السيرورات اللسانية الموظفة في قدرة الاستماع لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية

Linguistic processes employed in the listening in Arabic as a second language

إعداد

د. عبد الرحيم ناجح

Dr. ABDERRAHIM NAJIH

أكاديمية مراكش آسفي

Doi: 10.21608/jnal.2021.201099

الاستلام: ٢٠٢١/٧/١٦ القبول : ٢٠٢١/٧/٢٧

ناجح ، عبد الرحيم (٢٠٢١). السيرورات اللسانية الموظفة في قدرة الاستماع لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية. ***مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*** ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٤ (١١)، ص ص ٢٧ – ٥٤.

السيرورات اللسانية الموظفة في قدرة الاستماع لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية

المستَخلص :
نهتم في هذا البحث برصد السيرورات اللسانية الموظفة من قبل متعلم اللغة العربية لغة ثانية في قدرة الاستماع. وتكمن أهميته في فتح آفاق تعليم اللغة العربية لغة ثانية على آفاق نتائج الدراسات والأبحاث في اللسانيات التطبيقية. ولتحقيق هدف البحث، جاءت بنيته منتظمة في ثلاث فقرات. في الفقرة الأولى، نحاول أن نقف عند مفهوم الاستماع، ونميزه من القراءة في الفقرة الثانية. ثم نهتم بالسيرورة الصواتية، والتركيبية والدلالية والمعجمية والذريعية الموظفة في قدرة الاستماع في الفقرة الثالثة.
الكلمات المفتاح: الاستماع- القدرة-السيرورات اللسانية-اللغة العربية لغة ثانية

Abstract :
In this research, we are interested in monitoring the linguistic processes employed by the learner of Arabic as a second language in listening competence. Its importance lies in opening the horizons of teaching Arabic as a second language on the horizons of the results of studies and research in applied linguistics. To achieve the goal of the research, its structure was organized in three paragraphs. In the first paragraph, we try to stand at the concept of listening, and distinguish it from reading in the second paragraph. Then we are interested in the phonological, syntactic, semantic, lexical and pragmatic process employed in listening competence in the third paragraph.
Keywords : listening-competence-linguistic processes-arabic as second language

مقدمة

تعد قدرة الاستماع إحدى القدرات[١] الأربعة الموظفة من قبل الفرد للتواصل باللغة؛ أي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وهي "ساندريلا" قدرات تعليم اللغة الثانية[٢] (نونو (Nunan, 1999 :199)). كما تعتبر القدرة الأولى التي ينمّيها الطفل في المراحل الأولى من اكتساب اللغة الأم. ويستغرق تطور فهم المسموع مدة أطول، مقارنة بالقدرات الأخرى (ماساليموفا،وبورشيسكو،ولياخنوفيتش ,Masalimova) (Porchesku,Liakhnovitch,2016 :123). كما تعد القدرة التي يحتاجها الفرد أكثر للتواصل مع محيطه. في هذا الصدد، يشير ماندلسون (Mendelsohn, 1994 :9) إلى كون الاستماع يمثل نسبة مهمة، تتراوح ما بين ٤٠ و٥٠ % في تواصل الفرد، بينما تتراوح نسبة التحدث ما بين ٢٥ و٣٠%، والقراءة ما بين ١١ و ١٦ %، و٩% للكتابة.

ويعد الاستماع مدخلا لاكتساب اللغة الثانية. وتستند هذه الفرضية إلى ما يفيد أن اكتساب اللغة الثانية يقوم أساسا على استضمار القواعد اللسانية خلال التعرض للغة موضوع التعلم (بوستوفسكي (Postovsky 1974))، وينيتز (Winitz 1978)). كما تستند إلى فرضية الدخل (input hypothesis) التي اقترحها كراشن (Krashen,1985) في شأن اكتساب اللغة الثانية، والتي تؤكد أنه كلما كان الدخل مفهوما عند التعرض إلى اللغة موضوع التعلم، كلما ساهم في تطور القدرات اللغوية لدى الفرد.

ويحتاج متعلّم اللغة إلى قدرات معرفية ولسانية واجتماعية لتنمية قدرة الاستماع باللغة العربية لغةً ثانية وتطويرها. ويبدو، من خلال استقصاء مناهج تدريس اللغة العربية، سيما الموجهة إلى الناطقين بغير العربية، أن مكون الاستماع لم يحظ بالأهمية اللازمة لمجموعة من الأسباب، منها: (أ) صعوبة تعليم الاستماع وتعلمه. (ب) افتراض اكتساب قدرة الاستماع ضمنيا من خلال ترويج محتويات لغوية ومضامين معرفية. (ج) صعوبة بناء روائز لتقييم قدرة الاستماع باللغة العربية لغةً ثانية.

---

[١] .نقصد بالقدرة (competence) التمثيل الذهني لنسق من القواعد الذي يتيح الإنجاز (performance). لمزيد من التوسع، ينظر تشومسكي (١٩٦٥)، وقاموس لوغمان لتعليم اللغات واللسانيات التطبيقية لريشار وشميث (Richards&Schmidt,1985 :103)

[٢] .بصفة عامة، يراد باللغة الثانية اللغة التي يكتسبها المتعلم بعد اللغة الأولى شريطة أن تكون هذه اللغة تضطلع بوظائف حيوية داخل السياق الذي اكتسبت فيه. وتختلف عن اللغة الأجنبية من حيث كونها تُكتسب في سياق مشابه للغة الأولى، بينما تتعلّم اللغة الأجنبية في سياق مختلف عن سياق تعلّم اللغة الأولى أو اللغة الأم، مثل الفصل الدراسي. راجع في هذا الشأن إليس (Ellis,2015 :18).

ومع ذلك، فقد برزت ضرورة إيلاء أهمية لتعليم القدرة على الاستماع باللغة العربية بالنظر إلى التراكم المعرفي والمنهجي الذي وسم الدراسات والأبحاث ذات الصلة بتعليم اللغات وتعلّمها، وبالنظر أيضا إلى أهمية قدرة الاستماع في تنمية التواصل باللغة موضوع التعلم، بوصفه غاية تعليم اللغات ومداره، ناهيك عن مركزية التواصل الشفهي في حياة الفرد، مقارنة بالقدرات الأخرى.

من هنا، تبرز ضرورة التفكير في رصد القدرات اللسانية والاجتماعية والثقافية والمعرفية التي يحتاجها الفرد لتطوير قدرته على الاستماع باللغة العربية لغة ثانية، واستقصاء الآليات التي تسعف واضعي البرامج والمناهج الموجهة إلى معلمي اللغة العربية في الوعي بالأبعاد المعرفية والمنهجية التي يوظفها متعلم اللغة العربية لتطوير قدرته على الاستماع.

وعليه، يسعى هذا البحث إلى الوقوف عند السيرورات[٣] اللسانية الموظفة خلال الاستماع باللغة العربية. ويتعلّق الأمر بالسيرورة الصواتية، والتركيبية والدلالية والمعجمية والذريعية. هذا مع العلم أن متعلّم الاستماع باللغة العربية يوظف إلى جانبها سيرورات أخرى تتفاعل معها، مثل السيرورة المعرفية. لذلك، نقتصر في هذا البحث على رصد السيرورات اللسانية التي يوظفها متعلم اللغة العربية لغةً ثانية في فهم المسموع.

ويقضي تناول السيرورات اللسانية الموظفة من قبل متعلم اللغة العربية لغة ثانية البنية الآتية: في الفقرة الأولى، نقف على مفهوم الاستماع، ونهتم في الفقرة الثانية باستقصاء بعض الفروقات بين القراءة والاستماع. ونستجلي، في الفقرة الثالثة، السيرورات اللسانية الصواتية والتركيبية والدلالية والمعجمية والذريعية الموظفة في تطور قدرة الاستماع باللغة العربية لغة ثانيةً.

١.مفهوم الاستماع

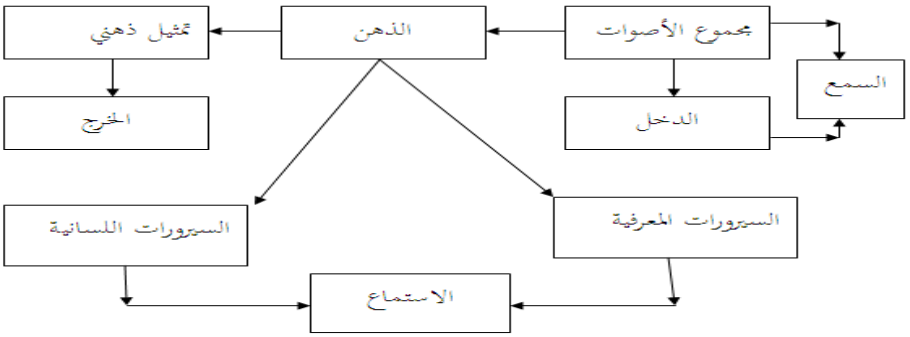
يُعرّف الاستماع (listening) بوصفه "سيرورة تلقي الأصوات وبناء المعنى"(الجمعية الدولية للاستماع : ILA[٤],2012). ويُستفاد من هذا التعريف أن الاستماع سيرورة تتضمن (١) السمع (hearing) الذي يُقصد به التقاط الأصوات الفزيائية التي تمثل دخل سيرورة الاستماع. و(٢) والفهم (understanding) الذي يراد به فهم الرسالة؛ أي السيرورة التي بمقتضاها يتم تحويل سلسلة الأصوات إلى تمثيل ذهني (الفهم). وهو ما يمثل خرج سيرورة الاستماع (غرمان (Garman,1990 :305))، مثلما في الشكل رقم (١):

---

[٣] .نريد بالسيرورة (process) سلسلة من العمليات النسقية التي تؤدي إلى تحقيق هدف معيّن.

[٤] ILA (international listening association)

الشكل رقم (1)



يمثل الشكل (١) خطاطة للعناصر المتدخلة في سيرورة الاستماع؛ فهناك دخل (الأصوات الفزيائية التي لها علاقة بالسمع)، خرج (يمثل تمثيلا ذهنيا (فهم المسموع)، وهناك سيرورة المعالجة الذهنية التي تتدخل فيها سيرورات معرفية، مثل الذاكرة والعوامل الوجدانية، وأخرى لسانية.

ويمثل السمع (hearing) النظام الفسيولوجي الأساسي الذي يسمح باستقبال الموجات الصوتية وتحويلها. وتعد الموجات الصوتية ضغطا يمكن قياسه بوحدة باسكال (p). وتعتبر العتبة الطبيعية للسمع البشري حوالي ٢٠ ميكرو باسكال. وتنتقل النبضات الكهربائية المحولة من الأذن الخارجية من خلال الأذن الداخلية إلى القشرة السمعية للدماغ. ثم تنتقل الموجات الصوتية عبر قناة الأذن لتتسبب في اهتزاز طبلة الأذن. بعد ذلك، يتم تمرير هذه الاهتزازات على طول الأذن الوسطى، وهي محولات تحيط بفتحة صغيرة في الجمجمة (النافذة البيضاوية). وتتمثل الوظيفة الرئيسية للأذن الوسطى في ضمان النقل الفعال للأصوات، بوصفها جزيئات هواء، إلى السوائل داخل القوقعة (الأذن الداخلية)، حيث يتم تحويلها إلى نبضات كهربائية. ثم يتم تمريرها على طول العصب السمعي إلى القشرة السمعية في الدماغ لمزيد من المعالجة (روست (Rost,M,2002 :11)).

وإذا كان السمع عملية فسيولوجية مهمتها التقاط الأصوات من المحيط بواسطة الأذن بوصفها العضو المؤهل لذلك، فإن الاستماع عملية ذهنية تقوم بالمعالجة الذهنية للسلاسل الصوتية الواردة على الدماغ. وتبدأ هذه المعالجة على مستوى القشرة السمعية (auditory cortex)؛ إذ بمجرد وصول المعلومات الصوتية إلى القشرة السمعية، تُنقل إلى عدة مراكز عصبية أخرى في الدماغ، بما في ذلك منطقة فرنيكا (Wernicke) المسؤولة عن فهم اللغة، وكذا إلى منطقة بروكا (Broca) المسؤولة عن الإنتاج اللغوي.

وتتدخل مجموعة من المناطق في القشرة الدماغية في معالجة الأصوات التي ترد من المحيط الخارجي. وتوجد معظم هذه المناطق في الفص الأيسر من الدماغ.

ويتعلّق الأمر ب(١) الباحة المكلفة بمعالجة المعلومات خلال فهم المسموع، و(٢)الباحة التي تهتم بالمعالجة التركيبية، و(٣) الباحة المسؤولة عن المعالجة الدلالية للوحدات المعجمية،و(٤) الباحة التي تهتم بمعالجة الأصوات، والوحدات التطريزية، و(٥) الباحة المسؤولة عن وجيهة كلام-حركة، و(٦) الباحة المهتمة بإدراك الكلام، و(٧) الباحة التي تعنى بمعالجة التنغيم والإيقاع، و(٨) الباحة المسؤول عن المعالجة الدلالية للوحدات المعجمية، والخطاب (روست،٢٠١١:١٧).

٢.القراءة والاستماع

تشترك القراءة والاستماع في كونهما قدرتين تقتضيان فك ترميز الخطاب لفهمه. وتتميزان عن بعضهما في كون القراءة قدرة متصلة بالحيز (الصفحة، الكتاب،...)، بينما ترتبط قدرة الاستماع بالزمن؛ لأن تلقي الخطاب الشفهي مقرون بتلقي سلسلة صوتية في علاقتها بالبعد الزمني، سرعان ما تندثر مخلفّة أثرا في الذاكرة، مقارنة بالقراءة التي تتصل بتلقي سلسلة خطية من المفردات تتعدى البعد الزمني؛ إذ يمكن العودة إليها، متى ما دعت الحاجة إلى ذلك.

زد على هذا أن المفردات في تلقي الاستماع لا توجد بينها بياضات، مثلما في تلقي السلاسل الخطية في القراءة. كما أن قدرة الاستماع تتطلب التحكم في مجموعة من الآليات الموظفة في الخطاب الشفهي، مثل الحذف (elision) بوصفه آلية نطقية يقتضيها الإنتاج الصوتي؛ كحذف (ال) في "أشرقت الشمس"، والمماثلة (assimilation)، عندما تقتضي الضرورة النطقية إبدال صوت بصوت مجاور له في النطق؛ كإبدال النون ميما في "من بعد"، وغيرهما من الاقتضاءات الصوتية.

وينضاف إلى هذه الفروق القائمة بين تلقي المكتوب والشفهي، الفروق ذات الصلة بتلقي اللغة الصيغية باعتبارها اللغة التي تتضمن جميع التعابير الاصطلاحية والمسكوكة التي توظف كقطع جاهزة؛ إذ يتم تلقيها في الخطاب الشفهي كوحدة، مقارنة بتلقيها في الخطاب المكتوب. كما يوجد فرق رئيس متصل بالتفاعل؛ إذ عادة ما يرافق تلقي الشفهي إشارات وإيماءات قد تتيح قرائن سياقية لفهم قصد المخاطِب. وهو ما لا يتاح في تلقي الخطاب المكتوب.

وقد توظف في الخطاب الشفهي مجموعة من الآليات التي يمكن أن تشد انتباه المستمع، وتحافظ على استمرار القناة التواصلية بين المتخاطبين، أو توحي بموقف المخاطِب، مثل "صه"، أو حروف التنبيه، أو النداء، وغيرها. وتعد جميع هذه الآليات موسومة بتواتر ضعيف في تلقي المكتوب.

ومع ذلك، أكدت مجموعة من الدراسات على الارتباط الوثيق بين الاستماع والقراءة؛ إذ بيّنت أن المتفوقين في مهارة القراءة غالبا ما يتفوقون في مهارة الاستماع، والعكس صحيح. ويرجع السبب إلى كون القراء المهرة يسترجعون المعلومات الصوتية

بسرعة وبتلقائية، مقارنة بالقراء الأقل مهارة (بوت وبرفيتي واكويني وهانت (Booth, Perfetti MacWhinney, & Hunt, 2000,).

٣.السيرورات اللسانية والاستماع

تتفاعل السيرورات اللسانية والمعرفية والفسيولوجية لفهم المسموع، مثلما بيّنا في الشكل رقم (١). وتعد السيرورات اللسانية أهمها لتعليم اللغات الثانية، أو اللغات الأجنبية. ويرجع السبب إلى كونها مرتبطة باللغة موضوع التعلم، بينما تبقى السيرورات المعرفية والفسيولوجية متصلة بتعلم اللغات، بصرف النظر عن وضعها. وترتبط المعالجة اللسانية للمسموع لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية، بمجموعة من المستويات: (أ) المعرفة الصواتية، (ب) المعرفة التركيبية، (ج) المعرفة الدلالية، (د) المعرفة المعجمية، (ه) المعرفة الذريعية[٥]. وتتضافر هذه المستويات وتتداخل، لتسمح للمتعلم ببناء تمثيل ذهني للنص المسموع.

(أ).السيرورة الصواتية

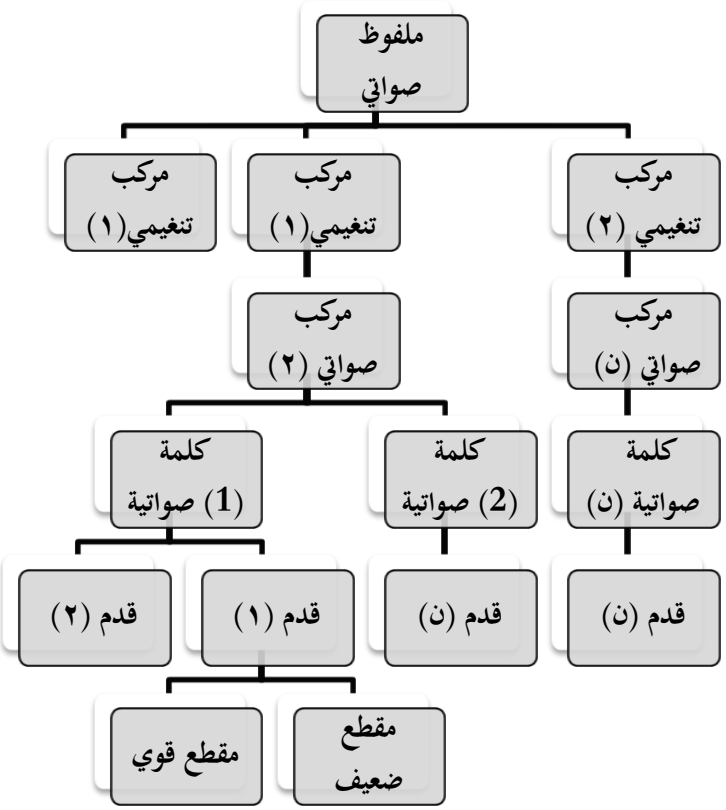
رغم وجود دراسات تؤكد أن المفردة تمثل الوحدة الصواتية التي يستند إليها المتعلم لمعالجة السلاسل الصوتية الواردة عليه ذهنيا (زيندر (Zinder,1972))، و(شترن(Shtern, 1992))؛ فإن اعتماد المفردة لتفسير تلقي السلاسل الصواتية، تعترضه مجموع من التساؤلات: (١) كيف ينتقل المستمع من المفردة إلى المستوى الأعلى؛ أي فهم المسموع؟ (٢)وكيف ينتقل إلى المستوى الأدنى من المفردة عندما يصادف كلمات غير مألوفة، مثلما سنرى في السيرورة المعجمية؟ (٣) وما المقصود بالمفردة؟ وهل يقصد بها ما يحده بياضان في المقروء؟ جميع هذه التساؤلات تجعلنا نستعيض عن الكلمة بالمفردة في هذا البحث، لتفادي مختلف الإشكالات المفاهيمية التي يمكن أن تطرحها "الكلمة".

صحيح أن متعلم الاستماع باللغة العربية لغة ثانية يحتاج إلى قدرة صواتية تتيح له تقطيع الكلام إلى سلاسل صوتية تسعفه في فهم المسموع. وبما أن الكلام سلسلة متصلة من الأصوات المنتظمة في وحدات، فإن المستمع يتعامل معه بوصفه انتظاما في مختلف الوحدات الصواتية. فما هي هذه الوحدات الصواتية التي تؤلف السلاسل الصوتية؟

[٥] .نفضل "ذريعية" مقابلا ل(pragmatic)، رغم شيوع "تداولية" وذيوعها؛ لأن النظر إلى دلالة اللغة في السياق التخاطبي، يجعلها "ذريعة" لتبليغ قصد المتحدث. راجع في هذا الصدد المقابل الذي أورده الفاسي الفهري (١٩٩٧:٢٥٨).

يمثل المستوى الأعلى ما يسمى بالملفوظات الصواتية[٦] بوصفها أكبر وحدة تطريزية(prosodic)[٧] التي تشرف على مركبات تنغيمية (intonational phrases). وتشرف المركبات التنغيمية بدورها على المركبات الصواتية التي تشرف على الكلمات الصواتية (phonological word). وتشرف هذه الأخيرة على الأقدام التي تشرف على المقاطع، كما هو ممثل في الشكل رقم (١):

الشكل رقم (٢): السلمية التطريزية للسلاسل الصوتية



[٦] .نميز بين الجنلة (sentence) والملفوظ (utterance) ؛ إذ يطلق الملفوظ على الوحدة التطريزية الكبرى في اللغة المنطوقة. أما بالنسبة للجملة، فترتبط باللغة المكتوبة، مثلما يمكن توظيفها بالنسبة إلى اللغة المنطوقة.

[٧] . يوظف ترجمة الفاسي الفهري مقابلين ل(prosodic) "عروضية"، و"تطريزية" (١٩٩٧: ٢٧٠). ونؤثر "تطريزية" لتداولها بين الباحثين.

نقدم مثالا للملفوظ الصواتي (phonological utterance)، مثلما في البنية الآتية:

[[سعيد !]مركب تنغيمي [التلميذ المجد.] مركب تنغيمي [لايراجع دروسه؟] مركب تنغيمي]]]] ملفوظ صواتي.

إن البنية هنا، بوصفها ملفوظا صواتيا، تتضمن ثلاثة مركبات تنغيمية، كما هو مبين أعلاه. ويمكن أن يتضمن الملفوظ الصواتي مركبا تنغيميا أو أكثر. وتسمى أكبر وحدة تطريزية ملفوظا صواتيا؛ لأنها تتقاطع مع الجملة كبنية نحوية، وترتبط بالقضية دلاليا؛ لأنها تقع بين وقفتين. وبالتالي، تساعد متعلم اللغة في بناء فهم المسموع، مثلما تسمح الجملة في بناء القضية في فهم المقروء. ويتمكن المستمع من تحديد الملفوظ الصواتي بالوقفة (#) التي تسبق الملفوظ، وبالوقفة(#) التي تليه (# سعيد التلميذ المجد لايراجع دروسه#).

وتمثل المركبات التنغيمية أجزاء الملفوظ الصواتي. وهي الوحدات الصواتية التي تعد مجالا للتعبير عن التنغيم(intonation) ونقصد بالتنغيم اختلاف درجات صوت المتحدث للتعبير عن التعجب أو الاستفهام أو الإقرار، وما إلى ذلك. ففي الملفوظ الصواتي السابق، يمكن تقسيمه إلى ثلاثة مركبات تنغيمية. فالمركب التنغيمي الأول (سعيد !) يبئر معنى التعجب. وقد جاء هنا موازيا لمفردة واحدة. أما المركب التنغيمي الثاني (التلميذ المجد)، فيبئر معنى الإقرار. وقد جاء موازيا لمركب وصفي. ويبئر المركب التنغيمي الثالث معنى الاستنكار. وجاء في صيغة جملة استفهامية.

ويعرّف المركب الصواتي (phonological phrase) الذي يرمز له ب (**Φ**)، بوصفه وحدة صواتية تتكون من وحدة معجمية ومجموعة من المتصلات (clitics)، فالملفوظ الصواتي [مثلما يؤكد الإعلام، مريم تحرز جائز الكتاب] يتضمن مركبين تنغيميين، هما: [مثلما يؤكد الإعلام]، و[مريم تحرز جائزة الكتاب]. ويتكون المركب التنغيمي الأول من مركبين صواتيين، هما [مثلما الإعلام]، و[يؤكد]. ويتضمن المركب التنغيمي الثاني مركبين صواتيين، هما: [مريم]، و[تحرز جائزة الكتاب].

وتتحدد الكلمة الصواتية(**w**) انطلاقا من تضمنها قدما (foot) على الأقل. ويتضمن القدم مقطعا قويا على الأقل. ويكون المقطع قويا إذا كان منبورا. ف[استنجدَ] كلمة الصواتية؛ لأنها تتضمن أربعة مقاطع: مقطع واحد منبور؛ أي قوي، بينما المقاطع الثلاثة الأخرى غير منبورة؛ أي ضعيفة. ويشكل [استن] قدما؛ لأنه يتألف من مقطعين الأول ضعيف (اس) والثاني قوي(تن).

وبناء عليه، يبدو أن مستمع اللغة العربية لغة ثانية يتلقى السلاسل الصواتية منتظمة في وحدات صواتية، تمكنه من ربطها بالمعنى؛ لأن تعرّف المفردات في الخطاب الشفهي عن تعرفها في الخطاب المكتوب؛ إذ توجد بينها بياضات في الخطاب المكتوب يمكن أن تسعف في تعرف حدودها. وبالمقابل لا توجد بياضات بينها في اللغة

الشفهية. لذا، يحتاج المستمع إلى قرائن تمكّنه من تعرف حدود الوحدات الصواتية من المستوى الأعلى إلى المستوى الأدنى.

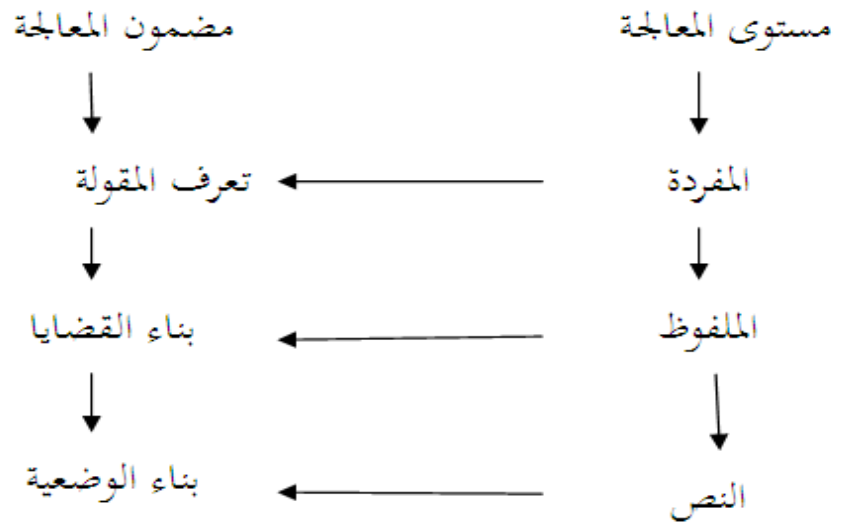
ويؤكد روست (Rost,2011 :36) أن المستمع يستند إلى قرائن تتمثل أولا، في الأصوات التي تبدأ بها المفردات، مثل [ال] في العربية، مثلما يمكن أن يستند إلى ما تنتهي به المفردات لتعرف المفردة الموالية، مثل التنوين في العربية. وقد يعتمد على بعض المفردات الوظيفية ذات التردد العالي، مثل [أن]، أو [في]، أو [من]، أو [و]، وما إلى ذلك. وثانيا، في النبر التي توظفه بعض اللغات، مثل الإنجليزية للتمييز بين دلالة المفردات؛ إذ تميّز الإنجليزية بين (s´ubject) ، و(subj´ect) بالنظر إلى موضع النبر. وقد يحتاج مستمع اللغة العربية لغة ثانية إلى التنغيم (intonation) لتمييز القوة الإنجازية للملفوظات الاستفهامية (استمع محمد إلى المعزوفة الموسيقية؟)، من الملفوظات الخبرية (استمع محمد إلى المعزوفة الموسيقية.)، والملفوظات التعجبية (استمع محمد إلى المعزوفة الموسيقية !) التي تعد المركبات التنغيمية مجالا لها.

وقد يتابع المستمع سيرورة الاستماع للخطاب الشفهي دون تعرف بعض المفردات؛ إذ قد يوظف القرائن الذريعية من أجل استنتاج دلالتها. وهذا ما يسمح له بتحمل لَبس دلالة بعض المفردات خلال عملية الاستماع. وهو ما سماه سيكورل (Cicourel, 1999) "مبدأ إلخ" (cetera principle). ولا يتصل تعرف المفردات خلال الاستماع بربطها بدلالتها فحسب، وإنما بتعرف مقولتها ومتلازماتها اللفظية، وبنيتها الصرفية والصواتية (ناجح، ٢٠٢٠و).

(ب).السيرورة التركيبية

يحتاج المستمع إلى المعرفة التركيبية لفهم المسموع. ونقصد بها القدرة على تعرف المقولة التركيبية للمفردات المسموعة، والقدرة على ربطها لتكوين الملفوظات الصواتية التي تتم معالجتها الذهنية على المستوى القضوي، وكذا القدرة على ربط هذه الملفوظات لتكوين النص لتتم معالجتها الذهنية على مستوى الوضعية، مثلما سنبيّن ذلك في الفقرة الخاصة بالسيرورة الدلالية. ونمثل لذلك بالشكل رقم (٣):

الشكل رقم (٣)



وبناء عليه، تتصل المعرفة التركيبية بثلاث مستويات: (أ) مستوى المفردة، (ب)مستوى الملفوظ، و(ج) مستوى الخطاب. ويقتضي المستوى (أ) تعرف مقولة المفردات (فعل، اسم، حرف،...). وهنا تتقاطع المعرفة التركيبية والمعرفة المعجمية. ويستند المستمع إلى مجموعة من القرائن لتعرف مقولة المفردة موضوع المعالجة الذهنية.

ثم يتم ضم هذه المقولات إلى بعضها لبناء القضايا باعتبارها وحدات دلالية. ويحتاج في ذلك إلى معرفة البنية الموضوعية لكل محمول. وكذا إلى بنيته المحورية، وإلى القوة الإنجازية. فالاستماع إلى جملة، مثل "سدد خالد الكرة في المرمى"، تستدعي معالجتها الذهنية تعرف مقولة كل مفردة على حدة [قد/حرف]، [سدد/فعل] [خالد/اسم]، [الكرة/اسم]، [في/حرف]، [المرمى/اسم]، وتعرف البنية الموضوعية للمحمول [سدد/ موضوع داخلي: الكرة؛ موضوع خارجي: خالد]، والبنية المحورية [سدد/ منفذ: خالد؛ محور: الكرة؛ مكان: المرمى]. كما تقتضي المعالجة التركيبية معرفة مختلف المقولات الوظيفية في الجملة (سدد خالد الكرة في المرمى: (الزمن/ الماضي؛البناء/ البناء للفاعل؛ الجهة/ التمام؛ الوجه: تعيني (indicative)،...). ينضاف إلى هذا تمييز المفردات الوظيفية (function words) بوصفها المفردات الخالية من المحتوى المعجمي، مثل

(لكن، غير، من،...) من المفردات ذات المحتوى المعجمي(content words)، مثل (شجرة، سرير، مدرسة،..).

وتمكّنه القضايا الناتجة عن علاقة الإسناد من حوسبة الاستنتاجات المنطقية. ولذلك، يحتاج المستمع إلى تطوير قدرته على التحليل التركيبي الذي يسعفه في إدماج الأصوات في البنيات النحوية في اللغة موضوع الاستماع. ويقتضي التحليل التركيبي (١) معرفة الرتبة في العربية [فعل، فاعل، فضلة]، و(٢) التطابق بين الفعل والفاعل، وبين الصفة والموصوف، وغير ذلك، و(٣) الفرق في الوسم الإعرابي للمفردات، مثلما هو الفرق بين (أنت/ الرفع)، و(إياك/النصب).

أما على المستوى (ب)، فيحتاج المستمع إلى تعرف أنواع الروابط، ودلالتها. وكذا تطوير القدرة على إدراك الآليات الموظفة في تماسك الخطاب، مثل ربط العوائد (anaphoric) بسوابقها، كأن يربط العائد (ه) بزيد، و (ها) بالأم في "التقى زيد أم**ه** فسلم علي**ها**". وهنا نؤكد على ضرورة أن تكون المسافة قريبة بين العائد وسابقه، سيما في اختيار النصوص المسموعة للمبتدئين في تعلم الاستماع؛ لأن الاحتفاظ بالسابق في ذاكرة العمل مدة طويلة لربطه بالعائد، يتطلب مجهودا أكبر إذا كانت المسافة بينهما طويلة. لاحظ أن تأويل العائد في (أ) يتطلب مجهودا أكبر من تأويله في (ب):

(أ).التقى محمد صديق عمر في المسرح يحمل ديوانا شعريا للشاعر محمود درويش،فسلّم علي**ه**.

(ب). التقى محمد صديق عمر فسلّم علي**ه**

ويتعيّن أيضا تفادي الملفوظات التي تحتمل التباسا في تأويل العائد، وربطه بسابقه، سيّما بالنسبة إلى المبتدئين. لاحظ أن تأويل العائد في (ج) ملتبس؛ لأن يحتمل أن يعود إلى "عمر"، مثلما يحتمل أن يعود إلى "زيد"

(ج).التقى زيد بعمر في مكتب**ه**.

ويحتاج مستمع اللغة العربية لغة ثانية إلى القدرة على ربط السابق(cataphoric) بمؤوله، كأن يربط (هي) بالأم في"**هي** ركن البيت وأساسه. **الأم** مدرسة التربية والأخلاق"، والقدرة على ربط المفردة بما تشير إليه خارج السياق اللساني(exophoric) الواردة فيه، كأن يربط اسم الإشارة (هذا) بما تشير إليه في سياق الاستماع، علاوة على القدرة على تأويل المحذوفات (ellipsis) بوصفها ما يحذفه المتكلم لافتراض علم المستمع به، بالإضافة إلى القدرة على تأويل الروابط المنطقية بين الملفوظات، سيّما تلك التي لا يصرح المتكلم بها، وإنما يستنتجها المستمع بتوظيف السياق، مثل حذف"إذن" في "تجتهد تنجح".

وتتميّز السيرورات التركيبية التي تضطلع بمعالجة البنيات التركيبية للغة العربية لغة ثانية، بمجموعة من الخصائص؛ إذ تتصف بكونها تدريجية وتوقعيّة؛ لأن المستمع لا

ينتظر انتهاء المتحدث من الكلام ليباشر فهم المسموع؛ إذ بمجرد التلفظ بالمفردة الأولى، يشرع المستمع في توقع البنية من خلال تجهيز الإطار (frame) الذي يستوعبها. فبمجرد التلفظ ب(أدخل)، مثلا، يتوقع المستمع أن "س" سيقوم بنشاط يجعل "ص" يدخل في "فضاء/حيّز" معين. وبمجرد التلفظ ب(تسلّق)، سيتنبأ المستمع بأن "س" سيقوم بحدث "التسلق" على محور (سلم/جدار/شجرة/...)، وسيكون مسار الحركة من الأسفل إلى أعلى.

(ج). **السيرورة الدلالية**

تتصل السيرورة الدلالية ببناء معنى المسموع من خلال بناء تمثيل ذهني. وتعد هذه العملية غاية الاستماع ومداره. ويُفترض أن السيرورات الذهنية الموظفة لفهم المسموع هي ذاتها المستعملة خلال فهم المقروء مع بعض الفروقات. في هذا الصدد، نشير إلى أننا حصرنا النماذج المعرفية التي حاولت رصد بناء تمثيل ذهني للنص، سواء أكان مسموعا أو مقروءاً. وهي (١) النماذج التي فسرت الفهم من خلال ما يتبقى في الذاكرة بعد الاستماع أو القراءة، و(٢) النماذج التي استقصت السيرورات الذهنية الموظفة خلال الفهم، و(٣) النماذج التوليفية التي زاوجت بين النماذج القائمة على ما يتبقى في الذاكرة بعد الاستماع،والنماذج القائمة على فهم المسموع من خلال رصد السيرورات الذهنية الموظفة (ناجح، ٢٠٢٠). كما يمكن تفسير فهم المسموع من خلال مقاربتين: المقاربة الهابطة والمقاربة الصاعدة.

تقوم المقاربة الهابطة على ما يفيد أن فهم المسموع ينطلق من الخلفية المعرفية للمستمع حول موضوع الاستماع؛ إذ يتوسل بخطاطة ذهنية حول ما سيسمع. فإذا كان بصدد الاستماع إلى موضوع حول تاريخ المملكة المغربية، فإنه يتوقع أن يستحضر خطاطة ذهنية لمجموع معارفه السابقة عن موضوع الاستماع. وقد أُستند إلى نظرية الخطاطة (schema theory) لتفسير سيرورة فهم المسموع من قبل مجموعة من الباحثين[٨]. ويقصد بها "مجموعة من المعارف المنظمة التي تقود إلى التوقع أو التنبؤ بتأويل الخطاب" (براون ويول (Brown and Yule,1983 :248)). وتنبني نظرية الخطاطة على مبدأين لتفسير فهم المسموع: (أ) مبدأ القياس (analogy principle) الذي يراد به أن المستمع يبني فهمه للموضوع قيد الاستماع انطلاقا من مشابهته لمجموع معارفه عن الموضوع. (ب) مبدأ التغير الأدنى (the principle of minimal change) الذي يقصد به أن المستمع يفترض أن ما سيسمعه من معلومات جديدة حول موضوع ما، يختلف اختلافا طفيفا عما يعرفه من معلومات. ولذلك، يبدو أن فهم

[٨] . ينظر في هذا الشأن (أندرسون وآخرون ؛ وملهارت؛ يول) (Anderson&al., 1977; Rumelhart, 1987; Yule, 1996)

المسموع يتم من خلال الخطاطة الذهنية المعدة سلفا للعب دور الآلية التي تسعف في إدماج المعلومات الجديدة، وربطها بالمعلومات والمعارف السابقة. ولذا، يُفترض أن المستمع الذي يمتلك معلومات حول موضوع قيد الاستماع يكون بمقدوره فهم المسموع، مقارنة بالذي لا يمتلك معلومات عنه.

ويترتب عن هذا من الناحية الديداكتيكية بالنسبة إلى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، اختيار مواضيع تكون معارف المتعلمين بشأنها مألوفة، مثلما يمكن معالجة متعلمين اللغة العربية لغة ثانية المتعثرين في فهم المسموع من خلال توجيه نصوص تتعلّق بمحيطهم، وباهتماماتهم. ويعزز هذا ما خلص إليه الباحثان شيانغ ودانكل (Chiang and Dunkel,1992) في دراستهما التي قارنت بين استماع المختبرين إلى محاضرتين: الأولى مألوفة، والثانية لا علم لهم بها. وتبيّن أنهم توفقوا في الإجابة عن أسئلة الفهم ذات الصلة بالمحاضرة المألوفة، مقارنة بالإجابة عن أسئلة الفهم المتعلّقة بالمحاضرة غير المألوفة. ونفس النتيجة خلصت إليها الدراسة التي أجراها شميدت-نايرهارت (Schmidt-Rinehart, B.C.,1994) والتي تناولت رصد آثار العلاقة بين الموضوع المألوف وفهم المسموع باللغة الثانية.

وتقوم المقاربة الصاعدة على معالجة فهم المسموع، وبناء المعنى انطلاقا من أصغر وحدة دلالية إلى أكبر وحدة دلالية (الخطاب). ونفترض أن متعلم اللغة العربية لغة ثانية يمكن أن ينطلق في فهم المسموع انطلاقا من المفردة، ونستبعد أن ينطلق من الوحدات الصغرى الدالة، مثل الصرفية. ودليلنا في هذا أن صرف اللغة العربية هيكلي (templatic). ولهذا، سيبدو بدهيا أن تكون معالجة فهم المسموع باللغة العربية لغةً ثانية قائمة على تعرف المعجم. وسيكون خيارا ديداكتيكيا ملائما الانطلاق من نصوص تتضمن نسبة عالية من المفردات المألوفة للمبتدئين في تعلم الاستماع باللغة العربية، مثلما سيكون من المناسب اعتماد نصوص تتضمن ١٠٠% من المفردات المألوفة بالنسبة للمتعلمين المتعثرين في فهم المسموع.

وبعد المعالجة المعجمية لمفردات المسموع، تنطلق عملية بناء القضايا. وهي آلية قائمة على إسناد الموضوع (الاسم) إلى المحمول (فعل/صفة،...). وتكون القضايا ذرية إذا تضمنت محمولا واحدا (محمد مجتهد). وتكون مركبة إذا تضمنت قضيتين ذريتين على الأقل، بحيث تكون بينهما علاقة ما. وتكون هذه العلاقة سببية (محمد مجتهد؛ لأنه مواظب)، أو زمنية (محمد مجتهد. كانت لي فرصة التقاط صورة معه البارحة)، أو فضائية (دخل محمد إلى الفصل، فوجد أستاذه بانتظاره)، وغيرها من العلاقات.

وإثر المعالجة القضوية لقضايا النص، سواء تعلّق الأمر بالقضايا الذرية، أو القضايا المركبة، تنطلق عملية بناء نموذج الوضعية (situation model)[٩]. ويقصد بها أن فهم المسموع يتجاوز ما يقوله النص إلى ربطه بالواقع، سواء كان حقيقيا أو افتراضيا أو متخيلا. فإذا كان متعلم اللغة العربية لغة ثانية، بصدد الاستماع إلى النص الآتي: "سافرت رفقة عائلتي على متن السيارة. انطلقنا من مراكش تجاه العاصمة الإسبانية مدريد صباح يوم الأحد. وصلنا على الساعة السابعة مساء من يوم الثلاثاء"، فإن بناء نموذج الوضعية يقتضي أن يربط النص بالواقع الحقيقي، وإلا سيصعب عليه إطلاقا الجواب عن السؤال الآتي: ما وسائل النقل الموظفة في السفر؟ لأن مراكش يفصلها البحر عن مدريد. ولذلك، لابد من توظيف الباخرة في السفر.

(د).**السيرورة المعجمية**

يحتاج مستمع اللغة العربية إلى تعرف نسبة مهمة من مجموع مفردات المسموع، وإلا سيعجز عن الفهم؛ إذ من البدهي من لا يتعرّف ١٠٠% من مفردات المسموع أن يحقق الفهم. لذا، أكد غراب وستولر (Grabe & Stoller,2002)، وشميث وجيانغ وغراب (Schmitt, Jiang & Grabe, 2011) أن المعرفة المعجمية تشكل أساس تعلم القدرات اللغوية، والتحكم في تعلم اللغة الثانية. وأكد كوريتا أن الصعوبات التي يمكن أن تسم تعرّف المفردات يمكن أن تنبئ بالصعوبات التي تتصل بفهم المسموع.

ويقتضي الاستماع باللغة العربية لغة ثانية تعرف نسبة معيّنة من مجموع معجم المسموع. ورغم وجود دراسات، مثل دراسة شميث وجيانغ وغراب (٢٠١١) التي عملت على تحديد عتبة نسبة مفردات المسموع أو المكتوب (٩٨% بالنسبة للغة الإنجليزية)، فإننا نفتقر إلى دراسات تحدد عتبة مجموع مفردات المألوفة في المسموع لتحقيق الفهم باللغة العربية لغة ثانية.وعلاوة على ذلك، نحتاج إلى تعرف مجموع مفردات اللغة العربية، بصفة عامة، التي يحتاجها متعلم اللغة العربية لغة ثانية من أجل فهم المسموع، مثلما نحتاج إلى تعرف مجموع المفردات وطبيعتها لفهم المسموع حسب نوع المسموع (قصة، قصيدة،...).

إن مقاربة السيرورة المعجمية لفهم المسموع، تدفعنا إلى طرح التساؤلات التالية: كيف تشتغل السيرورة الذهنية لتعرف المعجم خلال الاستماع باللغة العربية لغة ثانية؟ وكيف تختلف معالجة المفردات المعجمية تبعا لطبيعتها؟

بمجرد انطلاق سيرورة الاستماع، يستند المستمع إلى معرفته الصوتية (phonotactic) التي تخول له تعرف السلسلة الصوتية التي تشكل مفردة. وإذا كان

[٩] . راجع بهذا الشأن ناجح، عبد الرحيم (٢٠١٩و).

البياضان اللذان يحدانها في المكتوب يسعفان القارئ في تعرف السلسلة الخطية التي تشكل مفردة، فإن ذلك غير متاح في المسموع. ولذلك، يحتاج المستمع إلى اللغة العربية لغة الثانية إلى معرفته بالقيود الصوتية من أجل ربط السلسلة الصوتية بالمفردة. فالتنوين فالعربية، مثلا، قيد صواتي لرسم نهاية السلسلة الصواتية للمفردة. مثلما أن التناوب الصوتي بين الحركات الإعرابية، يمكن أن تسعف المتعلم ببداية السلاسل الصواتية ونهايتها؛ فإذا أُستمِع إلى (جاءَ/ محمدٌ/ منَ/ السفرِ/ متعباً)، فإن تناوب (الفتح والضم والجر) يمكّم متعلّم الاستماع من تحديد بداية المفردات ونهايتها. ينضاف إلى هذا، مجموعة من القواعد الصوتية في العربية (phonotactic rules) المتمثلة في القواعد التي تنتظم البنية الصوتية للمفردة في العربية التي لا تقبل المقاطع المتكون من (ساكن+ ساكن+ ساكن+ حركة، أو ساكن+ساكن+حركة) في بداية المفردة، مثلما لا تقبل ذيلا مكونا من (ساكن+ساكن+ساكن)، وما إلى ذلك[١٠].

وتبدأ السيرورة المعجمية في تعرف المفردات. وتتفرّع هذه المفردات إلى مفردات يألفها المستمع، وسبق أن تعرّفها من قبل. غير أنها يمكن أن تظهر في سياقات جديدة بمعنى آخر. لذلك، يستعين المستمع بمجموعة من القرائن السياقية التركيبية أو الصرفية أو الدلالية أو الصوتية، لتخمين معناها حسب السياق الواردة فيه. وبما أن سيرورة الاستماع لا تترك المجال له للتوقف من أجل التأكد من معناها، فإنه يحتفظ بها في ذاكرة العمل قصد تجميع ما يكفي من القرائن السياقية للتثبت من المعنى المقصود.ولذلك، يستحسن أن تتاح لمتعلم فهم المسموع باللغة العربية فرصة تخمين معنى المفردات غير المألوفة، سيّما المبتدئين منهم.

أما بالنسبة إلى المفردات غير المألوفة، فإنه يُتوقع أن يسلك المتعلم مسلكين: (أ) مسلك توظيف القرائن السياقية المحيطة بالمفردة قيد المعالجة الذهنية. وإذا لم يتوفق في تعرّفها بالسرعة التي تتيح له تتبع الاستماع، فإنه يلجأ إلى(ب) مسلك مبدأ إلخ المشار إليه في الفقرة الخاصة بالسيرورة الصواتية والذي يدفع المستمع إلى تحمل لبس المفردات غير المعروفة بضمانة تعرّف المعنى العام للمسوع. أما إذا كانت المفردة تعيق بناء المعنى العام، فإن المستمع في هذه الحالة، يبقى في حركة ذهاب وإياب بين الفرضيات الممكنة لمعنى المفردة قيد المعالجة الذهنية والمعنى العام للمسموع. وإذا فشلت السيرورة الذهنية في تعرفها، فإن المستمع يمكن أن يلجأ إلى طرق أخرى، مثل سؤال زميله، أو مدرسه، أو المتحدث إذا كان التواصل بينهما وجها لوجه.

[١٠] .يراجع في هذا الشأن الدراسة التي قام بها التميمي والشبول (٢٠١٣)

وتختلف السيرورة المعجمية التي تضطلع بمعالجة المقاطع الصيغية (formulaic sequences)[١١] عن السيروة المعجمية التي تعالج المفردات. فالأولى تعالج المقطع الصيغي بوصفه وحدة معجمية تُخزّن في الذاكرة.وتُسترجع ككل دون الحاجة إلى توليدها. وقد بيّنت مجموعة من الدراسات دور المقاطع الصيغية في تطور فهم المسموع (خودادادي وشمسي (Khodadady,.& Shamsaee,2012))، و(مياو (Miao,2014))، و(رافيان (Rafieyan,2018)، ويرجع سبب أهميتها في الاستماع إلى كونها (أ) لا تتطلب معالجتها الذهنية كلفةً، مقارنة بالسلاسل الصوتية التي ليست مقاطع صيغية،و(ب) أنها تتراوح بين الثلث والنصف في اللغة الشفهية والمكتوبة (كونكلين وشميث (Conklin & Schmitt, 2012))، و(ج) وإلى كون المسموع غالبا ما يكون منتوجا من قبل الناطق الفطري الذي يلجأ إلى توظيف المقاطع الصيغية بنسبة عالية في إنتاجه، مقارنة بالناطق غير الفطري.

ونفترض أن سيرورة تعرف معنى المفردات مرتبط بمجموعة من العوامل، تتمثل في (١) الهدف من الاستماع؛إذ يمكن أن يكون الهدف منه تعرف المعنى العام للمسموع. وقد يكون الهدف منه تعّرف تفاصيل الموضوع المسموع، وفي(١) موضوع الاستماع الذي يمكن أن يكون له علاقة باهتمام المتعلم، مثلما يمكن أن يكون بعيدا عن دائرة اهتمامه، و في (٣)حجم معجم الذي يمتلكه المستمع؛ إذ كلما كان المتعلم يمتلك حجم معجم أكبر، كلما كانت فرصة تعرف المفردات غير الألوفة أكبر، والعكس صحيح (ستاهر(Stahr,2009))، وفي(٤)تردد المفردات؛ إذ كلما كانت المفردة موسومة بتردد عالٍ، كلما كانت زادت فرصة تعرفها؛ لأن احتمال مصادفتها من قبل المستمع يكون مرتفعا، وفي (٥)معرفته الصرفية؛ لأنها تسعفه في تعرّف أجزاء المفردة، وفي البنية الصُّرفية (inflectional structure)، وفي(٦) التركيبية متمثلة في رتبة المفردات، وفي التطابق بين الفعل والفاعل، وغيرها. وذلك لأن مستمع اللغة الثانية الذي يفتقر إلى معرفة تركيبية، سيجد صعوبة في تقطيع السلاسل الصوتية بسبب ارتباط المفردات مع بعضها (سان (Sun,2002)).

(٥).السيرورة الذريعية

إذا كانت السيرورة الدلالية تفيد المستمع في بناء دلالة المسموع في علاقته ببنيته اللسانية، فإن السيرورة الذريعية تمكّنه من فهم المسموع في علاقته بالسياق الذي

[١١] .يراد بالمقطع الصيغي (formulaic sequence)" مقطعا متصلا أو منفصلا من كلمات تبدو كأنها، جاهزة (prefabricated) للاستعمال. ويتم تخزينها واسترجاعها بوصفها كلا من الذاكرة عند استعمال اللغة، بحيث لا تخضع للتوليد، أو للتحليل من قبل القواعد النحوية"(وراي،٢٠٠٢:٩).

أُنتج فيه؛ أي الانطلاق من المعنى الحرفي للوصول إلى قصد المتحدث. ويحتاج مستمع اللغة الثانية إلى مجموعة من القدرات ذات الصلة بالذريعيات اللسانية، وثانية لها علاقة بالذريعيات الاجتماعية. نطرح التساؤلاين التاليين: ما مكونات الذريعيات اللسانية؟ وما مكونات الذريعيات الاجتماعية؟

أولا: الذريعيات اللسانية

ترتبط الذريعيات اللسانية بإدراك قصد المتحدث انطلاقا من الملفوظ (utterance)، وتعرف أفعال الكلام، وبتأويل الإشاريات التي تحيل إلى العالم الخارجي للغة، مثلما سنبيّن فيما سيأتي.

يعد إدراك القصد (intention) مدار اهتمام الدراسات الذريعية التي عنيت برصد تداول المعنى في السياق التخاطبي. وقد كانت الانطلاقة من التمييز الذي أقامه غرايس بين المعنى الطبيعي والمعني غير الطبيعي. ويقصد بالمعنى الطبيعي عندما يكون قصد المتحدث محايدا، ولا علاقة له باستلزام القضيتين، مثل"ذوي الرعد يعني أن المطر قادم"؛ فدوي الرعد يستلزم سقوط المطر، وأن العلاقة بينهما لا أثر لقصد المتحدث فيها. وذلك، بخلاف المعنى غير الطبيعي الذي يقتضي قصد المتحدث بين القضيتين، مثل "الغرور يعني التكبر والعجرفة"؛ فالعلاقة بين "الغرور"، و"التكبر والعجرفة" ليست طبيعية، وإنما اعتباطية خلقها المتحدث، وتختزن قصده. ولذلك،سننطلق من المثال أسفله لنبيّن كيف أن عملية إدراك قصد المتحدث تتخذ من الملفوظات التي ينتجها في السياق التخاطبي منطلقها.

-الأب: قم ! نظّف فمك بالشيتة والسنون

-الابن: لازلت لم أرغب في النوم بعد

إن جواب الابن قائم على سيرورة استنتاجية انطلقت من المعنى الحرفي (تنظيف الفم) إلى فهم قصد الأب المتمثل في "الدعوة إلى النوم".وقد ساعده في ذلك السياق الذي أُنتج فيه الملفوظ. ونريد بالسياق المعرفة المشتركة المفترضة بين المتحدث والمستمع؛ ففي الحوار السابق، يُفترض وجود معرفة مشتركة بين الأب وابنه تتمثل في كون "تنظيف الفم" حدث يستتبعه الخلود للنوم مباشرة. كما يفترض أن التلفظ بدعوة تنظيف الفم كانت مقرونة بزمن؛ إذ لو تُلُفّظ بها صباحا لما قادت المستمع إلى استنتاج قصد المتحدث المتمثل في الدعوة إلى النوم.وعموما يمكن إجمال مكونات السياق المعتمدة في بلوغ قصد المتحدث في مكون لساني يتمثل فيما قيل قبل الملفوظ، وما سيقال بعده، وفي مكون مرتبط بالوضعية الذي يتفرع إلى ما هو موضوعي، يقوم على مكان وزمان وموضوع التلفظ، وإلى ما هو ذاتي، يتكون من هوية المتخاطبين، واهتماماتهما، وسنهما، وجنسهما، وقصدهما، ومعرفتهما المشتركة، وغير ذلك.

وعليه، يبدو أن المتحدث ينتج ملفوظا (أ). ويريد به القصد (ب). ويتوقع من المستمع أن يَبْلُغه من خلال سيرورة استنتاجية من خلال تفعيل مختلف مكونات السياق.
لذلك،(١) يحتاج متعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية إلى معرفة ذريعية (pragmatic) من أجل تطوير قدراته ذات الصلة بالاستماع. ويتعلّق الأمر باستنتاج قصد المتحدث (Inferring speaker intention)؛ لأن أي تواصل بين المتحدث والمستمع يقتضي التفاوض بشأن القصد من الرسالة التواصلية الذي يعد غاية التواصل ومداره. ويرجع السبب إلى كون التنسيق والتعاون بين المتحدث والمستمع حول أهداف التواصل باللغة الطبيعية لا يوفر دائما ضمانات التفاهم المتبادل حول القصد.

وتجد هذه المفاهيم المشار إليها أعلاه سندها النظري في نظرية الورود[١٢] (relevance theory) لسبربر وويلسون (Sperber & Wilson,1986 ;1995). وتفيد هذه النظرية أن أساس التواصل قائم على استنتاج قصد المتحدث؛ إذ يسعى المتحدث إلى إنتاج ملفوظات- منبه (stimuli – utterances) فيوظفها المستمع لاستنتاج قصد المتحدث. ولذلك، فإن المعلومات تكون واردة (relevant) عندما يتم بناؤها في بيئة معرفية مشتركة بين المتحدث والمستمع. في هذا الصدد، يؤكد سبربر وويلسون أن المتحدث ينتج ملفوظا-منبها، ويجعله واضحًا للمستمع، ويقصد من خلاله توضيح افتراض القصد (سبربر وويلسون،١٩٨٦:١٥٥). وعند انطلاق عملية إدراك قصد المتحدث، يفترض المستمع أن الملفوظ يمثل نقطة بدئية يتعيّن الانطلاق منها لتخمين قصد المتحدث. مثلما يكون مبنيا على الضمانات التي يقدمها المتحدث، والتي تفيد أن المنبه وارد على النحو الأمثل. وللتوضيح أكثر، نقصد بمبدأ الورود أن المستمع عند تلفظ المتحدث، يفترض أن ما يقصد المتحدث توصيله وثيق الصلة بما يكفي ليحقق عناء معالجته، وأيضًا أن هذا هو الاتصال الأكثر صلة الذي يمكن أن يستخدمه المتحدث ينقل المعنى المقصود. أي أن مجرد فعل الاتصال يحمل تأكيدًا على الورود. ويبدو حسب سبربر وولسون أن جميع الملفوظات لا تكون بالضرورة واردة، مثل (أ) و(ب):

(أ) المولى إسماعيل من الملوك العلويين
(ب) أنت تقرأ كتابا الآن

يفترض أن (أ) غير واردة في سياق (ج) ؛ لأنها لاتثير لدى المتحدث أية سيرورة استنتاجية لقصد المتحدث؛ أي إنه يقصد إخبار المستمع بمعلومة فقط، مثلما أن (ب) غير

---

[١٢] . سيجد القارئ أن هناك مجموعة من المقابلات العربية لكلمة (relevance)، مثل الصلة أو الملاءمة (انظر ترجمة هشام إبراهيم عبد الله الخليفة،٢٠١٦). ويبدو أن المقابل "الصلة" الذي اختاره المترجم متداول في الدراسات النحوية (جملة الصلة)، كما أن المقابل (المناسبة) مقابل متداول في التفسير القرآني. ونفضل أن نستعمل المقابل "الورود" (راجع معجم المصطلحات اللسانية للفاسي الفهري (284: 1997).

واردة أيضا في سياق (د) ؛ لأن السياق التي ترد فيه لا توحي بقصد المتحدث، عدا كونه يود توصيف الوضعية التي يوجد عليها المخاطَب. كما أنها لا تسمح للمستمع بتوظيف السيرورة الاستنتاجية لبلوغ قصد المخاطِب في هذا السياق. بتعبير آخر، المثالان السابقان لا يثيران في المستمع أي ضرورة لاستنتاج قصد المخاطب؛ بمعنى أنهما لا يتيحان استلزاما سياقيا لما يقصده المخاطب.

وعليه، يكون الملفوظ واردا إذا وفقط إذا سمح للمستمع بتوظيف السيرورة الاستنتاجية (inference) process لبلوغ قصد المتكلم.

في هذا الصدد، يتعين الإشارة إلى أن عملية التواصل حسب هذا المنظور تتجاوز نموذج القن (code model) الذي يعتبر أن عملية التواصل بين المتحدث والمستمع تقوم على تلبيس الملفوظ برموز، وتقع على المستمع مهمة فك ترميزها. وبالمقابل، يستند النموذج الاستنتاجي (inferentiel model) إلى سيرورة ذهنية من قبل المستمع لإدراك قصد المتحدث.

وتقوم السيرورة الاستنتاجية التي يوظفها المستمع على مبدأ الاستلزام الحواري الذي اقترحه غرايس(Grice,1989). ويراد بهذا المبدأ أنه عندما يُسوّغ ملفوظ ما السيرورة الاستنتاجية للقضية (أ)، فإننا نقول: إن المتحدث استلزم (أ). ويكون محتوى (أ) عندئذ استلزاما. وهنا نؤكد أن المتحدث يستلزم، في حين يضطلع المستمع بدور استنتاجي. لذا، يبدو أن السيرورة الاستنتاجية لقصد المتحدث مرتبطة بما يحدثه المتحدث من استلزامات. وترتهن العلاقة استلزام-استنتاج إلى مبدأ التعاون (cooperation principle) بين المتحدث والمستمع. ويقوم هذا المبدأ على أربعة أوليات (maxims) :

الكم: ويراد به أن يقدم المتحدث/المستمع ما يُحتاج إليه من المعلومات المفيدة في التخاطب دون زيادة أو نقصان؛

الكيف: ويقصد به ألا يقدم المتحدث/المستمع أية معلومة خاطئة؛

العلاقة: وتعني أن يقدم المتحدث/المستمع المعلومات الواردة فحسب؛وتكون واردة إذا كانت لها صلة بما يسبقها أو يليها من معلومات.

الطريقة: ويراد بها أن يكون المتحدث/المستمع واعيا بضرورة أن يكون واضحا وموجزا ومنظما في كلامه.

وإذا كان إدراك قصد المتحدث ينبني على سيرورة استنتاجية، مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك، فإن المستمع باللغة العربية لغة ثانية يحتاج أيضا إلى تمييز أفعال الكلام.في هذا السياق، ميّز أوستين(Austin,1962) بين الأفعال الإخبارية التي يرجع صدقها إلى علاقتها بالواقع؛ فالقضية "المطر يسقط الآن" صادقة إذا كان المطر يسقط في زمن التلفظ، وكاذبة إذا كان الجو صحوا، والأفعال الإنجازية التي لا يقتضي صدقها إحالتها إلى مطابقتها للواقع الخارجي، مثل "أعدك أنني سأزورك غدا"؛ فهذه القضية ليست

صادقة أو كاذبة في علاقتها بالواقع الخارجي زمن التلفظ، وإنما ستكون ناجحة إذا تمت الزيارة، وفاشل إذا لم تتم. وبناء عليه، بيّن أوستين أن الأفعال الإنجازية تتضمن وجود ثلاث طبقات من أفعال الكلام:

-الفعل التلفظي؛

-الفعل الإنجازي

-الفعل التأثيري

ولنأخذ المثال الآتي لنبين المقصود بكل طبقة على حدة:

-الأب: لماذا لا تخبرني بلقاء اليوم؟

-الابن: لقد بعثت إليك رسالة البارحة.

يبدو، من خلال المثال أعلاه، أن الابن أنجز فعلا تلفظيا (لقد بعثت إليك رسالة البارحة)، وفعلا إنجازيا يتمثل في دفع اتهام الأب له بعدم إخباره بلقاء اليوم، وفعلا تأثيريا يتصل بالتأثير في الأب لجعله يعتقد أن الاتهام باطل. وهكذا، يتعيّن أن يطور مستمع اللغة العربية قدرة ذريعية تمكّنه من إدراك طبقات أفعال الكلام الخاصة بالطلب والنهي والوعد وغيرها، ليفهم المسموع، ويحمله على المقتضيات السياقية التي ينضبط لها.

ويحتاج علاوة على فهم قصد المتحدث، إلى ذريعيات مرجعية (pragmatics referential)[١٣] تأويل الإشاريات (deixis) بوصفها ما يوظفه المتحدث والمستمع لتعيين واسمات الزمن، مثل (ثم، الآن، بعد ذلك، اليوم، ...)، أو المكان، مثل (هنا، هناك، ...)، أو الأشياء، مثل (ذلك، هذه، هذا،..)، أو الأشخاص، مثل (أنا، أنت، هو،...)، أو الوضعية الاجتماعية، مثل (سيد، سيدتي،...). ويرتبط تأويل الإشاريات في علاقتها بالواقع الخارجي. فإذا قيل:" من فضلك ! أنقذني،أنا في ورطة. أنا هنا منذ الشهر الماضي.وسينفذ طعامي غذا[١٤]"،فإن من يتلقى هذا الخطاب يحتاج إلى تأويل الإشاريات (أنا؟ هنا؟ الشهر الماضي؟ غذا؟) من خلال ربطها بالواقع الخارجي.وتنضاف إلى هذه الإشاريات ما تناولناه في الفقرة٢، عندما رصدنا أنواع العوائد.

ثانيا، الذريعيات الاجتماعية

تقوم الذريعيات الاجتماعية على مقاربة الخلفية الثقافية التي تؤطر العلاقة بين المستمع والمتحدث. فالاستماع للعربية لغة ثانية هو استماع للغة العربية مؤطرة بشروط اجتماعية. ولذلك، فمتعلم الاستماع بهذه اللغة مطالب أن يعي القواعد التي تنتظم استعمالها في الوضعيات الاجتماعية؛ لأن إنجاز فعل التوسل أو الطلب أو الاعتذار أو الوعد، وغيرها مرتبطة بمجموعة من المغيرات الاجتماعية، مثل السن، والوضعية

[١٣] . وُظّفت هذه التسمية من قبل ليتش. راجع في هذا الشأن (Leech,G.,1983 :11).

[١٤]. المثال مأخوذ من بيرنر (Birner,2013 :115).

السوسيوثقافية، والمسافة الثقافية، وغيرها من المتغيرات. ولذلك، يتعيّن أن يتلك متعلم الاستماع باللغة العربية لغة ثانية معرفة بمواضعات التواصل في المجتمع. فالوضعية التواصلية بين المتحدث والمستمع تقضي منهما احترام مجموعة من القواعد الاجتماعية التي تجد سندها في الثقافة المشتركة بينهما. وتختلف هذه القواعد من ثقافة إلى أخرى. في هذا الصدد، يؤكد كريستال (Crystal,1987 :20) أن مبدأ التأدب، مثلا يختلف من ثقافة إلى أخرى، سواء من حيث تردد تعبيرات التأدب بين المتحدث والمستمع، أم من حيث معانيه. فاللغة الإنجليزية -حسب هذه الدراسة- توظف "شكرا" أكثر من اللغات الأوروبية. كما أن اللغة التركية تغير واسمات الشكر تبعا للمكانة الاجتماعية. كما أن عبارة التأدب (vous) (أنتم) في الفرنسية يخاطب بها الشخص المفرد تأدبا، وهو غير متاح في اللغة العربية، رغم شيوعها وتداولها في المراسلات الرسمية.

وبناء على ذلك، فالمستمع إلى اللغة العربية ينبغي أن يطور حساسيته تجاه السجل الذريعي الذي يوظفه المتحدث؛ لأن السجل الذريعي ينضبط إلى السياق الاجتماعي.فهناك على سبيل المثال مفردات تستعمل في سياقات معينة، وتوظف مرادفاتها في سياق اجتماعي آخر؛ ف"ماما"تميل لأن توظف من قبل الصغير، بينما يوظف الراشد "أمي"، أو "الوالدة، مثلما توظف "الحرم" في سياق اجتماعي، و"الزوجة" في سياق آخر."

ويحتاج أيضا إلى تطوير حساسيته تجاه التلوينات اللغوية؛ لأن اللغة العربية التراثية (مثل، الشعر الجاهلي) تختلف عن اللغة العربية المعاصرة من عدة وجوه. فضلا عن حاجته إلى تطوير قدرته وحساسيته الطبيعية(naturalness). ويقصد بهذا المفهوم أن الناطق باللغة العربية يختلف عن الناطق بغيرها بسبب ما سميناه بالإفراط في التعميم. ونريد بالإفراط في التعميم أن الناطق بالعربية المغربية يوظّف (زوين) "جميل" لوصف الشاب والشابة واالطعام والرحلة وغيرها، بينما الناطق بالعربية يصف الشاب بالوسيم، والطعام بالمفيد والرحلة بالممتعة، وهكذا (ناجح،٢٠١٩).

وإلى جانب هذه الحساسيات الثلاثة، يتعيّن أن يطور مستمع اللغة العربية لغة ثانية حساسيته تجاه التعبيرات المسكوكة التي يراد بها وجود مجموعة من التعبيرات التي توظف جاهزة دون الحاجة إلى توليدها، مثل التعبيرات التي توظف في الطقوس الاجتماعية (صباح الخير، حفل زفاف سعيد، عيد مبارك سعيد،...)، أو الأمثال، والحكم. ويبدو أن تطوير مستمع اللغة العربية لمعجم التعبيرات المسكوكة من شأنه أن يساعده على فهم المسموع؛ لأنها تتيح له سرعة المعالجة الذهنية للمسموع، وتمكّنه من اختزال كلفة المعالجة. ولذلك، يبدو أن تطوير فهم المسموع باللغة العربية لغة ثانية يوجب العمل على تطوير معجم التعبيرات المسكوكة، سيما في المراحل الأولى من فهم المسموع.

خاتمة

تناولنا في هذا البحث السيرورات اللسانية الموظفة من قبل متعلم الاستماع باللغة العربية لغة ثانية؛ إذ وقفنا في الفقرة الأولى عند مفهوم الاستماع بوصفه سيرورة ذهنية، وميّزناه عن السمع باعتباره سيرورة فسيولوجية. ثم تناولنا الفروق القائمة بين الاستماع والقراءة باعتبارهما مهارتين تجتمعان في كونها متصلتان بتلقي اللغة في الفقرة الثانية.

واستقصينا، في الفقرة الثالثة، السيرورات اللسانية التي يوظفها متعلم اللغة العربية لغة ثانية من أجل فهم المسموع؛إذ قمنا بتحديد كيفية معالجة السيرورة الصواتي للملفوظات من خلال تبني المقاربة التطريزية التي تعنى باستقصاء انتظام السلاسل الكلامية الواردة على المستمع ضمن وحدات صواتية. ثم رصدنا السيرورة التركيبية التي تهتم بتقطيع السلاسل الكلامية التي يتلقاها المستمع إلى وحدات تركيبية من أجل ربطها بدلالتها. وبيّنا أنها تشتغل على ثلاث وحدات: المفردة، والجملة، والخطاب. بعد ذلك، قمنا باستجلاء كيفية اشتغال السيرورة الدلالية على المسموع؛ إذ بيّنا أنها تتكون من ثلاثة مستويات: المفردة من خلال ربطها بمعناها، والقضية عبر انتظام العلاقات الإسنادية في قضايا تتكون من محمول وموضوع، والوضعية من خلال ربط المسموع بالواقع الخارجي.وتناولنا إثر ذلك، السيرورة المعجمية؛ إذ بيّنا كيف اشتغالها على تلقي المسموع باللغة العربية لغة ثانية من خلال الوقوف عند كيفية معالجة المفردات المألوفة، وغير المألوفة، ورصدنا بعض العوامل التي تتصل بمعالجة تعرف الوحدات المعجمية. وختمنا برصد كيفية اشتغال السيرورة الذريعية على المسموع باللغة العربية لغة ثانية؛ إذاستقصينا السيرورة الذريعية اللسانية، ثم وقفنا عند مكونات السيرورة الذريعية الاجتماعية.

وبناء عليه، يوصي البحث بما يلي:

-ضرورة مراعاة خصوصيات كل سيرورة لسانية عند تعليم الاستماع لمتعلم اللغة العربية لغة ثانية؛

-ضرورة اختيار النصوص المسموعة بناء على كيفيات اشتغال السيرورات اللسانية لدى متعلّم اللغة العربية لغة ثانية؛

-ضرورة مراعاة السيرورات اللسانية عند بناء روائز تقويم الاستماع لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية؛

-إجراء دراسات لرصد السيرورات المعرفية التي يوظفها متعلم اللغة العربية لغة ثانية في فهم المسموع؛

-القيام بأبحاث تقارن بين السيرورات المعرفية واللسانية في فهم المسموع لدى متعلّم اللغة العربية لغة ثانية؛

-إجراء دراسات ترصد تطور السيرورات اللسانية تبعا لمستوى المتعلّمين.

مراجع

الفاسي الفهري، عبد القادر. (١٩٩٧). *معجم المصطلحات اللسانية*، ط.٢٠٠٩، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

ناجح، عبد الرحيم.(٢٠٢٠). المعرفية وبناء تمثيل ذهني للنص مقاربات واتجاهات، *في الاشتغال المعرفي: مجالات ونماذج*، تنسيق محمد القدام والتهامي البادیدي، ط.١، مؤسسة باحثون للدراسات، الأبحاث، النشر،صص١٠٥-١٣٦.

ناجح، عبد الرحيم.(٢٠١٩أ). أثر المتلازمات اللفظية المكافئة في اللغة الأم (العربية المغربية) على الإنتاج الكتابي باللغة العربية لدى متعلمي المستويات الابتدائية، *كتاب مؤتمر التعليم المتعدد للغات*، الجزء الثاني، جامعة ابن زهر، أكادير، المغرب، ٥٨-٧٠.

ناجح، عبد الرحيم.(٢٠١٩و). دور المذكرة الخاصة بتدوين مفردات المعجم في تطور الكثافة المعجمية، *مجلة الطفولة العربية*، عدد٨٢،صص٣٣-٥١.

Allwood, J. (2006). Consciousness, thought and language, in K. Brown (ed.) *Encyclopedia of language and linguistics*, 2nd edn. Oxford: Elsevier.

Al Tamimi, Y. A.S. & Al Shboul ,Y. (2013). Is the phonotactics of the Arabic complex coda sonority-based? *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 25, 21–33

Birner,B.J.(2013).*introduction to pragmatics*, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Booth, J. R., Perfetti, C. A., MacWhinney, B., Hunt, S. B. (2000). The association of rapid temporal perception with orthographic and phonological processing in reading impaired children and adults. *Scientific Studies of Reading*, 4, 101-132.

Chafe, W. (2000). Loci of diversity and convergence in thought and language, in M. Pütz and M. Verspoor (eds) *Explorations in linguistic relativity*, Amsterdam: Benjamins, 101–23.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Cicourel, A. (1999). Interpretive procedures, in A. Jaworski and N. Coupland, (eds) *The discourse reader*. London: Routledge.

Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29(1), 72–89 https://doi.org/10.1093/applin/amm022.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.

ELLIS,E.(2015). *Understanding Second Language Acquisition,2ed,* Oxford University Press

Feyten,C.M .(1999).The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition, *The Modern Language Journal*, v7, n2,173-80.

Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*,51 (4), 361-369.

Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading in L2*. UK: Longman.

Richards,J.C.&Schmidt,R.(1985). *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics*,4th ed (2011),Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Khodadady,E.& Shamsaee,C.(2012). Formulaic Sequences and Their Relationship with Speaking and Listening Abilities, *English Language Teaching,* V5, N 2,39-49.

Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications,* New York: Longman

Kurita, T. (2012). Issues in second language listening comprehension and the pedagogical implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.

Leech,G.(1983).*principles of pragmatics,* London and New York: Longman.

Masalimova,A., Porchesku,G.,Liakhnovitch,T. (2016). Linguistic Foundation of

Foreign Language Listening Comprehension, *Mathematics Education*, 11(1), 123-131.

Mendelson, D. J. (1994). *Learning to listen*. USA: Dominie Press

Miao,H.(2014).An Investigation of Formulaic Sequences in Multi-modal Chinese College English Textbooks, *Journal of Language Teaching and Research*, V 5, N 6, 1308-1314.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Florence, USA, Heinle and Heinle Publishers

Postovsky, V. A.(1974). Effects of delay on oral practice at the beginning of second language learning. *The Modern Language Journal*, 58:229-39.

Rafieyan,V.(2018). Role of knowledge of formulaic sequences in language proficiency: significance and ideal method of instruction, *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, v 3,1-23.

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal, 95*, 26 43.

Shtern, A. S. (1992). *Perception aspect of speech activity: experimental research*. St. Petersburg,236.

Stahr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. Studies *in Second Language Acquisition*, 31, 577-607

Sun, K. C. (2002). Investigation of English listening difficulties of Taiwan students. In A paper presented at the Eleventh International Symposium on English Teaching– English Teachers' Association/ROC, Taipei.

The International Listening Association(ILA). (2012). Definition of listening. International Listening Association. Retrieved from http://www.listen.org.

Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies.*ELT Journal*, 53, 168-176.

Winitz, H. (1978). Comprehension and language learning in C. H. Blatchford and J. Schachter (eds.): *On TESOL '78:EFL Policies, Programs, Practices*. Washington, DC: TESOL.

Zinder, L. R., Shtern, A. S. (1972). Factor which influence the perception of a word. Proceedings of IV Symposium on Psycholonguistics and Communication Theory, 1, 149-159.