى تضع المعلومات ضمن عروض منفصلة هي جزءٌ من المخططات التعليمية وتقريب تخصصات العِلْم. وبطبيعة الحال، تتمّ في ذلك مراعاة خصائص الكتب في قديمها زمنيًا بما قد يؤثر في طريقة التعامل مع المعرفة فيها أو من خلالها بما أنّ هذه الكتب تحتوي نصوصًا هي أقرب إلى تععيد اللغة وتسينها. وإذ يُراد إضفاء ديناميكية عليها - ارتباطًا بما يشهده العصر من تطوّر في تقنيات التواصل - يمكن إدخال تسجيلات صوتية وصور متحركة تساعد المتعلّمين على فهم محتواها، فلا يكون المتعلّم أسير تنظيم النصوص بشكلها التقليدي وبفقراتها الطويلة بل تُعرض له بإمكانات مختلفة للتصوّر والتصحّح^{[30]2} بما يخفّف من قيود الأصول ويجعل المتعلّمين ينظّمون معارفهم حسب ما يتطلّب المنهج التعليمي من خروج من مجال النصّ في موضوعه العلميّ إلى تفاصيل التدريس بصيغة أقصر دون الإخلال بالتجزئة والتقسيمات، والفكر النشط الذي يستخدمه المتعلّم تكون طريقته أيضًا في إعادة إنتاج مصادر المعرفة بطرقٍ تواصلية تخرج من دمج المعارف إلى إدماج المتعلّمين في دوائر البحث وطرح السؤال.

6- النتائج:

• ربطُ الاستفهام بالتعلّم والتعليم ينزاح به عن النمطية في التدوين والحفظ والذاكرة إلى جعله اعتقاداتٍ حركيةً وتصوّراتٍ يسعى من خلالها المتعلّم إلى إيجاد نماذج واقعية لها في ما يقول أو يفعل أو يتفاعل. لا شكّ أنّه يحافظ على أسس النظرية والمعرفة ولكنّ للجانب التداوليّ ما يدفع إلى التمييز بين التجريد العرفانيّ ومستويات إجرائه في التواصل. فليس بالغايب عن الدّهن أنّ الاستفهام بنية مركّبة بين النحو والبلاغة والمنطق، وهي وإنّ تكن "بنية مفاهيمية" فإنّ لها من مرونة الاستخدام سواء كان ذلك في نظام القواعد، أم في اتّساع دائرة المعنى بين الأصل والفروع، أم فيما يستدعيه الاستدلال من استقراء في جدلية المعنى وإثباته.

• الاستفهام كغيره من الأساليب الإنشائية لا يُطلب فيه الصّواب أو الخطأ لأنّه مرتبطٌ بقصد المتكلّم أولاً وبعقائد المتلقّي ثانيًا وبالتالي تطلّ الكلمات المنتقاة أو الأدوات الاستفهامية المستعملة قيّد ما وُضعت له في أصل اللغة وفي تبويبها وترتيبها في أمّهات الكتب وما أُريد لها في واقع الاستعمال استعمال قد

1- محمّد غاليم: التوليد الدلاليّ في البلاغة والمعجم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، 1987، ط. 1، ص 60.
2- C. Gnoli (2020). *Intrduction to Knowledge Organization*, London, UK: Facet publishing, p. 34.

يشي بالتكرار، ولكنه متطور وإن بنسقٍ لولبي في اتجاهٍ أفعي يناظر تحليل المتكلم، ومدى مطابقة التحاليل المتعددة للجانب المعرفي والخروج من الاعتقاد إلى الإثبات. إن البيانات تمثل الذاكرة، لكن يتم تحريكهما بالطرح الإشكالي وتبين مظاهر التفاوت بين المتعلمين في الفهم والإدراك، وعلى تفعيل المعلومات في الواقع بطريقة تشاركية تُعبأ فيها فراغات المعنى بما يستدعيه الرأي الآخر من هزة في فهم الأسلوب والدفع إلى الإقناع بالافتراضات ومواطن التقاطع في تفسير المتعلمين لنفس الظاهرة الدلالية من وجهات نظر مختلفة.

• للاستفهام خصائص إضافية إلى ما جاء عليه في الكتب الأصول أنه يرتقي إلى البحث العلمي، وله من المرونة أيضًا ما يجعله جزءًا من الخطاب اليومي. وهو قواعد في النحو وآفاق تفسير وتأويل في النص وفي تطوره حسب الثقافات وطرق التكلم والتعلم. إن حدوث الاستفهام بوصفه عملاً لغويًا يجعله منفتحًا على المعرفة المرجع والتصور الذهني في بُعديه القصدي والافتراضي الذي قد يكون استلزاميًا أو يظل قرين الإنشاء في الإحالة والحمل على المعنى. وفي المجال التداولي، يتجاوز الاستفهام حدود النظام القاعدي ليصبح سلوكًا يشي بوجهة نظر المتكلم في المنطوق من القول أو في الضمني منه وهو ما يبرر علاقة الاستفهام بالحجاج والمنطق.

• أساليب المعاني لا تخرج عن دائرة الاستعمال بين قيود القاعدة والتجريد الكلي وضرورة ملاءمة النظرية لأنساق الثقافة وتطور التاريخ، وهذا لا يعني الانزياح التام عن طبيعة اللغة وخصائصها التركيبية في المعجم والنحو ولكن لبلاغة الخطاب ما يربط المعنى بالتوقع وإمكانات الفهم مما لا ينسجم ضرورةً مع بناء الجملة واقتضاء القصد، بل إن بناء الجملة ذاته - وإن يكن جزءًا من قاعدة - فهو مجال افتراض بين الأدنى من نموذج البنية وتوسعتها في الالمتناهي من تغييره في شبكة التواصل.

• الاستفهام التراث التحويلي والبلاغي ومناهج التعلم والتعليم، ودوائر العرفان والتداول، فالانزياح من قيود العلم والمعرفة أو البحث في علاقة كل ذلك بما "نحيا به من الاستعارات" في خطاباتنا اليومية حسب جورج لايفوف ومارك جونسون (G. Lakoff & M. Johnson) في قراءة جديدة للكتب الأمهات. فلا تكون مناهج التدريس بمعزل عن قضايا الراهن بل تتحول بدورها إلى نقاط استفهام تستدعي الملاحظة والانتباه، ما يجعل المتعلمين أيضًا أطرافًا مشاركة في التطرق إلى إشكاليات الواقع وليسوا مغتربين فيه أو عنه.

7- الخاتمة:

توفر الكتب الأصول نماذج من الاستفهام في مستويات عديدة هي الإجمال والتفصيل، والطرح وتقديم المتون فتأتي الشروح للتوسع فيه وبيانه من وجوهه المختلفة فلا يكون الوقوف عند المتن والمتن بل يسعى صاحب الشرح إلى استيفاء الظاهرة اللغوية استنادًا إلى ما سبق من وضع المسألة التي تشي بالتدوين وحفظ المعرفة، ولكنها لا تخلو من صبغة تعليمية. وإن تكن هذه الجوانب مكوّنة نسيجًا معرفيًا كليًا فإنها لا تخلو من توفير محتوى يحدد السابق ولكنه مفيد في بدايات تفكير وبحثٍ سواء أكان ذلك بالنظر فيها مجملًا أم بحثًا دقيقًا في خصائص الأسلوب إمّا وفق أبنيته وهياكله أو فيما يحيل إليه من محتوى دلالي هو جزء من السياق المطروح إمّا في "أنه" أو في زمانه. ينشط هذا السياق ببُعديه النظر في الصلات بين "الجاهز" من

المعرفة ويُن المتحوّل منها في الاستعارات والنّسي من التّعير والفهم بين الوحدة والجمع، والحوافز في ذلك تبدأ فرديّة سواءً كان ذلك بالنّسبة إلى المعلّم أم المتعلّم وتنتشر في تنشيط الذاكرة وحلقات التّواصل لتفعيل الارتباط بين مكوّناتها في التّفسير والوعي، ذلك أنّ المتعلّمين ليسوا على نفس القدرة من تحويل مجموع المعارف من معطى إلى مكوّن معرفي ما النموذج فيه إلاّ استعارة تستوجب التّنشيط بشكل حدسيّ ثمّ إجرائيّ، وربط الاستخدام بالتمثيل والتّجريد. وفي هذا الإطار قد تفتح الدّراسة اللّغويّة على علاقة المعرفة بالعقل وانسجام الفهم والإدراك مع المرجع والمعرفة الموسوعيّة والنّظريّة العرفانيّة في تطوّرها التّاريخي وما تشهده الألسن من تغيّراتٍ في جانبها الطّبيعي والاصطناعيّ.



المصادر والمراجع:

العربية والمعربة:

- 1- الاستر اباذي (محمد بن الحسن): شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، تحقيق: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي؛ يحي بشير مصطفى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض- المملكة العربية السعودية، 1966.
- 2- الجرجاني (عبد القاه): دلائل الإعجاز في علم المعاني، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1988، ط. 1.
- 3- جينسن (إيريك): العلم الجديد للتعليم والتدريب، مكتبة جرير، الرياض- المملكة العربية السعودية، 2007، ط. 1.
- 4- الحيزم (ونام): تأويل اللفظ والحمل على المعنى، جامعة تونس- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2009، ط. 1.
- 5- رشدان (ماجد ضيف الله): التعلّم المستند للدماغ لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية- كلية التربية بالغرقة- جامعة جنوب الوادي، 3 (1)، 2020، 377-391.
- 6- سورل (جون ر.): الأعمال اللغوية بحث في فلسفة اللغة، ترجمة: أميرة غنيم، مراجعة: محمد الشيباني، المركز الوطني للترجمة- دار سيناترا، تونس، 2015، ط. 1.
- 7- سيبويه (أبو بشر عمرو): الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة- مصر، 1988، ط. 3.
- 8- الشربيني (فوزي) والطنّاوي (عفت): الموديوالات التعليمية مدخل للتعلّم الذاتي في عصر المعلوماتية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة- مصر، 2006، ط. 1.
- 9- الشريف (محمد صلاح الدين): اللسانيات والتكامل الثقافي المتوازن في تعليم العربية لساناً أول، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض- المملكة العربية السعودية، 2018، ط. 1.
- 10- طعمة (عبد الرحمن محمد): البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2018، ط. 1.
- 11- طعيمة (رشدي أحمد): المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، 2004، ط. 1.
- 12- غاليم (محمد): التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء- المغرب، 1987، ط. 1.
- 13- المبخوت (شكري): نظرية الأعمال اللغوية، مسكيلياني للنشر والتوزيع، زغوان- تونس، 2008، ط. 1.

14- المبرّد (أبو العباس محمّد): *المقتضب*، تحقيق: محمّد عبد الخالق عزيمة، وزارة الأوقاف- المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميّة- لجنة إحياء التراث الإسلاميّ، القاهرة- مصر، 1994، ط. 3.

15- محمّد (محمّد إبراهيم محمّد): *أنماط التعلّم ودورها في تعليم الشّباب*، مركز فور شباب للدراسات والبحوث، 2010 :

https://www.researchgate.net/publication/316972481_anmat_altlm_wdwrha_fy_tlym_als_hbab

16- ميلاد (خالد): *الإنشاء في العربيّة بين التركيب والدلالة دراسة نحويّة تداوليّة*، كليّة الآداب- منوبة- تونس؛ المؤسّسة العربيّة للتّوزيع- تونس، 2001، ط. 1.

الأجنبيّة:

- 1- **Ayoub**, G. (2018). Case and Reference *The Theory of mā yanṣarif wa-mā lā yanṣarif in Sibawayhi's Kitāb*. In G. Ayoub & K. Versteegh (Eds.), *Studies in Semantic Languages and Linguistics III The Development of a Tradition: Continuity and Change* (pp. 11- 49). leiden | boston: Brill.
- 2- **Babby**, L. H. (2009) *The Syntax of Argument Structure*. New York, NY: Cambridge University Press.
- 3- **Burstein**, R. (2013). Interrogative Sentences. In G. Khan (Ed.), *Encyclopedia of Hebrew Language and Linguistics* (Vol. 2, pp. 320- 327). leiden | boston: Brill.
- 4- **Deleuze**, G. (1969). *Logique du sens*. Paris 6* : Les éditions de minuit.
- 5- **Duru-Bellat**, M. & **Van Zanten**, A. (2012) *Sociologie de l'école* (4^e éd.) Paris, Armand Colin.
- 6- **Garrett**, M. (2000). Remarks on the Architecture of Language Processing Systems In Grodzinsky, Y., Shapiro, P. L. & Swinney, D. (Eds.), *Language and The Brain Representation and Processing* (pp. 31- 69). Cambridge, Masschusetts, US: Academic Press.
- 7- **Gnoli**, C. (2020). *Intrduction to Knowledge Organization*. London, UK: Facet publishing.
- 8- **Hickok**, G. (2000). Speech Perception, Conduction Aphasia, and the Functional Neuroanatomy of Language In Grodzinsky, Y., Shapiro, P. L. & Swinney, D. (Eds.), *Language and The Brain Representation and Processing* (pp. 87- 104). Cambridge, Masschusetts, US: Academic Press.
- 9- **Hinzen**, W. (2006). *Mind Design and Minimal Syntax*. New York, NY: Oxford University Press.

- 10- **Hitchcock**, D. (2017). *On Reasoning and Argument Essays in Informal Logic and on Critical Thinking*. Berlin | Allemagne, Springer International Publishing AG.
- 11- **Horntein**, N. (2009). *A Theory of Syntax Minimal Operations and Uiversal Grammar*. New York, NY: Cambridge University Press.
- 12- **Jackendoff**, R. (2002). *Foundations of Language Brain, Meaning, Grammer, Evolution*. New York, NY: Oxford University Press.
- 13- **Langacker**, R. W. (2008). *Cognitive Grammar A Basic Intoduction*. New York, NY: Oxfiord University Press.
- 14- **Seuren**, P. A. M. (2018). *Semantic Syntax* (1st ed.). Leiden | Boston: Brill.
- 15- **Whittemore**, S. (2015). *Rhetorical Memory A Study of Technical Communication and Information Management* (1st ed.). chicago and london: The University of Chicago Press.