استثمار العلاقات التخاطبية في الدراسات الأدبية واللغوية
التصور والمفهوم والمنهج

أ. د. مختار لزعر

د. عبد الله الفوزان

جامعة القصيم ـ المملكة العربية السعودية

يتناول هذا المقال العلمي مفهوم العلاقات التخاطبية من منظور التصور التداولي ومدى الاستفادة منها وتوظيفها في أقسام اللغة العربية وبالضبط في تدريس مقرري: النحو والبلاغة، وذلك في إطار ما يسهّل عملية الفهم والاستيعاب من قبل ما يتلقاه طلبة أقسام اللغة العربية؛ حيث حاولنا أن نشير إلى بعض النظريات التداولية التي يمكن أن تقدم يد العون إلى الإطار التعليمي البيداغوجي المتبع من قبل غالبية الأساتذة الذين يدرسون هذين المقررين.

الكلمات المفتاحية: العلاقات التخاطبية؛ التصور التداولي؛ البلاغة؛ النحو؛ التعليم؛ البيداغوجيا.

Investing Conversational Relationships in Literary and Linguistic Studies
Perception, Concept and Method

Abstract: This scientific article deals with the concept of conversational relationships from a pragmatic perspective and the extent to which they are used in the Arabic language departments and precisely in the teaching of the two courses: grammar and rhetoric, within the framework of what facilitates the process of understanding and comprehension by what students of the Arabic language departments receive; where we tried to point out some pragmatic theories that can provide a helping hand to the pedagogical educational framework followed by the majority of the professors who teach these two courses.

Keywords: conversational communication, pragmatic perspective, rhetoric, grammar, teaching, pedagogy

إذا كان طه عبد الرحمن يقرّ في كثير من كتاباته التداولية أنّ الأصل في الفعل الكلامي هو الحوار، والأصل في الحوار ذلكم الاختلاف الذي يختلف باختلاف السياقات والمقامات؛ فإنّنا نقول إنّ هناك جهة تحقق نوعا من التلازم التعالقي بين فعل الكلام والحوار، وهي جهة القصد القائم على مبدأ التواصل الإبلاغي الذي يختلف باختلاف نوعية الخطابات؛ الشيء الذي جعل من العلاقات التخاطبية في الدراسات المعرفية عامة والإنسانية على وجه أخص[1] يحدوها نوع

تاريخ تسليم البحث: 04 أفريل 2017.

تاريخ قبول البحث: 23 نوفمبر 2017.

من الاستلزمات الحوارية التي تُعلي من شأن واقع الخطاب في تلازمه مع واقع المتلقي عن طريق تلكم المقاصد التي أشار إليها كثير من القدامى رحمة الله عليهم جميعا.

وإذا كان الحوار من منظور طه عبد الرحمن يستوجب من حيث الوجود الجماعة التي تؤدي في النهاية إلى تحقيق أُلفة ووفاق، والاختلاف يستوجب المنازعة المخالفة ويستدعيها لغرض الحوار[2]؛ فإنّنا نزيد على هذا التلازم التعالقي الملازم للحوار جهتين اثنتين نراهما يزيدان شيئا ذا بال في شأن الألفة والوفاق، وهما: المشاركة، والمجاورة.

ولكن لسائل أن يسأل كيف يتحقق التعالق التلازمي بين الحوار وجهتي: المشاركة والمجاورة؟ ثم هل المشاركة والمجاورة تختلفان باختلاف الجهات أم المقاصد في الحوار؟ وهل المشاركة والمجاورة في علاقتهما بمبدأ الحوار يحققان بدورهما تلازما مع العلاقات التخاطبية القائمة بين الباث والمتلقي من منظور الدرس التداولي؟

لعل ما أشار إليه ابن سينا في كتابه (العبارة) يقوّي ذلكم التعالق التلازمي القائم بين المحاورة (الحوار) والمشاركة والمجاورة في ظل ما يتماشى مع مقتضيات العلاقات التخاطبية ولو لم يصرّح بها ابن سينا في كثير من المقامات، ولكن مبدأ التعالقات السّائرة على لسان حال القرائن يشير وفق شرط التقاطع أنّ هناك تصورا يتماشى مع ما قامت عليه النظريات اللسانية العالمية.

يقول ابن سينا (ت **427**ه) في هذا السياق ما نصّه: «ولما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة **للمحاورة** لاضطرارها إلى **المشاركة والمجاورة**، انبعثت إلى اختراع شيء يُتوصل به إلى ذلك؛ فمالت الطبيعة إلى استعمال الصوت، ووُفقت من عند الخالق تعالى بآلات تقطيع الحروف وتركيبها معا، ليُدل بها على ما في النفس من أثر، ثم وقع اضطرار ثان وهو إعلام الغائبين من الموجودين والمستقبلين إعلاما بتدوين ما عُلم؛ فاحتيج إلى ضرب آخر من الإعلام فاخترعت أشكال الكتابة"[3].

إذا أردنا التعامل مع طبيعة هذا النص وفق ما يستدعيه شرط التعالق التلازمي بين الوجود الإنساني وعالم المعرفة في ظل واقع اللغة، نقول وبالله التوفيق ما يأتي:

- كل شيء خلقه الربّ تعالى وتقدس إلا ونجد النقص يعتريه من كل مكان، وهو النقص الذي يعطي لعالم الأشياء وجودها لأن تحياه حياة في ظل مبدأ التكامل؛ إذ إنّ النقص تطلبه جهات معينة مبثوثة في عالم الوجود والتي عن طريقها يتحقق للنقص شرط التكامل. على هذا المقصد جعل الله تعالى في عالم الطبيعة البشرية أو الإنسانية هذا النوع من النقص؛ لكي يتحقق لهذه الطبيعة سرّ البحث والتنقيب والتفتيش.

● اقتضت حكمة الله تعالى أن تكون الطبيعة الإنسانية من حيث مبدأ التعالق ملازمة لجهة واحدة من حيث الحقيقة لا الصورة، وهي الحوار أو المحاورة التي تجعل الطبيعة الإنسانية يتحقق لها نوع من الشمولية والاستغراق والاستشراف لما هو قائم في عالم الطبيعة أو مفترض أو متوقع لما هو آت. من هنا كانت المحاورة ملازمة تلازما وجوديا كونيا مع عالم الطبيعة الإنسانية؛ تصورا ومنهجا وحقيقة.

● إنّ هذا التلازم بين الطبيعة الإنسانية والمحاورة هو في الأصل قائم على حقائق لربّما تتجاوز محدودية التصور الإنساني قاطبة؛ على أساس أنّ حكمة البارئ تعالى وتقدس اقتضت أن يتوزع شرط المحاورة الملازم للطبيعة الإنسانية على جهتين اثنتين: المشاركة والمجاورة؛ هتان الجهتان متلازمتان كتلازم الليل والنهار؛ إذ لهما القدرة الكافية في جعل الطبيعة الإنسانية تتماشى إلى حد كبير مع شرط المحاورة.

● لكن، هل المشاركة (أي الإسهام؛ فهو في الأصل قصد) والمجاورة (موطن يتحقق فيه فعل المشاركة أو التشارك؛ فهو من ثمة مكان يتحقق فيه التقاطع بين المشاركة والمجاورة)[4] لهما جهة واحدة من حيث التصور والوظيفة؟.

● إنّ ابن سينا –على حد تعبير أحمد حساني-كان على علم ووعي عميق بالظاهرة اللغوية، وذلك من حيث المفهوم والموضوع (الهدف)[5].

حريّ عن البيان بمن يمعن النظر والاستقصاء في نظرية المعرفة، أن يدرك أنّ هناك تلازما بين الوجود الإنساني والوجود المعرفي؛ ذلك أنّ غالبية التصورات التي سيقت في مجال نظرية المعرفة قديما وحديثا، سارت على هذه الشاكلة؛ فاختلفت حينها التصورات والحقائق والأحكام تبعا لهذا النوع من التلازم.

غير أنّ اللافت للانتباه أنّ هذا التلازم القائم بين الوجود الإنساني والوجود المعرفي، بات من الضروري أن يعاد النظر فيه وفق ما كان منصبا أساسا حول اللغة في حدّ ذاتها من جهة، وعلاقة اللغة بالوجود الإنساني من جهة أخرى؛ الشيء الذي يؤدي في النهاية إلى إدراك تلكم العلائق التي يقيمها التواصل بين الإنسان واللغة.

ولا يمكن لمن يتحرى منطق الصواب في حمى العقل وفي عِقاله، أن ينكر على الإطلاق تلكم البذور الأولى للفكر الغربي التي كانت سببا في تأسيس مبدأ العلاقات التخاطبية على اختلاف سياقاتها المعرفية والفلسفية والفكرية والدينية، مما نتج عن ذلك حقائق استثمرت في نظرية المعرفة على حسب ما يخدم الوجود الإنساني من عدة جهات؛ فنتج فيما بعد ما سمّي باللسانيات على جهاتها الثلاث وهي: لسانيات الجملة، ولسانيات الخطاب، ولسانيات النص.

إنّها التصورات المطلقة لعالم المفاهيم السّائرة مع عالم المعرفة، والتي جعلت اللغة توصف من لدن كبار فلاسفة الفكر الغربي على أنّها كينونة الإنسان وماهيته؛ وهي الكينونة التي جعلت اللغة تحقق وسطية بين ما يمكن أن نطلق عليه بالإنسان والإنسانية [6]. إنّ الإنسان من منظور التصور الفلسفي هو اللغة، وهو في البدء ما يقوله؛ على حد تعبير جون بول سارتر (**Sartre**)[7].

إذاً هناك تناسق وتلاحم بين اللغة والوجود الإنساني. أو بعبارة أدق هناك تناسق بين الفكر وعالم اللغة، ولذلك راح غالبية المفكرين يستخدمون الفكر"... لتسمية مقام فعلي مخصوص، يوجد فيه الإنسان حين تواجهه مسألة من المسائل، ويكون مطلوبا منه أن يتجاوب معها ليجيب عنها"[8]. ولن يتحقق هذا التجاوب مع مثل هذه الحقائق في ظل ذلكم الحوار القائم بين فعل التساؤل مع فعل الجواب إلا إذا تحقق شرط الصدق الملازم للمعرفة، مصداقا لما أشار إليه أهل الفلسفة في المقولة المشهورة: "إنّ المعرفة هي الرأي الصادق المدعم بالشرح الوافي"[9]. ولئن كان شأن النص يحمل هذه الميزة التلازمية بينه وبين حركية السياق، سواء من جهة التصور أو الوظيفة؛ فإنّ الخطاب يعد الحجر الأساس في تحقيق العلاقات التخاطبية بينه وبين الوحدات اللغوية التي ترد داخل السياقات التركيبية، وهي تعكس واقع النص أو النصوص.

لكن بحكم طبيعة عتبة عنوان هذا البحث الذي يندرج تحت العلاقات التخاطبية؛ فإنّنا لا نريد الخروج عن هذا الإطار المفاهيمي بما يحقق تلازما مع طبيعة الدراسات اللغوية التي هي في الأصل جزء مهم يتعلق بقضية العلاقات التخاطبية وفق بعدها الوظائفي.

الخطاب والعلاقات التخاطبية من الوجهة التداولية:

لا جرم أنّ الحديث عن الخطاب في علاقته بمبدأ العلاقات أو التعالق، هو حديث عن تلكم المحطات الثلاث التي مرّ بها التصور اللساني وهي: لسانيات الجملة، ولسانيات الخطاب، ولسانيات النص. لكن لسائل أن يسأل: ما السبب المفاهيمي والإجرائي في هذا النوع من التعدد والتنوع في مجال اللسانيات؟ ثم هل هناك ما يحقق تقاربا أو تقاطعا بين هذه الجهات الثلاث في تعاملها مع الدرس أو مع النظام اللغوي؟ وما الجانب الذي تجسّدت فيه معالم العلاقات التخاطبية؟.

من الثابت الذي لا شك فيه أنّ السياق التخاطبي القائم في العلاقات التخاطبية يمكن أن يكون نشطا ويحمل دلالات متعددة ومتنوعة إذا كان يملك تصورا شاملا"... في تحديد مسارات القراءة، والخطابات المرادة من ورائها، خاصة حين تكون السلطة إحدى مكونات

الخطاب؛ فلذلك أثر كبير في المرسِل وشكل خطابه ووظيفته وبلاغته، وأثره التداولي المقصود"[10].

إنّه الخطاب الذي هو في الأصل من حيث مبدأ الاستعمال، قائم على التعامل الذي يراعي جانبين اثنين من الجوانب التي يرتكز عليها التصور التداولي وهما: قصد الاستدلال وقصد الدليل على ما يقوم به الاستدلال؛ فهما حقيقتان متلازمتان في الخطاب[11]. هذا النوع من التلازم الكائن في مشروعية الخطاب نجد له ما يبرّره عند طه عبد الرحمن حين كان يتحدث عن الخطاب من الوجهة التداولية؛ على أساس أنّ الخطاب "هو الأصل في كل تعامل، وماهية الخطاب تكمن في أنّه يضيف إلى قصد التوجّه إلى الآخر، وقصد الإفهام قصدين معرفيين هما: قصد الادعاء، وقصد الاعتراض"[12]؛ ذلك أنّ "المدّعي هو عبارة عن المُخاطب الذي ينهض بواجب الاستدلال على قوله، والمعترض هو عبارة عن المخاطَب الذي ينهض بواجب المطالبة بالدليل على قول المدّعي"[13].

فالتخاطب عبارة عن بنية تفاعلية يشترك فيها كل من الاستدلال والدليل (الادعاء والاعتراض بحسب تعبير طه عبد الرحمن) في تبيان أهم مظاهر الفعل التواصلي/الإبلاغي القائم بين المخاطِب والمخاطَب وفق ما تقتضيه تلكم الشروط والقيود من منظور الخطاب التداولي من مثل: التعاون والتأدب في الكلام والحوار، والتصديق الذي يعد أكملها وأفضلها وهو مطابقة القول للفعل، مع إخلاص التودّد للآخر [14]؛ ذلك أنّ هذا المبدأ الأخير يعد من أهم المرتكزات التراثية الإسلامية العربية التي نادى بها طه عبد الرحمن في كثير من السياقات التداولية "... إذ معانتها للتخاطب كانت أصدق حالا وأفسح مجالا، وبالتالي لا بدّ أن يكون نظر أهلها في التخاطب أصح حكما، وأبلغ أثرا، ألا ترى أنّهم تركوا فينا الاصطلاح المتميز (آداب المخاطبة)"[15].

غير أنّنا نجد طه عبد الرحمن يشير في شأن الصدق الملازم للخطاب أنّه ينبغي أن يتوزع على جهات ثلاث وهي: الصدق في الخبر، والصدق في العمل، والصدق في مطابقة القول للفعل. يقول في هذا المقام ما بيانُه "أما صدق الخبر؛ فهو أن يحفظ المتكلم لسانه عن إخبار المخاطب بأشياء على خلاف ماهي عليه، وأما الصدق في العمل؛ فهو أن يصون سلوكه عن إشعار المخاطب بأوصاف هي على خلاف ما يتصف به، وأما مطابقة القول للعمل به؛ فهو أن يحفظ لسانه وسلوكه عن إشعار المخاطب بوجود تفاوت بينهما"[16].

ولتحريك مبدأ الاستدلال وشرط الدليل في عالم العلاقات التخاطبية من زاوية تعليمية/ تداولية، ينبغي أن يؤخذ في الحسبان عدة جهات من الإجراءات المفاهيمية والمصطلحية والمنهجية التي يتخذها أساتذة المقررات المتعلقة بالدراسات اللغوية لدى الطالب المتلقي الجامعي الذي يمثل الحجر الأساس في العملية التعليمية. ولعل أهم تساؤل يطرح في

هذا النوع من التلازم بين الخطاب التداولي والخطاب التعليمي؛ هو: هل ثمة تعالق تلازمي يربط اللسانيات التداولية بحقل التعليمية كحقل معرفي مستقل في حد ذاته من جهة، وبتعليمية اللغة كإجراء ميداني يسير وفق مقتضيات تختلف باختلاف التصور والمفاهيم والمناهج من جهة أخرى؟ وكيف السبيل أن يعتمد هذا النوع من الخطاب التداولي في منظومتنا التعليمية الجامعية (جامعة القصيم وتحديدا قسم اللغة العربية وآدابها) ؟ وإلى أي أفق مفاهيمي ومنهجي وإجرائي يمكن للحقل التداولي أن يسهم بقسط وافر في تعليمية اللغة العربية في أقسام اللغة العربية بالمؤسسات الجامعية السعودية على وجه أخص؟.

ولما كان الحديث عن هذا النوع من العلاقات التخاطبية القائمة بين الخطاب التداولي وفق شموليته الاستغراقية التي تستغرق الزمان والمكان عن طريق مبدأ الاستعمال، والخطاب التعليمي وفق شموليته القائمة على الفعل التعليمي التوجيهي تبعا لما تقتضيه طبيعة السياقات والمقامات، لا تحتمله ورقات هذا البحث المحدّد من جهة العدد؛ فإنّنا سنركز اهتمامنا على ما يخدم طبيعة عتبة عنوان هذا البحث من جهات ثلاث تدخل ضمن ما يسمى في المجال التداولي بالاستراتيجيات التخاطبية؛ وهي: (الاستراتيجية **التوجيهية**، والاستراتيجية **التلميحية**، والاستراتيجية **الإقناعية**، مركزين اهتمامنا على جهة واحدة نعتقد أنّها تشكل الحجر الأساس في عتبة العنوان، وهي: مبدأ الحوار السّاري مع طبيعة العلاقات التخاطبية بين أستاذ المادة المعرفية وواقع الطلبة على اختلاف مستوياهم الفكرية، والدينية، والمعرفية، والثقافية، والاجتماعية، والنفسية.

الاستراتيجيات التخاطبية؛ تصور غربي وحقيقة معرفية مشتركة:

لا ينكر عاقل حري عرف قدر الأشياء في عالم الأشياء أنّ كل إطلاق مفاهيمي أو مصطلحاتي أو إجرائي له منبعه المعرفي والفلسفي والفكري الذي انبجس منه فأصبح مستقلا في حد ذاته وفق مدونة لا يستطيع أن ينسلخ عنها جملة وتفصيلا، وهذا الأمر مثلما نجده في التصور الغربي هو موجود أيضا في التصور العربي.

لكن بعيدا عن الحمية الجاهلية التي لا نريدها في هذا السياق والمتعلقة بقضية الأسبقية بين التراث الغربي والعربي، نقرّ إقرارا جازما وفق مبدأ التصور المعرفي أنّ قضية الاستراتيجيات القائمة في عالم الخطاب والتخاطب من حيث التناول والإجراء والمقاصد تعود في كثير من المقامات إلى ما أسسه الفكر الغربي تأسيسا معرفيا ومنهجيا وإجرائيا اختلف باختلاف طبيعة الحقول والمجالات المعرفية؛ مما خلّف فيما بعد عدة رؤى في مفهوم الاستراتيجية؛ تصورا ومنهجا.

ثم إنّ الحديث عن هذه المعايير الثلاثة من منظور استراتيجيات التخاطب على حسب الضابط التداولي، يجعلنا نغترف شيئا من لوازم الاستراتيجية من جهة أخرى تتعلق بالفعل التعليمي البيداغوجي، ونخص بالذكر الاستراتيجية التوجيهية والاستراتيجية التلميحية والاستراتيجية الإقناعية. ولعل الأسباب في اغترافنا من هذه الاستراتيجيات يعود في أساسه الأول إلى الأغراض الآتية:

- **الحديث عن العلاقات التخاطبية هو حديث عن الفعل التربوي وفق ما يستدعيه فعلا التعليم والتعلم معا.**
- **لا يمكن أن تتحرك العلاقات التخاطبية إلا وفق المبادئ الأساسية التي تصب في عمق الاستراتجيات التخاطبية التي توقف عندها اللسانيون التداوليون.**
- **لعل أهم ما تقوم به العلاقات التخاطبية في بحثنا هذا هو اعتمادها على الاستراتيجيات الثلاث**؛ على أساس أنّ التوجيه والتلميح والإقناع من أهم الاستراتيجيات المعتمدة من لدن أستاذ المادة أو المقرر (المرسل) وهو يقدمه إلى الطلبة (المتلقين) مراعيا أهم الأسيقة والمقامات التي تتوزع فيها هذه الاستراتيجيات الثلاث على حسب ما يقتضيه الفعل التعليمي التوجيهي. لذا اخترنا هذه الاستراتيجات؛ لما فيها من الأهمية بمكان في شأن منزلة العلاقات التخاطبية في تقديم المقررات التي لها علاقة بالدراسات اللغوية وهو ما سنشير إليه لاحقا.

الاستراتجيات التوجيهية؛ استراتيجية سلطوية في العلاقات التخاطبية:

يعتقد أهل الخطاب عامة والتداولين على وجه أخص أنّ نجاح الاستراتيجية التوجيهية ينبغي أن يكون مصحوبا بشرط واحد تتفرع منه كل الإجراءات الأخرى التي تعطي للتوجيه قيمته العلمية والمنهجية والإجرائية. إنّه شرط **السلطة** التي ينبغي أن يتحلى بها المرسل –أستاذ المادة أو المقرر-؛ على أساس أنّ استعمال الاستراتيجية التوجيهية ينبغي أن يكون"... نابعا عن علاقة سلطوية بين طرفي الخطاب. وتتفاوت هذه العلاقة من التباين الشديد حتى التقارب الملموس. وتشكّل عاملا من عوامل نجاح الاستراتيجية التوجيهية؛ فلو كان طرفا الخطاب على درجة واحدة، لاستعاض المرسل باستراتيجية أخرى؛ لأنّه يعلم أنّه لن يفلح في استعمالها، ولن يستطيع أن ينجز بها فعلا ما، ممّا يجعله لا يفكر في استعمالها، لئلا يصبح خطابه مثار سخرية مع عدم ضمان نجاحه في توجيه المرسل إليه عندما تعوزه السلطة"[17].

ولعل هذه السلطة التي يمتلكها المرسل في تجسيد معالم الاستراتيجية التوجيهية تقتضي مسوغات تتحرك في رحابها هذه الاستراتيجية. من أهم هذه المسوغات [18]:

- **عدم التشابه في عدد من السمات، مثل: السمة المعرفية، الطالب/ الأستاذ.**
- **عدم وجود تكرار في الاتصال بين طرفي الخطاب.**

- **الشعور بالتفاوت في مستوى التفكير بين طرفي الخطاب، ممّا يؤثر في فهم كل منهما لطبيعة الآخر.**
- **تهميش ما قد يحدثه استعمال هذه الاستراتيجية من أثر عاطفي سلبي على المرسل إليه؛ فيقصي المرسل اعتبار هذه التأثيرات على نفسية المرسل إليه، متجاهلا إيّاها.**
- **تصحيح العلاقة بين طرفي الخطاب غير المتكافئين في المرتبة، وإعادتها إلى سيرتها الأولى.**

إنّ الناظر والمتأمل في هذه المسوغات المشار إليها في شأن الاستراتيجيات التوجيهية، يجد أنّ الطابع الغالب فيها يقوم على تصور تجريدي بين عالم المرسل والمرسل إليه، وهو التصور الذي ظل يسير وفق تلكم المسوغات الاستراتيجية التوجيهية تبعا للسياق التجريدي العقلي البعيد عن الواقع الملموس بين المرسل والمرسل إليه؛ فظل الفعل الاستراتيجي التوجيهي يتعامل مع العلاقة التخاطبية عموديا-على حد تعبير التصور اللساني السوسري- وليس أفقيا؛ لأنّ هناك فرقا شاسعا من جهة مسوغات استعمال الاستراتجية التوجيهية بين سياقها البيداغوجي العمودي والأفقي؛ ولعل السياق الأفقي في هذا المقام بالذات يستطيع أن يعطي للعلاقة التخاطبية بين المرسل والمرسل إليه عدة حقائق معرفية وإجرائية في ظل استعمال مسوغات الاستراتيجيات التوجيهية.

ولا نريد أن نغوص في هذا النوع من الإشكال بين الإطار العمودي والأفقي الملازم للاستراتيجية التوجيهية، لأنّ هذا يستوجب صفحات كثيرة، لكن حسبنا أن نشير إلى قضية نراها من الأهمية بمكان، مفادها أنّنا وجدنا بعضا من القدامى-رحمة الله عليهم- من حاول أن يجسّد معالم هذه الاستراتيجية التوجيهية من خلال بعض الحقائق التي تتعلق بالعلاقة التخاطبية بين المرسل والمرسل إليه، محاولا أن يجسّد من خلال كلامه ما أشرنا إليه قبل قليل بالسياق التوجيهي العمودي والأفقي في مبدأ الإرسال. إنّه بشر بن المعتمر شيخ الجاحظ الذي استطاع إلى حد كبير أن يجسّد معالم الاستراتيجية التوجيهية وفق ما أطلق عليه بسياق المقام الملازم لواقع الأحوال، والذي يختلف أمرهما باختلاف مبدأ العلاقات التخاطبية القائمة بين المرسل والمرسل إليه.

يقول بشر بن المعتمر (ت 226هـ) في هذا الشأن "... ومن أراغ معنى كريما فليتلمس له لفظا كريما؛ فإنّ حقّ المعنى الشريف هو اللفظ الشريف، ومن حقّهما أن تصونهما عما يفسدهما، ويهجنهما، وعمّا تعود من أجله أن تكون أسوأ حالا منك، قبل أن تلتمس إظهارهما وترتهن نفسك بملابستهما وقضاء حقهما؛ فكن في ثلاث منازل؛ فإنّ أولى الثلاث أن يكون لفظك وثيقا عذبا، وفخما سهلا، ويكون معناك ظاهرا مكشوفا، وقريبا معروفا، إما عند الخاصة إن كنت للخاصة قصدت، وإما عند العامة إن كنت للعامة أردت"[19].

إذا أردنا أن نسقط ذلكم الإجراء اللساني السوسري على ما أشار إليه بشر بن المعتمر في شأن الخطاب التوجيهي القائم بين المرسل والمرسل إليه، نقول: إنّ النص قد احتوى على سياقات مفاهيمية إجرائية تتماشى إلى حد كبير مع السياق الأفقي والعمودي الذي تبنته الدراسات اللسانية سواء على جهة الإطار التنظيري أو التطبيقي، وعليه نقول:

●يمثل قول بشر بن المعتمر "**ومن أراغ معنى كريما فليلتمس له لفظا كريما**" إطارا توجيهيا عموديا؛ إذ ما كان منبعه ينطلق من التصور العقلي-المعاني- فإنّه يظل يسير وفق مبدأ تجريدي يتماشى مع ما هو قائم في المعنى، ولذا قيّد بشر بن المعتمر المعنى الكريم باللفظ الكريم. أي أنّ تصور المعنى الكريم يقتضي من جهة مبدأ التلازم أن يلازم من حيث الوجود الخارجي لفظا كريما ليس غير؛ فيظل هذا التصور العلائقي بين المعنى واللفظ في شأن صفة الكرم قائما على جهته العمودية التي تجعل المرسل يختار العلاقة في عالم العناصر اللغوية التي تحقق فعلا هذا التلازم عموديا، مما يجعل المتلقي-المرسل إليه- يحاول أن يصعد بفكره وعقله وتصوره إلى إدراك هذه العلاقة القائمة بين المعنى واللفظ.

●ثم إنّ ما يقوي هذه الجهة العمودية بين المعنى واللفظ تلكم القرينة الواردة في العبارة وهي قوله: "**ومن أراغ**" أي قصد. ونعلم أنّ القصد من حيث الورود والجهة قائم على مبدأ التصور؛ فهو في الأصل ما سار على شاكلة التجريد حتى ولو لازم اللفظ في تعانقه مع المعنى، إلا أنّه لا يستطيع أن ينسلخ عن صفته التجريدية، لذا قلنا بأنّ هذه العلاقة التلازمية / التخاطبية القائمة بين المعنى الكريم واللفظ الكريم هي علاقة قصدوية تحقق نوعا من الانسجام مع المبدأ العمودي الذي تبنته اللسانيات في تعاملها مع الظواهر.

●ثم إنّ هذه العلاقة العمودية بين المعنى الكريم واللفظ الكريم من جهة ما تقتضيه الاستراتيجية التوجيهية، ينبغي أن تختار إجراء عموديا يحافظ على هذه العلاقة، وهو أن يكون المعنى الكريم في تلازمه مع اللفظ الكريم متماشيا مع المعنى الشريف الملازم أيضا مع اللفظ الشريف. وهنا نقول إنّ فعل التوجيه ظاهر جلي في هذا النوع من الإرسال؛ إذ تعلم الكرم السّاري مع طبيعة عالم الأشياء التي يعرفها المرسل إليه، تقتضي توجيها من لدن المرسل حتى يكون المرسل إليه على وعي عميق بما يتماشى مع طبيعة الحقائق؛ فالمعنى الكريم الملازم للفظ الكريم ليس بالأمر السّهل أن يحدّد من قبل غالبية العقول والأفكار، فاستوجب من سياق الإجراء العمودي أن يكون هناك تصور لتجسيد هذه العلاقة القائمة بين المعنى الكريم واللفظ الكريم؛ فكانت صفة الشريف هي التي يتحقق في رحابها فعل التوجيه لتجعل المتلقي يدرك أنّ هناك علاقة حميمية بين صفة الكريم وصفة الشريف في العلاقة القائمة بين المعنى واللفظ.

●بعدها يتجه الإجراء العمودي توجيهيا إلى بعض مستلزمات الإجراء الأفقي؛ فينزل مبدأ القصد من سياقه العمودي/ التجريدي إلى أرض الواقع محاولا أن يجعل بعض الضوابط للحفاظ على هذه العلاقة بين المعنى الكريم واللفظ الكريم، وهي ضوابط تسير مع مقتضيات الإجراء الأفقي القائم بين المرسل والمرسل إليه؛ فيبين بشر بن المعتمر هذه الحقيقة في ظل الفعل التوجيهي قائلا: "**ومن حقّهما أن تصونهما عما يفسدهما، ويهجنهما، وعمّا تعود من أجله أن تكون أسوأ حالا منك، قبل أن تلتمس إظهارهما وترتهن نفسك بملابستهما وقضاء حقهما**" هذه العبارة تحمل في طياتها جانبا تجسيديا يجعل العلاقة بين المعنى واللفظ تخرج عن إطارها التصوري/ التجريدي لتتجسّد معالمها على أرض الواقع ممثلة فيما يهم المتلقي (المرسل إليه)؛ فهي من ثمة واقع أفقي يتماشى مع مقتضيات المرسل إليه. ولعل الدليل على هذا هو أنّ مبدأ الصيانة مثلما يستوجب على المرسل أن يراعي كل مستلزمات الإطار العمودي وفق تصوره الشمولي، يستوجب في الوقت نفسه من المرسل إليه أن يحافظ على جهة الصيانة من كل العلاقات التخاطبية القائمة بينه وبين المرسل إليه. وهنا لربّما تحضرنا فكرة تصب في عمق الاستراتيجية التوجيهية لكن ليست على ذلكم الاتجاه المنطلق من المرسل إلى المرسل إليه، بل على العكس من ذلك؛ فهي تتجه من الأسفل إلى الأعلى. أو بعبارة لسانية: من السياق الأفقي (واقع المرسل إليه) إلى السياق العمودي (المرسل). وهنا نعتقد في حدود علمنا النسبي أنّ غالبية من تحدثوا عن الاستراتيجية التوجيهية-على جهة السياق التداولي- أو الفعل التوجيهي-على جهة السياق التعليمي البيداغوجي- لم يراعوا، في حدود تقديرنا-نحن والأستاذ المشارك-، الجهة الثانية من الإجراء التوجيهي المنطلق من المرسل إليه إلى المرسل.

●بعدها نجد بشر بن المعتمر يعطي لما سبق من الجهات القائمة في الفعل التوجيهي غير المصرح به تلازما تعالقيا يصب في عمق العلاقات التخاطبية، وهو نوع يمكن أن يدرج تحت اسم الاستراتيجية التلميحية؛ حيث نجد بين الاستراتيجيتين (التوجيهية/التلميحية) –على حد تعبير كل من (Penelop Brown and Stephen Levinson) تلازما منطقيا من جهة الأشكال اللغوية داخل الفعل السياقي، وليس من جهة الأشكال اللغوية الصرفة؛ فهناك تباين بين الاستراتيجيتين[20]؛ ذلك أن بشر حاول أن يجمع ما أشار إليه في بداية النص من الجهات المتعددة التي يأخذها السياق التوجيهي إلى مقام حدّده في ثلاث منازل وهي على حد قوله"... فكن في ثلاث منازل؛ فإنّ أولى الثلاث أن يكون لفظك وثيقا عذبا، وفخما سهلا، ويكون معناك ظاهرا مكشوفا، وقريبا معروفا، إما عند الخاصة إن كنت للخاصة قصدت، وإما عند العامة إن كنت للعامة أردت" هذه المنازل هي في الأصل من أهم المنازل التي يشترك فيها الاتجاه التوجيهي والتلميحي معا، ولعل فيما يأتي قريبا من واقع هذه الدراسة سنبين عن طريق

مجموعة من الأمثلة في الفعل التعليمي البيداغوجي كيف تجسّدت معالم التوجيه والتلميح بين المرسل-أستاذ المادة- والمرسل إليه- واقع الطالبة على اختلاف مستوياتهم-.

إذاً الاستراتيجية التوجيهية هي في لبها الاستعمالي/ الوظائفي استراتيجية **سلطوية** تجعل من المرسل إليه يتصف بتلكم الشرعية المعرفية والفكرية والمنهجية التي تجعل المرسل إليه يحترم ويقدر ويهتم بكل ما يقدّم له من لدن المرسل، وهنا في هذا النوع من التلازم القائم بين المرسل والمرسل إليه تتحرك العلاقة التخاطبية في ظل هذه الاستراتيجية على حسب تلكم الإجراءات المجسّدة من قبل المرسل تجاه المرسل إليه؛ فتؤتي هذه الاستراتيجية أكلها على حسب ما يقتضيه السياق المقامي بين المادة المعرفية وواقع المرسل إليه-الطلبة-.

لكن لما كانت العلاقات التخاطبية غير محددة ومقيّدة في الفعل التعليمي البيداغوجي بين أستاذ المادة- المقرر- وواقع الطلبة، اقتضت من الاستراتيجية التوجيهية أن تعقد تعالقا تلازميا مع الاستراتيجية التلميحية، في الوقت الذي نقر فيه أنّ كلا منهما يعتمد من جهة الفعل التعليمي البيداغوجي على واقع الأشكال اللغوية، لكن الطابع الذي يميز الأولى عن الثانية، كون التوجيهية تعتمد على كل ما له علاقة بالإجراء على اختلاف تموضعاته، بينما التلميحية تتجاوز الإجراء الصريح إلى ما تدل عليه مقتضيات السياق.

الاستراتيجية التلميحية، استراتيجية عدولية سياقية مقامية:

لعل من الإنصاف النزيه الذي يعطي لكل شيء قدره من حيث التصور والمنهج والوظيفة، أن ننبه إلى أنّ إطلاق الاستراتيجية التلميحية من منظور العلاقات التخاطبية التي دعت إليها التداوليات، لها ما يبررها على سبيل مبدأ الإسقاط المشروع وفق ما أشار إليه القدامى من العرب رحمة الله عليهم فيما سُمي بقضية العدول، وهو الخروج من حالة إلى حالة أخرى على حسب ما يقتضيه السياق؛ حكما وقرينة.

ولما كان هذا النوع من الاستعمال الذي يتماشى إلى حد كبير مع الاستراتيجية التلميحية واردا على ألسنة كثير من القدامى؛ فإنّنا سنكتفي بمشهد أو نص واحد من التراث، ثم نعقب عليه وفق ما يتماشى مع الاستراتيجية التلميحية من جهة الأصل، وواقع العلاقات التخاطبية من جهة الوظيفة.

يقول فخر الدين الرازي (ت 605ه) في هذا الصدد ما بيانُه إنّ "... العدول عن الحقيقة إلى المجاز: إما لأجل اللفظ، أو المعنى، أو لهما [...] وأما الذي يكون لأجل المعنى؛ فقد تترك الحقيقة إلى المجاز، لأجل التعظيم، والتحقير، ولزيادة البيان، ولتلطيف الكلام: أما التعظيم فكما يُقال: سلام على المجلس العالي؛ فإنّه يترك الحقيقة-ههنا- لأجل الإجلال[...] وأما زيادة البيان؛ فقد تكون لتقوية حال المذكور، وقد تكون لتقوية الذكر: أما الأول فكقولهم: رأيت

أسدا؛ فإنّه قال: رأيت إنسانا يشبه الأسد في الشجاعة، لم يكن في البلاغة كما إذا قال: رأيت أسدا [...]. وأما تلطيف الكلام فهو: أنّ النفس إذا وقفت على تمام كلام، فلو وقفت على تمام المقصود لم يبق لها شوق إليه أصلا؛ لأنّ تحصيل الحاصل محال، وإن لم تقف على شيء منه أصلا، لم يحصل لها شوق إليه، فأمّا إذا عرفته من بعض الوجوه دون البعض، فإنّ القدر المعلوم يشوّقها إلى تحصيل العلم بما ليس بمعلوم؛ فيحصل لها، بسبب علمها بالقدر الذي علمته، لذة؛ وبسبب حرمانها من الباقي، ألَمٌ؛ فتحصل هناك لذّاتٌ، وآلامٌ متعاقبة، واللذة إذا حصلت عقيب الألم، كانت أقوى، وشعور النفس بها أتم"[21].

لعل أهم ما يمكن استنتاجه فيما أشار إليه الرازي في شأن العدول وصوره السياقية/المقامية، والذي له بعض التقاطعات مع الاستراتيجية التلميحية، ما يأتي:

●إنّ الأصل في الإطلاق ما سار على سبيل الحقيقة، وهو ما يؤدي إلى عدم التعدد المعنوي في جانب العلاقة القائمة بين اللفظ والمعنى.

●خروج هذه العلاقة من الحقيقة إلى ما يقتضيه السياق المقامي هو في الأصل قائم على مبدأ العدول الذي تتوزع استراتيجيته على حسب العلاقة التخاطبية القائمة بين المرسل والمرسل إليه، وهو ما فصل فيها الرازي بشكل واضح على حسب المقامات التي ذكرها من مقام التعظيم، والتحقير، ولزيادة البيان، ولتلطيف الكلام.

●لعل صور العدول التي تنجز عن طريق العلاقة التخاطبية بين المرسل والمرسل إليه من تعظيم وتحقير وتلطيف وهلم جرا، قائمة على استراتيجية يتخذها المرسل وهو يرسل كلاما إلى المرسل إليه، مما يستدعي من فعل الإرسال أن ينبه المرسل إليه إلى أنّ ثمة تلميحات داخل المرسلات اللغوية التي تختلف مقاصدها باختلاف السياقات والمقامات. وإنّ هذا النوع من العامل مع واقع الخطاب في ظل الاستراتيجية التلميحية من شأنه أن يعطي للعلاقات التخاطبية بين المرسل والمرسل إليه نوعا من التنفس الذي تتنفس في رحابه هذه العلاقة التخاطبية حتى تستطيع أن تؤدي وظيفتها التواصلية.

غير أنّنا في هذا المقام، نحسب أنّ ما أشار إليه عبد الهادي بن ظافر في شأن تلكم المسوغات التي ترجّح استعمال الاستراتيجية التلميحية وتوظيفها، يحقق فعلا انسجاما واتساقا مع واقع العلاقات التخاطبية في جانبها التعليمي البيداغوجي؛ فلقد أحصى عددا متميزا في شأن دور هذه الاستراتيجية التلميحية في تعالقها التلازمي مع واقع العلاقات التخاطبية؛ فهي من منظوره تتوزع في النقاط الآتية[22]:

● تحقيق تأدب من نوع خاص في الفعل التخاطبي الذي يقدمه المرسل؛ إذ أغراض التخاطب القائمة بينه وبين المتلقي تحكمها مجموعة من الضوابط تختلف باختلاف الجهات والمبادئ؛ فهناك الضابط الشرعي، والبعد الاجتماعي والنفسي، وهلم جرا.

● التأدب مع الذات وفق ما يتماشى مع طبيعة الأخلاق الفاضلة، وهو أمر يستوجبه قانون التخاطب القائم بين المرسل والمرسل إليه؛ فاجتناب الفحش وصوره والابتعاد عن كل ما فيه شبهة وغيرها تجعل المرسل ينماز بأدب ذاتا وصفة.

● إعطاء الحق اللازم لمنزلة المرسل إليه؛ حتى يدرك بأنّه موجود وكائن مع أحوال المرسل في كثير من المقامات.

● التأدب مع مستلزمات مكان الخطاب الذي يختلف باختلاف فعل التوجيه والتوجه؛ من مثل: المسجد، المؤسسات الجامعية، وغيرها مما هو موجود في مسوغات الاستراتيجية التلميحية.

مثل هذه الإجراءات التي تطلبها المسوغات في الاستراتيجية التلميحية، لا يتوقف عندها أمر واقع العلاقات التخاطبية من القيام بالوظيفة التواصلية بشكل أتم وواسع النطاق، بل نجد هذه المسوغات تعقد مع استراتيجية أخرى بعدا نعتقد أنّه يصب في عمق العلاقات التخاطبية من جهة الفهم والإفهام سواء من منظور الخطاب التداولي من جهة، أو من منظور التصور الفلسفي اللغوي من جهة أخرى. إنّها الاستراتيجية الإقناعية.

الاستراتيجية الإقناعية؛ ليست استراتيجية ذاتية معزولة:

طرفا من الحديث وليس كلّه في شأن هذه الاستراتيجية، نقول إنّ ما وفّق في تبيان المنظر اللساني الغربي أوليفي روبول؛ حين حدّد هذه الاستراتيجية على أنّها لا تؤمن بمبدأ الانعزال الذاتي في ما له علاقة بالسياق التخاطبي القائم بين المرسل والمحيط الذي يكون فيه؛ إذ المحيط بتنوعاته الوظائفية من سياقية وبلاغية وتربوية وتأويلية وهلم جرا، يمثل بحق المساهمة الفعّالة مع مسوغات الاستراتيجية الإقناعية التي تحوي في باطنها كلها المؤهلات لتحقيق هذا الرابط بينها وبين الأسيقة.

يقول روبول نقلا عن الغروس المبارك ما بيانه"... ولكي تكون الوظيفة الإقناعية أوّلية؛ فإنّها ليست الوحيدة. وإذا كانت البلاغة هي فن الإقناع بالخطاب، وجب التأكيد أنّه-أي الخطاب-، ليس أبدا حدثا معزولا، بل العكس من ذلك، فإنّه يقابل خطابات سبقته، أو ستليه والتي قد تكون ضمنية. فالقاعدة الأساسية للبلاغة هي أنّ الخطيب-الذي يخطب أو يكتب بهدف الإقناع- ليس أبدا وحيدا، وإنّه يعبّر دائما عن ذاته مع أو ضد خطباء آخرين، أي أنّ هناك دائما ارتباطا بخطابات أخرى"[23].

من هذا المنطق كانت الاستراتيجية الإقناعية تحقق نوعا من التلازم في ظل واقع العلاقات التخاطبية مع بعض المسوغات التي هي في الأصل امتداد للإطار التواصلي الإبلاغي الذي يحققه الإقناع وفق استراتيجية تتماشى مع واقع التخاطب القائم بين المرسل والمرسل إليه؛ الشيء الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق نوع من المشاركة في تلازمها مع مبدأ الحوار، وهذا ما أكد عليه طه عبد الرحمن حين عد أنّ المرسل"... عندما يطالب غيره بمشاركته اعتقاداته؛ فإنّ مطالبته لا تكتسي صيغة الإكراه، ولا تدرج على منهج القمع، وإنّما تتبع في تحصيل غرضها سبلا استدلالية متنوعة تجرّ الغير جرّا إلى الإقناع برأي المحاور[...] وقد تزدوج أساليب الإقناع بأساليب الإمتاع، فتكون، إذ ذاك، أقدر على التأثير في اعتقاد المخاطب، وتوجيه سلوكه لما يهبها هذا الإمتاع من قوة من استحضار الأشياء، ونفوذ في إشهادها للمخاطب، كأنّه يراها رأي العين"[(24)].

إنّه الإقناع السّاري مع طبيعة العلاقات التخاطبية بين المرسل والمرسل إليه قصد تجسيد معالم الحوار والتحاور في ظل فعل المشاركة التي تختلف باختلاف السياقات والأحوال والمقامات. وإن كنا قد وجدنا بعض المشتغلين في حقل التداولية من حاول أن يفصل نوعا ما في شأن أهم المسوغات القائمة في الاستراتيجية الإقناعية من مثل: الاستراتيجية الإقناعية يكون تأثيرها التداولي في واقع المرسل إليه أقوى وأتم، ونتاجها أثبت وديمومتها الوجودية الكونية أبقى وأتم وأبلغ، كذلك تماشي هذه الاستراتجية مع بعض الإجراءات القائمة في الخطاب الحجاجي؛ إذ بين الإقناع والحجاج تلازم يعرفها المشتغلون في مجال الحقل التداولي، أيضا تمايز الإطار السلطوي في الاستراتيجية الإقناعية الذي تتجسّد معالمه على لسان حال المرسل في خطابه، غير أنّ هذه السلطة-على حد قول عبد الهادي بن ظافر- تكون مقبولة وتؤتي أكلها على حسب شرط العلاقة التخاطبية إذا استطاعت بحق أن تقنع المرسل إليه؛ إذ لا تحقق هذه الاستراتيجية شرط الإقناع إلا عند التسليم بمقتضاها، إما قولا أو فعلا وهلم جرا[(25)].

ما يمكن قوله فيما سبق:

ما لا يختلف فيه اثنان حَرِيّان، أنّ الحديث عن العلاقات التخاطبية من منظور الاتجاه اللساني التداولي يستغرق عدة جهات داخل النظام اللغوي وخارجه، وذلك على حسب ما تقتضيه طبيعة الأحوال والسياقات والمقامات الملازمة للتخاطب القائم بين المرسل والمرسل إليه؛ تصورا ومنهجا وطريقة وقصدا. غير أنّ هذه الجهات التي تمثل بحق شمولية استغراقية واسعة النطاق في مجال الخطاب التداولي في تعامله مع الظواهر، نقرّ بمصداقيتها من حيث الأصل القائم على مبدأ ما تقتضيه طبيعة المدونة المفاهيمية والمصطلحية والإجرائية التي يستدعيها التصور التداولي على حسب مبدأ الاستعمال. ولكننا في هذا المقال أو الدراسة

الميدانية وفق ما هو سار في قسمنا الذي ندرس فيه بعض المقررات اللغوية-السعودية- حاولنا أن نقيّد إشكاليتنا-أنا والأستاذ المشارك- في جهة واحدة وهي العلاقات التخاطبية فيما يقدم للطالب الجامعي من مادة معرفية في شأن بعض الدراسات اللغوية من مثل: النحو والبلاغة، مقيّدين هذه العلاقة ببعض الاستراتيجيات التي أشرنا إليها فيما سبق (التوجيهية والتلميحية والإقناعية) والتي نعتقد أنّنا عن طريقها سنكشف عن كثير من القضايا المعرفية والمنهجية والإجرائية المعتمدة في تعليم الدراسات اللغوية في القسم الذي نعمل فيه، مؤكدين التوقف عند أهم الأطر البيداغوجية التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار في عمليتي: التعليم والتعلم.

على هذا المقصد فإنّ ما حاولنا تبيانه فيما سبق يعد- في رأي الأستاذين- محطة أساسية وجوهرية في إظهار أهم الأطر المعرفية والإجرائية التي تلتقي فيها العلاقات التخاطبية مع الأسيقة التعليمية والبيداغوجية المكرّسة من لدن أساتذة المقررات اللغوية؛ الشيء الذي جعلنا نعقد معهم عدة جلسات متنوعة في كيفية تقديم هذه المقررات لا سيّما النحو والبلاغة إلى واقع الطلبة على اختلاف المستويات. لنصل –بإذن الله تعالى – في نهاية المطاف إلى تبيان أهم المحطات التي ينبغي أن تستثمر في توظيف العلاقات التخاطبية في مجال الدراسات اللغوية بشكل عام، وهو تصور في الحقيقة يحتاج إلى جهد متواصل ومتنوع من لدن مجموعة هائلة من أعضاء هيئة التدريس، ولكن لربّما تكون هذه الدراسة بمثابة الحجر الأساس في انطلاق مدرسي المقررات اللغوية أن يستثمروا ويضيفوا عدة جهات في هذا المجال؛ إذ الكمال لله تعالى وحده.

منزلة المقررات اللغوية من حيث العلاقات التخاطبية:

سنركز اهتمامنا على تدريس مقررين اثنين: مقرر النحو ومقرر البلاغة؛ ذلك أنّ كلا منهما له مدونته المفاهيمية والمصطلحية والإجرائية التي يرتكز عليها من حيث التصور والمنهج والموضوع؛ الأمر الذي أدى بنا-أنا وزميلي الأستاذ المشارك- أن نتصل ببعض من السادة الأساتيذ الذين يدرسون هذين المقررين لنتناقش معهم في كيفية تقديم هذين المقررين إلى طلبة البكالوريوس؛ فحاولنا إثرها أن نختار مجموعة من التساؤلات تدور في العلاقة الرابطة بين هذه المقررين ومنزلة العلاقات التخاطبية التي ينبغي أن تستثمر في عملية التدريس؛ فكانت غالبية التساؤلات التي طرحناها تتمحور حول النقاط الآتية:

- **ماطبيعة التصورات المفاهيمية والمصطلحية القائمة في كل من مقرري(النحو والبلاغة)؟**
- **ماطبيعة المنهج والطريقة والإجراء الوصفي لكل منهما في عملية التقديم؟**
- **ماأهم الطرق البيداغوجية المعتمدة في تقديم هذين المقررين؟**

- **هل هناك ما يبرر البعد التواصلي الإبلاغي في تقديم هذين المقررين، سواء من جهة التصور أو الطريقة؟**
- **هل هناك عملية ربطية بين المقررين ومبدأ التعالق التلازمي؟**
- **هل يراعى في تقديم هذين المقررين شيئا من لوازم العلاقات التخاطبية القائمة بين أستاذ المقرر وواقع الطلبة على اختلاف مستوياتهم؟**
- **في حالة وجود هذه العلاقات التخاطبية في تقديم المقررين هل هناك شيء من لوازم البعد الحواري والتحاوري الذي يأخذ بعدا مما هو قائم في الخطاب التداولي؟**
- **كيف يمكن استثمار العلاقات التخاطبية في تقديم مقرر النحو والبلاغة ؟**

ما يمكن قوله في حق العلاقات التخاطبية من جهة المقررات اللغوية:

انطلاقا من الاستراتيجيات الثلاث التي أشرنا إليها (التوجيهية والتلميحية والإقناعية) نجد أنّ حركية العلاقات التخاطبية في تقديم مقرري النحو والبلاغة من لدن المدرسين تلعب دورا مهما في الفعل التعليمي البيداغوجي، وذلك من خلال ما حاولنا أن نستقصيه عن طريق غالبية المفاهيم والمصطلحات النحوية والبلاغية المقدمة لواقع الطلبة على اختلاف مستوياتهم.

ولعل من الإنصاف العلمي أن نبيّن أهم ما استطاعت أن تقدمه الاستراتيجية التخاطبية في تقديم هذين المقررين وفق الجهات الثلاث (التوجيهية والتلميحية والإقناعية)، لكي نرى هل فعلا كل الجهات طبقت الملحوظات بحذافيرها تبعا لما تمليه العلاقات التخاطبية وفق بعدها التداولي الوظائفي؟ أم أنّها أعطت الحق –عن قصد أو غير قصد- لبعض الجهات دون أخرى ومدى ما سبّبه هذا النوع من الإهمال لبعض الجهات الأخرى من الاستراتيجيات ومدى تلازمها الوظائفي مع العلاقات التخاطبية في تدريس المقررين؟.

طغيان الاستراتيجية التوجيهية في العملية التعليمية:

المتتبع لأهم الاستراتيجية التوجيهية المتخذة من قبل غالبية الأساتيذ يجدها قد استطاعت إلى حد كبير أن تعطي للفعل التعليمي البيداغوجي حقّه من حيث التوجيه القائم بين أستاذ المادة وواقع الطلبة. ولعل من أهم ما خلّفته الاستراتيجية التوجيهية من نتائج على مستوى الفعل التعليمي البيداغوجي من جهة مقرري النحو والبلاغة ما يأتي:

أولا على مستوى النحو:

التوجيه على مستوى الإلقاء:

يلعب الإلقاء من قبل أستاذ المقرر دورا مهما لدى الطالب المتلقي؛ فيجعله يولي اهتمامه إلى ما يلقى عليه من أبعاد معرفية وحقائق منهجية فيما يخص المادة المعرفية؛ تصورا

ومنهجا وإجراء. غير أنّ هذا الإلقاء إذا ما أردنا أن ننظر إليه من جهة المادة المعرفية نجده ينماز بعدة مميزات من أهمها:

- **الشرعية المعرفية والمنهجية التي يتحلى بها أستاذ المقرر، وهذا ما نستشفه من خلال الحديث الذي يقدمه الأستاذ وهو يلقي المادة المعرفية.**
- **التحكم في غالبية المفاهيم والمصطلحات المدرجة في المقررين (النحو والبلاغة) مما يجعل الطالب يشد انتباهه إلى فعل الإلقاء المقدم من قبل أستاذ المقرر.**
- **ظهور ملامح تلكم السلطة من قبل أستاذ المقرر، وهذا ما يلاحظه الطالب عن طريق تلكم المعلومات والحقائق المعرفية التي يتمتع بها أستاذ المقرر.**
- **سيطرة الاستراتيجية التوجيهية عموديا لا أفقيا. بمعنى اتجاه مسار التوجيه من الأستاذ إلى الطالب وليس العكس**، وهو ما جعل تحقق الفعل التعليمي البيداغوجي للمادة المعرفية يسير في الغالب وفق استراتيجية توجيهية تنطلق من الأستاذ إلى واقع الطلبة ولا تعود من جديد لتتجه من الطالب إلى الأستاذ. هذا النوع من الإجراء نجده غالبا في المؤسسات الجامعية في الوطن العربي في أقسام اللغة العربية في مجال تعليم النحو والبلاغة وعلم الدلالة وهلم جرا.
- **سيطرة واقع المتلقي الحاضر حضورا عينيا من لدن أستاذ المادة مع غياب المتلقي المتخيّل([26])**، وهذا النوع من التعامل يجعل المادة المعرفية لا تلقي أدنى اهتمام إلى ما سبق بل إلى ما هو لاحق؛ فيظل مسار الاستراتيجية التوجيهية منصبا على ما هو كائن لا على ما هو متوقع. ولعل هذا الخلل المنهجي هو الذي أدى إلى غياب الفعل التخاطبي بين أستاذ المقرر وواقع الطالب المتلقي؛ إذ إنّ تلازم الماسبق والما لحق في تقديم المادة المعرفية يعطي لشخصية الأستاذ تحقيق شرط التحضير قبل وبعد الفعل التعليمي البيداغوجي، وهذا ما نادت به كثير من النظريات اللغوية التي اعتنت بمبدأ ما أطلق عليه في مجال الدرس التداولي بمبدأ التأدب، وهو المبدأ الذي يتجاوز إطاره الإجرائي الخارجي (مبدأ المعاملة) ليعطي الاهتمام البالغ إلى تأدب تعليمي فيما يخص واقع المتلقي قبل وبعد الفعل التوجيهي الملازم للفعل التعليمي القائم في المادة المعرفية، وهنا تتحرك العلاقة التخاطبية بين ثلاث جهات أساسية وهي: تصور الأستاذ، انتباه الطالب، وصول المادة المعرفية إلى واقع الطلبة.
- **الغالب في المفاهيم النحوية المقدمة من لدن أستاذ المقرر يغلب عليها التوجيه القواعدي** الذي يسير وفق مبدأ الحكم الملازم لما استقر عليه النحاة؛ فتجد غالبية الأساتذة يعطون المفهوم النحوي الملازم للحكم القواعدي القائم داخل البنية التركيبية، دون إلقاء أدنى التفاتة إلى مستلزمات الخطاب السّاري مع ما هو خارج البنية وهو السياق المقامي الخارجي الذي يتعامل مع الموقع داخليا وخارجيا. ولعل هذا النوع من التعامل نجده مجسّدا بوضوح فيما سمّي

بالنحو الوظيفي الذي يلتقي إلى حد كبير مع مستلزمات العلاقات التخاطبية في كثير من السياقات والمقامات. لذا وجدنا كثيرا من الوحدات المفاهيمية النحوية تدرّس في ذاتها فقط دون إعطاء الحق لتلكم الأطر السياقية والمقامية السّائرة مع مبدأ القرائن أن تتحرك في رحابها هذه الوحدات المفاهيمية النحوية فتجعل الطالب يعي ويدرك ويتصور ويفهم ويقدّر ويخرّج لا أن يحفظ القاعدة النحوية فحسب. نعتقد أنّ الغالب من الأساتيذ حين يتعاملون مع المفاهيم النحوية يتعاملون معها منعزلة عما تقتضيه طبيعة السياق التركيبي من أبعاد تواصلية إبلاغية تختلف باختلاف مبدأ الاستعمال. ولعل ما أشار إليه سيمون ديك (**Simon Dikk**) يثبت هذه الحقيقة حين كان يتحدث عن مسار الكفاءة التداولية الملازمة للنحو الوظيفية قائلا"... على النحو الوظيفي أن يستكشف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات، وأن يتم هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التواصل اللغوي، يعني هذا أنّه يجب ألّا نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنّها موضوعات منعزلة، بل على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلم لإبلاغ معنى معيّن في إطار سياق تحدّد العبارات السابقة، وموقف تحدّد الوسائط الأساسية لموقف التخاطب"[27]. لعل المسكوت عنه أو غير المصرّح به في ما أشار إليه سيمون-وهذه هي طبيعة الخطابات الغربية في جلّها إلا من رحم ربّك-أنّ العبارات اللغوية المستعملة من لدن المتكلم لا يتوقف أمرها التعالقي على ما يمليه السياق التركيبي الداخلي لهذه العناصر فحسب، بل يمتد ليصل إلى تلكم المستلزمات التخاطبية التي تدعو إليها العناصر اللغوية تبعا لما يقتضيه قانون الوظيفة؛ الأمر الذي يجعل هذه العناصر اللغوية تؤدي وظيفة تداولية تختلف باختلاف السياقات والمقامات. وهذا كله راجع إلى البعد الوظائفي الذي يؤديه النحو الوظيفي للعنصر اللغوي الوارد داخل التركيب، بمعية تلكم الكفاءة التداولية التي تجعل العنصر اللغوي يتنفس تنفسا تصوريا معرفيا ومقاميا يتماشى إلى حد كبير مع خصوصية الفعل الاستعمالي القائم في ذاتية المتكلم في تلازمه مع واقع المتلقي.

● **عدم مراعاة الكفاءة النفسية في الفعل التوجيهي من لدن أستاذ المادة المعرفية وهو يتعامل** مع واقع الطالب؛ إذ إنّ الكفاءة النفسية من منظور سيمون ديك من جهة الاستعمال اللغوي الوظيفي، تنقسم إلى عدة أقسام كلها تتمحور حول البعد الوظائفي للعناصر اللغوية بين المستعمل (أستاذ المقرر) والسّامع (واقع الطالب أو الطلبة)؛ فهي تنقسم إلى"... نماذج إنتاج، ونماذج فهم، تُحدّد نماذج الإنتاج؛ كيف يبني المتكلم العبارات اللغوية وينطقها، في حين تُحدّد نماذج الفهم كيفية تحليل المخاطب للعبارات اللغوية وتأويلها، وعلى النحو الوظيفي الذي يروم الوصول إلى الكفاءة النفسية أن يعكس بطريقة أو بأخرى ثنائية: الإنتاج/الفهم هذه"[28]. ما

يعكسه النص في شأن الكفاءة النفسية في تلازمها مع النحو الوظيفي، أنّ الكلام الخارج من ذاتية المتكلم، ينبغي أن يمر عن طريق ثنائية هي في مضاهاة مع الوجود الإنساني منذ زمن بعيد، وهي فعل الإنتاج المصاحب على نية الاستقلالية فعل الفهم. وعندما يستقر كل واحد منهما في عالم المتكلم فإنّه يخرج عن طريق النطق لتتشكل معالمه وهو يعكس تلكم الحقائق القائمة في عالم النفس، والمعين على ذلك هو مدى ملازمة الكفاءة النفسية مع ما يستلزمه البعد الوظائفي النحوي داخل العناصر اللغوية المستعملة من قبل المتكلم في علاقته مع المتلقي. مثل هذه النماذج التي أشار إليها سيمون ديك نحن في أمس الحاجة إلى تجسيد معالمها ونحن نقتفي آثار الاستراتيجية التوجيهية في عملية التعليم والتعلم، وهو ما يؤهّل من العلاقات التخاطبية بين أستاذ المادة وواقع الطالب يحققان بعدا تواصليا يجعل الطالب بحق يأخذ رصيدا معرفيا لا يستهان به أبدا.

●**منزلة الكفاءة النمطية من الاستراتيجية التوجيهية:** نعتقد أنّ الاستراتيجية التوجيهية المطبقة من لدن غالبية الأساتيذ ينقصها ما سمّي في مجال النحو الوظيفي بالكفاءة النمطية، وهي الكفاءة –على حد تعبير سيمون ديك- تعطي للتعالق الوظائفي مع واقع العناصر اللغوية تصورا جديدا يعطي للنمط شموليته الاستغراقية التي تتجاوز حدود النظام اللغوي القواعدي الواحد ليصل إلى كل تنميط اللغات البشرية؛ فهو يعتقد –سيمون-أنّ غالبية المنظرين للسان الطبيعي يزعمون"... أنّ بإمكانهم حصر الاهتمام في لغة واحدة، أو في عدد من اللغات فيما يقارب التنميطيون اللغة محايدة نظريا تعتمد منهجا استقرائيا شبه تام. إنّ الدراسة التنميطية لا تكون ذات نفع إلا إذا أطرتها مجموعة من الفرضيات النظرية ولا تكون النظرية اللسانية في المقابل ذات جدوى، إلا إذا كشفت عن مبادئ وقواعد ذات انطباقية واسعة النطاق"[29]. هي إذاً؛ وظيفة التنميط الملازمة للنظام القواعدي في ظل ما يتماشى مع البعد الوظيفي للنحو، وفق ما يؤديه من أبعاد معرفية لا تتوقف عند نظام لساني لغوي واحد، بل هي شاملة لكل الأنظمة اللغوية اللسانية القائمة على مستوى اللغات البشرية. ولقد نتج عن هذا النوع من التحديد المتعلق بالكفاءات الثلاث على المستوى النحوي الوظيفي، تصورا جديدا لوظيفة النحو تبعا للفعل الاستعمالي اللغوي داخل الأنظمة السياقية.

●لعل جلّ المفاهيم النحوية المقدمة من لدن أساتذة النحو ابتعدت كثيرا عما يسمى في مجال العلاقات التخاطبية بالوظيفية التداولية الملازمة للتراكيب النحوية من الوجهة الوظائفية، وعليه نرى أنّ الاستراتيجية التوجيهية من بابها التداولي لو استثمرت الوظيفة التداولية في سياقها النحوي الوظيفي فيما يخص عدة مفاهيم لاستطاعت أن تجعل الفعل التوجيهي يؤتي أكله لدى المتلقي الطالب فيكتسب رصيدا معرفيا لا يستهان به في ما يخص

المفاهيم النحوية التي يغلب عليها الطابع التجريدي؛ من مثل: مفهوم الابتداء والنكرة والمنادى وهلم جرا؛ هذه المفاهيم ترقى توجيها لو حققت علاقات تخاطبية مع الوظيفية التداولية يكون حينها التصور النحوي يسير وفق شمولية استغراقية تتجاوز القاعدة لتصل إلى وظيفة القاعدة على حسب ما تقتضيه طبيعة الأسيقة والمقامات. إذاً تحدّد الوظيفية التداولية من منظور العلاقات التخاطبية تبعا لما يمليه النحو الوظيفي على حسب ما هو داخل وخارج البنية الجملية، وعليه قسّم النحويون الوظيفيون الوظيفة التداولية إلى قسمين: قسم داخلي لا يخرج عن ثلاث إجراءات مفاهيمية وهي: المبتدأ والذيل والمنادى. وقسم خارجي لا يخرج عن إجراءين اثنين هما: البؤرة والمحور. إنّ مثل هذه الإجراءات الداخلية والخارجية هي عبارة عن مكونات أساسية تقوم في رحابها البنية الجملية الأساس التي من أهم خصوصياتها الإخبار عما يجري على مستوى الفعل الكلامي الملازم لفعل المقام الذي يتغير ويتجدد على حسب اختلاف الأحوال والسياقات السّائرة مع طبيعة العلاقات التخاطبية القائمة بين أستاذ المقرر وواقع الطلبة[30]. والوظيفة التداولية هي الوظيفة التي لازمت البنى التركيبية لواقع الجملة سواء داخليا أو خارجيا، معطية الأهمية البالغة لحركية المقام في تلازمها مع تلكم العلاقات التخاطبية؛ المنطوق منها أو المكتوب. لكن المتمعن جليا في ما أشارت إليه الوظيفة التداولية عند أنصار النحو الوظيفي يجدها تعطي للإطار البنيوي التركيبي منزلة خاصة، وهي الرؤية التي نرى أنّها لو وظفت في مجال الاستراتيجية التوجيهية لاستطاعت أن تجعل المادة النحوية تكون سهلة المنال من جهة واقع الطلبة.

هناك أمر لربّما لفت انتباهنا –نحن والأستاذ المشارك- فيما يخص تعامل غالبية الأساتذة مع بعض المفاهيم النحوية الموجودة في مقرر النحو، وهي: صور الفعل سواء من جهته الأصلية (التام) أو الناقص (النواسخ)؛ حيث وجدنا تبعا لخطوات البرنامج أو ما سمي بوصف المقرر أنّ الغالب في مبدأ التعامل مع الأفعال هو من قبيل الإطار الوصفي الخارجي للفعل دون الولوج إلى الميزة الوظائفية للفعل التي تستوجب عدة جهات على سبيل مبدأ الاستلزام الذي يختلف باختلاف شرط المقصد الذي يعد الحجر الأساس في العلاقات التخاطبية من بابها التداولي الوظائفي.

نعتقد أنّ الاستراتيجية التوجيهية لو استثمرت بعض الحقائق التداولية المسماة بمبدأ الحمولة الإنجازية الملازمة لصور الفعل تبعا لوروده داخل السياقات التركيبية لكان لمسار الفعل التوجيهي عدة جهات يحققها في ظل العلاقات التخاطبية. ولا ضير أن نذكر بعضا من هذه الحمولة الإنجازية بما يتماشى مع مقتضيات الإطار الوظائفي لحركية الفعل تبعا للتعدد الاستعمالي.

الحمولة الإنجازية اللغوية من وجهة النحو الوظيفي:

كل فعل حركي وجد في عالم الوجود المطلق يحوي في باطنه على حمولة إنجازية تختلف باختلاف الجهات والمقامات؛ حيث يتولّد عن هذه الحمولة قوة تختلف باختلاف مبدأ القصد؛ الأمر الذي أدى بالمشتغلين في حقل النحو الوظيفي بعامة والتداولية على وجه أخص، يقسمون هذه الحمولة إلى قسمين أساسيين هما: قوة إنجازية حرفية لا تتجاوز حدود واقع اللفظ، بعيدا عما يقتضيه السياق المقامي المتغيّر والمتجدد، وقوة إنجازية مستلزمة أو استلزامية التي لها القدرة الكافية في تجاوز حدّ اللفظ داخليا لتصل به إلى مستلزمات ما يقتضيه المقام من قرائن وحالات(31).

القوة الإنجازية الحرفية من جهة النحو الوظيفي:

هي بكل بساطة تلكم الأفعال اللغوية المباشرة التي لا تحتاج في إدراك معانيها إلى إمعان النظر أو إلى تخريج تأويلي يطلب جهات متعددة عن طريق مبدأ القرائن على ضربيها: اللفظي والمعنوي، ومن ثم سميت بالحرفية لعدم قدرتها على مجاوزة السياق الذاتي القائم في التركيب؛ فهي ملازمة للعبارة-على حد تعبير المتوكل(32) - في مختلف المقامات التي ترد فيها على حسب ما تقتضيه السمات الصورية من صرف وتركيب وتنغيم.

القوة الإنجازية المستلزمة من جهة النحو الوظيفي:

هي تلكم القوة الإنجازية التي تحقق تعالقا تلازميا مع ما يقتضيه السياق المقامي. أو بعبارة أدق هي الأفعال الكلامية غير المباشرة التي لها القدرة أن تولّد عدة تصورات دلالية؛ إذ الأساس في دلالتها ما لازم التصور العقلي الذي يتعامل مع العنصر اللغوي وفق ما يؤديه من معان على حسب مقتضيات تلكم القوة الإنجازية الاستلزامية(33).

إذا قلنا مثلا: من في المسجد؟ أو من في الدار؟

وهل ترافقني إلى المسجد؟

تحليل المثال تبعا لتصور النحو الوظيفي:

في المثال الأول هو عبارة عن تساؤل كباقي التساؤلات التي يعرفها العام والخاص في ما تعلق بمن هو قائم أو موجود في المسجد أو في الدار، وهي حقيقة تعكس ما اصطلح عليه أنصار النحو الوظيفي بالقوة الإنجازية المباشرة. أما المثال الثاني فعلى جهة وظيفة السياق التركيبي لا النحوي المعياري الذي لا يتجاوز مجرد الاستفهام؛ فإنّه يشير إلى أنّ هناك التماسا وطلبا من المتكلم تجاه المتلقي أو المخاطب، وهو التماس لا يستقر على حال في السياق الاستفهامي، بل يتعدد بتعدد مقاصد المتكلم، وهنا تظهر عن طريق القواعد والإجراءات الوظائفية المقامية

للنحو الوظيفي ما سمّي بالقوة الإنجازية غير المباشرة أي التعالقات الاستلزامية القائمة على مبدأ العلاقات التخاطبية.

ملاحظة مهمة:

لعل أهم طابع مفاهيمي إحرائي يميّز القوة الإنجازية الحرفية عن القوة الإنجازية المستلزمة، هو موقع الفعل الكلامي الذي يتوزع على حسب ما تقتضيه طبيعة الاستعمالات اللغوية وفق ما هو كائن ومستقر في ذات المتكلم مرسل الخطاب؛ حيث تتوزع الأفعال الكلامية على حسب هذا المعطى إلى جهات ثلاث نختصرها في التحديدات الآتية[34]:

- **الفعل الكلامي المتفق عليه: هو عبارة عن ذلكم الفعل القائم على فعل القول السّاري مع فعل التلفظ في سياق لغوي غرضه الأساسي هو تحقيق بعد تواصلي متعارف عليه.**
- **الفعل التكلمي: هو الفعل الإنجازي الذي يقوم به المتكلم أثناء التلفظ، وهو يتنوع من حيث الجهات الدلالية إلى ما هو مستقر في مبدأ الاستعمالات عن طريق مبدأ الاختيار الذي يجعل المتكلم يختار هذا عن ذاك حسب طبيعة المقام من مثل: الأمر والنهي والإخبار والاستفهام والتعجب وهلم جرّا**
- **الفعل التكليمي: وهو ذلكم الأثر الذي يحدثه أو يحققه فعل التكلّم أو التلفظ لدى المخاطب أو المتلقي فيتحقق فعل الاستجابة إما على سبيل القبول أو الرفض.**

على هذا التنوع بالنسبة للأفعال والجهات المتعددة التي يأخذها كل فعل إنجازي تتنوع القوة الإنجازية الحرفية مع المستلزمة على حسب ما تستدعيه التعالقات التخاطبية بين المتكلم والمستمع.

لن يتحقق للنحو وجوده المعرفي والكينوني والفلسفي والفكري واللغوي من جهة التقديم من لدن أساتذة المقرر، ما لم يتحقق فعل التكامل المنهجي بين المادة النحوية وما يستدعيه فعل التعليم والتعلم من العلاقات التخاطبية مع بعض المفاهيم والإجراءات التي يلتقي فيها النحو مع هذه القضايا من مثل: علاقة النحو بمستلزمات الحوار، وعلاقته بفعل القراءة المتجددة والمتنوعة، وعلاقته بفعل الاستنباط والاستخراج، وعلاقته بفعل التأويل والتقدير، وهلم جرا من الجهات المتعددة التي تعد الحجر الأساس في مستلزمات السياق مع المادة النحوية القائم على مبدأ التراكيب اللغوية وفق بعدها الوظائفي.

ولعل من أهم ما يستدعيه فعل التكامل في تدريس مقرر النحو، أنّه لا يؤمن بأحادية الحقل المعرفي على سبيل الاستعمال، وإنّما بفكرة التعدد والتقارب والتجاور والتشارك بين النحو وما هو ملازم له من جهة الفهم والاستيعاب والإدراك لدى المتلقي؛ مما يجعل المتلقي من غالبية الطلبة يدركون هذا التلاحم بين مادة النحو والسياقات الأخرى التي هي في تلازم معه، حتى لا يقع فعل تدريس مادة النحو من الانسلاخ والابتعاد عن السياقات المعرفية التي مردّها الأساس يعود إلى "... سببين اثنين: الأول تدريس القواعد النحوية كمادة مستقلة منفصلة.

والثاني: التركيز في تعليم النحو على القواعد وإغفال الجانب المهمّ في تعلّم اللغة وتذوّقها، وهو جانب التذوق اللغوي والإحساس باللغة، وطرق استعمالها"[35].

لا ضير أن نضرب مثالا واحدا يصب في عمق التصور المفاهيمي النحوي الذي يأخذ من الاستراتيجية التوجهية نصيبا والاستراتيجية التلميحية نصيبا آخر والإطار الوظائفي نصيبا متميزا؛ فيصبح المفهوم النحوي حينها يحقق انسجاما واتساقا مع مبدأ العلاقات التخاطبية وفق تصور شمولي يتماشى مع مبدأ الاستعمال اللغوي ليس انطلاق من القاعدة فحسب بل انطلاقا من التصور والذوق والمنطق والوظيفة. قال الله تعالى{ربّنا لا تُزغ قلوبَنا بعد إذ هديتنا، وهب لنا من لدنك رحمة، إنّك أنت الوهّاب} من سورة آل عمران، الآية8.

تعقيب:

عندما نريد أن نتعامل مع الفعلين: لا **تُزغ** مع الفعل **هب** من جهة ما يقتضيه النحو الوظيفي لا التقعيدي، ننبه الطالب إلى بعض التساؤلات المهمة التي تجعله يتهيأ نفسيا وفكريا وعقليا وذوقيا؛ فنقول له:

- **ما دلالة صيغة النهي الملازمة للفعل لا تُزغ؟**
- **ما موقع الفعل الكلامي القائم على صيغة النهي مع مقتضيات السياق التركيبي للآية؟**
- **هل هناك تعالق تخاطبي من جهة النهي بين أمر الهداية وأمر الزيغ عن طريق الفعل الكلامي لا تُزغ؟**
- **ما دلالة الفعل هب لنا من جهة ما يمتاز به الأمر من طلب؟**
- **كيف نحدّد القوة الإنجازية للفعلين المذكورين في الآية الكريمة؟**
- **هل الإنجاز في الفعل الأول هو نفسه في الفعل الثاني؟**

مثل هذه الأسئلة تجعل الطالب فعلا يعطي أغلى أداة فقدت في الفعل التعليمي اليوم، وهي الأذن السامعة المسمعة عن طريق فعل العقل والفكر والقلب والروح والفطرة؛ لأنّ مثل هذه الأسئلة المصاحبة لكلام الله تعالى في ظل عالم القواعد وفق بعدها الوظائفي تجعل الإنسان يعيش شمولية استغراقية لا تتوقف عند محدودية النظام القواعدي فحسب، بل تتجاوز ذلك لتصل إلى ما وراء النظام القواعدي (**Meta-grammatical**)، وهو الإجراء الذي يجعل من القاعدة النحوية أو الأحرى الفعل الكلامي للقاعدة يتنفس تنفسا وجوديا معرفيا يتماشى مع طبيعة تلكم الفطرة القائمة والكائنة في ذاتية المتلقي.

نقول للطالب إنّ في الآية الكريمة فعلين إنجازين –قوة- توزعان على سبيل الاستعمال القرآني على جهتين: أحدها ظاهرة جلية على سطح الآية الكريمة، وهي من حيث التقاطع مع نظرية النحو الوظيفي تقابل ما اصطلح عليه بالقوة الإنجازية الحرفية للنهي في الفعل-لا تزغ-، والأمر في الفعل-هب لنا-. أما إذا عدنا إلى خصوصية الآية من جهة القرينة الواردة في سياق

الآية؛ فإنّنا نجد جهة ثانية غير ظاهرة وهي المعبر عنها في نظرية النحو-كما بيّنا ذلك سابقا- بالقوة الإنجازية المستلزمة. والمقصود بالمستلزمة هو أنّنا لما نقف عند دلالة النهي على حسب ما أشار إليه النحويون التقليديون نجدها تدل على الكف؛ فنطرح حينها التساؤل وهو: هل العبد ينهي الرب تعالى وتقدس أن لا يزغ قلبه؟ هنا تأتي قوة إنجازية ملازمة للفعل ليس ظاهرا، وإنّما وفق السياق الاستلزامي الذي يخرّج النهي تخريجا تبعا لقرينة السياق وهي الدعاء الوارد في بداية الآية-ربّنا-؛ فهذا اللفظ من جهة النحو الوظيفي كان سببا في اكتساب الفعلين: الأمر والنهي بعدا دلاليا يتماشى مع الفعل الكلامي الذي أرادها الله تعالى من فعل التخاطب القائم بينه وبين عبده.

على هذه الشاكلة والطريقة التي يغلب عليها الطابع الوظائفي للمفهوم النحوي داخل السياق التركيبي تبعا للقوة الإنجازية التي تلازمه على ما تستوجبه العلاقات التخاطبية، نكون قد أعطينا الطالب تصورا معرفيا لا يقوم على تتبع القاعدة النحوية للمفهوم النحوي، بقدر ما يقوم على تتبع الذوق والمعنى والتصور الدلالي للمفهوم النحوي فيتشكل لديه الفهم والإدراك للمفهوم النحوي من دون حفظ؛ فتترسخ مباشرة في ذهن الطالب هذا النوع من التصور الشمولي للمفهوم النحوي، مما يجعل مبدأ الاستعمال اللغوي القواعدي يؤتي أكله غير المنقطع على حسب السياقات التكلمية والتكليمية على حد أنصار التداوليين.

مثل هذا النوع من التعامل بين أستاذ المقرر وواقع الطلبة من شأنه أن يعكس الكثير من الحقائق أو الإجراءات القائمة في الاستراتيجية الإقناعية التي تستوجب من حيث الوجود والاستعمال والوظيفة علاقة تخاطبية قائمة على مبدأ الإقناع بين أستاذ المقرر وواقع المتلقين من الطلبة؛ كل ودرجة الاستيعاب التي يتمتع بها؛ الشيء الذي يجعل من حركية الإقناع أن تعطي للمادة المعرفية-النحو- طريقا وسبيلا يقترب إلى منطق الأشياء وذوقها أكثر من الاهتمام بجهة الحفظ أو ما يسمى بمبدأ التلقين.

إنّنا في أمس الحاجة إلى توجيه بيداغوجي من لدن أساتذة النحو العربي يأخذ من الاستراتيجية الإقناعية أرضا خصبة يحدوها التصور العقلي المنطقي لغالبية المفاهيم النحوية المقدمة للطلبة؛ فيجعل شرط التحبب والميل إلى مقرر النحو كفيلا بجعل غالبية الطلبة لا ينفرون منه على اعتقادهم الخاطئ بأنّه علم فيه التجريد والتعقيد وغيرها التي لا تتماشى مع الذوق والمنطق والفهم الواسع للنظام اللغوي؛ تصورا ومنهجا ووظيفة.

هو التكامل الذي يجعل من تدريس مقرر النحو على شاكلة الإطار التوجيهي الملازم للإطار الوظيفي؛ يكتسي تصورا ومنهجا وإجراء ومقصدا؛ يكون محطة يتكون في رحابها الطالب تكوينا متميزا؛ فيتشكل لديه ذلكم الحبّ والعمق والشمولية لتلكم القواعد النحوية وفق

سياقها الذي له علاقة بالذوق والمنطق والفهم السديد، وهو ما نحن في أمس الحاجة إليه في ما يخص تقديم مقرر النحو لطلبة البكالوريوس.

ثانيا على مستوى البلاغة:

المتمعن جليا فيما يقدّم من لدن غالبية أساتيذ البلاغة فيما يحص المقرر يجده لا يخرج عن إطاره التوجيهي التلميحي الذي راح يتوزع في غالب الأمر على مفاهيم ومصطلحات بلاغية لم تتجاوز إطارها التقعيدي المعياري الذي يتماشى مع مبدأ التلقين لا غير. ولعل ما حاولنا تتبعه من خلال وصف المقرر القائم في الدرس البلاغي يعكس هذا النوع من الاتجاه التوجيهي/التلميحي لغالبية المفاهيم البلاغية المقدمة للطلبة؛ الشيء الذي جعل من نصيب العلاقات التخاطبية الملازمة للاستراتيجية الإقناعية يقل شيئا فشيئا في تقديم مقرر البلاغة وهذا ما سنبينه بشيء من التفصيل فيما ينبغي أن يذكر في سياقه ومقامه في تدريس مقرر البلاغة.

أهم الخطوات البيداغوجية المتبعة في تدريس مقرر البلاغة:

بحكم أنّ الذي يدرس مقرر البلاغة من لدن السادة الأساتيذ هم كثر حاولنا الاتصال ببعض منهم لأنّ المقرر واحد، وهدفنا هو تتبع أهم الاستراتيجيات الثلاث التي أشرنا إليها قبل قليل المطبقة في عملية التدريس. وقبل الخوض في هذا المجال لنبين منزلة كل واحدة من هذه الاستراتيجيات الثلاث (التوجيهية والتلميحية والإقناعية)، لا ضير في سرد أهم الإجراءات المفاهيمية المعتمدة في تدريس مقرر البلاغة وكيفية التعامل مع هذه الإجراءات داخل القاعة بما يصاحب من واجبات منزلية يأخذها الطلبة من قبل أستاذ المقرر ثم تناقش داخل القاعة على نية إدراك الفهم والاستيعاب. ثم بعدها نحاول أن نعقب على هذه الخطوات من جهة تماشيها أو لا تماشيها مع الاستراتيجيات القائمة في مجال العلاقات التخاطبية.

طريقة تدريس البلاغة داخل القاعة:

لعل أهم الطرق المتبعة في تقديم مقرر البلاغة من حيث المفاهيم والمصطلحات والإجراءات؛ موضوعا وتطبيقا هي على النحو الآتي:

- **شرح الفكرة البلاغية بشكل نظري، عبر طرح تعريفها اللغوي والاصطلاحي إن وجد. يعني مثلا (تعريف الطباق لغة واصطلاحا وشرح العلاقة بين المعنيين)**
- **تقديم مثال أو مثالين شديدي الوضوح في الكشف عن المقصود بالفكرة البلاغية. (مثلا ذكر شاهد من القرآن يتم من خلاله توضيح معنى الطباق)**

- **ذكر الأقسام أو الأشكال التي تأتي عليها هذه الفكرة البلاغية في الكلام. (مثل الحديث عن انقسام الطباق إلى طباق سلب وطباق إيجاب، وشرح كل قسم من خلال الأمثلة والشواهد التي توضح الفرق بينه وبين غيره).**
- **يتم إعطاء الطلاب شواهد لاختبار مدى فهمهم معنى الفكرة البلاغية المشروحة، وبيان من أي قسم يكون الشاهد. أو يطلب منهم إنشاء جمل من ابتكارهم لبعض صور الفكرة البلاغية (تحدد لهم سلفا) لتختبر مدى فهمهم.**
- **يتم الكلام بعد ذلك عن القيمة البلاغية والأسرار الجمالية التي تستفاد من هذا الأسلوب البلاغي، وأثره في بلاغة الكلام.**
- **يتم إحضار شواهد أخرى لهذا الأسلوب البلاغي، ويطلب من الطلاب بشكل جماعي أو على شكل مجموعات استخراج القيمة البلاغية أو السر الجمالي من وراء هذا الشاهد..**

مثل هذه الصور أو الخطوات في تقديم مقرر الدرس البلاغي إلى واقع الطلبة، من شأنها أن تجعل المتخصص في مجال الدرس التعليمي البيداغوجي أن يتوقف عند عدة جهات تتعلق بالتصور العام للمادة المعرفية-المقرر-أولا، ثم واقع المقرر في علاقته بالإجراء الوصفي الميسّر بالنسبة للإطار العام الذي ينتمي إليه الجهاز المفاهيمي لمقرر البلاغة ثانيا، ومنزلة المتلقي-الطالب- مما يُقدّم له من خلال هذا الكم الهائل من المفاهيم والمصطلحات البلاغية؛ لأننا لم نذكرها كاملة ولكن اكتفينا ببعضها على سبيل المثال لا الحصر.

عند تتبعنا نحن والأستاذ المشارك في تقديم الخطوات المفاهيمية والإجرائية المذكورة قبل قليل من قبل أستاذ البلاغة وواقع الطلبة، لاحظنا أنّ فعل الإلقاء من لدن أستاذ المقرر ظل يعكس استراتيجيتين من استراتيجيات العلاقات التخاطبية وهما (التوجيهية والتلميحية) وظلت الاستراتيجية الإقناعية أمرها معلق على سبيل المقرر من جهة، وعلى ما تستوجبه العلاقات التخاطبية من بابها الإقناعي التواصلي من جهة أخرى.

ولا نريد أن يكون حكمنا-نحن والأستاذ المشارك- ينطلق هكذا على العموم أو الإطلاق دون تقييد منطقي ميداني، بل سنجسّد الأدلة على ما قلناه ثم نعقب وفق ما يتماشى مع استثمار العلاقات التخاطبية من جهة الاستراتيجية الإقناعية التي غيّبت تغييبا مطلقا في كثير من الدروس المقدمة في مجال البلاغة على صورها وأشكالها.

أولا على مستوى الاستراتيجية التوجيهية:

نعتقد ـ نحن والأستاذ المشارك ـ أنّ غالبية الطرق المعتمدة من قبل أستاذ البلاغة في تقديم غالبية المفاهيم والمصطلحات البلاغية تحدوها الاستراتيجية التوجيهية من كل مكان؛ حيث يصبح فعل التوجيه يطغى على شخصية الأستاذ في جل تحركاته أثناء تقديم الدرس.

إنّ ما يقوي هذه الاستراتيجية التوجيهية هو ما يستشفه المتمعن من الوحدات القائمة في مقرر البلاغة؛ إذ نجد الغالب فيها يتماشى مع ما يقوم به أستاذ البلاغة من توجيه بيداغوجي يقوم على شرح المفهوم البلاغي ثم ذكر أهم الصور التي يأخذها المفهوم وبعدها تلكم التطبيقات التي يعطيها أستاذ المقرر داخل القسم بما يلازم تلكم الواجبات المنزلية التي يقدمها الأستاذ على نية جعل الطالب يستحضر ما أخذه داخل القاعة أو القسم فيتشكل المفهوم البلاغي في ذهن الطالب.

لكن من باب النظر في شأن جانب الاستراتيجية من جانبها القائم على العلاقات التخاطبية نقول: إنّ التوجيه يساهم في تحقيق بعد تواصلي بين أستاذ المقرر وواقع الطالب ولكن فقط من جهة المعلومة التي يجهلها الطالب فيقوم بمعرفتها عن طريق استراتيجية التوجيه، فتحصل لدى الطالب معرفة بالمفهوم البلاغي عن طريق مبدأ الحد (التعريف مع ذكر الشروط والمقاييس وغيرها) الذي يغلب عليه الطابع البيداغوجي التعليمي المحض وهو ما لازم مبدأ التلقين دون غير.

مثل هذا النوع من التعامل يجعل التوجيه يتجه نحو مسار واحد وهو النظر من الأسفل-الطالب- إلى الأعلى-الأستاذ- وفق تلكم السلطة التي يتمتع بها أستاذ المادة أو المقرر دون أن تكون هذه السلطة تأخذ شيئا من لوازم العلاقة التخاطبية التي ينتقل فيها الأعلى إلى الأسفل والأسفل إلى الأعلى وفق مبدأ حواري جدلي يقوم في أساسه الأول على منطق السؤال والجواب والرد وإبداء الرأي في المفاهيم البلاغية؛ تصورا ومنهجا وإجراء وتواصلا، مما يؤهّل الطالب في رحاب العلاقات التخاطبية أن يدرك وجوده المعرفي من تلكم السلطة المعرفية التي يتمتع بها أستاذ المقرر.

ثانيا على مستوى الاستراتيجية التلميحية:

لما كان أيّ استعمال يُتكلّم به إنّما يُلوّح عن قصدية يَرومُها من ذلك الاستعمال ([36])؛ اقتضت من طبيعة العلاقات التخاطبية أن ييسر الكلام أو الخطاب مع ما يتماشى مع طبيعة التلميح من جهة، والإقناع من جهة أخرى. ففي جهة التلميح تكون استراتيجية الخطاب موجهّة أصلا نحو اللا مصرّح به أو المسكوت عنه تبعا لما تقتضيه طبيعة القرائن الملازمة لذلك. أما من جهة الإقناع فتأخذ استراتيجية الخطاب مسارا يتوسط بين دليل الحجاج الذي يستوجب عقلا وفكرا وتدبرا، ودليل التلميح الذي يأخذ شيئا من لوازم قرائن القصد القائمة في ذاتية الباث أو المتكلم.

مثل هذا التصور الذي يغلب عليه الطابع التجريدي العقلي من شأنه أن نجد لوازمه مجسّدة بشكل واضح في العلاقات التخاطبية القائمة في الاستراتيجية التلميحية التي همّها

الوحيد هو تلكم المفاهيم البلاغية التي يعتمدها أستاذ المقرر البلاغي في تقديمها للطالب من مثل مفهوم الاستعارة والكناية وصور التشبيه على حسب مبدأ التعالق.

هذه الحقائق المفاهيمية البلاغية إذا ما نظرنا إليها من زاوية استراتيجية خطابية وجدناها تحقق تلميحا على مستوى التركيب النصي المتعامل معه من لدن أستاذ المقرر عن طريق النماذج التي تفي بغرض التلميح من زاويته البيداغوجية التعليمية. لكننا إذا نظرنا إليه من جهة ما تقتضيه طبيعة العلاقات التخاطبية؛ فإنّنا نجد تلكم السلطة القائمة في الاستراتيجية التوجيهية تساهم هي الأخرى في السلطة نفسها بالنسبة للاستراتيجية التلميحية التي يتخذها أستاذ المقرر أثناء تعامله مع المفاهيم البلاغية؛ الشيء الذي يجعل سياق التلميح من لدن تصور واقع المتلقين من الطلبة تحدوه الضبابية من حيث الإدراك والاحتواء والفهم ومن ثم الاستيعاب؛ فيظل غالبية الطلبة تشرئب أعناقهم إلى تلكم التخريجات التي يقيمها الأستاذ مع المفاهيم البلاغية عن طريق مبدأ التلميح لا التصريح، دون إعطاء أدنى اهتمام إلى مبدأ العلاقات التخاطبية التي تستوجب شيئا من لوازم الحضور والنقاش والحوار والتبادل وطرح الأسئلة مع تحقيق نوع من الإسقاطات بين المادة المقررة وما هو قائم في مبدأ الاستعمال عن طريق الذوق أو منطق الأشياء تبعا لذلكم التلازم القائم بين العلاقات التخاطبية والاستراتيجية التلميحية.

نقول-نحن والأستاذ المشارك- إذا كانت الاستراتيجية من أهم مرتكزاتها أنّها تقوم على الفهم غير المباشر، والإدراك اللانصي، والما ورائية لما يتجاوز حدود النص أو الخطاب؛ فإنّه من الحق اللازم أن يكون هذا التلميح يعطي للذي يتعامل مع عالم المفاهيم البلاغية حقّ المفهوم من حيث الوجود والكينونة، وحق المتلقي من حيث إدراك ما يحوم حول المفهوم من تلميحات، ولن يتحقق هذا الأمر إلا إذا استقى أستاذ المقرر تلكم العلاقات التخاطبية القائمة على مبدأ الحوار والسؤال والجواب الذي يؤهّل الطالب أن يتكون لديه استعداد لمعرفة المسكوت عنه الوارد عن طريق التلميح لا التصريح؛ فيتحرك حينها العقل والفكر للتدبر والتفتيش والتمحيص والتخريج على حسب أهلية الطالب تبعا لمبدأ العلاقات التخاطبية التي يسبح في رحابها فيعلم حينها خصوصية المفهوم البلاغي الذي تتراوح دلالته السياقية/المقامية بين نية التصريح ونية التلميح.

نحن في أمس الحاجة إلى تقديم المفاهيم البلاغية التي يغلب عليها الطابع التلميحي لا التصريحي إلى واقع الطلبة، وفق تصور استدلالي إقناعي يتماشى إلى حد كبير مع تلكم المقاصد والغايات التي هي في تلازم مستمر مع تلكم المرسلات اللغوية والمقامات التي تنجز فيها، وتعويد غالبية الطلبة تحري مقاصد المتكلم-أستاذ المقرر- وتفقّد تلميحاتهم وما يجري في داخلها من

قرائن، مع تدريبهم أيضا على مبدأ تقليب الخطابات وفق استراتيجيات تلميحية متنوعة ومتعددة حتى يرى لها وجه سائغ تدعمه شرعية القرائن القائمة في عالم المساقات.

ثالثا على مستوى الاستراتيجية الإقناعية:

إذا أردنا أن نتعامل مع الاستراتيجية التلميحية والإقناعية تبعا لما يمليه ضابط العلاقات التخاطبية من زاوية تعليمية بيداغوجية؛ فإنّنا نجد كلا منهما يحقق تقاربا وتقاطعا وتلازما من حيث التصور والإجراء، يبقى فقط الأبعاد الدلالية التي تختلف بينهما على سبيل القرائن الملازمة لطبيعة الخطاب.

على هذا الاعتبار؛ وجدنا مستوى الاستراتيجية الإقناعية في سياق تقديم مقرر البلاغة تكاد يكون تصورها وإجراءاتها ومقاصدها التعليمية تنعدم بشكل كبير. والملاحظ من خلال أهم ما يقدّم من وحدات في مقرر البلاغة يدرك المتخصص أنّ منزلة الفعل الإقناعي الجدلي الحجاجي مغيّب في كثير من الوحدات. ونعتقد في حدود علمنا النسبي-نحن والأستاذ المشارك- أنّ فلسفة الخطاب الإقناعي من جهة السياق الحجاجي البلاغي السّاري مع طبيعة العلاقات التخاطبية يحتاج إلى وعي عميق وفهم سديد وإدراك واسع ومعرفة شاملة بكل ما يتعلق بالتلازم القائم بين الإقناع والحجاج تبعا للاستراتيجية التي يأخذها كل واحد منهما، في الوقت الذي نقرّ فيه أنّ الجامع بينهما هو التصور العقلي الفلسفي المنطقي، لكن الأسيقة المعرفية والإجرائية التي يتخذها كل منهما في تلازمه مع العلاقات التخاطبية تختلف باختلاف الوظيفة والمقصد والغاية، وهذا ما تسعى إليه اليوم المؤسسات التربوية الغربية إلى تجسيدها في مجال تعليمية اللغات وفق ما يتماشى مع مبدا الحوار بمفهومه الواسع الشامل.

ما يمكن قوله في شأن الاستراتيجية الإقناعية:

قولنا بالإقناع هو قول بمستلزمات الحجاج وأدلته وطرقه التي تجعل من الظاهرة يحدوها نوع من التصور العقلي والمنطقي الملازم للبنية اللغوية في ضوء ما يتحرك ضمن العلاقات التخاطبية. غير أنّ الاستراتيجية الإقناعية في سياق المقرر البلاغي تقتضي تصورا بلاغيا لا يقف عند الإطار الجمالي على اختلاف ما يأخذه المفهوم أو المصطلح البلاغي من تشبيه واستعارة وكناية وهلم جراً، بل يتعدى ذلك ليصل إلى القيمة الإبلاغية التي يأخذها المفهوم البلاغي ضمن علاقات تخاطبية يقيمها شرط الاستعمال على حسب ما تقتضيه طبيعة الإقناع؛ تصورا ومنهجا وهدفا. وهنا يتحرك المفهوم البلاغي تبعا لمبدأ الإقناع السّاري مع طبيعة الحجج والبراهين التي يقيمها أستاذ المقرر مع الطلبة من أجل إنشاء واقع معرفي داخل القاعة يحدوها التواصل الإبلاغي تبعا لمقتضيات الإقناع التي تستقي وجودها المعرفي ضمن مبدأ العلاقات التخاطبية.

ولما كان الخطاب في علاقته بالنظام اللغوي يمثل الحجر الأساس في مبدأ الاستعمال السّاري وفق طبيعة شرط التخاطب الكامل (المحقق للبعد التواصلي والإبلاغي)؛ راح المهتمون بعالم اللغة يقرّون إقرارا جازما أنّ "... دراسة اللغة دراسة شكلية معزولة عن السياق الاجتماعي والثقافي أمر منقوص، لا يكتمل إلا بوضع هذه الدراسة الشكلية على محك الاستعمال؛ فهو وحده القادر على أن يسددها، ويمنحها كثيرا من الحيوية والانطلاق والقبول. على أنّ دراسة الاستعمال اللغوي لن تتم على وجهها الصحيح بمعزل عن الدراسة الشكلية للجوانب اللغوية؛ فالجانبان إذن متكاملان في دراسة الظاهرة اللغوية، ولا يجوز أن نستغني بأحدهما عن الآخر أو أن نعلي من شأن أحدهما على حساب الآخر"[37].

من باب ما تقتضيه طبيعة العلاقة التخاطبية في ظل الاستراتيجية الإقناعية، أن يكون ثمة علاقة حميمية تربط الباث (أستاذ المقرر) والمتلقي (واقع الطالب) تبعا للقصد المراد إبلاغه من قبل الأستاذ هذا من جهة فعل الإلقاء، وتبعا للغاية التي يريد الطالب معرفتها والوصول إليها وهذا من جهة فعل التلقي؛ وهما فعلان يتحققان عن طريق استراتيجية إقناعية قائمة على مبدأ الاستدلال والحجاج وغيرها مما يستدعيه شرط الإقناع.

من هذا المنطلق لا مانع من سرد أهم ما ينماز به الإقناع وفق سياقه البلاغي السّاري مع طبيعة الوصف، غير مقتصرين عند الجانب البلاغي الجمالي الفني فحسب، بل ما يحقق تصورا إقناعيا جدليا حجاجيا عن طريق المفهوم البلاغي الذي له القدرة الكافية أن يعكس تلكم العلاقات التخاطبية التي تلتقي إلى حد كبير من حيث الشمولية والاستغراق مع الاستراتيجية الإقناعية التي نادى بها التصور التداولي في كثير من المقامات.؛ فنقول وبالله التوفيق ما يأتي:

- ما سمّي بالخطاب البلاغي خطابا إلا لأنّه يحوي بنية استدلالية إقناعية تختلف باختلاف مبدأ الاستعمال الذي من أهم خصوصيته مراعاة السياقات القولية الملازمة لمقتضيات المقامات. هنا نجد غالبية الوحدات المنتهجة في تقديم مقرر علم البلاغة تحوي على هذا النوع من البنية. ولعل تعامل غالبية الأساتيذ في هذا المقرر مع واقع الخطاب القرآني لدليل قاطع على هذا النوع من التلازم التعالقي القائم بين الخطاب البلاغي كخطاب شمولي استغراقي من جهة، وكخطاب يحوي على بنية استدلالية إقناعية من جهة أخرى.
- ميزة الإقناع على جهة الاستراتيجية، يحقق تلازما خاصا ومتميزا مع الفعل الحجاجي؛ على أساس أنّ الفعل الكلامي –على حد تعبير فان دايك- أصبح يمثل بحق مركزا أساسيا داخل العمل الحجاجي السّاري مع التصور التداولي[38]

●ميزة الإقناع ميزة تأثيرية في عالم المتلقي. ولذا نجد المرسل أو الباث دائما يريد من وراء خطابه المتّصف بصفة استراتيجية إقناعية أن يجعل المتلقي يقتنع بما هو في مضمون الخطاب فيحصل له-المتلقي- تصورا جديدا ورسالة جديدة لما تقتضيه محتويات الخطاب بما يتماشى مع مبدأ الإقناع. وهذا في الحقيقة وجدناه ضمن الوصف القائم في كثير من المفاهيم البلاغية أنّ أستاذ المادة يحاول في تعامله مع المفهوم أن يجعل القارئ المتلقي يصل إلى مضمون المفهوم ليس فقط عن طريق ذلكم التحديد الذي حدده البلاغيون فقط، بل زيادة على ذلك ما يحققه من تصور شمولي يرتبط بالبعد الإبلاغي التواصلي الذي يختلف باختلاف السياقات والأحوال، وهنا تتحرك الاستراتيجية الإقناعية لتسهم هي الأخرى في هذا النوع من البعد البلاغي التواصلي.

●من سرّ الاستراتيجية الإقناعية المطبقة في التصور البلاغي لاسيّما في الخطابات القرآنية أنّها تجعل المتلقي يذعن ويستسلم، وهنا يتحقق شرط العلاقات التخاطبية في ظل هذه الاستراتيجية لتحقق لنا في نهاية المطاف بلوغ غرض المخاطب. هنا في الواقع نجد هوة كبيرة في استخدام هذا النوع من الطريقة وذلك عند اعتماد أستاذ مقرر البلاغة على بعض المفاهيم البلاغية التي يحويها نوع من الحجاج والإقناع والاستدلال؛ فهو لا يستطيع أن يتجاوز حدود السياق أو الإجراء البلاغي الذي يتضمن شرط النكت ولوازمه البلاغية الخطية-أي السائرة على سبيل التصور البلاغي الجمالي لا الوظائفي-. فلا بأس أن نعطي مثالا من تراثنا في شأن تعامل القدامى مع الخطاب القرآني عن طريق ما احتواه من أبعاد بلاغية لننظر كيف تعامل القدامى- رحمة الله عليهم جميعا- مع بنية الخطاب القرآني وفق بعدها الاستدلالي الإقناعي لا البرهاني. يقول ابن الأثير وهو يفسر سياقين اثنين من الخطاب القرآني الواردين في السورتين الزخرف{وقالوا أآلهتنا خير أم هو ما ضربوه لك إلا جدلا، بل هم قوم خصمون}[39]، وقوله{فإنّما يسرناه بلسانك لتبشر به المتقين وتنذر به قوما لدا}[40] ما بيانُه"... وهذا الباب أنا استخرجته من كتاب الله تعالى، وهو مخادعات الأقوال التي تقوم مقام مخادعات الأفعال. والكلام فيه وإن تضمن بلاغة فليس الغرض هاهنا ذكر بلاغته فقط، بل الغرض ذكر ما تضمنه من النكت الدقيقة في استدراج الخصم إلى الإذعان والتسليم. وإذا حقّق النظر فيه عُلم أنّ مدار البلاغة كلها عليه، لأنّه انتفاع بإيراد الألفاظ المليحة الرائقة، ولا المعاني اللطيفة الدقيقة، دون أن تكون مُستجلبة لبلوغ غرض المخاطَب بها"[41].

●التلازم بين الاستراتيجية الإقناعية وما سمّي في مجال الخطاب التداولي بالسلّم الحجاجي، والعلة الجامعة بينهما هو الاستدلال والتصور العقلي فيما لم يصرح به الخطاب. وهنا لا بأس أن نشير إلى أنّ غالبية الأساليب التي يستعين بها أستاذ مقرر البلاغة مثل: الاستعارة، لا يكون التعامل معها وفق البعد البلاغي الإقناعي الذي يعطي للفعل الاستعاري

البلاغي شموليته الحجاجية تبعا لما تقتضيه طبيعة القرائن، بل وجدنا الاستعارة في الغالب لا تخرج عن إطارها الجمالي الفني في ذاتها أو عندما تلتقي مع بعض من المفاهيم البلاغية الأخرى. نعتقد أنّه لو تعامل أستاذ البلاغة مع الاستعارة وفق بعدها الحجاجي السّاري مع طبيعة الاستراتيجية الإقناعية، لاستطاعت الاستعارة أن تأخذ الكثير مما هو قائم في مبدأ العلاقات التخاطبية، والسبب في ذلك انّ الاستعارة أو ما يسميه بعض الدارسين التداوليين بالاستعارة الحجاجية تعد بحق"... خطابا حجاجيا ناجزا، نظرا لما تقدمه من عمليات فكرية ومعرفية تتصل بالفهم والتأويل بين المرسل والمستقبل. ويؤدي القول الاستعاري أداء حجاجيا فاعلا قد يرقى به إلى درجات السلم الحجاجي، على اعتبار أنّ طاقة الاشتغال الحجاجية للقول الاستعاري أعلى بكثير من الأقوال العادية؛ فخطابان من قبيل: (جاءتنا هند بالأمس، زارنا البدر بالأمس) لاشك أنّ ثانيهما سيشغل قمة السلم الحجاجي... ومما يميز القول الاستعاري عدم جريان خواص الإبطال والتعطيل عليه، بخلاف الأقوال العادية. فلو قلنا مثلا: (هند فاتنة لكنّها متكاسلة)، لوجدنا خطابا حجاجيا تعارضيا عاديا، أما خطاب من قبيل: (عادل أسد لكنّه يبالغ أحيانا) لما استقام الكلام واحتاج إلى استبدال المفردة الاستعارية بمفردة عادية تتصل بالشجاعة"([42]). تعمدنا على حمل النص بحذافيره نظرا لما احتواه من معان متميزة تتعلق بما أسماه بالاستعارة الحجاجية التي هي في الأصل استعارة تأخذ من الحجاج نصيبا ومن الإقناع نصيبا، مما يؤهّل من العلاقة التخاطبية أن تجعل من النصيبين تصورا شاملا لمفهوم الاستعارة وفق بعدها الإبلاغي التواصلي.

●ثم إنّ ما ينبغي أن تتخذه الاستراتيجية الإقناعية في مجالها الإبلاغي التواصلي، أنّها تتعامل مع العلاقة التخاطبية وفق حدث ومقام، مما يؤدي هذا النوع من التحقيق إدراك ما يدور في فلك المتكلم من معان يبثها عن طريق الفعل الكلامي. بعبارة أدق إن لكل "... حدث تخاطبي مرسل ومخاطبون معينون أو افتراضيون، ولكل مخاطب أو مخاطبين مقام خاص يستدعي ضربا معينا من التخاطب وأسلوبا خاصا من التعبير. وإدراك المتكلم لذلك ومعرفته بمقتضياته وتفاصيله، يدخلها ابن رشيق في إطار سياسة الخطاب والعلم بمقاصد القول"[(43)].

●ومما تراعيه الاستراتيجية الإقناعية-على حد أهل التداول- أنّها تولي اهتمامها البالغ إلى جهات ثلاث هي في الأصل موجودة في موروثنا اللساني البلاغي وهي: فعل التعقل والاشتهاء وأخيرا الاعتقاد[(44)]. هذه الأفعال الثلاثة تتحرك أو بالأحرى تتوزع من حيث الفعل الاستراتيجي التخاطبي على حسب العلاقة القائمة بين مرسل الخطاب ومتلقيه لاسيّما في مجال التعليم الذي للأسف نجدها عند غالبية الأساتذة-إلا من رحم ربّك- غيّبت بشكل كبير. إذاً الفعل التأثري الذي تؤديه الاستراتيجية الإقناعية في تلازمها مع مبدأ العلاقات التخاطبية، إنّما يتم

عن طريق هذه الجهات الثلاث؛ على أساس أنّ"... التعقل يصدر عن العقل البشري، والاشتهاء يصدر عن العاطفة الإنسانية، والاعتقاد يصدر عن الروح والطبع الإنسانيين. وبمقتضى هذه الجهات الثلاث، العقل والعاطفة والروح، يتفاعل المخاطب مع الكلام المتلقى ويتأثر به، حيث يكون التفاعل والأثر إما عقليا (معرفيا)، أو عاطفيا (شعوريا)، أو روحيا (أخلاقيا)"[(45)].

●ومما تستدعيه الاستراتيجية الإقناعية في تلازمها مع العلاقات التخاطبية في تعليم البلاغة أن تعتمد على بعض المفاهيم والإجراءات القائمة في ما سمي بالبلاغة الجديدة، وهي البلاغة التي تحاول أن تتعامل مع المفهوم البلاغي أيّا كان هذا المفهوم وفق إطارين اثنين: إطار تراثي بحكم الظهور والتأسيس والاستقلال. وهذا الجانب من الدراسة موفّق فيه غالبية الذين يدرسون مقرر البلاغة من منظور السياق البلاغي القديم. وإطار حداثي يجمع بين تصور التراث للبلاغة والتصور الحداثي تحت ظل ما سمي بالبلاغة الجديدة التي تسعى جاهدة أن تتعامل مع المفهوم البلاغي وفق علاقات تخاطبية يضم في باطنه عدة مستويات متداخلة –على حد تعبير توبي لحسن-من مثل: قواعد التخاطب وسياقات الاستدلال والعمليات الذهنية المتحكمة في الفعل الإنتاجي الذي يختلف باختلاف السياقات والمقامات والفهم اللغويين، وعلاقة البنية اللغوية بشروط ومقاييس الاستعمال السّاري مع طبيعة التصور التداولي[(46)].

●التلازم المعرفي والإجرائي بين الاستراتيجية الإقناعية وشرط الإبلاغ السّاري مع مقتضيات العلاقات التخاطبية بين المتكلم والسامع مع مراعاة فعل النقل المنطلق من المتكلم إلى المتلقي وهو ما ترتكز عليه النظرية التداولية بشكل خاص لاسيّما في المقامات التي لها علاقة بالاستلزامات التخاطبية؛ حيث تجعل من حركية القصد الملازم لذات المتكلم يتجدد ويتغير[(47)]. بعبارة أدق إنّ المتكلم الحق الذي عرف قدر الفعل الكلامي وفق بعد شمولي استغراقي-على حد قول طه عبد الرحمن- "... ليس ذاتا ناقلة فحسب؛ فالنقل كما يمارسه المتكلم-هو في الأقل- نقلان اثنان: أحدهما صريح يتعلق بالمعاني الظاهرة والحقيقة المستقلة عن مقامات الكلام. والثاني ضمني يتعلق بالمعاني المضمرة والمجازية غير المستقلة عن هذه المقامات. ومعلوم أنّ الأصل في هذا النقل الثاني هو انبناء الكلام على القصد، فيكون معيار الفائدة فيه هو مقاصده لا ظواهره... ولما كان المتكلم لا يمارس النقل إلا على مقتضى الجمع بين ضربيه: الصريح والضمني فقد استحق نقله أن يُدعى باسم خاص؛ تميزا له عن النقل الآلي، وهذا الاسم الخاص هو التبليغ. فإذاً التبليغ هو عبارة عن نقل فائدة القول الطبيعي نقلا يزدوج فيه الإظهار والإضمار؛ فيتبين أنّ المتكلم ليس ذاتا ناقلة حيث تجوز مماثلته بجهاز للإرسال أو قل المرسِل، وإنّما هو ذات مبلِّغة، أي ذات لا تقصد ما تُظهر من الكلام فقط، بل تجاوزه إلى قصد ما تُبطن فيه، معتمدة على ما أوردت في متنه من قرائن، وما ورد منها خارجه"[(48)].

وقبل أن نرفع أقلامنا-الباحثان- عن مجريات البحث ومقتضياته؛ فإننا نلفت أنظار الباحثين والمهتمين في مجال الدرس اللغوي بعامة والنحوي والبلاغي على وجه أخص، بمزيد الاهتمام إلى ضرورة:

●الاهتمام بدراسة النظام اللغوي وفق شمولية واسعة تعطي للسر الوجودي الكوني لعالم اللغة حقه من جهة، وتعطي للصور المتعددة التي يأخذها الاستعمال اللغوي الملازم لعالم السياقات والمقامات من جهة أخرى.

●الاهتمام بدراسة مظاهر الإعجاز في واقع الخطاب القرآني الذي يخدم الدرس البلاغي وفق جهة تجعل التصور البلاغي يعيش وفق شمولية تستغرق الزمان والمكان، ولعمري إنّ تكرار الفحص والدراسة والتنقيب لعالم الوحي القرآني لا يمكن بحال من الأحوال أن يتلف عظمته، بل إنّه يؤكد تأكيدا قويا ومباشرا مظاهر ذلكم الإعجاز القائم في نسجه وبنائه، وهو ما يؤهّل المتلقي-الطالب- أن يدرك شمولية الخطاب البلاغي الكائن في الوحي القرآني بما يحقق انسجاما واتساقا وترابطا مع الدرس البلاغي القديم أو الحديث.

●الاعتماد على ما سبّي في مجال الدراسات اللسانية بالمنهج التداولي، بحكم أنّه وسيلة لقراءة التراث-النحوي والبلاغي- نافذة جديدة قصد إدراك تلكم الخصائص والمميزات الإبستمولوجية والمنهجية والإجرائية له[49]، وهو ما يؤهّل من المشتغلين في تدريس المقررات اللغوية عامة والنحوية والبلاغية على وجه اخص، أن يكون أداة فاعلة من أدوات قراءته وفهمه؛ الأمر الذي يسهّل على أساتذة المقرر اللغوي أن يحققوا في رحاب هذا المنهج التداولي كل ما له صلة بالعلاقات التخاطبية تبعا لما يقتضيه الضابط التواصلي الإبلاغي.

●الاهتمام البالغ بكل ما يتعلق بالتحليل النصي بالنسبة للمدونة التراثية العربية والاشتغال على كتبهم مع محاولة "... معاودة النظر فيما صدر عنهم من أفكار وآراء، من منطلق نصي حداثي، وترجيح الملائم منها؛ بغية تأسيس نظرية نصية عربية متكاملة"[50] تعطي للتصور اللغوي عامة والبلاغي والنحوي على وجه أخص بعدا معرفيا ومنهجيا يتماشى إلى حد كبير مع مقتضيات العلاقات التخاطبية التي ينبغي أن تستثمر معالمها من التراث والحداثة معا، دون إغفال أي طرف منهما.

●الاهتمام باتجاه شبه جديد والمسمى-من قبلنا نحن والأستاذ المشارك- بالخطابية التواصلية المقابلة للإطلاق عند محمد عديل بالنصية التواصلية[51]؛ هذه الخطابية من شأنها أن تجعل التصور البلاغي والنحوي وغيرهما يسيران وفق مبدأ العلاقات التخاطبية التي تراعي كل خصوصية الخطاب؛ تصورا ومادة ومنهجا وإجراء وغاية؛ فيتحقق حينها استثمار العلاقات التخاطبية في مجال تعليمية النحو والبلاغة وهو ما نحن في أمس الحاجة إليه. وهلم جرا

لعل أحسن ما نختم به بحثنا في شأن استثمار العلاقات التخاطبية في مجال تعليم أو تقديم مقرري: النحو والبلاغة هو الاهتمام البالغ بالنظرية التداولية بمجالاتها الأربع، بحكم أنّها "... تهتم بجميع شروط الخطاب، وتعتمد أسلوبا في فهمه وإدراكه، بدراسة كيفية استخدام اللغة، وبيان الأشكال اللسانية التي لا يحدد معناها إلا بالاستعمال، وشرح سياق الحال والمقام الذي يؤدي فيه المتكلمون خطاباتهم؛ فاهتمامها ينصب أساسا على المتكلم، انطلاق من سياق الملفوظات التي يؤديها، إلى جانب تحليل الأفعال الكلامية، ووظائف المنطوقات اللغوية، وسماتها في عمليات الاتصال"(52).

وفق هذا التصور الشامل للنظرية التداولية في تلازمها التعالقي مع مبدأ العلاقات التخاطبية يتحرك الفعل التعليمي داخل المؤسسة التربوية فيكون حينها أستاذ المقرر مضطرا أن يستثمر كل ما من شأنه أن يجعل المادة المعرفية-النحو والبلاغة- تتماشى مع هذا المبدأ الأخير مراعيا واقع المتلقين-الطلبة- على اختلاف مستوياتهم النفسية والعقلية والإدراكية وغيرها؛ الأمر الذي يجعل من الخطاب التعليمي أن يحقق بعدا تواصليا إبلاغيا في المادة المعرفية ذاتها كمعطى معرفي مستقل، وفي شخصية المتلقي الطالب كحق شرعي وقانوني يؤهلها لأن يتزود بزاد معرفي لا يستهان به؛ فيضمحل ويذوب ذلكم الخوف والتعقيد الملازم لواقع الطلبة من تعليم مقرر: النحو والبلاغة العربية بمجالاتها المختلفة الجمالية والنقدية والتداولية.

مراجع البحث وإحالاته:

1 -الحقيقة مثل هذه التصورات البحثية في شأن هذا النوع من التقاطعات المعرفية والمنهجية التي يلتقي فيها التصور الغربي مع العربي، ينم عن وعي عميق بأهمية التراث اللساني العربي الزاخر الذي نشكر جامعة القصيم ممثلة في كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية على اهتماها المتواصل في تجسيد معالم الأفق الحضاري والفكري بين الحقول المعرفية فيما يخدم اللغة العربية، تصور ا ومنهجا ومقصدا.

2 - ينظر طه عبد الرحمن: الحق العربي في الاختلاف الفلسفي. المركز الثقافي العربي. 2002. ص ص:27-32.

3- ابن سينا :العبارة من(الشفاء). الهيئة المصرية العامة. القاهرة . سنة 1970م. ص:2.

4 - ألا يحق لنا أن نقيم في رحاب المشاركة والمجاورة شيئا من لوازم مفهوم التقريب والاقتراب التداوليين؛ على أساس أنّ التجاور في الأصل موطن يلتقي فيه التصور ليتحقق فعل المشاركة أي الإسهام، وكأنّ بي التجاور عبارة عن المكان الذي يجعل فعل الإسهام يحقق جمعا محمودا بينه وبين التحاور؛ فهناك إذن تصور يحدوه نوع من الشمولية، وهناك مقام ثابت يتحرك عن طريقه هذا التصور محاول أن يصل في نهاية المطاف إلى بعد تواصلي إبلاغي يحقق انسجاما بين الوجود الخارجي-التجاور- والوجود الداخلي- المشاركة أي الإسهام. يمكننا عن طريق ما يقتضيه مبدأ التعالق التخاطبي أن نقيم في رحاب هذا النوع من التلازم تصورا تداوليا يمكن أن نطلق على كل جهة من هاتين الجهتين إطلاقا يليق بالمقام من حيث الاستعمال والوظيفة؛ فالأول يمكن أن نسميه بالاقتراب والثاني بالتقريب. ؛ ذلك أنّ الاقتراب منبعه تصوري شامل له القدرة في أن يسهم في عالم الأشياء عن طريق مبدأ التصورات، في حين يكون التقريب همّه الوحيد هو النقل الذي

يصاحب ما يتماشى مع مبدأ الاقتراب؛ فهو تابع غير مستقل مثلما عليه الحال في الاقتراب. فهو تقريب المادة أو الزخم المعرفي من سياق أو واقع معرفية إلى واقع معرفي. هذا ما سنبينه في هذا الفصل من جهة ما ينماز به كل من التقريب والاقتراب لا سيّما في السياق التداولي.

5- ينظر بالتفصيل إلى أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية الترجمة- ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 1996م. ص:68.

6- ينظر بالتفصيل كمال يوسف الحاج: فلسفة اللغة. دار النهار للنشر، بيروت، ط2، 1978.

.7 - Sarte , L'être et le néant. Paris, Gallimard, 1943, 1976. P; 400

8- حمو النقاري: منطق الكلام من المنطق الجدلي الفلسفي إلى المنطق الحجاجي الأصولي. دار الأمان للنشر والتوزيع الرباط. المغرب. ط1، 2005. ص:7.

9- محمد محمد بالروين: مفاهيم في المعرفة. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت. 1994. ص:23.

10 - ينظر يوسف أحمد إسماعيل: السياق التخاطبي وتحليل الخطاب. الموقع:thaqafat. com

11 - من هذا المنطلق غدا الجاحظ (ت 255هـ)يقيم نظرية الدليل وفق ثلاثة محاور وهي: العقل، وتلكم النواميس الكونية التي بثّها صاحب الرعاية المطلقة في هذا الوجود المطلق قصد تدبرها، وما ورد في واقع النص القرآني والسنة النبوية من أخبار. يقول في هذا السياق ما بيانُه:«إنّ كل منطوق محجوج، والحجة حجتان:عيان ظاهر، وخبر قاهر. فإذا تكلمنا في العيان وما يُفرّع منه فلا بدّ من التعارف في أصله وفروعه منه. ولا بدّ من التصادق في أصله والتعارف في فرعه. فالعقل هو المستدل، والعيان والخبر هما علة الاستدلال... والعقل مضمّن بالدبل، والدليل مضمّن بالعقل، ولا بدّ لكل واحد منهما من صاحب، وليس لإبطال أحدهما وجه مع إيجاب الآخر». الجاحظ:رسائل الجاحظ. تحقيق: عبد السلام هارون. مكتبة الخانجي. مصر. 1965م. ص: 118.

12 - طه عبد الرحمن: اللسان والميزان. أو التكوثر العقلي. ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء. المغرب. 1998. ص:225.

13 - نفسه. ص:226.

14 - ينظر نفسه. ص:253.

15 - نفسه. ص:253.

16 - المرجع نفسه. ص:251.

17 - عبد الهادي بن ظافر الشّهريّ: استراتيجيات الخطاب- مقاربة لغوية تداولية- ط2، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. عمان. 2015. 2/85-86.

18 - المرجع نفسه. ص:89 وما بعدها.

19 - مختار لزعر: اللسان، اللغة، والكلام؛ من التفريط السياقي إلى الإفراط النسقي. ط1، دار الكتاب الحديث. القاهرة. 2011. ص ص: 127-128.

20 - ينظر استراتيجيات الخطاب. المرجع السابق. 2/:133.

21 - الفخر الدين الرازي: المحصول في علم الأصول. علّق عليه ووضع حواشيه محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية. بيروت، ط1، 1999. 1/152.

22 - ينظر عبد الهادي بن ظافر. استراتيجيات الخطاب. المرجع السابق. ص ص:137-138.

23 - أوليفي روبول: طبيعة البلاغة ووظيفتها. ترجمة: الغروس المبارك. مجلة نوافذ، النادي الأدبي بجدة، ع16، 2001. ص:75.

24 - طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2. 2000. ص:38.

25 - ينظر بالتفصيل عبد الهادي بن ظافر. استراتيجيات الخطاب. المرجع السابق. ص ص:220-222.

26 - ينظر في شأن الغياب والحضور الواقع في الفعل الاستراتيجي التوجيهي إلى عبد الهادي بن ظافر. استراتيجيات الخطاب. المرجع السابق. ص ص: 83-85.

27- أحمد المتوكل. المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي. المرجع السابق. ص:64.

28- المرجع نفسه. ص:66.

29- المرجع نفسه. ص:68.

30- ينظر بالتفصيل إلى المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي. المرجع السابق. ص:95.

المقصود بالمبتدأ هو ما قصده النحاة الأوائل وهي تلكم الميزة التي تجعل من ذات الصدارة يحق لها أن تحدّد المجال الذي يدور فيه الكلام الواقع بعد المبتدأ أي يحدد المجال الذي يعد إسناد مجموع الحمل إليه واردا ومتحققا. والمقصود بالذيل هو تلكم المتممات أو الإضافات التي ترد داخل التراكيب منطوقة أو مسموعة والتي من شأنها أن تبين مقصدية الباث أو مرسل الخطاب؛ فهي من جهة الوظيفة همّها الوحيد التوضيح أو التعديل أو التصحيح، وهي إطلاقات نجد ما يبررها في التصور النحوي العربي من خلال المصنفات التي تحدثت عن العوارض أو الاعتراضات التي تقع بين الأصل في الإرسال وما يلازم الأصل من تعلق المتعدد على حسب ما تقتضيه طبيعة السياقات والمقامات. والمقصود بالمنادى من الوجهة الوظائفية النحوية هو ذلكم المكوّن الدال على الموجود بالفعل والقوة عن طريق فعل النداء وذلك على حسب ما يستدعيه المقام ويطلبه؛ فهي من ثمة عبارة عن وظيفة تسند في الغالب إلى المكوّن الدال على حسب ما يستدعيه السياق التلازمي مع واقع الكائن المدعو الذي يختلف مقامه الوجودي على حسب مبدأ القرائن. ينظر المرجع نفسه وكذلك أحمد المتوكل الذي حاول أن يعطي لمثل هذه المفاهيم النحوية بعدا وظيفيا يتماشى مع التصور التداولي الجديد.

31- ينظر بالتفصيل إلى أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي. ط1، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية. 1993، ص: 23 وما بعدها. وكذلك نحو اللغة العربية الوظيفي. وغيرها من الكتب التي أشارت إلى دلالة الحمولة الإنجازية من وجهة النحو الوظيفي.

32- ينظر المتوكل. آفاق جديدة في نظرية النحو. المرجع نفسه. ص:23.

33- ينظر نحو اللغة العربية الوظيفي. المرجع السابق. ص:23 وما بعده.

34- ينظر بالتفصيل إلى أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي. ص:29 وما بعدها.

35 - عباس محجوب: مشكلات تعليم اللغة العربية؛ حلول نظرية وتطبيقات . دوحة، قطر، 1986. ص:68.

36 - ينظر بان صالح مهدي الخفاجي: المتكلم وأثره في بناء القاعدة النحوية في كتاب سيبويه. مجلة الآداب، جامعة بغداد، العدد 97. 2011. ص:188.

37 - إبراهيم السامرائي: التنظير والتطوير والتجديد في البحث اللغوي، دار الكتب الحديث، القاهرة. 2009، ص:53.

38 - ينظر بالتفصيل إلى فان ديك: النص والسياق- استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي- ترجمة: عبد القادر قنيني. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء. 2004. ص:18.

39 - من سورة الزخرف الآية 58.

40 - من سورة مريم الآية 97.

41 - ابن الأثير: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. تحقيق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة. دار نهضة، مصر، القاهرة، 1962. 2/:251.

42 محمد عديل عبد العزيز علي: الفكر اللساني التداولي قراءات في التراث والحداثة. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. إربد. ط1، 2016. ص:197.

43 المرجع نفسه. ص:74.

44 - يقول القرطاجني في هذا المقام ما بيانُه"... لما كان المقصود من الشعر إنهاض إلى فعل شيء أو طلبه أو اعتقاده أو التخلي عن فعله أو طلبه أو اعتقاده بما يخيل لها فيه من حسن أو قبح وجلالة أو خسّة وجب أن تكون موضوعات صناعة الشعر الأشياء التي لها انتساب إلى ما يفعله الإنسان ويطلبه ويعتقده. والأقاويل الدالة على تلك الأشياء من حيث تخيّل بها تلك الأشياء" منهاج البلغاء وسراج الأدباء. ص:106. ويقول في مقام آخر على جهة التصريح في هذه الجهات الثلاث وهو بذلك يشير إلى مبدأ التعالق القائم بين هذه الجهات" إما أن يحسّن الشيء من جهة الدين وما توثره النفس من الثواب على فعل شيء أو اعتقاده وتخاف من العقوبة على تركه وإهماله وإما أن يقبّح من ضد ذلك. وإما أن يحسّن من جهة العقل وما يجب أن يوثره الإنسان من جهة ما هو عاقل ذو أنفة من الجهل والسفاهة، وإما أن يقبّح من ضد ذلك. وإما أن يحسّن من جهة المروءات والكرم وما توثره النفس من الذكر الجميل والثناء عليه، أو يقبح من ضد ذلك. وإما أن يحسّن من جهة الحظ العاجل وما تحرص عليه النفس وتشتهيه مما ينفعها من جهة ما توثره من النعمة وصلاح الحال أو يقبّح من ضد ذلك؛ فوقوع التحسينات والتقبيحات في التخاييل الشعرية إنّما يسلك به أبدا طريق من هذه الأربعة وهي: الدين والعقل والمروءة والشهوة". منهاج البلغاء وسراج الأدباء. تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة. دار الغرب الإسلامي. بيروت، ط3، 1986. ص ص:106-107.

45 - المرجع نفسه. ص:77.

46 - ينظر توبي لحسن: التعريف المصطلحاتي في بعض المعاجم العربية(تعريف المصطلح التداولي نموذجا)، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. مكتب تنسيق التعريب. العدد 48. 1999. ص:256.

47 - اللغة خاصية وجودية إنسانية يعبر عن طريقها الوجود الإنساني ليجسّد معالم الماهية التي تؤهله سلفا إدراك الحقائق التي من أجلها خُلق. ولن يتأتى لهذه اللغة بهذا المعنى الوجودي/الإنساني أن تؤدي هذه الوظيفة إلا بشرط وجود متلق مستمع، يدرك عن المتكلم تلكم العمليات الذهنية والشعورية المترابطة معها؛ فيتحقق حينها شرط القصد الذي يجعل من النظام اللغوي المستعمل يعيش وفق مقتضيات التواصل الإبلاغي. وعليه فالمتكلم تبعا لهذا التصور الوجودي المعرفي لواقع اللغة عن طريق فعل التكلم والكلامي، يحتاج إلى سبيلين اثنين عن طريق تأليف الجمل: أحدهما خاص يتعلق بذلكم الغرض الذي يقصده بجملته، وهو ما يطلق عليه أهل البلاغة بالغرض البلاغي أو الإبلاغي الذي يختلف باختلاف مبدأ الاستعمال، والآخر يشترك فيه كل من الباث أو المتكلم والمتلقي وهي تلكم الأفكار السياقية المتبادلة التي تتضمن سياق المقام فيما تتضمنه. وهنا تتحرك العلاقات التخاطبية على حسب شمولية الخطاب الملازم لشمولية المقصد. ينظر محمد عديل: الفكر اللساني التداولي. المرجع السابق. ص:242 وما بعدها.

48 - طه عبد الرحمان: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي. المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1998، ص: 216.

49 - ينظر المرجع نفسه. ص:99.

50 - محمد عديل. الفكر اللساني التداولي. المرجع السابق. ص:203.

51 - المرجع نفسه والصفحة نفسها.

52 - عبد الفتاح أحمد يوسف: لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة(فلسفة المعنى بين نظام الخطاب وشروط الثقافة). الدار العربية للعلوم ومنشورات الاختلاف، بيروت، الجزائر، ط1، 2010، ص:46.