مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات اللغوية والأدبية
(EISSN: 2708-5783 ISSN: 2707-5508)
الآداب للدراسات اللغوية والأدبية
العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022
OPEN ACCESS

الإستراتيجية التوجيهية في الخطاب التعليمي الموجّه لمتعلمي العربية لغة ثانية دراسة تداولية

إلهام بنت دالش العنزي*
Elhamdalish@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2022/08/22م | تاريخ القبول: 2022/10/24م

الملخص:

يروم البحث تحليل الخِطاب التَّعليمي الموجّه لمتعلمي العربية بوصفها لغة ثانية تحليلًا تداوليًا، وتم تقسيمه إلى مقدمة وتمهيد وخمسة مطالب، هي: المطلب الأول الأمر، المطلب الثاني النهي، المطلب الثالث الاستفهام، المطلب الرابع النداء، المطلب الخامس خطاب التوجيه في الحث على طلب العلم. وتوصل إلى: أن الإستراتيجية الخِطابيَّة تمثلت في النصوص القرائيَّة، كما تمثلت في عنوانات تلك النصوص، وقد شكّل اجتماع الإستراتيجيات الخِطابيَّة وتنوعها هيكلَ الفعل التَّعليمي في نصوص المدونة. وغلبت الإستراتيجية التَّوجيهيَّة على نصوص المدونة، وهي الغلبة التي لاءمت الاتجاهات الموضوعيَّة السائدة؛ إذ مثلت القيم الدينيَّة والسلوكيَّة والمجتمعيَّة أبرز الموضوعات التي عُني بها الخِطاب التَّعليمي. ظهر الاعتناء بالتَّداوليَّة في نصوص المدونة، تمثل ذلك في تقديم الثقافة العربية بمختلف صورها وأشكالها، وتوظيف الأساليب المتضمنة للانزياحات التي كان مسوغها الثقافة العربية والقيود المجتمعية. أخذ حضور الإستراتيجيات الخِطابيَّة في النصوص التَّعليميَّة جانبين؛ الجانب الأول يكمن فيما يقتضيه السياق، والآخر فيما يستدعيه السياق التَّعليمي، وما يستلزمه من تنوع لغويّ، ونقلٍ لطرائق التَّخاطب التي يعتمدها متحدثو العربيَّة، فحضور إستراتيجية الخِطاب في مدونة الدِّراسة هو بحد ذاته غاية تعليميَّة؛ إذ مثلّ إتقان المتعلم لآليَّاتها ووسائلها وبواعث توظيفها هدفًا تعليميًا، ومن هنا تظهر خصوصيَّة الإستراتيجية الخِطابيَّة الموظفة في خِطاب تعليم العربيَّة لغةً ثانية.

الكلمات المفتاحية: التداولية، الإستراتيجية التوجيهية، الخطاب التعليمي، تحليل الخطاب.

* طالبة دكتوراه - قسم علم اللغة التطبيقي - معهد تعليم اللغة العربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العنزي، إلهام بنت دالش، الإستراتيجية التوجيهية في الخطاب التعليمي الموجّه لمتعلمي العربية لغة ثانية - دراسة تداولية، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن، ع16، 2022: 313-348.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

العدد السادس عشر 16
ديسمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات اللغوية والأدبية
(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
الآداب للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS

Teaching Discourse Guiding Strategy for Learners of Arabic as a Second Language: A Pragmatic Study

Elham Bint Dalesh Al-Anazi *

Elhamdalish@gmail.com

Received: 22-08-2022	Accepted: 24-10-2022

Abstract:

This study aims to provide a pragmatic analysis for the teaching discourse designed for learners of Arabic as a second language. The study is organized into an introduction and five sections. The first section deals with imperative aspects. The second section discusses prohibitive aspect, while the third part is concerned is concerned with interrogatives. The fourth section is dedicated to vocative aspect, whereas the fifth section addresses the issue of persuasive, urging guidance the pursuit of knowledge. The study showed that the discursive method was evident in the reading texts and their topics, with guiding strategy as the most prevalent and fit for the topics covering religious, behavioral and social values. Pragmatics was of an importance in showcasing Arab culture and social restrictions in various forms. Discursive strategies in educational texts came in two aspects: the first is context-bound and the other relates to teaching context requirements in terms of linguistic diversity and communicative methods adopted by Arabic speakers. Mastering discursive strategies and purposes proved to be an educational aim, making it an effective method employed in teaching Arabic as a second language.

Keywords: Pragmatics, Guiding strategy, Educational discourse, Discourse analysis.

* PhD Scholar, Department of Applied Linguistics, Institute of Arabic Language Teaching, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Anazi, Elham Bint Dalesh, Teaching Discourse Guiding Strategy for Learners of Arabic as a Second Language: A Pragmatic Study, Journal of Arts for linguistics & literary studies, Faculty of Arts, Thamar University, Yemen, issue 16, 2022: 313 -348.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

المقدمة:

شهدت اللِّسانيات الحديثة انتقالات عديدة كان أظهرها الانتقال من دراسة البنية اللُّغويَّة معزولةً عن سياقها إلى دراستها في ضوء ظروف الإنتاج، فقد وجهت التَّداوليَّة الدَّرس اللِّساني صوب السِّياق التَّواصلي وأقطاب العملية التَّواصليَّة ممثِّلة انزياحًا منهجيًا في التَّعاطي مع النَّص عن المناهج المتعارف عليها في غيرها من النَّظريات اللِّسانيَّة، وهي النَّظريات التي تتقاطع معها في الانطلاق من البنية اللُّغويَّة في التَّحليل، ولكن باجتثاث الأخيرة من سياقها التَّواصلي، وحصرها في إطارها اللُّغويّ.

ولئن جعلت تلك المناهج البنية اللُّغويَّة أداتها في استخلاص دلالات النَّص، فقد شرعت التَّداوليَّة في استدعاء السِّياق وما يحتويه من أطراف وظروف وبواعث حفَّزت على التَّلفظ أدواتٍ في استجلاء دلالات الخِطاب.

كما تُمثل المقررات التَّعليميَّة في ميدان تعليم العربيَّة لغير أهلها وسيلة أساسيَّة، وأداة فاعلة في تحقيق ما ينشده التَّربويون، واللُّغويون في هذا الميدان من رؤى وأهداف، وإن بلغ المقرَّر التَّعليميّ ما بلغ من الأهمية والاعتماد في هذا الميدان، فإنَّ أهميته ومكانته مُستمدَّة من محتواه الذي شكَّل النَّص صلبه، ومادته، فعلى أهمية النَّص المتحققة في كونه ممثِّلًا لجوهر أيِّ مقرَّر تعليميّ، فإنَّه في هذا السِّياق ينطوي على صور من ثقافة مجتمع اللُّغة، وخلاصة ما كان عليه وما صار إليه ذلك المجتمع، علاوة على اختزاله لتصورات منشئه واعتقاداته، وما يتبنى من أفكار، كما ينقل للمتعلِّم طرائق التَّخاطب التي يسلكها متحدثو اللُّغة، وتبدلاتها وفق السياقات المتعددة.

ولأهمية ذلك تناولت هذه الدِّراسة البحث عن واحدة من هذه الطرائق وهي الإستراتيجية التوجيهية؛ بوصفها مؤسِّسة للخِطاب التَّعليميّ الموجَّه لمتعلمي العربيَّة لغةً ثانية، ومُشكِّلة لملامحه التَّداوليَّة، فعلى الرغم من وفرة الدراسات التَّربويَّة واللُّغويَّة التي تناولت النَّص التَّعليمي في مستوياته المختلفة، تبقى الإفادة ممَّا تقدمه التَّداوليَّة محدودة في ميدان تعليم العربيَّة لغةً ثانية، وفي استقراء النصوص المعدَّة لتعليمها.

وتُعدُّ نصوص سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة (2004) أحد نماذج الخطاب التَّعليمي لمعهد تعليم اللُّغة العربيَّة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة، فهي شكل من أشكال التَّواصل التَّعليميّ

والمعرفيّ، دفعت للتَّلفظ به عدد من المسوغات والبواعث السِّياقيَّة التي مثَّلت البواعث الدينيَّة والقوميَّة جزءًا منها؛ لذا فهو متأثِّر بالسِّياق، ومؤثِّر فيه، نظرًا لما يمتلكه من سلطة علميَّة ومؤسَّساتيَّة تفرض صورة من صور التَّأثير في المتعلم المتلقي لهذا الخطاب.

كما أنَّه مُحدِثٌ لنقلة لغويَّة ومعرفيَّة وثقافيَّة على مستوى ذلك المتعلم، ثم في امتداد رقعة اللُّغة العربيَّة وزيادة عدد متحدِّثيها؛ ولذلك اخترتُ نصوص هذه السِّلسلة مدوَّنة لدراستي؛ لكونها خطابًا متميزًا في سياق إنتاجه، فهو صادر من مؤسسة تعليميَّة حققت إنجازات مشهودة في ميدان تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانية، كما أنَّها كانت ولا تزال منبرًا له قيمته في هذا الميدان.

وتأتي أهمية هذا البحث من دراسته للنَّص المدوَّن في مقرَّرات تعليم اللُّغة العربيَّة لغةً ثانية، الذي عُدَّ وسيلة تواصليَّة بين مُنشِئ النَّص وقارئه، ومُعوَّلا عليه دخلا لغويا مهما للمتلقي، كما تستمدّ أهميتها من وقوفها على تأثير هذا النَّص؛ إذ تقف هذه الدِّراسة على ما استجدّ في ميدان تحليل الخِطاب من إستراتيجيات وتقنيات خطابيَّة، أثبتت قدرتَها على رفع المستوى التَّواصلي، والإفهام، والإقناع، والتَّحقق من استثمارها في رفع كفاءة النَّص التَّعليمي، كما أنها تروم الكشف عن المقاصد التَّعليميَّة والتَّربويَّة التي بلورت الإستراتيجية التوجيهية.

أما مدونة الدراسة فهي سلسلة تعليميَّة مُخصصة لتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، تصدر عن معهد تعليم اللُّغة العربيَّة بجامعة الإمام محمَّد بن سعود الإسلاميَّة، وتُقدم -لغةً أجنبية وثانية- للكبار من متعلمي العربيَّة في المعاهد التَّابعة للجامعة، وتشمل أربعة مستويات تعليميَّة، وقد اشترك في تأليفها فريق متكامل يفوق عددهم الخمسين متخصصًا، وصدرت الطبعة الأولى منها عام 1407هـ، تلتها الطبعة الثانية عام 1425هـ[1].

وقد جاءت خطة هذا البحث في تمهيد يشمل تعريفا بالإستراتيجية الخطابية، والإستراتيجية التوجيهية، والأفعال الكلاميَّة، ويتبع التَّمهيد الحديث عن وسائل الإستراتيجية التوجيهية في الخطاب التعليمي.

الدراسات السابقة:

لا توجد دراسات تداوليَّة -حسب علم الباحثة- تحلل الأفعال الكلاميَّة التَّوجيهيَّة في الخِطاب التَّعليمي الموجَّه لمتعلمي اللغة العربيَّة لغة ثانية.

التمهيد:

مفهوم إستراتيجيات الخِطاب:

مفهوم الإستراتيجية العام:

يُعدُّ مصطلح الإستراتيجية من المصطلحات الدخيلة التي ولجت اللُّغة العربيَّة حديثًا وبخاصة علم اللسانيات التَّداوليَّة، وقد ارتبطت دلالتها الأصلية وانحسرت في حدود ميدانها الأول وهو المجال العسكري، إلا أنَّ دلالتها المعاصرة توسعت، فلم تعد الإستراتيجية منذ منتصف القرن التاسع عشر ترتبط بفنون الحرب والمجال العسكري والسياسي، بل تجاوزت هذا المفهوم إلى مفاهيم أخرى، واستعير هذا اللفظ من المجال السياسي العسكري ليشمل ميادين عديدة[2]، ولعلَّ أبرزها الميدان التَّربوي والميدان التَّداولي.

وتعود دلالة مصطلح الإستراتيجية إلى كلمة (Trategos) اليونانيَّة التي تعني الفن العام (General)[3]، والتي تحيلنا إلى تلك المهارات التي يتطلبها بناء الإستراتيجيات، فمن دونها لا يمكن أن تتشكل أيُّ إستراتيجية وإن توفر الجانب المعرفي.

وقد وردت لهذا المصطلح تعريفات كثيرة تستعصي على الحصر؛ ويعود ذلك إلى اختلاف الميادين التي استعارت هذا اللفظ وكثرتها، والمتأمل في العديد من هذه التَّعريفات يلحظ أنها تتقارب من جانب وتتفاوت من جانب آخر؛ فمعظمها أشار إلى أنَّ الإستراتيجية "خطة" يروم مخططها هدفًا بعينه، إلا أنَّ هذه التعريفات -كما ذُكر- تختلف من حقل إلى آخر، ومن مجال إلى آخر، فكل مجال من هذه المجالات يضفي على تعريفه للإستراتيجية بعضًا من ملامحه وخصائصه، ومن ثَمَّ تفاوتت تعريفاتها باختلاف هذه المجالات وتباينها.

وقد عُرِّفت الإستراتيجية في الموسوعة السياسيَّة بأنَّها: "علم وفن وضع الخطط العامة المدروسة بعناية والمصممة بشكل متلاحق ومتفاعل ومنسق لاستخدام الموارد لتحقيق الأهداف الكبرى"[4]، وفي المجال ذاته عرّفها (كلاوسيفتز) بأنَّها: "نظرية استخدام المعارك كوسيلة للوصول إلى هدف الحرب"[5].

وقد استخدم هذا المصطلح في المجال العسكري ملازمًا لمصطلح آخر هو مصطلح "التكتيك" الذي يُعرف بأنَّه "فن قيادة القوات في المعركة"[6].

فالإستراتيجية لديهم عمل يقوم بإعداده القائد، أو من يقوم مقامه قبل الولوج إلى التجربة التي يتوخى القيام بها، بتوظيف ما يمتلك من موارد وإمكانات تتواءم مع هذا العمل، فهي -إن صحّت المشابهة- بمثابة خارطة الطريق التي تقود المنفذ نحو الأهداف السياسيَّة، فمن دون هذه الإستراتيجية يظل هائمًا وقد لا يُنجِز العمل بالشكل المطلوب.

وهي كذلك في مفهومها العام حيث عُرّفت بأنَّها: "كل فعل قصدي منسق للوصول إلى هدف معين"[7]، ويمكن أن تُعرف كذلك بأنَّها: "طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمة من المهمات، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غايات معينة، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة والتحكم بها"[8].

من التَّعريفات السابقة يتضح أنَّ أيَّ إستراتيجية مهما اختلف ميدانها، تكون على شقين: الأول منهما يتحقق بالتخطيط، وهو جانب ذهني، وثانيهما يتمثل في الواقع المادي الذي تتبدّى فيه الإستراتيجية، وكلا الشقين معتمد بشكلٍ مباشر على المُخطِط الذي لا يخطط بمنأى عن الظروف المحيطة، وما يتوفر لديه من إمكانات تضمن له تحقيق أهدافه[9]. كما أنَّه لا يخطط بمنأى عن خبراته وتجاربه التي عاشها وعايشها في ظروفٍ مشابهة، وهي الخبرات والظروف التي كان من نتائج إعمالها والرجوع إليها الإستراتيجية الحديثة.

وعليه؛ فالإستراتيجية هي منظومة من الإجراءات المتسقة التي يسير وفقها الفرد أو المجتمع أو المؤسسة؛ لتحقيق ما يصبو إليه من أهداف وما يتطلع إليه من غاياتٍ يروم تحقيقها، والموضوعة في ضوء تلك الأهداف والغايات، والمُخطط لها بدقة لتتوافق وإمكانات ذلك الفرد.

وقد استعيرت هذه الدِلالة التي يحملها مصطلح الإستراتيجية وأُدخلت في اللِّسانيات التَّداوليَّة؛ للإشارة إلى ذلك التَّوجه الخِطابي الذي يسلكه المرسل في ظروف سياقيَّة معينة، نحو متلقٍ أو عدة متلقين، وذلك بالتحكم والتنسيق بين الأفعال الكلاميّة من أجل الحصول على الإقناع والتَّأثير[10].

مفهوم الإستر اتيجية في الخِطاب:

تشترك الإستراتيجية الخِطابيَّة مع الإستراتيجيات الأخرى بالمفاهيم السابق ذكرها؛ فهي خطة في المقام الأول وموجهة لتحقيق هدف معين، إلا أنَّ مجالها هو اللُّغة والخطاب، وهذا ما يُميّز

الإستراتيجية الخطابيَّة عن غيرها من الإستراتيجيات، وما أشار إليه أيضًا أحد الباحثين بقوله: "إنَّ مصطلح الإستراتيجية لا يكون مُبرَّرًا إلا إذا كانت النشاطات الخطابية مبسوطة لتحقيق أهدافها الخاصة، والتي تأخذ في مقامات معينة أهمية إستراتيجية. وعكس النشاطات العسكريَّة أو السياسيَّة أو الاقتصاديَّة، فإن النشاطات اللُّغويَّة متميزة بالنظر إلى أنَّ مجموع أو أغلب الوسائل الظاهرة في إطار استعمال الإستراتيجية هي وسائل لسانيَّة"[11].

أ.الإستراتيجية الخِطابيَّة

تعرف الإستراتيجية الخِطابيَّة بأنَّها: "المسلك المناسب الذي يتخذه المرسل للتلفظ بخطابه، من أجل تنفيذ إرادته، والتعبير عن مقاصده التي تؤدي لتحقيق أهدافه، من خلال استعمال العلامات اللُّغويَّة وغير اللُّغويَّة، وفقا لما يقتضيه سياق التَّلفظ بعناصره المتنوعة، ويستحسنه المرسل"[12].

ولا يختلف تعريف محمد يونس كثيرًا عن هذه التَّعريف السابق؛ إذ عرَّفها بأنَّها: "طريقة في التعبير ترتبط بخطة ذهنيَّة بسيطة أو مركبة إلى استثمار بعض المعطيات الوضعية أو السياقية أو القدرات المنطقية أو الأصول التخاطبية أو الوسائل الخطابية المتاحة أو أكثر من نوع منها لتحقيق غاية أو أكثر من غايات التخاطب"[13].

في حين كان اختلافه مع سابقه في المصطلح نفسه؛ إذ يرى أنَّ مصطلح "المسلك التَّخاطبي" أقرب إلى هذا المفهوم من مصطلح "الإستراتيجية"، حيث يقول: "غير أننا آثرنا استخدام مصطلح المسالك لعدد من الأسباب، من بينها أن مصطلح إستراتيجية يتضمن معنى التخطيط الدقيق بعيد المدى وما يتطلبه ذلك من طول الزمن والتأني، وهو وإن وجد في بعض الخطابات، ولاسيما النصوص المكتوبة فإنَّه يكاد يغيب في معظمها"[14].

استظهر محمد يونس في كتابه (تحليل الخطاب وتجاوز المعنى)، معنى المسلك في معاجم اللُّغة وكتب التراث، فوجد أنَّ معناه يدور حول ثلاثة معانٍ هي: الطريق، الطريقة، والمذهب[15]. ورغم التَّقارب بين هذه المعاني وما يحمله مصطلح الإستراتيجية، فإنَّ هناك تفاوتًا بينهما في دلالتهما على المفهوم؛ فالمعاني الثلاثة لا تحمل معنى التَّخطيط أو الخطة الذي يحمله مصطلح الإستراتيجية، وكان ذلك من أسباب عدم اختياره لهذا المصطلح.

وأتفق مع الباحث في ضعف التَّخطيط - لا غيابه - في بعض الأنماط الخِطابيَّة وتوفره في بعضٍ منها، إلا أنَّ مصطلح الإستراتيجية -رغم كونه لفظًا مستحدثًا- يُعدُّ المصطلح الأنسب والأقرب للتَّوظيف في الدِّراسات التَّداوليَّة ومنها هذه الدِراسة؛ لأنَّه ينتمي إلى قائمة الألفاظ الكُلية التي تندرج تحتها العديد من الطرائق والوسائل والآليَّات.

فحين تتناول هذه الدِّراسة ومثيلاتها الإستراتيجية التَّضامنيَّة -على سبيل المثال- فإنَّها تُدرج تحتها العديد من الوسائل والآليَّات الخِطابيَّة التي لا يُعدُّ من الملائم إدراجها تحت مصطلح المسلك؛ لأنَّه لا يُعدُّ لفظًا جامعًا، ولا يُعبر عما ينضوي تحته.

وهذا هو ما دفعني إلى اختيار مصطلح الإستراتيجية الخِطابيَّة في هذه الدراسة، إضافة إلى أنَّ مصطلح (المسلك) يفتقد أهم خصائص المصطلح العلمي وهو الذيوع والانتشار.

ب. الإستراتيجية التَّوجيهيَّة

التَّوجيه شكل من أشكال التَّواصل متعدد المقاصد، يُمرر المرسل عبر وسائله وآليَّاته الإملاءات والأوامر التي تفصح عن مقاصد تقويميَّة، أو إقناعيَّة، أو تتضمن حثًّا على الامتثال لأمرٍ ما، أو غير ذلك. وقد عُرفت الأفعال التَّوجيهيَّة بأنَّها: "كل المحاولات الخطابيَّة التي يقوم بها المرسل بدرجات مختلفة للتَّأثير في المرسل إليه ليقوم بعمل معين في المستقبل"[16].

يروم مستعمل هذه الإستراتيجية أن يفرض عبر خِطابه قيدًا على المتلقي بشكلٍ أو بآخر[17]، متجنبًا مبادئ التَّهذيب واستعمال الوسائل والآليَّات التَّواصليَّة التي من شأنها أن تحدث نوعًا من الود بينه وبين ذلك المتلقي؛ إذ إنَّ هناك سياقات لا يناسبها هذا النوع من الوسائل الخِطابيَّة، ويعود ذلك إلى أولويَّة التوجيه على التَّأدب في كثير من السياقات، ومنها على سبيل المثال سياقات النصح والتحذير وغيرها[18].

ومن الجدير بالذكر أنَّ الخطاب التوجيهيّ هو خطابٌ تفرضه طبيعة العملية التَّواصليَّة التي سمتها الأساسيَّة الارتكاز على الموقع السلطويّ؛ فالمرسل في هذه الإستراتيجية يتعامل مع المتلقي وفقًا للتراتبيَّة الاجتماعيَّة التي خوّلته هذا التَّوجيه؛ إذ يكون "استعمال الإستراتيجية التوجيهيَّة نابعًا عن علاقة سلطويّة بين طرفي الخطاب، وتتفاوت هذه العلاقة من التباين الشديد حتى التقارب الملموس، وتشكل عاملًا من عوامل نجاح الإستراتيجية التوجيهيَّة، فلو كان طرفا الخطاب على درجة

واحدة، لاستعاض المرسل بإستراتيجية أخرى؛ لأنَّه يعلم أنه لن يفلح في استعمالها، ولن يستطيع أن ينجز بها فعلا ما"[19].

وعلى الرغم من أنَّ السلطة تعد المسوغ الأبرز من بين المسوغات الأخرى للخطاب التَّوجيهي، فإنَّ دورها يكمن في مقبولية الخطاب التَّوجيهي ونجاحه، وليست شرطًا أساسيًا لبنائه.

وعليه فتحقق نجاح الخطاب التَّوجيهي محكوم بمعايير سياقيَّة؛ يتصل المعيار الأول منها بالسياق المقامي، ويشترط وجود التفاوت الطبقي، ذلك التَّفاوت الذي يستتبع سلطة المرسل على المتلقي، ويرتبط المعيار الثاني بالسياق اللُّغوي التَّفاعلي الذي يكمن في الاتكاء على هذه الطبقية والسُّلطة في التَّحاور مع الآخر، ومن هنا يجيء دور تفعيل السُّلطة في نجاح الخطاب التَّوجيهي؛ إذ من الممكن أن يتحقق هذا الخِطاب على لسان فاقد السُّلطة أمام مالكها، فلا يُعد التَّوجيه حينها ناجعًا أو مقبولًا إلا نادرًا.

وفي سياقات أخرى تحضر السُّلطة لكنها لا تُفعّل، وتُغيّب ملامحها في الخِطاب، فلا خطاب توجيهيًا ناجعًا بتغييبها، لكن إذا حضرت السُّلطة وفُعلت بأي شكل من الأشكال، فإنَّ الخِطاب حينها يكون خطابًا توجيهيًا بامتياز.

ومن ذلك يتضح أنَّ الإستراتيجية التَّوجيهيّة هي: "الإستراتيجية الخطابيَّة التي يتخذها المرسل في خطابه لغرض إرسال رسالة توجيهية للمتلقي، تقتضي إنجاز عمل مستقبلا، تكون بشكل مباشر غالبا من غير تلميح ولا مراعاة لقواعد التضامن أو اللباقة، وسمتها الإبلاغ بالمضمون التوجيهي من أقصر طريق"[20]. كما يمكن تعريفها بأنها: "الإستراتيجية التي يرغب المرسل بها تقديم توجيهات ونصائح وأوامر ونواهٍ يفترض أنها لصالح المخاطب أو المرسل إليه"[21].

ج. الأفعال الكلامية

اضطلعت الأفعال الكلاميَّة بمهمة بناء هيكل الخطاب التَّعليمي في هذه المدونة؛ بوصف نصوصها خطابًا صادرًا في سياق تواصلي لغاية التَّأثير في المتلقي، وقد حفز على التَّلفظ به عدد من المسوغات السياقيَّة، فهو خطاب منظور قبل التَّلفظ به إلى طبيعة المتلقي، وحاجاته ومستواه التَّعليمي، وهي عوامل أسهمت باجتماعها في تشكيل مقاصد المرسل الفرعيَّة والأفعال الكلاميَّة الجزئيَّة؛ وذلك للتَّأثير في المتلقي على المستوى اللُّغوي التَّداولي، ونقله إلى مستوى أعلى مما كان عليه

لحظة تلقيه هذا الخطاب.

وعليه فالخطاب التَّعليمي من منظور نظرية الأفعال الكلاميَّة ليس مجرد أداة لتواصل المعلم مع المتعلم داخل حجرة الدراسة، أو نصوص أُلفت واختيرت لتدوَّن ضمن مقررٍ دراسي، إنما هو وسيلة المعلم وواضعي المقررات التَّعليميَّة لتغيير واقع خارجي.

ولما كانت اللُّغة وسيلة للتَّواصل لا غاية في ذاتها، كانت الوسائل اللُّغويَّة والآليَّات الخطابيَّة مبرهنة، وكان استعمالها دالا على مقاصد منتجها، فمِن الغايات والمقاصد تتشكل اللُّغة، وهذا ما يُفسر حضور التَّوجيه في هذا السياق التَّعليمي الذي تشكّل غاية الإفهام أولى غاياته؛ فقد أسهمت الأفعال التَّوجيهيَّة لكونها وسيلة في هذا السياق في إضفاء سمة البيان والوضوح على نصوص المدونة، وهي السمة التي ارتضى منشئ الخطاب اتسام خطابه بها؛ تحقيقًا لمقاصده التَّعليميَّة المتمثلة في الإفهام.

كما أنَّ لصدور هذا الخطاب من طرفه الأعلى رتبة، وارتكاز منشئه على الموقع السُّلطوي والمرتبة الوظيفيَّة أثرًا في حضور التَّوجيه الذي دعّمت الحاجة إليه في هذا السياق تربويَّة الخطاب؛ إذ يُعد التَّوجيه قرين التربية في كثير من الخطابات التَّربويَّة التي يُعد هذا الخطاب واحدًا من أهم أنماطها.

وثمة مصطلحات تداوليَّة متصلة بتحليل الأفعال الكلاميَّة ينبغي الإشارة إليها قبل الشروع في دراستها؛ أهمها مصطلح القوة الإنجازيَّة، ومعناه: "الشدة أو الضعف اللذان يمكن أن يُعرض بأحدهما غرض إنجازي واحد في سياق بعينه من سياقات استعمال المنطوق"[22].

وحسب القوة أو الضعف تتخذ القوة الإنجازيَّة شكلين في ظهورها؛ فهي إما أن تكون حرفيَّة ظاهرة أو مستلزمة مضمرة. وهي مختلفة في مفهومها عن الغرض الإنجازي؛ فـ"القوة درجة والغرض وظيفة، ولكل غرض رئيسي أغراض فرعية؛ فالتوجيه مثلا أحد الأغراض الرئيسية الخمسة في تصنيف (جون سيرل)، وله أغراض فرعية كالأمر والالتماس والعرض والتحضيض وغيرها، ولكل غرض درجات مختلفة من القوة وفقًا لسياقات الاتصال"[23].

كما اشتمل التَّحليل على مصطلح الحدث الكلامي، وهو: "فعل الكلام الإجمالي الذي يؤديه منطوق الخطاب الكلي والذي تنجزه سلسلة من أفعال الكلام المختلفة"[24].

وسائل الإستراتيجية التَّوجيهيَّة:

المطلب الأول: الأمر

حضر فعل الأمر بدلالته الصريحة في مدونة الدِّراسة حضورًا لافتًا؛ وذلك عائدٌ لخصائص السياق والخطاب التَّعليمي الذي من أهم غاياته تحقيق الفهم والإفهام، واخترتُ شاهدًا على ذلك الخطاب الآتي: "ينبغي للإنسانِ أنْ يَعرفَ قِيمةَ الوَقتِ فلا يُضيعَ لَحظةً مِنْهُ في غير عَمَلٍ يُقرّبه إلى الله وينفعُهُ في دينهِ ودنياه"[25].

يُعدُّ هذا الخطاب جزءًا من نصٍ متأسس على فكرةٍ رئيسة تتمحور حول قيمة الوقت، كما تدور مضامينه الخطابيَّة حول مقاصد تربويَّة، وتعليميَّة، تمثلت في ترسيخ قيمة الوقت، في نفس المتعلم، وإشعاره بأهميته، فقد احتوى هذا الخطاب على دعوة صريحة إلى استثمار تلك القيمة؛ بما يعود على المتعلم بالمنفعة الدنيويَّة، والأخرويَّة.

ولم يكتفِ المرسل بتلك الدعوة، بل أعقبها بعرض طرائق ناجعة لكيفية الاستثمار الأمثل لتلك القيمة عبر اطلاع المتعلم على تجارب العلماء في استثمارهم لأوقاتهم، وما كانت هذه الطرائق المعروضة وتلك الدعوة إلا وسيلة يتوسل بها المرسل للوصول إلى أهدافه التَّعليميَّة التي تشكلت لديه قبل عملية الإرسال؛ وذلك بعقده للصلة بين نبوغ هؤلاء العلماء في مجالاتهم المعرفيَّة وعلو شأنهم في مجتمعاتهم، وبين إدراكهم لقيمة الوقت، فكأنَّه أراد بهذا إيصال رسالة مفادها أنَّ هناك علاقة وثيقة بين استثمار الوقت والتَّحصيل الدِّراسي والمعرفي، وهي رسالة ملائمة للخطاب التَّعليمي وللمتلقين له في هذا السياق.

ومن هنا تتضح مقاصد المرسل في الاشتغال على دوافع المتلقي وحاجاته وتحفيزه لاستثمار وقته في طلب العلم، وهذا ما يسهم في تذليل الكثير من العقبات المتصلة بالعملية التَّعليميَّة، وهي العقبات التي كانت نتيجة لغياب الدافع أو المحفز، فيسهم بذلك في تحقيق أهداف المرسل التَّعليميَّة أو بعض منها.

ولكي يصل إلى تلك الأهداف ويضمن تحقيق التَّأثير المراد حدوثه؛ استعمل المرسل في خطابه الفعل (ينبغي) وهو فعل كلامي توجيهي، متضمن لقوة إنجازيَّة حرفيَّة وهي الأمر بمعرفة قيمة الوقت

وإدراكها، ولا يكتمل المعنى المراد تحقيقه بمجرد أن يعرف المتعلم قيمة الوقت دون أن يعمل على استثماره بما يعود عليه بالمنفعة والرفعة.

فمما يزيد من قوة الخطاب التَّوجيهي وتأثيره إتْباع الفعل التَّوجيهي بفعل كلامي آخر مفسر للفعل الأول؛ لذا أُردف الفعل المضارع الذي يحمل معنى الأمر بفعل آخر مؤدى بلا النافية والفعل المضارع في الملفوظ (لا يضيع)، وهو فعل توجيهي متضمن لقوة إنجازيَّة حرفيَّة يحمل معنى النهي عن إضاعة الوقت بغير المفيد، وقد كوَّنا باجتماعهما فعلاً كلامياً مركباً من فعلين توجيهيين يفيد معنى النصح، وهي دلالة تداوليَّة مُستدلٌ عليها من تركيب الفعلين وتعاقبهما.

وتكمن العلاقة بين الفعلين في كون الفعل الثاني مفسرًا للأول؛ فكأنَّ المرسل هنا افترض تساؤل المتعلم عن كيفية إدراك قيمة الوقت، فأجابه بأن لا يضيعه بما لا يفيد، ومن هنا كان دور الفعل الثاني إثراء الدلالة، وإظهار إخلاص المرسل؛ فلو ذُكر الأول دون الآخر لما اتضحت دلالة النصح كما اتضحت بعد الفعل الثاني.

المطلب الثاني: النهي

يُعدُّ النهي من الوسائل اللُّغويَّة التي تؤدي مقاصد مختلفة في الخطاب التَّعليمي على تعدد سياقاته، فكثيرًا ما ترد هذه الوسيلة على ألسنة المعلمين والمربين بأسلوبها الصريح والمضمر؛ وذلك لضبط سلوك، أو تقويم عمل، أو تصحيح عقيدة، أو لمسوغاتٍ أخرى يستدعيها السياق والمهمة التَّعليميَّة والتَّربويَّة المنوطة بهم.

وقد تمثلت هذه الأداة في مدونة الدراسة على لسان المعلم الأول ﷺ، حيث يتخذ خطابه شكلًا من أشكال الخِطاب التَّربوي الذي يمزج بين التَّبليغ من ناحية، والتربيَّة من نواحٍ كثيرة، فقد تمثلت كلتا الوظيفتين (التَّربية والتَّبليغ) في خطابه الموجَّه إلى أبي بكر الصديق، الذي صُدر بخطاب الراوي في وصف واقعة غار ثور: "أخذوا يَبحثون عَن الرَّسول في كُلِّ مكان، وأعدُّوا جَائزةً لمن يجِدُهُ، وقد وصلوا في بحثهم إلى الغارِ، حتى لو نظر أحَدُهُم تَحتَ رِجْليه لرأى الرَّسول وصاحبه، فأزْعج ذلك أبَابكر، فقالَ لَهُ الرّسول ﷺ: (لا تَحزَنْ إنَّ الله مَعَنا)، وأعْمَى الله أبصارَهم فلم يَروا شيئًا"[26].

يندرج هذا الخطاب تحت سياق عام، هو سياق الصدام بين الرسول ومشركي قريش بداية الجهر بالدعوة الإسلاميَّة في مكة، فلما تنامى هذا الصدام وعلت حدته، اتفق أعداؤه على الخلاص

منه وتآمروا على قتله، وقد عزم عليه الصلاة والسلام عقب علمه بهذا التآمر على الهجرة إلى المدينة، فبينما كان هو وصاحبه في الغار كان المشركون بالقرب من الثغرة المؤدية إليه، لذلك جاء خِطابه مقتضبًا وملائمًا للظرف الذي قيل فيه؛ فضيق المكان واقتراب العدو الذي أعدَّ العدة لقتله سوغ هذا الاقتضاب.

كما سوغ قلق أبي بكر وانزعاجه من اقترابهم منهما، تلفظ الرسول بالخطاب التَّوجيهي المتمثل في الفعل الكلامي (لا تحزن)، وهو فعل توجيهي متضمن لقوة إنجازيَّة حرفيَّة مدركة مقاليًا وهي النهي عن الحزن، وقد سوغ التَّصريح بالنهي بصيغته الأصلية (لا الجازمة والفعل المضارع)؛ صعوبة الموقف الذي يقتضي المباشرة في الخطاب والتَّلفظ بأفعال كلاميَّة تحتمل تأويلًا واحدًا لا أكثر، وذلك بعد امتلاك المرسل للسُّلطة المخولة بالتَّوجيه، كما قد يكون لدوره الدعوي أثرٌ في جريان النهي على لسانه في تلك المدة المليئة بالمواجهات والصراعات الأيديولوجيَّة.

وقد جاء الفعل التَّوجيهي في هذا الخطاب ممهدًا لفعل إخباري بمعية الله لهم، وهو إخبار مؤكد بحرف التوكيد (إنَّ) الذي جاء لتسويغ التَّوجيه في الفعل الأول؛ وذلك بغية إقناع المتلقي بأنَّ الله حافظهم، ويكتسب الفعل الإخباري قوته الإنجازيَّة من مرسل الخطاب الذي عُرف بصدقه قبل الإسلام وبعده، وكان مشهودا له بذلك لدى المتلقي.

فهو إذن خبر مُتأتٍ من رتبة المرسل الدينيَّة؛ فالرسول يعلم يقينًا أنَّ الله معهم وحافظهم من بطش المشركين، وقد تأكدت إنجازيته في قول الراوي: (فأعمى الله أبصارهم فلم يروا شيئًا). وقد نتج عن هذين الفعلين الكلاميين فعل كلامي مركب، وهو فعل إخباري متضمن لمحتوى قضوي، هو أنَّ الله منجيهما من عدوهما. وتكمن العلاقة بين الفعل الإخباري والتَّوجيهي في كون الإخباري سببًا لتبديد مشاعر الحزن المنهي عنه في الفعل التَّوجيهي.

اعتمد المرسل في النص السابق الأسلوب القصصي لجذب انتباه المتعلم وتحفيزه لمتابعة القراءة، وهو من الأساليب غير المباشرة التي تُفصح - في هذا السياق - عن مقاصد موظفها في ترسيخ القيم الدينيَّة وتعزيز الثقة بالله والتوكل عليه؛ إذ تكمن الرسالة التربويَّة المراد إيصالها من توظيف هذه القصة في ترسيخ قيمة الفأل الحسن وبيان أثره في التَّروح عن النفس، وفي تبديد مشاعر الحزن واليأس الذي قد ينتاب طالب العلم ومتعلم اللُّغة الثانية على وجه الخصوص.

وقد اختير لهذه الرسالة خطاب الرسول؛ لخصائصه الحجاجيَّة، ولاستمراريَّة عملية التلقي التي هي من أبرز سمات هذا الخطاب؛ إذ إنَّ أوامر الرسول ونواهيه مخاطَب بها كل من دخل تحت مظلة الإسلام، فهي صالحة لكل زمان ومكان، ما لم تأتِ بقرينة تخصصها، فمتعلم العربيَّة إذن داخلٌ في هذا التَّوجيه، إضافة إلى كونه المتلقي في هذا السياق والخطاب التَّعليمي.

ويلح المرسل في مواضع عديدة من مدونة الدِّراسة على التَّوظيف الذي يُبرز الثقافة العربيَّة، فقد احتفى خطابه بموضوع كرم العربيّ ووظفه في أكثر من موضع، حتى في النصوص التي لا يتصل موضوعها بهذا الخُلق اتصالًا مباشرًا، وأذكرُ مثالًا على ذلك نصّ (بشارة بحيرا)، الذي يحكي قصة قدوم أبي طالب وقومه إلى بصرى ومعرفة الراهب للنبي ورؤيته لخاتم النبوة<

فموضوع القصة لا يتصل اتصالًا مباشرًا بموضوع الكرم، إلا أنَّ القصة تُضمِّن جانبًا من كرم العربيّ بأسلوبٍ غير مباشر في سرد الأحداث وفي الحوار بين الشخصيات، فمما جاء على لسان الراوي: "لما نزلوا قريبًا من صومعته صنع لهم طعامًا كثيرًا ودعاهم إليه"[27].

استتر المرسل في هذا الفعل الكلامي الإخباري خلف صوت الراوي في هذا النَّص السردي محاولًا نقل ثقافة كانت سائدة عند العرب، وهي المبادرة إلى دعوة المسافر القادم من بلد آخر، وإكرامه وأهله وإعداد الطعام لهم. وقد استمر المرسل في إطلاع المتعلم على جانب من الثقافة العربيَّة في النص ذاته والموضوع نفسه، وذلك باستثمار الإستراتيجية التَّوجيهيَّة، ومنه ما جاء على لسان الراهب مخاطبًا ضيوفه: "يا مَعْشر قريش، لا يتخلفنَّ أحدٌ منكم عن طعامي!"[28].

استهل بحيرا خطابه بفعل كلامي مباشر وهو النداء؛ قصد إثارة انتباه واهتمام المتلقي، ويمثل هذا الفعل الكلامي تمهيدًا لخطاب توجيهي يعقبه، فيكون المنادى هو المخصص بالتَّوجيه، أو قد يكون -في غير هذا السياق- مُتبوعًا بخطاب إخباري يستلزم اهتمام المتلقي.

ثم تبع فعل النداء ملفوظ توجيهي متحدد بالفعل المضارع المجزوم بلا الناهية، وهو فعل كلامي متضمن قوة إنجازية مدركة مقاليًا عبر صيغة النهي، ومما يزيد من قوة النهي هنا -علاوة على كونه طلبًا مباشرًا- هو حضوره مؤكدًا بنون التوكيد الثقيلة التي تفوق الخفيفة توكيدًا، يقول سيبويه: "فإذا جئت بالخفيفة فأنت مؤكد، وإذا جئت بالثقيلة فأنت أشدُّ توكيدًا"[29]. وهو توكيد يُثري الدلالة، ويزيد في قوة النهي الإنجازية، وبذلك يؤثر الخِطاب على المتلقي.

والمتأمل في ملابسات السياق يلحظ أنَّ النهي ليس مقصودًا لذاته في هذا الخطاب، وإنما تلفظ به المرسل ليُؤدي به فعلًا توجيهيًا آخر، هو الأمر؛ إذ إنَّ القوة الإنجازيَّة الحرفيَّة تستلزم قوة إنجازيَّة أخرى؛ فالنهي عن التخلف هو في حقيقته أمر بإحضار الرسول وهو غاية المرسل من الخطاب، لأنَّ سياق الخطاب أظهر غياب الرسول وحضور القوم.

فقريش - وهم المخصصون بالنهي - لم يتخلفوا حتى ينهاهم عن ذلك، والرسول لم يكن حاضرًا ويتلقى الخطاب حتى يُنهى عن التخلُّف عن الطعام، فالخطاب موجَّه إلى الحاضرين منهم، ومن ثَمَّ يتضح أنَّ المرسل أراد بالنهي في هذا الخطاب الأمر بإحضار الرسول ودعوته، حتى يتمكن المرسل من رؤيته والحديث معه، وقد أظهر سياق الخطاب تأكد إنجازية الفعل التَّوجيهي المتمثل بفعل الأمر.

ويستمد الأمر قوته الإنجازيَّة من السياق المرجعي ومرتبة المرسل؛ فالتفاوت الطبقي ظاهرٌ بين طرفي الخطاب، إذ إنَّ المرسل هنا راهب وصاحب علم ومكانة اجتماعيَّة، وأمام قوم في معظمهم -إن لم يكن كلهم- أميين.

أما السياق المرجعي فيُظهر أنَّ الراهب في مكانه وبين أهله، وقريش هم القادمون عليهم، وهذا مصدر قوة وسلطة. وقد أظهر خطاب الراهب ببنيته البنيويَّة المتمثلة بالنهي وخطابه المضمر المتمثل بالأمر خرقًا لقاعدتين تأدبيتين؛ وهما قاعدة التَّعفف التي أدرجتها (لاكوف) ضمن مبدأ التَّأدب ومراعاة جانب التَّهذيب، وذلك في تطفل الراهب على شؤون الغائبين من ضيوفه وإجبارهم على الحضور، كما أحدث طلبه المباشر تهديدًا مباشرًا لوجه المتلقي.

ويكشف هذا الخطاب عن خصائص المرجعية الثقافيَّة التي ينتمي إليها الراهب، التي تستلزم في صورةٍ من صورها إلحاحًا وضغطًا من المضيف تجاه الضيف للحضور وتناول الطعام، وهو ضغط مقبول لدى الطرف الآخر، وإلحاح مستساغ في كثير من السياقات، بل قد يُمدح فاعله ويوصف بالكرم وبخاصة في هذا السياق الذي ينتمي طرفاه إلى مرجعيَّة ثقافيَّة واحدة.

ومن هنا يُظهر المرسل -عبر هذا التَّوظيف- لمتعلم العربيَّة جانبًا من حياة العربي المتصف بالكرم والسخاء، كما يُظهر في الآن نفسه اتصافه بالقسوة وخشونة الطبع حتى في أكثر المقامات التي تبدو تضامنيَّة للمنتمين للثقافة ذاتها، وهو مقام إكرام الضيف.

المطلب الثالث: الاستفهام

وينطلق الاستفهام -كغيره من الأساليب- من مقاصد يمكن الاستدلال عليها من بنية الخطاب السطحيَّة، أو يستعين المتلقي له -في استجلائها- بسياق الخطاب وظروفه وملابساته، كما أنَّها في الخطابات التَّعليميَّة ضرورة فرضتها طبيعة السياقات التَّداوليَّة لهذه الخطابات؛ فهناك علاقة وثيقة بين الاستفهام والغايات التَّعليميَّة والتَّقويميَّة في السياق التَّعليمي، كما يُعول عليه وسيلةً أساسيَّة للتَّحقق من نواتج التَّعلم، ونجاعة الطريقة التّدريسيَّة والمقرر الدراسي.

وتضطلع وسيلة الاستفهام في الخطاب التَّعليمي المكتوب بدورٍ بالغ الأثر في دفع الشرود الذهني وجذب انتباه المتعلم، وتشترك مع بقية الأساليب الإنشائيَّة في إضفاء سمة التَّواصل والتَّفاعل للخطاب المكتوب الذي يغيب فيه التَّواصل المباشر وتغيب تبعًا لذلك لغتا الجسد والتنغيم الحاضرتين في الخِطاب المنطوق.

وقد تنوعت مقاصد المرسل من فعل الاستفهام في مدونة الدراسة، كما تعددت تبعًا لذلك التنوع أغراضه التَّداوليَّة؛ إذ يتخذ الخطاب المتضمن للاستفهام شكلين بالنظر إلى دلالته على مقاصد المرسل؛ ففي بعض الخطابات يُظهر الفعل الاستفهامي مقاصد المرسل بأسلوبٍ صريح بلا إضمار أو تلميح، فهي مقاصد مستدلٌ عليها من بنية الاستفهام السطحيَّة، وكذلك سياقها التَّداولي الذي يُدلل على أنَّ الاستفهام جاء بحسب معناه الحرفي، أي أنَّه استفهام حقيقي يطلب المرسل فيه معرفة أمر مجهول عنده، وهو الاستفهام الذي يغلب حضوره على ألسنة الشخصيات في النصوص الحواريَّة في هذه المدونة.

ولا يروم المرسل -دائمًا- من التَّلفظ بالجمل الاستفهاميَّة جوابًا لتساؤلاتٍ شكلها إبهام أو جهل، كما تتجاوز مقاصده من هذه الجمل الغايات التقويميَّة المتصلة بالعلم والمعرفة في السياق التَّعليمي، إنما يحاول المرسل عبرها استدعاء المعارف المشتركة بينه وبين المتعلم ليؤدي بها أغراضًا تداوليَّة مختلفة.

وإلى هذا أشار المبرد بقوله: "وذلك قولك: أقيامًا وقد قعد الناس؟ لم تقل هذا سائلًا، ولكن موبخًا منكرًا لما هو عليه"[(30)]. وهو ما يُدلل على خروج الاستفهام في بعض أنواعه عن دلالته الحرفيَّة إلى أخرى مستلزمة من السياق، ومنه -على سبيل المثال- التقرير والتَّوبيخ والتَّعجب.

والتقرير حسب الزركشي هو: "حملك المخاطب على الإقرار والاعتراف بأمر قد استقر عنده"[31]. لذا فالتقرير هو بنية استفهاميَّة، ومحتوى مطلوبٌ إقراره وهو الأصل في هذا الاستفهام؛ لأنَّ المستفهِم في هذا النوع ليس جاهلًا بما يستفهم عنه، إذ يتضمن خطابه فعلًا إخباريًا يطلب عبر التَّلفظ به إقرار محتواه القضوي، وبعبارة أخرى هو طالبٌ لإقرار وتأكيد ما علمه سابقًا وافترض علم المتلقي به.

وقد ظهر الاستفهام التَّقريري في مدونة الدِّراسة، ومثاله النص الآتي المقتبس من كتاب علي الطنطاوي: "نحن المسلمين: تجمَعُ بَينَنَا التَقْوى إنْ لم نَكُن مِنْ أُسْرةٍ وَاحِدةٍ، وتُوحِّدُ بيننا عقيدةُ الإسْلامِ إن اخْتلفت اللُغاتُ... أليسَ في تَوَجُّهنا كُلَّ يومٍ خَمسَ مَرَّاتٍ نحوَ الكَعبة، واجتماعِنا كلَّ عامٍ في عرفات، إشارةٌ إلى أنَّ الإسلامَ قوةٌ جامعةٌ، قِبلَتُنا الكعبةُ المُشَرَّفة وكتابُنا القرآن الكريمُ؟"[32].

تُعدُّ خطابات الطنطاوي من الخطابات الدينيَّة الاجتماعيَّة التي يشترك في تلقيها عدد كبير من فئات المجتمع العربيّ المسلم، لكن بتوظيفها في هذا السياق التَّعليمي تضيق دائرة التلقي لها وتنحصر على متعلم العربيَّة لغةً ثانية؛ إذ هو المقصود بها والمعني بالتَّوجيه الذي تتضمنه، كما يتحول المرسل لها من منتجها ومبدعها إلى المرسل في هذا السياق الذي يستتر -غالبًا- خلف خطابات الآخرين، فتفصح تلك النصوص المقتبسة التي شكلت جزءًا من إدراكه وتوجهاته عن مقاصده التَّعليميَّة والتَّربويَّة.

وينطلق هذا الخطاب من منطلق ديني تربوي، وينهض على فكرة عالية القيمة والأهمية تتمحور حول الهوية الإسلاميَّة، وترسيخ قيمة التَّرابط بين أبناء المجتمع المسلم، وتزداد أهمية هذا الخطاب في كونه موجهًا لمتعلمي العربيَّة الذين يأتون من بلدان مختلفة وينتمون إلى أعراق مختلفة كذلك، فكأنَّ المؤلف افترض -قبل هذا التَّوظيف- وجود التَّحزبات بين متعلمي العربيَّة المتلقين لهذا الخطاب، وهي تحزبات أفرزتها الانتماءات والثقافات المتعددة لهؤلاء المتعلمين، فانطلاقًا من دوره ومسؤوليته التَّربويَّة نشأت عنده الرغبة في طمس تلك الفروقات العرقيَّة، واللُّغويَّة، وإذابتها، بالتَّذكير بما يجمعهم، وهي الشيء الذي تنتفي عنده عوامل التَّشتت ومسببات الفرقة.

وقد اختار لهذه المهمة خطاب الطنطاوي -المذكور سلفًا- وذلك لسببين يتصل أحدهما بالآخر اتصالًا وثيقًا، فأولهما يعود للنَّص ومحتواه، والآخر إلى مبدع النَّص، فالمتأمل في مضمون النَّص

وألفاظه يلحظ مناسبته لمقصدية المرسل في هذا السياق؛ فمفردات مثل (الكعبة المشرفة، القرآن الكريم، الإسلام، عرفات) كلها مفردات استقاها المبدع من الثقافة الإسلاميَّة التي يروم المرسل الالتفاف حولها، كما عبرت مفردات مثل: (تجمع، توحد، توجهنا، اجتماعنا، قبلتنا، كتابنا) عن غاية المرسل في لم شتات المتعلمين؛ إذ تُحيل هذه المفردات إلى معانٍ تتصل بالتَّرابط والتَّكاتف، وكأنَّ المبدع تكلم بلسان المرسل هنا، بل وعبر عن مقاصده تعبيرًا دقيقًا.

كما يعود اختيار الطنطاوي دون غيره من الكُتَّاب إلى رغبة المؤلف في إضفاء السُّلطة الدينيَّة على خطابه؛ لتمنح خطابه قوة حجاجيَّة علاوة على حجاجيَّة السُّلطة التَّربويَّة التي يتمتع بها المرسل، التي خولته تأليف هذا الكتاب، ولأنها -وقبل كل شيء- توافق مقاصده المنبثقة عن رؤية دينيَّة إسلاميَّة، فلذلك ارتأى المرسل الاتكاء على هذه السُّلطة عبر شخصية الطنطاوي.

وقد ظهرت عبر الأسلوب الإنشائي أهمية رأي المتعلم في القضية التي يُناقشها المرسل؛ فسُلطة المرسَل إليه في التَّلقي وأهمية الدور المنوط به في التَّأويل والتَّفسير ولاسيما في السياقات التَّعليميَّة، وكذا أهمية الاقتناع بمضامين الخطاب الدينيَّة وأهدافه التَّربويَّة في هذا السياق، جعلت المرسل يمزج الأسلوب الإنشائي -المتمثل هنا في الاستفهام- بالأسلوب الخبري؛ ليُضفي على الخطاب طابعًا تواصليًا، عبر الاستفهام الذي يوحي بمشاركة المتلقي، وحضوره لحظة التَّلفظ بما يستدعي إجابته عن سؤال المرسل، وهذا له بالغ الأثر في جذب المتعلم وإذعانه.

وقد بدا الاستفهام في هذا الخطاب عبر أداته الهمزة، التي اختصت دون سائر أدوات الاستفهام بدخولها على النفي، بالإضافة إلى اشتراكها مع بقية الأدوات في دخولها على الإثبات[33]، إذ جاءت في هذا الخطاب بما تفردت به في دخولها على الجملة المنفية ليُراد بها الإقرار بما بعد النفي، وذلك في الفعل الكلامي (أليس) الذي يتضمن قوة إنجازيَّة حرفيَّة مدركة مقاليًا من بنية الخطاب السطحيَّة عبر صيغة الاستفهام، وهي صيغة تجاوزت دلالتها الحرفيَّة ليتولد عنها قوة إنجازيَّة مستلزمة من السياق تتضمن أمر المتعلم بالإقرار بمحتوى الخطاب القضوي، وهو أنَّ الإسلام قوة جامعة تجمع المسلمين حين تفرقهم القوى الأخرى، وهو المعنى المقصود في هذا الخطاب؛ لأنَّ المستفهم هنا ليس جاهلًا بأمرٍ يقتضي الاستفهام عنه، أو طالبًا لإيضاح مبهم، إنما جاء الاستفهام قبل ذكر المعارف المشتركة بين الطرفين، وإيراد حقائق مقنعة لا يملك المتعلم حيالها إلا الإقرار بها؛

إذ جاءت ملامسة ومستثيرة للعواطف الدينيَّة، ومن هنا كان معنى التَّوجيه الأمر بالإقرار لا الاستفهام.

المطلب الرابع: النداء

تظهر أهمية النداء في التَّوجيه التَّعليمي والتَّربوي، في كونه يخدم مقصد المرسل في لفت انتباه المتلقي؛ إذ يحلُّ في الخطاب محل التَّمهيد لأفعال كلاميَّة أخرى تُشكل لُب الخطاب ومحتواه، فهو ليس غايةً مقصودة لذاتها، وإنما تتجه مقصدية المرسل في الخطاب المتضمن لفعل النداء إلى ما يعقبه من أفعال كلاميَّة سوغت -لأهميتها لدى الطرفين- حضور التَّنبيه بأدوات النداء المتعددة.

وقد ظهرت هذه الوظيفة التَّمهيديَّة في خطاب الغزالي لتلميذه الذي اقتبسه المرسل بُغية إفادة متعلمي العربيَّة من محتواه التَّربوي من جهة، والإفادة من قيمة الخطاب الحِجاجيَّة من جهة أخرى، فذكر المرسل على لسان الغزالي: "يا ولدي، عِشْ ما شِئتَ فإنَّكَ مَيِّتٌ، وأحبِبْ مَنْ شِئتَ فإنَّك مفارقُهُ، واعَمل ما شِئتَ فإنَّكَ مَجْزيٌّ به"[34].

فالقارئ لهذا الخطاب يُدرك للوهلة الأولى أنَّ نصّه مقتبسٌ من خطاب جبريل للرسول عليه الصلاة والسلام، فالنَّص في أصله نصٌ مقدس اقتبسه الغزالي في خطابه المرسَل إلى تلميذه، ثم وظفه المرسل في هذا السياق بالإحالة إلى الغزالي وليس إلى النص المقدس؛ لأنَّ ثمة خصائص مشتركة أدركها المرسل بين سياق خطاب الغزالي والسياق الحالي، وتكمن تلك الخصائص أولًا في العلاقة بين طرفي الخطاب؛ فخطاب الغزالي قائمٌ بين المعلم والمتعلم، وكذلك خطاب المرسل الذي يؤدي دور المعلم في هذا السياق التَّعليمي، كما ظهر في خطاب الغزالي غياب التَّواصل المباشر الذي يفتقده أيضًا هذا الخطاب، إضافة إلى كون الخطاب الوعظي والتَّذكير بالآخرة هو خطابٌ عرضي في كلا السياقين؛ إذ ليس الوعظ القضية الأساسيَّة فيهما.

ويتألف هذا الخطاب من منظومة من الأفعال الكلاميَّة التي كونت فعلًا كلاميًا كليًا، هو التَّحذير من الاغترار بالدنيا والركون إليها، وهو خطابٌ مُوجّه إلى تلميذ الغزالي الذي كتب إليه مخبرًا بأنَّه سيموت ويفارق أحبابه وأهله، ولن يبقى معه إلا عمله الذي سيُجزى عنه خيرًا أو شرًا، والتِّلميذ كونه مسلمًا وتلميذًا لدى الغزالي لا تخفى عليه هذه الحقيقة، وليس بحاجة إلى إخباره بها إلا تحذيرًا

من أن يغتر بدنياه ويتناسى مصيره الذي هو واقعٌ لا محالة.

وهذا يُشير إلى أنَّ الفعل التَّوجيهي الكلي متضمن قوة إنجازيَّة مستلزمة من تتابع الأفعال التَّوجيهيَّة والإخباريَّة؛ إذ لا علامة بنيويَّة في الخطاب دالة على التَّحذير، لكنَّه مُدرَك من محتوى الخطاب وسياقه. كما لا يخفى على التِّلميذ أنَّ الخطاب الموجّه إليه هو - في أصله - من أحاديث المصطفى عليه الصلاة والسلام، اقتبسه شيخه لإضفاء مزيد من السلطة على الِخطاب، علاوة على أن هذا الخطاب موجّه من الإمام إلى التِّلميذ.

وقد ابتُدِئت ملفوظات خطاب الغزالي بأفعالٍ توجيهيَّة سوغت لها طبيعة العلاقة بين الطرفين وكذلك المقام التَّربوي، وهي أفعال متبوعة بأفعال إخباريَّة، مكونة باجتماعها فعلًا كلاميًا مركبًا من فعلين مختلفين. وقد جاءت الأفعال الإخباريَّة مؤكَّدة بـ(إنَّ)؛ تأكيدًا للمحتوى القضوي للفعل الكلامي الإخباري، ويتصدر هذه الأفعال فعلٌ كلامي توجيهي متمثل بالملفوظ (يا ولدي)، وهو الفعل الذي أحدث خرقًا لمبادئ التَّأدب في التَّعامل مع الطرف الآخر وهو التِّلميذ، وهو طلبٌ متضمن قوة إنجازية مدركة مقاليًا وهي طلب الإقبال الذهني.

ولكن الغزالي في التَّوجيه المباشر أضفى على الملفوظ شيئًا من الود والرحمة محاولًا استمالة التِّلميذ، وذلك في العدول عن ذكر اسم التِّلميذ إلى لفظة (الولد) ونسبته إليه، بقوله (يا ولدي)، وهو عدول يُفصح عن مقاصد المرسل في الرغبة بالتماس السُّلطة لخطابه من سلطة الأب إضافة إلى سلطة مرسله العلميَّة والدينيَّة، كما أظهر هذا العدول ملاءمةً للمقام التربوي؛ فالذي سوغ العدول عن مناداة التِّلميذ باسمه أو بصفته بأنه طالب للعلم، هو نوع الوصية التي لا تتعلق بمسألة من المسائل العلميَّة التي اعتاد التِّلميذ على تدارسها مع شيخه، فصيغة النداء تُدل على أنَّ ما سيعقبها لا يتعلق بأمور العلم وطلبه، لذلك ظهر الغزالي في هذا الخطاب بلبوس الوالد المحب والمشفق على ابنه؛ دلالةً على صدق مقصده وإخلاصه، فذلك أدعى للاهتمام بما سيأتي بعده، وأدعى لقبول الخِطاب، علاوة على تخصيص التِّلميذ في هذا الخطاب بالنداء.

المطلب الخامس: خطاب التَّوجيه في الحث على طلب العلم

يستمدُ التَّوجيه قوته التَّأثيريَّة في الخطاب التَّعليمي المكتوب من سلطة العلم، والمقرر الدِّراسي الذي يُعدُّ في هذا السياق القناة التي يُنقل عبرها الخطاب إلى طرفه الآخر؛ فهو يمثل الجسر

التَّواصلي أو الواسطة بين طرفي الخطاب، كما يستمد هذا الخطاب سلطته من مكانة المرسل والحاجة التَّعلميَّة للمتلقي.

والمتأمل في الخطاب التَّعليمي في سياقه الحقيقي، يلحظ أنَّه لا يسير على نمطٍ واحد، بل تتعدد أنماطه وإستراتيجياته بتعدد مقاصده وغاياته التَّعليميَّة؛ ذلك أنَّ ثمة مسوغات سياقيَّة قد توجه لغة الخطاب نحو الصرامة والحدة، فيتحول الخطاب على إثرها من الإستراتيجية الخطابيَّة التي تبناها المرسل في بداية الخطاب إلى إستراتيجية التَّوجيه، حيث يستطيع سالكها بفضل أفعالها الكلاميَّة تغيير العالم الخارجي الذي سوَّغَ حضورها، ذلك المسوغ الذي يتمثل في السياقات التَّعليميَّة بإهمال المتعلم أو تعثره وتقصيره في أداء المهام التَّعليميَّة، أو قد يتمثل بالغايات التقويميَّة وما يتصل بها من إجراءات أو غير ذلك.

وقد افترض المرسل في هذا السياق التَّعليمي خبوت رغبة التَّعلم عند متعلم العربيَّة، وعلى هذا الافتراض استحضر في خطابه بعض الملابسات التي تتضمنها السياقات التَّعليميَّة، محاولًا خلق سياق يتماهى مع السياق التَّعليمي الواقعي، فسعى إلى توظيف نصوصٍ تقوم على أفعال كلاميَّة توجيهيَّة تحث على طلب العلم وتذكر بقيمة التَّعلم، وهي أفعال تنضوي تحت فعل كلامي أكبر، أو كلي -كما أسماه (فان دايك)- متضمن لمعنى النصح والإرشاد الذي يُعدُّ من أبرز سمات تعليمية الخطاب.

ولإظهار الإخلاص في المهمة التَّعليميَّة الموكلة إليه، وإظهار صوته بشكلٍ أكثر وضوحًا، ارتأى المرسل العدول عن توظيف النصوص الحواريَّة متعددة الأصوات عند الحث المباشر على طلب العلم؛ ذلك أنَّ النصوص الحواريَّة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بسياقاتها وقائليها، وهذا ما يصعّب فصلها وتوظيفها في سياق آخر مع بقاء قوتها الإنجازيَّة الأولى.

وهو في الحث على العلم يروم التَّخاطب مع المتعلم بنصوص تحيل إلى مرسل واحد؛ إذ يرتفع عبرها صوت الناصح الموجِّه، وذلك أدعى إلى إذعان المتعلم؛ لأنَّها خطابات توحي للمتعلم بأنَّه المتلقي الأول للخطاب، والمقصود الأول بالتَّوجيه.

وقد اقتصرتُ في هذا الموضع على الخطابات التَّوجيهيَّة التي تُصرح بالحث على طلب العلم؛ لأنَّ

المدونة بكاملها تحمل مقاصد تعليميَّة متنوعة شكلًا ومضمونًا، وتحث على العلم بأساليب مباشرة وغير مباشرة.

الأمر:

اتكأ المرسل على فعل الأمر في مواضع كثيرة من خطابه معتمدًا على قوته التَّأثيريَّة لتحقيق غاياتٍ تعليميَّة، ومثال ذلك الأمر الصريح بالقراءة في الخطاب الآتي:

"القراءةُ مِفتاحُ العِلم، وَمَن أَرادَ أَنْ يُصبحَ عالماً فَعَلَيهِ بكَثرَةِ القِراءَة، مع حسنِ اختيار ما يقرأ، وفهمه جيدًا"[35].

اتسمت لغة هذا الخطاب بدايةً بشيءٍ من العموم الذي تنتفي معه إفادة المتلقي من ناحية التَّبليغ؛ إذ ليست كل قراءة تؤدي بالضرورة إلى نتائج مثمرة، وقد استدرك المرسل ذلك بحصر نجاعتها بحسن الاختيار، ثم بإدراك ما يُقرأ وفهمه، وبذلك يحافظ الخِطاب على قاعدة الكيف التَّحاوريَّة المتفرعة عن مبدأ التَّعاون؛ وذلك لأنَّ السمة الغالبة في الخطاب التَّعليمي هنا هي تحقيق الإفادة لمتعلم العربيَّة.

وهذا من الناحية التَّبليغيَّة، أما من الناحية الأخرى وهي التَّعامليَّة، فيُلحظ افتقار الخطاب لإستراتيجيات التَّأدب وبروز التَّوجيه في المقابل من هذا، ذلك البروز الذي يبدو في الخطاب المباشر بالحضِ على القراءة أولًا، والأمر بحسن الاختيار والفهم ثانيًا، فالمرسل هنا يتخاطب مع المتعلم من منطلق السُّلطة التي خولته هذا التَّوجيه، وهي السُّلطة التي اكتسبها من كونه مرسلًا للخطاب، ومن كونه حقق في مجال تعلم العربيَّة وتعليمها ما يخوله هذا الإرسال، فهي سلطة مستندة على العلم والمعرفة في هذا السياق.

ويتمظهر التَّوجيه في هذا الخطاب باسم الفعل (عليه)، وهو فعل كلامي يتضمن قوة إنجازية حرفيَّة وهي الأمر بكثرة قراءة النافع من الكتب؛ إذ يُوحي الفعل التَّوجيهي في هذا السياق بالإلزام من ناحية، وحرص المرسل على إفادة المتعلم من ناحية أخرى.

فعائد المصلحة من الأمر بالقراءة في هذا السياق التَّعليمي تحديدًا يصب في منفعة المتعلم لا المعلم أو موظِف النَّص؛ ذلك أنَّ ثمرة ممارسة القراءة في تعلم اللُّغة ظاهرة

وملموسة في تقدم مستوى المتعلم اللُّغوي والتَّداولي، وهذا ما يجعل إتقان مهارة القراءة -من وجهة نظر تربويَّة - بوابة إتقان المهارات الأخرى[36]، ومن ثَمَّ اختصار الكثير من الوقت والجهد في مرحلتي التَّعليم والتَّعلم.

وفي الاتجاه نفسه تسير خطابات أخرى تستحث متعلِّم العربيَّة على اقتناء الكتب وتأسيس المكتبات الخاصة، ومثال ذلك الخطاب الآتي:

"يَنبغي لطالب العِلم أن تكونَ في بَيتِه مَكتَبَةٌ خاصَّةٌ به، تَضُمُّ أهَمَّ المراجع فِي مَجَالِ اختصاصِه ودراستِه، وأنْ يُنَمِّيَ هَذِه المكتبةَ يومًا بَعدَ يوم بِمقدَارِ مَا تَسمحُ له به ظُرُوفُه المَادِيَّةُ، فيُضِيفُ إِليها مِنْ حِينٍ لآخرَ كتابًا جديدًا، أو كُتبًا يَرى أنَّها نافعةٌ له في عِلمِه وعَمَله"[37].

يُنبه الخطاب السابق إلى أهمية تكوين المكتبة التَّخصصيَّة لطالب العلم، والاهتمام بها وتنميتها من وقتٍ لآخر، فهي نصيحة ينجزها المرسل بالفعل التَّوجيهي (ينبغي) الداخل ضمن الألفاظ التي ترد على سبيل الوجوب في أسلوب الأمر[38].

وهو فعل يتوجه به المرسل إلى متعلم العربيَّة المتلقي لهذا الخطاب، ويتضمن قوة إنجازية، هي الأمر، وتقوم عليه متتالية من التَّوجيهات المباشرة التي نستشفها من البنية السطحية للخطاب، وأخرى ارتأى المرسل التَّلميح بها؛ تخفيفًا وحفظًا لماء وجه المتعلم من التوجيهات المباشرة والمتكررة التي تُشكل تهديدًا لوجهه، فالمرسل في هذا الخطاب وإن ارتكز على مرتبته السلطويَّة بإلقاء التَّوجيه، فإنَّ تلك المرتبة لم تُنسه أنَّه بمقام التَّعليم الذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالإقناع.

فالتَّوجيهات المباشرة والمتكررة -وإن صبت في مصلحة المتعلم- قد تُحدث شرخًا في العلاقة مع المرسَل إليه، ومن ثَمَّ فلن يُذعن الأخير الذي يُعدُّ إذعانه مهمًا لتحقيق نجاعة العملية التَّعليميَّة؛ لذا أبدى المرسل بعض هذه التَّوجيهات المهمة له، وأضمر الأخرى التي قد صرح بها في خطابات أُخر، فجاء توجيهه في هذا الخطاب ملائمًا لظروف المقام التَّعليميّ.

وقد تمثلت التَّوجيهات ذات القوة الإنجازية الحرفيَّة وهي الأفعال الكلاميَّة المباشرة بمصطلح (سيرل)، بأمر المتعلم بإنشاء المكتبة الخاصة بمجاله وتنميتها من وقتٍ إلى آخر بإضافة الجديد

والمفيد إليها، وهي أوامر تقتضي توجهات ذات قوة إنجازيّة مستلزمة من السياق.

فالأمر بتكوين المكتبة هو أمر مضمر بالقراءة، ومثله الأمر بإضافة الجديد من الكتب إليها؛ فهو كذلك أمر مضمر بمتابعة الجديد في مجال الاختصاص، ومواصلة التَّعلم، وهو طلبٌ استدعاه، وسوَّغه مستوى المتعلم الدراسي، والسياق الزمني؛ فالمتعلم المتلقي لهذا الخطاب في المستوى الثالث في المعهد، وقد أوشكت رحلته التَّعلميَّة للغة العربيَّة على الانتهاء، فالمرسل يأمره بعدم القنوع والاكتفاء بما وصل إليه من علم، والاستمرار بطلب العلم.

وهناك توجيه آخر مستشفٌ من البنية السطحيَّة للخطاب السابق، يتضح في قول المرسل: "بِمقدَارِ مَا تَسمحُ له به ظُرُوفُه المَادِيَّةُ"[39].

فقد أظهر المرسل هنا خرقًا لقاعدة التَّعفف التَّأدبيَّة بتدخله بشؤون المتلقي وتحديده للمقدار المادي، ويكمن ذلك في النهي عن التَّبذير في شراء الكتب وتضييق المتعلم على نفسه وتكليفها ما لا تحتمل من الناحية الماديَّة، وهو نهي يدعم الأمر المضمر بالقراءة؛ إذ إنَّ العبرة من إنشاء المكتبة ليست ببذل المال وجمع الكتب وركنها، بل بالاستفادة منها والاطلاع عليها.

وعبر الوسيلة اللُّغويَّة ذاتها تتجه خطابات أخرى تذكر بقيمة السؤال في طلب العلم، ومنها الخطاب الآتي: "واجبُ المرءِ دائمًا أنْ يسألَ ليَعْرِفَ، ويُناقِشَ ليِفْهمَ ويطمئِنَّ"[40].

يستحث الخطاب السابق المتعلمَ على التَّلفظ بالخطابات التَّوجيهيَّة عبر وسيلة الاستفهام تحديدًا؛ لعلم المرسل المسبق بتباين قدرات المتعلمين في فهم اللُّغة الهدف؛ إذ يتعسر على بعضهم فهم المسائل اللُّغويَّة، أو النصوص التي تحمل مقاصد مضمرة وتستلزم كفاءة تداوليَّة عالية ليقف المتعلم عليها، وغيرها من المواضع التي تستوجب الاستفهام من المتعلم، وهي كثيرة تند عن الحصر في مرحلة تعلم اللُّغة.

وقد جاء هذا الخطاب لتقويض فكرة التَّردد بالطلب في السياق التَّعليمي، بإقناع المتعلم بأنَّه ليس من المعيب أن يستفهم عما استغلق عليه فهمه، وفي مقابل هذا، يروم الخطاب بناء فكرة أخرى مكانها وهي إشعار المتعلم بأهمية السؤال، وأنَّه بوابة للكثير من المعارف.

وهذا الخطاب قائمٌ على افتراض أنَّه موجَّه إلى متعلمين ينتمون إلى ثقافات متباينة، فقد تنعدم ثقافة الاستفهام والمناقشة لدى بعض المتعلمين بسبب بيئته المجتمعيَّة التي لا تحفز على طرح الأفكار ومشاركتها، أو بسبب إستراتيجيات التَّدريس المعتمدة على التَّلقين في المراحل التَّعليميَّة السابقة التي رسخت لديه قناعة مؤداها أنَّه متلقٍ للعلم فقط، وهي قناعة لا تنطوي على رأيٍ سديد وبخاصة في ميدان تعليم اللُّغات، وربما تأسس هذا الخطاب على عامل نفسي وهو افتراض وجود فكرة التَّهيب من السؤال لدى المتعلم؛ خشية سلطة المعلم، أو ربما سخرية الزملاء.

وهناك مسوغ خفي لهذا الخطاب التَّوجيهي تنضوي تحته مقاصد تعليميَّة تقويميَّة، وهي دفع المتعلم لممارسة اللُّغة وإنتاجها؛ للتأكد من قدرته على اختيار أداة السؤال المناسبة لغرضه، والكشف عن قدرته على التَّعبير عن آرائه في القضية المطروحة بما يتوافق معها ومع السياق، ومن ثَمَّ يُقوَّم بما أَنتج من اللُّغة، وهذا يُعزز وينمي المهارات الإنتاجيَّة لدى المتعلم.

وقد بدا التَّوجيه في هذا الخطاب عبر الفعل الكلامي التَّوجيهي (واجب)، الذي يتضمن قوة إنجازية حرفيَّة ظاهرة من بنية الخطاب وهي الأمر بالسؤال والنقاش في سياق التَّعلم، فقد ألزم المرسل في هذا الخطاب -بتسويغٍ من السلطة- المتعلمَ بالمبادرة والمشاركة في العمليَّة التَّعليميَّة والتَّحرر من الاقتصار على التَّلقي في تعلم اللُّغة، وهو إلزام لا ينتظر منجزه في هذا السياق فعلًا تأثيريًا مباشرًا بعد تلقي الخطاب، مما يُخفف من تهديد أسلوب الأمر لوجه المتعلم، ولتهديدٍ أقل حدة أيضًا عمد المرسل إلى إقناع المتعلم بأهمية ذلك، بذكره للأفعال التأثيريَّة والأثر العائد الذي يتحقق عقب الحصول على الإجابة أو الفراغ من النقاش، وذلك بقوله: (ليعرف... ليفهم ويطمئن).

وألمسُ من الفعل (يطمئن) حرص المرسل على تبديد مشاعر القلق والخوف التي تنتاب كثيرًا من المتعلمين في مرحلة تعلم اللُّغة.

الاستفهام:

يُعدُّ الاستفهام -كما ذُكر سلفًا- من الأساليب اللُّغويَّة المتعددة الدِّلالات في السياقات التَّعليميَّة، ومن ذلك: "إنَّ العُلومَ الطَّبيعيَّة -كالفِيزياءِ والكِيمياءِ- تُعِينُ الإنْسانَ على اسْتِخْدامِ المادة... فَمَتى يَتَمكَّنُ المسلمونَ مِنْ هَذهِ العلومِ حَتَّى يجعَلُوها في خِدمَةِ دِينهم وأُمَّتِهم، ولِيُشَيِّدوا

حضارةً إِسْلاميَّة جديدةً، ويُنقذوا العالَم مِنْ دَمارِ تِلْكَ الحَضَارةِ المادِيةِ؟"[41].

ينضوي هذا الخطاب بكامله تحت فعل كلامي كلي، هو فعل مضمر مُستدلٌ عليه من التركيب اللُّغوي لهذا الخطاب الذي تمظهر بالاستفهام عن زمنٍ سيقود فيه المسلمون العالم، ويُخضعون العلوم لخدمة دينهم وأمتهم، فالواضح من صيغة الاستفهام التي تستفهم عن الزمن أنَّ المرسل في هذا السياق يتطلع إلى زمن مستقبَل، وقد دلَّ على هذا الفعل (يتمكن) الذي يُفيد الاستقبال في هذا الخطاب، وهذا يقتضي أنَّ المسلمين في العصر الحالي وفي لحظة التَّلفظ، ليس لهم حظٌ وافرٌ من العلوم التي خُصصت بهذا الخطاب بالعلوم الطبيعيَّة، كما كشف سياق الخطاب أنَّهم بحالة تأخر علمي عن غيرهم من الأمم في هذا المجال؛ إذ يقتضي تأخر المسلمين تقدُّم غيرهم عليهم، لا سيما أنَّ المرسل أراد إنقاذ البشريَّة من هيمنة الماديَّة التي تتصدر المشهد العالمي والغربي تحديدًا، وما تلك الهيمنة إلا نتيجة تطور الغرب في جُل العلوم التَّجريبيَّة الطبيعيَّة، وتقدمهم في ذلك، فالمرسل هنا ينظر بعين الأمل لذلك الزمن الذي يتمكن به المسلم من تلك العلوم ويرتقي بأمته أولًا، ومن ثَمَّ يُعيد الحياة الطبيعيَّة للإنسان، وهي الحياة القائمة على التَّوازن بين الجانبين المادي والروحي.

ويبدو التَّوجيه في الخطاب السابق بأداة الاستفهام عن الزمن في الملفوظ: (متى يتمكن المسلمون؟)، الذي توجَّه به المرسل إلى المتلقي وهو متعلم العربيَّة، وقد تشكل هذا الملفوظ من فعل كلامي غير مباشر، يتضمن قوة إنجازية مستلزمة من السياق.

فقد خرج الاستفهام في هذا الخطاب عن دلالته الحرفيَّة إلى أخرى يكشف عنها سياق اللفظ؛ إذ ليس الغرض من الاستفهام هنا طلب الاستخبار عن الزمن الذي يتمكن فيه المسلمون علميًا بالعلوم المحددة بالخطاب، أو طلب تحديد العصر الذي سيشهد نهضة الحضارة الإسلاميَّة؛ لأنَّ المرسل يعلم أن الأمور المستقبليَّة في علم الغيب وقد يصعب التنبؤ بها وبخاصة مع ضعف المقومات، ولأنَّ المرسَل إليه -لحظة تلقي الخطاب- ليس ممن يُسأل عن هذا؛ لكونه متعلمًا للعربيَّة وليس على اطلاع بالمجال الآخر، وقد لا تتجاوز اهتماماته العلمية العلوم العربيَّة والشرعيَّة.

بالإضافة إلى أنَّ الإجابة عن هذا السؤال تستلزم القيام بأبحاث استشرافيَّة دقيقة، ولأنَّ الفعل الكلامي الإنجازي مرتبط ارتباطًا وثيقًا بغايات المرسل والمقاصد التي رامها من خطابه، بصرف

النظر عن التركيب البنيوي الذي تمظهر به الخطاب، والذي قد يُحيل إحالة مباشرة أو غير مباشرة إلى مقصد المرسل، ولا تُسلك الأخيرة إلا لمسوغ عائد إلى المرسل أو المرسَل إليه أو كليهما، أو قد يكون عائدًا إلى مضمون الرسالة الخطابيَّة.

كما أنَّ للقوة التَّأثيريَّة دورًا كذلك في توجيه الخطاب الوجهة التَّلميحيَّة، فقد يجد المرسل في سياق معين أنَّ الدلالة الحرفيَّة تُفقد الخطاب قيمته التأثيريَّة أو جزءًا منها، كما لا يجد الأمر نفسه في سياق آخر، ومن ثَمَّ فإنَّ القوة التأثيريَّة للملفوظ تتأثر بقدر قربه وبعده من دلالته الحرفيَّة.

وبالنظر إلى منطوق الخطاب السابق ومضمونه نجد أنَّ فعله التَّوجيهي مُدرك سياقيًا عبر صيغة الاستفهام التي خرجت عن دلالتها الحرفيَّة إلى دلالة تداوليَّة تمثلت في الأمر والحَض؛ فالحَضُّ كامنٌ بمقصدية المرسل التي اتجهت نحو شحذ الهمم وإثارة دافعيَّة المتعلمين للاتجاه إلى دراسة العلوم الطبيعيَّة المختلفة وخوض غمارها. أما دلالة الأمر، فتكمن في الأمر بالتَّحرر من العمل والتَّعلم للعائد النفعي الذاتي، والالتفات إلى تعلم ما تقوم عليه نهضة الأمة.

وما اختار المرسل هذا الانزياح إلا لقوة تأثيريَّة أرادها لخطابه، فقد استعار المرسل قوة الاستفهام التَّوجيهيَّة؛ لغاية إلقاء المسؤوليَّة على المتعلم، وكأنَّ تأخر المسلمين وتقدم غيرهم هو أمر يعني المتعلم، فهو المسؤول عن هذا التَّأخر وهو الذي يعلم أسبابه، ويعلم كذلك متى سيشهد المسلمون نهضةً تضاهي نهضة غيرهم من الأمم.

النتائج:

من الإستراتيجيات التي اتبعها المرسل في خطابه أنَّه اتخذ من التَّوجيه سبيلًا للوصول إلى غاياته التَّعليميَّة المتعددة، ووسيلة لتحقيق الأهداف السلوكيَّة المتصلة باكتساب الأسلوب التَّوجيهي، فالغاية التَّعليميَّة من حضور الأفعال الكلاميَّة التَّوجيهيَّة على تنوع أساليبها ومقاصد مُرسلها، وكذلك تعدد سياقاتها في هذا الخطاب؛ تكمن في دعوة المتلقي إلى محاكاة التَّراكيب اللُّغويَّة المتضمنة للأفعال التَّوجيهيَّة، وتمكينه من استقبالها وفهم مضامينها في سياقات تداوليَّة مختلفة، وتنمية القدرة على استعمال آليات التَّخاطب وفق الإستراتيجية التَّوجيهيَّة.

كما يُفصح كثرة ورودها في هذا الخطاب عن رغبة المؤلف في أن يكتسبها المتعلم في عملية تُشابه -

إلى حد كبير - عملية اكتساب اللُّغة؛ وهذا ظاهرٌ في توظيفه للنص الأصلي المتضمن للخطاب التَّوجيهي بسياقه التَّداولي وظروف إنتاجه؛ إذ لم يُعدل عن توظيف النص المصنوع للغرض التَّعليمي المتضمن للإستراتيجية التَّوجيهيَّة إلا لغاية تعليميَّة تكمن في تلقي الأسلوب التَّوجيهي في سياقٍ واقعي؛ ليكتسب المتعلم هذا الأسلوب من مظانه الحقيقيَّة، ويوظفه في سياقات تتشابه ظروفها مع ظروف النص الأصلي الموظَف، وتتقارب فيها مقاصد المتعلم مع مقاصد المرسل والفاعل للخِطاب التَّوجيهي في ذلك النص، وعليه يُدرك متعلم العربيَّة متى يجب أن ينجز فعلًا توجيهيًا بالكيفية الملائمة للسياق، والمقبولة من أبناء اللُّغة، ليُغير ذلك الفعل واقعًا خارجيًا.

وهي واحدة من مقاصد تعليميَّة عدة جسدتها وسائل التَّوجيه في الخطاب التَّعليمي؛ فتعليم الأسلوب التَّوجيهي متبوعٌ -من حيث الأهمية للمرسل- بمقاصد تربويَّة ارتأى المرسل ضرورة حضورها في خطابه؛ إذ كانت الإستراتيجية التَّوجيهيَّة وسيلته لتعليم المبادئ الإسلاميَّة، والقيم الأخلاقيَّة والسلوكيَّة التي تُشكل باجتماعها هوية المجتمع الناطق بالعربيَّة، فحينما كانت هذه القيم وتلك المبادئ جزءًا من ثقافة مجتمع اللُّغة أضحى حضورها في هذه المدونة ضرورة يقتضيها فهم طبيعة المجتمع العربي وتشكلاته الثقافيَّة والاجتماعيَّة، وهي التَّشكلات التي تسعى عمليات تعليم اللُّغة وفق المنظور التَّداولي إلى وقوف المتعلم عليها، وإدراكه لها، وأخذها بعين الاعتبار في تخاطبه مع أبناء ذلك المجتمع، ومن ثَمَّ فإنَّ تضمين القيم والمبادئ في هذا الخطاب جاء تتمة لعملية تعليم اللُّغة العربيَّة وليس هدفًا منشودًا بحد ذاته. وقد أفصح حضور الإستراتيجية التَّوجيهيَّة في مواضع من المدونة عن استثمار المؤلف لوسائلها في إثارة اهتمام المتلقي، كما استثمر حدة لغتها وصرامة أفعالها في بعث دافعية متعلمي العربيَّة، والمحافظة على اتقاد رغبتهم في طلب العلم.

الهوامش والإحالات:

(1)معهد تعليم اللُّغة العربيَّة، سلسلة تعليم اللغة العربيَّة: 7.

(2) ينظر: الجاسور، موسوعة المصطلحات: 86، 87.

(3) ينظر: الجاسور، موسوعة المصطلحات: 86. الكيالي، موسوعة السياسة: 169/1.

(4) الجاسور، موسوعة المصطلحات: 169/1.

(5) نفسه، الصفحة نفسها.

(6) نفسه: 87.

(7) P. Charaudeau et D. Maingueneau, Dictionnaire d'analyse du discours: 548.

نقلًا عن: طلحة، تداولية الخطاب السردي: 139.

(8) الشهري، إستراتيجيات الخطاب: 92/1.

(9) ينظر: نفسه، الصفحة نفسها.

(10) ينظر: خليفة، إستراتيجيات الخطاب: 113.

(11) Simunic, Une approche modulaire des strategies discursives du journalism politique: 16.

نقلا عن: طلحة، تداولية الخطاب السردي: 140.

(12) الشهري، إستراتيجيات الخطاب: 102/1.

(13) يونس، تحليل الخطاب وتجاوز المعنى: 77، 78.

(14) نفسه: 72.

(15) ينظر: نفسه: 76.

(16) الشهري، إستراتيجيات الخطاب: 97/2.

(17) ينظر: نفسه: 83/2.

(18) ينظر: نفسه، الصفحة نفسها.

(19) نفسه: 85/2، 86.

(20) هدية، إستراتيجيات الخطاب القرآني: 101.

(21) مقبول، الإستراتيجيات التخاطبية في السنة النبوية: 549.

(22) العيد، تعديل القوة الإنجازيَّة: 314.

(23) نفسه: 319.

(24) نفسه: 309.

(25) معهد تعليم اللُّغة العربيَّة، سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة: 44.

(26) نفسه: 123.

(27) نفسه: 58.

(28) نفسه، الصفحة نفسهما.

(29) سيبويه، الكتاب: 509/3.

(30) المبرد، المقتضب: 228/3.

(31) الزركشي، البرهان في علوم القرآن: 330/2.

(32) معهد تعليم اللُّغة العربيَّة، سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة: 131.

(33) ينظر: الميداني، البلاغة العربيَّة: 261/1.

(34)معهد تعليم اللُّغة العربيَّة، سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة: 81.

(35) نفسه: 171.

(36) يرى التنقاري أنَّ: "مهارة القراءة من أكثر المهارات اللُّغويَّة أهمية في برامج تعليم اللُّغات وتعلمها بصفة عامة ولا سيما لغير أهلها؛ لما تؤديه من دور فعال في اكتساب المعارف والقيم والاتجاهات والمضامين الثقافية المستهدفة، وهي جسرُ الدَّارس للتمكن من بقية المهارات". التنقاري، أساليب إعداد أسئلة فهم المقروء: 141.

(37) معهد تعليم اللُّغة العربيَّة، سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة: 177.

(38) ينظر: الشهري، إستراتيجيات الخطاب: 106/2.

(39) معهد تعليم اللُّغة العربيَّة، سلسلة تعليم اللغة العربية: 177.

(40) نفسه: 100.

(41) نفسه: 43.

قائمة المراجع والمصادر:

1) التنقاري، صالح محجوب، أساليب إعداد أسئلة فهم المقروء، مجلة معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم، ع29، 2011م.
2) الجاسور، ناظم، موسوعة المصطلحات السياسية والفلسفية والدولية، دار النهضة العربية، بيروت، 1429هـ.
3) خليفة، بولفعة، إستراتيجيات الخطاب عند الشيخ الإبراهيمي، مجلة النص، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، ع19، 2016م.
4) الزركشي، بدر الدين، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل، دار المعرفة، بيروت، 1957م.
5) سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م.
6) الشهري، عبدالهادي، إستراتيجيات الخطاب - مقاربة لغويَّة تداوليَّة، دار كنوز المعرفة، الأردن، 2015م.
7) طلحة، محمود، تداولية الخطاب السردي - دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، عالم الكتب الحديث، إربد، 2012م.
8) العبد، محمد، تعديل القوة الإنجازيَّة - دراسة في التَّحليل التَّداولي للخطاب، مجلة فصول، القاهرة، ع65، 2005م.
9) الكيالي، عبد الوهاب، موسوعة السياسة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1990م.
10) المبرد، محمد بن يزيد المبرد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، وزارة الأوقاف، لجنة إحياء التراث

الإسلامي، القاهرة، 1994م.

11) معهد تعليم اللُّغة العربيَّة، سلسلة تعليم اللُّغة العربيَّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة، الرياض، 2004م.

12) مقبول، إدريس، الإستراتيجيات التخاطبية في السنة النبوية، مجلة اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإسلامية، الموصل، ع15، 2014م.

13) الميداني، عبد الرحمن، البلاغة العربيَّة - أسسها وعلومها وفنونها، دار القلم، دمشق، 1996م.

14) هدية، جيلي، إستراتيجيات الخطاب القرآني سورة آل عمران أنموذجا- مقاربة لغوية تداولية، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2000م.

15) يونس، محمد محمد، تحليل الخطاب وتجاوز المعنى – نحو بناء نظرية المسالك والغايات، دار كنوز المعرفة، عمان، 1997م.

Arabic References

1) al-Tanqārī, Ṣāliḥ Maḥğūb, ʾAsālīb ʾIʿdād ʾAsʾilat Fahm al-Maqrwʾ, Mağallat Maʿhad al-Ḫarṭūm al-Dawlī, al-Ḫarṭūm, issue 29, 2011.
2) al-Ğāsūr, Nāẓim, Mawsūʿat al-Muṣṭalaḥāt al-Siyāsīyah & al-Falsafīyah & al-Dawlīyah, Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah, Bayrūt, 1429.
3) Ḫalīfah, Būlafʿah, ʾIstirātīğīyāt al-Ḫiṭāb ʿinda al-Šayḫ al-ʾIbrāhīmī, Mağallat al-Naṣṣ, Ğāmiʿat al-ʿArabī Ibn Mahīdī, al-Ğazāʾir, issue 19, 2016.
4) al-Zarkašī, Badr al-Dīn, al-Burhān fī ʿUlūm al-Qurʾān, ed. Muḥammad ʾAbū al-Faḍl, Dār al-Maʿrifah, Bayrūt, 1957.
5) Sībawayh, ʿAmr Ibn ʿUṯmān Ibn Qanbar, al-Kitāb, ed. ʿAbdalsalām Hārūn, Maktabat al-Ḫānğī, al-Qāhirah, 1988.
6) al-Šahrī, ʿAbdalhādī, ʾIstirātīğīyāt al-Ḫiṭāb - Muqārabah Luġawīyah Tadāwulīyah, Dār Kunūz al-Maʿrifah, al-ʾUrdun, 2015.
7) Ṭalḥah, Maḥmūd, Tadāwulīyah al-Ḫiṭāb al-Sardī - Dirāsah Taḥlīlīyah fī Waḥy al-Qalam lil-Rāfiʿī, ʿĀlam al-Kutub al-Ḥadīṯ, Irbid, 2012.
8) al-ʿAbd, Muḥammad, Taʿdīl al-Qūwah al-ʾInğāzīyah - Dirāsah fī al-Taḥlīl al-Tadāwilī lil-Ḫiṭāb, Mağallat Fuṣūl, al-Qāhirah, issue 65, 2005.

9) al-Kayyālī, ʿAbdalwahāb, Mawsūʿat al-Siyāsah, al-Mūʾassasah al-ʿArabīyah lil-Dirāsāt & al-Našr, Bayrūt, 1990.

10) al-Mibrad, Muḥammad Ibn Yazīd al-Mibrad, al-Muqtaḍab, ed. Muḥammad ʿAbdalẖāliq ʿUḍaymah, Wizārat al-ʾAwqāf, Laǧnat Iḥyāʾ al-Turāṯ al-ʾIslāmī, al-Qāhirah, 1994.

11) Maʿhad Taʿlīm al-Luġah al-ʿArabīyah, Silsilat Taʿlīm al-Luġah al-ʿArabīyah, Ǧāmiʿat al-ʾImām Muḥammad Ibn Suʿūd al-ʾIslāmīyah, al-Riyāḍ, 2004.

12) Maqbūl, ʾIdrīs, al-ʾIstirātīǧīyāt al-Taẖāṭubīyah fī al-Sunnah al-Nabawīyah, Maǧallat al-Luġah al-ʿArabīyah & Ādābihā, Kullīyat al-ʿUlūm al-ʾIslāmīyah, al-Mawṣil, issue 15, 2014.

13) al-Maydānī, ʿAbdalraḥmān, al-Balāġah al-ʿArabīyah-ʾUsusuhā & ʿUlūmhā & Funūnuhā, Dār al-Qalam, Dimašq, 1996.

14) Hadīyah, Ǧīlī, ʾIstirātīǧīyāt al-H̱iṭāb al-Qurʾānī Sūrat Āl ʿImrān ʾAnmūḏaǧā - Muqārabah Luġawīyah Tadāwulīyah, PhD Thesis, Qism al-Luġah & al-ʾAdab al-ʿArabī, Ǧāmiʿat Mawlūd Muʿammarī Tīzī Wuzū, al-Ǧazāʾir, 2000.

15) Yūnis, Muḥammad Muḥammad, Taḥlīl al-H̱iṭāb & Tağāwz al-Maʿná – Naḥwa Bināʾ Naẓarīyat al-Masālik & al-Ġāyāt, Dār Kunūz al-Maʿrifah, ʿAmmān, 1997.