مجلة الآداب، م٢٩، ع٣، ص ص ١٩-٥١، جامعة الملك سعود، الرياض (٢٠١٧/ ١٤٣٨هـ)

أيّ دور للسؤال في تنمية مهارة الكتابة عند طلاب المراحل العليا؟

حاتم عبيد

أستاذ اللسانيات بقسم اللّغة العربية وآدابها، كلّية الآداب، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٨/ ٥/ ١٤٣٧هـ، وقبل للنشر في ١٩/ ٥/ ١٤٣٨هـ)

الكلمات المفتاحية : جماعة خطابيّة، كتابة جامعيّة، تفاعليّة، مشاركة، ضمائر التفاعل، سؤال بلاغيّ.

ملخص البحث: ينطلق المؤلّف في هذه الدراسة من اعتبار الكتابة الجامعيّة نشاطًا لا يمكن للباحث المبتدئ أن يتمهّر فيه ويمتلك ناصيته ويُنجزه بنجاح واقتدار، إلاّ إذا استطاع أن يُذلّل جملة من المصاعب تتّصل ببعد لطيف في الكتابة، إن لم نكن على وعي به وسعي دائم إلى فتح بصائر الطلبة عليه، سيظلّ جزء مهمّ من المشكلات التي تتخلّل إنتاجاتهم الكتابيّة في مختلف المراحل لا نعرف سبيلًا إلى حلّه. ويرى المؤلّف أنّ الوصول إلى هذا البعد اللّطيف لا يكون، إلاّ باستحضار ثلاثة مستويات من الكتابة هي: فكرة يعبّر عنها الطالب، وقارئ يتّجه إليه ويتفاعل معه، ونصّ يُنشئه ويبنيه.

ويكشف المؤلّف في القسم الموالي من هذه الدراسة عن المنظور السائد الذي يفصح عنه عدد هائل من كتب مناهج البحث العلميّ عالجت الكتابة الجامعيّة من زاوية ما ينبغي أنْ تكون عليه، وخاطبت الطلاّب بلسان الناصح والآمر، ونظرت إلى رسائل البحث على أنّها مجرّد قنوات لإبلاغ ما يتوصّل إليه من نتائج وحقائق، وإلى اللّغة والأسلوب على كونهما وعاء للأفكار والمعلومات.

ويقترح المؤلّف في القسم المهمّ من هذه الدراسة منظورًا جديدًا يُلقي الضوء على ما في الكتابة الجامعيّة من بُعد تفاعليّ تشفّ عنه ظواهر لغويّة وبلاغيّة مختلفة، رأى المؤلّف من المفيد أن يكتفي منها بالسؤال، ليبيّن دوره في تنمية مهارة الكتابة عند طلاب المراحل العليا، حتّى يعرف الطلاب كيف يتفاعلون معه عندما يستخدمونه، وكيف يوظّفونه لغاياتهم التواصليّة، وكيف يستثمرونه ويتفنّون في إلقائه، لإنتاج خطابات يسهم استخدام الطالب السؤال في ثناياها في جعلها متماسكة وذات طابع حواريّ، على غرار الخطابات التي أنجزها أساتذة باحثون خبروا الكتابة الجامعيّة وتمرّسوا بها، ورأى المؤلّف فائدة في التوقّف عندها بالتحليل والتعليق.

What is the Role of the Question in Developing the Writing Skills of Students in the Higher Stages?
Academic Discourse from a New Perspective

Htem Abid
Full Professorm, Discourse Analysis, Arabic and its Literature
The Department of College of Arts, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

(Received 8/5/1437H; Accepted for publication 19/5/1438H)

Keywords: : discourse community, academic writing, Interpersonality, engagement, interactant pronouns, rhetorical question**.**

Abstract: The author regards university writing as an activity that cannot be accomplished successfully and effectively by researcher students, unless they overcome number of difficulties related to a subtle dimension in writing, we mean the interactional dimension. Many problems will remain in students' writing, if teachers do not know a way to sensitize their students to this dimension. The author believes that It would help to highlight this dimension in writing by drawing students' attention to three levels in writing: expressing an idea , interacting with readers, building a coherent text.

The next section deals with the prevailing perspective disclosed by the huge number of textbooks about methods research. These textbooks conceive university writing from the perspective of what it should be, use advice and commands in addressing students, and look at thesis as mere channels for reporting findings results as well as language and style as a container of ideas.

The author suggests in the important section of this study a new perspective to sheds light on the interactive dimension in university writing. Question is one important rhetoric mean which can reveal interaction in the writing, and therefore can contribute to develop skill writing. It is very useful to teach graduate students how using questions to interact with ideas they express, build good relationship with readers, and produce harmonic and coordinated texts.

تمهيد

لاشكّ في أنَّ الباحث المبتدئ تواجهه صعوبات جمَّة حين يهُمُّ بكتابة بحث جامعيّ يريد أنْ يبرهنَ من خلاله للجان الامتحان والمناقشة أنَّه قادر على أنْ ينتج خطابًا يستجيب لمتطلّبات الكتابة العلميّة، ويراعي قواعد البحث وأصول المنهج، ويؤهّل صاحبه لأنْ ينضمَّ إلى الجماعة الخطابيّة (discourse community) ويصبح من أهل الاختصاص الذين يسهمون في إنتاج المعارف داخل حقل معرفيّ معيّن. فالانتماء إلى الجماعة الخطابيّة-أيَّة جماعة كانت-دونه شروط لا بدّ من توافرها، واختبارات لا بدّ من النَّجاح فيها. ومن أهمّ ذلك إظهار القدرة على الإسهام في تبادل المعارف وإغنائها داخل الاختصاص، وإنجاز بحوث وكتابات يكون نسبها إلى ذلك الاختصاص وإلى ما ينتجه المنتمون إليه من خطابات واضحًا ومتينًا. وهو أمر لا يكلّل بالنجاح إلَّا إذا تمكّن الراغب في الانتماء إلى تلك الجماعة الخطابيّة من الخطابات التي ينتجها المنضوون تحتها، ومن القواعد التي تحكم إنتاج تلك الخطابات والمناويل التي تأتي عليها.

١- الكتابة الجامعيّة في كتب مناهج البحث العلميّ: لماذا غابت المهارة وحضرت القواعد؟

لم يفت أهل الاختصاص أنْ يحصّنوا قلاعهم، حتّى لا يدخل عليهم إلَّا من حذق أصول المهنة وتمكّن من قواعد البحث. وما تلك الكتب التي توجَّه إلى طلاب المراحل العليا تحت عناوين متشابهة من نحو (دليل الطالب لإعداد الرسائل الجامعيّة)، و(مناهج البحث العلميّ)، و(كيف تكتب بحثا جامعيًّا)، إلَّا محاولات يبذلها بين الحين والحين مَن رسَّختْ أقدامهم في الاختصاص لرسم معالم الطريق المؤدّية إلى امتلاك أدوات الكتابة العلميّة، والأخذ بأيدي الطلاب في رحلة البحث الشاقّة، وتأمين عمليّة الانضمام إلى الجماعة الخطابيّة.

فالخوف من ألَّا يحتكم الطلاب أثناء إعداد رسائلهم الجامعيّة إلى ما استقرّ في أوساط البحث من قواعد وأعراف، كان من أبرز الدوافع التي حملت أحمد شلبي في منتصف القرن الماضي على أنْ يؤلّف كتابًا يُعدُّ من أوّل الكتب العربيّة الحديثة في مناهج البحث وإعداد الرسائل. يقول المؤلّف في مقدّمة الكتاب: "ولم يرقني أنْ يسير طلابنا معتمدين غالبًا على اجتهادهم الخاصّ في الوقت الذي وصل فيه الباحثون إلى قواعد وقوانين فيما يختصّ بإعداد البحوث والرسائل" (شلبي، ١٩٩٢م: ٤).

وغير بعيد عن هذا ما عبّر عنه محمّد منير حجاب بعد نصف قرن تقريبًا، فقد اعتبر في مقدّمة كتابه (الأسس العلميّة لكتابة الرسائل الجامعيّة") أنَّ تقريب أصول المنهج الصحيح إلى طلاب الماجستير والدكتوراه هو الحلّ الذي يضع حدًّا للحيرة التي تنتابهم عندما يُقدمون على إنجاز رسائلهم الجامعيّة.

يقول المؤلف: "وخلال هذه المعاناة لمستُ عن قرب ما يعانيه هؤلاء الطلاب عند تكليفهم بعمل بحوث أو عند إعداد رسائلهم للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه. كما عايشتُ لحظات الضياع والحيرة التي يعانيها هؤلاء، ومدى إحساسهم بالإحباط والتردّد وعدم الثقة بقدراتهم. ولهذا رأيتُ الحاجة ملحّة إلى وضع كتاب مبسّط يأخذ بأيدي أبناء جامعاتنا إلى سلوك المنهج الصحيح للإعداد والتحضير لبحوثهم وكتابتها وفقًا للأسس العلميّة الصحيحة" (حجاب، ٢٠٠٠م: ٥).

والحقّ أنَّ هذه المؤلّفات التي تزخر بها المكتبة العربيّة والتي صارت تُعدُّ بالعشرات تعكس في تقديرنا تصوّرًا للخطاب الجامعيّ لا نظنّه يعبّر حقًّا وصدقًا عن حقيقة هذا الخطاب أو يستحضر السياق الذي يكتنفه والأطراف الفاعلة فيه والمؤسّسة التي تحتضنه. وفي عدد من هذه المؤلّفات استسهال للكتابة الجامعيّة واختصار لها في عدد من القواعد و(النصائح الذهبيّة)، التي تُقدّم إلى الطلاب على أنَّها عصًا سحريّة تحوّل شعورهم باليأس والإحباط قبل معرفتهم تلك القواعد إلى شعور بالسعادة يغمرهم بعد إتقانها. وهذا ما يعبّر عنه بوضوح قول مؤلّف كتاب (البحث العلميّ، أسسه وطريقة كتابته): "ولكلّ بحث الطرق الفنيّة الخاصّة به التي يستخدمها الباحث للوصول إلى نتائج، وعلى الباحث أنْ يعرفها جيّدًا، ورغم ذلك، فليس من المتوقّع من طالب المنحة أو الدراسات العليا أنْ يأتي للدراسة، وهو ملمّ بأسس البحث العلمي وطريقة كتابته، ولكنَّه إذا ما تعلّم هذه الأسس، فإنَّه سيحسُّ بسعادة بالغة، وبمدى ما وفّر من وقت وجهد، عندما يكتب رسالته العلميّة" (مبارك، ١٩٩٢م، ص: ز).

وهذه المؤلّفات أيضًا تنظر إلى الكتابة الجامعيّة من زاوية ما ينبغي أنْ تكون عليه، وكأنَّها تصدر عن تصوّر متعال ينظر إلى أعمال الطلاب وبحوثهم من شاهق، ويسعى من بعيد إلى توجيهها بدل النفاذ إليها من الداخل ومحاولة تفهّمها، وهذا ما يجعل تلك المصنّفات أشبه بكتب التعليمات والتراتيب، ويجعل الكتابة أشبه بالآلة التي إذا ما ضغط المشغّل على زرّ من أزرارها وَفْقَ ما تشير إليه التعليمات تحرّكت، واضطلاع الأساتذة المؤلّفين بدور الناصح والموجّه يترجم عنه بوضوح مواظبتهم على استعمال الأفعال والتعابير الدالّة على معاني التكليف والوجوب ومعاني النهي والتحذير.

على هذا النحو جاءت إشارة أحمد شلبي إلى خصلة تميّز الباحث من غيره، ألا وهي النظر إلى ما يكتب بعين ناقدة تلتقط الضعف وتسعى إلى تداركه، يقول المؤلّف: "**وعلى الطالب أنْ ينتقد** عمله بلا هوادة كلّما سار فيه، **وأنْ يدرك** أنَّ خبرته بموضوعه واسعة تؤهّله أنْ يتعرّف مواطن الضعف به، **وأنْ يحاول** دائمًا أنْ

يكمّل نفسه. **وينبغي أنْ يدع** جانبًا ما انتهى من كتابته. ثمّ يعود إليه بعد بضعة أيّام، لا بالفكر الذي أملاه، بل بفكر الناقد له، الباحث عن السبيل التي ترفع هذه الرسالة وتجعلها أقرب للكمال، سواءٌ في خطّتها أو في معلوماتها أو أسلوبها" (شلبي ١٩٩٢م: ٩٠ التشديد من عندنا).

ومن موقع الناصح والمرشد تناول محمّد حجاب مسألة العناوين الفرعيّة في الرسائل الجامعيّة قائلًا: "ولذلك **تنبغي** العناية بكتابته [الضمير يعود هنا إلى العنوان] . **فينبغي** أنْ يتناسب ونوع المادّة، **وألّا** يتضمَّن كلمات يمكن الاستغناء عنها أو كلمات زائدة، **وألّا** يكون مختصرًا أكثر من اللاّزم، ممَّا يؤدّي إلى التحريف، **وأيضًا عدم التركيز** في العنوان على وجهة نظر ثانويّة، **وعدم المبالغة، وتجنّب التكرار** في ألفاظه ومعانيه، إضافة إلى **ضرورة** الصحّة اللّغويّة والسهولة، والخلوّ من الكلمات المعقّدة والصعبة (حجاب، ٢٠٠٠م: ٨٦ التشديد من عندنا).

وبصوت الآمر والناهي تكلّم مهدي فضل الله عن آفة الاستطراد التي يمكن أنْ تتخلّل كتابة الباحث المبتدئ جرّاء عدم تمييزه أحيانًا بين ما هو في صلب الموضوع وما هو بعيد عنه لا يستحقّ التوقّف عنده وتفصيل القول فيه. يقول المؤلّف: "لذا **يُنصح** الطالب **بألّا** يزجّ في بحثه معلومات لا تمتّ بصلة مباشرة إليه، **وأنْ يعلم** ابتداء بأنَّ التخلّي عن بعض ما يجمعه من مادّة حاصل حكمًا وحتمًا (...) **وأنَّ عليه أنْ يتجنّب** الاستطراد ما وسعه ذلك. كإضافة فصل أو مبحث لا لزوم له أو مناقشة لا ضرورة لها" (فضل الله، ١٩٩٨م: ٧٦ التشديد من عندنا).

وحديث هذه المؤلّفات عن كتابة الرسائل الجامعيّة منصبٌّ في جزء كبير منه على الجوانب الشكليّة والتقنيّة المتعلّقة باختيار الموضوع والبحث عن المصادر والمراجع، وإعداد البطاقات، وكيفيّة جمع المادّة وتوزيعها، وطريقة تدوين الاقتباسات وإخراج صفحة العنوان، وطرائق إعداد الفهارس وقائمة المصادر والمراجع، وطباعة الرسالة ومناقشتها ونشرها. أمَّا الحديث عن كتابة الرسالة وتحريرها فمعدوم في بعض تلك المؤلّفات (انظر على سبيل المثال: البداينة، ١٩٩٩م. وابن عيّاد، ٢٠٠٧م.) وإذا حضر، فهو مجرّد ملاحظات عامّة لا تغني ولا تسمن من جوع، تذكّر الطالب بقواعد عامّة في اللّغة وجمال الأسلوب ووضوح العبارة ودقّة الأداء واختيار الكلمات وبناء الجمل واستعمال الضمائر، وتدعوه في المقابل إلى تجنّب المبالغة والتهكّم وكثرة الجدال (شلبي،١٩٩٢م: ٨٥-١٣٨).

فماذا يفيد الباحث المبتدئ حين تقول له: "ومن مظاهر الأسلوب الجميل الارتباط بين الجمل، بأنْ تأخذ كلّ منها بعجز سابقاتها، ومن مظاهر الأسلوب الجميل كذلك البساطة، فالتعقيد يقلّل من قيمة

الرسالة، ثم الإيجاز بحيث يحسّ القارئ أنَّه يجد جديدًا كلّما قرأ، فإذا اتّضحت الفكرة التي يشرحها الطالب فليتوقّف عن أنْ يضيف سطرًا واحدًا إليها، ولينتقل بالقارئ إلى فكرة أخرى" (شلبي،١٩٩٢م: ٩٤)؟ وما الفرق بين حديث القدامى عن السجع المستحبّ الذي يأتي من غير تكلّف والسجع المستكره الذي لا تشعر فيه بالتصنّع والافتعال، ما الفرق بين هذا الحديث وما ينصح به أحمد شلبي طلاب المراحل العليا قائلًا في مفتتح فقرة عنوانها الأسلوب: "السجع جميل إذا حدث من حين لآخر إذا جاء عفوًا، والتزاوج بين الجمل محبوب" (المرجع نفسه: ٩٣)؟ وهل ينفع المقدم على تحرير رسالة جامعيّة أنَّ تذكّره بما قاله القدامى في مسألة اللّفظ والمعنى وتقول له: "وخلاصة القول إنَّ اللّفظ جسم روحه المعنى، وارتباط اللّفظ بالمعنى كارتباط الجسم بالروح، "يضعف بضعفه ويقوى بقوّته" على حدّ قول ابن رشيق، وللدقّة في اختيار الألفاظ إضافة إلى التناسق فيما بينها بالغ الشأن في التأثير على القارئين والسامعين" (فضل اللهّ، ١٩٩٨م: ٧٩).

وما عساه يفعل الباحث المبتدئ، ومَنْ تراه يصدّق حين يجد نفسه أمام نصائح متضاربة حول استخدام الضمير في الرسائل الجامعيّة؟ فهل يأخذ برأي أحمد شلبي القائل بعد أن قرأ ما كتبه الإنجليز في هذه المسألة، وبعد أنَّ حرّر أطروحة بالإنجليزيّة، ثمَّ نقلها إلى العربيّة: "وعلى هذا يُنصح الذين يكتبون رسائلهم باللّغة العربيّة ألَّا يكثروا من استعمال ضمير المتكلّم والمخاطب، وأنْ يلاحظوا-إذا استعملوا ضمير المتكلّم-التواضع والأدب الجمّ، فالحديث عن النفس غير محبوب غالبًا للقارئ والسامع، ويتحاشى الطالب عبارات مثل: إنَّ الأبحاث التي قمتُ بها تجعلني أعتقدُ، ولا أوافقُ هذا الكاتب على.. لأنّي استطعتُ الحصول على مادّة، وغير ذلك من الأساليب التي فيها مظاهر الإعجاب، وعلى الطالب أنْ يكون ماهرًا في إبراز ما يريد بأسلوب سمح هادئ وأنْ يستعمل الأساليب التي سبقت الإشارة إليها، مثل: ويبدو أنَّه... ويتّضح ممَّا تجمّع من مادّة..." (شلبي،١٩٩٢م: ٩٧-٩٨)؟ هل يأخذ بهذه النصيحة، أم يسمع كلام مهدي فضل اللهّ الداعي إلى "تجنّب استعمال الضمائر بنوعيها، والاستعاضة عنها بأساليب علميّة مجرّدة من كلّ مظاهر الغرور والاعتداد وأكثر قبولًا من العقل وأحسن وقعا على النفس، مثل: يمكن القول، يبدو أنَّ، يظهر أنَّ، لعلّ الرأي الأقرب إلى الصواب، يتّضح ممّا سبق ذكره" (فضل اللهّ، ١٩٩٨م: ٨١)؟ أم يشعر بحيرة باهظة ويرفع صوته قائلًا: يا ليت شعري ما الصحيح، حين يلحظ تناقضًا صريحًا يقع فيه مهدي فضل اللهّ، وهو يضرب أمثلة من كتاب أحمد شلبي نفسه، يبيّن فيها عدم التزامه بضمير بعينه في مؤلّفه الذي يعلّم فيه الطلاب من جملة ما يعلّمهم كيف

يستعملون الضمير في بحوثهم، مُبديًا امتعاضه من ذلك قائلًا: "والأمر الذي يدعو إلى الملاحظة والاستهجان، هو أنْ نرى بعض الباحثين المعروفين، حتّى الذين ألّفوا منهم في منهجيّة البحث العلميّ يتحدّثون تارة بصيغة الأنا (المتكلّم المفرد)، وتارة بصيغة الـ(نحن) (المتكلّم الجمع)، حتّى في الصفحة الواحدة وتحت العنوان الواحد" (المرجع نفسه: ٨١)

والذي حال دون خوض هذه المصنّفات الدائرة على منهجيّة البحث العلميّ في صلب الكتابة الجامعيّة التي اختُصرت في مسائل تقنيّة إنْ كنّا لا ننكر قيمتها ونفعها للباحث المبتدئ، فإنّنا نحسب أنَّ التوقّف عندها والاكتفاء بها لا يمكّنان الطلاب من تذليل عدد كبير من المصاعب التي تواجههم أثناء تحرير رسائلهم الجامعيّة، نعم، إنَّ الذي حال دون ذلك، صدورُ تلك المصنّفات عن تصوّر للخطاب الجامعيّ لا يرى فيه إلَّا أفكارًا يعبّر عنها الباحثون، وأطروحات يبسطونها، وواقعًا يصفونه، وظواهر يتناولونها، ولا يرى في اللّغة إلَّا وعاء توضع فيه تلك الأفكار، ولا يرى في الأسلوب إلَّا أداة تساعد على وضوح الفكرة، حتّى لا يلفَّها الغموض ولا يفسدها التعقيد.

إلى هذا التصوّر استند فضل اللهَّ في حديثه عن الأسلوب قائلًا: "فبواسطته [الضمير يعود ههنا على الأسلوب] يتمّ عرض الأفكار والآراء والمعلومات (...). وحتّى يكون الأسلوب موفّقًا وناجحًا، يجب أنْ يكون سلسًا مفهومًا لا تكلّف فيه ولا زخرفة، ولكي يكون مفهومًا لا بدّ وأنْ يتوفّر فيه شرطان: الوضوح أوّلًا والبساطة ثانيًا" (المرجع نفسه: ٧٩). وتحت هيمنة هذا الاتّجاه الذي يغلّب البعد المعرفيّ والفكريّ في الكتابة الجامعيّة، وقع منير حجاب عندما تطرّق إلى قواعد الصياغة الأسلوبيّة، واعتبر أنَّ نجاح الباحث يرتهن بمدى قدرته على أنْ يجعل لغته تطابق فكرته، يقول المؤلّف: إنَّ التفكير أوّلًا، ثمَّ اختيار الكلمات المناسبة للمعاني هي أوّل ما ينصح به الباحث، إذا أراد أنْ يسير في الطريق السليم. وإذا نجح الباحث في الوصول إلى درجة المطابقة بين أقواله وبين ما يفكّر فيه، يكون قد وصل إلى مرحلة الكتابة المثاليّة، فالمعنى هو الذي يختار الكلمة وليس العكس (حجاب، ٢٠٠٠م: ٨٣).

وحصر الكتابة الجامعيّة في بعدها الفكريّ والمعرفيّ وتناولها بمعزل عن السياقات الاجتماعيّة التي تنشأ فيها والأطراف التي تنتجها وتتلقّاها والجماعات الخطابيَّة التي تؤثّر فيها وتتأثّر بدورها بها، يفسّر في تقديرنا عدم احتفاء مَن صنّف في منهجيّة البحث العلميّ بالجانب الإقناعيّ وكيفيّة تحقّقه في الرسائل الجامعيّة، وهذا ما جعل الصورة الغالبة للباحث في هذه المصنّفات صورة مَنْ يعرض أفكارًا ويسعى إلى التعبير عنها بوضوح ما دام "هدف الباحث هو مساعدة القراء على التعرّف على الأفكار الرئيسيّة

وفهمها" (المرجع نفسه: ٨٣).

وحتّى إذا ما ظهر الباحث في بعض الإشارات الخاطفة مجادلًا يحمل فكرة ويحاول أنْ يستدلّ عليها ويُقنع الآخرين بها، فالعدّة الحجاجيّة التي يُمدّه بها المؤلّفون ضعيفة تنمُّ عن تصوّر بسيط للحجاج في الخطاب الجامعيّ يهيمن عليه البعد المنطقيّ-الدلاليّ. فحسبُ الباحث أنْ "يعرض الأفكار في عبارات بسيطة، ويرتّبها في جمل متماسكة، ويرتّبها في تسلسل منطقيّ، وينسجها في فقرات ترتبط بدورها ارتباطًا منطقيًّا" (المرجع نفسه: ٨٥) حتّى تتّصف أفكاره بالوضوح و"يستطيع القارئ تتبّع المناقشة في سهولة ويسر".

ومن الطبيعيّ أنْ يترتّب على ذلك تنفير من ممارسة الجدل ومناقشة آراء أهل الاختصاص، وعدم السماح للباحثين بالانخراط في الحجاج والتعبير عن وجهات نظر مختلفة لما هو سائد في دوائر الاختصاص، إلَّا في الحالات التي يُضطرّون فيها إلى ذلك اضطرارًا، والتي لا تسعفهم فيها سوى بعض النصائح العامّة من نحو دعوتهم إلى التحلّي بآداب النقاش والمناظرة، بهذا نصح فضل اللهّ الباحثين المبتدئين قائلًا: " على الطالب (...) ألَّا يُقحم نفسه في مسائل أو مشاكل يمكن أنْ تفتح عليه بابًا واسعًا من النقاش والجدال، في حين أنَّه يمكن أنْ يفلت منها ولا يزجّ نفسه فيها. أمَّا في حال الضرورة للمناقشة والجدال، فعليه القيام بذلك خير قيام، ولكن ضمن آداب البحث والمناظرة التي تحتّم عليه التواضع العلميّ، واحترام آراء الغير، وعدم الاستخفاف بها، لاسيّما إذا كانتْ صادرة عن باحثين معروفين" (فضل اللهّ، ١٩٩٨م: ٨١ انظر أيضًا شلبي، ١٩٩٢م: ٩٦).

على هذا النحو جاءتْ كتب منهجيّة البحث العلميّ تعلّم الطلاب كيفيّة إعداد الرسائل الجامعيّة وتحريرها، مُكتفيةً في ذلك بجملة من القواعد العامّة، مُنصرفةً في الغالب إلى المسائل الشكليّة والتقنيّة، مُتكلّمةً بلسان الناصح والآمر، ناظرةً إلى رسائل البحث على أنَّها مجرّد قنوات لإبلاغ ما يتوصّل إليه من نتائج وحقائق، وإلى اللّغة والأسلوب على كونهما وعاء للأفكار والمعلومات. ومن الطبيعيّ ألَّا تُلقي هذه المصنّفات بالطلاب في قلب الكتابة، وألَّا تعمّق فهمهم ووعيهم بطبيعة النشاط اللّغويّ الذي يمارسونه ونوع الخطاب الذي ينتجونه، وألَّا تقدّم إليهم أدوات ناجعة تنمّي مهارة التحرير عندهم، فإنْ فعلت ذلك، ففي شكل وعود تُقطع ولا تُنجز، واستنادًا إلى فهم لمهارة التحرير، فضفاض لا يسهم في تقريب فعل الكتابة إلى الطلاب؛ بل يجعلها كالغاية بعيدة المنال، تُطلب فلا تُدرك.

فكم سرَّنا استعمال محمَّد حجاب عبارة مهارة الكتابة، وما أبداه من استعداد لمساعدة الطلاب على اكتساب هذه المهارة قائلًا: "إنَّ إتقان كتابة التقرير من الأمور المهمّة للباحث، ومساعدة الباحث على

اكتساب هذه المهارة هي ما يدفعنا هنا لتحليل مادّة التقرير إلى عناصرها الأوّلية، وتحديد الضوابط الخاصّة بكلّ عنصر، حتّى نصل إلى المهارات المطلوبة في الكتابة البحثيّة" (حجاب، ٢٠٠٠م: ٨١). وكم كانتْ خيبتُنا كبيرة، حين وجدناه عل امتداد الصفحات الموالية (ص: ٨٢-١٠٤) يتحدّث عن قواعد عامّة ذات طابع شكليّ ليستْ في تقديرنا ممَّا يسهم بالفعل في اكتساب مهارة الكتابة، فما جدوى أنْ ندعو طلاب المراحل العليا إلى التزام القواعد النَّحويّة والإملائيّة؟ وهل استخدام الاختصارات الشائعة، وتوظيف الإحصاء، والدقّة في الأرقام، ومراعاة علامات الترقيم، والاهتمام بالعناوين الفرعيَّة، من المسائل التي تلبّي حاجات الطلاب وانتظاراتهم لتقحُّم نشاط التحرير؟

نعم، على هذا النحو نظرت هذه المصنّفات في منهجيّة البحث العلميّ إلى مهارة الكتابة، وعند تلك الحدود البعيدة عن فعل الكتابة وقفت لتُراوح في مكان واحد، ولتردّدَ حول اللغة والأسلوب كلاما عامًّا لا يكاد يتغيّر، ولتُفردَ لهما صفحات متشابهة من جهة محتواها، وحتّى من حيث العناوين الواردة فيها (قارن على سبيل المثال ما ورد في الصفحات المذكورة أعلاه من كتاب حجاب بالصفحات ٧٦-١٢٠ من كتاب فضل اللهّ والصفحات ٨٥-١٣٨ من كتاب شلبي). ولا سبيل في تقديرنا إلى الخروج من ضيق هذا التصوّر الذي حنَّط كتابة الرسائل الجامعيّة في قواعد جاهزة، إلَّا إذا أعدنا النظر في الخطاب الجامعيّ نفسه، وفتحنا أعين الطلاب على أبعاد أخرى في الكتابة مهمّة، وجعلنا ذلك الخطاب بسبب من الذات الكاتبة التي تنتجه، والجمهور الذي يتلقّاه ويتفاعل معه، والاختصاص الذي ينضوي تحته، والمؤسّسات التي ترعاه وتشكّل ملامحه، من هذا المنظور نتناول الكتابة الجامعيّة، وببعد من أبعادها نكتفي، نعني بذلك البعد التفاعليّ الذي يتجلّى في ظواهر لغويّة وبلاغيّة مختلفة نتوقّف عند واحد منها، ألا وهو السؤال لنكشف عن دوره في تنمية مهارة الكتابة عند طلاب المراحل العليا.

٢- الكتابة الجامعيّة مهارةُ تفاعل مع القارئ

ننطلق في هذا التصوّر من القول بأنَّ الكتابة-أيًّا كان نوعها-عمل اجتماعيّ يقتضي بالضرورة وجود تفاعل بين مَنْ يقدّم الخبر ومَن يتلقّاه، وأنَّها "حوار مؤجّل بين الكاتب والقارئ" (Thompson, 2001: 58)، وضرب من "المشاركة الاجتماعيّة" التي يُظهر الكاتب من خلالها حرصًا على أنْ يمدَّ جسور التواصل بينه وبين قارئه في سبيل إنشاء نصّ يحظى بالقبول والتصديق (Hyland, 2005). والحقّ أنَّ القول بأهمّية البعد التفاعليّ في الكتابة الجامعيّة بدأ يجد له منذ نهاية القرن الماضي أنصارًا، فقد أمست علاقة الباحثين بجمهورهم من أبرز القضايا المثارة في الخطاب الجامعيّ، وصار عدد من المتخصّصين في الخطاب الجامعيّ على اقتناع بأنَّ من أبرز ما يساعد على تنمية

مهارة الكتابة عند الطلاّب، تطوير وعيهم بجمهور القرّاء الذين يستقبلون نصوصهم ويتفاعلون معها، وتنمية قدرتهم على استثمار ذلك الوعي في الطريقة التي يكتبون بها تلك النصوص، حتّى تعكس بدورها حرصهم على استحضار القارئ ومدى وعيهم به (Lafuente-Millan,2010: 15-16).

واعتبار الكتابة الجامعيّة حوارًا مؤجّلًا، يُحمّل الكاتب مسؤوليّة إدارة هذا الحوار باعتباره الطرف الحاضر فيه، ويدعوه بالاستتباع إلى أنْ يستحضر خلفيّة القارئ المعرفيّة، ويستبق ردود أفعاله المرتقبة تجاه ما يقرأ. وهو ما يجعل مهارة الكتابة عند الطلاب تقاس بمدى قدرتهم على التنبّؤ بنوع المعلومات التي يرغب القارئ في الحصول عليها، أو ينتظر ورودها في موطن من مواطن النصّ، فشرط النجاح في الكتابة–وفق هذا التصوّر– وعيٌ بالقارئ يعكسه نظام النصّ والطريقة التي يُكتب بها، واستحضارٌ دائم لرغباته وتطلّعاته، وتفهّمٌ لقدراته وحدوده. وأوضح مثال على تجلّي هذا الوعي، توقّف الكاتب أحيانًا عند بعض التعابير والمصطلحات بالشرح والتفسير، شعورًا منه بحاجة القارئ إلى مثل تلك المعلومات التي بدونها يمكن أنْ يتعطّل الفهم، وتضعف الرغبة في القراءة ومتابعة حبل الأفكار، أو يُستبعد مسلك من مسالك التأويل. ومن أمثلة ذلك قول أحد الباحثين: "وبناء على ذلك تبدو عبارة "الترسّل" التي وردت في الديباجة في حاجة إلى وقفة خاصّة، إذ تبدو حاملة للدلالة على وجه آخر من أوجه التفاعل بين الحكاية المثليّة والرسالة في كتاب النمر والثعلب" (ابن رمضان، ٢٠٠١م: ١٣٢).

والربط بين نجاح الكتابة ونجاعتها والتوجّه إلى قارئ بعينه، فكرة قديمة تضرب في تاريخ الخطابة بجذور، ويفصح عنها بوضوح قول أفلاطون ناصحًا تلميذه فيدرس (Phaedrus): "لَمَّا كانت وظيفة الخطابة إحداث الأثر في نفوس الرجال، توجَّب على الخطيب أنْ يعرف أنواع النفوس الموجودة" (نقلا عن Intaraprawat, 1995 : 253). وهذا الربط تواصل في العصر الحديث، وقال به من جملة من قال عدد ممَّن اهتمّ بكتابة الطلاب وتحاريرهم من منظور تفاعليّ، فالرأي عند انترابراوت (Intaraprawat) أنَّ مهمّة الكتابة تهون وتغدو أيسر وأوضح، وجملة من الصعاب الحائلة دون نجاحها تزول، حين يحمل الكاتب في ذهنه معنى واضحًا بشأن قارئه، فصرْف الكتّاب العناية إلى جمهور بعينه، يُكسبهم معرفة جيّدة بالمفاهيم التي تُمثّل خلفيّة مشتركة بينهم وبين قرّائهم، وبتلك التي تستدعي منهم أنْ يتوقّفوا عندها بالتفسير والتأييد، حتّى تجد طريقها إلى القارئ، فعلى قدر ما تتّضح صورة القارئ في ذهن الكاتب، تسهل مهمّة البحث والاهتداء إلى الصوت المناسب الذي يحسن تبنّيه وكتابة النصّ به، وإلى الطرائق التي يتوخّاها الكاتب في بسط أفكاره وتشييد صورة لنفسه تحظى بالاحترام

والتصديق، وفي بناء نصّه وتطويره على نحو يكون فيه ناجعًا ومفيدًا للقارئ (المرجع السابق: ٢٥٣).

وإذا كان القول بأنَّ الكتابة الجامعيّة تجري إلى تحقيق الإقناع ليس أمرًا حادثًا ولا يُوجد من يعترض عليه، فإنَّ ما تضيفه المقاربة التفاعليّة في هذا الباب جعل الإقناع بسبب من القارئ، والقول بأنَّ التعويل على الحقائق الموجودة والأدلَّة الجاهزة لا يكفي وحده لتحقيق التصديق، فمخطئ مَن يظنّ أنَّ الحقيقة تجد طريقها إلى عقول الناس لمجرّد أنَّها حقيقة. ولو كان الأمر على تلك الشاكلة، لما وجد العلماء على مرّ التاريخ عناء لإقناع الناس بما خطر لهم من أفكار كانوا على يقين أنَّها حقائق، ولكنّ الناس عارضوها ورفضوها ساعة ظهورها، ولم تصبحْ في حكم القواعد والقوانين التي لا يرقى إليها شكّ إلَّا بعد أجيال وأجيال. وفي ذلك آية على أنَّ الأفكار التي يتمّ التعبير عنها، والحجج التي تسخّر لتدعيمها، والتأويلات التي يقدّمها الباحث في قراءة الموادّ والمعطيات، والنتائج التي يخلص إليها، لا بدَّ أنْ تُبسط على نحو تبدو فيه للقارئ صادقة ومقنعة. وهذا ما يدعو الباحث إلى أنْ يكون عارفًا بالطرائق التي يستخدمها أهل الاختصاص في عرض الأفكار والاحتجاج لها، وأنْ يُظهر قدرًا من المعارف المشتركة بين أفراد الجماعة الخطابيّة التي ينتمي إليها، وأنْ يجد قدرًا من التوازن بين ما يقدَّمه من مزاعم، وما يحمله القارئ من تصوّرات ربّما تتعارض وتلك المزاعم.

ولا شكَّ في أنَّ هذه النظرة التفاعليّة للإقناع في الخطاب الجامعيّ تصدر عن تصوّر جديد للمعرفة حلَّ محلّ التصوّر التقليديّ الذي كان يراها مجرّد تمثيل للعالم وحديث عنه، واعتبرها في المقابل خلقًا اجتماعيًّا يتمّ داخل الاختصاص الذي يُعدّ بدوره ضربًا من التبرير الاجتماعيّ للمعتقدات والوالدة التي تتخلّق داخلها المعارف والأفكار، فلم يعد من الممكن فصل كتابات الجامعيّين عن الجماعات الخطابيّة التي ينتمون إليها والاختصاصات المعرفيّة التي ينضوون تحتها، إذ هي تمثّل المناخ الفكريّ الذي يعمل الباحثون في إطاره والذي يضطلع بدور مهمّ في تحديد نوع القضايا الي يثيرونها، والمناهج التي يستخدمونها، والنتائج التي يخلصون إليها، والخيارات البلاغيّة التي تتوفّر لهم لتقديم ذلك كلّه إلى القارئ (Hyland, 2000 : 5-8).

ولا شكَّ أيضًا في أنَّ تعليق جزء مهم من نجاح الكتابة بمدى قدرة الطالب على إخراج نصّه في هيأة تعكس درجةً من الوعي عالية بأهمّية القارئ ودوره في كتابة ذلك النصّ، لا شكّ في أنَّ ذلك يستوجب توقّفًا عند هذا القارئ، حتّى يتبيّن الطالب ملامحه، ويعرف في أيِّ مستوى يقع، وأيّ دور يمكن أنْ يضطلع به في الكتابة، وعلى أيِّ نحو يتمّ استحضاره في النصّ، والحقّ أنَّ التصدّي لمسألة القارئ لا يخلو من مصاعب، والدليل على ذلك أنَّ الدارسين على خلاف حول هذا المفهوم الذي يحيل عند بعضهم على كائن حقيقيّ

يعيش خارج النصّ، وعند آخرين على كائن متخيّل، ومن الصعب في كلّ الحالات أنْ نتحدّث عن جماعة منسجمة تمثّل القارئ، مثلما يعسر الحديث عن جمهور القرّاء باعتبارهم واقعًا مجسّدًا.

ومسألة القارئ في تقدير هايلاند لا يتمّ الخوض فيها بإلقاء مثل هذه الأسئلة: هل ينبغي على الطالب أنْ يوجّه كتابته إلى أساتذته أو إلى زملائه، أو إلى مَنْ يصلح كتاباته ويقوّمها؟ وما الذي يعرفه هؤلاء القرّاء وما لا يعرفونه ويودّون معرفته؟ وهل يتعيّن على الطالب أنْ يضعهم عند التوجّه إليهم بالخطاب في منزلة مساوية له، أم ينظر إليهم على أنّهم من الخبراء والراسخين في العلم وفي الاختصاص؟ فمثل هذه الأسئلة إذا وجّهت كتابة الطالب، كانت الحصيلة نصًّا ربّما يخلو من اللّباقة، أو يغلب عليه التردّد و"الخجل"، أو الإفراط في الجزم والقطع في المواقف.

والرأي الأقرب إلى الصواب عند (هايلاند) أنَّ الأمر لا يتعلّق بجمهور فعليّ من القرّاء، بقدر ما يتعلّق بوعي الطالب/ الكاتب بالسياق البلاغيّ للنصّ الذي ينتجه، وبالطرائق الشائعة التي يتوخّاها الكتّاب داخل الاختصاص في صياغة نصوصهم وتنظيمها. وهذا الوعي في الغالب معدوم عند الطلاب، إذ ليس لهم تجربة تمكّنهم من اكتسابه، وهو إنْ توفّر، ألفينا أنفسنا أمام كاتب يستند إلى المعارف المشتركة بين أفراد الاختصاص الذي يكتب فيه، على نحو يجعله قادرًا على أنْ يتنبّأ بالكيفيّة التي من المرجّح أنْ يتفاعل بها القارئ مع أفكاره وحججه، ومن ثمّ أنْ يعرف كيف يصوغ أفكاره صياغة تجعلها مفهومة، ويبني حججه بناء يُضفي عليها قدرًا من المعقوليّة والمقبوليّة، فعلى قدر ما يستحضر الطالب في ذهنه وجود قارئ يمكن أنْ يعترض على حججه ويرفض مزاعمه، يزداد شعوره بضرورة الاستناد إلى ما يوجد داخل الاختصاص من مواضعات وطرائق يستخدمها الباحثون في استقدام القرّاء إلى نصوصهم وإشراكهم فيها، حتّى إذا ما قدّموا أفكارهم، قدّموها في هيأة تبدو لذلك القارئ مستحوذة على نصيب كاف من الإقناع والتصديق (Hyland, 2005a : 364-365).

من هذا المنطلق يرى هايلاند أنَّ الباحثين مدعوّون إلى أنْ يقدّموا أنفسهم في صورة المقتدر على الكتابة، المتكلّم في النصّ بصوت مقبول عند أفراد الجماعة الخطابيّة، المفصح عن شخصيّة معروفة عند أهل الاختصاص، والمستحضر قارئه وفق طرائق محبّذة ومألوفة. ومن هذا المنطلق أيضًا يستعمل هايلاند مصطلح المشاركة (engagement) للدلالة على عدد من الإستراتيجيّات البلاغيّة التي يستخدمها الكتّاب لاستحضار قرّاءهم واستقدامهم إلى نصوصهم على نحو صريح، وللإشارة إلى ما يبذله الكاتب من جهد كي يستدرج القارئ إلى حلبة النصّ، حتّى يكون متابعًا للموضوع المطروق فيه من أوّل النصّ إلى آخره، وهي

غاية دونها جملة من الأعمال المناطة بعهدة الكاتب، من أهمّها أنْ يلفت انتباه القارئ، ويستبق ما يمكن أنْ يبديه من اعتراضات وشكوك، ويستحضر وجهة نظره، ويُدرجه في النصّ طرفًا مشاركًا فيه، ويقوده إلى مسالك تأويله. وهذه الأعمال تتحقّق من خلال عدد من الطرائق والاستعمالات اللّغويّة التي يعتبرها هايلاند مؤشّرًا على درجة وعي الكاتب بقارئه، إذ هي تحيل بوضوح على هذا القارئ، مثل السؤال وضمائر القارئ والطلبيّات (ibid : 365).

وليس من الممكن – ونحن نتحدّث عن تصوّر هايلاند لمفهوم القارئ وما ينهض به السؤال من دور في استقدامه إلى النصّ وتشريكه فيه–ألَّا نعود إلى أحد المراجع المهمّة التي تأثّر بها هايلاند نفسه وانطلق منها وأضاف إليها، نعني بذلك طومسون في مقاله الشهير "التفاعل في الكتابة الجامعيّة: تعلّمْ أنْ تُجادل رفقة القارئ" (Thompson, 2001). نعم، لقد كان طومسون واحدًا من أبرز الذين تبنّوا التصوّر القائل بأنَّ النصوص المكتوبة بما في ذلك نصوص الجامعيّين، تجسّد صورًا متنوّعة من التفاعل الحاصل بين الكاتب والقارئ، وتتضمّن مظاهر شتّى من ذلك التفاعل يمكن استثمارها في تعليم الكتابة الجامعيّة. والتفاعل عند طومسون يجري في مستويين: مستوى أوّل غير صريح يتعلّق بإدارة المعلومة، ويظهر فيه الكاتب، مرشدًا للقارئ آخذًا بيده في أرجاء النصّ، مستخدمًا في ذلك طرائق شتّى، منها الروابط التي تهدي القارئ إلى نوع العلاقة التي يُقيمها الكاتب بين مكوّنات نصّه، ومستوى ثان صريح تقوى فيه درجة التفاعل؛ لأنَّ الكاتب اختار أنْ يُشرك القارئ –في إطار التعاون معه–في بناء النصّ وتطويره، وأحسن ما يمثّل ذلك في تقدير طومسون السؤال.

وليس القارئ الذي يتحدّث عنه طومسون بكائن واقعيّ يقطن خارج النصّ، ولا هو بالقارئ المثاليّ الذي تحدّث عنه بعض الدارسين، بل هو قارئ في ثنايا النصّ (reader-in-the-text) يفترضه الكاتب افتراضًا، ويتّخذ شكل الصوت الذي يضمّنه في نصّه، ويسنده إلى القارئ، ويطلع بين الحين والحين من ثنايا النصّ وجنباته، ليفصح عن وجهة نظر غير وجهة نظر الكاتب (ibid : 60). ولهذا القارئ في ثنايا النصّ أدوار كلاميّة يسندها الكاتب إليه عندما يريد أنْ يكون تفاعله معه صريحًا، وهو ما يجعل الأمر شبيهًا بالحوار يكون فيه لكلّ من الكاتب والقارئ أدوار يكمّل بعضها بعضًا، وهو ما يظهر بوضوح في السؤال يُلقيه الكاتب على لسان القارئ، ويُسند إلى نفسه دورًا مكمّلًا، ألا وهو دور المجيب على ذلك السؤال، أو يُجريه على لسانه، ليكون القارئ الجهة التي يصدر منها الجواب، والرأي عند طومسون أنَّ السؤال لا يكون ناجحًا من وجهة نظر تواصليّة وتفاعليّة، إذا لم يحمل في طيّاته ما يثير على تقديم الجواب الذي يطلبه،

ويكفي في النصوص المكتوبة أنْ يُبنى النصّ ويتطوّر، وكأنَّه يتّجه نحو الجواب على ذلك السؤال، وأنْ تتشكّل ملامح القارئ على هيأة تُظهره، وكأنَّه هو الطرف الذي يقدّم الجواب (ibid : 60-61).

واضح إذن أنَّ هناك اتّفاقًا حول أهمّية البعد التفاعليّ في الكتابة الجامعيّة، وأنَّ نجاح الكتابة يتوقّف في جزء منه على مدى قدرة الكاتب على أنْ يعقد حوارًا بينه وبين القارئ، وأنَّ السؤال من أبرز الاستعمالات اللّغويّة التي يستعملها الكتّاب لتحقيق البعد التفاعليّ في النصّ، وإقامة ذلك الحوار، واستحضار القارئ في النصّ، وهو أمر يرجع -في تقديرنا-إلى خصائص يتّسم بها السؤال ويصبح بمقتضاها مؤهّلًا أكثر من غيره للاضطلاع بهذا الدور التفاعليّ، وهو ما نحاول أنْ نتوقّف عنده في القسم الموالي من بحثنا، حتّى نكشف لطلاّب المراحل العليا جانبًا من مهارة الكتابة يتمثّل في القدرة على استخدام السؤال والتفنّن في إلقائه.

٣- الكتابة الجامعيّة مهارة إلقاء السؤال

يعتبر الدارسون أنَّ البعد التفاعليّ صفة مغروسة في السؤال، وأنَّه إذا حلّ في الخطابات المكتوبة أضاف إليها بُعدًا تحاوريًّا. وقد عزا (بدرناه) ذلك إلى أنَّ بنية الاستفهام التي يتأدّى بها السؤال أكثر ما يتأدّى، تتضمّن بالقوّة وجود مخاطَب، وهو ما يسمح بالحديث عن تحاوريةّ في النصّ، أو عن تحاوريّة تتّسم بالخفاء والتمويه إذا أردنا التدقيق؛ لأنَّ مدار الأمر ههنا على حوار بين شخصين حُذفت منه علامات المخاطَب حذفًا لم تنطمس بموجبه معالم ذلك الحوار (Badarneh, 2009 : 646). والسؤال عند هايلاند ليس غريبًا عن الخطاب الجامعيّ. بل هو يحكمه ويُوجّه أعمال الباحثين، إنَّ في المرحلة التي تسبق تشكّلها أو ساعة إنتاجها، فالباحثون يكتبون مقالاتهم وفي أذهانهم جملة من الأسئلة والقضايا التي ينشدون حلّها، وتلك الأسئلة تظهر بين الحين والحين في شكل استفهامات صريحة يلقونها في كتاباتهم (Hyland, 2002 : 529).

من هذا المنظور يمكن أنْ نعتبر البحث في نهاية المطاف القدرة إثارة الأسئلة، والتفنّن في توليد السؤال من السؤال، ولهذا اعتُبر الباحث الجيّد هو الذي لا يفتأ يُلقي السؤال تلو السؤال، ولهذا أيضًا أثنى الأستاذ محمّد الخبو على رسالة أحد طلابه، قائلًا في التقديم الذي تصدّرها حين نُشرت في كتاب مطبوع: "بهذا السؤال صدَّر الباحث عبد المجيد البحري عمله المتعلّق بالرواية الواصفة العربيّة المعاصرة من خلال بعض النماذج، وعلى وقع السؤال أنهى بحثه (...). وبين سؤال البداية وسؤال الخاتمة سؤال في سؤال في سؤال. فبمنطق السؤال صاغ عبدالمجيد بحثه الأكاديميّ، ومن بين أضلاعه يتولّد الجواب دقيقًا. ولكن لا يلبث أنْ يدور على نفسه، فيصير إلى جديد السؤال" (البحري، ٢٠٠٧م: ٥).

وقيمة السؤال في البحث تتجلّى أحسن ما تتجلَّى في تلك التعابير التي يردّدها الباحثون، ويشيرون فيها إلى أنَّ مُنتهى غايتهم من البحث إثارة الأسئلة أوّلًا وقبل كلّ شيء. ولا يهمّ بعد ذلك إنْ عثروا على أجوبة على تلك الأسئلة أو لم يعثروا عليها، هذا ما يجسّده أحسن تجسيد قول أحد الباحثين سائلًا ومعقّبًا على سؤاله: "هل اقتصرت نشأة الأجناس القصصيّة في الأدب العربيّ، من هذا المسلك، على الحكاية المثليّة والحكاية الشعبيّة؟ ليس السؤال مرتهنا بجواب قاطع سلبًا أو إيجابًا. وإنَّما أهمّيته القصوى، بناءً على ما تقدّم، في مجرّد طرحه في حدّ ذاته" (ابن رمضان، ٢٠٠١م: ١٥٨). وعن هذا الوعي بقيمة السؤال في البحث، صدر محمّد الخبو وأنهى تقديم كتابه "أقاصيص تجري في غير مجراها" قائلًا: "وحسب هذا العمل أَنْ يثير السؤال في هذا المجال، لأنَّ السؤال في البحث هو لبّ المقال." (الخبو، ٢٠١٢م: ١٦).

ولا شكّ في أنَّ أوّل ما يساعد الطالب على أنْ يحذق فنَّ استعمال السؤال في بحثه، التعرّف إلى أنواعه، وعلى أشكاله والأبنية التي يرد عليها، والمواضع التي يظهر فيها، ودرجات الحواريّة التي يتّصف بها في ضوء وجود جوابه أو عدم وجوده؛ نعم، تبدأ مهارة السؤال أوّل ما تبدأ بأنَّ يعرف الطالب أنَّ الأمر يتعلّق بوظيفة خطابيّة تتحقّق تركيبيًّا بالاستفهام الذي يمثّل التحقّق الأمثل والأكثر شيوعًا للسؤال، فالسؤال وظيفة والاستفهام شكل، ومن الخطأ أنْ نُقيم بينهما علاقة مطابقة، وممّا يحسن بالطلاّب معرفته تذكيرهم بأنَّ ثنائيّة الشكل والوظيفة كانتْ حاضرة في التعريفات التي قدّمها الدارسون للسؤال، فغلبة المقاييس الشكليّة واضحة عند من يحصره في أبنية الاستفهام وجمله، ويضيف إلى ذلك انتهاء تلك الأبنية والجمل في النصوص المكتوبة بالعلامة المميّزة له، ألا وهي نقطة الاستفهام.

وأوسع من هذا التعريف ذاك الذي يجمع أصحابه بين المقياس الوظيفيّ والمقياس التركيبيّ، لتتّسع دائرة السؤال، وتشمل كلّ جملة غير استفهاميّة يستعملها المتكلّم ليحقّق غرضا تداوليًّا يتمثّل في البحث عن المعلومة أو طلبها، والجمع بين هذين المقياسين يُعين الطلاّب على أنْ يفهموا نوعًا من الأسئلة على غاية من الأهمّية، نعني السؤال البلاغيّ (rhetorical question) الذي يقع في منطقة وسطى بين الإنشاء والخبر، ويدلّ أحسن دلالة على بطلان الرأي الشائع الذي يُحدث قطيعة بين ما هو إنشاء وما هو خبر، فالسؤال البلاغيّ يرد في بنية استفهاميّة، ولكنَّه يؤدِّي الوظيفة التي يؤدّيها الخبر والتقرير. وهذا هو الاستفهام بمعنى الخبر كما ورد عند الزركشيّ في "برهانه"، وكان على نوعين هما: استفهام إنكار يُطلب به إنكار المخاطَب، ومن أمثلته **قوله تعالى:** ﴿أَفَأَنتَ تُنقِذُ مَن فِي ٱلنَّارِ ﴿١٩﴾﴾ **(الزمر: ١٩)** (أي لستَ تُنقذ من في النار)، واستفهام تقرير

يُراد به حمْل المخاطَب على الإقرار والاعتراف بأمر قد استقرّ عنده. ومنه **قوله تعالى**: ﴿أَلَيْسَ ذَٰلِكَ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يُحْۦِۦَ ٱلْمَوْتَىٰ ﴿٤٠﴾﴾ **(القيامة: ٤٠)**، (أي هو قادر على أن يُحيي الموتى).

ومن المسائل التي تساعد الطلاب على حسن استعمال السؤال في بحوثهم، تذكيرهم بأنَّ السؤال يرد في مواضع مختلفة من النصّ، وأنَّ له –وهذا هو المهمّ– وظائف تختلف باختلاف الموضع الذي يحلّ فيه، وهذا ما أشارت إليه (وابّر) عندما تناولت السؤال في مجلات جامعيّة طبّية، ووُجدت صلة بين المواطن التي يظهر فيها السؤال والوظائف التي يُنجزها، فالسؤال حين يرد عنوانًا للنصّ، يثير اهتمام القارئ، وإذا جاء في الفقرة الأولى، كان من قبيل الإطار الذي يوضع فيه النصّ، وإذا تصدّر فقرة من الفقرات، كان علامة على تحوّل في الموضوع أو في زاوية النظر التي يتناول الكاتب منها الموضوع، أمَّا إذا حلّ في نهاية النصّ، فدوره فتح السبيل على المستقبل والإيحاء بأعمال قادمة (Webber, 1994).

ومن المفيد أنْ يدرك الطلاب الفرق بين سؤال يجد القارئ له في النصّ جوابًا إنْ على الفور أو بعد أجل، وسؤال يظلّ معلّقًا، وأنْ يعرف أنَّ الحواريّة في النوع الأوّل من الأسئلة أكثر جلاءً ووضوحًا منها في النوع الثاني، وأنَّ درجة التفاعل ترتفع حين يُترك السؤال من غير جواب. وعلّة ذلك أنَّ السؤال الذي يُشفع بجوابه يحوّل إطار النصّ إلى إطار شبيه بالمحادثة الدنيا التي تتكوّن من تدخلين، ومثل ذلك قول طه حسين متسائلًا، ثمّ مجيبًا: "ولكن ما هذا الأدب الذي ندور حوله منذ بدأنا القول دون أنْ نحاول التعمّق فيه؟ أليس من الخير أنْ نعرفه، لنتبيّن أنَّ من الحقّ اتّصاله بكلّ هذه الدراسات، وأنَّ من الحقّ أنَّ تتجدّد به عناية وزارة المعارف على النحو الذي قدّمنا؟ بلى"(طه حسين، ١٩٨٩م: ٢٢). أمَّا السؤال الذي يُترك من غير جواب، فتترتّب عليه درجة من التفاعل والمشاركة عالية؛ لأنَّه يوفّر للقارئ الفرصة للتفكير في ذلك السؤال وإمكان الجواب عنه.

وحتّى في الجواب الفوريّ عن السؤال، هناك تنويعات وضروب من التفنّن، من المفيد أنْ نفتح أعين الطلاب عليها، كي يدركوا أنَّ أمامهم مجالًا من الاختيار واسعًا، وطرقًا في تصريف السؤال والجواب عنه غير محدودة، فمن وجوه التفنّن في ذلك، أنْ يلقي الباحث السؤال، ليجيب عنه جوابًا أوّل يعبّر من خلاله عن وجهة نظر القارئ، فيتكلّم بلسانه، وينفذ إلى ضميره وأغواره، وجوابًا ثانيًا يبثّ الكاتب فيه شكّه، ويفتح السبيل على إمكانات أخرى في الجواب وفي النظر إلى المسألة التي هي محلّ نظر وتفكير، على هذه الشاكلة جاء جواب ابن رمضان عن أسئلة ألقاها قائلًا: "فهل يستقيم القول، وإلى أيّ حدّ، بأنَّ الشعر كان أنسب للإيديولوجيا السائدة في المجتمع العربيّ

القديم، وبأنَّ القصص إذن كان غير مناسب معها إنْ لم يكن مضادًّا لها؟ (...) لاشكّ في أنَّ الجواب بالنفي هو أوّل ما يتبادر إلى الذهن؛ كلا، فتصوّر الأمور على هذا النحو لا يستقيم لسببين على الأقلّ (...) ومع ذلك، أزعم أنَّ الجواب بالإيجاب عن السؤال المطروح ممكن، ولكن بعد تحفّظات واستدراكات لا شكّ أنَّ المقام لا يتّسع لذكرها، ناهيك عن الخوض في تفاصيلها" (ابن رمضان،٢٠٠١م: ٤٨-٤٩).

ومن مظاهر التنويع أيضًا، أنْ يُجيب الكاتب عن السؤال الذي ألقاه بجواب يُبدي تجاهه تحفظًا واحترازًا، ويعتبره خطوة أولى نحو الوصول إلى جواب يشفي الغليل، يقول ابن رمضان في جواب فوريّ مباشر على سؤال ألقاه: "ما من شكّ في أنَّ جوابًا شافيًا ما أمكن يحتاج إلى تفصيل وتحليل لا يتّسع لهما المقام، وإنَّما إجمالًا يمكن القول: نعم، في هذا التشخيص مقدّمات صالحة للانطلاق في طلب الجواب المنشود" (المرجع نفسه: ١٩٨). وقريب من هذه الطريقة في الإجابة الفوريّة عن السؤال، الجواب "بتعذّر الجواب". والمقصود بذلك أنْ يُلقي الباحث سؤالًا أو مجموعة من الأسئلة، ويجيب عنها بكلام يبيّن فيه أنَّ الظفر بالجواب غير ممكن أو غير مهمّ، وممَّا يدخل في هذا النحو من الجواب قول ابن رمضان على إثر مجموعة من الأسئلة ألقاها حول علاقة الحكاية المثليّة بالرسالة في كتاب "النمر والثعلب"، وذلك في إطار بحثه عن جنس هذا الكتاب: "ليس من الممكن في هذا المقام أنْ نفصّل بقول في الجواب على هذه المساءلة، بل كأنَّي بمثل هذا القول غير مهمّ. ولعلّه غير مطلوب أصلًا. فبقاء الأثر في هذا الوضع ممتنعًا عن التصنيف القاطع النهائيّ حقيق بأنَّ يضاعف من قيمته من وجهة نظر الدراسة الأجناسيّة في بُعدها التاريخيّ بالخصوص" (المرجع نفسه: ١٣٧).

ودرجة التفاعل عالية أيضًا في السؤال البلاغيّ الذي يفترض أنْ يكون جوابه واضحًا ومعلومًا من لدن الكاتب والقارئ، وهذا ما يجعله في تقدير بعض الدارسين أداة تساعد الكاتب في بحثه عن قدر من التوافق والتضامن من طرف قارئه (Hinkel , 1997 : 368). وهو أمر يرجع إلى كون السؤال البلاغيّ طريقة في إلقاء السؤال تنهض على التشديد على المحتوى المضمّن فيه، وعلى إحداث أثر بلاغيّ وأسلوبيّ ناجم عن ذلك التعارض بين شكله (تقرير) ووظيفته (سؤال). وهو تعارض لا يُقصد به تضليل المخاطَب، بل الغاية منه حثّ المخاطَب على إزالة ذلك التعارض على أساس السياق المقاميّ (Badraneh, 2009 : 641).

ففي السؤال البلاغيّ سياسةٌ في الاحتجاج للرأي تقوم على بسط وجهة النظر، ثمَّ الاحتجاج لها أو عليها بدفع المخاطَب نحو وجهة دون أخرى، ما دامتْ وجهة نظر الكاتب ورأيه في المسألة يعبّر عنهما الجواب المعلوم الذي لا مفرّ للقارئ من الإقرار به، وما

أحوجنا في مثل هذا السياق أنْ نستحضر تلك الملاحظات الذكيّة التي أبداها ابن جنّي عندما أورد قوله تعالى: "هَلْ أَتَى عَلَى الإنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَهْرِ"، ليتوقّف عند الأداة "هل" يرى بعضهم أنَّها أُخرجتْ عن بابها وأصلها الذي هو الاستفهام إلى (قد)، أيْ: إلى التقرير، فيكون معنى الآية: قد أتى عليه ذلك، ويقول ابن جنّي بإمكان "أن تكون مُبقّاة في هذا الموضع على بابها في الاستفهام. فكأنَّه قال: -واللهّ أعلم- هل أتى على الإنسان هذا؟ فلا بدّ في جوابه من نعم ملفوظًا بها أو مقدّرة، أيْ: فكما أنَّ ذلك كذلك، فينبغي للإنسان أنْ يحتقر نفسه ولا يبأى بما فتح له، وهذا كقولك لمن تريد الاحتجاج عليه: باللهّ هل سألتني فأعطيتُك؟ أيْ: فكما أنَّ ذلك كذلك فيجب أنْ تعرف حقّي عليك وإحساني إليك" (الخصائص: ٢/ ٤٦٢).

وتشديد ابن جنّي على الوظيفة الحجاجيّة والتبكيتيّة لهذا النوع من الاستفهام، يظهر بوضوح في الباب الذي وسمه بـ(باب في التفسير على المعنى دون اللّفظ) والذي عاد فيه من جديد إلى أداة الاستفهام (هل)، واستدلّ عليه من جملة ما استدلّ **بقوله تعالى**: ﴿**يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلْ امْتَلَأْتِ. وَتَقُولُ هَلْ مِنْ مَزِيدْ**﴾ **(سورة ق: ٣٠)**، قالوا معناه: قد (امتلأتِ) وهذا أيضًا تفسير على المعنى دون اللّفظ، وهل مُبقّاة على استفهامها، وذلك كقولك للرجل لا تشكّ في ضعفه عن الأمر: هل ضعفتَ عنه؟ وللإنسان يُحبّ الحياة: هل تحبُّ الحياة؟ أيْ: فكما تحبّها، فليكنْ حفظك نفسك لها، وكما ضعفتَ عن هذا الأمر، فلا تتعرّضْ لمثله ممَّا تضعف عنه، وكأنَّ الاستفهام إنَّما دخل هذا الموضع ليتبع الجواب عنه، بأنَّ يقال: نعم، فإنَّ كان كذلك، فيحتجّ عليه باعترافه به، فيجعل ذلك طريقًا إلى وعظه أو تبكيته" (الخصائص: ٣/ ٢٦٣).

فواضح من خلال هذين المثالين أنَّ ابن جنّي قد تفطّن لقوّة هذا النوع من السؤال وقدرته على أنْ يكون سلاحًا ماضيًا يستعمله المتكلّم في انتزاع الاعترافات من المخاطب، حتّى يكون ذلك طريقًا إلى وعظه وتبكيته، فلو لم يخرج الكلام في شكل سؤال، لما أمكن أنْ يحمل في طيّاته ذلك الاعتراف والإقرار يُستخلصان منه بالضرورة والقوّة، ولا سبيل إلى إنكارهما.

ولا بأس أنْ نذكّر ههنا الطلَّاب بأنَّ هناك طرقًا يمكن أنْ نخفّف بها من حدّة السؤال البلاغيّ، حتّى يكون أداة يعبّر المتكلّم من خلالها عن رأيه، من غير أنْ يشعر المخاطَب بأنَّ هناك قوّة تمارس عليه، ويكون ذلك على سبيل المثال بأنْ نشفع السؤال بتعليق يراد به إشعار القارئ بأنَّ الحوار لم ينته، وأنَّ مجال التفكير والإضافة مفتوح. ولعلّ هذا ما عناه فرانك حين ذكر بأنَّ قيمة الأسئلة البلاغيّة تكمن في قدرتها على الاضطلاع بدور مزدوج: تقوية ما يريد المتكلّم إثباته وتقريره من جهة، والتلطيف من الخطر الذي يمكن أنْ

يهدّد ماء وجه المخاطَب من جهة أخرى، وهذا ما يحقّق للمتكلّم الانتصار لرأيه، من غير أنْ يعرّض علاقته بمخاطَبه للخطر (Frank, 1990 : 738). ومن أمثلة ذلك قول طه حسين متسائلا، ثمّ معقّبًا: "فإذا كان الأمر على هذا النحو، فهل تظنّ أنَّ من الحزم والفطنة أنْ نقبل ما يقول القدماء في غير نقد ولا تحقيق؟ وقد قدّمنا أنَّ هذا الكذب والنحل في الأدب والتاريخ لم يكونا مقصورين على العرب. وإنَّما حظ شائع في الآداب القديمة كلّها، فخير لنا أنْ نجتهد في تعرّف ما يمكن أنْ تصحّ إضافته إلى الجاهليّين من الشعر، وسبيل ذلك أنْ ندرس الشعر في ألفاظه ومعانيه بعد أنْ درسنا ما يحيط به من الظروف" (طه حسين، ١٩٨٩م: ١٧٣).

ومن المفيد أيضًا أنْ يعرف الطالب أنَّ درجة التفاعل تتضاءل حين يتجرّد السؤال ممّا يُعرف بضمائر التفاعل (interactant pronouns) أو ضمائر القارئ (reader pronouns) على حدّ تعبير هايلاند (Hyland, 2005a : 369)، وترتفع عندما يُجري الكاتب سؤاله على لسان المتكلّم (أنا/ نحن) أو المخاطَب (أنتَ/ أنتم)، فلا شكّ في أنَّ استخدام طه حسين ضمير المخاطَب المفرد في سؤال ورد في معرض دعوته إلى ضرورة أنْ يكون مؤرّخ الآداب مُلمًّا "بتاريخ العلوم والفلسفة والفنون الجميلة، وتاريخ الحياة الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة أيضًا"، لا شكّ في أنَّ ذلك يقرّب خطابه من الحوار الذي يكون القارئ طرفه الثاني، وهو ما يُضفي على دعوته وأفكاره حيويّة تقرّبها إلى القارئ، ليُحسّ بها أكثر ويتفاعل معها بقلبه ووجدانه، يقول طه حسين متوجّهًا بالسؤال إلى القارئ: "فهل تزعم أنَّك تستطيع أنْ تفهم همزيّة أبي نوّاس: دعْ عنك لومي، فإنَّ اللّومَ إغراءُ، دون أنْ تعرف النظّام خاصّة والمعتزلة عامّة، وما كان لهم من مذهب وقوّة أيّام أبي نوّاس؟ وكيف تستطيع أن تفهم قوله: "فقلْ لمن يدّعي في العلم فلسفةً ***حفظتَ شيئًا وغابتْ عنك أشياءُ"، إذا لم تعرف أنّه يريد النظّام؟" (طه حسين، ١٩٨٩م: ٣٠).

ولا شكّ أيضًا في أنَّ وراء مخاطبة ابن عبدالجليل القارئ في قالب سؤال جاء في معرض حديثه عن الحداثة، وما جاءتْ به هذه الحداثة من تحوّلات سريعة وعميقة غيَّرتْ حياة الإنسان وكادتْ تعصف به وتقتلعه من جذوره، لا شكّ في أنَّ وراء ذلك نيّة في الزجّ بالقارئ في معمعة القضيّة، ورجَّه رجًّا، وإشراكه في الحيرة التي يعيشها الكاتب نفسه، حتّى يعي خطورة المسألة، ويشعر أنَّ سؤال الحداثة يهمّه ويعنيه، مثلما يهمُّ كلَّ إنسان لا يريد أنْ يعيش خارج التاريخ، يقول ابن عبدالجليل: "وخذْ ما انتظم عندك عقيدة أو استقرّ رأيًا أو بان لك مذهبًا، هل ترى لذلك كلّه ثباتًا، والخبر يُلاحقك من كلّ ناحية، والاكتشافات المعرفيّة والعلميّة لا تنفكّ تقرع سمعك، حتّى تبدّل ما

استصلحتَ. فإذا أنتَ على غير ما كنتَ. فبأيّ رأي قلتَ أوّلًا؟ وبأيّ حدّ مِلتَ ثانيًا؟ ألم تكن فردًا هزمت الجماعة حصنه، واستبدّتْ بك حتّى نطقتَ ببعض ما قالتْ على الأقلّ، وأنت في لجاجة من أمرك؟ " (ابن عبد الجليل، ٢٠٠١م: ٥٣-٥٤).

٤- مِنْ وجوه توظيف السؤال في الكتابة الجامعيّة

نحاول في هذا القسم أنْ نقترب أكثر إلى نشاط الكتابة، لنكشف عن دور السؤال في تنمية مهارة الكتابة عند طلاب المراحل العليا، وليعرف الطلاب كيف يتفاعلون معه عندما يستخدمونه، وكيف يوظّفونه لغاياتهم التواصليّة وفي التعبير عن أفكارهم، وكيف يستثمرونه ويتفنّنون في إلقائه، لإنتاج خطابات يسهم استخدام السؤال في ثناياها في جعلها متماسكة وذات طابع حواريّ، لما للسؤال من قدرة على الزجّ بالقارئ في معمعة/ قلب الكتابة، ليغدو طرفًا مشاركًا لا يفتأ المؤلّف يستحضر رغباته وتطلّعاته وما يمكن أنْ يصدر عنه أثناء القراءة من ردود فعل مختلفة، من هذا المنطلق أقمنا بقيّة بحثنا على أسئلة ثلاثة حاولنا من خلال الجواب عنها، أنْ نجيب عن السؤال الذي أثرناه في عنوان البحث: أيّ دور للسؤال في تنمية مهارة الكتابة عند طلاب المراحل العليا، مُستندين في ذلك إلى أمثلة عديدة ومتنوّعة استقيناها من بحوث أنجزها أساتذة خبروا الكتابة الجامعيّة وتمرّسوا بها.

أ- أيّة أفكار يمكن أن يعبّر عنها السؤال ؟

يحسن ههنا أنْ ننبّه الطالب إلى أنَّ الأفكار التي يعبّر عنها المتكلّم-أيّ متكلّم-ليست من جنس واحد، فقد تكون الفكرة المعبّر عنها نضجتْ وتبلورت في الذهن وغدت واضحة، وربّما كانتْ دون ذلك الوضوح؛ لأنَّها تتعلّق بظاهرة غير مألوفة أو بواقع يكتنفه الغموض، أو لأنَّها لم تكتمل بعد في وعي صاحبها، فهي لا تزال في طور التخلّق والتهيّؤ للوجود. والفكرة أيضًا هي ملك صاحبها عندما يكون أوّل من عبّر عنها وصدع بها، وهي في أغلب الأحيان من الشائع والمشترك الذي لا يحقّ لأحد أنْ ينسبه إلى نفسه، والفكرة من منظور آخر هي حينًا ممَّا يؤمن المتكلّم به ويدافع عنه ويسعى جاهدًا إلى حمل الآخرين على تصديقها، وهي حينًا آخر ممَّا لا يسلّم المتكلّم بصحّته، ومن ثَمّ تجده يحاول دحضها وبيان فسادها، وإذا كانت بعض الأفكار أقرب إلى الحقائق، ومن ثَمَّ أقرب إلى التصديق، فثمَّة أفكار كثيرة هي مجرّد مزاعم وأوهام، وقبل هذا وذاك لا تُوجد الفكرة إلَّا وهناك تفاعل حاصل معها، وتوجيه لها نحو وجهة معيّنة، وحكم فيها وموقف منها يعبّر المتكلّم عنهما تعبيرًا صريحًا أو نستشفّهما من خلال قرائن لغويّة متعدّدة واستنادًا إلى جملة من الظواهر اللّغويّة والبلاغيّة لعلّ من أبرزها السؤال.

فكثيرًا ما يستخدم الباحثون السؤال للإشارة إلى أنَّهم يعيشون لحظة من القلق المعرفيّ لا يمتلكون فيها أجوبة شافية وكافية حول الظاهرة التي هم بصدد معالجتها. فالحسم في مثل هذه الأوضاع المعرفيّة التي ينعدم فيها اليقين صعب، وصياغة الفكرة المعبّر عنها في غياب الأدلّة القاطعة لا يُحبّذ أنْ تجيءَ في صيغة تقريريّة، إلَّا إذا أراد الباحث أنْ يجازف ويعرّض نفسه لنقد منتظر إذا لم تصحّ مزاعمه في مستقبل الأيّام، وأحسن من ذلك تقديم الأطروحة على أنَّها مجرّد افتراض، كذلك فعل طه حسين حين عرض رأيه المتمثّل في أنَّ القصص أصبح أداة سياسيّة كالشعر، واختار صيغة السؤال حتّى لا يخرج رأيه عن حدود الافتراض ولا يكون قوله حاسمًا في المسألة، فبدل أنْ يقول طه حسين في صيغة جازمة: إنَّ هؤلاء القصّاص لم يكونوا...استفهم قائلًا: "أليس من الحقّ لنا أنْ نتصوّر أنّ هؤلاء القصّاص لم يكونوا يتحدّثون إلى الناس فحسب، وإنّما كان كلّ واحد منهم يشرف على طائفة غير قليلة من الرواة والملفّقين ومن النظّام والمنسّقين، حتّى إذا استقام لهم مقدار من تلفيق أولئك وتنسيق هؤلاء طبعوه بطابعهم ونفخوا فيه من روحهم وأذاعوه بين الناس؟" (طه حسين، ١٩٨٩م: ١٥٢).

و السؤال كان أداة استخدمها فرج بن رمضان في شكل سلسلة من الأسئلة الطويلة والمتفرّعة التي امتدّتْ على أكثر من صفحة، وكانتْ حول الأسباب التي يمكن أنْ تفسّر اختلاف نظريّة الأجناس عند العرب عن نظيراتها الغربيّة، وكان القصد من ذلك الإشارة إلى تشعّب المسألة التي هو بصدد بحثها وصعوبة الظفر بأجوبة لها، وهذا ما عبّر عنه في كلامه الذي جاء عقب تلك الأسئلة، وفيه يقول: "ومهما يكن من أمر، فليس المقصود فصل المقال في هذا السؤال، وإنَّما المهمّ أنَّ هذه الأجوبة المفترضة، وما يمكن أنْ يجري مجراها **تدلّ بوضوح على أنَّنا إزاء ظاهرة مركّبة لا يمكن الجواب عنها في سبب واحد مفرد**، ولا يكون الجواب بدوره بالتالي إلَّا مركّبًا. إنَّ مجرّد طرح هذه الافتراضات أهمّ في الحقيقة من الجواب الحاسم الجامع لأنَّه كاف للدلالة على المقصود: مبلغ التداخل ودرجة الاتّصال القصوى بين مبحث الأجناس الأدبيّة وغيره من مباحث المعرفة الأدبيّة وما يتّصل بها من جهات مختلفة من مباحث الفكر والثقافة عامّة" (٢٠٠١م :٣٣، التشديد من عندنا).

والسؤال وسيلة يُكثر الباحثون من استعمالها عندما تكون الفكرة التي يعبّرون عنها من صنو تلك الأفكار التي تتعلّق بظواهر وموضوعات يعسر تصنيفها أو وضعها في خانات، مِن غير أنْ يثير ذلك اعتراض المعترضين، كذلك شأن علي عبيد، وهو يثير قضيّة الجنس الأدبيّ في كتاب الأيّام، فلا يجد خيرًا من السؤال للتعبير عن صعوبة الحسم في جنس هذا الكتاب، ولا

يجد بُدًّا من إلقاء السؤال تلو السؤال للإيحاء بتعدّد هويّة هذا النصّ، يقول الباحث سائلًا: "فهل الأيّام قول مباشر ليس له في الأجناس الأدبيّة موقع؟ أم هل هو قصّة لا تتمتّع بمقوّمات القصّة الأدبيّة كلّها؟ أم هل هو غير هذا وذاك؟ أم هل هو هذا وذاك وغيرهما؟ أم هل هو حديث بمفهومه العريق عند العرب؟" (٢٠٠٤م: ٢٩). بهذه الروح القلقة نظر أحمد السماوي في التصنيفات التي اقترحها عدد من النقّاد في شأن المقال، فلم يجد فيها مكانًا مريحًا يضع فيه مقالات المازني القصصيّة، وكان السؤال طريقة يعبّر بها عن حيرته إزاء هذه النصوص التي تفيض على التصيف. يقول الباحث: "إنَّ استعراض هذه الأصناف من المقال مهمّ من زاوية كونه يشير إلى الرغبة في التحكّم في هذه الظاهرة الأدبيّة وفي إخضاعها لمعايير مضبوطة تصنّف حسبها، وشأن الناقد دومًا التصنيف بعد الدرس، لكن هل يفي هذا التصنيف بحقّ المقال القصصيّ لدى المازني؟" (٢٠٠٩م: ١٢٩).

والسؤال قرين الأفكار التي تتعدّد حولها الآراء، وتختلف فيها وجهات النظر اختلافًا لا يمكن للباحث الذي يريد أنْ يتحلّى بالموضوعيّة العلميّة أنْ يغضّ الطرف عنه، فمسألة مثل مسألة جذور النثر العربيّ وما يترتّب عليها من معرفة بأصول الخبر، لا يمكن لقلّة الأدلّة وتدافعها في حال وجودها إلَّا أنْ تختلف مواقف الدارسين حولها اختلافًا يورث في نفس الباحث حيرة يترجمها السؤال أحسن ترجمة، وهذا ما جاء على لسان محمّد القاضي مستفهمًا في الفقرة التي سبقتْ عرضه مواقف الدارسين من نشأة النثر العربيّ: "وممَّا يبرّر البحث في أصول الخبر أنَّنا نجد في القرن الثالث للهجرة أخبارًا متطوّرة مع الجاحظ مثلًا، كما نجد أخبار الأغاني في القرن الرابع الهجري وقد بلغتْ من النضج مبلغًا عظيمًا (...)، فنحتار في أمر هذه الأخبار، أهي وليدة القرن الثالث أو حتّى القرن الثاني أم إنَّ لها جذورا سابقة؟ (١٩٩٨م: ١٢٤).

ب- أيَّة علاقة يمكن للسؤال أنْ يُقيمها بين الكاتب والقارئ؟

لقد آن الأوان لكي يعي طلبتنا، ولا سيَّما طلَّاب الماجستير والدكتوراه بأنَّ دورهم لا يقتصر على مجرّد إنتاج نصوص يتناولون فيها ظواهر في الطبيعة والمجتمع، بل يتعدّى ذلك إلى استعمال اللّغة قصد بناء علاقات اجتماعيّة، أو التفاوض في شأن علاقات أخرى موجودة بهدف تغييرها (Hyland,2005:364). وهذا ما يجعل جزءًا مهمًّا من نجاح كتابات الطلاب وقدرتهم على الإقناع يتوقّف على نوع العلاقة التي ينشئونها مع القارئ، ومدى سيطرتهم على هذا البعد العلائقي في الكتابة الذي يسهم فيه السؤال بدور بارز، وأوّل وظيفة ينهض بها السؤال في هذا المستوى إثارة انتباه القارئ والتلويح بالموضوع الأساسيّ الذي سيدور عليه البحث، ويحدث ذلك أكثر ما يحدث في

العناوين الكبرى للمقالات أو البحوث أو العناوين الفرعيّة للأقسام أو الفقرات.

ومن أمثلة ذلك عنوان هذا المقال: "محلّ الحركات من الحروف معها أم قبلها أم بعدها؟" (المهيري، ٢٠٠١م: ١٣). فلا شكّ في أنَّ هذا العنوان الذي هو في الأصل عنوان باب من أبواب كتاب الخصائص لابن جنّي، من شأنه أنْ يُثير انتباه القارئ المتخصّص ويدفعه إلى إعادة التفكير في مسألة كان يظنّ أنَّها محسومة، فمن المعروف أنَّ الحركة صوت كالحرف، وأنَّ سؤالًا مثل هذا السؤال، إذ يشكّ في إحدى البديهيّات الصوتيّة، فلأنَّ في التراث مواقف كانت تقول بخلاف الرأي السائد، على بيانها سينصبّ جهد الباحث في متن المقال.

وقد يكون السؤال حين يرد عنوانًا للبحث طريقةً يعمد إليها الباحثون لجرّ القارئ جرًّا ليّنًا ولطيفًا من دائرة المعارف والمواقف الجاهزة التي يمتلكها وينظر إليها على أنَّها من الحقائق والبديهيّات، إلى دائرة المعارف الجديدة التي يلوّح بها الباحث في العنوان ويبسطها في متن المقال، على هذا النحو جاء أحد عناوين مقالات عبد المجيد الشرفي نعني بذلك: "الإسلاميّون أعداء التحديث أم ضحاياه؟" (١٩٩٢م.) فواضح من خلال هذا العنوان أنَّ الباحث يريد من قارئه ألَّا يظلّ ينظر إلى علاقة الإسلاميّين بالتحديث بعين واحدة لا ترى من تلك العلاقة إلَّا نصفها، وأنْ يهيّئ نفسه إلى أنْ يجد في متن المقال وجهة نظر جديدة تختلف عمَّا هو شائع وسائد.

والسؤال من أمضى الأدوات التي يستخدمها الباحثون لاستحضار القارئ والزجّ به في صلب القضيّة المثارة، حتّى يشعر بأنَّه طرف فاعل يدخل في حوار مع الكاتب، ويشاركه في إثارة المسائل والبحث لها عن أجوبة (Hyland,2004 : 126). وهو أمر تراه وابر من المواضعات التي ينبغي على كلّ مبتدئ في الكتابة أنْ يتعلّمها والتي تندرج ضمن مواضعة كبرى تتمثّل في ذلك القدر من التواضع الذي يجب على نبرة الباحث أنْ تصطبغ به، لكي يحصل للقارئ انطباع بأنَّه قريب من الكاتب لا تنقصه معرفة ولا تعوزه قدرة على التفكير (Webber,1994 : 264). ومن أوضح الطرائق المعتمدة في ذلك استخدام ما يعرف بضمائر القارئ (reader pronouns) في صلب السؤال، من نحو نحن الجامعة (inclusive we)، التي ينصهر فيها الكاتب والقارئ معًا، ويغدو السؤال بمقتضاها كأنَّه عمل ساهم القارئ في إنجازه، ومثل ذلك قول أحد الباحثين مستفهمًا: "وماذا يفيدنا معرفة أنَّ داروين كان المنظّر الحديث للتطوّريّة (...)؟ ماذا يفيدنا كلّ ذلك في صدد ما يريد البرهنة عليه؟" (العجيمي، ١٩٩٨م: ٥٤٤).

وألطف من هذه الطريقة أنْ يجعل الباحث السؤال يجري على لسان القارئ، ومن أمثلة ذلك أيضًا قول

العجيمي أثناء عرضه مشروع محمّد بنّيس النقدي: "ولا يسع القارئ، وقد انتهى إلى هذا الحدّ من التحليل إلّا أنْ يتساءل عن علاقة ذلك بالمفاهيم التي يريد أنْ يبيّن أسسها الابستيمولوجيّة؟ هل انتهى إلى إقناعنا باستقامة التحليل؟" (نفسه: ٥٤٥). فصياغة السؤال على هذا النحو تُظهر الكاتب قريبًا من قارئه، عليمًا بما يمكن أنْ يختلج في صدره من أسئلة، بل وباللّحظة التي لم يعد هذا القارئ بعدها يصبر على تأجيل السؤال.

والسؤال أداة يستعملها الباحثون لتلطيف ما ينجزونه من أعمال لغويّة يمكن أنْ تشكّل خطرًا على ماء وجه القارئ، شأن الأمر والنصح اللذّين يضعان القارئ في منزلة دون منزلة الكاتب، فضلًا عمّا فيهما من تكليف وحمْل له على القيام ببعض الأعمال التي قد تتعارض ورغباته، بهذا نفسّر ذلك الكمّ الهائل من الأسئلة المتلاحقة التي أثارها علي عبيد على امتداد أكثر من صفحة، والتي إنْ جوّدنا فيها النظر ألفيناها مجموعة من الأوامر تدعو القارئ إلى أنْ يترك ما "قاله الدارسون عن مقوّمات السيرة الذاتيّة في كتاب الأيّام"، وأنْ يعوّل على النصّ ذاته وما جرى فيه من ألفاظ ذات حمل اصطلاحيّ أجناسيّ، يقول الباحث: "لماذا نضيّق أفق القراءة ونتقيّد بما اطّلعنا عليه من الدراسات التنظيريّة التي لم يفكّر أصحابها يومًا في أنْ يقيّدوا القرّاء ويحرموهم من حقّهم في المشاركة الفاعلة في الإبداع؟ ولماذا لا ننطلق من النصّ (...)؟ ولماذا لا نسمع ما قاله طه حسين في التقديم (...)؟ ولماذا لا نستمع في النصّ إلى ما يهمس به مصطلح الأيّام (...)؟ ولماذا لا نسمع ما تهمس به المصطلحات التي حلّت في هذا النصّ محلّ اسم الشخصيّة الرئيسيّة (...)؟ ولماذا لا نقتحم في النصّ خفايا عالم الخطاب البصريّ في الكتابة القصصيّة عند الأعمى؟" (٢٠٠٤: ٢٦-٢٧. وانظر أيضًا الصفحتين: ٤٩-٥٠).

والباحثون مثلما يستخدمون السؤال أداة لتلطيف بعض الأعمال اللّغويّة حتّى لا ينال القارئ بسبب إنجازها سوء، فإنّهم في كثير من الأحيان يلجؤون إلى بعض الطرائق لترويض عمل السؤال نفسه، والحدّ من الخطر الذي يمكن أنْ يترتّب عليه، تجنّبًا لما قد يلحق القارئ من أضرار محتملة، فلا ننسى أنَّ السؤال في الأصل وعندما يجري على الحقيقة من الأعمال التي وضعها سيرل (searle) في خانة الطلبيّات، واقترح جملة من الشروط إذا لم تتوفّر أخفق المتكلّم في إنجاز هذا العمل، والسؤال في تصوّر أوركيوني (Orecchionni) عمل لغويّ ذو خطر مضاعف، فهو يشكّل خطرًا على ماء وجه المخاطَب السلبيّ، لأنَّ فيه انتهاكًا لفضائه الخاصّ وما يملكه من معلومات ربّما لا يريد إفشاءها. وخطر هذا العمل اللّغويّ على ماء وجه المخاطَب السلبيّ منتظر، لأنَّه يضع المتكلّم في مرتبة من يسأل، والمخاطَب في موضع من لا مناص له من الجواب،

وليس المتكلّم في نجوة من خطر السؤال، ففي عمل السؤال الذي يأتيه المتكلّم إقرار ضمنيّ بأنَّه يفتقر إلى المعلومة، وتعويل على المخاطَب كي يسدّ ذلك النقص (٢٠٠٣م: ٨٧-٨٨).

فإذا أضفنا إلى هذا ما يقترن في ثقافتنا بكثرة السؤال من معان سلبيّة كالإعنات وقلّة الأدب، فهمنا ما يستعمله الباحثون من أساليب متعدّدة الجامع بينها التماس مبرّرات لإنجازهم عمل السؤال، ولا سيَّما في الحالات التي يكثر فيها ويتناسل (ابن حجر العسقلاني: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، انظر تحديدًا: "باب ما يُكره من كثرة السؤال وتكلّف ما لا يعنيه، **وقوله تعالى:** ﴿ **لَا تَسْأَلُوا عَنْ أَشْيَاءَ إِن تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ** ﴾ (**المائدة:** ١٠١) . ويكون التبرير أحيانًا بإضفاء قدر من الشرعيّة على عمل السؤال إذا طال وتشعّب وأوغل في التجريد والافتراض، حتّى يكون حقًّا من حقوق الكاتب لا يلومه القارئ إذا مارسه، ومن أمثلة ذلك قول فرج بن رمضان: "بالنظر إلى الديباجة الرسائليّة التي تتصدّر الكتاب، وإلى ما تقدّم بناء على ذلك من إمكانيّة اعتبار النمر والثعلب رسالة قصصيّة عاديّة، ثمَّ في ضوء ما سبق توّا بصدد الرسائل الثمانية، **يحقّ لنا هاهنا أنْ نتساءل:** هل نحن بإزاء حكاية مثليّة تستخدم الرسالة الديوانيّة لبناء حبكتها، أم نحن إزاء رسالة أدبيّة تبدأ عاديّة على منوال رسائل الجاحظ بديباجتها، ثمَّ لا تلبث ومن حيث تنفتح لتضمّن حكاية مثليّة، أنْ تتخصّص في الأدبيّة لتندرج في خانة الرسالة القصصيّة، إنْ لم تكن النصّ المؤسّس لهذا الجنس حقًّا؟" (٢٠٠١م: ١٣٧).

ومِن لطيف حيل الباحثين في هذا الباب التظاهرُ أمام القارئ بأنَّ الأسئلة الكثيرة التي يثيرونها مفروضة عليهم، وليس لهم من إلقائها بدّ، على هذا النحو برّر أحمد السماوي أسئلته الستّة التي ألقاها دفعة واحدة، وكان مدارها على الفرق بين الاستدلال الجدليّ والاستدلال الخطابيّ، وحظّ المقال القصصي مِن كلّ واحد منهما، يقول الباحث بعد إلقاء ذلك الكمّ من الأسئلة الممتدّة على نصف الصفحة: "إنَّ هذه الأسئلة التي **تعرض لنا** ونحن بصدد النظر في المقال القصصيّ نظريًّا **يفرضها** وجود المقال على مقربة من خطاب الضمير ، أيْ: من الخطاب الذي يستند إلى نوع من القياس (...). **ويفرض هذه الأسئلة** أيضًا وجود المقال في منزلة بين المنزلتين (...) **ويستوجب هذه الأسئلة** كذلك الانتقال من النظر في الخطابة التي تقوم على المشافهة وعلى الاتّصال بالجمهور اتّصالًا مباشرًا، إلى النظر في المقال الذي يقوم على المكتوب" (٢٠٠٩م: ٢٦-٢٧، التشديد من عندنا).

وإظهار السؤال على أنَّه عمل لا يُقدر الكاتب على ردّه والتنصّل منه، آليّة يستخدمها الباحثون في المقامات التي يدخلون فيها في نقاش مع القارئ المتخصّص الذي يُعدُّ من أهل الميدان، حتّى يخفّفوا من

حدّة التوتّر الذي يمكن أنْ ينجم بسبب اختلاف وجهات النظر. بهذه الآليّة توسّل فرج بن رمضان حين اعترض على ربط (طودوروف) حضور أجناس الخطاب وغيابها بالإيديولوجيا السائدة في المجتمع، يقول الباحث: "أمَّا إذا نظرنا إلى قول (طودوروف) من خارج المؤسّسة النقديّة، ودونما حسّ ضدّي وإنَّما بحسّ نقديّ قوامه فكّ الارتباط بين المؤسّسة النقديّة والمجتمع (...)، **فلا مناص عندئذ من مساءلته** على النحو الآتي: أين تتنزّل إذن الأفعال الكلاميّة التي تخرج من دائرة ما يختاره المجتمع ويسنّنه؛ لأنَّها لا تتناسب مع إيديولوجيّته؟هل إنَّ وضعيّة اللاّتمأسس (..)؟ أم تعني مثلا مجرّد ...؟" (٢٠٠١م: ١٤٥، التشديد من عندنا).

وهذا النوع من التفاعل الذي يمكن للسؤال أنْ يُقيمه بين الكاتب والقارئ، ينبغي ألَّا يحجب عنَّا نوعًا آخر من التفاعل يكون للسؤال فيه دور مهمّ في إظهار الخلاف وتعميق التوتّر بين الكاتب وقارئ بعينه، ويحدث ذلك -أكثر ما يحدث- في الخطابات الجامعيّة التي يطغى عليها السجال، فتكون أقرب إلى كتابة الخصومات والردود بهذه الوظيفة نهض السؤال في هذه الجمهرة من الأسئلة التي أثارها طه حسين عقب استشهاده بفقرة من مقال مشترك كتبه عبد العظيم أنيس ومحمود أمين العالم ردًّا على طه حسين، ونُشر آنذاك في صحيفة (المصريّ). يقول طه حسين سائلًا: أعربيّ هذا الكلام أم سريانيّ؟ أيمكن أنْ يقرأه الرجل المثقّف (...)، فيخرج منه بطائل ويحصل منه شيئًا يمكن الاكتفاء به والوقوف عنده للتأمّل والمناقشة؟ وما عسى أنْ يكون هذا العمل الأدبيّ؟ وما عسى أنْ يكون قلبه؟ وما عسى أنْ تكون هذه العمليّات الداخليّة التي تقع في قلب العمل الأدبيّ؟ وما عسى أنْ يكون اشتباك هذه العمليّات وإفضاء بعضها إلى بعض ليكمل بها العمل الأدبيّ ويستقيم كائنًا عضويًّا حيًّا؟" (١٩٨٢م: ٩٣).

فسخرية طه حسين من خصميه واضحة، ودور السؤال في إظهار هذه السخرية غير خاف. بل إنَّ في الإكثار من السؤال والمواظبة عليه على ذلك النحو، وتوليد السؤال من السؤال، محاكاةً ذكيّةً من طه حسين لما جاء عليه أسلوب المردود عليهما من تعقيد يجعل القارئ لا يقدر على فهم تصوّرهما للأدب وللعمل الأدبيّ، ولا يستطيع أنْ يخرج من مقالهما بطائل، ومن ثَمَّ لا يمكن أنْ يكون تفاعله مع هذا المقال إلَّا من صنو ردّ فعل المثقّفين في القرون الوسطى الأوروبيّة، فقد كان هؤلاء "يجهلون اليونانيّة فإذا عثروا على ما هو مكتوب بالحروف اليونانيّة تركوه، وقال بعضهم لبعض: يونانيّ فلا يُقرأ" (نفسه: ٩٣).

ج- أيّ دور للسؤال في بناء علاقات نصّية مختلفة؟

لا يقف دور السؤال في الكشف عن نوع التفاعل الحاصل بين الباحث والفكرة التي يبسطها ويتناولها

بالدرس من جهة، وبينه وبين القارئ من جهة أخرى. بل يتعدّى ذلك إلى أدوار نصّية تتعلّق ببناء النصّ وتطوّره، وما ينشأ بين عناصره وأقسامه من علاقات شتّى، وأوّل وظيفة ينهض بها السؤال في هذا المستوى مساعدة الباحث على تنظيم أفكاره وإخراجها في النصّ في ترتيب يُعين القارئ على تتبّعها، والتقاط الخيط الذي ينتظمها والمسار الذي توخّاه المؤلّف في سوقها، وتبيّن نوع العلاقات التي تربط بعضها ببعض، فدور السؤال ههنا شبيه بدور الروابط النصّية التي تجعل مكوّنات النصّ بعضها يأخذ برقاب بعض (Webber,1994 : 267). وأحسن مثال على ذلك إلقاء الباحث عددًا من الأسئلة في نهاية الفصل أو الباب ليكون الفصل أو الباب المواليين جوابًا عنها، يقول محمّد القاضي في آخر الباب الأوّل من أطروحته: "ولكنّنا قبل أنْ نباشر العمل على مدوّنة محدّدة، فنتحاور معها، ونحاول استخلاص خصائصها، سنعمل على إثارة جملة من قضايا الخبر، فهل بإمكاننا أنْ نحدّد أصول الخبر وبداياته؟ وما علاقة الخبر بالمشافهة والتدوين؟ وهل أثّر (...)؟ وفي أيّ مستوى؟ وهل اضمحلّت المشافهة (...)؟ وما دور مؤلّفي كتب الأخبار (...)؟ هل هم مجرّد كتبة (...)؟ إنَّ هذه القضايا التي تضعنا في صميم الخبر هي التي عليها سيكون مدار المرحلة التالية من هذا العمل" (١٩٩٨م: ١١٩).

فلا شكّ في أنَّ السؤال – وهو يرد في مثل هذا الموضع مقترنًا بذلك التمهيد ومشفوعًا بذلك التعليق–يلعب دورًا مهمًّا في توثيق عرى الصلة بين أبواب البحث مهما طالتْ، وفي تأمين النقلة من محطّة في البحث إلى أخرى تليها، حتّى لا يكون التحوّل مفاجئًا، وهذا ما يلحظه القارئ بيسر حين يتحوّل إلى قراءة الباب الثاني، ويكتشف أنَّ تلك الأسئلة قد تحوّلت إلى عناوين فصول ثلاثة هي: (أصول الخبر)، و(المشافهة والتدوين)، و(دور المؤلّف).

ومثلما ييسّر السؤال حركة التنقّل بين أقسام البحث الكبرى المتمثّلة في الأبواب والفصول، يكون له دور مهمّ في تنظيم حركة الأفكار ومسارها داخل الفصل الواحد، وهو ما يجعل من السؤال علامة على أنَّ المؤلّف أنهى فكرة، وتهيّأ للتحوّل إلى فكرة أخرى من خلال إثارة سؤال أو عدد من الأسئلة تأتي في نهاية الفقرة، ويتمّ الإجابة عنها في الفقرة التي تليها، وبهذا تغدو المادّة التي يحتوي عليها الفصل مراوحة بين سؤال وجواب، على هذا النحو جرتْ حركة الفقرات في الفصل الأوّل من كتاب (المقال الأدبيّ)، فقد قسَّم أحمد السماوي هذا الفصل الموسوم ب(المقال نظريّا) إلى خمس فقرات كبرى معنونة احتوى عدد منها على فقرات فرعيّة جاءت بدورها معنونة، وقد كان السؤال استعمالًا واظب الباحث عليه في كلّ مرّة ينتقل فيها من فقرة إلى أخرى، فقد ختم الباحث تمهيد الفصل بهذا

السؤال: (فما المقال الأدبيّ؟)، (٢٠٠٩م: ٣٥)، ليجيب على ذلك في الفقرة الأولى المعنونة ب(المقال عصيّ على الحدّ). وهذه الفقرة أنهاها بالسؤال التالي: "فهل هو [المقال الأدبيّ] من قبيل الخطابات الأدبيّة، أم هل هو من قبيل الخطابات التي تُولي الرأي والظنّ الأولويّة؟" (نفسه: ٣٨)، وكان جوابه عن ذلك السؤال في الفقرة الثانية المعنونة ب"المقال خطاب ضمير" (نفسه: ٣٩-٥٣)، والمنتهية بهذا السؤال: "فهل من شأن المعيار الثالث والأخير أنْ يوفّر الصورة المتكاملة لهذا الجنس الأدبيّ المستحدث؟" (نفسه: ٥٣). وقد جاء الجواب في الفقرة الموالية المعنونة ب"المقال مختلفًا عن الخطاب الهجائيّ" (نفسه: ٥٤)، وهو جواب لم يُشف غليل الباحث، لذلك انفتحت هذه الفقرة الثالثة في نهايتها على سؤال آخر صاغه الباحث على النحو التالي: "فكيف السبيل إلى إيجاد موقع قدم للمقال في أحد فرعي هذا الأدب، الأدب التخييليّ والأدب المرجعيّ؟" (نفسه: ٥٧). وقد أجاب الباحث إجابة أولى في الفقرة الرابعة المعنونة ب"المقال خطابًا مبرقشًا" (نفسه: ٥٧-٦١)، وإجابة ثانية في الفقرة الخامسة المعنونة ب"المقال خطابًا غيرَ تخييليّ" (نفسه:٦١-٧١)، بعد أنْ مهَّد لذلك بسؤال أنهى به الفقرة الرابعة وأثاره على النحو التالي: "فكيف أثّرت هذه الأصول جميعها، وتلك الغاية المرتقبة منه لدى المتلقّي في طابعه الأجناسيّ المميّز؟" (نفسه:٦١).

ودور السؤال مهمّ في إنشاء علاقات منطقيّة بين أجزاء النصّ لعلّ من أبرزها علاقة الإجمال-التفصيل. فكأنَّ الباحث يقدّم في مرحلة أولى أفكاره في صيغة مجملة ومكتنزة تتمثّل في السؤال، ثمّ يبسط القول ويفصّله في مرحلة ثانية في شكل جواب عن ذلك السؤال، على هذا النحو جاء الفصل الدائر على الشعوبيّة ونحل الشعر، فقد افتتحه طه حسين بالسؤال التالي: "والشعوبيّة، ما رأيك فيهم، وفيما يمكن أنْ يكون لهم من الأثر القويّ في نحل الشعر والأخبار وإضافتها إلى الجاهليّين؟" (١٩٨٩م: ١٦٠). وكانت بقيّة الفصل تفصيلًا لهذه الفكرة العامّة التي أثارها السؤال على نحو مجمل، وعلى هذا النظام ورد الفصل المتعلّق بشعر اليمن، فكانت البداية فكرة عامّة في قالب سؤال: "وهل لليمن في الجاهليّة شعراء؟" (نفسه: ١٨٠). أمَّا بقيّة الفصل فإجابة ضافية وعرض مفصّل لمختلف الآراء وتتبّع للفكرة في جزئيّاتها وتفاصيلها (نفسه: ١٨٠- ١٩٤).

وللسؤال دور غير مباشر في ضبط محطّات النصّ وتحديد مفاصله الكبرى يظهر من خلال إثارة الباحث عددًا من الأسئلة يشفعها قبل الإجابة عنها بملاحظات هي من قبيل الخطاب على الخطاب الذي يبدو فيه الباحث حريصًا على تصميم نصّه وإخراج إجاباته في شكل منظّم، وهذا ما يجسّده قول أحد الباحثين: "كيف طرحت قضيّة أصل الأجناس الأدبيّة

لدى عامّة الباحثين؟ وإلى أيّ حدّ بلغت عناية دارسي الأدب العربيّ بها؟ وإلى ما أفضت من نتائج؟ ثمَّ إلى أيِّ مدى يمكن اعتمادها والبناء عليها؟ **في محطّتين متتاليتين من هذا الفصل** محاولة في الجواب على هذه التساؤلات وما قد يتفرّع منها" (ابن رمضان، ٢٠٠١م: ٤٢، التشديد من عندنا).

والسؤال في بعض كتابات الباحثين يتحوّل بدوره إلى نصّ مطوّل مكوّناته جمل استفهاميّة، ولا شيء آخر غير الاستفهام، فالسؤال يتولّد منه آخر، لتتتالى الأسئلة وتتناسل في ضرب من التداعي وفي حركة تكاد لا تعرف نهاية، ومن أمثلة استرسال الباحث في السؤال هذه الدفعة من الأسئلة التي أثارها حسن القرواشي، وكانتْ ستّة عشر سؤالًا نكتفي منها بخمسة، يقول الباحث: "إلَّا أنَّ اعتباره [يعني الكتاب المقدّس] يتضمّن إلى جانب يسوع المسيح كمال الوحي كلام اللهّ يثير مجموعة من الصعوبات، كيف تحوّلت العبارة الإلهية إلى عبارة إنسانيّة؟ وما هي الكيفيّة التي بها يمكن أنْ نبرّر هذا التحوّل؟ هل ظلّ كلام اللهّ عندما تحوّل إلى ملفوظ بشريّ على حالته الأصليّة أم تغيّر؟ وفي صورة التغيير وهذا أمر وارد، هل يحتوي الكتاب المقدّس على كلاكم اللهّ أم على كلام بشريّ؟ (...) هل استفادت [السلطة الكنسيّة التعليميّة] أخيرًا من مكتسبات المعرفة الحديثة، وعدّلتْ بالتالي مواقفها أم ظلّتْ تعتبر إرثها ومنهجها في الفهم والتأويل فوق التاريخ ولا يخضع للمتغيّرات"؟ (٢٠٠٥م: ٣٢١).

فواضح أنَّ الباحث ههنا يثير إشكالًا على غاية من الخطورة، وليس له من جواب إلَّا حفنة من الأسئلة ينثرها تباعًا ليكتشف القارئ مع كلّ سؤال قضيّة كبرى تضيف الحيرة إلى الحيرة، وتفتح الكتاب المقدّس على مدارات جديدة من القراءة والتأويل، فكأنَّ الباحث إذ يمضي قدمًا في السؤال ويسترسل فيه، يكتشف نحوًا من القول مختلفًا وبنية نصّية غير مألوفة تتّسع للحيرة التي تعصف به، ولا يقدر على حملها إلَّا السؤال.

الخاتمة

يزخر تاريخ العلوم بأمثلة كثيرة من الحقائق التي ما إنْ صدع بها أصحابها حتّى لاقوا صدًّا من الناس قويًّا وصل في بعض الأحيان إلى الاتّهام بالزندقة والحكم بالحرق أو الإعدام، وفي ذلك آية على أنَّ الأفكار وإنْ كانتْ من الحقائق لا تُحرز دائمًا على رضا الناس وثقتهم إلَّا بعد أن يدافع عنها أصحابها دفاعًا مستميتًا يحتاجون فيه إلى الاستعانة بقدر من البلاغة يساعد على تزيينها في عيون الآخرين والتمكين لها وإشاعتها في صفوف الأوساط العلميّة وعند عامّة الناس، حتّى تجد طريقها إليهم ويُذعنوا لها إذعانًا.

حقيقة من باب أولى وأحرى أنْ يعيها طلابنا، كي يدركوا أنَّ المقال الجيّد ليس بالضرورة هو الذي يحتوي

على أفكار جيّدة، وأنَّ للبلاغة دورًا في أداء الأفكار، بل هي جزء منها، فالفكرة بدون قدر من البلاغة، تغدو ضعيفة لا حول ولا سلطان لها على القارئ. والسؤال وجه من وجوه هذه البلاغة، إذا عرف الطالب كيف يستخدمه ويطوّعه لأغراضه، وفطن لمختلف وظائفه وأبعاده، وأحسن استثماره في ما ينتجه من خطابات جامعيّة، ملك جزءًا من ناصية بلاغة الخطاب الجامعيّ التي تتجلّى في الكيفيّة التي يعبّر بها الطالب عن أفكاره ومواقفه تجاه تلك الأفكار، وفي نوع العلاقة التي يشيّدها مع قارئه، وفي ما يعقده بين مكوّنات ذلك الخطاب من علاقات مختلفة تضفي عليه قدرًا من الانسجام والتماسك.

أجل، لقد كان منطلقي في هذا البحث الدائر على السؤال الاعتقاد بأنَّ الكتابة الجامعيّة تتطلّب إلى جانب المهارات المعروفة التي فصّل القول فيها المؤلّفون في مناهج البحث العلميّ وتحرير الرسائل الجامعيّة، مهارة أخرى لم أجد في تلك المصنّفات من يتحدّث عنها ويدرك قيمتها ويحاول تعليمها، حتّى يكتسبها الطلاب والباحثون المبتدئون. أعني بذلك وعيٌ بالقارئ ساعة الكتابة، إذا تسلّح به الباحث اتّصف نصّه بدرجة عالية من التفاعل، وكان ذلك من الأسباب التي تيسّر انخراط الباحث في الجماعة الخطابيّة التي يريد أنْ يكون فردًا من أفرادها يقدر على إنتاج خطابات إذا قرأها أهل الاختصاص، وجدوها قريبة منهم، ووجدوا فيها ما يغني معارف اختصاصهم ويضيف إليها.

والتفاعل في بحثي مهارة من ألطف مهارات الكتابة الجامعيّة، والسؤال عندي من أهمّ ما يُعين على اكتساب تلك المهارة وتنميتها عند الباحثين المبتدئين، والرؤية التي صدرتُ عنها في هذا البحث ونظرتُ من خلالها إلى الخطاب الجامعيّ غير تلك التي تُسفر عنها مصنّفات مناهج البحث العلميّ. نعم، لقد كانت الكتابة الجامعيّة في تلك المصنّفات مجرّد قواعد يراد بها ضبط أصول البحث و(تحصين قلاعه). وكانتْ نبرة النصح والتوجيه هي الطاغية أثناء تقديم تلك القواعد، وكانت الأنشطة التي تسبق تحرير الرسالة وتعقبها من نحو جمع المادة وإعداد الجذاذات والفهارس وقائمة المصادر والمراجع وطباعة الرسالة وغير ذلك من المسائل التقنيّة، كان ذلك من أكثر ما يشغل بال مؤلّفي تلك المصنّفات. وكانت الكتابة هي الغائبة، وحتّى إذا جرى الحديث عنها، ففي شكل قواعد عامّة يُكتفى فيها بدعوة الباحث إلى أنْ يتوخّى أسلوبًا واضحًا ودقيقًا، وأنْ يجعل لغته تطابق فكرته، وأنْ يُحكم الربط بين جمله ويُحسن الانتقال من فقرة إلى أخرى، وغير ذلك من القواعد التي لا أراها تزجّ بالطالب في قلب الكتابة، ولا تساعده على تقحم هذا النشاط الذي يمارسه وفهم طبيعة الخطاب الذي ينتجه.

من هذا المنطلق، وتجاوزا لهذه الرؤية التي اختزلت الخطاب الجامعيّ في تلك الأبعاد الشكليّة والقواعد العامّة، ومن ثَمَّ ساهمتْ في تبعيد فعل الكتابة عن الطلاب بدل أنْ تقرّبه إليهم، من ذلك المنطلق وتجاوزًا لتلك الرؤية، تناولتُ السؤال واكتفيتُ به مثالًا على ما أردتُ أنْ أقيم الدليل على صحّته ووجاهته، أعني بذلك التصوّر الذي يجعل الخطاب الجامعيّ بسبب من الذات الكاتبة التي تنتجه، والجمهور الذي يتلقّاه ويتفاعل معه، والاختصاص الذي ينضوي تحته، والمؤسّسات التي ترعاه وتشكّل ملامحه.

نعم، لقد كان السؤال عندي أداة يكتسب الطالب من خلالها مهارة التفاعل مع القارئ. وكانتْ إحدى غاياتي في هذا المقال الانطلاق من السؤال لتنمية مهارة الكتابة من خلال تطوير وعي الطلاب بالجمهور الذي يستقبل كتاباتهم ويتفاعل معها، وتنمية قدرتهم على استثمار ذلك الوعي في تحرير رسائلهم الجامعيّة ومقالاتهم العلميّة، كي تعكس بدورها حرصهم على استحضار القارئ ومدى وعيهم به، وقد ذكرتُ في هذا السياق بالرأي الذي يربط نجاح الكتابة ونجاعتها بالتوجّه إلى قارئ بعينه على قدر ما تتّضح صورته في الذهن، تسهل مهمّة البحث والاهتداء إلى الصوت المناسب الذي يحسن تبنّيه وكتابة النصّ به، وإلى الطرائق التي يتوخّاها الباحث في بسط أفكاره وتشييد صورة لنفسه تحظى بالاحترام والتصديق، وفي بناء نصّه وتطويره على نحو يكون فيه ناجعًا ومفيدًا للقارئ.

وجعلي السؤال بسبب من البعد التفاعليّ في الكتابة، واعتباري إيَّاه من أبرز الاستعمالات اللّغويّة التي تسم الكتابة بقدر من التفاعل وتقيم في ثناياها حوارًا بين الكاتب والقارئ، قاداني إلى القول بأنَّ الكتابة الجامعيّة في وجه من وجوهها تقوم على مهارة إلقاء السؤال، وأنَّ ما يساعد على اكتساب تلك المهارة تعريف الطالب بأنواعه، وبالأشكال والأبنية التي يرد عليها، والمواضع التي يظهر فيها، ودرجات الحواريّة التي يتّصف بها في ضوء وجود جوابه أو عدم وجوده.

وقد بيّنتُ في القسم الأخير من مقالي أنَّ مهارة إلقاء السؤال تُكتسب حين يصير الطالب قادرًا على التفنّن في إلقائه وفي توظيفه في كتاباته الجامعيّة توظيفًا يُضفي على تلك الكتابات بعدًا تفاعليًّا واضحًا يُظهر لنا الباحث كاتبًا يتفاعل من خلال إلقاء السؤال مع الفكرة التي يعبّر عنها من جهة أولى، ومع القارئ الذي يتّجه إليه من جهة ثانية، ومع النصّ الذي هو بصدد بنائه من جهة ثالثة.

شكر وتقدير:

يشكر الباحث مركز بحوث كلية الآداب بجامعة الملك سعود على دعم مشروع هذا البحث.

المصادر و المراجع

١-المصادر (نعني بالمصادر المقالات والكتب التي استقينا منها الشواهد التي مثّلنا بها على السؤال):

حسين (طه): *خصام ونقد*، دار العلم للملايين، لبنان، ١٩٨٢م.

حسين (طه): *في الأدب الجاهليّ*، ط، ١٦، دار المعارف، مصر، ١٩٨٩م.

ابن رمضان (فرج): *الأدب العربيّ ونظريّة الأجناس*: القصص، دار محمّد علي الحامّي للنشر، تونس، ٢٠٠١م.

السماوي (أحمد) : *المقال الأدبيّ*، مسكلياني للنشر، تونس، ٢٠٠٩م.

الشرفي (عبدالمجيد): *الإسلاميّون أعداء التحديث أم ضحاياه؟*، مجلّة الوحدة العربية، العدد ٩٦، أيلول/ سبتمبر ١٩٩٢م.

ابن عبدالجليل (المنصف): *في تجديد الفكر الإسلامي*، حوليّات الجامعة التونسيّة، العدد: ٤٥، ٢٠٠١م.

عبيد (علي): *تأثير العمى في الكتابة القصصيّة*، تونس، ٢٠٠٤م.

العجيمي (الناصر): *النقد العربيّ الحديث ومدارس النقد الغربيّة*، دار محمّد علي الحامّي، تونس، ١٩٩٨م.

القاضي (محمّد): *الخبر في الأدب العربيّ، منشورات كلّية الآداب منّوبة*، تونس، ١٩٩٨م.

القرواشي (حسن): *الفكر المسيحيّ الكاثوليكيّ في مواجهة الحداثة*، كلّية العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بتونس، تونس، ٢٠٠٥م.

م.**صلوح (سعد)**: *الأسلوب دراسة لغويّة إحصائية*، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٢م.

المهيري (عبد القادر): *حوليّات الجامعة التونسيّة*، عدد ٤٥ ، ٢٠٠١م.

٢- المراجع:

أ- المراجع العربيّة:

إبراهيم (مروان عبدالمجيد)،*أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعيّة*، مؤسّسة الورّاق، ٢٠٠٠ م.

البداينة (ذياب): المرشد إلى كتابة الرسائل الجامعيّة، أكاديميّة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة، الرياض، ١٩٩٩م.

الجطلاوي (الهادي): *قضايا اللّغة في كتب التفسير*، دار محمّد علي الحامّي، تونس ١٩٩٨م.

حجاب (محمّد منير): *الأسس العلميّة لكتابة الرسائل الجامعيّة*، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠م.

الزركشي (بدر الدين): *البرهان في علوم القرآن*، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، القاهرة، (د.ت).

شلبي (أحمد)، *كيف تكتب بحثًا أو رسالة: دراسة منهجيّة لكتابة البحوث و إعداد رسائل الماجستير و الدكتوراه"* ، ط٢١، مكتبة النهضة المصريّة، القاهرة،١٩٩٢م.

عبيد (حاتم): *التشكّل الخطابي لهويّة المؤلّف في الكتابة الجامعيّة من خلال استعمال ضمير المتكلّم*: مُقدّمات رسائل الماجستير أنموذجًا، مجلّة فصول، العدد ٧٧، ٢٠١٠م.

عبيدات (محمّد) بالاشتراك: منهجيّة البحث العلمي: *القواعد و المراحل و التطبيقات*، كلّية الاقتصاد و العلوم الإداريّة، الجامعة الأردنيّة، ١٩٩٩م.

ابن عيّاد (محمّد): *في مناهج البحث*، مطبعه التسفير الفنّي بصفاقس، تونس، ٢٠٠٧م.

فضل اللّه (مهدي): *أصول كتابة البحث و قواعد التحقيق*، ط ٢،دار الطليعة، بيروت،١٩٩٨م.

مبارك (محمّد الصاوي محمّد)، *البحث العلميّ: أسسه وطريقة كتابته*، المكتبة الأكاديميّة،١٩٩٢م.

نعمان (منصور) وغسّان ذيب النهري، *البحث العلميّ* حرفة وفنّ، إربد، ١٩٩٨م.

ب-المراجع الأجنبيّة:

Badarneh, M. (2009) : *Exploring the use of rhetorical questions in editorial discourse*: a case study of Arabic editorials. Text & talk, Vol. 29, No. 6.

Frank, Jane.(1990) : *You call that a rhetorical question*? Forms and functions of rhetorical questions in conversation. Journal of Pragmatics. Vol. 15, No. 5..

Hinkel, E.(1997) *: Indirectiness in L1 and L2 academic writing*. Journal of Pragmatics. Vol. 27.

Hyland, K.(2004) *: Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. The University of Michigan Press.

Hyland, K.(2005) *: Representing readers in writing*: Student and expert practices. Linguistics and Education, No. 16.

Intaraprawat, P. (1995) *: The use of metadiscourse in good and poor ESL. Essays*, Journal of Second Language Writing. Vol.4, No, 3.

Lafuente-Millan, E. (2010) : *Interpersonality in Written Academic Discourse*: Three Analytical Perspectives. In Lorés-Sanz R. (Eds), Constructing Interpersonality (pp. 13-40). Cambridge Scholars Publishing.

Orecchionni, C-K. (2003*): Les actes de langage dans le discours*: théorie et fonctionnement. Nathan, paris.

Thompson, G. (2001*). Interaction in academic writing*: Learning to argue with the reader. Applied Linguistics, 22(1).

Webber, P. (1994): *The Function of Questions in Different Medical Journal Genres*. English for Specific Purposes, Vol. 13, No. 3.