وزارة التعليم العالـي والبحـث العلمـي
جامعـة حسيبة بن بوعلي بالشلف
كلـيـة الآداب والفنـون
قسـم اللغـة العربيـة

أطـــروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

التخصص: **اللغة والأدب العربي**

العنوان

تعليمية الصوتيات الوظيفية بين اللغتين العربية والإنجليزية

دراسة تقابلية في ضوء اللسانيات الإدراكية

من إعـداد
كمال الدين عطاء الله

المناقشة بتاريخ 2018/05/28 من طرف اللجنة المكونة من:

نور الدين دحمان	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الشلف	رئيسًا
عبد القادر شارف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشلف	مشرفًا ومقرِّرًا
عبد القادر سنقادي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الشلف	مشرفًا مساعدًا
سيدي محمد غيثري	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	ممتحِنًا
أمينة طيبي	أستاذ التعليم العالي	جامعة سيدي بلعباس	ممتحِنًا
نور الدين لبصير	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بومرداس	ممتحِنًا
راضية بن عريبة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الشلف	ممتحِنًا

الموسم الجامعي: 2017م/2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ
التي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ
أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ
فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِين ﴾

النمل، 18.

إهـــــداء

أهدي هذا العمل إلى..

والداي..

أخي عبد الهادي..

أخواتي..

زوجتي..

قرّتا العين جنّة اليقين و يُضنى أسيل..

الزملاء والأصدقاء..

مقدّمة

مقــدّمــة

يُشَكِّل التقاء البحث اللساني مع الدراسات النفسية والعصبية المهتمّة بطبيعة إنتاج وإدراك ومعالجة اللغة على مستوى الدماغ البشري رهانًا حاضرًا يهدف إلى ضبط الآليات والوسائل المنهجية مِن أَجْلِ الاستفادة مِنَ التطوّر العلمي للبحث اللساني المترامي الأطراف واستثماره في بناء نظرية تعليمية تُمكّن مِنْ تذليل الصعوبات التعلّمية وتحقيق جودة حقيقية في العملية التعليمية عامّة وتعليم اللغة واللغات خاصة.

وبظهور اللسانيات الإدراكية اتّجه البحث اللساني إلى التركيز على آليات عمل الدماغ عند معالجته للغة، وتحليل القدرات والأنظمة الأساسية للبنية اللغوية عند الإنسان من خلال الإدراكات الحسيّة المختلفة، والربط بين المعارف المتنوعة باعتبارها نظامًا للمعلومات الذاتية الموجودة في الدماغ كنظام توجيه يتعامل مع البيانات مِنْ خلال بِنيات تصوّرية مرتبطة بعمليات ذهنية تربط بين مدخلات ومخرجات جسدية تعالج المعلومات المتنوعة كالبنيات اللغوية مثلًا.

وتسعى اللسانيات الإدراكية (المعرفية/العرفانية) إلى تحليل البنية اللغوية وفهمها مِنْ خلال إدراك عمل الدماغ البشري، وفهم طريقة معالجته للمعلومات باعتبار اللغة جزءًا منَ المعلومات والعمليات التي يتعامل معها الدماغ عن طريق نظام متجانس ومتكامل يرغب البحث في إبراز خصوصياته المعرفية وكيفية استثمارها في عمليات التعلّم.

وعلى الرغم مِنْ تطوّر العلوم اللسانية مُسْتَثْمِرَةً المستجدّات المعرفية والتكنولوجية إلا أنَّ البحث الإدراكي عرف بداية متأنيّة بسبب تباين النظريات اللسانية الحديثة (التقليدية)

في علم الدلالة ومقاربته الحاسوبية، وسيطرة التوليديين على البحث اللساني بعد ذلك، خاصة مع ظهور أصحاب النحو الوظيفي (فان ديك)، والنحو النسقي (هاليداي)، والنمطية اللغوية (جيفون)، وفلسفة اللغة (غرايس)، والتداولية (سيرل)، وغيرهم، إلى أنْ ظهرت اللسانيات الإدراكية مع (جورج لاكوف) (1975) بمنهج يمزج بين البنية الإدراكية والبنية اللغوية، ويعطي أهمية كبيرة للغة المجازية التي تختلف في بنيتها ونظامها عن اللغة الحرْفية الصريحة؛ حيث تدعّمت هذه الرؤية بكتاب "الاستعارات التي نحيا بها" (1980م) والذي مَثّل بداية ازدهار اللسانيات الإدراكية، وتَلَته ظهور جمعيات ومنظمات دولية، مثل الجمعية الدولية للسانيات الإدراكية التي تأسست في أواخر 1989 وبداية 1990.

ولقد أسهمت العديد مِنَ الدّراسات في الوقوف على خصائص الدرس الصوتي عامة والفونولوجي خاصة؛ منها: (كمال بشر) علم اللغة العام- الأصوات، (ابراهيم أنيس) الأصوات اللغوية، (حسام البهنساوي) الدراسات الصوتية عند العرب والدرس الصوتي الحديث، وفي المجال المقارن نذكر منها؛ (صلاح حسين) علم الأصوات المقارن، وفي مجال التقابل بين اللغتين العربية والانجليزية نذكر منها دراسات؛ (سامي حنا) مشكلات طلبة الجامعة الأمريكان في تعلّم اللغة العربية 1964، (روحية كارا) 1971 مشكلات الناطقين بالإنجليزية عند تعلّم العربية، (رشدي طعيمة) المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها بسلطنة عمان 1982، (رسلان) وضع برنامج لتعلم اللغة العربية 1985.

مقــدّمــة

وسعْي اللسانيات الإدراكية في البحث عن علاقة اللغة بالفكر واستثمار النظام الدماغي في فهمها أسال حِبر العديد مِن الباحثين، وإنْ كانت هذه الدراسات تختلف في عموميتها عن طبيعة بحثنا الذي عنوانه "تعليمية الصوتيات الوظيفية بين اللغتين العربية والإنجليزية دراسة تقابلية في ضوء اللسانيات الإدراكية"، في خطوة نسعى مِنْ خلالها إلى إبراز كيفية استثمار النظرية الإدراكية في تعليم اللغة واللغات، وهو عمل نحاول مِنْ خلاله تقديم رؤية علمية للعملية التعليمية في ضوء اللسانيات الإدراكية بمنهج تقابلي بين اللغتين العربية والإنجليزية.

كما أنّ استثمار البحث اللساني الإدراكي في سبيل تعليم اللغات ومحاولة إسقاط أبحاثه ونظرياته في تعليم اللغة العربية للناطقين ولغير الناطقين بها قد أعطى لبحثنا حافزًا نوعيا رغبة منا في دراسة التقابل الصوتي الوظيفي بين اللغتين العربية والإنجليزية مِنْ خلال النظر في الخلفية النفسية والذهنية التي تتعلّق بتركيبة الدماغ باعتباره المتحكّم الأول في توجيه تصرّفات الفرد، والتعامل مع سلوكاته المختلفة التي مِنْ بينها السلوك التعليمي للفرد والجماعة.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة مِنَ المؤلفات باللغتين العربية والإنجليزية، وأخرى مترجمة؛ منها: **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية** لـ (عبده الراجحي)؛ **نظريات التعلّم** لـ (نايف خرما وعلي حجاج)، **توجهات معاصرة في التربية والتعليم** لـ(سعادة عبد الرحيم خليل)، **محاضرات في علم اللغة الحديث، دراسة الصوت اللغوي**لـ (أحمد مختار عمر)، **علم**

النفس المعرفي لـ(أروة محمد ربيع الخيري)، **الاستعارات التي نحيا بها** لـ(جورج لايكوف و(مارك جونسون)، **علم اللغة العام- الأصوات** لـ(كمال بشر)، **مناهج البحث في اللغة، اللغة العربية معناها ومبناها** لـ (تمام حسن)، **الدراسات الصوتية عند العرب والدرس الصوتي الحديث** لـ(حسام البهنساوي)، **دروس في علم أصوات العربية** لـ(جان كانتينو)، **في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية** لـ(أحمد سليمان ياقوت).

وهناك مؤلّفات أخرى باللغة الإنجليزية، منها:

(Donald Loritz): **How the Brain Evolved language**, (P.H. Colin): **Easier English Student Dictionary**, (Peter Roach): **English Phonetics and Phonology**, (Rosamond Mitchell) & (Florence Myles): **Second Language Learning Theories**, (Slobin, Dan.I): **Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity**, Robins, R.H: **General Linguistics**, David Critstal: **Dictionary of Linguistics and phonetics**, Daniel Jones: **Cambridge English Pronouncing Dictionary,** Vyvyan Evans and Melanie Green: **Cognitive Linguistics An Introduction.**

كما اعتمدت على موقع ويكيبيديا في ترجمات الأعلام والتعريف بأعمالهم.

ولا بُدّ من الإشارة إلى أنّ البحث الإدراكي في مجال تعليمية اللغة العربية لا يزال في بداياته؛ إذْ لا نجد دراسات عربية في هذا الميدان عدا تلك التي اشتغل بها المختصّون بعلم النفس وعلوم الأعصاب أو بعض الترجمات المحتشمة، ولسنا ندري أسباب عدم خوض غمار هذا الفرع اللساني على الرغم مِنْ وجود دراسات معتبرة في الولايات المتحدة وبريطانيا وألمانيا منذ القرن الماضي والتي تعرف تطوّرًا مستمرًّا.

ولهذا السبب رغبنا مِنْ خلال بحثنا تقديم دراسة تقابلية مِنْ شأنها استثمار نظريات البحث اللساني الإدراكي بين لغتين حملتا العلم والمعرفة والأدب قديمًا وحديثًا رغبة في إبراز مختلف الظواهر الصوتية العامة والوظيفية المتشابهة والمختلفة مِنْ أجل تيسير عملية التعلّم لكل منهما، مِنْ خلال المنهج التقابلي.

وتحرز الأبحاث الإدراكية المعاصرة تقدّمًا معتبرًا في فهم اللغة وأساسها العصبي، وغايتنا استثمار ذلك في تعليمية اللغة العربية للناطقين وغير الناطقين بها ومحاولة إيجاد نظرية تعليمية ذات أبعاد عملية تمكّن من تيسير عملية التعلّم عامة وتعلّم اللغة أو اللغات خاصة.

وسنحاول في بحثنا هذا أنْ نسلّط الضوء على الأساس العصبي لعمليات اللغة في الدماغ البشري، وكذا المناطق التي تنشط أثناء أداء اللغة؛ فمعالجات اللغة في الدماغ تُفَعِّل ترميزات لغوية للكلام والكتابة والقراءة والفهم، واختيار الأصوات ووظائفها لكل كلمة.

والواقع يثبت أنّ هناك رهانًا حاضرًا يهدف إلى ضبط الآليات والوسائل المنهجيّة للاستفادة من البحوث في مجال اللسانيات الإدراكية التي التقت بالبحث اللساني المترامي الأبعاد مِنْ جهة، وبدراسات الترجمة منْ جهة أخرى، في سبيل تذليل الإشكاليات التعليمية للغات – والتي مِنْ بينها المشكلات الصوتية الوظيفية– والتي شكّلت عوائق أمام العديد مِنَ المتعلمين والمهتمّين على حد سواء؛ باعتبار أنّ بنية الكلمة تستهدف وضع الأصوات اللغوية التي تترجم إلى حركات نطق.

وكانت للبحث أهداف أخرى من بينها:

1- الإسهام في إثراء المكتبة العربية عامّة والجزائرية خاصّة بمثل هذه الدراسات.

2- إبراز الظواهر الفونولوجية في اللغة العربية وربطها بالعملية التعليمية.

3- تحديد الكيفية التي تساعد المتعلمين في تحقيق جودة تعلميّة.

4- الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين العربية والإنجليزية على مستوى الفوناتيك والفونولوجيا.

5- وصف وتفسير الظواهر الفونولوجية في اللغتين العربية والإنجليزية.

6- إظهار دور اللسانيات الإدراكية في عملية التعلّم، وكيفية استثمار مبادئها في تعليم الفونولوجيا.

7- تحديد أهم الفروق الفونولوجية بين اللغتين العربية والإنجليزية.

8- إبراز أهمية الخصائص الصوتية المشتركة في تيسير عملية التعلم بين اللغتين العربية والإنجليزية.

9- طرح إمكانية الاستفادة من علوم الأعصاب والنفس والأرطوفونيا في معالجة المشاكل الصوتية بين اللغتين العربية والإنجليزية.

10- تقديم دراسة تقابلية على مستوى الدرس الفونولوجي من أجل تيسير عملية التعلم بين اللغتين العربية والإنجليزية.

ومِن هنا نطرح الإشكالية الآتية:

مقــدّمــة

هل يمكن استثمار إجراءات اللسانيات الإدراكية ونظرياتها التي تربط بين اللغة وآليات عمل الدماغ مِنْ أجل تيسير عملية تعلّم اللغات؟ وإنْ كان الأمر كذلك، فما هي الخطوات اللازمة التي بإمكاننا اعتمادها وتوظيفها لتعليم الصوتيات الوظيفية في عملية تقابلية بين اللغتين العربية والإنجليزية؟

وللإجابة على هذه الاشكالية اعتمدنا على منهج تكاملي يجمع بين الوصفي والتاريخي والمقارن والتقابلي؛ حيث نعتمد الوصف تارة والتحليل والمقارنة تارة أخرى، ونظهر التطور التاريخي لظاهرة ما من خلال منهج تاريخي يعتمد على الوصف، وفي كل ذلك نستخدم المنهج التقابلي بين اللغتين العربية والإنجليزية التي هي موضوع بحثنا.

وقسّمنا بحثنا إلى أربعة فصول، جاء الفصل الأول بعنوان: **اللسانيات وتعليمية اللغات**؛ تناولنا فيه مفهوم اللسانيات التعليمية وأهميتها، ومختلف النظريات التعليمية التقليدية والمعاصرة، وكذا نظريات تعلّم اللغة ونظريات تعلّم اللغات.

وأمّا الفصل الثاني الذي عنونّاه بـ: **المقاربة الادراكية في تعليم اللغات** فقد ركزنا فيه على إبراز التطور التاريخي المعرفي للسانيات الإدراكية ودورها في عملية تعليم اللغات، من خلال التطرق إلى دور اللسانيات كعلم يهتم باللغة في جميع أحوالها، نستطلع من خلاله التطور المعرفي للدرس اللساني في تعليم اللغة وتعليم اللغات وصولًا إلى النظرية الإدراكية التي أعطت تصورًا مغايرًا لنظرة دو سوسير والسلوكيين مِنْ قبله، مستثمرة أبحاث علم

الأعصاب ولسانيات تشومسكي داعمة ظهور اللسانيات الإدراكية ونظرياتها التعليمية المتميّزة.

وأمّا في الفصل الثالث الذي كان عنوانه: **النظام الصوتي للغتين العربية والانجليزية** فقد أبرزنا فيه مفهوم ومصطلحات علم الأصوات في النظامين الصوتيين للغتين العربية والإنجليزية، وأهم المظاهر الصوتية في اللغتين العربية والإنجليزية للوقوف على مظاهر التقارب والتباين بين النظامين الصوتيين، وأثر ذلك على عملية تعلّم اللغات.

وانتهينا في الفصل الرابع الذي عنونّاه بـ: **التقابل الفونولوجي للغتين العربية والانجليزية** إلى الدراسة الفونولوجية التقابلية بين اللغتين العربية والانجليزية مدعّمين دراستنا ببعض الظواهر التي استقرأناها من الواقع الصوتي للدرس الفونولوجي في اللغتين مبينين أهم المشكلات الصوتية في العملية التعليمية التقابلية بين اللغتين العربية والانجليزية على مستوى الفونيتيك والفونولوجيا مع تقديم نماذج عملية تطبيقية تجسد أهم الفوارق والصعوبات وكيفية تذليلها، مدعّمين ذلك باستبيان ميداني في قسمي اللغة الإنجليزية واللغة العربية، أظهرَت نتائجه العديد مِنَ المعطيات والنتائج التي مِنَ الممكن الاعتماد عليها في تذليل صعوبات تعلّم الصوتيات في المجال التقابلي.

وذيّلنا هذه الفصول الأربعة بخاتمة بمثابة جدول لنتائج واستنتاجات لما جاء في البحث كله.

واعتمدنا في هذه الدراسة على مصادر قديمة ومراجع حديثة وكتب مترجمة وأخرى أجنبية خدمت البحث واندرجت في ركابه.

واعترضت بحثنا عقبات متنوعة؛ أهمها انعدام وندرة مصادر ومراجع اللسانيات الإدراكية في مكتبات الجامعة، وما توفر لنا استطعنا الحصول عليه مِنْ بعض المهتمّين أو عن طريق الأنترنيت، وخاصة من مواقع جامعات أجنبية من بينها موقع جامعة أكسفورد ببريطانيا، ناهيك عنْ أنّ أغلبية المؤلّفات التي اعتمدناها في اللسانيات الإدراكية كانت باللغة الإنجليزية ما دفعَنا إلى ترجمة بعض محتوياتها في محاولة مِنْ أجل تذليل الصّعاب واقتحام مجال بحثي بِكرٍ في الدراسات اللسانية العربية المعاصرة ألا وهو اللسانيات الإدراكية وأهميتها في تعليم اللغة واللغات.

وإنْ كانت محاولة ابراز التقابلات الصوتية العامة والفونولوجية خاصّة قد ألقت بظلالها على صفحات بحثنا إلا أنّنا رغبنا في استثمار مختلف الظواهر الصوتية التقابلية سواء على مستوى الأصوات عامة أو على مستوى وظائفها في تقديم دراسة للصوتيات الوظيفية في ضوء اللسانيات الإدراكية مِنْ أجل فتح باب مِنْ أبواب التقابل اللغوي في العملية التعليمية رغبةً في تحقيق تقارب معرفي مِنْ خلال تعلّم اللغات.

ولا يفوتنا أنْ نتقدم بخالص الشكر والعرفان والامتنان إلى الأستاذ الجليل الفاضل الأستاذ الدكتور "عبد القادر شارف" الذي منحنا مِنْ وقته الكثير، ومِنْ علمه الوفير، وشرّفنا باحتضان هذا العمل منذ أنْ كان فكرة إلى أنْ كُتب له أنْ يبصر النور ويحظى بشرف

مقــدّمــة

المناقشة، دون أن ننسى المشرف المساعد الدكتور عبد القادر سنقادي الذي ساعدنا كثيرًا في عملية الترجمة التحريرية وخاصة منها ما تعلّق بمصطلحات اللغة الانجليزية.

والله نسأل أنْ يوفق جميع المخلصين في دروب العلم والمعرفة.

الشلف: 01 فبراير 2018

كمال الدين عطاء الله

الفصل الأوّل

1/اللسانيات وتعليمية اللّغات

1/1. مدخل إلى اللسانيات التعليميّة

2/1. نظريات التعلّم

3/1. نظريات تعليم اللّغة

4/1. نظريات تعليم اللّغات الأجنبية

5/1. الإستراتيجيات المعاصرة في تعليم اللّغات

1/1. مدخل الى اللسانيات التعليمية

ظهر مصطلح التعليمية كفرع مِنْ فروع اللسانيات التطبيقية Applied Linguistics، مستثمراً وموظِّفاً مختلف الإجراءات المنهجية التي تبنّتْها اللسانيات العامة، وقد أخذ مصطلح "التعليمية" في اللغة العربية العديد من المسميّات المصطلحية في مقابل المصطلح الأجنبي (Didactics)، ولعل ذلك راجع إلى تعدّد مصادر الترجمة والتعريب، ومنها؛ تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية الديداكتيك. ويعتبر لفظ (تعليمية) أكثر المصطلحات استخدامًا عند الباحثين التربويين العرب، وإنْ كان آخرون يفضلون استخدام " تعليمياتية" لأن كلمة (تعليمي) يقابلها في الفرنسية (Enseigné) وليس(Didactique) كما هو شائع[1].

فمن خلال هذا التعريف يتبين أنّ مصطلح "التعليمية" (Didactics)، ارتبط بعملية التعليم، ومشكلاتها، وكل ما يتعلّق بالعملية التعليمية التعلّمية، ممّا جعل (التعليميات) علمًا مستقلًا بذاته يمد مختلف الاتجاهات البيداغوجية والتربوية بالنظريات والمناهج والطرق المناسبة لنجاح العملية التعليمية.

وظهرت تعليمية اللغات كأهم جانب مِنْ اهتمامات الدرس اللساني التطبيقي، مستغلّةً التطور الحاصل في مختلف العلوم وخاصة العلوم التكنولوجية وعلوم الأعصاب؛ والتي انتهجت طرقًا مذهلة في تيسير تعليم اللغات وتعلّمها.

[1] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلّد 39، العدد2، 2012، ص80.

1/1-2.اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات:

اللسانيات التطبيقية فرع مِنْ فروع اللسانيات، وتسمّى أيضًا بعلم اللغة التطبيقي؛ عِلمٌ ظهر حوالي 1946م حين صار موضوعًا مستقلًّا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميشجان، وقد كان هذا المعهد متخصّصًا في تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية تحت إشراف تشارلز فريز Charles Fries* وروبرت لادو Robert Lado**، وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة "تعلُّم اللغة-علم اللغة التطبيقي" Language Learning ; Journal of Applied Linguistics [1]. وقد دعت الحاجة إبان الحرب العالمية الثانية إلى ابتكار فلسفة تفاهم تمكّن المتحاربين مِنْ تحقيق تواصل لغوي وتفاهم مباشر دون الحاجة إلى التعليم المعياري المعتمد على تعلّم القواعد النحوية واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة.

تُعد اللسانيات التطبيقية المجال الرّحب الذي تلتقي فيه النظريات اللسانية في محاكاتها لعِلْميّة الدرس اللساني مِنْ خلال تجسيد المبادئ النظرية في الواقع العملي الذي يعتمد على الملاحظة والفرضية والتجريب، مما يجعل مِنَ اللسانيات التطبيقية تأخذ طابع الحقيقة العلمية للسانيات في علاقاتها المتوشجة مع مختلف العلوم الأخرى مِنْ أجل تقديم خدمة فعلية للبحث اللغوي؛ فاللسانيات التطبيقية علم متعدد الجوانب، يستثمر نتائج علوم

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995م، ص08.

*تشارلز فريز Charles Fries (1887-1969)، لساني أمريكي، اهتم بدراسة اللغة الإنجليزية الأمريكية وتحسين طرق تدريسها، يعتبر رفقة (لادو Lado) من ألد أعداء الترجمة في تعليم اللغات.

** روبرت لادو (1915) (Robert Lado) ، أستاذ اللغات الأجنبية، صاحب كتاب " اللسانيات عبر الثقافات Linguistics Across cultures" ، ويعزى نشأة اللسانيات التقابلية على يديه سنة 1950م.

أخرى تتصل باللغة منْ جوانب ما؛ لأنه يدرك أن تعليم اللغة يخضع لعوامل كثيرة؛ لغوية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية[1].

بدأت اللسانيات التطبيقية تنتشر في النصف الثاني مِنَ القرن العشرين، وكثر الباحثون فيها، وتوسعت دائرة الإشتغال بها في مختلف التخصّصات الأخرى المرتبطة باللغة، "إلا أنّ مجالاً واحداً يمكن أنْ يغلب على هذا العلم، وهو مجال علم "تعليم اللغة Language Learning" سواء لأبنائها أم لغير الناطقين بها؛ باعتبارها لغة أولى أو لغة أجنبية"[2].

وتعدّدت الرؤى واقتراحات التسمية بشأن علم جديد يُعنى بتعليمية اللغة واللغة الأجنبية، لاسيما وأنه نابع مِنْ مناهج اللسانيات الحديثة وأُطُرها العلمية؛ فاقترح وِلْكَنْز Wilkins "الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية"، واقترح سبولسكي Spolsky* عِلماً سمّاه "علم اللغة التعليمي Educational Linguistics"، إلا أنّ اقتراح ماكاي M.F.MAKEY** بتسمية "تعليمية اللغة" Language Didactics [3] هو المصطلح الذي لاقى ترحابًا واعتُمِد لاحقًا وأصبح يسمّى بعلم تعليمية اللغات.

وعليه فإنّ تعليمية اللغات أضحت مِنْ أهم جوانب الاهتمام في مجالات اللسانيات التطبيقية؛ فهي المجال الحيوي للسانيات أين تلتقي فيه الإجراءات النظرية بنظيرتها التطبيقية

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص02.
[2] ينظر: نفسه، ص09.
*روبرت سبولسكي Spolsky Robert 1932 أستاذ اللسانيات بجامعة مونريال ومعاهد أخرى، من أهم إصداراته: Sociolinguistics، Conditions for Second Language Learning, Measured Words and Sociolinguistics
***(ماكاي) M.F.MAKEY و(ويلكنز)willkins كان لهما نفس المفاهيم الخاصة بعلم يهتم بتعليم اللغات.
[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص09-10.

وخاصة مِنْ خلال استثمار نتائج البحث اللساني في دعم طرائق تعليم اللغات؛ ممّا يعني أنّ هذا العلم ارتبط بتعليم اللغات أكثر مِنْ أيّ اتجاه آخر، وذلك لتوفر الميدان الذي تطبِّق فيه اللسانيات النظرية مناهجها في وصف لغات معينة، كميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع الحلول لها[1].

وتتضافر الجهود البحثية في ميدان تعليمية اللغات مستفيدة مِنْ تخصصات ومجالات متعدّدة، ممّا يدعم توجه اللسانيات التطبيقية إلى تطبيق نتائج اللسانيات في ميادين مختلفة مِنْ أجل تعليم اللغة وتعليم اللغات باستخدام مناهج ووسائط علمية مِنْ ميادين مختلفة، وهذا ما نجده في مجالات مثل فلسفة اللغة، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس اللغوي، وعلم الأعصاب وغيرها مِنَ المجالات التي استفادت منها الدراسات اللسانية في مجال تعليمية اللغات.

وتستفيد اللسانيات التطبيقية بالدرجة الأولى مِنَ الإجراءات والمبادئ العامة للسانيات في شقّها الشمولي العام وفرعها النظري في علاقة متكاملة؛ فاللسانيات العامة بمجالها البحثي الذي يدور حول منهج وصفي يعتمد على دراسة اللغة في ذاتها ومِنْ أجل ذاتها، مستبعداً كل ما يحيط باللغة مِنْ مجالات أخرى لها علاقة بإنتاج وتعليم اللغة، كعلوم النفس، والاجتماع، والتاريخ، والتربية وغيرها، وأمّا اللسانيات التطبيقية فإنّها انطلقت مِنَ اللغة كوسيلة، ومنَ اللسانيات كمنهج وركيزة علمية لتربط العلاقة بينها وبين مستعمليها، واهتمت

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص12-13.

بكل ما يمثّل إضافة في تعليم اللغة، مِنْ أجل المحافظة على سلامتها، وتوسيع رقعة انتشارها، وحفظها مِنَ التداخل بينها وبيْنَ لغات أخرى، وتحقيق مثاقفة حضارية بين مختلف اللغات وربط شعوبها، وتحقيق علمية اللغة، وحلّ مشكلاتها المختلفة أو التي يواجهها الناطقين بها.

فإذا كانت اللسانيات العامة تدرس الكلام باعتباره فعلاً لغوياً يعبّر عنِ الفكر لكن في مجال وصفي بنيوي لا يخرج عن إطار اللغة المَعِينة، فإنّ هدف منهج تعليمية اللغات بغض النظر عن الدوافع المتعددة الزوايا التي قد تنشأ بتأثير ظروف خاصة [1]" هو تحقيق جودة تعليمية ترتقي بالمتعلم وقدراته الكلامية التعبيرية في استعمال لغة ما أو لغات متعددة، كعملية وظيفية تجعل مِنَ الكفاءة اللغوية سبيلًا لبلوغ الكفاءة العلمية باعتبار أنّ اللسان هو صورة للقوالب الفكرية التي تتجسّد في تمثّلات وتمظهرات كلامية تعبر عنْ واقع حسي أو تجريدي أو خيالي.

ويرى (جورج مونان) Georges Mounin,* أنّ تعليمية اللغات "مصطلح حديث جدًّا وضع ليعبّر عن موضوع اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات للدلالة أكثر عنْ حركة وتفاعل العلوم الكثيرة فيه كاللسانيات العامة، واللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات البيداغوجية، لتحقيق الطموح الأكثر نظرية والأكثر عمومية والأكثر تحقّقًا"[2].

1 عبد السلام ياسين محمد ، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية ، الأدرن، 1980م، ص22 .
2ميشال ماكارتي، قضايا علم اللغة التطبيقي، ترجمة: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص101.
*جورج مونان: لساني فرنسي معاصر، من مؤلفاته: مفاتح للسانيات، مدخل إلى السيميولوجيا، التواصل الشعري، المشاكل النظرية للترجمة، اللسانيات والترجمة، علم اللغة والترجمة، معجم اللسانيات، تاريخ اللسانيات منذ الأصول إلى القرن العشرين، الجميلات الخائنات.

وتحاول التعليمية أنْ تكون عِلمًا مستقلًّا عن اللسانيات التطبيقية، وعلمًا قائمًا بذاته، لاهتمامها الكبير بتعليم "اللغة"[1]، ودَوْر اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية، والفرق الجوهري بين الاكتساب والتعلّم، وكيفيات التعلّم، سواء على مستوى الصوت، أو الكلمة، أو التركيب، أو الجملة، أو النص.

وقد تتداخل عوامل –لغوية أو غير لغوية– في توجيه العملية التعليمية، تؤثر بشكل أو بآخر في اكتساب أو تعلّم اللغة وخاصة اللغة الأجنبية، معتمدة على عامل الجنس، والسن، والاستعدادات الفطرية وغير الفطرية، والحوافز وغيرها، فتظهر البيداغوجيا كفرع منْ فروع التعليمية؛ كعلم يهتم بشروط التعلم الواجب توفرها في العملية التعليمية، والاهتمام بأوضاع التعلم وكيفية تفعيل وإنجاح عملية التعلم وتحقيق تعلّم ناجح، وبالتالي فتنمية القدرات اللغوية يرتبط بتنمية كفاءات المعلّم وقدرات المتعلّم، وهذا ما تسعى إليه بيداغوجيا تعليم اللغات مِنْ خلال الاهتمام بالمُعَلِّم والمُتَعَلّم والفضاء التعليمي بمناهجه ووسائله وبِيئته، بتَوجّه يرمي إلى زرع تربية لغوية ذات أُفق متطوّر وأُطُرٍ تتبنّى المستجدّات العِلْميّة والتقنية والأبحاث الفكرية التي وصل إليها وابتكرها الإنسان المعاصر لخدمة أغراض براغماتية وديناميكية تختلف كليًّا عن نظريات التَعلّم الكلاسيكية.

1 هناك العديد من الكتب والمعاجم العامة والمتخصصة التي تناولت مفهوم اللغة، خاصة مع تطور مفهومها، بين أصوات، رموز، سلوك، وسيلة للتواصل، نظام... ونكتفي هنا بالتعريف التراثي المشهور "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، ينظر: ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، 1957م، ج1، ص33. والتعريف الحديث لدوسوسور "اللغة نظام من العلامات"، والتعريف المعاصر الذي أورده تشومسكي"إنّ اللغة تعد تنظيماً عقلياً معقدّا لأنها أداة تعبير وتفكير في آنٍ واحد، ينظر: ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1980م، ص74-75.

والواقع أنّ تعليمية اللغات أصبحت نظرية تطبيقية قائمة بذاتها في عملية اجتماعية لها تشعبّات وأهداف داخل أطرٍ منظّمة تخدم الفرد ومصالحه في عالَمٍ تبَنّى مفهومًا جديدًا للغة يطرح رؤية (ابن خلدون)* منذ قرون، في إسْقاطٍ فَرَضَتْه ظروف متسارعة وإجراءات عملية لإنسان القرن الحالي، يقول (ابن خلدون): "إنّ قوة لغة مِنَ اللغات في مجتمع ما تعني استمرارية هذه الأمة بأخذ دورها بين بقية الأمم، لأنّ غلبة اللغة بغلبة أهلها ومنزلتها بين اللغات بمنزلة دولتها بين الأمم"[1]؛ فاللغة هي قوة الإنسان الذي أوتي مَلَكَتَها، يعيش ويتواصل بها، يكتشف العالم حوله، ويصنع مَجدَه ومجدَ أمتّه التي تزداد كلّما اتسعت رقعة مستعملي لغته، ويطوّر حياته بما أُعطي مِنْ قدرات استخدامها ومجالات حياتها.

أضحت عملية تعلّم اللغات ضرورة قصوى ينشدها العالم المنضوي تحت العولمة بأشكالها ومظاهرها المتعددة، فكان لزامًا استثمار الأبحاث والخبرات والنظريات العلمية المختلفة والطرق العملية المساعدة مِنْ أجل صياغة منهج علمي يُمَكّن مِنْ تعلّم وتعليم اللغات، يقول (أحمد حسّاني) "إنَّ تعليمية اللغات بوصفها وسيلة إجرائية لتنميّة قدرات المتعلّم قصد اكتساب الممارسات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية تقتضي الإفادة المتواصلة مِنْ التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية"[2].

---

[1] ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، د ط، 2002م، ص256.

*عبد الرحمن ابن خلدون (1332-1406)، تعد مقدمته من أهم مصادر الفكر العالمي، تاريخ ابن خلدون (العبر وديوان المبتدأ والخبر في معرفة أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر)، لباب المحصل في أصول الدين، شفاء السائل لتهذيب المسائل، ويُعتبر ابنُ خَلدون المؤسسَ الفعلي لعلم الاجتماع الحديث وهو أيضا من علماء التاريخ والاقتصاد واللغة.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص1.

تطوّر البحث العلمي في مجال التعليمية عامّة وتعليمية اللغة وتعليمية اللغات خاصة ممّا ساعد على إفراز العديد مِنَ النظريات والطرق التعليمية التي استفادت مِنَ التراكمية* المعرفية مِنْ ناحية، والقفزة التقنية التي عرفها العالم الحديث والمعاصر مِنْ ناحية أخرى.

2/1.نظريات التعلّم:

2/1-1.النظريات السلوكية (Behaviourism)

2/1-1-1. نظرية واطسون:

تأسّست المدرسة السلوكية على يد عالم النفس الأمريكي واطسون ,Watson** رائد السلوكية التعليمية، ويعتقد رواد هذا الإتجاه بأنّ التعلّم هو سلوك يخضع لعامِلَيْ المُثير والاستجابة، باعتبارهما يخضعان للملاحظة المباشرة، وقد دأَبَتْ أبحاثهم حول تحديد العلاقات أو القوانين التي تربط بين المثيرات والاستجابات[1].

ما يعتقده (واطسون) وأتباعه لا يمكن التماسه في الواقع دائمًا؛ فما يصدق على الحيوان لا يمكن أنْ يصدق بالضرورة على الإنسان، الذي يختلف عن الحيوان الذي تحرّكه الغريزة بالفطرة، عكس البشر الذين يتحرّكون وفق أفكار تمليها عليهم عقولهم، وتتفاوت استجاباتهم على الرغم مِنْ توفر نفس المثير؛ ففعل التعلم تتداخل فيه العديد

*التراكمية Accumulation: وتعني أن يبدأ العالم بحثه من النقطة التي انتهى عندها العلماء السابقون في نفس المجال، ومن ثم تكون النتائج التي توصل اليها السابقون بمثابة المقدمات التي يبدأ منها اللاحقون؛ فالعلم بناء فكري متصاعد لا يكرر نفسه أبدا، ينظر: بدوي عبد الفتاح محمد، فلسفة العلوم، العلم ومستقبل الإنسان...إلى أين، دار قباء الحديثة، مصر، ص97.

**جون برودوس واطسون John Broadus Watson(1878 – 1958) هو عالم نفس أمريكي أسس المدرسة النفسية المعروفة باسم السلوكية(Behaviorism) ، أحدث واطسون تغييرًا في علم النفس خلال خطبته التي حملت عنوان، علم النفس كما يراه السلوكيون 1913، من مؤلفاته: الرعاية النفسية للمولود والطفل، السلوكية، مقدمة عن السلوك.

[1] كمال بكداش، رزق الله رالف، مدخل إلى ميادين علم النفس ومناهجه، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط2، 1985، ص 8-9.

مِنَ العوامل التي تمَكّن مِنْ تحقيق استجابات إيجابية أو سلبية حسب طبيعة الإنسان الشاملة ابتداءً مِنْ منشأه وتركيبته الذهنية والنفسية والمجتمعية وتأثير البيئة المرافقة، وكذا عوامل نفسية مختلفة؛ فالتمارين الموجهة لفئة مِنَ التلاميذ مِنْ أجل اختبار مستواهم، قد تكون بنفس الصيغة لكنّ إجابات (استجابات) التلاميذ تختلف رغم توفر نفس المثير، نتيجة عوامل مختلفة؛ اجتماعية وجسدية ونفسية ودماغية...

فقد يسعى الفرد لتعلّم لغة أجنبية تحث تأثير رغبة ما؛ قد تكون بيولوجية وقد تكون لضرورة تواصلية أو معرفية، لكنّ هذه الرغبة لا تؤهّله لتكوين معرفة شاملة حول اللغة الهدف، وهو نفسه ما يلاحظ على رواد الدردشة عبر الأنترنيت والذين أرادوا تعلّم لغة معيّنة عن طريق الدردشة التواصلية، لكنهم وجدوا أنفسهم ضحية مثير نفسي يؤدي إلى استجابات مختلفة تغذّيها الرغبة في التعارف أكثر مِنَ الرغبة في التعلّم، ناهيك عن اللغة الهجينة المستعملة والمحشوة بالاختصارات والرموز غير اللغوية.

2/1-2-1-2. النظرية الارتباطية (Connectionism Theory)

تُعزى هذه النظرية لمؤسّسها إدوارد لي ثورانديك (Edward Li Thorndike,1932)، وتسمى أيضًا بنظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ، ويعتقد (ثورندايك)* "إنّ العمليات العقلية تتألف مِنْ توظيف الارتباطات الموروثة والمكتسبة بين المواقف والاستجابات"[1]. وتقوم

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983م، ص19.
* إدوارد لي ثورندايك (1874-1949)، صاحب نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ، أشهر كتبه: علم النفس التربوي.

هذه النظرية على اعتبار أنّ التعلّم هو "ارتباط بين الموقف والاستجابة"، وأنّ المرَان أساس نجاح عملية التعلّم، وأنّ الثواب يقوي الارتباطات بينما العقاب يؤدي إلى إضعافها.

ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ المثيرات الخارجية التي يواجهها الإنسان تُنتِج ردود أفعال ظاهرة وغير ظاهرة، سلبية وإيجابية، تزيد بانتشار الأثر في مواقف تعليمية أخرى، تقوم على مبدأ (الإقتران)؛ الذي يُعنى بارتباط الأفكار بالأفعال الذي يؤدي إلى وقوع خبرتين متقاربتين عند إنسان ما، ووقوع إحدى الخبرتين في وقت لاحق يجعل هذا الإنسان يتذكر الخبرة الأخرى[1].

وقد استخدمت هذه الطريقة في العديد مِنَ الدول وأثبتت نجاعتها، لكنها أخفقت في تحقيق نتائج كاملة، باعتبار أنّ المتعلّمين يختلفون في درجة استيعابهم ومستويات فهمهم، فلا يكون التكرار دائما هو السبيل الأنجع لتلقّي المعرفة، وقد أثبتت التجارب المدرسية ذلك نظرًا لاختلاف مستويات الاستيعاب والحفظ عند المتعلّمين.

وهناك نظريات أخرى اتّبعت نفس اتجاه (واطسن) و(ثورندايك)، واهتمّت بالمثير والاستجابة كعامِلَيْن مهمّين في تفسير عملية التعلّم، لكنّ إهمالها للفروق الدماغية بين الإنسان والحيوان جعل مِنْ نظرياتهم مجرد تفسيرات للسلوك الحيواني لا غير، مثلما يلاحظ عند مدرسة الإشراط الكلاسيكي عند (بافلوف)*.

[1] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، يونيو 1988م، ص52.

* إيفان بتروفيتش بافلوف (1849-1939)، حائز على جائزة نوبل في الطب 1904، مؤلفاته: عشرون عاما من الدراسة الموضوعيّة للنشاط العصبي الأعلى عند الحيوان، محاضرات في عمل نصفي الكرة المخية.

2/1-1-3.النظرية الإجرائية (Operational Theory)

يرى سكينر (Skinner) * أنّ السلوك الإجرائي هو سلوك يؤثر في البِيئة يترتب عليه تغيّر فيها يعبّر عنه باستجابات تحدث إمّا كرد فعل لمثير محدد (سماع الجرس مثلا) أو دون وجود مثير معين وهي التي يطلق عليها "الإجراءات Operants"[1]، وتكون الاستجابات الناتجة عفوية وتلقائية؛ أي إرادية تزداد عن طريق التعزيز (المكافأة أو العقاب)، أي زيادة في السلوك ناجمة عن نتائج الاستجابة[2]؛ بمعنى أنّ الاستجابات لا تكون متماثلة؛ فالمتعلّم عندما يتلقّى درسًا في اللغة ثم يعيد التمرين فإنّه يزداد تعلمًّا كلما أعاد التمرين وكرّره مرّات عديدة، وفي كل إعادة يزداد استيعابًا ويكتسب مهارات جديدة، أي أنّ الاستجابة الأولى لا تشبه التي تليها وهكذا.

مِنَ الممكن أنْ يكون تعزيز الاستجابات عاملًا مهمًّا في عملية التعلّم، لكنّ هذه العملية تلغي حريّة الإرادة والفكر التي يملكها الإنسان، وتجعل المتعلّم رهين الحوافز النفسية، التي تتجسّد بالمكافأة إنْ أحسن وبالعقاب إنْ أخطأ، مما يجعل عملية التعلّم كرد فعل لهذين العملين التعزيزيين، وتبيّن التجارب المدرسية أنّ العديد مِنَ التلاميذ يبذلون جهدًا تعلّميًّا إمّا رغبة في المكافأة الأسرية أو المدرسية أو المجتمعية، أو خوفًا مِنَ العقاب، ممّا يجعل التعليم عندهم له أبعاد نفسية واجتماعية تؤثر لاحقًا على تركيبة شخصياتهم ونموّها ووجودها

[1] نايف خرما، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص54

[2] ينظر: نفسه، ص55.

* بورهوس فريدريك سكينر Burrhus Frederic Skinner (1904م-1990م) أخصائي علم النفس وسلوكي ومؤلف ومخترع وفيلسوف اجتماعي أمريكي كتاب " التعزيز في تكنولوجيا التعليم" وشهرته اتسعت بعد إصدار كتابيه:" تعديل السلوك "Behaviour Modification، السلوك اللغوي/ اللفظي "Verbal Behaviour " "وبحوث عديدة من بينها" علم التعلم وفن التعليم".

الاجتماعي. كما أنّ تكرار التمارين لا يؤدي حتمًا إلى اكتساب المعرفة وترسيخ المعلومات واستيعابها؛ فالعديد مِنَ التلاميذ يعيدون التمارين مرّات عديدة لكنهم لا يحقّقون النتائج المرجوة، باعتبار الدوافع والعوامل النفسية والفروق الفردية بينهم، بغض النظر على أنّ هذه العملية مُجهدة وتحتاج إلى الكثير مِنَ الصّبر والوقت حسب مستوى كل متعلّم على حِدى.

2/1-1-4.نظرية الحافز (Drive Reduction Theory)

تقوم هذه النظرية على اعتبار أنّ عملية التعلم عملية متدرّجة متزايدة، مِنْ خلال تكيّف الكائن بيولوجيا مع البِيئة المحيطة به، بطريقة تُمَكّنه مِنَ العيش مِنْ خلال تكوين رابطة شرطية بين مثير واستجابة ترضي الكائن الحي، وتُشْبع فيه حاجة ما"[1].

الحوافز التي تعتقدها نظرية (هيل*) لا يمكن بأيّ حال مِنَ الأحوال أنْ تكون ركيزة لنظرية علمية تُعزّز عملية التعلّم عند الإنسان؛ فاعتبار التعليم غريزة بيولوجية فقط هو إنكار لخصوصية النوع البشري الذي تحكمه وتنظّمه أطر متعددة عقلية ونفسية واجتماعية وغيرها مِنَ الميكانزمات التي لا توجد عند الجنس الحيواني.

2/1-2.النظريات الإدراكية Cognitive Theories

ظهرت هذه النظريات كرد فعل على السلوكيين؛ الذين جعلوا مِنَ المتعلّم آلة تخضع لعاملَيْ المثير Stymilus والاستجابة Response، محاولين تفسير السلوك التعليمي مِنْ خلال تجاربهم على الحيوانات.

[1] نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص56.
*كلارك هيل Clarc Hull (1884-1952)، صاحب نظرية الحافز في عملية التعلم.

اهتمّت المدرسة الإدراكية بسيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حَلِّ المشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية في التعلّم[1]، وكانت لهذه المدرسة مفاهيم وتوجهات مَكنّتها مِنْ تحقيق قفزة نوعية في مجال عمليّة التعلّم عامة وتعليم اللغات خاصة.

1/2-2-1.النظرية الجشطلتية (Gestalitism Theory)

اهتمت هذه النظرية بالإدراك والتعلّم، والعلاقة التي تربطهما، واعتبرت أنّ التعلّم "ظاهرة وثيقة الصلة بالإدراك أو ما يسمّونه بمجال المتعلم"[2]؛ بحيث يعتمد التعلّم على الإدراك وإعادة التنظيم[3].

انصبّ اهتمام أصحاب هذه النظرية على عمليات الإدراك والفهم ممّا أعطى مفهومًا مغايرًا لنظرة السلوكيين؛ فالجشطالتيون يرَوْن أنّ التعلّم يحتاج إلى إدراك وفهم مجموعة العمليات الذهنية ويصبح التعلّم مِنْ خلالها كوسيلة لمساعدة المتعلّم على التبصّر فيما يتعلّمه[4].

وبالتالي فعمليّة التعلّم – حسْب الجشطالتيين- لا تعتمد على المثيرات والاستجابات، أو الحفظ، أو الثواب أو العقاب، وإنما تعطي الدور الأكبر للعمليات الإدراكية التي تجعل المتعلّم يستغل قدراته العقلية في تنظيم عملية التعلّم.

[1] علي حجاج، اللغات الأجنبية، ص59.
[2] نفسه، ص29.
[3] نفسه، ص59.
[4] نفسه ، ص63.

وعلى الرُّغم مِنْ عديد محاولات فهم العمليات العقلية المتحكّمة في إنتاج وإدراك اللغة عند الإنسان إلا أنّ ذلك لم يُمَكّن مِنْ معرفة الآليات التي تسيّر هذه العمليات المعقّدة وكيفية اعتمادها في تعليم اللغات أو تكوين نموذج مثالي يمكن اعتماده وتبنّيه في تيسير عملية التعلّم.

2/1-2-2.النظرية البنائية (Constructivism Theory)

تنْبع خصوصية هذه النظرية مِنْ رؤيةٍ وازَنَتْ بين القدرات العقلية المرحلية لتعلّم اللغة تدريجيا وبين العوامل المؤثرة في عملية التعلّم مِنْ بيئة، ومجتمع، ومستوى الإدراك المعرفي عند الإنسان عبر مختلف مراحله العُمْرِيّة، في نظام معرفي غير متناقض يعتمد على الموازنة كطريقة لتنظيم المعلومات المتناثرة تجعل تعزيز التعلّم ينبع مِنْ أفكار المتعلم ذاته وتساعده على فهم ما يراه[1]. هذه الرؤية مكّنت (بياجيه) مِنْ وضع نموذج قياسي لعملية التعلّم لمعرفة محدداته، أبرَزَها في المراحل الآتية:

2/1-2-2-1.مراحل التطور المعرفي عند بياجيه*[2]:

1.الفترة الحسية الحركية (مِنَ السنة الأولى إلى الثانية): يتعلّم الأطفال فكرة استمرارية الأشياء وانتظامها في العالم المحسوس.

2.الفترة قبل الحركية (مِنَ السنة 2 إلى 7): يبدأ الأطفال خلالها معرفة الأشياء في صورتها الرمزية.

---

[1] ينظر: علي حجاج، اللغات الأجنبية، ص60-61.

[2] نفسه، ص61.

*جان بياجيه Jean Piaget (1896-1980)، رائد المدرسة البنائية في علم النفس، أشهر مؤلفاته: اللغة والفكر عند الطفل، الحكم والاستدلال عند الطفل.

3.الفترة الإجرائية المحسوسة (من السنة 7 إلى 12): يطوّر الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي.

4.الفترة الإجرائية الرسمية (تبدأ في سن 13): يستطيع الأطفال التوصّل إلى الاستدلال Deductive عن طريق الاستدلالات الأخرى (مثال: يستطيع التلميذ القيام بعمليات حسابية بناءً على جدول الضرب).

قد تكون نظرية (بياجيه) مفيدة مِنَ الناحية النظرية لكنْ يصعب تطبيقها عمليًّا إذا ما جُسِّدَت في الميادين العلمية التي تتطلّب مستوى مميّزا مِنَ الذكاء والفهم؛ فمعرفة الإعراب في اللغة العربية لا تعتمد على قدرات الحفظ للقواعد النحوية فقط بقدر استطاعة المتعلّم توظيفها مِنْ خلال ملاحظات دقيقة للجملة العربية وسياقاتها المختلفة، ومعرفة أوجه الإعراب وحالاته لإعطاء الوجه الحقيقي لإعرابها وإبراز الدلالة الصحيحة.

2/1-2-3.نظرية التعلم بالملاحظة (Observational Learning Theory)

تعود هذه النظرية إلى عالم النفس الكندي (Pandora) والذي اعتبر أنّ التعلّم يتم مِنْ خلال ملاحظة المتعلّم لمجموعة مِنَ الاستجابات المتماثلة التي يتعرّض لها المتعلمون في نفس الموقف التعليمي، هذه الملاحظة تعتمد على إدراك المعلومات أو المعارف؛ فالتعلّم -حسب (باندورا)* - هو "كيفية تمثيل المعلومات بصورة رمزية في الذاكرة"[1]، هذا التَمَثّل

[1] نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص62.

*ألبرت باندورا (Albert Bandura) 1925م، عالم نفس كندي، له الفضل في تقديم إسهامات في كثيرٍ من المجالات في علم النفس الاجتماعي ، بما في ذلك نظرية الإدراك الاجتماعي، كما كان مؤثّرًا أيضًا في الانتقال من السلوكية إلى علمِ النفس المعرفي، صاحب نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية فاعلية الذات، من أشهر كتبه: فاعلية الذات: ممارسة التحكم، التعلم الاجتماعي من خلال المحاكاة ، مبادئ تعديل السلوك، نظرية التعلم الاجتماعي.

يحتاج إلى فهم مجموعة العمليات الذهنية التي تقوم على الإدراك والملاحظة؛ فالمتعلّم يستطيع تعلّم استجابة جديدة بمجرد ملاحظة السلوك التعليمي للآخرين في نفس الموقف التعليمي باعتبارهم نماذج تعليمية.

2/1-2-3-1.المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم بالملاحظة[1]:

1.العمليات الإبدالية: تعني أنّ التعلّم الناجم عن التجربة المباشرة يمكن أنْ يَحْدُث عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وأثر ذلك على الشخص الملاحظ.

2.العمليات المعرفية: تعلّم التّمثيل الرمزي للأشياء مثل النُّظُم اللغوية والرموز الموسيقية والأعداد.

3.عملية التنظيم الذاتي: يشير إلى كيفية قيام أناس بتنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق النتائج التي يتوصلون إليها بأنفسهم.

إنّ ملاحظة سلوك الآخرين في المواقف التعليمية لا يحقّق بالضرورة استجابة مُمَاثِلة؛ فالمتعلّمون لهم دوافع متباينة تحفّزهم على التعلّم، كما أنهم يختلفون في مستوى إدراكهم المعرفي وقدراتهم على التكيّف مع السلوك التعليمي ومختلف مراحل التعلّم.

2/1-2-4.نظرية التعلّم الاجتماعي (Social Learning Theory)

تميّزت هذه النظرية ببحثها في سلوك الأفراد في المواقف التعليمية المختلفة، والذي مِنْ خلاله يكتسبون أنماطًا معيّنة مِنَ السُّلوك في عملية تفاعلية تربط بين الفرد وبِيئَته

[1] نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص62.

الإجتماعية، معتبرة أنّ التعلّم يحدث في بِيئَة مليئة بالمعاني ويُكتسَب مِنْ خلال التفاعل الاجتماعي[1].

فاهتمام أصحاب هذه النظرية لم يخرج عن سياق تأثير البِيئَة في تحديد سلوك الأفراد سواء في المواقف الإجتماعية عامة أو في المواقف التعليمية خاصة، كمبادئ يتلقّونها عفويًا مِنْ بيئتهم ويتعلّمون مِن خلال اندماجهم الاجتماعي، وتصبح لهم خبرات تؤثّر بعضها على بعض في مختلف أطوار ومراحل تعلّمهم تُمَكنّهم مِنْ تحقيق تعلّم يعكس الصورة العامة لمجتمعاتهم.

كان لهذه النظرية ما يبرّرها في الواقع الاجتماعي، فكثيرًا ما تميّزت بيئات معيّنة بنشاطات محددة لا يُتْقنها غير أبناء تلك البِيئات، بل تصبح كعادات تُميّزهم عن غيرهم، يتوارثها الأجيال تلقائيًا، بل ويطوّرونها لتتأقلم مع كل عصر، ناهيك عن أنّ بعض المجتمعات تتميّز باهتمامات علمية وحضارية محددة تلقّنها لأفرادها لتصبح سمة فيهم، مثل عقلية الاختراع في المجتمع الياباني أو الصيني، الاهتمام بالفلسفة والرياضيات في المجتمع الألماني، تذوّق الأدب في المجتمع الفرنسي أو الروسي أو الإنجليزي، والسينما والموسيقى في المجتمع الأمريكي والمجتمع الهندي، وحبّ الفنون التشكيلية في المجتمع الإيطالي والمجتع الإسباني، والصناعات التقليدية عند الشعوب الإفريقية، والرياضات القتالية عند شعوب جنوب شرق آسيا وغيرها.

[1] نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص62.

اهتمّت هذه النظرية بعامل البِيئَة وتأثيره المباشر في عملية التعلّم، وأوْلَت مكانة وأولوية كبيرة للبِيئة الاجتماعية في مقابل وجود عوامل أخرى قد تكون عائقًا كبيرًا أمام عمليّة التعلّم مثل الاستعداد والرغبة في التعلّم، والفوارق الفردية والاجتماعية، وعوامل الإعاقات النفسية والجسدية – ضعف الحواس، الانطواء، وأمراض الكلام، والخلل في الإدراك، وعسر الفهم، والخجل...– والتي تؤثر كثيرا في عمليّة التعلّم.

3/1. نظريات تعليم اللغة (The Learning Language Theories)

تركّز هذه النظريات على تعلّم اللغة عند الإنسان باعتبار كل ما يتدخّل في تحقيقها من فسيولوجية وبِيئة ومختلف الحوافز والدوافع والظروف الخاصّة، مع الأخذ بالاعتبار خصوصية كل لغة، واختلاف طرائق تدريس اللغة مِنْ مجتمع إلى آخر، باعتبار أنّ تعليم اللغة جزء من الخبرات المتنوعة التي تقدمها المؤسسة التعليمية إلى الطلبة داخلها وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء الفرد وفق أهداف تربوية محددة[1]؛ فالقدامى ركّزوا على النحو، ثم اعتمدوا تعليمية النصوص منْ أجل تغذية العقل بمواهب اللغة وتنمية قدرات المتعلّم وكفاءته اللغوية. ومع تطوّر الإنسان وتطوّر اهتماماته وتعدد ارتباطاته الاجتماعية اعتمدت الترجمة لتيسير عملية التعلّم وتسهيل التواصل، ومع ظهور المنهج العلمي بزغَت نظريّات تبنّت الرؤية المنهجية لمبادئ العلم كركيزة لتنظيم العملية التعليمية وضبطها.

وسنقتصر في بحثنا على أهم الاتجاهات الحديثة والمعاصرة التي اهتمت بتعليم اللغة الأم وابتكرت لها مناهجَ وطرقًا متعددة.

[1] فتحي يونس وآخرون، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر، الأردن، ط1، 2004م، ص17.

3/1-1.النظريات السلوكية وتعليم اللغة:

لمْ يكن للسلوكيين اهتمام خاص بتعليم اللغة أو اللغات بل اهتمّوا بالتعليم عامّة، باعتبار أنّ تعلّم اللغة هو نوع مِنَ التعلّم يخضع كذلك إلى عاملَيْ المثير والاستجابة كسلوك يُمْكِن ملاحظته ملاحظَة خارجية، "فكُلّ عبارة لغوية، بل كُلّ جزء مِنْ عبارة لغوية ينطقها المتعلّم هي نتيجة لحضور مثير ما، والذي تكون العبارة اللغوية استجابة له"[1].

فتكرار الاستجابات هو الذي يعزّز القدرات اللغوية عند المتعلم، ولا بد أنْ يكون الاهتمام بالكلام الشفوي دون الكتابة، باعتبار أنّ الكلام سابقٌ للكتابة، ويركّز السلوكيون على الكلام ولا يهتمّون بالمعنى في تعلّم اللّغة، بل يَرَوْنَ أنّ التفكير في معنى الكلمة هو إقامة بنية ذهنية عقلية ليست ضرورية مِنْ أجل إعطاء استجابة صحيحة لمثير ما، لأنّ الاستجابات اللغوية تقع تحت سيطرة المؤثرات الخارجية[2].

اعتقاد السلوكيون بأنّ التعلّم يخضع لمثير واستجابة، وأنّ نفس المثيرات تؤدي إلى نفس الاستجابات، لا يُمْكِن تَبنّيه مِنَ الناحية العلمية ولا مِنَ الناحية التطبيقية، باعتبار الفروق الأنثروبولوجية بين المجتمعات مِنْ جهة، وتبايُن مستويات الذكاء والفهم والتي تؤكّد وجود الفروق الإدراكية بين البشر مِنْ جهة أخرى؛ فقد يُوَجِّه المعلّم نفس الملاحظة لمجموع المتعلمين لكنّ استجابتهم الإدراكية تختلف.

[1] نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص66.
[2] ينظر: نفسه، ص69.

3/1-2.النظريات الإدراكية وتعليم اللغة:

يعتقد أصحاب النظريات المعرفية (الإدراكية) بأنّ النظام اللغوي موجود في الأدمغة البشرية بالفطرة؛ فكل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلّم اللغة[1]، وهو ما أطلق عليه (نعوم تشومسكي Naom Chomski)* "جهاز اكتساب اللغة"؛ فاللّغة التي يتعلّمها الطفل هي التي تستثير عمل هذه الآلية، رغم أنّ الطفل لا يُدْرِكُ كَنَهها، لكنّه يتعامل آليًا مع معطياتها التي تؤهّله لإنتاج واستقبال اللغة.

وقد وجّه أصحاب هذا الاتجاه نقدًا لاذعًا للسلوكيين الذين ساووا بين السلوك البشري والسلوك الحيواني، واعتبروا أنّ نظرياتهم عاجزة عنْ تفسير قدرات البشر على تعلّم اللغة واستخدامها[2].

ويمكن تلخيص مبادئ التعليم حسب النظرية العرفانية في النقاط الآتية:

- التركيز على آليات اكتساب اللغة وتعلّمها.
- الأخطاء اللغوية التي يرتكبها الأطفال هي محاولات منهم لاستخدام القواعد اللغوية التي تعلّموها وتطبيقها على اكتساب المزيد من جوانب اللغة، والدليل على تعلّم اللغة هو أن الطفل يقيس ما تعلّمه اطرادا على نفس المواقف التعليمية اللغوية، فمثلا يجمع مكتبة-مكاتب لأنّه قاسها على مزرعة-مزارع.

---

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص69.

* أفرام نعوم تُشُومِسْكِي (Avram Noam Chomsky) ولد في 7 ديسمبر 1928بفيلادلفيا، بنسلفانيا، الولايات المتحدة الأمريكية، لساني وفيلسوف ومؤرخ وناقد وناشط سياسي وعالم بالمنطق وعلوم الإدراك، مِنْ مؤلفاته: البنية المنطقية للنظرية اللسانية، اللغة ومشكلات المعرفة، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل.

[2] نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص69.

- يتعلّم الأطفال اللغة سماعًا ومِنْ ثَم يستخدمونها في مواقف مختلفة دون الحاجة إلى التعزيز والتكرار والتدريب لأنّها في المحصلة هي وسيلة تواصل.
- يستطيع الأطفال مع مرور الوقت استخدام قدراتهم اللغوية في تفحّص البنى الجديدة التي يتعرّضون لها ومِنْ ثَم فهمها وإنتاج جملا جديدة لم يسمعوها من قبل[1]. كتعلّم أساليب استخدام الجملة العربية، والذي يؤهّل الطفل لاحقًا لإنتاج تعابير وفق معايير اللغة وخصائصها.

وعلى الرغم مِنَ الآراء المتباينة بين السلوكيين والمعرفيين إلا أنّ اكتساب اللغة وتعلّمها لا يزال مَحَلّ بحث العديد مِنَ المجالات العلمية المعاصرة التي تبنّت أطراً مُختلفة في دراسة الإنسان كَكُلٍّ متكامل تحكمُه قوانين متشابكة تجعل منه نظاماً معقدّا يحتاج إلى تضافر مختلف الجهود البحثية مِنْ أجل سبر أغوار جهازه الدماغي المسؤول عن إنتاج اللغة وإدراكها سواء مِنْ حيث الاكتساب أو مِنْ حيث التعلّم.

4/1. نظريات تعليم اللغات الأجنبية (The Foreign Language Learning Theories)

4/1-1.آليات ودوافع تعلّم اللغات الأجنبية:

رأينا في العنصرين السابقين تباين الآراء والنظريات بين مختلف المدارس حول التعليم عامة وتعليم اللغة خاصّة؛ بحيث اعتبرها السلوكيون ذات طبيعة ميكانيكية تخضع للمثيرات والاستجابات في حين اعتبر العرفانيون أنها تخضع لعمليات ذهنية معقدة تتركز أساسًا حول البنية الدماغية للإنسان وكيفية إدراكه للعالم المحيط به.

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص70.

يختلف تعلّم اللغات الأجنبية نوعًا ما عن تعلّم اللغة الأم؛ فهو يخضع لعوامل مختلفة، تتباين بين تعلّمها في بِيئتها الطبيعية وتعلّمها خارجها، وفي طبيعة ظروف التعلّم والدافعية لتعلّم اللغة الأجنبية، عامل السن وغيرها؛ فالطفل يتعلم لغته الأم في سنٍّ مبكّرة (المرحلة الحرجة)* كجزء لا يتجزأ من نموه ونضجه[1]، وقد تكون اللغة الأم لغة الموطن وقد تكون لغة المحتل مثلما حصل مع شعوب عديدة في العالم أين حلّت لغة المحتل مكان اللغة الأصلية مثال: الإنجليزية في بلاد الهنود الحُمْرْ، والفرنسية في العديد مِنْ دول إفريقيا الوسطى. ويميّز اللسانيون وفلاسفة اللغة وعلماء النفس والاجتماع بين اللغة الأم واللغة الثانية حسب طبيعة كل مجتمع؛ فبالنسبة للمجتمع العربي تعتبر العامية –خليط بين العربية وعبارات وكلمات من لغات أخرى– هي اللغة الأم التي يكتسبها الطفل من الأسرة، ثم ينتقل إلى المدرسة ليتعلّم اللغة الثانية وهي العربية الفصحى، ثم تأتي اللغة الأجنبية كلغة ثالثة، وأمّا الألماني –مثلًا– فيكتسب لغته الأم مِنَ الأسرة وهي الألمانية، لينتقل إلى المدرسة مِنْ أجل استخدامها في تعلّم أمور أخرى، ثم يتعلّم اللغة الأجنبية التي تعد بالنسبة إليه لغة ثانية.

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص74.

*المرحلة الحرجة، وتسمى أيضا بفرضية الفترة الحرجة، هذه الفرضية محل جدل و نقاش واسع في اللغويات واكتساب اللغة، تدور حول ارتباط القدرة على اكتساب اللغة بالعمر، من الناحية البيولوجية. تقول أن هناك فترة حرجة (محددة) لاكتساب اللغة في البيئات الغنية لغويًا، وبعد هذه الفترة يصبح اكتساب اللغة أكثر صعوبة وأكبر جهداً.وتنص على أن السنوات القليلة الأولى في الحياة الإنسان هي من أهم السنوات التي يتمكن فيها الفرد من اكتساب اللغة الأم (الأولى)، وفق وجود حوافز ملائمة. إذا لم توجد المُدخلات اللغوية إلا بعد هذه السنين الأولى (الفترة الحرجة)، فالفرد لن يصل إطلاقًا إلى مستوى السيطرة الكاملة أو التمكن الكامل من اللغة، خصوصًا في النحو، ينظر: معمر نواف الهوارنة، اكتساب اللغة عند الأطفال ،الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010، ص86، وينظر أيضًا: http://kasam.ahlamontada.net/t183-topic.

ومجمل ما سبق يعد تمهيدًا لفهم الآليات المنظمة لتعليم اللغات الأجنبية؛ حيث ستمثل العناصر الآتية أَغْلَب الاتجاهات البحثية في عملية تعليم اللغات الأجنبية.

1/4-2. نظرية التطابق (Idendify Theory)

اهتمّت هذه النظرية بتعليم اللغة الأجنبية باعتباره يتطابق مع تعلّم اللغة الأصلية؛ أي أنّ هناك استراتيجيات متشابهة تستخدم في تعلّم اللغة سواء كانت أصلية أو أجنبية؛ فاكتساب اللغة الأم وتعلّم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان، ولا يوجد أي تأثير للغة الأم على تعلّم اللغة الأجنبية[1].

تجاهلت هذه النظرية الفروق الأنتروبولوجية بين المجتمعات، والظروف الاجتماعية المصاحبة لتعلّم اللغة الأجنبية وكذا المكانزمات المعرفية، كما أهملت الخصائص اللغوية المشتركة التي تربط بين العديد مِنَ اللغات مِنْ ناحية والخصائص المتباينة مِنْ ناحية أخرى، فلكل لغة خصائصها، ناهيك عن عمليات الاقتراض اللغوي التي تزداد تدريجيًا حسب التقاربات الاجتماعية والثقافية والحضارية والعلمية المختلفة؛ فاللغات الأوربية –مثلًا– تستخدم أغلبها الحرف اللاتيني لكنها لا تتطابق في العديد من المستويات اللغوية والثقافية؛ فصوت /w/ في الألمانية هو نفسه /w/ في الإنجليزية لكنه يختلف عنه من حيث الخصائص والصفات الفونيتيكية؛ فالألماني ينطق صوت /w/ بـ /v/ لأنّ صوت /و/ غير موجود في لغته، ونفس الأمر بالنسبة لصوت /t/ في اللغة الإنجليزية يختلف نطقه إذا جاء في آخر الكلمة بعد صائت (vowel)؛ حيث ينطق بـ /r/ في الإنجليزية الأمريكية، وهو يدل

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص77.

على الاختلاف بين الإنجليزية البريطانية والإنجليزية الأمريكية التي تأثرت بالتداخل اللغوي مع لغات أخرى بفعل تعدد الأعراق التي استوطنت تلك المنطقة.

4/1-3. نظرية التباين (Contrast Theory)

تعود هذه النظرية إلى (Robert Lado) الذي اعتبر أنّ تعلّم لغة ثانية يتحدّد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى[1]؛ أي مِنْ خلال تَمَثُّل الصيغ اللغوية الموجودة في اللغة الأصلية والتي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأجنبية ومِنْ ثَمّ تعلّمها بسهولة، لكن في المقابل قد تُشَكّل الأنماط والتراكيب المختلفة عائقًا أمام تعلم اللغة الأجنبية ممّا يُسبّب حدوث الأخطاء اللغوية في التعلّم.

ربما نجحت هذه النظرية في إعطاء نموذج خاص في تحليل اللغات ومقارنتها واكتشاف أوجه الاختلاف والتشابه بينها، لكنّها أهملت تأثير اللغة الأصلية على تعلّم اللغة الأجنبية وتجاهلت امكانية حدوث تداخل بينهما.

قد تتشابه الصيغ اللغوية بين لغتين مِنْ أسرة* واحدة أو مِنْ أسرتين مختلفتين لكنّها تسبّب عائقًا أمام تعلّم اللغة الثانية؛ فالدارس العربي الذي يعرف أنّ لغته تتكون مِنْ جُمَلٍ اسمية وأخرى فعلية وأشباه جُمَل، وأن الجملة الفعلية تبدأ بالفعل، يجد أنّ الجملة الإنجليزية لا تبدأ إلا باسم متبوع باسم قبله أو متبوع بفعل[2]، كما أنّ الفعل يتقدم على الفاعل وجوبًا في حالتي السؤال والتعجب. هذه العملية تسبّب مشكلة حقيقية أثناء تعلّم الإنجليزية، وقد

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص77.

*يعود تصنيف اللغات في أُسَر إلى عالم البيولوجيا Shleisher (1921م-1968م) الذي تأثر بنظرية التطور عند داروين وبتصنيف النباتات في أسر فانتهج ذلك في تصنيف إلى اللغات، ينظر: محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، القاهرة، مصر، 1979م، ص129.

[2] ينظر: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1985م، ص11.

توجد هذه المشكلة حتى داخل الأسرة اللغوية الواحدة أين تكون جماعتان لغويّتان تتحدّثان لغة واحدة أو لهجتين للُغة واحدة يربطهم معيار التفاهم المتبادل (Mutual integrity)[1]؛ فاللهجات الإنجليزية كإنجليزية سيدني، تورنتو، أمريكا، كندا، استراليا...رغم أنّها لهجات لِلُغة واحدة هي اللغة الإنجليزية لكن بينها العديد مِنَ التباينات على صعيد العديد مِنَ مستويات اللغة مما سيأتي ذكر بعضها لاحقًا.

4/1-4. نظرية تحليل الأخطاء (Errors Analysis Theory)

نشأَت هذه النظرية كرد فعل على قصور نظرية التباين، مؤكدة أنّ اللغات وإنْ تشابهت في بعض الخصائص إلا أنّ ذلك لا يلزم قطعًا أنّ هناك تأثيرًا للُغة ما في تعليم لغة أخرى مختلفة؛ فتعليم اللغة الأجنبية لا ينجح إلا مِنْ خلال التعرّف على الأخطاء التي يقوم بها المتعلّم، ووصفها وتمييزها وتصنيفها إلى مستويات صوتية، معجمية، تركيبية ...إلخ، ثم حصرها حسب الكم (فردية أو جماعية، شائعة أم شاذة)، ومِنْ ثم تحديد الأسباب الموضوعية لهذه الأخطاء وطبيعتها ثم تقديم الافتراضات والحلول لمعالجتها.

تتباين عملية البحث في صعوبات تعلّم اللغة الأجنبية مَنْ مدرسة إلى أخرى وخاصّة بين تشومسكي ومَن سبقوه؛ فالسلوكيون والبنيويون يعتقدون بأنّ الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء يتلقّى اللغة مِنْ والديه ثم المجتمع ثم يعزز قدراته اللغوية مِنْ خلال الاستماع والتعزيز والتكرار، واعتبروا أنّ الأخطاء التي يقوم بها الأطفال لا تعدُ أنّ تكون نتيجة عوامل

[1] ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص 128-129.

تتعلق بنموه النفسي والعقلي، وأمّا العقلانيون وخاصة أنصار تشومسكي فقد اعتقدوا بأن الطفل يولد وهو مزود بقدرات وملكات فطرية أطلقوا عليها "جهاز اكتساب اللغة"[1] وكذا "الكليات اللغوية" التي تتألف مِنْ قواعد مشتركة بين جميع اللغات؛ فالطفل عند تعرّضه لأي لغة فهو يستخدم جهازه العقلي المزود بالقواعد الكلية التي تمكّنه مِن استخدام اللغة، وعندما يقوم بالأخطاء فهذا دليل على التطور اللغوي عنده؛ فالخطأ نتيجة غير مقصودة لقياس خاطئ أو تعميم لقاعدة ما أو جهل بكيفية استخدامه.

يركّز السلوكيون والبنيويون على ظاهر اللغة في تفسيرهم للأخطاء اللغوية مرجعين ذلك إلى أسباب لها علاقة بالنمو العقلي والنفسي للمتعلّم، وهذا جانب فقط مِن جوانب تفسير هذه الظاهرة التي لا تقتصر على تعلّم اللغة فحسب بل على أي مرحلة مِنْ مراحل التعليم؛ فالمتعلّم يخطئ في قاعدة لغوية أو في طريقة تطبيقها، أو توظيف أحد معاييرها، أو في فهمها جيدا، وهذا ما يجرّه إلى القيام بأخطاء مقصودة أو غير مقصودة أحيانًا بسبب تداخل المفاهيم والبنى بين اللغتين مما يؤدي بالمتعلّم إلى القيام بأخطاء خارج الوعي الإدراكي، والتعلّم لا يأتي جملة واحدة، بل يتدرّج عبر مراحل منتظمة وحسب الظروف، ولكل مرحلة خصوصياتها العادية والمعقدة، وبالتالي فالأخطاء تتباين حسب كل مرحلة مِنْ مراحل التعلّم، والطفل الذي يدرس اللغة في غير بِيئتها يختلف عن ذاك الذي يتعلّمها في بِيئتها أو اندماجًا في مجتمعها الأصلي، ونفس الشيء بالنسبة للمراحل العمرية التي تؤثر في أهداف

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص69.

التعليم بين تعلّم لغة في سِنٍّ متقدمة مثلًا والذي لا يشبه تعلّمها في سِنٍّ متأخرة لاختلافات في البنية الإدراكية مِنْ ناحية وتباين الغايات مِنْ ناحية أخرى.

وأما واقع تفسير الأخطاء عند العقلانيين فهو عَزْلي؛ بمعنى أنّهم اهتموا بباطن اللغة دون ظاهرها، وبالجملة فقط، وأهملوا الدور الثقافي للغة وعلاقتها بالمجتمع؛ فتعليم اللغة لغير أهلها لا بدّ أنْ ينقل المتعلّم الأجنبي إلى أنْ يفهم ثقافة هذا المجتمع[1]، ناهيك عن المبالغة بالتركيز على المتحدث السليقي أو المثاليNative speaker الذي يستخدم اللغة، واللغة وحدات تتحد وتتآلف في انسجام واتساق من أجل خدمة المعنى داخل نص أو خطاب له دلالات مختلفة؛ فقد تتعلق الأخطاء اللغوية بعوامل خارج نطاق اللغة ذاتها كاختلال في الإدراك، أو نقص في الانتباه، أو ضعف في الفهم أو التركيز أو الذكاء، وعوامل جسدية كالإرهاق أو فزيائية كالمرض، وغيرها من العوامل التي تقع خارج حدود اللغة، وربما لا يستطيع المتعلّم استغلال قدراته وملكاته اللغوية في الكلام الفعلي، باعتبار أنّ اللغة تستخدم في مواقف مختلفة أين يحتاج المتعلّم إلى فهم آليات استخدامها في مختلف الحالات التي يتعرّض لها وهنا يحدث نوع مؤثر مِن الخطأ النوعي بفعل المواقف غير المتوقعة والمتغيرة باستمرار والتي تدفع بالمتكلم إلى القيام بالأخطاء دون تركيز ووعي وبالتالي خرْق القواعد اللغوية والتي إذا لم تعالج في حينها فإنها ستتطور إلى عادات وربما تخرج عن سياق اللغة إلى سياق اللهجة، وهذا ما نجده في مجتمعات لها خلفيات لغوية مشتركة لكن ثقافاتها تختلف، مثل مظاهر الفروق اللغوية بين الإنجليزية البريطانية والإنجليزية الكندية أو

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص24.

الإنجليزية الأمريكية أو الإنجليزية الأسترالية سواء على مستوى الأصوات أو المفردات أو الدلالة وغيرها مِنَ المستويات اللغوية الأخرى، فقد نجد نفس الكلمة لكنها مستخدمة بمعان متباينة مِنْ مجتمع إلى آخر (yae / yes) (no / naye) ، hotel، will/shall، وقد سبق الحديث عن الاختلاف في نطق بعض الفونيمات.

فتحليل الأخطاء لا بد أنْ يخضع لمنهج علمي يقوم بوصف دقيق للأخطاء وتفسيرها بالاعتماد على مختلف العلوم النفسية والاجتماعية والطبية وغيرها.

4/1-5. نظرية الجهاز الضابط (Monitor Theory)

تعود هذه النظرية إلى (كراشن Krashen)* ، والذي ركز على البحث في العلاقة بين التعلّم التلقائي (Spantaneous Learning)، والتعلّم الموجّه (Guided Learning)[1]؛ فمتعلّم اللغة الأجنبية يستخدم اللغة إمّا بطريقة لا إرادية يكون فيها التركيز على عملية التواصل اللغوي في المواقف الحياتية عن طريق الاندماج المباشر في المجتمع اللغوي، أو أنْ يتعلّم القواعد اللغوية بإشراف مباشر منْ معلّم وبالتالي لا يحتاج إلى التواصل المباشر، وعلى ذلك كانت مقاربة هذه النظرية متعلّقة بعملية الضبط أو الضبط الذي يبذله المتعلّم في ضبط لغته وتصحيح أخطائه كلما لزم ذلك[2].

القول بتعلّم اللغة لا شعوريًا-تلقائيًا- قد يؤدي غرض التعلّم ويحقق نتائج مقبولة مِنَ الناحية العملية لكنه لا يفي بالغرض مِنْ ناحية تعلّم اللغة الأجنبية الصحيحة؛ فالإندماج

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص78.

*ستيفن كراشن Stephen Krashen (1941)، لساني أمريكي، اهتم بالبحث حول تعليم اللغات الأجنبية، مؤلفاته: مبادئ وتطبيقات في اكتساب وتعلم اللغة الثانية، قوة القراءة، الإرادة الحرة للقراءة، المقاربة الطبيعية 'اكتساب اللغة في القسم'، تعليم اللغة الأجنبية طريقة سهلة.

[2] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص78.

في المجتمع اللغوي قد يُدخل المتعلّم في فوضى اللهجات والانحراف والتداخل اللغوي بطريقة عفوية، وأمّا اعتماد التعلّم المباشر دون الحاجة إلى تجسيد ذلك فعليًا في مواقف تواصلية حقيقية فقد أثبت فشله، والواقع يثبت وجود متعلّمين يحفظون جيّدا قواعد اللغة الأجنبية لكنهم يفشلون في تحقيق تواصل ناجح.

6-4/1. نظرية اللغة المرحلية (Periodical Language Theory)

وتعني أنّ الدارس يواجه مواقف تواصلية معيّنة فيقوم باستخدام اللغة الأجنبية بهدف التواصل والتدرّب على استخدامها، وكلّما قام بهذه العملية كلما ازداد تعلمًا وتقدمًا في التعلّم، فتكون هذه الخطوة كعملية لغوية خاصة لها "نظامها الخاص تعمل من خلاله؛ أي أنها لغة مرحلية انتقالية(Interlanguage) تسبق مرحلة الوصول إلى التمكّن الكامل من اللغة الأجنبية"[1]؛ أي أنّها تقع بين مرحلتين أو لغتين؛ اللغة الأولى واللغة الثانية.

قد يحسّ المتعلّم أنّه يحقّق تقدمًا مِنْ خلال استثمار بعض معارفه في اللغة الأجنبية في موقف تواصلي ما، لكن هذا لا يكفي لتعلّم صحيح وحقيقي للغة الأجنبية؛ لأنّ المواقف التواصلية تختلف حسب الظروف المختلفة وحسب مستوى المشاركين في عملية التواصل، فإذا وجد المتعلّم عائقًا في تحقيق تواصل مع متحدّث سليقي للغة الأجنبية يُتقِن فصاحتها وثقافتها فإنّ ذلك سيثبط سرعة التعلم عنده، وعوض أنْ يتقدم في عملية التعلّم فإنه يعود إلى نقطة الإنطلاق مِنْ أجل تصحيح أخطائه والمحاولة مِنْ جديد؛ فتعلّم اللغة الأجنبية يمُر

[1] نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص79.

بمراحل متدرّجة ومنتظمة حسب سنِّ ومستوى ودوافع المتعلّم وأهدافه مِن ناحية، وخصوصية نظام اللغة الأجنبية مِنْ ناحية أخرى.

فتعرّض المتعلّم العربي للغة الإنجليزية –مثلًا– في موقف تواصلي مع متحدّثين مشتركين في نفس اللغة لكنهم مختلفون في اللهجة والثقافة، ويستخدمون كثيرًا المتلازمات اللفظية الصريحة والمجازية إضافة إلى التعبيرات الاصطلاحية (Idioms)، والشيفرات اللفظية وغير اللفظية، يجعله يعجز عن مواصلة التعلّم نتيجة لجهله بهذه الأمور، ولن يستطيع مواصلة التعلّم أو إتقانه إلا بالرجوع إلى تعلّم ثقافة اللغة والذي يقتضي منه جهدًا مضاعفًا ومعرفة أوسع بخصوصيات اللغة الأجنبية، "لا يشير الاتصال إلى مجرد نقل لفظي محدد وهادف للرسائل، بل إنه يشير إلى كل العمليات التي يتعامل وفقها الناس مع بعضهم البعض، في مضامين ومواقف مختلفة"[1]، لذلك حرصت دوائر تعليم اللغة الإنجليزية في بريطانيا إلى وضع قواميس لغوية تعليمية عديدة، وقد قامت جامعة أكسفورد (Oxford) بتصنيف العديد من المعاجم المختصة في تعليمية اللغة الإنجليزية، منها معجم التعابير الاصطلاحية، والمرفوقة بشروح تتضمّن مختلف السياقات التي ترِد فيها.

4/1-7. نظرية التحليل التقابلي (Contrastive Analysis Theory)

ظهرت اللسانيات التقابلية (Contrastive Linguistics) لتقارن بين لغتين أو أكثر مِنْ أجل تيسير المشكلات العملية التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم

[1] جيهان أحمد رشدى، الأسس العلمية لنظرية الإعلام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1978م، ص52-53.

اللغات[1]، ويستخدم مصطلح "التحليل التقابلي Contrastive Analysis" في اللسانيات التطبيقية بدلًا مِنْ "اللسانيات التقابلية Contrastive Linguistics"، إذ المقصود هنا تحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضع التعليم واللغة الأولى للمتعلم[2].

فالمنهج المقارن يقارن بين لغات مِنْ أصل واحد وصولًا إلى ترسيس (Reconstruction) اللغة الأم[3]، بغية الوصول إلى الخصائص المشتركة بين اللغات، وأمّا المنهج التقابلي فيقابل بين لغتين لتحديد جوانب الصعوبة في تعلّم إحدى اللغتين[4]، ابتغاء تيسير تعلّم اللغة الثانية أو الأجنبية.

يَهتمّ التحليل التقابلي بكشف صعوبات تعلّم اللغة الأجنبية والتي تظهر مِنَ المقابلة بين لغتين بهدَفِ تعليم لغة أجنبية مِنْ خلال استنباط أَوْجُه التشابه والاختلاف بين اللغة الأصلية للدارس واللغة الأجنبية التي يريد تعلّمها؛ بحيث تزداد الصعوبات كلّما تباينت اللغتان مِنْ حيث أنظمتهما اللغوية وربما تتعدّاها إلى الخصوصيات الثقافية لكلٍّ منهما والتي تؤثّر إلى حدّ كبير في عملية توضيح المعنى والدلالة؛ فالمتعلّم حسب هذه النظرية يكتشف مِنْ خلال جهازه الإدراكي أنّ هناك ظواهر في اللغة الأجنبية تُشبه إلى حدّ ما تلك الموجودة وغير الموجودة في لغته.

وَقَدْ أوْلت النظرية التوليدية التحويلية اهتمامًا كبيرًا بهذا المنهج وتطبيقاته العملية باعتبار أنّ هناك أوجهًا مشتركة (الكليات اللغوية) تجمع بين اللغات جميعها، تساعد

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص45.
[2] نفسه، ص45.
[3] محمود فهمي حجازي، أسس علم اللغة العربية، ص34.
[4] نفسه، ص40.

على اختصار الاختلاف بين اللغة الأم واللغة الأجنبية بإرجاعه إلى بنية عميقة متشابهة بين اللغتين[1].

ومنه؛ فالتحليل التقابلي لا يُقارِنُ لغة بأخرى وإنّما مستوى بمستوى[2] مِنْ خلال فحص أوجه الاختلاف والتشابه على مستوى الأصوات أو النحو أو البلاغة وهكذا، هذا التقابل هو الذي مِن خلاله يَتِمُّ التنبؤ بمشكلات تعلّم اللغة الأجنبية، والأخطاء التي مِنَ الممكن أنْ يقع فيها المتعلِّم، والإسهام في تقديم مناهج مدروسة لتعليم اللغة الأجنبية.

فإذا قابلنا بين اللغتين العربية والإنجليزية على المستوى الصوتي نجد أنّ هناك مشكلات قد تواجه العربي في تعلّم الإنجليزية باعتبار أنّ هناك أصواتًا في العربية ليس لها ما يقابلها في النظام الصوتي الإنجليزي؛ أين يجد الناطقين بهذه الأخيرة صعوبة في نطقها مثل: الحاء، والعين، والغين، والخاء، والضاد، والقاف، واختلافات أخرى على مستوى صفات الأصوات وتلويناتها ونطقها، وهناك مشكلات قد تواجه الناطق بالإنجليزية[3] عند تعلّم العربية، والذي يجد صعوبة في نطق الأصوات السابقة.

وهناك مشكلات أخرى تتعلّق بثقافة اللغة الأجنبية في حدّ ذاتها؛ بحيث إنّ الإنجليزية البريطانية تختلف عن نظيراتها في الأمريكية أو الأسترالية أو الكندية في عديد المستويات اللغوية فمثلا صوت /t/ في الإنجليزية الأمريكية ينطق /r/ إذا سبق بصائت كما في لفظة (but) أو بين صائتين كما في لفظة (water).

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص47.
[2] نفسه، ص47.
[3] ينظر: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، ص18-19.

ما يُمكِن أن يواجه التحليل التقابلي مِنْ عَقَبَات يرجع إلى بعض الخصوصيات ذات البعد الأنثروبولوجي والإيديولوجي لكل مجتمع لغوي؛ فاللغة قد تمثّل وعاء للحضارة والدِّين مثلما هو الحال بالنسبة للغة العربية عند المسلمين أو اللاتينية عند الغربيين، وقد تكون اللغة شعارا للقومية مثل ما نجده عند البريطانيين أو الفرنسيين أو الألمانيين، فهم لا يعلّمون لغتهم مِنْ أجْلِ السيّاحة –مثلًا– بل يمثّل تعليم اللغة عاملًا حضاريًا وقوميًا واستراتيجيًا في آنٍ واحد؛ ففي بريطانيا تختص بتعليم الإنجليزية مؤسسات ضخمة مثل المجلس البريطاني، ويعفى من التجنيد الإجباري في فرنسا معلّم اللغة الفرنسية باعتباره يحمل مهمة وطنية لا تقِلُّ عن مهمّة الدفاع عن الوطن[1].

كما أنّ خصوصية كل مجتمع لغوي تؤثر باستمرار على تعلّم اللغات الأجنبية خاصة المجتمع العربي الذي لا يتبنّى لغته الفصحى كلغةٍ أمّ تلَقّن ابتداءً مِنَ الأسرة مرورًا بالمحيط وصولًا إلى المدرسة؛ فاللغة العربية الفصحى غير متداولة في المجتمع العربي كلغة تواصل يومي، وحتى على مستوى الدوائر الإعلامية تستخدم لغة قريبة من الفصحى تسهيلًا للتواصل والتفاهم؛ فالطفل العربي لا يتعلّم العربية الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلّم به لغة أجنبية ثانية"[2]، عكس بعض المجتمعات الأوربية أين يتعلّم الطفل اللغة في المنزل ليجدُها في الشارع والمدرسة بنفس الصفة والكيفية عدا بعض الاختلافات.

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص118.
[2] عبد القادرالفاسي الفهري، المعجم العربي- نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، المغرب، 1986م، ص20.

إنّ اكتساب اللغة العامية له دور كبير في تعلّم العربية الفصحى لأنها تفرّعت عنْها لظروف معيّنة، فـ"الملكة التي يكوّنها الطفل في عاميّته كثيرًا ما تُمثّل جزءًا مهمًّا مِنَ المَلَكَة التي سيكونّها في الفصيحة"[1]، لذلك تبدو اللغة الفصيحة –المعاصرة– التي يتعلّمها الطفل العربي بمثابة لغة بين العامية المكتسبة واللغة الأجنبية التي يتعلّمها.

وممّا سبق يظهر أنّ التحليل التقابلي يحتاج إلى مراعاة كل تلك الخصوصيات، ناهيك عن أهداف وغايات المتعلّم للغة الأجنبية وكذا ثقافته وثقافة اللغتين الأصلية والأجنبية.

4/1-8. النظرية البنيوية (The Structuralism Theory)

قبْل تطوّر علم الأعصاب الإدراكي ظهرت الدراسات اللغوية النظرية معتمدة على السلوك اللغوي الظاهري الذي يتقيّد بالمنهج الوصفي في تعليم أيّ لغة مِنَ اللغات مع التركيز على اللغة المستخدمة فعليًا في فترة زمنية محدّدة دون الاعتماد على اللغة التراثية مهما ارتقت فصاحتها، و"التسليم بما بين اللغات مِن فروق وما لها مِن خصائص"[2]، وقد ركّز البنيويون على اللغة الشفوية (المنطوقة) دون المكتوبة، باعتبار أنّ هذه الأخيرة تمثّل النماذج الأدبية التي كان يستخدمها القدامى في تعليمهم اليونانية أو اللاتينية باستخدامهم لأساليب وعبارات لا يفهمها العامّة بل كانت مقصورة على الطبقة الدينية فقط، لذلك استخدمت معايير اللغة اللاتينية كنموذج لوصف اللغات التي تفرّعت عنها بالاعتماد على اللغة المكتوبة باستخداماتها القديمة التي لا يمكن أنْ يستفيد منها الدارس في لغته

[1] ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي- نماذج تحليلية جديدة، ص21.
[2] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ص302.

اليومية أو في تعلّم لغته الأصلية أو أيّ لغة أخرى، وبالتالي لا جدوى من الاعتماد عليها، وحتى الإنجليزية التي تلقّب بلغة شكسبير تغيّرت كثيرًا بداية مِنَ القرن السابع عشر حتى أصبح مِنَ العسير فهم مفرداتها وتراكيبها القديمة أو الاعتماد عليها كنموذج للتعلّم.

إنّ اعتقاد البنيويين بأنّ العادات اللغوية المكتسبة[1] تؤثر إلى حد كبير في تعلّم اللغة الأجنبية أعطى انطباعًا بتأثير اللغة الأولى (المكتسبة) في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، وظهرت العديد مِنَ الطرائق التي تحاكي النموذج البنيوي في تعليم اللغات الأجنبية على النحو الآتي:

4/1-8-أ/ طريقة النحو والترجمة – التقليدية (Traditional Method)

هي أقدم الطرق المتبّعة أكاديميًّا، بحيث يتعلّم الدارس القواعد النحوية للغة الأجنبية، ويدعم ذلك عن طريق التمارين المساعدة، ومِنْ ثَمّ يحاول إنتاج جُمَلا صحيحة نحويًا ودلاليًا، ويُعتمد في هذه الطريقة على تعلّم القواعد والقراءة والكتابة دون الاستعانة بأيّ نظريات سيكولوجية أو اجتماعية أو غيرها.

يتعلّم الدارس مفردات اللغة الأجنبية ويقوم بحفظها معتمدًا في فهمها على المعاجم المترجمة أو المراجع التي تضع ترجمات لمفردات وعبارات اللغة الأجنبية وما يقابلها باللغة الأصلية، ولا تزال هذه الطريقة معتمدة في عديد مِنْ دول العالم التي طوّرتها بإدخال بعض الوسائل التعليمية المساعدة.

[1] يعتقد البنيويون أنّ التدريب على تعلّم اللغة الأجنبية يكون بتكرار النماذج التركيبية ومحاكاة نظامها الصوتي وطرائق التركيب فيها لتكوين عادات لغوية ثابتة أشبه ما تكون بالعادات اللغوية التي يكتسب بها الطفل لغة أهله، ينظر، محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي، ص302.

وطبقًا لهذه النظرية فإنّ على الدارس أنْ يتعلّم اللغة الأجنبية عن طريق التعرّف على القاعدة اللغوية وحفظها ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصًا في القراءة والكتابة[1].

وقد أثبتت هذه الطريقة فشلها؛ بدليل أنّ الدارس قد يتعلّم الدّارِس قواعد اللغة بَلْ ويحفظها لكنّه يعجز عن استعمالها بطَلاَقَة أو استخدامها في تراكيب صحيحة، والواقع يثبت أنّ العديد مِنَ المتعلمين سواء في التعليم الأكاديمي أو الخاص لا يقدرون على استثمار ما تعلّموه في مواقف تواصلية عادية، ناهيك عن تخرّج العديد مِنْ طلبة الجامعات في تخصص اللغات الأجنبية بشهادات عُلْيا لا تعكس مستواهم في اللغة الأجنبية، بلْ إنّ العديد منهم لا يحسن تركيب جُمَل صحيحة نحويًا ومقبولة دلاليًا في المواقف التواصلية المختلفة، بسبب عدم وجود اتصال فعلي بين اللغة الأجنبية المدروسة وبين البِيئة الاجتماعية التي تُستخدم فيها اللغة، مما جعلها ترتبط بالبيئة المدرسية فقط.

ومع ذلك فلا يمكن القول بعدم جدوى تعلّم القواعد اللغوية مّن أجل التعلّم، لأنّ ذلك واجب وضرورة لا بد منها في تقويم لسان المتكلّم باللغة، لكن بتدعيم ذلك مِن خلال التدرّب الموازي والمستمر على التحدّث باللغة باستعمال القواعد المدروسة في نهاية كل حصّة مِنْ خلال إعداد محادثات يقدّمها المعلّم ثم يقوم المتعلّمون بإعادتها مع بعضهم بعضًا، بحيث تمكّن المتعلّم مِن إدراك مختلف السياقات اللغوية التي مِنَ الممكن أنْ تقع فيها تلك القواعد.

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص156.

1/4-8-ب/ الطريقة المباشرة (The Direct Method)

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل على النظرية التقليدية، داعية إلى تغيير أسلوب التعلّم الذي يعتمد على قراءة النصوص الأدبية أو ترجمتها، إلى أسلوب آخر على النحو الآتي:

- التركيز على اللغة التي يتحدّثها الناس في حياتهم اليومية.
- مَنْعْ استخدام اللغة الأُم أو الترجمة منها أو إليها.
- تطوير المهارات الشفوية عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدّثها أصحابها[1].

قَدْ يكون تطوير المهارات الشفوية عن طريق محاكاة كيفية آداء المتحدث الأصلي للغة ناجعًا وناجحًا إلى حدّ مّا خاصة في تسهيل عملية التواصل، لكنّ هذا لا يكفي بالنظر إلى الفروق الفردية لأفراد المجتمع اللغوي التي تتباين مِنْ حيث مهارات الكلام والذكاء والثقافة والتي تختلف مِنْ شخص إلى آخر، ناهيك عنْ أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تتطوّر باستمرار وتختلف حسب ثقافة كل مجتمع لغوي، لاسيما إذا تعدّدت المجتمعات التي تتحدّث نفس اللغة مع ما يصاحب ذلك مِنَ اختلاف على المستويات اللغوية والثقافية والاجتماعية والعلمية وغيرها، فيصبح تعلّم اللغة تبعًا لذلك صعبًا للغاية يضع المتعلّم أمام مشكل حقيقي؛ فمثلًا البرامج والأساليب التعليمية التي تعدّها وتقدّمها الجامعات والمؤسسات البريطانية حول تعليم اللغة الإنجليزية مثل: (Oxford New Headway) تختلف عن البرامج التي تقدّمها المؤسسات والجامعات الأمريكية (Cambridge English Course) في نفس التوجّه، فلا يجد

[1] نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص159.

الدّارس للّغة الإنجليزية أي الاتجاهين يسلك، هل يتبّع أساليب الإنجليزية البريطانية أَمْ الإنجليزية الأمريكية، واللتين تختلفان في العديد مِنَ المستويات اللغوية والحضارية.

كما أنّ استبعاد اللغة الأم مِنْ عمليّة تعلّم اللغة الأجنبية قد يعيق فهم العديد مِنَ المفردات والعبارات وخاصة تلك التي لها دلالات مجازية، ممّا يصعّب عملية إدراكها واستيعابها، وتصبح عمليّة التعلّم عاجزة عن الربط بين واقع المتعلّم وعاداته اللغوية المكتسبة من لغته الأصلية وبين اللغة الأجنبية التي يتعلّمها ولا يحاكي فيها بعض ما يجده في لغته الأم مِنْ ألفاظ ومعان.

استخدام اللغة الأُم –سواء العامية أو الفصحى– في عملية تعلّم اللغات الأجنبية قد يؤدي إلى نتائج مقبولة، خاصة على مستوى الجوانب الدلالية؛ أين يستطيع المتعلّم إدراك الدلالة الحقيقية لألفاظ وعبارات اللغة الأجنبية وخاصة تلك التي لها خصوصية ثقافية أو مجازية يصعب إدراك معناها باللغة الأجنبية، مثال: أسماء الأشياء والمأكولات، والتعابير المجازية، والأمثال، والحِكَم، والألفاظ ذات الدلالات الإيديولوجية، والنصوص المقدّسة.

4/1-8-ج. الطريقة الإصلاحية (The Reform Method)

وازَنَتْ هذه الطريقة بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة عند تعلّم اللغة الأجنبية، بشرط التركيز في هذه الأخيرة على تعلّم قراءة النصوص التي ترتبط بموضوعات تتّصل بالواقع وبلُغة وثقافة مجتمع اللغة الأجنبية[1]؛ فالقراءة تُنَمّي المَلَكَة اللغوية وتطوّرها، كقراءة القصص والكتب وغيرها مِنْ موضوعات العلوم والمعرفة، كما أنّ اللغة الشفوية تزيد مِنْ قدرات

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص 118.

التواصل المباشر عند المتعلّم الذي يطوّر مهاراته في مختلف جوانب اللغة ابتداءً مِنَ الجوانب الصوتية فيتعلّم النطق الصحيح للأصوات اللغوية نظرًا لأهميّة الصوت في الدلالة، ويستنبط آلياً القواعد اللغوية ويتعرّف على أساليب اللغة وخصائصها.

4/1-8-د. الطريقة السمعية البصرية (The Audio Visual Method)

تعتبر هذه الطريقة مِنْ أهمّ مناهج تعليم اللغات الأجنبية والتي لا تزال تستخدم إلى اليوم في معظم المؤسسات المهتمّة بتعليم اللغات؛ فهي تعتمد على تعلّم المهارات الأربع (الاستماع، والكلام، والكتابة، والقراءة)* ، بشرط استلهام وتتبع أسلوب الناطق الأصلي للغة (Native Speaker)، حيث يكون "تعليم الكلام المسموع والكلام المنطوق قبل القراءة والكتابة، وتعليم اللغة ذاتها وليس معلومات عنها، اللغة التي يستخدمها أصحابها دون الأنماط اللغوية المعيارية"[1].

على الرغم منْ نجاح هذه الطريقة على الصعيد العملي التواصلي إلا أنه لا يمكن اعتمادها أكاديميا بصفة كلية دون ضبطها بالقواعد النحوية، لأن معرفة وتعلم قواعد اللغة شرط أساس في تحصيل وإتقان اللغة واستخدامها في المواقف المختلفة، كما أنّ ما يُعاب على هذا المنهج "الإفراط في التدريب الآلي على الجُمل والعبارات مِنْ دون الاهتمام

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص163-164.

*وتسمى أيضاً بالمهارات الأربع في تعلّم اللغة The Four Skills (Listening, Speaking, Writting, Reading) وكل مهارة لها طرق معيّنة تُعتمد في تدريسها.

بالمواقف الاجتماعية والثقافية التي تستخدم فيها"[1] وهذا ما يعيق إبداعات المتعلّمين ومهاراتهم في استخدام إمكانات اللغة.

4/1-9. النظرية التواصلية (The Communicative Method)

يعد التواصل أهم غايات وأهداف تعلّم اللغة، "فاللغة وسيلة للتواصل بين البشر وليست مجرّد تراكيب مقطوعة مِنْ سياقاتها"[2]، حيث يجسّد التواصل اللغوي التطبيق الفعلي لمناهج التعلّم وإجراءاته العمليّة التي تحدّد مدى نجاعة أو فشل عملية تعليم اللّغة.

وقد مثّلت حاجة الإنسان إلى المعرفة بأنواعها والرغبة في استكشاف ما وراء حدوده الجغرافية بما تحمله مِنْ ثقافات وحضارات وعلوم مختلفة حافزًا مهمًّا لاكتساب مهارات التواصل باستخدام اللغات الأجنبية، ومع تقدّم المعرفة الإنسانية وتطوّر الشعوب وتقاربها في ظل القفزة المعلوماتية النوعية بدأ "الشعور بالحاجة إلى تعلّم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات وثورة المعلومات"[3].

ويقوم منهج التواصل في تعليم اللغات الأجنبية على تمكين المتعلّم مِنْ تحقيق تعلّم حقيقي مِنْ خلال التواصل باللغة الأجنبية في مختلف المواقف الحياتية، وتزداد مهارات التعلّم كلما ازداد الاندماج[4] التواصلي أكثر.

---

[1] محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي، ص302.

[2] نفسه، ص 303.

[3] نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص168.

[4] ويسمى أيضا بـ"الإنغماسIndulgence"، ويستخدم في الإنجليزية مصطلح الغمر اللغوي "Language Immersion" وهو أن يستخدم المتعلّم اللغة التي يريد تعلّمها فقط دون غيرها سواء في عملية التعلم أو خارجها، ويلتزم بالقسم ألا يستعمل غير اللغة التي جاء لتعلّمها، وإن خالَفَ ذلك يطرد ويحرم من الدراسة، ينظر: محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي، ص321.

وقد تطوّر الاتجاه التواصلي مِنْ خلال أعمال اللغوي والأنثروبولوجي (ديل هايمز Dill Heimz 1972م) واللغويين الفيرثيين الجدد مثل (هاليداي) الذين درسوا اللغة بوصفها نظامًا تواصليًّا في محيط اجتماعي[1]، ونادوا بعدم عزل اللغة عن محيطها الاجتماعي والثقافي.

وقد اعتبر (هايمز)* "إنّ القدرة اللغوية التي يولّد بها عدد لا يحصى من الجمل الصحيحة ينبغي أن تكون جزءًا مِنَ المَلَكَة التواصلية (Communicative Competence) التي تتجاوز القدرة اللغوية إلى الأعراف الاجتماعية التي تحكم استعمال اللغة في مواقف اجتماعية"[2]. واكتساب هذا القدرة يُمَكّن المتعلّم مِنْ استعمال اللغة استخدامًا صحيحًا حسب مختلف المواقف التعليمية والأهداف والغايات الاتصالية.

يحتاج نجاح هذه الطريقة إلى معرفة قبلية باللغة الأجنبية وخصوصياتها وثقافتها وتعابيرها الإصطلاحية الجاهزة (Idioms)، ولن ينجح التواصل ما لم يتلّق المتعلّم مبادئ وقواعد وخصائص اللغة الأجنبية.

4/1-10. النظرية التوليدية التحويلية (The Generative and Transformative Theory)

كان اهتمام أنصار هذه النظرية وعلى رأسهم (نعوم تشومسكي Naom chomsky) بمسألة الكليّات المشتركة (Universals) بين اللغات، معتقدين بوجود ميكانيزمات للتعلّم موجودة بالقوة في ذهن الكائن البشري، تعطي للإنسان قدرة عجيبة في إنتاج واكتساب وتعلّم

[1] ينظر: محمود أحمد نحلة، نفسه، ص303.
[2] نفسه، ص303-304.
* ديل هايمز Dill Haymz لساني وأنثروبولوجي، صاحب مصطلح الكفاءة التواصلية وتعني قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي.

اللغة تتمثّل في الملَكَة اللغوية، وكان ذلك هو الأساس الذي انطلقوا منه في تحليل نظرياتهم حول تعليم اللغة بصفة عامة وتعليم اللغات الأجنبية بصفة خاصة، باعتبار أنّ هناك قوالب (Categories) مشتركة بين كل اللغات الطبيعية يستطيع المتعلّم مِنْ خلالها تعلّم أي لغة بالنظر إلى الجوانب المتشابهة بينها؛ مثل: الأصوات، والكلمات، والضمائر، والأسماء، والأفعال، والجمل وغيرها من مكونات اللغة.

لكن وعلى الرغم مِنَ النتائج المبهرة التي حققتها نظرية (تشومسكي) في مجال فهم وتحليل آليات اشتغال اللغة، وما وصلت إليه من تقدّم في شرح العمليات العقلية المتعلقة بعمليات التعلّم وخاصة في مجال التقابل اللغوي في عملية تعلّم اللغات، إلا أنها لم تستطع أنْ تؤكد منطقيًّا كيفية استغلال تلك القوالب كأساس لاكتساب وتعلّم أي لغة، أو تبرير محاكاة نظريتها التعليمية لنظريات الفلاسفة اليونان في مسألة القواعد المنطقية، حتى شكك (تشومسكي) وأتباعه في إمكانية اعتماد نظريته في تعليم اللغات الأجنبية يقول (تشومسكي): "بصراحة أنا متشكّك بعض الشيء في مدى أهمية ما توصّل إليه علماء اللغة وعلماء النفس بالنسبة لتعليم اللغات. إنه من الصعب الاعتقاد بأن أيّ من علم اللغة أو علم النفس قد وصل إلى مستوى من الفهم النظري للغة يمكن أن يساعده على تعزيز التقنية اللازمة لتعليم اللغات"[1].

ولعلّ ما وصل إليه (تشومسكي) مِنْ خلاصة لا يمكن ردّه إلى تصوّرات فلسفية أو نفسية بقدر ما يمثل تأكيدًا حقيقيًّا على تعقيد اللغة كظاهرة بشرية لا يزال البحث قائمًا

[1] ينظر: نايف خرما، اللغات الأجنبية، ص18.

في سبر أغوارها، كما لا بد من تضافر الأبحاث بين مختلف التخصصات العلمية خارج البحث اللساني مِنْ أجل تيسير ومعرفة خصوصية الدماغ البشري المُنتِج والمُحَلّل والمُسْتَقْبِل للغة، هذا الدماغ الذي يتميّز عن غيره من الكائنات المرئية باللغة.

فقضية اللغة تتعدى الأفق المعرفي إلى ما وراء اللغة، بل ما وراء الطبيعة، باعتبار أنّ هناك مخلوقات غير مرئية للبشر –الملائكة والجن– تستخدم اللغة، مع تأكيد القرآن الكريم على معرفة هؤلاء للغة (كلامًا وقراءة وكتابة)؛ كما في قوله تعالى ﴿**وإِنَّ عَلَيْكُمْ لَحَفِظِينَ كِرامًا كَاتبين**﴾(الانفطار، 10–11) والمقصود هنا الملائكة، وقوله تعالى عن الجن ﴿**وإِذْ صَرَفْنَا إِلَيْكَ نَفَرًا مِنَ الجِنِّ يَسْتَمِعُونَ القُرْءَانَ فَلَمّا حَضَروهُ قالوا أَنْصِتوا فلمّا قُضي وَلّوْاْ اِلى قومِهِم مُنْذِرِينَ قالُوا يا قَوْمَنَا إنّا سَمِعْنا كتابًا أُنْزِل مِنْ بَعْدِ مُوسى يَهْدي إلى الحَقِّ وإلى طَرِيقٍ مُستقيمٍ**﴾(الأحقاف،27–29) وفي قوله سبحانه وتعالى ﴿**قَال عِفريتٌ مِنَ الجِنِّ أنا ءَاتيكَ بِهِ قَبْلَ أنْ تَقُومَ مِنْ مَقَامِكَ وَإنّي علَيْهِ لَقَوِيٌّ اَمِينٌ**﴾(النمل، 39–40)، وتأكيد آخر مِنَ القرآن الكريم على وجود مخلوقات لا يعرفها البشر كما في قوله تعالى﴿**ويَخْلُقُ ما لا تَعْلَمون**﴾ (النحل، 7–8)، مما يؤكد استحالة حصر الظاهرة اللغوية على الجنس البشري وحده، ويمكن إعادة النظر في مفهوم اللسانيات باعتبارها الدراسة العلمية والموضوعية للسان البشري أو في اعتبار أنّ اللغة ظاهرة بشرية.

لقد تعدّدت النظريات التعليمية القديمة والحديثة والمعاصرة مِنْ أجل تقديم منهج يُمكّن الدارس مِنْ تعلّم اللغات الأجنبية وإتقان قواعدها التي تمكّنه منْ تحقيق تعلّم ناجح وتواصل سريع ودقيق في المواقف المختلفة.

5/1. الاستراتيجيات المعاصرة في تعليم اللغات:

5/1-1. تعليمية اللغات والتكنولوجيا الحديثة:

تعد الثورة التكنولوجية الحديثة استباقًا علميًا وقفزة نوعية يشاد بها في تطوير العديد مِنَ الميادين الحياتية المختلفة. وقد أسهمت تكنولوجيا الوسائط المتجددة في دعم وتطوير العملية التعليمية؛ فظهرت تكنولوجيا التعليم كـ"منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل(الإنترنت، القنوات المحلية، البريد الإلكتروني، الأقراص الممغنطة، أجهزة الحاسوب.. الخ) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادًا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم"[1].

وقد سعى الإنسان منذ القديم في تطوير التعليم اللغوي لتسهيل عملية التواصل بغاياتها المتباينة، ونتيجة لذلك ظهرت مدارس واتجاهات ونظريات تعليمية مختلفة في سبيل تقديم منهج جديد في التعليم، يمكّن مِنْ تبسيط عملية التعلّم وتطويرها تماشياً مع التقدم العلمي الذي يعرفه العالم، ومع ظهور الحواسيب وتطبيقاتها المختلفة وأجهزة الوسائط

[1] أحمد سالم، تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، 2004م، ص289.

المتجددة عرفت العملية التعليمية نشاطًا تفاعليًّا استفاد منه المعلّمون والمتعلّمون، يقول (صالح بلعيد): "إذا كان التّدريس في مَعناه العامّ يعني تبليغ المَهَارات والأهداف باستعمال وضعية تربوية مُعيّنة، فإنّ التّدريس باستعمال الأجهزة يتعلّقُ بتوظيف أدوات تعليميّة لتبليغ الدرس من مثل: (E A O Enseignement assisté par ordinateur) وهنا يتعلّق بتفاعل بين مُتعلّم وحاسوب فقط، أو بين مُتعلّم ومُعلّم يُدير الحاسوبَ، وهذا التّعليم يأخذ أشكالًا مُتعدّدة، وهو سريع التّغيّر؛ بما يُوظّف من برمجيات التّدريس، فهناك الشّفافات، والشّرائح، والأنظمة الشّبكية الجاهزة. وهناك تَعَلُّم مُبرمج (E P O Enseignement programmée par ordinateur) وهو الأكثرُ شيوعًا"[1]. وهذا يؤكد على ضرورة تأقلم العملية التعليمية مع المستجدات التكنولوجية المعاصرة، واعتمادها كوسائط تعليمية ناجعة.

وفي ظل مختلف التجاذبات المعرفية، ظهرت تكنولوجيا التعليم كمدرسة حديثة انتهجت أسسًا خاصة لعملية التعليم عامّة وتعليم اللغات بصفة خاصة، متفرّدة بطريقتها المذهلة، مستثمرة مختلف البحوث "الأرغنومية" والتقنية المتصلة بعلوم أخرى.

ومنْ أجل ربط المصطلح الإدراكي بتعليم اللغات في رحاب تكنولوجيا التعليم، واستثمار ذلك في منظومة الدراسات اللسانية المعاصرة، وتيسير التعلم لفئة واسعة مِنَ المهتمين بتعلم اللغات، والباحثين في العلوم المختلفة، ارتأى البحث استثمار البحوث الادراكية في تعليم اللغات، باعتبار أنّ اللسانيات الإدراكية تركّز على الأساس الدماغي للغة

[1] صالح بلعيد، تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية، مجلة التعليمية، سيدي بلعباس، الجزائر، 2015، المجلد3، العدد7، ص167.

وما يتضمنه مِنْ مهارات لسانية تتمحور حولها، مركزًا على الجانب المادي والمعنوي الذي يتدخل بصورة أو بأخرى في توجيه عملية تعلّم اللغات.

تنبع أهميّة تكنولوجيا التعليم مِنْ منطلق ارتباطها بالتعليم والتعلّم تنظيرًا وممارسة، ويشكّل فهم المنهج التعليمي للّغات في رحاب الممارسة اللسانية المعاصرة مدخلًا مهمًّا نحو فهم الإجراءات التعليمية المتبعة في تعليم اللغات بالاعتماد على مختلف النظريات التي مِنْ شأنها تقديم تعليم سريع وفعّال، ومنهجية متطورة مِنْ حيث طرق استعمال الوسائل التكنولوجية وتوجيهها.

وللوقوف على دور التكنولوجيا في التعليم لا بدّ منْ ضبط ماهية هذا المصطلح ومعرفة ارتباطاته المعرفية مع مجالات أخرى أسهمت بشكل فعّال في تحديد دقائق لطالما كانت مبهمة عند الباحثين ولم تعرف النور إلا مع الاستخدام التقني في فحص جوانب مهمّة منَ الدماغ البشري.

وقد قامت العديد من الدول بتسخير ميزانيات معتبرة منْ أجل تحسين التعليم وذلك بتوفير وسائل تكنولوجية في المؤسسات التعليمية؛ فبعض هذه الدول نجحت في تطوير العملية التعليمية[1] والبعض الآخر نجح جزئيًا والبعض الآخر بقي يجرّب الاستعمال وينتظر النتائج التي بدت متباينة بين السلبية والإيجابية. إذْ كيف يتعلّم الإنسان؟ وكيف يُدرك المعلومات المختلفة؟ وكيف يستعملها على المستوى التعليمي؟ وخاصة في ضوء الاستخدام

1 ينظر: عدلي الهواري، تكنولوجيا التعليم مقاربة بين الدول العربية والغربية في تفاوت تطبيقاتها، مجلة التعليمية، سيدي بلعباس، الجزائر، 2015، المجلد3، العدد7، ص7-12.

الضروري والحتمي للتكنولوجيا الوسيطة التي تتطلّب ضمنياً معرفة أساليبها التعليمية. فالتقنية تحتاج إلى تأطير وتخطيط وتكوين يتطلّب تحضير الفريق البيداغوجي كله لعملية كهذه بما في ذلك ثقافة المجتمع والوعي المجتمعي المساند والمدعّم لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.

2-5/1. إعداد المُعلّمين والمتعلّمين (Setting up Teachers and Learners)

إنّ تطبيق تكنولوجيا التعليم يتطلب وجود معلّم ومتعلّم على صعيد نوعي في استخدام مهارات تكنولوجيا التعليم؛ فمن الضروري توفر ثقافة معلوماتية عند الطرفين في كيفيات التواصل عن طريق الوسائل التعليمية الحديثة، يقول (صالح بلعيد) عن المعلّمين في عصر الرقمنة: "الذين نروم منهم أنْ يلاحقوا عصرهم، ويعملوا على استنبات خطاب معرفي تعليمي لأدبيات الأدب الرّقمي وجهازه المفاهيمي، بخطاب يضيء أدبًا وعلمًا يساعدان على مواكبة تحوّلات اللّغة في حواملها الرّقمية. ومن هنا فاستعمال التّقانات تحيين للدروس وللإبداع ولمنهج التّلقين"[1]. إذْ لا بد مِنَ التكوين الدائم والمستمر لضمان جودة التعليم بحكم أنّ التكنولوجيا في تطور مستمر، كما قال (بيل غيتس) في كتابه " The Road Ahead": "وهذا الكتاب الذي أضعه بين يدي القارئ الآن قصدت به أنْ يكون كتابًا جادًّا بالرغم مِنْ أنّه قد لا يبدو كذلك بعد عشرة سنوات مِنَ الآن"[2]؛ فالتكنولوجيا في تطور مستمر، وما يمثّل اليوم اكتشافًا مذهلًا قد لا يكون كذلك بعد شهر أو سنة أو أكثر، كما أنّه

[1] صالح بلعيد، تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية، ص169.
2بيل غيتس، المعلوماتية بعد الأنترنيت، ترجمة: عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 231، مارس 1998م، ص12.

"ليس هناك حدودٌ للمعرفة"[1]؛ فالإنسان يبقى يتعلّم ويكتشف، والمتعلِّم يتأثر بالتكنولوجيا وطرق استخدامها، مما يتيح له الولوج إلى مختلف الاكتشافات العلمية؛ فتكنولوجيا التعليم تحتاج مِنَ المعلِّم والمتعلِّم اتقان الأمور التقنية وحلول مشاكلها الفنية ومعرفة استخدام البيانات والمعلومات والتفكير المرتبط بالآلة، فتطبيق تكنولوجيا التعليم يتطلب تكويناً تقنيًّا معلوماتيًّا ومهاراتيًّا للمعلِّم والمتعلِّم في مجال وسائل وتقنيات التواصل التعليمي عن طريق الأجهزة التكنولوجية المرتبطة.

1/5-3.مِنَ التعليم التقليدي إلى التكنولوجي (From Classical to Technological Education)

حفلت منظومة التراث العربي والغربي بالعديد مِنَ المناهج والنظريات والمؤلَّفات التي حرص أصحابها على نسجها في أحسن حلّة لتسهيل عمليّة التعلّم عامة وتعلّم اللغات بصفة خاصة، وقد استوعب المفكرون الأوائل دروس المنهجية التعليمية، وضَمّنوها صريحة واصطلاحًا في كتاباتهم التي توحي لنا بمدى حرصهم على تنظيم طرقهم الإبداعية وتصنيفها في سبيل تحقيق غايات معرفية والوصول بعملية التعليم اللغوي والارتقاء بها إلى درجة العلمية التي تختلف اختلافًا كاملًا عن التعليم في الميادين الأخرى.

إنّ مفهوم العلم في المنظور الحديث يشمل "النظريات والتطبيقات العملية، للمعارف المنظمة التي تمّ جمعها وتصنيفها أو اكتشافها وتطويرها، ودراسة العلاقة بينها ضمن مناهج وطرائق محددة"[2]، هذه الخصوصية العلمية والفكرية جعلت مِنَ العرب في حاجة ملّحة لتعلّم

1سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، مجد، بيروت، لبنان، ط1، 2013م، ص80. ص78.
2 مؤسسة أعمال الموسوعة، الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط2، 1999م، ص16.

علوم الغربيين والاستفادة منها واقتباس أحسن ما عندهم، وإضافة ما أمكنهم إبداعه في المجالات العلميّة المختلفة، واستقصاء بصماتهم فيها. واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية سبقته محاولات حثيثة مِنَ الباحثين في علوم التربية الذين حاولوا تجريب العديد مِنَ الطرق لتسهيل عملية التعلّم، وطوّروا العديد مِنَ المهارات التعلّمية مثل بيئة الدرس متمثلة في شكل قاعة الدرس، طريقة جلوس المعلّم والمتعلمين، ابتكار طرق تعليمية ناجعة إلى أبعد الحدود في تسهيل تعلّم اللغات كطرق المحاورة أو التعبير الشفهي كما هو معروف في الأوساط البيداغوجية، طريقة العصف الذهني، طريقة التعلّم عن طريق الجمل التي جاء بها (نعوم تشومسكي)، وطرق أخرى متداولة حسب فعاليتها ونجاعتها.

في سنة 1994 قامت مقاطعة "إنديانا" (Indiana) في الولايات المتحدة الأمريكية بتبنّي نظاماً جديداً في التعليم يتماشى والتطور التكنولوجي المستمر(SuccesibleTechnology)؛ حيث وضعوا ما سمّوه بالنظام الرفيق (The Buddy System)، والذي يقوم على تزويد تلاميذ المؤسسات التعليمية بأجهزة كمبيوتر متصلة بالأنترنيت ومودام في 80 مدرسة وتمت مراقبة المشروع لغاية 2003 لتشجيع فكرة التعليم المستدام[1]، وكانت النتائج مذهلة، بحيث تمكّن التلاميذ من زيادة وتحسين مستواهم التعليمي وتطوير مهاراتهم المعلوماتية التي تعينهم حتى في حياتهم خارج المدرسة وبعد اكمال دراستهم.

1 ينظر: سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص16.

1/5-4. دور البحث العلمي (The Role of The Scientific Research)

لقد أصبحت الحاجة إلى تعلّم اللغات في وقتنا الحاضر ضرورة للوصول إلى المعرفة الدقيقة التي تكفل التطور والتفوق للإنسان وتضمن له التحكم الجيّد في الجوانب التي تخدم حياته في الحاضر والمستقبل، ولعلّ ذلك ما جعل الدول المتقدّمة تدرك أهميّة البحث العلمي ودوره في تحقيق التقدم والتنمية في الميادين المختلفة، باعتباره ركنًا أساسيًّا منْ أركان المعرفة الإنسانية، ولأهميته في بناء القدرات العلمية والفكرية والحضارية لها، مُسخّرة له وسائل مادية ومعنوية، ممّا جعل العلماء يضعون أطرًا ومعايير مضبوطة ومحددة لمناهج البحث العلمي وإجراءاته، باعتبار أنّ البحوث العلمية تساعد على إضافة المعلومات وتعديل المعارف السابقة أو تصحيحها، وتحديد المشكلات المختلفة للتغلّب على الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الميادين المختلفة، وخاصة عند الباحث الجامعي أين يمثل البحث العلمي السبيل الذي يوقد فيه نشاط العقل ونمو الفكر[1]، وتتدعّم معارفه باختيار المنهج الملائم لكل حقل معرفي، وتحديد المشكلة المطروحة ووصفها وصفًا علميًّا يخضع للجمع والتحليل والاستخلاص لتقصي الحقيقة العلمية التي تستفيد ضمنيًّا مِنَ التفسير النقدي للعمل الفكري الذي يمهّد الطريق للوصول إلى النتائج المرضية والقوانين والقواعد والأفكار المحددة لمشكلة البحث المطروحة.

1 ينظر: قلية فاروق عبده، أستاذ الجامعة الدور والممارسة بين الواقع والمأمول، دار الشرق، مصر، 1997، ص54.

استفاد البحث العلمي في العصر الحديث منَ القفزة التقنية النوعية في مجال المعلومات، والتي جعلت من التراكمات العلمية منفذاً لتحقيق أكبر عدد مِنَ البحوث في مجالات مختلفة وبطرق سريعة قضت على كل تلك الصعوبات التي كان يجدها الباحث قديمًا في جمع المادة واستقصاء المعلومات، وقصرت المسافات الجغرافية بين البلدان وبين العصور، "لا غنى للباحث/ة عن المكتبة وكتبها. ولكن لا يقل أهمية عنهما قواعد البيانات التي بدأت تظهر بعد الإنترنت وانتشار استخدام الحواسيب. هناك مؤسسات عديدة تقدم خدمة مهمّة للجامعات ومراكز البحث، وهي تأسيس قواعد بيانات تتكون في منزلة مكتبات إلكترونية تحتوي على ما نشر في الدوريات المتخصصة"[1] بحيث أصبح الباحث لا يجد صعوبة في الحصول على المصادر القديمة والحديثة النادر منها والموجود، بل لربّما يستطيع الحصول على المراجع المختلفة في لحظات دون عناء التنقل إلى المكتبات المختلفة، زد إلى ذلك التطور الحاصل في مجال علم المكتبات وما وصلت إليه المكتبات الحديثة –هيكلية كانت أو الكترونية– مِن تطوّر في مجال النسخ الجيّد، الفهرسة المنظمة، الأرشفة التي أصبحت تعتمد على الحروف والأرقام والرموز والشفرات، كل ذلك خدمة للباحث وتيسيرًا لوقته، وحتى إنْ لزم على الباحث استخدام أسلوب السماع أو الرؤية، فإنّ كل ذلك أصبح شائعًا سواءٌ عن طريق دروس ومحاضرات على المباشر أو مسجلة بمختلف الصيغ التقنية.

1 عدلي الهواري، تكنولوجيا التعليم مقاربة بين الدول العربية والغربية في تفاوت تطبيقاتها، ص8-9.

أسهمت التكنولوجيا وتقنياتها في تطوير نظم البحث العلمي، بحيث أصبح جل ناشدي المعرفة يتطلّعون إلى مختلف طموحاتهم المعرفية عن طريق قواعد البيانات الإلكترونية والمتمثلة في بنوك المعلومات والمكتبات الإلكترونية وغيرها من الوسائل التي يسّرت وسهّلت الوصول إلى المعلومة في ظرف وجيز.

5-5/1.التطبيق الفعّال لتكنولوجيا التعليم The effective application of Instructional Technology

شهد النصف الأخير منَ القرن العشرين تطورًا تكنولوجيًّا مذهلًا تأثرت به العملية التعليمية كثيرًا بفعل التسارع التكنولوجي الذي استحدث أجهزة وأنظمة وبرامج منْ شأنها تطوير العملية التعليمية ككل. وتعرّف تكنولوجيا التعليم بأنّها "النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلّم"[1]. وبفعل الانتشار السريع لأجهزة الكمبيوتر بأنواعها وأشكالها المختلفة، وتقنيات التواصل عن طريق الأنترنيت والهواتف المحمولة الذكية، تحتّم على القائمين على العملية التعليمية في عديد من الدول انتهاج سياسات أكثر تماشيًا مع هذا النوع منَ التكنولوجيا، باعتبار أنّ تكنولوجيا التعليم تقوم على ثلاث مكونات أساسية؛ الإنسان، والوسيلة التكنولوجية، والمادة التعليمية.

وقد أصبح استخدام تكنولوجيا التعليم كلغة تتواصل بها العملية البيداغوجية في العديد من دول العالم، فاليابان مثلاً اعتمدت استخدام جهاز "اللوحة الإلكترونيةTablet) (Computer عوضاً عن المحافظ والكتب المدرسية، وهذا راجع إلى طبيعة تكوين المجتمع

1 سيلز باربارا وريتشي ريتا، تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال، ترجمة بدر بن عبد الله الصالح، جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، واشنطن، 1998، ص39.

الياباني الذي يتميز بحسّه الابتكاري وهوسه التكنولوجي. "فالانتشار السريع لوسائل الاتصال الحديثة كالحاسوب والأنترنيت ساعد في إبداع ظواهر تكنولوجية جديدة كالاتصال عن بعد والاجتماع عن بعد، وأفادت هذه الصيغ التكنولوجية التربويين، فأخذوا بها للحاق بركب التطور العلمي والتكنولوجيا"[1]؛ ففي الجزائر تمّ توفير مختلف أجهزة الكمبيوتر والوسائط التكنولوجية الحديثة بالجامعات، العديد مِنَ الجامعات تتوفر على أجهزة (Data Show) في كل قسم أو مدرّج، مع وجود مصلحة لإعارة الكمبيوتر المحمول للطلبة عند رغبتهم في عرض بحوثهم في القسم، وهذا أمر شجّع العديد مِنَ الطلبة إلى الاستعانة بتقنيات المعلوماتية واستثمارها في تطوير معارفهم، كما أنّ كل المصالح موصولة بالأنترنيت وكل مكتب مزوّد بجهاز كمبيوتر، حتى أنّ الأساتذة يسلّمون النقاط عن طريق الإيمايلات، وتكون عملية نشر علامات الطلاب على مستوى الموقع الإلكتروني لكل كلية، كما وفّرت الجامعات على مواقعها فضاء يمكّن الأساتذة منْ تسجيل محاضراتهم بالصوت والصورة، وكذا مسار آخر يوفر لكل أستاذ صفحة خاصة يتواصل بها مع طلابه، حيث بإمكان الطلاب أن يطلعوا على البرنامج العلمي للأستاذ ومختلف المحاضرات والكتب والمقالات التي يمكنهم التزود بها، وهذا ما سهّل أمورًا بيداغوجية عديدة.

1/5-6. التعلّم عن بعد (Distance Learning)

عرفت مستجدات التعليم استخدام تقنيات التعليم عن بعد كصيغة جديدة منْ صيغ التعليم، فبعدما كانت تعتمد على المراسلات المطبوعة أو الأقراص المضغوطة أضحت

1 مصطفى المصمودي، وسائل الاتصال المتعددة في برامج التعليم العالي، فضاءات التعليم عن بعد، العدد1، تونس، 1998، ص10.

تعتمد على تقنيات أكثر تطوّرًا عبر وسائط متعددة كالكتاب الالكتروني، والأنترنيت، ووسائل التواصل الرقمي المتنوّعة؛ بحيث يمكن للمتعلّم أن يلتقي بزملائه أو مع المعلّم عن طريق التواصل الحي عبر شبكات رقمية، مخترقاً الجغرافيا الزمانية والمكانية في موقف تعليمي تعلّمي يتيح فرص التفاعل العلمي وتيسير سبل المعرفة.

وقد استخدمت هذا النظام عدّة دول، بحيث نجح في بعضها وفشل في دوّل أخرى، حيث أنّ توظيف التكنولوجيا بهذه الصيغة يخضع إلى معايير معيّنة تتعلّق أساسًا بطبيعة كل مجتمع ومستواه الثقافي والعلمي والظروف الجغرافية والاقتصادية؛ فدولة كَنَدا مثلًا تستخدم نظام التعليم عن بعد في منظومتها التعليمية، وقد كان لتعميم هذا النظام ما يبرّره بحكم الموقع الجغرافي الذي يتميّز بمناخ بارد جدًّا والذي أثّر سلبًا على مردود المتعلّمين، فبدأت فكرة إنشاء هذا النوع منَ التعليم عن بعد والذي كانت له أبعاد بيداغوجية وعلمية واجتماعية واقتصادية أيضًا.

وقد ساعدت تكنولوجيا التعليم عن بعد على تمكين التعلّم لفئات مختلفة منَ المجتمع الواحد أو مجتمعات متعددة، فأصبح "توصيل المادة التعليمية إلى المتعلّمين يسير بسرعة هائلة"[1]. وفي اعتقاد الباحثين أنّ هذه العملية من شأنها تحقيق طموح فئات كبيرة منَ المتعلّمين، خاصة وأنّها تناسب حرية المكان والزمان لكل متعلّم.

1 عبد العزيز بن عبد الله السنبل، 2001، مبادئ وإجراءات ضبط النوعية في أنظمة التعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تعليم الجماهير، العدد48، ص39.

فالتعليم عن بعد في ضوء استخدام الوسائط التكنولوجية يستوجب وجود أفراد لهم دراية كافية بالوسائل التعليمية الحديثة وكيفية استعمالها، كما يتوجّب منَ الدولة توفير الأجهزة التكنولوجية اللازمة في كل المدارس ولكل المعلّمين والتلاميذ في بيوتهم، باعتبار "أنّ الوسائطَ الرقميةَ تُراهن بصفة عامّة وفي جميع مجالات استعمالها، ومن بينها التّعليم، على الفعالية والفورية وكثافة المعلومات والتّفاعلية"[1]. كما تسهم التقنيات المشار إليها أعلاه وغيرها في "توسيع نطاق الانخراط في العملية التعليمية، وسوف يستفيد منها الأشخاص الذين يعيشون في مناطق نائية، وسوف تستفيد منها النساء اللاتي يمكثن في البيت لرعاية الأسرة، ، فتبقى لهن صلة بعالم العلم والتعليم من خلال هذه التقنيات"[2] إلا أنّ ذلك طرح مشكل منْ وجهة نظر اجتماعية حول مدى واقعية توظيف هذه الصيغة باعتبار أنّ المدرسة في الأساس هي تجمع بشري لغايات تربوية وتعليمية، واعتماد هذه العملية منَ الممكن اعتباره كعملية تفكيك تقضي على العلاقات الاجتماعية التي تتميّز المدرسة كفضاء تعليمي في تكوينها عند الطفل وعند غيره منْ باقي المتعلمين مهما اختلفت ذهنياتهم وأعمارهم.

ويؤكد ذلك عدم تشابه المجتمعات المعاصرة كمًّا وكيْفا؛ فالمجتمعات الغربية صاحبة هذا الابتكار وماهيته التقنية وظّفت تكنولوجيا التعليم عن بعد لغايات استراتيجية ومعرفية مبنية على خطط وآفاق ورؤى استشرافية لمستقبل شعوبها التي تربّت على ذهنية الإبداع والاختراع والابتكارات المتجددة، بحيث تصبح هاته العملية كوسائط معرفية تفاعلية

1 صالح بلعيد، تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية، ص167.
2 عدلي الهواري، تكنولوجيا التعليم مقاربة بين الدول العربية والغربية في تفاوت تطبيقاتها، ص13.

(Interactivity) تدخل في صميم الشخصية المبدعة التي تملك التقنية وتملك أيضًا أسرارها وأساليب استخدامها وتطويرها وغاياتها النوعية. إلا أنّ الشعوب الأخرى من دول العالم الثالث التي غالبًا ما تكون سوقًا لأي تكنولوجيا جديدة، فإنها تقوم بعملية التجريب دون النظر إلى البعد المكاني والزماني منَ الناحية الإدراكية، والبعد الاستراتيجي والجيواجتماعي منَ الناحية العملية. فيصبح استخدام تكنولوجيا التعلم عن بعد لا يعدو أنْ يكون كعملية تقليد تفتقد إلى دعائم مرجعية في تجسيد تطبيقات تكنولوجيا التعلّم لتنسجم مع أطرها وتطبيقاتها المعلوماتية والتواصلية.

5/1-7. الخرائط الذهنية (Mind Maps)

وهي تقنية حديثة تحاكي عمل النصف الأيمن من الدماغ البشري. وتسمى أيضًا بالخرائط الذهنية الإلكترونية؛ وقد ظهر مصطلح "(Mind Maps) في (1971م)على يد (توني بوزان Tony Buzane)، فيما يعرف بالخريطة الذهنية، أو خرائط التفكير، أو خرائط العقل، وهي أداة تساعد على التفكير والتعلّم، وتعتمد على نفس الطريقة المتسلسلة للخلايا العصبية"[1]. تستخدم كاستراتيجية في التعلّم مِنْ خلال تنشيط وتقوية الذاكرة عن طريق سرعة استرجاع المعلومات وبالتالي توليد أفكار إبداعية جديدة؛ بحيث يمكن عن طريق هذه التقنية تحديد وتحسين القدرات الادراكية للإنسان أثناء التواصل اللغوي، إضافة إلى تطوير مهارات التفكير اللغوي.

1 هلال محمد عبد الغني، مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية، مركز تطوير الآداء والتنمية، القاهرة، مصر، 2007، ص175.

تعمل الخرائط الذهنية على محاكاة العقل البشري بالاعتماد على الذاكرة البصرية، وترتيب المعلومات باستخدام برامج معلوماتية متطورة تحفز مناطق في نصفي المخ المسئولة عن العمليات اللغوية فتساعد الذهن على قراءة وتذكر المعلومات[1] . وبالتالي تسريع التعلّم مِنْ خلال رسم مخطط متسلسل للأفكار باستخدام الصور والألوان في التعبير عنها، بقدرتها السريعة على ترتيب الأفكار، وسرعة التعلم، واسترجاع المعلومات.

يمنح تدفق الأفكار للعقل الحرية المطلقة لتوليد أفكار وبالتالي تحسين التعلم والتفكير وبأوضح طريقة وبأحسن أداء بشري، حيث تستخدم الفروع والصور والألوان في التعبير عن الفكرة.

وقد جُرّب هذا النموذج فأعطى فوائد مذهلة في التعلم كاستيعاب المعلومات ومراجعتها، تلخيص الوحدات الدراسية والكتب، التخطيط للدروس، مراجعة الامتحانات، ترتيب الأفكار البحثية.

إنّ تعلّم اللغة سواء كانت أصلية أو أجنبية يحتاج إلى استثمار مختلف معطيات العلم المهتمة باللغة مِنْ أجل إعطاء نموذج يوازي بين اللغة كظاهرة اجتماعية لها خصوصيات مختلفية؛ ثقافية، دينية وغيرها، وبين دراسة اللغة مِنْ جوانب علمية باعتبارها وسيلة التواصل الاجتماعي والعلمي، وبدونها لا يفكر الإنسان ولن يستطيع أن يبدع أو يعيش.

وسوف نتطرق في الفصل الموالي من هذا البحث إلى دور اللسانيات كعلم يهتم باللغة في جميع أحوالها، نستطلع من خلاله التطور المعرفي للدرس اللساني في تعليم اللغة

1 صالح بلعيد، تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية، ص174.

وتعليم اللغات وصولا إلى النظرية الإدراكية التي أعطت تصوراً مغايراً لنظرة (دو سوسير) والسلوكيين من قبله، مستثمرة أبحاث علم الأعصاب ولسانيات تشومسكي داعمة ظهور اللسانيات الإدراكية نظرياتها التعليمية.

الفصل الثاني

2/المقاربة الإدراكية في تعليم اللغات

2/1.مدخل إلى اللسانيات الإدراكية

2/2.اللغة واللسانيات الإدراكية

2/3.تعليمية اللغات واللسانيات الإدراكية

2/4.التعلّم اللغوي في ضوء علم الأعصاب

2/5.المقاربة الإدراكية في تعليمية اللغات

1/2. مدخل إلى اللسانيات الادراكية:

تطوّر البحث اللغوي تطوّرًا كبيرًا بعد القفزة النوعية المعرفية التي عرفتها النهضة اللغوية الحديثة مع أفكار اللساني النمساوي (فرديناند دو سوسير Ferdinand De-Saussure) والذي غيّر المفهوم الكلاسيكي للّغة وعِلْم اللغة معبّرًا عن مفهوم جديد يخضع للمنهج العلمي، معتبرًا أنّ اللسانيات هي الدراسة العلمية والموضوعية للّغة، وأنَّ اللغة نظام مِنَ العلامات؛ هذا النظام يقتضي أنّ تكون دراسة اللغة تقتصر عليها فقط وفي فترة زمنية محددة دون النظر إلى ما كانت عليه، أو كيف تطوّرت عبر العصور، وهو ما أطلق عليه "الزمنية" (Synchronic Study)؛ هذا المفهوم يلغي التعريف القديم الذي يحصر اللغة في أصوات وكلمات وجُمَل يتفاهم بها الناس تحقيقا للتواصل بينهم أو خارج مجتمعهم اللغوي، يقول عبد السلام المسدي: "فلقد اطّرد في العرف البشري تعريف اللغة بأنّها جملة رموز متواترة بين أفراد المجموعة البشرية التي تتحول بفعل الرابط اللغوي إلى مجموعة فكريّة حضاريّة"[1]. ويمكن إرجاع أسباب الصَّرامة في المنهج البنيوي إلى التقيّد بالمنهج العلمي الذي يعتمد على ملاحظة اللغة ملاحظةً خارجية، ورفْض عِلل العقلانيين الذين يرون بالتحليل والتفسير والتعليل بدل الوصف المغلق للظاهرة اللغوية.

ازدهر الدرس اللغوي بعد (دو سوسير) باعتبار أنّ "اللسانيات علْمٌ موضوعه اللغة"[2]، وظهرت مدارس واتجاهات عديدة تبنّت الطرح اللساني الحديث، واهتمّت ببِنْية اللغة

1 عبد السلام المسدي، الأسس المعرفية للسانيات، الدار التونسية للكتاب، 1986، ص25.

2 نفسه، ص23.

ووظيفتها وغيرها مِنَ المفاهيم السوسورية، التي مهّدت لظهور اتجاهات لسانية أخرى اهتمّت بكيفية استثمار النظرية اللسانية في مجالات أخرى والتي مِنْ بينها تعليمية اللغة وتعليمية اللغات.

وفي خِضِم التجاذبات المعرفية التي اهتمّت باللغة وفلسفتها ووشائجها ظهرت المدرسة التوليدية التحويلية على يد المفكر الأمريكي (نعوم تشومسكي Naom Tchomsky)؛ والذي أحدثت أفكاره ثورة حقيقية في ميدان البحث اللغوي وطبيعة اللغة وآليات إنتاجها وتفسيرها وتعليلها.

وقد قام (تشومسكي) بتوسيع مجال البحث اللغوي وربطه بعلوم أخرى مِنْ بَيْنِها عِلْم الأعصاب، والفلسفة، وعلم النفس، والرياضيات، متجاوزًا المنهج الوصفي إلى منهج تحليلي تفسيري، في محاولة لتفسير بِنْيَة اللّغة في خصوصيتها الإنسانية وعلاقتها بالفكر والعقل البشري، معتبرًا أَنّ فَهْم اللّغة لا يَتِمُّ إلا بِفَهْم الدماغ البشري وآليات اشتغاله، داعيًا إلى إدراج اللسانيات ضِمْن اهتمامات عِلْم النّفس الإدراكي موضّحًا أنّ "القواعد التوليدية التحويلية لَمْ تتوقّف عند وصف اللغة بل تعدّته إلى تحليلها وتفسيرها واستنباط القواعد العامة التي تحكمها"[1].

وقدرة الإنسان على ممارسة اللغة لا تتعلّق بلغة واحدة فقط؛ بل تتعدّاه إلى لغات متعددة؛ وهذا يعكس القدرات العقلية التي تميّزه عن باقي المخلوقات الأخرى، والتي تتداخل

1 أحمد مومن، اللسانيات النشأة والطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ، ط3 ،2007، ص204.

فيها فواعل نفسية وذهنية تأخذ في الحسبان تشعب الظاهرة اللسانية، إذْ لا يُمْكِنُ فَهْم كيفية تعامل الدماغ مع المعلومات دون فَهْم اللغة ذاتها وكيفية تعامل الإنسان مع معطيات دماغه.

وقد سعى (تشومسكي) للبّحث في ماهية العلاقة التي تربط اللغة بالفكر، بناءً على رُؤى منهجية وتصوّرات حثيثة عنْ طبيعة اللغة المكتسبة عند الطفل، وذلك مِنْ خلال بناءٍ وصفي رياضي لهذه العملية؛ حيث تَبْرُز أهميّة خاصّة لقدرة الأطفال على بِناء جُمَلٍ نحوية صحيحة منظّمة، واشتقاقها ومُحَاوَرَتِها مِنْ خلال ما يسمعونه مِنْ آبائهم ومِمّنْ حَولَهم مِنَ النّاس، حيث يستغلّون نفس القواعد المنتظمة التي يسمعونها في بِناء تراكيب جُمَلٍ لَمْ يسمعوا بها مِنْ قَبْل"[1]، وهذا ما يؤكد الخصائص الفطرية العقلية للعملية اللغوية.

ويَزْعم (تشومسكي) أنّ القواعد النحوية مُشْتركة بين جميع اللغات في نَسَقٍ وانتظام واحد، وهي وثيقة الصلة بالطبيعة البيولوجية للإنسان، وجزءًا مِنَ الطبيعة الإنسانية، وبالتالي فهي وراثية(Genitically) تنتقل مِنَ الأباء إلى الأبناء[2]؛ ممّا يعني –حسبه– أنّ النحو التوليدي هو أفضل ما توصل إليه الإنسان –حاليًّا– في معرفة ووصف تركيب اللغة الإنسانية، ومِنْ أَجْلِ دراسة قُدرات الانسان اللغوية لا بُدّ مِن الاحتكام إلى النظرية المنهجية للنحو التوليدي، باعتباره الدليل على القدرات الإبداعية للعقل البشري.

[1] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1958م، ص31.

[2] ينظر: جون ليونز، نفسه، ص31-32.

وعلى هذا الأساس؛ فمن دون اللغة لا يستطيع الإنسان أنْ يفكّر "فالتطلّع إلى محتوى الفكر متعذِّر خارج حدود اللغة وبالتالي فإن اللغة سبب نتوسل به إلى الفكرة"[1]؛ فهي شرط أساس وعامل مُهِمّ لتحقّق النشاط الحياتي الإنساني، وقدرة الإنسان على استخدامها تميّزه عَنْ غيره مِنَ المخلوقات؛ وبالتالي فدراستها تُمَكِّن مِنْ فَهْم طبيعة الإنسان وتفكيره. هذا ما سعى إليه (تشومسكي) عندما ربط دراسة اللغة بعلم النفس والفلسفة وعلم الأعصاب في محاولة لاستِكناه ماهيّة اللغة والمعرفة العلمية بها.

إنّ محاولة فَهْم منهَج (تشومسكي) في اللغة يستدعي فَهْم نظرّيته اللسانية في أُطُرِها النظرية والمنهجية مِنْ ناحيّة، وفي خلفيّاتها المعرفية مِنْ ناحيّة أخرى؛ فالظاهر أنّها تعدّت الطرح السوسوري النظري –الوصفي– إلى طَرْحٍ أكثر شُمُولية –التفسيري التعليلي– للّغة؛ حيث استفادت النظرية التوليدية التحويلية مِنْ حقول معرفية متعدّدة، بداية بتأثّر (تشومسكي) بالفلسفة العقلانية، والفلسفة التحليلية، وعلم النفس المعرفي، الذين كان لهم بُروز كبير في نظريّته التي تبنّت دور العقل كمصدر للمعرفة، وهو ما تَجسّد في فكرة "الإنتاجية" و"الإبداعية"؛ والتي تعني أنّ الانسان يولد مُزودّا بقدرات عقلية قَبْلية تُمكّنه مِنْ فَهْم واكتساب وتَعَلّم أي لغة. كما تأثّر (تشومسكي) بـ(جاكبسون) وخاصّة بفكرة الكليات الصوتية الوظيفية المشتركة بين البشر "إنّ الأبنية الصوتية المختلفة الموجودة في لغات العالم ما هي إلّا مجرّد تنوّعات ظاهرية تخضع لنظام أساسي عام"[2]

1 عبد السلام المسدي، الأسس المعرفية للسانيات، ص28.

2 أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1995، ص161.

وقد كان لاهتمام (تشومسكي) بالجانب الصوتي الفونولوجي لدوره في تنظيم إنتاج الكلام ودلالاته بصفته جانبًا مُهِمًّا لفهم المستوى النحوي؛ باعتبار أنّ المنطوق أسبق مِنَ المكتوب؛ هذه التراكمات مكّنَت (تشومسكي) مِنْ بِناء الأُطُر المفاهيمية لنظريته اللسانية، والتي مِنْ أهمّها "الكليات اللسانية" التي سعى مِنْ خلالها إلى إبراز فكرة القواعد المشتركة بين الألسن البشرية التي تتشابه وتتماثل وتتطابق في بِنية منتظَمة تظهر على مستوى النحو وقواعده، والذي هو بمثابة نحو كلي عالمي كوني يمثّل الحالة الفطرية الأولى للإنسان.

« The job of linguistics is to establish the universal design. Characteristics which define human language »[1]

"إنّ مهمة اللسانيات هي تأسيس النموذج الكوني. وهي الخصائص التي تميّز لغة الإنسان"[ترجمتنا].

هذا النموذج العالمي الذي اعتمده (تشومسكي) يؤكّد مِنْ خلاله أنّ اللغة ظاهرة إنسانية عالمية تربطها قواعد شاملة مشتركة، وُجدت بالفِطرة في أذهان كلّ البشر، ويتمايز البشر في كيفيّة استخدام قدراتهم العقلية أثناء الممارسات اللغوية.

« Each grammar is related to the corpus of sentences in the language it describes in a way fixed in advance for all grammars by a given linguistic theory »[2]

[1] David Critstal, Linguistics, Pinguin,USA, 1978, p228.
[2] Noam tchomsky, Syntactic Structures, Mouton, Germany, 2000, p14.

"إنّ كل تركيب لغوي متصّل بمدوّنة مِنْ عبارات اللغة الموصوفة في اتجاه معيّن (ثابت محكم) يقدَّم لكلّ نحوٍ بواسطة نظرية لسانية فطرية" [ترجمتنا].

فالطفل يختار لغته مِنْ ضِمن مجموعة مِنَ اللغات المحتمَلة مِنْ خلال لغة كلية محدّدة مُسْبقًا في جهازه الذهني.

«*On appelle universaux du langage les similarités existant dans toutes les langues du monde. Certains universaux relèvent de la psycholinguistique, pour autant qu'ils dépendent du rapport entre langue et pensée humaine d'autres relèvent de l'ethnolinguistique, pour autant qu'ils dépendent du rapport entre langue et culture* »[(1)]

"نُسمّي الكليّات اللغوية النظائر الموجودة في كلّ لغات العالم. بعض الكليّات تتعلّق بعلم النفس اللغوي كلما ارتبط ذلك بالعلاقة بين اللغة والفكر الإنساني والبعض الآخر يتعلّق بعِلم اللغة الإناسي كلما ارتبط ذلك بالعلاقة بين اللغة والثقافة" [ترجمتنا].

وهذا يعكس القدرة الباهرة لاكتساب اللغة بطريقة فطرية جاهزة، سواء على مستوى ميكانيزمات اشتغال الدماغ أو على مستوى العلاقات الثقافية والاجتماعية المتبادَلة.

ولكي يُفهم المنهج الإدراكي في تعلّم اللغة وخلفيته التوليدية التحويلية لا بدّ مِنْ توضيح مفهوم الكليّات اللغوية، والتي أوردها (تشومسكي) في ثلاثة أنواع[(2)]:

[1] Jean Dubois, Dictionnaire de la linguistique, Larousse, 1er edition, 2001, p500

[2] ينظر:مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2002م، ص40، وروبرت مارتين، مدخل لفهم اللسانيات، ترجمة عبد القادر المهيري، لبنان، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2007، ص93.

أ.**الكليات الجوهرية:** تتكوّن مِنْ مجموعة فئات تضمّ العناصر الخاصة بكلّ لغة مِنَ اللغات، مِنْ بينها العناصر الفونولوجية المتشابهة بين اللغات.

ب.**الكليات الصورية:** تضمّ كلّ ما يمكن أنْ يشترك بين اللغات، مثل القواعد النحوية، الصوتية وغيرها.

ج.**الكليات التنظيمية:** تتعلّق بكيفية انتظام قواعد كلّ لغة؛ أي بكيفيّة ارتباط المستويات اللغوية فيما بينها وتعالقها بالشكل الذي يجعل منها أداة حقيقية للتواصل.

يقول (تشومسكي) "إنّ قواعد البِنية الصوتية تعتمد في جزء كبير منها على مبادئ تحكم الأنظمة الصوتية الممكنة للّغات البشرية وتحدّد العناصر المكونة لها الطريقة التي تتألف منها والتغيرات التي تحدث لها في السياقات المختلفة وهي جزء مِنَ المَلَكَة اللغوية الفطرية"[1]. وبالتالي فالتباينات الصوتية بين اللغات يمكن دراستها باعتبارها أشكالًا نطقية لاستخراج الخصائص المشتركة بين اللغات والتي تساعد في تيسير عملية تعليم اللغات وحل مشكلاتها؛ وهذا ما يدعم لدينا فكرة إمكانية وجود الكليات الصوتية.

ويرى التوليديون أنّ العلامات اللسانية موجودة في العقل قبل أنْ تكون نظامًا لغويًا يُدرَس معياريًا. فالعقل عند (تشومسكي) "هو العضو الأرقى عند الإنسان، وهو يقوم بدوره بأرقى الوظائف الإنسانية وأسماها، ومِنْ ثَمّ فإنّ التخمينات العقلية ينبغي أنْ تكون بديلًا نعوّل عليه في القول بصدق الحدْس اللغوي عند الإنسان"[2].

[1] مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2002، ص40.

[2] ينظر: اللغة والمسؤولية، نعوم تشومسكي، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، مصر، ط2، 2005، ص61.

و لعلّ نظرة (تشومسكي) هذه كانت لها مبرّرات عديدة؛ فعلى الرُّغم مِنْ أنّ نشأته كانت "بلومفيلدية"[1] إلا أنّ تأثّره بالفلسفة العقلانية ومناهج المنطق الرمزي الرياضي جعَله يتبنّى نهجًا أعطى البحث اللغوي صبغة علميّة جديدة استفادت منها العديد مِنَ العلوم الأخرى وأعطى مفهومًا جديدًا للّغة وأهميتها في تفسير العديد مِنَ الإشكالات المعرفية.

كان لنظرية (تشومسكي) أهميّة كبيرة في فَهْم آليات إنتاج وإدراك اللغة، لاسِيَما وأنّ تكوينه العلمي ربط بين تخصصات عديدة، فكانت أفكاره المتميّزة نتيجة تراكمات لخلفيات معرفيّة بنى عليها (تشومسكي) تصوّراته، ممّا أتاح له بلورة رؤيته حول طبيعة اللغة، وخاصة مِنْ ناحيّة فَهْم دور الدماغ كجهاز متحكّم في إدراك آليات اللغة، والذي مهّد لظهور فرع جديد مَنْ فروع اللسانيات سمي باللسانيات الإدراكية[2] مستثمرًا أفكار النظرية التوليدية التحويلية والنتائج التي وصلت إليها تكنولوجيا عَمَل الدماغ البشري، وعلم الأعصاب الإدراكي.

2/2. اللغة واللسانيات الإدراكية:

تعدّ اللغة مِنَ المنظور الإدراكي (المعرفي) أصوات وكلمات وجُمَل؛ هي بالأساس صُوَر ذهنية عن الواقع الخارجي للدماغ، والمتمثّلة في الوظائف الادراكية العملية (السّمع، الكلام، الكتابة، القراءة)، وتقوم لسانيات الإدراك بدراسة "البِنية الذهنية لدى الإنسان وقدرتها على إنتاج صُوَر الكلمات والأشياء وتَمثّلها ثم إخراجها إلى الواقع في لباس مِنَ الأصوات

[1] نسبة إلى أستاذه ليونارد بلومفيلد.

[2] اللسانيات الإدراكية مدرسة لسانية حديثة ظهرت في أواخر 1970 كرد فعل على المقاربات الشكلية للغة "Cognitive Linguistics is a modern school of linguistic thought that originally emerged in the early 1970s out of dissatisfaction with formal approaches to language " ينظر: Vyvyan Evans and Melanie Green, Cognitive Linguistics An Introduction, Edinburgh University Press, Great Britain, 2006, p 03.

والمقاطع الملفوظة"[1] ويمكن الاعتقاد بأنّ المعالجة الدماغية للعمليات اللغوية تشبه إلى حدٍّ ما معالجة الكمبيوتر للمعلومات عن طريق (Processor).

إنّ ارتباط النظام اللساني بالبنية الدماغية (Brain Structure) يُمثّل آلية تقودُ لفهم "بِنية"* اللغة والعمليات المتعلّقة بها قبل وبعد عمليّة التعلّم، في هيكلة تصنيفية دماغية تعرف بالبنى الدماغية (The Cerebral Structures)، باعتبار أنّ الدماغ يتطوّر حسب البِيئة المحيطة بالفرد، ويبقى عمله الكلّي معجزًا في طبيعة العلاقات الوظيفية التي تربط مكوّناته. إذْ كيف يعمل الدماغ؟ وكيف يعالج وينتج اللغة؟ وكيف يتفاعل مع المبتكرات التي تُفعِّل مراكز اللغة داخل الفضاء الدماغي العجيب؟

وفي إطار المقاربة الإدراكية للّغة في ضوء العملية التعليمية، يُشَكّل فهم الدماغ البشري إطارًا مهما، باعتباره مخزونًا للّغة، ووعاءها المادي، ويشكل إدراك آلية عمل الدماغ نقطة مهمّة في توجيه الآليات المناسبة لعمليّة التعليم والتحكّم فيها، لقد كان "أينشتاين" يعتقِد أنَّ البشر يستغلّون جزءًا صغيرًا فقط مِنْ مواردهم العقلية الممكنة[2]. فماذا عن الجزء المتبقي الذي سيفسِّر معجزة الدماغ البشري، وزيادة نشاطه في المخ كلّما زادت مهارات الإدراك عند الإنسان وتطوّرت قدراته المعرفية؛ فتدريب الحواس ينطلق أساسًا منْ تحفيز وتدعيم لمناطق في الدماغ لها مهمّات محدّدة، باعتبار أنّنا نعرف أكثر مما نقول بكثير"[3]، وقد بيّنت

1 نور الدين دحمان، أسس المقاربة التأويلية في ترجمة النصوص الإبداعية، مجلة المترجم، الجزائر، العدد 27، جويلية 2013.

* يرى جون لايونز أن لفظة Structure المستخمة كمصطلح لساني أصلها struere في اللغة اللاتينية والتي تعني "بناء"، ينظر: جون لايونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص63.

2 قول مأثور عن العالم الألماني ألبرت أينشتاين Albert Einstein (1879-1955)، صاحب نظرية النسبية التي تتعلق بسرعة الضوء والجاذبية.

3سعادة عبد الرحيم، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص78.

الدراسات الحديثة أنّ جزءًا صغيرًا نسبيًا مِنْ لحاء المخ هو فقط المسؤول عن معالجة اللغة، وتقع هذه المنطقة حول شق سيلفيان (الطبقة العميقة في الدماغ الواقعة بالتوازي مع وفوق خطّ مِنَ الزاوية الخارجية للعين إلى منتصف الأذن) وتتألف مِنْ رابطة اللحاء المتقدمة. ويبدو أنّ هذه المنطقة مسؤولة عن لغة الإشارة وكذلك اللغة المَحْكيّة[1].

وعليه؛ فتعلّم اللّغة لا يشبه اطّرادًا اكتساب اللغة أو تعلّم لغات أخرى، سواء مِنْ نفس المجتمع اللغوي أو مجتمعات أخرى مختلفة؛ فاللغة كما يرى (تشومسكي) "تنظيمًا عقليًّا فريد مِنْ نَوْعه"[2]؛ فالحَرْف -مثلًا- له حيّز مكاني وصورة مادية وصوتية في الدماغ، باستخداماته الفونولوجية والدلالية المختلفة؛ وحياته خارج الدماغ في مسيرته النطقية أو الكلامية ليست إلا تطبيقًا يسيرًا لتطبيقات لفظيّة استطاع الإنسان أنْ يتوصّل إليها وأنْ يطوّرها، والأبحاث الجارية في عِلْم الموجات الصوتية تُبَيّن أنّ الصوت الواحد يُمْكن أنْ يصدر بأشكال متعددة تبعًا لمصدره وصفاته ومكان انتاجه واستقباله، وطريقة ولحظة استعماله.

ومنه؛ فمحاولة تطبيق تكنولوجيا الدماغ ومعرفة فاعليّتها في التعلّم يستوْجِب فَهْم الإدراك نفسه، انطلاقًا منْ كونه آلية تساعد على فهم العالم عن طريق المعطيات ودلالاتها، ومعرفة كيفيّة تمثُّل الصّوَر في الدماغ، في محاولة لفهم طُرُق عمل الجهاز العصبي أثناء تعامله مع المعلومات الخارجية كاللغة والإشارات الآتية مِنَ الحواس، والتي تترجَم على شكل

1 سعادة عبد الرحيم، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص83.

2ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1980م، ص74-75.

رسائل ذهنية في الدماغ، يعاد ترميزها في الأعصاب، ويتفاعل الجسم معها للوصول إلى إنتاج أصوات ورموز لغوية مختلفة.

3/2. تعليمية اللغات واللسانيات الإدراكية:

ظَهَرَ عِلْم تعليم اللغات كعِلم مسْتقل بذاته نتيجة عوامل متعدّدة في ظل العولمة الحديثة والمعاصرة والتي أسقطت الحدود المعرفية مِنْ أجل معرفة الآخر عن طريق فَهْم لغته التي يتواصل بها.

ونتيجة لذلك ظهرت مدارس واتجاهات ونظريات تعليمية مختلفة، في سبيل تقديم منهج ناجع في تعليمية اللغات، وكل اتجاه يدّعي الفضل في نجاعة منهجه وكفايته في تقديم نتائج إيجابية سريعة تُمكّن مِنْ تعلّم أي لغة على حساب عاملي السرعة والتبسيط. وعلى إثر ذلك ظهرت اللسانيات الإدراكية كمجال بحثي واسع يعتمد على خلفيات نفسية وذهنية وتقنية تتعلق بتركيبة الدماغ باعتباره مخزونًا لمختلف العمليات اللغوية، بحيث أنّ "مُعالَجات اللغة في الدماغ تُفعّل التّرميزات اللغوية للتحدّث والفَهم والقراءة والكتابة بطريقة سريعة ودقيقة"[1]؛ فالدماغ مركز تحكّم في توجيه تصرفات الفرد عامة، والتعامل مع سلوكاته اللغوية المختلفة وسلوكه التعليمي ككل.

وإذا كانت الضرورة تفرض نفسها في عالمنا المعاصر على الباحث المتميّز الذي ينشد المعرفة ومنابعها الصافية والصحيحة، التي لا يجدها إلا بتلقّي العلوم بلغاتها الأصلية

[1] سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، مجد، بيروت، لبنان، ط1، 2013م، ص80.

التي أنتجت بها، فإنّ الواقع يثبت أنّ هناك رهانًا حاضرًا يهدف إلى ضبط الآليات والوسائل المنهجية للاستفادة مِنَ البحوث الإدراكية التي التقت بالبحث اللساني المترامي الأطراف والأبعاد مِنْ جهة، وبدراسات الترجمة وتكنولوجيا التعليم مِنْ جهة أخرى، في سبيل تذليل الإشكاليات التعليمية للّغات والتي شكّلت عوائق أمام العديد مِنَ المتعلمين والمهتمين على حد سواء.

ومِنْ أجْل فهم الجوانب المحيطة بالموضوع وجَب فهم بعض المسائل الإدراكية المتعلقة بالدماغ وكيفية تحكّمه وتوجيهه للعمليات اللغوية، وكذا في كيفية استيعاب وتوظيف المعلومات، باعتبار أنّ آليات الإدراك العصبية تُفَعّل أنشطة حيوية مِنْ شأنها إعطاء معلومات حول الأساس العصبي للغة في ضوء علم الأعصاب الإدراكي (Cognitive Neuroscience) الذي تطوّر كثيرًا ابتداءً مِنَ الربع الأخير مِنَ القرن العشرين، حيث بَدا جليًّا في عصرنا اليوم أنّ تقنيات الذكاء الاصطناعي[1] التي تقوم عليها عمليّات الذكاء الاصطناعي والمعالجة الآلية (Automatic Processing) مع ما يرتبط بها مِنْ تقنيات المحاكاة الاصطناعية عن طريق الكمبيوتر(Computer Simulation) مِنَ الممكن أنْ تُقَدّم نموذجًا فعّالًا لإدراك عمليات المعالجة الدماغية للّغة وكيفية تفاعُل النظام الدماغي مع مختلف الوسائل التكنولوجية الوسيطة في عمليات التعلّم ككل وتعلّم اللغات بصفة خاصّة.

[1] هو سلوكٌ وخصائصٌ معيّنةٌ تتّسم بها البرامجُ الحاسوبيّةُ، وتجعلها تحاكي القدرات الذّهنية البشريّة، وأنماط عملها. ومن أهمّ هذه الخاصياتِ القدرة على التعلّمِ والاستنتاجِ وردِّ الفعلِ على أوضاعٍ لم تبرمج في الآلة. ينظر: مدخل إلى علم الذّكاء الاصطناعي، ترجمة وإعداد: فهد آل قاسم، نقلاً عن الرّابط: WWW.myreaders.info/html/artificia_intelligence.html.

4/2. التعلّم اللغوي في ضوء علم الأعصاب:

يعد التعلّم اللغوي ميدانًا بحثيّاً مهما في مجال اللسانيات الإدراكية، والأهداف المعرفية التي يمكن أنْ تقدّمها للبحث العلمي، في التأسيس لمنهجيّة علمية جديدة تواكب العصر وتسَهّل للمتعلمين تعلّم أي لغة في ظرف وجيز، وذلك مِنْ منطلق استثمار البحوث العصبية المتقدّمة والتكنولوجيا وكيفية محاكاة وسائلها مع دماغ الإنسان.

وقد ركّزت اللسانيات الإدراكية على قدرات الإنسان المعرفية سواء الفطرية أو المكتسبة؛ مِنْ خلال الخبرة الحياتية في المجالات المختلفة، مبينّة أنّ تعلّم الإنسان للّغة الأولى يمكّنه لاحقًا من تعلّم لغات أخرى، عن طريق استرجاع النماذج المتشابهة أو تلك المشتركة ثقافيًا، مِنْ خلال آليات دماغية تيسّر الربط بين المعارف والمعلومات وتُوجه استحضارها ومقارنتها ومن ثَمَّ تخزينها؛ فالمعلومات المسجّلة في الدماغ عن طريق المدخلات الجسمية سواء كانت آنية قريبة أو في الذاكرة البعيدة يمكن استرجاعها مِنْ خلال تأكيد مقارنتها بالنماذج المشابهة وهو ما ييسّر عملية تعلّم لغات أخرى.

وقد أفاد تصوير الدماغ أثناء الاستخدام اللغوي –إنتاج واستقبال ومعالجة اللغة– عن طريق أجهزة تقنية متطوّرة مثل الرنين المغناطيسي أو الفيزيولوجيا الكهربائية، في معرفة أمور جديدة عن طريقة عمل الدماغ البشري وكيفية معالجته للّغة، وكيف أنّ حجمه يزداد كلّما تعلّم الانسان لغة ثانية.

وفي دراسات حديثة توصّل العلماء إلى تطوير العديد مِنَ النظريات، وتغيير وجهات النّظر حول الكثير مِنَ الأمور العلمية التي كانت بالأمس القريب شبه مُسَلَّمات، أو حقائق علمية ثابتة؛ فما كان يعرف –في نظر السلوكيين أو البنيويين– بأنّ دماغ الطفل صفحة بيضاء، وأنّ الذكاء فطري وموروث، أضحى مِنَ الماضي الذي يحتاج إلى قراءة معاصرة، فقد أَثبت العِلم الحديث "إنّ الدماغ مرِن وفريد يُكيّف نفسه، وهو دائم التغيّر، وينمو باستمرار، ويشكّل نفسه استجابة للتحديات"[1]، وهذا يؤكّده ويدعمه مُجمل المهارات التي يستطيع الإنسان تعلّمها في مراحل متباينة مِنَ العمر، يطوِّر بها ذكاءه، ويحقّق بها مكاسب ذهنية ومعرفية عديدة، كما أنّ نظريات الذكاء التقليدية القائلة بالفطرة والوراثة أضحى لها ما يدحض بعضاً منْها؛ فقد بَيّنت نظرية "الذكاء المتعدد الأنواع" (Multiple intelligence) لـ هاورد غاردنر (Howard Gardner) في كتابه أطر العقل " Frames Of Mind"[2] أنّ هناك أنواعاً متعدّدة مِنَ الذكاء والتي منها الذكاء اللغوي. بحيث لا يقاس معدل الذكاء IQ بالاختبارات ومدى صعوبتها أو تصنيف التلاميذ مِنْ خلالها، فالواقع التعليمي يثبت أنّ هناك العديد مِنَ التلاميذ قد يَبرعون في مجال دراسي معيّن ويفشلون في آخر، ممّا يعني أنّه بالإمكان تطوير هذه المهارة وتدريب المتعلّمين على تقنيات الذكاء والتفكير المتميّز.

يُمَثِّل تعليم اللغات في ضوء تكنولوجيا التواصل مدخلًا مهمًّا نحو فهم العملية التعليمية وربطها بالتقدم الحاصل في الميدان المعلوماتي مِنَ أَجْل استثمار المنتجات

1 سعادة عبد الرحيم، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص115.

2 واضع هذه النظرية هو عالم النفس هاورد غاردنر 1983، وتسمى أيضًا بنظرية الذكاءات المتعددة (الذكاء اللساني، الرياضي، التعليمي...)
ينظر: Howard Gardner, Frames Of Mind the Theory Of Multiple Intelligences, basic books, New York, 2nd ed, 1993, p77.

التكنولوجية في مجال التواصل اللغوي لتقديم واقتراح نظام معلوماتي يعتمد على نظم التواصل الذكية لغرض التواصل مِنْ ناحية وتعليم اللغات عامة واللغة العربية خاصّة بطريقة ناجعة، سريعة وصحيحة منْ ناحية أخرى. ومِنْ أَجْل توضيح ذلك لابُدّ مِنْ معرفة كيفية حدوث العمليات اللغوية ومعالجتها ابتداءً مِنَ الدماغ وصولاً إلى خروج الصوت كرمز لغوي يؤدي معنى، إذْ تهتم اللسانيات الإدراكية بتحديد أهم المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ مِنْ أَجْل تفعيلها وتقديم نموذج أفضل للمتعلمين انطلاقاً مِنَ التجارب العلمية باستخدام أحدث التكنولوجيات المطبّقة على الدماغ البشري.

وقد أثبتت الأبحاث الحديثة أنّ هناك مناطق تنشط أثناء الأداء اللغوي، تُفَعِّل مناطق الذاكرة والمعجم الذهني الفطري والمكتسب؛ فالمتكلم يُفَعّل الرموز اللغوية عن طريق المعالجة الدماغية للّغة التي ترسل شفْرات لغوية للفكر ومختلف أعضاء النطق مِنْ خلال أصوات ونغمات ونبرات صوتية وفونولوجية لتحقيق غرض الإيصال والفهم والعمليات المتعلقة بالوصول، سواء كلاماً أو قراءة أو كتابة، مع الأخذ في الاعتبار تلك الاضطرابات اللغوية وأسبابها المختلفة التي منَ الممكن أنْ تكون ذات أبعاد نفسية اجتماعية أو مادية.

اكتشف (بروكا) Brocca منطقة في الدماغ وصَفها بأنّها مركزُ نُطْق اللغة"[1]، وهي المنطقة المسؤولة عن إنتاج اللغة، سواء كانت محكيّة أو مكتوبة أو إشارة، أي إنتاج اللغة وترتيب عناصرها، في حين اكتشف (فيرنيك) Wernike منطقة في الدماغ تُعنى بعملية

1 ينظر: سعادة عبد الرحيم، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص87.

إدراك اللغة وإعطاء الدلالة، وتعيين المعنى للكلام[1]. وأي خَلَل أو إصابة في هاتين المنطقتين يؤدي إلى اضطرابات في إنتاج وإدراك اللغة.

فإذا حاولنا ربط هذين المنطقتين –مِنْ وجهة نظر إدراكية– بتكنولوجيا التعّلم، فإنّنا نطرح تساؤلاً حول إمكانيّة تعميم استخدام التكنولوجيا في التعليم مع الأخذ بعين الاعتبار مختلف الحالات الدماغية للمتعلّمين، ناهيك عن أولئك الذين أصيبوا بالهوس التكنولوجي والتخدير الإلكتروني في إمكانية التسليم بسلامة أدمغتهم وقدرتها على التأقلم مع الفعل اللغوي للتعلّم في معناه البيداغوجي مِنْ ناحية، واكتساب مهارات التعلّم عن طريق التكنولوجيا مِنْ ناحية أخرى.

ففي نظر (بروكا) فإنّ المنطقة اليسرى مِنَ الدماغ هي المسؤولة عن اللغة، وبالتالي نحاول اطّرادًا أنّ نتصوّر وجود مناطق –دماغية– خاصة باللغة الأم المكتسبة عن طريق الأسرة والمجتمع والتي يوازيها مصطلح "الذهنية الفطرية"[2] تقابلها ما يسمى بالمعجم الذهني، بالموازاة مع افتراض وجود مناطق أخرى في الدماغ لتعلّم لغات أخرىِ منْ نفس المجتمع اللغوي الأم أو خارجه، وهذه المناطق تتطلّب تفعيل وتحفيز لبعض العوامل الدماغية والحواس ذات الصلة، وأيضًا عوامل الوجود المادي للجسم البشري، والوجود النوعي لدماغه؛ ونقصد بذلك امكانية إعطاء فعل اللغة لشخص يدرُس في مجتمع غير مجتمعه

1 سعادة عبد الرحيم، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، ص89.

2 ونعني بها أنّ هناك مناطق –دماغية– خاصة باللغة الأم المكتسبة عن طريق الأسرة والمجتمع؛ هذه المناطق تختص –فقط– بعلاقة اللغة الأم بالمجتمع اللغوي الذي يسهم في إبرازها وإنتاجها من خلال مدخلات ومخرجات جسدية مختلفة؛ أين يقوم الدماغ بعمليات معالجة مرنة للمعلومات التي لا تمثل صعوبة بمقابلتها باللغة الثانية أو الأجنبية؛ وتمكن الأطفال من استخدام اللغة الأم بطلاقة وتطويعها لخدمة أغراضهم في مواقف تواصلية جديدة لدليل على وجود الذهنية التصورية في عقول أبناء المجتمع اللغوي.

اللغوي البيئي يتفاعل ويشاهد أشخاصاً ليسوا مِنْ نفس مجموعته الاجتماعية، لكنّ أولويات وجوده المختلفة وغاياته تفرض عليه محاولة تعلّم لغتهم، فهذا بحدّ ذاته محفّز يجعل الدماغ يهيئ مناطق خاصة في منطقة (بروكا) أو أماكن أخرى للّغة في الدماغ لوضع وترتيب العناصر اللغوية الجديدة، ومِنْ ثَمّ تقوم منطقة (فيرنيك) بمختلف عمليات الإدراك والفهم لتحقيق تواصل صحيح وسليم. وقد نقيس هذا الأمر بطريقة عمل المعالج في الكمبيوتر وكيفية تخزين المعلومات في ذاكرته (Bus of Memories)، وهي مناطق تخزين توجد في دماغ الكمبيوتر(Hard Disk)، تعمل عن طريق الأولويات، باعتماد نظام تخزين البيانات الآنية، المؤقتة، المهمّة، وغيرها، بذاكرات مختلفة، وسعة تخزين متباينة حسب نوع الملف وطبيعة عمله ونوع الذاكرة التي يحتاجها على الصعيد البعيد أو القريب. وهناك ملايين المناطق (Bus) لم تعمل أبداً لأنها لم تُفعّل مع أنّها مزودة بقاعدة بيانات (Data base) لاستقبال المعلومات الجديدة وتخزينها، مع إمكانية التنسيق مع مختلف المناطق الأخرى لتقديم الدعم المعلوماتي حالما طُلِب ذلك. وهذا نفسه ما يحدث في الدماغ؛ فإذا أراد شخص ما تعلّم لغة ما، فمن الممكن أن تكون هناك مناطقَ في الدماغ لها قاعدة بيانات خاصة بتعلّم اللغات دون المعلومات أو العلوم الأخرى، ونسمّيها بـ" التواصلية الذهنية[1]"، وتستطيع

1 ونعني بها أنّ هناك مناطق في الدماغ خاصة بتعلّم ما هو جديد وخاصّة المعلومات اللغوية؛ بحيث أنّ هناك آليات وميكانيزمات خاصة، ممثلة في قاعدة بيانات خاصة مرتبطة بذاكرات بعيدة متوسطة قريبة وروابط بيانية أخرى مع مناطق اللغة الأم المكتسبة في عملية انسجام من اجل فهم وإدراك المعلومات الواردة عن طريق المدخلات ومقابلتها مع المعلومات المتوفرة في الدماغ والبيانات المكلفة بالتنسيق العملياتي بين اللغة الأم واللغة المتعلَّمة (الثانية أو الأجنبية).

في نفس الوقت أنْ تقيم جسور تواصل مع مختلف ابتكارات العالم الخارجي المرتبطة بتعلّم اللغة أو اللغات.

فبَعْد إدراك المُتَعلّم لعناصر اللغة ومحاولة ترتيبها في جُمَل مفيدة مِنْ ناحية المعنى ودلالته، يَنتقل إلى ما أطلقنا عليه "الوجود النوعي للدماغ" أو "الدماغ النوعي"[1] وهو متعلّق بالأشخاص ذوي الغايات العلمية المختلفة، الذين يطوّرون أدمغتهم بفضل جهدهم الفكري المتواصل، وهنا يبحث المتعلّم عَن التطبيق اللغوي للعمليّات السابقة عن طريق الكلام المتمثّل في الأصوات وتطبيقاتها المترجَمة في القراءة والكتابة والتعبير، وذلك يحتاج إلى تنسيق بين المنطقتين (بروكا، وفرنيك)، إضافة إلى الحواس الأخرى؛ أي استخدام المنطقتين السابقتين ككل واستخدام الدماغ بنصفيه الأيمن والأيسر مِنْ أجل تطوير الدماغ والوصول إلى تطبيقات نوعية رائدة، وتفكير إبداعي، وهذا ما يوافق مبادئ علم الابداع (CREATOLOGY) الذي ظهر في 1977م على يد المفكر الهونغاري (استيفان ماغياري باك) Istivan Magyari- Beck في مقالة بعنوان: " About the Necessity of Complex Creatology"[2]، ومِنْ هذا العلم وُلدت البرمجة اللغوية العصبية.

إنّ ملاحظة تفاعل اللغة والدماغ في عِلْم الأعصاب الإدراكي يدفع إلى إعادة النظر في فعل التعلّم في حد ذاته، فالآباء يقومون بأخذ أبنائهم إلى المدرسة في بداية حياتهم

1 ونقصد به الجانب الابداعي الذي يميّز العقول المبدعة؛ التي تتعلم اللغة لأغراض إبداعية –وهو ما يسمى في عصرنا بتعلم اللغة لأغراض خاصة أو اللغة التقنية–؛ فهذا الدماغ يتطور باستمرار من خلال تطبيقات اللغة المستعملة في عملية الابداع عبر مختلف الجسور المعرفية والمهارات اللغوية المختلفة (الكلام، الاستماع، القراءة، الكتابة).

2 واضع هذه النظرية هو المفكر الهونغاري استيفان ماغياري باك؛ والذي حدد في مقاله "حول ضرورة الإبداع المركب" مبادئ علم الإبداع، ينظر: Istivan Magyari Beck, About the Necessity of Complex Creatology. In Sociology of Science and Research, Janos Farkas (ed.), Akademiai Kaido, Budapest, 1979, pp.175-182.

الطفولية التعليمية، ويلاحظ المعلّمون الفرق النوعي بين الأطفال في الفهم والاستيعاب والقدرات الإدراكية المختلفة، وصولا إلى آليات التطبيقات اللغوية المتمثلة في ما يصطلح على تسميتها بالمهارات الأربع للغة "الاستماع، والتعبير، والكتابة، والقراءة؛ هذه الفروق في القدرات التعلّمية عند الطفل غالباً ما تعالج بطرق معيّنة كالتحفيز والتكرار، إلا أنّ ذلك يبقى غير كاف، بدليل أنّ النتائج تظهر متباينة بعد مدة قصيرة أو أكثر منَ المسار التعليمي للتلميذ؛ بحيث إمّا أنْ يصبح التلميذ مشكلة بيداغوجية عند الأسرة والمدرسة اللذين يبذلان جهداً إضافياً في محاولة تأهيله لكي يطوّر قدراته التعلّمية وغالبًا ما يلجؤون إلى العلاج النفسي والتأهيلي، أو أنْ يصل الطفل إلى نقطة "الانحراف التعليمي" والذي يعني عدم القدرة على مواصلة التعلّم بسبب عوامل مختلفة لا يمكن تشخيصها اجتماعيًّا أو نفسيًّا. والحل الأنسب هو تشخيص عمليات الإدراك المتعلّقة بالتعلّم مِنْ خلال الاستعانة بتكنولوجيا الدماغ عن طريق أجهزة الرسم العصبي الديناميكي والتي تعطي صورًا متحرّكة لمختلف العمليات الدماغية أثناء عملية التفكير أو الكلام، أو عن طريق الأسرة التي تقوم باختبار ذكاء طِفلها وامتحان مدى قدرته على الفهم والاستيعاب والتفاعل، وإدراك العمليات التواصلية المتعلّقة بتعلّمه في الحياة، وكيف يتواصل لغويا!؟ وكيف يقوم بالإدراك والتفسير؟! للوقوف على حالته ومحاولة تشخيصها ومعالجتها، بحيث يمكن للآباء أنْ يقوموا بإدراك أوّلي لحالة طفلهم مِنْ ناحية إمكانية إصابته بحالة نفسية تستدعي علاجاً إكلينيكيا، أو حالات عضويّة

متمثّلة في (الأفازيا) بأنواعها المختلفة؛ التعبيرية، والاستقبالية، والنسيانية، والتواصلية، والمختلطة، والكلية.. وغيرها من آليات العسر التعلّمي.

ولإعطاء نتائج مُرضية في علاج الطفل لا يكفي التدريب اللغوي وطرق التدعيم المختلفة بل لا بدّ مِنْ إجراء فحص طبّي لدماغ الطفل عَنْ طريق الأجهزة التكنولوجية المعاصرة لمسح الدماغ –كهربيا أو مغناطيسيًّا– ومعرفة سلامته من تلفه. فإذا وقفنا على تلف ما في منطقة معيّنة مِنَ الدماغ فهذا يقودنا إلى تحديد الأسباب واقتراح وسائل وطرق العلاج المناسبة. إضافة إلى أنّ بعض الأعطاب الدماغية قد تكون سببًا مباشرًا في تعطل جزئي أو كلّي للعديد مِنَ الوظائف الجسمية عامة وتلك المتعلّقة باللغة تحديدًا مثل" العمى السمعي"؛ والذي يمثّل عدم القدرة على تمييز الأصوات، ويحدث ذلك نتيجة لإصابة أو تلف الخلايا العصبية التي تساعد على تكوين الصور السمعية للكلمات.

وقد يكون استخدام الوسائل التكنولوجية المعاصرة في التعليم عائقًا جسمانيًّا يؤدي إلى أضرار دماغية ونفسية مختلفة؛ فالواقع يثبت وبأرقام مرتفعة أنّ العديد منْ مستعملي الكمبيوتر –بأنواعه المتعددة– وأجهزة الهواتف الذكية أصيبوا بنقص كبير في حاسة الرؤية إضافة إلى آلام دماغية مختلفة، ناهيك عن الهوس التكنولوجي الذي يؤدي إلى مرض جديد يمكن تسميته بـ"الإدمان المعلوماتي" الذي يجعل المتعلّم رهين المعلومات المستقاة مِنَ الانترنيت والأجهزة المعلوماتية، ولا يرغب في الحصول على المعلومات مِنَ المكتبات التقليدية أو أماكن التعلّم أو الدراسة في المؤسسات التعليمية. إلا أنّ هذا لا يعني أنّ ما

وصل إليه العلم منْ تقنيات عالية في مجال التكنولوجيا لا يمكن تطبيقه في عملية التعلّم، بل بالعكس؛ فقد قدّمت الابتكارات الحديثة ما مِنْ شأنه تطوير الحياة العلمية للبشر في مختلف المجالات.

5/2.المقاربة الإدراكية في تعليمية اللغات:

إنّ أهم المقاربات اللسانية التي تأسّست في ديداكتيك اللغات هي: المقاربة المعيارية، والمقاربة البنيوية، والمقاربة التحويلية، والمقاربة الوظيفية، **والمقاربة الإدراكية**[1].

وتقوم المقاربة الإدراكية على أنّه يتوقّف فهْم اللغة الإنسانية على فهم العالم الذهني للبشر، وكيفية سير العمليات الدماغية، وتنظيمها، وتداخل مساراتها العصبية التي تؤسس لنظام متكامل تشْغَلُ اللغة حيّزًا كبيرًا مِنْ عناصره، و تمثّل جزءًا كبيرًا و مهمًّا لبيانات عمله، التي مِنْ دونها لا يشتغل هذا النظام، فهي مدخل (INPUT) للبيانات الرئيسة في تشغيله و مخرج (OUTPUT) لمعطياته التطبيقية في العالم الذي يعيش في رحابه الإنسان مع ما يحتويه من أبعاد وتصورات وأحاسيس ذات صبغة معنوية وأخرى غير معنوية، باعتبار أنّ اللفظ والمعنى ينتجان في الذهن عبر معطيات تربط البيانات الدماغية بالواقع.

[1] – هذا المصطلح ظهر للدلالة على امكانية استثمار القدرات الدماغية عند البشر في تعليم اللغة الثانية، ورد في كتاب بعنوان:
A Cognitive Approach to Language Learning, Peter Skehan, Oxford: Oxford University Press, 1998.
وذكره (نور الدين دحمان) في مقالة بعنوان: المقاربة الادراكية في تعليم اللغة العربية، مقاربات، العدد 26 سبتمبر 2016. والذي رأى بأن اللسانيات الإدراكية تدرس أهمّية الواقع والعالم في الربط بين الألفاظ ومرجعياتها في الواقع باعتبارها قضية قديمة؛ إلا أنّها لوحدها لا تجيب على كثير من الطاقات التعبيرية التي تحتويها اللغة؛ والتي تيّسر سبل التخاطب بين البشر، وتتجاوز بالتالي مجرد أن تكون الألفاظ صورا عاكسة لشخوص الأحداث والأشياء، وتمكّن الإنسان من استعمال اللغة بطريقة إبداعية فيها مهارة وتفنّن تتجاوز الواقع المرئي والمحسوس تجاوزا واضحا. وهذا ما مهّد السبيل أمام النظرة المعاصرة للغة ومعانيها ودلالاتها؛ والتي ترى أنّ المعنى ينتج في الذهن عبر تراكم من المعلومات والمعطيات المستمدّة من الواقع التي تخضع للتحليل والترشيح على مستوى الذهن.

وقد برز الاهتمام بدور الدماغ كبنية مركزية في إنتاج اللغة مع إبداعات علماء الإدراك واستفادتهم من نتائج علم الأعصاب التي ناقضت أفكار فلاسفة اللغة واعتقاداتهم. هذه الفكرة عبّر عنْها "دونالد لوريتز" بقوله:

«Previous philosophers of thought and language have simply been ignorant of one important modern fact : thought happens in the brain!»[1].

"بكلّ بساطة تَجاهَلَ فلاسفة الفكر واللغة الأوائل حقيقة معاصرة مهمّة وهي أنّ: الفكر محلّه الدماغ".[ترجمتنا]. وبالتالي ففهم آلية عمل الدماغ ينعكس اطّرادا على فهم كثير مِنَ العمليات الذهنية التي تُمَكِّن مِنْ فَهْم القدرات والملكات اللغوية الفطرية والمكتسبة لدى الإنسان، باعتبار أنّ انتاج المعنى اللغوي وإدراكه وتنظيمه يتمّ عبْر عمليات دماغية مُنَسّقة ومُنْسجمة مع معيار اللغة وواقع استعمالها.

إنّ محاولة فهم المنهج الإدراكي في تعامله مع اللغة إنتاجًا وإدراكًا يحيلنا إلى بدايات هذا التوجّه، وخاصّة مع (جورج لاكوف) Jeorge Lakov و (مارك جونسون) Mark Jonson، واللذان يُعدّان المنظّران الأوائل للّسانيات الإدراكية، اهتمّا بالمعاني المجازية– الاستعارية– وارتباطها بالواقع والفكر، بحيث أنّ للإنسان مَلَكات فطرية جسمية وذهنية وتصويرية، تتفاعل جميعها في ترجمة الواقع وإدراكه الذي يعكس انسجامًا بديعًا بين البشر وعالمهم الذي يستكشفون صوره ويخزّنوها في عقولهم ومِنْ ثَمَّ تبدأ العمليات الإدراكية التي

[1] -Donald Loritz : How the brain evolved language, Oxford university press, USA, 1999, P O4.

تُمَهّد استخدامها. يقول (لاكوف) "دافعنا عن كوْن جزء كبير مِنْ نسقنا التصويري العادي مُبَنْيَنٌ استعاريا، أي أنّ جلّ التصورات تُفهَم جزئيا بواسطة تصورات أخرى" [1].

ولأنّ (لاكوف)* مِنَ المختصّين في الدلالة اللسانية فإنّه ابتعد عن الدلالة الخطية للاستعارة (الزخرفة المعنوية) إلى الدلالة الذهنية المُحيلة إلى خصوصيّة حياتية للإنسان الذي يحيا بهذه الاستعارات في تكوين تصوراته حول الواقع ودلالاتها ذات النسق اللغوي.

وباعتبار الرَّمْز والتمثيل مِنْ مكوّنات البِنية التصورية في الاستعارة فإنّ (لاكوف) اهتم بربط البنية التصورية بالبنية الدلالية من خلال النسق اللغوي "وإذا عمّقنا النظر في هذا الارتباط الجزئي تبيّن لنا أنّه في الحقيقة ليس جزئيّا، فالبنية الدلالية هي البنية التصوّرية، فكلّ ما يُتصور يُعبّر عنه في اللغة، وتُعبّر عنه اللغة كما بُني أي كما هو مُتصوّر في الذهن. ومن هنا فالبنية الدلالية هي البنية التصورية أو أنها إسقاط للبنية التصورية في مجال اللغة." [2] وهذا ما يبيّن ارتباط اللغة بعالم الإنسان المترامي الأطراف؛ وكأنّ اللغة جسر يعكس الواقع ودلالاته المختلفة التي لنْ تتحقق إلا باللغة، مع الأخذ بالحسبان الحمولات المعرفية والثقافية التي تتمثّلها اللغة في العالم ككل أو في المجتمع الضيق.

وبالتالي فاللسانيات الإدراكية تركّز في تعليم اللغات على الجوانب الثقافية الموجودة سلفًا في اللغة الأولى والتي مِنْ خلالها يستطيع المتعلّم تمثّلها في تعلّمه للّغة الثانية مِنْ خلال محاكاة النماذج الثقافية المشتركة بين اللغتين.

---

[1]– جورج لاكوف و مارك جونسون: الاستعارات التي نحيا بها، دار توبقال، المغرب، ط2، 2009، ص77.

*درّس اللسانيات الإدراكية بالجامعات الأمريكية، أهم مؤلّفاته: "الاستعارات التي نحيا بها " Metaphor we live by" الصادر سنة 1980.

[2] عبد المجيد جحفة: مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، المغرب، 2000، ص 109.

وعلى صعيد آخر تَتَمثّلُ اللسانيات الإدراكية بإعادة صياغة الفكر في ضوء حياة اللغة في العالم الوجودي للإنسان، مِنْ خلال إدارك الصُّوَر المعنوية لأصواتِ وألفاظ اللغة بعيدًا عن السطحية والمعجمية اللغوية أو الاصطلاحية.

وتحاول اللسانيات الإدراكية تفسير مختلف الظواهر اللغوية (الصوتية، الصرفية، النحوية، البلاغية) باعتبارها وسيلة للتفكير؛ فعلاقة اللغة بالإنسان تتجاوز حدود اللغة إلى حدود علاقتها بالعالم الذي يحيا فيه.

فعلى سبيل المثال ننظر الصورة المجازية الواردة في البيت الآتي:

وقال اسقني خمراً وقل لي هي الخمر ولا تسقني سـرّاً إذا أمكـن الجهـر[1]

يُلاحظ أنّ اجتماع الوحدات المعجمية التالية: " الخمر– اسقني – سرا– الجهر"؛ قد أنتج صورة مجازية شديدة الارتباط بالحقل الثقافي الخاص ورموزه الدينية الواضحة في إطار مرجعية اللغة الصوفية المفعمة بالرمز. "فالخمر" الذي هو علامة من علامات الوجد والهيام الذي يذهب بالعقل، والذي يغدو في هذا البيت معبّرًا عن رمز ديني وهو "النشوة الإيمانية" –في اعتقادات الصوفية–، و يجمع بينهما شيء مشترك وهو: غياب العقل عن إدراك المحسوسات في كليهما؛ فأمّا الخمرة الأولى فمن قبل العابث، وأمّا الخمرة الثانية فمن قبل العابد. وهو الأمر الذي انعكس على معنى البيت للتعبير عن الدلالة التي محورها لفظة (الخمر)، والتي تعني السُّكْر المذهب للعقل، لكنّ "الأمير عبد القادر" انزاح بالمعنى ليجيء

[1] الأمير عبد القادر، الديوان، تحقيق العربي دحو، منشورات ثالة، الجزائر، ط3، 2007م، ص111.

بمعنى آخر ذا بعد مختلف، فليست الخمرة التي ينشدها هي نفسها المُسكرة، لكنّه استعملها بطريق المجاز لتؤدي مدلولات أخرى تتعلق بتلك الحالة من الوجد والتأمّل، التي تمثّل نوعًا من الغيبوبة عند الصوفية، حيث استطاع أنْ يجمع بين متناقضات على بحر واحد وروي واحد وحركة واحدة.

فإذا قمنا بتطبيق المنهج الإدراكي على هذا المثال يصبح لدنيا مركب صوتي+مركب لفظي+مركب مجازي، فالمركب الصوتي هو الأصوات (ا ل خ م ر) حيث لبس اللفظ معنى مجازيا عندما اتحد مع الواقع ليعطي دلالة رمزية تصويرية؛ فعمل الدماغ هنا هو الربط بين الصورة الصوتية ودلالتها الحقيقية وبين الصورة اللفظية ودلالتها المجازية.

فالمشترك اللفظي موجود في اللغة، لكن تحت أيّ الأطر المعرفية تنطلق دلالته، فقد أعطت النظرية السياقية الحل الدلالي، لكنّ الدلالة الصوتية تتباين بين دلالة الأصوات منفردة (صفاتها) ودلالتها المجازية عندما تشكّل تكاملًا لفظيًّا.

فالحمولة المعرفية للأصوات مجتمعة في انسجام إدراكي يعطي اللفظ الاستعاري دلالة تكوّنت مِنْ خلال عمليّات ذهنيّة تعطي المتكلّم خيارات في إلباس اللفظ المعنى الواضح أو المعنى المجازي. هذه الحمولة الدلالية تُبنى على مستوى الأصوات منفردة ثم متجمّعة، ثم توضع بمعانيها مجتمعة أمام خيارات المتكلم.

« Lakoff mentionne aussi la technique de l’imagerie cérébrale, qui permet de visualiser différentes localisations spécifiques dans le cerveau et de mesurer leur

activité. D'un point de vue neuronal, il y a des parties du cerveau qui sont plus proches des imputes corporels et d'autres plus éloignés ».[1]

"وكذلك بيّن (لاكوف) تقنية التصوير الدماغي التي تتيح (تسمح) بملاحظة مختلف التمظهرات(التموقعات) الخاصة في العقل، وكذلك بفحص نشاطها (عملها)، ومن رؤية عصبية، هناك مناطق في الدماغ قريبة جدا من مداخل جسمانية وأخرى بعيدة جدا"[ترجمتنا].

وهذا يعني أنّ عمل الدماغ يتحدّد مِنْ خلال المداخل الجسدية؛ فالحواس تنقل الإشارات والرموز والصُّوَر في مجال العالم الذي يعيش فيه الإنسان، وهذا ما يُبرز قدرات الإنسان الفطرية على الإبداع التصويري بواسطة اللغة. باستخدام أدوات اللغة ومستوياتها على سبيل الحقيقة (التصريح) أو على سبيل المجاز (التصوير). وبالتالي فإنّ استخدام المتكلم للأصوات اللغوية في تعابير مجازية ليس لدواعٍ فنية بحتة، وإنّما لضرورة تتعلّق بوجوده الحياتي، يقول (لاكوف): "يعتقد معظم الناس أنّهم بإمكانهم المضي قُدُما في التعبير عمّا بداخلهم بدون الاستعارة، ولقد وجدنا على العكس أنّ الاستعارة أمر عامّ في الحياة اليومية ليس فقط في مجال اللغة بل في الفكر والآراء أيضا فنظامنا الاستيعابي العادي (وفقا للمعايير التي نفكر بها ونؤدّي بها) يعدّ استعاريًّا بطبيعته"[2].

ويمثّل اهتمام (لاكوف) بموضوع البلاغة وربطه بمجازات اللغة مبحثًا جديرًا بالاهتمام، وخاصة في ظل تطوّر المفاهيم المعرفيّة واستثمار النظريات العلمية المختلفة

[1] -Ignace hoaz : Nietzche et la métaphore cognitive, l'harmattan, France, 2006, P 177.

[2] – لاكوف وجونسون، الاستعارات التي نحيا بها، ص 12.

في اللسانيات المعاصرة، فلم تعد الاستعارة باعتبارها زخرفة فنيّة ولا مهارة أسلوبية بل أصبحت كمعطى لساني يرتبط بآليات صناعة اللغة وإدراكها دماغيًا، لاسيما بعد إدراج الملكة الابداعية المجازية، وإعطاء العلاقات المجازية بين الوحدات الدلالية مجالًا محوريًا، مع ما يربط المفهوم مِنْ صلة بالواقع والحقول الثقافية المتنوعة، لتمثّل نهايةً نسق تصوري يسيّر تفكيرنا، ويصبح المجاز كضرورة حياتية باقتراب صورته مِنْ تجربة المخاطِب الذاتية التي تنعكس على انتقائه للمفردات المعجمية الملائمة لإدراك عالمه اللغوي والثقافي والحياتي في آن واحد.

وهذا ما يؤكد جانبًا مهمًّا مِن فلسفة اللغة، التي تطرح تساؤلًا حول هل اللغة هي مَنْ تَصْنَعُ الإِنْسَانْ؟، أم أنَّ اللغُةَ مِنْ صُنْعِ الإنسان؟، وهو ما تحاول اللسانيات الإدراكية الإجابة عليه مِنْ خلال ربط البحث اللغوي بمجالات علوم الأعصاب وتكنولوجيا الدماغ...

وعليه؛ فاللسانيات الإدراكية تدرس قدرة الإنسان على استعمال اللغة بمستوياتها المختلفة، لإلباس الألفاظ صوراً معنوية مختلفة، ورموزًا تعطي دلالات حقيقية أو مجازية برغم الرسم والترتيب الصوتي لها. وهو ما يؤكّد دور الذهن في تفسير اللغة، وانعكاس عمل الفكر في العملية الإدراكية. فالتركيب الصوتي اللغوي الذي استخدم في وضع لغوي معيّن وموقف اجتماعي معيّن يرتبط بعملية ذهنية تصوّرية عن هذا الموقف. والاستعارة وإنْ كانت تركيباً مجازيًا يدخل في خيارات المتكلم اللغوية إلا أنّه في الواقع تمثّلات دلالية لخيارات صوتية لفظية معيّنة استعاض بها المتكلم عوضًا عنْ غيرها مِنْ الخيارات الأخرى داخل

نسق اجتماعي ثقافي معيّن. فعملية النبر الصوتي –مثلًا– هي مظهر من مظاهر العمليات الإدراكية المعقدة التي لا بد أنْ نقف عندها بالنظر؛ فاللفظة التي تشترك في عدد الحروف والأصوات والترتيب، قد تتباين في الدلالة حسب السياق الصوتي الذي يغيّر مِنَ المعنى العام (تركيبيًّا و دلاليًّا) –كما في اللغات المنبورة مثل اللغة الإنجليزية– ويغيّر أحيانًا مِنْ الدلالة الفرعية –في بعض اللغات مثل العربية– مثال: غَلَقَ/غَلَّقَ؛ فالأولى تعني المعنى العام (الغلْق)، وأما الثانية فتأخذ خصوصية في المعنى (الغلْق بإحكام أو الغلْق مِنَ الداخل). وهذا ما يدل على أنّ (النّبْر) في اللغة العربية غير موجود بصفته في اللغات المنبورة مثل الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية أين يتغيّر المعنى بتغيّر موضع (النبر) سواء على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة، عكس ما هو ظاهر في اللغة العربية أين يصلح تسميّته بالإرتكاز أو الضغط عِوَض مصطلح (النّبر) مما يدل على وجود التباس في نقله وترجمته.

يقول (تمام حسان) "والمعروف أنّ هناك لغات تعطي النّبر معنًى صرفيًّا ومعجميًّا فتفرّق بين الفعل وبين الاسم وقد اتحدا في الصورة الكتابية؛ فاللغة الإنجليزية مثلا تفرّق بالنبر بين هذا النوع من التفريق...أمّا اللغة العربية فلا تفرّق بالنبر بين الأسماء والأفعال؛ أي أنّها لا تعطي النبر معنًى وظيفيًّا في الصيغة أو في الكلمة"[1].

ننظر المثال الآتي في اللغة الإنجليزية: e'conomic / eco'nomic؛ يلاحظ كيف قام (النبر) بنقل دلالة اللفظ ومعناه مِنْ زمرة الأسماء إلى زمرة الصفات. ويمكن أنْ ينقل (النبر)

[1] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 307–308.

الكلمة الواحدة مِنْ زمرة الأسماء إلى زمرة الأفعال ويغيّر الدلالة الكلية لهما كما في لفظة (present) pre'sent / 'present الأولى (اسم) تعني الهدية، والثانية (فعل) وتعني يُقدم.

وبالتالي فعملية النَّبْر تتمّ أولًا على مستوى الصّور الصوتية والتي تبدأ أولًا بالصوت في حد ذاته إنْ كان يقبل النّبر أم لا، ثم موقعه في اللفظة، ثم نوع الدلالة التي سيعطيها، ف "معاني الألفاظ في اللغة لها دلالة معجمية وهذه الدلالة نابعة مِنَ المستوى الذهني الذي يكيّف التقاطنا للتجربة، فيعبّر عنها في اللغة"[1].

وعليه؛ فاحتواء مجال الإدراك على مجموعة مِنَ العمليات الذهنية المتمثّلة في: (الإدراك، والتذكر، والتخيل، والفهم، والتفسير، والتحليل...)؛ يعطي خصوصية كبيرة لتلك العمليات العقلية التي تتحكّم في فكر وممارسات الإنسان الحسّية والسلوكية وعلى رأسها الفعل اللغوي الذي ينتج عن وعي مباشر بالمستوى الذهني الذي يسيّر العمليات اللسانية في مجالها الإدراكي.

ويشكّل الحديث عن الدلالة الإدراكية مجالاً واسعاً أمام تعليمية اللغات ومجالات تطويرها مِنْ خلال البحوث العصبية المرتبطة باللغة والتي تعطي الأولوية للقوانين التي تخص التفكير ومحاكاته المعرفية للواقع المحسوس والمجرد. هاته المعرفة تيسّر الوصول للمعاني الإدراكيّة (حقيقة ومجاز)، وتعطي مهارة لغوية وفكرية مرتبطة بآليات عمل العقل وبيانات الذاكرة. فعقل الإنسان مزوّد بنظام مدهش يتأقلم مع المواقف الجديدة مِنْ ناحيّة، بحيث يستطيع الإنسان اكتساب لغة معيّنة مِنْ خلال اندماجه في الموقف أو المجتمع اللغوي

[1] عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، ص 100.

مستخدما حواسه المحكومة إدراكيًّا بقوانين نظام اللغة الموجود في العقل كمخرجات بيانية تترجم عن طريق تفاعلها مع المدخلات الجسمية[1]، ومِنْ ناحية أخرى يستطيع النظام الدماغي استقبال المعلومات وتحليلها وتوجيهها حسب رغبات الإنسان حتى وإنْ كانت معلومات جديدة يتلقاها لأوّل مرة (التعلّم). فهذه المعلومات التي يتلقّاها الإنسان مِنَ الواقع تسلك مسارًا منتظمًا؛ أين يتمّ استقبالها وتحليلها مِنْ طرف الدماغ عن طريق الحواس، تخزّن المعلومات الواردة وتصنّف نوعيًا بمساعدة آليات الذاكرة القريبة والبعيدة، لتترجم بعدها عن طريق عمليات ذهنية حركة أو كلاماً."وتتطلب هاته العملية ثلاثة أمور أساسية هي[2]:

أ."التسجيل: أي تلقي الدماغ للمعلومات من الحواس.

ب.الترسيخ و التثبيت: أي تخزين تلك المعلومات وذلك إما في الذاكرة القصيرة الأجل أو الطويلة الأجل.

ج.الاسترجاع: أو القدرة على تذكر تلك المعلومات عند الحاجة إليها.

وعليه يتّضح "إنّ تعلّم اللّغات الجديدة يحرّض مناطق واسعة مِنَ الدماغ ويمرّن مراكز الذاكرة والكتابة والكلام فيه، كما يفيد القدرات الإدراكية بشكل عام"[3]. فممارسة اللغة بطريقة إبداعية يحفّز أماكن في الدماغ لها قدرات على تحليل وإنتاج ألفاظ وعبارات جديدة

[1] المدخلات الجسمية أو الجسدية يقصد بها المناطق الجسمية التي من خلالها تستقبل المعلومات (الحواس بأنواعها) تتصل بمسارات عصبية محدّدة ومرتبة ترتبط بمناطق معالجة المعلومات في الدماغ؛ فالبصر يقوم بإدراك الإشارات الرمزية المرسومة (المكتوبة)، ويقوم السمع باستقبال الكلام المنطق ليوجه آليا إلى مناطق المعالجة السمعية والتي بدورها تحوي مناطق فرعية للقدرات النطقية لتحديد طبيعة الأصوات وصفاتها وتحولاتها بدقة لتحول المعلومات المصنفة إلى مراكز الإدراك الدماغ من أجل تحديد المعنى وتوجيه المخرجات اللغوية.

[2] ارثر وينتر – روث وينتر، بناء القدرات الدماغية، ترجمة كمال قطماوي، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1، 1996، ص 91.

[3] ارثر وينتر – روث وينتر، نفسه، ص 112.

سواء من اللغة الأصل أو اللغة الهدف (اللغة الأجنبية)، فالأديب يستغل مهارته اللغوية وثرائه المعرفي في تطويع المعجم الأدبي عنده، بحيث يستعمل تعابير متميّزة تُبهر المتلقي على الرغم مِنْ أنّ هذا الأخير يملك ثروة لغوية مماثلة، وبالمقابل عند تعلّم اللغة الأجنبية يتباين المتعلّمون نتيجة تباين قدراتهم الإدراكية المرتبطة بالوسط الثقافي والاجتماعي الذي يعيشون فيه.

"It seems that meaning must be something that exists in the mind rather than the world and that it must be more abstract than pictures and that there is more to it than just features[1] "

"يبدو أنّ المعنى يمكن أن يوجد بعض الشيء في الذهن أولى من وجوده في العالم، ويمكن أن يكون أكثر تجريدًا من الصور وأكثر من مجرد أوصاف"[ترجمتنا].

تمثّل قدرة الإنسان على إنتاج ألفاظ وتراكيب لغوية جديدة وفهمها (NEOLOGSIMS)، ومقدرته على إدراك معاني أفكار أو ألفاظ جديدة، رهانًا يجعل التفكير منصبّا حول تداخل سلسلة متشابكة ومتكاملة ومنظّمة مِنَ العمليات الذهنية في الدماغ والتي تترابط مع الإمكانات الفكرية والتحليلية حتى يتسنّى جعل تلك العمليات الذهنية تحمل دلالة معينة بالقياس إلى وحدات دلالية أخرى تسيّرها وحدات دماغية معينة.

[1] -William O'grady, Contemporary linguistics, Bedford, ST Martin's, USA, 2005, P275

أثارت اللغة اهتمام علماء الأعصاب المعرفيين، الذين استعملوا معلومات مشتقّة مِنْ تقنيات تصوير الدماغ مثل التصوير القطاعي لانطلاق الإلكترونات، والتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي لدراسة الفعالية العصبية التي تشكل أساس اللغة[1]. وقد سبق هذه المرحلة الدراسة النفسية للغة التي قام بها مختبر (فونت) بألمانيا عند دراسة توليد الكلام مِنْ خلال تجربة استجابة رد الفعل "لإثبات أنّ مقدار الوقت المستغرق للاستجابة لمسألة تجريبية يعتمد على درجة الجهد المعرفي المطلوب لمعالجتها[2]. فالمتعلّم عندما يتلقّى كلمة مألوفة سمعها أو قرأها مِنْ قبل مثل كلمة "جميل" فستكون استجابته أسرع مِنْ كلمة "مجيل" المولّدة منها والتي تبدو غير مألوفة بالنسبة إليه.

وتشكّل محاولة فَهْم الآلية التي تسيّر إدراك اللغة كعملية دماغية عاملًا مهمًّا؛ وذلك في استنادها إلى عملية معرفية تتحكّم في كيفية إدراك البشر للغة استقبالًا وإنتاجًا، وجنوح المتكلّم إلى الإيجاز بدل الإطناب أو المجاز بدل التصريح، مِنْ خلال استخدام أجزاء معيّنة مِنْ دماغه لضرورة معرفية، تجعله يستقبل ويُوجّه بطريقة آلية لاشعورية. هذه القابلية المعرفية اللسانية تستفيد مِنْ تداخل حقول معرفية متعدّدة؛ منها: علم الأعصاب، وعلم النفس الإدراكي، وعلم الحواسيب، وعلم الإناسة، والأرغونوميا، وعلم الإجتماع الإدراكي، وأبحاث الذكاء الاصطناعي، وعلوم الحاسوب، واللسانيات الحاسوبية... وتعد البنية العميقة عند

[1] ينظر: أروة محمد ربيع الخيري، علم النفس المعرفي، دار أفكار، سورية، دمشق، ط1، 2012م، ص281.
[2] نفسه، ص281.

تشومسكي الأساس الذي انطلقت منه اللسانيات الإدراكية في فهم كيفية إنتاج وإدراك اللغة باعتبارها تؤدي نهايةً إلى تحقيق التفاهم.

1-5/2. معالجة المعلومات في الدماغ:

تعتبر معالجة المعلومات في الدماغ مِنْ بين أكبر العمليات الذهنية تعقيدا؛ فالدماغ يستقبل المعلومات عن طريق الحواس الواعية: (البصر، والسمع، واللمس، والشم)، إضافة إلى الأصوات والحواس اللاواعية كالحدس (الحاسة السادسة) أو الفراسة. وما يهّمنا هو كيفيّة تعامل الدماغ مع المعلومات على مستوى التحليل والتصنيف والتوجيه والتوظيف والتخزين ثم إعادة الإرسال مِنْ جديد عن طريق علامات لغوية أو غير لغوية، لغة صوتية أو لغة رمزية.

يُعَدُّ الكلام أحد أهم مظاهر العمليات الإدراكية للغة؛ حيث "تتطلّب القدرة على الكلام وفهم اللغة جهازًا صوتيًّا وجهازًا عصبيًّا كذلك بقابليات معيّنة"[1]. وقديمًا قال سقراط "تكلّم حتى أراك"[2] باعتبار الكلام صورة لشخصية المتكلّم. وتنمو عملية التفكير عند الإنسان – غالبًا– مِنْ خلال اللغة المرئية (عن طريق البصر) واللغة المسموعة (عن طريق السمع) فالأولى تحتاج إلى قدرات بصرية والثانية تحتاج إلى قدرات سمعية باعتبار أنّ الأفكار التي يراد التعبير عنها تتحول إلى لغة إشارية أو نطقية.

إنّ اللغة عملية عقلية معقدة تتم على مستوى دماغ الإنسان، أين تتم معالجة المعلومات (Information Processing) والذي يعني العملية التي تأتي بعد استقبال الحواس

[1] أروة محمد ربيع الخيري، علم النفس المعرفي، ص282.

[2] قول مأثور عن حكيم وفيلسوف الإغريق سقراط Socrates (469ق.م – 399 ق.م).

للمعلومات، تخزينها، تجهيز المعلومات، تناول المعلومات، تشغيل المعلومات[1]. وتقوم الحواس المختلفة بدور أساس في تحديد نجاح ونجاعة العمليات الإدراكية للغة، وأي خلل في هذه الحواس يؤثر على عمليات ونتائج استقبال ومعالجة المعلومات على مستوى الدماغ، والنمو المعرفي مرتبط بسلامة عمل الحواس، والكلام أحد مظاهر تجسيد الأفكار، يخضع لعمليات دماغية تصنيفية، فعند سماع أو نطق لفظة "حمامة" –مثلًا– يقوم العقل بعملية تصنيفية دقيقة حسب المعلومات الإدراكية المتوفّرة عند المتكلّم أو السامع والتي ترتبط بقدراته المعرفية ومعرفته وثقافته، وترتب المعلومة كالآتي: حمامة، نوعها: حيوان، جنسها: طيور، صنفها: أليفة، وهكذا تصنّف في سياق الفهم والاستيعاب اللفظي، وقد يتمَكّن الأفراد مِنْ فهم اللغة بصورة جيّدة لكنهم لا ينتجونها بصورة جيّدة والعكس بالعكس، وقد يصبح هذا التفكّك واضحاً في اللغة الثانية بصورة خاصة[2]، فالعديد مِنَ المتعلّمين يدرسون اللغة الثانيّة، ويتمّكنون مِنَ امتلاك العديد مِنَ الثروة المعجمية، ومعرفة الكثير عن قواعد اللغة لكنّهم يفشلون في تحقيق تواصل لغوي ناجح نتيجة خلل في استيعاب المدخلات أو المخرجات اللغوية المكتوبة أو المنطوقة، باعتبار أنّ الاستيعاب اللفظي والطلاقة اللفظية* هي قدرات متمايزة[3].

1 رحاب أحمد راغب، العمليات المعرفية والمعاقين سمعيا (الإدراك البصري– مستويات المعالجة المعرفية)، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2009م، ص168.

2 أروة محمد ربيع الخيري، علم النفس المعرفي، ص282.

3 أروة محمد ربيع الخيري، نفسه، ص297.

*يقصد بالطلاقة اللفظية القدرة التعبيرية لإنتاج المخرجات اللغوية، ينظر: المرجع نفسه، ص297.

إنّ كيفية استخدام اللغة مِنَ المنظور الإدراكي تتركّز على المستويين النحوي والبلاغي الدلالي، وإنْ كان ترتيب الأصوات فونولوجيًّا ومعجميًّا يخضع لهما، لِيَلِيه ترتيب الكلمات (النحو) والذي يحدّد الدلالة.

ويتّضح مما سبق؛ أنّ هناك جسر ما بين استقبال المعلومات مِنْ قِبَلْ الدماغ وبين عملية إدراكها مِنْ خلال معالجة المعلومات عن طريق التحليل والتركيب والتخزين والاستدعاء، وهذا ما يركّز عليه المختصّون في تحديد مشكلات التعلم وكيفية علاجها مع التركيز على سلامة الحواس لأنّها عامل مهم في تحقيق تواصل ونُمُو معرفي سليم ومتوازن. فالإدراك السمعي –مثلًا– يقوم بمعالجة الصوت عن طريق تحديد مصدره، وتمييز شدّته ونغمته وتغيّره، التمييز بين الفونيمات وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة. ومن هنا تخزين المعلومات مِنْ أصوات وكلمات وجمل...الخ، واسترجاع المعلومات الملتقطة عبر السمع يعطي مهارات متابعة العمليات الإدراكية المتعلقة بالحوار والمحادثة، والفهم القرائي وهذا ما يكسب المتعلم ثروة لغوية تجعله متمكّناً مِنَ استخدام اللغة الشفوية (المنطوقة) بشكل سليم واللغة المكتوبة بطريقة صحيحة. ويعرّف الإدراك السمعي على أنه "قدرة الفرد على التعرّف إلى ما يسمع وتفسيره"[1]. والإدراك غير السمع، فالسمع عبارة عن إشارات عصبية تصل الدماغ مِنْ خلال أعضاء السمع، ليتم تحليلها وتفسيرها لتلك الإشارات العصبية وإعطائها معانيها ودلالاتها. وبالتالي فالإدراك السمعي وسيطاً مهماً في عمليّة التعلم.

1 أسامة محمد البطاينة وآخرون، صعوبات التعلم– النظرية والممارسة، ص ص103.

يشدّد الباحثون في اللسانيات الإدراكية على جانب تعلّم اللغة الثانية مِنْ خلال فهم كيفية معالجة الدماغ للمعلومات باستثمار نظريات علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب.

فإذا كان (تشوسكي) قد ركّز على الكفاية والأداء في تفسير آلية اللغة وتعلّمها فإنّ اللسانيات الإدراكية[1] ركّزت على كيفية تعلّم المهارات المعقّدة مِنْ خلال فهم آلية عمل الدماغ، فالنظام اللغوي وإنْ كانت آلياته موجودة في أدمغة البشر بالقوة إلا أنّ إجراءاته العملية التي يصل بها الفرد إلى اكتساب المعرفة وتعلمّها وتطبيقها في الواقع لا بدّ أنْ تمر بمراحل عمرية وتعليمية مِنْ أجل أنْ تكتمل وتنسجم معها مهارات الكفاية والأداء. والواقع يثبت أنّ البشر يتعلّمون، وربما بنفس الطريقة، وقد يصل بعضهم إلى نفس المعرفة لكن درجات الاتقان والتمكّن تختلف من فرد إلى آخر.

وقد سبق الحديث عن الطلاقة اللغوية، والتي اهتم الإدراكيون بالبحث في طريقة اكتسابها وكيفية نموّها مِنْ خلال تنمية مهارات المتعلّمين في استخدام نظامهم اللغوي، مع الأخذ في الإعتبار بأنّ ما يعتقده علماء اللغة الإدراكيون أنّ المتعلّم يتناول اللغة بنفس الطريقة التي يتناول فيها المعلومات الأخرى مع خصوصية وجود اللغة كجسر لنقل واستقبال المعرفة، وأنها جانب مِنْ جوانب الإدراك المختلفة، والمعلومات اللغوية هي جزء مِنَ المعلومات العامة التي يتعامل معها الدماغ البشري.

[1] تتعدد المصطلحات الدالةّ بخصوص اللسانيات الإدراكية أو المعرفية أو العرفانية، ونضيف الدماغية Cerebral Linguistics باعتبار أنّها تدرس دور الدماغ في توجيه آليات عمل اللغة نقلًا ومعالجة واستقبالًا.

ويمكن التنبيه على تعامُل نظريات تعلّم اللغات الأجنبية مع المتعلّمين من ناحية إغفال جانباً مهمّا في هذه العملية، وهو جانب تباين العمليات الإدراكية لعملية تعلّم اللغة؛ فالمعلومات اللغوية ليست واحدة، وتعلّم الأصوات منفردة لا يشبه تعلّمها مجتمعة (مِنَ الناحية الإدراكية)، وتعلُّم الألفاظ أيسر مِنَ تعلّم سياقاتها النحوية المختلفة أو تلويناتها البلاغية ذات المجازات المختلفة والدلالات المتنوّعة. وبالتالي فإدراك جوانب اللغة عامة يحتاج إلى قدرات معرفية كبيرة. ولا يمكن تبنّي حقيقة تلك الآليات الفطرية الموجودة بالقوة في أدمغة البشر دون النظر إلى الآلية التي تمكّن المتعلّم مِنَ الربط بين الكلمات التي يتعلّمها ووجوده الحقيقي والمجازي في العالم الذي يحيا فيه. فوجود الملكة اللغوية وفطريتّها لا يغني عن سؤال كيفية اكتساب أو تعلّم اللغة في مجتمعها أو خارجه.

2/5-2.النظرية الإدراكية في تعلّم اللغة الثانية:

إنّ تأثر المعرفيين بنظريات (تشومسكي) ومفهوم المَلَكَة الفطرية وجهاز اكتساب اللغة أعطى لبعضهم[1] فكرة وجود نظام دماغي مُحكم يساعد الإنسان على إدراك المعلومات المختلفة وتنظيمها:

«I believe that we do not know enough yet about the LMC* [Language Making Capacity] to be very clear about the extent to which it is specifically tuned to the acquisition of language as opposed to other cognitive systems, or the degree to which (LMC) is specified at birth - prior to experience with the

[1] دان سلوبن Dan.I.Slobin والتي سماها بـ قدرات صنع اللغة Language Making Capacity

*Language Making Capacity: Slobin's version of Chomsky's LAD (Language Acquisition Device).

world of people and things, and prior to interaction with other developing cognitive systems »[1]

"إلى الآن أعتقد أنّنا لا نعرف ما فيه الكفاية عن "قدرة عمل اللغة" لكي نقف بشكل أدق على مدى كونها مهيّأة لاكتساب اللغة مقارنة بنُظُم إدراكية أخرى، أو بالدرجة التي تميّز تلك القدرة عند الولادة، أي قبل امتلاك أي خبرة متصلة بالعالم الخارجي، وقبل التفاعل مع النظم الإدراكية المتجددة الأخرى"

ف"سلوبن" يعتقد بأنّ هناك نظام دماغي فطري يتحكم في معالجة المعلومات الصادرة منه والوافدة إليه، واللغة نوع من تلك المعلومات، والبحث جار فيما إذا كانت معالجة اللغة تخضع لنفس إجراءات معالجة المعلومات الأخرى. وفي دراسته لآليات اكتساب وتعلّم اللغة عند الأطفال بيّن بأنّ النظام الفطري المزوّد به كل طفل يساعده في تعلّم لغته ويزداد تعلّمًا مِنْ خلال تفاعله مع المجتمع اللغوي، وبالتالي فإنّ هذا النظام يُمكِن أنْ يزوّده بقدرات أخرى عند تعلّم لغة ثانية أو لغات أجنبية أخرى.

“Language is constructed anew by each child, making use of innate capacities of some sort, in interaction with experiences of the physical and social words”[2]

"يتم بناء اللغة مِن جديد مِنْ قبل كل طفل من خلال استفادته بشكل من الأشكال من قدراته الفطرية مع استخدامات الألفاظ ماديا واجتماعيا في تفاعلها"[ترجمتنا].

[1] Slobin, Dan.I.: Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In Slobin, D. (ed.), The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, p1159.

[2] Slobin, Dan.I, Crosslinguistic evidence for the language-making capacity, p1159.

"Slobin argues that the similarity in linguistic development across children and across languages is because human beings are programmed to perceive and organize information in certain ways. It is this perceptual saliency that drives the learning process, rather than an innate language-specific module" (1)

"يعتقد سْلُوبَنْ أنّ التشابه في التطور اللغوي عند الأطفال واللغات يكمن في كون البشر مبرمجين لإدراك وتنظيم المعلومات بطريقة ما. فمن خلال هذه الملاءمة الإدراكية التي توجه عملية التعلّم، بدلا مِنْ لغة فطرية وحدة اللغة الخاصة" [ترجمتنا].

ومِنْ خلال ذلك نلمح جيدا اهتمام الإدراكيين باكتساب اللغة وخاصة عند الطفل، مِنْ أجل تتبّع عملية التعلّم عبر مراحل نموّه المختلفة، ومعرفة كيفية تعامل الدماغ مع المعلومات الجديدة التي يستقبلها الطفل وكيفية فهمها وتخزينها واستعادتها.

" The children are picking up frequent patterns from what they hear around them, and only slowly making more abstract generalizations as the database of related utterances grows"(2)

"يتلقى الأطفال أنماطا متكررة من خلال ما يسمعونه من حولهم، ومن ثَمّة تتشكل لديهم تعميمات مجردة تُنَمّي قاعدة بياناتهم المتعلقة بتلفّظهم"[ترجمتنا].

وهذا يعني أنّ الجهاز الإدراكي عند الطفل يشتغل وفق معطيات يتلقاها الطفل مِنْ خلال تفاعله الدائم مع بيئته، والتي تترجم بصيغة بيانات يستطيع مِنْ خلالها تنظيم

[1] Rosamond Mitchell & Florence Myles, Second Language Learning Theories, Hodder Arnold, an Hachette Livre UK Company,,London, Second edition, 2004, p116.

[2] Ellis, N.C. 2003: Constructions, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure. In Doughty, C. and Long, M. (eds), *The handbook of second language acquisition.* Oxford: Blackwell Publishing, p70.

المعلومات بطريقة تمكّنه مِنْ فهم المحيط الذي يعيش فيه والتعامل مع المواقف اللغوية المحتلفة وإعطاء ما يتلقاه تفسيرات تتماشى حسب إدراكاته المعرفية لتلك المعلومات بطريقة عامة تمكّنه لاحقًا من تحقيق الاستنباط والاستدلال والمقارنة والتقابل وغيرها، فعلى سبيل المثال عند رؤية الطفل لطائر فهو يدرك جيّدًا أنّ له جناحان، وربما منقار، فعند رؤيته لمخلوق مشابه فإنه يعطي تعميماً بأنّ هذا طائر دون أنْ يسمّيه، فإذا ما تعلّم اسم هذا الطائر فإنه يستطيع لاحقًا أنْ يميّز بينه وبين الطيور الأخرى اسمًا وشكلًا، ونفس الأمر بالنسبة للحروف فعند رؤيته لحروف (السين، الشين) فإنّ إدراك أحدهما يمكّنه من التمييز بينه وبين الآخر، وإدراك الصوت الشفوي أو الحلقي يجعله يحدد طبيعة الصوت ونوعه.

يؤكّد اهتمام اللسانيات الإدراكية بالمظاهر المتشابهة وتمثّلاتها في تعلّم اللغات مِنْ خلال الأنماط الإدراكية المدخلة والمخرجة وجود وسائل يستطيع الطفل أو المتعلّم إدراكها بطريقة بسيطة، خاصة عند ربطها بالمعالم الإدراكية الثقافية والبيئية.

“Certain linguistic forms are more "accessible" or more "salient" to the child than others”[1]

"إنّ بعض القوالب اللغوية أكثر إتاحة أو أكثر "بروزًا" للطفل مِن غيره"[ترجمتنا] .

ويدرج علم النفس المعرفي خمسة مبادئ تشغيلية ضرورية في عمليّة التعلّم اللغوي على النحو الآتي:

1. Operating Principle A: pay attention to the ends of words.

[1] Slobin, D. 1979: Psycholinguistics (2nd edn). Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, p107.

2. Operating Principle B: there are linguistic elements that encode relations between words.
3. Operating Principle C: avoid exceptions.
4. Operating Principle D: underlying semantic relations should be marked overtly and clearly.
5. Operating Principle E: the use of grammatical markers should make semantic sense.[1]

1. مبدأ التشغيل (أ): الالتفات إلى نهايات الكلمات .(مثل: تاء وياء المؤنّث)

2. مبدأ التشغيل (ب): هناك عناصر لغوية ترمّز العلاقات بين الكلمات. (مثل: إنّ، واو العطف، حروف الجر)

3. مبدأ التشغيل (ج): تجنّب الاستثناءات.

4. مبدأ التشغيل (د): يجب وضع علامة على العلاقات الدلالية الكامنة بشكل علني وواضح.

5. مبدأ التشغيل (هـ) : استخدام العلامات النحوية يخضع للمعنى الدلالي. (ترجمتنا)

وتعتبر هذه المبادئ الخمسة عالمية تصدق على تعلم أي لغة مِنْ لغات العالم باعتبار أنّ البشر يملكون نظامًا عالميًا لاكتساب اللغة وآخر لاكتساب المعلومات الجديدة؛ هذه الرؤية المعرفية تؤكد أنّ الأطفال يتفاعلون مع بيئتهم ويحاولون فهمها وتنظيمها، مستخدمين إدراكهم اللغوي في تفسير الجوانب المحيطة بهم سواء على مستوى ما يتلقّونه عن طريق المدخلات الجسدية أو المخرجات الفطرية والمكتسبة.

[1] Slobin, D. Ibid, p108.

وقد قام (أندرسون) بالاعتماد على مبادئ (سْلُوبَنْ) وكليّاته التعليمية مِنْ أجل إعداد نموذج تعليمي للغة الثانية سماه بالنموذج التطويعي Adaptive Control of thought، والذي قدّم فيه استراتيجية التعلّم مِنْ خِلال السيطرة الفعالة على الفكر (ACT) وتطبيق نموذج فعّال في تعليم اللغات وتطوير الطلاقة.

"Anderson believes that declarative and procedural knowledge are different kinds of knowledge that are stored differently, It enables declarative knowledge (i.e. knowledge that something is the case) to become procedural knowledge (i.e. knowledge how to do something)"[1]

"يعتقد أندرسون أنّ المعرفة التبليغية والإجرائية هي أنواع مختلفة مِنَ المعرفة التي يتم تخزينها بشكل مختلف وهو يتيح المعرفة التبليغية (أي المعرفة بأنّ شيئا ما هو الحالة) لتصبح معرفة إجرائية (أي معرفة كيفية القيام بشيء ما)" [ترجمتنا].

فأندرسون ينطلق مِنَ المعرفة الأولى للكلمات أو الأسماء ومهارة تحديدها، ثم عن طريق الممارسة التي ترتكز على المعرفة التعريفية (الابلاغية) تتطور المعرفة لتصبح معرفة إجرائية تمكّن المتعلم كيفية الربط بين المعاني المتلازمة والدلالات المتشابهة ومن ثمّ استخدام الكلمات في المواقف المناسبة، وتزداد هذه المعرفة تطوّرا لتصبح مهارة أكثر دقة وسرعة، وتتدخل في هذه المراحل ثلاثة أنواع من الذاكرة: الذاكرة العاملة قصيرة الأجل محدودة القدرات، وذاكرة تعريفية طويلة الأمد وذاكرة إجرائية على المدى الطويل. وهذا يبيّن

[1] Rosamond Mitchell & Florence Myles, Second Language Learning Theories, p102.

أن المعرفة تتطور لتعطي خبرات يتم تخزينها بشكل مختلف حسب طرائق ومراحل عملية التعلّم.

فالمتعلّم يستقبل المعلومات ثم ينظّمها في شكل ارتباطات معرفية، ثم تأتي مرحلة إعادة تنظيم المعرفة التعريفية ومراجعتها، والتي سوف تصير بعد ذلك معلومات منقّحة ومخزّنة في الذاكرة العاملة، وبعد عمليات إعادة التنظيم المتعاقبة والتي تمّت بفعل استخدام المعلومات في مواقف متباينة، ستصبح هذه المنتجات مستقلّة؛ بمعنى أنها تلقائية وخالية مِنَ التحكم في الانتباه، ويتم تخزين المعلومات على هذا النحو في الجزء المستقل مِنَ الذاكرة الإجرائية.

" Internally derived hypotheses about second language structure, if confirmed by external data, will give rise to a production which will be stored in procedural memory, first in associative form and eventually in autonomous form"[1]

"إنّ الفرضيات المتفرّعة داخليا حول بنية اللغة الثانية، إذا تم تأكيدها من خلال البيانات الخارجية، فسوف يؤدي إلى إنتاج يُخزّن في الذاكرة الإجرائية، أولا في شكل ارتباطي وفي نهاية المطاف في شكل مستقل"[ترجمتنا].

نظرية قابلية التعلم المسطّرة مِنْ (بينمان) Pienemann, M, اهتمّت بإجراءات فهم اكتساب اللغة الثانية عبْر دعم نظرية النحو والإجراءات العملية لتحقيق التفاهم بين اللغتين معالجةً تركّز على اكتساب المهارات الإجرائية اللازمة لمعالجة الخصائص الرسمية للغات الثانية،

[1] Rosamond Mitchell & Florence Myles, Second Language Learning Theories, p110.

ونظرية القواعد الوظيفية المعجمية بخلاف النحو الكلي عند تشومسكي؛ فهي نظرية نحوية تدمج بين المعرفة اللغوية وعملية اللغة ومعالجتها في نفس الإطار مع الأخذ بالحسبان العوامل النفسية والتي تكون في نفس الخط مع الخصائص المعرفية لعملية اللغة عكس النحو العالمي الذي يمثل نظرية للمعرفة اللغوية.

"Processability theory aims to clarify how learners acquire the computational mechanisms that operate on the linguistic knowledge they construct"[1].

"تهدف نظرية القابلية للعمليات إلى توضيح كيفية اكتساب المتعلمين آليات حسابية تعمل على المعرفة اللغوية التي يبنونها"[ترجمتنا].

هذه الآليات التي حرص (بينمان) على دراستها باعتقاده أنّ اكتساب اللغة نفسها هو الاكتساب التدريجي مِنْ هذه الآليات الحسابية، كمهارات إجرائية الضرورية لمعالجة اللغة، والتي تكون في متناول المتعلمين في المراحل المبكرة مِنْ تَعلّم اللغة، ونفس هذه الإجراءات هي التي تمكّنهم مِنْ تعلم اللغة الثانية.

"The processing challenge facing learners within this framework is that they must learn to exchange grammatical information across elements of a sentence. (This process of sharing grammatical information is called 'feature unification' within the Lexical Functional Grammar model[2].

[1] Rosamond Mitchell & Florence Myles, Second Language Learning Theories, p111.
[2] Rosamond Mitchell & Florence Myles, Ibid, p110.

"يكمن التحدي الذي يواجه المتعلمين في هذا الإطار في ضرورة تعلم تبادل المعلومات التركيبية عبر عناصر الجملة، (وتسمى هذه العملية مشاركة المعلومات النحوية "هيأة موحدة" ضمن نموذج القواعد الوظيفية المعجميّة" [ترجمتنا].

إنّ محاولة شرح طبيعة المعرفة اللغوية وكيفية معالجتها من خلال القواعد المعرفية العامة يجعل عملية التمييز بين الكفاءة والأداء أو الدمج بينهما من صميم البحث الإدراكي، بالنظر إلى المتعلّم ونظام المعالجة الدماغي الذي يملكه الذي يتعامل مع المعلومات اللغوية بطرق مماثلة لطرق تعامله مع المعلومات.

ظهرت العديد من النظريات المعرفية على غرار نظرية قابلية التعلّم 1992 لِـ بِينيمَانْ ,Pienemann, M، أعمال سوكوليك Sokolik, M E, وسميث Smith, M, 1992، إلْمَانْ Elman,J 1996، شميديت Schmidt, R, وإِلِيسْ ,Ellis, R1997 والتي تطورت بتطور المعلوماتية ومحاولة محاكاة عقد المعلومات Information Nodes في الكمبيوتر بالشبكات العصبية (Neural Networks)[1] عند الإنسان، ويحدث التعليم على أساس العمليات الارتباطية بين عناصر المعلومات بحيث أنّ بناء المعرفة اللغوية للّغة الثانية لا يعتمد على تعلّم القواعد.

[1] ظهرت شبكات عصبية اصطناعية (**artificiel neural networks** هي تقنيات حسابية مصمّمة لمحاكاة الطّريقة التي يؤدّي بها الدّماغ البشري مهمّة معيّنة، وذلك عن طريق معالجة ضخمة موزّعة على التّوازي، ومكوّنة من وحادت معالجة بسيطة، هذه الوحدات ما هي إلا عناصر حسابية تسمّى عصبونات أو عقد (neuros)، والتي لها خاصّية عصبيّة، من حيث أنّها تقوم بتخزين المعرفة العلمية والمعلومات التجريبيّة لتجعلها متاحة للمستخدم، وذلك عن طريق ضبط الأوزان، ينظر: مقدّمة في الشبكات العصبية الاصطناعية، قصي حبيب الحسيني وأحمد عبد الأمير الساعدي، جامعة الإمام جعفر، بغداد، العراق، ص 03.

مِنَ المهم التأكيد على أنّ مجال اللسانيات المعرفية واسع ومتوسّع، وسرعان ما تظهر روافد جديدة تدعم أبحاث هذا العلم، بحيث لا يمكن تجاهل التطورات المهمّة التي ركزت على التحقيق في تعلم اللغة الثانية، من خلال مجموعة مِنَ العوامل التي قد تؤثر على هذه العملية (تسريعها أو إبطائها)، وهو ما جعل الباحثين يحققون في كل ما يمكن أنْ يحقق تقدما في هذه العملية مِنْ عوامل نفسية أو عصبية، دور الذاكرة، دراسة دماغ المتعلّمين مع الاهتمام بالفروق الفردية والدوافع والقدرات والخبرات. إذ كيف يتم التعامل مع اللغة الثانية الجديدة والمعلومات اللغوية، وكيف يتم تشغيل هذه المعلومات تلقائيًّا أو إعادة هيكلتها.

وقد تتعدّد النظريات الإدراكية في تعليم اللغة الأولى أو الثانية لكنها تتفق جميعها في إرجاع آلية التعلّم إلى الأساس العصبي وآليات معالجة المعلومات على مستوى الدماغ.

5/2-3.آليات تطوير تقنيات تعليم اللغة العربية من خلال النموذج الإدراكي:

تعد محاولة ربط العلوم الإدراكية ونظرياتها التعليمية بتعليم اللغة العربية مجالًا يعطي لهذه العملية خصوصية تتعلّق أساسًا بمنظومة الألفاظ العربية المليئة بالمترادفات والمشترك اللفظي من ناحية، وارتباط اللغة بالموروث الثقافي والديني، وقد ارتأينا التركيز على استراتيجية ذات خصوصية دينية وثقافية؛ فالأسماء في العربية لها دلالات كبيرة ومتعددة، ووجودها سابق لوجود الإنسان، ودلالاتها تُجانب الحقيقة والمجاز في مختلف السياقات والمواقف اللغوية، وإذا رجعنا إلى كتب النحويين والمفسرين وجدنا تباينًا في تفسير

قوله تعالى في كتابه العزيز إذْ يقول: ﴿**وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ**﴾ (البقرة، 31).

وتقنية "تعليم الأسماء" أو طريقة التعليم بالأسماء هي فكرة أشار إليها (محمد متولي الشعراوي) في كتابه "تفسير القرآن"[1]، وبالإمكان تطوير هذه الفكرة من خلال ربطها باللسانيات وتجسيدها ميدانيًا عن طريق تقنية التدريب الإدراكي، بحيث نقوم بتفعيل مناطق الدماغ الخاصّة بالتعلم عن طريق تحفيزها مما يجعل الدماغ يفتح مسارات تمكّن العقل مِنْ تخزين الكلمات (الأسماء) والجمل التواصلية على طريقة العملية المعجمية في ترتيب الألفاظ وتصنيفها. ففي اعتقادنا أنّ الله سبحانه وتعالى عندما علّم آدم الأسماء كلها مِنَ الممكن أنْ يكون ذلك كبرنامج مثبّت في أذهان كل البشر الذين هم أبناء آدم، ويبقون على طبيعة خلقه إلى أنْ تفنى الإنسانية جمعاء. وتقوم نظريتنا في هذا المجال بافتراض أنّ هناك موسوعة لغوية وفكرية وبيانية مثبّتة في دماغ البشر، تحوي كل العلوم والمعارف واللغات ومسميّات الأشياء في مناطق خاصة في الدماغ بها مناطق متخصصة، وبتقدير مِنَ الله الذي يسخّر ظهور بعض هاته المخزنات في عقول معيّنة عن طريق الوحي كما فعل مع الأنبياء والرسل، أو الإلمهم لأشخاص نوعيين ذوي ذكاء متميّز، أو عن طريق الآيات الظاهرة عيانًا أو سماعًا أو إدراكًا مع ما يتوافق والوعي البشري. فظهور كلمات أو مصطلحات جديدة

[1] يقول الشعراوي في تفسيره للآية 31 من سورة البقرة: فأنت لا تعلم الطفل بان تقص عليه الأفعال. ولكن لا بد أن يبدأ تعليمه بالأسماء والمسميات ...وبعد أن يتعلّم المسميّات يستطيع أن يعرف الأفعال. ويتقدم في التعليم بعد ذلك..ينظر: محمد متولي الشعراوي، تفسير الشعراوي، دار أخبار اليوم، القاهرة، مصر، 1991م، ص244-247.

في أي لغة مِنَ اللغات لدليل على وجود كَمّ هائل مِنَ الكلمات التي تنتظر الخروج وهي مخزّنة مسْبقًا في القاموس الدماغي للإنسان.

كما أنه بملاحظة طريقة كلام الأطفال دون الرابعة وكيف يستخدمون ألفاظًا وعبارات غير مفهومة لَدليل على وجود العديد مِنْ تلك الكلمات في القاموس الذهني، والتي يقوم ذهن الطفل باستدعائها في محاولة تجريب وتدريب جهاز النطق والكلام لديه فيظهَر للسامع على أنّ ما يَنطق به الطفل مِنْ كلمات هي حروف وأصوت ليس لها معنى.

فاللغة التي اكتشف (تشومسكي) بأنَّها "تنظيمًا عقليًا معقدًّا لأنها أداة تعبير وتفكير في آنٍ واحد[1] هي أيضًا جسر المعرفة وأُفُق العقلانية عند الإنسان. وهذا يدعم الطرح الإدراكي الذي اعتمد عليه أيضًا منذ أنّ تبنّى الاتجاه العقلي في تفسير العمليات اللغوية، أين يرى إنّ: "القوة المركزية التي تقود إلى اكتساب اللغة هي جهازٌ محدد موجودٌ بداخل دماغ الإنسان"[2]؛ أي أنَّ تشومسكي يرى أنّ المبادئ الأساسية الفطرية الموجودة في الدماغ تحكم جميع اللغات البشرية وتقرر ما يمكن أنْ يُؤخذ منها عند الحاجة. وهو بهذا يرفض ويعارض النظرية السلوكية القائمة على مبدأ التقليد والتكرار، لأنّ هذه النظرية –منْ وجهة نظره– تساوي بين السلوك الحيواني والسلوك الإنساني هذا الأخير الذي امتاز عن سائر الكائنات بامتلاك اللغة.

1 Naom Chomsky, Principles and Parameters in Syntactic Theory in Hornstein and Lightfoot, Explanation in Linguistics, "the Logical Problem of Language Acquisition", (1981) Longman: London.

2 Naom Chomsky, (1965) Aspects, the Theory OF Syntax. Cambridge, Ma: MIT. Press. 20 – Chomsky, NC19 Aspects of the theory of syntax cambridge MA: MIT. Press.

فاللغة باعتبارها خاصيّة إنسانيّة لها مناطق معيّنة في الدماغ، كانت بدايتها أصوات تركّبت في شكل ألفاظ وجمل تعبيرية تواصلية، ثم تشكّلت تلك الأصوات في شكل تراكيب لغوية أقرب إلى الجماعة اللغوية الأولى وهكذا إلى أنْ وصلت إلى الكم اللغوي الهائل سواء الطبيعي، أو الاصطناعي مثل لغة الاسبرانتو (Esperanto).

لقد أثبتت تجارب عديدة سابقة نجاح طرق التعليم المدمجة التي تربط بين الخصوصية الدماغية والخصوصية النفسية والبيئية الاجتماعية؛ فعلى سبيل المثال طريقة التعليم عن طريق المسرح التعليمي التربوي الذي تكون له فوائد مزدوجة؛ تعليمية وتثقيفية، بحيث تمكّن الطفل مِن الاستخدام الواسع لمفردات اللغة الفصحى ومحاولة توظيف الملامح الفونولوجية كالنبر والتنغيم، وبالتالي الطلاقة في استخدام العربية الفصحى، زد إلى ذلك ما يقدّمه المسرح من فوائد ثقافية واجتماعية ونفسية للطفل الذي يحسّ أنه ذو شخصية كبيرة أمام المشاهدين الذين يحفزّونه عن طريق إبداء الاهتمام والتشجيع ممّا يرسل رسالة إلى دماغه ببعث الثقة في النفس وتطوير مهارات الذكاء والتفكير واللغة لديه.

كما أنّ الحصص التعليمية عن طريق التمثيل الفني أثبتت نجاعتها منذ القرن الماضي، بدليل أنّ الفلم الوثائقي" المناهل" أو "مدرسة القواعد" كان له فوائد كبيرة في تعليم القواعد العربية للصغار وحتى الكبار، باستخدام طريقة فنية تمثّلت في تجسيد عناصر اللغة العربية في قالب تمثيلي، وأيضًا السلسلة البريطانية "Follow me" التي أسهمت بشكل كبير في تعليم مهارات اللغة الإنجليزية لفئات مختلفة من المجتمع.

وحتى أفلام الرسوم المتحرّكة التي لها وقع خاص عند الطفل، فهي توجّه دماغه إلى عملية الانتباه وتطوير مَلَكَة الفهم والتمييز وربطها بالعاطفة أو ما يسمى بالذكاء العاطفي، بحيث يتأثر الطفل بكل ما يحيط بمجاله الإدراكي مِنَ الحواس المختلفة واشتغال وظائف العمليات اللغوية أين يستطيع صنع جُمل مختلفة عن طريق محاكاة الشخصية الكرتونية التي يتقمّصها.

ففي ضوء التكنولوجيا الحديثة بالإمكان تطوير تمثيليات هادفة لخدمة العملية التعليمية، واستثمار تقنيات المحاكاة الاصطناعية والبرامج المعلوماتية المساعدة لتطوير فن التمثيل التعليمي.

يمكن أنْ نستنتج مِنْ خلال ما سبق أهمية اللسانيات الإدراكية في عملية تعلّم اللغات بالاعتماد على مختلف النظريات المتطورة في مجال علوم الأعصاب وتقنيات المسح الدماغي لمناطق اللغة ما يعكس صورة إيجابية على مستوى تلقي المتعلم واستعماله للغة واللغات في الوسط التفاعلي ويمكنه من قولبة صور الأشياء والأحداث وإدراكها بطريقة إبداعية وفنية متميزة.

وسنحاول في الفصل الموالي التطرق إلى أهم المظاهر الصوتية في اللغتين العربية والإنجليزية للوقوف على مظاهر التقارب والتباين بين النظامين الصوتيين، وأثر ذلك على عملية تعلّم اللغات.

الفصل الثالث

3/النظام الصوتي للّغتين العربية والإنجليزية

3/1.مدخل إلى علم الأصوات

3/2.مفهوم الصوت اللّغوي

3/3.خصائص الأصوات العربية

3/4.الكتابة الصوتية للّغة العربية

3/5.لنظام الصوتي للّغة الإنجليزيّة

1/3.مدخل إلى علم الأصوات:

ارتبطت الأصوات بالكلام ودلالته قبل إدراك الإنسان لعلوم اللغة ومستوياتها التي تتعلق اطرادا بالجوانب الصوتية. هذه الأخيرة التي أثارت اهتمام اللغويين القدامى والمحدثين بدءً مِنْ دراسة الصوت اللغوي منعزلًا مرورًا بمختلف خصائصه اللسانية والرياضية والفزيائية وغيرها.

“The term phonetics comes from the Greek word φωνή (phōnē) meaning sound, voice”[1]

"إنّ مصطلح الفونيتيك مصدره الكلمة اليونانية (فَاوْنْ) معناها الصوت، النطق"[ترجمتنا].

والصوتيات أو علم الأصوات "Phonetics" باعتباره مبحثًا مهمًّا مِنْ مباحث اللسانيات، أخذ مصطلحات عدة تضاربت مفاهيمها بين الوصف والوظيفة، فمن معتقد بأن "Phonetics" (علم الأصوات) هو نفسه الصوتيات الوظيفية (Phonology) أو علم الأصوات الوظيفي[2]، وآخرون يفرّقون بينهما[3]، وفريق آخر يعكس فيضع (الفونولوجيا) مكان (الفونيتيك) والعكس[4]، هذا ما جعل علماء الأصوات الغربيون يؤسّسون لمصطلحات

[1]Yaroslav A. Glukhiy, Sergei V. Glushkov, ESSAYS IN THEORETICAL ENGLISH PHONETICS, 2009, tome1, p64.

[2]هناك من اللغويين من رفض الفصل بين ما يسمى Phonetics و Phonology لأنّ ابحاث كل منهما تعتمد على الأخرى. ينظر:أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص67.

[3]استعمل دي سوسير اللفظ Phonetics للدلالة على ذلك الفرع من العلم التاريخي الذي يحلل الأحداث والتغيرات والتطورات عبر السنين، في حين حدد مجال Phonology بالدراسة العلمية الميكانيكية للنطق. ينظر:أحمد مختار عمر، نفسه، ص65.

[4]أما مدرسة براغ اللغوية فتستعمل مصطلح Phonology عكس ما استعمله دي سوسير؛ إذ تريد به ذلك الفرع من علم اللغة الذي يعالج الظواهر الصوتية من ناحية وظيفتها اللغوية. ينظر:أحمد مختار عمر، نفسه، ص66.

صوتية جديدة تحتوي هذه الفوضى المصطلحية، وطوروا مباحث (Phonetics) فأصبح يسمى بـ(Phonemics)، وأصبح (Phonology) يسمى بـ (Phonomatics).

وأمّا عند العرب فقد وقعوا في أزمة مصطلحات كبيرة دفعت بهم إلى تأويل مفاهيم متباينة لمصطلح واحد، مما أدى إلى فوضى مصطلحية حقيقية، والسبب راجع إلى البعد التوافقي لمجمعات اللغة العربية التي أخذت على عاتقها ترجمة أو تعريب المصطلحات الوافدة منَ اللغات الأخرى، والأمر الآخر هو وجود مترجمين متكسّبين لا علاقة لهم بالتخصص، وضعوا مصطلحات (ألفاظ) حسب فهمهم دون خلفية معرفية حقيقية بالموضوع، ونتيجة لذلك ظهرت اتجاهات ثلاثة؛ فريق أخذ اللفظ بلغته الأصلية وحاول تعريبه وشرحه حسب مفهومه الأصلي والبحث عن مدلوله المقابل في اللغة العربية، ومثاله "Phonetics" سموها بـ "فونيتيكا"، و"Phonology" سمّوها بـ "فونولوجيا"[1]، وأمّا الفريق الآخر فحاول ترجمة اللفظ (المصطلح) ووضْع مقابل عربي له للتفريق اللغوي اللفظي بينهما، ومثال ذلك "Phonetics" سموها بـ "علم الأصوات" أو "الصوتيات" و "Phonology" سموها بـ "علم الأصوات الوظيفي" أو "الصوتيات الوظيفية"[2]، وفريق ثالث جمع بين التعريب والترجمة، بحيث صاغ مصطلحًا يدمج بين اللفظ المعرّب واللفظ المترجم، ومثال ذلك مصطلح "Phoneme" الذي نُقل إلى اللغة العربية فصار يسمّى بـ "صوتيم" أو "صوتم"، أي بالمحافظة على الصيغة الصرفية للألفاظ العربية.

[1] ينظر:عبد العزيز الصيغ، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص213.

[2] ينظر:أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 1990، ص41.

وعليه فإنّ "الفونيتيك Phonetics" تدرس مخارج الأصوات، وصفاتها العامة والخاصة، وأعضاء النطق، وكيفية إنتاج وانتقال الصوت، واستقباله" وأمّا "الفونولوجيا Phonology" فإنها تدرس وظيفة الصوت، وتبيّن ما يطرأ عليه مِن تغيّرات بسبب مجاورته للأصوات الأخرى، وتوضح قيمته الصوتية، وتبحث في الأصوات الممكنة التآلف والأصوات التي لا يتآلف بعضها مع بعض"[1]. ومِنْ بين تعريفات علم الأصوات أو الفونيتيك هو:

"the science of speech sounds considered as elements of language"[2]

"يعتبر علم أصوات الكلام عنصرًا من عناصر اللغة"[ترجمتنا].

وتعريف آخر يجعل مِنَ الفونولوجيا والفونيتيك (علم واحد) فرع مِنَ اللسانيات يدرس الأصوات اللغوية:

'' phonetics is the science that studies the sound system of the language, that is segmental phonemes, word stress, syllabic structure and intonation''[3]

" إنّ الفونيتيك علم يدرس نظام صوت لغة من اللغات في شكل فونيمات مقطعية، نبر الكلمة، بنية مقطعية، والتنغيم"[ترجمتنا].

وقد دَرَس الأصوات اللغوية الهنود والعرب وهذا باعتراف اللسانيين المحدثين أمثال (فيرث)؛ حيث برعوا في تحليل أصوات لغاتهم والوقوف عند مخارجها وصفاتها، ووظائفها في السياق الكلامي.

[1] عبد القادر شارف، التشكيل الصوتي ودلالته في شعر البحتري، دار أمجد للطباعة، الجزائر، ط1، 2015م، ص10.
[2] Vassilyev, Webster's Dictionary, Moskow, Russia, 1970, p7.
[3] Sokolova M.A., Gintovt K.P, Tikhonova I.S., Tikhonova R.M, English Phonetics. A Theoretical Course, Moskow, 2004, p.286.

ويهتم علماء اللغات الطبيعية بالبحث في أصواتها اللغوية مِنْ أجل تقديم دراسة علمية وافية تمكّن مِنْ تعليم اللغة باعتبار أنَّ الأصوات هي الوحدات المكوّنة للكلام وفي اجتماعها تآلفًا داخل النظام اللغوي تتجسد البنية العامة للغة في مستوياتها المختلفة.

وينقسم علم الأصوات إلى ثلاثة أقسام:

1-1/3.علم الأصوات النطقي (الفزيولوجي) Articulatory Phonetics

وهو أقدم فروع علم الأصوات؛ يهتم بإنتاج الصوت؛ وظيفة هذا العلم هو النظر في التذبذبات الصوتية التي تستقبلها أذن السامع وفي ميكانيكية الجهاز السمعي ووظائفه عند استقبال هذه الذبذبات[1]. أي كيفية تفاعل أعضاء السمع مع الذبذبات الصوتية على مستوى الجهاز السمعي.

"Articulatory phonetics is the branch of phonetics "which is concerned with the study, description and classification of speech sounds as regards their production by the human speech apparatus"[2]

"يعتبر علم الأصوات المنطوق فرع من فروع الفونيتيك والذي يتصل بدراسة ووصف وتصنيف الأصوات الكلامية بالنظر إلى مخارج كل منها في الجهاز الصوتي للإنسان" [ترجمتنا].

فهو يدرس نشاط أعضاء النطق وما يعرض لها من حركات فيعين هذه الأعضاء ويحدد وظائفها ودور كل منها في عملية النطق منتهيا إلى تحليل ميكانيكية إصدار

[1] ينظر: كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، دط، 2000م، ص43.

[2] Vassilyev, Webster's Dictionary, p10.

الأصوات من جانب المتكلّم[1]. وبالتالي فعلم الأصوات النطقي يهتم بعملية إنتاج الأصوات اللغوية.

1/3-2.علم الأصوات الأكوستيكي Acoustic Phonetics

يدرس تأثير الذبذبات الصوتية ووقعها على أعضاء السمع (الداخلية منها بوجه خاص) وفي عملية إدراك السامع للأصوات، وكيفية هذا الإدراك"[2] أي كيفية إدراك وتحليل الذبذبات الصوتية على مستوى الأذن ومن ثم ترجمتها وتصنيفها.

"Acoustic phonetics is the branch of phonetics that studies the physics of the air vibrating between the mouth of the speaker and the ear of the hearer and producing sound waves of different character and acoustic effect, i.e. different speech sounds"[3]

"يعد علم الأصوات الذهني فرع من فروع علم الأصوات الذي يدرس فزياء ذبذبة الهواء بين فم المتكلّم وأذن السامع فضلًا عن موجات إنتاج الصوت بمختلف الخصائص والأثر الأكوستيكي؛ أي مختلف أصوات الكلام"[ترجمتنا].

ويعرفه (بيتر راوش Peter Roach) " The study of physical properties of sound"[4] "دراسة الخصائص الفزيائية للصوت" [ترجمتنا]. وهو نفس التعريف عند (ديفيد كريستال David Crystal[1] .

[1] ينظر: كمال بشر، علم الأصوات، ص46-47.

[2] كمال بشر، علم الأصوات، ص42.

[3] Vassilyev, Webster's Dictionary, p10.

[4] Peter Roach, Phonetics, Oxford Introductions to Languages, series editor H.G Widdowson, Oxford University Press, 2001, p39.

ومِنْ آثار هذا العلم في الدرس الصوتي الحديث هو تَمْكين الكشف عن حقائق صوتية لم تكن معروفة من قبل[2]. وبالتالي فإنّ علم الأصوات الذهني ومِنْ خلال الاستفادة مِنَ التطور الحاصل في المستجدّات التقنية استطاع تقديم وصف علمي دقيق للأصوات اللغوية ومخارجها.

1/3-3. علم الأصوات السمعي Auditory Phonetics

وهو أحدث فروع علم الأصوات "يعنى بماهية إدراك الأصوات وبالعملية السمعية، أي يدرس جهاز السمع"[3]. يهتم بإجراءات السمع. وقد تطور في عصرنا إلى التعامل مع نشاط الدماغ أو بالأحرى إجراء فيزيولوجي لإصدار إشارة من خلال النظام العصبي أو السمعي.

وهناك مَنْ أضاف علم الأصوات التجريبي الذي يعتمد على الأجهزة والآلات التي تقدم مختلف التجارب على الصوت بغية الوقوف على طبيعة مكونات الصوت ودرجاته التباينية وسمي أيضا بـ(علم الأصوات المعملي)[4].

وهذا الفرع مِنْ علم الأصوات أثبتت أبحاثه نتائجَ علمية أكثر دقة مِنْ خلال استثماره لتكنولوجيا التقنيات والقياسات الفائقة الدقة.

ويظهر التحليل الطيفي للأصوات العربية مدى تطور الدراسات الصوتية التي استفادت من حداثة الإجهزة والتقنيات المستخدمة في دراسة الأصوات؛ من خلال تحديد

---

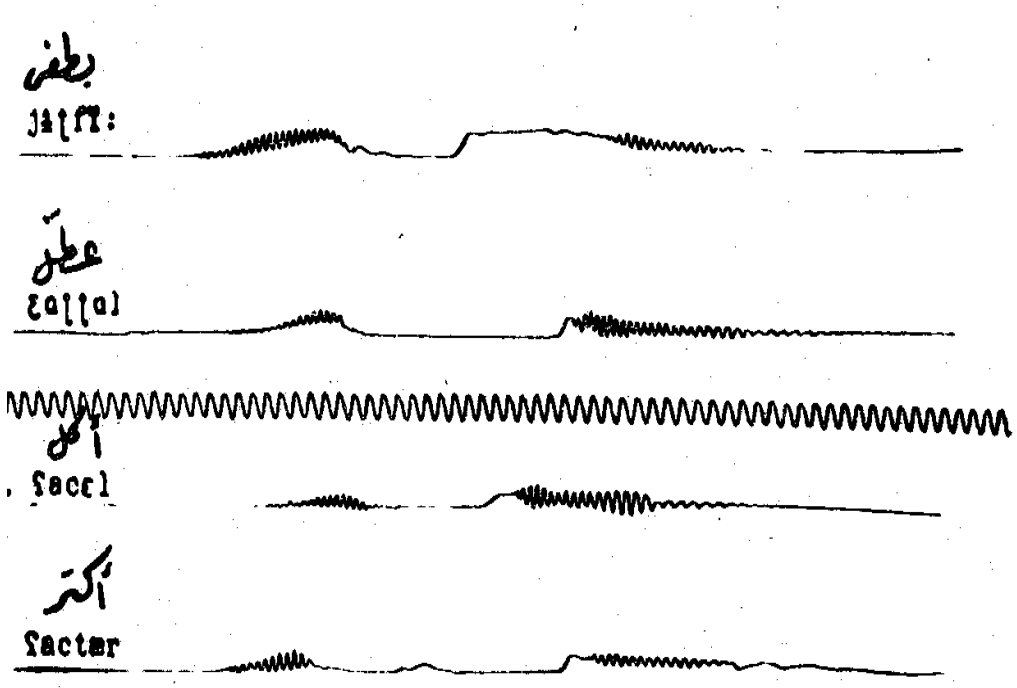
[1] David Critstal, Dictionary of Linguistics and phonetics, six edition, Blackwell,UK, 2008, p7.

[2] ينظر: زين كامل الخويسكي، الأصوات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 2008م، ص24.

[3] محمد التونجي وراجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، مج1، ص423.

[4] ينظر: عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص85.

حركاتها وذبذباتها وموجاتها الاهتزازية و"تواتراتها التي تتراوح بين 600 هرتز و4800 هرتز؛ وهي تواترات الأصوات التي يطلقها الإنسان أثناء الكلام[1]، ننظر المثال الآتي:



شكل يمثل تصوير نطق بعض الكلمات بواسطة جهاز الكيموغراف[2]

في المثال السابق يمثّل الخط المتموج الجهر في الصوت فإذا انعدم الجهر انعدم التموج في الصوت[3].

ومنه يلاحظ أهمية الأجهزة الحديثة –ومنها الكيموغراف–في تحديد خصائص الأصوات، وتقديم دراسة تقنية دقيقة للأصوات العربية.

[1] هشام جبر، نظرية الاهتزازت والأمواج الميكانيكية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص226.

[2] ينظر، تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1979م، ص80.

[3] ينظر: نفسه، ص81.

2/3. مفهوم الصوت اللغوي:

اهتمّ علماء اللغة العربية بالدرس الصوتي منذ القديم باعتبار الصوت حجر بناء اللغة، حيث بدأت الدراسات القرآنية الأولى مهتمّة بإعجاز القرآن الكريم على مستوى لغته وعلومه، فكان اهتمام علماء التلاوة والقراءات بالصوت في القرآن الكريم وخصوصيته وحمولته الدلالية والإعجاز الذي تحققه الأصوات في الذِّكر الحكيم. وقد وردت لفظة (صوت) في القرآن العظيم بمعاني متعدّدة كالدعوة إلى المُنْكر في قوله تعالى: **{وَاسْتَفْزِزْ مَنِ اسْتَطَعْتَ مِنْهُم بِصَوْتِكَ وَأَجْلِبْ عَلَيْهِم بِخَيْلِكَ وَرَجِلِكَ وَشَارِكْهُمْ فِي الْأَمْوَالِ وَالْأَوْلَادِ وَعِدْهُمْ وَمَا يَعِدُهُمُ الشَّيْطَانُ إِلَّا غُرُورًا}**(الإسراء،64)، وبمعنى عدم المبالغة في الكلام ورفع الصوت فيما ليس فيه فائدة في قوله تعالى: **{وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ}**(لقمان، 19)، وبمعنى التأدّب مع النبي صلى الله عليه وسلم **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرُونَ}**(الحجرات،2)، وبمعنى السكون **((يَوْمَئِذٍ يَتَّبِعُونَ الدَّاعِيَ لَا عِوَجَ لَهُ وَخَشَعَتِ الْأَصْوَاتُ لِلرَّحْمَٰنِ فَلَا تَسْمَعُ إِلَّا هَمْسًا))**(طه، 108).

وأمّا معاجم المفردات العربية فقد اتّفقت تعريفات لفظة (ص و ت) في معاني: الجرْس والصّياح والدّعاء والنّغم؛ فعند (ابن منظور ت711هـ) "هو الجرْس، معروف مذكّر، والجمع أصوات، وقد صاتَ يصوت صَوتاً، وأصاتَ، وصوّتَ به، ويقال صَوّتَ، يصوّتُ

وذلك إذا صوّت بإنسان فدعاه"[1]، وأمّا عند علماء الأصوات فقد ورد عند (الخليل ت175هـ) بمعنى "صوت فلان بفلان أي دعاه، وصات يصوت صوتًا فهو صائت بمعنى صائح...وكل ضرب من الأغنيات صوت من الأصوات، ورجل صائت حسن الصوت"[2]، وهو نفس ما ورد في صِحاح (الرازي ت311هـ) ومقاييس (ابن فارس ت395هـ) وغيرهما من المعجميين.

وأمّا (الجاحظ ت255هـ) فيُعرّف الصوت بأنّه "آلة اللفظ، والجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف، ولن تكون حركات اللسان لفظًا ولا كلامًا موزونًا ولا منثورًا إلا بظهور الصوت، ولا تكون الحروف كلامًا إلا بالتقطيع والتأليف[3]. وفي كلام (الجاحظ) إبراز لأهمية الصوت في تأليف الكلام.

وأمّا (ابن جني ت392هـ) فأعطى للصوت مفهومًا علميًا باعتباره "عرض يخرج مع النّفَس مستطيلًا، متّصلًا حتى يعرض له في الحلَق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمّى المقطع أينما عرض له حرف وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها[4]؛ أي أنّ الصوت عملية أو حدث يتغير عند خروجه مع النّفَس مِنْ خلال ما يعرض له مِنْ مقاطع؛ فالصوت عند (ابن جني) يحتل مكانة هامّة في الدرس اللغوي، بل

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 2004م، ج1، مج8، مادة "ص و ت"، ص302.

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، العراق، 1980م، ج7، مادة (ص و ت)، ص146.

[3] الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق موفق شهاب الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص63.

[4] ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق محمد حسن محمد وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ص02.

اللغة –حسبه– هي أصوات، وهو ما ذكره في كتابه الخصائص، مفصّلًا ومحلّلًا لخصائص الأصوات حتى عُدّ بحق مؤسس علم الأصوات العربية.

ويذهب (ابن سينا ت427هـ) إلى تحليل الصوت وكيفية حدوثه مِنْ ناحية فزيائية، حيث يعرِّفه بأنّه "تموّج الهواء دفعة بسرعة وقوة مِنْ أي سبب كان"[1] وهذا التعريف يتعلّق بالصوت العام.

وأمّا المُحْدَثين فقد بحثوا في ماهية الصوت مِنَ الناحية الإدراكية. يقول (إبراهيم أنيس ت1977هـ) "فالصوت المسموع يستلزم وجود جسم يهتز، ولا ندرك تلك الهزّات بالعين في بعض الحالات، وتنتقل هذه الهزّات إمّا في وسط غازي، أو سائل أو صلب، حتى تصل إلى الأذن الإنسانية، والهواء هو الوسط الناقل لها في الأغلب[2]، وهي نظرة تعتبر الصوت كظاهرة طبيعية تتطلب اهتزاز أعضاء معيّنة تُحدِث أثرًا سمعيًّا. وينشأ الصوت مِن اندفاع النفس من الرئتين عبر أعضاء النطق المختلفة.

و يَقول (تمّام حسّان ت2011هـ) إنّ "الصوت عملية حركية يقوم بها الجهاز النطقي تصحبها آثار سمعية معيّنة تأتي مِنْ تحريك الهواء فيما بين مصدر إرسال الصوت وهو الجهاز النطقي ومركز استقباله وهو الأذن[3].

---

[1] ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، تحقيق: محمد حسان الطيان ويحيى مير علم، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1983م، ص08.

[2] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة أنجلو المصرية، ط3، 1999م، ص9.

[3] تمّام حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 1979م، ص66.

وأمّا (كمال محمد بشر ت2015هـ) فيعرّف الصوت اللغوي بأنه "أَثَرٌ سمعي يصدر طواعية واختيارًا عن تلك الأعضاء المسمّاة تجاوزًا أعضاء النطق، ويظهر هذا الأثَرْ في صورة ذبذبات، ويتطلّب الصوت اللغوي وضع أعضاء النطق في أوضاع معيّنة محددة، أو تحريك هذه الأعضاء بطرق معيّنة أيضًا؛ ومعنى ذلك أنّ المتكلم لا بدّ أنْ يبذل مجهودًا كي يحصل على الأصوات اللغوية[1].

فالصوت اللغوي في اصطلاح اللغويين المحدثين عمليّة حركيّة تبدأ مِن اندفاع النفس مِنَ الرئتين مرورًا بأعضاء النطق وصولًا لانتشاره عبر الهواء ليصل إلى السامع عبر جهاز الاستقبال (الأذن).

2/3-1. الصوت والحرف: إنّ الحرف في اصطلاح القدامى هو صورة الصوت أو سمته. وقد عرّفه (ابن سينا) بقوله"الحرف هيئة للصوت"[2]. وقد استدل قدامى المصريين بالرمز دلالة على الصوت، والفينيقيون أيضا؛ فكان يضعون رسومًا لأصواتهم تعبّر عن دلالات معيّنة. وأمّا العرب فاعتبروا أنّ الصوت هو الأثر السمعي للحرف والذي يمثّل الصورة المرسومة للصوت. وفي اصطلاح المُحْدَثين نظرة تختلف قليلًا عنها عند القدامى، يرى (تمام حسان) "إنّ هناك فَرْق بين الصوت والحرف، وهو فَرْق واضح بين العمل الحركي للصوت، وبين الإدراك الذهني للحرف؛ أي بين ما هو مادي محسوس وبين ما هو معنوي مفهوم"[3].

[1] كمال بشر، علم الأصوات، ص119.

[2] ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، ص60.

[3] تمّام حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص73.

وبالتالي نستنتج أنّ الصوت له دلالة سمعية مِنْ خلال ذبذباته المنتقلة عبر الهواء في فضاء فزيائي مُعيّن، وأمّا الحَرْف فله دلالة مرسومة (كتابية) لها أبعاد متنوعة. ولعلّ اختلاف الخطوط العربية لدليل على ثبات الصوت وخصائصه وتغيّر الحرف حسب معايير عديدة؛ ثقافية، حضارية، تاريخية واجتماعية، وحتى نفسية عندما نلحظ اختلاف الكتابة بين مستعملي اللغة الواحدة من ناحية، وتَشَكُّل الخط حسب كل فئة لغوية داخل المجتمع اللغوي الواحد، فنجد الخط المغربي، المصري، الكوفي، وغيره.

3/3. خصائص الأصوات العربية:

تناول علماء اللغة العربية القدامى والمُحْدَثون الدرس الصوتي وأوْلَوه عناية فائقة، متجاوزين الوصف المادي والذّوقي إلى وصف أكثر دقّة وتحديدًا لمخارج وصفات ووظائف الأصوات؛ أين عَرَف الدرس الصوتي العربي تطوّرًا منذ (الخليل) ثم مَنْ جاؤوا بعده وصولًا إلى المُحْدَثين الذي استثمروا الأجهزة التقنية ومقاييسها لتقديم دراسة عِلْمية دقيقة للأصوات.

3/3-1. أعضاء نطق الأصوات العربية:

تُنتَج الأصوات العربية من خلال جهاز النطق المتكوّن مِنْ أعضاء حسّيّة. وقد استطاع القدامى تمييز بعضها "الحَلْق، واللهاة، والحنك، والغار، واللثة، واللسان، والأنف، والشفتان، والأسنان والجوف"[1].

[1] منصور بن محمد الغامدي، الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية، 2001م، ص85.

ووَصف (ابن جني) جهاز النطق مشبّها إيّاه بالناي ووتر العود[1]. هذه النّظرة التذوّقيّة مكّنت علماء الأصوات العربية القدامى مِنْ التعرّف على مخارج الأصوات وصفاتها ووظائفها المتنوّعة.

وأّمّا المحدَثون فقد سعوا في تحليل الأصوات العربية للتعرف على مخارجها وصفاتها الحقيقية مِنْ خلال استخدام أجهزة حديثة متطوّرة.

3/3-2. أقسام الأصوات العربية:

تقسّم الأصوات العربية إلى تسعة وعشرين صوتًا؛ يرى (الخليل) أنّ "في العربية تسعة وعشرون صوتاً منها خمسة وعشرون حرفًا صحاحًا لها أحياز ومخارج، وأربعة هوائية وهي: الواو، والياء، والألف اللينة، والهمزة"[2]، ثم تلاه (سيبويه) الذي قال: "فأصل الحروف تسعة وعشرون حرفاً"[3]. وأمّا اللغويون المحدثون جعلوها ثمانية وعشرون حرفًا صحيحًا؛ يقول (تمّام حسن): "ومن المعروف أنّ حروف الهجاء الصحيحة في العربية الفصحى ثمانية وعشرون، وأنّ حروف العلّة ثلاثة"[4]؛ أي واحد وثلاثون حرفًا بين الصوائت والصوامت:

أ-الصوائت (Vowels):

وتسمّى بالأصوات الطليقة أو الليّنة؛ وهي الأصوات التي يجري معها الهواء، لا يعترض طريقها شيء حتى يخرج من الفم، وهي الفتحة والضمة والكسرة، وتعرف بالحركات

---

[1] ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص08.

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج1، ص118.

[3] سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، 1966م، ص173.

[4] تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص90.

القصيرة، وما تولّد عنها الألف والواو والياء، وتُعرف بالحركات الطويلة[1]، والصوت الصائت هو صوت مجهور لا يعترضه أي حاجز عند النطق به.

ب-**الصوامت (Consonants):**

وتسمّى بـ"الأصوات الساكنة أو الحسّية"؛ وهي التي يحدث عند النطق بها انسداد جزئي أو كلّي في موضع جهاز النطق[2]؛ أي أنّها أصوات تحدث عند اصطدام الهواء بعائق.

وهناك خلاف حول الياء والواو (غير المدّيتين) إذا تحرّكتا أو سَكَنَتا وقبلهما فتحة فإنهما تعدان مِنَ الأصوات الصامتة أو شبه الصائتة (أنصاف الحركات) أو أنصاف الصوائت (semi- vowels) [3]؛ أي لهما شبهًا نطقيًّا بالحركات، وشبهًا وظيفيًّا بالأصوات الصامتة. يقول (كمال بشر): "الواو والياء في اللغة العربية مِنَ الأصوات الصامتة في سياقين صوتيين معينين هما:

1- إذا أُتبعت الواو والياء بحركة من أيّ نوع.

2- إذا وقَعَتا ساكنتين وقبلهما فتحة[4].

[1] صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، مؤسسة الثقافة الجامعية، دط، دت، ص142.

[2] الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، ص142.

[3] كمال بشر، علم اللغة العام- الأصوات، دار المعرف، مصر، 1980م، ص85.

[4] كمال بشر، نفسه، ص85-86.

وقد اختلف القدامى في تحديد عدد الصوامت ومخارجها؛ حيث عدّها (الخليل) تسعة وعشرين صوتاً[1]، واختلف تلامذته ومَنْ تبعوهم بسبب وجود أصوات متشابهة في الشكل النطقي وطريقة الخروج وبعض الصفات.

3/3-3. حركات الأصوات العربية:

مِنْ أهم ما يميّز اللغة العربية ظاهرة "الإعراب" والتي تتحدّد بالحركات في أواخر الكلمات، والتي مِنْ خلالها تتحدّد الدلالة، يقول (ابن جني) "اعلم أنّ الحركات أبعاض حروف المد واللّين، وهي الألف والواو والياء، فكما هذه الحروف الثلاثة، وكذلك الحركات ثلاث وهي الفتحة والضمة والكسرة. فالفتحة بعض الألف، والضمّة بعض الواو، والكسرة بعض الياء، وقد كان متقدموا النحويين يسمّون الفتحة الألف الصغيرة والكسرة الياء الصغيرة والضمّة الواو الصغيرة"[2]؛ أي أنّ الحَرَكات وُضعت أساسًا لتوضيح المعنى وإبراز دلالة الكلام، والجَهْل بوضْعها هو جَهْل بقواعد اللغوية العربية، ولا يستقيم الكلام في اللغة العربية ما لَمْ تحدّده الحركات في أماكنها الصحيحة، والتي متى تغيّرت يتغيّر معها المعنى أو يلتبس أو يَخْتل.

3/3-4. مخارج الأصوات العربية عند القدامى:

بدأت الدراسات الصوتية عند العرب في مرحلة متقدّمة –القرن الثاني الهجري–عند بدء الدراسات القرآنية التي اهتمت بالإعجاز اللغوي مِنْ ناحية، وضبط لِسان القارئ لكتاب

[1] ينظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج1، ص118.

[2] ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص33.

الله مِنَ ناحية ثانية؛ هذا ما جعلَ القرّاء واللغويين يصنّفون معاجمَ ومؤلَّفات في الأصوات العربية، مخارجها وصفاتها، متناولين مختلف سياقاتها ووظائفها، وعلاقاتها بالمستويات اللغوية الأخرى.

وقد بدأت محاولات التمهيد للدرس اللغوي بعد شيوع اللحن في اللسان العربي وظهور الخطأ في قراءة القرآن الكريم، أين أخذ فقهاء وعلماء على عاتقهم ضبط اللسان العربي وذلك مِنْ خلال عمليات جمع اللغة مِن أفواه الفصحاء والاحتجاج بكلامهم وأشعار العرب الفحول ورواة وقرّاء كتاب الله العظيم؛ ونذكر منهم: أبا الأسود الدؤلي (ت69هـ)، نصر بن عاصم (ت89هـ)، الأصمعي (ت216هـ) وغيرهم مِن الذين كان لهم فضل كبير في الحفاظ على اللغة العربية عامّة ولغة القرآن الكريم خاصة. وجاء بعدهم رعيلٌ لغوي استثمروا تلك الجهود مفصّلين في مستويات اللغة وعلومها، وخاصّة الدرس الصوتي الذي أفردوا له مؤلّفات ومعاجم وفصولًا في كُتبهم؛ ومِنْ هؤلاء:

3/3-4-1.الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ): رائد الدرس الصوتي العربي؛ وصاحب أوّل معجم في اللغة العربية، وأوّل مَنْ درس الأصوات العربية دراسة حسّية ذوقية، مخالفًا الترتيب الأبجدي المعروف للحروف العربية، حيث رأى (الخليل) أنّ هذا الترتيب غير مؤسّس على منهج دقيق، فاختار ترتيب الأصوات حسب مخارجها، وبدأ بأصوات الحلق.

ألّف (الخليل) "معجم العين" والذي رتّبه ترتيبًا صوتيًّا بحسب مخارج الأصوات على النحو الآتي:

يقول (الخليل): "فالعين، والحاء، والهاء، والخاء، والغين **حَلْقيّة**، لأنّ مبدأها مِنَ الحَلْق، والقاف. والكاف **لهَويتان**، لأنّ مخرجهما اللّهاة. والجيم، والشين، والضاد **شّجْرية**، لأنّ مخرجها من شَجْر الفم، أي مفرج الفم. والصاد، والسين، والزاي **أسليّة**، لأنّ مبدأها من أسلة اللسان وهي مسْتدَق طرف اللسان. والطاء، والتاء، والتاء **نطْعية**، لأنّ مبدأها من نطع الغار الأعلى، والظاء، والذال، والثاء **لِثَوية**، لأن مبدأها من اللثّة. والراء، واللام، والنون **ذَّلَقية**، لأنّ مبدأها من ذلق اللسان، وهو تحديد طرفى ذلق اللسان. والفاء، والباء، والميم **شّفَوية**[1]. والياء، والواو، والألف، والهمزة هوائية في حيّز واحد، لأنها لا يتعلّق بها شيء[2].

أي أنّ (الخليل) اختار ثمانية مخارج للأصوات العربية، وأمّا الياء، والواو، والألف والهمزة فهي في الهواء لم يكن لها حيّز تنسب إليه.

وهذا التقسيم لم يحافظ عليه تلامذة (الخليل) الذين انتهجوا سبيلًا آخر في تقسيم مخارج أصوات اللغة العربية.

3/3-4-2.سيبويه (ت 180هـ): صنّف تلميذ (الخليل) مخارج الأصوات العربية إلى ستة عشر مخرجًا؛

1. **أقصى الحَلْق:** الهمزة، الهاء، الألف.
2. **وسط الحَلْق:** العين، الحاء.

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ج1، ص42.

[2] الخليل، نفسه، ص42.

3. **أدنى الحَلْق:** الغين، الخاء.

4. **أقصى اللسان (وما فوقه من الحنك الأعلى):** القاف.

5. **أقصى اللسان (وما تحته من الحنك الأعلى):** الكاف.

6. **وسط اللسان (بينه وبين الحنك الأعلى):** الجيم، الشين، الياء.

7. **حافة اللسان (وما يليها من الأضراس):** الضاد.

8. **حافة اللسان (من أدناها إلى منتهى طرف اللسان):** اللام.

9. **طرف اللسان (بينه وبين الضواحك):** النون.

10. **ظهر اللسان:** الراء.

11. **طرف اللسان وأصول الثنايا:** الطاء، الدال، التاء.

12. **طرف اللسان وفوق الثنايا:** الزاي، السين، الصاد.

13. **طرف اللسان وأطراف الثنايا:** الظاء، الثاء، الذال.

14. **باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العليا:** الفاء.

15. **الشفتين:** الباء، الميم، الواو.

16. **الخياشيم:** النون[1].

وقد مثّل هذا التقسيم مخالفة لتقسيم (الخليل). وتبع (سيبويه) في ذلك العديد مِنَ اللغويين القدامى منهم: ابن السرّاج (ت316هـ)، ابن جنّي (ت392هـ)، السكّاكي

[1] ينظر: سيبويه، الكتاب، ج4، ص433-434.

(ت626هـ)، ابن يعيش (ت643هـ)، السّيوطي (ت911هـ). وخالفه بعضهم منهم (ابن الجزري ت833هـ)[1] الذي عدّ مخارج الحروف سبعة عشر مخرجًا.

3/3-4-3.ابن جني (ت 392هـ): يتّفق (الخليل) و(سيبويه) و(ابن جني) في عدد الحروف (تسعة وعشرون) ويختلفون في ترتيبها؛ ويتبّع (ابن جني) تقسيم (سيبويه) والذي يؤكده بقوله "فهذا ترتيب الحروف على مذاقها وتصعّدها، وهو الصحيح. فأمّا ترتيبها في كتاب العين ففيه خطل اضطراب، ومخالفة لما قدّمناه آنفًا، مما رتّبه سيبويه وتلاه أصحابه عليه، وهو الصواب الذي يشهد له التأمل له بصحّته"[2] ويبدو الاختلاف في ترتيب الحروف بين (ابن جني) و(الخليل) في كثير منها، أمّا مع (سيبويه) فكان اتفاق ما عدا في ترتيب حروف (القاف، والكاف، والجيم، والضاد).

ويطول الحديث عن الاتفاق والاختلاف في تحديد مخارج وصفات الأصوات العربية عند القدامى، لذا اقتصرنا على ذكر (الخليل) باعتباره أوّل مَنِ استخدم مَنْهَجًا دقيقًا في تحديد مخارج الأصوات ثم (سيبويه) الذي أعطى وصفاً دقيقاً لصفات الأصوات انتهاء بـ (ابن جني) باعتباره أول من استخدم مصطلح علم أصوات اللغة العربية، ولم نتعرّض كثيرًا إلى أهم اللغويين الذي درسوا الأصوات العربية وما أوجه الاختلافات بينهم كي لا يطول الكلام في ذلك فيخرج عن موضوع وأهداف بحثنا.

[1] ينظر: ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، دط، دت، ج1، ص198.
[2] ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص50-51.

3/3-5. مخارج الأصوات عند المحدثين:

يَعد المُحْدَثُون أصوات اللغة العربية ثمانية وعشرون صوتًا، وهي: الهمزة (همزة القطع)، الباء، التاء، الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الدال، الذال، الراء، الزاي، السين، الشين، الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، العين، الغين، الفاء، القاف، الكاف، اللام، الميم، النون، الهاء، الواو، (المتحركة بأية حركة مثل وُعد، والساكنة المفتوح ما قبلها مثل قَوْم)، الياء (المتحركة مثل يَقوم، ويُسافر، والساكنة المفتوح ما قبلها، مثل: بَيْت).

ويقسّمون الأصوات الصائتة إلى ستّة أصوات؛ وهي:

- الفتحة القصيرة في مثل : رَسَم (الفتحة تلي الراء والسين)
- الفتحة الطويلة في مثل : قال (الألف الممدودة)
- الكسرة القصيرة في مثل : دُرِس (الكسرة تلي الراء)
- الكسرة الطويلة في مثل : قِيلَ (الياء الممدودة)
- الضمة القصيرة في مثل : كُتِب (الضمة القصيرة تلي صوت الكاف)
- الضمة الطويلة في مثل : يقول (الواو الممدودة) [1].

ويُخالِف المحدَثُون اللغويين القدامى في تقسيم وعدد مخارج الأصوات: حيث يقسّمونها تقسيمًا دقيقًا باستخدام مقاييس تقنية متطوّرة؛ يَعدّها (كمال بِشْرْ) أحَدَ عشر صوتًا، يرتّبها بدءًا مِنَ الشفتين إلى الحنجرة على النحو الآتي:

[1] ينظر: تمام حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص72-73، كمال بشر، علم اللغة العام-الأصوات، ص83.

1. **شفوية Bilabial:** الباء، الميم، الواو.
2. **أسنانية–شفوية Labio-Dental:** الفاء.
3. **أسنانية Dental:** الثاء، الذال، الظاء.
4. **أسنانية–لثوية Alveolar:** التاء، الدال، الضاد، الطاء، اللام، النون.
5. **لثوية Liquids:** الراء، الزاي، السين، الصاد.
6. **لثوية–حنكية Inter-palate:** الجيم، الشين.
7. **وسط الحنك Pre-palate:** الياء.
8. **أقصى الحنك Velar:** الخاء، الغين، الكاف.
9. **لهوية Post-palate:** القاف.
10. **حلْقية Pharynx:** العين، الحاء.
11. **حنجرية Larynx:** الهمزة، الهاء[1].

في حين نجد بعض المُحْدَثين مَنْ يعدُّون مخارج الأصوات العربية عشرة، مثل (تمّام حسّان) [2]، و(خليل عطية)[3]، و(رمضان عبد التوّاب ت2001م)[4].

وتُعزى هذه الاختلافات إلى تباين دقّة مقاييس الأجهزة المستخدمة في عملية رصد وتتبّع مخارج الأصوات العربية، وكذا وجود العديد مِنَ الفروع اللسانية المهتمّة بجزئيات

[1] كمال بشر، علم اللغة العام–الأصوات، ص89–90

[2] ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص79.

[3] ينظر: خليل عطية، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ، بغداد العراق، 1983م، ص19–20.

[4] ينظر: رمضان عبد التوّاب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، ط1، 1982م، ص61.

علم الأصوات؛ "ويدرس علم الأصوات النُّطقي إرسال الصَّوت اللّغوي، وعلم الأصوات السَّمعي مراحل استقباله بعد التَّحويلات التي تطرأ على الذَّبذبات الصَّوتيَّة، وتحليلها لفهمها. وعلم الأصوات الفيزيائي انتقال الصَّوت وسرعته ومجموع الصِّفات والتَّلوينات التي يكتسبها من خلال الوسط الذي ينتقل فيه. وهناك دراسة صوتيَّة تُعنى بالصَّوامت والصَّوائت، وهي موضوع علم الأصوات القطعيَّة (SEGMENTAL PHONETICS) ودراسة التَّلوينات الصَّوتيَّة كالنَّبر والتَّنغيم تكون ضمن علم الأصوات الفوقطعيَّة (SUPER-SEGMENTAL PHONETICS)"[1]. إنّ التقدّم الحاصل في ميدان التكنولوجيا أمد اللسانيين عامة وعلماء الأصوات خاصة بالعديد من التقنيات المساعدة في تحقيق علمية البحث اللغوي من ناحية، وتحديد الظواهر اللغوية بدقّة من خلال استخدام أجهزة متطوّرة مثل: (الكيموجراف)[2]؛ ويسمى بِراسِم الذبذبات الموجية؛ وظيفته تسجيل الذبذبات الصوتية، (الأوسيلوجراف)[3] أو راسم الذبذبات الكهربائية؛ يقوم بتحويل الموجات الصوتية إلى موجات كهربائية مرئية، (الاسبكتروجراف)[4] أو راسم الطيف الصوتي؛ ومهمة هذا الجهاز هي تحليل مختلف الأصوات المشكِّلة للنظام اللغوي (الجمل، الكلمات مفردة أو مركبة، المتلازمات اللفظية...)،

[1] محمد علي الخولي، الأصوات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الجوائر، ط2، 1992م، ص6.

[2] Kimograph ويسمى بالمموّاج وهو جهاز يستخدم لرسم اهتزازات الأتار الصوتية.ينظر:المنظمة العربية للتربية والثقافة، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، تونس، 1989، ص55.

[3] Oscillograph ويسمى بالمهزاز الراسم؛ يقوم بتسجيل مرئي لذبذبات الكلام، ينظر :المنظمة العربية للتربية والثقافة، ص100.

[4] Raph-sound spectray ويسمى براسم الأطياف الصوتية؛ وهو جهاز يترجم الصوت بتمثيل ترددداته، ينظر:محمد منصف القماطي، الأصوات ووظائفها، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، 1986، ص34.

وتحديد نوع الصوت وقوّته والنغمة التي صاحبت إنتاجه، وكذا النغمات الممكنة عند التقاء الأصوات المتآلفة مخرجاً وصفة أو العكس.

والأجهزة الصوتية في تطور دائم؛ حيث أنّ كبرى الجامعات في العالم تتبنّى مخابر صوتية متطورة تدمج بين العديد منَ التخصصات العلمية في سبيل تقديم دراسات وافية ودقيقة عن الأصوات اللغوية. وهناك مخابر جزائرية تقوم بأبحاث معتبرة في هذا الميدان مِنْ بينها مخبر (علم الأصوات) بجامعة تلمسان بالجزائر والذي يقدّم خدمات جليلة للباحثين في مجال علم الأصوات العربية.

3/3-6.صفات الأصوات عند القدامى:

3/3-6-1. صفات لها أضداد:

أ-الجهر والهمس :

يقول (سيبويه) إنّ "الصوت المجهور أُشبع الاعتماد في موضعه، ومنع النَّفَس أنْ يجري معه، حتى ينقضي الاعتماد عليه ويجري الصوت. والمهموس حرف أضعف الاعتماد في موضعه حتى جرى النَّفَس معه"[1]. والمهموسة عشرة؛ وهي: هـ، ح، خ، ك، ش، س، ت، ص، ث، ف"[2]، جُمِعت في (حثّه شخص فسكت)، وباقي الأصوات (مجهورة) وعددها تسعة عشر، وهي: الهمزة، والألف، ع، غ، ق، ج، ي، ض، ل، ن، ر، ط، د، ز، ظ، ذ،

[1] سيبويه، الكتاب، ج4، ص434.

[2] نفسه، ج4، ص434.

ب، م، و[1]. وقد سار على هذا التحليل معظم اللغويين والقرّاء القدامى ابن جني (ت392هـ)، والسكاكي (ت626هـ)، وابن يعيش (ت643هـ)، وابن الجزري (ت833هـ).

ب-الشدة والرخاوة:

يحدث الصوت الشديد عند التقاء عضوين مِنْ أعضاء النطق التقاء يمنع جريان الصوت. يقول (سيبويه) إنّ الصوت الشديد "هو الذي يمنع الصوت أنْ يجري فيه"[2]. والأصوات الشديدة عنده هي: الهمزة، ق، ك، ج، ط، ت، د، ب، ن، م، ل، ر[3]، والصوت الرخو "هو الذي تستطيع إجراء الصّوت فيه إنْ شئْت"[4]. والأصوات الرخوة: هـ، ح، غ، خ، ش، ص، ض، ز، س، ظ، ث، ذ، ف. وعددها ثلاثة عشر صوتًا. وصوت (العين) بين الشديد والرخو[5]. وقد سار معظم اللغويين القدامى في تعريفهم للأصوات الشديدة والرخوة على نهج (سيبويه)، ومنهم (ابن جني) و(ابن يعيش). لكنّهما خالفاه في تحديدها وتصنيفها؛ فالأصوات الشديدة عندهما هي: الهمزة، ق، ك، ج، ط، د، ت، ب، عددها ثمانية، جُمعت في (أجدت طبقك)، وأما أصوات : (الألف، العين، الباء، اللام، النون، الراء، الميم، الواو) فهي بين الشدة والرخاوة[6]، عددها ثمانية جمعت في (لم يروعنا). وباقي الأصوت رخوة.

---

[1] سيبويه، الكتاب، ج4، ص44.

[2] نفسه، ج4، ص434.

[3] نفسه، ج4، ص434-435.

[4] نفسه، ج4، ص435.

[5] نفسه، ج4، ص435.

[6] ينظر: سر صناعة الإعراب، ج1، ص69-70، ابن يعيش، شرح المفصل، الطباعة المنبرية، مصر، دت، ص129.

ج-الاطباق والانفتاح:

الإطباق رفع اللسان إلى الحنك الأعلى مطبقًا عليه؛ والأصوات المطبقة أربعة هي: الضاد، الطاء، الصاد، الضاء، وما سوى ذلك فمفتوح.

د-الاستعلاء والانخفاض:

الاستعلاء هو "انخفاض اللّسان والصوت إلى قاع الفم"[1]. والأصوات المستعْليّة سبعة: الخاء، الغين، القاف، الضاد، الطاء، الظاء، الصاد، وما عَدَاها فهي أصوات منخفضة (مستَفِلة).

هـ-الذلاقة والاصمات:

حروف الذلاقة ستة هي: اللام، الراء، النون، الفاء، الباء، الميم، وسميّت حروف الذلاقة لأنه يعتمد عليها بذَلِق اللسان، وهو صدره وطرفه، والمصمتة هي باقي الحروف، فمتى وجدت كلمة رباعية أو خماسية، معرّاة من بعض الحروف الستّة فاقض أنه دخيل في كلام العرب[2].

و-التفخيم والترقيق:

التفخيم هو أنْ تكسو الفتحة ضُمّة فتخرج بين إذا كانت بعدها أَلِف منقلبة عن الواو لتميل تلك الألف إلى الأصل كقولك الصلاة زكاة. وتتصف بها حروف الإطباق، حروف

[1] ابن الطحان، مخارج الحروف وصفاتها، تحقيق: محمد يعقوب التركستاني، ط1، 1984م، ص94.

[2] ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص65.

الاستعلاء أيضا (الراء، الألف، اللام) في بعض الأحوال وما سواها فهو مرقق[1]. ومثاله: اللّام المفخّمة واللام المرقّقة في لفظ الجلالة (اللَّه). حيث تفخّم بارتفاع مؤخرة اللسان ناحية الطبق وترقّق بانخفاضه إلى قاع الفم.

3/3-6-2.الصفات التي ليس لها أضداد:

أ-**الصّفيرية:** سميت كذلك لأنه يصفّر بها أثناء النطق. والأصوات الصفيرية ثلاثة: الزاي، والسين، والصاد[2]. ويسمّيها (الخليل) بالأسلية نسبة إلى مخرجها مِنْ أسلّة اللسان.

ب-**التفشّي:** انتشار خروج الريح وانبساطه، حتى يُتخيل أنّ الشين انفرشت حتى لحقت بمنشأ (الظاء)، وهي أخص بهذه الصفة من (الهاء)، وصفة التفشي لا تكون إلا في صوت (الشين) العربية، ولولا التفشّي لصارت الشين سينًا كما يحدث لدى ذوي العيوب النطقية[3].

ج-**الحروف الخفيّة:** وهي (الهاء) لِما فيها مِنَ الضَّعْف والخفاء[4]، حروف المدّ واللّين.

د-**الحرف الجَرْسي:** وهو الهمزة، سميت بذلك لأنّ الصوت يَعْلو بها عند النُّطْق[5] ويسمّى أيضًا المهتوت[6].

---

[1] السكاكي، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1987م، ص53.

[2] ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل، ج10، ص130.

[3] ينظر:حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية عند العرب والدرس الصوتي الحديث، مكتبة زهرة الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص43-44.

[4] ينظر: ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص64.

[5] مكي بن أبي طالب، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق: أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان، الأردن، ط2، 1984م، ص133.

[6] مكي بن أبي طالب، نفسه، ص137.

هـ-الحرف المستطيل: وهو"(الضاد)، سميّت بذلك لأنّها استطالت على الفم عند النطق بها حتى اتّصلت بمخرج اللّام، وذلك لِما اجتمع فيه مِنَ القوّة بالجهر والإطباق والاستعلاء"[1]؛ فالاستطالة تتعلّق باستطالة (الضاد) في مخرجه.

و-الحرف المكرر: وهو(الراء)، يقول (ابن جني): "ومنها (أي الحروف) المكرر، وهو الراء، وذلك أنك إذا وقفت عليه رأيت طرف اللسان يتعثّر بما فيه من التكرير، ولذلك احتُسب في الإمالة بحرفين[2].وتسمى (الراء) و(الألف) و(هاء التأنيث) حروف الإمالة.

ز-القلقلة: وهي خمسة جمعت في (جد قطب)، سميّت بحروف القلقلة لأنها يصحبها ضغط اللسان في مخرجها في الوقف مع شدة الصوت، فإذا أردت بيانها للمخاطب احتجت إلى قلقلة اللسان وتحريكه عن موضعه حتى يخرج صوتها فيسمع[3]، وأصل هذه الحروف (القاف) لأنه لا يمكن أنْ يؤتى به ساكنًا إلا مع زيادة الصوت لشدة استعلائه.

ح-الانحراف: وهو حرف (الراء)، "ويتم انتاجه عن طريق عائق من نوع الغلق التام في وسط تجويف الفم، ويوجد مجرى جانبي لتيار الهواء حول أحد جانبي العائق أو حول جانبيه"[4] ويسمى (الراء) بالحرف المنحرف لأنه انحرف عن مخرجه حتى اتصل بمخرج غيره.

---

[1] مكي بن أبي طالب، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، ص134.

[2] ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص72.

[3] رضي الدين الاستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، 1975م، ج2، ص263.

[4] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص100.

ط-حرفا الغنّة: وهما (الميم) و(النون) الساكنتان، سمّيتا بذلك، لأنّ فيهما غُنّة تخرج مِن الخياشيم عند النطق بها، فهي زائدة فيهما[1] ويطبق عليهما أيضًا الأغنان لِغُنّتهما المتصلة بالخيشوم.

3/3-7.صفات الأصوات العربية عند المحدثين:

تميّز الدرس الصوتي عند المُحْدَثين باعتماده على البحوث العلمية المخبرية والتي نقلت الدراسات الصوتية الحديثة مِنْ مرحلة الملاحظة المجرّدة إلى التحليل العلمي عن طريق المخابر الصوتية والآلات الحسّاسة، الأمر الذي جعل الدراسة الصوتية ترقى إلى مستوى الدراسة العلمية الموضوعية، على الرُّغم مِنَ اختلاف الحالات العضوية، والعادات النطقية مِنْ مجتمع لغوي لآخر[2]. ويتّفق المُحْدَثُون مع القدامى في تحديد صفات الأصوات العربية إلا ما أكدته التجارب مِنْ اختلافات. ونذكر بعض الصفات كالآتي:

أ-**الجهر والهمس:** يُعرّف المُحْدَثُون الصوت المهموس (Voiceless) بأنه "الصوت الذي لا يهتز معه الوتران الصوتيّان ولا يسمع له رنين حين النطق به[3]. والأصوات المهموسة: ت، ث، ح، خ، س، ش، ص، ط، ف، ق، ك، هـ. وعددها اثنا عشر صوتًا. وأمّا الصوت المجهور(Voiced) فهو الذي يهتز معه الوتران الصوتيان[4]. والأصوات المجهورة هي: ب،

[1] مكي بن أبي طالب، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، ص131

[2] أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط2، 2013م، ص81.

[3] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلومصرية، ط5، 1979م، ص22.

[4] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص21.

ج، د، ذ، ر، ز، ض، ظ، ع، غ، ل، م، ن، الواو والياء غير المدّيتين. وعددها خمسة عشر صوتًا. والهاء صوت حنجري انفجاري لا مجهور ولا مهموس[1].

ويتّفق المُحْدَثُون وعلماء اللغة القدامى في تحديد الأصوات الصامتة المجهورة والمهموسة إلا في أصوات: (الطاء، والقاف، والهمزة)، إذْ حَكم القدماء عليها بالجهر، في حين رأى المُحْدَثُون إنّ (الطاء، والقاف) مهموسان[2]، والهمزة لا مجهورة ولا مهموسة.

ب-الشدة والرخاوة: يتفّق المُحْدَثُون مع القدامى في تعريف الصوت الشديد الانفجاري (Plosive)؛ فهو ينتج عن حبْس مجرى الهواء الخارج مِنَ الرئتين حبْسًا تامًّا في موضع مِنْ مواضع النطق، حيث يُضغط الهواء ثم يُطلق سراح المجرى الهوائي فجأة محدثًا صوتًا انفجاريًا[3]. والأصوات الشديدة -حسب التجارب المخبرية- هي: ب، ت، د، ط، ض، ك، ق[4]. ويظهر هنا خلاف للقدامى الذين يعدّون صوت (الجيم) مِنَ الأصوات الشديدة، وصوت (الضاد) مِنَ الأصوات الرخوة؛ في حين يرى المُحْدَثُون بأنّ (الجيم) يحمل صِفَة الشدة والرخاوة في آن واحد، و(الضاد) شديد مجهور[5].

وأمّا الأصوات الرخوة (Fricatives)، فقد حافظ المُحْدَثُون على تعريف القدماء لها؛ فعند النطق بالصوت الرخو لا ينحبس الهواء انحباسًا محكمًا، وإنّما يكتفي بأن يكون مجراه

---

[1] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص83.

[2] ينظر: محمد خان، اللهجات العربية والقراءات القرآنية، دار الفخر، القاهرة، مصر، ط1، 2002م، ص72.

[3] كمال بشر، علم اللغة العام- الأصوات، ص100.

[4] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص25. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص87.

[5] ينظر: ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص78/48.

ضيّقًا جدًّا، ويترتّب عن ضيق المجرى أنّ النّفَس في أثناء مروره يُحْدِث نوعًا مِنَ الصفير أو الحفيف تختلف نِسْبَته تبعًا لنسبة ضيق المجرى. والأصوات الرخوة (الاحتكاكية) هي: السين، الزاي، الصاد، الشين، الذال، الثاء، الظاء، الفاء، الهاء، الحاء، الخاء، الغين[1].

يسمّي المُحْدَثُون الأصوات بين الشدة والرخاوة بالأصوات المتوسطة أو المائعة (Liquids) (اللام، النون، الميم، الراء) ويُعرِّفونها بـ"الحروف التي الانفتاح فيها انفتاح متوسط، والتي يترك اللسان والهواء ممرا كبيرا نوعا ما"[2] وأمّا صوت (العين) فلم يستقر المُحْدَثُون على تصنيفه حتى الآن؛ نظرًا لأن بعض خواصه الصوتية لا يزال غامضاً"[3].

ج-الإطباق والانفتاح: هو ارتفاع مؤخّر اللّسان في اتجاه الطبق[4] وحروف الإطباق هي: الصاد، الضاد، الطاء، الظاء[5]. عند النطق بصوت (الظاء) يرتفع طرف اللسان نحو الحنك الحنك مُطبقا عليه.

د-المنحرف (الجانبي) (Lateral): ويحدث عند التصاق إحدى حافتي اللسان بالحنك الأعلى.

هـ-الأغن أو الأنفي (Nasal): ويحدث عند الانسداد التام في منطقة الفم مع ترك المجرى الأنفي مفتوحا لخروج الهواء[1]. ويسمى الصوت الناتج بـ"الأنفميّ (Nazalisation)"[2].

---

[1] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص83.

[2] نفسه، ص24.

[3] نفسه، ص25.

[4] جان كانتينو، دروس في علم أصوات العربية، ترجمة: صالح القرمادي، الجامعة التونسية، 1966م، ص24.

[5] ابراهيم أنيس، نفسه، ص29.

والنون أكثر غنّة من (الميم). فإطالة صوت (النون) ناتج عن الغنّة، والنون لها أحكام خاصة بالإخفاء والإظهار والإدغام عند جمهور قرّاء القرآن الكريم.

و-**الأصوات الغلقية Obstons**: تشمل الأصوات الانفجارية والاحتكاكية المزدوجة.

ز-**الأصوات الرنانة Sonaronts** : تشمل على الحركات والأصوات المائعة والأنفية وأشباه الحركات[3].

ح-**الأصوات الصفيرية**: تُحْدِث في نطقها صفيرًا وهي في رأي المُحْدَثين: ث، ذ، ز، س، ش، ص، ظ، ف[4]. أمّا القدامى فيحصروها في أصوات (السين)، (الزاي)، (الصاد).

إنّ محاولة تتّبع نظرة المُحْدثين للأصوات العربية يجعلنا نربط نظرتهم بالتطور الذي عرفته اللغة العربية، والانتقال التدريجي مِنْ لغة تراثية إلى لغة حيّة تتأثّر بالمستجدات المعرفية والعوامل الاجتماعية والنفسية والمختلفة. فعربية المتنبي ليست عربية الأعشى ولا امرؤ القيس، ولسان شوقي لا لسان البحتري؛ فاللغة ظاهرة اجتماعية تنحصر استخداماتها حسب السياقات الحياتية لكل حقبة زمنية، ناهيك عن التراكمية المعرفية التي تستجد المعرفة السابقة، والتراكمية اللغوية التي تجعل من اللفظة المستخدمة حاليًّا في سياق معنوي معين تأخذ سياقا دلاليًّا ومعنًى معجميًّا آخر مستقبلًا، والأدلة عديدة عن الألفاظ التي صارت

---

[1] صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المؤسسة الثقافية الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 2007م، ص140.

[2] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص63.

[3] حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية والدرس الصوتي الحديث، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص56.

[4] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص66.

مهملة بسبب نقص أو عدم الاستعمال الذي جهلها ضمن الغريب أو الشاذ، وألفاظ أصابها انحراف أو تطور لغوي أدخلها إلى مجالات وسياقات غيرت دلالاتها اللغوية والاصطلاحية. وهذا الأمر أثر في المستوى الصوتي للألفاظ، فظهر نوع آخر من التراكمية اللفظية متأثرة بعوامل نفسية واجتماعية وحضارية وعلمية؛ فالجزائري المتأثر بالرواسب اللغوية للمستدمر الفرنسي يجد صعوبة في نطق صوت (الفاء) في لفظة (جانفي) فينطقه –دون وعي فونولوجي– بـ(v)، وصوت (الجيم) في نفس الكلمة، وصوت (الراء) في لفظة (نوفمبر) عند بعض السليقيين يستبدلونه بصوت (الغين) الأصلي في اللفظة الأعجمية، وهذا ما يغير مخرج وصفة صوت (الفاء) في العديد من السياقات الصوتية المستعملة في اللغة الفصيحة. وفي اللفظة المُعرّبة[1] (كمبيوتر) يجد العربي السليقي صعوبة في نطق صوت (الباء) فينطقه تيسيرًا بـ الصوت الأعجمي (p).

وهذا يدل أنّ الأصوات تتحوّل صفاتها التي تؤثّر على أصالة مخرجها متأثّرة بما جاورها مِنْ أصوات غير مألوفة الجوار، أو تغيير نطقي بسبب دخول صفة صوت آخر شيوعًا في الاستعمال.

ويرى بعض الباحثين[2] بأنّ بعض أصوات اللغة العربية شهدت تحولًّا في مخارجها وصفاتها، وهو قياس شاذ على اللهجات المتطورة إلى لغات في الدول الغربية وخاصة

[1] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص66.

[2] منهم: عبد المعطي نمر موسى في كتابه (الأصوات المتحولة في اللغة العربية وعلاقتها بالمعنى)، وأيضا ابراهيم أنيس في كتابه (الأصوات اللغوية).

اللهجات الإنجليزية الداخلية، والخارجية كأمريكا وكندا واستراليا...والتي تنتمي إلى اللغة الإنجليزية (الأم). وقياس اللهجات الإنجليزية باللهجات العربية قياس غير مؤسس، بدعوى أنّ اللهجات العربية الحديثة أو المعاصرة لا تنتمي إلى اللغة العربية الفصيحة، بل هي لهجات عربية تواصلية حدث لها انحراف على مستوى الأصوات بسبب عوامل نفسية واجتماعية وحضارية متعددة. فلا يمكن القول بأن (اللام) المدغمة في (النون) في لفظة (جعلنا) هي نوع من التحوّل لا هروب من الثقل، أو (الجيم) المبدلة إلى (الشين) في لفظة (المجتمع) تجنّبًا لصعوبة المخرج، أو (الذال) المبدلة (دال) في الغذاء هي نابعة عن جهل المتكلم بالفرق الدلالي بين (الغذاء) و(الغداء) حتى شاع استخدام (الدال) في كليهما، أو (الضاء) أو (الظاد) المبدلة (دال) وغيرها مِنَ الأصوات الأخرى التي لا نجدها بهذا الشكل إلا في حالتين؛ الاستعمال اللهجي العامي، أو لغة الإعلاميين والتي تهدف إلى توصيل المعلومة دون النظر إلى إمكانات اللغة ومعاييرها الثابتة؛ مع ما يصاحب اللغة الإعلامية مِنْ مخاطر تضر بالاستعمال الصحيح والسليم للغة العربية على جميع مستوياتها.

4/3.الكتابة الصوتية للّغة العربية:

تعد الكتابة الصوتية الفونيتيكية أو الفونيميكية سبيلًا لمعرفة كيفية نطق الأصوات اللغوية نطقًا صحيحًا، ونظرًا لاختلاف الأنظمة الصوتية للغات الطبيعية، فقد وضعت وضعت المنظمة العالمية للصّوتيات (International Phonetic Association) رموزًا لجميع

أصوات اللّغات البشرية، وتسمّى اختصارًا "الأبجدية الأصواتية العالمية" (International Phonetic Alphabet) تُمَكّن مِن التعرّف على الأصوات اللّغوية وكيفية نطقها.

فالصوت يتمظهر مِنْ خلال الكتابة، والتي تحتاج إلى رموز دقيقة تحدد النطق السليم للصوت.

3/4-1.الصّوامت[1]:

الصوت	رمزه	الصوت	رمزه
الباء	[b]	الضّاد	[ð]
الواو	[w]	الميم	[m]
الفاء	[f]	الثّاء	[θ]
الذال	[ð•]	الدّال	[d]
الظاء	[ð_]	الزّاي	[z]
التاء	[t]	النّون	[n]
الطاء	[ţ]	اللام	[l]
السّين	] s[	الياء	[j]
الصّاد	[ş]	الجيم	[ʒ]
الكاف	[k]	الرّاء	[r]

[1] ينظر : عبد الفتاح إبراهيم، مدخل في الصوتيات، دار الجنوب للنشر، تونس، دط ، دت، ص 22.

الخاء	[x]	الشين	[Š]
الحاء	[ħ]	القاف	[q]
الهاء	[h]	الغين	[y]
العين	[Ṣ]	الهمزة	[?]

4/3-2.الصّوائت:[1]

الصوت	رمزه	الصوت	رمزه
فتحة قصيرة	[a]	فتحة طويلة	[a¯]
كسرة قصيرة	[i]	كسرة طويلة	[i¯]
ضمة قصيرة	[u]	ضمة طويلة	[u¯]
الكسرة القصيرة الممالة	[e]	الكسرة الطويلة الممالة	[e¯]

ملاحظة :[2]

لا تُرسم في الكتابة الصوتية إلا الوحدات التي تنطق، فَتُسمع بقطع النظر عن الرسم المألوف والمطلوب في الكتابة العادية، فالكتابة الصوتية لا ترسم: الألف الأخيرة في الفعل المسند إلى جمع الغائبين (هم فعلوا) لأنها لا تنطق ... إلخ . وأمّا التّضعيف فيُرسم بتكرير رمز الحرف .

[1] ينظر: عبد الفتاح ابراهيم، مدخل في الصوتيات، ص 22، وينظر أيضاً: حازم علي كمال الدين، الحركة الطويلة في سورة طه، دراسة وصفية تحليلية، القاهرة، مكتبة الآداب، دط، 2005م، ص 08.

[2] ينظر: عبد الفتاح ابراهيم، مدخل في الصوتيات، ص 23.

أمثلة عن الكتابة الصوتية للغة العربية:

الكلمة	الكتابة الصوتية
كَتَبَ	[kataba]
كاتب	[ka¯tibun]
مسجد	[masʒidun]
رمز	[ramzun]
مدرسة	[madrasatun]
الدرس	[eddarsu]
الصوت	[essawtu]
اللسان	[ellesanu]
اللغة العربية	[elluyatu elṣrabija]
شجرة	[Šaʒaratun]
منزل	[manzilun]
السلام عليكم	[essalamu ṣlaikum]
الجزائر	[elʒza¯?r]
مكتبة	[maktaba]

5/3. النظام الصوتي للغة الإنجليزية:

يَسْتخدِم اللغة الانجليزية –كلغة رسمية– العديد مِنْ مناطق العالم مثل: (الولايات المتحدة الأمريكية، واستراليا، وكندا، ونيوزلندا)، إلا أنّ هذه اللهجات الفصيحة غير متساوية في أنظمتها اللغوية؛ ولا تحكُمها نفس المعايير الموجودة في اللغة الإنجليزية الأم، وتجنّبا للخوض في هذه الفروقات آثرنا في بحثنا الاعتماد على الإنجليزية البريطانية والتي تسمى اختصارا (RP English) أو (English Receive Pronunciation).

« In 1926, Daniel Jones codified RP in the English Pronouncing Dictionary, and it was adopted by BBC as the broadcast standard" [1]

"في 1926، قنّن (Daniel Jones) دانيال جونز (RP) في قاموس نطق الألفاظ الإنجليزية، وقد تبنّتها الإذاعة البريطانية BBC كمقياس للتواصل الإعلامي" [ترجمتنا].

وتُعْتَمَد (RP) في الجامعات البريطانية ومراكز تعليم اللغة الإنجليزية كنموذج فصيح راقٍ للغة الإنجليزية؛ حيث يتم تعليم مستويات اللّغة الإنجليزية وفق ذلك.

ويعتمد اليوم في تدريس اللغة الإنجليزية الفصيحة على (RP) كنموذج عالٍ من أجل الحفاظ على المعايير اللغوية الصحيحة للغة الإنجليزية.

5/3-1.حروف اللغة الإنجليزية:

تحصي اللغة الإنجليزية خمسة وعشرين حرفًا، وهي كالآتي:

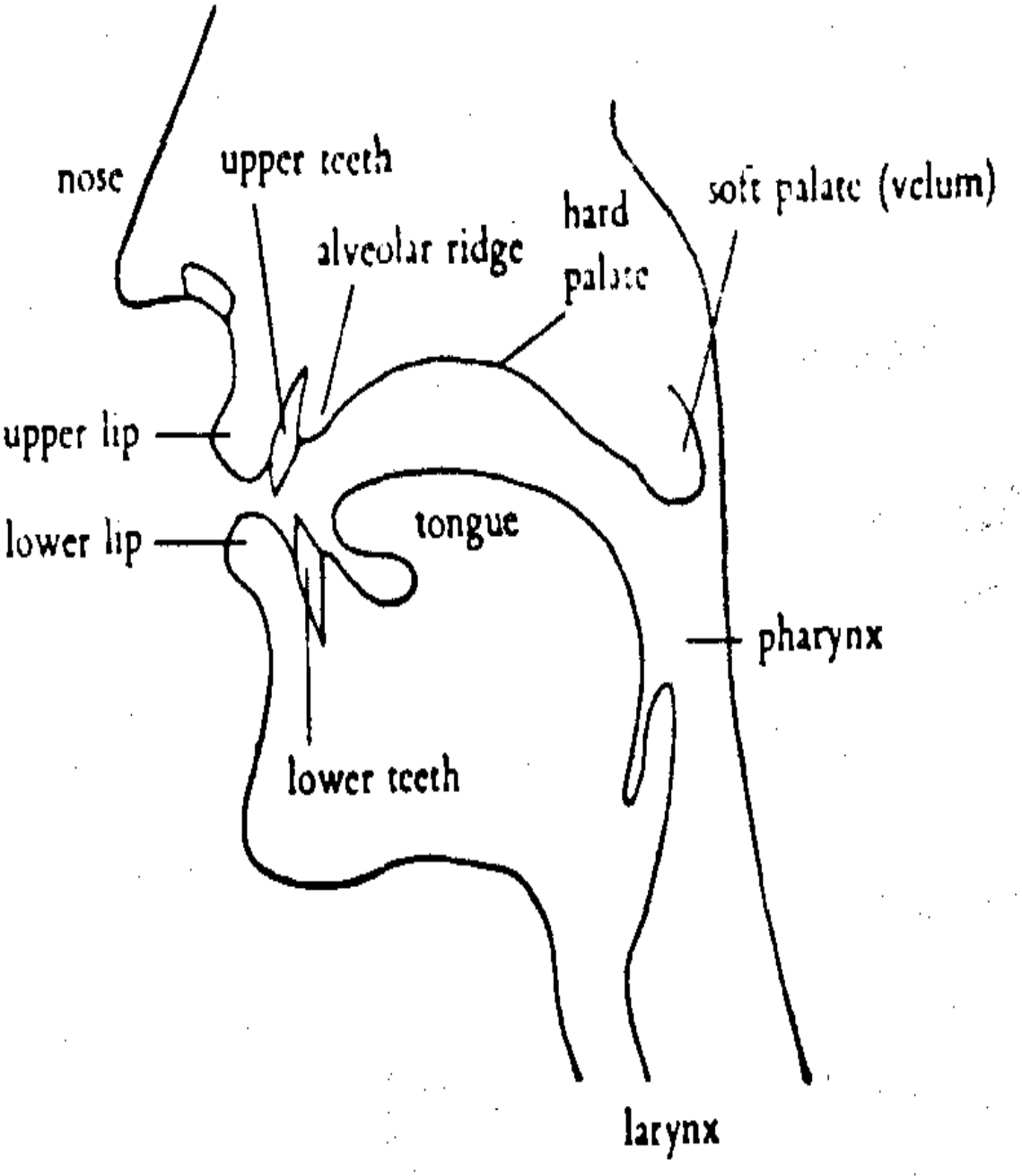
"a , b , c , d , e , f , g ,h , i , j , k , l , m , n , o , p , q , r , s , t , u , v , w , y , z"

تتفرّع هذه الحروف إلى أصوات مختلفة تنقسم إلى خمسة وعشرين صامتًا وأربعة وعشرين صائتًا[2].

[1] See : Daniel Jones, Cambridge English Pronouncing Dictionary, 18th ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2006, p12.
[2] See : P.H. Colin, Easier English Student Dictionary, 2nd ed, Bloomsbury, England, 2005, p5.

3/5-2. جهاز نطق الأصوات الإنجليزية:

ويطلق على أعضاء النطق في اللغة الانجليزية مصطلح The Articulators



صورة لجهاز النطق في اللغة الإنجليزية[1]

[1]Peter Roach, English Phonetics and Phonology, A practical course, 2nd edition, Cambridge University Press,1991, p9.

3/5-2-1-1.أعضاء جهاز نطق أصوات اللغة الإنجليزية:

3/5-2-1-1 Larynx (الحنجرة):

هذا العضو هو المسؤول عن دفع الهواء إلى الفم عن طريق أعضاء النطق الأخرى؛

"All the sounds we make when we speak are the result of muscles contracting. The muscles in the chest that we use for breathing produce the flow of air that is needed for almost all speech sounds; muscles in the larynx produce many different modifications in the flow of air from the chest to the mouth. After passing through the larynx, the air goes through what we call the vocal tract, which ends at the mouth and nostrils. Here the air from the lungs escapes into the atmospheres"[1]

"إنّ كل الأصوات التي ننتجها عندما نتكلّم هي نتيجة انقباض العضلات، فالعضلات الصدرية المستعملة للتنفس تُنتِج تدفّقًا للهواء الذي تحتاجه غالبًا كل الأصوات الكلامية. إذ أنّ عضلات الحُنْجرة تُنتج العديد من التغييرات المختلفة لتدفق الهواء من الصدر إلى الفم. فبعد مرورها عبر الحُنجرة، يَمُرُّ الهواء من خلال ما ندعوه أثر الصوت، الذي ينتهي في الفم وفتحات الأنف. من هنا يفلت الهواء المنبعث من الرئتين يُفْلِت إلى الخارج" [ترجمتنا].

3/5-2-1-2-The Pharynx (الحلْق):

"The pharynx is a tube which begins just above the larynx. It is about 7 cm long in women and about 8 cm in men" [2]

[1] Peter Roach, English Phonetics and Phonology, p8.
[2] Peter Roach, ibid, p9.

"الحَلْق هو أنبوب يبدأ في أعلى الحنجرة. إذ يبلغ طوله 7 سنتيمترًا عند النساء و8 سنتيمتراً عند الرجال"[ترجمتنا].

5/3-1-2-3-The Velum or (Soft Palate) (اللهاة):

"The velum or soft palate that allows air to pass through the nose and through the mouth"[1]

"اللهاة أو الحَلْق النّاعم الذي يسمح للهواء بالمرور من خلال الأنف والفم"[ترجمتنا].

5/3-1-2-4-The Hard Palate (الحنك الصلب):

"The hard palate is often called "the roof of the mouth"[2]

"سقْف الحَلْق يدعى غالبًا بـ "سقف الفم" [ترجمتنا].

5/3-1-2-5-The Alveolar Ridge (اللثة/حافة سقف الفم)

" The alveolar ridge is between the top front teeth and the hard palate. It is covered with little ridges"[3]

"يقع خط اللثة بين أعلى مقدّمة الأسنان وسقف الحَلْق. وهو مغطّى ببعض الخيوط"[ترجمتنا].

[1]Peter Roach, English Phonetics and Phonology, p9.
[2]Peter Roach, ibid, p9.
[3]ibid, p9.

3/5-2-1-6- The Tongue (اللسان)

"The tongue is, of course, a very important articulator, and it can be moved into many different places and different shapes: tip, blade, front, back and root"[1]

"بالتأكيد نجد أنّ اللّسان هو أهم عضو من أعضاء النّطق، إذ يمكنه التحرّك داخل أماكن مختلفة، وبأشكال متباينة بما فيها: الطّرَف، الفك، الأمام، الخلف، الجذر"[ترجمتنا].

3/5-2-1-7- The Teeth الأسنان

"The teeth (upper and lower) only at the front of the mouth immediately behind the lips"[2]

"تقع الأسنان "العليا والسفلى" فقط في مقدّمة الفم مباشرة وراء الشّفتين"[ترجمتنا].

3/5-2-1-8- The Lips الشفتان

تقع في مقدمة الفم، وتنقسم إلى: الشفة العليا (upper lip)، والشفة السفلى (lower lip)

"The lips are important in speech. They can be pressed together"[3]

"الشفتان مُهمّتان في الكلام. يمكنهما شد بعضهما بعضا" [ترجمتنا].

وهناك أعضاء أخرى تساعد في عملية إصدار الأصوات اللغوية؛ منها: الرئتان (lungs) الحنك (Jaw)، الأنف والجوف الأنفي (Noise and Nasal cavity)، القصبة الهوائية (trachea)، (uvula).

[1] Peter Roach, English Phonetics and Phonology, p9.
[2] Peter Roach, ibid, p9.
[3] Ibid, p10.

3-5/3.الكتابة الصوتية للغة الإنجليزية:

تتغيّر الكتابة الصوتية للّغة الإنجليزية تبعًا للتغيرات الصوتية الطارئة عليها بفعل التأثر بأصوات أخرى من لغات متعدّدة تؤثّر فيها بفعل عوامل ثقافية واجتماعية وحضارية كثيرة، وكذا المستجدات (Neologisms) التي غالبا ما تتبنّى أصواتًا غير متآلفة في النطق، لاسيما وأنّ اللغة الإنجليزية تمثّل لغة العلم في عالمنا المعاصر، ويستخدمها العديد من سكان العالم كلغة أجنبية أولى تأتي بعد لغاتهم الأصلية، وتسيطر استعمالًا رسميًّا– على العديد من الدوائر المعرفية والهيئات والمنظّمات الدولية، مثل: منظمّة الأمم المتحدة والهيئات التبعة لها والمتوّزعة بكال فرعها حول كامل دول العالم، منظّمة الاتحاد الأوربي، حلف الناتو. إضافة إلى مراكز تعليم اللغة الإنجليزية عبر كامل دول العالم سواء الرسمية أو الخاصة. كما أنّ هناك دولاً –مثل فرنسا– تستورد عَبْر كل عشر (10) سنوات العديد مِنَ الكلمات الإنجليزية ممّا يُحْدِثُ تداخلًا لغويًا يؤثّر لاحقًا على مستوى الأصوات ووظائفها في اللغتين.

وفي كل سنة يكون هناك تعديل لـ IPA (*International Phonetic Alphabet*) (الأبجدية الصوتية الدولية) مسايَرَة للتغيّر الصوتي للغة الانجليزية.

وفيما يلي النسخة الحديثة المعدّلة في 2016:

VOWELS

	FRONT			NEAR-FRONT			CENTRAL			NEAR-BACK			BACK		
Close	I	•	y				ɨ	•	ʉ				ɯ	•	u
Near-Close				ɪ	ʏ							ʊ			
Close-mid			e	•	ø			ɘ	•	ɵ			ɤ	•	o
Mid									ə						
Open-mid					ɛ	•	œ		ɜ	•	ɞ		ʌ	•	ɔ
Near-Open						Æ				ɐ					
Open							a	•		ä			ɑ	•	ɒ

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

PULMONIC CONSONANTS

	BI-LABIAL		LABIO-DENTAL		DENTAL		ALVEOLAR		POST ALVEOLAR	
PLOSIVE	p	b					T	d		
NASAL		m		ɱ				n		

	BI-LABIAL		LABIO-DENTAL		DENTAL		ALVEOLAR		POST ALVEOLAR	
TRILL		ʙ						r		
TAP OR FLAP								ɾ		
FRICATIVE	ɸ	β	F	V	θ	ð	S	z	ʃ	ʒ
LATERAL FRICATIVE							ɬ	ɮ		
APPROXIMANT				ʋ				ɹ		
LATERAL APPROXIMANT								l		

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Areas shaded grey indicate articulations judged impossible.

NON-PULMONIC CONSONANTS

CLICKS	VOICED IMPLOSIVES	EJECTIVES
ʘ Bilabial	ɓ Bilabial	pʼ Bilabial
ǀ Dental	ɗ Dental/alveolar	tʼ Dental/alveolar
ǃ (Post)alveoalar	ʄ Palatal	kʼ Velar
ǂ Palatoalveolar	ɠ Velar	sʼ Alveolar fricative

CLICKS	VOICED IMPLOSIVES	EJECTIVES
ǁ Alveolar lateral	ɠ Uvular	ʼetc…

OTHER SYMBOLS

ʍ Voiceless labial-velar fricative
w Voiced labial-velar approximant
ɥ Voiced labial-palatal approximant
ʜ Voiceless epiglottal fricative
ʢ Voiced epiglottal fricative
ʡ Epiglottal plosive
ɕ Voiceless alveolo-palatal fricative
ʑ Voiced alveolo-palatal fricative
ɺ Alveolar lateral flap
ɧ Simultaneous ʃ and x

AFFRICATES

t͡s Voiceless alveolar affricate
t͡ʃ Voiceless palato-alveolar affricate
t͡ɕ Voiceless alveolo-palatal affricate

t͡ʂ Voiceless retroflex affricate
d͡z Voiced alveolar affricate
d͡ʒ Voiced post-alveolar affricate
d͡ʑ Voiced alveolo-palatal affricate
d͡ʐ Voiceless retroflex affricate

This IPA Chart was created by InternationalPhoneticAlphabet.org
The Voice Over was done by Dan Lenard
Copyright 2016 InternationalPhoneticAlphabet.org

/http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds

تم تحميلها بتاريخ: الأربعاء 2017/12/27 التوقيت: 19.01

3/5-4-4.أقسام الأصوات في اللغة الإنجليزية:

تنقسم الأصوات في اللغة الإنجليزية إلى (Vowels and Consonants) الصوائت والصوامت.

3/5-4-1. Consonants (الصوامت):

" A class of speech sound which normally causes an obstruction to the flow of air and is usually found at the beginning or end of syllable rather than in the middle of it"[1]

"قِسْم مِنَ الصوت الكلامي يُسَبِّب طبيعيا عرقلة تدفّق الهواء، ويقع دائمًا في بداية أو نهاية المقطع بدلًا من وسطه"[ترجمتنا].

أي أنّ الصوامت تعْترض الهواء المتدفّق مِنَ الرّئتين.

3/5-4-1-1. Place Of Articulation (مخرج الحرف)

ويصطلح عليها في علم الأصوات العربية بمخارج الأصوات.

3/5-4-1-1-1. Bilabial (الشفتان): / b / /p / /m / /w/

"Sounds in which the lips are in contact with each other"[2]

"هي أصوات تنتج عند اتصال الشفتين بعضهما بعضًا"[ترجمتنا].

3/5-4-1-1-2. Labio-Dental (أسنانية شفوية): / f / / v/

"Sounds which the lip-to-teeth contact are called labiodentals"[1]

[1]Peter Roach, Phonetics, p20.
[2]Peter Roach, ibid, p10.

"هي أصوات تنتج عند اتصال الشفتين مع الأسنان وتدعى بالأسنانية الشفوية"[ترجمتنا].

3/5-4-1-1-3.Dental (ما بين أعلى اللسان والأسنان العلوية): / ð / / θ /

"Sounds made with the tongue touching the front teeth"[2]

"هي أصوات تَنتج عند ملامسة اللسان للأسنان الأمامية"[ترجمتنا].

3/5-4-1-1-4.Alveolar (اللثة/سقف الفم): / t / /d / /s / /z / /l / /n/

"Sounds made with the tongue touching alveolar ridge"[3]

"هي أصوات تنتج عند لمس اللسان للثة"

3/5-4-1-1-5. Post-Alveolar (قبل سقف الفم): / r /

"The tongue makes contact with the front part of the palate, just behind the alveolar area"[4]

"يلامس اللسان مقدمة سقف الحلق مباشرة وراء اللثة"[ترجمتنا].

3/5-4-1-1-6. Palatal (الحنك): / ʃ/ / ʒ/ / j /

"Made by contact between the tongue and the palate"[5]

"تنتج من خلال ملامسة اللسان لسَقْف الحلْق"[ترجمتنا].

3/5-4-1-1-7. Palato-Alveolar (اللسان وسقف الفم) : /dʒ / tʃ/

"Tongue touching both the hard palate and the alveolar ridge"

"ملامسة اللسان لسقف الحلق واللثة في آن واحد"[ترجمتنا].

---

[1]Peter Roach, Phonetics, p10.
[2]Peter Roach, English Phonetics, p9.
[3]Peter Roach, ibid, p9.
[4]ibid, p24.
[5]ibid, p22.

3/5-4-1-1-9. Velar (الحنك/طبقية/الحلْق): / k / g / ŋ/

"The sound is in contact with the lower side of the velum"[1]

"هي أصوات تنتج مِنْ الجانب الأسفل للحنك"[ترجمتنا].

3/5-4-1-1-10. Glottal (هوائية/مزمارية): / h /

"Sound produced with the vocal folds in the larynx"[2]

"هو صوت ينتج عبر الممرات الصوتية في الحنجرة" [ترجمتنا].

3/5-4-2-1. Manner Of Articulation طريقة النطق

ويصطلح عليها في علم الأصوات العربية بصفات الأصوات؛ وهي كالآتي:

3/5-4-1-2-1 Plosives (stops) (الانفجارية): / p / b / t / d/ k / g /

3/5-4-2-2-2 Fricatives (الاحتكاكية): / f / v/ θ / ð /s / z / ʃ / ʒ / h /

3/5-4-3-2-1 Affricates (المتناقصة): /dʒ / tʃ/

3/5-4-4-2-1 Nasals (الغنّة): / m / n / ŋ/

3/5-4-5-2-1 Liquids (المائعة): / l / r /

3/5-4-6-2-1 Glides (المنزلقة): / w / j /

3/5-4-7-2-1 *Voiced vs voiceless* (الجهر / الهمس):

voiceless	Voiced
P / t / k / f / s	b / d/ g / v / z

[1] Peter Roach, English Phonetics, p9.
[2] Peter Roach, Phonetics, p22.

"P, t and k are always voiceless. b, d and g are sometimes fully voiced, sometimes partly voiced and sometimes voiceless"[1]

"تكون الحروف p,t,k دائمًا مهموسة. وتكون b,d,g بعض الأحيان مجهورة جدًّا، وأحيانًا أخرى مجهورة جزئيًّا، وأحيانًا أخرى مهموسة" ويتم التمييز بينهما مِنْ خلال موقع ونوع الصائت[ترجمتنا].

5/3-4-1-2-8- *Fortis vs lenis* (الشديدة / الضعيفة):

Fortis (Strong)	Lenis (Weak)
p / t / k	b / d/ g /

"p, t ,k are produced with more force than b, d, g are sometimes fully voiced, sometimes partly voiced and sometimes voiceless. P,t,k are sometimes called fortis (meaning'strong') and b,d,g are then called lenis (meaning 'weak')"[2]

"تنتج حروف p,t,k بقوة أكبر من نظيرتها b,d,g، والتي تكون أحيانًا مجهورة جدًّا، وأحيانًا مجهورة جزئيًّا، وبعض الأحيان مهموسة. كما أنّ p,t,k تدعى أحيانًا (الشديدة) وأمّا b,d,g فهي (الضعيفة)" [ترجمتنا].

5/3-4-1-2-9- *Fricatives vs affricates* (الاحتكاكية / المتصرفة):

Fricatives	*Affricates*
s / z / f / v / ð / θ / ʃ / ʒ / h / b	dʒ / tʃ /

[1] Peter Roach, English phonetics, p31.
[2] Peter Roach, ibid, p33.

"Fricatives are consonants with the characteristic that when they are produced, air escapes through a small passage and makes a hissing sound. All languages have fricatives, probably always including something like /s/"[1]

"تعد الأصوات الاحتكاكية صوامت لها خاصية حين وقوعها، إذ ينفلت الهواء مِنْ خلال ممر قصير مُحْدِثًا بذلك صوتًا صفيريًّا. ونجد أن كل اللغات تحتوي على الصوت الصفيري مثل صوت /s/"[ترجمتنا].

"Affricate : when the air behind a closure is gradually released, friction of the air stream results. The sounds made by this sustained friction are fricative[2]

"إنّ الأصوات المتصرّفة تقع عندما يتم إخراج الهواء وراء إغلاق تدريجي ناتج عن احتكاك تيار الهواء. وجملة الأصوات الناتجة عن هذا الاحتكاك المستمر هي أصوات احتكاكية"[ترجمتنا].

"They begins as plosives and end as fricatives"[3]

"ومِنْ خصائص الأصوات المتناقصة أنها تبدأ انفجارية وتنتهي احتكاكية"[ترجمتنا].

وهذه الظاهرة الصوتية متعددة الخصائص في اللغة الإنجليزية.

3/5-4-2. Vowels (الصوائت)

تعتبر الصوائت في اللغة هي تلك الأصوات التي لا تواجه أي عائق أثناء إنتاجها

[1] Peter Roach, English Phonetics, p47.
[2] R.L. Trask, Language and Linguistics the key concepts, 2nd edition, Routledge, UK, 2007, p.9.
[3] Peter Roach, English phonetics, p47.

"The vowels are sounds in which there is no obstruction to the flow of air as it passes from the larynx to the lips[1]

"تعد الصوائت أصواتًا حين لا توجد عوائق لتدفّق الهواء عند مروره مِنَ الحنجرة إلى الشفتين"[ترجمتنا].

تختلف الصوائت في اللغة الإنجليزية حسب شكل ووضعية اللسان، ولتمييز ذلك يلزم:

"firstly, the vertical distance between the upper surface of the tongue and the palate, and secondly the part of the tongue, between front and back, which is raise highest"[2]

"بدايةً: المسافة الأفقية بين المساحة العليا للسان والحنك، ثانياً: الجزء مِنَ اللسان، بين مقدمته ومؤخرته، والذي يرتفع إلى الأعلى"[ترجمتنا].

أي أنّ نوع وشكل الصوائت تُعْرف مِنْ خلال وضعية اللسان (أمام، وسط، خلف) وشكله.

3/5-4-2-1 Frontal Vowels (صائت أمامي)

وينتج من خلال اتصال مقدمة اللسان مع الحنك (front of the tongue + palate)

"The front part of the tongue is raised"[3]

"ارتفاع الجزء الأمامي للسان"

[1] Peter Roach, English Phonetics, p10.
[2] ibid, p11.
[3] ibid, p11.

الصائت (Vowel)	مثال Example	الكتابة الصوتية Transcription
I	(beet)	/bit/
I	(bit)	/bIt/
ɛ	(bed)	/bɛd/
æ	(cat)	/kæt/
e	(bed)	/bed/

5/3-4-2-2.Back Vowels (صائت خلفي)

وينتج مِنْ خلال اتصال مؤخّرة اللّسان مع الحنك (back of the tongue + palate)

"A vowel in which the back of the tongue is the highest point is called a back vowel[1]"

"يحدث الصائت الخلفي عندما ينتج الصوت بحيث تكون مؤخرة اللسان في نقطة مرتفعة"[ترجمتنا].

الصائت (Vowel)	مثال Example	الكتابة الصوتية Transcription
ʌ	cat	/kʌt/
ɒ	not	/nɒt/
ɔ	ball	/bɔl/
ʊ	blue	/blʊ/

5/3-4-2-3.Middle Vowels (صائت وسط)

وينتج مِنْ خلال اتصال وسط اللسان مع الحنك (middle of the tongue + palate)

[1]Peter Roach, English Phonetics, p12.

الصائت (Vowel)	مثال Example	الكتابة الصوتية Transcription
ʌ	(cup)	/kʌp/
ɜ	(bird)	/bɜd/
ə	(mother)	/mʌðə /

3/5-4-2-4-Short Vowel صائت قصير: i, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ

"The symbols for these short vowels are : i, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ. Short Vowels are only relatively short. Vowels can have quite different lengths in different contexts[1] "

"تتمثل رموز هذه الصوائت القصيرة فيما يلي: i, e, æ, ʌ, ɒ , ʊ. نجد هذه الصوائت القصيرة تتعلّق وحدها بالقصر. كما أنّ الصوائت يمكنها أن تأخذ اختلافًا في الطول في سياقات مختلفة"[ترجمتنا].

أمثلة:

الصائت (Vowel)	مثال Example	الكتابة الصوتية Transcription
I	sit	/sit/
e	head	/hed/
æ	cat	/kæt/
ʌ	lug	/lʌg/
ɒ	lock	/lɒk/
ʊ	book	/bʊk/

3/5-4-2-4-Long Vowel صائت طويل: iː, ɜː, ɑː, ɔː, ʊː

تتحدّد الصوائت القصيرة والطويلة تبعًا للسياق الصوتي، ونوع المقطع ودرجة النبر.

[1] Peter Roach, English phonetics, p14.

"The length of all English vowel sounds varies very much according to context (such as the type of sound that follows them) and the presence or absence of stress. The symbols consists of one vowel symbol plus a length-mark made of two dots: thus we have: iː, ɜː, ɑː, ɔː, ʊː [1] "

"يتنوّع طول كل الصوائت في اللغة الإنجليزية كثيرا وفق السياق (حسب نوع الصوت الذي يتبعها) بالإضافة إلى حضور أو غياب النبر. إذ أنّ جملة هذه الرموز تتكون من رمز الصائت زائد رمز الطول (نقطتين) لهذا نجد: iː, ɜː, ɑː, ɔː, ʊː"[ترجمتنا].

أمثلة:

الصائت (Vowel)	مثال Example	الكتابة الصوتية Transcription
iː	Feet	/fiːt/
ɜː	shirt	/ʃ ɜːt/
ɑː	car	/kɑː /
ɔː	floor	/flɔː/
ʊː	spoon	/spʊːn/

3/5-4-2-6-Schwa Vowel /ə/ :(شْوَا)

"The most frequently occurring vowel in English is ə, Which is always with weak syllables[2]"

"أكثر الصوائت تكرارًا في اللغة الإنجليزية هو الصائت: /ə/ والذي يقع دائمًا في المقاطع الضعيفة"[ترجمتنا].

[1] Peter Roach, English phonetics, p18.
[2] Peter Roach, ibid, p76.

ويكون قصير /ə/ مثال: shower /ʃaʊə/، أو شبه طويل مثال: /ə:/ Word /wə:d/

5/3-4-2-6-1-Diphthongs (الصوائت الثنائية): ɔi /eə /ei /aʊ /ʊə /əʊ /iə

وهي نوع من الصوائت الطويلة (long vowels) التي تسمى بـ ثنائية الصوائت (pairs vowel)؛ بحيث يكون الصائت الأول أطول وأقوى نطقاً مِنَ الصائت الثاني مثل: /ai/ آاي.

"RP has a large number of diphthongs, sounds which consist of a movement or glide from one vowel to another. The total number of diphthongs is eight."[1]

"RP بها عدد معتبر من الصوائت الثنائية، أصوات تتكون مِنْ حركة انزلاق مِنْ صائت لآخر. العدد الإجمالي للصوائت الثنائية هو ثمانية" [ترجمتنا].

أمثلة:

الصائت (Vowel)	مثال Example	الكتابة الصوتية Transcription
ai	eye	/ai/
ei	date	/deit/
eə	care	/keə/
aʊ	sound	/saʊnd/
iə	here	/hiə/
ʊə	poor	/pʊə/
əʊ	both	/bəʊθ/
ɔi	point	/pɔint/

[1] Peter Roach, English Phonetics, p20.

3/5-2-4-6-2-Triphthongs (الصوائت الثلاثية): /ɔiə/ /aiə/ /eiə/ /aʊə/ /əʊə/

وهي نوع من الصوائت الطويلة (Long Vowels) مكونة من ثلاثة صوائت، وتسمى بـ ثلاثية الصوائت؛ بحيث يكون الجزء الأول (Diphthong) الجزء الثاني الصائت /ə/ مثل: / aʊə/ آاوى.

"The most complex English sounds of the vowel type are the triphthongs. They can be rather difficult to pronounce, and very difficult to recognize. A triphthong is a glide from one vowel to another and then to the third, all produced rapidly and without interruption. The triphthongs can be looked on as being composed of the five closing diphthongs described with / ə / added at the end"[1]

"إنّ الأصوات الصائتة الأكثر تعقيدًا في اللغة الإنجليزية هي (الصوائت الثلاثية) التي يمكن أنْ تكون مختلفة نوعًا ما في التلفّظ وصعبة جدًّا في التعرّف عليها. فهي تنزلق إلى صوائت ثلاثية مِنَ الصائت الأول إلى الآخر ثم الثالث. بحيث يكون نطقهم سريعًا ودون عوائق. ويتشكّل عدد الصوائت الثلاثية مِنْ خمسة صوائت ثنائية مغلقة المشار إليها بـ: / ə / في نهايتها"[ترجمتنا].

أمثلة:

الكتابة الصوتية Transcription	مثال Example	الصائت (Vowel)
/məʊə/	mower	əʊə
/flaʊə/	flower	aʊə
/pleiə/	player	eiə
/laiən /	lion	aiə
/lɔiə/	loyer	ɔiə

[1] Peter Roach, English phonetics, p23.

3/5-4-2-7-Semi-Vowels أنصاف الصوائت /j/ /w/

"The consonants found at the begining of words /w/ /j/ have been called semi vowels or approximant[1]"

"تكون الصوامت /j/ /w/ في بداية الكلمات التي تدعى أنصاف الصوامت أو المتقاربة".[ترجمتنا]. وتسمّى في علم الأصوات العربية ب(المائعة) فهي في الفونيتيك (صوامت) وفي الفونولوجيا (صوائت).

"Is a vowel like sound occurring in consonantal positions in the same syllable with a true vowel, characterized by brief duration and rapid change from one position of articulation to another (the English glides (w) and (y) are semi vowels)[2] "

"يعتبر الصوت المائع صائتًا مثل الصوت الذي يحدث في موقع الصامت في نفس المقطع مع صائت حقيقي، كما يتّصف بقصر المدة والتغيّر السريع من وضعية نطق إلى أخرى (الأحرف المنزلقة في اللغة الإنجليزية (w) و (y) هي أنصاف صوائت"[ترجمتنا].

الصائت (vowel)	مثال example	الكتابة الصوتية Transcription
J	yellow	/ jeləʊ/
W	wet	/wet/

3/5-5. ظواهر صوتية أخرى:

3/5-5-1-Pronunciation of /s/

يأخذ صوت /s/ ثلاثة مظاهر نطقية مختلفة:

[1] Peter Roach, English Phonetics, p61.
[2] Ali Belhadj, phonics, p2.

1. It is pronounced « s » after k, p, t, f, th. E.g., works, helps, boots, roofs, baths, etc… **(ينطق " s " بعد k, p, t, f, th)**
2. It is pronounced « iz » after sh, s, z, dj, tch. E.g., ruches, bridges, axes, peaches, houces, sneezes. **(ينطق " iz " بعد sh, s, z, dj, tch)**
3. It is pronounced « z » in other cases. E.g., bears, lives, betty's, trains, etc…[1] **(ينطق " z " في حالات أخرى)**

Pronunciation of /ed/-2-5-5/3

1. It is pronounced « t » and does not constitute an extra syllable after voiceless consonants such as k, p, s, f etc. E.g., asked, worked, liked, helped. [ترجمتنا]. **(ينطق t ولا يتكون من مقطع إضافي بعد صوامت مهموسة مثل k,p,s,f)**
2. It is pronounced « d » and does not constitute an extra syllable after vowels, semi vowels and voiced consonants such as y, r, l, z, m, n, etc E.g., borrowed, played, disturbed, refused, etc….

ينطق d ولا يتكون من مقطع إضافي بعد صوائت مهموسة، أنصاف صوائت وصوامت مجهورة، مثل y,r,l,z,m,n etc [ترجمتنا].

3. It is pronounced « z » and does not constitute an extra syllable after "t" and "d". E.g., decided, wanted, created, added, etc…[2]

ينطق z ولا يتكون من مقطع إضافي بعد t و d [ترجمتنا].

Homophones-3-5-5/3

وهي نوعان:

1. Words that have the same pronunciation but different spelling. Eg, red/read-knew/new-sale/sail-right/write.

"هي كلمات لها نفس النطق لكنها تختلف في التهجئة"[ترجمتنا].

[1] Ali Belhadj, phonics, p106.
[2] Ali Belhadj, ibid, p106.

أمثلة:

الكتابة الصوتية transcription	الكلمة		الكتابة الصوتية transcription	الكلمة	
θeə	there	their	nəʊ	know	No
nɔt	knot	not	tʊ:	two	Too

2. Words that have the same spelling but different pronunciation. E.g., bow/bow-row/row-tear/tear.[1]

"هي كلمات لها نفس التهجئة لكنها تختلف في النطق"[ترجمتنا].

أمثلة:

الكتابة الصوتية transcription	الكلمة	الكتابة الصوتية transcription	الكلمة
tiə	tear	bəʊ	bow
teə	tear	baʊ	bow

3/5-5-4-5 Silent Letter الحرف الساكت (غير المنطوق)

وهو الحرف الذي يتأثر بسياقات صوتية معيّنة تمنعُه مِنَ البروز الصوتي مثال:

- حرف "**s**" إذا جاء في بداية الكلمة قبل "**p**" مثال: **p**sychology /saikɔlɔdʒi/
- حرف "**s**" إذا جاء في بداية الكلمة بعد "**t**" مثال: t**s**unami / /sʊnæmi/
- حرف "**s**" إذا جاء قبل "**l**" مثال: i**s**land / /ailənd/
- حرف "**r**" إذا جاء في آخر الكلمة بعد صائت "**o**" أو "**e**" مثال: doctor / /dɔktə/ teacher /ti:tʃə/

[1] Ali Belhadj, phonics, p106.

- حرف "**r**" إذا جاء في وسط الكلمة بعد صائت "**o**" أو "**e**" أو"**i**" أو"**u**" مثال:

/pleʒə/ pleasure /gɜ:l/ gi**r**l , /bɔ:n/ bo**r**n /wɜ:d/ Wo**r**d

- حرف "**k**" إذا جاء في بداية الكلمة بعد "**n**" مثال: /nieʊ/ **k**now

- حرف "**h**" إذا جاء قبل صائت "**ol**" وبعد "**t**" مثال: /patɔlɔdʒy/ pat**h**ology

- حرف "**l**" إذا جاء في آخر الكلمة قبل "**t**" وبعد "**au**" مثال: /fɔ:t/ fault

- حرف "**l**" إذا جاء بعد "**a, o, u**" مثال: /fɔ:t/ fault

- حرف "**b**" إذا جاء في آخر الكلمة بعد "**m**" مثال: /bɔm / bomb

- حرف "**c**" إذا جاء في بداية الكلمة بعد "**s**" مثال: /saiəns / science

- حرف "**g**" إذا جاء في آخر الكلمة قبل "**ing**" أو بعد صائت وقبل "**n**" مثال:

/dizain / design ،/biginiŋ / beginning

- حرف "**gh**" إذا جاء في آخر الكلمة قبل "**t**" مثال: /strait/ straight

- حرف "**w**" إذا جاء في أول الكلمة قبل "**r**" مثال: /rait/ write

- حرف "**u**" إذا جاء في أول الكلمة بعد "**g**" مثال: /gest/ guest

- حرف "**n**" إذا جاء في آخر الكلمة بعد "**m**" مثال: /ɔ:təm/ autumn

لقد اعتمد القدامى على الذوق –تذوّق الأصوات– لتحديد مخارجها ومعرفة صفاتها التمييزية، فكانت أحكامهم مبنيّة على الخِبرة المعتمدة على تجارب ذاتية من خلال الحس اللغوي العالي الذي كان يميّز الإنسان العربي، وفي عصور التدوين

أين اهتم العلماء بالبحث اللغوي في مجالاته المختلفة صُنّفت العديد مِنَ المؤلَّفات اللغوية الثرية التي تركَت للاحقين مصدراً وإرثًا علميًّا راقيًا.

وأمّا في العصر الحديث فقد استعان البحث الصوتي بالآلات المتطورة في معالجة وقياس الأصوات وتحديد خصائصها بدقّة كبيرة، وسمي ذلك بـ "علم الأصوات التجريبي"، والذي يستعين بأجهزة حديثة متطورة الدقة والمقاييس مثل (الكيموجراف، الأوسيلوجراف، الإسبكتروجراف؛ هذه التقنيات مكّنت المختصين في تحديد نوع الصوت وقوته والنغمة التي نطق بها. والأجهزة الصوتية في تطور دائم؛ حيث أنّ كبرى الجامعات في العالم تبنّت مخابر صوتية متطورة تدمج بين العديد منَ التخصصات العلمية في سبيل تقديم دراسات وافية ودقيقة عن الأصوات اللغوية.

وسوف نتطرّق في الفصل الموالي إلى المشكلات الصوتية في العملية التعليمية التقابلية بين اللغتين العربية والإنجليزية على مستوى الفونيتيك والفونولوجيا مع تقديم نموذج عملي ميداني يمثل أهم الفوارق والصعوبات وكيفية تذليلها.

الفصل الرابع

4/التقابل الفونولوجي للّغتين العربية والإنجليزية

4/1.الدراسة الفونولوجية للّغتين العربية والإنجليزية

4/2.التقابل الفونيتيكي بين اللّغتين العربية والإنجليزية

4/3.التقابل الفونولوجي بين اللّغتين العربية والإنجليزية

4/4.دراسة ميدانية لتعليمية الصوتيات الوظيفية.

1/4.الدراسة الفونولوجية التقابلية بين اللغتين العربية والانجليزية

1/4-1.المقطع (Syllable)

تناول الدرس الصوتي الحديث المقطع الصوتي باعتبار الحركة والسكون، وهو ما لا نجده في التراث اللغوي عند العرب إلا في التقطيع العروضي إلى تفعيلات مكوّنة من أوتاد وأسباب؛ حيث تدل العلامة (/) على الحركة ويدل (0) على السكون، وقد نجد في الدرس اللغوي القديم أقرب استخدام لمصطلح (المقطع) ما أورده (الفارابي ت339هـ) في قوله "كل حرف غير مصوّت أتبع بمصوّت قصير فإنه يسمّى المقطع القصير...وكل حرف غير مصوّت قرن به مصوّت طويل فإنّا نسمّيه المقطع الطويل"[1]. وفي كلام (الفارابي) دلالة لخاصية الطول والقصر للمقطع، وهي نظرة تشبه رؤية المحدثين؛ يقول (كمال بشر) إنّ"اكتفاء (الفارابي) بمثالين (المقطع القصير والمقطع الطويل) لا يعني عدم إدراكه بقية الأنماط المقطعية للغة العربية. إنما أوردها على ضرب من التمثيل لكيفيات تركيب المقاطع وبنائها. والنعت بـ: (القصير والطويل) دليل على استيعابه فكرة اختلاف المقاطع باختلاف مكوناتها"[2].

والمقطع أحد اهتمامات الدرس الفونولوجي الذي يمثّل المعيار الأدق والأقرب منالًا إلى تعريف المقطع"[3]. يحدد "تمّام حسّان" المقاطع الصوتية إنها "تعبيرات عن نسق منظّم

[1] الفارابي، الموسيقى الكبير، تحقيق: غطاس عبد الملك خشبة، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر، دط، دت، ص107.
[2] كمال بشر، علم الأصوات، ص504.
[3] كمال بشر، نفسه، ص505.

من الجزيئات التحليلية أو خفقات صدرية في أثناء الكلام، أو أشكال وكميات معيّنة[1]؛ تحتاج إلى كمّ من الزمن في النطق بها.

1/4-1-1.أنواع المقاطع:

تنقسم المقاطع في اللغة العربية إلى طويلة وقصيرة، باعتبار المقطع المتمثّل في"الوحدة المتميزة الصغرى التي يمكن أن تجزئ سلسلة التعبير إليها"[2].

وقد صنّف المُحدثون المقاطع الصوتية اعتبارًا مِنْ معيارين أولهما نهاية المقطع أو الانفتاح والانغلاق. وثانيهما طول المقطع أو مدّة النطق به[3].

ويتحدد المعيار الأول بنوعين: متحرّك (Open) وساكن (Clossed). والمقطع المتحرك هو الذي ينتهي بصوت ليّن قصير أو طويل. أما المقطع الساكن فهو الذي ينتهي بصوت ساكن[4]؛ المقطع المفتوح المنتهي بصائت يرمز له (ص ح)؛ أي صامت+حركة مثال (بَ). والمقطع المغلق هو المنتهي بصامت يرمز له (ص ح ص) مثال (عَنْ).

وأما بالنسبة للمعيار الثاني فتنقسم المقاطع إلى:

- مقطع قصير: وهو الذي يتكون من صامت + حركة (ص ح)، ومثاله: (مَـ) في (مَدينة).

[1] تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص170.

[2] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص135.

[3] نادية رمضان النجار، اللغة وأنظمتها الصوتية، ص78.

[4] ابراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص87.

- مقطع متوسط: وهو الذي يتكون من صوتين (ص ح)، بحيث (ح) حركة طويلة، ومثاله (مَا).
- مقطع طويل: وهو الذي يتكون من ثلاثة أصوات (ص ح ح ص)، ومثاله: (بَـابْ)[1].

ومن هذا التصنيف يصنّف المحدثون مقاطع اللغة العربية إلى خمسة، جعلها تمام حسّان ستة على النحو الآتي[2]:

1- المقطع القصير المفتوح المتكون من صامت + صائت قصير، مثل (كَ) من كَتَبَ، ويرمز إليه بـ: (ص ح).
2- المقطع الطويل المفتوح المتكون من صامت + صائت طويل، مثل (كَا) من (كاتب)، ويرمز إليه بـ: (ص ح ح).
3- المقطع الطويل المغلق المتكون من صامت + صائت قصير، مثل (مَنْ-لمْ-لنْ)، ويرمز إليه بـ: (ص ح ص).
4- المقطع الطويل المنتهي بصامت في حالة الوقف المتكون من صامت + صائت طويل + صامت، مثل (كانْ، قالْ)، ويرمز إليه بـ: (ص ح ح ص).
5- المقطع الطويل المغرق في الطول المتكون من صامت + صائت قصير + صامتين في حالة الوقف، مثل (نَهْرْ، بَحْرْ)، ويرمز إليه بـ: (ص ح ص ص).

[1] نادية رمضان النجار، اللغة وأنظمتها الصوتية، ص78.
[2] تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص141.

6- المقطع القصير المغلق المتكون من صائت + صامت في حالة الابتداء بالساكن، مثل همزة الوصل في (استخراج)، ويرمز إليه بـ: (ح ص).

1/4-1-2.خصائص المقاطع في اللغة العربية:

- المقطع العربي لا يبدأ بحركة مهما يكن موقعه.
- المقطع في العربية لا يبدأ بصامتين متواليين[1].
- أقل ما تتركب منه الكلمة العربية هو مقطع واحد، مثل حروف الجر: بِ، لِ، وأكثر ما تتكوّن منه هو سبعة مقاطع، مثل كلمة (أَنُلْزِمُكُمُوها). وهذا النوع من الكلمات التي تتألف من سبعة مقاطع نادر في اللغة العربية، وأغلب الكلمات المجردة لا تكاد تزيد عن أربعة مقاطع، وإذا اتصلت بها لواحق أو سوابق يمكن أن تزيد عن أربعة[2].
- تنقسم المقاطع إلى أحادية المقطع، في حين التي تتشكل من أكثر من مقطع يطلق عليها متعددة المقاطع[3].
- يقول (تمام حسان) "في اللغة العربية كلمات أحدية المقطع مثل ((مَنْ))، وثنائيته مثل ((لَمَّا))، وثلاثيته مثل ((يُقَاتِلْ))، ورباعيته مثل ((يَتَعَلَّمْ))، وخماسيته مثل

[1] عبد الصابور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، دط، 1970م، ص42.

[2] حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية، ص214.

[3] كمال بشر، علم الصوات، ص505.

((مُتَخَاصِمِينْ))، وسداسيته مثل ((يَتَجَاهَلُونْ))، وسباعيته مثل ((مُتَحَدِّثِيها)) [1].

وهذا ما يوضّح توزّع المقاطع في الكلمة العربية.

وتؤدي المقاطع في اللغة العربية دلالات متنوّعة، ننظر المثال الآتي:

ألا مَنْ مُنْصِفي مِنْ ظَبْيِ قَفْرٍ لقد أَضْحَت مَراتِعُهُ فُـؤادي [2]

صوّرت المقاطع الطويلة المغلقة (مَنْ، مُنْ، مِنْ، ظبْ، قفْ، قدْ، أَضْـ، حَتْ) حالة العذاب الذي قاساه "الأمير" في طلب ود محبوبته، مشبّهاً حبيبته"بوحش البراري، مستخدمًا لفظة (الظبي)، والتي هي من مترادفات الغزال"[3]، في تشبيه تراثي تضمّن في سياقه معاني الألم حتى بلغت درجة التوتر، وهو الأمر الذي أسعف الشاعر للضغط على مقاطع فيها نبر تتجلى في الصوائت الطويلة، منْبئة عن آهات تخرج من الأعماق معبّرة عن أحاسيس جيّاشة، في حين كان للمقاطع القصيرة (مَـ، مُـ، مِـ، قَـ، لَـــ، حَـ، عُـ، فُـ) دور الاسترخاء وتجديد الايقاع بنَفَس شعري طويل، وقد أحدثت هذه المقاطع تغييرًا في نغمة الإيقاع بسبب نقص التفاعيل المُزَاحَفَة، وهو ما أدى إلى الانسجام بين ذات الشاعر والتوترات النفسية من جهة، وبين المتلقي من جهة أخرى.

فالمقاطع في اللغة العربية لها خصوصية، تجعل منها عاملًا مهمًّا في صناعة المعنى وتوضيحه.

---

[1] تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص142.

[2] الأمير عبد القادر، الديوان، تحقيق: العربي دحو، منشورات ثالة، ط3، 2007م، ص59.

[3] سليمان عشراتي، الأمير عبد القادر الشاعر، دار الشروق العربي، وهران، الجزائر، ط1، 2011م، ص65.

وأما المقطع في اللغة الإنجليزية فهو يتحدد بوجود صائت على الأقل في كل مقطع:

« A syllable is a part of a word which contains a vowel sound »[1]

"المقطع هو جزء من الكلمة يحتوي على صائت"[ترجمتنا].

يشترط في المقطع أن يحتوي على صائت (a/e/o/u/i) مثال:

-can: يحتوي على مقطع واحد(one syllable) .

-bro/ther: يحتوي على مقطعين (two syllables).

-com/pu/ter: يحتوي على ثلاثة مقاطع(three syllables) .

كما أنّ المقطع المنبور (Forced Stress) يحدّد المعنى في اللغة الإنجليزية.

"Strong syllables are stressed and weak syllables are unstressed"[2]

"إنّ المقاطع القوية هي التي تحتوي على نبر، بيد أنّ المقاطع الضعيفة هي التي لا تحتوي على هذا الأخير"(ترجمتنا)

أي أنّ المقطع القوي (Strong Syllable) هو المقطع المنبور (Stressed Syllable) والمقطع الضعيف (Weak Syllable) هو المقطع غير المنبور والذي يسمى بـ (Unstressed Syllable).

1 Ali Belhadj, phonics, edition Ghobrini, Rouiba, Algeria, 1st edition, 2004, p.96.

2 Peter Roach, English phonetics, p.75.

1/4-2.الفونيم Phoneme

شغَل هذا المصطلح حيّزًا مهمًّا في الدرس الفونولوجي الحديث، سيَما وأنّه قطع الجدل القائم في علاقة الحرف بالصوت[1]، وامكانية اعتبار الحرف صورة حقيقية للصوت الذي يتمثّله رسمًا أو كتابة. أو أنّه يفارقه من الناحية التجريدية التي تميّز أحدهما عن الآخر. وقد ساعد على ذلك التقنيات الحديثة في رصد الخصائص الصوتية مفردة ومركّبة مما وفرّ فهمًا جديدًا لقيمة الصوت في الدلالات المختلفة على جميع المستويات اللغوية.

وورد في الموسوعة البريطانية تعريف (الفونيم) على النحو الآتي:

"Poneme, in linguistics, smallest unit of speech distinguishing one word (or word element) from another; Phonems are based on spoken language and may be recorded with special symbols, such as those of the International Phonetic Alphabet. In transcription, linguists conventionally place symbols for phonems between slash marks: /p/. The term *phonem* is usually restricted to vowels and consonants, but some linguists extend its application to cover phonologically relevant differences of pitch, stress, and rhythm. Nowadays the phonem often has a less central place in phonological theory than it used to have, especially in American linguistics. Many linguists regard the phoneme as a set of simultaneous distinctive features rather than as an unanalyzable unit"[2].

"يعرّف الفونيم في الدراسات اللسانية بأنه أصغر وحدة كلامية للتمييز بين كلمة واحدة (أو عنصر لغوي) عن أخرى. وترتكز هذه الأخيرة على الكلام المنطوق، ويمكن أنْ تُسَجّل

[1] أوضح ابن جني في كتابه الخصائص أنّ الحرف هو سمة الصوت، لكن اهمال بعض الحروف في العروض وأخرى في القراءات إدغاما وإخفاءا أعطى جدلا حول علاقة الصوت بالحرف.

[2] http://www.britannica.com/EBchecked/topic/457241/phonem

برموز خاصة، مثل تلك التي في الأبجدية الصوتية العالمية. أما كتابة تلك الفونيمات، فقد اتفق اللسانيون التقليديون على وضع رموز للفونيمات بين خطّين مائلين /ف/. وعادة ما يقيّد مصطلح الفونيم بحروف العلّة (الصوائت) والحروف الساكنة (الصوامت)، لكن نجد أنّ بعض اللغويين يوسّعون تطبيقه لتغطية فروقات فونولوجية ذات صلة بدرجة الصوت، والنبر، والايقاع. في وقتنا الحاضر غالباً ما يكون الفونيم مكان أقل مركزية في النظرية الفونولوجية ممّا كان لديه سابقا. يعتبر الكثير من اللسانيين الأمريكيين (الفونيم) على أنه مجموعة مِنَ السِّمات المميزة في وقت واحد بدلاً مِنْ أنْ تكون وحدة غير قابلة للتحليل"[ترجمتنا].

وهذا يعني أنّ (الفونيم) هو أصغر وحدة صوتية تقوم بوظيفة تمييزية بين العناصر اللغوية أو الكلمات؛ فالصوت يختلف عن الحرف، والفونيم هو الذي يحقّق هذا الاختلاف ويُبْرز الدلالة الصوتية عن طريق الكلام المنطوق أو ترجمة الصوت إلى رموز لغوية مسموعة.

ويقابل مصطلح "Phoneme[1]" في اللغة العربية مصطلحات عديدة تأخذ نفس المفهوم، ومنها:

[1] يعزى أول استعمال لمصطلح (phoneme) ومفهومه إلى (جان بودوان دي كورتيني 1873م) و (هنري سويت 1877م)، ينظر: كريم زكي حسن، أصول تراثية، ص 143، وهناك من يعتقد بأن (ديفريش ديسجنت 1873م)، ثم استعمله (لويس هافيت)، ومنه انتقل إلى(فرديناند دو سوسير)، ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 169، وظهر عند (إدوارد سابير) في كتابه (اللغة) 1922م، وعند (بلومفيلد) في كتابه (اللغة) 1933م، ينظر: كريم زكي حسن، أصول تراثية، ص 144.

(صوتم، فونيم، فونيمية، صوتيم، صوت مجرد، لافظ، مستصوت، وحدة صوتية، حرف صوتي)[1].

وتُحْصي اللغة العربية خمسة وثلاثين (35) فونيمًا قطْعيًا واثنا عشر (12) فونيمًا فوق القطعيّ؛ فأمّا الفونيمات القطعِيّة فتشمل تسعة وعشرين (29) صامتاً وستّة (6) صوائت: الكسرة، الفتحة، الضمّة، الكسرة الطويلة /ي/، الفتحة الطويلة /ا/، الضمة الطويلة /و/، وأمّا الفونيمات فوق القِطْعِيَّة فتشمل: (النبرات والفواصل والنَّغمات).

و(الفونيم) حسب الدراسات الحديثة المتخصّصة هو أصغر وحدة صوتية لغوية، يمكن مِنْ خلالها التفريق بين معاني الألفاظ، وليس كل حرف هو صوت؛ فالحرف شكل أو رسم لغوي مكتوب يدرك بالعين أو اللمس، وأمّا الصوت فهو حركة تصدر بالنطق الخارج مع الهواء عبر مسالك محددة، ويدرك بالسمع، وهذه الحالة سمّاها "سوسير" بثنائية (المنطوق/المكتوب)، والتي أصّل فيها العرب في لغتهم في علم العروض مِنْ خلال اختلاف الكتابة العروضية عن الكتابة الحرفية. فالفونيم هو الوحدة الأساسية في التحليل الفونولوجي[2].

لدينا الثنائية اللفظية (نام/ قام)؛ إذا نظرنا إلى هذين اللفظتين وجدنا أنّ الفرق بينهما هو في الصوتين اللغويين (النون والقاف)، فالنون في "نام" فونيم مستقل عن القاف

[1] أحمد مختار عمر، المصطلح الألسني العربي، مجلة عالم الفكر، الألسنية، المجلد العشرون، العدد3، ديسمبر1989م، ص13.

[2] زين كامل الخويسكي، لسانيات من اللسانيات، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، دط، 1998م، ص76.

في "قام"؛ واختلاف الجرْس بين الكلمتين سببه اختلاف المخرج والمقاطع الصوتية، والذي أدى بدوره إلى اختلاف الصفات التمييزية بين الصوت الأنفي (النون) والصوت الحنكي الرخو (القاف)، مما يعني أنّ الاختلاف مسّ الصفات الأصلية الأساسية لهما؛ فالقيمة الصوتية التي يحملها صوت (النون) هي ما جعلته يختلف عن صوت (القاف)، والذي أدى بدوره إلى تغيّر الدلالة بين الكلمتين السابقتين. فمِنْ خلال المثال المذكور يظهر أنّ الفونيم هو وحدة صوتية لغوية وظيفتها التمييز بين الصوت والحرف في الكلمة مِنْ أجل توضيح الدلالة وإبانة المعنى.

(أ)	(ب)	(ج)
وخز	نخز	نكز
نضح	نضخ	نضب
وجد	وجع	وجل
جمع	جمد	جمل

وتختص اللغة العربية بفونيم الحركة الصوتية وهو ما لا يتأتى في لغات أخرى؛ فكلمة (عَلِمَ) تختلف عن (عِلْمٌ) وتختلف عن (عَلَمٌ)؛ فالفتحة فونيم، والضمة فونيم، والكسرة فونيم[1].

أمثلة عن فونيمات اللغة العربية:

(أ)	(ب)	(ج)
جَنّة	جِنّة	جُنّة
دَخَلَ	دَخِلَ	دَخُلَ

[1] نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة، ص124-125.

وتحصي اللغة الإنجليزية أربعة وأربعين (44) فونيمًا بين الصوائت (Vowels) والصوامت (Consonants)

- يبين الجدول الآتي اختلاف الفونيمات في اللغة الإنجليزية:

(d)	(c)	(b)	(a)
ball	Fall	tall	call
late	cate	hate	fate
nut	sut	but	cut
cew	new	mew	few
raw	jaw	caw	law

فالملاحظ من خلال هذا الجدول أن الفونيمات تختلف عن الحروف، بل هي التي توضّح النطق الصحيح لحروف الكلمة وتوضيح دلالتها الحقيقية؛ فالقارئ العادي الذي لا يدرك العلاقة بين الحرف والصوت، قد يخطئ في قراءة الكلمات وبالتالي لا تتوضح دلالتها الحقيقية عنده، لكن بالقراءة الفونيمية الصحيحة يتحقق المعنى؛ ففي كلمات (late/fate/hate/cate) –التي تباينت معانيها– بفعل تغير الفونيم (l/f/h/c) والذي بفضله يتم التمييز بين دلالة الكلماتة وربما مع كلمة أخرى تشبهها من حيث الرسم. فالفونيمات هي "أصوات ذات سمات وخصائص قادرة على التمييز بين الكلمات في كل اللغات، بل هي قادرة على التمييز لا من حيث إبدالها بفونيمات أخرى فحسب بل من حيث

ترتيبها وموقعها في التقابل بين الكلمات، مثل act/cat في الإنجليزية حيث تكونت كلمتان مختلفتان من نفس الفونيمات"[1].

وقد نلمح ظاهرة صوتية (فونيمية) خاصة في اللغة الإنجليزية عند التمييز بين الحروف الدالة على فونيم واحد، أو فونيمات مختلفة لحرف واحد؛ مثل:

1- /f/ في الكلمات (Phone / laugh / fate / off /coffee). ففونيم/ ƒ / يأخذ في اللغة الإنجليزية السّمات الخطية الآتية: (ph / gh / f /ff).

2- /k/ في الكلمات (queen/ key /cholera / comet). ففونيم / k / أدى نفس الصوت في الحروف (q/ k /ch / c). مع أنّ حرف /ch/ قد يدل على صوت /ش/ في كلمات أخرى مثل (chocolat)، أو حرف /c/ في كلمة (center) والذي يدل على صوت /س/.

3- /s/ في الكلمات (design/ sugar / sword /suit / vision). ففونيم / s / أدى تباينا صوتيا في حروف الكلمات السابقة بين أصوات /س/، /ص/، /ش/، /ز/، /ج/، مع العلم أن علماء الأصوات في اللغة الإنجليزية لا يعتبرون /ص/ في (saw) فونيما يميّز بين المعاني وإنما ألوفوناً لصوت /s/، عكس اللغة العربية أين /س/ و/ص/ فونيمين مختلفين.

4-/v/ في كلمة (view / off).

5- /g/ في كلمة (google / george).

[1] أحمد مختار عمر، المصطلح الألسني العربي، مجلة عالم الفكر، الألسنية، المجلد العشرون، العدد3، ديسمبر1989م، ص13.

وعليه فإن وظيفة الفونيم تمييزية تتحدد مِن خلال وضع صوت مكان آخر بحيث يتغير المعنى، ويتميز لفظ عن آخر.

1/4-3.الألوفون Allophone

قد يأخذ نفس (الفونيم) تلوينًا صوتيًا على مستوى الصفات، ويسمى ذلك بالألوفون Allophone؛ وهو مصطلح فونولوجي يرتبط بالمظاهر المتعددة لنطق فونيم واحد. ويقابله في اللغة العربية: (صوتم تعاملي، ألفون، متغير صوتي، بديل لفظي، بديل صوتي، بدل صوتي، الصورة الصوتية)، ويُعرِّفُه علماء الأصوات بأنه:

"A phonem may have more than one variant, called an allophone, which functions as a single sound"[1]

"يُمْكِنْ أنْ يكون للفونيم الواحد أكثر مِن تَنَوّع، يدعى بالألوفون، والذي يعمل بصفته صوتاً واحداً"[ترجمتنا].

وهذا يعني أنّ الألوفون تلوين صوتي يقع على نفس الفونيم. أي تنوع صوتي للفونيم الواحد. فالصوت اللغوي يضيف إلى الصفات الأصلية فيه صفات أخرى، وتسمى الصور المتعددة في نطق فونيم واحد بألوفونات، وهي: "التنوعات الصوتية التي يتحقق بها الفونيم"[2]. حيث يَنتُج (الألوفون) بتفاعل حركي صوتي داخل سياق صوتي معين، بحيث أنّه يقع على نفس الصوت اللغوي فيحقق صفة لا تمس بجوهره، لكنها تغيّر في نَغَمْ وجَرْس

1 http://www.britannica.com/EBchecked/topic/457241/phonem.

2 عاطف مدكور، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1987م، ص124.

(الفونيم) دون التغيير في المعنى. وهذا يعني "قابلية الفونيم للتحليل والتجزئة إلى وحدات ألوفونية، حيث تشكل هذه التنوعات الصوتية المتشابهة وحدة الفونيم، وعليها يتوقف استعمال كل منها أساسًا على موقعه في الكلمة[1]. وفيما يلي أمثلة عن الألوفون:

1- في اللغة الإنجليزية:

الكلمة	الكتابة الصوتية transcription	الألوفون
sure	/ʃʊə/	/ʃ/ هو ألوفون لفونيم /s/
pleasure	/pleʒə/	/ʒ/ هو ألوفون لفونيم /s/
please	/pli:z/	/z/ هو ألوفون لفونيم /s/

وقد نجد /z/ ألوفونا لـ /d/ كما في /daza/ تنطق (dada) أو /baza/ تنطق (bada) لأن /z/ وقع في وضعية Intervocalic.

2- في اللغة العربية:

	الألوفون	
قاد	/ق/	(التفخيم، الترقيق) حسب السياق، لكنه لا يؤثر في المعنى.
الصلاة	/ل/	
محراب	/ر/	

يتخذ الفونيم صورًا عديدة بحسب موقعه في الكلمة وما يسبقه وما يلحقه من أصوات أخرى. فألفاظ (قاد/الصلاة/محراب) حافظت على معانيها رغم التلوين الفونيمي على مستوى أصوات/ق/ ، /ل/ ، /ر/. وفي مثال آخر فونيم /ر/ في /رمْز/ يختلف نطقه قليلًا عنه في (برْد) ويختلف نطقه عنه في /صقرْ/؛ لأنّ الأول جاء بعده /م/ ساكنة، والثاني جاء

1 حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، ص126.

ساكنا وقبله /ب/ مهموس، وبعده /د/ مهموس، والثالث قبله /ق/ مهموس. كذللك فونيم /س/ في (سجن) يختلف نطقه عنه في (سطر) ويختلف نطقه قليلا عنه في /رسم/. هذه الأشكال المختلفة تدعى ألوفونات. وقد نجد مظاهر أخرى للألوفون عند انتقال الفونيم من لغة إلى لهجة أو العكس مثل (قال/ قال، ذابَ/دابَ، الثِّقل/الثِّقل، ضَرب/دَرب)، وهي ليست مِنَ الأصوات المتحوّلة في اللغة الفصيحة بل مِنَ الخصائص الصوتية للهجات القريبة منها.

وهناك حالة ألوفونية خاصّة في اللغة العربية؛ فإذا وقعت التاء في آخر الكلمة دلالة على المؤنث فإنها ستنطق /ـه/ ساكنة عند الوقْف عليها، وتصبح الهاء ألوفونا لإحدى سمات التاء /ـة/، مثال: قوله تعالى **{هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ الغاشِيَّة}**(الغاشية، 1)، وقوله تعالى **{الحَاقَّةُ ما الحَاقَّةُ}** (الحاقة، 1)، وفي اسْم العَلَم؛ مثال: عنّابة، بَاتْنة، خوْلة وغيرها.

وتظهر ظاهرة أخرى تلوينية للفونيم لكنّها تختلف قليلًا عن خصائصه بحيث أنها تغيّر المعنى، تشبه الألوفون في أنها تمس نفس الفونيم وصفته؛ ومِنْ أمثلة ذلك:

الكلمة	الكتابة الصوتية transcription	الألوفون/الأوموفون
bow	/bəʊ/	التلوين الصوتي للألوفون تفخيما وترقيقا أدى إلى تغيّر في حركة الصائت وبالتالي انتقال المعنى من دلالة إلى أخرى مغايرة، ومن زمرة إلى أخرى (من فعل إلى صفة أو اسم وغيرها).
bow	/baʊ/	
live	/liv/	
live	/laiv/	
row	/rəʊ/	
row	/raʊ/	
tear	/tiə/	
tear	/teə/	

مِن خلال هذه الأمثلة يظهر دور آخر للألوفون كتلوين صوتي جمالي مِنْ ناحية ودلالي من ناحية أخرى؛ وهذه الظاهرة موجودة بكثرة في اللغة الإنجليزية يقابلها في اللغة العربية مصطلح (المشترك اللفظي) إلا أنه في اللغة العربية يدرس على مستوى النظام الدلالي البلاغي. وأما في اللغة الإنجليزية فهذه الحالة هي نوع من تلوينات الفونيم يدعى بـ "**Homophone** " (أوموفون) والذي يعني:

"Words that have the same spelling but different pronunciations".[1]

"هي الكلمات التي لها نفس الحروف لكنها تختلف في النطق"؛ أي تلك الألفاظ التي تشترك في الحروف وترتيبها داخل الكلمة الواحدة لكنها تختلف نُطْقا"[ترجمتنا].

ففي المثال الأول bow: /bəʊ/ و /baʊ/؛ أين أدى التلوين الصوتي لألوفون /b/ تفخيما وترقيقا إلى تغيّر في حركة الصائت؛ وبالتالي انتقال المعنى من الدلالة على الشكر بالعلامة الجسدية إلى الدلالة على قوس الرمح. كما أنّ التلوين الفونيمي لصوت /l/ في لفظتي (live: /laiv/ و /liv/) أدى إلى تباين المعنى على مستوى الدلالة الداخلية، فالأولى تعني (حي)، وأمّا الثانية فتعني (يعيش) للدلالة على المكان، والسبب في هذا التفريق هو الألوفون الذي أعطى الدلالة الصوتية دلالة تمييزية؛ ففي الأول استدعى السياق تفخيم الفونيم /l/ لتحقيق دلالة الجملة بسبب وجود نبر فوق صوت /l/، وفي المثال الثاني أين استدعى السياق ترقيق فونيم /l/ بسبب النبر الصوتي فوق فونيم /v/، هذا التلوين

[1] Ali Belhadj, phonics, p106.

في الفونيم هو منْ حدّد الدلالة في المثالين السابقين. وفي المثالين الآخرين (row /rəʊ/ تعني السّهم أو الرُّمح، /raʊ/ تعني الضجيج العالي)، (tear /tiə/ تعني الدّمع ،/teə/ تعني الثّقب)

وبالتالي؛ فقد يغيّر الألوفون في اللغة الانجليزية المعنى على مستوى نفس الكلمة وتسمى هذه الظاهرة بالأموفون. وهذه الحالة قد نجدها في اللغة العربية. إذ نرى أنّ هناك حالة استثنائية لتلوينات الفونيم في اللغة العربية يمكنها أن تكون (أموفون)؛ كما في لفظة (قَال)، فإذا كان فونيم /ق/ مفخّمًا في الفعل الماض (قال) فإنه يعني (قال–يقول–قولًا) مِنَ القَوْل، وإذا رُقّق صوت /ق/ في نفس الكلمة فإنه يعني (قال–يقيل–قيلولة)، وهذا يدل على أنّ التلوين الصوتي لفونيم /ق/ أدى إلى تغيّر المعنى، مما يمثل ظاهرة صوتية موجودة حقيقة في اللغة العربية.

وعليه؛ ومنْ خلال الأمثلة السابقة يتبيّن لنا بأنّ الألوفون ظاهرة صوتية تختص بالفونيم، كما يظهر تباين بعض مظاهر الألوفون بين العربية والإنجليزية، فالألوفون في العربية نجده في كلمتين لهما نفس الحروف؛ أي على مستوى نفس الكلمة، عكس الإنجليزية أين يمكن أنْ نجده في كلمتين مختلفتين شكلًا ودلالةً مثل (light / late).

1/4-4.النبر Stress

يعتبر "stress" منْ أهم المظاهر الصوتية في اللغة الإنجليزية، حيث أنّ وجوده في الكلام يحدد دلالة معناه، ومن خلاله أيضًا يفرّق بين الاسم والفعل أو الصفة أو المبالغة، وتتضح به دلالات الجمل والعبارات المختلفة. يُعرّف في اللغة الإنجليزية بأنّه:

"Stress is the degree of force, which is put on a part of a word. The stressed syllable is pronounced longer, louder, and with more force"[1]

"النبر هو درجة قوة، والذي يقع في مكان من الكلمة. وينطق المقطع المنبور عالٍ، ومسموع جدًّا، وبقوة أكبر"[ترجمتنا].

وأمّا في اللغة العربية فلا نجد المقابل الحقيقي الواضح لمفهوم "Stress" في اللغة الإنجليزية، نظرًا لخصوصية اللغة العربية التي تعتمد مظاهر صوتية أخرى تتفّق مع المفهوم الصوتي الإنجليزي في أنّ "النّبر" يمثّل ذلك الضغط على مقطع من مقاطع الكلمة، والذي يَبْرز مِنْ خلاله قوة الصوت عن غيره من الأصوات المجاورة له داخل الكلمة، مما يعطي نبرة خاصة لذلك الصوت وبروزًا متميزًا له عن باقي الأصوات الأخرى المجاورة له، لذلك وضَع علماء الأصوات العرب مقابلًا للمصطلح الغربي وسمّوه بـ "النّبر"، وحدّدوا له أنواعًا عديدة في فونولوجيا الأصوات العربية كـ (الجملي، الكلمي: الشدة، الطول (واسعْ، فُرْجة)، الانفعالي). يعرّفه (أحمد مختار عمر) بـ"البروز Prominence المعطى لمقطع واحد داخل ما يشكّل الوحدة البروزية التي تطابق في معظم اللغات ما يسمى بالكلمة"[2]، ويعرفه (تمام حسان) "ازدياد وضوح جزء من أجزاء الكلمة في السمع عن بقية ما حوله من أجزائها"[3]،

[1] Ali Belhadj, phonics, p.96.

[2] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1991م، ص220-221.

[3] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص170.

في حين كان يعْرف عند قدامى علماء تجويد القرآن الكريم بـ "الهمز"[1] للدلالة على الوقوف على صوت الهمزة (النبيءْ). ووصفه (ابن سينا) بقوله: "حفز قويٌّ مِنَ الحجاب وعضل الصَّدر لهواء كثير"[2].

ومصطلح "النبر" في اللغة العربية يختلف اختلافًا كاملًا عنه في المفهوم المقابل في اللغة الإنجليزية "Stress"، فهو لا يغيّر في الدلالة الكلية للفظ؛ أي لا يؤثر في تغيير معاني الألفاظ العربية، فهو ليس له وظيفة فونيمية تجعله يفرّق بين معنى الكلمتين المشتركة الفونيمات. إذْ لا علاقة بين النّبر ومعاني الكلمات إلا مِنْ ناحية الدلالة التنغيميّة، وأمّا في اللغة الإنجليزية فـ"Stress" هو عامل من عوامل تغير المعنى. ويوجد النّبر في اللغة الانجليزية على المستويات الآتية:

- الكلمة المفردة: مثل ('**c**amel)/ (com'**p**uter).
- التركيب اللفظي: مثل ('**m**icrophone).
- المتلازمات اللفظية: (,**b**ack-'**g**round).
- الجملة: ('**w**hat is ,your '**n**ame).

ويقسّم المُحدثون أنواع النبر حسب موقعه إلى ثلاثة أنواع هي: "النَّبر القويّ، والوسيط، والضَّعيف"[3]. والنبر القوي غالباً ما يكون في أوّل الكلمة مثل '**p**en أو وسطها مثل re'**c**ord، وأما الوسيط فيكون قويًّا إذا لم يكن في الكلمة نبْر آخر غيره

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج7، ص39، الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق مهدي المخزومي، دار ومكتبة الهلال، ج8، ص296، ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، لبنان، ط2، 1999م، ج5، ص37.

[2] ابن سينا، رسالة في أسباب حدوث الحروف، تح: حسن الطّيان، ص72.

[3] محمد رشاد الحمزاوي، المصطلحات اللّغويَّة الحديثة في اللّغة العربيَّة، ص181/180.

مثال:in'**c**rease، وأمّا إذا كان معه نَبْر قوي (في أول الكلمة) فإنه سيكون ضعيفًا مثال: e,lec'tricity وقد يأتي النبر الضعيف في أول الكلام بعد الصائت مثال: '**t**ele,**v**ision، لأنّ موضع النّبر يتحدّد بالدلالة التي يريد المتكلم إيصالها.

« The position of the strongest stress may affect the meaning of a word. In English, stressed syllables are usually louder and longer than unstressed syllables »(1)

"إنّ موقع النبر القوي يؤثر في معنى الكلمة؛ ففي اللغة الإنجليزية تكون المقاطع المنبورة عادةً عالية وطويلة أكثر من المقاطع غير المنبورة"[ترجمتنا].

وقد حدّد (دانيال جونز) مصطلح (سترون) Strone للدلالة على النوع الواحد مِنَ النّبر، ومصطلح (سترونيم) Stroneme للوحدة التى تجمع نوعين أو أكثر مِنَ النّبر.

« Primary stress, is strongest degree of force, which put on a part of a word. The secondary stress is the next stress, it is less strong"(2)

"يكون النبر الأولي (القوي) بدرجة كبيرة من القوة، والذي يقع في مكان من الكلمة. أما النبر الثانوي (المتوسط) فهو النبر الثاني، وهو أقل قوة"[ترجمتنا].

إنّ تغيّر موضع النّبر في الكلمة الإنجليزية قد ينقلها مِنْ زمرة الأسماء إلى زمرة الأفعال أو مِنْ اسم عَلَمْ إلى صفة أو صيغة مبالغة أو غيرها مِنَ الصّيغ اللغوية المختلفة.

[1] Peter Roach, Phonetics, Oxford Introductions to Languages, series editor H.G Widdowson, OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2001, p.31-32.
[2] Ali Belhadj, phonics, p.99.

أمثلة:

الكلمة	النبر في البداية	النبر في الوسط
Present	'**P**resent (اسم)	Pre'**s**ent (فعل)
August	'**a**ugust (اسم عَلَم)	au'**g**ust (صفة)
Import	'**i**mport (اسم)	im'**p**ort (فعل)
Report	′report (اسم)	Rep′ort (اسم)

يلاحظ من خلال الأمثلة كيف تغيرت الدلالة بتغيّر موضع النبر على الكلمة، حيث ينتقل اللفظ من خلال موقع النبر وحركته من زمرة إلى أخرى أو من قوة النطق أو إلى ضعف.

وأما في اللغة العربية؛ فيظهر الهمز (وليس النّبْر) على النحو الآتي:

الكلمة	بدون نبر	الكلمة (المهموزة)
النبي	نبي	نبيء
البئر	بير	بئر

في هذا المثال توضيح لظاهرة (الهمز) في اللغة العربية التي اتصلت بالهمزة عند القدامى، وأخذت مسمّيات جديدة في الدرس الصوتي العربي الحديث مثل (النبر، الضغط، الارتكاز، الوضوح)؛ والهمز صفة ميّزت قبائل عربية –ومنهم قريش– من باب التسهيل والتيسير وخاصة في قراءة القرآن الكريم، هذا الميل إلى التسهيل حذى باللغويين إلى التأصيل في ظاهرة (الهمز) باعتبارها سمة فارقة بين الألسنة العربية الفصيحة المعروفة، واهتمام القرّاء تعدى ذلك إلى اتخاذ قراءة خاصّة (قراءة ورش عن نافع)

مِنَ القراءات العشر تتخذ من التسهيل سبيلًا لها. وباستقراء كلام الحق سبحانه وتعالى في سورة يوسف {**وقَالَتْ هِيتَ لك**}(يوسف، 23) نلمح مظاهر متعدّدة القراءة في القراءات القرآنية على النحو الآتي [1]:

1. قرأ ورْش عن نافع، وحَفْص عن عاصم، وقالون عن نافع، وابن وردان عن أبي جعفر، وابن جماز عن أبي جعفر، وابن ذكوان عن ابن عامر: **(هِيتَ لك)**
2. قرأ البزّي عن ابن كثير، وقنبل عن ابن كثير: **(هَيْتُ لك)**
3. قرأ دوري أبي عمرو، والدوري عن الكسائي، والسوسي عن أبي عمرو، وخلف عن حمزة، وخلّاد عن حمزة: **(هَيْتَ لك)**
4. قرأ هشام عن ابن عامر **(هِئْتَ لك)**

ويُلحَظ الخلاف في قراءة (هيت لك) لكنّ المعنى واحد ولمْ يتغّير، ويلمح الفرق فقط بين اللهجات العربية الفصيحة على مستوى استخدام الأصوات. وهذا يدل على التباس مصطلح (النبر) عند دارسي الأصوات العربية المحدثين الذين قرنوه بخصوصية مستوردة من لغات أخرى يخالفها في المفهوم.

وقد حدّد (الخولي) ثلاث أنواع للنَّبْر في اللغة العربية؛ نبْر الكلمة (يتعلق بالضغط على صوت من أصواتها)، نبْر الجملة (نبر كلمة معينة منَ الجملة)، النبر التقابلي[2]. إلا أنّه ورغم هذا التحديد الذي بُنِيَ على أساس درجة الضغط أو الارتكاز على كلمة معينة أو

[1] http://nquran.com/ar/index.php?group=NeJamea&sora=12&aya=23(السبت 2017/12/23، 18:58)

[2] محمد علي الخولي، الأصوات اللغوية، دار الفلاح، عمان، الأردن، 1990، ص166.

مقطع منها، إلا أنّ هذا يبقى رأيًا يحتاج إلى دراسة وإعادة صياغة لمصطلح آخر لربّما يتناسب مع هذا الطرح في الدرس الفونولوجي الحديث دون المساس بخصوصية اللغة العربية الواضحة المعالم النحوية والبلاغية والصوتية، دُون اللجوء إلى محاولة التنظير المصطلحي مِنْ أجلْ وضع مقابل لغوي مِنْ لغة أخرى، يقول (هنري فليش) "نبرُ الكلمة فكرة كانت مجهولة تمامًا لدى النحاة العرب، بل لم نجد له اسمًا في سائر مصطلحاتهم، تلك التي كانت بالرغم من ذلك وافرة غزيرة، ذلك أنّ نبر الكلمة لم يؤدّ أيّ دور في علم العروض"[1] والأحرى أنْ تسمّى هذه الظاهرة بمسمّى آخر كالارتكاز الصوتي أو الضغط الكلمي أو أي مصطلح آخر يناسب هذه الظاهرة الصوتية. فالثابت أنّ القدامى أمعنوا النظر في دقائق اللغة العربية وخصائصها ومستوياتها وخاصة المستوى الصوتي الذي صنّفوا فيه مؤلّفات عديدة، لكنّ الظاهر يبرز رغبة المحدثين في إيجاد نظير مصطلح "النبر" في اللغة العربية متأثرين بالتقدم الحاصل في الدرس المصطلحي الصوتي في اللغات الأوربية، ما جعلهم يدخلون مصطلح "النبر" بمفهومه الغربي في الدرس الصوتي العربي عبر إسقاط مباشر. والقدامى سايروا عصرهم محاولين ضبط اللسان العربي دون ربط الدرس الصوتي بالمقارنة مع لغات أخرى ليست معها مِنْ نَفْس العائلة. هذا ما جعلَهم يُركّزون دراستهم على اللسان العربي دون سواه مِنْ أجل تحقيق هدف جمع اللغة وتحديد معاييرها الصحيحة ووضعها في كُتُب يلجأ إليها الدّارسون والمتعلّمون.

[1] هنري فليش، العربية الفصحى دراسة في البناء اللغوي، ترجمة: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، المنيرة، مصر، ط2، 1998م، ص64.

ومما سبق، يظهر أنّ هناك التباس في نَقْل مصطلح (النبر) مِنَ الدرس الصوتي الغربي إلى الدرس الصوتي العربي، فترجمة مصطلح (Stress) إلى (النّبر) في اللغة العربية يحتاج إلى تدقيق مصطلحي مِنْ متخصّصين حقيقيين لهم مثاقفة فونيتيكية متعدّدة اللغات تمكّنهم مِنْ ضبط النقل الحقيقي لمصطلح (النّبر)، وإنّ كان (النبر) الذي أثبته المحدثون وفصّلوا في خصائصه وأنواعه لا يتعدى التأكيد على الدلالة مِن خلال الضغط على فونيم معيّن سواء على مستوى الكلمة أو التركيب أو الجملة أو النص.

وعلى الرغم مِنْ ذلك إلا أنه تُلْحَظُ مظاهر شبه نبْرية مِنَ الناحية المصطلحية في اللغة العربية غير تلك التي رآها المحدثون، تكتشف مِنْ خلال استقراء بعض الألفاظ العربية بين وجودها في الزمن الماض وبين دلالتها في المبالغة. وهي نظرية لها ما يُبرّرها في المدونة اللغوية العربية على النحو الآتي:

أ-الحالة الأولى: على مستوى الدلالة الداخلية

جاء في القرآن الكريم صيغة مبالغة على وزن (فَعَّلَ) تدل دلالة حقيقية على مفهوم (النبر) في الدراسات الصوتية الحديثة في اللغات المنبورة لكن بخصوصية لغوية عربية؛ ننظر الآية الكريمة في قوله تعالى: **{وَرَاوَدَتْهُ الَّتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَن نَّفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْتَ لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ}**(يوسف، 23)؛ فالارتكاز على فونيم /ل/ بالشدة /ّ/ يمثل ضغطًا أدّى إلى تغيير الدلالة الداخلية للكلمة فتحوّل معنى (غَلَقَ) مِنْ مفهوم (الغَلْقْ) العام، إلى مفهوم يحمل صفة المبالغة في الغَلْق، أي

الغَلْقْ بإحكام أو الغلق مِنَ الداخل. أي انتقل المعنى من الدلالة العامة للغلق إلى خصوصية داخل الحقل الدلالي للغلق.

وفي الجدول الآتي حالات مشابهة في اللغة العربية كالآتي:

الكلمة	معناها	الكلمة المتغيّرة	دلالتها
فصل	أبعد شيء عن آخر	فصَّل	أسهب في الشرح
جمَع	قام بلمّ أشياء مبعثرة	جَمّع	بذل جهدا في جمع شيء ما
كتَبَ	رسم الحروف	كَتّب	وثق العهد أو العقد
شَهَدَ	رأى	شَهّدَ	ألزمه بالشهادة
سَلَمَ	نجا	سَلَّمَ	ألقى التحية
أكَلَ	طَعِمَ	أَكَّلَ	أطعم غيره
مَنَعَ	حجب	مَنّعَ	قام بحمايته
صَنَع	ابتدع وركّب	صَنّعَ	ابتكر

ب-الحالة الثانية: على سبيل المجاز

قد تتغيّر الدلالة الكلية للكلمة العربية عند انتقالها مِنْ معنى حقيقي إلى معنى مجازي بشرط أنْ تكون اللفظة الأصلية على وزن (فَعَل) وتطوُّر معناه إلى دلالة مجازية في وزن (فعّل).

نلاحظ الكلمات الآتية:

الكلمة	معناها	الكلمة المتغيّرة	دلالتها
جَرَحَ	أدمى أو أبكى	جَرّحَ	أنقص وانتقص
عَلَقَ	حصل في أمر	عَلَّقَ	رفع أو أدلى برأيه
كَفَرَ	جحد	كَفَّرَ	غفر وسامح
سَبَحَ	سار في الماء	سَبّحَ	من التسبيح (سبحان الله)

ممّا يعني أنّ هناك تحوّلاً في معاني الكلمات على مستوى المجاز بسبب الضغط على الفونيمات /ر/، /ل/، /م/، /ف/، /ب/ أدى إلى إبراز دلالة صوتية تجسّدت في معاني مختلفة.

وفي كلا الحالتين لا يمكن أنْ نسمي ذلك نبرًا؛ لأنّ النّبر في اللغات المنبورة يغيّر المعنى ليس على مستوى الأسماء أو الأفعال أو الصفات ذاتها، وإنما ينقل اللفظة من زمرة الأسماء إلى زمرة الأفعال أو الصفات وهكذا، مما يعني أنّ ما وقفنا عليه هو خصوصية صوتية تتعلق بالنظام اللغوي للغة العربية ويمكن للمختصين أنْ يقفوا على ذلك بالبحث والدراسة علّهم يقفون على الوصف الدقيق للمصطلح.

ومما سبق يظهر أنّ "Stress" ميزة فونولوجية مِنْ ميزات اللغات النبْرية والتي مِنْ بينها اللغة الإنجليزية، ونَقْل مفهومه إلى اللغة العربية يتفق في الضغط على الصوت، ولكنّه يختلف اختلافا كبيرًا منْ حيث خصوصية النظام الصوتي للغة العربية، حيث أنّ النّبر لا يؤدي إلى تغيير المعنى ولا الجنس الصرفي عكس اللغة الإنجليزية أين يكون لتغيير موقع "Stress" تأثيرًا في تغير المعنى.

1/4-5.التنغيم (Intonation)

مصطلح (التنغيم) يُطلق على ارتفاع الصوت أو انخفاضه في الكلام، وهو عكس رتابة الصوت، فهو يتعلّق أساساً بدرجة الصوت (Pitch) والتي تسمى أيضاً بالنغمة (Tone)؛ حيث يؤدي الاختلاف في النّغمة إلى تباين المعنى والتمييز بين دلالة الكلمات

والجمل، كما أنّ التنويع في نغمات الكلام ومناسبتها لمعناه يجعل الكلام كموسيقى دلالية لمحتوى الخطاب؛ وقد جاء في الموسوعة البريطانية تعريف التنغيم كالآتي:

"Intonation speech in phonetics, the melodic pattern of an utterance. Intonation is primarily a matter of variation in the pitch level of the voice (see also tone), but in such languages as, stress and rhythm are also involved. Intonation conveys differences of expressive meaning (e.g., surprise, anger, wariness)[1]"

"الكلام التنغيمي في علم الأصوات، النمط اللحني للقول. التنغيم هو في المقام الأول تنوّع في مستوى درجة الصوت، لكن في بعض اللغات، يشترك النّبر والإيقاع كذلك معه. التنغيم يحمل فروقًا ذات دلالة معبّرة (مثال: مفاجأة، غضب، حذر)".

هذا يعني أنّ (التنغيم) يتعلّق بمعنى حسّي دلالي يرتبط بدرجة الصوت ونغمة الكلمة مع ما يتعلّق بها مِنْ نَبْر وإيقاع، للتعبير عن دلالات مختلفة لكلمة أو جملة معيّنة، مِنْ خلال الاستخدام النغمي للعناصر اللغوية.

ويرى (روبنز Robins) إنّ "التنغيمات (Intonations) هي تتابعات مطّردة مِنَ الدرجات الصوتية المختلفة"[2]، وأمّا (تمّام حسان) فيعرّفه بأنه "ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء الكلام"[3] وأما أحمد مختار عمر (ت 2003م) فيرى إنّ " التنغيم هو الذي يغيّر الجملة مِنْ خبر إلى استفهام إلى توكيد إلى انفعال إلى تعجّب في شكل الكلمات المكوّنة، ثم

1 http://www.britannica.com/search?query=intonation

2 Robins, R.H, General Linguistics Longman, 1967, p.111.

3 تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الانجلو مصرية، 1990م، ص175.

يُمايز بين صفتين مِنَ اللغات النّغميّة وغير النّغميّة بما تؤدّيه درجة الصوت مِنْ دوْر في تمييز المعنى الأساسي للكلمة أو الجملة"[1].

وبالتالي فالتنغيم يدخل على الكلمة أو الجملة كاملة أو أجزاء متتابعة. وهو وصف للجمل وأجزاء الجمل والكلمات المختلفة المنعزلة. ومعظم اللغات يمكن أنْ تسمّى لغات تنغيمية (Intonation Languages)، لأنها تستخدم التنوّعات الموسيقية في الكلام بطريقة تمييزية تفرق بين المعاني وتُبرز أغراض المتكلّمين.

1/4-5-1.أنواع النغمات:

1.**النغمة المستوية (Level):** وهي عبارة عن عدد من المقاطع الصوتية التي تكون درجاتها متحددة سواء كانت منخفضة أم عالية أم متوسطة[2] مثال: قُلْ (منخفضة؛ تعني: تكلّم بحريّة)، (متوسّطة تعني تكلّم فأنا أسمعك)، (مرتفعة؛ تعني: لا بدّ أن تتكلّم).

2.**النغمة الهابطة (Falling):** تكون مع درجة عالية في مقطع أو أكثر عليها درجة أكثر انخفاضا منها . قد تكون النغمة الهابطة مركّبة من نغمة متوسطة الدرجة تليها النغمة المنخفضة، كما قد تكون مركبة من نغمة عالية الدرجة تليها نغمة منخفضة، كما قد تكون مركّبة من نغمة عالية الدرجة تليها متوسطة[3] مثال: تكلّم وإلاّ (نغمة متوسطة الدرجة تليها النغمة المنخفضة؛ تعني: التحذير)، (نغمة عالية الدرجة تليها نغمة منخفضة؛ تعني: ترقب

[1] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص310.
[2] زين كامل الخويسكي، الأصوات اللغوية، ص123.
[3] الخويسكي، نفسه، ص123.

العقوبة)، (نغمة عالية الدرجة تليها نغمة متوسطة ؛ تعني: نفذ الصبر).That's MINE ، What's the PROblem?

3.**النغمة الصاعدة (Rising):** وهي تعني وجود درجة منخفضة في مقطع واحد أو أكثر تليها درجة أكثر علوا منها، وقد تكون لنغمة صاعدة مركبة من نغمة منخفضة تليها نغمة متوسطة، وقد تكون مركبة من نغمة متوسطة تليها نغمة عالية؛ وتكون في حالات التعجب، التناقض[1] مثال: قُلْ (منخفضة؛ تعني: تكلّم بحريّة)، (متوسّطة تعني تكلّم فأنا أسمعك)، (مرتفعة؛ تعني: لا بدّ أن تتكلّم).COFFee?، ?Are you GOing

4.**النغمة الهابطة الصاعدة (Falling-Rising):** وهي التي تتطلب وجود درجة عالية في مقطع أو أكثر، تليها درجة أقل منها ثم درجة عالية[2] مثال: I'm not SURE

5.**النغمة الصاعدة الهابطة (Rising-Falling):** وهي النغمة التي تتطلب وجود درجة منخفضة في مقطع أو أكثر، تليها نغمة أعلى ثم نغمة أكثر انخفاضا[3] مثال:!How NICE

ويحدّد (تمّام حسان) ستة أنواع من موازين التنغيم، ويستعمل مصطلح الموازين التنغيمية[4] عند التفريق بين النغمة واللحن؛ يقول (تمّام حسان) "فأمّا النغمة (Tone) فنقصد بها تنغيم المقطع الواحد في المجموعة الكلامية فتوصف هذه النغمة بأنها صاعدة أو هابطة أو ثابتة، ونقصد باللحن مجموعة النغمات التي في المجموعات الكلامية أي الترتيب الأفقي

[1] حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، ص233.

[2] زين كامل الخويسكي، الأصوات اللغوية، ص124.

[3] الخويسكي، نفسه، ص124.

[4] ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص165.

للنغمات الذي يشتمل الميزان"[1]، كما يقسّم مدى الصوت أو اللحن إلى ثلاثة أنواع؛ حيث "يستعمل المدى الإيجابي في الكلام الذي تصحبه عاطفة مثيرة (...) ويستعمل المدى النسبي في الكلام غير العاطفي (...) وأمّا المدى السلبي فيستعمل في الكلام الذي تصحبه عاطفة تهبط بالنشاط الجسمي العام كالحزن مثلًا"[2].

ويتحدد التنغيم عند (تمّام حسان) بستة موازين؛ يستعمل النموذج الإيجابي الهابط في تأكيد الإثبات كقولك في جواب من أنكر أنه هو الذي قام بفعل معيّن: أنت فعلت هذا أي لا غيرك. وتستخدم أيضًا في تأكيد الاستفهام بكيف وأين ومتى وبقية الأدوات فيما عدا هل والهمزة. أمّا إذا كان الاستفهام بهل أو الهمزة فإن النموذج المستعمل في التنغيم هو الايجابي الصاعد. وللإثبات غير المؤكد ومن ذلك التحيّة والكلام والنداء وما عبّر عن فكرة معبّرة لكلام سابق في (لقد قابلت أخاك...على دراجته)، وأمّا في الاستفهام بهل والهمزة أو بلا أداة فيستعمل النسبي الصاعد. ويستعمل السلبي الهابط في تعبيرات التسليم بالأمر نحو: لا حول ولا قوة إلّا بالله، وعبارات الأسف والتحسّر. فإذا كان الكلام تمنيًّا أو عتابًا فالمستعمل السلبي الصاعد[3]، وتقوم النغمة في كل هذا من خلال العلو والثبات والانخفاض بتحديد الفرق بين الايجابي والنسبي والسلبي.

[1] ينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص167.
[2] ينظر: تمام حسان، نفسه، ص166-167.
[3] ينظر: نفسه، ص169.

وعليه فإنّ التنغيم مِن موسيقى الكلام الموجودة في كل لغات العالم، حيث يُعبّر به عن الدلالات المختلفة لكلمة أو تركيب أو جملة مِن خلال درجة الصوت (منخفض، متوسط، مرتفع)، كعاطفة صوتية لها دلالات تتعلّق بمقاصد وأغراض المتكلمين.

وتبرز هذه الظاهرة في اللغة العربية في المواقف التواصلية المختلفة حاملة لمعايير الجمالية في اللغة والتي يستخدمها المتكلم في تحقيق الغايات التواصلية المبرزة للدلالة. ويظهر التنغيم في عند القرّاء في تلاوة القرآن الكريم، كما يظهر في الشعر العربي بقوة، نلاحظ الأمثلة الآتية:

- يقول الفرزدق:

كم عمَّة لك يا جرير وخالةٍ دعماء قد حَلَبَتْ عليّ عِشَاري

هذا البيت قد يحتمل الاستفهام وقد يحتمل الإخبار[1]، ويحدّد التنغيم معنى البيت من خلال النغمة الصاعدة الدالة على الاستفهام، والنغمة الهابطة الدالة على الخبر.

- يُظْهِر التنغيم الغرض الدلالي من خلال طريقة نطق الفونيمات، مثال:
- **نجحت؟** غرضه الاستفهام
- **نجحت!** غرضه التعجب
- **نجحت.** غرضه الإخبار
- وفي الجدول الآتي أمثلة عن دلالات التنغيم في اللغة العربية حسب درجته:

[1] ينظر: الخطيب القزويني، الايضاح في علوم البلاغة، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، مؤسسة المختار، ط2، 2003م، ص133.

الجدول 1:

الكلمة	نوع التنغيم		
	منخفض	متوسط	مرتفع
اسْكت (فعل أمر)	طلب الإنصات	الطلب، التحذير	الغضب، الإلزام، النهي
نَعَمْ	قليل الإنصات	الجواب، احتمال	بكل تأكيد، موافق، (للتعبير عن الرغبة أو الرضا :صحيح أو جميل أو ممتاز)
لا	الرفض	الدهشة	الخوف، الغضب، الصدمة

الجدول 2:

الكلمة	منخفض	متوسط	مرتفع
How	الألم، الفشل، العجز	الاستفهام	الندم، التحسر، التوبيخ
Yes	التأنيب، الحزن، الحب	الجواب، الانتباه	الجواب، التأكيد، الاستفهام
Please	الترجي، العفو	الاعتذار، الاستفهام	الأمر، الغضب
You	الدهشة	الطلب، الاستفسار	التعجب
What	الألم	الاستفسار	التعجب

الجدول 3:

الجملة	منخفض	متوسط	مرتفع
('**w**hat is ,your '**n**ame) حسب موقع النبر ودرجته	ترجي	سؤال	دهشة وتعجّب
Are you Ahmed	السؤال	طلب التأكد	طلب إجابة سريعة
You are from Algeria	إجابة	الدهشة	الفرح
He goes to university	إجابة	رد مدهش	غضب
So, What	ألم	حزن	ألم كبير

الجدول 4:

الكلمة	نوع التنغيم		
	منخفض ثم عالي	عالي ثم منخفض	عالي ثم متوسط
اسْكت (فعل أمر)	طلب السكوت بهدوء	تحذير وتأنيب	تحذير ونصح
نَعَمْ	رد	رد بقلق	إبلاغ بالسماع
لا	رد	رد بقلق	إبلاغ بالسماع والنهي

مِنْ خلال الأمثلة السابقة في اللغتين الإنجليزية والعربية يلاحظ كيف تغيّرت الدلالة بزيادة النغمة أو توسّطها أو ارتفاعها. مما يدل على دور التنغيم في التعبير عن الدلالة وتوضيح المعنى عن طريق تغير درجة الصوت أو النغمة المصاحبة لعملية الكلام.

2/4.التقابل الفونيتيكي بين اللغتين العربية والإنجليزية:

تظهر المقابلة الفونيتيكية –الاستقرائية– للخصائص الصوتية بين اللغتين العربية والإنجليزية بعض الملامح المتشابهة وأخرى مختلفة. وقد قمنا بتتبع واستقراء بعض السمات الصوتية في اللغتين أين وقفنا على النتائج الآتية:

2/4-1.على مستوى مخارج وصفات الحروف:

تختلف مخارج وصفات الأصوات العربية عنْ نظيرتها في اللغة الإنجليزية على الرُّغمِ منْ أنّ بعض الأصوات هي نفسها في نظر علم الأصوات العام لكنها مختلفة حسب علم الأصوات النطقي أو التجريبي.

الجدول الآتي يوضح بعض الملامح التي توصلنا إليها:

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية	الاختلاف
الباء	/ b / /p /	/ p/ هو فونيم مختلف عن / b / يتفّق معه في المخرج الشفوي لكنه يختلف عنه في الصفة؛ فالأول مهموس والثاني مجهور. في حين أن الباء العربية شفوية، مجهورة، رخوة، من حروف الذلاقة.
الفاء	/ f / / v/	/ v/ هو فونيم مختلف عن / f / يتفّق معه في المخرج الأسناني الشفوي لكنه يختلف عنه في الصفة؛ فالأول مجهور والثاني مهموس. وأما الفاء العربية شفوية، مهموسة، رخوة.
الذال، الظاء الضاد	/ ð/	/ð / له نفس المخرج الأسناني مع /ذ/ /ظ/ ونفس صفة الرخاوة في حين يختلف عن /ض/ في مخرجه الأسناني اللثوي وصِفته الشديد المجهور.
الطاء	/ t /	الطاء و/ t / لهما نفس المخرج الأسناني اللثوي ونفس صفة الشدة، ويوجد بينهما اختلاف طفيف في المخرج؛ فصوت الطاء (الطبقي) أقوى قليلا من صوت /t/. ويظهر الفرق بينهما بارزا عند النطق في درجة الجهد اللازمة لنطق الطاء.

الزاي، السين، الصاد	/z / /s /	الزاي، السين، الصاد لثوية صفيرية، /z / /s /أسنانية- احتكاكية.
الراء	/ r /	الراء لثوي تكراري مجهور، و / r / في اللغة الإنجليزية مخرجه وراء اللثة وصفته انحرافي، الراء الإنجليزية غير صافية ومثلها أيضا اللام.
الجيم، الشين	/ ʃ/ / ʒ/ /dʒ / / tʃ/	الجيم والشين العربية مخرجهما وسط الحنك ونظيرتيهما الإنجليزية /ʒ / /ʃ / مخرجهما حنكي وصفتهما احتكاكية، ولهما صورة نطقية وصفة أخرى؛ /tʃ / dʒ مخرجهما لثوي حنكي وصفتهما متناقصة تبدأ انفجارية وتنتهي احتكاكية.
الكاف، القاف	/ k / /g /	(الكاف، القاف) لهوية، /k/ /g/ / أقصى الحنك انفجارية.
الهاء	/ h/	الهاء حنجرية مزمارية /h / هوائية احتكاكية مزمارية

مِنْ خلال الجدول يتّضح الفرق الجوهري بين خصائص الأصوات العربية ونظيرتها الإنجليزية.

2/4-1-1.اللغة العربية لا تبدأ بساكن ولا تقبل بالتقاء الساكنين:

يجوز في النظام اللغوي للغة الإنجليزية أن يتصدّر الكلمات ساكن أو ساكنين، وتوجد العديد مِنَ الكلمات الإنجليزية على هذه الشاكلة، مثال على ذلك:

كلمات تبدأ بساكن	كلمات تبدأ بساكنين
/sti:l/ steel	/**sp**riŋ/ spring
/**k**levə/ clever	/**st**ream/ stream
/**p**reə/ prayer	/**sk**weə/ square

ولا يجوز في العربية أنْ تبدأ الكلمة العربية بساكن، لكن قد تقبل اللغة العربية التقاء الساكنين وتغتفره إذا كان هناك من مقررات النظام ما هو أولى بالاعتبار من التقاء الساكنين وذلك نحو الوقف بالسكون على آخر الكلام نحو: قبْلْ–بعْدْ–عيْنْ–قوْمْ...وقد يحدق أنْ يكون الأول منهما في هذه الحالة حرف لين مشكلًا بالسكون أو أن يكون حرف مد وبعدهما في الحالتين حرف مشدد نحو: مدهامتان–أتحاجونني–ولا الضالين"[1]، والملاحظ على بعض الألفاظ العجمية المعرّبة تضاف الهمزة تجنّبًا لالتقاء الساكنين، مثل (Platon) عرّبت (أفلاطون)، ومثلها من الكلمات المعرّبة كثير. إلا أنّ ما يلحظ أحيانًا على بعض الألفاظ المعرّبة مِن خروج عن قاعدة التقاء الساكنين في اللغة العربية يثير التعجب والدهشة، ومثال ذلك: كمْبْيوتر، فيْفْري وغيرها، ما يوجب الوقوف عند مثل هذه التحديات التي تواجه مستقبل معايير الفصاحة في اللغة العربية.

2/4–1–2.الشكل أو الحركات الإعرابية:

تتميّز اللغة العربية بعلامات الشكل (َ ، ً ، ُ ، ٌ ، ّ ، ْ ، ِ ، ٍ) وهي خصوصيّة مميّزة للغة العربية؛ حيث تقوم هذه العلامات بعملية مهمة في ربط الأصوات بجميع المستويات اللغوية، ومِنْ خلالها يضبط النظام اللغوي للجملة، بحيث تحدّد العناصر اللغوية ووظائفها بدقة، ولا

[1] ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص196–297.

يفهم المعنى إلا من خلال مواقع هذه العلامات وتموقعها. مثال: جَنَّة / جُنَّة / جِنَّة، الغَمْرُ/ الغُمْرُ/ الغِمْرُ.

ويقابل ذلك في اللغة الإنجليزية علامات: مد الصائت، حركة النبر وموقعه، علامات التنغيم وغيرها المستخدمة لتوضيح المعنى في اللغة الإنجليزية؛ مثال:

Pre'sent / 'present

2/4-1-3.حالات أخرى تتعلق بالسياق الصوتي:

2/4-1-3-1.الحذف (Omission) :

1.اللغة العربية:

أ-حذف اللّام: اللّام لا ينطق إذا وقع في بداية الكلمة بعد الألف قبل الأصوات الآتية: التاء الثاء الدال الذال الراء الزاي السين الشين الصاد الضاد الطاء الظاء اللام النون. مثال: الشمس، الصبح، النور؛ فيحذف اللام صوتًا ولا يحذف رسْمًا.

ب-حذف النّون: للنون العربية أحكام عامّة وأخرى خاصة؛ فقد تحذف على سبيل الإقلاب إذا لحقها /ب/ مثال: منْبع مَمْبع، مِنْ بعد ، مِمْبعد. وتحذف النون أو تخفى في القرآن الكريم حسب ضوابط محددة؛ فتدغم إذا لحقها /ي/ مثال: فمنْ يعمل فميْيَعمل، أو تخفى إذا لحقتها حروف الحلق (ا/ح/خ/ع/غ/ه/ء) مثال قوله تعالى: **{مِنْ أَجْلِ ذلك كَتَبْنا على بَنِي إسْرائِيل أنَّه مَنْ قَتَلَ نَفْسا}** (المائدة، 33) النون الأولى تخفى والثانية تظهر.

2.اللغة الإنجليزية:

أ-حذف الحروف الصامتة Sillent Letters. وله حالات متعددة ذكرناها في الفصل السابق؛ مثال: bring /briŋ/ start /stɑ:t/

ب-الادغام؛ مثال: back ground وتقرأ /bægraʊn/

ج-الاقلاب (Assimilation): وله حالات عديدة؛ مثال: cat burglar /kæpjʊ:glə/

basket maker /bɑ;skipeikə/

3/4.التقابل الفونولوجي في العملية التعليمية:

3/4-1.على مستوى المقاطع (Syllables)

المقطع في اللغة العربية يمكن أن يحوي صائتين (الصائت + الحركة) أو (حركة الصامت+ صائت) ولا يبدأ المقطع في الكلمة العربية بحركة أو صامتين.

وأمّا في اللغة الإنجليزية فالمقطع له خصوصية محددة ووظيفة مهمّة في بنية الكلمة من ناحية ودلالته على المعنى من ناحية أخرى؛ بحيث أنّ الكلمة التي تحوي مقطعًا واحدًا فقط لا بد أنْ يكون هذا المقطع منبورًا ويسمى النبر الواقع عليه بالنبر القوي، مثال: keep /'ki:p/ .

-الكلمة التي تحتوي على مقطعين مثال:/'bæ/təl/ battle؛ ويكون المقطع المنبور /'bæ/ أقوى من المقطع غير المنبور /təl/ وتتحدد الدلالة العامة للكلمة مِنْ خلال موقع النّبر، وتتحدد النغمة الدلالية أيضا مِنْ خلال المقطع المنبور.

كما يمكن أن يتصدّر المقطع صامتين:

- (صامت متحرك + صامت ساكن)؛ مثال: كلمة من مقطع واحد /**sf**iə/ sphere.

كلمة من مقطعين /'**sp**ai/si/ spaicy

- (صامت ساكن + صامت ساكن آخر)؛ مثال: كلمة من مقطع واحد spread /**sp**red/. كلمة من مقطعين /'**spl**In/tə/ splinter

والملاحظ مِنْ خلال الأمثلة السابقة أنّ هناك اختلافًا بين بنية ودور المقطع في اللغة العربية ونظيره في اللغة الإنجليزية، وهو ما يؤثر نوعا ما على العملية التعليمية للغتين؛ فكلاهما لا يجد صعوبة في مفهوم المقطع مادام أنه موجود في كليهما على الرّغم مِنْ خصوصيّة اللغة الإنجليزية التي تربط المقطع بمظاهر فونولوجية أخرى تستدعي مِنَ العربي إدراكها وفهم قوانينها مثل النبر والتنغيم. وتسعى اللسانيات الإدراكية إلى استثمار النماذج المتشابهة من أجل تيسير عملية تعلم اللغات باعتبار وجود نظائر واحدة بمعطيات وتطبيقات مختلفة. فيكفي معرفة أنّ المقطع الواحد يتكوّن مِن صائت واحد على الأقل، وأنّ الكلمة تقسم مقطعيا حسب عدد الصوائت وتموقعها داخلها.

3/4-2.على مستوى الفونيمات Phonemes

تقوم الفونيمات بدور تمييزي بين الكلمات مِنْ خلال تموقعها وصفتها الفارقة، وتتفق اللغتين العربية والانجليزية في مفهوم الفونيم وتختلف في بعض الخصوصيات؛ حيث تفرّق اللغة العربية بين فونيم /س/ و فونيم /ص/ ؛ مثال سعد/صعد؛ بحيث أنّ استبدال أحدهما

بالآخر يؤدي إلى تغيّر المعنى، إلا في حالات استثنائية نطقية تتعلّق بالعادات النطقية لبعض الكلمات أين يكون التفريق على أساس ألوفوني، مثال: (سارة) (سورة) (سور) (السفر) تنطق بالصاد بدل السين، ويُقِر القرّاء بهذه الظاهرة في بعض المواضع في كتاب الله العزيز ويضعون لها علامة (ص) صغيرة فوق حرف السين كما في قوله تعالى { **لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُسَيْطِرٍ**} (الغاشية، 22).

وأمّا في اللغة الإنجليزية فيعد الصاد ألوفونًا للسين ولا يُفرّق أبدا بينه وبين السين؛ مثال: sara /særa/ (سصارة)، sunday /sʌndei/. ونفس الأمر بالنسبة للظاء والذال باعتبارهما فونيما واحدا، والظاء ألوفونا للذال؛ مثال: that /ðæt/، thus /ðʌs/

وقد يواجه المتعلّمون مشكلة حقيقية في التمييز بين الفونيمات مثل تلك التي ذكرناها آنفا، مما يستلزم دراسة منعزلة لكل فونيم على حدى لمعرفة خصائصه وسماته التمييزية، لا سيما إذا وضعنا في الحسبان وجود فونيمات متشابهة شكلا لكنها مختلفة في الصفات والدلالات التي مِنَ الممكن أنْ تجسّدها في سياقات معيّنة.

وفي محاولتنا استقراء بعض الفونيمات في اللغتين العربية والإنجليزية توّصلنا إلى أنّ هناك أصوات فارقة بين اللغتين؛ ونقصد بها تلك الأصوات أو الحروف الموجودة في اللغة العربية وغير الموجودة في اللغة الإنجليزية أو العكس، مما يمثل ظاهرة تستدعي الوقوف عندها من أجل تحليلها وتيسير عملية التعلم بين اللغتين.

وبالنظر إلى مبادئ اللسانيات الإدراكية في اعتقادها بانعزال الأدمغة عند عملية التعليم؛ أي أنّ الفطرة اللغوية ثابتة بالتجربة لكن الفروق الفردية (الإدراكية) تبقى علامة مميزة لكل شخص على حدى، فمن غير الممكن أنْ تستخدم مجموعة من المتعلّمين نفس القوالب الذهنية المتعلّقة بفهم وإنتاج اللغة. والإدراك الفونولوجي من بين العمليات المعقّدة التي يعالجها الدماغ على مستوى الأصوات في تعالقها ووظائفها باعتبار أنّ الصوت له حيّز دماغي محدد وعلاقات عصبية دقيقة تربط بين المدخلات الجسدية وعلاقاتها داخل الفكر من خلال العمليات الذهنية الموجِّهة للمخرجات المنتجة للقوالب المتشابهة وإمكانية تجسيدها في عملية تعلم اللغات باعتبارها نوع مِن المعلومات العامة التي يعالجها الدماغ البشري ويحلّلها إلى عمليات لغوية متنوّعة.

الجدول الآتي يوضّح أهم هذه الفروقات والصعوبات التعليمية التي مِنَ الممكن أنْ تُحدثها هذه الظاهرة:

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
الباء	**/ b / /p /**
/p/ (المهموس) هو فونيم مختلف عن /b/ (المجهور)؛ ويحاول المُحدَثون العرب جعله ألوفونا لصوت الباء في العربية؛ ونحن نرى بخلاف ذلك باعتبار /p/ صوتًا دخيلًا على اللغة العربية، ولا يمكنه أنْ يتناسب مع طبيعة الأصوات العربية مِنْ ناحية أصالتها وفصاحتها، ومِنَ الممكن أنْ يؤثر ذلك على خصائص اللغة العربية عامّة، ولا يمكن اعتبار/p/ مظهرا لتحوّل صوت /ب/، لأنّ صوت الباء في العربية لم يتحوّل بل دخل فونيم	

آخر له نفس الصفات والمخرج معه. وهذا التحوّل وقع بفعل عمليات تعريب المستجدات المعرفيّة مِنْ ناحية، وتحوّل أصوات اللهجات العربية القريبة مِنَ الفصحى من ناحية أخرى؛ ومن أمثلة ذلك: لفظة (سبتمبر september) ينطقها العربي /p/، (كمبيوتر computer) ينطقها أيضا /p/؛ حيث يجد المتكلم ثِقلا في نطق الباء متساوية المخرج مع الميم والساكنة نُطْقا معها، وهو ما لا يجوز في اللغة العربية (التقاء الساكنين) فيستعيض المتكلّم عن نطق الباء –تخفيفا– فينطقها / p/. وفي كلّ هذا مخالفة لمعايير وقواعد اللغة العربية الفصيحة.

وقد يحتجّ علماء الأصوات المحدثون بأن صوت /p/ موجود أصلا كألوفونا للباء في اللغة العربية وذلك من خلال الكلمات :(ابتاع)، (ابتعد) وغيرها. ونقول بأنّ هنا استراق لمخرج وصفة الباء الفصيحة ولو نطقت الباء سليمة لما ظهر /p/ كصوت ألوفوني أبدا.

ومِنْ جهة أخرى لو اعتبرنا أنّ / p/ / b / لهما نفس الفونيم النطقي في العربية؛ أي أنّ نطقهما /ب/ فإنّ ذلك سيؤثّر سِلبا على المتعلّمين الذين يخترقون دون وعي قواعد الفونيم أين تتغيّر الدلالة بتغيّر الفونيم؛ مثال: pear/bear, park/bark, pin/bin .

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
السين، الصاد	**/ s/**

تفرّق اللغة العربية بين فونيم /س/ و فونيم /ص/ بحيث استبدال أحدهما بالآخر يؤثر على سياق المعنى، مثال: سار/صار، ساد/صاد، إلا في حالات استثنائية نطقية تتعلّق بالعادات النطقية لبعض الكلمات أين يكون التفريق على أساس ألوفوني، مثال: (سارة)

تنطق بالصاد بدل السين، سورة، ويُقِر القرّاء بهذه الظاهرة ويضعون لها علامة (ص) صغيرة فوق حرف السين كما في قوله تعالى { **وزادَهُ في الخَلْقِ بَسْطَة**} (الأعراف، 63).

وأمّا في اللغة الإنجليزية فيعد الصاد ألوفونًا للسين ولا يُفرّق أبدًا بينه وبين السين؛ مثال / sara /særa(سصارة)

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
الطاء	/ t /

لا يمكن اعتبار الطاء تلوينا صوتيا لـ /t/ لاختلافهما بين اللغتين، فصوت الطاء (الطبقي) أقوى قليلا من صوت /t/ وإن كان مخرجهما واحد، كما لا تسمح اللغة الإنجليزية باستبدال /t/ بالطاء لعدم وجود حرف الطاء بها.

اللغة العربية	اللغة الانجليزية
الفاء	**/ f / / v/**

/v/ (المجهور) هو فونيم مختلف عن / f / (المهموس) لكنّ بعض المحدثين العرب يحاولون جعله ألوفونا لحرف الفاء في العربية، وهو أيضا لا يتناسب مع الأصوات العربية مِنْ ناحية أصالة أصواتها مخرجا وصفة، واستبدال أحدهما مكان الآخر في اللغة الإنجليزية غير جائز، ودخوله إلى العربية عبر التعريب لا يخدم أبدا خصوصية اللغة العربية، وإنْ كانت حجج المعرّبين تيسيرية. والصوتيون المحدثون يرون تحولا في صفة صوت الفاء المتأثر بالصوت الأعجمي /v/ مثال: لفظة (Bravo برافو) أو (نوفمبر November) أو (فيروس Virus) أين يجد المتكلم ثقلًا في نطق الفاء فيستعيض عن ذلك –تخفيفًا– بصوت /v/ كما في اللفظة الأجنبية.

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
الراء	**/ r /**

الراء في اللغة العربية يختلف في نوعًا ما عن نظيره في اللغة الإنجليزية؛ حيث نطق الراء العربية لها ذبذبات تزيد في حركات اللسان وجهورها فيبقى اللسان وسط الفم قريب من الأسنان العلوية ويسمع صوت الراء صافيا ويلاحظ ارتداده في فم الناطق. وأما في اللغة الإنجليزية فإن نطق / r / يحتاج إلى انحراف اللسان في حركة شبه دائرية تجعل نغمته غير صافية، ويلاحظ حركة دائرية للشفتين وشبه دائرية لحركة اللسان. ونفس هذه الحالة نلمحها مع / l / الإنجليزية.

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
الذال، الظاء، الضاد	**/ ð/**

الظاء والضاد مِنَ الأصوات التي يصعب التمييز بينها نطقًا وشكلًا حتى عند العربي، ويتداخل نطقها مع الذال أحيانًا كثيرة، وقد يعتقد غير العربي أنّ أصوات /ذ/، /ض/ /ظ/ هي فونيمات واحدة فينطقها جميعا/ð/. وهناك من ينطق الحروف الثلاثة /د/ بانحراف صوتي خاصة في بعض اللكنات العربية الفصيحة. ويمكن في الإنجليزية البريطانية أنْ ينطق /ð/ ضاد في اللهجات عندما يسبق الصائت الطويل ɑ: ويمثل ذلك تلوينًا صوتيًّا وليس فرقًا فونيميًّا. مثال: that is / ðɑ:iz/

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
الهاء، الحاء	**/ h/**

الهاء العربية يقابلها /h/ في اللغة الإنجليزية. وقد تواجه غير العربي صعوبة

التفريق بين الحاء والهاء لقرب مخرجيهما وصفتيهما وشكلهما لأن الحاء والهاء تمثل عنده الحرف /h/، وتكتب في آخر الكلمات المؤنثة /ـة/ وتنطق /ـه/ ساكنة التي تعد ألوفونًا للتاء عند الوقْف عليها.

وتنطق الهاء دائما في اللغة العربية سواء وقعت في بداية أو وسط الكلمة، لكنها لا تنطق في عديد السياقات الإنجليزية، مثال:

what /wɔt/, hour /aʊə/, thought /θɔ:t/

ويقابل /h/ حرف الحاء عند رسمه بالرسم اللاتيني؛ مثال: أحمد Ahmed.

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
الجيم، الشين	**/ ʃ/ / ʒ/** **/dʒ / tʃ/**

الجيم والشين العربية تقابلهما /ʒ / /ʃ/ / الإنجليزية والتي لها صورة نطقية أخرى تتمثل في /dʒ/ /tʃ/ وهما صوتان لهما نطق خاص بصفتين مختلفتين تبدأ انفجارية وتنتهي احتكاكية مثل: /tʃɜ:tʃ/ church ، /dʒiɔlədʒi/ geology؛ ولا توجد في العربية الفصيحة الجيم الصافية إلا إذا وقعت بعد /ل/ ساكنة في بداية الكلمة كقولنا (الْجَبلْ)، أما في باقي المواضع فإنها تنطق مثل الصوت الإنجليزي /dʒ/ كقولنا (المجلس=المدجلس) أي أنها تصبح لها صفة الأصوات المتناقصة Affricates، وأما tʃ فلا نجده في العربية الفصيحة إلا في موضع واحد يرتبط بالعادات النطقية؛ مثال: لفظة (مُجْتَمع) تنطق عادة (مُتْشْتَمَعْ) وهذا شائع جدا، بل نعد tʃ ألوفونا للجيم في اللغة الفصيحة، ويكثر استخدامه

في بعض اللهجات العربية غير الفصيحة مثل لهجات الخليج العربي، ولهجة (تْواتْ) بالجنوب الجزائري، وتسمى في علم اللهجات بالكشكشة؛ حيث ينطق /ك/ tʃ؛ مثال: (الكتاب) يُلفظ (التْشِتاب) أو (التَشْتاب)، (مَالُكَ) تُلفظُ (مالتْشْ).

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
الكاف، القاف	**/ k / /g /**

الكاف والقاف العربيتان فونيمان مختلفان؛ وتقابل /ك/ العربية /k / الإنجليزية، لكن عمليات التعريب ساوت بين الكاف والقاف في نطق العديد من الكلمات الأعجمية، وكلمات أخرى يعوض فيها القاف ب /g/.

وقد يجد غير العربي صعوبة في نطق /ق/ لعدم وجوده في لغته وعدم تعوده على مخرجه فيستعيض عنه بحرف أقرب /k/، وأحيانا أخرى /g / والتي تمثل ألوفونًا لصوت /ق/ في اللهجات العربية غير الفصيحة.

ويوجد لـ /k/ الإنجليزية سمات متنوعة في رسمها (c, ch, ck, q, qu)؛ مثال:

queen/ back/ come/ chronic/ qatar

3/4-2-1.فونيمات ليس لها مقابل حقيقي:

اللغة العربية	اللغة الإنجليزية	
الغين	ليس له مقابل صوتي حقيقي	يضع المترجمون والمعرّبون المقابل الأجنبي gh كرمز لفونيم الغين غير الموجود أصلًا

		في اللغة الإنجليزية؛ مثال: المغرب (elmghreb)
العين	ليس له مقابل صوتي حقيقي	يرمز له /aa/ مثال: سعيد (saaid)
ليس له مقابل صوتي حقيقي	G	هناك من يُعرّبه /ج/ أو /غ/؛ مثال: جوجل/غوغل (google)، جورج (george)
الخاء	ليس له مقابل صوتي أصلي	Kh؛ مثال: خالد (khaled)

وعلى الرغم من التباينات الصوتية بين اللغتين العربية والإنجليزية والتي بيّنا بعضها إلا أن ذلك لا يمثل –بالنسبة إلينا– عائقا في تحقيق تواصل أو توافق صوتي أو فونيميي بين اللغتين؛ باعتبار أنّ اللسانيات الإدراكية تقر بالكليات التشومسكية التي تعتبر أنّ دماغ الانسان مزود بقواعد عالمية مشتركة؛ وانطلاقا مِنْ هذه القاعدة تطرح اللسانيات الإدراكية امكانية استغلال هذه الكليات بتحفيز القدرات الدماغية الفردية من أجل بناء تواصل معرفي بين اللغتين الأصلية والأجنبية باستثمار القوالب المشتركة على مستوى المعلومات عامة والمدخلات المختلفة خاصة لا سيما اللغوية منها؛ فوجود نظير معرفي أو لغوي في اللغة الأصلية يمثل حافزا يتمظهر في قوالب اللغة الأجنبية. ولن تمثّل الفروق الصوتية حينها أي عائق في تعلم اللغة الأجنبية، خاصة إذا ربطنا تطور علوم الأعصاب بما تشهده اللسانيات النفسية من تقدم خاصة في مجال الأرطوفونيا وتطبيقاتها العملية في تصحيح النطق والكلام

مما يعطي دفعًا واسعًا في استثمار هذه التطبيقات في تعليم الفونيمات العربية للمتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية.

3/4-3.على مستوى النبر (Stress)

النّبر-كما سبق ذكره- ظاهرة غير موجودة في اللغة العربية بنفس المفهوم الموجود في اللغات المنبورة أين يقوم النبر فيها بوظائف متعددة في سياقات متنوعة. ولا نلفي في العربية حالة للنبر ما عدا تلك التي ذكرناها بين (فَعَلَ / فَعَّلَ) مثل سبَحَ /سَبّحَ أين يتغير المعنى عند الارتكاز أو الضغط على العين-وهذا ليس نبرًا حقيقيًّا- لأنّه لم ينقل اللفظة مِنَ زمرة الأفعال إلى الأسماء أو الصفات، أما الحالات الأخرى التي ذكرها المحدثون كما في (فاعل) ص ع ع/ ص ع ص/ المقطع المنبور (فا)، أو في (يفعل) ص ع ص/ص ع/ ص ع المقطع المنبور عَلْ. فإنّ ذلك لا يتناسب مع مفهوم النبر كظاهرة فونولوجية في اللغة الإنجليزية أو اللغات المنبورة الأخرى، وأنّ ما قام به المحدثون من إسقاط مفهومي ليس له ما يبرّره في لغة أصيلة مثل العربية تبحّر في علومها الأقدمون قبل المحدثون، أين كان العربي يرتكز على الحرف من أجل إبراز دلالات مرتبطة بعوامل نفسية أكثر منها نطقية فكان ذلك مظهرًا أو صورة لنبرة الكلام المعبّرة عن دلالة خفيّة أو صريحة. وما ذكره المحدثون يتناسب مع مصطحات كـ (الضغط/ الارتكاز) ولا يمكن بأيّ حال مِنَ الأحوال أن يكون ما ذكروه ترجمة حقيقية لمفهوم النبر في الدرس الفونولوجي الغربي.

وأمّا النّبر في اللغة الإنجليزية فإنه سمة مميّزة للمقاطع الصوتية؛ ويمكن للنّبر أنْ يُغيّر معنى الكلمة الواحدة بحيث ينقلها من زمرة الأسماء إلى الأفعال أو الصفات، كما أنه يحدّد المعنى تنغيما على المقطع القوي الذي يتموقع عليه. مما يعني أنّ النبر له دور محوري ومكانة مركزية في الدرس الفونولوجي الإنجليزي.

ولأنّ اللغة العربية غير منبورة فإنّ المتعلّم يجد صعوبة في الوقوف على مواضع النبر في اللغة الإنجليزية بدقة لأنه يحتاج إلى معرفة بالأصوات الإنجليزية وصفاتها ووظائفها ومتى وأين يتموضع النبر، وكيف يتحدد المقطع الضعيف من المقطع القوي، وأي المقاطع يكون أقوى من الآخر، وعلاقة النبر بالمعنى العام والمعنى الخاص. يضاف إلى كل ذلك عوامل نفسية وأخرى إدراكية تتدخل في نطق الأصوات أو المقاطع المنبورة بنغمات مختلفة تتحدد من خلالها الدلالة.

فالدماغ البشري يستعيض بكلمات عوض أخرى في مواقف سياقية تواصلية معيّنة، مما يعني وجود عمليات مسبقة تتعلّق بثقافة اللغة ومدخلات الدماغ عن طريق الحواس المختلفة؛ فنبر المقطع أو الضغط على الحرف هو تمظهر لواقعة حقيقية موجودة في الدماغ لها علاقة بإدراكات مختلفة للعلاقة بين الفرد وما يحيط به.

وتتباين عملية تعلّم اللغة العربية على مستوى النّبر بالنسبة للإنجليزي بقدر وعيه بعدم وجود هذه الظاهرة في اللغة العربية، وفهمه لمفردات اللغة العربية وسياقاتها المختلفة معجميًّا وصوتيًّا وصرفيًّا ونحويًّا وغيرها؛ وأمّا العربي فعليه تعلّم نوع الأصوات المنبورة، ومواضع

النبر وأنواعه، باستغلال مفهوم الارتكاز أو الضغط في علم الأصوات العربية باعتباره من القوالب الموجود بعض شبهها في اللغة الأصلية، وهو ما تؤكد عليه اللسانيات الإدراكية في تعليم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية؛ أين يستطيع الدماغ من خلال القوالب الفطرية والمكتسبة من وضع روابط بين المدخلات والمخرجات وربطها بالذاكرات المختلفة وتترجم هذه العمليات عبر المعالَجات المستمرة إلى معلومات تمكّن المتعلم من فهم قوالب اللغة الثانية أو الأجنبية.

3/4-4.على مستوى التنغيم: (Intonation)

تتّفق لغات العالم جميعها في اشتمالها على التنغيم كظاهرة صوتية فونولوجية لها أهمية كبيرة في إبراز المعنى عن طريق درجة النغمة (Pitch of Tone) المستخدمة في الكلام.

واللغة العربية لها ميزة أسلوبية خاصة تميّزها عن غيرها مِنَ اللغات الأخرى تُجَسّدها ظاهرة التغيم؛ فالشعر لن يكون كذلك إنْ لم تصاحبه نغمات إيقاعية أثناء إلقاء قصيدة ما، ويتأتى لقارئ الشعر التأثير في المتلقّين من خلال عنصر الاستشعار الداخلي للكلام بنغمات متنوعة صعودًا وهبوطًا واستواءً وهكذا. وليس هذا فحسب فتلاوة القرآن الكريم تحتاج إلى صوت نغمي يستشعر آيات الكتاب العزيز بتنغيم خاص ينبع عن تدبّر لمعاني القرآن الكريم، والنبيّ صلى الله عليه وسلم أوصى بالتغني بالقرآن في قوله عليه السلام (ليس منّا من لم يتغنَّ بالقرآن يجهر به)(رواه البخاري في (التوحيد) رقم (6973).

وتزخر الخطابات المتنوعة والمواعظ والرسائل الصوتية بعنصر التنغيم كوسيلة فطرية ومكتسبة تسهم في توصيل رسائل متعددة بحمولات نفسية وأحاسيس وأغراض مختلفة. ولن يستطيع الخطاب تحقيق المقصود دون فنون التنغيم الكلامي. وتتحدد النغمات –كما ذكرنا سابقا في عنصر التنغيم– بمظاهر مِنْ خلالها تتوضح أغراض المتكلّمين مثل طريقة الكلام، الضغط على مقاطع معينة من الكلمات، علامات التعجب والاستفهام وغيرها. إلا أنّ اللغات المنبورة كاللغة الإنجليزية مثلًا تعتمد إضافة على ما سبق ذكره على النبر سواء على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة؛ حيث يتدخّل النبر (القوي أو الضعيف) في تنغيم الكلام محددا دلالته. وبالمقابل نجد في اللغة العربية مظهرًا مشابهًا من ناحية الضغط النغمي على مقاطع محددة من الكلام كالارتكاز على فونيم بالشدة أو السكون أو حركة مد طويلة أو إطالة حركة صامت للدلالة على شيء ما أو إبراز أهميّته.

وتعتبر اللسانيات الإدراكية أنّ ما يُحدثه المتكلمون مِنْ أصوات له ما يُمَثِّله في الدماغ مِن ارتباطات ذهنية مع الواقع الذي يُمَثّله السياق الكلامي والعوامل النفسية المصاحبة لعملية الكلام. وبالتالي فوجود ظاهرة التنغيم في لغة المتكلم الأصلية كعملية فطرية لها ما يقابلها في جميع لغات العالم، تجعله يفعّل ترميزات لعمليات مشابهة تمكّنه من استخدام ذلك في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية بطريقة سليمة؛ فقد يعبّر عن الإحساس بالبرد أو الخوف أو الحزن أو الفرح (المدخلات الجسدية) بنبرة ضعيفة أو متوسطة أو قوية

تختلف من نبرة إلى أخرى؛ وقد يلتقي شخصان فيتحادثان بنغمات لها دلالات وأبعاد متنوعة؛ مثال: يلتقى شخصان عربيان يسلم الأول على الآخر ويكون الحوار كالآتي:

الشخص (أ) (مبتسمًا) السلام عليكم ... نهارك سعيد... كيف حالك؟ اشتقت إليك!

الشخص (ب) (أكثر ابتسامًا) وعليكم السلام ورحمة الله.. نهارك أسعد..أنا بخير والحمد لله سعيد جدًّا برؤيتك.

العناصر اللغوية الموجودة في هذا المثال تعطي انطباعًا بلقاء طيب بين شخصين زادت قوة ارتباطه من خلال العلامات والإشارات التنغيمية المتنوعة.

لو افترضنا أنّ نفس الشخص يذهب لتعلّم اللغة الإنجليزية، فإنه من خلال الارتباطات الذهنية التي تربط بين القوالب الموجودة في لغته والتي يخزنها الدماغ كمعلومات، بإمكانها التمظهر في اللغة الثانية أو الأجنبية بتمثّلات مشابهة تساعد المتعلّم على اكتساب مهارة استخدام اللغة الأجنبية؛ مثال:

Person (1): Hi.. ˌGood 'morning… hope you 'nice day..how are 'you? I 'miss you!

Person (2) : He'llo..Good 'morning…' nice day too..i am 'fine..i am 'very glad to see you.

يلاحظ في المثال الثاني كيف يسهم النبر في نغمة الكلم وإبراز دلالات خاصة تؤثر في المتلقي.

وبالتالي فالتقابل الفونولوجي بين التغيم في اللغتين يبيّن أنّ القوالب الدماغية المشتركة بين اللغتين تميّز نغمية اللغتين أين يرسل الدماغ إشارات تعريفية لهذه الظاهرة متمثّلا إياها في قوالب اللغة الإنجليزية بالنسبة للعربي واللغة العربية بالنسبة للإنجليزي.

4/4.دراسة ميدانية لتعليمية الصوتيات الوظيفية:

تمثلت الدراسة في اختيار عيّنات عشوائية لطلبة مِنَ مختلف الجنسيات والمستويات بجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، لمعرفة كيفية تعلّم الصوتيات الوظيفية وطريقة استخدامها في السياقات التواصلية المختلفة، مع الوقوف على الصعوبات التعليمية التي مِنَ الممكن أنْ تعيق عملية التعلّم.

4/4-1.أغراض الاستبيان:

يتضح من خلال تناولنا للدرس الفونولوجي عند العرب ونظيره في اللغة الإنجليزية أن هناك توافق واختلاف بينهما على مستوى المفاهيم والمصطلحات والخصوصية الثقافية اللغوية؛ وبالنظر إلى مفهوم الكليات اللغوية وكذا النظرية الإدراكية في اللسانيات عامّةً وفي تعليمية اللغات خاصة.

أنجزنا هذا الاستبيان بغرض الوقوف على آليات تعلّم الصوتيات الوظيفية بين اللغتين العربية والإنجليزية من خلال الطرح الإدراكي الذي يتبنى دور القوالب الذهنية وروابطها الدماغية عن طريق عناصر ومراكز الذاكرة والمدخلات والمخرجات الجسدية المختلفة؛ رغبة

في الوقوف على المشكلات التعليمية المختلفة وكيفية تيسيرها وخاصة تلك المتعلّقة بالفروقات الصوتية سواء على مستوى الفونيتيك أو الفونولوجيا.

وركّزنا على الأمور الأساسية في تعلّم الصوتيات عامة منها الفروق النطقية، ومعرفة وظائف الأصوات وكيفية استخدامها في السياقات التواصلية، واستثمار المعلومات اللغوية الخاصة باللغة الأم في تعلّم اللغة الثانية.

4/4-2.العيّنات:

أنجز هذا الاستبيان على ثلاثة عيّنات عشوائية لطلبة من جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف/ الجزائر في تخصّصي اللغة العربية واللغة الإنجليزية على النحو الآتي:

1. العيّنة الأولى: تختص بالطلبة الأجانب الذين يدرسون في قسم اللغة الإنجليزية واشتملت على طلبة من دولة مالي لهم معرفة بسيطة باللغة العربية.
2. العيّنة الثانية: تختص بالطلبة العرب الذين يدرسون في قسم اللغة الإنجليزية واشتملت على طلبة من دولة فلسطين.
3. العيّنة الثالثة: تختص بطلبة قسم اللغة الإنجليزية (الجزائريين) مستوى الليسانس والماستر والذين يدرسون اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية.
4. العيّنة الرابعة: تختص بطلبة قسم اللغة العربية مستوى الليسانس والماستر والذين يدرسون اللغة العربية لأغراض أكاديمية ويستفيدون مِنْ تكوين في اللغة الإنجليزية على مستوى مركز التعليم المكثف للغات CEIL التابع لجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف.

4/4-3.أفراد العيّنة:

تتكون عيّنات الدراسة مِنْ مائة وخمسين (150) طالبًا وطالبة.

1. طلبة اللغة العربية في مستوى الليسانس والماستر الذين يدرسون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية سواء تلك المقررة في الفصل أو تلك التي يدرسونها في المراكز الخاصة لتعليم اللغات أو مركز التعليم المكثف للغات CEIL التابع لجامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف. (بَلَغ عدد الذين شملهم الاستبيان خمسين (50) طالبًا وطالبة).

2. طلبة قسم اللغة العربية الذين يدرسون صوتيات اللغة العربية وخصائصها لأغراض أكاديمية تعلمية تعليمية مع امتلاكهم لمعارف مسبقة عن صوتيات اللغة الإنجليزية. (بَلَغ عدد الذين شملهم الاستبيان خمسين (50) طالبًا وطالبة).

3. طلبة قسم اللغة الإنجليزية يدرسون صوتيات اللغة الإنجليزية وخصائصها لأغراض أكاديمية تعلمية تعليمية مع امكانية امتلاكهم لمعارف مسبقة عن صوتيات اللغة العربية من خلال ثقافتهم أو اندماجهم (الطلبة الجزائريين، والعرب، والأجانب). (بَلَغ عدد الذين شملهم الاستبيان خمسين (50) طالبًا وطالبة).

الفصل الدراسي: الثاني 2017-2018م

4/4-4.موضوع الاستبيان:

- المشكلات النطقية للأصوات العربية والأصوات الإنجليزية.
- الفروق الوظيفية بين اللغتين العربية والإنجليزية.
- صعوبات تعلم الأصوات والظواهر الصوتية بين اللغتين.
- تعلم فونولوجيا اللغة الإنجليزية من خلال فونولوجيا اللغة العربية.

4/4-5.مصطلحات مهمة:

تركنا لأفراد العينات الثلاث حرية تحديد مفاهيم العديد مِنَ المصطلحات الصوتية وتسميتها من أجل تيسير التواصل بيننا بغرض بناء الأرضية التعليمية المناسبة التي تبرز مستوى المعرفة أو الجهل بتلك المصطلحات ومفاهيمها.

أفراد العيّنة تطرح عليهم أسئلة فحصية باللغتين العربية والإنجليزية –حسب كل تخصص لغوي– لتحديد مستوى المعرفة باللغة أولا. ثم تعطى لهم بعض المصطلحات التي تحدد عملية الاستبيان.

–حول الموضوع (الصوتيات والصوتيات الوظيفية): –مهم جدا / مهم / غير مهم

– نعم/ لا/ ليست لي إجابة.

–إجابات سريعة.

–إضافات.

4/4-6.الاستبيان الموجه للطلبة الأجانب وطلبة اللغة الإنجليزية:

استبيان طلابي حول صعوبات تعلم الأصوات ووظائفها بين اللغتين العربية والإنجليزية

السنة الجامعية: 2017 – 2018

University: Hassiba Benbouali Chlef Faculty : Foreign Languages Department : English Language

Level: licence/master/doctorat specialilty : Nationality :

The aim of this test is to define the articulators snags in Arabic & English phonetics/ The phonological differences between Arabic & English/ Phonetics learning difficulties/ The learning of English phonology across Arabic phonology.

May be evaluate the level of phonetics learning in Algerian Universities – Chlef university as a model- therefore, improve and develop the didactic operation through your response. So, please to make (√) in the suitable case till benefit your opinions in developing the didactic operation.

Weak	Some how	good	Very good	General Test	N
				Your level in English.	1
				Your level in Arabic.	2
				What is your opinion about English didactic?	3
				What is your opinion about Arabic sounds didactic (phonetics & phonology)?	4
ليست لي إجابة	غير متأكد	لا	نعم	General Test	
				Do you have didactic's problem in English sounds?	5
				Do you have articulation's problem in English sounds?	6
				Do you know differences between (phonetics & phonology?	7
				Do you think that the Arabic and English phonetics & phonology are similar?	8
				What are the phonetic snags that front English learners?	9
				What are the phonological snags that front English learners?	10
				What are the Arabic sounds that made difficulties to learners?	11

	What are the English sounds that made difficulties to learners?	12
	Cite the main phonological phenomenon that you know?	13
	What are the phonetics phenomenon that are similar between English and Arabic?	14
	What are the phonological phenomenon that are similar between English and Arabic?	15
	What are the phonetics phenomenon that are different between English and Arabic?	16
	What are the phonological phenomenon that are different between English and Arabic?	17
	Could you invest your background in Arabic phonetics and phonology in English phonetics and phonology learning?	18

Other (Observations or additions)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Thanks

4/4-7.الاستبيان الموجه لطلبة اللغة العربية:

استبيان طلابي حول صعوبات تعلم الأصوات ووظائفها بين اللغتين العربية والإنجليزية

السنة الجامعية: 2017 – 2018

جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف كلية: ..... قسم:.....

المستوى: ليسانس / ماستر التخصص:..... البلد: .....

يهدف هذا الاستبيان إلى تحديد المشكلات النطقية للأصوات العربية والأصوات الإنجليزية / الفروق الوظيفية بين اللغتين العربية والإنجليزية / صعوبات تعلم الأصوات والظواهر الصوتية بين اللغتين / تعلم فونولوجيا اللغة الإنجليزية من خلال فونولوجيا اللغة العربية والعكس.

يمكن تقييم تدريس علم الأصوات في الجامعة الجزائرية – جامعة الشلف أنموذجا– بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية من خلال إجابتك . لذا يرجى وضع علامة (√) أمام التقييم المناسب من وجهة نظرك ، حتى يمكن الاستفادة من أرائك في الارتقاء بالعملية التعليمية.

	أسئلة الفحص	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
1	مستواك في اللغة الإنجليزية				
2	مستواك في اللغة العربية				
3	ما رأيك في طريقة تدريس اللغة الإنجليزية؟				
4	ما رأيك في طريقة تدريس أصوات اللغة الإنجليزية ؟				
	فحص عام	**نعم**	**لا**	**غير متأكد**	**ليست لي إجابة**
6	هل لديك صعوبات في نطق الأصوات العربية؟				
7	هل تواجه من صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية				
8	هل لديك صعوبات في نطق الأصوات الإنجليزية؟				
9	هل تعرف الفرق بين الفونيتيك والفونولوجيا؟				
10	هل هناك فروقا صوتية بين اللغتين العربية والإنجليزية				
11	ما هي أهم المشكلات الصوتية التي تواجه المتعلمين الناطقين باللغة العربية؟				
12	ما هي أهم المشكلات الصوتية التي تواجه المتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية؟				

13	ما هي الأصوات العربية التي يصعب نطقها بالنسبة للمتعلم الناطق باللغة الإنجليزية؟	
14	ما هي الأصوات الانجليزية التي يصعب نطقها بالنسبة للمتعلم الناطق باللغة العربية؟	
15	حدد أهم الظواهر الفونولوجية التي تعرفها؟	
16	ما هي الظواهر الفونولوجية المتشابهة بين اللغتين العربية والإنجليزية؟	
17	ما هي الظواهر الفونولوجية المختلفة بين اللغتين العربية والإنجليزية؟	
18	هل يمكن استثمار المعارف الصوتية المسبقة في اللغة العربية من أجل فهم وتعلم نظام الأصوات ووظائفها في اللغة الإنجليزية؟	

ملاحظات أخرى (إن وجدت):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

شكرا

4/4-8.النتائج:

تباينت النتائج المتوصل عليها حسب الجنسية والتخصص والمستوى؛ أي نوع العيّنة المستهدفة؛ فكانت النتائج النهائية كالآتي:

يجد 90% من المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية صعوبات في نطق أصوات (العين/الحاء) بدرجة كبيرة، (القاف/الخاء) بدرجة أقل قليلا، (الظاء/الراء) بدرجة متوسطة.

يجد 95% من المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية صعوبات في التمييز بين فونيمات (الخاء/الحاء)، (الطاء، التاء)، (الظاء والضاد)، (الذال/الدال/الضاد)،(الراء) بدرجة متوسطة.

يجد 95% من المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية صعوبات في التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

يجد95% من المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية يقعون في مشكلات صوتية بسبب عاداتهم النطقية في لغتهم جدون صعوبات في التمييز بين فونيمات (الخاء/الحاء)، (الطاء، التاء)، (الظاء والضاد)، الراء بدرجة متوسطة.

لا يميّز 95% من المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية بين الفوناتيك والفونولوجيا.

وتتفاوت هذه الفروق أكثر على مستوى كل فرد (متعلّم) نتيجة لعوامل متعددة لغوية وغير لغوية؛ يرى (عبده الراجحي) بأنّ أسباب هذه الأخطاء يعود إلى الأسباب الآتية:

- اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات.

- اختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية.
- اختلاف اللغتين في موضع النبر والتنغيم والايقاع.
- اختلاف اللغتين في العادات النطقية [1].
- ونضيف :

  - اختلاف اللغتين في طبيعة الأصوات وعددها وصفاتها وخصائصها الوظيفية سواء الصامتة أو الصائتة.
  - صعوبية التمييز بين السمات الحرفية لبعض الأصوات في اللغة العربية مثال: في (ك، كـ)/ (ج، ح، خ)/ (ص، ض)/ (ط، ظ)/ (ب، ت، ث).
  - صعوبة التمييز بين السمات الحرفية للصوت الواحد في اللغة الانجليزية مثال: f (f/gh/ph/ff)، k (k/c/ch/q).(فروق بين الكتابة والنطق).
  - صعوبية التمييز بين الحروف الانجليزية التي لها أكثر من نطق واحد؛ مثال: s (s/ ʃ / z / ʒ).
  - اختلاف اللغتين على مستوى المقاطع الصوتية؛ بحيث أنّ اللغة الانجليزية تحدد قوة أو ضعف المقطع بالنبر والتنغيم.
  - اختلاف اللغتين على مستوى مفهوم النبر كظاهرة فونولوجية لها خصوصية كبيرة في اللغة الانجليزية.

[1] عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية بيروت، لبنان، ط6، 1986م، ص116.

- هناك ظواهر صوتية متشابهة في كل من اللغتين (الإدغام، الاقلاب، الإخفاء).
- من الممكن جدا استثمار المعارف الصوتية في اللغة العربية من أجل تعلم صوتيات اللغة الإنجليزية.
- بالإمكان تعلم الأصوات صعبة النطق من قبل المتعلمين في كلا اللغتين عبر التدريب المستمر واستثمار بعض الخصائص المتشابهة. والاستعانة بالمعطيات التطبيقية لعلم الأرطوفونيا في سبيل تذليل صعوبات نطق الأصوات.

ومهما يكن مِنْ اختلاف بين الدرس الفونولوجي في اللغة العربية واللغة الإنجليزية إلا أنّ الأبحاث تثبت أنّ درجة التوافق بينهما كبيرة وهذا راجع إلى درجات القرابة التي تجمع بين مختلف لغات العالم من جهة، وكذا تطور الدرس الصوتي العربي من ناحية أخرى، هذا الأخير عرف ازدهاراً كبيراً منذ زمن النّحاة الأوائل الذين اصطلحوا على العديد من الظواهر الصوتية وشرحوها وفصّلوا فيها، إلا أنّ تأثر الدراسات اللسانية العربية باللسانيات الغربية من ناحية وباستخدام التجارب الآلية (الحاسوبية) جعل بعض المفاهيم السابقة تأخذ منحى مفهوميًّا آخر ربما يكون أكثر دقة لدقة الآلات المستخدمة في معالجة مختلف الأصوات اللغوية.

خاتمة

في ختام بحثنا ومن خلال ما قمنا به من تحليل صوتي وفونولوجي تقابلي توصلنا إلى نتائج خلصت على النحو الآتي:

1. العديد من الظواهر الصوتية في اللغة العربية بحاجة إلى إعادة النظر في ضبطها لاسيما ما تعلق بـ:

- الأصوات المتحوّلة بتأثير الترجمة أو اللهجات أو التداخل اللغوي؛ مثال: الباء المتحوّلة ألوفونيا إلى /p/، من مثل كلمة يَبْتَهِجْ، وهذا يسبب مشكلة صوتية حقيقية في اللغة العربية لها أبعاد غير محمودة تؤثّر سلبًا على الاستعمال الفصيح للأصوات العربية. وقد يقع الخطأ على مستوى اللغة الإنجليزية نفسها؛ مثال: بعض من سكان المشرق العربي لا يفرّقون بين /p/ و /b/ ويعتبرونهما فونيما واحد؛ فمثلًا لفظ (**p**ark) ينطقونه (**b**ark).
- تأثير العادات اللغوية على عمليّة نطق العديد من الأصوات العربية في سياقات عديدة ومتنوعة؛ مثال: الجيم تنطق /ش/ إذا سُبقت بالصوت الشفوي /م/ مضموما، (مجتمع) تقرأ خطأً (مُشتمع).
- تأثير الأصوات اللاتينية على الصوت العربي الأصيل؛ مثال : /v/ ينطق /ف/ غالبًا وفي سياقات متعدّدة، لكنه ينحرف صفة ونطقًا أحيانًا أخرى فينطق في العديد من الكلمات العربية بنطقه الأصلي (v)؛ مثال

لفظ (virus) يكتب معرّبًا (فيروس) لكنه ينطق بـ(v)، ونفس الأمر مع صوت /r/ ينطق /غ/ كما هو كما في (september) تعرّب إلى لفظة (سبتمبر) وتنطق (سبتمبغ).

2. الأصوات المتحوّلة بسبب المستجدّات العلمية والمعرفية أو عمليات التعريب التي تتسبب في تضمين الدخيل الصوتي الذي يصبح لاحقًا ضمن الأصوات العربية الأصيلة والفصيحة؛ مثال: لفظ (computer) يكتب معرّبا (كمبيوتر) لكنه ينطق بـ(p).

3. اختلاف اللغتين العربية والإنجليزية في طبيعة الأصوات وعددها وصفاتها وخصائصها الوظيفية سواء الصامتة أو الصائتة.

4. صعوبية التمييز بين السمات الحرفية لبعض الأصوات في اللغة العربية مثال: في (ك، كـ)/ (ج، ح، خ)/ (ص، ض)/ (ط، ظ)/ (ب، ت، ث) مما يسبّب مشكلة تعليمية للناطقين باللغة الإنجليزية.

5. صعوبة التمييز بين السمات الحرفية للصوت الواحد في اللغة الإنجليزية مثال: f (f/gh/ph/ff)، k (k/c/ch/q).(فروق بين الكتابة والنطق) ما يسبّب مشكلة تعليمية للناطقين باللغة الإنجليزية.

6. صعوبية التمييز بين حروف اللغة الإنجليزية التي لها أكثر من نطق واحد؛ ومثال ذلك: /s/ ينطق:(s/ ʃ / z / ʒ) وهو ما يسبّب عائقًا ومشكلة تعليمية للمتمدرسين باللغة الإنجليزية.

7. اختلاف اللغتين العربية والإنجليزية على مستوى المقاطع الصوتية؛ بحيث أنّ اللغة الإنجليزية تتحدّد فيها قوة أو ضعف المقطع الصوتي بالنبر والتنغيم وهو ما يؤدي إلى تباين المعنى حسب درجة وموقع النبر، ودرجة النغمة.

8. اختلاف المفاهيم العلمية للمصطلحات الصوتية بين اللغتين العربية والإنجليزية؛ مثال: على مستوى مفهوم (النبر) ووظيفته كظاهرة فونولوجية لها خصوصية كبيرة في اللغة الإنجليزية تجعلها لغة نبرية، ولا يمكن أبدا المساواة بين (النبر) في اللغة الإنجليزية كمصطلح فونولوجي له خصوصية مركزية في الدرس الصوتي الإنجليزي وبين الارتكاز والضغط أو الهمز في اللغة العربية.

9. لا بد من إجراء أبحاث علمية للمصطلحات الصوتية المترجمة أو المعرّبة وخاصة تلك التي أشرنا إليها في بحثنا، مثل (النبر)، وهذا بهدف تقديم ترجمة صحيحة لهذه المصطلحات، وإعطاء المفاهيم الصحيحة لها والتي تتعلّق بخصوصيّات صوتيّة لكل مِنَ اللغتين العربية والإنجليزية.

10. هناك ظواهر صوتية متشابهة في كل مِنَ اللغتين؛ مثال: الإدغام، الإقلاب، الإخفاء.

11. مِنَ الممكن جدا استثمار المعارف الصوتية في اللغة العربية مِنْ أجل تعلم صوتيات اللغة الإنجليزية.

12. بالإمكان تعلّم الأصوات صعبة النطق من قِبَل المتعلّمين في كلا اللغتين عبر التدريب المستمر واستثمار بعض الخصائص المتشابهة.

13. يمكن الاستعانة بالمعطيات التطبيقية لعلم الأرطوفونيا والنتائج المتوصل إليها في سبيل تذليل صعوبات نطق الأصوات الصعبة بين اللغتين.

14. لا يمكن اعتبار الظواهر الفونولوجية في الدراسات الصوتية للغات الأوربية معيارا يقاس به الدرس الصوتي العربي العام أو الفونولوجي؛ إذْ لا يمكن إسقاط العديد منها نظرًا لخصوصية اللغة العربية سواء على مستوى الأصوات أو على مستوى وظائفها: (مثال : النبر).

15. تفرّق اللغة العربية بين العديد مِنَ الفونيمات التي تعتبرها اللغة الإنجليزية تلوينات صوتية لنفس الفونيم؛ مثال: /س/ و /ص/؛ حيث أنّ /ص/ هو ألوفون لصوت /s/ في اللغة الإنجليزية مثال: الألفاظ (Sunday)/(Saturday) / (Story) / (Summary) / (Sorry)

16. يمكن تعلّم الأصوات العربية لغير الناطقين بها والعكس وذلك بالتدريب عليها من خلال الاستفادة منْ عِلم الأرطوفونيا ونظرياته وتطبيقاته العملية، وضرورة تجسيد ذلك في عملية تعليمية للأصوات.

17. يمكن ربط إمكانية تعلّم أي صوت لغوي مهما اختلفت لغته وذلك بالرجوع إلى نظام الكليات اللغوية، والذي يجعلنا نعتقد بوجود ما نسمّيه (الكليات الصوتية) المشتركة بين البشر، وما اختلاف الأصوات بين اللغات بوجود بعضها وعدم وجود أخرى إلا مِنْ خلال تداخل عوامل إجتماعية وأنثروبولوجية من ناحية، وعوامل نفسية وحضارية من ناحية أخرى جعلت من بعض الأصوات تظهر في لغات وتختفي في أخرى، وربما مَيْل أهل الحواضر للتسهيل مثل:(ضرب/ درب)، (ذلك / دالك) لدليل على طرق تحوّل الأصوات اللغوية سواء داخل اللغة نفسها أو في لغات أخرى؛ فمثلاً لفظ (george) عند نطقها بالعربية تعوّض /ج/ الشجرية بـ /ʒ/ أو /dʒ/ فيتغير المخرج والصفة تبعا لذلك، وقد نجد هذه الظاهرة في بعض اللهجات الجزائرية نتيجة عوامل تاريخية وحضارية مختلفة.

18. لا بد مِنَ الإشارة إلى تأثير لغة الإعلام وخَطَرها على مستقبل اللغات الفصيحة لا سيما بعد الانفتاح الإعلامي الذي تعرفه البلدان الناطقة بالعربية؛ أين أصبح توصيل المعلومة بسرعة وببساطة وسهولة أهم مِنَ احترام المعايير اللغوية الصارمة التي تحدد الضبط الصحيح للسان المتكلم؛ أين أصبحنا نسمع "لمجازر" لغوية على كل مستويات اللغة العربية؛ ناهيك عن إدخال مصطلحات أعجمية إلى اللغة العربية من باب التقليد وتسهيل التواصل والاتصال. وهذا الأمر لا يتوقف على اللغة العربية فحسب، بل حتى اللغة الإنجليزية تعاني من هذه الظاهرة، لاسيما

مع شيوع هذه اللغة في كل بقاع العالم على أساس أنها لغة العلم، مما جعل التواصل بها يخضع إلى أبسط المعطيات في توصيل المعلومة وتحقيق التواصل بين شعوب العالم التي تُدخل على هذه اللغة العديد من الظواهر السلبية مثل: اللحن، والحذف، والتداخل، والانحراف الصوتي وغيرها مما شاع، حتى وصل إلى بريطانيا نفسها التي أصبحت تعاني من شيوع اللهجات على حساب اللغة الفصيحة.

وختامًا نرجو مِنْ خلال هذا البحث أنّنا تمكّنا مِنْ كشف الصعوبات الصوتية بين اللغتين العربية والإنجليزية مِنْ ناحية وكذا التشابه الفونيتيكي والفونولوجي بينهما، والذي تستثمره اللسانيات الإدراكية من أجل بناء قوالب ذهنية مشتركة بينهما، بهدف تبسيط عملية التعلم، كما نرجو أنْ يكون هذا البحث بادرة لبحوث أخرى تثريه وتتيح مجالات وآفاق أوسع للبحث والدراسة.

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

كُتُب باللغة العربية:

1-إبراهيم (عبد الفتاح)، مدخل في الصوتيات، دار الجنوب للنشر، تونس، دط ، دت.

2-أحمد رشدى (جيهان)، الأسس العلمية لنظرية الإعلام، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط2، 1978م.

3-الاستراباذي (رضي الدين)، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1975م.

4-الأمير (عبد القادر)، الديوان، تحقيق: العربي دحو، منشورات ثالة، الجزائر، ط3، 2007م.

5-أنيس (ابراهيم)، الأصوات اللغوية، مكتبة أنجلو المصرية، ط3، 1999م.

6-باقر (مرتضى جواد)، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2002م.

7- البخاري (محمد بن إسماعيل الجعفي)، صحيح البخاري، دار ابن كثير، 1993م، ج4.

8-بشر (كمال)، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، مصر، دط، 2000م.

9-بشر (كمال)، علم اللغة العام- الأصوات، دار المعارف، مصر، 1980م.

10- البطاينة (أسامة محمد) وآخرون، صعوبات التعلم- النظرية والممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.

11- بكداش (كمال)، رالف (رزق الله)، مدخل إلى ميادين علم النفس ومناهجه، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط2، 1985.

12- بن أبي طالب (مكي)، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق: أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان، الأردن، ط2، 1984م.

13- البهنساوي (حسام)، الدراسات الصوتية عند العرب والدرس الصوتي الحديث، مكتبة زهرة الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

14- التونجي (محمد) و الأسمر (راجي)، المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.

15- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر)، البيان والتبيين، تحقيق: موفق شهاب الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.

16- جبر (هشام)، نظرية الاهتزازت والأمواج الميكانيكية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996.

17- جحفة (عبد المجيد)، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، المغرب، 2000م.

18- الجزري (الحافظ أبي الخير محمد بن محمد الدمشقي)، النشر في القراءات العشر، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، دط، دت.

19- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر، 1957م.

20- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، سر صناعة الإعراب، تحقيق: محمد حسن محمد وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م.

21- حجازي (محمود فهمي)، أسس علم اللغة العربية، القاهرة، مصر، 1979م.

22- حسّان (تمّام)، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 1979م.

23- حسّان (تمّام)، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1979م.

24- حساني (أحمد)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.

25- حساني (أحمد)، مباحث في اللسانيات، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، الامارات العربية المتحدة، ط2، 2013م.

26- الحسيني (قصي حبيب) والساعدي (أحمد عبد الأمير)، مقدّمة في الشبكات العصبية الاصطناعية، جامعة الإمام جعفر، بغداد، العراق.

27- الحمزاوي (محمد رشاد)، المصطلحات اللّغويَّة الحديثة في اللّغة العربيَّة، المؤسَّسة الوطنيَّة للكتاب، الجزائر، 1987م.

28- خان (محمد)، اللهجات العربية والقراءات القرآنية، دار الفخر، القاهرة، مصر، ط1، 2002م.

29- خرما (نايف) و حجاج (علي)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، يونيو 1988م.

30- ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، د ط، 2002م.

31- خليل (سعادة عبد الرحيم)، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، مجد، بيروت، لبنان، ط1، 2013م.

32- الخولي (محمد علي)، الأصوات اللغوية، دار الفلاح، عمان، الأردن، ط1، 1990م.

33- الخويسكي (زين كامل)، الأصوات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 2008م.

34- الخويسكي (زين كامل)، لسانيات من اللسانيات، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، دط، 1998م.

35- الخيري (أروة محمد ربيع)، علم النفس المعرفي، دار أفكار، سورية، دمشق، ط1، 2012م.

36- الراجحي (عبده)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995م.

37- راغب (رحاب أحمد)، العمليات المعرفية والمعاقين سمعيا (الإدراك البصري- مستويات المعالجة المعرفية)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2009م.

38- زكريا (ميشال)، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1980م.

39- سالم (أحمد)، تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، 2004م.

40- السكاكي (أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر)، مفتاح العلوم، تحقيق أكرم عثمان يوسف، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1987م.

41- سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، 1966م.

42- ابن سينا (أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن)، أسباب حدوث الحروف، تحقيق: محمد حسان الطيان ويحيى مير علم، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1983م.

43- شارف (عبد القادر)، التشكيل الصوتي ودلالته في شعر البحتري، دار أمجد للطباعة، الجزائر، ط1، 2015م.

44- شاهين (عبد الصابور)، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، دط، 1970م.

45- الشعراوي (محمد متولي)، تفسير الشعراوي، دار أخبار اليوم، القاهرة، مصر، 1991م.

46- الصيغ (عبد العزيز)، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

47- ابن الطحان (أبي الأصبغ السماتي الإشبيلي)، مخارج الحروف وصفاتها، تحقيق: محمد يعقوب التركستاني، جامعة جدة، ط1، 1984م.

48- عبد التوّاب (رمضان)، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1982م.

49- عبد الجليل (عبد القادر)، الأصوات اللغوية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

50- عبد الغني (هلال محمد)، مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية، مركز تطوير الآداء والتنمية، القاهرة، مصر، 2007.

51- عبد الفتاح محمد (بدوي)، فلسفة العلوم، العلم ومستقبل الإنسان...إلى أين، دار قباء الحديثة، مصر، 2006م.

52- عشراتي (سليمان)، الأمير عبد القادر الشاعر، دار الشروق العربي، وهران، الجزائر، ط1، 2011م.

53- عطية (خليل)، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ، بغداد العراق، 1983م.

54- عمر (أحمد مختار)، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1991م.

55- عمر (أحمد مختار)، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1995م.

56- الغامدي (منصور بن محمد)، الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض، السعودية، 2001م.

57- الفاخري (صالح سليم عبد القادر)، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المؤسسة الثقافية الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 2007م.

58- الفارابي (ابن نصر محمد بن طرخان)، الموسيقى الكبير، تحقيق: غطاس عبد الملك خشبة، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر، دط، دت.

59- ابن فارس (أحمد بن زكرياء)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، لبنان، ط2، 1999م.

60- الفراهيدي (الخليل بن أحمد)، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وابراهيم السامرائي، دار الرشيد للنشر، العراق، 1980م.

61- الفهري (عبد القادر الفاسي)، المعجم العربي- نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، المغرب، 1986م.

62- قلية (فاروق عبده)، أستاذ الجامعة الدور والممارسة بين الواقع والمأمول، دار الشرق، مصر، 1997.

63- القزويني (الخطيب)، الايضاح في علوم البلاغة، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.

64- القماطي (محمد منصف)، الأصوات ووظائفها، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس، 1986.

65- كمال الدين (حازم علي)، الحركة الطويلة في سورة طه، دراسة وصفية تحليلية، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، دط، 2005م.

66- لوشن (نور الهدى)، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، مصر، دط، 2000م.

67- محمد عبد الغني (هلال)، مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية، مركز تطوير الآداء والتنمية، القاهرة، مصر، 2007.

68- محمد قدور (أحمد) ، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط2، 1990.

69- مدكور (عاطف)، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1987م.

70- المسدّي (عبد السلام)، الأسس المعرفية للسانيات، الدار التونسية للكتاب، 1986.

71- المنظمة العربية للتربية والثقافة، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، تونس، 1989.

72- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن عمر بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 2004م.

73- مؤسسة أعمال الموسوعة، الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط2، 1999م.

74- معمر نواف الهوارنة، اكتساب اللغة عند الأطفال ،الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2010م.

75- مومن (أحمد)، اللسانيات النشأة والتطور، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط3، 2007.

76- ناصف (مصطفى)، نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، أكتوبر 1983م.

77- النجار (نادية رمضان)، اللغة وأنظمتها الصوتية بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، دط، دت.

78- نحلة (أحمد محمود)، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط1، 2011م.

79- ابن يعيش (موفق الدين النحوي)، شرح المفصل، تحقيق رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، دط، 1998م.

80- يونس (فتحي) وآخرون، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر، الأردن، ط1، 2004م.

81- ياقوت (أحمد سليمان)، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1985م.

كُتُب مترجمة باللغة العربية

82- تشومسكي (نعوم)، اللغة والمسؤولية، ترجمة: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة ، مصر، ط2، 2005.

83- سيلز (باربارا) وريتشي (ريتا)، تكنولوجيا التعليم التعريف ومكونات المجال، ترجمة: بدر بن عبد الله الصالح، جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، واشنطن، 1998م.

84- غيتس (بيل)، المعلوماتية بعد الأنترنيت، ترجمة: عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 231، مارس 1998م.

85- فليش (هنري)، العربية الفصحى دراسة في البناء اللغوي، ترجمة: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، المنيرة، ط2، 1998م.

86- كانتينو (جان)، دروس في علم أصوات العربية، ترجمة: صالح القرمادي، الجامعة التونسية، 1966م.

87- لاكوف (جورج)، جونسون (مارك)، الاستعارات التي نحيا بها، دار توبقال، المغرب، ط2، 2009.

88- ليونز (جون)، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1958م.

89- ميشال ماكارتي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2005م.

90- وينتر (ارثر) و وينتر (روث)، بناء القدرات الدماغية، ترجمة كمال قطماوي، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ط1، 1996م.

91- روبرت مارتين، مدخل لفهم اللسانيات، ترجمة عبد القادر المهيري، لبنان، بيروت، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2007م.

كُتُب ومقالات باللغات الأجنبية:

92- Belhadj Ali, phonics, edition Ghobrini, Rouiba, Algeria, 1st edition, 2004.

93- Chomsky Naom, Aspects, the Theory OF Syntax. Cambridge, Ma: MIT. Press. 1965 – Chomsky, NC19 Aspects of the theory of syntax Cambridge MA: MIT. Press, 1965.

94- Chomsky Naom, Principles and Parameters in Syntactic Theory in Hornstein and Lightfoot, Explanation in Linguistics, “the Logical Problem of Language Acquisition”, Longman, London, 1981.

95- Chomsky Noam, Syntactic Structures, Mouton, Germany, 2000.

96- Colin P.H., Easier English Student Dictionary, 2nd ed, Bloomsbury, England, 2005.

97- Critstal David, Dictionary of Linguistics and phonetics, six edition, Blackwell, ,UK, 2008.

98- Critstal David, Linguistics, Pinguin,USA, 1978.

99- Dubois Jean, Dictionnaire de la linguistique, Larousse, 1er edition, 2001.

100- Ellis, N.C.: Constructions, chunking, and connectionism: the emergence of second language structure. In Doughty, C. and Long, M. (eds), The handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

101- Evans Vyvyan and Melanie Green, Cognitive Linguistics An Introduction, Edinburgh University Press, Great Britain, 2006.

102- Gardner Howard, Frames Of Mind the Theory Of Multiple Intelligences, basic books, New York, 2nd ed, 1993.

103- Hoaz Ignace : Nietzche et la métaphore cognitive, l'harmattan, France, 2006.

104- Jones Daniel, Cambridge English Pronouncing Dictionary, 18th ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

105- Loritz Donald : How the brain evolved language, Oxford university press, USA, 1999.

106- Magyari-Beck Istivan, About the Necessity of Complex Creatology. In Sociology of Science and Research, Janos Farkas (ed.), Akademiai Kaido, Budapest, 1979.

107- Mitchell Rosamond & Florence Myles, Second Language Learning Theories, Hodder Arnold, an Hachette Livre UK Company, London, Second edition, 2004.

108- O'grady William, Contemporary linguistics, Bedford, ST Martin's, USA, 2005.

109- Roach Peter, English Phonetics and Phonology, A practical coursen, 2nd edition, Cambridge University Press,1991.

110- Roach Peter, Phonetics, Oxford Introductions to Languages, series editor H.G Widdowson, Oxford University Press, 2001.

111- Robins, R.H, General Linguistics, Longman Linguistics Library, 4th edition, 1989.

112- Slobin, D: Psycholinguistics (2nd edition). Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, 1979.

113- Slobin, Dan: Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In Slobin, D. (ed.), The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

114- Sokolova M.A., Gintovt K.P, Tikhonova I.S., Tikhonova R.M, English Phonetics. A Theoretical Course, Moskow, 2004, .

115- Trask R.L., Language and Linguistics the key concepts, 2nd edition, Routledge, UK, 2007.

116- Vassilyev, Webster's Dictionary, Moskow, Russia, 1970.

117- Yaroslav A. Glukhiy, Sergei V. Glushkov, Essays In Theoretical English Phonetics, 2009.

المقالات والرسائل الجامعية:

118-بلعيد (صالح)، تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية، مجلة التعليمية، سيدي بلعباس، الجزائر، 2015، المجلد3، العدد7.

119-بوهادي (عابد)، تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلّد 39، العدد 2، 2012.

120-دحمان (نور الدين)، أسس المقاربة التأويلية في ترجمة النصوص الإبداعية، مجلة المترجم، الجزائر، العدد 27، جويلية 2013م.

121-دحمان (نور الدين)، المقاربة الادراكية في تعليم اللغة العربية، مقاربات، العدد 26، سبتمبر 2016م.

122-السنبل (عبد العزيز بن عبد الله)، مبادئ وإجراءات ضبط النوعية في أنظمة التعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تعليم الجماهير، العدد48، 2001م.

123-عمر (أحمد مختار)، المصطلح الألسني العربي، مجلة عالم الفكر، الألسنية، المجلد العشرون، العدد3، ديسمبر 1989م.

124-المصمودي (مصطفى)، وسائل الاتصال المتعددة في برامج التعليم العالي، فضاءات التعليم عن بعد، العدد1، تونس، 1998م.

125-الهواري (عدلي)، تكنولوجيا التعليم مقاربة بين الدول العربية والغربية في تفاوت تطبيقاتها، مجلة التعليمية، سيدي بلعباس، الجزائر، 2015، المجلد3، العدد7.

126-ياسين (محمد عبد السلام)، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية،الأردن، 1980م.

مواقع الأنترنيت:

127- http://nquran.com/ar/index.php?group=NeJamea&sora=12&aya=23 (السبت2017/12/23، 18:58)

128- http://www.britannica.com/EBchecked/topic/457241/phonem الجمعة) (2015/04/13، 16:48)

129-http://www.britannica.com/search?query=intonation (الجمعة 2015/04/14، 19:22)

130-موقع ويكيبيديا https://www.wikipedia.org.

فهرس

محتويات البحث

محتويات البحث

المحتويات الصفحة

البسملة

آية قرآنية

إهداء

مقدمة أ

1/ الفصل الأول : اللسانيات وتعليمية اللغات 9

1/1. مدخل الى اللسانيات التعليمية 13

1/1-2. اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات 14

2/1. نظريات التعلّم 20

1/2/1. النظريات السلوكية Behaviourism 20

1/1/2/1. نظرية واطسون 20

2/1/2/1. النظرية الارتباطية: Connectionism Theory 21

3/1/2/1. النظرية الإجرائية Operational Theory 23

4/1/2/1. نظرية الحافز Drive Reduction Theory 24

2/2/1. النظريات الإدراكية Cognitive Theories 24

1/2/2/1. النظرية الجشطلتية: Gestalitism Theory 25

2/2/2/1. النظرية البنائية Constructivism Theory 26

1/2/2/2/1. مراحل التطور المعرفي عند بياجيه 26

3/2/2/1. نظرية التعلم بالملاحظة Observational Learning Theory 27

1/3/2/2/1. المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم بالملاحظة 28

4/2/2/1. نظرية التعلّم الإجتماعي Social Learning Theory 28

3/1. نظريات تعليم اللغة The Learning Language Theories 30

1/3/1. النظريات السلوكية وتعليم اللغة 31

2/3/1. النظريات الإدراكية وتعليم اللغة 32

فهرس محتويات البحث

4/1. نظريات تعليم اللغات الأجنبية The Foreign Language Learning Theories	33
4/1-1. آليات ودوافع تعلّم اللغات الأجنبية	33
4/1-2. نظرية التطابق Idendify Theory	35
4/1-3. نظرية التباين Contrast Theory	36
4/1-4. نظرية تحليل الأخطاء Errors Analysis Theory	37
4/1-5. نظرية الجهاز الضابط Monitor Theory	40
4/1-6. نظرية اللغة المرحلية Periodical Language Theory	41
4/1-7. نظرية التحليل التقابلي Contrastive Analysis Theory	42
4/1-8. النظرية البنيوية The Structuralism Theory	46
4/1-8-أ. طريقة النحو والترجمة (التقليدية) Traditional Method	47
4/1-8-ب. الطريقة المباشرة The Direct Method	49
4/1-8-ج. الطريقة الإصلاحية The Reform Method	50
4/1-8-د. الطريقة السمعية البصرية The Audio Visual Method	51
4/1-9. النظرية التواصلية The Communicative Method	52
4/1-10. النظرية التوليدية التحويلية The Generative and Transformative Theory	53
5/1. الاستراتيجيات المعاصرة في تعليم اللغات	56
5/1-1. تعليمية اللغات و التكنولوجيا الحديثة	56
5/1-2. إعداد المُعلّمين والمتعلِّمين Setting up Teachers and Learners	59
5/1-3. مِنَ التعليم التقليدي إلى التكنولوجي From Classical to Technological Education	60
5/1-4. دور البحث العلمي The Role of The Scientific Research	62
5/1-5. التطبيق الفعّال لتكنولوجيا التعليم The effective application of Instructional Technology	64
5/1-6. التعلّم عن بعد Distance Learning	65
5/1-7. الخرائط الذهنية Mind Maps	68
2/ الفصل الثاني: المقاربة الادراكية في تعليم اللغات	71

1/2. مدخل إلى اللسانيات الادراكية 72

2/2. اللغة واللسانيات الإدراكية 79

3/2. تعليمية اللغات واللسانيات الإدراكية 82

4/2. تعلّم اللغات في ضوء علم الأعصاب 84

5/2. المقاربة الإدراكية في تعليمية اللغات 92

1-5/2. معالجة المعلومات في الدماغ 104

2-5/2. النظرية الإدراكية في تعلّم اللغة الثانية 108

3-5/2. آليات تطوير تقنيات تعليم اللغة العربية من خلال النموذج الادراكي 117

/3 الفصل الثالث: النظام الصوتي للغتين العربية والانجليزية 122

1/3. مدخل إلى علم الأصوات 123

1-1/3. علم الأصوات النطقي (الفزيولوجي) Articulatory Phonetics 126

2-1/3. علم الأصوات الأكوستيكي Acoustic Phonetics 127

3-1/3. علم الأصوات السمعي Auditory Phonetics 128

2/3. مفهوم الصوت اللغوي 130

1-2/3. الصوت والحرف 133

3/3. خصائص الأصوات العربية 134

1-3/3. أعضاء نطق الأصوات العربية 134

2-3/3. أقسام الأصوات العربية 135

3/3-3. حركات الأصوات العربية	137
3/3-4. مخارج الأصوات العربية عند القدامى	137
3/3-4-1. الخليل بن أحمد الفراهيدي	138
3/3-4-2. سيبويه	139
3/3-4-3. ابن جني	141
3/3-5. مخارج الأصوات عند المحدثين	142
3/3-6. صفات الأصوات عند القدامى	145
3/3-6-1. صفات لها أضداد	145
3/3-6-2. الصفات التي ليس لها أضداد	148
3/3-7. صفات الأصوات العربية عند المحدثين	150
3/4. الكتابة الصوتية في اللغة العربية	155
3/4-1. الصوائت	156
3/4-2. الصوامت	157
3/5. النظام الصوتي للغة الإنجليزية	158
3/5-1. حروف اللغة الإنجليزية	159
3/5-2. جهاز نطق الأصوات الانجليزية	160
3/5-2-1. أعضاء جهاز نطق أصوات اللغة الانجليزية	161
3/5-3. الكتابة الصوتية للغة الانجليزية	164
3/5-4. أقسام الأصوات في اللغة الانجليزية	169
3/5-4-1. الصوامت	169

5/3-4-1.	مخرج الحرف Place Of Articulation	169
5/3-4-2.	طريقة النطق Manner Of Articulation	171
5/3-4-2.	الصوائت Vowels	173
5/3-5.	ظواهر صوتية أخرى	180
5/3-5-1.	Pronunciation of /s/	180
5/3-5-2.	Pronunciation of /ed/	181
5/3-5-3.	Homophones	181
5/3-5-4.	الحرف الساكت (غير المنطوق) Silent Letter	182
4/	**الفصل الرابع : التقابل الفونولوجي للغتين العربية والانجليزية**	185
4/1.	**الدراسة الفونولوجية التقابلية بين اللغتين العربية والانجليزية**	186
4/1-1.	المقطع Syllable	186
4/1-2.	الفونيم Phoneme	192
4/1-3.	الألوفون Allophone	198
4/1-4.	النبر Stress	201
4/1-5.	التنغيم Intonation	211
4/2.	**التقابل الفونيتيكي بين اللغتين العربية والانجليزية**	218
4/2-1.	على مستوى مخارج وصفات الحروف	218
4/2-1-1.	اللغة العربية لا تبدأ بساكن ولا تقبل بالتقاء الساكنين	220
4/2-1-2.	الشكل أو الحركات الإعرابية	221
4/2-1-3.	حالات أخرى تتعلق بالسياق الصوتي	222

3/4. التقابل الفونولوجي في العملية التعليمية 223

1-3/4. على مستوى المقاطع Syllables 223

2-3/4. على مستوى الفونيمات Phonemes 224

3-3/4. على مستوى النبر Stress 233

4-3/4. على مستوى التنغيم Intonation 235

4/4. دراسة ميدانية لتعليمية الصوتيات الوظيفية 238

1-4/4. أغراض الاستبيان 238

2-4/4. العيّنات 239

3-4/4. أفراد العيّنة 240

4-4/4. موضوع الاستبيان 241

5-4/4. مصطلحات هامة 241

6-4/4. الاستبيان الموجه للطلبة الأجانب وطلبة اللغة الإنجليزية 242

7-4/4. الاستبيان الموجه لطلبة اللغة العربية 244

8-4/4. النتائج 246

- خاتمة 249

- قائمة المصادر والمراجع 256

- فهرس محتويات البحث 270