

(interlanguage)، التي ينتجها المتعلمون بوصفها نظاماً يقوم على قواعد منتظمة في مرحلة من مراحل التعليم. وسيناقش البحث ما إذا كانت هذه الصفات مرحلية في اللغة البيئية وستتعدل بفعل التدريب، أم أن قابلية التعديل تنطبق على مستويات اللغة جميعها باستثناء المستوى الصوتي.

الكلمات المفاتيح: دراسة الحالة، التحليل التقابلي، اللغة البيئية، الطريقة السمعية البصرية، تحليل الأخطاء.

#### Abstract:

The present study investigates the difficulties of Arabic pronunciation encountered by non-native speakers. It has been commonly known that Arabic phonemes are of special features that cannot be grasped easily even by the adults as a second language. This is attributed to the fact that Arabic language – as mother tongue – is impactful on various phonemes such as Ayn , H-aa العين , R-aa الحاء , and so on. The current study centralizes Arabic pronunciation difficulties especially that phonemes of special characteristics for non-native learners from Indian origin in particular adopting case study approach. The subjects for the study were two academic employees from AlJouf University, KSA whose age is over forty to examine their ability to pronounce some phonemes and to check how far their native tongues affect their pronunciations. Furthermore, the research focuses upon the pivotal role of practice to correct pronunciation errors. It also highlights the importance of role-play as well as audio-lingual method. [The instruments used were observation, recordings and structured questionnaire and the findings have been tabulated and

## صعوبات نطق الأصوات العربية عند متعلمي العربية لغة ثانية؛ دراسة حالة

د. رانية أحمد عموري  
جامعة الجوف  
السعودية.

الملخص:

معلوم أن لأصوات العربية طبيعة خاصة يصعب على متعلميها لغة ثانية من البالغين أن يتقنوها، إذ تبقى لكنة اللغة الأم ظاهرة الأثر في كثير من الأصوات، من مثل العين والحاء والغين والراء... الخ، وقد اهتم البحث بمشكلات نطق الأصوات العربية، وتحديدًا الأصوات ذات السمات الخاصة، عند متعلمي العربية لغة ثانية من البالغين، وتحديدًا من الناطقين بالإنجليزية من أصول هندية، معتمدًا على منهج دراسة الحالة، ومستقيماً مادته من نتائج فرضية التحليل التقابلي (contrastive analysis hypothesis) ونظرية تحليل الأخطاء (error analysis)، وقد اختار البحث حالتين كلتاهما من الأكاديميين العاملين في جامعة الجوف، ممن تجاوزت أعمارهم الأربعين عامًا، لتبيّن مدى قدرتهم على نطق بعض الأصوات، وملاحظة مدى تأثير لغتهم الأم في ذلك، وقد اختار البحث أن تكون إحدى الحالات متخصصة باللغويات، لوعيا النسبي بالخطأ، وليسهل عليها تمييز الفروق بين الأصوات.

وقد اعتمد البحث في رصد ذلك على إخضاع الحالة لاختبار نطق الأصوات العربية في سياقات صوتية مختلفة، فوقع على مجموعة من النتائج، لعل من أهمها السمات التمييزية التي يتم إكسابها لبعض الأصوات العربية لدى الناطقين بها من أصول هندية، من مثل نطق الدال والتاء انعكاسية لثوية (alveolar retroflex)، ونطق الراء انعكاسية لثوية متأخرة (apico alveolar retroflex)، كما وقف البحث على أهمية التدريب في تصويب نطق الصوت، ودور المحاكاة واستخدام الطريقة السمعية الشفوية (Audio-lingual method) في ذلك. وحاول البحث أن يقف عند تلك الصفات التي يتم إكسابها لبعض الأصوات العربية، وما إذا كان من الممكن عدّها إحدى صفات اللغة البيئية

not. The study also seeks to analyze if these attributes can later be developed, modified or applied on all language levels except that of the phoneme level .

**Keywords:** Case study, Contrastive analysis, Interlanguage, Audio-Lingual method Error analysis .

من أهمها السمات التمييزية التي يتم إكسابها لبعض الأصوات العربية لدى الناطقين بها من أصول هندية، من مثل نطق الدال والتاء انعكاسية لثوية (alveolar retroflex)، ونطق الراء انعكاسية لثوية متأخرة (apico alveolar retroflex) ... الخ، كما وقف البحث على أهمية التدريب في تصويب نطق الصوت، ودور المحاكاة واستخدام الطريقة السمعية الشفوية ( Audio- ligu al method) في ذلك. وحاول البحث أن يقف عند تلك الصفات التي يتم إكسابها لبعض الأصوات العربية، وما إذا كان من الممكن عدّها إحدى صفات اللغة البينية (interlanguage)، التي ينتجها المتعلمون بوصفها نظامًا يقوم على قواعد منتظمة في مرحلة من مراحل التعليم. وسيناقش البحث ما إذا كانت هذه الصفات مرحلية في اللغة البينية وستعدل بفعل التدريب، أم أن قابلية التعديل تنطبق على مستويات اللغة جميعها باستثناء المستوى الصوتي.

الكلمات المفتاحية: دراسة الحالة، التحليل التقابلي، اللغة البينية، الطريقة السمعية البصرية، تحليل الأخطاء

المقدمة: عرّفت اللغة بأنها " أصوات يعبرها كل قوم عن أغراضهم "

في أن واحد، ... وهي نظام ثابت، وصيرورة متطورة. "3 في أصوات، وسلوك بشري، وإنتاج فردي اجتماعي، ونظام متطور، وهذا يعني الكثير ويؤطر الرؤيا التي من خلالها

analyzed statistically and descriptively]

The aim of the study is to identify these attributes that are related to some Arabic phonemes to examine whether they can be central characteristics – produced by non-native speakers as if they were systematic rules - of interlanguage or

الملخص :

معلوم أن لأصوات العربية طبيعةً خاصةً يصعب على متعلمها لغةً ثانيةً من البالغين أن يتقنوها، إذ تبقى لكنة اللغة الأم ظاهرةً الأثر في كثير من الأصوات، من مثل العين والحاء والغين والراء ... الخ، وقد اهتم البحث بمشكلات نطق الأصوات العربية، وتحديدًا الأصوات ذات السمات الخاصة، عند متعلمي العربية لغةً ثانيةً من البالغين، وتحديدًا من الناطقين بالإنجليزية من أصول هندية، معتمدًا على منهج دراسة الحالة، ومستقيماً مادته من نتائج فرضية التحليل التقابلي (contrastive analysis error hypothesis) ونظرية تحليل الأخطاء (error analysis)، وقد اختار البحث حالتين كلتاهما من الأكاديميين العاملين في جامعة الجوف، ممن تجاوزت أعمارهم الأربعين عامًا، لتبيّن مدى قدرتهم على نطق بعض الأصوات، وملاحظة مدى تأثير لغتهم الأم في ذلك، وقد اختار البحث أن تكون إحدى الحالات متخصصة باللغويات، لوعيمها النسبي بالخطأ، وليسهل عليها تمييز الفروق بين الأصوات. وقد اعتمد البحث في رصد ذلك على إخضاع الحالة لاختبار نطق الأصوات العربية في سياقات صوتية مختلفة، فوقع على مجموعة من النتائج، لعل 1، وهي في تعريف آخر " سلوك، ووجه من وجوه النشاط البشري الذي يحب ألا يعامل في جوهره منفصلاً عن النشاط البشري "2، وهي عند همبولت (Humboldt) " إنتاج فردي أو اجتماع

الصفة " عند ابن خلدون، والطلاقة التي تقترب من مفهوم " الملكة " عنده، وإذا أخذنا وجهات النظر هذه من جانب تطبيقي سنجد أننا إزاء استراتيجيتين لتعليم اللغات هما: التدريب، واختيار الموقف التعليمي، فالتدريب يوصل إلى الصحة اللغوية، أي أن التعلّم يتحقق عن طريق تقليد الأصوات وترديدها مرة بعد مرة في سياقات صوتية مختلفة، ويتمثل ثانيهما في ضرورة التركيز على الأصوات والسياقات الصوتية التي تبدو صعبة أثناء التدريب، وقد تكمن الصعوبة من وجهة نظر متعلّم اللغة في كونها تختلف في اللغة الأم عنها في اللغة الثانية. والتركيب والتدريب من مبادئ النظرية السلوكية التي تنطلق من فرضية أساس، مفادها: أن السلوك اللغوي مكتسب بالدرجة الأولى، فاللغة عند الطفل في مراحله الأولى تُكتسب من خلال المحيط والبيئة عبر التقليد (imitation)، أو التكرار (repetition)، وأياً كان النقد الموجه للنظرية السلوكية إلا أن دورها في تفسير اكتساب الأصوات على جانب من الأهمية، فدور المحاكاة في اكتساب اللغة لا يمكن تجاهله، مما يؤكد أهمية وجود التدريب أداةً من أدوات تعليم اللغة، وتحسين نطق الأصوات على وجه التحديد.

والنتيجة المنطقية لمثل هذه الاعتقادات حول عملية التعلم هي أن التعليم الفعال للغة الثانية سيركز على مواطن الاختلاف بين اللغتين، وأن أفضل وسيلة تعليمية لمدرسي اللغات الأجنبية، تبعاً لذلك، هي المعرفة الجيدة بتلك المواطن. وعلى مدرس اللغة العربية لغةً ثانية أن يتعرف على الأصوات العربية التي تعد غريبة وصعبة مقارنةً باللغة الأم للمتعلم، ويحاول أن يضعها في سياقات صوتية مختلفة، ويعتمد إلى إقحامها في حوارات مع المتعلم حتى يُتاح تسليط الضوء على عيوب النطق وإصلاحها بالتدريب

نستطيع أن ننظر إلى واقع نطق الصوت العربي عند متعلمي العربية لغةً ثانيةً، فإذا كانت سلوكاً بشرياً فلا بد من أن تكون مكتسبة، أسوأً باللغة التي يتعلمها الأطفال، وإذا كانت إنتاجاً فردياً فإنها بحاجة إلى تدريب، فالأصوات، وهي مادة اللغة الأساسية، لا يُتقن أداؤها إلا بالتدريب، والسلوك لا ينتظم إلا بالتدريب، وكون اللغة إنتاج اجتماعي يعني أنها بحاجة إلى أن تمارس ضمن جماعة، وبالتدريب على السياقات الاجتماعية المختلفة.

ويرى ابن خلدون أن اللغات ملكات شبيهة بالصناعة: أي أن اللغة تُتعلّم كما تُتعلّم صناعة ما، والملكة مهارة ثابتة تكتسب عن طريق التعلم، وقد عرفها بأنها: صفة راسخة يكتسبها الإنسان عن طريق التعلم، وتحدث هذه الملكة عن طريق التكرار والممارسة، إذ يقول: " والملكات لا تحصل بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة ثم يتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة." 4 فالتكرار لا يصنع الملكة إلا إذا " زاد "، حسب تعبير ابن خلدون، وهو فعل يؤول إلى أهمية التكرار، وليس التكرار هنا إلا التدريب، ولا بد منه لتتحول " الحال " إلى صفة " راسخة " أي مكلة.

فعل (يقع) ← صفة (تتكرر) ← حال (يزيد التكرار) ← ملكة أي صفة راسخة

وغير بعيد عن رأي ابن خلدون توجه التيار " التقدمي " 5 في مجال تدريس اللغة، الذي يعتمد من ناحية محتواه اللغوي على صيغة من صيغ النظرية التركيبية التي تشكلت على يد اللغوي البريطاني بالمر (Palmer)، والتي تعتقد بأن التكرار (repetition) والتدريب (practice) يؤديان إلى ترسيخ الدقة والطلاقة في اللغة الثانية. يقترب مفهوم الدقة هنا من مفهوم "

وتحديده، إلى جانب أنه قد يتوهم تشابهاً خادعاً بين اللغتين. وهو ما عرف بـ "النظائر المخادعة" 9. وبعد إخضاع الحالات محلّ الدراسة إلى اختبارات نطق تبين أن أكثر الأخطاء الصوتية كانت ناجمة عن مدى اقتراب المرجعية الصوتية الخاصة بالحالة من اللغة العربية أو ابتعادها عنها. وإذا ما توصلنا إلى وصف تقابلي للأنظمة الصوتية العربية والهندية، وحددنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف أمكننا أن نطور استراتيجية تعليمية تواجه هذه المشكلات. فلا شك في أن نطق أصوات اللغة الأم يؤثر في نطق أصوات اللغة الثانية، وهو أمر يكاد يكون عند كل متعلم للغة الثانية، هذا ما أثبتته الدراسات التي أجريت لمعرفة الآثار النطقية التي يحدثها نطق اللغة الأم في نطق أصوات اللغة الثانية، وليس ما تقوم به هذه الدراسة ببعيد عن ذلك. وقد تم في سبيل ذلك تقسيم الأصوات للنظر في الآثار التي تتركها اللغة الأم في نطقها إلى ثلاثة أقسام: الأصوات الانفجارية (stop sounds)، والأصوات الاحتكاكية (fricatives sound)، والأصوات الصائتة أو الحركات (vowels). وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً: الأصوات الانفجارية (stop sounds):

إن التغيير في نطق بعض الأصوات الانفجارية على ألسنة الذين يتعلمون اللغة العربية لغة ثانية، إنما يحدث بسبب تأثير المتعلمين بلغتهم الأم وهم ينطقون اللغة الثانية، وأمثلة ذلك كثيرة، منها:

- التاء والذال: وهما في العربية صوتان لثويان انفجاريان، أولهما مهموس وثانيهما مجهور، ويختلف نطق هذين الصوتين في لغات أخرى ومنها الهندية، إذ كان نطق الحالات لهذين الصوتيين يتم بتغيير في صفات الصوت الناجمة عن تغيير بسيط في موضع نطقه، إذ كان واقع نطق الصوتين، أقصد التاء والذال، لدى

لاحقاً، ومن هنا انطلق الباحثون في مهمة ضخمة لمقارنة أزواج من اللغات بغية التعرف على مواطن الاختلاف ومن ثم الصعوبة. وقد أطلق على هذا النمط من الأبحاث التحليل التقابلي (Contrastive Analysis)، 6. وعليه سيكون مناسباً أن يبدأ معلم اللغة العربية للناطقين بالهندية باستعراض الأصوات غير الموجودة في الهندية، وتلك المختلفة في بعض صفاتها، ومحاولة التأكيد على آلية النطق بالنسبة للأصوات الجديدة، والتدريب عليها في سياقات صوتية مختلفة.

وبعد سفر ما بين النظرية السلوكية ونظرية التحليل التقابلي أصبح الباحثون أكثر اهتماماً باللغة التي ينتجها المتعلم، وليس باللغة الهدف أو اللغة الأم، ومن هنا نشأت نظرية تحليل الأخطاء (error Analysis)، أي التحليل المنظم لأخطاء متعلمي اللغة الثانية 7، وبدأ الباحثون ينظرون إلى اللغة التي ينتجها المتعلمون على أنها نظام لغوي مستقل جدير بالتوصيف. وقد اختار البحث أن يحلل الأخطاء الصوتية التي تنطقها الحالة، وذلك بتتبع الأخطاء التي تنشأ أثناء عملية التعلم، ومحاولة الكشف عن أسباب حدوثها وطرق تلافيها باتخاذ التحليل التقابلي أداة، بمعنى أن تحليل الخطأ وتفسيره من وجهة النظر هذه لا يمكن إلا أن يكون منطلقاً من فكرة التقابل المائل بين اللغة الأم واللغة الهدف، فمتعلم اللغة الثانية، مهما كانت درجة وعيه اللغوي، لا يبدأ في الحقيقة من فراغ وإنما يبدأ تعلم اللغة الأجنبية منطلقاً من مرجعية لغوية هي لغته الأم أو ما يشبهها من نظم لغوية 8.

فإذا اعتمدنا، في تعليم العربية للناطقين بالهندية، على المتعلم في تحديد المتشابه من أصوات لغته مع أصوات اللغة العربية أو المختلف معها، فربما لا ينجح في اكتشافه

تنطقها كما في اللهجة المحكية في منطقة القريات أي (g) فقد استسهلت نطقها باللهجة لأن لهذا الصوت مقابلاً في لغتها عكس القاف الفصيحة.

- أما الباء فهي أقل الأصوات الانفجارية تغيراً، ليس الانفجارية فحسب بل جميع الأصوات، في أسنة الذين يتعلمون اللغة العربية لغةً ثانيةً، فواقع نطقها كان باءً مجهورة شفوية انفجارية، دون أي صفات خاصة. وكذلك الأمر بالنسبة للكاف.

ثانياً: الأصوات الاحتكاكية (fricative sounds):

- لم يظهر على صوت الثاء، وهو صوت "بيأسناني" مهموس احتكاكي، أي تغيير في نطق الحالات، وكذلك الأمر بالنسبة للذال، لكن التغيير ظهر في نطق الظاء وهو صوت "بيأسناني" مجهور احتكاكي مطبق، فلم تتمكن من الحالات من إكسابه صفة الإطباق رغم التدريب.

- ومن الأصوات الاحتكاكية التي تكاد لا تتغير على أسنة غير العرب، وتحديدًا الناطقين بالعربية من أصول هندية فصوت السين والفاء، إذ لم يظهر على نطق الحالة أي صفة أخرى، فقد كانت السين لثوية مهموسة احتكاكية، وكانت الفاء شفوية أسنانية احتكاكية مهموسة، في حين فشلت إحدى الحالات في إطباق الصاد، ونطقها سيناً رغم التدريب، ونجحت الحالة الثانية في إكسابه صفة الإطباق.

- أما الزاي فقد نطقته الحالتان بصفاته العربية أي أنه نطق لثوياً احتكاكياً مجهوراً لكنهما ألحقته به صفة الإطباق ولم تغيراها رغم التدريب.

- نطقت الحالتان الشين بصفاته دون تغيير؛ غاري احتكاكي مهموس.

الحالات لثويين انعكاسيين (alveolar retroflex)؛ أي أن ذلق اللسان يرتد منعكساً إلى الخلف، مع ملامسته للطرف المتأخر من اللثة، وقد كان هذا واضحاً بالفعل في نطق الحالات محل الدراسة.

- أما الضاد فهو مشكلة كثيرين ممن يتعلمون العربية من الناطقين بغيرها، إذ ينطقها الأتراك والفرس زايًا مفخمة، 10 أما الحالات محل الدراسة فقد كان واقع نطق هذا الصوت عندها شبيه بالذال أي أنها لثوية انعكاسية، وصفة الإطباق غير واضحة فيها، لكنها بعد التدريب بدأت تتكلف إطباقها، ومع ذلك فقد كان غير واضح، مما قد يحدث لبساً في نطق هذين الصوتين في كلمات من مثل: كلمة "ضرب" إذ نطقها الحالة بنفس طريقة نطق كلمة "درب".

- أما الطاء فتظهر له تنوعات أوفونية في الإنجليزية كما في كلمة (tuff) فإن الصوت (t) ينطق في هذه الكلمة طاءً، على الرغم من هذا فإن كثيرين من الناطقين بالإنجليزية ينطقون الطاء العربية تاءً، وكذلك الأمر بالنسبة للحالة فقد كانت الطاء لديها تاءً ذات صفات خاصة، أي أنها لثوية انعكاسية مهموسة غير مطبقة.

- تعد القاف مشكلة كبيرة بالنسبة للناطقين بالعربية، لأنها من الأصوات التي تحتاج جهداً عضلياً، لذلك نجد أن كثيراً من اللهجات العربية قد أجرت تعديلات عليها، فأبدلت في بعض اللهجات (g)، وفي بعضها أبدلت "همزة"، أو "غيناً" أو "كافاً" أو "جيماً"، وهي مشكلة بالضرورة بالنسبة لمن يتعلمون العربية من الناطقين بغيرها، فالناطقون بالفارسية والتركية والأوردية ينطقون الصوت غيناً مفخمة، 11 أما الحالة فقد نطقته كافاً، أي أنها اختارت صوتاً معروفاً في لغتها الأم ومخرجه قريب من مخرج القاف، في حين أنني لاحظت أنها في استخدامها للكلمات العربية من مثل كلمة "ورقة" كانت



وقد نطقت الحالات صوت العين همزة ولم تتمكن إطلاقاً من نطقه رغم التدريب.

- وقد كانت آلية نطق صوت النون عند الحالة ذات سمّت خاص، إذ تم رفع منتصف اللسان إلى منطقة الطبق، مما ألحق بالصوت صفة الإطباق، كما هو حال اللسان أثناء نطق النون في كلمة " منك " العربية.

- لم يتغير نطق اللام المرققة عند الحالات، أما اللام المفخمة كما في لفظ الجلالة " الله " فلم تتمكن الحالات من نطقه مفخماً بل نطقته مرققاً رغم التدريب.

- لم تتمكن الحالة أبداً من نطق صوت الحاء وقد كان واقع نطقه هاءً، حنجرية مهموسة احتكاكية، وعند الإلحاح في التدريب كانت تميل الحالة إلى تفخيم الهاء في محاولة نطق الحاء. وكذلك الأمر بالنسبة للحاء والغين، فقد نطقت إحدى الحالات الحاء كافاً فيما صفة الإطباق، بينما نطقها الحالة الثانية كافاً دون إطباق، أما الغين فقد نطقت عند كلتا الحالتين (g) مع إكسابها بعد التدريب صفة الإطباق، لكنها بقيت انفجارية ولم تتمكن الحالة من إكسابها أي صفة إضافية تقترب منها من صوت الغين رغم التدريب

ثالثاً: الحركات (vowels):

ربما كانت الحركات أكبر عائق يحول بين تطابق نطق اللغة الثانية ونطق اللغة الأم، لكن الأمر كان خلاف ذلك في تعلم الحالات للغة العربية، لأن الحركات في العربية محدودة نسبياً فهي: الفتحة القصيرة المرققة، والفتحة الطويلة المرققة، والفتحة القصيرة المفخمة، والفتحة الطويلة المفخمة، والكسرة القصيرة، والكسرة الطويلة، والضمة القصيرة، والضمة الطويلة، ولم تجد الحالات مشكلة في نطق الحركات العربية لمحدوديتها ووجودها في اللغة الأم، لكن المشكلة ظهرت في أنصاف الحركات، وتحديدًا في

- ومن الأصوات الاحتكاكية التي لحقها التغيير بالفعل صوت الرء وهي من الأصوات التي توصف بأنها واضحة سمعيًا أو رنانة ذات تردد عالٍ، إلى جانب العين والميم واللام والنون، فهي، أي الرء، ترددية: مكررة الطرقات (trill)، أما الحالات فقد نطقها انعكاسية لثوية متأخرة (apico alveolar retroflex)، أي أن الرء العربية فقدت طابعها المميز وفقدت أهم خصائصها، وهي التردد الذي يحدثه ذلق اللسان وهو يضرب مقدم اللثة، 12 وبدا نطقها كما هي عليه الرء الهندية، فلا ينطقونها ترددية مكررة الطرقات بل يجعلونها انعكاسية لثوية متأخرة (apico alveolar retroflex)، ويُعد هذا النطق مميّزًا لهم عن سائر المتعلمين للعربية، فيعرف الناطق بأنه من أصول هندية بسبب هذا السمّت الخاص للرء. فقد تعتقد الحالة بأن الرء الهندية هي ذاتها الرء العربية، لذلك قبل بدء التعلم فإن المنهج التقابلي يعيننا على التنبؤ بالمشكلات التي ستنتج عن التطبيق العملي في عملية التعلم، وبمكّنتنا من تفسير طبيعة هذه المشكلات، فالتقابل بين العربية والهندية يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة على المستويات اللغوية جميعها، فلا وجود، على المستوى الصوتي، لفونيم العين والحاء والياء والعين والقاف والضاد والطاء والظاء، وعليه يُتوقّع أن نلمح تغييرًا في صفات هذه الأصوات عند نطق الحالة بها.

- أما العين فمن أكثر الأصوات التي يقع غير العربي في حرج عند نطقه؛ لأنه من الأصوات المميّزة للعربية، إذ تحتاج جهدًا عضليًا متوترًا في عضلة الحلق لنطقها، لذلك يمكن أن يقال إن العربية هي لغة العين، 13 وليس لغة الضاد لما لصوت العين من خصوصية في نطقه تجعله عصيًا على التعلم عند متعلم العربية لغة ثانية.

بينما يستطيع الصغار اكتساب هذه الأصوات بسهولة لأن ألسنتهم قابلة للتعامل مع أصوات اللغة، والتحرك بمقتضى ما تمليه خصائص هذه الأصوات، 15 وليس للوعي باللغة أثر واضح في هذه العملية على وجه التحديد، وهذا لا يعني أن التقليد والمحاكاة لا يحسنان من النطق، لكنهما لا يصلان بالنطق إلى الصورة الأمثل. فالألسنة قابلة لممارسة نطق الأصوات على طبائعها في لغتها الأصلية. مما يجعل تمكّن الصغار من خصائص الصوت وسماته أقوى من تمكّن الكبار، " والسر في هذا أن الأعضاء الناطقة تكون عند الصغار قابلة لأي تشكيل، مطوعاً لأي تغيير، أما الكبار فإن طول إلفة نطق الصوت على هيئة معينة، وعدم بلوغ الإمكانيات النطقية الموجودة في لغات أخرى يجعل الأعضاء الناطقة أضعف استجابة وأقل تكيّفاً عند نطق أصوات اللغة الثانية، فكأن الزمان يطوي من قدرات اللسان وسائر أعضاء النطق ما كانت قادرة على أدائه بيسر وسهولة."

16

وعندما تدخل هذه الأصوات ذات السمات الخاص ضمن النظام اللغوي الخاص بهؤلاء الناطقين باللغة العربية من أصول هندية، لا تكون هذه الأصوات هندية رغم أنها بتأثير منها، وليست عربية رغم أنها محاولة لتقليدها، لكنها ناشئة عن نظام خاص بالمتعلم هجين من هذه وتلك، قد تأتي من عدم وجود الصوت في اللغة الأم أصلاً، إذ يعد صوتاً غريباً تماماً، أو أنها تشبه صوتاً ما في اللغة الأم فتتوهم الحالة بأنه هو.

من هنا أخذ الباحثون يحاولون تصنيف تلك الأخطاء بهدف فهمها، ويقارنونها مع الأخطاء التي يقع فيها الأطفال عند تعلم اللغة الأم. وقد تزامنت هذه المحاولات مع تطورات ميدان اكتساب اللغة الأولى التي حولت الأنظار إلى لغة

الواو شبه حركة، إذ إن الحالتين جعلتا الواو نصف الحركة في مثل " وصل " وكأنها فاء مجهورة فُنطِقت (vasala) وينطبق هذا على واو العطف كذلك.

ينقسم التغيير الذي يطرأ على الأصوات إلى قسمين؛ ما يقع ضمن دائرة التغيير الألفوني في لغة معينة، ومنها ما يقع ضمن دائرة التغيير الفونيمي في اللغة نفسها، ففي العربية تنوع فونيمي بين السين والصاد، كما هو الحال في، " سال وصال "، و" نسونصر "، فإذا ما نُطقت الصاد شيئاً في " صبر " و" انتصر " فلا تختلط المعاني، لكنها تلتبس إذا ما نطقت الصاد شيئاً في كلمة " نصر " و" صال "، أو أن تنطق الضاد دالاً في كلمة " ضرب " فتصير " دزب " مما يُفضي إلى تغيير في المعنى بسبب تغير صفات الصوت، فالتغير هنا فونيمي وليس مجرد تبدل أوفوني للصوت.

لقد تبين من خلال تحليل الأخطاء الصوتية التي وقعت فيها الحالات أن نسبة الأخطاء الصوتية التي يمكن إرجاعها إلى تأثير اللغة الأم ليست بالقليلة، بينما قد تبدو النسبة قليلة في المستوى الصرفي والنحوي، وربما يكون ذلك بسبب أن جهاز النطق، في نهاية الأمر، مجموعة من العضلات التي تحتاج إلى تدريب، والحالات موضع الدراسة تجاوزت أعمارهن الأربعين، بمعنى أن جهاز النطق الخاص بهن غير طيّع للتدريب، لأنه قد اعتاد آليات نطق مغايرة، وأظهر ما كان ذلك في نطق الأصوات التي يكون فيها لذلّ للسان دور أساسي، أي أنه كان جزءاً ناطقاً، 14 مثل الضاد والدال والراء والنون والطاء والظاء، واللام المفخمة والصاد. مما يجعلنا نقول إن الأصوات التي يكون لذلّ للسان دور أساسي فيها لم يتمكن الناطقون بالهندية من نطقها نطقاً صحيحاً، واستمرت لكنة اللغة الهندية ظاهرة الأثر فيها.

نجاحًا في تعلم اللغة الثانية، والعكس صحيح، فكلما زاد شعورهم بالبعد عن ذلك المجتمع بقيت لغتهم أشبه باللغة الهجين.

وربما نستطيع أن نقول هنا إن اللغة الهجين هي مرحلة من مراحل تعلم اللغة الثانية، تمتاز بطبيعة نطق معينة للأصوات العربية، وأنه كلما أتقن المتعلم هذه اللغة ابتعد عن اللغة الهجين واقترب من اللغة الهدف، وأن نقول إن الحالة بمستوى الأداء الصوتي هذا هي شكل من أشكال متغير الثقافة (Acculturation) 22 الذي أشار إليه شومان، والذي تتوحد فيه العوامل الاجتماعية والعوامل النفسية لدى المتعلم مع مجموعة اللغة المستهدفة، وأن مدى تعلم الفرد للغة الثانية يتسع أو يضيق حسب الثقافة التي حققها؛ أي العوامل النفسية والاجتماعية التي تحكم علاقته مع مجموعة اللغة المستهدفة.

لقد وصلت الحالات محل الدراسة إلى درجة من الثقافة سمحت لها باستخدام العربية بشكل جيد في المستوى التركيبي والصرفي، لكن الثقافة هذه لم تسعف في الجانب الصوتي، بسبب تلك اللكنة التي تشبه اللغة الهجين، مما يمكننا من أن نقول إن الثقافة لا تزيد من نسبة إتقان المتعلم للأصوات العربية في حين قد نعين في المستوى الصرفي والنحوي، وهذا قريب مما سمي بالتحجر (fossilization) 23، إذ يقول الجاحظ "فأما حدوث الكلام فإن حكمها خلاف هذا الحكم، ألا ترى أن السندي إذا جلب كبيرًا فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زايًا، ولو أقام في عليا تميم،... خمسين عامًا ... ويجعل العين همزة "24 مما يؤكد على أن للمرحلة العمرية التي يبدأ فيها متعلم اللغة العربية لغة ثانية التعلم دورًا أساسيًا في إتقانه لنطق الأصوات، وفسر الجاحظ ذلك قائلاً: "متى ترك شمائله على حالها ولسانه على سجيته كان

الطفل باعتبارها موضوعًا للدراسة مستقلاً بذاته، وليس باعتبارها محاولات لإنتاج لغة الراشدين. كما بدأت دراسات تعلم اللغة الثانية، وبتأثير الاهتمام بفهم الأخطاء المرتبطة بعمل الجهاز المعرفي للمتعلم، تهتم بشكل أكبر بالسمات العامة لنظام اللغة الثانية، فظهر أثناء ذلك مصطلح اللغة البينية (Interlanguage) 17، للإشارة إلى اللغة التي ينتجها المتعلمون بوصفها نظامًا يقوم على قواعد منتظمة في كل مرحلة من مراحل تعلمهم. 18 أي أن مفهوم اللغة البينية يشير إلى أمرين: أن اللغة التي ينتجها المتعلم نظام (system) مستقل بذاته وخاضع لقواعده الخاصة، وأنه ديناميكي (dynamic) يتطور مع الوقت 19، وهذا يعني أن نطق الرء بسمّتها الهندي هنا جزء من نظام هذه اللغة الهجين المرهلي، وهذا السمتم قد يتغير لأنه نظام ديناميكي متطور. وبهذا تكون دراسات اللغة البينية قد تقدمت خطوة على تحليل الأخطاء من ناحية تركيزها على نظام المتعلم بكامله، وليس فقط على ما يقع فيه من أخطاء.

وقد ارتبط هذا بمصطلح التهجين والثقافة (pidginization/acculturation) 20، إذ لوحظ في ضوء الدراسات التجريبية على المتعلمين خارج إطار تعليم اللغة المنظم أن اللغة البينية المبكرة لدى هؤلاء تشبه اللغة الهجين (pidgin language)؛ وهي لغات مبسطة لأغراض التجارة ليس لها متحدثون أصليون، 21 وتحمل سمات خاصة، من مثل ترتيب الكلمات الثابت، والخلو من الزوائد الصرفية. وقد شُبه اكتساب اللغة الثانية في مرحلة من مراحلها بتشكيل اللغات الهجينة، وربطت عملية الاكتساب بدرجة الثقافة لدى المتعلمين، إذ كلما شعر المتعلمون بأنهم أقرب إلى مجتمع المتكلمين باللغة الهدف، كانوا أكثر ثقافة وأكثر



أن تتمرن عضلاته فيتمكن من نطق أصوات كثيرة ربما لا تكون عربية. أما اللغات التي لم تعدت أجهزة النطق الخاصة بأصحابها أن تنطق أصواتاً ضمن المدرج الصوتي العربي فلن تستجيب مواضع النطق الخاصة ببعض الأصوات من أن تستخدم تلك الأنسجة العضلية على النحو الأمثل، فتظهر اللكنة. ورغم أن المدرج الصوتي الأوسع للغة العربية يعد ميزة من ميزاتها لا شك، إلا أنه قد يشكل مشكلة عند متعلم اللغة العربية لغةً ثانية في نطق بعض الأصوات.

ويبدو السؤال عن طريقة تعليم اللغة الأمثل هنا ضرورياً، فهل ثمة طريقة تعالج هذه العيوب الصوتية، أو تتفادى وقوعها؟ يتفق المنظرون لتعليم اللغة الثانية على أنه ليس ثمة طريقة مثلى تناسب الظروف التعليمية جميعها وتخلو من القصور، فطرائق تعليم اللغات الأجنبية كثيرة ومتعددة تختلف باختلاف المداخل (approaches) التي تستند إليها والأساليب (Techniques) التي تنفذ بها في عملية التعليم. كل طريقة في التدريس لها محاسنها ويمكن الاستفادة منها في تدريس اللغة الثانية. 28. إلا أن هناك طريقة قليلة النفع وأخرى فاعلة ومؤثرة في العملية التعليمية، انطلاقاً من هذا التصور خرج هيكتور هامرلي (Hector Hammerly) بنظريته التكاملية، التي تشير إلى أن الطريقة المثلى لتعليم اللغات لا بد من أن تأخذ من النظريات المختلفة بطرف من سلوكية ونفسية واجتماعية وغيره، واستقر لديه يقين بأن تدريس اللغة الثانية وتعليمها ينبغي ألا يعتمد على نظرية بعينها، وأنه يقتضي مزيجاً متكاملأ يدفع بعملية التعلم لتحقيق أعلى نسب النجاح، ثم انتقل للحديث عن نظريته التكاملية في تدريس اللغة والتي يراها نظرية انتقائية تأخذ بجميع العوامل في الحسبان،

مقصوداً بعادة المنشأ على الشكل الذي لم يزل فيه. 25. والمقصود بعادة المنشأ تأثير اللغة الأم. سبقت الإشارة إلى أن تعلم اللغة الثانية يشبه الاكتساب اللغوي بالنسبة للأطفال في جوانب كثيرة، لكنهما يختلفان في أن العملية الأولى واعية في حين أن الثانية غير واعية. فالتعلم " عملية واعية ينتج عنه معرفة حول اللغة " 26، وهذا جعل الحالات محل الدراسة واعية بميكانيكية النطق، خاصة أن إحدى الحالات متخصصة باللغويات، وتعي آلية النطق أثناء نطق الصوت، إذ تشكلت لديها معرفة حول اللغة أثناء التعلم، وليست مجرد حالة لاشعورية كما هو الأمر بالنسبة للأطفال، ومع ذلك بقيت مشكلة نطق بعض الأصوات موجودة لديها، فهل نستطيع أن نقول إن الاكتساب يؤدي إلى نطق أنموذج لأصوات اللغة الأم في حين لا يؤدي التعلم إلى إتقان الأصوات ذات الخصائص التمييزية؟

ربما يكون ذلك صحيحاً لكون المسألة متعلقة بجهاز النطق وعضلاته، ومعلوم أن حداثة السن لها دور محوري في استجابة العضلات للتمرين، ومهما تدرّب متعلم اللغة الثانية إلا أن بقايا لغته الأم تظهر في لكنته في بعض الأصوات، وإن أخفى ذلك بإتقانه للمستوى الصرفي والنحوي، فلا يتمكن من الصفات التمييزية لبعض الأصوات مثل الراء والعين والحاء والضاد والحاء والقاف، وهي صفات تمتلكها أصوات العربية، وذلك لأنها، أي العربية، تمتلك أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات حيث تتوسع مخارج الأصوات من الشفتين إلى أقصى الحلق، 27. وقد نجد في لغات أخرى غير العربية حروفاً أكثر عدداً ولكن مخارجها محصورة في نطاق أضيق ومدرج أقصر. من هنا فإن توزع أصوات العربية على منطقة أوسع من جهاز النطق أتاح لهذا الجهاز

المواقف التعليمية، فمعنى ذلك أنه ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ألا يتقيد بطريقة معينة دون غيرها، وإنما ينتقي منها ما يناسب الموقف التعليمي الذي قد يفرضه المجتمع الذي تُدرّس فيه اللغة، أو الهدف من تعليمها، أو مستوى الدارسين وتخصصاتهم، أو لغتهم القومية، إلا أن أهم الطرق التي قد تبدو مناسبة لتعليم أصوات اللغة العربية الطريقة السمعية الشفوية (Audio-lingual method) (32) التي تتيح الاستماع للنطق الأنموذج للصوت وتقليده، كما أنها تتضمن فكرة " الانغماس " فالمتعلم يستمع ويتحدث مع جماعة لغوية من الناطقين بالعربية.

تنطلق هذه الطريقة من النظر إلى اللغة بوصفها كلامًا وليست كتابة، وأنها مجموعة من العادات يمارسها أهلها، وليست ما يظن أنه ينبغي أن يمارس، وهذا مفيد جدًا في التدريب على النطق. ويركز المنظرون لهذه الطريقة على ضرورة أن يسير تعليم اللغة الأجنبية بموجب تسلسل معين هو: الاستماع، ثم الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة، 33 من الممكن الاتفاق معهم على أهمية الاستماع وألويته، على أن يبقى الاستماع مرافقًا للمهارات الأربع، وأن تكون المهارات الأربع مرافقة للاستماع، بمعنى أن " ثم " ليست هي حرف العطف المناسب لترتيب المهارات. فصحيح أن طريقة تعلم اللغة الأجنبية تماثل طريقة اكتساب الطفل لغته الأم، فهو يستمع أولاً، ثم يحاكي ما استمع إليه، ثم يذهب إلى المدرسة ليتعلم القراءة ثم الكتابة، لكن مهارة الاستماع والتحدث لا تتوقف أثناء ذلك، فالمهارات الأربع تسير بشكل متوازٍ، أثناء تطوير الطفل لكفايته اللغوية، والأمر ذاته ينطبق على تطوير الكبير لمهاراته أثناء تعلم اللغة الثانية.

ويشير في عبارة موجزة إلى أن النجاح في تعليم اللغة ينحصر في تخرج دارسين قادرين على الثثرة باللغة الهدف فقط، فيقول: " بمقدور كل مدرس لغة أن يخرج دارسين يستطيعون أن يثرثروا شيئاً يشبه وبصورة غامضة اللغة الثانية وذلك إذا كان التركيز ينصب كله على مبدأ الاتصال الحر مع إهمال الدقة اللغوية "، وهذا يشبه إلى حد ما مرحلة اللغة الهجين، ويتساءل: " ولكن هل هذا هدف تربوي مقبول؟ " ويجيب: " إن تنمية نظرية تدريس اللغة والمنهجية اللازمة لها تكمن فيما إذا كان في مقدور تلك النظرية تحقيق الطلاقة اللغوية إلى جانب الدقة أو الكفاية الاتصالية والكفاية اللغوية". 29. وكان هامرلي (Hammerly) يشير إلى مرحلة مقبولة من تعلم اللغة وصف بها عملية الكلام بـ " الثثرة " ثم تتجاوز مرحلة الهجين التي قد تعين في أغراض التواصل ولا تصل إلى الطلاقة، أو الكفاية اللغوية.

ويتناول هامرلي (Hammerly) كذلك " مذهب الانغماس " (submersion) 30 الذي يركز على الأنشطة الاتصالية، إذ يعيش الدارس في مجتمع اللغة الثانية، كل من يتعامل معهم معلّمون، فهم ناطقون أصليون للغة الأم. وهذا ما توفر للحالة، فقد يبدو تحقيق الانغماس صعباً حين يتواصل المتعلم بمتحدث واحد للغة الثانية هو المعلّم فحسب. والانغماس لا شك مفيد في تعلم مستويات اللغة الثانية جميعها، باستثناء استكمال تعلّم نطق الأصوات، وأقول استكمال بمعنى أنه يعين في تعلمها إلا أنه قد يفضل في إكساب بعض الأصوات صفاتها التمييزية، كما سبقت الإشارة، وهذا يؤكد قول الجاحظ: " ولو أقام في عليا تميم خمسين عامًا " 31.

وإذا كانت طرائق تدريس اللغة الأجنبية كثيرة متعددة، وليس منها ما هو مناسب لكل

بالعربية ترتبك وتعود لسابق عهدها من نطق الصوت المعين بلكنة هندية، فهل لنظرية الراشح الوجداني دور في تفسير تعلم الأصوات، أم أنها تصلح لمستويات اللغة الأخرى إلا المستوى الصوتي؟ ربما يعمل الراشح الوجداني بطريقة مخالفة في هذه الحالة، فمقاومة الحالة للمدخلات اللغوية ضعيفة مما يفترض تفاعلها مع المدخل لإنتاج كلام يتناسب معه أي بمستوى قريب من الصحة، لكن الواقع خلاف ذلك، فرغم ضعف الراشح الوجداني وإيجابية التوجه نحو اللغة الثانية إلا أن الموقف التعليمي الذي استدعى مواجهة مجتمع من المتكلمين قد أضعف قدرة الحالة على التحكم ببعضلات جهازها النطقي، فالمسألة كما سبقت الإشارة ليست مسألة ملكة عقلية لإنتاج الجمل والصيغ الصرفية فحسب، بل هي مرهونة بالتحكم ببعضلات أعضاء النطق، وقد خذلت هذه العضلات الحالة في ذلك الموقف التعليمي، لأن الحالة متخصصة بالأصوات ومدركة لمدى قصور جهازها النطقي عن أداء الصوت على نحو صحيح، فتخجل وتتردد في نطق الصوت، رغم أن وعي الحالة وضعف راشحها الوجداني ذو أثر إيجابي في طريقة تمرّتها على نطق الصوت، فهي مدركة تمامًا لميكانيكية نطق الصوت، إلا أن هذا الوعي قد جعلها تدرك مدى قصور أدائها عن الوصول إلى الصورة الأمثل للنطق.

النتائج:

إن كل مبحث من مباحث علم اللغة التطبيقي إنما يدرس للإسهام في حل مشكلة عملية، وعلى ذلك فإن الأخطاء لا تدرس لذاتها، صحيح أنها تفيد إفادة محققة في الكشف عن طبيعة التعلم لكن ما يهمننا هو كيف نواجه الأخطاء وكيف نتلافها، وقد تم اختيار منهج دراسة الحالة هنا بهدف تحليل أخطائها للوقوف عند كل جزئية لا يتاح الوقوف عندها

وتساعد هذه الطريقة الحالات في تكوين العادات اللغوية عن طريق المران على القوالب وتقليد الأصوات، فما يحتاج إليه المتعلم هو تعلم اللغة الثانية وليس التعلم عنها فحسب، وهذا يعنى أنه بحاجة إلى التمرّن على نطقها، ولا إلى معرفة قوانينها وتحليلاتها اللغوية فحسب. واجهت إحدى الحالات حالة من الارتباك فقد كانت تنطق الأصوات بطريقة تقترب من نطقها الصحيح نسبيًا في الوقت الذي يتم فيه تسجيل الصوت، لكنها في أوقات كثيرة تكون فيها بمواجهة مجموعة من الناطقين بالعربية ترتبك وتعود إلى سابق عهدها من النطق الخاطئ قبل التدريب، فهل تعد فرضية الراشح الوجداني مناسبة لتفسير هذا الموقف؟

تؤسس فرضية الراشح الوجداني العلاقة بين العوامل الوجدانية وعملية تعلم اللغة الثانية من خلال افتراض أن المتعلمين يتفاوتون في مدى صلابة راشحاتهم الوجدانية أو مستواها. فأولئك الذين تكون مشاعرهم تجاه اللغة الثانية سلبية سيميلون إلى البحث عن مدخلات أقل، وسيكون لديهم راشح وجداني أقوى أو أكثر مقاومة، مما يعيق وصول المدخلات اللغوية إلى ذلك الجزء من الدماغ المسؤول عن اكتساب اللغة. أما الأشخاص الذين يحملون مشاعر إيجابية لاكتساب اللغة الثانية فإنهم سيبحثون عن مدخلات لغوية أكثر ويحاولون تمثيلها، وستكون راشحاتهم الوجدانية أقل مقاومة من سابقهم، وسيكونون أكثر انفتاحًا أمام المدخلات اللغوية وستصل لديهم إلى أعماق أبعد. 34 كيف يكون ذلك صحيحًا والحالة محل الدراسة ذات راشح وجداني ضعيف ومستعدة بشكل إيجابي لتعلم العربية، وقد تصل إلى نطق مقبول للصوت في موقف تعليمي معين، لكنها في موقف آخر فيه مواجهة مباشرة لمجموعة أكبر من المتكلمين الأصليين

- تختلف الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة العربية لغةً ثانية من أصول آسيوية في المستوى الصوتي عن تلك التي يقع فيها متعلمها من أصول أوروبية أو تركية أو فارسية، وذلك لما تركه اللغة الأم من أثر في نطق الأصوات قد يعجز المتعلم عن تفاديها.

- لا بد من وصف آلية نطق الأصوات العربية بداية وتقديمها في مجموعات حسب المخرج والصفات، ومراعاة الأصوات التي تشترك مع اللغة الأم، وتقديمها في سياقات صوتية مختلفة، قبل أن نبدأ بتعليم اللغة، وذلك لأن المتعلم يكون أقدر على تعلّم الظاهرة اللغوية كلما كان أقدر على تفسيرها.

- لقد تركت اللغة الأم للحالة أثرًا واضحًا في نطق بعض الأصوات من مثل الراء والنون والذال، حتى ليكاد السامع أن يعرف من طريقة نطق الصوت أن المتكلم من أصول هندية.

- رغم أن المدرج الصوتي الأوسع للغة العربية يعد ميزة من ميزات لا شك، إلا أنه قد يشكل مشكلة عند متعلم اللغة العربية لغة ثانية في نطق بعض الأصوات.

- إن متعلم اللغة الثانية يتعلم مهارة على أساس مهارة موجودة بالفعل، ولا بد من أن يحدث تداخل بين المهارتين عند التعلم، فالمتعلم يميل ميلاً طبيعياً إلى أن ينقل أنظمة لغته الأولى إلى اللغة الثانية، وهذا ما وصف بأنه من قبيل التداخل اللغوي.<sup>37</sup>

- لا تزيد المتأقفة من نسبة إتقان المتعلم للأصوات العربية، في حين قد تعين في باقي مستويات اللغة من الصرف والنحو والدلالة. الهوامش:

في الدراسات النظرية، ورغم أنه متهم، أقصد المنهج، بالخصوص الذي قد تبدو نتائجه غير قابلة للتعميم، لكن نتائج الحالات المحدودة تدعم نتائج الحالات العامة، " بل إنها لا تكون إلا تحت مظلتها، والخصوص في الغالب ناتج عن كون عنصر الظاهرة واقعاً تحت تأثير متغير أو عدد من المتغيرات التي لا تتأثر بها عناصر أخرى من الظاهرة نفسها،" 35 وإذا نظرنا في مجموع المؤثرات ونتائجها في عدد كبير من دراسات الحالة كان من الممكن أن ننتهي إلى " تصور شامل موحد من سماته الأساسية أن الجانب النظري فيه مستنبط من الجانب العملي." 36، وعليه فقد خرجت هذه الدراسة التطبيقية بمجموعة من النتائج النظرية، لعل أهمها:

- نستطيع أن نعتمد على النظرية السلوكية في تفسير عدم قدرة الكبار على إتقان نطق الأصوات العربية، فاللغة سلوك كأي نمط من الأنماط الأخرى للسلوك الإنساني، تُتعلّم عن طريق عملية تكوين العادة، والطفل يقلد الأصوات والأنماط التي يسمعها حوله، وقد سبق له في مرحلة تكوين العادات اللغوية أن سمع هذه الأصوات ومن ثم قلدها، أما الكبير فقد تخطت عضلاته تلك المرحلة، وربما لا يصل في تكوين عاداته فيها إلى الشكل الأمثل.

- ربما يكون الجانب الصوتي هو الجانب الذي تظهر فيه لكنة اللغة الأم، وليس ثمة مجال لمقارنة اكتساب الطفل للأصوات اللغوية وتعلمها وتصحيح عيوب النطق فيها، وبين عيوب نطق الأصوات عند متعلم العربية لغة ثانية، فأياً كان العيب في نطق صوت الراء مثلاً عند الطفل فلن نجده ينطقها لثوية انعكاسية وكذلك الذال والراء.

<sup>2</sup>Kenneth Pike, Language in Relation to a Unified Theory of The Structure of Human Behavior,

<sup>1</sup> أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010، ط4، ص34.

Janua Linguarum. Series Maior, 2<sup>nd</sup> 2.,REV., Reprint  
2015 ed.Edition.

<sup>3</sup> مصطفى ببلولة، فلسفة اللغة واللسانيات في الفكر  
المعاصر: على خطى همبولت، الأكاديمية للدراسات  
الاجتماعية والإنسانية، قسم الفلسفة، العدد18، 2017،  
ص40-53.

<sup>4</sup> عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق:  
درويش الجويدي، صيدا- بيروت: المكتبة العصرية،  
ص54.

<sup>5</sup> ن، ي كولنج، الموسوعة اللغوية، ترجمة: محي الدين  
الحميدي، عبد الله الحميدان، الرياض: جامعة الملك  
سعود، المجلد الأول، اللغات كيف نعلمها وتعلمها،  
ديفيد ولكنز، ص523.

<sup>6</sup> ويرجع هذا المصطلح إلى فرايس الذي قال في مقدمة  
كتابه تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها كلغة أجنبية  
**Teaching and Learning English as a foreign  
language** إن أكثر المواد فعالية هي التي تعد بناء على  
توصيف علمي للغة المراد تعلمها، وتقرن بدقة مع توصيف  
مواز للغة المتعلم الأم "، انظر (Fries, 1945: 9)، ورد في  
(Dulay et al., 1982: 98).

<sup>7</sup> Jack Richard ,Error analysis, London:  
Longman,1974.

<sup>8</sup> عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،  
الإسكندرية: دار المعرفة الجامعة، 1995، ص35

<sup>9</sup> أي وجود عنصر لغوي في اللغة الهدف يبدو مشابهاً لآخر  
في اللغة الأم مع أنه في الحقيقة مختلف، مما يؤدي إلى  
الخطأ

<sup>10</sup> سمير استيتية، اللسانيات، المجال، والوظيفة،  
والمنهج، إربد: عالم الكتب الحديث، 2008، ط2، ص469

<sup>11</sup> سمير استيتية، اللسانيات، ص469.

<sup>12</sup> أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، القاهرة:  
عالم الكتب، 1981، ط2، ص274

<sup>13</sup> سمير استيتية، اللسانيات، ص467

<sup>14</sup> محمد علي الخولي، الأصوات اللغوية، النظام الصوتي  
للغة العربية، عمان: دار الفلاح للنشر، ص27

<sup>15</sup> سمير استيتية، اللسانيات، ص465

<sup>16</sup> سمير استيتية، اللسانيات، ص465

17

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_2](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_2)  
61.doc



<sup>29</sup> هكتور هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد الدويش، الرياض: 1993 ، ص 43.

<sup>30</sup> <http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=23574>

<sup>31</sup> الجاحظ، البيان والتبيين، ص 62

<sup>32</sup> محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص 23

<sup>33</sup> محمد علي الخولي، مرجع سابق، ص 31

<sup>34</sup> جودي ويليس، تعليم الدماغ القراءة، استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب، ترجمة: سهام الجمال، الرياض: دار عبيكان، 2015، ط1، ص106. Krashen, 1982: 32.

<sup>35</sup> استيتية، اللسانيات، ص 446

<sup>36</sup> استيتية، اللسانيات، ص 445

<sup>37</sup> هكتور هامولي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العلمية، ص 187  
قائمة المراجع:

ابن جني. أبو الفتح: الخصائص، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010، ط4.

ابن خلدون. عبد الرحمن: مقدمة ابن خلدون، تحقيق: درويش الجويدي، صيدا- بيروت: المكتبة العصرية. استيتية. سمير: اللسانيات، المجال، والوظيفة، والمنهج، إربد: عالم الكتب الحديث، 2008، ط2.

Pike. Kenneth: **Language in Relation to a Unified Theory of The Structure of Human Behavior**, Janua Linguarum. Series Maior, 2<sup>nd</sup> 2.,REV., Reprint 2015 ed.Edition.

ببلولة. مصطفى: فلسفة اللغة واللسانيات في الفكر المعاصر: على خطى همبولت، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الفلسفة، العدد18، 2017. الجاحظ. عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1998، ط7. الخولي. محمد علي: الأصوات اللغوية، النظام الصوتي للغة العربية، عمان: دار الفلاح للنشر.

\_\_\_\_\_ : أساليب تدريس اللغة العربية، ط3، الرياض، 1410هـ/1989م.

الراجحي. عبده: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعة، 1995.

Richard. Jack: **Error analysis**, London: Longman, 1974.

عمر. أحمد مختار: دراسة الصوت اللغوي، القاهرة: عالم الكتب، 1981، ط2.

Fries: **Teaching and Learning English as a foreign language**, 1945

القاسمي. محمد علي: اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض: جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات.

كولنج. ن، ي: الموسوعة اللغوية، ترجمة: محي الدين الحميدي، عبد الله الحميدان، الرياض: جامعة الملك سعود، المجلد الأول، اللغات كيف نعلمها وتعلمها، ديفيد ولكنز.

هامرلي. هكتور: النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة: راشد الدويش، الرياض: 1993. ويليس. جودي: تعليم الدماغ القراءة، استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب، ترجمة: سهام الجمال، الرياض: دار عبيكان، 2015، ط1.  
المواقع الإلكترونية:

[http://www.mohamedrabeea.com/books/book1\\_261.doc](http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_261.doc)

[www.m-a-arabia.com](http://www.m-a-arabia.com)

[www.academia.edu/6337249](http://www.academia.edu/6337249)

<https://www.researchgate.net/publication/30989447>

<https://books.google.com.sa/books?isbn=9796500023939>

<http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=23574>

<http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=23574>