

أيلول / سبتمبر
2026

العدد
31

شعرية الانكسار
وتحوّلات الدلالة في
قصيدة "يموتك"
مات الطفل في"
للشاعر شوقي بزيغ
بقلم نرجس علي
الخشن

لغة الخطاب في افتتاحية طلال سلمان
بقلم زهراء أحمد الحاج حسن

Formation aux compétences so-
cio-émotionnelles et construction de
l'identité professionnelle des futurs
enseignants

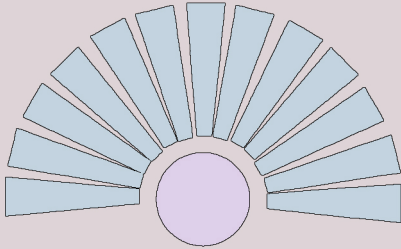
Dr. Dalal DANOUN
Dr. Alaf MAKKE

ديناميكية مفهوم "التقية المالية" في
الخطاب التفاعلي للقيادة المدرسية
بقلم الدكتورة إكرام محمود مشموش

The Relationship between Instruc-
tional Leadership and Teacher
Self-Efficacy: A Mixed-Methods
Study in Lebanese Schools
Dr. Hanan Malek Halabi

Q1

معامل التأثير العربي



و م س ر

مجلة ربع سنوية علمية محكمة

كلمة العدد: اللغة
العربية أمّانة
الدكتورة
هيفاء سليمان الإمام

الجمعية الوطنية
للثقافة والتطوير
علم وخبر
د. i/1193

دار النهضة العربية





haifaa.imam@liu.edu.lb
wameed.alfkr@gmail.com



التعريف:

هي مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن الجمعية الوطنية للثقافة والتطوير، علم وخبر 1193/أ.د.
يرأس تحريرها: د. هيفاء سليمان الإمام
ويعنى بنشرها وتوزيعها:
دار النهضة العربية / بيروت - لبنان.
وهي مرخصة من قبل وزارة الإعلام (بعد استشارة وموافقة نقابة الصحافة اللبنانية) تحت رقم 928
والمنشور في الجريدة الرسمية بقرار 475/2018،

حائزة على الأرقام الدولية المعيارية التالية:

issn : 2618 – 1312

e – copy : 2618 – 1320

IF: Ref.No: 2020 J101

DOI: 1018756/2020 J101



دار النهضة العربية

مجلة «وميض الفكر» للبحوث
مجلة فصلية علمية محكمة
العدد الواحد والثلاثون أيلول /سبتمبر 2026

مجلة «وميض الفكر» للبحوث
مجلة علمية محكمة فصلية
Issn:2618-1312 paper print
Issn: 2618-1320 e copy



حصلت مجلة وميض الفكر للبحوث
على معامل التأثير العربي لعام 2025 وقدره 3.06
وترتيبها 47 من بين 2157 مجلة عربية



Q1

في معامل التأثير العربي

هيئة الإدارة والتحرير

المشرف العام على المجلة: الأستاذ الدكتور علي مهدي زيتون

المستشار العلمي والبحثي: الدكتور يوسف السباعوي

رئيسة التحرير: الدكتورة: هيفاء سليمان الإمام

مديرة التحرير: أ. لينا محمد عبد الغني

الاتصال والمراسلات:

هواتف المجلة: 009613691425

فاكس المجلة: 009618630280

الموقع الإلكتروني: www.wameedalfikr.com

البريد الإلكتروني: wameed.alfkr@gmail.com

البريد الإلكتروني لرئيسة التحرير: haifaa.imam@liu.edu.lb

الاشتراكات: لبنان والدول العربية 200 \$ سنوياً

فهرس المحتويات:

11.....	• رؤية المجلة:
11.....	• هدف المجلة:
12.....	• قواعد التحكيم في مجلة وميض الفكر
13.....	• قواعد النشر في مجلة وميض الفكر للبحوث
	كلمة العدد: اللغة العربية أمانة
18.....	بقلم : رئيسة التحرير الدكتورة هيفاء سليمان الامام
	أبحاث العدد الواحد والثلاثون أيلول /سبتمبر 2026
	باب التربية:
	ديناميكية مفهوم «التقية المالية» في الخطاب التفاعلي للقيادة المدرسية:
20.....	بقلم الدكتورة: إكرام محمود مشموشي
	باب اللغة العربية وآدابها:
	1 - مقارباتٌ ألسنتية ما بين البَنَويّة والتَّحويليّة
48.....	بقلم الدكتور: شريل ميلاد توما
	2 - شعريّة الانكسار وتحولات الدلالة في قصيدة «بموتك مات الطفل في» للشاعر شوقي بزيع
65.....	بقلم : نرجس علي الخشن
	3- لغة الخطاب في افتتاحية طلال سلمان
82.....	بقلم: زهراء أحمد الحاج حسن
	باب الأبحاث باللغة الفرنسية:
	1 - Formation aux compétences socio-émotionnelles et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants Une étude de cas qualitative au Centre des Sciences du Langage et de la Communication de l'Université Libanaise
	Dr. Dalal DANOUN – Dr. Alaf MAKKE.....6

2 – Le Zajal libanais comme contre-archive orale: résistance symbolique, mémoire collective et paradoxe de la reconnaissance institutionnelle

Auteur :Mirna M. Zougheib.....44

باب الأبحاث باللغة الإنكليزية:

1 – The Relationship between Instructional Leadership and Teacher Self-Efficacy: A Mixed-Methods Study in Lebanese Schools

Dr. Hanan Malek Halabi76

2 – Numerical solution of Volterra integral equations of the second kind with logarithmic kernels by orthogonal polynomials

By: Qays Atshan Khalaf Almusawi.....106

رؤية المجلة:

تتطلع الهيئة العلمية المشرفة على مجلة وميض الفكر للبحوث التربوية والعلوم الإنسانية إلى أن تكون المجلة منصة أكاديمية للبحث العلمي المميز على مستوى الوطن العربي بحيث تساهم في تعزيز بيئة البحث العلمي بتنفيذ أكبر قدر من المشاريع والمتطلبات الأكاديمية للطلبة والباحثين، كما أنها تتطلع إلى الريادة في مجال البحث العلمي من خلال النمو المستمر بالأفكار والتطوير الذي لا يتحقق إلا من خلال نخبة من الباحثين والمهتمين بهذه المجالات.

أهداف المجلة:

تهدف مجلة وميض الفكر للبحوث إلى توفير مرجع علمي وتلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في النشر العلمي، خاصة في مجال التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

فهرسة وأرشفة النتاج العلمي والمعرفي العربي في كبرى قواعد البيانات العلمية العالمية. توفير عملية مراجعة ونشر سريعة وفعالة للأبحاث والأوراق العلمية.

قواعد التحكيم في مجلة وميض الفكر للبحوث:

على المحكم أن يقدم إلى إدارة المجلة تقريراً مفصلاً عن تقييمه للبحث المرسل إليه لتحكيمه ضمن المعايير المعتمدة في المجلة ويكون على الشكل التالي:

I. الصفحة الأولى:

التوجه إلى إدارة المجلة.

الموضوع.

المرجع.

اسم المحكم وصفته ودرجته العلمية.

التاريخ.

II. الصفحة الثانية:

عرض أهم نقاط البحث

III. الصفحة الثالثة:

الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل موضوع البحث ينسجم مع تخصص الباحث؟
2. هل يعتبر البحث من البحوث المهمة في موضوعه؟
3. كيف يتم عرض البحث وكتابته ووضوحه؟
4. هل إشكالية البحث واضحة في عنوان البحث وفي مضمونه؟
5. ما هو منهج البحث الذي اعتمده الباحث؟
6. هل البحث يعتبر إسهاماً في مجال البحث العلمي الرصين؟
7. ما هو رأيك بنتائج البحث؟
8. ما هي حداثة المراجع وأهمية المصادر المعتمدة في البحث؟

IV. الصفحة الأخيرة:

علامات التقييم:

1. ما هو تقييمك لجودة وعاء النشر وسعة انتشاره (المجلة)؟
2. هل يعتبر البحث أصيلاً؟
3. هل البحث صالح للنشر؟

قواعد النشر في مجلة وميض الفكر للبحوث:

ترحب المجلة بنشر الأبحاث والدراسات العلمية المتخصصة ذات الصلة بالعلوم التربوية واللسانيات والأدب والنقد المقارن والدراسات الفكرية والفلسفية والاجتماع والجغرافيا والفنون والتراث الشعبي والأنثروبولوجيا والآثار.

وتتصدى المجلة بالبحث الرصين والتحليل العلمي الموضوعي لأهم الظواهر التي تقع تحت مظلة العلوم التربوية والإنسانية.

أولاً: قواعد عامة:

تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية الأصيلة، وتقبل للنشر فيها الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، أو اللغة الإنجليزية أو الفرنسية التي لم يسبق نشرها، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب، والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات، والندوات، والنشاطات الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها، كما ترحب بالمناقشات الموضوعية لما ينشر فيها، أو في غيرها من المجلات، والدوريات، ودوائر النشر العلمي.

ثانياً: الأبحاث أو المقالات:

ترسل البحوث مطبوعة مصححة بصورتها النهائية مدققة لغوياً مرفق بملخص عن البحث باللغتين العربية وأخرى أجنبية (فرنسي أو انكليزي) -على قرص ممغنط يتضمن البحث، والخلاصة باللغات العربية والإنجليزية أو العربية والفرنسية. ويمكن إرسالها عبر البريد الإلكتروني للمجلة.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس تحرير المجلة أو الجمعية الوطنية للثقافة والتطوير، لبنان - البقاع / شتورا.

يقدم الأصل مطبوعاً على الحاسوب وذلك باستخدام نظام الـ Word 2003، مع الالتزام بنوع الخط (Arabic Simplified) وحجم الخط (size 14)، التباعد بين السطور (1 سم) على ألا تزيد عدد صفحاته على 20 صفحة مطبوعة (أو مكتوبة بخط واضح) مضبوطة ومراجعة بدقة، وترقم الصفحات ترقيماً متسلسلاً بما في ذلك الجداول، والأشكال.

تطبع الجداول، والصور، واللوحات على أوراق مستقلة، ويشار في أسفل الشكل إلى مصدره، أو مصادره، مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

يذكر الباحث اسمه وجهة عمله مترجمين الى لغة اجنبية (فرنسي او انكليزي) اضافة الى عنوانه الإلكتروني وصورة له على ورقة مستقلة، وعليه أن يشير فيما إذا كان البحث قد قدم إلى مؤتمر، أو ندوة وأنه لم ينشر ضمن أعمال المؤتمر.

يمنح الباحث نسختين من العدد الذي يتضمن بحثه، كما يمنح أصحاب المناقشات، والمراجعات والتقارير، وملخصات الرسائل الجامعية نسخة من العدد الذي يتضمن مشاركاتهم.

يسدد الباحث رسماً رمزياً قيمته 200 دولار أميركي مقابل نشر البحث، أو يساهم في شراء وتوزيع خمس عشرة نسخة من العدد الوارد فيه بحثه.

ثالثاً: المصادر والحواشي:

يشار الى جميع المصادر بأرقام الحواشي التي تنشر في اواخر الصفحات من كل بحث، ويجب أن تعدد الأصول العلمية المتعارف عليها في التوثيق العالمي وهي:

1 - طريقة هارفرد Harvard لتوثيق المصادر

من بين اساليب التوثيق في البحث العلمي أكثر طرق التوثيق سهولة وهي "طريقة هارفرد" Harvard حيث نجد الكثير من الابحاث العلمية اعتمدت عليها في كتابة المصادر والمراجع والمصادر المستخدمة في البحث، وهذه الطريقة منقسمة على قسمين:

- التوثيق داخل البحث:

إذا كان تم استخدام فقرات من المراجع دون تصريف او تغير فيها - النقل الحرفي من المراجع - يتم وضع النص المُقتبس بين علامتي التنصيص، وبعد الانتهاء من كتابة الفقرة المقتبسة نتبعها بكتابة اسم العائلة للمؤلف وسنة النشر ورقم الصفحة كالشكل التالي "_____". (اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة).

وفي حال كان الباحث العلمي قد اقتبس من المرجع لكنه اخذ يعدل فيه او عمل في الاقتباس بتصريف يتم التوثيق على نحو الشكل التالي، (_____ النص المُقتبس - _____). (اسم عائلة الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة).

بعض الامور يجب ملاحظتها اثناء التوثيق داخل نص الرسالة اهمها اننا عندما

نكتب اسم الكتاب في نص الرسالة لا نكتبه مرة أخرى في التوثيق وإنما نكتفي ب (سنة الطباق، رقم الصفحة)، وفي حالة وجود أكثر من مؤلف نعتمد على الشكل اعلاه ونبدأ باسمي العائلة لكلا المؤلفين أو المؤلفين وبقية التوثيق كما هو، إذا كان الاقتباس من الانترنت نعمل على توثيقه بالشكل التالي: (كاتب المقال أو مالك الموقع، سنة النشر).

• التوثيق في فصل المراجع:

إذا كان للكتاب صاحب واحد كان التوثيق كما يلي:

اسم العائلة للمؤلف أو المؤلفين، اسم المؤلف أو المؤلفين، سنة الطبع، عنوان الكتاب، الطبعة أو الجزء ان كان المرجع على أكثر من جزء، دار النشر. يتم اتباع نظام التوثيق السابق مع المقالات والمجلات العلمية. ان كان المرجع موقع على الانترنت يتم اتباع نفس طريقة التوثيق السابقة مع كتابة سنة الزيارة ووقتها.

2 - طريقة MLA

منظمة اللغة الحديثة Modern Language Association اعتمدت MLA كطريقة لكتابة المراجع العلمية في الدراسات والابحاث المتخصصة في الفلسفة، والمنطق، والاديان، والآداب، والتاريخ، والمجالات التربوية المتنوعة بالإضافة الى مجموعة العلوم الانسانية المعروفة وفيما يلي توثيق توضح هذه الطريقة:

المراجع:

- مراجع لها مؤلف واحد: اسم عائلة المؤلف، الاسم الاول للمؤلف. اسم الكتاب. مكان النشر: دار النشر، سنة الطباعة.
- مراجع لها أكثر من مؤلف: اسم عائلة الكاتب الاول، اسم الكاتب الاول، اسم الكاتب الثاني كما جاء في الكتاب. اسم الكتاب. مكان النشر: دار النشر، سنة الطباعة.
- المرجع المترجم وله أكثر من مشارك في إعداده: اسم عائلة المحررون، اسم المحرر (معد). اسم الكتاب. مكان النشر: دار النشر، سنة النشر.
- المرجع المكون من مجموعة اجزاء: اسم العائلة، اسم الكاتب الشخصي. اسم الكتاب. الجزء أو الاجزاء المستخدم في الرسالة. الطبعة. مكان النشر: دار النشر، سنة

17

يزود البحث بقائمة للمصادر منفصلة عن الحواشي، وفي حالة وجود مصادر أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية، ويراعى في إعدادها الترتيب الألفبائي لأسماء المؤلفين.

رابعاً: إجازة النشر:

يجري إبلاغ أصحاب المساهمات بتسلم المادة خلال أسبوعين من تاريخ التسليم، مع إخبارهم بقبولها للنشر، أو عدم القبول بعد إرسالها الى فحص الاستلال (علماً بأن المجلة ترفض البحث الذي يحتوي أكثر من 20 بالمية اقتباس)، ومن ثم يتم عرض البحوث على محكمين، تختارهم المجلة على نحو سري، أو بعد عرضها على هيئة التحرير (في حالة المساهمات الأخرى)، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات شكلية، أو شاملة على البحث قبل إجازته.

ملاحظة: إن الأفكار والآراء المطروحة والمتداولة في صفحات المجلة لا تعبر بالضرورة عن خيارات واتجاهات تتبناها المجلة، بل إنها تخص الباحث وحده مع احترام حق الرد والرد عليه إن كان ذلك مناسباً.

كما أن المجلة لا تتحمل تبعات أي موقف قد يثير إشكالاً في مادة البحث، والباحث هو المسؤول عن كل ما يكتبه أمام القانون.

اللغة العربية أمانة



بقلم رئيسة التحرير الدكتورة هيفاء سليمان الإمام

استاذ مشارك في مادة الحضارة العربية الاسلامية الجامعة اللبنانية الدولية liu

Wameed.alfkr@gmail.com

Haifaa.imam@liu.edu.lb

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أفصح من نطق بالضاد، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد.... فإن اللغة العربية ليست مجرد وسيلة للتعبير والتواصل، ولا وعاءاً للنصوص والمعارف فحسب، بل هي ذاكرة أمة، وحاملة حضارتها، وجسرهما الممتد بين ماضيها وحاضرها ومستقبلها. ومن هنا كان الحفاظ عليها، والارتقاء باستعمالها، وتجديد البحث في قضاياها، أمانةً علمية وثقافية وحضارية تقع على عاتق الباحثين والمؤسسات العلمية والمجلات الأكاديمية.

وانطلاقاً من هذه الرؤية، يأتي العدد الحادي والثلاثون من مجلة «وميض الفكر

للبحوث العلمية المحكمة تحت عنوان «اللغة العربية أمانة»، ليؤكد التزام المجلة برسالتها في دعم البحث العلمي الرصين، وفتح المجال أمام الدراسات التي تتناول اللغة العربية وآدابها وعلومها، إلى جانب الدراسات التربوية والإنسانية والعلمية التي تثري المعرفة وتفتح آفاقًا جديدة للبحث والحوار الأكاديمي.

وفي الختام، نتوجه بالشكر والتقدير إلى السادة الباحثين والباحثات الذين أسهموا في إثراء هذا العدد، وإلى السادة المحكمين الذين بذلوا جهودًا علمية مخصصة في تقييم البحوث، وإلى هيئة التحرير والهيئة الاستشارية والفريق الإداري والفني للمجلة، وكل من يساهم في استمرار مسيرة «وميض الفكر» وتطورها.

نسأل الله أن يوفقنا جميعًا لخدمة العلم واللغة والثقافة، وأن تبقى اللغة العربية أمانةً نصونها، وعلمًا نطوره، وحضارةً نواصل بناءها.

وقد ضم هذا العدد مجموعة متنوعة من الدراسات التي تتقاطع، على اختلاف موضوعاتها ومناهجها، عند سؤال اللغة والفكر والتعليم والهوية.

ويأتي إصدار هذا العدد في محطة مهمة من مسيرة المجلة؛ إذ نعتز بالإشارة إلى حصول مجلة «وميض الفكر» على موافقة لجنة التقييم لمنشوراتها ضمن مؤسسة الاستشهاد المرجعي ورصد العلم والتكنولوجيا في العالم الإسلامي (ISC)، وهو إنجاز نعدّه خطوة جديدة في مسار المجلة نحو تعزيز حضور البحث العلمي العربي في قواعد البيانات والفهارس والمؤسسات العلمية الدولية، وترسيخ معايير الجودة والتحكيم والنشر العلمي الرصين.

ونود لفت النظر إلى أن هذا الإنجاز لا يمثل نهاية الطريق، بل يحملنا مسؤولية

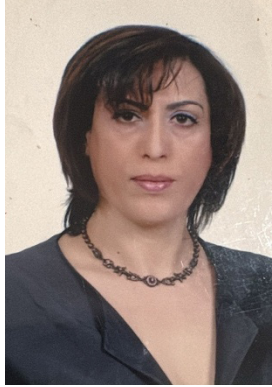
باب التربية:

ديناميكية مفهوم «التقية المالية» في الخطاب التفاعلي للقيادة المدرسية:

تحليل خطابي نقدي في مدارس القطاع الخاص اللبناني

Financial Taqiyya Dynamics in Interactive School Leadership Discourse:

A Critical Discourse Analysis in Lebanese Private Schoolship



بقلم الدكتورة: إكرام محمود مشموشي

بروفسير اكرام مشموشي في التطوير المؤسساتي والتنمية المهنية

استاذة في كلية التربية الجامعة اللبنانية ورئيسة قسم العلوم التربوية فيها

lmachmouchi10@gmail.com

تاريخ الارسال: 2026 / 8 / 15 تاريخ القبول: 2026 / 8 / 25 تاريخ النشر: 2026 / 9 / 25

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الآليات الخطابية التي تعيد من خلالها القيادة المالية في المدارس الخاصة، في لبنان إنتاج القرار المالي الواحد بصيغ متعددة تبعاً للجهة المخاطبة : لجان الأهل، الهيئة التعليمية، ومديرية التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم العالي و اتحاد المدارس الخاصة وذلك عبر مفهوم «التقية المالية» بوصفه إطاراً تحليلياً إجرائياً

منزوع الدلالة العقدية. وتقدم الدراسة إسهامًا نظريًا ومنهجيًا مزدوجًا: من جهة، تدمج تحليل الخطاب النقدي عند Fairclough بمقاربة الديكتيك في القيادة المالية لتحليل الممارسات الخطابية التي لا يفي بها التحليل النصي وحده؛ ومن جهة أخرى، تعيد قراءة هذه الآليات في ضوء نظرية Vergnaud (1996, 2006, 2011) و Pastré (2005, 2006, 2023) و Mayen (2006) لتكوّن مفهوم «المخطط المهني» (professionnel schème) الذي تحكمه ثوابت تنظيمية-فعلية (opérateurs invariants) تُكتسب بالممارسة المتكررة في سياقات العمل المالي المدرسي. ويضاف إلى هذا الإطار نموذج EPR لدى Vinatier (2009)، الباحثة في مدرسة الديكتيك في اللغة الفرنسية، (الأبعاد الإبتيمية والبراغماتية والعلائقية) لتفسير كيف تُدار التفاعلات الخطابية معرفيًا ووظيفيًا وعلائقيًا.

اعتمدت الدراسة تصميمًا تفسيريًا نوعيًا يغلب عليه تحليل الخطاب النقدي، ضمن إطار نظري تكاملي يجمع الديكتيك في القيادة المالية التربوية (Vergnaud, Pastré, Mayen, Vinatier)، ونموذج EPR، وتحليل الخطاب النقدي، مع الاستعانة بنظريات مساندة محدودة (الاستعارة التصويرية عند Lakoff و Johnson، والشرعية التنظيمية عند Meyer و Rowan و Suchman) لتفسير بعض الأبعاد الثانوية. وتكوّن corpus الدراسة من 46 حدثًا خطابيًا حوارياً و 128 حدثًا خطابياً نصياً، جُمعت بين عامي 2023 و 2025 في أربعة مدارس في بيروت تضم كل واحدة كمتغير ثابت 900 طالب. وكشف التحليل عن ثماني آليات خطابية منتظمة في بنية هرمية من ثلاثة مستويات: إدارة المعرفة المالية، وإعادة بناء المعنى المالي، وإدارة الشرعية والثقة التنظيمية. وأظهرت القراءة من منظور الثوابت التنظيمية-الفعلية ونموذج EPR هيمنة البعدين البراغماتي والعلائقي في الأحداث الحوارية مع الأهالي والمعلمين (68%)، مقابل هيمنة البعد الإبتيمي في الخطاب الموجّه إلى الوزارة (57%)، بما يكشف عن «اختلال توازن تنظيمي» موجّه وظيفيًا لخدمة الآلية الخطابية ذاتها. كما أظهر التحليل الزمني تطور منظومة التقية المالية عبر ثلاث مراحل: تقية الفراغ القانوني (2023)، وتقية الاستباق التشريعي (2024)، وتقية الاستيلاء على لغة الشفافية (2025). وتخلص الدراسة إلى أن التقية المالية

ليست انحرافاً أخلاقياً فردياً، بل مخطط مهني ذو منطق داخلي متماسك يُكتسب بالممارسة، وتقدّم توصيات عملية لتعزيز الحوكمة المالية التربوية عبر تكوين قيادي يستهدف وعي المديرين بثوابتهم التنظيمية-الفعلية.

الكلمات المفتاحية: التقية المالية؛ الخطاب المالي؛ الثوابت التنظيمية-الفعلية؛ الديدكتيك المهنية؛ المخطط المهني؛ نموذج EPR؛ تحليل الخطاب النقدي؛ الحوكمة المدرسية؛ المدارس الخاصة اللبنانية.

Abstract

This study analyzes the discursive mechanisms through which Lebanese private-school financial leaders re-produce a single financial decision in multiple versions depending on the addressee (parents' committees, teaching staff, and the Ministry of Education's Private Education Directorate), using "financial taqiyya" as a procedural, non-theological analytical construct. The study offers a twofold theoretical and methodological contribution: it integrates Fairclough's critical discourse analysis with professional didactics to analyze discursive practices that textual analysis alone cannot capture, and it re-reads these mechanisms through professional didactics (Pastré, Vergnaud, Mayen) as a professional scheme (schème) governed by operational invariants acquired through repeated practice in school financial contexts. The EPR model (Vinatier) is added to interpret how discursive interactions are managed epistemically, pragmatically, and relationally. Using a qualitatively-driven interpretive design and an integrative framework anchored in professional didactics, the EPR model, and critical discourse analysis, with limited auxiliary theories (conceptual metaphor theory and organizational legitimacy), the study analyzed a corpus of 46 dialogic and 128 textual discursive events collected between 2023 and 2025. Analysis identified eight discursive mechanisms organized in a three-level hierarchy: financial-knowledge management, meaning reconstruction, and legitimacy/trust management. The reading through operational invariants and the EPR model revealed that pragmatic and relational dimensions dominate dialogic events with parents and teachers (68%), whereas the epistemic dimension dominates discourse with the Ministry (57%), revealing a functionally-oriented

“organizational imbalance.” A diachronic analysis identified three stages: taqiyya of the legal vacuum (2023), taqiyya of legislative anticipation (2024), and taqiyya of appropriating transparency language (2025). The study concludes that financial taqiyya is a coherent professional scheme acquired through practice rather than an individual ethical deviation, and offers recommendations for strengthening educational financial governance through leadership training targeting managers’ awareness of their operational invariants.

Keywords: Financial taqiyya; financial discourse; operational invariants; professional didactics; professional scheme; EPR model; critical discourse analysis; school governance; Lebanese private schools.

المقدمة

تقوم الحوكمة المالية في المؤسسات التربوية، في صورتها المعيارية، على افتراض مفاده أن ازدياد الإفصاح عن المعلومات المالية يعني بالضرورة مزيداً من الشفافية والمساءلة والثقة (Brennan & Davies–Merkl, 2007, Suchman, 1995, Garcer & Mestry, 2025). غير أن الممارسة الفعلية للإدارة المدرسية في لبنان، خصوصاً في ظل الأزمة الاقتصادية الحادة التي بدأت عام 2019، تكشف مفارقة أكثر تعقيداً: القرار المالي الواحد، سواء تعلّق بزيادة الأقساط أو تحسين المعاشات أو توزيع المنح أو نتائج التدقيق المالي، لا يُقدّم بالصيغة نفسها لجميع المعنيين، بل يُعاد بناؤه خطابياً تبعاً للجهة المخاطبة. فالخطاب الموجّه إلى لجان الأهل يبرز أخلاقيات المحافظة على جودة التعليم، بينما يبرز الخطاب الموجّه إلى المعلمين العجز المالي واستمرارية المؤسسة، في حين يركز الخطاب الموجّه إلى مديرية التعليم الخاص على الامتثال القانوني الشكلي. هذا التعدد لا يعكس بالضرورة تضارباً في الوقائع المالية ذاتها، بل يكشف عن آليات خطابية يُعاد من خلالها تنظيم المعرفة المالية وإنتاج معناها وشرعيتها بحسب الجهة المخاطبة.

تكمّن مشكلة الدراسة في أن أدوات الرقابة والحوكمة المالية القائمة في قطاع التعليم الخاص اللبناني، كالقانون رقم 515 لعام 1996، صُمّمت لضبط مضمون القرار المالي ومطابقته للنص القانوني، لكنها لا تملك أدوات لضبط الخطاب الذي يُعاد من خلاله تفسير القرار وتبريره وعرضه بصيغ متعددة تبعاً للجهة المتلقية. وينتج عن هذه الفجوة أن القرار

تضيف هذه الدراسة إلى هذا التقاطع حقلاً ثالثاً لم توظف أدواته على هذا المستوى، هو الديكتاتيك المهني (Vergnaud & Mayen, 2006; Pastré, 2005, 2006)، بوصفه إطاراً يفسر كيف يتطور المدير، عبر تكرار مواجهته لمواقف مالية متشابهة، «مخططاً» خطائياً (schème) يستدعيه تلقائياً كلما تعرّف إلى نوع الموقف الذي يواجهه، من دون أن يعني ذلك بالضرورة نية تضليلية مُبَيَّنة.

انطلاقاً مما تقدّم، نتطرق إشكالية البحث من السؤال الرئيس الآتي: كيف تُبنى الآليات الخطابية للتقية المالية، نصياً وتفاعلياً، في الخطاب المالي لمدير المدرسة الخاصة، وكيف تسهم في إعادة تشكيل المعرفة المالية وتبرير القرار المالي وإنتاج شرعيته، وما أثر ذلك في العدالة المالية والحوكمة والثقة داخل المؤسسة التربوية؟

أسئلة البحث

1. ما الآليات الخطابية الأكثر حضوراً في الخطاب المالي للقيادة المالية في المدارس الخاصة؟
2. كيف تختلف هذه الآليات باختلاف الجهة المخاطبة، وباختلاف الطبيعة النصية أو الحوارية للحدث الخطابي؟

المالي قد يكون مطابقاً للقانون شكلياً، بينما تبقى عملية إنتاج معناه وشرعيته أمام كل جمهور خاضعة لمنطق خطابي منفصل لا تلتقطه أدوات التدقيق المحاسبي أو المراجعة القانونية. والأخطر من ذلك أن هذا التفاوت الخطابي لا يظهر بوصفه ممارسة فردية معزولة لدى مدير بعينه، بل يتكرر بصيغ متقاربة عبر مديرين مختلفين لا يعرف بعضهم بعضاً، ما يرجّح أنه نتاج مخطط مهني (schème) مكتسب بالممارسة المتكررة لا مجرد أسلوب شخصي أو نية تضليلية فردية.

تكشف مراجعة الأدبيات وجود فجوة معرفية عند تقاطع ثلاثة حقول: الإدارة التربوية، والقيادة المالية، وتحليل الخطاب. فقد تناولت أدبيات الحوكمة العدالة المالية والمساءلة والإفصاح بوصفها إجراءات (Courtis, 2004; Rowan & Meyer, 1977; Mestry & Garcer, 2025)، بينما ركّزت أدبيات تحليل الخطاب على علاقة اللغة بالسلطة وبناء الشرعية (Fairclough, 1995, 2003; Van Dijk, 2008)، من دون أن تتقاطع هذه الحقول بصورة كافية لتفسير الخطاب المالي المدرسي بوصفه ممارسة قيادية ممكنة للتقية المالية لا مجرد وسيلة نقل للمعلومة.

معرفية بين حقول الإدارة التربوية وتحليل الخطاب والديكتيك في المهن؛ ومن تقديمه شبكة ترميز نوعية قابلة للتعميم التحليلي على سياقات تربوية مشابهة؛ ومن قيمته التطبيقية في تطوير برامج إعداد القيادات المدرسية وتعزيز ممارسات الإفصاح المالي عبر تكوين قيادي يستهدف وعي المدير بمخططة الخطابي الخاص بدل الاكتفاء بتزويده بقواعد امتثال شكلية.

حدود البحث

يقتصر مجال البحث على تكوّن مفهوم «النقية» في الخطاب المالي المرتبط بالموازنات والأقساط والمنح والتدقيق المالي في المدارس الخاصة اللبنانية، من دون التطرق إلى الحكم على سلامة الإجراءات المحاسبية بذاتها. كما تتحدد حدود الدراسة بطبيعة تصميمها النوعي التفسيري، الذي يستهدف تعميماً تحليلياً لا إحصائياً.

أولاً : الإطار النظري والدراسات السابقة

من تحليل الخطاب النصي إلى تحليل الخطاب التفاعلي: الثوابت التنظيمية-

الفعلية ونموذج EPR

لا ينطلق تحليل الخطاب في هذه الدراسة من افتراض أن اللغة تعكس الواقع بصورة محايدة، بل من اعتبارها ممارسة اجتماعية

3. كيف يمكن قراءة هذه الآليات بوصفها مخططاً مهنيًا مكتسبًا بالممارسة وفق منظور الديكتيك المهني؟

4. كيف تسهم هذه الآليات في إضفاء الشرعية على القرار المالي؟

5. كيف تطورت هذه الآليات في الخطاب العام (الصحافة) بين عامي 2023-2025 في ظل الأزمة الاقتصادية اللبنانية؟

أهداف البحث

1. تحديد الآليات الخطابية الأكثر تكراراً في الخطاب المالي للقيادة المالية في المدارس الخاصة اللبنانية.

2. بناء إطار تفسيري للآليات الخطابية للنقية المالية يجمع بين البعد النصي والبعد التفاعلي.

3. تطوير شبكة ترميز نوعية مزدوجة قابلة للتطبيق (مضموني-خطابي وتفاعلي).

4. تفسير علاقة هذه الآليات بالعدالة المالية والحوكمة والثقة المؤسسية.

5. رصد التطور الزمني لهذه الآليات في السياق اللبناني (2023-2025).

أهمية البحث

تتبع أهمية البحث من إسهامه في سدّ فجوة

تسهم في إنتاج الواقع نفسه (Fairclough, 2003). ووفق هذا المنظور، لا تصبح الموازنة ممارسة اجتماعية بمجرد اعتمادها، بل عندما تُعرض وتُفسَّر وتُناقش وتُبرَّر أمام الجهات الرقابية الداخلية والخارجية المختلفة. غير أن هذا الخطاب لا يصدر في صيغة واحدة: فبعضه خطاب نصي أحادي الاتجاه (بيان، رسالة، تقرير) يخضع لأدوات التحليل النقدي للخطاب كما طوّرها Fairclough و Dijk Van، وبعضه الآخر خطاب حوارى تفاعلي (اجتماع فردي مع ولي أمر، اجتماع لجنة أهل، مقابلة، تفاوض مباشر) تتشكّل فيه المعرفة المالية وشرعيتها تدريجيًا عبر تبادل الأدوار الكلامية بين طرفين أو أكثر.

وهنا تبرز مساهمة مدرسة ديدكتيك اللغة الفرنسية (Didactique Professionnelle) التي أسسها Gérard Vergnaud في تسعينيات القرن العشرين، وطوّرها Pastré Pierre و Patrick Mayen و Vinatier Isabelle من بعده، والتي تقدّم أدوات تحليلية لفهم كيف يكتسب المهنيون كفاءاتهم عبر الممارسة المتكررة في سياقات عمل محددة. وتقوم هذه المقاربة على مفهومين مركزيين: المخطط المهني (professionnel schème) والثوابت التنظيمية-الفعلية (invariants opératoires). فالمخطط المهني هو «كلية دينامية وظيفية وتنظيم ثابت للنشاط لفئة محددة من الوضعيات» (Pastré, 2005, p. 57; Pastré, 2023)، بينما الثوابت التنظيمية-الفعلية هي «المفاهيم-في-الفعل والنظريات-في-الفعل التي توجه الفعل وتسمح بتشخيص الوضعية واتخاذ القرار» (Vergnaud, 1996, p. 89; Vergnaud, 2011).

يتكوّن المخطط المهني من أربعة مكونات مترابطة: (1) الهدف (but) الذي يوجه الفعل، (2) قواعد الفعل (règles d'action) التي تنظّم السلوك، (3) الثوابت التنظيمية-الفعلية (invariants opératoires) التي تتجلى في المفاهيم والنظريات الضمنية التي يستند عليها المهني، و(4) إمكانيات الاستدلال (inférences) التي تسمح بتكييف المخطط مع خصوصية كل وضعية (Vergnaud, 1996; Pastré et al., 2006). ومع تكرار مواجهة الوضعيات المتشابهة، تبدأ بعض القواعد بالاستقرار والتحول إلى ثوابت تنظيمية-فعلية تُستدعى تلقائيًا من دون وعٍ كامل، وهو ما يفسّر التشابه الملحوظ في الممارسات بين مهنيين مختلفين يواجهون

فئات وضعيات مقاربة.

وبضيف مفهوم الثوابت التنظيمية-الفعالية إلى تحليل «النقية» بُعدًا لا يلتقطه التحليل النصي وحده: فآلية «اختلاف الخطاب باختلاف الجهة» لا تظهر فقط في اختلاف المحتوى المعروض، بل تظهر أيضًا في اختلاف التشخيص الضمني للوضعيات، وفي اختلاف قواعد الفعل المُستدعاة، وفي اختلاف إمكانات الاستدلال. وبعبارة أخرى، فإن المخطط الخطابي لا يتحكم فقط في مضمون ما يُقال، بل يتحكم أيضًا في الطريقة التي يُشخّص بها المدير الوضعية المالية، وفي نوع العلاقة التي يُراد بناؤها مع كل جهة، وفي نوع المعرفة التي تُعتبر ذات صلة في كل سياق.

نموذج EPR لدى Vinatier: الأبعاد الإبستمية والبراغماتية والعلائقية

لتحليل البعد التفاعلي للخطاب المالي بشكل منهجي، تُدمج هذه الدراسة نموذج EPR الذي طوّره Vinatier لتحليل النشاط المهني في الوضعيات التفاعلية. ويقوم هذا النموذج على ثلاثة أبعاد متلازمة في أي فعل تواصل مهني:

1. البعد الإبستيمي (Épistémique):

يتعلق بالمعرفة والمحتوى المعرفي الذي يُنتج أو يُنقل في التفاعل. في السياق

المالي، يتمثل في دقة الأرقام، ووضوح التصنيفات المحاسبية، وشفافية المعلومات المالية المعروضة.

2. البعد البراغماتي (Pragmatique):

يتعلق بالهدف الوظيفي أو الغرض من التفاعل. في السياق المالي، يتمثل في إقناع الجهة المخاطبة بقبول القرار، أو تمرير الموازنة، أو تبرير زيادة معينة.

3. البعد العلائقي (Relationnel):

يتعلق بطبيعة العلاقة التي تُبنى أو تُحافظ عليها بين الأطراف المتفاعلة. في السياق المالي، يتمثل في الحفاظ على ثقة الأهل، أو تجنب صراع مفتوح مع المعلمين، أو إظهار الامتثال للوزارة.

ويسمح هذا النموذج بتحليل كيف يوازن المدير، في كل وضعية خطابية، بين هذه الأبعاد الثلاثة. فمثلاً، قد يُقدّم خطاب إلى الوزارة يهيمن عليه البعد الإبستيمي (أرقام دقيقة، تصنيفات قانونية)، بينما يُقدّم خطاب إلى الأهل يهيمن عليه البعد البراغماتي (إقناع، تبرير) والعلائقي (الحفاظ على الثقة). وهذا الاختلال في التوازن بين الأبعاد الثلاثة ليس عشوائياً، بل هو جزء من المخطط المهني للتقية المالية.

طوّرت هذه الأدوات أصلاً لتحليل النشاط التعليمي الصفي (Vergnaud)،

1996, 2011, Pastré, 2005)، ثم امتد استعمالها إلى وضعيات مهنية أخرى، كعلاقة المرشدين التربويين بأولياء الأمور (Burdin, 2019)، وعلاقات تكوين الحقل المفاهيمي خلال الممارسة المهنية (Sy, 2022; al et Dejaegher, 2025; Lipp, 2025)، بما يبرر توظيفها هنا لتحليل تفاعل مدير المدرسة مع أولياء الأمور ولجان الأهل والهيئة التعليمية والمديرية بوصفه تفاعلاً مهنيًا من الطبيعة نفسها.

مثال توضيحي: عندما يواجه مدير المدرسة بنداً مالياً حساساً (مثل زيادة رواتب الإدارة العليا)، فإن الثابت التنظيمي-الفعلي الذي يستدعيه ليس مجرد قاعدة «أخف هذا البند»، بل هو مفهوم-في-الفعل أعمق: «قابلية البند لإعادة التصنيف ضمن فئة أوسع». وهذا المفهوم يتكوّن من خبرة متكررة في بنود مشابهة، ويُستدعى تلقائياً من دون تفكير واعٍ في كل مرة يظهر بند من النوع نفسه.

النقطة المالية: التعريف الإجرائي والتأصيل النظري

يُعرّف مفهوم «النقطة» في الخطاب المالي في هذه الدراسة تعريفاً إجرائياً بأنه مجموعة الآليات الخطابية التي يلجأ إليها أفراد القيادة

المالية عند إدارة الخطاب المالي، عبر الانتقاء، أو إعادة التأطير، أو الإفصاح الجزئي، أو الحذف، أو تحويل المسؤولية، أو التبرير القيمي، أو لغة الضرورة، أو الاستعارة، بما يعيد تشكيل المعرفة المالية المقدّمة للمتلقّي وفقاً للسياق التنظيمي والجهة المخاطبة، ويؤثر في إدراك القرار المالي وشرعيته وعدالته. ويقتصر استعمال المفهوم على مستواه التحليلي والخطابي، ولا يحمل أي دلالة عقدية أو حكماً أخلاقياً مسبقاً على القيادة المالية؛ فمجرد اختلاف الخطاب باختلاف الجهة لا يكفي وحده للقول بوجود «نقطة»، بل تبدأ النقطة حين يتجاوز هذا الاختلاف مستوى الأسلوب إلى مستوى إعادة بناء تفسيرات متعارضة للقرار المالي ذاته.

ثانياً: الأطر النظرية والأدوات التحليلية المؤسسية

1. الديكتيك في المهن (Vergnaud, Mayen, Pastré): لتفسير تكوّن المخطط المهني والثوابت التنظيمية-الفعلية.

2. نموذج EPR (Vinatier): لتحليل الأبعاد الإبتستيمية والبراغماتية والعلائقية في التفاعل الخطابي.

3. تحليل الخطاب النقدي

2. تكوّن مفهوم «التقية» في الثوابت التنظيمية-الفعلية

يقوم هذا التحليل على مبدأين متلازمين:
الأول ديكتيكي، ومفاده أن مفهوم «التقية»

لا يُفترض جاهزاً لدى مدير المدرسة، بل يُعاد بناؤه من خلال تتبّع المفاهيم-في-الفعل والنظريات-في-الفعل المتكوّنة من الممارسة المتكررة (Lipp, 2025; et Dejaegher; al, 2025). والثاني قانوني، ومفاده أن هذا

التكوّن يحدث داخل حيّز محكوم بأحكام آمرة من القانون رقم 515 تاريخ 6/6/1996، الذي يرسم سقفاً بين هامش التقدير المهني المشروع والمخالفة القانونية. لذلك، لا يُعرض البعد القانوني بوصفه ملحقاً منفصلاً، بل طبقة تتشكّل بالتوازي مع كل ثابت تنظيمي-فعلي. فنجاح المعالجة مشروط بعدم تجاوز حد قانوني محدد، وهو ما يفسّر استقرار بعض القواعد واستبعاد قواعد أخرى أدت إلى مخالفة أو طعن.

3. الوضعيات المهنية المؤدّة للثوابت التنظيمية-الفعلية

ملاحظة منهجية: تُحلّل كل وضعية عبر شبكة ترميز ثابتة من أربع فئات متسلسلة: الفعل المتكرر - المثال التطبيقي - تكوّن الثابت التنظيمي-الفعلي - القاعدة القانونية المؤطرة.

(Fairclough): لربط النص بالممارسة الخطابية والممارسة الاجتماعية، وتفسير كيف تُمارس السلطة عبر تنظيم حدود القول.

4. نظرية الاستعارة التصورية (Lakoff Johnson & 1980): لتفسير كيف تعيد صور النزيف المالي والمركب الواحد والعاصفة الاقتصادية تشكيل الإدراك الجماعي للأزمة (إطار مساند).

5. الشرعية التنظيمية (Meyer & Rowan, 1977; Suchman, 1995): لتفسير إنتاج شرعية ظرفية للقرار في مناقشة النتائج (إطار مساند).

1. تكامل الأطر النظرية

يجمع الإطار النظري لهذه الدراسة بين الديكتيك المهنية (Pastré, Vergnaud, Mayen, Vinatier)، ونموذج EPR، والتحليل النقدي للخطاب، لتفسير كيف يُبنى النص، وكيف يُدار الحدث الحواري، وكيف يتعلّم المدير إنتاج هذا الخطاب المتنوع بالممارسة. وتُستعان بنظريات مساندة محدودة (الاستعارة التصورية، الشرعية التنظيمية) لتفسير أبعاد ثانوية في التحليل.

الرسمية قدّمته بوصفه «صيانة الشبكة الكهربائية، أضف إلى أن المدرسة لم تصرح للمديرة عن الطاقة البديلة».

3. تكوّن الثابت التنظيمي-الفعلي:

يلتقط المدير مؤشراً محدداً: هل البند، إذا عُرض منفرداً، سيثير سؤالاً عند المدقق المالي؟ ومن هذا الالتقاط يتكوّن مفهوم-في-الفعل هو «قابلية البند لإعادة التصنيف، أو التجزئة». ومع تكرار نجاح هذا الإجراء في تمرير الموازنة من دون اعتراض، تستقر نظرية-في-الفعل مفادها: يمكن إعادة تنظيم البند المالي داخل فئة أوسع ما دام ذلك يجعل الموازنة أكثر قابلية للتقديم والتمرير (Vinatier & Récopé ; 2026, et Merri

Silvain-Guiet, 2024).

4. القاعدة القانونية المؤطرة: يفرض القانون 515 أن تُبنى الموازنة على نموذج موحد، بحيث تشكّل الرواتب وملحقاتها 65% على الأقل من مجموع النفقات، وألا تتجاوز النفقات التشغيلية 35%. وتبقى إعادة التصنيف مشروعة ما دامت لا تُخلّ بهذه النسبة الإلزامية؛ وإلا تحولت إلى تحايل على نص أمر.

الوضعية الأولى: جمع المعطيات وبناء الموازنة

1. الفعل المتكرر: يبدأ إعداد الموازنة بجمع

معلومات النفقات والإيرادات والرواتب والتجهيزات والصيانة والمساعدات والأقساط والمشاريع المستجدة (مكننة، مختبرات علمية والكرونية). وتواجه القيادة المالية عدداً كبيراً من المعطيات لا تحمل القيمة نفسها؛ فيتعلّم المدير والمسؤول المالي والناظر من الممارسة المكررة تحديد ما يُدرج، وكيف يُصنّف، وبأي درجة من التفصيل. فحين تظهر كلفة إضافية ناتجة عن نشاط معين، وبدل إدراجها بنداً مستقلاً قد يثير شكوك المدقق المالي، تُدمج ضمن بند أوسع، مثل «تطوير الخدمات التربوية».

2. مثال تطبيقي: في مدرسة رقم 1،

ظهرت كلفة صيانة الطاقة البديلة بقيمة 15,000 دولار أمريكي. وبدل إدراجها بنداً مستقلاً تحت «صيانة التجهيزات»، دُمجت ضمن بند «تطوير الخدمات التربوية» الذي شمل أيضاً شراء أجهزة حواسيب جديدة. وفي خطابها إلى لجنة الأهل، قدّمت المدرسة البند بوصفه «استثماراً في البنية التحتية الرقمية للطلاب»، بينما في الموازنة

الوضعية الثانية: تحليل الأرقام وتحديد الانحرافات

مطابقاً للواقع الفعلي للنفقة.

الوضعية الثالثة: بناء البدائل المالية

1. **الفعل المتكرر:** يقارن المدير بين النفقات والإيرادات، وبين الموازنة السابقة والجديدة، ويكتشف الزيادات والعجز. والمسألة لا تكمن في اكتشاف الانحراف بل في الدلالة التي يمنحها له قبل عرضه.
2. **مثال تطبيقي:** في مدرسة رقم 2، ارتفع بند «الأنشطة اللامنهجية» بنسبة 180% مقارنة بالسنة السابقة. وبدل عرض هذا الرقم كما هو، قُدِّم إلى الأهل بوصفه «توسيعاً في برامج الإثراء التربوي»، وفي التقرير المالي إلى الوزارة بوصفه «أنشطة طلابية روتينية».
3. **تكوّن الثابت التنظيمي-الفعلي:** يتكوّن مفهوم-في-الفعل «الانحراف المالي القابل لإعادة التأطير»، وتستقر نظرية-في-الفعل: لا تُقدّم الزيادة المالية منفصلة عن المبرر الذي يجعلها مقبولة (Pastré, 2006; Pastré, 2023).
4. **القاعدة القانونية المؤطرة:** لا يمنع القانون تفسير الانحراف، لكنه يلزم بأن يبقى الرقم الأساسي في الملحق الموقع
1. **الفعل المتكرر:** يبني المدير بدائل متعددة: زيادة القسط، تخفيض بعض النفقات، تأجيل مشروع، أو إعادة توزيع الموارد، وقد يعرض الزيادة تدريجياً لتقليل الاعتراض.
2. **مثال تطبيقي:** في مدرسة رقم 3، احتاجت الإدارة إلى زيادة إيراداتها بنسبة 40%. وقُدِّمت ثلاثة بدائل: زيادة 15% مع خفض الأنشطة؛ زيادة 25% مع الحفاظ على الخدمات؛ أو زيادة 10% مع صندوق تبرعات اختياري. واختارت البديل الثالث الذي سمح بتحصيل مساهمات من 35% من الأهل.
3. **تكوّن الثابت التنظيمي-الفعلي:** يلتقط المدير حجم المقاومة المتوقعة، ويتكوّن مفهوم-في-الفعل «إمكان قبول البديل»، وتستقر نظرية أن البديل القابل للتنفيذ هو الذي يمكن تمريره وقبوله (al et Dejaegher, 2025).
4. **القاعدة القانونية المؤطرة:** تنص المادة 5 من القانون 515 على استيفاء القسط على ثلاث دفعات على الأقل،

وألا تتجاوز الدفعة الأولى 30% من القسط السنوي السابق قبل تحديد القسط الجديد وإقرار الموازنة.

الوضعية الرابعة: عرض مشروع الموازنة على لجنة الأهل

المادة 3 توقيع المدير ورئيس لجنة الأهل على الموازنة، وتقديم ملحق موقَّع عند استجداد عبء جديد، مع حق اللجنة في الاطلاع على تفاصيل المبالغ مهما كانت تسميتها.

الوضعية الخامسة: التعامل مع الهيئة التعليمية

1. **الفعل المتكرر:** تُقدِّم قرارات الرواتب ضمن خطاب الاستمرارية والقدرة المالية المحدودة، وتُناقش بعض الحالات فردياً بدل إدراجها ضمن قاعدة عامة.

2. **مثال تطبيقي:** طلبت هيئة تعليمية زيادة موحدة 20%، فردت الإدارة بزيادات 15% و 10% و 5% بحسب الخبرة، مع مكافآت فردية؛ وقدمت ذلك بوصفه اعترافاً بالجهود الفردية، بينما أدى إلى تفتيت المطالبة الموحدة.

3. **تكوّن الثابت التنظيمي-الفعل:** يتكوّن مفهوم-في-الفعل «قدرة المطالبة الجماعية»، وتستقر نظرية: كلما اتسعت إمكانية المقارنة بين الحالات ازدادت إمكانية تشكّل مطالبة جماعية.

4. **القاعدة القانونية المؤطرة:** يظل تفريد القرار مشروعاً ما دام لا يؤدي إلى

1. **الفعل المتكرر:** عند عرض الموازنة سنوياً تصبح الأرقام موضوع تفاوض، ويتعلّم المدير أنتقاء المعلومات التي تثير الأسئلة وأي مستوى من التفصيل يسمح بإقرار الموازنة.

2. **مثال تطبيقي:** في اجتماع لجنة أهل في مدرسة رقم 4، ركّز العرض على تحسين أوضاع المعلمين (10%) وتطوير البنية التحتية (45%) والظروف الاقتصادية (35%)، ولم يُذكر ارتفاع بند الإدارة العامة بنسبة 60% إلا عرضاً.

3. **تكوّن الثابت التنظيمي-الفعل:** يتكوّن مفهوم-في-الفعل أي التقية في ممارسة إعداد الموازنة «درجة الإفصاح الملائمة للتفاوض»، وتستقر نظرية: ينبغي تقديم المعلومة المالية بالطريقة التي تحافظ على إمكان إقرار الموازنة (Lipp, 2025).

حرمان مستحق من حق ثابت بموجب الإفصاح عنها.

النصوص النافذة.

الوضعية السابعة: مراجعة نتيجة القرار

الوضعية السادسة: تقديم الموازنة إلى

وإعادة استخدام الخبرة

الجهة الرقابية

1. الفعل المتكرر: تصبح نتيجة الفعل

مصدرًا للتعلّم؛ فإذا قُبِل تفسير بند ولم يؤدّ مستوى معين من الإفصاح إلى اعتراض، يعاد استخدام الخبرة لاحقًا.

1. الفعل المتكرر: يتعلّم المدير نوع الوثائق

المطلوبة والأسئلة المتكررة والبنود التي تستدعي التدقيق، ويحيط الرقم بسياق تفسيري منظم.

2. مثال تطبيقي: مرّ بند تطوير البرامج

في 2023 متضمنًا كلفة إدارية 20%، ثم ارتفعت إلى 35% في 2024، قبل أن يكتشف المدقق المخالفة في 2025 ويطلب إعادة التصنيف.

2. مثال تطبيقي: طلبت المديرية تفسير

ارتفاع المكافآت 90%، فردّت الإدارة بتقرير من 12 صفحة تضمن مقارنة مع مدارس أخرى وسياسة الاحتفاظ بالمعلمين وإشارة إلى الظروف الاقتصادية، من دون ذكر أن جزءًا من المكافآت ذهب إلى الإدارة العليا.

3. تكوّن الثابت التنظيمي-الفعل: تتحول

النتيجة إلى نظرية-في-الفعل: هذه الطريقة في تقديم المعلومة فعّالة في هذه الفئة من الوضعيات (Pastré, 2005; 2023).

3. تكوّن الثابت التنظيمي-الفعل: يتكوّن

مفهوم-في-الفعل «قابلية المعلومة للمساءلة»، وتستقر نظرية: كلما ازدادت قابلية المعلومة لإثارة المساءلة، وجب إحاطتها بسياق تفسيري أكثر تنظيمًا (Vinatier, Vergnaud, 2011 ; et Merri 2026).

4. القاعدة القانونية المؤطرة: إعادة

استخدام تأطير ناجح لا تعفي المدير من التحقق من مطابقته للحدود القانونية في كل سنة مالية جديدة.

الوضعية الثامنة: حقوق المدير المالية

والوظيفية المقابلة لسلطته التقديرية

4. القاعدة القانونية المؤطرة: تبقى

الإحاطة التفسيرية مشروعة ما لم تُستخدم لإخفاء واقعة جوهرية يتوجب

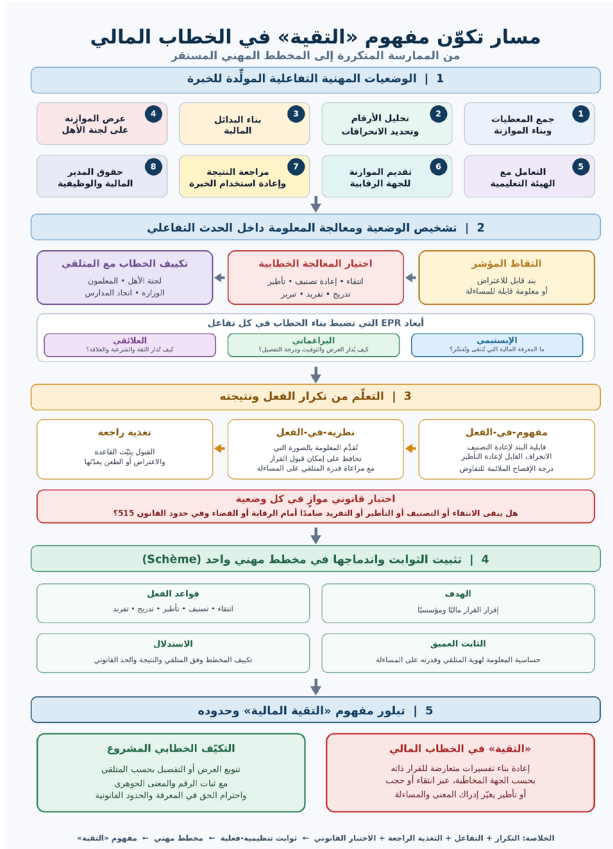
1. الفعل المتكرر: يمارس المدير، بحسب

صفته القانونية، حقوقًا وظيفية ومالية

قد تشمل حصة من الأرباح أو حقًا تقاعديًا أو استفادة من نظام اجتماعي، وتتوقف على صفته الدقيقة: أجير، أو عضو مجلس إدارة أو مدير عام، أو موظف عام.

2. القاعدة القانونية المؤطرة: تبقى الحقوق مشروعة ما دامت تستند إلى الصفة القانونية الصحيحة وطبيعة المؤسسة؛ أما إسباغ صفة غير مطابقة للواقع فيعرض القرار للطعن أو الرفض.

ثالثًا: من الوضعيات إلى المخطط: كيف تتكوّن «التقية»؟



الشكل: مسار تكوّن مفهوم «التقية» في الخطاب المالي عبر الوضعيات المهنية التفاعلية

يُظهر تحليل الوضعيات الثماني أن الثوابت الجزئية ليست معارف منفصلة، بل تجليات لمفهوم-في-الفعل أعمق يتمثل في حساسية المعلومة المالية لهوية المتلقي وقدرته على المساءلة. ومع تكرار الوضعيات المهنية ونجاح بعض الأفعال، تبدأ العلاقات بينها بالاستقرار داخل مخطط واحد (schème).

للمساءلة (Deplu- & Dejaegher
vrez, 2025).

النموذج الهرمي الثلاثي لتكوّن مفهوم التقية
الجماعي

المعيار	القيادي	الأداة الرئيسية	حد الاختبار
تنفيذي فردى	مدير المدرسة	التأطير والتصنيف الموضعي	مطابقة النص القانوني القائم
تنظيمي جماعي	اتحاد المدارس الخاصة	التأويل الجماعي وبناء خطاب للرأي العام	الرقابة والقضاء وقابلية التأويل القانوني
تفاوضي- تشريعي	الاتحاد في تفاعله مع الوزارة ومع المشرع	التفاوض على إعادة صياغة النص	العملية التشريعية وموازن القوى والضوابط القانونية

تبدأ الدينامية بوصفها قاعدة فعل فردية،
ثم تتحول إلى موقف تنظيمي جماعي،
قبل أن تدخل مجال التفاوض حول القاعدة
القانونية ذاتها. ويمكن تلخيصها: تأطير
المعلومة -- تأويل القاعدة -- التفاوض
على إعادة صياغة القاعدة، بما يمثل تبلور
«التقية» بوصفها مخططاً مهنيًا جماعيًا
(al et Pastré, 2006 ; Pastré, 2023).

1. الهدف: قابلية القرار المالي للإقرار
المؤسسي، وقابلية الحق الوظيفي
للتحقق القانوني.

2. قواعد الفعل: التقاط البند القابل
للاعتراض، ومعالجته بالتصنيف أو
التأطير أو التدرج أو التفريد، ومراقبة
النتيجة، ثم تعديل القاعدة.

3. الثوابت التنظيمية-الفعلية: لا تُعرض
المعلومة المالية بذاتها، بل بالصورة
التي تحافظ على إمكان قبولها من
الجهة المخاطبة، ولا يُطالب بحق
وظيفي إلا وفق الصفة القانونية
الفعلية.

4. إمكانات الاستدلال: تكييف المخطط
العام بحسب هوية المتلقي ودرجة
التفصيل والحدود العرفية أو القانونية.

5. الاختبار القانوني لمخطط «التقية»:
يتشكل المخطط بالتوازي مع اختبار
قانوني ضمني: هل تبقى الصياغة
أو التصنيف أو التأجيل أو المطالبة
بالحق صامدة إذا خضعت لمراجعة
الجهة الرقابية أو القضائية؟ حين
تنجح القاعدة تُنَبَّت؛ وحين تفشل
بسبب تجاوز نسبة إلزامية أو حجب
معلومة مستحقة أو تكييف قانوني
غير صحيح، قد تعرض المدير

رابعاً : منهجية الدراسة

4.1 التصميم البحثي والمنطلق الفلسفي

تعتمد الدراسة تصميمًا تفسيريًا (Interpretivism) يغلب عليه المنهج النوعي مع توظيف بيانات كمية داعمة، بما يمكن وصفه بأنه Qualitatively -Mixed Driven Design Methods. وينظر هذا المنظور إلى الواقع التنظيمي بوصفه واقعًا يُبنى من خلال التفاعل والخطاب. واعتمد تحليل الخطاب منهجًا رئيسًا بشقيه النصي النقدي والتفاعلي الحواري، مستكملًا بتحليل المحتوى النوعي والتحليل الحجاجي وتحليل الاستعارة، ضمن دراسة حالة نوعية تستهدف تعميمًا تحليليًا لا إحصائيًا (Guba & Lincoln, 1985).

4.2 مصادر البيانات (Corpus)

ووحدة التحليل :

1. الرصد العام والتتبع الميداني: امتد الرصد العام للمدارس الخاصة في لبنان من عام 2023 إلى عام 2025 لأربع مدارس في محيط بيروت، ويبلغ عدد طلاب كل مدرسة 900 طالب، تعتمد المنهج اللبناني وتتراوح أقساطها بين 1200 - 3000 دولار، و 30 مليون ليرة لبنانية و 100 مليون

بالاستناد إلى الوثائق والخطابات والبيانات المتاحة. أمّا التتبع الميداني المباشر للمعطيات المالية، فقد اقتصر التي أُنحت للباحثة الاطلاع على معلوماتها المالية ومواكبة عمليات إعداد موازنتها، في إطار مساندتها على التخطيط المالي ووضع التدابير اللازمة لتجاوز تداعيات الأزمة الاقتصادية.

2. مقابلات شبه منظمة: 4 مديري مدارس، و 12 عضو لجنة مالية، و 15 عضو لجنة أهل، و 20 معلمًا.

3. وثائق مؤسسية: 98 وثيقة شملت موازنات ومحاضر ورسائل وتعاميم وتقارير تدقيق.

4. خطاب صحفي: 30 نصًا منشورًا بين أيلول 2023 وأيلول 2025.

5. استبيان مساند: 10 أولياء أمور لدعم التفسير النوعي لا للتحقق الإحصائي.

1. اعتمد مفهوم «التقية» في الخطاب المالي وحدةً للتحليل: كل موقف تواصلية تُنتج فيه القيادة المالية أو أحد أفرادها خطابًا يتعلق بقرار أو تبرير مالي. ومُيز بين 128 حدثًا نصيًا أحادي الاتجاه و 46 حدثًا

حواريًا تفاعليًا.

مثال توضيحي: في رسالة مدرسية إلى الأهل بتاريخ 15 أيلول 2024، عُزيت زيادة القسط إلى ارتفاع الرواتب 10% والمحروقات 60%، من دون ذكر ارتفاع مصاريف في الإدارة العامة 40% وضرورة تعزيز المختبرات الالكترونية 40% أو تخصيص 15% من الإيرادات لصندوق احتياطي غير مبرر

كما ظهرت آلية الحذف والإضمار في تغيب مسار اتخاذ القرار من محاضر الاجتماعات، التي اكتفت بعبارات مثل «تمت مناقشة الموضوع باستفاضة»، من دون توثيق الاعتراضات أو البدائل. وفي محضر بتاريخ 10 تشرين الأول 2023 سُجِّل أن الموازنة أُقرّت بالإجماع، بينما أظهرت المقابلات اعتراض ثلاثة أعضاء واقترحهم خفض بند الأنشطة 30%.

المستوى الثاني: آليات إعادة بناء المعنى المالي

عملت إعادة التأطير (Framing) على نقل النقاش من سؤال «هل الزيادة عادلة؟» إلى سؤال «هل نقبل التراجع في جودة التعليم؟». ففي رسالة إلى الأهل قُدِّمت زيادة 25% بوصفها استثمارًا في مستقبل الأبناء، بينما قُدِّمت الزيادة المحدودة للمعلمين بوصفها أقصى ما تسمح به السيولة.

اعتمد تحليل الوضعيات المهنية الثماني شبكة موحدة من أربع فئات: الفعل المتكرر (أي إعداد الموازنات)، المثال التطبيقي، تكوّن الثابت التنظيمي-الفعلي، والقاعدة القانونية المؤطرة. ثم أُضيف مستوى تركيبى يجمع النتائج في مخطط موحّد بعناصره الأربعة، وينتقل من الممارسة الفردية إلى النموذج الهرمي الثلاثي.

خامسًا : تحليل النتائج

المستوى الأول: آليات إدارة المعرفة المالية

كان الإفصاح الانتقائي الآلية الأكثر تكرارًا في corpus الدراسة (32% من الوحدات المرمّزة)، إذ تميل الرسائل الموجهة إلى لجان الأهل إلى إبراز ارتفاع كلفة التشغيل، والأزمة الاقتصادية، ومؤشرات الغلاء المعيشي، ورواتب المعلمين بوصفهما المبرر شبه الوحيد لزيادة الأقساط، مع تغيب البدائل المدروسة أو تفاصيل الإنفاق الإداري. ومن منظور الديكتيك المهني، يمكن قراءة هذا التكرار بوصفه مؤشرًا على مخطط خطابي متقارب البنية عبر القطاع (Vergnaud, 2024; Lipp, 2025).

«الوزارة تجبرنا على رفع الأقساط، فهي تطالبنا بدفع مستحققاتها (8% عن الاعوام من 2023-2025 رغم أنها لم تدفع مستحققات المدارس من العام 2019».

التطور الزمني لآليات التقية المالية في الخطاب العام (2023-2025)

يكشف التحليل المقارن للخطاب الصحفي والمؤسسي أن منظومة التقية المالية تطورت استراتيجياً عبر ثلاث مراحل متميزة.

المعيار	2023	2024	2025
الحجة المعلنة	الرواتب والمصاريف التشغيلية	انتظار القانون الجديد	صدور القانون نفسه
نسبة الزيادة المقررة	-100% 500%	-50% 120%	-40% 120%
موقف نقابة المعلمين	إدانة الزيادات	إدانة + دعوة قانونية	بادرة جيدة مشروطة
موقف اتحاد المؤسسات	إعادة المستوى السابق	لا حل آخر	الطعن بالقانون
موقف الوزارة- مديرية التعليم الخاص	غياب رقابي شبه كامل	لا رضا ولا حل حاسم	تعميم وقرارات محدودة التطبيق
نمط التقية السائد	تقية الفراغ القانوني	تقية الاستباق التشريعي	تقية الاستيلاء على لغة الشفافية

وظهرت لغة الضرورة عبر عبارات مثل «اضطررنا إلى رفع الأقساط مع بداية العام الجديد، الفصل الثاني» و«لا بد من زيادة بسيطة» و«هذا أمر خارج عن إرادتنا»، كما برز التبرير القيمي وصندوق التضامن مع المدرسة، ولجان القدامى. وتجسدت الاستعارة في عبارات «المدرسة تنزف مالياً» و«نحن في مركب واحد» و«نعبّر عاصفة اقتصادية»، بما ينقل الأزمة من التخطيط المؤسسي القابل للمساءلة إلى مجال الطوارئ والكوارث (Johnson & Lakoff, 1980).

المستوى الثالث: آليات إدارة الشرعية والثقة التنظيمية

عمل تحويل المسؤولية على إعادة توزيع مصدر القرار بين وزارة التربية والتعليم العالي الأزمة الاقتصادية والأهالي المتأخرين في الدفع، بحيث يتغير موقع المدير من صانع قرار أمام الوزارة إلى منفذ للالتزامات قانونية أمام لجان الأهل. وتجلّى اختلاف الخطاب باختلاف الجهة المخاطبة في تحقيق Check Fact نشرته جريدة النهار في أيار 2023؛ إذ اعترض رد الإتحاد على توقيت نشر الأرقام بدل الإجابة عن دقتها. وفي اجتماع مع المديرية قيل: «نحن نلتزم بالقانون 515»، بينما قيل للجنة الأهل:

2023 (تقية الفراغ القانوني): أعلنت مدرسة زيادة 300% مبررة بارتفاع الرواتب والمحروقات، والأوضاع الاقتصادية من دون ذكر تخصيص 40% من الزيادة لصندوق احتياطي غير مبرر.

- 2024 (تقية الاستباق التشريعي): أعلنت مدرسة زيادة 80% بوصفها مؤقتة ريثما يصدر القانون، مع التخطيط للاحتفاظ بها لاحقاً.

- 2025 (تقية الاستيلاء على لغة الشفافية): أعلنت مدرسة زيادة 60% مستندة إلى توقيع لجان الأهل، بينما أظهرت المقابلات أن 70% وقّعوا من دون قراءة تفصيلية.

في المرحلة الأولى استُغل غياب الرقابة لتبرير زيادات قياسية. وفي الثانية تبنت الإدارات خطاب انتظار القانون ولا حل آخر. وفي الثالثة وُظفت الشفافية الشكلية لإنتاج إخفاء أعمق، بما يمثل الاستيلاء على لغة الشفافية (Mestry & Garcer, 2025).

سادساً : مناقشة النتائج وتكون مفهوم التقية في الخطاب المالي لمديري المدارس ينطلق هذا البحث من إشكالية مفادها أن أدوات الرقابة والحوكمة المالية تضبط

مضمون القرار، من دون أن تضبط الخطاب الذي يُعاد من خلاله تفسيره وتبريره أمام جهات متعددة. وقد سعى البحث، من خلال تحليل 128 حدثاً نصياً و46 حدثاً حوارياً وقراءتها في ضوء الديدكتيك المهني، إلى تفسير بناء آليات «التقية المالية» وأثرها في العدالة والحوكمة والثقة. وتقدّم الدراسة إسهاماً ثلاثي المستوى: أولاً، تنقل الاهتمام من القرار المالي إلى «التقية» بوصفها مفهوماً خطابياً يمنح القرار معناه وشرعيته؛ وثانياً، تربط الإطار الخطابي بالديدكتيك في القيادة المالية، من خلال قراءة الآليات بوصفها مخططاً مهنيًا مكتسباً؛ وثالثاً، تربط تحليل الخطاب النقدي بالثوابت التنظيمية-الفعالية ونموذج EPR، مميزةً بين التكيف الخطابي المشروع و«التقية» التي تعيد بناء تفسيرات متعارضة للقرار ذاته.

**جدول (1): تحليل الممارسات المالية في العينة المدروسة وفق القانون رقم 515 / 1996،
 وسقف الرواتب، وأقسام الطلاب (2000-2005)**

البند التحليلي	المدرسة الأولى	المدرسة الثانية	المدرسة الثالثة	المدرسة الرابعة
الالتزام الظاهري بنسبة 65%	التزمت ظاهرياً بإدراج مكافآت وبدلات ضمن البند	التزمت ظاهرياً بالنسبة	التزمت ظاهرياً بالنسبة	التزمت ظاهرياً بالنسبة
سقف الرواتب المتفق عليه (منسق: \$600، معلم: \$450، موظف: \$350، فئات عليا: \$1500)	التزمت بالسقف	التزمت بالسقف	التزمت بالسقف	التزمت بالسقف
الرواتب بالليرة اللبنانية (50-30 مليون ليرة)	50-30 مليون ليرة	50-30 مليون ليرة	50-30 مليون ليرة	50-30 مليون ليرة
قسط الطالب بالدولار (\$2500-2000)	\$ 2500-2000	\$2500-2000	\$2500-2000	\$2500-2000
الإعلان لجميع الجهات عن تخصيص 25% للموارد البشرية	كلا	كلا	كلا	كلا
الإعلان عن حق المدير بالراتب والمستحقات	نعم	نعم	نعم	نعم
الإعلان عن حق المدرسة بالربح	نعم	نعم	نعم	نعم
إدراج مبالغ غير مرتبطة بالرواتب الأساسية ضمن الـ 65%	نعم (بدلات، مكافآت غير مبررة)	لا	لا	نعم (مكافآت، بدلات)
اللغة الفضفاضة في الخطاب المالي («المدير يخصص 25%-30%»)	لا	لا	لا	لا

تضخيم النفقات التشغيلية ضمن الـ 35%	لا	نعم (خدمات استشارية دون تفاصيل)	نعم (استهلاكات مرتفعة دون مبرر)	نعم (صيانة، إيجارات، خدمات استشارية)
إيرادات غير مُدرجة في الموازنة الرسمية	لا	نعم (منح، هبات، رسوم نشاطات)	نعم (أقساط دولية خارج الموازنة)	نعم (رسوم نشاطات، أقساط دولية)
الخطاب المالي المزدوج (موازنة رسمية + سجلات داخلية)	لا	نعم	نعم	نعم
عدد الممارسات الموثقة	7	9	9	10

ملاحظة: تُشتق هذه البيانات من تحليل موازنات المدارس الأربع في العينة المدروسة على مدار عامين دراسيين (2023-2025)، والمدونة بسجلات داخلية وتقارير مالية وردت ضمن أدلة الدراسة.

أبرز النتائج التجريبية والنظرية

1. كشف الترميز عن ثماني آليات خطابية، جاء الإفصاح الانتقائي في مقدمتها

بنسبة 32%

يُظهر الجدول (1) تبايناً في الممارسات المالية بين المدارس الأربع في العينة المدروسة على مدار عامين (2023-2025)، مع اتفاق جميعها على سقف موحّد للرواتب: 600 دولار للمنسق، و450 دولارًا للمعلم، و350 دولارًا للموظف، و1500 دولار للنفقات العليا. كما تراوحت الرواتب بالليرة اللبنانية بين 30 و50 مليون ليرة، وتراوحت أقساط الطلاب بالدولار بين 2000 و2500 دولار للطلاب الواحد.

وتُظهر العينة أيضاً اتفاقاً ضمنياً على الإعلان عن تخصيص 35% للموارد البشرية، وحق المدير بالراتب والمستحقات، وحق المدرسة بالريح، رغم أن هذه النسب والمفاهيم لا تتوافق مع نص القانون رقم 515/1996، الذي يحدّد 65% على الأقل للرواتب والأجور وملحقاتها من ضمنها أرباح المدرسة ومستحقات الأساتذة، و35% على الأكثر للنفقات التشغيلية، بما فيها التعويض القانوني لصاحب الإجازة.

ويتوافق هذا النمط مع الآلية الأولى في الترميز، وهي الإفصاح الانتقائي بنسبة 32%؛ إذ تُظهر المدارس الثلاث (ب، ج، د) خطاباً مالياً مزدوجاً: موازنة رسمية تلتزم شكلياً بالنسب القانونية، وسجلات داخلية تُظهر توزيعاً فعلياً مختلفاً للموارد.

2. تباين الخطاب منهجياً بين لجان الأهل والهيئة التعليمية ومديرية التعليم الخاص

يُظهر تحليل العينة المدروسة تبايناً منهجياً في الخطاب المالي الموجه إلى كل جهة:

1. لجان الأهل: خطاب يركّز على «25% للموارد البشرية»، و«حق المدير»، و«حق المدرسة بالربح».

2. الهيئة التعليمية: خطاب يركّز على «سقف الرواتب المتفق عليه»؛ أي 600 دولار، و450 دولاراً، و350 دولاراً، و1500 دولار، وتعرّث المدرسة مالياً، وغياب القدة على زيادة الرواتب، أضف إلى ذلك الوعو المتكررة بحق المعلم بالعيش الكريم.

3. مديرية التعليم الخاص: خطاب يركّز على «الالتزام الظاهري بنسبة 65%» و«35% للنفقات التشغيلية».

3. انتظام الآليات في مخطط مهني قابل للانتقال من المستوى الفردي إلى التنظيمي الجماعي فالتفاوضي- التشريعي

تطوّر الدراسة شبكة ترميز مزدوجة تجمع بين التحليل النصي النقدي والتحليل التفاعلي ضمن تصميم واحد. كما توسّع استخدام أدوات الديكتيك في القيادة المالية من نشاط إعداد الموازنة وقراءتها وتحليلها إلى النشاط القيادي المرتبط بالمهام الإدارية، وتبرير الموازنات وإعدادها (Dejaegher et al., 2025; Lipp, 2025).

ويُظهر تحليل العينة أن الآليات الثماني انتظمت في مخطط مهني قابل للانتقال من المستوى الفردي، المتمثل في مدير

ويُظهر الجدول (1) أن المدارس الأربع أنتجت شرعية ظرفية للقرار أمام كل جهة:

1. أمام لجان الأهل: شرعية تقوم على «25% للموارد البشرية» و«حق المدرسة بالريح».

2. أمام الهيئة التعليمية: شرعية تقوم على «سقف الرواتب المتفق عليه».

3. أمام وزارة التربية والتعليم العالي: شرعية تقوم على «الالتزام الظاهري بنسبة 65%».

ولا تعني هذه الشرعية الظرفية دائماً وجود مخالفة قانونية صريحة، بل تعيد بناء تفسيرات متعارضة للقرار ذاته، مما يُنتج «تقية مالية» خطابية أكثر منها قانونية.

5. كشف التحليل عن ثلاث مراحل: الفراغ القانوني، والاستباق التشريعي، والاستيلاء على لغة الشفافية

يُظهر تحليل العينة، على مدار عامين (2023-2025)، ثلاث مراحل في تكوّن «التقية المالية»:

1. الفراغ القانوني: أتاح عدم وضوح نص القانون رقم 515/1996 في بعض البنود، مثل تعريف «الرواتب والأجور وملحقاتها» وطبيعة «التعويض لصاحب الإجازة»، إمكان تقديم

المدرسة، إلى المستوى التنظيمي الجماعي، المتمثل في التنسيق بين المدارس الأربع، ثم إلى المستوى التفاوضي-التشريعي، المتمثل في الخطاب الموجّه إلى الوزارة ولجان الأهل.

ويتوافق هذا الانتقال مع مفهوم «المخطط المهني» في الديكتيك؛ إذ تُكتسب الآليات من خلال الممارسة، ثم تنتقل من الفرد إلى التنظيم.

4. إنتاج شرعية ظرفية للقرار أمام كل جهة، من دون أن يعني ذلك دائماً وجود مخالفة قانونية

تتقاطع النتائج مع أدبيات الإفصاح الانتقائي وإدارة الانطباع (Courtis, 2004; Merkl-Davies & Brennan, 2007)، وتتجاوزها من خلال ربط الظاهرة بمنطق التكوّن الخطابي المهني لمفهوم «التقية». كما تتقاطع مع الشرعية التنظيمية عند Meyer and Rowan (1977) وSuchman (1995)، وتتسجم مع خصوصية إطار Pastré وVinatier وVergnaud في تحليل الأنشطة المهنية لدى الراشدين في أثناء ممارستهم مهنتهم وتكوينهم مهارات وقدرات مهنية.

تفسيرات متعددة. المالية في مدارس أخرى أو في سنوات

2. الاستباق التشريعي: سبقت المدارس الأربع الرقابة بتطوير خطاب مالي مزدوج يقوم على ثنائيات مثل: 25% مقابل 65%، وحق المدير، وحق المدرسة؛ وذلك بهدف تبرير الممارسات الفعلية قبل أي محاسبة.

التوصيات

1. تطوير برامج تكوين قيادي تستهدف وعي المدير بمخططة الخطابية وثوابته التنظيمية-الفعلية (Dejae-gher & Depluvrez, 2025).

2. اعتماد نموذج موحد لعرض الموازنة أمام الأهالي والمعلمين والوزارة، وإرفاقه بملحق تفسيري موحد المضمون.

3. تدريب القائمين على إعداد المحاضر على توثيق البدائل والاعتراضات ومعايير المفاضلة، لا الاكتفاء بتوثيق النتيجة.

4. تفعيل دور لجان الأهل بوصفها شريكاً في بناء القرار المالي منذ مراحله التمهيدية.

5. تطوير مؤشرات رقابية تقوم اتساق التفسيرات المقدمة إلى الجماهير المختلفة (Garcer & Mestry, 2025).

3. الاستيلاء على لغة الشفافية: استُخدمت مصطلحات مثل «الشفافية»، و«حق المدير»، و«حق المدرسة بالريح» لإضفاء الشرعية على ممارسات قد لا تتوافق مع النص القانوني.

حدود الدراسة

تستهدف الدراسة تعميمًا تحليليًا لا إحصائيًا، ويقتصر الترميز التفاعلي على 46 حدثًا. كما لا يعتمد الاستدلال على تصميم طولي يرصد تكوّن المخطط فعليًا عبر الزمن، بل يستند إلى التقارب الملحوظ بين مديرين مختلفين.

وتقتصر نتائج الدراسة على العينة المدروسة، المؤلفة من أربع مدارس خاصة غير مجانية، وعلى عامين دراسيين (2023-2025)؛ ولذلك لا تُعمّم على جميع المدارس الخاصة في لبنان أو على فترات زمنية أخرى. وقد تختلف الممارسات

الخاتمة

التوليدي في صياغة الرسائل والبيانات المالية.

3. تطوير تحليل آلي واسع النطاق بالمعالجة الآلية للغة (NLP).

4. إجراء مقارنات إقليمية وعبر-قطاعية.

5. تصميم دراسات تتبعية طويلة ترافق مديرين جددًا منذ بداية مسارهم المهني (Lipp, 2025).

المصادر والمراجع

1. Burdin, V. (2019). Quelles relations avec les parents de collégiens qui enfreignent des règles? [Thèse de doctorat, Université de Nantes]. HAL.
2. Courtis, J. K. (2004). Corporate report obfuscation: Artefact or phenomenon? The British Accounting Review, 36(3), 291–312.
3. Dejaegher, C., Holgado, O., & Rappe, J. (2025). L'élaboration de la structure conceptuelle d'une situation professionnelle. Travail et Apprentissages, 28(1), 7–21.
4. Dejaegher, C., & Depluvrez, Y. (2025). Conception d'un dispositif de formation. Travail et Apprentissages, 28(1), 81–95.

انطلق البحث من إشكالية مفادها أن أدوات الرقابة والحوكمة المالية تضبط مضمون القرار، من دون أن تضبط الخطاب الذي يُعاد من خلاله تفسيره وتبريره أمام جهات متعددة. وقد أظهرت الدراسة أن «التقية المالية» ليست مجرد انحراف عن النص القانوني، بل هي مخطط مهني مكتسب يُنتج شرعية ظرفية للقرار أمام جهات متعددة، ويتكوّن عبر ثلاث مراحل: الفراغ القانوني، والاستباق التشريعي، والاستيلاء على لغة الشفافية.

وتقدّم الدراسة بذلك إسهامًا ثلاثي المستوى يربط بين تحليل الخطاب النقدي، والديكتيك في القيادة المالية في المدارس، والشرعية التنظيمية. كما تفتح آفاقًا لبحوث مستقبلية ترصد تكوّن المخطط الخطابي فعليًا من خلال تصميم طولي، وتوسّع العينة لتشمل مدارس أكثر تنوعًا من الناحيتين الجغرافية والإدارية.

آفاق بحثية مستقبلية

1. دراسة التقية المالية الرقمية عبر التطبيقات والمنصات ومجموعات واتساب.
2. بحث أثر الذكاء الاصطناعي

professionnelle. Revue française de pédagogie, 154, 145–198.

15. Récopé, M., & Guet-Silvain, J. (2024). Schématisation, conceptualisation et action. Carrefours de l'Éducation.

16. Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy. Academy of Management Review, 20(3), 571–610.

17. Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'apprentissage. In Actes de l'école d'été.

18. Vergnaud, G. (2011). Le développement cognitif de l'enfant. Hachette Éducation.

19. Vergnaud, G. (2024). Les invariants opératoires. Bulletin de Psychologie, 30(327), 1–15.

21. Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Presses Universitaires de Rennes.

22. Vinatier I, Merri M. (2026). L'activité collective relève-t-elle de modalités spécifiques d'interaction ? Travail et Apprentissages. 2026/1.N° 30

المراجع العربية والصحفية والقانونية

1. اتحاد المؤسسات التربوية الخاصة في لبنان. (2025، 29 آذار). بيان اتحاد المؤسسات التربوية الخاصة. الوكالة الوطنية للإعلام.

5. Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis. Longman.

6. Fairclough, N. (2003). Analysing discourse. Routledge.

7. Garcer, A., & Mestry, R. (2025). Internal financial control processes in public schools. Educational Management Administration & Leadership.

8. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. University of Chicago Press.

9. Lipp, A. (2025). Analyse des invariants opératoires. Travail et Apprentissages, 28(1), 40–58.

10. Merkl-Davies, D. M., & Brennan, N. M. (2007). Discretionary disclosure strategies. Journal of Accounting Literature, 26, 116–196.

11. Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations. American Journal of Sociology, 83(2), 340–363.

12. Pastré, P. (2005). Apprendre par l'action. In Modèles du sujet pour la conception (pp. 55–72). Octarès.

13. Pastré, P. (2023). Apprendre pour et dans le travail. Éditions Raison et Passions.

14. Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique

2. اتحاد المؤسسات التربوية الخاصة في لبنان. (2025، نيسان). بيان الطعن بقانون تعديل تنظيم الهيئة التعليمية والموازنة. الوكالة الوطنية للإعلام.
3. الفغالي، ج. (2023، أيلول). أقساط المدارس الخاصة تتضاعف مرتين إلى 5 مرات. نداء الوطن.
4. الفغالي، ج. (2023، كانون الأول). الأموال قبل التلاميذ. نداء الوطن.
5. المركزية. (2024). تصريح الأب يوسف نصر حول موازنات المؤسسات التربوية الخاصة.
6. النهار. (2023، أيار). تحقيق Fact Check حول أقساط المدارس الخاصة لعام 2023-2024. النهار.
7. النهار. (2025، أيلول). تناقض تبرير المدارس الخاصة للزيادات بين عامي 2024 و2025. النهار.
8. الطويل، ل. (2024، أيلول). نسبة الزيادات على الأقساط المدرسية بين 50 و120%. الديار.
9. الطويل، ل. (2025، أيلول). المدارس مجبرة على التصريح عن كامل الأموال بالدولار. نداء الوطن.
10. محفوظ، ن. (2023، شباط). تصريح نقيب المعلمين حول توزيع الأقساط. الجزيرة نت.
11. مركز الدراسات اللبنانية. (2023). كلفة التعليم الخاص في لبنان في ظل الأزمة الاقتصادية. مركز الدراسات اللبنانية.

1 - مُقَارِبَاتُ أَلْسِنِيَّةٍ مَا بَيْنَ الْبَنَوِيَّةِ وَالتَّحْوِيلِيَّةِ

Linguistic Approaches: Between Structuralism and Transformationalism



بقلم الدكتور: شربل ميلاد توما

أستاذ مُحَاضِرٌ برتبة أستاذ مُساعد في اللغة العربيَّة وآدابها بالجامعة اللبنانيَّة/كلية الآداب/الفرع الثاني/ الفنار.

Dr. Charbel Milad Touma

Assistant Professor and Lecturer in Arabic Language and Literature at the Faculty of Arts, Branch II (Fonar), Lebanese University.

charbelmtouma@hotmail.com

تاريخ الارسال: 2026 / 7 / 14 تاريخ القبول: 2026 / 8 / 18 تاريخ النشر: 2026 / 9 / 25

المُلخَص

بَيْنَ الْبَنَوِيَّةِ اللُّغَوِيَّةِ وَالتَّحْوِيلِيَّةِ التَّوَلِيدِيَّةِ، تَتَطَلَّقُ مُشْكِلَةُ الْبَحْثِ وَفَرْضِيَّاتُهُ فِي مُحَاوَلَةٍ لِنَتْفِيسِ طَبِيعَةِ اللُّغَةِ الْحَقِيقِيَّةِ، بَيْنَ نِظَامٍ مِنَ الْعَلَامَاتِ يَرْتَكِزُ عَلَى الْعِلَاقَاتِ الدَّاخِلِيَّةِ، أَضِفْ إِلَى ذَلِكَ الْمَقْدِرَةَ الْفَطْرِيَّةَ فِي الدَّهْنِ الَّتِي تَفْسَحُ الْمَجَالَ لِإِنْتِاجِ عِدَدٍ لَا نِهَائِيٍّ مِنَ الْجَمَلِ، وَرَبَّمَا تُمَيِّزُ هَذِهِ الدَّرَاسَةُ الْمَوْجِزَةُ التَّبَايِنَ فِي الْمَنْظُورِ الْبَنَوِيِّ عَنِ الْوَعْيِ الْعَقْلِيِّ لِلُّغَةِ.

أَمَّا الْمَفَاهِيمُ الْجَوْهَرِيَّةُ الَّتِي طَرَحَهَا «دِي سوسير»، وَمِنْ ذَلِكَ: تَمْيِيزُ اللُّغَةِ عَنِ الْكَلَامِ وَالْعِلَاقَةُ بَيْنَ الدَّالِّ وَالْمَدْلُولِ، فَهِيَ جَدِيدَةٌ بِالمُقَارَنَةِ بِمَا قَدَّمَهُ «تَشومسكي» مِنْ

مُصطلحات مهمّة في علم الألسنيّة، ومنها: الكفاءة، الأداء، النّحو التّحويليّ التّوليديّ، بيد أنّ التّموذجين على قوّتهما، فيهما بعض الضّعف والقصور، ما يُثير نوعاً من الشّكّ في صلاحية كلّ منهما في تفسير طبيعة اللغة في ضوء التّطوّرات المعاصرة.

إنّطلقت مقارنة عناصر البحث وُفق المنهج الوصفيّ التّحليليّ المقارن؛ لتحليل النّصوص النّظريّة، ومناقشة تطبيقاتها العمليّة ونقد حدودها، وربطها بالهويّة النّفائيّة والمعرفيّة، في نوع من التّكامل بين «دي سوسير» و«تشومسكي»، فاللغة هي نظامٌ اجتماعيّ - عقليّ، في الوقت ذاته، ومن المهمّ توظيف بعض ما في تلك النّظريّات في المجالات التّحليليّة، وتبيان علاقة اللغة بالفكر.

وما توصّلتُ إليه نتائج البحث أنّ دراسة اللغة لا تُختزل في منظور واحد، ولا في نظريّة محدّدة، فاللغة ظاهرة إنسانيّة مركّبة، تُبنى معانيها في العلاقات الدّاخلية بين العلامات، وتتجدّد بفضل المقدرة العقليّة الفطريّة التي تسمح بالإبداع والتّجديد، والجمع بين البنيويّة عند «دي سوسير»، والعقليّة عند «تشومسكي»، هو ما يُتيح رؤية أكثر عمقاً لطبيعة اللغة.

الكلمات المفتاحيّة: الألسنية البنيوية، «دي سوسير»، «تشومسكي»، النّحو التّحويليّ، اللّغة والفكر.

Abstract

Between linguistic structuralism and transformational generative grammar, the research problem and its hypotheses arise in an attempt to explain the true nature of language—between a system of signs based on internal relations and the innate mental capacity that allows for the production of an infinite number of sentences. This brief study perhaps highlights the contrast between the structural perspective and the mental awareness of language.

The fundamental concepts introduced by Saussure—such as the distinction between language and speech, and the relationship between signifier and signified—are worthy of comparison with Chomsky's important linguistic terms, including competence, performance, and transformational generative grammar. Yet, despite the strength of both models, each contains certain weaknesses and limitations, raising doubts about their adequacy in explaining the nature of language in light of contemporary developments.

The research approach was based on a comparative descriptive–analytical method: analyzing theoretical texts, discussing their practical applications, critiquing their boundaries, and linking them to cultural and cognitive identity. This creates a kind of integration between Saussure and Chomsky, as language is both a social and mental system. It is important to employ aspects of these theories in analytical fields and to clarify the relationship between language and thought.

The findings suggest that the study of language cannot be reduced to a single perspective or confined to one theory. Language is a complex human phenomenon: its meanings are constructed through internal relations among signs, and renewed through the innate mental capacity that enables creativity and innovation. Combining Saussure's structuralism with Chomsky's mentalism provides a deeper vision of the nature of language.

Keywords: Structural

Linguistics, Saussure, Chomsky, Transformational Grammar, Language and Thought.

المقدمة

الدراسات الفكرية والألسنية التي أنطلقت في بدايات القرن العشرين، تتعامل مع اللغة بوصفها ظاهرة إنسانية بالغة التعقيد (Study.com, n.d)، ومن أبرز المفكرين الذين كانت لهم بصمة نشوء علم الألسنية وتطوره، «فرديناند دي سوسير» Ferdinand de Saussure الذي أسس البنية الألسنية، و«نعوم تشومسكي» Noam Chomsky الذي جاء بثورة معرفية بتأصيله مبادئ النحو التحويلي التوليدي.

وأنطلاقاً منهما ومن نظريتهما، تتسع دائرة الاهتمام بالظاهرة اللغوية، وتتوسع المناهج الحديثة في مقارباتها اللغة، بين من يؤصلها بوصفها نسقاً اجتماعياً يتشكل في سياق التواصل، إذ إنها تشمل وسائل الاتصال، ما بين الأفراد، وعلى الصعيد الجماهيري (الطويجي، 1983)، ومن يراها مقدرة عقلية فطرية تنشأ مع الإنسان، معبرة عن البنية العميقة للفكر الإنساني، إذ إنها تحول الأفكار المجردة والمشاعر الداخلية رموزاً صوتية ونحوية منظمّة (Internet Encyclopedia of Philosophy, n.d).

هذا التباين في وجهات النظر أغنى الدراسة الألسنية، إذ إنه أتاح نوعاً من الاستقراء

حدود الفرد، ويكشف عن آليات التّواصل التي تربط بين الأفراد داخل المجتمع.

لكن في المقابل، طرَحَ «تشومسكي» رؤيةً مختلفةً تمامًا، إذ ركّز في اللغة بحسبانها قدرة عقليةً فطريةً، وأدخل مفهومَي الكفاءة (competence) والأداء (performance)؛ ليُظهر أن اللغة ليست

نظامًا اجتماعيًا، بل هي قدرة عقلية تتيح للإنسان إنتاج عدد لا نهائي من الجمل؛ كونها جزءًا ثابتًا في السلوك الإنساني (ليونز، 1985)، كما طوّر نظرية النحو التحويليّ التوليديّ التي توضّح كيف يمكن للقواعد أن تولّد تراكيب جديدة عبر عمليّات التحويل (العصيلي، 1423هـ)، هذه الرؤية أحدثت ثورة معرفية؛ لأنها ربطت اللغة بالعقل وجعلتها جزءًا من دراسة الإدراك البشريّ.

أهميّة الموضوع

تجلّى أهميّة هذا الموضوع في كونه خطوة استقرائية لتطوّر علم اللغة في القرن العشرين، ومدى مناسبة بعض جوانب هذا التطوّر عصرنا الراهن، ثم إنّه يكشف عن التباين بين نظريتين مهمتين في الألسنية، ولعلّ ذلك يكون بابًا واسعًا لنقد رصين، يتّسم بالموضوعية، للنظريات الألسنية الكبرى، ومحاولة لإيجاد نوع من التّكامل

بين المدارس اللغوية المتنوعة، وأفسح في المجال لإعادة النّظر في مفاهيم أساسية، مثل: علاقة اللغة بالفكر، وحدود النحو في تفسير الإبداع اللغويّ، ما حوّل الدّراسات اللغوية -بدءًا من القرن العشرين- ميدانًا خصبًا للاستقراء والتّجديد، للنقد والتّكامل.

تعريف الموضوع

قدّم «دي سوسير» رؤيةً جديدةً للغة بوصفها نظامًا من العلامات، إذ إنّه ميّز بين اللغة (langue) بحسبانها نظامًا اجتماعيًا ترتبط بالمجتمع والعرف الاجتماعيّ والكلام (parole) بحسبانه ممارسةً فرديةً تنطلق من الحدث الكلاميّ (حسام الدين، لا.ت)، كما ميّز بين الدالّ Signifier والمدلول Signified؛ ليُظهر أن العلاقة بينهما أعتباطية (عبد الواحد، 2018)، وأنّ المعنى يتشكّل من خلال العلاقات داخل النظام اللغويّ.

هذه الرؤية البنيوية كانت في أثنائها رؤية ثورية؛ لأنها نقلت الإهتمام من دراسة الكلمات والجمل إلى دراسة اللغة بوصفها نظامًا متكاملًا من العلاقات، وشبكة من العلامات التي تكسب معناها من خلال موقعها داخل البنية الكلية، وقد أتاح هذا التحوّل للباحثين أن ينظروا إلى اللغة بحسبانها نسقًا اجتماعيًا وثقافيًا يتجاوز

بينها، وبما أن اللغة تتخطى كونها أداة تواصل محدودة بالألفاظ والجمل، لتكون أداة من أدوات تُشكّل الهوية الثقافية والمعرفية، تتبلور أهمية الموضوع أكثر في توضيحه علاقات اللغة بالمجتمع من جهة، واللغة بالعقل من جهة أخرى.

أسباب الاختيار

أما أسباب اختيار الموضوع فمتنوعة وكثيرة، ولكن يمكن تقديم أبرزها في ما يأتي:

- كلٌّ من «دي سوسير» و«تشومسكي» من أبرز أعلام الألسنية ولهما نظريّاتهما المهمة في هذا المجال.
- المقارنة بين هذين العلمين قد تكشف عن مسار تطوّر علم اللغة من التركيز في البنية إلى التركيز في العقل.
- محاولة تحديد بعض نقاط الضعف في كلّ من النموذجين؛ لمناقشة مدى صلاحية أفكارهما في ضوء التطورات المعاصرة في الدراسات اللغوية.
- الانطلاق من الجمع بين هذين النموذجين؛ لإفساح المجال أمام صوغ رؤية أكثر توازناً، تجمع بين البعد الاجتماعيّ للغة، والبعد العقليّ لها.

الإشكاليّات

ينطلق البحث من الإشكالية الأساسية الآتية: إلى أي مدى يمكن تفسير طبيعة اللغة في ضوء التفاعل بين البنية والعقل؟ وتتفرّع من الإشكالية الأساسية بعض الإشكاليّات الفرعية، ومنها:

- هل تكفي نظرية «دي سوسير» البنيوية لتفسير التنوّع اللغويّ في مختلف السياقات؟
- هل يُمثّل نموذج «تشومسكي» رؤية شاملة لطبيعة اللغة، أم يقتصر على كونه مكملًا للمنظور البنيويّ؟
- هل يمكن الجمع بين المنظورين: البنيويّ والعقليّ لتقديم رؤية أكثر شمولاً لطبيعة اللغة؟

الفرضيات

- وتُبنى عناصرُ البحث في عدد من الفرضيات التي تسعى المباحث التالية إلى إثباتها، أو نفيها، ومن هذه الفرضيات:
- تفسير طبيعة اللغة لا يكتمل إلا من خلال الجمع بين البنية والعقل، إذ إنّ الاقتصار على أحدهما يُنتج رؤية ناقصة.
- نظرية «دي سوسير» البنيوية، على الرغم من أهميّتها في إبراز العلاقات الداخليّة للغة، لا تكفي وحدها لتفسير التنوّع اللغويّ؛ لأنها تُغفل البعد العقليّ

والإبداعي.

التي بلورها «تشومسكي»، ليكشف عن إمكانات التّكامل بينهما في بناء نموذج أكثر شمولاً لتفسير طبيعة اللغة، بوصفها ظاهرة إنسانية مركّبة تجمع بين البنية والعقل، وتفتح آفاقاً جديدة أمام الدّراسات اللسانية المعاصرة.

الجديد في البحث

تتمثّل الإضافة التي يسعى هذا البحث إلى تقديمها في ثلاثة مستويات:
أولاً: تقديم قراءة نقدية معمّقة تكشف عن مواطن القوّة والقصور، عند كلّ من «دي سوسير» و«تشومسكي».

ثانياً: إقتراح إطار تكامليّ يجمع بين التّحليل البنيويّ عند «دي سوسير» والتّحليل العقليّ عند «تشومسكي»، بما يتيح بناء نموذج أكثر شمولاً لفهم اللغة.

ثالثاً: ربط هذا الإطار الجديد بالخطاب الاجتماعيّ والثّقافيّ، وإبراز كيف يمكن أن يُسهم في تحليل الخطاب وتعليم اللغة، ودراسة العلاقة بين اللغة والفكر.

المبحث الأول: «دي سوسير» والألسنيّة البنيويّة

يُعدّ فرديناند دي سوسير المؤسّس الحقيقيّ للألسنيّة الحديثة، إذ إنّهُ قدّم رؤية

- نموذج «تشومسكي»، على الرّغم من تركيزه في القدرات العقليّة الفطريّة، لا يقدّم رؤيةً شاملةً، بل يظلّ في حاجة إلى دمج البُعد الاجتماعيّ بالبُعد الثّقافيّ للغة.

- الجمع بين المنظور البنيويّ عند «دي سوسير»، والمنظور العقليّ عند «تشومسكي»، يُتيح صوغ رؤية أكثر شمولاً، رؤية قادرة على تفسير اللغة بوصفها ظاهرة إنسانية مركّبة تجمع بين البنية والعقل.

المنهج المتّبع

إعتمد البحثُ المنهج الوصفيّ التّحليليّ المقارن؛ بغية تحليل النّصوص النّظريّة الكبرى في بعض مرتكزات علوم الألسنيّة، ثمّ مناقشة تطبيقاتها العمليّة في ضوء السياقات المختلفة، مع نقد حدودها وإبراز مكامن القوّة والضعف في نظريّاتها المتباينة لربطها بالهويّة الثّقافيّة والمعرفيّة التي تشكّل الإطار المرجعيّ لفهم اللغة.

ويُتيح هذا المنهجُ الجمعَ بين العرض النّقديّ والتّحليل المقارن، بما يُوفّر منظوراً متوازناً يدمج بين المقاربة البنيويّة التي أسّسها «دي سوسير» والمقاربة العقليّة

Language Planning والتخطيط اللغوي (مراد، 2025).

لم يكن هذا التحوّل نقلةً منهجيةً فحسب، بل كان أيضًا نقلةً معرفيةً أعادت تعريف طبيعة اللغة في الفكر الغربي، ما أتاح دراسة اللغة بوصفها نظامًا مستقلًا، بعيدًا عن التفسيرات التقليدية، تاريخيًا وأدبيًا، ثم إنّ هذا التحوّل أتاح نشوء مدارس فكرية بعد ذلك، ومنها البنية الفرنسية التي استندت إلى أفكار «دي سوسير» لتطوير أدوات تحليلية جديدة، فجاءت هذه المدرسة البنية لتركز في تحليل الثقافة والمجتمع والنصوص، بوصفها نظامًا علاماتيًّا؛ للكشف عن البنى الكامنة والمعاني الخفية، وقد تأسست بهدف فهم الظواهر بدراسة العلاقات الداخلية المترابطة، بدلًا من العناصر الفردية (ScienceDirect, n.d). وبناءً على ذلك، يمكن القول: إنّ «دي سوسير» لم يكتفِ بتأسيس الألسنية، بل كان له الفضل في إعادة تشكيل بعض العلوم الإنسانية.

من المصطلحات التي أصلها «دي سوسير» مميّزًا بينها، وربما كانت تبدو واحدة قبل ذلك، اللغة Langue والكلام Parole، فاللغة هي النظام الاجتماعي

جديدة للغة بوصفها نظامًا من العلامات، لا مجرد مجموعة من الكلمات والجمل، وقد جمعت محاضراته بعد وفاته في كتاب دروس في الألسنية العامة (Cours de linguistique générale)، وهو الكتاب الذي وضع الأسس النظرية للبنوية، مؤكدًا أنّ اللغة نظام اجتماعي يركز على العلاقات بين عناصره، وأنّ المعنى لا يفهم إلا من خلال هذه العلاقات (Saussure, 1916/1966, p. 15)، هذا التحوّل كان ثوريًّا؛ لأنّه نقل دراسة اللغة من التركيز في التاريخ والتطوّر، إلى التركيز في البنية الداخلية، وهو ما جعل الألسنية علمًا قائمًا بذاته.

وبفضل «دي سوسير» تأصل مصطلح اللسانيات الاجتماعية Sociolinguistics بوصفه حقلاً معرفيًا مستقلًا يُعنى بدراسة التفاعل المتحرّك ما بين اللغة والمجتمع، إذ تهتمّ اللسانيات الاجتماعية بفهم كيف تتغيّر اللغة عبر الزمن والمكان استجابةً للتحوّلات الاجتماعية، بتحليلها التّنوّع اللغوي Linguistic Variation وأنماط الاستخدام اللغوي في مختلف السياقات، كما أنّ هذا الحقل يستكشف ظواهر لغوية معقّدة، مثل: ثنائية اللغة Bilingualism، والتحوّل اللغوي Language Shift،

«السيمولوجيا» علماً مستقلاً، هو نتيجة حتمية تالية لتأسيس علم اللسانيات علماً مستقلاً (بن كراد، 2012).

وميز دي سوسير بين الدالّ Signifier والمدلول Signified؛ ليُظهر أنّ العلاقة بينهما اعتباطية (عبد الواحد، 2018)، وقد جاء بهذين المصطلحين بعد دراسات متوسعة، ليستبدلها بالصورة السمعية Image Acoustique والمفهوم Concept؛ قائلاً إنّ الدالّ والمدلول هما العلامة أو الدليل اللغوي، فالدالّ كيان صوتي مفروض، يبدأ من الفرد وينتقل إلى المجموعة اللغوية، والمدلول هو الصورة الذهنية النفسية التي تنطلق من الوقائع الموضوعية وتُعبّر عن العالم الخارجي (بن كراد، 2007)، وقد قدّم «دي سوسير» بذلك رؤية جديدة للمعنى، بوصفه نتاجاً للعلاقات البنوية، وهو ما جعل البنوية إطاراً قوياً لتحليل اللغة.

وقد نقل هذا التّصوّر طريقة فهم المعنى نقلة جذرية، إذ لم يعد المعنى مرتبطاً بالكلمة نفسها، إنّما بالشبكة الاجتماعية التي تنتمي إليها داخل النظام اللغوي، وقد فتح هذا المنظور المجال أمام الدراسات السيميائية التي طوّرت نفسها بعد ذلك وشملت النصوص الأدبية والثقافية،

المشترك بين أفراد المجتمع، أمّا الكلام فهو الاستخدام الفردي لهذا النظام (حسام الدين، لا.ت)، وقد أشار «دي سوسير» إلى أنّ هذا التمييز ضروري لفهم اللغة، بوصفها مؤسسة اجتماعية تتخطى حدود الاستعمال الفردي الضيق (Saussure, 1916/1966)، مقدّماً نظرية جديدة تستقرئ اللغة في بنيتها الداخلية، ولا تكتفٍ بالملاحظات المحدودة على الكلام الفردي المحدود.

هذا التمييز الذي قدّمه «دي سوسير» بين اللغة والكلام، أتاح الفصل بين البنية المجردة والاستخدام العملي، كما أنطلق بالألسنية إلى وجهة موضوعية صارمة أسهمت في تطوير مناهج لاحقة في تحليل الخطاب، وفي دراسة النظام اللغوي ككلّ اجتماعي، بعيداً عن الانحرافات الفردية في الكلام، فهذا المفهوم من «دي سوسير» من أبرز إسهاماته في الألسنية، إذ إنّهُ أسّس فكرة أنّ اللغة نظام اجتماعي قائم بذاته، ولا يمكن أن ينحصر في فكرة ضيقة تتمثل في الانعكاس الفردي، وبذلك يعرف اللغة بإبعادها عن كلّ ما هو غريب عن كيانها ومنظومتها (دي سوسير، 1985)، منطلقاً من ذلك إلى اكتشاف علم «السيمولوجيا»، بأبحاثه الغزيرة في الألسنية، فتأسس علم

سوسير» ومبادئه الألسنية في الدراسات المعاصرة، يؤكد مدى قوتها ومقدرتها على تقديم أدوات تحليلية نافعة، تتجاوز حدود اللسانيات لتشمل مجالات أكثر اتساعاً وغنى، فالنظرية التي أتى بها «دي سوسير» هي إطار مرن، يمكن تطويره ثم توظيفه في سياقات محدّدة، فاللغة -وفق «دي سوسير»- ليست ألفاظاً ومفردات وتعابير، إنّما هي أداة تُوظفُ في تحقيق أهداف ثقافية واجتماعية، فالمجتمع حين يستخدم ألفاظاً معينة، لا يصف الواقع فقط، بل يُعيد تشكيله باللغة، ومن هنا كانت إشارة «رولان بارت» Roland Barthes إلى أنّ البنية السوسيرية قد أسهمت في تطوير تحليل الخطاب الثقافي بوصفه نظاماً من العلامات (Barthes, 1967)، ما يؤكد أنّ البنية «السوسيرية» تتخطى مفهوم اللغة بوصفها كلمات، إلى الثقافة والمجتمع.

هذا البعد الثقافي يفتح المجال أمام فهم اللغة بوصفها أداة للسلطة والتأثير، بها تُستخدم الكلمات لتشكيل الوعي الجمعي، ما يؤكد تخطي اللغة وظيفتها التواصلية لتكون أداة لإنتاج المعنى، ثم إعادة إنتاجه في سياقات اجتماعية مختلفة، وإذا تُعدّ نظرية «دي سوسير» أساساً لفهم العلاقة

ثم إنّ هذا الطرح ساعد على إدراك أنّ اللغة ليست وسيلة للتواصل فحسب، بل هي نظام معقّد يُنتج المعنى من خلال الاختلافات الداخلية.

وكذلك ركّز «دي سوسير» في دراساته الألسنية على مفهوم القيمة اللغوية valeur، موضحاً أنّ قيمة الكلمة لا نفهم إلا من خلال علاقتها بالكلمات الأخرى في النظام، فمعنى كلمة «ليل» على سبيل المثال لا يفهم إلا من خلال علاقتها بكلمة «نهار»، وقد أشار «جوناثان كولر» Jonathan Culler إلى أنّ هذا المفهوم يُعدّ من أفضل إسهامات «دي سوسير» في تأسيس علم العلامات الحديث (Culler, 1976).

هذا، وقد قدّم «دي سوسير» كثيراً من المبادئ في علم الألسنية، من ذلك مبدأ المُحاينة الذي يُعدّ من المبادئ الجوهرية عنده، حيث أكّد أنّ نسق اللغة له قوانينه الخاصة المنغلقة. لذا، درّس اللغة دراسة وصفية داخلية، بتتبعها من التفسيرات والمعطيات على أنواعها، إذ إنّ اللغة وفق رأيه لها نظامها الخاص من العلامات، وهي مزيج من ممارسة إنسانية وثقافة مجتمعية (بلعباس، 2009).

إنّ استمرار حضور نظرية «دي

بين المكونات الثلاث: اللغة والسُّلطة والثقافة، ومع كلِّ ما قدَّمه «دي سوسير»، في أنَّ اللغة مؤسسة اجتماعية مرتبطة بالثقافة والتَّاريخ، لكنَّه، لم يُقدِّم تفسيراً شاملاً للبُعد العقليّ للغة، وهو ما قدَّمه «تشومسكي» لاحقاً في النَّحو التَّحويليّ التَّوليديّ (Chomsky, 1965).

هذا النقص في معالجة البُعد العقليّ لا يقلُّ من قيمة النظرية، بل يكشف عن حدودها المنهجية مؤكِّداً مدى الحاجة إلى أَسْتمالها بنظريات أخرى أكثر شمولاً، ذاك أنَّ إغفال البُعد العقليّ عند «دي سوسير» أثبت أنَّ التَّركيز في الألسنية في البنية وحدها، لا يكفي لتفسير الظاهرة اللغوية في كليتها، ما أدَّى إلى نشوء مدارس جديدة سعت إلى تجاوز هذا القصور من خلال الجمع بين المقاربة البنيوية والمقاربة العقلية، ما يبرهن على أنَّ علم اللغة مجالٌ حيٌّ يتطوَّر باستمرار، ويُعيد صوغ أدواته ومفاهيمه بما يتناسب مع التَّحوُّلات المعرفية والثقافية التي يشهدها الفكر الإنساني، ما أغفلته النظريات السابقة، تماماً مثلما فعل «دي سوسير» في نظريته.

وكذلك تنبَّي «دي سوسير» مبدأ السياقية في نظريته الألسنية contextualism in linguistics، وعزله إمكان إدراك معنى الكلمة المفردة ما لم توضع في السياق الشَّامِل كان مثاراً للانتقادات (بغورة، 2008)، وكذلك أنتقد «ميخائيل باختين» Mikhail Bakhtin سوسير في هذا الصِّدد، إذ إنَّه يُجرِّد اللغة من مستخدميها، بينما يؤكِّد «باختين» أنَّ اللغة ليست مجرد قواعد مجردة، بل هي تعبيرات تقع في زمان ومكان محدَّدين، وتتفاعل في سياق

هذا، ولا تتوقَّف حدود الانتقاد لنظرية «دي سوسير» عند الضَّعف في معالجة البُعد العقليّ وحده، مع أنَّها ركَّزت في البنية،

اجتماعي (ناصر، 2022).

وبرغم هذه الانتقادات، برز دارسون وباحثون استفادوا من «دي سوسير» ونظرياته في التأسيس لمنهجهم، ومنهم «غريماس» Greimas الذي أسس السيميائيات البنيوية (مدرسة باريس)، مطوّراً الألسنية إلى تحليل المعنى في النصوص بدلاً من الاكتفاء بدراسة الجملة، معتمداً على «دي سوسير» في بناء نظريته على المعنى، أي: الدلالة، بتبني مفهوم العلامة، وإعادة هيكلة النظم السردية (بوعيطه، 2014).

إذاً، برغم هذه الانتقادات، فإنّ نظرية «دي سوسير» تُعدّ حجر الأساس في الدراسات اللسانية؛ لأنّها كشفت عن أنّ اللغة نظام من العلامات، وأنّ المعنى يُبنى من خلال العلاقات داخل هذا النظام، وقد أثبتت فعاليتها في تحليل النصوص الأدبية والإعلامية، إذ إنّها تُستخدم لفهم كيفية بناء المعاني من خلال العلاقات بين الكلمات، وهذا ما يجعل دراسة نظريات «دي سوسير» ضرورية لأيّ محاولة جادة لفهم طبيعة اللغة.

المبحث الثاني: النحو التحويلي التوليدي عند «تشومسكي»

يُعدّ «نعم تشومسكي» واحداً من أعلام

لم تتوقف حدود هذه النقطة عند المجال اللغوي فحسب، بل امتدّ أثرها ليشمل مختلف العلوم المعرفية، فقد أصبح النّظر إلى اللغة بوصفها قدرة عقلية جزءاً من مشروع أوسع لفهم طبيعة الإدراك البشري، وقد أسهم هذا التّحول في إعادة تعريف العلاقة بين اللغة والفكر، إذ لم تُعدّ اللغة مجرد منظومة من القواعد، بل هي أداة مركزية في بناء المعرفة وتشكيل الوعي، كما أثارت هذه الرؤية نقاشات واسعة في طبيعة المعرفة الإنسانية، ودفعت إلى

مراجعة كثير من المُسلّمات في الفلسفة وعلم النفس و«الأنثروبولوجيا»، ما يؤكّد أنّ اللغة ليست مجالاً معزولاً في الكلام والتّعبير، بل هي محور رئيس من محاور التّطوّر التي يمرّ بها الفكر الإنسانيّ.

(2023)، وبانت دراسة اللغة من منظور تجريبيّ أكثر دقّة، متاحة بفضل «تشومسكي»، الذي فتح المجال للتّفكير في كيفيّة ارتباط اللغة بالعمليات العصبية والإدراكية.

وما جاء به «تشومسكي»، هو تمييز مصطلح الكفاءة competence عن مصطلح الأداء performance، فالكفاءة هي القدرة العقلية الفطرية التي يمتلكها الإنسان لإنتاج اللغة وفهمها، بينما الأداء هو الاستخدام الفعليّ لهذه القدرة في التّواصل اليوميّ، وقد أوضح تشومسكي أنّ هذا التّمييز ضروريّ لفهم اللغة بوصفها نظاماً عقلياً مستقلاً عن الظّروف الاجتماعية (Chomsky, 1965)، مقدّماً بذلك نظريّة جديدة في عصره، مفادها أنّ اللغة جزء من العقل البشريّ، وأنّ فهم هذه اللغة ليس وفق السّياق اللفظيّ فحسب، بل يتطلّب دراسة العمليات العقلية التي تُنتجها.

هذا التّمييز من «تشومسكي»، بين الكفاءة والأداء، أتاح للباحثين إمكانية الفصل بين القدرة النّظرية الكامنة والاستخدام العمليّ المتأثّر بالعوامل الخارجية، وقد أسهم في تطوير مناهج بحثية جديدة في علم النفس اللغويّ (Structural Learning).

هذا، وقد أكّد «تشومسكي» كذلك أنّ اللغة قدرة فطرية، وأنّ البشر جميعاً يمتلكون النّحو الكلّيّ universal grammar،

مقاربات متعدّدة تربط بين اللسانيّات وعلم النّفس المعرفيّ والعلوم العصبية.

إنّ استمرار حضور نظريّة «تشومسكي» في الدّراسات الألسنيّة المعاصرة، يؤكّد مدى قيمتها، وأنها قادرة على تقديم أدوات تحليليّة قويّة، وتطبيقاتها في مجالات متعدّدة، إذ تُؤكّد أنها تتجاوز حدود اللسانيّات لتشملّ العلوم المعرفيّة و«البيولوجيّة». وبناء على ذلك، تُعدّ النظريّة التّوليديّة إطاراً مرناً يُمكن تطويره وتوظيفه في سياقات مختلفة، كما تُؤكّد نظريّة «تشومسكي» أنّ اللغة ليست محايدة، بل هي جزء من العقل البشريّ، وأنها تُستخدم لتحقيق أهداف معرفيّة وثقافيّة، فعندما يُنتج الإنسان جملة جديدة، فإنّه لا يصف الواقع فحسب، بل يُعيد تشكيله من خلال اللغة، وقد أشار «راي جاكندوف» Ray Jackendoff إلى أنّ النّحو التّوليديّ يقدّم إطاراً قوياً لفهم العلاقة بين اللغة والفكر (2002)، وهذا يبيّن أنّ النّحو التّحويليّ لا يقتصر على دراسة اللغة، بل يمتدّ إلى دراسة العقل والإدراك.

كذلك كشف «تشومسكي» عن أنّ اللغة قدرةً عقليّة مرتبطة بالبيولوجيا البشريّة، وقد أوضح في كتابه Rules and Representations أنّ فهم اللغة

وهو مجموعة من المبادئ العامة المشتركة بين اللغات جميعها، كذلك أكّد تشومسكي أنّ التّنوع اللغويّ ليس عشوائياً، بل يرتكز على بنية عقليّة مشتركة (1980)، ولهذا المفهوم أهمّيّته البالغة، إذ يبيّن أنّ دراسة اللغات المختلفة يمكن أن تكشف عن البنية العقليّة المشتركة التي تُنظّمها، ويفسح المجال لأبحاث مقارنة بين اللغات، بالبحث عن القواسم المشتركة بينها، بدلاً من الرّكون إلى فكرة أنّها مختلفة فحسب، ثمّ إنّهم في تعزيز فكرة أنّ اللغة جزء من الطّبيعة الإنسانيّة، لا أداة مكتسبة من البيئة، وتالياً النّحو الكلّي هو من أقوى أعمدة نظريّة «تشومسكي».

تتجلّى أيضاً قوة نظريّة «تشومسكي» في قدرتها على دمج اللغة بالعقل، وهو ما منحها ارتباطاً وثيقاً بالعلوم المعرفيّة الحديثة، وفي هذا الصّدّد يقول ستيفن بينكر (Steven Pinker) : إنّ هذه النظريّة أسهمت إسهاماً حاسماً في تأسيس علم اللغة المعرفيّ، لأنّها قدّمت تصوّراً للغة بوصفها قدرة «بيولوجيّة» متجذّرة في البنية العقليّة للإنسان (1994)، ومن هنا لم تُعدّ اللغة منظومة قواعد مجرّدة، بل أصبحت جزءاً من مشروع أوسع لفهم طبيعة الإدراك البشريّ، الأمر الذي فتح المجال أمام

يتطلب النظر في العمليات العصبية التي تُنتجها (1980)، ومع ذلك، لم يُقدّم تفسيراً كافياً للبُعد الاجتماعي للغة، وهو ما جعل نظريته بحاجة إلى التكامل مع نظريات أخرى تهتمّ بالسياق الاجتماعي، ومع أنّ «تشومسكي» قد وصّف اللغة بأنّها جزء من العلوم المعرفية، وهو ما جعل نظريته أساساً لِعِلْم النفس اللغوي الحديث، لكنّه واجه لاحقاً انتقادات من مدارس مثل: التداوليّة التي رأت إلى أنّ اللغة لا يُمكن أن تُفهم بمعزل عن السياق الاجتماعي (Levinson, 1983).

لقد كان «تشومسكي» متأثراً بالسياق الفكري «الأميري»، يتبيّن ذلك في اهتمامه بالعلوم المعرفية و«البيولوجيا»، بينما كان «دي سوسير» متأثراً بالسياق الأوروبي، في اهتمامه بالبنية الاجتماعية والثقافية، وهذا الاختلاف يُفسّر التباين بينهما الذي لا ينفى مدى إسهام كلّ منهما في ما تهتمّ به بيئته التي يحيا فيها، وفي ما يعكس أولويّات عصره؛ لذلك، إنّ الجمع بين نظريتهما، يُتيح لنا الاستفادة من مزيج من العمق البنيوي والدقّة المعرفية.

الخاتمة

يخلص هذا البحث إلى أنّه من الضّعف توصيف اللغة في نظرية واحدة، مهما بلغت أهميّتها، فالجمع بين النظريات يُتيح الاستقراء الشامل لطبيعة اللغة، وما من نظرية تخلو من نقاط الضّعف، فقد تبين أنّ «دي سوسير» أغلّ البُعد العقليّ الذي أُولاه «تشومسكي» اهتمامه مُهملاً البُعد الاجتماعي؛ لذلك، لا بُدّ من دراسة

إنّ هذه الانتقادات لا تُقلّل من قيمة إسهام «تشومسكي» في الألسنية، بل تؤكد أنّ اللغة ظاهرة متعدّدة الأبعاد، لا يمكن اختزالها في جانب واحد، ومن هنا فإنّ الجمع بين التحليل العقليّ عند تشومسكي والتحليل الاجتماعيّ عند مدارس ألسنية أخرى، هو خطوة أساسية في تطوير علوم الألسنية. وعموماً، يمكن القول: إنّّه برغم كلّ تلك الانتقادات، تبقى نظرية «تشومسكي» واحدة من أبرز التطويرات في علم اللغة؛ لأنّها كشفت عن الأصل اللغويّ الصحيح، وربطت اللغة بالعقل، وأثبتت تأثيرها الإيجابي في مجالات متعدّدة متباينة، ويكفي أنّ «تشومسكي»،

شاملة لنظريات علماء الألسنية، إذا ما

أردنا الحصول على إطار متكامل يوازن بين زاويا دراسة اللغة وتحديد مفهومها وتحليل عناصرها ومنطقاتها كافة، ذاك أنّ اللغة هي ظاهرة إنسانية مركبة، تُبنى معانيها من خلال العلاقات الداخلية بين العلامات، وفي الوقت ذاته تُنتج عبر قدرة عقلية فطرية تتيح للإنسان الإبداع والتجديد.

هذا التكامل بين النظريتين يُظهر أنّ فهم اللغة لا يمكن أن يقتصر على جانب واحد، بل يتطلب الجمع بين البنية والعقل، فمن النقص أن يُنظر إلى اللغة بوصفٍ محدود أنّها نظام اجتماعيّ مركّز على العلاقات الداخلية، ومن الضعف أيضاً أن تُختزل اللغة في كونها قدرة عقلية فطرية.

إذاً، هي ظاهرة إنسانية مركبة تجمع بين البُعدين معاً، ومن شأن هذا التكامل أن يُثري الدراسات اللسانية، ويمنحها قدرة أكبر على تفسير الظواهر اللغوية المعقدة، وكذلك يتيح للباحثين تطوير أدوات تحليلية جديدة يمكن توظيفها في مجالات متعددة، مثل: تعليم اللغة، تحليل الخطاب، ودراسة العلاقة بين اللغة والفكر، وبذلك يصبح البحث في اللغة أكثر عمقاً واتساعاً، قادراً على مواجهة تحديات العصر الحديث

وتقديم رؤى نقدية متجددة.

وبناء على ما تقدّم، فإنّ التوصيات التي يمكن أن نوجّهها إلى الباحثين تتمثل في ضرورة تبني مقاربات تكاملية تجمع بين التحليل البنيوي والتحليل العقلي، بما يتيح أدوات أكثر ثراءً في دراسة اللغة والخطاب، كما يُستحسن أن تُوظف هذه المقاربات في مجالات جديدة راهنة، مثل: تحليل الخطاب الرقمي، التعليم متعدّد الثقافات، دراسة العلاقة بين اللغة والهوية في المجتمعات المعاصرة.

لكن، تبقى هنا إشكالية نظرية العامل: هل فعلاً بدأها العرب قبل تشومسكي بألف سنة، على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي (البهناوي، 1994)، أو أنّ «تشومسكي» كان سباقاً إليها؟ ولئن بدأها الخليل فعلاً، فلماذا نكتفي بالإشارة إلى ذلك، وما المانع في أن ننسى أبحاث «تشومسكي» مُوقّناً ليصفي الذهن نحو دراسة السنية عربية جديدة تتطلق من نظرية العامل الفراهيديّة؟

https://www.alukah.net/literature_language0/126765/

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (1423هـ). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معهد تعليم اللغة العربية.

- بن كراد، سعيد. (2007). السيميائيات النشأة والموضوع. عالم الفكر، 3(35).

- بن كراد، سعيد. (2012). السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها. سوريا: دار الحوار العربي.

- ليونز، جون. (1985). نظرية تشومسكي اللغوية. ترجمة وتعليق د. حلمي خليل، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- مراد، منيب محمد. (2025). اللسانيات الاجتماعية: كيف تشكل اللغة المجتمعات وتعكس هوياتها؟ كيف تفسر اللسانيات الاجتماعية العلاقة المعقدة بين اللغة والطبقات والهويات؟ موقع إلكتروني:

<https://bahethoarabia.com/sociolinguistics>

- ناصر، حسن. (2022). إنقاذ الكلام من فخ السائد: بين بنوية سوسير واشتراكية باختين. موقع إلكتروني.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Benveniste, É. (1966-1974). **Problèmes de linguistique générale** (Vols. 1-2). Paris: Gallimard.

- أحمد، عطية سليمان. (لا.ت). العلوم اللغوية الحديثة ونظرية تشومسكي. مكتبة الأصمعي.

- بوعيطه، سعيد. (2014). المرجعية المعرفية للسيميائيات السردية: جريماس نموذجاً. جدة: النادي الأدبي الثقافي.

- بغورة (2008). إشكالية المنهج في العلوم الإنسانية، المنهج البنوي. البصائر، 2(12).

- بلعباس، عبد القادر (2009). بين سوسير وبورس. بحوث سيميائية، 4(5).

- البهنساوي، حسام. (1994). أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث (في مجالي: مفهوم اللغة والدراسات النحوية). القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

- حسام الدين، كريم زكي. (لا.ت). اللغة والثقافة دراسة أنثروغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية. كتاب إلكتروني.

- دي سوسير، فردينان. (1985). دروس في الألسنية العامة. ترجمة صالح القرماضي وآخرين، تونس: الدار العربية للكتاب.

- الطويجي، حسن حمدي. (1983). التكنولوجيا والتربية. ط3، الكويت: دار القلم.

- عبد الواحد، عبد الحميد النوري. (2018). الدال والمدلول. موقع إلكتروني:

- Pragmatics.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinker, S. (1994). **The Language Instinct**. New York: William Morrow.
 - ScienceDirect. (n.d.). **French structuralism**. Retrieved March 23, 2026, from <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/french-structuralism>
 - Structural Learning. (2023, July 20). **Chomsky's theory explained: Language acquisition guide**. Retrieved March 23, 2026, from <https://www.structural-learning.com/post/chomskys-theory>
 - Study.com. (n.d.). **Language | Concept & Definition – Lesson**. Retrieved March 23, 2026, from <https://study.com/learn/lesson/language-meaning-concept.html>
 - Chomsky, N. (1957). **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton.
 - Chomsky, N. (1965). **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press.
 - Chomsky, N. (1980). **Rules and Representations**. New York: Columbia University Press.
 - Chomsky, N. (n.d.). **Internet Encyclopedia of Philosophy**. Retrieved March 23, 2026, from <https://iep.utm.edu/chomsky-philosophy>
 - Culler, J. (1976). **Saussure**. Glasgow: Fontana/Collins.
 - de Saussure, F. (1959). **Course in general linguistics** (C. Bally & A. Sechehaye, Eds.; W. Baskin, Trans.). New York: Philosophical Library. (Original work published 1916).
 - Harris, R. (1987). **Reading Saussure: A Critical Commentary on the Cours de linguistique générale**. London: Duckworth.
 - Jackendoff, R. (2002). **Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution**. Oxford: Oxford University Press.
 - Levinson, S. C. (1983).

2 - شعريّة الانكسار وتحولات الدلالة في قصيدة

«بموتك مات الطفل فيّ» للشاعر شوقي بزيغ

The Poetics of Fracture and Shifts in Meaning in the Poem "With Your Death, the Child Within Me Died" by Poet Chawki bzeih



بقلم : نرجس علي الخشن

طالبة دكتوراه في الجامعة الإسلامية في لبنان

Narjess Ali Elkhechen

PhD student at the Islamic University of Lebanon

Issanarjess0@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2026 / 8 / 19 تاريخ القبول: 2026 / 9 / 2 تاريخ النشر: 2026 / 9 / 25

مستخلص البحث:

تتناول هذه الدراسة شعريّة الانكسار وتحولات الدلالة في قصيدة شوقي بزيغ «بموتك مات الطفل فيّ» وهي مريثة كتبها الشاعر لوالده، لكنّها تجاوزت حدود التجربة الفردية لتصبح خطاباً إنسانياً شاملاً عن الفقد والغياب. من خلال تحليل أسلوبيّ وسيميائيّ، تبحث الورقة في كيفية تجلّي الانكسار عبر المستوى الإيقاعيّ والمُعجميّ والبلاغيّ، وكيف تحوّلت الطفولة من مفهوم زمنيّ بيولوجيّ إلى كائن وجدانيّ مرتبط بحضور الأب. وتؤكد الدراسة أن شوقي بزيغ وظفّ التكرار، ورمزيّة الأصوات، والصّور البلاغية ليحوّل النصّ من بكائية شخصية إلى خطاب وجوديّ يشارك فيه المتلقي تجربة الألم.

وبالاعتماد على المنهج البنيوي الأسلوبي والمنهج السيميائي النفسي، تكشف الدراسة عن ديناميكية العلاقة بين الفقد الفردي والدلالة الكونية، لتضيف إلى النقد العربي المعاصر قراءة جديدة للرثاء الحديث بوصفه تأملًا فلسفيًا في الموت والهوية والانكسار الوجودي.

كلمات مفتاحية: الرثاء – شوقي بزيع – الطفولة – فقد الأب – الشعر العربي المعاصر – الجمال الأسلوبي – التحوّلات الدلالية.

Abstract:

This study deals with the poetry of brokenness and the transformations of significance in Shawki Bazi's poem "By Your Death, the Child Died in Me", which is an elegy written by the poet for his father, but it transcends the boundaries of individual experience to become a comprehensive human discourse about loss and absence. Through a stylistic and semiotic analysis, the paper examines how brokenness manifests itself across the rhythmic, lexical, and rhetorical levels, and how childhood has transformed from a biological temporal concept to an emotional being associated with the presence of the father. The study confirms that Shawky Bazia employed repetition, the symbolism of sounds, and rhetorical images to transform the text from a personal cry into an existential discourse in which the recipient shares the experience of pain. Relying on the stylistic structuralist and psychosemiotic approaches, the study reveals the dynamics of the relationship between individual loss and cosmic significance, adding to contemporary Arab criticism a new reading of modern lamentation as a philosophical reflection on death, identity, and existential breakdown.

Keywords: Lamentation – Shawky Bazie – Childhood – Loss of Father – Contemporary Arabic Poetry – Stylistic Beauty – Semantic Transformations.

مقدمة البحث:

في الشعر العربي يُعتبر الرثاء فنًا رفيع المستوى، يتمتع بعددٍ من الخصائص المتميّزة ليختزل أصدق ملامح الفجيعة الإنسانية، متمثلًا في بُكائية الخنساء، وسينية أبي تمام ونونية ابن الرومي حيث أنّ هذه القصائد لم تكن مجرد بكاءٍ ونحيبٍ، بل شكّلت

فلسفة وجودية عميقة جرّدت حتمية الموت وحولت الدُموع الصّامّة إلى سجّلات أدبية وتاريخية خلّدت مآثر الزّاحلين إلى قرون.

ويُمثّل الرثاء في الشعر العربي المعاصر تحوّلًا بنويًا وتعبيريًا عميقًا، إذ انزاح من كونه مجرد بكائية تفجّع تقليدية وتعداد للمناقب والمآثر، ليصبح خطابًا وجوديًا واستنباطًا فلسفيًا يعيد تفكيك علاقة الذات الشاعرة بالكون، والزمن، والعدم. في الرثاء الحديث، لم يعد الموت حدثًا خارجيًا يصيب الآخر فحسب، بل غدا زلزالًا يرتدّ إلى الدّاخل ليُخلخل تماسك الأنا الشاعرة، وتلك العاطفة التي تجسّدت عند الشعراء نتيجة الإحساس بالألم والأحزان العميقة لما قد مرّوا به من مصائب وابتلاءات وبها يذوب قلبُ الشّاعر بل يلتهب ويحترق كما أشار الأعرابي في جواب ردّا على سؤال الأصمعيّ له، ما بال المراثي أشرف أشعاركم؟ فكان رده: « لأننا نقولها وقلوبنا مُحترقة».

لذلك يُعدّ هذا النوع من الشعر الأصدق لأنّه يخلو من الرّيف والنفاق والتكسّب المُفرط ليرسم صورةً توضّح مشهدًا أو موقفًا إنسانيًا ذا قيمة فنيّة من خلال وحدة القصيدة وتلاحمها والتعبير عن العواطف الصّادقة للفاقد، موظفًا صورًا بيانيّة من

تشبيه واستعارة وكناية ليصوّر موتَ الفقيد وألم فراقه. وفي طليعة الأصوات الشعريّة اللبنانيّة والعربيّة التي صاغت هذا التحوّل الوجدانيّ بفتية عالية، يبرز الشاعرُ الجنوبيّ شوقي بزيع حيث تميّزت تجربته بقدرّة فائقة على الموازنة بين جمرة الألم الإنسانيّ الصّادق وبين التشكيل الجماليّ الحداثي، مستمدًا من بيئته وجغرافيته اللبنانيّة أبعادًا رمزيّة تمنح الفقد أبعادًا كونيّة ويقول بزيع: « ليس صدفةً ، تبعًا لذلك ، أن يكون الرثاء هو الموضوع المشترك والأثير لمعظم الملاحم والنصوص الشعريّة التي تنهت إلينا منذ القدم، بدءًا من رثاء البطل السومري كلكامش لصديقه أنكيديو، وإنانا لديموزي، وعشتار لتموز، وليس انتهاءً بمراثي إرميا لأورشليم في العهد القديم. ومع أن الشعر الغزبيّ لم يخلُ من هذا الفنّ ذي الطبيعة العابرة للقوميّات والكيانات السياسيّة، فإنّ أيّا من الشعوب لم يحتف على الأرجح بهذا الفنّ كما هو الحال مع العرب» (بزيع، رثاء الذات كمحاولة يائسة لرتق ثوب الوجود الممزق، 2019) لتتربّع قصيدته «بموتك مات الطفل في» ، (التي نُشرت كمرثيّة مؤثرة لوالده) ، كعلامة فارقة في شعريّة الفقد المعاصرة. يعلن الشاعرُ من خلال عتبة العنوان الصّادمة عن تشظّي هويته

بحضور الأب؟

ومن هذا المنطلق نقوم فرضيةً بحثنا على أن الانكسار في القصيدة لم يكن مجرد انفعال عاطفي عابر بل هو استراتيجية فنية وبنية جمالية تحكمت في حركة الإيقاع وبناء الصورة، وشكل غياب الأب انزياحاً دلاليًا تحوّلت معه الصور الحية والرموز والحياة إلى مشاهد معتمة لتبرز عندنا طاقة لغوية وجدانية بالغة الكثافة بالموت الحقيقي للأب والموت الرمزي للابن.

تكن أهمية هذه الدراسة في رفد المكتبة النقدية بقراءة تفكيكية لواحد من أبرز النصوص التراثية المعاصرة في شعرنا الحديث، وتسلط الضوء على كيفية تطويع المستوى الموسيقي والمعجمي والبلاغي، لخدمة المناخ النفسي للفيضة. ويهدف البحث إجرائياً إلى سبر أغوار البنية الجمالية عند شوقي بزيع، والكشف عن ديناميكية تحوّل الدلالات الرمزية تحت وطأة صدمة الموت، معتمدين في هذه الورقة البحثية على التكامل بين المنهج البنيوي الأسلوبي لتفكيك الأنسجة اللغوية، والصور الفنية، والإيقاع الداخلي للنص، والمنهج السيميائي النفسي لتتبع تحولات الدلالة وانعكاسات صدمة الفقد على بنية الوعي واللاوعي لدى الشاعر من خلال

النفسية، واغتيال طفولته الرمزية بالتزامن مع مواراة جسد الأب الثرى. إنها قصيدة تُورخ لـ «الموت المزدوج»: موت الوالد الذي كان يُمثل سقف الأمان والحماية الوجودية، وموت «الطفل الكامن» داخل الابن، ذلك الطفل الذي أُجبر فجأة على خلع ثوب البراءة ومواجهة عراء الشيخوخة الروحية واليتم الكامل بلا درع أو موئل. تسعى هذه الورقة البحثية إلى تقصي الجماليات الأسلوبية والتحوّلات الدلالية والنفسية التي وظفها الشاعر لتصوير انكسار الذات أمام حتمية الغياب والإجابة عن سؤال: كيف يتحوّل الفقد البيولوجي للأب إلى موت رمزي للطفولة الإنسانية؟ وتنبؤ هذه الإشكالية في تتبع الأنساق الجمالية للنص عبر التساؤلات التالية:

- ما هي الآليات الأسلوبية التي اعتمدها شوقي بزيع في قصيدته ليحوّلها من مراثية شخصية خاصة إلى خطاب إنسانيّ شمولي يحاكي ألم الفقد عند المتلقي؟

- كيف تجلّت شعريّة الانكسار من خلال المستوى الإيقاعي والتركيبي المعجمي والتشكيل البلاغي؟

- كيف تحوّلت دلالة (الطفولة) من مفهوم زمني إلى كائن وجداني مرتبط

الرموز الطَّبِيعِيَّةِ والوجدانيَّةِ المستدعاة. أ- القافية:

أولاً: المستوى الإيقاعي والتركيب المعجمي والتشكيل البلاغي في قصيدة «بِمَوْتِكَ ماتَ الطِّفْلُ فِي» (بزيع، الأعمال الشعرية الكاملة، 2019، صفحة 349) من ديوان (مرثيتان لأبي الرَّاحِل) وهي قصيدة طويلة مؤلفة من سبعة مقاطع يسيطر عليها صوتُ الرّاءِ المضمومة حيث جاء توزيعُ قوافيها على الشَّكْلِ التالي:

- المقطع الأول: (قفر - السحر - الفجر - الخضر - حصر - المهر)
- المقطع الثاني: (الحبر - الكثر - البئر - النثر - الجزر - الظهر)
- القطع الثالث: (القهر - يدروا - النضر - الوعر - الذعر - مر - القبر)
- المقطع الرابع: (الكبر - الفقر - السكر - الزهر - الطهر - قدر - الصخر)
- المقطع الخامس: (الجمر - ثر - الصبر - الفخر - الشعر - مصر - الحمز - النهز)
- المقطع السادس: (الشقر - البكر - البدر - سفر - الجسر - العطر - النسر)

نلاحظُ في هذه القصيدة التوافقَ الصَوْتِيَّ بين الكلمات حيثُ أجادَ الشاعِرُ تشكيلها وتوزيعها على السَّياقِ حتَّى تظهرَ معانيها وتؤدِّي وظائفها وتشكّل نصّاً شعريّاً رؤيويّاً وبذلك يؤكّد الشاعِرُ نظريّةَ نازك الملائكة

1 - المستوى الإيقاعي:

إنّ الإيقاعَ في الشَّعرِ العربيِّ الحديث، يُعدُّ ميزةً جوهريّةً، ونسغاً يغدّي الشَّعريّةَ فيه، ويجعلها قادرةً على إثارة انفعال المتلقّي واندماجه في النصّ الشَّعري فالبنية السايكولوجية للمتلقّي تميلُ فطريّاً إلى الإيقاع، حيث إنّهُ يشكّل ظاهرةً كونيةً نحسُّها ونلاحظُها بل نعانيها. وتنتمي قصائدُ بزيع إلى الشَّعرِ الحرِّ متنوّعِ القوافي أو الخالي منها بأكثرِيتها، ولكنّ المفاعلة الصَوْتِيّةَ في قصائده تتحقّق من خلال المجاذبة التي تخلّقها الكلماتُ في نسقها الشَّعري المتموضعة فيه، لتصدّ من درجة حدّة الصَّوتِ قوّةً وتنغيماً وبلاغةً صَوْتِيّةً مؤثّرةً، ممّا يدلّ على غنى قوافيه بالحركة والأنغام المتداخلة، واعتماد الإيقاع التناوبي بين الأصوات المجهورة والأصوات المهموسة لإثارة الإيقاع الدّاخلي والتعبير عن الانفجار النّفسي، والتوتّر الشَّعوري الدّاخلي المحتدم.

حول القافية من أنها « مطلبٌ سيكولوجيٌّ فتي ملح » (الملائكة، 1979، صفحة 157)، لقد أظهر تكرارُ الرّويِّ (الرّاء) حالةَ الحزن الشّديدة إثر وفاةِ والدِ الشّاعر ، والألفاظُ المنتقاةُ بدقةٍ ورهافةٍ عمّقت الحسَّ الموسيقيَّ لديه وأبرزت ذكاءه الشعري.

- تكرارٌ واضحٌ لحرف القاف الواضح في قوله: (قفر، فارقة، قلبه، اقتنلت، القهر، يقلّصه، قبر، قلبي، القبر، القلب، الفقر، قرير، عشقتها، يقسو، يقاسمه، ألق، قرير، قصائد).

وحرفُ القافِ من الأصوات المَجْهورة الشديدة، يخرج من أعماق الحلق، فيُحدِثُ وَقْعًا قويًا وصادمًا ، وتكراره يعكس قسوة الموت ووقعه الثقيل على النفس، أمّا دلّالته النفسية فتوحي بالانقباض والصّرامة، وكثرة وروده في كلماتٍ مثل قبر، قلب، قهر، فقر، تجعل النصّ مشبعًا بالانكسار والوجع الداخلي. ولا بدّ من هذا التكرار أن يخلق موسيقى حزينّة متقطّعة كأنّها أنينٌ داخليّ متواصل.

- تكرارُ أدواتٍ متنوعةٍ من الاستفهام (لم): (لم الضوء...، لم الماء...، لم السنديان...) وأداة الاستفهام (أي): (أي لغات...، أي حروف...، أي ظلام...)، و(إلى أين...، كيف لقبر...كيف بوسع الموت).

يسهمُ هذا التعاقبُ في التّفقية في ترديدٍ إيقاعيٍّ عالٍ يشحن النصّ بالطّاقات التّطريبيّة فغايته توليدُ استجاباتٍ سريعةٍ مطلوبةٍ عند المتلقّي، فالشعرُ كَفِكْرَةٍ أولى هو «شكلٌ صوتيٌّ متكرّرٌ» (فضل، 1987، صفحة 390) وهذا بدا جليًا وواضحًا في هذه القصيدة التي تعكس نمطَ الشّاعر باستناده على العمليّة التخييليّة والانفعاليّة التي تماهت مع إيقاع القصيدة، يقول بزيع: « وليس الإيقاعُ في عمقه الأخير سوى محاكاةٍ لموسيقى العالم التي تُظهر ضرباتِ القلب وانتظامَ دورةِ الدّم، كما تظهر في موسيقى الأفلاك... إنّه المواءمةُ والانسجامُ داخلَ الجسدِ الذي يشيرُ أيّ تغييرٍ أو نَسازٍ في أولويّاتِ عمله المختلفةِ إلى وجودِ خللٍ صحيٍّ...» (بزيع، هجرة الكلمات، 2009، صفحة 95)

ب - بنية التكرار:

كثيرةٌ هي الكلماتُ والجملُ المكرّرةُ في قصائد بزيع والمؤدّية إلى وظيفةٍ تعبيريةٍ

القصيدة وحسب، بل يُعدُّ أيضاً عنصراً مهماً من عناصر التماسك النصّي الذي يعمل على رفد انسجام النصّ وزيادة ترابطه « فهو يعدّ ظاهرةً من الظواهر النصّية التي تُضفي على النصّ ترابطاً شكلياً ودلاليّاً في سياقٍ تواصلٍ معيّن بين العناصر المتكرّرة والممتدّة على طول النصّ، وبالتالي يُعدّ التكرار مفتاحاً للقضية الكبرى المتسلّطة على النّاص « (ميلود، 2010). وتُظهِر النماذج المذكورة ولع بزيع بظاهرة التكرار اللّغوي وتوظيف هذه التّقنية اللّسانية في تصعيد الدّلالة في النصّ ، فأصبح التكرار لكلمة معينة يعطي وظيفة الاستمرارية، فتكرار الكلمة الواحدة لا يحمل الدلالة نفسها ويكون هذا المسوّج لوجودها مرّة أخرى في بُنية النصّ فيكرّرها الشّاعر ليوضّح من معناها ويقرّ بإيحائيتها.

ج- رمزية الأصوات:

لقد واءمّ الشّاعر بين تجاربه الشعريّة والنظام الصوتي الخاص الذي يتناسب مع غرضها، ومن خلال قصيدة «بموتك مات الطّفل في» (بزيع، الأعمال الشعرية الكاملة، 2019، صفحة 349)، ستنبّدي لنا الدلالات الكامنة التي تُترجمها الأصوات الموظّفة في القصيدة التي خلّقت نظاماً من الطّاقة المتحالفة مع الألفاظ، والجدول

في هذا الاستفهام يبحثُ الشّاعر عن معنى الموت والفقد ، وتكرار الاستفهام دليل على عجز الشّاعر عن إيجاد جوابٍ نهائيٍّ ليترك في فراغٍ وجوديٍّ.

- تكرار لفظة (أبي) أكثر من مرّة: (يا أبي- يردفني أبي- ينزف عن أبي- أبا شوقي- يا أبي- أبي- أبي- أبي شوقي).

تكرار لفظة (أبي) جاءت لتعبّر عن التعلّق العاطفيّ الشديد بالفقيد، واستدعاؤها مراراً هدفها مقاومة فكرة الغياب، فالأب ليس مجرد شخص، هو رمزٌ للأمان والطفولة والهوية، وموته أحدث موتاً داخليّاً للشّاعر نفسه.

لقد خلّقت هذه اللفظة إيقاعاً يشبه النّحيب، ليتحوّل النصّ إلى مرثية تلامس كلّ من فقد عزيزاً عليه فتتماهى مع المتلقّي. إنّ هذه التكرارات في نقل مشاعر شوقي بزيع الصّادقة إلى القارئ من خلال بثّ الحزن وألم الفراق على والده كما الحبّ الشديد وتعلّقه به مع التسليم لقضاء الله وقدره، أثبتت مصداقية خطابه المنبثقة من مصداقية مشاعره وتجربته.

بناءً على ما تقدّم، وحيث إنّ التكرار أساس في الإيقاع الموسيقي، لا تقتصر وظيفته على إحداث الأثر الصوتي في

أدناه يبيّن نسبة الألفاظ المجهورة مقابل الوديان، السنديان، الفجر، الرّيح، الجنوب، المهموسة. (بيوت، حقول...).

لقد جعلنا الشاعر نشعر بقوة تأثير الأب في الأماكن إضافة إلى تأثيره العميق في ابنه المفجوع بموته، فهو الكبير في أسرته وقد كُتّي والده بـ«أبي شوقي»، وأبو شوقي هو الحكيم والدليل والجنّاح لشوقي الشاعر.

أما الأصوات المهموسة فقد مثلت دوراً درامياً لبثّ الحزن وألم الفراق على فارس الحمى كما سمّاه ابنه في القصيدة (ترجل عن ظهر الحمى/ فارس الحمى)، ويتصدّر حرف القاف قائمة الأحرف المهموسة المتواترة في القصيدة وهو صوت لهويّ مهموس انفجاريّ يعكس الحالة النفسية المتأثرة للشاعر (قفر، فارقه، قلبه، اقتلت، القهر، يقلّصه، قبر، قلبي، القبر، القلب، الفقر، قرير، عشقتها، يقسو، يقاسمه...)، كذلك فهو يعكس الحبّ الشديد لوالده وتعلّقه به (ألق الأجساد، قرير العين، لعيني أبي شوقي سترجل الرّبي قصائد)، فالشاعر مسلّم لأمر الله، وكلّ ما يذكره هو من مآثر والده.

وبالعودة إلى عنوان القصيدة (بموتك مات الطفل في) يبرز حرف التاء وهو صوت مهموس انفجاريّ ليؤكد على الحتمية والتأكيد، فالموت مسألة حتمية في

الأصوات المجهورة	الأصوات المهموسة	
المقطع الأول	167	62
المقطع الثاني	176	43
المقطع الثالث	250	64
المقطع الرابع	226	78
المقطع الخامس	312	95
المقطع السادس	140	42
المقطع السابع	275	90
العدد الكلي	1546 صوتاً مجهوراً	474 صوتاً مهموساً
النسبة المئوية %	76.54 %	23.46 %

جدول الأصوات المجهورة والأصوات المهموسة في قصيدة (بموتك مات الطفل في) للشاعر شوقي بزيع.

من خلال الجدول الإحصائي تظهر لنا غلبة الأصوات المجهورة بنسبة 76.54% مقابل الأصوات المهموسة ونسبتها 23.46%، حيث مال الشاعر إلى استعمال الألفاظ القويّة بأصواتها المجهورة ليعكس تأثره العميق بفراق والده، وطرحه لتساؤلات عن تغيير تفاصيل الأمكنة وصورها بعد أن كانت شاهدة ورفيقة طيلة حياة الأب (الضوء، المدى، الماء،

والفخر والقوة، والصلابة والرقّة، والأصالة والكرم والتّبل، وهي صفات اجتمعت كلّها في شخصٍ واحدٍ هو: «أبو شوقي»، (الفجر، الخضر، المهر، الحبر، الكثر، البئر، النثر، الظهر، الجزر، النضر، الكبر، السكر، الزهر، الطهر، الصخر، الجمر، الصبر، قدر، الصخر، الجمر، الصبر، الصدر، مصر، الحمر، النهر، البدر، الأزهر، الجسر، العطر، النسر).

ولأنّ القصيدة عبارة عن مرثيةٍ يستخدم الشاعر حرفَ الهاء بكثافةٍ في الألفاظ، وهو صوتٌ رخوٌ مهموسٌ عند النطق به يصل المزمار منبسّطاً من غير أن يتحرك الوتران الصوتيان، ولكنّ اندفاع الهواء يحدث نوعاً من الحفيف يُسمعُ في أقصى الحلق. والهاء تدلّ على الاهتزاز والاضطراب والألم والحزن، كما يوحي تكرارها بشيء من الضيق والتعب الذي يبدو على الشاعر ومن الكلمات التي تثبت هذا الانفلات في الإحساس (فارقة، قلبه، طرابينه، كوابيسه، هدها، هجة، يهزمها، يُثكلها، هزها، طوفانه، يهددها، هيات، يرجعه، انتهى...)

إنّ غلبة الأصوات المجهورة 1546 صوتاً مجهوراً مقابل 474 صوتاً مهموساً، تدلّ على حالة انفعالٍ نفسية عند الشاعر

الحياة ولكنّه يترك أثراً عند من يبقى على قيد الحياة. ومن أجل أن يصوّر لنا الشاعر أوجاعه وعجزه بسبب مفارقتِه الأبّ الحنون يعود ليكرّر كلمة الموت بصيغة فعلٍ ويسنده إلى الفاعل (الطفل) أي الشاعر، حيث يعتبر على الرغم من أنّه الكبير عند والده إلا أنّه كان يعامل كطفل، فالوالد لم يتوان يوماً عن السؤال عن ابنه على رغم البعد والغربة؛ ويموت الوالد فقد الشاعر صفاتٍ عديدة تحويها الطفولة منها الصدق والبراءة، والعفوية واللامبالاة. لقد فجع الكاتب بحق، فمن كان يعطي حياته قيمةً وفاعليةً وروحاً قد رحلَ ورحلَ معه الطفل شوقي بزيع ليغدو الإنسان المهموم الغارق بمشاكل ودهاليز الحياة. ولم تنحصر التاء في العنوان فقط، فقد سيطرت على ألفاظٍ عديدة في القصيدة لتعكس شدة الألم والعذاب (اقتلت، انتضت، تساءلت، لغضته، يستعين، لوعتي، أهتف، مضت، هجة، رفته، العاتي، التراب، الموت، ترديك، ملحمة...)

ويلفتنا تكرار صوتِ الرّاء المضمومة في نهاية مجموعة من الكلمات شكّلت قافيةً للنصّ الشعري، والرّاء صوتٌ شديدٌ مجهورٌ يضيف الحركة والحيوية، وفي هذه المراثية عكس حرفُ الرّاء المأثّر والعطاءات،

التجربة الشعورية المتجددة، فيعمل على تفجير ما في اللغة من طاقات تعبيرية لتلاءم مع مواقفه ومشاعره، ويستغل تلك الطاقات في اللغة بما في ذلك من تشعب في الدلالات وانسجام الألفاظ، وكلما كان الشاعر أصيلاً، كانت ألفاظه «تنضح بالقيم، فتعطر من ألفاظه الموسيقى والمعنى والذاكرة والبساطة والزخرفة والصورة والفكرة والقوة الدرامية والتركيز الغنائي والعبارة الصريحة والكنائية واللون والضوء والقوة» (درو، 1961، صفحة 141). إن انتقاء المعجم الشعري يدل على «دراسة أسلوبية وعلى خصوصية المبدع وتميزه عن غيره» (يقطين، 1994، صفحة 141)، ثم إن هيمنة حقول معجمية معينة على نص شعري ما، تحدد هويته، لذلك أقرب سبيل هو تحديد معجمه الشعري ودراسة دلالاته بناءً على التسليم بأن لكل خطاب معجمه الخاص، ودراسة المستوى المعجمي تتناول عنوان النص الذي يعتبر أساساً تنفرع منه باقي المكونات النصية، إضافة إلى المتكررات كما تتناول الترادفات ودورها في جمالية البنية النصية. ثم إن لكل شاعر معجمه التعبيري الذي لا يكف عن تكراره من جهة، ولا يكف عن إعطائه تأويلات وأبعاداً مختلفة من جهة أخرى، أحياناً يتقاطع الشعراء عند مفردات بعينها،

فجاءت قصيدته «بموتك مات الطفل في» ترجمة لفيض حزنه، ولاسيما أن كل شاعر شاعر مع وقف التنفيذ ما لم نعد تجربته الشعرية بانعكاس مشاعره الحقيقية الشفافة.

لقد وفق الشاعر شوقي بزيغ إلى حد كبير في اختيار الأصوات التي لها قدرة مميزة في إظهار أحاسيسه وعكس عذابه وألمه على فراق والده، حيث جعلنا نتفاعل معه وننأثر بكلامه وورثائه، والأصوات الخاصة التي استخدمها جعلتنا نقبل ونغوص أكثر في المعاني، فكانت متناسقة متناعمة تؤثر في السمع والنفس عن طريق العمق في سحرها الصوتي والإيقاعي. استطاع الشاعر أن يوظف الأصوات المناسبة لإبداعه الشعري، وبالمقابل تلقف المتلقي الدلالات وأقبل بإحساسه وعقله، فهو مُلقٍ منتج غير محايد، يتفاعل مع الفكرة ويؤمن بها. لقد خطا بزيغ خطوات حثيثة وواسعة على طريق الفرادة والتميز والاختلاف وأضاف الكثير إلى الإبداع الشعري حتى رفد كتابته بلغة شعرية غنية بالدلالات والقراءات المتعددة.

2- التركيب المعجمي:

لكل قصيدة معجمها اللغوي الخاص بها، وكل شاعر مطالب بالتعامل مع الكلمة على أساس الكشف عن دلالتها ودورها في

توسّد قرير العين...)

**وفي إطار معجم صفات وشخصية الأب
الراحل نرصد الألفاظ التالية:** (الهامة
السماء - يضرها الكبير - قلّ نظيرها -
صبوة للعيش - نبل نفس - به حزن زين
العابدين وطبعه - قويّ على ضعف -
حيي على تقى - البساطة - الطهر -
يذوب حنائاً - من ضده قدر - حكيمهم
- كنت دليلي - كنت جناحي التاج والمجد
والفخر).

إنّ هذا التركيب المعجمي يُعدّ من أبرز
مظاهر شعريّة الانكسار لأنّه يكشف
عن الدلالات التي يستحضرها الشاعر
ليصوغ تجربته الوجوديّة ويبرز التناقض
بين الحياة والموت، بين الأمل والألم بين
الصلابة والانكسار. يستدعي الشاعر هذه
المعاني لثبيت فكرة الانكسار الشعوري
ويضاعف الأثر النفسي الذي خلفه فقد
الأب، وما استدعاء المفردات الدالة على
البراءة والطفولة إلّا لبثّ مشاعر الحنين
إلى الأمان المفقود وموت الطفل الداخلي
في نفسه (بموتك مات الطفل فيّ)، لقد
سقط الأمان وتحولت الحياة إلى فراغ
بغياب الفقيد.

ترتكز هذه القصيدة على فكرة فلسفية
ونفسية عميقة، وهي أن فقدان الأب

لكنهم يختلفون بطريقة تزويج هذه المفردات
بعضها الى البعض الآخر، وبما أنّ الشعر
هو لغة في اللغة، فهو لا يقع عند حدود
المعجم بل يفتح المفردة على دلالات
خاصة في طبيعة الرمز التي تشير إليه.

ويُعدّ شوقي بزيع شاعرًا يمتلك تجربة
شعريّة ناجزة، ورؤية مكتملة، وتشكيلاً
متميزاً وحدائياً حيث تناول مواضيع عديدة
أهمّها: المرأة والمكان والشهادة والمقاومة
والجوانب الفلسفيّة، حيث شكّلت هذه
الموضوعات مثلثاً جاذباً لأغلب تجربته
الشعريّة، «إنّ المعجم هو عامل مهمّ من
عوامل تكوين العمل الإبداعي الذي لا حياة
له خارج إطار اللغة» (الكيلاي، 1988)،
ويحشد بزيع في معجمه الخاص في قصيدة
«بموتك مات الطفل فيّ» المفردات الدالة
على الموت والرحيل... وفي معجم آخر
لصفات شخصية الأب الراحل...

**وفي إطار معجم الحزن والموت والرحيل
والانكسار النفسي تطالعنا الألفاظ التالية:**

(نكس - حداداً - اقتنلت - مكلوم الفؤاد
- لغصته - وحيداً - أرثيك - ينوء -
ظلام - لوعتي - بموتك مات الطفل فيّ
- هذني الأسى - انكسر الظهر - النعش
- القهر - الردى - الحفار - هجعتة مرّ
- ينزف عن أبي - ردّ لي - أعد لي -

الريّح.../ بأيّ لغات الأرض أرثيك.../
بأيّ حروف.../ وأيّ ظلام.../ فمن
لي بظهر.../ إلى أين تسعى.../
وكيف لقبرٍ أن يضمّ.../ وكيف بوسع
الموت...» (بزيع، الأعمال الشعرية
الكاملة، 2019، صفحة 349)

خَرَجَ الاستفهامُ عن دلالتِهِ الأصليّةِ
ليعكّسَ الحيرةَ الوجوديّةِ والإنكارَ أمامَ
الموتِ ، فيقفُ الشّاعرُ عاجزاً عن
إيجادِ إجابةٍ نهائيّةٍ، ليصيرَ النّصُّ خطاباً
فلسفياً ويتحوّلُ الموتُ إلى لغزٍ كونيٍّ لا
يُجابُ عنه.

- في النداء: يا أبي/ أبا شوقي/ أبي
شوقي/ أبي.

يكرّرُ الشّاعرُ لفظةَ أبي في سياقاتٍ
مختلفةٍ ضمنَ النداءِ لينزاحَ عن دلالتِهِ
الأصليّةِ وهي مخاطبةُ المنادى، بل هو
محاولةٌ استدعاءٍ الغائبِ إلى الحياةِ عبرَ
اللّغةِ، والنداءِ المتكرّرِ هدفةً ترسيخَ التعلّقِ
العاطفيِّ والرّمزيِّ بالأب.

- في الأمر: تلقّت/ ردّ لي/ أعد لي
حقولاً/ أعد لي بيوتاً/ توسّدَ قرير العين/ نم
حيث تسترخي.

حوّلت صيغةُ الأمرِ المريّةَ من مجرّدِ
وصفٍ للحزنِ إلى خطابٍ مُوجّهٍ، فيه

لا يعني غيابَ المُعيلِ أو السّنَدِ الفعلي
فحسب، بل يعني موتَ جزءٍ من الذاتِ
والشعورَ بانتهاءِ مرحلةِ الطفولةِ والأمانِ
الفطري.

3 - التشكيلُ البلاغي:

يندرجُ التشكيلُ البلاغيُّ ضمنَ التّواصلِ
الجمالي، نظراً لطبيعتهِ الإيحائيّةِ المتولّدةِ
من الانزياحاتِ اللّغويّةِ التي تضيفي على
الرّسالةِ الشّعريّةِ «لغةً ثانية» أو ما سمّاه
عبدُ القاهر الجرجاني «معنى المعنى»،
وهي لغةٌ تتسمُ بالغموضِ الَّذي يحرضُ
القارئَ، ويحفّزه على التّساؤلِ وتوليدِ
الدّلالةِ، وللتّشكيلِ البلاغي دورٌ بارزٌ
في تفاعلِ القارئِ مع النّصِّ الشّعري ،
إذ تقتضي قراءةَ الأشكالِ البلاغيّةِ دراسةً
خاصّةً تكشف عن طاقاتها الجماليّةِ والفنّيّةِ
في إطارِ كليٍّ يُبرزُ دورها فيه وقدرتها على
إحداثِ التّأثيرِ الجمالي.

وظّفَ شوقي بزيع الأساليبَ الإنشائيّةَ في
نصّه فراهُ يستخدمُ بشكلٍ لافتٍ الاستفهامَ
ويكتنّفُ الاعتمادَ عليه بالإضافةِ إلى أنّه
يستخدمُ النداءَ والأمرَ بصورةٍ واضحةٍ،
تدلّنا على ذلك النماذجُ التّالية:

- في الاستفهام: «لَمَ الضوءُ يخبو والمدى
موحشٌ قفرٌ؟/ لم الماءُ في الوديان.../
لَمَ السّنديان.../ لَمَ اقتتلّت مع نفسها

وبيولوجية محدّدة، تنتهي بعبور الإنسان نحو الشباب والكهولة. وتُعدُّ مخزوناتُ وجدانيًا وذهنيًا حاضرًا في أيِّ ذاكرةٍ إنسانيةٍ يَبْدُ أنَّ شوقي بزيع في قصيدته «بموتك مات الطفل في» يعيدُ صياغةَ هذا

المفهوم عبر انزياحٍ دلاليٍّ حادٍ، فالطفولةُ عنده لا ترتبطُ بالعمر، بل ترتبطُ بوجود «الآخر» وهو الأب، حيثُ يرى غاستون باشلار أنَّ «تأمّلاتِ الإنسان الشاردة تتَّجهُ إلى مرحلةِ الطّفولة حيثُ جمال الصّور المحبوبة، المحفوظة منذ الطفولة في الذاكرة. » (باشلار، 1980، صفحة 22)

إنَّ هذا الفقدَ جعلَ الشّاعِرَ يعودُ إلى الطفولة ليعكسَ أبعادًا نفسيّةً خصبةً محمّلةً بذكرياتِ الحنين إلى عالمٍ مختلفٍ عن الواقع ويصنع لنفسه طفولةً ثانية أُعيدتْ بوفاءٍ والده مع عودةِ أليمةٍ إلى ذاته الأولى، إلى الطفلِ الأول، ما عكسَ ثراءَ هذا الجانبِ الوجداني في القصيدة وتأثيره على مجملِ التجربة الشعريّة.

تتكرر صورة الطفولة في القصيدة بوصفها استعارةً مركزية، لا تحيلُ إلى عمرٍ بيولوجي، بل إلى حالةٍ وجودية تتّسمُ بالعفوية، وغيابِ الحساب، والتحرّر من ثقلِ الزمن الاجتماعي، فالطفولة هنا ليست حنينًا إلى الماضي، بل عودةً إلى الحضور

انفعالٍ مباشرٍ على الغياب ومحاولةً لنتثبيت الذات أمام الانكسار، وبمخاطبة الشّاعر أباه بصيغة الأمر فهو لا يطلبُ فعلًا واقعياً بل يستدعيه رمزيًا ليهدئ من أنينٍ ولوعةٍ الفقد.

اللافتُ أنَّ الشّاعِرَ حشدَ كلِّ هذه الأساليب ليعكسَ حقيقةً ما يشعر به ، ونلاحظ أنَّ الأساليبَ الاستفهاميّة والندائيّة والأمريّة لم تحافظ على معانيها الأساسيّة بل انزاحت لتكتسبَ دلالاتٍ جديدةً ، فالاستفهامُ لا يُرادُ به الحصول على جوابٍ مباشر، بل هو استفهامٌ بلاغيٌّ (استفهام إنكاريّ/ استنكاريّ/ تعجبيّ) يُستخدم لإبراز الحيرة، الألم، والفرق، فالشّاعرُ عاجزٌ أمام هذا الفقد، واللغةُ أصبحت قاصرةً أمام حجم حزنه ، وكلُّ هذه الاستفهاماتِ عملت على تكثيفِ الشّحنةِ العاطفيّة وكانت وسيلةً للتعبير عن الحزن والاحتجاج على الموت والغياب.

ثانيًا: تحوّل دلالة (الطفولة) من مفهومٍ زمنيٍّ إلى كائنٍ وجدانيٍّ مرتبطٍ بحضور الأب.

1 - تفكيك المفهوم: الطّفولة كحالةٍ وجوديةٍ لا مرحلةٍ عُمرية.

في السياق اللغوي والاجتماعي التقليدي، تُعرّف «الطفولة» بوصفها مرحلةً زمنيّة

لأنه جمع بين الشعور واللاشعور بنوعيه،
الجمعي والفردى، يدخل تحت نطاقه تاريخ
الفرد، وتاريخ المجموع، إن لم نقل تاريخ
البشرية كله. « (عقاق، 2001، صفحة
373)

لقد جسدت هذه الصور الشعرية ارتباط
الشاعر الطفولي بالمكان، ورغبته في
معاينة رؤاه الحالمية، وذلك بإبداع صور
حسية ذات ارتباطات ذهنية، تستقر الذاكرة،
وتمنحها دفقاً شعورياً متنسقاً العواطف. إن
استدعاء شوقي بزيع لطفولته، جعل الذاكرة
أكثر إنتاجاً وفاعلية في النص الشعري،
ذكريات ومواقف يختزنها العقل الباطن،
الذي لا يلبث أن يفرغها شعراً. بغياب
الأب مات ذلك الطفل المستند إلى جدار
أبيه، نضج، كبر، بلغ الخمسين، ولكنه
كان بوجود أبيه ينظر إلى نفسه كالطفل
بين يديه، يشعر بالحماية الدائمة منه،
كل الذكريات جميلة بوجوده، «الطفل»
في القصيدة لا يعبر عن عمر الشاعر
الزمني، بل هو رمز للبراءة، التلقائية.

2 - ثنائية الأبوة والطفولة:

لقد لجأ الشاعر إلى استرجاع الذكريات
للتعويض عن حالة الفقد التي يعانيها،
وبإظهاره لمشاعر متباينة من الحنين
والبراءة والحب والألم والحزن ما حول

الخالص، حيث تُعاش اللحظة دون خوف
من الفقد أو القلق من الامتداد.

الطفولة هنا تتحول إلى «كائن وجداني
موازٍ» يعيش داخل الشاعر الأربعيني أو
الخمسيني. كان هذا الكائن يقتات على
أمان الأبوة، ويستظل بحكمتها، ويمارس
دهشته الكونية بذريعة أن هناك «جذراً
يحمل عنه أعباء الوجود. وبذلك، فإن
الطفولة في النص ليست ماضياً ذهب ولن
يعود، بل هي حاضر مستمر متجسد في
روح الشاعر، يمنحه الحق في الضعف،
والحلم، والبراءة، طالما أن الأب حي يُرزق.

ونستطيع تلمس استدعاء ذكريات الطفولة
من خلال قوله: « وشبه لي أن السنين
التي مضت يرفُّ على الأهداب نعاها
النَّضِرُ / كنت دليلي / كنت جناحي / تفخر
بي أنى حلت / من اسمي الذي أعطيتني
تيماً بشوقي / رد لي أضغاث عيش... /
أعد لي حقولاً... / أعد لي بيوتاً... / أبي،
ما المكان الآن إلا التفاتتي إلى زمن،
هيهات يُرجعه الدهر... » (بزيع، الأعمال
الشعرية الكاملة، 2019، الصفحات

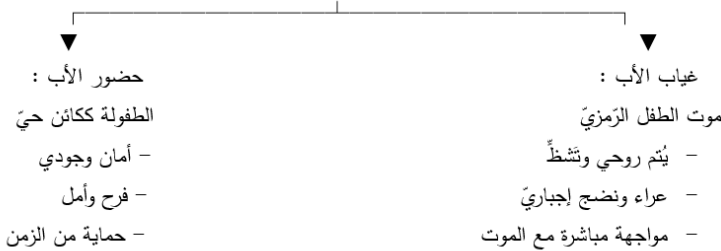
349-356)

ولعل هذا الارتداد إلى الماضي، يعكس
مدى أهمية زمن الذاكرة في تشكّل النص،
فهو «زمن غنيّ الدلالات، شائك، معقّد

طفولته مرادفةً لأب، «إنَّ موتَ الأب يولّد انفعالاتٍ من الحزن والأسى في نفس الإبن - إذا كان شاعرًا - فتجعله يدور في حلقةٍ مفرغةٍ من المشاعر التي لا تهدأ» (قاسم، 2002، صفحة 50) ويرسم توضيحيّ تظهر ثنائية الحضور والغياب الرّمزي، حيث أنّ موت الأب لم يكن حدثًا طبيعيًا تواجهه البشريّة جمعاء بل حدثًا غير هوية الحيّ وهو الشّاعر نفسه شوقي بزيع لتبرز جدليّة (بموتك) فعل مقترن بالميت (مات الطفل فيّ) فعل أصاب الحيّ وهي مفارقة تعكس حجم الفجعة، بأن تفقد ذاتك وأنت موجودٌ جسديًا وأن تنفي الغياب وأنت لا زلتَ حيًّا.

رسم توضيحيّ لثنائية الحضور والغياب.

ثنائية الحضور والغياب الرّمزي



ثالثًا: انبعاث صورة الأب (المُعيل والسند) من رحم الفجعة والانكسار

يختلفُ التعبيرُ بين شخصٍ وآخر عن عاطفتهِ وفقَ التّفاوتِ الفكري والثقافي ويُعدُّ الأبُ هو الدّعمة الأولى التي تجمعُ الأسرة لذلك صوّر الشّاعرُ شوقي بزيع محطاتٍ ومواقفَ وصفاتٍ ومكانةً اجتماعيّةً لأبيه الرّاحل وبينَ لنا صورته التي طُبعت في العقول والقلوب. إنّ حزنَ الشّاعر على أبيه لم يأت من فراغٍ ، بل هو نتيجةً لعظمة شخصيّة الأب ومآثره التي يذكرها الشّاعر ، وتوظيفه في هذه المراثية معاني دالة على الحزن والألم والفقْد من ناحية والاحتراف بشخصية الأب العظيمة ، من ناحية ثانية، لهو عملٌ فنيّ مبدعٌ بحيث ظهر الأب كرمزٍ ميتافيزيقيّ دالٌّ على البراءة والأمان والإيمان بالله، فكان الحديث عن مآثر الأب له وظيفة اجتماعية وميتافيزيقية.

به حزنُ زينِ العابدينَ وطبعه - يغوي
بمشيته الزهر - قوي على ضعف - حيي
على ثقي - البساطة والطهر - فلا ضد
إلا فيه - يذوب حناناً حين يقسو - أنت
التاج والمجد والفخر - كنت تدرأ خوفها
بعينيك يوماً

لم يعد نصٌ بزيع نصاً خطابياً رثائياً
يعجّ بالتفجيع أو الفخر المَلحَمي بخصال
الفقيد بل تحوّل إلى كلامٍ وجدانيٍّ وتتوّع
بالأسلوب الخطابي من الأنا إلى الكل
ليكونَ أبو شوقي عند شوقي حياً لا يموت:

- «وكيف يؤسّع الموت أن يهزم امرءاً

يجدّه مع كلّ ملحمة سفر

وما همّ أن تُرديك

عاصفة الردى

فليس يضيرُ الماء أن ينحني الجسرُ

وما الورْدُ إلا عطره،

فإذا انتهى إلى قبضة الإعصار

لا ينتهي العطر

وإنّ صفاتِ النسر تنهد للغلا

بكلتا جناحيها

ولو سقط النسر «(بزيع، الأعمال
الشعرية الكاملة، 2019، صفحة 356)

لقد جسّدَ الشّاعرُ صورةَ الأب على أنّها
التراثُ وامتدادُ الذاتِ لإثارةِ عواطفِ القارئِ
«سأخبركم والقلب ينزف عن أبي» (بزيع،
الأعمال الشعرية الكاملة، 2019، صفحة
352)، وذكّر المآثر لم يكن بطريقة تقليدية
جافة، بل عبر آلية تتبعث منها أبهى
المآثر الأخلاقية والوجودية، «وقد كنت
لي ظهراً إذا هدني الأسى فمن لي بظهر
بعدهما انكسر الظهر» (بزيع، الأعمال
الشعرية الكاملة، 2019، صفحة 351).
لقد شكّل الأب صورةَ الحارس الروحي
وليس مجرد مُعيلٍ، بل تُرسٌ ودرعٌ يتلقّى
الصدّات والنوائب عن أبنائه «كنت دليلي
في الملمات يا أبي/ وكنت جناحي حيث
أعوزني الصبر وتفخر بي أتى حلّت»
(بزيع، الأعمال الشعرية الكاملة، 2019،
صفحة 353) فجسّد في شخصه الحكمة
الأبوية والإرشاد الأخلاقي.

إن مآثر الأب عند شوقي بزيع لا تُقرأ في
النصّ كصفات منفصلة (كرم، شجاعة،
حنان، حكمة)، بل تُقرأ كاحتياجاتٍ وجوديةٍ
تهاوت بسقوطه، فكّلما صرخ الشاعر وجعاً
وانكساراً، كان يُعلي من شأنٍ ومآثر ذلك
الأب الذي كان بحجم وطنٍ كامل، ومات
بموته الطفل الأمّ المستقر، والعبارات
الدالة على مآثره قول الشاعر: (الهامة
الشماء - صبوة للعيش قل نظيرها - نبلى
نفس - تضيء له قرى نباتية الأحلام -

الخاتمة:

أفضى هذا البحث إلى رؤية تُظهر أنَّ الشاعرَ نجح في بثِّ الحزن الفردي وتحويله إلى خطابٍ إنسانيٍّ شموليٍّ يتجاوز حدودَ الذاتِ ليحاكيَّ وجدانَ المتلقِّي. لقد أثبتت الدراسةُ أسلوبياً أنَّ انزياحَ المعجم بين ثنائِيَّي (الأبوة/ الطفولة) واختيارَ الجُمْل الفعلية الماضية المتبوعة بنبذة الاستفهام، قد ساهم في تجسيد حركة الانكسار والتشظي الداخلي بدقةٍ ومن خلال الإيقاع المتوتر، والمعجم المشبع بدلالات الموت والانكسار، والتشكيل البلاغي القائم على التكرار والإنشاء، تتجلى شعريَّة الانكسار كاستراتيجية فنية لا كحالة عاطفية عابرة، كما أكد التحليل النفسي أنَّ موتَ الأب هو موتٌ مزدوج: موتُ الجسد وموتُ الطفولة الداخلية. بذلك، يرسخ النصُّ حضورَ الرثاء كخطابٍ وجوديٍّ يضيء على العلاقة بين الإنسان والغياب، ويضيفُ إلى المكتبة النَّقدية نموذجاً غنياً بالتحويلات الدلالية والأسلوبية التي تستحقُّ مزيداً من البحث والتأمل، وتوصي الدراسةُ بضرورة التَّوسع في قراءة مراثي الآباء في الشعر الحداثيِّ اللَّبناني لإعادة فهم تحولات بُنية المَراثية العربية المعاصرة.

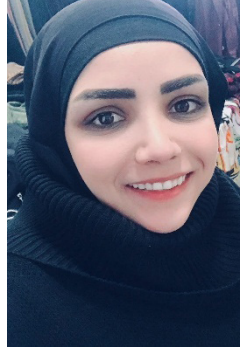
قائمة المراجع:

- بزيغ، شوقي. (2009). هجرة الكلمات. بيروت- لبنان: دار الآداب للنشر والتوزيع.

- بزيغ، شوقي. (2019). الأعمال الشعرية الكاملة (الجزء الثالث). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1.
- درو، إليزابيت. (1961). الشعر كيف نفهمه ونتذوقه. بيروت، نيويورك: مكتبة منيمنة ومؤسسة فرنكلين.
- عقاق، قادة. (2001). (دراسة في إشكالية التلقي الجمالي للمكان) دلالة المدينة في الشعر العربي المعاصر. دمشق: منشورات اتحاد كتّاب العرب.
- فضل، صلاح. (1987). نظرية البنائية في النقد العربي. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط3.
- الملائكة، نازك. (1979). سيكولوجيا الشعر ومقالات أخرى. دار العلم للملايين، ط1.
- يقطين، سعيد. (1994). من قضايا التلقي والتأويل. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. المجالات:
- بزيغ، شوقي. (2019). رثاء الذات كمحاولة يأسية لرتق ثوب الوجود الممزق. جريدة الشرق الأوسط، 30-5-2019. <https://www.alowais.com/3052019>.
- الكيلاني، مصطفى. (1988). وجود النص الأدبي/ نص الوجود. مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 54-55.
- ميلود، نزار. (2010). الإحالة التكرارية ودورها في التماسك النصي بين القدامى والمحدثين، أستاذ اللسانيات بقسم الأدب واللغة العربية. جامعة الحاج لخضر، باتنة- الجزائر، مجلة علوم إنسانية، عدد44. الكتب المترجمة:
- باشلار، غاستون. (1980). جماليات المكان. تأليف ترجمة غالب هلسا. بغداد: دار الجاحظ.
الرسائل الجامعية:
- قاسم، فدوى عبد الرحيم. (2002). الرثاء في الأندلس عصر ملوك الطوائف. رسالة ماجستير في كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

3- لغة الخطاب في افتتاحية طلال سلمان

The Language of Discourse in Talal Salman's Editorial



بقلم: زهراء أحمد الحاج حسن

طالبة دكتوراه في الجامعة الإسلامية: خلد - لبنان - قسم اللغة العربية

Zahraa Ahmad Al-Hajj Hassan

PhD Candidate at the Islamic University – Khaldeh – Lebanon – Department of Arabic Language.

Hajjhassan zahraa479@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2026 / 7 / 6 تاريخ القبول: 2026 / 8 / 7 تاريخ النشر: 2026 / 9 / 25

الملخص

تتجاوز الافتتاحية الصحفية في الفضاء الإعلامي والسياسي دورها الخبري التقليدي لتصبح بنية استراتيجية مُحكمة تسعى بوعي إلى صياغة المواقف وتوجيه وعي المتلقي. وفي ضوء هذا الدور، يتحدّد المسعى الرئيسي لهذا البحث في قراءة الأنساق اللغوية والأسلوبية المكوّنة لافتتاحيات الصحافي طلال سلمان، بغية تفكيك شفراتها التعبيرية والوقوف على مكامن القوة التأثيرية فيها. ويمتدّ هذا الطرح التحليلي ليرصد أولاً طبيعة العلاقة التفاعلية الحيّة التي تجمع بين «المتكلّم والمستمع» داخل النص كركيزة أساسية لبناء الثقة وتمرير الرسائل. وتتوازى هذه الديناميكية مع فحص المستويات التعبيرية الثلاثة؛ حيث تنبّئ القيمة المعجمية من خلال الاستثمار المقصود لظاهرة التكرار

وتوزيع الحقول الدلالية بما يخدم السياق الفكري العام، لينعكس ذلك طردياً على تركيب الجملة نحوياً عبر توظيف جماليات التقديم والتأخير ولعبة التعريف والتكثير لخلق نوع من التشويق وحصر الدلالات المقصودة. ولا ينفصل هذا الإطار عن البنية الصرفية للنص، والتي تستمد حركتها المتجددة من الاتكاء على صيغ اسم الفاعل واستدعاء أفعال التفضيل كأداة للمفاضلة البرهانية، وهو ما يقود في المحصلة إلى رؤية تكاملية تثبت أن الخطاب لديه يمثل كلاً لغوياً متماسكاً تتضافر فيه كافة المستويات لإنتاج نص إقناعي عالي التأثير.

Abstract

Within the media and political spheres, newspaper editorials transcend their traditional informative role to become deliberate strategic structures aimed at shaping attitudes and guiding recipient consciousness. In light of this function, the primary endeavor of this research lies in analyzing the linguistic and stylistic patterns that constitute **Talal Salman's** editorials, with the purpose of deconstructing their expressive codes and capturing their inherent influential power. This analytical framework extends first to trace the vital, interactive relationship between the "speaker" and the "recipient" within the text as a fundamental pillar for establishing trust and conveying messages. This dynamic runs parallel to an examination of three expressive levels: the lexical value manifests through the intentional investment of repetition and the distribution of lexical fields to serve the general intellectual context, which in turn reflects directly on the grammatical sentence structure through the aesthetics of inversion and the interplay of definiteness and indefiniteness to generate engagement and restrict intended meanings. This framework remains inextricably linked to the text's morphological structure, which derives its continuous dynamism from a reliance on the active participle and the employment of the superlative form as a tool for demonstrative comparison. Ultimately, this leads to an integrative vision proving that his discourse represents a cohesive linguistic whole in which all levels coalesce to produce a highly impactful, persuasive text

المقدمة.

الدلالة، وتسهم في نجاح عملية الاتصال.

ومن جهة أخرى، إن الخطاب ليس هو اللغة، فالخطاب يركز على اللغة والمجتمع، بالإضافة إلى أن الخطاب متحرك ومتغير، وله جمهور وهدف ومقصد معين، ويتشكّل من مجموعة من النصوص والممارسات الاجتماعية... إن الخطاب في كلمات بسيطة هو طريقة معينة للتحدّث عن الواقع وفهمه، كما أنه مجموعة من النصوص والممارسات الخاصة بإنتاج النصوص وانتشارها واستقبالها مما يؤدي إلى إنشاء أو فهم الواقع الاجتماعي، ويشير الخطاب كما يقول فيركلاو إلى استخدام اللغة حديثاً وكتابةً، كما يتضمن أنواعاً أخرى من النشاط العلاماتي مثل: (الصور المرئية والصور الفوتوغرافية، الأفلام، الفيديو، الرسوم البيانية، والاتصال غير الشفوي مثل: حركات الرأس أو الأيدي...). ويخلص إلى أن الخطاب هو أحد أشكال الممارسة الاجتماعية، ثم يستخدم فيركلاو الخطاب بمعنى أضيق حيث يقول: «الخطاب هو اللغة المستخدمة لتمثّل ممارسة اجتماعية محددة من وجهة نظر معينة»⁽²⁾، وتنتمي الخطابات بصفة عامة إلى المعرفة وإلى بناء المعرفة. إن الخطاب هو كل الأشياء التي تكوّن العالم الاجتماعي، بما في ذلك

يعدّ الخطاب السياسي «خطاباً اجتماعياً يرتبط بالمجتمع السياسي الذي يوجّه إليه، ويحمل قيمته، وتحليل الخطاب ينظر في علاقة المجتمع بالخطاب وطريقة التواصل وأدواتها»⁽¹⁾، ودراسة بنية الخطاب الداخلية وحدها، دون العناصر الخارجية المشاركة فيه تقلل من قيمته، لأنه خطاب مباشر يعتمد على الأشكال البسيطة والمفردات الواقعية التي يستخدمها الخطاب اليومي، وترتكز دراسة الخطاب السياسي الحقيقية في معرفة العناصر الداخلية والخارجية معاً، فالعناصر الخارجية هي التي حققت له نجاحاً اتصالياً واسعاً، أضف إلى ذلك أنه خطاب اجتماعي يرتبط بالمحيط الخارجي، ومن ثم تتجه الدراسة نحو البنية الداخلية على المستوى الصوتي (في الخطاب المنطوق) والمستوى الصرفي، والتركيبى والدلالي كما تهتم الدراسة بالمفاهيم الخارجية التي تشكّل الخطاب السياسي المتمثلة في السياق الخارجي (الموقف - الزمان - المكان - المشاركون في الحدث)، وموضوع الخطاب والمقصد من الخطاب، والأثر الثقافي والاجتماعي والسياسي وجميع المؤشرات الخارجية المباشرة التي تشارك البنية الداخلية في

بل يتضمن أيضاً مجموعة من الافتراضات بشأن الآثار التفسيرية للخطاب. خلاصة القول أن تحليل الخطاب لا يتعلّق فقط بأسلوب التحليل، بل إنه يشكّل منظوراً بشأن طبيعة اللغة وعلاقتها بالعلوم الاجتماعية والواقع الاجتماعي، وبعبارة أكثر تحديداً، فإن تحليل الخطاب عبارة عن مجموعة متصلة من المناهج لدراسة الخطاب، وهذه المناهج لا يترتّب عليها، مجرد ممارسات لجمع البيانات وتحليلها، وإنما يترتب عليها أيضاً مجموعة من الافتراضات النظرية وما وراء النظرية، ويشترك تحليل الخطاب مع كافة المناهج الكيفية في الاهتمام بما تحمله الحياة الاجتماعية من معانٍ، ولكن تحليل الخطاب يحاول تقديم استجواب أكثر عمقاً للوضع غير الآمن والمزاور للمعنى، فالمناهج الكيفية التقليدية كثيراً ما تفترض وجود عالم اجتماعي، ثم يحاول فهم معنى ذلك العالم بالنسبة للمشاركين، بينما يحاول الخطاب استكشاف كيف تم إنشاء الأفكار التي تسكن العالم، وكيف يتم الاحتفاظ بتلك الأفكار والأشياء وإقرارها في مكانها على مرّ الزمان؟ لذلك كيف تجسّد ذلك في افتتاحية خطاب الصحافي طلال سلمان؟ وما هي الآليات الأسلوبية والتداولية التي نهضت عليها لغة الخطاب في افتتاحية خطابه؟ وكيف انعكس

هويّتنا، أو بعبارة أخرى الخطاب هو واقعنا الاجتماعي وإدراكنا لهويّتنا، أي أنه بدون خطاب لا يوجد واقع اجتماعي، وبدون فهم الخطاب لا يمكن أن نفهم واقعنا أو تجاربنا أو أنفسنا. لذا يجب أن نسلّم بحقيقة عدم وجود خطاب واحد أو خطاب وحيد، فهناك عدد من الخطابات المتصارعة وغير المكتملة والملتبسة والمتعارضة، وعبر صراع هذه الخطابات يتشكّل الواقع الاجتماعي وتتشكّل هويّتنا. تمثّل مفردات وتعبير المقالات التي أدلى بها الصحافي طلال سلمان سياسة تتوجه إلى المرسل بالحديث إليه مباشرة، مخاطباً عن الوجود الوجداني فيه، مخاطباً الضمير الحي الذي إذا تبقى فيه، عن موقعه إزاء مجازر العدو بحق البشر والحجر، حيث أضفى على لغته مسحة روحية، ما تعطي قداسة ومهابة في قلب هذا المتلقي....

إن تحليل الخطاب يمثلّ منهجاً، وليس فقط طريقة للدراسة، ويسجّل هذا المنهج نظرة تفسيرية اجتماعية للواقع الاجتماعي، وتشترك مناهج تحليل الخطاب في اهتمامها بالآثار التفسيرية للغة، ويُعدّ أسلوباً تفسيرياً للتحليل وفي هذا الصدد، لا يتضمن تحليل الخطاب مجرد مجموعة من التقنيات لإجراء تحليلات كيفية للنصوص

التي بعنوان (عن شهدائنا الأشجار التي تموت واقفة): «شهداؤنا من الأشجار يستحقون شيئاً من الذكر»⁽³⁾، حيث تشير هذه الجملة إلى تطلعات المرسل وقصده وموقفه الوجداني، موظفاً لغةً مجازية مشحونة تكشف عن غضب مكتوم وحزن عميق. لقد عبّر ضمير الجمع (شهداؤنا) عن ذات جماعية (الصحافي/الشعب) بعيداً عن الذات الفردية المعزولة، بهذا يُذيب المتكلم ذاته الفردية في الجماعة ويدمج (النحن) مع المخاطب على سبيل وحدة المصير والموقف، وقد استخدم ووظف المرسل (الصحافي طلال سلمان) ضمير الجمع المتكلم (نا) ليعطي الموضوع إحساساً وشعوراً في المشاركة بالألم والوجع ذاته الذي لم يستثن حتى الأشجار، فصارت شهيدة على طريق الحق، وإدانة واضحة منه لكل أشكال العدوان والعنف الذي حلّ بنا... ومن جهة أخرى ينقل المتكلم مفهوم (الشهادة) من المجال البشري إلى المجال الطبيعي (الأشجار) في دلالة رمزية تحمل فعل التدمير بُعداً أخلاقياً وإنسانياً. وفي هذه النقطة بالذات من مقالته لم يُفعل الصحافي إلا لفظة (شهداؤنا) للتعبير عن المساواة والعدالة في التضحية، فهو لم يختار بدلاً منها لفظة (ضحايانا)، ما يدلّ على تبني رؤية مقاومة ترى في الاعتداء

التوظيف المعجمي والنحوي والصرفي في تمثيل ثنائية (المتكلم /المتلقي) وتوجيه مقاصد النص الإقناعية؟. «ينطلق في مقارنة بحثنا من تصورات رئيسية مفادها أنّ المقومات اللغوية في افتتاحية طلال سلمان تشكّل شبكة أسلوبية متماسكة ومتعاضدة؛ حيث يُرجّح أن التوظيف المعجمي (عبر التكرار والحقول الدلالية) يعمل كقاعدة أساسية لتثبيت المرجعية الفكرية للنص وشن مقاصده وجدانياً، بينما يسهم العدول النحوي في التقديم والتأخير والتعريف والتكثير في تكسير رتابة التركيب لإثارة انتباه المتلقي وإعادة ترتيب أولويات الاهتمام لديه. ويتكامل هذا الأثر مع البنية الصرفية المتمثلة في حركية اسم الفاعل وقطعية أفعال التفضيل لإنتاج زخم حجاجي يرسخ طروحات الكاتب. وفي نهاية المطاف، يُتوقّع أن يؤدي هذا التضافر البنيوي إلى صياغة فضاء تداولي تتحدد فيه معالم ثنائية (المتكلم والمتلقي)، ليس فقط كقنوات للتواصل، بل كأقطاب متفاعلة تهدف لتوجيه وعي القارئ وتبني مواقف الخطاب الإقناعية.

أولاً: حضور المتكلم والمتلقي في الخطاب.

كتب الصحافي طلال سلمان في مقالته

على الأرض اعتداءً على الهوية والوجود، في ذلك إشارة إلى اعتبار أن الأرض هي جزءٌ من الكيان الجمعي. وفي المقابل كان ذكره (يستحقون شيئاً من الذكر) توجيهاً ضمنياً ورسالة تضمينية للمتلقي بضرورة التذكر وعدم التطبيع مع العدوان الإسرائيلي، أي أنها تحثه على موقف أخلاقي محدّد في ردع العدوان ومقاومته حتى الرمق الأخير، والحفاظ على ذكر من ضحّوا في سبيل الأرض والشرف. إذًا، يمكن القول إن حضور المتكلم كان حضوراً جماعياً قيمياً... لا بوصفه ناقلاً للحدث بل صانعاً له.

يثير حضور ضمير الجمع (نحن) في مقالته بعنوان (الهزيمة ليست قدرًا) الكثير من التساؤلات حول أهميته ودوره في إعادة صياغة وبلورة الواقع الأليم إلى مستقبل آخر مفعٍ بالانتصارات... يشير الصحفي طلال سلمان في مقالته: «إن استشراف فجر السادس من حزيران لن يكون ممكنًا إلا إذا استولدناه بدمائنا. لقد أخرجنا من الأرض وكذلك من التاريخ، والعودة مستحيلة بالمفاوضات بين جبار وعاجز»⁽⁴⁾ إلى حدثٍ تاريخي مشحون بالدلالة (السادس من حزيران/النكسة) ويعيد تأويله من لحظة هزيمة إلى أفق

إمكان تاريخي جديد، فالخطاب بدا هنا لا يسعى إلى وصف الماضي بل إلى إعادة كتابة المستقبل انطلاقًا من الذاكرة الجريحة. وربما يُفسّر هيمنة ضمير الجمع (نحن) من باب التعاون والمشاركة في المسؤولية والتضامن وتأسيس علاقة اتحاد لِلْمَلَمَة الجراح واستشراف غدٍ جديد (بدمائنا) بجهود متكاملة لأجل الوطن. بدا المتكلم هنا (استولدناه/دمائنا) لا يتكلم بصفته كاتبًا بل بصفته ضميرًا جمعيًا يحمل عبء الذاكرة والمسؤولية، حيث يحضر بوصفه ذاتًا جماعية ملتزمة تؤمن بأن التاريخ يُصنع بالفعل والتضحية لا بالانتظار، وإبراز فكرة أن النهوض لا يتحقق إلا بالتضحية عبر ربط الماضي المهزوم بمستقبل مشروط بالفعل والعمل.. أما المتلقي فيُدمج داخل هذه الذات ويُستدعى بوصفه شريكًا في صنع الفجر لا شاهدًا عليه، وبذلك يتحول الخطاب من توصيف للهزيمة إلى ممارسة رمزية لإعادة ولادة المعنى والتاريخ.. ورغم غياب ضمير المخاطب الصريح فإن المتلقي مضمّن داخل ضمير الجمع (نا) ما يلغي المسافة بين المتكلم والمتلقي ويحوّل الأخير إلى فاعل مفترض في الحدث، وفي نفس الوقت يدفع المتلقي إلى تبني موقف فعلي لا تأملي، إذ يُربط المستقبل بتدخّله... ومن جهة أخرى

وبعث رسالة مفادها أن التغيير ممكن بإرادتنا وأن المستقبل ليس قدراً مفروضاً بل مشروعاً نصنعه بأنفسنا... وهذا يساهم في ترسيخ هوية جماعية واحدة قائمة على الوعي النقدي بالماضي (فرز الخطأ من الصواب) واستثماره لبناء المستقبل بدلاً من التبعية للآخر. من الجلي أن مقالته التي هيمنة عليها الوظيفة التأثيرية/الانفعالية قد حصدت دلالة للمتكلم هي التأكيد على الشراكة والمسؤولية الجماعية وتقوية الإقناع وتحفيز المخاطبين على الفعل وبناء المستقبل بأيديهم لا انتظار الحلول من الخارج...

يرى الصحافي طلال سلمان في مقالته "كلمات بدل كلمات... فإذا أنت غير موجود؟" أن العدو الإسرائيلي سلب منا لغة الدفاع والتعبير عن حقوقنا واستبدلها بهيمنة مفرداته وتوجيهها بالطريق الذي يراه العدو مناسباً له ولمصلحته بظل ذاك الصمت العربي القاتل: «أخطر ما نجحت فيه إسرائيل أنها فرضت علينا منطقها وتعبيراتها في مناقشة قضية فلسطين، فاضطررنا إلى سحب مفرداتنا الأخلاقية وأوهامنا العسكرية وتحليلاتنا السياسية التي لم تكن لها من قوة الفعل ما يسندها، فصارت كاريكاتورية تنفع في التكتيت

يذكر طلال سلمان: «اليوم ساقط، فماذا عن الغد؟ هل يُبنى الغد برصد وتعداد أخطاء الأمس والتشهير بحكام الماضي والحاضر والتبرؤ من مجمل التجربة بكل ما حفلت به من انتصارات وخيبات؟! ليس حلالاً أن نهرب إلى الأمام، وأن نتصل مما كان، فالهزيمة ليست قدراً، ولم يكن كل ما عشناه مجرد مسلسل من الهزائم المتوالية، ومن الظلم أن تطمس الصفحات المجيدة... المهم أن ننجح في فرز الخطأ عن الصبح، وأن نستنقذ من أمسنا ما هو ضروري لبناء الغد. فلن نستورد من يبني لنا الغد بل إننا وأبناءنا من سيبنيه».

يضيف استخدام ضمير المتكلم هنا (أن نهرب / أن نتصل / أن ننجح / نستنقذ / نستورد / نحن وأبنائنا) صيغة إضافية دلالية له في الخطاب، إذ لم يضع المتكلم نفسه فوق المخاطبين بل ضمّ نفسه إليهم فجعل مسؤولية بناء الغد مسؤولية مشتركة وليست مفروضة من سلطة أو فرد واحد.. فلم يكن وجوده (ضمير الجمع) اعتباطاً بل لتحقيق غاية إقناعية، أي يمنح الخطاب قوة إقناعية لأن المتكلم يبدو ملتزماً بما يدعو إليه، لا مجرد واعظ، فحين يقول (لن نستورد من يبني لنا الغد) فهو يؤكد القناعة واليقين لا مجرد الرأي. لقد خلق ضمير (نحن) شعوراً بالقدرة والثقة بالنفس،

إيجاد مخرج ولكن بتكاتف الجميع، لذلك لم يكتفِ في خطابه بوصف الواقع بل بادر إلى إحداث صدمة وعي عندما برز وناقش القضية بلغة خصمنا وبالتالي هي دعوة ضمنية إلى التفكير واستعادة المفردات الأخلاقية والسياسية الأصيلة ما يحول الهزيمة هنا من قدر فرضه العدو على أنها نتيجة خيارات فكرية قابلة للمراجعة، وهنا بدا الجمع بين (مفرداتنا الأخلاقية وأوهامنا العسكرية وتحليلاتنا السياسية) يكشف عن تفكيك شامل للخطاب العربي لذلك فإن حضور المتكلم جعل البلاغة بلاغة مسائلة لا بلاغة تحريض عاطفي... ومن جهة أخرى فإن استخدام (اضطرنا / سحب مفرداتنا) بضمير المتكلم يكشف عن أن الهزيمة لغوية / رمزية قبل أن تكون ميدانية ما يجعل المتكلم شاهداً على عملية استلاب لا مجرد محلل خارجي، وعلى هذا النحو صار ضمير المتكلم هنا ينقل بؤرة الصراع من مواجهة عسكرية مباشرة إلى مواجهة فكرية وخطابية، وبالتالي يفتح أفقاً جديداً للفعل وهي في استعادة اللغة أي استعادة القدرة على الفعل. إن ضمير (نحن) لا يشير إلى فاعلين سياسيين بل يصنع هوية جماعية واعية (متفقون / رأي عام عربي...) أي فضاء مشتركاً للفكر والمساءلة لا للانقسام أو التخوين وهذا ما

أكثر مما تتفع في تحليل الواقع وفهم ما يخطط للمستقبل...، وأخطر ما نجحت فيه الولايات المتحدة الأميركية أنها فرضت علينا منطق مصالحها في مناقشة مسائل التنمية والتقدم في بلادنا.... وها هي الآن تفرض على العالم لغتها التي أولها إرهاب وآخرها إرهاب بذريعة مكافحة الإرهاب... صرنا نخجل من أساس القضية⁽⁵⁾ يبدو أن حضور المتكلم من قبل طلال سلمان حضوراً دالاً ومقصوداً وليس مجرد استعمال عابر لضمير نحن (علينا / اضطرنا / فرضت علينا / سحب مفرداتنا...) ما يدل على تحمّل جماعي للمسؤولية على كافة جوانبها بدلاً من إلقاءها كاملة على العدو الإسرائيلي، أي حاول إشراك المتلقي في المسؤولية وألا يبقى مستمعاً محايداً بل طرفاً معنياً بالموضوع، وفي هذه النقطة بدا المتكلم لا يتكلم عن سلوكيات العدو بل عن سلوكياتنا وأدائنا من باب النقد الذاتي لأفعال العرب حيث حاول الصحافي الاعتراف بالهزيمة الثقافية قبل العسكرية ما يحقّز العدو الإسرائيلي على اختراقنا على صعد متعددة عسكرية، ثقافية... والأخطر في ذلك كله هو ذاك الإنجاز الإسرائيلي في الهيمنة على اللغة والتفكير لا فقط على الأرض، فحاول بهذا النمط والأسلوب إقناعنا بفكرته على أنها واقعية ولا بد من

لنا إلا هوية واحدة: الإرهاب. ومن أجل
التنصل منها علينا أن ننزع من الصدور
الإيمان وعن الوجوه البشرية السمراء ومن
العقول التفكير مجرد التفكير بتغيير الواقع.
لكي نعيش علينا أن نميت أنفسنا وإلا شُنَّ
علينا التحالف الدولي بقيادة إسرائيل حرب
استئصال لاجتثاث الإرهاب من جذوره...
إذا تنكّرنا لأنفسنا فأين الجذور؟⁽⁶⁾. يُدرج
ضمير المتكلم (نحن) في مثل هذه الخطب
السياسية من خلال تفكيك للهوية الجمعية
عبر تمثيلها لغويًا بوصفها ذاتًا محاصرة،
مجبرة على التنصل من ذاكرتها ومعجمها
وقيمها كي تستمر في الوجود.. وتجلت
نواحي (النحن) بين إذابة الحدود بين
الصحافي والمتكلم (ها نحن الآن نتبرأ...)
وهنا المتكلم لا يتحدث عن الجماعة بل
يتحدث باسمها ويدخل القارئ قسرًا داخلها
أي تحويل المتلقي إلى طرف مشارك في
المأساة والخسارة والمصير... وبين أن
يفضي المتكلم إلى إخفاء الفاعل الحقيقي
وإزاحة مركز المسؤولية من الذات الفردية
إلى البنية الخطابية المهيمنة بما يسمح
بتمثيل الجماعة بوصفها موضوعًا للوصم
والإقصاء لا فاعلاً تاريخياً (لم يتبق لنا إلا
هوية واحدة: الإرهاب)، حيث لم يعمد إلى
ذكر من صَنَعْنَا ولا من اتهمنا بل هنا الضمير
أظهر النتيجة، (ولكي نعيش علينا أن

يعزز التلقي النقدي بدل التلقي الانفعالي
والشعور بأن المشكلة داخلية وقابلة للتغيير
بجهود الجميع... ومن جهة أخرى لم يكتفِ
الصحافي طلال بإدانة الولايات المتحدة
بفرض منطقتها علينا بل يلمح ضمناً إلى
توجيه الاتهام إلينا وإلى مسؤوليتنا فقلوله
(صرنا نخجل) اعتراف بحالة نفسية
وثقافية نعيشها لا مجرد ظلم خارجي وقع
علينا وهنا تحوّل الخطاب من خطاب اتهام
إلى خطاب مساءلة ذاتية... ولكي يعزز
الإقناع في المتلقي جعل خطابه مشحوناً
بالانفعال (الخجل / القهر / الإحساس
بالفرض..) ما يمنحه قوة تأثير وجدانية...

ويستكمل الصحافي طلال سلمان تعبيره
عن المستوى الذي أرسى إليه حالنا
(كعرب) بموازاة تمثيل أميركا وإسرائيل
تمثيلاً شنيعاً لأبشع أنواع الغزو وهو الغزو
الثقافي وطمس لهويتنا وخلق عالم جديد
يتناسب مع مصالح تلك الدول... «ها نحن
الآن نتبرأ من كل الكلمات التي صنعت
سنوات عصر النهضة أو الزمن الجميل:
القومية، العروبة، اليسار، التقدمية،
الاشتراكية، التأميم، العمال، الفلاحون،
التحرر، الاستقلال، الكفاح، الجهاد،
النضال، ومعها الكلمات النقيض: مثل:
الاحتلال، الاستعمار، الإمبريالية، لم يتبق

نميت أنفسنا) لذا بتوصيف المتكلم تحولت الجماعة إلى ضحية تاريخية لا بسبب الفعل بل بسبب الهوية، فالتكلم لا يقدم ذاته بوصفه مناضلاً بل موضوعاً للعقاب الرمزي... وبذلك تجلت الثنائية الضدية بحضوره بين الرغبة في البقاء وضرورة محو الذات وبالتالي نستطيع استنباط ما يمرُّ به حضور المتكلم بتحوّل دلاليّ من ذات فاعلة تمتلك معجمها الإيديولوجي إلى ذات مُعرّفة من الخارج ومهددة بالافتلاع الرمزي الأمر الذي يمنح الخطاب بُعداً وجودياً يتجاوز الطرح السياسي المباشر ويجعل من الضمير أداة لتفكيك الهوية لا لتأكيدّها، وهكذا يُنتج الخطاب مفارقة تقوم على أن البقاء مشروط بموت الهوية... في ضوء ذلك، يمكن القول إن حضور المتكلم في خطاب طلال سلمان لا يسعى إلى تثبيت هوية جمعية مستقرة بل يعمل إلى تفكيكها وكشف آليات محوها، فالضمير بدل أن يكون أداة توحيد وانتماء يتحول إلى وسيلة نقدية تُعرّي شروط الإقصاء وتطرح سؤال الجذور بوصفه سؤالاً مفتوحاً على الذاكرة والمصير...

توجه الصحافي طلال سلمان بحديثه في مقالة أخرى! «أقرأ فحسب.... لست مسؤولاً عن الأخبار» إلى المخاطب بشكل

مباشر لإخباره عن حقائق واقعا العربي السيئ والمزري والآفاق اللامصيرية وغير المعروفة بظل ما تفعله كل من إسرائيل وأميركا ومن يساندتهما من الدول العربية، ليعاد في نهاية الخطاب ربط حديثه بنا نحن كعنصر مشارك في الأزمة وكعنصر تنهال عليه الضغوطات الخارجية من كل حدٍ وصوب لصياغة أسلوب ونمط حياتنا على مستوى يتوافق مع مصالحهم... «تفرض أصول المهنة أن تترك عواطفك خارج الاستديو وأن تقرأ نشرة الأخبار بحياد مطلق: أنت مجرد مذيع، مجرد قارئ، مجرد ناقل.... مجرد أداة وصل بين صانع الخبر وبين من يستمع إليه، اهدأ إذا ولا تتفعل كائنًا ما كان الخبر... الانفعال يذهب الموضوعية. العواطف تؤذي الصدقية، لا علاقة لك بطبيعة الخبر قد تتعى وطنًا أو تتعى أمة، قد يفزعك التزوير في نص الخبر كأن الاحتلال تحريراً أو يصير المقاوم إرهابيًا»...⁽⁷⁾. يبرز حضور المخاطب بوصفه عنصراً تداولياً وبلاغياً مركزياً لا يقتصر على كونه موجهاً لغوياً بل يتحول إلى بؤرة صراع دلالي وأخلاقي داخل النص. يتمثل هنا المخاطب في المذيع بشكل مباشر وصريح ويُستدعى عبر ضمير المخاطب المباشر (أنت) (أنت) مجرد مذيع، أنت مجرد قارئ، مجرد ناقل،

يتحول القارئ إلى مخاطب ثانٍ ويتساءل هل أنا أيضًا مجرد ناقل؟.....

ويتابع سلمان خطاب: «لا عليك لست أنت المسؤول عن انقلاب العدو إلى حليف أو شريك أو عن تحول الاستسلام إلى سلام، اقرأ فحسب، اضبط نفسك، لا تتفعل إذا مرّت بك صورة طفل مرّقه الرصاص الإسرائيلي أو مجموعة من النساء العراقيات يلطمن الوجوه.... بينما الجنود الأميركيون يحاولون رفعها للتثبت من أن الماجدات لا ينقلن السلاح.... اهدأ وأنت ترى الدبابة الإسرائيلية تجرف بيتاً عمره من عمر فلسطين..... لا تتفلسف فتعتبر نفسك مسؤولاً عن تصحيح التعابير أو تشويه المفاهيم، ثمة كلمات قد طوت التطورات معانيها العتيقة: الاستقلال، السيادة، الكرامة الوطنية، القرار المستقل... عليك أن تتسى تعابير من نوع: الوطن، الأمة، الشعوب، الوطن العربي، الكفاح المسلح..... أما الجهاد فكلمة قاتلة احذفها حتى من القرآن..... كن موضوعياً ودقق في تعابيرك... قل الحقيقة ولا تخف: أنجزت القوات الأميركية الباسلة تحرير العراقيين من هويتهم المضللة، وقرأ أنجزت القوات الإسرائيلية تحرير الفلسطينيين من ثورتهم.... احتلال

مجرد أداة وصل)، وهذا التكرار المقصود لضمير المخاطب لا يؤدي وظيفة تواصلية محايدة، يمارس ضغطاً خطابياً يهدف إلى تفكيك الدور المهني الذي يُفرض على الإعلامي. يُظهر طلال سلمان في هذه النقطة توظيف الخطاب لناحية تفكيك مفهوم الحياد الإعلامي من جهة وذلك عبر مخاطبة المذيع باللغة التي تُلقن له مهنيًا (اترك مشاعرك خارج الاستديو / اقرأ نشرة الأخبار بحياد)، هنا لا يخاطب المذيع كشخص بل كخطاب مؤسسي متجسد أي كصوت السلطة الإعلامية لا كذات إنسانية. تتجلى تبعات خطابه على مستويات عديدة تنتج مفارقات تتفاوت مع ما يجري على أرض الواقع، حيث يوظف المخاطب هنا فقط من أجل إلقاء النشرة وهو مطالب بالحياد بل قد يُفرض عليه تزيف المعنى (الاحتلال تحريراً / المقاوم إرهابياً) فيتحول المَخاطب إلى شاهد على التناقض الأخلاقي بين ما يُطلب منه وما يُملى عليه، والتكرار المتعمّد هنا (اهدأ إذا ولا تتفعل... أنت مجرد... مجرد... مجرد) يحمل دلالة الاختزال القسري للذات الإنسانية حيث يُفرغ المَخاطب من الوعي، إبراز الموقف، الانتماء، المشاعر... فيبدو من خلال ذلك أن المخاطب ليس متلقيًا سلبيًا بل طرفًا يُدان ضمنيًا وفي الوقت ذاته

للأوامر الخطابية، فالمخاطب يُجَرَّد تدريجيًا من أي إمكانية أخلاقية أو معرفية ويُعاد تعريف دوره بوصفه ناقلًا محايدًا لا يملك حق التساؤل أو الاعتراض... ويتجلى هذا التجريد بوضوح في الأفعال الأمرية المتكررة (اقرأ فحسب / اضبط نفسك / لا تتفعل / اهدأ...) فالأمر هنا لا يهدف إلى التنظيم المهني بقدر ما يسعى إلى ترويض الوعي وتدجين الانفعال الإنساني بما يجعل المأساة قابلة للاستهلاك اليومي دون مقاومة أو احتجاج، كما يكتسب حضور المخاطب بُعدًا رمزيًا حين يُطلب منه تجاهل صور العنف: (الطفل الممزق / النساء العراقيات / البيوت الفلسطينية المهدمة..) فالمخاطب يُدعى إلى ممارسة العمى الأخلاقي باسم الموضوعية وهو ما يحوّل الحياد من قيمة مهنية إلى أداة تواطؤ صامت... وفي الوقت ذاته لا يقتصر دور المخاطب على التلقي بل يُستخدم بوصفه وسيطًا لإعادة إنتاج الخطاب المهيمن فحين يُطلب منه حذف مفردات مثل: (الوطن / الأمة / الشعوب / الجهاد...) فإننا أمام هندسة لغوية للوعي يُعاد من خلالها تشكيل القاموس السياسي بما يخدم منطق القوة. إن مطالبة المخاطب بالنسيان ليست فعلًا فرديًا بل هي شرط بنيوي للاستمرار داخل المنظومة الخطابية الجديدة، حيث

يعولم المواطنون فيجعلهم رعايا.... بينما هويتهم الأصلية منكورة، واحتلال آخر يعولم الوطن فينزح عنه هويته الأصلية ويجعله مشاعًا لعسكر المحتلين..... نحن بخير، طمنونا عنكم".(8)

لقد بُني خطاب طلال سلمان على استراتيجية تداولية واعية قوامها تكثيف حضور المتكلم والمخاطب بوصفهما عنصرين بنيويين لا يمكن فصل المعنى عنهما فالنص لا يُقدّم باعتباره خطابًا خبريًا أو رأيًا سياسيًا مباشرًا بل يتشكل بوصفه مشهدًا لغويًا صراعيًا تتواجه فيه أصوات متعددة تتقاطع فيها السلطة والمعرفة والضمير. يحضر المخاطب في النص عبر ضمير المخاطب المفرد (أنت) وهو حضور متواتر ومقصود يخرج عن وظيفته الإحالية ليؤدي وظيفة إنشائية وتوجيهية. فالمخاطب لا يُستدعى بوصفه فردًا بعينه بل باعتباره نموذجًا للفاعل الإعلامي المعاصر أو للذات العربية التي جرى إدماجها قسرًا في منظومة خطابية مهيمنة. يفتتح الخطاب بصيغة تهدئة ظاهرية (لا عليك، لست أنت المسؤول..) وهي صيغة تحمل دلالة مزدوجة إذ توحى بالإعفاء من المسؤولية لكنها في العمق تُرسخ منطق نزع الفاعلية وتحويل الذات إلى مجرد منفذ

تصبح بعض الكلمات (قائلة) لا لأنها تحرض على العنف بل لأنها تستحضر ذاكرة جماعية وموقفًا تاريخيًا وهكذا يتحول المخاطب إلى ذات بلا ذاكرة وبلا حق في تسمية الأشياء بأسمائها.

في مقابل هذا المخاطب المنزوع الفاعلية، يحضر المتكلم حضورًا غير مباشر، يتجلى عبر السخرية والمفارقة والانزياح الدلالي، فالمتكلم لا يعلن ذاته صراحة، لكنه يتخفى خلف لغة السلطة ذاتها ليُفرغها من معناها ويكشف تناقضاتها... فعندما يقول: (قل الحقيقة ولا تخف)، فإن المتكلم لا يدعو إلى الحقيقة بقدر ما يفصح مصادرها، إذ تصبح الحقيقة مرادفًا للرواية الرسمية، لا لما يحدث على الأرض، وهنا تتجلى براعة الخطاب في قلب المعنى بحيث تتحول اللغة من أداة كشف إلى أداة إخفاء...

كما يقوم المتكلم بتعرية انقلاب المفاهيم الكبرى: الاحتلال تحريرًا والاستسلام سلامًا والمقاومة إرهابًا... وهذا الانقلاب لا يُقدّم بوصفه انحرافًا لغويًا عابرًا بل بوصفه نتيجة حتمية لهيمنة سياسية وعسكرية أعادت تعريف العالم وفق مصالحها.

موقع الوعي الناقد، غير أن هذا النقابل لا يبقى مغلقًا، إذ يفتح النص في نهايته على ضمير الجمع (نحن بخير، طمنونا عنكم..). يحمل هذا الانتقال دلالة عميقة إذ يؤسس لوجود جماعة واعية مضادة، ترفض منطق الطمأنة الزائفة وتُساوئ خطاب القوة من موقع أخلاقي وإنساني. وهنا لا يعود الخطاب موجّهًا إلى المذيع وحده بل إلى القارئ الذي يُستدرج ليحدد موقعه داخل هذا الصراع: أهو ضمن (أنت) المطيعة أم ضمن (نحن) الراضية؟

يمكن القول إن حضور المتكلم والمخاطب في خطاب طلال سلمان ليس عنصرًا أسلوبياً بل هو آلية اشتغال خطابية تهدف إلى فضح العنف الرمزي الذي تمارسه اللغة الإعلامية والسياسية. فالنص لا ينتقد حدثًا بعينه بل ينتقد طريقة قول الحدث، ويحوّل اللغة نفسها إلى موضوع للمساءلة، وبذلك يغدو خطاب طلال سلمان ممارسة نقدية تكشف كيف تُصنع الحقيقة لغويًا وكيف يُدجّن الوعي عبر مفردات تبدو محايدة لكنها محملة بأثقل أشكال الهيمنة...

ثانيًا: لغة الخطاب في افتتاحية طلال

سلمان.

1- المستوى المعجمي.

1-1 التكرار: يرتبط كل خطاب ببنية

تتأسس العلاقة بين المتكلم والمخاطب على جدل صراعي لا تواصل. فالمخاطب يمثل موقع الامتثال في حين يمثل المتكلم

«ظاهرة أسلوبية وهو كأية أداة لغوية لا بد وأن يعكس مواقف الكاتب وأحاسيسه وأن يدخل إلى النص ليشكل لبنة أساسية من لبنات العمل الأدبي»⁽⁰¹⁾.

ذكر طلال سلمان في مقالته «عن شهدائنا الأشجار التي تموت واقفة» تكراراً لمفردة (الشهداء) لأكثر من ست مرات: «يتجاوز الشغف العربي بالموت وتقديس الشهادة والشهداء حدود المعقول أحياناً..... من دلائل هذا الشغف العربي التباهي بأرقام الشهداء... على أن الإحصاء العربي يغفل في العادة شهداء آخرين قد لا يحتسبون من بين البشر لكنهم يعطون للحياة طعمها ونكهتها... كيف لا تحتسب أشجار الزيتون من بين الشهداء... شهداؤنا من الأشجار يستحقون شيئاً من الذكر وخصوصاً أن الهتاف المحبب للمشييعين هو: الشهيد حبيب الله... الشهيد بأرضه أيضاً التي أعطته حياته ولون بشرته... ثم إن الأشجار تموت واقفة، وهذا من أعظم معاني الشهادة. [iii]... يكتسب تكرار مفردة (الشهداء) في خطابه وظيفة دلالية تفكيكية تؤدي دوراً نقدياً تفكيكياً، تستهدف البنية الإيديولوجية لمفهوم الشهادة في الوعي العربي إذ لا يأتي بوصفه آلية تأكيد أو تمجيد بل أداة لإعادة مسالة المفهوم السائد

دلالية كبرى، تشكل القاعدة والأرضية التي يُبنى الخطاب على أساسها، فهو بمثابة الناظم أي اللغة المشتركة بين المُلقي والمتلقي وبمعزل عنه يفقد الخطاب قدرته التعبيرية التي يتم من خلالها بناء أداة الاتصال. فالبنية الدلالية الكبرى تجعل من الخطاب متماسكاً في شكله العام، مع ما يحتويه من كلمات متكررة فيها من المعاني ما تحملنا إلى فهم ما يبغيه الصحفي وما يحتويه، وتبيان الحقيقة عبر ترداد الترادف والتضاد بمستويات معجمية متفاوتة بحسب الموضوع المراد... وتراكم ذلك يعطي المقال قيمته التي نبغي معالجتها، وعلى هذا النحو يعرف يوسف أبو العدوس التكرار بأنه يكون «بتريد لفظة معجمية معينة، أو يكون بتكرار لكلمة أخرى مرادفة أو لكلمة عامة ومن ثم فإن الكلمات تحيل بعضها إلى بعض مما يسهم في إحداث علاقة شكلية بينها، مما يؤدي بالضرورة إلى ربط الجمل التي تحوي المكررات معاً ضرباً من الاتساق المعجمي»⁽⁹⁾، لذلك فالتكرار خصلة أساسية في بنية النص، وله دور دلالي على مستوى الصيغة والتراكيب... لذلك فإن تكرار المفردة نفسها في سياق مقالات طلال سلمان يعطي للبلاغة قيمة موسيقية في إيقاعها، وفي سياق ذلك لا بد من الإشارة أن التكرار

دورته من جديد... فالهزيمة العسكرية فيه كانت العنوان لكنها بذاتها كانت النتيجة لا السبب..... فالهزيمة ليست قدرًا، ولم يكن كل ما عشناه مجرد مسلسل من الهزائم المتوالية.... إن الديمقراطية هي المدخل إلى الحل، وهي المخرج من الهزيمة وعصرها"....⁽¹¹⁾. لا يأتي تكرار مفردة «الهزيمة» في خطاب طلال سلمان بوصفه توصيفًا تاريخيًا محايدًا، بل يُشكّل محورًا مفهوميًا تُبنى حوله عملية إعادة قراءة الوعي العربي بذاته وبمساره التاريخي.

فالتكرار هنا يحمل دلالة مراجعة نقدية، إذ يسعى الكاتب إلى نزع الطابع القدري عن الهزيمة، كما يظهر في قوله (الهزيمة ليست قدرًا) وهي صيغة تقريرية تتكرر لتفكيك الإيمان الضمني بالحمية التاريخية وإخراج الهزيمة من نطاق المصير المغلق إلى مجال الفعل الإنساني القابل للتغيير، وعلى هذا النحو عمل التكرار إلى إعادة ترتيب العلاقة بين السبب والنتيجة، فحين يقرر أن (الهزيمة العسكرية كانت العنوان لكنها لم تكن السبب)، يعيد سلمان تحميل الهزيمة دلالة بنوية لا حديثة ويحوّلها من واقعة عسكرية إلى عرضٍ لأزمة أعمق تتصل بالسياسة والوعي والنظام

للشهادة في الخطاب العربي. فالكاتب يربط الشهادة منذ البداية بـ (الشغف بالموت) و (النقد) كاشفًا البعد الإيديولوجي الذي يحوّل الفقد الإنساني إلى مادة تفاخر رقمي، ثم يحدث انزياحًا دلاليًا حادًا حين يوسّع دائرة الشهادة لتشمل الطبيعة، عبر حديثه عن (شهادتنا من الأشجار) وهو انتقال يزعم المركزية الإنسانية ويعيد تعريف الضحية بوصفها كل ما يُستنزف تحت وطأة العنف، وبهذا يتحوّل مفهوم الشهادة من تمجيد للموت إلى إدانة ضمنية لمنطق الفناء الشامل حيث تصبح (موت الأشجار واقفة) استعارة أخلاقية للشهادة بوصفها ثباتًا وعطاءً حتى النهاية، لا مجرد نهاية دموية للحياة... لذلك يمكن القول، إن تكرار هذه المفردة في خطابه لا يعمل على تثبيت معناها السائد بل إلى زعزحته إذ تتحوّل الشهادة من قيمة تعبوية ممجّدة للموت إلى مفهوم أخلاقي شامل يُدين العنف ويمنح الطبيعة مكانة الضحية ويعيد الاعتبار للحياة بوصفها القيمة العليا التي يُقاس بها معنى الشهادة.

ورد في مقالته «الهزيمة ليست قدرًا» تكرارًا لمفردة (الهزيمة) لأكثر من خمس مرات: «الهزيمة ليست قدرًا، لا بد من اقتحام التاريخ ودخوله والانتظام في

علينا التحالف الدولي بقيادة إسرائيل حرب استئصال لاجتثاث الإرهاب من جذوره..⁽²¹⁾. يمثل تكرار مفردة (الإرهاب) في خطاب الصحفي طلال سلمان ظاهرة لغوية- دلالية مقصودة، تتجاوز الوظيفة الإخبارية إلى بناء موقف فكري وسياسي ناقد للهيمنة الغربية وبخاصة الأميركية - الإسرائيلية. وعليه، فإن تحليل هذا التكرار لا يُفهم بوصفه حشواً لغوياً، بل باعتباره أداة خطابية مركزية لتفكيك منطق القوة والهيمنة الرمزية...

وفي هذا السياق، يتجلى تكرار هذه المفردة في خطابه بوصفه استراتيجية خطابية واعية تتجاوز البعد الوصفي إلى ممارسة نقدية تفكيكية تكشف آليات الهيمنة اللغوية والسياسية الغربية، ولا سيما الأميركية. فالتكرار هنا يبرز مركزية المفهوم في الخطاب الدولي المعاصر، حيث يُفرض (الإرهاب) إطاراً مرجعياً وحيداً لمناقشة قضايا التنمية والتقدم والهوية في العالم العربي فتفرض المفردة قبل الفكرة، والمصطلح قبل النقاش، بما يحول اللغة إلى أداة سيطرة، وبالتالي المعركة ليست فقط عسكرية أو أمنية بل لغوية- مفاهيمية تبدأ من تسمية الأشياء.... بما يحوله من توصيف لظاهرة محددة إلى

الاجتماعي، وبهذا يصبح تكرار المفردة أداة تفسيرية لا توصيفية يستخدم للكشف عن جذور الانكسار بدل الاكتفاء بتسجيل مظاهره. وعلى مستوى أهمية ودلالة ما تم تداوله في الخطاب، فإن تكرار (الهزيمة) يؤدي دوراً إقناعياً توجيهياً، إذ يرفض الكاتب اختزال التاريخ العربي في (مسلسل من الهزائم المتوالية)، ويقاوم خطاب التراكم السلبي الذي ينتج وعياً مأزوماً وعاجزاً. ويتوّج هذا المسار حين تُربط الهزيمة بمخرج سياسي واضح يتمثل في الديمقراطية التي تُقدّم بوصفها (المدخل إلى الحل) و (المخرج من الهزيمة وعصرها) فيتحول التكرار من أداة تشخيص إلى أداة تحريض على الفعل والتغيير...

تناول الصحفي طلال سلمان في مقالته «كلمات بدل كلمات... فإذا أنت غير موجود؟» كلمة (إرهاب) التي تكررت لأكثر من خمس مرات: «وأخطر ما نجحت فيه الولايات المتحدة الأميركية أنها فرضت علينا منطق مصالحها في مناقشة مسائل التنمية والتقدم في بلادنا، وها هي الآن تفرض على العالم لغتها التي أولها إرهاب وآخرها إرهاب بذريعة مكافحة الإرهاب..... لم يتبق لنا إلا هوية واحدة: الإرهاب..... لكي نعيش علينا أن نميت أنفسنا وإلا شُنّ

أداة إبديولوجية مطلقة. كما يحمل هذا التكرار دلالة اختزالية إلغائية، إذ يُعاد إنتاج المفردة بكثافة لتفريغها من معناها الدقيق، وتحويلها إلى وسم هويّاتي قسري يُلصق بالذات العربية... وهنا يقول طلال سلمان (فرضت علينا منطق مصالحها... وها هي الآن تفرض على العالم لغتها التي أولها إرهاب وآخرها إرهاب) فيتحول (الإرهاب) إلى لغة كونية قسرية ما يدل على أن الهيمنة لم تعد سياسية فقط بل دلالية حيث تُصاغ مفاهيم العالم بلغة المنتصر، وهنا التكرار أدى إلى إفراغ الكلمة من معناها الدقيق بحيث تصبح كلمة (الإرهاب) مطاطة قابلة للالتصاق بأي طرف خارج المنظومة المهيمنة. ومن جانب آخر يحدد طلال سلمان (لم يتبقّ لنا إلا هوية واحدة: الإرهاب) وعلى المستوى التداولي، يؤدي التكرار هنا وظيفة فضح التعسف الدلالي للمصطلح وتنبية المتلقي إلى خطورة تحوّل اللغة إلى أداة استئصال رمزي تسبق الاستئصال المادي، حيث يُبرز العنف والحرب الشاملة بذريعة (اجتثاث الإرهاب من جذوره..) وبذلك يغدو التكرار أداة مقاومة خطابية يُستخدم فيها المصطلح ذاته لكشف زيف حياده وقلب منطق الاتهام وتحويل اللغة من وسيلة هيمنة إلى مجال للمساءلة والنقد..

حمل تكرار كلمة (هوية) في مقالته التي بعنوان «اقرأ فحسب... لست مسؤولاً عن الأخبار» لأكثر من أربع مرات العديد من الدلالات والإشارات: «تفرض أصول المهنة أن تترك عواطفك خارج الاستديو، وماذا يضيرك إذا صار العراق مرقاً يتناهبها الكرد والتركمان..... هل أنت مسؤول عن هوية العراق الدولة والعراقيين؟ لا تخف: أنجزت القوات الأميركية الباسلة تحرير العراقيين من هويتهم المضللة الجامعة.... احتلال يعول المواطنين فيجعلهم رعايا يحملون جوازات سفر صادرة عن مختلف دول الأرض بينما هويتهم الأصلية مذكورة عليهم.... واحتلال آخر يعول الوطن فينزع عنه هويته الأصلية ويجعله مشاعاً لعسكر المحتلين.... نحن بخير، طمئنونا عنكم».⁽³¹⁾ يتكئ خطاب طلال سلمان في هذا المقطع على تكرار مفردة (الهوية) بوصفها نواة دلالية تكشف البعد العميق للاحتلال بوصفه فعل نزع رمزي قبل أن يكون سيطرة عسكرية. وتتبع أهمية هذا التكرار من كونه ينقل النقاش من مستوى الحدث السياسي الآني إلى مستوى الوجود الجماعي، حيث لا يُصوّر التفكيك الذي يطال العراق بوصفه تمزيقاً جغرافياً فحسب، بل باعتباره تفكيكاً لهوية الدولة والمواطن في آن واحد. أما على

عامٌ يحدد الحقل⁽⁴¹⁾. إنه قطاعٌ دلاليٌّ مترابط، يتألف من مفردات اللغة التي تعبّر عن تصوّر أو رؤية أو موضوع أو فكرة، «الكلمات المكونة للحقل الدلالي ترتبط بموضوع معين وتعبّر عنه»⁽⁵¹⁾.

لقد اختار الصحافي طلال سلمان في مقالته التي بعنوان «عن شهادتنا الأشجار التي تموت واقفة» كلمات وألفاظاً: «الموت - الشهداء - الضحايا - الأرض المقدسة - الحياة - أشجار الزيتون - انتساب - الشهادة»....⁽⁶¹⁾، والتي تندرج ضمن حقل معجميّ مركّب يتأسس على ثنائية (الحياة والموت) في إطار القداسة والانتماء الوجودي، إذ لا تُستعمل هذه المفردات استعمالاً معجمياً محايداً، بل تُحمّل بدلالات رمزية وثقافية عميقة، تجعل من الموت فعلاً قيمياً يتجاوز معناه البيولوجي ليغدو شهادة، ومن الحياة حالة وجودية مرتبطة بالأرض والهوية. كما تسهم مفردات مثل (الأرض المقدسة) و(أشجار الزيتون) في ترسيخ البعد الرمزي المكاني حيث تتحوّل الأرض إلى مجال للانتماء والذاكرة الجماعية وتغدو الطبيعة شاهداً دلاليّاً على الاستمرارية والصمود. وعليه، يمكن توصيف هذا الحقل المعجمي بوصفه حقلاً وجودياً رمزياً يُعيد تشكيل العلاقة بين

المستوى الدلالي، فيحيل تكرار المفردة إلى عملية إقصاء ممنهجة للهوية الجامعة، تُستبدل فيها (الهوية الأصلية) بهويات مجزأة أو منكّرة، ويُعاد تعريف المواطن بوصفه (رعية) معولمة فاقدة للانتماء، ما يشي بتحوّل الاحتلال إلى سلطة تعريف وتسمية. وعلى المستوى الوظيفي يؤدي التكرار وظيفة نقدية تفكيكية، إذ يفضح الخطاب الذي يروج لتحرير العراقيين بينما يمارس في جوهره محواً لهويّاتهم، كما يعمل على استئثار وعي المتلقي بخطورة تحييد سؤال الهوية بذريعة المهنية أو الحياد الإعلامي. وبذلك يغدو تكرار مفردة (الهوية) أداة مقاومة خطابية تسائل شرعية الاحتلال وتكشف زيف الخطاب الذي يفصل بين تفتيت الوطن ونزع معناه الرمزي....

1-2 الحقول المعجمية: لم تكن المعاجم وليدة اللحظة، وإنما وُجدت مع محاولات الإنسان الربط بين اللفظ ودلالته والمرجع الخارجي... ومن المسلّم به أن الكلمة لا تحمل دلالة إلا بالسياق الذي يربطها بغيرها من الكلمات، ولهذا فإن أقرب تعريف للحقل الدلالي هو تعريف جورج مونان الذي بيّن أنه «مجموعة من الوحدات المعجمية التي تشتمل على مفاهيم تندرج تحت مفهوم

الإنسان والمكان عبر مفهومي التضحية والقداسة وبمنح اللغة طاقة دلالية تتجاوز الوصف إلى بناء المعنى والهوية....

وفي مقالته التي بعنوان «الهزيمة ليست قدرًا» تتناول فيها ألفاظًا: «الهزيمة - اقتحام التاريخ - عسكرنا - السياسة - الجيش - دماؤنا - أخرجنا من الأرض - المفاوضات - جبار وعاجز - حركتنا السياسية - القومية - فشل السلطة - إدانة - تطويع - البطل - النظام - مستنقع الطائفيات والمذبيبات - العروبة - الإسلام - نضالهم - صلح - انتصارات - خيبات - تخلف - الفتن - معرفة العدو - الظلم»....⁽⁷¹⁾، وهي تندرج ضمن حقل معجمي سياسي - نضالي صراعي (الحقل المعجمي للهزيمة والمقاومة)، تتداخل فيه مفردات السلطة والقوة والعنف مع مفردات الهوية والهزيمة والمقاومة، ويعكس هذا الحقل خطابًا إيديولوجيًا نقديًا يقارب الواقع من منظور الصراع التاريخي والسياسي، حيث تُستعمل مفردات مثل: الجيش - النظام - السياسة - السلطة للدلالة على بنى الهيمنة في مقابل مفردات النضال - الدماء - البطل - اقتحام التاريخ التي تحيل إلى الفعل المقاوم ومحاولة استعادة الفاعلية التاريخية. كما تكشف الثنائيات

الدلالية من قبيل (انتصارات / خيبات) - (جبار / عاجز) عن توتر داخلي يعكس أزمة مشروع سياسي وقومي مأزوم تتقاطع فيه الهزيمة مع الفشل والتخلف والفتن.. وتتمثل وظيفة هذا الحقل المعجمي في تأطير الوعي الجمعي وبناء موقف نقدي من السلطة والواقع السياسي مع استدعاء مفاهيم الهوية (العروبة والإسلام) بوصفها أفقًا للخلاص أو أداة للمساءلة مما يمنح الخطاب طابعًا تعبويًا وتحليليًا في آن معًا..

نجد في مقالته التي بعنوان «كلمات بدل كلمات.. فإذا أنت غير موجود!» تتنظم الألفاظ: «إسرائيل - منطقتها - قضية فلسطين - أوها منا العسكرية - مفرداتنا الأخلاقية - تحليلاتنا السياسية - الواقع - المستقبل - فرضت - لغتها - إرهاب - القضية - السلطة - نضالاً - نفي الهوية - استعمار - احتلال - ديمقراطية - مقاومة - جريمة - تحرير - كفاح مسلح - الاستقلال - الجهاد - عصر النهضة - القومية - العروبة»⁽⁸¹⁾ ضمن حقل معجمي سياسي - إيديولوجي استعماري / تحرري (الحقل المعجمي للهيمنة الاستعمارية والممانعة)، حيث يتمحور حول تمثيل الصراع الفلسطيني - الإسرائيلي بوصفه

صراعًا على الأرض والهوية والخطاب. - يعولم⁽⁹¹⁾ ضمن حقل معجمي إعلامي وتكشف مفردات مثل (الاستعمار، الاحتلال، نفي الهوية، الجريمة) عن طبيعة الفعل القهري الإقصائي في مقابل مفردات (المقاومة، التحرير، الكفاح المسلح، الاستقلال، الجهاد)، والتي تؤطر الفعل المضاد بوصفه ممارسة تحريرية مشروعة، كما تحضر ألفاظ من قبيل (الديمقراطية، الإرهاب، اللغة، المنطق) لتفكيك الخطاب السياسي والإعلامي المهيمن وفضح آلياته في إعادة إنتاج الهيمنة الرمزية، وتتمثل دلالة هذا الحقل المعجمي ووظيفته في بناء وعي نقدي سياسي يعيد تعريف القضية الفلسطينية ضمن أفق قومي - تحرري (العروبة، القومية، عصر النهضة) ويحول اللغة من أداة وصف إلى أداة مقاومة ومساءلة تاريخية..

تُجسّد وتتبلور كلمات وألفاظ الصحافي طلال سلمان في مقالته بعنوان «أقرأ فحسب... لست مسؤولاً عن الأخبار»:

«نشرة أخبار - صانع الخبر - الخبر - الموضوعية - الاحتلال - تحريرًا - المقاوم إرهابيًا - التزوير - انقلاب العدو إلى حليف - الاستسلام إلى سلام - السلاح - الرصاص الإسرائيلي - هوية - العنف - السيادة - الاستقلال - الجهاد

الخطاب الإعلامي وقدرته على إنتاج المعنى وتوجيه الوعي الجمعي، وتحويل اللغة من أداة نقل للواقع إلى أداة هيمنة رمزية وإعادة تشكيل للشرعية السياسية والأخلاقية....

2- المستوى النحوي:

2-1- التقديم والتأخير: الخروج على رتب الكلام المحفوظة ومخالفتها وانزياحها عن الأصل الافتراضي لا بدّ أن يحمل

تتبعه للفروق الدقيقة بين الوظائف الدلالية للتعابير التي حصل فيها تقديم وتأخير، فالأبعاد الدلالية والقيم الجمالية التي تؤديها هذه الظاهرة في اللغة العربية لها علاقة قوية بغائية الإبداع الفني، فما تعرض له البحث عن الأبعاد الدلالية للتقديم والتأخير هو على سبيل المثال لا الحصر، لأن الأمر في نهاية المطاف مرهون بالعلاقة بين السياق والمقام والنص الإبداعي، وعليه يمكن أن نلخص أهداف البحث في الربط بين التراكيب والدلالة، إذ أن أي تقديم وتأخير في التركيب سيستبعه تغيير في الدلالة، وإبراز العلاقة بين الأداء النمطي والأداء الفني، إذ تبين الوظيفة الدلالية للأداء الفني بدلالة الأداء النمطي. كما أن بيان ظاهرة التقديم والتأخير تمكن مستعملي اللغة من التعبير عن الفروق الدقيقة في التراكيب المتماثلة من حيث عناصر التركيب والمختلفة من حيث رتبة هذه العناصر، كما أن الإشارة إلى القيم الفنية التي تجسدها هذه الظاهرة وبيان العوائق التي تمنعها من حريتها في الحركة...

يتجلى التقديم والتأخير في قول طلال سلمان «شهادونا من الأشجار يستحقون شيئاً من الذكر»⁽²²⁾، بوصفه انزياحاً أسلوبياً مقصوداً يهدف إلى إعادة تشكيل الوعي

معه دلالات معنوية لها قيمتها في بلاغة الكلام ووضوح المعنى ورسوخه في ذهن المتكلم، فما كان (الفصحاء) من العرب يُقدّمون ما حقّه التأخير، إلا وهم يريدون به وجهًا من المعنى وما كان ليحصل لو التزم الأصل الافتراضي في ترتيب عناصر الجملة⁽²⁾، حيث يرى النحاة أن للكلام أصلاً يتوسّع فيه، ومن هذا الاتساع (التقديم والتأخير)، ويُعتبر التقديم والتأخير من أهم المصطلحات البلاغية الإجرائية التي تدخل ضمن (باب المعاني)، فقد بذلت جهود كبيرة لنحويين وبلاغيين ومفسرين في استكشاف هذه الظاهرة واستنباط قواعدها، ودلالاتها المختلفة من أجل الكشف عن مواطن الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم. «ذكر بعض الباحثين أن علماء العربية لم يُعرفوا التقديم والتأخير بسبب وضوح المصطلح وشدة اتصاله بالعبارة في اللغة العربية، وأخذوا هذا الثنائي (التقديم والتأخير) وجعلوه مصطلحاً لأحد تقنيات التنظيم فيها ولذلك نجد عنايتهم بذكر أقسامه وأهميته أكثر من عنايتهم بتعريفه»⁽¹²⁾. ظاهرة التقديم والتأخير تأخذ حيزاً كبيراً من حياتنا اللغوية، فهي ظاهرة تستمد حيويتها من حياة مجتمعها اللغوي، ذلك لأنها متجذّرة في البنية الأساسية للغة، وأصيلة في حياة مجتمعها، وهنا تكمن أهمية هذا البحث في

الذكر والتكريم، وهو ما يعكس وعياً بلاغياً يستثمر البنية النحوية لخدمة الأيديولوجيا السياسية للنص..

يُوظف طلال سلمان آلية التقديم والتأخير في قوله «استشراف فجر السادس من حزيران لم يكن ممكناً إلا إذا استولدناه بدمائنا، لقد أخرجنا من الأرض، وكذلك من التاريخ، والعودة مستحيلة بالمفاوضات بين جبار وعاجز»⁽³²⁾، بوصفها استراتيجية مركزية في إنتاج الخطاب المقاوم، لا باعتبارها انزياحاً أسلوبياً فحسب، بل كفعلٍ خطابي يعيد ترتيب عناصر الوعي الجمعي في مواجهة خطاب الهيمنة. فنقدّم مفردات مثل «استشراف فجر السادس من حزيران» و«بدمائنا» و«مستحيلة» قبل اكتمال البنية الخبرية التقليدية يُعبر عن كسرٍ واعٍ للتسلسل المنطقي الذي يفرضه الخطاب المقاوم، فإن هذا التقديم يُنتج دلالة قطيعية مع اللغة المحايدة، إذ يُقدّم الفعل النضالي (الدم، الأرض، الوجود) على النتائج السياسية ويؤسس لمعادلة مضادة لمنطق الهيمنة قوامها أن التاريخ لا يُستعاد بالتفاوض بين قوى غير متكافئة بل بالفعل المقاوم المشروط بالتضحية، وبذلك يتحوّل التقديم والتأخير من بنية نحوية إلى أداة تفكيك للخطاب المهيمن وإعادة تموضع

بالقضية المطروحة. لو التزمنا بالترتيب النحوي الأكثر شيوعاً لكانت الجملة مثلاً: «شهادونا الذين هم من الأشجار يستحقون شيئاً من الذكر»، لكن طلال سلمان اختار أن يقول «شهادونا من الأشجار يستحقون شيئاً من الذكر»، وهنا يقع التقديم والتأخير، فالنقدّم: شبه الجملة (من الأشجار) قُدّمت على الخبر الفعلي (يستحقون)، وأما التأخير فالخبر الفعلي تأخّر بعد شبه الجملة، فالوظيفة النحوية تكمن في أن (من الأشجار) ليست خبراً وليست حالاً بل هي جار ومجرور في موضع نعت/ بيان لـ(شهادونا)، لكنها فُصلت عن المبتدأ وجيء بها متقدمة لغرض بلاغي... لذلك فإن تقديم شبه الجملة (من الأشجار) بين المبتدأ وخبره لا يخدم غرضاً نحوياً فحسب، بل يؤدي وظيفة خطابية تقوم على كسر أفق التوقع لدى المتلقي، الذي يربط في وعيه مفهوم (الشهداء) بالبشر لا بالطبيعة. هذا التقديم يحدث صدمة دلالية تُرغم القارئ على التوقف وإعادة تأمل مفهوم الشهادة، كما يمنح (الأشجار) قيمة رمزية وإنسانية تُدخلها في الحقل الأخلاقي والسياسي للصراع. وبهذا الأسلوب، ينجح الخطاب في نقل قضية بيئية إلى مستوى القضية الوطنية، حيث تتحول الطبيعة من خلفية صامتة إلى طرف فاعل يستحق

للذات الجماعية بوصفها فاعلاً تاريخياً لا موضوعاً للتسوية....

يمارس طلال سلمان التقديم والتأخير في خطابه «الواقعية تفرض شطب الكلمات الكبيرة طالما أن النفوس صغيرة. صارت القضية أزمة، ولنفس الهوية غاب أي ذكر للعرب أو لفلسطين أو للطرف الثاني إسرائيل.. وصار التعبير أزمة الشرق الأوسط... بقعة جغرافية يُحدّد موقعها بالنسبة للآخرين، لا هوية لها ولا أصحاب.. الاستعمار استيطان دولة، الدولة التي قامت بالاحتلال هي واحة الديمقراطية في الشرق، وهي مركزه الحضاري المتقدم وسط بؤرة التخلف والقهر والطغيان»..⁽⁴²⁾ بوصفه فعل مقاومة لغوية يُعيد من خلاله تسمية الأشياء ويقلب منطق الخطاب السائد كاشفاً كيف تُختزل القضايا التحريرية عبر التلاعب بالترتيب

النحوي والدلالي. فالتقديم هنا ليس أسلوباً بل موقفاً معرفياً وسياسياً.... هدف طلال سلمان من التقديم والتأخير إلى تفكيك اللغة التي تنتجها الهيمنة السياسية والإعلامية حول القضية الفلسطينية، فتقديم أفعال مثل (شطب الكلمات الكبيرة) ونعوت تقويمية مثل (أزمة) و(بقعة جغرافية) قبل اكتمال البنية التفسيرية التقليدية يهدف

إلى كشف عملية الإفراغ الدلالي المتعمدة التي تُمارس على القضية عبر إعادة ترتيب المفاهيم داخل الخطاب السائد... وبالتالي فإن هذا التقديم يعكس صراعاً على المعنى حيث تُقدّم نتائج الهيمنة (الاختزال/المحو/نزع الهوية) على أسبابها لفضح آلياتها، ويُعاد تعريف الاستعمار بتقديم (الاستيطان) بوصفه جوهر الفعل لا نتيجه، في مقابل تقديم الكيان المحتل بوصفه (واحة ديمقراطية) بصيغة تقريرية ساخرة تفصح للتناقض بين الخطاب والواقع، وبذلك يتحوّل التقديم والتأخير من تقنية نحوية إلى ممارسة مقاومة معرفية تعيد للغة وظيفتها الكاشفة، وتُفكّل استراتيجية الخطاب المهيمن القائمة على إعادة تسمية الاحتلال وتحويل القضية من مشروع تحرري ذي هوية إلى أزمة جغرافية بلا أصحاب....

كتبَ طلال سلمان «احتلالٌ يعولم المواطنين فيجعلهم رعايا يحملون جوازات سفر صادرة عن مختلف دول الأرض بينما هويتهم الأصلية مذكورة عليهم، واحتلالٌ يعولم الوطن فينزعه عنه هويته الأصلية ويجعله مشاعاً لعسكر المحتلين المتقدمين من دول فقيرة ومكسورة كان أقصى طموحاتهم أن تتيسر لهم فرص

والسلطة والتسلط على الأرض والهوية ما يحول خطابه إلى فضاء مقاوم للخطاب الاستعماري ويعيد للغة دورها في الكشف والمواجهة ويؤكد أن الاحتلال ليس مجرد فعل مادي بل منظومة أيديولوجية متكاملة تسلب الهوية وتعيد إنتاج الخضوع...

2-2- التعريف والتكثير.

إنَّ لدلالة التعريف والتكثير أهمية بالغة في اللغات عموماً وليس في اللغة العربية فقط، «فظاهرة التعريف والتكثير من الظواهر المشتركة في جميع اللغات، وذلك لارتباطها بمفهوم معين في أذهان المتكلمين يتصل بالمجهول والمعلوم لديهم، ومن ثم كان مفهوم التعريف والتكثير في اللغات واحداً أو يكاد»⁽⁶²⁾، لذلك فالمعرفة هي كل اسم وقع على شيء بعينه دون سائر أمته، أي هي ما دلت على شيء بعينه. من هنا يمكن القول إنَّ المعرفة هي الشيء المتضح الذي تُدرك حقيقته، والملاحظ من ذلك أن المعرفة أو التعريف يرتبطان بالوضوح والبيان وحقيقة الشيء ووسمه، أي علاقته والإعلام والماهية والتسمية والفهم، وكل ذلك يرتبط بالتعيين والتحديد الدلالي. أما عند ابن فارس (395 هـ) فتعرف المعرفة بأنها «العين والراء والفاء أصلان صحيحان أحدهما يدل على تتابع

عمل في أرض السواد»⁽⁵²⁾. يُقدّم لنا طلال سلمان هنا التقديم والتأخير بشكل منهجي لإبراز آليات الاحتلال العولمي وفضح أثره على الإنسان والوطن، فتقديم الاسم النكرة (احتلال) في صدر الجملة (احتلال يعولم المواطنين) (واحتلال يعولم الوطن) يحوِّله إلى فاعل مركزي قبل أي تحديد لمفعوله ما يمنحه ثقلاً دلاليّاً باعتباره نظاماً شاملاً وليس حدثاً عابراً، ويؤكد على شمولية الهيمنة التي تستهدف الإنسان والمكان معاً. كذلك تقديم نتائج الفعل قبل أسبابه، مثل (هويتهم الأصلية مذكورة عليهم) قبل ذكر جوازات السفر، يكشف التناقض بين الاعتراف الشكلي والإنكار الوجودي للهوية ويؤدي وظيفة فضح الهيمنة الرمزية، بحيث تصبح العولمة أداة استعمارية متقدمة لا مجرد ظاهرة محايدة، كما أن تقديم شبه الجملة (ينزع عنه هويته الأصلية) و(ويجعله مشاعاً لعسكر المحتلين) على الفعل الأساسي يسلط الضوء على السلب بوصفه جوهر الاحتلال ويحول الفعل اللغوي إلى كشف للواقع السياسي ويعطي القارئ شعوراً بالصدمة أمام الانتقاص من الحقوق والهوية. أمام هذه التقنيات النحوية -التقديم والتأخير- لا يمكن أن تُعتبر زخرفة أسلوبية بل أدوات لإعادة ترتيب عناصر الخطاب، بحيث يتم التركيز على الهيمنة

الشيء متصلًا ببعضه ببعض، والآخر يدلُّ على السكون والطمأنينة، فالأول العرف: عرف الفرس لتتابع الشعر عليه، والثاني: عرف فلان عرفانًا ومعرفة وهذا أمرٌ معروف لأنَّ من أنكر شيئاً توحش منه وبنا عنه⁽⁷²⁾. وفي الجهة المقابلة نلاحظ أنَّ النكرة -وهي حذف أداة التعريف- ترتبط بالتغيير إلى المجهول أو الجهل بحقيقة الشيء، وهي بذلك ترتبط بعدم التعيين أو التحديد أو الوصول إلى حقيقة ما. قال ابن أبي الربيع في تعريفه النكرة: «اعلم أنَّ النكرة هي كل اسم يقتضي الاشتراك بوصفه نحو: رجل، فإنه لم يوضع ليقع على واحد بعينه، وإنما وضع أن يقع على كل واحد ممن هو على هذه الحقيقة، وقد يطرأ على النكرة اختصاص عارض، كما طرأ على الشمس والقمر، لأنَّ شمسًا إنما وضعت على ما كان على هذا الشكل، ولكنه اختص بهذا الوجود من حيث لم يوجد مثلها، وكذلك القمر⁽⁸²⁾».

إنَّ موضوع النكرة والمعرفة من الموضوعات المعروفة عند أهل اللغة، وهو أيضًا من الموضوعات البلاغية التي تدخل في باب (علم المعاني)، لذلك سيكون التأسيس اللغوي والاصطلاحي متقاربًا ومتداخلًا كون الأصل المعجمي هو ما

يهتم به أهل اللغة. أما البلاغيون فقد ركزوا على المعاني المقصودة التي يريدها المبدع من خلال استعماله مفردة في سياق ما. إنَّ المعرفة أو التعريف يرتبطان بالوضوح والبيان وحقيقة الشيء ووسمه، أي علاقته بالإعلام، والماهية والتسمية والفهم، وكل ذلك يرتبط بالتعيين والتحديد الدلالي، أما النكرة فهي ترتبط بالتغيير إلى المجهول أو الجهل بحقيقة الشيء، وهي بذلك ترتبط بعدم التعيين أو التحديد أو الوصول إلى حقيقة ما. وقد اختلف البلاغيون في دلالة التتكير والتعريف: أهى تنشأ من التتكير والتعريف أم تنشأ من السياق؟ فقد ذهب بعض البلاغيين إلى أنَّ المعنى مستفاد من التتكير والتعريف، وقد عارض بعض المحدثين ذلك، إذ ذهبوا إلى أنَّ السياق هو الذي يحدّد الدلالة، وأنَّ الدلالة كامنة في التتكير والتعريف والذي يظهرها هو السياق. إنَّ لظاهرة التتكير والتعريف أثرًا ظاهريًا في توجيه المعنى والكشف عنه، وأنه من المكونات المهمة في المباحث اللغوية لبيان المعاني؛ فالتعريف بـ (ال) يمنح الاسم الداخل عليه معنىً مغايرًا لما يمنحه التتكير في التركيب، وقد أفاد المفسرون من التتكير والتعريف بـ (ال) في بيان علاقات دلالية استتطقت النص القرآني وأظهرت براعة المفسرين في

الكشف عن الدلالات...

طلال كآلية بلاغية استراتيجية لتحديد المفاهيم، وخلق الرموز، وتوحيد الجماعة، وتسليط الضوء على القيم الوطنية والدينية والسياسية، مما يجعل الخطاب أقوى تأثيراً وأكثر وضوحاً في نقل الرسائل الوطنية والإنسانية. ومن جهة أخرى، يوظف التذكير في خطابه: (إسرائيل، أرضه، أشجار، صموده، مقدسة، احتلال، عرقهم، رزقه...) (93) بوصفه آلية بلاغية ذات حمولة أيديولوجية واضحة، تتجاوز الوظيفة النحوية إلى بناء موقف سياسي وأخلاقي من القضية الفلسطينية. فتتكرر (إسرائيل) يعمل على نزع الشرعية عنها وتجريدها من أي رسوخ تاريخي وتحويلها إلى كيان عابر قائم على العدوان، في مقابل تنكير (أشجار) الذي يشير إلى التكاثر والشمول، دالاً على أن الاستهداف لا ي طال عنصرًا طبيعيًا بعينه، بل يمتد إلى الحياة والذاكرة والجذور. أما (أرضه) فرغم إضافتها فإنها تحتفظ بدلالة تنكيرية تعمم الحق وتحوّله من ملكية محددة إلى علاقة وجودية بين الإنسان والمكان. ويأتي تنكير (صموده) ليمنحه طابعاً مفتوحاً ومستمرّاً لا يُختزل في فعل آني، بل يُقدّم بوصفه هوية جمعية متجذرة. كما أن تنكير (مقدسة) يحرر القداسة من الحصر المكاني لجعلها صفة شاملة للأرض والإنسان معاً في مواجهة

في خطاب طلال سلمان يظهر الاستخدام المتكرر للتعريف (ال) على كلمات محورية مثل: «الموت، الشهداء، الشهادة، الحياة، الزيتون، الكتب المقدسة، الهوية، الأرض، الشعوب، الإعدام الإسرائيلي» (92)، في خطاب طلال سلمان يظهر الاستخدام المتكرر للتعريف (ال) على كلمات محورية مثل: «الموت، الشهداء، الشهادة، الحياة، الزيتون، الكتب المقدسة، الهوية، الأرض، الشعوب، الإعدام الإسرائيلي» [I] "... لتحوّل هذه المفردات من مجرد مفاهيم عامة إلى رموز محددة ذات بعد جماعي وتاريخي وثقافي. فمثلاً، التعريف في (الشهادة والشهداء) يربط الفرد بالتضحية والمجتمع، ويؤكد على البطولة والهوية الوطنية، بينما في (الأرض والزيتون) يرمز إلى الانتماء والثبات واستمرارية الحقوق التاريخية، كما يعزز التعريف في (الهوية والشعوب والكتب المقدسة) البعد الثقافي والديني والقيمي ويمنح الخطاب شرعية أخلاقية وتاريخية. أما في عبارات مثل (الإعدام الإسرائيلي والشهيد)، فيحوّل التعريف الحدث إلى واقع ملموس ووثائقي يركز على التاريخ والصراع السياسي. وبذلك تعمل أدوات التعريف في خطاب

احتكار ديني موجّه. وفي السياق ذاته يُقدّم (احتلال) بصيغة نكرة ليغدو نموذجاً مجرداً للظلم التاريخي المتكرر لا حالة استثنائية. أما تنكير (عرقهم / ورزقه) فيكشف عن معاناة يومية عامة تبرز هشاشة الحياة تحت الاحتلال حيث يُصادَر الجهد كما تُصادَر الأرض. وبهذا يتحول التنكير في خطاب طلال إلى استراتيجية مقاومة لغوية تسهم في تعميم المعاناة وتعظيم قيمة الإنسان والأرض وإعادة صياغة القضية الفلسطينية بوصفها قضية وجود وهوية لا مجرد نزاع سياسي.

نلاحظ في مقالة أخرى أنّ التعريف لا يأتي بوصفه أداة لغوية محايدة في ألفاظ مثل: «الهزيمة، التاريخ، السياسة، الجيش، الأرض، الحاكم، الحركة، القومية، البطل، الإدانة، السلطة، الطائفيات والمذبيات، العروبة، الإسلام، الكفر، الظلم، الديمقراطية، العدو»...⁽¹³⁾، بل يتشكّل كفعل أيديولوجي يُعاد من خلاله إنتاج المعنى السياسي والتاريخي للمفاهيم المركزية في الوعي العربي. فالهزيمة تُعرّف لا كواقعة عسكرية محدودة، بل كحالة بنيوية ممتدة ناتجة عن تلاقي الاستبداد الداخلي مع التبعية الخارجية، فيما يُستعاد التاريخ باعتباره مجالاً للصراع على السرد

لا أرشيفاً للوقائع، حيث تُواجه الرواية الرسمية برواية الشعوب والمقاومة. وتغدو السياسة في هذا الخطاب ممارسة أخلاقية محكومة بمنطق المواجهة أو الخيانة، ويُفصل الجيش عن النظام بوصفه جيشاً للعقيدة الوطنية لا أداة للسلطة، بينما تُحمّل القيادة السياسية مسؤولية الهزيمة لا الجندي. وتُعرّف الأرض باعتبارها جوهر الهوية والكرامة وحقاً غير قابل للتفاوض، في مقابل سلطة تُقدّم كنسق بنيوي للقمع وإدارة الانقسام، يُنتج حاكماً منسلخاً عن مجتمعه، وبطولة زائفة تُقَابَل بتكريس صورة البطل الجماعي المقاوم المجهول. كما تُنزع الطائفية والمذهبية من بعدها الثقافي لتُفهم كأدوات سياسية في يد السلطة، ويُعاد تعريف العروبة كمشروع تحرري جامع منفصل عن الأنظمة التي ادّعت تمثيلها، ومتصالح مع الإسلام بوصفه قيمة عدل لا أداة إقصاء، حيث يُعاد تأويل الكفر باعتباره ممارسة الظلم لا اختلاف العقيدة. وفي هذا السياق، لا تُفهم الديمقراطية كآلية إجرائية، بل كتحرير للإرادة الوطنية، فيما يتسع مفهوم العدو ليشمل كل بنية أو فاعل يُعطّل مشروع المواجهة والتحرر، داخلياً كان أم خارجياً، بما يجعل التعريف في خطاب طلال سلمان أداة مقاومة رمزية تهدف إلى نزع الشرعية عن خطاب

السلطة، وإعادة بناء الوعي السياسي على أساس الصراع لا التكيف. وفي السياق ذاته، لا يُستخدم التكرير بوصفه خيارًا نحوياً عابراً في ألفاظ مثل: «أجيال، عسكرنا، دماننا، نضالهم»...⁽²³⁾، بل كآلية دلالية فاعلة تسهم في توسيع أفق المعنى وتحويل المفردة من إحالة محدودة إلى رمز جمعي مفتوح. فحين تُنكر مفردات مثل (أجيال)، يُنزع عنها التحديد الزمني لتغدو كياناً ممتداً في الماضي والحاضر والمستقبل، بما يرسخ سردية الاستمرار التاريخي ويمنع اختزال الفعل القومي في لحظة أو جيل بعينه. ويأتي تتكرير (عسكرنا) ليؤدي وظيفة مزدوجة، إذ يحافظ من جهة على رابطة الانتماء الجمعي عبر ضمير الملكية، ومن جهة أخرى يفك الارتباط بين الجيش بوصفه مؤسسة وطنية وبين السلطة السياسية، بحيث يصبح العسكر قوة شعبية غير محصورة بقيادة أو نظام. أما تتكرير (دماننا)، فينقل الدم من كونه مادة بيولوجية إلى قيمة رمزية مطلقة، حيث يُفهم كعلامة على التضحية المشتركة غير القابلة للحصر العددي أو الزمني، بما يعزز البعد الأخلاقي والوجداني للخطاب. وفي المقابل، يؤدي تتكرير (نضالهم) وظيفة تمييزية، إذ يُستخدم لإفراغ فعل النضال من محتواه القيمي حين يُنسب إلى الآخر،

فيتحول إلى ممارسة ملتبسة أو مشروطة لا ترقى إلى النضال الحقيقي المرتبط بالفعل الشعبي المقاوم. وبهذا، تكمن أهمية التتكرير في خطاب طلال سلمان في قدرته على إنتاج تعميم تعبوي، يُوسّع دائرة «نحن» ويُرّيك حدود «هم»، فيما تتجلى دلالاته العميقة في تحويل المفردات إلى حقول معنوية مفتوحة تخدم استراتيجية الخطاب القائم على استدامة الصراع ونزع الشرعية عن التعريفات المغلقة التي تفرضها السلطة أو الخصم.

يقوم التعريف في خطاب طلال سلمان: «المهنة، الأخبار، الخبر، الموضوعية، العواطف، الصدقية، التزوير، الاحتلال، المقاوم، العدو، الاستسلام، السلاح، الموت، الدبابة الإسرائيلية، الاستقلال، الكرامة الوطنية، القرار المستقل، الأمة، الشعوب، الوطن العربي، النضال القومي، الجهاد، العنف، الوطن»...⁽³³⁾ وظيفة مركزية تتجاوز الضبط الدلالي إلى بناء منظومة قيمية ومعارية تحكم فهم السياسة والإعلام والصراع، إذ تُعرّف المهنة الصحافية بوصفها التزاماً أخلاقياً لا حياداً شكلياً، وتُعاد صياغة الأخبار والخبر باعتبارهما فعل كشف لا نقل، ما يجعل الموضوعية مفهوماً نقدياً مرتبطاً

يُعرّف النضال القومي والجهاد باعتبارهما فعليّ مقاومة أخلاقية وتاريخية منفصلين عن العنيفة أو التوظيف الأيديولوجي الضيق، فيما يُعاد ضبط مفهوم العنف ليُقرأ في ضوء سببه وسياقه لا في ذاته، وينتهي التعريف بـ (الوطن) بوصفه قيمة جامعة تختصر الأرض والإنسان والذاكرة والمستقبل، بما يجعل التعريف في خطاب طلال سلمان أداة مركزية لإنتاج وعي مقاوم، ونزع الشرعية عن خطاب التطبيع، وتأسيس معنى سياسي وأخلاقي بديل للواقع القائم.

وفي اتجاه معاكس للتعريف، يراونا التذكير في الخطاب ذاته في ألفاظ مثل: «مذيع، قارئ، ناقد، وطنًا، تحريرًا، إرهابيًا، حليف، شريك، سلام، حرب أهلية، طائفة، عرق، هويتهم، احتلال، رعايا، جوازات سفر»، حيث يؤدي التذكير في خطاب طلال سلمان وظيفة دلالية مركزية تسهم في تفكيك الهويات الجاهزة وتعطيل التحديدات الإقصائية التي تفرضها السلطة أو الخطابات المهيمنة، إذ يُنكر (مذيع، قارئ، ناقد) لنزع الصفة الوظيفية المغلقة عن الفاعل الإعلامي وتحويله إلى ذات فاعلة مفتوحة على النقد والمساءلة، لا مجرد وسيط تقني محايد. ويُستخدم تنكير (وطنًا،

بالصدق والانحياز للحق لا بالتوازن الزائف، فيما تُستبعد العواطف من كونها نقيضًا للعقل لتغدو عنصرًا تعبويًا يعزز الصدقية حين تقف في مواجهة التزوير بوصفه ممارسة سياسية مقصودة تخدم خطاب الاحتلال. وفي هذا السياق، يُعرّف الاحتلال كحالة عنف بنيوية مستمرة لا كواقع قابل للتطبيع، ويُقابل بـ (المقاوم) الذي يُمنح شرعية أخلاقية وتاريخية مطلقة، في مقابل (العدو) الذي لا يُحدّد فقط بهويته العسكرية، بل بوظيفته في نفي الإنسان والأرض، ما يجعل الاستسلام سقوطًا قيميًا لا خيارًا واقعيًا. كما يُعاد تعريف السلاح خارج منطق التدمير ليغدو أداة دفاع عن الوجود، ويُنزع عن الموت طابعه العنفي ليُحمل معنى الفداء، في حين تتحول الدبابة الإسرائيلية إلى رمز مكثف للقوة الغاشمة التي تواجه إرادة شعب لا آلة حرب فحسب. ويتكامل ذلك مع تعريف الاستقلال بوصفه تحررًا فعليًا في القرار، لا مجرد سيادة شكلية، حيث تُربط الكرامة الوطنية ارتباطًا عضويًا بـ (القرار المستقل)، وتُستعاد الأمة باعتبارها إطارًا تاريخيًا وثقافيًا جامعًا، تتجسد فيه الشعوب كفاعل أساسي لا كتلة صامتة، ويُفهم الوطن العربي كوحدة صراع ومصير، لا جغرافيا سياسية مجزأة. وضمن هذا الأفق،

أمة) لإخراج المفهومين من حدود الجغرافيا أو الانتماء العرقي الضيق، وإحالتهم إلى مشروع قيمي قابل للتشكّل والتحقق، فيما يتيح تنكير (تحريرًا) إبقاء الفعل التحرري في أفق الاحتمال والاستمرار، لا في إنجاز منتهٍ أو لحظة مكتملة. وفي المقابل، يعمل تنكير (إرهابيًا) على تفريغ التسمية من مشروعيتها القطعية كاشفًا طابعها الاتهامي والسياسي، بينما يُنكّر (حليف، شريك) لتأكيد هشاشة هذه العلاقات وطابعها الظرفي المشروط، لا بوصفها التزامات أخلاقية ثابتة. كما يُسهم تنكير (طائفة، عرق) في نزع الجوهرانية عن الانتماءات الأولية وإظهارها كتصنيفات سياسية مصنوعة، فيما يكشف تنكير (هويتهم) عن سيولة الهوية وتعدديتها مقابل محاولات تثبيتها قسريًا. ويتعزز هذا المنحى بتنكير (احتلال) الذي يوسّع دلالاته من واقعة محددة إلى نمط هيمنة متكرر، وبتنكير (رعايا) الذي يُحيل إلى حالة تبعية غير مكتملة المواطنة، في مقابل تنكير (جوازات سفر) الذي يفضح هشاشة الانتماء القانوني حين ينفصل عن السيادة والكرامة. وبهذا، تتجلى أهمية التنكير في خطاب طلال سلمان في كونه أداة نقدية تفتح المعنى بدل أن تغلقه، وتفكك الثوابت الخطابية لتعيد إدراجها

ضمن أفق الصراع السياسي والرمزي، بما يجعل دلالاته النهائية مرتبطة بإنتاج وعي رافض للتنشيط، ومُقاوم للاختزال، ومُنحاز للإنسان بوصفه فاعلاً تاريخيًا لا هوية منجزة سلفًا.

جدول الإحصاء المنهجي لمقالات طلال سلمان

فئة الاسم	العدد الإحصائي	النسبة %	أمثلة من النصوص	الدلالة البلاغية والسياسية (السبب)
المعرفة بـ "أل"	142	68.6%	الأشجار، الشهداء، الهزيمة، الديمقراطية، المحتلين، العروبة.	التقرير والشمول والثبات: استخدام التعريف والتعميم بهدف تقديم المفاهيم الفكرية والإنسانية الكبرى إلى حقائق مطلقة وثابتة في وعي القارئ.
المعرفة بالإضافة	51	24.6%	أرض فلسطين، أرقام الشهداء، بناء المؤسسات، نشرة الأخبار، هوية الأصليين.	التحديد والترسيم والربط البنيوي: ربط الأفكار والمظاهر ببيئتها وجنورها الأصلية بدقة، لتحديد الهوية القومية وتعميق الارتباط بالأرض.
الأسماء النكرة	14	6.8%	مقدسة، قاحلة، مسلسلاً، حليف، شريك، فريسة.	التعظيم أو التهويل والتقليل: تكرير السياقات المبدئية للتعظيم والاتساع (مقدسة)، وتكرير السياقات المقابلة لإبراز الغرابة أو النقد (مسلسلاً، حليف).
المجموع العام	207 أسماء	100%	—	—

تكشف المؤشرات الإحصائية المستخرجة من المقالات الثلاثة للكاتب طلال سلمان عن صدارة واضحة لفئة «المعرفة بـ أل» بنسبة بلغت (68.6%)، تليها «المعرفة بالإضافة» بنسبة (24.6%)، في حين سجلت «الأسماء النكرة» الحضور الأقل بنسبة (6.8%). وتُعزى هذه الصدارة المطلقة للأسماء المعرفة (سواءً بـ أل أو بالإضافة) إلى طبيعة الوظيفة التأثيرية والتوجيهية التي يمتاز بها أسلوب طلال سلمان؛ فالخطاب لديه لا يهدف إلى نقل الخبر السياسي المجرد، بل يسعى إلى «تثبيت المبادئ» وصياغة رؤية وجدانية وقومية صلبة للمشهد العربي. إن كثافة التشكيل اللغوي المعروف بـ أل تحوّل المفاهيم الحيوية (مثل: الأشجار، الشهداء، العروبة) من مجرد مفردات عامة إلى رموز وجودية وقيمية قطعية تعزز الأداء الإقناعي والهدف الفكري لدى المتلقي. بالمقابل، يُلاحظ أنّ توظيف «المعرفة بالإضافة» يعمل كقناة حاسمة في تأصيل الهوية وربط الفروع بأصولها (مثل: أرض فلسطين، هوية الأصليين)، مما يمنح النصّ بُعداً توثيقياً مشدوداً إلى ثوابت الجغرافيا والتاريخ في سياق مواجهة الهزيمة أو التزييف. أما النسبة الضئيلة للأسماء النكرة، فقد جاءت موجهة بدقة لغايات النصّ التعبوية؛ فإما أن تأتي مرفوعة بالوصف لتعظيم الكيانات الشاخصة (مثل وصف الأرض بـ «مقدسة»)، أو تأتي في سياق نقد الواقع السياسي لإبراز تشوّهه وغبائه (مثل صياغة التبعية

في قالب نكرة كـ «حليف» أو «شريك»). وبهذا، تتكامل هذه البنية الاسمية لتجعل من النسيج اللغوي مساحةً فكريةً وإنسانيةً حيةً تسعى لحماية الوعي الجمعي من التفتت والارتهان.

3- المستوى الصرفي.

1-3- اسم الفاعل: يمكن اعتبار

أن اسم الفاعل من أكثر الصيغ الصرفية استعمالاً، وهو أحد المشتقات التي تعني بها علماء الصرف، أخذ كلمة من كلمة أخرى، حيث تعددت تعريفاته وتتنوعت، وذلك لأهميته في الدرس الصرفي والنحوي، ولكن كل التعريفات ترمي إلى فكرة واحدة وهي أن اسم الفاعل اسم مشتق من الفعل الذي جرى مجراه لمن قام به، ليدل على التجديد... لقد عرّفه مصطفى الغلاييني أنه «صفة تؤخذ من الفعل المعلوم، لتدل على معنى وقع من الموصوف بها أو قام به على وجه الحدوث لا الثبات (ككاتب ومجتهد)⁽⁴³⁾. يرد اسم الفاعل «الحاكم» في خطاب طلال سلمان «أن الحركة القومية كانت قد اختزلت في شخص، ومما زاد في الالتباس أن هذا الشخص كان الحاكم وكان المسؤول الأول عن الهزيمة⁽⁵³⁾ بوصفه عنصراً دلالياً مركزياً، إذ جاء معرفاً ب(أل) وفي

موقع الخبر، بما يمنحه وظيفة إسنادية تثبت الصفة في الذات الموصوفة. ولا يقتصر مدلول اسم الفاعل هنا على مجرد القيام بالفعل، بل يفيد الاستمرار والثبوت، الأمر الذي يجعل من صفة الحكم حالة دائمة لا ممارسة عابرة. ومن خلال هذا التوظيف، يُبرز الخطاب اختزال الحركة القومية في شخص واحد متلبس بالسلطة، بحيث يغدو هذا الشخص ممثلاً للحركة ومتحكماً في مسارها في آن واحد. كما يضيف اسم الفاعل «الحاكم» بعداً نقدياً ضمناً، إذ يربط بين تمرکز السلطة في الفرد وبين النتائج السياسية المترتبة عنها، وفي مقدمتها الهزيمة، فيتحوّل الوصف من تحديد وظيفي إلى إشارة فكرية تكشف خلل البنية القيادية للمشروع القومي.... نجد في هذا السياق الخطابي الذي بعنوان «كلمات بدل كلمات فإذا أنت غير موجود؟» يقول: «ولماذا يُتَّهم القائل بانتمائه القومي إلى أمة عربية اللسان أقله والهوية بأنه عنصري بل وبأنه معادٍ للسامية⁽⁶³⁾، حيث يوظف اسم الفاعل ولا سيما في لفظ «القائل» بوصفه عنصراً بنيوياً في بناء السؤال الإشكالي. فمن الناحية النحوية، جاء اسم الفاعل «القائل» معرفاً ب(أل)، ومؤدياً وظيفة المفعول به في صيغة المبني للمجهول «يُنْهَم»، وهو ما يجعل الذات المشار

الدالي. فمن الناحية النحوية، جاءت أسماء الفاعلين هنا أخباراً للمبتدأ «أنت»، وأسندت إليه صفات تحدّد موقعه الوظيفي داخل المنظومة الإعلامية. أما دلاليّاً، فإن صيغة اسم الفاعل في هذه الألفاظ تقيد المباشرة والآنية في أداء الفعل، لكنها، في الوقت نفسه، تُجرّد من أي بُعد ذاتي أو تقييمي، ولا سيما مع تكرار القيد «مجرد»، الذي يحصر الفعل في إطاره الإجرائي البحت. وتكمن أهمية هذا التوظيف في أن الخطاب يعيد تعريف هوية المذيع لا بوصفه فاعلاً مشاركاً في إنتاج المعنى، بل كوسيط محايد يضطلع بدور النقل فقط. كما أن تراكم أسماء الفاعلين يؤدي وظيفة بلاغية تفكيكية، إذ يُفرّغ الذات الإعلامية من العاطفة والموقف، ويحوّلها إلى حلقة تقنية في سلسلة إنتاج الخبر. وبهذا يصبح اسم الفاعل أداة خطابية لترسيخ أخلاقيات المهنة القائمة على الحياد، وفي الوقت نفسه، للكشف عن حدود الدور المهني حين يُختزل الإنسان في وظيفة أدائية لا تتجاوز فعل الإيصال.

يُظهر تتبّع حضور اسم الفاعل في الخطب الثلاث لطلال سلمان أنه ليس حضوراً عرضياً أو محكوماً بضرورات لغوية فحسب، بل هو خيار أسلوبية ودلالي

إليها موضع فعل الاتهام لا فاعله. أما دلاليّاً، فإن اسم الفاعل هنا لا يحيل إلى قول عابر أو موقف ظرفي، بل إلى هوية خطابية ثابتة؛ ف«القائل» هو مَنْ يتلبّس بفعل القول بوصفه موقفاً فكرياً مستمراً، لا مجرد تصريح منفصل. وتكمن أهمية هذا التوظيف في أن الخطاب ينقل الاتهام من مستوى الفعل إلى مستوى الذات المتكلمة، بحيث يصبح الانتماء القومي نفسه سبباً للوصم. كما يتعرّز هذا المعنى من خلال إسناد صفتي «عنصري» و«معادي»، حيث يأتي اسم الفاعل «معادي» ليدل على موقف دائم وعداء متجنّز، لا على رد فعل مؤقت، وهو ما يكشف البُعد الإيديولوجي للاتهام. وبهذا يتحوّل اسم الفاعل في خطاب طلال سلمان إلى أداة نقدية تقضح آلية تحويل الهوية والانتماء إلى تهمة، وتبرز كيف يُعاد تعريف القائل لا من خلال مضمون قوله، بل من خلال موقعه الثقافي والقومي.... يشير طلال سلمان في مقالته التي بعنوان «اقرأ فحسب... لست مسؤولاً عن الأخبار» إلى سلسلة من أسماء الفاعلين المتعاقبة... «أنت مجرد مذيع، مجرد قارئ، مجرد ناقل، مجرد أداة وصل بين صانع الخبر وبين مَنْ يستمع إليه»⁽⁷³⁾، قارئ، ناقل، صانع، بحيث توظّف هذه الأسماء في بناء وصفي يقوم على التكرار والترتيب

داخل السلطة والخطاب، لا في الحوادث المعزولة. وبذلك يمكن القول إن تكرار اسم الفاعل في حُطَب طلال سلمان يؤدي وظيفة مزدوجة: لغوية، تتمثل في الإسناد والتثبيت، وخطابية، تتمثل في مساءلة المسؤولية والهوية والدور، وهو ما يمنح خطابه كثافة تحليلية واتساقاً دلاليّاً عبر سياقات موضوعية مختلفة.

2-3- أفعال التفضيل... ارتبطت صيغة (أفعل) التفضيل ارتباطاً واضحاً بالأنواع الأدبية، لكونها صيغة تعبير مهمة في عملية التواصل الاجتماعي بعبارة موجزة، محددة المطلب، دقيقة المعنى، ودورها في الكشف عن بُعدها التداولي وما قدمته من أثر إنجازي في عملية التواصل الخطابي «وأفعل يصاغ للدلالة على أن شيئين اشتركا في صفة وزاد أحدهما على الآخر منها»⁽⁸³⁾. تدل صيغة (أفعل التفضيل) على وحدة صرفية في تركيب نحوي يعبر بها المتكلم عن تحديد العلاقة بين المفضل والمفضل عليه، في استعمال جديد، ضمن نصوص تأثيرية تحتوي على جملة من وسائل التأثير والإقناع والتحفيز، كما أنها تحتوي على مجموعة من القيم، التي تدفع المتلقي إلى اتباع السمة الأفضل والأنسب له من خلال عقد المفاضلة والموازنة بين

واعٍ يشكّل جزءاً من بنية الخطاب النقدي لديه. ففي الخطاب الأول («الحاكم») يُستثمر اسم الفاعل لتثبيت السلطة في الذات الفردية، بما يفيد الديمومة وتحمل المسؤولية التاريخية، وفي الخطاب الثاني («القاتل»، «المعادي») يُستخدم لتحويل الهوية الفكرية والانتماء القومي إلى موضع اتهام، حيث يصبح الفعل صفة ملازمة للذات لا موقفاً عابراً، أما في الخطاب الثالث («صانع، قارئ، ناقل») فيوظف اسم الفاعل لتجريد الذات الإعلامية من بُعدها الذاتي وحصرها في وظيفة أدائية تقنية. وتكمن دلالة تكرار اسم الفاعل في هذه الخطب في كونه أداة مركزية لإعادة تعريف الفاعلين في الحقلين السياسي والإعلامي، لا من خلال أفعالهم الآنية، بل من خلال صفات ثابتة تُسند إليهم. فالتكرار يحوّل اسم الفاعل من صيغة صرفية إلى آلية خطابية لترسيخ المعنى، إذ يُسهّم في نقل المسؤولية، أو الاتهام، أو الحياد من مستوى الحدث إلى مستوى الهوية. كما يكشف هذا التكرار عن نزوع الخطاب السلطاني إلى مساءلة البُنى لا الوقائع، والذوات لا الأفعال، بما يجعل اسم الفاعل أداة تفكيك ونقد تتجاوز الوظيفة النحوية إلى بناء رؤية فكرية ترى أن الخلل كامن في تموضع الفاعلين

المفضل والمفضل عليه.

تُسند صفة أعلى أو أقوى لكل فئة من فئات الشهداء مقارنة بالمراتب الأخرى، فتحدّد موقعها في سلم القيمة الرمزية للخطاب. أما دلاليًا، فتعمل هذه الصيغ على تحويل الإحصاءات الرقمية إلى رموز معنوية، حيث تصبح العشرات «أبهى» والآلاف «أعظم وقعًا»، أي لا تُقاس بالعدّ فقط، بل بالهبة والتأثير النفسي والمعنوي، ما يمنح الأعداد بُعدًا وجدانيًا يتجاوز مجرد الإحصاء. وتبرز أهمية هذه الأداة البلاغية في الخطاب في عدة مستويات: فهي تسليط الضوء على الفروق بين مستويات الشهداء، وخلق تصاعد درامي يجذب الانتباه، وتحويل العدد إلى قيمة رمزية تعكس التضحية والفخر. بهذا الشكل، يصبح أفعال التفضيل لدى طلال سلمان أداة لغوية متكاملة تجمع بين الوظيفة النحوية والدلالة المعنوية والبعد البلاغي، لتعزيز أثر الخطاب الوطني والتأبيني على المتلقي، وتحويل النص من سرد رقمي إلى خطاب وجداني وقيمي.... يستخدم طلال سلمان أفعال التفضيل في مقالته «الهزيمة ليست قدرًا» لتسليط الضوء على القوة العسكرية للجيش ومقارنتها بالواقع البنيوي للدولة، كما يظهر في قوله: «بقدر ما كنا نفرض أن عسكرنا هو الأقوى والأعظم في الشرق الأوسط، بقدر ما كانت الفجيرة في

يُعدّ الخطاب سمة أسلوبية متميزة من حيث إنجاز عباراته ووضوحها ودقتها وهي ذات أثر قوي في النفوس، فهو صياغة لغوية ناتجة عن أعمال الفكر، وقد ارتبطت صيغة (أفعل) التفضيل في الخطابات ارتباطًا واضحًا لكونها صيغة تعبير مهمة في عملية التواصل اللغوي، فصيغة التفضيل التي في حدّ ذاتها اختصار في الكلام وُظفّت في عبارة موجزة دقيقة المعنى (أي في الخطابات) فأنتجت عبارة شديدة الإيجاز دون إخلال للمعنى، فهي صيغة تعبير تحمل في كنفها دلالات واسعة وبُعدًا إنجازيًا كبيرًا، فالمتكلم يلجأ لهذه الصيغة عند حاجته لإثبات صفة أو لنفيها.....

في مقالته «عن شهدائنا الأشجار التي تموت واقفة» يذكر «من دلائل هذا الشغف التباهي بأرقام الشهداء، فالعشرات أبهى من المئات، والآلاف أعظم وقعًا من المئات»⁽⁹³⁾ حيث يوظف طلال سلمان أفعال التفضيل بأسلوب متدرج ودالّ على البعد المعنوي للأرقام، كما يظهر في قوله: «العشرات أبهى من المئات، والآلاف أعظم وقعًا من المئات». نحوياً، تأتي صيغ التفضيل هذه كأخبار للمبتدأ، إذ

البنية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبالتالي السياسية التي كان يستند إليها ذاك الجيش معقّد الرجاء⁽¹⁴⁾. نحوياً، تأتي صيغ التفضيل الأقوى والأعظم كأخبار للمبتدأ الضمني «عسكرنا»، محدّدة درجة قصوى للقوة العسكرية مقارنة بجيوش المنطقة الأخرى. دلاليًا، لا يكفي سلمان بوصف القوة المادية، بل يستخدم التفضيل لإبراز التناقض بين القوة الظاهرية والهشاشة البنيوية، موضحًا أن التفوق العسكري لم يمنع الهزيمة بسبب ضعف البنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يعتمد عليها الجيش. أما قيمتها البلاغية، فهي تكمن في خلق تصاعد درامي ومقارنة حادة بين القوة المعلنة والواقع، ما يجعل النص أكثر تأثيرًا ويحوّل التحليل العسكري إلى قراءة نقدية معمّقة للهزيمة، مع تعزيز قدرة القارئ على إدراك العلاقة بين القوة الظاهرية والواقع البنيوي. بذلك يصبح أفعل التفضيل أداة محورية في خطاب سلمان، تجمع بين الوظيفة النحوية والدلالة المعنوية والبعد البلاغي والتحليلي، فتكشف عن هشاشة البنية الكلية رغم القوة الظاهرة للجيش، وتقدّم الهزيمة كنتيجة حتمية للاختلال البنيوي لا مجرد قدر محتوم. يهدف طلال سلمان في مقالته «كلمات بدل كلمات فإذا أنت غير

موجود!» من خلال استخدام أفعل التفضيل إلى تسليط الضوء على مستوى التهديد الأعظم الذي تمارسه القوى الخارجية على قضايا وطنية محورية، كما يظهر في قوله: «أخطر ما نجحت فيه إسرائيل أنها فرضت علينا منطقها وتعبيراتها في مناقشة قضية فلسطين... وأخطر ما نجحت فيه الولايات المتحدة أنها فرضت علينا منطق مصالحها في مناقشة مسائل التنمية والتقدم في بلادنا»⁽¹⁴⁾. نحوياً، يأتي أفعل التفضيل «أخطر» كخبر في تركيب «أفعل ما...»، محدّدًا الحد الأقصى للصفة السلبية الناتجة عن تدخّل القوى الخارجية. دلاليًا، يبرز هذا التفضيل التهديد الأعظم الذي تمثّله هذه التدخلات، محوّلًا الفعل السياسي إلى قضية مصيرية على الصعيد الوطني، مع إظهار الفرق في مستوى تأثير كل قوة على القضايا المختلفة. أما من الناحية البلاغية، فإن التفضيل يخلق تصعيدًا دراميًا ويشد انتباه القارئ إلى خطورة التدخلات، كما يتيح إجراء مقارنة نقدية بين تأثير إسرائيل والولايات المتحدة، محوّلًا النص من مجرد سرد للأحداث إلى تحليل سياسي عميق يربط الفعل بأقصى أثره على المجتمع والسياسة الوطنية. وبذلك يصبح أفعل التفضيل في خطاب سلمان أداة لغوية متكاملة تجمع بين الوظيفة النحوية والدلالة

المعنوية والبُعد البلاغي والتحليلي، فتعزّز قوة النص النقدية وتبرز وعي الكاتب بالتهديدات الاستراتيجية على صعيد الهوية والسياسة الوطنية.

وفي مقالته «اقرأ فحسب... لست مسؤولاً عن الأخبار» حيث يقول «...واحتلال آخر يعولم الوطن فينزع عنه هويته الأصلية ويجعله مشاعاً لعسكر المحتلين المستقدمين من دول فقيرة ومكسورة كان أقصى طموحهم أن تتيح لهم فرص عمل في أرض السواد»..⁽²⁴⁾ وظّف طلال سلمان أفعل التفضيل لتوضيح حدود الدور الإعلامي للصحفي والمذيع، كما يظهر في سياق وصفه للمذيع بأنه «مجرد مذيع، مجرد قارئ، مجرد ناقل، مجرد أداة وصل»، حيث يبرز التفضيل في سياق التعبير عن أقصى درجة من التجريد والحياد؛ فالصفة «مجرد» تفترن بكل فئة لتؤكد أن وظيفة المذيع لا تتجاوز نقل الخبر، وأن أي تدخل شخصي أو عاطفي يتناقض مع أصول المهنة. دلاليًا، يعمل التفضيل على تحويل الصفات المهنية إلى درجات قصوى من الحياد والتجريد، ما يجعل القارئ يدرك أن المسؤولية الفردية محدودة، وأن التأثير الحقيقي للنصوص الإخبارية لا يعود إلى المذيع بصفته شخصًا فاعلاً، بل إلى

صانع الخبر. أما من الناحية البلاغية، فإن استخدام التفضيل المتسلسل يخلق تصاعداً درامياً في عرض الوظائف المختلفة للمذيع، فيحصر دوره ضمن أقصى الحدود الممكنة، ويحوّل النص من مجرد وصف مهني إلى تحليل نقدي للهيكل الإعلامي، مسلطاً الضوء على العلاقة بين المذيع وصانع الخبر والمتلقي. بهذا، يصبح أفعل التفضيل في خطاب سلمان أداة لغوية متكاملة تجمع بين الوظيفة النحوية والدلالة المعنوية والبُعد البلاغي، لتعزيز فهم المتلقي لأقصى حدود الحياد والإجراءات المهنية، ولتأكيد التفرقة بين الذات الإعلامية والرسالة المنقولة....

بناءً على ما تقدّم، يظهر أن أفعل التفضيل ليست أداة نحوية عرضية، بل عنصر مركزي في بناء الخطاب النقدي والتحليلي لديه، إذ تتنوّع وظائفها بين التوصيف، المقارنة، والتحليل البلاغي والسياسي. ففي مقاله «عن شهدائنا الأشجار التي تموت واقفة»، يستخدم التفضيل لتصعيد القيمة المعنوية للشهداء، كما في «العشرات أبهى من المئات، والآلاف أعظم وقعاً من المئات»، حيث يحوّل الأعداد إلى رموز وجدانية ويخلق تصاعداً درامياً يبرز التضحية والفخر. أما

الفجيعة، الخطر، أو الحياد، ويبرز التناقضات البنيوية والاجتماعية والسياسية. بلاغيًا وتحليليًا: يخلق تصاعدًا دراميًا، ويتيح إجراء المقارنات النقدية، ويحوّل النص من سرد أو وصف إلى تحليل نقدي واستنتاج استراتيجي، سواء على المستوى الوطني، العسكري، السياسي، أو الإعلامي. وبالتالي، يصبح أفعال التفضيل لدى طلال سلمان أداة لغوية متعدّدة الوظائف، تجمع بين النحو والدلالة والبلاغة والتحليل النقدي، ما يعزّز عمق الخطاب وتأثيره الفكري والوجداني على المتلقي، ويبرز قدرة الكاتب على تحويل الحقائق أو الأرقام أو الصفات إلى أدوات نقدية وفكرية دقيقة في مختلف السياقات.

الخاتمة: انطلاقًا من القراءة المتأنية لخطابات طلال سلمان، يتبين أن هذا الخطاب يتأسس على بنية لغوية وبلاغية متماسكة، تتداخل فيها المستويات المعجمية والنحوية والتركيبية والتصويرية مع حضور واضح للمتكلم والمتلقي بما يجعل النص الصحافي فضاءً فكريًا ونضاليًا لا يكتفي بوصف الواقع، بل يعمل على إعادة إنتاجه دلاليًا. فعلى المستوى المعجمي يُلاحظ تكرار حقول دلالية محددة، أبرزها حقل الأرض، الشهادة، الدم، المقاومة،

في «الهزيمة ليست قدرًا»، فيظهر التفضيل بوظيفة نقدية وتحليلية، كما في «عسكرنا هو الأقوى والأعظم في الشرق الأوسط»، إذ يوضّح التناقض بين القوة العسكرية المعلنة والهشاشة البنيوية للدولة، ويجعل الهزيمة نتيجة منطقية للاختلال البنيوي، لا مجرد قدر محتوم. وفي مقالته «كلمات بدل كلمات فإذا أنت غير موجود»، يستخدم التفضيل لتحديد أقصى درجات الخطر الناتج عن التدخلات الخارجية، كما في «أخطر ما نجحت فيه إسرائيل... وأخطر ما نجحت فيه الولايات المتحدة...»، ما يتيح مقارنة نقدية بين القوى ويحوّل الحدث إلى قضية وطنية استراتيجية. أما في «اقرأ فحسب... لست مسؤولاً عن الأخبار»، فتعمل صيغ التفضيل المتسلسلة على إبراز أقصى درجات الحياد والتجريد في وظيفة المذيع، محدّدة دور الإعلامي ضمن حدود صارمة بينه وبين صانع الخبر والمتلقي. وتتضح دلالات هذه الوظيفة عبر ثلاثة مستويات رئيسية:

نحويًا: يعمل التفضيل كخبر أو صفة تحدّد درجة قصوى للموضوع، سواء كانت قوة، خطرًا، أو قيمة معنوية.

دلاليًا: يحوّل الأفعال أو الصفات إلى أبعاد معنوية أو وجدانية، مثل التضحية،

والهوية، وهو تكرار مقصود يؤدي وظيفة ترسيخ المعنى في الوعي الجمعي، وتحويل المفاهيم من مجرد ألفاظ إلى ثوابت قيمية. هذا الاشتغال المعجمي يكشف أن اللغة عند سلمان ليست محايدة، بل منحازة بوضوح لقيم التحرر والكرامة. أما على المستوى النحوي، فإن اعتماد آليات التقديم والتأخير، إلى جانب التعريف والتذكير، يشكل أداة توجيه دلالي بامتياز، إذ يقدم ما يراد له أن يحتل الصدارة القيمية، وينكر ما يراد تعميمه أو تعريضه من شرعية زائفة. ويؤكد هذا المستوى أن البناء النحوي في خطاب سلمان يخضع لمنطق الدلالة لا لمجرد القاعدة، بما يجعل التركيب النحوي نفسه حاملاً للموقف. وعلى المستوى الصرفي، يتجلى توظيف اسم الفاعل وأفعال التفضيل بوصفهما آليتين لتكثيف الفعل والديمومة والمقارنة القيمية، حيث يتحوّل الحدث إلى حالة مستمرة، ويتحوّل الموقف إلى معيار أخلاقي تقاس به الأفعال والسياسات. أما على المستوى التصويري، فتبرز الاستعارة بوصفها الأداة الأكثر حضوراً، لما تمنحه من قدرة على تفكيك الخطاب المهيمن، وكشف الانزلاقات الدلالية، وتحميل المفاهيم السياسية بُعداً إنسانياً ووجودياً يتجاوز المباشر والتقريبي. وخلاصة القول، يمكن الاستنتاج أن

المراجع:

1. محمود عكاشة، خطاب السلطة الإعلامي وتقنية التعبير اللغوية، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 2004م، ص: 6.
2. نورمان فيركلاف، تحليل الخطاب النقدي، الدراسة النقدية للغة، لونجمان، لندن، ط1، 1995م، ص: 53 - 56.
3. طلال سلمان، مقالته بعنوان «عن شهدائنا الأشجار التي تموت واقفة»، جريدة السفير، والتي نُشرت بتاريخ 5 كانون الثاني 2001م.
4. طلال سلمان، مقالته بعنوان «الهزيمة ليست قدراً»، جريدة السفير، والتي نُشرت بتاريخ 6 حزيران 1994م.
5. المصدر نفسه.
6. طلال سلمان، مقالته بعنوان «كلمات بدل كلمات فإذا أنت غير موجود؟»، جريدة

- السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 15 شباط 2002م.
7. المصدر نفسه.
8. طلال سلمان، مقالته بعنوان: «اقرأ فحسب... لستُ مسؤولاً عن الأخبار»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 26 حزيران 1999م.
9. المصدر نفسه.
10. يوسف أبو العدوس، الأسلوبية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007م، ص: 237.
11. المصدر نفسه.
12. طلال سلمان، مقالته بعنوان «عن شهدائنا الأشجار التي تموت واقفة»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 5 كانون الثاني 2001م.
13. طلال سلمان، مقالته بعنوان «الهزيمة ليست قدراً»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 6 حزيران 1994م.
14. طلال سلمان، مقالته بعنوان «كلمات بدل كلمات فإذا أنت غير موجود؟»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 15 شباط 2002م.
15. طلال سلمان، مقالته بعنوان: «اقرأ فحسب... لستُ مسؤولاً عن الأخبار»، جريدة السفير.
16. أحمد عزور، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط1، 2002م، ص: 13.
17. المصدر نفسه.
18. طلال سلمان، مقالته بعنوان «عن شهدائنا الأشجار التي تموت واقفة»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 5 كانون الثاني 2001م.
19. طلال سلمان، مقالته بعنوان «الهزيمة ليست قدراً»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 6 حزيران 1994م.
20. طلال سلمان، مقالته بعنوان «كلمات بدل كلمات فإذا أنت غير موجود؟»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 15 شباط 2002م.
21. طلال سلمان، مقالته بعنوان: «اقرأ فحسب... لستُ مسؤولاً عن الأخبار»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 26 حزيران 1999م.
22. غادة أحمد قاسم البواب، التقديم والتأخير في المثل العربي، معان مدينة الثقافة الأردنية، ط1، 2011م، ص: 18 و 19.
23. حسين تومان غازي، منهج دراسة أسلوب التقديم والتأخير في الخطاب القرآني، مجلة القادسية، جامعة النجف الأشرف، عام 2013م، ص: 340.
24. طلال سلمان، مقالته بعنوان «عن شهدائنا الأشجار التي تموت واقفة»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 5 كانون الثاني 2001م.
25. طلال سلمان، مقالته بعنوان «الهزيمة ليست قدراً»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 6 حزيران 1994م.
26. طلال سلمان، مقالته بعنوان «كلمات بدل كلمات فإذا أنت غير موجود؟»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 15 شباط 2002م.

27. طلال سلمان، مقالته بعنوان: «اقرأ فحسب... لسنت مسؤولاً عن الأخبار»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 26 حزيران 1999م.
28. نادية رمضان النجار، اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، مراجعة وتقديم: عبده الراجحي، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 1999م، ص: 135.
29. أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة (مادة: عرف)، اعتنى به: الدكتور محمد عوض مرعب وفاطمة محمد أصلان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ص: 732.
30. عبد الله بن أحمد ابن أبي الربيع، البسيط في شرح جمل الزجائي (688 هـ)، تحقيق ودراسة: عياد بن عيد الثبتي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1986م، ص: 300 - 301.
31. طلال سلمان، مقالته بعنوان «عن شهدائنا الأشجار التي تموت واقفة»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 5 كانون الثاني 2001م.
32. المصدر نفسه.
33. طلال سلمان، مقالته بعنوان «الهزيمة ليست قدرًا»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 6 حزيران 1994م.
34. المصدر نفسه.
35. طلال سلمان، مقالته بعنوان: «اقرأ فحسب... لسنت مسؤولاً عن الأخبار»، جريدة السفير.
36. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط2، 1993م، ص: 178.
37. طلال سلمان، مقالته بعنوان «الهزيمة ليست قدرًا»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 6 حزيران 1994م.
38. طلال سلمان، مقالته بعنوان «كلمات بدل كلمات فإذا أنت غير موجود؟»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 15 شباط 2002م.
39. طلال سلمان، مقالته بعنوان: «اقرأ فحسب... لسنت مسؤولاً عن الأخبار»، جريدة السفير، والتي نُشِرت بتاريخ 26 حزيران 1999م.
40. خديجة الحديثي، أبنية الصرف في كتاب سيوييه، مكتبة النهضة، بغداد، ط1، 1965م، ص: 284.

2. الهوامش:

1. ابن أبي الربيع، عبد الله بن أحمد. البسيط في شرح جمل الزجائي. (1986م). تحقيق ودراسة: عياد بن عيد الثبتي. دار الغرب الإسلامي، بيروت.
2. ابن فارس، أحمد بن فارس. (2001م). معجم مقاييس اللغة (مادة: عرف). (عناية: محمد عوض مرعب وفاطمة محمد أصلان). دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
3. أبو العدوس، يوسف. (2007م). الأسلوبية. دار المسيرة، عمان.
4. البواب، غادة أحمد قاسم. (2011م). التقديم والتأخير في المثل العربي. معان مدينة

الثقافة الأردنية.

5. الحديثي، خديجة. (1985م). أبنية الصرف في كتاب سيبويه. مكتبة النهضة، بغداد.
6. سلمان، طلال. (د.ت). خطابات سياسية متعددة حول لبنان والمنطقة. جريدة السفير.
7. عزوز، أحمد. (2003م). أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية. اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
8. عكاشة، محمود. (2004م). خطاب السلطة الإعلامي وتقنية التعبير اللغوي. مكتبة النهضة المصرية.
9. غازي، حسين تومان. (2013م). منهج دراسة أسلوب التقديم والتأخير في الخطاب القرآني. مجلة القادسية، جامعة النجف الأشرف.
10. الغلابيني، مصطفى. (1993م). جامع الدروس العربية. المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.
11. فيركلوف، نورمان. (1995م). تحليل الخطاب النقدي: الدراسة النقدية للغة. لونجمان، لندن.
12. النجار، نادية رمضان. (1999م). اللغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين. تقديم: عبده الراجحي). دار الوفاء، الإسكندرية.

All copyrights reserved ©

haifaa.imam@liu.edu.lb

wameed.alfkr@gmail.com



Wamid El-Fikr Research Journal

Quarterly peer-reviewed Scientific Journal

Issue 31, September 2026

Brief

It is a scientific quarterly peer-reviewed journal issued by the National Society for Culture and Development, Notice of Recognition (Declaration) No. 1193/a.d.

Edited by: Dr. Haifa Suleiman AL-Imam

Published and distributed by: Dar Al-Nahda Al-Arabiya / Beirut – Lebanon

ISSN:2618-1312 paper print

ISSN: 2618-1320 e copy



دار النهضة العربية

Wamid El-Fikr Research Journal

Specializing: Education and Humanities

Quarterly peer-reviewed Scientific Journal

Issue 31, September 2026

Wamid Al-Fikr Journal for Research has obtained the Arab Impact Factor for the year 2025, with a score of 3.06. It ranks 47th out of 2,157 Arab journals and is currently classified in the Q1 tier.”

And it received the numbers: Ref. No.: (2020J1010)

It also received the No. (DOI:1018756/2020J101)

It is also indexed by the Arabic Citation Index under number: code

ARCI-2007-1110

Management and Editorial Board

General Supervisor: Prof. Ali Mahdi Zeitoun

Scientific and Research Advisor: Dr. Youssef Alsabaawi

Editor-in-chief: Dr. Haifa Suleiman AL-Imam

Managing Editor: Lina Mohamed Abdul Ghani

Contact us

Tel: +961 3 691 425

Fax: +961 8 630 280

Website: www.wameedalfikr.com

emails: wameed.alfkr@gmail.com /

Editor-in-chief email: haifaa.imam@liu.edu.lb

Annual Subscription:

In Lebanon and the Arab countries \$ 225

In the rest of the world \$ 200

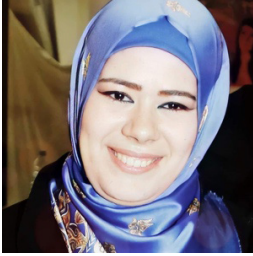
أبحاث باللغات الأجنبية

باب الأبحاث باللغة الفرنسية :

1 – Formation aux compétences socio-émotionnelles et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants

Une étude de cas qualitative au Centre des Sciences du Langage et de la Communication de l'Université Libanaise

تدريب الكفايات الاجتماعية-العاطفية وبناء الهوية المهنية لدى المعلمين المستقبليين
دراسة حالة نوعية في مركز علوم اللغة والتواصل بالجامعة اللبنانية



Dr. Dalal DANOUN

Docteure à la Faculté de Pédagogie & à la Faculté

des Lettres & des Sciences Humaines

(Centre des Sciences du Langage et de la Communication)

— Université Libanaise

بقلم الدكتورة دلال دنون

دكتورة في كلية التربية وكلية

الآداب والعلوم الإنسانية (مركز علوم اللغة والتواصل) -

الجامعة اللبنانية

dalal.danoun@yahoo.fr



Dr. Alaf MAKKE

Docteure au Centre des Sciences du Langage

et de la Communication — Université Libanaise et à l'ISSAE-CNAM

الدكتورة إلاف مكّة

دكتورة في مركز علوم اللغة والتواصل

- الجامعة اللبنانية، وفي المعهد العالي للعلوم التطبيقية والاقتصادية

(LIBAN-CNAM)

alaf.makke@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2026 / 7 / 28 تاريخ القبول: 2026 / 8 / 19 تاريخ النشر: 2026 / 9 / 25

ملخص

تتناول هذه الدراسة النوعية أثر مقرّر التعليم والتعلّم الاجتماعي-العاطفي (Social & Emotional Teaching and Learning)، المُقدّم في السنة الأولى من الماستر المهني (M1) لـماستر الهندسة التربوية بمركز علوم اللغة والتواصل (CSLC) التابع للجامعة اللبنانية، في بناء الهوية المهنية لدى المعلّمين المستقبليين. ويُشكّل هذا المركز مسارًا تكميليًا للتأهيل المهني لمهن التعليم إلى جانب كلية التربية، الأمر الذي يجعله ميدانًا مناسبًا لرصد نشوء هوية مهنية هجينة تجمع بين الكفايات المعرفية-التخصصية والبيداغوجية والاجتماعية-العاطفية.

واستنادًا إلى خمس دراسات حالة لطلاب مسجّلين في الماستر المهني الأول في الهندسة التربوية، وبالاعتماد على الإطار النظري لمنظمة CASEL، يحلّل هذا البحث مسار بناء الهوية المهنية من خلال مقابلات فردية شبه موجهة، وملاحظات صفّية، ومجموعة نقاش مركّزة (focus group)، خضعت بياناتها لتحليل مواضيعي تأملي (analyse thématique réflexive). وتتناول الدراسة ثلاثة أبعاد رئيسية: تمثّل الدور المهني، والشعور بالفعالية المهنية الذاتية، والتلاقي بين الكفايات المعرفية-التخصصية والاجتماعية-العاطفية.

وتكشف النتائج عن تحوّل ملحوظ في تمثّل المشاركين لدورهم المهني (H1)، وتعزيز تدريجي ومتفاوت لتقّتهم المهنية بذاتهم (H2)، فضلًا عن دمج تلقائي للأبعاد الاجتماعية-العاطفية ضمن الممارسات التربوية المتوخّاة (H3) وتُناقش في الدراسة تبعات هذه النتائج على التكوين الأولي للمعلّمين في لبنان. وبما أن هذا البحث يقوم على دراسة حالة نوعية، فإنه لا يسعى إلى تعميم إحصائي، بل إلى تعميم تحليلي وإلى إمكانية نقل نتائجه إلى سياقات مماثلة.

الكلمات المفتاحية: التعلّم الاجتماعي-العاطفي (SEL)، الهوية المهنية للمعلّم، دراسة حالة نوعية، المقابلة شبه الموجهة، ماستر الهندسة التربوية، الجامعة اللبنانية، تكوين المعلّمين.

Résumé

Cette étude qualitative examine l'influence du module « Social & Emotional Teaching and Learning », dispensé en première année du M1 professionnel du Master Ingénierie pédagogique, au Centre des sciences du langage et de la communication (CSLC) de l'Université libanaise, sur la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants. Le CSLC constitue une voie complémentaire de professionnalisation aux métiers de l'éducation, aux côtés de la Faculté de pédagogie, ce qui en fait un terrain propice pour observer l'émergence d'une identité professionnelle hybride, mêlant compétences disciplinaires,

pédagogiques et socio-émotionnelles. À partir de cinq études de cas portant sur des étudiants inscrits en M1 professionnel en Ingénierie pédagogique, et en s'appuyant sur le cadre théorique du CASEL, cette recherche analyse la construction identitaire à travers des entretiens individuels semi-directifs, des observations de classe et un focus group, dont les données ont été soumises à une analyse thématique réflexive. Trois dimensions sont examinées : la représentation du rôle professionnel, le sentiment d'efficacité professionnelle et l'articulation entre compétences disciplinaires et socio-émotionnelles. Les résultats révèlent une transformation marquée de la représentation du rôle professionnel (H1), un renforcement progressif et différencié de la confiance professionnelle (H2) ainsi qu'une intégration spontanée des dimensions socio-émotionnelles dans les pratiques envisagées (H3). Les implications de ces résultats pour la formation initiale des enseignants au Liban sont discutées. Fondée sur une étude de cas qualitative, cette recherche ne vise pas une généralisation statistique, mais une généralisation analytique et une transférabilité à des contextes comparables.

Mots-clés : apprentissage socio-émotionnel (SEL), identité professionnelle enseignante, étude de cas qualitative, entretien semi-directif, Master Ingénierie Pédagogique, Université Libanaise, formation des enseignants.

Abstract

This qualitative study examines the influence of the Social & Emotional Teaching and Learning module, delivered during the first year of the professional Master's program in Educational Engineering at the Centre for Language and Communication Sciences (CSLC), Lebanese University, on the construction of prospective teachers' professional identity. The CSLC provides a complementary pathway to teacher professionalization alongside the Faculty of Education, making it a particularly relevant setting for investigating the emergence of a

hybrid professional identity that integrates disciplinary, pedagogical, and socio-emotional competencies. Drawing on five case studies of students enrolled in the first year of the professional Master's program in Educational Engineering and grounded in the CASEL theoretical framework, this study explores identity construction through semi-structured individual interviews, classroom observations, and a focus group, whose data were analyzed using reflexive thematic analysis. Three dimensions are examined: representations of the professional role, perceived professional self-efficacy, and the articulation between disciplinary and socio-emotional competencies. The findings reveal a substantial transformation in participants' representations of the professional role (H1), a progressive and differentiated strengthening of professional self-efficacy (H2), and the spontaneous integration of socio-emotional dimensions into their envisioned teaching practices (H3). The implications of these findings for initial teacher education in Lebanon are discussed. Based on a qualitative case study, this research does not aim for statistical generalization, but for analytical generalization and transferability to comparable contexts.

Keywords: *social-emotional learning (SEL), teacher professional identity, qualitative case study, semi-structured interview, Master in Educational Engineering, Lebanese University, teacher education.*

1. Introduction

Les réformes éducatives contemporaines convergent vers une conception élargie des compétences enseignantes : au-delà de la maîtrise disciplinaire, c'est désormais la capacité à créer un environnement émotionnellement sécurisant et à gérer les dynamiques de groupe qui est reconnue comme prépondérante (Jennings & Greenberg, 2009 ; Brackett et al., 2022). L'apprentissage socio-émotionnel (SEL), tel que conceptualisé par le CASEL, offre un cadre opérationnel pour développer ces compétences de façon explicite.

Au Liban, la formation initiale des enseignants reste centrée sur les contenus disciplinaires ; la dimension émotionnelle du métier demeure implicite, voire absente des curricula officiels (Bahous & Nabhani, 2017). Ce vide est d'autant plus prégnant que la crise multidimensionnelle traversée par le pays depuis 2019 expose les futurs enseignants à des niveaux de stress élevés et à des défis relationnels complexes (Shaito & Farhat, 2021).

Le Centre des Sciences du Langage et de la Communication (CSLC), rattaché à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Libanaise, constitue une seconde voie de formation initiale des enseignants, aux côtés de la Faculté de Pédagogie : la majorité de ses diplômés exercent comme enseignants de langues et de communication dans le système éducatif libanais, public et privé, dans des environnements plurilingues où les compétences relationnelles sont quotidiennement sollicitées.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le module « Social & Emotional Teaching and Learning », dispensé en M1 au CSLC, qui vise à introduire de manière structurée les cinq compétences du cadre CASEL. Il constitue l'une des rares initiatives institutionnelles au Liban à intégrer le SEL de façon formelle dans un cursus de formation initiale, ce qui confère à cette recherche une valeur exploratoire et pionnière.

Cette étude vise à explorer, à partir des discours de cinq étudiants sélectionnés aléatoirement, dans quelle mesure ce module contribue à remodeler trois dimensions de leur identité professionnelle en construction : la représentation du rôle enseignant, le sentiment d'efficacité professionnelle, et la capacité à articuler spécialité disciplinaire et compétences émotionnelles. Derrière les hypothèses et les catégories d'analyse, ce sont surtout cinq trajectoires singulières que cette recherche cherche à entendre et à comprendre. L'article s'organise comme suit : cadre théorique (2), revue de littérature (3),

problématique et hypothèses (4), méthodologie (5), résultats (6) et discussion (7).

2. Cadre théorique

2.1. L'apprentissage socio-émotionnel : définition et modèle CASEL

Le SEL désigne le processus par lequel les individus acquièrent les connaissances, attitudes et compétences nécessaires à la gestion de leurs émotions, à l'établissement de relations positives et à la prise de décisions responsables (CASEL, 2020). Apparue dans les années 1990 à l'intersection de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation, ce concept s'est imposé comme un paradigme central des réformes éducatives internationales.

Le cadre CASEL, révisé en 2020, articule cinq domaines interdépendants : conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision responsable — conçus non comme des traits fixes mais comme des compétences développables par un enseignement explicite (CASEL, 2020 ; Jones & Doolittle, 2017). La présente étude centre son analyse sur trois de ces dimensions — conscience de soi, gestion de soi et conscience sociale —, articulées aux trois hypothèses retenues.

Chacun de ces cinq domaines recouvre un contenu spécifique. La conscience de soi désigne la capacité à identifier avec précision ses propres émotions, pensées et valeurs, ainsi que leur influence sur le comportement. La gestion de soi renvoie à la capacité à réguler ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, notamment sous l'effet du stress, et à se fixer des objectifs personnels et professionnels. La conscience sociale correspond à la capacité à comprendre le point de vue d'autrui et à faire preuve d'empathie, y compris envers des personnes issues de contextes ou de cultures différents — une compétence particulièrement sollicitée dans

les classes plurilingues qui constituent le terrain de la présente étude. Les compétences relationnelles regroupent la capacité à établir et à maintenir des relations saines, à communiquer clairement, à coopérer et à gérer les conflits de façon constructive. La prise de décision responsable, enfin, désigne la capacité à faire des choix constructifs concernant son propre comportement et ses interactions sociales, en tenant compte de normes éthiques, de considérations de sécurité et des conséquences prévisibles de ses actes. C'est sur les trois premiers domaines — conscience de soi, gestion de soi et conscience sociale — que se concentre l'analyse développée dans cette recherche, dans la mesure où ce sont ceux que le protocole d'entretien et d'observation permet d'appréhender le plus directement.

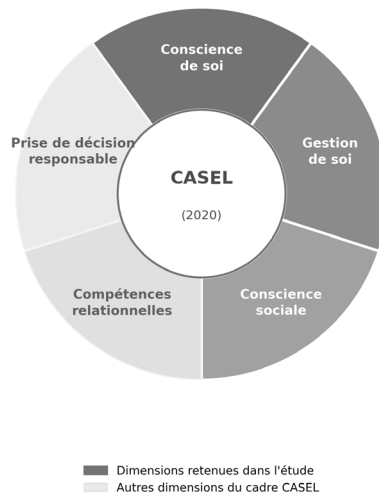


Figure 1. Le cadre CASEL et les trois dimensions retenues par l'étude

Lecture de la figure : les trois domaines mis en évidence (conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale) sont ceux que l'étude opérationnalise à travers ses trois hypothèses. Les deux domaines restants — compétences relationnelles et prise de décision responsable

— demeurent présents dans le module mais ne sont pas directement interrogés par le protocole d'entretien.

2.2. SEL et identité professionnelle enseignante

L'identité professionnelle enseignante est conceptualisée comme une construction dynamique, résultant de l'interaction entre la biographie personnelle de l'enseignant, son environnement institutionnel et ses interactions avec pairs et apprenants (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Day et al., 2019). Elle ne se circonscrit pas à un rôle fonctionnel mais englobe des dimensions axiologiques et affectives.

Articuler SEL et identité professionnelle revient à postuler que les compétences socio-émotionnelles ne sont pas de simples outils additifs mais des composantes constitutives de l'identité enseignante (Kelchtermans, 2019 ; Becker et al., 2021) : un enseignant qui développe sa conscience émotionnelle transforme son rapport à lui-même, à ses apprenants et à sa pratique. Dans le champ spécifique de l'enseignement des langues, Pavlenko (2016) montre que cette identité est particulièrement complexe, traversée par des enjeux de légitimité linguistique et d'appartenance culturelle — ce qui rend l'intégration du SEL doublement pertinente pour l'hypothèse H3.

Cette construction identitaire n'est ni linéaire ni acquise une fois pour toutes : Beauchamp et Thomas (2019) montrent qu'elle procède par tensions successives entre les représentations que l'étudiant apporte avec lui — souvent héritées de sa propre scolarité — et celles que la formation initiale cherche à instaurer, tandis que Day et al. (2019) insistent sur le rôle des politiques et des dispositifs institutionnels dans l'issue de ces tensions. Kelchtermans (2019) ajoute que les premières années d'exercice, période à laquelle se destinent les participantes de cette étude, constituent un moment charnière où l'identité professionnelle en formation est mise à l'épreuve du réel et peut soit se consolider, soit se fragiliser faute d'un accompagnement suffisant. C'est précisément

parce que la formation initiale constitue ce moment de porosité maximale entre représentations héritées et représentations nouvelles que l'introduction d'un module SEL y trouve toute sa pertinence : elle intervient au moment où l'identité professionnelle est la plus malléable, avant que des habitudes de pratique ne se soient sédimentées.

2.3. Posture épistémologique

Cette recherche adopte une posture constructiviste–interprétative (Guba & Lincoln, 2016), postulant que les représentations identitaires des futurs enseignants sont des construits discursifs, accessibles par l'analyse de leurs discours — ce qui justifie une méthodologie qualitative fondée sur l'entretien et le focus groupe. Le design d'étude de cas multiple (Yin, 2018) privilégie la compréhension en profondeur d'un nombre réduit de cas sur la généralisation statistique, et vise une transférabilité analytique plutôt qu'une représentativité probabiliste.

3. Revue de littérature

3.1. SEL et formation des enseignants

La recherche sur le SEL en formation des enseignants a connu une expansion significative depuis 2015. Jennings (2015) montre que les enseignants dotés de compétences socio–émotionnelles élevées créent des environnements plus chaleureux et maintiennent un bien-être professionnel durable. Brackett et al. (2022), à travers le programme RULER, documentent des effets mesurables sur la régulation émotionnelle des enseignants formés, tandis qu'Aldrup, Klusmann et Lüdtke (2017) montrent que la formation SEL réduit l'épuisement émotionnel chez les novices. Darling–Hammond et al. (2022) insistent sur la nécessité d'espaces réflexifs sur les émotions dans les curricula de formation initiale — recommandation qui fonde directement le dispositif étudié ici. Jones et Doolittle (2017) soulignent enfin que l'efficacité des programmes SEL dépend de leur adaptation aux contextes culturels : les modèles anglo–saxons ne peuvent être transposés mécaniquement

dans un contexte méditerranéen et arabe aux normes d'expression émotionnelle distinctes.

3.2. Rôle professionnel et sentiment d'efficacité

La construction de l'identité professionnelle est un processus non linéaire, traversé par des tensions et des renégociations (Beauchamp & Thomas, 2019 ; Day et al., 2019), pour lequel la formation initiale constitue un espace particulièrement fertile — ce qui fonde notre hypothèse H1. Concernant le sentiment d'efficacité (H2), Collie (2017) documente une corrélation positive entre compétences SEL et sentiment d'efficacité dans la gestion de classe, tandis que Becker et al. (2021) montrent qu'une meilleure régulation émotionnelle est associée à un sentiment d'appartenance professionnelle plus fort et à un moindre décrochage en début de carrière.

3.3. Articulation compétences disciplinaires et émotionnelles

Cette articulation, qui fonde notre hypothèse H3, a été particulièrement explorée dans l'enseignement des langues. Pavlenko (2016) montre que les enseignants de langues développent une identité complexe où maîtrise linguistique, appartenance culturelle et rapport à l'altérité s'entremêlent; intégrer le SEL revient à enrichir cette identité d'une dimension émotionnelle consciente. Hagelskamp et al. (2023) précisent que les effets du SEL dépendent surtout de la qualité de l'accompagnement réflexif proposé — ce qui justifie le choix d'un dispositif qualitatif d'entretien dans la présente étude.

3.4. La formation des enseignants au Liban

Le système de formation des enseignants au Liban reste fragmenté et peu standardisé (UNESCO-IBE, 2021) ; aucun curriculum national ne mentionne explicitement le SEL comme compétence requise (Bahous & Nabhani, 2017 ; Ghosn, 2018). La crise multidimensionnelle depuis 2019 a aggravé les conditions d'exercice du métier, avec une hausse documentée de l'épuisement professionnel (Shaito & Farhat, 2021), tandis

qu'Alameddine et Troudi (2021) montrent que les enseignants de langues libanais manquent d'outils pour gérer les dynamiques émotionnelles de leurs classes plurilingues. Frayha (2018) et Khoury (2020) convergent vers la même recommandation : intégrer le SEL comme pilier structurant de la formation initiale — appel auquel cette étude répond par une contribution empirique ancrée dans l'Université Libanaise.

4. Problématique, questions de recherche et hypothèses

4.1. Problématique

La formation initiale des enseignants repose traditionnellement sur des savoirs disciplinaires et didactiques, reléguant au second plan la dimension socio-émotionnelle du métier. Or, enseigner implique une gestion quotidienne des émotions — les siennes et celles des apprenants. D'où la question centrale : en quoi une formation explicite aux compétences SEL contribue-t-elle à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants en sciences du langage et de la communication à l'Université Libanaise ?

4.2. Importance de l'étude

Cette recherche présente un triple intérêt. Sur le plan théorique, elle comble un vide documenté par la littérature (section 3.4) : la quasi-absence de travaux articulant SEL et identité professionnelle enseignante dans un contexte arabe et méditerranéen, alors même que les modèles anglo-saxons du SEL ne peuvent y être transposés sans adaptation (Jones & Doolittle, 2017). En choisissant comme terrain le CSLC — une filière hybride, à l'interface des sciences du langage, de l'ingénierie pédagogique et des technologies éducatives —, l'étude documente en outre l'émergence d'une identité professionnelle composite, peu explorée jusqu'ici dans la littérature sur la professionnalité enseignante.

Sur le plan méthodologique, le dispositif de triangulation retenu — entretiens individuels avant/après formation et focus groupe — permet de saisir à la

fois la singularité des trajectoires individuelles et les représentations co-construites collectivement, offrant une lecture plus fine des mécanismes de transformation identitaire que ne le permettrait un instrument unique.

Sur le plan pratique et institutionnel, enfin, l'étude porte sur l'un des rares dispositifs libanais intégrant formellement le SEL dans un cursus de formation initiale des enseignants ; à ce titre, elle produit des données susceptibles d'éclairer directement les décideurs de la formation enseignante au Liban, dans un contexte où la crise multidimensionnelle du pays rend la dimension émotionnelle du métier particulièrement urgente (Shaito & Farhat, 2021). Elle constitue enfin, à notre connaissance, l'une des premières explorations empiriques de cette articulation dans le champ spécifique de l'enseignement des langues au Liban.

4.3. Questions de recherche

Cette étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Dans quelle mesure une formation SEL modifie-t-elle la représentation que les étudiants en M1 ont de leur futur rôle professionnel d'enseignant ?
2. Comment la formation SEL influe-t-elle sur le sentiment d'efficacité professionnelle perçu, notamment concernant la gestion des émotions en classe ?
3. Dans quelle mesure la formation SEL favorise-t-elle l'articulation entre compétences disciplinaires en sciences du langage et compétences socio-émotionnelles ?

4.4. Objectifs de la recherche

Cette recherche poursuit trois objectifs principaux :

1. Décrire et analyser l'évolution de la représentation que les futurs enseignants se font de leur rôle professionnel suite à une formation SEL.
2. Mesurer et interpréter l'effet de la formation SEL sur le sentiment d'efficacité professionnelle perçu par les futurs enseignants.

3. Examiner dans quelle mesure la formation SEL permet aux futurs enseignants de mieux articuler compétences disciplinaires et compétences émotionnelles dans leur pratique.

4.5. Hypothèses de recherche

Sur la base de la problématique et des objectifs énoncés, nous formulons trois hypothèses :

H1 — La formation SEL influe sur la représentation que les futurs enseignants ont de leur rôle professionnel.

H2 — La formation SEL influe sur le sentiment d'efficacité professionnelle perçu par les futurs enseignants.

H3 — La formation SEL influe sur la capacité des futurs enseignants à articuler compétences disciplinaires et compétences émotionnelles.

5. Méthodologie

5.1. Ancrage épistémologique et design

Cette recherche adopte une démarche qualitative interprétative fondée sur une étude de cas multiple (Yin, 2018), pleinement justifiée pour explorer un phénomène contemporain — la construction identitaire sous l'effet d'une formation SEL — dans son contexte réel, institutionnel et culturel. Le dispositif de collecte repose sur trois instruments complémentaires : des entretiens individuels semi-directifs et des observations de classe conduits avant et après la formation, et un focus groupe réalisé à l'issue de celle-ci. Cette triangulation renforce la crédibilité des interprétations en confrontant la parole individuelle à la parole construite collectivement.

Le protocole de validation adopté distingue en outre deux sources empiriques selon l'hypothèse considérée : H1 et H2 ont été validées à partir du matériau discursif issu des entretiens individuels et du focus groupe, tandis que H3 a été validée par des observations de classe non participantes, conduites avant et après la prestation pédagogique dispensée en fin de semestre. Cette différenciation méthodologique permet de croiser un indicateur discursif — ce que les participantes

disent de leur articulation entre langue et SEL — et un indicateur comportemental — ce qu’elles en font effectivement en situation de classe ou de simulation pédagogique encadrée.

5.2. Participants

Les participants sont cinq étudiantes, âgées de 24 à 47 ans, choisies aléatoirement parmi la promotion de M1 du CSLC, après recueil du consentement éclairé. Ce mode de sélection vise à limiter les biais de volontariat tout en respectant les exigences éthiques de la recherche en sciences de l’éducation.

Cas	Âge	Langue(s) enseignée(s)	Expérience pédagogique antérieure	Note
E1	47	Français, arabe	Plus de 15 ans (primaire et secondaire)	Seule enseignante expérimentée du groupe
E2	26	Français, anglais	Stage d’observation (1 semestre)	Formalisation conceptuelle élaborée
E3	24	Arabe, français	Aucune (étudiante en formation initiale)	Investissement de la sollicitude relationnelle
E4	25	Anglais, arabe	Stage interrompu (contexte de guerre)	Vision médiatrice ; efficacité projective
E5	25	Français, anglais	Stage d’observation (1 semestre)	Discours convergent avec E3 et E4

Tableau 1 : **Profil anonymisé des participantes**

Note : les âges et profils ont été légèrement modifiés pour préserver l’anonymat des participantes, conformément aux exigences éthiques de la recherche (Lincoln & Guba, 2016).

5.3. Le module « Social & Emotional Teaching and Learning »

Ce module, dispensé en M1 au CSLC, constitue l’un des rares dispositifs institutionnels au Liban à intégrer explicitement le SEL dans un cursus de formation des enseignants. Il s’inspire du cadre CASEL et du programme RULER (Brackett et al., 2022), et cible les cinq compétences SEL à travers des modalités actives : études de cas,

jeux de rôles, journaux réflexifs, discussions de groupe et simulations pédagogiques. Il s'étend sur un semestre, pour une charge totale de 32 heures réparties en 16 séances de deux heures. L'organisation suit une logique progressive, résumée ci-dessous :

Séances	Compétence CA-SEL ciblée	Contenus principaux	Modalités
S1–S3	Conscience de soi	Cadre CASEL/RULER ; identification et nomination des émotions ; journal réflexif	Lecture-discussion, écriture réflexive
S4–S7	Gestion de soi	Autorégulation émotionnelle ; gestion du stress professionnel ; séparation vie personnelle/posture professionnelle	Simulations, jeux de rôles, études de cas
S8–S11	Conscience sociale et compétences relationnelles	Empathie cognitive ; gestion des conflits ; climat de classe ; communication non violente	Discussions de groupe, observation vidéo
S12–S16	Prise de décision responsable ; intégration	Éthique professionnelle ; planification de séances intégrant le SEL ; articulation langue/SEL	Conceptions pédagogiques, présentations, focus groupe final

Tableau 2 : Progression pédagogique du module SEL par séance

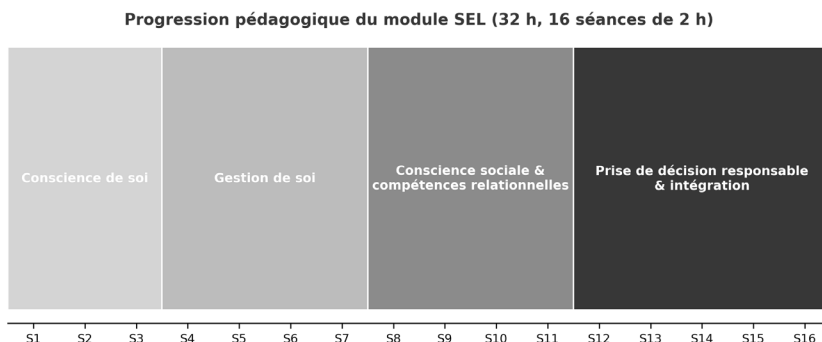


Figure 2. Progression pédagogique du module SEL

Lecture de la figure : la progression suit une logique cumulative — de la conscience de soi vers la prise de décision responsable — qui reproduit, à l'échelle du semestre, l'ordre dans lequel les participantes elles-mêmes rapportent s'être appropriées les compétences SEL.

5.4. Instruments de collecte

Dix entretiens individuels semi-directifs — un avant, un après la formation, pour chaque participante — ont été menés à partir d'un guide de plusieurs questions ouvertes articulées aux hypothèses de recherche. D'une durée de 10 à 15 minutes, chaque entretien est enregistré avec consentement puis retranscrit intégralement, dans une posture non directive favorisant l'expression spontanée. Un focus groupe d'environ 45 minutes réunit ensuite les cinq participantes ; sa dynamique interactionnelle fait émerger des représentations partagées et des désaccords inaccessibles en entretien individuel (Krueger & Casey, 2015).

En complément de ces deux instruments, l'hypothèse H3 a fait l'objet d'un troisième mode de collecte : des observations de classe non participantes, réalisées avant et après la prestation pédagogique de fin de semestre. Ces observations visaient à documenter, au-delà du discours recueilli en entretien, les manifestations concrètes de l'articulation entre compétences disciplinaires en sciences du langage et compétences socio-émotionnelles, en repérant notamment les moments où les participantes mobilisaient explicitement, en situation, des stratégies relevant de la conscience de soi, de la gestion de soi ou de la conscience sociale.

5.5. Analyse des données

L'ensemble du corpus — dix transcriptions d'entretiens et une transcription de focus groupe — est soumis à une analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2019), conduite en six phases : familiarisation, codage initial, construction de thèmes, révision, définition et rédaction analytique. L'analyse est menée par cas puis inter-cas, en l'articulant systématiquement aux trois hypothèses.

Les observations de classe pré- et post-formation ont fait l'objet d'une grille de lecture distincte, centrée sur le repérage des marqueurs comportementaux associés aux trois compétences CASEL retenues (conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale), puis mises en regard des résultats

issus de l'analyse thématique des entretiens pour la validation de H3.

6. Résultats

6.1. Représentations initiales (entretiens pré-formation)

Reconstituées à partir des énoncés **recueillis lors des entretiens pré-formation** et des premières prises de parole **au sein du** focus groupe, les représentations initiales des participantes révèlent une conception nettement transmissive du rôle de l'enseignant de langues, défini avant tout par la maîtrise **des contenus** et des compétences didactiques nécessaires à leur transmission. E1, seule enseignante expérimentée du groupe, formule ce constat avec une précision particulière :

« Je me focalisais toujours sur les aspects techniques — comment expliquer, comment rendre l'image accessible à l'apprenant, quelles activités proposer. » (E1 — T3 — entretien pré-formation)

E2 décrit également sa conception initiale comme étant centrée sur la compétence linguistique formelle :

« Ma représentation s'articulait autour de la compétence linguistique — comment construire un contenu intégrant règles et prononciation correctes. » (E2 — T2 — entretien pré-formation)

E3 et E4, sans formuler d'énoncés aussi explicites, laissent transparaître une conception similaire, parfois dès la formulation même de leur réponse.

E3 amorce ainsi son propos par un constat brut avant de le nuancer aussitôt :

« Le rôle du professeur de langues — nous, on ne fait qu'enseigner une nouvelle langue. » (E3 — Q1 — entretien pré-formation)

E4, quant à elle, construit sa définition du rôle par la négation directe d'une conception purement grammaticale, ce qui suggère en creux la représentation par défaut à laquelle elle s'oppose :

« Selon moi, le rôle du professeur de langues n'est pas seulement d'enseigner des règles et du vocabulaire. » (E4 — Q1 — entretien pré-formation)

À la différence d'E1 et E2, qui énoncent d'abord platement une conception transmissive avant de la reconsidérer rétrospectivement lors de l'entretien, E3 et E4 semblent avoir déjà entamé, dès leur première prise de parole, un mouvement de dépassement de cette représentation — signe possible d'une porosité plus précoce entre le sens commun du métier et le discours véhiculé par la formation.

Le sentiment d'efficacité initial révèle une dissonance entre expérience et conceptualisation : E1 disposait de stratégies de régulation émotionnelle intuitives, sans ancrage théorique, tandis que les autres participantes, dépourvues d'expérience effective de l'enseignement, exprimaient un sentiment d'efficacité essentiellement projectif. Enfin, le rapport initial entre la spécialité disciplinaire et les émotions demeurerait, chez l'ensemble des participantes, intuitif et peu verbalisé : la dimension émotionnelle était perçue, au mieux, comme une condition favorisant un climat de classe propice aux apprentissages, plutôt que comme une composante constitutive de la compétence professionnelle

6.2. Évolutions post-formation

6.2.1. Représentation du rôle professionnel (H1)

Les entretiens post-formation révèlent, pour l'ensemble des participantes, une reconfiguration substantielle de la représentation du rôle enseignant, avec des registres discursifs distincts. E1 opère le recadrage le plus explicite, construisant une opposition entre un « avant » focalisé sur la technique et un « après » orienté vers le développement humain :

« Avant, je n'étais qu'en train d'expliquer un cours — mais maintenant je sens que notre rôle fondamental est de construire un être humain équilibré et fort — fort linguistiquement dans la société — et pas seulement un acquéreur de compétences. » (E1 — T3 —

entretien post-formation)

Ce glissement sémantique du verbe « expliquer » vers le verbe « construire » marque le passage d'une conception transmissive à une conception développementale. E2 propose la formalisation la plus élaborée, autour d'une métaphore du corps qui unit rigueur disciplinaire et intelligence émotionnelle en un tout organique :

«Je ne pouvais plus voir l'apprenant comme un récipient vide — où je n'attendais de lui que la bonne réponse. Je comprends désormais qu'il est un partenaire dans ce processus. » (E2 — T2 — entretien post-formation)

«L'identité professionnelle aujourd'hui est un corps qui lie rigueur didactique et souplesse du quotient émotionnel — pour que la compétence linguistique des apprenants puisse s'accomplir. » (E2 — T4 — entretien post-formation)

E3 recentre le rôle enseignant sur la proximité affective et le suivi individualisé, dans un registre de sollicitude relationnelle :

«Il faut que tu suives les apprenants en permanence et que tu sois comme leur mère dans la classe. » (E3 — T2 — entretien post-formation)

Si cette métaphore maternelle peut sembler relever d'une vision fusionnelle, elle témoigne d'une intériorisation authentique d'une disposition de sollicitude — l'un des effets attendus d'une formation SEL efficace (Jennings, 2015 ; Schonert-Reichl, 2017). E4, enfin, reformule le rôle autour de la notion de médiation, articulant dimension communicative et dimension émotionnelle :

«Son rôle est d'être un médiateur de la communication et de la culture — et ce climat émotionnel est fondamentalement nécessaire entre l'enseignant et l'apprenant. » (E4 — T1 — entretien post-formation)

L'ensemble converge vers la confirmation de H1, sous des formes distinctes selon le profil : transformation paradigmatique pour E1, théorisation conceptuelle pour E2, investissement de la sollicitude pour E3, définition médiatrice pour E4 — des singularités qui enrichissent la confirmation de H1 plutôt qu'elles ne la contredisent.

6.2.2. Sentiment d'efficacité professionnelle (H2)

Les données dessinent un tableau nuancé, alternant gains réels de confiance et persistance de zones de fragilité — un équilibre caractéristique des effets d'une formation initiale bien conduite (Aldrup, Klusmann & Lüdtke, 2017). E1, seule participante à s'ancrer dans une expérience d'enseignement réelle, décrit un processus de séparation progressive entre état émotionnel personnel et posture professionnelle :

«Je m'entraîne désormais à séparer mes émotions personnelles de ma posture professionnelle dans la classe.» (E1 — T4 — entretien post-formation)

illustré par la gestion du stress avant les compétitions scolaires. E3 produit un moment discursif notable : elle est la seule à nommer spontanément la compétence CASEL qu'elle mobilise, ce qui suppose une intériorisation dépassant la simple exposition aux contenus du module :

«Je n'ai pas à montrer à l'apprenant que je suis stressée. Il faut que — avant d'entrer en classe — je prenne mes précautions. [Elle nomme spontanément :] self-management ! » (E3 — T3 — entretien post-formation)

E4 établit le lien causal le plus direct entre la formation et son sentiment d'efficacité, en nommant avec précision calme, compréhension de l'autre et empathie cognitive :

«Ce qui me donne confiance — c'est grâce à ce que j'ai appris — comment agir avec calme, comment comprendre l'autre — et même me mettre à la place de cet apprenant — ressentir ce qu'il ressent. » (E4 — T2 — entretien post-formation)

Cette construction projective est d'autant plus significative que son stage a été interrompu par la guerre.

Dans le focus groupe, E1 nuance toutefois ce tableau en signalant des zones de fragilité persistantes face à des crises simultanées imprévues. Cette nuance invite à lire H2 comme une confirmation progressive plutôt qu'absolue : la formation a instillé de nouveaux outils de régulation, dont la mise en œuvre en temps réel demeure une compétence en construction.

6.2.3. Articulation compétences disciplinaires et émotionnelles (H3)

C'est la dimension où les participantes déploient le registre discursif le plus riche : aucune n'exprime de tension entre les deux domaines. Ce constat, dégagé des entretiens, est corroboré par les observations de classe conduites avant et après la prestation de fin de module, qui documentent une mobilisation effective — et non seulement déclarée — de compétences socio-émotionnelles dans la conduite de séances de langue. E1 conçoit cette articulation sur le mode de la complémentarité hiérarchisée — la langue est l'outil, le SEL lui confère sa profondeur humaine :

«La langue est un outil — jusqu'à un certain point — pour transmettre les émotions. Mais les questions [du SEL] m'apportent plus de profondeur — une profondeur plus humaine. Cela touche à la personnalité, cela touche à la personne. » (E1 — T5 — entretien post-formation)

retrouvant intuitivement, sans le nommer, le concept de filtre affectif de Krashen. E2 propose la thèse la plus intégrée du corpus, affirmant une identité structurelle entre les deux domaines :

«La langue EST la compétence socio-émotionnelle — parce que la communication est une composante fondamentale à chaque étape — parce qu'elle nous aide à connaître nos émotions envers nous-mêmes et envers notre environnement. » (E2 — T3 — entretien post-formation)

en écho direct aux thèses de Pavlenko (2016) sur le rôle des émotions dans l'appropriation langagière. E4 formule une complémentarité fonctionnelle perçue comme naturelle :

«Il y a certainement un lien fort — parce que la spécialité est les sciences du langage — dont le fondement est la manière dont les gens interagissent linguistiquement et socialement. Les deux se complètent. » (E4 — T3 — entretien post-formation)

tandis qu'E3, dans un registre plus pragmatique, plaide pour l'intégration institutionnelle du SEL dans le curriculum scolaire — une orientation vers l'action qui traduit elle aussi une appropriation de H3.

Au total, les entretiens confirment H3 avec un degré élevé de convergence : les sciences du langage sont perçues par toutes comme un terrain particulièrement fertile pour l'intégration des compétences SEL, ce qui corrobore les travaux de Pavlenko (2016) et d'Alameddine et Troudi (2021) sur la complexité émotionnelle de l'enseignement des langues en contextes plurilingues.

Les observations de classe apportent toutefois une nuance importante à ce tableau largement positif. Le cas expérimenté (E1) comme les quatre cas non expérimentés (E2, E3, E4, E5) montrent, entre l'observation pré-formation et l'observation post-formation, une évolution nette dans la mobilisation de la conscience de soi et de la gestion de soi

en situation de classe ou de simulation pédagogique. La conscience sociale, en revanche, demeure la compétence la moins visible dans les comportements observés à l'issue du module, y compris chez E1 : les cinq participantes verbalisent aisément une intention d'empathie et d'attention à l'autre, mais cette intention se traduit encore inégalement en pratiques observables de gestion des dynamiques de groupe ou de lecture fine des signaux émotionnels collectifs. Ce décalage entre discours et observation suggère que la conscience sociale, plus tributaire d'une interaction prolongée avec un groupe d'apprenants réel, reste la dimension à développer le plus explicitement dans la suite du parcours de formation.

6.3. Le focus groupe : constructions collectives

Le focus groupe constitue un espace discursif distinct des entretiens individuels : il ne produit pas les mêmes données, mais des significations co-construites dans l'interaction. Portée principalement par E1, qui y prend la parole de manière soutenue, l'analyse dégage plusieurs thèmes de convergence pour les trois hypothèses.

Pour H1, en réponse à la question d'amorce sur le sens d'« enseigner avec ses émotions », E1 propose une métaphore du pont qui fonctionnera comme référent partageable pour le groupe :

«Pour moi, l'expression «enseigner avec ses émotions» évoque immédiatement l'image d'un pont — un pont entre l'enseignant et l'apprenant, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. L'émotion n'est pas un accessoire du cours, elle en est le fondement invisible qui rend possible la communication réelle. » (E1 — Q1 — focus groupe post-formation)

Cette métaphore du pont prolonge et dépasse les métaphores individuelles des entretiens — le «corps organique» (E2), la «mère» (E3), le «médiateur» (E4) — en leur donnant une assise relationnelle commune. La transcription intégrale de cet échange le confirme:

«L'enseignant de langues est devenu un facilitateur: il œuvre à faciliter la communication entre les apprenants et à construire un pont culturel entre un apprenant et un autre [...]. La dimension émotionnelle, lorsqu'on travaille au cœur de la classe, crée un environnement sécurisant pour les apprenants, leur permettant de participer entre eux et avec l'enseignant, de partager leurs opinions sans craindre de commettre des erreurs ni d'être jugés négativement. L'émotion joue donc un rôle fondamental dans le climat de classe. » (E1, focus groupe)

Cet extrait articule le glissement du modèle transmissif vers un modèle de facilitation socio-communicative ; la notion d'environnement sécurisant rejoint directement le cadre CASEL (conscience sociale, compétences relationnelles) et corrobore les travaux de Jennings (2015) sur le climat de classe comme variable médiatrice de l'efficacité pédagogique.

Pour H2, E1 formule dans le focus groupe une nuance importante, distinguant explicitement une disposition affective antérieure à la formation (« être empathique ») d'une compétence acquise et délibérée (« gérer mes propres émotions », « autorégulation ») :

« Après le SEL [...] j'ai commencé à penser qu'il ne suffit pas que je sois empathique avec eux ou affectueuse envers eux [...]. Mais en même temps je dois être capable de gérer mes propres émotions afin de pouvoir donner le meilleur de moi-même en classe, et afin de traiter les apprenants sur la base de l'empathie et de l'autorégulation. » (E1, focus groupe)

Elle illustre ce répertoire par une description précise de sa gestion des conflits en classe — écoute bilatérale, facilitation du dialogue, renforcement de la confiance des apprenants —, ce qui correspond directement aux compétences de « prise de décision responsable » et de « compétences relationnelles » du cadre CASEL (2020), et suggère un sentiment d'efficacité assis sur des compétences effectives plutôt que sur une simple aspiration projective (Kelchtermans, 2019).

Pour H3, E1 formule la synthèse la plus aboutie du corpus, identifiant la langue comme le «vecteur principal» par lequel les apprenants expriment leurs émotions et construisent leurs relations, et illustrant ce constat par l'exemple du jeu de rôle en classe de langue. Cette observation rejoint les recommandations de Hagelskamp et al. (2023) : l'efficacité du SEL dépend avant tout de la qualité de l'accompagnement réflexif proposé, non de l'existence de modules spécifiquement intitulés «SEL» — ce qui laisse entrevoir une implémentation possible via les activités langagières ordinaires. E1 condense enfin les trois hypothèses en une formule unique: *«Enseigner les langues, c'est enseigner le lien.»*

Le contexte libanais fonctionne, dans le corpus, comme un cadre interprétatif partagé conférant aux compétences SEL une urgence particulière : *«La crise que traverse le pays [...] rend cette compétence émotionnelle encore plus cruciale. [...] Ignorer cela reviendrait à enseigner dans le vide»* (E1, focus groupe). E4, dont le stage a été interrompu par la guerre, incarne à sa façon cette même urgence : privée de vérification dans le réel, la formation devient pour elle une ressource anticipée. Son témoignage rappelle, au-delà des catégories d'analyse, la réalité humaine et parfois bouleversante que traversent ces futures enseignantes, et la portée toute particulière que prend, dans ce contexte, l'idée d'enseigner avec ses émotions. Cette lecture rejoint les travaux de Shaito et Farhat (2021) sur l'épuisement émotionnel des enseignants libanais et la recommandation de Khoury (2020) d'intégrer le SEL comme pilier structurant de la formation initiale.

6.4. Synthèse inter-cas

La triangulation des données dégage, pour chaque hypothèse, des lignes de force transversales tout en préservant les singularités de parcours. La figure ci-dessous propose une représentation synthétique de l'intensité relative de la thématisation par cas et par hypothèse — un indicateur heuristique de la richesse et du caractère explicite des

verbatim mobilisés dans le corpus, et non une mesure statistique au sens strict.

Intensité relative de la thématisation par cas et par hypothèse

E1	forte	modérée	forte
E2	forte	modérée	forte
E3	modérée	modérée	modérée
E4	modérée	modérée	forte
E5	modérée	modérée	modérée
	H1 — Rôle professionnel	H2 — Efficacité professionnelle	H3 — Articulation disciplinaire/SEL

Figure 3. Intensité relative de la thématisation par cas et par hypothèse

Lecture de la figure: H1 et H3 concentrent les intensités les plus fortes (E1, E2, E4), tandis que H2 reste plus uniformément «modérée» sur l'ensemble des cas — ce qui visualise directement la conclusion de la section 6.4 selon laquelle H2 se confirme de façon plus progressive que H1 et H3.

Cas	H1 — Rôle professionnel	H2 — Efficacité professionnelle	H3 — Articulation disciplinaire/SEL
E1	Rupture autobiographique : «construire un être humain »	Ancrage pratique vérifié ; fragilité persistante verbalisée	Complémentarité hiérarchisée : la langue est l'outil, le SEL sa profondeur
E2	Théorisation conceptuelle : « un corps liant rigueur et souplesse émotionnelle »	Projection structurée, fondée sur la théorisation acquise	Identité structurale : « la langue EST la compétence socio-émotionnelle »

Cas	H1 — Rôle professionnel	H2 — Efficacité professionnelle	H3 — Articulation disciplinaire/SEL
E3	Sollicitude relationnelle	Méta-discours CASEL : nommage spontané du «self-management »	Orientation curriculaire : plaide pour l'intégration institutionnelle du SEL
E4	Médiation communicative et culturelle	Projection efficace, construite sans pratique réelle (stage interrompu)	Complémentarité fonctionnelle : « les deux se complètent »
E5	Transition transmissif → facilitateur, convergente avec E3/E4	Gain de confiance projeté ; mobilisation d'outils CASEL sur cas simulés	Lien langue/SEL perçu comme évident, sans tension exprimée

Tableau 3 : Synthèse comparative des cinq cas selon les trois hypothèses

Concernant H1, la convergence est la plus forte du corpus, amplifiée par les formules synthétiques du focus groupe (métaphore du pont, « enseigner le lien »). Concernant H2, le profil est plus différencié : le focus groupe introduit une nuance absente des entretiens individuels, celle de la conscience des limites persistantes, qui invite à une confirmation progressive plutôt qu'absolue. Concernant H3, la triangulation confirme une articulation positive et non conflictuelle entre sciences du langage et SEL, enrichie par la dimension institutionnelle et contextuelle apportée par le focus groupe.

7. Discussion

La discussion revient systématiquement au cadre théorique posé en section 2 : le modèle CASEL et ses cinq domaines de compétences (2.1), la conceptualisation de l'identité professionnelle enseignante comme construction dynamique (2.2), et la posture constructiviste–interprétative qui justifie une lecture des données par les discours (2.3). Chacune des trois hypothèses y est reliée pour vérifier si les résultats empiriques confirment, nuancent ou prolongent ces assises théoriques.

7.1. Formation SEL et représentation du rôle professionnel (H1)

Les résultats relatifs à H1 s'inscrivent dans la continuité des travaux sur la construction identitaire enseignante présentés en 2.2, tout en apportant une contribution empirique ancrée dans un contexte non occidental. La convergence des cinq participantes vers une même narration de transformation — d'une conception transmissive vers une conception développementale et relationnelle — confère à H1 une confirmation étayée, consolidée par le focus groupe, et corrobore la thèse de Kelchtermans (2019) selon laquelle les compétences socio-émotionnelles sont constitutives, et non additives, de l'identité professionnelle (2.2).

Il convient toutefois de distinguer, comme l'invitent Beauchamp et Thomas (2019), les changements discursifs de surface des transformations identitaires profondes, en s'appuyant sur deux critères : la présence d'un récit de rupture autobiographique, et la mobilisation de métaphores originales plutôt qu'une simple reprise du vocabulaire du module. Selon ces critères, E1 et E2 présentent les transformations les plus profondes, tandis qu'E3 et E4 illustrent ce que Day et al. (2019) appellent la «reconstruction identitaire en cours» — des représentations nouvelles qui se cristallisent progressivement.

Ces résultats corroborent Schonert-Reichl (2017), pour qui une formation SEL bien conduite réoriente la vision du rôle enseignant de la transmission des savoirs vers la facilitation du développement humain, et prolongent les recommandations de Darling-Hammond et al. (2022) sur la nécessité d'espaces réflexifs dans les curricula. La spécificité libanaise tient ici à l'urgence contextuelle du soin à apporter à des apprenants vivant une crise multidimensionnelle, qui confère à cette transformation une dimension éthique et non seulement compétentielle.

La convergence entre l'extrait du focus groupe et la métaphore du pont produite par E1 est particulièrement significative : là où les entretiens

individuels avaient généré des métaphores différenciées, la dynamique collective a favorisé l'émergence d'une formule synthétique partagée. Cela suggère que la transformation identitaire n'est pas seulement individuelle, mais s'est co-construite dans l'interaction collective — ce qui confère à la confirmation de H1 une dimension intersubjective que les entretiens individuels ne pouvaient produire seuls (Krueger & Casey, 2015).

7.2. Formation SEL et sentiment d'efficacité professionnelle (H2)

Les résultats relatifs à H2 sont les plus nuancés du corpus, ce qui est cohérent avec la complexité du sentiment d'efficacité, construit non par la seule formation initiale mais par l'expérience accumulée, la réflexivité et le soutien institutionnel (Collie, 2017 ; Becker et al., 2021). Ce résultat rejoint directement la conception développementale du cadre CASEL exposée en 2.1 : la gestion de soi n'y est pas un trait fixe mais une compétence qui se construit progressivement par un enseignement explicite, ce que le corpus illustre à travers trois rythmes d'appropriation distincts.

Le corpus révèle trois modalités distinctes d'évolution. L'ancrage pratique, d'abord : E1 traduit les apprentissages en stratégies observables dans sa classe réelle, la formation lui fournissant un cadre conceptuel pour nommer et structurer des pratiques déjà intuitives. La conceptualisation, ensuite : E3 nomme spontanément la compétence CASEL mobilisée, ce que Kelchtermans (2019) désigne comme un marqueur de développement professionnel — savoir nommer ce qu'on fait renforce le sentiment d'agence sur sa propre pratique. La projection efficace, enfin : E4, privée de vérification dans le réel, construit un sentiment d'efficacité entièrement fondé sur les apprentissages du module, montrant qu'une formation peut établir une efficacité anticipatoire même en l'absence de pratique.

La nuance la plus importante reste celle qu'apporte E1 dans le focus groupe, distinguant efficacité acquise et fragilité persistante face à des

crises imprévues simultanées — ce qui invite à confirmer H2 de manière partielle et progressive : la formation élargit le répertoire de confiance des participantes, sans pouvoir en quelques mois produire la maîtrise experte que seule l'expérience longue peut consolider. Ce profil de résultats étaye les conclusions d'Aldrup et al. (2017) sur la réduction de l'épuisement émotionnel et le gain de confiance des enseignants novices, ainsi que celles de Becker et al. (2021) sur le lien entre régulation émotionnelle et sentiment d'appartenance professionnelle — particulièrement pertinentes dans un contexte libanais marqué par un fort turn-over enseignant.

L'extrait du focus groupe complète ce tableau en documentant, chez E1, un répertoire concret et stabilisé de stratégies de gestion des conflits, qui apporte un contrepoint empirique à la «projection efficace» d'E4: le sentiment d'efficacité peut être assis sur des compétences vérifiées dans la pratique, et non seulement anticipées. Cette coexistence de modalités renforce la pluralité des profils de développement professionnel documentée par Collie (2017) et Becker et al. (2021).

7.3. Formation SEL et articulation compétences disciplinaires/émotionnelles (H3)

Les résultats relatifs à H3 constituent la contribution théorique la plus originale de cette étude, et viennent directement prolonger l'ancrage théorique posé en 2.2 autour des travaux de Pavlenko (2016) sur la complexité identitaire des enseignants de langues. Non seulement les participantes articulent positivement les deux registres, mais la spécificité disciplinaire des sciences du langage s'avère un facilitateur naturel de cette articulation. Pavlenko (2016) avait montré la complexité de l'identité des enseignants de langues, nourrie de questions de légitimité linguistique et d'appartenance culturelle; les données suggèrent que cette complexité constitue précisément un terrain propice à l'intégration du SEL, une discipline centrée sur la communication et l'expression de

soi étant organiquement reliée aux compétences CASEL.

La position la plus avancée reste celle d'E2 («la langue EST la compétence socio-émotionnelle») : si cette thèse appelle des nuances sur le plan conceptuel, elle capture une vérité fonctionnelle importante — dans l'enseignement des langues, les deux registres sont si imbriqués qu'une pédagogie qui les séparerait travaillerait à contre-nature, rejoignant Kelchtermans (2019) sur le caractère structurel des compétences socio-émotionnelles. L'absence de toute tension exprimée entre spécialité disciplinaire et SEL contraste avec des disciplines dites «dures», où le SEL peut être perçu comme un ajout périphérique — ce qui facilite ici son intégration identitaire (Hagelskamp et al., 2023). Ce constat s'articule enfin au contexte plurilingue libanais documenté par Alameddine et Troudi (2021) : dans les classes de langues libanaises, l'articulation langue/SEL n'est pas seulement théoriquement fondée, elle est quotidiennement nécessitée.

L'extrait du focus groupe apporte à cet égard la contribution la plus explicite du corpus, en identifiant la langue comme « vecteur principal » de l'expression émotionnelle et relationnelle des apprenants — une thèse qui recoupe, dans une perspective didactique concrète, ce que Pavlenko (2016) formule sur le plan théorique. La mention du jeu de rôle suggère par ailleurs que l'intégration du SEL peut s'opérer via des dispositifs pédagogiques ordinaires (rédaction de dialogues, interprétation de rôles, expression orale en petits groupes) sans recourir à des activités spécifiquement « SEL » — ce qui pourrait faciliter l'implémentation curriculaire du SEL au Liban. Enfin, la synthèse d'E1 — « un processus humain et affectif [...] qui intègre la raison et l'émotion » — condense les trois hypothèses en une seule formule ; le fait qu'elle émane de la seule enseignante de maternelle du groupe suggère que l'articulation langue/SEL transcende les niveaux d'enseignement, renforçant la portée théorique de H3.

Il importe cependant de nuancer cette confirmation de H3 à la lumière des observations de classe : si l'articulation entre langue et SEL est unanimement revendiquée dans le discours, et si le cas expérimenté comme les quatre cas non expérimentés progressent nettement entre les observations pré- et post-formation, la conscience sociale — troisième compétence CASEL retenue par l'étude — demeure la moins consolidée dans les pratiques observées. Cette limite invite à ne pas surestimer, sur la seule base des entretiens, le degré d'appropriation effective de cette compétence, et plaide pour un accompagnement pédagogique prolongé au-delà du seul module SEL.

7.4. Portée de l'étude et limites méthodologiques

Ces choix méthodologiques découlent directement de la posture constructiviste-interprétative annoncée en 2.3 : c'est parce que les représentations identitaires sont conçues comme des construits discursifs, accessibles par l'analyse des discours, que la taille réduite de l'échantillon et l'absence de groupe contrôle ne constituent pas des faiblesses mais des choix cohérents avec le paradigme retenu. La taille de l'échantillon — cinq participantes — est un choix pleinement assumé, cohérent avec les standards de l'étude de cas qualitative (Yin, 2018 ; Lincoln & Guba, 2016) : la recherche qualitative vise la saturation thématique et la profondeur des données plutôt que la représentativité statistique (Braun & Clarke, 2019). Le risque de désirabilité sociale est pris en charge par la triangulation entretiens × focus groupe et la vérification inter-codeur ; la posture réflexive de la chercheuse est traitée comme une ressource épistémique à objectiver plutôt que comme un biais à éliminer (Denzin & Lincoln, 2018).

Une limite plus spécifique tient à l'asymétrie des prises de parole dans le focus groupe, où E1, seule enseignante expérimentée, s'exprime plus longuement que ses co-participantes — dynamique de «voix pivot» fréquente dans les focus groupes à forte hétérogénéité d'expérience

(Krueger & Casey, 2015), partiellement compensée par les relances systématiques de l'animatrice.

Ces choix ouvrent des perspectives fructueuses : un suivi longitudinal des participantes, une extension à un échantillon plus large, ou une comparaison inter-institutionnelle au Liban ou dans d'autres contextes arabes en réforme éducative.

7.5. Recommandations

Sur la base de ces résultats, deux principales recommandations peuvent être formulées à l'intention des institutions de formation des enseignants au Liban.

1-Intégrer explicitement le SEL dans la formation initiale à la Faculté de Pédagogie, sans se limiter aux enseignements de psychologie et de sociologie de l'éducation. La Faculté de Pédagogie demeure la voie institutionnelle de référence pour la formation initiale des enseignants au Liban (section 1) ; or, comme le montre la section 3.4, aucun curriculum national ne mentionne explicitement le SEL comme compétence requise. Les enseignements de psychologie et de sociologie de l'éducation, seules disciplines mobilisées à cet égard dans les maquettes actuelles, abordent la dimension socio-affective de l'enseignant de manière indirecte ou théorique, sans nécessairement développer les compétences pratiques et réflexives que vise le cadre CASEL. Il apparaît donc nécessaire d'introduire, en complément — et non en substitution — de ces enseignements fondamentaux, un module SEL dédié et explicite, structuré autour de modalités actives (études de cas, jeux de rôles, journaux réflexifs, simulations), sur le modèle de celui étudié ici.

2-Assortir cette intégration curriculaire d'un dispositif d'évaluation à long terme. Afin de vérifier si les effets observés à court terme sur le sentiment d'efficacité professionnelle (H2) se consolident dans la durée, un suivi des cohortes formées au SEL, au-delà de leur diplomation,

permettrait de documenter l'impact réel du dispositif sur leur pratique professionnelle.

8. Conclusion

Cette étude de cas qualitative a exploré, à travers les discours de cinq étudiantes en Master Ingénierie Pédagogique du CSLC de l'Université Libanaise, les effets d'une formation SEL sur trois dimensions de leur identité professionnelle en construction : la représentation du rôle enseignant (H1), le sentiment d'efficacité professionnelle (H2), et la capacité à articuler spécialité disciplinaire et compétences émotionnelles (H3). En combinant entretiens individuels et focus groupe, elle a cherché à saisir à la fois la singularité des trajectoires individuelles et les représentations construites collectivement.

Les données confirment H1 de manière robuste, H2 de manière partielle et progressive, et H3 avec une profondeur qui confère à cette recherche une contribution théorique originale. La formation SEL a contribué à remodeler les représentations du rôle professionnel des participantes, d'une logique transmissive vers une logique développementale et relationnelle ; elle a installé de nouveaux outils de régulation émotionnelle et suscité, chez certaines, une capacité méta-discursive à nommer les compétences mobilisées, tout en laissant subsister des zones de fragilité que seule l'expérience longue pourra résorber. Enfin, toutes les participantes ont formulé une articulation positive et organique entre sciences du langage et compétences SEL, la spécificité disciplinaire de leur formation se révélant un facilitateur naturel plutôt qu'un obstacle à cette intégration identitaire.

Sur le plan théorique, cette recherche étoffe la littérature sur le SEL en formation des enseignants dans des contextes non occidentaux, en articulant cadre CASEL et théories de l'identité professionnelle autour de trois hypothèses ciblées. Sur le plan pratique, elle plaide pour l'institutionnalisation d'un volet SEL explicite dans les curricula

libanais, conçu comme une composante structurelle du parcours de professionnalisation, et invite les responsables de formation à consacrer la dimension émotionnelle du métier enseignant comme un enjeu professionnel légitime, inscrit dans les référentiels de compétences officiels.

Au terme de ce parcours, ce sont surtout ces cinq voix — leur sincérité, leurs doutes, leurs élans — qui restent, et qui invitent à poursuivre l'écoute de celles et ceux qui, chaque jour, apprennent à enseigner avec leurs émotions autant qu'avec leur savoir.

Références bibliographiques

Alameddine, M., & Troudi, S. (2021). Navigating emotional complexity in plurilingual Lebanese classrooms. *Language Teaching Research*, 25(3), 412–431. <https://doi.org/10.1177/13621688211002345>

Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does student–teacher relationship quality mediate the link between teachers' social–emotional competence and student outcomes? *Teaching and Teacher Education*, 62, 127–137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.022>

Bahous, R., & Nabhani, M. (2017). Teacher education reform in Lebanon: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 487–500. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1337547>

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2019). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2021). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.102916>

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Delaney, S., & Rivers, S. E. (2022). *Permission to feel: The power of emotional literacy for teachers and learners*. Pan Macmillan.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/sel-framework>
- Collie, R. J. (2017). Teachers' social-emotional competence: Links with teachers' sense of efficacy and job satisfaction. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 167–183). Springer.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2022). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2019). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249–265. <https://doi.org/10.1080/02619760701486092>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

- Frayha, N. (2018). Education and social cohesion for peacebuilding in Lebanon. *Prospects*, 45(4), 421–434. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9369-z>
- Ghosn, I. K. (2018). Preparing pre-service teachers for EFL classrooms in Lebanon. *TESOL Journal*, 9(1), 209–228. <https://doi.org/10.1002/tesj.284>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2016). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2023). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9570-7>
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton & Company.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers* (pp. 84–98). Springer.
- Khoury, R. (2020). Teacher well-being in Lebanon: Navigating systemic crisis and professional resilience. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(2), 78–96.

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2016). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Pavlenko, A. (2016). *Emotions and multilingualism* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Shaito, F., & Farhat, M. (2021). Burnout and emotional exhaustion among Lebanese teachers during the compound crisis. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100071. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100071>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

2 – Le Zajal libanais comme contre–archive orale :

résistance symbolique, mémoire collective et paradoxe de la reconnaissance institutionnelle

الزجل اللبناني بوصفه أرشيفًا مضادًا شفويًا

المقاومة الرمزية، الذاكرة الجماعية ومفارقة الاعتراف المؤسسي



بقلم الباحثة: ميرنا م. زغيب

طالبة دكتوراه قسم حفظ وترميم الممتلكات الثقافية والفن المقدس كلية الآداب والعلوم/ جامعة الروح القدس – الكسليك (USEK) لبنان

Auteur :Mirna M. Zougheib

Doctorante Département de conservation, restauration des biens culturels et art sacré

Faculté des lettres et des sciences

Université Saint–Esprit de Kaslik (USEK), Liban

mirna.m.zgheib@net.usek.edu.lb

الباحث المشارك: الأب الدكتور بديع الحاج

مدير مركز التراث الموسيقي/ جامعة الروح القدس – الكسليك (USEK) لبنان

Co-auteur : Rév. Badih El Hajj, PhD

Directeur Centre du patrimoine musical Université Saint–Esprit de Kaslik (USEK), Liban

badihelhajj@usek.edu.lb

تاريخ الإرسال: 2026 / 6 / 11 تاريخ القبول: 2026 / 6 / 19 تاريخ النشر: 2026 / 9 / 25

مستخلص البحث

يُدرج الزجل اللبناني منذ سنة 2014 على القائمة التمثيلية للتراث الثقافي غير المادي للإنسانية لدى اليونسكو، بوصفه تقليداً شعرياً شفويّاً يقوم على المبارزة الارتجالية، واللهجة اللبنانية، والغناء، والردّ، والحضور الجماعي.

غير أنّ هذا الاعتراف الدولي لم يُلغِ هشاشة شروط انتقاله الفعلي، إذ ما زال حضوره محدوداً في المناهج التعليمي وفي مؤسسات التدريب، وفي الأرشفة الرقمية الموثقة. تنطلق هذه الدراسة من هذا التوتر بين منطق الاعتراف المؤسسي، الذي يسمّى ويصنّف ويحفظ ويمنح الشرعية، ومنطق الأداء الشفوي، الذي لا يحيا إلا في الصوت، والمقام، والارتجال، والتفاعل مع الجمهور، والذاكرة الجماعية.

تقترح الدراسة قراءة الزجل اللبناني بوصفه «أرشفة مضاداً شفويّاً»، أي شكلاً من أشكال حفظ الذاكرة لا يقوم أساساً على الوثيقة الثابتة، بل على إعادة التفعيل، والردّ، والإيقاع، والتلقي المجتمعي. وتستند هذه القراءة إلى مقارنة نظرية تحليلية تعتمد على الأدبيات الثانوية وأمثلة موثقة، من بينها مبارزة بيت مري، وصيغة العتابا، وأشعار طليع حمدان، مع الاستفادة من أعمال سكوت، دو سيرتو، زومثور، دريدا، تروبو، وباحثين متخصصين في الزجل اللبناني. وتخلص الدراسة إلى أن صون الزجل لا يتحقق بمجرد حفظ آثاره أو تسجيل عروضه، بل يقتضي تأسيس شروط ممارسته الحية: التعليم، والتدريب، والمسابقات، والأرشفة السياقية، ومشاركة الشعراء والجمهور والذاكرة الاغترابية في استمراره.

كلمات مفتاحية: الزجل اللبناني؛ الأرشيف المضاد الشفوي؛ المقاومة الرمزية؛ الذاكرة الجماعية؛ التراث الثقافي غير المادي؛ المبارزة الشعرية؛ الأداء الشفوي.

Abstract

Inscribed in 2014 on UNESCO's Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity, Lebanese Zajal — an oral poetic tradition based on improvised verbal dueling, Lebanese dialect, singing, reply, and communal co-presence — occupies a paradoxical position: it has achieved international recognition while remaining structurally vulnerable in its concrete conditions of transmission. This article argues that the paradox is not merely institutional delay but reveals a deeper tension between two logics: the archival logic of heritage recognition, which identifies, classifies, preserves, and labels; and the performative logic of oral resistance, which

lives through voice, address, improvisation, context, and community recognition. Drawing on James C. Scott's theory of hidden transcripts, Michel de Certeau's arts of doing, Paul Zumthor's poetics of the voice, and Derrida's and Trouillot's theories of the archive and historical silences, the article develops the notion of oral counter-archive to understand Zajal as a device of collective memory, vernacular transmission, and symbolic resistance. The article explicitly positions itself as a theoretical and analytical synthesis based on secondary scholarship and documented performance examples, including the Beit Mery verbal duel, the 'ataba form, and the historical verse of Tali' Hamdan. It also integrates the works of Badih El-Hajj, Adnan Haydar, Paula Haydar, Lambert, and Wahaïbeh, while situating its conceptual proposal within critical counter-archive studies. Through a cautious comparison with Basque bertsolaritza and Latin American repentismo, the article argues that the living safeguarding of a performative oral tradition depends less on preserving traces than on institutionalizing the conditions of practice. It concludes by distinguishing the patrimonialization of memory from the institutionalization of practice, and by arguing that preserving Zajal means not only conserving what has been said but creating the conditions for new voices to answer.

Keywords: Lebanese Zajal; oral counter-archive; symbolic resistance; hidden transcripts; intangible cultural heritage; poetic duel; collective memory; performative orality.

Résumé

Inscrit en 2014 sur la Liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité de l'UNESCO, le Zajal libanais — tradition poétique orale fondée sur la joute verbale improvisée, le dialecte libanais, le chant, la réplique et la coprésence communautaire — occupe aujourd'hui une position paradoxale : reconnu internationalement, il demeure pourtant fragile dans ses conditions concrètes de transmission. Cet article propose de lire cette contradiction non comme un simple retard institutionnel, mais

comme le symptôme d’une tension plus profonde entre deux logiques : la logique archivistique de la reconnaissance patrimoniale, qui identifie, classe, conserve et labellise ; et la logique performative de la résistance orale, qui vit dans la voix, l’adresse au public, l’improvisation, le contexte et la reconnaissance communautaire. En mobilisant la théorie des transcripts cachés de James C. Scott, les arts de faire de Michel de Certeau, la poétique de la voix de Paul Zumthor, ainsi que les théories de l’archive et des silences historiques chez Derrida et Trouillot, l’article propose la notion de contre–archive orale pour penser le Zajal comme un dispositif de mémoire collective, de transmission vernaculaire et de résistance symbolique. Cette proposition est explicitement située comme une synthèse théorique et analytique fondée sur la littérature secondaire et sur des exemples documentés de performance, notamment la joute de Beit Mery, la forme de l’‘ataba et les vers historiques de Tali‘ Hamdan. L’analyse s’appuie également sur les travaux de Badih El–Hajj, Adnan Haydar, Paula Haydar, Lambert et Wahaïbeh, et dialogue avec les études critiques de la contre–archive. À partir d’une comparaison prudente avec le bertsolaritza basque et le repentismo latino–américain, l’article montre que la sauvegarde vivante d’une tradition orale performative dépend moins de la conservation de ses traces que de l’institutionnalisation de ses conditions de pratique. Il conclut en distinguant la patrimonialisation de la mémoire et l’institutionnalisation de la pratique, en défendant l’idée que préserver le Zajal ne signifie pas seulement conserver ce qui a été dit, mais créer les conditions pour que de nouvelles voix puissent encore répondre.

Mots-clés : Zajal libanais ; contre–archive orale ; résistance symbolique ; transcripts cachés ; patrimoine culturel immatériel ; joute poétique ; mémoire collective ; institutionnalisation de la pratique ; oralité performative.

1. Introduction : le paradoxe de la reconnaissance

Le 24 novembre 2014, le Zajal libanais a été inscrit sur la Liste représentative

du patrimoine culturel immatériel de l'humanité de l'UNESCO. À première vue, cette inscription pouvait apparaître comme une victoire attendue : une tradition longtemps portée par des poètes, des villages, des familles, des troupes et des publics populaires devenait enfin reconnue par une instance internationale. Le Zajal cessait d'être seulement une pratique locale, festive ou communautaire ; il entrait dans le langage du patrimoine mondial, avec la dignité symbolique que ce langage confère.

Pourtant, la reconnaissance n'a pas suffi à transformer les conditions concrètes de transmission. Une décennie après l'inscription, la pratique reste fragile : elle est peu intégrée dans les parcours éducatifs, faiblement soutenue par des dispositifs publics de formation, dispersée dans des archives privées, et inégalement relayée dans les environnements numériques contemporains. Le paradoxe est là : le Zajal est reconnu comme patrimoine vivant, mais il ne dispose pas encore d'institutions assez fortes pour garantir sa vie future.

Cette contradiction constitue le point de départ de cet article. Comment une tradition peut-elle être reconnue à l'échelle internationale tout en demeurant vulnérable à l'échelle locale ? Comment une pratique inscrite comme patrimoine immatériel peut-elle rester absente des structures qui assureraient sa continuité effective ? Et surtout : que révèle cette tension sur la nature même du Zajal ? L'hypothèse défendue ici est que la fragilité du Zajal après sa reconnaissance institutionnelle n'est pas seulement liée à des difficultés politiques, économiques ou administratives, même si ces facteurs sont évidemment déterminants dans le contexte libanais. Elle révèle une tension plus profonde entre la logique du patrimoine reconnu et la logique de la parole performée.

La reconnaissance institutionnelle fonctionne selon une grammaire de l'identification : elle nomme, décrit, classe, archive et rend visible. Elle transforme une pratique en dossier, en preuve, en élément patrimonial susceptible d'être présenté et transmis selon des catégories stabilisées.

Le Zajal, au contraire, fonctionne selon une grammaire de l'événement: il se réalise dans une voix, une réplique, une situation, un public, une tension, une attente. Il n'existe pas seulement dans les mots prononcés; il existe dans le moment où ces mots deviennent efficaces devant une communauté qui les reconnaît.

C'est pourquoi l'inscription du Zajal à l'UNESCO pose une question théorique autant qu'institutionnelle : que devient une tradition qui a longtemps vécu en marge des archives officielles lorsqu'elle est intégrée dans le langage même de l'archive patrimoniale ? La thèse de cet article est que le Zajal peut être compris comme une contre-archivage orale. Par cette expression, nous désignons non pas une archive parallèle au sens matériel du terme, mais un mode de conservation par la voix, par le rythme, par la mémoire incorporée et par la reconnaissance communautaire. Le Zajal conserve autrement : il conserve en rejouant, en répondant, en improvisant, en mettant la mémoire à l'épreuve d'une situation vivante.

La contribution de cet article est donc double. D'une part, il propose de préciser la notion de contre-archivage orale afin de distinguer le Zajal d'une simple archive orale ou d'un simple objet folklorique : la mémoire y est produite par la performance, la réplique, la vocalité et la reconnaissance collective. D'autre part, il soutient que la sauvegarde du Zajal doit être pensée non seulement comme conservation patrimoniale, mais comme institutionnalisation des conditions sociales et pédagogiques de la pratique.

Cette lecture devient plus forte lorsqu'on la replace dans l'histoire sonore et musicale du Liban. Dans son ouvrage *Musique traditionnelle au Liban: collecte, histoire, analyse*, Badih El-Hajj (2015) montre que les pratiques chantées ne peuvent être comprises séparément de leurs contextes sociaux, de leurs usages communautaires, de leurs rythmes et de leurs supports de transmission. Cette perspective est décisive pour le Zajal : elle rappelle que la voix zajalienne n'est pas un simple véhicule du texte, mais un événement musical, rythmique et collectif où le sens passe par la

manière de dire autant que par ce qui est dit.

L'objectif de cet article n'est donc pas de nier l'importance de la reconnaissance institutionnelle. Il s'agit plutôt de montrer que la reconnaissance ne devient sauvegarde que lorsqu'elle soutient la pratique elle-même. Une archive peut conserver une vidéo, un manuscrit, une photographie ou un enregistrement ; elle ne conserve pas automatiquement l'intelligence de la réplique, la compétence d'écoute du public, la mémoire des formes, la souplesse de l'improvisation ni l'autorité communautaire qui fait d'un poète un *zajjāl*. La question de la sauvegarde vivante du Zajal ne peut donc pas être réduite à une question d'archivage. Elle doit être posée comme une question de transmission pratique.

L'article s'organise autour de plusieurs mouvements. Il précise d'abord son statut méthodologique, afin d'assumer clairement qu'il s'agit d'une synthèse théorique appuyée sur la littérature secondaire et sur des exemples documentés, et non d'une enquête de terrain originale. Il situe ensuite la notion de contre-archive orale dans un champ critique déjà constitué, avant d'examiner les formes de résistance du Zajal à travers trois exemples de performance. Il analyse ensuite le paradoxe de la reconnaissance institutionnelle et compare le cas libanais au *bertsolaritza* basque et au *repentismo* latino-américain. Enfin, il propose de distinguer la patrimonialisation de la mémoire et l'institutionnalisation de la pratique comme condition d'une sauvegarde vivante.

2. Statut méthodologique de l'article : une synthèse théorique à partir de sources secondaires

Avant de développer la proposition conceptuelle de l'article, une clarification méthodologique est nécessaire. Le présent texte ne se présente pas comme une enquête ethnographique fondée sur des observations directes de joutes contemporaines, ni comme une analyse de corpus primaire construit par les auteurs. Il s'agit d'une synthèse théorique et analytique fondée sur des travaux déjà publiés ou documentés concernant le Zajal libanais,

auxquels sont articulés des cadres critiques issus des études de l'archive, de l'oralité, de la performance et du patrimoine culturel immatériel.

Ce choix méthodologique répond à l'objectif du texte : proposer une lecture conceptuelle du Zajal comme contre-archive orale et interroger le paradoxe de sa reconnaissance institutionnelle. Les analyses de Haydar (1989, 2025), de Paula Haydar (2014), de Lambert (2017), de Wahaïbeh (1952), de Nakhlé (1945) et d'El-Hajj (2015) sont donc mobilisées comme sources secondaires permettant d'appuyer l'argument. L'article ne prétend pas substituer à ces travaux une nouvelle documentation de terrain ; il cherche à les relire à partir d'une hypothèse théorique transversale.

Les exemples retenus ont été choisis parce qu'ils permettent d'éclairer trois modalités distinctes de la contre-archive orale : la réponse dialogique, l'ambiguïté formelle et la mémoire communautaire. Ils ne constituent pas un corpus représentatif du Zajal libanais dans son ensemble, mais des cas analytiques à partir desquels il devient possible de tester la portée du concept proposé.

Cette posture implique une prudence dans la formulation. Lorsque l'article évoque le rôle du public, la fonction de la joute, la valeur du dialecte ou la dimension résistante de certaines formes, il ne s'agit pas d'affirmations issues d'une observation directe menée dans le cadre du présent article, mais d'inférences analytiques à partir de la littérature existante et d'exemples documentés. Ainsi, plutôt que d'affirmer de manière générale que « le public comprend » ou que « la joute produit » tel effet, l'analyse cherchera à préciser que les travaux de Haydar, Lambert ou Hazran suggèrent de telles fonctions dans des contextes précis.

L'intérêt d'une telle approche est de dégager un cadre interprétatif réutilisable. Sa limite est évidente : elle ne remplace pas une enquête empirique approfondie sur les publics actuels du Zajal, sur les pratiques contemporaines des poètes, ou sur les transformations numériques de la réception. Ces questions exigent des entretiens, des observations, des

transcriptions de performances et des analyses de réception. Le présent article prépare donc un terrain théorique ; il ne l'épuise pas.

Cette transparence méthodologique est importante pour éviter deux écueils. Le premier serait de transformer une proposition conceptuelle en preuve empirique généralisée. Le second serait de renoncer à toute conceptualisation sous prétexte que le terrain primaire n'est pas produit ici. Entre ces deux extrêmes, cet article adopte une voie intermédiaire: il assume son statut de lecture théorique, tout en s'efforçant d'ancrer chaque affirmation descriptive dans des sources identifiables.

Tableau 1
Statut des matériaux mobilisés dans l'article

Type de matériau	Fonction dans l'article	Statut méthodologique	Précaution analytique
Travaux de Haydar, Lambert, Wahaïbeh, El-Hajj, Nakhlé	Documenter les formes, l'histoire, la joute, la musique et la transmission	Sources secondaires spécialisées	Citer comme appuis, non comme terrain produit par les auteurs
Joute de Beit Mery, 'ataba, vers historiques de Tali' Hamdan	Illustrer des formes de résistance dialogique, formelle et mémorielle	Exemples documentés par la littérature et les archives accessibles	Présenter comme analyses appuyées, non comme observation directe
Scott, de Certeau, Zumthor, Derrida, Trouillot	Construire le cadre théorique de la résistance orale et de la contre-archive	Cadre conceptuel	Éviter l'application mécanique ; préciser l'adaptation au cas du Zajal
Bertsolaritza et repentismo	Produire un contraste institutionnel	Comparaison secondaire	Assumer l'asymétrie des contextes politiques et linguistiques

Note. Le tableau clarifie que l'article relève d'une synthèse théorique et analytique, et non d'une enquête de terrain originale.

3. Situer la contre-archive orale dans la littérature critique

La notion de contre-archive n'est pas créée ex nihilo. Elle circule depuis plusieurs années dans des traditions critiques qui interrogent les silences de l'histoire, les violences de la conservation institutionnelle et les mémoires

minorées. Dans les études afro-américaines et décoloniales, Saidiya Hartman (2008) a montré combien l'archive coloniale ou esclavagiste conserve les traces d'une violence tout en rendant presque impossible l'accès aux vies intérieures des sujets dominés. Marisa Fuentes (2016) a également insisté sur la nécessité de lire les archives à partir de leurs lacunes, de leurs blessures et de leurs silences, plutôt qu'à partir de leur seule positivité documentaire.

Dans les études des médias et de l'archive sonore, les travaux de Sterne (2003) et de Gitelman (2006) rappellent que les supports techniques ne se contentent pas d'enregistrer le monde : ils configurent ce qui devient audible, lisible, transmissible. Autrement dit, l'archive ne conserve jamais une réalité brute. Elle transforme ce qu'elle conserve. Dans le cas des traditions orales performatives, cette transformation est particulièrement importante, car l'enregistrement isole souvent une voix d'un contexte, une performance d'un public, une trace d'une situation.

C'est cette même logique que Derrida (1995) thématise au plan philosophique : l'archive ne conserve pas passivement ; elle institue, sélectionne et délègue l'autorité de ce qui mérite de durer. Pour une tradition orale comme le Zajal, ce pouvoir d'institution est d'autant plus lourd qu'il opère souvent par défaut — non par destruction volontaire, mais par simple absence de dispositifs adaptés à la nature performative de la pratique.

L'usage proposé ici s'inscrit dans ce champ critique, mais il s'en distingue par son objet. La contre-archive orale du Zajal n'est pas d'abord une collection alternative de documents destinée à corriger une archive officielle. Elle est une pratique de mémoire avant d'être un fonds documentaire. Elle conserve par la réactivation, non par le dépôt. Elle garde vivantes des formes de parole, des codes poétiques, des images dialectales, des récits communautaires et des manières de répondre qui ne se laissent pas entièrement contenir par l'écrit ou par le fichier audiovisuel.

La notion de contre-archivage oral désigne donc ici une extension analytique des théories critiques de l'archivage. Elle permet de penser une mémoire collective transmise non par la fixation documentaire, mais par la performance, la voix, la réplique et la reconnaissance communautaire. Elle n'oppose pas simplement l'oralité à l'écriture, ni la communauté à l'institution. Elle rappelle que, pour certaines pratiques vivantes, la sauvegarde n'est complète que lorsque l'archivage reste branchée sur les conditions sociales qui permettent à la parole de se reproduire.

Cette précision est essentielle. Sans elle, le terme de contre-archivage risquerait de devenir une métaphore séduisante mais imprécise. Dans le cas du Zajal, il ne s'agit pas de dire que toute performance est nécessairement résistante ou que toute institution est nécessairement neutralisante. Il s'agit de montrer que le Zajal a historiquement transmis une mémoire et une autorité culturelle par des voies que l'archivage officielle n'a pas toujours reconnues : dialecte, oralité, joute, improvisation, chœur, public, fêtes villageoises, cassettes, émissions, récits familiaux et mémoire des poètes.

Tableau 2
Positionnement de la contre-archivage oral

Champ critique	Question centrale	Apport pour le Zajal
Études critiques de l'archivage	Qui décide de ce qui mérite d'être conservé ?	Comprendre les silences institutionnels autour des oralités populaires
Études décoloniales et féministes de l'archivage	Comment lire les lacunes et les traces produites par le pouvoir ?	Éviter de traiter l'absence d'archivage comme absence de valeur culturelle
Études de la voix et du son	Que transforme l'enregistrement dans l'expérience d'écoute ?	Comprendre pourquoi la captation ne remplace pas la performance
Études du patrimoine immatériel	Comment sauvegarder sans figer ?	Déplacer l'enjeu vers les conditions de pratique et de transmission

Note. La notion de contre–archive orale est ici comprise comme une adaptation située des théories critiques de l’archive aux traditions orales performatives.

4. Résistance orale, vocalité et arts de faire

La conceptualisation de la résistance dans les pratiques culturelles populaires doit beaucoup à James C. Scott. Dans *Domination and the Arts of Resistance*, Scott distingue le transcript public — le discours visible, acceptable, produit devant le pouvoir — et le transcript caché — l’ensemble des critiques, des ruses, des moqueries et des récits qui circulent dans des espaces moins exposés. Les traditions orales sont souvent des lieux privilégiés de ces transcripts cachés, car elles permettent à une parole de circuler sous des formes ambiguës : métaphore, humour, allusion, chant, proverbe, défi, double sens.

Le Zajal appartient à cette famille de pratiques où l’on peut dire sans tout déclarer, critiquer sans produire un manifeste, renverser une hiérarchie sans quitter les règles du jeu. La joute rend possible une parole socialement risquée parce qu’elle la transforme en performance. Ce qui serait frontal dans un discours politique devient acceptable comme virtuosité poétique. Le poète peut blesser, défier, ironiser, rappeler une mémoire ou produire une vérité sociale parce qu’il le fait à l’intérieur d’une forme reconnue par la communauté.

Michel de Certeau permet d’aller plus loin. Les arts de faire désignent ces tactiques par lesquelles les acteurs ordinaires habitent des structures qui ne leur appartiennent pas entièrement. Ils ne les renversent pas toujours; ils les détournent. Le Zajal peut être compris comme un art de faire linguistique et culturel. Dans un espace culturel où l’arabe classique a longtemps occupé la position de langue légitime, le Zajal affirme la puissance poétique du dialecte. Il ne demande pas au dialecte de devenir classique pour être reconnu ; il montre que le dialecte possède déjà sa propre noblesse.

Cette résistance linguistique ne doit pas être sous-estimée. Parler en dialecte dans une joute n'est pas seulement choisir une langue de proximité. C'est faire exister une mémoire, une musique, une syntaxe affective, une manière de nommer les lieux et les relations. Les analyses d'El-Hajj (2015) sur les chants traditionnels libanais rappellent que les formes musicales populaires ne sont jamais de simples divertissements: elles portent des usages sociaux, des rythmes de vie, des manières collectives de dire la joie, la douleur, la fête, la perte et l'appartenance.

Paul Zumthor donne à cette réflexion sa profondeur vocale. La poésie orale, chez lui, n'est pas un texte qui aurait simplement choisi la voix comme support. Elle est une présence. Elle implique un corps, une respiration, une intensité, une durée. Dans le Zajal, la voix ne répète pas le poème ; elle le fait advenir. Les travaux d'A. Haydar (1989, 2025) renforcent cette idée en montrant que les genres et les métriques du Zajal ne peuvent être pleinement compris sans leur réalisation chantée, rythmique et chorale. La forme n'est pas seulement sur la page ; elle est dans l'oreille.

C'est ici que la contre-archive orale trouve sa cohérence : elle n'est pas seulement une mémoire alternative, elle est une mémoire performée. Elle conserve des manières de faire autant que des contenus. Elle transmet des gestes de parole, des attentes d'écoute, des procédures de réponse, des images dialectales, des équilibres métriques, des façons de tenir le public. Là où l'archive institutionnelle demande : que faut-il conserver ?, la contre-archive orale demande : quelles conditions faut-il maintenir pour que cette parole puisse encore avoir lieu ?

5. Trois exemples de résistance performative dans le Zajal

Afin de ne pas laisser la notion de contre-archive orale au seul niveau théorique, on propose trois exemples documentés. Ils ne sont pas présentés comme un corpus primaire produit par les auteurs, mais comme des cas déjà repérés dans la littérature et les archives accessibles, qui permettent d'illustrer trois dimensions complémentaires de la résistance zajalienne :

la résistance dialogique de la joute, la résistance formelle de l'ataba et la résistance mémorielle des vers historiques de Tali Hamdan.

Ces exemples montrent que la résistance dans le Zajal ne se réduit pas à une fonction politique explicite. Elle peut être linguistique, sociale, mémorielle, formelle et relationnelle. Elle peut résider dans le choix du dialecte, dans la manière d'imposer une contrainte sonore, dans la capacité à répondre, dans la protection offerte par l'ambiguïté poétique ou dans la mise en récit d'une mémoire communautaire que l'histoire officielle a partiellement marginalisée.

5.1 La joute de Beit Mery : résistance dialogique et autorité communautaire

La joute de Beit Mery de juillet 1971, souvent évoquée dans l'histoire contemporaine du Zajal libanais comme un moment majeur de rivalité poétique, réunit deux univers de performance : d'une part, la jawqa de Khalil Roukoz, au sein de laquelle Moussa Zgheib s'impose comme l'une des voix fortes du Zajal libanais du XXe siècle ; d'autre part, la jawqa de Zaghloul el-Dammour, figure majeure de cette tradition poétique orale. Les analyses d'A. Haydar (1989, 2025), ainsi que les travaux consacrés à la joute verbale libanaise, permettent de comprendre cet événement comme plus qu'un concert : il s'agit d'un tribunal poétique où la communauté juge en direct la force d'une parole.

La stratégie de Zaghloul el-Dammour est souvent associée à une pression phonétique très dense : maintenir une rime, une consonance, une contrainte sonore sur une durée prolongée, jusqu'à transformer la forme elle-même en épreuve. La contrainte n'est pas ici un ornement. Elle est une arme. Elle oblige l'adversaire à suivre le terrain imposé, à répondre dans le même système de difficulté, à prouver qu'il peut tenir le souffle et l'intelligence de la forme.

La force de Moussa Zgheib, dans ce type de duel, ne se comprend pas seulement comme production de beaux vers isolés. Elle relève de ce que

Lambert (2017) décrit comme la logique propre de la joute : absorber les termes de l'adversaire, les retourner, les déplacer, puis renvoyer une réponse qui transforme la contrainte reçue en autorité conquise. La réplique devient alors une manière de reprendre la scène. Répondre, c'est refuser d'être enfermé dans la parole de l'autre.

La résistance est ici dialogique. Elle ne consiste pas à déclarer une opposition politique explicite, mais à mettre en scène une autre forme de souveraineté : celle de la voix capable de répondre devant le public. Dans les analyses: consacrées à la joute verbale libanaise, le public apparaît comme une instance de reconnaissance performative : il écoute, sanctionne, mémorise et contribue à transformer l'échange poétique en événement social. Cette fonction ne doit pas être généralisée mécaniquement à tous les contextes contemporains ; elle indique néanmoins que la joute ne peut être comprise sans la communauté d'écoute qui lui donne son efficacité symbolique.

Cette joute illustre donc les quatre dimensions de la contre–archive orale. Elle est incorporée, parce qu'elle exige endurance vocale, souffle et présence physique. Elle est mémorielle, parce qu'elle mobilise des références partagées — lieux, histoires, figures, appartenances. Elle est formelle, parce que la résistance passe par la contrainte phonétique et métrique. Elle est symbolique, parce qu'elle remplace la confrontation violente par un affrontement réglé de parole, reconnu par une communauté. Dans les termes de Scott, le transcript public devient ici une arène démocratique de prestige verbal : ce que l'on ne peut pas toujours régler par les institutions se rejoue dans le tribunal de la voix.

5.2 L'ataba : ambiguïté poétique et protection du sens

La deuxième forme de résistance se donne à lire dans l'ataba, forme lyrique associée à la plainte, au manque, à l'absence, à la perte et parfois à la méditation sociale. Selon les analyses d'A. Haydar (1989, 2025), l'ataba repose sur un travail raffiné du son et du double sens, notamment

à travers le jinas, c'est-à-dire la paronomase ou le jeu d'échos sonores entre des mots proches mais sémantiquement distincts.

Cette ambiguïté n'est pas simplement esthétique. Elle produit une protection. Un mot peut sembler dire l'amour et signifier l'exil ; il peut paraître nommer une séparation intime et porter une blessure collective ; il peut se donner comme plainte individuelle tout en laissant entendre une critique politique ou sociale. La force de l'ataba est précisément de permettre deux niveaux de réception : l'un pour l'oreille extérieure, l'autre pour la communauté qui partage les codes.

C'est pourquoi l'ataba peut être comprise comme une forme de transcript caché. Ce qui ressemble à une lamentation peut devenir commentaire sur l'abandon, la domination, l'injustice ou la dépossession. La beauté de la forme protège la gravité du sens. L'ambiguïté ne dissimule pas seulement; elle permet de faire circuler une vérité dans un espace où la parole directe pourrait être impossible, dangereuse ou socialement inacceptable.

Zumthor aide ici à comprendre ce qui échappe à la transcription. Dans l'ataba, le sens ne dépend pas seulement du mot ambigu, mais de la manière dont il est vocalement suspendu : durée, accent, souffle, intensité, reprise chorale. Un même mot peut porter plusieurs couches de mémoire selon la manière dont il est chanté. L'archive écrite peut conserver le jeu lexical ; l'enregistrement peut conserver la voix ; mais la transmission vivante exige d'apprendre comment une communauté entend ce jeu de sens.

La résistance formelle de l'ataba tient donc au fait que la critique n'est pas ajoutée à la forme ; elle est produite par la forme. La poésie ne sert pas seulement à embellir une idée déjà constituée. Elle crée la possibilité même d'une parole indirecte, recevable, mémorisable et partageable. Dans le cadre de la contre-archive orale, l'ataba conserve ainsi des blessures et des appartenances que l'archive institutionnelle ne saurait toujours nommer sans les appauvrir.

5.3 Tali' Hamdan : mémoire historique et contre-récit communautaire

Le troisième exemple est celui de Tali' Hamdan, poète populaire druze dont les performances ont été analysées par Yusri Hazran (2013) comme une forme de récit historique communautaire. Les cassettes de ses performances, circulant dans des villages druzes du Liban et des communautés druzes de la diaspora régionale, constituent un cas particulièrement clair de résistance mémorielle : elles ne transmettent pas seulement des poèmes, mais une version de l'histoire.

L'intérêt de cet exemple tient au fait que la résistance y est explicitement narrative. Hamdan met en forme une mémoire druze de l'histoire du Mont-Liban, en réaffirmant une généalogie politique et communautaire que d'autres récits dominants ont pu marginaliser ou contester. La performance devient alors un lieu de contre-récit : elle ne se contente pas de divertir ; elle réordonne le passé selon les catégories de la communauté qui l'écoute.

Ce qui fait la force de cette mémoire n'est pas seulement son contenu historique. C'est sa forme performative. Le récit n'est pas lu dans un manuel ; il est chanté, incarné, reconnu dans une situation communautaire. Le public ne reçoit pas seulement une information ; il participe à la réaffirmation d'une dignité collective. La scène zajalienne devient ainsi un espace de mémoire active, presque un parlement symbolique où la communauté se raconte à elle-même.

Pour Trouillot (1995), les performances de Hamdan répondent aux silences de l'archive officielle. Elles rappellent que l'histoire n'est pas seulement produite dans les livres, les institutions et les administrations ; elle est aussi produite dans les voix, les récits et les performances qui maintiennent vivante une mémoire minorée. Dans la terminologie d'Assmann (2011), elles fonctionnent comme figures de mémoire : elles condensent des expériences historiques dans des formes symboliques capables d'être reprises, chantées et reconnues.

Cet exemple oblige à élargir la notion de résistance. La résistance n'est pas toujours une opposition directe au pouvoir. Elle peut être le maintien obstiné d'une mémoire, la transmission d'une version du passé, la capacité d'une communauté à se reconnaître dans une parole que d'autres archives n'ont pas pleinement conservée. Le Zajal devient alors contre-archive parce qu'il produit une mémoire audible là où l'histoire écrite peut rester silencieuse.

Tableau 3

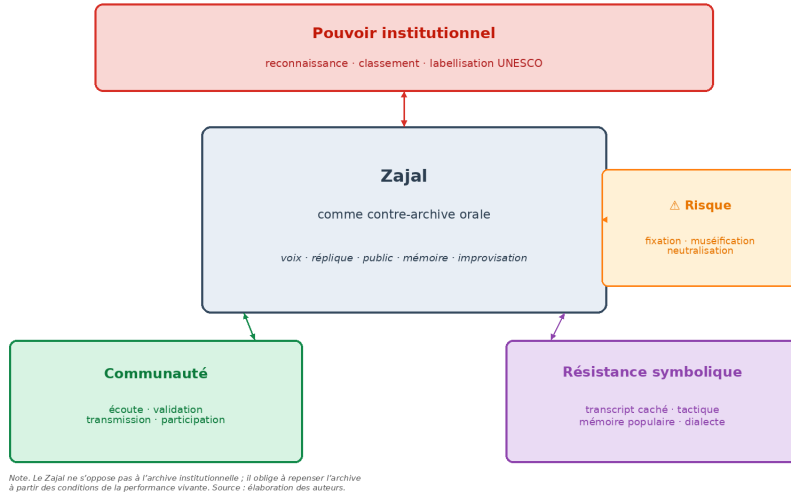
Trois formes de résistance dans les exemples documentés

Exemple	Forme de résistance	Mécanisme poétique	Enjeu de contre-archive
Beit Mery, 1971	Dialogique et communautaire	Réplique, contrainte phonétique, reconnaissance publique	Le public est envisagé comme instance de reconnaissance de l'autorité produite par la voix
'Ataba	Formelle et indirecte	Jinas, ambiguïté, double sens, vocalité	La critique circule sous protection esthétique
Tali' Hamdan	Mémoirelle et historique	Qasida, récit communautaire, circulation sur cassettes	Une mémoire minorée devient audible hors de l'archive officielle

Note. Les trois exemples illustrent des formes de résistance différentes mais complémentaires :
répondre, encoder et mémoriser.

Figure 1.

Modèle analytique du Zajal comme contre-archive orale



Note. La figure montre que le Zajal ne s'oppose pas simplement à l'archive; il oblige à repenser l'archive à partir des conditions de la performance vivante.

Source : élaboration des auteurs.

6. Le paradoxe institutionnel : reconnaître ne suffit pas à transmettre

La reconnaissance UNESCO de 2014 a donné au Zajal une visibilité internationale indéniable. Elle a confirmé que cette tradition ne relève pas d'un folklore mineur, mais d'un patrimoine culturel immatériel porteur de valeur collective. Il serait donc injuste de réduire cette reconnaissance à un geste décoratif. Elle a produit une légitimation, elle a donné aux porteurs de tradition une forme de dignité symbolique et elle a inscrit le Zajal dans un vocabulaire patrimonial mondial.

Mais la reconnaissance ne devient sauvegarde que lorsqu'elle se traduit en conditions de transmission. Or c'est précisément là que le paradoxe apparaît. Une inscription peut nommer une tradition sans former ceux qui la pratiqueront demain. Elle peut célébrer une mémoire sans créer les scènes où cette mémoire pourra se prolonger. Elle peut produire un

dossier sans produire une école, un atelier, un concours, un observatoire, une archive contextualisée ou une politique de soutien aux poètes.

Kirshenblatt-Gimblett (2004) parle du patrimoine immatériel comme d'une production métaculturelle : une pratique vivante devient l'objet d'un discours sur elle-même. Cette opération est nécessaire, mais elle comporte un risque. La tradition peut être transformée en représentation de tradition, en image noble d'un passé que l'on célèbre davantage qu'on ne le pratique. Smith (2006), dans sa critique du discours autorisé du patrimoine, rappelle que les institutions privilégient souvent les formes de légitimité qu'elles savent reconnaître : authenticité, expertise, fixation, inventaire, conservation. Le Zajal, lui, vit de l'adaptation, de l'adresse, de la variation, de la contradiction et de la réponse.

Le risque n'est donc pas l'institution en elle-même. Il est la muséification. La muséification ne signifie pas seulement qu'une tradition serait enfermée dans un musée ; elle signifie qu'elle serait transformée en objet de mémoire sans conditions suffisantes de pratique. Or une joute ne survit pas parce qu'elle a été filmée. Elle survit parce que des poètes savent encore répondre, parce que des jeunes peuvent apprendre, parce que des publics savent entendre et parce que des institutions rendent possible la continuité de ces scènes.

Le paradoxe du Zajal tient ainsi à une tension entre deux temporalités. La reconnaissance patrimoniale stabilise une tradition dans un moment de nomination. La pratique orale exige une réactivation constante. L'une consacre, l'autre remet en jeu. L'une produit des traces, l'autre produit des événements. L'une archive, l'autre répond. Ces logiques ne sont pas condamnées à s'opposer ; mais elles doivent être articulées. Si la reconnaissance ne s'accompagne pas d'une institutionnalisation de la pratique, elle risque de produire une mémoire sans avenir.

Dans cette perspective, l'article ne prétend pas dresser un bilan administratif exhaustif de l'après-2014. Il signale plutôt un écart analytique entre la

légitimation internationale du Zajal et la faiblesse relative des dispositifs locaux de transmission, écart qui mérite d'être documenté par de futures enquêtes institutionnelles et ethnographiques.

7. Comparer sans simplifier : bertsolaritza, repentismo et asymétrie libanaise

La comparaison avec le bertsolaritza basque et le repentismo latino-américain permet de mieux comprendre le cas libanais, mais elle doit être maniée avec prudence. Il ne s'agit pas d'affirmer que le Zajal devrait simplement copier des modèles étrangers. Les contextes sont profondément différents : le Pays basque bénéficie d'une politique linguistique structurée autour de l'euskara, d'institutions culturelles solides et d'un financement relativement stable ; plusieurs traditions d'improvisation latino-américaines disposent de festivals, de concours, de centres de formation et de travaux pédagogiques consacrés à l'improvisation. Le Liban, au contraire, est marqué par la fragmentation institutionnelle, le multilinguisme, la fragilité de l'État, la crise économique, la diaspora massive et l'absence d'une politique culturelle continue.

Cette asymétrie ne doit pas affaiblir la comparaison ; elle la rend plus honnête. Ce que le bertsolaritza et le repentismo permettent de voir, ce n'est pas une solution toute faite, mais une distinction décisive: une tradition orale improvisée ne survit pas seulement lorsqu'elle est reconnue; elle survit lorsqu'elle dispose d'infrastructures de pratique.

Le bertsolaritza basque constitue un exemple particulièrement instructif. Comme le Zajal, il repose sur l'improvisation poétique chantée devant un public, selon des contraintes formelles, thématiques et mélodiques. Garzia, Sarasua et Egaña (2001) montrent que l'improvisation du bertsolari n'est pas une spontanéité informelle : elle repose sur une grammaire de la contrainte et sur une capacité d'invention dans un cadre reconnu. Cette observation rejoint ce que les travaux d'A. Haydar (1989, 2025) permettent de dire du Zajal : la forme rend la liberté possible.

La différence réside dans l'environnement institutionnel. Le bertsolaritza a bénéficié d'associations, de championnats, d'écoles, d'archives, de médiation et de transmission pédagogique. L'institutionnalisation n'a pas détruit la joute ; elle a créé les conditions pour que de nouvelles joutes aient lieu. La tradition n'a pas été seulement conservée comme mémoire ; elle a été organisée comme pratique.

Le repentismo latino-américain offre une autre leçon. Les travaux d'Alexis Díaz Pimienta sur l'improvisation poétique ont contribué à rendre analysables et transmissibles les mécanismes de la création improvisée. L'improvisation n'y est pas traitée comme un miracle individuel, mais comme une compétence susceptible d'être travaillée. Cette approche est importante pour le Zajal, car elle permet de combattre l'idée selon laquelle une tradition orale ne pourrait être transmise que par héritage informel ou par don naturel.

La conclusion comparative doit donc être nuancée. Le Zajal ne manque ni de profondeur historique, ni de richesse formelle, ni de poètes, ni de mémoire. Ce qui lui manque, ce sont des relais structurés : écoles de Zajal, ateliers intergénérationnels, concours soutenus, archives contextualisées, modules pédagogiques, dispositifs numériques participatifs, reconnaissance des porteurs et politique culturelle cohérente. Le problème n'est pas l'absence de patrimoine ; c'est l'insuffisance des conditions institutionnelles de pratique.

Tableau 4

Comparaison prudente des conditions d'institutionnalisation

Tradition	Points communs avec le Zajal	C o n d i t i o n s institutionnelles	Limite de la comparaison
Bertsolaritza basque	Improvisation chantée, contrainte formelle, public, compétition	Associations, écoles, championnat, archives structurées, politique linguistique	Contexte politique et linguistique beaucoup plus stable que le cas libanais
Repentismo latino-américain	Improvisation poétique, duel, contraintes métriques, scène publique	Festivals, concours, pédagogie de l'improvisation, recherches spécialisées	Pluralité des contextes latino-américains ; transposition directe impossible
Zajal libanais	Joute, dialecte, chant, public, m é m o i r e communautaire	Reconnaissance UNESCO mais relais éducatifs et institutionnels limités	Fragilité étatique, crise économique, diaspora et absence de politique culturelle durable

Note. La comparaison ne vise pas à importer un modèle, mais à clarifier les conditions manquantes dans le cas libanais.

8. De la patrimonialisation de la mémoire à l'institutionnalisation de la pratique

La distinction entre patrimonialisation de la mémoire et institutionnalisation de la pratique constitue la contribution conceptuelle centrale de cet article. La patrimonialisation de la mémoire vise à reconnaître ce qui a existé, à en conserver les traces, à en affirmer la valeur et à l'inscrire dans un récit patrimonial. Elle est nécessaire, mais elle reste insuffisante pour une tradition orale performative. L'institutionnalisation de la pratique vise autre chose : créer les conditions pour que la tradition continue d'être produite, apprise, transmise, contestée et transformée.

La première logique répond à la question : que devons-nous conserver ? La seconde répond à la question : que devons-nous rendre possible ? Dans le cas du Zajal, la différence est fondamentale. Conserver des joutes anciennes ne suffit pas à transmettre l'art de la joute. Constituer des

archives ne suffit pas à produire des zajjalīn. Filmer des performances ne suffit pas à former l'oreille, le souffle, la mémoire, le sens de la réplique ou la présence scénique. La sauvegarde doit donc passer par la pratique.

Une politique vivante du Zajal ne devrait pas abandonner l'archive ; elle devrait la mettre au service de la transmission. Les archives doivent devenir des outils pédagogiques, des ressources pour les jeunes poètes, des lieux de reconnaissance des anciens, des espaces de dialogue avec la diaspora. L'archive ne doit pas seulement montrer ; elle doit apprendre à écouter. Elle ne doit pas seulement conserver des performances ; elle doit aider à comprendre comment une performance se construit.

Cette orientation rejoint la logique de collecte et d'analyse proposée par El-Hajj (2015). Collecter des chants traditionnels, ce n'est pas seulement les accumuler ; c'est les replacer dans une histoire, une écoute, un usage, une situation. De même, une archive du Zajal devrait associer chaque performance à des informations sur le poète, la troupe, la forme poétique, le rythme, l'occasion sociale, les instruments, les raddada, les réactions du public et les références culturelles mobilisées. Sans ce travail, le document reste visible mais partiellement muet.

L'institutionnalisation de la pratique pourrait prendre plusieurs formes : ateliers dans les écoles et universités, concours régionaux, formation de médiateurs, soutien aux jawqāt, constitution d'un observatoire du Zajal vivant, archives numériques contextualisées, modules d'apprentissage, événements hybrides avec la diaspora, reconnaissance des poètes comme porteurs de savoir et non comme simples artistes folkloriques. Ces propositions ne sont pas des décorations institutionnelles ; elles découlent de la nature même du Zajal.

Si le Zajal vit par la voix, il faut former à la voix. S'il vit par la réplique, il faut créer des espaces de réponse. S'il vit par le public, il faut maintenir des publics actifs. S'il vit par le dialecte, il faut reconnaître la compétence dialectale. S'il vit par la mémoire, il faut associer les porteurs de mémoire

aux dispositifs de sauvegarde. Une tradition orale ne se transmet pas en étant seulement admirée. Elle se transmet lorsqu'elle reste praticable.

Tableau 5

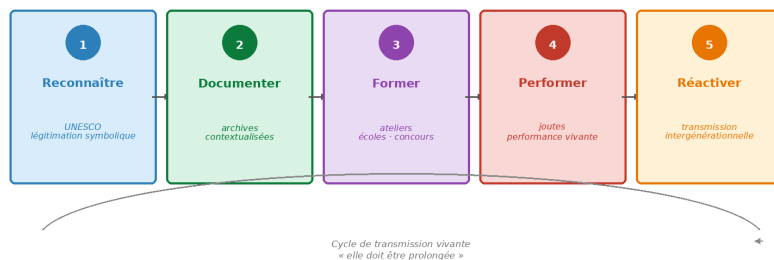
Patrimonialisation de la mémoire et institutionnalisation de la pratique

Critère	Patrimonialisation de la mémoire	Institutionnalisation de la pratique
Question centrale	Que faut-il conserver ?	Que faut-il rendre possible ?
Objet principal	Traces, archives, enregistrements, reconnaissance	Formation, performance, scènes de pratique, publics
Rapport au passé	Valorisation d'une mémoire constituée	Réactivation du passé dans une pratique présente
Rôle des porteurs	Témoins ou sources de contenu	Médiateurs, enseignants, co-gouvernants
Risque	Mémoire sans pratique	Institutionnalisation rigide si elle n'est pas participative
Pertinence pour le Zajal	Nécessaire pour documenter	Indispensable pour transmettre

Note. La distinction ne vise pas à opposer archive et pratique, mais à rappeler que l'archive doit servir la continuité performative.

Figure 2.

Chaîne de sauvegarde vivante du Zajal



Note. La reconnaissance n'est que le premier moment d'une chaîne de sauvegarde : elle doit être prolongée par des dispositifs de documentation, de formation et de performance. Source : élaboration des auteurs.

Note. La figure synthétise le déplacement de la reconnaissance symbolique vers les conditions concrètes de transmission. Source : élaboration des auteurs.

9. Implications pour une politique culturelle du Zajal

Penser le Zajal comme contre-archive orale n'implique pas de refuser toute

institution. Au contraire, cela oblige à inventer des institutions adaptées à la nature de la pratique. Une institution peut figer une tradition lorsqu'elle la transforme en objet de mémoire ; mais elle peut aussi la protéger lorsqu'elle soutient ses conditions de vitalité. La question n'est donc pas de savoir s'il faut institutionnaliser le Zajal. La question est de savoir quelle forme d'institutionnalisation respecte sa logique performative.

Une première implication concerne l'école. Le Zajal ne devrait pas être introduit uniquement comme un objet de patrimoine, à travers quelques textes ou une mention historique. Il devrait être abordé comme pratique de langue, d'écoute, de rythme, de mémoire et de performance. Des ateliers d'initiation pourraient permettre aux élèves d'écouter des joutes, d'identifier les mécanismes de réponse, de comprendre les formes poétiques, puis de produire de courtes répliques. L'objectif ne serait pas de transformer tous les élèves en poètes, mais de créer une familiarité active avec la tradition.

Une deuxième implication concerne les archives numériques. Les contenus de Zajal disponibles en ligne sont souvent dispersés, mal contextualisés et dépendants des logiques algorithmiques des plateformes. Il faudrait penser une archive vivante, organisée autour de métadonnées culturelles, de témoignages, d'explications des formes, de liens entre poètes et performances, et de dispositifs de participation. L'enjeu n'est pas de numériser pour stocker, mais de numériser pour rendre intelligible et transmissible.

Une troisième implication concerne les porteurs de tradition. Les poètes, les familles, les troupes, les musiciens, les raddada, les publics anciens et les communautés diasporiques ne doivent pas être considérés comme de simples sources. Ils doivent participer à la gouvernance des dispositifs de sauvegarde. Ce principe est éthique, mais aussi méthodologique : sans les porteurs, l'archive perd son sens ; avec eux, elle peut devenir un espace de transmission.

Une quatrième implication concerne la diaspora. Le Zajal a longtemps accompagné les communautés libanaises hors du Liban. Les environnements numériques peuvent aujourd'hui créer une coprésence symbolique entre les lieux de performance au Liban et les publics diasporiques. Mais cette circulation ne doit pas réduire le Zajal à une consommation nostalgique. Elle peut devenir participative : collecte d'archives familiales, témoignages, événements hybrides, ateliers en ligne, concours transnationaux, ressources bilingues ou trilingues.

Enfin, une politique culturelle du Zajal devrait reconnaître que la tradition n'est pas seulement un héritage à protéger, mais une compétence à transmettre. Cette compétence est poétique, linguistique, sociale, musicale et performative. Elle suppose une pédagogie, une scène, une archive contextualisée et une communauté. C'est à ce niveau que se joue la différence entre un patrimoine célébré et un patrimoine vivant.

Tableau 6

Orientations pour une sauvegarde vivante du Zajal libanais

Axe	Problème identifié	Réponse proposée	Effet attendu
Éducatif	Absence du Zajal des parcours scolaires	Ateliers d'écoute, d'analyse et d'improvisation	Transmission intergénérationnelle active
Institutionnel	Reconnaissance symbolique sans relais durable	Observatoire du Zajal vivant et concours réguliers	Structuration culturelle de la pratique
Numérique	Archives dispersées et décontextualisées	Archive vivante contextualisée et participative	Accès élargi sans perte du sens performatif
Communautaire	Porteurs peu intégrés à la gouvernance	Comités de poètes, familles et médiateurs	Légitimité culturelle et éthique
Diasporique	Lien affectif mais fragmenté avec le Zajal	Collecte d'archives, événements hybrides, ressources en ligne	Coprésence symbolique et circulation transnationale

Note. Ces orientations traduisent le déplacement de la conservation patrimoniale vers l'institutionnalisation de la pratique.

10. Discussion : portée et limites de la notion de contre–archive orale

La notion de contre–archive orale permet de donner une cohérence théorique à plusieurs dimensions souvent analysées séparément : la marginalité relative du dialecte, la fonction sociale de la joute, la mémoire populaire, la résistance symbolique, la fragilité institutionnelle et les limites de la reconnaissance patrimoniale. Elle permet également d’éviter une vision purement nostalgique du Zajal. Le Zajal n’est pas seulement une tradition menacée par la modernité ; il est une pratique qui a toujours négocié avec les formes de pouvoir, de légitimité et de transmission.

Cependant, cette notion doit être utilisée avec prudence. Dire que le Zajal est une contre–archive ne signifie pas qu’il serait extérieur à toute institution ou pur de toute hiérarchie. Le Zajal a lui-même ses maîtres, ses canons, ses exclusions, ses rapports de prestige et parfois ses conservatismes. Il peut reproduire des normes sociales dominantes autant qu’il peut les déplacer. Une contre–archive n’est pas nécessairement un espace d’émancipation totale ; c’est un espace où se conservent et se rejouent des mémoires que l’archive officielle ne contient pas pleinement.

Il faut également éviter d’opposer trop simplement oralité et écriture, archive et performance, institution et communauté. Dans la réalité, le Zajal a toujours circulé entre plusieurs supports : voix, cahiers, enregistrements, émissions télévisées, cassettes, vidéos, réseaux sociaux, récits familiaux. La question n’est donc pas de préserver une oralité pure contre une archive corruptrice. La question est de concevoir des médiations qui respectent la logique performative de l’oralité au lieu de la réduire à un contenu figé.

La principale limite du présent article tient à son statut méthodologique. Il ne produit pas de corpus primaire et ne propose pas d’analyse directe d’un ensemble de performances transcrites par les auteurs. Il s’appuie sur des travaux existants et sur des exemples documentés. Une étape ultérieure devrait donc consister à analyser des extraits précis de joutes, à interroger des poètes et des publics, à comparer les conditions de réception

en présentiel et en ligne, et à documenter les formes contemporaines de transmission au sein des familles, des écoles, des troupes et des diasporas.

Une autre limite concerne la comparaison. Le bertolaritza et le repentismo ne sont pas des modèles directement transposables. Ils éclairent le cas libanais par contraste, mais ils ne résolvent pas les conditions spécifiques du Liban: fragmentation institutionnelle, pluralité linguistique, crise économique, faiblesse de la politique culturelle, poids de la diaspora, transmission familiale inégale. La comparaison doit donc être comprise comme un outil analytique, non comme un programme importable.

Ces limites n'annulent pas l'intérêt de la proposition. Elles en précisent le statut. La contre-archivage orale n'est pas une conclusion définitive ; c'est une hypothèse forte pour repenser la sauvegarde d'une tradition dont la vitalité se trouve dans la voix, la réplique et la reconnaissance collective. Elle ouvre un chantier pour les études sur le patrimoine immatériel, les humanités numériques et les politiques culturelles du Liban.

11. Conclusion : préserver le Zajal par la pratique

Cet article a proposé de lire le Zajal libanais comme une contre-archivage orale : un dispositif de mémoire collective, de résistance symbolique et de transmission vernaculaire qui s'est historiquement développé en dehors des formes dominantes de l'archivage écrit et de la légitimité institutionnelle. Cette lecture permet de comprendre le paradoxe de sa reconnaissance contemporaine : le Zajal est aujourd'hui reconnu comme patrimoine culturel immatériel de l'humanité, mais cette reconnaissance ne garantit pas sa transmission vivante. Elle peut même, si elle n'est pas accompagnée de dispositifs adaptés, contribuer à transformer une pratique performative en objet de mémoire.

La contribution centrale de l'article réside dans la distinction entre patrimonialisation de la mémoire et institutionnalisation de la pratique. Pour une tradition orale performative comme le Zajal, la sauvegarde ne peut pas

se limiter à la conservation des traces. Elle exige la création de conditions sociales, pédagogiques, institutionnelles et numériques permettant à la joute de continuer d'exister. Préserver le Zajal, ce n'est pas seulement préserver ce qui a été dit ; c'est créer les conditions pour que de nouvelles réponses puissent être données.

Le Zajal survivra si des poètes continuent de répondre à d'autres poètes, devant des publics capables d'entendre la force de cette réponse. Il survivra si le dialecte continue d'être reconnu comme langue de beauté et de pensée. Il survivra si les jeunes générations ne rencontrent pas seulement le Zajal sous forme de vidéos anciennes, mais comme pratique à comprendre, à essayer, à discuter et à prolonger. Il survivra si les institutions acceptent de ne pas seulement conserver la mémoire du Zajal, mais d'institutionnaliser ses conditions de vie.

La reconnaissance UNESCO doit donc être pensée comme un point de départ, non comme un aboutissement. Elle donne une légitimité ; elle ne produit pas à elle seule une transmission. L'avenir du Zajal dépendra de la capacité des chercheurs, des poètes, des institutions, des écoles, des associations et des communautés diasporiques à construire ensemble une politique de sauvegarde par la pratique. C'est à cette condition que le Zajal pourra rester ce qu'il a toujours été dans ses moments les plus forts : non pas une archive silencieuse du passé, mais une parole vivante qui appelle encore une réponse.

Références bibliographiques

Assmann, J. (2011). Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination. Cambridge University Press.

de Certeau, M. (1980). L'invention du quotidien. Vol. 1 : Arts de faire. Gallimard.

Derrida, J. (1995). Mal d'archive : Une impression freudienne. Galilée.

Díaz Pimienta, A. (2014). Teoría de la improvisación poética. Sendoa.

- El-Hajj, B. (2015). *Musique traditionnelle au Liban : Collecte, histoire, analyse* [Livre accompagné d'un CD-ROM]. Geuthner.
- Fuentes, M. J. (2016). *Dispossessed lives: Enslaved women, violence, and the archive*. University of Pennsylvania Press.
- Garzia, J., Sarasua, J., & Egaña, A. (2001). *The art of bertsolaritza: Improvised Basque verse singing*. Bertsolari Liburuak.
- Gitelman, L. (2006). *Always already new: Media, history, and the data of culture*. MIT Press.
- Hartman, S. (2008). *Venus in two acts*. *Small Axe*, 12(2), 1–14.
- Haydar, A. (1989). The development of Lebanese Zajal: Genre, meter, and verbal duel. *Oral Tradition*, 4(1–2), 189–212.
- Haydar, A. (2025). *New words to old tunes: Genres and metrics of Lebanese Zajal poetry*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0424>
- Haydar, P. M. (2014). *The art of Lebanese verbal dueling: The battle of Beit Mery and beyond* [Doctoral dissertation, University of Arkansas].
- Hazran, Y. (2013). *The Druze community and the Lebanese state: Between confrontation and reconciliation*. Routledge.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible heritage as metacultural production. *Museum International*, 56(1–2), 52–65.
- Lambert, J. (2017). *Les joutes de poésie zajal au Liban : Entre rhétorique du défi et expression des conflits*. In S. Boustani, K. Rizk, & J. Chraïm (Eds.), *Traditions poétiques et narratives arabes* (pp. 113–161). USEK / INALCO.
- Nakhlé, R. (1945). *Al-mawrith al-zajali: Al-tarikh wa-l-anwa' wa-l-uslub*. Dār al-Nahda.
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: Hidden*

transcripts. Yale University Press.

Smith, L. (2006). Uses of heritage. Routledge.

Sterne, J. (2003). The audible past: Cultural origins of sound reproduction. Duke University Press.

Trouillot, M.-R. (1995). Silencing the past: Power and the production of history. Beacon Press.

UNESCO. (2014). Al-Zajal, recited or sung poetry. <https://ich.unesco.org/fr/RL/le-zajal-00988>

Wahaïbeh, M. E. (1952). Al-Zajal: Its history, literature, and masters in old and modern times. Dār al-‘Ilm.

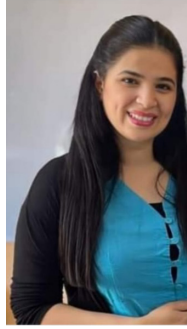
Zubiri, H. (2017). Bertsolaritza ikerketa: Esparru soziala. Bertsozale Elkarte.

Zumthor, P. (1983). Introduction à la poésie orale. Seuil.

باب الأبحاث باللغة الإنكليزية:

1 – The Relationship between Instructional Leadership and Teacher Self-Efficacy: A Mixed-Methods Study in Lebanese Schools

العلاقة بين القيادة التعليمية والكفاءة الذاتية للمعلمين: دراسة باستخدام المنهج المختلط في المدارس اللبنانية



Dr. Hanan Malek Halabi

Assistant Professor, Faculty of Pedagogy, Lebanese University,

Lebanon

بقلم الدكتورة: حنان مالك حليبي

استاذ مساعد في كلية التربية، الجامعة اللبنانية

hanan.halabi@ul.edu.lb

تاريخ الإرسال: 2026 / 8 / 3 تاريخ القبول: 2026 / 8 / 25 تاريخ النشر: 2026 / 9 / 25

Abstract

This study examines the relationship between principals' instructional leadership and teacher self-efficacy within the Lebanese educational context. Given the critical role of school heads in driving institutional effectiveness and teacher performance, this research investigates whether instructional leadership serves as a significant predictor of teacher confidence. Utilizing an explanatory sequential mixed-methods design, data were collected

from a convenience sample of 130 PreK–12 teachers across Lebanon. Quantitative data were gathered via the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) and the Teacher Self-Efficacy Scale (TSES), analyzed through IBM SPSS utilizing descriptive statistics, Pearson r correlation, and simple linear regression. Findings indicate that Lebanese principals demonstrate a moderate level of instructional leadership ($M=3.11, SD=0.95$), whereas teachers report high levels of self-efficacy ($M=4.01, SD=0.72$). A statistically significant, moderate positive correlation was identified between the two constructs ($r=0.318, p<0.05$). Regression analysis confirmed that instructional leadership significantly predicts teacher efficacy ($\beta=0.241, p=0.000$), accounting for approximately 10.1% of the variance. Qualitative thematic analysis validated these findings, revealing that while teachers are predominantly self-motivated, their efficacy is further bolstered by targeted pedagogical support and professional guidance. This study underscores the urgent need for formalized leadership training and criteria-driven hiring to enhance educational outcomes in Lebanon.

Keywords: Instructional Leadership, PIMRS, Teacher Self-Efficacy, TSES.

المستخلص

تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين القيادة التعليمية للمديرين والكفاءة الذاتية للمعلمين في السياق التربوي اللبناني. وبالنظر إلى الدور الحيوي للمديرين في تعزيز فعالية المدرسة وأداء المعلمين، يهدف هذا البحث إلى استقصاء ما إذا كانت القيادة التعليمية تعمل كمتنبئ لثقة المعلمين بأنفسهم. اعتمدت الدراسة منهج البحث المختلط التفسيري التتابعي (Mixed-Methods)، حيث جُمعت البيانات من عينة ميسرة مكونة من 130 معلماً ومعلمة من مختلف المراحل الدراسية في لبنان. شملت المقاييس الكمية «مقياس تقييم الإدارة التعليمية للمديرين» (SRMIP) و«مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين» (SEST)، وتم تحليلها باستخدام برنامج SPSS MBI عبر الإحصاء الوصفي، ومعامل ارتباط بيرسون، والانحدار الخطي البسيط. أظهرت النتائج أن المديرين في لبنان يمارسون القيادة التعليمية بمستوى متوسط ($M=3.11, SD=0.95$)، بينما أظهر المعلمون مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية ($M=4.01, SD=0.72$). كما تم تحديد ارتباط إيجابي متوسط وهام إحصائياً بين المتغيرين ($r=0.318, p<0.05$). وأكد تحليل الانحدار أن القيادة التعليمية تتنبأ بشكل كبير بكفاءة المعلم ($\beta=0.241, p=0.000$)، مفسرةً ما يقرب من 10.1% من التباين في

مستوى كفاءة المعلمين. وقد عزز التحليل النوعي هذه النتائج، كاشفاً أنه بينما يتمتع المعلمون بدوافع ذاتية عالية، فإن كفاءتهم تتعزز بشكل أكبر من خلال الدعم التعليمي الموجه والإرشاد المهني من قبل الإدارة. تبرز هذه الدراسة الحاجة الماسة لبرامج تدريب قيادية رسمية واعتماد معايير مهنية في توظيف المديرين لتعزيز المخرجات التربوية في لبنان.

الكلمات المفتاحية: القيادة التعليمية، مقياس SRMIP، الكفاءة الذاتية للمعلمين، مقياس SEST

الكلمات المفتاحية: القيادة التعليمية، مقياس PIMRS، الكفاءة الذاتية للمعلمين، مقياس TSES

1. Introduction

1.1 Overview

Since the late twentieth century, leadership has remained the most extensively scrutinized facet of educational administration. While the conceptual boundaries of leadership continue to be debated (Evers & Lakomski, 1996), its role in attaining organizational goals and influencing stakeholders is indisputable (Ozdemir et al., 2020). In a rapidly evolving global educational landscape, administrators are increasingly held accountable for school effectiveness and student outcomes (Özdemir et al., 2020). Consequently, researchers have identified the principal's leadership caliber as the primary constituent of institutional success (Hallinger & Wang, 2015).

While teacher quality is the most direct influence on student achievement, the effectiveness of the principal is the second most impactful factor (Clifford et al., 2012). Over the past three decades, the principal's role has transitioned from purely administrative management to "instructional leadership"—acting as the primary architect of the learning process (Boyce & Bowers, 2017). Instructional leaders influence every dimension of the school, from culture and working conditions to pedagogical quality and student attainment (Stronge et al., 2021).

Concurrently, teacher self-efficacy—the conviction in one's ability to influence student learning—is a potent predictor of pedagogical success (Bandura, 1997). Highly efficacious teachers are more likely to exert extra

effort, embrace constructive feedback, and persist through challenges (Midgley et al., 1989). Despite the clear theoretical link between a principal's instructional guidance and a teacher's confidence, research in "emergent nations" remains sparse and results elsewhere are often inconsistent (Hallinger et al., 2017; Lentz, 2019). This study seeks to bridge this gap by examining the Lebanese educational context.

1.2 Background of the Study

The global movement toward school reform has repositioned the principal as an instructional administrator (Bush, 2013). Principals are now tasked with fostering exceptional instructional environments to drive academic success (Hallinger, 2010). According to Bandura's Social Cognitive Theory (1997), principals can bolster teacher confidence through instructional support and a positive school climate (Blase & Blase, 1999).

However, a "theory-practice" gap persists. While instructional leadership is praised by policymakers, many principals lack the time, confidence, or training to enact these behaviors (Hallinger & Murphy, 2013; OECD, 2019). In Lebanon, this challenge is acute. Principals are often viewed as mere administrators and frequently lack formal leadership preparation (Baroudi & Hojeij, 2018). Hiring is often influenced by seniority or social connections rather than specialized criteria (Mattar, 2012), and performance evaluations are rare (Akkary, 2013). Consequently, instructional leadership is often delegated to subject coordinators rather than being led from the top (Ghamrawi & Al-Jammal, 2013).

While research on instructional leadership in Lebanon has matured significantly over the past decade, mirroring global trends toward school reform, the field still lacks a focused examination of the principal-teacher attitudinal link. Existing studies have successfully mapped the influence of leadership on student achievement and school culture (Mattar, 2012; Akkary, 2013), but have largely overlooked how a principal's specific instructional dispositions correlate with teacher efficacy. This study seeks

to bridge this remaining gap, contributing to the rich Lebanese scholarly tradition by investigating this essential yet under-explored psychological intersection

1.3 Statement of the Problem

The shift in global educational paradigms has transformed the role of the school principal from a clerical administrator to a vital instructional leader responsible for the quality of classroom pedagogy (Hallinger et al., 2020). However, in the Lebanese context, a profound “theory–practice” gap persists. Despite the recognized importance of instructional leadership, most Lebanese principals remain entrenched in a traditional managerial model characterized by bureaucratic oversight and administrative maintenance (Mahfouz & Akkary, 2023). This systemic focus on administrative survival—often exacerbated by Lebanon’s ongoing economic instability and governmental negligence—leaves a significant void in pedagogical direction at the top level of school management (Jibai & Freiha, 2025).

A critical component of this problem is the structural delegation of instructional oversight. In many Lebanese schools, the “pedagogical core” is effectively offloaded to subject coordinators or middle managers, creating a disconnect where the principal lacks direct engagement with teacher development and classroom practices (Ghamrawi & Al-Jammal, 2013). This distance between leadership and instruction is problematic because teacher self-efficacy—the belief in one’s ability to influence student learning—is not developed in isolation; it requires the active modeling, verbal persuasion, and instructional support that only a visible instructional leader can provide (Bandura, 1997; Hall, 2021).

When principals fail to prioritize instructional behaviors, teachers may feel isolated and unsupported, leading to a stagnation in professional growth and a decline in instructional quality (Voras, 2022). While international literature confirms that instructional leadership is a primary driver of teacher efficacy, there is a scarcity of empirical evidence in Lebanon that explicitly

links specific principal behaviors to the confidence levels of the teaching body. Consequently, it remains unclear which instructional leadership dimensions—such as framing goals, providing feedback, or promoting professional development—are most effective in the unique, resource-constrained Lebanese environment. Without addressing this gap, Lebanese schools risk maintaining a leadership model that manages daily operations but fails to empower the very educators responsible for driving academic success.

1.4 Research Questions

1. What level of instructional leadership do teachers perceive in their principals?
2. What level of self-efficacy do Lebanese teachers report?
3. Is there a statistically significant relationship between perceived instructional leadership and teacher self-efficacy?

1.5 Purpose of the Study

The purpose of this study is to investigate the relationship between perceived instructional leadership and teacher self-efficacy within the Lebanese educational context. Specifically, the research aims to assess the levels of instructional leadership behaviors practiced by principals as perceived by their teaching staff and to evaluate the current state of self-efficacy beliefs among Lebanese teachers. Furthermore, the study seeks to determine whether a statistically significant relationship exists between these two variables, thereby exploring the extent to which instructional leadership acts as a predictor of teacher confidence. By addressing these objectives, the study intends to provide empirical insights that can guide school reform, leadership preparation, and teacher support mechanisms in Lebanon.

1.6 Significance of the study

The motivation for this study is rooted in the significant “paucity of research” regarding instructional leadership within the Arab world, particularly concerning the empirical link between administrative behaviors and teacher psychological constructs (Oplatka & Arar, 2017). Addressing this gap offers critical contributions across three dimensions: policy, practice, and student outcomes. Systemically, this research provides the necessary evidence for the Lebanese Ministry of Education to transition from traditional seniority-based appointments to the establishment of formal preparation programs and specialized hiring criteria for principals. At the school level, by utilizing the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), the study identifies specific, actionable behaviors that principals can adopt to bolster the efficacy of struggling faculty members through targeted professional development. Ultimately, by strengthening the pedagogical nexus between leaders and teachers, this study offers a strategic roadmap for indirectly enhancing student academic achievement through the cultivation of a more confident and instructional-focused teaching body.

1.7 Definitions of Key Terms

Instructional Leadership: Instructional leadership is defined as the set of behaviors and actions taken by a school principal to prioritize, manage, and sustain the professional learning of teachers and the improvement of the school’s instructional program (Hallinger, 2013; Liu et al., 2018). Hallinger’s model conceptualizes this through three primary dimensions: defining the school mission, managing the instructional program, and promoting a positive school learning climate (Hallinger et al., 2025).

Teacher Self-Efficacy: Teacher self-efficacy refers to a teacher’s individual belief in their personal capability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplish specific teaching tasks within a given context (Bandura, 1997). This includes their confidence in managing classroom environments and fostering student engagement

(Zhang et al., 2025).

Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS): The PIMRS is a standardized, research-validated instrument designed by Hallinger to collect data on the frequency of specific instructional leadership behaviors performed by principals (Hallinger, 1985). It allows researchers to quantify leadership practices across ten functional domains, providing a reliable measure for correlating leadership with teacher outcomes like efficacy and job satisfaction (Hallinger et al., 2025).

2. Literature Review

2.1 Introduction

The purpose of this section is to provide a comprehensive analysis of the literature surrounding the intersection of school principals' instructional leadership and teachers' self-efficacy. To establish a robust conceptual foundation, this review explores five core themes: (1) the evolution and definition of Instructional Leadership; (2) Hallinger and Murphy's (1985) Instructional Leadership Theory; (3) the construct of Teacher Self-Efficacy; (4) the theoretical link between leadership and efficacy; and (5) a critical synthesis of related empirical studies. This section identifies the gaps in current knowledge, particularly within the Middle Eastern context, justifying the need for the present study.

2.2 The Evolution of Instructional Leadership

Instructional leadership emerged as a central paradigm in educational research nearly forty years ago, paralleling the global "school effectiveness" movement (Hallinger & Murphy, 2012). Despite its prominence, the term lacks a singular, universally accepted definition, leading to varied interpretations among practitioners (Stronge et al., 2021).

Early definitions focused on the principal as a "manager" of academic programs. However, contemporary scholars view instructional leadership more broadly as a set of behaviors designed to facilitate learning by setting

school-wide goals, monitoring instruction, and fostering professional collaboration. Hallinger and Murphy (1985) argue that instructional leadership is not merely administrative; it is the strategic coordination of a school's mission and resources to optimize the educational experience for both teachers and students.

The lack of a concise definition has historically been a weakness in the field, often leading to "role ambiguity" for principals. When the expectations of an instructional leader are not clearly defined, evaluations of their effectiveness become inaccurate (Avila, 1990). Therefore, this study adopts the Hallinger and Murphy model to provide a standardized, theoretically grounded definition for the Lebanese context.

2.3 Theoretical Framework: Hallinger and Murphy (1985)

One of the most enduring and influential frameworks in educational administration is the instructional leadership model developed by Hallinger and Murphy (1985), which organizes leadership into three primary dimensions further divided into ten specific job functions.

The first dimension, defining the school mission, requires principals to frame and communicate specific, measurable, and time-bound goals to ensure a shared sense of purpose among all stakeholders (Hallinger & Heck, 2010; Stronge et al., 2021).

The second dimension focuses on managing the instructional program through direct involvement at the classroom level; this includes coordinating the curriculum to ensure alignment, providing constructive feedback through the supervision of instruction, and utilizing standardized data to monitor student progress and reform teaching strategies.

Finally, the third dimension involves promoting a positive school learning climate by shaping the internal norms and attitudes of the institution. Principals accomplish this by protecting instructional time from interruptions,

providing incentives for both teachers and students, maintaining high visibility, and fostering continuous professional development for the faculty (Hallinger & Murphy, 1985; Wang, 2021).

To operationalize this theory, Hallinger (1985) developed the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). Validated in over 30 countries and 250 studies, the PIMRS is the “gold standard” for assessing instructional leadership (Hallinger & Wang, 2015). Many studies utilize the shortened PIMRS Teacher Form, allowing educators to rate their principals’ behaviors on a 5–point Likert scale. This tool provides an objective, reliable measure of the frequency of instructional actions within the school.

2.4 Teacher Self–Efficacy: Definitions and Traits

Self–efficacy is defined as an individual’s conviction in their capacity to execute the specific behaviors required to produce desired performance attainments (Bandura, 1997). Within the educational domain, Teacher Self–Efficacy (TSE) represents an educator’s professional judgment regarding their competence to foster student engagement and learning, particularly when working with difficult or unmotivated students (Tschannen–Moran & Hoy, 2001).

According to Bandura (1997), a teacher’s sense of efficacy is a dynamic construct developed through four primary sources: mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and physiological arousal. Mastery experiences—the most potent source—are derived from successful past performances, while vicarious experiences involve observing colleagues succeed in similar tasks. Social persuasion encompasses the encouragement or feedback received from credible figures, such as principals, and physiological or emotional arousal involves interpreting internal states like stress or excitement as indicators of professional competence (Bandura, 1977, 1997). To operationalize these constructs, the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) is frequently employed, evaluating efficacy across three intersecting domains: Efficacy

in Student Engagement, Efficacy in Instructional Strategies, and Efficacy in Classroom Management (Tschannen–Moran & Hoy, 2001). Educators with high scores in these domains demonstrate distinct professional traits, including increased resilience in the face of failure and a greater willingness to experiment with novel pedagogical strategies. Furthermore, recent research (2020–2026) emphasizes that high teacher self-efficacy serves as a critical protective factor against emotional exhaustion, directly contributing to higher job satisfaction and better mental health outcomes (Ozdemir et al., 2020). Conversely, teachers with low self-efficacy are more susceptible to the negative impacts of systemic stressors and report higher levels of professional dissatisfaction.

2.5 How Leadership Influences Efficacy

The theoretical intersection of this study is grounded in the premise that a principal's instructional leadership actions serve as critical “catalysts” for the four sources of self-efficacy defined by Bandura (1997). When principals engage in managing the instructional program—such as coordinating the curriculum and supervising instruction—they directly facilitate mastery experiences by ensuring teachers have the requisite resources and pedagogical support to achieve classroom success (Hallinger & Murphy, 1985). Furthermore, the function of monitoring student progress allows principals to provide targeted social persuasion; when a leader offers data-driven “verbal praise” and constructive feedback during evaluations, they validate the teacher's competence and encourage persistence (Ghamrawi, 2011).

The dimension of promoting a positive learning climate also plays a vital role in efficacy development. By maintaining high visibility and fostering continuous professional development, principals create structured opportunities for vicarious experiences, where teachers can observe and model the successful practices of their peers (Bandura, 1997; Wang, 2021). Finally, by defining a clear school mission and protecting instructional

time from administrative interruptions, principals effectively manage the physiological and emotional arousal of the faculty. This reduction in systemic stress and “noise” creates a stable environment where educators can interpret their professional challenges as manageable tasks rather than overwhelming threats, thereby sustaining a high sense of instructional efficacy (Tschannen–Moran & Hoy, 2001; Hallinger et al., 2020).

2.6 Synthesis of Related Empirical Studies

The body of global research regarding the relationship between instructional leadership and teacher self-efficacy presents a divergent landscape, often characterized by regional and systemic differences. In the Asian and Middle Eastern contexts, supportive evidence consistently underscores a robust positive correlation. Recent empirical studies in Nepal (Kunwor, 2023), Pakistan (Yousaf et al., 2019), and Malaysia (Isa et al., 2018) suggest that the principal’s role as an instructional driver is a primary predictor of teacher confidence. Notably, Yousaf et al. (2019) found that instructional leadership behaviors could account for as much as 74% of the variance in teacher efficacy, implying that in developing educational systems, active and direct pedagogical support from the top is essential for teacher empowerment. Conversely, research from Western contexts—specifically within the United States—reveals a more inconsistent narrative. Studies conducted by Flimban (2019) in Mississippi, Lentz (2019) in California, and Pearce (2017) in Georgia reported no statistically significant relationship between perceived leadership and teacher efficacy. These researchers posit that in more established or decentralized educational frameworks, a teacher’s sense of professional competence may be less dependent on the principal’s direct intervention and more closely tied to personal tenure, individual classroom experiences, or horizontal peer collaboration. This divergence suggests that the influence of instructional leadership is not universal but is instead mediated by the socio-technical maturity and cultural expectations of the specific educational environment.

2.7 Summary and Research Gap

The literature review confirms that while the theoretical link between instructional leadership and teacher self-efficacy is sound, the empirical evidence is geographically polarized. There is a profound “paucity of research” in Lebanon and the wider Arab world. Previous Lebanese studies (Mattar, 2012; Ghamrawi & Al-Jammal, 2013) have looked at these variables in isolation but have not examined their correlation using a mixed-methods approach.

By employing the PIMRS and TSES in an explanatory sequential design, this study seeks to resolve these global inconsistencies and provide a contextualized understanding of how Lebanese principals can utilize instructional leadership to foster a more efficacious teaching force.

3. Methodology

3.1 Research Design

This study is grounded in the paradigm of Critical Realism, a framework that posits that social phenomena are the result of underlying causal mechanisms. By adopting this stance, the research moves beyond mere description to explore how the “structures” (principals’ leadership behaviors) interact with “agency” (teachers’ internal efficacy beliefs).

To operationalize this, an Explanatory Sequential Mixed-Methods Design was employed. This design prioritizes quantitative data collection first to identify broad trends and correlations, followed by a qualitative phase to explain the «why» and «how» behind those numbers.

3.2 Participants and Sampling Procedures

The study followed a sequential two-phase design, beginning with a quantitative phase that utilized a convenience sample of 130 PreK–12 teachers recruited from the private sector across various Lebanese governorates via social media. Demographic analysis of this cohort revealed that the sample was predominantly female (90.8%) and largely

based in urban areas (64.6%), with nearly half (49.2%) teaching at the elementary level. To ensure the study's specific focus on private education, the entire sample (100%) was comprised of teachers from 9 private schools in Lebanon. This was followed by a qualitative phase, where six participants were selected from the initial quantitative pool through purposive sampling. To achieve "maximum variation" and ensure internal validation, the researcher selected two teachers who assigned their principals high leadership scores, two who gave average scores, and two who gave low scores.

3.3 Instrumentation

The quantitative phase of this study utilized two primary validated instruments to assess the research variables. First, instructional leadership was measured using the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) – Short Form, a 24-item instrument that evaluates three overarching dimensions: Defining the School Mission, Managing the Instructional Program, and Developing a Positive Learning Climate (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger & Wang, 2015). Previous research has consistently demonstrated high internal consistency for this scale, with Cronbach's alpha coefficients typically exceeding 0.80 across its various subscales (Hallinger, 2015). Second, the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) – Short Form was employed to measure teacher self-efficacy. This 12-item scale assesses three specific domains: Efficacy in Student Engagement, Efficacy in Instructional Strategies, and Efficacy in Classroom Management (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). The TSES is widely recognized for its robust psychometric properties, with reliability coefficients (Cronbach's alpha) generally ranging from 0.84 to 0.96 and strong structural validity confirmed through multiple international factor-analytic studies (Erdogan, 2023; Ruan et al., 2015). Both instruments have been extensively validated in diverse educational contexts, ensuring the accuracy and dependability of the data collected in this study.

3.4 Data Collection and Analysis

The data analysis for this study followed a rigorous mixed-methods approach designed to provide a comprehensive understanding of the relationship between leadership and efficacy. In the quantitative phase, raw data were collected in 2025 and then processed using IBM SPSS version 24.0, beginning with descriptive statistics (Means and Standard Deviations) to establish a baseline profile of teacher perceptions and efficacy levels. To examine the associations between these constructs, Pearson's correlation coefficient (r) was utilized to determine the strength and direction of the relationship, while simple linear regression was performed to assess the predictive power of perceived instructional leadership on teacher self-efficacy (Field, 2018). This was followed by a qualitative phase consisting of semi-structured interviews conducted via WhatsApp—a modern, mobile-mediated method that facilitated access to teachers across various Lebanese governorates (Kaufmann & Peil, 2020). These 30–40-minute sessions were recorded and transcribed verbatim before being analyzed through deductive thematic analysis, which allowed the researcher to map the findings directly onto the established theoretical frameworks of Hallinger and Bandura (Braun & Clarke, 2006). This dual-layer approach facilitated the triangulation of data, a process essential for validating quantitative trends with qualitative depth, thereby ensuring the study's conclusions were both statistically significant and narratively rich (Creswell & Plano Clark, 2018).

4. Results and Findings

4.1 Descriptive Analysis of Instructional Leadership and Teacher Self-Efficacy

The descriptive analysis of the quantitative data provided a critical baseline for understanding the educational landscape within the sampled Lebanese private schools. The analysis focused on the two main variables of the study: instructional leadership perceived by teachers as the

independent variable and teacher self-efficacy as the dependent variable.

Regarding the independent variable, instructional leadership, participants perceived their principals' behaviors as moderate ($M = 3.11$, $SD = 0.95$) on a 5-point scale. A closer examination of the individual dimensions of instructional leadership revealed that principals were perceived as most effective in "Defining the School Mission" ($M = 3.20$). This finding suggests a relative strength in goal setting and vision framing, indicating that principals are more successful in establishing school goals and communicating a clear direction for the institution.

However, principals were perceived as less effective in "Developing the School Learning Climate" ($M = 3.03$). This indicates that although the administrative vision may be clear, the tangible support systems needed to promote teaching and learning are less consistently implemented. These support systems include protecting instructional time, supporting teachers, and providing incentives for learning and professional improvement.

In contrast, the dependent variable, teacher self-efficacy, yielded a notably high mean score ($M = 4.01$, $SD = 0.725$). This reflects a strong sense of personal competence among Lebanese teachers, particularly in their perceived ability to manage classrooms effectively and engage students in learning activities.

However, comparing these two sets of findings reveals a significant "efficacy-leadership gap." While teachers reported high levels of internal confidence and belief in their own teaching abilities, they perceived only average instructional support from their principals. This suggests that teacher efficacy in this context may be sustained by individual resilience or external professional factors rather than being a direct outcome of the principal's pedagogical involvement.

4.2 Inferential Statistics: Correlation and Regression

The quantitative analysis reveals a statistically significant, moderate positive relationship between overall instructional leadership and teacher self-efficacy, with a correlation coefficient of $r = 0.318$ and a significance level of $p < 0.05$. Among the assessed sub-dimensions, Managing the Instructional Program emerged as the strongest correlate with a correlation coefficient of $r = 0.333$, followed by Defining the School Mission with $r = 0.295$ and Developing the School Learning Climate with $r = 0.268$. Regression analysis further identifies instructional leadership as a significant predictor of teacher efficacy, with $F = 14.418$ and $p < .001$, accounting for 10.1% of the total variance with $R^2 = 0.101$. The predictive model $Y = 3.259 + 0.241 [\text{Instructional Leadership}]$ suggests that for every one-unit increase in a principal's leadership score, teacher efficacy is predicted to rise by 0.241 units. Notably, Managing the Instructional Program served as the most influential specific driver with $R^2 = 0.111$, indicating that direct managerial involvement in curriculum coordination and instructional supervision provides the most substantial boost to teacher confidence.

The findings highlight a clear hierarchy in how leadership behaviors influence teacher confidence. While all three dimensions are statistically significant, the dominance of Managing the Instructional Program, the strongest link with $r = 0.333$ and $R^2 = 0.111$, suggests that teachers derive the most psychological benefit from "proximal" leadership behaviors, those that directly touch the classroom. Unlike Developing Climate or Defining the Mission, which are broader cultural or distal factors, Managing the Program involves direct supervision and curriculum coordination. This provides teachers with tangible structural support and actionable feedback, which directly bolsters their sense of mastery and instructional agency.

Regarding the 10.1% variance with $R^2 = 0.101$, this figure should be interpreted with academic nuance. In social science and educational research, accounting for over 10% of the variance in a complex human

trait like self-efficacy is considered a significant and substantial finding. It confirms that leadership is not just a peripheral influence but a primary driver of staff morale. The remaining 89.9% of the variance is likely distributed across other critical factors such as teacher experience, student demographics, personal motivation, and school-level resources. The regression coefficient of 0.241 provides a clear metric for policy, suggesting that targeted leadership development, specifically focusing on instructional supervision, is a high-return investment for improving teacher performance and retention.

4.3 Qualitative Findings: Bridging the Data Gap

The thematic analysis of the qualitative interviews served as a critical ‘reality check’ for the quantitative findings, uncovering a pervasive tension between administrative management and instructional leadership. Participants consistently characterized Lebanese principals as disciplinary administrators rather than pedagogical guides, noting that school missions often relied on vague, verbal goals rather than strategic, documented frameworks. A distinct ‘monitoring without mentoring’ trend emerged, where classroom supervision frequently lacked constructive feedback—or worse, provided damaging critiques—which contextualizes the moderate statistical means observed in the instructional management dimensions. Furthermore, while principals were effective at protecting instructional time through discipline, the absence of tangible incentives for excellence remained a notable gap. Ultimately, while teachers attributed their high self-efficacy to personal agency and self-directed learning, they identified constructive leadership feedback and contextualized professional development as pivotal, yet underutilized, catalysts for further professional growth.

Research in Lebanon indicates that while instructional leadership is recognized as vital—especially during economic and national crises—principals often remain bogged down by heavy administrative burdens and

disciplinary management.

General literature on supervision supports “monitoring without mentoring” finding, noting that when supervision lacks a developmental or clinical focus (feedback/reflection), it fails to translate into professional growth. While direct comparisons between personal agency and leadership support are rare in the regional literature, studies confirm that supportive school cultures are essential for sustaining the commitment that stems from high teacher self-efficacy.

5. Discussion, Implications, and Conclusions

5.1 Introduction

The primary objective of this study was to examine the relationship between perceived principal instructional leadership and teacher self-efficacy within the Lebanese educational context. By employing an explanatory sequential mixed-methods design, this research sought to determine if—and to what extent—a principal’s pedagogical oversight acts as a catalyst for teacher confidence. This final section synthesizes the quantitative and qualitative findings, discusses their alignment with global literature, and outlines the implications for policy and practice in Lebanon.

5.2 Summary of Findings

The empirical results of this study yield a nuanced portrait of the relationship between school leadership and teacher confidence, characterized by a distinct “moderate-high” gap and a statistically significant predictive relationship. Descriptive analysis reveals that teachers perceive their principals’ instructional leadership as moderate ($M = 3.11$), while they report a high level of teacher self-efficacy ($M = 4.01$). This discrepancy suggests that although leadership positively influences teachers, they continue to maintain a strong belief in their own teaching capabilities. In other words, teachers’ self-efficacy appears to be at least partially independent of, or resilient to, the level of direct instructional support

provided by their school principals.

Despite this descriptive gap, inferential statistics confirm that instructional leadership remains a vital catalyst for teacher confidence. The study identified a statistically significant, moderate positive correlation between the two constructs (,), indicating that as leadership behaviors become more instructional in nature, teacher efficacy tends to rise. Regression analysis further substantiated this predictive power, demonstrating that leadership behaviors account for of the total variance in teacher efficacy (,). This underscores that while efficacy is multifaceted, the principal's role is a significant, non-negligible driver of a teacher's professional self-belief.

Within the specific dimensions of the PIMRS framework, "Managing the Instructional Program" emerged as the most potent specific predictor of efficacy. The findings indicate that for every one-unit increase in a principal's involvement in managing the instructional program, teacher efficacy is predicted to rise by units. This quantitative hierarchy was triangulated and explained through qualitative interviews, which revealed that Lebanese principals often operate more as administrative disciplinarians than as pedagogical mentors. The moderate leadership scores observed in the data likely reflect this focus on "monitoring without mentoring," where principals prioritize order and discipline over constructive, growth-oriented instructional feedback. Consequently, the study highlights a critical opportunity: while teachers are already self-reliant, a shift from administrative management to active instructional guidance—particularly in curriculum coordination and clinical supervision—could significantly amplify the existing levels of teacher efficacy.

5.3 Discussion of the Findings

5.3.1 The Efficacy–Leadership Paradox

The data presents a compelling paradox: Lebanese teachers feel highly efficacious despite receiving only moderate instructional support from

their principals. The qualitative phase explains this phenomenon; teachers attribute their confidence to mastery experiences gained through years of service, personal professional development, and self-directed learning. However, the study also reveals that while teachers are self-reliant, they remain «hungry» for leadership. Interviewees explicitly noted that their efficacy would reach a «more effective realm» if principals provided the constructive feedback and pedagogical resources currently missing from their professional environment.

5.3.2 The Administrative vs. Instructional Mindset

A critical finding of this research is the widespread misconception regarding the principal's role. Both the PIMRS scores and the interview narratives suggest that in Lebanon, the principal is primarily viewed as a managerial overseer. Teachers frequently assumed that “coordinating the curriculum” or “tracking student progress” were the duties of subject coordinators, not the principal. This “role delegation” explains the moderate scores across all three PIMRS domains. Until Lebanese principals reclaim their role as “Head Teachers” rather than “Office Managers,” their influence on teacher efficacy will remain capped at the current 10% variance level.

5.3.3 Comparison with Global Literature

The findings of the present study serve as a theoretical bridge between the divergent outcomes reported in Western and Eastern educational research, providing a complex understanding of how cultural and institutional contexts shape leadership outcomes. Specifically, the significant positive correlation identified here aligns with empirical evidence from Asian and Middle Eastern contexts, including work by Kunwor (2023) in Nepal, Yousaf et al. (2019) in Pakistan, and Isa et al. (2018) in Malaysia. These similarities reinforce the notion that in developing or reform-intensive systems, a principal's visible instructional presence and active engagement are indispensable for bolstering teacher confidence. In contrast, the results diverge significantly from Western literature, such

as studies by Flimban (2019) and Lentz (2019) in the United States, which found no statistically significant link between these variables. This discrepancy suggests that the influence of leadership is moderated by the strength of the surrounding educational infrastructure; whereas teachers in the U.S. may rely on extensive district-level coaching and standardized support systems, Lebanese teachers often function in an environment where such resources are less robust. Consequently, the individual school principal in Lebanon emerges as a more critical determinant of a teacher's professional and psychological well-being, acting as the primary source of instructional guidance and support.

5.4 Implications for Policy and Practice

The findings of this study underscore a pressing need for the Lebanese Ministry of Education to reform principal recruitment and certification processes. Current practices, which frequently prioritize seniority and social connections over pedagogical competence, may impede school improvement efforts. To address this, policymakers should establish standardized hiring criteria and formal certification programs that evaluate candidates based on the ten instructional leadership functions defined by the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). By institutionalizing these competencies, the education system can ensure that school leaders are equipped to navigate the complexities of modern instructional demands.

For school administrators, these results necessitate a strategic pivot from “managing the building” toward a more focused approach to “managing the program.” Principals must transition beyond purely evaluative or administrative classroom visits, prioritizing the delivery of constructive, growth-oriented feedback. As demonstrated by the regression model in this study, active principal involvement in curriculum coordination and instructional supervision serves as the most direct driver of teacher self-efficacy. Consequently, shifting administrative focus toward mentorship

and instructional support is essential for fostering a more confident and effective teaching force.

Finally, the study suggests that educational institutions should adopt the PIMRS and the Teacher Self-Efficacy Scale (TSES) as diagnostic instruments for professional development. Rather than implementing generic training models, schools can use these tools to identify specific “weak spots,” such as the lack of professional incentives revealed in this research. By tailoring professional development to address these evidence-based gaps, institutions can effectively bridge the divide between leadership behaviors and teacher efficacy, ultimately creating a more supportive and professional school environment.

5.5 Recommendations for Future Research

The findings of this study provide a foundation for several critical avenues of future inquiry, particularly within the unique educational landscape of Lebanon. First, researchers should pursue a sector-specific analysis to compare the public and private sectors, determining if varying institutional pressures and resource allocations significantly alter the relationship between leadership behaviors and teacher self-efficacy. Additionally, adopting a longitudinal research design would allow for a more dynamic understanding of these variables, tracking whether a principal’s deliberate transition into a more robust instructional role yields measurable improvements in student achievement over time. Finally, while the present study focused on teacher perceptions, future research should incorporate principal self-assessments. Such a dual-perspective approach would help identify potential “blind spots” or perceptual gaps between how leaders believe they are performing and how their staff actually experiences their leadership, ultimately leading to more targeted and effective leadership interventions.

5.6 Conclusion

This study provides strong empirical evidence that school principals in Lebanon serve as a critical, albeit underutilized, predictor of teacher self-efficacy. While Lebanese teachers are resilient and self-motivated, the principal's instructional leadership acts as a "multiplier effect" that can elevate teacher performance from average to excellent.

The moderate leadership scores found here reflect a systemic need for leadership reform. By transitioning from a purely administrative mindset to a proactive instructional one, Lebanese principals can foster a culture of efficacy that not only empowers teachers but ultimately drives the academic success of students across the nation. This study concludes that the relationship between leadership and efficacy is not just a statistical correlation, but a vital professional bond that remains the cornerstone of school effectiveness.

References

- Akkary, R. K. (2013). Facing the challenges of educational reform in the Arab world: Propagating a policy-oriented narrative. *International Journal of Educational Development*, 33(2), 194–201. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.06.001>
- Avila, L. (1990). Instructional leadership: An exploration of the concept. *NASSP Bulletin*, 74(525), 52–56. <https://doi.org/10.1177/019263659007452510>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

- Baroudi, S., & Hojeij, Z. (2018). The impact of the principal's leadership style on teacher's job satisfaction: A case study of a private school in Lebanon. *Education*, 138(4), 350–362.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 37(2), 130–141. <https://doi.org/10.1108/09578239910262957>
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2017). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 161–182. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. *Education as Change*, 17(Suppl 1), S5–S20. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.845553>
- Clifford, M., Behrstock–Sherratt, E., & Fetters, A. (2012). The ripple effect: A synthesis of research on principal influence to inform performance standards and pathways to leadership. American Institutes for Research.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Erdogan, U. (2023). Adaptation of Teacher Sense of Efficacy Scale short form into Turkish and investigating of measurement invariance. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 350–369. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1218683>

- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Exploring educational administration: Coherentist applications and critical interpretations. Elsevier Science.
- Field, A. (2018). Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5th ed.). SAGE.
- Flimban, R. S. (2019). The relationship between principal instructional leadership and teacher self-efficacy [Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi]. Aquila.
- Ghamrawi, N., & Al-Jammal, K. (2013). Principal instructional leadership in Lebanese schools: A status quo. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 450–466. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2012-0056>
- Ghamrawi, N., & Al-Jammal, K. (2013). Teacher turnover: A Lebanese perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 785–805. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Hall, T. M. (2021). Leveraging instructional leadership to build teacher efficacy in Title I elementary schools [Doctoral dissertation, Gardner-Webb University]. <https://scispace.com/papers/kaphk0gcj7rc>
- Hallinger, P. (1985). The Principal Instructional Management Rating Scale. [Measurement Instrument].
- Hallinger, P. (2013). A review of PIMRS studies of principal instructional leadership: Assessment of the first generation of research with a model, methods and a measure. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 272–309. <https://doi.org/10.1108/09578231311311492>
- Hallinger, P. (2015). The Principal Instructional Management Rating Scale. Springer.
- Hallinger, P., Gü mü ş, S., & Belliba ş, M. S. (2020). Assessing the instructional leadership of principals: A review of the PIMRS after 35 years. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 785–805.

<https://doi.org/10.1177/1741143220921020>

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210377349>

Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2017). Do instructional leadership and teacher self-efficacy make a difference for student learning in Iran? *Journal of Educational Administration*, 55(6), 642–664. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0078>

Hallinger, P., Liu, S., & Chen, L. (2025). Principal instructional leadership and teacher attitudes: A meta-analytic review, 1989–2024. *European Journal of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/ejed.12741>

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>

Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.

Isa, A. M., Yusoff, A., & Khun-inkeeree, H. (2018). Impact of instructional leadership of newly-appointed principals on teacher self-efficacy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), 987–1004. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i7/4438>

Jibai, F., & Freiha, N. (2025). Secondary teachers' perceptions towards their sense of self-efficacy beliefs in times of economic crisis in Lebanon. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 13(1). <https://scispace.com/papers/mblktcp9k1zs>

Kaufmann, K., & Peil, C. (2020). The mobile laboratory: WhatsApp as a tool for cross-media smartphone ethnography. *Mobile Media & Communication*, 8(1), 9–31. <https://doi.org/10.1177/2050157919830509>

- Khun-inkeeree, H., Dali, P. D., Daud, Y., & Fauzee, M. S. O. (2018). The relationship between principal's instructional leadership and teacher self-efficacy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 1362–1377. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i12/5243>
- Kunwor, R. P. (2023). Relationship between principal's instructional leadership and teacher's self-efficacy. *Journal of Education and Research*, 13(1), 45–62. <https://doi.org/10.3126/jer.v13i1.56455>
- Lentz, D. (2019). The relationship between principal instructional leadership and teacher self-efficacy in California elementary schools [Doctoral dissertation, Brandman University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Mahfouz, J., & Akkary, R. K. (2023). Principalship in Lebanon. In *Global perspectives on school leadership*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003180029>
- Mattar, D. M. (2012). Educational leadership in Lebanon: An investigation of the work of public school principals. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 512–531. <https://doi.org/10.1108/09513541211251361>
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-perception during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247–258. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247>
- OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oplatka, I., & Arar, K. (2017). The field of educational administration

as an arena of knowledge creation: Some reflections on the main currents, trajectories and challenges. *Journal of Educational Administration*, 55(4), 442–463. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2016-0056>

Özdemir, N., Altun, A., & Lümalı, İ. (2020). The relationship between principals' instructional leadership and teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Research Review*, 5(4), 362–371. <https://doi.org/10.24331/ijere.768600>

Pearce, K. S. (2017). The relationship between instructional leadership and teacher self-efficacy: A mixed methods study [Doctoral dissertation, Georgia State University]. ScholarWorks @ Georgia State University.

Ruan, J., Nie, Y., Hong, J., & Wang, Q. (2015). Cross-cultural validation of Teachers' Sense of Efficacy Scale in three Asian countries. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 769–779. <https://doi.org/10.1177/0734282915574579>

Stronge, J. H., & Xu, X. (2021). *Qualities of effective principals* (2nd ed.). ASCD.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Voras, I. (2022). The role of school leadership in implementing the Primary Years Program (PYP). *The Journal of International Education*. <https://scispace.com/papers/22b2j15w>

Walker, A., & Hallinger, P. (2015). A synthesis of reviews of research on educational leadership and management in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 53(4), 554–570. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2015-0038>

Yousaf, S., Yousaf, M., & Hashmi, M. A. (2019). Impact of instructional leadership on teacher self-efficacy and job performance. *Journal of Educational Research*, 22(1), 1–15.

Zhang, N., Siaw, Y. L., & Jiang, N. (2025). The relationship between principal instructional leadership and teacher self-efficacy in student engagement and classroom management: A cross-sectional study in China. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1589958>

2 – Numerical solution of Volterra integral equations of the second kind with logarithmic kernels by orthogonal polynomials

الحل العددي لمعادلات فولتيرا التكاملية من النوع الثاني ذات النوى اللوغاريتمية باستخدام كثيرات الحدود المتعامدة



By: **Qays Atshan Khalaf Almusawi**

Assistant Lecturer at the Open Educational College, Iraq

بقلم: **قيس عطشان خلف الموسوي**

مدرس مساعد في الكلية التربوية المفتوحة/العراق

qaysqaysatshan@gmail.com

تاريخ الارسال: 2026 / 7 / 19 تاريخ القبول: 2026 / 30 / 7 تاريخ النشر: 2026 / 9 / 25

مستخلص

تُستخدم المعادلات التكاملية ذات النوى الضعيفة الشاذة في العديد من مسائل الفيزياء الرياضية والميكانيكا التطبيقية وفيزياء الكم ودراسة التفاعلات الكيميائية والكيمياء الكهربائية وغيرها. ويُعدّ إيجاد الحلول العددية لهذه الفئة من المعادلات ولا سيما صيغتها غير الخطية أمراً بالغ التعقيد. وتُعتبر النوى اللوغاريتمية من أبرز خصائص هذه الفئة من المعادلات والتي استقطبت اهتمام العديد من الباحثين في السنوات الأخيرة. استندت هذه الورقة البحثية إلى الحل العددي لمعادلات فولتيرا التكاملية الضعيفة الشاذة من النوع الثاني ذات النوى اللوغاريتمية باستخدام كثيرات الحدود المتعامدة. ويهدف هذا البحث إلى دراسة الحل العددي لهذا النوع من المعادلات باستخدام طريقة التوسع المحدود

لكثيرات حدود تشبيشيف وليجندر، بالإضافة إلى تحليل الخطأ والتقارب أخيراً، تمت دراسة النتائج العددية وتقارب هاتين الطريقتين ومقارنتها ببعض الطرق العددية الأخرى بما في ذلك طريقة التوضع المشترك باستخدام كثيرات حدود برونر المتصلة القطعية لهذا النوع من المعادلات وأظهرت النتائج التي تم الحصول عليها من هذا البحث أنه حقق كفاءة ونتائج أفضل من الأبحاث المماثلة الأخرى

Abstract

Integral equations with weak singular kernels are used in many problems of mathematical physics, applied mechanics, quantum physics, study of chemical reactions, electrochemistry, etc. Determining numerical solutions of this class of equations, especially its nonlinear form, has many complexities. Logarithmic kernels are among the prominent characteristics of this class of equations, which have attracted the attention of many researchers in recent years. This paper was based on the numerical solution of weak singular Volterra integral equations of the second kind with logarithmic kernels using orthogonal polynomials. The purpose of this research is to investigate the numerical solution of this type of equations using the finite expansion method of Chebyshev and Legendre polynomials, as well as their error and convergence analysis. Finally, the numerical results and convergence of these two methods were investigated and compared with some numerical methods, including the co-localization method with continuous piecewise Brunner polynomials for this type of equations. The results obtained from this research showed that it showed more efficient and better results than other similar research.

Keywords: Integra-Volterra equations – Legendre polynomials – Chebyshev polynomials – logarithmic kernels.

مقدمة

تستخدم المعادلات التكاملية بكثرة في الفيزياء الرياضية، مثل ديناميكا الموائع وفيزياء البلازما. وتحدث هذه الظاهرة عادةً عندما تعتمد ظاهرة أو كمية ما في زمان ومكان معينين على جميع الأزمنة (الأماكن) السابقة. وتؤدي هذه المسألة إلى معادلة تكاملية. في هذه الحالة، تربط معادلة بواسون الجهد بكثافة الشحنة [1-2]. تشمل التطبيقات الأخرى للمعادلات التكاملية الجهد الكهربائي على حافة قرص واحد، ومسألة عدد السكان، ومسألة تآكل المعدات ومعدل استبدالها، والتواء الأسلاك، ومسألة التحكم الآلي وانحراف عمود دوار، والعلوم التطبيقية مثل

الميكانيكا، وعلوم الاتصالات، والبتروكيماويات، وبناء المباني والجسور، والليزر، ومحطات الطاقة النووية، والمفاعلات، والنظرية، والموجات الإلكترونية، والمعادلات التفاضلية العادية، والمعادلات التفاضلية الجزئية [3]. من منظور تاريخي، يعود ظهور المعادلات التكاملية إلى عام ١٧٨٢، ولذلك تُشير العديد من المصادر الرياضية والتاريخية إلى لابلاس باعتباره مؤسس هذا الفرع من الرياضيات. في بعض المصادر، يُعتبر الانتقال من القرن التاسع عشر إلى القرن العشرين بدايةً لتطور المعادلات التكاملية. وقد لعب علماء مثل فورييه (1811 و 1822)، وآبل وبواسون (1826)، وليوفيل (1832)، ثم نيومان (1870)، وبوانكاريه وفولتيرا (1896)، وفريدهيلم (1900-1903) دورًا بارزًا في هذا المجال. كما أجرى هيلبرت أبحاثًا في المعادلات التكاملية، وصاغ مسائل المعادلات التفاضلية في صورة معادلات تكاملية. وكان أول من قسم المعادلات التكاملية إلى نوعين: النوع الأول والنوع الثاني، واكتشف طريقةً لحل هذه المعادلات باستخدام متسلسلات القوى. ومن أهم إنجازات هيلبرت في عامي 1904 و 1905 صياغة مسألة ستورم-ليوفيل للقيم الحدية في صورة معادلة تكاملية. منذ عام 1985، دأب علماء الرياضيات المعاصرون، مثل بلينز و ر. كريس وك. أتكينسون، على تطوير طرق عددية لحل المعادلات التكاملية، وإثبات نظريات تفرد واستمرارية الحلول، والاستقرار العددي وتقارب هذه الطرق. يظهر نوع خاص من معادلات فولتيرا التكاملية ذات النوى الشاذة الضعيفة في العديد من المسائل، بما في ذلك النمذجة في الفيزياء الرياضية، وانتقال الحرارة، والكيمياء الكهربائية، والإشعاع الحراري من المواد الصلبة [4]، والعديد من المسائل التطبيقية الأخرى. في السنوات الأخيرة، تم تناول هذا النوع من المعادلات في العديد من المقالات

1-Introduction

Integral equations are often used in mathematical physics, such as fluid dynamics and plasma physics. This phenomenon typically occurs when a phenomenon or quantity at some time and place depends on all previous times (places). This problem leads to an integral equation. In this case, Poisson's equation relates the potential to the charge density [1-2]. Other applications of integral equations include the electric potential on the edge of a single disk, the human population problem, the problem of equipment wear and tear and its replacement rate, the twisting of a wire, the problem of automatic control and deflection of a rotating shaft, applied sciences such as mechanics, communication sciences, petrochemicals, building and bridge construction, lasers, nuclear power plants, reactors, theory, electronic waves, ordinary

differential equations and partial differential equations [3]. From a historical perspective, the emergence of integral equations dates back to 1782, so that many mathematical and mathematical history sources introduce Laplace as the founder of this branch of mathematics. In some sources, the beginning of the development of integral equations is the transition period from the 19th to the 20th century. People such as Fourier in 1811 and 1822, Abel and Poisson in 1826, Liouville in 1832, then Neumann in 1870, Poincaré and Volterra in 1896, and Fredholm in 1900 to 1903, who played a significant role in the field of integral equations. Hilbert also conducted research on integral equations, and set the problems of differential equations as an integral equation. He was the first to divide integral equations into two classes of the first and second types, and was able to discover a method based on power series to solve these equations. One of Hilbert's most important results in 1904 and 1905 was the formulation of the Sturm-Liouville boundary value problem as an integral equation. Since 1985, contemporary mathematicians such as Plains, R. Kress, and K. Atkinson have been compiling numerical methods for solving integral equations, proving the theorems of uniqueness and continuity of solutions, and numerical stability and convergence of these methods. A special type of Volterra integral equations with weak singular kernels arise in many problems, modeling in mathematical physics, heat transfer, electrochemistry, heat radiation from solids [4] and many other applied problems. In recent years, this type of equations has been considered in many articles, including [5-6].

Consider the following integral equation:

$$y(t) = g(t) + \int_0^t \ln(t-s)(t, s, y(s))ds,$$

Where the function $f(t, s, y(s))$, times $\nu + 1$ is the ratio ($\nu \geq 1$) to the variables t, s and $y(s)$ where:

$$(t \in I = [0, T], s \in [0, t, y(s) \in R)$$

And also the function $g(t)$, $\nu + 1$ times ($\nu \geq 1$), with respect to the variable $\epsilon(0, T)$ to t are continuously differentiable. In general, suppose that there is a unique and continuous solution on the interval I . The existence and uniqueness of this solution under favorable conditions have been investigated in [6-7]. Since in general this solution cannot be obtained by analytical methods, therefore it is important to find an exact solution using numerical methods. In this chapter we describe and investigate a numerical method using Chebyshev and Legendre

polynomials, which was proposed by Khater et al. in [1-2]. Suppose the partition ∇ on the interval $I = [0, T]$, with step length $h = t_{i+1} - t_i$ is as follows:

$$\nabla = \{0 = t_0 < t_1 < \dots < T_N = T\}. \quad (1)$$

Each subinterval $([t_i, t_{i+1}])$ is divided by the points $t_i + C_j h$ where C_j is defined as follows:

$$C_j = \frac{1}{2} \left(1 - \cos \left(\frac{j\pi}{\nu} \right) \right), \quad j = 0, 1, \dots, \nu, \quad (2)$$

Where C_j are the Gaussian Chebyshev-Lebato points shifted to the interval $[0, 1]$. Also, the unique choice of C_0 and C_ν in (2) has led to the continuity of the approximate solution on the interval $[0, T]$ [8-9.]

2- Numerical solution using Chebyshev polynomials

This method uses the finite expansion of Chebyshev polynomials to approximate the solution of the integral equation on the interval $(i = t \in [t_i, t_{i+1}], 0, 1, N - 1)$:

$$y(t) \approx y_{i+1}(t) = \sum_{r=0}^{\nu''} a_r^{(i+1)} T_r \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right], \quad (3)$$

So that $T_r[t]$ is the r th Chebyshev polynomial. The symbol ν'' in the upper bound of sigma represents half the sum of the first and last two terms of sigma [10]. To obtain the coefficients of $a_r^{(i+1)}$ we multiply equation (3) by the following expression:

$$\frac{T_k \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right]}{\sqrt{1 - \left(\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right)^2}}$$

Then we integrate both sides of the relation over the interval $[t_i, t_{i+1}]$, Thus, the following expression is obtained:

$$\begin{aligned} & \int_{t_i}^{t_{i+1}} \frac{y_{i+1}(t) T_k \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right]}{\sqrt{1 - \left(\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right)^2}} dt \\ &= \sum_{r=0}^{\nu''} \int_{t_i}^{t_{i+1}} \frac{T_r \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right] T_k \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right]}{\sqrt{1 - \left(\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right)^2}} dt \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 k &= \int_0^{1-\xi} x(x+\xi-1) \ln\left(\frac{h_i}{2}x\right) T_r[x+\xi] dx \\
 &+ \int_0^{1-\xi} [x+\xi-\xi] [(x+\xi)-1] \ln\left(\frac{h_i}{2}x\right) T_r[x+\xi] dx \\
 &+ \int_0^{1-\xi} x(x+\xi)^2 \ln\left(\frac{h_i}{2}x\right) T_r[x+\xi] dx \\
 &- (1+\xi) \int_0^{1-\xi} \ln\left(\frac{h_i}{2}x\right) (x+\xi) T_r[x+\xi] dx \\
 &+ \int_0^{1-\xi} \ln\left(\frac{h_i}{2}x\right) T_r[x+\xi] dx
 \end{aligned} \quad (8)$$

Using the two equations (9) and (10), equation (11) is obtained as follows:

$$\begin{aligned}
 xT_r[x] &= \frac{1}{2} (T_{r+1}[x] + T_{r+1}[x]), \quad (9) \\
 x^2T_r[x] &= \frac{1}{4} (T_{r+2}[x] + 2T_r[x] + T_{r-2}[x]), \quad (10) \\
 K &= \int_0^{1-\xi} \ln\left(\frac{h_i}{2}x\right) \left(\frac{1}{4} (T_{r+2}[x+\xi] + 2T_r[x+\xi] + T_{r-2}[x+\xi])\right) dx \\
 &- (1-\xi) \int_0^{1-\xi} \ln\left(\frac{h_i}{2}x\right) \frac{1}{2} (T_{r+1}[x+\xi] + T_{r-1}[x+\xi]) dx \\
 &+ \xi \int_0^{1-\xi} \ln\left(\frac{h_i}{2}x\right) T_r[x+\xi] dx. [x+\xi] \quad (11)
 \end{aligned}$$

Considering equations (7) and (11), we have:

$$K = \frac{1}{4} (I_{r+2j}(\xi) + 2I_{r-2}(\xi)) - \frac{1+\xi}{2} (I_{r+1j}(\xi) + I_{r+1j}(\xi)) + \xi I_{rj}(\xi). \quad (12)$$

On the other hand, K is also calculated by integrating equation (8) part by part, which after simplification leads to equation (13) [2]:

$$\begin{aligned}
 K &= -\frac{1}{4(r+1)} (I_{r+2j}(\xi) + I_{rj}(\xi)) + \frac{1}{2(r+1)} I_{r+1j}(\xi) \\
 &+ \frac{1}{4(r-1)} (I_{r-2j}(\xi) + I_{rj}(\xi)) - \frac{1}{2(r+1)} I_{r-1j}(\xi) \\
 &- \frac{1}{4(r+1)} (I_{r+2j}(\xi) + I_{rj}(\xi)) + \frac{\xi}{2(r+1)} I_{r+1j}(\xi) \\
 &+ \frac{1}{4(r-1)} (I_{rj}(\xi) + I_{r,j-2}(\xi)) - \frac{\xi}{2(r-1)} I_{r-1j}(\xi)
 \end{aligned}$$

$$-\frac{1}{4(r+1)}(M_{r+2j}(\xi) + M_{rj}(\xi)) + \frac{\xi}{2(r+1)}M_{r+1j}(\xi) \\ \frac{1}{4(r-1)}(M_{r+2j}(\xi) + M_{r-2j}(\xi)) - \frac{\xi}{2(r-1)}M_{r-1j}(\xi) \quad (14)$$

Where $M_{rj}(\xi)$ is obtained using the following two equations:

$$M_{rj}(\xi) = \int_0^{1-\xi} T_r[x + \xi]dx, \quad M_{1,j}(\xi) = \frac{1-\xi^2}{2} \\ 2(r^2-1)M_{r,j}(\xi) \\ = -2 - (r-1)T_{r+1}[\xi] + (r+1)T_{r-1}[\xi], \quad (r = 2, 3, \dots, v)$$

Finally, by equating equations (13) and (12) and then multiplying both sides by $4(r^2-1)$, the recursive equation for obtaining $I_{rj}(\xi)$ is obtained as follows:

$$(r-1)(r+3)I_{r+2,j}(\xi) - 2(1+\xi)(r-1)(r+2)I_{r+2,j}(\xi) \\ + 2[(r^2-1)(1+2\xi) - 2]I_{rj}(\xi) \\ - 2(1+\xi)(r+1)(r-2)I_{r+2,j} + (r+1)(r-3)I_{r+2,j}(\xi) = (1 - \\ r)M_{r+2,j} + 2(r-1)M_{r+1,j}(\xi) + 2(r-1)M_{r+2,j}(\xi) + 2M_{r+2,j}(\xi) - \\ 2(r+1)M_{r+2,j} + (r+1)M_{r-2,j}(\xi), \quad (r = 2, 3, \dots, v-2, j = \\ 0, 1, \dots, v) \quad (14)$$

To increase the speed of the integral (7), the recursive relation (14) is used. The initial values for this recursive relation are calculated directly using the part-by-part integration method as follows:

$$I_{0,j}(\xi) = 2C_j\{\ln(h_j C_j) - 1\}, \\ I_{1,j}(\xi) = \frac{1}{2}C_j\{1 + \xi[2\ln(h_j C_j) - 1] - 2\xi\} \\ I_{2,j}(\xi) = \frac{2}{9}C_j\{(2\xi^2 + 2\xi - 1)[3\ln(h_j C_j) - 5] - (\xi^2 - 5\xi - 2)\} \\ I_{3,j}(\xi) = \frac{1}{6}C_j\{6(1+\xi)(2\xi^2 - 1)\ln(h_j C_j) - (13\xi^2 - 6)(2\xi + 1) \\ + \xi(8 + \xi^2)\}$$

By inserting the expression $I_{r,j}(\cos \frac{j\pi}{v})$ into (6) and also using (4) and then rearranging it, the following relation is obtained:

$$\left[\int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - t) y_{j+1}(t) dt \right] = h_j B[y_j + 1, j] \quad (15)$$

Where $y_{i+1,j}(t_{ij})$ is also the elements of matrix B as follows:

$$b_{jl} = \frac{1}{v(1 + \delta_{l0} + \delta_{lv})} \sum_{r=0}^{v''} (-1)^r T_r \left[-\cos\left(\frac{l\pi}{v}\right) \right] I_{r,j} \left(\cos\left(\frac{j\pi}{v}\right) \right), \quad j = 0, 1, \dots, v, \quad l = 0, 1, \dots, v$$

Where $\delta_{i,j}$ is the Kronecker delta. In the following, the integral approximation (15) is used to obtain the numerical solution of the integral equation (1). Considering $t = t_{i,j} \in [t_i, t_{i+1}]$ in (1), the following relation is obtained:

$$y(t_{i,j}) = g(t_{i,j}) + \int_0^{t_{i,j}} \ln(t_{i,j} - s) f(t_{i,j}, s, y(s)) ds = g(t_{i,j}) + \sum_{l=0}^{i-1} \int_{t_l}^{t_{l+1,j}} \ln(t_{i,j} - s) f(t_{i,j}, s, y(s)) ds + \int_{t_i}^{t_{i+1,j}} \ln(t_{i,j} - s) f(t_{i,j}, s, y(s)) ds, \quad i = 0, 1, \dots, N-1, j = 1, 2, \dots, v \quad (16)$$

Then, by putting (15) into (16), the numerical solution to the integral equation will be as follows:

$$y_{i+1,j} = g(t_{i,j}) + \sum_{l=0}^{i-1} h_l \sum_{k=0}^v c_{vk} \ln(t_{i,j} - t_{lk}) f(t_{i,j}, t_{lk}, y_{l+1,k}) + h_i \sum_{k=0}^v b_{jk} f(t_{i,j}, t_{i,k}, y_{i+1,k}) \quad (17)$$

In which:

$$c_{vk} = b_{vk} = \frac{1}{v(1 + \delta_{k0} + \delta_{kv})} \left\{ 1 + \sum_{r=2}^v \frac{v}{1 + \delta_{vr}} \frac{1 + (-1)^r}{1 - r^2} T_r \left[-\cos\left(\frac{k\pi}{v}\right) \right] \right\}$$

$$y_{0,1} = g(0), \quad y_{i+1,0} = y_{i,v}, \quad i = 0, 1, \dots, N-1, j = 1, 2, \dots, v$$

In equation (17), to calculate v , the unknown $y_{i+1,0}$, in each subinterval $[t_i, t_{i+1}]$ ($i = 0, 1, \dots, N-1$), the Gauss elimination method is used for linear equations and the Newton iterative method is used for nonlinear equations.

3- Numerical solution using Legendre polynomials

In this method, the finite Legendre expansion is used to approximate the solution of the integral equation on the subinterval $t \in [t_i, t_{i+1}]$ ($i = 0, 1, \dots, N-1$):

$$y(t) \approx y_{i+1}(t) = \sum_{r=0}^v a_r^{(i+1)} P_r \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right] \quad (18)$$

So that $P_r[t]$ is the Legendre polynomial. To obtain the coefficients of $a_r^{(i+1)}$, we multiply equation (18) by the expression $P_k \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right]$, then we integrate both sides of the equation over the interval $[t_i, t_{i+1}]$. Therefore, the following expression is obtained:

$$\begin{aligned} \int_{t_i}^{t_{i+1}} y_{i+1}(t) P_k \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right] dt \\ = \sum_{r=0}^v a_r^{(i+1)} P_r \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right] \sum_{r=0}^v a_r^{(i+1)} P_k \left[\frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1 \right] dt \end{aligned}$$

Then, by changing the variable $s = \frac{2}{h_i} (t - t_i) - 1$, the following expression is obtained:

$$\frac{2}{h_i} \int_{-1}^1 y_{i+1} \left(\frac{h_i}{2} (s + 1) + t_i \right) p_k[s] ds = \frac{h_i}{2} \sum_{r=0}^v a_r^{(i+1)} \int_{-1}^1 p_r[s] p_k[s] ds.$$

Also, considering the relationship,

$$\int_{-1}^1 p_r[s] p_k[s] ds = \begin{cases} \frac{2}{2k+1}, & r = k \\ 0, & r \neq k \end{cases}$$

The following expression is obtained:

$$\int_{-1}^1 y_{i+1} \left(\frac{h_i}{2} (s + 1) + t_i \right) p_k[s] ds = \frac{2}{2k+1} a_k^{(i+1)}$$

According to the integration rule [11], the following expression results:

$$a_k^{(i+1)} = (2k+1) \left[-\cos \left(\frac{l\pi}{v} \right) \right] y_{i+1,l}, \quad k = 0, 1, \dots, v \quad (19)$$

Where $y_{i+1,l} = y_{i+1,l}(t_{il})$ and R_l are the weights of this integration rule. Also, for this rule to be, the weights are obtained using the following equations:

$$R_0 x_0^i + R_1 x_1^i + \dots + R_v x_v^i = G_i, \quad i = 0, 1, \dots, v$$

In which:

$$G_i = \begin{cases} \frac{1}{2^i(i+1)} & \text{if } i \text{ is even} \\ 0, & \text{if } i \text{ is odd} \end{cases}$$

&

$$x_l = -(1/2) \cos(l\pi/v)$$

To obtain an approximate solution to the integral equation, we multiply equation (18) by $[t_i, t_{ij}]$, in the subinterval $ln(t_{ij} - t)$, then we integrate with respect to t in the given subinterval:

$$\int_{t_i}^{t_{ij}} ln(t_{ij} - t) y_{i+1}(t) dt = \sum_{r=0}^v a_r^{(i+1)} \int_{t_i}^{t_{ij}} ln(t_{ij} - t) P_r \left[\frac{2}{h_i} ((t_{ij} - t) - 1) \right] dt. \quad (20)$$

Equation (20) is transformed into the following equation using the change of variable $t = t_i + \frac{h_i}{2} \left(1 - \cos \left(\frac{j\pi}{v} \right) - x \right)$:

$$\int_{t_i}^{t_{ij}} ln(t_{ij} - t) y_{i+1}(t) dt = \frac{h_i}{2} \sum_{r=0}^v (-1)^r a_r^{(i+1)} I_{r,j} dt \left(\cos \left(\frac{j\pi}{v} \right) \right) \quad (21)$$

Where $I_{r,j}(\xi)$ is defined as follows:

$$I_{r,j}(\xi) = \int_0^{1-\xi} \ln \left(\frac{h_i}{2} x \right) p_r[x + \xi] dx. \quad (22)$$

The recursion relation to obtain $I_{r,j}(\xi)$ results as follows:

$$\begin{aligned} & (2r-1)(r+3)(r+2)I_{r+2}(\xi) - (1+\xi)(2r-1)(2r+3)I_{r+1}(\xi) \\ & + [(2r-1)(r+1)(r+3) + r(2r+3)(r-2) \\ & + \xi(2r-1)(2r+1)(2r+3)]I_r(\xi) \\ & - (1+\xi)(2r+3)(2r-1)(r-1)I_{r-1}(\xi) + (2r+3)(r-1)(r-2)I_{r-2}(\xi) \\ & = (1-2r)(r+2)M_{r+2}(\xi) + (2r-1)(2r+3)M_{r+1} + (2r+1)M_r(\xi) \\ & - (2r-1)(2r+3)M_{r-1}(\xi) + (r-1)(2r+3)M_{r-2}(\xi), r = \\ & 2, 3, \dots, v, j = 0, 1, \dots, v \end{aligned} \quad (23)$$

To increase the speed of calculating the integral (22), the recursive equation (23) is used, in which $M_r(\xi)$ is obtained using the following two equations:

$$M_r(\xi) = \int_0^{1-\xi} P_r[x + \xi] dx$$

$$M_0(\xi) = 1 - \xi, \quad (2r+1)M_r(\xi) = P_{r+1}[\xi] - P_{r-1}[\xi]$$

The initial values for this recursive relationship are calculated directly, using the method of part-by-part integration, as follows:

$$I_0(\xi) = 2C_j \{ \ln(h_j C_j) \}$$

$$I_1(\xi) = \frac{1}{2} C_j \{ (1+\xi)[2 \ln(h_j C_j) - 1] - 2\xi \}$$

$$I_2(\xi) = \frac{1}{6} C_j \{ 6\xi(\xi+1) \ln(h_j C_j) - (11\xi^2 + 5\xi - 4) \}$$

$$\begin{aligned} I_3(\xi) = \frac{1}{48} C_j \{ & 12\xi(\xi+1)(5\xi^2 - 1) \ln(h_j C_j) \\ & - (125\xi^3 + 65\xi^2 - 73\xi - 21) \} \end{aligned}$$

By inserting the expression $Ir(\cos \frac{j\pi}{\nu})$ into (21), also using (19) and then rearranging it, the following relation is obtained:

$$\left[\int_{t_i}^{t_{i+1}} \ln(t_{ij} - t) y_{i+1}(t) dt \right] = \frac{1}{2} h_i B[y_i + 1j] \quad (24)$$

Where $y_{i+1,j} = y_{i+1}(t_{i,j})$ also, the elements of matrix B are obtained as follows:

$$b_{jl} = R_l \sum_{r=0}^{\nu} (-1)^r (2r+1) P_r \left[-\cos\left(\frac{l\pi}{\nu}\right) \right] Ir\left(\cos\left(\frac{j\pi}{\nu}\right)\right), \quad j = 0, 1, \dots, \nu, \\ l = 0, 1, \dots, \nu$$

The continuation of the integral approximation (24) is used to obtain the numerical solution of the integral equation (1). Considering $t = (t_{ij}) \in [t_i, t_{i+1}]$ in (1), the following relation is obtained:

$$y(t_{ij}) = g(t_{ij}) + \int_0^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) f(t_{ij}, s, y(s), y(s)) ds = g(t_{ij}) + \sum_{l=0}^{i-1} \int_{t_l}^{t_{l+1}} \ln(t_{ij} - s) f(t_{ij}, s, y(s), y(s)) ds + \int_0^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) f(t_{ij}, s, y(s), y(s)) ds, \quad i = 0, 1, \dots, N-1, j = 1, 2, \dots, \nu \quad (25)$$

Then, by putting (24) into (25), the numerical solution of the integral equation will be as follows:

$$y_{i+1,j} = g(t_{ij}) + \sum_{l=0}^{i-1} h_l \sum_{k=0}^{\nu} C_{\nu k} \ln(t_{ij} - t_{lk}) f(t_{ij}, t_{lk}, y_{l+1,k}) + \frac{1}{2} h_i \sum_{k=0}^{\nu} b_{jk} f(t_{ij}, t_{ik}, y_{i+1,k}), \quad (26)$$

In which;

$$C_{\nu k} = R_k, y_{1,0} = g(0), \quad y_{i+1,0} = y_{i,\nu}, \quad i = 0, 1, \dots, \nu$$

In equation (26), to calculate the unknown ν $y_{i+1,j}$ in each subinterval $[t_i, t_{i+1}]$ ($i = 0, 1, \dots, N-1$), Gauss' elimination method is used for linear equations, and Newton's iterative method is used for nonlinear equations.

4- Convergence order of the method

In this section, the convergence order of the method for the approximate solution $y_{i+1,j}$ is presented. These results are formulated for $T \leq e$ and the linear cases of equation (1). To examine the convergence order of the method, consider the following equation:

$$y(t) = g(t) + \int_0^t \ln(t-s) F(t, s) y(s) ds, \quad (27)$$

Equation (27) for $t \in [t_i, t_{i+1}]$ is rewritten in the following form:

$$y(t) = g(t) + \sum_{l=0}^{i-1} \int_{t_l}^{t_{l+1}} \ln(t-s) F(t, s) y(s) ds + \int_{t_i}^t \ln(t-s) F(t, s) y(s) ds, \quad (28)$$

And by putting $t = t_{ij} \in [t_i, t_{i+1}]$, equation (28) is obtained as follows:

$$y(t_{ij}) = g(t_{ij}) + \sum_{t_l}^{t_{i+1}} \ln(t_{ij} - s) F(t_{ij}, s) y(s) ds + \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) F(t_{ij}, s) y(s) ds, \quad (29)$$

The error of the method is calculated by considering equation (29) along with the numerical approximation y_{i+1} and the exact answer y as follows:

$$\begin{aligned}
 e(t_{ij}) &= y(t_{ij}) - y_{i+1}(t_{ij}) \\
 &= \sum_{l=0}^{i-1} \ln(t_{ij} - s) F(t_{ij}, s) e_l(s) ds \\
 &\quad + \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) F(t_{ij}, s) y(s) ds \\
 &\quad - \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) F(t_{ij}, s) y_{i+1}(s) ds,
 \end{aligned}$$

Also, since $T \leq e$, then:

$$\ln(t_{ij} - s) \leq 1, \quad \forall s \in [t_l, t_{l+1}], (l = 0, 1, \dots, i-1)$$

And considering the change of variable $s = t_l + vhl$, the error is simplified as follows:

$$\begin{aligned}
 e(t_{ij}) &\leq \sum_{l=0}^{i-1} hl \int_0^1 F(t_{ij}, t_l + vhl) e_l(t_l + vhl) dv \\
 &\quad + \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) F(t_{ij}, s) y(s) ds \\
 &\quad - \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) F(t_{ij}, s) y_{i+1}(s) ds,
 \end{aligned}$$

So that,

$$e(t_{ij}) = y(t_{ij}) - y_{i+1}(t_{ij}), \quad i = 0, 1, \dots, N-1, j = 0, 1, \dots, i-1,$$

&

$$e_l(t_l + vhl) = y(t_l + vhl) - y_{i+1}(t_l + vhl), \quad l = 0, 1, \dots, i-1$$

If $S = \{(t, s): 0 < s \leq t \leq T\}$ and $K_0 = \max\{|F(t, s)|: (t, s \in S)\}$.

Then:

$$e(t_{ij}) \leq K_0 \sum_{l=0}^{i-1} h_l \int_0^1 |e_l(t_l + vhl)| dv + K_0 |q_{ij}|, \quad (30)$$

In which,

$$q_{ij} = \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) y(s) ds - \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) y_{i+1}(s) ds$$

Theorem 1. Consider equation (27) with the following conditions:

$$g \in C^{\nu+1}(I), F \in C^{\nu+1}(S), \quad y^{(m)}(t_i) \\ = y_{i+1}^{(m)}(t_i) (\forall m, m \geq 0)$$

Then for each regular network we have:

$$\|e(t_{ij})\| = O(N^{-(2+\nu)})$$

So that . $\|e(t_{ij})\| := \max\{0 \leq i \leq N-1, 0 \leq j \leq \nu\}$

To prove this theorem, the following lemmas are needed.[12]

Lemma 1. Suppose that $x_i (i = 0, 1, \dots, N)$ is a sequence of real numbers, and we also have the following relation:

$$|x_i| \leq hM \sum_{j=0}^{i-1} |x_j| + \delta, \quad i = 1, \dots, N,$$

Where $\delta > 0$ and $M > 0$, which is usually independent of h , then:

$$|x_i| \leq (hM|x_0| + \delta)e^{Mih}, \quad i = 1, \dots$$

Lemma 2. For Chebyshev polynomials, the following statement holds:

$$\sum_{l=0}^{\nu} C_l^j T_r \left[-\cos\left(\frac{l\pi}{\nu}\right) \right] = \begin{cases} \frac{\nu}{2^{2j}} \binom{2j}{j-r} (1 + \delta) \\ 0 \end{cases} \quad (31)$$

Where $\binom{n}{r} = \frac{n!}{r!(n-r)!}$.

Proof. To prove the lemma we consider the following two cases:

1) Suppose $j = 0$. So for $r = 0$ the following relation holds:

$$\sum_{l=0}^{\nu} C_l^0 T_0 \left[-\cos\left(\frac{l\pi}{\nu}\right) \right] = \nu$$

Also for $r < 0$ we have:

$$\sum_{l=0}^{\nu} C_l^0 T_r \left[-\cos\left(\frac{l\pi}{\nu}\right) \right] = (-1)^r \sum_{l=0}^{\nu} C_l^{\nu} \left(\frac{l\pi}{\nu} \right) \quad (32)$$

Given that the following relationship holds [13]:

$$\sum_{l=0}^{\nu} \cos(lx) = \frac{\cos\left(\frac{\nu}{2}x\right) \sin\left(\left(\frac{\nu+1}{2}\right)x\right)}{\sin \frac{x}{2}}$$

So, we have,

$$\sum_{l=0}^{\nu} \sum_{l=0}^{\nu} \cos(lx) = \frac{1}{2} \cot\left(\frac{x}{2}\right) \sin(\nu x),$$

Then, by putting $x = \frac{r\pi}{v}$, we arrive at the following expression:

$$\sum_{l=0}^{v''} \cos\left(\frac{lr\pi}{v}\right) = 0$$

Finally, if $r < 0$, the following result is obtained:

$$\sum_{l=0}^{v''} \sum_{l=0}^{v''} C_l^j T_0 \left[-\cos\left(\frac{l\pi}{v}\right) \right] = 0$$

2) Considering $j \neq 0$, according to (33), relation (34) is obtained as follows:

$$C_l^j = \left(\frac{1}{2} \left(1 - \cos\left(\frac{lr\pi}{v}\right) \right) \right)^j = \sin^{2j} \left(\frac{l\pi}{2v} \right) \quad (33)$$

$$\sum_{l=0}^{v''} C_l^j T_r \left[-\cos\left(\frac{l\pi}{v}\right) \right] = (-1)^r \sum_{l=0}^{v''} \cos\left(\frac{lr\pi}{v}\right) \sin^{2j} \left(\frac{l\pi}{2v} \right)$$

Also, considering relation (35) [13], substituting it into (36) we have:

$$\sin^{2n}(x) = \frac{1}{2^{2n}} \left[\sum_{k=0}^{n-1} (-1)^{n-k_2} \binom{2n}{k} \cos(2(n-k)x) + \binom{2n}{k} \right] \quad (35)$$

$$\begin{aligned} & \sum_{l=0}^{v''} C_l^j T_r \left[-\cos\left(\frac{l\pi}{v}\right) \right] \\ &= (-1)^r \sum_{l=0}^{v''} \frac{1}{2^{2j}} \sum_{k=0}^{2j} (-1)^{j-k} \cos\left(\frac{lr\pi}{v}\right) \cos\left(\frac{(j-k)l\pi}{v}\right), \end{aligned}$$

And using (32), the following expression is obtained:

$$\sum_{l=0}^{v''} C_l^j T_r \left[-\cos\left(\frac{l\pi}{v}\right) \right] = \begin{cases} \frac{v}{2^{2j}} \binom{2j}{j-r} (1 + \delta_{rv}) & \text{if } r \leq j \\ 0 & \text{if } r > j \end{cases}$$

Lemma 3. Consider equation (27) with the following conditions:

$$\begin{aligned} g &\in C^{v+1}(I), F \in C^{v+1}(S), & y^{(m)}(t_i) \\ &= y_{i+1}^{(m)}(t_i) (\forall_m, m \geq) \end{aligned}$$

Then for any regular network we have:

$$\|q_{ij}\| \leq Ah^{2+v}$$

So,

A is a general constant dependent on $\{C_j\}$.

Proof. The proof of this lemma for Heichbischoff polynomials is given below, it is proved similarly for Legendre polynomials. For more details, see [1-2]. According to relation (31), we have:

$$\begin{aligned} q_{ij} &= \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) y(s) ds - \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) y_{i+1}(s) ds \\ &= \int_{t_i}^{t_{ij}} \ln(t_{ij} - s) y(s) ds - h_i \sum_{k=0}^v b_{jk} y_{i+1,k} \\ &\quad h_i \left\{ \int_0^{C_j} \ln(h_i \theta) y(t_i + (C_i - \theta) h_i) d\theta - \sum_{k=0}^v b_{jk} y_{i+1}(t_i + C_k h_i) \right\} \end{aligned} \quad (36)$$

Using Taylor series expansion, the following expression is obtained:

$$q_{ij} = h_i \sum_{m=0}^{v+1} \frac{h_i^m}{m!} y^{(m)}(t_i) \left[\int_0^{C_j} \ln(h_i \theta) (C_j - \theta)^m d\theta - \sum_{k=0}^v b_{jk} C_k^m \right]$$

Where $\Delta(m)$ is simplified as follows:

$$\begin{aligned} \Delta(m) &= \int_0^{C_j} \ln(h_i \theta) (C_j - \theta)^m d\theta \\ &= C_j^{m+1} \sum_{n=0}^m \frac{(-1)^n}{(n+1)^2} [n+1 \ln(h_i C_j) - 1] \end{aligned}$$

In this section, we are looking for m that satisfies the following condition:

$$\sum_{k=0}^v b_{jk} C_k^m \neq m$$

If the value of m is equal to p , then we have:

$$|q_{ij}| \leq A h^{1+v+p},$$

Where A is a general constant dependent on C_j . According to Lemma (3), we consider the following two cases:

3) Suppose $m \leq v$

$$\begin{aligned} \sum_{k=0}^v b_{jk} C_k^m &= \frac{1}{2^{2m}} \int_0^{1-\xi} \ln\left(\frac{h_i}{2} x\right) \sum_{r=0}^m \frac{1}{1+\delta_{r0}+\delta_{mv}\delta_{rv}} \binom{2m}{m-r} (1+ \\ \delta_{rv}) T_r[-(x+\xi)] dx &= \frac{1}{2^{m+1}} \sum_{n=0}^m \binom{m}{n} (-1)^n (1- \\ \xi)^{m-n} \int_0^{1-\xi} x^n \ln\left(\frac{h_i}{2} x\right) dx. \end{aligned} \quad (37)$$

Therefore, the following result is obtained:

$$\sum_{k=0}^v b_{jk} C_k^m = \Delta(m) \quad m \leq v \quad (38)$$

The exact expression of this equation is $y(t) = t$.

Table (1) is the numerical results for example (1) in which the maximum absolute error for the finite expansion method of Chebyshev polynomials [2] is presented at the point $t = 1$ and for different values. Also, according to the table, it can be said that with increasing ν and decreasing h , the maximum absolute error decreases and the presented results become better.

Table 1: Maximum absolute error for ($\nu = 3, 4, 5$) for the finite expansion method of Chebyshev polynomials.

$\nu = 5$	$\nu = 4$	$\nu = 3$	$h \setminus \nu$
0/83078D - 04	0.59118D - 04	0/49394D - 03	$\frac{1}{2}$
0/71656D - 05	0/46784D - 05	0/16847 - 03	$\frac{1}{4}$
0/27329D - 05	0/10793D - 05	0/51037D - 04	$\frac{1}{8}$
0/83359D - 07	0/67860D - 06	0/14731D - 04	$\frac{1}{16}$
0/78273D - 07	0/23766D - 06	0/40237D - 05	$\frac{1}{32}$
0/25873D - 07	0/68281D - 07	0/10574D - 05	$\frac{1}{64}$
0/71673D - 08	0/18265D - 07	0/27183D - 06	$\frac{1}{128}$
0/18822D - 08	0/47447D - 08	0/69044D - 07	$\frac{1}{256}$
0/48485D - 09	0/12144D - 08	0/17519D - 07	$\frac{1}{512}$
0/10312D - 09	0/31210D - 09	0/44020D - 08	$\frac{1}{1024}$

Also, Table (2) is related to Example (1) for the method of finite expansion of Legendre polynomials [1], in which the maximum absolute error is shown at the point $t = 1$ and for different ν .

Table 2: Maximum absolute error for ($\nu = 3, 4, 5, 6$).

$h \setminus \nu$	$\nu = 3$	$\nu = 4$	$\nu = 5$	$\nu = 6$
$\frac{1}{2}$	0/32865D - 03	0/46950D - 04	0/73077D - 04	0/48002 - 05
$\frac{1}{4}$	0/1224503 - 03	0/17024D - 05	0/20409D - 05	0/16083D - 05

$\frac{1}{8}$	0/38621D - 04	0/47293D - 05	0/53655D - 05	0/43715D - 06
$\frac{1}{16}$	0/11323D - 04	0.412264D - 05	0/13707D - 05	0/11286D - 06
$\frac{1}{32}$	0/32393D - 05	0/31102D - 06	0/34577D - 06	0/28619D - 07
$\frac{1}{64}$	0/91395D - 06	0.78238D - 07	0/86761D - 07	0/72046D - 08
$\frac{1}{128}$	0/91395D - 06	0.78238D - 07	0/86761D - 07	0/18093D - 08
$\frac{1}{256}$	0/70518D - 07	0.49166 - 07	0/54399D - 08	0/45627D - 09
$\frac{1}{512}$	0/19331D - 07	0/12337D - 08	0/13588D - 08	0/11646D - 09
$\frac{1}{1024}$	0/52995D - 08	0/31536D - 09	0/33972D - 09	0/38367 - 10

For the finite expansion method of Legendre polynomials, we can compare these two methods with the co-localization method with continuous piecewise polynomials of Braner [13] - for example (1). In Table (3) the maximum absolute error for $v = 2$ at the point $t = 1$, for all three methods, is presented.

Table 3: Investigation of the maximum absolute error for the finite expansion methods of Chebyshev and Legendre polynomials and Brauner's co-localization method for $v = 2$.

h	Chebyshev expansion method [2]	Legendre expansion method [1]	Brauner's colocalization method [6]
$\frac{1}{2}$	0/11224D - 02	0/10051D - 02	0/15328 - 01
$\frac{1}{4}$	0/55565D - 03	0/56226D - 03	0/85413D - 01
$\frac{1}{8}$	0/17102D - 03	0/17102D - 03	0/21196D - 01
$\frac{1}{16}$	0/46024D - 04	0/46179D - 04	0/10871D - 02

$\frac{1}{32}$	$0.11817D - 04$	$0/11836D - 04$	$0/78353D - 02$
$\frac{1}{64}$	$0.29828 - 05$	$0/29851D - 05$	$0/55820D - 02$
$\frac{1}{128}$	$0.74527 - 06$	$0/74827D - 06$	$0/39856D - 02$
$\frac{1}{256}$	$0/118729D - 06$	$0/18732D - 06$	$0/280230D - 02$
$\frac{1}{512}$	$0/46835D - 07$	$0/46839D - 07$	$0/19842 - 02$
$\frac{1}{1024}$	$0/11696D - 07$	$0/11696D - 07$	$0/14020 - 02$

These results show that the Chebyshev and Legendre polynomial expansion methods have the same accuracy. It is also observed that these two methods have better accuracy than the co-localization method with continuous piecewise Brauner polynomials. Figures (1) and (2) show the error plots for the finite expansion method of Chebyshev and Legendre polynomials for $v = 2$ and $v = 16$ on the interval $[0,1]$, respectively.

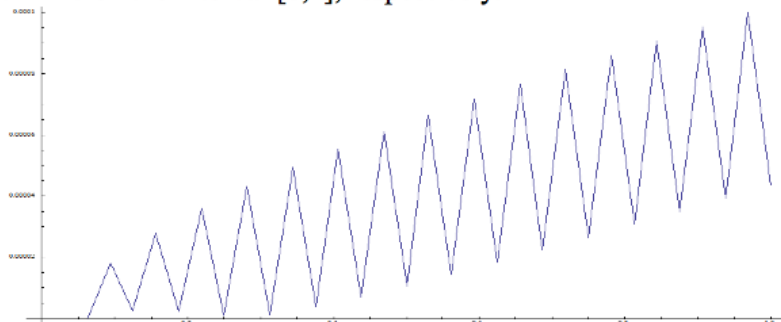


Figure 1: Error diagram for the Chebyshev expansion method for $v=2$ and $n=16$ on the interval $[0,1]$.

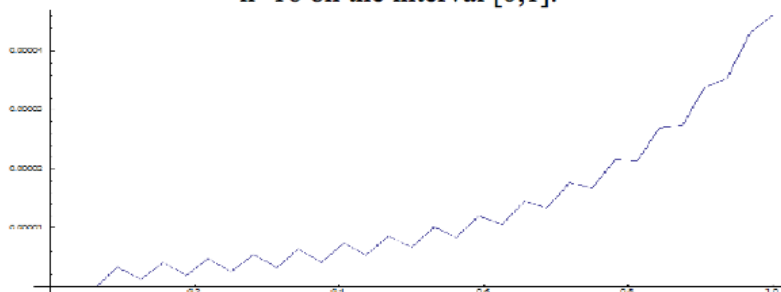


Figure 2: Error plot for the Legendre expansion method for $\nu = 2$ and $n=16$ on the interval $[0,1]$.

Example 2. Consider the following integral equation:

$$(t) = t + 0.25t^2 - 0.5t^2 \ln t + \int_0^t \ln(t-s) (t-y(s))ds$$

The exact form of this equation is $y(t) = t$.

Table 4: Maximum absolute error for Chebyshev and Legendre expansion methods for $\nu = (2)$.

h	Chebyshev expansion method [2]	Legendre expansion method [1]
$\frac{1}{2}$	0/343924D - 03	0/386706D - 03
$\frac{1}{4}$	0/155428D - 03	0/159417D - 03
$\frac{1}{8}$	0/489828D - 04	0/494768D - 04
$\frac{1}{16}$	0/4135896D - 04	0/13651D - 04
$\frac{1}{32}$	3/5639D - 04	3/57665D - 06
$\frac{1}{64}$	0.91385 - 07	9/14806D - 07

In this example, as you can see, the accuracy for these two methods is almost the same. We will briefly explain this example using the finite expansion method of Chebyshev polynomials for $\nu = 2$ and $n=2$. For these values, the points are as follows:

$t[0,0] = 0, t[0,1] = 0.25, t[0,2] = t[1,0] = 0.5, t[1,1] = 0.75, t[1,2] = 1$,
The real answer at these points is obtained as follows:

$$y[1,0] = 0, y[1,1] = 0.25, y[1,2] = t[2,0] = 0.5, y[1,1] = 0.75, y[2,2] = 1,$$

First, $I_{r,j} \left(\cos \left(\frac{j\pi}{\nu} \right) \right)$ is obtained:

$$\begin{aligned} I_{0,1} &= -2/38629 & I_{0,1} &= -3/38629 \\ I_{1,1} &= -0/943147 & I_{1,2} &= 1 \\ I_{0,1} &= -1/23988 & I_{2,2} &= -0/68432 \end{aligned}$$

Using that, the elements of matrix B are obtained as follows:

$$b_{1,0} = -0.379089, \quad b_{1,1} = -0.906543, \quad b_{1,2} = -0/0924845$$

$$b_{2,0} = -0.0877468 \quad b_{2,1} = -1.01765, \quad b_{2,2} = -0.587747,$$

Also, $C_{v,k}$ results in the following form:

$$C_{v,0} = 1/6 \quad C_{v,1} = 2/3 \quad C_{v,2} = 1/6$$

Given these values, the approximate value of the integral equation can be obtained by solving the following systems:

$$\begin{bmatrix} -0.546729 & -0.4624220 \\ +508827 & -\frac{0}{706127} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} y'[1,1] \\ y'[1,2] \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 \\ 159803 \\ 0.225857 \end{bmatrix}$$

After solving the above system, $y'[1,1]$ and $y'[1,2]$ are calculated as follows:

$$y'[1,1] = 0/25 \quad y'[1,2] = 0/5$$

Then we put:

$$y'[1,2] = y'[2,0]$$

$$\begin{bmatrix} -0.546729 & -0.4624220 \\ +508827 & -\frac{0}{706127} \end{bmatrix} \begin{bmatrix} y'[2,1] \\ y'[2,2] \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 0 \\ 36172 \\ 0 \\ 302625 \end{bmatrix}$$

By solving the above system, the results are obtained as follows:

$$y'[2,1] = \frac{0}{750334}, \quad y'[1,1] = \frac{1}{00033}.$$

The absolute error at these points is as follows:

$$e[1,0] = 0, e[1,1] = 0, e[1,2] = 0, e[2,0] = 0, e[2,1] = \frac{0}{0003255649},$$

As can be seen, the maximum absolute error is $0/000343924$, which is also stated in Table (4). Similarly, for different v and n , the approximate value of the solution to the integral equation and the maximum absolute error are obtained.

6- Conclusion

In this thesis, the single-step v -step method, with a numerical nature using finite expansion of orthogonal Chebyshev and Legendre polynomials, has been investigated in order to solve weak singular Volterra integral equations with logarithmic kernels.

Numerical results show a significant improvement compared to the colocal method with continuous piecewise polynomials of Brunner [6]. Also, by decreasing h and increasing v , better results are obtained. Although the computational accuracy of the method is the same for Chebyshev and Legendre polynomials, but by changing the nodal points, provided that the continuity of the kernel is preserved and the start and end points of the interval are included, we expect the accuracy of the calculations to change. In this paper, we have used Gauss Chebyshev-

Lebato points. If the weight functions of Chelishkov polynomials can be calculated at the points $[0,1]$, we expect that these polynomials can also be used to numerically solve integral equations. Considering the Chebyshev polynomials of the second kind and their roots, as well as their accuracy in L^1 space, we can expect that using these polynomials will yield better results. This method can be used for various types of integral equations, with uniform and non-uniform grids.

References:

- [1] A.H. Khater, A.B. Shamardan, D.K. Callebaut and M.R.A. Sakran, *Legendre solutions of integral equations with logarithmic kernels*, Math. Com. 53-63 (2008).
- [2] A.H. Khater, A.B. Shamardan, D.K. Callebaut and M.R.A. Sakran, *Solving integral equations with logarithmic kernels by Chebyshev polynomials*, Numer. Algorithms, 47, 81–93 (2008).
- [3] A.J. Jerri, *Introduction to Integral Equations with Applications*, John Wiley Sons, New York, 2024.
- [4] J.B. Keller, W.E. Olmstead, *Temperature of a nonlinear radiating semi-infinite solid*, Q. Appl. Math. 29, 559–566 (1972).
- [5] A.M. Wazwaz, S.A. Khuri, *A reliable technique for solving the weakly singular second-kind Volterra type integral equations*, Appl. Math. Comp. 80, 287–299 (1990).
- [6] H. Brunner, A. Pedas, G. Vainikko, *The piecewise polynomial collocation method for nonlinear weakly singular Volterra equations*, Math. Comp. 67, 1079–1095 (1999).
- [7] H. Brunner, A. Pedas, G. Vainikko, *Piecewise polynomial collocation methods for linear Volterra integro-differential equations with weakly singular kernels*, Math. Comp. 68 (227), 1079-1095, (1999).
- [8] H. Brunner, *The numerical solution of weakly singular Volterra integral equations by collocation on graded meshes*, Math. Comp. 45, 417–437 (1985).
- [9] H. Brunner, P.J. Vander Houwen, *The Numerical Solution of Volterra Equations*, North- Holland, Amsterdam, 2024.
- [10] L. Fox, I.B. Parker, *Chebyshev Polynomials in Numerical Analysis*, Oxford University Press, London 2024.
- [11] J.B. Scarborough, *Numerical Mathematical Analysis*, (The Johns Hopkins Press)2023.
- [12] J. Dixon, S. Mckee, *Weakly singular discrete Gronwall inequalities*, Z. Angew. Math. Mech. 11, 535–544 (1986).
- [13] I.S. Gradshteyn, I.M. Ryzhik, *Table of Integrals, Series, and Products*, Academic, New York, 2022.

1. ديناميكية مفهوم "التقية المالية" في الخطاب التفاعلي للقيادة المدرسية
بقلم الدكتورة إكرام محمود مشموش

1. مقارباتٌ ألسنيةٌ ما بين البَنُوَّةِ والنَّحْوِيَّةِ
بقلم الدكتور شربل ميلاد توما

2. شعريّة الانكسار وتحولات الدلالة في قصيدة "بموتك مات الطفل فيّ" للشاعر شوقي بزيع
بقلم نرجس علي الخشن

3. لغة الخطاب في افتتاحية طلال سلمان
بقلم زهراء أحمد الحاج حسن

1. The Relationship between Instructional Leadership and Teacher Self-Efficacy: A Mixed-Methods Study in Lebanese Schools

Dr. Hanan Malek Halabi

2. Numerical solution of Volterra integral equations of the second kind with logarithmic kernels by orthogonal polynomials

By Qays Atshan Khalaf Almusawi