

أ. بوعمامة عبد الغاني، جامعة الجبلاي الياس، سيدي بلعباس، الجزائر.

يتناول هذا المقال الأسس الصوتية لطرق تعليمية اللغات ، سواء أكانت اللغة الأم ، أم اللغة الأجنبية (الثانية) ، ماذا تقترح كل طريقة في هذا المستوى من إجراءات لتذليل الصعوبات ، مع العلم أن هناك صعوبة نفسية وعقلية تعترض تعلم كل اللغات ، وهي مفهوم الغربلة الفونولوجية (le crible phonologique) التي يبديها العقل البشري بفعل تأثير النظام الصوتي للغة الأم أو اللهجة على النظام الصوتي للغة قيد التعلم . فبعد عرضنا لأجمل الصعوبات ومقترحات طرق تصحيح النطق في التعامل معها ، ثم اقتراح الأسلوب المناسب وفق خطوتين أساسيتين: هما تصحيح النطق للأصوات منعزلة وللمقاطع وفق الطريقة القطعية ، ثم في مرحلة متقدمة ، تصحيح الكلام على مستوى التراكيب الصوتية والظواهر فوق القطعية وفق طريقة اللفظ المنغم ضمن مقارنة النظام الكلي السمعي البصري .

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغات-اللغة الأم-اللغة الأجنبية-صعوبات النطق - التصحيح الصوتي للنطق-النظام الصوتي للغة-الغلبة الصوتية-التقطيع الصوتي-ظواهر ما فوق التقطيع.

Ce travail de recherche traite les bases phonétiques des méthodes de didactique des langues maternelles ou étrangères (secondes) et ce que propose chaque méthodologie comme procédure pour apaiser les difficultés, sachant qu'une difficulté psychomotrice entrave l'apprentissage de toutes les langues : c'est le concept de crible phonologique que montre l'esprit humain par l'effet du système phonologique de la langue maternelle (ou dialecte) sur celui de la langue cible.

Après avoir exposé l'ensemble des difficultés et la manière dont chaque méthode procède pour corriger l'articulation, une méthode convenable a été proposée en deux étapes principales: La correction de prononciation des phonèmes isolés et

des syllabes selon la méthode syllabique. Puis, dans une phase avancée, on a corrigé la parole au niveau des compositions phonologiques et des phénomènes extra-syllabiques selon la méthode vérbo-tonale.

Mots-clés:

Didactique des langues, la langue maternelle, la langue étrangère, difficultés d'articulation, correction phonétique d'articulation, système phonologique de la langue, le crible phonologique, découpage syllabique, phénomènes extra-syllabiques

تقديم:

إن إشكاليات تعليم الأطفال لغتهم الأم أقدم من تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، لكن قلة الوسائل التقنية التي لم تُكتشف سابقاً جعلتنا نغمض أعيننا عن تلك الصعوبات، ونكتفي فقط بما جادت به ملاحظتنا وتأملاتنا الذاتية، وهو تقريباً ما ميّز الدرس الصوتي عند الأمم السابقة في مجال تصحيح النطق، وذلك على الرغم من الحاجة إلى ذلك، خاصة عند المسلمين بحكم أهمية تعلّم العربية وحفظ القرآن الكريم، وتحقيق مخارج الحروف وصفات الأصوات بالنسبة للعرب والعربية، وخصوصاً للعجم الذين دخلوا الإسلام. وفي عملية التعلم الصوتي المفضي إلى تعلم اللغة تبرز إشكالياتنا حول الموضوع: لماذا البحث عن النطق الصحيح في تعليمية اللغات؟ وما هي معيقاته المشتركة بين اللغات؟ وما هي أبرز الطرق المتبعة في ذلك؟

1 - تصحيح النطق كمدخل لتعلم وتعليم اللغة:

إنّ الإجابة عن السؤال الأول تُعدّ شطراً من العملية التعليمية في حد ذاتها، حيث يمكن اعتبارها في الأنظمة التعليمية الحديثة مرحلة استكشافية لأخطاء التلاميذ والطلبة، أو لنقل تقييمها ابتدائياً للوضعية التعليمية. وأما بالنسبة لفئات أخرى كالأطفال الصم فالعملية كذلك تتركز في مرحلتها الأولى والأساسية على عملية تحسيس الطفل بالميزات الصوتية المختلفة، إذ يعتبرها «المبارغ-Bertil Malmberg» الدافع لدراسة الأصوات من طرف أساتذة الصم، وبالنسبة لهم وصف كيفيات نطق الأصوات كان المنطلق والوسيلة الوحيدة لجعل الصم يتكلمون اللغة⁽¹⁾، وهذا مجال آخر من مجالات تعليم الصم يشهد تطوراً رهيباً في الآونة الأخيرة. وتتدعم هذه الفكرة بالاكتشافات العلمية المتعلقة بالتقنية وبالعالم الطب والتشريح وفيسيولوجية الجهاز

السمعي من جهة أولى ، وبالتطور الملحوظ في النظريات التربوية وتعدد المدارس في علم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات من جهة ثانية .

فعند الأساتذة أو معلمي اللغات نجد الإجابة الشافية عن السؤال السابق لكنها متسارعة نوعاً ما، حيث تحيلنا مباشرة إلى الهدف النهائي وهو معرفة اللغة قيد التعلم؛ لكنّ اللغوي يذهب إلى أعمق من ذلك ، حيث يرى أنّ معرفة اللغة تتجسد في الأداء الصوتي من غير إجهاد وتعب أو صعوبات ، ويتحقّق هذا جلياً في مستويين: مستوى نوعية الحوارات التي يشارك فيها المتعلّم ، ومستوى الفهم السريع عند الأشخاص المتكلمين بلغتهم الأم والتي تعتبر بالنسبة للآخر لغة أجنبية.

ومن خلال هذين المستويين تتوفّر لدى الطالب حظوظ كبيرة وقوية إذا ما تحقق لديه النطق الصحيح فالأداء الصوتي الذي يُسهم في تعلّم الجوانب الصرفية والنحوية. ثمّ إنّ في بداية أي تعلّم للغة يخزّن الطالب سلسلة صوتية ما مرتبطة بسلسلة من الكلمات في الجملة ، وبمعنى معين . هذا التخزين يكون أولياً بفعل الانطباع الصوتي الذي يؤدي إلى إدراك المتتالية الصوتية التي نقبس عليها جملاً نمطية (نموذجية) أخرى، تدلّ على تصنيف معين لمعنى عام مشترك بين عدة جمل⁽²⁾، كالتعجب مثلاً. فعملية القياس التي يستخدمها المتعلم بطريقة لاشعورية، انطلاقاً من تحليل المكونات النحوية للمجموعات الصوتية التحتية، والتي تشكل النماذج الأولى للغة هي المرحلة الأساسية للتعلم اللغوي، وبعد ذلك يبدأ في التخلي عن التحليل الصوتي والنحوي تدريجياً كلّما تقدّم خطوة إلى الأمام في الاستعمال الجيد للغة ، بمعنى أنّه كلما ازدادت ثقتنا في إمكانياتنا لإعادة إنتاج اللغة ومن بعد في إنتاج جمل جديدة بكل مرونة.

من هذا المنطلق نرى كيف أنّ العلاقة وطيدة بين المكون الصوتي من جهة والمكونين النحوي والصرفي من جهة ثانية، فأحدهما يستدعي فهم المعنى -النحو والصرف- ، والثاني-المكون الصوتي ككل- يستدعي عقلنة ومنطقة العلاقة بين المعنى والمتتالية الصوتية. والتأسيس لعلاقة منطقية بين السلسلة الصوتية أو الوحدات الصوتية والمعنى ككل أو المعاني الجزئية، لهذا السبب نجد بعض الطرق التعليمية تعتمد أثناء الدرس (الحصة) على مرحلتين: مرحلة لتصحيح النطق ومرحلة لاستعمال وإعادة استعمال التراكيب، لكن الأولوية دائماً للجانب الصوتي ، ومن هذه الطرق مجموعة (السمعية -البصرية/ audio-visuelles) التي ترى أنّ التعلّم الجيد للإيقاع والنغم والظواهر فوق المقطعية تسهل الفهم على المستويين النحوي والدلالي.

ويرى علماء اللغة أنّ الجهود يجب أن تتركز في هذا المجال -إدراك العلاقة بين الجانبين الصوتي من جهة والنحوي والصرفي- اللذان يؤديان إلى فهم وإنتاج المعنى

عند المبتدئين خاصة ، فإدراك العلاقات الصوتية بين الوحدات اللغوية يؤهل الطالب للانغماس في تلك اللغة ، ويعتبر هذا في حد ذاته تخطي لأوّل حاجز في طريق التعلم ، فيغرس فيه الثقة بالنفس والثقة في قدراته التواصلية بتلك اللغة. فإعطاء المتعلم قدرا كافيا من المرونة الصوتية والنطقية معناه توفير احتمالات إضافية للتفاعل والتعبير. فاستكشاف عالم صوتي جديد يتحتم استكشاف المكون (الأجنبي والشخصي) في الآن ذاته.

يدفعنا هذا التصور إلى استقصاء الصعوبات المتعلقة بالعملية خاصة ذات الأثر البالغ على عملية التعلم، وبحكم تجارب أهل الميدان من أساتذة وباحثين أمكن تحديد ثلاث صعوبات أساسية يستوجب التفكير في حلول لها منها⁽³⁾:

- ضعف السمع عند الكثير من المتعلمين : ومما يزيد الطين بلة في صعوبة التعلم هو عدم وعي الآباء بهذا النقص لدى أبناءهم ، والسبب هو أنّ عند استعمال اللغة الأم لا تُطرح مشكلة التعلم بشكل كبير وعميق ، كون عملية التواصل تتم في الظروف الطبيعية : من وقت كاف لإنجاز الكلام والتحويل التلقائي للمجال السمعي الذي يتيح الفهم ، لكن في حالة اللغة الأجنبية فالمتعلم لا يمتلك مسبقا البنى التركيبية ، وهنا تكمن أهمية تدريب الأذن على السمع الجيد والتميز عن طريق الأجهزة الفنية ، ومنه التدريب على النطق الصحيح .

- الاضطرابات النفسية: وهي من الصعوبات الأكثر تأثيرا وفي نفس الوقت المستعصية جدا من حيث الاكتشاف والتعقيد ، فجمال المتعلمين يظهر عليها التقطيع وغير كاملة الأركان وقياس عشوائي، وفي بعض الأحيان نجد الطفل يسقط أدوات الربط وأدوات نحوية أخرى كما ينقص عناصر فيتترك الجملة غير مكتملة المعنى ، بل ويصير الأمر إلى حد السكوت المطبق ، هذا راجع إلى خجل وتردد في المبادرة. مما يثبط عزيمته ويكبح جماح المبادرة ، وبالتالي لا يستطيع أن يعرف إمكاناته اللغوية. وهنا يمكن طرح الأسئلة التالية: هل جسم المتعلم مرتخي أم مشدود ؟ وما هي الأسباب النفسية لذلك ؟ ولكن يجمع المتخصصون من علماء النفس وعلماء اللغة والأساتذة أنّ أفضل علاج لهذا السلوك الشخصي هو التربية النطقية والصوتية ، وسيحصل تقدما باهرا في حالة تشجيع المتعلم على إصداراته الصوتية.

لكن هذه الصعوبات لا ترتبط بالتعليم الأكاديمي والممنهج للغة والذي عادة ما يكون لأغراض خاصة، كتعليمية اللغات الأجنبية، وهو كذلك مجال آخر تتضح فيه العديد من الصعوبات ، لكن ما يهمنا في هذا السياق الصوتي ما تعلّق بما اصطلح عليه العلماء بالصعوبات المرتبطة بالوعي الفونولوجي أثناء تعليمية اللغة الأم أو اللغات

الأجنبية.

لقد أدركت اللسانيات التطبيقية أنّ عليها اقتراض مفاهيم من الصعيد النظري وتحويلها إلى الصعيد العملي في شكل تطبيقات ، وهذا لمساعدة المدرسين على تخطي بعض الحواجز الأكاديمية⁽⁴⁾ ، والانتقال بالمفاهيم اللسانية النظرية إلى مستوى التطبيق ، حيث أصبحت مستغلة في الكتب التبسيطية ، لإيجاد حلول وصعوبات مستعصية ، كما هو الحال على المستوى القرآني ، والذي يُعدّ مشكلة صوتية إدراكية بدرجة أولى.

والوعي الفونولوجي مفهوم طُرح مع تطور الدراسات اللغوية العصبية، ارتبط بمفهوم الإدراك اللغوي، له عدة تعريفات تصير في مجملها إلى: «المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكوّن الكلمات، والقدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها، ويتحقق عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعاً وإنتاجاً»⁽⁵⁾ من هنا فالعنصر الأساسي في ما يسمى بالوعي الفونولوجي هو القدرة على التمييز، في حين عدم حصوله معناه أنّ المتعلم يلاقي صعوبات جمة في التمييز والتركيب ومن ثم إدراك الخصائص الصوتية للغة التعلم، ويذهب العلماء إلى تفسير سبب هذه الظاهرة إلى وجود عملية عقلية تسمى الغلبة الصوتية-(le crible phonologique)، ويقدمها لنا الأستاذ «Intravaia» منطلقاً من عملية الإدراك السمعي ومبرزاً علاقتها بالقدرة على التصويت ، كما يلي: «السمع أو الإدراك السمعي الذي ما هو إلا مدخلا حسياً من بين عدة مداخل أو منافذ حسية، وهو مرتبط مباشرة بالنطق ، فالسمع يحدد النطق . وفي الحقيقة إنّ أي اضطراب في نطق أصوات لغة ما سببه الحقيقي ليس خلافاً في أعضاء النطق وإنما نتيجة ترجمة مشروطة للمخ لما نسمعه من أصوات ، وهذا بسبب ما يفرضه النظام الصوتي للغتنا الأم والذي تعودنا عليه منذ طفولتنا»⁽⁶⁾

إذن فالظاهرة عقلية ذات جانبين (حسي وصوتي)، تحدث عند المتعلم في حالة تعلم اللغة الثانية، فهي نوع من المقاومة والتعلق الذي تمارسه العادات الصوتية للنظام الصوتي للغة الأم على المعطيات الصوتية الجديدة للغة التعلم ، ويمكن حصر الظاهرة بدقة في كون المتعلم يفرض النظام الصوتي للغته الأم على النظام الصوتي للغة قيد التعلم ، ومن تصارع النظامين يتولّد نظام من الأخطاء. من هنا يجب توجيه المتعلم بكيفية ممنهجة ، تتضمن أنشطة التمييز الصوتي خصوصاً على مستوى الإدراك الصوتي للأصوات منعزلة، ثم التمييز الصوتي للأصوات داخل النظام (السلسلة الصوتية).

وقد يطرح أحد السؤال التالي : ما علاقة هذه الظاهرة العقلية والصوتية بتعلم اللغة العربية بالنسبة إلى الطفل العربي؟ فإننا نقول أنه نظرا للفارق الشاسع الموجود بين النظام الصوتي للمزيغ اللهجي الذي يكتسبه الطفل العربي طبيعيا في عائلته ومحيطه من جهة ، والنظام الصوتي للغة العربية الفصحى من جهة ثانية ، فإن العملية تتم وفق هذا المبدأ (سبب عدم الوعي بالأصوات وبالخصائص الصوتية للغة التعلّم هو ما تفرضه اللغة الأم أو اللهجات من عادات صوتية).

2 - طرق تعليم وتصحيح النطق:

نلاحظ للوهلة الأولى عند الاطلاع على هذا التصنيف الذي سنقدمه الاعتبار التاريخي بحسب التطور التقني والوسائل المستعملة في عملية تصحيح النطق، كما يبدو اعتبار آخر هو طريقة التدخل بوسيلة أو من دونها .

2 - 1: الطريقة التصويتية النطقية (méthode phono-articulatoire):

تُعدُّ من أقدم الطرق التي اعتمدت لتعليم النطق . وتعتمد على الملاحظة الدقيقة للوضعيات والأشكال التي تأخذها أعضاء النطق لإصدار صوت ما ، حيث تُقدّم عملية النطق فيها بصورة وصفية ، وتعلّمها كما نتعلّم قوانين الصرف والنحو لذا وصفها المختصون من أساتذة تعليم اللغات وخاصة اللغات الأجنبية بالتقليدية أو الكلاسيكية نظرا لظهورها ما بين القرنين السابع عشر والتاسع عشر الميلاديين ، والتي ارتبطت بتعليم اللغات القديمة كاللاتينية في البلدان الأوروبية ، والتي استمرت في التطبيق التربوي تحت تسميات عديدة منها: طريقة النحو أو الطريقة النحوية-(a) (méthode grammaticale)، والطريقة الكلاسيكية-(la méthode classique) ، وطريقة الترجمة-(7) (la méthode de tradition) ، ويؤكد «Malmberg» على كون الصوتيات الوصفية تعنى بتعليم النطق⁽⁸⁾؛ أي أن هذه الطريقة إنما تعتمد لتعليم اللغة على وصف مخارج الأصوات وصفاتها للمتعلّم ، كما يرى دائما أنّ هذا الشكل التقليدي في التعليم اللغوي الذي أُعتمد للأطفال الصم إنما هو تطبيق منطقي للصوتيات النطقية ، وأنّ كل جديد يكتشف في هذا المجال يشكل في هذا النوع من التعليم نجاحا قيّما⁽⁹⁾. لقد كانت للطريقة نجاحات كبيرة حيث لا تزال تُستخدم حتى الآن ، لكن هذا لا يمنع من وجود نقائص عديدة خاصة مع تطور النظريات اللسانية التي تعمّقت في إبراز الظواهر اللغوية واعتبار اللغة نظاما لا مجموعة وحدات صوتية مجزأة عن بعضها البعض، هذا بالإضافة إلى تطور نظريات علم النفس التي تهتم بالتعلّم ومنه التعلّم اللغوي.

إنّ نقائص وعيوب هذه الطريقة عديدة منها بالأساس:⁽¹⁰⁾

- التركيز على نطق الأصوات منعزلة من خلال أداء الحركات العضوية المؤدية للنطق

السليم ، وإغفال تعاضد العناصر الصوتية الأخرى .
 - كون العملية تتم بطريقة اصطناعية (غياب التلقائية).
 - لقد أخفقت في الربط بين الصوت منعزلاً والنظام الصوتي للغة.
 - لا تولي أهمية للظواهر الصوتية الأساسية للغة كالنبر والتنغيم والجانب الموسيقي، بل وتعتبرها أمورا ثانوية.
 - أعطت الاهتمام الأكبر إن لم نقل كلياً لعملية النطق وأهملت تدريب عملية السمع، في حين أنّ الإدراك التام لحركات ووضعيات أعضاء النطق يبدأ بالإدراك السمعي الجيد.
 لهذه الأسباب اعتُبرت هذه الطريقة مدخلا أو استفتاحا وتهيئة لتعلم إنتاج أصوات لغة ما كمرحلة أولية من مراحل تعلم اللغة. وفي حالة تعلّم اللغة الثانية وفق هذه الطريقة فإنّ الطفل يحتفظ بعاداته الصوتية للغة الأم: فالنبر والتنغيم والشدة التي تخضع لها مختلف عناصر الجملة مصطبغة بخصائص اللغة الأم ومترسخة بفعل الاكتساب الطبيعي⁽¹¹⁾، حيث تؤثر سلباً على تعلم لغة أخرى تختلف في نظامها الصوتي عن لغته الأم ، وهذه الصعوبة طرحناها في العنصر السابق.

2 - طريقة التقطيع الصوتي (la méthode de syllabation):

تولي هذه الطريقة أهمية بالغة للمقطع الصوتي في لغة الهدف واللغة الأم، ويورد أحمد مختار عمر طريقة لتعلم ذلك مفادها: «أنّ المقطع يمثل المدخل الأهم لاكتساب النطق المطابق لنطق أصحاب اللغة ، من خلال نطق الكلمات أو مجموعة الكلمات ببطء (مقطعا مقطعا) ، مع احترام الوقفات الصحيحة بين كل مقطع وآخر، ثم بالتدرج يزيد المعلم من سرعة نطقه للسلسلة الصوتية حتى يصل إلى السرعة العادية»⁽¹²⁾. ونفهم من هذا أنّ العملية تنطلق من تحليل السلاسل الصوتية التي تمثل جملا وظيفية ذات الدلالة إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات ، والمتعلم يقوم بالتركيب عكس ما يقوم به المعلم.

وعلى سبيل المثال لا الحصر نضرب المثال التالي لنبيّن الطريقة في أبسط صورها، فجملة (الكتاب مفتوح) يمكن أن يبدأ المعلم بفصل الجملة إلى كلمات بعد أن يعرضها كاملة مشافهة بالطبع. ثم يقوم بتحليل الكلمات إلى مقاطع كما يلي:

- الكتابُ مفتوحٌ

- الكتابُ = ا.ل / ك.ت / ب.

- مَفْتُوحٌ = م.ف / ت.ح.ن

ثمّ يقوم المعلم بتحليل المقاطع إلى أصوات كما يلي:

- أ ل = ا.ل /

- ك = ك .
- ت = ت .
- ب = ب .
- م = م . / ف /
- ت = ت .
- ح = ح . / ن /

بعد أن تُقدّم هذه المقاطع ببطء شديد كما أوضحنا سالفاً ، وهي عملية التركيب في شكل تدريب سمعي للأصوات وللمقاطع الصوتية ، تُعطى الفرصة كاملة للمتعلّم بأن يُعيد تركيبها، وفي حالة الخطأ بالطبع –وهو أمر منتظر- يزيد المعلم من سرعة نطق المقاطع ، وهكذا تزداد السرعة بزيادة سرعة التعلم ، أما إذا تعرّس ذلك عند مستوى الأصوات منفردة، وجب التركيز على هذا المستوى حتى يحصل التقدّم، ثم ننتقل إلى مستوى المقطع ثم المقاطع في السلسلة الصوتية كاملة، بالطبع مع ربطها بالمعنى .

إنّ الباحثين سعوا إلى تطبيق المفاهيم الفونولوجية لمساعدتهم في فهم اضطرابات القراءة والإملاء ، وهي أنشطة لغوية ذات أسس صوتية بدرجة أولى. وجاءت فكرتهم في هذا الإطار أنّ تعلم القراءة والإملاء يستوجب تحليل الأصوات في المفردات، وهي مرتبطة بعمليات ذهنية خاصة بالإدراك . وبالتدقيق تمحور عملهم في البحث في كيفية توظيف قوانين الفونولوجيا لمساعدتهم في فهم تطور مهارات القراءة والإملاء عند الطفل⁽¹³⁾. مما يعني عند هؤلاء أنّ النجاح في القراءة والإملاء وفن الداء الصوتي مرتبط بدرجة إدراك الأطفال للبنية الفونولوجية العميقة ، وهذا يرتكز بالأساس على قدرتهم على التقطيع الصوتي للكلمات إلى مكوناتها الصوتية سماعاً ، وليس كما نقوم به نحن الآن انطلاقاً من المكتوب. لأنّ للمقاطع حدوداً في السمع عند النطق بها .

ولقد أخذت هذه الدراسات منهجاً تجريبياً وتطبيقياً لها، وذلك في شكل إجراءات تطبيقية ميدانية، كالتي اقترحها «كاتس» (Katts 1991) على أخصائيي تقويم النطق واللغة العاملين في المدارس ، للعمل على تطوير برامج تسهل الوعي الفونولوجي، لتذليل الصعوبات النطقية المؤدية إلى القراءة⁽¹⁴⁾. فالعملية المحورية كما يمكن فهمها من هذا الاقتراح الإجرائي هي تقديم تدريبات وتمارين في شكل ألعاب صوتية تهدف لزيادة إدراك حدود المقاطع والأصوات ، والتي تتجلى في كل محاولة ينجزها الطفل.

وبحسب «كاتس» فإنّ هذه الألعاب الصوتية تتضمّن -في صورة أولية لها- مقاطع صوتية بسيطة غير دالة ، والسجع ، والجناس ، والتقطيع⁽¹⁵⁾. وهذه الظواهر موجودة في اللغة العربية بكثرة يمكن استغلالها في تعليمية اللغات للمستويات التعليمية الدنيا. أو

في إثراء برامج العلاج النطقي واللغوي.

2 - 3: طريقة المخبر أو المسجل الصوتي (la méthode du laboratoire ou du magnétophone):

تعتمد هذه الطريقة على المسجل الصوتي المغناطيسي (magnétophone)، وطُوِّرت في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية القرن العشرين، واشتهرت هذه الطريقة خاصة مع تطور الوسائل السمعية البصرية، ومع حاجة الدول الاستعمارية أثناء الحرب العالمية الأولى وبعدها لتعليم جنودهم ومُعَمَّرِيهم اللغات الأجنبية وكذلك لمستعمرهم لغة المستعمر. أما الكيفية فيجلس المتعلمون في مخبر اللغات لساعات طويلة في اليوم، يستمعون ويرددون خلالها نصًّا مسجلاً على الشريط المغناطيسي، والاسم الذي اشتهرت به هو الطريقة السمعية الشفوية (MAO: audio-orale).

لكن رغم اعتمادها على عمليتي الاستماع و التكرار خلال عدة أيام ، لاحظ المتخصصون أنَّ لا جديد ولا تطور في التعلُّم حصل، بل ظهرت نقائص أكثر، وأنَّ الآلة لم تستطع الحد من صعوبات التعلم؛ ويرجع المختصون حدة الصعوبات إلى كون المتعلمين في سماعهم وترديدهم للنص يبقون متمسكين بالقواعد والعادات الصوتية للغتهم الأم ، كما أنَّ الاستماع والترديد لساعات طويلة يرسِّخ الأخطاء المنجزة عن الاعتماد اللاواعي على الخصائص الصوتية للغة الأم.

وتزامن انتشار استعمال هذه الطريقة مع تبلور أفكار النظرية السلوكية في عمليتي التعلُّم والتعليم على يد العالم «سكينر-1968»* Skinner ، والذي يعد من أحد الممثلين البارزين لها، وتعتمد على تحليل السلوك التعلُّمي تجريبيا مما دفع التربويين إلى بناء برامج تربوية تعليمية على مبادئ هذه النظرية السلوكية⁽¹⁶⁾، حيث تفسر التعلم في صورتها الإثارة والاستجابة ، هذا ما زاد البحث في البيداغوجية غزارة وأهمية، ولقد وجد «بلومفيلد-Bloomfield»** مرتكزا عند اعتمادها على مبادئها في دراساته اللغوية المتعلقة بتعليمية اللغة⁽¹⁷⁾، خاصة وأنَّ أبحاثه شارك بها في التخطيط للبرامج التعليمية للجيش الأمريكي منذ الفترة: 1941 ، ومن مبادئها :

- اللغة سلوك لا يمكن أن يُكتسب إلا بالممارسة من خلال معالجة أشكالها قبل أن تصبح تدريجيا نظاما للتفكير: ومعنى هذا ربط وإشراط ردود أفعال المتعلمين وفق مجهود منظم.

- الجانب اللفظي (الشفوي) له الأولوية بحيث يتعلم المتعلم تدريجيا الاستماع ثم التكلم ثم القراءة ثم الكتابة.

- تمثيل قدر المستطاع المواقف التعليمية في شكل مواقف حقيقية واقعية مع الابتعاد

قدر المستطاع عن استعمال أصوات وقواعد ومفردات اللغة الأم كمرجع ، وإنما الجو التعليمي يكون أقرب إلى الجو الطبيعي مجسدا في استعمال تمارين وتدريبات التركيب اللغوي (les exercices structuraux)، وسارت الطريقة على هذا النحو لعقود عديدة، حتى بزغ فجر جديد في عالم التقنية ومعالجة الصوت مع نهاية القرن العشرين قرن المعلوماتية.

2 - 4: طريقة التقابلات الصوتية (التعارضات الصوتية):

هذه الطريقة تتم في مخبر اللغات كذلك لكنها ارتبطت بتطور الدراسات الصوتية المنبثقة عن الاتجاه البنيوي، وتقترح تعليم النطق الصحيح من خلال تمارين أو تدريبات التعارض أو التقابل، لأنّ النطق الخاطئ من طرف المتعلم لصوامت معينة في كلمة ما يؤدي إلى تغيير المعنى مثل: نطق الصوت /ص/ مكان الصوت /س/ في /صار/ يؤدي إلى الكلمة /سار/ وهذا معنى مغاير. فبالنسبة للمبتدئين تعوزهم القدرة التمييزية للصفات الفارقة بين الأصوات .

ولقد كان العامل الأساس في اعتماد مبدأ التقابلات الصوتية تطور اللسانيات وخاصة المدرسة الوظيفية «حلقة براغ» ، والفونولوجيا التوليدية في أمريكا الشمالية التي تعتمد في أساسها على الملامح التمييزية بين بنية وأخرى وإمكانية تأثيرها على المعنى. لكن بعد تطور تكنولوجيا إنتاج الصوت والمخابر الصغيرة والكبيرة خاصة في الفصول الدراسية الأمر الذي سهل من تطبيق مبادئ اللسانيات مع مقترحات علم النفس في شق التعلم والاكتساب.⁽¹⁸⁾

ولكن ما رآه واستخلصه المختصون والمؤرخون لهذه الطرق التعليمية ، ومن بينهم «مارتني بيار-Martinez Pierre» أنّ التطابق التام بين مستوى ومقترحات الطريقة من جهة والوسائل من جهة ثانية أدى إلى شح في الدراسات وقلة في طرح الإشكالات وفي التطبيقات التربوية⁽¹⁹⁾، ويظهر جليا من أنّ هذا الاستعمال المفرط في الوسائل التعليمية اللغة من سياقها التواصل والتفاعلي الذي يجب أن تكون عليه، والذي يُعدّ الهدف الأول والأخير لتعلم أية لغة . لقد أفرغت من هدفها الأساسي الذي هو التواصل، والذي يُعدّ وسطا طبيعيا لها إلى المخابر التي تُعدّ الوسط الاصطناعي ، وفي هذا الشأن يرى كل من «VULETIC» و«CUREAU» أنّ تعليم النطق الصحيح للغة الأجنبية يجب أن يتم وفق سلسلة من الإجراءات والتجهيزات ، دائما تحت مراقبة وإشراف الأستاذ، وهو الوحيد الذي يقرر ما إذا كان النطق صحيحا ومكتسبا أم لا⁽²⁰⁾، ويعني هذا أنّ من أكبر المآخذ التي وُجّهت للطريقة (السمعية الشفوية) هي اعتمادها المفرط على الوسائل الإلكترونية ووسائل التسجيل التي تُستخدم كثيرا في المخابر مما أهمل دور المدرّس في

الفصل.

2 - 5: الطريقة السمعية البصرية (la Méthode Audio-Visuelle) :

تُعدّ هذه الطريقة من أحدث الطرق الخاصة بتعليمية اللغة الأم واللغات الأجنبية والتي ظهرت على أنقاض الطريقة السابقة (السمعية الشفهية-MAO) بين 1960 و1970 ، وتبدو هذه الطريقة التي يرمز لها (MAV) أنها تركز على نفس النظريات السلوكية للتعلم التي ارتكزت عليها الطريقة السابقة (21) (MAO) ، ولكن ما الذي اختلف فيه من حيث الإجراءات العملية عن سابقتها أو ما الذي تداركته عن سابقتها من الطرق؟

يرى «Joseph Réseau» أنّ الطريقة (السمعية البصرية) أدخلت في تطبيقاتها الصورة البصرية ، وإدماجها للسند البصري وكذلك رؤيتها الشاملة والتكاملية للعملية التواصلية ، وهذا ما أعطاهما ميزة جديدة مقارنة بالطريقة (السمعية الشفهية)⁽²²⁾ (MAO) ، فالسند البصري في هذه الطريقة يُعدّ واحداً من الوسائل التي تعتمد عليها ، حيث يشكل عملية أو مرحلة من المراحل الإجرائية للعملية التعليمية أثناء الفصل التعليمي، ويتدعم هذا الرأي برأي ثانٍ يتبناه «بايلي-Bailly» مفاده أنّها مقارنة بيداغوجية تركز على نفس مبادئ الطريقة السابقة (MAO) ، لكن تلعب الصورة فيها دوراً مهماً.⁽²³⁾ كذلك عندما نتحدث عن الرؤية الشاملة والمتكاملة للعملية التواصلية التي تتم باللغة فإنّ هذه الطريقة لا تهمل أي جانب من جوانب اللغة أثناء العملية، بل الكل يعمل في تكامل ، ونفهم من هذا ومن مراجعاتنا للحركات التصحيحية في مجال البيداغوجيا التي واكبت هذا التطور في الطرق التربوية ومنها تعليمية اللغات، أنّ اتجاه هذه الطريقة بنيوي. فكانت هناك عدة طرق تشترك في النظرة التكاملية لعملية التواصل ولغة ، وتنضوي تحت هذا الاتجاه البنيوي.

2 - 6: طريقة النظام الكلي السمعي البصري (SGAV):

الطريقة ظهرت بداية الستينات ، واشتهرت في فرنسا ومعظم أوروبا والتي تسمى (النظام الكلي السمعي البصري) (SGAV : le système globale audio-visuel) . ونحاول أن نصف هذه الطريقة بفك مصطلحاتها التي سميت بها معتمدين على تحديدات «Jean Cureau» لها:⁽²⁴⁾

1 - système: اعتبار أنّ اللغة نظام من البنيات سواء من الناحية الصوتية أو النحوية أو الدلالية .

2 - Global: وجوب التصور الكلي والإجمالي للمدرجات الحسية لمختلف عناصر اللغة دون الفصل بينها.

3 - Audio: إعطاء الأولوية للغة الملفوظة (la langue parlée) ، و المسموعة والمعاشة في إطار الحياة المتمدنة (هذه اللغة التي يجب أن تشكل المدونة المفرداتية الأساسية).
4 - Visuel: وضع الحوار قيد التعلم في إطار السياق المناسب: (تحديد السياق الحال) ويكون مرئيا بالاعتماد على مثيرات بصرية.

إنَّ الطريقة (SGAV) تسمى كذلك طريقة (Saint-Cloud-Zagreb)، وهي ثمرة جهد مشترك في بداية الستينيات من القرن الماضي بين فريقين من الباحثين الأول من فرنسا يترأسه «بول ريفنش-Paul Rivenc»*** من مركز (CREDIF) ، والثاني من معهد الصوتيات بـ «زاغرب» من يوغسلافيا سابقا ويترأسه «بيتار غوبيرينا- Petard Guberi-na»***، ويقدم لنا «رايمون رينارد-R. Renard» مبادئ هذه الطريقة ويمثلها فيما يلي: (25)

- اعتبار السلوك اللغوي سلوكا معقدا يقوم على أساس الأنشطة المركبة .
- لعملية الإدراك دور أساسي في هذه الأنشطة: إشارة إلى الجانبين العقلي والنفسي للغة.
- التقدم في شكل تدريجي في مختلف بنيات اللغة بالاعتماد على النشاط الإبداعي للمتعلم .
- الاعتماد على إستراتيجية مبنية على الجوانب الطبيعية لتعلم الكلام و متمحورة حول الوضعيات التواصلية .
- إعطاء الأولوية للعامل الإنساني في عملية التعلم وهو العلاقة (متعلم/معلم) وليس للعامل التقني (الوسائل).

وعلى ضوء هذه المصطلحات يمكن أن نحدد المراحل الأساسية لإجراء حصة تعليمية التي تتم في شكل حوار تمثيلي بين المتعلمين وفق هذه الطريقة (SGAV) كما يلي: (26)

- التقديم أو العرض (la présentation): يتم سماع الحوار المسجل و فهمه بصورة عامة وشاملة بالارتكاز على سند بصري ممثلا في سلسلة من الصور، وفهم الجوانب السياقية لأجزاء الحوار.
- الشرح (l'explication): يتم فيها فهم ربط أجزاء الحوار ببعضها و فهمها تفصيليا من جميع المستويات.
- التكرار أو التردد (la répétition): يتم في هذه المرحلة ترديد بنيات صوتية وصيغ صرفية مع مراقبة إصدارات المتعلمين وتصحيحها عن طريق نظام الشفوية الصوتية أو طريقة اللفظ المنغم (27) (MVT).
- القلب وتغيير الموضع (la transposition): التفكير والتأمل في العناصر الصرفية

والنحوية ، إجراء معالجات شفوية على شكل تمارين بنائية لكنها مرتبطة بالسياق الموضح على سلسلة الصور المعروضة أمام المتعلم . تكون المعالجات في البداية موجبة من طرف الأستاذ ثم معالجات حرة ، ثم تشمل التعبير الحر (في شكل تمثيلية مُعدة من طرف التلاميذ أنفسهم).

فالملاحظ في هذه الطريقة أنّها في مرحلة من مراحل إجرائها تعتمد على التصحيح الصوتي وفق مبادئ الطريقة (MVT) كمرحلة مستقلة بذاتها ؛ أي أنّ هناك حصة خاصة بالمراقبة و التصحيح الصوتي والصرفي للبنيات قيد الدراسة ، حيث العمل الصوتي مدمج في شكل أنشطة تعتمد على حركية الجسد ، وحسب مؤسسها كلما كان الجسد أكثر مشاركة وتفاعلا كلما كان الكلام أكثر تجسيدا.

ومن وجهة نظر أعم ، فإنّ الطريقة حافظت نظرتها الشمولية للغة ، مما جعلها لا تُخصّص حصة منفردة للعنصر النحوي ، لأنها ترى أنّ هذا الأخير يجب أن يُدمج في وسط عمليات البناء والتركيب في إطار عمل اللغة في شكل نظام ، حيث تكون جميع مكوناتها مترابطة فيما بينها . كما تستعمل السند البصري المتمثل في سلسلة الصور الكاريكاتورية المبينة لسياق الحوار وعناصره ، حيث توضع القوالب النحوية في السياق المحدد ، و لا تُعلّم تقليديا من خلال حصة مخصصة لتدريس القواعد النحوية ، بل من خلال مرحلة تقديم الحوار (narration) أو التمثيلية، تتم معالجة تراكيب نحوية بحسب الوضعية الحوارية التي تنطق بها الصور المعروضة ، هذا ما يسميه أصحاب هذه الطريقة (تعليمية النحو من خلال الموقف أو الوضعية--grammaire en situation) (28) ، فالأولوية في هذه الطريقة للنطق والكلام والحوار (la langue parlée) . كما أنّها تتسم بالطبيعية لأنها تقدم اللغة للمتعلم بمواقف طبيعية لا اصطناعية.

نتائج الدراسة:

نخلص في الأخير إلى أنّ أية عملية تعليمية لغوية تنطلق من مبدأ صوتي، وتحاول كل طريقة حلحلة الصعوبات والمشاكل في تعلم اللغات بسرعة وبأقل جهد، سواء أكانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، لكن كل طريقة لها خصوصيتها في استغلال المعطيات الصوتية، هذه الأخيرة تُقدّم في شكل تعارضات أو تقابلات تبرز خصائص الأصوات منعزلة ، بينما في السلسلة الصوتية أثناء الكلام تحدث أغلب الصعوبات ، لأنّ السرعة في إنجاز الأصوات لا يُعطي الفرصة للجهاز السمعي العصبي بأن يميزها، فيُخضعها لشروط النظام الصوتي المترسّخ فيه وهو النظام الصوتي للغة الأم ، وهذه المقاومة التي يبديها العقل تجاه أي تعلم لغوي قد تمس اللغة الأم في حد ذاتها بحسب درجة اختلافها

الصوتي عن اللهجات المتفرعة عنها، كما تمس تعلم اللغة الأجنبية. وعليه فالعملية التعليمية عند المستوى الصوتي (النطقي) تتوزع على المستويين الصوتي والفونولوجي، وبالتالي تتمركز في تقديم تدريبات صوتية نطقية، وتدرجات نطقية مقطعية تبرز فيها خصائص النظام الصوتي للغة قيد التعلم (بما يحتويه من ظواهر مقطعية وفوق مقطعية).

وما دام المدخل الصوتي ضروريا لأية عملية تعلم لغوي، تبقى الاختلافات كذلك في درجة تماثل كل طريقة لمبادئ التعلم والاكتساب الطبيعي قائمة، وأقرب الطرق من هذا الجانب هما الطريقتان المقطعية والطريقة الشفهية الصوتية. لأن الأولى تولي الاهتمام بنطق الصوت والمقطع، واحترام تكوينهما وخصائصهما، أما الثانية فتركز على الجوانب فوق المقطعية. ومن هذا التدرج في تعليم النطق يمكن اعتماد الطريقة الأولى للتأسيس لنطق الأصوات (مرحلة الوضع)، والثانية لتعليم نطق السلاسل الصوتية داخل التركيب. ثم تأتي طرق التعليم الأوسع الأخرى كالطريقة الحوارية لترتقي بالمتعلم إلى مستويات لغوية أعلى.

كما نخلص إلى أن كل طريقة تختلف في جانب تركيزها إما على الجانب السمعي، وبالتالي على استخدام الوسائل السمعية، أو على الجانب النطقي البحت للأصوات دون التركيب، وبالتالي الميل إلى التصحيح النطقي كثيرا. كما تختلف فيما بينها في درجة إدماجها للوسائل التعليمية من صور وأجهزة ومسجلات، أو اختلاف في ترتيبات الفصل الدراسي ومهام المتعلم والمعلم فيها.

بقي أن نشير إلى أن الطريقة الشفهية النغمية أو الشفهية الصوتية (verbo-to-nale) أصبحت أكثر انتشارا، حيث بدأت الأنظار تتوجه إليها بالفحص والدراسة، خصوصا وأنها ترتبط بالعديد من العلوم، كما أن نظرتها تكاملية للغة، حيث استغلت وبصورة ناجحة التطور الحاصل في جوانب الدرس الصوتي بمستوياته النطقية والسمعية والفيزيائية والفونولوجية.

هوامش المقال وإحالاته:

- (1) انظر: ص: 23 - Malmberg.Bertil, Les domaines de la phonétique, édition PUF- Paris; 1971
- (2) انظر: ص: 13. - Vuletic.B et Cureau.J, Enseignement de la prononciation-le-système verbo-tonal, Edition DIDIER, Paris, 1976
- (3) انظر: المرجع نفسه، ص: 14.

- (4) انظر: شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، د-ط و د-ت، ص: 89.
- (5) محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، عالم الكتب القاهرة، ط1، 2012، ص: 53.
- (6) انظر: [http://www.intravaia-verbotonale.com:La méthode verbo-tonale d'intégration phonétique. Rappel historique et définition opératoire. Chapitre 2](http://www.intravaia-verbotonale.com:La%20m%C3%A9thode%20verbo-tonale%20d'int%C3%A9gration%20phon%C3%A9tique.%20Rappel%20historique%20et%20d%C3%A9finition%20op%C3%A9ratoire.%20Chapitre%202)
P2-3/14
- (7) انظر، ص: 22-23 Christian PUREN , Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé Internationale, Paris, 1988
- (8) انظر: المرجع السابق ، ص: 281.
- (9) انظر: المرجع نفسه. ص: 277-278.
- (10) انظر: المرجع السابق ، ص: 33.
- (11) انظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.
- (12) أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب ، القاهرة، د-ط ، 1997، ص: 238-239.
- (13) أنظر جون برنتال و نيكولاس بنكسون، الاضطرابات النطقية والفونولوجية، ترجمة جهاد محمد حمدان وموسى محمد عمارة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ، ط1، 2009، ص: 262.
- (14) انظر المرجع نفسه، نفس الصفحة.
- (15) انظر المرجع نفسه ، ص: 263.
- *- هو عالم نفس أمريكي (1904-1990)، كانت له دراسات حول الجوانب النفسية للتعلم بصفة عامة وللتعلم اللفظي بصفة خاصة ، ويُعرف بأب الإشراف العملي أو الإجرائي من خلال تأثيره بأفكار عالمي النفس «بافلوف» و«واطسن».
- (16) انظر: ص: 1 un - Joseph Réseau , Médiatisation et médiation pédagogique dans l'environnement multimédia , (thèse) DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX 2, 2001,p:1
- ** - عالم لغة أمريكي، صاحب المدرسة اللسانية التوزيعية، له مؤلف لغوي قيم عنوانه (اللغة) والذي نُشر لأول مرة في عام 1933، وآخر عنوانه: (Introduction to Linguistic science) والذي نُشر لأول مرة في لندن ونيويورك سنة 1914، درس علم اللغة التاريخي وكانت له أبحاث كثيرة في المنهج الوصفي للغة كما تجدر الإشارة إلى أن جل دراساته اللغوية تأثرت بالنزعة النفسية (السلوكية) ، وعُرف بالتحليل الشكلي للغة.
- (17) انظر: المرجع السابق، ص: 80.

- (18) ينظر: المرجع نفسه، ص: 81.
- (19) انظر: ص: 59. (1996), Martinez, Pierre ; La didactique des langues étrangères, Paris, PUF
- (20) انظر: المرجع السابق، ص: 35.
- (21) انظر: المرجع السابق، ص: 82.
- (22) انظر: المرجع نفسه، ص: 82.
- (23) انظر: ص: 16. Baily. Danielle ,Les mots de la didactique des langues, Paris , - Ophrys; 1998
- (24) أنظر: المرجع السابق، ص: 83.
- ***Paul Rivenc:باحث جامعي متخصص في اللسانيات، كان فاعلا في إعادة تنظيم اللغة الفرنسية الأساسية من خلال عضويته في الهيئة CREDIF ونائب مدير لها حتى سنة 1965، ومؤسس الطريقة المسماة (SGAV) مع زميله «غوبيرينا» من يوغسلافيا، وأخيرا أستاذ محاضر في اللسانيات والسميوتيك وتعليمية اللغات بجامعة «تولوز» بفرنسا أين يتأخر معهد (الفرنسية لغة أجنبية).
- ****Petard Guberina: أستاذ اللسانيات بكلية اللغة الفرنسية بجامعة زاغرب (يوغسلافيا سابقه) ومدير مخبر الصوتيات بنفس الكلية، ولد سنة 1913 م وتوفي سنة 2005 م ، تكون على يد العالم اللغوي «شارل بايلي» بجنيف بسويسرا ، ومعه اكتشف نظرية «ديسوسير» اللغوية، وأرسى مبادئ طريقة اللفظ المنغم الموجهة بالأساس لتنطيق الأطفال الصم بداية الخمسينيات ، ثم عُدت الطريقة فيما بعد لتستعمل في تعليمية اللغات الأجنبية تحت تسمية (sgav).
- (25) انظر: Renard .R, apprentissage d'une langue étrangère /seconde (la-phonétique verbo-tonale), édition De Boeck Université , Bruxelles ,vol :2, 2002,p:05
- (26) انظر: المرجع السابق، ص: 83.
- (27) هذا النظام (MVT) هو الطريقة الشفهية الصوتية النغمية (طريقة اللفظ المنغم) التي اجتهد Petar Guberina في وضع أسسها لأجل تعليم وتصحيح النطق ، ولها جوانب فنية تقنية تعتمد على أجهزة صوتية خاصة بها على علاقة مباشرة باضطرابات السمع، وتعليمية اللغات الأجنبية.
- (28) انظر: Renard .R , la méthodologie SGAV d'enseignement des langues- une problématique de l'apprentissage de la parole ; édition DIDIER ,Paris ;1976.p:25.