Published by the Academic Publication Council of Kuwait University. All rights reserved.

Language Teaching in Critical Discourse Analysis Approaches (Descriptive and Analytical Approach)

Ahmed Mohammed Taher Kerroum*

Abstract

Critical Discourse Analysis (CDA) is an interdisciplinary approach that describes and explains educational problems by highlighting the connections between language's social interactions and communicative events. This study aims to focus on some critical discourse analysis approaches that we have seen as important and influential in language teaching, including the social approach of Fairclough, the cognitive approach of van Dijk, and the historical approach of Ruth Wodak. And benefit from the theoretical and practical tools that these approaches provide for the language learner in knowing the social context, building critical thinking, and revealing the links that combine language, ideology, and power of discourse. The research problem involves exploring the extent to which critical analysis approaches contribute to solving the problems of language education and working to establish the parameters of a modern critical methodology, which has a functional impact in building the relationship between critical analysis of discourse and teaching theories. The methodology of the study depends on the analytical descriptive curriculum, which focuses on describing the phenomena adopted by previous approaches in their perception of educational discourse and analysing their critical attitudes to classical perceptions that perceives education and its discourse as isolated from the social and ideological context. The findings of this research includes preparing a learner who is capable of processing discourse efficiently and enabling him/her to process complex texts that help acquire comprehension skills and develop production skills.

Keywords: critical discourse analysis, language education, approaches to critical discourse analysis, critical linguistic awareness, education and society.

* Professor, Arabic Department, Faculty of Arts & Humanities, Ibn Zohr University, Morocco. akerroum@gmail.com

Submitted: 7/1/2024, **Revised:** 19/2/2024, **Accepted:** 3/3/2024.

https://doi.org/10.34120/ajh.v42i168.611

To cite this article /الإشارة المرجعية للبحث

كروم، أحمد: "تعليم اللغة في مقاربات التحليل النقدي للخطاب (مقاربة وصفية تحليلية)"، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت: العدد 168، 2024، 99-129.

Kerroum, Ahmed. "Language teaching in critical discourse analysis approaches (Descriptive and analytical approach)", *Arab Journal for the Humanities*: 168, 2024, 129-99.

تصدر عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت. جميع الحقوق محفوظة للمجلة.

تعليم اللغة في مقاربات التحليل النقدي للخطاب (مقاربة وصفية تحليلية)

أحمد محمد الطاهر كروم *

الملخص

اتجه الباحثون في نظريات التعليم نحو التحليل النقدي للخطاب (**CDA**)، بكونه نهجًا متعدد التخصصات والأدوات النظرية. يصف المشكلات التعليمية ويفسّرها انطلاقًا من العلاقات القائمة بين الأحداث التواصلية للخطاب، والتفاعلات الاجتماعية للغة. فكان الهدف من البحث مناقشة موضوع تعليم اللغة في ضوء بعض المقاربات النقدية للخطاب التي رأينا أهميتها وتأثيرها في تعليم اللغة ومنها: المقاربة الاجتماعية للساني البريطاني (نورمان فاركلوف)، والمقاربة المعرفية للساني الهولندي (فان دايك)، والمقاربة التاريخية للسانية النمساوية (روث وداك)، والاستفادة مما تحمله هذه المقاربات في جانبها النظري والتطبيقي من أدوات مفيدة لمتعلم اللغة في معرفة السياق الاجتماعي، وبناء التفكير النقدي، والكشف عن الروابط التي تجمع بين اللغة والأيديولوجيا وسلطة الخطاب. وقد تضمنت مشكلة البحث: مدى إسهام مقاربات التحليل النقدي للخطاب في حل مشكلات تعليم اللغة، والعمل على إرساء معالم منهج نقدي حديث، له أثر وظيفي في بناء العلاقة بين التحليل النقدي للخطاب ونظريات التعليم. وقد اعتمدنا في منهج الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يركز على وصف الظواهر التي اعتمدتها المقاربات السابقة في تصورها للخطاب التعليمي، وتحليل مواقفها المنتقدة للتصورات الكلاسيكية التي تنظر إلى التعليم وخطابه معزولين عن السياق الاجتماعي والإيديولوجي. وقد استخلص البحث نتائج منها: ضرورة تعزيز مجال تعليم اللغات باستراتيجيات الخطاب، وتأهيل قدرة المتعلم على معالجة النصوص المعقدة التي تعين على اكتساب مهارات الاستيعاب، وتنمي مهارات الإنتاج. وأوصى البحث؛ باستحداث ورش عمل موازية لتعليم اللغة في الجامعات، لأغراض التحليل النقدي للخطاب، فلا فائدة من الاهتمام باللغة المنطوقة الجيدة مع غياب فهم الخطاب ومهاراته النقدية.

الكلمات المفتاحية: التحليل النقدي للخطاب، تعليم اللغة، مقاربات في التحليل النقدي للخطاب، الوعي اللغوي النقدي، التعليم والمجتمع.

* أستاذ، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، المملكة المغربية.
akerroum@gmail.com

الاستلام: 2024/1/7، **التعديل النهائي:** 2024/2/19، **إجازة النشر:** 2024/3/3

https://doi.org/10.34120/ajh.v42i168.611

To cite this article /الإشارة المرجعية للبحث

كروم، أحمد: "تعليم اللغة في مقاربات التحليل النقدي للخطاب (مقاربة وصفية تحليلية)"، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت: العدد 168، 2024، 99-129.

Kerroum, Ahmed. "Language teaching in critical discourse analysis approaches (Descriptive and analytical approach)", *Arab Journal for the Humanities*: 168, 2024, 99-129.

مقدمة

اتجه الباحثــون في تعليـم اللغـة نحو مقاربـات التحليل النقـدي للخطـاب (Critical Discourse Analysis)، بوصفه نهجًا متعدد التخصصات والأدوات النظرية، يصف المشكلات التعليمية ويفسّرها انطلاقًا من العلاقات القائمة بين الأحداث التواصلية للخطاب، والتفاعلات الاجتماعية للغة الاستعمال.

فعلى الرغم من تعقيد طريقة التحليل النقدي للخطاب في تفسيره لبنيات الخطاب أو ما يسمى بـ (أوامر الخطاب) (Orders of discourse) إلا أنه استطاع أن يلفت انتباه الباحثين في تعليم اللغة منذ ظهوره تخصصًا في اللسانيات الاجتماعية، ودوره المعرفي في اكتساب مهارات النقد الذاتي بالنسبة لمتعلم اللغة، وإلمامه بتأثير الخطاب وسياقاته في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ومن المقاربات النقدية للخطاب التي رأينا أهميتها وتأثيرها في تعليم اللغة، المقاربة الاجتماعية للساني البريطاني (نورمان فاركلوف Fairclough) والمقاربة المعرفية للساني الهولندي (فان دايك Van Dijk)، والمقاربة التاريخية للسانية النمساوية (روث وداك Ruth Wodak)، وتحمل هذه المقاربات في جانبها النظري والتطبيقي وعيًا بأنها أداة مفيدة لمتعلم اللغة في معرفة السياق الاجتماعي وبناء التفكير النقدي، والكشف عن الروابط الخفية التي تجمع بين اللغة والأيديولوجيا وسلطة الخطاب.

لذلك رأيت أهمية مناقشة موضوع تعليم اللغة في هذه المقاربات مع التركيز على تصورها للخطاب التعليمي من زاوية جديدة، وبمنهج واقعي بعيد عن التصورات الكلاسيكية التي تنظر إلى التعليم وخطابه معزولين عن السياق الاجتماعي والإيديولوجي. ولا يخفى أن هذه المقاربات قد أسهمت في إرساء معالم منهج نقدي حديث، دعَّمته نظريًا وتطبيقيًا بالدراسة والتحليل انطلاقًا من هدفين أساسين، الأول: الحاجة إلى صياغة أساس تجريبي وظيفي لبناء العلاقة بين التحليل النقدي للخطاب ونظريات التعليم، وترسيخ تصور جديد في تعليم اللغة يهتم بالبنية اللغوية وتعلّمها في إطار ممارستها الاجتماعية الواقعية. والثاني: هو الحاجة إلى نظريات تعليمية تهتم بدراسات الخطاب النقدي.

إن متعلم اللغة في نظر مقاربات التحليل النقدي للخطاب يخضع لسلطة اللغة، فلا يتعلم منها إلا ما تنقله وسائلها المعرفية وأيديولوجيتها الخاصة، وما تكتبه مجموعتها

من أفكار وتصورات أيديولوجية، فتكون اللغة في هذه الحال، أداة للتعبير عن السلطة الاجتماعية وأيديولوجيتها؛ لذلك كان النقد التحليلي للخطاب منهجًا نقديًا مساعدًا لمتعلم اللغة على الوصول إلى اللسان الحقيقي للمتكلم، وتمييزه داخل خطاب يتضمن تصورين: (الذاتي الإيجابي)، و(الآخر السلبي).

فكان الهدف من هذه الدراسة استكشاف الجديد الذي يطمح إليه تعليم اللغة من مقاربات التحليل النقدي للخطاب، بكونه مجالًا واسعًا يهتم بصراحة بالمشكلات الاجتماعية، ويسعى إلى معالجتها من خلال التحليل الاجتماعي المصاحب لها، والاستفادة من آلياته (النقدية) الموجهة بوضوح نحو دراسة هذه المشاكلات، وتحليل ممارساتها اللغوية والاجتماعية.

أولًا: التعريف بالتحليل النقدي للخطاب

التحليل النقدي للخطاب Critical Discourse Analysis (CDA) هو نهج متعدد التخصصات يَعُدُّ اللغةَ شكلًا من أشكال الممارسة الاجتماعية، ويهدف إلى تحليل الدور الذي تؤديه اللغة (المكتوبة، أو المنطوقة، أو البصرية) في بناء المعرفة والأيديولوجيا والسلطة داخل المجتمع. وهو مجال يجمع بين ممارستين؛ الممارسة الاجتماعية (غير اللغوية) التي يؤديها الخطاب، والممارسة (اللغوية) التي تؤديها اللغة عن طريق الاستعمال، فيكمّل بعضهما بعضًا في تعزيز سلطة المجتمع. وهذا التكامل بين الممارستين جعل من التحليل النقدي للخطاب مجالًا متعدد التخصصات يشمل: التداوليات، والسيميائيات، والتحليل السردي، والبلاغة، والأسلوبية، واللسانيات الاجتماعية، والإثنوغرافيا، والتحليل الإعلامي، واللسانيات التطبيقية وغيرها.

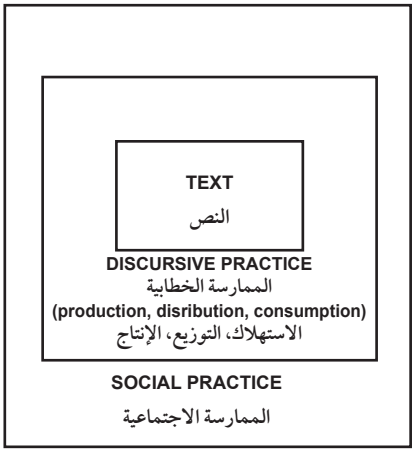
كان ظهور التحليل النقدي للخطاب في السبعينات من القرن الماضي على يد باحثين تأثروا بـ(اللسانيات النقدية)، ومن أشهرهم (روجر فاولر Roger Fowler)؛ حيث يرون فيها "أداة قوية لدراسة العمليات الأيديولوجية وسلطتها الاجتماعية"[1]. وقد كان ظهوره في وقت نمت فيه النماذج النقدية في التخصصات الأخرى، مثل الأنثروبولوجيا النقدية وعلم النفس النقدي وغيرهما. وعلى الرغم من أن التحليل النقدي للخطاب ليس لديه ارتباط بمنظر نقدي واحد، إلا أنه شارك المنظرين النقديين في اهتماماتهم النقدية ولا سيّما في موضوع اللغة الذي يعدّه دائمًا جزءًا لا يتجزأ من الممارسات الاجتماعية.

ويشير اللساني الأمريكي (جيمس باول جي James Paul Gee)، إلى أن التحليل النقدي للخطاب عندما يجمع بين التحليل النحوي أو النصي (في خطاب ما)، والنظريات الاجتماعية والسياسية والنقدية فإنه يصبح نقديًا[2]. وقد كان مصطلح (نقدي) مصطلحًا عامًا في الدراسات الأكاديمية، وكان معظم محللي الخطاب النقدي لا يميلون إلى وضع أنفسهم ضمن فلاسفة المدرسة النظرية النقدية، مثل (كانط)، و(بوبر)، لكن يعترفون بالتأثير الكبير للفيلسوفين (فوكو)، و(هابرماس) على تطور التحليل النقدي للخطاب[3].

تطوَّر التحليل النقدي للخطاب مع الباحث الإنجليزي (نورمان فاركلوف Norman Fairclough) الذي يعدّ من المؤسسين لهذا التخصص الحديث، ومن أوائل من وضع إطاره النظري، متأثرًا بالنظرية اللغوية عند (مايكل هاليداي)، والنظرية الاجتماعية عند (ميشيل فوكو)، موضّحًا ملامحه النظرية والتطبيقية في مؤلفاته: (اللغة والسلطة) [4]، و(الخطاب والتغيير الاجتماعي) [5]، و(التحليل النقدي للخطاب: الدراسة النقدية للغة)[6] .

وقد عرَّف (فاركلوف) التحليل النقدي للخطاب بأنه: "شكل من أشكال الممارسة الاجتماعية، ونوع من أنواع استعمال اللغة بكونها عنصرًا في الحياة الاجتماعية"[7]. وركز في تعريفه للتحليل النقدي للخطاب على العلاقة بين استعمال اللغة والسلطة والأيديولوجيا في الخطاب، ودعا إلى مراعاة توظيفها في تعليم اللغة الثانية.

نجح (فاركلوف) في إيجاد إطار عملي ثلاثي الأبعاد للتحليل النقدي للخطاب، جمع فيه بين ثلاثة أنواع من التحليل: تحليل النص اللغوي (المنطوق أو المكتوب)، وتحليل الممارسات الخطابية (عملية إنتاج النصوص وتوزيعها واستهلاكها)، وتحليل الممارسة الاجتماعية (الممارسات الاجتماعية – الثقافية)[8]. وعدّ هذه الأطر الثلاثة الرئيسة هي أدوات العمل التي يمكن استعمالها في التحليل النقدي للخطاب. واقترح في أنموذج (1992) الرسم التخطيطي التالي، مفترضًا أن النص هو نتاج الممارسات الخطابية، بما في ذلك الإنتاج والتوزيع والاستهلاك، وهي بدورها جزء لا يتجزأ من فسيفساء معقدة من الممارسات الاجتماعية.



فاركلوف في أنموذج (1992) الرسم التخطيطي لأطر الخطاب.

بعد ذلك طور باحثون آخرون الجانب المعرفي للتحليل النقدي للخطاب، وعلى رأسهم الباحث الهولندي (فان دايك Van Dijk) الذي يرى بأن هناك تكاملًا اجتماعيًا معرفيًا (sociocognitive) بين البنيات الاجتماعية والبنيات الخطابية، فجمع في تحليله النقدي للخطاب بين النظريات المعرفية والنظريات اللغوية والاجتماعية، فوضع المعرفة في الطبقة الوسطى في بناء ثلاثي الطبقات يتكون من الخطاب والمعرفة والمجتمع، ويرى أن دمج بنية المعرفة في هذا البناء سيساعد المتعلمين على فهم الظواهر الاجتماعية وأفعال الخطاب اليومي بواقعية.

عرَّف (فان دايك Van Dijk) التحليل النقدي للخطاب بأنه: "البحث التحليلي الذي يدرس في المقام الأول طريقة استعمال اللغة من خلال النصوص في سياق اجتماعي وسياسي"[9]. ويستفاد من تعريف (فان دايك)، أن التحليل النقدي للخطاب هو نوع من أنواع تحليل الخطاب، ولكنه يركز على الطريقة التي استعملت بها اللغة في سياقات اجتماعية وسياسية غير متوازنة. وأن الهدف الرئيس من التحليل النقدي للخطاب هو اكتشاف العلاقات الأيديولوجية المهيمنة على لغة الخطاب. وينظر (فان دايك) إلى تحليل الخطاب النقدي (على عكس الأنواع الأخرى من تحليل الخطاب) أنه تحليل يعدّ اللغة ممارسة اجتماعية، وأنه: "منظور يشترك فيه التحليل اللغوي والسيميائي وتحليل الخطاب"[10]. وأن جذوره تكمن في "البلاغة الكلاسيكية ولسانيات النص واللسانيات الاجتماعية،

وكذلك في اللغويات التطبيقية والتداوليات". وأن التحليل النقدي للخطاب ما يزال لديه تأثير كبير في اللسانيات النقدية[11].

ويختلف التحليل النقدي للخطاب عن تحليل الخطاب في كون هذا الأخير يهتم بـ"دراسة الاستعمال الحقيقي للغة بلسان متكلمين حقيقيين في مواقف حقيقية"[12]. أما التحليل النقدي للخطاب فهو نهج ينظر إلى استعمال اللغة بلسان متكلمين غير حقيقين قد يشوِّهون سمعة الخطاب أو يحرِّفون حقائقه، فتكون لغة الخطاب بعيدة عن وظيفتها التواصلية الحقيقية، متجاوزة لدورها في التعبير عن الأغراض الحقيقية للخطاب. وفي هذه الحال، يحتاج متعلم اللغة إلى تطوير قدراته على اكتساب مهارة نقد الكلام أو الخطاب في جوانبه المعرفية والاجتماعية والسياسية للوصول إلى اللسان الحقيقي للمتكلم، وتمييزه داخل الخطاب نفسه الذي يتضمن وجهين: (الذاتي الإيجابي)، و(الآخر السلبي).

أما الباحثة النمساوية (روث وداك Wodak Ruth) فنظرت إلى التحليل النقدي للخطاب من خلال بعده التاريخي، فحددت العناصر الأساسية التي تكوِّن الإطار العام للتحليل النقدي للخطاب في النحو الآتي:"أولًا: أنه تخصص يناقش القضايا الاجتماعية ومشكلاتها. ثانيًا: يهتم بعلاقات السلطة التي تهيمن على الخطاب. ثالثًا: ينظر إلى الخطاب بوصفه تعبيرًا عن المجتمع والثقافة. رابعًا: يعدّ الخطاب فعلًا أيديولوجيًا. خامسًا: يعدّ الخطاب حدثًا تاريخيًا، سادسًا: يعدّ الخطاب وسيطًا بين اللغة والمجتمع. سابعًا: التحليل النقدي خطاب تفسيري، وشكل من أشكال الفعل الاجتماعي"[13].

وقد قدمت (وداك) (1997) ثمانية مبادئ أساسية لتحليل الخطاب النقدي، وهي مبادئ مفيدة للباحثين المهتمين بهذا المجال تمثلت بالآتي:

- التحليل النقدي للخطاب أساس عملي في معالجة المشكلات الاجتماعية.
- الخطاب شكل من أشكال السلطة في بنائه العلائقي.
- يمثل الخطاب المجتمع والثقافة.
- الخطاب عمل أيديولوجي.
- الخطاب تاريخي.

- التحليل النقدي للخطاب منهج اجتماعي معرفي لفهم العلاقات بين النصوص والمجتمع.
- التحليل النقدي للخطاب تفسيري في استعماله المنهجي.
- التحليل النقدي للخطاب أنموذج علمي ملتزم اجتماعيًا. [14]

يفهم من هذا الإطار العملي الذي قدمته (وداك) أن التحليل النقدي للخطاب له مبادئ ووظائف متميزة ومنها؛ تركيزه على القضايا السياسية والمشكلات الاجتماعية بدلًا من التركيز فقط على النماذج الشكلية للخطاب، وأنه مجال متعدد التخصصات، لا تقتصر وظيفته على وصف بنيات الخطاب، بل يفسرها ويبيّن تفاعلها مع البنية الاجتماعية، وهو إجراء يساعد على معرفة الكيفية التي أنتج بها الخطاب؛ أصالته، وتحدياته، وعلاقته بالهيمنة والسلطة المجتمعية. وبحسب تصور الباحثة (وداك)، فإن التعليم ينتج في سياقات لا يمكن فهمهما إلا في سياق تاريخي مرتبط بالخطاب وبزمن إنتاجه[15].

وعندما نبحث عن المرادف لمصطلح التحليل النقدي للخطاب عند القدماء نجد إشارة ضمنية في كتاب (الإمتاع والمؤانسة) لأبي حيان التوحيدي (ت. 400هـ) يشير فيها إلى مفهوم "الكلام على الكلام" منتقدًا التباس اللغة في تعبيرها عن أغراض الخطاب. يقول أبو حيان:

"إن الكلام على الكلام صعب. قال: ولِمَ؟ قلت: لأن الكلام على الأمور المعتمد فيها على صور الأمور وشكولها التي تنقسم بين المعقول وبين ما يكون بالحس ممكن، وفضاء هذا متسع، والمجال فيه مختلف. فأما الكلام على الكلام فإنه يدور على نفسه، ويلتبس بعضه ببعضه، ولهذا شقَّ النحوُ وما أشبه النحو من المنطق، وكذلك النثر والشعر وعلى ذلك." [16]

فالتحليل النقدي للخطاب هو (كلام على كلام) بتعبير التوحيدي، نهج متعدد التخصصات، يرتبط بمقاربات تنتقد استعمال اللغة في خطابات إيديولوجية خفية. هو "تخصص يسعى إلى سد الفجوة بين التحليلات اللغوية والتحليلات الاجتماعية والسياسية والثقافية والتاريخية للنصوص"[17]؛ لذلك جمع في بنائه المرجعي بين النظرية

اللغوية ونظريات أخرى؛ كالنظرية الاجتماعية عند (كارل ماركس)، و(أنطونيو غرامشي)، و(لويس ألتوسر)، و(يورغن هابرماس)، و(ميشيل فوكو)، و(بيير بورديو) في دراستهم للأيديولوجيات وعلاقتها بالسلطة والخطاب. وكان حضور اللغة وسلطتها بارزًا في قراءة هذه المرجعيات لارتباطها بالممارسة الاجتماعية والأيديولوجية والصراع على السلطة. لذلك ظهرت مقاربات مختلفة في التحليل النقدي للخطاب تأثر بآرائها مجال تعليم اللغة في جوانب مختلفة سنعرضها لاحقًا.

ثانيًا: التحليل النقدي للخطاب وتعليم اللغة

يرى كثير من اللسانيين أن التحليل النقدي للخطاب مهم في تعليم اللغة[18]؛ فهو نشاط يقدم للطلاب آليات الوعي بلغة الخطاب، ويحفّزهم على الكشف عن المعلومات الخفية في مدخلاتهم الذهنية، ويعزز قدرتهم على الفهم بطريقة تجعلهم يحللون وينتقدون المعلومات التي يتلقونها؛ سواء أكانت معلومات تهم الواقع الاجتماعي، أم معرفية تعلَّموها في الفصول الدراسية، أم قرؤوا معلوماتها من خلال خطابات الإعلام أو مصادر أخرى.

ويرى باحثون آخرون[19] أن التحليل النقدي للخطاب ليس نهجًا تربويًا وتعليميًا فحسب، بل هو أيضًا نشاط تدريبي لمتعلمي اللغة على اكتساب الوعي الثقافي، كمهارات التفكير النقدي، ومهارات الاستقبال والإنتاج؛ كالاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة بهدف تحسين كفاياتهم في التواصل وتداول المعلومات الصحيحة.

وهذا النوع من التدريب المتكامل بين التحليل النقدي للخطاب وتعليم اللغة؛ يثري تجربة تعلم اللغة في الجوانب الاجتماعية والثقافية؛ لذلك كان التحول نحو التحليل النقدي للخطاب من قبل الباحثين في مجال التعليم جانبًا من جوانب تعزيز هذه المقاربة التكاملية التي يمكن استثمارها في جوانب عديدة تهم استراتيجيات الخطاب، وممارسته الاجتماعية. فالتحليل النقدي للخطاب يعد مدخلًا أساسيًا لوصف المشكلات التعليمية وتأويلها وتفسيرها، ولا سيّما أن منهجه يتميز بامتلاكه لآليات نظرية وتحليلية متنوعة يمكن تطبيقها في تعليم اللغة في تخصصات مختلفة؛ كتحليل النصوص (المنطوقة والمكتوبة) وارتباطها بالنقد الأيديولوجي، ودراسة الوعي اللغوي النقدي وأثره في تعليم

اللغة، والسياسة اللغوية في علاقتها بالممارسات الاجتماعية كبناء المواطنة الفاعلة، وتطوير نظامها التعليمي لدى الأجيال المتعلمة.

لذلك ظهرت مقاربات مختلفة ناقشت العلاقة التكاملية بين التحليل النقدي للخطاب وتعلُّم اللغة وتعليمها في جوانب مختلفة ومنها: الوعي اللغوي النقدي[20]، والقراءة النقدية[21]، والسياسة النقدية للغة[22]، واللسانيات التطبيقية النقدية [23]، والنقد المعرفي في كتب العلوم الاجتماعية[24]، والتحليل النقدي لتدريس اللغة الثانية أو الأجنبية[25]، و(بيداغوجيا) التدريس النقدي، وتعليم اللغة الثانية [26] وغيرها.

وكان الهدف من هذه المقاربات زيادة وعي متعلمي اللغة بالممارسات الاجتماعية للغة؛ كقضايا الهوية، والأيديولوجيا، والعدالة الاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها. وترى هذه المقاربات أن تعليم اللغة ينبغي أن ينفتح على ممارسة الأبعاد التكاملية الاجتماعية والثقافية والسياسية، ولا يبقى معزولًا في لغة الفصول الدراسية[27]. وتؤكد هذه المقاربات كذلك على أن تعليم اللغة يفتقر إلى التحليل النقدي الذي يفهم الخطاب في علاقته بالممارسات الاجتماعية الواقعية، ويفتقر إلى مستوى القدرة على طرح الأسئلة وانتقادها. وتبعا لذلك، فإن التحليل النقدي للخطاب "لديه القدرة على أن يكون أداة لتدريس اللغة"[28]. وتظهر هذه القدرة التي أشار إليها (مارتينيز) في مهارات منها:

أ – تقديمه لنظرة متوازنة إلى المفاهيم النظرية الأساسية في تحليل الخطاب.

ب – تقديمه لأدوات عملية في تحليل النصوص.

ج – توضيحه لكيفية أداء الطلاب في تعلم اللغة النقدي عبر تحليله للنصوص الأصلية.

د – تدريب المتعلمين على اكتساب (الملاحظات النظرية)، و(أدوات تحليل الخطاب).

وتدل هذه المهارات النقدية التي أشار إليها (مارتينيز) على أن التحليل النقدي للخطاب يحمل أملًا كبيرًا للمتعلمين والباحثين في تعليم اللغة؛ بحيث يمكن للباحثين استخدام مهارات التحليل النقدي للخطاب في وصف العلاقات بين اللغة والقضايا التعليمية وتفسيرها وشرح قضاياها في إطار العلاقة التي تربطها بالاقتصاد والسياسات الوطنية والممارسات التعليمية داخل المجتمع. وهو ما أطلق عليه (ماكديرموت، وسنايدر

(McDermott & Snyder, 2002) "مجتمع الممارسة"[29] (community of practice) الذي يستكشف العلاقة بين السلطة واللغة في ممارستها الاجتماعية. وهو ما عبر عنه كذلك (تشولياراكي وفاركلوف Chouliaraki & Fairclough, 1999) بقوله: "وجهة نظرنا هي وجود روابط معينة بين الخطابات والمواقف الاجتماعية، تترتب عليها آثار أيديولوجية، يتم تأسيسها والتفاوض بشأنها في عملية التعبير داخل الممارسة"[30]. والمغزى الضمني من هذا المنظور (النقدي)، أنه يهتم بأيديولوجيا الخطاب في إطار الوضوح والواقعية، وأن هدف المحلل النقدي هو استكشاف أنماط الخطاب التي تشكل المواقف الاجتماعية لهذه الإيديولوجيا.

ولكي نقف على جوانب من تأثير التحليل النقدي للخطاب على تعليم اللغة، سنعرض ثلاث مقاربات مهمة للسانيين مشهورين: (فان دايك، وفاركلوف، ووداك).

1 – مقاربة (فان دايك) وتعليم اللغة

أثرت مقاربة اللساني الهولندي (فان دايك) في التحليل النقدي للخطاب على نظريات تعليم اللغة في تركيزها على دور المواقف الإيديولوجية للخطاب في تعليم اللغة. ويرى أن جميع الظواهر السياسية التي نقرؤها ونسمعها مثل: الخطب البرلمانية، والانتخابات، والدعاية، والحملات السياسية وغيرها تحمل لغة أيديولوجية.[31]

فاللغة بحسب مقاربة (فان دايك) لا تفهم ولا تتعلّم إلا في تفاعلها اللفظي والتواصلي المرتبط بالنظام المعرفي (الإيديولوجي) الاجتماعي، ولا يكفي في تحليل نصوصها الاقتصار على مستوى استعمالها في إطار المجموعة الداخلية أو الحصرية، بل لابد من تحليلها في مستوى البناء الكلي الذي يتعامل مع قضايا السلطة والهيمنة وعدم المساواة بين الفئات الاجتماعية الأخرى؛ لذلك افترض في تعليم أي لغة مشاركة مجموعتين رئيستين: (المجموعة الداخلية أو الحصرية ingroup)، و(المجموعة الخارجية outgroup)[32]. ويرى بأن كل مجموعة من هاتين المجموعتين لها خطاب خاص وإيديولوجيات تعارض الأخرى، وأن كل واحدة منهما تعبر عن معتقداتها بلغتها المستعملة. ويقصد بالمجموعة الحصرية أو الداخلية (نحن) التي يكون خطابها إيجابيًا ومميزًا، وتعطيها أهمية أكبر، وتوصف بأنها المفضلة التي تحظى بالتعاطف الكبير، عكس المجموعة الخارجية (هم)

أو الآخر التي تحظى بالوصف السلبي، وتكون دون الأولى من حيث الأهمية، وتحمل الشعور بالكراهية في نظر المجموعة الحصرية.

فدور معلم اللغة أن يكون واعيا بالخطاب النقدي، ويكشف عن تباين المواقف الإيديولوجية للمجموعتين داخل المجتمع، من خلال اللغة التي تتبناها كل مجموعة. فمثلًا لغة الخطاب في الصراع الإسرائيلي الفلسطيني، فهي أنموذج لحضور هاتين المجموعتين؛ فهناك لغة خطاب مؤيد (للشعب الصهيوني) يمارس اللغة الحصرية الخاصة التي تدعم أيديولوجية (نحن)، وهو خطاب المجموعة الحصرية (ingroup)، ويقابلها لغة خطاب المجموعة الخارجية (outgroup) وهي لغة خطاب (الشعب الفلسطيني) الذي يدعم أيديولوجية (هم)، والعكس صحيح.

فتعليم اللغة في الخطاب ليس دائما محايدًا أو بريئًا، فاللغة تحمل مواقف أيديولوجية تعكس أيديولوجية الشخص، أو المجموعة التي تتحدث بها، أو تكتب بها، وكل مجموعة لديها كلمات تختارها عند إنتاجها للنص؛ تعكس الأيديولوجيات الواعية وغير الواعية التي تتبناها في إنتاجها للغة. ووفقًا لذلك، يرى (فان دايك)[33] بأن التحليل النقدي للخطاب هو عنصر مهم في اكتشاف الأيديولوجيات وفهم ممارساتها الاجتماعية لدى متعلم اللغة.

ويعد مفهوم (الأيديولوجيا)، في مقاربته من الجوانب المعرفية المهمة في تعليم اللغة، لكونه مجالًا متعدد التخصصات ينظم المفاهيم والممارسات الأيديولوجية المتعددة؛ كالمعتقدات والقيم والمذاهب الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والإعلامية التي تشكل تصورًا معرفيًا معينًا عن الواقع الاجتماعي الذي يُقدَّم لمتعلم اللغة. فالأيدولوجيا في مفهومه؛ هي نظام فكري يكتسب، ويعبَّر عنه، ويعاد إنتاجه في المجتمع في أشكال مختلفة من الخطابات المنطوقة والمكتوبة التي تتحكم في أفكار مجموعة معينة من الأفراد، تمثل هوياتهم وأهدافهم ومعاييرهم وقيمهم ومواقفهم واستجاباتهم للمواقف السلبية الأخرى[34].

ومن أمثلة ذلك؛ لغة الإعلام الغربية وما رافقها من مواقف إيديولوجية في(ظاهرة تنظيم قطر لكأس العالم 2022) ؛ حيث كانت لغتها تحمل أيديولوجيات سياسية ودينية تتعامل مع قضايا العرب والمسلمين بخطاب حصري (نحن) موجه إلى مجموعة خارجية (هم) مشحونًا بالحقد والكراهية، وهو خطاب خال من المصداقية والموضوعية والحيادية

في التناول الإعلامي[35]. فكان الاستعمال الأيديولوجي للغة الإعلام واضحًا في خطاب المجموعة الحصرية (الصحافة الفرنسية) في مواجهة المجموعة الخارجية (دولة قطر العربية المسلمة) منظمة لكأس العالم لأول مرة في الشرق الأوسط، فقدمت لغة الإعلام المنطوقة والمكتوبة للقارئ باللغة الأجنبية أيديولوجيات تشويهية لحقائق مزيفة ليس لها وجود واقعي، مثيرة لقضايا سلبية أخرجت هذا الحدث عن سياقه الموضوعي.

فكان للمقاربة الأيديولوجية عنده تأثير على تعليم اللغة من خلال تركيزها على المواقف الأيديولوجية التشويهية للغة التي حددها تقريبًا في سبع وعشرين استعمالًا أيديولوجيًا؛ كالتصنيف، والمواقف، والتعميم، والسلطة، والأدلة، والتعبير اللطيف، والتحيز، والسلطة... إلخ. ويضاف إلى هذه الاستعمالات، الآليات البلاغية التي تركز على التقنيات الخطابية مثل: (التمثيل الذاتي الإيجابي)، و(التمثيل السلبي للآخر) [36].

وقد تأثر بمقاربة (فان دايك) عدد من الباحثين في تعليم اللغة الذين استفادوا من معطياتها النظرية والتطبيقية مثل: (جوزيب كوتس Josep M. Cots) الذي استعار منه مصطلح (الموقف الأيديولوجي)، فاستعمله في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية.

1-1- النقد الأيديولوجي وتعليم اللغة

اعتمد الباحث اللساني (كوتس Cots) على التحليل النقدي للخطاب في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية داخل الصف للطلبة المتقدمين في مستواهم التعليمي مطبقًا مفهوم النقد (الأيديولوجي) [37] الذي استعاره من (فان دايك) (2001) في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية . وقد اعتمد (كوتس) في نقده للموقف الأيديولوجي في تعليم اللغة على ثلاث مراحل: قراءة النص، ونقد الخطاب، وتقويم اللغة.

أ - قراءة النص

في هذه المرحلة، يقدم للمتعلم النص في نسخته الأصلية (اللغة الأولى) يتضمن مواقف سياسية أو اجتماعية للقراءة، ويوجه المعلم انتباه المتعلمين نحو سمات النسخة الأصلية للخطاب التي تتميز عن غيرها. وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التقديم النقدي للمهمة (critical task analysis)؛ لأن المعلم يقدم فيها موضوع النص، ويوضح المفاهيم الأساسية التي تساعد الطلاب على فهم أيديولوجية الخطاب الأصلي، ويترجم لهم

الكلمات أو العبارات الصعبة، دون أن يقدم أي تفسير عن محتوى النص. وأول مهمة يقوم بها الطلاب، هي مقارنة كلمات أو مقاطع من الخطاب المنتج في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية (L2)، مع خطاب اللغة الأولى (L1)، ويكون الهدف من هذه المقارنة:

(أ) تدريب الطلاب على الوعي بالاختلافات الأيديولوجية بين نسختين للخطاب الواحد: (خطاب المجموعة الحصرية، والمجموعة الخارجية).

(ب) الوصول إلى النص المعدَّل انطلاقًا من فهم المواقف التي تعلَّموها من الكفايات الثقافية والأدبية واللغوية للنسختين.

(ت) كتابة تقرير عن التحريفات الأيديولوجية التي يفعلها المؤلف لتكييف النسخة الأصلية مع جمهور متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية.

ومن الأمثلة التي قدمها (كوتس) للمتعلمين في قراءتهم النصية نموذج (المجتمع الأمريكي) الذي يمثل المجموعة الحصرية بوصفه تسخة أولى من الخطاب، و(شعب الأميش)[38] وهو المجموعة الخارجية بوصفه نسخة ثانية فطرح الأسئلة الآتية:

1 – هل الأميش هم الشعب الأمريكي النموذجي؟ ولماذا؟

2 – في رأيك، من كتب النص؟ شخص من الأميش أو شخص آخر من غير الأميش ؟ حاول تعليل إجابتك.

3 – ما رأيك في الأميش بعد قراءة النص ؟ هل تحب أن تكون أميشيا ؟

ب – نقد الخطاب

يطلب إلى الطلاب في هذه المرحلة ممارسة التحليل النقدي للخطاب، وتسمى بمرحلة التخطيط (the planning phase)، وفيها ثلاث مراحل فرعية: المهمة، وإعداد الاستبانة، وتحليل النتائج. ويركز التخطيط في تحليله النقدي على تحليل الممارسة الاجتماعية لتعليم اللغة في وضعها التواصلي: (محايدة، موضوعية، متحيزة، مهيمنة..). وقد ركَّز (كوتس) في هذه المرحلة على توجيه الطلاب نحو نقد الخطاب من أجل تحديد خصوصيته وتحديد ظروفه المادية والمعرفية مثل:

(أ) نوع الخطاب والبنيات المتداخلة فيه.

(ب) الافتراضات الواردة في الخطاب.

(ج) ما وراء المعرفة التي يستند عليها المؤلف.

ثم ربط هذه العناصر بأسئلة افتراضية ليجيب عنها المتعلمون ومنها:

1 – أين يصنف هذا الخطاب؟ أي نوع من القراء يقبلون عليه؟ هل هو خطاب موجه للأميش أم لغير الأميش؟

2 – ما (النقطة المحورية) في الخطاب؟ ما الشيء الذي يحاول المؤلف إخبارنا به؟ ماذا تعرف عن الأميش بعد قراءة النص؟

3 – ماذا تعرف عن نيويورك أو الولايات المتحدة الأمريكية؟ الأميش يعيشون بالقرب من نيويورك. هل هم حقًا (شعب غير عادي)؟ كيف كان وصف المؤلف لهم؟

ج – تقويم اللغة

تسمى هذه المرحلة بمرحلة التركيز على اللغة (The language focus)، يفحص فيها الطلاب فحصًا نقديًا لمميزات النص في مستوياته اللغوية: (الصوتية، والتركيبية، والدلالية، والمعجمية)، ويحاولون الوصول إلى بعض الاستنتاجات، وربطها بالممارسة الاجتماعية أو السياسية أو الثقافية في قراءتهم النقدية لخطاب المجموعة الحصرية، وتحققهم من دقة فهمهم للمواقف الإيديولوجية للخطاب.

وقد سعى (كوتس) في هذه المرحلة إلى توجيه الطلاب إلى التفكير في التراكيب النحوية والسمات الشكلية والدلالية البارزة في النص، ومستويات التحليل اللغوي التي تسهم في تفسيره، فوجّه الأسئلة نحو الروابط والمفردات المعجمية التي تحمل دلالة لغوية خاصة، ومن الأسئلة الإرشادية في هذا الجانب:

1 – ما الروابط التي تقترحها للربط بين أفكار النص؟ ما أسلوب حياة الأميش؛ يعيشون بالقرب من نيويورك، يستخدمون البنوك، يذهبون إلى الطبيب، يمتلكون الهواتف، يلعبون البيسبول، يأكلون النقانق Hot Dog، توجد لديهم أجهزة التلفاز والراديو والسجاد ... وكنائس دينية؟

2 – هل كانت لغة النص واضحة في عرض الأفكار المعارضة أو المتناقضة؟

3 – ابحث في النص عن أمثلة تحتوي على الفعل: (يستطيع / لا يستطيع) أن يفعله الأميش. بعد ذلك، ابحث عن الأمثلة التي تحتوي على أفعال الالتزام التي تعبّر عما يجب على الأميش فعله.

4 – املأ العمود (أنت) في الجدول أدناه بوضع علامة (+) إن كانت العبارة تناسبك أو (–) إن كانت لا تناسبك، وكذلك فيما يتعلق بعمود (الأميش).

العبارة	أنت	الأميش
التغير		
التكنولوجيا الحديثة		
القوانين الصارمة		
السفر بالطائرة		
الزهور		
التدين الصارم		

5 – كم مرة استعمل الرمز (+) و (–) في كلا العمودين؟ ما الاستنتاجات التي تستنتجها؟

وقد استنتج (كوتس) من خلال هذه المراحل بأن منهج التحليل النقدي للخطاب قد أثّر تأثيرًا كبيرًا على عملية التعلّم بالنسبة للطلبة المتعلمين للغة في مستوياتهم المتقدمة أو العليا، وحفّز قدرتهم على التفكير النقدي في المواقف الأيديولوجية، وأظهر كفاءة التحليل النقدي ونجاعته في الفصل الدراسي باتباع طريقة المهام: المهمة، والتخطيط، والتركيز اللغوي[39].

2 – مقاربة (فاركلوف)

اشتهر اللساني الإنجليزي نورمان (فاركلوف Fairclough) في مقاربته للتحليل النقدي للخطاب بدراسته للعلاقة بين اللغة والسلطة، وركز على التداخل بين اللغة والممارسات الاجتماعية واستخدامها في إنشاء علاقات السلطة وتغييرها في المجتمع. يرى (فاركلوف) أن سلطة اللغة تمارس بطريقتين:

أ - **(سلطة الخطاب)**، وهي السلطة التي تهيمن بها اللغة على الخطاب وتتضمن المعجم، والاستراتيجيات، والتراكيب اللغوية؛ كاستعمال الخطاب لبعض السمات اللغوية الشائعة التي تشعر بالسلطة كأفعال الأمر، والضمائر الشخصية، واللغة الانفعالية. ويعد المعلم في فصله، والمؤلف في كتابه، والمحرر في صحيفته من الممثلين لهذه السلطة؛ لأنهم يتحكمون في اللغة المستعملة.

ب - **(سلطة ما وراء الخطاب)**، وهي السلطة التي يمارسها المجتمع وأيديولوجياته في تشكيل الخطاب والتأثير عليه، كالسلطة التي تمارسها وسائل الإعلام مثل (الصحف) على قرائها؛ حيث يقرر محررو الصحف المعلومات والأخبار التي ستكون موضوع القراءة أو المشاهدة، وكذلك النظام التعليمي والأعراف المجتمعية والأيديولوجيات، وهي التي تفرض موضوع الخطاب وطرائق حدوثه. ومن أولويات مقاربة (فاركلوف) أن يكون المتعلم واعيًا بهاتين السلطتين وبعناصرهما التي تؤثر على استعمال اللغة، وعلى الوعي اللغوي.

2-1- استعمال اللغة

تعد اللغة بحسب (فاركلوف) ممارسة اجتماعية تحددها البنيات الاجتماعية"[40]؛ فهي ممارسة اجتماعية، وجزء من المجتمع، وليست عنصرًا خارجًا عنه، وأن استعمالها جزء من (اللغة النقدية)، أو (اللسانيات النقدية)، أو (التحليل النقدي للخطاب)، وعنصر أساس في التحليل النقدي لتعليم اللغة في سياقاتها الاجتماعية: "سأقول إن قضية التحليل النقدي لتعليم اللغة أصبحت مقنعة بتزايد الآن، بسبب التغييرات المعاصرة التي تؤثر على دور اللغة في الحياة الاجتماعية."[41] فتعليم اللغة بحسب (فاركلوف) مرتبط بـ "مناخ التغيير" [42](Language education in a climate of change)؛ أي بسياقات التغيير التي تحدثها الممارسات الاجتماعية، وهو مناخ يؤثر على لغة التعلم؛ لذلك حدد طرائق ثلاثًا لهذا التغيير أولها: التغيير الخاص بالسلطة الاجتماعية (كلغة الفصل الدراسي، أو لغة الاستشارات الطبية). وثانيها: التغيير الخاص بـسلطة العمل (كلغة المدير) التي تعبر عن المكانة الأيديولوجية لسلطة العمل في المجتمعات المعاصرة. وثالثها: التغيير الخاص بـالممارسات الاجتماعية العامة (الاستعمالات العامة للغة)[43]. فمفهوم التعليم أو التعلُّم عنده ينبع من مفهوم اللغة، ومن وعيها الاجتماعي، وتحديدًا من العلاقة بين اللغة وسلطة المجتمع.

2-2- الوعي اللغوي النقدي وتعليم اللغة

يرى (فاركلوف) أن الوعي اللغوي النقدي عنصر مهم في تعليم اللغة: "أعتقد أن الوعي اللغوي النقدي أصبح شرطًا أساسيًا لبناء المواطنة الديمقراطية الفاعلة التي يجب أن يُنظر إليها على أنها استحقاق للمواطنين، ولا سيّما الأطفال الذين يطوّرون مواطنتهم في النظام التعليمي"[44].

استعمل مصطلح (الوعي اللغوي) منذ أوائل الثمانينات من القرن الماضي من قِبَل معلمي اللغات واللسانيين التطبيقيين[45] الذين يرون أهمية إدماجه في دراسة المناهج الدراسية، واستعمل جنبًا إلى جنب مع مصطلحات أخرى مثل (المعرفة اللغوية) لارتباطهما باستعمال اللغة بوصفها عنصرًا من عناصر التعليم. وقد أضاف إلى هذين المصطلحين فاعلية النقد (الوعي اللغوي النقدي) و(المعرفة اللغوية النقدية)، وجعلهما أساسيين في تعليم اللغة، وعدّ نشاطهما أساسيًا في المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات وكليات التعليم العالي. وعدّ تعلم النقد اللغوي أهم من تعلم قواعد اللغة ومفرداتها، لكونه يميز الاستعمال الحقيقي للغة عن غيره من الممارسات الاجتماعية المتغيرة، ويكشف عن البنيات المضادة للهيمنة التي تحملها النصوص اللفظية وغير اللفظية، وينتقد سلطة التراكيب النحوية ومفرداتها اللغوية، ويكشف عن أيديولوجياتها في الخطاب.

وقد حاول أن يسلط الضوء في كتابه: (اللغة والسلطة) على استعمال الوعي اللغوي النقدي، فتحدث عن اللغة المستخدمة في السياسة والإعلان وسلطتها على المجتمع، وصاغ مصطلح التخصيص التركيبي (Synthetic Personalisation) لوصف الطريقة التي تخاطب بها الشركات الكبيرة المهيمنة عملاءها بخطاب لغوي خاص كاستعمال ضمير المخاطب المفرد لخلق الشعور بالصداقة؛ حيث تختار ضمائر المخاطب مثل (أنت) ، أو استعمال لغة المحادثة العامية التي تجعل المستهلك يشعر وكأنه يخاطب بشكل فردي، وإن كان الخطاب موجها إلى الجمهور[46].

وعلى الرغم من أهمية الوعي اللغوي النقدي في الخطاب، يرى (فاركلوف) أن برامجه اللغوية النقدية لم تستثمر في مجال تعليم اللغة، ولم تنل اهتمامًا كافيًا في نقد العلاقات الاجتماعية للغة، ولا سيّما العلاقة بين اللغة والسلطة والتعليم[47]؛لذلك دعا المعلمين والطلاب إلى الاعتماد على الوعي اللغوي النقدي وتطبيقه في أصول التدريس، باستعمال

الأبعاد الثلاثة التي حددها وهي: النصية، والممارسة الخطابية، والممارسة الاجتماعية. والهدف من هذه الأبعاد، وتأهيل وعي الطلاب ودعمهم بالكفاية النقدية التي تمكنهم من التعرّف على الرسائل الإيديولوجية وسلطتها الاجتماعية المشفرة في الخطاب[48].

فالوعي النقدي للغة يستحق أن يكون أداة مساعدة على تعليم اللغة، ولا سيّما في هذا العصر الذي يشهد تطورًا كبيرًا بفعل التقنيات الرقمية الحديثة والثقافة الاجتماعية المصاحبة، فلابد من تفعيله ليشمل العديد من المجالات كالقراءة، والفن، والموسيقى، والمسرح، وغيرها من المجالات التي تسهم في تطوير قدرة المتعلم على إشراك هويته الاجتماعية في القراءة والكتابة النقدية في تعلمه للغة.

2-3- الوعي اللغوي النقدي وتعليم القراءة النقدية

حاول عدد من اللسانيين أن يطبقوا مقاربة الوعي اللغوي النقدي عند (فاركلوف) على تعليم القراءة النقدية، ومنهم الباحثة اللسانية (هيلاري جانكس Hilary Janks) التي كرست معظم أبحاثها لتعليم القراءة والكتابة النقدية ودورهما في السياسة اللغوية، مركزة تركيزا خاصا على العلاقة بين اللغة والسلطة. ترى (جانكس) بأن الوعي اللغوي النقدي له أثر في تعليم القراءة النقدية، ويوفر استخدام الخلفيات الثقافية واللغوية للطلاب بوصفه مصدرًا إنتاجيًا[49]. وقد ركزت في دراساتها على تفاعل الطلاب مع قراءة بعض الكتب داخل الفصول الدراسية حول اللغة والسلطة، معتمدة على أبعاد التحليل الثلاثة عند (فاركلوف)، وهي: تحليل النص، وتحليل الخطاب، والتحليل الاجتماعي. وقد وظَّفت هذه الأبعاد في مراحل ثلاث، وهي : (الوصف، والتأويل، والتفسير) نعرضها في الآتي:

أ – مرحلة الوصف

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة القراءة النصية عند (فاركلوف)؛ حيث تهتم بقراءة النصوص المفترضة التي تتضمن عناصر صامتة للممارسة الاجتماعية التي تتحكم في معاني كلمات النص أو جُمَلِهِ، فيتدرب الطلاب من خلالها على الآتي:

أ – القراءة القبلية، وهي عبارة عن جرد فكري، أو تدريب على (الملاحظات النظرية) التي يتعرفون من خلالها على العناصر السيميائية الأساسية لتحليل النص. فالبنية الأساسية للنص ليست فقط مفردات، وقواعد متماسكة في بنية النص، لكنها أيضا بنية خطابية يجب الوعي بدلالتها السيميائية.

ب – تحديد النص، وهو التعرف على طبيعة العلاقة الثنائية التي تربط بين النص وسياقه الاجتماعي.

ج – الكشف عن وظيفة التحليل النقدي للخطاب التي تدمج الأيديولوجيا بالسلطة بوصفها متغيرات في الممارسة الاجتماعية للنص[50].

بعد هذه المرحلة التي تمثل (المرحلة التدريبية) للطلاب على مخطط نظري ومنهجي، تقدم لهم بعض الأسئلة الإرشادية لمساعدتهم على التحليل النقدي للنص، فيشتغلون بطريقة فردية أو ضمن مجموعات للتفكير في عناصر النص في اللغة الثانية. ومن الأسئلة التي تتضمنها هذه المرحلة:

- كيف كان عنوان النص؟
- كيف تبدو لغة النص؟
- هل لغة النص عاطفية، مقنعة، مهذبة، غير ذلك؟
- هل استخدم النص أدوات أدبية؟ ما الصور التي يتضمنها النص؟

ب – مرحلة التأويل

وتسمى هذه المرحلة عند (فاركلوف) تحليل الخطاب، وتسعى هذه المرحلة إلى تحليل الخطاب وتفكيكه من قبل القارئ/ المستمع، فيتحوَّل الخطاب المنطوق أو المكتوب من ممارسة لغوية قد يحملها الخطاب في أغنية أو شعار أو قميص أو مقابلة أو رمز أو مصطلحات إلى موضوع للنقاش الاجتماعي والثقافي فيؤول أو يحلل من قبل القراء. ومن الأسئلة الإرشادية للطلاب في تحليلهم:

- ماذا تعرف عن خلفية هذا الشعار؟
- ما ردك عندما تسمع هذا التعبير أو تقرأه؟
- هل يمكنك إدراك الهدف منه؟
- ما المعلومات التي تنقلها كل كلمة؟
- هل تعتقد أن الكلمات التي يتألف منها هذا الشعار/ الرمز/ المصطلح لها أبعاد أيديولوجية؟

- هل لها معنى خارج السياق؟
- حاول العثور على بعض المعلومات السياقية الأخرى؟

ج - مرحلة التفسير

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التحليل الاجتماعي عند (فاركلوف): تبحث في تفسير العلاقة بين الخطاب والسياق الاجتماعي؛ حيث يتعلَّم الطلاب تفسير الخطاب داخل المجتمع وعدّه ممارسة اجتماعية، ويكشفون عن الدوافع الخفية وراء الخطاب، ويحددون بنياته اللغوية الاستراتيجية، ويميزون جوانبه الاجتماعية أو الثقافية. وتسعى هذه المرحلة إلى تأهيلهم ليكونوا قادرين على تحديد القصد التداولي من لغة الخطاب، ومحاولة تفسير نيات المؤلفين قدر الإمكان. ومن الأسئلة الإرشادية للمتعلمين في هذه المرحلة:

- من كتب هذا النص، وما المقصود منه؟
- ما القصد الذي يروج له النص؟
- من يستفيد من هذا النص؟ من المهمش فيه؟
- هل الأدلة ذات مصداقية؟
- ما الأفكار التي يصوِّرها هذا الخطاب؟
- أين تظهر سلطة الخطاب؟ أين تظهر سلطة ما وراء الخطاب؟
- أخيرًا، ضع المقالة في سياقها الاجتماعي الأوسع.

د - فحص العلاقة

قد تكون هذه المرحلة هي أصعب مرحلة في عملية النقد اللغوي التي يحلل فيها (فاركلوف) (العلاقة بين النصوص والسياق). فما يحتويه الخطاب يمكن أن يؤثر على الهوية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية وأنظمة المعرفة وحتى المعتقدات؛ لذا يتوقع في هذه المرحلة اندماج الطلاب في مواد القراءة، وانخراطهم في الحوار داخل الصف لتحدي الأفكار النقدية. ويكتسب المتعلم في نهاية هذه المرحلة مهارتين أساسيتين: مهارات صغرى، ومهارات كبرى. تشير المهارات الصغرى أو المهارات الفرعية إلى فهم السمات اللغوية للخطاب مثل التراكيب النحوية، والأبنية المتماسكة، والمعنى، وترتيب

الكلمات، والتهجئة، والكتابة، وغيرها. وتشير المهارات الكبرى إلى فهم أفكار النص؛ مثل الفكرة الرئيسة، والأفكار الداعمة، والمعلومات التفصيلية في المستوى الحرفي والضمني، والسياق، والوظيفة التواصلية، واستراتيجيات القراءة. فلا يمكن فصل هاتين المهارتين عن مهارات تعليم اللغة، ولا يمكن اكتساب اللغة الثانية دون فهم جيد بهاتين المهارتين.

3- مقاربة (روث وداك)

اعتمدت اللسانية النمساوية (روث وداك Ruth Wodak) المقاربة التاريخية ((Discourse-Historical Approach (DHA) في التحليل النقدي للخطاب، وقد أنشأتها مع زملائها في جامعة فيينا، وهي مقاربة تسلِّط الضوء على العلاقات الخطابية بين الذات والآخر. وتركز على نقد (مشكلة التحيز في الخطاب)، وتأويل البعد اللغوي لهذا التحيز في سياقاته الظرفية (زمن الخطاب)؛ لذلك كان الهدف من هذه المقاربة : "تحليل الأحداث قيد التحقق وفهمها ومحاولة تفسير تعقيداتها"[51] .

تأسست مقاربة (وداك) على أفكار مدرسة (فرانكفورت)، وتحديدًا أفكار (هابرماس). فترى بأن الخطاب هو: "مجموعة معقدة من الأعمال اللغوية المترابطة المتزامنة والمتسلسلة، تظهر عبر مجالات الممارسة الاجتماعية في شكل رموز سيميائية أو شفهية أو مواضيع مترابطة، غالبًا ما تسمى" النصوص"[52] . وقد ربطت (وداك) تحليل الخطاب بثلاثة اتجاهات مختلفة: التقليد الألماني وأوروبا الوسطى؛ حيث يعتمد مصطلح الخطاب على لسانيات النص، والتقليد الأنجلو أمريكي، و يشير الخطاب إلى النصوص المكتوبة والشفوية، والتقليد الفوكوني(نسبة إلى فوكو)، الذي يعدّ الخطاب شكلًا من أشكال المعرفة[53] .

بدأت (وداك) بحوثها منذ التسعينات من القرن الماضي حول (التحيز في الخطاب)، فكتبت عن "اضطرابات الخطاب"[54] (Disorders of Discourse)، وتأثيرها في عدد من المؤسسات، وركزت على مشكلات التحيز الجنسي، ومعاداة السامية المعاصرة، والعنصرية في أماكن مختلفة، وطوّرت من خلالها مقاربة النقد التاريخي للخطاب، فانفتحت على تخصصات أخرى، ومنها: تعليم اللغة الذي يستفاد من منهجيتها في تحليل طبقات النص وتفسيرها، سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة. وقد استفادت نظريات التعليم من مقاربة (وداك) انطلاقًا من نظرتها إلى اللغة بكونها وسيلة للكشف عن العمليات الاجتماعية وتفاعلاتها عبر مفاهيم ثلاثة لا غنى عنها في التحليل النقدي للخطاب وهي: "السلطة، والتاريخ،

والأيديولوجيا"[55]. فكانت الخلفية النظرية لأبحاثها تركز على نقد الخطاب الذي يعكس لغة الصراعات والتناقضات التي تميز العالم الحديث، والمجتمعات الغربية على الخصوص. فترى "استحالة وجود مجتمع متجانس"[56]؛ وذلك بسبب المعضلات الأيديولوجية، والتفرقة، والهويات المتعددة التي تتحدى العولمة والاقتصادات والأيديولوجيات الليبرالية الجديدة. فكان لعدم التجانس الاجتماعي تأثير على البنيات الاجتماعية؛ حيث ولَّد خطاب القومية والكراهية للأجنبي، ولا سيّما مع تزايد الاتجاهات اليمينية المتطرفة.

لذلك ترى (وداك) أن نقد عدم التجانس في الخطاب الاجتماعي يحتاج إلى ما أطلقت عليه (علم الأعراض symptomatology) الذي يشرح العلاقات بين (الأعراض) الاجتماعية المختلفة بطريقة أكثر تأويلًا وتفسيرًا[57] . وقد انتهجت مقاربة النقد التاريخي للخطاب في تشخيصها ونقدها لهذه الأعراض، ووصفها للتحيز الذي هو جزء من عدم التجانس، وتفسيرها لخطابه في المؤسسات الاجتماعية كالإعلام، والتعليم، والطب، والقانون، وغيرها. فحاولت أن تركز في تفسيرها على مراحل ثلاث متدرجة وهي: محتوى الخطاب، والاستراتيجيات الخطابية المستخدمة، وتحليل المعاني اللغوية في السياق. والهدف من هذه المراحل المتعلقة بتعلّم اللغة هو التدرب على نقد "العلاقات البنيوية الواضحة أو المبهمة في اللغة للكشف عن الهيمنة، أو التحيز، أو السلطة، أو السيطرة التي يحملها الخطاب"[58].

3-1- محتوى الخطاب

ترى (وداك) بأن اللغة ممارسة اجتماعية تكشف عن الأيديولوجية الخفية التي يستعملها الخطاب في تعبيره عن العلاقات الجدلية التي تربط بين (المواقف) و(المؤسسات) الاجتماعية.[59]

لذلك ركَّزت في مقاربتها لنقد النصوص في بعدها التاريخي على طريقتين: الأولى تعتمد تقنية القراءة من الأعلى إلى الأسفل، والثانية من الأسفل إلى الأعلى، تقود الطريقة الأولى وهي التنازلية إلى الحصول على نظرة عامة للنص. أما الطريقة الثانية وهي التصاعدية فتدقق في كلمات النص المفردة وفي عباراته المستعملة، وفي أبنيته الموظفة، وفي أزمنته المتغيرة، وعناصره التفصيلية التي تشكِّل موضوعه. والهدف من هذه القراءة التمييز بين الخطاب التاريخي الجوهري، والتاريخ الطبقي لكل مجتمع، عن طريق التحليل النقدي

للخطاب. وهذا الجانب النقدي يعد مهمًا لمتعلّم اللغة في تحديد سياق البيانات الخطابية في وضعها التاريخي، وعلاقتها بلحظة التحليل أو (الوصف الآني) لمحتوى الخطاب.

2-3- الاستراتيجيات الخطابية المستخدمة

ترى (وداك) أن: "الخطابات لها علاقة دائمة تتصل بالخطابات الأخرى التي أنتجت سابقًا"[60] فالمقاربة النقدية للخطاب التاريخي الذي طوّرته في النموذجين (2001–2009) يعد وسيلة للنظر في استراتيجيات الخطاب التي تستعمل اللغة وسيلة للتعبير عن الممارسات الاجتماعية والسياسية التي تتضمنها أحداث الخطاب. وفي تقصيها للاستراتيجيات الخطابية المستخدمة، استعملت مفهومين مختلفين: (التضفير الخطابي Interdiscursivity)، و(تداخل النصوص Intertextuality). يشير الأول: إلى العلاقة الموجودة بين الخطابات المختلفة، وإلى مزج النصوص السياسية بالنصوص الاجتماعية، وإقحام مفردات تنتمي إلى خطاب معين في خطاب آخر، تقول وداك: "كثيرًا ما يشير الخطاب حول تغير المناخ إلى موضوعات أو مواضيع فرعية لخطابات أخرى، مثل الشؤون المالية أو الصحة، فتكون الخطابات مفتوحة وغالبا ما تكون هجينة"[61] .

ويشير الثاني، إلى الترابط بين النصوص عن طريق" الإشارة الصريحة إلى الموضوع، والإشارة التلميحية إلى الأحداث" [62] ؛ وغالبًا ما تتضمن هذه الإشارات نصوصًا أخرى من أجل (إعادة صياغة النص Recontextualization)؛ حيث تصاغ المعلومات من نصوص أخرى. ومن أمثلة ذلك، استعمال السياسيين لإشارات تاريخية تدعم موقفهم، كإشارتهم إلى خطاب سابق لمنافسيهم من أجل السخرية أو تسويغ أفكارهم الخاصة. فالتضفير الخطابي، وتداخل النصوص مفهومان يوفران معنى لتحليل الخطاب، ويساعدان على الكشف عن علاقة السلطة بممارسة الخطاب.

3-3- تحليل المعاني اللغوية في السياق

كل خطاب في نظر (وداك) مرتبط بتاريخ، ولا يمكن فهمه إلا بالرجوع إلى سياقه: (النص + السياق)، وأن التحليل النقدي للسياق مرتبط بعوامل خارجة عن اللغة مثل: الثقافة، والمجتمع، والأيديولوجيا، وأن الخطابات جميعها لا تعيش في فضاء مستقل، بل يرتبط بعضها ببعض، وتتضمن أفكارًا مركزية لتفسير السياق الذي توجد فيه.

وتتضمن المعاني اللغوية للسياق؛ البنيات النصية للموضوعات المستخدمة سواء بوعي، أم دون وعي، والوسائل اللغوية التي يعتمد عليها في تحقيق الموضوعات، واستراتيجيات الخطاب: (كاستخدام الضمائر، والافتراضات الخاصة). وترى أن على المحلل للمعاني اللغوية للسياق أن يراعي في قراءته أربع طبقات من السياق [63]:

- العلاقات بين النصوص المتداخلة وأنواع الخطابات.
- المتغيرات الاجتماعية / غير اللغوية.
- تاريخ النصوص وآثارها.
- الأطر الخطابية المحددة للسياق.

وقد اقترحت أسئلة توجيهية لوصف الخطوات الثلاث السابقة، وهي خطوات مهمة لمتعلّم اللغة الثانية ومنها:

1 - كيف تظهر الوقائع في الخطاب، وإلى ماذا تشير؟

2 - كيف يصف الخطاب الشخصيات الفاعلة ومظاهرها التاريخية؟

3 - ما المواقف والحجج والاستراتيجيات الجدلية التي يقدِّمها الخطاب؟ وهل كانت حصرية أو عامة؟

4 - كيف تحدد وقائع الخطاب؟ وكيف توصف حججها؟

5 - هل بلَّغ الخطاب الرسائل بوضوح وإقناع؟

وقد طورت مقاربتها لتكون إطارًا تعدديًا تعليميًا يفسِّر النصوص النقدية ويفهمها في سياق العلاقة المتبادلة بين الخطابات الموجودة (بين الأنا والآخر)، فاستفاد منها عدد من الباحثين في تعليم اللغة؛ ولا سيّما في تعليم الاستراتيجيات الخطابية والكشف عن علاقات السلطة غير المتكافئة داخل بنية الخطاب. ومن بين الباحثين الذين تأثروا بها؛ (فيليبس ويورغنسون Phillips & Jörgenson)[64]، و(سنكلير وكولتهارد Sinclair and Coulthard) في نموذج خطاب الفصل الدراسي المعروف باسم (IRF) أو (IRE): الذي يعتمد خطاب: (البدء، والاستجابة، والتعليقات/ التقييم) [65].

فكانت الاستراتيجية العامة في مقاربات التحليل النقدي للخطاب جميعها منطلقة من التعامل مع تعليم اللغة ضمن مرحلتين أساسيتين. المرحلة الأولى: دور القارئ النموذجي الذي يحاول فهم النص بطريقة عادية غير نقدية، تكون مدعومة بمواد القراءة التقليدية للغة الأجنبية. والمرحلة الثانية: دور القارئ الناقد، ويمكن تسميتها بمرحلة (التراجع) عن النص والنظر إليه نظرة نقدية؛ بالاعتماد على النظر في مستوياته المختلفة، وإثارة أسئلة حول بنائه المختلف، ومقارنته بنصوص أخرى مشابهة. فيكون الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية انتقالًا من مستوى الجملة (مستوى النص) إلى مستوى (الكلمة)، وهو انتقال متسلسل ودقيق يسعى إلى أن تهيئة القارئ العادي إلى مرحلة الوعي والقدرة على النقد والتحليل، فيبدأ بالنظرة الكلية للنص، ثم ينتقل إلى مستوى الكلمات أو العناصر التي يكون فيها التلاعب بهوية النص؛ فيفكّك رموزه كلمةً كلمةً؛ للوصول إلى تحديد انتمائه (نوعية النص).

فدور التحليل النقدي للخطاب هو تفسير العلاقة التأثيرية بين شكل اللغة ووظيفتها في بنية الخطاب. فهناك شكل للغة يتكون من مستوياتها الكلاسيكية المعروفة وهي: النحو والصرف، والدلالة والتركيب والتداوليات. وهناك وظيفة اللغة التي تتصل بكيفية استعمالها في مواقف مختلفة. فيرى محلل الخطاب النقدي أن هناك علاقة بين شكل اللغة وممارسة وظيفتها الاجتماعية، وأن دراسة هذه العلاقة لها قيمة مهمة لدى متعلم اللغة في فهم الممارسات الاجتماعية. فمثلًا؛ رواية القصص، تحمل لغتها معلومات قصصية قد يشارك أحد الوالدين قراءتها مع طفله في المنزل، فتكون قيمتها الاجتماعية أقل في سياق قراءتها داخل الفصل، ولا سيّما عندما تكون مرتبطة بدرجات الاختبار. فهدف محلل الخطاب النقدي هو دراسة العلاقات بين شكل اللغة ووظيفتها وشرح سبب تفضيل أنماط معينة من استعمالها على أنماط أخرى وكيفيتها. بمعنى أن استعمالات اللغة جميعها مرتبطة بممارسات محددة اجتماعيًا تحمل امتيازًا وقيمة أكثر أو أقل في المجتمع.

الخاتمة

حاولت في هذه الدراسة مناقشة موضوع التحليل النقدي للخطاب (CDA) بكونه إضافة جديدة لأنواع تحليل النص المتاحة لمعلمي اللغة الثانية والباحثين في اللسانيات

التطبيقية. وأشرت ضمن المقاربات التي اعتمدتها إلى الأثر الملحوظ للتحليل النقدي للخطاب على تعليم اللغة، مركزًا على الأشكال والجوانب الرئيسة التي تتميز بها مقارباته في هذا المجال ومنها:

أولًا: أنه مجال متعدد التخصصات يعترف بحقيقة النصوص الأصلية التي لا ينفصل سياقها عن العالم الحقيقي بتعقيداته كلها، ويأخذ في الاعتبار العوامل النصية والسياقية، والتاريخية والأيديولوجية التي تسهم في إنتاج النص الأصلي وتفسيره.

ثانيًا: أنه مقاربة متكاملة في تحليل الخطاب، تحاول توظيف مستويات مختلفة: (القراءة، والتحدث، والكتابة، والسماع) في عمليات التحليل والنقد والتفسير.

ثالثًا: يعد مقاربة في نقد السياقات الاجتماعية للخطاب، ويقصد بـ (السياق) ليس فقط البيئة المباشرة الحقيقية التي تُنتَجُ بها النصوص، ولكن أيضًا فهم البنيات الكلية لعدم المساواة في الخطاب في سياقه المجتمعي الأوسع.

رابعًا: يمثل التحليل النقدي للخطاب موقفًا أخلاقيًا يلفت الانتباه إلى اختلال التوازن في سلطة الخطاب، وعدم المساواة الاجتماعية، والممارسات المتحيّزة للغة، وغيرها من المظالم التي تحفِّز القراء على اتخاذ إجراءات تصحيحية في اللغة المستعملة.

خامسًا: إن مقاربة التحليل النقدي للخطاب هو تصور بنيوي (للبنية الاجتماعية)؛ لذلك ارتبط بالفلسفة البنيوية مثل فلسفة (ميشيل فوكو) لما بعد البنيوية، و(ميخائيل باختين)، وآخرين؛ حيث يفترض التحليل النقدي للخطاب بناء مفاهيم عن طريق استعمال اللغة والأنظمة السيميائية الأخرى.

وقد وقف البحث على نتائج منها:

1 - إن التحليل النقدي للخطاب، هو مقاربة تأثيرية تنظر إلى (الخطاب) بوصفه عاملًا مؤثرًا نحو الأفضل في تعليم اللغة وتعلمها.

2 - التفكير النقدي في التعليم العربي قليل جدًا بحسب الدراسات الميدانية [66]؛ فهو في حاجة إلى دعم التدريب على القراءة النقدية للنصوص، وتواصل الأفكار، وحل المشكلات ونقدها في الفصول الدراسية وورش عمل.

3 – غياب القراءة النقدية في مهارات تعليم اللغة، له تأثير سلبي على قدرة المتعلم على فهم النصوص وتحليلها.

4 – لا يمكن تعليم اللغة الثانية دون فهم جيد للنصوص المنقولة والمترجمة، وتحليل خطاباتها وفقًا للهويات الأصلية لهذه النصوص.

5 – لا يقتصر التحليل النقدي للخطاب على النماذج الشكلية للخطاب، بل يركز كذلك على قضاياه السياسية ومشكلاته الاجتماعية، فكل نص له خصائص مختلفة، وقواعد وأعراف خاصة في الممارسات الخطابية.

6 – هدف التحليل النقدي للخطاب، هو تأهيل قارئ قادر على معالجة المعنى بكفاءة، يشعر بوجود معاني متحيّزة في خطاب المجموعة الحصرية وفق تعبير (فان دايك) تنقل بواسطة الثقافة المتعلمة.

7 – ضرورة تعزيز مجال تعليم اللغات باستراتيجيات الخطاب، لتأهيل قدرة المتعلم على معالجة النصوص المعقدة التي تعين على اكتساب مهارات الاستيعاب، وتنمي مهارات الإنتاج.

8 – الحاجة إلى وجود ورش عمل موازية لتعليم اللغة في الجامعات لأغراض التحليل النقدي للخطاب، فلا فائدة من الاهتمام باللغة المنطوقة الجيدة مع غياب فهم الخطاب ومهاراته النقدية.

كانت هذه النتائج جزءًا من الأهداف التي تتطلع إليها مقاربات التحليل النقدي للخطاب لخدمة تعليم اللغة. وهي مقاربات ليست لغوية، ولا توفر قواعد كاملة للعناصر النحوية أو الصوتية أو غيرها من العناصر لأي لغة معينة، بل هي آليات لوصف الخطاب المعين ونقده بآليات متكاملة.

الهوامش والمراجع

(1) Fowler, R., Hodge, R., Kress, G. & Trew, T. *Language and control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979, p. 186.

(2) Gee, J. “What is critical about critical discourse analysis? In R. Rogers (Ed.)", *An introduction to critical discourse analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2004, pp. 19–50.

(3) Weiss, G., & Wodak, R. "Introduction: Theory, interdisciplinarity and critical discourse analysis". In G. Weiss & R. Wodak (Eds.), "Critical discourse analysis: Theory and interdisciplinarity". New York, NY: Palgrave Macmillan, 2003, pp. 1–34.

(4) فاركلوف، نورمان: **اللغة والسلطة**، ترجمة: محمد عناني، ج1، ط1، القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2016.

(5) فاركلوف، نورمان: **الخطاب والتغيير الاجتماعي**، ترجمة: محمد عناني، ج1، ط1، القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2015.

(6) Fairclough, Norman. "*Critical Discourse Analysis The Critical Study of Language*" Routledge, 1995.

(7) فاركلوف، نورمان: **تحليل الخطاب التحليل النصي في الخطاب الاجتماعي**، ترجمة: طلال وهبة، ج1، ط1، بيروت: المنظمة العربية للترجمة 2009، ص 23.

(8) Critical discourse analysis, p. 23.

(9) Van Dijk, T.A. "Critical discourse analysis." *The handbook of discourse analysis*, John Wiley & Sons, 2015, pp. 466-485.

(10) Van Dijk, Teun A. "Principles of Critical Discourse Analysis." *Discourse & Society*, vol. 4, no. 2, Apr. 1993, pp. 249–83. https://doi.org/10.1177/0957926593004002006.
Verschueren, Jef. "Predicaments of Criticism." Critique of Anthropology, vol. 21, no. 1, Mar. 2001, pp. 59–81. https://doi.org/10.1177/0308275x0102100104.

(11) Van Dijk, Teun A. "Multidisciplinary Cda: A Plea for Diversity." *SAGE Publications Ltd eBooks*, 2001, pp. 95–120. https://doi.org/10.4135/9780857028020.n5.

(12) Van Dijk, T. A. *A Handbook of Discourse Analysis*. London and New York: Academic Press, vol.4, 1985, p.261.

(13) Fairclough, N., & Wodak, R. "Critical Discourse Analysis". *In T. van Dijk (Ed.)*, "Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction." London: Sage, 1997, vol. 2, pp. 258-284.

(14) "Critical discourse analysis", pp. 258–284.

(15) Wodak, R. "Aspects of critical discourse analysis." *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, Walter de Gruyter GmbH, 2002, vol. 36, no. 10, pp. 5-31.

(16) التوحيدي، أبو حيان: **الإمتاع والمؤانسة**، المكتبة العنصرية، ج1، ط1، بيروت: 1424 هـ، ص249.

(17) Wodak, R. Discourse analysis: History, agenda, theory, and methodology. *Methods for Critical Discourse Analysis*, London: Sage, 2009, pp. 1–33.

(18) Martínez, D. F. "Critical learning: Critical discourse analysis in EFL teaching." *Journal of Language Teaching & Research*, 2012, vol. 3, no. 2, pp. 285-295.

(19) Koupaee Dar, Z. K., Shams, M. R., & Rahimi, A. "Teaching reading with a critical attitude: Using critical discourse analysis (CDA) to raise EFL university students' critical language awareness (CLA)." *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, 2010, vol. 3, no. 2, pp. 457-476.

(20) Fairclough, N. *Critical language awareness*. Longman, 1992.

(21) Luke, Allan. *Critical Literacy, Schooling, and Social Justice*. Routledge, New York, 2018.

(22) Phillipson, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

(23) Pennycook, Alastair. *Critical Applied Linguistics*. Routledge, New York, 2021.

(24) Van Dijk, T. A. "Knowledge and discourse in secondary school social science textbooks." *Discourse Studies*, Sage, 2011, vol. 13, no. 1, February, pp. 93-118.

(25) Canagarajah, Suresh. *Literacy as Translingual Practice*. Routledge, New York, 2013.

(26) Morgan, B., & Clarke, M. *Identity in second language teaching and Learning*. Routledge, 2011.

(27) Fairclough, N. "Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis." *Discourse & Society*, 1992, vol.3, no. 2, pp.193-217.

(28) Critical learning: Critical discourse analysis in *EFL* teaching. pp. 285-295

(29) Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business Press, 2002.

(30) Chouliaraki, L., & Fairclough, N. *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999, p.150.

(31) Van Dijk, T. *A Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge University Press, 2009.

(32) Van Dijk, T. A. "Aims of critical discourse analysis." *Japanese discourse*, vol. 1, no. 1, 1995, pp. 17-28.

(33) Van Dijk, T. A. "Ideology and discourse analysis." *Journal of Political Ideologies*. Vol.11, no. 2, 2006, pp.115-140.

(34) "Ideology and discourse analysis". pp. 115-140

(35) كشفت دراسة علمية أجراها فريق البحث من جامعة قطر، عن الخلفيات التي ينطلق منها الإعلام الفرنسي في تناوله لموضوع كأس العالم في قطر. الشروق، قطر، 17 نوفمبر 2022، من العناوين الإعلامية: "*Coupe du monde de la honte Qatar 2022*" كأس عالم العار قطر ، 2022.

(36) طور مقاربته المعرفية في نماذج (1988 أ ، و1988 ب ، و1991، و1993) (2001) (2009)

(37) Cots, J. M. (2006). "Teaching with an attitude: Critical discourse analysis in EFL teaching." ELT Journal, vol.60, no. 4, pp. 336-345.

(38) الأميش بالإنجليزية: Amish أو Amisch هي طائفة مسيحيَّة تعيش في أمريكا تتبع الكنيسة المنيونيَّة. نشأت في العصور الوسطى، تعيش حاليا بتقاليدها في عزلة عن العالم.

(39) Teaching with an attitude: Critical discourse analysis in EFL teaching. pp. 336-345.

(40) Fairclough, N. *Language and Power* (2nd ed.). London: Longman, 2001, p 14.

(41) *Critical Language Awareness*. p 15.

(42) Fairclough, Norman. "Critical linguistics, new times and language education, Language and Power." *Centre for Information Teaching and Research*, UK. pp. 7-20, 1990.

(43) Language and power. p.14.

(44) Critical language awareness. p 4.

(45) Eric W. Hawkins. "Foreign Language Study and Language Awareness" 1984.

(46) Language and power. p. 62.

(47) Critical language awareness. p. 4.

(48) Critical language awareness. 215.

(49) Janks, H. Critical literacy: beyond reason'. *Australian Educational Researcher*, vol. 29, no. 1, 2002, pp. 7-27.

Critical discourse analysis, p. 5.

(50) Wodak, R. "We have the character of an island nation." A discourse-historical analysis of David Cameron's 'Bloomberg Speech" on the European Union". European University Institute. 2016, p. 3.

(51) Ruth Wodak and Michael Meyer: *methods of critical discourse analysis*, SAGE Publications, 2001 p. 22.

(52) Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology. pp. 1- 33.

(53) Wodak, R. *Disorders of Discourse*. London and New York: Longman, 1996.

(54) *Methods of critical discourse analysis*, p. 3

(55) *Methods of critical discourse analysis*, p. 3

(56) يرجع إلى:
Wodak, R. "The rise of racism an Austrian or a European phenomenon?", *Discourse and Society*, (2000a) 11 (1): 5-6.

(57) Wodak, R. Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis in *Handbook in pragmatics*, ed J. Verschueren, J in, J-O Östman & Blommaert, 1995, pp.204- 210, Amsterdam: Benjamins.

(58) Fairclough & Wodak. Critical discourse analysis in van Dijk, T.(ed), discourse as Social Interaction, London, Sage, 1997, pp. 258-284.

(59) Disorders of Discourse. p. 19.

(60) Reisigl, Martin. "The Discourse-Historical Approach." Routledge eBooks, 2017, pp. 44–59. https://doi.org/10.4324/9781315739342-4. In R. Wodak & M. Meyer. *Methods of Critical Discourse Studies*. sage, 2015, pp.87-121

(61) The Discourse-Historical Approach. pp.87-121

(62) Methods of critical discourse analysis. p. 68

(63) Jørgensen, Marianne, and Phillips, Louise J. *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE, 2002. https://doi.org/10.4135/9781849208871.

(64) Sinclair, J. McH., and Coulthard, R. M. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press, 1975, pp. 8-14.

(65) Lamine, Bechir. *Towards an Arab higher education space: international challenges and societal responsibilities*, UNESCO, 2010.