الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيـة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمـي
جـامعة قاصدي مرباح – ورقلة –
كليـة الآداب و اللغات
قسم اللغة والأدب العربي

ملامح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي

مذكرة ضمن متطلبات شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعليمها

إعداد الطالب :
ناعم محمد هشام

إشـــــــــراف:
أ.د.أبو بكر حسيني

السنة الجامعية
2015-2014

قَالَ إِمَامُنَا الشَّافِعِيُّ رَحِمَهُ اللَّهُ فِيمَا يروى من مَنَاقِبِهِ:"لَقَدْ أَلَّفْتُ هَذِهِ الْكُتُبَ وَلَمْ آلُ فِيهَا، وَلا بُدَّ أَنْ يُوجَدَ فِيهَا الْخَطَأُ، لأَنَّ اللَّهَ تَعَالَى يَقُولُ: ﴿وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلافًا كَثِيرًا﴾."[1]

[1]- أبو القاسم شهاب الدين أبو شامة، مختصر المؤمل في الرد إلى الأمر الأول، تح:صلاح الدين مقبول أحمد مكتبة الصحوة الإسلامية، الكويت،ب ط، 1403هـ ، ص60.

شكر وتقدير

أتقدم بأسمى عبارات الشكر و التقدير إلى أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور أبو بكر حسيني على ما أغدق به علي من تعليم وتثقيف في مقاعد الدراسة ثم من توجيه وتصويب في إعداد هذه المذكرة.

و أبسط جزيل الامتنان و العرفان لأستاذنا الدكتور عبد المجيد عيساني الذي لم يبخل علينا بتوجيه و تسهيل خلال فترة تكويننا عنده و التي نتطلع إلى المزيد منها خلال ما هو آت من الدراسات العليا إن شاء الله.

و في الأخير أقدم شكري إلى أهلي وإخوتي وأصدقائي الذين أعانوني في إنجاز هذا العمل، وحمسوني في مسعاي إلى أن بلغت إتمامه لا تمامه.

مقدمـــــة

الحمد لله منزل القرآن بلسان عربي مبين، المتكفل بحفظه في الصدور و السطور إلى يوم الدين، والصلاة و السلام على نبينا الكريم محمد بن عبد الله أشرف من نطق بالضاد، وبعد :

إن من أشرف ما يقوم به المرئ من بحثٍ بحث يتصل بآلة البيانِ أي اللسان، والله تعالى يقول في كتابه العزيز: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ ﴾ فأعلى الله من شأن اللغة و ثمن كل الألسن على اختلافها، و حقا هذا من صميم روح اللسانيات السوسيرية، التي من أبجدياتها دراسة كل الألسن على اختلافها، ويكأن دوسوسير يقرأ الآية و يعي ما بها.

وكان من ثمرة هذه الثورة السوسيرية اللغوية العلمية الفصل بين مستويات اللغة الأربعة؛ الصوتي و الصرفي و التركيبي و الدلالي، و إعادة النظر في أهمية المستوى الأول و هذا ما يعكس حقيقة نظرة منهجية منسجمة للغة افتقرت لها الأعمال اللغوية عند العرب القدماء، الذين و إن تركوا لنا موروثا معرفيا ضخما في هذا الباب إلا أنه لا يقارن بما وصلنا من تصانيفهم في مستويات اللغة الأخرى-هذا عموما- و إلا فإننا من جهة أخرى نجد أعمالا عظيمة لعلماء كالخليل بن أحمد في معجمه "العين" ، و سيبويه في "الكتاب" ، و بن سينا في "رسالة أسباب حدوث الحروف"، و ابن جني في"سر صناعة الإعراب"...الخ ، إلا أن الدراسة الصوتية العربية القديمة بقيت رهينة الجانب النطقي، لاعتمادها على الملاحظة المباشرة و السمع البسيط، وقلت الوسائل العلمية آنذاك غير أن تطور العلم في عصرنا الحديث وخاصة علم اللسانيات جعلنا نترسم تصورا أكثر شموليتة و عمقا لعلم الصوت اللغوي، فلم يزل هذا العلم في حركته التطورية و التفاعلية مع فروع علمية أخرى إلى أن أصبح تخصصا مستقلا له فروع و مناهج وأدوات بحثه، ليفرز في مرحلة من مراحل تطوره ما عرف بـ" علم الصوتيات التطبيقي" الذي يجعل على عاتقه مهمة تطوير اكتساب الطفل للغة المنطوقة باشتغاله على المهارات والمشعرات الصوتية، بالإضافة إلى تطبيقاته في مجال علاج اضطرابات النطق...الخ.

ومن جهة أخرى أدى البحث في علم اللسانيات إلى فتح آفاق جديدة في النشاط اللغوي الإنساني، لم تكن معروفة من قبل، مما أفرز فروعا كثيرة ؛ كعلم اللغة التطبيقي الذي يبحث في تعلم اللغة و تعليمها و التخطيط اللغوي وعلم اللغة التقابلي ....الخ، ومن هذه المجلات

التطبيقية لعلم اللغة ما يعرف بـ "التعليمية"، التي تبحث في العلاقات التفاعلية بين أقطاب ثلاثة لمثلث مشهور هي المعلم و المتعلم و المنهاج و تحاول تيسير و تبسيط العملية التعليمية، والرفع من فاعليتها لتصبح أكثر نجاعة في تحقيق المرامي التعليمية، و انطلاقا من هذا المثلث الديداكتيكي واقتصارا على قطب من أقطابه ألا وهو المنهاجُ مادةُ التعليم المدرسي، حاولت أن أجسد فكرة ارتباط ما سبق من تخصصات علمية من خلال البحث عن تجليات النظرية الصوتية واضحة المعالم، لألمس حضورها التلميحي والتصريحي من خلال الوثائق البيداغوجية التي سوف يعتمدها البحث كوثيقة المنهاج و ما رافقها أو الكتاب المدرسي ذي الأهمية الكبيرة و الذي يفترض البحث أنه ينبغي أن يمثل فكرة هامة حول النظرية اللغوية المتكاملة في مستوياتها و جوانبها المختلفة، ذلك أنه يمثل السلطة المرجعية العلمية الأولى التي يستقي منها التلميذ معارفه في سنينه الأولى، لذلك فإننا نحتاج لتحليل الطرق التي يُعَبَّر من خلالها عن هذه السلطة في المقررات لنحاول الكشف عن جزء هام منها فيما يتعلق بالجانب الصوتي، وهنا يتبادر سؤال مهم هل تحتوي المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية على نوع من الطرح الصوتي التعليمي؟ ثم إذا ثبت هذا الحضور فهل هو مجرد طرح صوتي غرضه بناء الكفاءة اللغوية في الاستخدام تبعا للعرف التربوي القائل بأن معرفة الشيء أقل أهمية من معرفة كيفيته أم الأمر أعمق من ذلك؟ كأن نتوقع أن يأتي هذا الطرح في إطار ما يكون حول اللغة ذاتها لبناء ما يعرف بالوعي اللغوي. ليمثل هذا التحليل في الأخير جزء من تحليل أعم للمحتوى اللغوي في هذه المرحلة أي سوف يكون هذا البحث في إطار البحوث التي تبحث عن مدى تجليات الرؤية الشاملة للغة كمستويات فيها الصوت والصرف والتركيب و الدلالة.

ولخوض غمار هذا البحث ارتأيت أن يكون عنوان هذا العمل "ملامح الفكر الصوتي في مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي"

وهذا ما جعلني أطرح مجموعة من التساؤلات وهي :

1/ هل هناك أطر عامة للفكر الصوتي يمكن أن تستشف من تحليل الأعمدة الكبرى في المنهاج كتصور الواضع حول اللغة والمقاربة المعرفية و المقاربة اللغوية وطرق التعليم...الخ؟

2/ هل سوف يفصح تحليل بنية الخطاب التعليمي لبعض الدروس والأنشطة التعليمية عن أي أسرار تعليمية صوتية، يمكن الكشف عنها ؟

3/ إذا كان هذا المسطر للمناهج مستحضرا للفكر الصوتي بقضاياه ونظرياته فهل هو حضور بين مباشر بمصطلحاته، أم هو عبارة عن حقائق مبثوثة في المواد النحوية، و الصرفية ، و الأمثلة اللغوية ...؟

4/ ما هي الأبعاد التعليمية لهذه المادة الصوتية ؟

ومن ثم كان من دواعي اختيار الموضوع الأسباب التالية :

– ما للدرس الصوتي من أهمية تذكر في البحث اللغوي المعاصر، إذ أن الصوت اللغوي هو اللبنة الأساسية لتكوين الكلام، و كما هو معروف أن أهم المرامي التعليمية تحقيق السلامة اللغوية، و التلقائية في التعبير،عند الكلام .

– الإرث المعرفي الذي تركه لنا علماء اللغة في باب الأصوات العربية ، وكذلك دراسات المحدثين والتي استفادت من الشروط العلمية والموضوعية واستثمرت ما توصلت إليه الأبحاث العلمية في الفيزياء والتكنولوجيا في دراسة الصوت اللغوي.

– ندرة الأبحاث في هذا الميدان خاصة تلك التي تتعرض للصوت اللغوي من منظور التعليمية ، و التي تتعرض للمحتوى التعليمي من زاوية الدراسة الصوتية في المدرسة الجزائرية، وتمثلت هذه الندرة في عمل وحيد عبارة عن مذكرة ماجستير تحت عنوان "البنية الصوتية لقصار السور القرآنية و أثرها في تعليم اللغة العربية–المرحلة الابتدائية نموذجا–" بجامعة الجزائر، هذا على الأقل فيما نعلم .

– الرغبة في الكشف عن جزء من هذا المنهاج انطلاقا من موضوعية الباحث العلمي الذي يتخطى الأحكام المسبقة في الحكم على الأمور، وكما لا يخفى أن المنهاج الجديد بمقارباته قد تعرض لنوع من هذه الأحكام الارتجالية ، بين مادح ومجرح ، من جمهور المعلمين و الأولياء وغيرهم .

ولذلك سأحاول تتبع الحقائق الصوتية المثبتة في هذا الشأن، على مستوى المنهاج ووثائقه المرافقة، وما مدى حضورها على مستوى المقررات المدرسية، كل ذلك من خلال الخطة التي اقتضتها الدراسة والتي جاءت في مدخل و ثلاثة فصول.

فأما المدخل فأردته أن يكون كمقدمة وجيزة تناولت فيها التعريف بالفكر الصوتي عند العلماء العرب المتقدمين والمتأخرين و موقفنا نحن من هذا المصطلح بتحديد مجال البحث فيه، كما استعرضت قضية الصوت اللغوي و الحرف و قضية مخارج الأصوات العربية وصفاتها بالمزاوجة بين مذهبي المتقدمين والمتأخرين والاقتصار على المشهور المعمول به عند كل طائفة، وقد تقصدت هذه النقطة البحثية لما سوف يبنى عليها من الفصل الثاني عند التعامل مع الجانب الفونيتيكي في المنهاج، كما تناولت مجال تعليمية الأصوات وقضاياها التي سوف تكون مادة البحث في الفصلين الثاني والثالث.

و تناولت في الفصل الأول الأطر العامة للفكر الصوتي وذلك من خلال مناقشة الركائز التي يقوم عليها المنهاج، كتصور الواضع حول اللغة موضوع التعليم والمقاربات ...الخ لاعتقادنا أن عملا كهذا يشتغل على مدونة مخصوصة هي المنهاج التعليمي فلا يمكن أن تعامل معاملة المؤلفات العلمية الأخرى.

وخلال الفصل الثاني تناولت أحد شقي الدراسة الصوتية أي الفونيتيك رغبة منا في مواطأة ما هو متعارف عليه عند العلماء المحدثين في تصانيفهم ودراساتهم، فحاولت فيه من خلال المبحث الأول الوقوف على مذهب الواضع في تعليمية الأصوات، أي كيف يؤسس نظام الأصوات لدى التلميذ، وفي المبحث الثاني تناولت مذهب الواضع في تصنيف الأصوات اللغوية في المقرر.

وفي الفصل الثالث وكما سبق حاولنا أن يكون لقضايا الفونولوجيا، فتناولت فيه قضية المقطع الصوتي والنبر والتنغيم كما حاولت الاستدراك على الواضع في بعض القضايا المنهجية والعلمية التي تتصل بالجانب الصوتي والتي يعتقد البحث بوجوب إعادة النظر فيه.

أما الخاتمة فقد ضمنتها النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

هذا فيما يتعلق بخطة البحث، أما عن المنهج المتبع فقد اقتضت هذه الدراسة أنواعا مختلفة من المناهج لعل أهمها المنهج الوصفي ، وكذلك تم الاستعانة بالإحصاء الذي يأتي في إطار تطبيق منهجية تحليل المحتوى للوقوف على حقيقة الطروح البيداغوجية.

أما عن أهم المصادر والمراجع المعتمدة في هذا البحث، فبالإضافة إلى المدونة التي كانت موضوع الدراسة والتي تمثلت في كل من المنهاج والوثائق المرافقة له والكتاب المدرسي والكتب المرافقة له، فإن هناك العديد من المصادر والمراجع التي تم الرجوع إليها، نذكر من أهمها عند المتقدمين كتاب "سر صناعة الإعراب" لابن جني و"البيان والتبيين" للجاحظ كما استعنت بمؤلفات المتأخرين في حقل الصوتيات كأعمال كل من إبراهيم أنيس في كتابه "الأصوات اللغوية" وكمال بشر في كتابه "فن الكلام" وتمام حسان في كتابه "اللغة العربية معناها ومبناها" و عبد الصبور شاهين في كتابه "المنهج الصوتي لبنية اللغة العربية". حيث انتفعت بها أيما انتفاع وكانت خير مؤنس لي في فض مغاليق هذه الدراسة.

مدخل : الفكر الصوتي العربي وقضاياه.

1/ ماهية الفكر الصوتي عند العرب

2/ الصوت و الصوت اللغوي والحرف

3/ مخارج الأصوات العربية و صفاتها

4/ تعليمية الأصوات

يمثل الجانب الصوتي من الكلام جانبا مهما من جوانب اللغة، و أساسا خطيرا من أسس التواصل اللغوي . فعليه ينبني فن النطق بالكلام على الصورة التي توضح الألفاظ ،وتكشف القناع عن المعاني، وتؤثر في المستمع لينجذب إلى المؤدي بكل حواسه السمعية والبصرية والشعورية حتى تتم دورة الكلام و يحدث التواصل . ولاشك أن تعليم أمر من الأمور في الحياة متوقف على معرفة ماهية هذا الأمر، ومن ثم كان تعليم اللغة متوقفا على معرفة ماهيتها الحقيقية، تلك الماهية التي أبان عن الجزء الأهم منها عالم اللغة العربية بن جني بقوله : "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ."[1] تلك الإبانة التي لم يزل علماء اللغة في هذا العصر يدورون في فلكها، و لا يكادون يزيدون عنها شيئا، (حيث يجمع أهل الاختصاص على أن اللغة ((أصوات))، وفي هذا الشأن يقول كاتب مادة ((لغة)) في دائرة المعارف الأمريكية:"إن اللغة يمكن تحديدها بأنها نظام من العلامات الصوتية الاصطلاحية "[2] هذا من جهة. ومن جهة أخرى يكشف البحث اللساني المعاصر أن اللغة عبارة عن مستويات أربعة، هي مستوى الأصوات والحروف، و مستوى الكلمات أو الوحدات الدالة، ومستوى أبنية الكلام و مستوى المفردات و الدلالات اللغوية[3]، وحقيقة هذه المستويات أنها متداخلة عند اكتمال الشكل اللغوي لدى الفرد، إلا أننا عند حديثنا عن مراحل اكتساب اللغة عند الطفل فإننا نجد أسبق هذه المستويات في تكوين صرح الشكل اللغوي عنده و أوضحها هو المستوى الصوتي[4]، ولعل هذا ما يثبت هذه الحقيقة اللسانية في وجود هذه المستويات، ومن ثم فإن أي خطة لتعليم اللغة لا تقوم على أساس مما تثبته اللسانيات في هذه المستويات و في ابتدائها بالمستوى الصوتي خاصة هي خطة لا تنسجم مع أصول اكتساب اللغة لدى الطفل و لا تساير الركب العلمي للسانيات.

---

[1]- ابن جني ،الخصائص، تح: محمد على النجار، دار الكتب المصرية ،ج1،دط، دت، ص33.

[2]- عبده الراجحي ، فقه اللغة في الكتب العربية ، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1979 م، ص61.

[3]- ينظر : خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006م، ص43.

[4]- ينظر : عبد الصبور شاهين ، في علم اللغة العام ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، 1993م، ص85.

1/ ماهية الفكر الصوتي عند العرب

نشأ البحث الصوتي عند العرب في بدايته مع الرسول[1]صلى الله عليه وسلم كأصل من أصول تلاوة القرآن، إلى أن بدأت الدراسات الصوتية في اللغة العربية بمحاولة أبي الأسود الدؤلي وضع رموز صوتية للحركات في القرآن الكريم ثم تعمق فيه أهل الأداء القرآني و زادوا فيه تفصيلات قرآنية كثيرة، وتبقى النقلة العلمية النوعية في البحث الصوتي العربي ممثلة في جهود كل من الخليل بن أحمد و سيبويه...

فأما الخليل فقد رتب معجمه العين على أساس صوتي مخرجي مبتدئا بالحلق، ومنتهيا بالشفتين، يقول من روى عنه كتاب العين : "نظر الخليل إلى الحروف كلها و ذاقها، فصير أولاها بالابتداء أدخل حروف منها في الحلق وجد العين أدخل الحروف في الحلق فجعلها أول الكتاب ثم ما قرب منها الأرفع فالأرفع، حتى أتى على آخرها و هو الميم"[2] . وأما سيبويه فقد جاءت دراسته للأصوات العربية في سياق بحثه لأثر تجاور الحروف المتماثلة، و المتقاربة، و المتجانسة في عملية الإدغام، وقد تحدث عن الإبدال و المضارعة في الصوامت ،كما تحدث عن الإتباع و الإمالة في الحركات، كما أبدع في تقسيمه للحروف العربية إلى أصول و فروع حيث أصبح ما كتبه سيبويه في هذا الباب أساسا يرجع إليه كل الباحثين فيما بعد[3]. كما أن ما يبن أهمية الدراسة الصوتية عند المتقدمين ما ذهب إليه أبو حيان الأندلسي حيث يقول : "إنما ذكر النحويون صفات الحروف لفائدتين: إحداهما لأجل الإدغام و الفائدة الثانية وهي الأولى في الحقيقة بيان الحروف العربية حتى ينطق من ليس بعربي بمثل ما ينطق به العربي، فهو كبيان رفع الفاعل و نصب المفعول، فكما نصب الفاعل

---

[1]- كما ثبت عن موسى بن يزيد الكندي رضي الله عنه – قال: كان ابن مسعود رضي الله عنه يقرئ رجلا فقرأ الرجل "إنما الصدقات للفقراء و المساكين "مرسلة أي مقصورة، فقال ابن مسعود: ما هكذا أقرأنيها رسول الله.فقال الرجل: و كيف أقرأكها يا أبا عبد الرحمن ؟ قال: هكذا أقرأنيها " إنما الصدقات للفقراء و المساكين" و مدها.ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، دار الكتب العلمية، بيروت، ج1، دط، دت، ص315-316.

[2]- الخليل بن أحمد،كتاب العين، تح: مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الأعلمي، بيروت، ط1، 1988م، ج1، ص47.

[3]- عبد الفتاح و عبد العليم بركاوي، مقدمة في علم الأصوات العربية، الجريسي للطباعة، القاهرة، دط، 2003م، ص 10-15.

و رفع المفعول لحن، كذلك النطق بحروفها مخالفة مخارجها لما روي من العرب في النطق بها لحن."[1]وعلى العموم كانت المعارف و القضايا التي توصّل إليها كل من الخليل بن أحمد و سيبويه و كل من جاء بعدهم على اختلاف تخصصاتهم و مذاهبهم في العلم هي التي أفرزت عددا كبيرا من المصطلحات وكونت صرح الفكر الصوتي العربي في تلك المراحل المتقدمة ويمكن تلخيص هذه الاتجاهات و المذاهب في المدرستين التاليتين :

أ . المدرسة النّقلية، وتمثلها: العلوم المعجمية و العلوم النحوية والبلاغية وعلوم القراءات والتجويد .وأشهر علمائها الصوتيين: الخليل بن أحمد، وسيبويه، والفراء، والجاحظ، والمبرد، وابن دريد، وابن جني، ومكي بن أبي طالب القيسي، والداني، وعبد الوهاب القرطبي، وابن الطحان الأندلسي .

ب . المدرسة العقلية (الفلسفية) المعتمدة على معارف الأمم السابقة، وتمثلها :العلوم المنطقية، العلوم الطبية، العلوم الموسيقية، وأشهر علمائها الصوتيين: الكندي، والفارابي، وابن سينا، وابن رشد.[2]

ولم يزل البحث الصوتي يستهوي العلماء والمفكرين على اختلاف مشاربهم فيطرقون قضاياه ويعيدون النظر في مسائله إلى غاية عصرنا الحالي، حيث تطورت العلوم في مادتها ومنهجها إذ أصبح المختبر اللغوي جزءا لا غنى عنه في أي محاولة لدراسة أصوات لغة ما ،فقامت طائفة من العلماء الباحثين في العصر الحاضر بدراسات علمية للنظام الصوتي و دعت إلى مراجعات للنظرية اللغوية ككل والصوتية تحديدا وذلك في ضوء علم اللغة الحديث بعد الثورة اللسانية السوسيرية حيث عرف الدرس الصوتي مرحلة جديدة سواء من ناحية المنهج أو من ناحية المادة، إذ أصبحت دراسة الصوت تتم وفق نمطين من الدراسة تبعا للمفاهيم التي أفرزتها لسانيات دوسوسير أي الفونيتيك phonetics والفونولوجيا phonology، وقد اختلفت أراء علماء اللغة العرب كما اختلفت عند الغرب في تحديد

[1]– علي عبد الغانم المقدسي، بغية المرتاد لتصحيح الضاد، تح: محمد جبار المعيبد، مجلة المورد، تصدر عن دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العدد2، ج18، دط، 1989م، ص126-127.

[2]– عادل إبراهيم عبد الله أبو شعر، المصطلحات الصوتية في التراث اللغوي عند العرب(رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى، السعودية 1425 هـ، ص48 .

مفهوم كل من هذين المستويين ولكن الذي يعول عليه ما استقر[1] عند علماء العرب كما يحدد أحمد مختار عمر من أن الفونيتيك " دراسة أصوات الكلام مستقلة عن تقابلات النماذج،... ودون النظر إلى وظائفها اللغوية أما الفونولوجيا: دراسة العناصر الصوتية للغة ما، وتصنيفها تبعا لوظيفتها في اللغة"[2]

لذلك يتحدد النمط الأول الذي يمثله الفونيتيك في علم الأصوات العام وهو مستوى دراسة الظواهر الصوتية وطبيعتها كأحداث فيزيائية موضوعية (إنتاج الصوت، مخارجه، صفاته، انتقاله من المتكلم إلى السامع، تأثيره وتأثره بغيره من الأصوات وما إلى ذلك).
أما النمط الثاني فهو الفونولوجيا أي علم وظائف الأصوات وهذا المستوى لا يهتم بالأحداث الصوتية الموضوعية والحسية الفيزيائية، بل يهتم بوصف وتصنيف النظام الصوتي للغة ما، وبالعناصر الصوتية التي تؤدي إلى اختلاف المعنى.[3]

وعلى هذا المنوال العلمي سوف نحاول ترتيب قضايا هذا البحث فنكون بذلك مسايرين للعرف العلمي الحديث الظاهر من تصنيفات علماء الأصوات ودراساتهم و"الذي لا يخرج كثيرا عن أسلوب الدراسات الصوتية العربية القديمة ."[4]

2/الصوت و الصوت اللغوي والحرف عند العرب

من المعروف أن دراسة الصوت المجرد هي موضوع علم الطبيعة، أما الصوت اللغوي فهو موضوع علم الأصوات اللغوية . و إذا نظرنا في تراثنا اللغوي فإننا نجد أن بن سينا قد طرق هذه المسألة مبكرا في رسالته الموسومة بـ "أسباب حدوث الحروف" فميز بين سبب حدوث الصوت عامة و سبب حدوث الحرف فقال في الأول : "أظن أن سببه القريب تموج الهواء دفعة بسرعة و بقوة"[5] ، ثم يتعرض لذكر سبب حدوث الحرف بقوله "و أما حال المتموج من

[1]– للاستزادة في هذا الموضوع يرجع إلى البحث المفصل الذي قدمه أحمد مختار عمر في كتابه دراسة الصوت اللغوي، علم الكتب، القاهرة، دط،1997م، ص65 وما بعدها.

[2]– أحمد مختار عمر المرجع السابق، ص68.

[3]– ينظر: عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية ، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1،1996م، ص8.

[4]– المرجع نفسه، ص7.

[5]– ابن سينا ، رسالة أسباب حدوث الحروف ، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، دت، ص56 .

جهة الهيئات التي يستفيدها من المخارج والمحابس في مسلكه فيفعل الحرف"[1]و من كلام اللسانيين الشيء الكثير الذي يواطئ كلام بن سينا عند حديثه عن دور التيار الهوائي في عملية إحداث الصوت ، فقد تطرق دوسوسير لهذه المسألة و زاد من التفصيل فيها عند تمييزه بين نوعين من الهواء، الهواء الناقل للصوت و الهواء المنتج له، وذهب إلى بيان أن الهواء وسط ناقل للصوت عند الحديث عن دورة الكلام بقوله "فتنتقل الموجات الصوتية من فم الشخص (أ) إلى أذن الشخص (ب) وهذه عملية فيزيائية محضة "[2] وأشار إلى النوع الثاني[3] من الهواء عند حديثه عن الجهاز الصوتي و وظيفته بقوله:" وموجز القول إن العناصر التي تسهم في إخراج الأصوات هي إطلاق الهواء إلى الخارج ،والنطق في الفم ..."[4]

1/مفهوم الصوت

أ-الصوت لغة :"الجرس،...قال ابن السكيت: الصوت صوت الإنسان وغيره، و الصائت: الصائح، ورجل صيّت: أي شديد الصوت " [5].

ب- الصوت اصطلاحا :"اضطراب طبيعي خارجي يعرض لجميع الأجسام وخاصة الهواء . وهذا الاضطراب من جنس وصنف الظواهر الاهتزازية و التموجية وهو حركة جسم في اتجاهين، فهو تموج ينتشر في الهواء أو في غيره من المواد القابلة للاهتزاز ."[6]

2/ مفهوم الصوت اللغوي: "أثر سمعي يصدر طواعية و اختيارا عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزا أعضاء النطق و الملاحظ أن هذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدلة وموائمة لما يصاحبها من حركات الفم بأعضائه المختلفة . و يتطلب الصوت اللغوي وضع أعضاء النطق

---

[1]- ابن سينا ، رسالة أسباب حدوث الحروف ، ص60 .

[2]- فردينند دوسوسير ،علم اللغة العام، تر: يؤيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية،بغداد، دط، دت، ص30.

[3]- خلافا لما ظنه سمير شريف أستيتية من إغفال سوسير للنوع الثاني من الهواء حيث قال في كتابه الأصوات اللغوية :" وقد أغفل سوسير الحديث عن الهواء المنتج للصوت على أهميته" وهذا و هم منه و الصحيح أن سوسير قد تنبه له كما تقدم .

[4]- فردينند دوسوسير، المرجع نفسه، ص 60 .

[5]- أحمد بن فارس ، مقاييس اللغة ، دار الفكر ، ج3، دط، دت، ص 318.

[6]- خولة طالب إبراهيم، مبادئ في اللسانيات ، ص 45 .

في أوضاع معينة محددة .أو تحريك هذه الأعضاء بطرق معينة محددة أيضا . ومعنى ذلك أن المتكلم لابد أن يبذل مجهودا ما كي يحصل على الأصوات اللغوية"[1].

3/مفهوم الحرف

أ-الحرف لغة : حرف كل شيئ طرفه و شفيره، و الحرف واحد حروف الهجاء، و الرابطة و القراءة من القرآن، و الحرف اللغة [2].

ب-الحرف اصطلاحا: لقد تباينت آراء القدماء و المحدثين في مفهومه وعلاقته بمفهوم الصوت اللغوي حيث عرف ابن جني الصوت بأنه : "عرض يخرج مع النفس مستطيلا متصلا حتى يعرض له في الحلق و الفم و الشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده و استطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا"[3] فقصد بالصوت هنا الصوت الخام، الذي يعد نواة الصوت اللغوي ، فإذا اعترض في المخرج أصبح حرفا، وذكر السيوطي مثل هذا فقال "ما خرج من الفم إن لم يشتمل على حرف فصوت"[4] وعلى ذلك العلاقة بين الصوت اللغوي و الحرف هي علاقة ترادف عند جمهور المتقدمين . أما المحدثون فيفرقون بين مصطلحي الصوت اللغوي و الحرف، فالأول عندهم ما دل على المنطوق، و الثاني جعلوه رمزا للصورة الكتابية . ونظروا للحرف على أنه وحدة تقسيمية يندرج تحتها عدد من الأصوات، ذلك أن الأصوات في أي لغة أكثر من رموزها الكتابية ؛ يقول فندريس : "لسنا في حاجة إلى القول بأننا لا نستطيع إحصاء الأصوات المستعملة في لغة ما بعدد الحروف الموجودة في أبجديتها، فكل لغة فيها من الأصوات أكثر مما في كتابتها من العلامات"[5] ، ويقول تمام حسان : "فالصوت ينطق فيكون نتيجة تحريك أعضاء النطق، و ما يتبع ذلك من آثار سمعية، أما الحرف فلا ينطق، و إنما يفهم في إطار نظام من الحروف يسمى النظام الصوتي للغة "[6] ثم

---

[1]- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، دط، 2000 م، ص119 .

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط6 ،1417 هـ ، ج9 ، ص41.

[3]- ابن جني ، سر صناعة الإعراب،تح: حسن هنداوي، دار القلم ،دمشق، ط2، 1993،ج1 ،ص6.

[4]- السيوطي، الأشباه و النظائر في النحو، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، 1987 م، ج2 ، ص4.

[5]- جوزيف فندريس،اللغة،تر:عبد الحميد الدراخلي و القصاص ، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1950م ، ص62.

[6]- تمام حسان، اللغة العربية معناها و مبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م، ص 73- 74.

يضرب لهما مثالا لتتبين علاقة كل منهما بالآخر و وضعية كل منهما داخل نظام اللغة فيقول : "ومثل الأصوات و الحروف في علاقة كل منهما بالآخر مثل الطلاب و الصفوف، فالطالب حقيقة مادية و الصف وحدة تقسيمية ...لأن الحرف عنوان على عدد من الأصوات و الصف مثله عنوان على عدد من الطلبة . أي أن الصوت و الطالب حقيقتان ماديتان و الحرف و الصف قسمان من نظام يضم غيرهما من الأقسام"[1] فحرف النون مثلا وحدة تقسيمية يندرج تحتها عدد من الأصوات المختلفة حيث أن النون الموجودة في كلمة (نقول)، قطعا هي غير النون في (إن ثار) أو (إن قام) وهذه الأصوات المختلفة المخرج نطلق عليها جميعا اسم (صوت النون)، و كذلك السين في (سماء) تختلف عن السين في (سطاء) مثلا فهي في الثانية ذات قيمة تفخيمية .[2]

أما سيبويه فقد لمس هذه القضية في جانب من جوانبها عندما فرق بين الحروف الأصول و ما يندرج تحتها من الفروع نحو : الألف وما يندرج تحتها من الألف الممالة، و ألف التفخيم ...الخ .[3] و لكنه أطلق عليها جميعا مصطلح "حرف" و علل ذلك تمام حسان بقوله :"لكن سيبويه و أصحابه حين تصدوا لتحليل الأصوات العربية كان بين أيديهم نظام صوتي كامل معروف و مشهور للغة العربية، و كانت الحروف التي يشتمل عليها هذا النظام قد جرى تطويعها للكتابة منذ زمن طويل، فكان لكل حرف منها رمز كتابي يدل على الحرف في عمومه، دون النظر إلى ما يندرج تحته من أصوات"[4] .

3/ مخارج الأصوات العربية و صفاتها

أولا:مخارج الأصوات العربية

تختلف تناولات مخارج الأصوات العربية و صفاتها بين الدرس الصوتي العربي القديم و الحديث من جهة إحصاء عدد مخارج الأصوات و من جهة المصطلحات المستعملة في و

[1]- تمام حسان، اللغة العربية معناها و مبناها ، ص 73- 74.

[2]- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م، ص83 .

[3]-سيبويه، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 1966م، ج 4، ص431-432.

[4]- تمام حسان، المرجع نفسه، ص51.

صف هذه الأصوات.كما أن الاستقلالية العلمية للمحدثين في وصف الأصوات العربية وتحديد مخارجها لم تكن عملية عابرة نتيجة نوع من الترف الفكري كما يظن البعض، بل كانت قائمة على أساس مما توصلت إليه الأبحاث اللغوية عند الغرب و على ضوء مما اكتشفته العلوم الطبيعية و الفيزيائية كالتحديد التشريحي للحنجرة و الوترين الصوتيين و تحديد ماهية الصوت الفيزيائية الحقيقية.

1/مفهوم المخرج

أ-المخرج لغةً : "من الفعل خَرَجَ يخرجُ خروجًا و مَخرجًا ... قال الجوهري : قد يكون المِخرج موضع الخروج"[1]

ب-اصطلاحا: هو عند المتقدمين "الموضع الذي ينشأ منه الحرف"[2] أو"المقطع الذي ينتهي الصوت عنده"[3] أما المحدثون فقد عرفوا المخرج تعريفات لا تبتعد كثيرا عما ذكره المتقدمون فهو عندهم : "مكان النطق"[4]أو "النقطة الدقيقة التي يصدر منها أو عندها الصوت"[5]

2/عدد المخارج وترتيبها

أ- في الدرس الصوتي العربي القديم :نستطيع التمييز بين مذهبين عند القدماء الأول هو مذهب الخليل بن أحمد و عليه سار جمهور القراء والثاني هو مذهب السيبويه و عليه سار جمهور النحاة . ولكن الذي سوف نعتمده ليكون الممثل لعلماء اللغة القدماء هو ابن جني و ذلك نظرا لأسباب موضوعية ذكرها كمال بشر حيث يقول:"ونلاحظ أن هناك شيئا من التجاوز في كلام الخليل عند مناقشته هذه النقطة. وعلى الرغم من الدقة النسبية في ترتيب سيبويه للأصوات و توزيعها على مخارجها، قد آثرنا تقديم ما أتى به بن جني في هذا المقام لتفوقه على سيبويه في هذه المسألة"[6].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب ، ج2 ، ص249.

[2]- الداني، التحديد في الإتقان والتجويد، دار عمار، عمان، ط1، 2000م، ص102.

[3]- ابن يعيش، شرح المفصل، الطباعة المنيرية، القاهرة، دط، دت، ج10، ص123.

[4]- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1990م ،ص84 .

[5]-كمال بشر، علم الأصوات ، ص180.

[6]- المرجع نفسه، ص185.

يقول ابن جني: "واعلم أن مخارج هذه الحروف ستة عشر ، ثلاثة منها في الحلق :

1- فأولها من اسفله وأقصاه ، مخرج الهمزة والألف والهاء .

2- ومن وسط الحلق : مخرج العين والحاء .

3- ومما فوق ذلك من أول الفم : مخرج الغين والخاء .

4- ومما فوق ذلك من أقصى اللسان : مخرج القاف .

5- ومن أسفل من ذلك وأدنى إلى مقدم الفم : مخرج الكاف .

6- ومن وسط اللسان ، بينه وبين وسط الحنك الأعلى : مخرج الجيم والشين والياء .

7- ومن أول حافة اللسان وما يليها : مخرج الضاد .

8- ومن حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرف اللسان ، من بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى ، مما فويق الضاحك والناب والرباعية والثنية : مخرج اللام .

9- ومن طرف اللسان بينه وبين ما فويق الثنايا : مخرج النون .

10- ومن مخرج النون ، غير أنه أدخل في ظهر اللسان قليلاً لانحرافه إلى اللام : مخرج الراء .

11- ومما بين طرف اللسان وأصول الثنايا : مخرج الطاء والدال والتاء .

12- ومما بين الثنايا وطرف اللسان : مخرج الصاد والزاي والسين .

13- مما بين اللسان وأطراف الثنايا : مخرج الظاء والذال والثاء .

14 - ومن باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العلى : مخرج الفاء .

15 - وما بين الشفتين ، مخرج الباء والميم والواو .

16 - ومن الخياشيم ، مخرج النون الخفيفة ، ويقال الخفيفة أي : الساكنة، فذلك ستة عشر مخرجاً"[1].

ب-عدد المخارج وترتيبها في الدرس الصوتي العربي الحديث

يكاد الدارسون المحدثون لمخارج حروف العربية يتفقون على أمرين:

الأول: عد مخارج حروف العربية عشرة، وقد يزيد بعضهم مخرجا، وينقص آخر مخرجا .الثاني: ترتيب المخارج ترتيبا تنازليا يبدأ بالشفتين، وينتهي بالحنجرة أو أقصى الحلق . ومن أبرز هؤلاء

[1]– ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص46-48.

إبراهيم أنيس الذي ألف أول كتاب حديث في الأصوات اللغوية العربية (الأصوات اللغوية) و يليه كتاب (مناهج البحث في اللغة) تمام حسان.

مخارج أصوات العربية عند المحدثين وهي [1]

1-الأصوات الشفوية: الباء و الميم و الواو.

2-الصوت الشفوي الأسناني: الفاء.

3-الأصوات الأسنانية، وهي: الثاء و الذال والظاء.

4-الأصوات الأسنانية اللثوية : التاء و الدال و الطاء والضاد الحديثة و السين و الزاي و الصاد.

5-أصوات لثوية :النون و اللام والراء.

6-أصوات لثوية حنكية :الجيم والشين والياء و تسمى أيضا الغارية أو الشجرية.

7-الأصوات الطبقية ، أو حروف أقصى الحنك : الخاء ،الغين ، الكاف.

8-الصوت اللهوي : القاف.

9-الأصوات الحلقية : العين و الحاء.

10-الأصوات الحنجرية : الهمزة و الهاء.

ومن خلال ملاحظة ترتيب الأقدمين و المتأخرين تتبين لنا حقيقة ذكرها كمال بشر عندما وصف الترتيب التصاعدي للمخارج بأنه ترتيب العرب الأقدمين،ونسب الترتيب التنازلي إلى الدراسات الصوتية الحديثة.[2]

[1]- أبو بكر حسيني ، الصوتيات العربية ، مطبعة مزوار، الوادي ، الجزائر ، ط1، 2013م ،ص65-66.

[2]- كمال بشر ، علم الأصوات ، ص189.

ثانيا:صفات الأصوات العربية

تعريف الصفة : "هي كل ما من شأنه أن يكسب الصوت اللغوي ميزة خاصة أو جرسا خاصا يميزه عن باقي الأصوات لا سيما التي تشاركه في المخرج نفسه."[1]

" تحدث العلماء عن نوعين من الصفات: صفات مميزة وأخرى محسنة فالمميزة هي التي تميز صوتا عن لآخر أو ما يعرف حاليا بالفونيم، و المحسنة هي التي تحسن الصوت دون أن تميزه عن غيره، أي تجعل منه ألفونا ون أن تخرجه عن إطاره الفونيمي"[2]

1/الصفات المميزة وهي[3]:

أ–الأصوات المجهورة : إن مفهوم الجهر في تعاريف القدماء غامض كما أنه يخالف أيضا تحديد المحدثين له، حيث ربطوه بتذبذب الوترين الصوتيين و الحاصل أن الأصوات المجهورة عند المتقدمين وعلى رأسهم سيبويه هي : الهمزة ،و الألف، و العين، و الغين، و القاف، و الجيم، و الياء، والضاد، و اللام، و النون، و الراء، و الطاء، و الدال، و الزاي، و الظاء، و الذال، و الباء، و الميم، و الواو .وهي الأصوات التي يتوقف معها النفس على زعمهم . أما المجهورة عند المحدثين فهي : العين، و الغين، و الجيم، و الياء، و الزاي، و اللام، و الراء، والضاد، و النون، و الدال، و الظاء، و الذال، و الواو، و الباء، و الميم، والصوائت الستة .

ب–الأصوات المهموسة :إن ما تقدم ذكره في الجهارة ينطبق تماما هنا لأنهما صفتان متضادتان، فالأصوات المهموسة عشرة عند المتقدمين (الهاء،الحاء، الخاء، الكاف، السين، الشين، التاء، الصاد، الثاء و الفاء).وهي عند المتأخرين باقي الأصوات العربية عدا المجهورة تبعا لمذهبهم المذكور آنفا و دون الهمزة أيضا فلهم فيها مذهب خاص فهي عندهم لا مجهورة ولا مهموسة لأن انتاجها يكون بانطباق الوترين لا تذبذبهما.

[1]– أبو بكر حسيني ، الصوتيات العربية ، ص69.

[2]– منصور بن محمد الغامدي، الصوتيات العربية،مكتبة التوبة،الرياض،ط1، 2001م، ص90.

[3]– أبو بكر حسيني، المرجع نفسه، ص71-82.

جـ–الأصوات الشديدة: وهي التي تتكون بانحباس مجرى الهواء انحباسا تاما في موضع تشكلها ثم انفجار الهواء وتسمى أيضا الوقفية أو الانفجارية أو الاحتباسية، وهي ثمانية (الهمزة، القاف، والكاف، والجيم، والطاء،والتاء، الدال، الباء). ويزيد المحدثون صوت الضاد الحديثة الذي لحقه التغير الصوتي ففقد صفة الرخاوة .

د–الأصوات الرخوة :وهي التي يجري فيها الصوت مع النفس وذلك لضعف انحصار الصوت في مخرجه وهي باقي أصوات العربية ما سوى أصوات الشدة

ملاحظة : تحدث الخليل عن صنف آخر بين الشدة و الرخاوة عرف بالأصوات المتوسطة :وهي (العين، و الراء، و اللام، والنون). ويزيد أهل التجويد الميم. و الحقيقة أن هذه الأصوات لا علاقة لها بالشدة، فما توصف به العربية من أصوات شديدة لا يمكن أن يكون انحباس الهواء فيها على مستويات بل هو كلي، بخلاف الأصوات الرخوة التي تختلف فيها درجة تسرب الهواء فعندما يقوى هذا التسرب يقترب الصوت في طبيعته من الصوائت وعندما يضعف يقترب من الأصوات الشديدة.

هـ–الأصوات المستعلية : يرتبط هذا الاصطلاح الصوتي بالأداء الصوتي أكثر من ارتباطه بالأوضاع العضوية، وهو ارتفاع اللسان إلى ما يحاذي الحنك الأعلى عند النطق بالصوت،و الأصوات المستعلية هي (الخاء، و الصاد، و الضاد، و الغين، و الطاء، و القاف، و الظاء)

و–الأصوات المستفلة : "وتكون بانحراف ذات الصوت عند النطق به فلا يمتلئ الفم بصداه، وهي ما سوى أصوات الاستعلاء"

ي–الأصوات المطبقة : سميت مطبقة نظرا لارتفاع آخر اللسان لينطبق على الحنك الأعلى، وهي أصوات أربعة (الطاء، والظاء، والصاد، و الضاد). و الإطباق ارتفاع اللسان إلى الطبق حيث مجرى الهواء عند اللهاة، لذلك سميت أصوات هذا الحيز بالطبقية، وإن لم تكن مطبقة وهي (الغين، و الخاء، و الكاف، و الضاد الحديثة)

ع–الأصوات المنفتحة : وهو انفتاح ما بين اللسان و الحنك الأعلى عكس الإطباق، و أصواته باقي الأصوات العربية ما سوى المطبقة منها

غ–أصوات الذلاقة: وهي التي تخرج من منطقة الذلاقة أي من طرف اللسان وهي (الراء، و اللام، و النون، و الفاء، والباء، و الميم) وما عداها من حروف كان يسميها مصمتة فأي كلمة رباعية أو خماسية لم تحتوي حرفا واحدا على الأقل من حروف الذلاقة عدها الخليل من الدخيل .[1] إن تعريف الذلاقة لا يتضمن دلالة صوتية لهاته الصفة وكذا نظيره الإصمات؛فتعريف الذلاقة يشير إلى مكان خروج حروفها، وليس إلى ما يعرض لها في المخرج، كالهمس والجهر وغيرهما من الصفات التي لها أثر صوتيّ أي لا دخل لهاتين الصفتين في عملية النطق.هذا من جهة و من جهة أخرى تسمية هذه المجموعة ككل بأصوات الذلاقة فيه من التجوز الشيء الكثير لأن فيها أصوات شفوية بحتة كالفاء مثلا.

2/الصفات المحسنة

أ–الغنّة :"صوت مستقر في جوهر النون و مثلها التنوين و الميم يخرج من الخيشوم عند النطق بهما، وهذا صوت مزيد فيهما كالإطباق الزائد في حروفه، والصفير الزائد في حروفه[2]

ب–التكرار: "وهو ارتعاد طرف اللسان، و الصوت الذي يتسم بهذه الخاصية هو الراء".[3]

ج–اللين : "و هو اتساع مخرج الأصوات اللينة أكثر من اتساع مخارج الأصوات الأخرى،وهذا ينطبق على صوتي الياء ،الواو".[4]

د–القلقلة : "اضطراب الحرف عند النطق به ساكنا حتى تسمع له نبرة قوية و حروفها القاف و الطاء والباء و الجيم و الدال" [5]

هـ–الصفير: "عبارة عن صويت زائد يخرج مصاحبا للحروف الأسلية الصاد و الزاي و السين"[6]

---

[1]– مهدي مخزومي، الفراهيدي عبقري البصرة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1989م، ص38.

[2]– محمد خليل الحصري، أحكام قراءة القرءان، دار البشائر الإسلامية،بيروت،ط4،1999م، ص110-111.

[3]– منصور بن محمد الغامدي، الصوتيات العربية ،ص92.

[4]– المرجع نفسه،ص92.

[5]– سعيد قاضي الزواوي ، الجرجرية، عالم المعرفة، الجزائر، ط1، 2011م، ص111.

[6]– المرجع نفسه، ص102.

4/تعليمية الأصوات

يسعى هذا الطور التعليمي لتأسيس النظام الصوتي للعربية في نفوس المتعلمين بدءا من تعليم القضايا العامة في نظام العربية الصوتي كتعليم الحروف و الحركات إلى عرض القوانين الداخلية الناظمة لبنية العربية الصوتية، كعرض التغيرات التي تطرأ على صورة الصوت الواحد في بيئات صوتية متعددة، أو عند تركيبه مع غيره . ويشمل ذلك أيضا عرض الظواهر الصوتية كالفرق بين الحركات الطويلة و القصيرة و التفريق بين الحروف المتقاربة في المخرج والصفة و التفريق بين ال الشمسية و ال القمرية واستعمال النبر و التنغيم في المقامات المختلفة للدلالة على المعنى المراد ...إلخ . و لهذا النوع من التعليم مرام تعليمية كثيرة لعل أهمها (تعليم الأداء أو فن النطق حيث تحتل اللغة المتكلمة في الوقت الحاضر مكانا لم تعرفه من قبل، وذلك بسبب الحجم الهائل من المخترعات كالهاتف و المذياع و الحاسوب...مما جعل اللغة المتكلمة تحتل محل اللغة المكتوبة أكثر فأكثر، و علم الأصوات هو القاعدة لأي نوع من هذا التعليم.)[1] ومن هنا تتبين لنا أهمية تعليمية الأصوات وبخاصة في المراحل الأولى حيث يكون المتعلمون عرضة للخطأ في نطق اللغة والانحراف بها عن الأداء الصحيح، ذلك أنهم يأتون من مناطق مختلفة وينتمون إلى بيئات اجتماعية غير متجانسة ولكل واحد عاداته النطقية التي يؤدي بها كلامه[2].

لكن الذي ننبه عليه في هذا الشأن أن مناقشتنا للقضايا اللغوية الآنفة الذكر لن يكون مجرد استعراض لها أو إحصائها لا لشيء إلا لغلبة المستوى الصوتي عليها ، كما لن يكون تكلفا في تخريج المسائل اللغوية وفق المناظير الصوتية على نحو ما فعلت طائفة من العلماء المتقدمين في معالجاتهم للمسائل النحوية والبلاغية...الخ من الإغراق في منطقتها وعقلنتها متجاهلين حقيقة اللغة مما ذهب بروحها وبهائها، **ولكنه بحث في ما يحيل عليه المنهاج المدرسي من النظريات الصوتية واضحة المعالم عند العلماء المتقدمين أو المتأخرين.**

[1]- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي ، ص402.

[2]- كمال بشر، علم الأصوات ، ص587.

الفصل الأول: إرهاصات الفكر الصوتي في المنهاج.

المبحث الأول:فلسفة اللغة في المنهاج.

المبحث الثاني: المقاربة المعرفية ((المقاربة بالكفاءة)).

المبحث الثالث: المقاربة اللغوية ((المقاربة النصية)).

المبحث الرابع: مدخل السّماع في تعليم اللغة.

المبحث الخامس:الطريقة الصوتية في تعلم القراءة ومعالجة الصعوبات القرائية.

توطئة

تقتضي استراتيجية البحث في هذا الفصل كشف الستار عن مجموعة من القضايا المنهجية والمعرفية، هذه القضايا تتقاطع فيما بينها لتشكل الحصيلة المعرفية للأطر العامة للفكر الصوتي.

و بما أن هذا البحث معني بالكشف عن نوع من المادة العلمية المخصوصة(الصوتية) في مناهج اللغة العربية من مرحلة التعليم الابتدائي فقد اقتضى ذلك أن يأتي هذا البحث في إطار منهجية تحليل المحتوى، لذلك سوف يعتمد المنحى الوصفي كما سيعتمد المنحى التحليلي والتقويمي ما توفر إلى ذلك سبيل وفقا لما تقتضيه محطات هذا البحث.

"يعتبر تحليل المحتوى منهجا تجريبيا، يختلف شكل استعماله باختلاف المجالات العلمية ...و باختلاف أنواع البحوث و أهدافها . فهو أداة مرنة يكيفها الباحث لأغراضه العلمية، وليس أداة جاهزة صالحة لكل استعمال."[1]ذلك "أن المنهج العلمي الذي ندرس به ظاهرة ما من الظواهر لا يفرض على الظاهرة موضوع الدرس، فرضا و إنما يستمد عادة من طبيعة الظاهرة التي يدرسها ...إذ لا يمكن الوقوف أمام أي منهج أو أداة علمية و قوفا نهائيا وجامدا."[2]

ومن ثم فإن تحليل المحتوى التعليمي يعني تفكيك الوثائق المعنية بالعملية التعليمية إلى وحدات لها معنى ذلك أن المحتوى التعليمي يحيل على مجموعة من العناصر الدالة، التي يمكن النظر إليها سواء في معناها الظاهر أو معناها المضمر الكامن، ومن ثم سوف يتم تحليل المحتوى من خلال

1- تحليل الخطابات البيداغوجية من الوثائق الرسمية للوقوف على الأطر العامة للفكر الصوتي.

2- إحصاء الأفكار و الموضوعات الصوتية والمصطلحات بعزلها ثم تصنيفها .

لذلك سوف يساعدنا هذا على معرفة ما إذا كان هذا المستوى مناسبا لمستوى التلاميذ و مقدار تحصيلهم. وهذا يؤدي إلى تحديد الدرجة التي يتلاءم بها محتوى الكتاب المدرسي مع التلاميذ في الصفوف الدنيا إلى ما هو أعلى[3] و يساعدنا في معرفة ما ينبغي أن يكون عليه المعلمون من المعرفة الاستعدادية حتى تتم العملية التعليمية بفاعلية أكبر.

---

[1]- أحمد أوزي، تحليل المضمون ومنهجية البحث، الشركة المغربية للطباعة، الرباط المغرب،دط، 1993م، ص12.

[2]- المرجع نفسه، ص10.

[3]- سمير شريف أستيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، دت، ص181-182.

المبحث الأول:فلسفة اللغة[1]

إننا وفي سعينا للبحث عن الأطر العامة للفكر الصوتي لابد لنا أولا من توضيح موقف الواضع من اللغة العربية موضوع التعليم في المنهاج،أي تصور الواضع حول هذه اللغة وهذا يأتي في إطار سؤال مهم مشهور في هذا التخصص الذي ينتمي إليه بحثنا هو ماذا نعلم ؟

1/:اللغة العربية موضوع التعليم

لقد حظيت اللغة العربية بقسط وافر من الدراسة و الاهتمام من لدن رواد البحث اللغوي العربي القديم، تقعيدا ودراسة؛ صوتا و نحوا و دلالة...، فإن كان هذا الاهتمام أملته ظروف معينة كالعامل الديني المتمثل في الحاجة لدراسة النص القرآني والعامل الاجتماعي المتمثل في اختلاط العرب ووافديهم الجدد من العجم مما أسفر عن وضع مؤلفات تيسرا لقواعد اللغة لهؤلاء الوافدين . ومن ثم كان الواقع الذي يعيشه الإنسان العربي هو الدافع و الحافز للبحث اللغوي، ذلك البحث الذي لا يلبث أن يتجدد ويظهر في بيئة لغوية أخرى وفي عصور تالية و قد تحلى بحلة مغايرة تقتضيها الأزمات اللغوية المفروضة، ولم يزل الأمر كذلك إلى غاية يومنا هذا حيث تعيش اللغة العربية واقعا حرجا في سائر البلاد العربية يتمثل في صراع لغوي يتجاذبه طرفان العربية الفصحى و العامية، هاته الأخيرة التي يعوزها الكثير لتلتحق بأمها أو تحل محلها تاريخيا و حضاريا، ولكن على الرغم من هذا تبقى العاميات في الوطن العربي المنافس الأكبر للغة العربية الفصحى و الرفيق الأبدي لها وسلاحها الوحيد في ذلك سهولتها و مستوى شفوي يجد لنفسه بعد تقادم العصور الفصيحة يوما بعد يوم مساحة أكبر في التواصل والتداول اللغوي. وانطلاقا من هذا وبسبب الفجوة التي تتسع يوما بعد يوم يطرح الواضع وجهة النظر التالية المتمثلة في قوله:

[1]– لقد كان الدافع من استخدام هذا المصطلح هو ما تقرر سابقا من محاولة استمداد الأطر العامة للفكر الصوتي من خلال الفلسفة العامة للمنظومة، ذلك أن هذا المصطلح يعني: محاولة تقديم أوصاف لملامح عامة في اللغة حيث لا تتعلق بعناصر محددة في لغة بعينها – بالأحرى في لسان معين– اللهم إلا بصورة عارضة . وعلى هذا النحو فإن فلسفة اللغة ليست دراسة للغة بل حديث فلسفي عن اللغة، وليست من بين ما يقال في علم اللسان الذي هو الدراسة العلمية له من جميع جوانبه الصوتية و الصرفية والنحوية والدلالية.... ينظر: صلاح إسماعيل عبد الحق، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير، بيروت، ط1، 1993م، ص5.

"إن الهدف من تعليمها[أي اللغة العربية في المدرسة] هو جعل المتعلّم يتحكّم في لغة عربية معاصرة[1]وذلك بتدريبه على التعبير والتواصل معا"[2]. وهنا لنا وقفات ومساءلات مع هذا الطرح .

2/العربية المعاصرة

إن المقصود من هذا المصطلح عند الواضع هو المستوى الفصيح من اللغة، وقد يصفها باللغة المتهيئة[3] ووصفها بالمعاصرة للدقة في التعبير عن اللغة العربية التي تعاصرنا و تعيش على ألسنتنا، فالوصف "معاصرة" مأخوذ من عاصر فلانا، أي عاش معه في عصر واحد.[4] ويطلق على العربية المعاصرة مصطلحات عديدة بين الباحثين، أشهرها: "العربية المعاصرة"[5]، "اللغة العربية المشتركة"[6]،"العربية الحديثة"[7]...

ولعل الواضع اختار هذا المصطلح "العربية الفصحى" لثلاثة أمور:

1- إيثارا للاختصار وهو من سنن العربية، فحين يدل المقام على الكلمة فإنها تحذف للعلم بها.
2- تحديد زمن الفصحى بالزمن المعاصر أي التأكيد على عربية تنسجم وروح العصر.
3- استعمال كلمة فصحى قد يوحي بأننا سوف نشتغل بالقضية القديمة الجديدة: قضية الفصحى والعامية، و التعليم مقصور على مستوى الفصحى فقط.[8]

---

[1]- هذا مصطلح حديث، وفيه تأثر بالدراسات الأوروبية، وكأنه مأخوذ من الإنجليزية:"Modern English" ، ومن الفرنسية: "Le Français courant" .ينظر: عبد الله الطيب، اللغة العربية المعاصرة. محاضر جلسات المجمع، الدورة43، 1978م، ص225.

[2]- منهاج السنة الأولى ، ص7.

[3]- ينظر: منهاج السنة الأولى، ص12.

[4]- المعجم الوسيط، مجموعة مؤلفين من مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق، القاهرة، ط4، 2004م، ص604.

[5]- ينظر: عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، 1993م ،ص255.و كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، ص123.

[6]- ينظر: إبراهيم أنيس، مستقبل اللغة العربية، معهد الدراسات العربية، القاهرة، دط، 1960م، ص48.

[7]- فانان مونتي، اللغة العربية الحديثة، تلخيص: جمال الدين البغدادي، مجلة لسان العرب، العدد الأول، يونيو 1964، ص76.

[8]- محمد محمد داود، الدلالة والكلام، دار غريب، القاهرة، دط، 2002م، ص16.

3/واقع اللغة العربية المعاصرة

ينتقل الواضع بعد ذلك إلى عرض حال اللغة العربية المعاصرة بين واقعها المكتوب و واقعها المنطوق بقوله: " يجب علينا ضرورة تغيير موقفنا كبيداغوجيين إزاء اللّغة العربية الشفوية التي لا بد من أن تتميز، كسائر اللّغات الأخرى بمميزات تعّلمية تتحرر بها عن جملة خصائص اللغة الكتابية ؛ لأن سلوكنا الحالي مع التعبير والتواصل هو أّننا نُقحم تلامذتنا في هذه المرحلة الحاسمة في التعبير والتواصل شفويا باللّغة الكتابية ! وقد تجاوزت كثير من البلدان العربية هذه المعضلة البيداغوجية".[1]

ويبدو أن الذي دفع الواضع إلى هذا الطرح هو أن العربية المعاصرة في الأعم الأغلب لغة مكتوبة لا تنطق، إلا في مجالات محدودة و في حدود ضيقة، حتى أُطلق عليها " لغة الكتابة" فهي وكما يصفها الأستاذ محمود تيمور بأنها " لغة كتابة لا لغة كلام، ولو كانت لغة كلام لعاشت في السوق والبيت."[2] وبسبب هذا التمحض الشديد للغة العربية المعاصرة في جانبها المكتوب حرمت من المسرح اللغوي و طريقة الأداء، وهذا حرمها من الجانب الصوتي ففقدت التأثير في المتلقي؛" فالكلمة المطبوعة من بين الوسائل الجماهيرية هي الوسيلة الخالية من الصوت البشري، وبخلوها منه تفقد العنصر الذي تستمد منه لغة السينما والإذاعة والتلفزيون دفئا و تأثيرا."[3]

ويمتد الإشكال إلى الطريقة المتبعة في تعليم العربية المعاصرة، التي تظهر في التأكيد على المواد الكتابية و الانحراف وراء التنظير بعيدا عن الأداء الفعلي، "والحقيقة أن اللغة مهارة لا تتعلم عن طريق هذا، وإنما تتعلم عن طريق الاحتكاك و الممارسة و التطبيق و التدريب بعد استكمال عدة الاستماع و الاختزان."[4]

فالكتابة أولا وأخيرا ليست إلا محاولة تقريبية لتسجيل الواقع الصوتي، و ما دام تعليم اللغة الشفوية متدنيا فإن كل نتائج التعليم و الإصلاح سوف تكون دون المستوى المطلوب. "ذلك أن اللغة في عرف الثقات من الدارسين هي اللغة المنطوقة، إذ هي الكاشفة بحق عن بيئتها الثقافية و

---

[1]- منهاج السنة الأولى، ص12.

[2]- محمود تيمور ، مشكلات اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دت، ص9.

[3]- عبد العزيز شرف، علم الإعلام اللغوي، المركز الثقافي الجامعي، القاهرة، دط، 1980م، ص188.

[4]- أحمد مختار عمر، اللغة العربية بين الموضوع والأداة، فصول : مجلة النقد الأدبي، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1984م، مج4، ع3، ج1، ص145.

الاجتماعية...وهي المرآة العاكسة لأفكار أصحابها التي من شأنها الإنباء عن مدى الاتفاق بينهم في مسيرة الانتماء وتحقيق الهوية."[1]

ومن ثم حاول الواضع التركيز على هذا المبدأ المتمثل في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، و ذلك بالتركيز على التواصل الشفوي، و هذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه و تحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين نظام اللغة المنطوقة و نظام اللغة المكتوبة (فالأولى تسمع بالأذن والثانية ترى بالعين وهي محاولة لنقل الكلام المنطوق من بعده الزمني إلى بعد مكاني، فالظواهر الصوتية تتابع في الزمن والكتابة تتابع للحروف في المكان)[2]. و مبرر ذلك هو أنّ الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة .فالخط تابع لّلفظ و ملحق به.[3] و لهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أنّ تعليمية اللغات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، لأّنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي. و ما يجب ذكره هنا، هو أنّ الكفاية اللغوية تظهر في مهارتين، مهارة شفوية ترتكز أساسا على الأداء المنطوق، و مهارة كتابية تقوم أساسا على العادات الكتابية للغة .و لهذا فإنّ فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، فحينما نبدأ بالمنطوقات ذات التعبير الصوتي والسمعي يعني ذلك أنّنا التزمنا بالترتيب الطبيعي[4] و التاريخي للغة، .يقول برتيل مالبرج: " سيكون ضربا من الحشو أن نذكر بأن الدور الذي تلعبه حاسة البصر في مختلف جوانب الاتصال بين الإنسان ومحيطه الذي يعيش فيه أساسي ومهم للغاية ومع ذلك، فلا مجال للشك ، في أن الانطباعات البصرية، رغم ما تم تنفيذه من التطوير على مدى ألفي عام على يد الإنسان بحثا عن لغة تتلاءم و احتياجاته الشخصية، لم تشكل في الماضي أو في الحاضر سوى

[1]- كمال بشر، في اللغة العربية ومشكلاتها، دار غريب، القاهرة، دط، 2012م، ص49.

[2]- صلاح الدين صلاح حسنين، دراسات في علم اللغة، دار العلوم، الرياض، ط1، 1984م، ص37.

[3]- ينظر: سلفيان أورو، جاك ديشان، جمال كلوغلي، فلسفة اللغة، تر: بسام بركة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2012م، ص98.

[4]- برتيل مالبرج، مدخل إلى اللسانيات، تر: السيد عبد الظاهر، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010م، ص64.

أداة تكميلية على مسيرة الإدراك السمعي ذي الأهمية التي لا يمكن أن يماري فيها أحد."[1]

4/ بين التعبير الشفوي والمحادثة

ومما يزيد من عمق الطرح البيداغوجي في شأن اللغة الشفوية و ربطها بالوعي الصوتي هو ذلك المنظور المتمثل في التمييز بين نوعين من التدريب الشفوي هما التعبير الشفوي و المحادثة و تفضيل الأول على الرغم من أن كلاهما يركز على اللغة الملفوظة، وذلك باعتبار أن التواصل الشفوي أيسر من المحادثة من حيث أن الطفل في التعبير هو المرسل والمستقبل معا، فهو يستقبل المعاني المرادة من داخله، ويربطها بالأصوات ثم يرسلها إلى الخارج في صورة منطوقة، ومن ثمة فالطلاقة في التعبير الشفوي تتوقف على وعي الطفل بذاته، وتمكنه من المعاني الداخلية لديه، و وفرة هذه المعاني، و وعيه بالأصوات المختارة وجودة ربطه بين المعنى والصوت المناسب. وأما المحادثة وخاصة داخل الصفوف فيصعب أمرها نوعا ما، لأن فيها متحادثين يختلفان حتما في النمو والخلفية البيئية والثقافية ومستويات الذكاء، ومن ثم يتوقع أن يكون النضج في المحادثة أبطأ منه في التواصل الشفوي.[2]

فالتعبير هو أهم مادة تبرز فيها إيجابية التلميذ، حين يصف مشاهداته و يتحدث عن نفسه و يروي أخباره بحرية وصراحة، وعلى المعلم رعاية هذه الإيجابية وتنميتها، إذ هي السبيل إلى البلورة الشخصية المقصد الأسمى للتربية الحديثة التي يصبح الطفل بواسطتها متحرر الرأي قادرا على الخلق و الإبداع.

(و لا شك في أن نشاطات التعبير الشفوي كما تشحذ قدرات التلميذ الذاتية بحسن التوجيه كذلك يمكن أن تكون سبيلا إلى اكتشاف موهبة التلميذ في مجال الإبداع الأدبي بألوانه المختلفة.)[3]

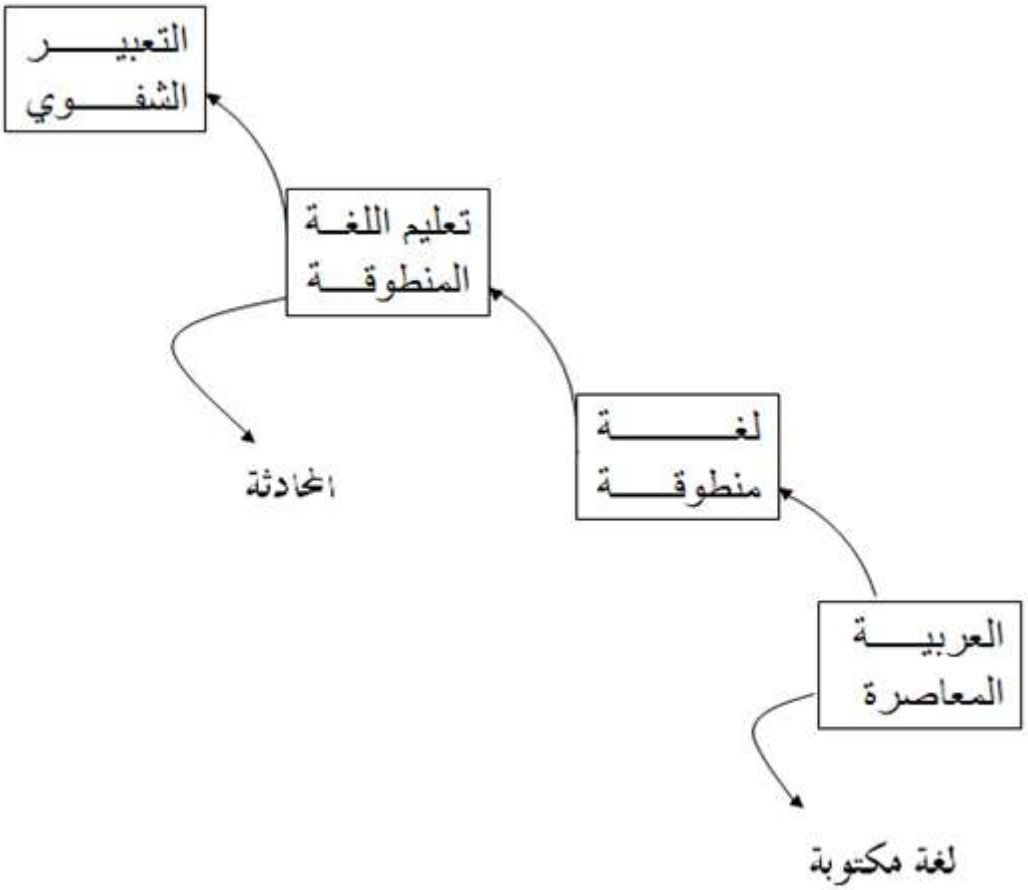
والمخطط التالي يجمع ما تناثر من المعلومات السابقة ويجعلها على صعيد واحد لتكون أقرب إلى تصور القارئ الكريم.

---

[1]- المرجع نفسه، ص83.

[2]- منهاج السنة الأولى، ص13-14.

[3]- سمير عبد الوهاب و أحمد على الكردي و محمود جلال، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية، القاهرة، ط2، 2004م، ص32.



المخطط"أ"[1]

[1]– المخطط"أ": من إعداد الباحث.

المبحث الثاني:المقاربة المعرفية

إن الطرح المقدم هنا عبارة عن استثمار للمقاربة بالكفاءات التي تعبر عن المقاربة المعرفية في المنظومة التربوية في أحد الأطر العامة للفكر الصوتي، وهو بحث في كيف يمكن أن تشير هذه المقاربة إلى إطار من أطر الفكر الصوتي، وللإجابة عن هذا التساؤل نحتاج للنفاذ قليلا إلى الخلفيات المعرفية لهذه المقاربة.

1/ المقاربة بالكفاءة والواقع اللغوي

تنطلق الفلسفة التربوية في الجزائر من فكرة أن الإصلاح ضرورة مستمرة ودورية عبر الزمن.[1] لذلك حصل ذلك الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكم المعرفي، إلى المقاربة بالأهداف القائمة على تحقيق الأهداف التعليمية، وأخيرا إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات، و التي أصبحت مطبقة في الكثير من الأنظمة التربوية عبر العالم، إذ أصبح لابد للمناهج الدراسية أن ترتكز على التفاعل بين ما تقدمه من محتوى تعليمي و المتعلم و المواقف الحياتية، وذلك بجعل مكتسباته قابلة للتوظيف من خلال انتقاء المعرفة المناسبة لإدماجها. و على العموم فإن هذه المقاربة تقوم على مفهوم الكفاءة التي هي عند الواضع و كما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج "تكمن في أن يتعلم التلميذ كيف يستفيد من المعارف في الحياة، كأن يوظف معارفه في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه ... إنه مفهوم إدماجي للمعارف يأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة. فالكفاءة بالنسبة للمتعلم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه بحيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها، وقد قال أحدهم: أنا كفء إذا كنت أستطيع في كل وقت أن أبرهن على أنني كفء"[2].و في ما يلي أهم المهارات الصوتية التي يسعى الواضع لإكسابها للتلميذ في شكل كفاءات و أهداف.

[1]- منهاج السنة الأولى، ص2.

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى، ص7.

مجالات التعلم :الكفاءات و الأهداف الصوتية والمتمثلة في مايلي[1]

أولا:في مجال اللغة الشفهية

أن يقدر المتعلم على فهم المسموع من خلال:

الكفاءات	أهداف التعلم
1- أن يرد استجابة لما سمع	- يتفاعل مع ما يسمع لفظا أو إيماء. - يعرف خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعه والتلفظ به ونغمه.
2- أن يقدر على التمعن فيما يسمع بواسطة سند شفوي.	- يدرك تماسك الكلام المسموع. - يقدر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية.

أن يقدر على تناول الكلمة من خلال:

- أن يكون حديثه مفهوما.	- يستعمل تراكيب اللغة الشفوية. - يسرد المحفوظات الشعرية بحسن الأداء. - يكيف حديثه وإيقاعه وأداءه وصوته مع العناصر المادية لوضعية التواصل.

ثانيا:في مجال اللغة الكتابة : فهم المكتوب

أ - القراءة : أن يقدر المتعلم على القراءة من خلال:

الكفاءات	أهداف التعّلم
1- أن يتمعن في نص القراءة.	- يعرف نظام الأصوات والضوابط والحروف في الكتابة العربية. - يعرف قيمة علامات الفصل و الوصل. - يبني فرضيات حول قراءة الكلمات غير مشكولة.
2- أن يكيف قراءته مع أحد أهداف القراءة و مع نمط النص.	- يفهم أهم ما ورد في النص مع السرعة في القراءة. - يعرف كيف يقرأ لاستيقاء المعلومات.

ب- الكتابة: أن يقدر المتعلم على الكتابة من خلال:

الكفاءات	الكفاءات أهداف التعّلم
- أن يعرف و يتحكم في مختلف أشكال الحروف و الضوابط للكتابة العربية.	- يدرك العلاقة بين الحروف والأصوات. - ينقل الحروف والأصوات نقلا سليما. -يستعمل علامات الوقف عن كثب.

[1]- منهاج السنة الأولى، ص10-11.

2/ المنحى البنائي والمعرفة القبلية

تستند المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية في خلفيتها الإبستمولوجية إلى الاتجاه السلوكي والمعرفي والبنائي كإطارات مرجعية عامة، وذلك جلي من أدنى تأمل للخطاب التربوي المسطر في المنهاج و الوثائق المرافقة له، و الذي يزدحم بالإجراءات والمصطلحات الدالة على ذلك كالمحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على قياس مدى تحقق الأهداف والتقدير الكمي الواضح للأداء. إضافة إلى حضور بعض المفاهيم السلوكية حيث يقرر المنهاج أن (التحكم في كفاءة الكتابة يقتضي أن يتعود المتعلم على مبدأ التجريب والخطأ)[1] وهنا يتجلى الطرح الثورونديكي جليا كاتجاه سلوكي معروف[2]. وأيضا مفهوم التعزيز الذي ذكر في سياق الحديث على أن المنهاج الذي نحن بصدد مناقشته يسعى إلى ترسيخ التعليم الذاتي بقوله "وحينئذ سوف يتعزز لديه[أي المتعلم] التعّلم الذاتي، وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنصوص اللّغوية."[3] و كذلك مجموعة المفاهيم التي تفسر الاهتمام بالعمليات العقلية مثل التفسير والاستدلال وأخذ القرار لحل المشكلات والذاكرة والصورة الذهنية وغيرهما من المصطلحات التي يزدحم المنهاج ووثائقه المرافقة له بها.

أما الاتجاه البنائي فيتجلى في طرحه الاجتماعي مع بيداغوجيا المشروع " فقد أخذ بناء المناهج بيداغوجيا المشروع بعين الاعتبار، وذلك لحمل المتعلم على الممارسة والاندماج والمساهمة في المجهود الجماعي، وفي الوقت نفسه بناء الكفاءات المأمولة" [4] فهذا المقال يأخذ بعين الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلم، والتركيز على التعلم التعاوني وهنا يرى رواد البنائية الاجتماعية "أن تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة."[5] حيث يؤدي التفاعل الاجتماعي بالمتعلم في الظروف المناسبة إلى حل مشكلات لا يمكنه حلها إذا كان وحده.والمهم في شأن

---

[1]- منهاج السنة الأولى، ص20.

[2] - عماد عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الأردن، ط2، 2012م، ص98.

[3]- منهاج السنة الرابعة، ص11.

[4]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية، ص7.

[5]- حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون، التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة، ط1،2003م، ص52.

بحثنا المقرر آنفا هو سعي المنهاج ومن منظور بنائي إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من نشاط التعبير الشفوي والتواصل اعتمادا على لغة المنشأ مادة أساسية ومنطلقا.[1] وهنا يأتي دور المعرفة القبلية للمتعلم، باعتبارها ذات أثر جوهري في بناء المتعلم النشط للمعرفة الجديدة."[2] وذلك من خلال تفاعل الطفل مع بيئته واعتبار البيئة شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة."وتبعا لذلك فقد اعتمد التدرج الحلزوني[3] بدلا من التدرج الخطي إثباتا للمادة التعليمية في أذهان المتعلمين ودعما للمعرفة الفعلية لديهم".[4] أي وبعبارة أخرى وبطرح لغوي صوتي دور العادات النطقية[5] للمتعلم ما قبل التعليم المدرسي في بناء صرح اللغة المتهيئة موضوع التعليم عنده، وقد أبان الواضع عن هذا الطرح بتأكيده على دور التدرب على الممارسة الشفوية للغة استنادا إلى لغة الأم التي تهيئ الطفل لتعلم القراءة. كما يؤكد أن مستوى اللغة الفصحى موضوع التعليم لا يمكن الوصول إليه مع المتعّلم الذي أقبل إلى المدرسة بلغة أمه، إلا بعد اجتياز مستويات لغوية قريبة من لغة الأم.[6]

---

[1]- منهاج السنة الأولى، ص9.

[2]- حسن حسين زيتون، المرجع السابق، ص50.

[3]- "يبحث المنهج الحلزوني في العلاقات الرأسية للمفاهيم المعرفية (الاستمرار والتابع)؛حيث تقدم هذه المفاهيم في نظام حلزوني يزداد عمقا و اتساعا كلما تقدم المتعلم في صفوف الدراسة، وفي هذا الصدد ترى هيلداتابا أنه يمكن في ظل المنهج الحلزوني تكرار المفاهيم العلمية من صف دراسي إلى آخر شريطة أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق." ينظر : المنهج المدرسي المعاصر، مجموعة مؤلفين، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م، ص292. وهذا المنهج سيساعدنا على تفسير طرح بيداغوجي يتعلق بقضية من القضايا الصوتية التي سوف تعرض لنا في ما هو آت من مراحل هذا البحث.

[4]- منهاج السنة الرابعة، ص21.

[5]- الفرق بين اللهجة والعادات النطقية أو العادات الكلامية كما يسميها إبراهيم أنيس هو أن اللهجة وكما في الاصطلاح العلمي الحديث : "مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة" أما العادات النطقية فهي الصفات أو الخصائص التي تتسم بها اللهجات وتتكون من مجموعها وهذه الصفات تكاد تنحصر في الأصوات و طبيعتها، وكيفية صدورها.ينظر إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 2003م ص15.

[6]- ينظر منهاج السنة الأولى، ص12.

أولا: العلاقة بين المعرفة القبلية و المستوى الفصيح للغة

عند عودتنا إلى أصل نشأة اللغة عند الطفل فإننا نجد أن اكتسابه لها لا يكون في سن معينة بل إن المسألة أبعد من ذلك، إذ يمتد الأمر إلى ما قبل الولادة، فقد أثبتت الاختبارات أن الأطفال حديثي الولادة المنتمين إلى أم فرنسية و بيئة متحدثة للغة الفرنسية أيضا يفضلون الاستماع إلى تسجيلات ناطقة باللغة الفرنسية دون أي لغة أخرى. ويفترض البحث اللغوي أن تنغيم اللغة وإيقاعها يجذبهم لانتقال الصوت عبر بطن الأم، إنهم في تلك المرحلة يبدؤون في استقبال اللغة المسموعة، وهذه هي الإرهاصات الأولى لتعاطي الطفل مع اللغة.[1] **و** بمجرد ولادة الطفل يبدأ في تعاملات أخرى مع اللغة دافعه الأول فيها دوما الرغبة في التواصل، حيث يبدأ في اكتساب العادات النطقية من أمه وعائلته ثم محيطه الذي يعيشه والذي يصطبغ هو بدوره بتلوينات صوتية تفرضها البيئة اللغوية .هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن هذا الطرح البيداغوجي يأخذ بعدا لغويا آخر يتصل باللغة العربية في حد ذاتها، وهي قضية الترابط الكبير بين اللهجات العربية واللغة العربية الفصيحة، حيث أن الناشئ العربي يكتسب لهجته المحكية و يبرمجها الدماغ فتستولي على ملكته اللغوية التلقائية و تمتد في أدائه اللغوي امتدادا قصريا لا واعيا، ثم يشرع الناشئ في ضبط المستوى الفصيح للغة بأصواتها وأبنيتها و تراكيبها وهو يلحظ أن بين لهجته المكتسبة و لغته التي يتعلمها شبها كبيرا و أن الفروق بينهما هينة.[2] ذلك أن اللهجات العربية الحديثة احتفظت ببعض الآثار القديمة، التي يمكن أحيانا إرجاعها بسهولة إلى لهجات عربية قديمة،[3] كما أنها تمثل مدا للغة الفصيحة في الوظائف و الرصيد المفرداتي و الآليات الصرفية والنحوية والدلالية، على غرار ما حدث في المنطقة اللاتينية، التي قامت فيها اللهجات الرومانية لتحتل تدريجيا وظائف اللغة اللاتينية الأم.[4]

---

[1]- ر.ل تراسك، أساسيات اللغة، تر: رانيا إبراهيم يوسف، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002م، ص154.

[2]- نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص68.

[3]- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص11.

[4]- ينظر:عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م، ص153.

ثانيا:دور العادات الكلامية في النمو اللغوي

يبين عبد القادر الفهري الفاسي كيفية الاستفادة من لغة المنشأ حيث يؤكد على ضرورة إنضاج الملكة اللغوية في سن مبكرة حيث يقول:"إن الطفل يبدأ نموه المعرفي و الرمزي عبر اكتساب نظام دلائل و رموز لغوية تمثل لغته الأولى ...والتي تتم عبر مراحل، يتم فيها أولا إنضاج البنى اللغوية والقدرات المعرفية في مستوى بسيط، ثم تتم تنمية أنظمة معقدة للغة و ما يوازيها من مهارات معرفية"[1] ومن ثم فإن هذه اللهجة المكتسبة تمثل قاعدة لنظام لغوي عام ينطلق منه الطفل في اكتساب المستوى الفصيح طالما هناك تقارب كبير بين العربية الفصيحة و لهجاتها المحلية . (حيث أثبتت دراسة تمت فيها مقارنة النمو اللغوي لأطفال يتامى نشأوا في أسر بديلة بالنمو اللغوي لأطفال يتامى نشأوا في ملاجئ ليست فيها استثارة أو تنشيط لغوي أنه حدث تعويق في النمو اللغوي لأطفال الملاجئ، و أن هذا التعويق استمر مع هؤلاء الأطفال فيما بعد.

كما ثبت أن الطفل الوحيد يكون أكثر تقدما في قدراته اللغوية من غيره مع اهتمام الوالدين بالتحدث معه، ومناقشته والرد على أسئلته.)[2]

وإذا رجعنا إلى بياجيه فإن ما يفسر لنا هذا الطرح ومن وجهة نظر بنائية هو التنظيم والبناء العقلي للمخ، حيث تعتمد كل بنية جديدة للمعلومات على بنى ونظم سبق تكوينها في الماضي، فلا يستقيم الفهم دون وجود قاعدة سابقة مبنية على شبكة من المعلومات المتوفرة، ثم إن هذه البنى الذهنية تواصل الاستمرار في التكوين من خلال مراحل النمو المشوبة بالتعليم، حيث يستحضر عقل الطفل هذه البنى في كل موقف تعليمي جديد، وتعمل هذه البنى على تنظيم المعلومات الجديدة حتى ولو أدى الأمر إلى تعديلها هي في حد ذاتها أو تطويرها.[3]ولعل هذا هو المدخل الابستمولوجي الذي اعتمد عليه الواضع في اعتبار لغة المنشأ بعاداتها النطقية كبنية لغوية أولية ينطلق منها الطفل لاكتساب بنية اللغة الفصيحة، باعتبار أن هذه البنى اللغوية الأولية يمكن أن تتعدل وتغير.

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، الدار البيضاء، المغرب، دط، 2003م، ص19-20.

[2]- عبد اللطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الراية، عمان، الأردن، دط، 2007م، ص94.

[3]- رمضان القذافي، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط2، 1997م، ص134-135.

ومما يدعم هذا الطرح البيداغوجي ما ذهب إليه تمام حسان بقول :" والتنغيم في اللغة العربية الفصحى غير مسجل ولا مدروس، ومن ثَمَّ تخضع دراستنا إياه في الوقت الحاضر لضرورة الاعتماد على العادات النطقية في اللهجات العامية."[1]

أما إبراهيم أنيس فقد اعتبر أن دراسة اللهجات العربية الحديثة دراسة مستفيضة في كل البيئات العربية هو الأساس الأهم الذي لابد منه لدراسة اللهجات العربية القديمة.[2]

فإن قيل هذا الكلام في شأن معرفة اللغة و فهم نظامها فإنه منطقي وعلائقي من وجهة نظر ما يكون بين علم اللغة العام وعلم اللغة التطبيقي أن يقال نظيره في شأن تعليمها، ذلك أن للتعليم مناطات متعلقة بفهم حقيقة اللغة في حد ذاتها، ولعل هذا أحدها.

و هنا يتأكد الطرح القائل بأن"الأطفال القادمين من أوساط ذات مستوى ثقافي جيد هم القادرون على قبول الضغط الفكري للصف وعلى تجاوز عقباته.وبهذا تتأكد أهمية الاكتساب الأولي للسان الأم في إطار الحياة العائلية بالنسبة لتطور الكلام عند الطفل."[3]وقد ذكر الواضع نظير هذا الكلام بقوله:"إضافة إلى كون هذه المستويات(المستويات اللغوية قبل التعليم) تتفاوت بتفاوت لغات الأم المحلية في الجزائر وبدرجة تأثّر هذه الأخيرة باللّغة المدرسية المتهيئة"[4] .

كما أن لاعتبار العادات النطقية في التعليم فوائد لعل أهمها:

أولا: التقريب بين العادات النطقية للطفل واللغة الفصيحة موضوع التعليم وهذا يصنع بيئة مثالية للتعليم يتناغم فيها الوسطان المنزلي و المدرسي.

ثانيا: التقريب بين عادات النطق المحلية المختلفة، وتذويب الفروق بينها بقدر الإمكان.

ثالثا: شيئا فشيئا تخليص اللغة المتهيئة من الآثار الصوتية ذات الطابع المحلي الضيق[5] وهذا ما عبر عنه الواضع بقوله: "إلى أن يصل التلميذ إلى تمييز السجلات اللّغوية Les registres بعضها عن بعض(الدارجة والفصحى)".[6]

---

[1]- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص228.

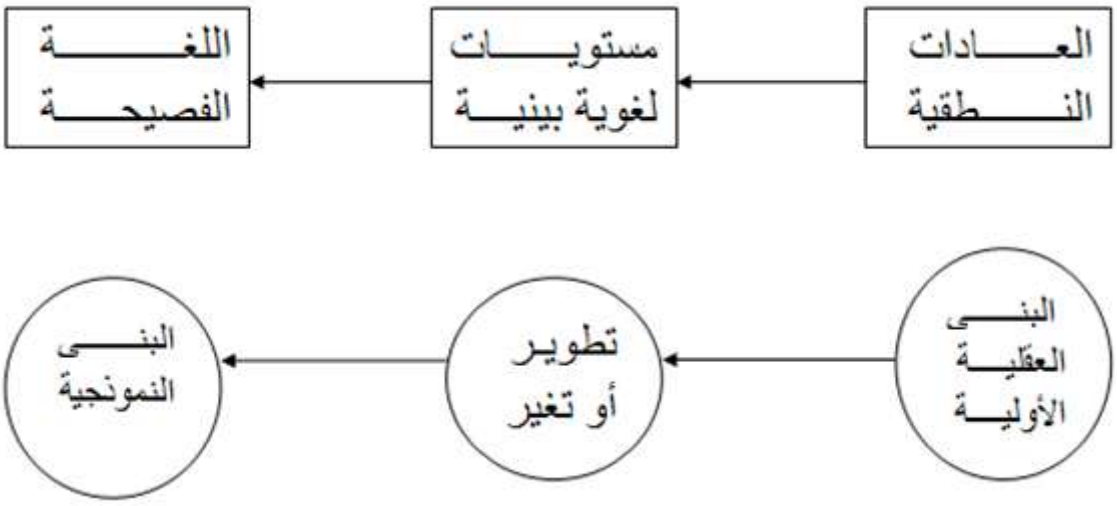
[2]- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية ، ص11.

[3]- شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد و محمد رياض المصري،دار الوسيم، دمشق، ط2،دت،ص90.

[4]- منهاج السنة الأولى، ص12.

[5]- كمال بشر، علم الأصوات، ص588.

[6]- منهاج السنة الثالثة، ص9.



المخطط "ب"[1] يجمع شتات ما ذكر سابقا ويوضح دور العادات النطقية و مكانتها كإطار عام من أطر الفكر الصوتي .

المبحث الثالث:المقاربة اللغوية

سوف يحاول الطرح المقدم هنا تسليط الضوء على مختلف الخيارات التي يقدمها النص في تعليمية اللغة العربية، وربط كل ذلك بقضايا الفكر الصوتي.

1/لماذا المقاربة النصية؟

إن المتتبع لحركية المعارف اللسانية في السنوات الأخيرة يدرك التغيرات التي طرأت على البحث اللغوي والتي أفضت باللسانيات إلى الانعتاق من محدودية الجملة (وذلك بعد أن تم إزاحة هيمنة علم نحو الذي يعنى بالمستوى التركيبي بعد آخر معاركه التي قادتها نظرية نعوم تشومسكي ليطرح

[1] – المخطط"ب" من إعداد الباحث.

ولفغانغ دريسلر وروبرت ديبوغراند البديل الجديد علم لغة النص الذي يتوقع منه تفسير الدينامية الذي تتسم به اللغة)[1]

ونتيجة لهذا يعد اختيار المقاربة النصية التي تنطلق من لسانيات النص بوصفها اتجاها لسانيا حديثا في الدراسة اللغوية اختيارا موفقا إلى حد بعيد ذلك أنه يواكب هذا التطور، ونتيجته في الجانب التعليمي هي نتيجة حتمية حيث تأكد البيداغوجيات الحديثة أن التعليم لا يكون إلا باستراتيجية مدروسة قوامها النصوص لا الجمل، "لأن الجملة تنتمي إلى نظام افتراضي هو النحو، في حين أن النص يعتبر نظاما واقعي فعالا يمكنه التغلب على القواعد المفروضة على البنية التجريدية للجملة "[2] ومن ثم فعلم لغة النص هو العلم الذي استطاع أن يجمع بين عناصر لغوية وعناصر غير لغوية لتفسير الخطاب أو النص تفسيرا إبداعيا.[3]

2/ المقاربة النصية في المنهاج

إن المقاربة النصية وكما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج "تقوم على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللّغة، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في بناء الكفاءات اللّغوية (فهم المنطوق والمكتوب والتعبير المنطوق والمكتوب) والنص هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات اللّغوية (صوتية، صرفية، تركيبية، دلالية). كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (الثقافية،الاجتماعية) وبهذا يصبح النص أساس العملية التعليمية—التَّعَلُّمية بكل أبعادها."[4] فهو وكما يرى أهل الاختصاص" وحدة تعليمية تجمع بين معارف عديدة لغوية و تربوية و نفسية واجتماعية، لتعيش في رحم النص و الأنسجة اللغوية من أصوات وكلمات و تراكيب، وتفرخ فيصير بذلك النص وحدة معرفية تتفاعل فيها معارف لسانية وغير لسانية، مما يجعله يتجاوز كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسع نطاقا، إنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة، له ديمومة الزمان والمكان"[5] لذلك يسلم البحث اللغوي بحقيقة هي أن المجتمع

---

[1]– إلهام أبو غزال وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1999م، ص9.

[2]– روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء،تر: تمام حسان، دار الكتب، القاهرة، ط1، 1998م، ص89-90.

[3]– سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، ط1، 1997م، ص7.

[4]– الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية، ص10.

[5]– لطفية هباشي،استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة،عالم الكتب الحديثة، الأردن،ط1، 2008م، ص1.

اللغوي يتواصل من خلال نصوص لا جمل و حقيقة حدوث التبليغ تكون من خلال تحليل المخاطب لشفرات الرسالة الخطابية التي تتمتع بالتشكيل اللغوي أي "أن الإفهام أو التواصل لا يتحقق إلا بوقوع المخاطب على قصد المتكلم من خلال التشكيل اللغوي الذي يضم العناصر المنطوقة، والقرائن التي تضم عناصر منطوقة وأخرى غير منطوقة"[1]

أولا: مفهوم النص في المنهاج

إن أول مدخل صوتي يمكن أن يطالعنا في محاولة ربطنا المقاربة النصية بالفكر الصوتي هو ما يحيل عليه مفهوم النص عند الواضع، ذلك أننا إذا ما تأملنا إطلاقات هذا المصطلح في كثير من الدراسات وفي الاستعمال المتداول نجد أن هناك ارتباط عرفيا عند أغلب الناس بين النص وما يحيل عليه في شكله المكتوب فقط" فالفقرة من الكتاب نص و المواضيع التي تقترح على التلاميذ في الكتاب نصوص و موضوع الدرس نص و الخطبة الدينية نص..."[2] وهذا الطرح يكون باعتبار النص قالبا كما عرفه بول ريكور:"كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة"[3] ومن خلال هذا نطرح تساؤلا عن ما يعنيه مفهوم النص[4] في المنظومة التربوية فهل هو مفهوم نمطي يحيل على المكتوب فقط كما سبق؟ أم أنه يحيل على آفاق أخرى يمكن أن نستشف منها ما يمكن أن يكون إطارا من أطر الفكر الصوتي التي نسعى لها.

ثانيا:تعليم اللغة بطريقة الوحدة

إن المقصود بتعليم اللغة بطريقة الوحدة هو أن تعلم كوحدة متكاملة، لا كفروع مستقلة: فرع القراءة وفرع القواعد و فرع الإملاء و فرع التعبير وفرع الخط ...الخ، وهو أمر يمكن تطبيقه على أي نص لغوي لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص مهما كان.و المهم في هذه الحالة ليست النصوص المختارة، بقدر ما هي في تحديد التدريبات التي تلي هذه النصوص.ومن ثم يدرب

---

[1]- سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة،مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005م، ص264.

[2]- محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية،وجدة، المغرب،دط،1997م، ص5.

[3]- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001م، ص28.

[4]- تقول حولة طالب :"تحاول اللسانيات النصية أن تعيد تأسيس النظرية اللسانية على قاعدة أخرى هي النص ليس غير .لكن هذا لا يعني أننا نعتمد المعنى المتداول بين الناس للنص...بل ينبغي أن ندرج في مفهومنا للنص كل أنواع الأفعال التبليغية التي تتخذ اللغة وسيلة له."المرجع السابق ، ص167-168.

التلميذ من خلال النص على الاستماع و فهم اللغة المكتوبة، والقواعد، وعلى التعبير بشقيه الشفوي والمكتوب... الخ حتى لا تتكون انطباعات خاطئة عند المتعلمين حول مركزية نشاط معين أو ارتباط النص بنشاط معين كالقراءة بل يكون التركيز على كل وظائف اللغة.[1]

ومن خلال هذا جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج وفي معرض الحديث عن مفهوم المقاربة النصية بالنسبة لمراحل التعلم أن منطلق الأنشطة في المرحلة الأولى التمهيدية هو النص الشفوي بمختف أشكاله: الحكاية، الحوار، الأنشودة...الخ حتى يعتمد النص الكتابي تدريجيا ابتداء من مرحلة التعلمات الأساسية.[2]كما استعمل مصطلح"نص التسميع"[3] في غير موضع من المنهاج ووثائقه. وهذا الطرح الذي يقدمه الواضع هنا هو طرح يتفق مع الحقيقة اللسانية للنص كما هي مثبتة عند المختصين، يقول الأزهر الزناد:"يطلق مصطلح النص على ما به يظهر المعنى أي **الشكل الصوتي المسموع من الكلام** ...وهذا الشكل الصوتي يمثل آخر طور يبلغه الكلام في تولده(البنية السطحية)."[4] بخلاف الجملة التي تنتمي إلى نظامين يأتيان في الدرجة الثانية هما نظاما النحو و الكتابة.

وهنا تأتي الإجابة عن هذا السؤال في سياق ما أثبت سابقا من ذلك المبدأ المتمثل في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على النص الشفوي، و هذا بإقرار الواقع اللساني المتمثل في أن جمهور المتكلمين يتواصلون بالنصوص الشفوية. ولئن قال قائل: إننا نتواصل بقطع كلامية تتمثل في الجمل. فإن البحث اللغوي يرد قائلا: أن النصوص ما هي إلا سلاسل وتتابعات من الجمل. و بإقرار البحث اللغوي نفسه الذي يقوم في وصفه و تحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة و نظام اللغة المكتوبة يقول أندريه مارتيني:" عندما يعلن لساني أنه كي نفهم ما اللغة الإنسانية، ينبغي علينا أن ندرس، قبل كل شيء، الألسن كما ننطق بها، وعندما يذكر بأن الأولاد يتكلمون اللسان قبل أن يكتبوه و

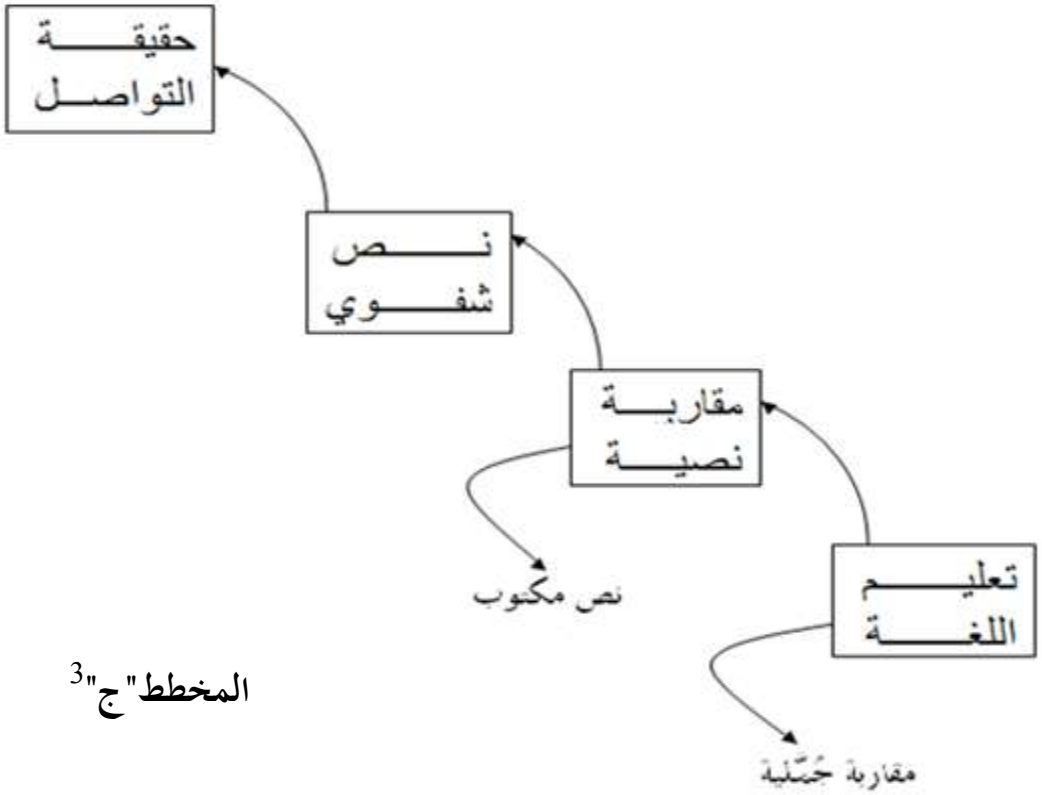
[1]- داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م، ص67.

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى، ص5.

[3]- دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، ص14.

[4]- الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م، ص12.

يقرؤوه...فنحن نصغي إليه بتهذيب."[1] ولذلك كان التعليم تابعا للنظرة التكوينية للغة عند الإنسان على مر العصور يقول كلود حجاج: " لقد سبق التعليم الشفهي التعليم المكتوب في كل مكان على وجه التقريب، وكان وحده المستخدم خلال عصور طويلة، فليس النص التقليدي المكتوب إلا تثبيتا حديثا نسبيا في تعليم كان أولا شفهيا."[2]



المخطط"ج"[3]

ثالثا: الصوت والنص

تتمثل القضية الثانية في العلاقة بين الصوت والنص ويمكننا أن نجلي جوانبها من خلال التالي؛ (إن قضية العلاقة بين اللفظ والمعنى من القضايا التي ترتبط بجانبي صحة النطق بالكلام ونظمه ومن حيث مجيئه مطابقا لمقتضى الحال وهذه القضية تتعلق بالمجالين اللغوي والأدبي على حد السواء وفي هذا مذهبان الأول تمثله نظرة لغوية بحتة تتمركز حول مادة اللغة نفسها بعيدا عن

[1]- أندريه مرتيني، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص167.

[2]- كلود حجاج ، إنسان الكلام، تر: رضوان ظاظا، دار الطليعة ، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص94.

[3]- المخطط"ج" من إعداد الباحث.

بنائها وجانبه الجمالي [أي تهتم باللغة كتركيب فقط وتستبعد كل ماله علاقة بالجانب الصوتي]ونظرة ثانية يمثلها فريق الأدباء الذين يهتمون بالبحث في الأسلوب ومشكلات تأليف الكلام من حيث احتوائه على خاصية تعبيرية أم لا.)[1] و الصحيح أن التكامل حقيقة لغوية بين النظرتين ويظهر ذلك جليا عندما يقوم فريق اللغويين بمناقشة مادة لغوية و يقررون في شأنها "أن اللفظ أو التعبير المعين قد يكون أهم وأوفى من غيره بالغرض إذا اشتمل على خواص أو عناصر صوتية موسيقية ذات سمات خاصة."[2] يقول روسو:" لغتنا و إن سرنا الحديث عنها أحلت الكثير من الملفوظات بدلا من الكثير من الإيقاعات. وبذلك فقدت الحياة والدفء لأن الكتابة تأكلها بالفعل، إن الصوامت تقضم وتلتهم سماتها وخصائصها المَوسَقَة."[3] و هذا الطرح ممهد لما سيأتي من الحديث من خلال التأكيد على دور التأسيس الصوتي في النص و دك حواجز اللغوية والأدبية عند الحديث عن ضرورة المكون الصوتي.

يعبر واضع المنهاج عن طرح يمثل الاتجاهات الكبرى في دراسة التواصل الكلامي عن طريق النصوص، من خلال مذهبين أساسيين : أحدهما يركّز على دراسة خصوصيات النص كمُنتَج كلامي وقواعد بنيته، أما الآخر فيركز على دراسة عمليتي إنتاج واستيعاب النصوص في سياقها المقامي . حيث يقول:"إن تطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين:

الأولى : تتعلق بالتّلقي والفهم، فبوساطة دراسة النّصوص نقف بصورة أفضل على محتوياتها وقصديه أصحابها وفي مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية.

الثانية : تتعّلق بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النّصوص والمنطق الذي يحكم اشتغالها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام والتماسك."[4]

وعلى هذا المنوال البيداغوجي سوف نحاول استعراض قضيتين أساسيتين، الأولى تتعلق بدور صحة الشرط الصوتي في تكوين بنية النص، و الثانية كيف تقرأ دلالة النص على ضوء ما يقدمه الصوت اللغوي، وليس يدعوا البحث في هذا المقام أن يتقيد دارس النصوص برؤية محددة نحوية

[1]- كمال بشر، فن الكلام، دار غريب، القاهر، دط، دت، 2003م، ص143.

[2]- المرجع نفسه، ص144.

[3]- مراد عبد الرحمن مبروك، من الصوت إلى النص، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1993م، ص10.

[4]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة، ص8-9.

أو صرفية أو حتى صوتية، بل لا شك أن النظر للنص بأدوات لغوية متعددة سيؤدي إلى نتائج أكثر منطقية و مقبولية ممن ينظر للنص بأداة محددة صوتية، أو صرفية ،أو نحوية، أو دلالية ولكن الذي نسعى له هو إثبات ما سبق طرحه من أن الخروج من الدراسة الجُمَّلِية إلى الدراسة النصية قد أعاد للمستوى الصوتي شيئا من مكانته الغائبة في كثير من الأحيان في الدراسات النحوية القديمة. ومن ثم نثبت أن اختيار المنهاج للمقاربة النصية ينسجم مع طموح البحث الصوتي.

أ/الشرط الصوتي في بناء النص

فأما الشق الأول من هذه القضية فتتجلى أهميته من خلال الطرح اللساني المنطقي القائل بأن أي دراسة على أي مستوى من مستويات البحث تعتمد في كل خطواتها على نتائج الدراسات الصوتية. وذلك بالطبع أمر يمكن إدراكه إذا عرفنا أن الأصوات هي المظاهر الأولى للأحداث اللغوية وهي كذلك بمثابة اللبنات الأساسية التي يتكون منها البناء الكبير حيث (أن أي بناء للكلام لا يكون صحيحا سليما إلا بصحة لبناته وتكاملها ، حتى يصير مؤهلا لأن نطلق عليه مصطلح جملة أو عبارة أو نص وهذه الصحة تتطلب أمورا ثلاثة يلعب فيها المكون الصوتي الدور الأبرز، وهي: صحة المبنى ، وصحة الأداء الصوتي، مطابقة الكلام للمقام)[1]

أولا:صحة المبنى

وهي ما يسميها كمال بشر "الصحة الداخلية للكلام" و المقصود منها أنه حتى يصح البناء النصي يحتاج أن تسلم عناصره المكونة له في مادتها وهيئتها و في هندستها، و هذه العناصر هي أصوات اللغة وصيغها الصرفية و مفرداتها المعجمية، والصحة الصوتية فيها تقتضي الإتيان بالأصوات المفردة على وجهها الصحيح المقرر لها من حيث مخارجها وصفاتها المميزة لها كالنطق بالباء شفوية وقفية انفجارية و بالثاء مما بين الأسنان احتكاكية مهموسة،هذا من جهة ومن جهة أخرى الاهتمام بسمات أخرى مميزة لأصوات مخصوصة كتفخيم الطاء في كل مواقعها وتفخيم الراء أو ترقيقها حسب السياقات التي ترد فيها. و أما الصحة الهندسية أي مراعاة حسن التأليف

[1]- كمال بشر، المرجع السابق، ص79.

بين وحدات التركيب و اتساق الكلام بعضه مع بعض على وجه يتمشى مع العرف اللغوي المعتمد بين أهل الصنعة نحو مراعاة الظواهر الصوتية كالإدغام و الإعراب الذي هو ظاهرة صوتية بالدرجة الأولى قبل أن يكون قضية نحوية...الخ[1]

والحقيقة أن هذه المسألة قديمة قدم البحث اللغوي عند العرب حيث يقول كمال بشر: "ومراعاة هاتين السبيلين في نظر اللغويين القدامى تضمن صحة النص و سلامته اللغوية، وقد أشاروا إلى ذلك وعبروا عنه بما يسمى "بالفصاحة""[2] وهم يقصدون بذلك فصاحة المفردات : أي خلوصها من تنافر الحروف، و الغرابة، ومخالفة القياس اللغوي. ويقصدون بها أيضا فصاحة الكلام: أي خلوصه من ضعف التأليف، و تنافر الكلمات، والتعقيد.[3] فإن قيل هذا الكلام في حق من هو متعلم للعربية فإنه أدعى أن يؤسس لمثله عند من يخطو خطواته الأولى في تعلم أصواتها وأداءاتها المختلفة.

ومن ثم يقرر أهل البلاغة أن تأليف الكلام الجيد يحتاج إلى مراعاة أمرين متصلين غير منفصلين أولهما يتعلق باختيار الألفاظ المفردة. وثانيهما يختص بنظم الكلام.و يقرر أهل هذه الصناعة في شأن الألفاظ المفردة أن تختار بحيث تكون خالية من التنافر الصوتي[4] الذي يؤدي إلى الثقل في النطق وعدم ارتياح السمع له والذي يبعده عن الذوق فتأنفه النفس و ترفضه الأذن.

أما في شأن النظم فهو "أن تختار الألفاظ المناسبة، ثم تعمد إليها فترتبها في تركيب تركيبا مخصوصا و تؤلف فيما بينها تأليفا ترتضيه قواعد اللغة، بحيث يخرج التركيب كلا متكاملا منسق الأجزاء مرتبط الوحدات الداخلية، خاليا من النشاز والشذوذ"[5] وفي هذا الشأن يرى أهل صناعة النظم وجوب خلو الكلام من الألفاظ المتنافرة، أي تلك التي تثقل على اللسان و يعسر النطق بها إما

---

[1]- كمال بشر، فن الكلام ، ص82.

[2]- المرجع نفسه، ص83.

[3]- عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح، مكتبة الآداب، القاهرة، دط،دت، ج1، ص10-13.

[4]- وعند بعضهم إنما يكون ذلك بتأليف اللفظة من أصوات متباعدة المخارج، حيث إن، "الحروف التي هي أصوات تجرى من السمع مجرى الألوان من البصر، ولا شك أن الألوان المتباينة إذا جمعت كانت في النظر أحسن من الألوان المتقاربة ." ينظر: الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982م، ص64. ، وذكر ابن الأثير أن المعول عليه هو الذوق الصحيح ، فما يعد ثقيلا عسر النطق فهو متنافر، سواء أكان من قرب مخارج الحروف أم من بعدها أم من غيرهما . ينظر: عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح، ص10.

[5]- كمال بشر، المرجع نفسه، ص94.

لتكررها تكرارا مملا مخلا بالفصاحة، و إما بسبب هذا التكرار مع اشتمالها على أصوات لا ترتاح لها الأذن بسبب صعوبة النطق. وقد أشار الجاحظ إلى النوع الأول بقوله: " ومن ألفاظ العرب ألفظ تتنافر، وإن كانت مجموعة في بيت شعر لم يستطع المنشد إنشادها إلا ببعض ابتكاره. فمن ذلك قول الشاعر:

وقبر حرب بمكان قفر وليس قرب قبر حرب قبر"[1]

ومثال النوع الثاني وهو "التكرار مع نبو التأليف الصوتي قول أبي تمام :

كريم متى أمدحه أمدحه و الورى معى وإذا ما لمته لمته وحدي

ففي هذا البيت تكرار مع الجمع بين الحاء والهاء، واجتماعهما يؤدي إلى الثقل و الصعوبة في النطق."[2]

ثانيا:صحة الأداء الصوتي

وهذا هو الشق الثاني في موضوعنا المقرر آنفا وهو بحث في كيف يمكن أن يحتوي النص على عناصر يترجح بها الفهم عند المتلقي. بعد حديثنا عما يتصل بتأليف الكلام ونظمه نتجاوز ما يتصل منه بمجرد الصحة اللغوية إلى إمكانية احتواء الكلام على عناصر لغوية معينة ترقى به إلى مستوى يروق المتكلم أو المستمع و يجعله أكثر مقبولية عنده.و هذا البحث يتصل بموضوع "الأسلوب و مشكلاته" والمقصود هنا مبدأ الاختيار أو الانتقاء أي كيف يختار المتكلم جمله و عباراته المشكلة للنص من بين كل تلك الإمكانات المتعددة بما يتناسب و الغرض الذي يساق له الحديث، وهنا يطرح سؤال مهم: ما تلك العناصر اللغوية التي تمنح الأسلوب المعين ميزة خاصة يتفوق بها عن غيره؟[3]

[1]- الجاحظ،البيان والتبيين ،مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7،1998م ،ج1، ص69-71.

[2]- كمال بشر فن الكلام ، ص97.

[3]- كمال بشر، المرجع نفسه، ص103.

ثالثا: خاصية التعبيرية

إن الإجابة عن السؤال السابق هي من الصعوبة بمكان ذلك أن تلك العناصر تبعد عن دائرة الحصر، لكن هناك مبدأ أساسي يمكن أن يكون إطارا عاما ألا وهو مبدأ "وجوب احتواء الكلام المختار على "خاصية التعبيرية" و التي هي "قدرة الكلام على الوفاء بحاجة الغرض المسوق له بصورة أقوى و أبلغ من غيره و على وجه يحدث التأثير المنشود حيث تقاس بمدى ملاءمة الكلام للموقف المعين ودرجة مطابقته له"[1]. و للتعبيرية وسائل لغوية كثيرة يأتي في مقدمتها الوسائل الصوتية، حيث أن لكل لغة إمكانيات صوتية كثيرة تستعمل لأداء نصوصها لكن دائما هناك إمكانات صوتية مخصوصة أكثر نجاعة في تأدية نصوص مخصوصة بحسب المقامات المختلفة، واستغلال الأصوات بقصد الوفاء بأغراض التعبيرية والتطابق بين الكلام و المقام يطلق عليه "المحاكاة الصوتية" وتتمثل في "استغلال ألفاظ الصورة السابقة في العبارات والجمل ليصبح التركيب كله ذا سمات صوتية معينة قادرة على خلق جو موسيقي من شأنه أن يوحي بالصورة المراد التعبير عنها، ومن ثم يكون التطابق بين النص اللغوي و الصفات الصوتية للمدلول."[2] كما تظهر المحاكاة أيضا عند التعبير بالصوت عن خواص معينة للمدلول يريد المتحدث إبرازها، كالإشارة إلى النوع (ذكر/ أنثى) أو الحجم (صغير/ كبير)، أو المكانة (حقير/عظيم) ...الخ ومن صورها أيضا المختصة بتراكيب النصوص ونظمها أن يشكل النص من جمل ذات صفات صوتية معينة و منظومة نظما موسيقيا خاصا كقول العماد الأصفهاني مبشرا بفتح عكا: جالت خيوله وسالت سيوله، وطلعت في سماء العجاج نجومه خرصانة وقلعت قلائع تلك الجبال جبال فرسانه ...الخ[3]

ومن ثم لا يكون النص مقبولا و لا يتم أداؤه لأغراضه ما لم تكن مادته سليمة صحيحة من حيث هيئتها الصوتية البنائية والطلائية. و المقصود من البناء الهيكل الصوتي العام المتمثل في

[1]- كمال بشر فن الكلام ، ص104.
[2]- المرجع نفسه، ص107.
[3]- المرجع نفسه، ص108-110.

لبنات النص ومكوناته. أي أصوات اللغة التي تحدد قوامه وترسم جوانبه ومتى ما كانت هذه اللبنات صحيحة صح البناء الكلي و العكس صحيح. أما الطلاء فهو التلوينات الصوتية التي تظهر في بعض الظواهر النطقية كالنبر والتنغيم والفواصل الصوتية التي تلف المنطوق وتكسبه خواص أدائية مميزة، من شأنها أن تصنفه في صفوف التعبيرية التي تخضع لها البنية الدلالية للنص ككل.[1]

رابعا: التعبيرية في المنهاج

تتجلى التعبيرية في المنهاج بأوضح صورها مع الأنماط المختلفة للنصوص حيث تفرض هذه الأنماط أداءات صوتية متنوعة إذ(أن اعتماد المقاربة النصية يسمح بتنويع أشكال التعبير بين النص الحواري و الشعري و الوصفي و الطلبي ...الخ)[2] وقد أبان واضع المنهاج عن هذا في سياق حديثه عن المهارات القرائية كتدريب المتعلمين على التمييز بين الإيقاعات المختلفة لأساليب التعجب و الاستفهام النهي والأمر...[3]

و أفصح بما لا يترك مجالا للشك عن هذه الخاصية عند حديثه عن أهداف القراءة بقوله " أن يكيف قراءته [أي التلميذ]مع أحد أهداف القراءة و مع نمط النص"[4] فهل تكييف القراءة إلا أداء صوتي مخصوص مما يكسوه التلميذ لما يقرأه، كما ذكر نحو ذلك عند حديثه عن نشاط المحفوظات وعن أهدافه المنوطة بالمتعلمين بقوله: "تعويدهم النطق الصحيح والإلقاء الجيد وحسن تمثل المعنى. وتدريب حاستهم السمعية على تمييز دقائق النغم وموسيقى الشعر."[5] بل إنه يؤكد على قضية إدراك الإيقاع وحسن الإلقاء باعتبارها كفاءة متوخاة من نشاط الأناشيد وذلك بجعل النبر والتنغيم من أسباب تحقيق التماسك الصوتي للنص.[6]

---

[1]- كمال بشر فن الكلام ، ص183و203.

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى، ص5.

[3]- منهاج السنة الثانية، ص13.

[4]- منهاج السنة الأولى، ص11.

[5]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية، ص20.

[6]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية، ص11.

ب/ الشرط الصوتي في فهم النص

وهذا هو الشق الثاني من القضية التي طرحها الواضع وهي تتعلق بكيف يمكن الوقوف على القصدية في النص من خلال ما يقدمه الصوت اللغوي.

إن الأصوات تمثل الملمح الأقرب من حيث ارتباطها بالنص، وإعلانها عن بعض دلالاته، ونضرب لذلك مثالا إذ أننا لو افترضنا مستمعا عربيا يستمع لمتكلم أجنبي وهو لا يعرف لغته فإن مدخله الأقرب للوقوف على شيء من قصديته هو الصوت من حيث نبره وتنغيمه فإن الأصوات والتشكيل الصوتي تضفي على جوانب التشكيل اللغوي بعض السمات المميزة وقد أشار مصطفى النحاس إلى شيء من هذا بقوله: " إن النظام اللغوي، والاستعمال السياقي جميعاً في اللغة العربية يستخدمان التشكيل الصوتي في التمييز بين المعاني "[1]

أولا:واقع الدراسات الصوتية للنص

وفي هذا الجانب الثاني من القضية أي ما يتعلق بكيف قراءة دلالة النص في ضوء ما يقدمه الصوتي للوقوف على قصدية صاحبه فإن لعلماء اللغة العرب صولات وجولات في البحث عن العلاقة بين الصوت اللغوي و الدلالة كالخليل و سيبويه وابن دريد وابن فارس حيث أن ربط الصوت بإيحاء ما، وتضام أصوات اللفظ بما يوحي به هذا اللفظ يعد موضوعا قديما قدم البحث اللغوي فقد قال ابن جني في الخصائص ما نصه" :فأما مقابلة الألفاظ بما يشاكل أصواتها من الأحداث فباب عظيم واسع، ونهج متلئب عند عارفيه مأموم .وذلك أنهم كثيرا ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبر بها عنها، فيعدلونها بها ويحتذونها عليها . وذلك أكثر مما نقدره، وأضعاف ما نستشعره"[2] ومن علماء اللغة المحدثين محمود السعران و إبراهيم أنيس و كمال بشر وعبد الصبور شاهين... وكان من هؤلاء كلهم أن طرقوا هذا الباب ولكن ذلك بقي في طار علم اللغة العام أو في إطار دلالة الأصوات المفردة .وعلى الرغم من أن هذه رؤية من القدماء و المحدثين قد تسهم في تشكيل الرؤية المتوخاة لفهم النص أحيانا. إلا أننا لا نستند لها كل الاستناد لأنها تتقوقع حول بعض الحروف و بعض الكلمات التي يدل صوتها على معناها، ولم تتجاوز هذا المفهوم إلى مفهوم آخر أعمق وهو الدلالة الكلية للصوت. أو لنقل

[1]- مصطفى النحاس، من قضايا اللغة، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1995م، ص89.

[2]- ابن جني، الخصائص،تح: محمد على النجار، المكتبة العلمية، دط، دت، ج2 ، ص157.

دلالة الصوت من خلال السياق الكلي[النص] ذلك أن وجهة هؤلاء الأساسية في دراستهم الصوتية لم تكن موجهة نحو النص[1] باستثناء الجاحظ الذي "يعد في طليعة الدارسين القدامى الذين اهتموا بتأثير الدلالة الصوتية على النص الأدبي و بخاصة فن الخطابة"[2]

ثانيا:الدلالة الصوتية في النص

على العموم فإن الاعتباطية بين الصوت والدلالة ليست مطلقة، بل هناك درجة من الربط والانسجام بين الصوت والمعنى، وهذا الترابط والإيحاء يزداد تبعاً للقدرة على توظيف الأصوات، و لقد أشار محمد صالح الضالع إلى المعنى المقصود عند تراكب الأصوات في السياق بقوله: "ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون للأصوات المفردة معان بذاتها، ولكنها تكتسب تلك المعاني من وجودها في السياق الذي يصبغها بلونه، بالإضافة إلى لونها وطبيعتها النطقية والسمعية"[3]

بل إن"الأثر الصوتي لا يقف عند حدود الكلمة، حيث يتعداها إلى النص عن طريق إحداث اتساق صوتي بين بعض الجمل، مثل ما سماه البلاغيون العرب "الموازنة" كقول القائل "يدعوها فتجيبه، ويأمرها فتطيعه."[4]

كما أن الوقف ظاهرة صوتية أدائية تصاحب الخطاب المنطوق على وجه الخصوص ولا شك أن الوقف من الظواهر الصوتية ذات الشأن في توجيه المعنى على مستوى التراكيب"[5]كما يشارك القرائن السياقية التي تؤثر على دلالة التركيب وتوجيه المعنى.[6].

ثالثا:الدلالة الكلية للصوت في النص

(أما الذي نعنيه بالدلالة الكلية للصوت ما يمكن أن يتشكل من خلال الجرس الصوتي، أو من خلال الإيقاع اللغوي أو من خلال **المؤثرات الصوتية النوعية**. فجماع هذا يمكن أن يفيد في

---

[1]- مراد عبد الرحمن مبروك، من الصوت إلى النص ، ص14.

[2]- المرجع نفسه، ص4.

[3]- الأسلوبية الصوتية، محمد صالح الضالع، دار غريب ، القاهرة ، ط1 ، 2002م، ص30 .

[4]- منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، حلب سوريا، ط1،2002م، ص13.

[5]- محمد يوسف حبلص، أثر الوقف على الدلالة التركيبية،دار الثقافة العربية، القاهرة، دط، 1993م، ص15-16.

[6]- ينظر :المرجع نفسه، ص93-94.

شرح الأبعاد الدلالية المتعددة وفض مغاليق النص)[1] "وتتمثل هذه المؤثرات الصوتية النوعية في كيفية تحويل النص المكتوب إلى نص منطوق و محاولة استخلاص المعاني الدلالية التي يحدثها الصوت في النص"[2] فقد يختلف اللغويون والنقاد في ربط الصوت بالدلالة أو ربط الحروف الصوتية بمعانيها...لكننا لا نظنهم يختلفون في الوظيفة الدلالية التي يضفيها الصوت على النص، فمن المسلم به أن اللغة المكتوبة قد لا تفي بكل مقتضيات المعنى لأنها لا تأتي ترجمة لكل ما في الذهن من صور ذهنية و صوتية لأجل ذلك تأتي أهمية دراسة المؤثرات الصوتية في كشف الدلالات و المعاني التي لا يمكن التوصل إليها من خلال النص المكتوب فقط.

كما يشير محمد العبد في كتابه "اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة"إلى أهمية الدراسة الصوتية في كشف ملامح السرد الروائي لذلك يقول: "وأود أن أشير إلى ملمح رئيسي من ملامح السرد الروائي المعاصر، و هو الاقتراب من المواصفات البنائية و الوظيفية للشفرة المنطوقة و نحسب أن اقتراب الشفرة المكتوبة في السرد الروائي المعاصر من نظيرتها المنطوقة، يعكس نوعا من التناغم بين السردى و الحواري داخل الرواية."[3]

ويعنى بالمؤثرات الصوتية النوعية " الظواهر الصوتية المتنوعة التي تحدث أثرا في النص الأدبي على مستوى المعنى و الدلالة الإيقاعية وتتمثل في النبر و التنغيم و الجهر و الهمس والشدة و الرخاوة ... و المقاطع الصوتية،... وكلها تسهم في تشكيل المعنى الدلالي الإيقاعي للنص."[4] وهذه الأنظمة التي ذكرنا سوف تشكل لنا في ما هو آت من مراحل هذا البحث لب موضوعه أي قضايا الفكر الصوتي .

[1]- مراد عبد الرحمن مبروك، من الصوت إلى النص ، ص16-17.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

[3]- محمد العبد: اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة، بحث في النظرية، دار الفكر للدراسات و النشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990م، ص95.

[4]- مراد عبد الرحمن مبروك، المرجع نفسه، ص24.

3/النص والتدريب الصوتي

تتنوع أنماط التدريب على أداء الأصوات اللغوية وتتشعب أشكالها، لكن حتما هناك رهان تضعه المقاربة النصية على ما يمكن أن يقدمه الشكل النصي دون غيره للأصوات اللغوية وقضاياها المنوطة بها فحتما تغيير شكل المادة اللغوية من الكلمة إلى الجملة إلى النص سيفضي إلى تغير نتائج هذه التدريبات، وقد تنبه الجاحظ[1] لشيء من ذلك عندما تحدث عن عيوب النطق الناتجة عن السرعة في التكلم بالنصوص كتداخل الكلمات مع بعضها البعض أثناء نطق المتكلم بها و أطلق على هذه الظاهرة "اللَّفَف"[2] فالقراءة الجهرية للنصوص ميدان خصب لكشف المشكلات الصوتية التي تواجه المتعلمين، والمعلم الناجح هو الذي تتوفر لديه حساسية يستطيع بها التقاط أخطاء المتعلمين في نطق بعض الأصوات الواردة في النصوص المقروءة، والتي ترتكب عادة بسب الإسراع في القراءة وبشكل لا إرادي حيث لا يشعر التلميذ عادة بحاجة إلى التركيز على كلمات أو أصوات بذاتها. وهذا الموقف التعليمي بلا شك يختلف في مردوده الصوتي عن قراءة كلمات مفردة أو حتى جمل . إن التلميذ في هذا الموقف إنما يفعل ذلك عادة بإيقاع طبيعي normal tempo أو قريب منه ، ومن ثم تغتنم الفرصة لتقييم أدائه في نطق أصوات مخصوصة يتقصدها المعلم دون انتباه من التلميذ. كما أنه قد يرد الصوت الواحد في أكثر من كلمة و في غير موضع من النص مما يعطي له اختلافات في النطق، والقارئ الجيد هو الذي يتنبه لذلك.[3]

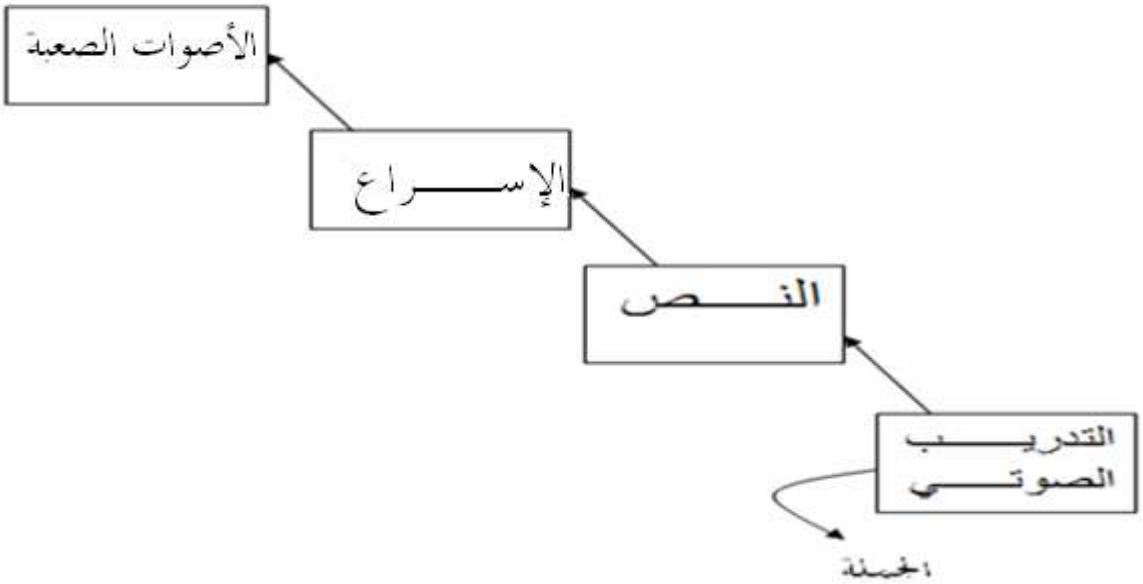
إنا اعتبارنا النص في التعليم هو اقترابنا من البنية الحقيقية للحدث الكلامي ومن ثم اقترابنا من الجانب المنطوق في اللغة ولمستواها الصوتي.

---

[1]- و يبدع الجاحظ برصده الذكي لظاهرة صوتية نصية أخرى و ذلك بتحديده للأصوات الأكثر ترددا في النصوص وهي الياء و اللام و الألف و الراء حيث يقول: " واعتبر ذلك بأن تأخذ عدة رسائل: وعدة خطب من جملة خطب الناس و رسائلهم، فإنك متى حصلت جميع حروفها و عددت كل شكل على حدة علمت أن هذه الحروف الحاجة إليها أشد." ينظر: البيان والتبيين، ج1،ص22.

[2]- أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988م، ص99.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م، ص223-224.



المخطط"د"[1]

المبحث الرابع: مدخل السماع في تعليم اللغة

1/المنطلق اللساني

مما يبدوا واضحا جليا أن تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي قام وبشكل أساسي بالاعتماد على المناظير اللسانية العلمية التي في مقدمها الاهتمام بنظرية المستويات اللغوية، حيث تقسم مرحلة التعليم الابتدائي إلى ثلاثة أطوار أولها طور المكتسبات الأساسية، والذي يتم فيه إنضاج هذه المستويات، حيث يستهله الواضع في السنة الأولى بمباشرة بناء نظام الأصوات عند المتعلمين، ثم بناء المستويات الأخرى الصرفية و التركيبية والأنظمة اللغوية تباعا، مرورا بالطور الثاني الذي أطلق عليه طور التحكم في المكتسبات الأساسية، وصولا إلى طور الترسيخ الذي يتدرب فيه المتعلم وبشكل أكثر اتقانا على التواصل والقراءة المسترسلة الواعية للنصوص.إن هذه المستويات اللغوية التي يسعى الواضع إلى إنضاجها في الطور الأول من التعليم أي السنتين الأولى والثانية تمثل عند أحمد محمد قدور ما يعبر عنه هو بمصطلحه "قطاعات الدرس اللساني، التي تشمل الظواهر اللغوية كافة، من الأصوات ، والصرف و النحو والدلالة.... فالقطاع اللغوي هو جانب من جوانب الكلام الذي يراد تحليله وبيان معناه. لذلك تحددت قطاعات الدرس اللغوي على هذا النحو المتدرج صعدا."[2] ومن ثم مثلت هذه القطاعات جوانب اللغة موضوع التعليم

[1]– المخطط"د" من إعداد الباحث.

[2]– أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص30.

وترتبت على هذا النحو. ومثّل قطاع الأصوات طليعة القطاعات التي استهلها الواضع بالتعليم وبالتالي يفترض أن يكون المنطلق الطبيعي في تعليم الأصوات هو السماع.

2/ تعليم اللغة ومدخل السماع

عند محاولة رصد بعض الملامح التي يمكنها أن تنبئنا عن المدخل المتبع في تعليم اللغة لنصدر بما هو متبع في تعليم المستوى الصوتي منها خاصة، فإننا نصطدم بمبادئ قد أسلفنا الحديث عن بعضها فيما مضى من مراحل هذا البحث تنبؤ و بقوة عن حضورٍ لمجموعة من الطرق التعليمية "كالبنيوية التركيبية السمعية البصرية" التي كانت نتيجة للأعمال التي أفرزتها اللسانيات الوصفية وعلم النفس السلوكي ونظرياته التعليمية و "الطريقة التواصلية" التي كانت نتيجة لأعمال نعوم تشومسكي، إلا أن المهم في شأن هذا البحث هو ما يتعلق بالطريقة السمعية البصرية والتي يؤكد روادها وكما يرى مولتون في أهم منطلقاتها "أن اللغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب"، ومن ثم تقرر تعليم اللغة المسموعة و المنطوقة قبل القراءة والكتابة إنطلاقا من دور القيمة الخلافية التي يعلبها النبر والتنغيم، حيث يُبتدأ التعليم وفق هذه الطريقة من خلال مرحلة العرض:التي يتم فيها عرض الحوار وتسميعه عدة مرات، ثم عرض الصور بعد الاستماع إلى تعابير الحوار المسجل.[1]

ونظير هذا الكلام الذي سبق ذكره في المنهاج اختيار الواضع لمنطلق إسماع اللغة كأول مدخل للتعليم الرسمي لها، حيث قسمت السنة الأولى إلى ثلاثة مراحل، المرحلة التمهيدية ومرحلة التعلمات الأساسية، ومرحلة بناء التعلمات الفعلية، وتمتد المرحلة التمهيدية من الوحدة الأولى إلى الوحدة الرابعة و يتمثل نشاط الطفل في هذه المرحلة في التعرف الإجمالي على اللغة مُبتدأً بما عبر عنه الواضع بـ "سماع الأداء اللغوي و النبرة الصوتية الصحيحة"[2] وخلال هذه المرحلة لا يتعلم التلميذ الأحرف والأصوات العربية بشكل متخصص، بل يكون ذلك في مرحلة بناء التعلمات الأساسية، وقد تحدث كمال بشر عن هذا المبدأ وعبر عنه بقوله"اسمع وسَمِّع" حيث يرى أن أهم

[1]- نايف خرما و على حجاج، اللغات الأجنبية ، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1990م، ص163.

[2]- دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، ص12.

عوامل اكتساب اللغة، هو السماع والحديث.[1]، وذلك من خلال التعرض المباشر للأداء المتكرر من المعلمين المجودين للكلام المراد اكتسابه لاستيعاب خواصه ثم النسج على منوال هذا المسموع نطقا و تعبيرا.

جوهر الطاقة السمعية

يرى غير واحد من الباحثين ضرورة هذا المدخل كما يقرر ستيفن أولمان في شأن ما تحدثه الكلمات مفسرا الأثر الذي تتركه المنطوقة منها والذي يحمل الدافعية إلى التعبير فيقول: "لها صورتان(أي الكلمات المنطوقة) من الوجود، وجود بالقوت ووجود بالفعل. فكل كلمة تسمع أو تنطق تترك في إثرها مجموعة من الانطباعات في ذهن كل من المتكلم و السامع، انطباعات الأصوات و انطباعات حركات أعضاء النطق، كما تترك أيضا استعداد معينا لإعادة هذه الحركات والإتيان بهذه الأصوات نفسها. هذه الانطباعات- أو الفكر كما يسميها علماء النفس-تودع في أذهاننا، ومن الممكن أن تصير حقيقة واقعة في الكلام المتصل بكل سهولة وطواعية، فإذا ما تحققت هذه الانطباعات برز في الحال في ذهن السامع ذلك الجزء الباقي من الخبرة الكلية، وهي الشيء الذي تدل عليه هذه الانطباعات."[2]، والحقيقة أن الوصول إلى تفعيل هذا المبدأ داخل الوسط التربوي يتطلب التأكيد على

إقامة التواصل[3]المثالي بين المسْمِع(المعلم) و المستمع(المتعلم).[4] ومن ثم يلعب المعلم في هذه المرحلة دورا حساسا ذلك أنه يمثل القدوة الشفوية فهو محتاج إلى أن يكون في أعلى مستويات

[1]- كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، دط، 2005م، ص516.

[2]- ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، دار غريب، القاهرة، ط1، 1997م، ص35-36.

[3]- ولذلك تضطلع اللسانيات وبشكل مباشر بتوفير المدربين المتخصصين الذين يشرفون على تأهيل المعلمين لأن "موضوع اللسانيات هو اللسان والاتصال قبل كل شيء ، وأن التربية تستند بالضرورة إلى مجموعة من الافتراضات المتعلقة بسير اللسان وتطوره وبأنماط الاتصال القائمة بين المعلمين والمتعلمين و لأن موضوعها أيضا الخطابات وقد أعطت المؤسسة المدرسية الأفضلية للخطاب التعليمي الذي يحققه المعلم والذي ينبغي معرفة قواعده للتمكن من نقده"ينظر :شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية،تر: قاسم المقداد و محمد رياض المصري، دار الوسيم، دط، دت، دمشق، ص94.

[4]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، دط،دت، ص76.

الكفاءة باستحضاره المعارف اللسانية، وخاصة الصوتية منها لا كغاية مستقلة بذاتها ولكن تمثلا و أداء صحيحا.

3/ نماذج من التمارين اللسانية

أولا: الأنشطة

من الأنشطة التي يقررها الواضع والتي تعتمد في جوهرها على الطاقة السمعية نجد:

أ/"نشاط أشاهد وأستمع:

حيث يتأمل المتعلم المشهد و يعبر عنه بصفة تلقائية قصد تقريبه من نص التسميع ثم يستمع بوعي لما يلقى عليه، فيعبر عنه باستغلال السند البصري مع التركيز على الصيغة المستهدفة.

ب/نشاط أكتشف:

يقرأ المتعلم الحرف أو آلية القراءة انطلاقا من السند البصري ليدرك العلاقة بين الصورة والصوت شكليه القصير والطويل ثم يقرأ الجملة"كلمة/كلمة" لاستخراج المشتملة منها على الحرف المستهدف فيجرد منها بعد اكتشافه."[1]

ثانيا: الألعاب اللسانية[2]

تُقترح على الأطفال أنشطة في القراءة والكتابة يتعّلمون فيها باللعب، ويراجعون المكتسبات السابقة بواسطة ألعاب متنوعة مشوقة بهدف الترويح عن النفس وشد الانتباه والترغيب في التعّلم، والاستعداد لممارسة نشاط الإدماج[3].والألعاب اللسانية عبارة عن ضرب من ضروب اللهو أو التسلية، تكون اللغة فيه هي الواجهة التي تقدم أساسيات أو منطلقات التحدي، ويمارس التلميذ التباري في اللعب بكلمات اللغة في صورتها الأساسية التي هي الصورة المسموعة الملفوظة لسانيا، ... وهذه الممارسة قد تستخدم لعدة أغراض منها اختبار معارف أو قدرات الآخرين اللغوية، أو إظهار البراعة الشخصية الإبداعية و التميز الفردي و التفوق. وتتخذ

[1]- دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، ص14.

[2]- "يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمة من أبرز الطرق و الاستراتيجيات التي تراعي سيكولوجية المتعلمين. فمن خلاله يصبح للتلميذ دور إيجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف، لما يتسم به هذا الأسلوب التعليمي من التفاعل بين المعلم والتلاميذ خلال لعملية التعليمية وذلك من خلال أنشطة و ألعاب تعليمية تم إعدادها و تنفيذها بطريقة علمية منظمة"عبد اللطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الراية، عمان، الأردن، دط، 2007م، ص261.

[3]- منهاج السنة الأولى، ص8.

الممارسات أشكالا مختلفة فمنها ما يعتمد على قدرات التمكن من النطق الصحيح لكلمات أو جمل تتألف فيها مجموعة من الأصوات في إطار مخرج صوتي واحد أو مخارج متقاربة، أو الاعتماد على المعجم اللغوي باختبار أو إبراز التمكن من استخدام المخزون المعجمي من ناحية تعرف الكلمات المكونة من حروف مخصوصة بعدد معين كما في الكلمات المتقاطعة.[1] والملاحظ أن أغلب الألعاب اللسانية في المقرر تنطلق من الصورة السمعية التي تتركها التراكبات والتلاحقات المعينة للأصوات في نسج الكلمات كما سوف نمثل.

الوظيفة التعليمية للألعاب اللغوية[2]

أ- النطق الصحيح لأصوات اللغة في حال إفرادها .

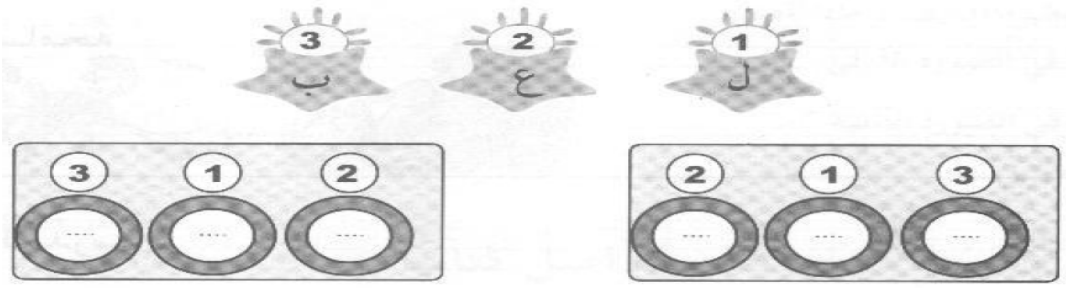
ب- النطق الصحيح لتجمعات الأصوات في حال تراكبها في كلمات وجمل وعبارات.

ج- تمييز حدود الكلمات المفردة و بداياتها ونهاياتها، فضلا عن تمييز حدود مقاطعها، وكذلك تمييز مواضع ملتقى الكلمات .

د- الاستخدام الصحيح لما اكتسبه أو تعلمه التلميذ من قواعد الاشتقاق و التصريف في لغته .

ومن نماذج هذه الألعاب في المنهاج :

أ/التجنيس: وهي لعبة يشكل فيها المتعلمون كلمات جديدة عن طريق إعادة ترتيب تتابع حروف الكلمات أو الجمل المطروحة، أو بتصحيف الكلمات.[3] ومن أمثلتها في كراس النشاطات تمرين أكتب الحروف حسب الترتيب و أقرأ.[4]



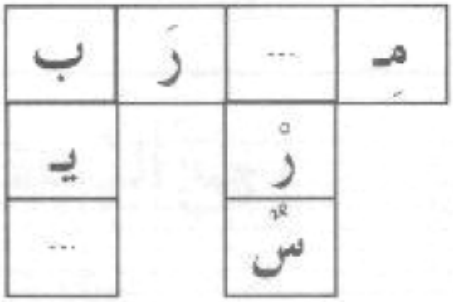
[1]- أحمد عبد المجيد هريدي، الألعاب الكلامية اللسانية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1999م، ص29-30.

[2]- المرجع نفسه، ص98.

[3]- المرجع نفسه. ص36.

[4]- كراس الكتابة والتمارين للسنة الأولى، ص66.

ب/الكلمات المتقاطعة: نحو نشاط أضع الحرف الناقص في الخانة.[1]



ثالثا:تدريبات الثنائيات الصغرى minimal pairs

خلال السنة الثانية يعتمد الواضع على طريقة جديدة من التمارين اللسانية للتدريب على الأصوات المتشابهة في النطق و تعرف هذه الطريقة بالثنائيات الصغرى[2] حديثا وهي ضرب من الجناس اللغوي .[3]

وفيم يلي استعراض لهذه الطريقة مدعمة بنموذج من المقرر.

---

[1]- كراس الكتابة والتمارين للسنة الأولى، ص27.

[2]- كما تمثل الثنائيات الصغرى طريقة من طرق التحليل الفونيمي يقول أحمد مختار عمر: "ينبغي على اللغوي أن يحصر الفونيمات عن طريق ما يعرف فنيًا باسم الثنائيات الصغرى minmal pairs وذلك بأن يمتحن كل كلمتين تتفقان تمامًا في كل الأصوات ماعدا واحدًا منها مثل sitوfit، أو set و sit، أوsip و .sit فإذا استلزم التغيير الصوتي تغييرًا في المعنى يعلم حينئذ أنهما فونيمان مختلفان، ويصنفهما كذلك في نظامه الصوتي. إن السبب في اختلاف المعنى بين sit و fit مع اشتراك جميع الأصوات ماعدا واحدًا هو –ولا شك– راجع إلى الصوت المختلف."ماريو باي،أسس علم اللغة، ص121-122.

[3]- الجناس أحد الفنون البديعية اللفظية ويكون بين اللفظين إذا تشابها في اللفظ واختلافا في المعنى، وهو أنواع، ومنه الجناس المضارع وهو أن تختلف الكلمتان الواقع التجانس بينهما في حرف واحد على أن يكون الحرفان المختلفان متقاربان في المخرج. وهذان الحرفان إما أن يكونا في الأول أو الوسط أو الآخر. ينظر الإيضاح في علوم البلاغة للخطيب القزويني، ج4، ص 69و74.

فأما في تراثنا اللغوي المجيد فقد نص الجاحظ على ما يمكن أن يمثل إرهاصات هذا النوع من التدريب الصوتي في سياق حديثه عن الصعوبات التي يعانيها الأعجمي في تعلم العربية بقوله:"ألا ترى أن السندي إذا جلب كبيرا فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زايا ولو أقام في عليا تميم، وسفلى قيس، وبين عجُز هوازن، خمسين عاما. وكذلك النبطي القح، خلاف المغلاق الذي نشأ في بلاد النبَط لأن النبَطي القح يجعل الزاي سينا، فإذا أراد أن يقول: زورق قال :سورق ويجعل العين همزة، فإذا أراد أن يقول: مُشمَعِل قال: مُشمَئِل."البيان والتبيين ،ج1،ص 70.

مصطلح الثنائيات الصغرى هو ترجمة لعبارة minimal pairs وهو تدريب من تدريبات الأصوات يستعمل في تعليم اللغات الأجنبية حيث يساعد المتعلم على إدراك الفروق بين الأصوات المتشابهة ويعتبر هذا التدريب من الأساليب المفيدة في عملية التمييز السمعي، تقول الأستاذة ريفرز rivers: " من المستحسن أن يكمَّل تدريب التمييز السمعي بما يعرف بالكلمات الثنائية الصغرى وهي الكلمات التي تختلف فقط في نطق الأصوات المراد التدرب عليها"[1] ولذلك أصبح لهذا النوع من التدريب تطبيقات في تعليم اللغة الأم. ومن تعريفاته:

"الكلمات أو التعبيرات التي تختلف في صوت واحد فقط و يمَكِّن استخدام الحد الأدنى من هذه الثنائيات المعلمين من تحقيق ميزة جيدة في الفصول الدراسية باعتبارها وسيلة للتركيز على الأصوات التي تسبب صعوبات للطلاب." [2]

ومن ثم "تعرض في هذا التدريب أزواج من الكلمات، كل زوج تتفق كلمتاه في كل الحروف إلا في موضع واحد، وفي هذا الموضع يوجد الحرف الجديد الذي يجري عليه التدريب في كلمة، ويوجد الحرف المقابل له الذي يستبدله به الطالب عادة في النطق... والمطلوب من الطالب أن يدرك الفرق بين الحرفين المعنيين(وبضدها تتميز الأشياء)"[3]

أسس اختيار الثنائيات الصغرى:

يعتمد اختيار الكلمات التي يمكن من خلالها تكوين هذا النوع من التدريب الصوتي على مجموعة من الأسس[4]:

---

[1]- عبد الفتاح محجوب، تعلم وتعليم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربي لغير الناطقين بها جامعة أم القرى، السعودية، ط2،1993 م، ص12.

[2] -"words or utterances which differ by only one of minimal pairs to good advantage by only one phoneme. Teachers can use minimal pairs to good advantage in the classroom as a way of focusing on sounds which have been causing difficulties for students".Gerald Kelly ,How to teach pronunciation longman ,England ,second impression ,2001 ,p18.

[3]- يوسف الخليفة أبو بكر، أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلمها، مكتبة الفكر الإسلامي،الخرطوم،السودان،ط1، 1973م،ص49.

[4]- محمد عويس القرني إبراهيم، المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة ،كلية التربية جامعة عين شمس، مصر، العدد80، 2008م. ص121.

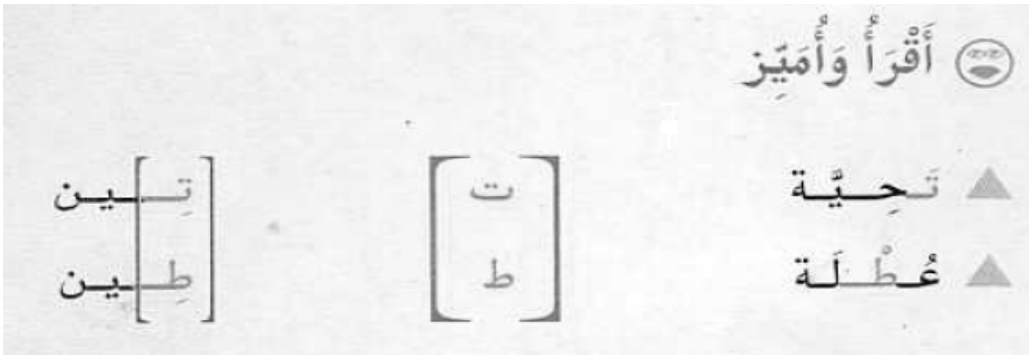
أولا- أن يكون الفرق بين الكلمتين فرقا في الفونيم، أي فيما يغير المعنى، ويميز الخبراء في هذا الصدد بين من الخطأ في النطق للأصوات العربية: الأول خطأ فونيمي، والثاني خطأ فونيتيكي، فأما الأول فلا يغتفر إذ يترتب عليه تغيير للمعنى، أما الثاني فمن الممكن التجاوز عنه، إذ لا يؤثر في الغالب الأعم في المعنى المراد توصيله.

ثانيا- أن تكون الكلمات موضوع التدريب تحتوي فونيمات تغير المعنى في مواقع متعددة من الكلمات أولها ووسطها وآخرها.

ثالثا- لا تقتصر الثنائيات الصغرى على تغير الصوت بين كلمتين بل على تغيير حركة الصوت مما يغير المعنى أيضا، فهناك فرق بين جَدٌّ و جِدَّ فالأولى بمعنى جد الفرد أي والد أبه، و الثانية فعل أمر بمعنى اجتهد.

رابعا- ينبغي عند اختيار كلمتين للثنائية الصغرى أن تشترك الكلمتان في كل الحروف عدا حرف واحد إن كان التدريب يركز على اختلاف الحرف، و كذلك في حركة الإعراب إن كان التدريب يركز على اختلاف الحركة المؤثرة في طريقة النطق والمعنى.

ومن أمثلة هذا التدريب في المقرر نجد نشاط[1]



المبحث الخامس: الطريقة الصوتية في تعلم القراءة

1/ طريقة تعلم القراءة

(تقسم طرائق القراءة إلى نوعين : طرائق تدريس القراءة للمبتدئين و طرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين. ويمكن عزو جميع الطرائق التي استخدمت في تعليم القراءة للمبتدئين إلى طريقتين أساسيتين :

[1]- كتاب التلميذ للسنة الثانية، ص11.

أولا:الطريقة التحليلية:

وتبدأ بتعليم وحدات يمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر، ولما كانت هذه الطريقة تبدأ بالكليات كان ضروريا لها أن تعتبر المعنى في البدايات التعليمية.

ثانيا:الطريقة التركيبية:

وهي تبدأ بتعليم الجزئيات وصولا إلى الكليات، كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع فالكلمات فالجمل .

وتنقسم الطريقة التركيبية إلى طريقتين:

أ/ الطريقة الهجائية:

وهي التي تقوم على تعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب(ألف، باء ، تاء، ...)قراءة وكتابة.فإذا تعلم التلميذ ذلك بدأ في ضم هذه الحروف ليكون الكلمات ثم الجمل.

ب/ الطريقة الصوتية:

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلا منة أسمائها بحيث ينطق بحروف الكلمة أولا على انفراد مثل ((ز-ر-ع))، ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة ، و بعد أن يتدرب التلميذ على أصوات الحروف ويجيد نطقها مضبوطة فتحا و ضما وكسرا يتدرب التلميذ على جمع الأصوات في مقاطع ثم كلمات ثم جمل.

لذلك تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الهجائية في الأساس وهو البدء بالجزء، وتخالفها في أن الطريقة الهجائية تعنى بتعليم أسماء الحروف ، أما الطريقة الصوتية فترى أن ذلك يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها.)[1]

وإذا عدنا إلى المنهاج فإن الطريقة الصوتية هي ذاتها المتبعة هناك ونستدل على ذلك بـ:

– عدم اهتمام الواضع بالترتيب الهجائي في تعليم الحروف و أصواتها بل اتبع ترتيبا خاصا له سيكون الفصل الثاني محل مناقشته.

– عدم الاهتمام بأسماء الحروف إطلاقا حيث تخلوا الدروس منها وحسبه منها أنه ذكرها في فهرس كتاب السنة الأولى وفقط.

[1]– على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، دط، 1991م، ص150-152.

– مطابقة الشكل العام لطريقة الواضع في تعليم القراءة لما تم بيانه من خصائص الطريقة الصوتية، فلتعليم التلاميذ صوت حرف من الحروف تعرض عليهم صورة حيوان ، أول اسمه هذا الحرف، ويلقى عليهم نص يكثر في أوائل كلماته استعمال هذا الحرف، ويطلب من التلاميذ تكرار الكلمات التي تحتوي عليه، حتى يعرفوا مدلوله اللفظي دون اسمه، وبعد الالتفات إلى رمزه المكتوب يطالبون برسمه حتى يجيدوا كتابته ونطقه.[1]

مزايا الطريقة الصوتية[2]:

أولا: تسهل على الطفل أن ينطق بما يعرض له من الكلمات الجديدة؛ لأنه عرف الأصوات التي تدل عليها حروف الكلمات.

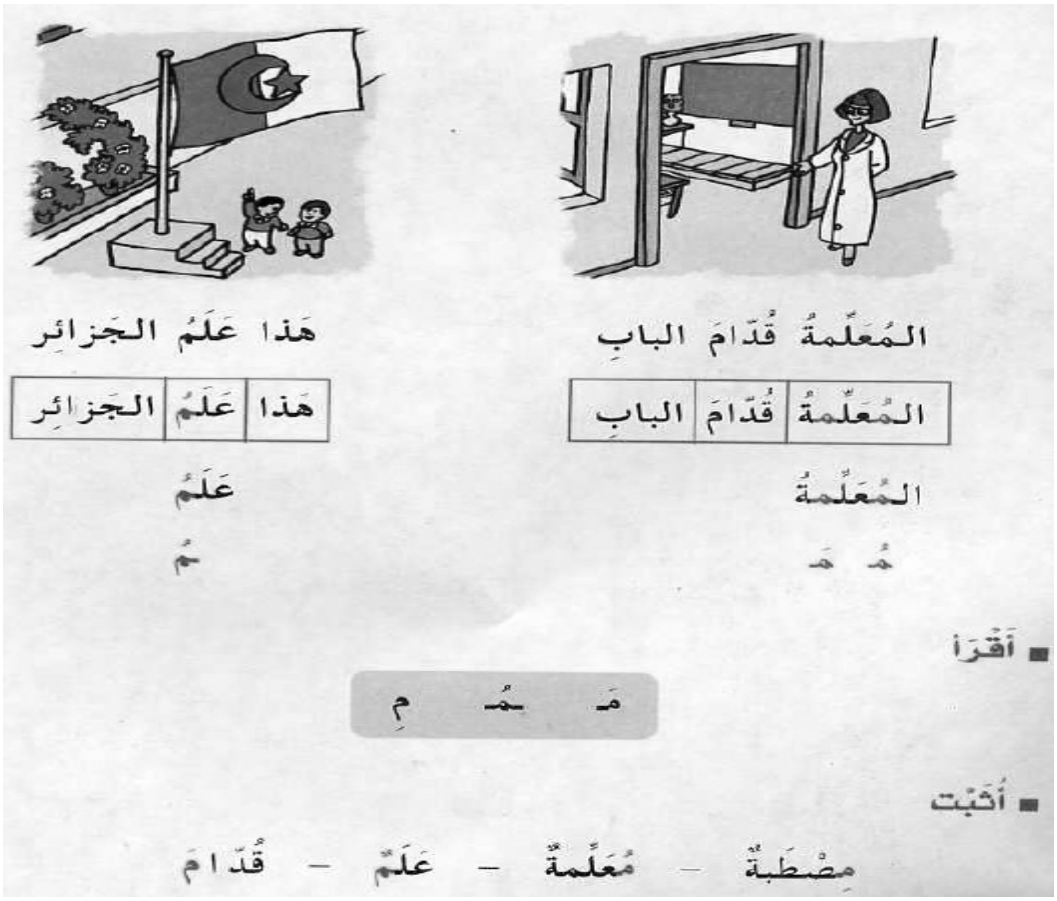
ثانيا: تساير هذه الطريقة طبيعة اللغة إلى حد كبير ؛ لأنها تغلب عليها الناحية الصوتية، و لأن هجاءها موافق لنطقها بوجه عام.

وهذا نموذج من المقرر[3] يوضح ذلك في تعليمه للحرف الذي استهل به التعليم "الميم" الذي لا يعلم على أنه كذلك بل يعلم على أنه صوت الميم "مَ" ، "مُ" ، "مِ".

[1]– عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت، ص80.

[2]– المرجع نفسه، ص80-81.

[3]– اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص31.



2/ مهارة الوعي الصوتي

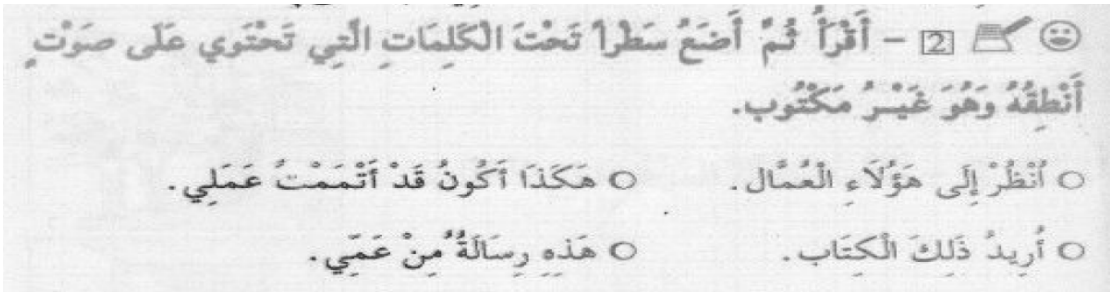
إن الطرح المقدم سابقا يؤكد على ضرورة تعليم أصوات حروف الكلام، فلكل لغة أصوات محددة لرموزها، تتجمع هذه الأصوات لتعطى مقاطع ثم كلمات ثم جمل، فالأصوات هي المادة الخام للكلام، لذا فهي القضية الهامة التي يجب تمكين التلميذ من آلتها أولا.

ومن هنا جاء التفسير الأكثر شيوعاً للعسر القرائي، والذي يرى أنه ناتج عن عجز في أولى مستويات اللغة وهو المستوى الفونولوجي، أي بسبب الصعوبة في تجهيز أصوات الكلام لدى الفرد.[1] وفي ضوء هذا الطرح يقدم الوعي الصوتي كنوع من التدريب الذي يعول عليه في القضاء

[1]– محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م ،ص71.

على الكثير من هذه الصعوبات ، وللوعي الصوتي عدة تعريفات لعلها تشير في مجملها إلى "المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف و الفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمات، و القدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها ويتحقق عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعا و إنتاجا."[1] أو هو فهم العلاقة بين البنية المنطوقة والبنية المكتوبة حيث يتحدد ذلك في شكل مهارات لها تجليات واضحة في نشاطي القراءة و الإملاء ولقد سعى الواضع إلى إنضاج هذه المهارة الصوتية في غير موضع وبغير طريقة حيث أن من أهداف نشاط الإملاء التعرف على "الأصوات المنطوقة وغير المكتوبة و الحروف المكتوبة وغير المنطوقة "[2]

ومن تدريبات ذلك في كراس التمارين[3]



ومن تدريبات الوعي الصوتي في المقرر التي تترجم بعض مستوياته المحددة عند المتخصصين نجد "تدريب مزج الفونيمات الفردية لتشكيل كلمات ومقاطع"[4] ومن أمثلته في المقرر[5]

[1]– محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة ، ص53.

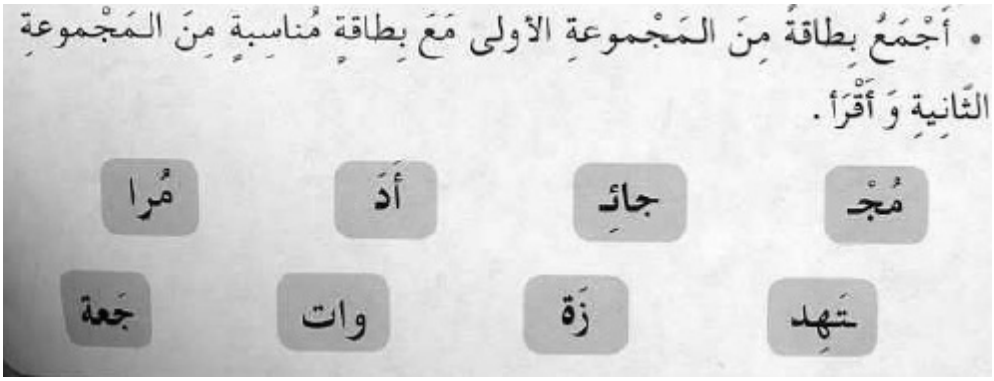
[2]– منهاج السنة الثانية، ص17.

[3]– كراس النشاطات السنة الثانية، ص105.

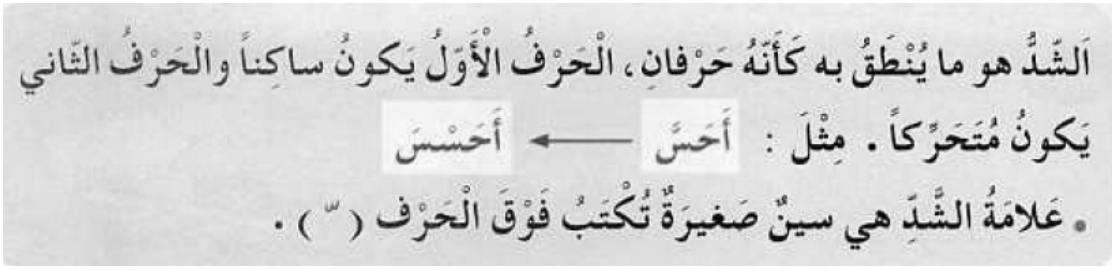
[4]– محمود جلال الدين سليمان، المرجع نفسه، ص57.

[5]– اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص77.

كما نجد تدريب بناء الكلمات من مقاطع.[1]ومن أمثلته في المقرر[2]



بل و يتعدى الأمر في هذه المهارة إلى التحليل للظاهرة الصوتية كما أورد الواضع من معالجة ظاهرة الشَّد[الإدغام][3]



وهذا الكلام إنما يأتي في إطار ما هو فوق المعرفة التعليمية وفي إطار ما يزيد عن حاجة التلميذ اللغوية، إنه يترجم مستوى آخر علمي يسعى الواضع فيه ليس إلى مجرد معرفة الظاهرة اللغوية بل تعليلها و والكشف عن ملابساتها الخفية، تمهيدا لما سوف يستقبل من ظواهر اللغة في ما هو آت من مراحل التعليم المتقدمة.

وفي شأن هذه المهارة سوف نحاول الإجابة عن سؤالين مهمين:

أولا:هل استخدم الواضع مهارات الوعي الصوتي كمدخل لغوي علاجي للتعامل مع صعوبات القراءة ؟

ثانيا: ماذا يمكن أن يقدم نشاط القراءة للوعي الصوتي ؟

---

[1]– محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة ، ص53.

[2]– اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص48.

[3]– كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة، ص17.

فأما الإجابة عن السؤال الأول فإنها تتضح بعودتنا إلى الوثيقة المرافقة للمنهاج حيث يجعل الواضع صعوبات القراءة المتعلقة بالجانب التكويني الصوتي في طليعة الصعوبات التي نبه عليها ولا يكتفي بذلك بل يصف للمعلم علاجا صوتيا ليتمكن من النهوض بفعله التربوي .

جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج الصعوبات القرائية التالية[1].

الصعوبات القرائية	علاجها
1/التعثر في النطق والخلط بين الحروف والأصوات المتقاربة الشبه في الأداء الصوتي. 2/ تسبيق النطق بحرف على آخر.	1/ تدريب التلاميذ على الحديث وإعداد قوائم بكلمات متشابهة يعالج المدرس بها نطق التلاميذ شفويا وبصريا ضمن التمارين الصوتية. 2/تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات والعناية عند تدريبهم باتجاه العين في أثناء القراءة عن طريق تتبع الحروف والإشارة بالأصبع.

فمن خلال ملاحظة الجدول يتبين لنا كيف أن الواضع على وعي من أن الإشكالية في هذا الشأن "تنبع من متطلبات نظام الكتابة الذي نريد أن يقرأ به الأطفال، ففي نظام اللغة العربية الهجائي تكون المهام الأساسية التي تواجه القارئ المبتدئ تكوين الرابطة بين الرموز المكتوبة و أصوات الكلام، ... وتكوين هذه الرابطة يستلزم من القارئ إدراك أن الكلمة تجزأ إلى وحدات أصغر تمثل في حقيقتها صورة كتابة هجائية، حيث أن التلفظ و قراءة الكلمات ينضوى على تجميع معلومات صوتية حول كل وحدة صوتية."[2] أي أن تعلم القراءة يتطلب معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام، و كي يصبح المتعلم قارئا فاعلا يتوجب عليه تعلم التطابقات المتنوعة بين الحروف وصورها الصوتية. وفهم العلاقة النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمة .

كما أن طريقة تعلم نشاط القراءة وفق المقاربة النصية تمثل مدخلا صوتيا بحة أكد عليه الواضع بما سماه (آليات فهم النص المتمثلة في التمييز بين الحروف للوصول إلى قراءة سليمة مسترسلة،

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية، ص14.

[2]- محمود جلال الدين سليمان، المرجع السابق، ص53.

دون تردد أو تلعثم، مع الأداء الصحيح ؛ كالأداء المناسب لأسلوب التعجب أو الإنكار أو التحذير أو النهي.)[1]

أما عن ما يمكن أن يقدم نشاط القراءة للوعي الصوتي فإن هناك علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وبداية اكتساب القراءة. حيث يساهم الوعي الصوتي في تعلم القراءة ويطور اكتسابها كما أن معرفة الحروف ومحاولات القراءة لدى الأطفال تساهم في تطور وعيهم الصوتي بشكل سليم.

وقد أبان الواضع عن ذلك بما قرره في شأن مراجعة المهارات الصوتية للسنة الأولى بقوله: أن ذلك يكون بتخصيص قسم من النصوص القرائية، التي تشتمل على الحروف والضوابط والأصوات المدروسة في السنة الأولى وذلك قصد مراجعتها.[2]

و من ثم فإن هذا النشاط يجعل التلميذ يتعامل مع النصوص بطريقة مباشرة، حيث يجد التلميذ الفضاء الرحب لممارسة الأداء الصوتي و التدرب عليه لتنمية وعيه الصوتي مع البنية الكلية الفعلية في التواصل و التعليم أي النص.

ومن خلال هذه النقولات يتبين لنا كيف يربط الواضع بين الوعي الصوتي و القراءة من خلال ما سماه المهارات القرائية، و التي في غالب الأحيان تعنى بجانب الأصوات الإفرادي والتركيبي وهذا ما يبين صحة هذا الطرح حيث أن المدخل الأمثل[3] لمعالجة عيوب القراءة يتمثل في التحكم في مهارة الوعي الصوتي للحروف واستراتيجيات قراءة الكلمة. فالطلبة القادرون على قراءة كلمات بسيطة من المنطقي أن ينتقلوا إلى قراءة النصوص والعبارات المتصلة لتطوير السرعة والطلاقة لديهم.

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنها السنة الثانية، ص10.

[2]- منهاج السنة الثانية، ص14.

[3]- لقد تعددت طرق معالجة صعوبات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات القرائية وذلك نظراً لاختلاف أنماط الصعوبات القرائية ودرجة حدتها ولاختلاف القائمين على تطبيقها ينظر: قحطان أحمد الظاهر، مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2008م، ص424و369 وما بعدها. لكن تفضيل هذا المدخل بالضبط يرجع إلى أنه يتمثل في المنظور اللغوي البحة و يتعامل مع القراءة على ضوء أسسها اللغوية وقد أفضى اعتماده إلى التخلي عن الطريقة التكاملية في تعليم اللغة واعتماد الطريقة الصوتية.

الفصل الثاني : الملامح الفونيتيكية

المبحث الأول:الطور التأسيسي لنظام الأصوات العربية

المبحث الثاني: تصنيف الأصوات العربية

توطئة

تنطلق قضية إثبات تعاطي الواضع مع القضايا اللغوية التعليمية وفق المنظور الصوتي من إمعان النظر في المنهاج العام الذي أخذت به الهيئات العلمية القائمة على إخراج المقرر التعليمي و المادة التي ضمنتها هذا المقرر، والذي يتأكد أن عملا كهذا لن نوفيه حقه إلا بعد دراسة شاملة لجميع جزئياته منهاجا ومادة، كما يتأكد ضرورة إبداء بعض المنحى التقويمي بالاستدراك على بعض القضايا ذات الشأن الصوتي والتي يعتقد البحث بوجود النقص فيها بالتصحيح أو اقتراح البديل، كل ذلك بالاستلهام من تراثنا اللغوي المجيد والاعتماد على معطيات الدرس اللغوي والصوتي الحديث.

يتمثل عملنا في استعراض أهم القضايا التي ترتبط بالشأن الصوتي ومناقشتها، محاولين الوقوف على المرمى الذي يحدد لنا ما إذا كان هناك طرح ينطلق من فكر صوتي. إن الكلام في هذا الشأن لن يكون استعراضا للقضايا الصوتية وحسب بل سوف نحاول ربط هذه القضايا بالمناظير التعليمية أي ما هي القيمة الخلافية التي يلعبها العرض ذي الخلفية الصوتية دون غيره.

وقد اقتضى الأمر في هذا الفصل أن يعالج البحث أهم قضية صوتية في المنهاج وهي قضية تعليمية الحروف العربية، وهذا كما أسلفنا يأتي امتداد للطريقة الصوتية في تعليم القراءة و تفسيرا لها، فهل جرى الواضع على العرف السائد من التعليم وفق الترتيب الهجائي المعروف الذي وضعت عليه كل المعاجم العربية أم أنه التزم ترتيبا آخر يتوقع منه حضور الفكر الصوتي كما فعل الخليل بن أحمد مع معجمه العين؟

جاء في منهاج السنة الأولى أن من أهداف الأنشطة الشفوية "استظهار و سرد الحروف بأسمائها بالترتيب المدرسي العادي."[1] فما هي حقيقة هذا الترتيب المدرسي المقترح؟

[1]- منهاج السنة الأولى، ص16.

المبحث الأول: الطور التأسيسي لنظام الأصوات العربية

1/ أنظمة تعليم الأصوات وخلفياتها المعرفية

يستهل واضع المقرر تعليمية أصوات العربية بالتعريج عليها بشكل عام من خلال القراءة الإجمالية في ما أسلفنا تعريفه بالمرحلة التمهيدية من السنة الأولى والتي يسعى من خلالها إلى :

(1- سماع الأداء اللغوي و النبرة الصوتية الصحيحة.
2- إدراك حدود الكلمة بكاملها تمهيدا لإدراك العناصر المركبة لها.
3- تصويب النطق وفق المخارج الصحيحة للكلمة محاكاة لأداء المعلم."[1]
لينتقل إلى مرحلة التعلُّمات الأساسية والتي معها يبدأ التعليم التفصيلي المتخصص لأصوات العربية والتي يسعى من خلالها إلى :
(1- قراءة الحروف و الأصوات [مفاتيح التعبير والقراءة] مع الحركات البسيطة و الطويلة.
2- رسم الحروف و المقاطع و الكلمات.)[2]

وذلك باتباع الترتيب التالي:" الباء، الميم، الدال، التاء، الراء، الضاد، العين، الهاء، الزاي، السين، الطاء اللام، النون، الجيم، الشين، الصاد، الألف، الحاء، الفاء، الكاف، القاف، الواو، الغين، الخاء، الثاء، الذال، الظاء، الياء"[3]

أما المرحلة الأخيرة فيسعى فيها إلى :"ممارسة القراءة القائمة على وصل الأصوات ولفظ الكلمة دفعة واحدة."[4]

وهنا لنا وقفات مع هذا الخطاب البيداغوجي حيث يزودنا بمصطلحات لها صدى قوي في حقل الدراسات الصوتية وهي: الأداء اللغوي، النبرة الصوتية، العناصر المركبة للكلمة، المخارج الصحيحة، الحروف و الأصوات مفاتيح التعبير والقراءة [الوعي الصوتي]، الحركات

[1]- دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، جوان 2012، ص12.
[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3]- منهاج السنة الأولى، ص17.
[4]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

البسيطة و الطويلة ، المقاطع هذه المصطلحات وغيرها سوف تكون موضوع العمل في هذا الفصل و الفصل الذي يليه.

أولا: نظام العرض الأحادي

ينطلق واضع المقرر في تعليمه الأصوات العربية من نظام عرض أحادي لأربعة أصوات هي الميم و الباء والدال و التاء بهذا الترتيب[1]، و الحقيقة أن منطلقه هذا يأتي من خلفية علمية و تعليمية راعى فيها الأصوات الأولى التي تتكون عند الطفل لذلك فإن أهم ما يمكن أن يطالعنا في ملاحظتنا الأولية للعرض التعليمي للمادة الصوتية هو الاستعانة بذلك الحقل المعرفي الموسوم بعلم النفس اللغوي وتحديدا بفرع من فروعه ألا وهو "علم اللغة النفسي النمائي" والذي يبحث في "كيفية ظهور الكلام مع مرور الوقت عند الأطفال وكيف يقومون ببناء التراكيب اللغوية المعقدة للغتهم الأم"[2] حيث أن وظيفة تعليم الأصوات اللغوية ليست مجرد وظيفة عابرة بل هي عملية حساسة يجب أن تراعى فيها الظروف التكوينية الأولى[3] للغة الطفل لذلك يجب أن تكون لهذه الأصوات الأولى دلالة خاصة عند الطفل. وعلى العموم فإن الذي يبدوا أن هذا الطرح البيداغوجي يأتي في إطار تطبيقات الطريقة الطبيعية[4] في تعليم اللغة الأولى، إن ما يقحم فيه التلميذ حقيقة في هذه المرحلة هو عبارة عن محاكاة واعية للتعلم الأول الطبيعي غير الواعي.

"فحقل اكتساب اللغة الثانية اعتمد في جزء كبير منه على البحث في حقل اكتساب اللغة عند الطفل. لذلك فإن كثيرا من الأسئلة نفسها كانت ومازالت تخضع للمعالجة. فمثلا : هل النماذج التي يستعملها متعلمو اللغة الأولى والثانية متشابهة؟ وهل تتشابه مسارات التطور؟

---

[1] – كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، ص4.

[2] – توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، تر:عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب، الرياض، دط، 1424هـ،ص24 .

[3] – للتعمق في هذا الموضوع ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، ط5، د ت،ص22 وما بعدها.

[4] – تعود هذه الطريقة إلى القرن التاسع عشر حيث حاول بعض اللغويين وضع طريقة لتعليم اللغة تقوم على الطرح القائل بأن الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها الطفل لغته الأم هي الطريقة الناجعة في تعلم اللغة الثانية، ينظر: محمود كمال الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سلسلة اقرأ في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، دط،1985م، ص77.

وهل هناك أجزاء من اللغة كامنة عند متعلمي كلتا اللغتين الأولى والثانية؟..."[1] وانطلاقا من هذا سوف نحاول تتبع دلالة هذه الأصوات في الدراسات اللغوية.

أ/ الفيلولوجيا

لقد توصل علم اللغة الحديث و لا سيما الدراسات اللسانية و الصوتية الفيلولوجية إلى أن الأقوام السالفة الموغلة في القدم مرت في تطورها اللغوي خلال نشوئها السحيق بما يشابه المراحل نفسها التي يمر بها الأطفال في مجال نطق الحروف. فالبشر في عهودهم البدائية اللغوية الغريزية الغابية لم يعرفوا أول الأمر سوى عدد ضئيل من الأحرف، و هي الأحرف الجوفية أو الصوتية، أي أحرف العلة. وذلك في مرحلة الصيد الغابرة التي شهدها العصر الجليدي.ثم وفي مرحلة أقل غورا في التاريخ و أكثر تطورا تولدت لدى إنسان ذلك العصر بعد آماد طوال بعض الحروف التي تقع مخارجها الصوتية فيما بين الشفتين، أو ما كان قريبا منها . وذلك لسهولة النطق بها، وهي الميم والباء و ...الخ[2]

ب/ التراث اللغوي

يستمد هذا الترتيب مرجعيته العلمية التراثية من مذهب لم يلق في الحقيقة قدره من الدراسة والتقدير وهو مذهب أبي عمر الجَرْمي الذي نقله الشهرزوري في كتابه الموسوم بـ "المصباح الزاهر في القراءات العشر البواهر" في باب التجويد حيث يقول: "فاعلم أن حروف المعجم مهموسها، ومجهورها ومطبقها، ومنفتحها، وشديدها، ورخوها، وحروف الصفير، والتَّفشِّي، والقلقلة، وحروف المد واللين، وحروف الحلق، وغير ذلك من أجناسها على ما ذكره أبو عمر الجرمي – رحمه الله – أربعة عشر مخرجاً، فمن الشفتين مخرج الواو والباء والميم... ، ومن الخياشيم مخرج النون الخفيفة"[3] فابتدأ بهذا المخرج وقدمه على ما سواه من المخارج في هذا الموضع المخصوص المرتبط بالشأن التعليمي أي التجويد الذي يعد غاية

[1]– سوزان م جاس و لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 2009م، ج1، ص149.

[2]– ينظر: مقالة حسن عباس، الحرف العربي بين الأصالة والحداثة، مجلة التراث العربي، العددان42-43، كانون الثاني-نيسان، دمشق،1991م.ص101.

[3]– الشهرزوري، المصباح الزاهر، دار الحديث، القاهرة، دط، 2007م، ج2، ص211-212 .

تعليمية لا يجادل فيها أحد ويستدل على ذلك بذكره مذهبا آخر يعزى لسيبويه عند حديثه عن الإدغام وكأن الشهرزوري يلمح إلى أحقية و أفضلية هذا الترتيب المبتدأ بمخرج الشفتين عند الحديث عن الغرض التعليمي .

أما الجاحظ فقد تنبه لهذه القضية في وقت مبكر حيث يقول في شأن الصوتين الأولين: "والميم والباء أول ما يتهيّأ في أفواه الأطفال، كقولهم :ماما، وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين "[1] فيشير الجاحظ بهذا الكلام إلى أن الطفل يصعب عليه استعمال لسانه في بداية نطقه ذلك أنه عضلة معقدة لها العديد من الوضعيات المختلفة لذلك يلجأ إلى شفتيه فهي أقرب إلى المتناول عنده؛ لأنه قد استعملها في الرضاعة من قبل كما أن حركتهما بسيطة إذا ما قورنت باللسان؛ ومن ثم يكون أول ما يتهيأ للطفل من الأصوات الميم والباء لسهولة تحريك الشفتين فيهما؛ لأنهما من الأحرف الشفوية قال سيبويه:"ومما بين الشفتين مُخرَجُ الباء، والميم، والواو"[2]

ج/ علم اللغة النمائي

أما في حقل علم اللغة النمائي فيقترح الباحث الدنماركي يسبرسن jespersen ثلاثة مراحل[3] للنمو اللغوي لدى الطفل، هي: مرحلة الصياح و مرحلة البأبأة و مرحلة الكلام. ومن المثير في هذا الشأن نوع التطابق الذي لوحظ بين هذا التقسيم والخطوات التي تم عرض الأصوات اللغوية من خلالها و التي تبتدأ بالمرحلة التمهيدية حيث لوحظ أنه لا تكاد تخلوا كلمة من حرف من حروف المد الثلاثة بل حتى الشخصيات المركزية التي تدور حولها المحتويات أُسْتُخْدم لها اسم "رضا" و"منى" وهي ذاتها الأصوات التي تُنتج في مرحلة الصياح حيث تعتبر هذه المرحلة مهمة للطفل فهي "تدرب جهازه الصوتي، والسمعي. و لكنها لا تنتج لغة يتفاعل بها"[4] وتسمى الأصوات التي ينتجها الطفل في هذه المرحلة (أصوات الإثارة السمعية) وهي أصوات تظهر في سن مبكرة تصدر نتيجة سماع الطفل لبعض الأصوات فتثار

[1]- الجاحظ، البيان والتبيين، ص62 .

[2]- سيبويه، الكتاب، ج4، ص433.

[3]- عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، 1993م، ص9 .

[4]- المرجع نفسه، ص10.

أعضاءه الصوتية لإنتاج أصوات بعضها مبهم وبعضها لين [حروف المد][1] حيث يعتبر التلميذ في هذه المرحلة مستمعا بالدرجة الأولى.ولعل هذا ما قصده الواضع من قوله:" لقد خصصت المرحلة التمهيدية لتهيئة المتعلم من أجل النطق السليم وطلاقة اللسان وإدراك العلاقة بين الصورة والصوت بشكليه القصير والطويل"[2].

أما في مرحلة البأبأة[3] والتي كما يقول عبد الصبور شهين : "إنما أطلق عليها هذه التسمية لسبب بديهي و بسيط، هو أنه قد لوحظ أن أول صوت يلعب به الطفل في بدء نضجه هو الباء"[4] وهذه المرحلة تعبر عن ميل طبيعي عند الطفل نحو إطلاق سلسلة من المجموعات الصوتية لمقاطع تتألف من صوت ساكن و معتل وهي في الغالب نوع من اللعب اللغوي غرض الطفل منه الاقتراب من لغة أبويه.[5] ومن ثم يبدوا أن الواضع قد انتفع بهذه الحقائق العلمية في التربية والتعليم مستخلصا منها قواعد عملية صالحة للتفعيل داخل القسم مترسما الارتقاء الطبيعي للغة الطفل الأولى.

د/ الدراسات اللسانية الصوتية

أما من جهة الدراسات اللسانية الصوتية المعاصرة فإن هذا المدخل يكتسب مرجعية أخرى من الأبحاث التي قدمها اللسانيون العرب أمثال إبراهيم أنيس و تمام حسان . ذلك أن هذا الترتيب يوافق إلى حد ما ترتيب المخارج المعتبر[6] عند هذه الطائفة من الباحثين في

---

[1]– علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان و الطفل، نهضة مصر، القاهرة،دط،2003م، ص152-153.

[2]– الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى، ص11.

[3] – ومن الغريب ما يقرره العلامة شترن stern من أن صوت الباء الدال و التاء يستعملها الطفل للتعبير عن كل ما له علاقة بالعالم الخارجي و قد ابتدأ الواضع تعليم هذه الأصوات الثلاث مع أول درس يمثل للتلميذ هذا العالم وهو درس رضا يدخل المدرسة. ينظر: عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ص150.

[4] – عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، ص86 .

[5] – توماس سكوفل، علم اللغة النفسي ، ص27-28 .

[6] - يعتقد غير واحد من الدارسين أن هذا الترتيب فيه تأثر واضح بالدراسات الغربية ومن هؤلاء الحَمَد الذي اتبع الترتيب القديم وعاب على المحدثين نهجهم حيث يقول: "وقد عزف كثير من دارسي الأصوات العربية المحدثين عن هذا الترتيب واتبعوا الترتيب المعاكس له الذي يبدأ بالشفتين وينتهي بأقصى الحلق ، وهم يقلدون في ذلك علماء الأصوات الغربيين "غانم قدوري الحمد، الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، دار عمار، عمان،الأردن،ط2، 2007م، ص163-164.

ابتدائهم بحيز الشفتين وانتهائهم بالحنجرة.على ما سبق عرضه من مذهبهم.[1]

وعلى العموم فإن هذا التصنيف[2]المبتدأ بالأصوات الشفوية هو تصنيف مخرجي قد راعى فيه الواضع أسهل الأصوات و أقدمها تكونا في مسار النمو اللغوي لدى الطفل كما أن الابتداء بها يفرض المزيد من الاعتناء بهذا المخرج ذي الأهمية الكبرى (فلشّفتين دور ملحوظ في الكلام فإليهما يرجع الأثر الفعال في صندوق الرنين الأمامي للأصوات من حيث حجمه وشكله وطوله، فهو مع الكسرة العربية غيره مع الضمة، فهو في الأولى قصير بسب انفراج الشفتين، ومع الثانية طويل بسبب بروز الشفتين إلى الأمام.)[3] كما قال أبو الأسود الدؤلي للكاتب: " إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، فإن ضممت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف، فإن أتبعت شيئاً من ذلك غنة فاجعل مكان النقطة نقطتين."[4]

ثانيا: نظام العرض الثنائي

بعد الفراغ من الأصوات الأربعة الأولى التي سبق ذكرها ينتقل الواضع إلى تعليم ما تبقى من الأصوات اللغوية وفق نظام عرض ثنائي خلال باقي السنة الأولى، كما ينتهج ذات الطريقة في مراجعة نظام الأصوات خلال السنة الثانية. حيث يأتي هذا العرض ليؤكد على تدريبات التمييز الصوتي[5] لإدراك الفروق بين الأصوات وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه، أو نطقه. ويتم التدريب في هذا النوع عن طريق قوائم الثنائيات الصغرى على ما سبق ذكره من التركيز على الصوتين المتقابلين، ليدرك الدارس الفرق بينهما. والهدف من تدريبات

[1]– كمال بشر ،علم الأصوات،ص183.رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، ص31. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص84. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص47 وما بعدها.

[2]– يمكن تصنيف الأصوات العربية بطرق مختلفة حسب مخارجها تصاعديا أو تنازليا كما يمكن تصنيفها حسب الشدة والرخاوة أو حسب التفخيم والترقيق ...الخ، حيث أن لكل تصنيف اعتبارات خاصة. ينظر: أبو بكر حسيني، الصوتيات العربية، ص90 وما بعدها .محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشروق العربي، بيروت، ط3، دت، ج1، ص25.

[3] – عبد العزيز أحمد علام وعبد الله ربيع محمود، علم الصوتيات، مكتبة الرشد، الرياض،دط ، 2009م، ص124.

[4] – السيرافي، أخبار النحويين البصريين، دار الاعتصام، مصر،ط1، 1985م، ص35.

[5] – ينظر:رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية ، ص226.

الأصوات أن يجيد الدارس بقدر الإمكان نطق الأصوات العربية، وأن يميز بينها عند سماعه لها، وليس الهدف وصفها وبيان مخارجها، ولذلك استحسن ألا يشغل المدرس الدرس بالحديث النظري عن الأصوات، بل بمحاكاة النطق الصحيح والتدريب عليه. والذي يبدوا أن الإمعان في تدريبات التمييز السمعي كان في السنة الثانية أكثر و أظهر منه في السنة الأولى على ما سوف يتم بيانه من استعراض خريطتي المقارنات الصوتية المعروضة خلال السنتين الأولى والثانية.

و الحقيقة أن هذا النوع من التدريبات الصوتية تفرضه الإشكالية التي تتمثل في صوامت اللغة ذلك أن جل مخارجها صلبة أي عبارة عن مناطق يتم فيها الضغط لأجزاء محددة من الجهاز النطقي حتى تحدث أصواتها بخلاف الصوائت التي يمكن أن نصف مخارجها بأنها هوائية أي أقل كلفة إنتاجية،يقول إبراهيم أنيس:" إن الصفة التي تجمع الصوائت أنه عند النطق بها يندفع الهواء من الرئتين مارا بالحنجرة، ثم يتخذ مجراه في الحلق والفم في ممر ليس فيه حوائل تعترضه."[1] (فطاقة الصوامت الأكوستيكية عامة أقل من طاقة الصوائت والخصائص الأكوستيكية[2] التي تؤلف صائتا ما أكثر ظهورا وثباتا نسبيا من تلك التي تؤلف الصوامت)[3] لذلك فإن معلم العربية ما إن يبدأ بتعليم مجموعة الصوامت حتى يجد نفسه يبذل مجهودا إضافيا في نطقها ليساعد المتعلم على تمثُّل موضعها النطقي، وتمييز صفاتها النطقية والسمعية الخاصة، أما المتعلم فإنه بمجرد الفراغ من تعلم أفراد هذه المجموعة كلها أو بعضها فإنه يجد نفسه يتفاعل معها على المستويين النطقي والإدراكي بطريقة معينة حيث يحولها إلى صور صامِتِيَّة أخرى تقابلها في ذات النظام الصوتي الفصيح أو تقاربها في نظام العربية

[1]- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية ، ص27.

[2]- يشير مصطلح "أكوستيكي" إلى ذلك الحقل الموسوم بـ :"علم الأصوات الفيزيائي" و الذي "يدرس الأصوات اللغوية بعد تكونها في الجهاز النطقي وخروجها إلى الوسط الناقل عبارة عن ذبذبات متناسقة وكلام ينتقل إلى أذن السامع عبارة عن موجات صوتية في الهواء." رشيد عبد الرحمان العبيدي، معجم الصوتيات، دار الكتب والوثائق العراقية، ط1، 2007م، ص124-125.

[3]- سلمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في اللغة العربية، تر: ياسر الملاح، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1983م، ص50.

الصوتي لتكون أسهل عليه في إنتاجها، أو أقرب إلى أصوات لغته الأم .مما يؤدي إلى اختلاط الدلالات اللغوية، و تعكر مسار التعليم والبناء اللغوي.

إن العمل المقدم هنا عبارة عن نوع من العمل التطبيقي الذي يأتي في إطار منهجية تحليل المحتوى القائمة على المعالجة الإحصائية بشكل رئيس، و الذي يسفر عن ما يمكن أن نطلق عليه الخريطة الصوتية للصوامت والتي يسعى البحث من خلالها إلى الوصول إلى الأصوات المركزية التي كان المدار التعليمي حولها ومن ثم معرفة المخارج ذات الأهمية الكبرى التي تمثلها هذه الصوامت ومن وراء ذلك كله محاولة الوقوف على المذاهب الصوتية لواضع المقرر ثم مناقشة النتائج بما تيسر من آلة البحث العلمي صوتيا وتعليميا.

أ/الثنائيات الصوتية خلال السنة الأولى

خريطة الثنائيات الصوتية

	الهمزة	الباء	التاء	الثاء	الجيم	الحاء	الخاء	الدال	الذال	الراء	الزاي	السين	الشين	الصاد	الضاد	الطاء	الظاء	العين	الغين	الفاء	القاف	الكاف	اللام	الميم	النون	الهاء	الواو	الياء
الهمزة						7																						
الباء																												
التاء									11																			
الجيم																												
الحاء																												
الخاء																												
الدال																												
الذال																												
الراء															1													
الزاي																												
السين											3																	
الشين														6														
الصاد																												
الضاد																												
الطاء					4																							
الظاء																												
العين			2																								9	
الغين							10																					
الفاء																						8						
القاف		9																										
الكاف																												
اللام																												
الميم																												
النون																								5				
الهاء																												
الواو																												
الياء																												

قراءة الخريطة

من خلال ملاحظة الخريطة نصدر بأن هناك 12 ثنائية ضمنها الواضع مقرر السنة الأولى[1] مرتبة في تدرجها التعليمي وفق الأرقام الموضحة في الجدول. وهي:

(الراء،الضاد)،(العين،الهاء)،(السين،الزاي)،(الطاء،اللام)،(النون،الجيم)،(الشين

[1]- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، ص4.

،الصاد)،(الهمزة،الحاء)،(الفاء،الكاف)،(القاف،الواو)،(الغين،الخاء)،(الثاء،الذال) ،(الياء،الظاء).

وبملاحظة أولية لهذه الثنائيات نجد أنفسنا نتساءل عن التالي هل هذه الثنائيات الاثنى عشر كلها ترتكز على خلفية صوتية في تقابلات أفرادها أم الأمر غير ذلك؟ وللإجابة عن هذا السؤال نلجأ إلى معيار صوتي للفرق بين ما هو ذو علاقة صوتية وما هو خارج عن ذلك ألا وهو معيارا التماثل أو التقارب في المخرج.

جرى العرف العلمي بالقول أن المخرج والصفة وجهان لعملة واحدة إلا أنهما في الحقيقة مبحثان منفصلان، فالأول يحدد مكان خروج الصوت، وأما الثاني فيحدد الكيفية التي يخرج بها الصوت. لذلك جرى اعتبار معيار المخرج فقط، ذلك"أن المعول عليه في إبدال الحروف بعضها من بعض هو اتّفاق المخرج، أما اختلاف الصفة فليس بذي بال؛ لأن المعول عليه في معرفة نوع الصوت، ودرجة إيقاعه على العضو الذي خرج منه من بين أعضاء جهاز النطق، وليس على الطريقة أو الكيفية التي تم بها انطلاق هذا الصوت." [1]

وتعاقب الأصوات أو تبادلها في الموضع الواحد ظاهرة صوتية تقع في الأصوات المتماثلة المخارج، أو المتقاربة، تحدث نتيجة عوامل متعددة منها :البيئة المكانية، والزمانية، والثقافية، والتحضر، أو التمدن، واختلاط الأجناس، وتفاعل الأصوات في أثناء النطق الفعلي تفاعلا يؤدي إلى أن تفقد بعض الأصوات صفة، أو أكثر من صفاتها.[2]

ومن ثم فإن الأصوات العربية لا تسير على وتيرة واحدة في علاقتها ببعضها البعض فمنها ما هو شديد التشابه ومنها ما هو مختلف بين الاختلاف و لمعرفة هذه الأصوات المتقاربة التي قد تشتبه على المتعلم نلجأ إلى تحديد مخارجها و صفاتها، ومثال ذلك ما يقع بين (السين) و (الصاد) ;وذلك أنهما صوتان متشابهان إلا في الصفة ;فصوت(الصاد) صوت مفخم ،لثوي، مطبق أما(السين)فهو لثوي فحسب. وهما صوتان يمثلان صوتين مستقلين في

[1]- صبحي الصالح ، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت،ط16، 2004 م، ص218.

[2]- موسى عبد المعطي نمر،الأصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى،دار الكندي،إربد،الأردن،ط1،2001م، ص103.

العربية، ولكن متعلمي العربية غالباً ما لا يفرقون بينهما، فلا فرق عندهم بين :سَيْف وصَيْف، و: سار وصار....الخ و نظير ذلك في أصوات العربية كثير.
ومن ثم وانطلاقا من العرف الجاري عند علماء الأصوات في مقارناتهم نظرا للتماثل أو التقارب في المخارج، فإنه يمكننا أن نقصي بعض هذه الثنائيات لعدم وجود علاقة صوتية واضحة لنصدر بالثنائيات الصوتية الخالصة التالية:

(العين،الهاء)، (الهمزة،الحاء)، (الغين،الخاء)، (السين،الزاي)، (الثاء،الذال).

يلاحظ عن هذه الثنائيات:

1-اهتمام الواضع خلال السنة الأولى بالأصوات الحلقية التي تمثلها ثنائيات (العين،الهاء)،(الهمزة،الحاء)،(الغين،الخاء).فأتى بذلك على أصوات المخرج كلها.

2-اهتمام الواضع في مرتبة ثانية بمجموعة الأصوات الأسنانية اللثوية التي تمثلها ثنائيات (السين،الزاي) ،(الثاء،الذال).

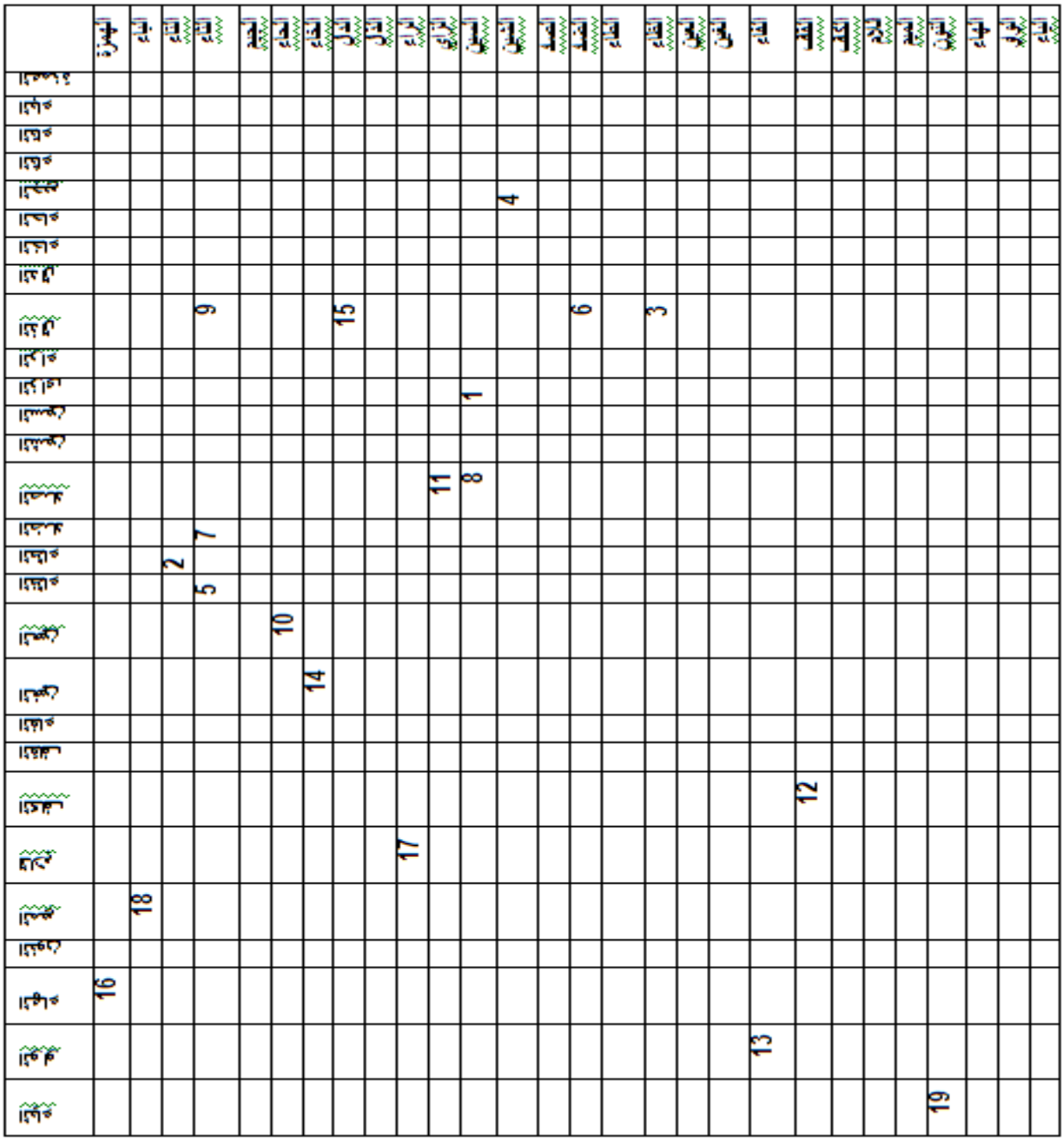
نتيجة عامة حول السنة الأولى

من خلال تأكيد الواضع على هذه الأصوات ذات المخرج المخصوص تتبين لنا أهمية مجموعتين دون غيرهما الأولى مجموعة الأصوات الشفوية وذلك من خلال من خلال ابتداء التعليم بها على ما سبق تفصيله، والثانية مجموعة الأصوات الحلقية من خلال اعتماد المقارنات الصوتية بين أفرادها في مخرجها المخصوص دون غيرها من الأصوات.

و هذا الكلام الذي ذكرناه إنما هو في النظام التعليمي الأول أي ما اعتمد في البدايات التعليمية من خلال ما هو مقرر في الدروس وإن كان الواضع يقر بوجود علاقة بين حروف كالضاد والظاء والدال والذال بدليل التمرينات التي يقترحها بعد انتهاء تعليم الحروف كلها خلال نهاية السنة الأولى والذي يدل على تأكيد الواضع بأنه على التلميذ أن يكون واعيا بالكلمات التي تحتوي أصواتا متشابه.

ب/ الثنائيات الصوتية خلال السنة الثانية

خريطة الثنائيات الصوتية



قراءة الخريطة

تبين الخريطة أن هناك 18 ثنائيات مقررة خلال السنة الثانية لمراجعة الحروف العربية هي كالتالي:

(السين ،الزاي)،(التاء ،الطاء)،(الظاء،الذال)،(الشين،الجيم)،(الثاء ،الظاء)
(الضاد،الذال)،(الثاء،الضاد)،(السين،الصاد)،(الثاء،الذال)،(الحاء،العين)
(الزاي،الصاد)،(القاف،الكاف)،(الفاء،الواو)،(الخاء،الغين)،(الدال ،الذال)
(الهمزة،الهاء)،(الراء،اللام)،(الباء،الميم)،(النون،الياء).

يلاحظ عن هذه الثنائيات

1/ زيادة عدد الثنائيات الصوتية مقارنة بالسنة الأولى، حيث ارتفعت من 12 ثنائية صوتية إلى 18، وهذا التوسع في عدد الثنائيات يؤطره المنهج الحلزوني الذي يؤكد على إمكانية تكرار المفاهيم العلمية من صف دراسي إلى آخر شريطة أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق كما سبق.

2/تقوم كل الثنائيات على مبدأ التماثل أو التقارب المخرجي المحدد آنفا.

3/ إن الحروف العربية ليست على أهمية واحدة عند الواضع بدليل تكرر أفراد خاصة منها بنسب متفاوت داخل هذه الثنائيات خلال مسيرة التأسيس لنظام الأصوات اللغوية تعليما خلال السنة الأولى، ومراجعة خلال السنة الثانية.

وفي ما يلي الحروف الأكثر تكررا داخل المقرر والتي أطلق عليها البحث "الأصوات اللغوية العمدة" والتي سوف يكون إحصاؤها داخل السنة الثانية فقط ثم بين للسنتين الأولى و الثانية.

إحصاء الكرَّات في السنة الثانية .

الحروف التي وردت مرة واحدة: التاء، الطاء، الشين، الجيم، الحاء، العين، القاف، الكاف،الواو،الخاء،الغين،الدال، الهمزة، الهاء، الراء، اللام، الباء، الميم، النون،الياء.

الحروف التي تكررت مرتين: السين، الزاي، الظاء، الضاد، الصاد.

الحروف التي تكررت ثلاث مرات: الثاء.

الحروف التي تكررت أربع مرات: الذال.

إحصاء الكرَّات بين السنتين الأولى والثانية للسنة الأولى

الثنائيات المكررة

(السين ،الزاي)، (الغين،الخاء)، (الثاء،الذال).

الحروف التي وردت مرتين: الحاء، العين، الخاء،الغين، الهمزة، الهاء.

الحروف التي تكررت ثلاث مرات: السين ،الزاي .

الحروف التي تكررت أربع مرات: الثاء.

الحروف التي تكررت خمسة مرات: الذال.

ومن ثم تترتب الأصوات اللغوية حسب الأهمية وعدد مرات الورود كالتالي: الذال، الثاء، الزاي، السين، الظاء، الصاد، ، الضاد .والتي يمكن عزوها إلى "مخارج عمد" هي :

مخرج الأصوات الأسنانية: الذال، الثاء، الظاء.

مخرج الأصوات الأسنانية اللثوية: الصاد، الزاي، السين، الضاد.

ثالثا:النتيجة الإجمالية للسنتين الأولى والثانية

كنتيجة لما سبق بيانه نجد أن هناك اهتمام مخصوصا من الواضع لمجموعتين صوتيتين خلال السنة الأولى والثانية هما:

مجموعة الأصوات الحلقية: العين، الهاء، الهمزة، الحاء، الغين، الخاء.

مجموعة الأصوات الكبرى المتقاربة المخارج على حد تعبير إبراهيم أنيس: الذال، الثاء، الظاء، الصاد، الزاي، السين، الضاد.

تفسير النتيجة الإجمالية

إن هذا الاهتمام المخصوص بأصوات هاتين المجموعتين قد يفسره الصعوبة التي يلاقيها متعلم اللغة عند تعاملاته الأولى مع الأصوات اللغوية . لذلك سوف يقوم البحث في هذه العجالة باستعراض عام لما يمكن أن نتوقف به على المغزى من تقصد هاتين المجموعتين الصوتيتين، متجنبين التفصيل الذي قد يتطلبه تحليل كل ثنائية صوتية لتحديد العلاقة الصوتية بين أفرادها لما سوف يطول به المقام من ذلك فيخرج عن غايات البحث.

أولا:مجموعة الأصوات الحلقية:

يقول إبراهيم أنيس في شأن هذه المجموعة الصوتية :" تتميز الفصيلة السامية من اللغات بهذه الأصوات أو بمعظمها. وتلعب هذه الأصوات دورا هاما في نحو اللغات السامية. و المحدثون من علماء الأصوات اللغوية لم يحاولوا حتى الآن تحديد وظيفة الحلق بين أعضاء الصوت، ولعل البحوث المستقبلية تكشف لنا عن أسرار جديدة لأصوات الحلق."[1]

أ/المناقشة الفونيتيكية

الحقيقة أن صعوبة أصوات هذه المجموعة تعزى إلى جانبها الفونيتيكي، أي ارتباط ميكانيكية نطقها بمنطقة الحلق وهي منطقة يتأخر نشاطها الصوتي مقارنة بما تم إثباته في شأن الأصوات الشفوية مثلا، وغياب هذا النشاط الصوتي المبكر يعني ضمان غياب الأنموذج الذهني الذي يقيس عليه متعلم اللغة إدراكه للأصوات الجديدة فكلما وجدت الأصوات المتَعَلَّمة نظائر لها في البواكير اللغوية لدى الطفل سهلت عليه عملية ارتقائه اللغوي في إدراك الأصوات وإنتاجها، وكلما غاب النظير زاد المجهود الذهني– النطقي المبذول لتعلم الصور الصوتية الجديدة.

(ذهب العديد من الدارسين المحدثين إلى أن ميكانيكية إنتاج هذه الأصوات ترتبط باندفاع الهواء داخل الحنجرة إضافة إلى الحالات التي تعتري الوترين الصوتيين من التحرك أو عدمه و أيضا حالات تضييق المجرى الهوائي لذلك فإن عملية إنتاج هذه الأصوات تعتبر أكثر تعقيدا إذا ما قورنت بما يحدث مع الأصوات الأخرى وذلك حتى بعد تعلمها و تمام اكتسابها.)[2]

ومن المقاربات الصوتية التي يترجمها المنحى الفونيتيكي ما يمكن أن يقع بين أفراد هذه المجموعة من تعالقات كالذي بين صوتي الهمزة والعين، إذ أن أكثر ما يدلل على وعي القدماء بوجود نوع من هذه العلاقة بين هذين الصوتين اصطلاح رأس العين الصغيرة التي اقتطعها الخليل بن أحمد الفراهيدي من صورة العين لتكون رمزا كتابيا للهمزة، وهي فكرة إن دلت على شيء إنما تدل على إحساس هذا العالم بمدى تقارب هذين الصامتين .فهذا

[1]– إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية ، ص74.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها وما بعدها.

التقارب الماثل بين الصوتين الذي استشعره الخليل دفعه ليوجد تلك العلاقة الرمزية بين الصامتين لتكون علامة على تشابههما.[1]

وتعد الهمزة من أصعب هذه الأصوات يقول رمضان عبد التواب :"ولما كان هذا الصوت يتطلب جهدا عضليا؛ فقد شبهه علماء العربية بالتَّهوُّع[2]؛ يقول سيبويه: لأّنه بعد مخرجها، ولأّنها نبرة في الصدر تخرج باجتهاد، وهي أبعد الحروف مخرجا ،فثقل عليهم ذلك؛ لأنه كالتَّهوُّع"[3] ، وهي صوت انفجاري لا يوصف بالهمس و لا بالجهر،"إذ أن وضع الأوتار الصوتية حال النطق بها لا يسمح بالقول بوجود ما يسمى بالجهر أو ما يسمى بالهمس" [4] لذلك يعمد متعلم العربية إلى التخلص من هذا الصوت الصعب، واستبداله بصوت أخف نطقا، وقريب منه في المخرج، وهو العين لذلك "عندما يبالغ في تحقيقها، ويراد أن تكون أوضح في السمع يستبدل بها أحد الأصوات القريبة منها مخرجا وصفة، وأقرب أصوات الحلق إليها العين، لأن العين صوت مجهور، وهو أقرب أصوات الحلق للهمزة مخرجا"[5]

يقول عبد الصبور شاهين: "وليس بغريب أن يحدث هذا القلب للهمزة عينا، نزوعا إلى إظهار صوت حنجري مهموس، في صورة صوت حلقي قريب منه، ولكنه مجهور، قوي الاحتكاك، ناصع الرنين."[6]

كما أن استبدال العين بالهمزة ظاهرة صوتية لها أصلها اللَّهجي في العربية يقول عبد الصبور شاهين:"إّننا نجد أنفسنا في سعة من الأمر، حين نريد وضع أية تسمية جديدة لما نلاحظ من ظواهر لهجية لم ُتؤثر عن السلف لها تسمية؛ لأن وضعهم لما ورد عنهم، لم يلزم نمطا واحدا، فقد نرى أن نطلق لقب (الأنأنة) على قلب العين همزة، نقيض (العنعنة).[7]

---

[1]- رمضان عبد التواب، مناهج تحقيق التراث، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1985م، ص84-85.

[2]- التهوع: التقيؤ و تكلف ذلك. ينظر: ابن فارس، مقاييس اللغة ج6، ص29.

[3]- رمضان عبد التواب، مشكلة الهمزة العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1996م، ص24.

[4]- كمال بشر، علم الأصوات ، ص288.

[5]- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص97.

[6]- عبد الصبور شاهين، في التطور آللغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م، ص61.

[7]- المرجع نفسه، ص56.

وفي هذا الصدد يبين تشيم ربين السبب الصوتي لقلب العين للهمزة بقوله:" وقد وجدنا أنهم في الحجاز وغيرها ينزعون من العين صفتها الحلقية[ربما يقصد أنهم ينطقونها همزة بمعنى أنهم يعطونها صفة مخرجية أخرى وهي الحنجرية(المترجم)] ونزع حلقية العين قد يكون بنطقها همزة أو بإخفائها اعتمادا بالطبع على الهمزة الأصلية في اللهجة.[1]

وقد تقلب العين إلى الحاء فقد روي أن بعضا من تميم يقولون في معهم محّم. ويدل هذا على أن هذه الطائفة قد أسكنت العين ، فالتقت العين والهاء ، وبما أن العين صوت مجهور و الهاء صوت مهموس ، تأثرت العين بالهاء فقلبت إلى نظيرها المهموس و هو الحاء.[2]

كما أنه من الممكن أن تأخذ هذه المسألة بعدا آخر يتصل بصعوبة أصوات مخصوصة على متعلمي العربية من غير أبنائها، يقول كمال بشر:"أما العين فهو صوت لا وجود له في اللُّغات الأوروبية،وإذا حاول واحد من أصحاب هذه اللُّغات استخدامه، انتقل إلى استخدام الهمزة بدلا منه، ومن الطريف أن نعلم أن بعض الدارسين في الغرب يرى أنه من الأنسب أن تسمى العربية "لغة العين"،بدلا من قولنا "لغة الضاد"، وهم في ذلك واهمون؛ لأن العين، وإن لم يوجد في اللُّغات الأوروبية، صوت معروف مقرر في اللُّغات السامية."[3]

وفي شأن صوتين آخرين من أفراد هذه المجموعة الحلقية يضرب تشيم ربين مثالا آخر على ما يمكن أن يحدث من الإضعاف لأصوات هذه المجموعة فيقول " ولدينا دليل على إضعاف آخر مشابه للحاء في الحجاز، ...مثاله مده في مدح، ومن الأخبار عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال : ويهك في ويحك."[4] وهذا الاستبدال للحاء بالهاء مرده إلى أن الصوتين ينتجان من منطقتين نطقيتين متقاربتين كما هو الأمر مع كل من العين والهمزة، فالحاء حلقي، والهاء حنجري، وأما من جهة الميكانكية النطقية فعند إنتاج هذا الأخير يظل المزمار منبسطا دون أن يتحرك الوتران الصوتيان في مقابل تضييق حلقي شديد مع الحاء و حركة معتبرة للوترين عند النطق به ،وبذلك يمكن أن يعود الأمر إلى الفكرة نفسها التي أوضحها

---

[1]- تشيم رابين ،اللهجات العربية القديمة، تر:عبد الكريم مجاهد، دار الفارس، عمان،ط1، 2002م، ص371.

[2]- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية ، ص116.

[3]- كمال بشر ، دراسات في علم اللغة، ص198.

[4]- تشيم رابين، المرجع نفسه، ص247.

تشيم ربين من نزوع الجهاز النطقي إلى الإضعاف واقتصاد الجهد عند النطق بالأصوات المتقاربة المخارج.

ب/ المناقشة المرفولوجية

ومن أدلة خصوصية هذه المجموعة الصوتية ما يثبته البحث الصرفي من ثقالة هذه الأصوات لذلك اشتركت في مجموعة من الخواص الصوتية الصرفية في اللغة العربية، منها أن الفعل على وزن فعَل يفعَل بفتح العين في الماضي و المضارع لا يقع إلا إذا كان عين الفعل أو لامه حرف حلق، وإنما التزموا فتح العين فيهما ليقاوم خفة فتحة العين ثقالة حروف الحلق[1] يقول عبد الصبور شاهين:"و أكثر ما يأتي هذا الباب الثالث[أي الثلاثي مفتوح العين في الماضي والمضارع] أن يكون ثانيه أو ثالثه حرفا حلقيا، لأن حروف الحلق تؤثر الفتح، للتقارب المخرجي، واقتصادا للجهد النطقي."[2] ويعتبر بعض الباحثين العرب هذه الظاهرة ضربا من المماثلة بين الصوائت و الصوامت[3] على ماسوف يتم بيانه منها.

ومن هذه الخواص أيضا جواز تحريك عين الكلمة الساكنة بالفتح إذا كانت هذه العين حرف حلق، فيقال مثلا الشَّعَر والبَحَر بفتح الهاء والحاء.[4]

ثانيا:مجموعة الأصوات الكبرى المتقاربة المخارج

إن أفراد هذه المجموعة تناط بها ظاهرة فونولوجية قديمة العهد تتمثل في ما عرف عند علماء الأصوات بقانون المماثلة الصوتية، حيث "تتأثر الأصوات اللغوية بعضها ببعض عند النطق بها في الكلمات و الجمل فتتغير مخارج الأصوات أو صفاتها لكي تتفق في المخرج أو في الصفة مع الأصوات الأخرى المحيطة بها في الكلام، فيحدث عن ذلك نوع من الانسجام

[1]- ينظر: ابن كمال باشا، الفلاح شرح المراح(المسمى مراح الأرواح لأحمد بن علي بن مسعود) مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط2، 1937م، ص18.

[2]- عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، دط، 1980م، ص66.

[3]- ينظر: حامد الشنبري، النظام الصوتي للغة العربية، مركز اللغة العربية، القاهرة، دط، 2004م، ص144.

[4]- ينظر:رضي الدين الإستراباذي، شرح شافية بن الحاجب،دار الكتب العلمية،بيروت،دط،1982م، ج1، ص47.

بين الأصوات المتنافرة في المخارج أوفي الصفات"[1]،إن ما يحدث بين الأصوات يشبه في حقيقته الصراع لفرض السمات الصوتية و قد يكون من الأصوات المتنازعة ما هو من القوة بمكان يجعله يحسم الصراع كلية لصالحه فيبسط ذاته على غيره كلية بجعله مثيلا له، وإلا فإنه قد يفضي عليه بعضا من صفاته فقط...[2] فإن كانت المماثلة كذلك كظاهرة فونولوجية لها أصلها الراسخ في التراث اللّهَجِي محصية في كتب أئمة اللغة الثقاة فإننا قد نرصد شكلا آخر ينبأ عن نوع من الفساد اللغوي ينطلق من ذات الأسباب الموضوعية التي تنطلق منها المماثلة، ذلك أن هذه المجموعة الصوتية توفرت على ميزتين :

الأولى: أن أفرادها من الأصوات القوية لاشتمالها على صفات القوة.

الثانية: التقارب بينها في المخارج، فلا يمكن أن يتأثر صوت شفوي مثلا بآخر حنجري أو حلقي.[3]

إذا تتحدد الإشكالية هنا في "تلك التنوعات الألوفونية التي يتركها الصامت المفخم في نظيره المرقق وهو ما عرف صوتيا بانتشار القيمة التفخيمية من الصامت المفخم للعناصر الصوتية المجاورة، فما إن يجاور المفخم صامتا مرققا له نظير مفخم في العربية الفصيحة، فإنه يحوله ألوفونيا على المستوى النطقي-السمعي إلى صورة أقرب إلى الإنتاج المفخم، وهنا يفقد الفونيم جزءا من خصائصه المميزة ليدخل على المستوى الإدراكي في دائرة فونيم آخر، ففونيم السين مثلا في كلمات نحو:"سطع، السطْل، يسطُر، سطْح"تدرك سماعيا"صاد"ولا يكاد متعلم اللغة يميز سماعيا الفرق بينها وبين فونيم الصاد في الكلمات التالية: "اصطفّ، مصطفى، اصطرع، يصطرخ"، وهنا يحدث ما يمكن أن نسميه توحد استقبال الصور السماعية بين الفونيم والألوفون لصامتين مختلفين، والمشكلة الماثلة هنا أن متعلم اللغة عندما يدرك هذه الصوامت بهيئتها السماعية الألوفونية فإنه يكتبها كما سمعها ويخزنها في معجمه اللغوي الذهني بأنموذجها الألوفوني لا بأنموذجها الفونيمي .وبهذا تصبح المشكلة مركبة في هذه الصوامت، إذ يتوجب على متعلم اللغة ألا يكتفي فقط بتدريب نفسه فونيتيكيا على

[1]- رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2000م، ص42.

[2]- فوزي الشايب، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة، عالم الكتب الحديثة، أربد، الأردن، ط1، 2004م، ص18.

[3]- المرجح نفسه، ص19.

إنتاج هذه المجموعة وإدراكها ؛ بل وأيضا تمييز التنوعات الألوفونية لنظائرها المرققة عندما تميل إلى الصورة المفخمة."[1]

لغة الضاد أم لغة الذال؟

من الأمور المستفادة من النتائج التي رصدها تحليل الثنائية الصوتية مادة التدريب الصوتي في الطور الأول من التعليم الابتدائي اهتمام الواضع بصوت الذال أكثر من غيره كما سبق، حيث عرض له بأربعة مقابلات صوتية، حيث جاء في المنهاج تحديد الحروف المتشابهة نطقا"(ث ظ، ذ ض، ذ ظ، ش ج، س ز، ت ط، ص ز، ث ذ، س ص، ث ض)."[2] ولعلنا نطرح هنا تساؤلا مهما ألم تكن الضاد أولا بهذا الاهتمام كيف لا و بها تلقب العربية؟

إن الذي يبدو في الحقيقة أن تعامل الواضع مع الضاد لا ينحوا ذلك المنحى المأثور عند علماء اللغة القدماء في شأن هذا الصوت، وبهذا يتأكد أن الواضع قد أعطى اعتبارا للتطور اللغوي الذي جعله يفرق بين عربيتين عربية معاصرة و عربية أخرى قديمة على ما سبق بيانه. ولعل هذا من إسقاطات الكليات على الجزئيات، ربطا للأطر العامة بالقضايا الخاصة. وانطلاقا مما سبق يقترح البحث أن الواضع قد جعل الضاد من مخرج الأصوات الأسنانية اللثوية على حد تعبير المحدثين أي أن منطقة خروجها بخلاف ما ظنه المتقدمون في الضاد القديمة من موضع خروجها المخصوص الذي لا يشاركها فيه حرف وكذلك صعوبتها الكبيرة حتى أطلق عليها "الحرف العسير"، يقول سيبويه:" لولا الإطباق لصارت الطاء دالا، والصاد سينا، والظاء ذالا، ولخرجت الضاد من الكلام، لأنه ليس من موضعها شيء غيرها"[3] وفي هذا يقول كمال بشر:"وهكذا نرى أنه نسب الضاد إلى موضع لا يشترك معها فيه غيرها. على حين أن ضادنا الحالية تخرج من النقطة التي تخرج منها التاء والدال والطاء."[4] و يرجح هذا الكلام أيضا وصفهم لحالة ممر الهواء عند النطق بها، يقول ابن جني:"فإن شئت تكلفتها

[1]- ابتسام حسين جميل، الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، مجلة الجامعة الإسلامية، يونيو2010، العدد الثاني، المجلد 18، ص766.

[2]- منهاج السنة الثانية، ص17

[3]- سيبويه، الكتاب، ج3، ص406.

[4]- كمال بشر، الأصوات اللغوية، ص255.

من الجانب الأيمن و إن شئت من الجانب الأيسر."[1] وهذا بخلاف مجرى الهواء في نطقنا للضاد الحديثة بدليل التجربة الفردية ، أما عن صعوبتها فيقول ابن الجزري في شأن ذلك:" وليس في الحروف ما يعسر على اللسان مثله، فإن ألسنة الناس فيه مختلفة، وقل من يحسنه، فمنهم من يخرجه ظاء ومنهم من يمزجه بالذال...و كل ذلك لا يجوز."[2] بل و يبين السيوطي انفراد أهل العربية بهذا الصوت وصعوبته بقوله : "الضاد أصعب الحروف في النطق".[3]

أما حديثا فقد اختلفت صور هذا الحرف على ألسنة جماهير المتكلمين يقول على القاري: "وألسنة الناس فيه مختلفة[أي الضاد]، فمنهم من يخرجه ظاء، ومنهم من يخرجه دالا مهملة أو معجمة، ومنهم من يخرجه طاء مهملة كالمصريين ومنهم من يشمه ذالا ومنهم من يشربها بالظاء المعجمة ."[4]كما يرى يوهان فك أن الضاد العربية في أصلها هي الحرف المطبق القسيم للذال.[5]

على العموم فإن مسألة الضاد قد انتهت في العربية المعاصرة إلى أن يحتويها صوتان الدال أو الظاء كما يقول هنري فليش:" كان العرب يتباهون بنطقهم الخاص لصوت الضاد وهو عبارة عن صوت مفخم، يحتمل أن يكون ظاء جانبية، أي أنه كان يجمع الظاء واللام في ظاهرة واحدة. وقد اختفى هذا الصوت فلم يعد يسمع في العالم العربي، و أصبح بصفة عامة إما صوتا انفجاريا هو مطبق الدال ، و إما صوتا أسنانيا هو الظاء."[6]

والمقارنة التي عقدها الواضع للضاد مع صوتي الذال والثاء يجعل البحث يفترض أن تعامل الواضع مع صوت الضاد لا على أنه الصوت القديم بل ضاد حديثة هي أقرب للذال والثاء من حيزهما أو ما يجاورهما. ولعل عدد المرات التي ظهر فيها صوت الذال في المقرر دفع البحث إلى تسمية اللغة التي يسعى الواضع إلى تعليمها لغة الذال لا لغة الضاد .

---

[1]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص47.

[2]- ابن الجزري، النشر في القراءات العشر ، ص219.

[3]- السيوطي،همع الهوامع، تح: عبد العال سالم مكرم،دار البحوث العلمية،الكويت، دط،1980م، ج6، ص292.

[4]- ملا على القاري، المنح الفكرية، دار الغوثاني للدراسات القرءانية ، دمشق، ط2، 2012م، ص177-178.

[5]- يوهان فك، العربية، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 1980م، ص111.

[6]- هنري فليش، العربية الفصحى، تر: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة،دط، 1997م،ص51.

المبحث الثاني: تصنيف الأصوات العربية

1/ الصوائت والصوامت

من المباحث الصوتية التي تصادفنا في مناقشتنا للمنهاج نجد تمييز الواضع بين مفهومي الصامت و الصائت تبعا للمذهب الحديث المعروف في الدراسات اللسانية، حيث أن من الأهداف الشفوية لمنهاج السنة الأولى"تركيب وحدات ذات معاني انطلاقا من الصوائت والصوامت."[1]، و "تمكين التلميذ من معرفة الأصوات المتصلة بالحرف بحركاته القصيرة والطويلة وصحة نطقها."[2] إذ هي من جنس واحد، بخلاف الطرح القديم الذي كان يشوبه الكثير ليعترف بما بين هذه الأنواع من تجانس على الأقل في تعاملاته الصرفية و النحوية، وهذا ما أدى إلى حدوث غلط وخلط كبير في أبواب كثيرة تتصل بجانبي العربية المنطوق والمكتوب، و التي نلمس آثارها حتى يومنا هذا. لكن وكعادتنا في هذا البحث لن نكتفي بمثل هذا الخطاب البيداغوجي المسطر لإثبات وجود هذا الطرح الصوتي بل سوف نتجاوزه للنظر في المقررات و ما قدم فيها من دروس وأنشطة وتمارين حتى تتجلى هذه الفكرة.

أولا: موقف القدماء من الصوامت والصوائت

تعتبر نظرية الصوامت والصوائت نظرية غربية المنشأ، لكن ذلك لا يسلم به على إطلاقه إذ أن لهذه القضية إرهاصات معروفة في تراث اللغة العربية، حيث أن الخطى الأولى لها في البحث الصوتي مع الخليل بن أحمد قد كانت موفقة إلى حد بعيد بوضعها في طريقها الصحيح، في انتظار إعادة النظر و التنقيح و التطوير الذي هو سنة علمية جارية عند جميع الأمم إلى ما هو أفضل، لكن ما حدث في عصور مخصوصة من تاريخ النحو والنحاة العرب وما لعبته الكتابة العربية خاصة كان له أثر آخر على هذه المسألة أدى بها إلى الشذوذ.

فالخليل مثلا وزع الحروف على مخارجها، ونسب كل مجموعة منها إلى مخرج كالحلق واللهاة واللسان والشفتين، ثم رتب الحروف في مدرج المخارج على نحو يشعر بإدراكه للفرق بين النوعين، فقد أتى بخمسة وعشرين حرفاً على نسق متصل في سلسلة واحدة، وسماها

[1]- منهاج السنة الأولى، ص16.

[2]- منهاج السنة الأولى، ص9.

الحروف الصحاح، ثم أتبعها بمجموعة أخرى فيها حروف المد، ومعها الهمزة، وسماها هوائية[1]، وإن كان أخطأ في موضع الهمزة، كما يرى الأصواتيون المحدثون[2]. فبتسميته لحروف المد بالهوائية أتى بأهم خاصة من خواص الحركات، وهي حرية مرور الهواء في حال النطق بها، فلا يقف في طريقها عائق، أو لا يتعلق بها شيء، حسب عبارته.

ويتخذ هذا الفرق بين الصائت والصامت صورة أوضح في التراث العربي مع بن جني أكثر من غيره، عند مقارنته جهاز النطق عند الإنسان بالناي، و قوله:" شبه بعضهم الحلق والفم بالناي، فإن الصوت يخرج فيه مستطيلاً أملس ساذجاً، كما يجري الصوت في الألف غفلاً بغير صنعة، فإذا وضع الزامر أنامله على خروق الناي المنسوقة، وراوح بين أنامله اختلفت الأصوات. وسمع لكل خرق منها صوت لا يشبه صاحبه، فكذلك إذا قطع الصوت في الحلق والفم باعتماد على جهات مختلفة كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة."[3] ، يقول كمال بشر:" وجدير بنا أن نقرر أنه ليس هناك أوضح و لا أبرع من الذي جاء به هذا العبقري العربي من بيان الفروق الأساسية بين الأصوات الصامتة و حروف."[4]، ويسمي ابن جني الصامت صحيحاً والصائت حرف مد واستطالة فقد قال: "جميع الحروف صحيحة إلا الألف والياء والواو اللواتي هن حروف المد والاستطالة.. إلا أن الألف أشد امتداد و أوسع مخرجا."[5] ، لذلك فإن ظاهرة حرية مرور الهواء وانطلاقه من خلال الفم إنما تتحقق بصورة أوضح في نطق الألف.

وعلى العموم بقية النظرة متذبذبة اتجاه حروف المدّ عند القدماء.بين حرفيتها و حَرَكِيَّتِها ففصلوا فصلاً تاماً بين حروف المدّ والحركات التي هي أبعاضها، على الرغم من تنبههم أن حروف المدّ تشبه الحركات في الصفات والمخارج. بل ظل هذا التمييز بين النوعين قائماً، فالحروف حروف والحركات حركات، وأقصى ما يمكن أن يوصف به كما قال ابن

---

[1]- ينظر:الخليل بن أحمد، معجم العين، ج1، ص51-57.

[2]- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية،ص76 و ما بعدها، رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص31.كمال بشر، علم الأصوات، ص185.

[3]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص8-9.

[4]-كمال بشر، المرجع نفسه، ص162.

[5]- ابن جني، المصدر السابق، ج1، ص62.

جني: "فقد ثبت بما وصفناه من حال هذه الأحرف أنها توابع للحركات و مُتَنَشِّئة عنها، و أن الحركات أوائل لها و أجزاء منها، و أن الألف فتحة مشبعة، و الياء كسرة مشبعة، و الواو ضمة مشبعة."[1]

الحركات الطويلة والقصيرة

تحدث ابن جني عن الصوائت حديثاً خاصاً، وأدرك نوعاً من العلاقة تقوم بين الحركة وحروف المد تتضح في النص الآتي الذي يستوقف النظر: (اعلم أن الحركات أبعاض حروف المد واللين، وهي الألف والياء والواو، فكما أن هذه الحروف ثلاثة، فكذلك الحركات ثلاث وهي الفتحة والكسرة والضمة، فالفتحة بعض الألف، والكسرة بعض الياء والضمة بعض الواو، وقد كان متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف الصغيرة والضمة الواو الصغيرة، وقد كانوا في ذلك على طريق مستقيمة)[2].

ويؤخذ من هذا النص أمر مهم هو أن الحركات تشترك مع حروف المد في ناحية النطق والوضوح السمعي، إلا أنها أقصر من تلك الحروف، فهي أبعاض لها، ودليل ابن جني على هذا أنك متى أطلت الحركة صارت حرف مد، وفي هذا يقول: "ويدلك على أن الحركات أبعاض لهذه الحروف أنك متى أشبعت واحدة منهن حدث بعدها الحرف الذي هي بعضه"[3]، ويأتي بأمثلة على هذا منها أنك إذا أشبعت فتحة عين عمَر حصلت على عامر، وإذا أشبعت ضمة عين عُمر حصلت على عومر، "فلولا أن الحركات أبعاض لهذه الحروف وأوائل لها لما نشأت عنها، ولا كانت تابعة لها"[4]

ثانيا:موقف المحدثين من الصوامت والصوائت:

لقد كان طرح علماء الأصوات المحدثين أكثر جرأة فيما يتعلق بهذه المسألة حيث عمدوا إلى تصنيف أصوات اللغة إلى صوامت Consonants و صوائت vowels، وذلك قبل الدخول في بقية التفاصيل الصوتية لغة، وتبدو أهمية التصنيف في أنه يعد عملا أساسيا

[1]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ص23.
[2]- المصدر نفسه، ج1،ص17.
[3]- المصدر نفسه، ج1، ص18.
[4]- المصدر نفسه ، ج1، ص27-30.

يسهل دراسة الأصوات،(فيكون قائما على معايير معينة تتعلق بطبيعة الأصوات وخواصها المميزة لها، بالتركيز في ذلك على معيارين مهمين:

الأول :وضع الأوتار الصوتية.

والثاني :طريقة مرور الهواء من الحلق والفم والأنف، عند النطق بالصوت المعين.

وبالنظر إلى هذين المعيارين معا، وجد أن الأوتار الصوتية تكون غالبا في وضع الذبذبة عند النطق بالحركات، وأن الهواء في أثناء النطق بها يمر حرا طليقا من خلال الحلق والفم.) [1]

لذلك فإن التقسيم إلى"صوائت وصوامت مبني في الواقع على اعتبارات سمعية هي الاختلاف بين الأصوات في وضوحها في السمع؛ فقد لوحظ أن بعض الأصوات أشد و ضوحا في السمع من بعض بمعنى أنها تسمع على مسافة أبعد."[2]

"وأي صوت كلامي ينتمي إلى قسم من القسمين المعروفين بالصوائت والصوامت."[3] يقول أحمد مختار عمر:" تقسم الأصوات sounds أو المنطوقاتarticles على أساس من نوع النطق type of articulation إلى قسمين هما:

1- العلل vowels أو الصوائت.

2- السواكن consonants أو الصوامت."[4]

وينبني أيضا على أساس "وجود حبس أو تضييق في مجرى الهواء عند النطق بالصوامت، وعدم وجود أي حبس أو تضييق عند النطق بالصوائت، وهذا الأساس وحده هو المعول عليه لدى أكثر الدارسين المحدثين."[5]

---

[1]- كمال بشر، علم الأصوات ، ص149-150.

[2]- محمود السعران، علم اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، دط، دت، ص150.

[3]- المرجع نفسه، ص148.

[4]- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص125.

[5]- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص92.

من خلال معايير التصنيف السابقة للأصوات، والتي باستعمالها يمكن أن نقسم الأصوات اللغوية إلى صوائت وصوامت، فإن الصائت يتحدد بأنه" الصوت المجهور الذي يحدث في تكوينه أن يندفع الهواء في مجرى مستمر خلال الحلق والفم، وخلال الأنف، أو معهما أحيانا، دون أن يكون ثمة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضا تاما، أو تضييق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكا مسموعا."[1]

فأول صفة من صفات الحركة من خلال التعريف هي الجهر، ومعناه تذبذب الأوتار الصوتية حال النطق بها، وصفتها الثانية أن يخرج صوت الحركة حرا طليقا من دون عائق يعترض هذا الصوت أو يغيره تغيرا كبيرا تدركه حاسة السمع بوضوح.

جاء في المنهاج "وأما في الأسبوع الرابع، فتهيئة المتعلمين لهدف القراءة عن طريق تناول الصوائت الستة وهي :الفتحة مع ألف المد، الضمة مع واو المد، الكسرة مع ياء المد."[2]

و"الحركات في اللغة العربية ثلاث بالتسمية :الفتحة والكسرة والضمة، ولكنها ست في القيمة والوظيفة، وعلاماتها ـَـِـُ كما في نحو :كبير،كِبار، كُبراء، وقد تكون طويلة، وهي المعروفة حينئذ بحروف المد في القديم، وهي الفتحة الطويلة نحو :قال، والياء الكسرة الطويلة في مثل القاضي، والواو وهي الضمة الطويلة في نحو :يدعو."[3]

والذي يلاحظ أن الصوائت لم تكن محل إفراد بالدرس في المنهاج عدا الألف المدية في كلمات نحو آخر و آكل بل كان تعليمها ضمنيا يتدرب عليها التلميذ منذ المرحلة التمهيدية التي أشبعت بهذه الأصوات الثلاثة حيث"خصصت المرحلة التمهيدية لتهيئة المتعلم من أجل النطق السليم وطلاقة اللسان وإدراك العلاقة بين الصورة والصوت بشكليه القصير والطويل."[4]أما أول ظهور لها فكان كوسيلة للتدريب مع الصامت الثاني أي الباء، وهذا اختيار له علة تعليمية صوتية ذلك أن الصعوبة التي يعانيها المتعلم مع الصوامت هي أبعد بكثير عما يكون مع الصوائت الستة لسهولتها لذلك كانت الصوامت محل أبحاث العرب من المتأخرين والمتقدمين، يقول كمال بشر:"فالأصوات الصامتة يطلقون عليها الحروف وهذه

[1]- محمود السعران، علم اللغة ، ص148.

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى، ص8.

[3]- كمال بشر، فن الكلام، ص199.

[4]- الوثيقة المرافة لمنهاج السنة الأولى، ص11.

الحروف هي التي أولوها عناية خاصة ووجهوا إليها معظم جهودهم و بحوثهم الصوتية... و هي التي نظروا فيها نظرا جادا من حيث مخارجها وصفاتها المختلفة."[1]

2/ البعد الكتابي للصائت الطويل

إن من أكثر المقلات التي تأكد استثمار الواضع لهذا التصنيف في أقصى درجاته حيث تأخذ المسألة بعدا آخر يصبح الجانب المكتوب من اللغة تبعا فيه للجانب المنطوق على ما ينبغي أن يكون عليه التقعيد في مسائل اللغة قوله:"وينبغي أن تَرِدَ نصوص القراءة وغيرها مشكولة باستثناء:

-الحرف المتبوع بحرف مدّ ؛ [لأن تشكيل هذا الحرف يعني الفصل بين المفهومين أي بين الحركة القصيرة والطويلة من حيث الخصائص الفونيتيكية وما تثبته النتائج المخبرية وهذا لا يستقيم، لذلك يُكتفى بالصائت الطويل الذي هو عبارة عن حركتين، وإثبات الحركة في مثل هذه المواضع من أخطاء الكتابة العربية التي كانت شائعة إلى وقت ليس ببعيد حتى في كتب التعليم. فالمحدثون ينكرون أن تكون حروف المد مسبوقة بحركات من جنسها، لأن حروف المد هي أنفسها حركات، وليس هناك تركيب في الحركات، فالحركة لا تدخل على الحركة من جنسها أومن غير جنسها، طويلة كانت أو قصيرة، ولا بد من وجود فاصل بين حركة وأخرى[2]، كما تقتضي ذلك قوانين التركيب المقطعي في العربية التي تمنع أن تتوالى حركتان في المقطع الواحد، وتفرض أن يفصل بين الحركة وأختها صامت أو شبهه.] [3]

-الكلمات الشائعة التي سبق التعرّف عليها؛[وهذا يدل على تأكيد الواضع على الصورة السمعية وسعيه إلى تخليص التلميذ تدريجيا من الصورة المكتوبة الضابطة وهذا رجوع إلى الأصل اللغوي في الوضع بالاقتصار على هذه الصورة].

---

[1]- كمال بشر، علم الأصوات، ص153.

[2]- ينظر: عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص38 وما بعدها.

[3]- الطيب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، المطبعة العربية، تونس، ط3، 1992م، ص74.دراسات في علم اللغة العام، ص130 وما بعدها.الأصوات اللغوية، ص38.

– الحرف الأخير في الجملة[وذلك لذهاب حركته حيث يتوقف عليه ساكنا كما هو معروف من سنن العربية.][1]

3/ أنصاف الصوائت

ثمة خلاف بين القدماء و المحدثين في النظرة إلى حروف المد واللين. ولذلك لم يكن القدماء يعنون بالتمييز بين واو المد في (ندنو) وواو اللين في (وهب)،(قَوْم) أو بين ياء المدّ في (نرمي) وياء اللين في (يَهَب)،(بَيْت). وكانوا يجمعونهما في اللفظ هكذا: حروف المدّ واللين. وربما أشاروا إلى اللين بالمد[2] أو إلى المدّ باللين.[3]

أما عند المحدثين فالواو والياء في الحالة الأولى حركتان خالصتان، أي الضمة والكسرة الطويلة أما في الحالة الثانية فيعرفان في الدرس الصوتي الحديث بأنصاف الحركات semi-vowels ولكنهما ينضمان إلى تلك المجموعة المعروفة بالأصوات الصامتة Consonants. والفرق بين المجموعتين مثبت معروف يبرهن عليه من زاويتين مختلفتين، زاوية فونيتيكية تعنى بالفرق بين خصائصهما المميزة، وأخرى فونولوجية تعنى بالوظيفة المميزة لكل مجموعة داخل التراكيب.[4]

أما مذهب الواضع فيهما فهو تبع لما يراه علماء الأصوات المحدثين، بَيِّنٌ ذلك من خلال تعاملاته في تمارين الثنائيات الصغرى التي سبق بيانها في الفصل الثاني مع هذين الصوتين، حيث عقد لهما مقارنات صوتية مع مجموعة من الصوامت مما تقارب معهما أو تماثل في المخارج، وهذا كفيل بأن يترجم مذهب الواضع فيهما على أنهما أصوات لينة أدخل في الصوامت منها في الصوائت.

---

[1]– منهاج السنة الثانية، ص19.

[2]– ينظر: الكتاب، ج4، ص174.

[3]– ينظر: ابن جني، الخصائص، ج1، ص115.

[4]–كمال بشر، دراسات في علم اللغة العام، ص138.

نتيجة

وهنا يمكننا الإجابة عن سؤال موضوعي يطرح نفسه: هل هذا الطرح الصوتي المتمثل في التمييز بين نوعين من الأصوات الصوامت والصوائت قد جعله الواضع ليكون التلميذ على احتكاك مباشر معه؟ أم الأمر غير ذلك.

فالذي يبدو وبعد معاينة الوثائق التي يتعامل معها التلميذ مباشرة أي كتاب اللغة وكراس التمارين، فقد اتضح خلوها تماما من هذه المصطلحات في أثناء ما قرر من دروس و أنشطة فعبر عن مفهوم الصائت الطويل بمفهوم المد، ومثلت الحروف العربية العادية الصوامت. ومن ثم يفترض البحث أن هذا التفريق هو عبارة عن نوع من العمل المنهجي الذي يؤطر المعرفة الصوتية في المقرر ويوضح مرجعيتها العلمية، كما يفترض أن هذا العمل قد تقصد الواضع به المعلم أولا بوصفه العنصر المخاطب بهذه الوثائق التربوية و مارفقها[المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج ، دليل المعلم] فهو بذلك سيحصل معرفة علمية صوتية ممنهجة يتوقع أن يترجمها للتلميذ في شكل أداءات صوتية مخصبة هي أكثر مناسبة لمستوى التلميذ وأنفع له.

الفصل الثالث الملامح الفنولوجية

المبحث الأول الظاهرة المقطعية

المبحث الثاني الظاهرة فوق المقطعية

المبحث الأول: الظاهرة المقطعية

من القضايا الصوتية التي يطرحها الواضع و التي تعبر عن قانون من القوانين الداخلية الناظمة لبنية العربية الصوتية نجد قضية المقطع، فهل يحيل هذا المفهوم على ما عرف بالمقطع الصوتي في الدراسات الصوتية الحديثة أم الأمر غير ذلك؟

جاء في منهاج السنة الأولى "التعبير الشفوي نشاط يُستهلّ به لجعل المتعّلمين في وضعيات يمارسون فيها الأحاديث ويتناولون الكلمة ويتدربون على النطق السليم والأداء الصحيح للمقاطع الصوتية في بداية المرحلة."[1] ولكن هذا الطرح وإن كان يصرح بمفهوم المقطع الصوتي إلا أنه ليس كافيا وحده لإثبات وجود مثل هذه الفكرة الصوتية، لذلك يحتاج الأمر للنظر في المقررات وكتبها المرافقة .

و الحقيقة أن فحص المقررات الدراسية قد أفضى إلى التثبت من وجود هذا المصطلح الصوتي، فقد جاء في غير موضع من كتاب اللغة و كراسة الكتابة والتمارين مصرحا به بلفظه في الطور الأول من التعليم الابتدائي، ومن ثم فإن هذا الورود يعني أن التلميذ سوف يكون على احتكاك مباشر بهذا المصطلح على ما سوف يتم بيانه هذا من جهة . ومن جهة أخرى رصد هذا الفحص مجموعة من التمارين الصوتية و التي يتطابق ما تطرحه مع ما يقرره الأصواتيون في شأن المقطع العربي و أنواعه. لكن قبل استعراض ذلك سوف نحاول تقديم عرض وجيز لهذا المفهوم و لأنواعه حتى تتبين حقيقة هذا الطرح، لنجيب بذلك عن سؤالنا المطروح آنفا.

1/المقطع الصوتي العربي

أولا:أهمية التحليل المقطعي

اختلف علماء اللغة حول جدوى التحليل المقطعي في الدراسات اللسانية، فمنهم من رأى عدم أهميته، وذهب بعضهم إلى أن المقطع لا وجود له إلا في الكلام المجرد وغير المتصل، بل أن هناك منهم من اعتبر التحليل المقطعي عملية غريبة على التحليل اللساني. ولعل الدراسة التجريبية للعملية الكلامية كانت السبب في التخفيف من غلواء هؤلاء

[1]- منهاج السنة الأولى، ص8.

المهاجمين بعد أن أثبتت أن الصدر لا يواصل ضغطا ثابتا خلال المجموعة النفسية، و أن عضلات الصدر تنتج نبضة منفصلة من الضغط لكل مقطع.

وقد نشر رئيس مدرسة تعليم الصم بباريس دراسة تجريبية لحركة الكلام مؤسسة على التسجيلات الصوتية، وقد اعترفت هذه الدراسة بالمقطع على أنه الأساس. وهكذا اعترف بجدوى المقطع كأساس من أسس التحليل اللغوي، ولذلك لم يعد أحد الآن ينظر إلى المقطع على أنّه ظاهرة صوتية لا حدود لها، أو يعتقد أن تجميع الفونيمات في المقاطع مجرد اصطلاح دون تحقيق موضوعي.[1] ويؤكد بولينغار Bolinger على أهمية المقطع، ويرى أن الفونيمات لا حياة لها إلا داخل المقاطع، لأنها لا تنطق من المجموعة البشرية بشكل منفصل، و إنما على شكل تجمعات.[2]

ثانيا:تعريف المقطع

اختلف علماء اللسان في مصطلح المقطع ويرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف أنواعه باختلاف اللغات من جهة، و من جهة أخرى اختلاف تناولاته حسب الاتجاهات الكبرى في البحث الصوتي كالاتجاه الفونيتيكي والفونولوجي، (ونذكر من التعريفات التي أوردها الاتجاه الفونيتيكي أنه " تتابع من الأصوات الكلامية، له حد أعلى أو قمة إسماع طبيعية (بغض النظر عن العوامل الأخرى مثل النبر والنغم الصوتي) تقع بين حدين أدنيين من الإسماع." ومن اللغويين من ركز أكثر على الناحية الفسيولوجية فعرف المقطع على أنه نبضة صدرية أو وحدة منفردة لتحرك هواء الرئتين لا تتضمن أكثر من قمة كلامية، أو هو قمة تموج مستمر من التوتر في الجهاز العضلي النطقي.ومن الجانب الفونولوجي يمكن تعريفه بالنظر إلى كونه وحدة من كل لغة على حدة. وحينئذ لابد أن يشير تعريف المقطع إلى عدد من التتابعات المختلفة من السواكن و العلل بالإضافة إلى عدد من الملامح الأخرى مثل

[1]– أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي ، ص280.

[2]– عبد القادر عبد الجليل، علم الصرف الصوتي، دار الأزمنة، عمان،دط، 1998م، ص99.

الطول والنبر والنغم، أو إلى علل مفردة أو سواكن مفردة تعتبر في اللغة المعينة كمجموعة واحدة بالنسبة لأي تحليل آخر.)[1]

ويحاول عبد الصبور شاهين جمع أطراف هذه التعاريف بقوله:"المقطع كما يجب أن نتصوره مزيج من صامت وحركة، يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيتها، ويعتمد على الإيقاع التنفسي فكل ضغطة من الحجاب الحاجز على هواء الرئتين يمكن أن تنتج إيقاعا يعبر عنه مقطع مؤلف في أقل الأحوال من صامت وحركة (ص+ح)[2]."[3]

ثالثا:عدد المقاطع في اللغة العربية[4]:

يحدد الأصواتيون المقاطع العربية في خمسة أنواع

أ- **المقطع القصير المفتوح**، وهو مكون من صوتين: صامت + حركة قصيرة: /ص ح/، مثاله مقاطع: (كَتَبَ): /ك—َ/ت—َ/ب—َ/.

ب- المقطع الطويل المقفل، وهو مكون من ثلاثة أصوات: صامت + حركة قصيرة + صامت /ص ح ص/، مثالهِ حرف الجر: (مِنْ): /م —ِ ن/.

ج – المقطع الطويل المفتوح، وهو مكون من صوتين: صامت + حركة طويلة / ص ح ح/، مثاله: (ما): /م ـــَـَ/.

د – المقطع المديد المقفل بصامت، وهو مكون من صامت + حركة طويلة + صامت /ص ح ح ص/، مثاله كلمة: (كَانْ): /كـــَـَن/.

هـ – المقطع المديد المقفل بصامتين، وهو مكون من صامت + حركة قصيرة + صامت + صامت / ص ح ص ص/، مثاله: كلمة: (فَضْلْ): /ف ـَ ض ل/.

---

[1]- عبد القادر عبد الجليل، علم الصرف الصوتي ، ص284-285.

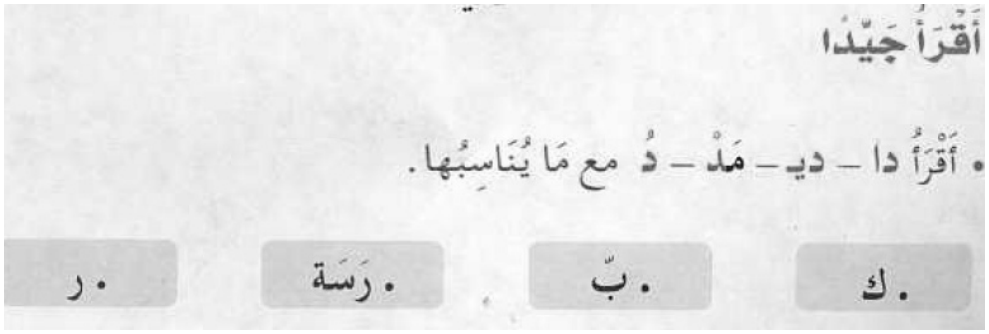
[2]- هذه الرموز هي اصطلاحات عبد الصبور شاهين في تمثيل المقاطع العربية: ص = صامت، ح = حركة قصيرة، ح + ح =حركة طويلة.

[3]- عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص38.

[4]-المرجع نفسه، ص38-39.

2/المقطع في المنهاج

من التمارين المقرر في كتب اللغة للسنة الأولى والتي تطرح هذا المفهوم بصورة تطبيقية أي من جهة الممارسة لا من جهة الورود المصطلحي نجد.[1]



على ما سبق بيانه يعرض الواضع هنا ثلاثة أنواع من المقاطع هي:

المقطع القصير المفتوح: كَ

المقطع الطويل المفتوح: دا ، ديـ

المقطع الطويل المقفل: مدْ

هذه المقاطع الثلاثة هي التي يتكون منها الكلام العربي المتصل، و لا بد لكل كلام عربي من أن ينتهي، في التحليل الأولي للصيغ، إلى هذه المقاطع كلها أو بعضها."[2]

أما المقطع الرابع فقد أورده الواضع في مواضع أخرى كثيرة ومنها[3]

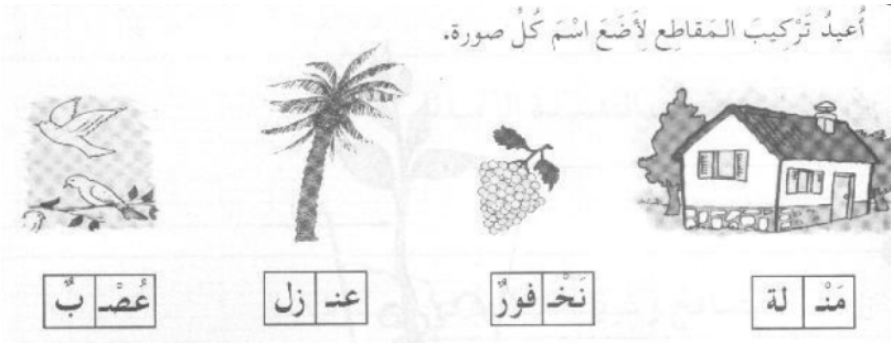
[1]– اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص43.

[2]– عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996م، ص96.

[3]– اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص97.

وهنا يظهر المقطع الرابع أي المقطع المديد المقفل بصامت واضحا في نحو:(ـلاة)
أما المقطع الخامس أي المديد المقفل بصامتين فلم يرد كثيرا في كتابي التلميذ و كراس الأنشطة على الأقل في هذا النوع من التدريب على بنية الكلمة الصوتية ذلك أن هذا المقطع يكثر في الكلمات الثلاثية الساكنة العين لذلك يطابقها في حالة الوقف وهذا بخلاف ما يسعى الواضع لتعليمه للتلاميذ على ما سوف يتبين في نهاية هذا البحث، كما أنه مع المقطع الرابع "مرتبطان بحالة الوقف فإذا اتصل الكلام انقسم كل منهما إلى مقطعين نحو كانَ هُنا تحلل إلى كا/نَ/هُ/نا ، كرب شديد تحلل إلى كر/بن/شـ/ديد."[1] كما أن العربية تفر من التقاء الساكنين في المقطع الخامس حتى وإن كان ذلك في حالة الوقف فكلمة (شعب) و (حبر) يقف الكثير من العرب عليها بتحريك ما قبل الحرف الأخير وهذه الظاهرة ليست في اللغة الفصيحة وحسب بل تشيع في كثير من اللهجات الحالية.[2] ولهذا يعتبر إبراهيم أنيس أن المقاطع الثلاثة الأولى هي المقاطع الشائعة في اللغة العربية، وهي التي تكون الكثرة الغالبة من الكلام العربي.[3] ومن ثم لا يستغرب مثل هذا السلوك التعليمي من الواضع في التأكيد على الأنواع الثلاثة الأولى.

ونجد من التمارين المقرر للسنة الأولى والتي تطرح هذا المفهوم مع تطابق طرح الواضع مع ما تم بيانه من الأنواع المقطعية الأربعة حيث لا يخرج واحد من هذه الوحدات الصوتية المؤطرة إن صح التعبير عما يطرحه الأصواتيون في أنواع المقطع العربي. نجد.[4]



[1]– عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص39.
[2]– ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي ، ص302.
[3]– إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص93.
[4]–كراس الكتابة والتمارين للسنة الأولى، ص63.

فالمقاطع (مَنْ) ، (عُصْ) ، (نَخْ) ، كلها من المقطع الطويل المقفل. إضافة إلى (زِل) عند اعتبار حالة الوقف وقد اعتبرها الواضع بدليل أنه لم ينون اللام.و إضافة لـ (بٌ) فإن صوت الباء يعتبر مع صوت نون التنوين مقطعا كاملا من المقطع الطويل المقفل في حالة الوصل.

جاء في منهاج السنة الأولى أن من الأنشطة الشفوية التي يمارسها التلميذ "عد مقاطع الكلمات المسموعة."[1] فهل يمكن أن يتحقق ذلك للتلميذ المبتدأ الذي يبني نظامه الصوتي للتو؟ مع أننا نعلم أنه في برنامج الطور الأولى من التعليم الابتدائي لا نفرد المقطع الصوتي و ما يحيل عليه من أنواع بالدرس.

يقول أحمد مختار عمر:"من الغريب أن يكون المقطع تصورا بسيطا ويستطيع الطفل في داخل اللغة الواحدة أن يعد على أصابعه عدد المقاطع في التتابع، أو في الحدث الكلامي، ولكن الأصواتيين لم ينجحوا حتى الآن في إعطاء وصف شامل دقيق له."[2]

و من المقالات الجيدة التي تدلل على إمكانية ذلك المقدرة الفطرية على الفصل بين مقاطع الكلام ما جاء في المنهاج من الأنشطة الشفوية التي يتدرب عليها التلميذ" إعادة تركيب كلمة أو جملة انطلاقا من المقاطع في وضعية شفوية."[3] وتفسير هذه الإمكانية الفطرية كما يرى سمير شريف أستيتية أن "من السمات الأكوستيكية للمقطع أن فجوة تحدث بين الموجات الصوتية المكونة للمقاطع المتجاورة ، مثلما تحدث بين الكلمات في سياق الحديث فجوات بين الموجات الصوتية...ولا شك في أن الفجوة التي بين كل مقطعين، في الكلمة الواحدة، تكون أقصر وأضيق من تلك التي تكون بين كل كلمتين متجاورتين."وهذه الفجوات لها وجهان يمكن أن تفهم بهما. هذان الوجهان هما:

الوجه الأول : نطقي articulatory وحقيقته أن أعضاء النطق عند إنتاج صوت صامت في مقطع ما، تكون قد اتخذت هيئة معينة ، وشكلا يصلح لإنتاج ذلك الصوت. وعند الانتقال إلى هيئة أخرى تصلح لإنتاج صوت آخر، سيعمل على تغيير حركة اللسان، و هيئته، و الحركات التوافقية التي تقوم بها عضلاته، في تزامن دقيق، مع الحركات التوافقية التي

[1]- منهاج السنة الأولى، ص16.

[2]- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص283.

[3]- منهاج السنة الأولى، ص16.

يقوم بها سائر أعضاء النطق.هذا إلى جانب تغيير موضع النطق، و حجرة الرنين، و نشاط الوترين الصوتيين عند كل نطق، و عند كل انتقال. ويحتاج هذا الانتقال إلى مدة معينة. هذه المدة هي الفجوة التي تتأتى للمقطع، فتكون له حدا يطول أو يقصر. **الوجه الثاني**: أكوستيكي acoustic وحقيقته تتمثل في أن الصائت الذي يعقب الصامت، يقوم بتشكيل هيئة جديدة لحجرة الرنين، بحيث تكون هذه الحجرة قابلة لتحقيق نسق صوتي مقبول، لدى أبناء الجماعة اللغوية. وهذا النسق الصوتي هو أهم خصائص المقطع و أبرز سماته."[1]

ومن ثم يمكننا القول بأن هذا الطرح يأتي في إطار الطريقة الصوتية المتبعة في تعليم القراءة كما سبق في مراحل هذا البحث وفي إطار التأكيد على مهارة الوعي الفونيمي القائمة على التحليل الصوتي لبنية الكلمات العربية والتي تعني "الفهم بأن الكلام المنطوق يتشكل من مقاطع، وهي بدورها تتشكل من سلسلة معينة من الأصوات الفردية، وهو شرط لتعلم الأصوات، أي النظام الذي يمثل الأصوات ويوضحها في الأبجدية الصوتية. وتعلم المقاطع ومكوناتها ضروري لتعلم القراءة في اللغة الأبجدية الصوتية.[2]

أولا:المقطع المنبور و تحليل الكلمات

وقبل أن نتجاوز هذه النقطة البحثية نذكر قضية أخيرة تتصل بظاهرة لغوية أخرى هي النبر ولكننا لن نغوص في التحدث عن تجليات هذا المفهوم في المنهاج لأن ذلك سوف يأتي في ما بقي من صُفَيحات هذا البحث .أما قضيتنا التي نحن بصدد بيانها فإنها تعتبر همزة الوصل بين مفهومي المقطع والنبر أي ما يعرف بالمقطع المنبور tressed syllable (فالمقطع و النبر متلازمان في الدرس والتحليل. ذلك أن المقطع يحمل النبر، والنبر أمارة من أمارات تعرفه.)[3] و المقطع الذي ينطبق بصورة أقوى مما يجاوره يسمى مقطعا منبورا tressed حيث يتطلب عادة طاقة أكبر نسبيا تبذلها أعضاء النطق، ففي كلمة كتب مثلا كَ/تَ/بَ نجد أن

[1]- سمير شريف أستيتية، الأصوات اللغوية ، ص305-306.

[2]- محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة ، ص 55.

[3]-كمال بشر، علم الأصوات، ص503.

المقطع الأول ينطق بارتكاز أكبر من زميليه، وهذا ينطبق على المقطع الأول من كلمة كاتب كا/تِب وينطبق على المقطع الثاني من كلمة مكتوب مَكْ/توب .[1]

وقد رصد البحث مجموعة من التمارين التحليلية لبنية الكلمات في المقرر والتي تكرس هذا المفهوم و إن كان ذلك قد تم عرضه بطريقة خاصة ارتآها الواضع والتي سوف نأتي على بيانها ومن هذه التمارين نختار:[2]

فالذي يلاحظ عن هذه الأجزاء التي سمها الواضع بالمقاطع أنها لا تنطبق مع الأنواع المقطعية في الدراسات اللسانية فهي أعم وأكبر منها ويمكن تحليلها هي بدورها إلى مقاطع صوتية أكثر تخصصا .

لذلك يعتقد البحث أن الغرض من هذا النوع من التقطيع فصل المقاطع المنبورة عن الغير منبورة بدليل تقسيم جميع الكلمات إلى جزأين فقط فكلمة (الزورق) يعتبر (الزَّوْ) هو الجزء المنبور في الكلمة وفي كلمة (الزهرة) المنبور فيها هو (الزَّهْ) وكلمة (الوزة) المنبور فيها هو (زَّة). كما أن عدم الإغراق في تحليل الكلمات إلى مقاطع كان الغرض منه التسهيل لمناسبة حالة التلميذ في هذا الطور الأولي من التعليم الابتدائي.

[1]- كمال بشر، فن الكلام، ص255.

[2]- اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص66.

ثانيا:تجليات المقطع في اللغة المكتوبة

جاء في منهاج السنة الأولى تعريف الكتابة على أنها "تصوير الحروف والمقاطع والكلمات حسب نموذج يحاكيه المتعلمون"[1]

ومن الأنشطة الكتابية التي يمارسها التلميذ في الطور الأول من التعليم "الفصل بين المقاطع وبين الكلمات في الجملة الواحدة."[2]

وهنا يبدو واضحا ربط الواضع لمفهوم المقطع بالكتابة فهل يستقيم ذلك مع هذا المفهوم الصوتي البحت الذي يرتبط بحركة القفص الصدري ؟

إن الصورة الكلية التي ترسمها لنا تعريفات المقطع على اختلافها والتي تربطه بالجانب المنطوق للغة وفقط كما سبق تستبعد أن نرى تجليات لهذا المفهوم في الجانب المكتوب منها ذلك أن الكلمات كما نراها في صورتها المكتوبة عبارة عن تتابعات خطية يصعب تمييز المقاطع داخلها.

"كما أن مستويات الوعي الفونيمي لا تتضمن التدريب على كتابة الرموز أو الكلمات، ويجب أن تتكامل ممارسات التدريب عليه مع التدريب على الأصوات، ويدمجان في عملية واحدة، حيث يعزز كل منهما الآخر، ومن زاوية ثانية فالوعي الفونيمي مهارة شفهية سمعية لا تقترب من الصورة المكتوبة للرمز، ودوره تطوير المبدأ الأبجدي الذي يسمح بالتحرك إلي مرحلة ما بعد التعامل مع الرموز Logographic Stage أي أن لكل كلمة شكل فريد يتعرفه المتعلم، ويختزنه في الذاكرة البصرية مرتبطا بمعناه بعيدا عن الحفظ والاستظهار."[3]

حيث أن المقطع وهو يشكل المكون الثاني من مكونات الوعي الفونيمي الذي يعد جزءا من مكونات الوعي الصوتي فهو من حيث البناء أكبر من الصوت وأصغر من الكلمة، إذ يرتبط بالنطق ، ويغيب عن الصورة الكتابية.[4]

---

[1]- منهاج السنة الأولى، ص14.

[2]- منهاج السنة الأولى، ص16

[3]- محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة ، ص56.

[4]- المرجع نفسه، ص63.

ثالثا:المقطع وصعوبات القراءة

يقع على عاتق المقطع الصوتي مهمة أخرى في المنهاج كونه أحد أطراف المعالجة الصوتية تتمثل في ما حمله الواضع من مهمة علاج الصعوبات القرائية المتعلقة بالكلمة حيث جاء في المنهاج[1]

الصعوبة القرائية	علاجها
إحلال كلمة محل أخرى من باب التخمين.	تدريبهم على قراءة الكلمة متأنية(حسب المقاطع).

إن هذه الصعوبة التي يطرحها الواضع هي ذات أساس لغوي وتشمل المعالجات الصوتية، وبما أن الإشكال يكمن في إحلال كلمة محل أخرى أي أنه يكمن في ضعف تعرف الكلمات، ولا تعزى أسباب الاضطراب لعجز بصري أو عوامل دافعية أو الانتباه، و هذا الطرح يعتمد على مفهوم الفجوة البنائية أي أن القراءة تتطلب معرفة علمية لغوية[أي معرفة تنطلق من الوعي الصوتي والفونيمي حيث تتكون الكلمات من أصوات تندرج تحت مقاطع، وهذه معرفة زائدة عن حاجة المتعلم لمعرفة القراءة المجردة] أكثر مما يمتلك المتعلم، فهو بذلك يختلف عن الطرح الذي يقدمه مصطلح الديسلكسيا Dyslexia الذي يستخدم للدلالة على أي صعوبات في القراءة مهما كانت شدتها وأسبابها.[2]

يقول ماريو باي:"إن المقطع أساسي لا كتساب طريقة النطق المطابقة لنطق أصحاب اللغة. فأحسن طريقة للتعود على النطق الصحيح للنغمات الصوتية، و للوقفات الموجودة في لغة أجنبية هي نطق الكلمات أو مجموعة الكلمات ببطء، مقطعا مقطعا مع الوقفات الصحيحة بين كل مقطع و مقطع، و بالتدريج يزيد المرء من سرعة نطقه للحدث الكلامي حتى يصل إلى السرعة العادية."[3]

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية، ص15.

[2]- ينظر: محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة ، ص100.

[3]- ماريو باي، أسس علم اللغة ، ص97.

نتيجة

وهنا ومن خلال ما سبق نصل إلى الإجابة عن سؤالنا المطروح آنفا، إن الذي يبدوا أن مفهوم المقطع وحسب الطرح المبين لا يعني دائما ما عرف عند الأصواتيين العرب من الأشكال الثلاثة المذكورة وما يتفرع عنها[1] إنما يعني ذلك المستوى الذي يتجاوز التشكيل الحرفي للكلمات فَيُفَرَّق به بين ما هو منبور في الكلمة وما هو غير ذلك. هذا من جهة ومن جهة أخرى قد يطابق هذا المصطلح في بعض التمارين المقطع الصوتي في الدراسات اللسانية، وعلى العموم فإن الذي يثبت انبعاث روح هذا المصطلح داخل المنهاج تلك الأنواع من التدريبات التي تم عرض بعضها والتي تطرح بشكل لا يدع مجالا للشك أنواع المقطع الصوتي العربي.

أي أن الواضع قد أعطى اعتبارا لفكرة المقطع.والتي اعتمدها بذكر مصطلح عَلَمٍ عليها وإن لم يستعمله بإغراق في الدرس الصوتي كما هو معروف فقد يدل أحيانا به على مجرد المعنى الذي تدل عليه الكلمة فلا يدل المقطع في هذه الحالة على أنه أكثر من تجزيء للكلمة يتعدى التجزيء الحرفي لها. يقول عبد الصبور شاهين:"إذا كانت الأصوات التي سبق الحديث عنها هي العناصر البسيطة التي تتكون منها الكلمة العربية، فإن بين الصوت المفرد، و الكلمة المركبة من عدة أصوات مرحلة وسيطة هي مرحلة المقطع."[2]

إن المقطع هو الطريقة التي ينطق بها الإنسان الكلام؛ فالكلام لا يخرج حروفا بل يخرج مقاطع على وفق آلية عمل الحجاب الحاجز وجهاز النطق. ومن ثم فإنه يمكن أن يستفاد من هذه الأداة الفطرية في تعليم القراءة والنطق ومعالجة حالات كثير من عسر تعلم القراءة.

[1]– في مسألة عدد المقاطع العربية وأنواعها شيء من الخلاف بين اللسانيين العرب فإبراهيم أنيس وعبد الصبور شاهين يكتفيان بالخمسة المذكورة آنفا و يزيد تمام حسان نوعا جديد هو القصير المقفل ويمثل له بأداة التعريف و لا يكون هذا إلا على إسقاط همزة الوصل واعتبار الحركة التي تليها فحسب ينظر : مناهج البحث في اللغة، ص141.وهي عند أحمد مختار عمر ثلاثة فقط هي :ضَ من ضرب، لَمْ ، باع وتتفرع عنها صور أخرى لتُبلغها إلى ستة أنواع.ينظر: دراسة الصوت اللغوي، ص301.

[2]– عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص38.

كما يبدو أيضا أن التحليل المقطعي الذي قرره الواضع يلمح إلى مرحلة متقدمة من الارتقاء اللغوي لدى الطفل تتجاوز المستوى البدائي لتلميذ هذه المرحلة والمتمثل في القراءة الحرفية أو ما يعرف بالتهجئة لكلمة مثل عصفور بـ عُ+صْ+فو+ر إلى القراءة المقطعية عُصْ+فور أي (أنه تقدم وفق نظام هرمي مضطرد من البنيات الأقل تعقيدا نحو ما هو أكثر تعقيدا حيث تختلف فيه كل مرحلة عن الأخرى)[1]

إن هذا الطرح يجيبنا عن سؤال آخر مهم يتعلق بمدى صعوبة تعلم المقطع لدى التلميذ، فإنه إذا كانت المقاطع الصوتية تتحدد على هذا النحو العلمي البسيط الذي لا تعدو مكوناته أن تكون من تلك القضايا الأساسية التي حصلها التلميذ في ما سبق من مراحل التعليم فهو يعرف الحروف الصوائت والصوامت إضافة لاكتمال معرفته بالحركات والسكون والمدود والتنوين، وهذه ستكون مكونات المقاطع الصوتية. ومن ثم فإن هذا النوع من التعليم لن يمثل إلا ما يشبه إعادة الفهرسة للمعارف الصوتية لدى التلميذ. يقول عبد الصبور شاهين في شأن طريقة التحليل المقطعي للكلمات:"ولعلنا نتذكر بهذا التقسيم الطريقة التي تعلمنا بها القراءة في المدرسة الأولى، فقد كانت في الواقع قراءة مقطعية على هذا النحو الفطري."[2]

وفي الأخير تتبن لنا قواعد تعليم المقاطع لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي مبنية على ما بنيت عليه المقاطع العلمية من ذلك الأساس الذي يتعدى التكوين الحرفي البسيط ، إضافة إلى التأكيد على الأنواع الثلاثة المشهورة التي تعزى إليها جميع الأشكال المقطعية الأخرى و التأكيد على التنوعات الصوتية التي تعتري أجزاء الكلمات من نبر المقاطع أو عدمه.

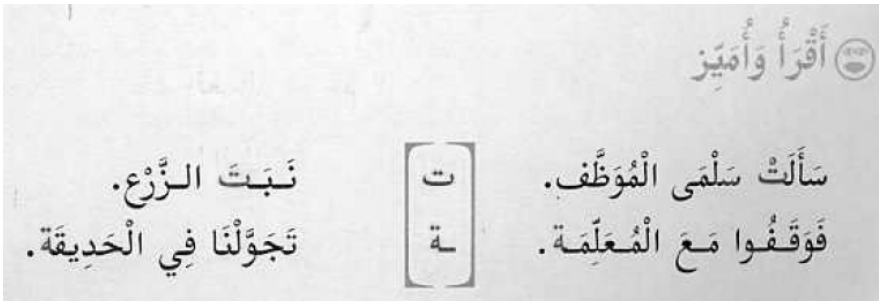
بحث في التاء المربوطة

قبل أن نتجاوز هذا البحث سنحاول تقويم المقرر في جانب من جوانبه و الذي يتعلق بمسألة نطقية كتابية هي مسألة التاء المربوطة.

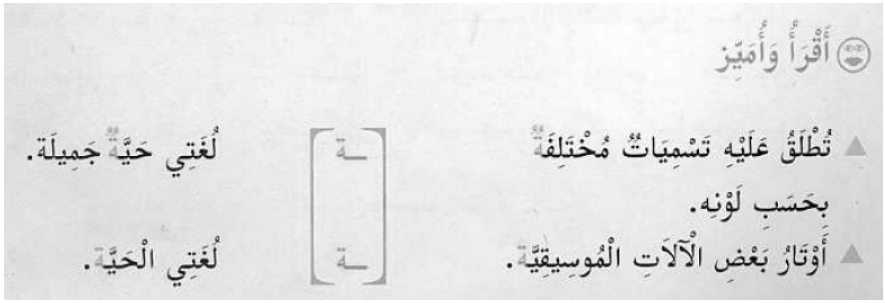
[1]- محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي، ص100.

[2]- عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص38.

عند تتبعنا لهذه المسألة في المقرر خلال الأطوار التعليمية فإننا نجد أن الواضع لم يذكرها بشكل مباشر من خلال قاعدة مسطَّرة أو قانون يُدَرَّس بل عرض لها أولا من خلال مدخل صوتي يتأكد به ما نحن بصدد رصده من تلك الملامح التي تثبت اعتبارات الفكر الصوتي في المنهاج ففي الطور الأول عرض لهذه المسألة من خلال نشاط أقرأ و أميز كالتالي[1]



حيث يعمد في هذا التدريب إلى أن يدرك التلميذ الفرق بين التاءين المربوطة والمفتوحة حيث تقترن المربوطة بالاسم و المفتوحة بالفعل.ثم ينتقل إلى بيان حالاتها النطقية وصلا ووقفا.[2]

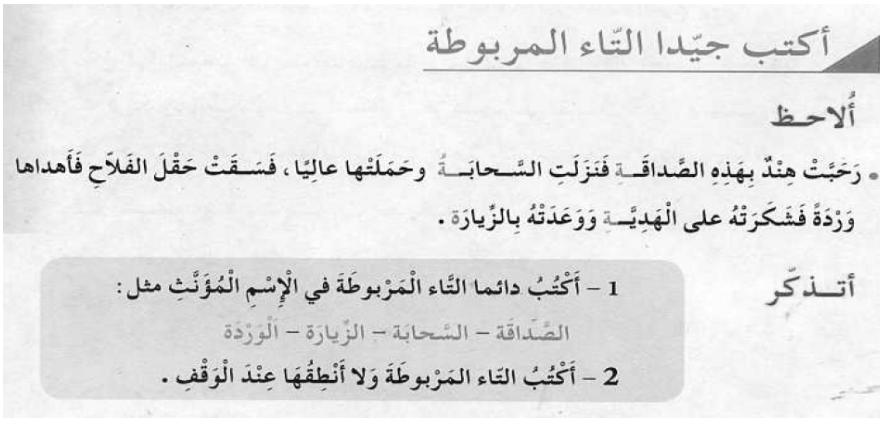


ليصرح بها كمصطلح تعليمي خلال الطور الثاني من التعليم ويصل إلى تحديدها من خلال القاعدة التي صاغها لها كالتالي:[3]

[1]- كتاب السنة الثانية ص85.

[2]- كتاب السنة الثانية ص85.

[3]- كتاب السنة الثالثة، ص103.



أكتب جيّدا التّاء المربوطة

أُلاحظ

• رَحَبَتْ هِنْدٌ بِهَذِهِ الصَّداقَـةِ فَنَزَلَتِ السَّـحابَـةُ وحَمَلَتْها عالِيًا ، فَسَـقَتْ حَقْلَ الفَلاّحِ فَأَهداها وَرْدَةً فَشَكَرَتْهُ على الْهَدِيَّـةِ وَوَعَدَتْهُ بِالزِّيارَة .

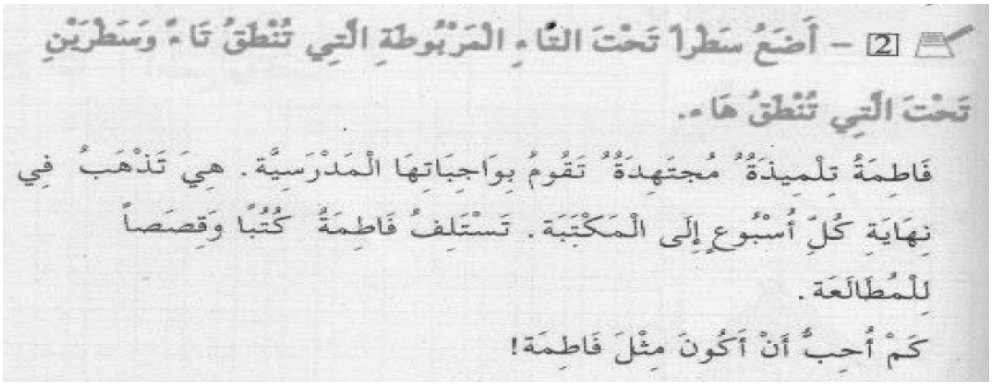
أتـذكّر

1 – أَكْتُبُ دائما التّاء الْمَرْبوطَةَ في الْإِسْمِ الْمُؤَنَّثِ مثل :
الصَّداقَة – السَّحابَة – الزِّيارَة – الْوَرْدَة
2 – أَكْتُبُ التّاء المَرْبوطَةَ وَلا أَنْطِقُهَا عِنْدَ الْوَقْفِ .

إن هذه الصياغة في الحقيقة ليست دقيقة إلى حد بعيد ففي قوله : ولا أنطقها عند الوقف. شيء من الزلل، ذلك أن عدم نطقها فقط يلزم التلميذ أحد الأمرين: فإما أنه لا ينطقها و يسكن الحرف الذي قبلها وهذا لا يستقيم لأنه يكون بذلك قد عبث ببنية الكلمة الأصلية مما يغير معناها فالوقف مثلا على كلمة (السحابة) بعدم نطق التاء المربوطة على حد قوله، و إسكان الباء يجعل معنى الكلمة يتغير من الإفراد إلى الجمع و إما أنه يقف على الحرف الذي قبلها متحركا وهذا لا يستقيم أيضا لعدم موافقة السنن التي تجري عليها العربية، ذلك أن للحروف الموقوف عليها أحكاما تغاير أحكام المبدوء بها، فالموقوف عليه يكون ساكنا، والمبدوء به لا يكون إلا متحركا.[1] وهذا معروف مشهور ولقد ذكره الواضع في المنهاج، بل إن من الأهداف العامة لتعليم اللغة في السنة الثانية "قراءة نصوص قصيرة مناسبة قراءة مسترسلة ومعبرة وبمراعاة علامات الوقف، والوقوف على الساكن".[2] و الصحيح أن الوقف على مثل هذه الكلمات إنما يكون بالهاء، لذلك كان حري بالواضع أن يقول عند صياغته للقاعدة: أكتب التاء المربوطة وأنطقها هاء عند الوقف. ومن هنا تتبين لنا مخالفة الواضع في هذا الموضع بالذات لما درج عليه أهل المنطق في التعريفات والحدود من وجوب احتوائها على خاصيتين أساسيتين: الأولى أن تكون جامعة لكل الجزئيات التي تندرج تحتها والثانية أن تكون مانعة لغير الظاهرة من الدخول فيها، ومن ثم يمكننا القول هنا أن هذا

[1] – الزمخشري، شرح المفصل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م، ج5، ص208.
[2] – منهاج السنة الثانية، ص11.

التعريف للتاء المربوطة هو تعريف غير جامع. والغريب أن هذا المذهب الصحيح من قلب التاء المربوطة هاء قد ذكره الواضع في السنة الثانية و تحديدا في كراس التمارين.[1]


2 – أَضَعُ سَطْراً تَحْتَ التَّاءِ الْمَرْبُوطَةِ الَّتِي تُنْطَقُ تَاءً وَسَطْرَيْنِ تَحْتَ الَّتِي تُنْطَقُ هَاءً.

فَاطِمَةُ تِلْمِيذَةٌ مُجْتَهِدَةٌ تَقُومُ بِوَاجِبَاتِهَا الْمَدْرَسِيَّةِ. هِيَ تَذْهَبُ فِي نِهَايَةِ كُلِّ أُسْبُوعٍ إِلَى الْمَكْتَبَةِ. تَسْتَلِفُ فَاطِمَةُ كُتُبًا وَقِصَصاً لِلْمُطَالَعَةِ.

كَمْ أُحِبُّ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ فَاطِمَةَ!

كما أن من الخطابات البيداغوجية التي تثبت نوع العلاقة بين صوتي التاء والهاء عند الواضع ما جاء في المنهاج من الحديث عن نشاط القراءة حيث أنه "في الأسابيع السّتة الأخيرة تأتي المقاربة النصية في المقام الأول، ومن خلال نصوص القراءة تغتنم الفرصة لمراجعة وتثبيت المعارف المتعلقة بقواعد رسم الكتابة.ويمكن حصر هذه الضوابط فيما يلي: التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء في مختلف أوضاعها في الكلمة."[2]

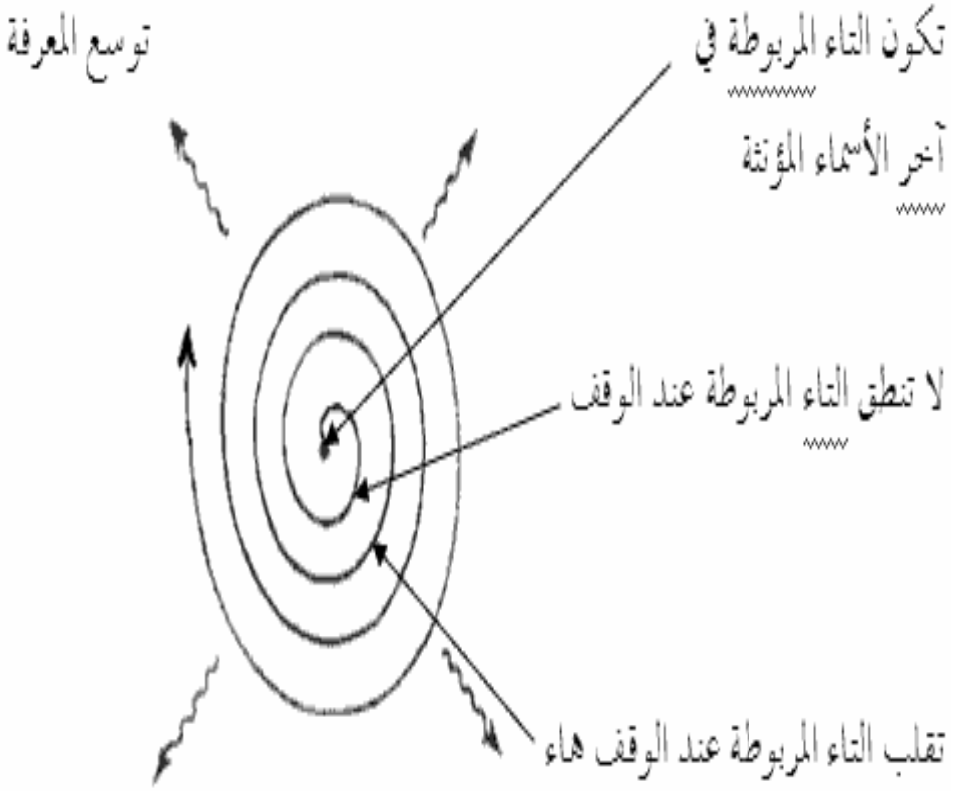
لذلك فإن الذي يعتقده البحث في تعليل سبب هذه المفارقة العلمية بين هذين القولين في ذات المسألة هو أن ذلك راجع لاختلاف هيئة التأليف، فهيأة تأليف كتاب اللغة للسنة الثالثة قد تشكلت من : شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي و مفتاح بن عروس أستاذ مكلف بالدروس و الطاهر لوصيف أستاذ مكلف بالدروس.في حين تألفت الهيأة التي وضعت كتاب التمارين للسنة الثانية من: الأستاذ سيدي محمد دباغ بوعياد و الأستاذة حفيظة تازورتي.

وعلى العموم فإنه وإن تكلفنا التماس المخرج اللغوي من جهة الصياغة اللفظية للقاعدة اللغوية بزعمنا :أن قول الواضع"ولا تنطق عند الوقف" لا يعني عدم نطقها هاء، وإن كان الأصل في الكلام الوقوف على الظاهر من معناه، حتى تأتي القرينة التي تصرفه عن ذلك، إلا

[1]– كراس التمارين للسنة الثانية، ص99.

[2]– الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى، ص11.

أن ذلك يستحيل في الجانب المنهجي، الذي نرى فيه مخالفة الواضع البواح للآلية الحلزونية في عرض المعرفة و التي تقتضي أن يصرح بقوله: "ولا تنطق عند الوقف" قبل إثبات نيابة صوت الهاء عنها في الوقف حسب النموذج التالي:



ومسألة الوقف في العربية مسألة عظيمة ولها فروع واعتبارات كثيرة لكن الأصل، و الأغلب و الأكثر في الوقف هو السكون[1] ، ومقتضى هذا الحديث ومن وجهة نظر صوتية حديثة أنه لا يتوقف على متحرك،

[1]- الزمخشري،شرح المفصل، ج5، ص209.

وبعبارة أخرى أدق وأكثر تخصصا لا يتوقف على مقطع مفتوح[1].[2] وإذا كان الأصل في الوقف هو السكون، فإن معنى ذلك أن العربية تكره الوقف على مقطع مفتوح، و لذلك تتجه إلى إقفاله بوسيلة ما.[3]

وهذا القلب الذي يطرحه الواضع في مسألة الوقف على التاء المربوطة لحرف أصلي في الكلمة بحرف آخر خارج عنها جائز كما جاز غيره من أنواع القلب قال ابن فارس: "من سنن العرب إبدال الحروف وإقامة بعضها مقام بعض" [4]وهذا الحكم يكاد يكون عاماً في الأصوات العربية،و ينقل السيوطي كلاما لأبي الحسن الصائغ حيث يقول :"فقلما نجد حرفاً إلاّ وقد جاء فيه البدل ولو نادراً"[5] ويرى ابن جني أن الهاء تكون مبدلة من خمسة أحرف هي: الهمزة والألف، والياء، والواو، والتاء.[6]

أما مسألة إبدالها من التاء المربوطة تحديدا عند الوقف فهو مذهب مشهور محفوظ عند النحاة يقول ابن جني:" وتبدل التاء هاء في الوقف، في نحو (جوزة) في الوصل (جوزه) في الوقف.[7] وقال ابن يعيش: "متى كان آخر الاسم تاء تأنيث من نحو (طلحة) و(حمزة) و(قائمة) و(قاعدة)، كان الوقف عليه بالهاء، فتقول: هذا (طلحه)، وهذا (حمزه). وكذلك

---

[1]– هذا المذهب الذي نعتمده هنا في هذا التحليل هو مذهب عبد الصبور شاهين وإن كان هناك مذهب آخر يفسر هذه الظاهرة يعود لإبراهيم أنيس حيث يقول: وليست هذه الظاهرة في الحقيقة قلب صوت إلى آخر، بل هي حذف الآخر من الكلمة. و ما ظنه القدماء هاء متطرفة هو في الواقع امتداد في التنفس حين الوقوف على صوت اللين الطويل، أو كما يسمى عند القدماء ألف المد.وهي الظاهرة نفسها التي شاعت في الأسماء المؤنثة المفردة ،التي تنتهي بما يسمى بالتاء المربوطة، فليس يوقف عليها بالهاء كما ظن النحاة ، بل يحذف آخرها، و يمتد التنفس بما قبلها من صوت لين قصير(الفتحة)، فيخيل للسامع أنها تنتهى بالهاء." في اللهجات العربية، ص118. ولعبد الصبور شاهين مناقشة لهذا الكلام في كتابه القراءات القرءانية، ص82 وما بعدها ، وعلى الرغم من هذا تبقى عبارة الواضع التي صاغهافي القاعدة:"ولا تنطق عند الوقف" فيها دَخَنٌ كبير إذ أنه لم يبن أن النفس يمد بما قبلها.

[2]– عبد الصبور شاهين،القراءات القرءانية في ضوء علم اللغة،مكتبة الخانجي،القاهرة،دط،1966م، ص78.

[3]– المرجع نفسه، ص81.

[4]– ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997م، ص154.

[5]– السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار التراث، القاهرة، ط3، دت، ج1،ص461.

[6]– ابن جني، سر صناعة الاعراب، ج2، ص551.

[7]– المصدر نفسه، ص562.

(قائمة) و(قاعدة)، وذلك في الرفع والنصب والجر، والذي يدل على أن الهاء بدل التاء، أنها تصير تاء في الوصل، والوصل مما ترجع فيه الأشياء إلى أصولها، والوقف من مواضع التغيير."[1]

و على العموم فإنه و إن كانت هناك طائفة من الواضعين قد جانبت الصواب في صياغة القاعدة اللغوية لتلميذ المرحلة الابتدائية الذي نعتقد بحدسه المتوقد و وخياله الخصب الذي يجعله لا يدخر جهدا للتفطن لما يقع فيه من تناقضات علمية أثناء مسار تعليمه، إلا أن هناك طائفة أخرى قد عملت بالمذهب الصحيح من إبدال التاء هاء وهذا فيه اعتبار للبنية المقطعية الصوتية وما يجب أن تكون عليه أواخر الكلمات الموقوف عليها من المقاطع المغلوقة وبما يوافق سنن العرب في التوقف على الساكن. كما أن إثبات هذه العلاقة بين صوتي التاء والهاء في الوقف على هذا النوع المخصوص من الكلمات يعود بفائدة جليلة على التلميذ تناط بعلاقة منطقية تثبت في ذهن المتعلم بين حرفين اقتربا صوتيا و اقتربا في الشكل الكتابي.

كما لا يفوت أن ينوه البحث إلى طرح أخير لو أن الواضع قد أخذه بعين الاعتبار فميز فيه بين التاءين المفتوحة والمربوطة، و هو أن التاء تكتب في نهاية الكلمة مفتوحة إذا نطق بها عند الوقف عليها تاء وتكتب مربوطة إذا وقف عليها هاء.[2]

[1]- الزمخشري، شرح المفصل ج5، ص230.

[2]- عمر عبد الواحد، التاء المفتوحة والتاء المربوطة، فعاليات الندوة العامة لمعالجة الضعف اللغوي، قسم اللغة العربية بكلية المعلمين، حائل، السعودية، دار الأندلس، ط1، 1994م، ص157.

المبحث الثاني الظاهرة فوق المقطعية

1/ النبر

لقد اختلف علماء اللغة حول مسألة النبر في اللغة العربية بين مثبت و ناف ومن أبرز المعارضين لوجوده نجد إبراهيم أنيس في هذا الصدد يقول:" ليس لدينا من دليل يهدينا إلى مواقع النبر في اللغة العربية كما كان ينطق بها في العصور الإسلامية الأولى؛ إذ لم يتعرض له أحد من المؤلفين القدماء."[1]

ولما كانت دراسة النبر غائبة عند القدماء فقد رأى بعض الباحثين أن دراسته في اللغة العربية الفصحى يتطلب شيئا من المجازفة .ومن هؤلاء الباحثين تمام حسان، والذي يرى أن دراسة النبر والتنغيم في اللغة العربية الفصحى يتطلب شيئا من المجازفة، ذلك لأن العربية الفصحى لم تعرف هذه الدراسة في قديمها، ولم يسجل لنا القدماء شيئا عن هاتين الناحيتين.[2]

وعلى الرغم من ذلك قام العلماء المحدثون ولم يقفوا أمام استنباط قيم النبر ومواضعه في اللغة العربية الفصحى موقف العاجز المتحجج بفقدان دراسات النبر في عصر الفصاحة، وعمدوا إلى القراءات القرآنية على لسان القراء .فهي الممثلة وإلى حد كبير للنطق العربي الفصيح .واستنبطوا على هديها مواضع النبر في اللغة العربية. ومن بين هؤلاء العلماء إبراهيم أنيس الذي قام بتلخيص مواضع النبر في العربية.[3]

أولا:النبر في الكلام العربي

من تعاريف النبر أن مقطعا من بين مقاطع متتابعة يعطى مزيدا من الضغط أو العلو أو يعطى زيادة أو نقصا في نسبة التردد[4] .

أو كما يعرفه كمال بشر بأنه يعني "نطق مقطع من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجلى نسبيا من بقية المقاطع التي تجاوره ويضيف النبر يتطلب عادة بذل طاقة في النطق

---

[1]- إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية ، ص99.

[2]- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص163-164.

[3]- ينظر: إبراهيم أنيس، المرجع نفسه، ص99.

[4]- ماريوباي، أسس علم اللغة، ص93.

أكبر نسبيا .كما يتطلب من أعضاء النطق مجهودا أشد"[1]

كما أن للنبر وظيفة هامة تخص نبر الجملة، وتنوع النبر ودرجاته في الجملة يفيد التأكيد أو المفارقة، حيث ينتقل النبر القوي من كلمة إلى أخرى قصدا إلى بيان هذا التأكيد أو الكشف عن هذه المفارقة.[2]

ثانيا:النبر في المنهاج

أما في المنهاج فقد جاء مفهوم النبر في عدة مقالات و التي نختار منها ما ذكره الواضع من أهداف المرحلة التمهيدية حيث يأتي في طليعتها "سماع الأداء اللغوي و النبرة الصوتية الصحيحة"[3] ومن ثم فإن مهمة إظهار النبر في الكلام هي مهمة يضطلع بها المعلم أولا كونه القدوة الشفهية التي يحتذيها التلميذ لتصحيح أدائه الصوتي، وهنا نطرح سؤالا ما هو النبر النبر الذي سوف يعلمه المعلم للتلميذ؟

إن النبر في اللغة العربية يأتي على قسمين نبر في الكلمات ونبر في الجمل أو نبر السياق كما يعبر تمام حسان، فأما الأول أي نبر الكلمات فقد سبق الكشف عن تدريباته التي تكرس مفهوم المقطع كما سبق من ذلك التحليل التدريبي للكلمات الذي يفصل الأجزاء المنبورة عن غير المنبورة.كما ننبه أن اللغة العربية على مستوى الكلمات يمكننا بأن نصفها بأنها لغة غير نبرية لأن تغير النبر على مستوى الكلمة لا يؤدي إلى تغير المعنى[4].

أما النبر على مستوى الجملة فيلعب في العربية دور كبيرا في الفرق بين المعان ففي جملة(هل سافر أخوك أمس؟) ، إذا كان النبر على كلمة (سافر) كان الشك في الحدث (السفر)، وإذا كان النبر على (أخوك) كان الشك في الفاعل، وإذا كان النبر على(أمس) كان الشك في الزمن، وهكذا يظهر أن اختلاف مواضع النبر يؤدي إلى التفريق بين المعاني، وتعيين مقصد المتكلم. وبما أن اختلاف مواضع النبر على مستوى الجملة يؤدي إلى تغيير المعنى أمكن القول أن اللغة العربية لغة نبرية على مستوى الجملة. وقد جاء ملمحا إجمالا

[1]- كمال بشر، علم الأصوات، ص512-513.

[2]- المرجع نفسه، ص515 .

[3]- دليل المعلم للسنة الأولى، ص12.

[4]-كمال بشر، المرجع نفسه، 518.

إلى قواعد النبر في الجمل في قوله " أما نشاط الأناشيد والمحفوظات فتنمى من خلالها كفاءات إدراك الإيقاع وحسن الإلقاء، ومتعة الذوق، وتحقيق التماسك الصوتي لنص الأنشودة أو المحفوظة، كتحقيق النبرة والتنغيم فيها، وتمثيل أفعالها اللّغوية المختلفة كالإخبار والاستفهام والتعجب والتهديد ..."[1] فللمتكلم الاختيار الأكبر
للكلمة التي سيعطيها نبرا أقوى وأعلى، وهذا على حسب المعنى الذي يريد أن يوصِله للسامع.

بحث في مسألة الوسائل اللغوية وغير اللغوية في المنهاج

من المسائل المنهجية التي يعتقد البحث بمجانبة الواضع للصواب فيها ما جاء في المنهاج من قوله "يستعين[أي التلميذ]بأدوات التعبير الغير لغوية (حركات اليد أو الرأس ونبرة الصوت..."[2]

وهنا تتحدد المسألة في وصف الواضع لنبرة الصوت بالوسيلة الغير لغوية وهذا ما لا يسلم به، حيث يستعمل التلميذ وسائل عديدة للتعبير و التواصل داخل الوسط التربوي وخارجه ومن بين هذه الوسائل : لغة الجسد وعلى سبيل المثال فإن ملامح الوجه تشير إلى ما يختلج في نفس التلميذ من مشاعر وأحاسيس، فالإشاحة بالوجه تعني الإعراض والنفور، وهز الرأس يمينا وشمالا يعني الرفض، و هز الرأس من أعلى إلى أسفل يعني الموافقة و الاستحسان...إلى آخر تلك الإشارات و الإيماءات. ولئن كانت هذه السيميائيات قوية في أداء المعنى بدليل صمودها التاريخي إلى جانب الشكل الآخر الطاغي على التواصل الذي هو اللغة بمعناها المتخصص والتي سبق في مراحل هذا البحث تحديدها بأنها : أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم أو كما تعرفها دائرة المعارف البريطانية بأنها نظام من الرموز الصوتية أو كما جاء في دائرة المعارف الأمريكية أنها نظام من العلامات الصوتية الاصطلاحية .فلا يسلم للواضع بقوله الاستعانة بوسائل الغير لغوية كنبرة الصوت لأن جميع التعاريف الحديثة للغة بالمعنى المتخصص تكاد تجمع على أنها أصوات بل إن هذا المستوى الصوتي يفصل بين ما هو لساني

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية، ص11.

[2]- منهاج السنة الثانية، ص11.

وما هو سيميائي "فاللغة اللفظية نظام من العلامات المصنوعة و الاعتباطية خلافا للعلامات الطبيعية"[1] ويقول إمبرتوإيكو "من الواضح أنه توجد اختلافات ملموسة بين نظام صواتي وقع تنظيمه من خلال تعديلات بنيوية متوالية ومستعمل من قبل المتكلمين بمقتضى دراية لا تحتاج إلى توضيح، وبين نظام علامي وقع فرضه من خلال تواضع واضح و يعرف منه المستعملون بصفة واضحة قواعد الدراية."[2]

ومن جهة أخرى أكثر تخصصا تستوحى من تعريف بن جني للغة عندما حدد ذلك المبدأ الذي ربط كون الأصوات تمثل لغة لأنها تساق للتعبير عن أغراض مختلفة، فإن هذا المبدأ نفسه ما يكرسه النبر الصوتي في الجمل ففي مثالنا السابق من جملة (هل سافر أخوك أمس؟) أردنا أغراض مختلفة من الاستفهام أو التعجب السؤال عن أمور مخصوصة داخل هذه الجملة...و سقنا لها أصوات مختلفة النبر للتعبير عنها ، ومن هنا نستطيع القول أن النبر الصوتي في اللغة يأتي في طليعة الوسائل اللغوية في التعبير.

و في مستوى آخر أكثر عمقا فإن وصف الواضع لحركات اليد أي و الرأس أي الإشارات و الإيماءات بأنها تندرج تحت ما هو غير لغوي لا يقبل إلا إذا حملت اللغة عنده على معناها الخاص المرتبط باللسان الذي يمثل الجانب المنطوق منه أهم مظاهره، لذلك يفضل البحث وتجنبا لكل الفُهُوم التي قد تفرغ هذا التعبير البيداغوجي مما ينبغي أن يكون عليه من التعبير الدقيق لو أن الواضع صاغ العبارة كالتالي: يستعين بنبرة الصوت و بأدوات التعبير الغير لفظية (حركات اليد أو الرأس ...

2/ التنغيم

جاء في المنهاج الحث على الاعتناء بهذه الظاهرة الفونولوجية في قول الواضع "يعرف خصائص الكلام العربي [أي التلميذ]من حيث أصواته وإيقاعه والتلفظ به ونغمه"[3]و في موضع آخر يحث على إبرازه الكلام المنغم في التعبير الشفوي[4] إذ لا يكون ذلك إلا بطلاء

[1]- إمبرتوإيكو، السيميائية وفلسفة اللغة، تر: أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005م، ص18.

[2]- المرجع نفسه، 34.

[3]- منهاج السنة الأولى، ص10.

[4]- منهاج السنةا الأولى، ص16.

صوتي خاص مما يكسوه التلميذ للكلام المنطوق، و التنغيم كما يعرفه أهل الاختصاص هو قمة الظواهر الصوتية التي تكسو المنطوق كله أي النص، إنه الكل في واحد، حيث ينتظم في أثنائه جملة من الظواهر الصوتية الأخرى كالنبر والتوقيع ومطل بعض الأصوات و الاختلاف في درجة النغمة و تنوعاتها.إنه الآلة التي تعزف نوتها، و فقا لمقتضياتها و كفاية عازفيها، وطبيعة القطعة (النص) التي يراد إبرازها في صورة سمفونية لها مذاقها الخاص .[1]

لذلك ولشمولية هذا المفهوم فإن التدريب عليه يحتاج إلى معرفة لغوية خاصة تتجاوز المعرفة العادية كما يتطلب القدوة الصوتية المتنبهة لمثل هذه الظاهرة لكن على العموم تبقى هذه المسألة منوطة في الدرجة الأولى بهذه القدوة الصوتية أي المعلم، حيث لوحظ خلو المنهاج مما يمكن أن يمثل قواعد التنغيم في اللغة العربية وهذا منطقي معلل حيث أن أهل العربية الفصحى في حد ذاتهم لم ينقلوا لنا قواعده في كتبهم بل كانت هذه الظاهرة أعرف من أن يتحدث عنها عوامهم فضلا عن خواصهم لارتباطها بالسليقة اللغوية و الاستعمال المتداول آنذاك، يقول تمام حسان والتنغيم في اللغة العربية الفصحى غير مسجل ولا مدروس، ومن ثَمَّ تخضع دراستنا إياه في الوقت الحاضر لضرورة الاعتماد على العادات النطقية في اللهجات العامية."[2] ومن ثم فإن ملكة زمام هذه التقنية الصوتية يعتمد على مدى إتقان التلميذ لما سبق من المهارات الصوتية خاصة في جانبها التأسيس، و يعتمد على مدى تفطن المعلم لخصائص الكلام العربي و مواطن النبر والتنغيم كما يعتمد على اللهجة العامية للتلميذ و المعلم معا ومدى اقترابها من اللغة العربية الفصيحة و تأثرها بخصائصها الأولى.

[1]- كمال بشر، علم الأصوات، ص531.

[2]- تمام حسان، اللغة العربية معناها وبناها، ص228.

خاتمـــــــة

أسفرت هذه الدراسة التحليلية لمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي عن طائفة من النتائج، العلمية و المنهجية، يمكن تكثيفها في مجموعة من النقاط لتكون خاتمة هذا البحث، ولعلها تكون بداية لبحوث أخرى، ونحن من هذا المقام ندعو إلى المزيد من الدراسة والتحليل للمناهج التعليمية في مدارسنا، فإن كانت دراستنا لكتب التراث و غيرها تمليها حاجة الوفاء وشغف البحث، فإن دراستنا لما سيعلم لأبنائنا يمليه دافع المسِؤولية و رقابة الضمير.

1- يشير المنهاج انطلاقا من مقارباته و طرقه العامة في التعليم إلى اعتبار الطرح الصوتي، فتفريق الواضع بين اللغة العربية المعاصرة واللغة القديمة فيه اعتبار لقضية التطور اللغوي التي تعد ملمحا أساسيا من الملامح التي تتسم بها الأصوات اللغوية في مسيرتها الحياتية، ولعل هذا الطرح ما يفسر لنا مسألة صوت الضاد ذي الأهمية القليلة عند الواضع بخلاف ما عرف عند المتقدمين.

2- ركز الواضع على المبدأ المتمثل في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، و ذلك بالتركيز على التواصل الشفوي، و هذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه و تحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين نظام اللغة المنطوقة و نظام اللغة المكتوبة.

3- تشير المقاربة بالكفاءة كمقاربة معرفية من خلال "المعرفة القبلية" إلى إطار عام من أطر الفكر الصوتي عرف عند علماء الأصوات "بالعادات النطقية" والتي تلعب دورا كبيرا في تعلم التلميذ الأول.

4- إن اعتبار النص في التعليم هو اقتراب من البنية الحقيقية للحدث الكلامي ومن ثم اقتراب من الجانب المنطوق في اللغة ومستواها الصوتي.

5- إن القراءة الجهرية للنصوص ميدان خصب لكشف المشكلات الصوتية التي تواجه المتعلمين عند الإسراع بالقراءة، حيث لا يشعر التلميذ عادة بحاجة إلى التركيز على كلمات أو أصوات بذاتها. وهذا الموقف التعليمي بلا شك يختلف في مردوده الصوتي عن قراءة كلمات مفردة أو حتى جمل.

6- إن اختيار الواضع لمنطلق إسماع اللغة كأول مدخل للتعليم الرسمي لها، يعتبر اختيارا موفقا و ذلك انطلاقا من المرحلة التمهيدية التي تمتد من الوحدة الأولى إلى الوحدة الرابعة، و يتمثل نشاط الطفل في هذه المرحلة أساسا في التعرف الإجمالي على اللغة مُبتدأً بما عبر عنه الواضع بـ "سماع الأداء اللغوي و النبرة الصوتية الصحيحة".

7- تقوم طريقة تعلم القراءة عند الواضع على المقاربة الصوتية بخلاف المقاربات الأخرى كالطريقة الهجائية أو طريقة الكلمات.

8- يسعى الواضع إلى إنضاج مهارة أساسية عليها مدار التعليم وهي المهارة القابعة وراء إجادة التلميذ للقراءة من عدمه، كما يلقى على عاتقها معالجة صعوبات القراءة ذات المناطات اللغوية، ألا وهي مهارة "الوعي الصوتي" وخلال هذه المهارة يمكن أن يرتقي التلميذ إلى ما هو أبعد من المعرفة التعليمية كأن يصبح قادرا على التحليل العلمي للظواهر اللغوية كمسألة "الشَّد".

9- تتقاطع مجموعة من الحقول المعرفية في مسألة الطور التأسيسي لنظام الأصوات العربية لعل أهمها علم اللغة النفسي النمائي، لكن الذي يهمنا في هذا الشأن حضور الطرح الصوتي في هذه المسألة خلال الطور الأول من التعليم الابتدائي و هو الطور المستغرق لها، حتى مرحلة الإنضاج حيث تم تعليم الأصوات وفق تقابلات الثنائيات الصغرى التي تقوم أساسا على اعتبار التماثل أو التقارب المخرجي.

10- يجري الواضع في تصنيفه للأصوات اللغوية على ما هو معروف عند علماء الأصوات المحدثين من تقسيمها إلى صوائت وصوامت، كما يعطي أهمية كبرى للمجموعة الأخيرة لصعوبتها المعروفة عند المتقدمين والمتأخرين.

11- من المصطلحات الفونولوجية التي أفصحت عنها الدراسة للمنهاج مصطلحات النبر و التنغيم و المقطع، هذا الأخير الذي نلمس حضوره التصريحي و التلميحي من خلال المنهاج والمقرر والذي يأتي في إطار المهارة المذكورة سلفا مهارة الوعي الصوتي، حيث يعتبر ركيزة من ركائزها كما تناط به مهام اتجاه معالجة صعوبات القراءة.

12- تم الاستدراك على الواضع منهجيا في مسألة الوسائل اللغوية وغير لغوية بزعمه أن هذه الأخيرة يدخل فيها النبر.

13- تم تصحيح صياغة قاعدة التاء المربوطة بزعم الواضع أنها لا تنطق عند الوقف.

المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

*** إبراهيم أنيس**

01- الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر،دط، دت.

02- في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 2003م.

03- مستقبل اللغة العربية، معهد الدراسات العربية، القاهرة، دط، 1960م.

04- **أبو بكر حسيني** الصوتيات العربية ، مطبعة مزوار، الوادي ، الجزائر ، ط1، 2013م.

05- **أحمد حساني**، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.دط،1994م.

06- **أحمد عبد المجيد هريدي**، الألعاب الكلامية اللسانية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1999م.

07- **أحمد محمد قدور**، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م.

*** أحمد مختار عمر**

08- البحث اللغوي عند العرب،عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988م.

09- دراسة الصوت اللغوي، ، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997م.

10- **الأزهر الزناد**، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م.

11- **إلهام أبو غزال وعلي خليل حمد**، مدخل إلى علم لغة النص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1999م.

12- **إمبرتوإيكو**، السيميائية وفلسفة اللغة، تر: أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005م.

13- **أندريه مرتيني**، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

14- **أوزي أحمد**، تحليل المضمون ومنهجية البحث، الشركة المغربية للطباعة، الرباط المغرب، دط، 1993م.

15- **برتيل مالبرج**، مدخل إلى اللسانيات، تر: السيد عبد الظاهر، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010م.

16- **ابن الجزري(أبو الخير محمد بن محمد الدمشقيت833هـ)**،النشر في القراءات العشر، تصحيح ومراجعة: على محمد الضباع، دار الكتب العلمية، بيروت.دط،دت.

*** ابن جني(أبو الفتح عثمان ت 392 هـ)**

17 - الخصائص،تح: محمد على النجار، دار الكتب المصرية، دط، 1957م.

18- سر صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1993م .

19- **تشيم رابين**، اللهجات العربية الغربية القديمة، تر:عبد الكريم مجاهد، دار الفارس، عمان،ط1، 2002م.

*** تمام حسان**

20- اللغة العربية معناها و مبناها، دار الثقافة الدار البيضاء المغرب، دط،1994م.

21- مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط،1990م.

22- **توماس سكوفل**، علم اللغة النفسي، تر:عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب، الرياض، دط، 1424هـ.

23- **الجاحظ(أبو عثمان عمرو بن بحر ت 255هـ)**،البيان والتبيين ،تح : عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7،1998م.

24- **حامد الشنبري**، النظام الصوتي للغة العربية،مركز اللغة العربية،القاهرة،دط 2004م.

25- **حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون**، التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة، ط1،2003م.

26- **الخفاجي (أبو محمد عبد الله بن محمد ت 466 هـ)**،سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982م.

27- **الخليل بن أحمد(أبي عبد الرحمن الفراهيدي ت 175 هـ)**،كتاب العين، تح: مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الأعلمي، بيروت، ط1، 1988م.

28- **خولة طالب الإبراهيمي**، مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2006م.

29- **الداني(أبو عمرو عثمان بن سعيد ت444هـ)**،التحديد في الإتقان والتجويد، تح: غانم قدوري الحمد، دار عمار، عمان، ط1، 2000م.

30- **داود عبده**، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.

* **رشدي أحمد طعيمة**

31-المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.

32-المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م.

33- **رشيد عبد الرحمان العبيدي**، معجم الصوتيات، دار الكتب والوثائق العراقية، ط1، 2007م.

34- **رضي الدين الإستراباذي (محمد بن الحسن ت 686 هـ)**،شرح شافية بن الحاجب، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد و محمد نور الحسن . محمد الزفزاف، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1982م.

35- **ر.ل تراسك**، أساسيات اللغة، تر: رانيا إبراهيم يوسف، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002م.

*** رمضان عبد التواب**

36- لحن العامة والتطور اللغوي، مكنبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2000م.

37- المدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م.

38-مشكلة الهمزة العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1996م.

39- مناهج تحقيق التراث، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1985م.

40- **رمضان القذافي**، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط2، 1997م.

41- **روبرت دوبوكراند**، النص والخطاب والإجراء،تر: تمام حسان، دار الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.

42- **ستيفن أولمان**، دور الكلمة في اللغة، دار غريب، القاهرة، ط1، 1997م.

*** سعيد حسن بحيري**

43- دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة،مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005م.

44-علم لغة النص، الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، ط1، 1997م.

45- **سعيد قاضي الزواوي**، الجرجرية، عالم المعرفة، الجزائر، ط1، 2011م.

46- **سعيد يقطين**، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001م.

47- **سلفيان أورو ، جاك ديشان، جمال كلوغلي**، فلسفة اللغة، تر: بسام بركة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2012م.

48- **سلمان حسن العاني**، التشكيل الصوتي في اللغة العربية، تر: ياسر الملاح، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1983م.

*** سمير شريف أستيتية**

49**–** الأصوات اللغوية، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

50- علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن،دط،دت.

51- **سمير عبد الوهاب و أحمد على الكردي و محمود جلال**، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية، القاهرة، ط2، 2004م.

52- **سيبويه(أبو بشر عمرو بن عثمان ت180هـ)**، الكتاب، تح : عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 1966م.

53- **ابن سينا (الرئيس أبي على الحسين بن عبد الله ت468هـ)**،رسالة أسباب حدوث الحروف، تح: محمد حسن الطيان و يحي مير علم ، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق،ط1، 1983م.

54- **سوزان .م. جاس و لاري سلينكر**، اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 2009م.

55- **السيرافي(أبو سعيد الحسن بن عبد الله ت368 هـ)**، أخبار النحويين البصريين، تح: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، مصر،ط1، 1985م.

*** السيوطي(عبد الرحمن جلال الدين ت911هـ)**

56- الأشباه و النظائر في النحو، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق،دط،1987 م.

57- همع الهوامع، تح:عبد العال سالم مكرم،دار البحوث العلمية، الكويت، دط، 1980م.

58- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح : محمد أحمد جاد المولى بك و محمد أبو الفضل إبراهيم و على محمد النجاوي، دار التراث، القاهرة، ط3، دت.

59- **شارل بوتون**، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد و محمد رياض المصري، دار الوسيم، دمشق، ط2، دت.

60- **الشهرزوري (أبو الكرم المبارك بن الحسن ت550هـ)**، المصباح الزاهر، تح: عثمان غزال، دار الحديث، القاهرة، ط1، 2007م.

61- **صبحي الصالح**، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت،ط16، دط، 2004 م.

62- **صلاح إسماعيل عبد الحق**، التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير، بيروت، ط1، 1993م.

63- **صلاح الدين صلاح حسنين**، دراسات في علم اللغة، دار العلوم، الرياض، ط1، 1984م.

64- **الطيب البكوش**، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، المطبعة العربية، تونس،ط3، 1992م.

*** عبد الصبور شاهين**

65- في التطور ٱللغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م.

66-في علم اللغة العام ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، 1993م.

67-القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث،مكتبة الخانجي،القاهرة،دط،1966م.

68-المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، دط، 1980م.

69- **عبد العزيز أحمد علام وعبد الله ربيع محمود**، علم الصوتيات، مكتبة الرشد، الرياض، دط، 2009م.

70- **عبد العزيز شرف**، علم الإعلام اللغوي،المركز الثقافي الجامعي،القاهرة،دط،1980م.

71- **عبد العليم إبراهيم**، الموجه الفني لمدرسي العربية، دار المعارف، القاهرة دط، دت.

72- **عبد الفتاح و عبد العليم بركاوي**، مقدمة في علم الأصوات العربية، الجريسي للطباعة، القاهرة، دط، 2003م.

73- **عبد الفتاح محجوب**، تعلم وتعليم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربي لغير الناطقين بها جامعة أم القرى، السعودية، ط2،1993م.

74- **عبد القادر عبد الجليل**، علم الصرف الصوتي، دار الأزمنة،عمان،دط، 1998م.

*** عبد القادر الفاسي الفهري**

75-اللغة والبيئة، منشورات الزمن، الدار البيضاء، المغرب، دط، 2003م.

76-المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.

78- **عبد اللطيف حسن فرج**، منهج المرحلة الابتدائية، دار الراية، عمان، الأردن، دط،2007م.

79- **عبد المتعال** ،بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح،مكتبة الآداب،القاهرة، دط،دت.

80- **عبده الراجحي**، فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، بيروت،دط، 1979م.

81-**عصام نور الدين**، علم الأصوات اللغوية ، دار الفكر اللبناني، بيروت،ط1،1996م.

82- **عصام نور الدين**، علم وظائف الأصوات اللغوية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996م.

83- **عطية سليمان أحمد**، النمو اللغوي عند الطفل، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، 1993م.

84- **علي أحمد مدكور**، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، دط، 1991م.

85- **علي عبد الواحد وافي**، نشأة اللغة عند الإنسان و الطفل، نهضة مصر، القاهرة، دط، 2003م.

86- **عماد عبد الرحيم زغلول**، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الأردن، ط2، 2012م.

87- **غانم قدوري الحمد**، الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، دار عمار، عمان،الأردن،ط2، 2007م.

*** ابن فارس(أبو الحسن أحمد بن (زكريا ت395 هـ)**

88- الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997م.

89- مقاييس اللغة ، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر. القاهرة، دط، دت.

90- **فردينند دوسوسير**، علم اللغة العام، تر: يؤيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية،بغداد،دط، دت.

91- **فندريس جوزيف**، اللغة، تر: عبد الحميد الدراخلي و محمد القصاص ، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1950م

92- **فوزي الشايب**، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة، عالم الكتب الحديثة، أربد، الأردن، ط1، 2004م.

93- **قحطان أحمد الظاهر**، مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2008م.

94- **كلود حجاج**، إنسان الكلام، تر: رضوان ظاظا، دار الطليعة ، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.

95- **كمال باشا**، الفلاح شرح المراح(المسمى مراح الأرواح لأحمد بن علي بن مسعود) مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط2، 1937م.

*** كمال بشر**

96-التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، دط، 2005م.

97- دراسات في علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، دط، دت.

98-علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، دط، 2000 م

99-فن الكلام، دار غريب، القاهر، دط، 2003م.

100-في اللغة العربية ومشكلاتها، دار غريب، القاهرة، دط، 2012م.

101- **لطفية هباشي**، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008م.

102- **مجمع اللغة العربية**، المعجم الوسيط، مجموعة مؤلفين من مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق، القاهرة، ط4، 2004م.

103- **محمد الأنطاكي**، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشروق العربي، بيروت، ط3، دت.

104- **محمد خليل الحصري**، أحكام قراءة القرءان، دار البشائر الاسلامية،بيروت،ط4،1999م.

105- **محمد صالح الضالع**، الأسلوبية الصوتية، دار غريب ، القاهرة ، ط1 ، 2002م.

106- **محمد العبد**، اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة، بحث في النظرية، دار الفكر للدراسات و النشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990م.

107- **محمد محمد داود**، الدلالة والكلام، دار غريب، القاهرة، دط، 2002م.

108- **محمد مفتاح**، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية،وجدة، المغرب، دط،1997م.

109- **محمد يوسف حبلص**، أثر الوقف على الدلالة التركيبية، دار الثقافة العربية ، القاهرة، دط، 1993م.

110- **محمود تيمور**، مشكلات اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة دط، دت.

111- **محمود جلال الدين سليمان**، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م.

112- **محمود السعران**، علم اللغة، دار النهضة العربية، بيروت دط، دت.

113- **محمود كمال الناقة**، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سلسلة اقرأ في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، دط، 1985م.

114- **مراد عبد الرحمن مبروك**، من الصوت إلى النص، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1993م.

115- **ماريو باي**، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م.

116- **موسى عبد المعطي نمر**، الأصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى،دار الكندي،إربد،الأردن،ط1،2001م.

117- **مصطفى فهمي**، أمراض الكلام، مكتبة مصر، ط5، دت.

118- **مصطفى النحاس**، من قضايا اللغة، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1995م.

119- **ملا على القاري**، المنح الفكرية، دار الغوثاني للدراسات القرءانية ، دمشق، ط2، 2012م.

120- **منذر عياشي**، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، حلب سوريا، ط1،2002م.

121- **منصور بن محمد الغامدي**،الصوتيات العربية،مكتبة التوبة،الرياض،ط1،2001م.

122- **ابن منظور(جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ت711هـ)**،لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط6 ،1417 هـ.

123- **مهدي مخزومي**، الفراهيدي عبقري البصرة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1989م.

124- **نايف خرما و على حجاج**، اللغات الأجنبية،عالم المعرفة، الكويت،دط،1990م.

125- **نهاد الموسى**، اللغة العربية في العصر الحديث، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

126- **هنري فليش**، العربية الفصحى، تر: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، دط، 1997م.

127- **ابن يعيش(أبو البقاء يعيش بن علي ت 643هـ) على متن الزمخشري(جار الله أبي القاسم محمود بن عمر ت538هـ)**، شرح المفصل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م.

128- **يوسف الخليفة أبو بكر**، أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلمها، مكتبة الفكر الإسلامي،الخرطوم،السودان،ط1، 1973م.

129- **يوهان فك**،العربية،تر:رمضان عبد التواب،مكتبة الخانجي،القاهرة، دط، 1980م.

المخطوطات

عادل إبراهيم عبد الله أبو شعر، المصطلحات الصوتية في التراث اللغوي عند العرب(رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى، السعودية 1425 هـ

الندوات

عمر عبد الواحد، التاء المفتوحة والتاء المربوطة، فعاليات الندوة العامة لمعالجة الضعف اللغوي، قسم اللغة العربية بكلية المعلمين، حائل، السعودية، دار الأندلس، ط1، 1994م

المقالات والدوريات

01- **ابتسام حسين جميل**، لأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، مجلة الجامعة الإسلامية، فلسطين المحتلة، المجلد 18، العدد الثاني، يونيو2010.

02- **أحمد مختار عمر**، اللغة العربية بين الموضوع والأداة، فصول : مجلة النقد الأدبي، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1984م.

03- **حسن عباس**، الحرف العربي بين الأصالة والحداثة، مجلة التراث العربي، العددان42-43، كانون الثاني-نيسان، دمشق،1991م.

04- **عبد الله الطيب**، اللغة العربية المعاصرة. محاضر جلسات المجمع، الدورة43، 1978م، ص225.

05- **علي عبد الغانم المقدسي**، بغية المرتاد لتصحيح الضاد، تح: محمد جبار المعيبد، مجلة المورد، تصدر عن دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العدد2، ج18، 1989م.

06- **فانان مونتي**، اللغة العربية الحديثة، تلخيص: جمال الدين البغدادي، مجلة لسان العرب، العدد الأول، يونيو 1964، ص76.

07- **محمد عويس القرني إبراهيم**، المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة ،كلية التربية جامعة عين شمس، مصر، العدد80، 2008م

المرجع باللغة الأجنبية

Gerald Kelly ,How to teach pronunciation longman ,England ,second impression ,2001 ,p18

الوثائق البيداغوجية الخاصة بوزارة التربية والتعليم الجزائري:

01- وزارة التربية الوطنية،الوثائق المرافقة لمناهج السنة الأولى والثانية والرابعة من التعليم الابتدائي، الصادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (o.n.p.s)، الجزائر، 2011م.

02- وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة الأولى و الثانية والثالثة والرابعة، الصادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(o.n.p.s)، الجزائر، جوان 2011.

03- وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الصادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(o.n.p.s)، الجزائر، جوان 2012.

04- محمد بن بسعي و بوبكر حيشان و محند الطاهر مدور وتواتي فاصولي و لعربي مراد و سليمان بورنان ، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، منشورات الشهاب،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(o.n.p.s)، 2014/2013م.

05- سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازورتي، لغتي الوظيفية(كتابي في اللغة العربية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(o.n.p.s)، 2014/2013م.

06- شريفة غطاس و مفتاح بن عروس و الطاهر لوصيف وعائشة بوسلامة، كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(o.n.p.s)، 2014/2013م.

07- شريفة غطاس و مفتاح بن عروس و عائشة بوسلامة، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(o.n.p.s)، 2014/2013م.

08- محمد بن بسعي و بوبكر حيشان و محند الطاهر مدور وتواتي فاصولي و لعربي مراد و سليمان بورنان ،كراس الكتابة والتمارين للسنة الأولى، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(o.n.p.s)،2014/2013م.

09- سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازورتي، كراس التمارين للسنة الثانية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(o.n.p.s)،2014/2013م.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة .....أ
مدخل.....9
الفصل الأول: إرهاصات الفكر الصوتي في المنهاج.
توطئة 24
المبحث الأول: فلسفة اللغة
1/اللغة العربية موضوع التعليم.....27
2/ العربية المعاصرة.....28
3/واقع اللغة العربية المعاصرة.....29
4/ بين التعبير الشفوي والمحادثة.....31
المبحث الثاني:المقاربة المعرفية
1/ المقاربة بالكفاءة والواقع اللغوي.....33
مجالات التعلم :الكفاءات و الأهداف الصوتية.....34
2/ المنحى البنائي والمعرفة القبلية.....35
أولا: العلاقة بين المعرفة القبلية و المستوى الفصيح للغة.....37
ثانيا:دور العادات الكلامية في النمو اللغوي.....38
المبحث الثالث:المقاربة اللغوية
1/ لماذا المقاربة النصية؟.....40
2/ المقاربة النصية في المنهاج.....41
أولا: مفهوم النص في المنهاج.....42
ثانيا:تعليم اللغة بطريقة الوحدة.....42
ثالثا: الصوت والنص.....44

أ/الشرط الصوتي في بناء النص 46
أولا:صحة المبنى 47
ثانيا:صحة الأداء الصوتي.....48
ثالثا:خاصية التعبيرية 49
رابعا:التعبيرية في المنهاج.....50
ب/الشرط الصوتي في فهم النص 51
أولا: واقع الدراسات الصوتية 51
ثانيا:الدلالة الصوتية في النص.....52
ثالثا:الدلالة الكلية للصوت في النص 52
3/النص والتدريب الصوتي.....54

المبحث الرابع: مدخل السماع في تعليم اللغة

1/ المنطلق اللساني 55
2/ تعليم اللغة ومدخل السماع 56
جوهر الطاقة السمعية.....57
3/ نماذج من التمارين اللسانية 58
أولا: الأنشطة 58
ثانيا: الألعاب اللسانية 58
الوظيفة التعليمية للألعاب اللغوية 59
أ/التجنيس 59
ب/الكلمات المتقاطعة.....60
ثالثا:تدريبات الثنائيات الصغرى minimal pairs 60
أسس اختيار الثنائيات الصغرى.....61

المبحث الخامس: الطريقة الصوتية في تعلم القراءة

1/ طريقة تعلم القراءة 62
أولا: الطريقة التحليلية 63

ثانيا:الطريقة التركيبية 63
أ/ الطريقة الهجائية 63
ب/ الطريقة الصوتية.....64
مزايا الطريقة الصوتية.....64
2/ مهارة الوعي الصوتي.....65

الفصل الثاني : الملامح الفونيتيكية

توطئة 70

المبحث الأول: الطور التأسيسي لنظام الأصوات العربية

1/ أنظمة تعليم الأصوات وخلفياتها المعرفية 73
أولا: نظام العرض الأحادي 73
أ/ دلالة أصوات نظام العرض الأحادي في الفيلولوجيا.....75
ب/دلالة أصوات نظام العرض الأحادي في التراث اللغوي 75
ج/ دلالة أصوات نظام العرض الأحادي في علم اللغة النمائي 76
د/ دلالة أصوات نظام العرض الأحادي في الدراسات اللسانية الصوتية.....77
ثانيا: نظام العرض الثنائي.....78
أ/ الثنائيات الصوتية خلال السنة الأولى.....81
ب/ الثنائيات الصوتية خلال السنة الثانية.....84
أولا:مناقشة النتيجة الأولى (مجموعة الأصوات الحلقية).....87
أ/ المناقشة الفونيتيكية 87
ب/ المناقشة المرفولوجية.....90
ثانيا:مناقشة النتيجة الثانية(مجموعة الأصوات الكبرى المتقاربة المخارج) 90
لغة الضاد أم لغة الذال؟.....92

المبحث الثاني: تصنيف الأصوات العربية

1/ الصوائت والصوامت 94
أولا: موقف القدماء من الصوامت والصوائت.....94

ثانيا:موقف المحدثين من الصوامت والصوائت.....96
2/ البعد الكتابي للصائت الطويل 99
3/ أنصاف الصوائت.....100
الفصل الثالث الملامح الفنولوجية
المبحث الأول: الظاهرة المقطعية
1/ المقطع الصوتي العربي.....103
أولا:أهمية التحليل المقطعي.....103
ثانيا:تعريف المقطع.....104
ثالثا:عدد المقاطع في اللغة العربية.....105
2/ المقطع في المنهاج 106
أولا:المقطع المنبور و تحليل الكلمات 109
ثانيا:تجليات المقطع في اللغة المكتوبة 111
ثالثا:المقطع وصعوبات القراءة 112
بحث في التاء المربوطة 114
المبحث الثاني الظاهرة فوق المقطعية
1/ النبر 121
أولا:النبر في الكلام العربي.....121
ثانيا:النبر في المنهاج 122
بحث في مسألة الوسائل اللغوية وغير اللغوية في المنهاج.....123
2/ التنغيم..... 124
خاتمة 128
قائمة المصادر والمراجع.....132
فهرس المحتويات.....145

ملخص البحث

ملخص البحث:

تناولت هذه الدراسة ما أشرنا إليه بـ "ملامح الفكر الصوتي في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي"، و بهدف الوصول إلى تحقيق هذه الغاية البحثية ارتأينا أن تتكون الخطة من ثلاثة فصول أولها فصل عام يفرضه هذا التخصص الذي يحدد مجال بحثنا أي التعليمية يتم خلاله تحليل الخطوط العريضة التي يقوم عليها المنهاج محاولين ربط ذلك بأي طرح صوتي يمكن الكشف عنه، وأتبعنا ذلك بفصلين متخصصان في علم الصوت اللغوي و لنواطئ عدة الأصواتيين في تأليفهم جاء الفصلان كالتالي القضايا الفونيتيكية والقضايا الفونولوجية، و لتحقيق الانسجام بين هذه الفصول الثلاثة حاولنا ربط النتائج المتوصل إليها في هذين الفصلين بما توصل إليه في الفصل الأول إلحاقا للفروع بأصولها.

و الحقيقة أنه يمكن أن نصدر حكما أخيرا في هذه المرحلة المتقدمة من البحث في شأن الإجابة عن إشكالية بحثنا المطروحة سابقا لنقول: أن منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي ينطلق من طرح صوتي في تقرير مواده التعليمية خاصة في الطور الأول من التعليم الابتدائي حيث يبدأ الطفل تعاملاته الأولى مع أصوات اللغة، و يثبت هذه الحقيقة اعتماد الواضع تدريبات الثنائيات الصغرى التي تنطلق من تقابلات الأصوات المتشابهة وكذا اعتماد المقاطع الصوتية ...الخ وهذه النتيجة يمكن أن نعتبرها نتيجة محورية في هذا البحث كما تزدحم حولها مجموعة من النتائج الأخرى والتي تعزى إلى حقول معرفية مختلفة كعلم اللغة العام و علم النفس اللغوي ...الخ.

كما أملى دافع الوفاء لهذا التخصص في منحاه التقويمي أن قمنا ببعض الاستدراكات العلمية و المنهجية و التي يعتقد البحث بمجانبة الواضع للصواب فيها، خاصة في مسألة النبر الصوتي ومسألة الوسائل اللغوية و غير لغوية وكذا مسألة التاء المربوطة التي نرجو أن تراجع من الهيئات القائمة على الكتاب المدرسي لتستدرك فيما هو آت من طبعاته.

Research Summary

This study what we have referred to as "features thought the voice in Arabic curriculum for primary education," and in order to reach this end, the research we decided that the plan consists of three chapters, the first chapter in imposed by this specialization, which determines the field of our search any education is through the analysis of outline underlying the curriculum, trying to connect it to any Thought voice can be detected, and we have adopted this term, with two specialize in the science of sound linguistic and And to follow several Scientists acoustics in their synthesis came chapters as follows issues the phonetic and issues the phonological, and to achieve harmony between these three chapters we have tried to link the results obtained in these chapters, including reached in the first chapter Further branches of its origins.

And the fact that it can issue a ruling Finally in this advanced stage of the research regarding the answer to the problem that raised previously to say that the Arabic curriculum for primary education stems from a phonetic approach in a report of its articles of education, especially in the first phase of primary education, where the child begins his dealings first with the sounds of language, and proves this fact adopt Author exercises minimal pairs , which starts from Comparisons sounds similar, as well as the adoption of syllable ... etc. this result can consider it as a result of the centrality of this research also crowded around a group of other results that are attributable to the fields of knowledge different like General Linguistics and Psychology of language ... etc

As dictated defended the fulfillment of this specialty In his understanding of Osteopathic that we have some retractation scientific methodology, which is believed to search Move away Author to the right especially in the matter of accent voice and the question means linguistic and non-linguistic as well as the issue tā tethered which we hope that the decline of existing bodies on the textbook to change course as he was coming from editions.