جامعة محمد الخامس بالرباط
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
Université Mohammed V de Rabat
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Mohammed V University in Rabat
Faculty of Letters & Human Sciences

المجلد (3) - عدد خاص

2026

اللساني The Linguist

مجلة فصلية دولية محكمة متخصصة في اللسانيات تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس بالرباط - المملكة المغربية

ISSN: 2665-7406
E-ISSN: 2737-8586

www.the-linguist.com

اللساني linguist

مجلّة فصليّة دوليّة محكّمة متخصّصة في اللسانيّات تصدر عن كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة

جامعة محمّد الخامس بالرباط - المملكة المغربية

مجلة اللساني – المجلد 3 – عدد خاص – 2026

Dépôt Légal: 2019PE0001

ISSN: 2665-7406 (Online)

E-ISSN: 2737-8586 (Print)

البريد الإلكتروني للمجلة

linguist@linguist.ma

الموقع الإلكتروني للمجلة

https://linguist.ma

linguist اللساني
مجلة فصلية دولية محكمة متخصصة في اللسانيات تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس بالرباط

مجلّة فصليّة دوليّة محكَّمة متخصِّصة في اللسانيّات
تصدر عن كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة
جامعة محمّد الخامس بالرباط

المدير الإداري للمجلة
أ. د. زكرياء بودحيم
عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية

المدير المسؤول ورئيس التحرير
أ. د. حافظ إسماعيلي علوي

الهيئة العلمية الاستشارية

أ. د. أحمد المتوكل (المغرب)
أ. د. حسن حمزة (لبنان/ قطر)
أ. د. حمزة بن قبلان المزيني (السعودية)
أ. د. سعد مصلوح (الكويت/ مصر)
أ. د. صالح بلعيد (الجزائر)
أ. د. عبد الرحمن بودرع (المغرب)
أ. د. عبد الرزاق بنور (تونس)
أ. د. عبد المجيد جحفة (المغرب)
أ. د. عز الدين المجدوب (تونس)
أ. د. مبارك حنون (المغرب)
أ. د. محمد الرحالي (المغرب)
أ. د. محمد العبد (مصر)
أ. د. محمد غاليم (المغرب)
أ. د. مرتضى جواد باقر (العراق)
أ. د. مصطفى غلفان (المغرب)
أ. د. مولاي أحمد العلوي (المغرب)
أ. د. ميشال زكريا (لبنان)
أ. د. هشام عبد الله الخليفة (العراق)

هيئة التحرير

إيمان محمد مصطفوي (جامعة قطر، قطر)
حبيبة الناصيري (جامعة محمد الخامس، المغرب)
حسن خميس الملخ (الجامعة القاسمية، الإمارات)
حسين ياغي (جامعة الشارقة، الإمارات)
خالد الأشهب (جامعة نيويورك، أمريكا)
رشيدة العلوي كمال (جامعة محمد الخامس، المغرب)
رضوان حسبان (جامعة محمد الخامس، المغرب)
عبد الرحمن البارقي (جامعة الملك خالد، السعودية)
عبد الرحمن طعمة حسن (جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان)
عبد الكريم بنسوكاس (جامعة محمد الخامس، المغرب)
عبد اللطيف الطاهري (جامعة محمد الخامس، المغرب)
عثمان احمياني (جامعة محمد الخامس، المغرب)
عزة شبل محمد أبو العلا (جامعة القاهرة، مصر، وجامعة أوساكا، اليابان)
عقيل بن حامد الزماي الشمري (جامعة القصيم، السعودية)
عماد أحمد سليمان الزبن (جامعة الإمارات، الإمارات)
عيسى عودة برهومة (الجامعة الهاشميّة، الأردن)
ليلى منير (جامعة محمد الخامس، المغرب)
محروس بريك (جامعة قطر، قطر)
محمد الدرويش (جامعة محمد الخامس، المغرب)
محمد الصحبي البعزاوي (جامعة الوصل، الإمارات)
امحمد الملاخ (جامعة القاضي عياض، المغرب)
مراد الدقامر (جامعة محمد الخامس، المغرب)
مرتضى جبار كاظم (جامعة الكوفة، العراق)
نعمة بنعياد (جامعة محمد الخامس، المغرب)
نور الدين أمروص (جامعة محمد الخامس، المغرب)
وفاء قضيوي (جامعة محمد الخامس، المغرب)

البريد الإلكتروني للمجلة
linguist@linguist.ma
للمزيد من التفاصيل يرجى زيارة الموقع الإلكتروني للمجلة
https://linguist.ma

Dépôt Légal: 2019PE0001
ISSN: 2665-7406 (Online)
E-ISSN: 2737-8586 (Print)

بروتوكول النشر في المجلة

اللساني:

- مجلة فصلية دوليّة علميّة محكّمة متخصّصة في اللّسانيات.
- لغات المجلة هي: العربية والإنجليزية، والفرنسية، والإيطالية، والألمانية، والإسبانية، والبرتغالية.
- تقبل المجلة البحوث سواء أكانت تأليفا أم ترجمة، أو مراجعة، شريطة أن يكون البحث المترجم أو الكتاب على درجة كبيرة من الأهمية.

رسالة المجلة:

- الإسهام في نشر ثقافة لسانية عالِمة.
- تطوير البحث اللساني في الثقافة العربية.
- مواكبة مستجدات البحث اللساني وتحولاته المعرفية.
- إطلاع الباحثين والمهتمين على أهم ما يكتب وينشر في مجال اللسانيات.
- الاهتمام بانفتاح الحقل اللساني وحواره مع التخصصات الأخرى بالتركيز على الدراسات البينية.

خصوصية المجلة:

- تنشر المجلة البحوث والدراسات الجادة في مجال اللسانيات.
- تسعى المجلة إلى مواكبة مستجدات البحث اللساني من خلال ترجمة البحوث والدراسات التي تنشر في أهم المجلات اللسانية العالمية.
- إثارة نقاش حول أهم القضايا اللسانية المعاصرة.

شروط نشر البحوث والدراسات:

- تنشر المجلة البحوث الأصيلة التي لم يسبق نشرها أو إرسالها للنشر إلى أي جهة أخرى.
- تكون المواد المرسلة للنشر ذات علاقة باللسانيات، سواء أكانت دراسات وبحوثا نظرية وتطبيقية، أم بحوثا مترجمة.
- تلتزم البحوث بالأصول العلميّة المتعارف عليها.
- تقدَّم البحوث وفق شروط النّشر في المجلّة كما هو منصوص عليها على موقع المجلة.
- لا يقل عدد كلمات البحث عن 5000 كلمة ولا يزيد عن 9000 كلمة، بما في ذلك الملاحق.

شروط نشر مراجعة الكتب:

- تنشر المجلة مراجعات للإصدارات الحديثة، سواء أترجمت إلى اللغة العربية أم لم تترجم بعد.
- يجب أن يراعى في عرض الكتب الشروط الأساسيّة الآتية:

بروتوكول النشر في المجلة

- أن يكون الكتاب المراجع ضمن اهتمامات المجلة.
- أن يبنى اختيار الكتاب على أسس موضوعيّة: أهميّة الكتاب، قيمته العلميّة، إغناؤه لحقل المعرفة، والفائدة من عرضه ومراجعته.
- أن يكون الكتاب قد صدر خلال السنوات الخمس الأخيرة.
- كما يجب أن تراعي المراجعة الشروط الآتية:
- الإشارة إلى عنوان الكتاب، ومؤلفه، وفصوله، وعدد صفحاته، وجهة النشر، وتاريخ النشر.
- التّعريف بمؤلّف الكتاب بإيجاز، وبالمترجم (إن كان الكتاب قد ترجم إلى اللغة العربية).
- الوقوف على مقدّمات الكتاب الأساسية: الأهداف، المضامين العامة، المصادر والمراجع، المنهج، المحتويات...
- عرض مضامين الكتاب عرضا وافيا وتحليلها تحليلًا ضافيا، مع الوقوف على أهم الأفكار والمحاور الأساسيّة، واستخدام الأدوات النقديّة والمنهج المقارن بينه وبين المراجع المعروفة في الحقل المدروس.
- يتراوح عدد كلمات المراجعة بين 2000 و3000 كلمة، وتقبل المراجعات التي يصل عدد كلماتها 4000 كلمة، إذا ركزت على التّحليل والمقارنة.

التوثيق في المجلة:

تعتمد المجلة نظام التوثيق APA (جمعية علم النفس الأمريكية) الإصدار السابع (7)، ويمكن الاطلاع على تفاصيل التوثيق على موقع المجلة، أو موقع الجمعية.

مرفقات ضروريّة للنّشر:

- يُرفق بالبحوث المقدمة للنشر في المجلة:
- البحث الأصل إذا كان البحث مترجما، مع توثيق النص الأصل توثيقا كاملا.
- ملخص البحث باللغة العربية، وآخر باللغة الإنجليزية، لا يقل عن 250 كلمة ولا يزيد عن 300 كلمة.
- جرد للكلمات المفاتيح (لا يقل عن خمس كلمات ولا يزيد عن سبع كلمات)
- سيرة موجزة للباحث (لا تزيد عن 200 كلمة) باللغة العربية واللغة الإنجليزية.
- السيرة الذاتية المفصّلة للباحث.

للاطلاع على تفاصيل أخرى للنشر انظر موقع المجلة.

إجراءات النّشر:

- ترسل جميع المواد على موقع المجلة (**إنشاء طلب نشر**).
- سيتوصل الباحث بإشعار بإرسال بحثه حال استكمال شروط الإرسال.
- تلتزم المجلة بإخطار صاحب البحث في أجل أقصاه عشرة أيام بقبول البحث أو رفضه شكلا، وبعرضه على المحكمين في حالة استيفائه لشروط النّشر في المجلة ومعاييره.

بروتوكول النشر في المجلة

- تُرسل المواد التي تستجيب لمعايير النشر للتحكيم على نحو سري.
- يخبر الباحث بنتائج التحكيم (قبولا أو رفضا) في أجل أقصاه شهر ابتداء من تاريخ إشعاره باستيفاء المادة المرسلة للشروط الشكلية وعرضها على المحكمين.
- إذا رفض البحث فإن المجلة غير ملزمة بإبداء الأسباب.
- إذا طالب المحكمون بإجراء تعديلاتٍ على أيّ بحث؛ يخبر الباحث بذلك، ويتعين عليه الالتزام بالآجال المحددة لإجراء التعديلات المطلوبة.
- تفرض المجلة أن يلتزم الباحث بالتحرير والتدقيق اللّغوي، وفق الشروط المعمول بها في الدّوريّات العالميّة.
- تحتفظ المجلة بحق إعادة نشر البحث بأي صيغة تراها ذات فائدة، وإخطار الباحث بذلك.
- لا يحق نشر أي مادة بعد تحكيمها وقبولها للنشر قبولا نهائيا وإخطار صاحبها بذلك.
- يمكن للباحث إعادة نشر بحثه بعد مرور سنة من تاريخ نشره، شريطة إخبار المجلة بذلك.
- لا تدفع المجلة تعويضا ماديّا عن الموادّ التي تنشرها، ولا تتقاضى أيَّ مقابل مادّي عن النشر.

لا تعبر البحوث المنشورة عن رأي المجلة
ترتيب المواد يخضع لضرورات فنية
يتحمل الباحث وحده المسؤولية القانونية لبحثه

البريد الإلكتروني للمجلة

linguist@linguist.ma

للمزيد من التفاصيل يرجى زيارة الموقع الإلكتروني للمجلة

https://linguist.ma

شارك في هذا العدد

محمد الصحبي البعزاوي: أستاذ اللسانيات في قسم اللغة العربية بكلية الآداب في جامعة الوصل بـالإمارات العربية المتحدة. حاصل على درجة الدكتوراه في اللسانيات من جامعة منوبة، بالجمهورية التونسية، عام 2007 تدور اهتماماته البحثية حول اللسانيات النظرية والتطبيقية، وقضايا المعجم، واكتساب اللغة، وتعليمية العربية.

وليد أحمد العناتي: أكاديمي وباحث متخصص في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية. حصل على درجة البكالوريوس والماجستير في اللغة العربية من الجامعة الأردنية، ثم نال درجة الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية من الجامعة نفسها. شغل عدة مناصب أكاديمية، منها أستاذ في جامعة قطر وجامعة البتراء في الأردن، وأستاذ في مركز الدراسات العربية بالخارج (CASA) التابع لجامعة هارفارد في الأردن. تدور اهتماماته البحثية حول تعليم العربية للناطقين بغيرها، واللسانيات الحاسوبية العربية، وتحليل الخطاب، واللسانيات الجنائية.

عثمان احمياني: أستاذ اللسانيات العربية المقارنة المشارك بشعبة اللغة العربية وآدابها، بجامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط، المغرب. حاصل على الدكتوراه من نفس الجامعة ونفس الكلية. تتمحور اهتماماته البحثية حول موضوعات اللسانيات العربية المقارنة، واللسانيات التطبيقية: الأمراض اللغوية، علم لغة الإشارة الخاصة بالصم، تعليم اللغة للناطقين بغيرها.

فؤاد عمراوي: أستاذ اللسانيات التطبيقية واكتساب اللغات الثانية بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط في المغرب. حاصل على درجة الدكتوراه في ديداكتيك اللغة العربية من جامحة محمد الخامس بالرباط عام 2020. تدور اهتماماته البحثية حول قضايا اللسانيات التطبيقية وتدريس اللغة العربية للعرب والأجانب.

محمد العلمي طرباق: باحث في سلك الدكتوراه ينتمي إلى مختبر الديداكتيك واللغات والوسائط والدراماتورجيا بكلية اللغات والآداب والفنون بجامعة ابن طفيل، القنيطرة، المملكة المغربية. تنصب مشاريع أبحاثه حول اللسانيات التطبيقية وإشكالياتها الراهنة المتعلقة بحقل اكتساب اللغة الثانية، على وجه الخصوص. ويتناول في أبحاثه، بشكل أساسي، الإشكاليات النسقية المتعلقة باكتساب اللغة العربية عند الناطقين بغيرها.

مريم أحوزي: طالبة باحثة بسلك الدكتوراه تكوين لسانيات وقضايا اللغة العربية، حاصلة على درجة الماستر تخصص المعالجة الآلية للغة العامة واللغة الخاصة من جامعة محمد الخامس، الرباط، المملكة المغربية. تنصب اهتماماتها البحثية على مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومعالجة اللغة الطبيعية، والتعليم الإلكتروني.

خلود كنيس: باحثة في اللّسانيّات في قسم العربيّة بالمعهد العالي للغات في جامعة قابس التونسيّة. حاصلة على درجة الدكتوراه في اللّسانيّات وتحليل الخطاب من جامعة تونس المنار، تدور اهتماماتها البحثيّة حول اللّسانيّات النظريّة والتطبيقيّة والتحليل النقديّ للخطاب، وخاصّة الخطاب الإعلاميّ والخطاب السياسيّ الوسيط، و تحليل الأنماط النغميّة في الخطاب المنطوق.

نعمان عبد الحميد بوقرة: أستاذ جامعي يعمل لدى كلية التربية و الآداب، قسم اللغة العربية في جامعة صحار –عمان– تتنزل أبحاثي بشكل أساس في ميدان اللسانيات النظرية، وتحليل الخطاب، والدراسات المتعلقة بتطبيقات اللسانيات وتحليل النصوص و اللسانيات العربية.

عادل بن حمدان الرديني: أستاذ مساعد في كلية التربية والآداب، قسم اللغة العربية جامعة صحار، متخصص في اللغة والنحو، وأستاذ باحث في دراسة اللغة تركيبا ودلالة، ومهتم بتحليل الخطاب واللسانيات العامة وقضايا تعليم اللغة العربية لأبنائها، ومناهج وطرائق التدريس فيها.

شارك في هذا العدد

كمال ابريعش: باحث في اللسانيات حاصل على درجة الدكتوراه في اللسانيات من جامعة محمد الخامس، بالرباط، المملكة المغربية، عام 2025. تدور اهتماماته البحثية حول اللسانيات التداولية، واللسانيات القانونية.

يونس حسايني: باحث في التداوليات القانونية وتحليل الخطاب، حاصل على درجة الدكتوراه في اللسانيات من جامعة عبد المالك السعدي، تطوان، المملكة المغربية في عام 2024. تنصبّ اهتماماته البحثية على دراسة البعد التداولي في النصوص التشريعية والقضائية، وتحليل آليات إنتاج المعنى داخل الخطاب القانوني. نشر عدداً من الدراسات والمقالات العلمية في مجلات عربية ودولية محكّمة، ويسهم في تطوير البحث الأكاديمي من خلال ربط الدراسات اللسانية بالمجال القانوني.

جواد مومني: أستاذ اللسانيات والتركيب في قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول بوجدة، المملكة المغربية، حاصل على درجة الدكتوراه في اللسانيات والتركيب من جامعة السوربون باريس 3، بباريس، فرنسا، عام 2008 تدور اهتماماته البحثية حول النحو التوليدي، والنحو الشكلي، والنحو الوظيفي المعجمي، والنحو المقارن، ونظرية النحو.

توفيق امحمدي: أستاذ محاضر بدوام جزئي في قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول بوجدة، المملكة المغربية، حاصل على درجة الدكتوراه في تنمية القيادة في السياقات الجامعية من جامعة محمد الأول بوجدة، المملكة المغربية، عام 2025 تدور اهتماماته البحثية حول تنمية القيادة، والتواصل، والمهارات الناعمة، والأنشطة التكميلية بالتعليم العالي.

حنان الخضّار: أستاذة مؤهَّلة في اللسانيات بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس‌ايس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله. تنصبّ اهتماماتها البحثية على اللسانيات، واللسانيات النفسية، والتعلمية المعرفية، مع تركيز خاص على قضايا إنتاج الكلام والتعلّم اللغوي. حاصلة على شهادة الماستر في ديداكتيك اللغة الفرنسية والتواصل البينثقافي من كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز بفاس. وتشرف حاليًا على عدد من أطروحات الدكتوراه وأعمال البحث العلمي في المجالات ذاتها، وتسهم من خلال أنشطتها العلمية والإشرافية في تطوير البحث اللساني والديداكتيكي.

إدريس العماري: أستاذ محاضر مؤهَّل بالمدرسة الوطنية للتجارة والتسيير(ENCG)، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، المغرب. حاصل على الدكتوراه في علوم التربية من جامعة ابن طفيل بالقنيطرة بشهادة مشتركة مع جامعة ليون (2020)، وعلى التأهيل الجامعي في الهندسة البيداغوجية (2024). تتركز اهتماماته البحثية على الهندسة البيداغوجية، وديداكتيك التدريس والابتكار التربوي، والتعليم الرقمي(MOOCs)، واللسانيات التطبيقية، وتدريس اللغة الفرنسية لأغراض محددة(FOS)، ودمج الذكاء الاصطناعي في التعليم. نشر أبحاثًا في مجلات دولية محكّمة وشارك في برامج تعاون دولي.

سعيد بكار: أستاذ (تحليل الخطاب) في (قسم اللغات الأجنبية المطبّقة) (بالكلية المتعددة التخصصات بالسمارة) في جامعة ابن زهر بـ(المملكة المغربية). حاصل على درجة الدكتوراه في تحليل الخطاب السياسي من جامعة ابن زهر، بأكادير، المملكة المغربية، عام 2020 تدور اهتماماته البحثية حول التحليل النقدي للخطاب، واللسانيات النقدية، واللسانيات الوظيفية النسقية، والاستعارة التصورية، والسيميائيات الاجتماعية، وتعددية الصيغة.

منتصر أمين عبد الرحيم: أستاذ اللسانيات المساعد بالكلية الجامعية بجامعة الطائف (سابقا) ومدرس اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم المصرية، ذو اهتمامات بحثية حول المعجمية والمصطلحية والترجمة والتداولية والدراسات الاستشراقية وله نحو خمسة عشر كتابا ومعجما بين تأليف وتنسيق وترجمة.

اللسانيّ Linguist
مجلة فصلية دولية محكمة متخصصة في اللسانيات تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس بالرباط

شارك في تحكيم مواد هذا العدد

- امحمد الملاخ
- جواد ختام
- حسبية الطايفي البرنوصي
- حسن خميس الملخ
- حسين ياغي
- حميد داغوج
- رشيدة العلوي كمال
- ستار سعيد زويني
- سعيد بكار
- عبد الرحيم الحلوي
- عثمان احمياني
- عبد العزيز إسماعيلي علوي
- عيسى عودة برهومة
- فؤاد عمراوي
- ماجدولين النهيبي
- محمد الصحبي البعزاوي
- محمد الوحيدي
- مصطفى غلفان
- منتصر أمين
- وليد العناتي

فهرس المحتويات

أ. د. محمّد الصّحبي البعزاوي: مفهوم «صنف» في نظرية «أصناف الأشياء» وأثره في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى 12

أ. د. وليد أحمد العناتي: منزلة اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها 35

د. عثمان احمياني: تعليم اللغة العربية للصم في سياق التحول الرقمي: الإشكالات اللسانية-العصبية والحلول التقنية التكاملية. 87

د. فؤاد عمراوي: مهارات الاستماع النشط ودورها في تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلمي العربية لغة ثانية..... 114

محمد العلمي طرباق: اكتساب بنيتي المفرد والجمع ضمن الاستغراق في العربية عند الناطقين بالإنجليزية الأمريكية 129

مريم أحوزي وعثمان احمياني: أثر تعليم أصوات العربية للناطقين بغيرها في تطوير الكفاية التواصلية: دراسة ميدانية تطبيقية 154

د. خلود كنيس: أيديولوجيا العولمة في الخطاب الإعلاميّ الغربيّ الناطق بالعربيّة: فرانس 24 أنموذجا..... 172

د. نعمان عبد الحميد بوقرة ود. عادل حمدان الرّديني: نظرية الإيديولوجيا اللغوية ومسارات التخطيط اللساني: مقاربة بينية في ضوء اللسانيات النقدية 208

د. كمال ابريعش: فعل كلام التهديد في سياق القانون الجنائي: مقاربة تداولية 236

د. يونس حسايني: مفهوم «تعدد الأصوات» في الخطاب القانوني المغربي: الخطاب التشريعي والقضائي أنموذجا 263

تون أ. فان دايك، دراسات الخطاب والهيرمينوطيقا، ترجمة: سعيد بكار 280

دو بيسيه وآخرون، مسرد المصطلحات المستعملة في علم المصطلح، ترجمة: د. منتصر أمين عبد الرحيم..... 302

Prof. Jaouad Moumni, Dr. Taoufiq Mhamdi: Fostering Soft Skills through Transformational Leadership in University Extracurricular Activities: A Qualitative Case Study 352

Driss El Omari, Hanane El Khaddar: La production de la parole, Apports psycholinguistiques et enjeux didactiques 367

كلمة رئيس التحرير

تتبوّأ اللسانيَّات التطبيقيَّة في المشهد المعرفيِّ المعاصر منزلةً رفيعةً بين العلومِ الإنسانيَّةِ، بالنَّظر إلى ما شهدته وتشهده من تطورات متسارعةٍ مُذهلةٍ، واتّساعِ ملحوظٍ في مجالاتِ اشتغالها، علاوة على الدّقةِ النَّظريَّةِ والعمق المنهجي الَّذي بلغته الدراسات والبحوث المنجزة في إطارها.

وإذا كان الباحثون قد اختلفوا في تحديد البدايات التَّاريخيَّة لنشأة اللسانيَّات التطبيقيَّة -وهو اختلاف مألوف في تاريخ العلوم- فإنهم أجمعوا على جوهر موضوعها ومجال اشتغالها. فقد ارتبط المصطلح في بداياته الأولى بتعليم اللغات، ولا سيَّما في البرامج المتخصصة التي أُنشئت إبّان الحرب العالمية الثانيّة وبعدها مباشرة، حيث انصبّ الاهتمام على اللُّغة من حيث تعلّمها واستخدامُها وتوظيفُها لتحقيق أهداف عمليَّة أو لحل مشكلات واقعيَّة. غير أنّ هذا الارتباط الأوّلي سرعان ما تطوّر، لتتجاوز اللسانيات التطبيقية حدود تعليم اللُّغات، وتنفتح على قضايا اللُّغة بوجه عام، مستفيدة من التطورات الحاصلة في اللسانيات النَّظرية، واللسانيات النفسية، والعلوم المعرفيَّة، والإثنوغرافيا، والسوسيولسانيات، والسيميائيات، والدراسات التربوية، وغيرها من الحقول المعرفية ذات الصِّلة.

وقد أفضى هذا الانفتاح الَّذي ما فتئ يتقوَّى إلى توسيع دائرة الاهتمام البحثي، بحيث أصبحت اللسانيات التطبيقية تُعنى بكل ما يتَّصل باللغة من حيث استخدامُها واكتسابُها وتعليمُها وتوظيفُها في السيَّاقات الحياتية والمهنية، كما باتت اللسانيَّات التطبيقيَّة تهدف إلى معالجة المشكلات التي تكون اللغة محورها الأساس في العالم الواقعي. وفي هذا السِّياق، يُعرِّف جون دوبوا (Jean Dubois) وزملاؤه في قاموس اللسانيات وعلوم اللغة (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage) اللسانيات التطبيقية بأنها مجموع الأبحاث التي تعتمد الإجراءات اللسانيَّة الخالصة لمعالجة قضايا لغوية ذات صلة بالحياة اليومية والمهنية، وتسعى إلى حلِّ المشكلات اللغوية التي تطرحها التخصصات العلمية الأخرى، مع اعتبار التطبيقات البيداغوجية ميدانًا أساسيًا من ميادينها.

ولا يخفى على المتابع لمسار اللسانيَّات التطبيقيَّة اليوم ما حقَّقته من تقدم لافت

في السياق الغربي، تنظيرًا وتطبيقًا، في مقابل ما يزال يشهده هذا الحقل في السّياق العربي من تعثّر نسبي في التأسيس والانتشار. فعلى الرغم من وجود جهود علمية جادّة تستحق التقدير، فإن مجال اللسانيات التطبيقية قد طالته -شأنه شأن غيره من الحقول- إشكالية اقتحام التخصصات العلمية دون امتلاك عدّتها المعرفية والمنهجية وما تتطلبه من استيعاب شامل لأسس ومبادئ العلوم التي تستند إليها اللسانيات التطبيقية نفسها وفي مقدمتها اللسانيات العامة بما هي تنظير في فهم طبيعة اللغة وآليات اشتغال الألسن الطبيعية. وقد أفضى هذا الأمر في كثير من الأحيان إلى تمييع الرؤية واضطراب الممارسة نظرا إلى سوء إدراك طبيعة المفاهيم والتصورات وخلفياتها المستمدة من اللسانيات العامة. ويبرز ذلك بوضوح في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي أضحى في حالات كثيرة مجالًا مفتوحًا أمام باحثين يفتقرون إلى الحد الأدنى من المعرفة والتكوين في اللسانيات العامة/ النظرية وفي اللسانيات العربية، فضلًا عن غياب التخصص في التطبيق العملي، فاختلطت المفاهيم وتراجع الأثر العلمي الجاد والعملي المنشود.

إنّ التجربة العلمية المعاصرة تُظهر بجلاء أن سرّ نجاح العلوم، قديمها وحديثها، يكمن في بعدها التطبيقي، كما هو الشأن في الرياضيات والفيزياء والكيمياء والطّب والهندسة، حيث تتكامل المعرفة النظرية مع التطبيق العملي في حل المشكلات. والأمر ذاته ينسحب على اللسانيات التطبيقية، التي لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا إذا قامت على علاقة تكاملية واضحة مع اللسانيات النظرية، بوصفها المصدر الأساس للمعرفة التي يقوم عليها التطبيق، في تجلٍّ صريح للعلاقة الجدلية بين النظرية وممارساتها العملية.

وانطلاقًا من هذا الوعي العلمي والمنهجي، يسرّنا أن نخصِّص هذا العدد للسانيات التطبيقية، آملين أن تُسهم البحوث والدّراسات المنشورة فيه في إضاءة جوانب أساسيَّة من قضايا اللّسانيّات التطبيقيَّة، وتعزيز حضورها العلمي الرَّصين، بما يخدم البحث الأكاديمي ويستجيب لحاجات الواقع اللغوي والتربوي في العالم العربي.

أ.د. حافظ إسماعيلي علوي
رئيس التحرير المدير المسؤول

مفهوم "صنف" في نظرية "أصناف الأشياء"

وأثره في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

أ.د. محمّد الصّحبي البعزاوي

جامعة الوصل، دبي، الإمارات العربية المتحدة

mohamed.baazaoui@alwasl.ac.ae

https://orcid.org/0000-0002-2942-9658

الملخّص

يسعى هذا البحث إلى مزيد التعمّق في نظرية كان لها عميق الأثر في تطوير الوصف اللّساني بالتوسّع في مفهوم صنف(classe) وإبراز فوائده في تعليم الألسنة. ولعلّ ما يجمع هذه النظرية، نظرية أصناف الأشياء (classes d'objets)، بباقي النظريات البنيوية والتوليدية انطلاقها في وصف الوحدات اللّسانية من الجملة البسيطة باعتبارها وحدة دنيا لدراسة المعنى ولكنّها تفترض على غرار نظريّة «معنى ـ نصّ» (Theory Meaning Text)، أنّ وصف لسان ما وصفا علميا صريحا يعني بالضرورة بناء معجم صريح لذاك اللّسان تُضبط فيه خصائص كلّ وحدة والصّنف الذي يمكن أن تنضوي تحته.

وبما أنّ نظرية «أصناف الأشياء» التي تعود جذورها إلى نظرية «النّحو ـ المعجم» تعتمد المكوّنات المعجمية والمكوّنات التركيبية الدلالية في وصف الوحدات وتوزيعها إلى أصناف بعينها، فإنّ مختلف تلك الأصناف سواء كانت كبرى أو فرعية وما تتميّز به من سمات مقولية، قابلة لأن تستثمر لا في مجال الصناعة القاموسية فحسب، بل في مجال تعليم الألسنة وتطوير مهارات المتعلّمين حتى يصبحوا ذوي قدرات تواصلية كافية.

الكلمات المفاتيح: اسم، أصناف الأشياء، صنف، طبقة، مقولة، مكون دلالي، مكوّن معجمي.

The Concept of Class in Objects Classes Theory

and Its Role in Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Prof. Mohamed Sahbi Baazaoui
University of Alwasl Dubai, United Arab Emirates
mohamed.baazaoui@alwasl.ac.ae
https://orcid.org/0000-0002-2942-9658

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine theory "classes of Objects", which has a paramount influence on developing descriptive linguistics, and to shed lighter on the important role of the concept of «Class» in applied linguistics especially language teaching. Although this theory (Classes of Objects) correlates with other structuralist and generative theories in terms of regarding the lexical units forming the simple sentence as the minimal units of studying meaning, it postulates, like Meaning-Text theory, that the scientific description of any given language necessarily requires the exquisite construction of a lexicon that specifies the features of each lexical unit and the classes included in it.

Since the theory of Classes of Objects, which has its roots in Lexico- grammar theory, relies on the lexical and syntactico-semantic components in describing and distributing lexical units into distinct classes, those various main classes, and the sub-classes, which are characterized by their categorical features, can be effectively employed not only in making dictionaries but also in teaching languages and developing the learners' communicative skills.

Keywords: category, class, classes of objects, lexical component, noun, semantic component.

تمهيد:

نروم من خلال هذا البحث العودة إلى «التصنيف» باعتباره أداة من الأدوات المنهجية المعتمدة في وصف الألسنة البشرية وفي التعرّف على خصائصها وتفهّمها علاوة على ما يلعبه من دور في مراقبة كفاءاتها التفسيرية[1]. وقد تطوّر الاهتمام بالتصنيف وتزايد في مختلف المجالات المعرفية إلى حدّ أنّ القائلين بتفاعل العلوم والمعارف قد اعتمدوه من بين القرائن التي اعتمدوها في الاستدلال على اتّصال تلك المعارف وفي التعرّف على قوانينها وأهدافها. ومع أنّ التصنيف قد كان من بين الأدوات التي اعتمدها النحاة القدامى، من العرب ومن غير العرب، في وصفهم الأنظمة اللّسانية التي اشتغلوا بها، فإنّ العودة إلى وصف الألسنة البشرية في النّصف الثاني من القرن العشرين انطلاقا من البحث في القواسم المشتركة بينها (Les Universaux Linguistiques) قد قوّى النزعة الوصفية لدى عدد من اللّسانيين فاعتبروا التصنيف شرطا ضروريا من شروط وصف الألسنة؛ لأنه يمكّن اللّساني من التأكّد من النتائج الوصفية علاوة على تمكينه إيّاه من اجتناب عمليات الانتقاء في الوصف.(Gross, 1979)

ضمن هذا السياق تأتي نظرية «أصناف الأشياء» لـ«غاسطون قرّوص» (Gaston Gross) وهي نظرية تطمح إلى تجاوز إخفاقات بعض النظريات التحويلية في وصف الوحدات اللّسانية والبحث في مظاهر انتظامها. ولعلّ أهمّ ما تميّزت به هذه النّظرية أنّها أعادت الاعتبار للمعجم في الوصف، على غرار نظريّة «معنى ـ نصّ» وأعمال «مخبر اللّسانيات الحاسوبية» (LLI)، كي يتسنّى التعرّف على مختلف خصائص الوحدات واستعمالاتها. وقد أدّى ذلك إلى التوسّع في تدقيق خصائص كلّ وحدة وتوزيعها بالنّظر إلى تلك الخصائص ضمن أصناف تمكّن من وضع معاجم قابلة للحوسبة ووضع برمجيات في مجالات مخصوصة تساعد على الترجمة الآلية.

وبما أنّ نظرية «أصناف الأشياء» تنطلق من الاشتغال بالوحدات المعجمية في الاستعمال والتداول استكمالا لخصائصها التركيبية وخصائصها المعجمية، فقد

(1) نشير في هذا السّياق إلى أنّنا نخصّ بـ«التصنيف» معناه اللّساني المباشر لكون التصنيف من الأدوات الحاضرة في حياتنا اليومية ونحن نتعامل مع الموجودات والأشياء التي حولنا. ولولا التصنيف الذي ننجزه، وإن بصورة غير واعية، لما أمكننا تجاوز فوضى الأشياء والموجودات في الأوساط التي نحيا فيها وبها.

رأينا أن ننطلق من مفهوم «صنف» (classe) الذي اعتمدته هذه النّظرية في تصنيف الوحدات وأن نوضّح مظاهر الاستفادة منه في تعليم العربية لسانا ثانيا بحثا عن حلول لبعض عوائق تعلّم العربيّة خاصّة أنّه قد شاع في أوساط المتعلّمين اليوم أكثر من أيّ وقت مضى، الاعتقاد بصعوبة العربيّة وتعقّد نظامها مقارنة مع باقي الألسنة البشريّة. وقد أصبح هذا الاعتقاد ضربا من الإجماع تعدّى في كثير من الأحيان المتعلّم إلى المعلّم رغم تأكيد المشتغلين بتعليم الألسنة على أنّ عمليات التدخّل التّعليمي واحدة في مختلف الألسنة، وأنّ التّفاوت في تعلّم الألسنة مقترن بمدى استعداد المعلّم سواء في منهجه التعليمي أو في معرفته العلمية التي يوظّفها في بناء مختلف الأنشطة التعليمية (الشريف، 2014).

فنحن نطمح من خلال هذا البحث في مجال «اللّسانيات التعليمية» (educational linguistics) إلى بيان سبل الانتفاع ببعض مكتسبات نظريّة «أصناف الأشياء» في تعليم العربية لسانا ثانيا رغبة في تجاوز تدريسها باعتماد «التلقين» أو «الترجمة» أو«القواعد» وهي طرائق أثبت المهتمّون باكتساب اللغة الثانية عدم نجاعة الاشتغال بها في تطوير كفايات المتعلّم اللّغوية خاصّة إذا اعتُمدت إحداها بمعزل عن الأخرى (Leaver and Shekhtman, 2002). ونفترض أنّ تعليم الألسنة عموما يقتضي الانطلاق من طريقة تعليمية تتميّز بالجمع بين النّظرية والممارسة الفعلية للغة، وهو ما سنعمل على بيان وجاهته في الفقرات الموالية من البحث انطلاقا من الاهتمام بتعليم العربية لسانا ثانيا.

1. «أصناف الأشياء» ودورها في إعادة وصف وحدات الألسنة الطّبيعية:

تتنزّل نظرية «أصناف الأشياء» ضمن سياق معرفي عامّ يطمح أصحابه إلى إعادة وصف الألسنة البشرية على نحو يسمح بتطويعها رغم تنوّعها وتعقّدها، إلى أنظمة الحاسوب وبرمجياته. وتُعتبر هذه النّظرية، إلى جانب نظرية معنى ـ نصّ ونظريّة النّحوـ المعجم، بديلا للاتّجاهات اللّسانية التي منحت الأولويّة للتنظير على حساب المباشرة الوصفية للألسنة. ويمكن اختزال الغاية النّظرية لهذه النظرية في تحقيق وصف مشكلن منتظم لوحدات اللّسان الطّبيعي يمهّد لمعالجته آليا. وقد يكون مفهوم «أصناف الأشياء» من أهمّ إضافات غ. قروص ضمن مشروع الوصف الشّامل للألسنة البشريّة، لأنه منح الآلة قدرة أكبر على التعرّف على الوحدات

والتفريق بينها، وتحديد طبيعة كلّ وحدة والصّنف الذي تنتمي إليه (المجدوب، 2014).

وبقطع النّظر عمّا تتميّز به هذه النّظرية من مبادئ وفرضيات، فإنّ انطلاقها من كون الوحدات المعجمية لم تعُدْ مجرّد كيانات منغلقة على ذاتها، فهي كيانات تُحدّد بمقتضى شروط استعمالها في الجمل (Le Pesant & Colas,1998)، لم يكن مفيدا في مراجعة المداخل القاموسية فحسب[1]، بل في بناء وصف مشكلن للملكة اللّغوية في لسان مّا يقطع مع كلّ مظاهر «الانتقائية» في الوصف ويجنّب إلى حدّ بعيد الآلة أو متعلّم ذاك اللّسان إمكان إنتاج جمل غير مقبولة دلاليا. ضمن هذا السّياق استُحدث مفهوم «أصناف الأشياء» وهي أصناف دلالية (classes sémantiques) مبنية انطلاقا من مقاييس تركيبية، ويتحدد كل صنف منها باعتباره محمولا ينتقي بشكل مخصوص الوحدات التي تشكّله[2].

ومع أنّ عمليات وصف الألسنة وشكلنتها قد ظهرت في النّحو التوليدي والنّحو التحويلي باعتماد «السّمات التركيبية» (Traits Syntaxiques) مدخلا لضبط قواعد انتقاء يتمّ بموجبها انتقاء عنصر ما عنصرا آخر من العناصر المتوافرة في المعجم، فإنّ محدوديّة هذه المقاربة التي تُفسّر، في نظر بعض الدّارسين، بقلّة السّمات المعتمدة في الوصف وبانفصالها عن مجال التركيبيّة (La syntaxe) (الورهاني، 2009، ص. 26)، قد كان وراء ظهور المفهوم. ولذلك فإنّ مراجعة تلك «السمات» في الوصف واستحداث مفهوم «صنف» يُعدّ من أبرز إضافات هذه النّظرية بما أنّه قد مكّن المشتغلين بوصف الألسنة من مزيد تفريع تلك السّمات وجعل عناصر المعجم موزّعة في مجموعات بحسب ما تتميّز به من خصائص دلالية تركيبيّة.

ولعلّ النّتائج الوصفية التي تحقّقت بفضل نظريّة «أصناف الأشياء» وأثر اعتماد المفهوم في إنتاج جمل مقبولة نحويا ودلاليا، من بين الحوافز التي دعتنا إلى استثمار المفهوم في تعليم العربية سواء للناطقين بها أو الناطقين بغيرها. فنحن

(1) نشير في هذا الباب إلى أن مداخل القواميس التقليدية تتكون من كلمات، في حين أنّ مداخل القواميس الإلكترونية تأخذ شكل جمل تُصاغ في شكل لساني رمزي يصف بدقّة استعمالا واحدا للكلمة المعنية، وصفا مندمجا (description intégrée) وإفاديا (en intension) (الماجري، 2009).

(2) يمكن العودة بخصوص تعريف أصناف الأشياء إلى دنيس وكولاس (2012، 1/ 729 وما بعدها).

نعتقد أنّ من عوائق تعليم الألسنة عدم توفّر الظّروف الملائمة لذلك، وأهمّها اعتماد طرق تعليمية ينعدم فيها التّرابط بين النّظرية والممارسة الفعلية للّغة[1]. ولذلك فإنّ العودة إلى نظرية «أصناف الأشياء» والانطلاق منها في تقديم تصوّر بديل في تعليم العربية لسانا ثانيا سببه، في رأينا، أهميّة النّتائج التطبيقية التي تحقّقت باستعمالها في الوصف اللّساني وبما تنبني عليه من أسس نظريّة جعلت منها مقاربة معجميةـ نحويّة، يرتكز أصحابها في وصف وحدات اللّسان على «**الجملة البسيطة**» ويعتبرونها وحدة أساسية دنيا[2] قائمة على وحدات معجمية عاملة بنيويا عمل الرّؤوس في متعلّقاتها[3].

تنتسب إلى هذه النّظرية مقاربة معجميّة في التّعليم تعتبر المعجم أساس النّحو وتعتمد الوحدة المعجميّة بما تلعبه من أدوار عاملية وسيلة من أهمّ الوسائل الموصلة إلى اكتساب اللّسان المستهدف. وبقطع النظر عن الأسس البيولوجية وعن دور العوامل الاجتماعية والثقافية في اكتساب اللغة، فإنّ تلك المقاربة تنطلق من أصناف الوحدات وتستثمر الخصائص المعجميّة الدّلالية لكلّ صنف من تلك الأصناف في بناء خطّة بيداغوجيّة تشتمل، من ضمن الأنشطة التي تشتمل عليها، على التمارين التي يجريها المتعلّم سواء في اختياره «المسانيد» (prédicats) التي تنتقي بدورها «المعمولات» (arguments) التي تحتاج إليها وتتلاءم معها[4] أو في

(1) لم يختلف المهتمّون بتعليم الألسنة البشريّة في التأكيد على ضرورة التلازم بين النظرية والتطبيق، بل إنّ التطبيق، بالمعنى العلمي للمصطلح، يحتاج، في نظرهم، إلى نظريّة أو **نظريات** لسانية متينة تمكّن المشتغلين به من اختبار مدى سلامة ما توصّلوا إليه إجرائيا. وفي هذا السّياق أكّدوا على حاجة المعلّم، في منهجه التعليمي، إلى أن يكون: «على أقصى ما يمكنه من معرفة علمية يستعملها نبراسا لجميع الأنشطة التطبيقية» (الشّريف، 2014، ص ص. 81 –98).

(2) «Nous considérons que l'unité minimale de signification est la phrase au sein de laquelle est déterminé l'emploi de chaque mot. La phrase obéit à la définition suivante:

f (x) f étant une fonction, c'est–à–dire le prédicat, et x des variables, c'est–à–dire les arguments du prédicat» (Salah Mejri, 2007, p. 57).

(3) «Le prédicat sélectionne les arguments, c'est-à-dire détermine, parmi les substantifs, ceux qui sont compatibles avec lui. Cet ensemble peut être représenté par le schéma suivant: prédicat (arg1, arg2, arg3,…)» (Gross, 2012, p. 14).

(4) «Nous définissons un prédicat comme un mot qui opère une sélection déterminée parmi les mots du lexique.. Les arguments sont les éléments lexicaux ainsi

ضروب التحويل والاستبدال والإضمار التي يجريها على الجمل وهو يطلب الغرض المناسب للمقام.

فالاهتمام بإضافات نظريّة أصناف الأشياء في تدقيق بعض الأسس المفهوميّة العلميّة والتعليمية راجع إلى ما لاحظناه في النّظريّة العلمية وفي المقاربة التعليمية المقترنة بها من مزايا تسمح بتمكين المتعلّم من تعلّم كيفية استخدام اللغة بغرض التواصل. وقد قادنا الوعي بأهميّة تلك النّظريّة إلى إعادة التّفكير في تعليم الألسنة بناء على ما تقدّمه اللّسانيات من معارف نظريّة تساعد المتخصّصين في هذا الباب على أن يجدوا حلولا للمشكلات اللّغوية التّعليمية التي تواجههم[1]. ونظرًا إلى اتّساع المجال في هذا الباب وما قد يثيره من تساؤلات أهمّها علاقة «اللّسانيات التطبيقية» بـ«اللّسانيات النّظرية» وموقع «اللّسانيات التعليمية» منهما، فإنّنا نكتفي في هذا المقال، كما أشرنا إلى ذلك في فقرات سابقة، ببيان وجاهة مفهوم «أصناف الأشياء» في تجاوز بعض الصّعوبات الابستمولوجيّة التي تحول دون اكتساب المتعلّم اللّسان الذي يتعلّمه.

2. من السّمات العامّة إلى أصناف الأشياء:

لقد حدّد النحو التوليدي التّحويلي جملة من السّمات التركيبيّة لوصف كيفية اشتغال الوحدات المعجمية وتقديم شكلنة مجرّدة للأبنية الإعرابية التي تتطلّب مهما تنوّعت واختلفت، «رأسا معجميّا» (Head) يطلب قبله «مخصّصا» (Specifier) وبعده «متمّما» (Complement). وبغضّ النّظر عن مدى كلّية التمثيل الذي اقترحه تشومسكي Chomsky للبنية الإعرابية[2]، فإنّ اهتمامه بتركيب تلك الأبنية وبالعلاقات بين الوحدات المكوّنة لها كعلاقة التضمّن المباشر (Immediatly Contain) وعلاقة التحكّم المكوّني (C_Command) وعلاقة التّجاور (Sister)..، قد أفضى إلى تحديد عدد من السّمات المعجمية الدّلالية غايتها ضبط قواعد انتقاء (Règles de selection) على أساسها ينتقي عنصرٌ ما عنصرا آخر من العناصر

sélectionnées par les prédicats dans le cadre de la phrase simple» (Gross, 2012, p. 13).

(1) انظر بخصوص المشكلات التعليمية التي تواجه متعلّمي (ل2): الحمد (2015).

(2) انظر الطّعون المقدّمة على هذا التصوّر ضمن مقال سميّة المكّي (2009).

المتوفّرة في المعجم[1].

غير أنّ السّمات المقترحة في ضبط خصائص المعمولات ضمن هذا الاتّجاه، من قبيل [± حيّ] و[± بشر] و[± ملموس] وغيرها من السّمات المرئيّة/ الظّاهرة (Visible Features) والسّمات غير المرئيّة/ الخفيّة (Features Invisible) التي عمل تشومسكي على تدقيقها ضمن نظريّة الفحص(Checking Theory)، قد أفضت إلى نتائج أهمّ ما يميّزها أنّها غير نسقيّة وغير منتظمة، فضلا عن كونها غير محدّدة. وقد أظهر اعتماد هذا النّوع من السّمات في وصف الجمل وتوليدها محدودية في الحدّ من إمكان توليد جمل لاحنة. من ذلك أنّ سمات المسند «**أكل**» وهي بالنسبة إلـى:

ـ المعمول (1): [حيّ]+[بشر]/ [– بشر]

ـ والمعمول (2): [حيّ]/[– حيّ] +[– بشر] +[ملموس]،

قد تمكّننا من إنتاج جمل من قبيل[2]:

(1)ـ [*أكل سامي بعض العنب*]

ولكنّها لا تمنع من إنتاج جمل من قبيل:

(2)ـ *[*أكل سامي خشبة*]

(3)ـ *[*أكل الخروف حمارا*]،

باعتبار أنّ المعمول (1) في المثال (3) وهو «الخروف»، قد وصف بنفس السّمات التي وُصف بها «سامي» في المثال (1)، وأنّ الوحدات التي تشغل المعمول (2) في مختلف الأمثلة المذكورة وهي «بعض العنب» و«خشبة» و«حمار» قد وصفت بدورها بنفس السّمات؛ إذ «المأكول» يمكن أن يكون حيّا أو غير حيّ، ويكون ملموسا ومن غير البشر

ضمن هذا السياق وفي إطار سعيه إلى تجاوز إخفاقات الاتجاه التوليدي التحويلي في وصف الجمل وتوليدها، اقترح «غ. قروص» مفهوم «أصناف الأشياء»

---

(1) يمكن أن نوجز السّمات المقولية التي اعتمدها تشومسكي في دراسة الوحدات المعجمية والتمييز بينها في أربعة أنواع من السّمات هي: **أ/ سمات مقولية ظاهرة** ويقسمها إلى معجمية (اسم، فعل، حرف، صفة...) ووظيفية (تصريفية وتركيبية)، **ب/ سمات غير ظاهرة لفظا**، وهذا النوع من الوسم يتضمّن السمات الاختيارية (Optional Features)، **ج/ الوسم بالمحلّ، د/ قوة العنصر (F) في الوسم إذا كان العنصر (F) مقولة** (1995, p. 277).

(2) انظر مثال المسند «أكل» ضمن الورهاني (2009، ص ص. 26ـ27–).

بديلا للسّمات التركيبية وجعل من «الأصناف الكبرى» (hyper classes) و«الأصناف الفرعيّة» (sous_classes) بديلا للتفريع المقولي (sous_catégorisation) الذي لم يحل دون التصدّي لإشكال اللّبس ولم يمكّن اللّساني من وصف الوحدات المعجمية وصفا مستقصى يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال تحقّقها ويحدّد ما يوجد بينها من علاقات معجمية دلالية تسمح ببناء معاجم قابلة للحوسبة مستجيبة لشروط المعالجة الآليّة.

وقد ترتّب على هذا الاختيار المنهجي مزيد تدقيق السّمات الدّلالية بأخرى إضافية بهدف الوصول إلى وصف يراعي طبيعة العلاقة بين المسانيد والمعمولات المتّصلة بها. من ذلك أنّ المسند «**تبّل**» مثلا، لا ينتقي من المعمولات المنتمية إلى صنف «غذاء» إلاّ ما انتمى منها إلى صنف «مأكولات مالحة» فلا يمكن أن يقال مثلا كما في (4):

(4)ـ *[**تبّل** الطبّاخ (العصير، المرطّبات،...)]

في حين يمكن القول كما في (5):

(5)ـ[**تبّل** الطبّاخ (السلطة، الخضروات، السّمك،..)]، بما أنّ «**تبّل**» ملابس لهذه الأصناف من الأطعمة.

انطلاقا من هذا التصنيف الذي يكون بموجبه صنف «مأكولات مالحة» صنفا فرعيا لـ«مأكولات» وصنف «مأكولات» يكون بدوره صنفا فرعيا لـ«غذاء»، يمكن تحديد قيود انتقاء تجنّبنا إلى حدّ بعيد إمكان إنتاج جمل غير مقبولة دلاليا[1].

ولمزيد السيطرة على أصناف الوحدات المعجمية وصفيا، استحدث غ. قرّوص مفهوم «المجال»(Domaine)، واعتمده إلى جانب مفهوم «صنف» في مزيد تشفير الوحدات المعجميّة وتنظيمها دلاليا. من ذلك أنّ ربط صنف من المسانيد من قبيل: [«**أكل**» و «**شرب**» و«**التهم**» و«**تناول**»...] بمجال «التغذية»، وصنف من قبيل: [«**قلّم**»

(1) يمكن أن نشير في هذا السّياق إلى أنّ بعض المسانيد لا تفرض قيودا على معمولاتها أو على الأقل على البعض منها كما في قولك: [تجاوز (الظلّ، الرّجل، الأمر...) (الحائط، المرأة، الحدّ،...)] أو أنّ القيود التي تفرضها قليلة كما هي الحال بالنسبة إلى المسند «فكّر» في قولك:[فكّر زيد في (زوجته، المقال، حريته،..)]. يمكن التوسّع في القيود التي تفرضها المسانيد على معمولاتها بالعودة إلى أطروحة الباحثة ليلى المحجوب، وقد أتمّت إنجزاها بإشرافنا وهي بعنوان: «الحمول الملابسة في اللغة العربية المعاصرة»: الحمول الملابسة لطبقة «الغذاء» أنموذجا. كلية الآداب بسوسة 2017/ 2018.

و«**حرث**» و«**حفر**»،...] بمجال «الفلاحة»، لا يساعد على تدقيق ما يوجد بين الوحدات المعجمية من علاقات تسهم في وضع معاجم قابلة للحوسبة فحسب، بل على الاستفادة منه، كما سيتّضح لاحقا، في تعليم الألسنة خاصّة أنّ متعلّم (ل2) أحوج ما يكون إلى تنظيم تصوّري للموجودات والوحدات المعبّرة عنها، وهي مرحلة أساسية من مراحل اكتساب اللّسان المستهدف ذهنيا. فإدراك المتعلّم لأصناف الوحدات وتمثّله لمجالاتها هو المحدّد لدرجة وعيه بثقافة مستعملي ذاك اللّسان وباستعماله في المقامات المناسبة لــه.

ويبدو أنّ التوسّع في وصف المسانيد باستحداث مفهوم «المجال» مقترن بأهداف النّظرية الوصفية والتعليمية التي يعتبرها أصحابها، أمام محدودية بعض النّظريات اللّسانية المتّصلة بها وصفيا، بديلا مناسبا لوصف وحدات اللّسان واكتسابه. انطلاقا من هذا التصوّر ومن وعينا بأهميّة مفاهيم الوصف والتحليل في تدقيق الوحدات المعجمية وفي تقييم النظرية المتّصلة بها وما تقترحه من وصف للغة، يمكن اعتبار «المجال» بصفته محددا دلاليا للصنف و«الصنف» وما ينبني عليه من تفريعات من بين الأدوات المساعدة على تعميق النّظر في الأنموذج المناسب لتعليم الألسنة باختبار مدى قدرة المقاربة المعجمية التعليمية المنبثقة عن نظرية «أصناف الأشياء» على تمكين المتعلّمين من الوصول إلى مرحلة الاكتساب الحقيقية المتّصفة بــعبارة الشريف بــ«التلقائية والعفويّة السيّالة السلسة في التّواصل السّليم» (بعض الأسس النّظرية لمقاربة نحوية عامّة، 91 /2014).

المهمّ في هذا الباب أنّ الاهتمام بالتصنيف باعتباره نشاطا يهدف المشتغلون به إلى تنظيم الموجودات وإرجاعها، على تعدّدها وتنوعها، إلى عدد محدود من الأصناف من أهمّ إضافات نظريّة «أصناف الأشياء». فقد حاول غ. قرّوص أن يتخلّص من كثير من العوائق الوصفية التي اصطدمت بها بعض النّظريات اللّسانية السّائدة باستحداثه مفهوم «صنف» بديلا للسّمات العامّة. وقد أدّى هذا الاختيار إلى تعميق النّظر في طبيعة العلاقة بين المسانيد ومعمولاتها وفــي السمات الدّلالية والتركيبية التي تمكّن من تنظيم الوحدات المعجمية وإرجاعها إلى أصناف بعينها.

وقد أدّى التوسّع في الاهتمام بالسمات إلى تعميق النّظر في وصف الوحدات المعجمية بالتفكير في وضع قواميس إلكترونية تمكّن مستعمل اللّسان من التعرّف على مختلف استعمالات وحدة معجمية مّا، علاوة على تعرّفه عن كيفية توليدها

وعن العلاقات الدّلالية التي تربطها بالوحدات المتّصلة بها. وقد اقترن الاهتمام بهذا المبحث بتنامي الاهتمام بالمعالجة الآلية للغات وبالتفكير في البرمجيات المخصوصة التي تساعد على الترجمة الآلية. ورغم ما في هذه المباحث من عوائق وصعوبات، فإنّ البحث فيما تفيده الوحدة المعجمية من معان، أي: في مختلف استعمالات تلك الوحدة قد أدّى، لا محالة، إلى ظهور بحوث ودراسات عمل أصحابها على إعادة النّظر في وصف الوحدات اللّسانية وتصنيفها استنادا إلى عدد من الاختيارات النّظرية الصّريحة وغير الصّريحة[1].

وقد عزّز هذا النّشاط المقاربة التعليمية التي تعتبر المعجم أساس النّحو وأدّى إلى تعميق النّظر في عدد من المفاهيم اللّسانية المتّصلة بها من قبيل مفهوم «الحقل المعجمي» ومفهوم «الحقل الدّلالي» ومفهوم «الوحدة المعجمية» علاوة على مناقشة مفهوم «صنف» الذي اعتمده غ. قرّوص، من بين المفاهيم التي اعتمدها، في بناء اختياراته المنهجية وفي وضع جهازه الواصف. وقد دلّت مختلف النقاشات الدّائرة في هذا الباب على وجاهة مبحث التصنيف في اللّسانيات التطبيقية وخاصّة في مجال تعليم الألسنة واستكشاف الصعوبات المتّصلة بها. وقد تكون تلك الاختيارات الوصفية المبنية على «الأصناف» و«المجالات» والمتولّدة من نظريّة لها أسسها العامّة ولها أيضا مقترحاتها التطبيقية من بين المداخل التي أسهمت في بيان أثر اللّسانيات في تعليم الألسنة كما سيتّضح في الفقرات الموالية من البحث.

3. أثر الأصناف في تطوير كفاية المتعلّم التواصلية:

لا نسعى بهذا العنصر إلى الإقرار بأنّ نظرية «أصناف الأشياء» نظرية تعليمية خالصة وأنّ المقترحات الوصفية والمفاهيم الإجرائية التي اعتمدها واضعها هي منتهى ما يمكن بلوغه في مجال تعليمية الألسن، بل إلى التأكيد على أهميّة هذه النّظرية بما تطرحه من نظرات تحليلية عميقة تتعلق بوصف وحدات اللّسان وبمدى قدرتها على تذليل الصعوبات المتّصلة بتعليمه انطلاقا من وعينا بأنّ تعليم الألسن يقتضي أنشطة محدّدة تراعي الاستعمال الطبيعي للسان وتُبنى من البسيط إلى المركّب بناء يضمن سرعة الاكتساب ويمكّن المتعلّم من المشاركة في المواقف

(1) انظر في هذا الشأن أعمال كلّ من:
Levin (1993); AL–Qahtani (2004); Geneviève (2011); Gross (2012).

التواصلية بإنتاجه أبنية نحوية، قائمة على وحدات معجمية، ملائمة لمختلف تلك المواقف.

ولعلّ الدّاعي إلى الإقرار بدور «نظرية أصناف الأشياء» في تذليل بعض الصّعوبات المتّصلة بتعليم الألسن أنّ استحداث مفهوم «مجال» إلى جانب مفهوم «صنف» قد وسّع من دائرة هذه النّظرية؛ إذ أصبحت الوحدات الإسنادية مقترنة، إلى حدّ مّا، بمقامات ومشاهد تصوّرية تدلّ على أنّ هذه المقاربة في التعليم التي تنطلق من المعجم لا تهمل كلّيا البنية الخطابية المجاوزة له. وقد يكون التوسّع في تحديد المجالات ضمن هذه المقاربة والتمييز بين ما يكون مجالا رئيسيا (domaine primordial) وما يكون فرعيا من بين العناصر الدّالة على أهميّة السّياق في تصنيف الوحدات والتمييز بين مختلف استعمالاتها. وعليه فنحن ننبّه، قبل تقديمنا مقترحات إجرائية توضّح أهميّة «الأصناف» في تطوير كفاية متعلّم (ل2) التّواصلية على وجه الخصوص، إلى أنّ نظرية «أصناف الأشياء» التي تهدف إلى شكلنة الوحدات المعجمية بهدف معالجتها آليا، لا تعني بالضّرورة أنّها نظرية شكليّة محضة، بل هي نظريّة ترمي إلى بناء معاجم قابلة للحوسبة ولا تغفل عن الوظيفة الدّلالية التّداولية التي تفيدها الجمل باعتبارها وحدات إسنادية مقترنة بمقامات تواصلية محدّدة.

بناء على ما تقدّم فإنّ مفهوم «صنف» الذي اعتمدته في وصف وحدات اللّسان وتحديد ما يوجد بينها من علاقات معجمية دلالية يمكن أن يسهم في تطوير كفاية المتعلّم التّواصلية إذا اعتُمد في وضع أنشطة تعليمية موجّهة تمكّن المتعلّم من معرفة بنية اللّسان وتمكينها إيّاه من الإلمام ببعض المقامات التواصلية التي تنعكس في استعماله الأبنية القائمة على وحدات معجمية في الأغراض المتناسبة معها. معنى ذلك أنّ الفوائد التعليمية المترتّبة على اعتماد نظريّة «أصناف الأشياء» إطارا نظريا لتنظيم الموادّ ومساعدة المتعلّم على اكتساب اللّسان الذي يتعلّمه قد أصبحت من المبرّرات التي المعتمدة في الاستدلال على وجاهة المقاربة التعليمية المتّصلة بهذه النّظريّة، في إيصال المتعلّم إلى اكتساب اللّسان المستهدف.

وبما أنّ العودة إلى النّظريات اللّسانية في تعليم الألسن يندرج في إطار البحث عن المنوال اللّساني الأمثل الذي يمكن اعتماده لتحقيق الأهداف المرجوّة في التّعليم، فإنّ عددا من المفاهيم العلميّة في نظريّة «أصناف الأشياء» قابلة لأن تستثمر في بناء ذاك المنوال وفي تطوير تعليم الألسن عموما وتعليم العربية لسانا ثانيا على

وجه الخصوص. ويمكن أن ينعكس استثمار مفهوم «صنف» في التعليم في الأنشطة والتطبيقات التي تحمل المتعلّم على إجراء ضروب شتى من التحويل والتعويض والتكرار تمكّن من رصد مدى تطوّر كفايته التواصلية وتسمح بقياسها في مرحلة لاحقة.

ورغم كون الجملة بناء نظريا مجرّدا ووحدة قصوى في الوصف في عديد النظريات النحوية واللّسانية، فإنّها في نظرية «أصناف الأشياء» غير منفصلة عن المتكلّم في علاقته بالمخاطب تمام الانفصال، بل هي قريبة إلى حدّ ما، من مفهوم «القول» (énoncé, Utterance). ويبدو أنّ العناية بمفهوم «المجال» هي التي مكّنت الجمل من سياقاتها الواردة ضمنها. فاختيار المسانيد لمعمولاتها رغم كونه يبدو حرّا متوقّفا على ما يمتلكه المتعلّم من رصيد معجمي، فهو موجّه بحسب خصوصية المجال وطبيعته. فلو انطلقنا من الوحدات المعجمية الموالية «قرأ» «شرب» «كتاب» لتبيّنّا أنّ لكلّ وحدة من الوحدات المذكورة قاعدة دلالية تحتوي على شبكة من المجالات العرفانية منها ما هو أوّلي بسيط ومنها ما هو غير أوّلي[1]. فالمتعلّم يمكنه استعمال الوحدة وتوظيفها في سياقاتها متى استوعب قاعدتها الدّلالية وتمكّن من تحديد خصائصها. أمّا متى استعصت القاعدة الدّلالية لوحدة معجميّة مّا، فإنّه لم يعد بإمكانه التصرّف فيها بالتحويل أو التعويض أو الحذف...، وفي هذا ما يدلّ على أنّ تلك الوحدة لم تصبح بعد ضمن رصيده المعجمي الذي يستعمله في التّعبير عن أغراضه. ولذلك فإنّ تنظيم الوحدات ضمن أصناف وتحديد المجالات التي تعود إليها يقلّص من عوائق الاكتساب؛ إذ يمكّن المتعلّم من تطوير رصيده المعجمي كما يؤسّس لتدخّل تعليمي فعّال مبني على أصول نظريّة واضحة.

فلو أخذنا المسند «قرأ» الذي يقتضي معمولا أوّل | 0 [+حيّ] +[+بشر] ومعمولا ثانيا ينتمي إلى صنف «نصوص»(مقالة، قصيدة، رواية) أو صنف «دعائم الكتابة» (كتاب، جريدة، كرّاس)، فإنّه بإمكان المتعلّم أن يعبّر به عن سياق تخاطبي محدّد يصف من خلاله «فِعْلَ زيد» بقوله: «قرأ زيد رواية» وهو على وعي بأنّ مجال «الرّواية» مجال الآثار المكتوبة التي لها مضمون دلالي وأنّ «الرّواية» ليست «مقالة» ولا هي «قصيدة». فمعرفته بالحقل الدلالي للمسند «قرأ» ووعيه بما يتطلّبه ذاك المسند من

(1) يمكن التوسع في هذه الملاحظة بالعودة إلى: (بن غربية، 2010، ص ص. 48-49).

علاقات إعرابية دلالية[1] يمكّنانه من التوسّع في استعمال تلك الوحدة بإجراء عدد من التحويلات على معموليها مع المحافظة على ما يتميّز به كلّ معمول منهما من سمات معجمية دلالية. ولذلك فإنّ صنف «نصوص» هو الصّنف الذي يصلح لأن تكون وحداته، وهي معمولات ثانية بالنسبة إلى المسند «قرأ»، بدائل يمكن أن يلجأ إليها المتعلّم لتوسيع دائرة مقاماته التواصلية دون أن ينتج جملا غير مقبولة أو هي ضعيفة المقبولية.

وفي هذا المستوى تبرز أهميّة مفهوم «أصناف الأشياء» التعليمية. فهو يسهم في توزيع الوحدات المعجمية إلى مجموعات تشترك عناصرها في الخصائص الدّلالية والتركيبية ذاتها. فاعتبار المعمول الثاني للمسند «أكل» عنصرا منتميا إلى صنف «غذاء» يجنّب مستعمل اللّسان استعمال ما لا يصلح أن يكون غذاء مثل «كتاب» أو «فصل» أو «كرسي». ولكن هذا لا يمنعه من استعمال معمولات من قبيل «عصير» أو «ماء» أو «لبن» لينتج جملة من قبيل (6):

(6) **[أكل زيد لبنا].

ولتمييز الجمل المقبولة من الجمل غير المقبولة دلاليا اتّجهت نظريّة «أصناف الأشياء» إلى مزيد تفريع الأصناف باعتماد خصائص أكثر دقّة، إلى أصناف فرعية أخرى تشترك وحداتها في الخصائص التركيبية والدّلالية ذاتها. من ذلك مثلا تفريع صنف «غذاء» بالنّظر إلى «ما يؤكل» و«ما يُشرب» صنف «مأكولات» وصنف «سوائل» الذي فرض بدوره تفريعا إضافيا تمثّل في صنف «مشروبات»، لعزل ما يشرب من السّوائل ممّا لا يُشرب منها كـ «النّفط» و«البنزين». وعليه فإنّ المعمول2 لـ«أكل» يتحدّد كالتّالي:

---

(1) نذكّر في هذا السّياق بأنّ البعد التعليمي لهذه المقاربة الوصفية يتحدد بالعودة إلى مجال معمولات المسانيد. فالمسند «قرأ» يتحدّد بمجال معمولات يتكوّن من:

ـ معمول1 (فاعل) هو القارئ

ـ معمول 2 (مفعول به) هو المقروء.

يحتاج كلّ واحد منهما إلى تحديد صنف الأشياء الذي ينتمي إليه. فيكون مجال معمولي «قرأ» على النحو التّالي:

ـ معمول 1 فاعل/ قارئ:[حيّ] +[بشر]

ـ معمول2 مفعول به/ مقروء: [ـ حيّ] +[ـ بشر]+ [ملموس] + «نصوص/ ما يُقرأ».يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى:

Le Pesant (2001).

ـ معمول2 / المفعول به: [ـ حيّ] +[ـ بشر]+ [ملموس] + «غذاء» + «مأكولات».
وبهذه الطّريقة فقط يمكن للمتعلّم مستعمل اللّسان أن ينتج جملا «مقبولة» دلاليا.

المهمّ في هذا السّياق أنّ هذه المقاربة التي تنطلق في وصف الوحدات من طبيعة العلاقة بين المسانيد والمعمولات وممّا تتميّز به الوحدات من خصائص دلالية، لا يعني أنّها مقاربة صناعيّة ضيّقة مبنية على تكرار شكل نحوي بسيط يلجأ إليه المتعلّم للتّعبير عن حاجاته، بل هي مقاربة نحوية ـ معجمية تمكّن المتعلّم من استيعاب الأبنية النحوية وتمكينها إيّاه من تنمية رصيده المعجمي بتمييزه بين الوحدات المنضوية تحت الأصناف. فالوحدة المعجمية «كتاب» مثلا، وحدة منضوية ضمن صنف «دعائم الكتابة» ومنها (كتاب، جريدة، مجلّة،...)، ولها مجالها الخاصّ وهو «مجال الكتب والمؤلّفات». غير أنّ نزوع النّظرية إلى شكلنة الوحدات المعجمية يفرض مزيدا من تدقيق الوحدات بالتوسّع في ما تتميّز به كلّ وحدة أو كلّ مجموعة من الوحدات من خصائص. ولذلك فإنّ عبارات من قبيل «فصل» و«باب» و«قسم» هي من المقاييس المعتمدة في تمييز الوحدة «كتاب» من باقي الوحدات المنضوية معها ضمن نفس الصّنف وإن كان لـ ن. فلو (N.Flaux) ود. فان دي فلد (D.Van de Velde) مقاييس أخرى في تصنيف «الأسماء» تنبني على مجموعة من الثنائيات أهمّها في رأي الباحثتين ثنائية (مجرّد Abstrait/ ملموس Concret) وثنائية (منعدّ dénombrable / غير منعدّ indénombrable) وثنائية (حيّ animé/ غير حيّinanimé) وإن كانت هذه الثنائية من خواصّ الكائنات الحيّة من البشر ومن غير البشر[1].

المهم في هذا السياق أنّ للـ«كتاب» مجالا رئيسيا هو مجال «الآثار المكتوبة المعبّرة عن مضمون مّا» كما في (7):

(7) [الكتابُ قيّم] (نفيس، مفيد، مهمّ للغاية، ذو محتوى...) ومجالات أخرى يمكن أن ينصرف إليها أيضا بالاستعمال كما في قول القائل (8):

(8) [ثمن الكتاب مائة دينار].

فيصبح مجال «الكتاب» بهذا الاعتبار مجال «البضائع» ويتحدّد تبعا لذلك بوحدات من قبيل «باع» و«اشترى» و«مال» و«سوق» و«ثمن»... وفي هذا ما يدلّ على أنّ اكتساب وحدات اللّسان مرتبط ارتباطا وثيقا بمبدإ تجميع الوحدات انطلاقا ممّا

(1) Les Noms en Français: esquisse de classement

تتميّز به من خصائص دلالية وتركيبية[1].

غير أنّ اعتبار نظرية «أصناف الأشياء» نظريّة مفيدة في تعليم العربية لا يحجب في نظرنا الصّعوبات التي يمكن أن تعترض المتعلّم بالعودة إلى مكتسبات هذه النّظرية وهو ما سنعمل على إبرازه في العنصر الموالي من البحث.

4. صعوبات تعلّم العربية لسانا ثانيا باعتماد مفهوم «أصناف الأشياء»:

يأتي هذا العنصر لبيان بعض نقائص النّظرية المعتمدة في تعليم الألسن عموما وتعليم العربية لسانا ثانيا على وجه الخصوص. فرغم أهميّة نظرية «أصناف الأشياء» في تنمية كفاية المتعلّم التواصلية بتمكينه من تنمية رصيده المعجمي ومن استعمال الوحدات استعمالا سليما يمكّنه من التّعبير عن أغراضه فإنّ النّظريّة لم تتمكن، من النّاحية التعليمية على الأقلّ، من السيطرة على بعض الظواهر اللّسانية الأساسية التي يمكن إدراجها من ضمن صعوبات التعلّم، ومنها على وجه الخصوص ظاهرة «التكلّس» (Figement) وظاهرة «التعدّد الدّلالي» (Polysémie). وهما ظاهرتان متّصلتان بما تفيده الوحدات المعجميّة من دلالات.

4ـ 1 التكلّس ظاهرة لسانية ثقافية مجاوزة لما تفيده الوحدات المعجمية من دلالات:

ذكرنا في فقرات سابقة أنّ للمتعلّم القدرة على اكتساب معجم لسان مّا بالعودة إلى مفهوم «الأصناف» الذي يمكّنه من التعرّف على خصائص الوحدات الواقعة تحت نفس الصّنف دلاليا. وهو ما يتجلّى بوضوح في انتقائه المعمولات المناسبة لمسانيدها وإنتاجه جملا مقبولة تركيبيا ودلاليا. إلا أنّ الوحدات المعجميّة لا تعبّر دائما عن معنى واحد يمكن للمتعلّم أن يحافظ عليه في مختلف المواضع التي

(1) يذكر في هذا السّياق أنّ تجميع الوحدات بالعودة إلى مسألة القرابة الدّلالية هو المبدأ الذي اعتمدته بعض النّظريات المهتمّة بنظريّة الحقول الدّلالية وبالصّناعة القاموسية. فالوحدة المعجمية تتحدّد وتُصنّف بالنّظر إلى قاعدة دلالية تكوّن المجموعة أو الحقل الدّلالي. فالوحدات المعجمية من قبيل: «طاولة» و«سرير» و«كرسي» و«خزانة» تكوّن حقل «الأثاث» فيما تكوّن وحدات من قبيل: «مطر» و«ثلج» و«بَرَد» و«ضباب» و«عاصفة» و«زوبعة»...حقل «الظواهر المناخية»، يمكن التوسّع في هذه المسألة بالعودة إلى: مالتشوك وآخرون (2010، ص. 340 وما بعدها).

يجري فيها تلك الوحدة، بل إنّ عددا من الوحدات المعجمية تستعمل في اللّسان ضمن تراكيب مخصوصة تختزل عادة عددا من الخصوصيات الثّقافية لمستعملي ذاك اللّسان. وهو ما يجعل المتعلّم في حاجة ماسّة إلى معرفة تلك الخصوصيات ومحاولة الإلمام بها على نحو يسمح له بالسيطرة على اللّسان الذي يتعلّمه. وتتميّز هذه التراكيب التي توصف بـ«المتكلّسة» عن «التراكيب الحرّة» في كون معانيها لا تستخلص من «من معاني الوحدات المكوّنة لها» (Gross, 1996). وبالتّالي فإنّ متعلّم (ل2) يمكن أن يقع في سوء الفهم بسماعه أحدهم وقد استعمل المسند «قرأ» في جملة من قبيل: «قرأ له ألف حساب»، وهو من العامّية التّونسية ومن بعض العامّيات الأخرى، بما أنّه سيعمل على استخلاص معنى التركيب من معاني الوحدات المكوّنة له رغم كونه من التراكيب التي لا صلة لمعناها بمعاني الوحدات المكوّنة له.

والأمر نفسه بالنّسبة إلى جملة: «عاد بخفّي حنين» التي تستعمل في التّعبير عن «الخيبة» أو «الفشل»، مع أنّه لا يوجد في تركيب الجملة ولا في الوحدات المكوّنة لها ما يدلّ على «الخيبة» أو «الفشل» كما أنّه لا يوجد ما يدلّ على معنى «الهزيمة النّكراء» في قول القائل من الدّارجة التونسية: «كلا ما ياكل الطبل نهار العيد». ولذلك فإنّ هذا الصّنف من التراكيب الذي يختزل بعض الخصوصيات الثّقافية يمثّل صعوبة حقيقية في تعلّم الألسنة. وقد يكون من بين الأسباب التي دعت بعض الدّارسين إلى الحديث عن محدودية المقاربات المعجمية في التّعليم رغم ما حقّقته من نجاحات في التّعليم المستعين بالحاسوب[1]. ولا يعني هذا الموقف الذي يؤسّس به أصحابه إلى أهميّة القدرة النحوية الطبيعية في تعليمية الألسن، أنّ نظرية «أصناف الأشياء» قد أهملت هذا الصّنف من التّراكيب، بل إنّ تركيزها على معالجة الألسن آليا، وهو من المبادئ الأساسية التي انبنت عليها النّظريّة، قد جعل المقاربة التّعليمية المتّصلة بها في حاجة إلى إيجاد خطط تعليمية تمكّن المتعلّم من تمييز التراكيب المتكلّسة ومن الوصول إلى مرحلة الاكتساب الحقيقية. وهو ما يمكن استخلاصه من المقترحات التطبيقية المتّصلة بالخصائص التحويلية لتلك التراكيب[2].

(1) يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى الشريف (2016، ص ص. 173–233).
(2) يمكن العودة بخصوص الخصائص التحويلية للتراكيب المتكلّسة إلى نوفو (2012، ص ص. 186–187).

المهمّ في هذا الباب أنّ وصف التراكيب المتكلّسة وتمييزها من التّراكيب الحرّة التي يستفاد معناها من معاني الوحدات المكوّنة لها قد قلّص، في رأينا، من صعوبات تعلّم هذه التّراكيب بضبط دلالاتها وتخزينها على نحو يجعلها قابلة للحفظ. غير أنّ التّعويل على طريقة الحفظ للتعرّف على ما تفيده التّراكيب المتكلّسة في لسان مّا ـ وهي غير قليلة ـ من دلالات، لا يسمح للمتعلّم بمعرفة مختلف المقامات التي تستعمل فيها. وهي أبرز صعوبات تعلّم هذا الصّنف من التّراكيب الذي يمكن أن يصبح عائقا تعليميا إذا تعدّى الأمر الصّيغة الرّسمية المشتركة وتعلّق بتعليم العاميّات وبالخصوصيات الثّقافية لكلّ مجموعة بشريّة. وهو ما يمكن ملاحظته عند مستعملي اللّسان من الناطقين بالعربيّة لا من النّاطقين بغيرها فحسب. ففي تركيب من قبيل: «حاجة وحويجة» وهو من الدّارجة التونسية، لا يمكن لمن لا يعرف العامّية التونسية عادة معرفة معناه لما يشتمل عليه من خصوصية ثقافية. وكذا الأمر بالنسبة إلى التركيب المعادل له من الدّارجة السعودية: «حجّ وبيع مسابح» الذي يعني جيّدا ما يعنيه. ولذلك فإنّ تعلّم لسان مّا يظلّ مشروطا بمعرفة الرّصيد المعجمي لذاك اللّسان ومعرفة مختلف ضروب التعلّق المحدّدة للأبنية النحوية. أمّا التمكّن من اللّسان فيقتضي، فضلا عمّا تقدّم، ضرورة الوعي بالخصوصيات الثقافية التي تنعكس في اللّسان باعتباره نتاج اختيارات جماعية.

4ـ2: أثر «التعدد الدلالي» في الحدّ من سرعة الاكتساب:

التعدّد الدّلالي خاصيّة من خصائص الوحدات اللّسانية تتلخّص في تعبير الوحدة المعجميّة الواحدة عن أكثر من دلالة. ويتمّ تمييز دلالتها الأساسية بوصفها عادة **بالمعنى الحقيقي** في حين توصف باقي الدّلالات **بالمعاني المجازية** إذا كانت من قبيل الاستعارات أو المجازات. وتأتي تلك الخاصيّة في مقابل «أحاديّ الدّلالة» (monosémie) وهي صفة الوحدة المعجميّة التي تفيد معنى واحدا وواحدا فقط[1]. وقد مثّلت هذه الخاصّية، خاصيّة التعدّد الدّلالي، إشكالا وصفيا في الصّناعة القاموسية تعلّق بكيفية ترتيب مداخل القاموس. وبقطع النّظر عن الجهود التي بذلها اللّسانيون لإيجاد منهجيّة وصفيّة قادرة على فكّ هذا الإشكال حتى تتيسّر معالجة هذا الصّنف من الوحدات آليا، فإنّ «التعدّد الدّلالي» يمثّل صعوبة

(1) يمكن التوسّع في هذه الثّنائية بالعودة إلى:

Picoche (1986).

تعليمية لدى متعلّمي (ل2) خاصّة. وتتمثّل هذه الصّعوبة في عدم قدرة المتعلّم على الإلمام بمختلف دلالات الوحدة المعجمية فضلا عن صعوبة إلمامه بالعلاقات المتحكّمة في دلالات تلك الوحدة خاصة إذا كانت العلاقة، كما ذكرنا أعلاه، من قبيل «الاستعارة» أو «الكناية». ولذلك فإنّ فهم جملة مّا في هذا السيّاق، يظلّ متوقّفا على معرفة المتعلّم لطبيعة العلاقة بين دلالة الوحدة في الجملة ودلالتها المجازية.

وقد مثّل فرانك نوفو (Franck Neveu)، وهو يعرّف التعدّد الدّلالي، لهذا الضّرب من العلاقات بالوحدة المعجمية «درع» التي تفيد: «درع1: «جزء يغطّي الصّدر ممّا يلبسه الجندي وقاية من السّلاح»، درع2: «موقف معنوي يقي من الآلام والأضرار المعنويّة» (نوفو، 2012، ص. 146)، ونبّه إلى أهميّة العلاقة بين الدّلالتين في فهم معنى الجملة حين شدّد على ضرورة تنبّه مستعمل اللّسان إلى صلة «الموقف المعنوي» بـ «الجزء الذي يغطّي الصّدر ممّا يلبسه الجندي» وهو من الأشياء المادّية. والأمر نفسه بالنّسبة إلى الوحدة المعجمية «فيروس» (VIRUS)، وهي من الوحدات الدّخيلة من اللّسان الفرنسي، فهي مستعملة في عدد من السياقات ودلالاتها مترابطة استعاريا كما في الأمثلة الموالية التي استدلّ بها أ. بولغار (Alain Polguère) على أهميّة رابط الاستعارة في التفريق بين مختلف تلك الدلالات (بولغار، 2012، ص. 230):

(8) [أصيبت بفيروس الأنفلونزا] = «elle a attrapé le virus de la grippe»

(9) [التقطت (أصيبت بـ) فيروس اللّسانيات] «elle a attrapé le virus de la linguistique»=

(10) [أصيب القرص الصلب في حاسوبه بعدوى فيروس معلوماتي]= «le disque dur de son ordinateur a été infecté par un virus (informatique)»

المهمّ في هذا السّياق أنّ خاصيّة «التعدّد الدّلالي» تبدو من صعوبات تعلّم الألسنة عموما والعربيّة على وجه الخصوص. فالمتعلّم يحتاج علاوة على تنمية رصيده المعجمي من اللّسان، إلى الإلمام بدلالات الوحدات متعدّدة الدلالة والتعرّف على ما يربط بينها من علاقات حتّى تصبح بمثابة القواعد الضمنية الكامنة في ذهنه والمسيّرة لمخاطباته وأقواله دون أن تكون صريحة عنده[1]. غير أنّه غالبا ما يتعذّر

(1) يمكن قياس تلك القدرة بمدى إلمام المتعلّم بالجوانب التخاطبية والتداولية والتفاعلية لكون الوظيفة التواصلية للغة: «تفرض على المتكلمين واستعمالاتهم جملة من القيود تترك أثرها

على متعلّمي العربيّة النّاطقين بغيرها الإلمام بمختلف تلك العلاقات لما يقتضيه «الحصر و«التوسّع» و«المجازات» بمختلف أنواعها، وهي من روابط دلالات الوحدة الواحدة، من قدرات قد تغيب على مستعمل العربيّة لسانا أوّل. ولذلك فقد تحول هذه الخاصيّة، خاصيّة «التعدّد الدّلالي» دون تمكّن المتعلّمين من تسريع عمليّة الاكتساب ومن التّواصل باللّسان على نحو يكفل لهم الإلمام بمختلف الجوانب التداولية والتفاعلية.

وقد اهتمت أغلب المقاربات المعجمية النّحوية بهذه الخاصيّة بهدف السّيطرة عليها وصفيا، ونصّصت المقاربات التعليمية المتّصلة بها ضمن أنشطتها التعليمية على الجوانب التكراريّة التي ترسّخ في الأذهان ما يربط بين دلالات الوحدة المعجمية الواحدة من علاقات. غير أنّ تنوّع المقامات التواصليّة الواقعية منها والمحتملة قد زاد عملية الاكتساب تعقيدا وخاصة لدى النّاطقين بغير العربيّة. ويبدو أنّ صعوبة التّعامل مع «التعدّد الدّلالي» تعليميا قد تجاوزت المقاربات المعجمية النّحوية إلى مختلف المقاربات المهتمّة بتعليم الألسنة وهو ما جعلها،في رأينا، عائقا من بين العوائق التعليمية التي تحتاج إلى دراسة علمية موضوعية تبرز ما في المحاولات السائدة من نقائص وتطرح بدائل إجرائية تساعد على تسريع الاكتساب وتحقيق التواصل السليم وتدعم في الوقت ذاته، النّظريّة الأنسب في تعليم الألسنة.

خاتمة البحث:

حاولنا في هذا البحث الاستدلال على وجاهة مفهوم «صنف» في تعليم العربية لسانا ثانيا. وقد قادنا الاهتمام بالمفهوم ضمن نظريّة «أصناف الأشياء» إلى الاهتمام بمفهوم آخر لا يقلّ عنه أهميّة في تحديد مظاهر اهتمام النّظريّة بالمقامات التواصليّة وهو مفهوم «مجال». وقادنا الوعي بأهميّة المفاهيم اللسانية تعليميا إلى البحث عن فوائدها الإجرائية فبدت لنا وجاهة المقاربة المعجميّة التعليمية المنبثقة عن هذه النظريّة. وقد ازدادت تلك الوجاهة وضوحا بالعودة إلى الأطر المعرفية والمنهجية التي أسهمت في بروزها. فقد استقرّ في أغلب الدّراسات المهتمّة بنظريات اكتساب اللّغة وتعلّمها أنّ هذه المقاربة المعجمية في التعليم قد انبنت على الجمع بين

في الكلام من قبيل شخصية المتخاطب وظروف تخاطبه ونوع الأثر المرجوّ تحقّقه والوظيفة المنوطة بالكلام» (المبخوت، 2004).

الأسس النّظريّة اللّسانية العامّة والمقترحات التطبيقية المتّصلة بتعليم الألسنة. فكان لهذا التلاحم أثرُه البيّن في عملية الاكتساب التي يعوقها عادة، الفصل بين المبادئ النّظريّة العامّة والمقاربات التطبيقية التي تولي عناية صريحة بالكفاية التواصلية للمتعلّم.

ونظرا إلى اتّساع مجال البحث في هذا الباب، فقد وجّهنا النّظر إلى الأسس المفهوميّة العلميّة والتّعليميّة بالخصوص بحثا عن الدّور الذي يمكن أن تلعبه في تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلّمي العربية النّاطقين بغيرها. وقد بدا لنا أنّ الانطلاق من نظريّة «أصناف الأشياء» وما تنبني عليه مبادئ في التعليم، كفيل بأن يسهم في تسريع اكتساب المتعلّمين على نحو يجعلهم ذوي قدرات تواصلية كافية. وقد حاولنا تبرير أهميّة هذ المقاربة النّحوية القائمة على المعجم انطلاقا من تصوّر أصحابها للجملة باعتبارها وحدة نحوية دنيا ووحدة خطابية تتجاوز جملة النّظام لتكون بالنّظر إلى مفهوم «مجال»، جملة خطابيّة منجزة بغضّ النّظر عن تعدّد المقامات وتنوّعها.

غير أنّ تركيزنا على هذه المقاربة وبحثنا عن وجوه الاستفادة منها في تعليم العربيّة لسانا ثانيا لا يعني أنّها المقاربة المثلى التي لا يمكن التعويل على غيرها من المقاربات في تسريع الاكتساب وجعل المتعلّم قادرا على التّواصل باللّسان الذي يتعلّمه في المقامات التّواصلية المختلفة. فقد بدت لنا بعض صعوبات تعلّم العربيّة انطلاقا من هذه المقاربة، ومنها حاجة المتعلّم إلى معرفة ما تنبني عليه التعابير المتكلّسة من خصائص ثقافية تسمح له باستعمالها في سياقاتها المناسبة لها، وحاجته إلى أن يتمثّل ذهنيا العلاقات الرّابطة بين دلالات الوحدة المعجميّة متعدّدة الدّلالة حتّى يتمكّن من توفير أكبر عدد ممكن من الخيارات اللّغويّة المسموح بها في اللّسان. وهما من صعوبات التّعليم التي تشترك فيها عديد النظريات ومن الأسباب الكافيّة للاستفادة من مختلف النماذج اللّسانية في وضع مقاربة تعليمية تضمن تماسك الأنظمة اللّسانية المختلفة وتحقّق الأهداف المرجوّة من تعليمها.

المصادر والمراجع

(1) العربيّة والمعرّبة:

- بن غربية، عبد الجبار. (2010). *مدخل إلى النحو العرفاني: نظريّة رولاند لانقاكر*. دار مسكلياني للنّشر، تونس.

- بوحوش، الهادي. (1999). *نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها ووجوه تطبيقها على العربية* [رسالة دكتوراه، كلية الآداب بمنّوبة]، تونس.
- بولغار، آلان. (2012). *المعجمية وعلم الدّلالة المعجمي: مفاهيم أساسية* (هدى مقنّص، ترجمة.). المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
- الحمد، ماجد. (2015). اللّسانيات ودورها في تعليم اللغة. *مجلّة موارد*، كلية الآداب بسوسة، 20.
- دنيس، لوبوزان.، وكولاس، ميشال ماتيو. (2012). *مقدّمة لأصناف الأشياء* (ناجي منتصري، ترجمة.). ضمن إطلالات على النظريات اللّسانية في النصف الثاني من القرن العشرين، المجمع التونسي للعلوم والفنون والآداب بيت الحكمة.
- الشريف، محمد صلاح الدين. (2014). بعض الأسس النظريّة لمقاربة نحوية عامّة تعليمية توحّد مختلف القدرات اللسانية في استعمال العربيّة في التواصل المناسب للمقام. بحوث المؤتمر: *اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية*، معهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود.
- الشريف، محمد صلاح الدين. (2016). القدرة التواصلية النحوية واكتساب المتعلّم لتشارط الأبنية والمقامات، بحوث المؤتمر: *اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية*، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.
- المبخوت، شكري. (2004). نحو الجملة ونحو النّصّ مدخلا إلى بناء منهج اللّغة العربيّة بالمرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، مؤتمر: *مناهج اللّغة العربيّة: آفاق التّجديد والتّطوير*، البحرين.
- المجدوب، عز الدّين. (2014). *مفهوم الوحدة المعجمية في نظرية من المعني إلى النصّ وأثرها في تعليم الألسنة*. معهد اللغويات العربية.
- المكّي، سميّة. (2009). مظاهر اللاّتناسق في النّظريّة التوليدية، *مجلّة موارد*، (14)، كلية الآداب بسوسة.
- مالتشوك، إيغور.، وكلاس، أندري.، وبولغار، آلان. (2010). *مقدّمة لمعجميّة الشرح والتأليفية* (هلال بن حسين، ترجمة.). المركز الوطني للترجمة، تونس.
- نوفو، فرانك. (2012). قاموس علوم اللّغة (صالح الماجري، ترجمة.). المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
- الورهاني، بشير. (2009). *الأفعال النّاقلة في العربية المعاصرة، بحث في الخصائص الدّلالية والتركيبية*، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية بالاشتراك مع كليّة الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة.

(ب) الأجنبيّة:

- Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations*. The University of Chicago Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. MIT, Massachusetts – london– England.
- Le Pesant, D. (2001). *Suggestions méthodologiques pour une typologie*

des classes de méronymes. SCOLIA, Université des sciences humaines Strasbourg.

- Le Pesant, D., & Colas, M. M. (1998). Introduction aux classes d'objets. *Langages*, (131), 6-33.
- Geneviève, D. (2011). *Analyse d'un corpus de verbes de Son: étude de leurs fonctionnements syntaxique, lexical et sémantique*. Université du Québec à Montréal.
- AL-Qahtani, D. M. (2004). *Semantic Valence of Arabic Verbs*. Librairie du Liban Publishers.
- Gaston, G. (2012). *Manuel d'analyse linguistique: Approche sémantico-syntaxique du lexique*. Presses Universitaires de Septentrion; France.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français: Noms composés et autres locutions*. Paris.
- Maurice, G. (1979). On the failure of Generative Grammar. *Language, 55* (4), 859- 885.
- Leaver, B. L., Shekhtman, B. (2002). *Principles and practices in teaching Superior Level Language Skills*. New York, Cambridge University Press.
- Mejri, S. (2007). «Le traitement automatique de l'arabe: traduction et enseignement». Tarjama. Quels fondements pour la didactique de la traduction arabe?, *Langues et cultures*. Anckaert, P., El Qasem, F.,Walravens, J (éds.), (pp. 57-66). Céfal, Liège.
- Picoche. J. (1986). Structures sémantiques du lexique Français. Paris: Nathan.

منزلة اللسانيات الاجتماعية

في تعليم العربية للناطقين بغيرها[1]

أ.د. وليد أحمد العناتي
كلية العلوم التربوية والآداب، عمان- الأردن
Anati_waleed@hotmail.com.com
https://orcid.orghttps://orcid.org/0009-0000-3855-6707

الملخّص

يتغيا هذا البحث بيان منزلة اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغات الأجنبية متخذًا من تعليم العربية مثالاً ونموذجًا. وتحقيقًا لهذه الغاية جاء البحث في ثلاثة مباحث؛ أما المبحث الأول «مقدمات كلية» فقد استنفد عددًا من المقدمات المنهجية النظرية التي تُبين عن أهمية اللسانيات الاجتماعية في دراسة اللغة من منظور علاقتها بالمتغيرات الاجتماعية والتنظيم الاجتماعي لمحيطها الذي تُسْتَعْمَلُ فيه وتأثيرات هذه العلاقة المتبادلة في تعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية.

وتناول المبحث الثاني «اللسانيات الاجتماعية وتعليم اللغة» كيفيات تحويل التنظير اللساني الاجتماعي إلى تطبيقات متنوعة في تعليم اللغة الاجنبية. وقد ركَّز هذا الفصل على اللسانيات الاجتماعية بوصفها نظرية لسانية تفسِّر اكتساب اللغة وتعلمها من ناحية، وبوصفها حقلاً معرفيًّا يقدِّم إضاءات ورؤى عميقة في سياقات تعليم اللغة وطرق تدريسها وبناء موادها التعليمية.

ثم كان المبحث الثالث «اللسانيات الاجتماعية وتعليم العربية للناطقين بغيرها مفاهيم وتطبيقات» تطبيقًا مباشرًا لمفاهيم لسانية اجتماعية في تعليم العربية لغير الناطقين بها وبناء مناهجها؛ فقد تناول ثلاثة مفاهيم وأبان وجوه تطبيقها: التعرُّض، والتفاعل، والاقتراض اللغوي.

(1) نُشرت أجزاء من هذا البحث في كتاب «**مقاربات حديثة في تعليمية العربية للناطقين بغيرها**»، بإشراف: المنتدى الأوروبي للوسطية، بروكسل، 2021.

وكشفت الخاتمة عن أهمية اللسانيات الاجتماعية في التنظير لطرق تعليم اللغات الأجنبية وسياقات تعليمها بوصفها الحقل المعرفي الكاشف للبيئة الاجتماعية وسياقاتها التفاعلية.

الكلمات المفاتيح: اللسانيات الاجتماعية، التَّعرض اللغوي، التَّفاعل اللغوي، الاقتراض، اللغة العربية لغة ثانية، التواصل.

The Role of Sociolinguistics in Teaching Arabic

for Non-Native Speakers

Prof. Waleed ALanati
Faculty of Sciences and Arts, Amman. Jordan
Anati_waleed@hotmail.com.com
https://orcid.orghttps://orcid.org/0009-0000-3855-6707

ABSTRACT

This study seeks to clarify the role of sociolinguistics in teaching of foreign languages, taking the teaching of Arabic as an example and model. To achieve this aim, the study is divided into three sections. The first section, "General Introductions" presents a number of theoretical and methodological preliminaries that demonstrate the importance of sociolinguistics in the study of language from the perspective of its relationship with social variables and the social organization of the environment in which it is used, as well as the effects of this reciprocal relationship on teaching the mother tongue and foreign languages.

The second section, "Sociolinguistics and Language Teaching" addresses the ways in which sociolinguistic theory can be transformed into diverse applications in foreign language teaching. This section focuses on sociolinguistics as a linguistic theory that explains language acquisition and learning on the one hand, and as a field of knowledge that offers profound insights and perspectives into the contexts of language teaching, teaching methods, and designing teaching materials on the other.

The third section, "Sociolinguistics and Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Concepts and Applications" presents a direct application of sociolinguistic concepts to the teaching of Arabic to non-native speakers and to curriculum design. It discusses three concepts

and clarifies their applications: exposure, interaction, and linguistic borrowing.

The conclusion reveals the importance of sociolinguistics in theorizing methods of foreign language teaching and their instructional contexts, as it is the field of knowledge that uncovers the social environment and its interactive contexts.

Keywords: Sociolinguistics, Language Exposure, Interaction, Arabic as Second Language, Communication.

المبحث الأول: مُقَدِّمات كُلِّيَّة

المُقَدِّمَةُ الأول: مُقَدِّمةٌ في اللُّغَةِ والتَّواصُل

قَد خَلَقَ اللَّهُ الإنْسانَ وجَعَلَه اجتماعيًّا بالطَّبْع؛ إذ لا يستطيع العيش منفردًا منعزلاً عن أبناء جنسه الآخرين، وهيَّأ له جهازًا فطريًّا يمكِّنُهُ من بناء وسيلته التواصليَّة الأساسيّة: اللُّغة؛ وإنَّما يكون بناء هذه الأداة التواصلية بالتفاعل بين ما هو فطريٌّ غريزيٌّ وما هو اجتماعي مُكْتَسَبٌ يتزوَّده الدماغ البشري من المجتمع اللغوي الذي يعيش فيه الفرد؛ فيكون التفاعل بينهما مؤدِّيًا إلى تشييد نظام لغوي خاص وكفاية لغوية خاصَّة تَحْكُمُها أعراف المجتمع الذي تُتداوَلُ فيه؛ وهكذا فإنَّ الكفاية اللغوية والنظام اللغوي الذي يبنيه الإنسان إنما هو جماع التفاعل بين الفطريّ الغريزيّ والاجتماعيّ المكتسب من البيئة المحيطة بالفرد؛ فالمعطى الفطريّ لا يمكنه أن يؤسس كفاية لغوية دون مدوَّنة لغويَّةٍ يشتغل عليها ويشيِّدُ نظامه وفقًا لها، والمدوَّنة اللغوية المتلقاة لا يمكنها وحدها أن تبني نظامًا تواصليًّا دون أن يشتغل عليها الدماغ وآلياته الفطرية الكامنة. ويظهر أن الشَّرْط الاجتماعي هو المحدِّد الأقوى في اكتساب لغة معيَّنة وبناء نظامها؛ ذلك أن المدوَّنَةَ اللغويَّة التي يتلقاها الطفل هي التي تصبح نظامه اللغويّ المستقبليّ.

ومع تَقَدُّم الاكتساب واشتغال آلياته على «المُدْخلات» التي يتلقاها من مجتمعه وتعاظم تفاعله مع المجتمع تنمو الكفاية التواصلية بتلك اللغة إلى أن تصبح أداة التواصل والتفاهم والتعبير والتوجيه والاجتماع في شتى مناحي حياة الناطقين بها؛ فبها يبني الطفل عالمه الأول ويتعرَّف محيطه العائلي والصفيّ ومن ثَمَّ المجتمع، وبها يتلقى المعارف ويتفاعل معها إلى أن يولِّدها وينتجها، وبها يُعَبِّر عن حُبِّه وكُرْهِه وإعجابه... ومشاعره وتفضيلاته كلها، وبها يَمْهَرُ «**كَيْفَ يُنْجِزُ الأشياءَ بالكَلماتِ**» على وفق أعراف المجتمع وتقاليده التواصلية؛ فيعيش بها ويتعايش.

ثُمَّ يصبح هذا النظام اللغويُّ علامَةً لسانية واجتماعيّة وثقافيَّة على كل ناطق بها، ويصير شطرٌ من انتمائه الإنساني إلى تلك اللغة التي اكتسبها حتى لَيُقال: إنَّ لغته الأم هي العَرَبيَّة أو السواحيلية أو التركيَّة!

المُقَدِّمَةُ الثّانِيَةُ: اللسانيات الاجتماعية.. النظرية والممارسة

ثمَّ صار العِلْمُ إلى ما صارَ إليه من التفكُّر في الظاهرة اللغوية ودراستها وتأمُّل

أحوالها؛ فبلغ في زمن الناس هذا مبلغًا عظيمًا من التَبَصُّر والتَّفَهُّم والتحليل والتّدقيق حتى صارت اللسانيات علمًا يُضارِعُ العلوم البحتة حقيقة أو مجازًا! وإذا كان وصف اللسانيات بالعلم في أول الأمر أقرب إلى المجاز فإنه الآن صار علمًا حقًّا؛ فأيُّ علم أبعد من اللسانيات العصبية والبيولوجية التي تتلمس الأسس البيولوجية للدماغ وتخصصه الوظيفيّ وارتباط بعض أجزائه باللغة إنتاجًا واستقبالًا؟! وأيُّ علم أَبْعَد من الذكاء الاصطناعيّ الذي يجتهد في مُضاهاة الذكاء الإنساني وقدرته على تفهُّم اللغة ووضعها موضعها الملائم من السياق والظرف الاجتماعي وما يُداخِلُهُ من تفهُّم المشاعر والعواطف والثقافات؟!

ومما أصاب الدرس اللساني من نمو وازدهار وتطوُّر ظهورُ اللسانيات الاجتماعية وتطورها لتكون دليل الباحثين والعلماء إلى دراسة المجتمعات بأداتها التواصلية الأولى: اللغة؛ فصارت اللغة مفتاحًا لِتَفَهُّم العادات والتقاليد والنُّظم الاجتماعية وسننها العاملة في المجتمعات وما يكتنفها من لا وعي جمعي يضبط سلوك الأفراد التواصلي والثقافي؛ فصارت دراسة اللغة بهذا المعنى «**لسانيات اجتماعية**» علميَّة تسبر أغوار العمليات الاجتماعية العقلية الواعية واللاواعية عندما نتواصل باللغة إنتاجًا واستقبالاً.

والظاهر أنّ اللسانيات الاجتماعية، بما هي دراسة اللغة في المجتمع، اتخذت وجهتها الاجتماعيَّة من منهج البحث؛ فقد استعارت اللسانيات الاجتماعية منهج البحث الاجتماعي في دراسة اللغة الإنسانية، وأَظْهَرُ تجلياتِ ذلك المنهج المنحى الحقليّ الميدانيّ الذي يدرس اللغة في موضعها وموطنها وسياقها الوظيفي الحقيقي؛ فعينات الدراسة ونماذجها تُجْمَعُ بالتواصل المباشر مع الناطقين باللغة في أثناء ممارساتهم الحياتية المعتادة؛ بالتصوير أو المقابلة أو التدوين أو التعايش ومساكَنَة الناس. وتتقاطع اللسانيات الاجتماعية مع الدراسات الاجتماعية إثنوغرافية الطابع حين تتخذ طرق استعمال اللغة والتواصل بها في مجتمع ما طريقًا إلى فهمه وفهم سلوك أفراده وتفسير هذه السلوكات.

ثمَّ إنَّه لا يَخْفَى على كل مُطَّلِع أنّ علم الاجتماع بتقاليده البحثية الراسخة قد أعار كثيرًا من متغيراته البحثية للدراسات الإنسانية؛ فالعمر والجنس والمسكن والطبقة الاجتماعية والخلفية الثقافية والدّين وسواها من المتغيرات الاجتماعية صارت معاييرَ ومنطلقاتٍ حاسمةً في الدراسات التربوية والاقتصادية والإدارية...

وقد أصابت اللسانيات الاجتماعية مدًى واسعًا ورحبًا من البحث والممارسة المعرفية اليومية، حتى إنّ اهتماماتها غطّت مجالاتٍ لسانيةً متنوعةً وتقاطعت معها تقاطعات ليس هنا محلُّ بيانها.

أما الموضوعات التي تتناولها اللسانيات الاجتماعية فهي واسعة سَعَةً تضيق على الحصر؛ على أن أهم تلك الموضوعات:

- التعدد اللغوي: الازدواجية، والثنائية، والتعدد اللغوي، وأثر التداخلات اللغوية في بنية المجتمع وتنوع المجتمعات اللغوية المحلية وما يتصل بها من قضايا تعليم اللغات واكتسابها.
- السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي وعلاقتها بالتحولات الاجتماعية ولاسيما رسم السياسات اللغوية المتعلقة باكتساب اللغة الأم وصيانتها ونشرها، وتنظيم علاقتها باللغات الأجنبية.
- التغيُّر اللغوي.
- مكانة اللغات: اللغة الرسمية، واللغة الأجنبية، واللغات الأم، ولغات الأقليات، واللغة العالمية...

على أنّ ثَمَّةَ موضوعاتٍ لسانيةً اجتماعيَّةً تَحْظى بنصيب وافر من الأهمية والعناية منها: تحليل الخطاب؛ على تعدد أنواعه، والتداوليات، ولسانيات العولمة، ولسانيات الشابكة، وحقوق الإنسان اللغوية، والهويات الكونيَّة الجديدة.

ولعلَّ من بركات اللسانيات الاجتماعية ومنجزاتها الحقيقية شيوع مفهوم الكفاية التواصلية وما انشعب منه من مفاهيم أهمها «مهارات الاتصال»؛ إذ غدا مفهوم مهارات الاتصال والكفايات التواصلية مرتكزًا أساسيًا في الإعلام وإدارة الأعمال والتواصل الطبيّ، ولعلّ أهم دلائل هذا التأثير مظهران عظيمان لا يمكن أن تحيد العين عنهما؛ هما:

1. استحداث مكاتب خدمة الجمهور ومكاتب الاتصال الحكومي.
2. عدُّ مهارات الاتصال كفاية مركزية ينبغي أن يتمتع بها الموظَّفون في أي قطاع كان: التجارة والإدارة والتعليم والسياسة والسياحة.

وإنما انبثق ذلك بفضيلة استدراك «دل هايمز» على تشومسكي؛ فقد استدرك على مفهوم «الكفاية اللغوية» بمفهوم «الكفاية التواصلية»؛ ومفاد ذلك عند هايمز أن التمكُّن اللغوي ليس ضامنًا للناطق باللغة أن يكون متواصِلاً جيِّدًا يُحْسِنُ مطابقة الكلام لمقتضى الحال ومراعاة أحوال المخاطَبينَ والمُنْتِجين.

المُقَدِّمَةُ الثالثة في التَّعدُّد اللغويّ والعَوْلَمة

ولكنَّ الوضَع المثاليَّ التقليدي لانسجام المجتمعات لا يستقرّ على حال؛ إذ قلَّما تجِدُ مجتمعًا يتصف بالانسجام اللغوي ويقوم على أحادية لغوية فقط؛ وإنما تكثر التعدديَّةُ اللغويَّةُ على نحو ظاهر لا يخفى على أَحَد.

ولاشك في أنَّ التعددية اللغوية ظاهرة قديمة في المجتمعات البشرية، ومراجع نشوئها بشكل عام ماثلة في حركة البشر وتنقلهم من مكان إلى آخر؛ فقد تنتقل مجتمعات بشرية بالكامل من بقعتها الجغرافية بأثر من الكوارث الطبيعية أو بأثر من العوامل السياسية والحروب أو بأثر من الاحتلال الأجنبي أو بأثر من نشوء الصناعات وتوطينها في بيئات غير بيئاتها الأصلية... فيكون ما يكون من انتقال الناس ولغاتهم وثقافتهم معهم، ويختلطون بمجتمعات جديدة، وتتكاثر هذه اللغات وتستعمل على أنحاء متعددة قد تبلغ أحيانًا حدَّ التناوب وتنازع الوظائف الاجتماعية والتواصلية.

على أنَّ الثورة اللغوية التي أحدثتها العولمة والشابكة تجاوزت جميع العوامل السابقة كمًّا وكيفًا، وصارت الشابِكَةُ مجتمعًا افتراضيًّا متعدد اللغات، وصار العالم قرية صغيرة يتنافس أفرادها على التواصل بلغات متعددة للتفاهم والتقارب أكثر من التدابُر والتنافُر؛ وإنما يكون ذلك كلُّه باللغات الأجنبية (كريستال، 2004).

فإذا أضفنا إلى ذلك ما يهيمن على العالم من ظروف سياسية واقتصادية قاهرة أَلْجَأَتْ كثيرًا من الناس إلى الهجرة هربًا بأنفسهم من الموت أو طمعًا في الحرية والديمقراطية وفرص عيش فضلى ظَهَر لنا ما تواجهه المجتمعات الغربية والمجتمعات الجاذبة من تحديات لغوية عظيمة.

وهكذا وجدت هذه المجتمعات أنفسها أمام تحديات لغوية كبيرة يتنازعها اتجاهان:

الأول تُمَثِّلُهُ رغبات محليَّة في إدماج القادمين الجدد في المجتمع المحلي ليصيروا جزءًا منه لا عالَةً عَلَيْهِ.

والثاني تُمَثِّلُهُ رغبات قوية في المحافظة على لغة الأجداد واللغة الأصلية التي اكتسبها الأبناء وصارت عالمهم القائم وما يرون به المستقبل.

وخير الأمور أوسطها: المحافظة على لغة الأجداد والأصل بما تحمله من هويَّة قائمة بذاتها، وتعلُّم لغة المجتمع الجديد لتكون مكتسبًا جديدًا وأداة للعيش في

المجتمع الجديد، ومقدِّمة لبناء هوية اندماجية متعددة الأصول والمنابع تسمح بالتقبُّل والتفهُّم والتسامح.

وهكذا كان؛

كان أن أُحيطت اللغات الأمُّ بِقَدْر من العناية يوازي رغبةً قويةً في استثمارها في بناء المجتمع واستثمار التعدد اللغوي فيه؛ فلم يعد التعدد اللغوي في الدول الجاذبة خسارةً اقتصاديَّةً؛ إنما أصبح مصدرًا للتنوع الثقافي ومَجْلَبَةً لدخل اقتصادي كبير. وعلى ذلك شَرَّعت كثير من الدول (أمريكا وأوروبا) تعليم اللغات الأم إلى جانب اللغة الوطنية الرسمية؛ فَصِرْتَ ترى العربية إلى جانب الألمانية والفرنسية والسويدية والإنجليزية... وإنما حدث ذلك كلُّهُ في إطار نقاشات عريضة مستفيضة غَلَّفتها عنوانات كبرى كحقوق اللاجئين والمهاجرين اللغوية من ناحية، وحقوقهم في الاندماج والانخراط في خدمة المجتمع الجديد بوصفهم أعضاء كاملين كغيرهم من أعضاء المجتمع، وبوصفهم حاملين هويَّة ثقافيَّة تعدُّدِيَّة ينبغي على المجتمعات المستضيفة استثمارها الاستثمار الأمثل.

ومنتهى القصد أنّ تعليم اللغات الأجنبية أصبح في عصر العولمة ضرورة ثقافية واقتصادية وأمنية، وصار مطلب «**الكفاية المتعددة**» مطلبًا ملحًّا وكفايَةً رئيسيَّة لشباب القرن الحادي والعشرين؛ بل صارت الكفاية المتعددة ومعرفة اللغات مكوِّنًا أساسيًّا من مكونات «**الهويَّة الكونية**» العابرة للأعراق والثقافات، وصارَت موضوعًا عصريًّا في اللسانيات الاجتماعية المعاصرة ولاسيما إنْ تَعَلَّق الأمر بهويَّة متعلم اللغة الأجنبية؛ تلك الهوية التي تشبه أن تكون مصدرًا مفتوحًا يضيف إليه متعلِّم اللغة كلما تعلَّم لغة جديدة واطّلع على عوالم أخرى.

المُقَدِّمَةُ الرابعة: في مَنْزِلَةِ العَرَبِيَّةِ بين اللغات الأجنبية

والعَرَبِيَّةُ إحدى اللغات الأكثر انتشارًا في العالم؛ فهي اللغة الجامعة التي يلتقي عليها أكثر من مليار ونصف من المسلمين. وهي واحدة من أكثر اللغات تعلُّمًا بوصفها لغةً أجنبيةً بالنظر إلى الإقبال الكبير على تعلمها لأسباب دينية وسياسية واقتصادية ومعرفية. وترتفع قيمتها في سوق اللغات تأثُّرًا بالأحداث السياسية التي تعصف بالعالم والشرق الأوسط على وجه التحديد؛ فقد كانت أحداث الحادي عشر من أيلول تحولاً كبيرًا في إقبال الطلبة الأمريكيين على تعلُّم العربية والتخصص في قضايا الشرق الأوسط، ويُتَوَقَّعُ أن تكون الحربُ على غَزَّة نقطة تحوُّل كُبرى في تاريخ

تعليم العربية للناطقين بغيرها نظرًا إلى انشغال المؤسسات الدولية والمنظمات الأممية بمعالجة الواقع الإنساني في غزة، ومتابعة الآثار المترتبة على الحرب دوليًّا، وهو ما يقتضي من كثير من المؤسسات الدولية والإغاثية والإعلامية استخدام العربية لغة تواصل مع الشعب الفلسطيني في غزة. ولاشك بأن مركز هذه المهمات هو جامعاتُ العالم ومراكز البحث والدراسات فيه.

ويُظْهِرُ النظر في محركات البحث أنّ العربية إحدى أكثر اللغات نموًّا على الشابكة واستعمالاً وتداولاً. ويبدو أنَّ ثمة مؤشرات إيجابية تنبئ بتوسع المحتوى العربي على الشابكة إلى مستويات غير مسبوقة اعتمادًا على التوجُّه نحو إثراء المحتوى العربي وتطويره تطويرًا يركز على المحتوى العلمي والمعرفي أكثر من المحتوى الترفيهي والاستهلاكي للغة والمجتمع[1].

وأصبحت العربية شطرًا مهمًّا من النسيج الاجتماعي لكثير من دول أوروبا باستقرار كثير من المهاجرين واللاجئين العرب هناك (ولاسيما في ألمانيا وفرنسا...) ورافق ذلك مقتضياتٌ ورغباتٌ حكومية محلية في استثمار الكفاءات والمهارات واللغات التي يمتلكها المهاجرون، ومنها اللغة العربية.

أمّا في الولايات المتحدة الأمريكية فإنّ العربية حاضرة منذ وقت طويل يمتد إلى أكثر من قرن من الزمان، ولكنها شهدت حضورًا لافتًا بعد أحداث الحادي عشر من أيلول، وصارت إحدى اللغات المصيرية في الأمن القومي الأمريكي، وغدت إحدى اللغات المركزية في مشروعات الإصلاح اللغويّ والتربويّ المدرسيّ والجامعيّ الأمريكيّ، وصارت تُعَلَّمُ منذ مراحل الروضة المبكِّرة (انظر: العناتي، 2011).

المُقَدِّمَةُ الخامسة: في تَعْليم العربية لُغَةً ثانِيةً

وهكذا أصبحت العربيَّةُ مطلبًا ملحًّا للدولة والمجتمع، ولقيت هذه العناية قبولاً طيبًا لدى العرب والمسلمين بَلْهَ الطلبة أبناء البلاد الأصليين أنفسهم؛ ولِكُلٍّ ضالَّتُه؛ فطلبة الجامعة، من شتى الخلفيات والعرقيات، ممن يلتحقون ببرامج دراسات الشرق الأوسط أصبحت تغريهم البرامج الحكومية لدراسة العربية في الخارج وما يعقبها من وعود أو التزامات بالتعيين في وظائف حكومية جيدة أو رفيعة المستوى

(1) ثمة مبادرات متنوعة لإثراء المحتوى العربي على الشابكة منها في السعودية وقطر والإمارات، ومنها مبادرة (ض) التي أطلقها سمو ولي العهد الأردني الأمير الحسين بن عبد الله أواخر عام 2019.

تبوِّئ صاحبها مكانة اجتماعية جيدة وتوفر له دخلاً اقتصاديًّا جيدًا، وأما الخبرات والتجارب الثقافية وفرص بناء الذات والتعرف على الآخرين فهي ميزات إضافية تهيأت لهؤلاء الطلبة والباحثين.

وأما الطلبة المسلمون فإنَّهم يجدون في تعلُّم العربية فرصًا سانحة للتعمُّق في الإسلام دينًا وفكرًا وثقافة؛ فهم على قناعة تامَّة بأنَّ معرفة الإسلام وفهمه إنما تكون بلغته الأصلية؛ العربية، وهم في ذلك قد يدفعون شبهات تحوم حول كثير من الصور النمطية التي تُفْرَض على عقل المسلم حينما يتلقى المعرفة الدينية والحضارية الإسلامية بالإنجليزية أو الفرنسية وليس بالعربية.

وهكذا التقت مصالحُ متعددة في المجتمعات الغربية على تعلُّم العربيَّة وتعليمها في مؤسسات التعليم الممتدة من الروضة إلى التخصص الجامعي الدقيق في الدكتوراة.

المبحث الثاني: اللسانيات الاجتماعية وتعليم اللغة

ولاشك في أنَّ المجتمع، بما هو حاضنة اللغة وراعيها وضابطها الأول، هو مورد المدونة اللغوية الأول لأبناء اللغة ومتعلميها التي تمكنهم من اكتساب هذا النظام اللغوي الذهني والتواصلي وتَمَثُّل أعرافه وضوابطه وحدوده ومُقَيِّداته. ولما كانت اللغة ظاهرة اجتماعية وأداة التواصل الأساسية في المجتمعات التقليدية ومجتمعات العولمة المفتوحة على مصراعيها، وهي المادة الأساسية لاشتغال اللسانيات الاجتماعية؛ كان لازمًا أن تتدخل الدراسة العلمية الاجتماعية للمجتمعات ولغاتها في تفسير اكتساب اللغات الأم وتعلم اللغات الأجنبية، والخلوص من تلك الدراسات إلى تفسيرات علمية منضبطة تيسِّر الاكتساب والتعلُّم (انظر: إليس، 2025).

وبذا تحتلُّ اللسانيات الاجتماعية منزلةً سَنِيَّةً في تفسير اكتساب اللغات الأجنبية وتعلُّمها، وتقديمها توجيهاتٍ ونصائحَ منهجيةً تنبثق من تفهُّم عميق لأثر المجتمع وممارساته الاجتماعية واللغوية في تعليم اللغة واكتسابها ممارسة لغوية فعلية؛ وإنما يتمثل ذلك في عملها على توفير السياقات الاجتماعية والتواصلية اللازمة لبناء متعلم اللغة الأجنبية (الثانية) كفاية تواصلية وتداولية على وفق أعراف مجتمع اللغة ونظامها الثقافي. واللسانيات الاجتماعية مصدر علمي ومعرفي رئيسي من مصادر اللسانيات التطبيقية تتجلى وظيفتها في الإجابة عن أسئلة السياق اللغوي

والممارسات اللغوية الاجتماعية التي تمكِّن الفرد من نيل شرف عضوية الجماعة اللغوية والمجتمع الكلامي أو الانتساب إلى ذلك المجتمع ضيفًا ناطقًا جديدًا بلسانِ القَوْمِ والمجتمع.

وأَحْتفي هنا بالقول إنَّه يَعْسُرُ تحديد دور اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغات واكتسابها بمعزل عن اللسانيات النفسية تخصيصًا؛ ذلك أن جميع العمليات التواصلية الاجتماعية لا يمكن أن تتحوَّل إلى سلوك تواصلي منضبط إلاّ بعد مرورها بمعالِجات اللسانيات النفسية ومعالَجاتِها؛ فلابد أن تتحول مظاهر التواصل والتفاعل الاجتماعي إلى مُدْخلاتٍ تَخْضَعُ لعمليات ذهنية معرفية تنتهي بها إلى مُسْتَدْخلاتٍ مستقرة في ذاكرة المتعلم بعيدة المدى، وتصيرُ مِنْ ثمَّ أداءً عفويًّا تلقائيًّا بالمران والدربة والمهارة.

ويمكن القول إن إسهام اللسانيات الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية وتعلُّمها وتعليمها يسير في مسارين أساسيين هما:

1- **اكتساب اللغة الثانية**. ويتمثل ذلك في قيام نظريات وفرضيات كثيرة ومتنوعة ومتعددة على أسس اجتماعية مستخلصة من الأنظار اللسانية الاجتماعية تقصد تفسير عمليات اكتساب اللغة الثانية وبناء نظامها اللغوي والتواصلي والتداولي، وهي نظريات ورؤى وفرضيات تنطلق من أثر العوامل الاجتماعية الخالصة في مساعدة غير الناطقين باللغة على اكتسابها، ومحاولة الكَشْف عن طبيعة هذه التأثيرات من منظور اجتماعي. ومن أهمها: نظرية التثاقف، ونظرية التفاعل، ونظريات التواصل، والنظرية الثقافية الاجتماعيةونظرية التهجين،... وكلها تعاين الممارسة اللغوية الاجتماعية في مجتمع ناطق باللغة الثانية.

2- **تعليم اللغة الثانية/ الأجنبية**. ويتمثل ذلك على وجه الدقة باستثمار الأنظار والرؤى اللسانية الاجتماعية في تعليم اللغة الثانية؛ ذلك أن اللسانيين التطبيقيين واللسانيين التربويين قد وجدوا كثيرًا من الرؤى والأنظار اللسانية الاجتماعية نافعة ومجدية في عملية تعليم اللغة: إعداد المدرسين، وتأهيل معدِّي المواد التعليمية والمناهج، وبناء المنهاج وتصميم المواد التعليمية، والطرق التعليمية وأساليب التدريس، والاختبارات وطرق القياس والتقييم، وتقييم البرامج التعليمية.

ولعل أهم الأفكار التي شاعت واسْتُثْمِرَت استثمارًا كبيرًا في ميدان تعليم اللغات لأبنائها وللناطقين بغيرها تكون:

1. **التواصل**؛ أن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل؛ وبناء على هذا فإنه لابد من تقديم اللغة الثانية بوصفها أداة تواصلية حَيَّة تُمَكِّنُ متعلمها من التواصل مع أبناء اللغة في مجتمعهم وعلى نحو قريب من سلوكهم اللغوي الاجتماعي الاعتيادي.

ولاشكَّ في أنَّ هذه الفكرة كانت مرتكزًا محوريًّا في نظريات تعليم اللغة وطرقها ذات المنحى التواصلي، وهو ما عُرِفَ بتدريس اللغة تواصليًّا؛ فكان التوجُّه نحو محاولة اختلاق بيئات لغوية قريبة الشبه من البيئات الأصلية للغة، ومحاولة تصميم مواد تعليمية قائمة على المواقف اللغوية التواصلية الحقيقية التي ينجزها أبناء اللغة، وقد عُرِفَ هذا التوجُّه بـ(تعليم اللغة موقفيًّا). وتفضي هذه الوظيفة التواصلية إلى ضرورة أن يمتلك متعلم اللغة الثانية كفاية تواصلية ملائمة.

2. **الكفاية التواصلية**؛ أن متعلم اللغة ينبغي أن يقتدر على استعمال اللغة استعمالاً يستجيب لمقتضيات السياق والمقام. ولعلَّ مفهوم الكفاية اللغوية يكون أهم مفاهيم اللسانيات التطبيقية بما أحدثه من حركة علمية ناشطة أدت إلى انبثاق مفهوم الكفاية التواصلية وعناصرها اجتماعية الطابع (الكفاية اللسانية الاجتماعية، والكفاية التداولية، والكفاية التفاعلية، والكفاية التدبيرية..إلخ)؛ فغاية برامج تعليم اللغات الأجنبية ومنتهى قصدها تمكين المتعلم من الكفاية التواصلية على نحو كفيٍّ يمكنه من التواصل باللغة الهدف مع الناطقين بها.
3. **الوظيفية**؛ أنْ تُقَدَّم لمتعلم اللغة نماذج لغوية (مفردات وتراكيب ونصوص ومهامّ) متنوعة مما يحتاجه في حياته الواقعية وما يعينه على العيش باللغة الهدف في بلادها، بما ينتهي إلى خلق شعور نفسي لدى المتعلِّم بأنه لا فجوة بين ما يتعلمه في الصف والاستعمال الواقعي للغة، وبما يخلق لديه انطباعاتٍ بأنه يتعلَّم اللغة للحياة الواقعية وليس لمحو الأمية القرائية والكتابية فحسب؛ فالمفردات التي يتعلمها مما يشيع في النصوص العربية المتداولة، والمهمات الكتابية تُصَمَّم كأنما هي وظائف اجتماعية حقيقية (كتابة رسالة

رسمية، بناء قائمة تسوق...)، والمحادثة حوارات يومية واقعية بين المتعلم ومعلِّمه وزملائه وموظفي المكتبة وسائق التاكسي وقسم استقبال طلبات الطعام...

4. **تحليل الأنواع النصية وتحليل بنية الخطاب اللغوية؛** فقد انتهى تحليل الخطاب إلى أنّ أنواع النصوص إنما تعكس وظائف ونشاطات اجتماعية حقيقية نمارسها في حياتنا اليومية؛ فالرسالة الرسمية، مثلاً، قد تكون غايتها طلب تأجيل اختبار أو تقديم مقترح أو شكوى من مَظْلَمَةٍ أو أمر ما. والمقالة الصحفية قد تُكْتَبُ لنقد واقع اجتماعيّ أو التعليق على حدث مهم في المجتمع أو الدعوة إلى إجراء تغييرات اجتماعية وسياسية معيَّنة، والتعليق على تدوينة منشورة على الشابكة يقصد إلى التعبير عن الرأي موافقة أو مخالفةً، أو يضيف توضيحًا، أويصوِّب معلومة أو يدعمها! وهكذا فإنّ تنويع النماذج النَّصِّيَّة في كتب تعليم اللغة الثانية يمثِّل تنوعًا عريضًا من الوظائف الاجتماعية والخطابية التي ينبغي أن يمتلكها متعلم اللغة في إطار كفايته الخطابية (انظر: العناتي، 2018).
5. **التداوليات؛** ومنتهى أمرها أن يتمكن متعلم اللغة الثانية من فهم اللغة الهدف وإنتاجها على وفق أعراف اللغة الهدف وتقاليدها في تفسير الكلام وتضمينه معاني معيَّنة، وأكثر عنايتها بخروج الكلام على غير مقتضى الظاهر أو تفهُّم المعاني الاستعمالية غير الحرفية التي تحملها البنية اللغوية. ولعل مفهوم الكفاية التداولية يكون واحدًا من أهم مفاهيم اللسانيات الاجتماعية في مجال تعليم اللغات الأجنبية بالنظر إلى أن التمكن من هذه الكفاية يحتاج قدراتٍ مضاعفةً وجهودًا مكثَّفة وقدرات عقلية عليا للإحاطة بها والسيطرة عليها.
6. **الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب؛** ومما انتهت إليه الدراسات اللسانية التفريق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، حتى إنّ كثيرًا من توجيهات طرق تعليم اللغات في مراحلها الأولى اتخذت من هذا التمييز مرتكزًا أساسيًّا في تعليم اللغة؛ فطريقة النحو والترجمة ركَّزت على الأساليب اللغوية الرفيعة التي تتجسد في الأدب المكتوب، أما الطريقة السمعية الشفوية فرأت أن الترتيب الطبيعي للاكتساب إنما يبدأ بالاستماع ثم التحدُّث؛ وهما مختصان باللغة المنطوقة.

ويكتسي هذا المجال أهمية خاصَّة في العربية؛ ذلك أن قضية الازدواجية في العربية تطفو على السطح دائمًا عند مناقشة التساؤل: **أيَّ مستوى من العربية نعلِّم؟** فالعربية تتحقق في مظهرين عريضين هما الفصحى المكتوبة والعاميَّة المنطوقة؛ ولكل مجالها ووظائفها واستعمالاتها[1]. ولاشك في أنَّ أمر تعليم الفصحى أو العاميَّة أمر إشكالي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ بالنظر إلى أنّ العاميَّة مطلب أساسي لهذه البرامج، وفي سبيله ومن أجله يرسل الطلبة إلى بلاد العرب في البرامج الانغماسية الخارجيَّة[2].

ومع كلّ ما تقدَّم من النظر في إسهام اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة واكتسابها إلا أنّ الاحتراس واجب بالقول: إنَّه لا يمكننا عزل اللسانيات الاجتماعية وإسهاماتها عن فروع اللسانيات الأخرى المسهمة في تعليم اللغة؛ وعلى هذا فإن المسارين السابقين (التعليم والاكتساب) يتلقيان تعزيزاتٍ قويّةً من أدوار فرعية مختلفة ومتفاوتة المنزلة والأهمية في تعليم اللغة واكتسابها، من ذلك أنَّه:

- ليس ثمة نظرية تفسّر اكتساب اللغة الثانية بعيدًا عن عمليات التواصل ودور البعد الاجتماعي في توفير المدوَّنة اللغوية التي يشتغل عليها دماغ المتعلم وسلوكه؛ فلابد من مادة لغوية يستقيها المتعلم من الناطقين باللغة أو المعلِّم ليشرع في بناء نظامه اللغوي سواء باشتغال القواعد الفطرية أو بالتقليد والمحاكاة أو بالتفاعل[3]...
- أن الفرضيات التي تلح على أهمية المدخلات تركز بطريقة غير مباشرة على

---

(1) ولعلَّ منذر يونس يكون أكثر المنظرين لدمج العامية والفصحى في تعليم العربية لغير الناطقين بها ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن الدراسات العربية التي تناولت موضوع الازدواجية: دراسة محمود المحمود: **الازدواجية اللغوية في سياق العربية لغة ثانية: اتجاهات المتعلمين المباشرة وغير المباشرة**. ودراسة دلال العساف وسهى نعجة: **تدريس المتداوَل بين الفصحى والعامية**، في كتاب «التداولية: ظلال المفهوم وآفاقه، تحرير حسن الملخ، ط1، عالم الكتب الحديث، عمّان، 2015».

(2) للاطلاع على تأثير الازدواجية في تصميم معايير الكفاية وبرامج الدراسة الخارجية؛ انظر دراسة وليد العناتي: اللغة العربية في أمريكا (2011).

(3) قد يُعْتَرَضُ بالقول إن تشومسكي والتحويليين لم يعبأوا بالمعنى بالنظر إلى منطلقاتهم العقلانية؛ ولكنهم أعلوا من شأن المدونة اللغوية التي تسبِّب اكتساب اللغة وبناء نظامها في ما يعرف بالكفاية اللغوية؛ فالقواعد الفطرية تشتغل على المادة الخام التي تتلقاها من المجتمع ثم تذوّتها لتصير ملكًا ذهنيًا ومعرفيًا لمن يعيش في مجتمع تلك اللغة.

التواصل والتفاعل؛ فالتَّعَرُّض المتواصل للغة يمثل المدخلات الرئيسية التي تُسَيِّر الاكتساب؛ فاعتمادًا على هذه المدخلات يبني المتعلم افتراضاته ويعيد بناءها وتكييفها من جديد إلى أن تستقرَّ على صورتها النموذجية في لغة الناطقين الأصليين.

ثمَّ إن عملية التواصل والتفاعل تفضي إلى تلقي مُخْرجات من أداءات المتعلمين، وهذه الأدءات تقدِّم لنا معلومات جوهرية عن مدى مطابقة سلوك المتعلم اللغوي والاجتماعي لسلوك الناطقين الأصليين اللغوي والاجتماعي.

- أن كثيرًا من العوامل الاجتماعية الفردية تُسْهم في تبيان أثر تلك العوامل في اكتساب اللغة الثانية؛ فالدافعية الاندماجية عامل محفِّز ومشجِّع لاكتساب اللغة، وشخصية المتعلم الانبساطية ورغبته في المغامَرة أَقْدر على التعلُّم وأقرب إلى النجاح والتفوق من الشخصية الانطوائية والمترددة.
- أن كثيرًا من الظواهر اللغوية الاجتماعية قد انعكست في البنية اللغوية، وأبرز ما يكون من ذلك ظواهر التباين والتنوع اللغوي؛ فقد أسهمت فكرة اللهجاتِ المِهنية في ظهور دراسات المعاجم المختصة، ودراسات أساليب المهنيين المختلفة في التعبير. وقد انتهى ذلك كله إلى تباين في بنية الخطاب اللغوي وخصائص النصوص المهنية المختلفة، وتنوعت بين: الخطاب القانوني، والخطاب الطبي، والخطاب الديني... لقد انتهى ذلك كله إلى فكرة «**مجتمع الخطاب**»، وهي فكرة جوهرية في تعليم اللغة لأغراض خاصة ولاسيما تعليم اللغة لأغراض أكاديمية.
- أن التفريق بين الخطاب المنطوق والمكتوب أسهم إسهامًا كبيرًا في التمييز بين المواد المعدَّة لأغراض المحادثة والمواد المعدَّة لأغراض القراءة والكتابة. كما أسهم ذلك في الاتجاه نحو استثمار لسانيات المتون في تمييز المتلازمات اللفظية المختلفة في الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب، وكيفية استثمار ذلك في إعداد المواد التعليمية.
- أن الاعتناء باللغة المنطوقة والسياق التواصلي الذي تُنْتَج فيه أدى إلى تعميق البعد الاجتماعي والتواصلي في تعليم اللغة الثانية؛ ذلك أنه استثمر المناهج الاجتماعية في تحليل المحادثة والحوار وأسسهما الثقافية وضمنهما في «

الكفاية التواصلية والتداولية»؛ إذ إن السلوك اللغوي الاجتماعي والثقافي يعد جزءًا مهمًا من فهم الآخر ولغته.

وهكذا انتهى ذلك إلى «**استراتيجيات التواصل» والكفاية التدبيرية** بما هي قدرة المتعلم على المضي قدمًا في التواصل فيما إذا توقف تواصله فجأة. ولعل أهم ما كان من عناصر تلك الاستراتيجيات: أساليب التأدب، وتبادل الأدوار في المحادثة، وتجنب المحظورات اللغوية، واستعمال أفعال الكلام، وتوظيف العبارات النمطية، والاستبدال، والاستعانة بالترادف والتضاد...

وظاهر أنه لا يمكن أن نرصد أثر اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغات في بضع صفحات أو بضعة مفاهيم؛ ولكنه يمكننا الاستخلاص بالقول: إن دور اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة الثانية يتجلى في إسهامها في دراسة المادة اللغوية التي يتلقاها المتعلم، وتهيئتها للظروف والسياقات التي تضمن تعرُّضًا كافيًّا يحمله التفاعل و ينتهي إلى استدخال النظام اللغوي بوجهيه اللغوي والتداولي، وتتربَّص اللسانيات الاجتماعيَّة بمخرجات هذا التفاعل للاطمئنان على أن **كُلَّ شيء على مايرام**، وأنّ المتعلِّم ماضٍ في تمثُّلِهِ الشخصية اللغوية والاجتماعية الجديدة وإثراء هويَّته الكونيَّة بعالم جديد تحمله اللغة الجديدة.

ويُظهر استطلاع عامٌّ للسانيات التطبيقية أن ثمة دراساتٍ وبحوثًا متنوعة استثمرت الأنظار اللسانية الاجتماعية وأفكارها ومفاهيمها ونقلتها إلى ميدان تعليم اللغة في جوانبه المعروفة: إعداد المعلمين، وتصميم المادة التعليمية الأساسية والداعمة، وطرق التدريس، وتقييم كفايات المتعلمين، ومن هذه الدراسات والبحوث الأجنبية[1]:

- **الثقافة في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، تحرير: إلي هِنْكِل، سلسلة كيمبردج للسانيات التطبيقية** (Hinkel, 2005).

يحتوي هذا الكتاب على أحد عشر بحثًا تتخللها مقدمات موجزة لكل محور من محاور الكتاب، ويعتني بتدريس الثقافة ومنطوياتها في صفوف اللغة الثانية والأجنبية. وقد ناقشت بحوث الكتاب عددا من موضوعات اللسانيات الاجتماعية من منطلق الثقافة واهميتها في تعليم اللغة الثانية، وهي بحوث تطبيقية تجريبية

(1) النماذج المعروضة هنا للتمثيل لا للحصر والتركيز على المصادر التي تتضمن تطبيقات فعلية تصلح مواد تدريبية للمعلمين.

عكست تجارب الباحثين الخبراء (معلمي اللغة الثانية) في تدريس الثقافة وجوانبها المتعددة، ومن موضوعات هذه البحوث: التقاليد الثقافية وأثرها في الخطاب الصفي، ورؤى نفسية وإدراكية في اكتساب الثقافة، و تدريس الأعراف اللغوية (تداولية اللغة الثانية)، وأثر الخلفية الثقافية وأعراف الكتابة في تعليم الكتابة باللغة الثانية، وتمثيلات الثقافة في دروس اللغة الثانية.

- «**اللسانيات الاجتماعية وتعليم اللغة، تحرير ساندرا مكاي ونانسي هورنبرغر**» (McKay and Hornberger, 2006)

اعتنى هذا الكتاب بالنظر في أثر اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة انطلاقًا من مفهوم التنوع اللغوي وخلفيات المتعلمين اللغوية الثقافية المتباينة واحترام المعلمين هذه الخلفيات. وقد هدف الكتاب مساعدة المعلمين على تفهم علاقة اللغة بالثقافة ووجوه تفاعلهما في المجتمع وانعكاس ذلك في صفوف تعليم اللغة. وأما فئته المستهدفة فكانت المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها ولاسيما معلمي الإنجليزية لغة ثانية وأجنبية، ومعلمي الصفوف ثنائية اللغة، ومعلمي اللغات الأجنبية.

اشتمل الكتاب على مقدمة وثلاثة عشر فصلاً وخاتمة تفصيلية، و من الموضوعات التي ناقشها الكتاب: الاتجاهات والدوافع اللغوية والمعايير، والتعددية اللسانية الاجتماعية، والتخطيط والسياسة اللغوية، والتنوعات اللغوية (اللهجات)، واللغة والجنس، واللسانيات الاجتماعية التفاعلية، وإثنوغرافيا التواصل، والتواصل العابر للثقافات، واللغة والتربية.

وقد اشتمل كل بحث من بحوث الكتاب على تأطير نظري مستوعِبٍ لموضوعه ليكون واضحًا ومعينًا للمعلمين، و ضُمِّنَ تطبيقات تربوية تعليمية للقضايا اللسانية الاجتماعية التي نوقشت تحقيقًا لغاية الكتاب وجعله تدريبًا للمعلمين على استشعار الحساسيات الثقافية وتفهُّم التنوع اللغوي وكيفية إدارة صفوف متعددة اللغات والثقافات.

- كتاب **تعليم التداولية وتعلمها..حيث تلتقي اللغة والثقافة** (إيشيهارا وكوهين، 2010)

يعتني هذا الكتاب بالأعراف اللغوية وتطبيقاتها في تعليم اللغة الثانية؛ إذ ينطلق من ضرورة العناية بهذا الجانب الذي يمثل أضعف حلقات تعلم اللغة الثانية ولاسيما

حين يكون تعليم اللغة خارج بلادها الأصلية. يتدرج الكتاب من التأسيس المفهومي والمعرفي للتداولية مرورًا بتعالق التداولية بوصفها علمًا وممارسة اجتماعية بتعليم اللغة الثانية مركزًا على مفهوم الكفاية التداولية بوصفها عنصرًا مركزيًا من عناصر الكفاية التواصلية. ويعرض الكتاب للأعراف اللغوية وتدريسها في الصف وإعداد المواد التعليمية وتدريب المعلمين، والكتاب غنيٌّ جدًّا بالأمثلة والتطبيقات، ويهدي إلى كثير من الدراسات والأبحاث الخادمة لتعليم الأعراف اللغوية وإكسابها المتعلمَ.

- **كتاب اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية: تعلُّم استعمال اللغة في السياق** (جيسلين ولونغ، 1440)[1].

وهذا كتاب شامِلٌ مستوْعب لمجال اللسانيات الاجتماعية وعملها في دراسة اللغة في سياقها الاجتماعي مركّزًا على كيفية استعمال الناطقين باللغة لغتهم في سياقها الاجتماعي. ويجمع الكتاب بين التأسيس للسانيات الاجتماعية بوصفها علمًا ومجالاً بحثيًّا ينتسب في جانب كبير منه إلى اللسانيات التطبيقية ولاسيما في مجال تعليم اللغة الثانية والأجنبية. وتعدُّ فكرة التنوع اللغوي والتباين في اللغة ذاتها فكرة مركزية في هذا الكتاب دراسة وتحليلاً وتطبيقًا. وقد عالج الكتاب في فصوله المتنوعة عددًا من القضايا المركزية في توظيف اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة الثانية، منها: اكتساب الكفاية اللسانية الاجتماعية، والبحوث التجريبية في اكتساب الكفاية اللسانية الاجتماعية، ودور الدراسة الخارجية (Study Abroad) في اكتساب الكفاية اللسانية الاجتماعية وجدل الفصحى والعامية، وتأثير بحوث اكتساب الكفاية اللسانية الاجتماعية في اللغة الثانية، وكيفية دمج اللسانيات الاجتماعية في صفوف تعليم اللغة الثانية، وجاءت الخلاصة على هيئة خطة توجيهية مرسومة لاستثمار اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة الثانية في سياقها الاجتماعي؛ ومن عناصرها: كيفية إنشاء مواد تعليمية فعالة، وزيادة أنماط التنوع اللغوي في صفوف اللغة الثانية، والتركيز على التواصل، وتطبيق الممارسة القائمة على الأهداف الجديدة.

- كتاب **نظريات تعلم اللغة الثانية** (ميتشل ومايلز، 1998)

وهذا الكتاب من الكتب التأسيسية التعريفية في مجال اكتساب اللغة الثانية وتعليمها، وقد اعتنى الكتاب بتقديم تعالق اللسانيات الاجتماعية باكتساب اللغة

(1) وقد قدَّم المترجم عرضًا شاملاً للكتاب في مجلة **تعليم العربية لغة ثانية**، مجمع الملك سلمان العالمي لخدمة اللغة العربية، السنة الثالثة: العدد السادس، 2021.

الثانية وتعليمها وكيف انعكس هذا التعالق في انبثاق أفكار وفرضيات ذات طابع لساني اجتماعي يفسِّر اكتساب اللغة الثانية وتعلّمها؛ فقد قدَّم الكتاب تعريفًا بالنظريات الوظيفية و اللسانية الاجتماعية ومفاهيمها المستثمرة في تعليم اللغة الثانية مثل: المدخلات والتفاعل وإذكاء الوعي، وتطبيقات التداولية والنظرية الثقافية الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية وتعلمها، وعرض الكتاب كذلك لإثنوغرافيا التواصل والتنوع في استخدام اللغة الثانية في سياقها الاجتماعي.

- **الأعراف اللغوية: تعليمها وقياسها** (Catherine and Michael)

قدمت روفر دراسة موجزة وشاملة لواقع تدريس الأعراف اللغوية وكيفية قياسها والصعوبات التي تواجه هذا المجال على مستوى إعداد المادة التعليمية وتنفيذ الدروس وانتهاءً بقياس «الكفاية التداولية». ويتميز البحث باشتماله على نماذج بحثية وتطبيقية (تدريسية) متنوعة بما يجعله مرشدًا مهمًّا للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها.

ومن الدراسات العربية:

- **المقاربة التداولية في تدريس الأدب العربي** (العناتي، 2019).

قدَّم وليد العناتي في هذا البحث تطبيقًا عمليًّا لكيفية تدريس الأعراف اللغوية للناطقين بغير العربية؛ وقد اتخذ البحث مهارة القراءة التفاعلية (التواصلية) سبيلاً لتعليم بعض العبارات والتراكيب الاصطلاحية في العربية ذات الأبعاد المجازية المحكومة ثقافيًا بسياق اللغة العربية والمجتمع العربي.

- **تدريس كفاية التقاطع الثقافي في صفوف تعليم اللغة** (الشويرخ، 2017).

قدمت الدراسة رؤية شاملة لمفهوم كفاية التقاطع الثقافي (Intercultural Competence) بوصفها مكوِّنًا أساسيًّا من مكونات الكفاية الثقافية والمحتوى الثقافي في صفوف تعليم اللغة الثانية، وتوقَّفت عند نظريات كفاية التقاطع الثقافي المتعددة: المذهب السلوكي، والنموذج الأوروبي متعدد الأبعاد، والنموذج النمائي للحساسية الثقافية المتصلة بالتقاطع الثقافي، والمذهب الثقافي الشمولي. وقدمت الدراسة عددًا من الدراسات التطبيقية في مجال التقاطع الثقافي وآليات تدريسها في عدد من بلدان أوروبا والولايات المتحدة.

وأخيرًا قدَّم الباحث تصورات خاصَّة يمكن تطبيقها وتوظيفها في صفوف تعليم اللغة الثانية ومنها العربية.

- **مكوِّنات الكفاية الثقافية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: التدريس وآليات التقييم** (الرهبان، 2016).

تحاول هذه الدراسة بناء مفهوم للكفاية الثقافية بوصفها مكوِّنا أساسيًّا من مكونات الكفاية التواصلية من ناحية وبوصفها مرتكزًا أساسيًا في تقديم المحتوى الثقافي في كتب تعليم اللغات الثانية ومنها العربية لغير الناطقين بها. وقد اجتهد الباحث في دراسته التأسيسية أن يوضح مفهوم الكفاية الثقافية ويبين عن عناصرها ومكوناتها الفرعية مطبَّقة على نظام اللغة العربية، ويقترح الباحث عناصر مفصَّلة للكفاية الثقافية تقوم على عدد من الأطر مشفوعةً بأمثلة تطبيقية تهدي مؤلفي الكتب التعليمية، وتدرب معلمي العربية على الطرق الفضلى، حسب ما يرى المؤلف، لتمكين المتعلم من الكفاية الثقافية وصولاً إلى الكفاية التواصلية.

وهذه الدراسة ضرورية للمشتغلين بتعليم اللغات ومؤلفي الكتب من حيث إنها تبصِّرهم بجوانب تفصيلية للكفاية الثقافية يمكن توظيفها في بناء المناهج وتدريس العربية لغة ثانية.

- **أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية التداولية في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي ومهارات الكتابة الوظيفية لدى متعلمي العربية غير الناطقين بها** (الشوابكة، 2025).

هدفت هذه الدراسة إلى تبيُّن أثر الأفكار التداولية في تنمية مهارتي فهم المقروء والكتابة الوظيفية لدى متعلمي العربية غير الناطقين بها، وتحقيقًا لهذا أعدت الباحثة برنامجًا تعليميًّا يستهدي بجوانب متعددة من النظرية التداولية يقوم على تدريس وحدات تعليمية ثم اختبار الطلبة في مهارتي فهم المقروء والكتابة الوظيفية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية لدى طلبة العينة التجريبية في مهارتي فهم المقروء والكتابة الوظيفية، وعزت الباحثة ذلك إلى منطلقات النظرية التداولية التي تدرس اللغة في سياقها الاجتماعي الوظيفي وتعتني بعلاقة اللغة بالواقع الاجتماعي الذي يعيشه الطلبة، ورغبة المتعلمين في تفهُّم السياقات الثقافية الاجتماعية للغة.

المبحث الثالث: اللسانيات الاجتماعية وتعليم العربية للناطقين بغيرها

مفاهيم وتطبيقات

قد قدَّمنا بالقول إن اللسانيات الاجتماعية تعتني بجميع العوامل الاجتماعية والسياقات التواصلية التي تحفُّ باستعمال اللغة ووظائفها الاجتماعية، وهذا يتيح لها مدًى واسعًا من التدخُّل في تعليم اللغة الثانية بالنظر إلى أن الغاية الجُلَّـى من تعليمها تمكين المتعلم من التصرُّف باللغة الهدف كأنّما هو ناطق أصيل بها، وكأنه أحد أبناء مجتمعها الذين ينبغي عليهم الاحتكام إلى ضوابطها ومعايير استعمالها.

وسنعتني بهذا المبحث بثلاثة مفاهيم ومجالات من المفاهيم اللسانية الاجتماعية وتطبيقاتها في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

1. التَّعرُّض اللغوي: Language Exposure

يُقْصَدُ بالتعرُّض: **عملية تلقي متعلم اللغة الثانية موادَّ لغويةً مقروءة أو مسموعة على نحو مباشر مقصود أو على نحو عَرَضِيّ غير مُوَجَّه**؛ فهو يتعلم في المدرسة أو الجامعة بالقراءة والاستماع، وهو يقرأ لافتات المحال التجارية وتعليمات الأطعمة، ويتحدث مع الناطقين باللغة، وهو ينشغل في حوارات يومية داخل الفصل الدراسي وخارجه على نحو مخطط مرسوم أو على نحو عرضي تلقائي، وهو يسمع عرضًا ودون قصد حوارات متنوعة، و يقرأ موادَّ أصيلة من المجلات والصحف...

أهمية التعرُّض في تعلم اللغة

إنَّ التَّعرُّض في اكتساب اللغة الأولى هو العامِل النفسي الاجتماعي الحاسم في الاكتساب؛ ذلك أنه لا يمكن للآليات الفطرية التي يمتلكها الطفل أن تعمل وحدها دون مدونة لغوية تُوَجِّه آليات الاكتساب وتُشَغِّلها. ولا يختلف الحال في تعلم اللغة الثانية[1]؛ إذ تتمَثَّل أهمية التعرُّض على نحو مباشر في أنها المزوِّد الرئيسيّ للمتعلم

(1) تظل الاختلافات القائمة بين التعلم والاكتساب قائمة هنا ولاسيما أن الطفل يكتسب اللغة الأم بالممارسة الاجتماعية الاعتيادية؛ فهو يبني نظامًا لغويًا وفي الوقت نفسه يبني نظامًا تواصليًّا واجتماعيًّا مناسبًا لاستخدام تلك اللغة، أما في اللغة الثانية فيغلب أن يتعلم المتعلم اللغة معزولة عن سياقها الاجتماعي الاعتيادي.

بالمُدْخلات اللغوية التي يستعين بها على بناء النظام اللغوي الجديد. وكلما كان التعرُّض متنوعًا وشاملاً كان ذلك أنفع وأجدى؛ والتنوع المقصود هنا في الكم والنوع بحيث يغطي التعرض عناصر اللغة كلّها ومهاراتها كلّها.

ولا يقتصر التعرُّض على ما يقدمه الكتاب التعليمي أو التعليم الصّفّي الرسمي؛ إذ كثيرًا ما يعتمد المتعلمون على وسائلهم الخاصة في التعرض والتعلم الذاتي، ومن ذلك: الاستماع إلى تسجيلات أو مواد أصيلة لناطقين أصلاء، أو قراءة الكتب والمواد الأصيلة باللغة الثانية، والتواصل مع ناطقين أصلاء مواجهة أو عبر الشابكة.

طبيعة التعرُّض وحجمه

وتتفاوت طبيعة التعرض اللغوي؛ فقد يكون تعرُّضًا مقصودًا وهو رد فعل لعملية التعريض التي يقوم بها المعلم عندما يقدِّم المادة التعليمية، وعندما يقصد المتعلم قراءة كتب ومجلات أو الاستماع إلى مواد أصيلة مسجلة...، وقد يكون التعرُّض عرضيًّا ودون قصد عندما يقرأ المتعلم لافتات المحال التجارية أو يسمع حوارات الناس في الشارع أو يستمع إلى الأخبار في وسيلة نقل...

وقد اعتنت بعض الدراسات بالنظر في حجم التعرُّض وكميته ليتمكن المتعلم من استدخاله؛ فقد انتهت بعض الدراسات إلى أن المتعلم يستدخل المفردة معنى ومبنى إنْ تعرَّض لها بين 12–8 مرة، وهو حجم يمكن توفيره بيسر وسهولة؛ على أنني أُقَدِّر أن توفير تعرُّض يتجاوز هذا ممكن جدًّا إن انطلقنا في تأليف المناهج من توجيه واضح لتكثيف التعرُّض.

كيف نعوِّض نقص التعرُّض اللغوي وفقره؟

قد قدمنا بيانًا بمنزلة التعرُّض في تعلُّم اللغة الثانية، ولاشك في أنَّ كثيرًا من الفروق في مستوى الكفاية اللغوية وجودتها في اللغة الثانية إنما يرجع إلى مقدار التعرُّض ونوعه في برامج تعليم اللغة؛ ولعل هذه الفروقات هي السبب الرئيس في النزوع نحو برامج الدراسة الخارجية وبرامج التعايش والانغماس اللغوي.

وحقًّا إنَّ مَنْ يتعلم اللغة في بيئتها يتفوق على من تعلمها في غير بيئتها؛ وإنما مرجع ذلك كلِّه إلى حجم التعرُّض وما يحتويه من مدخلات مفهومة، وإلى نوع هذا التعرُّض من حيث تنوعه وتضمنه مدًى واسعًا من المجالات والممارسات الاجتماعية وما يكتنفها من مُدْخلاتٍ مُعَدَّلَةٍ وتفاعلاتٍ أصيلة.

وهكذا يَظَلُّ تساؤل جَسْر الفجوة بينهما قائمًا: **كَيْف نُعَوِّض محدودية حجم المدخلات ومقدار التعرُّض في بيئة غير ناطقة باللغة الهدف؟** وتنشعب الإجابة في شقين: الأول في إعداد المادة التعليمية، والثاني في تنفيذ الدروس والتفاعل الصفيّ.

أولاً: في إعداد المادة التعليمية (الكتاب)

لعلَّه يبدو مثاليًّا القول بإعداد موادّ وكتب تعليمية للبرامج المحليَّة وأخرى للبرامج الخارجية؛ وإن كان ذلك ممكنًا. على أنني سأنظر للأمر من زاوية أننا نتعامل مع كتاب تعليمي واحد لا يفرِّق بين تعليم اللغة في بيئتها وتعليمها في بيئة أجنبية.

أحسبُ أن مبدأ التعرُّض المكثَّف من أهم المبادئ التي ينبغي أن يُبْنى عليها أي كتاب لتعليم اللغة الثانية، ولابد أن يكون معدّو الكتاب على وعي كبير وفهم واضح للتعرُّض ودوره في بناء كفاية لغوية متينة، ولابد من فهم دوره في تعويض التعرُّض الطبيعي للغة في غير بيئتها؛ **فكيف يمكن لنا أن نوفِّر تعرُّضًا مكثَّفًا ومفيدًا للمتعلمين اعتمادًا على الكتاب؟**

لعلَّ الخطوة الأساسية والجوهرية في الموضوع تكون خطوةً منهجيةً من الأول؛ وتتمثل هذه الخطوة في اعتماد **مبدأ تعليم اللغة بطريقة الوحدة**؛ وهو مبدأ ينطلق من رؤية بنيوية كليَّة ترى اللغة بناء كُلِّيًّا متكاملًا يأتلف من أصوات وكلمات وتراكيب وقواعد إملائية تحمل دلالات ومعانيَ حقيقيةً وتداولية.

وأحسب أن بناء الكتاب التعليمي وفق منهج الوحدة سيضمن للمتعلِّم تعرُّضًا مكثَّفًا كمًّا ونوعًا؛ فالمتعلم سيمارس المهارات اللغوية ويتعلم العناصر اللغوية الأخرى (المفردات والتراكيب والبنى الصرفية والنحو والإملاء) في إطار موضوعي واحد يضمن له التكرار وإعادة التكرار والتفاعل بما ينتهي إلى تحويل المُدْخلات إلى مُسْتَدْخلاتٍ مُسْتَقِرَّة في الذاكرة بعيدة المدى لتصبح شطرًا من الكفاية اللغوية المتمثَّلة تقريريًّا وإجرائيًّا.

وفي ما يلي بيانٌ إضافيّ:

سأتخذ مثالي من وحدة تعليمية مفترضة عنوانها(**الهِجْرَة**)، وتمثِّل البطاقة التالية محتوى الوحدة التعليمية:

الوحدة الأولى: الهِجْرَة	
الجذر	ه ج ر
المفردات	معاني المفردات الجديدة في النص
النَّص	نصٌّ رئيسيٌّ يتناول قضية الهجرة وأسبابها وأمثلة متنوعة على المهاجرين العرب.
القراءة الجهرية	قراءة النص قراءة جهرية، وقراءة بعض الأساليب اللغوية المخصوصة.
المفردات والتراكيب	تدريبات متنوعة لشرح المفردات وفهم معانيها
التدريبات النحوية والصرفية والأساليب	موضوع نحوي معيَّن حسب مخطط الكفايات وطبيعة النص، إضافة إلى عدد من التراكيب اللغوية والأساليب والأوزان التي كثرت في النص.
معجمي	تدريبات إضافية لاستخدام المفردات وشرح معانيها المتعددة
التَحَدُّث	مجموعة حوارات وحلقة نقاش حول موضوع الهجرة.
الاستماع	نص مختار يناقش موضوع الهجرة
الكتابة	الكتابة الجزئية التي تركز على مهارات جزئية كالتلخيص وإعادة الصياغة، وترتيب الجمل. والكتابة الكلية: إنشاء موضوع متكامل في موضوع الهجرة.

وسأخصِّص أكثر، وأتخذ مثالي من المفردات.

لعلَّك، عزيزي القارئ، لاحظت أن افتتاح الوحدة كان بعائلة الجذر (ه ج ر)؛ وإنما بدأنا الوحدة به امتثالاً لإيماننا بأهمية **استراتيجية الاستدلال على المعنى الجديد انطلاقًا من الجذر** ولاسيما إن كان هذا الجذر هو المفتاح الرئيسي للنص؛ فالمتوقع

أن يشتمل هذا النص على المفردات التالية: **هاجر- يهاجر، الهجرة، هجرات، مهاجر، مهاجرون/ين، هَجَّر- يُهَجِّرُ، تَهجير، هَجْر**. وهي مفردات يكثر دورانها واستعمالها في العربية المعاصرة إضافة إلى ما يختزنه الطلبة المسلمون من مفردات أخرى تنتمي إلى الجذر نفسه (**الهجرة النبوية، التاريخ الهجري، السَّنة الهجرية**). ولن يقتصر الأمر في هذه الوحدة على استعمال هذه المفردات فحسب ولكنه سيتجاوزها إلى مفردات تتلازم معها ويكثر ورودها في سياقات الحديث عن هذا الموضوع.

ولك أن تتخيل عزيزي القارئ كم مرَّة سترد مشتقات الجذر في النص!

بما أن كلمتي (**الهجرة والمهاجرين/ون**) هي المفاتيح الأساسية فلعل الواحدة منهما تتكرر (14–8) مرة بناء على حجم النص على المستوى الكتابيّ؛ فإن أضفْتَ إليها العدد نفسه من التكرار بالقراءة الجهرية أمكن للمتعلم التعرُّض للمفردة قراءةً وكتابةً بمعدل تقريبي مقداره عشرون مرة، ولك أن تضيف إلى ذلك قرابة عشرين مرة أخرى ترد في شرح الدرس ومناقشة قضاياه.

ثمَّ إننا إذا انتقلنا إلى المفردات والتراكيب وطبقنا استراتيجية «**القصّ واللَّصْق**» وجدنا أن هذه المفردات تتكرر مرات عدَّة في الجمل المأخوذة من النص نفسه[1]، وكذا في التدريبات النحويَّة والصرفية والأساليب[2]. ويتكرر الأمر نفسه في جميع المهارات وما يتصل بها من تفاعل مكثَّف ينتهي إلى إغراق المتعلِّم بالمفردات والتراكيب والمفاهيم التي تتضمنها قضية الهجرة. ثمَّ تكون مهارتا التحدُّث والكتابة معيارين دالَّيْن على مدى فهم المتعلم للمفردات والتراكيب والأساليب اللغوية الجديدة، ولمدى استيعابه لمحتوى النص؛ قضيةِ الهجرة.

وبعيدًا عن الحسابات الدقيقة؛ فإنني أُقَدِّرُ أن المتعلِّم سيتعرض للمفردات الجوهرية والأساسية في النص ولاسيما مادة (ه ج ر) بتكرار لن يقلّ عن 150 مرة استقبالاً وتفاعلاً وإنتاجًا؛ وهو فيما أُقَدِّرُ تَعَرُّض كافٍ يمكن أن يُعَوِّض على نحو كبير العيش في بيئة ناطقة بالعربية؛ولكنه لن يبلغ مبلغه أبدًا.

---

(1) من استراتيجيات التعرَيض المكثَّف التي اتبعناها في سلسلة نون والقلم وسلسلة الضاد (جامعة نزوى) **القَصُّ واللَّصقُ**؛ أي: قص الجمل الشواهد من النص نفسه؛ لأن المتعلم صار على إلف بهذه الجمل والأمثلة بقراءته للنص وشرحه والتعليق عليه.

(2) الأمر نفسه ينطبق على المعالجة النحوية؛ فالجمل مستلة من النص نفسه تجنبًا لاحتمالية أن تتضمن الجمل والأمثلة النحوية مفرداتٍ جديدةً تستهلك وقتًا إضافيًّا.

وهكذا فإن الاستراتيجيات التالية قادرة على توفير تعرُّض مكثَّف عند إعداد المادة التعليمية:

1. استراتيجية «**العائلة المعجمية: الجذر**» بما هي استراتيجية صرفية معجمية دلالية تسهم في تعزيز استراتيجية تخمين المعنى واستنتاجه وتمثُّله.
2. استراتيجية «**القَصّ واللَّصق**» بما هي اجتزاء الجمل ومواضع التركيز من النص نفسه.
3. استراتيجية «**تطويق الكفاية**»[1] بما هي استنفاد لمعايير الكفاية وعناصرها الفرعية بدءًا بالوحدة وانتهاءً بالكتاب.

ولاشك في أنَّ هذه الاستراتيجيات في إعداد المادة التعليمية ستتكامل مع جهد المعلِّم وطرق التدريس التي سيوظفها في تقديم المحتوى التعليمي والمهارات المتعددة فيه.

وأُقَدِّر تقديرًا يكاد يكون يقينًا أنّ طريقة الوحدة هي الطريقة الفضلى لتصميم الوحدة التعليمية وتدعيمها بالاستراتيجيات السابقة وسواها؛ ذلك أنها تضمن، بطبيعتها، تدويرًا وتكرارًا وتكاملاً لعناصر الدرس شكلاً ومضمونًا في جميع العناصر والمهارات؛ إذ كلما تقدَّم المتعلِّم في الوحدة أمكن له أن يوظِّف تعلُّمه السابق في تعلُّمه اللاحق، وأمكَن له أن يثبِّته بالتكرار والاستثمار والتعزيز استقبالاً وإنتاجًا إلى أن تتحول مُدْخلات الموضوع إلى مُسْتَدْخلاتٍ مكينة لدى المتعلِّم؛ يتمكَّن منها استقبالاً وإنتاجًا، فإذا تجاوزناها إلى الوحدات الأخرى واستثمرنا استراتيجية تدوير العناصر ولاسيما المفردات صِرْنا إلى مزيد من التعريض ومن ثَمَّ التمكُّن.

ثانيًا: دور المعلِّم

معلوم أن دور المعلِّم بصورته العامَّة يعتمد اعتمادًا كبيرًا على المحتوى التعليمي المعتمَد في المؤسسة وما يجسِّد ذاك المحتوى من كتب و معينات تعليمية أخرى. ولاشك في أن الكتاب التعليمي هو الموَجِّهُ الأول للمعلِّم في التدريس اعتمادًا

(1) هذه الاستراتيجية خالصة للباحث؛ ومفادها أنه لابد من استيعاب جميع عناصر الكفاية المطلوبة لنبلغ بالمتعلم حدَّ إتقان هذه الكفاية؛ فإذا أخذنا جذر (ه ج ر) فإن تطويق هذه الكفاية يكون بالتعرف على أهم مشتقات الجذر ومصادره وأشيع الكلمات استعمالاً. وأما إن كانت الكفاية نحوية فإن هذا يقتضي أن نُقَدِّم للمتعلم جميع عناصر هذه الكفاية النحوية بالتدريج إلى حين استنفادها كاملة في الكتاب.

على ما رُسِمَ في الكتاب من نصوص وتدريبات ومهارات، وبهذا تكون فرص المعلِّم محدودة في تنمية المحتوى وتنويع استراتيجيات تعليمه ولاسيما في برامج تعليم اللغات الأجنبية المقيَّدة بوقت محدَّد.

والمعلِّم هو الوسيط بين الكتاب التعليمي والمتعلمين، وعلى عاتقه تقع مسؤولية نقل المعرفة والمهارات بطرق تساعد المتعلمين على الفهم والتلقي والتمكُّن. وإذا كان دور المعلِّم مكمِّلاً للكتاب التعليمي وميسِّرًا لتوصيله وتفهيمه فإنَّ الكتاب التعليمي القائم على مبادئ التعرُّض المكثَّف[1] يُعَدُّ عاملًا مهمًّا في نجاح دور المعلِّم وتوفير مُدْخلاتٍ مفهومة متنوعة ومتعددة مسنودة بفرص تعرُّض متنوعة.

وهنا نتساءَل: **ما دور المعلِّم في توفير تَعَرُّض مكثَّف ونوعيّ للمتعلمين؟**

ولما كانت غالبية كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها لا تعتمد مبدأ التعرُّض المكثَّف فإن هذا يزيد العبء على المدرِّس، ويزيد من مسؤولياته وضرورة البحث عن استراتيجيات تدريس وإدارة صفية منظمة لتعريض المتعلمين إلى أكبر قدر ممكن من المادة التعليمية ودون حاجة إلى الخروج على الكتاب خروجًا كبيرًا.

وأَحْسَبُ أن الاستراتيجية الرئيسية التي يمكنُ أن تُعَوِّض أي نقص في التعرض إنما هي **استراتيجيات التفاعل** بمعناها الواسع، وبما تقتضيه من استراتجيات فرعية متنوعة. وبما أنني سأفرد مساحة خاصة للتفاعل فإنني سأكتفي هنا بمثال عام يؤيد مذهبي في تعزيز دور المدرِّس في توفير تعرض ملائم.

ثمة فرق كبير بين معلِّم يجعَل هَمَّه إنهاء المحتوى التعليمي وآخر يجعل هَمَّه تمكين المتعلمين من المهارات والكفايات بشكل نوعيّ، ولعلَّه من المتعذِر جدًّا الموازنة بين الأمرين؛ لأنَّ التمكُّنَ بحاجة إلى مزيد من التعرُّض وهو ما يتنافى مع الحرص على إنهاء المحتوى المطلوب. على أنني أميل إلى التمكُّن أكثر من استنفاد المحتوى.

ومرة أخرى سأتَّخذ مثالي من المفردات الجديدة؛ **فكيف يوفِّر المدرِّس تعرُّضًا كافيًّا لتمثُّل المفردة معنى ومبنى؟**

- أول ما يكون من ذلك أن تُعالَجَ المفردات الجديدة بمرادفها الذي يعرفه المتعلم حتى يستدخلها في معناها ويتمثلها[2].

(1) اعتمدنا هذا المبدأ الاستراتيجي في سلسلة نون والقلم/ الكتاب الثاني بطبعته الجديدة، وسلسلة الضاد.

(2) بناء على مستوى المتعلم، وقد يلجأ المعلم إلى الصورة أو الترجمة...

- يستخدم المعلِّمُ المفردة الجديدة في سياقات متنوعة ويكتب الجمل التي تتضمنها على اللوح.
- يستعمل المعلِّم المفردة استعمالاً شفويًّا في بضع جمل؛ على أن تكون الجمل واضحة ولا تتضمن كلمات مجهولة أو غامضة. ويفضَّل أن توجَّه هذه الاستعمالات إلى الطلبة مباشرة.
- يسأل المعلِّم الطلبة أسئلة مباشرة تتضمن المفردة المطلوبة، على أن يجيب المتعلم إجابة واضحة تتضمن المفردة المطلوبة؛ ويكتفى هنا بالجانب الشفوي حرصًا على الوقت.
- يكلِّف الأستاذ المتعلمين بواجب بيتي: استعمال الكلمة الجديدة في ثلاث جمل مثلاً؛ وذلك تعزيزًا للجانب الكتابي الإنتاجي من تمثُّل المفردة.
- ولمزيد من التعريض يسعى المعلِّم دائمًا إلى توظيف المفردات القديمة لتيسير التعلُّم الجديد.

فإذا كان مثالنا كلمة (**مُفَضَّل**)[1] يُنْجَزُ التَعريض المكثَّف على النحو الآتي:

1. يوظِّف المعلِّم استراتيجية الجذر فيسأل:
   - ما جذر كلمة مُفَضَّل؟
   - هل تتذكرون كلمات أخرى من الجَذر نَفْسِه؟

   فقد يهتدي المتعلمون إلى كلمة (أَفْضل، فَضْل، يُفَضِّلُ)
2. يَشْرَحُ المعلِّمُ الكلمة بالمرادِفِ أو بوضع الكلمة في سياق لدفع الطلبة لتخمين المعنى من السياق، ولابد أن تكون الجمل قصيرة، وجميع مفرداتها معروفة لدى المتعلم حتى ينجح في التخمين:
   - صديقي **المُفَضَّل** هو جَمال.
   - دَرْسي **المُفَضَّل** هو المفردات.
   - مَدينتي **المفضَّلة** هي القاهرة.

   وأُقَدِّر أن الطلبة سيهتدون إلى المعنى دون صعوبة كبيرة.
3. يسأل المعلِّم أسئلة موجَّهة للمتعلمين جميعًا:

(1) من الصعوبات التي تواجه الطلبة الأمريكيين في استعمال هذه الكلمة أنهم يضيفونها إلى ضمير المتكلم بدلا من إضافة الضمير إلى ما قبلها؛ فتراهم يقولون: طعام مفضلي، كتاب مفضّلي، فلم مفضَّلك...

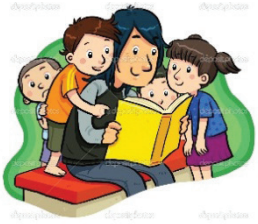
- مَنْ صَديقُكَ المُفَضَّلُ؟ – ما هو فِلْمُك المُفَضَّل؟
- ما هو طعامك الأردنيّ المُفَضَّلُ؟ – من صَديقتُكِ المُفَضَّلة؟
- ما لَوْنُكِ المُفَضَّل؟ – ما سَيّارَتُكِ المُفَضَّلة؟
- مَنْ فريقُكَ المُفَضَّلُ؟ – مَنْ أُسْتاذُكَ المُفَضَّل؟

4. يُكلِّف المعلم الطلبة باستخدام الكلمة في جملة مفيدة؛ شفويًّا أو كتابيًّا في الصف.
5. يُكلِّف المعلِّم الطلبة بواجب بيتي مفاده استخدام الكلمات الجديدة في جمل مفيدة مكتوبة.

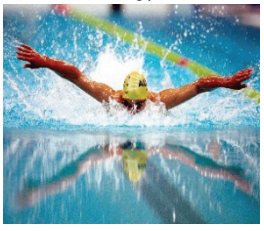
ولمزيد من التعريض التدويريّ (المتكرر) يسعى المعلِّم دائمًا إلى توظيف المفردات القديمة لتيسير التعلُّم الجديد. فمثلا: إذا تعلَّم الطالب في الوحدة الأولى كلمة (المفضَّل/ ـــة) فإنه ينبغي استعمالها في تعلُّم بعض المصادر لاحقًا؛ فكلمة (المفضلة) تتلازم كثيرًا مع كلمة (هواية) ومصادر الأوزان كلها (القراءة، الكتابة، السباحة، ركوب الدراجة، الاستماع للموسيقى، ممارسة الرياضة... كما في التمرين التالي:

هِوايَتـي الـمُفَضَّلة

ما هِوايَتُكَ المُفَضَّلةُ يا بيلي؟
ما هِوايَتُكِ المُفَضَّلةُ يا ريتشِل؟
هِوايتِي المُفَضَّلةُ هِيَ:


الْقِراءَة

الطَّبْخ


السِّباحَة

رُكوبُ الدّراجَة

وهكذا يتعاظم دور المعلِّم في تقديم مدخلات مفهومة تكون نواةً لتعرُّض مكثَّف يمارسه الطالب ويعينه المعلِّم على تقبُّله والتفاعل معه لينتهي الأمر إلى التعلُّم وتنمية الكفاية بوجوهها كلها كما لاحظتَ؛ فالمتعلم استقبل المفردة معنى ومبنى ثم سمعها في غير سياق، وأعاد إنتاجها في سياقات متنوعة تجمع بين المكتوب والمنطوق، ثم يكون مزيدٌ من التثبيت والتدعيم بتدوير هذه المفردات في الدروس اللاحقة.

وهكذا تظهر أهمية التكامل بين دور المحتوى التعليمي (الكتاب) ودور المعلِّم؛ إذ تتعاظم مسؤولية المعلِّم في توفير تعرُّض كافٍ عندما يفتقر الكتاب إلى ذلك، فتكون مهمة المعلم استدراكية على نقائص الكتاب.

وأُذَيِّلُ بالقولِ إنه يمكن لنا استثمار التقنيات الحديثة في توفير مزيد من التعرُّض الأصيل على المستوى المكتوب والمنطوق في الزمن الحقيقي؛ فيمكننا تدريب المتعلمين على استخدام المدونات لتحصيل مزيد من الاستخدامات السياقية والوظيفية للمفردات ولاسيما الاستعمالات الشائعة. ومع تقدُّم تقنيات الذكاء الاصطناعي صارَ ممكنا توليد استعمالات متنوعة للمفردات والتراكيب، وتحويل المكتوب إلى منطوق، وإدارة حوارات متنوعة.

2. **التفاعل**:

يشير التفاعل إلى **مجمل عمليات التبادل اللغوي التي تستخدم فيها اللغة الهدف؛** فالمعلم يتفاعل مع الطلبة، والطلبة يتفاعلون معًا داخل الصف؛ فإن تجاوزنا البيئة الصفية وجدنا الطلبة يتفاعلون مع الناطقين الأصليين باللغة الهدف مباشرة أو افتراضيًّا.

وعندي أنّ التفاعل يتجاوز التفاعل البشري فحسب؛ فعملية القراءة عملية تفاعل كاملة؛ يقرأ المتعلم النصّ ويتفاعل معه لغويًّا ليتفهَّم مفرداته وتراكيبه ومضمونه الكلي انتهاءً بالاستجابة له. وقد أكدت نظريات القارئ ودوره في تلقي النصوص هذه العملية التفاعلية؛ إذ أسندت للقارئ دورًا مهمًا في إنتاج معنى النص وفهمه، كما في نظريات التلقي بعامتها، ونظرية استجابة القارئ، والقارئ الضمني[1]... وعلى هذا فإن مفهومنا للتفاعل يستوعب كُلَّ اتصال باللغة الهدف قصدًا إلى تعلُّمها وتوظيفها في عمليات تواصلية مستقبلية.

(1) جملة من نظريات النقد الأدبي والتفاعل مع النصوص تعلي من دور القارئ في إعادة بناء النص وإنتاجه.

ولاشك بأن صيغة (التفاعل) الصرفية في العربية تنبئ بوجود طرفين متفاعلين أحدهما المُرْسِل وثانيهما المستقبل، وقد تتوسَّع هذه الدائرة لتشمل انبثاق عمليات تواصلية فرعية في أثناء الحدث التواصلي الكلي؛ كما يحدث في حلقات النقاش.

طبيعة التفاعل

لعلَّ الطبيعة الاجتماعية تغلب على عملية التفاعل بالنَّظر إلى أنها ممارسة تواصلية اجتماعية بالدرجة الأولى، وهي ممارسة تقتضي مشاركة أطراف متعددة لتحقيق غايات وأهداف إنسانية واجتماعية عامة؛ ولكنه لا يمكننا تجريد هذه الممارسة الاجتماعية من بنيتها العميقة الكامنة في اللاوعي من ناحية أعراف التواصل أولاً ثم من حيث إنّ هذه الممارسة الاجتماعية لابد أن تمرَّ أدواتها اللغوية بدماغ المرسل والمستقبل مرات عدة إلى أن تستقر في مكونات كفايته اللغوية.

والظاهر أن التفاعل عملية ظاهرها اجتماعي وباطنها نفسي ولا يمكن عزل أحد الجانبين عن الآخر، ويؤكِّد هذا أن التفاعل كان دائمًا حاضرًا في نظريات اكتساب اللغة الثانية وتعلمها؛ ذلك أنه يمثِّل المدخلات التي يتلقاها المتعلِّم من ناحية ويمثِّل من ناحية أخرى المخرجات التي ينتجها المتعلم، وفي ما بينهما تُعالَجُ هذه المدخلات وتعدَّل ويعاد تكييفها ومعالجتها إلى أن تنتهي مستقرة في الذاكرة بعيدة المدى لتصير من ثوابت الكفاية اللغوية التي يستدعيها المتعلم متى احتاجها فيحكم ربطها[1] ويعيد التفاعل بها مرات ومرات إلى أن يَمْهَرها[2] بالمران والدربة والتكرار. وهكذا فإنه لا يمكن تجريد التفاعل من طبيعته النفسية الذهنية.

منزلة التفاعل في تعلُّم اللغة الثانية واكتسابها

ثمة تفريق تقليدي بين طرق التدريس في جميع مجالات المعرفة[3]؛

1. **التدريس التلقيني**، وهو تدريس يتفرَّد فيه المعلم بالدور الرئيسيّ؛ فهو مالك المعرفة والمتحكم فيها؛ ولذلك عادة ما يعرُف بالتدريس المتمركز حول المعلِّم.
2. **التدريس الوظيفي أو التشاركي**، وهو يقوم على توزيع الأدوار بين المعلم والطلبة؛ فيسهم الطلبة إسهامًا مناسبًا في تعليم أنفسهم بإشراف المعلم

(1) إلماح إلى نظرية الربطية.
(2) إلماح إلى نظرية المهارة.
(3) المقصود أن هذه الطرق ليست خاصة بتعليم اللغات أو اللغة الثانية وإنما تشمل جميع العلوم.

وتسييره وتيسيره؛ ولذلك فإنه يُعْرَف بالتدريس المتمركز حول المتعلم (الطالب).

وقد ظلّ التدريس التلقيني كريهًا وبغيضًا إلى زمن الناس هذا، أما التدريس التشاركي فقد تلقى دعمًا ومساندة من تطور الدراسات النفسية والتربوية من ناحية، وتلقى دعمًا كبيرًا من علوم الحاسوب وتكنولوجيا التعليم؛ فصار لدينا طرق تعلم جديدة تميل إلى الجانب التفاعلي، وأهمها استراتيجيات التعلُّم النشط من ناحية، والتعليم التفاعلي والمدمج من ناحية أخرى.

وظاهر أن هذه الطرق تعلي من شأن التفاعل الاجتماعي ومنزلته في تعلم العلوم والمعارف؛ فكيف إذا كانت الغاية تعلُّم اللغات! وهو تعلُّمٌ شرطه الأساسي التفاعل والممارسة الاجتماعية إلى أن يبلغ المتعلِّم حد الاستعمال الماهر الكَفِيّ باللغة الهدف.

وأُقَدِّرُ أن للتفاعل منزلةً جوهرية في برامج تعليم اللغة الثانية ولاسيما إن كانت اللغة في غير بلدها؛ ذلك أن التفاعل:

1. يجعل من الصَّف بيئة اجتماعية يؤدي الأستاذ والطلبة فيها أدوارهم ويتفاوضون على المعنى والمعلومات دون شعور بمركزية المعلِّم.
2. يحفظ للمتعلم حقوقه في ممارسة المدخلات الجديدة وإعادة إنتاجها والتوثُّق منها اعتمادًا على ردود فعل الأستاذ والزملاء.
3. يخلق فرصًا ممتازة لمزيد من التعرُّض اللغوي المتنوع.
4. يُدَرِّب المتعلمين على تبادل الأدوار؛ فلن يقتصر دور المتعلم على الإجابة عن الأسئلة فحسب، ولكنه سيتجاوزه إلى طرح الأسئلة، والتعليق على إجابات الزملاء، واستخدام المفردات الجديدة...
5. يَضْمَنُ حدًّا جيدًّا من مراعاة الفروق الفردية واستراتيجيات تعلم الطلبة وأساليبهم المفضَّلة في التعلم.
6. يتيح فرصًا مهمَّة لتوظيف تعلمهم القديم في التعلُّم الجديد؛ فالمتوقَّع مثلاً أن يوظِّف الطلبة أسلوب الاستفهام على نحو كبير جدًّا طلبًا للمعلومة أو الاستيضاح...
7. يقدِّم فرصًا جيدة للتغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة، ولاسيما تحديد الأخطاء وتصويبها.

ومنتهى الأمر أن التفاعل بما يتضمنه من مفاوضات اجتماعية ومعالجات معرفية نفسية سيضمن تعرُّضًا كافيًّا يشتمل على معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية؛ بما ينتهي بالمتعلمين إلى تنمية كفاياتهم اللغوية وتمثُّل عناصرها استقبالاً وإنتاجًا.

ثم صار للتفاعل نظرية

ذلك أنه لم يعد ينظر إلى التفاعل بوصفه عملية مُسلَّمًا بها في تعليم اللغة الثانية؛ وإنما صار ينظر إلى التفاعل على أنه عملية ممارسة لغوية مقنّنَة وموجَّهة لتحقيق أهداف تواصلية وتعلمية متنوعة؛ فصحيح أن التفاعل في طرق تعليم اللغات الثانية الحديثة أمر مُسَلَّمٌ به ولكنّ الحاجة بدت ماسَّة لاستثمار عمليات التفاعل استثمارًا أمثل وأنفع وعدم تركها تسير «على البَرَكة»؛ وإنما يكون ذلك بالتنظيم والتقنين والتوجيه؛ فصار التفاعل المُخَطَّط له والمرسوم منذ بداية التعليم أمرًا لازمًا يظهر في التدريبات والمهارات والممارسات التعليمية كلّها؛ أكانت تلك العمليات صفيَّة أم واجباتٍ بيتية مضمَّنة في الكتاب والمواد التعليمية المساندة تقليدية كانت أم حاسوبية تفاعلية.

وقد ظهرت هذه العناية المقننة الموجَّهة في دراسات كثير من العلماء واللسانيين عُرِفت بـ«**فرضية التفاعل**». وقد نَظَّر لها عدد من اللسانيين أبرزهم (هاتش، ومايكل لونغ، وتيريزا بيكا، وسوزان جاس)، ومؤدّى هذه الفرضية أن التفاعل الحواري شرط ضروري، وإن لم يكن كافيًا، لاكتساب اللغة الثانية. وفي سياق ذلك نوقشت مفاهيم «**المدخلات المعدَّلة**» [1]ودورها في تيسير اكتساب اللغة الثانية؛ فالتعديلات التي يجريها المعلم أو المتحدث الأصلي على لغته عندما يتفاعل مع المتعلم الأجنبي تساعده على فهم المدخلات ومن ثَمَّ اكتسابها. وفي مراحل متقدمة ركز لونغ على أهمية تصحيح الأخطاء في أثناء التفاعل، ورأت سواين في فرضيتها «**اللغة المعدَّلة**» أن الحاجة إلى لغة معدَّلة تدفع المتعلم قدمًا في تطوره اللغوي.

وبناء على ذلك دافع كثير من المنظرين للتفاعل عن مبدأ (لِنَتَكَلَّمْ) ومؤدّاه ضرورة انشغال المتعلمين بحوارات تفاعلية بلغة مفهومة تدفعهم إلى الانخراط في عمليات تفاوض حول المعنى المشترك المقصود تبليغه، ووفقًا لنظرية التفاعل فإن عمليات التفاعل هذه بما يكتنفها من تعديلات وتكييفات في الحوارات تؤدي إلى اكتساب مفردات اللغة وقواعدها وتراكيبها و معاني هذه التراكيب واستعمالاتها.

(1) تفاصيل نظرية وأمثلة بحثية جيدة في كتاب: كيف نتعلم اللغات (لايتباون وسبادا، 2014).

وتُعَوِّل نظرية التفاعل على دور التعديلات التي يُحْدِثُها المعلِّم لتصبح المدخلات (المادة الحوارية) مفهومة، ومن هذه التعديلات: الاستيضاح، أو طلب الإعادة، أو إعادة صياغة الكلام بطريقة أخرى...[1].

وينتهي كتاب «**كيف نتعلم اللغات**» من استعراضه دراساتٍ متنوعةً في كم التفاعل ونوعه وأثر ذلك في اكتساب اللغة الثانية إلى أن لها أثارًا إيجابيةً متنوعة، ومن ذلك أن كيفية تنظيم التفاعلات الثنائية والجماعية تسهم في تنمية اللغة الثانية، وأن التعديلات التي يقدمها المعلمون عامل مساعد في تيسير التعلم وتنمية الكفايات، كما أظهرت أن لتصحيح الأخطاء المباشر تأثيرًا إيجابيًّا آنيًا في تعلم اللغة الثانية.

ويمكن القول إن المدخلات المعدّلة إنما هي استراتيجيات تعليمية واستراتيجيات تواصلية في الوقت نفسه؛ إذ بها يقدم المعلم تيسيرًا وخيارات متنوعة للمادة المراد تعليمها من ناحية، ثم إنه يحاول بهذه الاستراتيجية ضمان تدفق الخطاب الصفي وتلقي المتعلم مدخلاتٍ مفهومةً أو تصويبات لما يقع فيه من أخطاء.

التفاعل: من النظريّ إلى التطبيقيّ

كيف يمكن توظيف التفاعل الموجَّه والمدخلات المعدَّلة في صفوف تعليم العربية لغة ثانية؟

قد أعليْتُ سابقًا من منزلة الكتاب القائم على مبدأ التعريض المكثَّف، وأثنيتُ على دور المعلِّم وتفاعله البناء في توفير فرص التعرُّض بالتكرار والإعادة وتنويع التدريبات والممارسات الصفية، ولابد من تأكيد أهمية تدريب المعلِّم على تعديل المدخلات والتنويع في استراتيجيات التفاعل بما يضمن لنا إدارة صفية تعليمية ناجعة.

وسأقدِّم هنا بعض تجاربي الجزئية في التفاعل الصفي وما تتضمنه من المدخلات المعدّلة بمفهومها العام وبمفهومي الخاص؛ فليس كل ما يرد هنا مما تعارف عليه اللسانيون بأنه تعديل في المدخلات، ولكنني أحسب بعض ما أقدمه من المدخلات المعدَّلة[2].

---

(1) هذه العمليات نماذج من التعديلات التي يجريها المعلم على حديثه في أثناء تعليم اللغة بناءً على طلب المتعلمين أو بناء على استنتاج المتعلم أن بعض المتعلمين لم يفهم المقصود، وتسمى هذه العمليات التفاعلية بـــ (المُدْخلات المُعَدَّلة) وفق نظرية التفاعل لمايكل لونغ (انظر: لايتباون وسبادا، 2014، ص ص. 244–248).

(2) لابد من الإشارة إلى أنه من الصعب تقسيم الموقف التواصلي وتحديد عمليات التعديل التي تطرأ على الموقف؛ فقد يتضمن التعديل أنواعًا متعددة في الوقت نفسه؛ إذ قد يستوضح الأستاذ ولا يصل إلى نتيجة فيعيد الصياغة غير مرة.

1. مَثَل من إعادة الصياغة (Recasting)

وهي ذات بعدين؛

الأول من ناحية المعلِّم؛ وذلك عندما يتحدث المعلم أو يكتب شيئًا على اللوح فيظهر له أن المتعلم لم يفهم المقصود بالسؤال، وهنا يعيد المعلم صياغة المطلوب بطريقة مختلفة أو بأسلوب مختلف أو بملامح صوتية مختلفة، وهو ما يعرَفُ بـــ **(كلام المعتني/ المُوَجِّه)**. ويحدث هذا التعديل في جميع صفوف تعليم اللغة الثانية ومنها صفوف العربية لغير الناطقين بها فيما يشبه كلام الأم عندما تخاطب طفلها؛ فقد:

- يبطئ المعلِّم سرعته ليظهر للمتعلم حدود الكلمات، أو ليثبت لديه النطق السليم.
- يعيد المعلِّم كلامه بمفردات أخرى أو بتغيير مفردة واحدة مثلاً.
- ينشئ حوارًا حول الموضع غير المفهوم يتضمن بيانًا توضيحيًّا بالمطلوب.
- يستخدم وسائل تعبيرية أخرى كالتمثيل والرسم على اللوح والقيام بالفعل حقًّا.

وكما تلاحظ في هذه الحالة يعيد المعلِّم ما قاله أو ما قدَّمه عندما وجد أن المتعلم لم يحسن فهم المطلوب منه. ومن أمثلة ذلك:

المعلم	الطالب
ماذا أفطرت اليوم؟	حضرت بالتاكسي.
ماذا؟	حضرت بالتاكسي مع جورج.
أسألك عن الطعام، الفطور.. ماذا أفطرت؟ (وقد يصاحب هذا إشارة باليد إلى الفم لإيضاح المعنى).	آه.. ماذا أفطرت؟ أفطرت خبز وزيت وزعتر[1].

ويندرج تحت إعادة صياغة المعلم **الشَّرْح بالمرادف**. وهي استراتيجية معروفة في تعليم المفردات الجديدة، وأحسبها نوعًا من المدخلات المعدَّلة الموجَّهة التي تضمن للمعلِّم المضي في الممارسة التعليمية والحدث التواصلي الصفّيّ، ولاسيما

(1) بالتسكين؛ على ما ينطقونها.

إن كانت المفردة المرادفة شائعة مشهورة بين المتعلمين. وأُنَبِّه إلى أن ذلك قد يجيء في سياق التدفق الكلامي؛ ففي سياق الحديث عن موضوع معيَّن قد يلحظ الأستاذ أن طالبًا معينًا لم يفهم المقصود بكلمة ما فتراه يعيد الكلام باستبدال الكلمة بمرادفها[1]. و يحدث هذا كثيرا في مواقف مثل:

العبارة الأصلية	العبارة المعدَّلة
من أين أنت؟	من أي بلد أنت؟ ما جنسيتك؟
أينَ تَسْكُنُ؟	أينَ تعيشُ؟
متى جئتَ إلى الأردن؟	متى وصلتَ إلى الأردن؟ متى حَضَرْتَ إلى الأردن؟
كَيْفَ جِئتَ إلى الأردن؟	كَيْفَ وصلتَ إلى الأردن؟

وهنا تظهر أهمية تعليم المفردات بالمرادف؛ إذ تكون منجًى للمتعلم ودليلاً على كفايته التدبيرية وقدرته على توظيف ما تعلمه سابقًا في تعلمه اللاحق.

وتتجلى إعادة الصياغة على نحو آخر؛ وذلك عندما يستجيب المعلِّم لأداء خاطئ أو غير مفهوم أنتجه المتعلم؛ فالمعلِّم هنا يعيد ما ينطقه المتعلم من أداء لغوي تلقائي يتضمن خطأ ما؛ وذلك تصويبًا لأداء المتعلم وتوجيهًا له نحو الأداء السليم ؛ كما في هذين الحوارين:

الناطق الأصيل: أين خالد اليوم؟	المُعَلِّم: ماذا سَتَفْعَلُ اليومَ بعدَ الدَّرس؟
المتعلم: هو إجازة.	الطالب: ذَهَبْتُ إلى النادي ثم المَطْعَم.
الناطق الأصيل: **في إجازة.**	المُعَلِّم (مع نطق بصوت مرتفع وإبراز كلمة اليوم): ماذا سَتَفْعَلُ اليومَ؟
أخذ إجازة.	المتعلِّم: آه. اليوم.. آسف: اليوم سَأَرْجِعُ إلى البيت لأَدْرسَ للامتحان.
المتعلم: نعم. هو في إجازة.	

(1) أفرِّق هنا بين استعمال المرادف وإعادة الصياغة؛ فإعادة الصياغة تتضمن في الغالب إعادة الجملة كاملة أو تغيير كلمة مكان أخرى نتيجة لخطأ وقع فيه المتعلم.

ويظهر من المثالين أن المعلم فهم مراد المتعلم فصوَّبه تصويبًا بدا جزءًا من التفاعل، والتقط المتعلم ذلك مباشرة فأعاده كأنه جزء أصيل من كلامه. ولعلك لاحظت أنه يمكن أن تكون إعادة الصياغة كاملة أو جزئية وقد تكون في كلمة واحدة أخطأ فيها المتعلم.

2. مَثَلٌ من الاستيضاح (Clarification Request)

أنْ يطلب المعلم من الطالب إعادة ما قاله لأنه لم يفهم المقصود به ؛ وغالبًا ما تحدث هذه العملية على شكل استيضاح و سؤال مباشر من المعلم: عفوًا؛ **لم أفهم قصدك!، أو: ماذا تريد أن تقول؟** وقد يتداخل الاستيضاح مع إعادة الصياغة أو غيرها من طرق تعديل المدخلات في الموقف التواصلي الكلي.

ويحدث هذا كثيرًا في مواقف التحدث التلقائي؛ فقد يعجز الطالب عن إيصال المعنى المراد نظرًا إلى قصور كفايته اللغوية ولاسيما المعجمية؛ فلا يستطيع المعلم أن يفهم المقصود ولاسيما إن كان الطالب يتلعثم ولا يعرف المفردات التي يريد استعمالها، فيحاول المعلم معه غير مرة للوصول إلى فهم ما يريد المتعلم ولو جزئيًا.

ويحدث هذا كثيرًا في مهارة الكتابة نتيجة لعدم التمكن من القواعد التركيبية للغة العربية؛ فتجد الطالب يرصف كلامه على غير نظام، ويزيد الأمر سوءًا وغموضًا عدم التمكن من المفردات المعبرة عن المعنى المراد.

وقد يحدث العكس تمامًا؛ فقد يعرض للمتعلم كلامٌ غير مفهوم، فيحتاج إلى سؤال المعلِّم عما قدَّمه أو مرَّ شرحه أو تمثيله؛ فلا يستطيع ذلك لأنه غير قادر على السؤال أو لا يمتلك مهارة السؤال المناسبة. وحقًّا تظهر هنا أهمية تدريب المتعلمين على مفاتيح التواصل الصفي وتعليم كفايات الاستفهام وتطويقها منذ بدايات المستوى المبتدئ؛ فعلى المتعلِّم أن يكون قادرًا على استعمال مفاتيح التواصل والتساؤل التالية:

- ما معنى (...) بالعربية؟
- كَيْفَ تقول (...) بالعربيَّة؟
- ما هذه الكلمة؟ إشارة إلى كلمة مكتوبة لم يحسن قراءتها أو كتابتها اليدوية غير واضحة.
- ما هذا الحرف؟ إشارة إلى حرف مكتوب لم يحسن قراءته أو كتابته اليدوية غير واضحة.

إضافة إلى عبارات تواصلية تفاعلية في الخطاب الصفي تتضمن معنى الاستفهام أو الطلب:

- مَرَّةً ثانيةً لو سمحتَ؟
- لو سَمَحْتَ؛ اكتبها على اللوح.

وظاهر أن تمكُّن المتعلم من هذه العبارات مدخل مهمٌّ جدًّا للمتعلم ليتمكن من الإسهام في التفاعل الصفي وتحصيل ما يريده من المعرفة باللغة الهدف. ولاشك في أنَّ تكرار المعلِّم للاستفهام منذ بدايات المستوى المبتدئ والاعتماد عليه استراتيجيةً تفاعليَّة أساسية سيمكِّن المتعلمين من اعتياد التفاعل الصفيّ، ويمنحهم مزيدًا من الثقة بأنفسهم، ومزيدًا من الشجاعة والجرأة في التفاعل؛ نظرًا لأن هذه التراكيب نمطية يمكن استخدامها في ما لا يتناهى من طلبات الاستفهام والاستيضاح والتواصل الصفيّ.

3. مَثَلٌ كُلِّي: كَيْفُ نُنْجِزُ الأَشياء بالكلمات

وهذا مثال على مشهد تفاعلي كلي تتخله مواقف تفاعلية جزئيَّة؛ فهو نشاط ترفيهي واقعي غاية قصده اختلاق موقف واقعي ينجز فيه المتعلمون مهمات تواصلية واجتماعية معينة؛ إنه نشاط «الطاهي الأفضل»[1]؛ وإنما ختمت به لأنه يحاكي واقع العملية التفاعلية الكلِّيَّة غير المجزأة.

ومفاد هذا النشاط أنْ يَصْنَعَ كُلُّ فريق طَبَقًا من الطعام في غضون ثلاث ساعات، ثُمَّ يَعْرِضهُ أمام لجنة تحكيم بالعربية (الفصحى والعامِّيَّة)، ويستعدُّ الفريق للإجابة عن أسئلة فريق التحكيم. وأحترس هنا بالقول إنه لابد للمعلِّم من المشاركة والمساندة في جميع مراحل إنجاز النشاط إلا مرحلة التحكيم؛ فإنَّ عليه أن يترك مهمة التفاعل لفريق التحكيم.

وتبدأ عملية التفاعل هنا بالتفاوض حول الطبق المنويّ صناعته، وهي مفاوضات تقتضي من المتعلمين طرح مجموعة من الأسئلة التفاعلية، مثل:

- ماذا نطبخ/ نصنع؟ حلوى أم وجبة طعام أم سلطة؟
- ما رأيكم في...؟

وظاهر أنَّ هذه التساؤلات ستفضي إلى إجابات تفاعليَّة ومسوِّغات الاختيار؛ فقد

(1) قد ذكرت هذا النشاط في موضع آخر وعلى نحو مختلف نسبيًّا نظرًا إلى تفاوت الأهداف المقصودة من النشاط نفسه في التطبيقين، وما يزال العمل مستمرا حتى الآن.

يرى بعضهم أن الوقت غير كافٍ لصناعة طبق كامل، وقد يرى بعضهم أنّ الحلوى تحتاج أدواتٍ أو مكوناتٍ غيرَ متوافرة في المركز أو قريبًا منه، وقد يفضِّل بعضهم السلطة لأنها أسهل وأسرع ومكوناتها متوافرة.

فإذا انتهى الفريق من التفاوض واختيار نوع الطبق الذي يُعِدُّه أَوْكَلَ مهمة شراء المقادير والمكونات من محل قريب لأحد الأعضاء.

ثم تأتي مهمة إعداد الطبق بصورتها التفاعلية؛ إذ ينبغي على الطلبة التفاعل والتواصل باللغة العربية في جميع مراحل إعداد الطبق، ويكون دور المعلِّم هنا دورًا محوريًّا في توجيه التفاعل نحو مدخلات معينة مقصودة تتعلق بأفعال الإنجاز وأدواته وكيفيته تمهيدًا للمهمة الأخيرة وهي مهمة مواجهة فريق التحكيم؛ المعلمين الآخرين.

فدَور المعلمين أنهم لجنة التحكيم التي سُتَقَيِّم الطَّبَقَ من حيث جودته بوصفه طعامًا من ناحية، وستقيِّم من ناحية أخرى، وهي الأهم، أداء المتعلمين اللغوي وكفاياتهم في سرد عمليات إنجاز الطبق ومراحله، وقدرتهم على التفاعل مع اللجنة والإجابة عن أسئلتها. وأما دور المتعلمين فيتمثل في تعريف اللجنة بالطَّبَقِ وكيفية إنجازه بالعربية، والإجابة عن أسئلة لجنة التحكيم المتعلقة بجميع مراحل إنجاز الطَّبق وتقديمه.

وتتم عملية التقييم على النحو الآتي:

- يُطْلَبُ من الفريق تقديم الطَّبَقِ الذي صَنَعَهُ متحدِّثًا عن اسمه ومصدره ومقاديره، وتصنيفه: وجبة رئيسية، حلوى، سلطات... وكيفيَّة إنجازه، وأدوار أعضاء الفريق.
- يتناوب المعلمون (لجنة التحكيم) على سؤال المتعلمين أسئلة متنوعة تقصد إلى اختبار كفايتهم المعجمية وقدرتهم على سرد ووصف المهمات الجزئية التي أنجزوها، والسؤال عمن أنجز مهمة ما.
- يتذوَّق المعلمون (لجنة التحكيم) الطَّبَقَ ثم يسألون المتعلمين أسئلة متعلِّقة بجوهر الطبق من حيث مكوناته الدقيقة (الملح والسكر والفلفل...).
- يُقَدِّم المعلمون رأيهم في الطَّبَق، ثمَّ يتشاورون في العلامة التي يستحقها الفريق من 10 درجات... وهكذا إلى إعلان الفريق الفائز.

وظاهر أن هذا النشاط التفاعلي الكلي يمثِّل فرصًا متكاملة لممارسة عناصر الكفاية التواصلية في موقف وظيفي واقعي، ويقدِّمُ للمتعلمين نماذج تفاعلية

متنوعة يتخللها تصويب الأخطاء وتعديل المدخلات وتوجيهها نحو إنجاز الكفايات والمهمات المطلوبة، كما يفيد هذا النشاط الكلي المتعلمين في تعلُّم استراتيجيات تفاعلية متنوعة كتبادل الأدوار، والتجاوب مع المواقف العفوية، وإدارة الموقف التواصلي، وإنتاج الأسئلة العفوية التلقائية التي تفرضها الحاجة للإنجاز؛ وبذلك يُنشِّط المعلِّم والمتعلمون التعلُّم الضمني والتعلُّم الصريح واستراتيجيات التعلُّم المختلفة، ويستجيب للفروق الفردية وأساليب التعلُّم التي يفضِّلها الطلاب.

ومنتهى القول أنّ الكتاب المؤسَّس المبني على مبدأ التعرُّض المكثَّف بمختلف تجلياته يمثل ركيزة أساسية لمزيد من التعرُّض الذي يقدمه المعلِّم بتفاعله الصفيّ، ثم يكون التفاعل الصفي وما يقدمه للمتعلم من استراتيجيات تيسيرية متنوعة مكمِّلاً لجهد مؤلفي الكتاب وضمانة إضافية لتحويل المدخلات إلى مُسْتدخلات.

3. **الاقتراض اللغوي**

تنشأ ظاهرة الاقتراض أو التقارض اللغوي من احتكاك اللغات الواحدة بالأخرى؛ ذلك الاحتكاك الناشئ من أسباب متعددة كالحروب وما يترتب عليها من تغلُّب قوة غاشمة على أخرى مستضعفة في بلد آخر؛ فتحمِل هذه الغلبةُ العسكريةُ معها غلبةً اجتماعية وثقافية ولغوية كما هي الحال في الاحتلال والاستعمار التقليدي الذي خلَّف لغاتٍ استعمارية مهيمِنة كالإنجليزية والفرنسية والإسبانية.

وقد ينشأ ذلك الاحتكاك من التقارب الاجتماعي والديني كحال العربية حين أصبحت لغة الدين الإسلامي الأولى ثم لغة العلم والمعرفة في الحضارة العربية الإسلامية؛ فأقبلت عليها الشعوب طلبًا لمعرفة الدين الإسلامي من مصادره الأصيلة، ويقينًا بأن العربية جزءٌ أساسي من الممارسات التعبُّدية اليومية للمسلمين.

وقد يرجع الاقتراض اللغوي إلى أسباب اقتصادية أو نشوء مجتمعات صناعية اقتصادية جديدة في مناطق فقيرة وهشَّة لغويًا فيندفع المحليون إلى تعلُّم لغة الصناعيين أو مشغلي المصانع والمشروعات الاقتصادية الكبرى أو الاقتراض منها بالاحتكاك المباشر في ميدان العمل وسوقه.

وهكذا فإن الاحتكاك البشري وما يترتب عليه من احتكاك لغوي هو السبب المباشر للاقتراض اللغوي، والغالب فيه أن لغة الأقوى هي مصدر الاقتراض إلا أنْ تَكونَ أحداثٌ كبرى تجعل اللغة الأضعف في سياق ما سببًا للاقتراض؛ ومثل ذلك ألفاظ العربية التي اقتحمت الإنجليزية منذ تسعينات القرن الماضي.

الاقتراض اللغوي وتعليم اللغة العربية لأغراض دينية[1]

يمتد تاريخ الاقتراض اللغوي من العربية إلى بدايات الدعوة الإسلامية وفتوحاتها بأثر من اقتناع الدول التي دخلت الإسلام بأهمية العربية في ممارسة الشعائر الدينية والانتساب إلى مجتمع الحضارة العربية الإسلامية؛ فكان أن اقتحمت العربيةُ عامَّة والألفاظُ الإسلامية معجم اللغات الأخرى، فاستقرت فيها وصارت جزءًا منها على تغييرات تقتضيها أنظمة اللغات المستورِدة ولاسيما نظامها الصوتي (هارون وآخرون، 2018). وهكذا تُمثِّل هذه الظاهرة اللغوية فرصة فريدة لأبناء المسلمين المقبلين على تعلم العربية؛ فأكثر جمهور العربية من غير أهلها إنما هو من المسلمين الراغبين بممارسة شعائرهم بالعربية لاغير؛ وعلى ذلك سنقدِّم مثلاً من استثمار ظاهرة الاقتراض اللغوي في تعليم العربية لأغراض أكاديمية خاصة؛ أغراض دينية[2].

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصَّة (دينية)

أفترضُ أن تعليم اللغة في المستوى المبتدئ يقوم على مرحلتين أساسيتين:

المرحلة الأولى: تقديم النظام الصوتي والنظام الكتابي معًا.

ويتفاوت المدرسون ومعدو الكتب في كيفية تقديم هذه المرحلة؛ فقد يقتصرون على الأصوات وكتابتها منفردة دون سياقات، ويفضل آخرون، وأنا منهم، تقديم النظام الصوتي والكتابي في كلمات حقيقية من اللغة بما يوفر للمتعلم تعرُّضًا لمفردات متنوعة قصد التدريب الصوتي وجعل هذه المفردات مألوفة.

المرحلة الثانية: مرحلة تقديم النظام المعجمي والتركيبي البسيط، ويكون ذلك في أواخر المستوى المبتدئ. والغالب أن ينطوي هذا المستوى في آخره على نصوص قصيرة بسيطة تمثِّل ممارسة وظيفية واقعية للمفردات الجديدة التي تلقاها المتعلم في مرحلة النظام الصوتي والكتابيّ.

فكيف يمكن لنا تعليم اللغة العربية لأغراض دينية في هاتين المرحلتين؟

ذكرتُ غير مرة بأنني أستثمر كلَّ فرصة متاحة للتعلُّم العرضي أو الضمني ولا

(1) يقتصر العرض هنا على الألفاظ العربية التي دخلت لغات الشعوب الإسلامية، ويمكن استثمار الاقتراض اللغوي من الاتجاه الآخر؛ تلك الألفاظ التي دخلت العربية من الإنجليزية، ولكنها قليلة ولا تكتسب أهمية الألفاظ العربية في لغات الشعوب المسلمة واللغات الأخرى.

(2) انظر مثلاً بحث راشد محمد كريمبولي ومحمد نجيب جعفر، دليل المعلم في استخدام المفردات المقترضة من العربية في تعليم اللغة العربية للماليزيين، منشور على الشابكة دون توثيق.

سيما في المستوى المبتدئ؛ ولعل هذا التدبير يكون مناسبًا لبرنامج تعليم اللغة لأغراض دينية. وعلى هذا فإنه لابد من استثمار المرحلة الأولى لتقديم نوعين من المفردات:

1. **المفردات العامَّة واليومية التي يحتاجها المتعلم في ممارساته التعليمية والوظيفية اليومية:**

- في حرف القاف نقدِّم كلمات مثل: قَرَأ، قراءة، قُرآن، قَريب، قِصَّة، قَلَم، قَبْلَ، قال،...
- في حرف الراء نقدم كلمات منها: الفَجْر، الظُّهر، العَصْر، المَغْرب، عُمَر، بَكْر، ركع–ركوع، الرحمن، الرحيم، رسول_ رُسُل، حَرام، رَمَضان...
- في حرف الميم نقدم كلمات منها: قَلَم، طَعام، صِيام (صَوْم)، نَوْم، دَوام، مَكْتَبَة، الرحمن، الرحيم، مُحَمَّد، أحمَد، محمود،إبراهيم، إمام، رَمَضان...

ويمكن لنا تكرار مفردات معينة مقصودة لمزيد من التعريض اللغوي.

2. **المفردات الدينية المتخصصة اليومية الشائعة عند الطالب المسلم.**

- ففي تقديم حرف الصاد نقدِّم كلمات مثل: صلاة، صوم، العصر، صَدَق_صادِق، وما يتصل بها من مشتقات.
- وفي حرف السين نقدم كلمات مثل: سَلَّم_ تَسليم،السلام، مَسْجِد، سجود، سُنَّة، خمس، رسول، سُبحان، سَبَّح– تسبيح،... وما يتصل بها من مشتقات.
- وفي حرف الجيم نقدم كلمات مثل: جُمْعة، جَماعة، جامِع، جَمْع، جامِعَة،

ولعلك لاحظت بأن كثيرًا من المفردات يجمع بين الوظيفية والتخصصية في الآن نفسه؛ كالأوقات والعبادات اليومية والتحيات...

ولابد أن يُرافِقَ هذه المرحلة مرحلةٌ موازيةٌ هي مرحلة التعلُّم الصوتي الشفويّ القائم على تكرار عبارات وتراكيب وظيفية نمطية يستخدمها المتعلم شفويًّا دون الحاجة إلى كتابتها أول الأمر حتى إذا تمثَّل قراءة الحروف العربية فرادى وكلماتٍ أمكنَ له بيسر وسهولة قراءتها وتعرُّفها مكتوبةً، ومنها: السلام عليكم، وعليكم السلام، صباح الخير، صباح النور، مساء الخير، مساء النور، كيف الحال؟ الحمد لله؛ بخير، مَع السّلامة، بارك الله بِك...

وبهذا التدبير نكون قد أنجزنا مرحلة تعليم النظام الصوتي والكتابي، وفي الوقت نفسه أنجزنا هدفًا ضمنيًّا تمثَّل في تقديم مفردات يحتاجها المتعلم في غرضه

الخاص بوصفها أمثلة للأصوات والكتابة، ومكّنّاه من استعمال عبارات نمطية وظيفية شفويًا؛ فإذا انتقلنا إلى المرحلة الثانية لزمنا أن نعتني بالمفردات والنظام التركيبي البسيط على ما يقتضيه المستوى ومؤشرات كفايته. ولاشك بأن خير تدبير وتدريب هو البناء على ما تعلمه الطالب في المرحلة الأولى من المفردات؛ فيكون التدبير الأَسَدُّ هنا بناء تراكيب لغوية من المفردات السابقة، وكلما أمكن جمع هذه المفردات في متلازمات أو تراكيب جديدة كان أجدى وأنفع وأسرع تقبلاً لدى المتعلم؛ ومثال ذلك كلمة (الصلاة)؛ فإنه يمكن أن نبني منها تراكيب متنوعة:

صَلاة										
الفَجْر	الظُّهْر	العَصْر	المَغْرِب	العِشاء	الجُمُعة	العيد	الفَرْض	السُّنَّة	القِيام	الوِتْر

ومثله أيضًا:

- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ الفَجْرِ في المَسْجِد / البيتِ.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ الظُّهْرِ في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ العَصْرِ في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ المَغْرِبِ في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ العِشاءِ في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.

وتمتدُّ هذه الجمل على نحو آخر:

- صلَّى خالِدٌ الفَجْرَ في المَسْجِد/ البيتِ.
- صلَّى خالِدٌ الظُّهْرَ في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.
- صلَّى خالِدٌ العَصْرَ في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.
- صلَّى خالِدٌ المَغْرِبَ في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.
- صلَّى خالِدٌ العِشاءَ في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.

ويمكن مدُّها أيضًا:

- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ الفَجْرِ جَماعَةً في المَسْجِد/ البيتِ.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ الظُّهْرِ جَماعَةً في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ العَصْرِ جَماعَةً في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ المَغْرِبِ جَماعَةً في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.

- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ العِشاءِ جَماعَةً في المَسْجِد/ البيتِ/ الجامِعَةِ/ الكُلِّيَّة.

ويمكن مدُّها وتوسيعها هكذا:

- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ الفَجْرِ مع سعيد جَماعَةً في المَسْجِد.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ الظُّهْرِ مع أبيه جَماعَةً في المَسْجِد.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ العَصْرِ مع صَديقِه جَماعَةً في المَسْجِد.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ المَغْرِبِ جَماعَةً في مَسْجِدِ الجامعة.
- صلَّى خالِدٌ صَلاةَ العِشاءِ جَماعَةً في مَسْجِدِ الكُلِّيَّة
- ...

ويمكنك أن تمدَّ في كثير من العبارات على هذا النحو تدريبًا وتمثيلاً وممارسةً.

ثم إنَّه يَحْسُنُ استثمار أسلوب الاستفهام بوصفه وظيفة تواصلية مركزية في تعليم اللغة؛ ذلك أن أكثر التعلُّم والخطاب الصفيّ يقوم على التساؤل والاستجواب؛ وذلك مثل التمرين التالي[1]:

السؤال	الجواب
ما اسْمُكَ؟	اسمي عَبْدُ الرَّحمن
كَيْفَ الحالُ؟	الحَمْدُ لِلَّه؛ بِخَيْر
أَيْنَ تَسْكُنُ؟	أَسْكُنُ عِنْدَ المَسْجِدِ.
كَمْ صلاةً يُصلي المُسلمونَ يوميًّا؟	يُصلي المُسلمونَ خمس صلوات يوميًّا.
كَمْ رَكْعَةً صَلاةُ المَغْرِب؟	صَلاةُ المَغْرِب خَمْسُ رَكَعات.
مَنْ إمام المَسْجِد؟	إمامُ المَسْجِدِ إبْراهيم.
متى يصومُ المُسلمونَ؟	يصومُ المُسلمونَ في شهر رمضان.
كَيْفَ تَذْهَبُ إلى صلاةِ الجُمْعَةِ؟	أذْهَبُ إلى صلاةِ الجُمْعَةِ بالسيارة

(1) أنماط الإجابة هنا هي النَّمط التعليمي الأوليّ، ولكن التقدُّم في المستوى يفرض علينا الانتقال إلى مرحلة الاقتراب من واقع لغة المحادثة الموجَزَة؛ فنقول جوابًا عن سؤال «ما اسمك؟»: عبدُ الرحمن»، وجوابًا عن سؤال « أيْنَ تَسْكُنُ؟»: عند المسجدِ.

ثم تكون النصوص الحوارية أو المعلوماتية القصيرة مساندة لهذا التعلُّم، ولكنني أجدُ صعوبة بالغة في تقديم نصوص متخصصة في المستوى المبتدئ؛ فالأولوية عادة ما تكون للمواقف التواصلية اليومية البسيطة التي يواجهها المتعلم يوميًّا في الجامعة أو السوق أو المسجد أو المطعم؛ومع ذلك يمكننا تصميم بعض النصوص و الحوارات القصيرة النمطية كما في الأمثلة التالية:

أَمْثِلَةٌ مِنَ النُّصوص:

1

السَّلامُ عَليكُم. أنا مُحَمَّد عَبْد الرَّحمن من غانا، أدرُسُ اللُّغَةَ العَربيَّة في الجامعة الأردنية. أَسْكُنُ عَنْدَ مسجد الجامِعَة. أدْرُسُ في هذا المَسْجِدِ القُرآنَ الكَريمَ والحديثَ النَّبويّ الشَّريفَ بَعْدَ صلاةِ الجُمُعة.

2

أَتعلَّمُ تَفسيرَ القُرانِ الكَريم والحَديثِ النَّبويّ مع الشّيخ عَبْد اللَّه. الشَّيْخُ عَبْدُ اللَّهِ يُدَرِّسُ في المَسْجِدِ ويَخْطُبُ يومَ الجُمُعَةِ.

أنا وأصدقائي المسلمون مِن إفريقيا نُحِبُّ الشَّيْخ عبد اللَّه لأَنَّه يُساعِدنُا في دِراسَةِ الشَّريعة واللُّغَةِ العَرَبِيَّة.

أَمْثِلَةٌ مِنَ الحِوارات القَصيرة:

1

فاطِمَة: السَّلامُ عَلَيْكُم.
عائِشَة: وَعَلَيْكُمُ السَّلامُ.
فاطِمَة: أنا فاطِمَة منَ السِّنِغال. وأَنْتِ؟
عائِشَة: أنا عائِشَة من غانا. أهلاً بِكِ.
فاطِمَة: أنا أدْرُسُ اللُّغَةَ العَرَبِيَّة. وأنتِ؛ماذا تَدْرُسينَ؟
عائِشَة: أَدْرُسُ الشَّريعَة الإسْلاميَّة.

2

أحمد: السَّلامُ عَلَيْكُم.
عُمُر: وَعَلَيْكُمُ السَّلامُ.
أحمد: الحَمْدُ لِلَّه؛ وَصَلْتُ في الوَقْتِ المُناسِب.
عُمُر: الحَمْدُ لِلَّه. سَنَذْهَبُ إلى مَسْجِدِ الجامِعَة.
أحمد: نَعَم. ما عُنوانُ دَرْسِ اليَوْم؟
عُمُر: تَفسير سورة الكَوْثَر.
أحمد: هذا جَميلٌ. أنا أُحِبُّ دُروسَ التفسير.

ولعلَّك لاحظتَ أن الأمثلة تَجْمَعُ بين الأغراض العامة والخاصَّة على وجه التَّقريب؛ وبذلك يمكننا تحقيق عدة غايات من هذا التَّدبير:

- استثمار الألفاظ العربية الدخيلة في لغات أبناء الشعوب الإسلامية.
- تأسيس كفايات تواصلية تمهيدية لطلبة البرنامج العام.
- تأسيس كفايات تواصلية تمهيدية لطلبة العربية لأغراض أكاديمية(خاصة) دينية.

ولاشك عندي بأنَّ لاستثمار ظاهرة الاقتراض اللغوي تأثيراتٍ لغويةً ونفسيةً عظيمة لدى الطلبة المسلمين، وهي تأثيراتٌ ستكون عواملَ حاسمة في مسيرة تعلُّم الطالب المسلمِ العَربيَّة. ولعلَّ أهمَّ هذه التأثيرات تتمثل في ما يلي:

1. في الجانب النفسي

إن وجود ألفاظ مقترضة من العربية في لغات الطلاب المسلمين الأم يُسهم في إزالة كثير من الحواجز النفسية المتصلة بتعلُّم اللغة الثانية؛ فهذه الألفاظ تمنح المتعلمين شعورًا بالراحة والاطمئنان والإلف وعدم الاغتراب؛ فهم يعيدون تصنيف كثير من المفردات على أنها مشتركة بين العربية ولغتهم الأم، ويعيدون اكتشاف كثير من مفردات العربية التي طرأت عليها تعديلات أو تحويرات فرضها نظام لغتهم الصوتي. وأقدِّرُ أن ذلك سينتهي بهم إلى ما يشبه قناعات تتغلب على ما يصاحب تعلُّم لغة جديدة من قلق نفسي وتوتر واهتزاز الثقة بالنفس أحيانًا.

ولعلّ هذا الاطمئنان النفسي والعاطفي يقود إلى تعزيز الدافعية الاندماجية لدى هؤلاء المتعلمين؛ فتقارب الخلفية الثقافية (الإسلامية) بين ثقافة اللغة العربية وثقافة الشعوب الإسلامية متعلمة العربية يدفع هؤلاء المتعلمين إلى الرغبة في الاندماج والتفاعل مع الثقافة العربية الإسلامية في منابعها وأصولها (العبادات والممارسات والشعائر والأخلاق والمعاملات...)، وكلها عوامل تتفاعل وتتقاطع لتدفع عملية التعلُّم قُدُمًا وبدرجات أقل من الصعوبة؛ فالدافع سيكون قويًّا جدًّا لدرجة تجرف الصعوبات وتتغلب عليها.

2. في الجانب اللغوي

ولاشك في أنّ إدراك المتعلم ظاهرة الاقتراض اللغوي وتبيّنه الألفاظ العربية في لغته سييسِّر عليه تعلُّم العربية في وقت أقصر وبآليات أيسر، ويعزِّز في المتعلِّم مهارات المقارنة والمقارَبة بين لغته الأم واللغة العربية.

ولعلي أقفز إلى نتيجة مهمة مفادها أن المسلمين من متعلمي العربية أسرعُ تعلُّما وأقدرُ على بلوغ كفايات أعلى ما استثمر المعلمون والمناهجُ المعجمَ المقترَض من العربية في لغات المتعلمين المسلمين الأم.

3. في الجانب الثقافي الاجتماعي

وكما قدَّمنا فإن اللغة شطر من الممارسة الاجتماعية والثقافية وشطر مهم من المعالجات النفسية المعرفية للمتعلم؛ ولذلك فإن راحة المتعلم النفسية المتأتية من «التشابه اللغوي» تجعله متعلمًا ذا شخصية انبساطية مغامِرة ترغب في مزيد من التعلُّم والإقدام مدفوعة بدافعية اندماجية ونفعية قويَّة، بل لعلَّ هذا القُربَ النفسي والثقافي يُشْعِرُ المتعلِّم المسلِمَ بالطمأنينية والراحة وييسِّر عليه العيش والتواصل مع المجتمعات العربية الإسلامية كأَنَّهُ منها؛ فلا يتخوَّف ولا يتوجّس ولا يتحسَّب من الصورة النمطية والتحيُّزات التي تظهر في تعليم الأوروبيين والأمريكيين.

الخاتمة

اجتهدتُ في هذه الورقة أنْ أُجَلِّيَ جزئيًّا منزلة اللسانيات الاجتماعية ومفاهيمها وممارساتها في تعليم اللغة الثانية متخذًا من العربية وتعليمها مثالاً على ذلك. وقد اقتضاني ذلك أن أقدِّم مقدماتٍ كليَّة في أهمية تعليم اللغات والتحولات الفكرية والتطبيقية التي جعلت المجتمعات الإنسانية تتحول من أُحادِيَّة مستقرَّة إلى ثنائية وثلاثية وتعدُّدية مستقرة أو متنازعة.

ثم كان أن بيَّنتُ إسهام اللسانيات الاجتماعية كليًّا وجزئيًّا في مجالي اكتساب اللغة وتعليمها، وما تخلل ذلك من نظريات وطروحات وأفكار متنوعة.

وقد تخيرت ثلاثة مفاهيم ومجالات من مفاهيم اللسانيات الاجتماعية هي: **التعرُّض، والتفاعل، والاقتراض اللغويّ**؛ وإنما اخترتها لأنها مجالات واسعة ورحبة وتتدخل في ممارسات تعليمية واسعة، وهي ذات أبعاد لسانية اجتماعية ولسانية نفسية ولسانية تربوية؛ **فالتعرُّض** ممارسة اجتماعية موجَّهة ومنظَّمة بقصد إغراق المتعلم بفيض من المدخلات اللغوية المفهومة التي يشتغل عليها دماغه فيعالجها ويستدخلها. وأما **التفاعل** فإنه مكمِّل للتعرُّض من حيث إن المادة اللغوية الموجَّهة التي يُعرَّض لها المتعلم لابد أن تكون ذات جانبين: إنتاجي واستقبالي، ولابد أن تتضمن توجيهاتٍ غير صريحة، في الغالب، ليتمثَّل المتعلمُ اللغةَ حدثًا تواصليًّا متكاملاً. وأما **الاقتراض اللغوي** فإنه عاملٌ مهمٌّ في تعزيز الدافعية الاندماجية وتعزيز الإقبال على المجتمعات العربية المسلمة التي تُشارِكُ المتعلمين المسلمين كثيرًا من الممارسات الثقافية والدينية والاجتماعية؛ ما يوفِّر للمتعلم راحة نفسية تقتُلُ قَلَق التعلُّم وتوتره والخوفَ من مجتمع مجهول.

ولعلّ ما جاء في هذه الورقة يكون عامًّا أو مجتزءًا؛ ولكنه كفيل بلفت الانتباه لهذه المفاهيم والمجالات الثلاثة ولاسيما أنها ممارسات ومجالات محورية تتداخل مع عدد كبير جدًا من مفاهيم تعليم اللغة الثانية وممارساتها ونظرياتها؛ فلا يمكنك التحدُّث عن التعرُّض دون أن تستدعي فرضيات كراشن الخمس، ونظرية الملاحظة، ونظرية المهارة. ولا يحسن بنا أبدًا أن نناقش فرضية التفاعل بعيدًا عن التعرض ونظرية كراشن ونظرية التهجين والمثاقفة والنظريات الثقافية الاجتماعية... ولا حتى النظريات الفطرية التي تحتاج مُدْخلاتٍ لغويةً وتفاعلاً حتى تُثَبَّت مقاييس اللغة وتستقر، ولايمكننا تجاوز علاقات القربى بين لغات الشعوب المسلمة والعربية من حيث إنها عاملٌ ميسِّر ودافِعٌ قوي لتعلم العربية.

المصادر والمراجع

المراجع بالعربية

- إلِس، رُد. (2025). اكتساب اللغة الثانية (وليد العناتي، مراجعة). *مجلة اللساني*، المجلد 2، (1).
- آل شريدة، ماجد بن علي. (2018). **التفاعل في بيئة اللغة الثانية**. **في** غسان الشاطر (محرر)، *اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية*. منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- ديفز، ألين.، وإلْدَر، كاثرين. (2016). *المرجع في اللغويات التطبيقية* (ماجد الحمد، وحسين عبيدات، ترجمة). منشورات جامعة الملك سعود.
- إيشيهارا، نوريكا.، وكوهين، أندرو. (2010). *تعليم التداولية وتعلمها..حيث تلتقي اللغة والثقافة* (سعد بن محمد بن جديع القحطاني، ترجمة.). دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.
- لايتباون، باتسي.، وسبادا، نينا. (2014). *كيف نتعلم اللغات* (علي علي أحمد شعبان، ترجمة). (ط 1). منشورات المركز القومي للترجمة، القاهرة.
- بارتلج، بريان. (2018). *تحليل الخطاب* (عبد الرحمن الفهد، ترجمة). (ط 2). دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض. (العمل الأصلي نشر 2012).
- سوان، جون.، وآخرون. (2019). *معجم اللغويات الاجتماعية* (فواز عبد الحق، وعبد الرحمن حسني أبو ملحم، ترجمة). (ط 1). منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض. (العمل الأصلي نشر 2004).
- ختام، جواد. (2016). *التداولية أصولها واتجاهاتها* (ط 1). دار كنوز المعرفة، عمان.

- كريستال، ديفيد. (2017). *الثورة اللغوية* (أنس عبد الرزاق مكتبي، ترجمة). (ط 1). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر 2004).
- ميتشل، روزاموند.، ومايلز، فلورنس. (2004). *نظريات تعلم اللغة الثانية* (عيسى بن عودة الشريوفي، ترجمة.). النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض. (العمل الأصلي نشر 1998).
- ريتشاردز، جاك. (2007). *تطوير مناهج تعليم اللغة* (ناصر بن غالي، وصالح الشويرخ، ترجمة). النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود، الرياض (العمل الأصلي نشر 2001).
- زوفري، ساندرين. (2018). *اكتساب التداولية من منظور معرفي واجتماعي* (سعد محمد القحطاني، ترجمة). (ط 1). دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض. (العمل الأصلي نشر 2015).
- السمرة، محمود. (2006). *إيقاع المدى* (ط 1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- الشافعي، محمود.، والعناتي، وليد. (د.ت). *نون والقلم، التواصل بالعربية لغير الناطقين بها*، (ج 4).
- الشويرخ، صالح. (أ2017). *قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية*. منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- الشويرخ، صالح. (ب2017). *قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية*. منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- العساف، دلال.، ونعجة، سهى. (2015). **تدريس المتداوَل بين الفصحى والعامية. في** حسن الملخ (محرر)، *التداولية: ظلال المفهوم وآفاقه*. (ط 1). عالم الكتب الحديث، عمّان.
- العصيمي، صالح. (2019). *اللسانيات التطبيقية* (ط 1). دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن.
- العناتي، وليد. (2019). **المقاربة التداولية في تدريس الأدب العربي. في** ماجد حرب (محرر)، *تَعلُّم العربية وتعليمها.. مقاربات لغوية وتربوية*. منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الكتاب الخامس والأربعون في سلسلة مباحث لغوية.
- العناتي، وليد. (2018). *الخطاب والتعليم... دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها*. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- العناتي، وليد. (**2011**). **اللغة العربية في أمريكا...تعليمها وتعلمها**. *حوليات الجامعة التونسية*، (56).
- القحطاني، سعد بن جديع. (2018). **تطور التداولية في اللغة الثانية وكيفية تدريسها. في** غسان الشاطر (محرر)، *اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية*. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز

الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- جيسلين، كيمبرلي.، ولونغ، أفيزيا يم. (1440ه). *اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية: تعلّم استعمال اللغة في السياق* (إبراهيم بن عبد العزيز أبو حيمد، ترجمة). (ط 1). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- المحمود، محمود. (2019). **الازدواجية اللغوية في سياق العربية لغة ثانية: اتجاهات المتعلمين المباشرة وغير المباشرة**، السجل العلمي للمؤتمر الثالث لمعهد اللغويات التطبيقية العربية بجامعة الملك سعود، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- هارون، محمد توم.، ويدغو، محمد الحاج (2018). **بعض المفردات والتراكيب العربية المقترضة في لغة الكانورية**. مجلة *العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب*، 52–39 ،(*3*).
- الشوابكة، غدير. (2025). *أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية التداولية في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي ومهارات الكتابة الوظيفية لدى متعلمي العربية غير الناطقين بها* [رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية].

الإنجليزية:

- Cruse, A. (2006). *A Glossary of Semantics and Pragmatics* Edinburgh University Press Ltd, Edinburgh.
- Carter, R., and McCarthy, M. (1994). *Language As Discourse*. Longman. Inc New York.
- Cem, A. (2002). *Towards intercultural communicative competence in ELT*, ELT Journal Volume *56* (1), Oxford University Press.
- Coubland, N., and Jaworsky, A. (1997), Sociolinguistics, Modern linguistic series. Macmilan, England.
- Hinkel, E. (2005). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press, New York.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- McCarthy, M. (2006). *Discourse Analysis FOR language Teacher*. Cambridge university press, U.S.A.
- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). *Do language learners recognize pragmatic violations?* Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. TESOL Quarterly 32, 233–62.
- Mey, J. (2001). *Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (2000). *Second Language Acquisition*, Oxford Introductions to Language Study. Oxford University Press.
- Roever, C. (2009). *Teaching and Testing pragmatics, in Long & Doughty (ed.),*

The Handbook of Language Teaching. WILEY-BLACKWELL Publishing.

- McKay, S, L., and Hornberger, N. (2006). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge University Press, 11th printing, New York.
- Takahashi, S. (2001). *The role of input enhancement in developing pragmatic competence*. In K. R. Rose & G. Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 200–220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Patten, B., and Benati, A. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Continuum International Publishing Group, London.

تعليم اللغة العربية للصم في سياق التحول الرقمي

الإشكالات اللسانية-العصبية والحلول التقنية التكاملية

د. عثمان احمياني

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المملكة المغربية

Othman.ahmiani@flsh.um5.ac.ma

https://orcid. org/0009-0005-7336-4192

الملخّص

يتناول هذا البحث قضية تعليم اللغة العربية لغة ثانية (L2) لفئة الصم بالولادة، باعتبارهم أقلية لغوية-ثقافية متميزة. وتكمن إشكالية البحث في تعثر النماذج التعليمية التقليدية القائمة على المنظور الطبي «التعويضي» في تحقيق الغاية المنشودة.

وتبني الدراسة منظورا لسانيا حديثا يؤكد أن الصم جماعة لغوية-ثقافية خاصة، لغتها الأولى (L1) هي لغة الإشارة المستقلة في نظامها عن اللغات المنطوقة. ويتمثل التناقض البنيوي الجوهري بين اللغتين في الطبيعة السمعية-النطقية الخطية للغة العربية، والطبيعة البصرية- الإشارية الفضائية للغة الإشارة.

ويتعمق هذا التناقض في ضوء الكشوفات العصبية الحديثة، التي تظهر أن دماغ الأصم يخضع لعملية «إعادة تنظيم عبر النمطية» ليصبح دماغا بصريا متخصصا في المعالجة الفضائية-البصرية. كما يؤكد أن «الحرمان اللغوي» المبكر من لغة إشارة غنية يضعف الأساس البيولوجي لاكتساب أي لغة لاحقة، مما يزيد من تعقيد المهمة التعليمية.

لذلك، لا تتبنى الدراسة المداخل السمعية (كالمدخل الصوتي) وتدعو إلى تحول جذري نحو نموذج تربوي تكاملي، يرتكز على:

1. الاعتراف بلغة الإشارة لغة تعليمية أولى ووعاء للهوية.

2. إعادة هندسة المناهج حول محور الوعي الصرفي-التركيبي باعتباره بديلا عن الوعي الصوتي.
3. استثمار نقاط القوة البصرية للمتعلم الأصم، بالاستناد إلى نظريات المعالجة المعرفية مثل «نظرية التشفير المزدوج».
4. توظيف التحول الرقمي وسيطا حتميا لتحقيق هذا النموذج، عبر تقنيات، كالواقع المعزز، والذكاء الاصطناعي التوليدي لتحويل اللغة العربية إلى فضاء تفاعلي بصري.

وخلاصة ما انتهت إليه الدراسة أن تحقيق العدالة اللغوية في التربية الدامجة للصم يتطلب تغيير السؤال من: «كيف نجعل الأصم يسمع كلماتنا؟» إلى «كيف نتواصل مع دماغه المصمم للرؤية؟»، مؤكدة أن الدمج الحقيقي هو تكييف النظام التعليمي مع طبيعة المتعلم، وليس العكس.

الكلمات المفاتيح: التحول الرقمي، التربية الدامجة، تدريس اللغة العربية، الصم، الأقليات اللغوية، لغة الإشارة، التصميم الشامل للتعلم (UDL)، الواقع المعزز، الذكاء الاصطناعي التوليدي.

Teaching Arabic to the Deaf in the Context of Digital Transformation

Neuro-Linguistic Challenges and Integrative Technological Solutions

Dr. Otman Ahmiani
Faculty of Arts and Humanities - Mohammed V University - Rabat, Morocco
Othman.ahmiani@flsh.um5.ac.ma
https://orcid. org/0009-0005-7336-4192

ABSTRACT

Inclusive Education and Teaching Arabic to the Deaf: Towards a Visual-Cognitive Model in the Era of Digital Transformation

This article addresses the complex challenge of teaching Modern Standard Arabic as a second language (L2) to Deaf individuals, who constitute a distinct linguistic and cultural minority with a signed language as their first language (L1). It critiques the persistent failure of traditional pedagogical models rooted in a medical "rehabilitative" perspective.

The core problem lies in the fundamental mismatch between the auditory-linear nature of spoken/written Arabic and the visual-spatial-kinesthetic nature of sign language. This dissonance is neurologically grounded: the Deaf brain undergoes "cross-modal plasticity," becoming optimally adapted for visual-spatial processing. Furthermore, early "language deprivation" of a rich signed language critically undermines the biological foundation for acquiring any subsequent language.

Consequently, the article argues for a paradigm shift away from auditory-based approaches (like phonics) and advocates for an integrated educational model built on four pillars:

1. Formal recognition of sign language as the primary language of instruction and cultural identity.

2. Curriculum redesign centered on developing morpho-syntactic awareness as a visual-cognitive alternative to phonological awareness.
3. Leveraging the visual strengths of Deaf learners, informed by cognitive theories like the Dual Coding Theory.
4. Harnessing digital transformation as the essential medium to implement this model, utilizing technologies like Augmented Reality (AR) and generative AI to transform Arabic into an interactive, visual learning space.

The article concludes that achieving linguistic equity in inclusive education for the Deaf necessitates reframing the central question from "How can we make the Deaf hear our words?" to "How do we communicate with a brain designed for vision?" True inclusion requires adapting the educational system to the learner's nature, not vice versa.

.

Keywords: Digital Transformation, Inclusive Education, Teaching Arabic, Deaf Individuals, Linguistic Minorities, Sign Language, Universal Design for Learning (UDL), Augmented Reality, Generative Artificial Intelligence.

توطئة

تواجه فلسفة التربية الدامجة تحديا جوهريا يكمن في تعليم اللغة العربية للأقليات اللغوية من الصم بالولادة في مقاعد المؤسسات التعليمية. ويكشف تأمل الصعوبات المنهجية والتقنية لهذه العملية التعليمية عن فجوة نظامية نظرية وتطبيقية بين الطبيعة البيولوجية والمعرفية للصم من جهة، والبنى التقليدية للنظام التعليمي السائد من جهة أخرى. فبينما تتبنى النماذج التربوية الحديثة «التصميم الشامل للتعلم»[1] إطارا استباقيا يضمن شمولية التجربة التعليمية، تظل الممارسات

(1) التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning) هو إطار تربوي علمي يستهدف تصميم خبرات التعلم منذ مراحلها الأولية لتكون شاملة يستطيع جميع المتعلمين الوصول إليها واستخدامها، بمن فيهم ذوو الإعاقات والأقليات اللغوية، دون حاجة إلى تعديلات لاحقة تجرى بشكل منفصل. وينطلق الأساس النظري لهذا المنهج من فلسفة «التصميم الشامل» في العمارة، والتي تهدف إلى جعل البنايات في متناول كل المرتفقين منذ البداية، كتزويدها بالمنحدرات التي تسهل على كافة المستخدمين الوصول، لينتقل هذا المبدأ إلى مجال التعليم؛ إذ تصبح المرونة وتوفير الخيارات أساسا لبناء المعرفة. ويستند هذا المنهج إلى بحوث علم الأعصاب التي تؤكد تباين الأدمغة في طرق تلقي المعلومات ومعالجتها والتعبير عنها، مما يدحض مفهوم الطالب «المتوسط» ويثبت وجود تنوع طبيعي في أساليب التعلم. ويقسم المنهج عملية التعلم إلى ثلاث شبكات دماغية رئيسية، ويقدم مبادئ لاستهداف كل منها:
شبكة التعرف: مبدأ التمثيل (ماذا يتعلم الطالب؟)
الهدف: تقديم المعلومات والمعارف بطرق متعددة تناسب تنوع الوسائل الإدراكية والحسية.
المشكلة: اختزال عرض المعلومة في قناة واحدة (كنص مقروء فقط) يشكل حجبا للمعرفة ويحد من إمكانية الوصول إليها.
التطبيق: عرض المادة العلمية عبر نصوص مقروءة ومسموعة، ورسوم توضيحية، وفيديوهات، ونماذج مجسمة، ووسائل لمسية.
الشبكة الاستراتيجية: مبدأ التعبير والإبداع (كيف يعبر الطالب عما تعلمه؟)
الهدف: توفير وسائل متنوعة للتعبير عن المعرفة وإظهار المهارات.
المشكلة: تقييد جميع الطلاب بأداة تقييم واحدة (كالامتحان الورقي التقليدي) يحول دون إظهار كل طالب لقدراته الحقيقية.
التطبيق: السماح بالاختيار بين وسائل أدائية متنوعة ككتابة تقرير أو تسجيل عرض أو إنتاج فيديو، مع توفير أدوات مساندة ووقت كاف للإنجاز.
شبكة الانتباه: مبدأ الانتماء والتشجيع (لماذا يتعلم الطالب؟)
الهدف: تنمية الدافعية للتعلم وتهيئة بيئة تعليمية داعمة تراعي الاختلافات الفردية في الانتباه والاهتمامات.

الفعلية في تعليم الصم حبيسة منطق التكييف السطحي، الذي يفشل في استيعاب حقيقة أن الصم –من منظور لساني أحيائي معاصر– يشكلون أقلية لغوية–ثقافية متميزة، وليسوا مجرد أفراد يعانون من إعاقة سمعية.

وتكمن الإشكالية المركزية في تقديم اللغة العربية لغة ثانية (L2) للصم عبر وسائط تعليمية تقليدية، تقدم هذه اللغة بطبائعها السمعية– النطقية الخطية، متجاهلة تماما الطبيعة البصرية– الإشارية للغة الإشارة كلغة أولى(L1) للمتعلم الأصم. وهذا يتناقض تناقضا جوهريا مع الحقائق العلمية التي تكشفها العلوم اللسانية العصبية، والتي تؤكد أن دماغ الأصم يعيد تنظيم نفسه بيولوجيا ليصبح دماغا بصريا بامتياز، متخصصا في المعالجة البصرية–الفضائية. كما تضفي «نظرية الفترة الحرجة» بعدا زمنيا مصيريا؛ إذ يحول الحرمان من لغة إشارة غنية في السنوات الأولى دون بناء أساس لغوي سليم، مما يقوض جذريا القدرة اللاحقة على اكتساب أي لغة ثانية، بما فيها العربية.

من هنا، يطرح هذا البحث مشكلة دقيقة متعددة الأبعاد للمناقشة، تعبر عنها الأسئلة الآتية:

كيف يمكن بناء نموذج تربوي دامج حقيقي لتعليم اللغة العربية للصم، يكون متناغما مع خصوصيتهم اللسانية والبيولوجية والمعرفية، ويتجاوز النماذج التقليدية القاصرة ليقترح مداخل تكاملية تستثمر نقاط قوتهم البصرية–الفضائية؟

وما دور التحول الرقمي –بوصفه وسيطا ثوريا– في إعادة هندسة العملية التعليمية لتصبح مرنة ومتكيفة مع البنية العصبية للدماغ الأصم، محولة التحدي اللغوي من حاجز إلى منصة للتمكين والإبداع؟

سنقوم بتفكيك مشكلة البحث من خلال رؤية تحليلية ثلاثية الأبعاد، تتقاطع فيها المنظورات التالية:

أولا: **البعد اللساني**: من خلال منح المركزية المعرفية والمنهجية للغات الإشارة، باعتبارها نظاما لغويا كامل المعايير، مستقل الصرف والتركيب...، وليست أدوات تعويضية ثانوية.

المشكلة: بيئة التعلم الموحدة التي لا تراعي الاختلافات العاطفية والدافعية تؤدي إلى عزوف بعض الطلاب عن المشاركة.

التطبيق: توفير خيارات في محتوى التعلم وطريقة تقديمه، وربط المادة باهتمامات المتعلمين الواقعية، وتعزيز جو التعاون وتقدير الجهد.

ثانيا: **البعد العصبي-البيولوجي**: بوصفه الإطار العلمي المفسر لظاهرة «إعادة التنظيم عبر النمطية[1] (Cross-modal Reorganization) أو (Cross-modal Plasticity)، وما ينتج عنها من تخصص بصري-فضائي في دماغ الأصم، يشكل الأساس الفيزيولوجي لبناء القدرة اللغوية.

ثالثا: **البعد المعرفي**: كمدخل لاستثمار الوعي الصرفي- التركيبي للمتعلم الأصم، وتوظيف نظريات المعالجة المعلوماتية لفهم آليات تعلم اللغة الثانية في هذا السياق الإدراكي الفريد.

لا يقف التحليل عند تشخيص الوضع الراهن، بل يمتد إلى:

تسليط الضوء على مظاهر التعثر في الممارسات التعليمية التقليدية القائمة على المنظور الطبي التعويضي.

---

(1) تعد آلية «إعادة التنظيم عبر النمطية» (Cross-modal Reorganization) آلية تعويضية عليا في دماغ الأصم المولود، تعمل على استعارة المسارات والقشرة العصبية المخصصة أصلا لحاسة السمع الغائبة، وتوظيفها لمعالجة المدخلات البصرية المتطورة. وينتج عن هذه الآلية خلق «عقل لغوي» ذي هندسة عصبية متفردة، يجب أن تبنى عليها أية استراتيجية تعليمية ناجحة لفئة الصم. ويشير هذا المفهوم العصبي-اللغوي الدقيق إلى تحول جذري في تنظيم الدماغ ووظيفته، حيث تتولى المناطق الحسية البديلة -كالمناطق البصرية- مهام المعالجة اللغوية التي تؤديها عادة المناطق السمعية-النطقية في دماغ السامع. ويعني مصطلح «عبر النمطية» أو «عبر الوسائط الحسية»، تجاوز حدود الوظائف بين الحواس. ففي دماغ السامع تعالج اللغة سمعيا (عبر الأذن والقشرة السمعية) وتنتج نطقيا (عبر أعضاء النطق والكلام)، أما في دماغ الأصم -بسبب غياب المدخلات السمعية- فلا تبقى المناطق السمعية خاملة، بل يعاد توجيهها وتوظيفها لمعالجة المعلومات عبر الحاسة البديلة الأكثر حيوية للأصم، وهي البصر. ويحدث ذلك عبر عملية مرونة عصبية هائلة، حيث تتحول المناطق القشرية المخصصة أصلا للسمع (كالقشرة السمعية الأولية والتفسيرية) إلى معالجة المدخلات البصرية، خاصة تلك المرتبطة بلغة الإشارة. وبذلك يصبح الدماغ متخصصا استثنائيا في المعالجة البصرية-الفضائية، حيث تعالج لغة الإشارة (بحركاتها، وتعبيراتها الوجهية، ومواقعها في الفضاء) في شبكات دماغية واسعة تشمل المناطق البصرية والحركية والفضائية. وتتمخض عن هذه العملية نتائج بالغة الأهمية، منها:

نشوء «دماغ بصري اللسان» (Visuospatial-linguistic Brain).

اتخاذ لغة الإشارة القائمة على البصر لغة أولى (L1) للأصم، وبناء قدراته اللغوية والمعرفية على هذا الأساس العصبي المختلف جوهريا.

اعتبار هذا الاختلاف الجوهري في «توصيلة الدماغ اللغوية» سببا مركزيا يجعل تعليم لغة صوتية (كالعربية) للأصم ليس مجرد تعليم لغة ثانية تقليدية، بل هو نقل بين نظامين إدراكيين-لغويين مختلفين تماما: من البصري-الفضائي إلى السمعي-النطقي.

استشراف آليات التحول الرقمي كقناة استراتيجية لتحقيق نقلة نوعية في تقديم المحتوى اللغوي.

تأطير هذه الآليات جميعا ضمن رؤية تربوية شاملة تهدف إلى تحقيق عدالة لغوية حقيقية، عبر فضاء تعليمي دامج يراعي التنوع العصبي واللغوي.

التربية الدامجة والأقليات اللغوية من الصم

لا يمكن اختزال التربية الدامجة في دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادية فحسب، بل هي نقلة نوعية تتطلب إعادة هندسة شاملة للنظام التعليمي؛ ففي الوقت الذي تركز فيه النماذج التقليدية على التكيف السطحي، نجد الأدبيات التربوية المتقدمة تؤكد على ضرورة تبني «التصميم الشامل للتعلم» إطارا استباقيا يضمن تصميم المناهج والبيئات التعليمية منذ البداية يتيح لجميع المتعلمين استخدامها (CAST, 2018). وهذا يتوافق مع ما تؤكده منظمة اليونسكو (2017) من أن التعليم الدامج الحقيقي يستلزم تحولا جذريا في الثقافة المدرسية والممارسات الصفية والسياسات التعليمية.

وتظهر التحديات بشكل أكثر وضوحا عند التعامل مع الأقليات اللغوية من الصم، الذين يشكلون –من منظور الدراسات اللسانية الحديثة– أقلية لغوية– ثقافية متميزة وليسوا مجرد أشخاص يعانون من إعاقة سمعية (Lane et al., 2011). وتكمن المشكلة الأساس في أن تدريس اللغة العربية لغة أولى أو ثانية لهذه الفئة يواجه تحديا جوهريا يتمثل في الفجوة النظامية بين الطبيعة السمعية–النطقية للغة العربية (Ryding, 2005) والطبيعة البصرية– الإشارية للغة الإشارة (Emmorey, 2002).

تمثل عملية تعلم اللغة الثانية للأفراد الصم إشكالية تربوية معقدة، تقع على تقاطع تخصصات علمية عديدة، أبرزها اللسانيات التطبيقية وعلم النفس المعرفي وتربية الصم (Knoors & Marschark, 2012)؛ فتعليم لغة منطوقة، مثل العربية، لغة ثانية لهذه الفئة لا يجب أن يخضع للنماذج التقليدية في تعليم اللغات الأجنبية، بل يستلزم مداخل متخصصة تراعي الطبيعة البصرية– الإشارية للغتهم الأولى، والخصائص المعرفية العصبية المميزة للمتعلمين الصم (Emmorey, 2002; Mayberry, 2007).

المداخل اللسانية وتطبيقاتها مع الصم

تظهر مراجعة المداخل اللسانية في تعليم الصم أن النظريات التقليدية، كالمدخل البنيوي القائم على تعليم المكونات اللغوية المنفصلة، تثبت عدم ملاءمتها؛ إذ تفشل تدريباتها التركيبية السمعية في التفاعل مع آليات المعالجة البصرية المهيمنة لدى الصم كما بينت أعمال بعض الأعمال. (Hadjikakou & Nikolaraizi, 2007)، و(Swanwick, 2017).

وعلى العكس من ذلك تبرز المناهج الوظيفية والتواصلية المستندة إلى أعمال هاليداي (Halliday, 1973) إمكانات أكبر، لتركيزها على اللغة كأداة تواصل في سياقات طبيعية، مما يتوافق مع الحاجة العملية للصم إلى استخدام اللغة المستعلمة في أغراض تواصلية وظيفية. انظر أعمال كل من: (Moores, 2001) و(Power & Leigh, 2000).

وأما المدخل التوليدي (Chomsky, 1965) فيثير تساؤلات جوهرية حول مدى شمولية الأداة الفطرية لاكتساب اللغة لمعالجة لغات الإشارة. وتدعم الأبحاث العصبية- اللسانية هذه الإمكانية؛ إذ تشير إلى أن الدماغ البشري يستخدم الشبكات العصبية نفسها تقريبا في معالجة اللغات المنطوقة والإشارية، مما يؤكد وجود كفاءة لغوية فطرية قابلة للتكيف مع المدخلات البصرية- الفضائية (Emmorey, p.1172002) و(MacSweeney et al, 2008).

ينطلق هذا التحليل من حقيقة لسانية جوهرية مفادها أن لغات الإشارة هي أنظمة لغوية طبيعية كاملة، تمتلك نظما نحوية وصرفية ودلالية مستقلة(Klima & Bellugi, 1979) ويتعقد التحدي التربوي عندما يحرم الأطفال الصم من التعرض المبكر والشامل لـلغة إشارة غنية كلغة أولى (L1)، وهي حالة توصف بـ «الحرمان اللغوي (Language Deprivation)»[1].

(1) يعرف نموذج غليكمان (2009) Glickman «الحرمان اللغوي» Language Deprivation بأنه حالة تنموية حرجة تنشأ من فشل البيئة في توفير تعرض كاف ومبكر لنظام لغوي طبيعي كامل خلال الفترة الحرجة للنمو اللغوي (تقريبا من الولادة حتى سن الخامسة). لا يشير المصطلح إلى غياب اللغة مطلقا، بل إلى نوعين محددين من الحرمان: **التعرض المتأخر** للغة إشارة كاملة كلغة أولى (L1)، أو **التعرض المشوه** لأنظمة لغوية غير مكتملة، مثل الاعتماد الحصري على «الإشارات المنزلية» البدائية أو محاولة فرض لغة منطوقة لا يمكن للطفل الأصم الوصول إليها حسيا كمدخل لغوي أولي. وتترتب على هذا الحرمان عواقب منهجية تعتبرها النظرية **بمثابة**

لا يضعف هذا الحرمان التطور اللغوي الأولي فحسب، بل يقوض جوهريا القدرة اللاحقة على اكتساب لغة ثانية (L2) مثل العربية المكتوبة؛ لأنها تبنى على أساس لغوي هش أو غائب (Humphries et al., 2012)

المدخل الأحيائي (البيولوجي العصبي) نواة الفهم المركزية:

يشكل الأساس البيولوجي النواة المركزية لتفسير خصوصية التعلم لدى الصم. فمن خلال ظاهرة «إعادة التنظيم الدماغي عبر النمطية» (Cross-modal Plasticity)، يعيد دماغ الأصم تنظيم القشرة السمعية الأولية -التي لم تتلق مدخلات صوتية- لمعالجة المعلومات البصرية واللمسية (Lomber et al. 2010, p. 36). بعبارة أخرى، يُعاد برمجة الدماغ بيولوجيا ليصبح دماغا بصريا بامتياز.

وتكمن الكارثة التربوية في أن معظم الأنظمة «الدامجة» الحالية تفشل في استيعاب هذه المعادلة البيولوجية؛ فهي تقدم المدخلات التعليمية عبر قنوات سمعية- لفظية لدماغ عدل بنيويا ليكون متخصصا في المعالجة البصرية-الفضائية. هذا التناقض الأساس بين طبيعة المعلومة المقدمة وبنية الدماغ المستقبل يؤدي إلى إجهاد معرفي كبير يفسر الفجوة التعليمية الواسعة والمستمرة.

إعاقة تنموية مكتسبة لا مجرد تبعية للإعاقة السمعية. وتشمل هذه العواقب(1) **عجز لغوي جوهري** يتمثل في ضعف المفردات وغياب التركيب النحوي المعقد، وصعوبة التعبير عن الأفكار المجردة؛ (2) **تأخر معرفي** يؤثر على تطور الوظائف التنفيذية كالذاكرة العاملة وحل المشكلات؛(3) **تحديات نفسية-اجتماعية** كصعوبة التنظيم العاطفي وبناء الهوية واضطرابات السلوك؛ و(4) **إعاقة أساسية لاكتساب أية لغة لاحقة** (L2)؛ إذ يفقد الدماغ قدرته على بناء أنظمة لغوية جديدة دون أساس أولي سليم.

يظهر الفرق الجوهري بين الطفل الأصم غير المحروم لغويا (الذي اكتسب لغة إشارة كاملة مبكرا) ونظيره المحروم (الذي حرم منها) أن الأول يبني هوية واضحة ويمتلك أساسا قويا لاكتساب اللغات الأخرى، بينما يعاني الثاني من عزلة مزدوجة وضعف في جميع المهارات المعرفية والاجتماعية. ومن هذا المنظور، يحول نموذج غليكمان التركيز من الإطار الطبي (الذي يركز على «علاج» الصمم) إلى الإطار الاجتماعي الحقوقي، مؤكدا أن الحرمان اللغوي هو **قضية عدالة تربوية** وخرق لحق أساسي من حقوق الإنسان: **الحق في الوصول إلى لغة طبيعية في الوقت المناسب والقناة المناسبة** لذا، يرى النموذج أن الحل الجذري لا يكمن في التدخلات السمعية التعويضية فحسب، بل في **التربية ثنائية اللغة المبكرة** التي تؤسس للغة الإشارة كلغة أولى كاملة، لتكون الأساس البيولوجي والمعرفي الذي تبنى عليه الكفاءة في اللغة الوطنية المكتوبة لاحقا.

كما تضفي نظرية الفترة الحرجة (Critical Period Hypothesis) [1]بعدا زمنيا حاسما على هذا التحدي؛ إذ يؤكد (Lenneberg, 1967) أن النافذة الزمنية الأمثل لنضوج القدرة اللغوية الفطرية في الدماغ تنغلق بشكل كبير بعد سن الخامسة. وبالتالي، فإن الحرمان من مدخلات لغوية غنية (سواء إشارية أو منطوقة) خلال هذه الفترة قد يؤدي إلى عواقب دائمة على تطور الجهاز اللغوي في الدماغ، مما يحد من القدرة على اكتساب أي لغة لاحقة بطلاقة، وهو ما تؤكده أدبيات «الحرمان اللغوي».

المدخل المعرفي: استثمار نقاط القوة البصرية-الفضائية

على الصعيد المعرفي، يقدم إطار نظرية المعالجة المعلوماتية عند براين ماكلوغلين (McLaughlin,1987) تفسيرا للتحدي الجوهري المتمثل في تحويل النظام الخطي التتابعي للغة العربية إلى تمثيلات بصرية- فضائية قابلة للمعالجة

(1) **نظرية الفترة الحرجة (Critical Period Hypothesis) - عند لينبرغ (Lenneberg, 1967):**
هي فرضية عصبية-لغوية تفترض وجود **نافذة زمنية بيولوجية محددة** في السنوات الأولى من حياة الإنسان (تقريبا من الولادة حتى سن البلوغ)، تكون خلالها قدرة الدماغ على اكتساب اللغة وتعلمها بشكل طبيعي وكامل في ذروتها. بعد انتهاء هذه الفترة، يصبح تعلم اللغة -خاصة على مستوى النحو والنطق السليم- أكثر صعوبة، وقد لا يصل إلى مستوى الكفاءة الأصلية.
الأساس البيولوجي عند لينبرغ: ارتبطت الفرضية بـ «**المرونة العصبية**» (**Neural Plasticity**)، حيث يكون الدماغ في طور النمو قادرا على إعادة تنظيم دوائره العصبية لاكتساب المهارات اللغوية بسلاسة. مع نضج الدماغ وتثبيت الوصلات العصبية (خاصة بعد تخصص نصفي الكرة المخية)، تتراجع هذه المرونة.
التطبيق المركزي في سياق الصمم: تشكل هذه النظرية **حجر الزاوية العلمي** لفهم إشكالية «**الحرمان اللغوي**» لدى الصم. إذا لم يحصل الطفل الأصم على تعرض كاف **لغة طبيعية كاملة** (سواء منطوقة أو إشارية) **خلال هذه الفترة الحرجة**، فإن قدرته اللغوية تتضرر بشكل قد يكون دائما. وهذا يفسر:
النتائج المتفوقة للأطفال الصم الذين اكتسبوا لغة إشارة مبكرا (من أبوين صم).
الصعوبات العميقة التي يواجهها كل من حرم من أي لغة يمكن الوصول إليها بيولوجيا خلال السنوات الأولى.
وقد أظهرت أبحاث لاحقة أن الفترة الحرجة **ليست جدارا صلبا**، لكنها منحنى: تبلغ المرونة الذروة في السنوات الأولى (0-5 سنوات) ثم تتناقص تدريجيا حتى المراهقة. كما تم التمييز بين فترات حرجة **مختلفة** لمكونات اللغة (النطق، النحو، المعجم). رغم ذلك، تظل نظرية لينبرغ أساسا حيويا في فهم العلاقة بين **الزمن البيولوجي** و**اكتساب اللغة**، خاصة في التربية ثنائية اللغة للصم والتدخل المبكر.

عند المتعلم الأصم، وهي عملية تستلزم تطوير آليات معالجة معرفية جديدة تختلف عن تلك المستخدمة في لغتهم الأولى الإشارية كما أوضح (Bélanger et al., 2012).

في هذا السياق، تبرز نظرية التشفير المزدوج[1] عند (Paivio, 1986) كأساس علمي لتصميم المواد التعليمية الفعالة، حيث تؤكد على تعزيز التعلم من خلال الربط المتلازم بين التمثيلات اللفظية والتمثيلات الصورية. وهذا المبدأ يتجلى عمليا في ضرورة دعم تعلم المفردات والمفاهيم العربية الجديدة لدى الصم بربطها بتمثيلات بصرية ملموسة (كالصور والرسوم التوضيحية والإيماءات المرجعية)، مما يعزز ترميزها المزدوج ويسهل تخزينها في الذاكرة طويلة المدى (Marschark & Hauser, 2008) و(Zakia, 2018).

وبالتوازي، تؤكد نظرية الذاكرة العاملة مع (Baddeley, 2000) على طبيعة

(1) ابتكر عالم النفس الكندي **آلان بيفيو (Allan Paivio)** نظرية التشفير المزدوج (Dual Coding Theory) في عمله المؤسس «التمثيلات العقلية: مقارنة التشفير المزدوج» عام 1986، كرد على النظريات السائدة التي كانت ترجع المعالجة المعرفية إلى نظام تمثيلي لفظي أحادي. جاءت النظرية في سياق الثورة المعرفية التي أكدت على تعددية أنظمة المعالجة العقلية، حيث تبلورت فلسفتها حول رفض ثنائية «اللفظي مقابل البصري»، لصالح نموذج تكاملي يؤكد أن الذاكرة طويلة المدى تعمل بنظامين مستقلين ومترابطين: النظام **اللفظي** الذي يعالج الرموز اللغوية (الكلمات والمفاهيم المجردة)، و**النظام التصويري** الذي يعالج الصور والأصوات والإحساسات والعلاقات الفضائية. يهدف هذا النموذج إلى تفسير التفوق الواضح للمعلومات المرمزة مزدوجا (لفظيا وبصريا) في عمليتي الفهم والتذكر، مقارنة بالمعلومات المرمزة بطريقة أحادية. فقوة النظرية لا تكمن في مجرد «إضافة الصور إلى النصوص»، بل في بناء **روابط مرجعية (referential connections)** بين التمثيلين داخل الشبكة المعرفية، مما يخلق مسارات متعددة لاسترجاع المعرفة، ويعزز المرونة المعرفية ومقاومة النسيان. تكتسب النظرية جدواها الاستثنائية في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية للمتعلمين الصم، حيث تشكل جسرا ديداكتيكيا حاسما لربط **الطبيعة السمعية-النطقية للغة العربية** (التي تعالج في النظام اللفظي للذاكرة لدى السامعين) مع **الطبيعة البصرية-الإشارية للغة الأم للصم** (التي تعالج في نظامهم التصويري المهيمن). فبدلا من محاولة إدخال اللغة العربية عبر قناة لفظية ضعيفة الصلة بتجربتهم الحسية، تتيح النظرية تصميم مدخلات لغوية تعتمد على **التمثيل المزدوج المتزامن**، مثل ربط الكلمة العربية المكتوبة أو المنطوقة (تمثيل لفظي) بصورة ثابتة أو متحركة واقترانها بإشارة دالة (تمثيل تصويري). هذا الربط لا يعوض فقر المعجم الإشاري فحسب، بل يحول التحدي اللغوي إلى فرصة لبناء تمثيلات عقلية غنية ومترابطة، تتناغم مع البنية البيولوجية لدماغ الأصم وتحقق العدالة المعرفية ضمن فلسفة التربية الدامجة.

التحدي الإدراكي، حيث يستنزف تعلم لغة جديدة موارد هذه الذاكرة ذات السعة المحدودة. ونظرا إلى أن الصم يعتمدون بشكل رئيس على الذاكرة العاملة البصرية- الفضائية، فإن تقديم المدخلات اللغوية بشكل مجزأ ومنظم بدقة يصبح أمرا حاسما لتجنب الإثقال المعرفي الذي يعوق التعلم (Rudner et al., 2019) الحقيقة أن هذا التخصص البصري هو نتاج طبيعي للتكيف العصبي؛ إذ تتفوق قدرات الذاكرة البصرية- الفضائية لدى العديد من الصم نتيجة للتخصص الوظيفي للدماغ في المعالجة البصرية والتكيف مع لغة الإشارة (Bavelier et al., 2000).

يستدعي هذا الواقع المعرفي والبيولوجي تحولا جذريا في الاستراتيجيات التعليمية، من النهج السمعي التقليدي القائم على «الصوتيات» (Phonics) -والذي يفقد جدواه مع من لا يعتمد على السمع- إلى نهج بصري يستثمر نقاط القوة المتصلة بهذه الحاسة، ويقوم على «الوعي الصرفي-التركيبي»[1](Awareness

(1) الوعي الصرفي-التركيبي (Morpho-Syntactic Awareness) مقابل الوعي الصوتي (Phonological Awareness) في تعلم القراءة: منظور مقارن بين المتعلمين الصم والسامعين. يعتبر تطوير مهارات القراءة عملية معقدة تختلف أساسياتها البنائية باختلاف القناة الإدراكية المهيمنة لدى المتعلم. بالنسبة إلى المتعلمين السامعين، يعد الوعي الصوتي (Phonological Awareness) حجر الزاوية الذي تبنى عليه القراءة في مراحلها الأولى. يعرف الوعي الصوتي بأنه القدرة على التعرف على الوحدات الصوتية للغة المنطوقة ومعالجتها بشكل واع، مثل تمييز المقاطع، والتحكم بالفونيمات (أصغر وحدة صوتية تميز المعنى)، والقدرة على دمجها وفصلها (National Reading Panel, 2000). تبدأ هذه العملية بالاستماع، حيث يربط الطفل بين الصوت الذي يسمعه (الفونيم / ب/) والرمز المكتوب (الحرف «ب»)، مما يمكنه من فك تشفير الكلمات الجديدة. وهذا يعني أن الطريق إلى الفهم لدى السامع يمر حكما عبر الوساطة السمعية للرموز المكتوبة.

في المقابل، يفقد هذا المدخل الصوتي صلاحيته تماما مع المتعلمين الصم، الذين لا يستطيعون الوصول إلى البنية الصوتية للغة المنطوقة. هنا، يبرز الوعي الصرفي-التركيبي (Morpho-Syntactic Awareness) كبديل معرفي رئيسي وضروري. يشير هذا المفهوم إلى قدرة المتعلم على إدراك بنية الكلمات (الصرف) وبنية الجمل (التركيب) وفهم قواعد اشتقاقها وتركيبها (Gaustad & Kelly, 2004) وهو يتكون من جانبين متكاملين:

الجانب الصرفي (Morphological Awareness): القدرة على التعرف على المورفيمات (أصغر وحدات تحمل معنى) داخل الكلمة، مثل إدراك أن كلمة «معلمات» تتكون من الجذر (ع ل م)، وسوابق ولواحق تحمل معاني الفاعلية (مـ) والجمع المؤنث (ـات).

الجانب التركيبي (Syntactic Awareness): القدرة على فهم وظيفة الكلمات داخل الجملة والعلاقات النحوية بينها، مثل تمييز أن كلمة «الطالبة» في جملة «شجع الأستاذ الطالبة» هي

Morpho–syntactic)؛ إذ يمثل هذا الوعي المفتاح المعرفي البصري لفك شفرة اللغة المكتوبة، حيث يركز على تحليل البنية الداخلية للكلمة ووحداتها ذات المعنى (الجانب الصرفي)، وفهم موقع الكلمة ودورها النحوي في الجملة (الجانب التركيبي). إن هذا النهج، الذي يعتمد على الرؤية والتحليل البصري، يتوافق تماما مع الطريقة التي يعالج بها دماغ الأصم المعلومات. وتؤكد الأدلة التجريبية، كما في دراسة (غاوستاد وكيلي Gaustad & Kelly, 2004)، أن مستوى الوعي الصرفي- التركيبي هو مؤشر قوي على نجاح الطلاب الصم في القراءة والفهم، مما يجعله حجر الزاوية في أي نموذج تعليمي فعال للغة العربية كلغة ثانية لهذه الفئة.

نحو نموذج تربوي متكامل ومتناغم لسانيا وبيولوجيا ومعرفيا:

يتبين انطلاقا من التحليل المتكامل للأبعاد اللسانية والعصبية والمعرفية، أن

مفعول به بسبب موقعها وعلامة النصب (الفتحة).

تظهر الأهمية الفريدة لهذا الوعي للصم لأن اللغة المكتوبة تقدم لهم كنظام بصري مجرد، ويمكن استنباط معناها من خلال تحليل الشكل المرئي للكلمات والعلاقات المرئية بينها في السياق. فبدلا من ربط الحرف بصوته (وهو غير ممكن)، يركز العقل الأصم على ربط الشكل الكتابي بوحدات المعنى (المورفيمات) وبالعلاقات التركيبية. وقد أثبتت الدراسات التجريبية هذه العلاقة القوية، حيث وجدت دراسة (Gaustad and Kelly, 2004) أن مستوى الوعي الصرفي–التركيبي كان المتنبئ الأقوى بمهارات القراءة والفهم لدى الطلاب الصم، أكثر من أي عامل آخر مرتبط بالتدريب السمعي المتبقي (ص. 277). وهذا يدعم فكرة أن الطريق إلى الفهم لدى الأصم يمر عبر الوساطة البصرية–الدلالية للرموز المكتوبة، مع تجاوز كامل للوساطة الصوتية.

الخلاصة الجوهرية هي أن كفاءة القراءة لدى الصم تبنى على أساس معرفي مختلف جذريا عن ذلك الخاص بالسامعين. فإذا كان المسار السمعي–الصوتي هو الطريق لملكة القراءة عند السامع، فإن المسار البصري–الصرفي التركيبي هو الطريق البديل والضروري والمكافئ لقراءة الأصم. تجاهل هذا الاختلاف المعرفي الجوهري وإصرار المناهج التقليدية على استخدام استراتيجيات قائمة على الوعي الصوتي (مثل الطريقة الصوتية «Phonics» مع الصم ليس فقط غير فعال، بل هو إهدار لمواردهم المعرفية القوية في مجال المعالجة البصرية والتحليل البنيوي (Trezek, Wang, & Paul, 2010) لذلك، فإن تصميم تعليم قراءة عربية فعال للصم يجب أن يتحول من نموذج يعوض عن «غياب السمع» إلى نموذج يستثمر الوعي الصرفي–التركيبي كنقطة قوة معرفية مركزية.

التربية الدامجة الحقيقية للصم تتجاوز مجرد الإدراج المكاني، لتستلزم مواءمة منهجية شاملة مع طبيعة المتعلم البيولوجية والعصبية. وهذا التحول الجوهري يتطلب:

أولا، الانتقال إلى نموذج التربية ثنائية اللغة الذي يقر بلغة الإشارة كلغة أولى أساسية ووعاء للهوية والتعلم.

ثانيا، إعادة هندسة المناهج والاستراتيجيات التعليمية لتصبح بصرية- مكانية في جوهرها، تستثمر قدرة الوعي الصرفي-التركيبي وتتخلى عن الاعتماد الأحادي على المدخلات السمعية.

ثالثا، إعداد المعلمين وتدريبهم -سامعين وصم- على فلسفة التدريس البصري وتوظيف التكنولوجيا المعززة للإدراك البصري. فقط عند تحويل السؤال التربوي المحوري من «كيف نجعل الأصم يسمع كلماتنا؟» إلى «كيف نتواصل مع دماغه المصمم للرؤية؟»، فيمكن الانتقال من دمج شكلي إلى تحقيق عدالة تعليمية تستجيب للتعقيد الثلاثي الأبعاد لتجربة الصم.

وعند مقارنة هذا المثال النظري بالواقع العربي مع التجارب الدولية المتقدمة، تبرز فجوات منهجية عميقة على مستويات عديدة: فبينما تعترف دول مثل الولايات المتحدة وفنلندا دستوريا بلغة الإشارة كلغة قومية وتضمن حق التعليم بها (Lane et al., 2011)، لا تزال معظم النظم العربية تتعامل معها كأداة مساعدة وليس كلغة تعليمية كاملة.

وعلى مستوى المناهج، تبني النظم المتقدمة مناهجها على «التناغم اللغوي»[1]

(1) يعد مصطلح «**التناغم اللغوي**» (**Linguistic Harmony**) مفهوما توجيهيا حديثا نشأ في سياق النقاشات المعاصرة حول التعددية اللغوية والعدالة الاجتماعية والتربية الدامجة. لا يشير إلى نموذج نظري مغلق، بل إلى **فلسفة تربوية شاملة** تهدف إلى تحويل البيئة التعليمية من ساحة للصراع أو الاستبدال اللغوي إلى فضاء للتكامل والتعايش الإيجابي بين لغات المتعلمين وهوياتهم. تقوم هذه الفلسفة على مبادئ أساسية تشمل: **الاعتراف بالتعدد اللغوي** بوصفه موردا وليس عائقا، و**التكامل الوظيفي** بين الأنظمة اللغوية لخدمة الأهداف التعليمية، و**بناء الجسور المعرفية** بين اللغات، و**تخفيف القلق اللغوي** لتعزيز الانخراط التعليمي.
تكتسب هذه الفلسفة أهمية استثنائية في مجال تعليم اللغة العربية للأفراد الصم، حيث تقدم حلا جذريا بديلا للنموذج التقليدي القائم على منطق «**التعويض**» و«**الإحلال**»، والذي غالبا ما يولد تنافرا لغويا وهوياتيا. فبدلا من معاملة لغة الإشارة باعتبارها لغة «ناقصة» يجب تعويضها بالعربية، يتبنى نموذج التناغم اللغوي منظور «**التمكين والتكامل**». فهو يعترف بلغة الإشارة

(Linguistic Harmony) ، حيث تعزز كفاءة لغة الإشارة أولا أساسا لتعلم اللغة الثانية (Mayer, 2007)، بينما تفرض المناهج المعدة للسامعين في السياق العربي دون تكييف حقيقي. كما تكشف المقارنة فجوة في كفايات المعلمين؛ فالتجارب الناجحة تستند إلى معلمين يجمعون بين إتقان لغة الإشارة ومنهجيات تعليم اللغة الثانية (Swanwick, 2016)، بينما تشير الدراسات المحلية إلى نقص حاد في هذا التأهيل (احمياني، 2011، و2019). كما يتفاوت مستوى البحث العلمي، حيث تشهد اللسانيات العصبية للإشارة تطورا ملحوظا في المراكز العالمية (Emmorey, 2000)، بينما لا تزال الأبحاث العربية في هذا المجال محدودة وغير موجهة لدعم السياسات التعليمية.

لذا، فإن تجاوز التحديات القائمة يستلزم نموذجا تربويا متكاملا يقوم على ركائز مهمة:

الاعتراف الرسمي بلغة الإشارة كلغة تعليمية أساسية،

تطوير مناهج عربية مكيفة وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)،

إعداد برامج تأهيل متخصصة للمعلمين،

تعزيز البحث العلمي في لسانيات لغات الإشارة التطبيقية.

وهذا التكامل هو ما تؤكد عليه الدراسات المقارنة كشرط للنجاح.

لا تكفي المداخل المنفردة لمعالجة تعقيدات تعلم اللغة الثانية لدى الصم، بل يتطلب الأمر نموذجا تكامليا يجمع بين الأبعاد اللسانية والمعرفية والأحيائية ضمن إطار اجتماعي ثقافي. فمن منظور النظرية الاجتماعية الثقافية عند (1978

بوصفها اللغة الأم والوعاء الثقافي والوسيط المعرفي الأساسي للمتعلم الأصم، ويعامل اللغة العربية بوصفها أداة إضافية للوصول إلى المعرفة والمجتمع الأوسع، دون أن يشكل ذلك تهديدا لهويته اللغوية.

يتجلى التطبيق العملي لهذا النموذج في تصميم **مناهج تكاملية تبنى على مبدأ عبر لغوي (Translanguaging)**، حيث تستخدم لغة الإشارة والمهارات البصرية وسيطا أساسيا لشرح تراكيب العربية ومفرداتها، ويسمح بالانتقال المرن والمدروس بين النظامين اللغويين لتعميق الفهم. كما يستلزم تصميم أنشطة تعليمية مشتركة بين الطلاب الصم والسامعين، وتبني مدخل **التصميم الشامل للتعلم (UDL)** لتقديم المحتوى بلغات وطرق متعددة. الهدف النهائي هو تخريج متعلمين صم **متمكنين لغويا**، يحتفظون بهويتهم الإشارية مع امتلاكهم كفاءة وظيفية في اللغة العربية، مما يحقق عدالة لغوية حقيقية ويكسر دائرة الإقصاء في إطار فلسفة التربية الدامجة.

Lev, Vygotsky)، يحتاج الصم إلى التفاعل في إطار «منطقة التنمية القريبة»[1]

(1) مفهوم مركزي في النظرية الاجتماعية الثقافية لـ ليف فيغوتسكي (Lev Vygotsky) تعرف منطقة التنمية القريبة (Zone of Proximal Development) (ZPD) بأنها «المسافة بين مستوى التطور الفعلي للفرد كما يحدد من خلال حل المشكلات بشكل مستقل، ومستوى التطور المحتمل كما يحدد من خلال حل المشكلات تحت توجيه البالغين أو بالتعاون مع الأقران الأكثر قدرة». (Vygotsky, 1978, p. 86).

المكونات الأساسية:

مستوى التطور الفعل (Actual Developmental Level): ما يستطيع المتعلم إنجازه بمعزل عن الآخرين (المهارات المتقنة).

مستوى التطور المحتمل (Potential Developmental Level): ما يستطيع المتعلم إنجازه بمساعدة اجتماعية مؤقتة (المهارات الناشئة).

منطقة النمو (ZPD): الفرق أو المساحة بين المستويين السابقين، وهي حيز التعلم الأمثل حيث يكون التدخل التربوي أكثر فعالية.

التطبيق في تعليم الصم (مثال):

المستوى الفعلي: حيث يستطيع الطالب الأصم قراءة جملة بسيطة مثل «الولد يأكل التفاحة» بمفرده.

المستوى المحتمل (بمساعدة): بمساعدة المعلم (عبر تفسير إشاري، أو جدول بصري للتركيب)، يمكنه فهم جملة مركبة مثل «الولد الذي يرتدي القميص الأزرق يأكل التفاحة الحمراء التي على الطاولة.

منطقة التنمية القريبة (ZPD): المساحة التعليمية التي يملؤها المعلم باستراتيجيات «السقالات التعليمية»(Scaffolding) (كالأسئلة التوجيهية، النمذجة بالإشارة، التقطيع البصري للجملة) لمساعدة الطالب على اجتياز الفجوة بين الجملة البسيطة والجملة المركبة.

الآثار التربوية للمفهوم:

تحول دور المعلم: من ملقن إلى ميسر ومسهل للتعلم داخل منطقة (ZPD).

أهمية التفاعل الاجتماعي: التعلم يحدث في سياق التعاون والتفاعل مع الآخرين.

التقييم الديناميكي: تقييم قدرة المتعلم على التعلم بمساعدة أكثر أهمية من تقييم أدائه المنعزل.

التمايز التعليمي: تصميم مهام تقع ضمن منطقة (ZPD) لكل متعلم، مما يضمن التحدي المناسب والدعم الكافي.

الخلاصة:

تعتبر (ZPD) خارطة طريق تربوية توضح أن التعلم الحقيقي لا يحدث عند مستوى الراحة (التطور الفعلي)، ولا في منطقة الإحباط (بعيدا عن الإمكانات)، بل في منطقة التحدي المدعوم بينهما. في تعليم الصم، يعني ذلك تصميم تدخلات تربوية تستثمر التفاعل الاجتماعي والتقنيات البصرية لبناء جسور لغوية داخل هذه المنطقة الحرجة.

(Zone of Proximal Development) لتوفر سقالات تعليمية[1] (Instructional Scaffolding) متعددة الوسائط (بصرية، إشارية، نصية) عبر تفاعل هادف مع

(1) **السقالات التعليمية** (Instructional Scaffolding) هي استراتيجية تعليمية تقدم دعما مؤقتا ومتناقصا للمتعلمين أثناء تعلمهم مفاهيم أو مهارات جديدة.

التعريف التفصيلي:

- **التشبيه:** تشبه السقالات المؤقتة التي يستخدمها البناؤون – تمكنهم من الوصول إلى ارتفاعات جديدة أثناء البناء، ثم تزال عندما يصبح الهيكل قويا وقائما بذاته.
- **الأساس النظري:** تعود جذور المفهوم إلى عالم النفس **ليف فيغوتسكي** (1978) ونظريته عن **منطقة النمو الوشيك** (ZPD) – وهي الفجوة بين ما يمكن للمتعلم القيام به بشكل مستقل وما يمكنه تحقيقه بمساعدة الآخرين.

خصائص السقالات التعليمية:

دعم مؤقت: تقدم عند الحاجة فقط وتسحب تدريجيا

تمايزية: تختلف حسب احتياجات كل متعلم

متناقصة: تتناقص مع زيادة كفاءة المتعلم

موجهة نحو الاستقلالية: تهدف إلى جعل المتعلم مستقلا

أمثلة تطبيقية:

في تعليم الصم:

تقديم مخططات بصرية لتنظيم الأفكار قبل الكتابة

استخدام إشارات مساعدة مؤقتة للمفردات الجديدة

توفير قوالب جمل للتعبير عن أفكار معقدة

تقديم أمثلة محلولة تدريجيا تنتقل من السهل إلى الصعب

في التعليم العام:

الأسئلة التوجيهية من المعلم

المنظمات الرسومية (خرائط مفاهيم، مخططات)

النمذجة والعروض العملية

التغذية الراجعة الفورية

فوائد السقالات التعليمية:

تمكن المتعلمين من تحقيق ما يعجزون عنه بمفردهم

تبني الثقة وتقلل من الإحباط

تعزز الانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلالية

تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين

في سياق الصم: تعتبر السقالات ضرورية خاصة في تعلم اللغة الثانية، حيث تساعد على بناء جسور بين لغة الإشارة (L1) واللغة العربية المكتوبة (L2) من خلال وسائط بصرية وتنظيم معرفي مناسب.

الأقران السامعين والمعلمين المؤهلين. ويؤكد النموذج الإيكولوجي[1] عند (Urie

(1) ابتكر عالم النفس الروسي الأمريكي يوري برونفنبرينر (Urie Bronfenbrenner) نظريته الإيكولوجية للتنمية البشرية في عمله المؤسس «بيئة التنمية البشرية» عام 1979، كرد على النظريات التقليدية التي كانت تدرس نمو الفرد في عزلة عن محيطه. جاءت النظرية في سياق التحول نحو المنظومية (النظامية) في العلوم الاجتماعية، حيث تبلورت فلسفتها حول رؤية الفرد كجزء من نظام بيئي معقد ومتداخل، يؤثر ويتأثر بمستويات متعددة من البيئة المحيطة.
يهدف هذا النموذج إلى تفسير التنمية البشرية من خلال تحليل التفاعلات الديناميكية بين الفرد وبيئته، مؤكدا أن الفهم الحقيقي للتطور الإنساني لا يتم إلا بالنظر إلى الشبكة المتكاملة من العلاقات التي تشكل سياق حياته. فقوة النظرية لا تكمن في دراسة العوامل المنعزلة، بل في تحليل التفاعل التبادلي بين الأنظمة البيئية المتداخلة، مما يخلق سياقا ديناميكيا يشكل الهوية والقدرات والمسار التطوري للفرد.
تكتسب النظرية جدواها الاستثنائية في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية للمتعلمين الصم، حيث تشكل إطارا تحليليا شاملا لفهم التحديات التعليمية بوصفها نتاجا لتفاعل عوامل متعددة المستويات. بدلا من اقتصار التحليل على العوامل الفردية أو الصفية، يسمح النموذج الإيكولوجي بتشخيص العوائق ودعم العوامل المساعدة عبر خمسة أنظمة متداخلة:
النظم الدقيقة (Microsystem): التفاعلات المباشرة في البيئات القريبة (المنزل، المدرسة، مركز رعاية الصم).
تطبيقه مع الصم: جودة التواصل بلغة الإشارة في الأسرة، تفاعل المعلم مع الطالب الأصم، علاقات الصداقة بين الطلاب السامعين والصم.
النظم المتوسطة (Mesosystem): الروابط بين النظم الدقيقة (تعاون الأسرة مع المدرسة، تنسيق مركز الصم مع المدرسة النظامية).
تطبيقه مع الصم: توافق منهج المدرسة مع ما يقدمه مركز تأهيل الصم، مشاركة أولياء الأمور الصم في الأنشطة المدرسية.
النظم الخارجية (Exosystem): البيئات غير المباشرة التي تؤثر على الفرد (سياسات إدارة التعليم، وسائل الإعلام، خدمات التأهيل المجتمعية).
تطبيقه مع الصم: سياسة دمج الصم في التعليم العام، توفر مترجمي لغة الإشارة، برامج التوعية المجتمعية حول ثقافة الصم.
النظم الكلية (Macrosystem): الثقافة العامة والقيم الاجتماعية والتشريعات والسياسات الوطنية.
تطبيقه مع الصم: الاعتراف الرسمي بلغة الإشارة كلغة قومية، الثقافة المجتمعية السائدة تجاه الإعاقة (نظرة الإقصاء مقابل نظرة الدمج)، السياسات الوطنية للتربية الدامجة.
النظم الزمنية (Chronosystem): البعد الزمني والتغيرات عبر الحياة (التحولات التاريخية، الأحداث الحياتية، التغيرات النمائية).
تطبيقه مع الصم: تأثير اكتساب لغة الإشارة المبكر على تعلم العربية لاحقا، تغير السياسات التعليمية عبر الزمن (من مدارس منعزلة إلى دمج جزئي)، أثر جائحة كوفيد19- على تعليم الصم.

Bronfenbrenner, 1979) على أهمية تهيئة بيئة تعلم شاملة تدعم تعلم اللغة الثانية، بدءا من البيئة الدقيقة (فصل مجهز بوسائط بصرية)، مرورا بالبيئة المؤسسية (مناهج مكيفة)، ووصولا إلى البيئة الكلية (ثقافة مجتمعية دامجة تعلي من شأن لغة الإشارة).

في ضوء هذه المداخل المتكاملة، يظهر أن تعليم اللغة الثانية للصم ليس مجرد نقل للمعارف اللغوية، بل هو عملية إعادة تنظيم معرفية معقدة تتضمن تطوير آليات معالجة جديدة وبناء جسور دلالية بين نظامين لغويين مختلفين جوهريا. ويتطلب النجاح في هذه المهمة الاعتماد على مدخل شامل يراعي الخصائص اللسانية للغتين، والعمليات المعرفية للصم، والعوامل الاجتماعية الثقافية المحيطة، مما يحول التحدي إلى فرصة لتحقيق عدالة لغوية حقيقية في إطار تربوي دامج.

بعض مظاهر التعثر في تدريس العربية للصم: ممارسات وآثار

تشير التجارب الميدانية في تعليم اللغة العربية للصم إلى وجود فجوة منهجية عميقة بين الطبيعة المعرفية للمتعلم وطرائق التدريس التقليدية السائدة، حيث تبرز ممارسات تعليمية متكررة تبدو ظاهريا سليمة، لكنها تحمل في جوهرها بذور الإخفاق. وتتمثل أولى هذه المظاهر في تقديم القواعد النحوية كمسائل تجريدية معزولة عن أي إطار بصري وظيفي، فيشرح النحو العربي الشديد اعتمادا على النظام الخطي والإعرابي السمعي من خلال قوائم ومصطلحات مجردة، دون بناء نموذج فضائي للعلاقات النحوية. وهذا يدفع الطالب الأصم إلى الاعتماد على الحفظ الآلي لقواعد لا يستطيع تصورها في حيز ذهني بصري، مما يزيد الحمل على ذاكرته العاملة ويحرمه من بناء تمثل عقلي متكامل، فينتهي به المطاف إلى حفظ قاعدة «المفعول به منصوب» دون أن يتمكن من تمييزه داخل سياق جملة حية. ويرتبط بهذه الظاهرة ما يمكن تسميته بانزياح المعنى الدلالي، حيث تقدم المفردات للطالب كوحدات

يحول هذا التحليل متعدد المستويات التحدي اللغوي من مسألة تربوية ضيقة إلى **قضية مجتمعية نظامية**، حيث يصبح تطوير منهج لتعليم العربية للصم عملية لا تنفصل عن تطوير سياسات الأسرة والمدرسة والمجتمع والدولة. إنه نموذج يحقق العدالة التربوية من خلال إعادة تصميم البيئة التعليمية برمتها، لتصبح بيئة دامجة حقيقية تستجيب لتعقيد السياق الإيكولوجي الكامل للمتعلم الأصم.

معزولة في قوائم مفردات مترجمة بإشارات منفصلة، دون أن تزرع في سياقات وظيفية أو مواقف تواصلية غنية، مما يحول دون تشكل شبكات دلالية مترابطة في الذاكرة طويلة المدى، فيصبح مخزون الكلمات لدى الطالب أشبه بمتجر قطع غيار لا يستطيع تركيب جملة حقيقية منها أو فهم نص جديد.

أما الظاهرة الثالثة فتتجلى في اقتصار تقييم التقدم على الأنشطة الكتابية الصامتة، فيختبر الطالب عبر التعبير الكتابي حصريا، وهو ما يجبره على تنفيذ عملية تحويل معقدة لأفكاره الإشارية البصرية المرنة إلى نظام خطي ثنائي الأبعاد، دون أن تتوفر له مسارات وسيطة للتعبير البصري. وهذا التجاهل لتنوع مسارات التعبير، الذي يؤكد عليه التصميم الشامل للتعلم، يؤدي إلى فجوة هائلة بين قدرة الطالب على السرد والإبداع بلغة الإشارة وبين فقر إنتاجه الكتابي، فيحكم على قدراته اللغوية الحقيقية من خلال نافذة ضيقة مشوهة. وتكتمل هذه الصورة بظاهرة القارئ الآلي، حيث يتم التركيز على فك تشفير الرموز المكتوبة دون بناء نماذج عقلية للنصوص، فيقرأ الطالب الكلمات دون أن يبني تمثلا ذهنيا لها أو لمعناها الكلي، لافتقاده الأدوات البصرية التي تعوض عن التعابير الصوتية والنبرية التي يستند إليها القارئ السامع في تكوين فهمه.

تؤكد هذه المظاهر المتعثرة أن جوهر الإشكال لا يكمن في اللغة العربية نفسها، ولا في القدرات العقلية للصم، بل في عجز الوسائط التعليمية التقليدية عن تشكيل جسر بين الطرفين. فالمدخلات السمعية–النصية– الخطية تقدم اللغة ككيان مغلق لا يتسق مع الطريقة التي يعالج بها دماغ الأصم المعلومات. وهذا العجز في التمثيل والتقديم هو الذي يفتح الباب واسعا أمام مقاربة جديدة، ليست تكميلية، بل تأسيسية، تتمثل في التحول الرقمي. فإذا كان محور التحدي هو نمط التمثيل، فإن الأدوات الرقمية توفر لأول مرة إمكانية تصميم بيئة تعليمية مرنة، تحول القاعدة النحوية إلى خريطة تفاعلية، والمفردات إلى شبكة عقدية مرئية، والنص إلى مساحة سردية غنية، والتعبير إلى عملية بناء بصري. ومن هنا، يصبح النظر في كيف يمكن أن يكون التحول الرقمي مدخلا لتعليم اللغة العربية للأقليات اللغوية من الصم بالولادة استجابة حتمية وضرورية، تمهد لانتقال من تعليم يراوح مكانه إلى تعليم يعيد تشكيل بيئته لينسجم مع شروط المتعلم البيولوجية والمعرفية، محولا التحدي اللغوي من حاجز إلى منصة للتمكين والإبداع.

كيفية توظيف التحول الرقمي في بناء تعلمات اللغة الثانية للصم

يشكل التحول الرقمي مدخلا ثوريا لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية للأقليات اللغوية من الصم بالولادة، حيث يحول التحديات اللغوية الناشئة عن الفجوة السمعية- البصرية إلى فرص تعليمية استثنائية. فبدلا من الاعتماد على الوسائل التقليدية التي تفشل في استثمار القنوات الإدراكية المهيمنة لدى الصم، تتيح الأدوات الرقمية تصميم بيئات تعلم مرنة ومتكيفة، تحول اللغة العربية من نظام سمعي -نطقي مغلق إلى نظام بصري- حسي تفاعلي؛ فالتعليم الرقمي لا يقتصر على مجرد «رقمنة» المحتوى الورقي، بل يمثل إعادة هندسة كاملة للعملية التعليمية لتتناغم مع البنية العصبية للدماغ الأصم، الذي أعادت ظاهرة إعادة التنظيم الدماغي عبر النمطية (Cross-modal Plasticity) برمجته ليكون متخصصا في المعالجة البصرية-الفضائية.

أصبح استثمار التحول الرقمي في تعليم الصم اللغة الثانية وسيطا حتميا لتحقيق فلسفة التربية الدامجة والعدالة اللغوية للأقليات عامة والصم بشكل خاص. يمكن من تطبيق النظريات التربوية الراسخة (كالتربية ثنائية اللغة، التصميم الشامل للتعلم UDL، نظرية التشفير المزدوج) على نطاق واسع وشخصي. من خلاله، تتحول اللغة العربية من حاجز إلى جسر، ومن مادة دراسية صعبة إلى وسيلة للتواصل والإبداع والمشاركة الكاملة في المجتمع والمعرفة الإنسانية. فالرقمنة هنا هي الوعاء التكنولوجي الذي يلتقي فيه المدخل اللساني والمدخل العصبي المعرفي، لبناء تجربة تعلمية تتناغم تماما مع هوية المتعلم الأصم وقدراته.

يتجلى توظيف التحول الرقمي عبر آليات متعددة المستويات:

الواقع المعزز والواقع الافتراضي: تحويل المجرد إلى ملموس:

تحويل المفاهيم النحوية والمفردات المجردة إلى نماذج بصرية تفاعلية ثلاثية الأبعاد. مثلا، يمكن استخدام تقنية الواقع المعزز (AR) لعرض جملة عربية، حيث تظهر علامات الإعراب (كالضمة والفتحة) ككيانات بصرية متحركة فوق الكلمات، أو تحويل الفعل وأزمنته إلى مسارات بصرية. يجسد البنى اللغوية المجردة، مما يجعلها قابلة للإدراك الحسي والمعالجة البصرية المفضلة لدى الصم.

التخصيص الذكي: الذكاء الاصطناعي التوليدي والتعلم التكيفي

على الرغم من قلة التطبيقات الذكية المخصصة للتعلم المكيف تقيس مستوى الكفاءة اللغوية للطالب الأصم في الوقت الفعلي، وتقدم له أنشطة تعليمية ومواد

مخصصة تركز على نقاط ضعفه (مثل الوعي الصرفي أو التركيبي) فإنه يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي (مثل النماذج اللغوية الكبيرة) إنشاء نصوص وسيناريوهات حوارية عربية مبسطة معززة بالإشارات البصرية، تتوافق مع مستوى الطالب واهتماماته. تتجاوز النمطية التعليمية، وتوفر مسارا تعليميا شخصيا خاصا (بيداغوجيا فارقية) تراعي التباين الشاسع في الخلفيات اللغوية للصم (من المحرومين لغويا إلى ثنائيي اللغة ثنائيي الثقافة المتمكنين).

توسيع الذخيرة اللغوية: الوسائط المتعددة التفاعلية والمكتبات الرقمية

يعوض توسيع الذخيرة اللغوية، عبر بناء مكتبات رقمية شاملة تربط كل كلمة أو عبارة عربية بتمثيلات متعددة: (أ) فيديو بلغة الإشارة يشرح المعنى والسياق، (ب) صورة أو رمز أيقوني واضح، (ج) نص مكتوب، و(د) رسوم متحركة تجسد المعنى إن أمكن. وتصميم ألعاب تعليمية تفاعلية تركز على بناء الجمل أو تعرف الكلمات، النقص الحاد في الموارد البصرية الجاهزة، ويبني جسورا قوية بين المعجم الإشاري للمتعلم (L1) والمفردات العربية الجديدة (L2)، معززا نظرية التشفير المزدوج.

تعزيز الاتصال والمشاركة عبر الفصول الافتراضية والمنصات التعاونية:

تتحقق أهداف الاتصال في هذا السياق عبر إنشاء فصول افتراضية متزامنة يديرها معلمون مؤهلون في التربية ثنائية اللغة، يستخدمون أدوات مشاركة الشاشة والسبورة التفاعلية والترجمة الفورية (نص إلى إشارة أو العكس). إن تشجيع التعلم التعاوني عبر منصات يسمح للطلاب الصم والسامعين بالعمل معا على مشاريع رقمية (كتابة قصة مصورة رقمية، إنتاج فيديو مشترك). يكسر عزلتهم اللغوية والجغرافية، ويدمجهم في مجتمع تعلم أوسع، ويمارس اللغة العربية في سياقات تواصلية حقيقية وهادفة.

خاتمة:

يتبين لنا بعد هذا التحليل المتشعب الذي جمع بين المنظور اللساني والبيولوجي العصبي والمعرفي، أن إشكال بناء نموذج تربوي دامج لتعليم اللغة العربية للصم لا يحتمل حلولا تكميلية أو ترقيعية؛ فجوهر الإشكال يكمن في التناقض الحاد بين النظام السمعي- النطقي المهيمن على تعليم العربية، والبنية البيولوجية المعرفية للمتعلم الأصم، الذي أعاد دماغه تنظيم نفسه ليصبح نظاما بصريا- فضائيا بامتياز. لقد أثبتت المناقشة أن المداخل التقليدية المحورنة حول

«تعويض» الصمم، والمستندة إلى استراتيجيات صوتية، ليست فقط غير فعالة، بل هي شكل من أشكال العنف التربوي الذي يستنزف موارد المتعلم المعرفية دون أن يبني جسرا حقيقيا بين عالمه الإشاري وعالم العربية المكتوبة.

إن الإجابة الواضحة التي تفرضها نتائج هذا التحليل تكمن في ضرورة القطع الجذري مع نموذج التعويض والانتقال إلى نموذج التمكين البصري، القائم على ثلاث تحولات أساسية: تحول فلسفي يعترف بلغة الإشارة كلغة أولى كاملة ووعاء للهوية والتعلم، وتحول منهجي يعيد هندسة تعليم العربية حول محور الوعي الصرفي–التركيبي والتمثيلات البصرية– الفضائية، وتحول تكنولوجي يستثمر الثورة الرقمية لتحويل اللغة من نظام خطي مغلق إلى فضاء تفاعلي مرئي. وهكذا، يجاب عن السؤال المحوري للمقالة بالتأكيد على أن العدالة اللغوية للصم تتحقق فقط عندما نغير السؤال ذاته: من «كيف نعلم الأصم لغة لا يسمعها؟» إلى «كيف نصمم تعليما يتوافق مع الطريقة التي يرى بها دماغه العالم؟».

ينفتح هذا المسار على إشكال بحثي مركزي وملح، يمكن صياغته على النحو التالي:

كيف يمكن تصميم وتقويم منصة رقمية تفاعلية لتعليم اللغة العربية للصم، تقوم على توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي لتقديم محتوى مكيف بصريا، وتحويل القواعد النحوية إلى أنساق بصرية– فضائية قابلة للإدراك والحوسبة الذهنية؟

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- **احمياني، ع.** (2025) ملامح عن التعليم الشامل في الجامعة، التحديات والآفاق. في ع. احمياني ول. منير (محرران)، *قضايا التربية الدامجة ومرافقة الأشخاص في وضعية إعاقة مقاربات عرضانية* (ص. 35–20). مطبعة صويو بيزنس.
- **احمياني، ع.** (2011). *تركيب لغة الإشارة بالمغرب: دراسة مقارنة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- **احمياني، ع.** (2020أ). صرف لغة الإشارة: المقولات المعجمية وكيفية اشتقاقها، دراسة مقارنة. في أ. بريسول (محرر)، *أبحاث في اللسانيات العربية المقارنة* (الإصدار 1، (ص. 35–8).
- **احمياني، ع.** (2020ب). لغة الإشارة عند الصم: إشكال المصطلح بين النظرية والتطبيق. *مصطلحيات (مجلة محكمة متخصصة في قضايا المصطلح)*، (11)، (ص. 189 –170).
- **احمياني، ع.** (2022). البحث في مستويات الدرس اللساني للغة الإشارة منطلق لمعيرة

وبناء المناهج ودمج الصم. في ع. احمياني وح. الخمار (محرران)، *قضايا الإعاقة بالمغرب من الشفهي إلى التوثيق* (ص. 50–17). مطبعة أمنية.
- **إيمان، أ.** (2019). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة في المرحلة الثانوية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة*، 430-421 ،(22).
- **الباسل، أ.** (2017). *بيئات التعلم الإلكتروني ورفع مستوى الفاعلية عند الطالب الصم وضعاف السمع*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- **البدلي، ب. س. ب. م.** (2022). واقع ممارسة معلمي الصم وضعاف السمع للمناهج الرقمية والصعوبات التي يواجهونها في الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (44).
- **التويريدي، خ. أ.** (2014). *طرق تدريس الصم وضعاف السمع*. الرياض: دار الزهراء.
- **الجعيد، م. ب. س.، والعتيبي، م. ب. ث.** (2019). *دراسة تحليلية لغوية للغة الإشارة السعودية* [ورقة علمية]. ملتقى الصم العرب والثقافة اللغوية «الواقع والطموح»، تونس، الحمامات.
- **جونسون، ت.** (2021). مورفولوجيا لغة الإشارة. (ع. احمياني و ح. دغوج، مترجمان). في م. التاقي (محرر)، *مباحث لسانية* (سلسلة بحوث ودراسات رقم 91). منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. (ص. 242 –229). مطبعة الكرامة.
- **الحربي، ج. أ.** (2018). دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (1)، 27-51.
- **الزهراني، هـ. ب. ع.، والسلمي، م. ب. ع.** (2021). مستوى التحديات التي تواجه ممارسات التنفيذ في البيئة التعليمية الرقمية لدى معلمي الصم وضعاف السمع. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 254-197 ،(2)10.
- **كتابة الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة والأشخاص المعاقين.** (2006). *البحث الوطني حول الإعاقة: خلاصة النتائج*. المملكة المغربية. بدعم من الاتحاد الأوروبي.
- **مايلز، س.**، وآخرون. (بدون تاريخ). *مدارس للجميع: دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم*) أ. متى وف. أبو زهرة، مترجمان.
- **المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.** (2019). *تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب: نحو تربية دامجة*.
- **هيئة السلام الأمريكية بالمغرب.** (1989). *لغة الإشارات في المغرب*. شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع.
- **الوزارة المكلفة بأوضاع المرأة ورعاية الأسرة والطفولة وإدماج المعاقين.** (2002). *دليل الإشارة الموحدة بالمغرب*. Actions Communication.
- **اليونسكو.** (1987). *تعليم الأطفال والناشئين الصم*. مركز الاتصال الشامل.

المراجع الأجنبية:

- **Ainscow, M**. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from

international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16.

- **Baddeley, A. D.** (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11), 417–423.
- **Bavelier, D., Tomann, A., Hutton, C., Mitchell, T., Corina, D., Liu, G., & Neville, H.** (2000). Visual attention to the periphery is enhanced in congenitally deaf individuals. *Journal of Neuroscience, 20*(17), 1–6.
- **Bélanger, N. N., Baum, S. R., & Mayberry, R. I.** (2012). Reading difficulties in adult deaf readers of French: Phonological codes, not guilty! *Scientific Studies of Reading, 16*(3), 263–285.
- **Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- **Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- **Emmorey, K.** (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- **Glickman, N. S.** (2009). *Language deprivation and deaf mental health*. Routledge.
- **Hadjikakou, K., & Nikolaraizi, M.** (2007). The role of educational experiences in the development of deaf identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(4), 494–511.
- **Halliday, M. A. K.** (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- **Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. R.** (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of filtering in the input. *Journal of Medical Ethics, 38*(7), 423–426.
- **Klima, E. S., & Bellugi, U.** (1979). *The signs of language*. Harvard University Press.
- **Knoors, H., & Marschark, M.** (2012). Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*(3), 291–305.
- **Lane, H., Pillard, R. C., & Hedberg, U.** (2011). *The people of the eye: Deaf ethnicity and ancestry*. Oxford University Press.
- **Lenneberg, E. H.** (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- **Lomber, S. G., Meredith, M. A., & Kral, A.** (2010). Cross–modal plasticity in specific auditory cortices underlies visual compensations in the deaf. *Nature Neuroscience, 13*(11), 1421–1427.

- **MacSweeney, M., Capek, C. M., Campbell, R., & Woll, B**. (2008). The signing brain: The neurobiology of sign language. *Trends in Cognitive Sciences, 12*(11), 432–440.
- **Marschark, M., & Hauser, P. C**. (2008). *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. Oxford University Press.
- **Mayberry, R. I**. (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics, 28*(3), 537–549.
- **McLaughlin, B**. (1987). *Theories of second-language learning*. Edward Arnold.
- **Moores, D. F**. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5th ed.). Houghton Mifflin.
- **Paivio, A**. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- **Power, D., & Leigh, G. R**. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(1), 3–8.
- **Rudner, M., Andin, J., & Rönnberg, J**. (2019). Working memory for signs and gestures. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2446.
- **Ryding, K. C**. (2005). *A reference grammar of modern standard Arabic*. Cambridge University Press.
- **Schirmer, B. R**. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(1), 9–31.
- **Swanwick, R**. (2017). Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism, 14*(3), 233–249.
- **Uchida, N., & Kepecs, A**. (2020). Dopamine, updated: Reward prediction error and beyond. *Current Opinion in Neurobiology, 64*, 123–134.
- **UNESCO**. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- **United Nations**. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- **Vygotsky, L. S**. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

مهارات الاستماع النشط

ودورها في تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلمي العربية لغة ثانية

د. فؤاد عمراوي

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط

Fouad.amraoui@fse.um5.ac.ma

https://orcid.org/0009-0007-5385-3364

الملخّص

تتناول هذه الورقة البحثية أثر التدريس الصريح للاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بمهارة الاستماع في تنمية الأداء النشط للكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وتنطلق الدراسة من مسلّمة نظرية مفادها أن الاستماع ليس عملية استقبال سلبية للمدخلات اللغوية، بل نشاط معرفي تفاعلي معقّد يتطلب تشغيل مجموعة من العمليات الذهنية العليا، مثل التنبؤ بالمحتوى، وبناء المعنى اعتمادًا على السياق، وربط المعطيات السمعية بالمعرفة السابقة، والمراقبة الذاتية للفهم، والتقويم المستمر للأداء.

تعتمد الورقة منهجًا وصفيًا تحليليًا قائمًا على مراجعة نقدية لأبرز الأدبيات ذات الصلة في مجال اللسانيات التطبيقية، ولا سيما الأبحاث المتعلقة باكتساب اللغة الثانية، ونظريات المعالجة المعرفية للغة، والمقاربة التواصلية في تعليم اللغات. كما تستعرض جملة من الممارسات البيداغوجية المعاصرة التي أثبتت فعاليتها في تنمية مهارة الاستماع داخل البيئات الصفية متعددة اللغات والثقافات، مع التركيز على أهمية الانتقال من التعليم الضمني للاستراتيجيات إلى التدريس الصريح المنهجي لها.

وتبرز نتائج التحليل أن التدريس الصريح للاستراتيجيات المعرفية يسهم بشكل ملموس في رفع مستوى الوعي الميطامعرفي لدى المتعلمين، ويعزز قدرتهم على

التحكم في عمليات الفهم السمعي، كما ينعكس إيجابًا على جودة أدائهم التواصلي الشفهي في مواقف التواصل الواقعية. وانطلاقًا من ذلك، تقترح الورقة مجموعة من التوجيهات البيداغوجية والإسقاطات التطبيقية لتطوير تعليم الاستماع في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، من خلال تصميم مهام تواصلية أصيلة، ودمج أنشطة قائمة على حل المشكلات، وتوظيف التقويم التكويني بوصفه أداة داعمة للتعلم.

وتخلص الدراسة إلى أن الاستثمار المنهجي في تدريس الاستراتيجيات المعرفية يمثل مدخلًا تربويًا فعالًا لتعزيز الكفاية التواصلية الشاملة لدى متعلمي العربية لغة ثانية، وتوصي بضرورة توسيع البحث التجريبي في هذا المجال في سياقات تعليمية متنوعة.

الكلمات المفاتيح: استماع نشط، وعي معرفي، فهم، تأويل، سياق، كفاية تواصلية، العربية لغة ثانية.

ACTIVE LISTENING SKILLS

and their role in developing communicative competence among learners of Arabic as a second language

Dr. Fouad Amraoui
College of Education, Mohamed V University. Rabat, Morocco
Fouad.amraoui@fse.um5.ac.ma
https://orcid.org/0009-0007-5385-3364

ABSTRACT

This research paper examines the effect of explicit teaching of cognitive strategies related to listening skills in developing active performance of communicative competence among learners of Arabic as a second language.

The study starts from a theoretical premise that listening is not a passive reception of linguistic input, but rather a complex interactive cognitive activity that requires the operation of a set of higher mental processes, such as predicting content, constructing meaning based on context, linking auditory data to prior knowledge, self-monitoring of comprehension, and continuous evaluation of performance.

The paper adopts a descriptive analytical approach based on a critical review of the most prominent relevant literature in the field of applied linguistics, particularly research related to second language acquisition, cognitive language processing theories, and the communicative approach to language teaching. It also reviews a number of contemporary pedagogical practices that have proven effective in developing listening skills within multilingual and multicultural classroom environments, with an emphasis on the importance of moving from implicit teaching of strategies to explicit and systematic teaching of them.

The results of the analysis highlight that explicit teaching of cognitive strategies contributes significantly to raising the level of metacognitive

awareness among learners, enhances their ability to control auditory comprehension processes, and positively impacts the quality of their oral communication performance in real-life communication situations. Based on this, the paper proposes a set of pedagogical guidelines and practical projections for developing listening instruction in Arabic language programs for non-native speakers, through the design of authentic communicative tasks, the integration of problem-solving activities, and the use of formative assessment as a tool to support learning.

The study concludes that systematic investment in teaching cognitive strategies represents an effective educational approach to enhancing overall communicative competence among learners of Arabic as a second language, and recommends expanding empirical research in this area in diverse educational contexts.

Keywords: Active listening, Cognitive awareness, Comprehension, Interpretation, Context, Communicative competence, Arabic as a second language.

مقدمة

ترتبط الأنشطة التدريسية في إطار المقاربة التواصلية ارتباطا وثيقا بما يعرف حديثا بالتعلم النشط (active learning)، إن لم نقل إنها الوجه الآخر لهذه الفلسفة التدريسية، التي تركز في جوهرها على توفير أكبر عدد ممكن من فرص التعلم التي تسمح للمتعلم باستثمار ما تعلمه عن طريق إعادة التدوير (recycling) والإنتاج (producing) في مواقف تواصلية جديدة.

توجد العديد من الأنشطة التدريسية التي تتوافق وأهداف المقاربة التواصلية في تدريس اللغة، إلا أننا نؤكد على أن أي نشاط تدريسي ضمن هذه المقاربة لابد له أن يمر من ثلاث مراحل أساسية يشار إليها في الأدبيات الغربية بـ (PPP) أي: قدّم (present) مارس (practice) أنتج (produce). (للمزيد انظر جيفري وجانيل Jeffrey and Janell, 2011)

نلاحظ أن المراحل الثلاث لتدبير نشاط تواصلي ما، تزاوج بين ما يجب أن يقوم به المدرس وما يتعيَّن على المتعلم القيام به مع التركيز على عمل المتعلم؛ ذلك أن المرحلة الأولى المتعلقة بالتقديم يكون فيها عمل المدرس أساسيا؛ إذ يقوم بتقديم معلومات، وإرشادات وتعليمات (information and guidelines stage) للمتعلمين من أجل القيام بالمهمة أو النشاط اللغوي على النحو الذي يضمن نسبة كبيرة من تحقيق أهدف التعلمات. بينما يقوم المتعلم بما تبقَّى من النشاط، والذي يتجلى في كل من مرحلتي الممارسة والإنتاج مع تدخل المدرس بين الفينة والأخرى أثناء العمل الثنائي أو الجماعي لتوجيه العمل، على ألا يتجاوز نصيب المدرس من الحديث خلال كل المراحل نسبة 20 ٪ من إجمالي الحصة الدراسية. يشار إلى هذه النسبة اختصارا بـ (TTT) والتي تعني وقت حديث المدرس (teacher talking time)، أما نسبة 80 ٪ المتبقية فتكون للمتعلمين ويشار إليها بـ (STT) ومعناها وقت حديث المتعلم (student talking time)[1].

تتفق معظم الأنشطة التواصلية أيضا في تركيزها على مهارتي الاستماع والتحدث؛ ذلك أن الاستماع يعتبر حسب هذه المقاربة مهارة استقبالية أساسية (دخل input)

(1) للمزيد بخصوص هذا الموضوع انظر توصيفات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية ACTFL منشورات 2012.

تفضي إلى مهارة التحدث التي تصنف ضمن المهارات الإنتاجية (خرج output). وبناء عليه فإن الأنشطة التواصلية تركز على تدريب المتعلمين على تنويع المواد السمعية المقدمة للمتعلمين بهدف إثراء التعبير الشفهي لديهم. ومن بين أنشطة الاستماع التي يمكن الإشارة إليها هنا على سبيل المثال لا الحصر:

أولا: الاستماع إلى المحتوى الصوتي وملء الفراغات بالكلمات الناقصة التي يستحسن أن تكون مفردات إنتاجية (productive vocabulary). يُفعّل هذا النشاط عبر انتقاء المفردات المحذوفة في التدريب الأول، وتشكل هذه المفردات المحذوفة كلمات مفتاحية لإنجاز التدريب الثاني؛ ذلك أن المتعلم أثناء التدريب الثاني يعير اهتماما أكبر لهذه الكلمات الناقصة من خلال عمليتي الاسترجاع (التذكر) أو التخمين من خلال السياق.

ثانيا: الاستماع إلى المحتوى الصوتي ومحاولة نقل فحواه للزملاء داخل الصف، ويكون الهدف من هذا النوع من الأنشطة حث المتعلم على إعادة تدوير وصياغة اللغة التي سمعها بأسلوبه الخاص. يعتمد هذا النوع من الأنشطة على الوحدات المعجمية الأكثر ترددا وارتباطا بموضوع المحتوى اللغوي (language content).

ثالثا: الاستماع من أجل التخمين والبناء، يكون هذا النشاط مع المتعلمين في المستويات المتوسط والمتقدمة الذين يطلب منهم أن يكملوا قصة استمعوا إلى جزء منها، وبالتالي فإن الاستماع يكون مدخلا إلى التدرب على الحكي.

رابعا: الاستماع من أجل المحاكاة، يمكن توظيف هذا النشاط مع مختلف المستويات اللغوية مع تحديد حجم ونوعية الخرج اللغوي المناسب لكل مستوى، وغالبا ما يتم هذا النشاط عن طريق لعب الأدوار (role play) الذي يمهد له بمحتوى مسموع يحاول المتعلمون إعادته أو نقله إلى موقف تواصلي مشابه.

خامسا: الاستماع من أجل الإقناع، يُفَعّل هذا النوع من الأنشطة مع متعلمي المستوى المتقدم فما فوق، وغالبا ما يتم عن طريق المناظرة؛ إذ يستمع المشاركون إلى رأيين مختلفين حول قضية معينة، ثم يحاول كل من الطرفين إبداء رأيه والدفاع عنه باستعمال الأساليبة الحجاجية والاستدلالية اللازمة.

سادسا: الاستماع من أجل المناقشة، يستعمل هذا النشاط ابتداء من المبتدئ

الأعلى فما فوق (حسب معايير أكتفل)؛ إذ يستمع المتعلمون إلى محتوى صوتي، ثم يقومون بمناقشته على ضوء التعليمات والإرشادات التي يقدمها المدرس. (هاري Harry ,2010)

نشير إلى أن جوهر هذه الأنشطة التواصلية القائمة على الاستماع (listening based communication) هو الرفع من مختلف جوانب الكفاية التواصلية وليس الاقتصار على الكفاية اللغوية فقط، كما أن التركيز على الدقة اللغوية يزداد كلما ارتفع المستوى اللغوي للمتعلم؛ ذلك أننا لا نتوقع من المدرس أن يقوم بالقدر نفسه من التدقيق اللغوي مع كل المتعلمين عبر مختلف المستويات. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن تصميم الدروس وفق المقاربة التواصلية يقوم على اللغة الأصلية (authentic language) التي لم يتعود عليها المتعلمون من قبل. صحيح أن المدرس يمهد لأي نشاط تدريسي يقوم به، إلا أن هذا لا يعني أن يقوم باصطناع المحتوى المقدم للمتعلمين وإنما يستقيه من بيئة اللغة الهدف (target language environment) حتى يكون التعرض للغة حقيقا وتكون التعلمات ذات مغزى. (هاري، 2010)

تعرفنا خلال هذا المحور أن المقاربة التواصلية تركز بشكل كبير على مهارتي الاستماع والتحدث، وتجعلهما ركنين أساسيين لبناء الكفاية التواصلية التي من سماتها الفعالية (effectiveness) والاندماج (integration). ويقصد بالفعالية قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته من اللغة بشكل فعال وصحيح في معاملاته اللغوية مع الناطقين الفطرين باللغة الهدف، ويحيل الاندماج أو الدمجية على استدعاء مختلف الأبعاد اللغوية (الصوت، النحو، الصرف، التركيب والدلالة) وغير اللغوية (الأبعاد الثقافية والاجتماعية والاستراتيجية) المكونة للكفاية التواصلية أثناء حدث تواصلي معين. يدعونا هذا الحديث إلى إلقاء نظرة حول أدوار المدرس والمتعلم ضمن المقاربة التواصلية.

1. أدوار المدرس ومسؤولياته

يتجلى الدور الأبرز للمدرس في إطار المقاربة التواصلية في اعتباره ميسرا للعملية التعليمية التعلمية؛ ذلك أنه لا يقوم بالتعليم أو التلقين كما كان سائدا في المقاربات التقليدية، بل يتمحور دوره الأساس في خلق فرص تعلم للمتعلمين والحرص على

تعريضهم للغة الهدف في أكبر عدد ممكن من المناسبات والسياقات. ويتجلى حرصه هذا في مراقبة سيرورة التعلم لدى الأفراد، فإذا كانت المقاربة التواصلية تحث على العمل التعاوني (ضمن مجموعات)، فإنها لا تنفي دور المراقبة (monitoring) الذي يقوم به المدرس في العملية التعلمية التعلمية وهو ما أكدده ستيفن كراشن (Stephen Krashen) من خلال فرضية المراقبة (monitoring hypothesis) التي تنصُّ على دور المدرس في مراقبة مدى ملاءمة كل من الدخل (input) والخرج (output) اللغويين اللذين يشكلان طرفي النشاط التواصلي لعمليات التعليم والتعلم. (كراشن، 1958).

يتوجب على المدرس في إطار المقاربة التواصلية، أيضا، أن يعمل على تضمين القواعد النحوية في الأنشطة التواصلية ويترك للمتعلم مهمة استنباطها؛ إذ يقوم المدرس بحث المتعلم على استخلاص القاعدة النحوية المتضمنة في المحتوى السمعي أو النص القرائي أو غيرهما من الدعامات التدريسية التي توفر دخلا لغويا للمتعلم، ويستحن أن يكون ذلك من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة والمحتويات التي تتلاءم والذكاءات والفروقات الفردية الموجودة لدى الفئة المستهدفة.

يفرض تدريس اللغة وفق المقاربة التواصلية على المدرس أن يستقي المحتوى والموضوع الذي يود بناء النشاط التواصلي عليه من العالم الخارجي للمتعلمين حتى يتمكنوا من ممارسة ما تعلموه بالفعل وألا يجدوا أن ما يتعلمونه في صف اللغة يبقى حبيس الصفوف ولا وجود لما يمثله في العالم الخارجي. وعليه، فإن من شأن ذلك أن يحدد المكانة الاعتبارية للغة الهدف لدى المتعلمين، وطبعا كلما وجد المتعلم أن اللغة التي يتعلمها تلبي حاجياته التواصلية كلما أقبل عليها وارتفعت الحافزية لديه من أجل التمكن والإتقان وليس التعرف على الإواليات فقط.

تكمن إحدى أبرز مسؤوليات المدرس في إطار تدريس اللغة وفق المقاربة التواصلية في عملية اختيار وتصميم الأنشطة التواصلية الموجهة نحو الاستعمال الفعلي والحقيقي للغة: كالطلب والتأدب والشكوى والاعتذار والقدرة على بدء حوار وإنهائه ومجاراة تعقيدات ومنعطفات الأحداث التواصلية...

وتجدر الإشارة ونحنن بصدد الحديث عن أدوار المعلم إلى مسألة تصحيح الأخطاء وإبداء الملاحظات؛ إذ يستحسن تأخير هذه العملية حتى ينهي المتعلم حديثه. لقد أثبتت مجموعة من الدراسات أهمية هذا الإجراء في تعزيز الطلاقة

اللغوية من جهة، وتفادي حدوث أي تعطلات لغوية (language breakdown) من جهة أخرى. (انظر كراشن، 1985)

2. فهم المسموع

فهم المسموع مهارة أساسية في اكتساب اللغات الثانية؛ إذ يقوم على التفاعل بين المعارف السابقة والمدخلات السمعية الجديدة، من خلال محاولة فهم اللغة المنطوقة وتفسيرها والاستجابة لها في اللغة الهدف. في سياقات تعلم اللغة العربية لغة ثانية، غالبًا ما يواجه المتعلمون صعوبات تتعلق بالازدواجية اللغوية والتعقيد الصوتي، والمفردات غير المألوفة، ومحدودية التعرض للمدخلات الأصلية، وأنماط الكلام السريعة. وعلى الرغم من أهمية الاستماع، فإن تدريسه لا يزال في العديد من برامج اللغة العربية محدودا أو غير متطور.

تشير الأبحاث إلى أن التدريبات الموجهة لاستراتيجيات الاستماع تسهم في تنمية الفهم وتعزيز استقلالية المتعلم، ذلك أن الاستماع ليس عملية سلبية وإنما عملية نشطة لبناء المعنى. (روست، 2001، ص.2). وفيما يلي بعض الأدلة التجريبية.

1.2. الاستماع باعتباره سيرورة نشطة

يُعرَّف الاستماع النشط بأنه التفاعل الهادف مع اللغة الواردة، ويتسم بالانتباه، واستخدام الاستراتيجيات، ومراقبة الفهم، والتحكم المعرفي. يستخدم المستمعون استراتيجيات معرفية واجتماعية وعاطفية (مثل التخطيط المسبق، والاستنتاج، والمراقبة الذاتية) لفهم الرسالة.

وتؤكد مجموعة من الدراسات في مجال اكتساب اللغات الثانية أن التفاعل، والمدخلات المفهومة، والمعالجة الاستراتيجية تعزز الفهم السمعي واكتساب اللغة الثانية بشكل عام. وتنطلق فرضية التفاعل من أن المدخلات السمعية المتفاوض عليها وذات المعنى تدعم تطور اللغة؛ إذ يتمكن المتعلمون الذين يتدربون على استراتيجيات معالجة الدخل السمعي من تطوير قدراتهم على الاستماع وفهم المسموع بشكل عام. يقول مندلسون «إن تدريب المتعلمين على كيفية الاستماع أكثر فعالية من مجرد اختبار قدرتهم على الاستماع» (مندلسون، 1994، ص. 64)

3. الوعي الميطامعرفي ومهارات الاستماع باللغة العربية

أظهرت دراسة كمية حديثة، قيّمت الوعي الميطامعرفي ومهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية، وجود ارتباط إيجابي قوي بين الوعي بالاستراتيجيات ومستوى إتقان الاستماع. كما أظهرت النتائج أن معامل ارتباط بيرسون ($r = 0.92$ $(p < 0.001$) بين الوعي الميطامعرفي وأداء مهارات الاستماع. كما فسّرت المكونات الميطامعرفية (التخطيط الاستراتيجي والتقييم) 52.7٪ من التباين في نتائج الاستماع ($R^2 = 0.85$). (غوه، 2008)

يشير هذا إلى أن المتعلمين الذين يخططون عملية استماعهم ويراقبونها ويقيّمونها يحققون أداءً أفضل في مهام الاستماع الفعال. يقول كوه في هذا السياق: «المتعلمون الذين يدركون كيفية استماعهم يكونون أكثر قدرة على تحسين أدائهم في الاستماع» (غوه، 2008، ص. 190)

4. تحسين الفهم من خلال تدريس استراتيجيات الاستماع

تُظهر الدراسات في سياقات اللغة الثانية (بما في ذلك اللغة الإنجليزية والنتائج ذات الصلة بشكل غير مباشر) باستمرار أن تدريس استراتيجيات الاستماع يُحسّن نتائج الفهم؛ فقد أظهر المتعلمون الذين تلقوا تدريسًا منهجيًا لاستراتيجيات الاستماع تحسنًا ملحوظًا في اختبارات فهم الاستماع مقارنةً بالمجموعات الضابطة التي تلقت المدخلات التقليدية فقط. (كراهام، 2017).

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات مستمدة في المقام الأول من بيئات تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، إلا أن آليات- التدريب على الاستراتيجيات الميطامعرفية، والممارسة المنهجية، والمراقبة الذاتية- قابلة للنقل بيداغوجيا إلى تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

5. استراتيجيات عملية لتنمية مهارات الاستماع النشط

1.5. أنشطة ما قبل الاستماع

تساعد أنشطة ما قبل الاستماع المتعلمين على تنشيط معارفهم السابقة وبناء توقعاتهم، مما يحسن دقة فهمهم من خلال إعدادهم للتعرف على المحتوى

والمفردات في سياقها؛ ذلك أن فهم الاستماع يتضمن معالجةً تصاعدية (فك رموز الأصوات والكلمات والقواعد النحوية) ومعالجةً تنازلية (استخدام المعرفة السابقة والسياق والتنبؤ) (فيلد، 2008). فالمستمعون الناجحون يقومون بالتنبؤ بالمحتوى، واستنتاج المعنى، ومراقبة الفهم، وتقييم الفهم. ووفقًا لروست فإن الاستماع هو «عملية بناء معنى، حيث يقوم المستمع ببناء تفسيره بنفسه بدلًا من تلقي المعلومات بشكل سلبي» (روست، 2011، ص. 2).

ويؤكد فانديرغريفت وغوه Vandergrift and Goh أن التدريب الفعال على الاستماع يبدأ قبل الاستماع إلى المادة الصوتية، وقد تشمل مهام ما قبل الاستماع: تنشيط المعرفة السابقة، ومناقشة المفردات المتعلقة بالموضوع، وتوقع المحتوى. ومن شأن هذه المهام تقليل العبء المعرفي والزيادة في تفاعل المتعلمين. (فانديرغريفت وغوه Vandergrift and Goh 2012)

2.5. التدريب على الاستراتيجيات الميطامعرفية

يمكن للمعلمين تدريب المتعلمين بشكل صريح على كيفيات التخطيط (تحديد الأهداف قبل الاستماع)، والمراقبة (تتبع الفهم في الوقت الفعلي/ الآني)، والتقييم (تقييم الأداء بعد الاستماع). تتوافق هذه الممارسات مع مكونات الإطار الميطامعرفي التي تتنبأ إحصائيًا بنجاح الاستماع وفعاليته؛ إذ يلعب الوعي الميطالغوي دورًا حاسمًا في تطوير مهارات الاستماع في اللغة الثانية. (فانديرغريفت وغوه، 2012)

3.5. الوسائط المتعددة والمدخلات الأصيلة

يُسهم دمج المواد السمعية والبصرية (البودكاست، والحوارات المسجلة، والأفلام) في زيادة التعرّض لمدخلات لغوية متنوعة متساوقة وأنواع الخطابات التي يستخدمها المتكلمون في تعاملاتهم اللغوية اليومية. ورغم محدودية الأبحاث المتخصصة في الوسائط المتعددة في اللغة العربية لغة ثانية، تُشير الدراسات ذات الصلة إلى أن الوسائط التفاعلية تُحسّن بشكل ملحوظ من فهم المستمع وتفاعله؛ إذ «تعدّ المدخلات المحكية الأصلية أساسياً لتنمية مهارات التفسير لدى المتعلمين». (البطل، 2017، ص. 42)

4.5. مهام الاستماع المكثف والتفاعلي

يعزز الاستماع المكثف (مثل الحكايات، والبودكاست) والمهام التفاعلية

(حوارات الأقران، وتمثيل الأدوار) المعالجة النشطة والمشاركة الفعّالة. ويُظهر الطلاب المشاركون في الأنشطة القائمة على الاستراتيجيات استقلالية أكبر ونتائج استماع أفضل. (Abu–Rabia, S., & Saliba, Y. 2008)

أمثلة على الأنشطة الصفية

مثال 1: مهمة التنبؤ قبل الاستماع.

- يستعرض الطلاب المفردات والسياق.
- يتوقعون المحتوى قبل الاستماع.
- يناقشون التوقعات في مجموعات صغيرة باللغة الهدف. (فانديرغريفت وغوه، 2012)

مثال 2: استراتيجية التفكير بصوت عالٍ

- أثناء الاستماع إلى مقطع صوتي باللغة العربية، يُعبّر المتعلمون شفهيًا عن استراتيجيات الفهم (مثل استنتاج المعنى، والتركيز على الكلمات المفتاحية) لتنمية الوعي المعرفي.
- بعد ذلك، يُدوّن المتعلمون ملاحظاتهم في دفتر يوميات تأملية. (براون ولي، 2015)

مثال 3: التأمل والتقييم الذاتي بعد الاستماع

- بعد الاستماع إلى حوار، يُقيّم الطلاب بأنفسهم مدى دقة فهمهم ويناقشون فعالية الاستراتيجيات.
- استخدم قوائم مرجعية لتقييم استخدام الاستراتيجيات (التخطيط، والمتابعة، والتقييم). (روست، Rost, 2013)

تقدِّم المقاربة التواصلية محاكاة حقيقية لما يجري في العالم الخارجي؛ فقد يتعلم المتعلمون كلّ أنواع التواصل وأشكاله داخل صفوف تدريس اللغة ولكنهم يعجزون عن ممارستها ممارسة صحيحة، ولذلك تتيح لهم المقاربة التواصلية فُرصًا مناسبة للممارسة الصحيحة عن طريق لعب الأدوار (role–play) والتمثيل والمحاكاة (Simulation) وكلّ ذلك يُشْعِرُ المتعلمين بقيمة ما يتعلمونه.

وخلاصة لما سبق، وحتى نتبين بشكل أوضح الجديد الذي جاءت به المقاربة التواصلية في التدريس يمكننا عقد المقارنة التي يوضحها الجدول التالي:

جدول 1

مقارنة بين المقاربات التقليدية والمقاربة التواصلية في تدريس اللغة

المقاربات التقليدية (السمعية اللغوية مثلا)	المقاربة التواصلية
النظرة إلى اللغة	
التركيز على اللُّغة بوصفها أنماطاً نحويةً.	التركيز على التواصل.
انتقاء المحتوى اللغوي	
يتمّ بناءً على معايير لغويّة صِرْفَة	يتمّ بناءً على ما يحتاجه الطالب من عناصر لُغويَّة تمكّنه من التواصل.
تنظيم العناصر اللغوية	
بناءً على أرضيّة لغويّة.	بناءً على أشياء أخرى، تركيزاً على المحتوى، والمعنى، والرغبة.
درجة التحقق	
الهدف هو التغطيّة الكاملة للبِنىَ اللُّغويّة.	الهدف هو تلبية حاجات الطالب، ورغباته.
نوع اللغة	
ينظر إلى اللُّغة بوصفها كياناً موحّداً مصحوباً بأنماط نحويّة ثابتة، وكلمات مفتاحية أو رئيسة. لغة رسميّة مأخوذة من بطون الكتب.	يتمّ قبول التّنوّع اللُّغويّ بناءً على ما تحدده السياقات التواصليّة. لغة أصيلة مأخوذة من الحياة اليوميّة.
مؤشرات الأداء	
إنتاج أنماط لغويّة صحيحة من وجهة نظر النحو.	القدرة على التَّواصل بفعاليّة، وبطريقة ملائمة للسياقات التي يتعرض لها الطلاب، أو يعملون فيها.

المقاربات التقليدية (السمعية اللغوية مثلا)	المقاربة التواصلية
المهارات اللغويّة	
يتمُّ التركيز على مهارتي القراءة والكتابة.	يتمُّ التركيز على التفاعلات اللفظيّة (استماع وكلام)؛ لأنَّـها لا تقلّ أهميةً عن مهارتي القراءة والكتابة.
مكانة المعلّم/المتعلم	
مركزيّة المعلّم	مركزيّة الطّالب.
الموقف من الأخطاء	
الخطأ غير مقبول، ويُعَدُّ انحرافاً عن قواعد اللغة القياسيّة.	ينظر إلى العبارات التي تحتوي على خطأ بأنَّـها غير مكتملة، وليست على أساس أنَّـها خطأ.
إجراءات تعلّم اللغة	
يتمُّ التركيز على الأنماط اللغويّة أكثر من المحتوى.	التركيز على المعنى أكثر من الشكل اللُّغويّ.

الخلاصة

يُعدّ تعليم مهارات الاستماع النشط في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية فعالا من خلال التدريب الاستراتيجي، وتعزيز الوعي المعرفي، ومهام الاستماع الهادفة. وتشير الأدلة التجريبية إلى أن المتعلمين الذين يمتلكون معرفة أقوى بالاستراتيجيات يحققون كفاءة أعلى في الاستماع، وأن التدريب على الاستراتيجيات يُحسّن فهم المحتوى السمعي. كما نستنتج أن تدريس اللغة وفق المقاربة التواصلية لا يدعو إلى إهمال القواعد النحوية والانتصار إلى الجانب التواصلي من اللغة، ولكنه يؤكد على عدم الاقتصار على المعرفة اللغوية وحدها، بل العمل على إصباغها بقواعد الاستعمال التي تلائم سياق التواصل الذي نحن بصدد إنتاج اللغة أو استقبالها فيه.

إن الهدف الذي تروم المقاربة التواصلية في تدريس اللغات تحقيقه هو قدرة متعلم اللغة الهدف على تأدية الوظائف اللغوية (language tasks) المناسبة لمستوى التعلم الذي هو فيه. وهذا لا يعني أن تحقيق الوظيفة اللغوية ينفي حسن استعمال المعرفة اللغوية (القواعد النحوية والتركيبية)، ولكن تحقيق الوظيفة يشمل ويتضمن إجادة استعمال المعطيات ذات الصلة بالقواعد.

المصادر والمراجع:

- Abu-Rabia, S., & Saliba, Y. (2008). The relationship between phonological awareness and listening comprehension in Arabic. Reading and Writing, 21(5), 473–489.
- Al-Batal, M. (2017). Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum. Georgetown University Press.
- Al-Harbi, A. (2015). The effect of listening strategy instruction on Saudi EFL students' listening comprehension. International Journal of Education and Literacy Studies, 3(2), 29–35.
- Field, J. (2008). Listening in the language classroom. Cambridge University Press.
- Goh, C. C. M., & Vandergrift, L. (2021). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action (2nd ed.). Routledge.
- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in modern foreign language learning. Language Teaching, 50(1), 107–119.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: issues and implications. Longman.
- Rost, M. (2011). Teaching and researching listening (2nd ed.). Routledge.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. Language Learning, 60 (2), 470–497.

اكتساب بنيتي المفرد والجمع
ضمن الاستغراق في العربية عند الناطقين بالإنجليزية الأمريكية[1]

مَحمد العلمي طرباق
جامعة ابن طفيل - المملكة المغربية
moha.etribak@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-4462-8778

الملخّص

يتناول هذا البحث مشكلة اكتساب بنيتي المفرد والجمع المحيلتان على الاستغراق في اللغة العربية لدى الناطقين بالإنجليزية الأمريكية في ضوء افتراض التحويل الكامل/ الوصول الكامل المقترح في شوارتز وسبروز (1994، 1996) الذي يستند إلى مبادئ النحو الكلي. وترجع دواعي اختيار هذا الموضوع إلى الرغبة في استكشاف الأسباب الكامنة وراء إشكال ضبط بنيتي المفرد والجمع في سياق الاستغراق عند المتعلمين الناطقين بالإنجليزية الأمريكية. فيما يتعلق بمنهجية البحث، يجيب البحث عن السؤال المحوري: هل يُظهر متعلمو اللغة العربية الناطقون بالإنجليزية الأمريكية تأثير بنيتي المفرد والجمع ضمن الاستغراق الخاص باللغة الأولى؟ وقد اعتُمد في البحث اختبار الكفاية اللغوية لتقييم مستويات المشاركين في الدراسة، كما قام الباحث، أيضا، بإدارة اختبار الحدس النحوي بتوجيهه إلى فئتين من المشاركين والمتمثلة في المجموعة المتوسطة 2 ثم المجموعة الضابطة. وقد استخلص الباحث أن النتائج تعزز افتراض التحويل الكامل/ الوصول الكامل لأن أفراد المجموعة المتوسطة 2 قد وظفوا أداة التعريف مع المفرد وحذفوها مع الجمع في سياق الاستغراق بشكل يوضح تأثير

(1) يندرج هذا البحث ضمن مشروع بحث الدكتوراه الذي يشرف عليه الأستاذ الدكتور محمد الرحالي بجامعة ابن طفيل

توظيف الاستغراق للغة الأولى على اللغة الثانية. وهذا يدل على أن متعلمي المجموعة المتوسطة 2 يعتمدون على اللغة الأولى كجزء من الحالة الأولى إلى جانب المعطيات الأولى للغة الثانية. عموما، أظهرت المجموعة التجريبية فعالية عالية للحدس النحوي تجاه البراهين الموجِبة أفضل من البراهين السالبة. وأخيرا، يطرح الباحث تصنيفا رباعيا للبراهين اللغوية اعتمادا على مستوى الصعوبة، كما يقترح مبدأي استرجاع الربط وكمون الربط.

الكلمات المفاتيح: اكتساب اللغة الثانية، المتعلمين، التحويل، الاستغراق، البراهين اللغوية. .

The acquisition of generic singular and plural structures in Arabic by L1 American English speakers[1]

M'hamed El alami Tribak
Ibn Tofail University - Morocco
moha.etribak@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-4462-8778

ABSTRACT

The present paper set out to explore the acquisition of generic singular and plural structures in Arabic by L1 American English learners in light of Full Transfer/ Full Access hypothesis proposed in Schwartz and Sprouse (1994, 1996) which is based on the universal grammar framework. The rationale for this study is to discover the causes behind the difficulty with the acquisition of the singular and plural structures in the context of genericity in Arabic among the L1 American English speakers. Concerning research methodology, the researcher examines one main question: Will L1 American English learners of Arabic reflect generic structures of L1 grammar? The Placement Test is used to categorize learners' level and The Grammatical Judgment Test is administered to collect data from upper intermediate L1 American English group and L1 Moroccan Arabic control group. The findings revealed that the results support Full Transfer/ Full Access perspective as the upper intermediate group used the definite article in the singular and omitted it in the plural in the context of genericity showing influence of their L1 genericity usage on Arabic genericity usage. This means that the upper intermediate learners depend on the first language as part of initial state along with primary language data. Generally speaking, the

(1) This research is part of PhD thesis supervised by Professor D. Mohamed Rahhali at Ibn Tofail University, Morocco

upper intermediate group showed good usage of positive evidence more than negative evidence. Finally, the researcher proposes a four-language evidence division depending on the difficulty level, and linkage backup principle as well as latency principle.

Keywords: second language acquisition, learners, transfer, genericity, language evidence.

1 المقدمة

أثارت مسألة فهم اكتساب الخصائص الصرفية والدلالية والتركيبية للنسق الخاص بأدوات النكرة والمعرفة (article system) انتباه الباحثين المهتمين بالدراسات النسقية لاكتساب(1) اللغة العربية عند الناطقين بالإنجليزية. وتندرج ضمن هذا النسق بعض الوظائف الأساسية المتمثلة في النكرة والمعرفة والاستغراق وبيان حقيقة الشيء.

وفي السياق ذاته، يوضح عزاز (17) هذه المسألة مشيرا إلى وجود مشكلة مهمة عند المتعلمين حتى في مراحل متقدمة من التعلم، وهذه المشكلة غير موثقة بشكل جيد ولا مدروسة في دراسات اكتساب اللغة الثانية للغة العربية. ولتوضيح ذلك، يكشف أن متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الإنجليزية يستعصي عليهم ضبط دلالة واسم التعريف في مركبات اسمية متعددة.

وتشير هذه الملاحظة إلى أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بالإنجليزية الأمريكيين يجدون أنفسهم أمام مشكلة متعددة الأوجه تتعلق بالنسق الخاص بأدوات النكرة والمعرفة. ولعل من أهم ذلك ضبط دلالة واسم التعريف *أل*ـ الذي يوظف في اللغة العربية للإحالة على المعرفة كما في (1) أو للإحالة على الاستغراق كما في (2):

(1) حضر *الطالب* أحمد الندوة البارحة.

(2) انقرض *الماموت* منذ آلاف السنين.

ولن نتناول كل أوجه هذه المشكلة في هذا البحث، وإنما نخصص هذا البحث لآلية الاستغراق.(2) لكننا لن نعالج جميع صور الاستغراق المتمثلة في المفرد والجمع والكتلة، بل نقتصر على بنيتي المفرد والجمع، على وجه الخصوص.

---

(1) لم يكن توظيف مصطلح *اكتساب* بدلا من *تعلم* في هذا البحث محظ صدفة، وإنما بناء على تواتر استعماله عند المختصين الأكاديميين في حقل اكتساب اللغة الثانية. فبالرغم من اشتمال الاكتساب على مفهوم السيرورة غير المبرمجة في مقابل اشتمال التعلم على السيرورة المبرمجة، إلا أن اعتماد الأول راجع إلى استعماله بشكل شمولي ليضم الثاني وكل ما يخص تعلم اللغات الثانية. وهذا ما نجده عند فان باتن وبناتي VanPatten and Penati (2) في إطار نظريات اكتساب اللغة الثانية. فهما يشيران إلى أنه من المتعارف عليه تضمين كل سياقات التعلم تحت مصطلح اكتساب اللغة الثانية.

(2) نحيل على متعلمي اللغة العربية الناطقين بالإنجليزية الأمريكية، اختصارا، بالأمريكيين.

وينظم البحث على النحو التالي. أولا، نقدم الإطار النظري الذي يعتمد في البحث. ثانيا، نذكر خصائص البنية المستهدفة في الدراسة والتي تندرج في بنيتي المفرد والجمع ضمن الاستغراق في اللغتين العربية والإنجليزية الأمريكية. كما نقوم بتوضيح منهجية البحث في جمع ومعالجة المعطيات. ثم نتطرق إلى تبيان تفاصيل نتائج البحث. وأخيرا، نقوم بمناقشة النتائج وتفسيرها.

2 الإطار النظري

في بمعالجتنا لإشكالية اكتساب بنيتي المفرد والجمع ضمن وظيفة الاستغراق في اللغة العربية عند الناطقين بالإنجليزية الأمريكية نستثمر مضامين افتراض التحويل الكامل/ الوصول الكامل (Full Transfer/ Full Access) (انظر وايت، ص. 61) الذي يقترحه شوارتز وسبروز Schwartz and Sprouse (1994,1996) في إطار النحو الكلي. ويتأسس هذا الافتراض على ظاهرتين تحددان وجهة نظر كثير من الباحثين في المجال. وتماشيا مع مرامي الافتراض السالف الذكر، تشير وايت (2003، ص. 61) White إلى هاتين الظاهرتين كما يتضح من خلال (3) و(4):

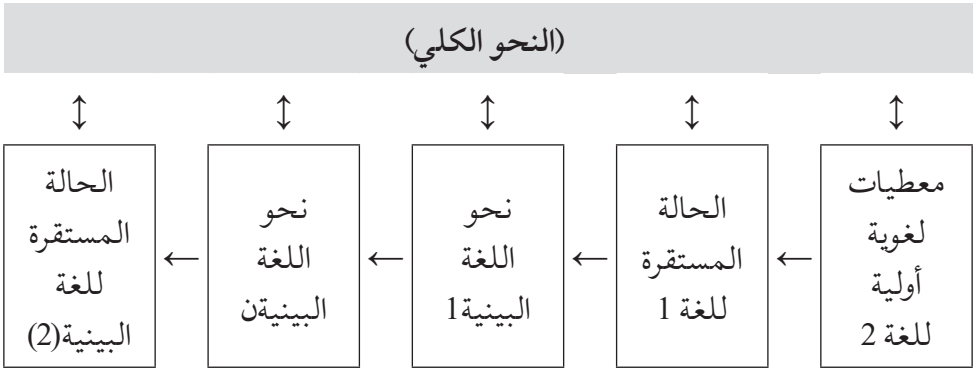
(3) اشتمال الخرج اللغوي للمتعلمين على خصائص نحوية صادرة من اللغة الأولى مما يدل على التحويل؛

(4) إعادة بلورة المتعلمين للخرج بما يوافق ضوابط اللغة الثانية بعيدا عن خصائص اللغة الأولى مما يدل على الوصول.

وللإجابة عن التساؤل العريض الذي يطرح بشدة والمتمثل في: *ما طبيعة الحالة الأولى لاكتساب اللغة الثانية*؟ يتفق كثير من الباحثين على اشتمال الحالة الأولى لاكتساب اللغة الثانية على *الحالة المستقرة للغة الأولى* (التحويل) كما في (3)، وتضل هذه الظاهرة نمائية حيث تتلاشى بانتقال المتعلمين من الحالة الأولى إلى ما بعدها. أيضا، تشتمل الحالة الأولى للاكتساب على معطيات أولية (كلمات وجمل وتراكيب...) من اللغة المستهدفة مشكِّلة المنطلق المحفز للتعلم. وفضلا عن ذلك، يمكن للمتعلمين الانتقال إلى مرحلة متقدمة تتضح من خلال *الوصول إلى مبادئ النحو الكلي* الذي يقدم دورا تقويميا في انتقاء ما يتناسب وضوابط وقيود النحو الخاص باللغة الثانية في مراحل متقدمة من التعلم أو/ وبموازاة معه، كما في

الخطاطة الواردة في (1).(4) ولتبسيط ذلك، نقدم رسما توضيحيا بعد وايت (2000) يلخص سيرورة اكتساب اللغة الثانية ضمن الافتراض السالف الذكر كما يلي:

(5) التحويل الكامل/ الوصول الكامل ضمن اكتساب اللغة الثانية



3 بنيتا المفرد والجمع ضمن الاستغراق في العربية والإنجليزية الأمريكية

تتشابه العربية والإنجليزية الأمريكية من حيث انتمائهما، من الناحية التركيبية، إلى مجموعة اللغات المتميزة بنسق خاص بالأدوات. ومن الناحية الدلالية، بوجودهما في الخانة نفسها للغات الأداتية التي يتأسس نسقها الخاص بالأدوات على السمة [±تعريف].

وإذا نظرنا إلى البنيات التي توظفها اللغة العربية والإنجليزية الأمريكية للإحالة على الاستغراق، نجد الأولى تقتصر على توظيف الأداة *ألـ* بينما تختص الثانية بالاعتماد على الأداة the *والتجرد*. وذلك ما يوضح وجود بعض الاختلافات التي سنوضحها.

1.3 الاستغراق في العربية

(1) للمزيد من التفاصيل في هذا السياق انظر وايت (61).

(2) يحيل مصطلح *اللغة البينية* (interlanguage) على اللغة التي ينتجها متعلم اللغة الثانية، وهي غير مكتملة بحيث تحتوي على ظواهر نحوية تنتمي إلى خصائص نحوية من اللغة الأولى بسبب الأخطاء المترتبة عن التحويل. بتعبير أبسط، تمثل اللغة البينية نتاجا لغويا غير أنه لا يستجيب لمتطلبات النحو الضابط للغة المستهدفة.

تعبر اللغة العربية عن الاستغراق من خلال توظيف الأداة *ألـ* بمعية المركبات الحدية المفرد والجمع والكتلة. وعند تتبع كلام النحاة العرب نجدهم يتحدثون عن إحالة الاستغراق (الشمول) في شقين: استغراق الأفراد واستغراق خصائص الأفراد. (انظر: الغلاييني، ص.148) ونركز على الشق الأول الذي يحيل على عموم أفراد النوع الذي يتطلب شرط إمكانية قبول السور الكلي *كل* مع المحافظة على المعنى نفسه دون فساده، كما نقترح في المثالين (7) (6).

وتبعا لأهداف هذا البحث، نتناول فقط المفرد والجمع لشق الاستغراق مع استبعاد استغراق خصائص الأفراد. وعلى مستوى التركيب، تقوم اللغة العربية بإلصاق الأداة *ألـ* بالاسمين المفرد والجمع، كما في المثالين (7) (6) نفسهما:

(6) لم يعد *الأسد* موجودا في الاطلس. (لم تعد *كل الأسد* موجودة في الأطلس)

(7) *التماسيح* من الزواحف البيوضة. (*كل التماسيح* من الزواحف البيوضة)

من خلال ما تقدم عن الاستغراق في السياق العربي، يتضح أن اللغة العربية تقوم بإلصاق الأداة *ألـ* بالمفرد والجمع للإحالة على الاستغراق.

2.3 الاستغراق في الإنجليزية الأمريكية

تحافظ الإنجليزية الأمريكية على الآليات الصرف تركيبية نفسا للتعبير عن الاستغراق كما هو الحال في الإنجليزية المعيار، لكنها تختلف عن العربية بتوظيفها الأداة the مع *المفرد والعري* مع الجمع والكتلة. وللتأكد من أن الجملة تؤول على قراءة الاستغراق يشترط كريفكا وآخرون Krifka et al (1995). إدخال السور الكلي (every) أو (all) على الاسم المحيل على الاستغراق. فإذا ثبت المعنى دون أن يختلف، فالجملة تحيل على الاستغراق وإلا فإحالتها ليست كذلك، وهو ما نوضحه انطلاقا من العنصرين الواردين ضمن (8) و(9). وبإدخال السور الكلي على الاسم فإن المعنى لا يختلف، فجنس *طيور الدودو* تشملها حالة الانقراض بشكل عام بحيث لم تعد موجودة.

وتماشيا مع الأهداف المسطرة في الورقة البحثية، نقدم المثالين المقترحين في (8) و(9) عن بنيتي المفرد والجمع، تباعا، كما في كريفكا وآخرين (1995، ص ص. 5–78) كما يلي:

(8) The dodo bird is extinct (.Every ~~(the)~~ dodo bird is extinct)

(كل طائر دودو منقرض) منقرض رابطة (يكون) طائر دودو الـ (طائر الدودو منقرض)

(9) (All lions are predatory cats.) Lions are predatory cats.
(كل الأسد سلوريات) سلوريات مفترس رابطة (يكون) أسُد (الأسد سلوريات مفترسة)

إذن، رأينا أن الإنجليزية الأمريكية توظف الأداة the مع بنية المفرد، إلى جانب ذلك توظف *التجرد/ العري* مع بنية الجمع للإحالة على وظيفة الاستغراق.

خلاصة لما سبق، استهدفنا تقديم وظيفة الاستغراق ضمن المفرد والجمع في اللغتين المصدر والهدف. وقد أشرنا إلى أن اللغة العربية تقوم فإلحاق أداة التعريف *ألـ* في حالتي المفرد والجمع. في مقابل ذلك، تشتبه الإنجليزية الأمريكية مع العربية باستعمال أداة التعريف the في حالة المفرد وتختلف معها باقتصارها على *البنية العارية* في حالة الجمع.

4 المنهجية

كما هو متعارف عليه في الأبحاث التجريبية ضمن اللسانيات التطبيقية، نقدم في هذه الفقرة المنهجية المعتمدة في جمع وتحليل المعطيات. بداية، نقدم الأسئلة والفرضيات، ثم نذكر بعض الخصائص الديمغرافية والمعرفية للمشاركين، كما نقوم بإبراز طبيعة وسائل البحث وأساليب تطبيقها.

1.4 الأسئلة والفرضيات

(10) هل يُظهر متعلمو اللغة العربية الناطقون بالإنجليزية الأمريكية تأثير بنيتي المفرد والجمع ضمن الاستغراق الخاص باللغة الأولى؟

(10أ) الفرضية (أ): سيوظف المشاركون من المجموعة المتوسطة 2 أداة التعريف *ألـ* بشكل جيد في السياق [+استغراق] للتعبير عن وظيفة الاستغراق ضمن المفرد. وهذا استنادا إلى اعتماد الإنجليزية الأمريكية توظيف الأداة the.

(10ب) الفرضية (ب): سيقوم أفراد المجموعة المتوسطة 2 بحذف الأداة *ألـ* في السياق [+استغراق] للتعبير عن الجمع الاستغراقي. ويرجع ذلك إلى أن اللغة الأولى للمتعلمين توظف البنية العارية للإحالة على الجمع الاستغراقي.

2.4 المشاركون

تشمل هذه الدراسة 34 مشاركا ينتمون إلى فئتي متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وأساتذة اللغة العربية. ونصنفهم وفق مجموعتين مختلفتين حسب تقييم الكفاية اللغوية. أولا، المجموعة المتوسطة 2 تتألف من أربع وعشرين 24 فردا ناطقون بالإنجليزية الأمريكية. وقد قدموا من الولايات المتحدة الأمريكية لتلقي دروس في اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد في مدينتي الرباط وفاس المغربيتين. بالإضافة إلى ذلك، تتكون المجموعة الضابطة من 10 أفراد ناطقين بالعربية المغربية، ويعملون بصفتهم مدرسين للغة العربية في السلك الثانوي الإعدادي بالمؤسسات المغربية. وللتوضيح، نقدم المعطيات الديمغرافية والمعرفية عن المشاركين كما في (11):

(11) المعطيات الديمغرافية والمعرفية عن المشاركين

	المجموعة المتوسطة 2	المجموعة الضابطة
العدد	24	10
اللغة الأولى	الإنجليزية الأمريكية	العربية المغربية
نمط اللغة الأولى	[+أداة]	[+أداة]
متوسط العمر	22.1	35.4
متوسط مدة التعلم بالشهر	16.16	----
متوسط الكفاية اللغوية	30.1 من 40	39.6 من 40

3.4 وسائل البحث وأساليبه

اعتمدنا، في هذا البحث، على ثلاث وسائل أساسية تمثلت في استمارة التفاصيل الديمغرافية والمعرفية واختبار تقييم الكفاية اللغوية للمشاركين واختبار الحدس النحوي (Grammatical Judgment Task). استثمرنا الأولى في جمع المعطيات المتعلقة بالعمر ومدة التعلم، ثم استعملنا الوسيلة الثانية قصد تحديد المستوى اللغوي، كما خصصت الوسيلة الثالثة للحصول على تفاصيل عن اكتساب بنيتي المفرد والجمع ضمن الاستغراق في اللغة العربية. ويعد اختبار الحدس النحوي من

أهم الاختبارات في حقل اكتساب اللغة الثانية وأنجعها، وخاصة في إطار الأبحاث التوليدية. وقد استعمل في اختبار الظواهر الصرفية والتركيبية عند ثلة من الباحثين أمثال وايت (2003) وإيونين ومونترول Ionin and Montrul (2009) وإيونين (2010) Ionin والعامري (2014) نظرا إلى دقته في استخلاص المعطيات.[1]

ولتطبيق الأدوات السالفة الذكر، اتبعنا مجموعة من الأساليب بعد الاتصال بمن لهم صلة بالمشاركين المعنيين. بالنسبة للمشاركين الأمريكيين، قمنا بالاتصال بمديري المراكز المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإطلاعهم على أهداف الزيارة الميدانية. كما التمسنا من المدرسين المسؤولين مساعدتنا وقد اقترحوا اعتماد أسلوب توزيع الأوراق على المشاركين بغية ملئها خارج حصصهم الدراسية نظرا لامتلاء برامجهم التعليمية. كذلك، للحصول على المعلومات الخاصة بالمشاركين من الفئة الضابطة ارتأينا الاتصال بمدرسي اللغة العربية في المؤسسات العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بجهة الرباط سلا القنيطرة. وقد لقينا ترحيبا من هؤلاء المدرسين في ملء الاستمارات والاختبارات.

نقدم المعطيات التي أدرجت في سياق اختبار الحدس النحوي المتمثلة في مجموعة من الجمل السليمة واللاحنة عن بنيتي المفرد والجمع في السياق الاستغراقي. ومن حيث عدد الجمل المعتمدة في ثنايا الاختبار، قمنا بتصميم جملتين سليمتين (2) وجملتين لاحنتين (2) مقابل البنيتين كليهما. ومن حيث علامات التنقيط، وضعنا لكل جواب صحيح نصف نقطة (0.5) ولكل جواب خاطئ صفر (0)، بمعنى أن المشارك يمكن أن يحصل إما على (0) أو (0.5) أو (1). ويوضح الجدول الوارد في (12) الجمل السليمة واللاحنة وسلم التنقيط المعتمد:

(1) للمزيد من التفاصيل عن هذا الاختبار انظر إيونين (Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide.) (52)

(12) الجمل المعتمدة في اختبار الحدس النحوي وأنماطها وسلم التنقيط

الجملة	البنية	النمط	العدد	السلم
أ. يَنْتَمِي *الشَّمْبَانْزِي* إِلَى الْحَيَوَانَاتِ.	[ألـ + مفرد]	P	2	0.5
ب. يَعِيشُ *الْقِرْشُ* فِي الْمَاءِ.	[ألـ + مفرد]	P	2	0.5
ج. *كِتَابٌ أَفْضَلُ صَدِيقٍ.	*[مفرد]	O	2	0.5
د. *ارْتَفَعَ سِعْرُ الدُّولَارِ فِي سُوقِ هَذَا الْأُسْبُوعِ.	*[مفرد]	O	2	0.5
هـ. *الثَّقَافَاتُ* كَثِيرَةٌ فِي أَمْرِيكَا.	[ألـ + جمع]	P	2	0.5
و. دَمَّرَتِ *الْحُرُوبُ* الصُّومَالَ.	[ألـ + جمع]	P	2	0.5
ز. * أَنَا أُحِبُّ *أَطْفَالاً*.	*[جمع]	O	2	0.5
ح. *عُمُوماً، تُصَنَّفُ *سَيَّارَاتٌ* ضِمْنَ وَسَائِلِ النَّقْلِ.	*[جمع]	O	2	0.5

ولصرف أذهان المشاركين عن البنيات التي نطمح إلى اختبارها وجعل إجاباتهم تلقائية أضفنا جملتين مستقطبتين لا علاقة لهما بوظيفة الاستغراق. وتركز الأولى على تطابق الجنس والثانية على بنية الفعل في المستقبل، وذلك اقتداء بالأبحاث المنجزة في سياق اكتساب اللغة الثانية. وتسمى هذه الجمل في الأدبيات اللسانية الغربية (fillers) أو (distractors)، وقد ترجمناها بمصطلح *الجمل المستقطِبة*. ونوردها في (13أ) و(13ب) كما يلي:

(13) الجمل المستقطبة الواردة في اختبار الحدس النحوي

أ. *السَّائِقُ مُرْهَقَةٌ مِنَ الْعَمَلِ. (تطابق الجنس)

ب. *سَافَرَ الطَّالِبُ، مَايْك، غَداً. (بنية الفعل في المستقبل)

5 النتائج

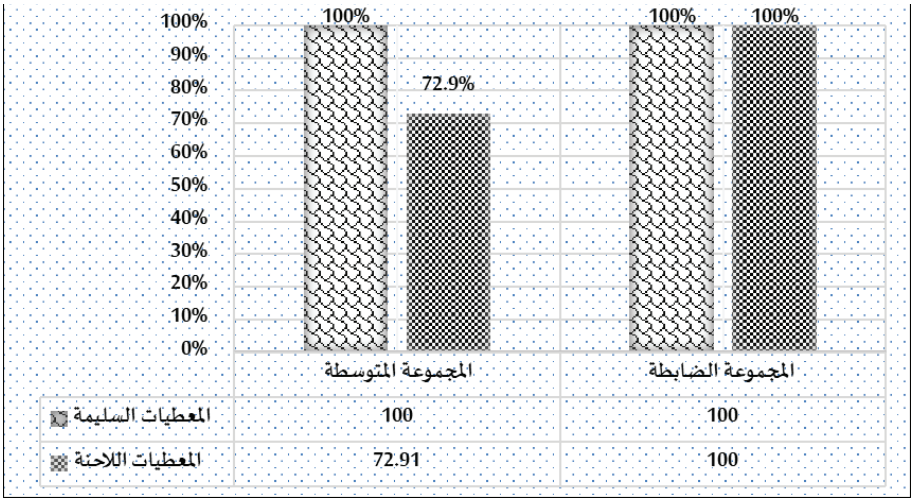
نتناول في هذه الفقرة عرض النتائج الميدانية الخاصة باختبار الحدس النحوي

عند أفراد المجموعتين المتوسطة 2 (الأعلى)(1) والضابطة. وفي السياق ذاته، نهتم بتقديم الجمل السليمة واللاحنة(2) على حدة ضمن كل فرضية. ويخضع هذا العرض لبعد المقارنة بين المجموعتين المتوسطة 2 والضابطة على مستوى متوسطات النسب المئوية مع الإشارة إلى نتائج مان–وتني (Mann–Whitney) حول متوسطات الرتب وإحصائي الاختبار (Z) والقيمة الاحتمالية (P Value).

1.5 *التحقق من الفرضية (10أ)*

نقوم بتحليل المعطيات السليمة واللاحنة الخاصة ببنية المفرد ضمن السياق الاستغراقي بغرض التحقق من صحة الفرضية (أ). ونستعين بمتوسطات النسب المئوية الواردة في المبيان (14) كما يلي:

(14) متوسط النسب المئوية للإجابات الصحيحة حول البنيتين السليمة واللاحنة للمفرد



ولتعزيز المبيان الوارد في (14) أعلاه نرفقه بنتائج اختبار مان–وتني اللامعلمي لتحليل التباين بين متوسطي المجموعتين. ويتضمن متوسطات الرتب وإحصائي الاختبار (ز) وقيمة الاحتمال للإجابات الصحيحة:

(15) اختبار مان–وتني لمقارنة متوسطات الإجابة الصحيحة في سياق المفرد عند المجموعتين

(1) سنحيل على المستوى المتوسط 2، اختصارا، بالمجموعة المتوسطة عند الاقتضاء.
(2) انظر الجمل المعتمدة في الاختبار الوارد في (12).

	متوسط الرتب		إحصائي الاختبار (Z) (ز)(1)	القيمة الاحتمالية P. value (Sig.)
	م. المتوسطة 2	م. الضابطة		
البنية السليمة	17.50	17.50	0.000	1.000
البنية اللاحنة	15.21	23.00	2.535-	0.011*

1.1.5 تحليل معطيات المفرد السليمة

من خلال المعطيات الواردة في (14)، نلاحظ أن مشاركي المجموعتين المتوسطة 2 والضابطة قد استعملوا حدسهم بشكل صحيح تماما دون أية فروق تذكر تجاه بنيتي المفرد السليمتين *الشَّمْبَّانْزِي* و*الْقِرْشُ* في (12أ) و(12ب). ويتضح ذلك جليا من خلال تسجيل متوسط الإجابة الصحيحة بنسبة 100٪ عند المجموعتين كليهما. أيضا، يعزز معيار القيمة الاحتمالية (P) هذا التشابه كما في (15) لأن القيمة التي يقدمها أكبر من مستوى المعنوية (5%) 0.050 والتي تتمثل في (2).(100٪) 1.000 ويظهر متوسط الرتب وجود تشابه تام في الإجابات الصحية دون أي تفاوتات، ويتمثل في 17.50. وبناء عليه، يبدو من خلال تحليل هذه المعطيات أن المجموعة المتوسطة 2 لا تعاني من أية مشكلة في التعامل مع البنية السليمة للمفرد في السياق الاستغراقي. ومنه، فتحليل هذه النتائج يؤكد الفرضية أ.

(1) يستخدم اختبار (Z) لتحديد ما إذا كان متوسطا عينتين مختلفين أو لمقارنة متوسط واحد بقيمة مفترضة عندما تكون التباينات معروفة وحجم العينة كبير. ويمثل عدد الانحرافات المعيارية فوق أو تحت متوسط المجتمع، فإذا كانت قيمة (Z) أكبر من 1.96 أو أقل من –1.96، يتم رفض الفرضية الصفرية (H0)، أي رفض قرار عدم الفروق والإقرار بوجودها.

(2) لمعرفة دلالة الفرق من عدمه نعتمد، إحصائيا، مقارنة متوسطات النسب المئوية عند المجموعات. فإذا كانت القيمة المحصلة (قيمة الاحتمالية (P)) أقل من (<) مستوى المعنوية (0.05) أو مستوى المعنوية (0.01) فإننا نعتبر أن هذا الفرق له دلالة إحصائية معنوية وأن هذا الفرق ليس محض الصدفة. أما إذا كانت قيمة الاحتمالية أكثر من (0.05) أو (0.01)، فإن هذه القيمة لا تعني شيئا وليس لها أية مبررات. وهذا، استنادا إلى العلوم الإحصائية التي تحصر نسبة الشك في العلوم الاجتماعية في النسبة (5٪) أو (1٪) لأنها تعد نسبة فرق ضئيلة جدا لا يعتد بها.

2.1.5 تحليل معطيات المفرد اللاحنة

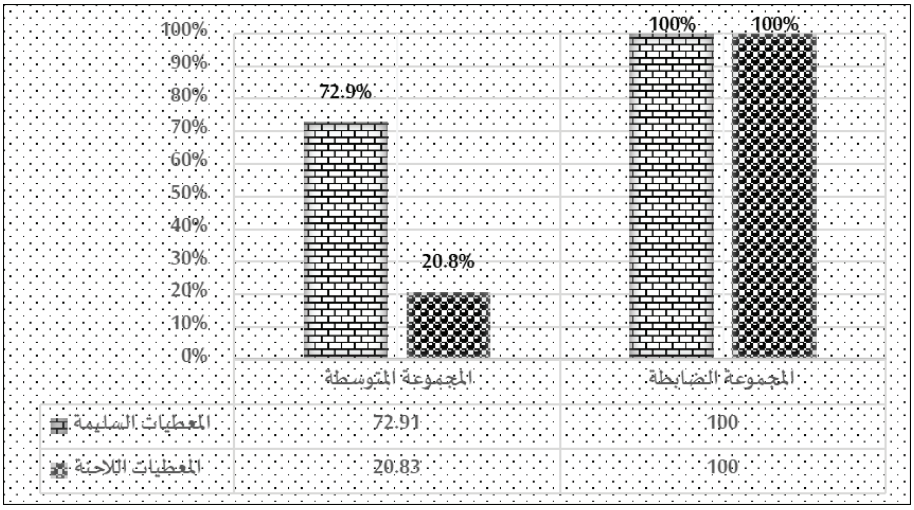
من خلال تفحص المعطيات اللاحنة الواردة في (14)، يبدو أن المجموعتين المتوسطة 2 والضابطة تختلفان في استعمال الحدس النحوي تجاه بنيتي المفرد اللاحنتين *كِتَابٌ و*سُوقٍ في (12ج) و(12د). وهذا بناء على نتائج متوسط النسبة المئوية التي سجلت 100٪ عند المجموعة الضابطة و72.91٪ عند المجموعة المتوسطة 2. وللتأكد من معنوية هذا الفرق، يتضح من خلال إجراء اختبار مان–وتني أن القيمة الاحتمالية (P) تساوي 0.011 كما في (15). وهذه القيمة تشير إلى أن هذا الفرق ذا دلالة إحصائية معنوية عند المستوى 5) 0.05٪). ويؤكد متوسط الرتب الفرق بين المجموعتين بحيث يشير إلى 15.21 عند المجموعة المتوسطة 2 و17.50 عند المجموعة الضابطة بأفضلية لصالح المجموعة الثانية. واستنادا إلى ذلك، تدل معنوية هذا الفرق على وجود مشكلة عند أفراد المجموعة المتوسطة 2 في التعامل مع بنية المفرد اللاحنة في سياق وظيفة الاستغراق. إذن، لا تؤكد المعطيات اللاحنة الفرضية (أ).

عموما، يؤكد التحليل الإحصائي للمعطيات السليمة في (14) و(15) الفرضية (أ) بينما التحليل الخاص بالمعطيات اللاحنة لا تؤكدها.

2.5 التحقق من الفرضية (ب)

نباشر بمعالجة المعطيات السليمة واللاحنة المتعلقة ببنية الجمع المحيلة على الاستغراق للتحقق من صحة الفرضية (ب). ونعتمد متوسطات النسب المئوية الواردة في المبيان الوارد في (16) أسفله:

(16) متوسط النسب المئوية للإجابات الصحيحة حول البنيتين السليمة واللاحنة للجمع



ولتوضيح المعطيات المدرجة في المبيان الوارد في (16) نقترح رفقته نتائج اختبار مان-وتني لتحليل التباين بين متوسطي المجموعتين. ويحتوي على متوسطات الرتب وإحصائي الاختبار (ز) وقيمة الاحتمال (p) للإجابات الصحيحة كما يلي:

(17) **اختبار مان-وتني لمقارنة متوسطات الإجابات الصحيحة في سياق الجمع عند المجموعتين**

	متوسط الرتب		إحصائي الاختبار (ز) (Z)	القيمة الاحتمالية P. value (Sig.)
	م. المتوسطة 2	م. الضابطة		
البنية السليمة	15.00	23.50	-2.719	0.007*
البنية اللاحنة	12.71	29.00	-4.665	0.000*

1.2.5 تحليل معطيات الجمع السليمة

بملاحظة النسبة المئوية لمتوسطي الأجوبة الصحيحة في (16) حول سلامة ببنيتي الجمع *الْحُرُوبُ* و*الثَّقَافَاتُ* في (12ه) و(12و) نجد أن المجموعتين المتوسطة 2 والضابطة تختلفان بشكل نسبي. ويتضح ذلك من خلال النسبتين المئويتين 72.91٪ عند المجموعة المتوسطة 2 و100٪ عند المجموعة الضابطة. وللتأكد

من معنوية هذا الفرق، نعتمد نتائج اختبار مان–وتني الواردة في (17) والذي يظهر أن القيمة الاحتمالية تساوي 0.007. وهي أقل من مستوى المعنوية 1) 0.01٪) مما يعني أن هذا الفرق ذا دلالة إحصائية معنوية. وتتمظهر دلالة هذا الاختلاف في الفرق الشاسع بين متوسطات الرتب الذي يشير إلى 15.00 عند المجموعة المتوسطة 2 و23.50 عند المجموعة الضابطة. ومنه، يبدو من خلال هذا التحليل أن أفراد المجموعة المتوسطة يجدون صعوبة في توظيف بنية الجمع *أل+* جمع في السياق الاستغراقي. وبناء عليه، يتأكد لدينا صدق الفرضية الواردة في (10 ب).

2.2.5 **تحليل معطيات الجمع اللاحنة**

بمقارنة المجموعتين المتوسطة 2 والضابطة من حيث الأجوبة الصحيحة حول بنيتي الجمع *سياراتٌ* و*أطفالاً* في (12 ز) و(12 ح) ضمن السياق الاستغراقي نلاحظ وجود اختلاف نسبي يتمثل في 20.83٪ عند المجموعة المتوسطة 2 و100٪ عند المجموعة الضابطة كما يبدو من خلال (16). وبناء على تفحص معنوية هذا الاختلاف في (17)، تساوي القيمة الاحتمالية لاختبار مان–وتني 0.00 عند مستوى المعنوية (1%) 0.01. وهذا يدل على أن المجموعتين تختلفان بشكل دال إحصائيا في كشف لحن بنية الجمع في السياق الاستغراق. وتؤيد متوسطات الرتب الواردة في (17) معنوية هذا الفرق نظرا للاختلاف الكبير الذي يتمثل في 12.21 عند المجموعة المتوسطة 2 و29 عند المجموعة الضابطة. وبناء عليه، فالتحليل الإحصائي الذي قدمناه يدل على أن أفراد المجموعة المتوسطة 2 لا تتوفر على المعرفة النحوية الكافية عن اعتماد اللغة العربية الأداة *أل* للإحالة على الاستغراق ضمن بنية الجمع وذلك بناء على وجود صعوبة في كشف لحن البنية جمع *عاري*. إذن، يبدو أن هذه المقارنة تؤكد مضمون الفرضية (ب).

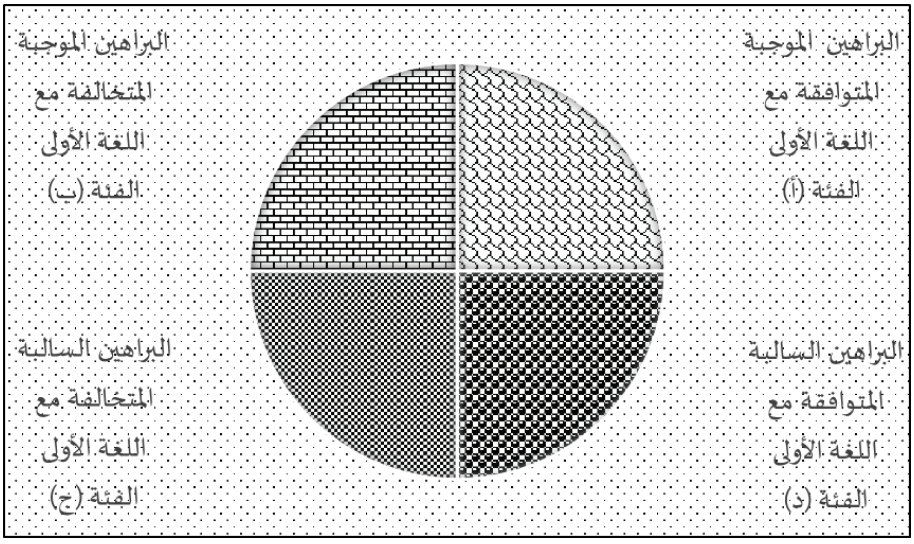
بناء على المقارنة أعلاه، تؤكد المعطيات السليمة واللاحنة الفرضية (ب). وهو ما يتضح من خلال تدني متوسطي النسبتين المئويتين للإجابات الصحيحة بنسبتي 72.91٪ على مستوى البنية السليمة و20.83٪ على مستوى البنية اللاحنة مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة التي حصلت على نسبة 100٪ على مستوى البنيتين كليهما.

وارتباطا بالتحليل الذي قدمناه، نقوم بتوطين المعطيات الخاصة بالبنيات السليمة واللاحنة التي وردت في اختبار الحدس النحوي حسب دائرة البراهين

اللغوية. ونقسم هذه البراهين إلى قسمين: (1) البراهين الموجِبة (2) والبراهين السالبة. وينشطر القسم الأول إلى: (أ) *البراهين المتوافقة مع اللغة الأولى*، (ب) *والبراهين المتخالفة مع اللغة الأولى*، بينما القسم الثاني ينشطر إلى (ج) *البراهين المتخالفة مع اللغة الأولى* (د)، *والبراهين المتوافقة مع اللغة الأولى*.

وبإمعان النظر في مواقع الدائرة التي يمكن أن تدخل ضمنها الأمثلة الواردة في البحث، نجد أن المثالين السليمين (12أ) و(12ب) يندرجان ضمن الفئة (أ) من البراهين الموجبة لأنها تأخذ بنية نحوية سليمة تتوافق تركيبيا مع بنية اللغة الأولى للمشاركين. وينتمي المثالان (12ج) و(12د) إلى الفئة (ج) من البراهين السالبة لأنها تأخذ بنية لاحنة تختلف تركيبيا عن بنية اللغة الأولى. ويندرج المثالان (12ه) و(12و) ضمن الفئة (ب) من البراهين الموجبة لأنهما يتميزان ببنية سليمة تختلف تركيبيا عن البنية الموجودة في اللغة الأولى. وينتمي المثالان (12ز) و(12ح) إلى الفئة (د) من البراهين السالبة لأنها تتميز ببنية تركيبية لاحنة متشابهة مع نظيرتها في اللغة الأولى. ولتحري الوضوح، نقترح خطاطة تفصيلية لقسمي البراهين الموجِبة والسالبة مع تبيان كل فئة على حدة:

(18) دائرة البراهين اللغوية الموجِبة والسالبة في سياق اكتساب اللغة الثانية



باعتبار تحليل النتائج وارتباطا بفئات البراهين اللغوية المدرجة في دائرة البراهين الواردة في (18)، يبدو أن مردودية الاكتساب تقل وتضعف بارتقاء نوعية البراهين

اللغوية من القسم (أ) باتجاه القسم (د) والعكس صحيح. فمثلا نتائج البنية السليمة للمفرد ضمن القسم الأول من البراهين الموجبة سجلت إجابات صحيحة بنسبة 100٪، بينما سجلت البنية السليمة للجمع ضمن القسم الثاني من البراهين الموجبة نسبة 72.9٪. ويستمر هذا التدرج في النصف الثاني من الدائرة بحيث سُجلت نسبة 72.9٪ فيما يخص البنية اللاحنة للمفرد الذي يدخل ضمن القسم الثالث من البراهين اللاحنة، في حين يكتفي المشاركون بنسبة صواب 20.8٪ فيما يخص البنية اللاحنة للجمع ضمن القسم الرابع والأخير.

6 المناقشة

نتناول مناقشة الاستنتاجات التي خلصنا إليها عقب التحليل في ضوء افتراض التحويل الكامل/ الوصول الكامل المقترح في شوارتز وسبروز (1994,1996) والمتبنى في العديد من الأعمال البحثية التي من أهمها وايت (2003,2004) وإيونين وكو وويكسلر Ionin, Ko and Wexler (2004) وساركو Sarko (2009) وديل بيلار مايو del Pilar García Mayo (2009)، وذلك لتقديم إجابة مناسبة عن السؤال المتعلق بتحويل خصائص اللغة الأولى موازاة مع سيرورة اكتساب النحو الخاص باللغة الثانية.

1.6 *معطيات المفرد ضمن الفرضية (أ)*

يمكن تأويل نتائج استعمال الحدس النحوي تجاه البنيتين السليمتين للمفرد *الشَّمْبَّانْزِي والْقِرْشُ* في (12أ) و(12ب) عند المجموعة المتوسطة 2 بشكل جيد مقارنة بمستوى المجموعة الضابطة إلى بعض المبررات المهمة. أولا، تُلجئ سيرورة التعلم المتعلمين الناطقين بالإنجليزية الأمريكية إلى البحث عن معطيات أولية ملموسة لتحفيز التعلم. ومن هذه المعطيات الحالة خصائص المستقرة للغة الأولى التي من شأنها أن تساهم في تشكيل الحالة الأولى (Initial State) للتعلم كما يوضح الشكل الوارد في (5). واستنادا إلى ذلك، يضطر المتعلمون إلى استثمار البنية التركيبية للاستغراق ضمن المفرد في الإنجليزية الأمريكية المتمثلة في *أداة تعريف* + مفرد. وحسب الافتراض المعتمد، يعتمد المتعلمون على القياس من خلال وضع المعطيات الأولى للغة الثانية في قوالب نحوية خاصة باللغة الأولى.

ثانيا، تصبح إمكانية التعلم أكثر نجاعة عندما تكون المعطيات اللغوية الأولى(1) براهين موجبة (positive evidence) لأن التعرض للمعطيات السليمة يؤدي إلى تعلمها بكيفية أسرع نسبيا مع الاقتصاد في الوقت والجهد. وهذا ما يحدث بالضبط خلال اكتساب اللغة الأولى بحيث تدفع استمرارية تعرض الطفل إلى البراهين اللغوية الموجبة إلى إعادة تدوير ضوابطها النحوية وذلك بإسقاطها على متتاليات جملية ينتجها لأول مرة.(2) وأخيرا، انتماء المعطيات السليمة لبنية المفرد الاستغراقي في (12أ) و(12ب) إلى القسم الأول من البراهين اللغوية السليمة المتوافقة يؤدي إلى اختزال التعلم.(3) ونفترض أن المعطيات التي تتموضع ضمن الفئة (أ) تكون أكثر يسرا عند المتعلمين لأنها تتوافق مع بنيات اللغة الأولى، كما أن انفتاح المتعلمين على تراكيبها يجعل استرجاع ربط الوظائف النحوية بالبنية التركيبية المنشودة أكثر مرونة. ونقترح صياغة مبسطة لمبدأ استرجاع الربط كما يلي:

(19) استرجاع الربط: سلاسة ربط الوظيفة النحوية بالبنية التركيبية عند التعرض للبراهين الموجبة.

ويفيد استرجاع الربط أن المتعلمين من لمستوى المتوسط 2 لا يتلقون البنيات السليمة للمرة الأولى، وإنما سبق التعرض لها في مناسبات عديدة ومختلفة مثل التواصل مع الناطقين الأصليين أو متابعة برامج بتلك اللغة أو التلقي من مدرسيها. فكلما تضاعفت فرص التعرض للبراهين اللغوية الموجبة أصبح استرجاع الربط أيسر.

يتطلب الإخفاق في الكشف عن لحن بنيتي المفرد *كتابٌ و*سوقٍ في (12ج) و(12د) ضمن السياق الاستغراقي عند المجموعة المتوسطة 2 بما يماثل مستوى المجموعة الضابطة مبررات مختلفة. أولا، انتماء المعطيات السالفة الذكر إلى الفئة (ج) من البراهين السالبة المتخالفة مع اللغة الأولى لا يحفز سير التعلم بالشكل

(1) للمزيد من التفاصيل عن المعطيات اللغوية الأولى (primary linguistic data) أنظر وايت (164).

(2) للمزيد من المعلومات انظر سافيل-ترويك Saville-Troike.

(3) نحيل من خلال *البراهين السليمة المتوافقة* على معطيات اللغة الثانية (العربية) التي تأخذ الخيارات أو البنيات نفسها التي يتيحها النحو الخاص باللغة الأولى (الإنجليزية الأمريكية) للمتعلمين. وبإمعان النظر في حالة متعلم اللغة العربية الأمريكي نجد أن المفرد ضمن الاستغراق يأخذ البنية *أداة التعريف* + مفرد تماما كما في اللغة العربية.

المطلوب لأن هذه المعطيات لا تدخل في نطاق المعطيات الأولى لاكتساب اللغة الثانية. لكن، إذا اعتبرت هذه المعطيات جزءا من المعطيات الأولى، فإنها لا تتميز بالجاهزية لاعتمادها في التعلم ولذلك فهي تحتاج للتقويم من قبل مدرس أو مدرب أو أقران ناطقين باللغة المعنية بالتعلم. بالإضافة إلى هذا، يمكن إرجاع خرق البنية التركيبية *ألـ* + مفرد عند بعض أفراد المجموعة المتوسطة 2 إلى غياب الانغماس الكافي لتهيئة الخرج بما يتماشى مع خصائص البنيات النحوية للغة المستهدفة لأن المتعلمين لم يقضوا مدة كافية في بلدان عربية كما تشير المعطيات الواردة في (11) (متوسط المدة 16.16 شهرا). كذلك، تعرض المتعلمين إلى معطيات لاحنة في مراحل متوسطة يربك المتعلمين في استحضار البنية التركيبية المناسبة بتلقائية مما يفقد تثبيت الكفاية اللغوية بتوازن. فالبنية التركيبية المنشودة في العملية التعلمية قد تكون في حيز ذاكرة النحو الجديد للمتعلم إلا أنها لم تبلغ درجة المرونة. ولتوضيح ذلك، يمكن للمتعلمين مصادفة البنية التركيبية السليمة للمفرد في السياق الاستغراقي فيزيد ذلك من ترسيخها والرفع من جودة استرجاعها بمرونة، لكن التواجد أمام بنيات لاحنة قد يؤدي إلى كمونها أو نسيانها. وفي هذا السياق، نقترح مبدأ لكمون الربط ونشير من خلاله إلى أن الوعي بربط الوظائف النحوية بالبنية التركيبية المطلوبة يصبح في حالة غير نشطة. ويمكن تفعيل هذا الربط من خلال الممارسة والانغماس. وهذه صياغة مبدئية لهذا المبدأ:

(20) كمون الربط: استعصاء ربط الوظائف النحوية بالبنية التركيبية عند التعرض للبراهين اللغوية السالبة

بناء على المناقشة أعلاه، يتضح أن المعطيات تعزز افتراض التحويل الكامل/ الوصول الكامل الذي يفيد أن ظواهر اكتساب اللغة الثانية يستند إلى خصائص اللغة الأولى.

6. 2 ***معطيات الجمع ضمن الفرضية (ب)***

يدل قبول البنيتين السليمتين للجمع *الحروبُ والثقافاتُ* في (12هـ) و(12و) عند أفراد المجموعة المتوسطة 2 على خرق البنية التركيبية *ألـ* + جمع الخاصة بوظيفة الاستغراق في اللغة العربية. واستنادا إلى افتراض التحويل الكامل/ الوصول الكامل الوارد في شوارتز وسبروز (1994,1996) وخصوصا الشق الأول منه، يمكن تعليل تلك النتائج من خلال بعض العوامل المهمة. أولا، انكباب المتعلمين على

استعمال آليتي القياس والتجريب من خلال إسقاط الخصائص البنيوية للجمع الاستغراقي للإنجليزية الأمريكية جمع *عار* على المعطيات الأولى لاكتساب اللغة العربية. فكما أشرنا مسبقا، تحيل الإنجليزية الأمريكية على الجمع الاستغراقي بتوظيف الجمع العاري كما في (9). بالإضافة إلى هذا، تتواجد معطيات الجمع السليمة في الفئة (ب) من البراهين الموجبة المتخالفة(1). وكما ذكرنا، لكي يحدث التعلم بشكل جيد ينبغي تعريض المتعلمين للبراهين اللغوية الموجبة التي تمثل الخيارات التي تتيحها اللغة المستهدفة. لكن، الشيء الذي يختلف في هذا النوع من البراهين تميزها بسمة التخالف مع بنيات اللغة الأولى. وهذا كفيل بإبطاء التعلم بعض الشيء. ونفترض أن المعطيات التي تتموضع في هذه الفئة لا تكن يسيرة بما يكفي عند المتعلمين في المراحل التعلمية المتوسطة لأن ظاهرة التحويل تميل إلى توظيف ما هو متطابق أكثر مما هو متخالف. وأخيرا، كمون ربط المعرفة النحوية بالبنية التركيبية المستهدفة والمندرجة في البراهين السليمة المتخالفة من الفئة (ب) لأن المتعلم لم يصل بعد إلى مرحلة النضج الكافي لإعادة توظيف البنيات التركيبة التي يتلقاها من حوله (المعطيات الأولى).

فيما يتعلق بمعطيات الجمع اللاحنة **سياراتٌ* **أطفالاً* في (12 ز) و(12 ح)، يتميز مستوى الإجابة الصحيحة عند المجموعة التجريبية بانخفاض حاد (20.83٪) وبدلالة إحصائية معنوية (0.000<0.010) مقارنة بالمجموعة الضابطة. وبناء على افتراض التحويل الكامل/ الوصول الكامل لشوارتز وسبروز (1994, 1996)، يمكن إرجاع دواعي ذلك إلى بعض المبررات التي أمكننا ملاحظتها. وأبرزها اعتماد الخصائص التركيبية للإنجليزية الأمريكية المتمثلة في البنية التركيبية *اسم جمع عار* كما في الأمثلة، وهذا ما يهيئ لقبول البنية اللاحنة نفسها المدمجة في المعطيات اللغوية الأولى للغة العربية التي تخرق البنية الاعتيادية *أل+ جمع في*. كذلك، قصر مدة الانغماس اللغوي عند المشاركين يضعف إمكانية استحضار البنية التركيبية بشكل مرن. وهذا بناء على معطيات متوسط الإقامة في البلدان

(1) نقصد *بالبراهين الموجبة المتخالفة* البنيات التركيبية للغة الثانية (العربية) التي تأخذ خيارات (بنيات) غير التي يتيحها النحو الخاص باللغة الأولى للمتعلمين. وبإمعان النظر في حالة متعلمي اللغة العربية الأمريكيين تأخذ بنية الاستغراق ضمن الجمع الصورة جمع *عارٍ* خلافا لما هو في اللغة العربية التي توظف البنية *أداة تعريف + جمع*.

العربية عند المجموعة المتوسطة 2 التي لا تتعدى مدته 16.16 شهرا.[1] وبالإضافة إلى ذلك، فتموضع معطيات الجمع اللاحنة ضمن البراهين اللغوية السالبة والمتوافقة مع اللغة الأولى ضمن الفئة (د) يبطئ سير التعلم لأن المتعلمين يتلقون مباشرة معطيات متطابقة تركيبيا مع اللغة الأولى. وهذا بناء على سببين رئيسيين يتمثلان في سلبية البراهين اللغوية وتطابقها مع اللغة الأولى. وفي الأخير، يؤدي احتكاك المتعلمين بالبراهين اللغوية السالبة والمتخالفة مع خصائص اللغة العربية إلى إضعاف إمكانية ربط الوظيفة النحوية بالبنية التركيبية المستهدفة. وبذلك، يصبح الربط بين الوظيفة النحوية والبنية التركيبية ذا إمكانية ضعيفة.

7 الخاتمة

تناولنا في ثنايا هذا البحث تحليل ومناقشة توظيف بنيتي المفرد والجمع ضمن الاستغراق في سياق اللغة العربية عند الناطقين بالإنجليزية الأمريكية. وقد ركزنا على عينة من المتعلمين الناطقين بالإنجليزية الأمريكية من المستوى المتوسط 2. ويحاول البحث النظر فيما إذا كان هذا الصنف من المتعلمين يخضعون إلى تحويل خصائص الاستغراق للإنجليزية الأمريكية في اكتساب بنية الاستغراق في اللغة العربية. وفي أعقاب ذلك، استخلاصنا أن اكتساب بنيتي المفرد والجمع ضمن الاستغراق في اللغة العربية يخضع لظاهرة إسقاط البنيات التركيبية للغة الأولى على المعطيات اللغوية الأولى ضمن الحالة الأولى للاكتساب. ويستند ذلك إلى مجموعة من الحجج التجريبية التي من أهمها:

أ) تسجيل أفراد المجموعة التجريبية نتائج جيدة على مستوى معطيات المفرد السليمة في اللغة العربية التي تعتمد البنية *ألـ* + مفرد كما في الإنجليزية الأمريكية.

ب) اعتماد المتعلمين على خصائص اللغة الأولى التي تختص بالبنية التركيبية جمع *عاري* على مستوى المعطيات السليمة واللاحنة للجمع.

ج) وأخيرا، إخفاق المشاركين في تحويل خصائص اللغة الأولى عند معطيات المفرد اللاحنة لا يعني غياب ظاهرة التحويل، بل يرجع إلى تضمن المعطيات

(1) بخصوص متوسط الإقامة في البلدان العربية انظر الجدول (11).

اللغوية الأولى براهين سالبة.

ومن أبرز الخلاصات المميزة لهذا البحث اقتراح فكرة دائرة البراهين اللغوية ومبدأي استرجاع الربط وكمون الربط.

كلمة شكر وتقدير

أود أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى مختبر *الديداكتيك واللغات والوسائط والدراماتورجيا* بكلية اللغات والآداب والفنون بجامعة ابن طفيل الذي أتاح لي الفرصة لإجراء البحث الميداني. كما أود أن أعبر عن شكري وامتناني للأستاذ الدكتور محمد الرحالي لما قدمه لي من دعم وتوجيهات قيمة. وأغتنم هذه الفرصة لأتوجه بخالص عبارات الشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل إسماعيل امرابطي بمركز *أبيس* (IEES) وفؤاد عمراوي بمركز *أميديست* (AMIDEAST) ويونس علوي بمعهد *ألف* (ALIF) لقبولهم تقديم الدعم الميداني. وأغتنم هذه الفرصة لتقديم خالص عبارات الشكر لكل أطقم مجلة *اللساني* لقبول نشر هذا العمل. وفي الأخير، نأمل أن يسهم هذا البحث في دعم تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

قائمة المراجع

العربية

الغلاييني، مصطفى (1994) *جامع الدروس العربية: موسوعة في ثلاثة أجزاء*. راجعه ونقحه خفاجة عبد المنعم. بيروت: المكتبة العصرية صيدا. الجزء 1، ص. 148.

الأجنبية

- Azaz, Mahmoud (2014) Acquisition of Form-Meaning Mapping in L2 Arabic and English noun phrases: a bidirectional framework. UA Campus Repository (the University of Arizona). http://hdl.handle.net/10150/333120
- Ionin, Tania (2012) Formal Theory-Based Methodologies. In Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide. Ed. Alison Mackey and Susan M. Gass. Malden: Blackwell Publishing Ltd, 30-52.
- Krifka, M., Pelletier F. J., Carlson, G., ter Meulen A., Chierchia, G. and Link, G. (1995) Genericity: An Introduction. In G. Carlson and F. Pelletier (eds.). The Generic Book. University of Chicago, IL. 1-124.
- Lyons, Cristopher (1999) Definiteness. Cambridge: CUP.

- Saville-Troike, Muriel (2012) Introducing second language acquisition. (2nd Ed). New York: Cambridge University Press.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2015) Key terms in second language acquisition. In Bloomsbury Academic eBooks. https://doi.org/10.5040/9781474227544.ch-004
- White, Lydia (2000) Second Language Acquisition*:* From Initial to Final State. In Second Language Acquisition and Linguistic Theory. Arkhibald, John (Ed). Oxford: Blackwell. 130-155.
- White, Lydia (2003) Second Language Acquisition and Universal Grammar. 1st Ed. New York: Cambridge University Press.

أثر تعليم أصوات العربية للناطقين بغيرها في تطوير الكفاية التواصلية

دراسة ميدانية تطبيقية

مريم أحوزي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة محمد الخامس بالرباط
mariamahouzi06@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-5849-4637

د. عثمان احمياني
كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة محمد الخامس بالرباط
othman.ahmiani@flsh.um5.ac.ma
https://orcid. org/0009-0005-7336-4192

الملخّص

تهدف هذه الورقة إلى إبراز دور إتقان تعليم الأصوات في تطوير الكفاية التواصلية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وتسلط الدراسة الضوء على جملة من الصعوبات الصوتية التي يواجهها متعلمو العربية في نطق بعض الأصوات المميزة في النظام الصوتي العربي، وانعكاس ذلك على تطوير كفاياتهم ومهاراتهم التواصلية.

وسيتخذ البحث صوتي القاف (ق) /q/ والعين (ع) /ʕ/ مثالا تطبيقيا؛ إذ قمنا بتسجيل نطق مجموعة من المتعلمين الصينيين باستخدام برنامج Praat، وتحليل الفروق بين النطق النموذجي ونطق المتعلمين، وقد أظهرت النتائج صعوبة إنتاج الأصوات موضوع الدراسة، مما يؤثر على تطوير الكفاية التواصلية للمتعلمين.

وقد انتهى البحث إلى ضرورة استثمار النظريات اللسانية الحديثة والوسائط الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الأصوات العربية بما يسهم في تحسين الأداء النطقي ودعم الكفاية التواصلية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.

الكلمات المفاتيح: بغير العربية، الكفاية التواصلية، أثر الأصوات في التعليم، برنامج Praat، النطق.

Teaching Arabic to the Deaf in the Context of Digital Transformation

Neuro-Linguistic Challenges and Integrative Technological Solutions

Dr. Otman Ahmiani
Faculty of Arts and Humanities – Mohammed V University – Rabat, Morocco
othman.ahmiani@flsh.um5.ac.ma
https://orcid. org/0009-0005-7336-4192

Mariam Ahouzi
Faculty of Arts and Humanities – Mohammed V University – Rabat, Morocco
mariamahouzi06@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-5849-4637

ABSTRACT

This paper aims to highlight the role of mastering sound instruction in developing the communicative competence of non-native Arabic learners. The study sheds light on a range of phonetic difficulties that learners of Arabic face in pronouncing some distinctive sounds in the Arabic phonetic system, and the impact of this on the development of their communicative competencies and skills.

The research takes the sounds of Qaf (ق) /q/ and 'Ain (ع) /ʕ/ as an applied example. We recorded the pronunciation of a group of Chinese learners using the Praat program and analyzed the differences between the model pronunciation and the learners' pronunciation. The results revealed difficulty in producing the target sounds, which affects the development of the learners' communicative competence.

The study concluded with the necessity of investing modern linguistic theories, digital media, and artificial intelligence applications in teaching Arabic sounds, in a way that contributes to improving pronunciation performance and supporting the communicative competence of non-native Arabic learners.

Keywords: Non-native speakers of Arabic, Communicative competence, The impact of sounds in teaching, Praat program, Pronunciation.

مقدمة:

اللسانيات التطبيقية (Applied Linguistics) حقل معرفي يتجاوز التنظير المجرد إلى مواجهة التحديات اللغوية في العالم الواقعي. وقد تطور مفهومها عبر مرحلتين أساسيتين. ففي البدء، ارتبطت ارتباطا وثيقا بمجال تعليم اللغات وتعلمها، حيث عرفها الباحث روبرت لادو Robert Lado (1957) بأنها قدرة المتعلم على استخدام النظام اللغوي في سياقات التواصل الطبيعية. ثم اتسع نطاقها في عقدي السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي لتشمل معالجة المشكلات اللغوية التي تواجه جمهورا متنوعا في الحياة العملية، بما في ذلك المتعلمون والمعلمون والمترجمون وصناع السياسات وغيرهم، وهو ما يؤكده تعريف وليم غرابي (2020) William Grabe وبهذا تحولت اللسانيات التطبيقية، كما يراها كريستوفر برومفيت Christopher Brumfit (1995)، إلى المصدر النظري والتجريبي لأية مشكلة واقعية تكون اللغة فيها قضية محورية.

وانطلاقا من هذا التصور الشامل، يحظى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باهتمام بالغ ضمن هذا الحقل، نظرا إلى الطبيعة المتميزة للنظام اللغوي العربي من النواحي الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، والتي قد تشكل مصدر صعوبة للمتعلمين. ويعد الإنجاز الصوتي (Pronunciation) قطب الرحى في بناء الكفاية التواصلية، إذ إن أي قصور في إدراك الأصوات العربية ونطقها يمثل عائقا أساسيا أمام تطور المهارات اللغوية العليا دوروينغ ومينرو Derwing & Munro (2005).

وتشير الدراسات العربية في حقل علم الأصوات (Phonetics)، مثل أعمال إبراهيم أنيس (1980) ومحمود طعيمة (1986) وكمال بشر (2000) بالإضافة إلى البحوث في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، إلى أن المتعلمين يواجهون تحديات واضحة في نطق الأصوات التي لا نظير لها في لغاتهم الأم أو التي تختلف في ملامحها النطقية، كالأصوات الحلقية واللهوية والمفخمة. وغالبا ما تنتج عن هذه الصعوبات ظواهر صوتية مثل الإبدال أو التشويش بين الأصوات المتقاربة، وهي ملاحظة تؤكدها الملاحظات الصفية للمعلمين الميدانيين.

لذلك، يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على الأهمية المحورية للمكون الصوتي في تنمية الكفاية التواصلية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها. وسيعمل على ربط الأطر النظرية بالممارسة التعليمية، وتشخيص أبرز المعوقات

الصوتية، سعيا للإسهام في تطوير المنهجيات والتطبيقات البيداغوجية في هذا المجال الحيوي.

1. تطوير الكفاية التواصلية: قراءة نقدية عبر عدسة الدراسات السابقة والإشكالية المنهجية

تأتي هذه الدراسة في سياق الاهتمام المتجدد بتطوير الكفاية التواصلية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، مع التركيز على الدور المحوري الذي يلعبه النطق السليم للأصوات باعتباره المدخل الأساسي لباقي المهارات والأنظمة اللغوية. وعلى الرغم من الوعي الأكاديمي بأهمية هذا المكون، فإن الممارسة التعليمية لا تزال تواجه تحديات جمة في معالجة الصعوبات النطقية التي تعوق تقدم المتعلمين. ولتحديد موقع هذه الدراسة ضمن الجسم المعرفي القائم، واستخلاص مبرراتها، لا بد من استعراض أبرز الجهود السابقة ذات الصلة.

ففي مجال الدراسات الصوتية التقابلية، قدمت دراسة أحمد المومني (2025) تحليلا دقيقا للفروق الصوتية بين العربية والإنجليزية وتأثيرها على تعلم العربية لغة ثانية، معتمدة على اللسانيات التقابلية والتحليل الفيزيائي-الأكوستيكي باستخدام برنامج برات (Praat) لتشخيص أسباب صعوبات النطق.

وفي اتجاه مماثل، سلطت دراسة مشاقبة وآخرون Mashaqba et al (2022) الضوء على صعوبة إنتاج الأصوات الحلقية العربية لدى المتعلمين الأجانب مقارنة بالناطقين الأصليين، مستخدمة نفس الأداة التقنية برات (Praat) لرصد الفروق الدقيقة في الإنتاج الصوتي. كما كشفت دراسة يلان وآخرون Yalan et al (2021) عن التحديات التي يواجهها الطلاب الصينيون في نطق الصوامت العربية، خاصة الحلقية والمفخمة منها، بسبب غيابها في النظام الصوتي للغتهم الأم. ومن منظور أوسع، تناولت دراسة خطوط وجلاب (2019) العوائق العامة التي تعترض تعلم العربية للناطقين بغيرها، مشيرة إلى أن المكون الصوتي يمثل أحد أبرز هذه العوائق، مقترحة حلولا تربوية عامة كتحسين المناهج وإعداد المعلمين.

وعلى الرغم من القيمة العلمية لهذه الدراسات واستفادة بعضها من أدوات تحليل صوتي متقدمة مثل برات (Praat)، فإنها تظل -في مجملها- حبيسة الإطار الوصفي والتقابلي، مركزة على تحليل الخصائص الأكوستيكية أو سرد الصعوبات العامة دون

الانطلاق من إطار نظري تطبيقي متكامل في تعليم اللغات. كما أنها لم تتوغل في تقديم نماذج عملية قابلة للتطبيق داخل الفصل الدراسي لمعالجة هذه الصعوبات، ولا في استكشاف كيفية تحويل هذا التشخيص إلى خطط تدريسية فاعلة تسهم مباشرة في تطوير الكفاية التواصلية الشاملة للمتعلم.

من هنا تنبع إشكالية هذه الدراسة، التي تتصدى للفجوة بين التشخيص الصوتي الدقيق والتطبيق البيداغوجي الفعال. فالمشكلة الرئيسة تكمن في أن الاعتماد على الشرح النظري التقليدي لصفات الأصوات ومخارجها قد أثبت قصوره في تمكين المتعلمين -خاصة المبتدئين- من تجاوز الصعوبات النطقية العميقة، مما يحول دون تطوير كفايتهم التواصلية، ويجعلهم عاجزين عن التفاعل بطلاقة في مواقف التواصل الحقيقية. وهذا يطرح تساؤلات محورية حول نجاعة المناهج الحالية، وإمكانية استثمار مقاربات لغوية حديثة وأدوات رقمية متطورة لسد هذه الفجوة.

لذلك، تطرح الدراسة الأسئلة الآتية:

1) إلى أي حد يمكن للدرس اللساني الحديث (كالتدريب على الثنائيات الصغرى) أن يسهم في تطوير الوعي الصوتي والكفاية التواصلية لدى هذه الفئة؟
2) كيف يمكن توظيف الأدوات الرقمية (كمنصات التعلم التفاعلية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي) وبرامج التحليل الصوتي برات (Praat)، في تصميم تدخلات تعليمية فعالة لمعالجة الصعوبات النطقية؟

وسننطلق من الفرضيات التالية:

- يسهم توظيف استراتيجيات من الدرس اللساني الحديث (مثل التمييز بين الثنائيات الصغرى) بشكل إيجابي في تعزيز الوعي الصوتي الدقيق للمتعلمين.
- يقدم التعليم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي (عبر المنصات التفاعلية والتطبيقات الذكية) موارد متنوعة (بصرية وسمعية) تدعم التغذية الراجعة الفورية، مما يعزز التعلم الصوتي وينعكس إيجابا على الكفاية التواصلية.
- يمكن استخدام برنامج برات (Praat) المتعلمين من المقارنة الموضوعية بين نطقهم والنطق النموذجي، مما يسهل عملية التصحيح الذاتي وتمييز الأصوات المستعصية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها لربط التشخيص الدقيق بالتطبيق العملي، من خلال استعراض تجربة تعليمية واقعية توظف أدوات التحليل الصوتي الحديث برات (Praat) لرصد الصعوبات وتحليلها، ومن ثم اقتراح حلول عملية مستمدة من اللسانيات التطبيقية والتعليم الرقمي.

ولهذه الغاية المنشودة اعتمد البحث تصميما تكامليا، يزاوج بين المنحى الوصفي التحليلي والمنحى التطبيقي التجريبي، وذلك وفق المسار الآتي:

- **مرحلة التشخيص الوصفي**: التي تقوم على الملاحظة الصفية المنظمة، بهدف رصد مظاهر التعثر النطقي لدى المتعلمين وتوثيقها (متخذة من صوتي القاف /q/ والعين /ʕ/ نموذجا تطبيقيا) في سياقها التعليمي الطبيعي.
- **مرحلة التحليل التجريبي**: تُسجل خلالها عينات صوتية للمتعلمين، لتحليلها باستخدام برنامج التحليل الصوتي برات (Praat)، ويتمثل الجانب التجريبي في المقارنة الموضوعية بين هذه العينات وبين نموذج مرجعي معياري، للكشف عن الانحرافات الصوتية التي يواجهها المتعلمون في نطق هذين الصوتين.
- **مرحلة التفسير والتطبيق**: تتوخى معاينة الصعوبات النطقية التي يواجهها المتعلمون، ومحاولة إبراز الفرق بين الأصوات وصفاتها انطلاقا من الصور الطيفية. وينتهي هذا المسار إلى استخلاص دلالات تطبيقية تسهم في تصميم استراتيجيات وتدخلات تربوية أكثر دقة وفعالية، وترتكز على تشخيص علمي رصين.

وبهذا، يروم المنهج المتبع تقديم رؤية تحليلية ثلاثية الأبعاد (كمية، نوعية، تطبيقية)، تعزز من صلاحية النتائج وقابلية تطبيقها في مجال تطوير تعليم الأصوات العربية وتعليمية النطق.

2. الإطار النظري والمفاهيمي

1.2 اللسانيات التطبيقية: من التعريفات الكلاسيكية إلى الآفاق البينية الجديدة:

تعددت التعاريف التي أعطيت للسانيات التطبيقية وتنوعت، وذلك بسبب طبيعة هذا الحقل من جهة، ونوعية موضوعاته من جهة أخرى (Davies, 2022)؛ فهو «علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية، وفي وضع

الحلول لها». (الراجحي، 1995، ص.13) كما أنها تهتم بالجانب الوظيفي التربوي للغة بهدف تعليمها لأبنائها وللناطقين بغيرها، وتبحث أيضا في وسائل وتقنيات تعليم اللغات الإنسانية وتعلمها. (الوعر، 1989، ص. 23).

وقد انتقلت اللسانيات التطبيقية من مجالها الضيق الذي يوظف النظريات اللسانية في حل المشكلات إلى مجال أوسع ذي طبيعة بينية مع علوم أخرى كاللسانيات النفسية/ العصبية (Psycho/Neurolinguistics) والسوسيولسانيات (Sociolinguistics) واللسانيات الحاسوبية (Computational Linguistics) (Davies, 2022)، وقد أتاح هذا التقاطع إمكانيات جديدة لخدمة تعليم اللغات، ولاسيما في مجال تعليم الأصوات وتحسين النطق لدى المتعلمين من خلال برامج تحليل الصوت والتعرف الآلي على الكلام وتحويل النص إلى كلام والعكس صحيح، وعموما «تتركز استخدامات تقنيات اللغة في التعليم في ثلاثة تطبيقات أساسية، هي: استخدام تقنيات معالجة اللغات الطبيعية في تعليم المفردات والجمل الصحيحة لغويا، واستخدام تقنيات التعرف الآلي على الكلام في تعليم مهارة النطق واستخدام تقنية التعرف الآلي على الكتابة في تعليم مهارة الكتابة». (رشوان وآخرون، 2019، ص. 96).

2.2 تطور النماذج النظرية: من الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية الشاملة:

لقد شكل مفهوم الكفاية اللغوية Linguistic Competence الذي صاغه تشومسكي (Chomsky, 1965) عمادا أساسا في نظريته اللسانيات، حيث عرفها بوصفها المعرفة الضمنية المثالية التي يمتلكها المتكلم-المستمع بنظام لغته (Chomsky، 1965، ص. 4). ويركز هذا المفهوم على معرفة القواعد المجردة للغة (الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية) بمعزل عن استخدامها الفعلي (الأداء). غير أن الطبيعة التجريدية والمثالية لهذا التعريف قد أظهرت قصورا واضحا عند محاولة تطبيقه في مجال تعليم اللغات، الذي يتعامل مع متعلمين في سياقات اجتماعية وحوارية حقيقية ومتنوعة (Canale & Swain, 1980).

وردا على هذا القصور، قدم كل من كانال وسوين (Canale & Swain, 1980) انتقادات بناءة لادعاءات تشومسكي حول الكفاية، واقترحا مفهوما أوسع؛ وهو مفهوم الكفاية التواصلية Communicative Competence مؤكدين أنها لا تشمل فقط قواعد اللغة (الكفاية اللغوية)، بل تشمل أيضا معرفة متى تتكلم، ومع من،

وبأي أسلوب، وحول أي موضوع؟ الكفاية اللسانية الاجتماعية Sociolinguistic Competence، وكيفية ربط الجمل في خطاب متماسك، والكفاية الخطابية Discourse Competence، والاستراتيجيات المستخدمة لتعويض أي فجوة في المعرفة، والكفاية الاستراتيجية Strategic Competence وقد خلصت دراسة كانال وسوين Canale & Swain إلى أن الكفاية التواصلية، بما فيها الكفايات الأخرى، تشكل أساسا لا غنى عنه لتحقيق التواصل الفعال (Canale & Swain, 1980). ويؤكد كوك Cook هذا الطرح، ويرى أن اللغة يجب أن تستخدم بشكل ملائم وفعال في السياق الكامل الذي يوضع فيه المتعلمون (Cook, 2008).

وانطلاقا مما سبق، يمكن القول إن الأصوات تعتبر عنصرا مشتركا بين القدرة والأداء؛ إذ تشكل أحد مستويات الكفاية اللغوية من جهة، ومدخلا جوهريا لتنمية الكفاية التواصلية من جهة ثانية؛ فإتقان المكونات اللغوية الفرعية مثل النظام الصوتي، هو شرط أساس لتحقيق الوعي الصوتي والفهم في المهارات الاستقبالية (الاستماع، القراءة) والمهارات الإنتاجية (التحدث، الكتابة)، وبذلك فإن أي خلل في اكتساب الأصوات وتمييزها وإنتاجها، كما هي الحال مع أصوات القاف والعين لدى المتعلمين الصينيين، لا يعكس عجزا في الكفاية اللغوية فحسب، بل يقود حتما إلى إعاقة الكفاية التواصلية الشاملة، حيث يضعف هذا الخلل قدرة المتعلم على الفهم السمعي (الكفاية الاستقبالية)، ويحد من دقة تعبيره الشفهي (الكفاية الإنتاجية والاستراتيجية)، ويقلل من ملاءمة نطقه للسياق (الكفاية الاجتماعية اللغوية)، مما قد يؤثر في النهاية على ثقته اللغوية وكفايته التواصلية بشكل عام.

ومن ثم، يمكن القول إن المكون الصوتي يمثل دعامة أساسية لتطوير الكفاية التواصلية بمختلف تجلياتها لدى الناطقين بغير العربية ويؤدي دورا تكامليا في تنمية المهارات الأربع، مما يجعله مدخلا ضروريا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

3.2 المحورية الصوتية في بناء الكفاية التواصلية: الأسس النظرية والتحديات العملية

للنظام الصوتي أهمية قصوى في مجال تعليم اللغات بصفة عامة وتعليم العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة؛ إذ يعد هذا المكون العنصر الرئيسي في أية لغة، (طعيمة، 1986، ص.455) كما يعتبر النظام الصوتي اللبنة الأولى التي تقوم عليها المهارات الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، مما يجعله مكونا جوهريا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يسهم في تطوير كفاية المتعلم منذ اليوم

الأول في تعلمه للعربية إلى وصوله لدرجة عالية من الكفاية. (أبو عمشة وآخرون، 2018، ص.18).

وتبرز أهمية المكون الصوتي بوضوح أكبر لدى الناطقين بغير العربية الذين يواجهون صعوبات في نطق بعض الأصوات غير الموجودة في نظام لغتهم الأم والتي تختلف من حيث مخارجها وصفاتها وسماتها المميزة، وهذا ما يشكل العائق الأول لهم؛ إذ «إن أهم الخطوات الأساسية في تعلم لغة أجنبية هي ألفة النظام الصوتي لها» (الناقة، 1985، ص.127) وقد أثبتت دراسات في علم الأصوات (طعيمة، 1986 وبشر، 2000) ميل المتعلمين إلى إسقاط الأنماط الصوتية للغتهم الأم على اللغة التي يتعلمونها؛ «فمن المعروف أن لكل بيئة لغوية عاداتها النطقية الخاصة، فإذا أقدم أصحاب لغة ما على تعلم لغة أخرى كانوا عرضة لأن يخطئوا في أصوات هذه اللغة الأخيرة، وأن يخلطوا بين أصواتها وأصوات لغتهم. بسبب تأثرهم بعاداتهم النطقية (بشر، 2000، ص.591)، ويجد الكبار خاصة مشكلة في نطق الأصوات الجديدة التي لم تتدرب أحبالهم الصوتية على نطقها. وتكون مواجهة هذه المشكلة عادة باللجوء إلى الأصوات التي ألفها الدارس، فيستبدلها بالأصوات الجديدة، وقد يهرب تماما من نطق الجديد» (طعيمة، 1986، ص.452–451). وتحدث هذه الظاهرة خاصة في النظام الصوتي العربي الذي يتميز بخصائص فريدة لا توجد في كثير من اللغات الأخرى نتيجة وضعية أعضاء النطق أثناء إنتاجها لأصوات محددة، فـ«بالعربية صعوبات صوتية تقابل الأجانب عند تعلمها فهو أمر ثابت معروف فأصوات الحلق وأقصى الحنك كلها أو جلها تمثل مشكلة صوتية أمام معظم الأجانب. (بشر، 2000، ص. 597). ولتطبيق هذه الملاحظات النظرية في سياق تعلمي عملي اختارت الدراسة صوت القاف وصوت العين لرصد الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في إنتاج هذين الصوتين.

3. الدراسة التطبيقية: الإجراءات المنهجية ونتائج التشخيص

1.3 منهجية الدراسة: التصميم المختلط بين الملاحظة الوصفية والتحليل التجريبي

تقدم هذه الدراسة تطبيقا عمليا يهدف إلى تشخيص الصعوبات النطقية المتعلقة بإنتاج صوتي القاف /q/ والعين /ʕ/ لدى متعلمي العربية الناطقين بالصينية. ويعتمد التصميم البحثي على منهجية تكاملية، تزاوج بين:

- **الملاحظة الصفية المنظمة**: لتوثيق مظاهر الصعوبة في السياق التعليمي الطبيعي.
- **التحليل التجريبي**: باستخدام برنامج **برات** (Praat) لتسجيل العينات الصوتية وتحديد الفروق بين النطق النموذجي للمعلم ونطق المتعلم، وذلك بهدف تشخيص الصعوبات النطقية وتوجيه الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.

2.3 **وصف مجتمع الدراسة والأدوات**

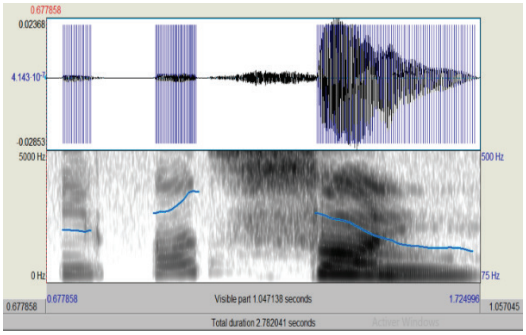
- **مجتمع الدراسة وعينتها**: شملت الدراسة عينة قصدية مكونة من 10 طلاب صينيين، يدرسون اللغة العربية لغة ثانية في المستوى المبتدئ (A1) ضمن برنامج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة محمد الخامس بالرباط، المملكة المغربية.
- **الأصوات والمواد المستهدفة**: ركز التحليل على صوتين عربيين يتميزان بكونهما «فونيمات معلمة (Marked Phonemes) وفق نظرية العلامية (Markedness Hypothesis) (Ellis, 1999)، لا يوجد لها نظير في لغات عديدة، مما يجعل تعلمها أكثر تعقيدا ويتطلب جهدا تعليميا أكبر، وهما صوت **القاف** /q/ في كلمة «**مقص**» وصوت **العين** /ʕ/ في كلمة «**عنب**»، وقد وقع الاختيار على هاتين الكلمتين لشيوعهما في المنهج التعليمي للمستوى المبتدئ.
- **أداة البحث وتوظيفها**: تم استخدام برنامج **برات**[1] (Boersma & Paul, 2001) **(Praat** بوصفه أداة رئيسية ذات وظيفتين:

1. **أداة قياس وتحليل**: لالتقاط الخصائص الأكوستيكية (الفيزيائية) للعينات الصوتية.
2. **أداة تعليمية تشخيصية**: لتمكين الباحثين والمتعلمين من تصور الفروق بين النطق النموذجي والنطق الفعلي عبر الصور الطيفية (Spectrograms)، مما يدعم التشخيص الدقيق والتدخل المناسب، انسجاما مع دعوات تأسيس تعليم النطق على أسس بحثية رصينة (Derwing & Munro, 2015).

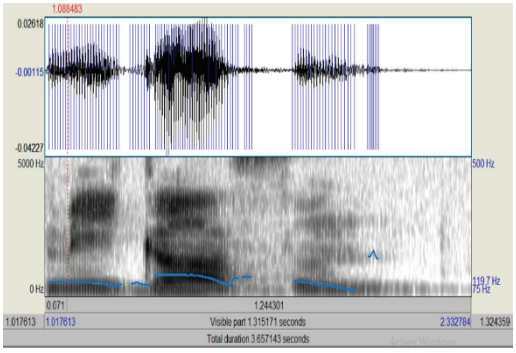
(1) يمكن تحميل برنامج برات Praat من خلال الرابط الآتي: https://www.fon.hum.uva.nl/praat/

3.3 عرض النتائج وتحليلها: تشخيص الصعوبات النطقية

أظهرت نتائج **الملاحظة الصفية الأولية** ميلا واضحا لدى المتعلمين نحو إبدال الصوتين المستهدفين؛ حيث شوهد استبدال **القاف /q/** بـ **الكاف /k/** (نطق «مكص»)، واستبدال **العين /ʕ/** بـ **الهمزة /ʔ/** أو حذفها. وقد أكدت **التحليلات الأكوستيكية** باستخدام برنامج **برات** (Praat)[1] هذه الملاحظات، كما يتضح من المقارنة بين الصور الطيفية للنموذج المرجعي وعينات المتعلمين (انظر الصور 4–1).

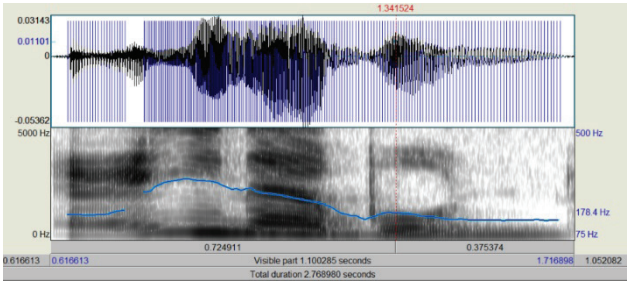


الصورة 1: صورة طيفية للعينة النموذجية كلمة «مقص»

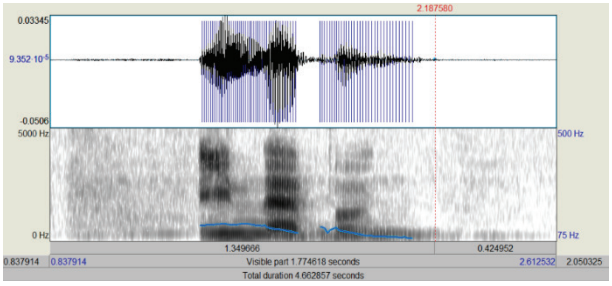


الصورة 2: صورة طيفية للمتعلم الصيني كلمة «مقص»

(1) استعملنا الصور الطيفية المستخرجة بواسطة برنامج Praat بوصفها أداة تعليمية مساعدة لتوضيح الفروق بين النطق النموذجي ونطق المتعلمين وليس الغرض منها التحليل الأكوستيكي الدقيق للأصوات.



الصورة3: صورة طيفية للعينة النموذجية كلمة «عنب»



الصور4: صورة طيفية للمتعلم الصيني كلمة «عنب»

- **تحليل صعوبة صوت القاف /q/**: يظهر الطيف النموذجي (الشكل 1) علامات صوت القاف المميزة: طاقة عالية (لون أسود قاتم)[1] تليها وقفة انفجارية (فراغ أبيض) ثم طاقة منخفضة (بشر، 2000). بينما يظهر طيف المتعلم (الشكل 2) تشوها واضحا في هذه العلامات، مما يدل على إنتاجه بصوت **الكاف /k/** الأقرب مخرجا في نظامه اللغوي الأم، وهو نمط شائع لدى المتعلمين الذين تفتقر لغتهم إلى الأصوات اللهوية.
- **تحليل صعوبة صوت العين /ʕ/**: يظهر الطيف النموذجي (الشكل 3) خصائص الصوت الحلقي الاحتكاكي المجهور. في المقابل، يظهر طيف المتعلم (الشكل 4) انخفاضا كبيرا في كثافة الطاقة، مما يؤكد صعوبة إنتاج هذا الصوت الفريد واستبداله أو حذفه، وهو ما يتوافق مع ما أشارت إليه الأدبيات من تعقيد هذا الصوت بالنسبة إلى غير الناطقين بالعربية (بشر، 2000).

(1) للاستيضاح بشأن الكثافة العالية وعلاقتها بالسواد القاتم، والفراغ الأبيض وربطه بالوقفة الانفجارية انظر: (بن عيسى، 2019، ص.45).

تجمع نتائج مرحلتي التشخيص (الملاحظة والتحليل الآلي) على أن متعلمي العربية الصينيين يواجهون صعوبة منهجية في إنتاج الأصوات العربية «المعلمة» وذات الخصوصية العالية مثل القاف والعين، تتجلى أساسا في ظاهرة الاستبدال الصوتي (Phonological Substitution)، ويؤكد هذا التشخيص المزدوج الحاجة إلى الانتقال من الوصف العام إلى تصميم حلول تعليمية مستهدفة، تستند إلى الدرس اللساني الحديث وتستثمر الإمكانات التشخيصية والتدريبية للأدوات التكنولوجية.

4. الحلول المقترحة والنموذج التكاملي لمعالجة الصعوبات الصوتية

استنادا إلى التشخيص الدقيق للصعوبات النطقية الذي قدمته الدراسة، يقدم هذا القسم نموذجا تكامليا للتدخل التعليمي، يجمع بين الحلول اللسانية التقليدية الفعالة وإمكانات التقنيات الرقمية الحديثة، بهدف تطوير الوعي الصوتي وتحسين الكفاية التواصلية.

1.4 الحلول اللسانية التدريبية: توظيف الثنائيات الصغرى في تنمية الوعي الصوتي

تعد الثنائيات الصغرى (Minimal Pairs) من الأركان الأساسية في التدريب الصوتي المنهجي، حيث تركز على إبراز التباين الدلالي الناتج عن التغيير في صفة صوتية واحدة. وتعرف بأنها «مجموعة من الكلمات التي تتفق في جميع الأصوات باستثناء صوت واحد يترتب على تغييره تغيير معنى الكلمة» (طعيمة، 1986، ص. 469).

- **التطبيق**: يمكن توظيف هذه التقنية بشكل استراتيجي لمعالجة الخلط النطقي الشائع لدى الناطقين بغير العربية، من خلال ثنائيات مثل: (**قلب/ كلب**) لمعالجة إبدال القاف بالكاف، و(**عمل/ أمل**) لمعالجة إبدال العين بالهمزة، و(**صيف/ سيف**) للتمييز بين الصاد والسين.
- **الفائدة**: لا يقتصر أثر هذه التقنية على تحسين الدقة النطقية فحسب، بل يمتد إلى تعزيز **التمييز السمعي** وإدراك الطابع المميز للنظام الصوتي العربي، مما «يمكن المعلم من معالجة بعض أشكال التداخل اللغوي بين أصوات العربية وأصوات لغة الدارس» (طعيمة، 1986، ص. 470). وبالتالي، فهي تدعم المهارات الأساسية للكفاية التواصلية: الاستماع والتحدث.

2.4 الحلول التقنية القائمة على التحليل: دور برنامج برات (Praat) في تعزيز المراقبة الذاتية والتغذية الراجعة

يقوم هذا الحل على توظيف برنامج التحليل الصوتي برات (Praat)، لا كأداة بحثية فحسب، بل كوسيط تعليمي ثري يوفر تغذية راجعة بصرية فورية.

- **آلية العمل:** يُسجل نطق المتعلم ومقارنته بصريا مع النموذج المرجعي (للمعلم) عبر الصور الطيفية (Spectrograms). وتجسد هذه المقارنة الموضوعية الفروق المجردة، مما يمكن المتعلم من المراقبة الذاتية لأدائه.
- **الفائدة:** يعاضد هذا النهج تقنيات تعليم النطق التواصلي، مثل تقنية «تسجيلات إنتاج المتعلم» (McCrocklin, 2016) يتحول المتعلم من متلق سلبي إلى فاعل ناشط في عملية التعلم، حيث يكتشف أخطاءه بنفسه ويصححها تدريجيا، مما يعمق الوعي الصوتي الذاتي ويسرع من وتيرة التحسن النطقي.

3.4 الحلول التكنوبيداغوجية: استثمار التعليم الإلكتروني والذكاء الاصطناعي في التدريب النطقي

يتناول هذا الحل الاستفادة من التحول الرقمي لخلق بيئات تدريبية مرنة وغنية، تكمل العمل الصفي.

- **التعليم الإلكتروني:** توفر منصات التعلم الإلكترونية موارد سمعية وبصرية غير محدودة (مقاطع صوتية، تمارين تفاعلية) تتيح التكرار المستقل والخالي من ضغوط الفصل الدراسي، مع مراعاة الفروق الفردية (مازن وشعبان، 2014). وهو ما يتلاءم مع حاجة متعلمي اللغة الثانية إلى التدريب المكثف والمتكرر على المقاطع الصوتية.
- **الذكاء الاصطناعي:** تمثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي – وخاصة أنظمة التعرف الآلي على الكلام (ASR) وروبوتات المحادثة الصوتية (AI Chatbots) –قفزة نوعية. فهي توفر تغذية راجعة فورية وموضوعية على النطق، وتخلق سياقات تواصلية افتراضية آمنة للممارسة. (Sarwadi, 2025) وقد أصبح «استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية خطوة مهمة وحاسمة في تحسين جودة عملية التعليم» (ساريه، 2025، ص. 806)، فهي تدعم بشكل شامل مهارات النطق والاستماع والفهم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا ينبغي النظر إلى هذه الحلول الثلاثة بمعزل عن بعضها، بل هي مكونات متكاملة في نموذج تدخلي واحد. فبينما ترسخ الثنائيات الصغرى الأساس اللساني للتمييز الصوتي، يقدم برنامج برات (Praat) آلية تشخيص وتصحيح دقيقة. وتأتي الأدوات التكنوبيداغوجية لتمديد فرص التعلم خارج الفصل وتوفير بيئة تدريبية غنية ومستمرة. ويؤدي هذا التكامل في النهاية إلى تطوير شمولي للكفاية التواصلية، عبر تعزيز المهارات الأربع في إطار تعليمي عصري وفعال.

خاتمة:

لا تقف هذه الدراسة عند حدود تشخيص الصعوبات الصوتية التي تعترض متعلمي العربية من الناطقين بغيرها وتعوق تحقيق كفايتهم التواصلية، بل تقدم إسهاما منهجيا وعمليا ملموسا في هذا الحقل الحيوي. فمن خلال الربط الواعي بين الإطار النظري للسانيات التطبيقية والتجربة الميدانية المدعمة بأدوات التحليل الصوتي الحديث، يمثل البحث خطوة تتجاوز الوصف التقليدي نحو بناء نموذج تدخلي تكاملي.

ويتمثل أبرز ما تسهم به هذه الورقة في:

1. **التأسيس لنموذج تكاملي**: حيث اقترحت إطارا عمليا يزاوج بين المقاربات اللسانية (كالتدريب على الثنائيات الصغرى) والتقنيات الرقمية (كبرنامج برات Praat والتطبيقات الذكية)، مما يحول تعليم الأصوات من نشاط هامشي قائم على التقليد إلى عملية منهجية قائمة على التشخيص الدقيق والتغذية الراجعة.
2. **سد الفجوة بين التشخيص والتطبيق**: من خلال توظيف **برات** (Praat) بوصفه أداة تشخيص وتحليل للفروق الأكوستيكية، وأداة تعليمية تمكن المتعلم من المراقبة الذاتية والمقارنة الموضوعية مع النموذج المرجعي، مما يعزز لديه الوعي الصوتي الذاتي ـــ وهو أمر حيوي في تطوير الكفاية التواصلية.
3. **توجيه الأنظار نحو المستقبل الرقمي**: حيث طرحت الدراسة رؤية واقعية لاستثمار تقنيات التعليم الإلكتروني وتطبيقات الذكاء الاصطناعي (مثل روبوتات المحادثة الصوتية وأنظمة التعرف الآلي على الكلام) لتوفير بيئة تدريبية غنية، تتيح التكرار والتغذية الراجعة الفورية، وتلبي حاجة المتعلمين

إلى التمرين المستقل خارج قيود الزمان والمكان.

وهكذا، فإن القيمة المضافة لهذا البحث لا تكمن فقط في تأكيده على مركزية المهارة الصوتية كمدخل حتمي لتطوير الكفاية التواصلية الشاملة، بل في تقديمه **تصورا تطبيقيا قابلا للتنفيذ**، يعيد صياغة تعليم الأصوات العربية من كونه تحديا صرفا إلى كونه فرصة لإبداع حلول بيداغوجية ذكية، تتسم بالدقة العلمية والمرونة التكنولوجية والفعالية التواصلية. ويمثل هذا النهج التكاملي استجابة ضرورية لمتطلبات تعليم اللغة في العصر الرقمي، ويفتح آفاقا جديدة للبحث والتطوير في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.

المصادر والمراجع

باللغة العربية:

- أبو عمشة، خ. ح.، وآخرون. (2018). *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق*. دار وجه للنشر والتوزيع.
- أنيس، ا (1980). *الأصوات اللغوية*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- بشر، ك (2000). *علم الأصوات* (ط. 3). القاهرة، مصر: دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- بن عيسى، ك (2019). *دليل مستعمل تطبيق تحليل الإشارات الصوتية ومعالجتها برات (Praat)* (الكراس التاسع). الجزائر: صادر عن مركز البحث والتقني لتطوير اللغة العربية. تم الاسترجاع في 01 يناير 2026.
- https://phonetics-acoustics.blogspot.com/2019/03/praat13.html
- خطوط، م.، وجلاب، ع (2019). صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقترحات علاجها.المجلد 4 العدد 2، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية.
- الراجحي، ع (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- رشوان، م.، عطية، م.، عفيفي، م.، & السعيد, ا. ب. (2019). *تطبيقات أساسية في المعالجة الآلية للغة العربية* (الأولى). دار وجوه النشر والتوزيع.
- ساريه عبد الرحمن، ع. (2025). تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية. *المجلة العربية للتربية النوعية*, 9(36) 801–818. https://doi.org/10.21608/ejev.2025.420052
- طعيمة، أ، ر. (1986). *المرجع في تعليم اللغة العربة للناطقين بلغات أخرى*، المجلد.1 (الجزء الأول–القسم الثاني). مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- الغامدي، م. ب. ف (2024). الذكاء *الاصطناعي في التعليم* (ط. الأولى). شبكة الألوكة. قسم الكتب. تم الاسترجاع في 15 دجنبر 2025.

- https://www.alukah.net/library/0/166296/الذكاء-الاصطناعي-في-التعليم-pdf/
- مازن، ع.ح، وشعبان، ع. م. (2014). لتعليم الإلكتروني التفاعلي، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، الطبعة 1.
- المومني أحمد، أسماء (2025). التحليل الأكوستيكي والفسيولوجي للأصوات العربية والإنجليزية: دراسة صوتية تقابلية في ضوء أثر الفروقات الصوتية على تعلم العربية كلغة ثانية. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد الرابع عشر. تم الاسترجاع في 20 دجنبر 2025.
- https://journals.imist.ma/index.php/Atae/article/view/5178/3193
- الناقة، م. ك (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله-طرق تدريسه*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية. تم الاسترجاع في 25 دجنبر 2025.
- https://guidetoarabic.net/ar/categories/main-categories-ktb-wmraja/books/تعليم-اللغة-العربية-للناطقين-بلغات-أخرى-أسسه-مداخله-طرق-تدريسه-230
- الوعر، م (1989). *دراسات لسانية تطبيقية*. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر. الطبعة 1.

باللغات الأجنبية

- Boersma, P., & Weenink, D. (2001). *Praat: Doing phonetics by omputer* (Version 6.0) [Computer software]. http://www.praat.org/
- Brumfit, Christopher (1995), 'Teacher professionalism and research', in G. Cook and B. Seidlhofer (eds), Principle and Practice in Applied Linguistics, Oxford: Oxford University Press, pp. 27–41.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1),1–47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th ed.). Hodder Education.
- Davies, A. (2022). *An introduction to applied linguistics: From practice to theory* (3rd ed.). Edinburgh University Press.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379–397.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). ⁎Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research⁎. John Benjamins.
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Grabe, W. (2020). Applied linguistics: Past, present, and future. *Applied Linguistics*, 41(1), 1–15.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

- Mashaqba, B., et al. (2022). Production of Arabic guttural sounds by non-native learners: An acoustic study. *Journal of Phonetics*, 90, 101-115.
- McCrocklin, S. (2016). Pronunciation learner autonomy: The potential of automatic speech recognition. *System*, 57, 25-42.
- Sarwadi, A. (2025). Artificial intelligence in language learning: A focus on pronunciation. *International Journal of AI in Education*, 12(4), 45-67.
- Yalan, J., et al. (2021). Phonetic challenges for Chinese learners of Arabic: A focus on guttural and emphatic consonants. *Asian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 77-94.

أيديولوجيا العولمة في الخطاب الإعلاميّ الغربيّ الناطق بالعربيّة

فرانس 24 أنموذجا

د. خلود كنيس

المعهد العالي للغات، جامعة قابس، تونس

kniskhouloud@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-5909-1344

الملخّص

تقدّم هذه المقالة قراءة نقديّة للأبعاد الأيديولوجيّة لخطاب العولمة في الإعلام الغربيّ: فرانس24 أنموذجا، ودورها في تعزيز علاقات السلطة غير المتكافئة في العالم، خاصّة أنّ وسائل الإعلام تضطلع بدور الوسيط في دعم القوى المهيمنة أو إعادة إنتاجها ضمن نظام اجتماعيّ وثقافي معيّن. تعدّ العولمة (globalization) في مفهومها العام مجموعة من العمليّات تتجسّد غالبا في العلاقات والتبادلات التجاريّة، إضافة إلى انتشار مظاهر التفاعل الإعلاميّ والتكنولوجيّ عبر الدول، أمّا العولميّة (globalism) فهي خطاب يُدافع عن العولمة ويسعى إلى تعزيزها في دول العالم بادّعاء أنّها السبيل لتحقيق التقدّم البشريّ. إنّ العولميّة من المنظور النقديّ للخطاب، وتحديدا عند فيركلف (Fairclough) هي خطاب العولمة، وهي تصوّرات تتشكّل من خلال استخدام معانٍ محدّدة في الخطاب. نهدف من خلال هذه المقالة إلى الكشف عن مظاهر العولميّة في الخطاب الإعلاميّ الغربيّ الناطق بالعربيّة (فرانس24 مثالا)، بالنظر في الاستراتيجيّات الخطابيّة المضمّنة في النّصوص الإعلاميّة والدّالة على منظومة قيميّة داعمة لأيديولوجيا العولمة، إضافة إلى الممارسة الخطابيّة للمؤسسة الإعلاميّة وعلاقتها بأجندة وسائل الإعلام المُعولمة، والممارسات الاجتماعيّة الساعية إلى تحقيق الهيمنة السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة، وإضفاء الشرعيّة عليها. لتحقيق ذلك، نستند منهجيّا إلى التحليل

النقدي للخطاب (Critical Discourse Analysis) أو ما يُعرف بالمختصر (CDA)، وهو بحث تحليليّ تتقاطع فيه جميع التخصّصات ذات الصّلة بالعلوم الاجتماعيّة، ورؤية نقديّة تربط في تحليل الخطاب بين التحليل اللّساني وممارسات السلطة والهيمنة والأيديولوجيا. ونعتمد تحديدا منهج فيركلف الجدليّ-العلائقيّ في تحليل مدوّنة تتكوّن من مجموعة من التقارير الإخباريّة الصادرة عن الموقع الإلكتروني فرانس24، إضافة إلى بعض برامج القناة التلفزيونيّة. ومن أهمّ النتائج التي كشف عنها التحليل النقديّ لهذه المدوّنة: (1) الترويج لخطاب يمجّد العولمة والقيم الليبراليّة الحداثيّة المعولمة باعتبارها قوّة خيّرة (2)، تركيز المؤسّسة اهتمامها على العنف والإرهاب في دول الجنوب وإغفال الحديث عن قضايا أخرى في المنطقة (3)، وتشويه كلّ ما هو محلّي في إحالة إلى القيم الدينيّة خاصّة.

الكلمات المفاتيح: المعنى، الخطاب الإعلامي، فرانس24، العولمة، الأيديولوجيا، التحليل النقدي للخطاب.

The Ideology of Globalization in Arabic-Speaking Western Media:

France 24 as a Case Study

Dr. Khouloud Knis
Higher Institute of Languages, University of Gabes, Tunisia
kniskhouloud@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-5909-1344

ABSTRACT

This paper presents a critical reading of the ideological dimensions of globalization discourse in Western media, taking France 24 as a case study. It examines the role of these dimensions in perpetuating unequal power relations globally, especially since the media plays a mediating role in supporting dominant powers or reproducing them within a particular social and cultural system. Globalization, in its general meaning, is a set of processes often embodied in commercial relations and exchanges, and in the spread of media and technological interactions across countries. Globalism, on the other hand, is a discourse that advocates for globalization, and seeks to promote it globally, claiming that it is the path to achieving human progress. From the perspective of Critical Discourse Analysis (CDA), specifically according to Fairclough's dialectical-relational approach, globalism is a discourse on globalization, formed through the use of language in context. This paper seeks to uncover the manifestations of globalization in Arabic-speaking Western media (France 24 as a case study) by examining the rhetorical strategies embedded in media texts that reflect a system of values supporting the ideology of globalization. It also examines the discursive practices of media institutions and their relationship to the globalized media agenda, as well as the social practices that seek to

achieve and legitimize political, economic, and cultural hegemony. To achieve this, the paper employs CDA, an analytical framework that explores all intersecting disciplines related to the social sciences, and a critical vision that links linguistic analysis with practices of power, hegemony, and ideology. It uses a corpus consisting of a collection of news reports published on the France 24 website, in addition to some of the channel's television programs. The analysis of the corpus in focus helped reach interesting findings, including (1) the promotion of globalized modern liberal values as a force for good, (2) the focus on violence and terrorism in the countries of the South while neglecting other issues in the region, and (3) the distortion of local specificities when referring to religious values in particular.

Keywords: Media discourse, France 24, globalization, ideology, CDA.

مقدّمة

تعدّ العولمة قوام النظام العالميّ الجديد، وهي في تعريف عام تحويل العالم إلى قرية صغيرة بتكثيف الترابط بين الدول في الاقتصاد والثقافة والتكنولوجيا لتسهيل تنقّل السلع والأفكار عبر الحدود. قد يراها بعض الباحثين أمثال عالم الاجتماع البريطاني رولاند روبرتسون (Roland Robertson) حقيقة تاريخيّة ويراها آخرون، منهم خاصّة عالم الاجتماع الكنديّ روبرت كوكس (Robert Cox)، مجموعة من العمليّات الاقتصاديّة أو من تجلّيات الثورة التكنولوجيّة، لكنّها من منظور فيركلف (Fairclough)، أحد روّاد التحليل النقدي للخطاب، هي مصطلح ينتمي إلى عالم الهيمنة الحضاريّة، وهي ليست إلّا تأكيدا لقواعد سيطرة القوى الكبرى على العالم وتعميم غلبتها عليه سياسيّا واقتصاديّا وثقافيّا. وتضطلع وسائل الإعلام باعتبارها فضاءً تُمارس فيه السلطة الرمزيّة، بدور هامّ في دعم أنظمة هذه القوى ومبادئها الليبرالية، فهي من وجهة نظر فيركلف، «تُسهم في نشر الخطاب والادّعاءات والافتراضات العالميّة والقيم والمواقف والهويّات الّتي هي شروط التنفيذ الناجح للعولمة،» (Fairclough, 2009, p. 328) ويعود ذلك للعلاقة الوثيقة بين صناعة الاتّصالات العالميّة والوكالات العامّة من جهة والشركات أو الدول المهيمنة عليها من جهة أخرى، إذا استثنينا بعض الصحف والإذاعات المستقلّة الّتي تحدّت مقوّمات العولمة الغربيّة وكان لها تأثير في العديد من البلدان.

يرى فيركلف أنّ عمليّات العولمة هي اختيارات أيديولوجيّة تخدم مصلحة الوكالات العالميّة. ووسائل الإعلام، باعتبارها وسيطا، تتضمّن «انتقال المعنى» من ممارسة اجتماعيّة إلى أخرى، وهي تسهّل القدرة على الفعل عن بعد، فهي بذلك سيرورة تتضمّن «تحسين قدرة بعض الناس على التأثير في أفعال (actions) الآخرين، وتشكيلها من مسافات مكانيّة وزمانيّة بعيدة» (Fairclough, 2003, p. 30). وهذا من أبرز مظاهر السلطة في المجتمعات المعاصرة. يقول فيركلف: «هذه القدرة الّتي اعتبرت إحدى السمات المحدّدة لـ»العولمة» المعاصرة، هي من العوامل الّتي تسهّل ممارسة السلطة» (Fairclough, 2003, p. 30). وبناءً على ذلك يعتبر فيركلف أنّ وسائل الإعلام العالميّة خاصّة، أصبحت أداة في يد أصحاب النفوذ لبسط هيمنتهم أو الحفاظ عليها (Fairclough, 2009, p. 328).

إنّ الّذي يعنينا من هذا المبحث التركيز على الخطاب الإعلاميّ لمؤسسة فرانس 24 الممجّد للعولمة، بالنظر في الادّعاءات الأيديولوجيّة المضمّنة في اختياراته النصيّة واستراتيجيّاته الخطابيّة. ويقوم منهج البحث تبعا لذلك، على قسم نظريّ يضبط المفاهيم الأساسيّة مثل «العولمة»، «العولميّة» و«الوساطة الإعلاميّة» و«الادّعاءات الأيديولوجيّة» للعولمة من منظور ستيكر (Steger)[1]، أمّا القسم الثاني فهو تطبيقيّ يتكوّن من تعريف بالإطار التحليليّ ثم تطبيق منهج فيركلف في التحليل النقدي للخطاب على مدوّنة البحث باختيار السمات اللّسانيّة الموظّفة في الاستراتيجيّات الخطابيّة الدّالة على أيديولوجيا العولمة، وهي المعجم والبنية الموضوعاتيّة (thematic structure) لعناوين الحصص تحديدا، ثمّ نحلّل الممارسة الخطابيّة ونهتمّ فيها بالعمليّات المؤسساتيّة وظاهرة التّناص، لننهي بمرحلة التفسير والتأويل.

1. خطاب العولمة أو العولميّة (Globalism) والوساطة الإعلاميّة

إنّ وسائل الإعلام أدوات لتحقيق الهيمنة بمفهوم غرامشي، وهي تلك السلطة الّتي تُفرض دون اللّجوء إلى القوّة أو الإكراه، وإنّما تتحقّق من خلال الموافقة والقبول أو الإذعان، وتضطلع الأيديولوجيا المُضمّنة في اللّغة والخطاب بدور مهمّ في تحقيق ذلك. فالخطاب الّذي يمجّد العولمة، والّذي يظهر أساسا من خلال مفاهيم رئيسة مثل «الحداثة»، و«العلمانيّة»، و«الديمقراطيّة»، و«الأمن»، و«العالميّة»، و«الحرب على الإرهاب»...، يساعد الأطرافَ المهيمنةَ على السيطرة دون الحاجة إلى القوّة الماديّة. يعتبر ستيكر المتخصّص في أبحاث العولمة بجامعة هاواي أنّ الأيديولوجيا تركّز على كيفيّة إسهام خطابات معيّنة للعولمة بشكل منهجيّ في إضفاء الشرعيّة على نظام عالميّ معيّن يتضمّن علاقات قوّة غير متكافئة مثل تلك الموجودة بين البلدان وداخلها (Steger, 2005).

(1) مانفريد ب. ستيكر (Manfred Steger) أكاديمي ومؤلّف أمريكي. وهو أستاذ علم الاجتماع في جامعة هاواي في مانوا. يركز بحث مانفريد ستيكر على العولمة من منظور اجتماعيّ وكيف تشكل الأنظمة الرمزية مثل الأفكار والمعتقدات واللغة خطاب العولمة ويفحص دور الأيديولوجيات المتنافسة للعولمة في العالم المعاصر.

إنّ الأيديولوجيا وسيلة من وسائل السلطة، فهي طريقة تشكّل علاقات القوّة وتدعمها من خلال إنتاج الموافقة، ويمكن لعلاقات القوّة غير المتكافئة الّتي يتمّ تضمينها في الخطاب أن تُوَلّد تصوّرات عن الكيفيّة التي سيكون وفقها العالم، أو يجب أن يكون عليها ضمن استراتيجيّات التغيير التي يمكن تفعيلها لتحويل هذه التصوّرات إلى أشكال فعليّة من العولمة. وحين نطبّق التحليل النقديّ للخطاب على منتجات بعض وسائل الإعلام الغربيّة «المُعَولَمَةِ» الموجّهة إلى الجمهور العربيّ مثل «فرانس 24» الناطقة بالعربيّة، نكتشف خطابا يمجّد تجلّيات العولمة كما يراها الغرب تحديدا، وهي تُسهم في نشر خطاب يدعم القيم الّتي تساعد على التنفيذ الناجح للعولمة، وذلك مظهر من مظاهر اشتغال الخطاب الإعلاميّ أيديولوجيّا.

استنادا إلى ذلك، يُنظر اليوم إلى وسائل الإعلام باعتبارها أداة من أدوات تعزيز العولمة وتيسير تبادل الثقافات وتدفّق المعلومات من خلال البثّ الإخباريّ الدوليّ، وبرامج التلفزيون والأفلام والموسيقى، خاصّة أنّ أنظمة الإعلام السائدة الّتي كانت قبل تسعينيات القرن العشرين ذات النطاق الوطنيّ نسبيّا، قد أصبح معظمها وسائل اتّصال عالميّة بشكل متزايد، ووسّعت نطاقها لتغزو الجماهير في جميع أنحاء العالم. كما مهّد ظهور وكالات الأنباء الدوليّة في القرن التاسع عشر مثل رويترز (Reuters) وفرانس برس (France Presse) وأسوشيتد برس (Associated Press) ويونايتد برس أنترناشونال (United Press International) الطريق لبداية نظام عالميّ جديد. فقد عملت هذه الوكالات على نشر أجندة عالميّة، وأسهمت في خلق تصوّرات معيّنة للعالم النامي باعتباره مكانا للفساد والانقلاب والكوارث عند المتقبّل الغربيّ (بويحيى وكيحول، 2021). وهو ما سنسعى إلى دعمه من خلال تطبيق مقاربة التحليل النقديّ للخطاب عند فيركلف تحديدا، على المدوّنة.

تظلّ هذه الوكالات الأربع الأكثر هيمنة على عمليّة نشر الأخبار والمعلومات في العالم، إذ تعتمد عليها العديد من الصحف وغيرها من الوسائط الإعلاميّة في جميع أنحاء العالم للحصول على الأخبار الدوليّة. فهي مصدر الأخبار العالميّ (Matos, 2012, p. 4)، والمزوّدة بالمعلومات العامّة، وهي بذلك المصدر الأساسيّ لوجهات النظر والأفكار لتحديد ما هو صواب وما هو ممكن، وهي المزوّد الرئيس للشرعيّة والمصداقيّة للقوى الموجودة.

من هذا المنطلق يُنظر إليها على أنّها مركزيّة لأطروحة العولمة وترتبط ارتباطا وثيقا بتحديث الغرب وتوسّع وسائل الاتّصال، فقد انشغلت أهمّ النظريّات التي نشأت في مجال الاتّصالات الدوليّة مثل «نظريّة التحديث» بالطرق الّتي يمكن أن تساعد بها وسائل الإعلام في تحويل المجتمعات التقليديّة لضمّها إلى مدار الرأسماليّة الحديثة. بالإضافة إلى ذلك، أسهمت هذه الوكالات في توحيد الثقافة العالميّة ومحتوى الأخبار التلفزيونيّة الدوليّة من خلال إعطاء الأولويّة للمصالح الغربيّة في السياسة والاقتصاد والثقافة، وساعدت على جلب العالميّ إلى المحليّ بناءً على أجندات دوليّة تؤثّر في الحكومات الوطنيّة.

إنّ الوساطة الإعلاميّة كما يراها محلّلو الخطاب تحليلا نقديّا مثل فيركلف هي مظهر من عمليّات العولمة (Fairclough, 2006, p. 23). وهذا ما يجعل العولمة عمليّة مدفوعة من أعلى تعود أساسا إلى شبكات إعلاميّة عملاقة مدعومة بسياسات تحرير القيود التنظيميّة الّتي تنتهجها دول مختلفة.

2. الخطاب الإعلاميّ وأيديولوجيا العولمة

1.2. العولمة: أيديولوجيا في الخطاب

أُستُخدم مصطلح العولمة لوصف سيرورة تودّي إلى حالة اجتماعيّة تتّسم بوجود ترابطات وتدفّقات اقتصاديّة وسياسيّة وثقافيّة وبيئيّة عالميّة، فالعولمة في جوهرها تتعلّق بتغيير أشكال الاتّصال البشريّ ومثلها مثل «التحديث» يوحي بنوع من الديناميّة الّتي يمكن أن نعبّر عنها بمفهوم «التطوّر» وفقا لأنماط واضحة، وهو تطوّر قد يكون سريعا أو بطيئا، ولكنّه يتوافق دائما مع فكرة التغيير.

إنّ العولمة الليبراليّة الجديدة هي في جزء منها نظام خطاب يتمّ تفعيله من خلال طرائق التمثيل، والتفاعل التواصليّ في العمل والإدارة والسياسة، ومن خلال الانغماس في أساليب العيش والهويّات الاجتماعيّة والشخصيّة. وباعتبارها نظام خطاب فهي تتجلّى في مفردات مميّزة ترتبط بها، فالتعبيرات اللّسانيّة: «أسواق» و«التجارة الحرّة» و«التحديث» و«التحرير» و«الأمن» و«المرونة» و«الديمقراطيّة» إلخ، هي ما يعطيها قيمة لملازمة اللغة لطبيعة البشر، وما يمكن أن ينتج عنها من تغيير للواقع. فمن يمتلك الخطاب ويتحكّم في معاني الكلمات هو من يمتلك السلطة.

يصف ستيكر الخطاب الممجّد للعولمة بأنّه سرديّة وأيديولوجيا، فهي وان خلقت مساحة للعمل غير المقيّد والمربح بالنسبة إلى الشركات في الدول العظمى خاصّة الولايات المتّحدة، إلّا أنّ استراتيجيّة تعميم ذلك في شرق آسيا وأمريكا اللاتينيّة وروسيا وإفريقيا أظهرت تنازلات كبيرة في هذه المناطق، دون أن يحدث تغيير فعليّ داخلها، وهو ما جعل خطاب العولمة يواجه أدلّة صارخة على إخفاقاتها (Steger, 2005, p. 23).

2.2. الادّعاءات الأيديولوجيّة بحسب ستيكر

الادّعاءات الأيديولوجيّة هي المزاعم التي تمنح أنظمة فكريّة معاني محدّدة تفيد مجموعات اجتماعيّة بعينها، من خلال تعزيز قدرتها على الاستجابة لمجموعة واسعة من الأسئلة، إضافة إلى أنّها تجذب شرائح أوسع من السكّان. ومن منظور ستيكر بمجرّد أن تصل هذه المزاعم الأيديولوجيّة إلى النضج، فإنّها تنجح في إقناع جماهيرها، ودفعهم إلى العمل محليّا بنظرة عالميّة.

- **الادّعاء الأوّل: العولمة تدور حول تحرير الأسواق وتكاملها العالميّ**

بشكل عام، يتّفق المحافظون الجدد مع الليبراليين الجدد على أهمّية الأسواق الحرّة والتجارة الحرّة. لكنّ المحافظين الجدد ينادون باستخدام أكثر حزما وتوسّعا للقوّة الاقتصاديّة والعسكريّة على الرغم من أنّهم غالبا ما يتبنّون النموذج الليبرالي المتمثّل في تعزيز "الحريّة" و"الديمقراطيّة" في مختلف أنحاء العالم (Steger, 2005, p. 16).

يسعى الادّعاء الأوّل من خلال تبنّي الفكرة الليبراليّة إلى إثبات تعريف للعولمة على نحو لا جدال فيه، وهو تعريف مصمّم للاستهلاك العام الواسع، مرتبط بمفاهيم مجاورة مثل «الحريّة» و«التكامل». والفكرة الأساسيّة التي يقوم عليها والدافعة للانخراط في عمليّات العولمة هي رأسماليّة السوق الحرّة، فكلّما فتحت اقتصادك أمام التجارة الحرّة والمنافسة كان اقتصادك أكثر كفاءة.

يؤكّد الادّعاء الأوّل أنّ العولمة تعزّز الحريّة الانسانيّة، فلا بدّ أن تُطبّق على جميع البلدان بغضّ النظر عن الاختيارات السياسيّة والخصوصيّات الثقافيّة للشعوب.

- **الادّعاء الثاني: العولمة حتميّة، ولا رجعة فيها**

كان الخطاب العام حول العولمة ومساراتها مشبعا بعبارات مثل «لا يُقاوم»، «لا مفرّ منه»، «لا هوادة فيه»، «لا رجعة فيه»...، إذ إنّ تقديم العولمة على أنّها نوع من

القوّة الطبيعيّة مثل الجاذبيّة يسهّل على دُعاة العولمة إقناع الناس بأنّهم مضطرّون للتكيّف مع انضباط السوق إذا كانوا يريدون البقاء والازدهار (Steger, 2005, p. 18).

- **الادّعاء الثالث: لا أحد يتولّى زمام الأمور في العولمة**

«إنّ الجمال العظيم للعولمة في أنّها لا تخضع لسيطرة أيّ فرد أو حكومة أو مؤسّسة، لا يوجد أحد مسؤول»، لكنّ هذا الادّعاء من منظور ستيكر أصبح من الصعب تصديقه بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001. فقد أصبح من الواضح أنّ بقاء العولمة التي تُصوّر على أنّها تحرير للأسواق والتكامل العالميّ، يعتمد أساسا على القيادة السياسيّة للولايات المتّحدة الّتي «تمارس قوّتها بعد أن أخفوا طموحات بلادهم الامبرياليّة وراء لغة العولمة الناعمة خلال التسعينيات، خلع العديد من العولميّين الأمريكيّين قفّازاتهم بعد الحادي عشر من سبتمبر» (Steger, 2005, p. 20).

- **الادّعاء الرابع: العولمة تفيد الجميع**

تُفكك فكرة «الفوائد للجميع» في مصطلحات مادّيّة «النمو الاقتصادي»، و«الازدهار»... مثال من بيان مشترك في قمة الدول السبع الأكثر قوّة في العالم: «إنّ النموّ الاقتصادي والتقدّم في عالم اليوم يرتبطان بعمليّة العولمة، وتوفّر العولمة فرصا عظيمة للمستقبل، ليس فقط لبلداننا، بل وأيضا لجميع البلدان الأخرى» (Steger, 2005, p. 21)

إذا ربطنا بين مفهوم «التقدّم في العولمة» و«الفوائد للجميع» فإنّنا نستفيد أيضا من الرؤية الاشتراكيّة الّتي تتلخّص في «إقامة جنّة اقتصاديّة عل الأرض»، فهذا الادّعاء يجمع عناصر من أيديولوجيات متضاربة.

- **الادّعاء الخامس: العولمة تعزّز انتشار الدّيمقراطيّة في العالم**

يكشف التحليل الدقيق للخطاب أنّ دعاة العولمية في نصوصهم يميلون إلى التعامل مع «الحريّة» و«الأسواق الحرّة» و«التجارة الحرّة» و«الدّيمقراطيّة» باعتبارها مصطلحات مترادفة. مثال من خطاب هيلاري كلينتون «إنّ ظهور الشركات ومراكز التسوّق الجديدة في البلدان الشيوعيّة السابقة، ينبغي أن يُنظر إليه باعتباره العمود الفقريّ للديمقراطيّة» (Steger, 2005, p. 22).

يرى ستيكر أنّ الادّعاء بأنّ العولمة تُعزّز انتشار الدّيمقراطيّة في العالم، يستند إلى حدّ كبير إلى فهم ضيّق للديمقراطيّة، لأنّ الانتخابات في شكلها الرسميّ توفّر

الوظيفة المهمّة المتمثّلة في إضفاء الشرعيّة على حكم النُخب المهيمنة، الأمر الّذي يجعل من الصعب على الحركات الشعبيّة تحدّي حكم النخب.

- **الادّعاء السادس: العولمة تتطلّب حربا على الإرهاب**

يبدو أنّ هذا الادّعاء ظرفيّ؛ لأنّه إذا لم يعد الإرهاب العالميّ يشكّل قضيّة كبرى، فإنّه سوف يختفي دون أن يسبّب انهيارا للعولمة. إنّ الحريّة تحت تهديد السلاح تتعارض مع الفهم الشائع للحريّة باعتبارها غيابا للإكراه. يحمل هذا الادّعاء مخاطر كبيرة تتسبّب في ضرر لا يمكن إصلاحه للتماسك المفهومي للعولمة. يقسّم توماس بارنيت (Thomas Barnett)، الجيواستراتيجي العسكريّ الأمريكيّ في مقال له، العالمَ إلى ثلاث مناطق، تتميّز الأولى بالعولمة الكثيفة، والمعاملات الماليّة وتدفّقات وسائل الإعلام اللّيبراليّة والأمن الجماعيّ، ممّا أسفر عن دول تتمتّع بحكومات ديمقراطيّة مستقرّة، ومستويات معيشة مرتفعة هي أمريكا ومعظم أوروبا وأستراليا ونيوزلندا وجزء صغير من أمريكا اللاتينيّة. ويطلق على هذه المناطق اسم «النواة المتناغمة». وعلى العكس منها المناطق الّتي تتضاءل فيها العولمة أو تغيب تماما وهي مناطق تعاني من الأنظمة السياسيّة القمعيّة والفقر والقتل الجماعيّ والمرض وهي كلّ أفريقيا تقريبا، والبلقان والقوقاز وآسيا الوسطى والصين والشرق الأوسط ومعظم جنوب شرق آسيا. ويشير بارنيت إلى هذه المنطقة باعتبارها أرضا خصبة للإرهابيين العالميّين. ويطلق عليها اسم «الفجوة غير المتكاملة»، وبين هاتين المنطقتين نجد دول التّماس التي تقع على الحدود الدمويّة للفجوة (المكسيك، والبرازيل، وجنوب أفريقيا، والمغرب، وماليزيا...) (Steger, 2005, p. 24–25).

تتجسّد هذه المزاعم في الخطاب، وهو ما نسلّط عليه الضوء في تعاملنا مع مصطلح «العولمة»، أي تلك الممارسات الخطابيّة المعقّدة والمتناقضة أحيانا، الّتي تعمل على تغيير حالتنا الاجتماعيّة الحاليّة بتعزيز الوعي لدى الناس بالارتباطات المتعمّقة بين المحليّ والعالميّ. فأيديولوجيا العولمة هي الاعتقاد الّذي يمنح كلمة «العولمة» معايير وقيما تسعى إلى تنمية الهويّات الاستهلاكيّة لدى مليارات البشر في جميع أنحاء العالم.

فالادّعاءات الأيديولوجيّة تتحدّث إلى جماهيرها من خلال قصص مقنعة، تضفي الشرعيّة وتنزعها، تشيد وتُدين وتُميّز «الحقائق» عن «الأكاذيب»، وتفصل «الخير»

عن «الشرّ»، ومع أنّها تمكّن الناس من التصرّف سياسيّا، فهي تُقيّد أفعالهم من خلال ربطهم بنظرة عالميّة محدّدة. وهو ما جعل خطاب العولمة ينجح في إقناع الشعوب أنّ العولمة إيجابيّة. يقول ستيكر: «من المدهش أنّ الدعم الشعبيّ للعولمة كان مرتفعا بشكل خاصّ في البلدان الفقيرة في الجنوب العالميّ». (Steger, 2005, p. 14). لذلك تمثّل العولمة «الخطاب القويّ» الّذي من الصعب مقاومته لأنّه يقوم على الاعتقاد السائد بأنّ برنامجها التوجيهيّ ينبع في النهاية من وصف موضوعيّ لـ «العالم الحقيقيّ».

3. إطار التحليل

1.3. منهج التحليل: المقاربة الجدلية العلائقية لنورمان فيركلف

هي من أهمّ مقاربات التحليل النقديّ للخطاب (CDA) الّذي ظهر في أواخر القرن العشرين، على غرار المقاربة التاريخيّة عند روث ووداك (Wodak) والمقاربة الاجتماعيّة–العرفانيّة عند توين فان دايك (Van Dijk)، وقد استثمر فيركلف في معظم مقاربات تحليل الخطاب في منهجه التحليليّ للخطاب الإعلاميّ، يدعم ذلك قوله: «أريد أن نجمع معا من مراجعة النظريات، قائمة في التحليل النقدي المناسب للخطاب الإعلاميّ، ستوفّر هذه القائمة بعد ذلك أساسا لوضع الإطار التحليلي الخاصّ بي». (Fairclough, 1995, p. 33). لذلك تعتبر مقاربته مرجعا أساسيّا في تحليل الخطاب الإعلاميّ على مدى السنوات العشر الأخيرة.

يركّز فيركلف اهتمامه على اللغة والملامح السيميائيّة الأخرى الّتي يرى أنّها تشتغل أيديولوجيّا في الخطاب، وهي من هذا المنطلق تضطلع بدور حاسم في إعادة إنتاج علاقات القوّة في مجتمع ما، أو تعزيزها، من خلال أشكال مختلفة من الخطاب مثل الحديث أو النصّ أو الوسائط المرئيّة. ويوظّف في بحثه التحليليّ للخطاب جميع التخصّصات المتقاطعة ذات الصلة بالعلوم الانسانيّة والاجتماعيّة، ومن أبرز محاور اهتمامه المشكلات الاجتماعيّة والقضايا السياسيّة، وعلاقات السلطة والهيمنة في الخطاب مستفيدا من مفهوم فوكو (Foucault) للخطاب والسلطة ومنظور غرامشي للهيمنة، فضلا عن ذلك يؤكّد إطاره التحليليّ لدراسة الأحداث التواصليّة، العلاقة الجدليّةَ بين الخطاب والمجتمع والثقافة، بالتركيز

على ثلاثة مستويات مترابطة من التحليل: النصّ، الممارسات الحافّة بعمليّتي إنتاجه واستهلاكه أو الممارسة الخطابيّة، والسياق الاجتماعيّ الأوسع أو الممارسة الاجتماعيّة. يقول فيركلف: «التحليل النقديّ للخطاب (C.D.A) للحدث التواصليّ هو تحليل العلاقات بين ثلاثة أبعاد هذا الحدث والتي أسمّيها: النص (Text) والممارسة الخطابيّة (discourse practice) والممارسة الاجتماعية – الثقافية (sociocultural practice)». (Fairclough, 1995, p. 57)

يعتبر ريشاردسون (Richardson) أنّ مقاربة فيركلف توفّر طريقة أكثر مرونة للقيام بالتحليل النقديّ (Richardson, 2007, p. 37). وذلك من مبرّرات اختيارنا لها منهجا لتحليل المدوّنة.

2.3. وصف المدوّنة

لدعم حضور الادّعاءات الأيديولوجيّة للعولمة في الخطاب الإعلاميّ لمؤسسة فرانس 24، اخترنا مدوّنة تتكوّن من مجموعة من التقارير الإخباريّة، وعناوين لحصص من برامج تلفزيونيّة، وارتأينا في البداية التعريف بالمؤسّسة وهي، استنادا إلى موقعها الرسميّ، قناة أُطلِقت في ديسمبر/كانون الأوّل 2006، وهي مؤسّسة إعلاميّة دوليّة تبثّ على مدار 24 ساعة، وتشمل أربع قنوات للأخبار الدولية بالعربية والفرنسية والإنكليزية والإسبانية (تبث على مدار الساعة ويصل بثها إلى 533 مليون منزل في القارات الخمس).

وتصرّح القناة بكونها تبث برامجها برؤية فرنسية لأحداث العالم معتمدة في ذلك على شبكة تتشكّل من 200 مكتب مراسلات تغطي الأحداث في معظم أنحاء العالم.

وهي فضاء إعلامي متوفر أيضا باللغات الأربع ويسجل شهريا 19.6 مليون زيارة و192.5 مليون مشاهدة لمقاطع الفيديو، إضافة إلى 65 مليون مشترك على صفحاتها على منصات «فيسبوك» و«إكس» و«إنستغرام» و«واتساب» و«يوتيوب». كما تعتبر نفسها أول قناة فرنسية إخبارية على فيسبوك ويوتيوب. ويقدم من منظورها صحافيو المجموعة وشبكة مراسليها حول العالم للمشاهدين والمستمعين ومستخدمي الإنترنت أخبارا منفتحة على العالم وعلى تنوع الثقافات والآراء عبر النشرات الإخبارية والتقارير والبرامج الثقافية والنقاشات. أمّا عن جمهور فرانس 24 وإذاعة مونت كارلو الدولية وإذاعة فرنسا الدولية فقد ورد على موقعها الإلكترونيّ أنّه يبلغ 255.5 مليون

متابع أسبوعيا. وتجمع وسائل الإعلام الثلاث للمجموعة 100 مليون مشترك على فيسبوك وإكس وتويتر وانستغرام واتساب ويوتيوب، بالإضافة إلى تسجيلها لأكثر من 3.7 مليار مشاهدة فيديو وتشغيل صوتي في 2023. وتعتبر مجموعة إعلام فرنسا العالمي الشركة الأم للوكالة الفرنسية للتعاون الإعلامي» (https://www.france24.com/ar/).

في ما يلي التقارير الإخباريّة المختارة من موقع فرانس 24 الإلكترونيّ، مرتّبة وفقا لتاريخ صدورها:

الجدول 1. التقارير الإخباريّة

التقرير	عنوانه	تاريخ صدوره
التقرير الأوّل	المنتدى الاجتماعيّ العالميّ يجمع مناهضي العولمة لأوّل مرّة في دولة عربيّة	2013.03.27
التقرير الثاني	دول البريكس حول العولمة والمناخ	2017.09.04
التقرير الثالث	ماكرون يشيد من تونس بالنهج الدّيمقراطي السلميّ للثورة التونسيّة	2018.02.01
التقرير الرابع	فرنسا: المدارس تكرّم «رمز الحريّة» صامويل باتي بعد عام على اغتياله في اعتداء إرهابيّ	2021.10.15
التقرير الخامس	قضايا العولمة والتغيير المناخي والحرب في أوكرانيا في صلب اهتمامات منتدى دافوس	2023.01.16
التقرير السادس	قمّة بروكسل الأوروبيّة ـ الخليجيّة، ولادة تحالف سياسيّ واقتصاديّ جديد	2024.10.17

التقرير	عنوانه	تاريخ صدوره
التقرير السابع	جورجيا: تجمّع جماهيريّ في تبليسي تأييدا للانضمام للاتّحاد الأوروبيّ قبيل انتخابات مصيريّة	2024.10.21
التقرير الثامن	ماكرون يستقبل الرئيس النيجيري في باريس لتعزيز التعاون الاقتصادي بين البلدين	2024.11.28
التقرير التاسع	ماكرون عن محاربة الإرهاب بالساحل الأفريقيّ: نسوا أن يشكرونا، لكن لا بأس سيأتي ذلك في الوقت المناسب	2025.01.06

اخترنا إضافة إلى التقارير بعض برامج القناة مصحوبة بالنصوص الّتي تقدّم لها على الموقع الإلكترونيّ، وهي:

- **في فلك الممنوع** (في فلك الممنوع.. محاولة للتفكير خارج السرب وتقبل الاختلاف على منبر مفتوح من باريس، عاصمة الحريات. كل يوم خميس في الساعة 16:10 بتوقيت باريس).
- **أسرار باريس** (باريس... تعرفون برجها وجادتها ومتاحفها، لكن لمدينة الأنوار أيضا أسرارها.. فأي كنوز تخفيها «أجمل مدن العالم»؟ فرانس24 تصطحبكم في أرجاء العاصمة الفرنسية لاكتشاف أماكنها الغامضة والفريدة).
- **محاور** (برنامج محاور يطرح قضايا فكرية وأسئلة ترتبط بالتغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، مفكرون وباحثون من العالم العربي وخارجه يقدمون رؤية لمواضيع تتحول إلى تحديات سياسية ومجتمعية، وتساهم في رسم المستقبل. السبت 19:40).
- **نبض أوروبا** (العالم ينبض بالأحداث، وأوروبا في مركز العالم تنبض بأحداث تعكس اتّحاد دولها واختلافاتها وتفاعل القارّة مع باقي القارات، نجس نبض الحدث الأوروبي كل يوم سبت الساعة 21:15 بتوقيت باريس في فقرة نبض

أوروبا).

- **نبض فرنسا** (العالم ينبض بالأحداث وفرنسا تنبض بأخبار مواطنيها ومدنها وسياسييها. نجس نبض الحدث الفرنسي سياسيا واجتماعيا كل يوم أحد عند الساعة 21:15 بتوقيت باريس).
- **هنا فرنسا** («هنا فرنسا».. برنامج يُعنى بالشؤون الفرنسية إن كانت اجتماعية أو سياسية يبث يوم الخميس الساعة 17:40 بتوقيت باريس).
- **مراسلون** (يتنقل مراسلو فرانس 24 في مختلف أنحاء العالم ليرصدوا مواضيع ساخنة على الساحة الدولية، ويقدموا لكم رؤية أوضح عما يجري في العالم. السبت الساعة 19.10 بتوقيت باريس).

ورأينا أيضا أن نذكر بعض عناوين لحصص برامج معيّنة هي: «في فلك الممنوع»، «محاور»، «مراسلون» مرتّبة وفقا لتاريخ بثّها، لتوظيف ذلك أثناء التحليل.

الجدول 2. عناوين حصص بعض البرامج التلفزيونيّة

عناوين حصص برنامج «في فلك الممنوع»	تاريخ بثّها
غيّرت ديني فحُرمت من العيش في بلدي	2015.11.13
لماذا لم أعد إسلاميّا؟	2015.12.04
ميراث المرأة في العالم العربيّ	2017.09.26
الصيام ـ رمضان: هل الجوع دائما كافر؟ موضوع الصيام والحريّات الفرديّة، فهل تحوّل الصيام إلى ديكتاتوريّة في بعض المجتمعات	2022.05.03
«غفور رحيم» للمسلمين فقط	2022.05.20
الأديان السماويّة نقمة على النساء	2023.05.18
سوق الحلال: تجارة باسم الدين؟	2024.01.18

عناوين حصص برنامج «محاور»	
محاور مع محمّد شحرور: هل إصلاح الخطاب الإسلاميّ ممكن؟	2017.06.05
عبد الغنيّ عماد: الديمقراطيّة هي المخرج الوحيد من «المأزق الهوياتيّ»	2020.05.23
أماني فؤاد: «الصحوة الثقافيّة» تتطلّب «قطيعة» مع بعض نصوص التراث	2020.10.31
خالد منتصر: الدّيمقراطيّة من دون علمانيّة خدعة	2021.09.11
عبد المجيد الشرفي: ماهي «البداهات الزائفة» في الفكر الإسلاميّ؟	2022.05.21
زكريّا أوزون: هل يمكن تجديد الخطاب الدّيني؟	2022.10.09
عزيز عظمة: ماهي عوائق التقدّم؟ وما واقع العلمانيّة في العالم العربيّ؟	2024.11.16
هشام العلوي: أيّ ديمقراطيّة في المجتمعات الإسلاميّة؟	2024.11.28
عناوين حصص برنامج «مراسلون»	
مسيحيّو العراق : هروب من جحيم المجازر	2010.12.03
مسيحيّون في محيط إسلاميّ	2012.12.21
التحرّش الجنسيّ، داء مصر	2013.06.14

قطر: جحيم العمّال النيباليّين	2014.03.29
إيران.. الحريّة المكبّلة	2015.01.27
اضطهاد المسيحيّين في الهند	2015.07.18
مسيحيّو مصر: التهديد الإرهابيّ والعيش المشترك	2017.12.23
كندا: حلم المهاجر الأفريقيّ	2018.04.14
تركيا: مطاردة المعارضين	2018.06.23
إفريقيا الوسطى: الاحتكام إلى السلاح	2018.07.14
العراق في مواجهة المخدّرات	2019.05.26
كينيا: الطريق الجديد للمخدّرات	2019.10.19
مسيحيّو سوريا في خطر	2020.02.07
بوركينافاسو.. محنة الإرهاب	2020.04.25
المهاجرون الأفارقة والحلم الأمريكيّ	2023.04.28
بابوا غينيا الجديدة: كوارث وصراعات	2024.06.21
هونغ كونغ.. القمع باسم النظام والقانون	2025.02.08
باكستان، الطفولة المحطّمة.. تحقيق عن اعتداءات جنسيّة في المدارس الدينيّة	2025.06.06

4. تطبيق المقاربة الجدليّة العلائقيّة عند فيركلف على المدوّنة

نُعنى في عملنا الإجرائيّ بالتحليل النصّي، وتحديدا السمات النصيّة الدالة على التوجّه الأيديولوجيّ للمؤسسة الإعلاميّة مثل المعجم وبنية العناوين والاستراتيجيّات الخطابيّة الموظّفة في خطابها، ثم نتوقّف عند الممارسة الخطابيّة للمؤسسّة، ونركّز اهتمامنا على الممارسات التنظيميّة وتحديدا القيم الإخباريّة في إنتاج المادّة الإعلاميّة، ثمّ العمليّات المؤسّساتيّة (institutional processes) والتّناص، لننتهي إلى مرحلة التفسير والتأويل الّتي تمثّل البعد الثالث من التحليل النقديّ عند فيركلف .

1.4 التحليل النصّي واستراتيجيّات الخطاب

1.1.4. الشرعنة من خلال العقلنة والتقييم الأخلاقيّ

- **العقلنة (Rationalization)**

العقلنة كما يعرّفها فيركلف هو «الشرعنة بالعودة إلى الجدوى من العمل المؤسّساتيّ، وإلى المعارف الّتي صاغها المجتمع لمنحها صلاحيّة معرفيّة» (Fairclough, 2003, p. 98).

فالعقلنة نوع من تبرير الأفعال لنيل الاستحقاق والسماح بها، وهو شكل من أشكال تقديم الأسباب لشرعنة التدخّل في شؤون الآخر، مثلا غالبا ما تُصوّر فرنسا وأوروبا في خطاب المؤسّسة نافعة اقتصاديّا لدول الجنوب، مع أنّ الكثير مما توعد به هذه الدول لا يتحقق، نتبيّن ذلك من خلال:

– المعجم في بعض التقارير الإخباريّة

المعجم الموظف في التقارير الإخباريّة هو معجم استفادَةٍ ومنفعة من الانفتاح على أوروبا وفرنسا تحديدا. ومثال ذلك ما يعترضنا في التقرير الإخباريّ التاسع عن زيارة الرئيس النيجيري إلى فرنسا: «تمثّل الزيارة بالنسبة إلى نيجيريا فرصة لبحث آفاق الاستثمار».

وفي التقرير الثالث عن زيارة ماكرون إلى تونس: «ودعا ماكرون الشركات الفرنسيّة إلى العودة إلى الاستثمار في تونس بهدف مضاعفة استثماراتها في هذا البلد بحلول 2022 ومساعدته على النهوض باقتصاده»، «وكان ماكرون قد أعلن الأربعاء عن خطّة «عاجلة» بقيمة 50 مليون يورو على ثلاث سنوات لصالح روّاد المشاريع الشباب».

وفي التقرير الثامن حول جورجيا تستعمل كلمة «طموح» للتأكيد عن رغبتها في الانضمام إلى الاتّحاد الأوروبيّ: «يخشى الزعماء الأوروبيون أن تبتعد جورجيا عن طموحها في الانضمام إلى الاتّحاد الأوروبيّ».

المعجم المستعمل («فرصة»، «آفاق»، «استثمارات»، «مساعدة»، «النهوض»، «صالح»، «طموح») في إبراز علاقة دول الجنوب بأوروبا وفرنسا هو معجم يدعم فكرة أنّ تحقيق الازدهار هو رهين الانضمام إلى النظام السياسيّ والاقتصاديّ المهيمن في العالم، فالعولمة من هذا المنظور هي طريق إلى التقدّم الاقتصاديّ. وهذا شكل من أشكال العقلنة لشرعنة هيمنة العالميّ على المحليّ يؤكّد الادّعاء الرابع لخطاب العولمة الأيديولوجيّ، من منظور ستيكر.

وإذا كانت تصوّر الأنظمة الغربيّة باعتبارها الأفضل، فمن البديهيّ الإمعان في إبراز الصورة السلبيّة للآخر المختلف الذي لا بدّ أن يرتمي في أحضان النظام المُعَوْلَم لتحقيق خلاصه. وهذا موضوع البنية في عناوين التقارير في برنامج «مراسلون».

– البنية الموضوعاتيّة للعناوين في تقارير برنامج «مراسلون»

عنوان التقرير الإخباريّ مثلما يقول فيركلف هو «الذي يصوغ الموضوع العام للنصّ» (Fairclough, 1995, p. 29). إذ من خلاله يمكننا معرفة موضوع التقرير عموما، بل هو الأكثر رسوخا في الذاكرة من أجزاء التقرير الأخرى، وبناءً على ذلك يحظى العنوان باهتمام كبير. وهو الدافع للوقوف عند بعض عناوين تقارير مدوّنة البحث في برنامج «مراسلون».

صيغت العناوين ببنية موضوعاتيّة موحّدة، ويقصد هاليداي (Halliday) بالبنية الموضوعاتيّة: تنظيم العبارة من حيث موضوعها الأساسيّ وما يليه من معلومات عنه، أي المخبَر عنه الذي يحتلّ محلَّ الصّدارة فيها، والذي يمثّل نقطة البداية بالنّسبة إلى المُتكلّم ثمَّ بدرجة أقل المُخبر به أي ما نقوله عن الموضوع، يقول هاليداي: «في كلّ حالة يكون العنصر الذي يظهر في الموضع الأوّل هو الموضوع الطبيعيّ للجملة» (Halliday, 1976, p. 212).

بالعودة إلى بنية بعض عناوين التقارير نلاحظ تصديرا لاسم الدولة، ثمّ ما يخبر به عنها، وغالبا إذا كانت الدولة من دول الجنوب، خاصّة الإسلاميّة أو المختلفة أيديولوجيّا عن الأنظمة الغربيّة، كان المخبر به مظهرا من مظاهر الفوضى أو التخلّف

الحضاريّ، وكأنّه تعريف لها، مثلا يتصدّر العنوانَ اسمُ الدولة (قطر، إيران، تركيا، إفريقيا الوسطى، كينيا، بوركينافاسو، بابوا غينيا الجديدة، البرازيل،...) ثمّ نقطتان، يليهما مركّب محتواه الدلاليّ سلبيّ مثال ذلك :

- قطر: جحيم العمّال النيباليّين
- إيران.. الحريّة المكبّلة
- تركيا: مطاردة المعارضين
- إفريقيا الوسطى: الاحتكام إلى السلاح
- كينيا: الطريق الجديد للمخدّرات
- بوركينافاسو.. محنة الإرهاب
- بابوا غينيا الجديدة: كوارث وصراعات
- هونغ كونغ.. القمع باسم النظام والقانون
- البرازيل: جحيم عاملات المنازل

ما نستنتجه أنّ البرنامج يوجّه اهتمامه في حديثه عن هذه الدول إلى مواضيع تتّصل إمّا بأعمال العنف أو بالأحداث الأمنيّة أو بانتهاك الحريّات، في حين تغيب المواضيع الاقتصاديّة أو تلك التي تبحث في أصل الداء. إذ ليس من أولويّات القناة الحديث عن معاناة بعض هذه الدول الّتي تعود أساسا لهيمنة القوى العظمى اقتصاديّا، أو مهاجمة نظام عالميّ اقتصاديّ وسياسيّ أسهم في اتّساع الهوّة أكثر فأكثر بين الدول الغنيّة والدول الفقيرة.

- **التقييم الأخلاقيّ (moral evaluation)**

تتمّ الشرعنة في هذا المستوى بالاستناد إلى منظومة القيم والتقييم، إذ نلاحظ في هذه المدوّنة المقتبسة من المنتجات الإعلاميّة لمؤسّسة فرانس24 تقديم الذات (فرنسا، أوروبا) باعتبارها مصدرا للعقلانيّة والقيم الجيدة على خلاف الآخر المختلف أيديولوجيّا وثقافيّا ويتجلّى ذلك خاصّة من خلال المعجم.

– القيم والتقييم من خلال المعجم

تشكّل المنظومات القيميّة الدوافع لاتّخاذ إجراءات معيّنة، ومن ثمّ تأمين الولاء لنموذج عالميّ معيّن، وهو ما يظهر في الخطاب الإعلاميّ الممجّد للعولمة، حيث يُقيّم كلّ ما ينتمي إلى النظام الليبراليّ الغربيّ تقييما حسنا، في حين يبدو المحليّ

سلبيّا في معظم الأحيان، وهذا ما لمسناه في مدوّنة البحث. مثلا في هذا المقتطف من التقرير الإخباريّ الرابع: وللنقاش مع التلاميذ حول حريّة التعبير والعلمانيّة، وقيم الجمهوريّة ودور المدرسة، «المدارس تكرّم رمز الحريّة»، «رمزا لحريّة التعبير في مواجهة الظلاميّة».

نتبيّن ارتباطا وثيقا بين للقيم الليبراليّة والقيم الانسانيّة: «الحريّة»، و«حريّة التعبير»، و«العلمانيّة»، و«قيم الجمهوريّة»، في المقابل تأكيد نعت المخالف بما هو مغرق في السلبيّة: «الظلاميّة» في إحالة إلى الدين الإسلاميّ باعتبار أنّ الأستاذ الذي قُتل وتعتبره المدارس في فرنسا رمزا للحريّة متّهم بالاعتداء على الإسلام ورموزه المقدّسة، فضلا عن أنّ المتهمّ بقتله شاب شيشانيّ مسلم.[1]

يدعم التقييم السلبيّ للآخر المختلف، ما جاء في التقرير الثامن عن جورجيا: «لدينا شبه استفتاء حول الاختيار بين أوروبا أو العودة إلى ماض روسيّ غامض». فكلمة «غامض» هي تقييم سلبيّ للنموذج الروسيّ، أو «عدم رضا الشباب» والمعنيّ هنا بعدم الرضا هو الحاكم الموالي لروسيا، أو وصف القانون المعارض لهيمنة الغرب بـ«المثير للجدل».

بناءً على ذلك نخلص إلى القول بأنّ اعتبار القيم الفرنسيّة الغربيّة الليبراليّة قيما انسانيّة، فيه إقرار ضمنيّ بضرورة تعميمها في العالم، والتقييم الإيجابيّ للنموذج الغربيّ خلافا للنماذج الثقافيّة الأخرى يضمر تسليما بأنّ العولمة قوّة «خيّرة» مرغوب فيها، وهو ما سندعمه من خلال ظاهرة التّناص في مستوى الممارسة الخطابيّة.

2.1.4. الشرعنة من خلال التمثيل وسوء التمثيل

يُعتبر التمثيل (representation) وسوء التمثيل (misrepresentation) من أبرز الوظائف الاستراتيجيّة وهما مرتبطان بشكل أو بآخر بإضفاء الشرعيّة أو بنزعها، وقد تصل هذه الوظيفة الاستراتيجيّة إلى التضليل والتشويه، فهي شكل من أشكال التحكّم في الخطاب، وتتجسّد داخله من خلال ظواهر متنوّعة مثل الاحتواء، والتجريد، والتعميم، والمدح، والتلطيف في العبارة، أو الاستبعاد والإنكار، والتشويه،

(1) في 16 أكتوبر 2020، في مدينة كونفلان سانت أونورين، أقدم شاب شيشاني على قتل معلم التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية صامويل باتي، والذي كان قد عرض على تلامذته صورًا كاريكاتورية للنبي محمد.

والكذب...، فالتمثيل هو الطريقة الّتي تقدّم بها الأحداث والأشخاص، أو المجموعات أي الفاعلين الاجتماعيّين، كما يشمل الأفكار والزمان والمكان. ولا يوجد من منظور التحليل النقديّ للخطاب تمثيل محايد، فما يُقدّم عبر وسيط يتجاوز مسألة الصدق والإنصاف في التمثيل.

- **تمثيل السيرورات أو الأحداث**

يعتبر فيركلف أنّ تناول النصوص من منظور تمثيليّ يتمّ «انطلاقا من معالجة عناصر الأحداث المضمّنة في عمليّة التمثيل والعناصر الّتي اُستبعدت منها، ثمّ النظر داخل العناصر الممثّلة في تلك الّتي حظيت بتبئير أكبر» (Fairclough, 2003, p. 136).

بالعودة إلى تمثيل بعض الأحداث داخل خطاب المؤسسة الإعلاميّة المعنيّة بهذا البحث، نتبيّن تركيزا على كلّ ما ينسجم مع توجّهها الأيديولوجي مقابل استبعاد ما لا ما يتوافق معه، مثلا في التقرير عن جورجيا يُمثّل حدث تظاهر الجورجيين المؤيّدين لانضمام دولتهم إلى الاتّحاد الأوروبي بأسلوب لا يخلو من مبالغة في تأكيد رغبتهم تلك، مثلا جاء في التقرير: «احتشد عشرات الآلاف في تبليسي دعما للانضمام للاتحاد الأوروبي قبيل الانتخابات البرلمانية، التي تعد اختبارا حاسما للديمقراطية في جورجيا»، «واحتشد المتظاهرون في شوارع بوسط العاصمة الجورجية، وحمل بعضهم أعلام بلادهم والاتحاد الأوروبي، في حين رفع آخرون لافتات كتب عليها «جورجيا تختار الاتحاد الأوروبي»، «ودعت منظمات غير حكومية عدة إلى المسيرة بهدف «إظهار التصميم على مواصلة الطريق نحو الانضمام» إلى الاتحاد الأوروبي».

يبدو من خلال المعجم المختار في وصف التظاهرة تركيزا إعلاميّا عليها، وليس هذا غريبا عن إعلام دوليّ مُعولَم وهو يثبت رغبة دول الجنوب في الانضمام إلى المعسكر الغربيّ الليبراليّ. فهذا الحدث يخدم أيديولوجيا المؤسسة الإعلاميّة، فلا غرابة أن يقع تضخيمه. خاصّة وأنّ هناك ربطا جليّا بين الديمقراطيّة والانضمام إلى أوروبا وهذا ما يدعم الادّعاء الأيديولوجي الخامس الذي يرى أنّ انتشار العولمة الغربيّة يعزّز انتشار الديمقراطيّة.

في المقابل لا يحظى الحدث بتمثيل جليّ إذا كان لا يخدم الخطاب الممجّد أيديولوجيا للعولمة، بل يقع تهميشه في التقرير والتركيز على أحداث ثانويّة في علاقتها بالحدث الرئيسيّ، وليس أدلّ على ذلك ممّا جاء في التقرير الأوّل حول

المنتدى الاجتماعيّ العالميّ الذي يجمع مناهضي العولمة المنعقد في تونس، إذ لا يتحدّث التقرير عن مناهضة العولمة، إنّما يقوم على نقد سياسة حركة النهضة ذات المرجعيّة الاسلاميّة المحليّة أكثر من سيرورة مناهضة العولمة. فالتقرير يتجاهل تقريبا الحدث المركزيّ في العنوان وهو منتدى يجمع مناهضي العولمة، ويركّز اهتمامه على وضع المرأة في حكم النهضة، والحريّات والقيم الحداثيّة.

- **تمثيل المكان والفاعلين الاجتماعيّين**

في البدء نقف عند تمثيل المكان وتحديدا الدول الإسلاميّة، والدول المناهضة للعولمة الإمبريالية عموما، يقول فيركلف: «إنّ تمثيل الأماكن ـ الأزمنة لا يمكن أن يقتصر على تمثيل الزمان والمكان، وأنّ العلاقات المكانيّة الزمانيّة متّصلة بعلاقات وهويّات اجتماعيّة محدّدة» (Fairclough, 2003, p. 152).

نفهم ممّا سبق أنّ طريقة تمثيل الأماكن شديدة الاتّصال بالعلاقات والهويّات الاجتماعيّة، مثلا في برنامج محاور غالبا ما ارتبط المكان في العنوان بمعجم الفوضى والعنف كما أشرنا إلى ذلك في بنية العناوين، وارتبطت أيضا معاناة الأقليّة المسيحيّة بالدول الإسلاميّة، بالإضافة إلى ذلك ما جاء في بعض تقارير المدوّنة، مثلا تصوير الدول الإفريقيّة مكان نزاعات وانقلابات عسكريّة وفقر دون التلميح إلى هيمنة فرنسا خصوصا عليها: في التقرير العاشر «وانسحبت القوات الفرنسيّة في السنوات القليلة الماضية من مالي والنيجر وبوركينافاسو بعد انقلابات عسكريّة متتالية». وفي التقرير الذي يتناول زيارة الرئيس النيجيري: «وتعد الدولة الواقعة في غرب أفريقيا أهم منتج للنفط في القارة. لكن التحديات الناجمة عن انعدام الأمن والفساد تركت 129 مليون نيجيري، أي ما يعادل أكثر من نصف السكان، يعيشون تحت خط الفقر».

استنادا إلى ما سبق نتبيّن أنّ المنتجات الإعلاميّة تمثّل دول الجنوب على أنّها مرتع للفوضى والإرهاب، ومصدر ثروات في الآن نفسه، ما يعطي الشرعيّة للتدخّل فيها : « نسيت شكر فرنسا على انخراطها إلى جانبها في الحرب ضدّ الإرهاب». «فرنسا ـ الدول المغاربيّة: ما شكل وشروط التعاون الثنائيّ في مكافحة الإرهاب؟»

هناك دائما ربط وثيق بين الأوضاع في المنطقة وتدخّل فرنسا سواء كان تدخّلا عسكريّا أو اقتصاديّا، وهو ما يدعم أيديولوجيا العولمة الّتي ترى في التدخلّ في

دول الجنوب أمرا ضروريّا من أجل المصلحة العامّة، فالعولمة كما جاء في الادّعاء السادس تتطلّب حربا على الإرهاب.

على خلاف الصورة المروّجة للدول الإسلاميّة والإفريقيّة تُمثّل دول الشمال المهيمنة والداعمة لخطاب العولمة تمثيلا إيجابيّا، مثال ذلك عنوان لحصّة في برنامج «مراسلون»: «كندا: حلم المهاجر الأفريقيّ»، أو تصوير أوروبا الملاذ بالنسبة إلى الجورجيّين، أو الولايات المتحدّة حلم الأفارقة: «المهاجرون الأفارقة والحلم الأمريكيّ».

مثلما يوجد تباين في تمثيل الأحداث، والمكان يختلف تمثيل الفاعلين الاجتماعيّين داخل الخطاب، وليس كلّ المشاركين في الحدث فاعلين اجتماعيّين، فقد نجد من المشاركين «موجودات محسوسة»، من منظور فيركلف الّذي يقدّم خيارات متنوّعة في تمثيل الفاعلين الاجتماعيّين (Fairclough, 2003, p. 145–146).

في التقرير العاشر قدّم محرّر النص «الجيش الفرنسيّ» باعتباره فاعلا إيجابيّا، في حين تمّ طمس المفعول بهم من سكّان المنطقة وموقفهم من وجود الجيش الفرنسيّ في بلادهم، وهو ما يعترضنا في هذا القول لماكرون: «ما كان لأيّ منها أن تصبح دولة ذات سيادة لولا نشر الجيش الفرنسي في هذه المنطقة». يربط القول بين سيادة الدول الأفريقيّة ونشر الجيش الفرنسيّ فيها، إذ مثّل الجيش الفرنسيّ باعتباره الضامن لسيادة المنطقة الأفريقيّة، وفي ذلك مفارقة كبرى فهذا التمثيل لفرنسا لا يعترف به أهل المنطقة، بل يرون في انتشار الجيش الفرنسيّ دليلا على السيطرة والهيمنة الفرنسيّة لا على السيادة والحريّة، يدعم ذلك رفضهم الوجود الفرنسيّ على أراضيهم. وفي موضع آخر من التقرير يعتبر «فرنسا على حقّ عند التدخّل عام 2013 لمحاربة المتشدّدين الإسلاميّين». في حين يقع تمثيل الآخر المختلف تمثيلا يحمل موقفا سلبيّا: «المتشدّدين الإسلاميّين».

في موضع آخر من التقرير الرابع مُثّل الأستاذ الفرنسيّ «صامويل باتي» «رمزا للحريّة» كما ورد في العنوان، بل «بطلا»، رغم أنّه لم يقم بعمل بطوليّ سوى الاعتداء على الرموز الإسلاميّة المقدّسة، وما جاء في متن التقرير يؤكّد ذلك:

« وستقام مراسم تكريمية لذكرى الرجل الذي وصفه الرئيس ايمانويل ماكرون بـ»البطل الهادئ» للجمهورية الفرنسية. كما سيستقبل ماكرون عائلة باتي في

الإليزيه، وستسمى ساحة باريسية باسمه وسيدشن نصب تذكاري على شكل كتاب في مدينة كونفلان».

لا تكتفي القناة أو المؤسّسة الإعلاميّة عموما بحسن تمثيلها لكلّ ما يمتّ للقيم الليبراليّة والعولمة بصلة، بل تسيئ تمثيل كلّ ما في علاقة بالمحليّة خاصة الدين من خلال الإغفال والإنكار والتشويه.

- **سوء التمثيل من خلال الإغفال**

يقول ماشين (Machin) وماير (Mayr) في سياق الحديث عن اشتغال اللغة أيديولوجيّا في تمثيل الأشخاص: «في أيّ لغة لا توجد طريقة محايدة لتمثيل شخص ما، ستعمل جميع الاختيارات على لفت الانتباه إلى جوانب معيّنة من الهويّة الّتي سترتبط بأنواع معيّنة من الخطابات» (Machin & Mayr, 2012, p. 77).

لاحظ الباحثان كيف يمكن تمثيل المسلمين في بعض وسائل الإعلام الإخباريّة الغربيّة بطرق سلبيّة إلى حدّ كبير: «إنّ التمثيل السلبيّ للآخرين قد يتجسّد في أفعال إلقاء اللوم أو التهميش أو الإقصاء أو مهاجمة الطابع الأخلاقيّ أو العقلانيّ لبعض الأفراد.» (Machin & Mayr, 2012, p. 77).

في برنامج «مراسلون» يلفت انتباهنا التركيز على الأقلّيات المسيحيّة في الدول الإسلاميّة، إذ تتناول أكثر من حصّة وضع المسيحيّين في هذه الدول:

- مسيحيّو العراق : هروب من جحيم المجازر (2010.12.03)
- مسيحيّون في محيط إسلاميّ (2012.12.21)
- اضطهاد المسيحيّين في الهند (2015.07.18)
- مسيحيّو مصر: التهديد الإرهابيّ والعيش المشترك (2017.12.23)
- مسيحيّو سوريا في خطر (2020.02.07)

تُمثّل الأقليّة المسيحيّة في دول إسلاميّة، من منظور مؤسّسة فرانس 24، دائما ضحيّة للعنف والإرهاب، ويتجلّى ذلك من خلال المعجم المستعمل في العناوين: «جحيم المجازر»، «اضطهاد»، «التهديد الإرهابيّ»، «خطر»، وهو تمثيل يضمر تشويها للمسلمين، إذ يصوّرهم «وحوشا». في المقابل لا نجد حصّة واحدة من البرنامج تتحدّث عن الأقليّة المسلمة في بعض الدول مع أنّها تتعرّض للاضطهاد، مثال ذلك مسلمو بورما الذين يشكّلون أقلّية دينيّة تعتبر من أكثر المجموعات اضطهادًا في

العالم وفقًا لبعض المنظمات، لما تعيشه هذه المجموعة من عنف منهجي، بما في ذلك عمليات التهجير القسري والتجريد من حقوقهم الأساسيّة.

نستنتج أنّ القناة وإن اهتمت بالحديث عن الأقليّات فهي تعمد إلى إغفال الحديث عن كلّ ما يمكن أن يصوّر المسلمين كأقليّة في مكان ما ضحيّةً للعنف، وتمعن في تصويرهم إرهابيين ومضطهدين، ويتغيّر الأمر عندما يتعلّق الأمر بالمسيحيّين. فسوء التمثيل هنا يتجسّد خاصّة في إغفال تناول قضايا معيّنة، لكن قد يكون أيضا سوء التمثيل من خلال إنكار أحداث معيّنة لأنّها لا تخدم خطاب المؤسّسة الإعلاميّة.

- **سوء التمثيل من خلال الإنكار**

إنّ الإنكار مظهر آخر من مظاهر سوء التمثيل، فهو طمس لمراجع غير مرغوب فيها سواء كانت أشياءً أو أفعالا، وإنكار الاستعمار باعتباره من أسباب تخلّف الدول الأفريقيّة وتأكيد الفساد والإرهاب، هو صرف لنظر المتقبّل عن مسؤوليّة القوى العظمى في ما تعيشه بعض الدول الأفريقيّة من واقع متأزّم على جميع المستويات، لأنّ خطاب المؤسّسة الإعلاميّة المعولمة ليس من مصلحتها الإقرار بذلك، فهي ترى أنّ سبب تخلّف كثير من الدول النامية يعود إلى مؤسّساتها التقليديّة القائمة على القيم الغيبيّة اللاعقلانيّة التي تدفع بالمجتمعات إلى العنف.

في المقابل تثبت ما يخدم سيرورة العولمة، فهي تدور حول تحرير الأسواق وتكاملها العالميّ وهو الادّعاء الأوّل بحسب ستيكر، مثل اعتبار نيجيريا سوقا لا دولة ذات سيادة في التقرير التاسع «ماكرون يستقبل الرئيس النيجيري في باريس لتعزيز التعاون الاقتصادي بين البلدين»: مثال ذلك «وتمثّل نيجيريا الّتي تعدّ 220 مليون نسمة على الأقل سوقا واعدا رغم التحدّيات الّتي يمثّلها انعدام الأمن والفساد».

إنّ أقصى درجات سوء التمثيل التشويهُ، تشويه المختلف الذي يقوم أساسا على كلّ ما هو محليّ، خاصّة القيم الدينيّة. والهدف من ذلك نزع الشرعيّة عنه وفتح الباب أمام العالميّ الّذي يعزّز العولمة في دول الجنوب.

- **سوء التمثيل من خلال التشويه**

إنّ الإعلام أحيانا يفعل ما لا تفعله السياسة في سوء التمثيل بتشويه ما هو محليّ، خاصّة إذا كان في علاقة بالدين باعتبار أنّ العولمة الثقافيّة تفرض القيم الليبراليّة الغربيّة وليس القيم المحليّة ذات المرجعيّة الدينيّة أساسا.

أهمّ مثال في المدوّنة على تشويه المحلّي، خاصّة الدين، فضلا عمّا سبقت الإحالة إليه في التقارير وبرنامج «مراسلون»، هو برنامج «في فلك الممنوع» الّذي يركّز اهتمامه على أسس الدين الإسلاميّ وقيمه.

يمعن هذا البرنامج في تشويه الدين الإسلاميّ وقيمه من خلال تعزيز التمثيل السلبيّ له، فالبرنامج وإن سُميّ «في فلك الممنوع»، فمادّته الأساسيّة تقريبا هي الحديث عن الإسلام ودليلنا على ذلك كميّ في مستوى أوّل، إذ هو موضوع معظم الحصص. وكيفيّ في مستوى ثان من خلال طريقة تناوله، فإذا تأملنا عناوين الحصص لاحظنا أنّ جميعها تنتقد الدين الإسلاميّ، بل تصل إلى حدّ التشويه، مثلا المعجم الموظّف في عنوان الحصّة التي تتحدّث عن ركن من الأركان الأساسيّة للإسلام هو «الصيام»: «الصيام ـ رمضان: هل الجوع دائما كافر؟ موضوع الصيام والحريّات الفرديّة، فهل تحوّل الصيام إلى ديكتاتوريّة في بعض المجتمعات». أُعتُبر الصيام «ديكتاتوريّةً»، وهذا مصطلح سلبيّ ينتمي إلى معجم الظلم والاستبداد، بل عائقا أمام تحقق «الحريّات الفرديّة»، وهي عبارة أساسيّة تنتمي إلى معجم الديمقراطيّة، وجزء لا يتجزّأ من الخطاب الممجّد للعولمة. إذ غالبا ما يُسوّق للعولمة باعتبارها السبيل الوحيد للتمتّع بالحريّات والديمقراطيّة، وهو ما أشرنا إليه سابقا في ادّعاءات العولمة بحسب ستيكر. إضافة إلى ذلك يسعى البرنامج إلى التخلّي عن التديّن في إطار مشروع العولمة والعناوين التالية تؤكّد ذلك: «الأديان السماويّة نقمة على النساء»، «غفور رحيم» للمسلمين فقط»، «سوق الحلال: تجارة باسم الدين؟»، إذ ترى الأديانَ نقمةً على النساء، وتعتبر «الحلال» «سوقا»، و«الإسلام دينا عنصريّا» يتنافى مع العالميّة....

إنّ استراتيجيّات الخطاب من عقلنة أو تسويغ وتقييم وتمثيل وسوء تمثيل تؤكّد توجّه المؤسسة الإعلاميّة نحو تمجيد كلّ ما هو مُعولم أو معزّز لتطبيق العولمة وشرعنتها، مع إنكار وتشويه ما يخالف ذلك أو ما له صلة بكلّ ما هو محليّ لنزع الشرعيّة عنه، وهذا التوظيف الأيديولوجيّ للغة سندعمه بالممارسة الخطابيّة المؤسساتيّة، ونركّز اهتمامنا تحديدا على القيم الإخباريّة والإجراءات التحريريّة.

2.4. الممارسة الخطابيّة

نهتمّ في هذا المستوى بالعمليّات المؤسّساتيّة وتحديدا بالقيم الإخباريّة والممارسات التنظيميّة المتّصلة باختيار موضوعات البرامج في القناة، ثم نركّز

اهتمامنا على ظاهرة التناص، ونقصد على وجه الخصوص الأصوات الحاضرة من خلال خطاباتها المضمّنة في خطاب المؤسسة ككل.

1.2.4. العمليّات المؤسساتيّة

- **القيم الإخباريّة (News values)**

القيم الإخباريّة هي المعايير الّتي تعتمدها المؤسّسة الإعلاميّة والمنتمون إليها من أجل تقييم جدارة حدث ما بأن يصبح خبرا، فهي التي تصنّف المادّة الإعلاميّة إمّا إلى خبر أو مجرّد حدث. وممّا يؤثّر في هذه المعايير نوع الجمهور المستهدف، إذ لا بدّ أن يكون الخبر جذّابا بالنسبة إليه، كما أن من أبرز معايير التقييم، فضلا عن معايير أخرى، خدمة الحدث لأيديولوجيا المؤسسة، ومن ثمّ خدمة القوى المهيمنة التي تمثّلها. ومعنى ذلك اختيار الأحداث لتصبح أخباراً إذا كانت تُرضي النخب المهيمنة والمبادئ التي تقوم عليها فكرة العولمة باعتبار أنّ الإعلام الدوليّ مثل فرانس 24 هو إعلام يروّج لها.

بالعودة إلى القناة لاحظنا مثلا تركيزها على ذكرى اغتيال مدرّس التاريخ لعرضه رسوما مسيئة للنبي محمد من خلال التقارير والاستضافات وفي نشرة الأخبار...، من أجل تأكيد أولويّة القيم الليبراليّة على حساب احترام المقدّسات. فقد حظي هذا الحدث باهتمام كبير يوم 15 أكتوبر 2021، بل تحوّل إلى خبر أساسيّ بالرغم من وجود أحداث دوليّة أخرى أكثر تأثيرا في العالم، مثل الحروب الدائرة في الشرق الأوسط، لكنّها لم تحظ بتغطية في ذلك اليوم.

تتحوّل الأحداث المعزولة إلى أخبار إذا تعلّقت بالحريّات الفرديّة وبحقوق الانسان، خاصة القادمة من الدول النامية، لتأكيد الصورة السلبيّة فيها، ومن ثمّ شرعنة عولمتها، لأنّه من المنظور الغربيّ الحلّ يكمن في العولمة، «إيران تنفذ حكم الإعدام» (16– 03– 2024)، «فنزويلا تأمر موظفي مكتب حقوق الانسان بمغادرة البلاد» (05– 02– 2024)، «التعذيب في أذربيجان» (05– 02– 2024)، «الحكم غيابيّا بالسجن عشرة أعوام على الناشطة أميرة بوراوي في الجزائر» (07– 11– 2023)، «مصر: ضرب صيدلانيّة لعدم ارتدائها الحجاب» (15– 10– 2021).

- **الممارسات التنظيميّة**

يتحكّم المسؤولون عن القناة في برامجها وفي الموضوعات الّتي سيتمّ تناولها،

إذ من الممكن إعطاء أولويّة لمواضيع دون أخرى، فطبيعة الموضوع هي الّتي تحدّد نهج الخطاب الأيديولوجيّ، والهدف الذي يرمي إليه هذا الخطاب هو إثبات ما يرغب في إثباته، فبرامج القناة مثلا، تنحو نحو تقديم صورة مبهرة عن فرنسا وأوروبا في مقابل صورة مظلمة عن بلدان الجنوب عموما والإسلاميّة خصوصا. ومثالنا على ذلك برامج «أسرار باريس»، و«نبض فرنسا»، و«نبض أوروبا...» في المقابل برامج أخرى مثل «مراسلون» تنقل غالبا صورة مأساويّة عن مناطق في العالم لم تتجذّر فيها مظاهر العولمة.

2.2.4. التناص

التّناص مفهوم أساسيّ في التحليل النقدي للخطاب، اقترحه فيركلف من منطلق أنّ كلّ نصّ في علاقة وثيقة بآخر، ولا يمكن فهم النصوص بمعزل عن بعضها البعض، والتّناص أنواع: التّناص الخارجيّ وهو الذي نهتم فيه بالعلاقات الخارجيّة بين النصوص، أي النصوص التي نستحضرها من خارج النص ولكنّها لم تُضمّن حرفيّا فيه. أمّا التناص الداخليّ فهو الّذي ينظر في العلاقات الداخليّة بين النصوص، أي تلك الّتي توجد بين النصّ ونصوص أخرى داخله، كالاقتباسات الصريحة فيه، أو تلك التي وقعت إعادة صياغتها ونقلها بشكل غير مباشر (Fairclough, 2003, p. 39).

يعترضنا التناص الموظّف أيديولوجيّا في برنامج «محاور»، فهو غالبا ما يعتمد في صياغة عنوان الحصّة على مقول قول يُنسب إلى الضيف، حيث يُذكر اسمه وقول منسوب إليه، مثلا في التقارير التالية : «عبد الغنيّ عماد: الديمقراطيّة هي المخرج الوحيد من «المأزق الهوياتيّ»، «أماني فؤاد: «الصحوة الثقافيّة» تتطلّب «قطيعة» مع بعض نصوص التراث»، «خالد منتصر: الدّيمقراطيّة من دون علمانيّة خدعة»، «أدونيس: ما هو المشروع العربيّ اليوم للوقوف في وجه التطرّف الدينيّ»، «عزيز عظمة: ماهي عوائق التقدّم؟ وما واقع العلمانيّة في العالم العربيّ؟»، «عبد المجيد الشرفي: ماهي «البداهات الزائفة» في الفكر الإسلاميّ». اللافت للنظر أنّ هذه الأقوال تقيّم ضمنيّا المبادئ الحداثيّة تقييما إيجابيّا من خلال اعتبار الديمقراطيّة «مخرجا» من «مأزق» الهويّة، ثمّ ربطها بالعلمانيّة، في مقابل التقييم السلبيّ للمقوّمات المحلّيّة مثل اعتبار «الهويّة» «مأزقا»، أو بالدعوة إلى القطيعة مع «التراث» من أجل تحقيق «الصحوة الثقافيّة».

تسمح المؤسسّة إذن، لمن يتبنوّن الفكر الحداثيّ والقيم الليبراليّة بالنفاذ الامتيازيّ (the privileged access) إلى خطابها أكثر ممن يتبنّون أيديولوجيا معارضة منتصرة للهويّة في مناهضة العولمة إذ تستقطب قناة فرانس 24 النخب المثقّفة للترويج للعولمة عبر الحوارات التلفزيونيّة مقابل تهميش الثقافات الأخرى، فمعظم ضيوف البرامج الّتي تتناول الواقع العربيّ مثل برنامج «محاور» يتبنّون القيم الليبراليّة الحداثيّة مثل «عبد المجيد الشرفي»،[1] «أدونيس»، «خالد منتصر»،[2] و«محمّد شحرور»[3]، ولعلّ عناوين الحصص باعتبارها أقوالا للضيوف تؤكّد ذلك.

إنّ الأصوات التي تؤثّث هذا البرنامج هي أصوات تنتصر إلى القيم الغربيّة على حساب القيم المحلّيّة، بل إنّ مفهومها للحداثة والليبراليّة ينبع من مفهوم تخلّف الطرف الآخر وتُعزي أسبابه إلى مقوّمات هويّته، وهذا في حدّ ذاته دليل على توجّه القناة الأيديولوجي. يقول فيركلف: «أريد أخيرا أن أشدّد على أنّ التناص انتقائيّ، لا مناص من ذلك، في ما يقبل وما يُستبعد من الأحداث والنصوص الممثّلة في الخطاب» (Fairclough, 2003, p. 55).

يبدو توجّه القناة واضحا، فالصوت المهيمن على برمجتها وخطابها هو الصوت الحداثي، وهو منسجم مع أيديولوجيتها، يعتبر فان دايك في هذا السياق أنّ أحد الموارد الاجتماعيّة للهيمنة هو «النفاذ الامتيازيّ» إلى الخطاب، أي نفاذ من تتوفّر لديه حريّة أكبر للمشاركة في مقامات تواصليّة محدّدة (Van Dijk, 2015, p. 469)، أمّا أولئك الذين يحملون فكرا مغايرا فلا تتاح لهم المساحة الإعلامية للتعبير، يقول بورديو (Bourdieu): «إذا لم يتوفّر المتكلّم على السلطة الّتي تُخوِّلُ له أن يتفوّه بالكلمات الّتي ينطق بها فإنّ ما يصدر عنه من خطابٍ سيكون عُرضةً للفشل»(بورديو، 1990).

(1) معظم كتاباته في علاقة الإسلام بالقيم الحداثيّة مثال: «الثورة والحداثة والإسلام»، «تحديث الفكر الإسلاميّ»، «الحداثة في الفكر الإسلاميّ المعاصر»...

(2) خالد منتصر طبيب وكاتب ومقدم ومعد لبرامج تلفزيّونية، يصنف على أنه ليبرالي متفتح له الكثير من الآراء ذات الصبغة السياسية العلمانية. صدر له عدد من المؤلفات من بينها كتاب: «وهم الإعجاز العلمي».

(3) عرف محمّد شحرور بقراءاته المعاصرة للقرآن وكتب التراث، من مؤلّفاته «القصص القرآني: قراءة معاصرة»، «نحو أصول جديدة للفقه الإسلاميّ».

من هذا المنطلق تقدّم المؤسسة، نموذجا من التفكير يمكن تقليده، فقوى التحديث الغربيّة هي التي تغيّر مؤسسات المجتمع التقليديّ، وتدعم النخبة المحليّة الحداثيّة من خلال تهيئة كلّ الظروف الملائمة لها نحو التحديث، بما في ذلك تمكينها من النفاذ إلى وسائل الإعلام الدوليّة، من منطلق «فكّر عالميّا واعمل محليّا». فالخطاب الإعلاميّ الذي يحمل أيديولوجيا لا يطلب من الجمهور المتقبّل أن يسلّم بحقيقة ما فحسب، وإنّما يدعوه للعمل بها أيضا.

في نمط إعلاميّ آخر هو التقرير الإخباريّ، تتداخل الأصوات أيضا، حيث يتمّ دمج نصوص أخرى في النصّ الأصليّ، ومن المفيد معرفة هذه النصوص والأصوات الّتي تمثّلها لأنّ في ذلك توظيفا أيديولوجيّا من منظور التحليل النقديّ للخطاب، وهو الدافع للبحث في ظاهرة التناص في مستوى الممارسة الخطابيّة. ففي التقرير الرابع مثلا حول تكريم المدارس في فرنسا صامويل باتي، ينقل المحرّر موقفا لعالم الاجتماع «ميشال ويفيوركا» معتمدا التناص الحرفيّ المباشر: «ويعتقد ويفيوركا (عالم اجتماع) «أنّ النموذج الفرنسيّ القديم الرائع للاندماج أصبح أقلّ فاعليّة اليوم»: كلمة «الرائع» في هذا الموضع هي من وجهة نظر فاركلوف من «الأقوال الخبريّة التقييميّة» الّتي تتّصل أساسا بالمرغوب فيه وغير المرغوب فيه، الحسن والسيّء، يقول في هذا السياق: «إنّ الأقوال التقييميّة تخبر عن المرغوب فيه وغير المرغوب فيه. وهذا صريح عند استعمال «جيّد»، أو «سيّء»، أو «رائع» أو «بغيض». لكن يمكن أن تشير أيضا الأقوال التقييميّة إلى أهمّية أمر، أو المنفعة منه» (Fairclough, 2003, p. 172).

تستلزم هذه الأقوال التقييميّة اعتبار النموذج الفرنسيّ مرغوبا فيه، خلافا للنماذج الثقافيّة الأخرى المختلفة عنه أيديولوجيّا.

3.4. التفسير والتأويل: العلاقة بين خطاب العولمة والهيمنة الغربيّة

يسلّط هذا القسم تحديدا الضوء على تحليل الممارسة الاجتماعيّة الّتي تتناول محاور أساسيّة من أهمّها قضايا السلطة والهيمنة، والمظهر الثقافيّ وما يعنيه من قيم وهويّات، ويرى ريتشاردسون أنّ هذا البعد من التحليل هو ما يجعله تحليلا نقديا عند هذه النقطة يصبح تحليل الخطاب تحليلا نقديا للخطاب» (Richardson, 2007, p. 42). ويجب من وجهة نظره «تحليل اللغة في ما يتعلّق بالسياق الاجتماعيّ الذي تُستخدم فيه والعواقب الاجتماعيّة الناشئة عن استخدامها، وبشكل أكثر تحديدا

يجب دراسة العلاقات بين الخطاب وظروفه الاجتماعيّة والأيديولوجيات وعلاقات السلطة»(Richardson, 2007, p. 45).

بعد النظر في خطاب فرانس 24 الإعلاميّ انطلاقا من المدونة التي استندنا إليها في التحليل، تبيّنا أنّه خطاب مرّوج للعولمة وقائم على الادّعاءات الأيدولوجيّة ذاتها، التي تحدّث عنها ستيكر، ويمكن أن نلخّص النتائج في النقاط التالية:

- هناك ربط واضح بين العولمة والتحديث من جهة والدّيمقراطيّة الناجحة والتنمية الاقتصاديّة في بلد معيّن من دول الجنوب من جهة أخرى، في حين لا تنتج العولمة وتنمية رأس المال الديمقراطيّات. إذ إنّ ارتباط الدّيمقراطيّة بالعولمة لا يخلو من مفارقة: ففي العولمة تبعيّة وفي الدّيمقراطيّة حريّة.
- تركيز المؤسّسة اهتمامها على العنف والإرهاب في دول الجنوب، الإسلاميّة والإفريقيّة على وجه الخصوص، بدلا من التركيز على القضايا السياسيّة والاقتصاديّة الرئيسيّة فيها.
- تكتسب أجندات وسائل الإعلام المُعولمة الّتي تهيمن عليها صناعة الاتّصالات المعولمة أهمّيّة كبيرة بالنظر إلى ما يسمّيه توملينسون (Tomilnson) «إضفاء الطابع الإقليمي على الحياة المحلّيّة»(Fairclough, 2009, p. 330).
- التصوير الروتيني للآخر المختلف أيديولوجيّا (إيران، روسيا، الصين...). في المقابل تصوير الذات باعتبارها قوّة خير تعمل على أساس القيم وتدعم الحريّة، لكنّ الرغبة في الحريّة كما يقول فاركلوف: «يُفترض أن تكون عالميّة، ويشاركها المسلمون وغيرهم» (Fairclough, 2009, p. 333).
- إنّ خطاب «الحرب على الإرهاب» هو في الأساس أيديولوجيّ، يهدف إلى الحفاظ على الهيمنة وتوسيع نطاقها على قطاعات كبيرة من الجمهور العالميّ.
- إنّ الصحفيّين ومن يقف وراءهم مسؤولون عمّا يُقدّم لنا من أخبار وقصص وسرديّات، فهم من يقرّر أهمّيّة ما يجب أن يصلنا من أخبار.
- إنّ اعتماد هذه المؤسّسة في تقاريرها على وكالات أنباء فرنسيّة أساسا واستبعادها المصادر المحليّة، جعلها تعرض قضايا المنطقة من منظور فرنسيّ غربيّ عموما في إطار تطبيقها لسياسة الحكومة الفرنسيّة التي تدعمها. فالجهات

المالكة لوسائل الإعلام تحوّل اتّجاهات الأفراد وعقائدهم بما يخدم أهدافها وأيديولوجيّتها، إذ تمكّنها هذه الوسائط من تكوين تمثّلات ذهنيّة لدى الجمهور تتطابق مع رؤاها. ونقصد بالتمثّلات الذهنيّة تلك الانطباعات التي يمكن أن تتشكّل لدى الجمهور المتلقّي للمضامين الإعلاميّة المنشورة.

إنّ إضفاء الطابع المؤسّساتيّ على خطاب العولمة وتبنّيه على نطاق واسع هدفه الأساسيّ تحقيق هيمنة نظام عالميّ دون آخر وسيادة قيم دون أخرى، أي هيمنة العالميّ على المحليّ ثقافيّا وسياسيّا واقتصاديّا، ولذلك يرى فاركلوف أنّه من الضروريّ البحث في الخطاب باعتباره أداة من أدوات العولمة الهادفة للعمل على الاقتصاد، السياسة، والثقافة، وليس غريبا على مؤسسة إعلاميّة عالميّة أن تكون غير داعمة لكلّ ما هو محليّ من خلال صناعتها الاتّصالية المُعولمة، من أجل تهيئةً أرضيّة تُيَسِّر القبولَ بالأفكار والقيم الوافدة والترويج لها على أنّها الأفضل لتحقيق التقدّم، ممّا يُعزّز مكانتها في المجتمع الدوليّ عموما وفي أذهان الجمهور المستهدف خصوصا، على حساب قيمه المحليّة ومفاهيمه للهويّة. خاصّة أنّ البلدان النامية قد أقامت علاقة تبعيّة بكلّ ما يتّصل ببلدان العالم المتقدّم التي كانت لها جذور تاريخيّة في الاستعمار الأوروبيّ.

لم تقم وكالات الأنباء الغربيّة بتغطية أخبار البلدان النامية بشكل كاف فحسب، بل أنّ المواد الإخباريّة المغطّاة تميل إلى تعزيز صورة متحيّزة للاستعمار الغربيّ. ولذلك فهي مدعوّة لأن تصحّح التشوّهات الّتي لازمت تغطيتها للأخبار القادمة من هذه الدول. إضافة إلى أنّ عدم التوازن بين التدفّقات الإعلاميّة لهذه المؤسّسات وما تنتجه المؤسّسات الإعلاميّة المحليّة أسهم في جلب العالميّ إلى المحليّ، وساعد على بناء أجندات دوليّة تؤثر المصالح الغربيّة على المصالح الوطنيّة.

الخاتمة

يمكّننا التحليل النقدي للخطاب من الكشف عن الممارسات الأيديولوجيّة للوسائط الإعلاميّة وما تخفيه اللغة من علاقات السلطة والهيمنة، وتطبيقنا لمنهج فيركلف العلائقيّ على الخطاب الإعلاميّ الصادر عن مؤسسة إعلاميّة دوليّة أظهر لنا خطابا يمعن في تبنّي الفكر المعولم والترويج له عند الجمهور المستهدف، لأنّ

ممارسة قيم الحداثة العالميّة محليّا تخدم المصالح الثقافيّة والسياسيّة والاقتصاديّة للجهات التي تقف وراء هذه المؤسسات الإعلاميّة، باعتبار أنّ هذه القيم مثل» الديمقراطية» أو «التحديث» أو «العلمانيّة» أو «حقوق الانسان» هي من نتاج العولمة الليبراليّة، الّتي تتعارض مثلا، مع القيم المحليّة للمجتمعات العربيّة الإسلاميّة التي يُشكّلها الدين والعادات والتقاليد ومنها تستمد شرعيّة ممارساتها، على خلاف القيم الحداثيّة التي تستمدّ شرعيّتها من السياق العالمي الليبرالي. أمّا دور الوساطة الإعلاميّة فيُجسَّم أساسا في عمليّات العقلنة والتمثيل والتصنيف القيميّ حيث تُعلِي من قيم بهدف تكريسها على أرض الواقع، وتُقلِّل من أخرى سعيا إلى تصفيتها لشرعنة هيمنة نموذج عالميّ واحد دون غيره.

إنّ عمليّة العولمة قد تكون عمليّة محدودة جغرافيّا وغير متساوية بين بلدان العالم، إذ لا تتمتّع دول «الجنوب» بفرص للحصول على البنى الأساسيّة العالميّة المتزايدة الاتّساع. فالمواطنون في الدول الغربيّة يعيشون في ظلّ النظام الليبراليّ المعولم ويتمتّعون بحياة أفضل من أولئك الّذين يسكنون على هامش الكرة الأرضيّة.

بهذا المعنى فإنّ العولمة مرتبطة بعدم المساواة الناتجة عن توظيف الثروة الماديّة والأسواق الخارجيّة لصالح سكّان المركز. ورغم استقرار مظاهر التبادل الاجتماعيّ والتكنولوجيّ في دول «الشمال» المتقدّمة اقتصاديّا دون غيرها، ما زال الانخراط في «خطاب العولمة» على نطاق واسع مبرّرا.

قائمة المصادر والمراجع

- بورديو، ب. (1990). الرمز والسلطة.)ترجمة عبد السلام بن عبد العالي). الدار البيضاء: دار توبقال للنشر
- بويحي، ن.، وكيحول، ط. (2021). اتجاهات التغطية الإعلامية نحو قضايا الدول الإسلامية في الإعلام الغربي الناطق باللغة العربية ودورها في تشكيل الصورة الذهنية لدى الجمهور: دراسة تحليلية للمواد الإخبارية في موقع قناة فرانس 24. مجلة الاتصال والصحافة، 8(1)، 3-24.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2006). Semiosis, ideology and mediation. In I. Lassen, J. Strunck, & T. Vestergaard (Eds.), *Mediating Ideology in Text and Image* (Vol. 18, pp. 19-35). John Benjamins Publishing Company.
- Faiclough, N. (2009). Language and globalization. *Semiotica, 173*, 317-342,

Berlin, published by De Gruyter. Mouton.
- Halliday, M. A. K. (1976). Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, 3, 199-244.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis: A multimodal introduction.* SAGE
- Matos, C. (2012). Globalization and the mass media. *Encyclopaedia of Globalization. Oxford* : Wiley-Blackwell.
- Richardson, J. E. (2007). *Analyzing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis.* Palgrave Macmillan.
- Steger, M. B. (2005). *Globalism: Market Ideology Meets Terrorism.* Rowman & Littlefield.
- Steger, M. B. (2005). Ideologies of globalization. *Journal of Political Ideologies,* 10(1), 11-30. https://doi.org/10.1080/1356931052000310263
- Van. Dijk, T. A. (2015). Critical Discourse Analysis, In Tannen, D. Hamilton, H. & Schiffrin, D. (eds), *the Handbook of Discourse Analysis*,(2nd ed, pp 466-485) UK, Wiley Blackwell.
- https://www.france24.com/ar/%D9%85%D9%86-%D9%86%D8%AD%D9%86

نظرية الإيديولوجيا اللغوية ومسارات التخطيط اللساني

مقاربة بينية في ضوء اللسانيات النقدية

د. نعمان عبد الحميد بوقرة
كلية التربية والآداب، جامعة صحار، عمان.
nbouguerra@su.edu.om
https://orcid.org/0009-0006-9822-7474

د. عادل حمدان الرّديني
كلية التربية والآداب، جامعة صحار، عمان
Rudaini@su.edu.om
https://orcid.org/0009-0005-2213-0775

الملخّص

يعدّ التخطيط اللساني أهم محرك لعملية التنمية اللسانية الشاملة في ارتباطها بمفهوم كلي لاقتصاديات المعرفة، والتي تتحكم في الحراك العلمي والتعليمي في أيّ بلد، وتضطلع اللسانيات النقدية بمهام عديدة أبرزها الإشراف على توجيه التخطيط المعيّن بما يخدم قضايا اللغة وضعا واستعمالا، في هذا السياق التركيبي تحاول هذه الورقة إماطة اللثام عن مفهوم الإيديولوجيا اللغوية في ارتباطها بتشكيل الهوية اللسانية، وأوجه تحريكها لسياسة التخطيط اللغوي، وعلى صعيد آخر نحاول استكشاف سبل استثمار اللسانيات الشعبية في الأبحاث المتعلقة بالتخطيط وبناء الهويات في ضوء مقاربة بينية تجمع بين مقدمات اللسانيات التطبيقية والتحليل النقدي للخطاب.

الكلمات المفاتيح: إيديولوجيا، لسانيات شعبية، لسانيات نقدية، تخطيط، لسانيات تطبيقية، دراسة بينية.

LINGUISTIC IDEOLOGY THEORY AND THE PATHS OF LINGUISTICS PLANNING:AN INTERDISCIPLINARY

APPROCH IN LIGHT OF CRITICAL LINGUISTICS

Dr. Naaman Abdul Hamid Bouguerra
College of Education and Arts, Sohar University, Oman.
Rudaini@su.edu.om
https://orcid.org/0009-0005-2213-0775

Dr. Adel Hamdan Al-Rudaini
College of Education and Arts, Sohar University, Oman.
nbouguerra@su.edu.om
https://orcid.org/0009-0006-9822-7474

ABSTRACT

Linguistic planning is the most important driver of the comprehensive linguistic development process in its connection to the overall concept of knowledge economics, which controls scientific and educational activity in In any country.

Critical linguistics undertakes many tasks, most notably supervising and guiding the specific planning in a way that serves the issues of language in terms of status and use.

In this structural context, this paper attempts to unveil the concept of linguistic ideology in its relation to the formation of linguistic identity. And its aspects of driving language planning policy, On another level, we are trying to explore ways of investing in popular linguistics in research related to planning and identity building in light of an interdisciplinary approach that combines the introductions of applied linguistics and critical discourse analysis.

Keywords: Applied linguistics, Inter-study-planning, Critical Linguistics, Popular, linguistics-Ideology.

تنوير نظري

يتنزل القول في مسالك التخطيط اللساني والسياسة اللغوية ضمن سياق التمييز المركب بين اللسانيات التطبيقية بوصفها حقلا مستقلا عن اللسانيات النظرية من حيث الموضوع وأهداف الدراسة من جهة، والتمييز بين تطبيقات اللسانيات الموسعة من جهة ثانية؛ إذ تُبيِّن تعريفات مختلفة وجود مفهومين متوازيين للسانيات التطبيقية؛ مفهوم خاص يحصرها في تعليمية اللغات (Micro–Linguistique Appliquée)، وانشغالها بتدبير حلول عملية لمشكلات لغوية مرتبطة بالتعلم والاكتساب اللغويين، وآخر عام (Macro–Linguistique Appliquée) يدخل في مجالها كل ما يتصل بمجال الفهم والتواصل والاستعمال سواء كان في سياق تعليمي أو اجتماعي عام؛ فتنزّل الأسلوبية ودراسات تحليل الخطاب، ونظريات الاكتساب وصناعة المعجمات وتعليم اللغات بالحاسوب والتهيئة اللغوية والتخطيط اللساني، ودراسات الهوية اللسانية، ولغات الأقليات وغيرها ضمن هذا المفهوم العام، ويذهب كارتر Carter (Carter, 1993, p.3-4) إلى جعلها مجالا عاما لتطبيق النظريات والأوصاف والطرق اللغوية التي تسهم في حلّ كافة المشكلات اللغوية التي تعترض مستعملي اللغات في سياقات إنسانية واجتماعية وثقافية مختلفة، وبناء عليه ينظر إلى اللسانيات التطبيقية بوصفها مجالا بينيا متداخل الاختصاصات (Interdisciplinary)، متنوع المصادر والمرجعيات، توجه نظرية اللغة في اتجاهات ومنهجيات مختلفة، على الرغم من تكريسها الدائم لمسألة التعلم اللغوي ضمن أهم أولوياتها البحثية.

هناك موقفان يتعلقان بمسالك توجيه العمل في اللسانيات التطبيقية، فمن المختصين من يراها فرعا من علم كلي هو اللسانيات العامة لا تقوم إلاّ به، فلا يمكن للساني التطبيقي ممارسة عمله الميداني إلا إذا تسلح بأدوات من اللسانيات النظرية، وربما امتحن نظرياتها للإجابة عن إشكاليات واقعية تعترض الاستعمال اللغوي في التعلم وغيره، وكان من هؤلاء بلومفيلد وهايمز وهاليدي وبراون، وأتباع التوليدية في تصوراتهم للاكتساب اللساني (الحاج صالح، 2007، ص. 173)، أما الفريق الثاني، ممثلا بـ: دفيس (Davies) وكابلان (Kaplan) وشميت (Schmitt) وأغلبهم لسانيون تطبيقيون من الجيل الثاني؛ فيرونها مستقلة كلّ الاستقلال، بالنظر إلى ظروف نشأتها وغاياتها وإجراءاتها العملية، فإن كانتا تلتقيان في موضوع اللغة، فإنّ اللسانيات النظرية تهدف إلى وصفها وتفسيرها؛ بينما تتجه اللسانيات التطبيقية إلى

تبصّر مشكلات الاستعمال اللغوي في التواصل والتعلم، فليس من أهدافها –مثلا– تطوير النظرية اللغوية (Davies, 1999, p.15). إلا أنّ ويدسون (Widdowson) يجعل اللسانيات النظرية بالإضافة إلى علوم أخرى فروعا عن اللسانيات التطبيقية (الشويرخ، 2017، ص. 15)، ويبدو أنّ الإحالة على التصور الكلي للسانيات الميدانية هي التي توجّه العمل في اللسانيات التطبيقية، فإنّ أيّ لساني يعمل في مجال اللسانيات التطبيقية وتطبيقات اللسانيات هو لساني تطبيقي مادام يمارس البحث عن الحلول ميدانيا، منطلقا من معطيات واقعية غير افتراضية يقوم بجمعها وتصنيفها، متجنبا إلى حد بعيد سياسة اللغوي ذي الكرسي الوثير، بصرف النظر عن خلفيته المعرفية وموقفه الإيديولوجي تحديدا.

إنّ التخطيط اللساني من زاوية كونه لسانيات تطبيقية عامة يقوم على بناء التشريعات السياسية وتحليلها التي تخص اللغات في سياق وضعها التداولي، والمشكلات التي تعترض استعمالها واقعيا في بيئات مسيجة بتنوعات عرقية، ذات تنوعات ثقافية تشكل خطرا يحدق بالأمن اللغوي للجماعة الناشئة، وهذا ما يعرف بـ: الإيديولوجيا اللغوية (Linguistic Ideology)، حيث تتحكم هذه الأخيرة في العلاقة بين طبقات المجتمع، ومؤسساته الرسمية، ومواقف الأفراد تجاه المسألة اللغوية.

في ثمانينات وتسعينات القرن الماضي أضحت دراسات السياسات اللغوية، وأبعادها التعليمية والثقافية والاقتصادية والتنموية تحتل موقعا مركزيا في اللسانيات التطبيقية، ثم عني بها في مرحلة التسعينات في سياق الدراسات المتعلقة بالتحليل النقدي للخطاب ومقارباته الإيديولوجية، خصوصا في المدرسة الفرنسية عند فوكو Foucault وبورديو Bourdieu وغيرهما (المحمود، 2015، ص. 35) و(ماكدونيل، 2001، ص. 183)، وذلك بغاية الكشف عن بنية الصراع (Struggle) الإيديولوجي الذي تنتجه الممارسة الاجتماعية (باكر، 2008، ص.137)، وأشكال ممارسة السلطة والنفوذ اللغوي على الجمهور، وأنماط السيطرة (بينتو، 2014، ص. 177) من خلال الخطابات المنجزة التي تظهر الصدام الدائم بينها، فالخطابات ليست مسالمة على الإطلاق (ماكدونيل، 2001، ص. 109) وصناعة الرأي العام وصياغته حول اللغة المختارة، واللغات الأجنبية، وكيفية تعليمها ونشرها ومستويات توظيفها، وضبط علاقة اللغات ببعضها في المجتمع ومؤسساته الاقتصادية والثقافية والسياسية، وهذا من أجل تغليب رأي فئة سياسية

معينة، ترى الحقّ عندها لاعتبارات معينة لبناء الهوية (Identity)، وتشكيل الفكر المجتمعي، وتوجيهه نحو سلوك لساني معين.

انطلاقا من هذه الرؤية سنحاول مقاربة بعض هذه الأنظار التي قد يُغفل عنها عادة في حديث الخبير بوصف نظره حجة يعتد بها في مسالك القول الحجاجي، وفعل المناظرة عن البعد السياسي والإيديولوجي لممارسة التخطيط من حيث كونه تقنيات إجرائية للتهيئة والتعليم فقط، حيث يُظَن أنّ مسألة صناعة السياسات اللغوية والتعليمية هامشية بالنسبة إلى ركائز المعرفة التي يحتاج إليها اللساني في حقل اللسانيات التطبيقية والاجتماعية، ومن جهة أخرى فإن التعاطي مع التخطيط اللساني مطلب مهمّ في التفكير الاستشرافي للسياسات العامة والخاصة، بما فيها السياسات اللغوية؛ فقد غدا تحليل السياسات، وبناء السيناريوهات الجزئية والكلية المرتبطة بتصميم الخطط، في مجالات متعددة تكنولوجية ومعمارية وثقافية (قلالة، محمد سليم، 2017، ص ص. 144–139) جزءا لا يتجزأ من الدراسات المستقبلية في الدول المتقدمة، وهو الأمر الذي لا ينبغي أن يخفى على اللسانيين والمهتمين بقضايا اللغة المختلفة.

1ـ ضبط المصطلحية

يعرّف كوبر Cober التخطيط من خلال الجهود المبذولة قصديا للتأثير في سلوك الآخرين، فيما يتعلق باكتساب أنظمة لغتهم، وكيفية توظيفها (كوبر، 1989، ص. 45)، ويشمل –أيضا– توجيه مواقفهم، وأفعالهم المعبّرة عمّا يعتقدونه حول لغاتهم ولغات الآخرين (العصيلي، 2023، ص. 283)، ويذهب ماكرورتي (Mc Groarty, 1997, 1) في تعريفه للسياسة اللغوية بوصفها مجموعة قرارات رسمية، وممارسات عامة سائدة تتحكم في تعليم اللغة واستعمالها، يمكنها أن تأخذ في الحسبان تفضيلات اللغة لدى مستخدميها، محكومة وموجهة بتدخل معياري من قبل من يملك سلطة القرار، وقوة تنفيذه. ولعل هذا المنظور هو ما أكده فيشمان Fishman بحرصه على السعي المنظم لحلول مشكلات اللغة على المستوى الوطني بشكل أنموذجي (فيشمان، 1973، ص. 23). وإلى مثل هذا المنظور اتجه فرغسون Ferguson –أيضا– في أبحاثه، وأصبح مصطلح التخطيط اللساني بارزا في أبحاث هوجين (Haugen, 1966) الذي ميّز بين اختيار الشكل اللغوي،

وترميزه وتطويره في مجالات عديدة تشمل الرعاية المؤسسية والثقافية للغة، ونبه كالفي Calvet من جهته إلى وجود تداخل بين المفهومين، الأمر الذي جعل بعض المختصين يوظف المصطلحين بإجراء الترادف فيهما، ويبدو له أنّ تقاليد البحث الأمريكي تختار مصطلح التخطيط اللغوي للدلالة على الجوانب التقنية، فتركز على جانب الأدوات وصيغ التدخل ومراحل بناء المخططات القابلة للتنفيذ، بينما تتجه المدرسة الفرنسية نحو مصطلح السياسة اللغوية (Language policy) بقوة؛ لهيمنة المقاربة التاريخية البنيوية التي أصبحت لاحقا مقاربة إيديولوجية (كالفي، 2009، ص. 05). وجدير بالذكر أن التخطيط اللغوي مصطلح لمفهوم قديم حلّ محل السياسة اللغوية مؤخرا لتدبير المسألة اللغوية، لا سيما بعد فشل سياسات التخطيط، وظهور المنعطف الحقوقي، والعدالة اللغوية وقضايا الأقليات اللغوية.

في السياق نفسه قسم كلاوس (Kloss, 1969) التخطيط إلى تخطيط مستند إلى وثائق وبيانات يُنطلق منها لاختيار القواعد التي يعتمدها اللغويون في صناعة الكتب التعليمية والمعاجم المتخصصة وكتب محو الأمية للكبار وغيرهم، أما تخطيط المكانة (المنزلة) فيتكفل به السّاسة عادة حيث يكلفون بإعطاء صبغة قانونية للغة في الدساتير، والنظم العامة الموجهة لاستعمالها المؤسسي داخل حيز ترابي محدد، ونادرا ما يسند أمر تقوية اللغة، وتأمينها للخبراء من اللغويين والتربويين، وقد يشمل تخطيط المكانة في ضوء مفهوم الانتشار اللغوي الذي سكّه (Robert Cooper, 1982) (بحثَ سبل نشر اللغة خارج حدودها الجغرافية الطبيعية بزيادة عدد المتكلمين بها لدوافع اقتصادية أو إمبريالية (سوان وآخرون، ترجمة العبد الحق، فواز وآخرون، 2019، ص. 218).

في سياق مقابل غدا مصطلح الإمبريالية اللغوية (Linguistic Imperialism) بوصفه موضوعا مركزيا في دراسات السياسات اللغوية النقدية دالا على حالة هيمنة اللغة الإنجليزية بوصفها لغة دراسية عالمية، أو لغة مشتركة، لكن يمكن تعميم هذا الوصف على دول أخرى تنتهج سبيل الهيمنة ذاته، وممارسة القوة ضد الثقافات واللغات الأخرى، مثل الإمبريالية الفرنسية التي مارست إستراتيجية مغايرة أكثر شراسة، وقمعا للغات الشعوب المستعمرة –على حد وصف إدوارد سعيد–، فإن كانت الإمبريالية الإنجليزية في مستعمرات إنجلترا سابقا حريصة على إحلال لغة محل أخرى، فقد حرصت الإمبريالية الفرنسية على تدريب المستعمَرين على

مماثلة أنفسهم بفرنسا الفرنسية لغة وثقافة وتاريخا، ثم واصلت عبر أقنعة الاستلاء في مرحلة ما بعد الاستعمار خطتها بأدوات ومؤسسات معروفة لتذويب شخصية الآخر في الذات الفرنسية (سعيد، 2008، ص. 289–207)، وفرض نموذجها الثقافي؛ أما الآن فإنّ إيديولوجيا العولمة تسعى بكل ما أوتيت من قوة مادية وإعلامية إلى قولبة الناس في الحياة الأمريكية، وأضحت الأمْرَكَة من خلال فرض اللغة الإنجليزية في كافة مستويات التعامل والتواصل المنوال المطلوب احتذاؤه حتى ممن يزعمون امتلاكهم لحرية صياغة ذواتهم، بيد أنهم يعيشون وهما اسمه وهم الخصوصية الإثنية والقومية (المسيري والتّريكي، 2003، ص. 57).

2- تشكيل الهويات ومسالك التخطيط اللساني

يبدو أنّ السياسة اللغوية، والتخطيط لها بوصفهما عملين متضامنين يحيلان على مفهوم كلي تقريبا تبرزه ممارسة مركبة قديمة ضاربة في التاريخ، من خلال اهتمام القدماء باللغة تحسيناً وتطويرا وإبداعا، حرصا على حمايتها وتداولها، وفهمها بين أكثر عدد من المتكلمين المنتمين إلى الجماعة اللغوية الواحدة؛ فقد تشكل لدى رواد الحضارات السالفة أن اللغات لا تحمي ذواتها (البريدي، 2019، ص ص. 26–22)، وإنما تحمى بخدمتها بشكل فردي أو جهود جماعية، والأمثلة على ذلك عديدة يطول المقام، وتتشتت بنا السبل ببسط القول فيها.

هذا ويلاحظ كالفي Calvet –من جانبه– أن القوى الاستعمارية تعمل بشكل نشط على نشر لغاتها، والتمكين لها لفرض هيمنتها على مستعمراتها السابقة، واستغلال المتكلمين الجدد لتحقيق مآربها الاقتصادية (سورايت، 2018، ص. 15)، عن طريق التسابق لافتتاح المراكز الثقافية، وبرامج البعثات العلمية المختلفة، وما تشكله تلك النخب على مدار الزمن من قوة ناعمة، يمكن أن تنخرط في مشاريع تثبيت الهيمنة اللغوية والثقافية، بالإضافة إلى مشاريع أخرى ظاهرها اجتماعي وخيري تضامني، لكنها أنشئت خصيصا لبسط مزيد من الهيمنة الثقافية واللغوية، كنشاطات المعهد الصيفي الأمريكي (American Summer institute of Linguistics)، وقد تتكفل الأذرع الخفية داخل تلك البلدان بمهمة التنفيذ في حالة تعذر مباشرتها على حد وصف كالفي (كالفي، 2009، ص. 229).

ضمن هذا السياق المتصل ينبغي أن يشار إلى أنه بالرغم من أهمية تخطيطي

المنزلة والمتن في سياق التهيئة اللسانية (الفهري، 1998، ص. 158) فإنهما يحتاجان على سبيل التعضيد إلى أشكال أخرى من التخطيط يتصل أحدها بالاكتساب اللساني (Acquisition Planning)؛ فمن الضروري النظر في الكيفية التي تسمح بتعليم النماذج اللغوية المعينة واكتسابها، وتذليل الصعوبات المتعلقة بالمحتوى المعرفي المراد تعليمه (بازي، 2019، ص. 45)، والنظر في سياسات تدريس اللغات الوطنية واللغات الأجنبية بالنظر إلى معطيات عرقية أو ثقافية أو اقتصادية براغماتية (داود، 2015، ص ص. 286–283)، وكذا المناهج والمقاربات التعليمية الكفيلة بتحقيق اكتساب فعّال وظيفيا. ويتصل الآخر بتخطيط الاستعمال (Usage Planning) الذي يشير إلى جهود توسيع المجالات التواصلية للغة أو مجموعة من اللغات خاصة بعد إدخال تعديلات على رؤى سياسية موجهة لمنزلة تلك اللغات، كمحاولات تقليص نفوذ اللغة الفرنسية، وتوسيع مساحة استعمال اللغة الإنجليزية في المعاملات الرسمية، والتدريس الجامعي، بحجة عالمية اللغة الإنجليزية، ووسمها بأنها لغة علمية مشتركة (Langa franca)، على ما في هذا الوصف من مغالطات قد تخفى على بعض المختصين، ناهيك عن الجمهور.

ومهما يكن من أمر فإن للتخطيط اللساني ممارستان داعمتان؛ تتمثل الأولى في التخطيط الاعتباري (Prestige Planning)، الضامن لهيبة اللغة، واحترامها من خلال التأثير الذي يؤديه المثقفون من فلاسفة وفقهاء وشعراء وكتاب فكر في التعبير عن احترام اللغة، وتعزيز قيمتها الروحية والرمزية في المجتمع. وربما يسبق هذا النوع بتخطيط المكانة، أو يسايره ويتداخل معه، فيعززه، كما يعزز الاكتساب والاستعمال لدى الجمهور، وبالإضافة إلى هذا ينبغي التنبيه إلى أهمية تخطيط الخطاب (Discourse Planning) بوصفه ممارسة مؤثرة في اعتقادات مستعملي اللغات وسلوكهم، وهنا تتوسط المؤسسات المعنية وظيفة مناقشة الناس تصريحا أو تضمينا من أجل التأثير في مواقفهم اللغوية، وتوجيهها الوجهة الذي يرتضيها صناع السياسة اللغوية العامة؛ فتشكيل الممارسات اللغوية الاجتماعية مهمة مؤسسية بالدرجة الأولى يفتح من خلالها النقاش حول المعتقدات اللغوية المختلفة (لوبيانكو، 2006، ص. 2/800)، وسيكون الأمر منوطا بالمدرسة، بوصفها فضاء للممارسة التعليمية الموجهة، ذات التأثير الرمزي الذي تكرسه السلطة، والتي توجهها اتجاها محددا لبناء الهوية المفترضة، أو إعادة صياغة الموجود منها سلفا بالتعديل، كما تقوم دور

العبادة في بلداننا والإعلام بأشكاله واتجاهاته بالوظيفة الدعائية اللازمة لصناعة الرأي اللغوي العام (ساندروز، 2009، ص. 26)، وإمكان إنشاء حوار شعبي بنّاء عبر التواصل الجواري لمؤسسات المجتمع المدني. فمشاركة الجمهور في مصير اللغات مطلب ضروري، ولعل سلوك هذه الممارسات سيسمح بنجاح عمليات التخطيط اللساني المرتهنة بمدى تحقق ثلاث وظائف أساسية هي: أ- الوظيفة التوجيهية، ب- الوظيفة التنظيمية، ج- الوظيفة الإنتاجية (الإبراهيمي، 2013، ص. 187). ويضمن من ناحية أخرى صياغة تخطيط متوازن يضمن للغة مكانتها ووظائفها الاجتماعية والثقافية المنوطة بها.

إنّ التخطيط اللغوي سلوك موجه يسعى إلى تعزيز التفاعل العرقي والتواصل العالمي وبناء الهوية القومية، أو إعادة صياغتها وفق نمط ثقافي معين، وهي أهداف قد تبدو متعددة، ومتضاربة في كثير من الأحيان؛ فقد تسعى السياسة اللغوية في بلد ما إلى التوحيد اللغوي عبر اتّباع أسلوب التسامح اللغوي، وضمان حد مقبول من الحقوق اللغوية (Language Rights)، مما يفسح المجال لشتى الممارسات اللغوية لكي تتسابق نحو الصدارة بفرص متكافئة في السوق اللغوية (Linguistic marketplace)، وقد تسعى أخرى إلى اتباع سياسة قمعية لا تعترف فيها بحقوق الأقليات اللغوية (Linguistic minorities) بالذريعة نفسها، وهي حماية الوحدة اللغوية والنسيج الاجتماعي الجامع (الأوراغي، 2002، ص ص. 57-56). وتحقيق ما بات يعرف بأسطورة الأمن اللغوي (Linguistic Security) الذي يبدو غير ممكن تحقيقه، بل على العكس من ذلك أصبح انعدام الأمن اللغوي، خصوصا في البلدان المتخلفة، سيد الموقف (Top of form linguistic insecurity) (الربيعي، ندى فاضل، والزبيدي، وعباس، 2020، ص.112)، وربما عُزي ذلك إلى عوامل أبرزها الهيمنة الثقافية بوساطة تكنولوجيات الاتصال الرقمي التي حلّت ضمن الخطة الإمبريالية الجديدة لما بعد الاستعمار محل الغزو العسكري طريقة مثلى لإدارة الحرب الثقافية الباردة ضد العالم غير الأمريكي (Calvet, p.283-298)، وما تشهده مواقع التواصل الاجتماعي من حرب كلامية في كثير من بلدان العالم الثالث، والمنطقة العربية ذات التكوين الإثني بين أنصار التعريب وخصومه من أنصار اللغات الوطنية الأخرى أو أنصار الفَرْنَسَة والأَنْجَلَزَة خير دليل على عمق المشكلة اللغوية، والتحديات التي تواجهها المجتمعات في مستوى السلم الاجتماعي والثقافي، وتعزيز الوحدة اللغوية.

لعلّ هناك مشروع يقضي بإعادة صياغة العلاقات اللغوية وفق مفهوم العولمة الأمريكية التي تنزع إلى تعميم الإنجليزية واستبدالها بجميع الألسن بدعوى مواكبة التطور المعلوماتي، مع ما في ذلك من تقويض لجملة القيم الإنسانية والخصوصيات الثقافية، حتى بات الإنسان المعاصر مجرد عبد مستهلك لقيمها المادية، مترنحا بين الإيديولوجية الصلبة والسائلة، ومنصاعا للسلطة القهرية للرأسمالية الأمريكية الجديدة (المسيري والتريكي، 2003، ص. 220)، وفي إطار تطبيق سياسات النظام العالمي الجديد ومفهوم العولمة القائمة على الاستغلال البشع للموارد الطبيعية والبشرية، يتم تجنيد النخب المحلية لتنفيذ مخططات الدول الغربية، وبدلا من استعمار الشعوب بالأسلوب القديم، تتم أمركتها وكوكلتها (نسبة إلى الكوكاكولا)، وتحل الكوكاكولانية محل الكولونيالية، الأمر الذي يعقد مسار السياسات اللغوية الوطنية، وسبل تنفيذها في الدول النامية، والعربية منها على وجه الخصوص، ويجعل وجود المجتمعات، وخصوصياتها أمام اختبار صعب يرهن بقاءها الوجودي (سوندرز، 2009، ص ص. 26–13).

يشير جون جوزيف John E. Joseph من جهته إلى أن ربط اللغة بالهوية هو خطوة نحو أنسنة اللسانيات (جوزيف، 2007، ص. 300).

3- في العلاقة بين التخطيط واللغة والسياسة

إن العلامة اللغوية -كما نعلم- هي تركيب بين شخصين منظمين اجتماعياً في عملية تفاعل أشكالها محدّدة سلفاً بفضل التنظيم الاجتماعي، وظروف المشتركين، وهي إيديولوجية في صميمها، لذا ترى فيها الماركسية خطابا مضمرا للصراع الطبقي، الأمر الذي يشي بعدم فهم اللغة وإبداعاتها بعيداً عن القيم الإيديولوجية التي تصاحبها، ويرى آخرون مثل: لو بريبارا (Lo pripara, 1979) ومينيني (Minmini, 1994) أنه بات واضحاً أن السيطرة السياسية تمارس حتى في غياب الحكم المباشر من خلال عمل تركيب القوة الرمزية المسيطرة غير المرئية، ودوماً كان هناك نوع من بسط الهيمنة من قبل الطبقة التي تستعمل اللغة الأجنبية مقابل اللغات المحلية أو الفصحى مقابل العاميات، ويظهر ذلك جليا في توزيع الثورة والأعمال على خريجي الجامعات الغربية، والتعليم الأجنبي الذي تقدمه المدارس العالمية في أغلب الأقطار العربية (الغوث، 2020، ص.84). ولعل هذا ما عناه فوكو لما قرر عدم مسؤولية

موضوع المعرفة عن إنتاج مجموع المعارف فيما إذا كانت مفيدة أو مقاومة للسلطة، وإنما السلطة وعمليات الصراع هي التي ستحدّد أشكال اللغة ومجالاتها الممكنة، وهي على حدّ زعمه ليست مجموع ما كان يظن أنّه صحيح، بل هي مجموع السير والمواقف الغريبة، والانحرافات التي أمكن الحديث عنها، ولا وجود لمعرفة بدون ممارسة خطابية محددة، فكل ممارسة خطابية تتحدد بالمعرفة التي تكونها، وهاهنا داخل فضاء الترابط تتحدّد لا محالة علاقة الإيديولوجيا بالعلم (فوكو، 1987، ص ص. 170–168) و(باكر، 2018، ص ص. 97–57)، أما تخيّل لغة أو مجتمع محايد خاليين من القيم السياسية الممارسة للقوة وعبرها فهو تخيل حالم كتخيل إمكان مقاومة انتشار اللغات الأجنبية أو نفوذ إحداها، والعالم اليوم بات قرية صغيرة يتشكل من هويات هجينة، فأصبح التحدث بأكثر من لغة عرفاً، والتحدث بواحدة استثناء في الغالب خصوصا مع ما تفرضه فتوحات الذكاء الاصطناعي وتحدياته الرقمية.

أكد شانون (Shannon, 1999) وشيفلين Shiefflin وولارد (Woolard, 1998)، وغيرهم ارتباط الممارسة الخطابية بالإيديولوجيا الموجّهة للسلطة السياسية التي تمارسها المؤسسة، وهي المسؤولة بطريقة ضمنية عن تشكيل الوعي الجمعي إزاء اللغة، وطرائق تدريسها، أو نشرها، وسبل توظيفها في مستويات أدائية محددة سلفا؛ إذ يفترض تعليم اللغتين مثل أيّ إجراء لأي سياسة لغوية وتخطيط لغوي معنى سياسيا محددا تزامناً مع الإيديولوجيات الشاملة، والتواريخ المحددة في بيئات واقعية حقيقية للصراع والفرص والمصادر والعلاقات بين المجموعات. وبناءً عليه لا ينظر إلى السياسة اللغوية الداعمة للثنائية اللغوية –دائما– نظرة إيجابية من ناحية إيديولوجية؛ فقد عدّ خبراء التربية ثنائية اللغة في كندا تنازلاً سياسياً لقومية كوبيك؛ على الرغم من تحقيقها لقيمة الثراء التربوي الاجتماعي، ويمكن أن تكون التربية ثنائية اللغة في الولايات المتحدة إجراءات لمحاربة الفقر في مجتمع الطلاب الأمريكيين المكسيكيين المحرومين (Shneider, 1976)، بينما ينظر أيضا إلى سياسة التوحيد اللغوي بوصفها عاملاً جامعاً للمحافظة على الأمن اللغوي (Linguistic security)، والنسيج الاجتماعي، ويرى آخرون عدم الاعتراف بحقوق الأقليات اللغوية، ومصادرة خصوصياتها الثقافية واللغوية انتهاكاً لمبادئ العدالة الاجتماعية (Linguistic equality)، وهو الأمر الذي يدفع بإلحاح إلى ضرورة الاعتناء بتخطيط الخطاب (Discourses Planning) لتفسير عمل السياسة، وتأثيرها على

الرأي العام خصوصاً في ظروف النزاع والصراع الهوياتي، وسيكون من المهم منهجياً إيجاد تفاسير موضوعية للغة الخطاب السياسية بوصفه ممارسة وفعلا كلاميا مركبا، متعدد الأغراض ضمن إطار نظرية التخطيط اللساني العامة، ولعلنا نشير هنا إلى مقاربات التحليل النقدي للخطاب، ومرجعيات اللسانيات الشعبية، وما يمكن أن يقدمه هذان الحقلان من نقد وتحليل للظواهر البين خطابية في صيرورة عمل المخطط اللساني، وتدبير السياسات.

ينظر إلى اللغة –إذا– بوصفها هدفاً إشكالياً عميقاً لعمليات التخطيط الواعي للسياسة المتخذة في بيئة لغوية معينة، وهي نفسها الوسيط الخطابي الذي تشكّل عبره المواقف والرؤى العقدية تجاه اللغة المراد التمكين لها في التداول؛ فاللغة موضوع ووسيلة وهدف في الوقت نفسه، ومن خلالها يبسط القول في السياسة اللغوية وحمولتها الإيديولوجية.

في هذا السياق تطرح فوداك R.Wadak تصورا يقوم على مجموعة من الأسئلة البحثية، تروم توضيح منهج تحليل خطاب السياسات اللغوية، وأبرزها: أ- كيف ندرس السياسات؟ ما أسئلة البحث التي تتمخض عنها منهجيات بعينها؟ ما أجناس النصوص ذات الأهمية في دراسة السياسات اللغوية؟ هل ندرس الوثائق التي تقترح السياسات أم التي تنفذها؟ (حسني، 18/107–133، 2017)، أو نركز على تصورات السياسات اللغوية الرسمية، أو على تنفيذها من خلال الكتب التعليمية والبرامج الدراسية؟ أو نركز على المواقف والتجارب البشرية مع السياسات؟ أو على نقاشات الساسة والإعلاميين؟ فهذه الأسئلة، وما تفترضه من مضمرات معرفية ومنهجية جديرة بتدبر المختصين في مجال دراسات اللغة العربية، وتعليمها.

4- اللغة بوصفها إيديولوجيا

يعني مصطلح الإيديولوجيا (Ideology) في الجهاز المصطلحي السياسي، على الرغم من تعدد تعريفاته لدى المفكرين، واختلاف مرجعياتهم الفلسفية (ميغري، الشمري، 2017، ص ص. 42–40) نسق الأفكار والتصورات المبدئية التي يصوغها نظريا فرد أو نخبة تمثل رؤيتها للعالم والوجود الإنساني في ضوء التجربة الإنسانية وتراكماتها السلوكية والمعرفية، ويدعى إلي الإيمان بها جمهور من الناس، فإذا ما رسخت هذه التصورات في العقول أضحت عقيدة يصدر عنها السلوكان

الفردي والجمعي، وبهذا التعريف تصبح الإيديولوجيا من حيث هي نظام من التفكير المجرد المسؤول الرئيس عن السلوك الإنساني، ومختلف مظاهر مراسه اليومي، كما يتأسس تبعا لذلك الخطاب الإيديولوجي؛ وهو الخطاب المعبر عن رأي صاحبه بناء على المرجعية الفكرية والعقدية المتبناة، أما مصطلح الإيديولوجيا اللغوية (Language Ideologies) فيعبر عن نظام القناعات المجرد المرتبط باللغة بوصفها سلوكا لغويا اجتماعيا، من جهة تأثيره على خيارات مستعملي اللغة في المستوى الاقتصادي والسياسي والثقافي (Baker, 57) و(عصيلي، 2003، ص. 802)، وتتحكم الإيديولوجيا في السياسة اللغوية، والقرارات المتخذة إزاء اللغة بمختلف أنساقها الثقافية والاجتماعية، واستعمالاتها في سياق التخطيط اللساني، وإجراءات التهيئة اللغوية في محيط اجتماعي، وجماعة لغوية معينة؛ لذا يطالب كثير من المختصين في شأن التدبير اللغوي بضرورة الاهتمام بالخطاب الدائر حول إيديولوجيا اللغة، ونقدها (شملان، 2/155)، وإحلاله محلا خاصا ضمن النزعات العلمية التي تعنى بتاريخية اللغة، ومكانتها الاجتماعية والثقافية والسياسية، وعلاقتها بالهوية الفردية والجمعية، فالنصوص المتراكمة حول الموقف من اللغة يمكن أن تحلل بوصفها خطابا إيديولوجيا يعكس التفاعل الاجتماعي اللغوي، واستراتيجيات توجيه آراء المجتمع، وسلوكه اللغوي، الأمر الذي يتحول إلى مجال خصب لسلسلة من الدراسات البينية الميدانية، يتحكم في صياغتها التحليل النقدي للخطاب. وما تجدر الإشارة إليه في هذا الشأن أن سلفرستين (1979) (Silverstein) كان أول من استخدم مصطلح الإيديولوجيا اللغوية ضمن حقل اللسانيات الأنثروبولوجية للدلالة على نسق من القناعات حول اللغة المستخدمة، تتشكل في بنية من المسوغات والمبررات لتراكيب اللغة، واستعمالاتها الملحوظة، وتشير أدبيات الكتابة في هذا الموضوع إلى ارتباطه بمراكز القوة والسيطرة والنفوذ الاجتماعي، الأمر الذي يدفع إلى انخراطه في حقل بيّني متراكب الاختصاصات هو: «التحليل النقدي للخطاب»، وتتبين العلاقة بينهما في تحول التحليل النقدي للخطاب إلى ممارسة تحليلية تروم الكشف عن الإيديولوجيا الضمنية في اللغة والخطاب (طوليفنسن، 2003، عدد20، ص. 142–19)، بغض النظر عن استعمال اللغة أداة للتعبير عن الرؤية الإيديولوجية في الممارسة السياسية والإعلامية. وتطرح الدراسات الخاصة بالإيديولوجيا اللغوية طرائق بحث قددا لدراسة أبعاد العلاقة بين الهويات والمواقف والقناعات تجاه

اللغة من حيث نظامها ومستوياتها الأدائية وأشكال استخدامها، فمنها: 1- استعمال المسح الميداني (Surveys) لتقييم مواقف واتجاهات الأفراد تجاه اللهجات واللغات الوطنية والأجنبية في بيئة لغوية معينة، ويحدث أن يوزع الخبراء استبيانات محددة الهدف على عينة عشوائية أو مختارة بحسب الغرض من الدراسة، ومنها: 2- استعمال المدونات اللغوية الشفوية والمكتوبة (Corpus)، ومعالجتها كميا، بحثا عن أنماط الاستعمال اللغوي في عينات ضخمة جدا، وقياس نسب الصيغ والتراكيب والمفردات الدالة.

إنّ هذا التحليل لا يستهدف آراء المستخدمين، ومواقفهم المعلن عنها، فبحوث المدونات ذات طبيعة استقرائية تستعمل فيها أنماط التكرار اللغوية لتوليد عناصر كمية تفسر وفقا للخصائص الوظيفية المستهدفة، ولعل من أهم أساليب تحليل المدونات أسلوب تحليل الكلمة المفتاحية (Keyword) الذي طبقه باكر Baker وفيتزيمان Fitzsimmons، وتعتمد دراسات الإيديولوجيا اللغوية على منظور تحليل الخطاب، حيث شدّدت ميسين Messing في دراستها على نجاعة تحليل الخطاب اللغوي؛ بغية الكشف عن المعنى الإيديولوجي الضمني، بوصفه قوة ناعمة، يمكن الاهتداء إليها من خلال تفكيك ارتباطات اللغة بالسياق الاجتماعي؛ إذ هو المسؤول عن تكوينها وتوظيفها وتداولها، ويميل رازفون Razfon (2005) -أيضا- إلى دراسة الممارسة الإيديولوجية تطبيقيا عبر تحليل نسقها الخطابي، وسيصبح بالإمكان إجراء تصنيفات تقييمية للكاتب إيديولوجيا، وكذا تثمين آرائه (الشويرخ، 2017، ص ص. 107-106).

5- الإيديولوجيا اللغوية بين دراسات الخطاب الصفي واللسانيات الشعبية (Folk linguistics)

يعد الخطاب الصفي (Classroom discourse) الذي يمثّل جملة الممارسات اللغوية والتفاعلية بين المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي لتناقل المعرفة -أيضا- مجالا حيويا لتحليل الإيديولوجيا اللغوية خطابا وممارسة، حيث أقصيت أنماط التفاعل والخيارات والممارسات ذات الصلة باعتماد المدخل الكمي والنوعي، لإحصاء المواقف وتفسير سلوك المعلمين والمتعلمين خصوصا في الدراسات الأمريكية، أما البريطانية فقد اعتمدت المقاربة الإثنوغرافية القائمة على اندماج

المُلاحظ في التفاعل الصفي للتمكن من الرؤية الداخلية، ولسائل أن يسأل عن جدوى إقحام الإيديولوجيا في الممارسة التعليمية، وللإجابة عن هذا السؤال يركز تحليل الإيديولوجيا اللغوية على كشف اتجاهات وقيم فكرية سائدة، وممارسات موجهة عند المعلمين والمتعلمين، والكتب التعليمية، والمنهاج التعليمي برمته.

في إطار اللسانيات الشعبية يمكن الاعتناء باستقصاء تصورات وآراء غير المتخصصين حول اللغة وقضاياها، أو ما يعرف بالتصورات الشعبية، ودراسة ما تنتجه هذه التصورات والمواقف من خطابات مشحونة بآراء زائفة ومغلوطة غالبا يتداولها الناس حول لغتهم أو لغات الآخرين، الأمر الذي يعبر عن رؤية فردية أو جماعية للغة نسقا واستعمالا، ويمكن أن تكون النصوص الرقمية التي تتيحها مواقع التواصل الاجتماعي على الصفحات العامة في الفيس بوك خصوصا نموذجا ثرا لمثل هذه التصورات من حيث شكلها ومضمونها، وقد أدرك المتخصصون أهمية هذه التصورات الشعبية وخطرها (ميغري والشمري، 2017، ص ص. 47–44–32)، ولعل النظر إليها نظرة علمية متفحصة بوصفها أدوات يمكن أن تساعد في حلّ إشكالات اللغة في الاستعمال، والممارسة الرسمية بمختلف مستوياتها الوظيفية اليومية، فالاهتمام بآراء غير المتخصصين حول اللغة وقضاياها المختلفة في الواقع لا يعني تبنيها أو رفضها بقدر ما يشكل قاعدة بيانات تسهم في تطوير حلول يقدمها المختصون للمشكلات اللغوية اليومية في التواصل والتعليم بناء على الحاجات والميول والرغبات، وهذا النظر لطالما أكده المختصون الذين وجهوا إلى ضرورة الاعتناء باللسانيات الشعبية تخصصا واعدا في اللسانيات التطبيقية المعاصرة؛ فالناس العاديون لهم ما يقولونه بخصوص التعددية اللغوية، ونمط التعليم، وحاجاتهم التواصلية في المدرسة والإعلام والمؤسسات الأخرى، فهل يتم الإنصات إليهم من قبل صناع السياسات، وواضعي المخططات؟!

مما ينبغي التنبيه إليه أن كل لغة أو لهجة تحمل بين طياتها معاني تاريخية وثقافية مختلفة لمجموعات مختلفة من الناس، الأمر الذي ينتج عن ذلك تشكل توجهات متباينة تجاه تعلم اللغات (بريكلي، 69–66)، واستعمالها في سياقات معينة، فالصعوبات التي يواجهها بعض المتعلمين في تعلم لغات بعينها قد تكون نتيجة مواقف سلبية سابقة، تتضمن رفضا متعمدا لقيم ثقافية وممارسات اجتماعية تمثلها هذه اللغات، فعلى فرض ارتباط الموقف اللغوي بوجهة النظر المؤسسة على

حجة الواقع والتاريخ هل سيقبل المتعلم العربي –مثلا– على تعلم اللغة العبرية تحت قيمة الانفتاح على اللغات خارج سياقات وظيفية محددة مثل انفتاحه على تعلم الصينية أو الروسية أو التركية؟ قد نشهد يوما في إيديولوجيا التطبيع انتهاج سياسية لغوية منفتحة على تدريس اللغة العبرية في الجامعات، وربما في مستويات التعليم ما قبل الجامعي.

تستمد اللسانيات الشعبية مشروعية وجودها من مشروعية وجود مجالات ذات أهمية اجتماعية وحضارية وتاريخية واقتصادية في عصرنا مثل: الأدب الشعبي والطب الشعبي والفلك الشعبي والزراعة الشعبية، والبلاغة الشعبية (عبد الحي، 2017، ص. 122) حيث يهتم الأنثروبولوجيون والإثنوغرافيون بآراء غير المختصين في مثل هذه المجالات الحيوية، ويبنون عليها تصورات ونظريات ومقاربات عديدة توصف بأنها رسمية وعلمية، لذا ليس بدعا أن يهتم بهذا الحقل في إطار اللسانيات التطبيقية في أحدث تمثلاتها. ونشير في هذا المقام إلى انضواء رأي غير المتخصص في مفهوم «شعبي»؛ فدارس الفلك والكيمياء والرياضيات بالنسبة إلى المجال اللغوي المتخصص هو شعبي –أيضا–، وهذا الذي يؤسس لما يعرف بالفكر العامي، كما أنّ دراسة قناعات الناس، وما يؤمنون به تجاه استعمال اللغات واللهجات أو تعلمها مما يندرج في إطار قناعاتهم الثقافية، وتجاربهم الخاصة مهم جدا بالنسبة إلى مجالات عديدة، مثل مجالات ومفاهيم: اكتساب اللغة الثانية، التوحيد اللغوي، والتعددية اللغوية والوعي اللغوي والعدالة اللغوية والأمن اللغوي.

تتجه الدراسات التطبيقية المعاصرة إلى اتّباع مقاربات مختلفة في التحليل أبرزها المقاربة المعيارية التي ترى تلك القناعات مفاهيم خاطئة ينبغي تصحيحها وتقويمها بقيمة معيارية. ولعل من الموضوعات التي تتقاطع فيها معارف المختصين مع آراء وقناعات غيرهم موضوع السياسة اللغوية، فصانعو السياسات يؤثرون ويتأثرون بآراء الجمهور الذي له بلاغته الخاصة في التعبير عن الموقف إزاء اللغات، وسلوكه المشاهد الذي يكشف عن قيمة فعله اللغوي، ومن ثم الطريقة التي ستمثل بها اللغة مجتمعيا، والمكانة التي ستحظى بها رسميا أو طبيعيا، والأشكال الأدائية المفضلة في المؤسسة وخارجها، وهذا الفهم يقضي بأن اتخاذ القرار السياسي في حق اللغة يكون جماعيا، لا تنفرد به جهة معينة؛ فالعامة والخبراء والساسة يتعاونون إيجابيا لاعتماد قرارات تعود بالمنفعة العامة على الفرد والمجتمع، ولا يتحقق

ذلك إلا بالرجوع إلى دراسات اللسانيات الشعبية في انفتاحها على قضايا التعددية اللغوية والسياسة والتخطيط والهندسة اللغوية، خصوصا في المجتمعات المتعددة الثقافات واللغات. ولا يخفى على ذوي النظر الحصيف أن غياب الفعل التشاوري لصالح هيمنة الانفراد بالرأي يؤديان غالبا إلى الوقوع في الارتجالية التي تعني الفشل والسقوط السريع لأيّ مشروع.

لعلنا نحتاج في سياق ضبط المفاهيم إلى تحديد جملة من التصورات المترابطة سياقيا، تعبر عنها مصطلحات ذات دلالات زئبقية مثل: القناعات (Belieg) من حيث هي افتراضات يعتقد فيها المرء الصحة أو الخطأ والتوجهات التي تمثل تقسيم الشخص لشيء ما على نحو إيجابي أو سلبي (Attitude) بوصفها وظائف للقناعات الشخصية المعبر عنها، والموجهة للسلوك، أما مصطلح رأي (Opinion) فيشير إلى الحكم الصادر من شخص تجاه موقف أو شخص أو سلوك تفاعل معه في ظروف معينة، ويذهب مذكور في هذا الصدد إلى أن التوجه موقف متخذ بطريقة ضمنية تجاه شيء ما، وعندما يعبر عنه يصبح رأيا، وإذا شاطر الفرد قناعاته مع الآخرين، وعبر عنها يشكل ما يعرف بالرأي العام (Public Opinion)، أو القناعات الشائعة التي عادة ما تصاغ لغويا في أمثال سائرة أو شعارات دعائية أو تعابير مسكوكة (متكلسة) يُروج لها إعلاميا أو عبر خطابات دعاية سياسية حزبية وجماهيرية مفعمة بالقيم المعلبة، وهي في المستوى اللغوي الحجاجي مليئة بالمتناقضات التي تحول الخطاب الحجاجي إلى فعل سوفسطائي يعجّ بالادعاءات.

من المفاهيم المؤسسة والموجهة للإيديولوجيا العامية ما يعرف بالمعرفة الشعبية (Knowledge) في مقابل المعرفة العلمية، أو الإيديولوجيا العالمة، ويفيدنا هذا المفهوم في التمييز بين المعلومات التي يعرفها من تلقى تدريبا أو تكوينا علميا نظريا أو تطبيقيا حول اللغة، ومن لم يحظ بفرصة في ذلك عبر التعلم المؤسس الرسمي (حجة المؤسسة)، وفي هذا المنظور تتنزل وظيفة الخبير بوصفه صاحب سلطة موثوق في مرجعيتها على تقديم المعرفة السليمة والتجربة اللازمة للإنسان ليتكيف مع المحيط الذي يعيش فيه، ويتمكن من مواجهة المشكلات التي تواجهه في ضوء المعارف اليومية المتوصل بها بعامل الحاجة الماسة، حيث تستبعد كل المعلومات التي لا يعدّ العلم بها مطلبا ملحا في سياقات معينة، مع التحرز بإمكان تحول حجة الخبير إلى وسيلة للادعاء -أيضا- خصوصا إذا استعين بخبراء

معينين، وإغفال آخرين بسبب التحيّز المذهبي أو غيره لفرض رؤية معرفية موجهة لسياسة لغوية معينة دون أخرى، فتجارب البلدان متباينة، ومثلما يشرع الاعتداد بها استئناسا، يشرع النظر في الخصوصيات اللغوية والثقافية للمجتمعات، الأمر الذي يفيد بصياغة النظرية من واقع الاستعمال الحي للغات لا تسليط التجارب الأخرى، وإسقاط نظرياتها على وقائع مختلفة. هذا وتعتمد اللسانيات الشعبية أربعة مناهج في تحليل معتقدات الناس اللغوية؛ هي: أ- المنهج التقليدي، ب- المنهج الإجرائي، ج- المنهج التجريبي، د- المنهج الخطابي، فبالنسبة إلى المنهج التقليدي يمكن القول بأنه مذهب يعتمد البيانات المستقاة من القناعات المخزنة في الحكايات والأقوال المأثورة والطقوس والممارسات، وأما الإجرائي فمستمد من علم اللهجات التصوري (Perceptual Diactology)، وأما التجريبي فينزع إلى توظيف طرائق علم النفس الاجتماعي، بتسجيل ردود أفعال المستجوبين حول حالة معينة، بينما يكرس المنهج الخطابي تحليل التعليقات التي تنشأ حول اللغة من قبل أحاديي اللغة تحديدا (شويرخ، ص. 126). كما تتصدى اللسانيات الشعبية إلى تحليل الخطاب اللغوي الشعبي للكشف عن القناعات المتصلة باكتساب اللغة الثانية.

6- اللسانيات النقدية والمنظور الإيديولوجي في ميزان التحليل النقدي للخطاب

تستند اللسانيات النقدية إلى أطروحة مفادها أنّ أنظمة اللغة والإيديولوجيا لا يمكن فصلها عن بعضها، وأن هذه الروابط المعدلة تبدو عادية، ولذلك لا تتخفى كأنها عادية، بينما هي في الواقع تمثل الاهتمام، وتحمله، وفي هذا البيان يؤكد نورمان فيركلف (Norman Fairclough, 1989/ 1995) أنّ اللغة هي المكان الرئيس للإيديولوجيا، وهذه الرؤية النقدية الاجتماعية متأثرة بأعمال مدرسة فرانكفورت النقدية حول مفاهيم السلطة الرمزية والعنف الرمزي ورأس المال الثقافي ورأس مال الرمزي، وأنماط السيطرة الجديدة، وهي مفاهيم واردة -أيضا- عند بورديو وفيركلف (2014، ص. 212)؛ فالأدوار اللغوية بوصفها أدواراً اجتماعية مبنية على روابط الفترة والإيديولوجية اللغوية الخفية، متجاوزة النظرة اللسانية التقليدية التي تركز جلّ اهتمامها على وصف الأنساق اللغوية ضمن التفاعل الاجتماعي بوصفها أداة للتوصل فقط، ومن جهة أخرى يمثل مصطلح «اللسانيات السياسية» والذي يعبر

عن مقاربة ألمانية لبوركهارت Burckhardt تعنى إجمالا بدراسة الخطاب السياسي، والذي يمكن أن تحمله مشاريع خطابات دائرة حول السياسة اللغوية والتخطيط اللساني عند الباحثين ذوي الاتجاه النقدي، الذين يركزون على علاقة اللغة بممارسة أشكال الهيمنة والظلم الاقتصادي في المجتمعات الرأسمالية خصوصا، يقول كالفي (Calvet,1989, p.203): «يفترض في التخطيط كلّه سياسةً هي سياسة من هُمْ في السلطة... بالتّدخل في اللغات؛ ليصبح جزءاً من لعبة السلطة»، وفي سياق آخر يشير كالفي إلى أنّه في العادة يوجد عالم اللغة في جانب القوة حتى لو كان يعدّ نفسه مجرد فنّي، أو ناصح... موظفو اللغة يغامرون بتحولهم إلى خدم للدولة... ويبدو أن التدخل من خلال التخطيط بتجريد المتحدثين من لغتهم الخاصة، ينفذ مجموعة صغيرة من المخططين التخطيط كلّه الذين يملكون كل القوة فوق شعب مخطط» (Calvet, 1989, p. 219–255).

إنّ هذا الإطار يطرح مشكلة متعلقة بوضع اللساني والمخطط عموماً، فالانحياز أمر حتمي يظهر من خلال تغييرات اللساني للأوضاع اللغوية والاحتجاج لها؛ فالتغييرات مصطنعة آليًا مع كتلة متغلبة، وهذا النوع من الأبحاث هو الذي يصطلح على تسميته باللسانيات السياسية.

من المهم جداً استثمار مفهوم رأس المال عند ب. بورديو P. Bourdieu لتفسير العلاقة التوزيعية بين اللغة والسلطة والإيديولوجيا الاجتماعية لإدراك فعالية استخدام اللغة والتخطيط لها، وتحويلها إلى رأس مال ذي قوة رمزية، وسلعة ذات قيمة في حركة السوق اللغوية، يخضع تداولها إلى منطق البيع والشراء والربح والخسارة في المنظور الاقتصادي، ولسنا في حاجة إلى التذكير بمفهوم اقتصاديات المعرفة وشروط سوق العمل، وتنمية رأس المال والاستثمار فيه، والذي أضحى موجهاً ديناميكاً للحياة الإنسانية المعاصرة، ولعل المثال الذي ضربه بورديو في تتبعه لسياسة التوحيد اللغوي والسياسي والاقتصادي التي فرضته فرنسا من فترة قبل الثورة إلى زمن قيام الجمهورية يوضح هذا التصور الذي يكشف عن جدلية التوحيد والقوة والسياسة إلى درجة التقديس الدستوري للغة الفرنسية، وتشريع القوانين المجرّمة لكل من يخالف سياسة التوحيد اللغوي بالرغم من البنية الإثنية المتعددة للمجتمع؛ إذ لا ينبغي أن نذهل عن ذلك المنهج الإلزامي الذي قضى باستعمال اللهجة البارسية شكلاً تواصلياً رسمياً بفعل القوة الرمزية التي اكتسبته بعد صراع مع الأطراف انتهى

بتهميش الفروق المحلية لصالح المواطنة الجمهورية (Bourdieu, 1991, p.48) على حد تفسيره.

تظهر الإيديولوجيا متغلغلة بقوة في سياسات لغوية أنتجتها الدول المستقلة بعد الحكم الاستعماري خصوصاً في قارة إفريقيا وجنوب شرق آسيا؛ كالهند –مثلاً– حيث أعاد التفكير الاستعماري إنتاج ذاته من خلال فرضه، أو اقتراحه لاختيارات لغوية بدعوى التوحيد اللغوي في المجتمعات الإثنية، وبدل أن تختار لغة وطنية تعطى لها القيمة الرمزية الجامعية تطرح لغة المستعمر حلا بديلا يحقق التوافقية، ويضمن التعايش، وينبري الخبراء المتحيزون لصياغة المبادئ العامة لهذه السياسة، وربما التخطيط والتنفيذ –أيضاً– على اعتبار عدم وجود خبراء محليين مؤهلين، وارتباط لغة المستعمر بالقوة الرمزية المعبرّة عن القوة الاقتصادية والتكنولوجية فينشأ خطاب سياسي داعم لها سرعان ما ينفذ إلى التفكير الجمعي ليشكل الهوية، ومعتقدات الجمهور، وسلوكه اللغوي إلى درجة التقديس، وواقع الحال خير دليل على تعظيم كثير من أبناء هذه الدول للغة المستعمر أكثر من تقديس الفرنسيين أنفسهم للفرنسيين.

لقد استطاعت اللغة الفرنسية –مثلا– أن تجد لها موضع قدم راسخة في شمال إفريقيا، بعد حصول دول المنطقة على استقلالها في مستويات عديدة، فتشكل حولها خطاب دعائي جاذب اتخذ من شعار» الفرنسية غنيمة حرب» نسقا فكريا وثقافيا يتحرك ضمنه مدبرو السياسات اللغوية، ومخططوها، من أجل التمكين لها، متذرعين بالمعطيات التاريخية والاقتصادية والاجتماعية.

إنّ السياسة اللغوية وصنوها التخطيط اللساني ليسا حياديين من الناحية الفلسفية مطلقاً، وقد جادل كالفي في كتاب «حرب اللغات» عن هذا التصور، وشحذ له عشرات الأدلة الواقعية لإثباته، ومن جهته ينبّه ريسينتو (Ricento, 2000) إلى ما تحمله كثير من السياسات اللغوية من إمبريالية لغوية خصوصاً ما تعلق بسياسة نشر الإنجليزية، وفرضها في الدول النامية. هذا ويشكل موضوع إيديولوجيا الخطاب بؤرة اهتمام محللي الخطاب الذين يؤمنون بأنّ السياسة الممارسة من خلال أساليب أداء اللغة التي يتبعها السياسيون في ادعاءاتهم قمينة بأن تفحص، وتستكشف إستراتيجياتها الخطابية بمقاربات متعددة، لعل أهمها أثرا مقاربة التحليل النقدي للخطاب، ويبدو أن هذا المجال ما زال مهملاً خصوصاً في أبحاث

اللغويين العرب لاعتبارات عديدة أبرزها عدم التوسع في مجالات تحليل الخطاب، والاكتفاء بتحليل النصوص الإبداعية، وانحسار فهم أغلبهم للسانيات التطبيقية في حقل تعليمية اللغات، واكتساب مهاراتها، وهو مفهوم ضيق لا يتماهى مع انفتاح اللسانيات التطبيقية على الدراسات البينية المستجدة، ولعل هناك سببا خارجيا يعزى إلى غياب شبه كلي لحرية البحث العلمي الجامعي التي تضمن حرية اختيار الموضوعات، وعدم مصادرة الحق في بحثها.

إنّنا أمام مفترق طريقين أحدهما يركز على النظام اللغوي نفسه، فيخضعه إلى التحليل متناً ومكانة، ضمن جهاز التصور الخاص باللسانيات الخاصة والبنيوية، ويعد هذا التصور امتدادا لمفهوم اللسانيات الصلبة، أو ما يسمى بلسانيات المركز والداخل أيضا. وطريقة أخرى تهتم بسياقات استخدام اللغة، وسبل تداولها ومشكلاتها الثقافية والرمزية والإيديولوجية، وعادة ما يوصف هذا المجال بانتمائه إلى اللسانيات الرخوة أو اللينة، أو لسانيات الهامش (الخارج) (بنخود، 2015، ص ص.22–17–11)، وعادة ما تهيمن على دراساته المسوح الميدانية والمناهج الكمية المعتمدة لجمع البيانات اللغوية، وقد يلجأ إلى المناهج النوعية –أيضا– في سياق التفسير والتأويل، حيث يتدخل الباحث أو الخبير لإبداء مرئياته حول دلالات النسب الإحصائية المحصلة (ليتوسلتي، ليا، 1434، ص. 65)، ويبدو أنّ هذا المجال الواسع ظل منطقة معتمة في بحوث اللسانيات التطبيقية خصوصاً في البلدان العربية باستثناء محاولات محدودة الانتشار لعلّ من أبرزها أطروحتي أحمد العياشي ورشيد الكرش من المغرب، فأغلب الدراسات التي تصدّت إلى البحث في قضايا التخطيط اللغوي كانت تركز على الجوانب التقنية المتصلة بالأدوات، أو لنقل الجانب المعياري للتدخل اللغوي، غاضّة الطرف عن السياسات المتحكمة فيها بدعوى أنها غير متخصصة، وهذا التصور الواهم ناتج عن مغالطة وصفية لم يقل بها أغلب المتخصصين في اللسانيات التطبيقية الغربية، خصوصا ما طرحته اللسانيات النقدية منها.

في هذا السياق ينبغي العلم بأن اللسانيات التطبيقية النقدية ليست مجرد نقد للسانيات التطبيقية الكلاسيكية (المعيارية)، أو مجرد إضافة للمنهج السياسي النقدي فيها، إنهّا مجال لساني تطبيقي موسع يدفع الحدود التقليدية للعلم إلى أبعد حدّ، باعتماد مجموعة واسعة من الحقول النظرية والتجريبية (بنيكوك، 2/845) المتضافرة مستهدفة نقد كلّ الرؤى والممارسات السابقة خصوصاً تلك المتعلقة

بالعملية التعليمية، وبناءً عليه تتشكل ممارسة تحليلية ذات أفق إجرائي تتقاطع فيها حقوق نقدية أخرى مثل: اللسانيات النقدية والتحليل النقدي للخطاب، وعلم طرائق التدريس النقدي وأصوله، ونظرية القراءة النقدية واللسانيات الاجتماعية النقدية، ويمثل التحليل النقدي للخطاب المحرك الأساس، والمحور المركزي للسانيات التطبيقية النقدية بوصفه مسلكاً لتحقيق الوعي النقدي باللغة، وتسمح بممارسة تمنح السلطة للمتعلمين عن طريق تزويدهم بالإطار التحليلي النقدي لمساعدتهم في انعكاسه على خبراتهم، وتجاربهم اللغوية الخاصة، وعلى ممارسات الآخرين اللغوية في المؤسسات التي ينتمون إليها.

يوضح كريس (Keress, 1990, p.04–99) في هذا الإطار أنّ التحليل النقدي للخطاب، وعلى عكس تحليل الخطاب، أو اللسانيات النصية ضمن أهدافهما الوصفية لديه هدف سياسي أكبر لوضع أشكال النصوص وعمليات إنتاج النصوص، وعملية القراءة مع تركيبات السلطة التي أبرزتها في أزمة، ويهدف التحليل النقدي للخطاب إلى إظهار كيفية ارتباط الممارسات اللغوية الخطابية بالتراكيب الاجتماعية–السياسية الواسعة للسلطة والسيطرة، وفي ميدان تحليل خطاب السياسات اللغوية سيكون من مهام التحليل النقدي للخطاب بحسب منظور فيركلف Norman Fairclough) استكشاف منهجي للعلاقات البهمة للسببية والتصميم بين (أ) الممارسات والأحداث والنصوص الخطابية المعينة. و(ب) علاقات وعمليات التراكيب الاجتماعية والثقافية الواسعة، وبحث كيفية ظهور هذه الممارسات والأحداث والنصوص التي يتم تشكيلها في طريق علاقات السلطة والصراع عليها (فيركلف، 1995، ص. 123). من جهة أخرى يفترض أن تشترك دراسات السياسة اللغوية والتخطيط اللساني ضمن حقل اللسانيات التطبيقية النقدية للأسباب التي ذكرت في سياق سالف، بالرغم من المساعي العديدة التي استهدفت المحافظة على الطبقة الخارجية للموضوعية العلمية، حيث يجادل المهتمون بدراسات التحليل النقدي عن سذاجة المناهج اللغوية الاجتماعية الشكلية التي أغفلت الأساس السياسي للتخطيط اللساني خصوصا مع عجز مناويلها الشكلية عن مواجهة مشكلات تطرحها العدالة الاجتماعية اللغوية والاضطهاد اللغوي والتهميش اللغوي الاجتماعي، فاللغة في هذا السياق أداة أساسية لتركيب الاختلاف؛ وممارسة الهيمنة والسيطرة الاقتصادية والثقافية.

لقد ارتبط المنظور الأكثر حداثة للسانيات التطبيقية برؤية ناقدة عرفت بالمقاربة النقدية التي تبتغي تحقيق التغيير الاجتماعي (حسن، 2008، ص ص. 126–100)، مستوعبة لمجالات لغوية عديدة، منفتحة على قضايا وتخصصات أوسع من تلك التي كانت في السبعينات، ثم الثمانينات من القرن المنصرم؛ فقد اتجهت الدراسات مع مطلع الألفية الجديدة إلى دراسة الخطاب الصفي وتصميم المقررات الدراسية وفق رؤية تفاعلية توظف البرمجيات الحاسوبية، وزيادة الاهتمام بلسانيات المتون اللغوية (Linguistic corpora)، ولعلّ إحدى مسؤوليات المتخصصين –اليوم– مواجهة المفاهيم الشعبية المتعلقة باللغة والقواعد والنظريات اللغوية المتصلة بعمل اللغة (طوليفنسن، 2007، ص ص. 28–23) حتى أضحت شتى الممارسات اللغوية، وكيفية توجيهها تعليميا وثقافيا واجتماعيا بؤرة الإطار التخصصي المعين. وفي هذا الصدد ينعى المهتمون باللسانيات التطبيقية النقدية على نظرائهم المشتغلين باللسانيات التطبيقية المعيارية سلوكهم تجاهلهم للمخاوف الاجتماعية والسياسية المهدرة لوضع اللغة ومستخدمي واسمين منهجهم «بـ: منهج النعامة (الرأس في الرمل)، في حين أننا نرى النعامة يمكن أن ترى تركض عبر العديد من المناهج ذات الاتجاه السائد للسانيات التطبيقية مدعية الحياد؛ بينما تروج رؤية محددة حدّ العالم، وهذا في الحقيقة إنكار منافق للمسؤولية السياسية والأخلاقية والفكرية والثقافية. وما ينبغي تأكيده في هذا المقام أن اللسانيات التطبيقية النقدية منهج دينامي، متحول باستمرار لأسئلة اللغة في السياقات المتعددة بدلاً من طريقة أو مجموعة تقنيات ثابتة؛ إنها طريقة للتفكير والعمل الإشكالي الدائم يتجاوز مجرد كونها حقلاً بينيا متداخل الاختصاصات مبنياً على نموذج هجين بين المعرفتين النظرية والتطبيقية وعلى صعيد حقول متعددة، تمتح منها مقاربتها ومنهجياتها وأدواتها التحليلية (بن رمضان، 2015، ص ص. 135–128).

خاتمة

إن انفتاح اللسانيات التطبيقية على مداخل معرفية متعددة قد حقق لها سمة التداخل الاختصاصي، فلم تعد ممارساتها الميدانية منغلقة على موضوعات تخطيط المتن بالطرق التقليدية، بل انخرطت في مسارات الثورة العلمية الحديثة، وتحدياتها التكنولوجية، وأبرزها تحديات الذكاء الاصطناعي وصناعة البرمجيات،

ومن جهة أخرى أضحى موضوع السياسات اللغوية، وتصميم مخططاتها اللسانية بؤرة اهتمام التحليل النقدي للخطاب، واللسانيات التطبيقية النقدية التي تعنى ببسط أوجه العلاقة بين اللغة والسلطة والهيمنة الإيديولوجية في مجمل مواقف الأفراد والمؤسسات السياسية من اللغات، وأشكال تدبير شؤونها، الأمر الذي جعل موضوعات الهوية والعنصرية ودراسات ما بعد الاستعمار وعلاقة اللغة بالجنس والقانون والأقليات اللغوية، ولغات المهمشين، ودراسات اكتساب اللغة الثانية من صميم أبحاث اللسانيات التطبيقية بوصفها نظرية عامة في السياسة اللغوية والتخطيط اللساني، وربما سيعد ذلك شكلا من تسييس اللسانيات التطبيقية (Politization).

لقد أضحت اللسانيات التطبيقية النقدية أكثر من مجرد إضافة بُعد نقدي للسانيات التطبيقية، فقد تفتح مصفوفة كاملة من الأسئلة والمخاوف والتحديات مثل: الهوية، والعنصرية ولغات الأقليات والحقوق اللغوية والعدالة والأمن اللغوي وأخلاقيات الممارسة اللسانية، وإعادة إنتاج التخطيط اللساني والسياسة اللغوية، والإبقاء اللغوي، وتعليم اللغة لأغراض خاصة، ودراسات محو الأمية، وغيرها من القضايا التي لم تكن حاضرة في الأنموذج المعياري للسانيات التطبيقية الكلاسيكية.

إن هذه الحقول المتقاطعة في سياق الدراسات البينية لجديرة بأن يهتم بها في الدرس اللساني الأكاديمي العربي، حيث يعاين عزوفا، أو ترددا لدى المختصين من مزاولة القول في هذه الأطر؛ بالرغم من أهميتها القصوى في ميدان صناعة التخطيط اللساني، وممارسته، وتحقيق الغاية المشروعة للتحليل النقدي للخطاب، وأبرزها توعية الجمهور بمخاطر المشروع السياسي للإمبريالية الجديدة التي تسعى إلى تسهيل إعادة بناء العلاقات الاجتماعية، وإعادة ترتيبها وفق متطلبات رأسمالية عالمية من دون قيود، متخذة من غطاء عالمية اللغة الإنجليزية، والحاجة العلمية والتكنولوجية لإنتاج المعرفة ذريعة لها، ولا سبيل -في تقديرنا- إلى إدماج الإطار المستجد لدراسات التخطيط اللساني في البحث الأكاديمي العربي إلا بإعادة النظر في سياسة البحث العلمي، وتدريس اللسانيات منفتحة على الدراسات البينية لخدمة مشاريع التعريب، والتمكين للغة العربية العالمة في مؤسسات البحث العلمي دون غيرها.

المصادر والمراجع

- الإبراهيمي، خولة طالب. (2013). *الجزائريون والمسألة اللغوية، عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري* (محمد يحيتن، ترجمة.). (ط 2)، دار الحكمة، الجزائر.
- أرندت، حنة. (2018). *ما السياسة؟* (زهير الخويلدي وسلمى بالحاج مبروك، ترجمة.). (ط 2)، منشورات ضفاف، بيروت.
- الأوراغي، محمد. (2002). *التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي* (ط 1). منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة بحوث ودراسات 36؛ مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- بازي، محمد. (2019). *سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم* (ط 1). منشورات القصبة، أكادير، المغرب.
- باكر، بول. (2018). *المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب* (ناصر غالي، ترجمة.). (ط 1). دار جامعة الملك سعود، الرياض.
- بركلي، هربيرت. (2010). *اللسانيات الشعبية، ضمن: سليفان أورو، تاريخ التفكير اللساني، نشأة اللغات الواصفة في الشرق والغرب* (عبد الرزاق بنور، ترجمة.). (ط 1). المركز الوطني للترجمة، تونس.
- البريدي، عبد الله. (2019). *اللغة لا تحمي ذاتها، مدخل نظري وتطبيقي للحماية القانونية للغات*، سلسلة مباحث لغوية، (53)، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- بن رمضان، صالح بن الهادي. (1436). *التفكير البيني، أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية وآدابها* (ط 1). مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، سلسلة دراسات بينية، (2)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- بنخود، نور الدين. (2015). *دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب واللسانيات* (ط 1). مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- بنيكوك، ألاستر. (2006). *اللغويات التطبيقية النقدية*، ضمن: المرجع في اللغويات التطبيقية، (حسين عبيدات وماجد الحمد، ترجمة.). دار جامعة الملك سعود، الرياض.
- بينتو، لويس. (2014). *نظرية العالم الاجتماعي عند بيار بورديو* (محمد أمطوش، ترجمة.). (ط 1). عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- جوزيف، جون. (2007). *اللغة والهوية*. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- الحاج صالح، عبد الرحمن. (2007). *أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية*، ضمن: بحوث ودراسات في علوم اللسان، (ط 1). موفم للنشر، الجزائر.
- حسني، هنية. (2017). أهداف السياسة اللغوية، دراسة تحليلية لمواثيق التربية والتعليم بالجزائر. *مجلة دفاتر*، (18)، مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

- خطابي، محمد. (2019). *السياسة اللغوية، مفاهيم ومسارات* (ط 1). مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض.
- داود، محمد. (2015). مفارقات الواقع اللغوي في تونس بين السياسة والتخطيط والإيديولوجيا والبراغماتية، ضمن: السجل العلمي للندوة الدولية «التخطيط والسياسة اللغوية، تجارب من الدول العربية» (ط 1). مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه، الرياض.
- الذيب، رياض بن صالح. (2023). اقتصاديات التعلم في إطار التخطيط اللغوي، *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية*، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، سنة 9، (17).
- رايت، سو. (2018). *السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي من عصر القومية إلى عصر العولمة* (ط 2). (أحمد بن عبد الله البنيان، ترجمة.). معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الربيعي، ندى فاضل.، والزبيدي، عباس. (2020). *العبودية مقابل الأمن، تكنولوجيا السيطرة على البشر* (ط 1). الرافدين، بيروت.
- إدوارد، سعيد. (2008). *السلطة والسياسة والثقافة*، في غاوري فسواناثان (تقديم.). (ط 1). (نائلة قليقيلي حجازي، ترجمة.). دار الآداب، بيروت.
- سوان، جون.، وديوميريت، آنا.، وليليس، تيريزا.، وميسرثي، راجند. (2019). *معجم اللغويات الاجتماعية* (ط 1). (العبد الحق فواز.، وأبو ملحم عبد الرحمن، ترجمة.). منشورات مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، سلسلة معاجم 4، دار وجوه، الرياض.
- سوندروز، ف. (2009). *من الذي دفع للزمار، الحرب الباردة الثقافية* (ط 4). (طلعت الشايب، ترجمة.). تقديم: عاصم الدسوقي، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
- الشمري، عقيل.، وميغري، منصور. (2017). *التصورات الشعبية عن اللغة في الأدبيات اللسانية المعاصرة، مقاربة أبستمولوجية*، ضمن: التصورات الشعبية عن اللغة العربية، مفاهيم، وقضايا، وحالات، سلسلة مباحث لغوية (31)، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه، الرياض.
- الشملان، أسعد صالح. (2020). «من الإيديولوجيا إلى الخطاب، دراسة في المقاربة ما بعد البنيوية لمفهوم الخطاب السياسي»، *مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية*، جامعة القاهرة، مجلد *21*، (02)، أبريل.
- الشويرخ، صالح ناصر. (2017). *قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية* (ط 1). سلسلة دراسات 11، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- صالح، محمود إسماعيل. (2023). *دراسات في اللسانيات التطبيقية* (ط 1). سلسلة برامج الأولويات البحثية، عدد (14)، مركز التميز البحثي في اللغة العربية بالتعاون مع مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- طوليفنسن، أ.جيمس. (2003). السياسة اللغوية وتعلم اللغة (خطابي محمد، ترجمة.). *مجلة علامات*، مجلة علمية مثقفة، المغرب، عدد (20).
- عبد الحي، أشرف. (2017). «نحو تسيس اللسانيات التطبيقية، التصورات الشعبية للغة»،

ضمن: التصورات الشعبية عن اللغة العربية، مفاهيم، وقضايا، وحالات، سلسلة مباحث لغوية (31)، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه، الرياض.
- عثمان، إبراهيم عيسى. (2008). *النظرية المعاصرة في علم الاجتماع* (ط 1). دار الشروق، الأردن.
- العصيلي، عبد العزيز. (2023). *المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية*، محمود إسماعيل صالح (مراجعة.)، مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، الرياض. (جزءان).
- الغوث. (2020). «الهوية بعد الحادي عشر من سبتمبر»، ضمن: الحرب الباردة على الكينونة العربية، (ط 1). ابن النديم ودار الروافد، الجزائر، لبنان.
- الغوث، مختار. (2020). *اللغة هوية* (ط 1). ابن النديم ودار الروافد، الجزائر، لبنان.
- فاسولد، رالف. (2000). علم اللغة الاجتماعي للمجتمع (ط 1). (إبراهيم صالح الفلاي، ترجمة.). النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (1998). *المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي*، دار توبقال، الدار البيضاء، الكتاب الأول.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (2014). *السياسة اللغوية في البلاد العربية* (ط 1). دار الكتاب الجديد، بيروت.
- فوكو، ميشال. (1987). *حفريات المعرفة* (ط 2). (سالم يفوت، ترجمة.). المركز الثقافي العربي، بيروت– الدار البيضاء.
- فيركلف، نورمان. (2009). *تحليل الخطاب، التحليل النصي في البحث الاجتماعي* (طلال وهبة، ترجمة.). المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
- قلالة، محمد سليم. (2017). التحليل المورفولوجي، وبناء السيناريوهات، *مجلة استشراف للدراسات المستقبلية*، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الكتاب الثاني.
- كالفي، ج.ل. (2009). *السياسات اللغوية* (ط 1). (يحياتن محمد، ترجمة.). الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.
- كالفي، ج. لويس. (2008). *حرب اللغات والسياسات اللغوية* (حسن حمزة، ترجمة.). مراجعة سلامة بزي–حمزة، بدعم من مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، المنظمة العربية للترجمة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- الكناني، شفاء. (2022). *الخطاب الدعائي والقوة الناعمة في وسائل الإعلام الجديدة* (ط 1). دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- لوبيانكو، جوزيف. (2006). «التخطيط اللغوي كعلم لغة تطبيقي». في آلان دوفيس وكاثرين هلدر (محرر.)، *المرجع في اللغويات التطبيقية*، (ماجد الحمد وحسين عبيدات، ترجمة.). (ط 1). دار جامعة الملك سعود، الرياض.
- ليتوسيليتي، ليا. (1434). *مناهج البحث في اللسانيات* (صالح العصيمي، ترجمة.). معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- ماكدونيل، ديان. (2001). *مقدمة في نظريات الخطاب* (ط 1). (عز الدين إسماعيل، ترجمة.). المكتبة الأكاديمية، مصر.

- مانغنو، دومينيك. (2008). *المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب* (ط 1). (محمد يحياتن، ترجمة.). الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف، بيروت- الجزائر.
- المحمود، محمود بن عبد الله. (2018). التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية، تأصيل نظري، *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية*، مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السنة الثالثة، عدد (6)، إبريل.
- المسيري، عبد الوهاب.، والتريكي، فتحي. (2003). *الحداثة وما بعد الحداثة* (ط 1). دار الفكر المعاصر، دمشق.
- معافة، هشام. (2020). حنة أرندت، فلسفة الفعل السياسي، من الفردية إلى التعددية، *مجلة دراسات*، المجلد 7، عدد (2).
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic, power.* Cambridge MA: Harvard. University Pres.
- Kres, G, (1990). critical discourse analysis, in W. Grabe. (ed) Annual Review of Applied Linguistics (*11*).

فعل كلام التهديد في سياقات القانون الجنائي

مقاربة تداولية

د. كمال ابريعش

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المملكة المغربية

kamal_briache@um5.ac.ma

https://orcid.org/0009-0009-6718-3001

الملخّص

يركز هذا البحث في شقه النظري على وصف وتحليل نظرية أفعال الكلام لدى كل من أوستين وسيرل. يبدأ البحث بمرحلة تأسيس النظرية عند أوستين، مع الإشارة إلى أبرز الاختلافات التي يقوم عليها الفعل الكلامي التام، ثم يتناول المعايير التي تجعل من الفعل الكلامي فعلا إنجازيا. أما بالنسبة لمرحلة تطور النظرية مع سيرل، فقد شهدت (نظرية أفعال الكلام) مجموعة من التعديلات، أبرزها اعتماد سيرل الفعل الإنجازي محورا لنظرية أفعال الكلام، ثم تعديل شروط نجاح الفعل الكلامي، وأخيرا تصنيفه المختلف للأفعال الإنجازية مقارنة بما قدمه أستاذه أوستين.

في الجانب التطبيقي من البحث، استهدفنا دراسة أحد الأفعال الإجرامية التي تُرتكب بواسطة اللغة، والمتمثل في فعل التهديد في السياقات القانونية. ففي إطار اللسانيات التداولية، يُقصد بالتهديد أنه فعل كلامي يحمل دلالة الترهيب أو الخوف أو الإكراه لدى المخاطَب، سواء كان ذلك بشكل صريح أو ضمني. أما في المجال القانوني، فإن التهديد يعتبر جريمة يُعاقب عليها القانون عندما تتوفر فيه الشروط الأساسية التي تجعل منه عملا غير قانوني.

يركز هذا المقال على دراسة وتحليل العبارات التي تتضمن فعل كلام التهديد في سياق محدد، من خلال استكشاف الطرق التي يستعملها المتكلم لتنفيذ هذا الفعل، مع

توضيح الفرق بينه وبين فعل كلام التحذير، ثم بيان الظروف التي يمكن من خلالها استنتاج أن المتكلم قام جديا بفعل التهديد..

الكلمات المفاتيح: أفعال الكلام، أفعال الكلام الجُرمية، التهديد، التهديد الصريح، التهديد الضمني.

The Speech Act of Threat in Criminal Law Contexts: A Pragmatic Approach

Dr. Kamal Briache
Faculty of Arts and Humain Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco
kamal_briache@um5.ac.ma
https://orcid.org/0009-0009-6718-3001

ABSTRACT

This research theoretically focuses on describing and analyzing the speech act theory of both Austin and Searle. The study begins with the foundational stage of the theory in Austin's work, highlighting the key distinctions underlying the complete speech act, and then addresses the criteria that render a speech act performative. Regarding the theory's development with Searle, it underwent a series of modifications, most notably Searle's adoption of the performative act as the core of speech act theory, his revision of the conditions for a successful speech act, and finally, his distinct classification of performative acts compared to that of his teacher, Austin.

In the applied aspect of the research, we aimed to examine one of the criminal acts committed through language, namely the act of threat in legal contexts. Within the framework of pragmatic linguistics, a threat is defined as a speech act that carries connotations of intimidation, fear, or coercion for the addressee, whether explicitly or implicitly. In the legal domain, however, a threat is considered a crime punishable by law when it meets the fundamental conditions that render it an unlawful act.

This paper focuses on studying and analyzing expressions involving the speech act of threat in a specific context by exploring the methods employed by the speaker to execute this act. It clarifies the distinction between the speech act of threat and that of warning, and outlines

the circumstances under which it can be inferred that the speaker has seriously committed the act of threat.

Keywords: Speech acts, criminal speech acts, threat, explicit threat, implicit threat.

مقدمة

في سياق تداخل العلوم وانفتاحها على بعضها البعض، يُشكل مجال اللسانيات القانونية أحد التقاطعات العلمية بين اللسانيات والقانون، حيث تعتبر اللغة حلقة وصل بين هذين المجالين.

نهدف من خلال هذه المقدمة إلى إثارة إشكال أفعال الكلام التهديدية ومقصديتها، وكشف الآليات التي تحوّل نطق عبارة معينة إلى فعل إجرامي (فعل التهديد). ونستند في هذه الدراسة إلى إطار نظري يتعلق بـ «نظرية أفعال الكلام» عند أوستين (Austin) وسيرل (Searle)، وهي تُعتبر من أهم النظريات التي نشأت من رحم فلسفة اللغة العادية ضمن مجال اللسانيات التداولية. فاللغة، في هذا المبحث التداولي، ليست مجرد أداة تواصلية، بل هي أداة عمل وإنجاز.

من خلال هذه النظرية التداولية، يمكننا تحليل وتوضيح الأفعال الكلامية غير القانونية مثل «التهديدات»، التي قد تكون مبنية على اللغة إما عن طريق رسائل مكتوبة أو رموز أو رسومات، أو بشكل شفوي (نطقا). كما قد يتم تنفيذ التهديد بشكل صريح أو ضمني، وقد تتراوح تداعياته بين المزاح والخطورة. وهذا ما سنسعى إلى إثباته وتوضيحه من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما هي أفعال الكلام الجُرمية؟
- كيف يقوم المتكلم بإنجاز فعل التهديد؟
- ما هي العناصر المساعدة في إثبات فعل التهديد الجاد؟
- كيف يتم التعرف على فعل التهديد الضمني؟

1. نظرية أفعال الكلام

1-1 عند أوستين Austin

تعود نظرية أفعال الكلام (speech acts Theory) إلى الفيلسوف الإنجليزي أوستين Austin، في أصلها، إلى محاضرات ألقاها في جامعة هارفارد في منتصف القرن العشرين. وبعد وفاته، قام طلبته بجمع تلك المحاضرات المكونة من اثنتي عشرة محاضرة وطبعها في كتاب موسوم بـ How to do Things with Words.

لقد مرت نظرية أفعال الكلام في مرحلة تأسيسها بمراحل عديدة، أبرزها: عندما

ميز أوستين بين الأقوال الخبرية والأقوال الإنجازية، إذ لاحظ وجود أقوال «لا تصف شيئا ولا تخبر أو تبلّغ عن شيء، ولا يمكن الحكم بصحتها أو خطئها، ولكن عند النطق بها يتحقق الفعل» (Austin, 1962, p. 5).

انطلق أوستين من فرضية مفادها أن اللغة ليست وسيلة لنقل الخبر فقط، بل هي أداة تُسهم في بناء العالم والتأثير فيه. فراهن بذلك على جمل من قبيل؛

- «آمرك بالصمت».
- «أعمّدك باسم الأب والابن والروح القدس».
- «أعدك بأن آتي غدا».

لا يتعلق الأمر في هذه الجمل بوصف واقعة ما؛ فالقائل: «آمرك بالصمت» يسعى إلى فرض الصمت على مخاطبه، ويُحتمل أنه يسعى إلى الانتقال من حالة الضجيج الذي يسود المكان في سياق تواصلي ما، إلى حالة السكون والهدوء. والقائل: «أعمدك باسم الأب والابن والروح القدس» ينقل الفرد الذي يتوجه إليه بالخطاب من حالة عدم التديّن بالنصرانية إلى حالة التنصّر. والقائل: «أعدك بأن آتي غدا» يخلق التزاما وضربا من العقد الأخلاقي بينه وبين مخاطبه، وهو عقد غير موجود قبلا (روبول وموشلار، 2003، ص. 30).

ينفرد هذا النوع من الأقوال، بحسب أوستين، بميزة خاصة؛ تتمثل في أنها أقوال لا تحتمل الصدق أو الكذب، وإنما بمجرد النطق بها يتحقق إنجاز فعل ما، والذي بموجبه ننتقل من حالة إلى أخرى (أي: تغيير حالة الكون). ويقدم لنا أمثلة أخرى توضيحية على النحو التالي:

«(1)- أقبل (أي أن تكون هذه المرأة زوجتي الشرعية) كما يُقال أثناء مراسيم الزواج.

(2)- أسمي هذه السفينة «الملكة إليزابيث».

(3)- أعطي وأورث ساعتي لأخي -كما يحدث في الوصية.

(4)- أراهنك بستة سنتات [دراهم] أنها ستمطر غدا» (Austin, 1962, p. 5).

يبدو واضحا في هذه الأمثلة «أن النطق بجمل (في الظروف المناسبة بالطبع) لا يعني وصفا لما يجب أن يُقال في هذا الكلام، بل يتعلق الأمر بما يجب فعله. ولا يوجد في أيّ من الأقوال التي استُشهد بها (معيار) الصحيح أو الخطأ» (Austin, 1962, p. 6)، وإنما بمجرد النطق بها داخل سياق معين

نكون قد أنجزنا فعلا، وليس مجرّد تبليغ أو إخبار.

وقد وضع أوستين للقول الإنجازي معايير تُميزه عن القول الخبري، وتتجلى هذه المعايير الخاصة بالفعل الإنجازي في العناصر التالية: «فعل+ ضمير المتكلم+ زمن الحاضر+ المبني للمعلوم، ومن أمثلة ذلك: «أسمّي»، «أراهن»، «أعطي»... (Austin, 1962, p. 56). بمعنى أن القول الإنجازي سيكون حاملا لهذه المعايير، لكن سرعان ما لاحظ (أوستين) أنّ بعض العبارات لا تنطبق عليها هذه المعايير السابقة، ومع ذلك فإنها تؤدّي وظيفة الفعل الإنجازي، ويستدل على ذلك بقوله: «فقد أطلب منك الانعطاف يمينا بالقول: «انعطف يمينا» وليس «آمرك بالانعطاف يمينا». وقد أقول «فعلت ذلك»، بدل «أجدك مذنبا»... (Austin, 1962, p. 58). من هنا تبين لأوستين أنّ المعايير التي وضعها لتحديد خصائص الفعل الإنجازي غير مجدية؛ إذ وجد أقوالاً لا تحمل سمات الفعل الإنجازي ظاهريا ومع ذلك فهي أقوال إنجازية، كأن يقول شخص ما: «الثور في الحديقة» أو «هذا الثور خطر» والتي تُعادل الفعل الإنجازي الذي يدل عليه القول «أحذرك».

أطلق أوستين على النوع الأول من تلك الأقوال «الأفعال الإنجازية الابتدائية/ الأولية»، وهي الخالية من المعايير التي ذُكرت سابقا، أما النوع الثاني فأطلق عليه «الأفعال الإنجازية الصريحة» وهي الحاملة للمعايير مثل: «أسمي»، «أعدك»، «أحذرك»... وللتوضيح أكثر نقدم المثالين التاليين:

«(5)- «سأكون هناك»: قول إنجازي أولي.

(6)- «أعد بأن أكون هناك»: قول إنجازي صريح» (Austin, 1962, p. 69).

بعدما اتضح لأوستين أن كل الأقوال هي إنجازية، صاغ في المرحلة الأخيرة تصنيفا خماسيا للأفعال الإنجازية على النحو التالي:

- **أفعال الأحكام Verdictives**: وهي الأفعال القانونية التي تتعلق بأحكام القضاء، مثل: ألزم، أبرئ، أضمن، أميز...
- **أفعال القرارات/ الممارسة Exercitives**: وتتمثل في الأفعال التنفيذية التي تقوم بإصدار حكم فاصل في واقعة ما، مثل: أحكم على، أمنح، أحث، ألغي...
- **أفعال إلزامية/ تعهدية Promissives**: ومن أمثلتها: أعد، أعتزم...
- **أفعال السلوك Behabitives**: وهي الأفعال التي تنتمي للعرف الاجتماعي،

مثل: أهنئ، أرحب، أعتذر...

- **أفعال الإيضاح/ التفسير Expositives**: وتتمثل في الأفعال التالية: أصف، أستنتج، ألاحظ... (Austin, 1962, p. 108).

2-1 عند سيرل Searle

شهدت نظرية أفعال الكلام تطوراً ملحوظاً عند سيرل. فبفضل المعطيات التي قدمها أوستين في تأسيس النظرية، سار تلميذه سيرل على نفس خطى أستاذه محاولاً تطويرها بناء على ما انتهى إليه أوستين.

لقد أطلق سيرل على الفعل الإنجازي مصطلح «الفعل المتضمن في القول» وجعله «أدنى وحدة كاملة للتواصل اللغوي البشري، وكلما تحدث بعضنا مع بعض أو كتب بعضنا إلى بعض، فإننا ننجز أفعالاً متضمنة في القول» (سيرل، 2011، ص. 172). وهذا يعني أن كل الأقوال اللغوية، سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، تحمل أفعالاً إنجازية قد تكون صريحة أو ضمنية بحسب سيرل.

وقد وضع سيرل أربعة شروط لنجاح الفعل الكلامي وهي:

- شرط المحتوَى القضويّ:

يتحقق عندما يكون للكلام معنى قضوي (نسبة إلى قضية Proposition)؛ التي تقوم على متحدث عنه أو مرجع، ومتحدث به أو خبر. والمحتوى القضوي هو المعنى الأصلي للقضية، ويتحقق شرط المحتوى القضوي في فعل «الوعد» مثلا، إذا كان دالا على حدث في المستقبل يلزم به المتكلم نفسه. هذا الشـرط يلازم وجود قضية، وإحالة/ مرجع، وهما عنصـران أساسيان في إنجازية الفعل المتضمن في القول.

- الشرط التمهيدي:

يتحقق إذا كان المتكلم قادرا على إنجاز الفعل، لكن لا يكون من الواضح عند كل من المتكلم والمخاطب أن الفعل المطلوب سيُنجز في المجرى المعتاد للأحداث أو لا يُنجز.

- شرط الإخلاص:

يتحقق حين يكون المتكلم مخلصا في إنجاز الفعل، فلا يقول غير ما يعتقد، ولا يزعم أنه قادر على فعل ما لا يستطيع. هذا الـشرط يحيل على توفر النية والصدق لإنجاز الفعل.

- **الشرط الأساسي:**

ويتحقق ذلك حين يحاول المتكلم التأثير في السامع لينجز الفعل (نحلة، 2002، ص. 48).

اعترض سيرل على أستاذه أوستين التصنيف الخماسي لأفعال الكلام –وإن كان هو الآخر (أوستين) اعترف في محاضرته الأخيرة بعدم رضاه عن ذلك التصنيف– بحجة أن أوستين كان لديه الخلط والازدواجية في تصنيفاته. ليعيد صياغة هذه الأفعال على النحو الآتي:

- **الأفعال التصورية/ الإخبارية:**

وهي الأفعال التي يوظفها المتكلم في نقل واقعة ما أو قضية؛ مثل أفعال الإيضاح. وتكون أفعال هذا الصنف خاضعة للصدق والكذب.

- **الأفعال التوجيهية:**

وتتمثل إنجازيتها في محاولة المتكلم توجيه المتلقي إلى إنجاز أمر ما، مثل النصح، والرجاء، والتشجيع...

- **الأفعال الإلزامية:**

وتتمثل إنجازيتها في قصد المتكلم الالتزام بفعل شيء في المستقبل.

- **الأفعال التعبيرية:**

وهي الأفعال التي تعبر عن المواقف النفسية للمتكلم، مثل: التعزية، والتهنئة...

- **الأفعال الإعلانية/ التصريحية:**

إن السمة المميزة في هذا الصنف من الأفعال هي أن إنجازها الناجح يتمثل في مطابقة محتواها القضوي للعالم الخارجي. فإذا أنجزتُ أنا بصورة ناجحة فعل توظيفك رئيساً للجنة معينة، فإنك إذن رئيس لهذه اللجنة. وإذا أنجزت بصورة ناجحة فعل إعلان حالة الحرب، إذن فالحرب معدة (عبد الحق، 1993، ص. 235).

2. أفعال الكلام الجُرمية

من المعروف والشائع لدى العامة أن في القضايا الجنائية غالبا ما يُتعرف على المجرم من خلال دليل مادي يُترك في مسرح الجريمة عند ارتكاب الجُرم، مثل بصمات الأصابع أو بقع الدم أو بقايا الشعر. ومع ذلك، في مجال اللسانيات القانونية، وخاصة (اللسانيات الجنائية)، قد تُرتكب بعض القضايا الجنائية بواسطة

اللغة، سواء كانت أقوالا منطوقة أو مكتوبة. وقد تكون عبارة عن أدلة في مـسرح الجريمة، مثل: المذكرات أو أي نوع من الكتابات أو الرموز التي يدونها المجني عليه، بالإضافة إلى رسائل الانتحار والتهديد والوثائق المزورة والنصوص المـسروقة وغيرها من الأدلة المادية. أما الأدلة المعنوية مثل شهادة الشهود واعترافات المتهمين فركيزتها الأساسية هي الخطاب اللغوي، مما يجعلها جزءًا من عمل الخبير اللساني الجنائي (العبادي، 2024، ص. 208).

ومما نجده في الواقع، أن الخطاب القانوني بشكل عام والجنائي بشكل خاص يحتوي/ يتضمن العديد من الأفعال الجُرمية التي تُرتكب بواسطة اللغة، فهو يعتمد على مجموعة من العناصر والمعطيات اللغوية لكشف الحقائق عن طريق تحليل الأفعال المرتبطة باللغة، مثل قضايا: **التهديد**، والتحريض، والتشهير، والسب والقذف، وطلبات الفدية، ورسائل الانتحار، ورسائل الاستدراج الجـنسي، ورسائل الاستدراج الإرهابي، والتزوير، والمكالمات الطارئة... حتى أصبح يُطلق عليها بالجرائم اللغوية التي تُدرج ضمن ما أصبح يُعرف باللسانيات الجنائية.

وقد أشار جون أولسون (Olsson John) إلى أن اللغويين القضائيين قد حـصروا اهتمامهم بشكل كبير على عدد محدود من الخطابات القضائية مثل: مكالمات الطوارئ، وطلبات الفدية، ورسائل الانتحار والإرهاب، والاحتيال، وخطابات التحريض... (2008، ص ص. 5–4). ونظرا إلى شساعة هذه العناصر سأختزل الحديث عن **فعل التهديد** باعتباره أكثر شهرة في السياقات القانونية.

2–1 **مفهوم فعل التهديد** (Threatening)

يُصنّف فعل «التهديد» من بين أحد الجرائم اللغوية ضمن مجال اللسانيات القانونية. وفي تعريفه اللغوي، قال عنه ابن منظور: «الهدُّ: الهدمُ الشديدُ والكـسرُ كحائط يُهَدُّ بمرّة فينهَدِمُ؛ هدَّهُ يهُدُّهُ هدًّا وهُدودًا» (ابن منظور، د.ت، ص. 4631). ويتكون الفعل من الجذر الثلاثي (ه د د)، الذي يدل في عمومه على معنى التخويف والتوعد بالعقاب. فإذا هدد الرجل فلانا، فإن معناه خوّفه وتوعّده بالعقوبة.

أما في تعريفه الاصطلاحي، الذي لا يبتعد كثيرا عن المعنى اللغوي، فيمكن أن نستشفه من المجال القانوني بعد أن نذكر الفصول التي تنص عليه.

أقر المـشرع المغربي أن التهديد هو جريمة يعاقب عليها القانون. وقد أشار في القانون الجنائي إلى الفصول التي تنظم فعل التهديد، مع ذكر العقوبات والأحكام

التي تنص على هذا الفعل، خاصة الفصول: (427-426-425) وهي على النحو التالي:

- «من هدد بارتكاب جريمة جناية ضد الأشخاص أو الأموال، وذلك بكتابة مُوقَّع عليها أو بدون توقيع، أو صورة أو رمز أو علامة، يُعاقب، بالحبس من سنة إلى ثلاث سنوات وغرامة من مائتين إلى خمسمائة درهم» (القانون الجنائي المغربي، الفصل 425).
- «التهديد المشار إليه في الفصل السابق، إذا كان مصحوبا بالأمر بإيداع مبلغ من المال في مكان معين، أو بالقيام بأي شرط آخر، فعقوبته الحبس من سنتين إلى خمس والغرامة من مائتين وخمسين إلى ألف درهم» (القانون الجنائي المغربي، الفصل 426).
- «التهديد المشار إليه في الفصل 425 إذا وقع شفاهيا وكان مصحوبا بأمر أو معلقا على شرط، عقوبته الحبس من ستة أشهر إلى سنتين وغرامة من مائتين إلى مائتين وخمسين درهما» (القانون الجنائي المغربي، الفصل 427).

من خلال النظر في مجموع هذه الفصول، نستنتج تعريفًا عامًا لمفهوم التهديد على النحو التالي: هو كل شخص يهدد طرفًا آخر، فردًا كان أو جماعة، بغرض إلحاق الضرر في ماله أو سمعته أو مكانته الاجتماعية أو حياته الشخصية أو المهنية، سواء كان التهديد مكتوبًا مثل الرسائل، أو على شكل صور أو رموز أو علامات، أو كان التهديد شفهيًا (منطوقًا)، سواء كان مصحوبًا بأمر مشروط (إذا لم تفعل «س» سأقوم بـ «ص») أو غير مشروط.

والملاحظ في هذا التعريف أن المشرع لم يشر إلى التهديدات الضمنية، بل اكتفى بالتهديدات الصريحة فقط. بالإضافة إلى ذلك، لم يذكر القصد أو النية في إنجاز فعل التهديد، وهذا عكس ما نجده في بعض المدونات القانونية العربية مثل قانون العقوبات العراقي في المادة (430/1): «يعاقب بالسجن... كل من هدد آخر بارتكاب جناية ضد نفسه أو مال غيره أو بإسناد أمور مخدشة بالشرف أو إفشائها وكان ذلك مصحوبًا بطلب أو بتكليف بأمر أو الامتناع عن فعل أو **مقصودًا** به ذلك» (الفتلي، 2023، ص. 409). ليبقى السؤال المطروح، هو كيف يمكن إثبات جريمة فعل التهديد على المهدد سواء بشكل صريح أو ضمني؟

2-2 فعل كلام التهديد بين الصريح والضمني

تشترك جميع التهديدات اللغوية، سواء **كانت في السياقات القانونية** أو **غير القانونية** في كونها أفعالا كلامية. ويتحقق فعل كلام التهديد إذا عبّر المتكلم عمدا -من خلال كلامه- عن نية إلحاق ضرر مادي أو معنوي بالمخاطَب أو بممتلكاته مع قدرته على إحداث هذا الـضرر. وفي السياق ذاته وضع بروس فريزر (b.Fraser) شرطان أساسيان لتحقيق فعل كلام التهديد:

«1- نية المتكلم في ارتكاب فعل ضار شخصيًا (أو أن يكون مسؤولًا عن ارتكاب الفعل).

2- اعتقاد المتكلم أن هذا الفعل سيُؤدي إلى ضرر أو وضع غير مرغوب فيه للمخاطَب» (Fraser, 1998, p. 161).

ليضيف فريزر (1998) فيما بعد شرطا ثالثا يتمثل في **قصد المتكلم إنجاز فعل التهديد** (مثل النبرة الصوتية أو الإيماءات)، وإدراك المخاطَب لهذا القصد. وباجتماع هذه الـشروط الثلاثة (نية الإيذاء، إدراك الـضرر، قصد التخويف/ الترهيب) يكون التهديد ناجحا أو مكتملا حسب فريزر (ص. 162). ومع ذلك، يبقى الـشرط الثالث ليس ضروريا لنجاح تحقق الفعل (Yamanaka, 1995, p. 39).

وفي الجانب المقابل قدم جينجيس (Gingiss) اعتراضا على هذه الـشروط من خلال قوله: إنه ليس من الـضروري أن يعتقد المتكلم أنه قادر على إحداث الفعل، بل يكفي أن يعتقد المخاطَب ذلك. ومثال ذلك: تهديد شخص ما بمسدس مائي، وهو يعلم أنه مجرد مسدس مائي، لكن المخاطَب يعتقد أنه مسدس حقيقي. لذا في بعض الحالات قد تتحقق شروط التهديد حتى دون قصد أو نية حقيقية من المهدِّد (1986, p. 156).

في **التهديدات القانونية**، خاصة تلك التي تقع ضمن السياقات القضائية، يمكن أن يتمثل الـشرط الأول في امتلاك القاضي لسلطة تنفيذ العقوبة (مثل السجن)، بينما يتجلى الـشرط الثاني في إدراك المتهم أن العقوبة ستضر بحياته.

أما بالنسبة **إلى التهديدات غير القانونية**، أي: (جرائم التهديد اللغوية) التي تقع خارج المحاكم، فيتمثل الـشرط الأول في إظهار المُهدِّد قدرته على فعل الأذى، حتى وإن كان ذلك غير نطقي (مثل التلويح بسلاح أو رموز أو إنشاء رسومات...) ويمثل هذا أحد شروط سيرل في الفعل الإنجازي (**الشـرط التمهيدي**). أما الـشرط الثاني

فهو اعتقاد الضحية أن سلامتها في خطر، ويمثل هذا عند سيرل (**الشـرط الأساسي**) الذي يتحقق حين يتأثر المخاطَب بقول المتكلم. وسنرى هذا في بعض الأمثلة فيما سيأتي من البحث.

من المهم الإشارة إلى أنه إذا غاب أحد الـشروط (شروط فريزر، خاصة 2–1)، فإن فعل التهديد يكون فارغًا ولا يعتبر تهديدًا تاما أو حقيقيا. مثال على ذلك هو قول طفل لأبيه:

(7)– سأحرق سيارتك.

في هذه الحالة، يغيب شرط النية الحقيقي والقدرة الفعلية على إنجاز الفعل بحسب شروط فريزر. فرغم أن القول يدخل ضمن الأفعال الإنجازية، إلا أنه تغيب عنه الـشروط التي وضعها سيرل في نجاح الفعل الإنجازي، أبرزها «الـشرط التمهيدي» الذي يتمثل في قدرة إنجاز الفعل. وهذا يجعل القول يحيل إما على التحذير (Warning) أو الوعد (Promising).

ولكي لا نقع في خلط بين هذه الأفعال الثلاثة (الوعد، التهديد، التحذير) وبشكل خاص الفعلين الأخيرين، نوضح الفرق بينها جميعًا من خلال الأمثلة التالية:

(8)

أ– إذا ضربت أخاك مرة أخرى، سأضربك. (فعل التهديد)؛

ب– إذا قمت بإنجاز دروسك، سأكافئك. (فعل الوعد)؛

ت– إذا لمست الفرن، ستُحرق. (فعل التحذير)؛

صحيح أنه يوجد تباين من حيث الصيغة بين العبارات، الأمر الذي طرح مشاكل بالنسبة إلى تعريف دقيق لكل فعل (Hariss, 1984, p. 250)، إلا أن هذا لم يمنع من توضيح الفرق بين هذه الأفعال من خلال معايير مميزة لكل فعل:

– في المثال (8–أ) (فعل التهديد):

- يعبر عن ضرر سيء للمتلقي.
- المتكلم هو المسؤول عن التنفيذ.

– في المثال (8–ب) (فعل الوعد):

- يعبر عن مكافأة للمتلقي.
- المتكلم ملتزم بتنفيذها.

– في المثال (8–ت) (فعل التحذير):

- يعبر عن ضرر.
- المتكلم غير مسؤول عن حدوثه، لأنه خارج عن إرادته.

وقد اختصر فريزر (1998، ص. 166) هذه المقارنة بين الأفعال الثلاثة في الجدول التالي:

اتجاه الفعل نحو	التهديد	التحذير	الوعد
مصلحة المتكلم	لا	لا	لا
مصلحة المخاطَب	لا	نعم	نعم
ضرر المتكلم	لا	لا	لا
ضرر المخاطَب	نعم	لا	لا
المتكلم يتحكم في النتيجة	نعم	؟	نعم
المخاطَب يتحكم في النتيجة	؟	؟	؟
التزام المتكلم بتنفيذ الفعل	لا	لا	نعم

1-2-2 فعل كلام التهديد الصريح:

يُشير مفهوم التهديد الـصريح إلى كل قول أو فعل يهدد به شخص ما شخصا آخر (سواء فردا أو جماعة)، وسواء نُفذ هذا الفعل أم لا، وسواء كان بشكل تلفظي أو غير تلفظي.

بالنسبة إلى فعل التهديد اللفظي المباشر -قبل خوضنا الحديث عنه- وجب طرح إشكال مفاده: هل يُعتبر التهديد فعلًا **إنجازيًا** كغيره من الأفعال التي ناقشناها سابقًا عند أوستين وسيرل؟

يقدم فريزر إجابة واضحة عن هذا السؤال؛ فرغم أن التهديد فعل كلامي لا لبس فيه، فإنه لا يمكن صياغته بالصيغة الإنجازية. فليس بمقدور المتكلم أن يقول: «أهددك». فهذا يتعارض مع تحليل أوستين؛ إذ يمكننا القول: «أحذرك من كذا» و«آمرك بكذا» كأفعال إنجازية صريحة، حيث يُعتبر كل من «التحذير» و«الأمر» أفعالا كلامية. وبالتالي، فإن فعل التهديد الإنجازي مثل «أهددك» لا يُصـرَّح به بشكل مباشر، بل يجب دائما الاستدلال عليه. فكيف يعبَّر إذن، عن التهديد الصريح؟

إن أبسط طريقة هي النطق بجملة في شكلها الظاهري **خبرية** يكون فيها المتكلم هو الفاعل للفعل غير المرغوب فيه، مثل: «سأجرحك بشدة» و«سأنال منك لاحقا» (Fraser, 1998, pp. 166–167). وعلى هذا، يتضمن فعل التهديد وجود ثلاثة عناصر رئيسية:

«1– الضحية.

2– نوع الأذى المراد إلحاقه بالضحية.

3– المُهدِّد بصفته الفاعل للأذى» (Christensen, 2019, p. 115).

يمكن تمثيل عناصر التهديد الـصريح من خلال مثالين (9) و(10)؛ الأول (9) مقتطف من رسالة مكتوبة: «**سنقتلكم جميعا**»، والثاني (10) منقوش على حائط مدرسة بخط اليد: «**سأفجّر هذه المدرسة في 23/2/2007**».

الضحية:

في (9): الضحايا المقصودون هم مجموعة غامضة إلى حد ما «جميعًا/ جميعكم» (all of you).

في المثال (10): الهدف هو مؤسسة بدلا من أشخاص «هذه المدرسة» (this School).

نوع الأذى:

في المثال (9): فعل «القتل» يعتبر فعلًا عامًا غير محدد إلى حد ما.

في المثال (10): فعل «التفجير» أكثر دقة وتحديداً.

المُهدِّد:

في كلا المثالين، استعملت ضمائر المخاطَب.

في (9) الجمع «نحن».

في (10) المفرد «أنا»؛

تجدر الإشارة إلى أن المهدّدين (في الأعمال الإرهابية) غالبا ما يستعملون ضمير الجمع (نحن)؛ ومن غير المألوف أن يستعملوا ضمير المتكلم المفرد، حتى عندما يكون في الواقع الفاعل (المهدِّد) شخصاً واحدًا فقط، وذلك للإشارة إلى بث المصداقية والخوف من خلال الإيحاء بوجود مجموعة كبيرة وغامضة (Christensen, 2019, p. 115).

وفي مثال آخر، أرسل شاب رسالة إلى البيت الأبيض عندما كان رونالد ريغان

رئيسًا. تضمنت الرسالة الكلمات الآتية:

(11)- روني، اسمع أيها الأحمق! عليك أن تستقيل وإلا سيُفجر رأسك». ورسم أسفل العبارة مسدسًا تنطلق منه رصاصة.

أُدين الشاب بتهمة تهديد الرئيس وحُكم عليه بأربع سنوات سجنًا.

لننظر في تحليل هذه العبارة. أولا، تتضمن فعلا إنجازيا يحمل صيغة «الأمر» الـصريح، وحسب نظرية أفعال الكلام، فالعبارة تدخل ضمن **صنف الأفعال الإنجازية التوجيهية**. فهل كان الشاب يلمح من خلال مجموع كلماته إلى أن السكان غاضبون من ريغان فقط، وأن شخصًا ما سيقوم باغتياله عاجلًا أم آجلًا؟ وإذا كان الأمر كذلك، فإن كلماته مجرد تحذير.

إن فعل «التحذير»، كما رأينا سابقًا، يتميز عن فعل «التهديد» بأمرين. أولا، «يحيل على ضرر سيحدث»، وهذا يتوافق مع ما تحمله رسالة الشاب. ثانيا، يكون «المتكلم غير مسؤول عن حدوثه بحكم أنه خارج عن إرادته»، وهذا لا يتوافق مع ما تحمله كلمات الشاب. وما يؤكد تهمة التهديد هو رسم مسدس تنطلق منه رصاصة قاتلة. وإن كان رأي قضائي مخالف أشار إلى أن الشاب استعمل صيغة البناء لغير الفاعل «ستُقتل»، مما يشير إلى أنه لم يخطط لأن يكون هو المسؤول شخصيا عن القتل، فإن هذا لم يمنع هيئة المحلفين من إدانة الشاب بتهمة التهديد باعتباره سيساعد على بلوغ الهدف، وهذا ما أيده الاستئناف. (تيرسما وصولان، 2023، ص. 123).

صحيح أن «القول الذي لا يجعل المتلقي يشعر بالترهيب لا يعتبر تهديدًا» (علوي، 2022، ص. 142). بمعنى أن الشخص المهدَّد لا يشعر بالتهديد إلا إذا كان قول المجرم يُطابق سياق إحداث فعل التهديد، أي: وجود العناصر غير اللغوية المساعدة في تأكيد إنجاز فعل التهديد. وتجدر الإشارة إلى أن «التهديدات ليست دائما أعمالا إجرامية. فعلى سبيل المثال، يمكن لأحد الزوجين أن يهدد بطلاق الآخر دون خوف من الملاحقة القضائية» (تيرسما وصولان، 2023، ص. 122).

أما عن وجود شرط القصد من عدمه في فعل التهديد، فقد اعتبره تيرسيما وصولان ليس من الضـروريات في إحداث وإثبات جريمة التهديد، لأنه في اللغة العامية، مثلاً، يمكن للأبوين أن يقصدا تهديد أطفالهم بعبارات مثل: «أبـكسّر راسك» (كما في العامية الخليجية) أو غيرها، ولكن لا يعنون بها ذلك حرفيا، أي: ليست لهم نية الإيذاء (العصيمي، 2020، ص. 141). ليبقى السؤال المطروح: ما هي العوامل

المساعدة على تحديد وجود فعل تهديد جاد/ حقيقي؟ أي: «عندما ينطق المتكلم بعبارة قد تفسر على أنها تهديد، كيف يمكننا تقييم ما إذا كانت حقاً تمثل تهديدا ومدى جديتها؟ بمعنى آخر، لا تكفي الكلمات وحدها، بل يجب وضع العبارة في سياقها لتحديد ما إذا قد تم التهديد، وإذا كان الأمر كذلك، ما مدى خطورته؟» (Fraser, 1998, p. 169).

إن الدلالة اللغوية للقول ليست كافية في اعتبار أن فعل التهديد قد حصل، بل يجب النظر في بعض المعايير ليكون فعل التهديد قد تم، وهي:

- **رد فعل المستمع**؛ ويتجلى في مؤشرات الخوف أو القلق الظاهر.
- **إدراك المستمع للخطر**؛ ويتجلى في مستوى التهديد المتوقع (جسدي، معنوي، مادي).
- **نية المتكلم**؛ القصد المباشر أو الضمني من القول.
- **الطبيعة الشرطية للعبارة المصرح بها**؛ ربط التهديد بشرط معين (إذا لم تفعل «س» سأقوم بـ «ص»).
- **الظروف المصاحبة**؛ السياق المكاني والزماني، وطبيعة العلاقة بين الأطراف (Fraser, 1998, p. 170).

وبالتالي، لا يعتبر كل كلام يُصرّح به تهديدًا، بل يجب مراعاة العناصر المذكورة بعناية للوصول إلى قرار صائب في إثبات تهمة التهديد.

وقد ختم فريزر بحثه عند حديثه عن التهديد اللفظي المباشر بقوله: «يتمثل الجوهر الأساسي للتهديد اللفظي المباشر في أن المتكلم يُعبر عن نيته في تنفيذ الفعل غير المرغوب فيه، مع الإشارة عادة إلى هذه النية باستعمال عبارات مثل: سوف، سأقوم بـ...، يجب أن... وما شابه ذلك من الصيغ الدالة على المستقبل» (1998، ص. 168)، إلا أن هذا غير كاف. بمعنى آخر، كيف يمكننا أن نصل إلى أن العبارة التالية: «**سأقتلك**» تدل على فعل التهديد، مع العلم أن العناصر التي قدمها فريزر (النية أو القصد الحقيقي، القدرة على إنجاز الفعل، دوافع التهديد (أي السياق)) تبقى ضمنية غير ظاهرة، حتى وإن كانت للمتكلم النية في التهديد، فإن عدم تحديد السياق أو الظروف المصاحبة للقول قد يحيل إلى أنه مجرد تعبير عن مزحة بين مجموعة من الأصدقاء في سياق معين.

أما بالنسبة إلى التهديدات غير اللفظية الصريحة، والتي تأتي على شكل

رسومات أو إشارات أو تلميحات... فإنها تخضع إلى نفس طرق تحديد التهديدات اللفظية الصريحة، ومثال ذلك: في «قضية قام فيها المدعى عليه بإيماءات يدوية على شكل مسدس إلى شاهد ادعاء عند دخول المحكمة. ويلاحظ أن المدعى عليه أعرب –من خلال شكل الإيماءة التي قام بها– عن نية ارتكاب فعل من شأنه أن يكون مشينا بالنسبة إلى المرسل إليه، وكان القصد من ذلك الفعل هو تخويفه. ومما لا شك فيه أنه في السياقات القانونية، فإن الإيماءات التي تحاكي أعمال العنف ضد شخص ما يمكن أن تشكل تهديدا كبيرا» (تيرسما وصولان، 2023، ص ص. 126– 127).

وبالتالي، يمكن القول إن فعل التهديد ينقسم إلى نوعين:

- التهديدات الحميدة؛ والغرض منها التخويف أو الترهيب فقط، وذلك في سياقات معينة، أي: دون نية إلحاق الضرر بالمخاطب.
- التهديدات الجُرمية؛ وهي التي يكون الغرض منها قصد ونية إلحاق الضـرر بالمخاطَب أو بممتلكاته، وهذه يعاقب عليها القانون.

2–2–2 فعل كلام التهديد الضمني (غير الصريح):

إن معظم أفعال التهديد الجُرمية غالبا ما تأتي بشكل ضمني إذا كان للمتكلم النية في فعل ذلك، بمعنى «أن الشخص الذي يهدّد يعبر عن نيته في إحداث الحدث [الفعل] أو الحالة أو التسبب فيها. وبذلك فإن أحد شروط التهديد وجوب أن يذكر المتكلم أو يوحي أنه سيتسبب في حدوث شيء ما في المستقبل» (تيرسما وصولان، 2023، ص. 123). فإذا غابت المؤشرات أو الـشروط الدالة على إحداث جريمة التهديد فإن القول يُعد مجرد مزحة، مثلما وقع مع رجل إطفاء ورئيسه؛ إذ ادعى رجل إطفاء أن رئيسه هدده بالقول:

(12)– «يجب علي فقط أن أطلق النار عليك».

وفي سياق ملابسات هذا القول، ومع شهادة رجل الإطفاء نفسه بأنه لم يأخذ الأمر على محمل الجد، قضت المحكمة بأن الإفادة لم تكن سوى مزحة. طبعاً هذا راجع إلى أن المحكمة بنت قرارها على تحليل سياق إنجاز القول (فعل التهديد)، فتبيّن لها غياب كل المؤشرات التي يمكن أن تساعد على إثبات فعل التهديد.

وعلى النقيض من ذلك، إذا اقترب منك لص في زقاق مظلم، يظهر لك مسدسًا، ويقول لك إنه سوف يقتلك إن لم تعطه محفظة الجيب، فإنه لا يهم على الإطلاق ما

إذا كانت لدى اللص نية لتنفيذ تهديده أم لا، لأن السياق المحيط بالقول يُعتبر دليلا على قصد وصدق نية المتكلم في فعل التهديد (تيرسما وصولان، 2023، ص. 126).

كما أن قوله، وإن كان يُحيل في ظاهره على الإخبار، إلا أنه يفيد «الطلب» الضمني المقترن بفعل التهديد. فالمتكلم (اللص) يضع نفسه كفاعل متسبب، والمخاطَب موضوع الضرر.

وإن الإشارة إلى إظهار المسدس ما هي إلا تأكيد على جاهزيته لارتكاب الجرم (إطلاق النار)، وهي النتيجة الضمنية التي يُشير إليها القول إذا لم يتحقق شرط المهدِّد (إن لم تعطه محفظة الجيب).

وفي واقعة أخرى دالة على فعل التهديد اللفظي غير الصريح (الضمني)، تعرضت إحدى السيدات في نبراسكا لمضايقات من رجل، فأبلغت الشرطة بتحركاته. بعد شهر، اتصل الرجل بتلك السيدة، **وأخبرها** بأنه أجبر على دفع غرامة، واستمر في سؤاله: (**ماذا ينبغي لي أن أفعل للانتقام؟**). فظاهر القول أنه مجرد سؤال. ولكن إذا تأملنا القول وربطناه بسياقه المناسب، فإن الرجل لا يسأل عما يريد أن يفعله للانتقام، بل يقصد أن لديه النية والقدرة على الانتقام الفعلي، **وهو ما يوحي بفعل التهديد الضمني** (تيرسما وصولان، 2023، ص. 127).

وتجدر الإشارة إلى أن التهديدات غير المباشرة أو الضمنية قد تحدث من خلال الاستغناء عن أحد العناصر الثلاثة لفعل التهديد التي رأيناها سابقا، وهذا العنصر المستغنى عنه لا يكون بشكل قطعي، بل يكون غير مصرح به في القول مباشرة فقط، مثال (غياب **نوع الأذى** بشكل صريح):

(13) مقتطف من رسالة عبر البريد الإلكتروني:

– «إذا كانت هذه هي الطريقة التي تتعاملون بها مع المعارضة الشريفة، فانتبهوا! جميعكم ستحصدون ما تزرعون».

(14) تدوينة للرئيس الأمريكي دونالد ترامب (Donald Trump)، يناير 2018:

– «صرح زعيم كوريا الشمالية كيم جونغ أون (Kim Jong Un) للتو أن الزرّ النووي على مكتبه في جميع الأوقات». فليخبره أحد من نظامه المنهك والجائع أن لدي أيضا زرًّا نوويًّا، لكنه أكبر وأقوى بكثير من زره، وزري يعمل!» (Christensen, 2019, pp. 116–117).

في المثال (13)، قد تبدو العبارة وكأنها تُحيل على إنجاز فعل **التحذير** الضمني

(انتبهوا)، إلا أن التحذيرات تختلف عن التهديدات في نقطتين على الأقل، وهي تُعتبر من شروط التحذير:

- إن المتكلم لا يستطيع التحكم في الحدث/ الفعل.
- إن المتكلم لا يتمنى حدوثه.

مع العلم أن الجملة الـشرطية الأولى: «إذا كانت هذه هي الطريقة التي تتعاملون بها مع المعارضة الـشريفة»، تجعل من غير المحتمل أن يكون المثال (13) تحذيرا حميدا، وهو ما يُظهره الفعل «انتبهوا» الذي يتضمن تهديدا له عواقب سلبية.

إضافة إلى ذلك، تُوحي العبارة المجازية «ستحصدون ما تزرعون» بعقاب مُبرّر لأفعال المتكلم. فهي تؤدي أكثر من مجرد التحذير من خطر محدق، بل تُشكل تهديدا واضحا بالاقتران مع الفعل «انتبهوا» (لأنه لا حاجة للحذر من أشياء أو أمور مرغوب فيها) (Christensen, 2019, p. 117).

وبالنسبة إلى المثال (14) فإن فعل التهديد الضمني ينشأ من خلال الاستعارة؛ إذ يُلمح (ترامب) إلى أن سلاحه النووي أقوى من سلاح النظام الكوري الشمالي: أولا، يرمز حجم الزر إلى قوة الأسلحة النووية التي يمكن أن ينـشرها. ثانيا، الإشارة إلى أن الزر الأمريكي يعمل، مما يستلزم أن الزر الكوري الشمالي لا يعمل أو غير فعّال (Christensen, 2019, p. 117). وبالتالي، فإن السياق العام للتدوينة هو تهديد ضمني يهدف إلى إثبات الهيمنة العالمية بواسطة التفوق النووي، ثم التقليل من قدرات الخصم.

إذا أردنا تصنيف فعل «التهديد» ضمن التصنيف الخماسي **للأفعال الإنجازية** الذي رأيناه سابقا مع أوستين وسيرل، فإننا نجده أقرب إلى فئة **الأفعال الإلزامية**، وإن ما يُميزه عن أبرز أفعال هذه الفئة المتمثل في «الوعد»، نقدمه على النحو التالي:

- فعل الوعد: يُلزم المتكلم بفعل مفيد للمتلقي، مثل: «سأساعدك غدا».
- فعل التهديد: يُلزم المتكلم بفعل ضار للمتلقي، مثل: «سأؤذيك إذا لم تُطعني».

أما من الجانب القصدي للفعلين، فإن:

- فعل الوعد يعبر عن نية وقصد إيجابي.
- فعل التهديد يعبر عن نية الترهيب.

إن «الفرق الجوهري بين «الوعود» من جهة و«التهديدات» من جهة أخرى هو

أنَّ الوعد هو أن أفعل شيئاً من أجلك، وليس ضدك، أما التهديد فهو أن أفعل شيئا ضدك، وليس من أجلك» (Christensen, 2019, p. 118).

وهناك اتجاه آخر يعتبر التهديدات من فئة **أفعال الكلام التوجيهية** (Directives)، بحجة أن المتكلم (المهدِّد) يحث المتلقي على فعلٍ أو امتناعٍ (مثل الأوامر)، يعتمد هذا الاتجاه على سوء فهم شائع يتمثل في أن جميع التهديدات مشروطة (Christensen, 2019, p. 118). وقد رأينا سابقا أن بعض أفعال التهديد لم تأت مشروطة، ومنه فإن فعل التهديد قد يأتي حاملا لشرط وقد يأتي عكس ذلك. وهو ما أشارت إليه هاريس (Hariss): إن التهديدات «قد تكون مشروطة أو غير مشروطة وقد تكون صريحة أو ضمنية» (Hariss, 1984, p. 249)، حيث تُشير الصريحة إلى ذكر الفعل الضار، في حين أن غير الصريحة تكون تلميحية. على سبيل المثال:

(15)- «سأدمر حياتك» (فعل تهديد صريح غير مشروط).

(16)- «إذا لم تدفع، سأفعل بك كذا» (فعل تهديد ضمني يحمل شرط «عدم الدفع»).

وتجدر الإشارة إلى أن هاريس قد صرحت بأن التهديدات غير المشروطة نادرة الحدوث، مثال ذلك:

- إذا اصطدمت بسيارتك الجديدة وقفزت منها وهددتني بالقول: «سأكسر أنفك» فإن تهديدك لا يتضمن أي شرط قابل للتفاوض (Hariss, 1984, p. 250). يعتبر هذا مثالًا نادرًا لفعل التهديد غير المشروط حسب هاريس.

لكن في رأينا، لا نتفق مع هاريس في هذه النقطة، لأن الأمثلة التي ذكرناها سابقًا مثل: (سنقتلكم جميعا) و(سأفجّر هذه المدرسة في 23/2/2007) وغيرها من الأمثلة تُعتبر تهديدات غير مشروطة. لذا كان من الأجدر أن تقول: إن التهديدات **الحاملة لأداة الشرط أو غير الحاملة للأداة** كثيرة ومتداولة في **اللغة العادية**، أما بالنسبة إلى التهديدات القانونية، خاصة تلك التي تحدث **داخل قاعة المحاكم**، فإنها ترتبط **بالتهديدات المشروطة**.

وفيما يخص **السياقات القضائية**، فإننا نجد التهديدات غير الصريحة (الضمنية) المشروطة، وغالبا ما تُستعمل لضمان امتثال (المدعى عليه) لأمر المحكمة، مثل قول القاضي:

(17)- «إذا لم تدفع الغرامة/ النفقة، فسيتم إرسالك إلى السجن» (Hariss, 1984,

.(p. 252

على الرغم من كون العبارة تحيل في ظاهرها على الإخبار، إلا أن هذا القول يحمل تهديدا ضمنيا للمدعى عليه. ولتحديد هذا التهديد يجب استحضار عنـصر المعرفة الخلفية المشتركة الذي يُمثّل السياق العام للقول. حيث يتمثل التهديد في طلب المتكلم (القاضي) من المتلقي (المدعى عليه) تنفيذ شرط يراه المتكلم مرغوبا، أو التعرض لعقوبة يراها المتلقي غير مرغوبة (السجن) (Hariss, 1984, p. 250).

أما في القانون المغربي، فيمكن أن نمثل للتهديدات القضائية بمفهوم «الغرامة التهديدية»، التي تنتج عن عدم تنفيذ الالتزام أو الإخلال به. وقد أشار إليها المـشرع المغربي في الفقرة الأولى من الفصل 448 من القانون المدني:

- «إذا رفض المنفَّذ عليه أداء التزام بعمل أو خالف إلزاما بالامتناع عن عمل، أثبت عون التنفيذ ذلك في محـضره، وأخبر الرئيس الذي يحكم **بغرامة تهديدية** ما لم يكن سبق الحكم بها».

وفي تحديد ما المقصود بها، «هي عبارة عن مبلغ مالي يلزم القضاء المدين بتنفيذ التزامه عينا خلال مدة معينة، فإذا تأخر في التنفيذ كان ملزما بدفع غرامة تهديدية عن هذا التأخير، عن كل يوم أو كل أسبوع أو كل شهر... وذلك إلى أن يقوم بالتنفيذ العيني، ثم يرجع إلى القضاء فيما تراكم على المدين من الغرامات أو أن يمحوها بتاتا» (الدك، 2023). فهذا يُمثل نوعا خاصا من التهديدات القانونية، مثال:

في نزاع عقاري: صدر الحكم بإفراغ العقار مع فرض غرامة 1000 درهم يوميا في حالة التأخير.

- تُمثل هذه العبارة حكما قضائيا، إلا أنها تحمل تهديدا مـشروطا ضمنيا للمخاطب. فهذا النوع من التهديدات (الغرامة التهديدية) يُمثل آلية فعالة في القانون المغربي لضمان تنفيذ الأحكام.

وقد تتداخل الغرامة التهديدية مع الغرامة التعويضية، إلا أن الفرق بينهما يتمثل في أن الأولى (الغرامة التهديدية) وسيلة ضغط لا تحتاج إلى إثبات ضرر، بينما الثانية (الغرامة التعويضية) تُمنح كتعويض عن ضرر مُثبت للمجني عليه لجبر الضرر.

إن استعمال القاضي/ المحكمة فعل التهديد الضمني، ما هو إلا أداة لفرض تطبيق القانون، وغالبا ما يكون حاملا لـشرط. ونظرا إلى كونه يصدر من سلطة

مؤسسية فإن العبارة اللغوية تكون على شكل **أوامر توجيهية** معززة بعقاب (أمر توجيهي + شرط عقابي = تهديد).

وقد ختم فريزر حديثه عن فعل التهديد الضمني بقوله: «يمكن اعتبار أي جملة في أي صيغة نحوية على أنها تهديدات غير مباشرة، شريطة أن يوجد **ربط سياقي بين ما يقال والفعل غير المرغوب** فيه والنتائج السلبية» (Fraser, 1998, p. 169). مثال:

(18)- كيف حال طفلك؟

التفسير المحتمل لهذه العبارة قد يحيل على فعل التهديد الضمني، وهو الاعتداء على العائلة، إذا كان سياق قول هذه العبارة يسبقه نزاع عائلي. وهذا يخالف الإنجاز الصريح للقول.

مثال آخر:

(19)- لديك سيارة جميلة.

التفسير المحتمل لهذه العبارة قد يحيل على تهديد بإتلاف ممتلكات المخاطَب إذا كان سياق قول هذه العبارة مصحوبًا بنبرة صوت وإيماءات مريبة.

وبالتالي، يؤدي السياق دورًا محوريًا في تحديد معنى العبارة، وبتعدد السياقات تتعدد التفسيرات المحتملة للقول، فقد يكون القول تهديدًا في سياق نزاع، وقد يكون مجرد حديث عادي في سياق ودي.

أما بالنسبة إلى شرط وجود النية/ القصد الذي ذكره فريزر كعامل قوي في إقرار فعل التهديد وإثباته، ونظرًا إلى كونه يعد محورًا أساسا في التجريم لدى قضاة المحاكم، فإن هذا لم يمنع الباحثين من نقد هذا الـشرط، خاصة في حالة التهديدات غير المباشرة، حيث «يمكن للمدعى عليهم ببساطة الادعاء بأنهم لم يقصدوا أبدًا تهديد شخص ما، وأنهم حذروه فقط من خطر وشيك، أو أن قولهم كان مجرد مزحة» (Christensen, 2019, p. 121).

وتجب الإشارة إلى أن التهديدات قد تُنجز أيضًا بطريقة غير كلامية، وأقصد هنا أنها قد تأتي على شكل إشارات أو رسومات أو رموز. وفي هذا السياق يمكن أن نمثل لذلك بقضية تُعرف بالرقم (8647) التي فـسرها المحققون على أنها تُحيل على تهديد ضمني لحياة رئيس الولايات المتحدة الأمريكية دونالد ترامب (انظر «تهديد بالرقم 2025 ، 8647).

نـشر المدير السابق لمكتب التحقيقات الفيدرالي (FBI) جيمس كومي (James Comey) على وسائل التواصل الاجتماعي (إنستغرام) صورة تحمل الرقم (8647) بواسطة صدفيات بحرية على شاطئ البحر، تحيل في اعتقاده إلى أنها مجرد «رسالة سياسية ذكية». لكن سرعان ما حذف كومي الصورة بعد أن أثارت أرقامها ضجة واسعة في الولايات المتحدة، لما تحمله (الأرقام) من دلالات ضمنية تفيد التهديد.

فوفقًا لبعض الروايات، فإن الرقم (86) يُحيل إلى الحجم القياسي للقبر في الولايات المتحدة الأمريكية (8 أقدام طولًا و6 أقدام عمقًا) ويعني دعوة لقتل شخص

ما، أما الرقم (47) فهو الرقم التسلسلي للرئيس الأمريكي الحالي دونالد ترامب. كما يعني الرقم (86) في رواية أخرى «التخلص من شيء ما».

فيما اعتبرها (الأرقام) نجل الرئيس الأمريكي دونالد ترامب تحريضًا على قتل والده.

خاتمة

لقد أثبت هذا البحث أن لنظرية أفعال الكلام دورًا مهمًا في تحليل الأفعال الإجرامية، حيث تكون اللغة المتداولة أداة للجريمة. ومن النتائج التي توصل إليها البحث ما يلي:

لا يقتصر الأمر في ارتكاب جريمة ما على فعل مادي كما هو شائع، بل يمكن أن يتم ارتكاب جُرم ما بواسطة اللغة، ويمكن أن تكون اللغة في حد ذاتها أداة لجريمة التهديد.

يُعتبر فعل التهديد فعلا كلاميا بحسب نظرية أفعال الكلام، إلا أنه لا يُصنف كفعل إنجازي صريح مثل بقية الأفعال التي رأيناها في التصنيف الخماسي. فلا يمكن النطق بكلمة «أهددك»، وإنما نستنتجه من العبارة بشكل ضمني.

إن أغلب جرائم التهديد اللغوية تأتي بطريقة مشفرة، أي بشكل ضمني، ونادرا ما يرتكب فعل التهديد بشكل مباشر.

وبالتالي، يصعب تحديد فعل التهديد الجاد بمعزل عن العناصر غير اللغوية المساعدة. لذا يجب أن يكون هناك تعاون بين الباحثين اللسانيين والقانونيين لفهم طبيعة الكلام وتأويله، للوصول إلى القصد الصحيح من الفعل الإجرامي.

المصادر والمراجع

العربية

- آن، روبول.، وجاك، موشلار. (2003). *التداولية اليوم علم جديد في التواصل* (ط 1). (سيف الدين دغفوس، ومحمد الشيباني، ترجمة.). المنظمة العربية للترجمة.
- سيرل، جون. (2011). *العقل واللغة والمجتمع: الفلسفة في العالم الواقعي*. (صلاح إسماعيل، ترجمة.). المركز القومي للترجمة.
- نحلة، محمود أحمد. (2002). *آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر*. دار المعرفة الجامعية.
- عبد الحق، صلاح إسماعيل. (1993). *التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد* (ط 1). بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر.
- العبادي، يونس عبد الله محمد الدّخي. (2024). *اللسانيات الجنائية: إشكالات نظرية وتطبيقية في القانون الجنائي الدولي* (ط 1). بغداد: دار نور للطباعة والنشر.
- أولسون، جون. (2008). *علم اللغة القضائي: مقدمة في اللغة والجريمة والقانون*. (محمد بن ناصر الحقباني، ترجمة.). الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.
- ابن منظور. (د.ت). *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف.
- الفتلي، عامر محسون هادي. (2023). *اللسانيات الجنائية وتمثلاتها في الخطاب الجنائي العراقي* (ط 1). دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- تيرسما، بيتر.، وصولان، لورانس. (2023). *اللغة والقانون* (ط 1). (حافظ إسماعيلي علوي، ترجمة.). الأردن: دار كنوز المعرفة.
- العصيمي، صالح بن فهد. (2020). *اللسانيات الجنائية: تعريفها، ومجالاتها، وتطبيقاتها* (ط 1). الرياض، السعودية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

المصادر القانونية

- المملكة المغربية. (صادر في 28 جمادى الثانية 1382ه/ 26 نونبر 1962). *مجموعة القانون الجنائي*. (ظهير شريف رقم 1.59.413).
- المملكة المغربية. (بتاريخ 11 رمضان 1394/ 28 شتنبر 1974). *قانون المسطرة المدنية*. (ظهير شريف بمثابة قانون رقم 1.74.447). صيغة محينة بتاريخ 22 يوليو.

المواقع الإلكترونية

- الدك، خالد. (2023، نوفمبر، 28). *الغرامة التهديدية في ضوء القانون والاجتهاد القضائي بالمغرب. فضاء المعرفة القانونية*.
- *https://espaceconnaissancejuridique.wordpress.com*
- (2025، ماي، 17)، *تهديد بالرقم «8647».. ترامب يتهم مدير مكتب التحقيقات الفيدرالي السابق كومي بالسعي لاغتياله*، RT arabic، https://arabic.rt.com/

الأجنبية

- Austin, J. l. (1962). *how to do things with words*. oxford university press.
- Christensen, T. K. (2019). *Indirect threats as an illegal speech act*. the authors & Aarhus University.
- Fraser, B. (1998). Threatening revisited. *The international journal of speech, language and the law , 5 (2)*, 159173-.
- Gingiss, P. (1986). Indirect threats. *Word , 37: 3*, 153158-.
- Hariss, S. (1984). The form and function of threats in court. *language & communication , 4* (4), 247271-.
- Yamanaka, N. (1995). On indirect threats. *International journal for the semiotics of Law , VIII* (22), 3752-.

مفهوم "تعدد الأصوات" في الخطاب القانوني المغربي

من النص التشريعي إلى الحكم القضائي

د. يونس حسايني

باحث في التداوليات القانونية وتحليل الخطاب، المملكة المغربية

hsainiyouness87@gmail.com

https://orcid.org/0009-0002-2013-9950

الملخّص

تسعى هذه الورقة البحثية إلى رصد الأهمية الكبيرة التي أصبح يتمتع بها مفهوم «تعدد الأصوات» في القانون، وذلك من خلال إفراده بمساحة أكبر نبرز فيها أهمية التعدد الصوتي في الخطاب القانوني بشكل عام، وفي الخطابين التشريعي والقضائي على وجه الخصوص؛ إذ من خلال هذه التعددية الصوتية يَتيه غير المتخصص، بل نرى أنها تشكل حاجزا قويا لغير المُلِم والعارف بحيثيات الخطاب القانوني في كليته وشموليته؛ فالقانون، إضافة إلى كونه مجموعة قواعد تنظِّم سلوك الأفراد في المجتمع، هو مدوّنة متسقة المعالم، ومنسجمة الموضوعات، يُسْلِم بعضها إلى بعض دون أي تعقيد، بحيث يخضع هذا الانسجام والاتساق لترتيب منطقي علمي دقيق يتمظهر في طرح مقاصده من خلال نصوصه أو فصوله.

الكلمات المفاتيح: الخطاب القانوني، تعدد الأصوات، القاعدة القانونية، الحوار، الدعوى، المحكمة.

The Concept of Polyphony in Moroccan Legal Discourse

From the Legislative Text to the Judicial Ruling

Dr. Youness HSAINI
Researcher in Legal Pragmatics and Discourse Analysis
Kingdom of Morocco
hsainiyouness87@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-2013-9950

ABSTRACT

This research paper seeks to highlight the significant importance that the concept of polyphony has acquired in the field of law. By dedicating greater attention to this notion, we emphasize the role of polyphonic structures within legal discourse in general, and more specifically within legislative and judicial discourse. Indeed, such multiplicity of voices often confuses non-specialists, and we argue that it constitutes a strong barrier for those unfamiliar with the intricacies of legal discourse in its entirety. Law, in addition to being a set of rules that regulate individual behavior within society, is also a coherent corpus whose themes are harmonized and interconnected, flowing seamlessly from one to another without unnecessary complexity. This coherence and consistency are subject to a precise scientific and logical order, which manifests itself in the articulation of its purposes through its texts and provisions.

Keywords**:** Legal Discourse, Polyphony, Legal Rule, Dialogue, Lawsuit, Court.

تمهيد:

استُوحيَ مفهوم «تعدد الأصوات» في الخطاب القانوني من تعدد مصادره وتنوُّعها (دستور، وشريعة إسلامية، وعرف، واجتهاد قضائي وغيرها)، ومن جميع المتدخلين في سيرورة إنتاجه (مشرّع، ومحام، وقاض، ومواطن، وتاريخ، وسياسة، وثقافة، وغير ذلك). ومن ثم، يمكننا أن ننطلق في البداية من فكرة مضمونها أن الخطاب القانوني متعدد الأصوات في حد ذاته. وهذا ما أكّده الفقيه القانوني واللغوي الفرنسي جيرار كورني (Gérard Cornu) عندما اعتبر أن القانون يتحدث بألف فم، وأن هذه الأفواه لا ترتبط بمصادر القانون الرسمية فحسب، وإنما بجميع الأصوات الأخرى، الصريحة منها والمضمرة.

بناء على هذا الأساس، يمكننا صياغة بعض الأسئلة التي ستساعدنا على فتح آفاق التفكير، وإضافة بعض الإضاءات لهذا المفهوم، أي: مفهوم «تعدد الأصوات» في الخطاب القانوني. فماذا نقصد بـ«تعدد الأصوات» La polyphonie؟ وكيف يتعامل المتلقي، العام والخاص، مع هذا التعدد؟ وإلى أي حد يُسْهم تعدد الأصوات في تعيين المعنى المقصود. وفي تعبير آخر، كيف يصبح مبدأ تعدد الأصوات آلية من آليات التأويل في الخطاب القانوني؟

1. مفهوم تعدد الأصوات

أول ما يتبادر إلى الذهن هو أن تعدد الأصوات مفهوم له صلة بالموسيقى، ويشير إلى «مزيج من عدة أصوات أو أجزاء لحنية في تركيبة موسيقية» (Gérardin, 2003, p. 1306). كما يشير إلى «عملية كتابة تتكون من تركيب سطرين أو أكثر، أو أصوات، أو أجزاء لحنية مستقلة، وفقا لقواعد المخالفة» (Informatisé, s.d.). أما في مجال تحليل الخطاب، فيقصد به «جودة وسائل التعبير القادرة على إنتاج مختلف الأشكال والأنواع الأدبية» (Ibidem, s.d.).

طوّر ميخائيل باختين (Mikhail Bakhtin) مسألة تعدد الأصوات في النظرية الأدبية مستعيرا إياها من المجال الموسيقي؛ وطبقها على نصوص «فيودور دوستويفسكي» [1821-1881] (Fiodor Dostoïevski)، بوصفها أنموذجا يستجيب لكل خصائص المفهوم؛ نظرا إلى ما تمتاز به نصوصه من ميزات الإبداع الروائي غير الموجودة في نصوص غيره من الروائيين. ومما خلص إليه أن أهم خاصية يمتاز بها

أدب «دوستويفسكي» هي «تعددية الأصوات» التي تتميز بأنها أصوات مستقلة، أو غير مندمجة (Bakhtine, 1987, p. 7).

استنتج باختين هذا الأمر من أن صوت الراوي في روايات «دوستويفسكي» غير مهيمن على أصوات الأشخاص؛ إذ لا يمنح لنفسه سلطة مركزية الحوار، وإنما يجعل جميع شخصياته تؤمن بمبدأ اللامركزية في الحوار، وذلك من أجل خلق خطاب حواري داخلي منسجم تشارك في صنعه ونجاحه مختلف الشخصيات. وفي تعبير أدق، تسهم في نجاحه جميع الأصوات. و«صورة الشخصية لدى «دوستويفسكي» ليست بتلك الصورة الموضوعية المألوفة للبطل في الرواية التقليدية» (Ibidem)، وبهذا يكون مبدأ اللامركزية المتمثل في صوت البطل أو الشخصية الواحدة في الرواية ركنا محوريا في خلق دينامية وتعددية صوتيين يختلفان تماما عما هو معهود في الرواية التقليدية. وفي تعبير لميخائيل باختين، ابتكر «دوستويفسكي» رواية متعددة الأصوات، وهو بذلك مبتكر نوع روائي جديد» (Bakhtine, 1987, p. 7).

تجدر الإشارة هنا إلى أن اللسانيين استعاروا من باختين مفهومين هما: «تعدد الأصوات» ومفهوم «الحوارية» (Dialogisme)، وإذا كان بعضهم يفضل «الحوارية» على «تعدد الأصوات»؛ لأن الأول أكثر إنتاجية من الثاني (Bres, 2005, pp. 47-62)، فإن اللغوي الفرنسي «أوزفالد ديكرو» (Oswald Ducrot) فضل «تعدد الأصوات» (Ducrot, 1984, pp. 171-233)؛ بحيث عمد إلى تطبيق هذه النظرية على الملفوظات، بدلا من النصوص التي هي عبارة عن ملفوظات متسلسلة. ونتيجة لذلك، لم يؤدّ ذلك إلى التشكيك في الافتراض القائل بأن «الملفوظ المنفرد أو المعزول –في نظر «ديكرو»– يجعل منه صوتا مسموعا، على خلاف الأخذ بمجموع الذوات المتكلِّمة في وقت واحد» (Ibid, p. 171). وبهذا، أُدرجت «نظرية تعدد الأصوات» داخل ميدان دراسة اللغة (دلاليا وتداوليا) من خلال إدخال نظرية أفعال اللغة ضمن نظرية تلفظية للمعنى استوحاها «ديكرو» من أعمال «شارل بالي» (Sobieszowka, 2018, p. 158).

وبالعودة إلى «ديكرو»، وتحديدا الفصل الثامن من كتابه «القول والمقول» «Le Dire et le Dit» (1984)؛ المعنون بـ«مختصر نظرية تعدد الأصوات للتلفظ»، نجده ينطلق من اعتراض صريح لِما أتى به «باختين»؛ بحيث أشار إلى شرط أساس يشمل كل ما يسمى حاليا بـ«اللسانيات الحديثة»، كما يغطي كلا من التحليل المقارن

والبنيوية وقواعد النحو العام، وهذا الشرط هو ما سمّاه بـ«تفرد الذات المتكلمة» [...] لأن البحث في اللغة الذي دام قرنين من الزمن على الأقل، يعدّ أمرا مفروغا منه؛ إذ «كل ملفوظ له مؤلف واحد فقط» (Ducrot, 1984, p. 171) فهذا هو الاعتقاد الذي كان راسخا في النظرية الأدبية، ولم يُشكّك فيه صراحة منذ حوالى خمسين عاما، أي: منذ أن طور باختين مفهوم تعدد الأصوات (Ibidem).

في خصوص باختين، قال ديكرو: «هناك فئة كاملة من النصوص، وخاصة النصوص الأدبية، يجب التسليم فيها بأن عِدّة أصوات تتكلم في آن واحد دون أن يكون أحدها صوتا مهيمنا على الآخرين، وهذا ما يسمى «الأدب الشعبي» أو «الأدب الكرنفالي» الذي يسمى أحيانا بـ«الأدب التنكري». وفيه، يتخذ المؤلف سلسلة من الأقنعة المختلفة» (Ibidem). نستنتج من هذا أن مفهوم تعدد الأصوات الذي استوحاه ديكرو من باختين يتوافق مع الحوارية؛ أي: مع مستوى الملفوظ اللغوي الذي يتشكّل منه الخطاب.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلها ديكرو بواسطة الاعتراض الذي قدمه في مسألة «تفرّد الذات المتكلّمة»، ومحاولة نسبته أحيانا إلى باختين، إلا أن بعض الباحثين يعيبون عليه أنه لم يطور نظرية كاملة عن تعدد الأصوات، كما أن مصطلحاته تتغيّر قليلا من عمل لآخر، أو من مقال إلى آخر. (Sobieszowka M. , 2018, p. 158)

وقد شهدت نظرية تعدد الأصوات تطورا لافتا مع مرور الوقت، وذلك نتيجة الاهتمام الكبير الذي نالته في العقود الثلاثة الأخيرة. وحدث هذا التطور وفق مستويين: أدبي ولغوي. ومن أبرز ما عرفته الساحة، بخصوص هذا الأمر، بروز «النظرية الإسكندنافية لتعدد الأصوات» التي تسمى اختصارا بـ «Scapoline» والتي طوّرها مجموعة من الباحثين منذ عام 1999 استنادا إلى عمل «نولكه» (Nolke)؛ إذ ضمّت ثلاثة لغويين، وثلاثة مؤلفين، وثلاثة أدباء، وسعت إلى أن تكون مخلصة، من حيث المبدأ، لمفهوم ديكرو لتعدد الأصوات. وغرضها الرئيس هو إضفاء الطابع الرسمي على مقترحات ديكرو، وتوسيع مجال تطبيقها على النصوص (Dendale, 2005). وما يحسب لديكرو، إضافة إلى ما قدمه من أعمال، أنه استطاع أن ينقل تحليل تعدد الأصوات من كنهِ الدراسات الأدبية، حيث مجال تعدد الأصوات الأدبي هو النص المكوَّن من عدة ملفوظات، إلى الدراسات اللغوية حيث مجال تعدد الأصوات اللغوي هو الجملة وملفوظها.

وتبعا للإسكندنافيين، يعد تعدد الأصوات تعددا دلاليا من جهة؛ لأن موضوعه هو معنى الملفوظات. وخطابي من جهة ثانية؛ لأنه ينظر إلى المعنى بوصفه يتألف من آثار خطاب متبلور لكون هذا المعنى يتعلق بالتكامل الخطابي للملفوظ، ونسقي من جهة ثالثة؛ لأنه ينطلق من مفهوم بنيوي لتنظيم الخطاب، وتعليمي من جهة رابعة؛ لأنه يقدم تعليمات لتأويل الملفوظ» (Sobieszowka, 2018, p. 158). وعلى الرغم مما بدا لنا من تباينات بين التحليل الأدبي والتحليل اللغوي، فإنه من الممكن توفير أساليب تسمح للدراسات الأدبية (في مستوى الكلام)، والدراسات اللغوية (في مستوى اللغة والخطاب)، بالالتقاء، ولِمَ لا إغناء بعضها بعضا (Ibidem).

وفي حقل تحليل الخطاب، عرّف دومينيك مانغونو (Dominique Maingueneau) مفهوم تعدد الأصوات قائلا: «عندما يتحدث المتحدّث، فهو لا يكتفي بالتعبير عن آرائه الخاصة فحسب، بل يجعل الأصوات المختلفة الأخرى مسموعة أيضا، ومحدّدة تحديدا واضحا في ما يتعلق بموقفها» (Maingueneau, 2016, pp. 145-159). وهذا ما سنعمد إلى مقاربته في الخطابين التشريعي والقضائي.

2. تعدد الأصوات في الخطابين التشريعي والقضائي:

إن الخطاب القانوني خطاب معقد ومركَّب، تتداخل أشياء كثيرة في تكوينه وإنتاجه؛ إذ حينما يسنُّ المشرع قواعد قانونية، لا يفصح عن نفسه، وهو أمر جلي في جميع تعبيراته التشريعية، وكذلك في نصوصه الإجرائية. إنّ المتكلم أو المشرع لا يوظّف ضمير المتكلم الحاضر المشارك في نسج خيوط العملية التشريعية (إنتاج القواعد القانونية)، وإنما يخاطِب المتلقي –العام والخاص معا– بضمير الغائب. ومن أبرز الاستعمالات الدالَّةِ على غيابه في النص القانوني ألفاظ من قبيل: «ينص القانون»، بدلا من ينص المشرع الفلاني. و«حكمت المحكمة»، عوضا عن حكم القاضي الفلاني. و«قضت المحكمة»، مكان قضى القاضي الفلاني. ومثال ذلك هذه النصوص:

- «يجوز للقاصر ولناقص الأهلية أن يجلبا لنفسيهما نفعا، ولو بغير مساعدة الأب أو الوصي أو المقدم؛ بمعنى أنه يجوز لهما أن يقبلا الهبة أو أي تبرع آخر من شأنه أن يثريهما، أو يبرئهما من التزام من دون أن يحملهما أي تكليف» (الفصل 5 من ظهير الالتزامات والعقود المغربي 1913).

- «من تسلم أو حاز شيئا، أو أي قيمة أخرى، مما هو مملوك للغير، بدون سبب يبرر هذا الإثراء، التزم برده لمن أثرى على حسابه» (الفصل 66 من ظ. ل. ع. م).
- «لا يصح التقاضي إلا ممن له الصفة، والأهلية، والمصلحة، لإثبات حقوقه...» (الفصل 1 من قانون المسطرة المدنية المغربي).
- «لا يحق للمحكمة الامتناع عن الحكم أو إصدار قرار. ويجب البت بحكم في كل قضية رفعت إلى المحكمة...» (الفصل 2 من ق. م. م. م).
- «يتعين على المحكمة أن تبت في حدود طلبات الأطراف ولا يسوغ لها أن تغير تلقائيا موضوع أو سبب هذه الطلبات وتبت دائما طبقا للقوانين المطبقة على النازلة ولو لم يطلب الأطراف ذلك بصفة صريحة» (الفصل 3 من ق. م. م. م).
- «يجب على كل متقاض ممارسة حقوقه طبقا لقواعد حسن النية» (الفصل 5 من ق. م. م. م).
- «يجب على المحكمة التي أثير أمامها الدفع بعدم الاختصاص أن تبت فيه بموجب حكم مستقل أو بإضافة الطلب العارض إلى الجوهر» (الفصل 17 من ق. م. م. م).

نلاحظ من هذه الأمثلة أن الذات المنتجة والمؤوِّلة تتحدث باسم القانون غير المعلِن عن هويته، ولا تتكلم باسمها بصفتها ذاتا مسؤولة عن سَنّ قواعد القانون، أو المشاركة في إنتاجها؛ بحيث لا نجد المشرع يعّبر تعبيرا صريحا يبرز في ذاتيته وشخصيته، ويكشف عن هويته. ولعل ما يزيد الأمر ضبابية التأرجح بين وظائف خطابية عديدة؛ فتارة نكون أمام خطاب ذي وظيفة توجيهية، وتارة ثانية إزاء خطاب آمر، وتارة ثالثة تتجلى مقاصده في خطاب تصريحي مباشر. وكل ذلك نستشفه من العبارات الإنجازية التي تتصدر القاعدة القانونية.

إنّ الخطاب القانوني، وإن كان المتحدث به وعنه واحدا على مستوى سنِّه وتشريعه، إلا أنه يتعدد بتعدد مواقع التخاطب، وكأنه يخبرنا بكونه غير مسؤول عما يتحدث عنه، وأنّ القانون –لا المشَرِّع– هو المسؤول عما يتلفظ به، وأنه هو الذي يأمر، وهو الذي ينص على مسألة بعينها دون غيرها، وهو الذي يخاطب الجمهور قصد حثه على الالتزام بقواعده والعمل بها، وإلا رتب عمَّن يخالف قواعده جزاءً يحدِّده بحسب

نوع عدم الالتزام (سواء أكان مخالفة أم جنحة أم جناية)، وكأن القانون خطاب أسند إلى المشرع وظيفة التلفظ والتكلم باسمه كي لا يكون محط اتهام، ولا محط جدال أو نقاش.

يمثل الخطاب القانوني صوت المشرع وصوت السلطة؛ أي صوت المؤسسة التشريعية، وصوت الحكومة أو الإدارة. ولكن، من خوَّل لهذه المؤسسة صلاحية التكلم باسم القانون؟ إنه القانون نفسه. ولا شك في أن العلاقة القائمة بين القانون ومختلف مؤسسات الدولة علاقة يعمّها الوضوح، ومنظَّمة بموجب أعلى مصدر تشريعي في البلاد، وهو الدستور. من هذا المنطلق، يصبح القانون في توازٍ تام مع الإنسان؛ بمعنى يصير له صوت وفم، بل أفواه/أصوات يجادل بها عن نفسه بنفسه؛ بحيث لا محاميَ للقانون، ولا قاضيَ، ولا هيئة، ولا أي شيء آخر من مِثْل هذه الأمور، وإنما هو كل ما ذُكر؛ فهو القانون، والمحامي، والقاضي، والهيئة، والمؤسسة، والدولة، والحاكم، وغير ذلك.

من هنا، يمكننا تعريف القانون بأنه كائن حي دائم الحضور، يحمل في حقيقته رمزية خاصة، فهو الممثل السامي لكيانات الدولة والحامي لسيادتها. وعلى هذا الأساس، تمارس الدولة، والمؤسسات المكوِّنة لها، المهام المنوطة بها باسم القانون، ووفق ما يسمح به، في احترام تام للحدود التي رسمها لكل مؤسسة على حدة. وتبعا لذلك، ليس القانون هو القضاء وحده، ولا المؤسسات الثلاث (التشريعية والقضائية والتنفيذية)، ولا الدولة، ولا الجهاز العقابي، ولا غير ذلك، بل هو كل ذلك وغير ذلك.

إنّ المتكلم في الخطاب القانوني متكلم واحد هو القانون، وتتفرع عنه بقية الأصوات. فإذا سبق لنا أن رأينا في روايات «دوستويفسكي» أن الراويَ أو البطل لا يؤمن بمركزية الحوار، وإنما يفسح المجال لجميع شخصياته كي تؤمن بنفسها أكثر، وترفع من درجة ثقتها بنفسها قصد إنتاج نص تأليفي، فإن مبدأ التعدد (تعدد المتحاورين) المشار إليه موجود كذلك في الخطاب القانوني، لكن بنوع من الحذر؛ نظرا لما قد يترتب عنه من نتائج خطيرة في الشخص (سواء أكان طبيعيا أم اعتباريا)، وفي المؤسسة التي خرقت مبدأ المركزية الذي يوازيه في القانون مبدأ تدرج القوانين (الدستور أولا باعتباره أسمى القوانين، ثم القانون العادي، فالقانون الفرعي)؛ فما يصدر عن الدستور من قواعد عامة لا ينبغي للقانون الذي هو أدنى درجة منه أن يخالف مبادئه، أو يعلو صوته على صوت الدستور؛ كما لا يمكن للقانون الفرعي

خرق ما تم التنصيص عليه في القانون الأعلى مرتبة منه. وعلى خلاف ذلك، يمكن للدستور بناء على مركزه التوجيهي والتقريري، أن يعدّل مختلف القوانين الأدنى درجة منه تبعا لمقتضيات قواعده العامة.

يحضر مفهوم «تعدد الأصوات» في القانون أيضا، شريطة أن تأخذ القواعد القانونية ببعضها بعضا وتكمِّل بعضها بعضا نافية التعارض؛ سواء أكان ذلك في مرحلة التشريع، أم في مرحلة التنزيل، أم في مرحلة التنفيذ. وبهذا، يتضمن الخطاب القانوني خطابا واحدا أو عدة خطابات قانونية؛ إذ عندما نتحدث عن الخطاب التشريعي مثلا، فهو لم يأتِ من عدم، وإنما أسهمت في تأليفه وإبداعه خطابات عديدة؛ قد تكون ذات طبيعة شرعية (الفقه الإسلامي)، كما قد تكون ذات طبيعة عرفية (أعراف المجتمع وعاداته وتقاليده)، وقد تكون أيضا ذات طبيعة أدبية (أشعار وأقوال وحِكم مأثورة)، كما قد تكون ذات طبيعة إيديولوجية (نتيجة صراعات سياسية)، كما قد تأخذ طابعا تاريخيا (كما هو الحال في عملية استحضار القواعد التي كانت تخضع لها الأمم السابقة).

لكل خطاب أسباب نزول خاصة به مُنْشِئة له، وتميزه من غيره، من قبيل السياق السياسي والتاريخي والثقافي والقانوني (في حالة تعلق الأمر بتغيير الدستور مثلا)، أو المعاهدات أو الاتفاقيات الدولية. وإذا كان كل خطاب يفترض بداية أنه خطاب متعدد الأصوات، فالخطاب القانوني خطاب متعدد الأصوات بامتياز، فهو متعدد الأصوات من حيث الوظائف المسندة إليه أو المنوطة به مثل: وصف القانون، وسن القواعد، وإنشاء المساطر الإجرائية، والفصل في النزاعات أو الخصومات، إلى آخره. وهو متعدد الأصوات تبعا لتعدد مصادره (Sobieszowka M., 2018, p. 159). ولذلك، نجد بعض الباحثين عمد إلى وضع تصنيف للغة القانونية (Wroblewski, 1988, pp. 13-27)، مستخلصا أنها لغات متعددة لا لغة واحدة يتم استنباطها من تعدد الخطابات القانونية المختلفة؛ إذ يتميّز الخطاب التشريعي بلغة خاصة ينفرد بها عن لغة الخطاب القضائي الإجرائي أو المسطري، كما ينفرد الخطاب العلمي بلغة خاصة، والأمر نفسه ينطبق على لغة الخطاب العرفي؛ فكلما تعدد الخطاب في القانون، تعددت معه اللغة.

عندما نقول إن الخطاب القانوني خطاب متعدد الأصوات، وخطاب يحوي عددا لا يستهان به من المتكلمين والمخاطبين (مشرع، مؤسسة تشريعية، قضاة،

محامون، موثقون، عدول، أساتذة جامعيون، شهود، مواطنون عاديون، وغيرهم)، فإن قصدنا ينصرف إلى أن هذا الصوت المتعدد ينتقل من فم إلى فم، بل تجتمع أحيانا هذه الأفواه وغيرها في فضاء واحد (المحكمة) ضمن سياق محدد (دعوى قضائية مثلا)، وموضوع محدد، ومتكلمين معينين، وفي زمن معين أيضا. والملاحظ أن هذه الأجزاء التي ذكرنا هي أجزاء أساسية تخدم الفعل اللغوي بشكل مباشر؛ فلا حديث عن نجاح الفعل اللغوي دون هذه المقوِّمات أو المحدّدات، فيصبح القاضي بذلك متكلما، وفي بعض الأحيان متلقيا، كما قد يصير متكلما ومتلقيا في الوقت نفسه لحظة تلفظه بمنطوق الحكم، أو لحظة استماعه إلى الشهود والدفاع أو المترافع، كما يصبح هذا الأخير مستمعا متلقيا ومتكلما في قالب حواري قضائي تلتئم جميع أجزائه، وتنتظم سُبل تفاعله وفق قواعد قانونية مُحكمة تختزلها مراحل المرافعة قصد الوصول إلى الحقيقة القضائية؛ أي الفصل في الخصومة، وحسم النزاع. لكن، ما الذي يقدِّمه مفهوم تعدد الأصوات للقانون؟

نجيب بالقول إن هذا المفهوم يخدم سير الخطة الإجرائية من بدايتها إلى نهايتها؛ أي من لحظة تقديم الطلب القضائي/ المقال الافتتاحي من المدعي إلى المحكمة كأول خطوة لمباشَرة حقِّه في الدعوى الذي يمكن عدّه رسالة لغوية ترد إما كتابة –وهو الغالب– موقّعا عليها من المدّعي أو وكيله، وإما في شكل تصريح شفهي يدلي به المدّعي شخصيا، وينتهي بدوره كتابيا بعد تحريره من أحد أعوان كتابة الضبط المحلفين في محضر يوقّعه المدّعي، أو يشار في المحضر إلى أنه لا يمكنه التوقيع. وهذا ما نص عليه الفصل 31 من ق.م.م، إلى حدود صدور الحكم أو القرار القضائي.

يُسْهم مفهوم تعدد الأصوات أيضا في تحقيق عدالة ترافعية سليمة يشارك في نجاحها والحفاظ على سلامتها جميع المتدخلين. كما يمكن الحديث عن نزاهة عدالة القضاء، لأن من أبرز شروط المحاكمة العادلة أن تكون علانية كمبدأ عام. ووفق هذا المبدأ يصبح المتلقي العادي جزءا مهمّا من الأجزاء المشكِّلة للخطاب القضائي، وإن كان دوره غير فعال في الخطاب بشكل مباشر، غير أنّ حضوره ضمن هذه المحاورة القضائية يخضع لنوع من سلطة المراقبة بشكل ضمني داخل قاعة المحكمة.

وتجدر الإشارة إلى أن اللغة التي يُتلفظ بها داخل رِحاب المحكمة ليست جميعها

ذات طبيعة قانونية صرفة. فإذا كان القاضي سيّد القانون وفمَهُ –بتعبير كورني– والمحامي طرفا ثانيا في العملية الإجرائية للقانون، فإن هناك متدخلين لا علاقة لهم بالقانون، بل إنهم لا يفهمون المطلوب منهم، والغاية من حضورهم. ومن بين هؤلاء: الشهود، والمتلقي العادي من جمهور الناس. وهنا يتحتم على القاضي، وتحديدا لحظة طلبه من أحد المتدخلين العاديين في المحاورة أن يدلي مثلا بشهادته، ألا يتحدث مع الشاهد بلغة القانون؛ أي بتلك اللغة العلمية والتقنية المصطلحية، وإنما ينزل القاضي من مستوى اللغة القانونية إلى مستوى اللغة الجارية العامية أو اللغة المشتركة التي إذا ما تحدث بها القاضي سَهُل فهم الشاهد له وبقية الحضور، وذلك قصد إنجاح عملية التخاطب.

إن استعمال التعدد الصوتي في المحاورة القضائية داخل المحكمة ليس من الضروري أن يحقق تناغما وتوافقا دلاليا بين مكونات هذا النوع من الخطاب؛ لأن الغاية هنا أسمى من مجموع الوسائل والاعتبارات اللغوية والسياقية والأسلوبية والمستندات المقدمة والشهود، وغيرها مما يحسم النزاع المعروض، ويحقّق المقصد من وراء الدعوى المتمثل في الحصول على الحماية القضائية/ القانونية. أو في تعبير آخر، إن الغاية من اللجوء إلى القضاء هو تغيير الواقع، أو تغيير حالات معينة في الواقع. ولا ينبعث هذا التغيير من العدم، فاللغة مصدره؛ إذ يتبلور داخلها وينتهي بها. ونجد أهم تجلٍّ للغة في الأحكام القضائية؛ فالشخص الذي كان قبْل المداولة شخصا بريئا، ويتمتع بقدر من الحرية، أصبح بعد صدور الحكم أو القرار شخصا مذنبا ومسؤولا عن فعل مقترف، بغض النظر عن طبيعة المسؤولية؛ سواء أكانت مدنية أم جنائية. وعبارة «لكل هذه الأسباب» الواردة في نص الحكم أو القرار القضائي، تمهد لمنطوق قريب سيغير لحظة التلفظ به واقعا معينا. بمعنى أنه، انطلاقا من هذه الوقائع والحيثيات والتعليلات المقدَّمة من الخصوم أو وكلائهم، ستصدر المحكمة قرارا إذا كان الأمر يتعلق بمحكمة الاستئناف، أو حُكما إذا كان الأمر يتعلق بالمحكمة الابتدائية. يُدعى هذا القرار أو الحكم «المنطوق»، وهو آخر مرحلة في مسار الدعوى. ويتخذ وجهين؛ فهو إما منطوق صريح أو منطوق ضمني، والمنطوق عموما لا يكون إلا كتابة، حيث بناء عليه تنتهي الخصومة (الفصل 50 من ق. م. م).

نتوخى من تأكيد أهمية المنطوق (حُكما كان أو قرارا) التركيز على آثاره ونتائجه

الفعلية والعملية التي كان لمفهوم تعدد الأصوات الحصة الأوفر في فعل إنتاجه؛ إذ يتشكل من مختلف الأصوات: أصوات الخصوم (المدعي والمدعى عليه)، ووكلائهم، وأصوات الحاضرين من شهود وغيرهم، وصوت أعضاء هيئة الحكم أو أعضاء الجلسة. تُصاغُ جميع هذه الأصوات؛ بدءا من لحظة مباشرة الدعوى وفتح باب الخصومة، ومرورا بالمرافعة، ووصولا إلى مرحلة المداولة وما بعدها، في العبارة الآتية: «باسم جلالة الملك وطِبقا للقانون»؛ بحيث إنه انطلاقا من هذه اللحظة تُوحّدُ كل الأصوات في منطوق واحد هو الحكم أو القرار، ويتكلف القاضي بتلاوته دون غيره على مسامع الحضور ليفيد أن نتيجة الخصومة هو ما سيتم التلفظ أو النطق به الآن. هذه العبارة هي أول ما يستهل به القرار أو الحكم القضائي. ويتخذ التلفظ بها شكل إدانة أو براءة أو إعفاء بحسب الحالة. وكما سبق أن قلنا، فإن القاضي بتلاوته ملفوظات المنطوق، بوصفه فماً للقانون وسيدا له، لا يستعمل ضمير المتكلم؛ أي أنه لا ينسب القرار القضائي أو الحكم القضائي إلى نفسه، وإنما يصدح به باسم جلالة الملك؛ لكونه رمزا للقانون نفسه، وطبقا لما نصّ عليه القانون؛ أي: باسم القانون؛ لأنه يمثل العدالة القضائية الحقيقية، وكأن لسان حاله يقول لأطراف الخصومة: لست أنا -بصفتي قاضيا- من حَكم على مستحق الجزاء، أو لست أنا من رتب المسؤولية، وإنما القانون وحده من له سلطة إصدار الحكم وترتيب الجزاء. وهو ما يمكن تلخيصه في العبارة الآتية:

- حكمت المحكمة في جلستها العلنية ابتدائيا وحضوريا:
- في الشكل: بقبول الطلب الأصلي؛
- في الموضوع: الحكم على المدَّعى عليه بأدائه للمدِّعي مَبلغ (... درهم)؛ تعويضا عن الضرر (...). وبهذا صدر الحكم في اليوم والشهر والسنة أعلاه. مع تذييل الحكم باسم كل من الرئيس والمقرر وكاتب الضبط مرفقا بتوقيعاتهم.

من خلال هذا المسار الذي يقطعه الحكم أو القرار القضائي، يتضح أن فضاء المحكمة فضاء سلطة وسيادة، وفضاء مؤسسة تمثل جهازا مركزيا في الدولة (جهاز القضاء)، وتتمتع بالحد الأعلى من الشروط الأساسية، ولها من الميكانيزمات ما يؤهلها لإنجاح عملياتها التخاطبية في كل محاكمة، ويتم تتويجها بإصدار المحكمة قرارا أو حُكما يكون بمثابة صفارة نهاية المحاكمة؛ أي نهاية الخصومة. وهذه النهاية -كما البداية- تكون عن طريق اللغة؛ إذ ما يصدر عن القاضي أو المحكمة من أفعال

لغوية، أو ملفوظات لغوية ذات طبيعة إنجازية، تكون الغاية منها تغيير الواقع/العالم الخارجي. أو في تعبير آخر: نَقْل الواقع من حال إلى حال مغاير، وكل ذلك لا يتم إلا بوساطة اللغة.

إن القرار أو الحكم الصادر عن المحكمة، والمسند إلى القاضي عملية ترديد ملفوظاته أو منطوقه قانونا، تُسْهم أشياء كثيرة في إنتاجه وإنشائه، منها ما هو لغوي صرف، من قبيل: النصوص أو القواعد القانونية، ومستندات المحاججة، والطلبات بشتى أنواعها (العارضة أو المقابلة أو الإدخال أو التدخل)، ومنها ما هو غير لغوي (سياقي)، مثل: موضوع النزاع، وأطراف الخصومة (المدّعي والمدّعى عليه)، وكتابة الضبط، والمحامي، وأعضاء هيئة الحكم، بمن فيها القضاة، والشهود، والمحكمة، والنيابة عامة، بل أكثر من ذلك، تُسهم هذه الاشتراطات اللغوية والسياقية بشكل كبير في تأسيس الحكم أو القرار في كل مرحلة من مراحل الدعوى: المقال الافتتاحي، والاستدعاء، والطلبات والدفوع، والنظر في الموضوع، وقَفْل باب المرافعة، والمداولة (إذا تعلق الأمر بالقضاء الجماعي)، والتأمل (إذا تعلق الأمر بالقضاء الفردي)، وصدور الحكم أو القرار. إنّ الحكم أو القرار القضائي، وإنْ كان في مراحل تكوينه وتشكيله، «يُعدّ -في جوهره- حُكما/ قرارا حواريا، دون أن يكون له شكل حوار» (Sobieszewska, 2014, p. 2903). ومن بين الخصائص التي تتميز بها الأحكام القضائية، وخاصة الصادرة عن محكمة النقض: الوضوح، والإيجاز، والدقة المصطلحية، والصرامة المنطقية في طرح التعليل القانوني وصياغته، وذلك خلافا للأحكام القضائية الصادرة عن محاكم الموضوع، كالمحكمة الابتدائية والاستئنافية اللتان تؤسسان قراراتهما على وصف تفصيلي للوقائع.

ينشئ القرار أو الحكم بهذا المعنى وضعية تَخاطُب غير عادية لحظة تِلاوة القاضي منطوقه فقط (تصريح مضمر)، أو منطوقه مع التسبيب (تصريح صريح)؛ بحيث تمثل لحظة النطق بالحكم نقطة بداية الإعلان عن تحولات كبيرة تشهدها حياة المتقاضين. وهنا، يمكن التمييز بين ثلاثة أبعاد للحكم:

- بُعد يتعلق بالمهنيين أنفسهم (قضاة، ومحامون، وكتاب الضبط، والنيابة العامة وغيرهم).
- بُعد يتعلق بالمتقاضين المعنيين بالقضية مباشرة (الخصوم).
- بُعد يتعلق بالعموم/الجمهور الذي تابع مُجريات مراحل الدعوى إلى حين

صدور الحكم أو القرار.

وبهذا، يكون خطاب القاضي/المقرر بصفته كاتبا للحكم، مطعَّما بأصوات مشاركين آخرين (غير رسميين) في الخطاب (Sobieszewska, op. cit, 2014, p. 2903). ولذلك، سبق أن قلنا إن قرار المحكمة يشكل تجميعا لمختلف الفاعلين والمتدخلين والمشاركين؛ أي تجميعا لأصواتهم، وليس شرطا أن تكون هذه الأصوات متناغمة ومنسجمة، أو متجانسة فيما بينها، أو متوافقة مع بعضها بعضا؛ فهي أصوات تخص أصحابها. وإذا ما أردنا تفكيك هذا المزيج الصوتي، فإن الأمر سيبدو يسيرا نتيجة أمرين:

1. من حيث اللغة: اللغة التي يتواصل بها القاضي غير اللغة التي يتواصل بها الشهود، وهي أيضا غير اللغة التي يتواصل بها المحامون، وغيرهم.
2. من حيث تموقع كل طرف داخل الخطاب: زاوية نظر الخصوم إلى النزاع تختلف تماما عن زاوية نظر هيئة الحكم إليه، إلى آخره.

لكن على الرغم من هذا التباين على مستوى اللغة وعلى مستوى موقع المتكلم في عملية التخاطب، فإنه يخلق نوعا من الانسجام، والالتفاف حول موضوع النزاع خدمة للعدالة، إن بشكل معلَن أو بشكل غير معلَن. ويسهم الجميع في إنجاح خطة العدالة. وهذا الأمر نجده يتماشى مع وصف جيرار كورني عندما أراد تعيين المتكلم في القانون، متسائلا: من الذي يتكلم لغة القانون؟ إذ لاحظ أن المتكلم في القانون يتميز بالوفرة، فـ«للقانون ألف فم، لا تتوافق مع المصادر الرسمية للقانون فحسب (القانون في نصوصه، والعرف في أقواله، وأقواله المأثورة)، ولكن تتوافق مع جميع الأصوات التي تختلط في إنشاء القانون أو تحقيقه» (Cornu, 2005, p. 214).

ونورد أنواع المتكلمين في القانون على النحو الآتي (Ibid, pp. 213-214):

1. المشرع في القانون ومؤلفه، ومؤلف مشروع أو مقترح قانون أو مذكرة تفسيرية، والمقرر، واللجان البرلمانية، ورؤساء الهيئات في أسئلتهم ومداخلاتهم وتعديلاتهم في أثناء المناقشات البرلمانية.
2. القاضي في قراره، ومن حوله المحامي في استنتاجاته ومرافعاته، وممثل مكتب المدعي العام في مرافعاته الختامية أو طلباته أو ملاحظاته، والمسجل في مرافعاته، والشاهد في أقواله، والتقني الخبير أو الاستشاري أو المراقب في آرائه أو استنتاجاته.

3. الحكومة والإدارة، في المراسيم واللوائح وجميع التدخلات ذات الصلة كالبيانات والإعلانات والرسائل والإشعارات والمذكرات والبلاغات.
4. المهنيون ومحررو التصرفات القانونية كالموثقين والمستشارين القانونيين.
5. الأفراد العاديون، في أفعالهم أو إعلاناتهم المتعلقة بـ«التوقيع الفرعي الخاص» مثل: الاعتراف، والقسم، والعرض، والوعد، وغير ذلك.
6. التطرق إلى الفقه في عموميته، والنظر إلى أعماله أو مؤلفاته وتعبيراته الأخرى، مثل: الدورات، والمؤتمرات، والمشاورات.

بقي أن نشير إلى مسألة لا تقل أهمية عن بقية المسائل التي طرحناها سابقا، وهي مسألة تكوين المادة اللغوية للأحكام، بحيث نجدها تتألف من نوعين من الخطاب: خطاب مباشر، وخطاب غير مباشر. يؤدي الخطاب دورا جوهريا؛ لأنه يسمح بتقديم أطروحة معينة، ثم يعمد صاحبه إلى طرح ما يناقضها، بخلاف ما قد تقترحه المحكمة من طريق تأويل القانون الذي يتيح إمكانية البت في النزاع، ومن ثم تسويته من خلال إصدار الحكم أو القرار. ويسمح الخطاب المباشر بتنظيم فعل التخاطب والحرص على تنوعه، بحيث يُبنى الاتجاه المناسب قصد اتخاذ القرار الأكثر إثارة للسّجال (Sobieszewska, 2014, pp. 2903-2904)، كما «قد يتخذ الخطاب المباشر شكل اقتباس صريح يوفّر كل ما هو خارج عن الذاتية، فيعطي المتكلم (أ) الكلمة للمتكلم (ب) ناقلا أو ناسخا كلماته بكل أمانة» (Marta, 2018, p. 164). والعبارات المقتبسة، سواء أكانت أمثالا أم رسومات أم بيانات قد يستعملها القاضي، أو الشهود، أو أطراف الخصومة، لكونها حاسمة ومفيدة لقرار المحكمة، بيْد أنه يتعين نقل الاقتباس بنوع من الموضوعية والأمانة؛ أي أن يُنسب ما اقتُبس إلى صاحبه دون زيادة أو نقصان.

أما في الخطاب غير المباشر، فتحتوي بِنْيات القرارات على وجهات نظر مختلفة؛ إذ لا يسمح بتوظيف ضمائر شخصية («أنا»، «أنت»، «نحن»، إلى آخره)؛ إذ يلتزم القاضي المقرّر أو المحكمة الحياد التام في هذا النوع من الخطاب. وفي عبارة أخرى، يسمح الخطاب غير المباشر بتنظيم الحجة (قوة الحجة التي يطرحها مفهوم تعدد الأصوات) انطلاقا من تعدد المشاركين في عملية المحاكمة، ووفق ما سمّاه بول غرايس «مبدأ التعاون» الذي يقضي بتعاون المتحاورين (المتخاطبين) في تحقيق الغرض من حوارهم، وصيغتُه هي: «ليكن اندفاعك في الكلام على الوجه الذي

يقتضيه الاتجاه المرسوم للحوار الذي اشتركت فيه» (طه، 2000، ص. ص 103–104). كما تجدر الإشارة إلى مسلمة الحوارية التي تُظهِر بحقٍّ مفهوم تعدد الأصوات، والتي وإن لم يتم الإشارة إليها هنا بشكل مباشر، فإنها مسألة جوهرية في كل خطاب؛ سواء أترجم إلى ملفوظات أم بقي حبيس نفس صاحبه. ومفاد هذه المسلمة أنه «لا كلام مفيد إلا بين اثنين، لكل منهما مقامان، هما: مقام المتكلم ومقام المستمع. ولكل مقام وظيفتان، هما: وظيفة المعتقِد، ووظيفة المنتقِد؛ بحيث إنه إذا كان المتكلم معتقدا كان المستمع منتقدا، وإذا كان المستمع معتقدا كان المتكلم منتقدا» (نفسه، ص. 99). وفي تعبير أدق، إن المحكمة (القاضي) تضع نفسها على رأس الخصومة، بوصفها حَكما ومراقبا؛ وذلك بخلق مسافة تجعلها بمنأى عن النزاع وعن الأطراف. ومن هنا، يتبين لنا أنْ لا مصلحة للقاضي أو للمحكمة في انتصار طرف على طرف، سوى أن يتم هذا الانتصار وَفق قواعد العدالة كما سطّرها القانون؛ مما يستبعد أي مؤشر للذاتية قد يكون سببا في عدم نزاهة القاضي/ المحكمة. ومن ثم، فإن نجاح عملية نزع أو استئصال الذاتية رهين بإزالة كل قرار أو حُكم من ظروف تَلَفظه الضيقة، ووضعه ضمن ظروف تلفظية رحبة؛ أي خارج نطاق التلفظ الأول (فضاء المحكمة) الذي يعد فضاءً ضيقا يشمل جمهورا كونيا (Sobieszewska, 2014, pp. 2903-2904).

خاتمة

عطفا على ما تقدم، يمكننا القول إنّ مفهوم تعدد الأصوات الذي عرفه مجال الأدب من طريق باختين يحضر أيضا في القانون، بيد أنهما يختلفان من حيث الوظيفة المسندة إليهما؛ فإذا كان تعدد الأصوات في مجال الأدب يروم تفسير الواقع انطلاقا من السير به نحو المزيد من التعقيد مع تكثيف الفهم ورصد الكثير من وجهات النظر المتضاربة، فإنه في حقل القانون، يغدو وسيلة فعّالة للكشف عن الحقيقة، ومن ثم إحقاق العدالة التي عادة ما تكون متوارية خلف أصوات أطراف الخصومة أو النزاع، أو من ينوبون عنها. وكلما استطاع القاضي –باعتباره سيّد القانون وفمه– الكشف عن تلك الأصوات، اقترب من الحقيقة أكثر فأكثر؛ أي أنه على أساسها ينسج خيوط خطابه النهائي ناشدا العدالة ورافعا صوت الحق في قالب إبداعي متّسق ومنسجم يسمّى الحُكم أو القرار القضائي.

لائحة المراجع

أولا- المراجع العربية

- دستور المملكة المغربية. (29 يوليوز 2011) ظهير شريف رقم 1.11.91.
- ظهير الالتزامات والعقود المغربي. (12 أغسطس 1913) صيغة محيّنة بتاريخ 11 يناير 2021.
- قانون المسطرة المدنية. (28 شتنبر 1974) ظهير شريف بمثابة قانون رقم 1.74.447، صيغة محيّنة بتاريخ 22 يوليو 2021.
- طه، عبد الرحمن. (2000) في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط.2 المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.

ثانيا- المراجع الأجنبية

- Maingueneau, Dominique. (2016) Analyser les textes de communication. (Chap. 13): Polyphonie et responsabilité énonciative, Armand colin, Paris.
- Gérardin, François & autres auteurs. (2003) Le Robert: Dictionnaire pratique de la langue française, Édition du Club France Loisirs, Paris.
- Bres, Jacques. (2005) Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogale, dialogique, dialogisme, polyphonie… Bres Jacques et al. Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques, Bruxelles Boeck. https://hal.hal.archives.cavertes.fr/hal-00438485
- Wroblewski, Jerzy. (1988) Les langages juridiques: une typologie. In: Droit et société, (Le discours juridique. Langage, signification et valeurs), N° 8.
- Bakhtine, Mikhaïl. (1984) Problems of dostoevsky's poetics, Edited and Translated by Carly Emerson, introduction by Wayne C. Booth, University of Minnesota Press (Third printing, 1987).
- Sobieszewska, Marta. (2014) Procédés référentiels dans le discours juridictionnel: cas des arrêts de la cours de cassation, SHS web of conferences, Vol. 8. Article available at http://www.shs-conferences.org
- Sobieszowka, Marta. (2018) La polyphonie dans le discours juridique: marqueurs référence, Orbis Linguarum, Vol. 50.
- Ducrot, Oswald. (1984) Le dire et le dit, (chapitre VIII), Éditions de Minuit, p. 171-233.
- Dendale, Patrick. (2005) Henning Nolke, Kjersti Flottum, Coco Norén (éd), Scapoline. La théorie Scandinave de la polyphonie linguistique, Cahiers de praxématique [En ligne], 44. URL:http://journals.openedition.org/pragxematique/1706

دراسات الخطاب والهيرمينوطيقا[1]

تون أ. فان دايك

جامعة بومبيو فابرا ببرشلونة/إسبانيا

ترجمة: سعيد بكار

أستاذ بالكلية المتعددة التخصصات بالسمارة، جامعة ابن زهر / المغرب

s.bakkar@uiz.ac.ma

https://orcid.org/0009-0007-3005-528X

الملخّص

نبين في هذا المقال أن دراسات الخطاب الحديثة –التي تتميز بتداخل التخصصات– ومن بينها الدراسات النقدية للخطاب، قد تجاوزت عتبة التأويل الانطباعي أو المعتمد على الخبرة (كما كان الحال في تخصص الهيرمينوطيقا التقليدي في تحليل النصوص الأدبية وغيرها). ويرجع الفضل في هذا إلى تطور البحوث في الدراسات الأدبية والهيرمينوطيقا نفسها. وما هذه المقالة إلا تلخيص لدور علم النفس المعرفي اليوم في تفسير العديد من خصائص فهم النصوص والمحادثات في سياقهما على المستويين الدلالي والتداولي، وذلك بالاعتماد، مثلا، على النماذج الذهنية. وقد صار بإمكاننا اليوم أن نوضح العمليات التي كان ريكور يحاول جاهدا وصفها حول الاستعارات في «القوس» التأويلي. ومع ذلك، فنحن واعون بأن تحليلنا ما يزال في بداية الطريق في ما يخص قدرته على كشف العمليات المعقدة التي يُفهم بها الخطاب، ولا سيما حينما يتعلق الأمر بالصلة التي تجمع بنيات الخطاب بالسياقات الاجتماعية أو السياسية أو التاريخية أو الثقافية الكبرى والعامة. ولذلك فإننا نرى أن طريقة التأويل المركبة التي تطورت لفهم الخطاب، وكذلك في تخصص الهيرمينوطيقا، قادرة على فتح أبواب

(1) Teun van Dijk, (2011). "Discourse Studies and Hermeneutics", Discourse Studies, Vol. 13, No. 5, Special Issue on Hermeneutics and Discourse Analysis, pp. 609-621.

جديدة، وأن هذه الأبواب قد تستعمل في تطوير نظريات أكثر اكتمالا ووضوحا من أجل فهم الخطاب في المستقبل القريب.

.

الكلمات المفاتيح: علم النفس المعرفي، تحليل الخطاب، فهم الخطاب، دراسات الخطاب، الهيرمينوطيقا، التأويل، النماذج الذهنية.

DISCOURSE STUDIES AND HERMENEUTICS

Teun A. van Dijk

Pompeu Fabra University, Barcelona, Spain

Said BAKKAR (translator)

Es-Semara Multidisciplinary College, Ibn Zohr University

s.bakkar@uiz.ac.ma

https://orcid.org/0009-0007-3005-528X

ABSTRACT

Against the background of an academic development starting in literary studies, also involving 'encounters' with hermeneutics, this article argues that the contemporary cross-discipline of Discourse Studies, and hence Critical Discourse Studies, have gone beyond the impressionistic or erudite 'interpretation' of (literary) texts, as traditionally practiced in hermeneutics. It is summarized how psychology today accounts for many of the properties of the semantic and pragmatic comprehension of situated text and talk, for instance in terms of mental models. It thus makes explicit processes that are only vaguely characterized in terms of the metaphors of the interpretative 'Arc' as presented by Ricoeur. Yet, we have only begun to make explicit the complex processes of discourse comprehension, especially also how structures of discourse are related to broader social, political, historical or cultural macro-contexts. Sophisticated discourse interpretations, also in hermeneutics, may thus provide insights that may be used in future developments of more explicit theories of discourse understanding.

Keywords: Cognitive Psychology, Discourse Analysis, Discourse Comprehension, Discourse Studies, Hermeneutics, Interpretation, Mental Models.

مقدمة

ليس من عادتي أن أتحدث عن مساري الأكاديمي في مقالاتي الأكاديمية، ولكن يبدو لي هنا أن نبذة مختصرة ستساعد القارئ على فهم تعليقاتي على ورقة ألان بيل (Allan Bell) الفريدة حول دور الهيرمينوطيقا في دراسات الخطاب الحديثة.

حصلت على أول درجة أكاديمية في أمستردام؛ إذ كنت متخصصا في اللغة والأدب الفرنسيين (وبعدها درست مرتين في فرنسا، مرة في عام 1966، ومرة في عام 1969). وتمكنت حينذاك من الاطلاع لأول مرة على المقاربات التقليدية التاريخية والفيلولوجية، وعلى المقاربات الانطباعية والتأويلية للأدب، علاوة على ذلك المدرسة الفرنسية التقليدية المعروفة بـ "شرح النص" (Explication de Texte). وحينما أصبحت طالب دكتوراه زائرا في باريس في عام 1969، شهدتُ عن كثب تطور البنيوية في اللسانيات والسيميائيات والشعرية بفضل حضوري لدروس بارط (Barthes) وغريماص (Greimas)، ومناقشاتي مع تودوروف (Todorov) وكريستيفا (Kristeva) –اللذين كان آنذاك ما يزالان باحثين شابين. ومن ثم، فلا غرابة في أن رسالتيَّ للماجستير، وجزءا من أطروحتي للدكتوراه، ومقالاتي وكتبي الأولى، تناولت موضوعات من قبيل الدلالة البنيوية للشعر (السّريالي)، وأسس النظرية الحديثة للأدب. وكنت قد حصلت في هذا الوقت نفسه، في أمستردام على شهادة أخرى؛ إذ كنت ضمن أول طالبين يحصلان على شهادة في قسم الدراسات العامة للأدب (Algemene Literatuurwetenschap) الذي كنت قُبلت في أول دفعة فيه. وكان الهدف من إنشاء هذا القسم دراسة الأدب، بصفة عامة، باستعمال طرق نظرية ومقارِنَة شبيهة بتلك المستخدمة في الدراسات اللسانية العامة للغة، فقرأت لأول مرة في حياتي عن الهيرمينوطيقا أثناء تحضيري لهذه الدرجة الجديدة التي تعادل درجة ماجستير في اللسانيات والشعرية. وقد ذكرت هذا في كتابي الأول –الذي كتبته بالهولندية– عن نظرية الأدب الذي نشرته في عام 1971، كما أشرت إلى هذا الأمر في أطروحة الدكتوراه التي أنجزتها حول نحو النص في عام 1972. وقد تبين لي أن الشعرية الأرسطية وهيرمينوطيقا القرون الوسطى تشكّل جزءا من تاريخ نظرية الأدب والدراسات الأدبية العامة.

وأثناء دراستي للأدب في نهاية الستينيات، اشتدت حدة انتقادي للمقاربات التقليدية والانطباعية في الأدب، بما في ذلك نظريات الرواية، والنقد الجديد، وشرح

النص. ولذلك، فقد كنت أرى أن الأَوْلى اتباع إبدالات معرفية أخرى مثل البنيوية الفرنسية، وتخصص السيميائيات الذي كان آنذاك حديثا. وبصفة عامة، كنت أدافع عن كل ما تقدمه اللسانيات الحديثة في دراسة الأدب. ولذلك، أثرت أعمال الشكلانيين الروس على الأدب (شكلوفسكي وآخرون) (Sklovskij et al.)، وعلى الحكايات الشعبية الروسية (بروب) (Propp) في أعمالي المبكرة، وفي البنيويين الفرنسيين لاحقا (مثل: ليفي شتراوس (Lévi–Strauss)، وبارط، وغريماص، وتودوروف، وغيرهم).

اللسانيات التوليدية

مع ذلك، وبتأثير من اللسانيات التوليدية الناشئة لتشومسكي، ولا سيما الدلالة المعرفية للايكوف (Lakoff) ومكاولي (McCawley) وغيرهم، سرعان ما بدأت في الابتعاد عن المقاربات البنيوية وانتقادها، وهو ما سبب لي معارضة قوية من البنيويين، من أمثال غريماص الذي لم يتفهم، أو بالأحرى لم يتقبل تجرُّئي على الدفاع عن الدلالة التوليدية في إحدى ندواته في "مختبر ليفي شتراوس"، وفي إحدى مقالاتي الأولى التي نشرتها في كتاب أشرف على تحريره.

ولكني سرعان ما بدأت أنأى عن حقل الأدب في السبعينيات باستثناء بعض الأعمال المتفرقة القليلة التي نشرتها فيما بعد (مثلا، مشاركة في كتاب بالهولندية حول تدريس الأدب في المدرسة)، ويظهر هذا الابتعاد شيئا ما في أطروحتي حول نحو النص، ثم بصورة واضحة في كتابي **النص والسياق** الذي صدر في عام 1977 (والذي كان شكلانيا صِرفا). وعموما، بدأت منذ السبعينيات في التركيز على لسانيات الخطاب (مثلا: الانسجام، والبنيات الماكرو، إلى آخره)، ثم انصرفت إلى ما هو أعم في دراسات الخطاب المتعددة التخصصات، بما في ذلك علم النفس المعرفي لمعالجة الخطاب، ودراسة الأخبار الصحفية، والخطاب العنصري، والأيديولوجيا، والسياق، والسلطة، والمعرفة. ويدخل كل ما اشتغلت عليه منذ ذلك الحين في الدراسات النقدية للخطاب بصفة عامة. ويمكن أن أقول إن هذا بدأ بالضبط منذ عام 1980 وما يزال مستمرا إلى يومنا هذا (لمعرفة المزيد حول أعمالي الأولى، يمكن النظر للائحة منشوراتي في موقعي على الأنترنت www.discourses.org).

باختصار، يمكن القول إن دراساتي الأولى للأدب والخطاب قد تأثرت باللسانيات البنيوية والتوليدية. وفي ذلك السياق الأكاديمي، كان من المفترض أن يكون وصف الشعر منظما وواضحا، بحيث يركز المحلل على بنيات محددة في مستويات مختلفة، ليخْلُصَ في النهاية إلى قواعد دقيقة مسؤولة عن "توليد" هذه البنيات (وهذا هو التحليل البنيوي). ولكن افتراضي لإمكانية تعلم الناس لنحو (نصّي) يُمَكِّنهُم من إنتاج نصوص سليمة وفهمها، جعلني لا أستبعد امتلاك بعضهم لـ"كفاءة أدبية" تتميز بقواعد خاصة لإنتاج البنيات الشعرية والسردية التي نلمسها في النصوص الأدبية.

والحق أن الدراسات الشكلانية للنصوص لم تكن تقبل المقاربات التأويلية في التيار الأدبي التقليدي والهيرمينوطيقا؛ أولا؛ لأنها تقوم على تحليل يفتقر إلى نسق ومنهجية واضحة تمكن من التثبت من صحة نتائجها. وثانيا، لأنها تعتمد في الأساس على موسوعيّة الباحثين الكبار وحسهم الأدبي (Fingerspitzengefiihl). والحقيقة أن هذا الاتجاه التقليدي عاجز عن تعليم الطلبة كيفية التحليل (لا يوجد فيه تصنيف ولا مناهج). ولذلك، فمنتهى نبوغ الطالب تقليده للأساتذة الكبار (Great Masters) الذين يكونون قدوة دائما. وما زلنا، إلى يومنا هذا، نجد هذا التقليد منتشرا في كثير من الدراسات الأدبية المعاصرة، والفلسفة، واللسانيات. ويدخل ريكور (Ricoeur) –وغيره من الباحثين الفرنسيين المرموقين، مثل دريدا (Derrida)، الذين ينتمون إلى توجهات مختلفة في البحث– في هذا التقليد الذي يمزج بين روعة الأسلوب وأصالة التأويل، ولا سيما في الأعمال الفنية. ونلاحظ أن هؤلاء الباحثين لا يعيرون أي اهتمام للنص والكلام العاديين في الحياة اليومية. ولكنهما صارا في ما بعد موضوعا أساسيا للبحث في تحليل المحادثة بصفة خاصة، ودراسات الخطاب بصفة عامة. ومن السمات الفارقة لهذه الدراسات الأدبية في الاتجاه التقليدي والهيرمينوطيقا إسهابها في التركيز على الاستعارة بوصفها محورا للتحليل بدلا من بلورة تصورات نظرية متكاملة وواضحة. ولعل أبرز مثال على ذلك ما نجده في الاقتباسات التي قالها ريكور في مقالة ألان بيل، حيث يمكن اختزالها في المفهوم الاستعاري لـ"القوس" التأويلي.

لقد تميزت نهاية الستينيات وبداية السبعينيات بظهور نقاش حول أسس العلوم الاجتماعية والإنسانيات، أو ما عُرف بجدل المنهج (Methodenstreit). وقد قرأنا لليفي شتراوس وبارط في فرنسا، ثم قرأنا لتشومسكي (Chomsky) في

الولايات المتحدة الأميركية، وباحثين آخرين عديدين، وقرأنا أعمال "بوبر" (Popper) وأطروحات رصينة ومتعدد الأجزاء من البحوث الأساسية الألمانية (Stegmüller et al.). والأكيد أن اللسانيات البنيوية والتوليدية والشعرية في ذلك الوقت جنحت إلى التحليل الشكلاني على حساب "التأويل" في تقليد ديلثاي (Dilthey)، وهايدغر (Heidegger)، وغادامير (Gadamer). وقد ارتبط أتباع هؤلاء الباحثين التقليديين (من قبيل ياوس (Jauss)) في ألمانيا، في الغالب، بجماعة "الأساتذة الجامعيين" الاستبدادية واليمين المتطرف. ولا يخفى الدور النشيط الذي حظي به هايدغر في ألمانيا النازية، والمشاركة السلبية لغادامير. وعلى الرغم من أن ياوس بالتحديد كان عضوا نشطا في الجناح العسكري للحزب النازي (SS)، إلا أنه تمكن من أن يصبح أستاذا جامعيا في مدينة كونستانتس الألمانية. ولذلك، لم يكن محض صدفة أن هذه الجامعة التي كانت حديثة التأسيس صارت المعقل الأول الذي دافع عن نحو النص في أواسط الستينيات -بفضل بيتر هارتمان (Peter Hartmann)، وضمت مجموعة لسانيي النص النشيطين الذين اشتغلت معهم، من قبيل: بيتوفي Petöf، ورايزر Rieser وإيهوي Ihwe، وطالبت بالمزيد من الديمقراطية في سياسة الجامعة، وعانت الممارسات العنيفة المعادية للشيوعية (الحظر المهني Berufsverbot) بألمانيا (الدولة التي قضيت فيها كثيرا من الوقت في بداية السبعينيات).

ومن ثمة، وبشكل غير متوقع إلى حدّ ما، أصبحت الشكلانية البنيوية والتوليدية (مثل أعمال تشومسكي السياسية) في لسانيات (النص) والشعرية مرتبطة بالسياسة التقدمية، بينما ظل باحثو الاتجاه الأدبي التقليدي والتأويلي أقرب إلى الأيديولوجيات والممارسات المحافظة. ومن ثم، لم تكن الهيرمينوطيقا -في تاريخي الفكري- مرتبطة بما هو تقليدي وانطباعي في دراسات الأدب والنقد فحسب، بل أيضا بالنزعة السياسية المحافظة. ولا شك أن موقفي النقدي من الهيرمينوطيقا متأثر أيضا بهذه التجارب الأكاديمية والاجتماعية والسياسية، ولا سيما في فرنسا وألمانيا.

من نحو النص إلى الدراسات النقدية للخطاب

بعد عقود من الزمن، أجدني اليوم في غاية التحفظ من الدراسات الشكلانية (البنيوية والتوليدية) للأدب والخطاب، ولا سيما أنها تتجاهل السياقات الاجتماعية- المعرفية والاجتماعية والسياسية للنص والحديث. ولكن هذا لا يعني أنني أود العودة

إلى التأويل الانطباعي الذي لا ينضبط للقواعد؛ إذ مازلت أرى أن أي دراسة واضحة للخطاب، ومن ثم أيضا أي دراسة نقدية اجتماعية كانت أو سياسية، تحتاج إلى تصور واضح ومنظم للبنيات الشكلية للخطاب، بما في ذلك بنيات المعنى. وعلى الرغم من أن دراسات الخطاب الحديثة تضم العديد من التوجهات البحثية المختلفة من حيث النظريات والمناهج اللسانية والمعرفية والاجتماعية والثقافية والسياسية، إلا أن الوصف والتفسير يطغيان عليها، فلا تعدو أن تكون محصِّلتها تقديم قراءات مختلفة لباحثين في سياقات مختلفة، ومن ثم فهي تفتقر إلى ضوابط ومعايير توضح للقراء كيفية فهم النص بأنفسهم. ولعل ما يميز الدراسات الحديثة هو أنها تطوّر نظريات للبنيات والاستراتيجيات تصلح لدراسة جميع أنواع النص والحديث، وتهتم بكيفية إنتاج مستعملي اللغة للخطابات وفهمهم لها، كما تعنى بدراسة علاقة الخطاب بالسياقات التواصلية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وتقدم كذلك مجموعة من الآليات المنظمة والواضحة لتحليل هذه الظواهر. ومن ثم، فإن ما يُميز دراسات الخطاب والأدب الحديثة من الاتجاه النقدي الأدبي التقليدي والهيرمينوطيقا هو أن هذين الأخيرين يقتصران على محاولة تقديم فهم معياري للأعمال الفنية وتقويمها.

حول التأويل

حتى أتمكن من بسط وجهة نظري، لابد لي من التطرق باختصار لمفهوم الهيرمينوطيقا: الفهم أو التأويل (Verstehen). لقد استفدنا كثيرا ممّا يقارب ثلاثين إلى أربعين سنة مضت منذ البدء في استعمال المقاربات البنيوية والتوليدية لدراسة لخطاب، مما سمح بتقديم قراءات شكلانية متنوعة (نحوية، وسردية، وحجاجية، وغير ذلك) لبنيات النص والحديث واكتشاف الكثير من الأمور حول الكيفية الحقيقية لإنتاج مستعملي اللغة للخطاب، ولا سيما كيفية استيعابهم وفهمهم له. وما تزال ميادين مثل علم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي وعلوم الأعصاب اليوم تُعين على بلورة نظريات متطورة حول العمليات والتمثيلات الذهنية التي تسهم في معالجة الخطاب والتفاعل (مثل التعليق الموجود في هذا العدد الذي أنجزه ياري (Yeari) وفان دين بروك (Van den Broek)). ويفترض أن ينبني أي نوع من أنواع التأويل الأدبي أو الاجتماعي أو السياسي للخطاب بصفة عامة، ولأعمال الفن بصفة خاصة، على هذه العمليات الذهنية لفهم الخطاب. ولذلك، فبدلا من تقديم فهم

أو قراءة مبنية على حدس الخبير أو القارئ العادي كما يحدث في الهيرمينوطيقا، فإننا نحتاج إلى قراءة تصف كيف يعطي مستعملو اللغة المعني (الدلالي) -في مستويات متعددة للبنية- للكلمات والجمل والكلام والفقرات فالبنيات الخطابية الأكبر وتُفَسِّرُ ذلك، وتُظْهِرُ كذلك كيف ترتبط هذه التمثيلات الدلالية بنماذج مستعملي اللغة في مستوى الفرد والمعرفة العامة التي تتشاركها مجتمعات معرفية.

نماذج ذهنية

يمكن اليومَ، إذا، تحديد تأويل نص أو كلام -أولا وقبل كل شيء- انطلاقا من تمثيلات دلالية؛ إذ هي التي تتأسس على نماذج ذهنية ذاتية لمستعملي اللغة؛ وهذا يعني أن لها تمثيلا في الذاكرة الحَدَثِيَّة[1] للسياق (الأحداث، والأفعال، والأشخاص، إلى غير ذلك) الذي يحيل عليه المتكلم أو الكاتب. ويمكن فهم هذه النماذج الذهنية الهرمية تدريجيا بعمليات معقدة (سمعية، وبصرية، ومعجمية، وتركيبية، ومتعددة الصيغة) في الذاكرة العاملة[2]. وقد تشمل هذه النماذج أيضا الآراء والمشاعر المرتبطة بالأحداث موضوع الحديث. ومن ثم، فإن فهم الخطاب مرتبط بطريقة فهم الناس بصفة عامة للمواقف، وكيفية تمثيلهم لتجاربهم في النماذج الذهنية التي تتكوّن عادة من الوضع (الزمان، والمكان)، والمشاركين (هوياتهم وأدوارهم وعلاقاتهم)، وحدث أو أحداث وفعل أو أفعال، بالإضافة إلى المقاصد/ الأهداف ومعرفة بالمشاركين. وغالبا ما يعبّر الناس عن هذه النماذج بقصص أو أخبار حينما يكون موضوعها أفعالا بشرية مثيرة. ولا تقتصر أهمية هذه النماذج في تفسيرها لعملية الفهم فحسب، بل تتعدى ذلك إلى توضيح كيفية التخطيط للخطاب وإنتاجه، وكذلك طريقة تذكّره وتحيينه فيما بعد.

المعرفة

على الرغم من أن كل نموذج ذهني للخطاب شخصي وفريد، إلا أن هنالك قواسم مشتركة بينها. ويرجع هذا إلى أن هذه النماذج لا تعتمد حصرا على المعلومات الواردة في نص أو حديث فريدين والنماذج الذهنية السابقة (تجارب شخصية، بما في ذلك

(1) هي نوع من أنواع ذاكرتنا طويلة الأمد التي نخزّن فيها أحداث شخصية مرتبطة بأمكنة وأزمنة معينة. (المترجم)

(2) جزء من الذاكرة للتخزين المؤقت وقصير المدى لمعلومات تخدم ملكة المعرفية. (المترجم)

الخطابات السابقة) في ذاكرة السيرة الذاتية لمستعملي اللغة، بل تقوم أيضا على تفعيل أو استحضار المعرفة العامة المشتركة بين مستعملي اللغة في المجتمعات المعرفية التي ينتمي إليها الفرد. ويمكن أن نَكِلَ إلى علم النفس المعرفي للخطاب مهمة توضيح البنيات (الداخلية) لهذه النماذج الذهنية وعمليات بنائها، وعلاقاتها مع بنيات المعرفة المعقدة، وكيفية تحيينها للمعلومات الجديدة، وطريقة استعمالها في إنتاج خطاب لاحق وفهمه.

لقد أنجز الباحثون في علم النفس المعرفي كما هائلا من الدراسات حول بنيات المعرفة ودورها في معالجة الخطاب، مثلا في بناء نماذج ذهنية. ولكن نتائجهم لا تَصْدُقُ على الأنواع الأخرى من المعرفية المشتركة اجتماعيا مثل الأيديولوجيات. ومع ذلك، فمن الواضح أن الخطاب (نفسه) يُفهم بطريقة مختلفة تماما بحسب موقف السامع أو القارئ الذي قد يكون تقدميا أو محافظا، عنصريا أو معاديا للعنصرية، نسويا أو متعصبا للذكور، اشتراكيا أو ليبراليا. ومن ثم، فإن النماذج الدلالية تتأثر هي الأخرى بالأيديولوجيات التي يؤمن بها المتلقون. ويضيف هذا البعد الإيديولوجي جانبا آخر في تفسير الاختلاف في فهم الخطاب كما سنرى لاحقا حينما نتطرق لدور السياق بصفة عامة.

المعنى الضمني والمعنى الصريح

من الأمور الفارقة عندنا في تفسيرنا لفهم الخطاب أننا ننظر إلى النماذج الذهنية بوصفها أعم من التمثيلات الدلالية للنص (جُمَلُه). ومن ثم، يمكننا تشبيه الخطابات في عِظَمِ معانيها الخفية بالجبال الجليدية؛ فالمعاني الخفية جزء من النماذج الذهنية لمستعملي اللغة التي لا تظهر بوضوح في النص. وفي عبارة أخرى، يعوّل المتكلم/ الكاتب على القارئ أو السامع في استنباط هذه المعاني الضمنية سواء أكان ذلك من المعاني الواضحة في النص أم بناء على معرفته الشخصية أم المعرفة العامة المشتركة اجتماعيا وثقافيا. وتعد هذه الاستنباطات، على سبيل المثال، ضرورية لبناء انسجام في السياقين الخاص والعام للنص، علاوة على دورها في تقديم افتراضات حول ما يمكن أن يلي في الخطاب والتفاعل.

ونرى أن الفهم الدلالي لا يقتصر على بناء معاني الخطاب المعبر عنها فعليا (الفهم السطحي)، بل يتعلق كذلك ببناء النماذج الذهنية لموضوع الخطاب (الفهم

المرجعي أو المنفتح). ولما كان كل مستعملي اللغة يمثلون نماذجهم الذهنية الخاصة بهم بالاعتماد على تجاربهم الشخصية السابقة (النماذج القديمة كما هي محفوظة في ذاكرة السير–ذاتية)، فإن المتكملين والسامعين يمتلكون كما هو معروف أيضا –على الأقل إلى حد ما– نماذج ذهنية مختلفة لخطابهم، أي: أفهاما مختلفة. ويمكننا أن نلخص هذه العمليات المركبة في مصطلح الفهم الدلالي؛ أي: التجلي الأولي والبسيط لكل فهم أو تأويل للخطاب بالمفهوم العام، وهذا هو أحدث ما توصّل إليه علم النفس الخطاب لحد الآن.

نماذج السياق

على الرغم مما سبق ذكره، فمن الواضح أن التفسير الذي قدمناه لعملية للفهم يبقى ناقصا؛ إذ إن مستعلمي اللغة لا يفهمون الخطاب في عزلة (أو في مختبر)، بل يفهمونه في مواقف تواصلية واجتماعية حقيقية، كما قد يفهم مستعملو اللغة المختلفون (الذي يتميز كل واحد منهم بنموذجه الذهني الخاص للخطاب) الخطابَ "نفسه" بطرق مختلفة، وقد يختلف فهم الأشخاص نفسهم للخطاب الواحد بحسب السياق. ومن ثم، فنحن في حاجة إلى تفسير ما يمكننا تسميته الفهم التداولي.

قد يفهم الكلام الواحد بوصفه وعيدا أو وعدا إذا توافرت شروط الملائمة المرتبطة بالسياق، كما يمكن أن يقرأ الناس النص نفسه تارة بوصفه رواية وأخرى بوصفه كُرّاسة سياسية، وقد يعدونه تثقيفيا أو تضليليا، ولائقا أو وقحا، وما إلى ذلك؛ وكل ذلك بحسب السياق.

إن هذا التفسير الوصفي غير كاف إذا لم نراعِ السياقات ونوليها أهمية أكبر في علاقتها بالنص والحديث. ومن ثم، فإن شروطَ الملاءمة المتعلقة بأفعال الكلام هي عادة جزء من هذه السياقات. ولكن هذا ينطبق أيضا –وبصفة عامة– على الأوضاع (الزمان والمكان)، والمشاركين (الهويات، والأدوار، والعلاقات)، والمقاصد/ الأهداف، والفعل الاجتماعي الحالي الذي يقع في مستويات متعددة من الخصوصية والعمومية، علاوة على معرفة المشاركين.

نحن لا نفسر الأفعال الكلامية فقط، ولكن نفسر أيضا التعابير الإشارية والانعكاسية، وظواهر التحلي بالأدب التي تبرز العلاقات الاجتماعية بين المشاركين،

والإثبات، والأرضية المشتركة والأخبار، وموضوع الجملة وتركيزها، والاقتضاءات، وأنواع الخطاب، بالإضافة إلى العديد من المظاهر التداولية الأخرى للخطاب التي تحدد ملاءمة الخطاب في الموقف التواصلي أو انعكاسيته.

يجب أن نلاحظ أن السياق في حد ذاته ليس مجموعة من الإعدادات الاجتماعية الموضوعية للموقف التواصلي، كما يقول اللسانيون الاجتماعيون، بل هو تحديد ذاتي من كل مشارك لما يراه ملائما (في لحظة معينة) في ذلك الموقف. ويمكننا أن نستعمل الآن مجددا المفهوم الأساس "النموذج الذهني"، ولكن ليس لتفسير التمثيل الذاتي للموقف موضوع الحديث كما سبق وفعلنا، بل من أجل التحديد الذاتي للموقف التواصلي الذي يشارك فيه المشاركون فعليا وآنيا، وذلك لأن نماذج السياق هاته التي يمتلكها مستعملو اللغة قادرة على تفسير الفهم التداولي للخطاب.

نماذج السياق الأَنَوِيَّة (egocentric). مثلها مثل باقي النماذج الذهنية، تبنى بناء ذاتيا حول نواة الذات كما هي متشكِّلة على أساس تجاربنا الشخصية والاجتماعية في الذاكرة العرضية. ومن ثم، إذا كان تأويل الخطاب -كما اقترح ذلك ريكور وبيل- "لقاء" مع الذات، فإننا في حاجة إلى تجاوز هذه الاستعارات، والعمل على التفصيل في كيفية تمثيل هذه الذات في النماذج الدلالية والتداولية التي تحدد التأويل.

المقاصد

يعد تمثيل مقاصد أو أهداف المشاركين البعدَ الأهم لنماذج السياق، كما في حالة تمثيل الفعل في التفاعل وفي تحديد العديد من أنواع الخطاب. وقد منعت مدارس الأدب التقليدية (الفن من أجل الفن، والنقد الجديد، والهيرمينوطيقا) والعديد من المقاربات الشكلية (بما في ذلك: تحليل المحادثة، وعلم النفس الخطابي، إلى غير ذلك) الخوض في مقاصد المتكلم أو الكاتب؛ لأنهم يرونها تتجاوز حدود البحث الأكاديمي بناء على افتراضين: مضمون الأول منهما أن القراء والمحللين لا يستطيعون معرفة المقاصد، وأما الثاني فهو أنها لا تضيف شيئا في عملية الفهم. وقد حدث شيء مشابه في المدرسة السلوكية التي منعت الاعتماد على اللسانيات في فهم المعنى. ولكن هذه المدارس كلها تجاهلت أن الناس لا يتوقفون في الاستعمال اليومي للغة عن محاولة فهم ما يعنيه المتكلمون أو الكتاب وما يقصدونه في نصهم أو حديثهم. وحتى حينما لا نعرف ما يقصده مستعملو

اللغة بالضبط، فإننا نستنبط من خطابهم استنتاجات معقولة حول تلك المقاصد، وهذا ما يسهل علينا فهم الآخرين في الحياة اليومية، وحينما يلتبس علينا فهم هذه المقاصد، قد نسأل المتكلم: "ماذا قصدت بكلامك؟"، و"ماذا تريد؟".

ويعد تصور "النص بذاته" -بوصفه موضوعا للدراسة في هذه الاتجاهات البحثية- أمرا في غاية الإشكالية. فعلى سبيل المثال، هل يشمل هذا المفهوم المعنى، وإن كنا نعلم أنه من الصعب سماع المعنى أو ملاحظته على صفحة ما، وأنه يُبنى بين المشاركين في هذه العملية (أي الكتاب والقراء). وعلى العموم، يرى الباحثون اليوم الخطاب بوصفه حدثا تواصليا مكتملا، أي: أنه نص متعدد الصيغ يحكمه سياق، وهذا يشمل بالطبع مقاصد الكاتب.

نخلص، إذا، إلى أن منع دراسة المقاصد في دراسة اللغة والخطاب -كما هي الحال في (بعض فروع) الدراسات الأدبية، والهيرمينوطيقا، ودراسات الخطاب- هو في الحقيقة خلل نظري ومنهجي واضح، واعتباطي، ومعياري؛ ومن ثم أيديولوجي. والدليل على ذلك هو أنه لا يأخذ بعين الاعتبار كيف نفهم الواقع. ووجب التنبيه هنا إلى أن قدرتنا على معرفة مقاصد المتكلم أو الكاتب أو عجزنا عن ذلك قضية منهجية أو عملية مختلفة تماما عن منع البحث فيها.

نحن نعرف من البحث المعرفي والعصبي أن البشر يمتلكون منذ سن مبكرة القدرة -ربما بناءً على "الخلية العصبية المرآتية"- على "قراءة الأذهان" أو الإحساس بالتعاطف مع مخاطبيهم، وأنهم يستعملون استراتيجيات فعالة لاستنباط مقاصد الآخرين في الفعل والتفاعل والمحادثة. وبهذا المعنى، يمكننا أن نقول إن الفهم التداولي للخطاب من المتلقين يرتكز بالأساس على فهم مقاصد المتكلم أو المؤلف (أو صياغتها).

وتتشابه النماذج الدلالية مع نماذج السياق في كون الأخيرة أيضا خاصة وشخصية وذاتية، وفي إمكانية اشتمالها على عناصر تقويمية وعاطفية؛ فالناس يملكون آراء أو عواطف حول الأحداث المتكلم عنها، وحول الناس في أثناء الحديث معهم، وحول الموقف التواصلي حال وقوعه. وفي الواقع، يعالج الإنسان المواقف التواصلية مثل أي تجربة أخرى في حياته اليومية، ولذلك فنحن قادرون على التعامل مع تعقيدها المعرفي والاجتماعي الكبير بالاستعمال الاستراتيجي للنماذج الذهنية.

تؤكد البحوث الحالية في علم النفس وفي علوم الأعصاب أن معرفتنا وتجاربنا،

ومن ثم نماذجنا الذهنية، "متجسّدة" ومتعدّدة الصيغ. ومن ثم، فإن الكلام، والكتابة، والقراءة، والاستماع –وبصفة عامة التفاعل والتواصل– تشمل أبعادا بصرية وسمعية وحس–حركية، وعاطفية وفضائية، كما يحدث في جميع تجاربنا الاجتماعية. ومن ثم، ينبغي أن تحظى جميع هذه الأبعاد –بدرجات مختلفة وفي مستويات عديدة– بتمثيل في نماذجنا الدلالية للمواقف التي توصف ونماذج السياق التداولية للموقف التواصلي حال وقوعه. وعلى هذا النحو أيضا، يمكن تذكّر وتحيين المواقف التواصلية، كما يمكن صياغة الاستنتاجات حول مقاصد المتكلم أو الكاتب وسمات أخرى تخصهم.

تتأسس نماذج السياق التداولية أيضا –مثل النماذج الدلالية للموقف موضوع الحديث– على المعرفة (العادية) المشتركة اجتماعيا حول التواصل والأنواع والأساليب واستعمال اللغة، ومن ثم فإنها تسمح بخلق تواصل وتفاعل مفهوم وبيذاتي. ولكننا لا نكتسب هذه المعرفة العامة من التعليم المباشر (التعليم المدرسي) فحسب، بل أيضا من التعميم والتجريد بفضل نماذج السياق، أي: من تجارب تواصلية وخطابية يومية.

وتعد نماذج السياق دينامية، حيت يمكن أن تتغير إحدى إعدادات السياق في أي نقطة أثناء الحديث وإنتاج النص وفهمه. ومن ثم، يمكن أن يتغير كذلك الخطاب وفهمه –كما يحدث تماما وباستمرار مع الزمن ومعرفتنا بالمشارك، فهذه أمور تتغير عادة بعد كل قول أو فعل كلامي.

وعلى الرغم من أن التفسير انطلاقا من نماذج السياق يضيف بعدا حاسما إلى نظريتنا المعرفية لإنتاج الخطاب وفهمه، ويقدم أساسا في غاية الوضوح للنظرية التداولية، فإننا لا نزال في حاجة إلى وصف وتفسير دقيقين لكيفية تمثُّل مستعلمي اللغة لهذه النماذج وتحيينها باستمرار، ومعرفة طريقة تحكّم هذه النماذج في التعبير الفعلي عن النماذج الذهنية الدلالية التي ينبني عليها إنتاج التمثيلات الدلالية للنص والحديث، وكذلك كيفية التعبير عنها في بنيات معجمية أو تركيبية أو صوتية أو بصرية أو بنيات أخرى متعددة الصيغ. وبالفعل، يمكننا القول إن النماذج الذهنية لا تتحكم في إنتاج ما يعد ملائما للقول (أو عدم القول) وقت الكلام فحسب، ولكن تتحكم بصفة خاصة في الكيفية التي يجب أن يعرض بها القول. ومن ثم، فإن هذه النماذج الذهنية قادرة على تفسير الأسلوب، والسجل، وأي استعمال آخر للموارد

اللفظية وغير اللفظية بحسب الموقف. وفي عبارة أخرى، تقدم نماذج السياق بعدا آخر لنظرية وصفية وتفسيرية مفصلة للفهم، بدلا من الممارسة المعيارية التي تعتمد على التعليق أو النقد لا غير.

نرى أن اعتماد نظرية أكثر وضوحا حول العميات والتمثيلات المعرفية التي تسهم في إنتاج الخطاب وفهمه يقدم قراءة أكثر تفصيلا ووضوحا، ويمكن البرهنة عليها تجريبيا في ما يخص ماهية الفهم والتأويل؛ أي: أنها لا تهتم بكيف ينبغي أن يجري التأويل أو الفهم بقدر ما تهتم بطريقة وقوعه بالفعل وعلى الدوام.

السياقات الماكرو أو الكبرى

بعد هذا التقديم الموجز لمقاربتنا البديلة في فهم الخطاب، ومن ثم لمسألة الهيرمينوطيقا، بإمكاننا أن نتساءل: هل فاتنا بُعد حاسم آخر؟ إلى حدود الآن، قصرنا تفسيرنا على صياغة الموقف التواصلي، أي: على السياقات الاجتماعية الميكرو. ولكن المتكلمين والكتاب والمستمعين والقراء قد يربطون الخطاب الجاري بسياقات اجتماعية وسياسية أكبر، أي: بالسياقات الاجتماعية الماكرو. إن تجاهلنا للنقاش المعروف حول ما هو ميكرو وماكرو في علم الاجتماع (حيث يدرسون تقابل الفاعلية الفردية مع البنية الاجتماعية) يحتّم علينا من جهة أن نفترض أن السياقات الماكرو هي مجموع الأجزاء التي تمثلها السياقات الميكرو، وأن هذه السياقات الماكرو (الممثَّلة) هي الصورة الكاملة التي ترسمها هذه الأجزاء مع بعضها البعض وتضفي انسجاما عاما عليها، ومن ثم تفسيرا إضافيا للسياقات الميكرو (المعقّدة). وفي عبارة أخرى، هذا شبيه جدّا بالعلاقة التي تربط البنيات الماكرو والبنيات الميكرو للخطاب.

ويكْمُنُ الاختلاف الفارق في التفسير السوسيولوجي النظري للفاعلية والبنية في أن البنيات الاجتماعية الماكرو والميكرو لا تؤثر في إنتاج الخطاب وفهمه إلا عبر النماذج الذهنية (الذاتية والبيذاتية) لمستعملي اللغة. وفي عبارة أخرى، تظل العلاقات بين الخطاب والمجتمع في حاجة دائمة إلى واجهة معرفية واجتماعية لمستعملي اللغة الفعليين.

ومن ثم، فإننا نخلص إلى أن مستعملي اللغة لا يمتلكون نماذج سياقية ميكرو فحسب، بل لديهم أيضا نماذج سياقية ماكرو. ولذلك قد يصوغ المتكلم الحوار

الجاري في الفصل الدراسي في المستوى الميكرو، ولكن في الآن نفسه قد يكون مستحضرا لدوره ووظيفته بوصفه أستاذا، ولمدى انسجام الحصة مع برنامج السنة الدراسية، وللأنشطة التي برمجتها الشعبة والجامعة بوصفها مؤسسة. وعلى المنوال نفسه، قد يقرأ شخص قصيدة أو رواية ويفهمها، وهو يربطها بموقف شخصي لشخص ما أو بموقف الكاتب، ويربطها أيضا بمعرفته بحقبة تاريخية أو أدبية معيّنتيْن أو أسلوب أو لمسة فنية.

ولما كان كل واحد من المتكلمين والسامعين يمتلك نماذجه الخاصة للخطاب الحالي، فمن غير المستبعد أن يؤول السامعون الخطاب الجاري بطريقة مختلفة حينما يربطونه بنموذج سياق ماكرو مختلف. على سبيل المثال، نموذج الطالب الذي يرى الأساتذة والمؤسسات الجامعية بوصفهما يغسلان دماغ الطلبة أو يتلاعبان بهم، وقد يرتبط هذا النموذج بدوره بتجارب سابقة (نماذج قديمة) للسامع، فضلا عن المعرفة والأيديولوجيات المشتركة اجتماعيا.

وبتوسيعنا لنظرية السياق الحالي، استطعنا تفسير كيفية فهم مستعلمي اللغة لخطاب سواء أكانوا أناسا عاديين أم نقادا أو محللين. ومن الواضح، أننا إذا أردنا إعادة بناء نماذج السياق التواصلية والاجتماعية للمؤلفين (ولا سيما أولئك الذين لم يعد لدينا سبيل للتواصل معهم)، بما في ذلك مقاصدهم ونماذجهم الدلالية التي تمثل معاني نصوصهم، فربما نحتاج إلى إنجاز دراسة تاريخية أو اجتماعية أو نفسية مركبة بالاعتماد –جزئيا– على ما تقدمه المدارس التقليدية في الفيلولوجيا والهيرمينوطيقا.

ولكن، إذا أردنا دراسة كيفية فهم القراء الفعليين للخطاب، ومن ثم نوع النماذج الدلالية والتداولية التي يتمثّلونَها خلال القراءة أو الاستماع، فيمكننا استعمال ملاحظاتنا الذاتية وبديهتنا كما هو الأمر في النقد الأدبي وكثير من الأعمال في الهيرمينوطيقا العملية، أو يمكننا إنجاز دراسة تجريبية، مثلا باستخدام مناهج من قبيل بروتوكولات التفكير بصوت مسموع، والتذكر، والتهيئة النفسية (priming) وإعادة الصياغة، والمقابلات، وما إلى ذلك.

الهيرمينوطيقا ودراسات الخطاب

بعد ما تقدّم، يمكننا أن نقول إن بإمكان الهيرمينوطيقا –من وجهة نظري– أن تبقى في دراسات الخطاب المعاصرة، ولكن شريطة اعتمادها على نظرياتنا الحالية

التي يتم تحيينها باستمرار في تخصصات متعددة في ما يتعلق بتفسير عملية إنتاج الخطاب وفهمه. ونحن نعلم اليوم أن أنواعا متعددة من فهم الخطاب تشمل:

– المعالجة الاستراتيجية للنص والحديث في كل مستويات البنية.

– بناء وتحيين أنواع متعددة من النماذج الذهنية (الدلالية والتداولية)، المتأثرة بتنشيط نماذج قديمة (تجارب سابقة) تتميز بأنها تُبنى وتتغير ذاتيا في الذاكرة العاملة، وتُخزن في الذاكرة العرضية لمستعلمي اللغة، وأنها قائمة على معرفة اجتماعية عامة، وتمثيلات أخرى مشتركة اجتماعيا (مثلا: أعراف، وقيم، وأيديولوجيا).

إذا حدّدنا حقل دراسات الخطاب المتعدد التخصصات بطريقة عامة، فإننا ندرج فيه أيضا البحث في الأدب، والنقد الأدبي، والبلاغة (وأجزاء من) السيميائيات، والكثير من الأبحاث في الخطاب في العلوم الاجتماعية والإنسانيات. ومن ثم، فمن الواضح أن الهيرمينوطيقا جزء من دراسات الخطاب (وهذا ليس محل خلاف، لأن دراسات الخطاب تتعامل مع ظواهر متعددة، وقضايا ومشكلات أكبر وأشمل من الهيرمينوطيقا). ويمكن أن تسهم الهيرمينوطيقا، بصفة خاصة، في فهمنا للخطاب التاريخي والأدبي، على سبيل المثال؛ وذلك بشرح إعدادات المواقف الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي يمكن أن تؤثر في النص بناء على طرق تمثيل المؤلفين لهذه المواقف.

ومع ذلك، إذا ادّعت الهيرمينوطيقا تقديم نظرية ومنهجية لفهم مستعملي اللغة للخطاب الفعلي، فلن يكون لها مستقبل إلا في إطار دراسات الخطاب الحديثة، وإلا إذا اعتمدت أنواع الأفكار النظرية والتجريبية التي تطورت خلال العقود الأخيرة. على سبيل المثال: ما يقدمه علم النفس المعرفي والاجتماعي لمعالجة الخطاب، وعلم الاجتماع، وأنثروبولوجيا النص والحديث.

ينبغي لنا ألا ننسى أن الفهم هو في نهاية المطاف فهم مستعلمي اللغة والفاعلين الاجتماعيين والأعضاء المنتمين للثقافة، وأننا في حاجة إلى العديد من التخصصات ونظرياتها ومناهجها وأفكار أخرى من أجل توضيح هذا النشاط البشري البالغ التعقيد، ولا شك أن هذا من الأهداف الأساسية لدراسات الخطاب الحديثة. وفي هذا الصدد، فقد تمكنت دراسات الخطاب اليوم من إنجاز العديد –إن لم نقل كل– المهمات التقليدية للهيرمينوطيقا، وأضافت المزيد من المهمات الجديدة، وهي مع ذلك تنجز ذلك بتصورات أكثر وضوحا (تنظير أقوى)، وتطبيق نسقي أمتن (مناهج مفصّلة)، كما أنها أكثر تجذرا من الناحية التجريبية، ومبنية على الملاحظة والتجربة.

تعليقات ختامية

سأقدم بعض التعليقات الختامية على المقال الملهم لألان بيل بعد هذه الملاحظات العامة حول طبيعة الفهم والتأويل ودورهما في دراسات الخطاب المتعددة التخصصات والمعاصرة، وتخصصات أخرى.

التنوع: يظل لفت انتباه المجتمع الأكاديمي الدولي إلى أعمال الباحثين الحاليين أو السابقين ذا أهمية كبرى حينما تهمّشها الدول التي تصدر فيها أو التخصّص الذي تنتمي إليه، تماما كما حصل مع باختين والشكلانيين الروس وغيرهم من الباحثين. وعلى الرغم من أننا نعلم أن أعمال ريكور تُرجمت بشكل واسع وقُرئت في فرنسا ودول أخرى واقتُبست، ولا سيما في الدراسات الأدبية، والتاريخ، والعلوم الإنسانية الأخرى، إلا أن هذا الأمر لا ينطبق على كثير من دراسات الخطاب الحديثة. والأمر نفسه يصدق على الهيرمينوطيقا بوصفها توجها بحثيا يدرس الخطاب على نحو عام. ومن ثم، فمقالة ألان بيل، علاوة على التعليقات عليها في هذا العدد الخاص، أمر مرحب به لإغناء تنوع هذا الحقل، فنحن نتعلم دائما من هذه اللقاءات، حتى حينما نختلف مع مقترحاتها النظرية أو العملية، وذلك في أفق جعل مقاربتنا أكثر وضوحا.

تطوير التخصص: كما عبرنا عن ذلك سابقا وبإيجاز، لقد نضجت دراسات الخطاب الحديثة التي تتميز بتعدد التخصصات على مدى نصف قرن من الزمان، فأصبحت تضم نظريات ومناهج متطورة وقادرة على تفسير العديد من أبعاد النص والحديث في سياقهما، بما في ذلك كيفية فهمهما واستيعابهما. وقد تأثرت النظرية الأدبية الحديثة، ولا سيما الاتجاهات التجريبية منها، أيما تأثر بهذه التطورات (كما يتجلى ذلك في التطورات الأخيرة لمجلة الشعرية، المجلة الأولى التي سعدت بتأسيسها وتحريرها في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي). وإني لا أدعي، مع ذلك، أن أفكارنا النظرية الحالية في فهم الخطاب تفسِّر جميع مظاهر أو أبعاد هذا النشاط المعقد؛ إذ ما تزال بعض التفاصيل غامضة بالنسبة إلينا في كيفية فهم القراء لتعقيدات المحادثة اليومية (التي تبدو بسيطة)، من جهة، أو قصيدة حديثة من جهة أخرى. وأنا أَمِيلُ إلى ما يقوله علماء النفس المعرفيين حول هذا النشاط، أي: أنه يشمل بناء نماذج ذهنية على أساس معرفة مشتركة اجتماعيا/ ثقافيا (بالإضافة إلى أيديولوجيات المجموعة). وقد بدأنا بالفعل في فهم أسس هذه العملية.

التعلم لا يتوقف: لقد كنت متحفظا وناقدا في ما سبق للمقاربات التقليدية والانطباعية والمعيارية في دراسة الأدب (ودافعت عن دراسة قائمة على نظرية واضحة ومنظمة وتجريبية لأي نوع من النص والحديث)، ولكن هذا لا يعني أننا لا يمكن أن نستفيد من المقاربات الأخرى للخطاب والأدب، علاوة على التأويلات التي يطوّرها كبار الباحثين (مثل أبعاد الخطاب وتأويلاته التي تجاهلناها في نماذجنا النظرية، ومثل دور السياقات المحلية والعالمية وصياغتها الشخصية في علم نفس معالجة الخطاب). والحق أن ريكور والباحثين البارزين الآخرين الذين على شاكلته قد أضافوا أفكارا قيمة حول عملية الفهم، وما زلنا في حاجة إلى الاستفادة منها بتطوير مصطلحات نظرية أكثر وضوحا، مثل طُرق ربط القراء العاديين أو نقاد الأدب للنصوص بالسياقات الاجتماعية والسياسية والثقافية. ولعل السبب في ذلك هو أن علم النفس المعرفي لم يهتم كثيرا لحد الآن بدراسة دور السياقات الخاصة والعامة في فهم الخطاب دراسة مفصلة. ولذلك، كان عليه الاستفادة مما تقدّمه نظريات السرد وحقل الأدب من أجل تفسير العلميات التي تسهم في إنتاج القصص وفهمها. ولا شك أن هذه الحاجة للاستفادة من المدارس التقليدية يصدق على العديد من الأبعاد الأخرى للخطاب التي لم تحظ بعناية كافية من علم النفس المعرفي لمعالجة الخطاب كما هو الحال بالنسبة إلى الأسلوب والبلاغة.

التأويل مقابل التحقيق: يمكن أن تستخدم مراحل التأويل الملخَّصة في استعارة القوس التأويلي، كما وصفها ريكور، لدراسة أنواع مختلفة من الفهم، ولكن بوصفه وظيفة متعددة الأنواع ومبنية على المعرفة القبلية. ولكن تقديم فرضيات بناء على هذه الأشكال أو المراحل أو المستويات المختلفة للتأويل شيء، وتقديم (والتحقق من) تفسير مفصل للعلميات والتمثيلات الذهنية التي تسهم في هذه الطرق المختلفة لقراءة نص، والدور الذي تضطلع به المعرفة بالضبط في هذه الاختلافات التأويلية، شيء آخر تماما. وكما أن كتابة تأويل شخصي شيء جميل، وتطوير مناهج منظّمة للتحليل يمكن تدريسها وتعليمها للتلاميذ شيء آخر (لأنها تجعل التحليل متاحا للجميع). ومن الواضح أن "المنهج" الاستعاري التالي الذي وصفه ريكور وأورده ألان بيل وفسّره، لا ينفع في القسم أو في دراسة معينة:

أن نفهم يعني أن
نتواجه مع النص

حتى نكشف أو نعري
فحوى النص
(حتى يصير نصَّنا النصُّ)

السياق؛ التأويل مقابل التفسير: مرة أخرى، يعدّ السياق شرطا أساسيا لتفسير هذا التنوع في الفهم، فقد يفتقر القارئ "الساذج" للتقارير الإخبارية أو القصائد لمعرفة الخبراء، ويختلفَ معهم في الأهداف والاهتمامات، ناهيك عن الفرق في الجهد والوقت اللذين يبذلهما الطرفان في القراءة ومحاولة الفهم. وهذه فروقات درس علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي بعضها. وبصفة عامة، تساعد المعرفة الغزيرة على الوصول إلى فهم "أفضل" (أي أكثر تفصيلا واكتمالا، إلى آخره). نقول هذا ونحن نعلم أن الخبراء يهملون أو تفوتهم بعض التفاصيل التي يلاحظها غيرهم في أثناء القراءة، ولعل السبب بالضبط هو افتراضهم بمعرفتهم المسبقة لتلك الأشياء التي يقرؤون عنها. وأيضا، من المهم التمييز بين عمليات فهم الخطاب العادية (اليومية أو التي تستلزم خبرة) التي تفسرها النماذج الذهنية الدلالية والتداولية للقراء من جهة، وبين تلك التي تقدم تفسيرا أكاديميا للنص أو الحديث التي تقوم، مثلا، على نظريات (نفسية–أو اجتماعية) لسانية أو معرفية أو اجتماعية أو تاريخية أو ثقافية من جهة أخرى. فالأولى هي تمثيلات ذهنية، والثانية هي خطابات أكاديمية تتضمن مصطلحات نظرية، وتحليلات، وحجاجا، إلى غير ذلك.

ما بعد الاستعارة: لقد تعلمنا من اللسانيات المعرفية ومن علم النفس أن الاستعارة أداة تصَورية قوية في فهم الحديث حول الحالات المجردة والمعقدة في الحياة اليومية. ولهذا السبب، حتى في العلوم، من قبيل علم الوارثة، تكثر الاستعارات، ولا سيما في سياقات التبسيط (مثلا "الشفرة" الوراثية، و"رموزها"، إلى غير ذلك). وتفيض أعمال ريكور –وأيضا مقدمة بيل– باستعارات لوصف مراحل متعددة من التأويل، كما ذكرناها بإيجاز سابقا: مواجهة النص، وكشف النص، وملكية النص، إلى آخره. وعلى الرغم من أن هذه الاستعارات تسمح لنا بربط، ومن ثم من تقريب المفاهيم المجردة، إلا أنها لا تنجز بأي حال من الأحوال مهمة البحث العلمي. وعلى المنوال نفسه، كما يجب تفسير "الشفرة" الجينية انطلاقا من بنية جزئية، فتحليل التأويل العادي أو العلمي للخطاب يحتاج إلى أن يكون محددا ببنيات الخطاب في سياقها من جهة، وبالبنيات والعلميات الذهنية (وفيما بعد العصبية ربما) من جهة أخرى.

التحليل (الأيديولوجي) النقدي: ينبغي للتحليل النقدي للخطاب أن يتأسس على تحليل نسقي وواضح (أي: مبني على نظرية) لكل الأبعاد المهمة في النص والحديث في سياقهما. وقد يشمل هذا التحليل وصفا مفصلا للطبيعة الاجتماعية/ السياسية للأيديولوجيات المؤثرة (مثلا العنصرية)، وكيف تؤثر في المواقف المشتركة اجتماعيا (مثلا: الهجرة) التي قد تتحكم بدروها في النماذج الذهنية لحوادث اجتماعية خاصة يمثّلها أعضاء مجموعات أيديولوجية، وأخيرا البنيات المعبّر عنها (التي تُسن أو تُنجز) في النص والحديث، وكيفية تكييفها مع الموقف التواصلي. ومن الواضح، أن هذا نوع مختلف تماما من الممارسة والخطاب الأكاديميين بالمقارنة مع مجرد التعليق أو تقديم خطاب أيديولوجي مهما بلغت جمالية هذا الأخير.

والواقع يقول إن العديد من المقالات المقدمة إلى هذه المجلة تفعل ذلك بالضبط؛ أي: أنها مجرد تعليق أو إعادة صياغة مقتطفات من خطاب، ولذلك يُرفض نشرها. ومن ثم، لن أتوقف عن تأكيدي أن التحليل النقدي للخطاب ليس منهجا للبحث في حد ذاته، بقدر ما هو حركة اجتماعية مكونة من محللي خطاب ملتزمين من الناحية الاجتماعية والسياسية، وأن هؤلاء يستعملون مناهج مختلفة وعديدة للتحليل لأغراض متعددة، مثل إبراز دور الخطاب في إعادة إنتاج سوء استخدام السلطة ونتائج هذه الأمر على اللامساواة الاجتماعية. كما أؤكد أن المقاربات الانطباعية في التحليل النقدي للخطاب لا ترقى أن تكون حتى تحليلا للخطاب، فما بالك بأن تحقق أهدافه النقدية والاجتماعية والسياسية.

ملاحظة

لا يتضمن هذا التعليق العدد الكبير من المراجع الببليوغرافية الضرورية لدعم ما قيل في كل فقرة، ولربما أحيل على كتبي وأعمالي (التي يمكن قراءة الكثير منها في موقعي: www.discourses.org) حتى يطلع عليها من أراد المراجع المفصّلة حول الموضوعات التي تناولتها في هذه المقال.

كان تون أ. فان دايك أستاذا لدراسات الخطاب في جامعة أمستردام إلى غاية 2004، وهو الآن أستاذ في جامعة بومبيو فابرا ببرشلونة. وبعد اشتغاله في البداية بالشعرية التوليدية، ونحو النص، وعلم نفس معالجة النص، اتخذ عمله منذ 1980 توجها نقديا أكبر، فتناول العنصرية الخطابية، والأخبار في الصحافة، والأيديولوجيا،

والمعرفة والسياق. وقد كتب مجموعة من الكتب في معظم هذه المجالات، وحرر دليل تحليل الخطاب (أربعة مجلدات، 1985)، وألف كتابا تعريفيا بدراسات الخطاب (يتألف من مجلدين في طبعة 1997 قبل أن يطبع من جديد في مجلد واحد سنة 2011)، علاوة على عمله على دليل دراسات الخطاب (خمسة مجلدات، 2007). وقد أسس ست مجلات دولية هي: الشعرية والنص (الآن النص والحديث)، والخطاب والمجتمع، ودراسات الخطاب، والخطاب والتواصل، ومجلة إلكترونية بالإسبانية سماها الخطاب والمجتمع (www.dissoc.org). وما يزال لحد الآن محررا للمجلات الأربع الأخيرة. ومن آخر مؤلفاته الصادرة باللغة الإنجليزية "الأيديولوجيا" (1998)، و"العنصرية والخطاب في إسبانيا وأمريكا اللاتينية" (2005)، و"الخطاب والسياق" (2008)، و"المجتمع والخطاب" (2009). ومن آخر ما حرره من كتب: "العنصرية في القمة" (في عام 2000 بمعية روث فوداك (Ruth Wodak))، و"العنصرية والخطاب في أميركا اللاتينية" (في عام 2009). ويعمل حاليا على كتاب جديد حول الخطاب والمعرفة. وقد حصل على دكتورتين فخريتين، وحاضر في العديد من الدول، ولا سيما في أميركا اللاتينية، كما أسّس بمعية أدريانا بوليفار (Adriana Bolivar) جمعية أميركا اللاتينية لدراسة الخطاب (the Asociaciön Latinoamericana de Estudios del Discurso) في عام 1995. ويمكن الاطلاع على لائحة أكثر تفصيلا بمنشوراته ومقالاته الحديثة، وموارد دراسات الخطاب ومعلومات أخرى على صفحته بالأنترنت: www.discourses.org، كما يمكن مراسلته على البريد الإلكتروني التالي: vandijk@discourses.org

مسرد المصطلحات المستعملة في علم المصطلح

وضعه دو بيسيه وآخرون

ترجمة د. منتصر أمين عبد الرحيم
وزارة التربية والتعليم، مصر
montaseramein@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2891-3808

الملخّص

مع تزايد الاهتمام بعلم المصطلح والعمل المصطلحي تقدم هذه الورقة ترجمة عربية لمسرد مهم ثلاثي اللغة (إنجليزي – فرنسي – إسباني) عمل على بنائه ووضعه أربعة رواد من رواد علم المصطلح هم برنو دو بيسيه Bruno de Bess ونكونتي–ازيه Blaise Nkwenti-Azeh وساجيه Juan C. Sager ومعهم تريزا كابري Teresa Cabré التي تحققت من مصطحاته في اللغة الإسبانية، وتتجلى أهمية هذا المسرد في ما أضفاه هؤلاء عليه من أهداف وخاصيات بحيث لم يقتصر على مصطلحات علم المصطلح وحدها، بل عني بما يتصل بها من المجالات ذات الصلة بالدرس المصطلحي، وأرغب من وراء تقديم هذه الترجمة أن تكون دافعًا إلى مزيد اهتمام بمصطلحات هذا الحقل المهم وموردًا (قد) يستعان به على استيعاب مفاهيمه وضبط ألفاظه.

..

الكلمات المفاتيح: مصطلح، علم المصطلح، العمل المصطلحي، مسرد، مفاهيم، ترجمة.

GLOSSARY OF TERMS USED IN TERMINOLOGY

By Bruno de Bessé et al

Translated By Dr. Montaser Amein Abdel-Raheem
Arabic Teacher, Ministry of Education, Egypt
montaseramein@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2891-3808

ABSTRACT

Since we must concern with terminology and terminological works, this paper presents an Arabic translation of an important trilingual glossary (English- French- Spanish) compiled by Bruno de Bess et al. entitled "Glossary of Terms Used in Terminology". The importance of this glossary reflected in its scope, objectives, and characteristics as it compiled by the famous figures of that domain from a wide range of resources and had a broad view of terminology to include the technical vocabulary of neighboring domains of relevance to students of terminology. It is the aim of this translation to make us familiar with technical terms of terminology. This translation is aimed primarily at scholars, researchers, and graduate and advanced undergraduate students specializing in terminology in Arabic World.

Keywords: Term, Terminology, Terminological Works, Concept, Glossary, Translation.

1- مقدمة

صدر عمل دو بيسيه Bruno de Bessé (الذي ألَّفه بالاشتراك مع نكونتي-ازيه Blaise Nkwenti-Azeh وساجيه Juan C. Sager) سنة 1997 في العدد الأول من المجلد الرابع لمجلة المصطلحية: مجلة دولية مختصة بقضايا التواصل الاختصاصي النظرية والتطبيقية Terminology: International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication بعنوان «مسرد المصطحات المستعملة في علم المصطلح Glossary of Terms Used in Terminology»، وهو العمل الذي أقدمت على ترجمته لأضيف تجربة جديدة ربما تشكّل مع سابقاتها[1] العربيات التي عنيت بنقل مصطلحات علم المصطلح دافعًا

(1) تمثلت المحاولات التي استهدفت نقل مصطلحات هذا الاختصاص إلى اللغة العربية فيما يلي:

1. **توصية الإيزو Vocabulary of Terminology) 1969 :1087 R/ ISO)** – قُدِّمت ترجمتها العربية في مجلة اللسان العربي مرتين: الأولى سنة 1983 (إنجليزي/ عربي)، والمرة الأخيرة سنة 1985 بإشراف الأمانة الفنية للجنة علم المصطلح بهيئة المواصفات والمقاييس العربية السورية (إنجليزي/ فرنسي/ عربي).
2. **تعديلات توصية الإيزو 2 – (Vocabulary of Terminology) 1969 :1087 R 1-**. المعجم المفاهيمي لمفردات علم المصطلح Vocabulaire systématique de la terminologie بتحرير نيكول بلنجيه Nycole Belangér وندى كيربان Nada Kerpan ولويس-يان رسو Louis-Jean Rousseau وإشراف الأستاذة راشيل بوتين-كينيل Rachel Boutin-Quesnel. وفي سنة 1982 قدم معهد بورقيبة للّغات الحيّة بالجامعة التونسيّة ترجمة عربية لهذا المعجم تعهدت بها -كما ذكر الدكتور علي القاسمي- لجنة مكونة من الأساتذة ليلى القاسمي ود. عبد اللطيف عبيد ود. المنجي دربال، وأشرف على ترجمته العربية الدكتور علي القاسمي والدكتور محمد المعموري ويان-كلود كوربيه، وقد نشرها الدكتور القاسمي 1985، 1988 (معجم إنجليزي/ فرنسي/ عربي). **2-2**. نشر الإصدار الثاني من هذا المعجم سنة 1985 وقام بترجمته إلى العربية الأستاذ عصام عمران، ونشرت الترجمة مجلة اللسان العربي سنة 1992 (معجم فرنسي/ عربي). وكنتُ قد قدمت مراجعة لهذه الترجمة وأضفت إليها مصطلحاتها الإنجليزية لتصدر في مجلة اللسان العربي العدد 85 لسنة 2025 في صيغة معجم ثلاثي اللغة (فرنسي - إنجليزي - عربي).
3. **المقياس Terminology- Vocabulary) 1990 :1087 /ISO)**- تعهد بترجمته إلى العربية الدكتور عبد اللطيف عبيد سنة 1995 في معجم ثلاثي اللغة (إنجليزي/ فرنسي/ عربي) صدر ضمن منشورات المعهد القومي للمواصفات والملكية الصناعية بتونس، ثم أعاد نشرها بعد تعديل ومراجعة الدكتور علي القاسمي في كتابه الصادر سنة 2008، 2019.

إلى مزيد اهتمام بمصطلحات هذا الحقل المهم وموردًا (قد) يستعان به في استيعاب مفاهيمه وضبط ألفاظه.

تضمّن عمل دو بيسيه ورفاقه مجموعة غير قليلة من المصطلحات المستعملة في علم المصطلح؛ إذ اشتمل على مئتين وسبعة وخمسين [257] مصطلحا، وهو مسرد ثلاثي اللغة رتبت مداخله ألفبائيا حسب الأبجدية الإنجليزية متبوعة باللغتين الفرنسية والإسبانية بعد أن أسهمت الباحثة تريزا كابري Teresa Cabré في التحقق من مصطلحاته الإسبانية. ومعنى هذا أن الترجمة التالية سوف تكون متعددة اللغات (إنجليزية – فرنسية – أسبانية – عربية) ولا يخلو هذا من فوائد عديدة، لعل أهمها استثمار هذا التعدد في استنباط مجموعة من المصطلحات المقبولة (إلى جانب المصطلحات المفضلة بطبيعة الحال) شريطة أن تكون هذه المصطلحات أو مكافئاتها العربية لها القدرة على التعبير عن المفهوم بصورة أوضح، ومن ناحية أخرى قد تلبي هذه الترجمة حاجة الدارسين المختصين باللغة الإسبانية في كليات الألسن أو الجامعات والمعاهد الخاصة، وبالتالي تتسع شريحة مستعملي هذه الترجمة.

وتتأتى أهمية هذا المسرد من خلال (أولًا) تعهد جامعتي جنيف University of Genève ومانشستر University of Manchester (معهد العلوم والتكنولوجيا) بالسهر على إنجاز هذا المشروع، و(ثانيًا) من أسماء واضعي المسرد ودورهم الرائد في تطوير الدرس المصطلحي وفي تبنيهم أطروحات مصطلحية تستجيب لمستجدات النظر في العلوم اللسانية والعلوم المتداخلة الاختصاص بخاصة، و(ثالثًا) صدوره ضمن دورية عريقة متخصصة هي دورية «المصطلحية» المعنية بهذا الفرع من المعرفة والحقول المعرفية المجاورة، و(رابعًا) تعدد اللغات التي قدمت بها مداخل هذا المسرد (الإنجليزية والفرنسية والإسبانية)، و(خامسًا) جدية المنهج الذي اتبعه معدو هذا المسرد في بنائه، وفي التعريف بمصطلحاته، وفي طبيعة الملحوظات التي أعقبت كل تعريف. أضف إلى كل هذا أن المسرد يعبر وفق المعايير التي اعتمدها في اختيار مدونته عن واقع المصطلحات الخاصة بعلم المصطلح المستعملة في عدد غير قليل من أدبيات هذا العلم بعيدًا عن المصطلحات التي تم تقييسها في مقاييس الأيزو التي شغلت معظم المحاولات العربية السابقة في نقل مصطلحات

4. كتاب **Terminology: An Introduction 1985** –عرض لهذا الكتاب وقدم ترجمة لمسرده الدكتور محمد محمد حلمي هليل، سنة 2001 (إنجليزي/ عربي).

هذا الاختصاص، وبالتالي يمثل المسرد تجربة لها ما يميز جانبها الوصفي على مستوى الرصد والوصف والتفسير.

إن المصطلحات التي اُختيرت لهذا المسرد هي المصطلحات التي رأى المؤلفون أنها ضرورية في تدريس الأدبيات المتعلقة بعلم المصطلح التي تقدَّم إلى طلاب هذا الاختصاص في صورة محاضرات أو مداخل تعليمية أو مواد توضيحية أو نشرات، وهذا يعني –وفق ما يرى المؤلفون– أنه سوف يتضمن (1) بعض المفاهيم والتجريدات الخاصة بها، وكذلك (2) الظواهر العامة الأساسية في فهم تلك المفاهيم (Bruno de Bessé et al. 1997: Glossary of Terms Used in Terminology. p.117. Terminology, Vol. 4, No. 1, pp.117–156). ويفهم من هذا أيضًا أن شريحة المستعملين المستهدفة هنا هم طلاب هذا التخصص.

لقد أوضح المؤلفون أن غايتهم من بناء هذا المسرد تتمثل في «بيان الأسس الدقيقة لبناء مثل هذا العمل دون اختصار مخل أو تفصيل مبالغ فيهما» (Ibid. p.117)؛ وبالتالي فإن عملهم في جوهره عمل إرشادي؛ بمعنى أن المقصود به أن يكون نواة لأعمال أخرى أكبر شمولية في الإحاطة بتلك المصطلحات، والمنطقي في هذه الحال أن يقصد المؤلفون إلى وضع مجموعة من الأسس المتعلقة بمصادر المسرد ومجالاته وكذا بالمنهجية التي يقوم عليها، وقد ألمحوا إلى أن هذه الأسس قد « وُضعت قبل الشروع في بناء المسرد أو البدء في صياغة التعريفات الخاصة بالمصطلحات التي تضمنها» (Ibid. p.117).

وبناء على طبيعة المسرد والمدونة التي يقوم عليها، ووفقًا لمعايير الاختيار السابقة، حدّد المؤلفون المجالات التخصصية التي تستقى منها هذه المصطلحات على النحو التالي (Ibid. p.117):

1 **المجال العام**: علم المصطلح
2 **المجالات الفرعية**: النظرية المصطلحية، القاموسية، بنوك المعلومات المصطلحية، عناصر السجل المصطلحي.
3 **المجالات ذات الصلة**: المعجمية، واللسانيات، والترجمة، والتوثيق.

وقد وضع مؤلفو المسرد مجموعة من القواعد التي تحكم كل من: (1) الصيغة التي سيدون بها المصطلح، و(2) تعريف(ـات) المصطلح، و(3) الأمثلة والشواهد، و(4) الرموز والإشارات (Ibid. p.118). وبيان هذه القواعد كما يلي:

(1) **صيغة المصطلح:**

اختيرت المصطلحات الأكثر دورانًا لتمثيلها في المداخل، ويسجل كل مصطلح وفق صيغته الأساسية.

(2) **قواعد تعريف المصطلح:**

- يبدأ التعريف بالطريقة التحليلية؛ إذ يشير إلى المفهوم المباشر الأعلى (داخل منظومة مفاهيمية معينة)، ثم سرد مجموعة الخاصيات المميزة وفق الطريقة التركيبية.
- التعريف بجملة مفردة، ووضع المعلومات التفسيرية داخل أقواس.
- تعريف المفاهيم المجردة مع الإحالة إلى مفاهيم أخرى كلما كان ذلك ممكنا، واستعمال صياغة تمهيدية نقارن بها بين النوع ذاته من المفاهيم، فنقول مثلا: X هو عملية... أو أنه علاقة... أو خاصية... وهكذا.
- تعريف المفاهيم وليس المصطلحات، وهذا معناه أن التعريف لا يمكن أن يقرأ: (... يساوي...).
- تعريف الأسماء بصيغ اسمية.
- مراعاة اتساق التمثيل.
- مراعاة الاتساق في استعمال الملحوظات التوضيحية.
- استعمال عبارات تبين مجالات المصطلحات المقترضة من حقول معرفية أخرى: في التوثيق، في الترجمة، في المعجمية....
- تحديد العناصر الجوهرية داخل التعريف بوضعها داخل أقواس (...).

(3) **الأمثلة:** تستعمل الأمثلة متى كانت ذات فائدة.

(4) **الرموز والإشارات:**

- توضع البدائل والمترادفات بعد المصطلح ويفصل بينهما بالعلامة (/).
- «انظر أيضا» تشير إلى المصطلحات المتصلة والمصطلح الضد.
- «انظر» يستبدل بها الرمز (=>).
- إذا وردت مداخل المسرد (باستثناء «كلمة» و«مصطلح») في بعض التعريفات كتبت بخط ثخين.

ورغم الوجاهة التي ينطوي عليها هذا المنهج المتبع من وجهة نظري، فإن الشيء

الذي يجب التنبه إليه أن هناك بعض المشكلات التي تواجهك مع بدء قراءة/ترجمة هذا العمل، فكتابة المصطلحات التي ترد ضمن التعريفات بخط ثخين أمر مهم؛ إذ به تتحقق الإحالة والربط بين المصطلحات المتصلة، لكن مشكلة هذا الإجراء تتمثل في المصطلحات التي ورد لها في المسرد أكثر من مدخل، وبالتالي أكثر من تعريف، فحينما تؤشر بالخط الثخين ضمن تعريف مدخل مختلف لا ندري إلى أي من تعريفاتها تشير هذه المصطلحات، وبالتالي حاولت التزام خطة تزيل هذه العقبة وهي ترقيم مداخل المعجم والإحالة على المداخل بأرقامها متى وردت ضمن تعريفات مصطلحات أخرى وانتقاء ما يتماشى منها مع هذه التعريفات.

المشكلة الثانية تتعلق بالمصطلحات التي قد ترد ضمن التعريفات وليست جزءًا من هذ المسرد، وهذه سأقوم بثبت مصطلحاتها باللغة الإنجليزية بجوار ترجمتها، كما سأحيل أيضًا إلى ما تجب الإحالة إليه من وجهة نظري من مداخل أخرى داخل العمل تعين المستعمل على استيعاب مفهوم معين وذلك باستعمال الفعل (راجع) متبوعًا برقم المصطلح المحال إليه. أما عن الأمثلة الواردة ضمن التعريف توضيحًا للمفهوم، فسأجعلها في سطور منفصلة واقعة بعد كل تعريف، وسألجأ إلى أمثلة قريبة من ذهن المستعمل وأشرح بعضها متى كان هذا ضروريًّا.

وأخيرًا يمكنني القول إن إضافة ترجمة عربية جديدة لمجموع ما قُدّم في مجال نقل مصطلحات علم المصطلح إلى اللغة العربية أو سيُقدم لاحقًا تحتاج رغم أهميتها إلى مرحلة تالية تحاول استثمار ذلك الرصيد وتعمد إلى تنسيقه والإضافة إليه، ناهيك عن دراسته وتمحيصه وتقييمه من أجل الإحاطة بتاريخ هذا الاختصاص وتطوّراته؛ ففي النهاية وكما هو متفق عليه يبقى أن تاريخ أي علم من العلوم لا ينفصل عن تاريخ مصطلحاته.

2- الترجمة

Glossary of Terms Used in Terminology

مسرد المصطلحات المستعملة في علم المصطلح

A

1- [En] Abbreviation [Fr] Abréviation (f) [Es] Abreviatura (f)

1. اختصار

صيغة مقتضبة لكلمة أو مصطلح تتكوّن بحذف بعض حروفهما.

2- [En] Acceptability/Reliability [Fr] Fiabilité (f) [Es] Fiabilidad (f)

2. مقبولية (المصطلح)/دقة (المصطلح)

درجة استعمال المصطلح.

ملحوظة: يمكن تحديد المقبولية على مستويين: الأول أحادي اللغة، وذلك باختبار وثيقة أو عدة وثائق أحادية اللغة، في المقاييس الصناعية مثلا، والثاني من خلال الترجمات بالتحقق من شيوع استعمال المصطلح عينه في الوثائق الأصلية الخاصة باللغة الهدف، أو اقتصار وروده على النصوص المترجمة.

3- [En] Acceptability Code/Acceptability Rating/Reliability Code/ Reliability Rating [Fr] Code de fiabilité (m)/Code de pondération (m) [Es] Código de fiabilidad (m)

3. مؤشِّر المقبولية/معدَّل المقبولية/مؤشِّر الدّقة/معدّل الدّقة

في **السجل المصطلحي** (240): رموز أو **تعابير** (88) تستعمل في تحديد درجة استعمال المصطلح أو معدل هذا الاستعمال.

4- [En] Acronym 1 [Fr] Acronyme (m) [Es] Acrónimo 1 (m)

4. مختزل نحتي 1

اختصار (1) يضم حروفًا مقتطعة من الكلمات التي يتكوّن منها **مصطلح معقّد** (33).

ملحوظة: يمكن أن يوظف هذا الاختصار كمصطلح، ويمكن أن ينطق ككلمة تامّة، أو كتتابع من حروف منفصلة.

مثال: بي اس آي BSI = British Standards Institute، وناتو NATO = North AtlanticTreaty Organisation.

5– [En] Acronym 2 => Letterword

5. مختزَل نحتي > 2= كلمة حروفيّة

6– [En] Affix [Fr] Affixe (m) [Es] Afijo (m)

6. لاصقة

عنصر معجمي غير الكلمة يضاف إلى **الصيغة الأساسية** (17)؛ بدايتها أو وسطها أو نهايتها.

انظر أيضًا: Prefix 180, Infix 117, Suffix 220

ملحوظة: بإمكان اللواصق أن تغير معنى الكلمة أو المصطلح، أو مرجعهما، أو وظيفتهما.

7– [En] Affixation [Fr] Affixation (f) [Es] Afijacíon (f)

7. إلصَاق

إضافة **السوابق** (180) أو **اللواحق** (220) أو **الأوساط** (117) إلى **الصيغة الأساسية** (17) للكلمة أو المصطلح لبناء **عناصر معجمية** (133) جديدة، أو لتغيير مقولتهما النحوية.

8– [En] Alphabetic Ordering [Fr] Classement alphabétique (m) [Es] Orden alfabético (m)

8. نظام ألفبائي

عملية ومنهج ترتيب مداخل **العمل المرجعي** (191) وفق تتابع الحروف الألفبائية.

9– [En] Anglicism 1 [Fr] Anglicisme 1 (m) [Es] Anglicismo 1 (m)

9. اصطلاح إنجليزي1

كلمة أو مصطلح من اللغة الإنجليزية يستعمل ضمن **لغات** (125) أخرى.

10– [En] Anglicism 2 [Fr] Anglicisme 2 (m) [Es] Anglicismo 2 (m)

10. اصطلاح انجليزي2

كلمة أو مصطلح جرى اقتراضهما من اللغة الإنجليزية.

11– [En] Antonym [Fr] Antonyme (m) [Es] Antónimo (m)

11. ضِد

كلمة أو مصطلح **معناهما** (144) عكس معنى كلمة أو مصطلح آخر.

12- [En] Antonymy [Fr] Antonymie (f) [Es] Antonímia (f)

12. تضاد

علاقة بين **معاني** (144) الكلمات أو المصطلحات المتضادة.

ملحوظة: التضاد المقصود هنا هو التضاد بصورته الطبيعية: سالب وموجب، حضور وغياب، أعلى وأدنى وهكذا.

13- [En] Area of Usage [Fr] Domaine d'emploi (m) [Es] Uso (m)

13. مجال الاستعمال

النطاق النصي أو الموضوعي الذي يستعمل فيه المصطلح.

14- [En] Article => Dictionary Entry

14. مادة >= مدخل قاموسي

15- [En] Artificial Language [Fr] Langue artificielle (f)/Langage formalisé (m) [Es] Lenguaje artificial (m)

15. لغة اصطناعية

وسيلة من وسائل التواصل تُحدَّد قواعدها التركيبية والمعجمية بشكل كامل قبل استعمالها.

16- [En] Author [Fr] Auteur (m) [Es] Autor (m)

16. مُؤلِّف

في **السجل المصطلحي** (240)، المصطلحي المسؤول عن محتوى **سجل** (187) معيّن.

B

17- [En] Base form/Base/Stem [Fr] Base 1 (f) [Es] Base (f)

17. صيغة أساسية/أساس/جذع

جذر (195) الكلمة أو المصطلح أو **بديل** (254) هذا الجذر ممّا تلحقه **اللواصق** (6) الاشتقاقية، أو النحوية، أو غيرها من العناصر المعجمية.

مثال: ward-er (حارس/سجان)، وmile-age (ميل/عدد الأميال)، وClean

نظيف/ clean–liness نظافة/ clean–ly على نحو نظيف/ Un–clean غير نظيف/ unclean–liness قذارة.

18– [En] Borrowing 1 [Fr] Emprunt 1 (m) [Es] Préstamo 1 (m)

18. اقتراض

استعمال مصطلح من **لغة** (125) ما لتسمية ذات **المفهوم** (36) في لغة أخرى، أو توظيف مصطلح ينتمي إلى **حقل معرفي** (218) ضمن حقل آخر داخل هذه اللغة.

19– [En] Borrowing 2 [Fr] Emprunt 2 (m) [Es] Préstamo 2 (m)

19. مقترَض

وحدة مصطلحية أو معجمية تنتمي في الأصل إلى **لغة** (125) معينة تستعمل ضمن لغة مختلفة.

مثال: Parachute, Fuselage, Grauwacke (مظلة (باراشوت)، بدن الطائرة، جرواق. على التوالي)

C

20–[En] Calque/Loan Translation [Fr] Calque (f) [Es] Calco (m)

20. نسخ/اقتراض بالترجمة

نقل **معنى** (144) كلمة أو مصطلح من **لغة** (125) إلى أخرى عبر ترجمة عناصره التي يتكوّن منها.

مثال: أمين عام Secretary General، رقيب أول Sergeant Major.

21–[En] Canonical Form/Citation Form/Stem Form [Fr] Forme canonique (f) [Es] Forma canónica (f)

21. صيغة قياسيّة/صيغة الاستشهاد/صيغة جذعيّة

الصيغة التي تظهر بها كلمة أو مصطلح داخل **القاموس** (68) بوصفها **كلمة رئيسة** (102) أو مدخلًا مصطلحيًّا.

22- [En] Category [Fr] Catégorie (f) [Es] Categoría (f)

22. مقولة

أصناف (26) **المفاهيم** (36) الواقعة في إطار **منظومة مفاهيمية** (40) محدَّدة.

23– [En] Characteristic/Feature [Fr] Caractéristique (f)/Caractère (m) [Es] Característica (f)

23. خاصّيّة/سمة

عنصر دلالي يشكِّل مع عناصر أخرى **تضمُّن المفهوم** (120).

ملحوظة: الخاصيات هي أوليات دلالية تشترك فيها المصطلحية مع المعجم العام، وتمثل رابطًا بين الكلمات والمصطلحات. وربما تشكّل الخاصيات المفردة مصطلحات مستقلة، ولكونها أوليات لم يتم تعريفها في علم المصطلح وجرى حملها على أنها أمر بدهي، فهي تمثل حجر الأساس في بناء مفاهيم أشد تعقيدًا؛ ولأنها تنتمي إلى مجال معرفي معين فهي محدودة العمومية، وبكونها خاصيات للمفاهيم يمكن استعمالها في بناء منظومة من التضادات من أجل تشييد بنية مفاهيمية.

مثال: القيم العامة «أزرق»، «طويل»، «دافئ»، والعمليات العامّة مثل «لوّن» (عملية التلوين) «مطَّ» (عملية شدّ)، «تدفئة» (نشر الحرارة)، والموضوعات العامّة مثل «هواء» «ماء» «حرارة» (بغض النظر عن مكوّناتها المباشرة)، والعلاقات العامّة مثل «معا» «متباعد» «وراء» (تسلسل زمني) التي ربما تجد لها – ولكن ليس بالضرورة – صيغة من كلمة واحدة.

24-[En] Citation [Fr] Citation (f) [Es] Cita (f)

24. استشهاد

إحالة (189) على مثال مقتبس من نصّ معيّن، أو **ورود** (163) **التعبير** (88) ذاته بوصفه «شاهدًا» ضمن نصّ ما.

25-[En] Citation Form => Canonical Form

25. صيغة استشهاديّة >= صيغة قياسيّة

26- [En] Class [Fr] Classe d'objets (f) [Es] Clase (f)

26. صِنف

مجموعة **موضوعات** (162) تعزى إليها **خاصّيّات** (23) متشابهة.

27- [En] Classification [Fr] Classification (f) [Es] Clasificación (f)

27. تصنيف

عملية قوامها عزو **المفهوم** (36) إلى **مقولة** (22) محدّدة.

28– [En] Clipped Compound 1 [Fr] Mot–valise 1 (m) [Es] Acrónimo 2 (m)

28. مركّب مقتَص 1

مصطلح أو كلمة تتشكّل من عناصر **مورفيمية** (148) مأخوذة من كلمتين أو مصطلحين أو أكثر.

مثال: موديم Modem (مقتصة من الكلمتين Modulator–Demodulator)، وفيرتي جت Vertijet (طائرة عمودية الإقلاع والهبوط).

29– [En] Clipped Compound 2 [Fr] Mot–valise 2 (m) [Es] Acrónimo 3 (m)

29. مركّب مقتّص 2

مصطلح أو كلمة تتكوّن من عنصرين معجميين مختزلين هما: العنصر الاستهلالي من الكلمة أو المصطلح الأول، والعنصر الأخير من الكلمة أو المصطلح الثاني.

مثال: هندسة حيوية Bionic، وركود تضخمي Stagflation.

30-[En] Clipping [Fr] Troncation (f) [Es] Truncación (f)/Reducción (f)

30. اقتصَاص

عملية تقوم على أساس وضع كلمات أو مصطلحات جديدة باستعمال عناصر مقتصَة من كلمة أو مصطلح أو من مجموعة كلمات ومصطلحات متعدّدة.

31- [En] Code [Fr] Indicatif (m) [Es] Código (m)

31. مؤشِّر

رمز أو **تعبير** (88) ضمن مجموعة عناصر تقدّم معلومات محدّدة بشأن المصطلح أو **المفهوم** (36).

32– [En] Co–hyponym/Coordinated Term [Fr] Co–hyponyme (m) [Es] Cohipónimo (m)

32. مصطلح متجَانِس/مصطلح متنَاسِق

في **التصنيف التراتبي** (104) مصطلح تَابِع (Subordinate راجع 219) يقع مع مصطلحات أخرى ضمن مستوى **تصنيف** (27) واحد.

33– [En] Complex Term [Fr] Terme complexe (m) [Es] Sintagma terminológico (m)

33. مصطلح معقّد

مصطلح يتكوّن من تتابع من الكلمات أو المصطلحات المترابطة تركيبيًّا

ومصطلحيًّا يسمّي **مفهومًا** (36) مفردًا.

انظر أيضًا: Concept 36, Term 235

ملحوظة: يتألّف المصطلح المعقّد من مصطلحات أخرى عبر عمليات منطقية تجرى على المفاهيم مثل: التأليف أو التحديد أو الفصل أو الربط وهكذا، (المفهوم أ + المفهوم ب = المفهوم ج)، أما التشكيلات الأكبر تعقيدًا فتجدها عندما ي تجمع مفاهيم معقّدة مع مفاهيم بسيطة، أو مع مفاهيم أخرى معقّدة، وفي جميع الحالات تؤدي طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم أو طبيعة الربط بين الكيانات المفاهيمية إلى تحديد طبيعة المفهوم الجديد، فإذا طُبّق مفهوم مادّي على مفهوم نشاط/عملية فلربما حدَّ مجال النشاط بمادة معينة، ولكن ربما يُعيِّن أيضًا الأداة المستعملة في أداء هذا النشاط، ومن ناحية ثانية يمكن تأليف المفاهيم بإضافة صفات تعدّ خاصيّات مميزة إلى مفاهيم أخرى (المفهوم ج + الخاصية د = المفهوم ه).

34–[En] Compound [Fr] Mot composé (m) [Es] Palabra compuesta (f)/ Compuesto (m)

34. مركّب/كلمة مركّبة

كلمة أو مصطلح يتكوّن من مجموعة من المصطلحات أو الكلمات.

35–[En] Compounding/Composition [Fr] Composition (f) [Es] Composición (f)

35. تركيب/تأليف

عملية أساسها صياغة المصطلحات أو الكلمات من عناصر معجمية لها **استعمال** (251) مستقل ضمن **لغة** (125) معينة.

36–[En] Concept [Fr] Concept (m) [Es] Concepto (m)

36. مفهوم

وحدة مجردة تتكوّن من **خاصّيّات** (23) عدد من **الموضوعات** (162) المادّيّة أو المجرّدة تُنتقى وفق معايير علميّة أو عرفيّة محدّدة تناسب أحد **المجالات** (75) المعرفيّة.

ملحوظة: المفاهيم البسيطة هي تجريدات تشكّلت من مجموعة الخاصّيّات التي تنطبق على مجال معرفي معيّن ويتحدّد نطاقها بهذا المجال أو ذاك؛ إذ تتشكّل المفاهيم على أساس خاصّيّات منتقاة أو محدودة. فبشكل عامّ تغطي دلالة كلمة

«أزرق» مجموعة كبيرة من الأشكال تُعيّن حدودها وفق مجموعة من الأعراف، ولكنها حدود مرنة بما يكفي لتفسيرها أو تأويلها. ولكن مفهوم «الأزرق» مقيد الدلالة بشكل كبير، وتعيَّن حدوده من خلال المجال الذي يعرِّفه.

مثال: فمفهوم «الأزرق» في مخطط الألوان محدّد بالألوان المتتابعة التي تظهر فيه، ويتحدّد في البصريات بالألوان الأخرى الواقعة في النطاق الطيفي، وكذلك يختلف مفهوم «الحرارة» بين الطبخ وتقارير المناخ.

37–[En] Conceptual Field [Fr] Champ conceptuel (m) [Es] Campo conceptual (m)

37. حقل مفاهيمي

مجموعة **مفاهيم** (36) مترابطة دلاليًّا يمكن أن تندرج ضمن **كلمة مفتاحية** (123) جامعة.

مثال: يغطي شمول (Extension) الحقل المفاهيمي «مقعد» مفاهيم: «كرسي»، و«أريكة»، و«مجلس»،...

38–[En] Conceptual Relationship [Fr] Relation conceptuelle (f) [Es] Relación conceptual (f)

38. علاقة مفاهيمية

الترابط المنطقي أو الانطولوجي بين **المفاهيم** (36).

39–[En] Conceptual (Tree) Structure [Fr] Arbre de domaine (m) [Es] Arbol conceptual (m)

39. بنية مفاهيمية/شجرة مفاهيمية/شجرة المجال

تمثيل خاصّ ببنية **المفاهيم** (36) التي تنتمي إلى **مجال** (75) أو **حقل معرفي** (218) معيّن.

40–[En] Conceptual System/Knowledge Structure [Fr] Système conceptuel (m) [Es] Sisterna conceptual (m)

40. منظومة مفاهيمية/بنية معرفية

نسق من **المفاهيم** (36) المبنينة يعكس **العلاقات المفاهيمية** (38) القائمة بينها؛ إذ يُحدَّد كل مفهوم بناء على موضعه ضمن هذا النسق.

ملحوظة: بغرض بناء منظومة مفاهيمية نهتم فقط بخاصّيّات المفهوم التي تعدّ

وافية وأساسية؛ أي: جوهرية (Essential Characteristic). أمّا الخاصّيّات الأخرى غير الجوهرية (Non-essential Characteristic) فربما تكون لها أوضاع خاصّة؛ إذ تُعيّن داخل المنظومة المفاهيمية للمجال بالنظر إلى دورها التمييزي.

41-[En] Conceptualisation [Fr] Conceptualisation (f) [Es] Conceptualización (f)

41. بناء المفاهيم

عملية تشكيل **المفاهيم** (36) عبر انتخاب **الخاصّيّات** (23) وجمعها.

42-[En] Concordance [Fr] Concordance (f) [Es] Concordancia (f)

42. مجرَد مصطلحي

قائمة كاملة بجميع المصطلحات أو الكلمات المستعملة في نصّ أو عدّة نصوص مع بيان بمواضعها.

43-[En] Connotation 1 [Fr] Connotation 1 (f) [Es] Connotación 1 (f)

43. إيحاء1

العلاقة بين العلامة اللغوية **والمعاني** (144) المرتبطة بها بجانب **معناها الحقيقي** (61).

44-[En] Connotation 2 [Fr] Connotation 2 (f) [Es] Connotación 2 (f)

44. إيحاء2

معنى (144) **الوحدة المعجمية** (136) الذي تكتسبه من خلال ارتباطها **بالسياق** (45) أو/و موقف **الاستعمال** (251).

45-[En] Context [Fr] Contexte (m) [Es] Contexto (m)

45. سياق

وحدة نصية متنوعة الطول تحيط بكلمة أو مصطلح ضمن نصّ معيّن، وعليها يعتمد **معنى** (144) هذه الكلمة أو المصطلح.

ملحوظة: هناك أنواع غير قليلة من السياقات: السياق المعرِّف الذي يفسر المفهوم، والسياق الموسوعي الذي يقدّم معلومات بشأن طبيعة المفهوم؛ أجزائه ووظيفته...، وسياق الاستعمال الذي يبين نوع الخطاب الذي يستعمل فيه المصطلح أو الكلمة، والسياق الشكلي الذي يبين السلوك المورفولوجي

للمصطلح أو الكلمة، والسياق الميتالغوي الذي يوضح الاستعمال الذاتي للمصطلح.

46–[En] Coordinated Term => Co–hyponym

46. مصطلح متناسق >= مصطلح متجانس

47–[En] Coordination [Fr] Coordination (f) [Es] Coordinación (f)

47. تناسق

علاقة بين **مفهومين** (36) يقعان ضمن مستوى واحد في **التصنيف التراتبي** (104) يجمعهما مفهوم محتو أوسع Superordinate (راجع 222).

48–[En] Copyright [Fr] Droit d'auteur (m) [Es] Derechos de autor (m)/ Copyright (m)

48. حقّ الطبع/حقّ المؤلف

حقّ حصري في تسويق العمل الأدبي.

49–[En] Corpus [Fr] Corpus (m) [Es] Corpus (m)

49. مدوّنة

مجموعة نصوص مكتوبة أو/و **خطابات** (72) منطوقة تستعمل في المعالجة اللغوية أو المصطلحية.

50–[En] Country Code [Fr] Indicatif de pays (m) [Es] Indicador de país (m)

50. مؤشِّر البلد

في **السجل المصطلحي** (240)، رمز أو **تعبير** (88) يدلّ على البلد منشأ المصطلح.

51–[En] Cross–reference => Reference 1

51. إحالة

52–[En] Cross–reference Record [Fr] Fiche de renvoi (f) [Es] Ficha de envío (f)/Remisión (f)

52. سجل الإحالة

بطاقة **سجل مصطلحي** (240) تشير بأحد عناصره إلى **السجل** (187) الكامل الذي يتضمّن جميع معلومات المصطلح.

D

53–[En] Date of Source Text [Fr] Date de la source (f) [Es] Datación (f)

53. تاريخ النصّ المصدر

في **السجل المصطلحي** (240)، تاريخ أول **ورود** (163) للمصطلح داخل مستند مُوثَّق.

54–[En] Date of Terminological Entry [Fr] Datation de la fiche (f) [Es] Datación (f)/Fecha de la creación de la ficha (f)

54. تاريخ المدخل المصطلحي/تأريخ السجل

في **السجل المصطلحي** (240)، تاريخ بدء إنتاج السجل المصطلحي.

55–[En] Definiendum [Fr] Definiendum (m) [Es] Definiendum (m)

55. مُعرَّف

المصطلح المراد تعريفه.

56–[En] Definiens [Fr] Definiens (m) [Es] Definiens (m)/Rasgos definitorios (m)

56. ميز/تحديد الخاصّيّات

شرح **المفهوم** (36) المضمّن في **التعريف** (57) أو وصفه.

57–[En] Definition 1 [Fr] Definition 1 (f) [Es] Definición 1 (f)

57. تعريف 1

نصّ يقع **المعرَّف** (55) أول عناصره، وبعده عنصر ثان يتضمّن تحديد **الميزات** (56) الخاصّة به؛ إذ تأذن المصطلحات المعروفة بتمييز كاف وضروري بينها وبين **المفاهيم** (36) الأخرى.

ملحوظة: في علم المصطلح تعدّ التعريفات ترسيخًا لمفهوم معيّن بالإشارة إلى الخاصّيّات والمفاهيم الأخرى، ويُعبَّر عن التعريفات في صورة معادلات بوضع مصطلح المفهوم المراد تعريفه يسارًا وجملة اسمية مفردة يمينًا؛ ولأن من المعتاد التعبير عن التعريف بجملة اسمية مفردة، فمن المحتمل أن تأتي هذه الجملة بالغة التعقيد. كما يمكن أن تكون التعريفات في حدها الأدنى؛ أي أنها تقدّم فقط المعلومات الضرورية لتمييز المفهوم بصورة واضحة عن المفاهيم الأخرى داخل المجال عينه، وبعض التعريفات الأخرى تكون شاملة؛

إذ تقدّم ما يمكن وصفه بمعلومات موسوعية.

58–[En] Definition 2 [Fr] Definition 2 (f) [Es] Definición 2 (f)

58. تعريف 2

عملية أساسها وصف **المفهوم** (36) كأحد أجزاء **منظومة مفاهيمية** (40) وذلك **بالإحالة** (189) إلى المفاهيم الأخرى أو إلى **خاصّيّات** (23) هذا المفهوم.

59–[En] Delimitation of Terminological Units [Fr] Délimitation des unités terminologiques (f) [Es] Delimitación de unidades terminológicas (f)

59. تحديد الوحدات المصطلحية

عملية تقوم على تعيين الحالة المصطلحية **لوحدة معجمية** (136) اسُخلصت من **مدوّنة** (49).

60–[En] Denomination [Fr] Dénomination (f) [Es] Denominación (f)

60. تعيين

عملية قوامها تخصيص مصطلح **لمفهوم** (36) معيّن.

61–[En] Denotation/Reference [Fr] Dénotation (f) [Es] Denotación (f)

61. معنى حقيقي

العلاقة بين العلامة اللغوية **والمفهوم** (36) الذي تمثّله.

62–[En] Derivation [Fr] Dérivation (f) [Es] Derivación (f)

62. اشتقاق

صياغة الكلمات أو المصطلحات بإضافة **اللواصق** (6) إلى **الجذر** (195) أو **الصيغة الأساسية** (17).

63–[En] Designation 1 [Fr] Désignation 1 (f) [Es] Designación 1 (f)

63. تسمية 1

رمز لغوي أو غير لغوي يمثّل **مفهومًا** (36) معيّنًا.

64–[En] Designation 2 [Fr] Désignation 2 (f) [Es] Designación 2 (f)

64. تسمية 2

عملية قوامها وضع اسم **لموضوع** (162) أو **مفهوم** (36) معيّن.

65–[En] Determinant [Fr] Déterminé (m) [Es] Determinante (m)/ Núcleo (m)

65. مُحدَّد/بؤرة

عنصر من عناصر الوحدة المصطلحية يُعدَّل **بمحدِّد** (66) ما.

66–[En] Determiner [Fr] Déterminant (m) [Es] Complemento (m)

66. مُحدِّد/مُكمِّل

عنصر من عناصر الوحدة المصطلحية يعدّل الشمول الخاصّ **بمعناها** (145) أو يقيده.

67–[En] Diachrony [Fr] Diachronie (f) [Es] Diacronía (f)

67. تعاقبية

التطور التاريخي للحقائق اللغوية.

ملحوظة: اللسانيات التعاقبية (Diachronic Linguistics) تتضمّن اللسانيات التاريخية (HistoricalLinguistics) واللسانيات المقارنة (Comparative Linguistics).

68–[En] Dictionary [Fr] Dictionnaire (m) [Es] Diccionario (m)

68. قاموس

وثيقة تحتوي على قائمة **وحدات معجمية** (136) ومعلومات عنها تُرتَّب ترتيبًا محدّدًا والغالب أن يكون ترتيبًا ألفبائيا.

69–[En] Dictionary Entry/Article/Dictionary Article [Fr] Article de dictionnaire (m) [Es] Artículo de diccionario (m)

69. مدخل قاموسي/مادة/مادة قاموسية

مكوِّن من مكوِّنات **القاموس** (68) يتضمّن المعلومات الخاصّة **بالكلمة الرئيسة** (102) أو المدخل المصطلحي.

70–[En] Differentia (pl) [Fr] Differentia (pl) [Es] Differentia (pl)

70. مميِّز/فارقة

العنصر الثاني في **التعريف** (57) التحليلي (الأرسطي- الكلاسيكي) الذي يعدِّد الخاصّيّات التي تميز المصطلح عمّا **يساويه** (32) أو يتصل به من مصطلحات أخرى.

71–[En] Discourse 1 [Fr] Discours 1 (m) [Es] Discurso 1 (m)

71. خطاب 1

عملية **التعبير** (87) اللغوي الشفهية.

72–[En] Discourse 2 [Fr] Discours 2 (m) [Es] Discurso 2 (m)

72. خطاب 2

منطوق (253) لغوي مُحقّق بوصفه صيغة مميزة عن النظام المجرَّد **للغة** (125).

73–[En] Disjunction [Fr] Disjonction (f) [Es] Disyunción (f)

73. جمع منطقي/تجزئة

عملية قوامها جمع **شمول** (89) **مفهومين** (36) أو أكثر في مفهوم واحد.

مثال: مفهوم الوالدين ينتج عن جمع المفهومين: «أب» و«أم».

74–[En] Documentation Thesaurus [Fr] Thésaurus documentaire (m) [Es] Thesaurus (m)/Tesauro (m)

74. مكنز توثيقي

عمل مرجعي (191) يتضمّن مجموعة **وحدات معجمية** (136) **لمجال** (218) خاصّ تهيكل وفق علاقات دلالية محدّدة مسبقًا يستعمل في تحليل محتوى الوثائق أو فهرستها أو تصنيفها واسترجاعها.

ملحوظة: يمكن تقييس الوحدات المعجمية وتقسيمها إلى وحدات واصفة descriptors ووحدات غير واصفة Nondescriptors.

75–[En] Domain [Fr] Domaine 1 (m) [Es] Área temática (m)

75. مجال

المجال المعرفي (218) أو حقل المعرفة أو الاختصاص أو عملية الانتاج أو المنهج التي يستعمل فيها **المفهوم** (36).

ملحوظة: جميع هذه المجالات تُحدد وتُعيّن من وقت إلى آخر على أيدي مختصين وقد تتغير إذا لزم الأمر ذلك. لكل مجال هيكلية مفردة أو متعددة يُعبّر عنها لغويًا عبر شبكة من التعريفات، ويمكن أيضًا أن تمثّل رسوميًّا في تراتبيات أو شبكة من العقد والروابط...

76–[En] Doublet [Fr] Doublet (m) [Es] Doblete (m)

76. مزدوج

إحدى كلمتين لهما ذات الأصل الاشتقاقي، ولكل منهما صيغة **واستعمال** (251) مختلف.

مثال: reasonable – rational, balm – balsam, frail – fragile (معقول، بلسم، هش- ضعيف على التوالي)

E

77–[En] Encyclopedia [Fr] Encyclopédie (f) [Es] Enciclopedia (f)

77. موسوعة

عمل مرجعي (191) يقدّم تغطية لمجال معرفي معيّن ضمن تتابع من **الكلمات المفتاحية** (123) المرتبة مفاهيميًا أو ألفبائيًا.

78–[En] Encyclopedic Dictionary [Fr] Dictionnaire encyclopédique (m) [Es] Diccionario enciclopédico (m)

78. قاموس موسوعي

قاموس (68) يقدّم معلومات لغوية أو معرفية عامّة حول **موضوعات** (162) ماديّة أو مجرّدة في صورة مواد (انظر Article) ترتّب **كلماتها الرئيسة** (14) ترتيبًا ألفبائيًا.

79–[En] Entry/Entry Word => Headword 2

79. مدخل/الكلمة المدخل >= كلمة رئيسة 2

80–[En] Entry Term => Headword 1

80. المصطلح المدخل >= كلمة رئيسة 1

81–[En] Equivalence [Fr] Équivalence (f) [Es] Equivalencia (f)

81. تكافؤ

علاقة تماثل شكلي أو دلالي أو تداولي بين وحدتين لغويتين.

82–[En] Equivalent 1 [Fr] Équivalent 1 (m) [Es] Equivalente 1 (m)

82. مكافئ 1

تعبير (88) في **لغة** (125) معيّنة له **الدلالة** (202) والمرجع نفسه في لغة أخرى.

83–[En] Equivalent 2 => Synonym [Fr] Équivalent 2 => Synonyme [Es] Equivalente 2 => Sinónimo

83. مكافئ > 2= مرادف

84–[En] Etymology 1 [Fr] Étymologie 1 (f) [Es] Etimologia 1 (f)

84. أثلة

أصل كلمة أو مصطلح وتطوّره.

85–[En] Etymology 2 [Fr] Étymologie 2 (f) [Es] Etimologia 2 (f)

85. أثالة/تأثيل

دراسة أصول **الوحدات المعجمية** (136).

86–[En] Example => Occurrence

86. مثال >= **ورود**

87–[En] Expression 1 [Fr] Expression 1 (f) [Es] Expresión 1 (f)

87. تعبير 1

طريقة التواصل أو صياغة الأفكار باستعمال **اللغة** (125).

88–[En] Expression 2 [Fr] Expression 2 (f) [Es] Expresión 2 (f)

88. تعبير 2

مجموعة من الكلمات أو المصطلحات تمثّل وحدة دلالية معيّنة.

89–[En] Extension [Fr] Extension (f) [Es] Extensión (f)

89. شمول

مجموع **الموضوعات** (162) الماديّة أو المجرّدة التي ينطبق عليها **مفهوم** (36) معيّن **يسميها** (راجع 64).

مثال: شمول المفهوم «مقعد» يتضمّن «أريكة»، «كرسي»، «كرسي الأسقف»،...

F

90–[En] Feature => Characteristic

90. سمة >= **خاصية**

91–[En] Figurative Meaning [Fr] Sens figuré (m) [Es] Sentido figurado (m)

91. معنى مجازي

دلالة (202) كلمة أو مصطلح ناتجة عن نقل **معنى** (144) **مفهوم** (36) مادي إلى مفهوم مجرّد.

مثال: استعمال «فرع» (من شجرة) للحديث عن «فرع علمي»

92–[En] Foreign Word/Foreign Term [Fr] Xénisme (m) [Es]

Extranjerismo (m)

92. كلمة أجنبية/مصطلح أجنبي

صيغة معجمية من **لغة** (125) تستعمل في لغة أخرى دون أن يكون لها شبيه في الإملاء أو النطق أو **المورفولوجيا** (149).

مثال: كلمة Camembert في الإنجليزية (كاممبيير [نوع من أنواع الجبن]).

G

93–[En] Gallicism 1 [Fr] Gallicisme 1 (m) [Es] Galicismo 1 (m)

93. اصطلاح فرنسي 1

كلمة أو مصطلح يشكّل جزءًا من اللغة الفرنسية يستعمل في **لغة** (125) أخرى.

94–[En] Gallicism 2 [Fr] Gallicisme 2 (m) [Es] Galicismo 2 (m)

94. اصطلاح فرنسي 2

كلمة أو مصطلح مقترض من اللغة الفرنسية.

مثل: اعتماد agrément، ولفافة remontoir في الإنجليزية.

95–[En] General Language [Fr] Langue générale (f) [Es] lengua general (f)

95. لغة عامّة

نظام التواصل اللغوي ذو الأغراض العامّة.

96–[En] Genus [Fr] Genus (m) [Es] Genus (m)

96. جنس

في **التعريف** (57) الكلاسيكي (التحليلي، الأرسطي): المصطلح المحتوي Superordinate (راجع 222) الأقرب وهو مصطلح ذو **شمول** (89) أوسع من المصطلح **المعرَّف** (55) الذي يرتبط به ارتباطًا أساسيًّا.

97–[En] Geographical Marker [Fr] Marque géographique (f) [Es] Indicador de dialecto (m)/Marca (de uso) dialectal (f)

97. مؤشِّر جغرافي/مؤشِّر لهجي/مؤشِّر الاستعمال اللهجي

رمز أو **تعبير** (88) يشير في **السجل المصطلحي** (240) إلى المنطقة الجغرافية التي يستعمل فيها **المصطلح** (13).

انظر أيضًا: مؤشر البلد Country Code.

98–[En] Glossary [Fr] Glossaire (m) [Es] Glosario (m)

98. مسرد

قائمة من الكلمات والمصطلحات مصحوبة **بتعريفاتها** (57) أو بشرح **معانيها** (144).

H

99–[En] Hapax Legomenon 1 [Fr] Hapax 1 (m) [Es] Hápax 1 (m)

99. لفظ نادر 1

وحدة معجمية (136) تمّ صكها لمناسبة واحدة فهي ذات **ورود** (163) فريد داخل **مدوّنة** (49) معيّنة.

100–[En] Hapax Legomenon 2 [Fr] Hapax 2 (m) [Es] Hápax 2 (m)

100. لفظ نادر 2

وحدة معجمية (136) تعتمد **دلالتها** (202) **ومعناها** (144) بصورة كاملة على **السياق** (45) الفريد الذي وردت فيه.

101–[En] Headword 1/Entry Term [Fr] Vedette (f) [Es] Lema (m)/Voz 1 (f)/Entrada 1 (f)

101. كلمة رئيسة 1/المصطلح المدخل

مصطلح يشكّل المدخل ضمن **سجل مصطلحي** (240) معيّن.

102–[En] Headword 2/Entry/Entry Word [Fr] Entrée (f) [Es] Entrada 2 (f)/Voz 2 (f)

102. كلمة رئيسة 2/مدخل/الكلمة المدخل

وحدة معجمية (136) ضمن قائمة عمل مصطلحي أو قاموسي توصف أو تستعمل علامة على مرجع معيّن.

103–[En] Heteronym => Homograph

103. مشترك كتابي >= تجانس كتابي

104–[En] Hierarchical Classification [Fr] Classification hiérarchique (f) [Es] Clasificación jerárquica (f)

104. تصنيف تَراتُبي

عملية أساسها عزو **المفهوم** (36) إما إلى **مقولة** (22) تابعة (ضيقة) أو مقولة محتوية (متسعة) Superordinate (راجع 222).

105–[En] Hierarchical Relationship [Fr] Relation hiérarchique (f) [Es] Relación jerárquica (f)

105. علاقة تراتبية

ترابط فئات **المفاهيم** (36) عبر تقسيمها إلى عناصر محتوية Superordinate (راجع 222) وأخرى تابعة.

106–[En] Homograph [Fr] Homographe (m) [Es] Homógrafo (m)

106. متجانس كتابي

وحدة إملائية تمثّل أكثر من كلمة أو مصطلح.

107–[En] Homonym [Fr] Homonyme (m) [Es] Homónimo (m)

107. متجانس

كلمة أو مصطلح تماثل كلمة أو مصطلحًا آخر في الصوت أو الكتابة، ولها **معنى** (144) مختلف.

108–[En] Homonymy [Fr] Homonymie (f) [Es] Homonřmia (f)

108. تجانس

علاقة بين كلمات أو مصطلحات متماثلة في الصوت أو الكتابة ولها **معان** (144) مختلفة.

انظر أيضا: polysemy (179)

109–[En] Homophone [Fr] Homophone (m) [Es] Homófono (m)

109. مشترك صوتي

مصطلح أو كلمة تتماثل صوتيًّا مع كلمة أو مصطلح آخر ولها **معنى** (144) مختلف.

110–[En] Hyperonym [Fr] Hyperonyme (m) [Es] Hiperónimo (m)

110. كلمة شاملة/كلمة أعمّ

في **التصنيف التراتبي** (104) **وحدة معجمية** (136) متسعة تحتوي وحدة أخرى.

111–[En] Hyponym [Fr] Hyponyme (m) [Es] Hipónimo (m)

111. كلمة مُضَمَّنة/كلمة فرعية
في **التصنيف التراتبي** (104) **وحدة معجمية** (136) ضيقة تابعة لوحدة أخرى.

I

112–[En] Idiom [Fr] Idiotisme (m) [Es] Expresión idiomática (f)

112. تعبير اصطلاحي
وحدة معجمية (136) أو **تعبير** (88) تختلف **دلالتها** (202) عن دلالة العناصر التي تتكوّن منها.

113–[En] Ill–formed [Fr] Asémantique [Es] Asemántico

113. عليل الصياغة/غير دلالي
صفة **تعبير** (88) لا تمثل عناصره وحدة ذات معنى في النظام اللغوي.

114–[En] Illustration [Fr] Illustration (f) [Es] Ilustración (f)

114. رسم توضيحي
في **السجل المصطلحي** (240)، تمثيل تصويري أو بياني **لمفهوم** (36) يسمّيه مصطلح معيّن.

115–[En] Inclusion [Fr] Inclusion (f) [Es] Inclusion (f)

115. تَضمُّن
علاقة تبين أن **مفهوما** ما (36) يقع ضمن مشتملات مفهوم آخر ذي **شمول** (89) أوسع.

116–[En] Index [Fr] Index (m) [Es] Indice (m)

116. فهرس
قائمة تتضمّن كلمات أو مصطلحات مصحوبة **بإحالات** (189) إلى مواقعها ضمن نصّ معيّن أو داخل وثيقة أخرى مختلفة.

117–[En] Infix [Fr] Infixe (m) [Es] Infijo (m)

117. واسطة
عنصر معجمي مستقل يضاف وسط **الصيغة الأساسية** (17) أو بعد **سابقة** (180) لتعديل **معنى** (144) هذه الصيغة أو وظيفتها النحوية.

118–[En] Inflection [Fr] Désinence (f) [Es] Inflexión (f)/Desinencia (f)

118. تصريف/نهاية تصريفية
مورفيمات (148) نحوية يمكن أن تضاف إلى كلمة أو مصطلح.
119–[En] Initialism [Fr] Siglaison (f) [Es] Siglación (f)
119. اختزال مُقطَّع
عملية قوامها صياغة **المختصرات** (1) من العناصر الاستهلالية الأولى لكلمات **عبارة** (175) محدّدة.
مثال: في الإنجليزية «Benelux»
ملحوظة المترجم: المثال السابق اختصار مكوّن من الحروف الأولى لأسماء الدول الثلاث في الاتحاد الاقتصادي الذي تأسس سنة 1944 وهي: بلجيكا [Be] وهولندا [Ne] ولوكسمبورج [Lux].
120–[En] Intension of a Concept [Fr] Compréhension d'un concept (f) [Es] Intensión del concepto (f)
120. تَضمُّن المفهوم
مجموع **الخاصّيّات** (23) التي تشكِّل **المفهوم** (36) وتُعرِّفه.
مثال: الخاصّيّة «بدون ظهر» و«بدون مسند» تمثّل تضمُّن مفهوم «كرسي الاسقف Stool» داخل شمول المفهوم «مقعد Seat».

K

121–[En] Key Concept [Fr] Concept–clé (m) [Es] Concepto clave (m)
121. مفهوم رئيس
مفهوم (36) محوري ضمن **حقل مفاهيمي** (37) معيّن.
122–[En] Key Term [Fr] Terme–clé (m) [Es] Término clave (m)
122. مصطلح رئيس
مصطلح محوري ضمن **حقل مفاهيمي** (37) معين.
123–[En] Keyword [Fr] Mot–clé (m) [Es] Término clave (m)/Palabra clave (f)
123. كلمة مفتاحية/مصطلح مفتاحي
في عملية التوثيق، مصطلح يتمّ اختياره لتمثيل محتوى وثيقة معيّنة.

124–[En] Knowledge Structure => Conceptual System

124. بنية المعرفة >= منظومة مفاهيمية

L

125–[En] language 1 [Fr] Langage (m) [Es] Lenguaje (m)

125. لغة 1

نسق من الرموز المستعملة في **التعبير** (87) عن المعرفة أو في التواصل الإنساني.

126–[En] Language 2 [Fr] Langue (f) [Es] Lengua (f)/Idioma (m)

126. لغة 2

وسائل التواصل اللغوي في مجتمع من المجتمعات.

127–[En] Language Code [Fr] Indicatif de langue (m) [Es] Rúbrica (f)/ Indicador de lengua (m)

127. مؤشِّر اللغة

في **السجل المصطلحي** (240)، رمز أو **تعبير** (88) يُحدِّد **اللغة** (125) التي ينتمي إليها المصطلح.

128–[En] Language Dictionary [Fr] Dictionnaire de langue (m) [Es] Diccionario de lengua general (m)

128. قاموس لغوي/قاموس اللغة العامة

قاموس (68) يتضمّن معلومات صوتية ونحوية ودلالية عن **الوحدات المعجمية** (136) **للغة** (125) من اللغات.

129–[En] Language Thesaurus [Fr] Thésaurus (m) [Es] Diccionario ideológico (m)/Thesaurus (m)/Tesauro de lengua (m)

129. مكنز لغوي

مجموع **وحدات معجمية** (136) مبنينة وفق علاقات دلالية مؤسسة مسبقًا، يستعمل في البحث عن **المترادفات** (225) **والمتضادات** (12) وغيرها من العلاقات الدلالية للكلمة.

130–[En] Lemmatisation [Fr] Lemmatisation (f) [Es] Lematización (f)

130. تجريد

عملية أساسها تعرية **الوحدة المعجمية** (136) من **اللواصق** (6) وزوائد **الاشتقاق** (118) وحذفهما للوصول إلى **صيغتها الأساسية** (21) أو **جذرها** (195) أو **صيغتها القياسية** (17).

131–[En] Letterword/Acronym 2 [Fr] Sigle (f) [Es] Sigla (f)

131. كلمة حروفية/مختزل نحتي 2

اختصار (1) كلمات **عبارة** (175) ما يتشكّل من عناصرها الأولى أو الاستهلالية (حروف أو مقاطع).

مثال: يونيسكو UNESCO

132–[En] Level of Usage [Fr] Niveau de langue (m) [Es] Nivel de lengua (m)/Registro (m)/Variedad funcional (f)

132. **مستوى الاستعمال**/سجل/تنوع وظيفي

صيغة **التعبير** (87) التي تتأثر بالبعد التداولي للتواصل. (راجع 193)

133–[En] Lexeme/Lexical Item [Fr] Lexème (m) [Es] Lexema (m)

133. **عنصر معجمي**/لكسيم

أصغر وحدة تتشكّل منها **مفردات** (255) **لغة** (125) من اللغات.

ملحوظة: يختلف مفهوم «المعجمية/اللكسيم» عن مفهوم «الصرفية/المورفيم» أصغر وحدة نحوية، كما يختلف عن مفهوم «الوحدة الدلالية/السيميم» أصغر وحدة دلالية.

134–[En] Lexical Field [Fr] Champ lexical (m) [Es] Campo léxico (m)

134. حقل معجمي

مجموعة من الكلمات التي تتشكّل من **صيغة أساسية** (17) واحدة.

135–[En] Lexical Item => Lexeme

135. عنصر معجمي >= لكسيم

136–[En] Lexical Unit [Fr] Unité lexicale (f) [Es] Unidad léxica (f)

136. وحدة معجمية

كلمة تتضمّن أكثر من عنصر معجمي واحد.

137–[En] Lexicalisation 1 [Fr] Lexicalisation 1 (f) [Es] Lexicalización 1 (f)

137. معجمة 1

عملية تؤدي إلى بناء **وحدة معجمية** (136) جديدة.

138–[En] Lexicalisation 2 [Fr] Lexicalisation 2 (f) [Es] Lexicalización 2 (f)

138. معجمة 2

وحدة معجمية (136) تحولت إلى كلمة.

139–[En] Lexicography [Fr] Lexicographie (f) [Es] Lexicografía (f)

139. قاموسية

نشاط خاصّ بجمع المعطيات وتحليلها وفق الخصائص الدلالية والشكلية **للوحدات المعجمية** (136) بغرض وصفها ضمن **قواميس اللغة** (128).

140–[En] Lexicology [Fr] Lexicologie (f) [Es] Lexicología (f)

140. معجمية

نشاط خاصّ بدراسة الخصائص الدلالية والشكلية **للوحدات المعجمية** (136) وتشكلاتها.

141–[En] Lexicon 1 [Fr] Lexique 1 (m) [Es] Léxico 1 (m)

141. معجم 1

المجموع الكلي لكلمات أو مصطلحات **لغة** (125) من اللغات وهو أحد العناصر المكوِّنة لشفرة هذه اللغة.

142–[En] Lexicon 2 [Fr] Lexique 2 (m) [Es] Léxico 2 (m)/Glosario (m)

142. معجم 2

مجموعة مصطلحات **مجال معرفي** (218) معيّن بدون **تعريفاتها** (59). (راجع 98)

143–[En] Loan translation => Calque

143. اقتراض بالترجمة >= نسخ (20)

M

144–[En] Meaning [Fr] Signification (f) [Es] Significado (m)

144. معنى

المجموع الكلي **للمعاني الحقيقة** (61) للعلامة اللغوية و**علاقاتها الدلالية** (202).

145–[En] Meaning Extension [Fr] Extension de sens (f) [Es] Extensión de significado (f)

145. اتساع المعنى

عملية تمنح الكلمة أو المصطلح **شمولًا** (89) أوسع.

مثال: ربط (بالحبل) > تضفير الحمض النووي، أو الأشرطة المغناطيسية.

146–[En] Metalanguage [Fr] Métalangage (m) [Es] Metalenguaje (m)

146. لغة واصفة

لغة اصطناعية (15) أو **طبيعية** (152) تستعمل في وصف **لغة** (125) أخرى.

147–[En] Monosemy [Fr] Monosémie (f) [Es] Monosemia (f)

147. أحادية المفهوم

علاقة **أحادية المعنى** (250) تربط بين المصطلح و**معناه الحقيقي** (61).

148–[En] Morpheme [Fr] Morphème (m) [Es] Morfema (m)

148. مورفيم

أصغر وحدة **للمعنى** (144) لها وظيفة نحوية.

149–[En] Morphology [Fr] Morphologie (f) [Es] Morfología (f)

149. مورفولوجيا

دراسة بنية الكلمة أو المصطلح وبدائلهما داخل **الخطاب** (73).

ملحوظة: تتكون المورفولوجيا من مورفولوجيا اشتقاقية Derivational Morphology ومورفولوجيا تصريفية Inflectional Morphology.

150–[En] Motivated Term [Fr] Terme motivé (m) [Es] Término motivado (m)

150. مصطلح محفز/مصطلح شفاف

مصطلح تشتق **دلالته** العامّة (202) من عناصره المكوِّنة له أو من صيغته الصوتية.

N

151–[En] Name => Proper Noun

151. اسم => اسم علم

152–[En] Natural Language [Fr] Langue naturelle (f) [Es] Lenguaje natural (m)

152. لغة طبيعية

نسق من الرموز اللغوية التي تطوّرت بصورة طبيعية خلال فترة زمنية لتصبح أداة للتواصل يستعملها مجتمع لغوي ضمن جغرافية معينة.

153–[En] Neologism [Fr] Néologisme (m) [Es] Neologismo (m)

153. مصطلح حديث/مولَّد

مصطلح أو كلمة وضعت صيغتهما أو تشكّلت حديثًا عن طريق تغيُّر **المعنى** (144) أو **الاشتقاق** (62) أو **التركيب** (35) أو **الاقتراض** (18)...

154–[En] Neology [Fr] Néologie (f) [Es] Neología (f)

154. توليد

عملية تؤدي إلى إثراء **معجم** (141) **اللغة** (125) عن طريق **الاشتقاق** (62)، أو **التركيب**، أو التطوّر الدلالي، أو **الاقتراض** (18)، أو **الاقتراض بالترجمة** أو أي وسيلة أخرى.

155–[En] Nomenclature [Fr] Nomenclature (f) [Es] Nomenclatura (f)

155. صنافة مصطلحية

مجموعة من المصطلحات المترابطة بعلاقات مفاهيمية مبنينة قوية تُشكَّل وفق مبادئ نسقية في تصنيف المصطلحات وتسميتها.

انظر أيضا Taxonomy 2

156–[En] Norm 1/Standard 1 [Fr] Norme 1 (f) [Es] Norma 1 (f)

156. نمط 1/مقياس **1**

مبدأ مرن **للاستعمال** (251) اللغوي تحدّده ضرورات تداولية.

157–[En] Norm 2/Standard 2 [Fr] Norme 2 (f) [Es] Norma 2 (f)

157. نمط 2/مقياس 2

وثيقة تحدد طريقة **استعمال** (251) مصطلح أو مجموعة من المصطلحات.

158–[En] Normalisation => Standardisation

158. تنميط >= تقييس

159–[En] Note [Fr] Note (f) [Es] Observación (f)/Nota (f)

159. ملحوظة

في **السجل المصطلحي** (240) معلومة يُستكمَل بها وصف المصطلح مورفولوجيًّا أو تركيبيًّا أو دلاليًّا أو تداوليًّا.

160–[En] Notion => Concept

160. تصور >= **مفهوم**

161–[En] Nucleus [Fr] Base 2 (f) [Es] Núcleo (m)

161. نواة

أحد عناصر مصطلح **مركّب** (34) أو **معقّد** (33) يمثّل مركزًا لغويًّا يتمّ تعديله عن طريق **المُحدِّدات** (66).

O

162–[En] Object [Fr] Objet (m) [Es] Objeto (m)

162. **موضوع**

في النظرية المصطلحية، عنصر يمكن ملاحظته أو إدراكه يستعمل تجريده في صياغة **المفاهيم** (36).

ملحوظة: تشكّل الخاصّيّات المجرّدة للموضوع **التضمّن** الخاصّ بالمفاهيم البسيطة.

163–[En] Occurrence/Example [Fr] Attestation (f) [Es] Ocurrencia (f)/ Ejemplo (m)

163. دليل/مثال

جزء من النص يعدّ مثالًا على **استعمال** (251) المصطلح أو/وتوثيقًا له.

164–[En] On–line Query [Fr] Interrogation en mode conversationnel (f) [Es] Interrogación en linea (f)/Búsqueda en linea (f)

164. استعلام الكتروني

استجواب تفاعلي لقاعدة من قواعد البيانات (المصطلحية).

165–[En] Onomasiology [Fr] Onomasiologie (f) [Es] Onomasiología (f)

165. مُسمَّياتية

دراسة **المعاني** (144) بدء **بالمفاهيم** (36) من أجل وضع **تسمياتها** (63).

P

166–[En] Paradigmatic Relation [Fr] Relation paradigmatique (f) [Es] Relación paradigmática (f)

166. علاقة استبدالية

علاقة كائنة بين العناصر اللغوية التي يمكن أن تشغل الوظيفة التركيبية عينها داخل جملة أو **عبارة** (175) محدّدة.

167–[En] Paraphrase [Fr] Paraphrase (f) [Es] Paráfrasis (f)

167. عبارة شارحة

عبارة (176) تستعمل في شرح كلمة أو مصطلح.

168–[En] (Linguistic) Performance [Fr] Discours 2 (m) [Es] Discurso 2 (m)

168. أداء (لغوي)

تطبيق المهارات اللغوية في **الخطاب** (71).

169–[En] Periphrase [Fr] Périphrase (f) [Es] Perífrasis (f)

169. مُرادَفة/بدل

عبارة (176) مرادفة لكلمة أو مصطلح أو عبارة أخرى يُعبر عنها بأكثر من كلمة أو مصطلح.

170–[En] Philology [Fr] Philologie (f) [Es] Filología (f)

170. فيلولوجيا

دراسة **اللغة** (126) على أساس التحليل النقدي للنصوص.

171–[En] Phoneme 1 [Fr] Phonème 1 (m) [Es] Fonema 1 (m)

171. فونيم 1

صوت من أصوات **اللغة** (126) المنطوقة يُنظر من خلال كيفية إنتاجه عبر أعضاء النطق وإدراكه الحسي والمعنوي عن طريق الأذن.

172–[En] Phoneme 2 [Fr] Phonème 2 (m) [Es] Fonema 2 (m)

172. فونيم 2

أصغر وحدة مميزة من الأصوات تسهم في اختلاف وحدات **المعنى** (144).

173–[En] Phonetics [Fr] Phonétique (f) [Es] Fonética (f)

173. علم الأصوات

دراسة أصوات الكلام بالنظر إلى فسيولوجية إنتاجها.

174–[En] Phonology [Fr] Phonologie (f) [Es] Fonología (f)

174. فونولوجيا

دراسة أصوات الكلام بالنظر إلى وظائفها اللغوية.

175–[En] Phrase 1/Syntagm [Fr] Syntagme (m) [Es] Sintagma (m)

175. عبارة 1/مركب

تعبير(87) يجمع بين عدة كلمات أو/ومصطلحات تشكل وحدة تركيبية.

176–[En] Phrase 2 [Fr] Locution (f) [Es] Locución (f)/Modismo (m)

176. عبارة 2/تعبير ثابت

أي **تعبير**(87) ينظر إليه بوصفه وحدة.

177–[En] Phraseology [Fr] Phraséologie (f) [Es] Fraseología (f)

177. عبارية

مجموعة **عبارات** (176) تستعمل بطريقة طبيعية ضمن لغة فرعية أو بين مجموعة من البشر.

178–[En] Polyseme [Fr] Polysème (m) [Es] Polisemo (m)

178. متعدِّد الدلالة

مصطلح يمثّل أكثر من **مفهوم** (36).

179–[En] Polysemy [Fr] Polysémie (f) [Es] Polisemia (f)

179. تعدد دلالي

علاقة بين المصطلح **والمفاهيم** (36) المختلفة التي يمثّلها.

180–[En] Prefix [Fr] Préfixe (m) [Es] Prefijo (m)

180. سابقة

عنصر معجمي مستقل يضاف بداية **الصيغة الأساسية** (17) لتعديل **معناها** (144) أو وظيفتها النحوية.

181–[En] Prefixation [Fr] Préfixation (f) [Es] Prefijación (f)

181. إسباق/اشتقاق بالسوابق

عملية **اشتقاق** (62) تتمّ عن طريق استعمال **السوابق** (180).

182–[En] Proper Noun/Name [Fr] Nom propre (m) [Es] Nombre propio (m)

182. اسم علم/اسم

تسمية (64) **لموضوع** (162) يعدّ فرديًّا ولا يمثّل أي **مفهوم** (36).

مثال: مرسيدس بنز Mercedes Benz وفورد فيستا Ford Fiesta

183–[En] Purism 1 [Fr] Purisme 1 (m) [Es] Purismo 1 (m)

183. صفائية اللغة

انتباه شديد ربما مبالغ فيه إزاء نقاء **اللغة** (126) سواء في **مفرداتها** (255) أو أسلوبها أو صحتها النحوية، مع الإشارة إلى حالة مثالية لتلك اللغة.

184–[En] Purism 2 [Fr] Purisme 2 (m) [Es] Cultismo (m)

184. تعبير صفائي/تعبير سليم

تعبير (87) لغوي منتقى على أساس واع بصحة **لغة** (126) ما؛ المعجمية والنحوية والأسلوبية.

Q

185–[En] Quasi Synonym [Fr] Quasi–synonyme (m) [Es] Cuasi–sinónimo (m)

185. شبه مترادف

مصطلح من مجموعة مصطلحات تسمّي ذات **المفهوم** (36)، ولكن من وجهة نظر مختلفة فيما يخص طريقة **وضع المفاهيم** (41).

ملحوظة: لا تخضع أشباه المترادفات للتبادل فيما بينها في جميع المنطوقات الخاصّة بمجال معرفي معيّن؛ لأنها تستعمل في مواقف تواصلية مختلفة.

أنماط أشباه المترادفات: **المستوى**: مرض جنون البقر = التهاب الدماغ الاسفنجي.

جغرافي: جازولين (US) = بترول (UK).

مهني: أكسيد الحديديك = بودرة الثقل الحمراء.

شعبي/علمي: ملح = كلوريد الصوديوم.

186–[En] Query [Fr] Interrogation (f) [Es] Búsqueda (f)

186. استعلام

بحث عن المعلومات في قاعدة من قواعد البيانات.

R

187–[En] Record [Fr] Fiche 1 (f) [Es] Ficha 1 (f)/Registro (m)

187. سجل

معلومات حول المصطلح يتمّ تُخزَّن على وسيلة الكترونية.

انظر أيضًا: سجل مصطلحي Terminological Record

188–[En] Record Card [Fr] Fiche 2 (f) [Es] Ficha 2 (f)

188. بطاقة السجل

جذاذة تحتوي على معلومات خاصّة بالمصطلحات.

189–[En] Reference 1/Cross–reference [Fr] Renvoi (m) [Es] Envío (m)/ Remisión (f)

189. إحالة

رابط بين أجزاء وثيقة معيّنة أو أحد أجزائها وبين وثيقة أخرى.

ملحوظة: توجه الإحالة الباحث إلى مصطلح أو سجل آخر ضمن وثيقة مصطلحية.

190–[En] Reference 2 => Denotation

190. دلالة >= معنى حقيقي

191–[En] Reference Work [Fr] Ouvrage de réference (m) [Es] Obra de referencia (f)

191. عمل مرجعي

وثيقة تتضمّن قوائم بعناصر المعلومات.

192–[En] Referent [Fr] Réfèrent (m) [Es] Referente (m)

192. مسمًّى/مرجع

مفهوم (36) يُعيَّن بكلمة أو مصطلح.

193–[En] Register/Language Variety [Fr] Registre de langue (m) [Es] Registro linguístico (m)/Variedad funcional (f)

193. سجل/تنوع لغوي/نوعة

إحدى سمات **الخطاب** (71) التي تشير إلى **خصائص** (23) لغة فرعية.

194–[En] Reliability Code/Reliability Rating => Acceptability Code

194. درجة الدقة/معدل الدقة =< مؤشر المقبولية

195–[En] Root [Fr] Racine (f) [Es] Raiz (f)

195. جذر

أبسط صيغة لعنصر معجمي تشتق منها **صيغه الأساسية** (17) وجذوعه.

S

196–[En] Semantic Field [Fr] Champ sémantique (m) [Es] Campo semántico (m)

196. حقل دلالي

مجموعة كلمات أو مصطلحات تنتمي إلى **مجال** (75) بعينه.

197–[En] Semantics [Fr] Sémantique (f) [Es] Semántica (f)

197. علم الدلالة 1

دراسة **المعنى** (144) وتغيراته والمبادئ التي تحكم العلاقة بين الجمل والكلمات ومعاني كل منها.

198–[En] Semasiology [Fr] Sémasiologie (f) [Es] Semasiología (f)

198. علم الدلالة 2

نشاط خاصّ بدراسة العلاقات بين العلامة والرموز ومعانيها.

ملحوظة: يبدأ المنهج المتبع في هذا النشاط من الكلمات، ثم يسعى إلى تحديد دلالاتها.

199–[En] Sememe 1 [Fr] Sémème (m) [Es] Semema 1 (m)

199. سيميم 1

معنى (144) **المورفيم** (148) أو **الوحدة المعجمية** (133).

200–[En] Sememe 2 [Fr] Séme (m) [Es] Semema 2 (m)

200. سيميم 2

وحدة **المعنى** (144) الصغرى المعتبرة في التحليل الدلالي.

201-[En] Semiology [Fr] Sémiologie (f) [Es] Semiología (f)

201. سيميائية

نشاط خاصّ بدراسة العلاقات بين العلامة والرموز **ومراجعها** (192) في العالم الواقعي أو في عالم الأفكار.

202-[En] Sense [Fr] Sens (m) [Es] Sentido (m)

202. علاقة دلالية

العلاقة بين **الوحدات المعجمية** (133) داخل النظام اللغوي بعيدًا عن علاقاتها **بمعانيها الحقيقية** (61).

ملحوظة: يمكن أن تكون هذه العلاقات استبدلية (ترادف، تضاد،...) أو تركيبية (تلازم لفظي).

203-[En] Short Form [Fr] Terme abrégé (m) [Es] Término abreviado (m)

203. صيغة مختصَرة/ مصطلح مختصَر

بديل (254) المصطلح الذي يصاغ باقتطاع عنصر أو أكثر من **المصطلح المعقد** (33) بينما يحتفظ **بالمعنى الحقيقي** (61) نفسه.

انظر أيضًا مركّب مقتص Clipped Compound (29)

204-[En] Signifiant [Fr] Signifiant (m) [Es] Significante (m)

204. دالّ

التحقق (Realisation) اللغوي **للعلامة** (Sign) بوصفها مجموعة من الحروف أو **الفونيمات** (171).

205-[En] Signifie [Fr] Signifié (m) [Es] Significado (m)

205. مدلول

المحتوى الدلالي للعلامة.

206-[En] Source [Fr] Source (f) [Es] Fuente (f)

206. مصدر

وثيقة تستخلص منها المعطيات المصطلحية.

207–[En] Source Code [Fr] Code de source (m) [Es] Código de fuente (m)

207. مؤشِّر المصدر

في **السجل المصطلحي** (240)، علامة أو رمز تتضمّن تحديد الوثيقة التي استعمل فيها المصطلح ضمن **سياق** (45) معيّن.

208–[En] Source Language 1 [Fr] Langue de départ 1 (f) [Es] Lengua fuente 1 (f)/Lengua de salida (f)

208. لغة المصدر 1

في الترجمة، **اللغة** (125) التي يترجم منها نصّ معيّن.

209–[En] Source language 2 [Fr] Langue de départ 2 (f) [Es] Lengua fuente 2 (f)

209. لغة المصدر 2

اللغة (125) التي ينتمي إليها المصطلح ويتحقق **مكافئه** (82) في لغة أخرى.

210–[En] Special Language [Fr] Langue de spécialité (f) [Es] Lenguaje especializado (m)

210. لغة خاصّة

نظام لغوي شبه مستقل يعتمد على **اللغة العامّة** (95)، ولكنه يختلف عنها بكونه يستعمل في **خطاب** (71) مخصوص بمجال محدّد.

211–[En] Standard => Norm

211. مقياس >= نمط

212–[En] Standardisation [Fr] Normalisation (f) [Es] Normalización (f)/Estandarización (f)

212. تقييس/تنميط

عملية تبسيط وتنظيم وتوحيد الاختلافات بين منجزات أو عمليات أو مقاييس أو خدمات مصطلحية بهدف تقليص تنوعها.

ملحوظة: تتضمّن هذه العملية نوعًا من التحكم في اللغة.

213–[En] Stem => Base Form

215. جذع >= صيغة أساسية

214–[En] Stem Form => Canonical Form

214. صيغة جذعية >= صيغة قياسية

215–[En] Storage [Fr] Stockage (m) [Es] Almacenaje (m)

215. تخزين

عملية تسجيل البيانات على ذاكرة الحاسوب أو على أي وسيط ممغنط مستقل.

216–[En] Stylistics [Fr] Stylistique (f) [Es] Estilistica (f)

216. أسلوبية

نشاط خاصّ بدراسة البدائل اللغوية الحرة الناتجة عن مقاصد بلاغية أو شعورية للنص.

217–[En] Subject Classification [Fr] Classification des domaines (f) [Es] Clasificación temática (f)

217. تصنيف موضوعي/تصنيف بالمجال

مجموعة مبنينة من المصطلحات الخاصّة بمجالات معرفية محدّدة.

218–[En] Subject Field [Fr] Domaine 2 (m) [Es] Campo (m)/Área temática (m)

218. حقل دراسي/مجال معرفي

أحد مجالات المعرفة يؤسس بغرض جمع **المفاهيم** (36) المترابطة ضمن مقولات أو فئات محدّدة.

انظر أيضًا: Domain

ملحوظة: تعدّ التخصصات الأكاديمية حقولًا دراسية واسعة.

219–[En] Subordination [Fr] Subordination (f) [Es] Subordinación (f)

219– تبعية

علاقة أفقية بين **مفهوم** (36) يقع في المستوى الأدني من **التصنيف التراتبي** (104) ومفهومه الأعلى المباشر.

ملحوظة: تتبع هذه العلاقة مفهومًا ذا شمول ضيق لمفهوم ذي شمول أوسع.

مثال: يعد مفهوم «كرسي» مفهومًا تابعًا لمفهوم «مقعد».

220–[En] Suffix [Fr] Suffixe (m) [Es] Sufijo (m)

220. لاحقة

عنصر معجمي مستقل يضاف نهاية **صيغة أساسية** (17) قصد تعديل **معناها** (144) أو وظيفتها النحوية.

221–[En] Suffixation [Fr] Suffixation (f) [Es] Sufijación (f)

221. اشتقاق إلحاقي

عملية **اشتقاق** (62) تتمّ باستعمال **اللواحق** (220).

222–[En] Superordination [Fr] Superordination (f) [Es] Superordinación (f)

222. احتواء

علاقة أفقية بين **مفهوم** (36) يقع في المستوى الأعلى من **التصنيف التراتبي** (104) ومفهومه الأدني المباشر.

ملحوظة: تربط هذه العلاقة بين مفهوم ذي شمول متسع ومفهوم ذي شمول أضيق.

مثال: يحتوي مفهوم «مقعد» على مفهوم «كرسي».

223– [En] Synchrony [Fr] Synchronie (f) [Es] Sincronía (f)

223. تزامنية

علاقة بين الحقائق اللغوية الواقعة في فترة زمنية معيّنة من تطوّر **اللغة** (125).

ملحوظة: اللسانيات الوصفية والبنيوية ذات توجه تزامني.

224–[En] Synonym/Equivalent 2 [Fr] Synonyme (m)/Équivalent 2 (m) [Es] Sinónimo (m)/Equivalente 2 (m)

224. مرادف/مكافئ 2

كلمة أو مصطلح لهما نفس **المعنى الحقيقي** (61) أو **الدلالة** (202) ذاتها لكلمة أو مصطلح آخر.

225–[En] Synonymy [Fr] Synonymie (f) [Es] Sinonimia (f)

225. ترادف

علاقة استبدالية بين كلمات أو مصطلحات مختلفة لها **المعنى الحقيقي** (61) أو **الدلالة** (202) ذاتها.

226–[En] Syntagm => Phrase 1

226. مركّب => عبارة 1

227–[En] Syntagmatic Relation [Fr] Relation syntagmatique (f) [Es] Relación syntagmática (f)

227. علاقة تركيبية

علاقة بين العناصر اللغوية التي تقع مجتمعة ضمن **عبارة** (176) معيّنة.

228–[En] Syntax 1 [Fr] Syntaxe 1 (f) [Es] Sintaxis 1 (f)

228. تركيب 1

مجموعة القواعد التي تحكم ترتيب المصطلحات أو الكلمات داخل الجمل أو بينها.

229–[En] Syntax 2 [Fr] Syntaxe 2 (f) [Es] Sintaxis 2 (f)

229. تركيب 2

دراسة القواعد التي تحكم ترتيب المصطلحات أو الكلمات داخل الجمل أو بينها.

230–[En] Systematic Ordering [Fr] Classement systématique (m) [Es] Orden sistemático (m)

230. **نظام نسقي**/ترتيب نسقي

منهج ترتيب **مداخل** (102) **العمل المرجعي** (191) وفق الترتيب المنطقي أو الأنطولوجي **للمنظومة المفاهيمية** (40).

T

231–[En] Target Language 1 [Fr] Langue d'arrivée 1 (f) [Es] Lengua de destino 1 (f)/Lengua de llegada 1 (f)

231. اللغة الهدف 1

في الترجمة، **اللغة** (125) التي يترجم إليها نصّ من النصوص.

232–[En] Target Language 2 [Fr] Langue d'arrivée 2 (f) [Es] Lengua de destino 2 (f)/Lengua de llegada 2 (f)

232. اللغة الهدف 2

في **علم المصطلح** (245)، **لغة** (125) يتمّ فيها وضع المصطلحات المكافئة أو بناؤها على أساس **اللغة المصدر** (209).

233–[En] Taxonomy 1 [Fr] Taxinomie 1 (f) [Es] Taxonomía 1 (f)

233. صنافة 1

دراسة ومناهج خاصّة بتفييئ **الموضوعات** (162) **والمفاهيم** (36).

ملحوظة: تُصنّف الكائنات الحية في علم الأحياء (البيولوجيا) وفق بعض السمات الخاصّة بها مثل: بنيتها، وأصلها... وهكذا.

234–[En] Taxonomy 2 [Fr] Taxinomie 2 (f) [Es] Taxonomía 2 (f)

234. صنافة 2

نظام يستعمل في تصنيف المصطلحات وتسميتها.

ملحوظة: المصطلح الأوسع استعمالًا بهذا المعنى هو الصنافة المصطلحية Nomenclature.

235–[En] Term [Fr] Terme (m) [Es] Término (m)

235. مصطلح

وحدة معجمية (136) مكوّنة من كلمة أو أكثر تمثّل **مفهومًا** (36) ضمن **مجال** (75) معيّن.

ملحوظة: هناك (أ) مصطلحات عامّة لمجال معرفي تستعمل في الأوصاف العامّة، والتعليمات والكتب المدرسية، وأوصاف براءات الاختراع وغيرها من المصطلحات غير المتعلقة بالصناعة. هذه المصطلحات لها عادة تاريخ طويل تكون فيه عرضة لتغيرات في المعنى تتمثل في اتساع أو انحصار ما تصدق عليه، مثل «مصابيح Lamps» التي تشمل مصابيح الزيت عند الإغريق القدامى، ومصابيح الغاز، والأضواء الالكترونية،.....، (ب) مصطلحات خاصّة بالحرف والصناعات أو حتى الشركات وهي أكثر تخصصية، وأغلبها مترادفات تتطلّب تعريفات مختلفة تبعًا لمجال تطبيقها، (ج) المصطلحات الخاصّة بالمنتجات وكذلك تسميات الكيانات المادية محدودة العمر؛ لأنها مرتبطة بموضوع مادي مُصنَّع قد يحل محله موضوع مشابه ربما يشار إليه بتسمية مختلفة للتأكيد على اختلافه.

236–[En] Term Extraction [Fr] Depouillement terminologique (m) [Es] Extraccion de terminos (i)/Vaciado terminologico (m)

236. استخلاص المصطلح/تفريغ المصطلحات/جرد المصطلحات

عملية أساسها جمع المصطلحات والمعلومات الضرورية لوصفها من **مدوّنة** (49) ما.

237–[En] Terminography [Fr] Terminographie (f) [Es] Terminografía (f)

237. صناعة مصطلحية

دراسة خصائص الوحدات المصطلحية اللغوية والمفاهيمية والتداولية ووصفها في **لغة** (125) أو أكثر لبناء **أعمال مرجعية** (191) الكترونية أو ورقية.

238–[En] Terminological Data Bank/Term Bank [Fr] Banque de terminologie (f) [Es] Banco de términos (m)/Banco terminológico (m)

238. بنك معطيات مصطلحية/بنك مصطلحات/بنك مصطلحي

مجموعة من المعلومات المتعلقة بالمصطلحات **واستعمالاتها** (251) تُنشر في صيغة الكترونية.

239–[En] Terminological Dictionary [Fr] Dictionnaire specialisé (m) [Es] Diccionario terminologico (m)/Diccionario especializado (m)

239. قاموس مصطلحي/قاموس مختص

قاموس (68) يحتوي على معلومات دلالية مرتبطة **بمفاهيم** (36) **مجال** (75) أو **حقل معرفي** (218) معيّن.

240–[En] Terminological Record [Fr] Fiche terminologique (f) [Es] Ficha terminológica (f)

240. سجل مصطلحي

سجل (187) يتضمّن معلومات تتعلّق **بمفهوم** (36) معيّن وفق نمط محدّد سلفًا.

241–[En] Terminological Research [Fr] Recherche terminologique (f) [Es] Investigación terminológica (f)

241. بحث مصطلحي

دراسة صيغ **المفاهيم** (36) والمصطلحات المرتبطة بها وجمعها **وتخزينها** (215) ودراسة استعمالاتها.

242– [En] Terminological Standardisation/Normalisation [Fr]

Normalisation terminologique (f) [Es] Normalización terminológica (f)

242. تقييس مصطلحي/تنميط

عملية تقوم على تعريف **مفهوم** (36) معيّن ووضع المصطلح الذي يسمّيه عبر إقصاء **التسميات** (63) الأخرى أو تفضيله عليها.

ملحوظة: يصلح التقييس المصطلحي ويطبق فقط على النصوص المرتبطة بهذا النشاط.

243–[En] Terminological Thesaurus [Fr] Thésaurus (m) [Es] Tesauro terminológico (m)

243. مكنز مصطلحي

مجموعة مصطلحات مبنينة وفق **علاقات مفاهيمية** (38) خاصّة **بحقل معرفي** (218) معيّن.

244–[En] Terminologisation [Fr] Terminologisation (f) [Es] Terminologización (f)

244. اصطلاح

عملية تنطوي على تحويل كلمة (راجع 257) أو **عبارة** (176) ذات مدى متسع من **المعانى الحقيقية** (61) إلى مصطلح ذي **إحالة** (189) واضحة إلى **مفهوم** (36) يُخصص **بتعريف** (58).

245–[En] Terminology 1 [Fr] Terminologie 1 (f) [Es] Terminologia 1 (f)

245. علم المصطلح/مصطلحية 1

دراسة المصطلحات **والمفاهيم** (36) وعلاقاتها.

246–[En] Terminology 2 [Fr] Terminologie 2 (f) [Es] Terminologia 2 (f)

246. مصطلحية 2

مجموعة الممارسات والمناهج المستعملة في جمع المصطلحات ووصفها وعرضها.

247–[En] Terminology 3 [Fr] Terminologie 3 (f) [Es] Terminologia 3 (f)

247. مصطلحية 3

مجموع **مفردات** (255) **حقل معرفي** (218) معيّن.

248–[En] Thesaurus [Fr] Thésaurus (m) [Es] Diccionario ideologico (m)/Thesaurus (m)/Tesauro (m)

248. مكنز

مجموعة من العناصر المعجمية مبنينة وفق العلاقات الدلالية التي تربط بينها.

U

249–[En] Univocal [Fr] Univoque [Es] Unívoco

249. أحادي المعنى

خاصّيّة من خاصّيّات المصطلح تشير إلى ثبات **معناه الحقيقي** (61) في **مجالات الاستعمال** (13) المختلفة.

250–[En] Univocity [Fr] Univocité (f) [Es] Univocidad (f)

250. أحادية المعنى

علاقة بسيطة بين المصطلح و**معناه الحقيقي** (61) الدقيق التي لا تتغير مهما اختلف **مجال استعماله** (13).

251–[En] Usage [Fr] Usage (m) [Es] Uso (m)

251. استعمال

تحقق (Realisation) المصطلح أو الكلمة في جمل أو نصوص.

252–[En] Usage Label [Fr] Marque d'usage (f) [Es] Indicador de uso (m)/Marca de uso (f)

252. مؤشِّر الاستعمال/علامة الاستعمال

في **السجل المصطلحي** (240)، رمز أو **تعبير** (88) يشير إلى أبعاد مختلفة من **استعمال** (251) المصطلح أو الكلمة.

ملحوظة: هناك **بُعد الرسمية**: ودي، رسمي، جامد،... **بُعد التكرار والورود**: نادر، شائع،... **البُعد التاريخي**: قديم، منقرض، حالي،...، **البُعد الخاصّ بالمجال المعرفي**: تجاري، إداري،...

253–[En] Utterance [Fr] Énoncé (m) [Es] Enunciado (m)

253. منطوق

جزء من **خطاب** (73) منطوق أو مكتوب متنوع الطول.

V

254–[En] Variant [Fr] Variante (f) [Es] Variante (f)

254. بديل

في **السجل المصطلحي** (240)، مصطلح ذو تهجية بديلة تختلف عن **المدخل** (102).

انظر أيضًا: مرادف Synonym 224

ملحوظة: تتضمّن البدائل أيضًا صيغًا مختزلة أو موسعة للمصطلحات.

255–[En] Vocabulary 1 [Fr] Vocabulaire 1 (m) [Es] Vocabulario 1 (m)

255. مفردات

مجموعة من الكلمات أو المصطلحات.

256–[En] Vocabulary 2 [Fr] Vocabulaire 2 (m) [Es] Vocabulario 2 (m)/ Glosario (m)

256. معجم مفردات

عمل مرجعي (191) يتضمّن الكلمات أو المصطلحات التي تمثّل **حقلًا معرفيًّا** (218) معيّنًا.

W

257–[En] Word [Fr] Mot (m) [Es] Palabra (f)

257. كلمة

وحدة من وحدات **المعنى** (144) تتكوّن من **فونيم** (171) أو أكثر، تسبق تمثيلها الكتابي وتتبعه مسافة فاصلة.

ملحوظة: الكلمات عناصر معجمية ذات مدى متسع وعامّ من المعاني بعكس المصطلحات التي تشير إلى مفاهيم تنتمي إلى حقول معرفية محدّدة.

4- قائمة المصادر والمراجع

- القاسمي، علي. (2019). *علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية* (الطبعة الثانية؛ نُشر العمل الأصلي سنة 2007). مكتبة لبنان ناشرون.

- القاسمي، علي. (1985) معجم مفردات علم المصطلح: مؤسسة إيزو ـ التوصية 1087. *مجلة اللسان العربي*، 213ـ201 ،22. مكتب تنسيق التعريب. *مجلة اللسان العربي*.
- القاسمي، علي. مواصفة إيزو رقم 1087: معجم مفردات علم المصطلح (إنجليزي/فرنسي/ عربي). *مجلة اللسان العربي*، 243ـ203 ،24.، مكتب تنسيق التعريب.
- هليل، محمد محمد حلمي. (2001). عرض لكتاب مقدمة في *المصطلحية* لبيشت ودراسكاو مع مسرد لمصطلحاته. *مجلة الدراسات اللغوية*، 190ـ175. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.
- عمران، عصام. (1992). المعجم المنهجي لمصطلحات علم المصطلح (المصطلحية). *مجلة اللسان العربي*، 207ـ191 ،36. مكتب تنسيق التعريب. *مجلة اللسان العربي*. (1983).
- Boutin-Quesnel, R., Bélanger, N., Kerpan, N., & Rousseau, L. J. (1985).
- *Vocabulaire systématique de la terminologie* (Ouvrage original publié en 1979). Office de la langue française.
- De Bessé, B., et al. (1997).
- Glossary of terms used in terminology. *Terminology*, 4(1), 117-156.

تنمية المهارات الناعمة

من خلال القيادة التحويلية في الأنشطة الطلابية الجامعية

د. مومني جواد

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المملكة المغربية

moumni.Jaouad@ump.ac.ma

https://orcid.org/0009-0008-0957-8980

د. توفيق امحمدي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المملكة المغربية

taoufiq.mhamdi@ump.ac.ma

https://orcid.org/0009-0002-9645-0489

الملخّص

تبحث هذه الدراسة تأثير سلوكيات القيادة التحويلية على تنمية المهارات الشخصية الأساسية لدى طلاب جامعة محمد الأول بوجدة، المملكة المغربية. وتستكشف الدراسة التفاعل بين القيادة التحويلية، والمهارات الشخصية، وثقافة المؤسسات في التعليم العالي، مع التركيز بشكل خاص على الأنشطة اللامنهجية داخل أندية الطلاب الجامعية. تكشف النتائج أن سلوكيات القيادة التحويلية بما في ذلك التأثير المثالي، والتحفيز الملهم، والاعتبار الفردي، والتغذية الراجعة البنّاءة، وتعمل على تعزيز التمكن الشخصي، والمرونة، والقدرة على التكيف، والمهارات القيادية لدى الطلاب. وأشار المشاركون إلى أن الثقة، والشفافية، والإرشاد التحفيزي تشكل آليات رئيسية يمكّن من خلالها القادة الطلاب من تحقيق النمو الذاتي وتطوير العلاقات بين الأفراد. تؤكد هذه النتائج على الأهمية العملية لإدماج مبادئ القيادة التحويلية في الأنشطة غير الممنهجة والإجراءات التعليمية لتعزيز اكتساب المهارات، وتماسك الفريق، والمشاركة الاجتماعية. ومن خلال إظهار كيف يمكن لأندية الطلاب أن تشكل بيئات تحويلية لتطوير القيادة والمهارات الشخصية، تسد هذه الدراسة فجوة مهمة في الأدبيات المتعلقة بالمجال.

الكلمات المفاتيح: القيادة التحويلية، المهارات الشخصية، الإتقان الشخصي، تنمية الأفراد، التدريب، الأنشطة التكميلية.

Fostering Soft Skills through Transformational Leadership in University Extracurricular Activities

A Qualitative Case Study

Prof. Jaouad Moumni
Faculty of Letters and Human Sciences,
Mohammed I University, Oujda, Morocco
moumni.Jaouad@ump.ac.ma
https://orcid.org/0009-0008-0957-8980

Dr. Taoufiq Mhamdi
Faculty of Letters and Human Sciences,
Mohammed I University, Oujda, Morocco
taoufiq.mhamdi@ump.ac.ma
https://orcid.org/0009-0002-9645-0489

ABSTRACT

This study examines the impact of Transformational Leadership (TL) behaviours on the acquisition of essential soft skills among students at Mohammed I University. It explores the interplay between TL, soft skills, and the organisational culture of higher education, focusing specifically on university extracurricular activities within student clubs. The findings reveal that TL behaviours, including Idealized Influence, Inspirational Motivation, Individualized Consideration, and constructive feedback, promote personal mastery, resilience, adaptability, and leadership capacity among students. Participants highlighted the role of trust, transparency, and motivational guidance as key mechanisms through which leaders facilitate both self-directed growth and interpersonal development. These results underscore the practical importance of integrating TL principles into extracurricular and instructional activities to enhance skill acquisition, team cohesion, and social participation. By demonstrating how student clubs can serve as transformative contexts for leadership and soft skill development, this study addresses a notable gap in the literature.

Keywords: Transformational Leadership, Soft Skills, Personal Mastery, People Development, Coaching, Extracurricular Activities.

Introduction

The way organizations, cultures, and individuals operate has changed as a result of global evolution. The need for people who can lead organizations through these changes has become essential due to the rapid pace of globalization. Leading such organizations requires social awareness, interpersonal skills, and flexibility. Leadership is one of these main skills. In addition to other interpersonal skills such as Personal Effectiveness and People Coaching, they include the necessary qualities for individual and organizational.

Soft skills, including collaboration, leadership ability, and initiative, have become indispensable in the contemporary workplace. Despite their importance, they are often overlooked or treated as secondary in traditional educational curricula. Previous research recognises the importance of these skills. However, research on the impact of TL on soft skills within extracurricular activities could further expand due to the novelty of the soft skill concept. Given the rising importance of extracurricular activities as learning environments, examining this relationship offers new insights into how leadership development occurs outside traditional classroom settings.

To address this gap, the present study explores how transformational leadership influences the development of soft skills among students at Mohammed I University. Specifically, it investigates how TL behaviours such as Inspirational Motivation and Individualized Consideration facilitate interpersonal growth, people coaching, and personal mastery. By applying TL theory to the context of student club activities, this research seeks to demonstrate how extracurricular experiences foster leadership-related competencies that extend beyond academic learning. The study is structured into four chapters: a theoretical background on

transformational leadership and soft skills, a detailed description of the research methodology, an analysis of qualitative findings, and a final discussion and interpretation of results.

1. Literature Review

Transformational leadership has evolved as one of the most influential paradigms for understanding how leaders inspire and mobilize others toward collective goals. Bass (1985) defines the transformational leader as an individual who "motivates us to do more than we originally expected to do" (p. 31), emphasising inspiration that aligns personal and organizational purposes. This view extends Burns's (2003) original conceptualization, wherein TL represented a moral and emotional exchange separate from the transactional model. Burns (2003) distinguished transactional leadership as a process of exchange based on rewards for compliance, whereas TL generates commitment to collective goals. They are both parts of the contemporary theory of leadership: the Full-Range Leadership Theory (FRLT), which positions leadership along a continuum from passive to active engagement with followers. (Antonakis & Avolio, 2003).

Yet, these foundational frameworks largely emerged from organizational and political contexts, where leadership was viewed as hierarchical and formal. Bass and Avolio (1994) refined Burns's ideas to fit corporate environments, emphasizing measurable leadership factors such as idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration. Their studies demonstrated TL's link with innovation, job satisfaction, and organizational sustainability (Bass, 1999; Northouse, 2016). However, applying such frameworks to non-formal settings, such as extracurricular

clubs, remains conceptually underexplored. In these environments, leadership does not rely on authority but on peer influence, collaboration, and communication, elements that closely align with the behavioural competencies described as soft skills.

This gap suggests a need to explore further the theoretical premises of TL. Burns (2003) contends that leadership is fundamentally a human developmental process, promoting moral growth and self-transcendence. Similarly, Bass (1999) viewed TL as a catalyst for empowerment, encouraging followers to realize their potential. Yet, neither fully articulated how such potential is cultivated behaviourally, especially among students who learn leadership through participation rather than position. The context of extracurricular activities offers a unique lens to examine this gap because it embodies the learning-by-doing model of leadership development, where students practice initiative, teamwork, and problem-solving as part of collective action.

The evolution of leadership theory, from Carlyle's Great Man theory to Stogdill's (1950) behavioural perspective, reflects an ongoing attempt to understand how personal attributes and situational factors interact. Although Carlyle's Great Man theory was criticised for its deterministic view, its key contribution is the inherent traits notion, a precursor to the relational focus of TL. In this sense, it may be seen as a developmental bridge between the individual's inner motivation and the group's collective progress. This bridge is often expressed through soft skills such as communication, empathy, and initiative, which mediate how leadership behaviours emerge in practice.

The relevance of soft skills to leadership development has been emphasized by several scholars. Perloff (1997) argues that leadership effectiveness, negotiation, and public speaking depend not only on

technical knowledge and emotional intelligence (EI), which is the ability to perceive, manage and influence emotions. Goleman's model, summarized by Perloff (1997), emphasises five dimensions of EQ: self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and people skills, which parallel the interpersonal dimensions of TL. Karimova (2020) further notes that trust, teamwork, and relationship management are crucial for sustaining collaboration, highlighting soft skills as the practical expression of leadership ability. After investigating the necessary skills for the modern workforce, Cimatti (2016) identified eleven of their attributes. They mainly represent communication, ethics, and teamwork, which employers consider vital soft skills. These skills bridge industries and job roles, encouraging collaboration, innovation, and productivity. Defining soft skills as complementary to hard skills, acting as the essential link between technical knowledge and its use, is an accurate description by Cimatti (2016).

Crosbie's (2005) work bridges leadership and soft skills directly, asserting that soft skills form the behavioural foundation through which leadership manifests. From this perspective, TL can be viewed as a framework that explains why people lead, while soft skills describe how they lead. This conceptual integration offers a valuable lens for understanding leadership in extracurricular settings, where students lead through influence, participation, and cooperation rather than traditional authority.

In summary, although Burns and Bass formulated TL as a paradigm of motivational and moral influence, their frameworks have not fully accounted for the informal, developmental processes through which leadership behaviours emerge in educational or extracurricular environments. By combining TL theory with the soft skills framework

by Crosbie (2005), the present study seeks to extend TL theory by exploring how communication, teamwork, initiative operate as pathways for leadership development in non-formal learning contexts.

After having introduced the topic being studied, the next section outlines the technique used to highlight the important aspects of TL's influence on the development of People Development/Coaching and Personal Effectiveness/Mastery, which are regarded as the foundation of soft skills.

2. Methodology

This study uses qualitative data to examine how Transformational Leadership affect the development of soft skills in extracurricular activities at the university. It employs such data gathering method to unravel relations between this leadership style and soft skills.

2.1. Variables

TL has four components: Idealized Influence, Inspirational Motivation, Intellectual Stimulation, and Individualized Consideration. Idealised influence refers to leaders serving as exemplars whom followers trust and admire (Avolio & Bass, 2001). Inspirational Motivation is associated with leaders who inspire and motivate followers to exhibit higher performance levels. Intellectual Stimulation is comparable to reflection, which refers to leaders who facilitate innovation and creativity among followers. Individualised Consideration is related to leaders who support, coach and mentor followers to encourage their development.

2.2. Participants and Sampling

The study participants are students enrolled in higher education schools specialising in technology, medicine, engineering, and

commerce. They are all affiliated with Mohammed I University institutions. Data saturation is crucial in qualitative research when determining the optimal number of participants to include. It refers to the point where any new themes or insights emerge from data collection. For Creswell (2012), a sample of 10 to 30 interviews could be sufficient. A larger sample size of 36 subjects was selected to conduct interviews and deepen the understanding of soft skill behaviours.

The Participants for interviews are purposively selected, representing both years of study, clubs, and leadership roles. This strategy aims to collect a wide range of experiences, with a focus on the most relevant to soft skills development. For instance, excluding 5th-year engineering and commerce students is due to their lack of participation in school clubs, as they tend to focus on their graduation projects.

2.3. Instrumentation

Semi-Structured Interviews

Flexible interview questions are designed to elicit participants' experiences in soft skills and leadership roles, focusing on how these skills: collaboration, initiative, and leadership ability. Two main practical skills of Crosbie's (2005) model serve as the framework for the interviews, with TL-related emerging themes, ensuring alignment between TL and soft skills frameworks: People Development/ Coaching, Personal Mastery/Effectiveness. In the interviews, participants share personal narratives of their experiences with soft skills and/or discuss the behaviours exhibited by their team members. Thus, compiling personal narratives and reported experiences offers a perspective on soft skills behaviours through team dynamics and leadership development.

Following the implementation of the qualitative method, the output containing the pertinent and interesting findings and conclusions will be presented to us in the next section.

3. Findings

People Development and Coaching

The point that resonated most was people development and coaching, through expressing gratitude for leaders who invested time in mentoring and provided feedback. This relates to the idea of TL, which requires individualized consideration. One participant supported this claim: "Each time we finish an event, we hold a meeting to discuss what happened…we highlight the good things, and we point out the bad things in order to improve" (Interview 6). The structured debriefing that these students employed addressed flaws and proposed reflection to continue learning and improving.

Celebrating this achievement illustrates how recognising achievements boosts morale and reinforces a winning culture, driving unity and elevating individual energy. Another participant added on the same aspect: "… in the next assessment session we stood around her singing and cheering to her… we gave her a small notebook where all the members of the club signed and gave nice compliments" (Interview 7). Celebrating accomplishments illustrates how it boosts morale and reinforces a winning culture, driving unity and improving individual motivation.

Honesty and transparency were mentioned in excerpts. As a participant cited: "We also value transparency and honesty a lot... we agreed that no matter how anyone may do something wrong, we just need to be honest with each other" (Interview 36). Honesty and transparency stem from open communication and trust, which are two fundamental pillars of effective coaching and personnel development.

Personal Effectiveness/Personal Mastery

Personal effectiveness, or personal mastery, emerged as a prominent

theme as well, with participants discussing their commitment to self-improvement and adaptability. This soft skill displays the importance of self-awareness and continuous growth, which inspires both the leader and team members. This utterance demonstrates self-development: "I actually learned a lot of these things within the club, especially from the vice president of our club" (Interview 5). It reflects the participant's awareness of self-development process resonating with themes of self-mastery from Crosbie's model. The following excerpt supports the self-improvement skill as an interviewee stated: "I take it easy and try to improve step by step" (Interview 23). It highlights the gradual improvement necessary for long lasting outcomes. Adapting to new situations is crucial for personal mastery, as transformational leaders adjust their behaviours to fit with the challenges they encounter. It is underlined in the following excerpt: "I have no problem adapting to new situations" (Interview 27).

4. Discussion

This study examined how TL manifests in extracurricular contexts and its influence on the development of soft skills among students. Two main themes emerged from the qualitative data: coaching and Self-Directed Growth. These themes demonstrate the multifaceted ways in which transformational leaders impact followers, both in fostering interpersonal growth and encouraging self-directed development.

People Development and Coaching was a prominent theme, highlighting the role of transformational leaders in facilitating individual growth. Trust, transparency, and reliability were recurrently cited by participants as critical elements in this process. For example, one participant stated, "We also value transparency and honesty a lot...

we agreed that no matter how anyone may do something wrong, we just need to be honest with each other" (Interviewee 36). This finding aligns with Burns' (1978) conceptualisation of ethical leadership, which posits that trust-building through honesty and transparency fosters psychologically safe environments conducive to learning and development. Moreover, these results resonate with Covey et al. (2022), who emphasise that contemporary leadership requires consistent ethical behaviour to strengthen relational ties.

Structured reflection and feedback were also crucial mechanisms for fostering personal growth. A participant described, "Each time we finish an event, we hold a meeting to discuss what happened… we highlight the good things and we point out the bad things in order to improve" (Interviewee 6), while another added, "…in the next assessment session we stood around her singing and cheering to her… we gave her a small notebook where all the members of the club signed and gave nice compliments" (Interviewee 7). These practices exemplify formative feedback and the recognition of achievement, which support intrinsic motivation and reinforce team cohesion. Burns (2003) asserts that transformational leaders provide accurate assessments focused on improvement, while Covey et al. (2022) highlight that autonomy in learning is fostered when individuals internalise responsibility for their own development. Similarly, Crosbie (2005) stresses that recognising individual potential and encouraging continuous learning are fundamental to leadership effectiveness. Within extracurricular clubs, leaders offered direct guidance, aligning with Bass and Riggio's (2006) emphasis on stimulating autonomy and innovation through individualized mentorship. The association between leadership ability and People Development in this study further suggests that coaching

peers directly contributes to the cultivation of leadership skills in team members.

Personal Mastery and Personal Effectiveness emerged as another central theme, encompassing self-awareness, adaptability, and resilience. These traits were closely linked to Inspirational Motivation and Idealized Influence. Participants frequently noted the impact of leaders' behaviours on their own development. For instance, one stated, "I actually learned a lot of these things within the club, especially from the vice president of our club" (Interviewee 5), highlighting how role-modelling fosters self-directed growth. Incremental development and resilience were reflected in statements such as, "I take it easy and try to improve step by step" (Interviewee 23), and adaptability in "I have no problem adapting to new situations" (Interviewee 27). Additionally, perseverance was illustrated by, "Even when things don't go as planned, we learn and improve" (Interviewee 11). These findings corroborate Senge's (2006) assertion that personal mastery requires self-reflection and continual learning, and Goldsmith and Reiter's (2007) emphasis on combining self-discipline with adaptability within collaborative contexts. They also align with Knight and Yorke (2003), who highlighted the transferable benefits of skills developed through extracurricular activities for career readiness.

While the study provides insights, several limitations should be acknowledged. The findings are derived from a qualitative sample of participants engaged in extracurricular activities within a specific educational context, which may limit generalisability. Additionally, as the data rely on self-reported experiences, there is potential for bias in participants' recollections or perceptions of leadership behaviours. Finally, the study did not include inter-rater reliability in observational measures, which may affect the consistency of reported behaviours. Future

research could expand the sample, incorporate longitudinal designs, and triangulate data sources to further validate the observed relationships between transformational leadership and soft skill development.

Conclusion

Overall, this study demonstrates that TL transformational leaders in extracurricular contexts facilitate both interpersonal growth and self-directed development through trust-building, ethical modelling, motivational communication, and structured feedback. The factors of Individualized Consideration and Inspirational Motivation emerged as particularly significant, embodying the value of an organisational culture where the ability to influence and inspire others is essential for achieving collective goals. They embody the importance of an organizational culture, where the capacity to influence and inspire others is essential for achieving collective goals. The centrality of People coaching and personal effectiveness as foundational skills reinforces how clubs function as a workplace duplicate environment. They also offer opportunities for students to experience professional dynamics, collaboration, and social complexity within a learning setting. From a Readiness-to-learn perspective, these settings foster adaptability, resilience and willingness to embrace challenges. Consequently, the shared goals and the reflective practices lead to such engagement. This ensures that members complete the assigned tasks and simultaneously develop skills applicable beyond their academic journey.

References

- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership

Questionnaire. *The Leadership Quarterly, 14*(3), 261–295. doi. org/10.1016/S1048 9843(03)00030-4

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2001). *Developing potential across a full range of leadership™: Cases on transactional and transformational leadership.* Psychology Press. Doi. org/10.4324/9781410603975
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. Organizational Dynamics, 13(3), 26–40. Doi.org/10.1016/0090-2616(85)90028-2
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 8*(1), 9–32. Doi. org/10.1080/135943299398410
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness.* Grove Press. https://tinyurl.com/24mfhx7s
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. International Journal for Quality Research, 10(1), 97–130. https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Pearson.
- Crosbie, R. (2005). Learning the soft skills of leadership. *Industrial and Commercial Training, 37*(1), 45-51. Doi. org/10.1108/00197850510576484
- Karimova, N. U. Q. (2020). Soft skills development in higher education. Universal Journal of Educational Research, 8(5), 1916–1925.
  Doi.org/10.13189/ujer.2020.080528

- Perloff, R. (1997). Book review: Daniel Goleman's *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. *PsycCRITIQUES, 42*(1), 1–3. Doi.org/10.1037/032469
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 25(1), 35–71. Doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. Psychological Bulletin, 47(1), 1–14. Doi.org/10.1037/h0053857

La production de la parole

Apports psycholinguistiques et enjeux didactiques

Dr. Hanane EL KHADDAR
Laboratoire SLLACH, Faculty of Arts and Humanities, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco
Hanane.elkhaddar@usmba.ac.ma
https://orcid.org/0009-0007-3854-5611

Dr. Driss EL OMARI
Laboratoire SLLACH, Faculty of Arts and Humanities, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco
Driss.elomari@usmba.ac.ma
https://orcid.org/0000-0001-5846-8501

RÉSUMÉ

La production de la parole est un processus cognitif complexe et dynamique qui repose sur l'interaction étroite entre le langage, la pensée et l'action. Elle implique une série d'opérations mentales coordonnées, depuis l'intention communicative et la conceptualisation du message jusqu'à sa formulation linguistique et son articulation phonétique. Les travaux en psycholinguistique ont largement contribué à l'identification et à la description de ces différentes étapes, en mettant en évidence l'organisation fine des mécanismes cognitifs mobilisés lors de l'expression orale, ainsi que les contraintes temporelles auxquelles le locuteur est soumis.

Ces recherches permettent également de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production orale, notamment en langue étrangère ou seconde. Les connaissances issues de la psycholinguistique offrent ainsi des apports essentiels à la didactique cognitive, en fournissant un cadre théorique solide pour l'analyse des processus d'apprentissage du langage. En s'appuyant sur des données expérimentales, il devient possible d'élaborer des pratiques pédagogiques fondées sur le respect des capacités cognitives des apprenants, en prenant en compte des facteurs tels que la charge cognitive, la mémoire de travail, l'automatisation des structures linguistiques et la gestion de l'attention.

L'intégration des modèles psycholinguistiques en didactique des langues favorise alors le développement de stratégies d'enseignement visant à améliorer progressivement la fluidité, la précision et la cohérence de la production orale. Elle ouvre la voie à une pédagogie du langage centrée sur la compréhension des processus mentaux à l'œuvre dans la parole, permettant de mieux articuler théorie et pratique et de renforcer l'efficacité de l'apprentissage linguistique

Mots clés: Production de la parole, Psycholinguistique, Processus cognitifs, Planification du langage, Didactique cognitive, Expression orale, Apprentissage des langues.

ABSTRACT

Speech production is a complex and dynamic cognitive process based on the close interaction between language, thought, and action. It involves a series of coordinated mental operations, ranging from communicative intention and message conceptualization to linguistic formulation and phonetic articulation. Research in psycholinguistics has greatly contributed to identifying and describing these different stages, highlighting the fine organization of the cognitive mechanisms involved in oral expression as well as the temporal constraints faced by speakers.

These studies also make it possible to better understand the difficulties encountered by learners during oral production, particularly in a foreign or second language. Knowledge derived from psycholinguistics thus provides essential contributions to cognitive didactics by offering a solid theoretical framework for analyzing language learning processes. Drawing on experimental data, it becomes possible to design pedagogical practices that respect learners' cognitive capacities, taking into account factors such as cognitive load, working memory, the automatization of linguistic structures, and attention management.

The integration of psycholinguistic models into language didactics therefore promotes the development of teaching strategies aimed at gradually improving the fluency, accuracy, and coherence of oral production. It paves the way for a language pedagogy centered on the understanding of the mental processes involved in speech, enabling a better articulation between theory and practice and enhancing the effectiveness of language learning

Keywords: Speech production, Psycholinguistics, Cognitive processes, Language planning, Cognitive didactics, Oral expression, Language learning.

الملخّص

يُعدّ إنتاج الكلام عمليةً معرفيةً معقّدة تدمج بين اللغة والفكر والفعل. وقد قدّمت البحوث اللسانية-النفسية (السيكولسانيات) إسهاماتٍ مهمّة في فهم المراحل الداخلية لهذه العملية، بدءًا من التخطيط وصولًا إلى التلفّظ، كاشفةً عن التنظيم الدقيق للعمليات الذهنية المتداخلة في التعبير الشفهي. وتوفّر هذه النتائج أيضًا آفاقًا مهمّة في مجال التعلمية المعرفية، ولا سيّما في تعليم اللغات؛ إذ يتيح تأسيس الاستراتيجيات التعليمية على معطيات تجريبية تصميمَ مقارباتٍ تراعي القيود المعرفية للمتعلمين، وتُسهم في تعزيز إنتاج كلام أكثر طلاقةً ودقّةً ووعيًا. ومن ثمّ، فإن إدماج النماذج السيكولسانية في الممارسة التعليمية يفتح المجال أمام بيداغوجيا لغوية تتمحور حول فهم العمليات الذهنية الكامنة وراء إنتاج الكلام.

الكلمات المفاتيح: إنتاج الكلام، اللسانيات النفسية، العمليات المعرفية، تخطيط اللغة، التعلمية المعرفية، التعبير الشفهي، تعلم اللغة.

1. Introduction:

Parler est l'activité la plus partagée par les humains. Nous passons notre vie à parler si simplement et dans des situations différentes; entre amis, avec des inconnus ou alors avec nous-mêmes, de différents sujets et de différentes manières et pour différentes intentions. Toutefois nous ne soupçonnons en aucun moment que ce fait est une action aussi difficile et aussi compliquée qu'elle n'en a l'air. Le processus de «la production de la parole» passe en un laps de temps (on peut produire jusqu'à 15 sons par seconde), s'effectue de manière continue et très fluide (sans longue interruption), et semble tellement simple qu'on ne pense jamais que c'est le résultat de la mobilisation de mécanismes et de programmes cognitifs complexes et bien organisés. Pour parler, le sujet va devoir savoir de quoi parler, chercher ses mots, chercher comment les dire pour un effet ou un autre, bien prononcer pour que le message soit audible. Ce sont ces réalisations qui caractérisent les étapes de la production de la parole. Les chercheurs ont pu les analyser en se basant sur différentes méthodes et expériences pour mieux comprendre l'organisation mentale du langage et ses implications pour l'enseignement et la rééducation.

2. Méthodes d'étude de la production de la parole:

Il existe une variété d'approches et méthodes psycholinguistiques d'étude de la parole qui diffèrent d'un groupe de chercheurs à un autre, ce qui a contribué à établir des schémas variés de production de la parole. Certains chercheurs ont étudié le phénomène du mot au bout de la langue, d'autres les hésitations durant la parole spontanée, de l'analyse des erreurs de production (en se basant essentiellement sur l'observation), de l'approche dynamique notamment des paradigmes de temps de réaction, de la neuropsychologie cognitive ou de l'imagerie

cérébrale. D'autres (Eric Keller, 1985 entre autres), ajoutent quelques types d'analyse à savoir les troubles du langage spontané, comme ceux des aphasiques, des dysarthriques, des bègues ou des schizophrènes, ou encore les analyses ayant trait aux expériences menées aux laboratoires de phonétique articulatoire.

2.1 Analyse des erreurs de production:

2.1.1 Les types d'erreurs:

Parler d'erreurs de production sous-entend qu'il y a une production erronée en comparaison avec une autre correcte. Un énoncé psycholinguistiquement correct est un énoncé qui ne comporte ni erreurs de production, ni hésitation ni lapsus ni reprise de mots ni longues pauses.

D'après Keller on relie traditionnellement les erreurs à deux causes ; soit à un mauvais apprentissage ou encore à un fonctionnement erroné, temporaire ou non, du mécanisme de la production de la parole. Ainsi on parle d'erreurs de compétence dans le premier cas ou d'erreurs de performance dans le deuxième, et évidemment c'est ce dernier type qui intéresse toutes les recherches psycholinguistiques.

L'étude des erreurs produites en situation réelle de communication, est très significative en ce sens qu'elle informe d'une manière assez claire sur la façon dont un message oral est produit. Ce domaine a attiré et attire encore l'attention d'un grand nombre de chercheurs psycholinguistes (Fromkin, 1971, 1971; Garrett, 1975, 1976; Shattuck-Hufnagel, 1979) dont les études étaient des plus instructives. Nous allons présenter ci-après les erreurs les plus communes en nous basant sur le corpus d'Eric Keller. Les erreurs des adultes peuvent être classifiées en quatre groupes: les lapsus, les hésitations, les répétitions et les faux départs.

❖ **Les lapsus:**

Il y a deux types de lapsus en situation de l'oral (lapsus linguae):

➤ Les lapsus paradigmatiques (ou de choix), répartis à leur tour en deux sous types: phonologique et lexical. Le lapsus phonologique est lié au mauvais choix d'un phonème, exemple: «Montre-toi mon cadeau → pour «Montre-moi ton cadeau».

Le lapsus lexical est lié lui, au mauvais choix du mot, exemple: «Montre-moi ton horloge, euh, ta montre».

➤Les lapsus syntagmatiques (ou d'agencement en chaîne parlée), sont de quatre types:

- **Permutation**: on note soit une permutation de phonème comme dans l'exemple de Rabelais: «Femme molle à la fesse» au lieu de «femme folle à la messe»; le phonème 'm'a remplacé le phonème 'f', ou dans un même mot exemple: Psychologie [piskoloʒi] pour [psikoloʒi]
- **Anticipation**: quand un phonème est prononcé avant son temps exemple: [prɛdady] pour [prɛtady].
- **Persévération**: quand un phonème qui est prononcé avant se prononce une deuxième fois dans la position suivante, exemple: pour le mot «vivaient» ou «vivait» on a [vivi] pour [vivɛ].
- **Déplacement**: quand un phonème qui devrait être prononcé antérieurement, est prononcé dans une autre position du mot, exemple: pour le mot crocodile on a [kɔkɔdRil].

➤**Les omissions**: se dit du cas où un phonème est complètement oublié au moment de la prononciation du mot, exemple «faciter», au lieu de «faciliter»; le phonème [li] est alors omis.

➤ **Les ajouts**: se dit quand un phonème est ajouté à la prononciation du mot alors qu'il n'y existait pas, exemple: «phonolologie» pour

«phonologie», le phonème [lɔ] est joint à la chaîne des phonèmes ici pour la raison qu'il y existait déjà dans la position précédente.

❖ **les hésitations**:

Pour ce type d'erreurs on regroupe les pauses c'est-à-dire les arrêts que peut faire un locuteur au moment de la communication. Il y a ce qu'on appelle des pauses vides ou des pauses pleines. Pour le premier type ce sont des pauses que le locuteur ne cherche pas à remplir mais elles restent comme des temps morts, alors que les deuxièmes sont des pauses certes mais que le locuteur a remplacé par des «mmm» ou des «euh» etc, exemple: «quand que……il a su»; ou «Puis euh …ma sœur…».

❖ **Les répétitions:**

Généralement les répétitions sont considérées comme des erreurs de production du point de vue psycholinguistique. Elles peuvent toucher soit un ou plusieurs mots ou alors une partie d'un mot (un seul son, un phonème ou une syllabe).

Exemple de syntagmes: «il dit je vais je vais je vais continuer...»,

Des sons initiaux: «des fois j-, j-, je travaille …»

❖ **Les faux départs:**

Comme leur nom l'indique, les faux départs sont des erreurs qui se produisent au début des phases orales, le choix d'un mot ou d'un phonème précis tombe sur d'autres mais le locuteur s'en aperçoit, il peut corriger tout à commencer du début de l'énoncé comme il peut corriger juste son erreur sans reprendre toute sa phrase. C'est pourquoi on parle de:

- faux départs sans reprise, exemple: «de grandes pattes jau- grises».
- ou de faux départs avec reprise, exemple: «qui avait mar-, qui avait posé ça?»

Pour Edward Matthei et Thomas Roeper il y a d'autres types d'erreurs de production celles qu'ils ont appelé «les mélanges», qui sont produites quand deux mots qui se suivent dans la chaîne parlée sont enchevêtrés. L'exemple cité par ces deux psycholinguistes est celui dit classiquement «les mots valises» terme appartenant à L. Carroll tel que: slithy (lithe + slimy) (souple + gluant). Ils ont donné également d'autres exemples courants pris de conversation spontanée toujours en langue anglaise:

Nobady gets very upcited about that. (upset + excited).

↔ Personne ne devient aussi boulcité à ce propos (boulversé + excité).

Ils ont inclus également parmi ces types ceux qu'ils ont appelé *erreurs sémantiques*, c'est à dire deux mots substitués et qui appartiennent au même champ sémantique tel (infirmière et médecin) ou (ouvre à la place de ferme) par exemple.

2.1.2 Apports des erreurs de production:

Communément on attribut les erreurs de production orale à l'inattention ou à un manque de concentration ce qui donne lieu au choix d'un terme semblable totalement ou partiellement à celui qui aurait dû être dit. Les choses ne sont pas aussi simples qu'elles le paraissent. Les chercheurs ont découvert que l'étude des erreurs de production collectées durant une expérience ou, prises de la vie courante, renseigne sur le fonctionnement du système responsable de la production de la parole. Les plus instructives sont les lapsus paradigmatiques de type lexical, les lapsus syntagmatiques surtout les permutations ou anticipations et les hésitations qui sont en fait des pauses vides ou pleines, quelquefois les faux départs.

Pour l'ensemble des types des erreurs cités plus haut, et essentiellement pour les lapsus, le fait que nous les produisons montre que nous planifions

notre message avant de le produire. Cette planification comme nous l'avons signalé plus haut, consiste à avoir une idée sur ce qui devrait être dit et à choisir les mots bien avant l'expression effective. Les lapsus de tout type font découvrir que le locuteur prononce son message d'une autre manière que celle qu'il a planifiée à un stade ou un autre de son processus cognitif, et dévie ainsi du chemin qu'il s'est tracé auparavant. Ceci montre d'une part, que la phase de l'intention précède celle du choix du lexique qui précède à son tour celle de l'articulation. D'autre part au moment du choix des termes, une liste de mots se présente et cette liste est organisée selon la nature des mots à choisir, c'est pour cela d'ailleurs que la plupart des permutations qui est le type le plus répandu des lapsus syntagmatiques, se font entre noms ou entre verbes ou entre adjectifs ou encore entre syllabes ou phonèmes, et jamais un verbe n'a remplacé un adjectif ou une syllabe n'a remplacé un nom par exemple. La même chose peut se dire des positions grammaticales occupées par les mots dans une chaîne parlée ; le sujet ne peut que très rarement être remplacé par un autre mot ayant une autre fonction grammaticale.

Une autre remarque que les psycholinguistes ont tirée de ces lapsus et qui n'est pas moins importante c'est que les lapsus qui concernent les phonèmes ou les syllabes ont attesté de la présence d'un «fichier» propre à ces unités. Ceci a eu certaines interprétations non négligeables, d'abord que les mots ne sont pas enregistrés comme tels en mémoire mais en « pièces détachées», et que leur choix n'est qu'une reconstruction au moment même de la parole, Eric Keller parle en ce cas de «réalité psychologique» de ces unités linguistiques, ensuite le message ne peut pas être stocké dans sa totalité dans la mémoire à court terme mais chaque terme prêt est stocké momentanément en attendant qu'il soit intégré dans une structure linguistique précise; c'est-à-dire aussi que

certaines unités linguistiques seraient cognitivement disponibles plutôt que d'autres.

Les pauses sont à leur tour, très informatives, elles appuient ce que les chercheurs ont donné comme interprétations aux autres erreurs notamment les lapsus. Elles peuvent être expliquées par le fait que le locuteur, en parlant met du temps à chercher des mots possibles pour son propos ou encore à chercher parmi ces mots celui le plus approprié. Des fois le geste accompagnant cette recherche de mots, montre que le locuteur sait quelque chose de ce qu'il veut dire sauf qu'il recherche l'exactitude dans ses expressions.

2.2 Approche dynamique: paradigmes de temps de réaction:

Il existe plusieurs paradigmes expérimentaux dont le plus connu est celui de la dénomination de dessins. Fraisse est le premier à l'avoir essayé et en a parlé depuis les années soixante. Il s'agit de nominer un dessin présenté tout ayant presque en même temps à traiter un autre stimulus mais de nature différente appelé «amorce», par exemple un son qui représente soit le nom du dessin lui-même, ou son pseudo homophone ou son homophone (homographe ou non). Les expérimentateurs doivent compter le temps qui sépare la présentation du dessin et sa nomination et l'analysent, ce qui leur donne une idée sur le fonctionnement du système de la production de la parole. Ce type d'expérience a été effectué par Levelt et Meyer en 1990.

2.3 Apports de la neuropsychologie cognitive:

La neuropsychologie cognitive est l'étude scientifique des troubles de la cognition causés par des lésions cérébrales accidentelles. C'est une étude qui n'a pas seulement un caractère clinique, mais permet également et surtout de décrire et comprendre les cas étudiés afin de dresser ou d'enrichir un ou plusieurs modèles cognitifs chez les sujets

sains. Cette discipline a été définie par plusieurs champs d'étude qui sont arrivés, grâce soit à l'observation ou à quelques expériences, à un certain nombre de vérités scientifiques confirmées. Ainsi les chercheurs nous apprennent par exemple que la perte de quelques fonctions cognitives liées à la production de la parole est due à des lésions bien précises dans le cerveau, comme l'a bien montré par exemple Ellis et Young en 1996, ou encore que tout apprentissage passe impérativement par deux types de mémoires la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

2.4 Imagerie cérébrale:

L'imagerie cérébrale est l'une des méthodes scientifiques sur lesquelles reposent les neurosciences, elle permet d'observer in vivo l'activité électrique et les flux sanguins dans le cerveau ceci afin de préciser les zones cérébrales actives lors d'une activité cognitive bien déterminée.

Parmi les techniques d'imagerie cérébrale les plus employées, on trouve l'imagerie par résonance magnétique (IRM) et l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf), la tomographie par émission de positrons (TEP), l'électroencéphalographie (EEG) et la magnétoencéphalographie (MEG).

L'imagerie par résonance magnétique (IRM) est une découverte des années 1970 qui n'utilise ni les rayons X ni les ultrasons mais elle exploite les caractéristiques organiques de la composition des tissus au niveau sub-atomique à savoir leur constitution en eau comme le constituant le plus important. Cette technique assure des coupes axiales, sagittales et coronales du cerveau, chose qui permet d'avoir une vue plus englobante et détaillée du cerveau humain.

La faiblesse de cette technique ne permet pas de voir l'activité cérébrale en action, c'est pour cela qu'il a été impératif de chercher

une autre technique plus performante. C'est ainsi que l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) a été conçue. Cette une technique qui profite du grand flux sanguin lors de n'importe quelle activité cérébrale, capte le fer présent dans l'hémoglobine qui transporte l'oxygène au moment de l'activité. De cette façon l'activité elle-même est détectée est représentée sous forme d'une lumière rouge dans les endroits actifs du cerveau. Actuellement les derniers scanners de l'IRMf permettent de donner quatre images simultanées des lieux actifs du cerveau surtout que la plupart des tâches cognitives cérébrales sont complexes et demandent une participation multiple de plusieurs zones du cerveau. C'est l'un des avantages de ce procédé additionné à celui que cet appareil peut fournir en même temps une image structurelle du cerveau et avoir comme on les appelle des «correspondances anatomo-fonctionnelles». Malgré la précision de ses résultats, l'IRMf reste une technique des plus coûteuses.

Une autre technique fonctionnelle de l'imagerie cérébrale aussi importante que l'IRMf est la tomographie par émission de positons (TEP). Cette technique est basée sur l'incorporation d'une solution contenant un élément radioactif (eau ou glucose radioactif) dans le sang du sujet, le rayonnement émis par différents traceurs radioactifs (débit sanguin, dopamine, métabolisme du glucose ou autre) lors d'une activité cognitive est mesuré sur des capteurs externes. La (TEP) a quelques inconvénients à savoir le rayonnement radioactif, les multiples injections, et la faiblesse de son signal.

L'électroencéphalographie (EEG) est un autre procédé de l'imagerie cérébrale, servant grâce à un certain nombre d'électrodes placés sur des endroits bien précis du crâne, à amplifier l'activité électrique générée par les neurones durant l'exercice des fonctions cognitives, et à la représenter

en forme de différents traits en zigzag sur l'encéphalogramme. En fonction de l'oscillation et de la fréquence des traits obtenus, l'ordinateur présente une analyse des activités cérébrales de la personne mise sous expérience. Ainsi grâce à cette technique on a pu découvrir certaines ondes chacune responsable d'une activité précise par exemple du sommeil profond (DELTA), de la mémoire et des émotions (THETA), de la conscience (GAMMA) etc. L'importance de cette méthode réside essentiellement dans son coût qui reste bien moins élevé par rapport à d'autres techniques telles l'IRM ou l'IRMf.

La magnétoencéphalographie (MEG) est une technique non invasive, assez proche de l'EEG puisqu'elle enregistre également les oscillations neuronales du cerveau en action, sauf qu'elle se base sur les faibles champs magnétiques émis par cette activité plutôt que sur leur champ électrique. La MEG a profité ainsi de la loi physique qui postule que tout courant électrique génère autour de lui un champ magnétique relativement faible mais analysable en effet. Expérimentalement la différence qui existe entre le MEG et l'EEG c'est que l'activité électrique corticale issue de l'EEG et qui passe par l'ensemble des tissus traversés tels le crâne, la peau ou autres, est ainsi déformée, alors que les champs magnétiques mis en valeur en utilisant le MEG, sont préservés sans aucune distorsion lors de leur passage par les tissus physiques. Ce qui permet, disent les scientifiques, de réaliser une visualisation plus nette des activités organiques.

Toutes ces techniques d'imagerie cérébrale ont permis aux chercheurs de décrire et de comprendre différentes activités cérébrales in vivo, certains ont même tenté de dresser une correspondance entre les résultats obtenus par ces techniques à haute résolution et quelques modèles de la production de la parole notamment Levelt, Meyer et d'autres.

3. Étapes de la production de la parole:

3.1 Production des mots isolés:

Il serait très intéressant de savoir comment sont produits les mots isolés c'est-à-dire indépendamment d'une situation de communication précise. Les méthodes citées ci-dessus ont dévoilé aux chercheurs il y a des années, des vérités scientifiques jusque-là ignorées.

Parmi les erreurs de production les plus significatives il y a le phénomène du mot au bout de la langue. C'est un fait qui arrive souvent et qui montre qu'un locuteur ne peut pas prononcer le mot exact signifiant ce qu'il veut dire même s'il peut avoir certaines certitudes concernant par exemple sa catégorie grammaticale, son genre ou même les premières syllabes qui le composent (voir Ferrand, 2000). Dans les expériences de Hennaff-Gonon, Bruckert, & Michel (1989) 'GM' un patient de 25 ans essaye de se souvenir du nom « volière » à la présentation de son dessin en ces mots:

« Ça commence par V... ils peuvent voler... ça commence par voi... dans les musées-... quand ils peuvent voler à l'intérieur... c'est « une », j'en suis sûr... ça ressemble à voilier... il y a peut-être un autre mot qui me vient quand je pense à celui-là ».

Cette description du parcours de la recherche du mot « perdu » montre que les informations sémantiques et grammaticales relatives à un mot (catégorie grammaticale, genre, nombre) ne sont pas liées directement aux autres informations notamment phonologiques. L'idée précède la recherche du mot en mémoire bien entendu, mais ce mot n'y est pas emmagasiné en tant que tel, il est « décortiqué » en de petites informations en bribes ; son genre, son nombre, ses syllabes et puis sa forme phonologique qui est la dernière chose à trouver dans le processus de production de mots. Prenons par exemple le mot: « lion », il est stocké

en mémoire non sous forme d'un terme indépendant mais ce sont les traits distinctifs caractérisant les concepts en général, qui sont stockés de manière unitaire. Et ce n'est qu'au moment de la production de la parole et donc du choix d'un terme que ces éléments se regroupent pour former le concept tout entier.

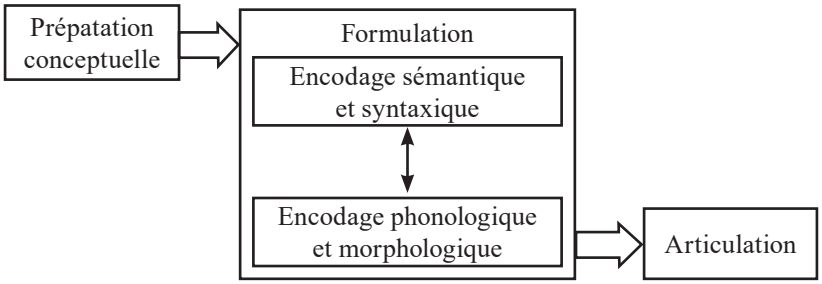
3.2 Production des phrases/ énoncés

Il est clair que dire des mots et dire des phrases sont deux choses complètement différentes même si la première complète d'une certaine façon la deuxième et qu'une phrase ou un énoncé sont constitués de plusieurs mots agencés entre eux. Mais nous savons tous que ce n'est pas suffisant d'arranger des mots pour pouvoir parler d'une phrase. Une phrase est constituée d'un ensemble de mots appliquant par leurs relations des règles syntaxiques, sémantiques, pragmatiques, sociales, relationnelles etc. La production des phrases devra donc rendre compte de ces obligations auxquelles se plie la construction d'un énoncé et en comparaison avec la production des mots isolés, ces points constitueront d'importantes stations supplémentaires par lesquelles passera cette opération de la production de phrases et d'énoncés. Comment donc la production d'une phrase qui doit respecter toutes ces données est-elle conçue durant le processus cognitif de la production de la parole?

Merrill Garrett a été le premier à élaborer un modèle simplifié de la production des phrases et c'était en 1976. D'après Garrett la production de la phrase s'exécute à plusieurs niveaux. Elle commence par la décision: le locuteur décide des mots qu'il va utiliser et des relations syntaxiques qui les unissent; c'est ce qu'il appelle le «niveau fonctionnel». Après vient le «niveau positionnel», celui qui s'occupe de l'actualisation des règles grammaticales entre les mots choisis et c'est ainsi que les morphèmes morphosyntaxiques et lexicaux sont introduits. Le résultat

est ensuite décodé en détails phonétiques pour être transmis aux organes articulateurs qui ont pour devoir d'exécuter les instructions enfin prêtes.

Ce modèle a été le modèle père de tous les autres le succédant, après sa formulation, il a reçu un certain nombre de modifications suivant de nouveaux résultats d'expériences ou de nouvelles conceptions scientifiques. Mais de manière générale tous les modèles (Dell, 1986 ; Levelt, 1989) sont proposés à partir d'une conception commune de la production de la parole et qui est présentée dans le schéma suivant:



Les trois principales étapes impliquées dans la production de la parole.

3.2.1 Préparation conceptuelle:

La préparation conceptuelle ou «conceptualisation» est la première étape dans le processus de la production de la parole. Elle consiste à préparer le message entant que tel, dans cette étape le message n'est qu'une intention de communication, une idée qui n'est pas encore verbalisée et que nous devons chercher des mots dans notre liste de vocabulaire appelée « lexique mental » pour la signifier. Son organisation est le sujet de diverses discussions, les uns disent qu'il est disposé en des entrées selon le sens des mots comme c'est le cas des dictionnaires (Collins et Loftus, 1975), d'autres parlent de «parenté sémantique» ce qui veut dire que les mots sont agencés par champs sémantiques. Dans ce sens si le locuteur parle de «la mer» par exemple, il devra puiser ses mots

dans un 'dossier' qui contiendrait tous les mots ayant une relation avec cette notion tels: «bateau», «marin», «sable», «vacances» etc. Ce type d'organisation laisse entendre qu'il existerait en outre, des sous champs comme c'est le cas d'ailleurs de l'organisation des mots dans le système linguistique des langues vivantes. Par exemple dans le champ «animal», il y aurait plusieurs autres tels «oiseau», «poissons», ou «insectes». Plus encore ces mêmes champs regroupent d'autres qui en découlent: «un canari» serait un représentatif du genre oiseau et ainsi de suite.

D'autres psycholinguistes parlent d'une autre organisation à savoir une organisation selon les traits distinctifs du mot, ce qui permet selon eux de rendre compte de quelques phénomènes linguistiques tel que la synonymie, l'homonymie ou la paronymie. Mais ce type d'agencement a donné lieu à certaines controverses de la part des psycholinguistes comme Levelt (1992), Caramazza (1997) ou Brown (1999).

Quoiqu'il en soit l'étape de conceptualisation est attestée comme l'étape qui déclenche la recherche des mots, ceux qui représentent le mieux nos idées et transforment nos concepts en des termes connus de nos interlocuteurs.

3.2.2 Formulation (ou lexicalisation):

La seconde étape est celle de la formulation ou lexicalisation du message préverbal: cette étape est linguistique. Elle est divisée en deux sous étapes: la sélection lexicale ou encodage grammatical et l'encodage phonologique. La première sous étape consiste à chercher dans le cerveau l'information lexicale et syntaxique; c'est-à-dire chercher parmi les mots que le sujet connaît une représentation lexicale qui signifie le plus ce qu'il voudrait dire. Cette représentation lexicale est appelée: «lemma» par Kempen et Huilbers en 1983. La deuxième consiste à récupérer l'information phonologique et celle morphologique

correspondantes au message verbal avant qu'il soit énoncé, cette représentation phonologique est appelée par les linguistes «un lexème».

La question qui se pose concerne la spécificité de relation qui pourrait exister entre ces deux sous étapes ; sont-elles dépendantes l'une de l'autre ou le rapport entre elles est interactif ? D'une autre manière est ce que l'exécution et le déplacement de l'information seraient en un seul sens ou y aurait-il un va et vient d'informations entre ces deux sous étapes pour avoir une information homogène ? L'étude du facteur « temps d'exécution », disent les chercheurs est le seul moyen possible pour répondre à cette question. Suite à quelques expériences faites en ce sens, différents groupes de chercheurs se sont formés dont les plus célèbres sont celui de Levelt, de Dell et de Caramazza.

3.2.3 Articulation:

La troisième et dernière étape est celle de l'articulation: comme son nom l'indique c'est l'étape où le locuteur articule et exprime verbalement le message qu'il a l'intention de faire passer. Physiologiquement parlant, l'articulation est le rapprochement d'un organe dit «pointeur» (langue, lèvre inférieure) avec une zone dite «pointée» (la glotte, le pharynx, la luette et le voile du palais d'une part, le palais, les alvéoles dentaires, les dents et la lèvre supérieure d'autre part). Le corps fait travailler cent muscles pour produire 15 sons par seconde. Ainsi le produit final de cette étape est traduit en une onde acoustique porteuse de sens. Certains linguistes divisent cette étape également en deux sous étapes: pré articulatoire où la parole est interne et post articulatoire où la parole est produite.

Il faut noter ici que certains psycholinguistes parlent en d'autres termes de ces mêmes étapes ou encore d'une quatrième étape, Eric Keller en est un. Il postule qu'il y a une autre étape qu'il appelle «la rétroactivité» et qui consiste en une opération de correction après l'articulation. D'après

lui elle *«compare l'intention linguistique, l'énoncé planifié et l'énoncé exécuté afin de vérifier si toutes les opérations précédentes se sont correctement déroulées; elle est l'agent de correction s'il y a lieu».*

4. Discussion:

Pour ce qui est des lapsus nous avons déjà vu plus haut l'apport qu'ils peuvent ajouter aux recherches dans le domaine des sciences cognitives et surtout dans le processus de la production de la parole. Concernant ce phénomène, les chercheurs ont noté certaines remarques dont les plus importantes sont que les termes échangés appartiennent à la même catégorie grammaticale, au même champ sémantique, et que les syllabes ou les phonèmes échangés se placent toujours dans la même position phonétique du mot. Ces petits détails ont permis aux chercheurs de dresser une vision plus ou moins claire sur l'organisation des informations dans l'agencement du lexique dans la mémoire humaine. De manière générale il est convenu que les informations phonologiques sont codées dans la mémoire dans des «fichiers» qui contiennent les plus petites unités phonologiques à savoir la syllabe. Une dernière conclusion à laquelle conduit l'étude des lapsus c'est que les erreurs d'échange et d'anticipation montrent que l'articulation ne commence que lorsque le mot phonologique a été préparé entièrement.

Rappelons que les hésitations et les pauses pleines ou vides renseignent quant à elles sur un point très important du processus de la parole à savoir la planification. Les pauses les plus longues attestent d'une recherche lexicale optant ainsi pour le mot le plus représentatif de l'idée qu'on veut exprimer, ceci arrive surtout avant d'émettre un mot moins prédictible.

Les modèles sériels décrivent la production de la parole comme une

suite d'étapes successives allant du concept à l'articulation. Ils sont clairs, faciles à tester et utiles pour interpréter les troubles aphasiques, néanmoins leur rigidité ne rend pas compte fidèlement des activations concomitantes observées dans le cerveau. Dans les modèles interactifs, les niveaux sémantique, lexical et phonologique fonctionnent en parallèle expliquant mieux les erreurs naturelles et coïncident davantage avec une organisation cérébrale distribuée, mais sont moins intuitifs et plus difficiles à valider. Les modèles connexionnistes, basés sur des réseaux neuronaux, reproduisent bien la dynamique graduelle de l'activation linguistique et intègrent différents types de données, mais leur complexité rend leur interprétation moins évidente.

Les méthodes expérimentales offrent des angles d'analyse complémentaires. L'étude des erreurs (lapsus, paraphasies) donne un accès direct aux représentations internes, mais les erreurs sont rares et parfois difficiles à localiser dans la chaîne de production de la parole. Les mesures de temps de réaction dans des tâches de dénomination, d'interférence ou de priming permettent d'estimer finement la chronométrie des étapes, mais reposent sur des tâches artificielles et des interprétations théoriques. Les observations neuropsychologiques, issues de patients présentant des lésions, permettent de relier des déficits à des composantes précises du langage et de démontrer des dissociations fonctionnelles, même si les lésions sont souvent hétérogènes et compensées par la plasticité cérébrale. Enfin, l'imagerie cérébrale apporte des informations sur la localisation et la dynamique temporelle des processus, mais souffre d'artefacts liés à la parole et demande une interprétation prudente.

L'étude de la production de la parole progresse ainsi grâce à la complémentarité entre modèles théoriques et méthodes expérimentales.

Aucune approche n'est suffisante isolément, mais leur combinaison permet une compréhension cohérente du fonctionnement et des dysfonctionnements du langage.

5. Conclusion:

Nous attribuons généralement les erreurs de production orale à l'inattention ou à un manque de concentration ou encore au choix d'un terme semblable, totalement ou partiellement, à celui qui aurait dû être dit. Les choses ne sont pas aussi simples qu'elles le paraissent et ces erreurs peuvent effectivement émaner d'un fonctionnement erroné qui n'est pas temporaire de la production de la parole. Les chercheurs ont découvert que l'étude des erreurs de production collectées durant une expérience ou prises de la vie courante renseigne sur le fonctionnement du système responsable de la production de la parole. Les plus instructives sont les lapsus paradigmatiques de type lexical, les lapsus syntagmatiques surtout les permutations ou anticipations et les hésitations qui sont en fait des pauses vides ou pleines, quelquefois les faux départs.

L'étude de ces erreurs, provenant d'expériences contrôlées ou de situations quotidiennes, permet d'appréhender davantage les mécanismes cognitifs qui interviennent à chaque étape de la production orale, de la planification à l'articulation du discours.

Ainsi, loin d'être de simples anomalies, ces phénomènes constituent de véritables indicateurs des processus mentaux impliqués dans la parole. Cette approche dévoile certes la complexité de la production linguistique, mais elle ouvre en plus de nouveaux regards sur la didactique cognitive, offrant ainsi des pratiques pédagogiques plus vigilantes encore aux mécanismes cognitifs des apprenants.

Références Bibliographiques:

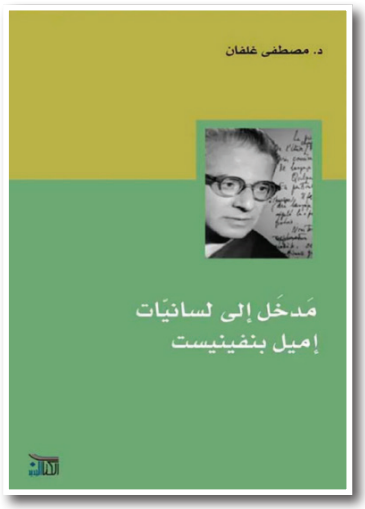
- Brown, B. B. (1999). "You're going out with who?": Peer group influences on adolescent romantic relationships. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 291–329). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316182185.013
- Caron, J., 2008: *Précis de psycholinguistique*. 2ème éd. Paris: Quadrige/Presse Universitaire de France.
- Caramazza A, Miozzo M. (1997). The relation between syntactic and phonological knowledge in *lexical access*: *evidence from the 'tip-of-the-tongue' phenomenon*. *Cognition*. Sep; 64(3): 309-43. Doi: 10.1016/s0010-0277(97)00031-0. PMID: 9426505.
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428. https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407
- Dell, G.S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 93, 283-321.
- Ellis, Andy ; Young, Andy. (1996) Human cognitive neuropsychology: a textbook with readings. Hove, East Sussex: *Psychology Press*,. 695 p.
- Ferrand L., Alario F.-X., Laganaro M., New B., Frauenfelder U., Segui J. — (2000) *Naming times for 400 pictures*, *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Psychonomic* Society, Dallas, Texas.
- Ferrand, L,.(2002):« Les modèles de la production de la parole », In Production du langage. *Traité des Sciences Cognitives*, M. Fayol (Ed.), Paris: Hermès, p.27-44.
- Fraisse, P. (1974). *Psychologie du rythme*, Paris: Presses Universitaires de France. 360 p.
- Fromkin, VA. (1973). Introduction. In V. A. Fromkin (Ed.) *Errors in Linguistic Performance*: *Slips of the Tongue*, *Ear*, *Pen*, *and Hand*. New York: Academic Press, p. 1-45
- Henaff-Gonon M. A., Bruckert R. et Michel F. (1989), Lexicalization in an anomic patient, *Neuropsychologia*, 27, 391-407.
- Keller, E et al., (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Québec: Gaetan Morin. 251p.
- Kempen, G. et Huilbers, P. (1983). The lexicalization process in sentence production and naming: Indirect election of words. *Cognition*, 14, 185-209.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking*: *From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W.J.M., Schriefers, H., Vorberg, D., Meyer, A.S., Pechmann, T., & Havinga, J. (1991). The time course of lexical access in speech production: A study of picture naming. *Psychological Review*, 98, 122-142.
- Levelt WJ. (1992). Accessing words in speech production: stages, processes and

representations. *Cognition*. Mar ;42(1-3):1-22. doi: 10.1016/0010-0277(92)90038-j. PMID: 1582153.

- Schriefers, H., Meyer, A.S., & Levelt, W.J.M. (1990). Exploring the time course of lexical
- access in language production: Picture-word interference studies. *Journal of Memory and Language*, 29, 86-102.
- Shattuk-Hufnagel S. (1979), Speech errors as evidence for a serial order mechanism in *sentence production*, in W. E. Cooper et E. C. T. Walker (éds), Sentence processing: Psycholinguistic studies presented to Merrill Garrett, Hillsdale, NJ, LEA

صدر حديثًا

أ.د. محمّد الصّحبي البعزاوي
من عوائق تعلّم العربية للنّاطقين بغيرها
بحث في صعوبات اكتساب اللّغة
وآليات مواجهتها


د. مصطفى غلفان
مَدخَل إلى لسانيّات
إميل بنفينيست

مَدخَلٌ
إِلَى اللُّغَةِ
ترجمة
د. وفاء كامل فايد
أستاذة اللسانيات - كلية الآداب جامعة القاهرة
عضو المجمع اللغوي بالقاهرة ودمشق
تأليف
فيكتوريا فرومكين
روبرت رودمان
نينا هيامس
الجزء الأول

مركز الدراسات اللسانية والسردية
مركز بحوث الذكاء الاصطناعي
المؤتمر الدولي الثالث للسانيات
تعلّميـــــة العربيـــــة
في الفصول الدّراسية والفضاءات الرقمية
عربي

practical inconsistency. Such shortcomings are particularly apparent in the field of teaching Arabic to non-native speakers, which has, in many cases, become an open arena for practitioners lacking the minimum grounding in theoretical linguistics, not to mention specialized training in applied practice. Consequently, conceptual confusion has arisen, and the anticipated scientific and practical impact has been diminished.

Contemporary scientific experience clearly demonstrates that the success of sciences, both classical and modern, lies in their applied dimension, as exemplified by mathematics, physics, chemistry, medicine, and engineering, where theoretical knowledge and practical application are integrated in problem-solving. The same principle applies to applied linguistics, which can only yield meaningful results when grounded in a clear integrative relationship with theoretical linguistics, as the primary source of the knowledge upon which application is built. This reflects, in explicit terms, the dialectical relationship between theory and practice.

On the basis of this scientific and methodological awareness, we are pleased to dedicate this issue to applied linguistics. We hope that the studies and research articles published herein will contribute to shedding light on key issues within the field, strengthening its rigorous scholarly presence, and serving both academic research and the needs of linguistic and educational practice.

Prof. Hafid Ismaili Alaoui

Editor-in-Chief and Managing Director

Editor-in-Chief's Foreword

Applied linguistics occupies a distinguished position in the contemporary intellectual landscape, particularly within the humanities, considering the remarkable pace of its recent developments, the notable expansion of its fields of inquiry, and the methodological and theoretical depth attained by research conducted under its umbrella.

Although scholars have differed regarding the precise historical origins of applied linguistics—a divergence that is hardly unusual in the history of sciences—they have largely agreed on the essence of its subject matter and scope of engagement. In its earliest formulations, the term was closely associated with language learning, especially within specialized programs established during and immediately after the Second World War. At that stage, attention was directed toward language in terms of its acquisition, use, and functional deployment for practical purposes or for addressing real-world problems. This initial association, however, soon evolved, as applied linguistics transcended the restrictions of language teaching to engage more broadly with language-related issues in general. In doing so, it drew extensively on developments in theoretical linguistics, psycholinguistics, cognitive sciences, ethnography, sociolinguistics, semiotics, educational studies, and other related fields.

This expansion led to a broadening of the research agenda, whereby applied linguistics came to encompass all matters related to language in terms of its use, acquisition, teaching, and application across everyday and professional contexts. It also increasingly aimed at addressing problems in which language constitutes a central component of real-world practice. In this regard, Jean Dubois and his colleagues, in the Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, define applied linguistics as the set of studies that rely on strictly linguistic procedures to address language-related issues connected to daily and professional life, seeking to resolve linguistic problems raised by other scientific disciplines, while considering pedagogical applications as one of its principal domains.

It is evident to observers of the current trajectory of applied linguistics that the field has achieved significant progress in Western contexts, both theoretically and practically, whereas in the Arab context it continues to face relative difficulties in terms of consolidation and dissemination. Despite the existence of serious and commendable scholarly efforts, the field—like many others—has been affected by the problem of disciplinary intrusion without adequate theoretical and methodological preparation. This has often resulted in conceptual dilution and

TABEL OF CONTENTS

Mohamed Sahbi Baazaoui: The Concept of Class in Objects Classes Theory and Its Role in Teaching Arabic to Non-Native Speakers 12

Waleed ALanati: The Role of Sociolinguistics in Teaching Arabic for Non-Native Speakers 35

Otman Ahmiani: Teaching Arabic to the Deaf in the Context of Digital Transformation 87

Fouad Amraoui: Active listening skills 114

M'hamed El alami Tribak: The acquisition of generic singular and plural structures in Arabic by L1 American English speakers 129

Mariam Ahouzi, Otman Ahmiani: Teaching Arabic to the Deaf in the Context of Digital Transformation 154

Khouloud Knis: The Ideology of Globalization in Arabic-Speaking Western Media 174

Naaman Abdul Hamid Bouguerra, Adel Hamdan Al-Rudaini: Linguistic Ideology Theory And The Paths Of Linguistics Planning:an Interdisciplinary .. 208

Kamal Briache: The Speech Act of Threat in Criminal Law Contexts: A Pragmatic Approach 236

Youness Hsaini: The Concept of Polyphony in Moroccan Legal Discourse 263

Said BAKKAR: Discourse Studies and HermeneuticsTeun A. van Dijk 280

Montaser Amein Abdel-Raheem: Glossary of Terms Used in Terminology, By Bruno de Bessé et al 302

Jaouad Moumni, Taoufiq Mhamdi: Fostering Soft Skills through Transformational Leadership in University Extracurricular Activities 352

Driss El Omari, Hanane El Khaddar: La production de la parole Apports psycholinguistiques et enjeux didactiques 367

اللسانيّ Linguist
An international peer-reviewed quarterly journal specializing in linguistics issued by the Faculty of Arts and Humanities
Mohammed V University of Rabat

Peer Reviewers for This Issue

- Mhammed Elmellakh
- Mohamed Sahbi Baazaoui
- Montaser Amein
- Mostafa Ghelfane
- Otman Ahmiani
- Rachida Lalaoui Kamal
- Said Bakkar
- Sane Mo Yagi
- Sattar Said Izwaini
- Walid Al-Anati
- Abderrahim El Haloui
- Abdelaaziz Ismaili Alaoui
- Essa Odeh Barhoumeh
- Fouad Amraoui
- Hamid Daghouj
- Hasbiya Taifi Bernoussi
- Hassan Khamis Elmalkh
- Jaouad Khattam
- Majdouline Enahibi
- Mhamed Wahid

CONTRIBUTORS TO THIS ISSUE

teaching the Arabic language to its children, and curricula and teaching methods.

Kamal Briache: Is a researcher in Linguistics. Briache obtained his PhD degree in Linguistics (2025) from Mohammed V University. His research interests include: Pragmatic Linguistics, and Forensic Linguistics.

Youness Hsaini: Researcher in legal Pragmatics and Discourse Analysis. He obtained his Ph.D. in Linguistics from Abdelmalek Essaâdi University, Tetouan, Kingdom of Morocco, in 2024. His research interests center on exploring the pragmatic dimension of legislative and judicial texts and analyzing the mechanisms of meaning production within legal discourse. He has published several scholarly studies and articles in peer reviewed Arab and international journals, and actively contributes to the advancement of academic research by bridging linguistic studies with the legal and institutional fields.

Moumni Jaouad: Professor of Linguistics and Syntax in the Department of English Studies at the Faculty of Letters and Human Sciences, Mohammed I University, Oujda, Kingdom of Morocco. He obtained his PhD in Linguistics and Syntax from Sorbonne Nouvelle Paris 3 University, Paris, France, in 2008. His research interests include generative syntax, formal syntax, lexical functional grammar, comparative syntax, and syntactic theory.

Mhamdi Taoufiq: Part-time Lecturer in the Department of English Studies at the Faculty of Letters and Human Sciences, Mohammed I University, Oujda, Kingdom of Morocco. He obtained his PhD in Leadership Development and Soft Skills in Educational Contexts from Mohammed I University, Oujda, Morocco, in 2025. His research interests include leadership development, communication, soft skills, and extracurricular activities in higher education.

Hanane El Khaddar: professeure habilitée de linguistique à la faculté des lettres et des sciences humaines Fès Sais. Ses centres d'intérêts sont accès sur la Linguistique, la psycholinguistique et la Didactique cognitive. Elle a un master en Didactique du Français et interculturalité, de la faculté des lettres et des sciences humaines Dhar El Mehraz de Fès, et dirige actuellement des thèses et des travaux dans les mêmes domaines..

Idriss El Amari: is a Habilitated Lecturer at the National School of Commerce and Management (ENCG), Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco. He holds a PhD in Educational Sciences from Ibn Tofail University, jointly awarded with the University of Lyon (2020), and obtained the Habilitation in Pedagogical Engineering in 2024. His research interests include pedagogical engineering, teaching didactics and educational innovation, digital education (MOOCs), applied linguistics, French for Specific Purposes (FSP), multilingual education, and the integration of artificial intelligence in education. He has published in peer-reviewed international journals and participated in international research collaborations.

Said Bakkar: is an Associate Professor of Discourse Analysis in the Department of Applied Foreign Languages at Smara multidisciplinary College, Ibn Zohr University. He earned his PhD degree in Political Discourse Analysis (2020) from Ibn Zohr University and has published many books, studies, and articles in his field of work. His research interests include critical discourse analysis, critical linguistics, systemic functional linguistics, conceptual metaphors, social semiotics, and multimodality.

Montaser Amein Abdel-Raheem: Former Assistant Professor of Linguistics at the University College, Taif University, and Arabic language instructor at the Egyptian Ministry of Education. His research interests include lexicography, terminology, translation, pragmatics, and Orientalist studies. He has authored, edited, and translated approximately fifteen books and dictionaries.

CONTRIBUTORS TO THIS ISSUE

Mohamed Sahbi Baazaoui: Mohamed Sahbi Baazaoui; Full Professor of Linguistics in the Department of Arabic, Faculty of Arts, Al-Wasl University. Prof Mohamed received his PhD degree in Linguistics)2007) from Manouba University. His research interests include theoretical and applied Linguistics, Lexicon, Language Acquisition, Arabic Language Teaching.

Walid Al-Anati: Academic and researcher specializing in applied linguistics and Arabic language teaching. He earned his bachelor's and master's degrees in Arabic from the University of Jordan, and later obtained his PhD in Applied Linguistics from the same university. He has held several academic positions, including professor at Qatar University and Petra University in Jordan, and professor at the Center for Arabic Study Abroad (CASA), affiliated with Harvard University in Jordan. His research focuses on teaching Arabic to non-native speakers, Arabic computational linguistics, discourse analysis, and forensic linguistics.

Otman Ahmiani: Associate Professor of Comparative Arabic Linguistics in the Department of Arabic Language and Literature at Mohammed V University, Faculty of Arts and Humanities, Rabat, Morocco. He holds a Ph.D. from the same university and faculty. His research interests focus on topics in comparative Arabic linguistics and applied linguistics, including language disorders, sign language linguistics for the deaf, and teaching Arabic to non-native speakers.

Fouad Amraoui: A professor of Applied Linguistics and Second Language Acquisition at the Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University in Rabat, Morocco. He obtained his PhD in Arabic Language Didactics from Mohammed V University in Rabat in 2020. His research interests focus on issues in applied linguistics and the teaching of Arabic to both native and non-native speakers.

M'hamed El alami Tribak: PhD Researcher affiliated with the Laboratory of Didactics, Languages, Media and Dramaturgy at the School of Languages, Literatures and Arts, Ibn Tufail University, Kingdom of Morocco. His research projects focus on applied linguistics and its current issues, particularly in the field of second language acquisition. His research mainly addresses systemic issues related to the acquisition of Arabic by non-native speakers.

Mariam Ahouzi: A doctoral research student in linguistics and issues of the Arabic language, She obtained her master in automated processing of public and private languages from Mohammed V University, Rabat, Kingdom of Morocco. Her research interests focus on the field of teaching Arabic to non-native speakers, Natural language processing, and E-learning.

Khouloud Knis: is a researcher in linguistics at the Arabic Department of the Higher Institute of Languages, University of Gabes, Tunisia. She holds a PhD in linguistics and discourse analysis from the University of Tunis EL Manar. Her research interests revolve around theoretical and applied linguistics, critical discourse analysis, especially media discourse and mediated political discourse, and the analysis of intonation patterns in spoken discourse.

NaamanBouguerra: University professor working at the College of education and arts, Department of Arabic Language at Sohal University -Oman .my research focuses primarily on theoretical linguistics, discourse analysis, studies related to the applications of linguistics, text analysis, and Arabic linguistics

Adil bin Hamdan Al-Rudaini: Assistant Professor at the College of Education and Arts, Department of Arabic Language, Sohar University.Specialist in Arabic language and grammar. A researcher in the study of language in terms of structure and semantics, with an interest in discourse analysis and general linguistics. and Issues related to

RULES OF PUBLISHING

Citation Style:

- The journal follows the APA (American Psychological Association) 7th edition citation style.
- Full citation guidelines are available on the journal's website or the APA website.

Other requirements for publication:

- If the article is a translation, include the original text with full citation.
- Abstracts in Arabic and English, each between 250 and 300 words.
- A list of 5 to 7 keywords.
- A brief biography of the author (no more than 200 words) in Arabic and English.
- The author's detailed CV.

Publishing Procedure:

- All materials must be submitted via the journal's website (Submit Publication Request).
- Authors will receive confirmation once their submission meets the requirements.
- The journal will notify the author within 10 days whether the submission is formally accepted or rejected and whether it will proceed to peer review.
- Submissions that meet the publishing criteria are sent for blind peer review.
- Authors are informed of the review outcome (acceptance or rejection) within one month of confirmation.
- If rejected, the journal is not obligated to provide reasons.
- If reviewers request revisions, the author will be notified and must make the changes within the specified deadline.
- Authors must ensure their texts are properly edited and proofread according to international academic standards.
- The journal reserves the right to republish the article in any beneficial format, with notification to the author.
- Once a submission is accepted for final publication, it cannot be published elsewhere.
- Authors may republish their work one year after its original publication, with notification to the journal.
- The journal does not offer financial compensation for published materials and does not charge for publication.

Disclaimer:

- Published articles do not reflect the opinion of the journal.
- The author is solely legally responsible for their work.

Submission Emails:

Submit papers via the journal's website (Submit Publication Request):

The Journal's e-mail
linguist@linguist.ma
linguistflshr@gmail.com

For more information, visit the journal's website:
https://linguist.ma

RULES OF PUBLISHING

Linguist is:

- A peer-reviewed international scientific quarterly journal specialized in linguistics.
- The journal accepts submissions in Arabic, English, French, Italian, German, Spanish, and Portuguese.
- The journal accepts original research, translations, and reviews, provided that translated studies or books are of significant importance.

Journal Mission:

- Contribute to the dissemination of scholarly linguistic culture.
- Advance linguistic research within Arabic culture.
- Keep up with current linguistic research developments and epistemological shifts.
- Inform researchers and interested readers about the most important publications in the field of linguistics.
- Promote interdisciplinary dialogue by focusing on cross-disciplinary linguistic studies.

Journal Focus:

- Publishes serious research and studies in the field of linguistics.
- Strives to keep up with global developments in linguistic research through translations of studies published in top international linguistic journals.
- Encourages discussion on contemporary linguistic issues.

Specificity and Uniqueness:

- The journal publishes original papers that have not been previously published or submitted elsewhere.
- Submitted materials must relate to linguistics, whether theoretical, applied, or translated research.
- Research must adhere to recognized academic standards.
- Submissions must comply with the publishing guidelines detailed on the journal›s website.
- Word count should be between 5,000 and 9,000 words, including appendices.

Conditions for publication

- The journal publishes reviews of recent publications, whether translated into Arabic or not.
- Basic conditions for book reviews include:
  - The book must fall within the journal›s scope.
  - Selection of the book must be based on objective criteria: importance, academic value, contribution to knowledge, and benefit of reviewing.
  - The book must have been published within the last five years.
- Reviews must include:
  - Book title, author, chapters, number of pages, publishing house, and publication date.
  - A brief introduction to the author and translator (if applicable).
  - Overview of key elements: objectives, content, sources, methodology, and structure.
  - Thorough analysis of the book›s content, highlighting main ideas and themes, using critical tools and comparative methodology.
  - Review length should be between 2,000 and 3,000 words. Reviews up to 4,000 words are accepted if they focus on deep analysis and comparison.

linguist اللساني
An international peer-reviewed quarterly journal specializing in linguistics issued by the Faculty of Arts and Humanities
Mohammed V University of Rabat

Managing Director
Pr. Zakaria Boudhim
Dean on the Faculty of Letters and Human Sciences Rabat

Responsible Director and Editor-in- Chief
Pr. Hafid Ismaili Alaoui

Consulting Board

Prof. Abdelmajid Jahfa (Morocco)
Prof. Abderrahmane Boudraa (Morocco)
Prof. Abderrazak Bannour (Tunisia)
Prof. Ahmed Alaoui (Morocco)
Prof. Ahmed Moutaouakil (Morocco)
Prof. Ezzeddine Majdoub (Tunisia)
Prof. Hamza Al-Mozainy (Saudi Arabia)
Prof. Hassan Ali Hamzé (Lebanon/Qatar)
Prof. Hisham Ibrahim Abdulla Al-Khalifa (Iraq)
Prof. Mbarek Hanoun (Morocco)
Prof. Michel Zakaria (Lebanon)
Prof. Mohamed Ghalim (Morocco)
Prof. Mohammad Alabd (Egypt)
Prof. Mohammed Rahhali (Morocco)
Prof. Mostafa Ghelfane (Morocco)
Prof. Murtadha J. Bakir (Iraq)
Prof. Saad Maslouh (Kuwait/Egypt)
Prof. Salah Belaïd (Algeria)

Editorial Team

AbdalRahman Teama Hassan (Sultan Qaboos University, Oman)
Abdellatif Tahiri (Mohammed V University, Morocco)
Abdulrahman Hassan Albariqi (King Khalid University, Saudi Arabia)
Aqeel Hamed Alzammai Alshammari (Qassim University, Saudi Arabia)
Azza Shbl Mohamed Abouelela (Cairo University, Egypt/ Osaka University, Japan)
Eiman Mohammed Mustafawi (Qatar University, Qatar)
Elmellakh Mhammed, (Cadi Ayyad, University, Morocco)
Emad Zapin (United Arab Emirates University, UAE)
Essa Odeh Barhouma (The Hashemite University, Jordan)
Habiba Naciri (Mohammed V University, Morocco)
Hassan Khamis Elmalkh (Al Qasimia University, UAE)
Karim Bensoukas (Mohammed V University, Morocco)
Khalid Lachheb (New York City University, USA)
Laila Mounir (Mohammed V University, Morocco)
Mahrous Borieek (Qatar University, Qatar)
Mohamed Sahbi Baazaoui (Al Wasl University, UAE)
Mohammed Derouiche (Mohammed V University, Morocco)
Mourad Eddakamer (Mohammed V University, Morocco)
Muurtadha Jabbar Kadhim (University of Kufa, Iraq)
Nohma Ben Ayad (Mohammed V University, Morocco)
Nourddine Amrous (Mohammed V University, Morocco)
Otman Ahmiani (Mohammed V University, Morocco)
Ouafaa Qaddioui (Mohammed V University, Morocco)
Rachida Lalaoui Kamal (Mohamed V University, Morocco)
Redoine Hasbane (Mohammed V University, Morocco)
Sane Yagi (Sharjah University, UAE)

Dépôt Légal: 2019PE0001
ISSN: 2665-7406 (Online)
E-ISSN: 2737-8586 (Print)

The Journal's e-mail
linguist@linguist.ma
linguistflshr@gmail.com

For more information,visit the journal's website
https://linguist.ma

اللساني linguist

An international peer-reviewed quarterly journal specializing in linguistics issued by the Faculty of Arts and Humanities

Mohammed V University of Rabat - Morocco

Volume (3) - Special Issue - 2026

Dépôt Légal: 2019PE0001

ISSN: 2665-7406 (Online)

E-ISSN: 2737-8586 (Print)

E-mail Address

linguist@linguist.ma

Journal's Website

https://linguist.ma

جامعة محمد الخامس بالرباط
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
Université Mohammed V de Rabat
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Mohammed V University in Rabat
Faculty of Letters & Human Sciences

Volume (3) - Special Issue

2026

The Linguist

المتخصص

An international peer-reviewed quarterly journal specializing in linguistics issued by the Faculty of Arts and Humanities
Mohammed V University of Rabat - Morocco

ISSN: 2665-7406
E-ISSN: 2737-8586

www.the-linguist.com