الصوتيات العربية بين مواد اللغة العربية
واقع تعليمها ومعوقات اكتسابها
دراسة استطلاعية

أ. اميرة منصور
جامعة ورقلة

1- في التعليمية، مفهومها وأهم مصطلحاتها

جاء مصطلح التعليمية اللغوية **Didactique des langues** في مكان الاصطلاح الذي كان شائعا قبل سنة: 1950 (اللسانيات التعليمية) وكان أوّل من أطلق المصطلح البديل؛ اللغوي فرانسوكلوسيت François Closset في مؤلفه [تعليمية اللغات الحية][1] من ثمّة أخذ المصطلح في التسرّب والاتساع إلى أن تجذر وشاع بداية من السبعينات. وترسخ استعماله في جملة من البحوث والدراسات التي قُدمت في الثمنينات. يقول جورج مونان تعريفه:«التعليمية مصطلح حديث جدا يكون في أكثر احتمالاته منسوخا عن الألمانية، أوجد في مقابل مفهوم "اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات"، ليمثل تمثيلا حسنا التقاطعات الموجودة بين تخصصات (اللسانيات، علم النفس اللغوي، علم الاجتماع اللغوي، علم التربية) وليجسد الجانب النظري الذي يغلب عليه العموم والتجريد»[2].

وقد رأى بعض اللغويين على رأسهم: قاليسون R.Galisson وكوست W.Cosst أن المصطلح من أكثر المصطلحات التي يشوبها الغموض والتباين والاستثناءات في مفهومه، حيث استعملته بعض اللغات مرادفا لعلم النفس التربوي وعلم النفس اللغوي ، مثل إيطاليا وسويسرا؛ وأنّ لغات أخرى التبس مفهومه عندها بمفهوم البيداغوجيا، مثل بلجيكا، بينما جعلته لغات أخرى، مثل فرنسا وكندا، مرادفا لمصطلح اللسانيات التطبيقية من جهة ولمنهجية التعليم اللغوي من جهة أخرى؛ آخذة في الاعتبار ميدان علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية ومعتمدة على تقنيات وإجراءات ملائمة للمبادئ المنتقاة المحددة التي تمكّن من صناعة طرائق تعليمية يمكن تطبيقها في القسم (موضع التعليم)[3].

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

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

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

1-1- اللسانيات التطبيقية والتعليمية اللغوية

---

(1) Didactique des langues vivantes,1 édition :1950,Didier,Paris- Bruxelles
أنظر Histoire des méthodologies de l'enseignement لـ: كـ. بيران، هامش: 10، ص: 311

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

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

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

1-2- المنهجية والتعليمية اللغوية

تهتم المنهجية بتتبع مسار تطور الدروس وتدرجها **progression** وتبحث في أساليب العرض المناسبة للمحتويات وتوضيحها وترسيخها واستخدامها وتقييمها وبكل ما من شأنه أن يؤدي إلى جعل ذلك المحتوى قابلا للتعلّم والتمثّل من قبل المتعلم المعني.
أمّا منهجية التعليم اللغوي؛ فاصطلاح متميّز وخاص، ظهر عندما توسعت كيفية التعليم في العهد الثاني[1]، انبثق عن اللسانيات التعليمية التي كانت تُعنى في عهدها الأول[2] بالمحتوى اللغوي وكيفية تعليمه[3].
صارت المنهجية تعني تعليمية اللغة، (منهجية تعليم اللغة)، حيث استأثرت بالبحث في المحاور الثلاثة:كيف نعلّم؟ ولماذ؟ ولمن؟ وصارت تتجاوز في هدفها كيفية أو طريقة تعليم اللغة إلى تحديد المحتوى اللغوي الضروري للاستعمال (ماذا نعلّم؟) انطلاقا من حاجات المتعلم وأهدافه (لماذا؟) وخصائصه الفردية والمعرفية والوجدانية (من؟). ومن ثمّ أخذت التعليمية اللغوية تحتل مكانتها وتثبت وجودها كتخصّص متميّز أزاح من طريقه اللسانيات التطبيقية التي ظلت تشغلها فترة من الزمن.

1-3- الطريقة Méthode

في الاصطلاح التعليمي، هي: جملة الاختيارات والوسائل والشروط التربوية الكفيلة بالتطبيق والتنفيذ لاسيّما ما يتعلق بالمراحل الإجرائية: الانتقاء والبناء المتدرج والعرض والتثبيت(التكرار أو التمرين).
وقد أورد وليام فرنسيس مكايw.Francis Mackey ثلاثة مواقف عن مفهوم الطريقة ودورها في العملية التعليمية:
1- موقف يعتبر أنّ الطريقة تحدّد ما يجب تعليمه وكيفية توصيله وهي بذلك مصدر النجاح والفشل في العملية التعليمية.

---

(1) الجيل الثاني (2génération)
(2) الجيل الأول(1 génération)
(3) أنظر Dictionnaire de didactique des langues, R.Galison et D.Coste, p : 151

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

3- موقف يعتبر المعلم أهم عنصر في العملية التعليمية، يجب الاهتمام به؛ لأنّه لا قيمة للطريقة التعليمية إلاّ بقدر ما

للمعلم من كفاءة، لأن الطريقة في الأخير ليست أكثر من مجرد أدوات بين أيدي المعلمين[1].

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

بيد أنّ المشتغلين في حقل التعليم ممن أسسوا للتعليمية وضبطوا مصطلحاتها العملية والعلمية يتفقون أنّ كل طريقة تعليمية جيدة أو سيئة يجب أن تتضمن قدرا من أربعة مكونات أساسية ومتلازمة[2]، هي:

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

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

خلاصة القول أنّ التعليمية مصطلح يُعني بدراسة المنهجية التي تُعنى بدورها بدراسة الطرائق؛ فالتعليمية في مستوى أعلى من مستوى المنهجية وهي أعلى من مستوى الطريقة بينما يأتي التعليم في المستوى الأعلى[3].

وهي تخصّص واسع يشمل تخصصات كثيرة؛ وتعليمية اللغة واحدة من هذه التخصصات -إن لم تكن نواة نشأة المصطلح بمفهومه الواسع-

2- التعليمية اللغوية

شهدت التعليمية اللغوية في العقود الأربعة الأخيرة خاصة تطويرا كبيرا، ليس في ناحيتها المنهجية وحسب؛ ولكن في الناحية التطبيقية أيضا، هذا التطوير أورث التعليمية اللغوية رصيدا معتبرا من الجهود التي يُلورت في مؤلفات منهجية نظرية وتعليمية تطبيقية، أخذت بها لغات عديدة، من مثل: الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية... حيث عملت هذه اللغات بما توصلت إليه هذه الجهود من طرائق تعليم اللغة لمختلف فئات المتعلمين على مختلف

---

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

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

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

مستوياتهم وحاجاتهم اللغوية والتعليمية المنوطة بهذه العملية؛ وهو الأمر الذي جعل هذه اللغات تحظى بانتشار واسع على الألسنة في مختلف جهات العالم.

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

*المحتوى المعلّم (طبيعة اللغة موضوع التعلم)، أي: مجمل المعارف اللسانية النظرية والتطبيقية.

*المتعلم: قدراته المعرفية وخصائصه الوجدانية والفردية (الرغبة الاستعداد الحاجة، الذكاء، الموقف، الشخصية، العمر، الجنس، المحيط...).

*الغايات اللغوية والأهداف المنشودة من تعلّم اللغة.

*معرفة آليات التعليم والاكتساب وكيفيات التحصيل اللغوي الجيّد.

*معرفة طرائق التعليم المختلفة وأساليبه وأنماطه ووسائله.

*آليات التقييم والاختبار، أي: تقييم كفاءات المتعلمين وقياس مهاراتهم المكتسبة.

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

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

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

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

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

سأحاول في هذه المداخلة أن أقف على ظروف تعليم هذه المادة اللغوية وسط مواد اللغة العربية الأخرى في المرحلة الأخيرة أو النهائية من حياة المتعلم المنتظمة، أي تلك التي تجري في ظروف نظامية وفي مؤسسة

تعليمية تخضع لسلطة الدولة ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي،تحديدا طلبة قسم اللغة العربية في التدرج[1].
ولإنجاز هذا المطلب حدّدت التساؤلات الآتية:

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

الإجابة عن هذه المطالب استدعت مني توضيح نقطتين أساسيتين، هما:
–واقع (حقيقة) تعليمية اللغة العربية؛ وهذه مسالة تحيط بها ملابسات كثيرة يضيق المقام لاستعراضها جميعا.
–التعريف بمادة الصوتيات، حتّى يتبيّن ما سيأتي من حديث عن ظروف التعامل معها بوصفها مادة لغوية في واقع التعليم الجامعي.

2–1– حقيقة تعليم اللغة العربية

لا يمكنني أن أتّهم العربية في حدود تجربتي المتواضعة؛ بأنها لغة لم تطلّع بعد على ما يقذف من جديد الوسائل والإمكانات في مجال التعليمية اللغوية في العالم؛ ولكن يمكن أن أجزم بأن العربية لم تستغل حتى اليوم كل الطرائق وكل الأدوات التي يتيحها هذا الحقل؛ والتي بات من الضروري الأخذ بها في تعليم اللغة.
والحقيقة أن كل ما يركّز عليه في تعليمية اللغة العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها؛ وكل ما يمكن ذكره من إفادتها في مجال تعليم اللغة العربية، هو محاولات تيسير قواعد النحو والصرف والتي لم تصل مع الكم الهائل من الدراسات المُقدمة في هذا المسعى إلى تسهيل مأخذ هذه المادة اللغوية فعليا، بل اكتفت تلك البحوث بترسيخ فكرة أن الفشل في تعلّم العربية وأخذها ونشرها، محكوم بصعوبة قواعدها النحوية والصرفية.
والحقيقة أنه لا تخلو لغة من صعوبة في قواعد نظامها النحوي والصرفي وكثرة الاستثناءات فيها.
أمّا القواعد في حد ذاتها من حيث كونها مثل معرفية وذهنية يجب تمثّلها لاكتساب لغة صحيحة؛ فهي في كل اللغات قابلة للتعلّم والاكتساب؛ ولكن يبقى التفاوت فيما بين اللغات في تحقيق هذا الهدف واضحا؛ فهناك لغات تعمل على الاستنفاذ الأقصى لكل الطرائق الكفيلة وكل الوسائل المدعمة لتعليم لغتها. وهناك بالمقابل لغات يعيق مسار تطورها ويغلق أمامها أفق الانتشار، عدم إفادتها من الوسائل البيداغوجية والتقنيات التي تقدمها تعليمية اللغة اليوم، هذا إلى جانب التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية المنتهجة؛ وهذه مسالة كبرى تطلب لوحدها مؤتمرا أو أياما دراسية مستقلة.

2–2– الصوتيات

الصوتيات فرع من فروع اللسانيات، علم يدرس الجانب المادي لأصوات اللغة البشرية[1].أمّا مجالات هذا العلم الأكثر تداولا في الدراسة؛ فهي: الصوتيات الفيزيولوجية (الإنتاجية) الصوتيات الفيزيائية (الأكوستيكية) الصوتيات السمعية (الإدراكية) الصوتيات العصبية.

---

[1] يبلغ عددهم: 245 طالبا، موزعون على 15 فوجا، يشرف على تدريسهم: 3 أساتذة، بعدد أفواج يتفاوت من أستاذ لآخر.

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

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

إنّ للنحاة القدامى فضل كبير لا يمكن إنكاره بأي حال من الأحوال ولا يمكن تجاهله تحت أيّ مسوغ علمي؛ ولا مانع من معرفة تلك الاختلافات؛ ولكن لا يجب أن تكون محور تعليم المادة من أولها إلى آخرها؛ ويكفي أن نجعلها مدخلا كما هو مُشار في مدخل المقرّر[2]؛ ولا نجعلها الهدف من تعليم هذه المادة.

أعتقد أن الاختلافات في التقسيم أو في التعريف، لا تجدي طالبا لم يعرف هذه المادة في مراحل تعليمية سابقة؛ ولم تُبرمج هذه المادة في مقرّره التعليمي ليتعرف على تقسيم سيبويه وابن الجني وابن الجزري وغيرهم ليضيع بين هذه الاختلافات ويخرج في النهاية لا هو عارف معنى الصوت ولا هو محيط بمفهوم الصوتيات ولا الهدف من تعلّمها ولاطبيعة العلاقة التي تربطها بالعلوم اللسانية وغير اللسانية؛ ولا هو فاهم لأصوات لغته ولا هو مفرّق بين الصوت والحرف ولا بين الصامت والصائت ولا عددها ولا توزعها في جهاز النطق ولا مخارجها التي يجب أن تصوّت منها ولا صفاتها التي يجب أن تصاحبها لتحقيق تلفّظ صحيح ولا هو متوصل إلى تحديد الأعضاء المساهمة في إنتاج الأصوات، ولا توزيعها داخل جهلز النطق والتصويت[3].

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

- غياب التكوين اللساني والصوتي خاصة، يوجّه مباشرة لأساتذة المادة (المقياس) لإطلاعهم على جديد التقنيات الموظفة في تعليم اللغة من أجل تجاوز المشاكل المعرفية والبيداغوجية التي تواجهم في تدريس الصوتيات واكتساب لغة سليمة لا تصّح إلا بسلامة أصواتها.
- جل الأعمال الصوتية تتواجد موزعة في مؤلفات كثيرة تجمع في عمومها بين فروع علم اللسان المختلفة؛ فعناوين كثيرة من مثل: دراسات في علم اللغة وعلم اللغة واللسانيات العامة وما شابهها... تطرق مسائل صوتية على نحو مجمل وسريع يُهمَل فيها كثير من الجزئيات المهمة أو على نحو مفصّل يغرق في تفاصيل تُخرج الدراسة عن معطاها الصوتي وهدفها التعليمي.
- قلة الأعمال الصوتية العربية، حيث لا يتجاوز ما ينشر في المجلاّت والنشريات نسبة: 5%
- ما يكتب في الدراسة الصوتية وجديدها يصدر غالبا باللغة الأجنبية (تستأثر اللغة الأجنبية بأهم البحوث) الأمر الذي يُعجز أساتذة الصوتيات العربية على اطلاع منظّم ومستمر، يكتمل هذا العجز بسببين يفجرهما السبب الأوّل، هما:
- 1-أستاذ المادة غير مكوّن في اللغة الأجنبية (لغة أجنبية واحدة على الأقل)

---

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

(2) أرفقناه في شكل ملحق.

(3) يمكن أن نستدل على ذلك بإخفاقات الطلبة التي تعكسها وثائق امتحاناتهم، أنظر الملحق

- 2- كثرة ما يصدر من دراسات، حيث لا يتمكن الأستاذ من الإحاطة بها جميعا، بل في أغلب الأحيان لا يستطيع الأستاذ الإطلاع على المرجعية الكاملة أو الخاصة بهذا الفرع اللساني أو حتّى الإحاطة بأهمها.
- لا تواكب المكتبة العربية (المكتبة الجزائرية) حركة النشر والتوزيع في مجال الصوتيات وفي التعليمية اللغوية عامة، حيث تتوفر في الغالب على نسخة واحدة أو على نسخ قليلة عن دراسة بعينها أو كتاب أو دورية وهو ما يتسبب في تأخر مسار البحث الصوتي ومسيرة التعليم اللغوي التي سجلت تراجعا ملحوظا ابتعد بها عن تحقيق مردود تعليمي كاف وشامل. وقد تسبب تواني المكتبة في إحراز جميع ما يُطبع في تشجيع أساتذة العربية على الالتزام بمرجع أو مرجعين على الأكثر في تدريس هذه المادة وهو الأمر الذي يعمل على قوقعتها وشدّها إلى الرتابة والتجريد والإملاء.
- عدم معرفة تقنيات الحاسوب وهي من الأسباب التي تُفقد الأستاذ الجامعي و الأستاذ الباحث مقوّما رئيسا من مقومات الباحث المعاصر.
- لا يُترجَم ما ينشر من دراسات تطبيقية في إكساب المتعلمين اللغة الأم في نواحيها الصوتية والمعجمية والدلالية؛ ومردّ ذلك قلة انصراف النشاط الترجمي إلى هذا النوع من الدراسات اللسانية.
- لا يطلّع أستاذ الصوتيات العربية وأستاذ التعليمية اللغوية العربية على ما يُنشر من دراسات في علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي (اللسانيات الاجتماعية) وعلوم التربية والبيداغوجية وهو ما يمنع تحقُق معرفة جيدة بالتطور الحاصل في النظام اللساني والبيداغوجي ومن ثمة عدم القدرة على مسايرته والتفطّن إلى معوقات التعلّم الحقيقية.
- عدم تكوين البيداغوجيين تكوينا لسانيا منظما مما لا يسمح باختيار وضبط أمثل للعناصر التي تصلح للتطبيق في تعليم هذه المادة (اختيار غير قائم على دراسة جادة تمكّن من ضبط اختيارات المحتوى المعلّم).

2-2-2- الصوتيات أدواتها وتقنيات تعليمها الفعّال

أما تعليمها على نحو سليم ومجد فيطلب وسائل شتّى أبرزها:

- اعتماد الرسومات التوضيحية الملونة والحديثة في توضيح جهاز النطق وجهاز السمع.
- العمل على توضيح كيفية إنتاج الصوت وأهم الأعضاء المساهمة في إنتاجه عن طريق ملامسته ملامسة خارجية أو عن طريق تحسس أثره في الرأس وموضع الحنجرة من الخارج.
- توضيح التموضعات المختلفة لعضلة اللسان عند النطق بالأصوات المنتجة في حيّز اللسان خاصة وبمساعدة رسومات تبينية لمزيد من التقريب والتوضيح المشفِع.
- الاستعانة بجهاز الدتاشو لتقريب المعطيات التشريحية لجهاز النطق وجهاز الإدراك.
- الاعتماد على جهاز الإعلام الآلي لسماع الفروقات الموجودة بين الأصوات التي تخرج من أحياز مختلفة وتلك الموجودة بين الأصوات التي تخرج من حيز واحد.سواء كان التباين في المخرج أو الصفة؛ أو فيهما معا.

- تخصيص حصص عمل خاصة لتمرين الطلبة على إخراج الأصوات من مخارجها لتحسس مواضعها ونقاط تقطيعها؛ ومحاولة التخلّص من العادات النطقية التي يشوبها كثير من التحريف.
- اعتماد التسجيل الآلي لتلفُظ منمذج (نموذجي) لمجموعة من الكلمات للتأكد من الحقيقة اللسانية والصوتية: أن الكلام سلسلة من المقاطع المتتابعة تُتلفظ بالتدريج؛ وليس دفعة واحدة وهذا ما يميّز الصوت البشري عن التصويت الحيواني، ومعرفة أنواع المقاطع والفرق بين المقطع المفتوح والمقطع المغلق والمقطع الطويل والمقطع القصير والفرق بين الصامت والصائت وأهمية هذا الأخير في جعل الكلام يكسب صفة الإعلان والقوة.
- الاعتماد على التسجيل المنمذج لمعرفة النبر في الكلمة العربية وكيفية التلفُظ بها منبورة حسب نوع كل منها(أي التعرّف على مواضع النبر في الكلمة العربية) وتبيّن التنغيم في الجمل العربية المؤدي إلى أغراض تبليغية مختلفة.
- أمّا الناحية الفيزيائية للصوت، فقد أصبح من غير الممكن إنجازها بغير جهاز الإعلام الآلي الذي اختصرت فيه تقنيات **السونغراف والبلاتوغرافيا** (تكنيك الحنك الصناعي) و**الكيموغرافيا** (تكنيك التعرجات الذبذبية) لتحليل الصوت فيزيائيا مفردا كان أو مركبا حيث لا تتم الفائدة العلمية ولا تتحقق الغاية التعليمية في هذا المحور إلاّ بتطبيق علمي مرئي ومسموع يعرّف بالموجة الصوتية وبأنواعها وعناصرها وصفات الصوت الفيزيائية.
- غياب جهاز الحاسوب في الحصة التعليمية وعدم إطّلاع الأساتذة على جديد تقنيات التحليل الفيزيائي، يتسبّب في إقصاء معطيات هذا المحور من التعليم ويؤدي إلى إجحاف في إكساب المتعلم معارف هي من صميم الدراسة الصوتية.
- أما مسألة الإدغام أو ما يعرف بالمماثلة التامة أو الكلية أو المماثلة الجزئية والمخالفة أو ما يصطلح عليه في المقرّر من التجانس والتقارب فهي مسائل أساسها صوتي وهدفها صرفي بحت يستفاد منها في تعديل صيغ الكلمات وبنياتها لتصبح ألفاظا مستساغة صوتا ووزنا (قياسا) وهو مبحث أولى أن يدرج في باب الصرف.
- غياب مخبر لتدعيم مسيرة البحث الصوتي العربي أو لتخصيص حصص تدريبية للطلبة تمرنهم على كيفية إنتاج الأصوات بصفاتها.
- اختبار معارف الطلبة بتسطير مواضيع تقيمية تعكس جهد الأستاذ طيلة السداسي وتتمثل فيها المعطيات الصوتية تمثلا جادا وعلميا.، على اعتبار أنّ التقييم وسيلة للاكتساب.
- الصوتيات مادة قريبة من العلوم الطبيعية والعلوم الطبية وعليه لابدّ من اعتماد الرسومات والبيانات والمسائل الحسابية والمقارنات بوصفها أدوات منهجية لتقييم الطلبة واختبار قدراتهم في مدى معرفتهم الصوتية بلغتهم.

الخـاتمة

أخيرا ليس الهدف من هذه المداخلة الإنقاص من جهد الأساتذة الذين يتولّون تدريس هذه المادة الحساسة، وإنّما هو التنبيه إلى ضرورة التجديد في تعليم الصوتيات؛ مبدأ وهدفا، بإعادة بعث الحيوية في معطياتها والروح في وسائلها، والكفّ من المناداة بأنها مادة ثانوية؛ لمجرد أنّ القسم لا يتوفر على مخبر خاص بها أو أنّ البعض لا يعرف أدواتها وتقنيات تعليمها، ويكفي أن ننطلق من حقيقتها التي تمْثل في: الصوت مكوّن الكلمة والصوت مكوّن الجملة والصوت مكوّن الكلام الإنساني، وأنّه كلما حرصنا على تعليم وتكوين أبنائنا تعليما وتكوينا صوتيا جيّدا، كلما ضَمِنا متحدثون وضُحت أصواتهُم؛ سَلُم نطقُهم؛ صَحَّت لغتُهم.

إليك الجدول الآتي نقرأ فيه نتائج استطلاع الرأي الذي قمنا به مع طلبة السنة الثانية في التدرج عن مدى تفاعلهم مع الأستاذ أثناء الحصة وما مدى استيعابهم لما يقدم لهم من معارف صوتية. عسى هذه النتئج تعكس الواقع الراهن في تعليم هذه المادة القاعدية من مواد اللغة.

- المراجع المعتمدة

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

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

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

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

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

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

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

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

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