جامعة محمد الخامس بالرباط
كلية علوم التربية

# التدريس

مجلة علمية متخصصة محكمة

تصدرها كلية علوم التربية

العدد 8 – السلسلة الجديدة -دجنبر 2016

# من المعرفة اللسانية إلي تدريس اللغة: ديداكتيك النطق وتأليف الأصوات العربية

**ماجدولين النهيبي**
كلية علوم التربية

**ملخص المقال**

يطرح هذا المقال عددا من الإشكالات المتعلقة بتدريس الأصوات نطقا وتأليفا، ويقترح بعض الأسس المنهجية للنقل الديداكتيكي الخاص بالمعارف العلمية الأساسية لهذا المكون اللساني الهام، معتمدا في ذلك عددا من المقاربات النظرية اللسانية والديداكتيكية، مع مناقشتها وإبراز بعض النقط الخلافية فيها.

ويدافع المقال عن طرح ديداكتيكي متمثل في خصوصية اللغة كموضوع مدرَّس، مع إبراز أوجه الاختلاف بين آليات نقل المعرفة اللغوية وآليات نقل العلوم الأخرى. كما يتناول المقال بعض قضايا المعرفة الصوتية اللسانية العلمية، في علاقتها بأهداف تدريس النطق المعياري للحروف العربية ومعايير تأليفها، موضحا أهمية اعتماد هذه المرجعيات كأرضية للنقل الديداكتيكي، بالاستناد إلى مبدأين أساسيين في نقل المعارف الصوتية، هما مبدأ الانتقاء، ومبدأ الاقتصاد. ويبرز المقال، أيضا، أهمية اعتماد التدريس بالتدرج مما هو علمي إلى ما هو ديداكتيكي، ثم إلى ما هو أدائي، مع التخفيف من المضامين التعليمية، وبناء القدرة اللغوية بمعارف أساسية ومنتقاة لاجتناب الحشو وتفادي التشويش على المتعلم.

## مقدمة

يطرح تعليم اللغات ضرورة الاستفادة من نتائج الأبحاث اللغوية ومواكبتها في بلورة البرامج التعليمية، مما يقتضي المرور من المعرفة العلمية scientifique، أو العالمة savante، إلى المعرفة التعليمية عبر قنوات النقل الديداكتيكي.[1] وإذا كان

[1] انظر مثلا أعمال شوفالار chevallard، فيما يخص النقل الديداكتيكي للمعارف العلمية.

المرور من العلمي إلى التعليمي يتم عبر عمليات النقل بشكل يراعي مستويات المتعلمين وخصوصياتهم، في عدد من المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والطبيعيات ونحوها، فإن النقل في تعليم اللغة أعقد وأكثر خصوصية، إذ أن اللغة هي الموضوع المدرّس وأداة التدريس في آن. ويزيد من تعقيد المسألة كون اللغة مادة متعددة الطبيعة متداخلة المكونات، منها ما هو فيزيولوجي وفيزيائي كالمادة الصوتية، ومنها ما هو تجريدي حاسوبي كتكوين الكلمات صرفيا وبناء الجمل تركيبيا، ومنها ما هو ذهني تصوري كتمثل دلالات الكلمات والعبارات، الخ.

وإذا كان المطلوب في تعليم العلوم، عموما، هو تحقيق كفايات ومهارات تدور في فلك التمكن من المادة العلمية واستيعابها، ثم إنتاج المعرفة انطلاقا منها، فإن المطلوب في تعليم اللغة هو تحقيق مهارات من طبيعة متعددة ومختلفة كالاستماع والحديث والقراءة والكتابة. وهي مهارات تتداخل فيها جوانب حسية حركية وجوانب إدراكية ومعرفية، الخ. وتنضاف إليها جوانب اعتبارية خارجية اجتماعية سياقية ومقامية.

نقدم في هذا المقال ملامح مقاربة ديداكتيكية خاصة بتدريس الأصوات العربية نطقا وتأليفا. ونخصص المحور الأول منه لبسط المقاربات النظرية التي نعتمدها في التحليل، مع مناقشتها وإبراز بعض النقط الخلافية فيها. ونتناول في المحور الثاني المعرفة الصوتية اللسانية العلمية، في علاقتها بأهداف تدريس النطق المعياري للحروف العربية، موضحين أهمية عدد من المرجعيات العلمية التي يمكن اعتمادها كأرضية للنقل الديداكتيكي، وأهمها معالجة اللغويين القدامى لمخارج الحروف وصفاتها، وكذا مقاربة السمات المميزة في الصواتة الحديثة. وندافع، خلال هذا المحور، عن مبدأين أساسيين في النقل الديداكتيكي للمعارف الصوتية، وهما مبدأ الانتقاء، ومبدأ الاقتصاد، كما نبين دورهما في المرور من المعرفة العلمية، غير الثابتة في نظرنا، إلى المعارف الأدائية التي تشكل معرفة ثابتة. ونمر، في المحور الثالث، إلى مناقشة قواعد تأليف الصوامت لتشكيل الجذور العربية كما أوردها اللغويون العرب والباحثون اللسانيون المعاصرون أيضا، مبرزين العلاقة بين بناء الكفاية الصوتية (النطقية والإصغائية) من جهة، وبين الملكة الصرفية والمعجمية من جهة أخرى. ونناقش في المحور الرابع مسائل متعلقة بالنقل الديداكتيكي لتكوين الجذور العربية بين المعرفة اللغوية والمعرفة الديداكتيكية، وصولا إلى بناء الكفاية

الأدائية المتمثلة في مهارات التكوين الصحيح للجذور والكلمات، انطلاقا من قدرة لغوية مبنية على الوعي الصوتي والصرفي والمعجمي.

ونبين، في ختام هذا المقال، أهمية اعتماد الأسس اللسانية العلمية لبلورة برامج تعليمية جيدة، مع التدقيق في معايير النقل الديداكتيكي، والتركيز على بلوغ أهداف التدريس بالتدرج مما هو علمي إلى ما هو ديداكتيكي، ثم إلى ما هو أدائي، مع اعتماد مبدأي الانتقاء والاقتصاد للتخفيف من المضامين التعليمية، ولبناء القدرة اللغوية بأقل ما يمكن من المعارف اجتنابا للحشو والتشويش على المتعلم.

## 1. حول المقاربات المرجعية المستعملة في التحليل

عند تحليلنا للمكون الصوتي في تعليم اللغة العربية، نشير إلى أننا نشتغل ببعض مبادئ المقاربة بالكفايات، مع الإشارة إلى عدد من الانتقادات والتعليقات في موضعها.[2] ونخص بالذكر وضع المتعلم في مركز العملية التعليمية التعلمية، واستثمار قدرته الطبيعية لتنمية المهارات المنتظرة. وإذا اعتبرنا أن المتعلم مسؤول عن تعلماته، وأنه قادر على بناء معارفه بنفسه، صار من الضروري اعتماد وسائل للتحفيز والتبسيط والتقريب ما أمكن.[3] وإذا اعتبرنا أن المدرس عبارة عن مُرافِق يعمل على تيسير عملية التعلُّم facilitateur، صار من اللازم تزويده بوسائل تمَكّنه من حث المتعلمين على بناء المعرفة، والانتقال منها إلا بناء الكفاية.[4] ومع أن التخفيف من دور المدرس، تبعا للمقاربة بالكفايات، يلازمه التخفيف في المقررات الدراسية وجعلها دعامات للكفايات المستهدفة، لا بد من التفكير العميق في مضامين هذه المقررات، وتكييفها مع بناء القدرة، لا مع نوعية المعارف المنتظرة في كل مستوى دراسي.[5]

وبما أن أهداف التدريس، ليست هي المضامين بقدر ما هي قدرة على الإنجاز، أو الفعل capacité d'action، لا يمكننا اختزال الكفاية في معارف، ولا في معارف أدائية أو في سلوكات فحسب، بل تصبح هذه العناصر كلها عبارة عن موارد يمتلك

---

[2] ترجع أصول المقاربة بالكفايات إلى التايلورية في تنظيم العمل داخل المقاولة، أي أن منشأها هو مجال الصناعة على العموم. اجتاحت هذه المقاربة ميدان التعليم بالولايات المتحدة في نهاية الستينيات، وتعارضت مع المقاربة المركزة على الشخصية لماسلو وروجرز، ثم انتقلت إلى أستراليا، ثم إلى أوربا، حيث بدأ التمييز بين هذه المقاربة وبين بيداغوجيا الأهداف.

[3] فيليب بيرينود Perrenoud (2000).

[4] يلتجئ المدافعون عن هذه المقاربة إلى مبادئ البنائية لوصف أدوار كل من المتعلم والمدرس. والمتعلم، بالنسبة إليهم، مسؤول عن تعلّمه، وينتظر منه أن يكون فضوليا، مليئا بالمبادرة، ومثابرا في الأنشطة التي عليه أن يقوم بها، وأن يكون قادرا على تنظيم عمله.

[5] حول تخفيف دور المدرس، انظر روجرز (1952).

المتعلم القدرة على تفعيلها بطريقة أو بأخرى عبر مساره الدراسي. ويرى بوسمان (2000) "أن الكفاية عبارة عن جواب فريد وفعال إزاء موقف أو نوع من المواقف تقتضي تفعيل وإدماج عدد من المعارف والمعارف الأدائية".[6] ومن شأن هذا التحديد أن يجعل مسألة التعلم عموما مسألة استراتيجية ودقيقة تروم تحريك موارد ذهنية مختلفة لمواجهة وضعيات خاصة.[7]

نشير إلى أننا، في اشتغالنا بالمفاهيم العامة للمقاربة بالكفايات، نأخذ بعين الاعتبار الانتقادات الواردة في عدد من الدراسات، وخاصة في ما يهم إيلاء الأهمية الكبرى للكفاية على حساب المعرفة، مما قد يؤدي إلى تراجع هذه الأخيرة. ونحن نميل أكثر إلى بناء جسر ديداكتيكي بين المعارف العملية وبين المعارف الأدائية، معتبرين أن لكل أهميته كما سنبين أسفله.

ونرى، أيضا، أن التركيز على الإنجاز والإتقان يجعل معايير التقييم تبدو أكثر صرامة، مما يتعارض مع مبدأ التخفيف والتيسير المعمول بهما، وهي مفارقة واضحة أشار إليها المراقبون. كما أن تركيز المقاربة على الأداء والإنجاز يضع المُدَرّس بين مقاربتين: بيداغوجيا مرنة ترتكز على التقييم الذاتي بواسطة الوسائط والحقائب التربوية، من جهة، ومواجهة القلق والتوتر لتهييء التلاميذ للاختبارات الرسمية، من جهة أخرى.[8]

## 1. من المعرفة الصوتية العلمية إلى تعليم النطق

إن النقل الديداكتيكي في اللغة لا يقتصر على ترجَمة فروع الدراسة اللغوية في البحث اللغوي النظري إلى دروس وأنشطة وتمارين، للوصول إلى معارف ومهارات وقدرات وكفايات، بل لا بد أوّلا من فك شفرة التعدد والتداخل في مكونات اللغة (الأصوات، الصرف، التركيب، المعجم، الدلالة)، من جهة، وفك شفرة تعدد مكونات التعلم وتداخلها (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة)، من جهة أخرى. وتقتضي الخطوة الأولى المذكورة تحديد المعارف التي نحتاجها في تعليم اللغة بالنسبة لكل

---

[6] بوسمان وآخرون Bosman et al (2000)

[7] تعرف الكفاية في المجال السيكولوجي أنا استراتيجية ونظام من المعارف تتمظهر فيما يؤديه الفرد من أنشطة وخبرات بإتقان وفق معايير التحكم المطلوبة. بوتان جيرالد (2004).

[8] انظر بوتان جيرالد بصدد الانتقادات الموجهة للمقاربة بالكفايات، وخاصة في ما يهم الإجابة عن إشكال بالغ التعقيد: كيف نستجيب لكفايات منتظرة من جهة، ونعمل على اكتساب معارف من منظور بنائي؟ فمعظم الأنظمة التربوية التي اختارت هذه المقاربة تنتهي بفرض اختبارات في آخر كل دورة من السنة الدراسية بالتعليم الأساسي.

مكون، كالبث في نوعية المعارف التي يمكنها أن تفيد في تدريس النطق مثلا، وانتقائها من مباحث عِلمَيْ الأصواتية والصواتة. وإذا كانت هذه العملية شبيهة بالنقل الديداكتيكي لتدريس العلوم، فإن خصوصيتها تكمن في أننا نراعي في نقلها مستويات تداخلها مع مكون آخر هو الصرف، وقد تتداخل مع التركيب أيضا في عدد من الحالات.[9]

### 1.2. حول نقل الموضوع العلمي للسمات المميزة

لا بد من الانتباه إلى مسألة في غاية الأهمية، وهي أننا عند البث في نوعية المعرفة التي ننقلها ديداكتيكيا من الأبحاث اللغوية، لا يكون الهدف هو المعرفة المنقولة في حد ذاتها، بقدر ما يكون الهدف هو تدريس اللغة باستعمال هذه المعرفة. وهنا تظهر خصوصية تدريس اللغة واختلافها عن تدريس العلوم، حيث يكون الموضوع المنقول ديداكتيكيا هو ذاته الموضوع المدرَّس، بينما العملية في تدريس اللغة مركّبة، إذ تقتضي نقل موضوع علمي يكون وسيلة لتدريس موضوع آخر، لا غاية في حد ذاته. ويتضح، إذن، أن التعامل مع المعرفة اللسانية العلمية، أو العالمة، لا يقتضي الانتقاء وقابلية التحول إلى موضوع تدريسي فحسب، بل يقتضي قابلية التحول إلى وسيلة إجرائية تُيَسّر عملية التدريس.

ولنخذ كمثال مخارج الحروف وصفاتها، خاصة كما وردت في النماذج الصواتية الحديثة، في ما يسمى بالسمات المميزة (distinctive /traits distinctifs features)، إذ نجد، مثلا، سمات تحدد موقع النطق، ومنها الشفتاني، والشفوي الأسناني، والتاجي، والحجابي، والحلقي، الخ. وهي سمات ناتجة عن دراسات علمية دقيقة لنطق الأصوات اللغوية. وحتى لا نقع في التباس بين تعليم اللغة وتعليم غيرها من المواد، لا نطرح السؤال حول كيفية نقل هذه المعرفة العلمية إلى معرفة دراسية، لأن الغرض ليس هو دراسة السمات المميزة للغة في درس للأصوات اللغوية، ولكن المطلوب هو تعليم النطق الصحيح للغة. ومن ثم يكون السؤال الأصح هو: كيف يمكننا استثمار السمات المميزة كوسيلة لتعليم نطق أصوات اللغة المدرَّسة؟

[9] من أمثلة تداخل الصوت والصرف انطباق بعض القواعد الصوتية في صياغة عدد من الكلمات صرفيا، كقولنا *ازدهر*، وأصلها *ازتهر* من *افتعل*، حيث أبدلت تاء الصيغة دالا بموجب قاعدة مماثلة الجهر

## 2.2.مبدأ الاقتصاد في نقل المعرفة الصوتية

إذا نظرنا إلى المصادر العلمية لعلم الأصوات قديما وحديثا نجد أن ثمة كما هائلا من المعرفة والمعلومات العلمية التي تقتضيها خصوصية هذا العلم وتعقده ودقته. وقد يحتار المختص في هذا العلم إذا طلب منه تحديد الجوانب التي تفيد في عملية تعليم النطق الصحيح لأصوات لغة ما، وتحديد المعارف التي تساعد في تيسير قراءة كلمات وعبارات بكيفية صحيحة.

يُطرح السؤال، إذن، حول طبيعة المعارف التي يمكنها أن تصير وسائل لتيسير العملية التعليمية، وكيفية انتقائها، وكذا طبيعة الدور التعليمي الذي ستلعبه. وللخروج من الصعوبات المذكورة لابد، في البداية، من تحديد الأهداف التعليمية بدقة، أو بعبارة أخرى تحديد الكفايات والمهارات المستهدفة لدى فئة المتعلمين المعنيين. ومن أمثلة ذلك أن نستهدف كفاية النطق الصحيح لعدد من الأحرف في اللغة العربية باعتبارها قطعا مستقلة، وهنا لا بد من الرجوع إلى أبحاث علم الأصواتية (phonetique).

وبالنظر إلى المعارف الأساسية في الأبحاث التي وصفت الحروف العربية، نلاحظ أولا أن ثمة اختلافا بين طرح اللغويين العرب القدماء وبين الأبحاث الأصواتية الحديثة، يتمثل في اعتماد القدامى الأوائل الذوق والإحساس في تحديد مخارج الأصوات وصفاتها، (قبل علم التشريح الذي ظهر منذ القرن الثامن الهجري)، مقابل اعتماد اللغويين المحدثين تقنيات التسجيل، واستغلال أبحاث علم التشريح لوصف النطوق، وكذا اعتماد آليات القياس في الوصف الإصغائي.

نجد أيضا أن المحدَثين ميزوا بين علم الأصواتية الذي يدرس الأصوات كقطع مستقلة، وعلم الصِّواتة (phonologie) الذي يأخذ بعين الاعتبار علاقة القطع ببعضها، إما في مستوى التأليف الخطي، وما يرتبط بهذا المستوى من ظواهر صواتية، أو في مستوى عمودي، عند المقارنة بين الأصوات واستخراج السمات المميزة.[10]

وفي إطار المعالجة الديداكتيكية للموضوع، لا بد من الاطلاع على المقاربات القديمة والحديثة معا، خاصة عند البحث عن أكثر الأوصاف ملاءمة لطبيعة اللغة

[10] اعتمد اللغويون القدماء أيضا مبدأ المقارنة بين الأصوات لاستخراج الصفات، وأولهم الخليل ابن أحمد الفراهيدي، إذ قال إن هناك صفات لها مقابلات (كالشدة في مقابل الرخاوة، والجهر في مقابل الهمس، الخ.)، لكنه لم يقم بذلك في إطار نظري خاص، ولم يميز بين وصف الأصوات كقطع مستقلة، وبين وصفها في علاقتها مع باقي القطع.

العربية، وأكثرها ملاءمة للأهداف التعليمية المرجوة. وكما يعتمد النقل الديداكتيكي للمعرفة العلمية في باقي المواد مبدأ الانتقاء، يعتمد البحث في اللغة نفس المبدأ، بحيث لا بد من غربلة المعارف الصوتية. إلا أن الانتقاء، هنا، يخضع لشرط قابلية تحول الموضوع المنتقى إلى وسيلة مساعِدة، لا إلى موضوع مدرَّس.[11]

يصاحب مبدأ الانتقاء المذكور مبدأ آخر هو الاقتصاد، واجتناب المعلومات التي تشوش على الهدف الأساس المقتصر هنا على النطق بكيفية صحيحة لا غير، إذ لا يمتد الهدف إلى المعرفة العلمية للصفات أو السمات المميزة في حد ذاتها. وتكون المعرفة العلمية الأساسية، طبقا لمبدأ الاقتصاد، عبارة عن أرضية، أو بنية تحتية غير ظاهرة بشكل مباشر، وليس من الضروري أيضا الاحتفاظ بها كمعرفة ثابتة من لدن المتعلم، وإنما هي وسيلة يتم تكييفها بحسب أهداف التدريس.[12]

وقد تصاحب عملية النقل الديداكتيكي للمعرفة الصوتية عملية تكييف للمصطلحات، وتحويلها إلى مفردات معتادة لدى المتعلم، كتسمية النطوق بأسماء الأعضاء النطقية الفيزيولوجية، وتحويل السمة [+ شفوي أسناني]، بالنسبة ل /ف/، مثلا، إلى عبارة "ينطق بالتقاء الأسنان العليا بالشفة السفلى"، مع الاستعانة بالإيماء والإشارة، ومع عدم الاهتمام باحتفاظ المتعلم بالمعلومة السالف ذكرها بقدر الاهتمام بتحقيقه للنطق الصحيح، إذ يمكن، عند تحقق الكفاية المستهدفة، أن تتلاشى المعرفة اللغوية بعد أن تؤدي مهمتها كوسيلة فقط لا كغاية.

حين نطرح السؤال بصيغة ملائمة للهدف التعليمي لا نكون أمام عملية بسيطة للنقل الديداكتيكي، بقدر ما نكون أمام عملية تحويل لوظيفة الموضوع المنقول من كونه معرفة إلى كونه وسيلة أو أداة لتيسير التعلم. وعندئذ يكون الجواب هو تكييف مفهوم السمة المميزة مع غرض الإيضاح والتيسير وتفعيل التعلم، فتصبح هذه السمات، المصاغة في الأصل العلمي كمصفوفات ورموز، عبارة عن حركات نطقية واقعية يقوم بها المدرس أمام المتعلمين، ويحثهم على تقليدها وتكرارها عند تعليم النطق، وتصير في مستوى آخر، يروم التذوق الإصغائي للأصوات، عبارة عن تسجيلات لنطوق صحيحة يستمع إليها المتعلمون لتنمية إحساسهم بها. ونرى، هنا، أن المعرفة العلمية اللسانية قد أصبحت أرضية خفية غير ظاهرة في مستوى الأداء التعليمي.

---

[11] نقصد هنا الوسيلة بمفهومها اللغوي البسيط، ولا نقصد بها المصطلح الديداكتيكي الذي يعني الأداة التعليمية كالكتاب المدرسي أو الأشرطة والبرمجيات وغيرها من الوسائل الديداكتيكية.

[12] سنتحدث في محور لاحق عن مفهوم المعرفة الثابتة والمعرفة غير الثابتة في النقل الديداكتيكي وفي عملية التعلم.

### 3.2. المعرفة الثابتة والمعرفة غير الثابتة في تعليم النطق

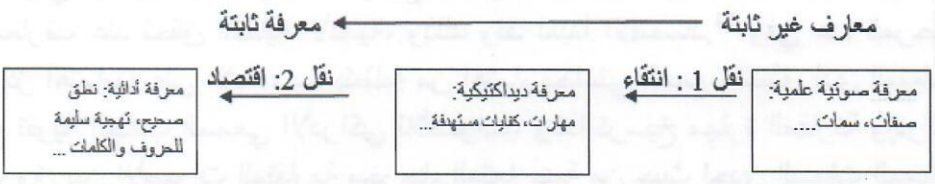
أهم ما يجدر الاهتمام به في مقاربة اللغويين القدامى وصف عدد من الأصوات العربية ذات الصفات الخاصة كصفة الإطباق (الصاد والطاء والضاد، الظاء)، ووصفهم للحروف الحلقية والتدقيق في مخارجها (أقصى الحلق: الحاء، العين، الهاء، الهمزة. أدنى الحلق: الغين والخاء)، والنطق الخاص للاحتكاكيات اللثوية، المصنفة عندهم في الحروف الرخوة المستفلة (الثاء، الذال)، والرخوة المستعلية (الظاء). وتمكن أهمية هذه الفئات من الصوامت في كونها الأكثر صعوبة من الناحية النطقية بالنسبة للأطفال المتعلمين وبالنسبة للأجانب. ويتكرر وصف هذه الأصوات في المنظومة الصواتية الحديثة وفق مقاربة السمات المميزة التي ترتكز على التقابلات والاختلافات بين الأصوات لاستخراج الصفات طبقا لقيمتي الإيجاب والسلب (+/-). فالتقابل بين الباء والفاء، وهما صامتان من المنطقة النطقية الشفهية (الأول شفتاني والثاني شفهي أسناني)، هو كون الباء تتخذ السمة [+ انسدادي]، والفاء تتخذ السمة [- انسدادي]، لأن نطق الأولى يخصصه اعتراض الشفتين لمجرى الهواء عند انسدادهما في النطق، بينما يخصص نطق الثانية خروج الهواء محتكا مع الأسنان العليا والشفة السفلى. ويفرز التقابل بين الباء والميم، وكلاهما شفتاني، التقابل في السمة [+ أنفي] بالنسبة للميم، لأن الهواء يخرج في نطقها عبر الأنف، والسمة [- أنفي]، في الباء لأن الهواء لا يخرج في نطقها عبر الأنف، بل يندفع عبر الفم في حركة انفجارية تؤدي إلى انفتاح الشفتين بعد انسدادهما في بداية النطق. وقد تبدو هذه الجزئيات في وصف نطق الصوت بالغة الدقة والصعوبة، وهذا يتطلب التعامل مع هذه المعرفة بكثير من الانتقاء والحذر.

### 4.2. من نقل المعرفة العلمية إلى المعرفة الأدائية ( du savoir scientifique (au savoir faire

يتضح من خلال أمثلة السمات المميزة في وصف الحروف أن المنطلق في عملية النقل هو مجموعة من المعارف العلمية. وتبدو المسافة طويلة بين المنطلق، الذي هو عبارة عن أوصاف علمية مخبرية دقيقة، وبين الهدف الذي هو تحقيق مهارة النطق الصحيح لدى متعلم اللغة العربية. وإذا كان المنطلق عبارة عن معرفة علمية، فإن الهدف هو عبارة عن معرفة أدائية. ولذلك، تتطلب عملية النقل الديداكتيكي مراعاة المرور مما هو علمي إلى ما هو أدائي، إلى جانب مراعاة المرور مما هو موضوع

إلى ما هو وسيلة لتحقيق الأداء المرجو، مع اعتماد مبدأي الانتقاء والاقتصاد، والتمييز بين المعرفة غير الثابتة التي ستؤدي مهمة ظرفية، والمعرفة الثابتة التي تؤسس الفعل الأدائي.

ويمكن توضيح هذا النوع من النقل الديداكتيكي، البالغ التدرج، في ما يلي:




وتقتضي مرحلة النقل الأولى تحويل الموضوع العلمي، المتمثل هنا في السمات المميزة، إلى وسيلة معرفية تساعد في فهم مسألة النطق وتمثلها، لدى المدَرِّس أولا، مع اعتماد مبدأ الانتقاء في اختيار المعارف التي يمكنها تيسير تعلم النطق الصحيح لأصوات اللغة العربية لدى المتعلم ثانيا. ويوازي ذلك تكييف المعارف المنقولة مع الهدف المنتظر، والفئة المستهدفة، والمستوى التعليمي، الخ. أما مرحلة النقل الثانية فتعمل على تطبيق مبدأ الاقتصاد للاحتفاظ بأقل قدر من المعارف الديداكتيكية وجعلها في خدمة المعرفة الأدائية.

فالثنائية التقابلية [+/- مُطْبَق]، بالنسبة لنطق كل من السين والصاد، مثلا، تتحول بموجب مرحلة النقل الأولى إلى معرفة ديداكتيكية مؤداها أن تعلم نطق السين والصاد، وعدم الخلط بينهما، يقتضي بناء مهارة تتمثل في التركيز على صفة نطقية أساسية هي وجود الإطباق في الصاد وغيابه في السين، مع محاولة ترجمة سمة الإطباق إلى مفردة أكثر اعتيادا، وهي الإلصاق، لأن هذه الصفة تعني أن نطق الصاد، خلافا لنطق السين، يتم بإلصاق جزء من اللسان في الحنك الأعلى. ففي المعرفة الديداكتيكية، يكون الهدف هو ترجمة هذه الصفة إلى معرفة قابلة لأن تصير وسيلة لتحصيل المهارة، وهي تحقق النطق الصحيح. ويتم خلال ذلك رفع الغموض عن المفهوم والمصطلح، وتحويل سمة الإطباق من معرفة علمية إلى معرفة متعلمة، ومن موضوع معرفي إلى وسيلة لتيسير التعلم.[13] أما مرحلة النقل الثانية، فتعمل على ترجمة المعرفة الديداكتيكية

[13] إن إهمال الأرضية العلمية لتعليم النطق العربي للأصوات والكلمات أدى إلى كثير من الخلط لدى المتعلمين، إذ نجد من ينطق الصاد سينا في كلمات من قبيل صبّار، وصنبور، وصبّاغ، الخ. فتنطق سبّار، وسنبور، وسبّاغ، بإهمال صفة الإطباق التي تميز بين الحرفين. ويلاحظ الأمر نفسه في الخلط بين الضاد والدال، وبين الظاء والضاد، الخ.

إلى خطوات تعليمية عملية، قد تتم الاستعانة فيها بالرسوم التوضيحية لعملية الإطباق في الجهاز الناطق، وببعض العمليات النطقية، والتسجيلات التي تتم فيها المقارنة بين نطق السين ونطق الصاد في القراءة العادية، وفي قراءة القرآن أيضا.

ويجدر الاحتفاظ، طبقا لمبدأ الانتقاء، بأقل عدد من المعلومات ذات الطابع المعرفي، وتعويضها بتمرينات لترسيخ المعارف الأدائية، ثم الاستغناء تماما عن هذه المعارف عند تحقق الكفاية الأدائية، وذلك وفقا لمبدأ الاقتصاد.[14] وفي هذه المرحلة نركز اهتمامنا على الأداء، بما يتطلبه من اهتمام بحاستي السمع والنطق لدى المتعلم، مع تقوية الجانب السمعي الإدراكي للأصوات، وكذا ترسيخ مهارة المقارنة وإدراك الفروق بين الأصوات المتقاربة مخرجا، المتعارضة من حيث إحدى السمات المميزة المحددة للفرق الأساسي بينها.

## 3. من نطق القطع إلى تأليف الجذور

يتصل تعلم النطق الصحيح للحروف العربية، أو القطع الصامتية، بخاصية هامة هي تأليف، أو تجاور هذه الحروف لتكوين جذور.[15] وتلعب هذه الخاصية دورا كبيرا في تأسيس الوعي الصوتي لدى المتعلمين، وكذا في تشكيل القدرة اللغوية في جوانبها الصوتية الصرفية والمعجمية كما سنرى. ولذلك، لابد من تقديم الأرضية المعرفية لتأليف الحروف العربية عند اللغويين العرب القدامى وعند اللسانيين المحدَثين، مع التركيز على بعض التفاصيل التي نعتبرها مرآة للملكة اللغوية العربية، وأساسا لبناء النقل الديداكتيكي كمرحلة وسيطة، ثم بناء الخطوات التعليمية كمرحلة نهائية.

### 1.3. قيود تأليف الجذور العربية

تتميز اللغة العربية في مستوى تأليف حروفها بقواعد تقيد ما يتجاور وما لا يتجاور منها، كما تتصل كثير من قيود التأليف العربية بخاصية الدقة والتقارب في المخارج النطقية، إذ أن أهم قيد يخصص تجاور الحروف العربية هو قيد اللاتجانس الذي يمنع تجاور الحروف من نفس المخرج أو من مخارج متقاربة.[16] ونخص بالذكر

---

[14] بينت عدد من الدراسات أن ذهن المتعلم لا يحتفظ إلا بجزء يسير من المعلومات التي يتلقاها أثناء التعلم، وأنه يستحسن اجتناب شحنه بكثرة المعلومات، وانتقاء تلك التي تؤسس الكفاية المستهدفة، دون التشويش على ذهنه بالمعلومات الإضافية.

[15] يُقصد بالجذر (radical) الحروف المكونة للمعنى المعجمي، دون الحركات والزوائد، فالجذر في كاتب، وتكاتب، ومكتوب، مثلا، هو ك.ت.ب. انظر بالخصوص الشغروشني (1987 )، ومككرتي (1989).

[16] انظر في هذا الصدد السغروشني 1993أ.

الأحرف الخلفية المنطوقة في أقصى اللسان وفي منطقة الحلق، وهي ستة: الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء، ومتى اجتمعت يكون بينها فاصل.[17] وتؤيد المواد القاموسية القيد الذي ورد عند ابن جني، إذ يتضح من خلال جرد قام به مككرتي لأحد القواميس الحديثة أنه من بين 2703 جذرا ثلاثيا لا يوجد إلا 12 جذرا يجاور بين حرفين حلقيين.[18] ولا تتجاور الحجابيات واللهويات، أو حروف أقصى الحلق بتعبير القدماء، وهي القاف والكاف والجيم، إذ لا تجد تأليفات من قبيل " قج"، ولا "جق"، ولا "جك"، ولا "كق".[19] ولا تأتلف المجموعة المذكورة مع أقرب الحروف إليها، وهي حروف الحلق، وخاصة منها الخاء والغين. أما المجموعة اللهوية الحجابية، أي القاف والجيم والكاف، والمجموعة الحنجرية الحلقية، أي العين والحاء والهمزة والهاء، فيمكن لأحرفها أن تتجاور نظرا لوجود مخرج فاصل بينهما هو المخرج اللهوي الذي يفرز الحرفي الغين والخاء.[20]

قيد القدماء أيضا تأليف الشين والضاد لما بينهما من تجاور في النطق وتماثل في صفة الاستطالة، إذ أن الشين حرف حنكي، والضاد حرف نخروبي-حنكي، في الوصف الصوتي الحديث. لا تأتلف الأحرف الصفيرية أيضا، وهي السين والصاد والزاي، وكلها من المنطقة النطقية النخروبية. ولا تأتلف الأحرف المذكورة مع حرف الشين عند ابن جني. ويُمنع تأليف النخروبيات المائعة "ر،ل، ن"، إلا بتقديم الأقوى، وهو حرف الراء، لذلك تجد في العربية "رن" ولا تجد "نر"، إلا في الدخيل، في نحو "دنّر" من الاسم الفارسي الأصل "دينار".[21]

وتبعا لقيد قرب المخرج لا تأتلف الأسنانيات "ت، د، ط"، إلا بتقديم الأقوى، إذ أن الأعضاء النطقية تكون أكثر توترا مع الطاء والتاء لأنهما مهموستان.[22] ولا تأتلف الحروف الشفهية، أي "ب، م، ف"، إلا في حالات قليلة.

وتلعب بعض الصفات غير النطقية دورا في منع بعض التجاورات، كصفة الإطباق التي تمنع تجاورات من قبيل "ظ ث، ط ت، ص س، ض د"، إلا في حالات

---

[17] ابن حني، سر صناعة الإعراب، 2-218.

[18] مككرتي 1989، ص. 6.

[19] ابن جني، سر صناعة الإعراب/ 2- 814

[20] من بين الدراسات الحديثة التي اهتمت بتأليف الجذور العربية انظر السغروشني 1986، ومككرتي 1989، والوادي 1990.

[21] ينطبق في حالة تجاور الحروف التي يكره تجاورها قيد الابتداء بالأقوى بتعبير القدماء، والحرف الأقوى هو الحرف الشديد tendu بالمصطلح الصواتي الحديث. انظر رومان ياكبسون وليندا وُوف (1979).

[22] يرى ياكبسون 1979، ص. 170 أن سمة التوتر تتجه نحو الارتباط بالهمس، بينما تتجه سمة الرخاوة إلى الارتباط بالجهر.

قليلة جدا. وكذا صفة الجهر التي تساند منع المائعات النخروبية، أي الميم واللام والنون.

وتجدر الإشارة إلى أن القيود التأليفية المذكور تهم حروف الجذر، ولا تنطبق على الجذوع، أي الجذر مع اللواصق، إذ أن كلمة "نرمي"، مثلا، لا تخضع لقيد منع تجاور النون والراء، لأن النون لا تنتمي إلى الجذر "ر.م.ي"، وإنما هي لاصقة صرفية تمثل ضمير المتكلم الجمع. ولذلك لا نجد في العربية الجذر "ن.ر.م"، مثلا. وقد نجد كلمات من قبيل "ورل"، مع كراهة تجاور الراء واللام، وهو لفظ دخيل لتسمية نوع من الغزلان. وهكذا.[23]

إضافة إلى قيد اللاتجانس، يخضع تأليف الجذور العربية إلى قيد اللاتماثل الذي يمنع تجاور حرفين متماثلين في بداية الجذر، إذ لن نجد في القاموس العربي جذورا من قبيل "ددب، ططر، سسب، ككر"، الخ.[24] أما المفردات من قبيل "ببر" و"ددن"، فهي دخيلة من الفارسية.[25]

وينطبق القيدان المذكوران على تجاور الحركات أيضا، إذ يُكره تجاور ضمتين أو كسرتين في العربية، طبقا لقيد اللاتماثل المطبق على الحركات العالية، أو تجاور كسرة وضمة أو ضمة وكسرة طبقا لقيد اللاتجانس الذي يمنع تجاور حركات متجانسة من حيث سمة العلو.[26]

وإذا تأملنا القيدين المذكورين، خاصة في تجاور الحروف، نجد أن له ارتباطا بخاصية الغنى في النسق النطقي العربي، وباستغلال مناطق متقاربة ومتنوعة من الجهاز الناطق، وكذا استغلال مناطق حلقية غير مستغلة في عدد من اللغات الأخرى.

---

[23] قال ابن جني في سر صناعة الإعراب، 2- 814: "وإن تجشموا ذلك بدؤوا بالأقوى من الحرفين. وذلك نحو أرل وورل ووتد، فبدؤوا بالراء قبل اللام، وبالتاء قبل الدال لأنهما أقوى منهما".

[24] انظر السغروشني 1993أ، و 1994، والنهيبي 1999. ونشير إلى أن قيد اللاتماثل لا ينطبق في تماثل الحرفين الأخيرين من الجذر الثلاثي، إذ نجد مدد وشدد ونحوها مما يشكل قاموس المضعف في العربية. للمزيد حول نماذج تأليف الجذور العربية في الصرافة الحديثة، انظر مككرتي 1986 والأعمال التي بعدها، وانظر كلمنس وهيوم 1992 في هندسة السمات.

[25] للمزيد حول الدخيل في اللغة العربية، انظر النهيبي 1999، و2001.

[26] الضمة والكسرة حركتان عاليتان، والفتحة حركة محايدة. للمزيد من التفصيل حول نظرية انشطار الفتحة الخاصة بتجاور الحركات وبناء الصيغ العربية، انظر الشغروشني، أعمال ومحاضرات، والتورابي (1995)، والنهيبي (1999).

ويمكن تفسير ميل العربية إلى التنويع في المخارج النطقية بمبدأ عبر عنه القدماء باجتناب الثقل.[27] ويتمثل هذا المبدأ في أن المتكلم العربي يجد صعوبة في تكرار نفس الحركة العضوية داخل نفس المتوالية، لذلك فإنه يجنح إلى التأليف بين أحرف متباعدة لتنويع الحركات العضوية أثناء عملية النطق.[28] ويقتضي المبدأ المذكور أن حروف الحلق لا تأتلف إلا بفاصل، أي أن يتوسطها حرف غير حلقي.[29] ونجد في اللسانيات الحديثة مبدأ شبيها بما سماه القدماء اجتناب الثقل، وهو مبدأ الجهد الأقل principe du moindre effort.[30]

## 4. النقل الديداكتيكي لبناء الجذور العربية

تبدأ عملية النقل الديداكتيكي للمعرفة الصواتية المتعلقة بتأليف الجذور في العربية، أولا، بتقديم نموذج عبارة عن خطاطة عامة لقيود التأليف. ويمثل هذا النموذج مرحلة وسيطة بين المعرفة اللسانية وبين المعرفة الديداكتيكية. ويمكن تمثيل قيد اللاتجانس، المتمثل في منع تجاور الحروف من نفس المخرج أو من مخارج متقاربة في ما يلي:

| المخرج أو المخارج | الحروف | القيد | الشرط | أمثلة |
|---|---|---|---|---|
| الحلق | ء، ه، ع، ح، غ، خ | نطقها في نفس المخرج | لا تأتلف | خع، هع، غخ |
| أقصى الحلق، أو الحجاب واللهاة | ق، ك، ج | قرب المخرج | لا تأتلف | قك، كق، جق، قج |
| الحلق والحجاب | خ، غ، ج، ك، ق | تجاور المخرجين الحلقي والحجابي | لا تأتلف | خج، جخ، جك، خك، غك، غج |
| النخارب والحنك | ش، ض | تجاور المخرجين وصفة الاستطالة | لا تأتلف | ضش، شض |
| النخارب | س، ص، ز | نفس المخرج | لا تأتلف | سص، سز، صس |

[27] قال ابن دريد في الجمهرة 1-9: "اعلم أن الحروف إذا تقاربت مخارجها كانت أثقل على اللسان منها إذا تباعدت."

[28] أشار سيبويه في الكتاب 4- 417 إلى ذلك بقوله: "لأنه يثقل عليهم أن يستعملوا ألسنتهم من موضع واحد ثم يعودوا إليه".

[29] اتضح من خلال جرد للجذور الثلاثية قام به فهر (Wehr( 1971، أن الجذور التي تأتلف فيها الجيم مع الغين أو الخاء أو الغين قليلة جدا. انظر أيضا الوادي (1990).

[30] هو مصطلح مقتبس من الفلسفة، ورد عند مارسيل كوهين (1950)، في كتابه *Le langage : structure et évolution*, Éditions sociales, 1950.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | والصفيرية | | |
| النخارب | ر، ل، ن | التجاور في المخرج | لا تأتلف إلا بتقديم الأقوى، وهو الراء، ثم النون | لر، نر |
| الأسنان | ت، د، ط | نفس المخرج | لا تأتلف إلا بتقديم الأقوى، وهو الطاء، ثم الدال | تد، تط، دط |
| الشفتان | ف، ب، م | نفس المخرج | لا تأتلف إلا نادرا | بف، فب، مف، بم، مب |
| الأسنان، والنخارب | ص، ط، ض | تقارب المخرج وصفة الإطباق | لا تأتلف | صط، طص، ضط، طض، صض، ضص |

تتمثل أهمية الخطاطة أعلاه في كونها تقدم نموذجا لأحد أهم ملامح الملكة اللغوية العربية، وهو بناء الإحساس اللغوي، وتمكين المتعلم من تعرف ما ينتمي إلى لغته، وتمييزه عما لا ينتمي إليها. وتشكل هذه المرحلة الوسيطة بين المعرفة اللسانية وبين المعرفة الديداكتيكية أرضية لبناء النشاط التعليمي وبلورة خطوات تدريجية ومبسطة، لا يتم التصريح فيها للمتعلم بمسائل التأليف وبالقيود التي تحكمها، طبقا لمبدأ الانتقاء. ويقتضي مبدأ الاقتصاد التخلي عن كل المعلومات التي تكون بمثابة وسيلة معرفية انتقالية وغير ثابتة.

### 1.4. من المعرفة الديداكتيكية إلى بناء المهارة

تبعا لأساس النقل الديداكتيكي المتعلق بانتقاء المعارف المراد استثمارها في التدريس، وتكييفها مع السياق التعليمي، ومع الكفايات المراد تحقيقها، وكذا مع الفئة المستهدفة،[31] وتبعا لما قدمناه في المقاربة اللسانية لتأليف الجذور العربية، يبدو أن أول خطوة تعليمية ينبغي القيام بها هي تنمية إحساس المتعلم بخصوصية مميزة للغة العربية، وهي أنها لغة تختزل المعنى المعجمي في حروف الجذر.[32] وتجدر الإشارة

[31] نشتغل ببعض طروحات شوفالارد (1985)، و(1991)، Chevallard في ما يخص مفاهيم وآليات النقل الديداكتيكي، مع بعض التحفظ المتعلق بخصوصة تدريس اللغة، وباعتبار المعرفة المنقولة وسيلة لا غاية في حد ذاتها.

[32] نربط بين الإحساس اللغوي وبين مفهوم الملكة اللغوية كما ورد عند ابن خلدون في المقدمة، وهو ما يقابل مفهوم المهارة بالمصطلح الحديث..

إلى أن الدرس المتعلق بعزل الجذر عن الصيغة لا يبرمج إلا في السنة الثانية أو الثالثة من التعليم الأساسي، بعد أن يكون المتعلم قد تمكن من قراءة الكلمات والعبارات، وبعد أن يكون قد بلغ مرحلة القدرة على القيام بعمليات معرفية كالتحليل والتركيب، أي ما بين السابعة والثامنة من عمره.[33] ويتم ذلك ببرمجة درس يُبيّن الفرق بين الحروف والحركات في تكوين الكلمة، ثم يتم ترسيخ مفهوم الجذر بعزل الحروف عن الحركات في كلمات ثلاثية بسيطة غير مزيدة، مع الاستعانة بقاموس لغوي يقوم على الجذور في تصنيف مادته اللغوية. ويمكن التمثيل لذلك من خلال النماذج التالية:

(1) أ. كَتَب ← كـ. ت. ب
ب. ضَرَب ← ضـ. ر. ب
ت. ضَحِكَ ← ضـ. حـ. ك
ث. وَقَفَ ← و. قـ. ف

وتتم الاستعانة خلال الدرس بكتابة حروف الجذر بلون مغاير، ثم عزلها بعد ذلك، كما تُبرمَج مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تقوم على عزل الجذور عن الصيغ. وتكمن أهمية الخطوات المذكورة في أنها ستمكن المتعلم من التعامل مع الجذور دون الصيغ، استعدادا لاستيعاب مفهوم التأليف بين الحروف للحصول على جذور مقبولة في اللغة العربية، والتمكن من تمييزها عن التآليف غير المقبولة.[34]

واستناد إلى المبدأ الأساسي للمقاربة بالكفايات، المتمثل في تنمية مهارات وقدرات كعناصر للكفاية، تتم تنمية مهارة أساسية لدى المتعلم هي ما سماه الخليل الفراهيدي بالتقاليب، وتنجم عنها القدرة على القيام بتناوبات بين الحروف لتكوين متواليات من قبيل "ركب، ربك، كرب، كبر، برك، بكر"، ثم محاولة تكوين كلمات عبارة عن أسماء أو أفعال انطلاقا من الجذور الممكنة والمستعملة.[35] ويتم، في هذا الإطار أيضا، إدراج متواليات غير مقبولة من الناحية التأليفية، تتجاور فيها الحلقيات، أو النخروبيات، أو الصفيريات، أو غير ذلك مما تمت الإشارة إليه في الخطاطة

[33] حدد بياجي (1967) في النمو المعرفي للطفل المرحلة ما بين 7 إلى 11 سنة كمرحلة للعمليات الذهنية المحسوسة concrètes. وتليها مرحلة العمليات الذهنية المجردة ابتداء من 12 سنة.

[34] سيكون هذا الدرس مفيدا أيضا بالنسبة لمكون الصرف عند ترسيخ مفهوم الصيغة، والبدء في استعمال الصيغ كقوالب حركية لإدماج الجذور. ويعتبرذلك مهما بالنظر إلى مد الجسور بين الدروس والمكونات التعليمية للغة.

[35] المهارة هي المعارف والتجارب والخبرات، بينما القدرة هي الأداء في مستوى الاستعمال. انظر الحسيني (2005)، ص. 9-11. والمراجع الموجودة هناك.

أعلاه، وذلك لتنمية الإحساس بقيود النسق العربي في تأليف الحروف المكونة لجذوره. ويُستعان، في هذه المرحلة، بما استفاده المتعلم من درس نطق الحروف العربية، وخاصة في ما يهم تنمية إحساسه بمواقع النطق والفرق بينها، وأفضلية التنويع في المخارج استجابة لمبدأ الجهد الأقل المشار إليه أعلاه.

وتمكن الدروس والأنشطة المبرمجة في هذا الباب من بناء كفاية أساسية لدى متعلم العربية هي بناء كلمات صحيحة من حيث تأليف حروف الجذر، وإبداع كلمات جديدة انطلاقا من قواعد تجاور الحروف العربية، وذلك انطلاقا من تناوبات وتآليف بين مجموعة الحروف المكونة للألفباء العربية. ويعمل بناء هذه الكفاية على ترسيخ الملكة في مكونين أساسيين للغة، أولهما المكون الصوتي، في مستوى معرفة الحروف ومخارجها، وعلاقة ذلك بإمكانات التأليف بينها، وكذا معرفة دور الحركات في تحقيق الحروف وفي تحقق الكلمة صوتيا، وثانيهما المكون الصرفي في مستوى عزل الجذر عن الصيغة، أي تمثُّل المتعلم لدور كل من الحروف والحركات في بناء الكلمة العربية من الناحية الصرفية.

وتجدر الإشارة إلى تداخل المستوى الصرفي مع المكون المعجمي، في مسألة اختزال أحرف الجذر للمعنى المعجمي، خلافا للحركات التي تقوم بدور إيقاعي، وتحمل معاني صرفية ونحوية.[36] وتتجلى ملامح اكتمال الكفاية المذكورة في قدرة المتعلم على التمييز بين الأشكال اللغوية التي تنتمي للغته، وتلك التي لا تنتمي إليها، والتمييز بين الأصيل والدخيل في مرحلة لاحقة، وهو تمييز أساسي في بناء ملكة كافية في اللغة العربية.

وبما أن الجذر مكون أساسي في بناء الكلمة من الناحية الصوتية، فإنه يساهم أيضا في تمثُّل المتعلم للجانب الإيقاعي في اللغة، إذ أن إيقاع الكلمة يختلف ليس بحسب الحركات فحسب، بل بحسب الحروف المكونة لها أيضا، فإيقاع كلمة "كاتِب"، ليس هو إيقاع كلمة "طالِب"، مع أنهما من نفس الصيغة، إذ أن السمات الصوتية للتاء أثرت في نطق الكسرة في كاتِب، وكذلك الأمر بالنسبة للطاء في طالِب، فأتت كسرتاهما مختلفتين من الناحية الأصواتية النطقية. وأبرز مثال يقدمه اللغويون لاختلاف نطق الكسرة كلمتا "ثِبْ"، و"طِبْ"، أي صيغة الأمر من وَثَب وطابَ.

[36] للمزيد حول دور الحركات واللواصق في بناء القدرة المعجمين، انظر الفاسي الفهري (1997).

ونجدد التذكير، هنا، بأن إهمال الجانب الصوتي المتعلق بتأليف الجذور في البرامج التعليمية عموما قد أدى إلى إضعاف مستوى الملكة اللغوية، في جانب الإحساس بخصوصية النسق الصوتي العربي، وقد انعكس ذلك أيضا على المكونين الصرفي والمعجمي نظرا لتداخل المكونات المذكورة في بناء كفايات أساسية في تعلم اللغة والتمكن منها.[37]

## خاتمة

قدمنا، في هذا المقال، بعض الأسس الديداكتيكية لتدريس الأصوات العربية نطقا وتأليفا. واعتمدنا عددا من المقاربات النظرية اللسانية والديداكتيكية في تحليلنا للجوانب التعليمية، مع مناقشتها وإبراز بعض النقط الخلافية فيها. وقد دافعنا عن طرحنا الديداكتيكي المتمثل في خصوصية اللغة كموضوع مدرَّس، وأبرزنا أن آليات نقل المعرفة اللغوية تختلف عن آليات نقل العلوم الأخرى. ولتوضيح وجهة نظرنا في موضوع النقل الديدداكتيكي للمعرفة اللسانية تناولنا بعض قضايا المعرفة الصوتية اللسانية العلمية، في علاقتها بأهداف تدريس النطق المعياري للحروف العربية، موضحين أهمية اعتماد هذه المرجعيات كأرضية للنقل الديداكتيكي، كما دافعنا عن مبدأين أساسيين في نقل المعارف الصوتية، هما مبدأ الانتقاء، ومبدأ الاقتصاد، وأبرزنا دورهما في المرور من المعرفة العلمية إلى المعارف الأدائية الثابتة لدى المتعلم. وناقشنا أيضا قواعد تأليف الصوامت لتشكيل الجذور العربية، موضحين العلاقة بين بناء الكفاية الصوتية (النطقية والإصغائية) من جهة، وبين الملكة الصرفية والمعجمية من جهة أخرى. وناقشنا، أيضا، مسائل متعلقة بالنقل الديداكتيكي لتكوين الجذور العربية بين المعرفة اللغوية والمعرفة الديداكتيكية، وصولا إلى بناء الكفاية الأدائية المتمثلة في مهارات التكوين الصحيح للجذور والكلمات، انطلاقا من قدرة لغوية مبنية على الوعي الصوتي والصرفي والمعجمي.

وقد رمينا، من خلال ما قدمناه، إلى إبراز أهمية اعتماد الأسس اللسانية العلمية لبلورة برامج تعليمية جيدة، تعتمد الدقة في عمليات النقل الديداكتيكي، وتركز على أهداف التدريس بالتدرج مما هو علمي إلى ما هو ديداكتيكي، ثم إلى ما هو أدائي، مع

[37] للمزيد حول تفاعل مكونات اللغة في بناء القدرة، انظر شومسكي (1986).

التخفيف من المضامين التعليمية، وبناء القدرة اللغوية بمعارف أساسية ومنتقاة لاجتناب الحشو وتفادي التشويش على المتعلم.

**المراجع العربية**


- ابن دريد، محمد ابن الحسن، *جمهرة اللغة*، مطبعة دار المعارف، حيدر أباد، 1344 هـ.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان: *سر صناعة الإعراب*، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة الأولي 1421هـ- 2000م.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية.
- التورابي، عبد الرزاق (1995)، *مصدر الثلاثي في اللغة العربية، دراسة صرفية*، رسالة دبلوم الدراسات العليا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.
- الحسيني، فاطمة (2005)، *كفايات التدريس وتدريس الكفايات، آليات التحصيل ومعايير التقويم*، طوب إدسيون، الدار البيضاء.
- السامرائي، فاضل صالح (1981)، *معاني الأبنية في العربية*، منشورات جامعة الكويت.
- ابن فارس، أحمد أبو الحسن، *معجم مقاييس اللغة*، مطبعة البابلي الحلبي، 1366-1371ه.
- السغروشني، إدريس (1987)، *مدخل إلى الصواتة التوليدية*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- السغروشني، إدريس (1988)، الصيغ في اللغة العربية، *وقائع الندوة الأولى لجمعية اللسانيات بالمغرب*، منشورات عكاظ.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، *الكتاب*، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان 1983.
- غاليم، محمد (1987)، *التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- الفاسي الفهري، عبد القادر (1997)، المعجمة والتوسيط، نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية، المركز الثقافي العربي.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد: *كتاب العين مرتبا على حروف المعجم*، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية. 2003- 1424.
- النهيبي، ماجدولين (1999)، *الدخيل في اللغة العربية، دراسة صرفية صواتية*، رسالة الدكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

– الوادي، محمد (1989)، *الإبدال في اللغة العربية*، رسالة دبلوم الدراسات العاليا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط.

## المراجع الأجنبية


- Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X.: 2000, *Quel Avenir Pour Les Compétences ?* 1ère éd., Bruxelles: De Boeck Université.
- Boutin, G. & Julien, L. : 2000, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Editions Nouvelles, Montréal.
- Boutin, Gérald : 2004, L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions 1/2004 (n°81)* , p. 25-41.
- Chevallard, Yves : 1985, La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné, *La Pensée sauvage*, Grenoble (126 p.) Deuxième édition augmentée 1991.
- Chomsky, Noam: 1986, Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use. Greenwood Publishing Group.
- Clements, G. N., 1985: The Geometry of Phonological Features, *Phonology Yearbook* 2, 225-252.
- Clements, G. N. & S. J. Keyser: 1986, *CV Phonology: a Generative Theory of the Syllable* (Linguistic Inquiry Monograph 9), MIT Press, Cambridge, Ma.
- Clements, G. N. & Elizabeth Hume: 1995, The Internal Organization of Speech Sounds, In John Goldsmith, ed., *Handbook of Phonological Theory,* Oxford: Basil Blackwell, Oxford, pp. 245–306.
- Cohen, Marcel: 2009, aux origines de la sociolinguistique, *Langage et société*, n° 128, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, juin 2009.
- Jacobson, Roman et Wagh, Linda: 1979, *La charpente phonique du langage*, Traduit par Alain Kihm. Les Editions de Minuit, Paris.
- Maslow, Abraham: 1943, A Theory of Human Motivation , *Psychological Review*, vol. 50, n° 4p. 370-396.
- Mc carthy, John and Prince, Alan : 1989, Prosodic Morphology, *Linguistics Department Faculty, Publication series*, paper 13. University of Massachusetts, Amherst.

- Perrenoud, Ph.: 2000, L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? in AQPC Réussir au collégial. *Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal, septembre 2000.
- Sa'id, Majed, F.: 1962, Review of A Dictionary of Modern Written Arabic by Hans Wehr, J Milton Cowan, *Language,* 38 (**3**): 328-330
- *La représentation du monde chez l'enfant*, Quadrige, **P**resses **u**niversitaires de **F**rance, 2003, (ISBN 978-2-13-053978-0), ( 1re édition : PUF, 1926 ) .
- Willard B. Frick: 1989, *Humanistic psychology. Conversations with Abraham Maslow, Gardner Murphy, Carl Rogers*, Bristol (Ind.), Wyndham Hall Press,