الصوتيات بين مواد اللغة العربية واقع تعليمها ومعوقات اكتسابه

دراسة استطلاعية

أ / أميرة منصور
جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)

الملخص:

بسبب خصوصية مادة الصوتيات بين مواد تعليم العربية وتعلّمها؛ ولاعتبارات تعلّم إخراج الأصوات من مخارجها؛ مؤداة بصفاتها التي تميّز الأصوات بعضها عن بعض؛ وتوظيفا للظواهر المتعلقة بالمقاطع، مثل: النبر والتنغيم، ارتأيت تسليط الضوء – في هذا المقال– على واقع تعليم الصوتيات وسط مواد اللغة العربية الأخرى، لطلبة السنة الثانية في قسم اللغة العربية وآدابها في مرحلة التدرج.

Le résumé

La phonétique est une discipline très spécifique dans l'ensemble des matières enseignées en langue arabe, elle permet une bonne maitrise de l'articulation des sons accompagnés de leurs caractéristiques acoustiques distinctives et la mise en œuvre des phénomènes relatifs aux syllabes, tel que l'accent et l'intonation. Pour toutes ces considérations, nous voulons à travers cet article éclairer la réalité de l'enseignement de phonétique en graduation (2eme année lettre et langue arabe). Les difficultés confrontées lors de son application/apprentissage, ainsi que les moyens pédagogiques appropriés pour son enseignement.

Abstract

Phonetic is one of the specific matters teaching in Arabic language, which allow a good mastering of articulation of sounds with their distinguishable acoustic characteristics and the application of phenomena relative to the syllables such as stress and intonation. For all these considerations, we want buy this article, enlighten the reality of phonetic in graduation (2 nd year of literature and Arabic language), the hardness we met during its application/learning, and teaching aid appropriated for teaching.

1- في التعليمية، مفهومها وأهم مصطلحاتها

جاء مصطلح التعليمية اللغوية **Didactique des langues** في مكان الاصطلاح الذي كان شائعا قبل سنة: 1950 (اللسانيات التعليمية) وكان أوّل من أطلق المصطلح البديل؛ اللغوي فرانسوكلوسيت François Closset في مؤلفه [تعليمية اللغات الحية] من ثمّة أخذ المصطلح في التسرّب والاتساع؛ إلى أن تجذّر وشاع بداية من السبعينات. وترسخ استعماله في جملة من البحوث والدراسات التي قُدمت في الثمنينات. يقول جورج مونان في تعريفه:«التعليمية مصطلح حديث جدا؛ يكون في أكثر احتمالاته منسوخا عن الألمانية، أوجد في مقابل مفهوم "اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات"، ليمثل التقاطعات الموجودة بين تخصصات (اللسانيات، علم النفس اللغوي، علم الاجتماع اللغوي، علم التربية) تمثيلا حسنا وليجسد الجانب النظري الذي يغلب عليه العموم والتجريد»[1]

وقد رأى بعض اللغويين على رأسهم: قاليسون R.Galisson وكوست W.Cosst ، أن هذا اللفظ من أكثر المصطلحات التي يشوبها الغموض والتباين والاستثناء؛ من حيث المفهوم، إذ استعملته بعض اللغات مرادفا لعلم النفس التربوي وعلم النفس اللغوي ، مثل إيطاليا وسويسرا؛ وأنّ لغات أخرى التبس عندها مفهومه بمفهوم البيداغوجيا، مثل بلجيكا، بينما جعلته لغات أخرى، مثل فرنسا وكندا، مرادفا لمصطلح اللسانيات التطبيقية من جهة؛ ولمنهجية التعليم اللغوي من جهة أخرى؛ آخذة في الاعتبار ميدان علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية؛ ومعتمدة على تقنيات ملائمة للمبادئ المنتقاة؛ والاجراءات المحددة؛ التي تمكّن من صناعة طرائق تعليمية يمكن تطبيقها في القسم (موضع التعليم)[2]

وقد تبلور مفهوم التعليمية؛ ليصير مقابلا تاما لـ: فن التعليم **L'art de l'enseignement** باعتباره يتحدد في جملة الوسائل والتقنيات المطبقة لتحقيق أهداف تعليمية مسطرة من قبل.

وهي بهذا المفهوم العام؛ تكون موازية لمعنى المنهجية **Méthodologie**.

ويجدر بنا في البداية من أجل حصول الفائدة من مقصودنا في هذا المقام، أن نوضّح طبيعة التداخل الموجود بين بعض المصطلحات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بحقل تعليمية اللغة، منعا للبس وإجلاء لاهتمامات كل مفهوم من المفاهيم الآتية: اللسانيات التطبيقية والتعليمية اللغوية، المنهجية والتعليمية اللغوية، الطريقة.

1-1- اللسانيات التطبيقية والتعليمية اللغوية

بينهما تميّز كبير؛ من حيث المحتوى والاهتمام، حيث تركّز اللسانيات التطبيقية **Linguistique appliquée** على الجانب اللساني التطبيقي والتعليمي (المنهجي) للغة، (المحتوى اللغوي المعلّم، ما تعلق منه بالمعارف الصوتية أو المعجمية أو التركيبية...) وكيفيات تعليمها ووسائل تطبيقها واكتسابها. في حين يتسع المفهوم الثاني؛ ليشمل جميع الجوانب اللسانية والتعليمية وكل المقاييس الضرورية التي تخدم تعليم اللغة وتعلّمها؛ فاللسانيات التطبيقية أو التعليمية؛ ليست إلاّ جزء من التعليمية اللغوية التي تتجاوز المعارف اللسانية إلى أخرى لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية، بالإضافة إلى وسائل تبليغ المحتويات التعليمية بما فيها وضع الطرائق والوسائل التنفيذية.

ويرى قليسون؛ أنّ اللسانيات التطبيقية؛ تستمد معارفها من اللسانيات النظرية؛ ولا تنتهي إلاّ حيث تستغل وتطبّق تلك المعارف؛ وهي همزة وصل بين اللسانيات النظرية ومنهجية تعليم اللغة.

1-2- المنهجية والتعليمية اللغوية

تهتم المنهجية بتتبع مسار تطور الدروس وتدرجها **progression** ، وتبحث في أساليب العرض المناسبة للمحتويات وطرق توضيحها وترسيخها؛ واستخدامها وتقييمها؛ وبكل ما من شأنه أن يؤدي إلى جعل ذلك المحتوى قابلا للتعلّم؛ والتمثّل من قبل المتعلم المعني.

أمّا منهجية التعليم اللغوي؛ فاصطلاح متميّز وخاص، ظهر عندما توسعت كيفية التعليم في العهد الثاني[3]، انبثق عن اللسانيات التعليمية التي كانت تُعنى في عهدها الأول[2] بالمحتوى اللغوي وكيفية تعليمه[4]

صارت المنهجية تعني تعليمية اللغة، (منهجية تعليم اللغة)، حيث استأثرت بالبحث في المحاور الثلاثة: كيف نعلّم؟ ولماذا نعلّم؟ ومن نعلّم؟ وصارت تتجاوز في هدفها؛ كيفية أو طريقة تعليم اللغة؛ إلى تحديد المحتوى اللغوي الضروري للاستعمال (ماذا نعلّم؟) انطلاقا من حاجات المتعلم وأهدافه (لماذا؟)؛ وخصائصه الفردية والمعرفية والوجدانية (من؟).

ومن ثمّ أخذت التعليمية اللغوية تحتل مكانتها؛ وتثبت وجودها؛ كتخصّص متميّز أزاح عن طريقه اللسانيات التطبيقية التي ظلت تشغلها فترة من الزمن.

1-3- الطريقة Méthode

في الاصطلاح التعليمي، هي: جملة الاختيارات؛ والوسائل؛ والشروط التربوية الكفيلة بالتطبيق والتنفيذ، لاسيّما ما يتعلق بالمراحل الإجرائية: الانتقاء والبناء المتدرج والعرض والتثبيت(التكرار أو التمرين).

وقد أورد وليام فرنسيس مكايw.Francis Mackey ثلاثة مواقف عن مفهوم الطريقة ودورها في العملية التعليمية:

1- موقف يعتبر أنّ الطريقة، تحدّد ما يجب تعليمه وكيفية توصيله؛ وهي بذلك مصدر النجاح والفشل في العملية التعليمية.

2- موقف لا يعلّق على الطريقة أيّة أهمية في إنجاح العملية التعليمية من فشلها، بل يكفي حسبه توفر قدر معتبر من الإرادة ليتمّ التعلّم، حيث يركّز أصحاب هذا الموقف؛ على نوع المتعلم؛ ويرونه الطرف المهم؛ يجب الاهتمام به أكثر من أيّ عنصر آخر في عملية التعليم.

3- موقف يعتبر المعلّم؛ أهم عنصر في العملية التعليمية، يجب الاهتمام به؛ لأنّه لا قيمة للطريقة التعليمية إلاّ بقدر ما للمعلم من كفاءة، فالطريقة في الأخير؛ ليست أكثر من مجرد أدوات بين أيدي المعلمين[5]

ولا يسعني المقام للتفصيل في مكونات الطريقة أو علاقتها بالمحتوى؛ أو في كيفية بنائها، وسأكتفي بتوضيح معنى المصطلح بالقدر الذي يفيدني في الحديث عن تعليم مادة لغوية؛ تطلب من العناصر الأساسية التي تتضمنها كل طريقة تعليمية؛ ما لا يعمل به كثير من المعلمين.

بيد أنّ المشتغلين في حقل التعليم ممن أسسوا للتعليمية؛ وضبطوا مصطلحاتها العملية والعلمية؛ يتفقون أنّ كل طريقة تعليمية جيدة أو سيئة؛ يجب أن تتضمن قدرا من أربعة مكونات أساسية ومتلازمة[6]، هي:

- الاختيار أو الانتقاء Sélection
- التصنيف Gradation
- العرض Présentation
- التمرّن Répétition

ومهما تكن الاختلافات في تحديد شروط بناء الطرق التعليمية الناجعة، ومهما كثُرت الإضافات عن مكوناتها ومفهومها، فإنّ مفهوم الطريقة في العموم، لا يخرج عن مجموع الوسائل والإجراءات التطبيقية التي تؤدي محتوى تعليمي معين، لمتعلم معين وهدف خاص.

خلاصة القول أنّ التعليمية؛ مصطلح يُعني بدراسة المنهجية؛ التي تُعنى بدورها بدراسة الطرائق، فالتعليمية في مستوى أعلى من مستوى المنهجية، وهي أعلى من مستوى الطريقة، بينما يأتي التعليم في المستوى الأعلى[7]

وهي حقل واسع، يشمل تخصصات كثيرة، **وتعليمية اللغة**؛ واحدة من هذه التخصصات –إن لم تكن نواة نشأة المصطلح بمفهومه الواسع–

2- التعليمية اللغوية

شهدت التعليمية اللغوية في العقود الأربعة الأخيرة خاصة؛ تطويرا كبيرا، ليس في ناحيتها المنهجية وحسب؛ ولكن في الناحية التطبيقية أيضا، هذا التطوير أورث التعليمية اللغوية رصيدا معتبرا من الجهود التي تبلورت في مؤلفات منهجية نظرية وتعليمية تطبيقية، أخذت بها لغات عديدة، من مثل: الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية... حيث عملت هذه اللغات، بما توصلت إليه هذه الجهود؛ من طرائق تعليم اللغة لمختلف فئات المتعلمين؛ على اختلاف مستوياتهم وحاجاتهم اللغوية والتعلّمية، وهو الأمر الذي جعل هذه اللغات تحظى بانتشار واسع على الألسنة في مختلف جهات العالم.

استغلت هذه الجهود إذن؛ استغلالا كاملا، إلى أن توصّلت التعليمية اللغوية في الوقت الحاضر، إلى إرساء مقاييس وأصولا، صارت بمثابة القوانين التي يجب أن يلتزم بها القائمون على التعليم اللغوي في بناء البرامج؛ وانتقاء الطرائق؛ وتحديد جملة الوسائل التي تكفل تعليما ناجعا؛ وصارت بذلك ملتقى تخصصات علمية كثيرة؛ ساهمت في تشكيلها وضبط موضوعها، وهي تبحث في:

- المحتوى المعلّم (طبيعة اللغة موضوع التعلم)، أي: مجمل المعارف اللسانية النظرية والتطبيقية.
- المتعلم: قدراته المعرفية؛ وخصائصه الوجدانية والفردية (الرغبة الاستعداد الحاجة، الذكاء، الموقف، الشخصية، العمر، الجنس، المحيط...).
- الغايات اللغوية؛ والأهداف المنشودة من تعلّم اللغة.
- معرفة آليات التعليم والاكتساب؛ وكيفيات التحصيل اللغوي الجيّد.
- معرفة ما توفر من طرائق التعليم؛ وأساليبه؛ وأنماطه؛ ووسائله.
- آليات التقييم والاختبار، أي: تقييم كفاءات المتعلمين وقياس مهاراتهم المكتسبة.

نتبيّن مما تقدم، أنّ تعليم اللغة اليوم، لم يعد موضوعا تكوّنه خلاصة الآراء التنظيرية؛ أو مجموعة التجارب التي قامت بها بعض الهيئات، ولكنه أصبح ميدانا علميا؛ وتخصّصا قائما بذاته؛ له أصوله وتقنياته وعماله، يهدف إلى أن يسلك بالتعليم اللغوي؛ مسلكا طبيعيا أقرب ما يكون إلى النحو الذي يأخذ وفقه الأطفال لغة آبائهم؛ ومحيطهم فيكتسبون مهارة تمكّنهم من استعمال اللغة على الوجه الحيوي الطبيعي؛ الذي يأخذ بجميع الأسباب الاجتماعية والثقافية.

والحال نفسها في العربية، فقد صار هذا التخصّص موجودا ومعروفا؛ يشتغل به عدد كبير من اللغويين والتربويين، ولكن الذي يجب الوقوف عنده؛ هو: ما مدى إفادة اللغة العربية من الجديد الذي عرفته تعليمية اللغة في العالم؟

الحقيقة أن الإجابة عن هذا التساؤل؛ يطلب من البحث والتتبّع؛ ما لا يقدر عليه باحث بمفرده؛ وما لا يمكن حصره في فرع لغوي بعينه، حيث أن مستويات اللغة؛ تتعدد ومعطياتها تتداخل؛ وأهدافها تتكامل؛ لتحقيق غاية رئيسة، هي نشر اللغة وتعميمها في الاستعمال على أوسع نطاق.

وتعميم استعمال اللغة، متوقف على مدى معرفة الإفادة من الوسائل؛ والتقنيات المتوفرة في حقل التعليمية اللغوية؛ وسبل إخضاعها للمعلّم والمتعلّم؛ في كل مراحل التعليم، لاسيما المرحلة الابتدائية والجامعية، لأن المرحلة الأولى تأسيس للغة؛ والمرحلة الأخيرة وعي بها وتفعيل لها في واقع الحياة (واقع الخطاب).

ونظرا لتشعّب فروع اللغة وصعوبة السيطرة عليها طفرة واحدة، وفي مقام واحد، ارتأيت أن أخصّ فرعا واحدا منها بالنظر، وقد رأيته فرعا له من الأهمية ما يجعله أساسا في بناء المستويات اللغوية الأخرى: الصرف والمعجم والدلالة والنحو والأسلوب وتحليل الأسلوب (تحليل الخطاب)، بل أساس في تكوين منظومة اللغة ككل، نقصد بذلك إلى **الصوتيات أو علم الأصوات اللغوي La phonétique**.

سأحاول هنا؛ أن أقف على **ظروف تعليم هذه المادة اللغوية وسط مواد اللغة العربية الأخرى في المرحلة الأخيرة أو النهائية من حياة المتعلّم المنتظمة**، أي تلك التي تجري في ظروف نظامية، وفي مؤسسة تعليمية تخضع لسلطة الدولة، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تحديدا ظروف تعليم هذه المادة لطلبة قسم اللغة العربية في التدرج[8].

ولإنجاز هذا المطلب حدّدت التساؤلات الآتية:

- ما هي صعوبات تطبيق هذه المادة ومعوقات تقريبها من المتعلّم (طالب السنة الثانية في التدرج)؟
- ما هي الوسائل المعينة على تقديم هذه المادة وردّ الحيوية إليها بوصفها مادة علمية محضة في طبيعتها ومنشأها ووسائلها؟
- لماذا تحولت هذه المادة –في غياب الوسائل– إلى مادة جافة يغلب عليها التنظير والتجريد، لا تشرك الطالب في تحصيلها بأي وجه من الوجوه، حيث تحوّل إلى مستمع فقط، لا يتلمّس ما يسمعه من معطيات؟!

الإجابة عن هذه المساءلة؛ استدعت مني توضيح نقطتين أساسيتين، هما:

1- واقع (حقيقة) تعليمية اللغة العربية؛ وهذه مسالة تحيط بها ملابسات كثيرة يضيق المقام لاستعراضها كاملة.

2- التعريف بمادة الصوتيات، حتّى يتبيّن ما سيأتي من حديث عن ظروف التعامل معها بوصفها مادة لغوية في واقع التعليم.

2-1- حقيقة تعليم اللغة العربية

لا يمكنني أن أتّهم العربية في حدود تجربتي المتواضعة؛ بأنها لغة لم تطلّع بعد على ما يقذف من جديد الوسائل والإمكانات في مجال التعليمية اللغوية في العالم، ولكن يمكن أن أجزم بأن العربية؛ لم تستغل حتى اليوم الطرائق والأدوات التي يتيحها هذا الحقل، والتي بات من الضروري الأخذ بها في تعليم اللغة.

والحقيقة أن كل ما يركّز عليه في تعليمية اللغة العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها؛ وكل ما يمكن ذكره من إفادتها في مجال تعليمها، هو محاولات تيسير قواعد النحو والصرف؛ التي لم تصل مع الكم الهائل من الدراسات المُقدمة في هذا المسعى؛ إلى تسهيل مأخذ هذه المادة اللغوية فعليا، بل اكتفت تلك البحوث؛ بترسيخ فكرة أن الفشل في تعلّم العربية وأخذها ونشرها، محكوم بصعوبة قواعدها النحوية والصرفية.

والواقع؛ ليس ثمّة لغة تخلو قواعد نظامها النحوي والصرفي من الصعوبة ومن الاستثناء.

أمّا القواعد في حد ذاتها؛ من حيث كونها مُثُل معرفية وذهنية، يجب تمثّلها لاكتساب لغة صحيحة، فهي في كلّ اللغات قابلة للتعلّم والاكتساب، ولكن يبقى التفاوت فيما بين اللغات في تحقيق هذا الهدف واضحا، فهناك لغات تعمل على الاستنفاذ الأقصى لكل الطرائق الكفيلة وكل الوسائل المدعمة لتعليم لغتها، وهناك بالمقابل لغات يعيق مسار تقدمها؛ ويغلق أمامها أفق الانتشار؛ عدم إفادتها من الوسائل البيداغوجية والتقنيات التي تقذف بها تعليمية اللغة اليوم.

هذا إلى جانب التخطيط اللغوي؛ والسياسة اللغوية المنتهجة، وهذه مسألة كبرى تطلب لوحدها نظرا بعيدا، وتفكيرا جماعيا مكثّفا.

2-2- الصوتيات

الصوتيات فرع من فروع اللسانيات، علم يدرس الجانب المادي لأصوات اللغة البشرية[9]. **science de la face matérielle des sons du langage humain**

أمّا مجالات هذا العلم الأكثر تداولا في الدراسة، فهي: الصوتيات الفيزيولوجية (الإنتاجية articulatoire) الصوتيات الفيزيائية (الأكوستيكية acoustique) الصوتيات السمعية (الإدراكية auditive) والصوتيات العصبية (neurophysiologique) والصوتيات التقويمية (corrective) والصوتيات العلاجية (L'orthophonie)

2-2-1- ظروف تعليم الصوتيات في مرحلة التدرج

عن واقع تعليمها؛ يمكن القول بأنّها تحولت على أيدي بعض الأساتذة إلى مادة جوفاء؛ تدرّس وينظر إليها على أنّها مجموعة من المعطيات النظرية؛ يلخصونها في جملة من آراء النحاة القدامى واختلافاتهم في تعريف الصوت اللغوي؛ وفي تقسيماتهم لمخارج الأصوات وصفاتها؛ وتباييناتهم –وإن كانت طفيفة– في تحديد الأعضاء المسئولة عن عملية النطق والتصويت.

أضحت مادة شبيهة بمواد الأدب التي يكثر فيها التعبير؛ واستعراض النظريات، تبتعد عن التطبيق والممارسة.

إنّ للنحاة القدامى في محتوى هذه المادة؛ فضل كبير لا يمكن نكرانه بأي حال من الأحوال، ولا يمكن تجاهله تحت أيّ مسوغ علمي، ولا مانع من معرفة تلك الاختلافات، ولكن لا يجب أن تكون محور تعليم المادة من أوّلها إلى آخرها، ويكفي أن نجعلها مدخلا –كما هو مُشار في المقرّر– وليس هدفا من تعليم هذه المادة.

إنّ الاختلافات في تقسيم معطيات علم ما أو تعريفها، لا تجدي طالبا لم يعرف هذه المادة في مراحل تعليمية سابقة؛ ولم تُبرمَج هذه المادة في مقرّره التعليمي؛ ليتعرف على تقسيم سيبويه وابن الجني وابن الجزري وغيرهم؛ ليضيع بين هذه الاختلافات ويخرج في النهاية؛ لا هو عارف معنى الصوت، ولا هو محيط بمفهوم الصوتيات، ولا الهدف من تعلّمها ولا طبيعة العلاقة التي تربطها بالعلوم اللسانية وغير اللسانية، ولا هو فاهم لأصوات لغته، ولا هو عارف بكيفية إنتاجها وإخراجها، ولا هو مفرّق بين الصوت والحرف؛ ولا بين الصامت والصائت، ولا محيط بعدد الأصوات؛ ولا بمخارجها التي يجب أن تصوّت منها؛ ولا بصفاتها التي يجب أن تصاحبها لتحقيق تلفّظ صحيح، ولا هو متوصّل إلى تحديد الأعضاء المساهمة في إنتاج الأصوات، ولا بتوزّعها داخل جهلز نطقه وتصويته[10]؛ ولا كيفية إدراكها في السمع؛ وتفكيكها في الذهن، ولا مسارها الفيزيائي في الانتقال من المتكلم إلى السامع، وبعد ذلك كلّه لا هو حريص على تجنب التحريفات الصوتية؛ إنجازا لتلّفظ فصيح.

أمّا عن المعوقات التي تقف حجر عثرة أمام المعلّم (الأستاذ) وتحول دون بلوغ الهدف المتوخى من تعليم هذه المادة، فيمكن أن نجملها في ما يلي:

- غياب تكوين لساني صوتي، يوجّه مباشرة لأساتذة المادة (المقياس) لإطلاعهم على جديد التقنيات الموظفة في تعليم اللغة؛ من أجل تجاوز المشاكل المعرفية والبيداغوجية التي تواجهم في تدريس الصوتيات؛ واكتساب لغة سليمة لا تصّح إلا بسلامة أصواتها.
- جلّ الأعمال الصوتية؛ موزّعة في مؤلفات كثيرة تجمع في عمومها بين فروع علم اللسان المختلفة، فعناوين كثيرة من مثل: دراسات في علم اللغة وعلم اللغة واللسانيات العامة وما شابهها... تطرق مسائل صوتية، إمّا على نحو مجمل وسريع؛ يُهمَل فيه كثير من الجزئيات المهمة؛ أو على نحو مفصّل يُغرق في تفاصيل؛ تُخرج الدراسة عن معطاها الصوتي وهدفها التعليمي (ندرة المصنفات المتخصصّة).
- قلة الأعمال الصوتية العربية، حيث لا يتجاوز ما يُنشر في المجلاّت والنشريات نسبة: 5%

- ما يُكتب في الدراسة الصوتية وجديدها، يصدر غالبا باللغة الأجنبية (تستأثر اللغة الأجنبية بأهم البحوث) الأمر الذي يُعجز أساتذة الصوتيات العربية؛ على اطلاع منظّم ومستمر، يكتمل هذا العجز بسببين يفجرهما السبب الأوّل، هما:

1- أستاذ المادة غير مكوّن في اللغة الأجنبية (لغة أجنبية واحدة على الأقل)

2- غياب مخابر بحث متخصّصة ودائمة؛ في ظلّ كثرة ما يصدر من دراسات، حيث لا يتمكّن الأستاذ من الإحاطة بها جميعا، بل لا يستطيع في الغالب؛ الإطلاع على المرجعية الكاملة الخاصة بهذا الفرع اللساني؛ أو حتّى الإحاطة بأهمها.

- لا تواكب المكتبة العربية (المكتبة الجزائرية) حركة النشر والتوزيع في مجال الصوتيات؛ وفي التعليمية اللغوية عامة، حيث تتوفر في الغالب على نسخة واحدة؛ أو على نسخ قليلة عن دراسة بعينها؛ أو كتاب أو دورية؛ وهو ما يتسبّب في تأخّر مسيرة البحث الصوتي، ومسيرة التعليم اللغوي التي سجلت تراجعا ملحوظا ابتعد بها عن تحقيق مردود تعليميّ كاف وشامل.

وقد تسبّب تواني المكتبة في إحراز جميع ما يُطبع؛ في تشجيع أساتذة العربية على الالتزام بمرجع أو مرجعين على الأكثر؛ في تدريس هذه المادة، وهو الأمر الذي يعمل على قوقعتها وشدّها إلى الرتابة والتجريد والإملاء.

- غياب المعرفة بتقنيات الحاسوب، وهي من الأسباب التي تُفقد الأستاذ الجامعي والأستاذ الباحث مقوّما رئيسا من مقومات الباحث المعاصر.
- لا يُترجَم ما ينشر من دراسات تطبيقية؛ في النواحي الصوتية والمعجمية والدلالية؛ ومردّ ذلك قلة انصراف النشاط الترجمي إلى هذا النوع من الدراسات اللسانية.
- لا يطلّع أستاذ الصوتيات العربية؛ وأستاذ التعليمية اللغوية العربية عموما؛ على ما يُنشر من دراسات في علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي (اللسانيات الاجتماعية) وعلوم التربية والبيداغوجية، وهو ما يمنع تحقُّق معرفة جيّدة بالتطور الحاصل في النظام اللساني والبيداغوجي؛ ومن ثمة عدم القدرة على مسايرته؛ وعدم التفطّن إلى معوقات التعلّم الحقيقية.
- عدم تكوين البيداغوجيين تكوينا لسانيا منظّما؛ مما لا يسمح باختيار أمثل للعناصر التي تصلح للتطبيق في تعليم هذه المادة (اختيار غير قائم على دراسة جادة تمكّن من ضبط اختيارات المحتوى المعلّم).
- غياب جهاز الحاسوب في الحصة التعليمية، وعدم إطّلاع الأساتذة على جديد تقنيات التحليل الفيزيائي، وهو ما يتسبّب في إقصاء معطيات هذا المحور من التعلّم، وما يؤدي إلى إجحاف في إكساب المتعلّم معارفا؛ هي من صميم الدراسة الصوتية.
- غياب مخبر لتدعيم مسيرة البحث الصوتي العربي، أو لتخصيص حصص تدريبية للطلبة؛ تمرّنهم على كيفية إنتاج الأصوات بصفاتها، إذ المخبر وسيلة بيداغوجية وبحثية، يُكشف في أرجائها عن كثير من المسائل العالقة للطالب والأستاذ.

2-2-2- الصوتيات أدواتها وتقنيات تعليمها الفعّال

أمّا تعليمها على نحو سليم ومُجْد فيطلب وسائل شتّى أبرزها:

- اعتماد الرسومات التوضيحية الملونة والحديثة في توضيح جهاز النطق، وجهاز السمع الذي يهمله الأساتذة؛ بل يلغونه من الاعتبار، وهو جهاز يشكّل الطرف الأساسي الثاني إلى جانب جهاز النطق؛ حيث لا يتمّ التخاطب العادي إلاّ بوجودهما معا.

- العمل على توضيح كيفية إنتاج الصوت، وأهم الأعضاء المساهمة في إنتاجه عن طريق ملامستها ملامسة خارجية، أو عن طريق تحسّس أثر بعض الأصوات في الرأس وموضع الحنجرة من الخارج.
- توضيح التموضعات المختلفة لعضلة اللسان عند النطق بالأصوات المنتجَة في حيّز اللسان خاصة؛ بمساعدة رسومات تبينية في البرامج الحاسوبية المنتجَة لهذا الغرض.
- الاستعانة بجهاز الدتاشو؛ لتقريب المعطيات التشريحية لجهاز النطق وجهاز الإدراك، وكيفية إنتاج الأصوات.
- الاعتماد على جهاز الإعلام الآلي لسماع الفروقات الموجودة بين الأصوات التي تخرج من أحياز مختلفة، وتلك الموجودة بين الأصوات التي تخرج من حيز واحد، سواء كان التباين في المخرج أو الصفة؛ أو فيهما معا.
- تخصيص حصص عمل خاصة لتمرين الطلبة على إخراج الأصوات من مخارجها وتحسّس مواضعها؛ ونقاط تقطيعها، ومحاولة التخلّص من العادات النطقية التي يشوبها كثير من التحريف.
- اعتماد التسجيل الآلي لتلفُظ منمذج (نموذجي) لمجموعة من الكلمات، للتأكّد من الحقيقة اللسانية والصوتية: أن الكلام سلسلة من المقاطع المتتابعة تُتلفظ بالتدريج؛ وليس دفعة واحدة، وهذا ما يميّز الصوت البشري عن التصويت الحيواني.
- معرفة أنواع المقاطع؛ والفرق بين المقطع المفتوح والمقطع المغلق، والمقطع الطويل والمقطع القصير، والفرق بين الصامت والصائت، وأهمية هذا الأخير في إكساب الكلام صفة الإعلان والقوة.
- الاعتماد على التسجيل المنمذج لمعرفة النبر accent في الكلمة العربية، وكيفية التلفُظ بها منبورة حسب نوع كل منها(أي التعرّف على مواضع النبر في الكلمة العربية) وتبيّن التنغيم Intonation المؤدي لأغراض تبليغية مختلفة، في الجملة العربية.

أمّا الناحية الفيزيائية للصوت، فقد أصبح من غير الممكن إنجازها بغير جهاز الإعلام الآلي الذي اختصرت فيه تقنيات **السونغراف والبلاتوغرافيا**[11](تكنيك الحنك الصناعي) التقليدي و**الكيموغرافي**[12] (تكنيك التعرجات الذبذبية) في برنامج خا[13] لتحليل الصوت فيزيائيا مفردا كان أو مركبا، حيث لا تتمّ الفائدة العلمية، ولا تتحقق الغاية التعليمية في هذا المحور إلاّ بتطبيق علميّ مرئيّ ومسموع، يعرّف بالموجة الصوتية؛ وبأنواعها؛ وعناصر الصوت وخصائصه الفيزيائية.

أما مسألة الإدغام أو ما يعرف بالمماثلة التامة assimilation complète أو الكلية أو المماثلة الجزئية assimilation partielle والمخالفة dissimilation أو ما يصطلح عليه في المقرّر من التجانس والتقارب والتباعد، فهي مسائل أساسها صوتي وهدفها صرفي بحت؛ يستفاد منها في تعديل صيغ الكلمات وبنياتها، لتصبح ألفاظا مستساغة صوتا ووزنا (قياسا) وهو مبحث الأولى أن يدرج في باب الصرف.

- اختبار معارف الطلبة اختبارا تطبيقيا، بتسطير مواضيع تقييمية؛ تعكس جهد الأستاذ طيلة السداسي؛ وتتمثل فيها المعطيات الصوتية تمثلا علميا جادا، على اعتبار أنّ التقييم وسيلة للاكتساب.
- الصوتيات مادة قريبة من العلوم الطبيعية، والعلوم الطبية، وعليه لابدّ من اعتماد الرسومات والبيانات والمسائل الحسابية والمقارنات والتمرينات؛ بوصفها مجملة أدوات منهجية لتقييم الطلبة؛ واختبار قدراتهم في مدى معرفتهم الصوتية بلغتهم.

الخـــــاتمة

أخيرا ليس الهدف مما قلناه هنا، الإنقاص من جهد الأساتذة الذين يتولّون تدريس هذه المادة الحساسة، وإنّما هو التنبيه إلى ضرورة التجديد في تعليم الصوتيات؛ مبدأ وهدفا، بإعادة بعث الحيوية في معطياتها؛ والروح في وسائلها، والكفّ من المناداة بأنها مادة ثانوية بالنسبة لطلبة اللغة العربية؛ لمجرد أنّ القسم لا يتوفر على مخبر خاص بها، أو أنّ البعض لا يعرف أدواتها وتقنيـــات تعليمها، ويكفي أن ننطلق من حقيقتها التي تمثّل في: الصوت مكوّن الكلمة والصوت مكوّن الجملة والصوت مكوّن الكلام الإنساني، وأنّه كلما حرصنا على تعليم أبنائنا تعليما جيّدا؛ وتكوينهم تكوينا صوتيا صحيحا، كلما ضَمِنا متحدثين وضُـــحت أصـــواتهُم وسَـــلُم نطقُهم وصَحَّت لغتُهم.

إليك الجدول الآتي نقرأ فيه نتائج استطلاع الرأي الذي قمنا به مع طلبة السنة الثانية في التدرّج عن مـــدى تفـــاعلهم مـــع الأستاذ أثناء حصة الصوتيات، وما مدى استيعابهم لما يُقدم لهم من معارف صوتية.

قد تعكس هذه النتائج؛ الواقع الراهن في تعليم هذه المادة القاعدية من مواد اللغة العربية، وتنبئ بمستقبلها إذا بقيـــت فـــي معزل عن الجديد التقني والبيداغوجي من حولها في العالم.

السؤال	هل تتفاعل مع الأستاذ أثناء درس الصوتيات			هل تستوعب ما يقدّم لك من معارف صوتية		
رقم الطالب	نعم	لا	نوعا ما	جيدا	لا	قليلا
1	+				+	
2			+		+	
3			+			+
4		+		+		
5		+			+	
6			+			+
7		+				+
8			+			+
9		+			+	
10	+					+
11		+			+	
12			+		+	
13	+					+
14		+			+	
15			+	+		
16		+				+
17			+			+
18			+		+	
19			+		+	
20	+			+		
21		+			+	
22		+				
23		+		+		
24		+			+	
25	+		+			+
26		+			+	

27			+			+
28	+					+
29			+			+
30		+				+
31		+			+	
32		+		+		
33		+		+		
34	+				+	
35		+			+	
36	+				+	
37		+			+	
38		+		+		
39		+			+	
40		+			+	
41	+				+	
42		+		+		
43		+				+
44		+		+		
45	+					+
46		+			+	
47		+			+	
48			+	+		
49	+					+
50		+			+	
51		+			+	
52		+			+	
53		+		+		
54	+					+
55		+		+		
56				+		
57		+			+	
58		+			+	
59	+					+
60		+		+		
61		+			+	
62	+					+
63		+			+	
64		+			+	
65		+			+	
66		+				

67		+			+	
68			+		+	
69	+					+
70				+		+
71		+				+
72			+		+	
73						+
74				+		+
75				+		+
76				+		+
77		+				+
78		+			+	
79		+			+	
80	+					+
81		+				+
82			+	+		
83		+				+
84				+		+
85	+					+
86		+				+
87		+				+
88	+					+
89				+		+
90			+	+		
91		+				+
92	+					+
93			+	+		
94		+				+
95				+		+
96		+				+
97	+					+
98	+					+
99		+				+
100				+		+
101				+		+
102		+				+
103		+				+
104		+				+
105				+		+
106	+					+

107		+				+
108		+				+
109	+					+
110					+	
111		+		+		
112	+		+			
113		+	+			
114		+				+
115		+				+
116	+			+		
117		+		+		
118	+		+			
119	+				+	
120	+			+		
121	+				+	
122	+				+	
123	+			+		
124	+			+		
125	+		+			
126	+			+		
127		+		+		
128	+			+		
129	+				+	
130	+			+		
131	+				+	
132	+		+			
133	+			+		
134	+			+		
135	+		+			
136	+		+			
137	+				+	
138	+		+			
139		+		+		
140	+			+		
141	+			+		
142	+		+			
143	+			+		
144	+		+			
145	+		+			
146	+			+		

		+	+			147
	+				+	148
+				+		149
+				+		150
+			+			151
	+			+		152
	+				+	153
		+		+		154
	+				+	155
+				+		156
	+		+			157
+			+			158
+				+		159
	+		+			160
+				+		161
	+			+		162
	+			+		163
	+				+	164
	+				+	165
+			+	+		166
+					+	167
+			+			168
		+		+		169
+	+			+		170
+				+		171
+			+			172
	+			+		173
		+			+	174
	+			+		175
+				+		176
	+				+	177
		+	+			178
	+		+			179
+				+		180
+			+			181
+				+		182
78	79	25	61	85	36	المجموع

(جدول يعكس استطلاع الرأي ونتائجه، شمل 182 طالبا في السنة الثانية تدرج)

المصادر والمراجع:

1- دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، عام الكتب، القاهرة.بدون تاريخ.

2- مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة،الدار البيضاء،سنة: 1986

3- دراسة السمع والكلام، صوتيات اللغة من الإنتاج إلى الإدراك، سعد عبد العزيز مصلوح، طبعة: 2000

4- – فيزياء الصوت اللغوي ووضوحه السمعي، خلدون أبو الهجاء، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، سنة: 2006

5- مدخل في الصوتيات، عبد الفتاح ابراهم، دار الجنوب للنشر، تونس، بدون تاريخ.

1- Dictionnaire de didactique des langues, Robert Galison et D aniel Coste, Librairie Hachette, 1976

2- Dictionnaire de la linguistique, George Mounin, Presses universitaires, de France, 1974

3- Dictionnaire de linguistique, Jean du Bois et autres, Larousse, 1994

4- Manuel de linguistique appliquée, Tome :2, La phonétique et ses applications, Frank Marchand ,Delagrave,1975

5- La phonétique, Jacqueline Vaissière, 1 édition, presses universitaires de France 2006

6- Histoire des méthodologies, Christiane Biron,1988

7- Language Teaching Analsis, Principes de didactique analytique, nouvelle édition et traduction de Laforge,1972,

الهـــــوامش:

(1) Dictionnaire de la linguistique, George Mounin, presse universitaires de France,p : 107

(2) Dictionnaire de didactique des langues dirigé par : R.Galison et D.Coste, librairie Hachette,1976,p :151

(3)ا لجيل الثاني (2génération)

(4)الجيل الأول(1 génération)

(5) وفي الواقع يمكن ان نعتبر جهد المعلم التعليمي، من ضمن ما تحتويه الطريقة التعليمية، إذ لا يمكن أن تقتصر الطريقة على ما يحويه الكتاب التعليمي، بل أن محتوى الطريقة يتعدى ذلك ليشمل ما يرسمه البرنامج التعليمي ذاته في خطوطـــه العريضـــة، وإن كانت لذلك البرنامج أكثر من طريقة تعليمية. كما يمكن اعتبار الأدوات التعليمية المرافقة للكتاب سواء كانت تقنية أو يدويـــة مـــن مكونات الطريقة التعليمية أيضا.

(6) Language Teaching Analsis,Principes de didactique analytique,nouvelle édition et traduction de Laforge,1972, v : Dictionnaire de didactique des langues, P : 152

(7) أنظر: Histoire des méthodologies, Christiane Biron,1988, p :18-19

(8) يبلغ عددهم: 245 طالبا، موزعون على 15 فوجا، يشرف على تدريسهم: 3 أساتذة، بعدد أفواج يتفاوت من أستاذ لآخر.

(9) Dictionnaire de linguistiqe, Jean Dubois et autres, Larousse, 1 édition, 1994, p : 361

(10)يمكن أن نستدل على ذلك بإخفاقات الطلبة التي تعكسها وثائق امتحاناتهم.

(11)أنظر ما ورد عن هذه التقنية في: مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، دار الثقافة لنشر والتوزيع الدار البيضاء، سنة: 1986، ص: 83

(12)المرجع نفسه، ص: 98

(13)برنامج برات Logiciel Praat