



مجلة المجمع الجزائري للغة العربية

مجلة

المجمع الجزائري للغة العربية

مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية

عدد خاص

مجلة المجمع الجزائري للغة العربية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجلة المجمع الجزائري للغة العربية

مجلة لغوية علمية محكمة يصدرها المجمع الجزائري للغة العربية

مؤسس المجلة

أ.د. عبد الرحمن الحاج صالح

رئيس التحرير

أ. عثمان شبوب

اللجنة العلمية للتحرير

أ.د. محمد صاري

أ.د. أحمد حساني أ.د. تواتي بن التواتي

أ.د. بشير إبرير أ.د. عبد الجليل مرتاض

****للاتصال بنا:**

عنوان المراسلة: 6 شارع العقيد محمد بوقرة- الأبيار – الجزائر/ص.ب-402- الأبيار – الجزائر

البريد الإلكتروني للمجلة: majala.aala@gmail.com

موقع المجلة على الأنترنت: asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/410

هاتف: +213 021 23 07 90 / الفاكس: +213 021 23 07 81

* المقالات التي ترد إلى المجلة لا تعاد إلى أصحابها، نشرت أم لم تنشر.
* كل باحث مسؤول عن آرائه.

محتويات العدد

- 1- مشروع الذخيرة العربية ودوره في إثراء المحتوى الرقمي العربي
الشريف مربي.....9
- 2- الوضعية المشكلة وبيداغوجيا المشروع المقاربة النصية
فازية تيقرشة وعمر بلخير.....21
- 3- جهود السكاكي في الدرس الصوتي
علي فراحي.....33
- 4- تشخيص اللحن وعلاجها في علم التجويد بين المحافظة والتجديد: مقارنة
إبستمولوجية
فتحي بودفلة.....47
- 5- المعجم الذهني وتعلّم اللّغات
إليزابيث فان در لندن (الترجمة لـ: الطاهر لوصيف).....71

مشروع الذخيرة العربية ودوره في إثراء المحتوى الرقمي العربي

Arabic Treasure Project and its Role in Enriching Arabic Digital Content

الشريف مربي

الهيئة العليا للذخيرة العربية - جامعة الدول العربية

mercherif2016@gmail.com

الملخص:

يعنى المقال بالتعريف بدور مشروع الذخيرة العربية في ترقية المحتوى الرقمي العربي على شبكة الإنترنت وتنظيمه، خاصة وأنه محتوى هزيل من جهة؛ وغير منظم من جهة أخرى مما يجعل الإقبال عليه من قبل مستعملي الإنترنت ضعيفاً، لأنه قليل الفائدة لا يجد فيه الباحث ضالته. وعليه فإن مشروع الذخيرة يهدف إلى المساهمة في جعل هذا المحتوى الرقمي العربي منظماً ثرياً مفيداً يفي بالغرض.

الكلمات المفتاحية: مشروع الذخيرة، المحتوى الرقمي، الإنترنت، الخطط العلمية، الإستراتيجيات، اللغة العربية.

Abstract :

This paper deals with the role played by the Dhakhira al-Arabiyya project in enriching and organizing Arabic digital content on the internet. In fact, the current digital Arabic content is insufficient and does not respond to the researcher's needs. In this context, the present paper explains how the Dhakhira al-Arabiyya project can contribute to make this content useful, rich and organised.

Keywords : Dhakhira project, digital content, Internet, scientific plans, strategies, Arabic language.

مقدمة:

لا يختلف اثنان في أن المحتوى الرقمي العربي المتاح على شبكة الإنترنت يعاني من أمرين، أولهما ضعف هذا المحتوى بالنظر إلى نظيره في اللغات العالمية الأخرى؛ فهو لم يبلغ سوى 0.1 بالمئة من المحتوى العالمي حسب بعض الإحصاءات، ولم يتجاوز مستخدمو الإنترنت باللغة العربية 1.4 بالمئة من مجموع المستخدمين سنة 2006، ورغم ما لوحظ من تطور سريع في عددهم منذ ذلك الوقت إلى الآن إلا أنه لا يتجاوز التطور الخاص بالدول التي لها شأن في الاقتصاد وفي العلوم¹، وثاني الأمرين اللذين يعاني منهما المحتوى الرقمي العربي هو الفوضى وعدم الترتيب والتبويب بسبب تشتت جهود الأفراد والمؤسسات حتى داخل البلد العربي الواحد، وبسبب عدم وضع الخطط العلمية ورسم الإستراتيجيات والأهداف المتوخاة من هذا العمل².

وقد ينجم عن الأمر الأول عزوف الباحث عن استعمال اللغة العربية واتجاهه إلى غيرها، ونفوره من البحث في هذا المحتوى الضيق الذي لا يلي رغبته، حيث إن المستخدمين للإنترنت باللغة العربية يتكاثرون يوماً بعد يوم دون أن يستجيب لهم المحتوى العربي، وينجم عن الأمر الثاني ضعف الاستفادة مما هو متاح باللغة العربية على شبكة الإنترنت، بما تدفع الباحثين إلى البحث فيما هو متاح باللغات الأخرى.

من هنا نرى بأن اللغة العربية تقف أمام تحد صعب فيما يتعلق برقمته ما يدون بها أو يترجم إليها من آداب وفنون وعلوم في مختلف المجالات، وإتاحته على شبكة الإنترنت. وبالتالي فإن القصور الذي يحلو للبعض أن ينسبه إلى اللغة العربية، واتهامها بأنها لا تلبي حاجات المتعلمين والباحثين وعموم القراء في عصر تكنولوجيا المعلومات الذي نعيشه ليس مرده إلى هذه اللغة في حد ذاتها، وإنما يرجع إلى قلة الاهتمام بها وإلى عدم توافر برامج واضحة تضمن إثراء المحتوى الرقمي العربي على شبكة الإنترنت.

1. جهود المؤسسات في رقمنة الإنتاج العربي:

لا يمكن نكران الجهود التي تبذلها المؤسسات العامة والخاصة هنا وهناك في سبيل رقمنة الإنتاج العلمي والثقافي العربي وإتاحته للمستعمل بصورة ميسرة، ولكن هذه الجهود تبدو مشتتة أحيانا ومكررة أحيانا أخرى، والحال تقتضي القيام بعمل موحد مشترك لأن رقمنة ما أنتج ونشر من المعرفة باللغة العربية إلى اليوم لا

يمكن أن يضطلع به فرد أو مؤسسة أو بلد واحد فقط، بل يجب أن تتضافر الجهود وتضبط الخطط للقيام بعمل عربي مشترك، وما ذلك بعزيز علينا.

إن تجربة المعجم التاريخي مثلاً لم تثمر على امتداد سنوات عديدة، وما كان لها أن تثمر لولا أن تداركت الجهات المعنية الأمر فاتجهت إلى الاستعانة بتكنولوجيا المعلوماتية، وإلى المدونات النصية في سبيل تحقيق هذه الغاية، ولولا أن تضافرت جهود الجامعات العلمية العربية في مختلف الأقطار فحشدت الخبراء ومختلف الموارد البشرية المدربة وبادرت بهذا العمل العربي المشترك الذي يحق لها أن تعز به وتفخر. وللأمانة ينبغي أن ننوه هنا بالدعوة المبكرة للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح³ إلى ضرورة الاستعانة بالتقانة العلمية وإلى الرجوع إلى النصوص لتحرير أي معجم تاريخي كان أم غير تاريخي، إذ يقول في بحث ألقاه في ندوة اتحاد الجامعات اللغوية العلمية العربية بالشارقة في ديسمبر 2006 أي منذ نحو خمس عشرة سنة بعنوان "المعجم التاريخي وشروط إنجازه": "...فلا نعرف وسيلة أخرى غيرها (أي عملية الرجوع إلى النصوص) ولا يمكن أن يقوم أي بحث مقام النظر في النصوص، فاللغة وضع واستعمال، ولا عبرة إلا بالاستعمال الحقيقي لها..."⁴.

وخلص الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح إلى أنه "لا يتصور أبداً أن يوضع معجم تاريخي للغة العربية إلا بالاعتماد على مدونة نصية تغطي كل العصور وكل البلدان العربية، فكيف يمكن أن تضمن شمولية ما يقرره الباحث من التحولات الدلالية إن لم يعتمد على عدد هائل من القرائن والسياقات التي تنتهي إلى كل عصر"⁵.

2. مشروع الذخيرة العربية:

أود أن أتطرق هنا إلى مشروع عربي آخر كان قد نادى إليه الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح نفسه منذ أكثر من ثلاثة عقود⁶، وهو مشروع الذخيرة العربية الذي تبناه -على عهده- المجمع الجزائري للغة العربية، وساهم في وضع تصوره واحتضنه، وخصص لإدارة هيئته جزءاً من مقره منذ أن صادق المجلس الوزاري لجامعة الدول العربية عليه، وما فتئ الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح يدعو البلدان العربية ومختلف الهيئات والمنظمات إلى الانخراط في هذا المشروع الهام، والقيام بعمل عربي مشترك لفائدة النهوض باللغة العربية، وإثراء محتواها الرقمي على شبكة الإنترنت بطريقة منهجية وبصفة دائمة مستمرة. إذ لا سبيل إلى ذلك سوى برقمنة التراث

العربي الإسلامي وكذا كل ما جد وسيجد من النصوص الحديثة في مختلف ميادين المعرفة، سواء تلك الموضوعة باللغة العربية أم المنقولة إليها من اللغات العالمية، حيث تتم حوسبتها ووضعها في بنك آلي. فالذخيرة العربية هي بنك آلي من النصوص المحوسبة التي تمثل الاستعمال الحقيقي للغة العربية، وهو ليس بنك مفردات، إنه قاعدة بيانات نصية يمكن استغلالها بالمجان بواسطة أدوات تقنية وبرمجيات من قبل الباحثين والمختصين في هذا المجال أو ذاك، ومن قبل عامة الناس الكبار والصغار على السواء. فالذخيرة هي مشروع خيري يمتاز بالشمولية والديمومة، وهدفه الأسمى رفع المستوى العلمي والثقافي للمواطن العربي على أوسع نطاق⁷، ولهذا يعمل القائمون عليه على أن ينفرد عن غيره من المشاريع الربحية.

ثم إن هذه المدونة النصية الضخمة المحوسبة مقرونة بأدوات وبرمجيات إلكترونية يمكن استغلالها في مجالات كثيرة من شأنها أن تنهض باللغة العربية وتثري محتواها الرقمي على شبكة الإنترنت، بحيث تشكل مادة خاما لمشاريع بحثية إلكترونية كثيرة، يستفيد منها كل متعامل باللغة العربية مهما كان مستواه ومهما كان موطنه من الكرة الأرضية، وقد أحصى الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في هذا المجال فيما يخص المعاجم على سبيل التمثيل:

1. المعجم الآلي الجامع لألفاظ العربية المستعملة؛ وسيحتوي على جميع المفردات العربية التي وردت في النصوص المخزنة قديمة أو حديثة، وتحدد فيه معاني كل مفردة باستخراج هذه المعاني من السياقات التي ظهرت فيها،
2. المعجم الآلي للمصطلحات العلمية والتقنية المستعملة بالفعل،
3. معجم الألفاظ الحضارية قديما وحديثا،
4. معاجم للغة الطفل العربي.

وعليه، فإن المدونات والمعاجم الآلية والمصطلحية تعد من أهم المخرجات العلمية لمشروع الذخيرة الذي يتميز بصفتين أساسيتين هما: صفة الحيوية النابعة من الاستعمال الحقيقي للغة، ثم الصفة الآلية في مباشرة الذخيرة والتفاعل معها. لقد استطاع القائمون على مشروع الذخيرة برعاية جامعة الدول العربية وتأييد مطلق من الدولة الجزائرية وضع خطة إستراتيجية واضحة لهذا المشروع الحضاري الضخم الذي يتسم بالشمولية والديمومة، كما أنتجوا محرك بحث وبرمجيات، أي

مجموعة من الأدوات والوسائل التقنية الكفيلة بإتاحة كل محتوى رقمي يتم رصده على الشبكة، وجعله بين أيدي الباحثين والطلبة والأساتذة وعموم القراء للإفادة منه بلا مقابل.

إن هذه الخطة الإستراتيجية والبنية التحتية للمشروع اللتين تم وضعهما من قبل فريق العمل في مستوى الهيئة العليا للذخيرة العربية من شأنهما مساعدة أي بلد في الانخراط في العمل ضمن مشروع الذخيرة وإنجاز حصته منه بسهولة ووفق الخطة العامة التي حصل الاتفاق بشأنها فيما مضى.

ويبقى الأمل معقودا على أن تحذو الدول العربية حذو الجزائر في التصديق على النظام الأساسي للهيئة العليا للذخيرة العربية، وأن تنخرط في عمل مشترك للنهوض باللغة العربية باعتبار أن الرقمنة هي السبيل الوحيد لتحقيق جدوى حقيقية في هذا المجال.

3. مخرجات مشروع الذخيرة العربية:

إن ما تم إنجازه من بنية تحتية للمشروع ينقسم إلى قسمين:

- قسم يتعلق بمحتوى بنك النصوص، وإنشاء مجموعة من المدونات النصية منها مدونة الكتب المدرسية الرسمية في البلدان العربية، ومدونة الصحف والجرائد، ومدونة الرواية العربية، ومدونة قصص الأطفال، ومدونة التراث العربي.

- قسم تقني، وهو ما اصطلح عليه بـ "بوابة خدمات الذخيرة"، تضم هذه البوابة مجموعة من الأدوات يستطيع المتصفح استخدامها في البحث عما يرغب فيه ضمن بنك النصوص، كما يستعملها المستخدم الذي يعمل على إثراء محتوى بنك النصوص،

ولكل أداة توصيف أو تعريف بماهيتها، وبالأهداف المحددة لها، وهذه الأدوات هي:

1.3. دليل المحتوى الرقمي العربي:

هذه الخدمة عبارة عن قاعدة بيانات وصفية للمواقع الإلكترونية الخاصة بالمؤسسات والمشاريع التي تضطلع بخدمة اللغة العربية في مختلف البلدان، وذلك في المجالات التي هي محل اهتمام مشروع الذخيرة العربية. ونعني بالمحتويات الرقمية المؤلفات (كتب وقصص وروايات ودواوين شعرية ومعاجم وموسوعات)، والمجلات والرسائل الجامعية والدروس والوثائق والتقارير الواردة من مؤسسات رسمية

(المؤسسات العلمية والوزارات والمجالس والهيئات). أما الخدمات فهي البرمجيات التي طوّرت لخدمة اللغة العربية وكذا خدمات الترجمة من العربية وإليها، والتعليم عن بعد (تعليم العربية وتعليم المواد الأخرى باللغة العربية).

ويمكن أن نحدد أهداف هذا الدليل فيما يأتي:

- حصر المؤسسات والمشاريع التي تخدم اللغة العربية،
- تقديم البيانات الوصفية الضرورية للتعريف بهذه المؤسسات والمشاريع،
- تصنيف هذه المؤسسات والمشاريع حسب: نوع الخدمات المقدمة، ونوع المحتويات، ومجالات الاهتمام،
- منح إمكانية المساهمة في إثراء قاعدة معطيات الدليل عن بعد،
- توفير قاعدة بيانات للمواقع الإلكترونية المرصودة مزودة بمحرك بحث.

2.3. خدمة مفهرس نصوص الذخيرة:

هذه الخدمة عبارة عن قاعدة بيانات وصفية للمحتويات الرقمية التي يحويها بنك الذخيرة العربية.

وتهدف هذه الخدمة إلى ما يأتي:

- حصر المحتويات باللغة العربية،
- فهرسة ورقمنة هذه المحتويات،
- ربط التسجيلات الببليوغرافية لكل محتوى بملف نصه الكامل،
- وضع خارطة ببليوغرافية لأماكن نشر هذه المحتويات في العالم،
- توفير قاعدة بيانات مزودة بمحرك بحث للمحتويات المفهرسة،
- دعوة للمساهمة في إثراء قاعدة بيانات المفهرس عن بعد.

3.3. خدمة الذخيرة للكتب التراثية:

تعد خدمة الذخيرة لمدونة الكتب التراثية بمثابة بنك من الكتب التراثية، تمّت فهرستها وحيازة نصوصها بغرض التعريف الواسع بها، وتمكين المهتمين والمتعاملين باللغة العربية من البحث في محتواها النصّي؛ إذ تمكن الخدمة مستعملها من القيام بدراسة إفرادية للكلمات الواردة في بنك النصوص المحوسب، وذلك بالبحث عنها واستكشاف السياقات التي وردت فيها. كما توفرّ الخدمة إمكانية الحصول على

الإحصاءات المتعلقة بتكرار الكلمة في الكتاب الواحد أو في مجموعة من الكتب. وأما الغاية من هذه الخدمة فتتمثل في:

- فهرسة كتب التراث العربي والمساهمة في رقمنة نصوصه من أجل التعريف الواسع به،
- إنشاء بنك من النصوص التراثية مزوّد بمحرك بحث من أجل البحث في محتوياته واستكشاف نصوصه،
- وضع خارطة بيبليوغرافية لدور النشر المهتمة بطباعة الكتب التراثية،
- تشكيل دليل للمحققين والدارسين المهتمين بالتراث العربي،
- استقطاب الباحثين للمساهمة في إثراء قاعدة معطيات الكتب التراثية عن بعد.

4.3. خدمة الذخيرة للمدونات النصيّة:

تسعى هذه الخدمة إلى إتاحة مجموعة من المدونات النصيّة باللغة العربية مصنّفة وفق معايير معيّنة (مثل المجالات المعرفية وأوعية النشر والفترات الزمنية) بالإضافة إلى توفير مجموعة من الأدوات الحاسوبية التي تسمح بالتحليل اللغوي والإحصائي للمدونات النصيّة.

وتهدف هذه الخدمة إلى ما يأتي:

- تمكين الباحثين من استعمال المدونات النصيّة التي تتيحها الذخيرة العربية ركيزة لدراساتهم لواقع استعمال اللغة العربية في مختلف البلدان العربية عبر العصور وحسب مختلف المجالات المعرفية،
- بناء معاجم عامة أو متخصصة،
- تشكيل دليل الدارسين المهتمين بالمدونات اللغوية من الجانبين اللغوي والحاسوبي،
- استقطاب الباحثين للمساهمة في إثراء الخدمة بالمدونات والأدوات الحاسوبية.

5.3. خدمة الذخيرة لإنشاء المعاجم العربية:

هي خدمة موجّهة للمختصين في مجال الصناعة المعجمية، وهي تشمل واجهتين:

الواجهة الأولى خاصة بالمستخدم المختص الذي توكل إليه مهمة إنشاء المعاجم؛ والواجهة الثانية موجهة للمستخدم الذي يريد الاطلاع على المعاجم المنشأة. تهدف هذه البرمجية إلى توفير مجموعة من الأدوات الحاسوبية التي يحتاج إليها المعجمي لإنشاء المعاجم انطلاقاً من التحليل اللغوي والإحصائي للمدونات النصية. ومن مزايا هذه البرمجية أنها تسمح بالعمل على إنشاء المعاجم بصفة فردية أو جماعية (أي تعاونية)، كما تقوم بحفظ مجموعة من المعطيات المتعلقة بآخر ما قام به المستخدم؛ مثل آخر السياقات المتصفح من قبل المعجمي خلال آخر استخدام له للأداة. كما تمكن البرمجية من الاطلاع على المعاجم المنجزة والبحث فيها.

3.3. محرك بحث الذخيرة:

محرك بحث الذخيرة عبارة عن برنامج على شبكة الإنترنت يقوم بالإجابة عن استعلام المستخدمين بمختلف فئاتهم: الكبير والصغير وكذلك المتخصص والعام؛ وذلك بالبحث في البيانات والنصوص المفهرسة في قاعدة معطياته. كما يقوم باكتشاف محتويات جديدة على الإنترنت بعملية الزحف (Crawling).

يُستعمل محرك بحث الذخيرة للبحث عن جميع أنواع الكائنات الرقمية كالكتب والمعاجم والصور والفيديوهات ومواقع الإنترنت، ويتم تصنيف وترتيب النتائج فيه بحسب ما يتوافق مع ما يبحث عنه المستخدم من حيث الصلة والاستجابة له، وهو بذلك يختلف عن محرك البحث غوغل مثلاً من حيث دقة المعطيات التي يقدمها للمستخدم السائل ومن حيث حجمها؛ فمحرك بحث الذخيرة ليس كحاطب ليل يجمع ويقدم كل المعلومات التي يمكن أن يتوصل إليها من غير تصنيف أو ترتيب أو مراعاة للأولوية ويترك الأمر للمستخدم ليتولى الفرز والبحث في الركام الذي يوضع بين يديه من أجل أن يأخذ ضالته؛ لأنه مبرمج على البحث في المعطيات المتضمنة في بنك معطياته، وهي محدودة من جهة ومنقاة من جهة ثانية.

وتهدف الهيئة العليا للذخيرة العربية من خلال إطلاق محرك بحث الذخيرة إلى التعريف الواسع والعميق بالتراث العربي والإنتاج الفكري العربي المعاصر وجعلهما في متناول الجميع، وذلك من خلال:

- خدمة المستخدم العربي والمهتمين بالفكر والثقافة والتراث العربي والإسلامي والإنتاج الفكري العربي والعالمي المنقول إلى العربية،

- توفير محرك بحث مختص بذلك؛ غير تجاري ويعمل بطريقة شفافة تحمي خصوصيات المستخدمين،
- توفير باقة من البرمجيات يمكن تطبيقها على نتائج البحث للاستغلال الأمثل لها، وذلك وفق حاجيات فئات مختلفة من المستخدمين،
- توفير محرك بحث عربي مفتوح المصدر يجيب عما يطرح عليه من أسئلة في مختلف الميادين الثقافية والعلمية والتقنية، واستقطاب الباحثين للمساهمة في تحسين معالجه الآلي الذي يعمل على اللغة العربية.

خاتمة:

تتجلى من خلال هذا العرض الأهمية القصوى لإنجاز مشروع الذخيرة العربية باعتباره مشروعاً حضارياً حيوياً، من شأنه تنظيم المحتوى الرقمي المدون باللغة العربية على شبكة الإنترنت، وإثرائه بمادة وفيرة علمية وأدبية وفنية، تتيح للباحثين ولكل مستعملي اللغة العربية الاستفادة منها في أبحاثهم ودعم معارفهم، وتساهم في نشر اللغة العربية وترقية استعمالها.

الإحالات والهوامش:

- ¹ عبد الرحمن الحاج صالح، إنجاز المحتوى الرقمي العربي بالذخيرة العربية.
- ² عبد الرحمن الحاج صالح، مشروع الذخيرة اللغوية العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، العدد 30، 1986، ص 54.
- ³ هو عالم اللسانيات الجزائري الأشهر، درس في الأزهر ونال شهادة الدكتوراه في اللسانيات العربية من السوربون، اشتهر بالنظرية الخليلية، كان رئيسا للمجمع الجزائري للغة العربية وعضوا في مجمع القاهرة وفي اتحاد الجامعات العربية، توفي رحمه الله في سنة 2017.
- ⁴ عبد الرحمن الحاج صالح، المعجم التاريخي وشروط إنجازها، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد 3، العدد 1، 2007، ص 9 - 30.
- ⁵ عبد الرحمن الحاج صالح، مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية، مجلة الآداب، جامعة قسنطينة، العدد 3، 1996، ص 14.
- ⁶ بشير إبرير، الذخيرة العربية مشروع علمي حضاري، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد 2، العدد 2، 2006، ص 36.
- ⁷ عبد الحليم ريوقي، الذخيرة العربية وأهميتها في رفع المستوى الثقافي والعلمي للمواطن العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد 6، العدد 2، 2010، ص 197-232.

قائمة المراجع:

- 1- الحاج صالح، عبد الرحمن، إنجاز المحتوى الرقمي العربي بالذخيرة العربية.
- 2- الحاج صالح، عبد الرحمن، مشروع الذخيرة اللغوية العربية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، الأردن، العدد 30، 1986، ص 49-61.
- 3- الحاج صالح، عبد الرحمن، مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية، مجلة الآداب، جامعة قسنطينة، العدد 3، 1996، ص 9-15.
- 4- الحاج صالح، عبد الرحمن، المعجم التاريخي وشروط إنجازه، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد 3، العدد 1، 2007، ص 9 - 30.
- 5- إبرير، بشير، الذخيرة العربية مشروع علمي حضاري، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد 2، العدد 2، 2006، ص 35-50.
- 6- ريوقي، عبد الحليم، الذخيرة العربية وأهميتها في رفع المستوى الثقافي والعلمي للمواطن العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجلد 6، العدد 2، 2010، ص 197-232.

الوضعية المشكلة وبيداغوجيا المشروع في المقاربة النصية

Problem Solving Situation and Project-Based Pedagogy in Textual Approach Context

عمر بلخير

جامعة مولود معمري تيزي وزو

omarbelkheir@yahoo.fr

فازية تيقرشة*

جامعة مولود معمري تيزي وزو

fazia.tiguercha@ummtto.dz

الملخص:

تتمحور إشكالية البحث حول تفعيل أدوات الوضعية المشكلة وبيداغوجيا المشروع في المقاربة النصية المطبقة في المدرسة الجزائرية لتفعيل العمليات الميطامعرفية عند المتعلمين بخلق وضعيات تعليمية تواصلية تناسب المحتوى التعليمي واحتياجات المتعلمين بإجراءات تطبيقية تضبط معالجة النظام اللغوي عند المتعلم بإدراك هذه العمليات الذهنية التي يشغل بها ذهن المتعلم في تحقيق عملية التواصل في المهارات الختامية على المستويين الشفاهي والكتابي.

الكلمات المفتاحية: الوضعية المشكلة، بيداغوجيا المشروع، المقاربة النصية، العملية التعليمية، العمليات الميطامعرفية.

* المؤلف المراسل: فازية تيقرشة fazia.tiguercha@ummtto.dz

Abstract:

We deal in this paper with problem-solving tools and project pedagogy in the context of textual approach in the Algerian school, analysing the activation of the learners' metacognitive processes by creating communicative educational situations that suit the educational content and the needs of learners. Add to this the operational processes that regulate the treatment of the learner's linguistic system, through the perception of the mental processes by which the learner's mind functions to achieve final skills communicational processes at the oral and written levels.

Keywords: Problem solving situation, project-based pedagogy, textual approach, educational processes, metacognitive processes.

مقدمة:

تتمحور إشكالية البحث حول وجود العمليات المعرفية والميطا معرفية في الوضعية المشكلة وتفعيل الإجراءات التطبيقية لضبط معالجة النظام اللغوي عند المتعلم بإدراك هذه العمليات الذهنية. وتتمثل دوافع اختيار الموضوع في الكشف عن مبادئ الوضعية المشكلة المعرفية والميطا معرفية. والكشف عن العمليات الذهنية التي يشغل بها ذهن المتعلم في تحقيق عملية التواصل في المهارات الختامية على المستوى الشفهي والكتابي. وكذا العمليات الإجرائية التي تستعمل لتحليل نظام اللغة الداخلية.

اعتمد البحث المنهج اللساني المعرفي النفسي، وذلك من خلال:

- الوصف: أي وصف آليات المعالجة المعرفية والميطا معرفية من باب التنظير والتعريف بهذا العلم.
- التحليل: أي تحليل مبادئ الوضعية المشكلة.
- التصنيف: أي تصنيف هذه المبادئ إلى مرجعيات لسانية معرفية نفسية.
- التفسير: أي تفسير الترابطات الحاصلة بين الوضعية المشكلة والمستوى اللساني والمعرفي والميطا معرفي.
- التجريد: بتعميم النماذج المحللة على سياقات إنجاز الوضعية المشكلة ومستويات الإنتاج الفعلي التواصل للكلام.

1. الوضعية المشكلة:

تعرف الوضعية المشكلة على أنها: "وضعية تعليمية أو لغز يقدم للتلميذ لا يمكنه حله إلا باستخدام تمثيل أو تصور محدد بدقة أو باكتساب كفاءة جديدة كانت تنقصه، أي أنه يتمكن من تذليل صعوبة، وما بنيت الوضعية إلا بقصد تحقيق هذا التقدم".¹

تعرف الوضعية المشكلة أيضا بأنها: "أهم إجراء لإثارة الرغبة في التعلم، وهو تحويل معرفة إلى لغز، إذ أن مهمة المدرس تتمثل في إيقاظ هذه الرغبة عن طريق تغير المعرفة، أي عن طريق تصور وضعيات مشكلة معقدة ديداكتيكية يقترح فيها المتعلم مهمة لا يمكن أن ينجزها إنجازاً جيداً دون تعلم، يشكل الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة، لا يتحقق هذا الهدف إلا بإزاحة العوائق أثناء إنجاز المهمة".²

فالوضعية المشكلة "وضعية تجيب عن إشكال مطروح ويمكن القول بأنها تعني جملة المعلومات التي ينبغي أن يوظفها التلميذ، أو مجموعة من التلاميذ من أجل تنفيذ مهمة محددة لم يكن مخرجها في البداية واضحاً"³. كما أنها وضعية تعليمية يُعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه وحلّ المشكلة التي ينبغي حلّها.

2. حل المشكلة:

يعرف حل المشكلة بأنه "نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدماً ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف"⁴.

ويعرفه أيضاً جروان Jarwan (2002): "على أنه كل عملية تفكيرية مركبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز"⁵. ذلك أن حل المشكلة عملية معرفية تفكيرية تسعى إلى تخطي العوائق التي تعترض هدف الفرد أو توصله إلى الحل الذي يزيل المشكلة، وبعبارة أخرى تلك العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً كل المعارف والمعلومات التي سبق وأن اكتسبها للتغلب على موقف جديد وغير مألوف بالنسبة له، فمجرد مواجهة التلميذ لموقف محير وغامض يجعله يركز جُل تفكيره على البحث عن الحلول الملائمة لتلك المشكلة.

3. مكونات الوضعية المشكلة:

تتألف الوضعية المشكلة من ثلاثة عناصر وهي:

أ. السند: هو مجموع العناصر التي تُقدم للمتعليم، فقد يكون المستند نصاً أو رسماً أو صورة، إلخ، ويتحدد بثلاثة عناصر هي⁶:

- إطار أو سياق يصف المحيط الذي تقدّم فيه الوضعية.
- معلومات يستند عليها المتعلم لفهم الوضعية المشكلة، ويمكن لهذه المعلومات أن تكون تامة أو منقوصة، ومفيدة أو دخيلة، حسب الحالات.
- وظيفية تحدّد بدقّة الهدف الناتج المنجز.

فالسند يعتبر الوسيلة التي تكون في حوزة التلميذ وقد تساعده على اجتياز العائق الذي هو فيه وهي مقدمة من طرف المعلم.

ب. المهمة: هي التنبؤ بالمنتوج المرتقب، أو هي الإنتاج المتوقع من المتعلم⁷، أي العمل المطلوب من المتعلم القيام به في إطار وضعية معينة.

ج. التعليمات: وهي مجموع التوصيات التي تقدم للمتعلم بشكل واضح لتوجيهه في أداء مهمته⁸، وبعبارة أخرى هي تلك التوجيهات والتوضيحات التي تُقدم للمتعلم بشكل صريح للقيام بالمهام المطلوبة منه.

4. خصائص الوضعية المشكلة (المميزات):

ثمة مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة حسب أستولفي (Astolfi) نذكر منها⁹:

- أن تُحدّد الوضعية عائقاً ينبغي حله.
- أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.
- أن يكون المشكل حقيقياً، ولا يكون فيه الحل بديهيّاً.
- تكون ذات خصوصية تحدّد مجال فعل الكفاية.
- توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.
- أن تشبه الوضعية لغزاً حقيقياً ينبغي حله، ومواجهته بالقدرات المكتسبة في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.
- أن تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، أي ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة.
- أن تُحدّد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.
- أن تُشكل فرصة يثري من خلالها التلميذ خبراته.
- أن تكون مفتوحة فتوفر للمتعلمين فرص النقاش وتبادل الرأي.

تشتمل الوضعية المشكلة على جملة من الخصائص التي يجب مراعاتها، لعل أبرزها أن تكون مشكلاً أو عائقاً حقيقياً للتلاميذ؛ بحيث تثير اهتمامهم وتدفع بهم إلى التساؤل والعمل على البحث عن الحلول المناسبة، كما يشترط أن تكون ذات صلة بموضوع الدرس وبحياة التلاميذ اليومية وأن تتلاءم ومستواهم المعرفي ونموهم العقلي.

5. التعلم عن طريق الوضعية المشكلة:

يتم التعلم عن طريق الوضعية المشكلة عبر المراحل الآتية¹⁰:

- مرحلة عرض المشكلة: في هذه المرحلة يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعية المشكلة، فيحدد لهم أهدافها ويصف آلياتها ويُعد الوسائل المطلوبة.
- مرحلة التنبؤ: وتحصل بفهم معطيات الوضعية، واستيعاب المفاهيم والأفكار، وتنظيم الفوج، وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.
- مرحلة الدراسة والتعلم: وتتم من خلال ضبط المعلومات واختيار أنجع طريق للحل، والتعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها، والبحث عن الحل المناسب. وينتج عن هذه المرحلة:
 - إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.
 - الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم ونشاطاتهم.
- مرحلة تقييم التعلم: أي تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية ومقارنتها بعضها ببعض، ثم تقييم عمل الفوج، وتحقيق من خلال تشخيص تعلّات التلاميذ والأفواج.

6. كيفية بناء الوضعية المشكلة:

ليس من السهل على المعلم بناء الوضعية المشكلة، إذ عليه أن يُحدّد بدقّة ما يريد تحقيقه مع المتعلمين، وهذا يتطلب منه أولاً معرفة الكفاءات الختامية أو القاعدية المراد بناؤها أو تميمتها، وأن يكون على وعي بالوسائل المساعدة على تحقيق ذلك؛ سواء أكانت معارف أم أدوات أو تقنيات وإجراءات، وأن ينتبه إلى الصعوبات والعوائق التي قد تعترض سبيل المتعلمين، إلخ. ولبناء الوضعية المشكلة نقترح على المعلم طرح الأسئلة التالية¹¹:

- ماهي المعرفة التي يستهدفها التّعلم (في الحصة/الوحدة)؟
- ما هي معارف المتعلمين التي يجب زرعتها بوضعية - مشكلة؟
- هل بإمكان المتعلمين الشروع في حلّ المشكل؟
- ما هي مختلف مراحل وفترات النشاط (الحصة)؟

- ما هو دور المعلم أثناء مختلف هذه الفترات؟

7. خطوات حل المشكلة:

يتطلب حل المشكلة السير وفق خطوات منتظمة وهي¹²:

أ- خطوة الإحساس بالمشكلة: تشتمل تحديد الهدف الرئيس على هيئة نتاج متوقع من المتعلمين، مع وجود عائق يحول بين المتعلم وتحقيق الهدف، أي على المتعلم أن يعرف ما يريد ويعرف ما يعيق إرادته، وبذلك يمكن القول إن الإحساس بالمشكلة قد حصل، وتهدف هذه الخطوة إلى:

- مساعدة المتعلمين على تحديد المشكلة وصياغتها.

- مساعدتهم على تعريف الكلمات المفتاحية في المشكلة.

- السماح لهم بمناقشة مشكلات محتملة وقابلة للدراسة.

ب- خطوة تحديد المشكلة: يصف المتعلم أو يعبر عن طبيعة مشكلته، وعناصرها، وحدودها، ومجالها، وحجمها بجملة تقريرية مختصرة أو على هيئة سؤال يتطلب حلاً.

ت- خطوة جمع المعلومات: أي البحث عن الحل باقتراح الأبدال والفرص الممكنة، وهو حل مقترح يحتاج إلى تطبيق، وحتى يستطيع صاحب المشكل اقتراح الأبدال والفروض لابد من تحليل المشكلة، وجمع المعلومات والبيانات المتصلة بها من حيث أسبابها والعوامل المؤثرة فيها.

ث- خطوة اختيار الحل المناسب: من بين الأبدال الممكنة (الفروض) أو الحلول الكثيرة المطروحة "اختيار الفرضيات": وهنا يقوم المتعلم باختيار كل فرضية على حدة، حتى يتوصل إلى الفرضية الصحيحة والتي تتمثل في الحل المناسب. ج- خطوة تنفيذ الحل أو الحلول المقترحة أو اختبار صحتها وتقويمها: في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العملي للحل، وتدوين ملاحظاته على النتائج التي توصل إليها ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الحل، وإن عملية التقويم تواكب اختيار الحلول، أو الفرضيات.

يتم التعلم وفق الوضعية المشكلة ضمن أربع مراحل، بحيث يضع المعلم التلاميذ أمام مشكلة يُثير من خلالها اهتمامهم ودافعيتهم للبحث والاستكشاف، للوصول إلى الحل المناسب، ويكون المعلم مساعداً وموجهاً لهم.

8. الشروط والمعايير الواجب مراعاتها عند بناء الوضعية المشكلة:

يجب مراعاة مجموعة من المعايير الهامة عند بناء الوضعية المشكلة والتي نستخلصها فيما يلي¹³:

- أن تستند إلى حقائق ملموسة تعطي معنى للتعلّقات كتجارب معيشية، ووضعيّات من الحياة اليومية والمحيط.
- أن تستدعي التفكير، وتتطلب تساؤلات ومعالجات وحلول كوقائع ملاحظة ذات وقع على المتعلمين يستعملونها كأدوات لهم وتفسير بعض المفاهيم أو الظواهر أو القواعد.
- أن تعزز ميل المتعلم الطبيعي إلى الفضول والحيرة أمام مشكلات محفزة، ومدعمة للتعلّقات بشكل مستمر.
- أن تجعل المتعلم عنصراً فاعلاً في تعلّماته من خلال نشاط مستمر، فالمتعلم يستوعب ولا يحتفظ إلا بالأشياء التي يكتشفها بنفسه، وعليه يجب استغلال هذا المسعى بالتشجيع على الملاحظة والاستكشاف، واستعمال جميع الحواس بغرض التجديد والوصف والتدقيق والتعبير.
- أن تنمي لدى المتعلمين الحس الجماعي والمشاركة في التفكير والاستكشاف.

وعليه، فالمعايير التي تُحدد وفقها الوضعية المشكلة تتمثل في¹⁴:

- (1) أن تكون لها معنى، أي قريبة من الواقع المعيش للمتعلم.
- (2) أن تكون محفزة بأن تثير اهتمامه وتساؤلاته ورغبته في العمل.
- (3) أن تجعله على قطيعة مع تصورات السابقة.
- (4) أن تنتهي باكتساب معرفة ذات طابع عمومي.

9. المبادئ الرئيسة في الوضعية المشكلة:

تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أخذ الإستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، التي تعتمد على تفعيل أداء التلاميذ من خلال بيئتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة، لبناء معارف واكتساب مفاهيم جديدة، وتتضمن حل المشكلات كاستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة ويراعى فيها مجموعة من المبادئ منها¹⁵:

- رفع الدافعية للتّعلّم (تؤكد على ربط التّعلّم بالحياة ويشعر التلميذ بفائدتها).
- التفكير (تؤكد على عمليات التوقعات، الفروض، الفحص، الاختيار، التعميم، والتأكد من معقولية الحلول...).
- يتم التأكيد على إيجابية التلميذ، حيث يعطى فرصة التواصل من خلال دراسة المشكلة، وفحصها،
- جلسة بناء التوقعات حول المشكلة بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها.
- تتطلب إستراتيجية وبناء التوقعات، والتنبؤ بالحلول، وصياغتها، ودراستها للوصول إلى النتائج وكتابتها، كما يمكن العمل في هذه الاستراتيجية بشكل فردي أو جماعي بعد التأكيد على مجموعة من المعطيات.
- تتطلب استراتيجية حل المشكلات من التلاميذ العمل باستقلالية، للوصول إلى حل الموقف المشكل من خلال بناء التوقعات أو فرض الفروض ودراستها.
- يقوم التلاميذ بعمل يتطلب حل المشكلات من التلاميذ الوصول إلى نتائج، ومحاولة تعميمها للاستفادة منها في مواقف أخرى.
- من الضروري أن يكتب التلاميذ خطة عمل تمثل جزءاً من ملف الأداء والإنجاز، ويجب على التلاميذ عرض ومناقشة ما تم تخطيطه والتوصل إليه. نستخلص مما سبق أن للوضعية المشكلة مجموعة مبادئ لعل أهمها أن تكون متصلة بواقع المتعلمين وأن تثير دافعتهم للبحث والاستكشاف، وهذا ما يولد لديهم عنصر التواصل خلال رحلة البحث عن الحل المناسب.

10. أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية:

تكمن أهمية الوضعية المشكلة في كونها¹⁶:

- تعطي للتلميذ الرغبة في العمل، وتدفعه إلى بذل الجهد أثناء عملية التعليم، وتجعله يكتشف من خلالها أهمية ما يتعلمه.
- تسمح للتلميذ بالتعلم الحقيقي لأنه يوضع من خلالها في قلب مسار التعليم.

- تدفعه إلى تجنيد كل معلوماته وخبراته.
- تضعه أمام تحديات وتجعله يعي ذلك.
- تكسبه الثقة بالنفس والتواصل في إطار العمل القومي والجماعي، يعبر من خلاله عن أفكاره ويتبادلها مع أقرانه.
- تتطلب منه الرجوع إلى مكتسباته القبلية (معلومات، تقنيات، إستراتيجيات)
- ترمي إلى تحقيق هدف؛ أي تحقيق نتيجة ومكسب جديد.

فالوضعية المشكلة:

- تسمح للتلاميذ بالتعلم لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم.
- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية وبذلك يصبحون فعالين أكثر في قاعات الدراسة.
- تنمي لديهم القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرار وإصدار الأحكام.
- تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

خاتمة:

تقود الوضعية المشكلة المتعلمين لاختبار المهام المعرفية وتقويمها والأهداف والإستراتيجيات التي يمكنها أن تنظم تعلمهم، وعملية بناء الكلمات عندهم، وبذلك تكون عبارة عن تقنيات يراجع بها المتعلم نشاطه الذهني في الأنشطة المختلفة والتي يتحكم فيها شعوريا في الأنشطة الدراسية المختلفة.

الإحالات والهوامش:

- ¹ وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص 91.
- ² لحسن مادي، المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج أي علاقة، مجلة علوم التربية، المغرب: ماي 2009، ع 40، ص 13.
- ³ سمير جوهاري، الاحتياجات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد 43، 2018، ص 42.
- ⁴ سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية)، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط1، 2010، ص 274.
- ⁵ عدنان يوسف، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط1، عمان، 2004، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص 267.
- ⁶ رياض بن علي الجوادي، مداخل حديثة في التعليم، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، تونس: ط1، 2018، ص 132.
- ⁷ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- ⁸ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- ⁹ جميل حمداوي، نحو تقديم تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، باتنة: 1995، مجلد2، ع4، ص 18.
- ¹⁰ وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص 56.
- ¹¹ محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة الابتدائي، ص 280.
- ¹² فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، جدارا للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2008، ص 37.
- ¹³ محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ص ص 279-280.
- ¹⁴ محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الحراش (educafile.com)، 2007، ص 24.
- ¹⁵ عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الإسكندرية، د.ط، 2010، ص 32.
- ¹⁶ محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، ص 19.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- جميل حمداوي، نحو تقديم تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، باتنة: 1995، المجلد الثاني، العدد الرابع.
- 2- رياض بن علي الجوادي، مداخل حديثة في التعليم، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، تونس، الطبعة الأولى، 2018.
- 3- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية)، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، الطبعة الأولى، 2010.
- 4- سمير جوهاري، الاحتياجات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، العدد الثالث والأربعون، 2018.
- 5- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الإسكندرية، دون طبعة، 2010.
- 6- عدنان يوسف، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، الطبعة الأولى، عمان، 2004، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2004.
- 7- فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الطبعة الأولى، 2008.
- 8- لحسن مادي، المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج أي علاقة، مجلة علوم التربية، المغرب: ماي 2009، العدد الأربعون.
- 9- محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، الجزائر، 2022، دار الهدى.
- 10- محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشككة في المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الحراش (educafile.com)، 2007.
- 11- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.
- 12- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، جوان 2011.

جهود السكاكي في الدرس الصوتي

The Efforts of aş-Şakāki in the Phonological Course

علي فراحي

جامعة الجزائر 1

faradjiali7@gmail.com

الملخص:

تنطلق معالجتنا لموضوع هذا البحث من همّ التساؤل عن معطيات القراءة العلمية لما يُنسب إلى العربية من خصائص ومزايا. وللإجابة عن هذا التساؤل يبدو من الضرورة أن ننطلق - في تعرضنا لخصائص اللغة العربية - من مفاهيم اللسانيات الحديثة بوصفها الإطار المنهجي الكفيل بتقديم جواب علمي مؤسّس على معطيات موضوعية، وتحريّات دقيقة، وأدلة علمية لا تدع مجالا للاتهام بالتعصب أو التوهم أو الصدور عن الانطباع. وفي هذا البحث محاولة للحديث عن بعض خصائص العربية ضمن هذا الاتجاه.

إن الغاية من هذا البحث هي قراءة في باب من أبواب علم الأدب التي وضعها أبو يعقوب يوسف السكاكي في كتابه "مفتاح العلوم" الذي يعد موسوعة في علم الأدب، ألا وهو باب علم الأصوات. وذلك برصد آرائه الصوتية ومناقشتها، كونه عالما لغويا فذا طرق جوانب عدة في اللغة العربية وأبدع في كل ما تطرق إليه. إذ تظل آراؤه في مجالات شتى تستوقفنا ما دمنا نطالع "المفتاح" حيث خلف لنا آراء قيمة ما تزال محط اهتمام الدارسين ومبعث إعجابهم. واستيفاء للغرض من هذا البحث فقد تناول جمعا من القضايا الصوتية التي عرضها السكاكي في كتابه المفتاح، مناقشا لها؛ مثل حديثه عن عيوب النطق وتعريفه للصوت وإشارته إلى الحروف وتوضيحه لمخارجها وملاحظاته حول تنافر الألفاظ والحروف. ووضعه في نهاية المطاف رسما تخطيطيا لمخارج الحروف.

الكلمات المفتاحية: السكاكي، مفتاح العلوم، مخارج الحروف، الدرس الصوتي.

Abstract:

To treat the topic of this research, we start by questioning the scientific reading evidence regarding the attributed and specific characteristics of Arabic. To answer this question, it seems necessary to start - in our discussion of the characteristics of the Arabic language - from the concepts of modern linguistics as being the methodological framework that can provide a well-founded scientific answer based on objective data, precise investigations, and scientific evidence that leaves no room for accusations of bias, delusion, or subjective impressions. In this research, there is an attempt to discuss some of the characteristics of Arabic within this approach.

The aim of this research is to examine part of the literary science founded by Abū Ya'qūb Yūṣuf aṣ-Ṣakkākī in his book "Miftāḥ al-'Ulūm" (The Key to Sciences), which an encyclopedia in the field of literature. We mean essentially 'ilm al-'aṣwāt. This involves examining and discussing his opinions, being an eminent linguistic scholar who has studied various aspects of the Arabic language and excelled in everything he addressed. His opinions in various areas continue to captivate us as long as we refer to "Al-Miftāḥ", leaving us with valuable opinions that still attract the attention and admiration of scholars. In fulfillment of the purpose of this research, it addresses a number of phonetic issues presented by aṣ-Ṣakkākī in his book "Al-Miftāḥ", such as his discussion of pronunciation defects, his definition of sounds, and clarification of their articulation points, and his observations regarding the mismatch of words and letters. Finally, his representation of the place of articulation.

Keywords: aṣ-Ṣakkākī, Miftāḥ al-'Ulūm, place of articulation, phonological course."

مقدمة:

يحتل السكاكي مكانة أدبية ولغوية مرموقة نظرا لما عرف عنه من غزارة علمه وموسوعيته في ما قدمه من آراء في علم الأدب بداية بعلم مخارج الحروف وعلم الصرف وعلم النحو وعلم البلاغة وعلم الاستدلال وعلم العروض. وكان لنا من هذا الكم الحظ على الوقوف على ما بثه من آراء في الأصوات.

وتنبثق أهمية هذا البحث من:

- إهمال الباحثين دور وجهود السكاكي في الدرس الصوتي والتركيز على آرائه البلاغية فقط.

- بيان آراء السكاكي في الدرس الصوتي وإيضاح مكانته فيه.

- مناقشة آراء السكاكي وفق ما جاء به علم اللغة الحديث.

وأما أهداف البحث فهي:

- توضيح آراء السكاكي الصوتية.

- ربط آراء السكاكي الصوتية بعلم اللغة الحديث وتوضيح مكانته.

- الدرس الصوتي عند السكاكي:

* الحروف: مخارجها وصفاتها:

لم يخف على نفر من علمائنا الأقدمين أنّ (اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم)¹. فعكفوا على دراسة هذا النشاط المسى علم الأصوات اللغوية، سواء من حيث إصدار الصوت وانتقاله واستقباله، أو من حيث وظيفته وموقعه في الكلمة وتأثره بغيره وتأثيره فيه. وتوصلوا إلى أن لكل حرف من حروف اللغة العربية، صوتا ومخرجا، كما اكتشفوا أن لكل حرف دلالة ومعنى.

والحروف جمع حرف، والحرف طرف الشيء ومنتهاه، ويراد بلفظة "الشيء" هنا الصوت، فالحرف إذا انتهى الصوت وغايته. والصوت حدّه هواء متموّج بتصادم جسمين، وهذا في معناه المادي؛ فالحرف إذاً كيفية تعرض الهواء المتموج للقرع العنيف بمقاوم عند اعتماده في حيّز خاص فهو إذاً انتهى الصوت.

ولأنّ لسان العربية يتكون من تسعة وعشرين حرفا تسمى حروف المباني، فعلى المتكلم أن يختار منها ويؤلف بينها، حتى يحدث الدال المناسب للخطاب الذي يريد تبليغه.

إن السكاكي عند حديثه عن الحروف يؤسس تحليله على مبدأ التقابل، بداية

من أنواعها. يقول: (اعلم أنها عند المتقدمين تتنوع إلى مجهورة ومهموسة، وهي عندي كذلك لكن على ما أذكره وهو أن الجهر انحصار النفس في مخرج الحرف، والهمس جري ذلك فيه)². فهو يكتفي هنا بذكر صفتين من صفاتها وهما الجهر والهمس، لكن الذي جاء مخالفا لمن سبقوه هو تفسيره للجهر والهمس، ثم تحديده فيما بعد المجهور والمهموس من الحروف، إنه يحدد الحرف بشيئين متكاملين وهما النفس والمخرج. والمراد بالنفس الصوت، والمخرج جمع مخرج ومعناه موضع الخروج أي خروج الحرف من النفس ويعني انفصاله عند توليده إذ أن النفس هو أصل الحرف. فكيف فسّر سيبويه المجهور والمهموس من الحروف؟ يقول سيبويه: (فالمجهورة حرف أشبع الاعتماد في موضعه، ومنع النفس أن يجري معه حتى ينقضي الاعتماد عليه ويجري الصوت، فهذا حال المجهورة في الحلق واللفم إلا أن النون والميم قد يعتمد لهما في الفم والخياشيم فتصير فيهما غنة)³. ثم يعرف المهموسة بقوله: (وأما المهموس فحرف أضعف الاعتماد في موضعه حتى جرى النفس معه)⁴. فجاء تعريف سيبويه متّسما بالوصف الدقيق الذي إن دل على شيء فإنما يدل على حس مرهف متميّز، وكان هذا خلاصة تجارب عديدة في هذا المضمار.

وبمقارنة التعريفين للجهر والهمس، فإن تعريف السكاكي جاء جافا خاليا من كل وصف، إنه حكم منطقي وقانون. فهو يعتمد في ذلك على الانحصار وعدمه، أما سيبويه فهو يعتمد على الاعتماد من عدمه.

ومن جهة أخرى فالسكاكي وعلى أساس انحصار النفس وجريه يضع ما تميّزت به الحروف من صفات وفي مقدمتها صفة الاعتدال، يقول: (إن لم يتم الانحصار ولا الجري كما في حروف قولك: "لم يرونا" سميت معتدلة)⁵.

وعلى أساس الانحصار والجري يميّز السكاكي كذلك الحروف الشديدة من الرخوة، يقول: (وإذا تم الانحصار كما في قولك "أجذك قطبت" سميت شديدة، وإذا تم الجري كما في الباقية من ذلك سميت رخوة)⁶. ويردّف السكاكي مع هذه الصفات صفة الاعتلال، وهي عنده بسبب من الاعتدال (ثم إذا تبع الاعتدال ضعف تحمل الحركة أو الامتناع عنه، كما في الواو والياء والألف سميت معتلة)⁷ مكتفيا في ذلك بوصف واحد. لكن سيبويه يجعل لهذه الأصوات الثلاثة وصفين:

الأول اللين، يقول: (ومنها اللينة وهي الواو والياء لأن مخرجهما يتسع لهواء الصوت أشد من اتساع غيرهما)⁸. والثاني الهاوي، يقول: (ومنها الهاوي وهو حرف اتسع لهواء الصوت مُخْرِجُهُ أشد من اتساع مخرج الياء والواو، لأنك قد تضم شفتيك في الواو، وترفع في الياء لسانك قبل الحنك، وهي الألف)⁹. في حين أن السكاكي لم يدرج في حديثه عن صفات الحروف صفات ذكرها سيبويه. والقلقلة تحدث (إذا تبع تمام المقابل ذكر صفة القلقله التي لم يذكرها سيبويه. والقلقله تحدث (إذا تبع تمام الانحصار حفز وضغط كما في حروف قولك: "قد طبع". وهي تتنوع إلى مستعلية وهي: الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، الغين، الخاء، القاف. وإلى منخفضة وهي ما عداها)¹⁰. والمستعلية هي أن تجعل لسانك مطبقاً للحنك الأعلى كما في: الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، وتسمى المطبقة، كونك تجعل لسانك مطبقاً للحنك الأعلى، وإن لم تكن كذلك فهي المنفتحة: (والاستعلاء أن تتصعد لسانك في الحنك الأعلى، والانخفاض بخلاف ذلك. فإن جعلت لسانك مطبقاً للحنك الأعلى كما في: الصاد والضاد والطاء والظاء، سميت مطبقة وإلا كما في سواها سميت منفتحة)¹¹. أما سيبويه فعندما ذكر صفة الإطباق ذكرها كأصل، ولم يذكرها كما فعل السكاكي، حيث ذكرها كفرع عن أصل وهو الاستعلاء.

هكذا كان السكاكي، يذكر الصفة ونقيضها بالاستعانة بمقدرته المنطقية في التحديد والتعريف، كما ميّز طرحه التلخيص الدقيق مستعملاً في ذلك أسلوب المقابلة، الذي اعتمده في حديثه عن مخارج الحروف.

والمجهور من الحروف عند السكاكي أربعة عشر حرفاً. يقول: (والمجهورة عندي: الهمزة، والألف، والقاف، والكاف، والجيم، والياء، والراء، والنون، والطاء، والدال، والتاء، والباء، والميم، والواو. يجمعها قولك: "قدك أترجم ونطايب")¹². وهي عند سيبويه تسعة عشر حرفاً.

يقول: (فأما المجهورة: فالهمزة، والألف، والعين، والغين، والقاف، والجيم، والياء، والضاد، واللام، والنون، والراء، والطاء، والدال، والزاي، والظاء، والذال، والباء، والميم، والواو، فتلك تسعة عشر حرفاً)¹³. فهما يتفقان في اثني عشر حرفاً في أن جميعها مجهور، وهي: الهمزة، الألف، القاف، الجيم، الياء، الراء، النون، الطاء، الدال، الباء، الميم، الواو. يجمعها قولك: "أمواطن يرقب جد"، ويختلفان في سبعة

وهي: العين، الغين، الضاد، اللام، الزاي، الظاء، الذال. فهذه عند السكاكي مهموسة بينما عدّها سيبويه مع المجهورة، وكذلك في "الكاف، والتاء" فهذان مجهوران عند السكاكي كما مرّ بنا مهموسان عند سيبويه. ثم إن السكاكي في حديثه عن الحروف لم يميّز الأصلية من الفرعية اختصاراً منه لا جهلاً، وما يدل على ذلك قوله عن مخرج النون (ومن طرف اللسان بينه وبين ما فُوق الثنايا العليا مخرج النون)¹⁴. ثم يقول: (ومن الخياشيم مخرج النون الخفيفة)¹⁵. فهو إذا يدرك أن هناك نونا أصلية، ونونا فرعية أملتأ الظروف التي وجدت أثناء السياق. واتجاه السكاكي هذا هو نفسه ما ذهبت إليه اللسانيات الحديثة في تعريفها للصوتيم أو الصوت وهو الحرف بأنه عائلة من الأصوات يعتبر أحدها أصلاً والباقي فروعا له، وهذا حال حروف الهجاء العربية التسعة والعشرين. إذا نطقنا بها ابتداءً فهي منتشرة، إما مجهورة وإما مهموسة حسب مخرجها الصوتي. وإذا نطقنا بالحرف مع غيره لتكوّن كلمة نكون عند ذاك قد ضبطناه بما سبقه أو بما يأتي بعده صوتياً، لأن الحرف أو الوحدة الصوتية يعتبر جزءاً واحداً من الأجزاء التي تكوّن الحدث اللغوي. فمثلاً حرف "ك" من "ركب" يتكون من صفات تسمى الانفجار والهمس والرخاوة، ونذكر بفضل الملكة اللغوية وحدة هذه الصفات بحيث تكوّن الكل الذي نسميه صوت الكاف. وهذه الصفات قد تزيد أو تنقص تبعاً للظروف التي يوجد فيها الصوت. ففي كلمة "ركب" وجد الانفجار ولم يوجد الانحباس. وفي كلمة "كتب" نقصت من تلك الصفات صفة الانحباس. وفي كلمة "لك" وجد الانحباس ولم يوجد الانفجار. ومعنى هذا بالضرورة يكون لدينا في الكلمات الثلاثة السابقة ثلاث كافات لا كاف واحدة، هي ثلاثة أنواع من "الكاف" من خلال إصدار الصوت. وعليه فإن "الكاف" منتشرة غير مضبوطة هي وحدة صوتية كلية، تندرج تحتها أفراد ثلاثة من الكافات كلها تعبر عن وضع جزئي لها، وهذا التنوع يعتري كذلك الحرف في الكلمة الواحدة؛ (فاللام في اللغة العربية وحدة صوتية متميزة مهما اختلفت صورتها من التغليظ في مثل "والله" أو ترقيق في مثل "بالله" وذلك لأن المعنى لا يختلف في حالة التفخيم عنه في حالة الترقيق. والنون وحدة صوتية متميزة مهما اختلفت صورتها؛ بأن كانت متحركة في مثل "نطق" [أي في الفعل نَطَق] أو ساكنة خفيفة في مثل "ينطق" [أي في الفعل يَنْطِق] أو مدغمة مع الغنة في مثل "من يفعل" وذلك لأن المعنى لا يختلف)¹⁶. وللحروف في العربية دلالات حيث يستقل كل

حرف بمعنى خاص مادام يعرف بصوت معين؛ (والكلمة العربية مركبة من هذه المادة الصوتية التي يمكن حلّ أجزائها إلى مجموعة من الأحرف الدوال المعبرة، فكل حرف منها مستقل ببيان معنى خاص ما دام مستقل بإحداث صوت معين. وكل حرف له ظل وإشعاع، إذ كان لكل حرف صدى وإيقاع)¹⁷. فلكل حرف عربي قيمة تعبيرية موحية ومعبرة عن غرض معين. وقد لاحظ علماءنا مناسبة حروف العربية لمعانها؛ (فمن ذلك تقليب "ج ب ر" فهي. أين وقعت. للقوة والشدة. منها جبرت العظم، والفقر. إذا قويتها وشددت منهما، والجبر الملك لقوته وتقويته لغيره. ومنها رجل مجرب إذا جربته الأمور ونجدته فقويت مُتته، واشتدت شكيمته، ومنه الجراب لأنه يحفظ ما فيه، وإذا حُفظ الشيء ورعي اشتد وقوي)¹⁸. وللقرآن الكريم فضل كبير على ظهور وتطور الدرس الصوتي عند العرب؛ (وقراءة القرآن هي التي جعلت علماء العربية القدماء يتأملون أصوات اللغة العربية ويلاحظونها هذه الملاحظة الذاتية، التي أنتجت في وقت مبكر جدا دراسة طبية للأصوات العربية لا تبتعد كثيرا عما يقرره المحدثون)¹⁹. وهذا مما أدى في اعتقادنا بسيبويه إلى تقسيم حروف العربية إلى أصول وفروع، هذه الفروع تستحسن في قراءة القرآن، ولكن منها ما هو غير مستحسن. أما مرد هذا التقسيم فهو هذا الشعور بأن لكل حرف عائلة من الأصوات هي فروع له ومنشأها النطق لأنها لا تتبين إلا بالمشافهة؛ (فأصل حروف العربية تسعة وعشرون حرفا... وتكون خمسة وثلاثين حرفا بحروف هـ فروع وأصلها من التسعة والعشرين، وهي كثيرة يؤخذ بها وتستحسن في قراءة القرآن والأشعار... وتكون اثنين وأربعين حرفا بحروف غير مستحسنة، ولا كثيرة في لغة من ترتضى عربيته ولا تستحسن في قراءة القرآن ولا في الشعر)²⁰.

السكاكي عند حديثه عن مخارج الحروف، وإن كان اعتماده على ما جاء به سيبويه، إلا أن طرحه لها كان مختصرا وفي غاية الدقة. وفي الاختصار حكمة بارعة، لأننا ولتقدم الأجيال واختلاف البيئات وتباعدها واختلاف النطق، قد تصير حروف العربية الفروع أكثر من التي حددت أو أقل، كونها منشئة عن النطق، والنطق يختلف فيه كثير ممن يتكلمون ذات اللغة، كالعرب وعربيتهم. وعليه فقد اقتصر السكاكي في وصفه على الحروف الأصول التسعة والعشرين؛ (ومساق الحديث فيها لا يتم إلا بعد التنبيه على أنواع الحروف التسعة والعشرين ومخارجها)²¹. أما ما

عدها من الفروع فيضعه في قانون عام، هذا القانون يحتوي كذلك الحروف الأصول، وهذا لإدراكه من أن لكل واحد من الحروف التي تتألف منها اللغة العربية لا يطابق مخرجا، ثم إنه لفرط تداني مخرج الحروف بعضها من بعض فإننا قد نخلط بين الحروف فلا يفهم كلامنا.

في حين أن الحروف التي تتكون في الموضع نفسه أو في موضع قريب جدا من موضع حرف آخر، فإنما يتميز بعضها عن بعض بصفاتهما التي بعضها يكون صادرا عن طبيعة الحروف نفسها، ويوصف بالذاتي، والبعض الآخر، وهو الذي يرد إلى مخرجه يوصف بالخارجي. والضابط الأساسي فيها جميعا المتكلم نفسه، شريطة أن يكون مستقيم الطبع، وسليم الذوق؛ (وعندي أن الحكم في أنواعها ومخرجها على ما يجده كل أحد مستقيم الطبع سليم الذوق)²². أما الطبع فيراد به مسألة التصويت بهذه الحروف، بما أنعم الله علينا من أجهزة كالأسنان ومنبتها واللسان والشفيتين، وكأني بالسكاكي مطلع على ما أورده الجاحظ في البيان والتبيين عندما تحدث عن الصوت. يقول: "قال سهل بن هارون: لو عرف الزنجي فرط حاجته إلى ثناياه في إقامة الحروف وتكميل آلة البيان لما نزع ثناياه، وذلك لأن للأسنان دورا كبيرا في نطق الكثير من أصوات العربية، مثل: الظاء والذال، والثاء والنون، والذال والتاء. فمخرج الذال والتاء يكون بالتقاء طرف اللسان مع أصول الثنايا العليا، أما الظاء والذال والثاء فمخرجها مما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا"²³. و"أما النون والفاء فمخرج النون من طرف اللسان بينه وبين ما فوق الثنايا"²⁴. و"لكن مخرج الفاء بين باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العليا."²⁵. وقد أكد علم النطق الحديث أن هناك مجموعة من المشاكل في الأسنان تؤثر على نطق الأصوات الكلامية، وليبين في المقابل فضل الأسنان وأهميتها في النطق، وأن فقدانها ينتج عنه مشاكل كمشكلة الصفير أثناء عملية التصويت. وإلى جانب مشكلة فقد الأسنان هناك كذلك مشكلة ضيق التجويف الفموي.

ويؤكد الجاحظ أن من سقطت أسنانه جميعها أبين ممن ذهب شطرها أو ثلثها، يقول: "قال محمد بن الرومي مولى أمير المؤمنين: قد صحت التجربة وقد قامت العبرة على أن سقوط جميع الأسنان أصلح في الإبانة عن الحروف منه إذا سقط أكثرها، وخالف أحد شطريها الآخر"²⁶. ويقول: وقد رأينا تصديق ذلك في أفواه قوم

شاهدهم الناس بعد أن سقط جميع أسنانهم، وبعد أن بقي منها الثلث أو الربع. وأثبت كلامه هذا بقوله: "فمن سقطت جميع أسنانه، وكان معنى كلامه مفهوما الوليد بن هشام القحذمي صاحب الأخبار، ومنهم أبو سفيان بن العلاء بن لبيد التغلبي، وكان ذا بيان ولسن"²⁷. وقال عن الأهتمام: "وليس شيء من الحروف أدخل في باب النقص والعجز من فم الأهتمام من الفاء والسين إذا كانا في وسط الكلمة"²⁸. والاهتم كما جاء عن ابن منظور انكسار الثنايا من أصولها خاصة وقبل من أطرافها. وكذلك لاختلاف منابت الأسنان من حيث الطول والقصر والدخول والخروج أثر أيضا في تأدية الأصوات بصورة واضحة، وهذا العيب في الأسنان يسعى الشغلا لذلك قال الجاحظ: "كان زيد بن جندب أشغى أفلاج ولولا ذلك لكان أخطب العرب قاطبة"²⁹. ويقول: "وفي الخطباء من كان أشغى، ومن كان أشدق، ومن كان أروق، ومن كان أضجم، ومن كان أفقم"³⁰. وهذا هو الذي يسميه المحدثون باضطرابات النطق التي تتمثل في إبدال أو تشويه أو حذف الأصوات.

كما لا ننسى أن للسان دورا كبيرا في سلامة النطق فهو طرف فعّال في معظم أصوات اللغة كما مرّ بنا وكما فسّره سيبويه ومن جاء بعده. يقول الجاحظ: "قال خالد بن صفوان: ما الإنسان لولا اللسان إلا صورة ممثلة أو بهيمة مهملة"³¹. وفي ضرورة الاعتناء باللسان قال: "إذا ترك الإنسان القول ماتت خواطره، وتبلدت نفسه وفسد حسه، وكانوا يروون صبيانهم الأرجاز ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت، وتحقيق الإعراب؛ لأن ذلك يفتق اللهاة، ويفتح الجرم الحلق"³².

وأما الذوق فيراد به مسألة التأليف بين هذه الحروف واختيارها لتأدية المعنى بدقة متناهية وهذا يخص موضوع الفصاحة، خاصة إذا عرفنا أن حظ الترادف في اللغة العربية ضئيل جدا. والسكاكي من خلال حكمه عن أنواع الحروف ومخارجها يفرق بين الصوت الذي هو مادة وجوهر، واللفظ أو التقطيع الذي هو حركات وظيفية للأعضاء الصوتية. أما الأول فهو خاص بدراسة التركيب الطبيعي للأصوات. أي المرحلة الواقعة بين فم المتكلم وأذن السامع. والثاني فيتناول الجانب النطقي، أو العضوي للأصوات كاللسان (وهو أبرز أعضاء النطق عند الإنسان، وقد اشتقت منه معظم اللغات الكلمات الدالة على اللغة)³³. فالألغ مثلا يخرج الرء من مخرج الياء، فإذا أراد أن ينادي إنسانا اسمه "عمر" يقول "عي" لنقصان في آلة النطق،

وعجز في أداء الصوت؛ (وكذلك القول في التمتمة والفأفة، فإنها عجز عن التقطيع لا عن التصويت، لأن اللسان أو الأسنان تتوقف في التاء أو الفاء بدل أن تواصل التقطيع)³⁴، مما يدل على أن إدراك السكاكي لمفهوم الوظيفة الحرفية لا مجال للشك فيه هذا من جهة، ومن جهة أخرى يدل على أنه غير جاهل بوظيفة أعضاء النطق وعلى رأسها الحبال الصوتية، والأسنان، واللسان، والشفاه. وأنه في العموم على دراية تامة بتشريح الجهاز الصوتي.

الخاتمة:

إن فهم السكاكي لعلاقة البحث الصوتي بالعلم الطبيعي وبعلم التشريح سابق لعصره ولكتيرين ممن سبقوه ومن جاءوا بعده، لأنه في المرحلة التي سبقته كانت معرفة النحاة بهذه الأعضاء غير كافية، وكانت السبب الذي عاقهم إلى حد كبير عن وصفهم الذي اعتمد جوهريا على مخارج الحروف دون غيرها، بخلاف السكاكي كما مر بنا، الذي سمحت له دقة الملاحظة أن يأتي بالجديد الذي لم يسبق إليه ألا وهو إدراجه لمسألتي الذوق والطبع في حديثه عن الأنواع والمخارج ثم وضعه رسما تخطيطيا لمخارج الحروف وكان السباق في ذلك. ولأن هذا التخطيط لم يعرف لا عن الخليل وتلميذه سيبويه، ولا عن أبي علي الفارسي وتلميذه ابن جني، ولا عن غيرهم ممن سبقوا أبا يعقوب يوسف السكاكي.

الإحالات والهوامش:

- ¹ ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، د.ت، ج1، ص 31.
- ² السكاكي، أبو يعقوب يوسف، مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هندراوي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، سنة، 1420هـ/2000م، ص 43.
- ³ سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق: محمد عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، د.ت، ج3، ص 434.
- ⁴ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- ⁵ السكاكي، مفتاح العلوم، ص 44.
- ⁶ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- ⁷ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- ⁸ سيبويه، الكتاب، ج4، ص 435.
- ⁹ المصدر نفسه، الجزء نفسه، ص 436.
- ¹⁰ السكاكي، مفتاح العلوم، ص 44.
- ¹¹ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- ¹² المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
- ¹³ سيبويه، الكتاب، ج4، ص 434.
- ¹⁴ السكاكي، مفتاح العلوم، ص 45.
- ¹⁵ المصدر نفسه، ص 45.
- ¹⁶ عبد العزيز مطر، علم اللغة وفقه اللغة، دار قطري بن الفجاءة، قطر، 1405هـ/1985م، ص 40.
- ¹⁷ صبيحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1986، ص 142.
- ¹⁸ ابن جني، الخصائص، ج2، ص 135.
- ¹⁹ عبده الراجعي، فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1972، ص 130.
- ²⁰ سيبويه، الكتاب، ج4، ص ص 431-432.
- ²¹ السكاكي، مفتاح العلوم، ص 43.
- ²² المصدر نفسه، ص 47.
- ²³ الجاحظ، أبو عثمان عمرو البصري، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، ط4، د.ت، ج1، ص 59.
- ²⁴ ابن جني، سر صناعة الإعراب، تح: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ/2000م، ص 67.
- ²⁵ سيبويه، الكتاب، ج4، ص 433.
- ²⁶ الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص 61.

- ²⁷ المصدر نفسه، الجزء نفسه، الصفحة نفسها.
- ²⁸ المصدر نفسه، الجزء نفسه، الصفحة نفسها.
- ²⁹ المصدر نفسه، الجزء نفسه، ص 45.
- ³⁰ المصدر نفسه، الجزء نفسه، ص 61.
- ³¹ المصدر نفسه، الجزء نفسه، ص 170.
- ³² المصدر نفسه، الجزء نفسه، ص 272.
- ³³ أحمد محمد قذّور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط2، 1999م، ص 53.
- ³⁴ محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص 112.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- الحاج صالح، عبد الرحمن، مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية، مجلة الآداب، جامعة قسنطينة، العدد3، 1996، ص ص 9-15.
- 2- السكاكي، أبو يعقوب يوسف، مفتاح العلوم، تحقيق وتقديم وفهرسة: عبد الحميد هندراوي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1420هـ/2000م.
- 3- سيوييه، عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق: محمد عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، دون تاريخ.
- 4- الجاحظ، أبو عثمان عمرو البصري، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، الطبعة الرابعة، دون تاريخ.
- 5- ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ/2000م.
- 6- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دون تاريخ.
- 7- محمد الصغير بناني، النظريات اللسانية والبلاغية والأدبية عند الجاحظ من خلال البيان والتبيين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.
- 8- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، 1999م.
- 9- عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1972.
- 10- صبيح الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، 1986.
- 11- عبد العزيز مطر، علم اللغة وفقه اللغة، دار قطري بن الفجاءة، قطر، 1405هـ/1985م.

تشخيص اللحن وعلاجها في علم التجويد بين المحافظة والتجديد -مقاربة إبستمولوجية-

Diagnosing and Treating Solecism in the Science of Tağwīd:
Between Preservation and Innovation - An Epistemological Approach

فتحي بودفلة

جامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة

f.boudefla@univ-alger.dz

الملخص:

دأب علم التجويد منذ حقب طويلة على الاختصار في عملية تشخيص وتصحيح لحن الأداء الصوتية على اكتشافها من خلال التمايز الواقع بين قراءة الشيخ المجوّد والطالب المتعلّم، ثم اعتماد القراءة الصحيحة أنموذجا صوتيا يقتضى من أجل التصحيح بالاعتداء والتقليد من خلال الاستماع الطويل والإعادة المتواصلة، فيطالب اللاحن بتكرار قراءته مقتديا بشيخه مرات وكرات حتى يصير لفظه مطابقا للفظ الشيخ فيتم بذلك التصحيح، وقد تستغرق هذه العملية أياما وأسابيع لتصحيح الصوت الواحد فقط. يحاول صاحب هذا المقال تقديم مقاربة إبستمولوجية جديدة لإعادة تشخيص هذه اللحن ومعالجتها من خلال معالجة أصولها لا أفرادها وأحاديها، وذلك بتصنيفها انطلاقا من أسبابها، ثم معالجتها باعتماد معلمين أولهما تصحيح أصولها للتخلص من مجموع أنواع اللحن لا اللحن الواحد المفرد فقط، وثانيهما الاستعانة بمختلف الحقول المعرفية للمعالجة والتصحيح.

الكلمات المفتاحية: التجويد، اللحن، اللحن الصوتي، تشخيص اللحن، التجديد، التجديد في علم التجويد، الأصوات العربية.

Abstract:

The science of Tağwīd has for a long time primarily based diagnosing and correcting the phonetic reciting solecism on comparing the recitation of the proficient reciter (šayḥ) and the learning student. The correct recitation is considered as an oral model that is followed for correction through imitation and replication, achieved through extensive listening and continuous repetition. The reciter who makes errors is required to recite again and again, taking as a model his šayḥ, until his pronunciation becomes identical to the model. This process may take days or weeks to correct a single sound.

The author of this article attempts to present a new epistemological approach to re-diagnosing and treating solecism by treating the causes rather than the individual occurrences. This involves categorizing solecism according to their causes and subsequently treating them by employing two primary methods. The first method involves correcting the fundamental aspects of solecism, aiming to eliminate the various types of deviations rather than focusing on a single specific deviation. The second method entails drawing upon various fields of knowledge for treatment and correction.

Keywords: Tağwīd, solecism, vocal solecism, diagnosing solecism, innovation, innovation in tağwīd, Arabic sounds.

مقدمة:

الحمد لله نعمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله.

أما بعد؛ فإنّ الحديث عن اللحن في الكلام تتقاسمه حقول معرفية شتى، وتدرسه مناهج علمية عدّة، وتحاول هذه المقالة حصر الحديث عنه في علم التجويد بنظرة يحاول صاحبها أن يكون فيها شيء من الجدّة من خلال تمييز اللحن الصوتي الذي اختص ببحثه علم التجويد، من حيث ظهوره كمصطلح، ومن حيث خصائصه ومميزاته، ومن حيث بيان أسبابه وسبل علاجه، والجدّة في البحث هي تجاوز المنهج المحافظ في تحديد اللحن وتصحيحها، القائم على مجرد السماع والتلقين دون تصنيف أو ضبط أو معالجة منهجية وعلمية لهذه اللحن.

يتناول المقال مجموعة من الإشكاليات؛ أولها الوقوف على حقيقة اللحن في علم التجويد، وتمييزه عن مطلق اللحن في الكلام، وأنواعه من حيث الظهور والخفاء أو من حيث التخصّص والإطلاق، وحكمه الشرعي أو الصناعي والعرفي، لكن يبقى أهمّ إشكاليات هذا البحث هو كيفية التعرف على اللحن الصوتي في تجويد القرآن الكريم، ومن ثمّ الحديث عن كيفية اكتشافه وعلاجه. وتعتمد المقالة المنهج الوصفي في تجلية الإشكاليات ومحاولة حلّها والإجابة عنها.

1. مفهوم اللحن في اللغة والاصطلاح:

1.1 اللحن في اللغة:

اللحن من لَحَنَ وَلَحْنٌ يخفف ويثقل يلحّن لَحْنًا وَلَحْنًا يجمع على لُحُونٍ وَلُحَانٍ، والفاعل لَاحِئٌ وَلِحَانٌ وَلِحَانَةٌ لِحْنَةً. قال ابن فارس في مقاييس اللغة: "اللام والحاء والنون له بناءان [يقصد أصلا أن يجتمع فيهما استعمالات العرب لهذه المادة اللغوية انطلاقا من كون هذه هي عادته ومنهجه في هذا المعجم، وبقرينة كون البناء المورفولوجي للكلمتين واحد؛ فيبغد أن يقصد بالبناء ها هنا مورفولوجية الكلمة وبناءها الصرفي] دل أحدهما على إمالة شيء من جهته، ويدل الآخر على الفطنة والذكاء." ثم ساق شواهد على المعنيين والأصلين، وإذا كان المعنى الأوّل علاقته بالمفهوم المصطلحي للحن في علوم اللغة والتجويد ظاهر باعتباره عدولا عن

الصواب، فإنّ المعنى الثاني بدوره لا يخرج عن هذه الدلالة؛ لأنّ معنى العدول ظاهر فيه باعتباره عدولا عن المؤلف إلى الغريب أو عن الظاهر إلى الخفي، وبذلك يصير المادة (ل، ح، ن) أصلا واحدا هو العدول عن الشيء وإمالته عنه، ليس إلّا.

ولو نظرنا في جميع استعمالات هذه المادة سنجد في جميعها معنى العدول والإمالة والخروج عن المؤلف، بما في ذلك معنى الفطنة من اللّحن، ومثل ذلك يقال في النغم واللغة لأنّ في جميع ذلك شيئا من مخالفة الأصل المعروف والمتداول والمشهور¹.

2.1 اللحن في الاصطلاح:

اللحن مصطلح مشترك بين كثير من الحقول المعرفية، كاللغة والقراءة والكتابة والتجويد والحديث² والفقه³... إلخ، فجميع هذه العلوم والفنون يدرس اللحن، غير أنّ مفهومه يختلف من حقل معرفي لآخر، باعتبار مادته وموضوعه، وباعتبار حقيقته وماهيته.

لكن مصطلح اللّحن يقصد به في عموم استعمالاته الصناعية والعرفية الخاصة العدول عن الصواب في الكلام خطأ كان ذلك العدول أم عمدا؛ فهو يحمل دلالة سلبية⁴، لا يُستبعد أن يكون بداية اللحن يعود إلى بداية استعمال اللغة، إذ لا يُجِيلُ العقل وقوعه من مطلق المتكلم ولو بلغته الأصلية خاصة وأنّ اللغة تعلّم واكتساب⁵، لكن اللّحن الاصطلاحي الذي اهتم به العلماء ولَفَت انتباههم، واستدعى اهتمامهم إنّما كان بعد اختلاط العرب بالعجم، وإذا كان أهل اللغة قد استغربوه واستقبحوه في اللسان مطلقا، فإنّهم حين لاحظوه في القرآن الكريم دقوا ناقوس الخطر وشمّروا على سواعدهم من أجل استبانته ثم درّته ودفعه عن كتاب الله تعالى المنزّه عن اللحن والعوج المتّصف بالفصاحة والبلاغة والإعجاز؛ واللحن ينافي ذلك كلّهُ.

ذكر الفراء أنّ أوّل لحن سمع بالعراق قولهم⁶: (هذه عصاتي) والصواب (عصاي)، وقد سمع أبو الأسود الدؤلي فيما يروى اللحن في كلام النّاس بل وفي كلام ابنته وأهل بيته واستقبحه، لكنه ما تحرك وعقد العزم لمجاہته إلّا عندما سمعه في كلام الله تعالى⁷.

وقد بقي اللحن إشكالا معرفيا مشتركا بين علوم العربية والإسلام كلّها، سواء من حيث الاصطلاح، أو المفهوم، أو المسائل المتعلقة به كأصله وسببه وحكمه وتصنيفه

وعلاجه. ولم يتميّز اللحن في القراءة والتجويد عن سميّه في مختلف الحقول المعرفية إلا بعد النّصف الأوّل من القرن الرابع الهجري.

ولو تأملنا شيئا من النّصوص القديمة في علم التجويد سنجد أنها تتحدث عن اللحن بالمفهوم نفسه الذي تحدث عنه علماء اللغة الأوائل، فهذا أبو مزاحم الخاقاني البغدادي (325هـ) صاحب أوّل تصنيف في علم التجويد يذكر اللحن بقوله: فأوّل علم الذّكر إتقان حِفْظِهِ ** ومعرفةً باللّحن من فيك إذ يجري (24) فكنّ عارفاً باللّحن كيما تُزيلَهُ ** وما الذي لا يَعْرِفُ اللّحن من عُذر (25)

وفي الجهة المقابلة، سنجد أنّ أكثر من صَنّف في تتبع اللحن ودراسته ممّن يُنسب لعلم العربية، إنّما كانوا قُرّاءً بامتياز فالكسائي (189هـ) رائد التصنيف في اللحن هو أحد القراء السبعة، وأبو عبيد القاسم بن سلام (224هـ) هو رائد التصنيف في القراءات، والأصمعي (216هـ) هو من أجلّ من روى عن نافع. ومثل ذلك يقال عن الفراء (207هـ) وأبي عبيدة معمر بن المثنى (210هـ) وابن السكيت (244هـ) وأبي حاتم السجستاني (255هـ)، وهؤلاء جميعا وغيرهم هم أوائل من صَنّف في تتبع عموم اللحن؛ ومن هنا يتأكّد لنا أنّ البدايات الأولى لدراسة اللحن سواء في اللسان العربي مطلقا أو في خصوص القرآن الكريم كانت بداية موحّدة من حيث الاصطلاح، والمفهوم والأحكام.

ويبدو أنّ أوّل من ميّز اللّحن التجويدي عن غيره باعتباره تخصصا هو أحمد بن موسى أبو بكر بن مجاهد (324هـ) حين استعمل لأوّل مرة مصطلح اللحن الخفيّ، حيث قال في خضم حديثه عن بعض أقسام وأنواع اللحن التي يقع فيها قارئ القرآن الكريم: "وَمِنْهَا اللَّحْنُ الْخَفِيُّ الَّذِي لَا يَعْرِفُهُ إِلَّا الْعَالَمُ النَحْرِير"⁸، وهي ها هنا إشارة بسيطة إلى التفريق بين أنواع من اللحن⁹، أولا وإلى كون أحد هذه الأنواع لا يعرفها إلا المتخصّص، ولكنه في مقابل ذلك كلّ بقي استعماله لاصطلاح اللحن في الكتاب كلّ لا يخرج من حيث دلّالته ومفهومه عن الاستعمال الشائع عند علماء العربية¹⁰، لكن يبدو أنّ ملاحظة التفريق بين أنواع اللحن وفكرة التخصّص قد أخذت تتبلور وتنمو عند ابن مجاهد (324هـ) بعد تصنيفه للسبعة في حلقات إقرائه، فقد روى عنه جماعة من تلامذته تفصيل هذا التفريق وشرحه وتعريفه¹¹.

3.1 خصوصيات اللحن في علم التجويد:

يتميّز اللحن في علم التجويد عن سميّه في مطلق علوم العربية بخصائص ومميّزات سنحاول تتبعها في هذه المعالم:

■ اللحن في علم التجويد خاص بالقرآن الكريم؛ فهو لا يتناول من اللحن إلّا ما كان متعلّقاً به، سواء من حيث مادته وامتته المقدّس فلا تعلّق له مثلاً بألفاظ الحديث الشريف ولا بأشعار العرب، أو من حيث علاقة هذا اللحن بكلام العرب فاللحن هو العدول عن أصوات القرآن الصحيحة حتى ولو كان في مطلق اللغة وكلام العرب صواباً وصحيحاً وفصيحا.

■ حكمه الشرعي: اللحن في علم التجويد على خلاف اللحن في مطلق العربية يأخذ حكماً شرعياً خاصاً هو المنع والحرمة على الراجح¹²؛ ليس من جهة كونه عدولاً عن الصواب فقط بل من جهة تغيير ما لا ينبغي أن يغيّر معنى أو مبنى، ذاتاً أو صفة، وهو كلام الله سبحانه وتعالى الذي قال عنه ﴿قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّكُمْ يَتَّقُونَ﴾ [الزمر 28]¹³، وهو الكلام المتعبّد بتلاوته؛ قال ابن الجزري رحمه الله: "ولا شك أن هذه الأمة كما هم متعبّدون بتفهم معاني القرآن وإقامة حدوده، متعبّدون بتصحيح ألفاظه وإقامة حروفه على الصفة المتلقاة من أئمة القراءة، المتصلة بالحضرة النبوية الأفضحية العربية، التي لا تجوز مخالفتها ولا العدول عنها"¹⁴.

■ اللحن في علم التجويد صوتي؛ فهو لا يدرس من اللحن إلّا جانبه الصوتي، حتى ولو كان اللحن في بنية المفردة وصيغتها أو في تركيبها مع غيرها، فإنّه لا ينظر في كلّ ذلك إلّا إلى أصوات الكلام ولا يهتم ما ينتج عنه من تغيير في المعنى أو تغيير في البنية والتركيب، ولعلّ من الأمثلة الموضّحة لذلك قوله تعالى: ﴿فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ﴾ إِنَّهُ هُوَ التَّوَابُ الرَّحِيمُ ﴿[البقرة 37]؛ هكذا هي قراءة الجماعة بينما قرأها ابن كثير ﴿فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ﴾ إِنَّهُ هُوَ التَّوَابُ الرَّحِيمُ ﴿¹⁵، ولو قرأ أحدهم بالتركيب بين القراءتين برفع الاسمين معا أو نصّبهما معا لعدّ ذلك لحناً في اللغة والقراءة والتجويد، وإذا كان أهل اللغة ينظرون فيه إلى فساد المعنى الناتج عن التركيب الفاسد، فأهل القراءة ينظرون إلى كذب النسبة والعزو نتيجة اللحن في التركيب، بينما أهل التجويد لا ينظرون

إلا إلى اللحن الصوتي من جهة فساد استبدال صوت الضمة بغيرها أو الفتحة بغيرها وهذا هو وجه تخصص التجويد بالنظر في اللحن الصوتي دون سواه.

■ اللحن في علم التجويد جليّ وخفيّ، وقد اختلفوا في تحديد وجه التفريق بين النوعين؛ فقليل وجه الاختلاف متعلق بالظهور والخفاء، وقليل الجلي سمي كذلك لتعلقه بالمعنى، والخفي لتعلقه بالمبنى، وقليل سمي جلياً لجلاته للقراء والمستمعين¹⁶.

■ والصواب أنّ أصل التسمية هو محاولة علماء التجويد التفريق بين اللحن الجلي الذي يشترك في معرفته وبحثه علماء العربية والتجويد واللحن الخفي الذي يستقل ببحثه ومعرفته علماء التجويد خاصة¹⁷.

وهذه مجموعة من النصوص القديمة كلّها تشير إلى هذا المعنى سواء بالتنصيص عليه، أو بالتمثيل لنوعي اللحن: فعن أحمد بن نصر قال: سمعت ابن مجاهد يقول: اللحن في القرآن لحنان: جلي وخفي، فالجلي لحن الإعراب، والخفي ترك إعطاء الحرف حقه من تجويد لفظه¹⁸. ويقول السعيد (المتوفى في حدود 410هـ) في كتابه عن اللحن الجلي والخفيّ مبيناً وجه هذه القسمة: "فاللحن الجلي هو أن ترفع المنصوب، أو تنصب المرفوع، أو تخفيض المنصوب والمرفوع، أو ما أشبه ذلك، فاللحن الجلي يعرفه المقرئون والنحويون وغيرهم ممّن قد شَمَّ رائحة العلم. واللحن الخفيّ لا يعرفه إلاّ المقرئ المتقن الضابط، الذي قد تلقّن من ألفاظ الأستاذين، المؤدّي عنهم، المعطي كلّ حرفٍ حقّه، غير زائدٍ فيه ولا ناقصٍ منه، المتجنبُ عن الإفراط في الفتحات والضمّات والكسرات والهمزات، وتشديد المشدّات، وتخفيف المخفّفات، وتسكين المسكّنات، وتطنين النونات، وتفريط المدّات وترعيدها، وتغليظ الرءاءات وتكريرها"¹⁹. ومما ذكره شيخ هذه الصناعة أبو عمرو الداني: "اعلموا أن كل حرف من حروف القرآن يجب أن يمكن لفظه، ويوفى حقه من المنزلة التي هو مخصوص بها، على ما حدّدناه وما نحدّده، ولا يبخس شيئاً من ذلك، فيتحوّل عن صورته ويزول عن صيغته، وذلك عند علمائنا في الكراهة والقبح كلحن الإعراب الذي يتغير فيه الحركات وينقلب به المعاني"²⁰.

فالملاحظ على هذه النصوص الثلاثة أنّها سمت اللحن الجلي لحن إعراب، وخصّت اللحن الخفي بدقائق علم التجويد من استيفاء الحركات وتمام الصفات

وتوفية موازين المدود ومقادير الغنّات حقّ التوفية... إلخ.

ومن فروع ومسائل هذه القسمة أنّ اللَّحْنَ قد يكون لحنا في التجويد دون العربية، ولعلّ من أمثلته تفخيم الحاء في نحو ﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا﴾ [الإسراء 1] فإنّ ذلك ممتنع في التجويد، وإن لم يعدّ لحنا في مطلق الذكر (سبحان الله)، ومثاله كذلك اعتماد صوت عربي لم ينزل به القرآن الكريم كمدّ {يا مريم} للسبب المعنوي للمبالغة في النداء والإسماع، وهو وإن كان جائزا في اللغة فإنّه ممتنع في تجويد القرآن الكريم.

2. علاج اللحن الصوتي في الدرس التجويدي بين المحافظة والتجديد:

1.2 منهج المحافظين في تصحيح اللحن:

من المؤاخذات على منهجية معالجة اللحن في علم التجويد الاكتفاء بتسمية اللحن والدعوة إلى تصحيحه²¹، وفي أحسن الأحوال اعتماد القراءة الصحيحة أنموذجا صوتيا يقتضى من أجل التصحيح بالافتداء والتقليد، من خلال الاستماع الطويل والإعادة المتواصلة، وكثيرا ما يطالب اللاحن بالإعادة والتكرار حتى يصير لفظه موافقا ومطابقا للفظ الشيخ المجيد وقد تستمر هذه العملية أياما بل أسابيع وحتى شهورا لتصحيح الصوت الواحد.

يحتج أصحاب هذا المنهج بكونه منهج السلف درج عليه الأولون والآخرون، وهو منهج قد أتى أكله وأدّى دوره، من حيث حفاظه على نصّ القرآن الكريم كما أنزل، واستطاعته تعليم أصواته لأجيال متعاقبة وقرون متلاحقة من القراء فلم التفكير في تغييره أو تعديله؟

أقول هذا ما يعتقده أصحابه، والصواب أنّ هذا الأسلوب قد تغيّر وتطوّر عبر العصور، فإذا كان في أوّل أمره اقتصر على السماع وتحوّل بعد ذلك إلى عملية التلقين دون مسميات اللحن والأصوات، ثم استعان بمخارج الحروف وصفاتها، وبأحكام التجويد النظرية التي تراكمت تباعا بفضل اجتهادات علماء التجويد المتلاحقة. والذي نعتقده والله أعلم أنّ هذه المنهجية ينبغي تجديدها ومحاولة تعديلها بما يساعد على التعرف على حقيقة اللحن من جهة، وسرعة تصحيحها من جهة أخرى.

2.2 معالم التجديد في تصحيح اللحن في علم التجويد:

قبل الحديث عن معالم هذا التجديد وأساسه ينبغي ابتداءً أن نشير إلى أنّ كلّ جديد في علم التجويد لا ينبغي أن ينسب روح هذا العلم وأصله، فعلم التجويد قائم على ركنين اثنين لا يمكننا تصوّره إلّا بهما، ولا يمكن له أن يتطور بمفهومه ومسماه إلّا في ظلّهما:

- أولهما: إنّ التجويد في حقيقة أمره ما هو إلّا نقل لصفة قراءة النبيّ صلى الله عليه وسلّم، فهذا الذي يرويه القراء متواتراً متصلاً إلى الحضرة النبوية إنّما هو وصف لتجويد النبيّ صلى الله عليه وسلّم، فلا ينبغي بحال من الأحوال تعديله أو تغييره، بل على كلّ تجديد أن يحافظ عليه وأن يحميه من أيّ دخيل عليه يشوّهه ويغيره، حتى وإن ادّعى هذا الدخيل التجديد والإصلاح وتسمى بمسميات المنهجية والعلمية.

- ثانيهما: إنّ التجويد في جانبه المقابل ما هو إلّا محاولة للارتقاء بقراءة عموم النّاس -صوتياً- إلى مستوى قراءة النبيّ صلى الله عليه وسلّم، فعلى كلّ تجديد أن يأخذ في الحسبان هذه الحقيقة في علم التجويد، وهذه الغاية والهدف الذي يرمي إليهما.

1.2.2. المعلم الأوّل: الانطلاق من تحديد أسباب وأصول اللحن في علم التجويد:

يقوم هذا الطرح على تصنيف مختلف اللّحن الصوتية انطلاقاً من أسبابها وأصولها، ثم معالجة كل صنف وفق منهجية خاصة به متعلقة بسببه. ويمكننا تقسيم اللحن باعتبار أسبابها إلى ما يلي:

أ. الأسباب الصوتية الخالصة: كثيرة هي اللحن التي يمكننا إرجاع أسبابها وتحديد أصولها إلى الجانب الصوتي المحض، والقصد بالجانب الصوتي ما يتعلق بخطأ في إنتاج الصوت أو تغيير فيه ناتج عن الجهل بمخارج الحروف وصفاتها، أو جهل بأحكام التجويد وقواعده، أو عن تأثير الأصوات بعضها في بعض بسبب المجاورة، أو عن التأثير ذاته لكن بسبب المشابهة والمشاكلة في الأصوات، دون أن يكون -في جميع ذلك- للجانب الفيزيولوجي العضوي، أو النفسي، أو الاجتماعي تأثير فيها. ولعلّ من أمثلة هذه اللحن تكرير الراء، وترك المد الفرعي، وترقيق الراء حيث لا يجب، ونحو ذلك.

ب. الأسباب الفيزيولوجية: المقصود بها ما تعلق بالطبع وآلات وأعضاء التصويت، وينبغي أن نشير عند هذه الجزئية أنّ عملية التصويت تمرُّ بأربعة مراحل: المرحلة الأولى في مستوى الذهن حيث يصدر الأمر الذهني بالنطق، والمرحلة الثانية في مستوى الرئتين حيث يصدر الهواء اللازم لعملية النطق، والمرحلة الثالثة في مستوى الأحبال الصوتية حيث يتحول الهواء إلى صوت، والمرحلة الرابعة في مستوى المخارج حيث يتحول الصوت إلى حرف. واللحون المتعلقة بآليات التصويت كثيرة ومتعددة، وهي تختلف باختلاف مرحلة التصويت أولاً، وعضو التصويت ثانياً. لذا يمكننا حصر هذه اللحون باعتبار أسبابها ابتداءً في:

- لحون لأسباب ذهنية: كبديل صوت مكان صوت، لأنّ الذهن يجهل الصوت الأول، فهو لا يسمعه إلا بالصفة التي ينطقه بها أي مبدلاً.
- لحون لأسباب هوائية: مثالها اندفاع الهواء وتدفعه بشكل أكبر ممّا هو مطلوب سيؤدي إلى قوة في الصوت قد تتنافى مع طبيعته الضعيفة، وقد يؤدي إلى جريان النفس مع أصوات مبهورة يمتنع في أصلها جريان النفس عند التلفظ بها، والعكس يؤدي إلى ضعف في الأصوات قد يكون مخالفاً لطبيعتها.
- لحون لأسباب متعلقة بالأحبال الصوتية: تورم الأحبال الصوتية على سبيل المثال يؤدي إلى تغيير في طبيعة الأصوات باعتبار تفخيمها وترقيقها، ومثال آخر على ذلك ما يفعله بعض الصحفيين من تدريب الأحبال الصوتية حتى تخرج الأصوات جميعها مفخمة أو بصدى خاص يعطيها قوة زائدة وصفة مغايرة لطبيعة النطق بها في أصل وضعها الأول.
- لحون لأسباب متعلقة بأعضاء التصويت الخارجية: فمرض في أسلة اللسان يؤدي بالضرورة إلى سوء التلفظ بالحروف الأسلية الصغيرية (الصاد والسين والزاي)، ومرض على مستوى الشفتين يؤدي إلى التلفظ بالباء رخوة قريبة من الفاء...

ج. الأسباب الاجتماعية: المتعلقة بالأعراف والتجمعات الإنسانية، فتطوّر اللّغة في مستوى النطق بها سريع جداً على خلاف تطوّرهما في مستوى التعقيد والتنظير، أو في مستوى الكتابة فإنّه بطيء لا يتناسب مع تطور النطق، وإنّ انزواء أيّ طائفة من

النّاس في مساحة جغرافية محدّدة أو في أعراف خاصة مدّة زمنية سيؤدّي ولا بدّ إلى نشوء أعراف لغوية وظواهر صوتية جديدة خاصة بهذه الفئة تميّزها عن غيرها، والناظر في تاريخ اللغة العربية يلاحظ هذه الأعراف الصوتية الخاصة في اللهجات العربية القديمة، حين تحدثوا عن الكشكشة والعنونة والشنشنة والفحفة، والعجعة، وغيرها. وبخصوص قراءة القرآن الكريم وتجويده فإنّ المتخصص لن يخطئ نقول علماء القراءة والتجويد وهم ينصون على لحن متعلقة بمناطق جغرافية دون أخرى، وسأكتفي من باب التمثيل ببعض ما أشار إليه شيخ القراءة وأمير الأداء محمد بن محمد أبو الخير شمس الدين بن الجزري (833هـ) في كتابه النشر في القراءات العشر:

- الجيم التي ينتشر صوتها في الفم فتشرب شيئا؛ هو لحن نسبه ابن الجزري إلى كثير من أهل الشام ومصر²².
- ارتفاع اللسان عند التلفظ بالجيم فيشربها كافا؛ نسبه ابن الجزري لبوادي أهل اليمن²³.
- ترعيد الصوت بالراء فينتج عنها تكريرها؛ نسبه إلى بعض الأندلسيين²⁴.
- نسب لبعض الأعراب والمغاربة إذهاب صفة الاستعلاء من القاف حتى تصير كالکاف الصماء²⁵.
- ومن هذا القبيل من اللحن ما يقع بسبب التأثير بأصوات لغات أو لهجات أخرى، ومن النصوص القديمة التي تحدثت بإسهاب عن أحد أهم أنواع هذا القسم من اللحن (وهو الذي يقع بسبب تأثير الاختلاط بالأعاجم) ما ذكره ابن خلدون (808هـ) في المقدمة:

"وأما إنّها أبعد عن اللّسان الأوّل من لغة هذا الجيل فلأنّ البعد عن اللّسان إنّما هو بمخالطة العجمة. فمن خالط العجم أكثر كانت لغته عن ذلك اللّسان الأصليّ أبعد لأنّ الملكة إنّما تحصل بالتعليم كما قلناه. وهذه ملكة ممتزجة من الملكة الأولى التي كانت للعرب ومن الملكة الثّانية التي للعجم. فعلى مقدار ما يسمعون من العجم ويربون عليه يبعدون عن الملكة الأولى. واعتبر ذلك في أمصار إفريقية والمغرب والأندلس والمشرق. أمّا إفريقية والمغرب فخالطت العرب فيها البرابرة من العجم بوفور عمرائها بهم ولم يكد يخلو عنهم مصر ولا جيل فغلبت العجمة فيها على اللّسان العربيّ الذي كان

لهم وصارت لغة أخرى ممتزجة. والعجمة فيها أغلب لما ذكرناه فهي عن اللسان الأول أبعد. وكذا المشرق لمّا غلب العرب على أممه من فارس والتّرك فخالطوهم وتداولت بينهم لغاتهم في الأكرة والفلاحين والسّبي الذين اتخذوهم خولا ودايات وأظارا ومراضع ففسدت لغتهم بفساد الملكة حتّى انقلبت لغة أخرى. وكذا أهل الأندلس مع عجم الجالقة والإفرنجية. وصار أهل الأمصار كلّهم من هذه الأقاليم أهل لغة أخرى مخصوصة بهم تخالف لغة مضر ويخالف أيضا بعضهم بعضا كما نذكره وكأنّه لغة أخرى لاستحكام ملكتها في أجيالهم. والله يخلق ما يشاء ويقدر²⁶.

- ومن هذا القبيل كذلك ما يقع من اللحن بسبب ما يسمى بمظاهر التمدن والتحضر، ولعل من أبرز أمثله في التاريخ الإسلامي اختصاص كبريات الأمصار الإسلامية خلال العصور الوسطى فاس وتلمسان والقاهرة ودمشق بإبدال القاف همزة، ثم انتقل هذا اللحن إلى غيرهم من الأمصار وقد غدّ هذا اللحن من معالم التحضر والتمدن، ولا يزال إلى يومنا هذا سكان الحواضر يتفننون في تنميق الكلام وتليينه بما يتناسب وطبيعة معاشهم اللّين بخلاف أهل البوادي الذين يتصف نطقهم كمنهج عيشهم بالصلابة والمتانة وبالمحافظة والأصالة.

د. الأسباب النفسية: المتعلقة بنفسية القارئ، فاضطراب الكلام واللّحن فيه نتيجة عوامل نفسية أصبح اليوم من المسلمات المعرفية والحقائق العلمية التي تدرس كتخصصات أكاديمية لها مصادرها ومناهجها ورجالها العارفين بدقائقها، وأعتقد أنّ الاستعانة بمثل هذه التخصصات أصبح ضروريا لمواكبة التطور المعرفي من جهة، ولخدمة وتطوير علم التجويد من جهة أخرى، ثم إنّ الناظر في لحن التجويد سيجد أنّ كثيرا منها متعلق بعوامل نفسية خالصة، والاقتصار في تصحيحها على جانبها الصوتي، إن لم يكن عدولا عن الصواب أصلا، فهو بُعدٌ عن حقيقتها وتطويل لأسلوب تصحيحها، ومن أمثلة الأعراض النفسية المسببة للّحن: العجلة والتؤدة والخوف والحياء، ومن أمثلة اللحن بسبب هذه المؤثرات النفسية:

- اللحن في أول القراءة (متعلق بالتؤدة والعجلة).
- اللحن في آخر القراءة (متعلق بالتؤدة والعجلة).
- اللحن في المدود والشدّات والغنن (باعتبارها أحكاما متعلقة بالزمن).

● اللحن في القلقة والاستطالة (باعتبارهما صفتين زائدتين ينبغي مراعاتهما).
 هـ. الأسباب الاجتهادية: المتعلقة باجتهادات عدل فيها بعض القراء عن الحق والصواب. وقد نصّ غير واحد من جهابذة القراء أنّ التمكن في علم القراءة والتجويد لا يتأتّى بمجرد النقل والرواية، بل لا بد من إردافه ومصاحبته بالتحقيق والدراية²⁷، ومن النصوص الصريحة في كون جهل القارئ بالتحقيق والدراية من شأنه أن يوقعه في الوهم واللحن والخطأ قول الشيخ مكي بن أبي طالب (437هـ) في الرعاية: "القراء يتفاضلون في العلم بالتجويد: فمنهم مَنْ يَعْلَمُهُ رَوَايَةً وَقِيَاسًا وَتَمْيِيزًا فَذَلِكَ الْحَاقِقُ الْقَطْنُ. ومنهم من يعرفه سماعاً وتقليداً، فذلك الْوَهْنُ الضَّعِيفُ. لا يَلْبَثُ أَنْ يَشْكُكَ وَيُدْخِلُهُ التَّحْرِيفَ وَالتَّصْحِيفَ؛ إِذْ لَمْ يَتَّيَّنْ عَلَى أَصْلٍ وَلَا نَقَلَ عَنْ فَهْمٍ"²⁸. وهذه ضوابط بين يدي اللحن لأسباب اجتهادية:

- القراءة سنة يأخذها الآخر عن الأول، والاجتهاد فيها مضبوط بالمروى لا يتجاوزه ولا يتعداه.
- نتحقق من اللحن من خلال عرضه على المصادر المتقدمة؛ فإذا وجدنا في التطبيق اليوم ما يخالف النصوص القديمة في مصادر التجويد علمنا أنّه قد حدث تغيير في مسار هذا الصوت، وأنّ خطأ وقع في طبقة من طبقات السند أوجبت هذا العدول عن النص والوصف القديم للحكم إلى هذا التطبيق المغاير اليوم.
- لا يمكن أن يخلو النقل من القراءة الصحيحة؛ لأنّ القرآن محفوظ ببناؤه ومعانيه وبنظمه ومضمونه، وبأحكامه وأصواته؛ فإنّ مثل هذا النوع من اللحن لا يمكن أن يعمّ القراءة كلّها، بل لن تجده إلا وتقابل به رواية أخرى تثبت الصوت الصحيح الموافق لما هو مروي في المصادر القديمة حتى وإن كانت هذه الرواية قليلة أو مهجورة لكتّاب موجودة وصحيحة النقل والسند.
- لا يمكن أن نرجح وجها خارج المروي رواية صحيحة متواترة؛ فتصحيح هذا النوع من اللحن ينبغي أن يتم وفق الوصف القديم الموجود في المصادر أولاً، ثم بإثبات وتقديم صوت مروي في حلق الأداء ثانياً فلا يمكن بحال من الأحوال التصحيح بمجرد النص المكتوب واجتهاد غير مروي وغير منقول؛ لأننا نكون حينها قد رجحنا صوتاً لم ينقل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ومن أمثلة هذا النوع من اللحن: إخفاء الميم، وقصر اللين، واستطالة الضاد، وتعطيش الجيم، ومقادير المدود...

2.2.2. المعلم الثاني: تصحيح اللحن انطلاقاً من تحديد أسبابها وأصولها:

حتى يجمع هذا الطرح بين الجانب النظري والجانب التطبيقي سنحاول في هذا العنصر التركيز على الجانب العملي من خلال عرض أنموذج واحد من مختلف اللحن وبيان منهجية تصحيحه انطلاقاً من اكتشاف وملاحظة اللحن أولاً، ثم تحديد سببه وأصله، لتنتهي العملية بعد ذلك باقتراح سبل علاجه.

وقبل التفصيل في معالجة اللحن التجويدية لا بدّ من تسجيل ملحوظة والتنبيه عليها، وهي كون التفريق بين مختلف اللحن إنّما هو باعتبار أسبابها وأصولها وسبل علاجها، وأمّا من حيث وصفها وماهيتها فهي جميعها تتفق في كونها لحونا صوتية محضة، وأنها جميعاً يظهر أثرها في مستوى مخارج الحروف وصفاتها باعتبارها المرحلة التي يتميز فيها الحرف؛ فلا ينبغي والأمر كذلك أن يظنّ الظان أنّ هذه اللحن جميعها صوتية بالنظر إلى وصفها وتجليها في مستوى المخارج والصفات فيلغي هذه القسمة التي اعتمدها، بل ينبغي أن نفرق بين وصف اللحن في علم التجويد الذي لا يكون إلّا صوتياً وأسبابه وسبل علاجه وهنا تندرج الأسباب الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية والاجتهادية والصوتية المحضة.

أ. اللحن الصوتية المحضة: ومنها المبالغة في تكرار الراء: اللحن المعروف في حرف الراء هو المبالغة في التكرار، وسبب وقوع هذا اللحن هو عدم إخراج حرف الراء من مخرجه الصحيح، فالراء يخرج من طرف اللسان مع ما يحاذيه من اللثة، لكن اللحن الذي يكرر الراء يخرجها من طرف اللسان غير ممكنة مع اللثة، فإنّه يبقى فرجة وفجوة بين طرف اللسان واللثة وهو ما يدع طرف اللسان حرّاً ويجعله يرتعد في الفراغ مسبباً هذا التكرار المحذور. وسبيل علاج هذا اللحن والتخلص منه يكمن في تمكين طرف اللسان من اللثة.

ب. اللحن النفسية: ومنها حذف الأصوات من أوائل الألفاظ خاصة عند ابتداء القراءة. من أمثلة هذا اللحن ونماذجه التي تكثّر في قراءة الفاتحة ترك التلّفظ بهمزة الوصل في نحو: {الله، الحمد، إهدنا} والهمز المحقق في نحو {إياك، أنعمت}؛ ينبغي للشيخ/ الأستاذ أن يفرّق بين هذا النوع من اللحن إذا وقع آحاداً أو تكرر من القارئ

حتى أصبح ظاهرة في قراءته، فإن كان اللحن يقع مرة ومرتين فلعل سببه غفلة، أو تأثر بأصوات مجاورة بخصوص هذا الموضع أو ذاك، لكن إن تكرر اللحن حتى أصبح ظاهرة فإنّ الراجح أنّ وراءه سببا مطّردا وهو في هذا النوع ليس متعلقا بالهمزة فقط بل بأوائل النطق والتلفظ، ولعلّ القارئ لأسباب نفسية كالتسرع أو التخوف لا تستجيب آلياته من أوّل التلفظ. وتصحيح هذا النوع من اللحن يقوم على الرياضة والتدريب الصوتي أوّلا، وعلى عقد العزم النفسي والحضور الذهني عند بداية القراءة ثانيا.

ج. اللحن الاجتماعية: والمقصود بها كما تقدم اللحن المنسوبة لمناطق جغرافية وتجمعات خاصة. ولكي يكون هذا الطرح أقرب للواقع، وتطبيقا وعمليا أكثر فإننا نتناول لحونا متعلقة بمناطق جغرافية وأعراف جزائرية خالصة؛ إذ إن أكثر لحون هذا القسم عبارة عن إبدال أصوات بأخرى، أو حركات بأخرى، وقبل الحديث عن سبل ومنهج تصحيحها نقدم معلمين اثنين لا بدّ من التزامهما واعتمادهما في التصحيح:

✓ إنّ أوّل أصلٍ ينبغي اعتماده والإشارة إليه في تصحيح هذا النوع من اللحن هو أن يتمّ إنشاء الصوت وإحداثه في الذهن قبل تصحيحه؛ وذلك أنّ النشأة في بيئة تبدل صوتا بآخر يؤدي بالضرورة إلى فقدان الخلايا الذهنية التي تحدد الصوت المبدل أو تتعرف عليه أو تنطق به، ولن يستطيع اللاحق ها هنا أن ينتقل إلى صوت لا وجود له في ذهنه أصلاً؛ فلا بدّ من إنشائه أوّلاً؛ ليتمكن من تمييزه في السماع قبل أن يعمل ويشتغل على تصحيحه في النطق.

✓ ثم لا بدّ بعد ذلك من معلم ثانٍ وأصلٍ معتمدٍ في جميع هذا النوع من اللحن، وهو أن يتمّ التصحيح داخل الحاضنة الجغرافية أو العرفية التي ينسب إليها اللحن، لأنّ تمييز اللحن لن يتم خارجه باعتبار ذهنه لا يعرف هذا الصوت، بل الصوت الذي يسمعه يترجمه العقل إلى الصوت المستبدل الذي يستعمله في محيطه، ولن يتعرف عليه إلاّ إذا سمع الصوتين معا؛ صوت بيئته الخاصة والصوت الصحيح موازيا للصوت المبدل.

ومن أمثلة اللحن الاجتماعية:

- التاء الصغيرية: ينتشر هذا اللحن في نواحي قسنطينة وسكيكدة وندرومة؛

وهي تاء مشربة سينا، تخرج من أسلة اللسان أي مستدقه مع ما يحاذيه من أطراف الثنايا العليا والسفلى. سبل علاج هذا اللحن يكون باعتماد المَعْلَمِينَ السابقين، ثم بمحاولة صرف أسلة اللسان عن أطراف الثنايا العليا، وتمكينه من أصولها، ومنع الثنايا السفلى من المشاركة في إصدار هذا الصوت.

- القاف المبدلة همزة: ينتشر هذا اللحن في مدينة تلمسان، وقد اعتبر قديما من مظاهر التمدن والتحضر، بل الناظر فيه اليوم والمتتبع له يجده في نوعية خاصة من سكان تلمسان هم الحضر دون الوافدين عليها حتى ولو كانوا من المولودين والناشئين بها، وهو منتشر في النساء أكثر من انتشاره في الرجال، وفي كبار السن أكثر من الشباب، ويغلب في التخاطب بين الحضر ويقل إذا كان التخاطب مع غيرهم، وهذه الملاحظات بخصوص انتشار هذا اللحن تؤكد أنّ سببه متعلق بأعراف خاصة، حتى أنّ بعض من يلحن به تجد لسانه يعدل عن اللحن إلى الصواب إذا كان في بيئة لا تعرفه، أو لا تقرّ به. وقد كنّا نجد صعوبة كبيرة في تصحيح مثل هذا اللحن، وما كنّا نتمكن من ذلك إلاّ بتصحيح عقائد الناس في مثل هذه الولاءات الصوتية إذا كانت على حساب القرآن الكريم، وفي مثل هذا التميّز الذي يُقصد به نوع من الاستعلاء.

- الفتح الشديد: وهو لحن لا تكاد تخلو منه منطقة دون أخرى، سببه التأثير بلسان العجم، والمقصود بالفتح الشديد أن يفتح القارئ فاه إلى منتهاه عند التلفظ بحركة الفتح، ويصاحب هذه الحركة الفرعية تفخيما في صوت الحرف نتيجة هذا الفتح الشديد وما يصاحبه من ارتفاع أقصى اللسان نحو الحنك الأعلى. وسبيل علاج هذا اللحن إضافة إلى المعالم المنهجية المتقدمة أن يقتصد القارئ في فتح الشفتين عند التلفظ بالفتح وأن يمنع اللسان من التوجه نحو الحنك الأعلى.

د. اللحن الاجتهادية: هذا النوع من اللحن يحتاج إلى تحرير مسائله الخلافية من خلال العودة إلى المصادر الأولى التي وصفت الأصوات الصحيحة ومناقشة الأدلة وتتبع توجيهات الأحكام مستعينين بما وصلت إليه الدراسات الصوتية واللسانية الحديثة، فالتصحيح ها هنا نظري أكثر من كونه عمليا ويحتاج إلى بحث موسع، ولعلّ من نماذجه وأمثله بحث مسألة قصر اللين، فقد ناقشها صاحب هذه المقالة

في حوالي ثلاثين صفحة في بحث مستقل بعنوان: قصر اللين بين الحبس وترك المط أو الزيادة حركتين في المد²⁹.

الخاتمة:

لعلّ أهم النتائج التي يخلص إليها البحث ما يلي:

- تصنيف اللحن التجويدية باعتبار أصولها وأسبابها أمكن لضبطها وأوثق للوقوف على ماهيتها وحقيقتها، وأيسر لتصحيحها ومعالجتها.
- اللحن التجويدية ليست كما يعتقد أكثرنا متعلقة بالمخارج والصفات فقط، وتصحح في مستوى المخارج والصفات فقط، بل هي متعلقة بأربعة مستويات مختلفة في عملية التصويت وآليات النطق: أولها المستوى الذهني، ثم مستوى الرئتين والهواء، ثم مستوى الأحبال الصوتية، ثم مستوى المخارج.
- ومن أهم توصيات هذه الورقة أنّه ينبغي الاهتمام بالأسباب التي لم يتعرض لها تراثنا المعرفي: كالأَسباب النفسية، والاجتماعية، والفيزيولوجية. كما ينبغي دراسة عملية النطق والتصويت في: مستوى الذهن، والرئتين، والأحبال الصوتية، تماما كما فعل أسلافنا مع مستوى مخارج الحروف.
- وصلّ اللهم على محمد وآله وصحبه ومن تبع هديه وسلّم تسليما كثيرا.

الإحالات والهوامش:

- ¹ أحمد ابن فارس (ت395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1399هـ-1979م، ج5، ص ص 239-240. و: الخليل ابن أحمد (170هـ)، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، د.ت، ج3، ص229. و: الفيروز آبادي (ت: 817هـ)، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي ومن معه، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط8، 2005م، ج1، ص1230. و: الجوهري (393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1987، ج6، ص2194.
- ² العسكري (ت382هـ)، تصحيفات المحدثين، تح: محمود أحمد ميرة، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، ط1، 1982م، ج1، ص152.
- ³ محمد عبد الله بن التمين، اللحن اللغوي وآثاره في الفقه واللغة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، دبي، ط1، 2008.
- ⁴ رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2000م، ص13.
- ⁵ إشراقة نور الدين الصافي محمد، قضية اللحن في اللغة العربية حتى نهاية القرن الرابع الهجري، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الخرطوم، 2010، ص10.
- ⁶ القرطبي (ت671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1964، ج1، ص419.
- ⁷ السيوطي (911هـ)، سبب وضع علم العربية، تح: مروان العطية، دار الهجرة، بيروت، ط1، 1988، ص36.
- ⁸ ابن مجاهد، (ت324هـ)، كتاب السبعة في القراءات، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1980م، ص49.
- ⁹ فاطمة عبد الله وآخرون، موازنة بين كتاب سيبويه ما تلحن فيه العامة وكتاب الحريري درة الغواص في أوهام الخواص، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان، 2015، مج16، ع5، ص154.

- ¹⁰ ابن مجاهد، المرجع السابق، ص 49، وص 70، وص 306.
- ¹¹ أبو عمرو الداني (ت444هـ)، التحديد في الإتيان والتجويد، تح: غانم قدوري حمد، مكتبة دار الأنبار، بغداد، ط1، 1988، ص 118.
- ¹² محمد الإبراهيمي، المحجة في تجويد القرآن، المكتبة السلفية، الدار البيضاء، ط1، 1990، ص ص 32-34.
- ¹³ الخرشي (ت1101هـ)، شرح مختصر خليل للخرشي، دار الفكر، بيروت، د.ت، ج2، ص 25. و: ابن قدامة (ت620هـ)، المغني لابن قدامة، مكتبة القاهرة، مصر، 1968، ج1، ص 348.
- ¹⁴ ابن الجزري (ت833هـ)، النشر في القراءات العشر، تح: علي محمد الضباع دار الكتب العلمية، بيروت، مصورة من نسخة المطبعة التجارية الكبرى القاهرة، (1380هـ)، ج1، ص 210.
- ¹⁵ الفراء (ت207هـ)، معاني القرآن، تح: أحمد يوسف النجاتي ومحمد علي النجار وعبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ط1، د.ت، ج1، ص 28. و: الطبري (ت310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، تح: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2000، ج1، ص 541.
- ¹⁶ أبو خالد بن الوليد، إزالة الغشاوة عن حكم اللحن في التلاوة، دار المعارف، ط1، د.ت، الرياض، ص 3.
- ¹⁷ محمد الإبراهيمي، المحجة في تجويد القرآن، ص 31.
- ¹⁸ أبو عمرو الداني، التحديد في الإتيان والتجويد، ص 118.
- ¹⁹ غانم قدوري الحمد، التنبيه على اللحن الجلي واللحن الخفي لأبي الحسن علي بن جعفر بن محمد الرازي السعدي (ت410هـ)، مجلة المجمع العلمي العراقي، ع36، ج2، 1985، ص 260.
- ²⁰ الداني، المرجع السابق، الصفحة السابقة.
- ²¹ فاطمة عبد الله وآخرون، موازنة بين كتاب سيبويه ما تلحن فيه العامة وكتاب الحريري درة الغواص في أوهام الخواص، ص 155.
- ²² ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ج1، ص 217.
- ²³ المرجع نفسه، الجزء نفسه، ص 218.

- ²⁴ المرجع نفسه، الجزء نفسه، ص 219.
- ²⁵ المرجع نفسه، الجزء نفسه، ص 221.
- ²⁶ ابن خلدون (ت808هـ)، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط2، 1988، ج1، ص 770.
- ²⁷ الداني، التحديد في الإتقان والتجويد، ص 69. و: ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ج1، ص 9.
- ²⁸ مكي بن أبي طالب (ت437هـ)، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تح: أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان، ط3، 1996، ص ص 89-90،
- ²⁹ فتحي بودفلة، قصر اللين بين الحبس وترك المط أو الزيادة حركتين في المدّ، مركز أهل التفسير، الرياض، <https://vb.tafsir.net/tafsir21409/#>، XR-fcF-، gpPY، نشر في: 2010/08/15، اطلع عليه: 2019/07/05.

قائمة المصادر والمراجع:

* الكتب:

- 1- أبو خالد بن الوليد، إزالة الغشاوة عن حكم اللحن في التلاوة، دار المعارف، الطبعة الأولى، دون تاريخ، الرياض.
- 2- ابن فارس، أحمد بن زكرياء القزويني الرازي أبو الحسين، (ت395هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1399هـ - 1979م، الجزء الخامس.
- 3- ابن مجاهد، أحمد بن موسى بن العباس التميمي، أبو بكر البغدادي (ت324هـ)، كتاب السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، 1980.
- 4- الجوهري، إسماعيل بن حماد أبو نصر الجوهري الفارابي (ت393هـ)، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين، بيروت، 1987، الجزء السادس.
- 5- إشراقه نور الدين الصافي محمد، قضية اللحن في اللغة العربية حتى نهاية القرن الرابع الهجري، رسالة ماجستير، بإشراف د. عوض علي بشير منصور. قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة الخرطوم نوقشت في أبريل 2010.
- 6- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (ت911هـ)، سبب وضع علم العربية، تحقيق: مروان العطية، دار الهجرة، بيروت، الطبعة الأولى، 1988.
- 7- العسكري، الحسن بن عبد الله بن سعيد بن إسماعيل أبو أحمد (ت382هـ)، تصحيفات المحدثين، تحقيق: محمود أحمد ميرة، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، الطبعة الأولى، 1982م، الجزء الأول.
- 8- الخليل، ابن أحمد بن عمرو بن تميم أبو عبد الرحمن الفراهيدي البصري ابن أحمد (ت170هـ)، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دون تاريخ، الجزء الثالث.
- 9- رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الثانية، 2000.

- 10- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد أبو زيد (ت808هـ)، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، 1988، الجزء الأول.
- 11- ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد أبو محمد موفق الدين الجماعيلي المقدسي الحنبلي (ت620هـ)، المغني لابن قدامة، مكتبة القاهرة، مصر، 1968، الجزء الأول.
- 12- أبو عمرو الداني، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر (ت444هـ)، التحديد في الإنقان والتجويد، تحقيق: غانم قدوري حمد، مكتبة دار الأنبار، بغداد، الطبعة الأولى، 1988.
- 13- محمد الإبراهيمي، المحجة في تجويد القرآن، المكتبة السلفية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1990.
- 14- القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح أبو عبد الله الأنصاري الخزرجي شمس الدين (ت671هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1964، الجزء الأول.
- 15- الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر (ت310هـ)، جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 2000، الجزء الأول.
- 16- محمد عبد الله بن التمين، اللحن اللغوي وأثاره في الفقه واللغة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، دبي، الطبعة الأولى، 2008.
- 17- الخرشبي (ت1101هـ)، شرح مختصر خليل للخرشي، دار الفكر، بيروت، دون تاريخ، الجزء الثاني.
- 18- ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف شمس الدين أبو الخير (ت833هـ)، النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع دار الكتب العلمية، بيروت، مصورة من نسخة المطبعة التجارية الكبرى القاهرة، 1380 هـ، الجزء الأول، ص 210.

- 19- الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب مجد الدين أبو طاهر (ت: 817هـ)، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي ومن معه، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثامنة، 2005م، الجزء الأول
- 20- مكي بن أبي طالب، أبو محمد القيسي (ت: 437هـ)، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق: أحمد حسن فرحات، دار عمار، عمان، الطبعة الثالثة، 1996.
- 21- الفراء، يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور أبو زكريا (ت: 207هـ)، معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي ومحمد علي النجار وعبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، الطبعة الأولى، دون تاريخ، الجزء الأول.

* المقالات:

- 1- غانم قدوري الحمد، التنبيه على اللحن الجلي واللحن الخفي لأبي الحسن علي بن جعفر بن محمد الرازي السعدي (ت410هـ)، مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد السادس والثلاثون، الجزء الثاني، 1985، ص 240-287.
- 2- فاطمة عبد الله وآخرون، موازنة بين كتاب سيبويه ما تلحن فيه العامة وكتاب الحريري درة الغواص في أوهام الخواص، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان، المجلد السادس عشر، العدد الخامس، 2015، الصفحات 154-169.
- 3- فتحي بودفلة، قصر اللين بين الحبس وترك المط أو الزيادة حركتين في المدّ، مركز أهل التفسير، الرياض، <https://vb.tafsir.net/tafsir21409/#>، XR- fcF-gpPY، نشر بتاريخ: 2010/08/15، اطّلع عليه في: 2019/07/05.

المعجم الذهني وتعلّم اللّغات *

Mental Lexicon and Word Learning

د: إليزابيث فان درلندن

ترجمة: الطاهر لوصيف

جامعة الجزائر 2- الجزائر

taharloucif63@gmail.com

الملخص:

إذا كانت دراسة المعارف المعجمية ولوقت طويل هي مجال علماء النفس والنفسانيين اللسانيين فإنه قد تطور في سنوات الثمانينيات اهتمام متنام لدراسة المعارف المعجمية وتعلم المعجم، وفي هذا المقال سأفحص بداية - انطلاقا من اهتمام أولئك باللسانيات التطبيقية - النتائج التي تحصل عليها كثير من الباحثين ضمن اللسانيات النفسية فيما يخص المعجم الذهني، ثم أصف نتائج سلسلة من البحوث التي أنجزت فيما يخص نجاعة عدد من العوامل مثل السياق والأصوات والصورة في مجال تعلم الكلمات، وأخيرا أعرض نتائج دراسة حديثة منجزة بجامعة أمستردام تتعلق بأهمية مختلف هذه العوامل.

الكلمات المفتاحية: تعلم اللغات، تعلم المفردات، المعجم الذهني، الحقل الدلالي، اللسانيات النفسية.

Abstract :

While the study of vocabulary knowledge has been for a long time the domain of psychologists and psycholinguists, the eighties have seen a growing interest for word knowledge and word learning. In this paper, I review shortly some results from psycholinguistic research on the mental lexicon that are relevant for applied linguistics. I further discuss a series of publications concerning factors that influence success in word learning. Finally, I report on a recent study done at the University of Amsterdam on the relative role of sound, image and context in word learning.

Keywords : Language learning, word learning, mental lexicon, lexical field, psycholinguistics.

1. تمهيد:

لم يصبح تعلم الكلمات مجالا بحثيا مهما في اللسانيات التطبيقية إلا منذ عشرين سنة، والواقع أنه إذا كنا دائما نختبر معارف التلاميذ المعجمية في التعليم، فإننا في المقابل نادرًا ما نلتفت إلى الكيفية التي يتم بها تعلم الكلمات. إن البحوث المنصبة خصوصًا على المعارف النحوية للمتعلمين كانت تقليدًا كرسته اللسانيات التوليدية. وفي الواقع فقد كانت البحوث المهمة بالمعارف المعجمية للأشخاص حتى بداية الثمانينيات مجال اهتمام علماء النفس خاصة بالاعتماد على الاختبارات النفسية القياسية (البسيكومترية)، حيث اهتم هؤلاء بدراسة بنية المعجم الذهني وبالعلاقات بين الكلمات بين لغتين عند الفرد المزدوج اللغة.

لقد بدأت الوضعية تتغير بداية من سنوات الثمانينيات، حيث قام اللسانيون وعلماء النفس منذ ذلك الوقت، كل بواسطة طرائقه وموضوعاته المفضلة، بدراسة توظيف المعجم الذهني والآليات المنظمة لتخزين الكلمات في الذاكرة، فإذا كان علماء النفس يهتمون بصفة أقل بتعلم الكلمات، فإن اللسانين التطبيقيين على العكس من ذلك يولون الاهتمام قبل كل شيء لمسألة معرفة الطريقة الأكثر نجاعة لتعلم الكلمات.

وفي هذا المقال سأتطرق باختصار إلى مراجعة النتائج التي تحصل عليها علماء النفس من جهة، وتلك المترتبة عن البحوث التي أجريت في اللسانيات التطبيقية حول تعلم المعجم من جهة أخرى، ثم أعرض بعض التجارب المنجزة حديثًا في جامعة "أمستردام" لقياس فعالية مختلف طرائق تعلم المعجم.

1. المعجم الذهني:

أثناء الانتخابات البلدية الأخيرة في هولندا سمعنا سيدة تنطق الجملة الآتية:

(la) Ik stem op C&A¹ (انتخب C&A)

عوض:

(lb) Ik stem op het CDA² (انتخب CDA)

لم تفتن السيدة المعنية لخطئها. ولم تقصد أن تكون ساخرة: ولكنها ببساطة أساءت اختيار كلمة من بين مجموع كلمات معجمها الذهني، فهذا النوع من الأخطاء

يمثل واحدا من ميادين البحث عند علماء النفس اللسانيين الذين يركزون على المسائل المتعلقة ببنية المعجم الذهني: كيف تنتظم في أذهاننا؟ ماذا يفعل البشر لتخزين الكلمات في الذاكرة؟ وكيف ينجحون في إيجادها؟

تتراوح التقديرات حول عدد الكلمات التي نملكها في لغتنا الأم ما بين 20.000 إلى 150.000 لكن أغلب التقديرات تدور حول 50.000 (Aitchison 1987). من البديهي أن تكون هذه الكلمات مخزنة بطريقة منظمة، وإلاّ عجزنا حتما عن استدعائها عند الضرورة.

ولدراسة هذا الانتظام أنجزت عدة أنماط من البحوث المتعلقة بمظهرين هما: السرعة التي من خلالها يتم إيجاد الكلمات داخل الذاكرة، والعلاقات الموجودة بين الكلمات في المعجم الذهني. فنموذج معرفة الكلمات الذي نتبناه غالبا ما ينطلق من التشبيه بالقطعة النقدية، حيث يمثل شكل الكلمات وجهها من هذه القطعة فيما يمثل المعنى (الذي يعنى بمصطلح مفهوم عند علماء النفس)، الوجه الآخر. ويقتضي هذا التشبيه أن يكون لكل كلمة شكل ودلالة، وأن يكون الوجهان مرتبطين أحدهما بالآخر، ولكنه في الحقيقة وبالرغم من كون الروابط بين وجبي الكلمة قوية إلا أن هناك ظواهر تجعلنا نعتقد أنها ليست بذلك الاتصال كما هي في حال القطعة النقدية المقترحة، حيث تشهد زلات اللسان الصادرة عن المتكلمين على هذه الحقيقة. حيث تظهر أن انتقاء كلمة قد يؤدي إلى اختيار صيغة ساخرة كما في:

(2) زوجي يعاني من الاستعارة³،

حيث كانت الصيغة المقصودة هي الحساسية. كما أن العكس أيضا يمكن أن يحدث، حين يقول أحدهم على سبيل المثال:

(3) أنهيت توا كتابة كتاب مهم.

عوض:

(3ب) أنهيت توا قراءة كتاب مهم.

فالمتحدث لا يميز إذن ولا شعوريا بين كلمتين ليس بينهما أي شيء مشترك من الناحية الشكلية، ولكنهما تتشابهان من الناحية المعنوية. والهفوات التي من قبيل الأسبوع القادم عوض الأسبوع الماضي تعتبر أمثلة أخرى على هذا النوع من الأخطاء الكثيرة الحدوث. وكذلك الجمع بين عمليتي انتقاء خاطئ ممكنة أيضا، فحين يقول

مذيع قناة (TV5) :

سنعرف بعض الرعود/ بعض السحب⁴.

فهو يخلط بين كلمتين تتشابهان ليس فقط من الناحية الشكلية ولكنهما تقعان في المعجم الدلالي نفسه⁵. هذه الأمثلة نادرة، وغالبا ما تكون هذه الظاهرة صعبة الحدوث في اختبار رسمي، وفي الحقيقة كثيرا ما نصادف هذا النوع من الأمثلة هكذا عرضا بالصدفة (ينظر Amand 1993 الذي جمع تشكيلة من الهفوات).

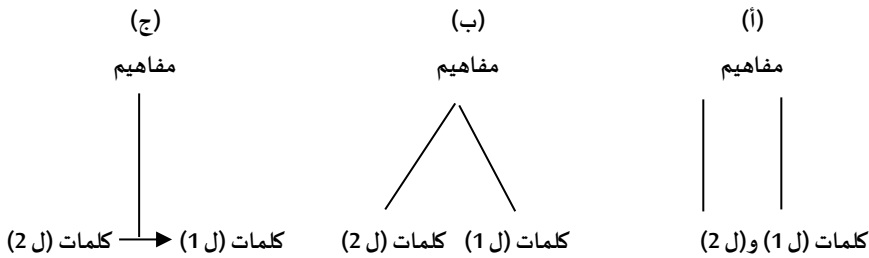
يجري النفسانيون اللسانيون تجارب تسمح بقياس مظاهر معينة من معارفنا المعجمية بدقة، ويعد الاختيار المعجمي واحدا من أهم وسائلهم في ذلك (وبديلها le priming) حيث يطلب من المختبر أن يحدد ما إذا كان الشكل الذي يعرض عليه (على شاشة الحاسوب) يتوافق مع كلمة موجودة أم لا، مع احتساب الوقت الذي يستغرقه في الإجابة.

أظهر هذا النوع من الاختبار أن الكلمات الشائعة يتعرف عليها بسرعة أكبر من الكلمات الأقل تداولاً بمعدل 400 إلى 600 ميلي ثانية بالنسبة للأولى مقابل وقت استجابة يمكن أن يصل حتى 3000 ميلي ثانية ولتكن 3 ثوان بالنسبة للثانية، كذلك أفضت هذه الأبحاث إلى أنه سيتم التعرف على الكلمات الحسية بسرعة أكبر من الكلمات المجردة (المعنوية).

إلى جانب هذه الأبحاث التي أنجزت بخصوص السرعة التي من خلالها يجد المتكلمون كلمات معجمهم الذهني درست كذلك العلاقات بين الكلمات، حيث شبه اللسانيون النفسانيون كلمات معجم شخص بعقد الشبكة، يمكن لكل عقدة منها أن ترتبط بعقد أخرى بواسطة روابط متعددة: روابط المعنى، روابط الشكل (الصوتي أو الإملائي)، خصائص مشتركة، إلخ. إن تشبيه الشبكة هذا ليس عشوائيا تماما مادام أن دماغنا يحتوي على شبكة هائلة من الخلايا العصبية التي لها دخل بطريقة أو بأخرى في العمليات أو الآليات اللغوية، وباعتبار أن المعلومات المتوفرة حاليا حول العلاقات بين البنى العصبية والبنى اللغوية لازالت غير كافية كما يعتقد المشتغلون في علم النفس العصبي، فإن هذه العلاقات هي على الأقل مفعلة جزئيا بواسطة خصائص بيولوجية للدماغ، ولذلك تمكن علماء النفس من أن يظهروا أن الروابط الموجودة بين الكلمات هي أكثر قوة من تلك التي تنتمي إلى الحقل الدلالي

نفسه: فإذا عرضنا مثلاً في الاختيار المعجمي كلمة مثل "حليب" فستكون استجابة العناصر أكثر سرعة منه إذا كانت الكلمة السابقة بقرة أو دراجة، ورغم أن معظم هذه الأبحاث كان في الأصل قد أجري حول المعارف المعجمية في اللغة الأم، إلا أن الدراسة اليوم تتجه أكثر فأكثر إلى المعارف المعجمية في اللغة الأجنبية، وتطرح خاصة مسألة معرفة ما هي العلاقات الموجودة بين معجمي لغتين في ذهن المتعلم. إن سؤالاً من الأسئلة الرئيسية المتعلقة بمعجمي اللغتين وتخزينها منظور إليهما بوصفهما منفصلين أو مدمجين وفق المؤلفين هي قضية قد أثارت من قبل في سنوات الخمسينيات مع Weinreich (1953)، حيث ميز في نموذجيه بين ثلاثة روابط ممكنة بين معجمين مثلها في الشكل 1 أدناه.

في الفرضية (أ) المعجمان مدمجان؛ وفي الفرضية (ب) منفصلان ويتم الوصول إلى الأشكال في كلتا اللغتين عن طريق المفاهيم مباشرة، وأما في الفرضية (ج) فالمعجمان منفصلان أيضاً إلا أنه لا بد من المرور باللغة الأم (ل 1) للوصول إلى كلمة في اللغة الأجنبية (ل 2).



الشكل 1: ثلاثة تمثيلات ممكنة لتخزين كلمات لغة 1/لغة 2

فحسب (Weinreich) يجتاز متعلم ل 2 مرحلة موافقة ل (ج) للتقدم نحو مرحلة (ب) أو حتى (أ). وقد حاول عدة باحثين اختبار هذا النموذج، حيث حاول Potter & al. (1984) إبطال الفرضية الممثلة في الشكل 1 ج (لإيجاد كلمة في اللغة ل 2 لا بد من المرور باللغة ل 1) لصالح الفرضية (1 ب) (معجم كل لغة من اللغتين مخزن بصفة منفصلة عن الآخر مع إمكانية ربط المفاهيم بكيفية مباشرة بالكلمات في كلتا اللغتين)، ولتحقيق هذا طلب الباحثان من مختبرهم تأليف كلمات في ل 2 وفق الشرطين الآتيين:

- رؤية صورة موافقة للكلمة المطلوبة.
- رؤية الكلمة المعادلة في اللغة ل 1.

أظهر المختبرون سرعة في إنتاج الكلمات في ل 2 وهم يرون الصورة أكثر من رؤية الكلمة المعادلة في ل 1، وعليه استنتج أنه لترجمة كلمة من ل 1 إلى ل 2 كان لابد من المرور لا من الكلمة في ل 1 وإنما من المفهوم للتمكن من إيجاد الكلمة الموافقة في ل 2، ستكون هكذا إذن طريق مباشرة للعبور من المفهوم إلى الكلمة في اللغة ل 2 (الشكل 1ب)، ولكن لا يوجد طريق مباشرة بين الأشكال اللفظية في ل 1 وتلك الخاصة بل 2 (الشكل 1ج).

اختبر Kerkman و de Bot (1989) الفرضيات الممثلة في الأشكال (1أ) و(1ب) واستنتج أن تخزين كلمات ل2 ربما اختلف لأجل مستوى التعلم في ل2 من جهة، ومن جهة أخرى خصائص الكلمة المقصودة، وأيضا الكلمات المشتركة بين ل1 ول2 تكون مخزنة معا كما في (1أ)، في حين أن كلمات أخرى ممكن أن تخزن منفصلة مثلما في (1ب) بالإضافة إلى كون المتعلمين المبتدئين يمكن أن يمتلكوا ميلا إلى تخزين كلمات اللغتين بصفة منفصلة، في حين أنه في دماغ المتعلمين المتقدمي المستوى و"المزدوجي اللغة على نحو متكافئ" [مزدوجي اللغة الذين يتقنون لغتهم في المستوى نفسه]، هذا التخزين يمكن أن يكون مشتركا، ولكن لم يجد الباحثان ما يؤكد صحة الفرضية القائلة باختلاف التخزين لأجل مستوى التعلم.

ومن جهتهما قام Hulstijn و Tangelder (1991) بدراسة مظهر آخر من هذا السؤال: لقد حاولا معرفة هل يكون لشكل الكلمة دور أكثر أهمية من المعنى في الأغلاط الصادرة عن المتحدثين بالنسبة لمتعلمي ل 2؟

لقد وجدا أن الأغلاط بين الكلمات المتشابهة من حيث الشكل أكثر منها من حيث المعنى، (انظر مثلا المقابلة بين Historical/Historic⁶ في الإنجليزية) لا يبدو أن سببها الأول هو تلك المشابهة وإنما هو المشابهة في المعنى، لأن الكلمات المتشابهة شكلا من دون أن تتشابه معنى (انظر تقابل Vulnérable/Venerable⁷) قابلة للخلط أو تحتمل الخلط أقل بكثير من الكلمات المتشابهة معنى من دون أن تتشابه شكلا (Lawful/Legal)⁸.

فمنذ سنوات التسعينيات تضاعفت بحوث اللسانيات النفسية التي درست المعارف المعجمية لأشخاص مزدوجي اللغة، وعليه فمن المستحيل تلخيص كل ما توصلت إليه هنا، ولكن تدريجيا أصبح واضحا أن معجمي اللغتين لا يشكلان كيانيين

منفصلين: دون التذكير بأن النتيجة ليست تلك التي تحصل عليها Swinney (1979) الذي أظهر من خلالها أنه بالنسبة لأحاديي اللغة الإنجليزية، يكون تفعيل المعنيين في المشترك اللفظي دائما بالتوازي، بما في ذلك السياق الذي تظهر فيه بوضوح إحدى تلك الداليتين هي الأنسب، كما في كلمة bug التي تظهر في سياق حيث الدلالة لا يمكنها أن تكون إلا ميكروفونا تستدعي دائما باستجابة أكثر سرعة الكلمة المالية المقترحة التي تعني حشرة، وهي المعنى الآخر للكلمة (bug).

يبدو أن مثل هذه العلاقة البوليسمية [التعدد في المعنى: الترادف] توجد أيضا بين الكلمات التي تنتمي إلى لغتين أجنبيتين كذلك. أظهر Grainger (1993) أنه إذا ما تم في البداية عرض كلمة four على المختبرين (والتي بمعانيها المختلفة موجودة في الإنجليزية وفي الفرنسية) فإنهم سيستجيبون بعد ذلك بسرعة أكبر بالإنجليزية منه بالفرنسية مع الكلمات التي لها دلالة مرتبطة بتلك التي لكلمة (four) في كلتا اللغتين (مثل: la cuisinière في الفرنسية، five في الإنجليزية). فعرض صيغة واحدة يؤدي إذن إلى تفعيل داليتين وشبكتين دلالتين (في اللغتين) وهذا يعني أن تخزين هذه الصيغ، وهذه الدلالات مشترك وليس منفصلا.

أظهر van Heuven و Dijkstra (2002) أن معجمي اللغتين لهما تخزين مدمج في الاختيار المعجمي، حيث طلب من عدة مختبرين قراءة كلمات تنتمي إلى لغات مختلفة فلوحظ تباطؤ الاستجابة عندما كان يلزم المرور من لغة إلى أخرى، دون إغفال فروق معدلات أزمنة الاستجابة المسجلة لكل لغة معينة.

كما أظهر Mulder (2005) الشيء نفسه في مجال المظهر الصوتي للكلمات وكذا في الاختيار المعجمي، حيث كان زمن استجابة المتعلمين الناطقين بالهولندية للتعرف على كلمات فرنسية أكثر بطئا حين كانت فونولوجيا تلك الكلمات مشابهة لتلك التي للكلمة الهولندية، وبسبب تأثير وجود كلمة dier التي تعني حيوان في الهولندية وجد تباطؤ في التعرف على الكلمة الفرنسية dire، فإذا كان مثل هذا التداخل موجودا فهذا يظهر أن المعجمين مدمجان ومفعلان في الوقت نفسه.

كل هذه البحوث في اللسانيات النفسية ترتبط أكثر بدراسة الكلمات الموجودة منذ قبل في الذاكرة، وأما بالنسبة للباحثين في اللسانيات التطبيقية فإنهم اهتموا بمسألة معرفة كيف يمكن للمتعلم أن يتعلم الكلمات بطريقة أكثر فعالية ممكنة.

3. تعلم الكلمات:

- ركزت الأبحاث اللسانية حول تعلم الكلمات على المظاهر الآتية:
- ما هو عدد الكلمات التي ينبغي معرفتها لفهم لغة أجنبية؟
- كيف يمكن قياس الكلمات المعروفة عند المتعلم؟
- ماهي العلاقة بين اتساع المعارف والمعارف العميقة (ينظر infra) ؟
- ماهي المنهجية (الطريقة) الأنجع لتعلم اللغات؟

1.3. كم عدد الكلمات التي ينبغي تعلمها؟

لقد بحثنا كثيرا خلال سنوات الثمانينيات في مسألة معرفة عدد⁹ الكلمات التي ينبغي لمتعلم اللغة الأجنبية معرفتها، حيث كان الأمر متعلقا بالخصوص بكمية الكلمات اللازمة لفهم نصوص مكتوبة، وأجرينا بحثا قليلة بشأن عدد الكلمات اللازمة لتواصل شفاهي فعال، حتى وإن كانت التوصيات تؤكد على أن هذا العدد يمكن أن يكون قليلا. ولإعداد أقل عدد من الكلمات الضرورية أمكن للباحثين استخدام قوائم تردد الكلمات التي شكلت من عدة لغات في سنوات السبعينيات، حيث تعتبر هذه القوائم موثوقة خاصة بالنسبة لما بين 1000 و2000 كلمة هي الأكثر ترددا. وبالنسبة للترددات الأكثر انخفاضا فإن موثوقيتها متعلقة في جانب كبير جدا بالطريقة التي بها أنشئت المدونة، فكلما كانت المدونة أكبر كانت الترددات موثوقة.

قام عدة باحثين بإحصاء النسبة المئوية اللازمة من الكلمات للتمكن من فهم النص، ولمعرفة العلاقة بين هذه النسبة وتردد الكلمات المعنية، فاستنتجوا أنه كان يلزم معرفة 90% على الأقل من كلمات نص ما ليكون مستوى فهمه ممكنا في خطوطه العريضة.

أحصى Nation (1990) أنه في أغلب النصوص تغطي الـ 5000 كلمة الأكثر شيوعا في لغة ما نسبة 89,4% من النص، كما استنتجت Laufer (1992) أيضا أنه لفهم جيد للنصوص بالإنجليزية لـ 2 لا بد من معرفة حوالي 5000 كلمة، وحددت الكلمات بوصفها مداخل في القاموس، فمختلف الأشكال الصرفية للكلمة (المفرد/الجمع، المذكر/المؤنث) وتصريف الفعل، إلخ اعتبرت إذن بمثابة كلمة واحدة.

وقد أحصى كل من Hulstijn و Hazenberg (1992) حوالي 11.000 كلمة لازمة لفهم النصوص الهولندية لـ 2 جيدا، فبفضل هذا العدد من الكلمات يستطيع

متعلم لغة أجنبية معرفة 95 % من كلمات نص ما، مما يسمح له إذن بفهمه دون أي مشكل. ويدعمان ضد Nation (1999) فكرة أن معرفة 90% من الكلمات غير كافية. وللتسهيل على المتعلمين أنشأ Nation من جهته قائمة من 80 كلمة أسماها "الأكاديمية"؛ تسمح هذه الكلمات بحسبه باقتصاد عدد الكلمات الواجب معرفتها بصفة ضرورية، فأظهر أنه في أغلب النصوص من النوع الأكاديمي توجد قائمة أساس من المفردات تتكون من 2000 كلمة تقريبا، فإذا أضفنا إلى هذه القائمة معرفة الكلمات الأكاديمية نصل إذن بحسبه إلى معرفة أكثر من 90% من النص.

2.3. كيف نقيس ثراء مفردات متعلم ما؟

وصف Aitchison (1987) و Nation (1990 ; 2001) بعض الأبحاث السابقة حول دراسة مفردات الناطقين الفطريين، حيث كانت التقديرات الخاصة بعدد الكلمات المعروفة عند البالغين تتراوح ما بين 150.000 (Eckelson و Seashore 1940) و 250.000 (Diller. 1978)، وفرض Nation و Aitchison كلاهما هذه التقديرات لأسباب منهجية حيث استخلص Aitchison أن عدد الكلمات المعروفة من قبل ناطقين فطريين على الأرجح أقل من 50.000 في حين يتبنى Nation رقما أقل (20.000 بالنسبة لبالغين شباب) اعتمادا على أبحاث Nagy و Anderson (1984) اللذان قدرا أن المتعلمين المتقدمين في ل 2 يعرفون حوالي 10.000 كلمة. إن اختلاف هذه الأرقام يظهر جليا في الوقت الراهن أن نتائج هذه البحوث ما هي إلا تخمينات، وفي الحقيقة فإن ثراء وضخامة عدد الكلمات المتواجدة في اللغة هما اللذان يجعلان تلك الأبحاث من الصعوبة بمكان. وبكل بساطة لا نستطيع إحصاء كل الكلمات التي يعرفها المتعلم، وما قمنا به لا يعدو على أننا أخذنا عينة من الكلمات في القاموس (مثلا آخر كلمة أسفل كل عشر صفحات) لنختبر معارف متعلمي لغة أجنبية عن هذه الكلمات ثم رحنا نضاعف حاصل النتيجة مع الأخذ بعين الاعتبار العدد الإجمالي للكلمات في القاموس المختار، مع أن Aitchison (1987) كان قد أظهر من قبل أن هذه التوقعات تتميز بالاستشكال إذ كلما كان القاموس الذي نأخذ منه العينة كبيرا كان تقدير عدد الكلمات المعروفة مرتفعاً. هذه النتيجة أقرتها دراسة أقيمت بشأن متعلمي الفرنسية في جامعة أمستردام، حيث اقترحت عليهم ثلاثة اختبارات للمفردات، ركزت هذه الاختبارات على أخذ

عينات من كلمات من ثلاثة قواميس: احتوى الأول على 6.000 كلمة، والثاني على 25.000 كلمة واحتوى القاموس الأخير Le petit robert على 50.000 كلمة، فأظهرت التقديرات بخصوص عدد الكلمات المعروفة من قبل هؤلاء الطلبة أنها أكثر عندما كان القاموس المستعمل يحوي عددا أكبر من الكلمات. ولذلك فلا توجد حاليا وسيلة موثوقة لقياس المعارف المعجمية لمتعلم لغة أجنبية.

3.3. اتساع المعارف وعمقها:

لقد انطلق حديثا بعض الباحثين في دراسة نوعية المعارف وليس كمية الكلمات المعروفة. ونستخدم مصطلح المعارف العميقة هنا لتعيين هذا النوع الأخير من المعارف، وكانت Melka- Teichroew (1989) من الأوائل الذين انتهوا إلى أن معرفة كلمة ليست مفهوما مستقرا، حيث أظهرت في بحثها أن ثنائية المعارف الفعالة في مقابل المستقبلية لم تكن مطلقة، ولكن بالأحرى هناك تفاوت في الفروقات بين هذه المعارف. بينما أظهر باحثون آخرون أن معرفة كلمة هو ظاهرة معقدة لأسباب أخرى أيضا، وكذلك بحث van der Linden و Bogaards و Nienhuis (1997) المعارف التي يمتلكها متعلمون ناطقون بالهولندية عن المشترك اللفظي بالفرنسية في مقابل المعارف التي يمتلكها متعلمو الفرنسية الناطقون بالهولندية عن كلمات متعددة المعنى، التي تشكل حوالي ثلث الـ 5000 كلمة الأكثر شيوعا.

عادة ما يظهر هؤلاء الكتاب أن المتعلمين لا يعرفون إلا المعنى الأكثر شيوعا في اللغة الأخرى، أضف إلى ذلك أنهم إذا تمكنوا من معرفة ترجمتي الكلمة فإنه يلزمهم المزيد من الوقت لإنتاج معادل الدلالة الأقل شيوعا فمثلا الكلمة Bloem في الهولندية التي تعني زهرة كما تعني طحين، تترجم بسرعة إذا أظهر السياق أن ترجمتها زهرة هي التي لا بد أن تختار، وكذلك في السياقات التي تستدعي ترجمتها (طحين) فقد وضع بعضهم ترجمة زهرة، مما يعني أن هذه الكلمة منشطة بقوة في الذاكرة.

لقد شهدت سنوات التسعينيات ظهور نوع من الأبحاث أجري حول ما ينبغي تسميته بالمعارف المعجمية العميقة، ومثال الكلمة الهولندية neus يوضح المصطلح، حيث أنها تترجم عادة إلى كلمة nez (أنف) باللغة الفرنسية، ولكن هذه الكلمة قد تستخدم لتعيين الجزء الأمامي من الحذاء أو من الباخرة في الهولندية، إضافة إلى أنها تستخدم في سلسلة من التعابير الاصطلاحية، مثل:

« de neus in de wind gooien »: جعل الأنف عالياً¹⁰.

« het neusje van de zalm » : الصفوة أو الأفضل¹¹.

« tussen neus en lippen door » : كان شيئاً لم يكن¹².

فالمتعلم لن يعرف بالضرورة كل هذه الخفايا الخاصة بالكلمة.

ولقد بينت أبحاث Schoonen و Verhallen (1993) أن متعلمي اللغة الأجنبية ل2 يمتلكون معارف عميقة أقل من المتكلمين الفطريين (أي الفصحاء) حتى بالنسبة للمتقدمين منهم، وفي دراسة مقارنة لأفواج مختلفة من متكلمي الفرنسية ل1 و ل2 أظهر Greidanus & al. (2004) أن مستوى المعارف العميقة يتنوع عند المتكلمين الفطريين والمتعلمين على السواء، ففي فوج المتكلمين الفطريين بالفرنسية حقق الطلبة رقماً قياسياً أعلى من الثانويين، وفي فوج المتعلمين حقق طلبة السنة الثالثة جامعي رقماً قياسياً أعلى منه عند طلبة السنة الأولى، فيما لم تصل أفواج المتعلمين المتقدمين إلى مستوى المتكلمين الفطريين، ولكنهم اقتربوا من مستوى الثانويين الفرنسيين.

4.3. كيف نتعلم الكلمات بفعالية:

إن السؤال المهم جداً من منظور التعليمية هو بلا شك ذلك المتعلق بمعرفة ما الذي على المتعلم فعله ليتعلم الكلمات بطريقة أكثر فعالية ممكنة؟ بمعنى: كيف يمكنه أن يتعلم أكبر عدد ممكن من الكلمات في وقت قصير وبأقل جهد ممكن؟ نعلم أنه يتم تعلم أغلب الكلمات في اللغة الأم بطريقة عرضية، بمعنى من دون أن يكون هناك جهد واع أو نية من المتكلم. ألا يمكننا إذن تعلم كلمات اللغة الأجنبية ل2 بالطريقة نفسها؟

أظهر Hulstijn & al. (1996) أنه في الحقيقة يستطيع متعلمو اللغة الأجنبية ل2 تعلم الكلمات بتلك الطريقة لكن شريطة أن تظهر الكلمات الهدف عدة مرات في النص، وأن معناها يمكن أن يستنتج من السياق وأن يكون فهمهم معتبراً بالنسبة لمجمل النص.

إن Huckin و Coady (1999) في تحليلهما لعدد كبير من المنشورات حول التعلم العرضي استنتجا بأن هذا التعلم ممكن فقط بالنسبة للمتعلمين الذين يملكون أصلاً معارف حول عدد كبير من الكلمات، ولذلك فهي إذن ليست هي الطريقة التي يمكن استخدامها لتعلم عدد كبير من الكلمات الشائعة في وقت مقلص نسبياً،

باعتبار أن ذلك عادة ما يكون هو الهدف من دروس تعلم اللغة.

يستطيع المتعلم في برنامج تعلم لغة ثانية أن يستند إلى بعض الاستراتيجيات لاكتساب الكلمات. ومن جهة أخرى يستطيع نوع التعليم مساعدة المتعلمين على تحسين تعلمهم. فمن بين استراتيجيات المتعلمين، اقترحت بعض أساليب تقوية الذاكرة لمساعدة المتعلمين. كذلك وضع Paivio و Desrochers (1981) وآخرون من بعدهما "أن طريقة الكلمات المفتاحية"¹³ يمكن أن تساعد على حفظ الكلمات، إذ تشجع هذه الطريقة المتعلمين على البحث في لغتهم الأم عن تجمعات صوتية تذكرهم بشكل أو بدلالة الكلمات المراد تعلمها في اللغة ل 2.

تشكل هذه التجمعات جسرا للعبور إلى المعادل في اللغة الأخرى. فمثلا لتعلم الكلمة الإنجليزية parrot (ببغاء) ينشئ المتعلم الفرنسي اشتراكا مع كلمة فرنسية مشابهة ل parrot في نطقها ك: Pierrot (دوري طائر) ثم ينشئ اشتراكا دلاليا مرثيا بين perroquet و Pierrot (الببغاء والدوري) (مثلا الببغاء كائن متعدد الألوان ومضحك مثل الدوري) وهذا يساعد على حفظ كلمة parrot وكلما كانت الاشتراكات غير متوقعة كلما تم حفظ الكلمة بسهولة.

إن هذه الطريقة التي تبدو غريبة للوهلة الأولى أظهرت نجاعتها في مناسبات عديدة (ينظر Pressley & al. (1985) حيث يتعلق الأمر هنا بوضوح باستراتيجية شخصية تماما، والتي لا يمكن أن تتخذ كمنهجية. بينما على العكس من ذلك، فما يمكن أن نفعله بصفة منهجية هو تسهيل التعلم بشكل يتم فيه عرض الكلمات المراد تعلمها. هذا المظهر التعليمي كان موضوع عدد كبير من الأبحاث ابتداء من سنوات الثمانينيات حيث انطلقت من فكرة للمعجم الذهني تكون فيه الكلمات مرسخة بواسطة علاقاتها مع كلمات أخرى. وذلك الترسخ يمكن أن يحصل انطلاقا من المميزات العديدة للكلمة: الحقل الدلالي الذي تنتهي إليه الكلمة وكذلك شكلها النطقي أو الإملائي أو حتى دلالتها.

وكذلك فقد رغبتنا في معرفة ما إذا كان يتم تعلم الكلمة بسهولة إذا سهل تفعيل الشبكة بوجود سياق معبر أم بعرض الكلمة منفردة، لكن سيكون ممكنا الاعتقاد أيضا، بأن التعلم سيكون سهلا إذا تم تفعيل أكثر من قناة واعية أثناء تقديم كلمة، وذلك على سبيل المثال، بإظهار صورة في الوقت نفسه تجسد معنى الكلمة أو تحقيقها

الصوتي من قبل متكلم فطري (أي فصيح)، وليس بتقديم الكلمة وترجمتها فقط.

1.4.3. دور السياق:

تعود أولى الأبحاث المتعلقة بدور السياق في تعلم الكلمات إلى النصف الثاني من سنوات الثمانينيات. حيث أنشأت Schouten-van Parreren (1985) في أطروحتها مراجعة لصالح تعلم الكلمات في سياقات معبرة. فبالنسبة لها يكون كل تعلم أكثر فعالية إذا اعتمد المشاركة النشطة للتعلم. حيث طلبت هذه الباحثة من مختبريها تخمين دلالة الكلمات المراد اكتسابها. وذلك بعرض تلك الكلمة في سياقات ذات طبيعة تسمح بتخمين تلك الدلالة، ثم قارنت نتيجة هذا التعلم بتعلم كلمات من دون سياق.

وبين Mondria (1996) بدوره في سلسلة أبحاث تجريبية أجراها على نطاق واسع، أن تعلم الكلمات ضمن سياق هو أفضل بكثير من التعلم من دونه، ولكن أكد أيضا على أن الكلمات التي خمن المختبرون معانيها قبل تعلمها لم يتم حفظها أحسن من تلك التي تعلموها ضمن السياق. في الأخير بين أن الكلمات التي يتم تخمينها بسهولة بفضل السياق لا يكون حفظها أفضل من الأخرى.

2.4.3. دور الصوت والصورة:

إن التشبيه المذكور أعلاه الذي يصف الكلمات مثل القطع النقدية هو في الحقيقة ناقص. لأنه يهمل على الأقل العلاقة الثلاثية للمثلث الدلالي: هناك الصيغة (الكلمة) التي تحمل دلالة والتي تحيل على مرجع أو عدة مراجع حقيقية في العالم المحيط بنا.

إضافة إلى كون صيغة الكلمة مزدوجة: هناك صيغة مكتوبة وصيغة منطوقة. فالأبحاث المعروضة في الفقرة السابقة درست فقط الجانب المكتوب للكلمات. ولذلك يمكن أن نتساءل عما إذا كان للصورة والصوت الدور الفعال في التعلم، ففيما يتعلق بالتوليفة كلمة - صورة تقدم Paivio (1971) فكرة مفادها أن حفظ الكلمات عن ظهر قلب يمر عبر سبيلين: الصيغة الشفهية للكلمة والصورة الممثلة لمعناها (يتحدث عن شفرة مزدوجة)، وهو كذلك الصيغة الكتابية للكلمة التي تمثل الصورة مرجعه، الأمر الذي يساعد على حفظ الكلمات عن ظهر قلب. هذا النموذج يذكرنا بأبحاث Potter & al. المذكورة أعلاه، حيث كان المختبرون

يترجمون بسرعة أكبر الكلمة الممثلة بصورة إلى اللغة الثانية ل2 من الكلمة المعروضة في صيغتها الشفوية من ل1.

حسب Potter يتعلق الأمر بإعادة إيجاد كلمات المعجم الذهني المعروفة من قبل، ولكن يمكن أن يكون للمظهر المرئي دور أيضا في تعلم كلمة ما، فالمتعلم له سبيل مزدوج للوصول إلى معنى الكلمة بواسطة الصيغة الشفهية وبواسطة الصورة، وهو ما يمكن أن يساعده على التعلم. وهذا سيطابق نظرية التعلم ل Anderson (1983) التي ترى أنه يتم تحفيز التعلم إذا تمكن المتعلم من استخدام عدة مصادر للمعلومة.

هناك مظهر آخر أغفلته إلى حد الآن الأبحاث التي اهتمت بدور المظهر الصوتي في التعلم؛ إذ أجرت Van de Brug (2005) دراسة لاختبار تأثير الصورة والصوت في تعلم الكلمات من جهة وتأثير السياق من جهة أخرى، فوضعت ضمن هذا الهدف قائمة متكونة من 12 كلمة حسية بالفرنسية قليلة الشيوع، ورسمت لكل كلمة صورة أو أخذتها من الإنترنت، كما أنشأت لكل كلمة سياقاً يساعد على فهم معناها ولكن دون أن يكون وحده كافياً لتخمين المعنى (مثلاً: على السقف توجد ثريا) أما شروط الاختبار الأربعة فكانت كما يلي:

- 1/ كلمات بدون سياق متبوعة بترجماتها.
 - 2/ كلمات بدون سياق متبوعة بترجماتها مع سماع المتعلمين النطق مرتين.
 - 3/ كلمات بدون سياق متبوعة بترجماتها مرفقة بصورة.
 - 4/ كلمات ضمن سياق متبوعة بترجماتها.
- لن أناقش هنا إلا الشروط الثلاثة الأولى التي تهمنا، فلقد شارك في التجربة 60 شخصا (15 ضمن كل شرط) وكشف الاختبار الأولي أن شخصين لهما سابق معرفة ببعض من كلمات الاختبار فأدى ذلك إلى إلغاء ما يتعلق بهما من النتائج، وقد كان لأولئك الأشخاص المشاركون عشر دقائق لتعلم الـ 12 كلمة.

بعد الاختبار جرى العمل مباشرة على إظهار أهم الفوارق بين مختلف الشروط: حيث كانت النتائج على التوالي: 73%، 78%، 80% بالنسبة للشروط 1 و2 و3. واقترح اختبار ثان بطريقتة مفاجئة على الأشخاص أسبوعين عقب الاختبار الأول، فأظهر لها اختلافات أكبر؛ وكانت النتائج المتحصل عليها هذه المرة على التوالي:

47%، 61%، 68%، فالفرق بين الشرط 1 والشرطين الآخرين 2 و3 كان معبرا (الشرط 1 مقابل 2: $t = 2,82$ ، $p < 0,01$ ، والشرط 1 مقابل 3: $t = 4,0$ ، $p < 0,001$) وعلى العكس لم يكن الفرق بين الشرطين 2 و3 معبرا.

يمكن أن نستنتج أن إضافة الصوت مثله مثل إضافة الصورة يؤدي إلى تعلم أحسن للكلمات، ولقد حققت النتيجة الأعلى من خلال عرض الكلمة مع الصورة. ولكن الفرق بين هذا الشرط والشرط الصوتي ليس دالا. لقد واصلت Hamers (2006) هذا البحث بدراسة الأثر الذي حدث مع الكلمات المعروضة كلها في السياق، فأضافت علاوة على ذلك شرطا خامسا مؤلفا بين الصوت والصورة، وفي الواقع فإن ما توصلت إليه من نتائج يؤكد تلك التي لـ van de Brug، فالشرط الذي فيه توليف بين الصوت والصورة لا يؤدي إلى نتيجة أعلى من تلك المتحصل عليها من الشروط الأخرى. ولذلك نستطيع إذن الاستنتاج بأن إضافة الصوت والصورة يمكن أن يساعد المتعلمين على التعلم.

والحقيقة أنه لا يمكن دائما استخدام الصورة لأن توظيفها مرهون بالكلمات ذات المعنى المحسوس، بينما على العكس من ذلك، يعتبر تعلم الكلمات بواسطة سماع نطقها منهجية جد سهلة للتطبيق.

4. خاتمة

إن الأبحاث المعروضة في هذا المقال تظهر أنه إذا كنا لا نعرف بعد كل شيء عن المعجم الذهني، ولا عن الطرق الفعالة لتعلم الكلمات، إلا أننا على كل حال تقدمنا كثيرا منذ سنوات الثمانينيات؛ لأن ما نعلمه اليوم ابتداء أن المتكلم الفطري (الفصيح) يمتلك عددا معتبرا من الكلمات يصل إلى حدود الـ 50.000 في أغلب الحالات، وبالنسبة إلى اللغة الثانية أو الأجنبية فمن الأكيد أن هذا العدد أقل ولكنه رغم ذلك محتمل أن يكون واقعا في حدود 10.000 بالنسبة للمتعلمين المتقدمي المستوى.

والذي علمناه لاحقا أن مظهري الكلمة صيغتها ومعناها مرتبطان بقوة أحدهما بالآخر، ولكن هذا الترابط ليس غير قابل للانفصال، فلقد زدنا أخطاء المتكلمين بمعلومات عن هذا الموضوع.

نستطيع استخلاص ما يلي: إنه إلى جانب الروابط التي يمكن أن توجد بين صيغة

الكلمة ومعناها توجد كذلك علاقات بين الكلمات التي بسبب صيغتها أو معناها تكون متشابهة. وكذلك تظهر الأبحاث المنجزة في ميدان اللسانيات النفسية أن الكلمات المتعلقة ب ل 1 تنشط تبادليا. وأن هذا التنشيط يمتد أيضا إلى ل 2: حيث كلمة في ل 1 تؤدي إلى تنشيط كلمة في ل 2 المشابهة لها صيغة أو معنى.

من جهة أخرى وجد أيضا أن للتكرار دورا مهما في تخزين الكلمات (وكذا تعليمها) وبالتالي تشكل الـ 50.000 كلمة الأكثر شيوعا ما يغطي حوالي 90% من نص متوسط لكن يلزم تعلم عدد أكبر من الكلمات لبلوغ نسبة 95% مع أن استخدم قائمة من (الكلمات الأكاديمية) يمكنه أن يقلص عدد الكلمات المطلوب تعلمها.

وفي الأخير، وفيما يتعلق بالطريقة الأكثر فعالية لتعلم الكلمات، فمن الواضح جدا أنها تلك التي تفضل استعمال السياق في التعلم، وكذلك التي يتم فيها تعلم الكلمات بسهولة إذا عرضت مرفوقة بنطقها، وإن أمكن تلك التي تعنى باستخدام الصورة أيضا.

ومن المؤكد أنه لا يزال هناك العديد من النواحي المظلمة في ميدان المعجم الذهني وفي ميدان التعلم، لكن الذي لا خلاف حوله هو أن الأبحاث التي أسست في العشرين سنة الأخيرة ساعدت على فهم أكثر لتوظيف المعجم الذهني وأنها فتحت أيضا الطريق أمام عدد من التطبيقات الممكنة في ميدان تعليم اللغات.

الإحالات والهوامش:

- * العنوان الأجنبي للمقال هو: "Lexique mental et apprentissage des mots" ل: Elisabeth van der Linden المنشور في مجلة: Revue française de Linguistique appliquée، سنة 2006 / 1، المجلد XI، الصفحات من 44 إلى 33.
- ¹ C&A : اسم محل الملابس الضخم الذي له فروع كثيرة في هولندا.
- ² CDA : اسم الحزب الديمقراطي المسيحي الهولندي.
- ³ Allégorie عوض Allergie (استعارة عوض حساسية). (المترجم)
- ⁴ مثال صاحبة المقال غير واضح Quelque ora- / quelque nuage، فلا ندري بالنسبة ل: Ora هل هو خطأ مطبعي؟ لكننا اعتبرناه Orage. (المترجم)
- ⁵ ذكرت الباحثة champ sémantique، في حين أننا نراه champ lexical. (المترجم)
- ⁶ Historic: تاريخي، وHistorical: متعلق بالدراسة التاريخية. (المترجم)
- ⁷ Vulnérable: ضعيف، Venerable: محترم (المترجم)
- ⁸ الكلمتان تعنيان شرعي أو قانوني. (المترجم)
- ⁹ أنظر دراساتنا المنشورة في هذا الموضوع.
- ¹⁰ يترجم إلى الفرنسية بـ "Porter le nez haut". (المترجم)
- ¹¹ ترجمته إلى الفرنسية بـ "le dessus du panier". (المترجم)
- ¹² ترجمته إلى الفرنسية بـ "mine de rien". (المترجم)
- ¹³ Key word method. (المترجم)

المراجع:

- 1- Aitchison, J. (1987) : *Words in the Mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford, Blackwell.
- 2- Anderson, J.R. (1983) : *The architecture of cognition*. Cambridge (Ma), Harvard University Press.
- 3- Arnaud, P. (1993) : Estimation subjective des fréquences des mots en L1 et L2. In Arnaud, P.& P. Thoiron (éds.), *Aspects du vocabulaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- 4- Arnaud, P. (1993) : Mille lapsus. Manuscrit non-publié, CRTT, Université Lumière-Lyon 2.
- 5- Beheydt, L. (1989) : De vergeten leerprincipes : Cognitieve aspecten van de woordenschatverwerving. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 34, 42-50.
- 6- Dijkstra, A. & W.J.B. van Heuven (2002) : The architecture of the bilingual word recognition system: from identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, 175- 197.
- 7- Diller, K. (1978) : *The language teaching controversy*. Rowley (Ma), Newbury House.
- 8- Grainger, J. (1993) : Visual Word Recognition in Bilinguals. In Schreuder, R. & B. Weltens (eds.), *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam, Benjamins, 11-27.
- 9- Greidanus, T., Bogaards, P., Nienhuis, L. van der Linden, E. & T. de Wolf (2004) : The construction and validation of a deep word knowledge test for advanced learners of French. In Bogaards, P. & B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a Second Language*, Amsterdam, Benjamins, 191-208.
- 10- Hamers, L (à paraître) : *Apprendre des mots à l'aide du son et des images*. Mémoire de Maîtrise, Université d'Amsterdam.
- 11- Hazenberg, S. & J.H. Hulstijn (1992) : Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17, 145-163.
- 12- Huckin, T. & J. Coady (1999) : Incidental vocabulary acquisition in a second language: a review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.

- 13- Hulstijn, J.H., Hollander, M. & T. Greidanus (1996) : Incidental vocabulary learning by advanced foreign language learners: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80.
- 14- Hulstijn, J. & C. Tangelder (1991) : Semantic and Phonological Interference in the Mental Lexicon of Learners of English as a Foreign language and Native Speakers of French. *Actes du 1er congrès international Mémoire et Mémorisation dans l'acquisition et l'apprentissage des langues*. Bruxelles, CCL, 143-165.
- 15- Kerkman, H. & K. de Bot (1989) : De organisatie van het tweetalige lexicon. *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen*, 34, 115-121.
- 16- Laufer, B. (1992) : How much lexis is necessary for reading comprehension? In H. Béjoint & P. Arnaud (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, London, Macmillan, 126-132.
- 17- Linden, E.L. (van der), Bogaards, P. & L. Nienhuis (1997) : Translating ambiguous words in a foreign language: An aspect of the bilingual lexicon. In Díaz, L. & C. Pérez (eds.), *Views on the Acquisition and Use of a Second Language*, Barcelone, Université Pompeu Fabra, 567-576.
- 18- Melka-Teichroew, F. (1989) : *Les notions de réception et de production dans le domaine lexical et sémantique : étude exploratoire*. Bern, Peter Lang.
- 19- Mondria, J.A. (1996) : *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs*. Thèse de Doctorat Université de Groningue.
- 20- Mulder, K. (2005) : /di:r/ = dier? *L'influence de la phonologie sur la reconnaissance des mots en français L2*. MA Thesis, Université d'Amsterdam.
- 21- Nagy, W.E. & R. Anderson (1984) : How many words are there in printed English schoolbooks? *Reading Research Quarterly*, 19/3, 304-330.
- 22- Nation, P. (1990) : *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Heinle & Heinle.
- 23- Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 24- Paivio, A. (1971) : *Imagery and verbal processes*. London, Holt, Rinehardt and Winston.

- 25- Paivio, A. & A. Desrochers (1981) : Mnemonic techniques in second language learning. *Journal of Educational Psychology*, 73/6, 780-795.
- 26- Potter, Mary C., So, K-F., Von Eckardt, B. & Feldman, Laurie B. (1984) : Lexical and conceptual Representation in Beginning and Proficient Bilinguals. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 23, 23-38.
- 27- Pressley, M, Levin, J.R. & G.E. Miller (1982) : The keyword method compared to alternative vocabulary learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 50-60.
- 28- Schouten-van Parreren, C. (1985) : *Woorden leren in het vreemdetalenonderwijs*. Apeldoorn, van Walraven.
- 29- Seashore, R.H. & L.D. Eckerson (1940) : The measurment of individual differences in general English vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 31, 14-38.
- 30- Singleton, D. (1993) : Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2. *AILE*, 3, 2-29.
- 31- Van de Brug, J. (2006) : L'apprentissage des mots. *Le rôle du contexte phrastique, du son et des images*. Mémoire non publié, Université d'Amsterdam.
- 32- Verhallen, M. & Schoonen, R. (1993) : Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 14/4, 344-365.
- 33- Weinreich, U. (1953) : *Languages in Contact*. New-York, Publications of the Linguistic Circle of New York.

