



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2 - أبو القاسم سعد الله -
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان



القضايا الصوتية في منهاج اللغة العربية

-دراسة تطبيقية في الأطوار الثلاثة من التعليم*الابتدائي*المتوسط*الثانوي*-

أطروحة ضمن متطلبات شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغة العربية

Phonetic issues in the Arabic language curriculum

An applied study in the three phases of education : primary, intermediate, secondary

A thesis within the requirements of a doctorate of sciences in Arabic language and literature,
specialization: Didactics of Arabic language

إعداد الطالب:

ناعم محمد هشام

إشراف:

أ.د. الحواس مسعودي

لجنة المناقشة:

الاسم و اللقب	الرتبة	الدور	الجامعة
سالمي عبد المجيد	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة الجزائر 2
الحواس مسعودي	أستاذ التعليم العالي	مقررا	جامعة الجزائر 2
فقااص حفصة	محاضر أ	عضوا	جامعة الجزائر 2
بلعسله فتيحة	محاضر أ	عضوا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة
بلغدوش فتيحة	محاضر أ	عضوا	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

السنة الجامعية

2022-2021



People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Algeria 2 - Abu al-Qasim Saadallah -
College of Arabic Language, Literature and Oriental Languages
Department of Linguistics



Phonetic issues in the Arabic language curriculum

An applied study in the three phases of education : primary, intermediate, secondary

A thesis within the requirements of a doctorate of sciences in Arabic language and literature,
specialization: Didactics of Arabic language

Supervision :

Professor: Al-Hawas Masoudi

Preparation :

Naam Mohamed Hichem

Discussion Committee :

Name	Degree	Role	University
Salmi Abdelmadjid	professor	president	University of Algiers 2
Al-Hawas Masoudi	professor	supervisor	University of Algiers 2
Feghase Hafsa	Lecturer A	discussant	University of Algiers 2
Belasla Fatiha	Lecturer A	discussant	Higher university of Teachers of Bouzareah
Belgdouch Fatiha	Lecturer A	discussant	Higher university of Teachers of Bouzareah

academic year

2021-2022

شكر وتقدير

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير لأستاذي العزيز الدكتور الحواس مسعودي، الذي كان خير عون لنا طيلة مراحل إنجاز هاته الأطروحة، بقراءاته وتصويباته وعطفه... فكان لنا الأستاذ والمرشد والأب، فأنعم به الثلاثة معا...

كما لا يفوتني أن أشكر صديقي ورفيق دربي منذ زمن الطفولة نارة محمد الأمين، الذي لا طالما اعتبر هذا العمل جزءا منه...

الشكر موفور لشاعرنا عزوز عقيل، الذي تكبد جهد ظروف التسجيل ولم يقصر في ذلك...

الشكر مرصود لكل من لم تسعه الكلمات ووسعه نبل المشاعر المتبادلة.

مقدمة

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

يعتبر التواصل اللغوي الطبيعي عملية جد معقدة، تتفاعل فيها جوانب مختلفة؛ بعضها لغوي وبعضها ادراكي وبعضها بيولوجي...الخ، وخلال هذا يقوم الفكر البنيوي في تعاملاته الدراسية مع اللغة بفصل منهجي بين هذه الجوانب المختلفة، بل ويتعدى ذلك إلى تصنيف المستويات اللغوية ضمن نفس النطاق اللغوي، و كان في طبيعة هذا التوجه ما قدمته الثورة السوسيرية من فصل بين مستويات اللغة الأربعة؛ الصوتي و الصرفي و التركيبي و الدلالي، وإعادة النظر في أهمية المستوى الأول، وعند العودة إلى التراث اللغوي العربي فإننا نجد أعمالاً لعلماء كالخليل بن أحمد في معجمه "العين"، و سيبويه في "الكتاب"، و ابن سينا في "رسالة أسباب حدوث الحروف"، و ابن جني في "سر صناعة الإعراب"...الخ، غير أن تطور العلم في عصرنا الحديث وخاصة اللسانيات جعلنا نترسم تصوراً أكثر شمولية و عمقا لعمق الصوت اللغوي، فلم يزل هذا العلم في حركته التطورية و التفاعلية مع فروع علمية أخرى إلى أن أصبح تخصصاً مستقلاً له فروع و مناهج وأدواته البحثية، ليفرز في مرحلة من مراحل تطوره ما عرف بـ "الصوتيات التطبيقية" 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 اللسانيات إلى فتح آفاق جديدة في النشاط اللغوي الإنساني، لم تكن معروفة من قبل، مما أفرز فروعاً كثيرة؛ كاللسانيات التطبيقية التي تبحث في تعلم اللغة و تعليمها و التخطيط اللغوي و الترجمة و المصطلح...الخ، ومن هذه المجالات التطبيقية 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 انطلاقاً من هذه الأقطاب

الثلاثة معا وفق ما يستدعيه كل قطب من آليات اختبارها المناسبة، حاولنا أن نجسد فكرة ارتباط ما سبق من تخصصات علمية، من خلال البحث عن تجليات النظرية الصوتية واضحة المعالم في المنهاج، لنلمس حضورها الظاهر أو الضمني من خلال الوثائق البيداغوجية الأساسية له كالوثيقة المرافقة للمنهاج، 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 سنيته الأولى، لذلك فإننا نحتاج لتحليل الطرق التي يُعَبَّرُ من خلالها عن هذه السلطة في المقررات، لنحاول الكشف عن جزء هام منها فيما يتعلق بالجانب الصوتي، وهنا يتبادر سؤال محوري؛ هل تحتوي المقررات الدراسية في مراحل التعليم الثلاثة على قضايا صوتية ذات ارتباط واضح بمسألة تعلم اللغة ؟

ولإنجاز هذا البحث ارتأينا أن يكون عنوان هذا العمل "القضايا الصوتية في منهاج اللغة العربية، دراسة تطبيقية في الأطوار الثلاثة" لما يتمتع به هذا المسمى -القضايا الصوتية- من شمولية تجمع شتات القضايا الصوتية المختلفة نوعيا، بسبب اختلاف تموضعها في أنحاء مختلفة من بنية اللغة، أو بسبب وقوعها في مستويات مختلفة من النمو اللغوي.

وهذا ما جعلنا نطرح مجموعة من الإشكاليات الفرعية:

- 1/ هل هناك أطر عامة للفكر الصوتي يمكن أن تستشف من تحليل الأعمدة الكبرى في المنهاج، كتصور الواضع حول اللغة والمقاربة المعرفية والمقاربة اللغوية وطرق التعليم... الخ؟
- 2/ هل سيظهر تحليل بنية الخطاب التعليمي لبعض الدروس والأنشطة التعليمية أي حقائق تعليمية صوتية، يمكن الكشف عنها؟

3/ إذا كان هذا المسطر للمناهج مستحضرا للفكر الصوتي بقضاياه ونظرياته فهل هو حضور
بيّن مباشر بمصطلحاته، أم هو عبارة عن حقائق مبنوثة في المواد النحوية، والصرفية، والأمثلة
اللغوية...؟

4/ هل هناك قضايا صوتية عابرة للمراحل التعليمية، يمكن أن يتزود بها المتعلم ككفاءات
دائمة؟

5/ هل يحتوي المنهاج على مواد دراسية تحيّن المعرفة الصوتية وتجعلها معرفة أدائية قابلة
للتطبيق، بعيدا عن التوجيهات النظرية؟

4/ هل القضايا الصوتية المضمنة في المنهاج تعبّر عن مجرد طرح صوتي، غرضه بناء
الكفاءة اللغوية في الاستخدام؟ أم الأمر أعمق من ذلك؟، كأن نتوقع أن يأتي هذا الطرح في
إطار ما يكون حول اللغة ذاتها، لبناء ما يعرف بالوعي اللغوي، تبعا للعرف التربوي القائل
بأن معرفة الشيء طريق لمعرفة كلفيته.

وكان من دواعي اختيار الموضوع الأسباب التالية:

- أهمية الدرس الصوتي في البحث اللغوي المعاصر، إذ إن الصوت اللغوي هو اللبنة الأساسية
لتكوين الكلام، وكما هو معروف أن من أهم المرامي التعليمية تحقيق السلامة اللغوية، والتلقائية
في التعبير عند الكلام.

- قلة الأبحاث في هذا الميدان خاصة تلك التي تتعرض للصوت اللغوي من منظور التعليمية،
والتي تتعرض للمحتوى التعليمي من زاوية الدراسة الصوتية في المدرسة الجزائرية، و من هذه
الأعمال نجد مذكرة ماجستير تحت عنوان "البنية الصوتية لقصار السور القرآنية وأثرها 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 والأولياء وغيرهم.

ولذلك سنحاول تتبع الحقائق الصوتية المثبتة في هذا الشأن، على مستوى المنهاج ووثائقه المرافقة، وما مدى حضورها على مستوى المقررات المدرسية، وأيضا سنقوم بالمعاينة الميدانية، من خلال محاولة استتطاق الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية التعلمية -المعلم والمتعلم- وفق ما تتيحه وسيلة البحث العلمي من أدوات اختبار وقياس، كل ذلك من خلال الخطة التي اقتضتها الدراسة والتي جاءت في مدخل وفصلين.

فأما المدخل فقد أردناه أن يكون كمقدمة وجيزة تناولنا فيها التعريف بالفكر الصوتي عند العلماء العرب المتقدمين والمتأخرين، و موقفنا نحن من هذا المصطلح بتحديد مجال البحث فيه، كما استعرضنا قضية الصوت اللغوي و الحرف و قضية مخارج الأصوات العربية وصفاتها بالمزاوجة بين مذهبي المتقدمين والمتأخرين، والاقْتِصَار على المشهور المعمول به عند كل طائفة، وقد تقصدنا هذه النقطة البحثية لما سوف يبنى عليها في قضية تعليمية الأصوات اللغوية عند التعامل مع جانب الأصوات العام في المنهاج، كما تناولنا مجال تعليمية الأصوات وقضاياها التي سوف تكون مادة البحث في بقية الدراسة.

أما الفصل الأول فقد تناولنا فيه الأطر العامة للقضايا الصوتية، وذلك من خلال مناقشة الركائز التي يقوم عليها المنهاج، كتصور الواضع حول اللغة موضوع التعليم والمقاربات... الخ، لاعتقادنا أن عملنا هذا يشتغل على مدونة مخصوصة، هي المنهاج التعليمي، فلا يمكن أن تعامل معاملة المؤلفات العلمية الأخرى، بل لابد وأن يُتدرج خلال الدراسة من الكليات المتمثلة في هذه الأطر العامة، وما يمكن أن تؤسس له من قضايا الصوتيات، وصولاً إلى الفروع المتمثلة في القضايا المباشرة للصوتيات، والتي يمكن أن تقسم إلى قسمين بحسب المشهور المعمول به في هذا الميدان اللساني؛ أي إلى قسم الصوتيات العامة، وتمثل مدار

الحديث فيه حول قضية تعليمية الأصوات العربية، والفونولوجيا، التي ناقشنا فيها مسألة المقطع وما يضطلع به من دور تعليمي، ومسألة النبر والتنغيم.

أما الفصل الثاني فتمثل في دراسة تطبيقية تعتمد شكلين مختلفين من التحليل الصوتي؛ الأول يتمثل في التحليل المقطعي، والثاني يتمثل في التحليل النطقي، ولعل الذي فرض أن يكون الفصل الثاني على هاته الوتيرة التحليلية، التي تختلف عن المناقشة الجارية في الفصل الأول شكلا ومضمونا، نوعية الطرح الصوتي الذي تضمنته فترتا التعليم المتوسط والثانوي، اللتان تتميزان بتمثيلهما لفترة تعبر عن اكتمال جهاز اللغة عند المتعلم، وابتعاده عن القضايا الصوتية في شكلها التأسيسي المباشر والبسيط، حيث أصبحت أدوات ضمنية لقضايا كبرى كمسألة العروض والقراءة الشعرية.

أما الخاتمة فقد ضمنتها النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

هذا فيما يتعلق بخطة البحث، أما عن المنهج المتبع فقد اقتضت هذه الدراسة أن تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي كإطار عام عند مناقشة الخطابات البيداغوجية، أو تحليل طرق عرض المادة التعليمية، وأيضا ما اشتملت عليه الدراسة من تحليلات صوتية نظرية (الصوتيات العامة) أو تطبيقية (الصوتيات النطقية) التي تفرض المعاينة المخبرية عند التعامل مع القضايا الصوتية في فضاءها المادي، وفق الشروط المعمول بها من التسجيل والضبط والملاحظة والقياس .

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" لـ ابن جني، و"البيان والتبيين" للجاحظ، كما كان مدار العمل عند المتأخرين من المشاركة على مؤلفات كل من: إبراهيم أنيس في كتاب "الأصوات اللغوية"، وكمال بشر في كتاب "فن الكلام"، وتمام حسان في كتاب "اللغة

العربية معناها ومبناها"، و عبد الصبور شاهين في كتاب "المنهج الصوتي لبنية اللغة العربية"،
و حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون في كتاب "التعلم و التدريس من منظور
النظرية البنائية"، و من الجزائريين: أحمد حساني في كتاب "دراسات في اللسانيات التطبيقية"،
وأيضا كتب ودراسات عبد الرحمان الحاج صالح ككتاب "بحوث ودراسات في علوم اللسان"
و كتاب " بحوث ودراسات في اللسانيات العربية"، و مصطفى حركات في كتاب "نظرية
الوزن" و كتاب "نظرية الإيقاع"، و أبو بكر حسيني "الصوتيات العربية" ومن المعاجم
المتخصصة اعتمدت على "معجم لونغمان في اللسانيات التطبيقية" .

الجلفة في: 2019/12/06.

المدخل

1/ الفكر الصوتي عند العرب

2/ الصوت والصوت اللغوي والحرف

3/ مخارج الأصوات العربية وصفاتها

4/ تعليمية الأصوات

يمثل المستوى الصوتي من الكلام جانبا مهما من جوانب اللغة، وأساسا ضروريا 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 ويحدث 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 ابن جني بقوله: "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".¹ تلك الإبانة التي لم يزل الباحثون في هذا العصر يدورون في فلكها، و لا 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 الاصطناعية"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 النظام 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 تتسجم مع أصول اكتساب اللغة لدى الطفل، و لا تسائر البحث العلمي.

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

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

3- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة، الجزائر، ط2، 2006م، ص43.

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

1/ قضايا الصوت عند العرب

نشأ البحث الصوتي عند العرب في بدايته مع الرسول¹ 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 وزادوا فيه تفصيلات قرآنية كثيرة، وتبقى النقلة العلمية النوعية في البحث الصوتي العربي ممثلة في جهود كل من الخليل بن أحمد وسيبويه وابن جني خاصة...

فأما الخليل فقد رتب معجمه العين على أساس صوتي مخرجي مبتدئاً بالحق، ومنتهياً بالشفيتين، يقول من روى عنه كتاب العين: "نظر الخليل إلى الحروف كلها وذاقها، فصير أولها بالابتداء أدخل حروف منها في الحلق، ووجد العين أدخل الحروف في الحلق فجعلها أول الكتاب، ثم ما قرب منها الأرفع فالأرفع، حتى أتى على آخرها وهو الميم"². وأما سيبويه فقد جاءت دراسته للأصوات العربية في سياق (بحثه لأثر تجاور الحروف المتماثلة، والمتقاربة، والمتجانسة في عملية الإدغام، وقد تحدث عن الإبدال والمضارعة في الصوامت، كما تحدث عن الإتياع والإمالة في الحركات، كما أبدع في تقسيمه للحروف العربية إلى أصول و فروع، حيث أصبح ما كتبه سيبويه في هذا الباب أساساً يرجع إليه كل الباحثين فيما بعد)². كما أن ما بين 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 بيان الحروف العربية حتى ينطق من ليس بعربي بمثل ما ينطق به العربي، فهو كبيان رفع الفاعل و نصب المفعول، فكما نصب الفاعل و رفع المفعول لحن، كذلك النطق بحروفها

1 - كما ثبت عن موسى بن يزيد الكندي رضي الله عنه - قال: كان ابن مسعود رضي الله عنه يقرأ رجلاً فقراً الرجل "إنما الصدقات للفقراء والمساكين" مرسله أي مقصورة، فقال ابن مسعود: ما هكذا أقرأنيها رسول الله. فقال الرجل: وكيف أقرأها يا أبا عبد الرحمن؟ قال: هكذا أقرأنيها "إنما الصدقات للفقراء والمساكين" ومدها. ابن الجزي، النشر في القراءات العشر، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، ج1، ص315-316.

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

2 - عبد الفتاح وعبد العليم بركاوي، مقدمة في علم الأصوات العربية، الجريسي للطباعة، القاهرة، 2003م، ص 10-15.

مخالفة مخرجها لما روي من العرب في النطق بها لحن.¹ وعلى العموم كانت المعارف و القضايا التي توصل 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 مدار الفكر الصوتي العربي في تلك المراحل المتقدمة، ويمكن تلخيص هذه الاتجاهات و المذاهب في المدرستين التاليتين² :

أ . المدرسة النّقلية، وتمثلها: العلوم المعجمية والعلوم 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.

ولم يزل البحث الصوتي يستهوي العلماء والمفكرين على اختلاف مشاربهم فيطرقون قضاياها ويعيدون النظر في مسأله 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 الباحثين في العصر الحاضر بدراسات علمية للنظام الصوتي، و دعت إلى مراجعات للنظرية اللغوية ككل، والصوتية تحديدا، وذلك في ضوء اللسانيات، بعد الفترة السوسيرية، حيث عرف الدرس الصوتي مرحلة جديدة، سواء من ناحية المنهج أم من ناحية المادة، إذ أصبحت دراسة الصوت تتم وفق نمطين من الدراسة تبعا للمفاهيم التي أفرزتها لسانيات

1 - علي عبد الغانم المقدسي، بغية المرتاد لتصحيح الضاد، تح: محمد جبار المعبيد، مجلة المورد، تصدر عن دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العدد 2، ج 18، 1989م، ص 126-127.

2 - عادل إبراهيم عبد الله أبو شعر، المصطلحات الصوتية في التراث اللغوي عند العرب (رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى، السعودية 1425 هـ، ص 48.

دوسوسير أي الفونيتيك phonetics والفونولوجيا phonology، هذه المفاهيم التي تحولت وشهدت تحديداً أدق مع الثورة الوظيفية التي قادها نيكولاي تروبوتسكوي في مدرسة براغ، وقد اختلفت آراء¹ الباحثين العرب، كما اختلفت عند الغرب في تحديد مفهوم كل من هذين المستويين، ولكن الذي يعول عليه ما استقر عند الباحثين العرب كما يحدد أحمد مختار عمر من أن الفونيتيك "دراسة أصوات الكلام مستقلة عن تقابلات نماذجها.. ودون النظر إلى وظائفها اللغوية، أما الفونولوجيا: دراسة العناصر الصوتية للغة ما، وتصنيفها تبعاً 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 فهو "دراسة الجوانب الأكثر تجريداً وأكثر وظيفية ونفسية في الكلام، والتي هي قيد المناقشة المستمرة. فهو دراسة الأنظمة الصوتية في اللغة وكان أول تخصص فرعي تم فيه تطوير عرض اللغة كنظام بنجاح. يناقش هذا القسم البحثي طبيعة الوحدات والعمليات الصوتية، سواء على المستوى القطاعي أو على المستوى التنغمي، ويوضح ذلك مع وصف الأنظمة الصوتية لعدد من اللغات المختلفة نمطياً".¹ أما تعليمياً فإننا نكون أمام قضية محددة، تتمثل في محاولة تحديد النطاقات التعليمية

1- للاستزادة في هذا الموضوع يرجع إلى البحث المفصل الذي قدمه أحمد مختار عمر في كتابه: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997م، ص 65 وما بعدها.

2- المرجع نفسه، ص 68.

3- عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط 1، 1996م، ص 8.

¹ - "the study of the more abstract, more functional, and more psychological aspects of speech, is under constant debate. Phonology is the study of sound systems in language and was the first subdiscipline in which the view of language as a system was developed successfully. The section discusses the nature of phonological units and processes, both at the segmental and at

المرحلية التي تطابق نسبيا هذه المجالات الصوتية المختلفة، لأن سيرورة العملية التعليمية وإن كانت عملية منظمة يمكن استقصاؤها بطريقة بسيطة، عند مراقبة المناهج وهياكله الأساسية، إلا أن التفاعل التعليمي وطرق تطوره يقوم أساسا على مبدأ التواصل اللغوي، حيث تصبح هذه الحدود المائزة بين هذه المجالات الصوتية جد مبهمة، فعلى "الرغم من أن اللسانيين يفصلون منهجيا بين علم الأصوات العام وعلم الأصوات الوظيفي حيث يدرس الأول الأصوات كحقائق مادية وينظر الثاني في الطبيعة الوظيفية للأصوات داخل نظام لغة معينة. ومع ذلك، في تحليل اللغة المنطوقة، لا يتم تحديد المجالين بشكل واضح، وبالتالي فإن اللغويين التطبيقيين لا يلاحظون دائما التمييز. فبين المتخصصين في اكتساب اللغة الثانية على سبيل المثال يستخدم علم الأصوات أحيانا كمصطلح ليغطي مفهوما لمجموعة واسعة من جوانب تعلم اللغة الثانية المتعلقة بالنطق. وبالتالي، غالبا ما يشير علم الأصوات اللغة الثانية إلى طريقة عامة لاكتساب أصوات لغة جديدة. تتناول الكتب المدرسية التي تغطي علم الأصوات التطبيقية (applied phonology) مثل Pennington (1996) مجموعة متنوعة من القضايا في إنتاج الكلام وإدراكه، بما في ذلك الموضوعات التي يمكن اعتبارها بشكل صحيح أكثر من الصوتيات (phonetics) في الوقت نفسه، تغطي نصوص الصوتيات التطبيقية (applied phonetics)، مثل Edwards (1997)، بعضا من نفس المواد مثل نصوص علم الأصوات (phonology).¹ ورغم ذلك يمكن أن ندعي انطلاقا من المنهاج أن الفونيتيك

the prosodic level and illustrates this with descriptions of the phonological systems of a number of typologically different languages.” Keith Brown, **Encyclopedia of Language and Linguistics**, Elsevier Science, 2nd Edition, 2005, Page(xxix).

1 - “however, the two areas are not clearly demarcated, and therefore applied linguists do not always observe the distinction. Among second language (L2) specialists, for example, phonology is sometimes used as a cover term for a wide range of aspects of second language learning relating to pronunciation. Thus, L2 phonology often refers in a general way to the acquisition of the sounds of a new language. Textbooks covering applied phonology such as Pennington (1996) address a diverse array of issues in speech production and perception, including topics that might more properly be regarded as phonetics. At the same time, applied phonetics texts, such as Edwards (1997), cover some of the same material as phonology texts.” An essay under the title: Phonetics and Phonology Overview by JOHN LEVIS AND MURRAY MUNRO, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Blackwell Publishing, 2013, P4408.

يمكن أن يعبر إلى حد ما عن الفترة الابتدائية، التي يتعرف فيها المتعلم على جهاز اللغة و عناصره الصغرى، وما يعتريها من حالات صوتية. وخلال هذا آثرنا أن تكون الدراسة في هذه المرحلة ضمن ما هو من مجال الفونيتيك، لما يتمتع به من خصائص معلنة في طريقة ترتيب المواد التعليمية أو نوعية التدريبات اللغوية، في نفس هذا الوقت يشرع المتعلم في بناء علاقات فونولوجية بين هذه الوحدات الصغرى ومواضع ورودها (الكلمات) مما يحد وظيفتها في جهاز اللغة، وهي عملية تتم بطريقة غير شعورية على مستوى ذهنية المتعلم، و ترافق نموه اللغوي باستمرار، ومع وصول المتعلم إلى مراحل متقدمة من التعليم يستطيع معها تصور وظيفة محددة للنمط الصوتي انطلاقاً من مسألة المعنى، تقرر أن تكون الدراسة الفونولوجية و ما تسعفا به من مصطلحات كالنبر والتنغيم أساس دراستنا في المرحلة التالية، مواكبةً للمراحل المتقدمة من المنهاج، أي فترتي التعليم المتوسط و الثانوي. وعلى هذا المنوال العلمي سوف نحاول ترتيب قضايا هذا البحث فنكون بذلك مساهرين للعرف العلمي الحديث الظاهر من تصنيفات علماء الأصوات ودراساتهم.

2/الصوت والصوت اللغوي والحرف

من المعروف أن دراسة الصوت المجرد هي موضوع علم الطبيعة، أما الصوت اللغوي فهو موضوع علم الأصوات اللغوية، وإذا نظرنا في تراثنا اللغوي فإننا نجد أن سيبويه قد تعرض لمسائل الأصوات في باب الإدغام في الكتاب، و ذكر جملة من المباحث الصوتية التي تعتبر جد حديثة مقارنة بعصره، و يدور نقاش معتبر عند الدارسين المحدثين حول مدى معرفة سيبويه بطبيعة الصوت الخالص، و أسباب نشوئه التشريرية، نقصد معرفته بالأوتار الصوتية و بقية أعضاء التصويت الغائرة، وقد أشار أحمد محمد قدور إلى جزء من هذا السجال في تحديد المقصود بالجهر و الهمس عند سيبويه، فيقول: "وقد انتهى بحثنا إلى أن مفهوم الجهر و الهمس لدى سيبويه ليس مرتبطاً حتماً باهتزاز الوترين الصوتيين، كما فهم عدد من الباحثين المحدثين، وإنه يعبر عن أثر سمعي لقوة التصويت في الفراغات الرنانة في الحلق و الفم و

الخياشم"¹، وبالتالي فإن علم المتقدمين من اللغويين والقراء كسيبويه في مسألة أسباب نشوء الصوت اللغوي علم بالمصدر لا بالماهية، وهم في ذلك تبع للخليل في الابتداء بالحروف الأقرب من مصدر الصوت، خلافا لابن سينا ذي الخلفية في العلوم الطبيعية والكونية حيث 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-أي الصوت- تموج الهواء دفعة بسرعة و بقوة"² ، ثم يتعرض لذكر سبب حدوث الحرف بقوله: "و أما حال المتموج من جهة الهيئات التي يستفيد بها من المخارج والمحابس في مسلكه فيفعل الحرف"³ و من كلام اللسانيين الشيء الكثير الذي يواطئ كلام ابن 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"⁴ وأشار إلى النوع الثاني⁵ 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...الخ."⁶

- 1 - أحمد محمد قدور، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 2015م، مج86، ج2، ص366.
- 2 - ابن سينا ، رسالة أسباب حدوث الحروف ، تح: محمد حسان الطيان و يحيى مير علم، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، دت، ص56 .
- 3 - المرجع نفسه، ص60.
- 4 - فردينند دوسوسير، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، دط، 1985م، ص30.
- 5 - خلافا لما ظنه الدكتور 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 وهم منه، والصحيح أن سوسير قد تنبه له كما تقدم.
- 6 - فردينند دوسوسير، علم اللغة العام، ص 60.

الصوت لغة: "الجرس"،... قال ابن السكيت: الصوت صوت الإنسان وغيره، و الصائت: الصائح، ورجل صيَّت: أي شديد الصوت ¹.

مفهوم الصوت: "يقدم الصوت أشكالاً واضحة من الحركة الموجية، فالأشياء التي تكون في حركة اهتزازية في وسط يمكن أن تجعل ذلك الوسط في حركة، فينتقل الاضطراب خلال الوسط في شكل موجة من الطاقة دون أن تنتقل العناصر المكونة للوسط. وهو نوع من الحركة الموجية التي لها تردد، إذا ما وصل الى الأذن يمكن أن يسبب تحفيزاً ليصل إلى الدماغ وتحصل النتائج السمعية، ومن ثم الصوت عند الفيزيائيين يعني الحركة الموجية في حد ذاتها، كما أن الصوت يمكن أيضاً أن يعرف على أنه الشعور الذي ينتج عندما تصل الموجة إلى الأذن، وهذان التعريفان شائعان في تحديد مفهوم الصوت. ²

مفهوم الصوت اللغوي: "أثر سمعي يصدر طواعية واختياراً عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزاً أعضاء النطق، والملاحظ أن هذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدلة، وموائمة لما يصابها من حركات الفم بأعضائه المختلفة. ويتطلب الصوت اللغوي وضع أعضاء النطق في أوضاع معينة محددة. أو تحريك هذه الأعضاء بطرق معينة محددة أيضاً. ومعنى ذلك أن المتكلم لابد أن يبذل مجهوداً ما كي يحصل على الأصوات اللغوية" ³.

مفهوم الحرف

1 - أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، دار الفكر، ج3، ص 318.

2- "sound provides good illustrations of wave motion. Objects which are in vibrating motion in a medium can set that medium in motion, and disturbance can travel through the medium in the form of wave. Energy is transferred without the transfer of particles of medium. Sound is the type of wave motion which has such a frequency that, if it reaches a human ear, it can cause a stimulus to reach the brain and hearing results thus, to physicist, sound is the wave motion itself. Sound can also be defined as the sensation produced when sound waves reach the ear. Because both definitions are in common use." ROBERT M. BESANCN, **The ENCYCLOPEDIA of PHYSICS**, Library of Congress, REINHOLD PUBLISHING CORPORATION, New York, P534.

3 - كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، دط، 2000م، ص119.

الحرف لغة : (حرف كل شيء طرفه و شفيره، و الحرف واحد حروف الهجاء، و الرابطة و القراءة من القرآن، و الحرف اللغة)¹.

الحرف اصطلاحاً: لقد تباينت آراء القدماء و المحدثين في مفهومه وعلاقته بمفهوم الصوت اللغوي، حيث عرف ابن جني الصوت بأنه : "عرض يخرج مع النفس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق و الفم و الشفتين مقاطع تنثنيه عن امتداده و استطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً"² فقصد بالصوت هنا الصوت الخام، الذي يعد نواة الصوت اللغوي ، فإذا اعترض في المخرج أصبح حرفاً، وذكر السيوطي مثل هذا فقال: "ما خرج من الفم إن لم يشتمل على حرف فصوت"³ وعلى ذلك العلاقة بين الصوت اللغوي و الحرف هي علاقة ترادف عند جمهور المتقدمين. أما المحدثون فيفرون بين مصطلحي الصوت اللغوي والحرف، فالأول عندهم ما دل على المنطوق، والثاني 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"⁴ ، ويقول تمام حسان : "قالصوت 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 "⁵ ثم يضرب لهما مثالا لتبين 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

1 - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط6، 1417 هـ، ج9، ص41.

2 - ابن جني، سر صناعة الإعراب، تح: حسن هنداي، دار القلم، دمشق، ط2، 1993، ج1، ص6.

3 - السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، 1987 م، ج2، ص4.

4 - جوزيف فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدراخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، 1950م، ص62.

5 - تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م، ص 73 - 74.

أن الصوت و الطالب حقيقتان ماديتان و الحرف و الصف قسمان من نظام يضم غيرهما من الأقسام¹ (فحرف النون مثلا وحدة تقسيمية يندرج تحتها عدد من الأصوات المختلفة حيث أن النون الموجودة في كلمة (نقول)، قطعاً هي غير النون في (إن ثار) أو (إن قام) وهذه الأصوات المختلفة المخرج نطلق عليها جميعاً اسم (صوت النون)، وكذلك السين في (سماء) تختلف عن السين في (سواء) مثلاً فهي في الثانية ذات قيمة تفخيمية² . أما مفهوم الفونيم فلا يحتوي على خاصية لسانية توصيفية، تجعله يتعالى على مفهوم الحرف، ويجري الأمر عند عبد الرحمان الحاج صالح على هذه الوتيرة، حيث لا يفرق بين المفهومين، بل ويدافع عن المصطلح العربي دفاعاً قوياً³ فيقول: " ينبغي أن نميز بين الصوت والمخرج من جهة وبين الوحدة الصوتية التي يسمونها فونيماً. فالصوت المنطوق به المسموع هو ناتج عن كيفية معينة في تأدية وحدة صوتية في وقت معين، وهناك كيفيات لا تحصى حسب الأقاليم واللهجات وحسب الأفراد، بل وحسب الفرد الواحد، لأنه لا تثبت أحواله في مخاطباته مع غيره على حالة واحدة في حياته اليومية."⁴ ومن أدل العبارات التي تثبت تطابق هذين المفهومين في البناء النظري عند عبد الرحمان الحاج صالح قوله: " أما اللغويون العرب فكانوا يسمون حرفاً: أقل ما يمكن أن ينطق به من الكلام، غير مفرد وكذلك ما يرمز به إلى ذلك في الكتابة، فهذا هو الفونيم كأقل جزء من الكلام. أما الفونيم في مقابل تنوعاته فهو اسم حرف كحرف الجيم مثلاً،

1- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 73-74.

2- رمضان عبد التواب، مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م، ص83.

3- يذكر عبد الرحمان الحاج صالح في سياق حديثه عن بعض من ينقلون الفكر اللساني الغربي ليقابلوا به كل محتوى عربي، بدعوى عدم معرفة النحاة العرب بهذا المفهوم أو ذاك حديثاً عن (انتقاد مفهوم الحرف، وخاصة الحرف المديّ وبين خلال ذلك أن المفاهيم من قبيل الفونيم والمقطع ليست حديثة حداثة الحضارة الغربية، بل أن جلها يرجع إلى الفترة اليونانية). ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012م، ج1، ص 282-283. وبالتالي فإنه اعتماداً على الكرونولوجيا التاريخية للشعوب واعتباراً لعوامل المثاقفة بين الحضارات يمكن أن يكون مفهوم الحرف تطويراً حقيقياً لمفهوم الفونيم نابعا من جوهر التنظير العربي الخالص. كما يستخدم مصطفى حركات مفهوم الحرف حيث يقول: " الحرف في العربية هو عبارة عن صنفين من الوحدات حرف صامت مثل الباء والثاء والجيم وهو فونيم بآتم معنى الكلمة حرف مدّ وهو عنصر يدل على مدّ الحركة السابقة له." مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، دار الآفاق، الجزائر، د ط، دت، ص63-64.

4 - عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 245.

وذلك لأن الاسم العام يدل في الوضع على أمة كما يقول سيبويه أي على جنس، لا على فرد معين.¹ كما يبين الاختلاف بين الحرف كعنصر من النظام اللغوي (فونيم) وصور تأديته الصوتية (أولفونات) معتمدا على المصطلح العربي الخالص فيقول: "فالحرف في الوضع هو جنس من الأصوات وليس صوتا محصلا معينا، فالجيم كعنصر لغوي له وظيفة، وهي أن تتميز معاني الكلم بوجوده أو عدمه، وهو عنصر صوري ويؤديه المتكلمون بكيفيات مختلفة، وكل كيفية تنتج صوتا واحدا معينا مغايرا إلى حد ما لأصوات الجيم التي تنتجها الكيفيات الأخرى."² هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإننا في حقل التعليمية كتخصص تطبيقي نجد انتشارا واسعا لمفهوم الحرف، خاصة على مستوى المدونات التعليمية، المتمثلة في الكتاب المدرسي و ما يشمل من وثائق تربوية، و بما أن عملنا هذا يستهدف إضافة إلى جمهور القراء من الباحثين نوعية خاصة من القراء متمثلة في البيداغوجيين و المعلمين، فإننا نجد ترحجا في اعتماد مفهوم الفونيم، فنستعوض عنه بمفهوم الحرف، لقيام الإمكانية اللسانية لهذا الاعتماد كما هو مبين عند عبد الرحمان الحاج صالح.

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 عمومته، دون النظر إلى ما يندرج تحته من أصوات"⁴.

1 _ عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص264.

2 _ عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص196.

3- سيبويه، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط، 1966م، ج 4، ص431-432.

4- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص51.

3/ مخارج الأصوات العربية وصفاتها

أولاً: مخارج الأصوات العربية

تختلف تناولات مخارج الأصوات العربية وصفاتها بين الدرس الصوتي العربي القديم والحديث من جهة إحصاء عدد مخارج الأصوات، ومن جهة المصطلحات المستعملة في وصف 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، وعلى ضوء مما اكتشفته العلوم الطبيعية والفيزيائية كالتحديد التشريحي للحنجرة، والوترين الصوتيين، وتحديد ماهية الصوت الفيزيائية الحقيقية.

المخرج لغةً : "من الفعل خَرَجَ يخرجُ خروجًا و مخرجًا ... قال الجوهري : قد يكون المخرج موضع الخروج"¹

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

عدد المخارج وترتيبها في الدرس الصوتي العربي القديم

نستطيع التمييز بين مذهبين عند القدماء الأول هو مذهب الخليل بن أحمد، وعليه سار جمهور القراء والثاني هو مذهب سيبويه وعليه سار جمهور النحاة.

1- ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص249.

2- عثمان أبو عمر الداني، التحديد في الإتيان والتجويد، دار عمار، عمان، ط1، 2000م، ص102.

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

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

5- كمال بشر، علم الأصوات، ص180.

ولكن الذي سوف نعتمده ليكون الممثل لعلماء اللغة القدماء هو ابن جني وذلك 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 ابن جني في هذا المقام، لتفوقه على سيبويه في هذه المسألة"¹.

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 والحاء .
- 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 والنايب 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 والذال والتاء .

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

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

1 - كمال بشر، علم الأصوات، ص185.

- 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*}.

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 بالشفيتين، وينتهي بالحنجرة أو أقصى الحلق. ومن أبرز هؤلاء إبراهيم أنيس الذي ألف أول كتاب حديث في الأصوات اللغوية العربية - الأصوات اللغوية - ويليهِ كتاب (مناهج البحث في اللغة) تمام حسان.

مخارج أصوات العربية عند المحدثين²

- 1- الأصوات الشفوية: الباء والميم والواو.
- 2- الصوت الشفوي الأسنان: الفاء.
- 3- الأصوات الأسنان، وهي: التاء والذال والظاء.
- 4- الأصوات الأسنان اللثوية: التاء والذال والظاء والضاد الحديثة والسين والزاي والصاد.
- 5- أصوات لثوية: النون واللام والراء.
- 6- أصوات لثوية حنكية: الجيم والشين والياء وتسمى أيضا الغارية أو الشجرية.
- 7- الأصوات الطبقية، أو حروف أقصى الحنك: الخاء، الغين، الكاف.
- 8- الصوت اللهوي: القاف.
- 9- الأصوات الحلقيّة: العين والحاء.

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

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

10-الأصوات الحنجرية: الهمزة والهاء.

ومن خلال ملاحظة ترتيب الأقدمين والمتأخرين تتبين لنا حقيقة ذكرها كمال بشر عندما (وصف الترتيب التصاعدي للمخارج بأنه ترتيب العرب الأقدمين، ونسب الترتيب التنازلي إلى الدراسات الصوتية الحديثة).¹

ثانياً: صفات الأصوات العربية

تعريف الصفة: "هي كل ما من شأنه أن يكسب الصوت اللغوي ميزة خاصة أو جرساً خاصاً يميزه عن باقي الأصوات لا سيما التي تشاركه في المخرج نفسه."²

و " تحدث العلماء عن نوعين من الصفات: صفات مميزة وأخرى محسنة فالمميزة هي التي تميز صوتاً عن آخر أو ما يعرف حالياً بالفونيم، و المحسنة هي التي تحسن الصوت دون أن تميزه عن غيره، أي تجعل منه ألفوناً لا أن تخرجه عن إطاره الفونيمي"³ فمن الصفات المميزة ما يلي:

الأصوات المجهورة: (إن مفهوم الجهر في تعاريف القدماء غامض كما أنه يخالف أيضاً تحديد المحدثين له، حيث ربطوه بتذبذب الوترين الصوتيين والحاصل أن الأصوات المجهورة عند المتقدمين وعلى رأسهم سيبويه هي: الهمزة، والألف، والعين، والغين، والقاف، والجيم، والياء، والضاد، واللام، والنون، والراء، والطاء، والذال، والباء، والميم، والواو. وهي الأصوات التي يتوقف معها النفس على زعمهم. أما المجهورة عند المحدثين فهي: العين، والغين، والجيم، والياء، والزاي، واللام، والراء، والضاد، والنون، والذال، والطاء، والذال، والواو، والباء، والميم، والصوائت الستة).⁴

1 - كمال بشر، علم الأصوات، ص189.

2 - أبو بكر حسيني، الصوتيات العربية، ص69.

3 - منصور بن محمد الغامدي، الصوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض، ط1، 2001م، ص90.

4 - أبو بكر حسيني، الصوتيات العربية، ص73-74.

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 والفاء. وهي عند المتأخرين باقي الأصوات العربية عدا المجهورة تبعا لمذهبهم المذكور آنفا و دون الهمزة أيضا فلم فيها مذهب خاص فهي عندهم لا مجهورة ولا مهموسة لأن انتاجها يكون بانطباق الوترين لا تذبذبهما).¹

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).²

الأصوات الرخوة: وهي (التي يجري فيها الصوت مع النفس وذلك لضعف انحصار الصوت في مخرجه وهي باقي أصوات العربية ما سوى أصوات الشدة).³

ملاحظة: (تحدث الخليل عن صنف آخر بين الشدة والرخاوة عرف بالأصوات المتوسطة وهي: العين، والراء، واللام، 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).⁴

1 - أبو بكر حسيني، الصوتيات العربية، ص75.

2 - المرجع نفسه، ص71.

3 - المرجع نفسه، ص72.

4 - المرجع نفسه، ص 72.

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)¹

الأصوات المستقلة: "وتكون بانحراف ذات الصوت عند النطق به فلا يمتلئ الفم بصداه، وهي ما سوى أصوات الاستعلاء"²

الأصوات المطبقة: سميت مطبقة نظرا (لارتفاع آخر اللسان لينطبق على الحنك الأعلى، وهي أصوات أربعة؛ الطاء، والظاء، والصاد، والضاد. والإطباق ارتفاع اللسان إلى الطبق حيث مجرى الهواء عند اللهاة، لذلك سميت أصوات هذا الحيز بالطبقية، وإن لم تكن مطبقة وهي: الغين، والخاء، والكاف، والضاد الحديثة).³

الأصوات المنفتحة: وتكون (بانفتاح ما بين اللسان والحنك الأعلى عكس الإطباق، وأصواته باقي الأصوات العربية ما سوى المطبقة منها)⁴

أصوات الذلاقة⁵: وهي التي (تخرج من منطقة الذلاقة أي من طرف اللسان وهي: الراء، واللام، والنون، والفاء، والباء، والميم وما عداها من حروف تسمى مصمتة، فأى كلمة

1 - أبو بكر حسيني، الصوتيات العربية، ص76.

2 - المرجع نفسه، ص78.

3 - المرجع نفسه، ص81.

4 - المرجع نفسه، ص82.

5 - 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 وغيرها من الصفات التي لها أثر صوتي أي لا دخل لهاتين الصفتين في عملية النطق. هذا من جهة ومن جهة أخرى تسمية هذه المجموعة ككل بأصوات الذلاقة فيه من التجوز الشيء الكثير لأن فيها أصوات شفوية بحتة كالفاء مثلا.

رباعية أو خماسية لم تحتوي حرفاً واحداً على الأقل من حروف الذلاقة عدها الخليل من الدخيل.¹

الصفات المحسنة

الغنة: "صوت مستقر في جوهر النون و مثلها التتوين و الميم يخرج من الخيشوم عند النطق بهما، وهذا صوت مزيد فيهما كالإطباق الزائد في حروفه، والصفير الزائد في حروفه"²

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

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

القلقلة: "اضطراب الحرف عند النطق به ساكناً حتى تسمع له نبرة قوية و حروفها القاف و الطاء والباء و الجيم و الدال"⁵

الصفير: "عبارة عن صوت زائد يخرج مصاحباً للحروف الأصلية الصاد و الزاي و السين"⁶

4/تعليمية الأصوات

يسعى هذا الطور التعليمي لتأسيس النظام الصوتي للعربية في نفوس المتعلمين، بدءاً من تعليم القضايا العامة في نظام العربية الصوتي كتعليم الحروف والحركات، إلى عرض القوانين الداخلية النازمة لبنية العربية الصوتية، كعرض التغيرات التي تطرأ على صورة الصوت الواحد في بيئات صوتية متعددة، أو عند تركيبه مع غيره. ويشمل ذلك أيضاً عرض الظواهر الصوتية

-
- 1 - مهدي مخزومي، الفراهيدي عبقري البصرة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1989م، ص38.
 - 2 - محمد خليل الحصري، أحكام قراءة القرآن، 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.

كالفارق بين الحركات الطويلة والقصيرة، والتفريق بين الحروف المتقاربة في المخرج والصفة، والتفريق بين ال الشمسية وال القمرية، واستعمال النبر والتنغيم في المقامات المختلفة للدلالة على المعنى المراد... الخ. ولهذا النوع من التعليم مرام تعليمية كثيرة لعل أهمها (تعليم الأداء أو فن النطق، حيث تنصدر اللغة المتكلمة في الوقت الحاضر مكانا لم تعرفه من قبل، وذلك بسبب الحجم الهائل من المخترعات كالهاتف والمذياع والحاسوب... مما جعل اللغة المتكلمة تحتل محل اللغة المكتوبة أكثر فأكثر، وعلم الأصوات هو القاعدة لأي نوع من هذا التعليم).¹ وبالتالي "يواجه الطفل الذي يكتسب اللغة الأولى مهمة كبيرة تتمثل في تعلم كيفية إدراك جميع أصوات الكلام للغة الهدف والتعبير عنها بدقة. مرحلة مهمة في هذه العملية هي مرحلة الثثرة، حيث يستكشف الطفل العديد من التركيبات المثبتة وغير المثبتة من حروف العلة والحروف الساكنة. علاوة على ذلك، يجب أن يكتسب الطفل جميع الفروق الصوتية على المستوى القطاعي، والملاحم المميزة على المستوى الفرعي وجميع مظاهرها وتوزعاتها الألفونية بالإضافة إلى ذلك، يحتاج الطفل إلى اكتساب فوق القطاعات، أي البنية المقطعية، والقيود الصوتية، والنظام النغمي، الذي يشمل الجوانب الديناميكية (أي نبر والإيقاع)، والجوانب اللونية (أي التنغيم)، والجوانب الزمنية (أي المدة)."² ومن هنا (تتبين لنا أهمية تعليمية الأصوات، وبخاصة في المراحل الأولى حيث يكون المتعلمون عرضة للخطأ في نطق اللغة

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

2 - "The child acquiring an L1 is faced with the enormous task of learning how to accurately perceive and articulate all the speech sounds of the target language. An important phase in this process is the babbling stage, during which the child explores numerous attested and unattested combinations of vowels and consonants. Moreover, the child must acquire all the phonemic distinctions at the segmental level, the feature distinctions at the subsegmental level and all their allophonic manifestations and distributions In addition, the child needs to acquire suprasegmentals, that is, the syllable structure, phonotactic constraints, and the prosodic system, which comprises dynamic aspects (i.e., stress and rhythm), tonal aspects (i.e., intonation), and temporal aspects (i.e., duration)." An essay under the title: Phonological Acquisition by NICLAS ABRAHAMSSON, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, P4412.

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.¹

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، ولكنه بحث فيما يحيل عليه المنهاج المدرسي من النظريات الصوتية الراسخة واضحة المعالم عند العلماء المتقدمين أو المتأخرين.

الفصل الأول: قضايا الأصوات في المنهاج (الفونيتيك/الفونولوجيا)

توطئة

المبحث الأول: مسألة اللغة

اللغة العربية موضوع التعليم

1- العربية المعاصرة

2- واقع اللغة العربية المعاصرة

3- بين التعبير الشفوي والمحادثة

المبحث الثاني: المقاربة المعرفية

1- المقاربة بالكفاءة والواقع اللغوي

2- المنحى البنائي والمعرفة القبلية

1-2 العلاقة بين المعرفة القبلية والمستوى

الفصيح للغة

2-2 دور العادات الكلامية في النمو اللغوي

المبحث الثالث: المقاربة اللغوية

1- لماذا المقاربة النصية؟

2- المقاربة النصية في المنهاج

1-2 مفهوم النص في المنهاج

2-2 تعليم اللغة بطريقة الوحدة

3-2: الصوت والنص

1-3-2 الشرط الصوتي في بناء النص

1-1-3-2 صحة المبنى

2-1-3-2 صحة الأداء الصوتي

3-1-3-2 خاصية التعبيرية

2-3-2 الشرط الصوتي في فهم النص

2-3-2 1- واقع الدراسات الصوتية للنص

2-3-2 2- الدلالة الصوتية في النص

2-3-2 3- الدلالة الكلية للصوت في النص

3- النص والتدريب الصوتي

المبحث الرابع: مدخل السماع في تعليم اللغة

1- المنطلق اللساني

2- تعليم اللغة ومدخل السماع

3- نماذج من التمارين اللسانية

1-3 الأنشطة

2-3 الألعاب الكلامية

المبحث الخامس: الطريقة الصوتية في تعلم

القراءة

1- طريقة تعلم القراءة

1-1 الطريقة التحليلية

2-1 الطريقة التركيبية

1-2-1 الطريقة الهجائية

2-2-1 الطريقة الصوتية: phonetic

method

المبحث السادس: التطور التأسيسي لنظام

الأصوات العربية-الفونيتيك-

1/ نظام تعليم الأصوات اللغوية وخلفياته

المعرفية

2-1 ترتيب الحروف العربية

- 1-2-1 تراتبية الأصوات اللغوية وطبيعتها
- 2-1 المقطع في المنهاج
- المخرجية
- 1-1-2-1 الفيلولوجيا
- 2-1-2-1 التراث اللغوي
- 3-1-2-1 علم اللغة النمائي
- 4-1-2-1 الدراسات اللسانية الصوتية
- 3-1 نظام العرض الثنائي
- 1-3-1 أسس اختيار الثنائيات الصغرى:
- 2-3-1 الثنائيات الصوتية خلال السنة الأولى
- 3-3-1 الثنائيات الصوتية خلال السنة الثانية
- 2/ تصنيف الأصوات العربية
- 1-2 الصوائت والصوامت
- 1-1-2 موقف القاء من الصوامت والصوائت
- 2-1-2 موقف المحدثين من الصوامت
- والصوائت:
- 2-2 الحركات الطويلة والقصيرة
- 3-2 البعد الكتابي للصائت الطويل
- 4-2 أنصاف الصوائت
- المبحث السابع: قضايا الفنولوجيا
- 1/ الظاهرة المقطعية.
- 1-1 المقطع الصوتي العربي
- 1-1-1 أهمية التحليل المقطعي
- 2-1-1 تعريف المقطع
- 3-1-1 أنواع المقاطع في اللغة العربية
- 2-2-1 المقطع في المنهاج
- 3-1 الوعي الصوتي
- 4-1 المقطع وصعوبات القراءة
- 2/ الظاهرة فوق المقطعية -النبر و التنغيم-
- 1-2 النبر و التنغيم في الكلام العربي
- 2-2 النبر والتنغيم في المنهاج .

خاتمة

توطئة

تنطلق قضية إثبات تعاطي الواضع مع القضايا اللغوية التعليمية وفق المنظور الصوتي، من إيمان 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 بالاستلham من تراثنا اللغوي والاعتماد على معطيات الدرس اللغوي وعلم تعليم اللغة. ومن ثم سوف يكون العمل المقدم في هذا الفصل عبارة عن مناقشة لأهم الأسس التي يقوم عليها المنهاج في ضوء ما يمكن أن تقدمه من روافد للمستوى الصوتي، فهو بحث في دلالة اختيار اللغة العربية موضوعا للتعليم وبحث في علاقة المقاربة بالكفاءة بالمستوى الصوتي، وعلاقة المقاربة النصية بالمستوى الصوتي، ثم أخيرا هو بحث في أنظمة تعليمية الأصوات اللغوية وأسس ترتيبها، وكذلك ما يتصل بذلك من قضايا المقطع الصوتي والنبر والتنغيم.

المبحث الأول: مسألة اللغة

إننا في سعينا للبحث عن القضايا الصوتية الكبرى المضمنة في المنهاج لابد أولا من توضيح موقف الواضع من اللغة العربية موضوع التعليم، أي تصور الواضع حول هذه اللغة، -نقصد نوعيتها ومستواها ومميزاتها- وهذا يأتي في إطار سؤال مهم مشهور في هذا التخصص، الذي ينتمي إليه بحثنا ألا وهو: ماذا نعلم؟

اللغة العربية موضوع التعليم

لقد حظيت اللغة العربية بقسط وافر من الدراسة والاهتمام من لدن رواد البحث اللغوي العربي القديم، تقعيدا ودراسة؛ صوتا ونحوا ودلالة... الخ، فكان أن أملت مجموعة من الظروف

المعينة كالعامل الديني، المتمثل في الحاجة لدراسة النص القرآني، والعامل الاجتماعي المتمثل في اختلاط العرب ووافديهم الجدد من العجم الاهتمام باللغة، مما أسفر عن وضع مؤلفات، تيسر 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 بأمرها 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 ووسيلتها الوحيدة 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: "إن الهدف من تعليمها-أي اللغة العربية في المدرسة- هو تزويد المتعلمين بكفاءات، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي. ولم يعد يقتصر تعلم اللغة العربية على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حية، في جميع المجالات وعلى المدرسة أن تزود المتعلم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة، وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة".¹

1- العربية المعاصرة

1 - الوثيقة المرافقة لمنهاج الجيل الثاني، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص4.

إن المقصود من هذا المصطلح عند الواضع هو المستوى الفصيح من اللغة، كما جاء في شأن استراتيجية العلاج في الإنتاج الكتابي: "التواصل باللغة العربية الفصحى"¹، ووصفها بالمعاصرة كما سبق للدقة في التعبير عن اللغة العربية التي تعاصرنا و تعيش على ألسنتنا، ويطلق على العربية المعاصرة مصطلحات عديدة بين الباحثين، أشهرها: "العربية المعاصرة"²، "اللغة العربية المشتركة"³، "العربية الحديثة"⁴... الخ، ولعل الواضع اختار هذا المصطلح: "العربية الفصحى" لثلاثة أمور⁵:

1- إثارة 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، والتعليم مقصور على مستوى الفصحى فقط.

2- واقع اللغة العربية المعاصرة

تعاني اللغة العربية المعاصرة من إشكال يتمثل في أنها في الأعم الأغلب لغة مكتوبة لا تنطق، إلا في مجالات محدودة و في حدود ضيقة، حتى أطلق عليها " لغة الكتابة" فهي وكما يصفها الأستاذ محمود تيمور بأنها " لغة كتابة لا لغة كلام، ولو كانت لغة كلام لعاشت في

1 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019م، ص104.

2 - ينظر: عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، دت، 1993م، ص255. وكمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، دط، دت، ص123.

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

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

5 - محمد محمد داود، الدلالة والكلام، دار غريب، القاهرة، دط، 2002م، ص16.

السوق والبيت.¹ وبسبب هذا التمحض الشديد للغة العربية المعاصرة في جانبها المكتوب حرمت من المسرح اللغوي و طريقة الأداء، وهذا حرّمها 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".² وانطلاقا من هذا الطرح الذي يصدقه الواقع اللغوي المعاش يبدو أن واضح منهاج الجيل الثاني لم يترسم تصورا لهذا الواقع اللغوي فجعل يرجح الجانب المكتوب من اللغة على حساب المنطوق، الذي يمثل أساس محنتنا اللغوية، بقوله: "وأن نعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابي بأشكاله المختلفة".³ أليس الواقع العربي مملوءا بالأشكال الكتابية ! فهي لغة الإعلام والتعليم والصحافة. والغريب في هذا الشأن أن نجد خلاف هذا الطرح، وما يناقضه عند العودة إلى منهاج الجيل الثاني عندما عبر واضعه عن هذه الحيثية بقوله: "يجب علينا ضرورة تغيير موقفنا كبيداغوجيين إزاء اللغة العربية الشفوية التي لا بد من أن تتميز، كسائر اللغات الأخرى بمميزات تعليمية تتحرر بها عن جملة خصائص اللغة الكتابية؛ لأن سلوكنا الحالي مع التعبير والتواصل هو أننا نُقحم تلامذتنا في هذه المرحلة الحاسمة في التعبير والتواصل شفويا باللغة الكتابية! وقد تجاوزت كثير من البلدان العربية هذه المعضلة البيداغوجية".⁴

ويمتد الإشكال إلى الطريقة المتبعة في تعليم العربية المعاصرة، التي تظهر في التأكيد على المواد الكتابية والانجراف وراء التنظير بعيدا عن الأداء الفعلي، "والحقيقة أن اللغة مهارة

1 - محمود تيمور، مشكلات اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دت، ص9.

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

3 - الوثيقة المرافقة لمنهاج الجيل الثاني، مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

4 - منهاج السنة الأولى ابتدائي-الجيل الأول-، 2011م، ص12.

لا تتعلم عن طريق هذا، وإنما تتعلم عن طريق الاحتكاك والممارسة والتطبيق والتدريب بعد استكمال عدة الاستماع والاختزان.¹

فالكتابة أولاً وأخيراً ليست إلا محاولة تقريبية لتسجيل الواقع الصوتي، وما دام تعليم اللغة الشفوية متدنياً فإن كل نتائج التعليم والإصلاح سوف تكون دون المستوى المطلوب. "ذلك أن اللغة في عرف الثقافات من الدارسين هي اللغة المنطوقة، إذ هي الكاشفة بحق عن بيئتها الثقافية والاجتماعية... وهي المرآة العاكسة لأفكار أصحابها التي من شأنها الإنشاء عن مدى الاتفاق بينهم في مسيرة الانتماء وتحقيق الهوية."²

ومن ثم حاول واضع المنهاج في الجيل الأول التركيز على هذا المبدأ المتمثل في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على التواصل الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين؛ نظام اللغة المنطوقة ونظام 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)³. ومبرر ذلك هو أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفاً مكتوبة. (فالخط تابع للفظ وملحق به.)⁴ ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولاً بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ أن تعليمية اللغات تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، لأنه هو الطاعني على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي. وما يجب ذكره هنا، هو أن الكفاية اللغوية تظهر في مهارتين، مهارة شفوية ترتكز أساساً على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية تقوم أساساً على العادات

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

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

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

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

الكتابية للغة. و لهذا فإنّ فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، فحينما (نبدأ بالمنطوقات ذات المنطق الصوتي السمعي يعني ذلك أننا التزمنا بالترتيب الطبيعي)¹ و التاريخي للغة، يقول برتيل مالبرج: " سيكون ضرباً 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 بحثاً عن لغة تتلاءم و احتياجاته الشخصية، لم تشكل في الماضي أو في الحاضر سوى أداة تكميلية على مسيرة الإدراك السمعي ذي الأهمية التي لا يمكن أن يماري فيه أحد."²

3- بين التعبير الشفوي والمحادثة

التعبير هو أهم مادة تبرز فيها إيجابية التلميذ، حين يصف مشاهداته ويتحدث عن نفسه ويروي 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 قادراً على الخلق والإبداع. (و لا شك في أن نشاطات التعبير الشفوي كما تشدّ قدرات التلميذ الذاتية بحسن التوجيه كذلك يمكن أن تكون سبيلاً إلى اكتشاف موهبة التلميذ في مجال الإبداع الأدبي بألوانه المختلفة).³ ومع ذلك فهناك تمييز قائم بين لونين من التدريب الشفوي، (ذلك أن ارتباط التعبير اللغوي بالحديث يعني المحادثة كما قد يعني التعبير الشفوي)،⁴ إن التواصل الشفوي أيسر من المحادثة في معناها العام -أي ما يطلب من المتعلمين تجسيده من التحوّل اعتماداً على الموضوع الحوارى فقط-، من حيث أن الطفل في التعبير هو

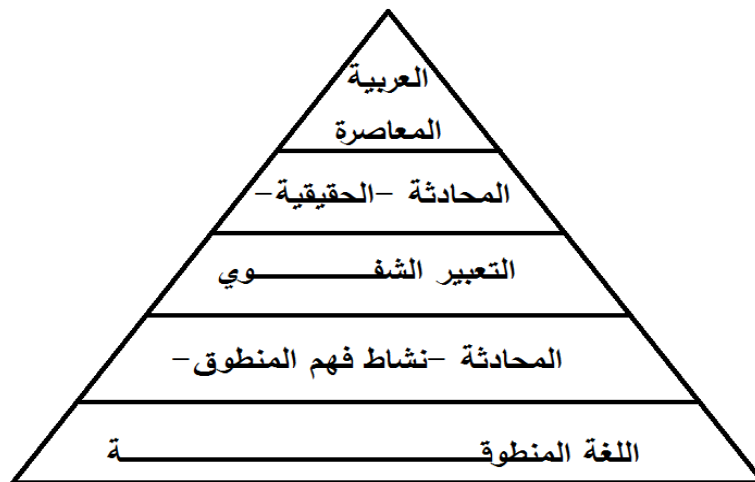
1 - برتيل مالبرج، مدخل إلى اللسانيات، تر: السيد عبد الظاهر، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010م، ص64.

2 - المرجع نفسه، ص83.

3 - سمير عبد الوهاب وأحمد على الكردي ومحمود جلال، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية، القاهرة، ط2، 2004م، ص32.

4 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص100.

المرسل والمستقبل معا، فهو يستقبل المعاني المرادة من داخله، ويربطها بالأصوات ثم يرسلها إلى الخارج في صورة منطوقة، ومن ثم فالطلاقة في التعبير الشفوي تتوقف على وعي الطفل بذاته، وتمكنه من المعاني الداخلية لديه، ووفرة هذه المعاني، ووعيه بالأصوات المختارة وجودة ربطه بين المعنى والصوت المناسب. وأما المحادثة وخاصة داخل الصفوف فيصعب أمرها نوعا ما، لأن فيها متحدثين يختلفان حتما في النمو والخلفية البيئية والثقافية ومستويات الذكاء، ومن ثم يتوقع أن يكون النضج في المحادثة أبطأ منه في التواصل الشفوي، ولكن منهاج الجيل الثاني يفضل الابتداء بالمحادثة اعتمادا على التصور الجديد المقدم لها، انطلاقا مما يرفدنا به نشاط فهم المنطوق الذي تدور حوله موضوعاتها، فيتجاوز المتعلمون مع المعلم حول ما يتضمنه هذا النشاط من أفكار ثم يتحاورون مع بعضهم البعض، باعتماد كل النماذج والأساليب اللغوية المضمنة في هذا النشاط، وبالتالي فإنه لا يخشى من الفجوة اللغوية التي يتعرض لها المتعلم في مراحله الابتدائية، والتي تكون على صعيد نقص المعاني أو نقص البنى اللغوية المناسبة لموضوعات معينة. وفيما يلي مخطط تبسيطي يربط العلاقة بين العربية المعاصرة والأنشطة المناسبة لتعليماتها في المدرسة الجزائرية.



مخطط (1) يوضح تراتبية الأنشطة التعليمية المؤسسة للعربية المعاصرة¹

1 - مخطط (1) 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 للقضايا الصوتية، وهو بحث في كيف يمكن أن تشير هذه المقاربة إلى إطار من أطرها العامة التي تؤسس لها؟ وللإجابة عن هذا التساؤل نحتاج للنفاذ قليلا إلى الخلفيات المعرفية لهذه المقاربة.

1- المقاربة بالكفاءة والواقع اللغوي

تتعلق الفلسفة التربوية في الجزائر من فكرة أن الإصلاح ضرورة مستمرة ودورية عبر الزمن. 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، والتي أصبحت مطبقة في الكثير من الأنظمة التربوية عبر العالم، إذ أصبح لابد للمناهج الدراسية أن تركز على التفاعل بين ما تقدمه من محتوى تعليمي والمتعلم والمواقف الحياتية، وذلك بجعل مكتسباته قابلة للتوظيف من خلال انتقاء المعرفة المناسبة لإدماجها. وعلى العموم فإن هذه المقاربة تقوم على مفهوم الكفاءة، التي هي عند الواضع وكما جاء في دليل كتاب السنة الأولى ابتدائي "تتركز على نظريتي البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية، والتي تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه، وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها (معارف حية). وهو ما ينبغي أن يراعيه الأستاذ في الممارسة الميدانية وفي إعداد الوضعيات المختلفة"¹.

1- دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، ص9.

2- المنحى البنائي والمعرفة القبلية

تستند المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية في خلفيتها الإستمولوجية إلى الاتجاه السلوكي والمعرفي والبنائي، كإطارات مرجعية عامة، وذلك جلي من أدنى تأمل للخطاب التربوي المسطر في المنهاج والوثائق المرافقة له، والذي يزدحم بالإجراءات والمصطلحات الدالة على ذلك كالمحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على قياس مدى تحقق الأهداف، والتقدير الكمي الواضح للأداء. إضافة إلى حضور بعض من المفاهيم السلوكية¹. أما الاتجاه البنائي فيتجلى في طرحه الاجتماعي مع بيداغوجيا المشروع (حيث تقوم على وضعية مشكلة، أو السياق المحفز على الإنتاج الكتابي، كما تغرس روح العمل الجماعي لدى المتعلمين، وتحثهم على الإنجاز الفردي لما تعلق بهم من الواجب الفردي، وتستثمر الموارد والمكتسبات القبلية كما أنها تمثل مدلولاً معقولاً للمتعلم فتتطلب من اهتماماته الخاصة)² 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."³ حيث يؤدي التفاعل الاجتماعي بالمتعلم في الظروف المناسبة إلى حل مشكلات لا يمكنه حلها إذا كان وحده. والمهم في شأن بحثنا المقرر آنفا هو سعي المنهاج ومن منظور بنائي إلى (الانطلاق من لغة الطفل الأولى قبل سن التمدرس)⁴، وهنا يأتي (دور المعرفة القبلية للمتعلم، باعتبارها ذات أثر جوهري في بناء المتعلم النشط للمعرفة الجديدة).⁵ وذلك من خلال تفاعل الطفل مع بيئته واعتبار البيئة شرطاً أساسياً لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود

1 - دليل الأستاذ للغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص26.

2 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي - الجيل الثاني -، 2016م، ص59.

3- حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 2003م، ص52.

4- الوثيقة المرافقة لمنهاج الجيل الثاني، مرحلة التعليم المتوسط، ص16.

5- حسن حسين زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص50.

عنده من مخططات معرفية سابقة. وينطلق هذا الطرح من المبدأ البيداغوجي المتمثل في التدرج الحلزوني¹ لبناء التعلّمات، بدلا من التدرج الخطي، تثبيتا للمعارف التي تأخذ شكلا مهاراتيا كمسألة تعلم اللغة. أي وبعبارة أخرى وبطرح لغوي صوتي دور العادات النطقية² للمتعلم ما قبل التعليم المدرسي في بناء نظام اللغة المتهيئة لموضوع التعليم عنده، وقد أبان الواضع عن هذا الطرح بتأكيد على "دور المكتسبات اللسانية السابقة للتلاميذ، وذلك حتى يكون الانتقال من العربية العامية والأمازيغية إلى لغة التعليم سهلا".³

2-1 العلاقة بين المعرفة القبلية والمستوى 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 وبيئة متحدثة باللغة الفرنسية أيضا يفضلون الاستماع إلى تسجيلات ناطقة باللغة الفرنسية دون أي لغة أخرى. ويفترض البحث اللغوي أن تنعيم اللغة وإيقاعها يجذبهم لانتقال الصوت عبر بطن الأم، إنهم في تلك المرحلة يبدؤون في استقبال اللغة المسموعة، وهذه هي البدايات الأولى لتعاطي الطفل مع اللغة).⁴ وبمجرد ولادة الطفل يبدأ في تعاملات أخرى مع اللغة دافعه الأول فيها دوما الرغبة في التواصل، حيث يبدأ

1 - "يبحث المنهج الحلزوني في العلاقات الرأسية للمفاهيم المعرفية (الاستمرار والتابع)؛ حيث تقدم هذه المفاهيم في نظام حلزوني يزداد عمقا واتساعا 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: أحمد رشدي طعيمة وآخرون، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م، ص292.

2 - 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، ويشارك 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 وطبيعتها، وكيفية صدورها". إبراهيم أنيس، **في اللهجات العربية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 2003م، ص15.

3 - الوثيقة المرافقة لمنهاج الجيل الثاني، مرحلة التعليم المتوسط، ص4.

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

في اكتساب العادات النطقية من أمه وعائلته ثم محيطه الذي يعيشه، والذي يصبغه هو بدوره بتلويحات 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 الفصح للغة بأصواتها وأبنياتها و تراكيبها وهو يلحظ أن بين لهجته المكتسبة و لغته التي يتعلمها شبها كبيرا و أن الفروق بينهما هينة.¹ ذلك أن (اللهجات العربية الحديثة احتفظت ببعض الآثار القديمة، التي يمكن أحيانا إرجاعها بسهولة إلى لهجات عربية قديمة)،² كما أنها تمثل (امتدادا للغة الفصيحة في الوظائف و الرصيد المفرداتي و الآليات الصرفية والنحوية والدلالية، على غرار ما حدث في المنطقة اللاتينية، التي قامت فيها اللهجات الرومانية لتحل تدريجيا وظائف اللغة اللاتينية الأم).³

2-2 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، فيقول: "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"⁴ ومن ثم فإن هذه اللهجة المكتسبة تمثل قاعدة لنظام لغوي

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

2 - إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص11.

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

4 - عبد القادر الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، الدار البيضاء، المغرب، 2003م، ص19-20.

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 نشؤوا في أسر بديلة بالنمو اللغوي لأطفال يتامى نشؤوا في ملاجئ ليست فيها استشارة أو تنشيط لغوي، أنه حدث تعويق في النمو اللغوي لأطفال الملاجئ، وأن هذا التعويق استمر مع هؤلاء الأطفال فيما بعد. كما ثبت أن الطفل الوحيد يكون أكثر تقدما في قدراته اللغوية من غيره مع اهتمام الوالدين الكثيف بالتحدث معه، ومناقشته والرد على أسئلته.¹)

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.²) ولعل هذا هو المدخل الإستمولوجي 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 أو تغير. ومما يدعم هذا الطرح البيداغوجي ما ذهب إليه تمام حسان بقول: "والتنظيم في اللغة العربية الفصحى غير مسجل ولا مدروس، ومن ثم تخضع دراستنا إياه في الوقت الحاضر لضرورة الاعتماد على العادات النطقية في اللهجات العامية."³ أما الدكتور 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.)⁴ فإن

1 - عبد اللطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الراية، عمان، الأردن، 2007م، ص94.

2 - رمضان القضاة، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط2، 1997م، ص134-135.

3 - تمام حسان، اللغة العربية معناها وبنائها، ص228.

4 - إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ص11.

قليل هذا الكلام في شأن معرفة اللغة و فهم نظامها، فإنه منطقي من وجهة نظر ما يكون بين علم اللغة العام وعلم اللغة التطبيقي أن يقال نظيره في شأن تعليمها، ذلك أن للتعليم مناهج متعلقة بفهم حقيقة اللغة في حد ذاتها، ولعل هذا أحدها. وهنا 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".¹

كما أن لاعتبار العادات النطقية في التعليم فوائد² لعل أهمها:

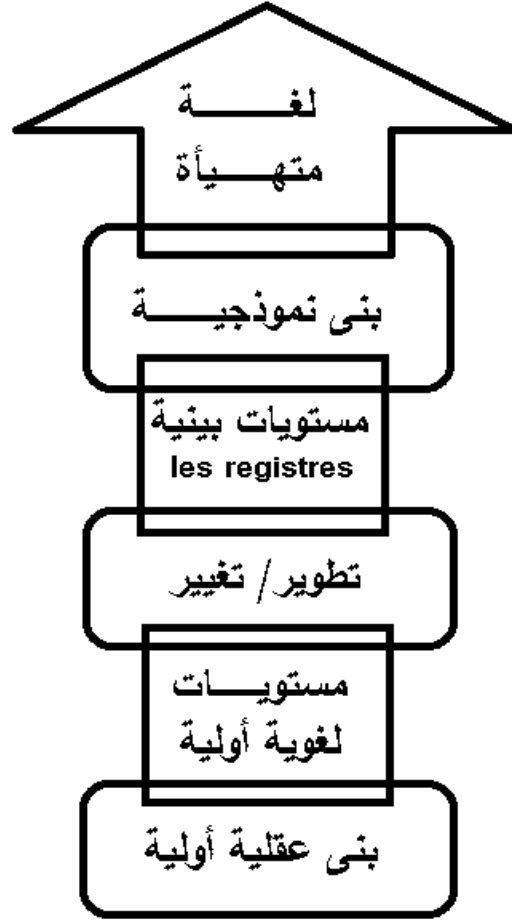
أولاً: التقريب بين العادات النطقية للطفل واللغة الفصيحة موضوع التعليم وهذا يصنع بيئة مثالية للتعليم يتناغم فيها الوسيط المنزلي و المدرسي.

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

ثالثاً: شيئاً فشيئاً تخلص اللغة المتهينة من الآثار الصوتية ذات الطابع المحلي الضيق.

1 - شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم، دمشق، ط2، دت، ص90.

2 - كمال بشر، علم الأصوات، ص588.



المخطط (2) يوضح آلية الانتقال من اللغة الأولية إلى اللغة الفصيحة وفق المنظور البنائي.¹

المبحث الثالث: المقاربة اللغوية

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

1- لماذا المقاربة النصية؟

إن المنتبغ 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

1 - المخطط (2) من إعداد الباحث.

نعوم تشومسكي، لي طرح ولفغانغ دريسلر وروبرت ديبوغراند البديل الجديد؛ علم لغة النص الذي يتوقع منه تفسير الدينامية الذي تتسم به اللغة¹ 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 تؤكد 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 واقعيا 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 تفسيراً إبداعياً).³

2- المقاربة النصية في المنهاج

إن المقاربة النصية وكما جاء في دليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي عبارة عن: "اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية -المعجم اللغوي و الدلالات الفكرية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة- والنحوية والصرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة"⁴، فالنص 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

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 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي،

2018م، ص11.

كونه مجرد ظاهرة لسانية إلى مرونة اجتماعية ثقافية أوسع نطاقاً، إنه وسيلة لنقل المعرفة والثقافة، له ديمومة الزمان والمكان¹ لذلك يسلم البحث اللغوي بحقيقة أن المجتمع اللغوي يتواصل من خلال نصوص لا من خلال جمل، و حقيقة أن حدوث التبليغ يكون 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"²

2-1 مفهوم النص في المنهاج

إن أول مدخل صوتي يمكن أن يطالعنا في محاولة ربطنا المقاربة النصية بالقضايا الصوتية 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 ارتباطاً عرفياً 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... الخ"³ وهذا الطرح يكون باعتبار النص قالباً كما عرفه بول ريكور: "كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة"⁴ ومن خلال هذا طرح تساؤلاً عما يعنيه مفهوم النص⁵ 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 إطاراً من الأطر التي نسعى لها.

1- لطفية هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008م، ص1.

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

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

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

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

2-2 تعليم اللغة بطريقة الوحدة

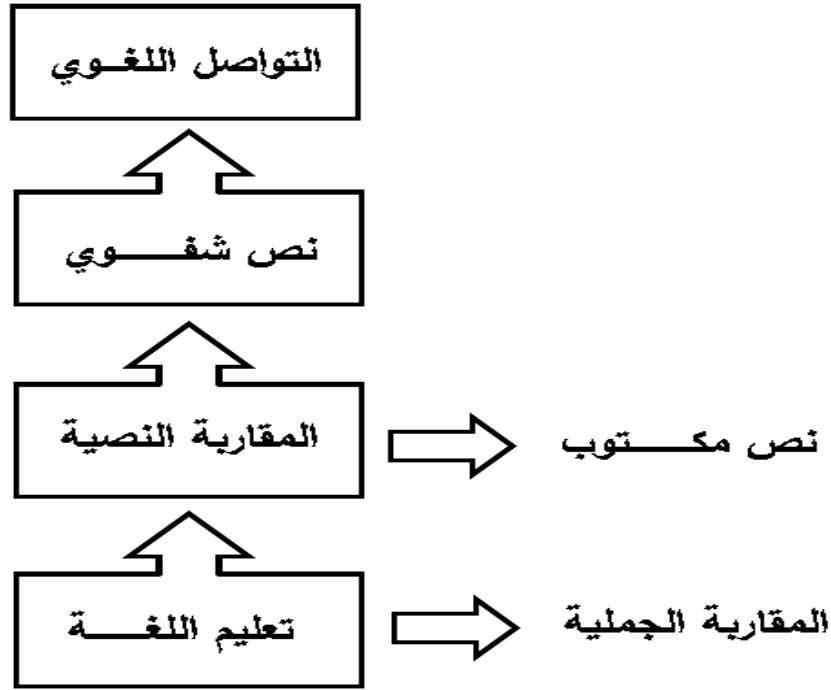
إن المقصود بتعليم اللغة بطريقة الوحدة هو (أن تعلم كوحدة متكاملة، لا كفروع مستقلة: فرع القراءة وفرع القواعد وفرع الإملاء وفرع التعبير وفرع الخط... الخ، وهو أمر يمكن تطبيقه على أي نص لغوي، لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص تلقائياً مهما كان. والمهم في هذه الحالة ليست النصوص المختارة، بقدر ما يهم من تحديد التدريبات التي تلي هذه النصوص. ومن ثم يدرّب التلميذ من خلال النص على الاستماع وفهم اللغة المكتوبة، والقواعد، وعلى التعبير بشقيه الشفوي والمكتوب... الخ، حتى لا تتكون انطباعات خاطئة عند المتعلمين حول مركزية نشاط معين، أو ارتباط النص بنشاط ما بالذات، كالقراءة، بل يكون التركيز على كل وظائف اللغة.¹ ووفق هذا ينطلق التعليم في مرحلة التعليم الابتدائي من النص الشفوي الذي يمثل منطلق الأنشطة، حتى يعتمد النص الكتابي تدريجياً ابتداءً من مرحلة التعليم الأساسية. وبالتالي فإن المنطلق الأول للتفاعل مع الظواهر الصوتية والتي في مقدمها سماع الأصوات اللغوية، وتنغيم اللغة العربية... الخ، يتمثل في بنية النص، وهذا الطرح 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-".² بخلاف الجملة التي تنتمي إلى نظامين يأتيان في الدرجة الثانية هما نظاما النحو والكتابة.

وهنا تأتي الإجابة عن هذا السؤال، المتمثلة في الابتداء بالجانب المنطوق من اللغة، الأمر الذي جعلنا نركز على النص الشفوي، وهذا بإقرار الواقع اللساني المتمثل في أن جمهور المتكلمين يتواصلون بالنصوص الشفوية. ولئن قال قائل: إننا نتواصل بقطع كلامية تتمثل في الجمل. فإن البحث اللغوي يفند هذا المقال: بأن النصوص ما هي إلا سلاسل وتتابعات من

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

2- الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م، ص12.

الجميل. و مرة أخرى بإقرار هذا البحث 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 يقرؤوه... فنحن نصغي إليه بتهذيب.¹ ولذلك كان التعليم تابعا للنظرة التكوينية للغة عند الإنسان على مر العصور يقول كلود حجاج: " لقد سبق التعليم الشفاهي 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 شفاهيا.²



مخطط (3) يوضح آلية تفعيل المقاربة النصية من أجل الوصول إلى التواصل اللغوي الشفوي³

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 - مخطط (3) من إعداد الباحث.

2-3 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 بجانب صحة النطق بالكلام ونظمه، ومن حيث مجيئه مطابقا لمقتضى الحال، وهذه القضية تتعلق بالمجالين اللغوي والأدبي على حد سواء، وفي هذا مذهبان: الأول: تمثله نظرة لغوية بحتة، تتمركز حول مادة اللغة نفسها بعيدا عن بنائها وجانبيها 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 والصحيح 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 المُمَوَّسَقَة."³ وهذا الطرح ممهد لما سيأتي من الحديث من خلال التأكيد على دور التأسيس الصوتي في النص، ودكّ الحواجز اللغوية والأدبية عند الحديث عن ضرورة المكون الصوتي.

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

1 - كمال بشر، فن الكلام، دار غريب، القاهرة، دط، 2003م، ص143.

2 - المرجع نفسه، ص143.

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

- الأولى: قدرة التلقي، التي تسمح للمتعلم بفهم الموضوعات، والترابط بين البنيات الفرعية، وإدراك البنية الكلية.

- الثانية : قدرة المتعلم على الإنتاج، التي تسمح بابتكار الموضوعات ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، و الترتيب السليم لعناصره، وبناء نص مطابق للأنواع و النماذج النصية.¹ 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 أو صرفية أو حتى صوتية، بل لا شك أن النظر للنص بأدوات لغوية متعددة سيؤدي إلى نتائج أكثر منطقية و مقبولة، أكثر ممن قد ينطلق للنص بأداة محددة؛ صوتية، أو صرفية، أو نحوية، أو دلالية، ولكن الذي نسعى له هو إثبات ما سبق طرحه من أن الخروج من الدراسة الجُمليّة إلى الدراسة النصية قد أعاد للمستوى الصوتي شيئاً من مكانته الغائبة في كثير من الأحيان، في الدراسات النحوية القديمة.

2-3-1 الشرط الصوتي في بناء النص

أما الشق الأول من هذه القضية فتتجلى أهميته من خلال الطرح اللساني القائل: بأن أية 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 اللبنة الأساسية التي يتكون منها البناء الكبير، حيث (أن أي بناء للكلام لا يكون صحيحاً سليماً إلا بصحة لبناته وتكاملها، حتى يصير مؤهلاً لأن نطلق عليه

1 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية -الجيل الثاني-، السنة الخامسة ابتدائي، ص16.

مصطلح جملة، أو عبارة أو نص، وهذه الصحة تتطلب أموراً ثلاثة يلعب فيها المكون الصوتي الدور الأبرز، وهي: صحة المبنى، وصحة الأداء الصوتي، مطابقة الكلام للمقام¹

2-3-1-1 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 مخرجها وصفاتها المميزة كالنطق بالباء شفوية وقفية انفجارية و بالثاء مما بين الأسنان احتكاكية مهموسة، هذا من جهة ومن جهة أخرى الاهتمام بسمات أخرى مميزة لأصوات مخصوصة كتقخيم الطاء في كل مواقعها، وتقخيم الراء أو ترقيقها حسب السياقات التي ترد فيها. و أما الصحة الهندسية أي مراعاة حسن التأليف 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)² 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"³ وهم يقصدون بذلك فصاحة المفردات: أي خلوصها من تنافر الحروف، و الغرابة، ومخالفة القياس اللغوي. ويقصدون بها أيضاً فصاحة الكلام: أي خلوصه من ضعف التأليف، وتنافر الكلمات، والتعقيد.⁴ فإن قيل هذا الكلام في حق من هو متعلم للعربية فإنه أدعى أن يؤسس لمثله عند من يخطو خطواته الأولى في تعلم أصواتها

1 - كمال بشر، فن الكلام، ص 79.

2- المرجع نفسه، ص 82.

3- المرجع نفسه، ص 83.

4- عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دت، ج 1، ص 10-13.

وأداءاتها المختلفة. ومن ثم يقرر أهل البلاغة أن تأليف الكلام الجيد يحتاج إلى مراعاة أمرين متصلين، أولهما يتعلق باختيار الألفاظ المفردة. وثانيهما يختص بنظم الكلام. ويقرر أهل هذه الصناعة في شأن الألفاظ المفردة أن تختار بحيث تكون خالية من التناثر الصوتي¹ الذي يؤدي إلى الثقل في النطق وعدم ارتياح السمع له والذي يبعده عن الذوق فتأنفه النفس وترفضه الأذن. أما في شأن النظم فهو "أن تختار الألفاظ المناسبة، ثم تعتمد إليها فترتبها في تركيب تركيباً مخصوصاً وتؤلف فيما بينها تأليفاً ترتضيه قواعد اللغة، بحيث يخرج التركيب كلا متكاملاً منسق الأجزاء مرتبطب الوحدات الداخلية، خالياً من النشاز والشذوذ"² وفي هذا الشأن يرى أهل صناعة النظم وجوب خلو الكلام من الألفاظ المتنافرة، أي تلك التي تثقل على اللسان ويعسر النطق بها إما لتكررها تكراراً مملاً مخلاً بالفصاحة، وإما بسبب هذا التكرار مع اشتغالها على أصوات لا ترتاح لها الأذن بسبب صعوبة النطق. وقد أشار الجاحظ إلى النوع الأول بقوله: "ومن ألفاظ العرب ألفاظ تتنافر، وإن كانت مجموعة في بيت شعر لم يستطع المنشد إنشادها إلا ببعض ابتكاره. فمن ذلك قول الشاعر:

وقبر حرب بمكان قفــــــــــــــــر وليس قرب قبر حرب قبر³

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

كريم متى أمدحه أمدحه والورى معي وإذا ما لمته لمته وحدي

1 - 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." الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982م، ص64. وذكر ابن الأثير أن "المعول عليه هو الذوق الصحيح، فما يعد ثقبلاً عسر النطق فهو متنافر، سواء أكان من قرب مخارج الحروف أم من بعدها أم من غيرهما." عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح، ص10.

2 - كمال بشر، فن الكلام، ص94.

3 - الجاحظ، البيان والتبيين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م، ج1، ص69-71.

ففي هذا البيت مع الجمع بين الحاء والهاء، واجتماعهما يؤدي إلى الثقل والصعوبة في النطق.¹

2-1-3-2 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 ويجعله أكثر مقبولة عنده. وهذا البحث يتصل بموضوع "الأسلوب ومشكلاته" والمقصود هنا مبدأ الاختيار أو الانتقاء، أي كيف يختار المتكلم جملة وعباراته المشكلة للنص من بين كل تلك الإمكانيات المتعددة بما يتناسب والغرض الذي يساق له الحديث، وهنا يطرح سؤال مهم: ما تلك العناصر اللغوية التي تمنح الأسلوب المعين ميزة خاصة يتفوق بها عن غيره؟²

2-1-3-3 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" والتي هي "قدرة الكلام على الوفاء بحاجة الغرض المسوق له بصورة أقوى وأبلغ من غيره وعلى وجه يحدث التأثير المنشود حيث تقاس بمدى ملاءمة الكلام للموقف المعين ودرجة مطابقته له"³. 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

1 - كمال بشر، فن الكلام، ص 97.

2 - المرجع نفسه، ص 103.

3 - المرجع نفسه، ص 104.

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.¹ 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)² ومن ثم (لا يكون النص مقبولا ولا يتم أدائه لأغراضه ما لم تكن مادته سليمة صحيحة من حيث هيئتها الصوتية البنائية والطلائية. والمقصود من البناء الهيكل الصوتي العام المتمثل في لبنات النص ومكوناته. أي أصوات اللغة التي تحدد قوامه وترسم جوانبه ومتى ما كانت هذه اللبنات صحيحة صح البناء الكلي والعكس 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).³

1 - كمال بشر، فن الكلام، ص107.

2 - المرجع نفسه، ص108-110.

3 - المرجع نفسه، ص183 و203.

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 بممارسة أوسع للنصوص بمختلف أنواعها، وكما تتميز هذه الأنماط النصية المختلفة بأنماط وبنى تركيبية خاصة فإنها كذلك تتحمل أنماطاً صوتية مختلفة، ينبغي التنبيه لها عند ممارسة الفعل القرأني، ولعل هذه الخاصية تقوى في النصوص من قبيل النمط السردى والنمط الحجاجي ذات التميز الصوتي الواضح أكثر من غيرها. كما يمكن تمييز أنماط صوتية مختلفة فيما هو دون الأشكال النصية، كالجمل التي تقسم الإنشائية منها إلى جمل استفهامية وتعجبية وأمرية... الخ، ولعل كل نمط منها يضطلع بتأدية خاصة تميزه عما سواه.

وهناك في منهاج الجيل الثاني الكثير من الخطابات البيداغوجية التي تؤكد على هذه الخصائص التعبيرية المختلف للأشكال اللغوية، والتي تعتمد جوهر الاختلاف الصوتي طريقاً لتعلم الفهم والإنتاج، ومن ضمن ذلك ما جاء في السند التوجيهي لنشاط المحفوظات، حيث " أن المحفوظات نشاط يستهوي المتعلمين وهو وسيلة للارتقاء بأذواقهم، نظراً لما للنص الشعري من خصوصية تنقل المتعلمين من النمطية المألوفة -نصوص نثرية- إلى نوع آخر من النصوص ينمي مهارات أخرى من الأداء والإلقاء. ويسعى هذا النشاط إلى تنمية النطق الصحيح والإلقاء الجيد وحسن تمثيل المعنى وتنمية مهارة الاستماع وفهم المنطوق من خلال الأداء المتميز لنص المحفوظة... الخ." ¹

2-3-2 الشرط الصوتي في فهم النص

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

1 - دليل كتاب السنة الثانية ابتدائي - الجيل الثاني -، 2016م، ص32.

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 تضيف 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

2-3-2 واقع الدراسات الصوتية للنص

وفي هذا الجانب الثاني من القضية أي ما يتعلق بكيف قراءة دلالة النص في ضوء ما يقدمه الجانب الصوتي للوقوف على قصدية صاحبه فإن لعلماء اللغة العرب صولات وجولات في البحث عن العلاقة بين الصوت اللغوي والدلالة، كالخليل وسيبويه 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 ن قدره، وأضعاف ما نستشعره"² ومن الباحثين المحدثين (محمود السعران وإبراهيم أنيس وكمال بشر وعبد الصبور شاهين... وكان من هؤلاء كلهم أن طرخوا هذا الباب، ولكن ذلك بقي في طار علم اللغة العام أو في إطار دلالة الأصوات المفردة. وعلى الرغم من أن هذه رؤية من القدماء والمحدثين قد تسهم في تشكيل الرؤية المتوخاة لفهم النص أحيانا. إلا أننا لا نستند لها كل الاستناد لأنها تتوقع حول بعض الحروف وبعض الكلمات التي يدل صوتها على معناها، ولم تتجاوز هذا المفهوم إلى مفهوم آخر أعمق

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

2 - ابن جني، الخصائص، ج2، ص157.

وهو الدلالة الكلية للصوت. أو لنقل دلالة الصوت من خلال السياق الكلي-النص- ذلك أن وجهة هؤلاء الأساسية في دراستهم الصوتية لم تكن موجهة نحو النص¹ باستثناء الجاحظ الذي "يعد في طليعة الدارسين القدامى الذين اهتموا بتأثير الدلالة الصوتية على النص الأدبي وبخاصة فن الخطابة"²

2-3-2-2 الدلالة الصوتية في النص

على العموم فإن الاعتبارية بين الصوت والدلالة ليست مطلقة، بل هناك درجة من الربط والانسجام بين الصوت والمعنى، وهذا الترابط والإيحاء يزداد تبعاً للقدرة على توظيف الأصوات، ولقد أشار محمد صالح الضالع إلى المعنى المقصود عند تراكم 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

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

2- المرجع نفسه، ص4.

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

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

5- محمد يوسف حبلى، أثر الوقف على الدلالة التركيبية، دار الثقافة العربية، القاهرة، 1993م، ص15-16.

6- ينظر :المرجع نفسه، ص93-94.

2-3-2-3 الدلالة الكلية للصوت في النص

نعني 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 شرح الأبعاد الدلالية المتعددة، وفض مغاليق النص)¹ و تتمثل 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 يضيفها الصوت على النص، فمن المسلم به أن اللغة المكتوبة قد لا تفي بكل مقتضيات المعنى لأنها لا تأتي ترجمة لكل ما في ذهن 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 واللغة المنطوقة " إلى أهمية الدراسة الصوتية في كشف ملامح السرد الروائي فيقول: "وأود أن أشير إلى ملامح رئيسي من ملامح السرد الروائي المعاصر، وهو الاقتراب من الموصفات البنائية والوظيفية للشفرة المنطوقة ونحسب أن اقتراب الشفرة المكتوبة في السرد الروائي المعاصر من نظيرتها المنطوقة، يعكس نوعاً من التناغم بين السرد والحواري داخل الرواية."³

ويعنى بالمؤثرات الصوتية النوعية " الظواهر الصوتية المتنوعة التي تحدث أثراً في النص الأدبي على مستوى المعنى والدلالة الإيقاعية وتتمثل في النبر والتنغيم والجره والهمس والشدة والرخاوة ... والمقاطع الصوتية... وكلها تسهم في تشكيل المعنى الدلالي الإيقاعي للنص."⁴

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

2- المرجع نفسه، ص22.

3 - محمد العبد: اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة-بحث في النظرية-، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990م، ص95.

4 - مراد عبد الرحمن مبروك، من الصوت إلى النص، ص24.

وهذه الأنظمة التي ذكرنا سوف تشكل لنا فيما هو آت من مراحل هذا البحث لب موضوعه أي القضايا الصوتية.

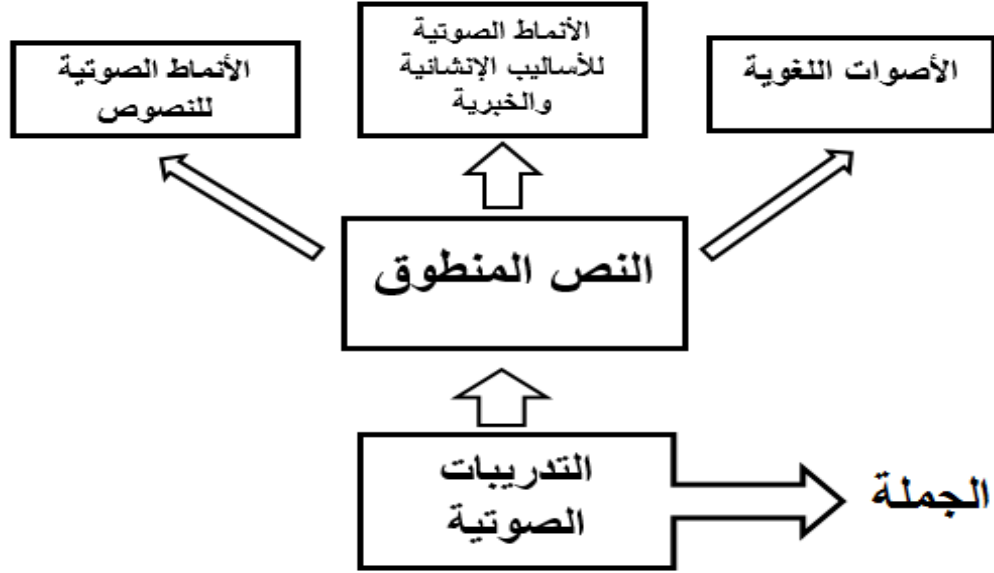
3- النص والتدريب الصوتي

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، فحتماً تغيير شكل المادة اللغوية من الكلمة إلى الجملة إلى النص سيفضي إلى تغير نتائج هذه التدريبات، وقد تنبه الجاحظ¹ 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 بسبب الإسراع في القراءة وبشكل لا إرادي، حيث لا يشعر المتعلم 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 تغتزم الفرصة لتقييم أدائه في نطق أصوات مخصوصة، يتقصدها المعلم دون انتباه من التلميذ. كما أنه قد يرد

1 - بيدع الجاحظ برصده الذكي لظاهرة صوتية نصية أخرى وذلك بتحديدده للأصوات الأكثر ترددا في النصوص، وهي الياء واللام والألف والراء حيث يقول: " واعتبر ذلك بأن تأخذ عدة رسائل: وعدة خطب من جملة خطب الناس ورسائلهم، فإنك متى حصلت جميع حروفها وعددت كل شكل على حدة علمت أن هذه الحروف الحاجة إليها أشد." الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص22.

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

الصوت الواحد في أكثر من كلمة، وفي غير موضع من النص، مما يعطي له اختلافات في النطق، والقارئ الجيد هو الذي يتنبه لذلك).¹



المخطط (4) يوضح آلية استثمار المقاربة النصية في تعليمية المستوى الصوتي²

المبحث الرابع: مدخل السماع في تعليم اللغة

1- المنطلق اللساني

مما يبدو واضحاً جلياً 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

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

2- المخطط (4) من إعداد الباحث.

الأصوات عند المتعلمين، ثم بناء المستويات الأخرى الصرفية و التركيبية والأنظمة اللغوية تباعاً، مروراً بالطور الثاني الذي أطلق عليه طور التحكم في المكتسبات الأساسية، وصولاً إلى طور الترسخ الذي يتدرب فيه المتعلم وبشكل أكثر اتقاناً 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 بمصطلحه "قطاعات الدرس اللساني، التي تشمل الظواهر اللغوية كافة، من الأصوات، والصرف والنحو والدلالة... فالقطاع اللغوي هو جانب من جوانب الكلام الذي يراد تحليله وبيان معناه. لذلك تحددت قطاعات الدرس اللغوي على هذا النحو المتدرج صعوداً".² ومن ثم مثلت هذه القطاعات جوانب اللغة موضوع التعليم، وترتبت على هذا النحو. ومثل قطاع الأصوات طبيعة 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 حضور مجموعة من الطرق التعليمية "كالبنوية 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 كما يرى مولتون في أهم منطلقاتها "أن اللغة هي الكلام المنطوق لا المكتوب"، ومن ثم تقرر تعليم اللغة المسموعة و المنطوقة، قبل القراءة والكتابة،

2- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص30.

انطلاقاً من دور القيمة الخلاقية التي يعلمها النبر والتغيم، حيث يُبتدأ التعليم وفق هذه الطريقة من خلال مرحلة العرض: التي يتم فيها عرض نصوص فهم المنطوق وتسميعها عدة مرات. ونظير هذا الكلام الذي سبق ذكره في المنهاج اختيار الواضع لمنطلق إسماع اللغة كأول مدخل للتعليم الرسمي لها، حيث تصدر السنة الأولى بالمرحلة التحضيرية، 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 " تهيئة المتعلمين ومساعدتهم على المجانسة والتكيف مع البيئة المدرسية، وتطوير اللغة الشفوية وإدراك العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور وتصحيح النطق وتنمية الرصيد اللغوي".¹ 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 وسمّع" حيث يرى أن أهم عوامل اكتساب اللغة، هي "السماع والحديث".²، وذلك من خلال التعرض المباشر للأداء المتكرر من المعلمين المجوّدين للكلام المراد اكتسابه، لاستيعاب خواصه ثم النسخ على منوال هذا المسموع نطقاً و تعبيراً.

جوهر الطاقة السمعية

يرى غير واحد من الباحثين ضرورة هذا المدخل، كما يقرر ستيفن أولمان في شأن ما تحدثه الكلمات، مفسراً 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 والسامع، انطباعات الأصوات وانطباعات حركات أعضاء النطق، كما تترك أيضاً استعداد معيناً لإعادة هذه الحركات والإتيان بهذه الأصوات نفسها. هذه الانطباعات -أو الفكر كما يسميها علماء

1- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي-الجيل الثاني-، 2016م، ص6.

2- كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، ط2، 2005م، ص516.

النفـس - 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.¹، والحقيقة أن الوصول إلى تفعيل هذا المبدأ داخل الوسط التربوي يتطلب التأكيد على إقامة التواصل² المثالي بين المُسمِّع (المعلم) و المستمع (المتعلم).³ ومن ثم يلعب المعلم في هذه المرحلة دورا حساسا ذلك أنه يمثل القدوة الشفوية فهو محتاج إلى أن يكون في أعلى مستويات الكفاءة باستحضاره المعارف اللسانية، وخاصة الصوتية منها لا كغاية مستقلة بذاتها ولكن تمثلا و أداء صحيحا.

3- نماذج من التمارين اللسانية

3-1 الأنشطة

من الأنشطة التي يقررها الواضع والتي تعتمد في جوهرها على الطاقة السمعية نجد:
"نشاط أشاهد وأعبر:

يكون هذا النشاط من خلال نصوص وسندات -رسومات و صور - ملائمة يتم تناول نص منطوق مرتبط بموضوع الوحدة التعليمية محل التداول (يعرض النص المنطوق في دليل المعلم و لا يظهر في الكتاب إلا مشهد مصور متعلق به).⁴ يقول سمير شريف أستاذية:" ويسهم وجود صورة أو رسم يمثل موضوعا ما في إحداث تصور كلام مكتوب تتضمنه تلك الصورة. فهذه الصورة تجعلنا قادرين على تصور الموضوع بشكل عام، بل تفصيلي في أحيان

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

2 - 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، ولأن موضوعها أيضا الخطابات وقد أعطت المؤسسة المدرسية الأفضلية للخطاب التعليمي، الذي يحققه المعلم والذي ينبغي معرفة قواعده، للتمكن من نقده" شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ص94.

3 - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص76.

4 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018م، ص26.

كثيرة. ومن هنا تظهر أهمية الصورة التي تعرض الموضوع وتبين معالمه وأحداثه للمتعلم. تظهر أهمية ذلك في إحداث التصور بشكل لافت للنظر في كل الأحوال، فإن التصور مرحلة كلية تبني المراحل الجزئية اللاحقة.¹ و من ثم فإن النماذج المرئية من هذا القبيل تسعف المتعلم على مقارنة المقامات والسياقات التواصلية الحاوية لبنية الخطابات المقررة، من خلال تقوية الروابط بين علم الخطاب و الخطاب في ذهنية المتعلم، اعتمادا على مهارته العقلية في استحضار ما سمع وتذكره وفق ما يرى، ويقع هذا النشاط لسانيا في قلب العلاقة بين مستوى الصور السمعية و مستوى المفاهيم، كما يعتمد هذا ككل على مفهوم التخيل imagery (الذي هو عبارة عن انطباعات أو صور عقلية، تقوم على مصاحبة الكلمات أو الجمل، وبالتالي فإن الكلمات والجمل التي تصاحبها صور عقلية يسهل تذكرها عن ما لا يصلح مثله معه).²

3-2 الألعاب الكلامية³

نُفَرِّح على الأطفال أنشطة في القراءة والكتابة يتعلمون فيها باللعب، ويراجعون المكتسبات السابقة بواسطة ألعاب متنوعة مشوقة بهدف الترويح عن النفس وشد الانتباه والترغيب في التعلم، والاستعداد لممارسة نشاط الإدماج. 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، والتميز الفردي والتفوق.

- 1 - سمير شريف استيتية، اللسانيات - المجال، الوظيفة، المنهج -، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2008م، ص426.
- 2 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، تر: محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 2007م، ص323.
- 3 - "يعد التدريس باستخدام الألعاب التعليمية من أبرز الطرق والاستراتيجيات التي تراعي سيكولوجية المتعلمين. فمن خلاله يصبح للتلميذ دور إيجابي يتميز بكونه عنصرا نشطا وفعالا داخل الصف، لما يتسم به هذا الأسلوب التعليمي من التفاعل بين المعلم والتلاميذ خلال العملية التعليمية، وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية تم إعدادها وتنفيذها بطريقة علمية منظمة" عبد اللطيف حسن فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الراية، عمان، الأردن، 2007م، ص261.

وتتخذ الممارسات أشكالاً 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 اللغوية²

- 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 وبداياتها ونهاياتها، فضلاً عن تمييز حدود مقاطعها، وكذلك تمييز مواضع ملتقى الكلمات.
 - د- الاستخدام الصحيح لما اكتسبه أو تعلمه التلميذ من قواعد الاشتقاق والتصريف في لغته.
- ومن نماذج هذه الألعاب في المنهاج:

الكلمات المتقاطعة: نحو نشاط أضع الحرف الناقص في الخانة.³

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

2 - المرجع نفسه، ص98.

3 - دفتر الأنشطة في اللغة العربية، للسنة الأولى ابتدائي -الجيل الثاني-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2017، ص27.

■ اَكْتُبِ الْحَرْفَ النَّاقِصَ وَأَقْرَأْ.

هـ	ع	ا	
			هـ
			ر
			ة

هـ	ع	م	
			م
			س

المبحث الخامس: الطريقة الصوتية في تعلم القراءة

1- طريقة تعلم القراءة

(تقسم طرائق تدريس القراءة إلى نوعين: طرائق تدريس القراءة للمبتدئين وطرائق تدريس القراءة لغير المبتدئين. ويمكن عزو جميعها إلى طريقتين أساسيتين:

1-1 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.

1-2-1 الطريقة التركيبية:

تبدأ بتعليم الجزئيات وصولا إلى الكليات، كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات فالجمل. وتنقسم الطريقة التركيبية إلى طريقتين:

1-2-1-1 الطريقة الهجائية:

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.¹

1-2-2-1 الطريقة الصوتية: phonetic method

طريقة "لتعليم كيفية القراءة للأطفال، تستخدم بصفة خاصة في تدريس القراءة، وذلك باستعمال اللغة الأصلية، حيث يتعلم الأطفال إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت

1 - على أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، دط، 1991م، ص 150-152.

الدال عليه، فيتعلمون الأصوات التي تمثلها الحروف الهجائية، ثم بعد ذلك يحاولون بناء الأصوات الخاصة بكلمات جديدة غير مألوفة من خلال نطقهم صوتا واحدا جديدا في كل مرة¹ حيث تبدأ هذه الطريقة (بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها، بحيث ينطق بحروف الكلمة أولا على انفراد مثل ((ز-ر-ع))، ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دفعة واحدة، وبعد أن يتدرب التلميذ على أصوات الحروف ويجيد نطقها مضبوطة فتحا وضما 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 فتزى أن ذلك يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها.²

مزايا الطريقة الصوتية³:

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

ثانياً: تسائر هذه الطريقة طبيعة اللغة إلى حد كبير؛ لأنها تغلب عليها الناحية الصوتية، ولأن هجاءها موافق لنطقها بوجه عام.

فيما يلي نموذج من المقرر⁴ يوضح كيفية تقديم الحرف الذي استهل به التعليم أي "الميم" الذي لا يعلم على أنه كذلك بمسماه، بل يعلم على أنه صوت الميم "م"، "م"، "م".

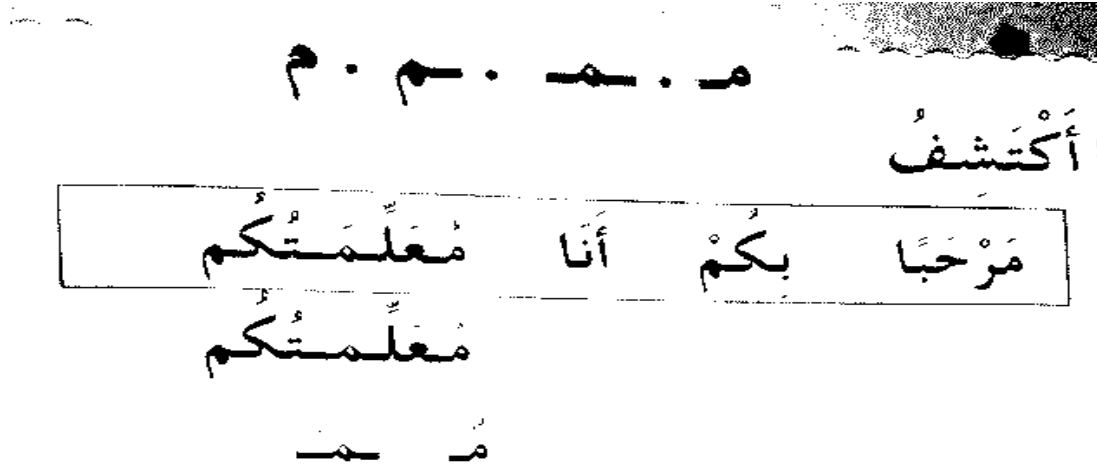
1 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص506.

2 - على أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص152.

3 - المرجع نفسه، ص80-81.

4 - كتابي في اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،

ط1، 2017م، ص31.



وإذا عدنا إلى المنهاج فإن الطريقة الصوتية هي المتبعة خلاله، ونستدل على ذلك بـ:

أ- عدم اهتمام الواضع بالترتيب الهجائي¹ في تعليم الحروف وأصواتها، بل اتباعه ترتيباً خاصاً به، سيكون المبحث الثاني من هذا البحث محل مناقشته.

ب- عدم الاهتمام بأسماء الحروف إطلاقاً حيث تخلوا الدروس منها، وحسبه من ذلك أنه ذكرها في فهرس كتاب السنة الأولى فقط.

ج- 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 أو شيء ما، أول اسمه هذا الحرف، ويلقى عليهم نص يكثر في خلال 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.² ومن أمثلة ذلك النص³ المقترح في نهاية المقرر لمراجعة صوت الهمزة.

1 - الطريقة الألف بائية alphabetic method وهي (طريقة تقوم على الترتيب الألف البائي: أ ب ت ث ج ... الخ، وهي طريقة تستخدم لتدريس القراءة للأطفال، وتستخدم لتعليم القراءة في اللغة الأم وخلالها يتعلم الأطفال أسماء الحروف الألف بائية: أ (ألف)، ب (الباء). ويعتقد أن هذا الأسلوب من التهجئة يساعد الطفل على تعرفه.) جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص 26-27.

2 - عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي العربية، دار المعارف، القاهرة، ط4، 1991م، ص 80.

3 - كتابي في اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 135.

الشُّوْدة حَرْفُ الهمزة

حَرْفُ الهمزة يَشْدُو وَيَقُولُ أَنَا حَرْفٌ مَهْمُوزٌ، أَقْفِزُ ثُمَّ أَفُوزُ
أَرْكَبُ وَأَوَا، أَصْعَدُ أَلْفًا، وَكَذَا يَاءُ لَكِنِّي أَجْلِسُ وَحَدِي بَعْضُ الْأَحْيَانِ
أَبْحَثُ عَنِّي فِي الصَّحَرَاءِ مَاءٌ وَهَوَاءٌ وَسَمَاءٌ
وَأَنَا مَوْجُودٌ فِي الْأَلْوَانِ أَحْمَرُ حُمْرَاءُ أَصْفَرُ صَفَرَاءُ
أَبْيَضُ بَيْضَاءُ أَخْضَرُ خَضَرَاءُ وَأَنَا مَوْجُودٌ فِي الْأَصْوَاتِ
صَوْتُ الْقَطِّ مُوَاءٌ صَوْتُ الشَّاةِ تُفَاءُ
صَوْتُ الْجَمَلِ رُغَاءُ صَوْتُ الذَّنْبِ عُوَاءُ

المبحث السادس: الطور التأسيسي لنظام الأصوات العربية-الفونيتيك-

1/ نظام تعليم الأصوات اللغوية وخلفياته المعرفية

يستهل واضع المقرر تعليمية أصوات العربية بالتعريج عليها بشكل عام من خلال القراءة الإجمالية في ما قرره من المرحلة التحضيرية من السنة الأولى، والتي تغطي الوحدات الأربع الأول، لينتقل إلى مرحلة التعلُّمات الأساسية والتي معها يبدأ التعليم التفصيلي المخصص لأصوات العربية، والتي تأتي في مرحلتين هما :

1- مرحلة الاكتشاف: يتم فيها (تجريد الحرف فيكتشف المتعلم الحرف انطلاقاً من عرض مشهد أو صيغة جملة بعد تقطيعها واكتشاف الحرف موضوع التعليم وقراءته في وضعيات مختلفة. ثم يتدرب على كتابة الحرف باستخدام العجين أو كراس المحاولة منفرداً ومركباً في وضعيات مختلفة).¹

1 - دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي-الجيل الثاني-، ص 16.

2- مرحلة التثبيت: (يثبت المتعلم فيها الحرف قراءة، انطلاقاً من صور أو تعابير سابقة يرد فيها كلمات مشتملة عليه)¹

2-1 ترتيب الحروف العربية

يقوم ترتيب² الحروف العربية موضوع التعليم في السنة الأولى من التعليم الابتدائي على المتتالية: (الميم، الباء، الراء، اللام، التاء، الدال، العين، الهاء، الجيم، الحاء، السين، الشين، الصاد، الضاد، القاف، الكاف، الطاء، الظاء، الثاء، الذال، النون، الزاي، الغين، الخاء، الفاء، الثاء، الواو، الياء، الهمزة).³

1-2-1 تراتبية الأصوات اللغوية وطبيعتها المخرجية

ينطلق واضع المقرر في تعليمه الأصوات العربية من نظام عرض ثنائي، يعتمد من خلاله إلى الابتداء بتعليم صوتين معاً، حيث ابتدأ تعليمية الحروف العربية بحرفي الميم و الباء بهذا الترتيب⁴، و الحقيقة أن منطلقه هذا يأتي على أثر 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، وتحديدًا بفرع من فروعهِ ألا وهو "علم اللغة النفسي النمائي"، والذي يبحث في "كيفية ظهور الكلام مع مرور الوقت عند الأطفال، وكيف يقومون ببناء التراكيب اللغوية

1 - دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي-الجيل الثاني-، ص 16.

2 - يختلف نظام ترتيب الحروف العربية في الجيل الأول عن المعتمد في الجيل الثاني وذلك بحسب 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، الطاء، الياء". منهاج السنة الأولى-الجيل الأول-، ص17.

3 - ينظر: كتابي في اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص2-3.

4 - كتابي في اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص2.

المعقدة للغتهم الأم"¹ حيث أن وظيفة تعليم الأصوات اللغوية ليست مجرد وظيفة عابرة بل هي عملية حساسة يجب أن تراعى فيها الظروف التكوينية الأولى² للغة الطفل، لذلك يجب أن تكون لهذه الأصوات الأولى دلالة خاصة عند الطفل. وعلى العموم فإن الذي يبدو أن هذا الطرح البيداغوجي يأتي في إطار تطبيقات الطريقة الطبيعية³ في تعليم اللغة الأولى، إن ما يقم 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؟ وهل هناك أجزاء من اللغة كامنة عند متعلمي كلتا اللغتين الأولى والثانية؟.. الخ"⁴ وانطلاقا من هذا سوف نحاول تتبع دلالة هذه التراتبية في الدراسات اللغوية.

1-1-2-1 الفيلولوجيا

لقد توصل علم اللغة الحديث ولا سيما الدراسات اللسانية والصوتية الفيلولوجية إلى (أن) الأقسام السالفة الموعلة 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، وهي الأحرف

1- توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب، الرياض، 1424هـ، ص24.

2 - للاستزادة ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، مصر، ط5، دت، ص22 وما بعدها.

3 - 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 الناقه، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سلسلة أقرأ في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، دط، 1985م، ص77.

4- سوزان م جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الرياض، 2009م، ج1، ص149.

الجوفية أو الصوتية، أي أحرف العلة. وذلك في مرحلة الصيد الغابرة التي شهدها العصر الجليدي، ثم وفي مرحلة أقل غورا في التاريخ وأكثر تطورا تولدت لدى إنسان ذلك العصر بعد آماذ طوال بعض الحروف التي تقع خارجها الصوتية فيما بين الشفتين، أو ما كان قريبا منها. وذلك لسهولة النطق بها، وهي الميم والباء و...الخ¹

1-2-1 التراث اللغوي

يستمد هذا الترتيب مرجعيته العلمية التراثية من مذهب لم يلق في الحقيقة قدره من الدراسة والتقدير، وهو مذهب أبي عمر الجرمي الذي نقله الشهرزوري في كتابه الموسوم بـ "المصباح الزاهر في القراءات العشر البواهر" في باب التجويد، حيث يقول: "فاعلم أن حروف المعجم مهموسها، ومجهورها ومطبقتها، ومنفتحتها، وشديدها، ورخوها، وحروف الصفير، والنَّقْشِي، 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"² فابتدأ بهذا المخرج وقدمه على ما سواه من المخارج في هذا الموضوع المخصوص المرتبط بالشأن التعليمي؛ أي التجويد الذي يعد غاية تعليمية لا يجادل فيها أحد، ويستدل على ذلك بذكره مذهباً 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 يتهياً في أفواه الأطفال، كقولهم :ماما، وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل

1- ينظر: حسن عباس، الحرف العربي بين الأصالة والحداثة، مجلة التراث العربي، العددان 42-43، كانون الثاني- نيسان، دمشق، 1991م. ص101.

2- الشهرزوري، المصباح الزاهر، دار الحديث، القاهرة، دط، 2007م، ج2، ص211-212.

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 شفثيه 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 يتهياً للطفل من الأصوات الميم والباء بسهولة تحريك الشفتين فيهما؛ لأنهما من الأحرف الشفوية يقول سيبويه: "ومما بين الشفتين مُخْرَجُ الباء، والميم، والواو"²

1-2-3 علم اللغة النمائي

أما في حقل علم اللغة النمائي فيقترح الباحث الدنماركي يسبرسن jespersen ثلاثة مراحل³ للنمو اللغوي لدى الطفل، هي: مرحلة الصياح ومرحلة البأبة ومرحلة الكلام. ومن المثير في هذا الشأن نوع التطابق الذي لوحظ بين هذا التقسيم والخطوات التي تم عرض الأصوات اللغوية من خلالها والتي تبتدأ بالمرحلة التحضيرية حيث لوحظ أنه لا تكاد تخلو كلمة من حرف من حروف المد الثلاثة، بل حتى الشخصيات المركزية التي تدور حولها المحتويات أستخدم لها أسماء "نجار" و"بلال" وهي ذاتها الأصوات التي تُنتج في مرحلة الصياح، حيث تعتبر هذه المرحلة مهمة للطفل فهي "تدرب جهازه الصوتي، والسمعي. ولكنها 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 أعضائه الصوتية لإنتاج أصوات بعضها مبهم وبعضها لين كحروف المد)⁵ حيث يعتبر المتعلم في هذه المرحلة مستمعا بالدرجة الأولى.

1- الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص62 .

2- سيبويه، الكتاب، ج4، ص433.

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

4 - المرجع نفسه، ص10.

5 - علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر، القاهرة، دط، 2003م، ص152-153.

أما في مرحلة البأبة¹ 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"² 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.³ وفي هذه المرحلة "تعمل الوحدات المقطعية أيضًا كمعايير لأوصاف تطور لغة الطفل. فحوالي خمسة إلى سبعة أشهر من العمر، تبدأ أصوات الأطفال تشبه أصوات كلام الكبار التي تظهر في تسلسل من المقاطع مثل الثرثرة المكررة (على سبيل المثال، [babababa])، أو الثرثرة المتنوعة (على سبيل المثال، [badadomi]). في هذه المرحلة من تطور اللغة، يبدو أن المقطع موجود كوحدة تنظيم صوتي. علاوة على ذلك، توفر الدراسات التجريبية دليلاً على دور المقطع في تجزئة الكلام وإنتاج اللغة."⁴ ومن ثم يبدو أن الواضع قد انتفع بهذه الحقائق العلمية في التربية والتعليم مستخلصاً منها قواعد عملية صالحة للتفعيل داخل القسم مترسماً الارتقاء الطبيعي للغة الطفل الأولى.

4-1-2-1 الدراسات اللسانية الصوتية

- 1 - من الغريب ما يقرره شترن stern من أن صوت الباء من الأصوات التي يستعملها الطفل للتعبير عن كل ما له علاقة بالعالم الخارجي، ينظر: علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ص150. وقد ابتدأ الواضع تعليم هذا الصوت مع أول درس يمثل للمتعلم هذا العالم، وهو درس: أحمد في المدرسة.
- 2 - عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، ص86.
- 3 - توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، ص27-28.

4 - "Syllabic units also serve as benchmarks for descriptions of the development of child language. Around five to seven months of age, baby noises start to resemble adult speech sounds appearing in sequences of syllables such as reduplicative babbling (e.g., [babababa]), or variegated babbling. At this stage in language development, then, the syllable appears to be present as a unit of phonological organization. Further, experimental studies provide evidence for the role of the syllable in speech segmentation and language production." An essay under the title: Syllables by JULI CEBRIAN, Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, P5488.

أما من جهة الدراسات اللسانية الصوتية المعاصرة فإن هذا المدخل يكتسب مرجعية أخرى من الأبحاث التي قدمها بعض الباحثين العرب أمثال إبراهيم أنيس وتمام حسان، ذلك أن هذا الترتيب يوافق إلى حد ما ترتيب المخارج المعتمد¹ عند هذه الطائفة من الباحثين في ابتدائهم بحيز الشفتين وانتهائهم بالحنجرة، على ما سبق عرضه من مذهبهم.

وعلى العموم فإن هذا التصنيف² 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 (فلشفتين 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 بسبب انفراج الشفتين، ومع الثانية طويل بسبب بروز الشفتين إلى الأمام.)³ كما قال أبو الأسود الدؤلي للكاتب في القصة المشهورة: " إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، فإن ضمنت فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف، فإن أتبعته شيئاً من ذلك غنة فاجعل مكان النقطة نقطتين."⁴

3-1 نظام العرض الثنائي

1 - يعتقد غير واحد من الدارسين أن هذا الترتيب فيه تأثر واضح بالدراسات الغربية ومن هؤلاء الدكتور الحمّد 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 بالشفيتين وينتهي بأقصى الحلق، وهم يقلدون في ذلك علماء الأصوات الغربيين" غانم قدوري الحمّد، الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، دار عمار، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص163-164.

2 - يمكن تصنيف الأصوات العربية بطرق مختلفة حسب مخارجها تصاعدياً أو تنازلياً، كما يمكن تصنيفها حسب الشدة والرخاوة أو حسب التقخيم والترقيق... الخ، فلكل 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، د ط، 2009م، ص124.

4 - السيرافي، أخبار النحويين البصريين، دار الاعتصام، مصر، ط1، 1985م، ص35.

تقوم تعليمية الأصوات اللغوية على نظام عرض ثنائي خلال السنة الأولى، كما تستمر ذات الطريقة في مراجعة نظام الأصوات خلال السنة الثانية. ويبدو أن الداع لهذا الترتيب الخاص ما اعتمد ضمن المنهاج من تدريبات التمييز الصوتي¹ لإدراك الفروق بين الأصوات وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه، أو نطقه. ويتم التدريب في هذا النوع عن طريق قوائم الثنائيات الصغرى² وهي ضرب من الجنس اللغوي³. وذلك تحديدا خلال السنة الثانية.

وفيم يلي استعراض لهذه الطريقة مرفقة بنموذج من المقرر.

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 ريفرز rivers: "من المستحسن أن يكمل تدريب التمييز السمعي بما يعرف بالكلمات

1 - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص226.

2 - كما تمثل الثنائيات الصغرى طريقة من طرق التحليل الفونيمي يقول أحمد مختار عمر: "ينبغي على اللغوي أن يحصر الفونيمات عن طريق ما يعرف فنياً باسم الثنائيات الصغرى minmal pairs وذلك بأن يمتحن كل كلمتين تتفقان تماماً في كل الأصوات ماعداً واحداً منها مثل fit و sit، أو set و sit، أو sip و sit. فإذا استلزم التغيير الصوتي تغييراً في المعنى يعلم حينئذ أنهما فونيمان مختلفان، ويصنفهما كذلك في نظامه الصوتي. إن السبب في اختلاف المعنى بين sit و fit اشترك جميع الأصوات ماعداً واحداً هو -ولا شك- راجع إلى الصوت المختلف." ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م، ص121-122. وأما في تراثنا اللغوي فقد نص الجاحظ على ما يمكن أن يمثل إرهابات هذا النوع من التدريب الصوتي في سياق حديثه عن الصعوبات التي يعانيتها الأعجمي في تعلم العربية بقوله: "ألا ترى أن السندي إذا جلب كبيراً فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زاياً ولو أقام في عليا تميم، وسفلى قيس، وبين عجز هوازن، خمسين عاماً. وكذلك النبطي القح، خلاف المغلاق الذي نشأ في بلاد النبط لأن النبطي القح يجعل الزاي سينا، فإذا أراد أن يقول: زورق قال: سورك ويجعل العين همزة، فإذا أراد أن يقول: مُشمَل قال: مُشمَل. الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص70.

3 - الجنس أحد الفنون البديعية اللفظية ويكون بين اللفظين إذا تشابها في اللفظ واختلافا في المعنى، وهو أنواع، ومنه الجنس 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: عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح، ج4، ص69 و74.

الثنائية الصغرى وهي الكلمات التي تختلف فقط في نطق الأصوات المراد التدرب عليها¹ ولذلك أصبح لهذا النوع من التدريب تطبيقات في تعليم اللغة الأم. ومن تعريفاته: "الكلمات أو التعبيرات التي تختلف في صوت واحد فقط ويمكن 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 كلمته 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

1-3-1 أسس اختيار الثنائيات الصغرى:

إن 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."⁴ (فطاقة الصوامت الأكوستيكية عامة أقل من طاقة الصوائت والخصائص

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 - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص37.

الأكوستيكية¹ التي تؤلف صائناً ما أكثر ظهوراً وثباتاً نسبياً من تلك التي تؤلف الصوامت)² لذلك فإن معلم العربية ما إن يبدأ بتعليم مجموعة الصوامت حتى يجد نفسه يبذل مجهوداً إضافياً في نطقها ليساعد المتعلم على تمثّل 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 صامتية أخرى تقابلها في ذات النظام الصوتي الفصيح، أو تقاربها في نظام العربية الصوتي لتكون أسهل عليه في إنتاجها، أو أقرب إلى أصوات لغته الأم.

ومن ثم فإن الهدف من تدريبات 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 يبدو أن الإمعان في تدريبات التمييز السمعي كان في السنة الثانية أكثر وأظهر منه في السنة الأولى على ما سوف يتم بيانه من استعراض المقارنات الصوتية المقدمة خلال السنتين الأولى والثانية.

يعتمد اختيار الكلمات التي يمكن من خلالها تكوين هذا النوع من التدريب الصوتي على مجموعة من الأسس³:

1 - يشير مصطلح "أكوستيكي" إلى ذلك الحقل الموسوم بـ: "علم الأصوات الفيزيائي" والذي "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.

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

3 - 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، العدد 80، 2008م، ص121.

أولاً- أن يكون الفرق بين الكلمتين فرقا فونيميا، أي فيما يغير المعنى، ويميز الخبراء في هذا الصدد بين نوعين من الخطأ في نطق الأصوات 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.

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

ثالثاً- لا تقتصر الثنائيات الصغرى على تغير الصوت بين كلمتين بل على تغيير حركة الصوت مما يغير المعنى أيضاً، فهناك فرق بين جَدَّ وجَدَّ فالأولى بمعنى جد الفرد أي ما نشير به إلى الأصول الاجتماعية، والثانية فعل أمر بمعنى اجتهد.

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

ومن أمثلة هذا التدريب في المقرر نجد النشاط التالي¹

□ أَقْرَأْ مُنْتَبِهَاً إِلَى الْحَرْفَيْنِ : ر س

• لَيْلَى : أَلَمْ تَلْبِسِي مِثْرَكَ يَا مَنَى ؟

ز - س	ز - سُ	زَا - سَا	زُو - سُو	زِي - سِي
-------	--------	-----------	-----------	-----------

• زَارَ - سَارَ - نَزَهَ - نَسَرَ - نَزَّوْزُ - فَائِزُ - كُومِسُ

1 - كتابي في اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2017م.ص12.

1-3-2 الثنائيات الصوتية خلال السنة الأولى

إن العمل المقدم هنا عبارة عن نوع من العمل التطبيقي الذي يأتي في إطار منهجية تحليل المحتوى، والذي يسفر عما يمكن أن نطلق عليه المقارنات 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 لوضع المقرر ثم مناقشة النتائج وفق منظور صوتي وتعليمي.

من خلال ملاحظة المقرر نصدّر بأن هناك 14 ثنائية ضمنها الواضع مقرر السنة الأولى¹، مرتبة في تدرجها التعليمي كالتالي: (الميم، الباء)، (الراء، اللام)، (التاء، الدال)، (العين، الهاء)، (الجيم، الحاء)، (السين، الشين)، (الصاد، الضاد)، (القاف، الكاف)، (الطاء، الظاء)، (الثاء، الذال)، (النون، الزاي)، (الغين، الخاء)، (الفاء، التاء)، (الواو، الياء).

وبملاحظة أولية لهذه الثنائيات يصلح أن نتساءل عن التالي: هل هذه الثنائيات الأربعة عشر كلها تركز 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: إن 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 مكنم الإشكال" في إبدال الحروف بعضها من بعض هو اتفاق المخرج، أما اختلاف الصفة فليس بذو بال؛ فالمعول عليه في معرفة نوع الصوت، ودرجة إيقاعه على العضو الذي خرج منه من بين أعضاء

1 - كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص2-3.

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 الخارج، أو المتقاربة، تحدث نتيجة عوامل متعددة منها: البيئة المكانية، والزمانية، والثقافية، والتحضر، أو التمدن، واختلاط الأجناس، وتفاعل الأصوات في أثناء النطق الفعلي تفاعلاً 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 مخرجها 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 العربية، ولكن متعلمي العربية غالباً ما يخلطون بينهما، فلا فرق عندهم بين: سَيْف وصَيْف، و: سار وصار... الخ، ونظير ذلك في أصوات العربية كثير. ومن ثم وانطلاقاً من هذا العرف الجاري عند علماء الأصوات في مقارناتهم نظراً للتماثل أو التقارب في المخرج، فإنه يمكننا أن نقصي بعض هذه الثنائيات لعدم وجود علاقة صوتية واضحة لنصدر بالثنائيات الصوتية الخالصة التالية:

(الميم، الباء)، (الراء، اللام)، (التاء، الدال)، (الثاء، الذال)، (العين، الهاء)، (القاف، الكاف)، (الغين، الخاء).

يلاحظ من خلال هذه الثنائيات:

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.

1-اهتمام الواضع خلال السنة الأولى بالأصوات الحلقية التي تمثلها ثنائيات (العين، الهاء)، (الغين، الخاء). فأتى بذلك على أصوات المخرج كلها سوى صوت (الهمزة) الذي جعله مع صوت (الشدة) في درس واحد يضمهما.

2-اهتمام الواضع في مرتبة ثانية بمجموعة الأصوات اللسانية - تخرج من اللسان- التي تمثلها ثنائيات (الراء، اللام)، (القاف، الكاف)، (التاء، الدال)، (الثاء، الذال).

3- اهتمام الواضع في مرتبة ثانية بمجموعة الأصوات الشفوية التي تمثلها ثنائية (الميم، الباء).

نتيجة عامة حول السنة الأولى

1- يمثل تركيز واضع المنهاج على الثنائيات الصوتية في السنة الأولى مدخلا يشمل الأحياز النطقية الكبرى، المتمثلة في مخرج الحلق، مخرج اللسان، مخرج الشفة، وبالتالي فإن هاته الثنائيات تجسد دورا هاما في التحفيز الشامل لجهاز النطق بحسب أحيازه الكبرى.

2- تمثل الثنائيات التالية: (الجيم، الحاء)، (السين، الشين)، (الصاد، الضاد)، (الطاء، الظاء) ما تبقى من الأصوات اللغوية موضوع التدريس في السنة الأولى، ويبدو أن الداعي إلى ترتيبها وفق هاته الثنائيات ليس المبدأ الصوتي، لعدم وجود أي علاقة صوتية قوية بين أفرادها، وإنما سبب ورودها ضمن هاته الأزواج هو التماثل الكتابي لأشكالها الحرفية.

3- يحتوي نظام تعليمية الأصوات اللغوية في السنة الأولى على ثنائيتين هما: (النون، الزاي)، (الواو، الياء) والتي لا يقوم بين أفرادها أي علاقة صوتية أو كتابية.

1-3-3 الثنائيات الصوتية خلال السنة الثانية

يحتوي مقرر السنة الثانية ابتدائي على 14 ثنائية مقرر لمراجعة الحروف العربية هي كالتالي: (الزاي، السين)، (التاء، الطاء)، (الشين، الجيم)، (الدال، الذال)، (الباء، الميم)، (الهاء

،(الهمزة)، (الضاد، الثاء)، (النون، الياء)، (الراء، اللام)، (العين، الحاء)، (الصاد، الظاء)،
(القاف، الكاف)، (الواو، الفاء)، (الغين، الخاء).

يلاحظ من خلال هذه الثنائيات:

1- انخفاض عدد الثنائيات الصوتية مقارنة بالسنة الأولى، حيث بقيت 14 ثنائية صوتية، ورغم هذه الاستمرارية الكمية في عدد ثنائيات، إلا أن استمرارية التدريب على الأصوات اللغوية للسنة الثانية يأتي وفق المقاربة المتمثلة في 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 تكرار أفراد ثنائياتها التي وردت ضمنها بين السنتين الأولى والثانية، كما أن هناك توجهها خفيا بين السنتين، يسعى واضع المنهاج من خلاله إلى بلوغ درجة الاستكمال المخرجي، أي أن طريقة عرض الثنائيات بين السنتين يمكن أن تشير إلى استكمال مخارج معينة دون غيرها، وهذا ما يكشف عنه التحولات الصوتية ضمن الثنائيات المتمثلة فيما يلي:

- يمثل مخرج الأصوات الأسنانية اللثوية أحد ركيزتي تعليمية الأصوات اللغوية بين السنتين الأولى والثانية، حيث تظهر بعض أفرادها في شكل ثنائيات صوتية خلال السنة الأولى مثل ثنائية (الصاد، الضاد)، و (التاء، الدال)، هذه الأخيرة التي تقوم بإنشاء علاقات صوتية جديدة خلال السنة الثانية عندما ترتبط أفرادها مع أصوات لغوية أخرى من نفس المخرج، مثل ثنائية (التاء، الطاء) التي ظهرت في السنة الثانية، كما تتجه بعض الثنائيات التي لا تقوم على مبدأ صوتي صريح خلال السنة الأولى إلى الارتباط بنظائر صوتية من أجل استكمال بناء شكل هذا المخرج ومثال ذلك ثنائية (السين، الشين) التي تفك هذا الارتباط في السنة الثانية من

أجل إقامة الثنائية (الزاي، السين)، وبالتالي يمكن أن نقول أن هذا المخرج يبلغ درجة تمامه خلال السنة الثانية بأصواته المكونة له: (ت د ط ز س ص ض).

- من مواضع حدوث ظاهرة الاكتمال المخرجي ما نلمسه خلال السنة الأولى في شأن مخرج الأصوات الأسنانية (الطاء، الثاء، الذال) هذه الأصوات التي وإن كانت تقع منفصلة في ثنائيتي (الطاء، الظاء)، (الطاء، الذال) أي في درسين منفصلين، لكنهما متتابعين وبالتالي فإن هذا الاكتمال المخرجي سيعتمد على نوع من الكرونولوجيا التعليمية وعلى قدرة المعلم في الربط بين الأصوات اللغوية الجديدة وما سبق دراسته في الحصة الفارطة مشيراً إلى العلاقات الصوتية الخفية بين أفراد هذا المخرج من الأصوات.

- مما يؤكد هذا النهج التعليمي في الاعتماد على التتابع المنظم لمجموعة الدروس وما توظفه من عامل الزمن ما نلمسه من اكتمال مخرج الأصوات اللثوية الذي تكرسه ثنائيتا (النون، الياء)، (الراء، اللام)، وصولاً إلى شكله النهائي بأفراده الصوتية (الياء، الراء، اللام) خلال السنة الأولى. نجد من المخارج المكتملة خلال السنة الأولى مخرج أصوات وسط الحلق (الغين، الخاء) على حد تعبير المتقدمين، أو أنه مخرج الأصوات الطباقية على حد تعبير المحدثين الذي بلغ درجة الاكتمال الجزئي دون صوت (الكاف)، ومما يعطي أهمية بارزة لهذا المخرج عبور هاته الثنائية الصوتية بأفرادها دون أي تغيير، وظهورها في السنة الثانية.

- تقوم ثنائية (العين، الهاء) خلال السنة الأولى على علاقة التجاور المخرجي، حيث تخرج العين من الحلق والهمزة من الحنجرة، ولا تلبث هاته الثنائية تستمر حيث تتحد أفرادها مع أصوات أخرى أكثر تطابقاً ضمن العلاقة المخرجية، وهذا ما يمثله ثنائيتا (العين، الخاء) التي تمثل مخرج الحلق، وثنائية (الهمزة، الهاء) التي تمثل مخرج الحنجرة، وبالتالي يكتمل بناء هذين المخرجين خلال السنة الثانية ليشمل جميع الأفراد الصوتية اللازمة.

- تعبر بعض الثنائيات على الاكتمال الجزئي لبعض المخارج الصوتية مثل ما يحصل لمخرج الأصوات الشفوية: (الباء، الميم، الواو)، الذي تمثله ثنائية (الباء، الميم) التي تحافظ على شكلها الثنائي دونما تغير بين السنتين الأولى والثانية.

- تقوم ثنائية (الفاء، الثاء) خلال السنة الأولى على علاقة التجاور المخرجي فصوت الفاء شفوي أسناني وصوت الثاء أسناني.

- تقوم ثنائية (القاف، الكاف) على علاقة التجاور المخرجي بحسب المحدثين، فصوت القاف لهوي وصوت الكاف من الأصوات الطبقيّة، أو أنها تقوم على علاقة التطابق المخرجي حسب المتقدمين، فكلاهما صوت لهوي، كما أن هذه الثنائية من الثنائيات العابرة التي حافظت على شكلها خلال السنة الثانية.

ومن ثم تترتب الأصوات اللغوية حسب درجة التمكن من المخرج واستكمال أفراد أصواته التي تصدر منه، فالمخارج الأساسية هي:

- مخرج الأصوات الحلقية وما جاورها: العين، الحاء، الغين، الخاء، الهمزة، الهاء.
 - مخرج الأصوات الأسنانية: الذال، الثاء، الظاء.
 - مخرج الأصوات الأسنانية اللثوية: التاء والذال والطاء والضاد والسين والزاي والصاد.
- ويسمى إبراهيم أنيس جملة من أفراد المخرجين الأخيرين بمجموعة الأصوات الكبرى المتقاربة المخارج على حد تعبيره: الذال، الثاء، الظاء، الصاد، الزاي، السين، الضاد.

إن هذا الاهتمام المخصوص بأصوات هاتين المجموعتين قد يفسره الصعوبة التي يلاقيها متعلم اللغة عند تعاملاته الأولى مع الأصوات اللغوية. لذلك سوف يقوم البحث باستعراض عام لما يمكن أن نتوقف به على المغزى من تقصد هاتين المجموعتين الصوتيتين.

أولاً: مجموعة الأصوات الحلقية:

يقول إبراهيم أنيس في شأن هذه المجموعة الصوتية: "تتميز الفصيحة السامية من اللغات بهذه الأصوات أو بمعظمها، وتجسد هذه الأصوات دوراً هاماً في نحو اللغات السامية، والمحدثون 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 بحسب المخارج الصوتية

الحقيقة أن صعوبة أصوات هذه المجموعة تعزى إلى جانبها المخرجي، أي ارتباط ميكانيكية نطقها بمنطقة الحلق؛ وهي منطقة يتأخر نشاطها الصوتي مقارنة بما تم إثباته في شأن الأصوات الشفوية مثلاً، وغياب هذا النشاط الصوتي المبكر يعني ضمان غياب الأنموذج الذهني الذي يقيس عليه متعلم اللغة إدراكه للأصوات الجديدة، فكما وجدت الأصوات المتعلمة نظائر لها في البواكير اللغوية لدى الطفل سهلت عليه عملية ارتقائه اللغوي في إدراك الأصوات وإنتاجها، وكما غاب النظر زاد المجهود الذهني النطقي المبذول لتعلم الصور الصوتية الجديدة. و(يذهب 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 أيضاً حالات تضيق المجرى الهوائي، لذلك فإن عملية إنتاج هذه الأصوات تعتبر أكثر تعقيداً إذا ما قورنت بما يحدث مع الأصوات الأخرى، وذلك حتى بعد تعلمها و تمام اكتسابها).² ومن المقاربات الصوتية التي يترجمها المنحى المخرجي ما يمكن أن يقع بين أفراد هذه المجموعة من تعالقات مثل ما يحدث بين صوتي الهمزة والعين، إذ أن أكثر ما يدل على وعي القدماء بوجود نوع من هذه العلاقة بين هذين الصوتين (اصطلاح رأس العين الصغيرة التي اقتطعها الخليل بن أحمد الفراهيدي من صورة العين،

1- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص74.

2- المرجع نفسه، ص74 وما بعدها.

لتكون رمزا كتابيا للهمزة، وهي فكرة إن دلت على شيء إنما تدل على إحساسه بمدى تقارب هذين الصامتين، فهذا التقارب المائل بين الصوتين الذي استشعره الخليل دفعه لوجود 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 بالتهوُّع؛ يقول سيبويه: لأنه بعد مخرجها، ولأنها نبرة في الصدر تخرج باجتهاد، وهي أبعد الحروف مخرجا، فتثقل عليهم ذلك؛ لأنه كالتهوُّع"²، 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"³ لذلك يعتمد 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"⁴، 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."⁵ كما أن استبدال العين بالهمزة ظاهرة صوتية لها أصلها اللّهي في العربية، يقول عبد الصبور شاهين: "إننا نجد أنفسنا في سعة من الأمر، حين نريد وضع أية تسمية جديدة لما نلاحظ من ظواهر لهجية لم تُؤثر عن السلف لها تسمية؛ لأن وضعهم لما ورد عنهم، لم يلزم نمطا واحدا، فقد نرى أن نطلق لقب (الأنانة) على قلب العين همزة، نقيض (العننة)"⁶. وفي هذا الصدد يبين

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

2- رمضان عبد التواب، *مشكلة الهمزة العربية*، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1996م، ص24.

3- كمال بشر، *علم الأصوات*، ص288.

4- إبراهيم أنيس، *في اللهجات العربية*، ص97.

5- عبد الصبور شاهين، *في التطور اللغوي*، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م، ص61.

6- المرجع نفسه، ص56.

المستشرق تشيم رابين السبب الصوتي لقلب العين همزة 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 محم. 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 اللغات الأوروبية، وإذا حاول واحد من أصحاب هذه اللغات 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 اللغات الأوروبية، صوت معروف مقرر في اللغات السامية.³

وفي شأن صوتين آخرين من أفراد هذه المجموعة الحلقية يضرب المستشرق تشيم رابين 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 نطقتين متقاربتين، كما هو الأمر مع كل من العين والهمزة، فالحاء حلقى، والهاء حنجري، وأما من جهة الميكانيكية النطقية فعند إنتاج هذا الأخير يظل

1- تشيم رابين، اللهجات العربية الغربية 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، اللهجات العربية الغربية القديمة، ص247.

المزمار منبسطة دون أن يتحرك الوتران الصوتيان، في مقابل تضيق حلقي شديد مع الحاء و حركة معتبرة للوترين عند النطق به، وبذلك يمكن أن يعود الأمر إلى الفكرة نفسها التي أوضحها تشيم ريبين من نزوع الجهاز النطقي إلى الإضعاف واقتصاد الجهد عند النطق بالأصوات المتقاربة المخارج.

ب- المناقشة بحسب البنية الصرفية

من 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 يفعل 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: " 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 الصوامت³. ومن هذه الخواص أيضا (جواز تحريك عين الكلمة الساكنة بالفتح إذا كانت هذه العين حرف حلق، فيقال مثلا الشَّعْرَ والبحرَ بفتح العين والحاء).⁴

ثانيا: مجموعة الأصوات الكبرى المتقاربة المخارج

إن أفراد هذه المجموعة تتأط 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

1- ينظر: ابن كمال باشا، الفلاح شرح المراح- 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، 1980م، ص66.

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

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

أو في الصفة مع الأصوات الأخرى المحيطة بها في الكلام، فيحدث بسبب ذلك نوع من الانسجام بين الأصوات المتنافرة في المخارج أوفي الصفات"¹، إن ما يحدث بين الأصوات يشبه في حقيقته (الصراع لفرض السمات الصوتية، وقد يكون من الأصوات المتنازعة ما هو من القوة بمكان يجعله يحسم الصراع كلية لصالحه، فيبسط ذاته على غيره كلية بجعله مثيلاً له، وإلا فإنه قد يفضي عليه بعضاً من صفاته فقط... الخ)² فإن كانت المماثلة ظاهرة فونولوجية لها أصلها الراسخ في التراث اللّهجي، محصية في كتب أئمة اللغة النّقاء، فإننا (قد نرصد شكلاً 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 مثلاً بآخر حنجري أو حلقي.³)

إذا تحدد الإشكالية هنا في " تلك التنوعات الألفونية التي يتركها الصامت المفخم في نظيره المرقق، وهو ما عرف صوتياً بانتشار القيمة التخفيمية من الصامت المفخم إلى العناصر الصوتية المجاورة، فما إن يجاور المفخم صامتا مرققا له نظير مفخم في العربية الفصيحة، فإنه يحوله ألفونيا على المستوى النطقي السمعي إلى صورة أقرب إلى الإنتاج المفخم، وهنا يفقد الفونيم جزءاً من خصائصه المميزة ليدخل على المستوى الإدراكي في دائرة فونيم آخر، ففونيم السين مثلاً في كلمات نحو: "سطع، السطل، يسطر، سطح تدرك سماعياً صاداً، ولا يكاد متعلم اللغة يميز سماعياً الفرق بينها وبين فونيم الصاد في الكلمات التالية: اصطفّ، مصطفى، اصطرع، يصطرخ، وهنا يحدث ما يمكن أن نسميه توحيد استقبال الصور السماعية بين الفونيم والألفون لصامتين مختلفين، والمشكلة الماثلة هنا أن

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، أريد، الأردن، ط1، 2004م، ص18.

3- المرجع نفسه، ص19.

متعلم اللغة عندما يدرك هذه الصوامت بهيئتها السماعية الألفونية فإنه يكتبها كما سمعها ويخزنها في معجمه اللغوي الذهني بأنموذجها الألفوني لا بأنموذجها الفونيمي، وبهذا تصبح المشكلة مركبة في هذه الصوامت، إذ يتوجب على متعلم اللغة ألا يكتفي فقط بتدريب نفسه صوتيا على إنتاج هذه المجموعة وإدراكها؛ بل وأيضا تمييز التنوعات الألفونية لنظائرها المرققة عندما تميل إلى الصورة المفخمة.¹ ولقد افرد لها واضع المنهاج تدريبا خاصا² بها في نهاية المقرر الدراسي، يقوم على عقد المقارنات بين أفرادها المتقاربة صوتيا كالتالي:

ت . ط	ت . ث
تَاب - طَاب	تَاب - ثَاب
رَتَب - رَطَب	تَمَرَة - ثَمَرَة
	تَم - ثَم
رث . ف	ذ . ظ
ثَار - فَار	ذَلِيل - ظَلِيل
رَث - رَف	ذَيْل - ظَل
ثَلَّة - فُلَّة	
سار - صار	س . ص
سُورَة - صُورَة	سَبَّح - صَبَّح
	فَسِيلَة - فَصِيلَة

1- ابتسام حسين جميل، الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، مجلة الجامعة الإسلامية، يونيو 2010، العدد الثاني، المجلد 18، ص 766.

2 - كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 134.

مسألة "الضاد"

يبدو أن تعامل الواضع مع الضاد لا ينحوا ذلك المنحى المأثور عند علماء اللغة القدماء في شأن هذا الصوت، وبهذا يتأكد أن الواضع قد أعطى اعتباراً للتطور اللغوي الذي جعله يفرق بين عربيتين؛ عربية معاصرة وعربية أخرى قديمة على ما سبق بيانه. ولعل هذا من إسقاطات الكليات على الفرعيات - اعتبار التطور اللغوي - ربطاً للأطر العامة بالقضايا الخاصة. وانطلاقاً 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"¹ 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 والذال والطاء."² ويرجح هذا الكلام أيضاً وصفهم لحالة ممر الهواء عند النطق بها، يقول ابن جني: "فإن شئت تكلفتها من الجانب الأيمن وإن شئت من الجانب الأيسر."³ وهذا بخلاف مجرى الهواء في نطقنا للضاد الحديثة بدليل التجربة الفردية، أما عن صعوبتها فيقول ابن الجوزي في شأن ذلك: "وليس في الحروف ما يعسر على اللسان مثله، فإن السنة الناس فيه مختلفة، وقل من يحسنه، فمنهم من يخرج طاء ومنهم من يمزجه بالذال... وكل ذلك لا يجوز."⁴ بل و يبين السيوطي انفراد أهل العربية بهذا الصوت وصعوبته بقوله: "الضاد أصعب الحروف في النطق."⁵

1- سيبويه، الكتاب، ج3، ص406.

2- كمال بشر، الأصوات اللغوية، ص255.

3- ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص47.

4- ابن الجوزي، النشر في القراءات العشر، ص219.

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

أما حديثاً فقد اختلفت صور هذا الحرف على ألسنة جماهير المتكلمين، يقول على القاري: "وألسنة الناس فيه مختلفة- أي الضاد-، فمنهم من يخرجها ظاء، ومنهم من يخرجها دالا مهملة أو معجمة، ومنهم من يخرجها طاء مهملة كالمصريين، ومنهم من يشمه ذالا ومنهم من يشربها بالطاء المعجمة".¹ كما يرى المستشرق يوهان فك (أن الضاد العربية في أصلها هي الحرف المطبق القسم للذال).² على العموم فإن مسألة الضاد قد انتهت في العربية المعاصرة إلى أن يحتويها صوتا الدال أو الطاء 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 الطاء واللام في ظاهرة واحدة. وقد اختلف هذا الصوت فلم يعد يسمع في العالم العربي، وأصبح بصفة عامة إما صوتا انفجاريا هو مطبق الدال، وإما صوتا أسنانيا هو الطاء".³ والمقارنة التي عقدها الواضع للضاد مع صوتي الصاد والثاء تجعل البحث يفترض أن تعامل الواضع مع صوت الضاد لا على أنه الصوت القديم، بل ضاد حديثة هي أقرب للصاد والثاء من حيزهما أو ما يجاورهما، أي من مخرج الأصوات الأسنان اللثوية. ومن أمثلة ذلك في المنهاج النص⁴ المقترح الذي أفرد به التدريب على صوت الضاد في مراجعة هذا الحرف المهم في اللغة العربية.

قصة حرف الضاد (ض)

كَانَ ضَفْدَعٌ ضَعِيفٌ يَعِيشُ عَلَى صَفَافٍ بُحَيْرَةٍ. وَكَانَتْ طِفْلَةٌ صَغِيرَةً ذَاتَ صَفِيرَةٍ طَوِيلَةٍ تُحِبُّ الضَّفْدَعَ الصَّغِيرَ وَتَزُورُهُ يَوْمِيًا، كَانِ الضَّفْدَعُ يَخَافُ مِنَ الضَّبِّ وَالضَّجِيجِ، وَلَكِنَّهُ كَانَ يَصْطَادُ الْحَشَرَاتِ الضَّارَةَ فَيَضْرِبُهَا بِلِسَانِهِ الطَّوِيلِ، وَيَضَعُهَا فِي فَمِهِ. وَفِي يَوْمٍ رَأَى الضَّفْدَعُ ضَبًّا فَهَرَبَ بَعِيدًا وَاخْتَبَأَ فِي جُحْرٍ ضَيِّقٍ لَا ضَوْءَ فِيهِ، وَعِنْدَمَا أَرَادَ الرَّجُوعَ ضَاعَ عَنِ الْبُحَيْرَةِ فَجَعَلَ يَبْقُ حَتَّى سَمِعَتْهُ زَيْفَتُهُ ذَاتُ الصَّفِيرَةِ، فَأَمْسَكَتْهُ وَأَرْجَعَتْهُ إِلَى الْبُحَيْرَةِ بِسَلَامٍ.

- 1- ملا على القاري، المنح الفكرية، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، دمشق، ط2، 2012م، ص177-178.
- 2- يوهان فك، العربية، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 1980م، ص111.
- 3- هنري فليش، العربية الفصحى، تر: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، دط، 1997م، ص51.
- 4- كتابي في اللغة العربية -الجيل الثاني-، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص135.

2/ تصنيف الأصوات العربية

2-1 الصوائت والصوامت

من المباحث الصوتية التي تصادفنا في مناقشتنا للمنهاج نجد عدم تمييز الواضع بين مفهومي الصامت و الصائت، تبعا للمذهب الحديث المعروف في الدراسات اللسانية، ويأتي هذا الطرح الجديد على خلفية تراجع عما كان مقررا في الجيل الأول من المنهاج، الذي جاء فيه أن من الأهداف الشفوية للسنة الأولى " تركيب وحدات ذات معاني انطلاقا من الصوائت والصوامت".¹، تميزا لطبيعة كل نوع، وبالتالي فإن هذا الخطاب البيداغوجي الجديد يقوم على الطرح التراثي القديم، الذي كان يشوبه الكثير بسبب خلطه بين هذه الأنواع غير الجنيصة، وهذا ما أدى إلى حدوث التباس كبير في أبواب كثيرة تتصل بجانب العربية المنطوق والمكتوب، و التي نلمس آثارها حتى يومنا هذا في كثير من التأليف.

2-1-1 موقف القدماء من الصوامت والصوائت

يشتهر تقسيم الحروف في اللغات الأجنبية الحية إلى صوائت وصوامت، ولهذا التقسيم جذور في التراث العربي ، فأما الخليل بن أحمد فيعد سابقا في التعرض لمسألة تصنيف الحروف، الذي اعتمد فيه على الأساس المخرجي، فنسب كل مجموعة من الحروف إلى مخرج كالحلق واللسان والشفة، (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 الحروف الصحاح، ثم أتبعها بمجموعة أخرى فيها حروف المد، ومعها الهمزة، وسماها هوائية)²، وإن كان جانب الصواب في موضع الهمزة، كما يرى

1 - منهاج السنة الأولى ابتدائي - الجيل الأول -، ص16.

2 - ينظر: الخليل بن أحمد، كتاب العين، ج1، ص51-57.

الأصواتيون المحدثون¹. إلا أنه بتسميته لحروف المد بالهوائية أتى بأهم خاصية 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 ابن جني، أكثر من غيره، عند مقارنته جهاز النطق عند الإنسان بالناي، وقوله: "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."² ، يقول كمال بشر: "وجدير بنا أن نقرر أنه ليس هناك أوضح ولا أبرع من الذي جاء به هذا العبقري العربي، من بيان الفروق الأساسية بين الأصوات الصامتة وحروف المد."³، ويسمي ابن جني الصامت صحيحاً والصائت حرف مد واستطالة، فيقول: "جميع الحروف صحيحة إلا الألف والياء والواو، اللواتي هن حروف المد والاستطالة.. إلا أن الألف أشد امتداداً وأوسع مخرجاً."⁴ ، لذلك فإن ظاهرة حرية مرور الهواء وانطلاقه من خلال الفم إنما تتحقق بصورة أوضح في نطق الألف. 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 أبعاد حروف المد واللين، وهي الألف والياء والواو، فكما أن هذه الحروف ثلاثة، فكذلك الحركات ثلاث وهي الفتحة والكسرة والضمة، فالفتحة بعض الألف،

1 - ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص76 وما بعدها، رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج

البحث اللغوي، ص31. كمال بشر، علم الأصوات، ص185.

2 - ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص8-9.

3 - كمال بشر، الأصوات اللغوية، ص162.

4 - ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص62.

والكسرة بعض الياء والضممة بعض الواو، وقد كان متقدمو النحويين يسمون الفتحة الألف الصغيرة والضممة الواو الصغيرة، وقد كانوا في ذلك على طريق مستقيمة¹. ويؤخذ من هذا النص أمر مهم هو أن الحركات تشترك مع حروف المد من ناحية النطق والوضوح السمعي، إلا أنها أقصر من تلك الحروف، فهي أبعاض لها، ودليل بن 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"²، ويأتي بأمثلة على هذا منها أنك إذا أشبعت فتحة عين عمر حصلت على عامر، وإذا أشبعت ضمة عين عمر حصلت على عومر، "فلولا أن الحركات أبعاض لهذه الحروف وأوائل لها لما نشأت عنها، ولا كانت تابعة لها"³

وعلى العموم بقيت النظرة متذبذبة اتجاه حروف المدّ عند القدماء، بين حرفيتها وحركيتها ففصلوا فصلاً تاماً بين حروف المدّ والحركات، التي هي أبعاضها، على الرغم من تنبهم أن حروف المدّ تشبه الحركات في الصفات والمخارج. بل ظل هذا التمييز بين النوعين قائماً، وأقصى ما يمكن أن يوصف به هذا التمييز ما قاله ابن جني: "فقد ثبت بما وصفناه من حال هذه الأحرف أنها توابع للحركات ومُتَنَشِّئَةٌ عنها، وأن الحركات أوائل لها و أجزاء منها، و أن الألف فتحة مشبعة، و الياء كسرة مشبعة، و الواو ضمة مشبعة."⁴

2-1-2 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 وصوائت vowels، وذلك قبل الدخول في بقية التفاصيل الصوتية للغة، وتبدو أهمية التصنيف في أنه يعد عملاً أساسياً

1 - ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج1، ص17.

2 - المرجع نفسه، ج1، ص18.

3 - المرجع نفسه، ج1، ص27-30.

4 - المرجع نفسه، ج1، ص23.

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 والشفة والأنف، عند النطق بالصوت المعين. وبالنظر في 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 والشفة.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 وضوحا في السمع من بعض، بمعنى أنها تسمع على مسافة أبعد."² وبالتالي فإنه ما من (صوت كلامي إلا و ينتمي إلى قسم من القسمين المعروفين بالصوائت والصوامت).³ يقول أحمد مختار عمر: " تقسم الأصوات sounds أو المنطوقات articles 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 تضيق في مجرى الهواء عند النطق بالصوامت، وعدم وجود أي حبس أو تضيق عند النطق بالصوائت، وهذا الأساس وحده هو المعول عليه لدى أكثر الدارسين المحدثين."⁵

فإذا كان الفصل بين هذين النوعين قائما بهاته الطريقة المتأكدة تراثيا وفي الأبحاث اللسانية المعاصرة، فإننا نجد أنفسنا مدفوعين إلى محاولة فهم هذا الإشكال على مستوى المنهاج

1 - كمال بشر، الأصوات اللغوية، ص 149-150.

2 - محمود السعمران، علم اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، دط، دت، ص 150.

3 - المرجع نفسه، ص 148.

4 - أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 125.

5 - أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م، ص 92.

بالعودة إلى المفاهيم البيداغوجية المؤطرة لمرحلة التعليم الابتدائي ككل، والطور الأول من المرحلة، المعني بتعليمية الحروف العربية، وفي هذا الصدد فإن مراقبة المنهاج والوثائق المرافقة له أسفرت عن خلوه التام من هذين المفهومين الحيويين- لتعلقهما بمسائل تأتي تباعا في الصرف والنحو-، ولاعتقادنا الجازم بأن الكفاءة الختامية للطور الأول من التعليم الابتدائي لابد وأن تكون مرتكزة على الكفاءة اللغوية في التحكم في حروف العربية وأنواعها، وتمييز خصائصها، وما تتخذه من أشكال كتابية، وما تأتي ضمنه من مقاطع صوتية وصولا إلى الكفاءة في تركيب الكلمة، إلى التمكن من بناء الجمل، وإذا عدنا إلى الخطاب البيداغوجي المثبت المقرر في هذا الشأن، فإننا نجد جملة من التوجيهات التي تنبؤ عن وجود تخط شديد في تصور متطلبات المرحلة من جهة، وعن تناقض داخلي بين مقترحات هذا الجيل الثاني من المنهاج من جهة أخرى، فجاء من قبيل ذلك في شأن الكفاءة الشاملة للطور الأول " يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة نصوصا بسيطة، مع التركيز على النمطين الحوارية والتوجيهية، تتكون من ستين إلى ثمانين كلمة مشكولة شكلا تاما، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة".¹ يقرر هذا التوجيه البيداغوجي جملة من القضايا يأتي في مقدمها ما ذكرناه من عدم الإشارة إلى مسألة الحروف وتعليميتها، بل و يؤسس لنقطة تعليمية غير منضبطة بمفترضات المرحلة، من مراعاة عمر المتعلمين وفتوة جهازهم اللغوي، ويستعجل الكفاءة اللغوية بما لا يناسب المرحلة التعليمية، والغريب أن هذه الكفاءة الشاملة للطور الأول تماثل تماما الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم الابتدائي، من جهة المهارات العامة المحصلة، ولا تختلف معها إلا في كمية الكلمات التي يطالب بها المتعلم نهاية، الأمر الذي يطرح التساؤل ويشير الحفيظة عن الدور الحقيقي المناط بالطور الأول، أم أن عملية التعليم في هاته المرحلة فإنها لا تعدو أن تكون توسيعا معجميا لجهاز المتعلم اللغوي! جاء في منهاج الجيل الثاني عند تحديد الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم الابتدائي: " يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة

1 - دليل كتاب السنة الثانية ابتدائي - الجيل الثاني -، ص 10.

سليمة، ويقراً قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئياً، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة¹

2-2 الحركات الطويلة والقصيرة

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 أحياناً، دون أن يكون ثمة عائق يعترض مجرى الهواء اعتراضاً تاماً، أو تضيق لمجرى الهواء من شأنه أن يحدث احتكاكاً مسموعاً".² فأول صفة من صفات الحركة من خلال التعريف هي الجهر؛ ومعناه تذبذب الأوتار الصوتية حال النطق بها، وصفتها الثانية أن يخرج صوت الحركة حراً طليقاً من دون عائق يعترض هذا الصوت، أو يغيره تغيراً كبيراً تتركه حاسة السمع بوضوح. وبالتالي فإن "الحركات في اللغة العربية ثلاث بالتسمية: الفتحة والكسرة والضمة، ولكنها ست في القيمة والوظيفة، وعلاماتها كُما في نحو: كبير، كِبَار، كُبراء، وقد تكون طويلة، وهي المعروفة حينئذ بحروف المد قديماً، وهي الفتحة الطويلة نحو: قال، والياء وهي الكسرة الطويلة في مثل القاضي، والواو وهي الضمة الطويلة في نحو: يدعو".³

أما في المنهاج فقد جاء في هذا الشأن في إطار فهم المكتوب: (التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة).⁴ وبالتالي فإن واضح المنهاج يعتبر ما تتشابه فيه الصوائت الطويلة والصوائت القصيرة من خواص مشتركة، مما دعاه إلى أن يوردهما تحت نفس المسمى - الصوائت - ولا يفوتنا أن نذكر أن الصوائت لم تكن محل إفراد بالدرس في المنهاج من خلال

1 - دليل كتاب السنة الثانية ابتدائي - الجيل الثاني -، ص 10.

2 - محمود السعران، علم اللغة، ص 148.

3 - كمال بشر، فن الكلام، ص 199.

4 - دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي - الجيل الثاني -، ص 24.

ثنائيات صوتية خاصة، بل جاء ميدان التدريب عليها في المرحلة الأولى من السنة الأولى، المعبر عنها بالمرحلة التحضيرية، حيث يتدرب المتعلم على الصوائت القصيرة الثلاثة (الضمة، الفتحة، الكسرة) والصوائت الطويلة (الواو، الألف، الياء)، وتصديرها في هذا المستوى راجع لارتباطها بالصوائت فيما يأتي تباعاً من مراحل ترتيب الأصوات اللغوية، إذ لا يقوم الصامت بذاته عند التدريب عليه، بل يعتمد على ما نلحقه له من صوائت في كل حالة.

2-3 البعد الكتابي للصائت الطويل

تأخذ مسألة الفصل بين الصائت القصير والصائت الطويل بعداً آخر، يصبح فيه الجانب المكتوب من اللغة تبعاً للجانب المنطوق، على ما ينبغي أن يكون عليه التقعيد في مسائل اللغة، "لأن تشكيل 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 مسبقة بحركات من جنسها، لأن حروف المد هي أنفسها حركات، وليس هناك تركيب في الحركات، فالحركة لا تدخل على الحركة من جنسها أو من غير جنسها، طويلة كانت أو قصيرة، ولا بد من وجود فاصل بين حركة وأخرى"¹ 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).²

يذكر واضع المنهاج أن من الصعوبات المتعلقة بميدان اللغة العربية لهاته المرحلة: "صعوبات التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة."³ ونعتقد في هذا الشأن أن الصعوبة

1 - ينظر: عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص38 وما بعدها.

2 - الطيب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، المطبعة العربية، تونس، ط3، 1992م، ص74. وكمال بشر، دراسات في علم اللغة، ص130 وما بعدها، وإبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص38.

3 - دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي-الجيل الثاني-، ص31.

تتخصص في الجانب الكتابي للرموز الموضوعة للصوائت الطويلة، حيث يميز المتعلم سماعيا بين الضمة و صائتها الطويل الواو على سبيل التمثيل، ولكنه يقوم في مرحلة ابتدائية من تعلمه إذا ما أراد كتابة ما احتوى من الكلمات على صوت الواو المدية بإغفال شكلها الكتابي، ومما يزيد عمق هذا الإشكال وخطورته، إيراد الكلمات مشكولة كلية، وعدم إفراد كل ظاهرة صوتية برمزها المكتوب، ومن أمثلة ذلك التي وردت في المنهاج النص التالي¹:

هَآ أَنتَ تَعُودُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ
وَتَلْتَقِي بِمُدْرَسِيكَ وَزُمَلَائِكَ
لِمَوَاصَلَةِ الدِّرَاسَةِ مَعَهُمْ.
مِنْ حَقِّكَ أَنْ تَتَعَلَّمَ فِي الْمَدْرَسَةِ؛
وَلَكِنْ مَاذَا يَجِبُ أَنْ تَفْعَلَ
لِضَمَانِ النَّجَاحِ فِي الدِّرَاسَةِ؟

وعند موازنة هذه الظاهرة داخل منهاج الجيل الأول فإننا نصادف ما يعبر وبوضوح عن هذا الفهم اللساني لبنية اللغة دون أي اضطراب، حيث جاء فيه: "وينبغي أن تَرَدَ نصوص القراءة وغيرها مشكولة باستثناء الحرف المتبوع بحرف مد"²

2-4 أنصاف الصوائت

ثمة خلاف بين القدماء والمحدثين 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 المد في (نرمي) وياء اللين في (يَهَب)، (بَيْت). وكانوا يجمعونهما في اللفظ هكذا: حروف المد

1 - دليل كتاب السنة الثانية ابتدائي - الجيل الثاني-، ص21.

2 - منهاج السنة الثانية ابتدائي-الجيل الأول-، ص19

واللين. وربما أشاروا إلى اللين بالمد¹ أو إلى المدّ باللين². 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 التراكيب³).

أما مذهب الواضع فيهما فهو تبع لما يراه علماء الأصوات المحدثين، يبين ذلك من خلال تعاملاته في تمارين الثنائيات الصغرى التي سبق بيانها، 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 صوتان لئنان أدخل في الصوامت منها في الصوائت.

المبحث السابع: قضايا الفنولوجيا

1/ الظاهرة المقطعية.

من القضايا الصوتية التي يطرحها الواضع والتي تعبر عن قانون من القوانين الداخلية الناطمة 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 في مرحلة بناء التعلم : (تحليل الجملة إلى كلمات ثم إلى المقاطع الصوتية للكلمات جماعيا على السبورة ففرديا على الألواح)⁴ ولكن هذا الطرح وإن كان يصرح بمفهوم المقطع الصوتي إلا أنه ليس كافيا وحده لإثبات وجود نوع من التدريبات

1 - ينظر: سيبويه، الكتاب، ج4، ص174.

2 - ينظر: ابن جني، الخصائص، ج1، ص115.

3 - كمال بشر، دراسات في علم اللغة العام، ص138.

4 - دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي-الجيل الثاني-، ص38.

التي تقوم على الفهم المقطعي لبنية اللغة، وهذا ما سوف نأجله إلى حين الحديث عن الوعي الصوتي.

1-1 المقطع الصوتي العربي

1-1-1 أهمية التحليل المقطعي

اختلف الباحثون 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 منهم من اعتبر التحليل المقطعي عملية غريبة على التحليل اللساني. ولعل الدراسة التجريبية للعملية الكلامية كانت السبب في التخفيف من غلواء هؤلاء المهاجمين، بعد أن أثبتت أن الصدر لا يواصل ضغطاً ثابتاً خلال المجموعة النفسية، وأن عضلات الصدر تنتج نبضة منفصلة من الضغط لكل مقطع. وقد نشر رئيس مدرسة تعليم الصم بباريس دراسة تجريبية لحركة الكلام مؤسسة على التسجيلات الصوتية، حيث 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 أنه ظاهرة صوتية لا حدود لها، أو يعتقد أن جميع الفونيمات في المقاطع مجرد اصطلاح، دون تحقيق موضوعي).¹ ويؤكد Bolinger على أهمية المقطع، ويرى (أن الفونيمات لا حياة لها إلا داخل المقاطع، لأنها لا تنطق من المجموعة البشرية بشكل منفصل، وإنما على شكل تجمعات).²

1-1-2 تعريف المقطع

اختلف الباحثون في مصطلح المقطع، ويرجع هذا الاختلاف إلى تنوع اللغات من جهة، ومن جهة أخرى اختلاف تناولاته حسب الاتجاهات الكبرى في البحث الصوتي، ونذكر من التعريفات التي وردت في علم الأصوات العام: (إنه تتابع من الأصوات الكلامية، له حد أعلى

1 - أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 280.

2 - عبد القادر عبد الجليل، علم الصرف الصوتي، دار الأزمنة، عمان، دط، 1998م، ص 99.

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 جهة علم الأصوات الوظيفي 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 الطول والنبر والنغم، أو إلى علل مفردة، أو سواكن مفردة تعتبر في اللغة المعينة كمجموعة واحدة بالنسبة لأي تحليل آخر.¹ ويجمع عبد الصبور شاهين 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 إيقاعاً، يعبر عنه مقطع مؤلف في أقل الأحوال من صامت وحركة (ص+ح)².³

1-1-3 أنواع المقاطع في اللغة العربية⁴:

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-/.⁵

ب- **المقطع الطويل المقفل**، وهو مكون من ثلاثة أصوات: صامت + حركة قصيرة + صامت /ص ح ص/، مثاله حرف الجر: (مِنْ): /م-ن-/.⁶

1- عبد القادر عبد الجليل، علم الصرف الصوتي، ص 284-285.

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

3- عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص 38.

4- المرجع نفسه، ص 38-39.

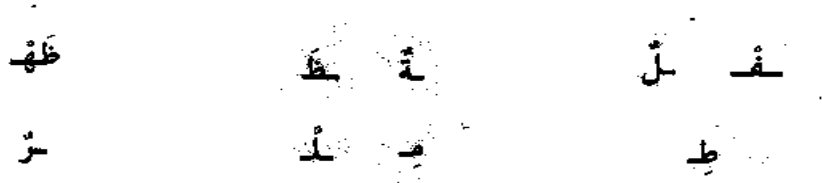
ج - المقطع الطويل المفتوح، وهو مكون من صوتين: صامت + حركة طويلة / ص ح
ح/، مثاله: (ما): م /ـَـ.

د - المقطع المديد المقفل بصامت، وهو مكون من صامت + حركة طويلة + صامت
ص ح ح ص/، مثاله كلمة: (كَانَ): ك /ـَـن/.

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

1-2 المقطع في المنهاج

من التمارين المقرر في كتب اللغة للسنة الأولى والتي تطرح هذا المفهوم بصورة
تطبيقية، حيث يأتي التدريب عليها في إطار التمارين البنوية.¹
■ أَرْتَبِ الحُرُوفَ لِأَحْصِلَ عَلَى كَلِمَةٍ، وَأَكْتُبْهَا.



1 أَرَبِّطْ بَيْنَ الطَّرْفَيْنِ لِأَكُونَ كَلِمَةً .

مَبْدَ	رَّةَ
مَدِيدَ	رَاةَ
بَا	رَ
تَمَّ	بَ

على ما سبق بيانه يعرض الواضع هنا ثلاثة أنواع من المقاطع هي:
المقطع القصير المفتوح: ط

1 - دفتر الأنشطة في اللغة العربية -الجيل الأول-، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص35.

المقطع الطويل المفتوح: با

المقطع الطويل المقفل: تم

فهذه المقاطع الثلاثة "هي التي يتكون منها الكلام العربي المتصل، ولا بد لكل كلام عربي من أن ينتهي، في التحليل الأولي للصيغ، إلى هذه المقاطع كلها أو بعضها".¹
أما المقطع الرابع أي المقطع المديد المقفل بصامت مثل: راة حال الوقف، الذي يحول إلى مقطعين مع التتوين حال الوصل.

أما المقطع الخامس أي المديد المقفل بصامتين فلم يرد كثيراً في كتابي التلميذ و كراس الأنشطة، على الأقل في هذا النوع من التدريب على بنية الكلمة الصوتية، كما أنه مع المقطع الرابع "مرتبطان بحالة الوقف، فإذا اتصل الكلام انقسم كل منهما إلى مقطعين نحو كان هُنا تحلل إلى كا/ذ/ه/نا، كرب شديد تحلل إلى كر/بن/ش/ديد".² كما أن العربية (تقر من النقاء 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).³ ولهذا يعتبر إبراهيم أنيس (أن المقاطع الثلاثة الأولى هي المقاطع الشائعة في اللغة العربية، وهي التي تكون الكثرة الغالبة من الكلام العربي).⁴ ومن ثم لا يستغرب مثل هذا السلوك التعليمي من الواضع في التأكيد على الأنواع الثلاثة الأولى.

1-3 الوعي الصوتي

يعرف بأنه : "المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي، وفهم العلاقات النظامية بين الحروف و الفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكون الكلمات، و القدرة على التعامل

1 - عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات اللغوية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996م، ص96.

2 - عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، ص39 و ص18.

3 - ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص302.

4 - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص93.

مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها ويتحقق عن طريق تعريض المتعلم للغة استماعاً وإنتاجاً.¹ و "الوعي الصوتي (يسمى أيضاً الوعي الفونيمي)، يعتبر كعامل مهم في تسهيل اكتساب المبدأ الأبجدي. يشير الوعي الصوتي إلى إدراك المتعلم أن الكلمات مصنوعة من مجموعة ثابتة من (الأصوات): وهذا يتيح تقدير المبدأ الذي، على الأقل بالنسبة للكلمات التي (تتهجأ بانتظام)، يتطابق فيها الحرف مع إحدى هذه التعيينات من الأصوات."²

وتأتي هاته المهارة في إطار الطريقة الصوتية المتبعة في تعليم القراءة، 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."³ ويشير أحمد مختار عمر إلى أصل هاته المهارة الطبيعي بقوله: "من الغريب أن يكون المقطع تصوراً بسيطاً ويستطيع الطفل في داخل اللغة الواحدة أن يعد على أصابعه عدد المقاطع في التابع، أو في الحدث الكلامي."⁴ 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

1- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص53.

2 - "phonological awareness (also labeled phonemic awareness), as an important factor in facilitating acquisition of the alphabetic principle. Phonological awareness refers to the learner being aware that words are made of a fixed set of "sounds": this enables appreciation of the principle whereby, at least for "regularly spelled" words, a letter corresponds to one of this set of sounds." An essay under the title: Literacy Studies by EDDIE WILLIAMS, Alan Davies and Catherine Elder, **The Handbook of Applied Linguistics**, Blackwell Publishing, USA ,2004, P578-579.

3 - محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م، ص 55.

4 - أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص283.

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:

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، وهيئته، والحركات التوافقية التي تقوم بها عضلاته، في تزامن دقيق، مع الحركات التوافقية التي يقوم بها سائر أعضاء النطق. هذا إلى جانب تغيير موضع النطق، وحجرة الرنين، ونشاط الوترين الصوتيين عند كل نطق، وعند 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

يمكن أن نفهم مما سبق أن مهارة الوعي الصوتي قدرة تحليلية نكسبها للتعلم، تقوم وبشكل أساسي على مدى تحققه من مفهوم المقطع وأنواعه، وبالتالي ستشغل هذه الآلية على صعيدين: أما الأول: فهو القدرة على معرفة أنواع المقاطع المكونة للأشكال اللغوية المعالجة، وما يطرأ على بنيتها المقطعية من تغيرات حال الوصل أو الوقف، وأما الثاني: فيتمثل في القدرة على إحصاء كل المقاطع المحتملة في النماذج التحليلية، ويستعان على ذلك بالجوانب غير اللغوية في التواصل كاللغة الإشارية على سبيل التمثيل، وبالتالي فإن مهارة الوعي

1 - سمير شريف أستيتية، اللسانيات -المجال، الوظيفة، المنهج-، ص305-306.

الصوتي تقوم على الفرضية القائلة بأن الكلمات تتكون في حقيقة الأمر من مقاطع صوتية كمكونات مباشرة لها و ليس من حروف، كما كان معروفا في الأنظار القديمة.

يقوم جزء من التدريب الصوتي في منهاج اللغة العربية في الجيل الثاني على مفهوم المقطع كما ذكرنا، ولكنه مع ذلك يخلو تماما من أي توجيهات بيداغوجية تأتي في سياق مهارة الوعي الصوتي، لعدم تأكيده على أنواع المقاطع وعلاقتها بتدريبات الإحصاء المعمول بها في هذه المهارة، وإذا عدنا إلى السابقة التاريخية لهذا المنهاج المتمثلة في الجيل الأول منه، فإننا نجد ما يؤكد على اعتبار هذا النوع من التدريب خلال مضامينه المقدمة، جاء في منهاج السنة الأولى في الجيل الأول عند الحديث عن الأنشطة الشفوية التي يمارسها التلميذ "عد مقاطع الكلمات المسموعة".¹

1-4 المقطع وصعوبات القراءة

إذا كان المقطع على هذه الأهمية التعليمية من جهة إعطائه تصورا أفضل للممارسات التدريبية على مستوى الكلمة والحروف المكونة لها، فإن الأعراف التعليمية الحديثة تجعل على عاتقه مهمة أخرى تتمثل في قدرته اللسانية على معالجة الصعوبات القرائية ذات المنشأ اللغوي، وعند العودة إلى منهاج الجيل الثاني في شأن هاته الصعوبات² فإننا نجد التالي:

1 - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-الجيل الثاني-، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص16.

2 - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-الجيل الثاني-، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص9.

3.3.2 - صعوبات تعلم اللغة

الميدان	نوع الصعوبة	المعالجة المقترحة
ب	*عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل . *إبدال، حذف أو إضافة بعض الحروف والكلمات. *عدم التمييز بين الحركات والمد الطويل *عدم التمييز بين " ال " الشمسية و " ال " القمرية. *عدم التمييز بين ياء المد و الألف المقصورة. *عدم نطق التنوين والشدة والإشباع. *عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة. *عدم قراءة وحدات لغوية كاملة.	*تمرين الذاكرة البصرية على الحفظ وإدراك الفوارق. *تمرين الجهاز الصوتي على المخارج الصحيحة للأصوات. *تنمية ملكة الانتباه بتتبع الطرائق والأساليب. *تنمية خبرات المتعلمين عن طريق الملاحظة والسمع. *التدريب على التحليل والاكتشاف وإيجاد الروابط .
ج	*عدم تمييز كتابة الحرف في مختلف الوضعيات *عدم استعمال الحركات و المد ، الشدة ، التنوين استعمالاً سليماً . *الخلط في كتابة الحروف المتشابهة نطقاً . *الخلط في كتابة الحروف المتشابهة شكلاً . *كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب .	*تمرين العين على تتبع الأشياء بدقة الملاحظة . *استعمال وسائل تقوية العضلات الدقيقة *ترويض الأصابع بواسطة المرنان .

إن أكثر ما يمكن أن نقف عليه في شأن علاقة التحليل المقطعي -كوسيلة علاجية- بصعوبات القراءة في منهاج الجيل الثاني ما ورد من الإشارة في الخطاب التالي: (في القراءة ينطق الرموز المكتوبة- أي المتعلم-، فينطق الحروف و المقاطع و الكلمات نطقاً سليماً).¹ فنجد هذا الخطاب يتصف بالعموم والسطحية، وعلى العموم فإن تعامل الواضع مع مسألة الصعوبات القرائية لا نرى فيه أي اهتمام يذكر بالمقطع الصوتي، ولا يقوم على تكريس أي منظور لساني من أجل مواجهة الإشكال القائم، بل إن مواضع التعرض لها في المنهاج تتصف بالندرة والقلّة، فضلاً عن توصيف الطريقة المجدية لتجاوزها. أما في منهاج الجيل الأول فإنه يقع على عاتق المقطع الصوتي مهمة أخرى، كونه أحد أطراف المعالجة الصوتية للصعوبات القرائية المتعلقة بالكلمة حيث جاء فيه²

1 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي - الجيل الثاني -، ص44.

2 - الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ابتدائي -الجيل الأول-، ص15.

الصعوبة القرائية	علاجها
إحلال كلمة محل أخرى من باب التخمين.	تدريبهم على القراءة المتأنية للكلمة (حسب المقاطع).

إن هذه الصعوبة التي يطرحها الواضع هي ذات أساس لغوي، بما أن الإشكال يكمن في إحلال كلمة محل أخرى، أي أنه يكمن في ضعف تعرف الكلمات، ولا تعزى أسباب الاضطراب لعجز بصري أو عوامل نفسية كالدافعية أو الانتباه، وهذا الطرح يعتمد على مفهوم الفجوة البنائية، التي تشتغل في هاته الحالة بطريقة خاصة، فعندما يصادف المتعلم ما يجهله من الكلمات يعمد إلى مقاربتها وفق نماذجه الكلمية السابقة، وذلك لعدم تحققه من البناء المقطعي للكلمات المستجدة. أي أن القراءة تتطلب معرفة علمية لغوية، تنطلق من الوعي الصوتي والفونيمي، يدرك فيها أن الكلمات تتكون من أصوات تتدرج تحت مقاطع، ولعلنا في هاته الحيثية نحتاج إلى الاعتماد على علم النفس اللغوي الإدراكي من أجل إثبات أن الصورة السمعية ترتبط بالمفهوم وفق بنيتها المقطعية لا الحرفية! 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 وبالتالي فإن هذا الطرح يختلف في معالجة الصعوبات القرائية عما يقدمه مصطلح الديسلكسيا Dyslexia الذي يستخدم (للدلالة على أي صعوبات في القراءة مهما كانت شدتها وأسبابها).² يقول ماريو باي: "إن المقطع أساسي لاكتساب طريقة النطق المطابقة لنطق أصحاب اللغة. فأحسن طريقة للتعود على النطق الصحيح للنغمات الصوتية، وللوقفات الموجودة في لغة أجنبية هي نطق الكلمات أو مجموعة الكلمات ببطء، مقطعا مقطعا مع الوقفات الصحيحة بين كل مقطع

1- محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، ص71.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص100.

ومقطع، و بالتدريج يزيد المرء من سرعة نطقه للحدث الكلامي حتى يصل إلى السرعة العادية.¹

2/ الظاهرة فوق المقطعية -النبر والتنغيم-

لقد اختلف الباحثون حول مسألة النبر و التنغيم في اللغة العربية بين مثبت و ناف، ومن أبرز المعارضين لذلك نجد إبراهيم أنيس، يقول في هذا الصدد: " 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."² 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، الذي يرى (أن دراسة النبر والتنغيم في اللغة العربية الفصحى فيه نوع من المخاطرة، لأن العربية الفصحى لم تعرف هذه الدراسة في قديمها، ولم يسجل لنا القدماء شيئا عن هاتين الناحيتين).³ وعلى الرغم من ذلك قام الباحثون المحدثون بمحاولة مقارنة النبر و استنباط مواضعه في اللغة العربية الفصحى، فعمدوا إلى القراءات القرآنية على لسان القراء، فهي السابقة التاريخية الأصل الممثلة لطريقة نطق العربي الفصيح، واستنبطوا على هديها مواضع النبر في اللغة العربية. ومن بين هؤلاء الباحثين إبراهيم أنيس، الذي قام بتلخيص مواضع النبر في العربية.⁴

2-1 النبر والتنغيم 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)⁵، أو أنه كما يعرفه كمال بشر "نطق مقطع

1 - ماريو باي، أسس علم اللغة، ص 97.

2 - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 99.

3 - تمام حسان، اللغة العربية معناها وبناها، ص 163-164.

4 - ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 99.

5 - ماريو باي، أسس علم اللغة، ص 93.

من مقاطع الكلمة بصورة أوضح وأجلى نسبياً من بقية المقاطع التي تجاوره، ويضيف النبر يتطلب عادة بذل طاقة في النطق أكبر نسبياً، كما يتطلب من أعضاء النطق مجهوداً أشد¹ 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 قصداً إلى بيان هذا التأكيد أو الكشف عن هذه المفارقة).²

يأتي النبر في اللغة العربية على قسمين: نبر في الكلمات، ونبر في الجمل أو نبر السياق كما يعبر تمام حسان، فأما الأول؛ أي نبر الكلمات (فيفصل الأجزاء المنبورة عن غير المنبورة في الكلمة. 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)³.

أما النبر على مستوى الجملة فيجسد في العربية دور كبيراً 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: إن اللغة العربية لغة نبرية على مستوى الجملة. وقد جاءت الإشارة إجمالاً إلى قواعد النبر في الجمل في منهاج السنة الأولى في نشاط المحفوظات بقوله "يفضل تلحينها، وإلقاؤها بمرح وتنغيم"⁴ فللمتكلم الاختيار الأكبر للكلمة التي سيعطيها نبراً أقوى وأعلى، وهذا على حسب المعنى الذي يريد أن يوصله للسامع. ويعبر مصطفى حركات عن هذه الظواهر في صورة أشمل تحت مسمى "إيقاع التواصل" (الذي يعتبره إيقاعاً لغوياً،

1 - كمال بشر، دراسات في علم اللغة العام، ص 512-513.

2 - المرجع نفسه، ص 515.

3 - كمال بشر، علم الأصوات، 518.

4 - دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي-الجيل الثاني-، ص 30.

يرتبط بوظيفته الأساسية أي التبليغ، كما يحدد العلاقة بينه وبين إيقاع الشعر، بجعل هذا الأخير جزء من الإيقاع اللغوي كون الشعر يعبر عن وضع لغوي خاص.¹

2-2 النبر والتنغيم في المنهاج

جاء في المنهاج مفهوم النبر و التنغيم في عدة مقالات، و التي من ضمنها ما ذكره الواضع في سياق الحديث عن كيفية انجاز نشاط فهم المنطوق، حيث (يستخدم المتعلم النبرات الصوتية المستخدمة في النص المنطوق).² ومن ثم فإن مهمة إظهار النبر في الكلام هي مهمة يضطلع بها المعلم أولاً، كونه القدوة الشفهية التي يحتذيها المتعلم لتصحيح أدائه الصوتي، اعتماداً على عنصر (المحاكاة imitation)، الذي يمثل أحد أسس تعلم اللغة في بواكيرها المرحلية، حيث يعتمد المتعلمون إلى مطابقة الأنماط القولية التي يستمعون إليها من الذين يكبرونهم سناً و كفاءة لغوية).³ لذلك يضطلع المعلم بتمثل هذه التلوينات الصوتية حرصاً على الانتقال التام لجوانب الملكة اللغوية وكيفية التفاعل معها، الأمر الذي يكون (بالحرص على جهازة الصوت، و إبداء الانفعال مع مختلف المواقف المتضمنة في النص، و التفاعل بتنغيم الصوت، ... كل ذلك من أجل إثارة المستمعين و استمالتهم)⁴. كما يتصل مفهوم النبر في المنهاج بجملة من القضايا، التي عبر عنها واضع المنهاج في الموارد المنهجية لميادين اللغة العربية بحسب الجدول التالي⁵:

- 1 - مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص 22.
- 2 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي - الجيل الثاني -، ص 46.
- 3 - جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونيجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص 324.
- 4 - دليل كتاب السنة الثانية ابتدائي - الجيل الثاني -، ص 29.
- 5 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية -الجيل الثاني -، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 15.

6- الموارد المنهجية لميادين اللغة العربية

الموارد المنهجية لميادين فهم المنطوق والتعبير الشفوي		الموارد المنهجية لميادين فهم المكتوب		الموارد المنهجية لميادين التعبير الكتابي	
الوجهة	الاستهلال	الوجهة	الاستهلال	الوجهة	الاستهلال
	سلامة وضعية الجسم		سلامة وضعية الجسم		احترام حجم المنتج
	مستوى الصوت		مستوى الصوت المناسب للموقف .		وسيلة العرض المناسبة
البناء	عرض الفكرة	أداء المعنى وتمثيله	النطق الصحيح للحروف من مخارجها	البناء	استخدام جمل تامة المعنى
	استخدام جمل تامة المعنى		قراءة وحدات لغوية كاملة		توظيف التراكيب والصيغ
	توظيف التراكيب والصيغ		التمييز بين الحركات والمدود		توظيف الأساليب المناسبة
	التمثل الصحيح للمعنى		مراعاة أدوات الترقيم		التمثل الصحيح للمعنى
انسجام	احترام أجناب المنهجي	دراسة المبني	مراعاة الشد والتكوين والإشباع التميز بين ألف الشمسية واللفظية النبر والتنقيح	انسجام	احترام الجانبي المنهجي
	عدم التناقض		التعرف على شخصيات النص		توظيف علامات الترقيم
	استغلال السمات التوضيحية		تحديد الروابط بين النص والسمات		استغلال السمات التوضيحية
	تلاؤم الأفكار مع الموضوع		الإجابة عن أسئلة حول المعنى		تلاؤم الأفكار مع الموضوع
التمييز	اقتراح حل	التمييز	القراءة الإيقاعية	التمييز	اقتراح حل
	إبداء رأي				إبداء رأي

فأول ما يستدعي مراعاة النبر مفهوم الوجهة الذي يقوم على السلامة في وضعية الجسم¹ كما يفترض الاعتناء بالطبقة الصوتية المناسبة للموقف، وأيضاً نجد القراءة الإيقاعية التي

1 - يستعمل المتعلم وسائل عديدة للتعبير والتواصل داخل الوسط التربوي وخارجه ومن بين هذه الوسائل: لغة الجسد وهي من القضايا التي تمثل (أحد الأدوات الشارحة في منهاج الجيل الثاني، التي يستعان بها على فهم الكلمات والجمل إضافة إلى قرينة السياق) دليل استخدام كتاب اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص18. وعلى سبيل المثال فإن ملامح الوجه تشير إلى ما يختلج في نفس المتعلم من مشاعر وأحاسيس، فالإشاحة بالوجه تعني الإعراض والنفور، وهز الرأس يمينا وشمالا يعني الرفض، وهز الرأس من أعلى إلى أسفل يعني الموافقة والاستحسان...إلى آخر تلك الإشارات والإيماءات. فلغة الجسد قوية في أداء المعنى بدليل صمودها التاريخي إلى جانب الشكل الآخر الطاعني على التواصل الذي هو اللغة بمعناها المتخصص، والتي سبق في مراحل هذا البحث تحديدها بأنها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، و"اللغة اللفظية نظام من العلامات المصنوعة و الاعتباطية خلافا للعلامات الطبيعية"¹ يقول إمبرتيكو "من الواضح أنه توجد اختلافات ملموسة بين نظام صوتي وقع تنظيمه من خلال تعديلات بنوية متوالية ومستعمل من قبل المتكلمين بمقتضى دراية لا تحتاج إلى توضيح، وبين نظام علامي وقع فرضه من خلال تواضع واضح و يعرف منه

تقوم على التكييفات القرائية للمتعلم، ومدا مناسبتها للسياقين الوجداني و الموقفي، كما يربط واضع المنهاج النبر بنوعين من البنى اللغوية المختلفة، أولاهما: بنية الكلمة، عندما أكد على ضرورة مراعاة الشد و التتوين و الإشباع و التمييز بين ال الشمسية و القمرية، هذه المواضع التي تحتاج تميزا صوتيا يفرداها عن جملة ما يحوطها من الحروف و البنى الجزئية، وثانيهما: ما تعلق منه بالجمال، وهنا قد يقصد بالنبر مفهوم التنعيم عندما يقرنه بمسألة الأساليب الانشائية وما لهذه الظاهرة الصوتية من دور في تمييز أنواعها، جاء في المنهاج (يستعمل النبرات الصوتية المناسبة للتعجب والاستفهام في التعبير الشفوي)¹ كما (يستعمل النبرات الصوتية المناسبة للأمر والنهي)²، إذ لا يكون ذلك إلا بطلاء صوتي خاص مما يكسوه التلميذ للكلام المنطوق، و التنعيم كما يعرفه أهل الاختصاص هو "قمة الظواهر الصوتية التي تكسو المنطوق كله أي النص، إنه الكل في واحد، حيث ينتظم في أثناؤه 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 عازفها، وطبيعة القطعة (النص) التي يراد إبرازها في صورة سمفونية لها مذاقها الخاص".³ 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 لعدم انتضاح قوانينه العامة في الجانب النظامي من اللغة، ومن ثم فإن ملكة زمام هذه التقنية الصوتية يعتمد على مدى إتقان التلميذ لما سبق من المهارات الصوتية خاصة في جانبها التأسيسي-المتعلق بمستوى تقانة الحروف العربية و صفاتها، ومسألة الشد...الخ- و يعتمد على مدى تقطن المعلم لخصائص الكلام العربي، و مواطن النبر والتنعيم، كما يعتمد

المستمعون بصفة واضحة قواعد الدراية. "إمبرتوايكو، السيميائية وفلسفة اللغة، تر: أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005م، ص 34.

1 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي - الجيل الثاني، ص 46.

2 - منهاج مرحلة التعليم الابتدائي - الجيل الثاني، ص 43.

3- كمال بشر، علم الأصوات، ص 531.

على اللهجة العامية للمتعلم و المعلم معا ومدى اقترابها من اللغة العربية الفصيحة، و تأثرها بخصائصها الأولى.

خاتمة الفصل

من خلال ما سبق نصل إلى الإجابة عن سؤالنا المطروح آنفا، إن الذي يبدو أن الذي يثبت انبعاث روح الفهم المقطعي للغة داخل المنهاج، تلك الأنواع من التدريبات التي تم عرض بعضها، والتي تطرح بشكل لا يدع مجالا للشك أنواع المقطع الصوتي العربي، كما أن هذا المفهوم ورد مصرحا به في ثنايا المنهاج، ومع ذلك لم نجد له إلا موضعين إثنيين، يرتبط في أولهما بمسألة الوعي الصوتي وفي ثانيهما بمسألة القراءة. فلمقطع 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.

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، فكلمة مثل عصفور تحلل إلى عُ+صُ+فو+ر وفي القراءة المقطعية إلى عُصُ+فور، أي أنه تقدم وفق نظام هرمي مضطرب من البنيات الأقل تعقيدا نحو ما هو أكثر تعقيدا، حيث تختلف فيه كل مرحلة عن الأخرى.

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 فيما 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 المتعلم. 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.

وفي الأخير نتبن لنا قواعد تعليم المقاطع لمتعلمي 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، والتأكيد على التنوعات الصوتية التي تعترى أجزاء الكلمات من نبر المقاطع أو عدمه.

يبدو وبعد معاينة الوثائق التي يتعامل معها التلميذ مباشرة - كتاب اللغة وكراس التمارين - أن الهيكل التنظيمي لهذه الوثائق المباشرة يفترض قيامها وبشكل رئيس على التفريقات الأساسية في علم الصوتيات بين الصوامت والصوائت، وأيضاً بين الصوائت القصيرة والطويلة، وبالتالي كانت هاته الوثائق أكثر توفيقاً من جهة التعاطي مع قضايا الصوتيات من الوثائق التربوية الأخرى كالمناهج، الذي نلاحظ خضوعه لنوع من التخفيض الاصطلاحي لما تعلق بعلم الصوتيات، مقارنة بما كان عليه في الجيل الأول. وعلى العموم فإن ما أثبت في هذا الشأن 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 أولاً، بوصفه العنصر المخاطب بهذه الوثائق التربوية - المنهاج، الوثيقة المرافقة للمنهاج، دليل المعلم - فهو بذلك سيحصل معرفة علمية صوتية ممنهجة، يتوقع أن يترجمها المتعلم في شكل أداءات صوتية مخصصة، هي أكثر مناسبة لمستوى التلميذ وأنفع له.

الفصل الثاني التحليل الصوتي

(المقطعي/النطقي)

توطئة

1/ آليات التحليل وأسسها النظرية

1- الأسس النظرية

1-1 الارتقاء اللغوي

1-1-1 المرحلة المقطعية

1-1-2 مرحلة الكلمة الجملة

1-1-3 المرحلة التركيبية

1-1-4 مرحلة اكتمال الدلالة

2-1 بيداغوجيا الكفاءات الختامية

3-1 نظرية الإيقاع

1-3-1 علاقة الإيقاع بالشعر و العروض.

2-3-1 القراءة الشعرية العروضية

3-3-1 مبدأ التقطيع الإيقاعي

4-1 الهندسة المقطعية الصوتية

2- آليات التحليل

1-2 التحليل المقطعي

- أشكال المنجز الشعري

1- القصيدة العمودية

2- قصيدة الشعر الحر

2-2 آليات التحليل النطقي

1-2-2 تحويل النص المكتوب إلى نص منطوق

2-2-2 العمل الميداني -برنامج بارت للتحليل

الصوتي-

2-2-3 إجراءات التحليل

2/ الدراسة التطبيقية

1-2 التحليل المقطعي الصوتي

1-1-2 مرحلة التعليم الابتدائي

2-1-2 مرحلة التعليم المتوسط -السنة الأولى-

3-1-2 مرحلة التعليم المتوسط-السنة الرابعة-

4-1-2 مرحلة التعليم الثانوي-السنة الأولى-

5-1-2 مرحلة التعليم الثانوي -السنة الثالثة-

2-2 من الوعي الصوتي إلى الوعي الفونيتيكي في قراءة

الشعر

3-2 توجيهات واضع المنهاج حول القراءة الشعرية

والأداء

2-2 التحليل النطقي

1-2-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة الحماسة المهاجرة

(مرحلة التعليم الابتدائي)

2-2-2 معاينة الأداء النطقي لنشاط فهم المنطوق

مرحلة التعليم الابتدائي

3-2-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة أبي (مرحلة

التعليم المتوسط)

4-2-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة السمكة الشاكرة

(مرحلة التعليم المتوسط)

5-2-2 معاينة الأداء النطقي لمقطوعة من معلقة زهير

بن أبي سلمى (مرحلة التعليم الثانوي)

6-2-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة جواز سفر

(مرحلة التعليم الثانوي)

خاتمة

« ثم كيف يمكن أن تعد الأسباب والأوتاد أجزاء ونحن
لا نقدر أن نحلل إليها كلمة مثل "إليه" أو "امتد" أو
"استقام"؟ لا جرم تحول الدارسون المحدثون إلى
"المقاطع" ورأوا أن هذه الوحدات المستعملة في تحليل
الأصوات اللغوية، على اختلاف اللغات، هي أصلح
ما تنقسم إليه التفاعيل.»

شكري عياد

توطئة

يعتمد عملنا في هاته المرحلة أساسا على التحليل الصوتي للأشكال الأدبية المتمثلة في القصائد، ونحن إذ نقوم بهذا الحصر للدراسة، فإن ذلك لإيماننا العميق بأن الأشكال الأدبية المتمثلة في القصائد تعتبر المثنوى الأخير والاستثمار النهائي للأصوات، ويمكن التساؤل عن سبب هاته القفزة المنهجية من مستويات ابتدائية جدا في الصوتيات إلى استثمارات أكثر تعقيدا وتشابكا لهذا الجانب -الصوتيات- مع جوانب أخرى تركيبية ودلالية... إلخ، دون المرور بأية مراحل بينية، تتمثل في مرحلة الكلمة وخصائصها الصوتية البنيوية والاستعمالية، وفي مرحلة الجملة أيضا، فإن المراقبة التقنية للمنهاج في مراحلها الثلاثة تثبت خلوه شبه التام من أي فكر صوتي يتعاطى مع هذين المستويين، إلا النزر القليل في باب الصرف، على نحو ما أثبت الصرفيون القدماء، والذي لم يتفاهم إلى الدرجة التي نعتبره بها. وفيما يلي أهم المنطلقات البيداغوجية واللسانية التي تؤسس لهذا الانتقال البحثي من الاعتناء بالصوتيات التي عمادها الصوت المفرد وتعليمية الأصوات العربية، إلى هذا المستوى الإبداعي الذي يرنو جمالية المعنى ويتوسل إليها بشتى الطرق التي تهيؤها اللغة ونظامها، الذي يعتبر جزؤه الصوتي أظهر الأجزاء.

1/ آليات التحليل وأسسها النظرية

1- الأسس النظرية

1-1 الارتقاء اللغوي

يمر الطفل منذ ولادته إلى بلوغه السن التي يحترف فيها استعمال اللغة فهما وإفهاما بعدة مراحل تختلف فيما بينها من جهلة الممارسات اللغوية كما وكيفا، و يختلف الباحثون في تحديد هاته المراحل ولكنهم عموما يشيرون إلى قضية أساسية وهي التنمية الذاتية المستدامة للغة الطفل، التي تأتي كالخاصية الفطرية الداعية إلى التطور المستمر، الذي يتجه تلقائيا إلى

التحسين ما وجد إلى ذلك سبيلا، ويقترح رمضان عبد التواب المراحل التالية التي تتطور فيها لغة الطفل :

1-1-1 المرحلة المقطعية:

(وتكون هاته المرحلة من السنة الأولى لميلاد الطفل إلى سن الثانية يقوم فيها الطفل بتكوين كلام أحادي المقاطع، أو تكراري المقاطع، ويدل به على جميع أقسام الكلام المتمثلة في الاسم والفعل والصفة... إلخ،)¹ ولكن هاته المرحلة تتميز بأنها تقوم أساسا على لغة عامية، أو على مستويات بينية تتحدد من خلال الاستعداد الأسري لتكريس اللغة العربية المتهية، ويحاكي هاته المرحلة على المستوى التعليمي الفترة المتمثلة في السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي التي تقوم على تعليمية الحرف العربي وخصائصه الصوتية، التي تنتهي بمهارة إنجاز المقاطع الصوتية، وتستمد هاته المرحلة أصولها القبلية من المرحلة المقطعية قبل التعليم النظامي.

1-1-2 مرحلة الكلمة الجملة:

(وتقع هاته المرحلة بين سن العامين والعامين ونصف، حيث يتأتى للطفل فيها إمكانية التحكم في المقاطع من خلال إنجاز مقاطع أطول، أو تكوين كلمة من عدة مقاطع قصيرة، إلى أن يستطيع أن ينجز الكلمة الجملة وهي: كلمة يعبر بها عن جملة)²، ويحاكي هاته المرحلة تعليميا المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي التي يتمكن من خلالها المتعلم من التعرف على وظائف الكلمات، ودلالاتها المختلفة من أجل الاستعداد لمرحلة الجمل وتراكيبها.

1 - عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، ص12.

2 - المرجع نفسه، ص12.

1-1-3 المرحلة التركيبية:

(تكون بين عمر العامين ونصف إلى ثلاث سنوات وهي المرحلة التي يتمكن الطفل فيها من التعرف على الطبيعة التركيبية للغة).¹ ويحاكي هاته المرحلة تعليميا الطور الثاني والثالث، وهي مرحلة لا تتوقف على المستوى الإبداعي، وإن كانت كذلك على المستوى الإدراكي النمائي؛ حيث يبقى التركيب أهم مدخل لساني للخلق والإبداع خلال ما يستقبل الطفل من مراحل لغوية لاحقة.

1-1-4 مرحلة اكتمال الدلالة: (وتكون من ثلاثة أعوام إلى ستة أعوام أو أكثر، وهي مرحلة تتصف بأنها ذات لغة مطابقة إلى حد بعيد لغة الأبوين والأسرة من جهة أصواتها وتركيبها، ولكنها تفتقر إلى الإبداعية من جهة المعنى، والتي تبقى موضوع تطوير وتحسين مستمرين)،² وهذه المرحلة يقع ما يقاربها في الجانب البيداغوجي عندما يتأتى للمتعلم إمكانية التمييز بين نوعين مختلفين من اللغة؛ لغة طبيعية يومية ولغة خطاب إبداعي عالي، إنها مرحلة يتعرف فيها المتعلم على الخطاب الإبداعي في شكله النصي وهي مرحلة تحسين واستثمار كل المكتسبات القبلية؛ التي تمثل عناصر الجهاز اللغوي الذي يسعى المنهاج إلى إكسابه الطفل.

1-2 بيداغوجيا الكفاءات الختامية

عند العودة إلى المنهاج من أجل تفهم طبيعة الكفاءات الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي المتمثلة أساسا في الكفاءات المحصلة في الطور الثالث من التعليم الابتدائي نجد أن واضع المنهاج قد اصطلح على هاته المرحلة بـ "طور التحكم و الإتقان"³ ؛ فهو طور التحكم في المكتسبات القبلية للطورين السابقين، ويتحدد هذا التحكم في الميادين المقترحة للمرحلة والمتمثلة في ميدان المنطوق، التعبير الشفوي، وميدان فهم المكتوب، وميدان التعبير الكتابي،

1 - عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي، عند الطفل ص12.

2 - المرجع نفسه، ص13.

3 - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-الجيل الثاني-، مرحلة التعليم الابتدائي، ص5.

حيث تفصح هاته التركيبة من الميادين على اهتمام نوعي خص به واضع المنهاج ما يقوم على فهم المنطوق وإنتاجه فجعل له ميدانين هما: ميدان التعبير الشفوي وميدان فهم المنطوق، حيث يقوم الأول على كونه أداة للتعبير عن الفكر والأحاسيس، كما يمكن من تحسين طرق التفكير وجودة الأداء عند النطق بالألفاظ والتصويت بأجزائها، وبحث العلاقات التي تنتج عن حسن الاختيار والتأليف بين الكلمات، كما يجعل له شكلين مختلفين هما التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، ففي هذا التمييز يتعاطى المتعلم للمرة الأولى مع هاذين الشكلين المختلفين للغة الذين يتوسلان جودة الأداء الصوتي من أجل تحقيقهما على الصورة المرضية. أما ميدان فهم المنطوق فقد خصه بما هو أوضح من ذلك تأكيداً على الجانب الصوتي في قوله: "هو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به... لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة... ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة؛ لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكنه لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب."¹

وفي مرحلة التعليم المتوسط ستكون الكفاءة الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي تلقائياً كفاءة قاعدية لمرحلة التعليم المتوسط، أما الكفاءة الختامية لهاته المرحلة فقد عبر عنها على مستوى فهم المنطوق وإنتاجه بقوله: "يتواصل ويفهم أفكار الخطابات المنطوقة وينتجها مشافهة بلغة صحيحة في وضعيات تواصلية دالة."²، أما على مستوى فهم المكتوب وإنتاجه، فتتحدد الكفاءة الختامية في إكساب المتعلم القدرة على "قراءة وفهم نصوص مركبة نثرية وشعرية من مئة كلمة مشكولة جزئياً يغلب عليها النمط الوصفي، والسردى، والقراءة بلغة منغمة سليمة، وينتج نصوصاً مركبة منسجمة يغلب عليها النمطان الوصفي، والسردى، لا تقل عن عشرة أسطر في وضعيات تواصلية دالة."³ وينبغي الإشارة إلى أن مرحلة التعليم المتوسط تتميز

1 - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-الجيل الثاني-، مرحلة التعليم الابتدائي، ص5.

2 - منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص2.

3 - منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص2-3.

عموما بالتوجه نحو التركيز على اللغة المكتوبة فهما وإنتاجا، يتوضح ذلك من خلال الحجم الساعي المرصود لهاذين النشاطين¹ في مقابل نشاطي فهم المنطوق وإنتاجه بفارق 1سا لفهم المنطوق وإنتاجه مقابل 3سا لفهم المكتوب وإنتاجه، والتي تتضمن ساعة واحدة لكل من : قراءة مشروحة 1سا، دراسة ظاهرة لغوية 1سا، إنتاج المكتوب 1سا. ومن ثم فإن التعامل الجديد في هاته المرحلة مع القضايا الصوتية سوف يختلف عن المرحلة السابقة لأنه سيتوسل نشاط القراءة في الفهم بخلاف ما كان في مرحلة التعليم الابتدائي التي كانت مرحلة بناء جهاز الأصوات والتأكيد على طرائق أدائها وتحسينها، حيث أنه سيتعامل مع هاته الأصوات من خلال ما تؤديه داخل نسيج النصوص القرائية من أجل حصول الفهم والإفهام.

أما في مرحلة التعليم الثانوي فتتمثل الكفاءة الختامية في أن يكون المتعلم قادرا على (تحديد أنماط النصوص مع التعليل والقدرة على المزج بين هاته الأنماط إنتاجا، أما في الجانب الأدبي تتمثل هاته المرحلة في كونها المستوى الأبعد في التعاطي مع الظاهرة الأدبية، التي كانت لها أصول أولية في مرحلة التعليم الابتدائي، ثم توسيعات شملت مختلف أشكال هاته النصوص في مرحلة التعليم المتوسط، وبالتالي هي المرحلة المناسبة للتعاطي مع ما هو أبعد من الأدب أي النقد الأدبي للنصوص المختلفة باختلاف الحقب الأدبية)²

بعد هذا العرض لمختلف المفاصل الأساسية المتمثلة في الكفاءات الختامية لكل مرحلة من مراحل التعليم، والتي يمثل بعضها كفاءات قاعدية لمراحل لاحقة، سيجلنا هذا التوجه البيداغوجي إلى الاعتماد على اختيار يفرضه هذا المنحى الذي يتمثل أساسا في اختيار مجموعة من النصوص الأدبية، التي سوف تكون موضوع الدراسة فيما هو آت، والتي تقتبس من المراحل الابتدائية والنهائية لكل طور من أطوار التعليم، وليس ذلك لشيء إلا لتجنب التحليل الشامل لكل الأشكال الأدبية التي قد تطول بها الدراسة، مما يذهب بشرطها الموضوع

1 - الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص12.

2 - منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، 2006م، ص5.

أولاً؛ وهو البحث عن القضايا الصوتية في أشكالها النموذجية، بعيداً عن التوجه المسحي. ولا يفوتنا أن نشير أن هاته الدراسة لهاته المرحلة ستعتمد أساساً على النصوص الشعرية بعيداً عن الأشكال النثرية، وذلك لسببين؛ فأما أولهما وهو سبب منطقي فني، يتمثل في ما للشعر من قدرة على توظيف الأصوات وخصائصها من أجل بناء موسيقاه الداخلية والخارجية، وهذا أمر مثبت في الدراسات الأدبية العربية معهود، وأما ثانيهما وهو سبب بيداغوجي يتمثل في أن النصوص النثرية في مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي قد أنيطت بها مهمة أخرى تتمثل في كونها وسيلة للفصل بين أنماط لغوية للنصوص؛ كالنمط السردى والحوارى... إلخ، إذ يسعى المنهاج إليها ككفاءة رئيسة لهاتين المرحلتين. وتقوم هذه السببية ككل على رأي مصطفى حركات الذي يرى (أن إيقاع النثر من النوع العشوائى الذي لا يدل تقطيعه الصوتي إلى سواكن ومتحركات أو إلى مقاطع صوتية على أي دلالة إيقاعية خالصة تعتمد على أجزائه الصغرى (الصوتية)، فالنثر يعتمد في هيكلته إيقاعه على المستويات اللغوية أي: الكلمة، الوحدات التركيبية، الجمل...، أي أنه إيقاع حر من ناحية متحركاته وسواكنه).¹

وقد عبر واضح المنهاج عن الدور الأساسى الذي يجسده النص الأدبي بقوله: "إن النصوص الأدبية تمثل مركز ثقل المواد التي يدرسها أستاذ اللغة فعن طريق النص الأدبي:

- يتعود التلاميذ على جودة النطق وسلامة الأداء وحسن التعبير.

- يتدرب التلاميذ على دقة الفهم وحسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبية، التي تتميز عادة بالدقة وحسن التركيز.² إن هذا الكلام يجعلنا ملزمين بالتحليل اللساني الذي يفضي إلى هذا الهدف التعليمي، ومن هنا تحصل المناسبة المنهجية بين نوعية الدراسة المقترحة للنصوص الأدبية المتمثلة في الجانب الصوتي وهندسته المقطعية مع هذا الغرض المسطر من طرف واضح المنهاج.

1 - ينظر: مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص 52-53.

2 - منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 18.

وإذا عدنا كرة أخرى إلى منهاج اللغة العربية لننتقهم وجهة نظر واضع المنهاج في اقتراح الدراسة الأنسب للنص الأدبي على ضوء المقاربة بالكفاءة والمقاربة النصية، فإننا نجد ما يؤكد هذا التوجه اللساني في الدراسة، الذي يخدم ولاشك قضية هذا البحث حيث يقول واضع المنهاج: "والنص الأدبي معين لا ينضب، فهو يتجدد وينبعث من خلال كل قراءة؛ ومهمة المدرس أن يعتمد إلى إذكاء روح التفكير والتعمق في دراسته دراسة إبداعية بنزعة عقلية وتفكير منطقي، يجعل المتعلم يتعلق باللغة وآدابها مادامت تسمو بفكره... وإنما تفلح الدراسة بهذا الأسلوب إذا تمت وفق المقاربة بالكفاءات أي وفق منطق الإدماج -إدماج المكتسبات والروافد اللغوية من نحو وصرف...- وغيرها من الروافد الأخرى في الدراسة.¹ وخلال هذا التوجه صدر إلى هاته المشروعات المنهجية، باعتماد التحليل الصوتي الذي نفترض وفق ما تم إثباته من دراسة لمستوياته الفونيتيكي والفونولوجي في المرحلة الفائتة تجوهره كمكتسب قبلي، لا بد من استغلاله في مرحلة ما من مراحل تطور الجهاز اللغوي للطالب، الذي يدفع في اتجاهين؛ إنتاج النص الأدبي الشعري خاصة، والحكم على هذا النص. أي أن القضية الصوتية ستخدم النص الأدبي في شقه الإنتاجي المبني أسلوبيا على الاختيار، وشقه النقدي المبني على العملية العكسية لذلك. كما يؤكد واضع المنهاج بصدد هذا الأخير، على ضرورة الابتعاد عن القوالب الجاهزة والعبارات المبتذلة في التعاطي مع النص الأدبي نقديا حيث يقول: "والنص الأدبي قد يبدو أول وهلة عالما صغيرا بسيطا غير معقد ولا متشعب، ولكن بالنظر الثاقب والدراسة المعمقة تتكشف مساحته الفكرية وحجمه الحقيقي فهو عموما عالم منغلق ولكنه قابل للانفتاح، ومفتاحه لا يأخذ في اليد لفتح أبوابه، وإنما يبحث عن هذا المفتاح في ثناياه ذاتها.² ولعل الدراسة الصوتية مما قد ينير للناقد طريقه إلى النص، وإن كانت دراستنا في هذا الصدد ليست دراسة نقدية مباشرة فإنها دراسة بيداغوجية لمحاولة التعرف على الأنماط الصوتية وقضاياها الأساسية في مراحل التعليم، ومحاولة الوقوف على نوعية الوشائج الرابطة بين

1 - منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 19.

2 - منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 19.

مختلف مراحل التعليم على هذا المستوى من أجل الوصول إلى الحكم عن كيفية تكريس واضع المنهاج لهاته المناظير من أجل خدمة قضية تعليم اللغة العربية.

1-3 نظرية الإيقاع

بعد الفراغ من استكمال المناقشة البيداغوجية والوقوف على أهم الخطابات البيداغوجية الداعية إلى استثمار نوع التحليل المقترح في هاته المرحلة -التحليل الصوتي- لا نجد بدا من التعرّيج على تبين نوعية هذا التحليل الصوتي، وضبط حدوده المنهجية، ذلك أن المدخل الصوتي في حد ذاته يتميز باتساع مشاربه ومصطلحاته وآلياته التي يستخدمها غير واحد من المجالات اللسانية والأدبية، ولتحديد هاته الضوابط لا بد من الوقوف على جملة من القضايا التي تحصر البحث في هدفه الأساسي المتمثل في الوقوف على المسائل الصوتية في أشكالها الابتدائية، دون الخوض في اعتبارات أخرى قد تجر البحث إلى مجالات دلالية أو فنية مما يغلق القضية الأساسية.

اعتمادا على ما سبق من الحديث عن مراحل تطور اللغة، من مستوياتها البسيطة -الأصوات- إلى الوصول إلى اكتمال الملكة النصية الإنتاجية و التأويلية، الأمر الذي يرافق مراحل التعليم، نطرح السؤال عن المجال الذي سوف تحتله قضايا الأصوات، وهنا نستطيع القول أن المكونات الصوتية في هاته المراحل المتقدمة من الملكة اللغوية، تتراجع إلى الخلف قليلا، من أجل أن تبرز بعض المكونات التركيبية، التي تعطى لها صلاحيات أكبر في إدارة المشهد الخطابي، إن هذه المكونات الصوتية لا يتم إلغاؤها، لكنها تدخل مع مكونات أخرى غير صوتية في ما يسمى بالإيقاع، الذي له علاقة وطيدة بالشعر والموسيقى، (هذان النوعان يشتركان في كونهما متعلقان بالزمن، ونوعية الإحساس الذي يثار عند السامع عند تلقيهما، وأيضا طبيعتهما الغنائية)¹، وحيث أنه يعنينا الشعر بطريقة ضرورية، لكونه جزءا من اللغة

1 - مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص12.

موضوع الدراسة، فإننا سوف نقتصر على تبیین بعض تفاصيل العلاقة "إيقاع/ شعر" محاولين تقريرها تعليميا في قوالب بيداغوجية أكثر تخصصا.

1-3-1 علاقة الإيقاع بالشعر والعروض

إذا انطلقنا من القصيدة الموزونة فإننا نجد (تقوم على اللغة والوزن، فإذا أردنا أن نتحسس الإيقاع داخل هذا الشكل المنسجم من الإبداع، فإننا نجد نوعين منه: إيقاع اللغة وإيقاع الوزن، هذا الأخير يحتوي بدوره على نوعين آخرين تظهرهما القراءة الشعرية، وما تهدف إليه من إبراز للمكونات العروضية، أو تبیین المعاني الشعرية، وأحيانا ما تتطابق هاتاه القراءات فيصبح الإيقاع هو الوزن والنمط القرائي المبرز للمعنى معا، وأحيانا ما تفرق متمحضة في أحد النوعين، ومن ضروب هذا التطابق ما نشهده في كثير من القصائد العمودية عندما يتطابق الإيقاعان داخل البيت الواحد، لكونه يعبر عن نظامين مختلفين هما: نظام البحر الشعري عند اكتمال التفعيلات وتناسقها، ونظام الجملة المعنوي عند اكتمال الاسناد.¹ إن هذا التطابق هو مظهر واحد من مظاهر الإيقاع، الذي يفترض التحكم في قضية حساسة جدا، ألا وهي التحكم في الأبعاد الزمنية عند القيام بالفعل القرائي، وما يتعلق بذلك من مفروضات الوقف، ومن ثم يعرف مصطفى حركات الإيقاع على أنه: " حدث متكرر يقطع الزمن إلى أزمنة متجاورة، تربطها علاقات مختلفة"² و يجعل الوقف " عنصرا أساسيا من عناصر الإيقاع."³ أما وحدته الدراسية فيصطلح عليها مصطفى حركات مفهوم: السلسلة الإيقاعية (التي قد تكون من معطيات الواقع الإيقاعي، وهي تنتمي في هذه الحالة إلى ميدان التحقيق. وقد تكون السلسلة منتمية إلى مستوى نظري مثل: مستفعلن مستفعلن مفعولات، التي يبنى عليها وزن السريع).⁴

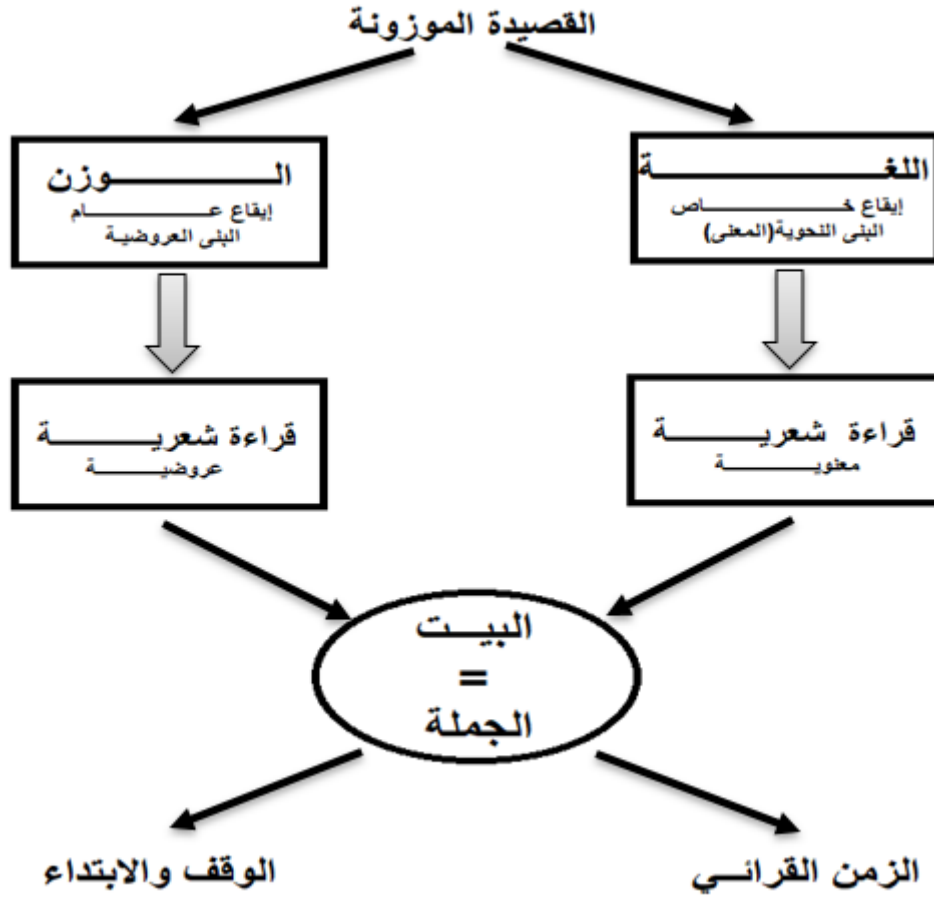
1 - مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص 15 و 88 و 95.

2 - المرجع نفسه، ص 18.

3 - المرجع نفسه، ص 26.

4 - المرجع نفسه، ص 18.

المخطط التالي يلخص أهم المفاهيم السابقة.



مخطط (5) يوضح علاقة الإيقاع بالوزن¹

1-3-2 القراءة الشعرية العروضية

يقوم الشعر في إنتاجه على اللغة التي تزوده بالإمكانات التعبيرية الهائلة في نظامها، كما "يأخذ زمانه من زمان اللغة، ولكنه ينشئ علاقات جديدة بين الأصوات ويؤسس أصنافاً غير واردة في الخطاب العادي".² ولعل ما يساعد في إبراز هاته العوالم السابحة في فضاء الشعر، ما تقوم به القراءة الشعرية التي تركز على المعنى وتأثيراته الوجدانية، ولعل مغامرة المعنى ما يجعل هذا النوع من القراءة غير قواعدي، أي غير دراسي يتعذر الوصول إلى

1- مخطط (5) من تنسيق الباحث.

2- مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص21.

أسسه، لاعتماده على التجربة الفردية للقارئ وعلى خلفياته ومرجعياته اتساعا وعمقا. وفي المقابل نجد النوع الثاني من الإلقاء، الذي يعتمد على إبراز المكونات العروضية والنمط الصوتي الطاعي على القصيدة ككل، وهذا النوع من " الإلقاء لا يملك معنى يوصله، فهو إذا جمالي بحت ومهمته إيصال الحس الإيقاعي، ونجد أن مصطفى حركات يدخله تحت طائلة الإنشاد فيقول: "وسنسمي إنشادا هذا الإلقاء الإيقاعي الذي يبرز الوزن." ¹ أي أن وظيفته هي " إبراز المكونات الوزنية للقصيدة والبيت. " ² وهذا النوع من الإنشاد هو ما جعلنا في حقيقة الأمر نتقهم جزءا مهما من الممارسة الإبداعية للشاعر، فهو يسلط النور على تلك المرحلة الغامضة، التي تسبق ولادة العمل الشعري خاصة فيما تعلق بانطباق محور المعاني على محور الإيقاعات، إنه (تجسيد للملكة الإيقاعية للشاعر، أي ما يجعل الشاعر يصب المعاني في قوالب لغوية خاصة، وفق ما تقتضيه قواعد الموسيقى والإيقاع). ³ إن هذه القراءة الشعرية التي نعمل إلى تفريرها تقوم على الجانب العروضي وحسب، لخضوع (الوزن كإيقاع لمجموعة من القواعد والضوابط) ⁴ هذا من جهة، ومن جهة أخرى كون الإيقاع (بكل أشكاله في اللغة والشعر والموسيقى فعلا إراديا) ⁵ للقارئ كامل القدرة على التحكم فيه و تكييفه وفق غرض ما، " وأيضا كون الوزن العروضي لأي نص لغوي يمكن أن يعرف على المستوى الصوتي المقطعي فهو "سلسلة المقاطع الطويلة والقصيرة المرفقة به" ⁶ وهذه جهة ثالثة، الأسس الثلاثة معا جعلت مصطفى حركات يقدم مجموعة قواعد النبر الشعري التالية :

1 النبر الشعري هو التركيز على مقاطع معينة من الوزن.

1 - مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص166.

2 - المرجع نفسه، ص168.

3 - المرجع نفسه، ص166.

4 - المرجع نفسه، ص51.

5 - المرجع نفسه، ص22-23.

6 - المرجع نفسه، ص102.

2 للنبر الشعري ثلاثة وظائف أساسية: وظيفة تحديدية لعناصر الوزن تبرز بداية ونهاية التفاعل والأشطر والأبيات، وظيفة تقابلية تبرز التكافؤ بين الوحدات المتشابهة، وظيفة تمييزية تجعلنا نفرق بين الأوزان.

3 النبر يرافق المد والساكن عموماً وهو من ميدان الإنشاد قبل أن يكون من ميدان اللغة.

4 النبر الشعري لا يتعارض مع اللغة فهو إذا لا يستطيع أن يقع على المواقع القصيرة.

1-3-3 مبدأ التقطيع الإيقاعي

تقوم نظرية حركات في إنشادية الشعر على التقطيع الإيقاعي، الذي يقوم على تحديد المستوى الإيقاعي داخل القصيدة، حيث ينطلق من مسلمة تتمثل في (أن الإيقاع ليس نوعاً واحداً في أي نص شعري، بل هو مستويات متراكبة، تتحدد بمكونات الشعر العامة-الأبيات الشعرية- نزولاً إلى ما هو أخص منها كالأشطر فالأخص كالنفعيات وصولاً إلى مكونات هذه النفعيات من الأسباب والأوتاد حتى المقاطع الصوتية).¹ ومن أجل تحديد الإيقاع الذي يضطلع بوظيفة إبراز التفاعل و تحديد نوعية المكونات العروضية المشتركة داخل الوزن الواحد، (يعتمد حركات على مبدأ التوقيع الذي يقوم على تعليم مواضع الإيقاع المرتفع والمنخفض. وبحسب هذا المبدأ فإنه يمكن اعتبار الشطر الثاني المعلم بالقافية موقعاً بإزاء الشطر الأول ويكون الود معلماً بإزاء السبب ويكون المقطع الطويل معلماً بإزاء المقطع القصير... الخ، كل ذلك وفق مبدأ التقابلات التي تعطينا صورة واضحة عن هيئة الإيقاع الخالص للشعر).² إن هذه القوانين التي صاغها حركات تمثل المبادئ الأساسية للقراءة الشعرية التي نطلبها على مستوى المقررات الدراسية، التي لوحظ خلوها التام من أي معايير لهذا النوع من القراءة، ولعلنا نحدد في هذا الموضع نوعين مختلفين من المهارات التي تتعلق بالفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية -المعلم، المتعلم- فأما المعلم فإننا في مرحلة التعليم

1 - ينظر: مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص 175-177.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص 164 و 171.

المتوسط نتوقع منه أن ينتج النموذج القرائي المثالي بسبب افتراضنا معرفته بالعروض وأبحره وما يكون هاته الأبحر من تفعيلات وما يكون هاته التفعيلات من أسباب وأوتاد. وبالتالي فإنه سيعرف بطريقة تلقائية مواضع الإيقاع داخلها ليصوغها في نموذج القرائي، من أجل أن يتفاعل معها المتعلم بطريقة ضمنية دون الحاجة إلى النفاذ إلى هاته المكونات الصعبة نسبياً مقارنة بمفترضات المرحلة المتوسطة على سبيل التمثيل، من جهة أخرى يتمتع المتعلم في هاته المرحلة بمعرفة جيدة بالمقاطع الصوتية وأنظمتها، فملكته في التقطيع والعد آخذة في التطور و يمكن أن تكون أساساً يجعله يدرك حقيقة ثبات عدد المقاطع في أبيات القصيدة الواحدة، ذلك الثبات الذي يمثل إحدى أسس نظرية الإيقاع الشعري، إلى أن يصل المتعلم إلى المراحل الأخيرة من التعليم الثانوي ليتعرف على ما تبقى من هذه الصورة الفسيفسائية للإيقاع، عند التعرض لمفاهيم العروض الأساسية، نقصد التفعيلات والأسباب والأوتاد وما اشتهر من الزحافات والعلل بحسب البحور المقررة. وسوف نرجئ التمثيل لهذه النماذج القرائية إلى موضع لاحق عند اعتماد التحليلات الصوتية للنماذج المنتخبة من الشعر.

4-1 الهندسة المقطعية الصوتية

نجد أنفسنا أمام اختيار منهجي تفرضه طبيعة البحث في حد ذاته، وبتعبير أدق نوعية الدراسة الصوتية لمجموعة النصوص المختارة التي كان أساسها المراحل الابتدائية والنهائية لكل طور تعليمي وفق المنظور البيداغوجي المتمثل في الكفاءات الختامية والابتدائية لكل مرحلة، إن هذا الاختيار يتمثل في الهندسة المقطعية الصوتية، لأنها طريقة تحليلية تقوم على ما يضيفه التحليل المقطعي الصوتي للنص الشعري، وهي بذلك تختلف عن كثير من الدراسات الصوتية التي نجدها على سبيل المثال في حقل الأسلوبية أو الشعرية والتي تقوم على مناقشة الاختيارات الواعية، أو غير الواعية للشاعر في بناء نصه، كاعتماده على مجموعة من الأصوات المخصوصة داخل حشو الأبيات، أو في التقفية من خلال الروي، أو غير ذلك، فهي دراسة حول الشعر وليس داخله، إنها معاناة علمية تقوم على عمل تشرحي مقطعي

لحشو الأبيات الذي يعتبر جزءا من مجال أرحب هو الهندسة الصوتية التي تعرف بأنها: دراسة "الأصوات التي تتماثل تماثلا تطابقيا على المستويين، الكمي والكيفي وتشكل مسارا هندسيا في التابع الصوتي للنص وقد يكون هذا المسار مستقيما أو منحنيا وفقا لطبيعة تشكيل النص".¹ وكما أشرنا سابقا إلى الخلاف الواقع على مستوى هاته المسألة في جدوى المقاربة الصوتية للمعنى، "إلا أننا لا نستطيع إغفال أثر الصوت في تشكيل المعنى في الهندسة الإيقاعية للنص الشعري، كما لا نغفل العلاقة الوطيدة بين شكل القصيدة وهندستها الصوتية، إذ تتشكل الهندسة الصوتية الإيقاعية للنص الشعري تبعا لشكل القصيدة"² كما تحتشد مجموعة كبيرة من المؤثرات لتحديد بطريقة أعمق تجليات هذا المستوى الصوتي و التي "منها: المستوى الأدائي للصوت، مستوى المعاشية للنص، الحالات السيكلوجية لمنتج الصوت ومتلقيه وعصر النص وبيئته، طبيعة الواقع الذي أنتج فيه النص ومدى اقترابه من الواقع أو ابتعاده عنه، كل هذه المعايير وغيرها تؤثر إلى حد كبير في العلاقة الحميمة بين الصوت ومؤثراته الدلالية. ويصبح لكل نص خصائصه الصوتية المميزة والدالة على معناه، وذلك من خلال النظر إلى الصوت وفق منظومة شمولية للنص".³

2 آليات التحليل

2-1 التحليل المقطعي

في مستهل هذا التحليل لابد من تحديد المدونة المعتمدة فيه، والتي دلت عليها تلك الطريقة التعليمية المعتمدة على المداخل والمخارج الواردة في كل مرحلة تعليمية، حيث أفرزت معتمدا شعريا متنوع الأشكال ينتمي إلى حقبة أدبية مختلفة من تاريخ الإبداع العربي، ويتكون أساسا من القصائد الخمس التالية: الحمامة المهاجرة، أبي، السمكة الشاكرة، معلقة زهير بن أبي

1 - مراد عبد الرحمن مبروك، الهندسة الصوتية الإيقاعية، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2010م، ص10.

2 - المرجع نفسه، ص13.

3 - المرجع نفسه، ص8.

سلمى، جواز سفر، التي تشير إلى اختلاف على مستوى الشكل الشعري، وبالتالي إلى اختلاف على مستوى نوعية الهندسة الصوتية اللازمة لكل شكل شعري. وسنعمد فيما يلي إلى تحليل هاته القصائد المقترحة في مراحل التعليم المختلفة مطبقين خلال ذلك مهارة الوعي الصوتي وما تقتضيه من تحليل مقطعي لحشو الأبيات الشعرية، من أجل الوقوف على بعض الملامح التي قد تسعنا بها هذه المهارة، لتفهم العروض وحقيقة تفعيلاته كل ذلك من أجل تيسير تعليميته وفق هذا المبدأ الصوتي في التفسير، وتحديدًا بغية فهم تحولاته في الأداء الفعلي للمنجز الشعري.

فالعروض عند واضع المنهاج: " علم ذو أصول وقواعد يعرف بها صحيح الشعر من فاسده، وبتعبير أدق هو علم يبحث في الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليقة أو دراية، وفي التغيرات التي تعترض تلك الأوزان، وفي الأصول التي يعتمد عليها هذا الشعر فترسخ سمته العامة وتشد أوصاله وتثبت أوائله وأواخره." ¹ وهنا يمكن أن نتفهم جزءا من وظيفة علم العروض في المنهاج، التي يجعلها واضعه كالأداة التي تميز صحيح الشعر من سقيمه، لا أن يكون العروض مدخلا لفهم الشعر وإبداعيته، ويزيد من تبين ذلك عند الحديث عن أسبقية الظاهرة الشعرية على العلم الذي وضع لرصد بعض ملامحها البنائية، فيقول: " و من المعروف أن ظهور الشعر العربي أسبق من معرفة بحوره، كما أن اللغة أسبق من قواعدها، ومثلما دفع حرص اللغويين و علماء اللغة إلى فهم مفرداتها، ووضع المعاجم و القواعد، دفعهم حرصهم على الأوزان الشعرية إلى تعرف بحورها و أصولها ليتجنب القارئ أو الشاعر مواقع الزلل في الشعر و النظم، و يتعرف الصحيح من المكسور." ² ونحن في عملنا المعتمد على الهندسة المقطعية ربما لن نخرج عن هذا الطموح، فنواطئ واضع المنهاج فيما يرمي إليه من

1 - منهاج اللغة العربية، السنة الأولى ثانوي، ص24.

2 - منهاج اللغة العربية، السنة الأولى ثانوي، ص24-25..

وظيفة العروض من تزويد المتعلم بهاته المهارة، التي يتحسس بها صحيح الشعر من سقيمه، إلا أن معتمدنا ليس التفعيلات في حد ذاتها، بل أنماطها المقطعية التي تمثل جوهرها الصوتي.

أشكال المنجز الشعري

- القصيدة العمودية

تختلف القصيدة العمودية عن نظيرتها من الشعر الحر في اعتمادها الكبير على الموسيقى وقدرتها على المزج بين هاته الأخيرة والبنية اللغوية، كما يتمثل هذا الاعتماد أساسا في سطوة الوزن الشعري والزامية القافية وأصواتها المكونة لها، الذي يعتبر الروي ظاهرتها الأبرز، "فإذا تأملنا النص الشعري العربي القديم في قلبه النموذجي وجدناه يقدم عبر الوزن والقافية موسيقاه الطبيعية و مقومات إنشاديته، إذ أن هذا الإيقاع العروضي والقافية يكتسبان أهمية كبرى... باعتبارهما الوسلتين اللتين انطلقا منهما يمكن إدماج الموسيقى في اللغة".¹

يقوم شكل القصيدة العمودية الذي يفرض هندستها المتميزة على نوعين من التوازي؛

أ- التوازي العمودي للأبيات.

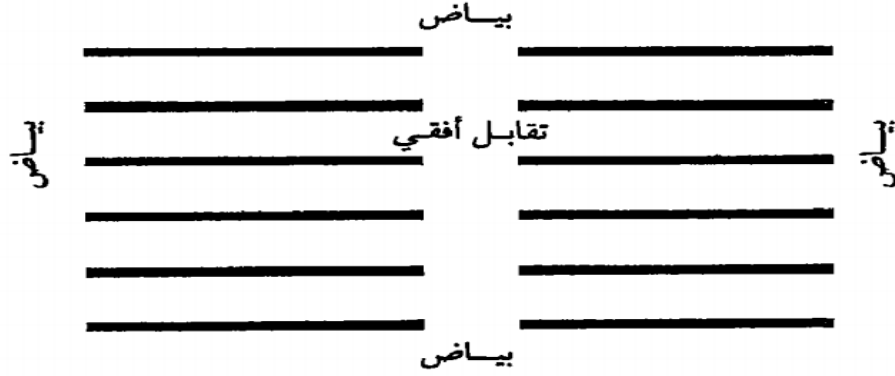
ب- التقابل الأفقي للأشطر.

"هذان العنصران ينتظمان وفق شكل ينجح للاستطالة، بحيث يتم فيه رصف الوحدات المكونة أفقيا في حدود شطرين متقابلين في خط واحد، تفصل بينهما مساحة بيضاء، مشكلين نموذجا تتوالى أسفله الأبيات الأخرى موازية له عموديا، مفسحة المجال لتوازي هندسي ثالث، تنتظم وفقه الأعمدة البيضاء الثلاث الممتدة على حافات الأشطر وما بينهما بشكل عمودي، وهي

1 - كريستوفر كودوير نقلا عن: محمد الماكري، الشكل والخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1،

1991م، ص 135.

فراغات بيضاء تنفتح على بعضها من الأسفل ومن الأعلى بواسطة عمودين أبيضين متوازيين أفقياً يحددان النص في البداية والنهاية.¹



مخطط (6) الهندسة الشكلية للقصيدة العمودية.²

ومن ثم يتبين لنا دور الهندسة الشكلية في القصيدة العمودية وهندستها المقطعية، إنه تعبير عن تناسق بين إبداعية النص التي تترجمها العمليات الأدائية له وإبداعيته المتمثلة في شكله المكتوب المنتظم، أو أنها استتفار المعنى الشعري لحاستي المتلقي -السمع والبصر- الأكثر تأثراً بقضية الجمال، " إن هذا التوازي والتقابل المتعدد الأبعاد فضائياً يوازن آلياً توازياً وتقابلاً آخرين على مستوى التحقق الزمني في الأداء الشفوي، بحيث يوطر الأول الثاني ويحد من امتداده منظماً له في توازي هندسي تقدم معه عناصر النص في نظام متشاكل.³

- قصيدة الشعر الحر

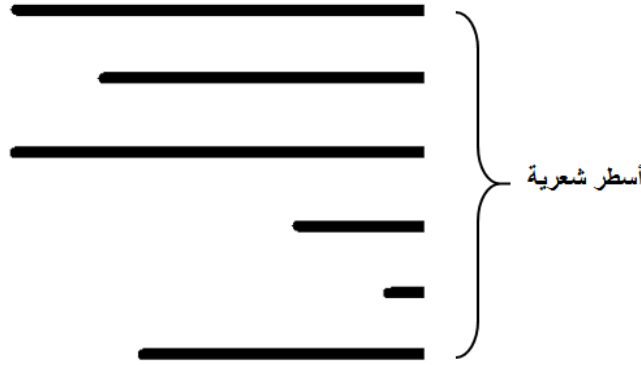
تختلف قصيدة الشعر الحر في هندستها الصوتية عن القصيدة العمودية، رغم أنها قد تحتوي على ذات الوزن الشعري الذي تبني عليه القصيدة العمودية، (حيث تخضع أيضاً لشكلها الخطابي، ومن ثم لا تنتظم هندستها المقطعية وفق مبدأ التوازي أو التقابل، بل تخضع

1 - كريستوفر كودوبر نقلاً عن: محمد الماكري، الشكل والخطاب، ص 136.

2 - مخطط (6)، محمد الماكري، الشكل والخطاب، ص 136.

3 - المرجع نفسه، ص 137.

إلى تتابعها غير المنتظم، الذي يحدده طول السطور الشعرية وقصرها فهي تعتمد على تماثل الوحدات الصوتية الإيقاعية داخل النص الشعري.¹



مخطط (7) الهندسة الشكلية للقصيدة الحرة.²

2-2 التحليل النطقي

تنقسم الصوتيات من حيث هي مجال بحثي إلى عدة تخصصات، التي من ضمنها: الفونيتيك والفونولوجيا وعلم الأصوات النطقي، وإذا كنا قد تناولنا الجانبين الأولين أي الفونيتيك والفونولوجيا في عموم دراستنا في الفصل الأول، فإن عملنا الآتي سيعتمد على المجال النطقي الذي هو: (أحد المستويات التي يتم فيها تحليل الظواهر فوق مقطعية، ومن إيجابياته أنه يقع في مستوى ملاحظة عقد التواصل الذي تتجلى في الإشارة signal، التي هي نتيجة كاملة لإنتاج المتكلم locuteur، وعينة stimulus، تحلل من طرف المستمع auditeur. ويرتكز التحليل النطقي على المكونات الفيزيائية للموجة الصوتية التي هي: التردد الأساسي fréquence fondamentale، والمدة الزمنية durée، والضغط intensité. ومن ثم فهو يوضح الخصائص الفيزيائية للحركة المنبورة voyelle Accentuée، مقارنة مع الحركات

1 - مراد عبد الرحمن مبروك، الهندسة الصوتية الإيقاعية، ص15.

2 - مخطط (7) من إعداد الباحث.

الغير منبورة *voyelle non Accentuée*. وتترك المكونات النطقية التي يتحقق بها النبر على شكل ارتفاع من طرف المستمع، ذلك أن الأذن كما يرى Rigault: تستقبل انطباعات عامة تضم التردد والضغط والمدة والجرس. ولكنها غير قادرة على تحديد كل مكون من هاته المكونات على حدة.¹

يرمي التحليل النطقي إلى: (تحديد المكونات النطقية وفصلها ودراسة كل واحد منها على حدة، ذلك أن هذا النوع من التحليل يبدأ حيث ينتهي عمل الأذن، حيث يجب Malmberg على العلاقة المدركة بين الحقيقة المدركة *Réalité perçue* والحقيقة المقيسة، فعند علماء الأصوات التحليل الآلي *Analyse instrumentale* هو تكملة شهادة الأذن الناقصة حيث يبدأ مجاله عندما ينتهي عمل الأذن.² فإن هذا النوع من التحليل سيسعفنا في ملاحظة بعض الظواهر الأدائية كمسألة: المد، والإدغام، والتشديد، ومخارج الأصوات وصفاتها... إلخ، هذه الظواهر التي وإن كان للأذن بعض إمكانية تحسسها سمعياً بالنسبة للمتخصص الدارس والممارس لنظام الأصوات العربية، إلا أنها تبقى مبهمة بالنسبة لجمهور الباحثين والمتكلمين باللسان العربي، حيث سيسعف هذا التحليل في تصوير نماذج هذه المسائل و نقلها من عالم الصوت المبهم إلى نطاق الصورة العلمية المعبرة.

2-2-1 تحويل النص المكتوب إلى نص منطوق

خلال الاستعداد للعمل المخبري المتمثل في تحليل الأطياف الصوتية الموجية، صادف البحث مشكلة تقنية متمثلة في نوعية القراءة الشعرية المناسبة لهذا التحليل، ذلك أن القراءة الشعرية عملية جد معقدة وتتميز بهلامية تمنع التحكم في النص التحكم النهائي، فهي تخضع للأهواء والعواطف والأفكار الذاتية للقراء، كما أنها تتميز بابتعادها عن القراءة الحقيقية التي يمكن أن يسعفنا بها المبدع في حد ذاته، تلك القراءة التي يعتبر طلبها متعسراً للغاية، ومن

1 - عبد الحميد زاهيد، نبر الكلمة وقواعده في اللغة العربية، دار ويلي، مراكش، ط1، 1999م، ص13-14.

2 - المرجع نفسه، ص14-15.

ثم يقترح بعض الباحثين كميشال ريفاتار من أجل تجاوز هاته المعضلة الفنية مفهوم القارئ النموذجي Archileteur ، الذي يعتبر "بديلا عن القراءة الفردية التي يقوم بها باحث انطباعي من أجل حصر المؤشرات الأسلوبية في النص؛ إنه معيار موضوعي يمنع كل قراءة ذاتية في النص".¹ ويتحدد أساسا هذا القارئ النموذجي في مجموعة القراءة للنص الواحد، إن هذه القراءة قد تحيل إلى نوع تلك التطابقات التي تتصل مع القراءة الأولى لمبدع النص. إن استعمالنا لهذا المفهوم لن يكون مطابقا لمراد ميشال ريفاتار منه، لكنه يوحى بإمكانية المطابقة القرائية التي يبحث من خلالها على مواطن النشاط داخل مجموعة قرائية واحدة لذات النص، على افتراض مثالية النمط القرائي لشاعر يقرأ عملا إبداعيا لشاعر آخر، ومن ثم تمثل جمهور القراء على مستوى هذا البحث في ثلاثة أنواع؛ المتعلم، المعلم، الشاعر. إن إمكانية التطابق بين القراءات المختلفة لهذه الأنواع يمكن اعتبارها تعليميا مناطق المفترض والضروري أثناء الممارسة القرائية للنص، أما مواطن الاختلاف فتتمثل مناطق الخلل الذي من أجل تحديده تعطى الأولوية لقراءة الشاعر فالمعلم فالمتعلم وفق هذه التراتبية.

2-2-2 العمل الميداني -برنامج بارت للتحليل الصوتي-

جرت العادة في علم الأصوات النطقي على مستوى العمل المخبري لتحليل اللغة المنطوقة استعمال جملة من الأجهزة كجهاز السنوجراف Sonagraph أو الأسبكتروجراف Spectrograph أو جهاز التحليل الطيفي الفوري Speech work station وهي أجهزة تقوم بتحويل الصوت المنطوق إلى حزم صوتية، غير أنها تعتبر الآن أجهزة جد قديمة نظرا للثورة التكنولوجية الحادثة في علم الاتصال الذي يعتبر الصوت وآلية فهمه ونقله... إلخ قضية جد أساسية فيه، ومن ثم سيعتمد البحث في محاولة لمواكبة الحالي و الحديث الاعتماد على بعض أجهزة التسجيل الصوتي والاستعاضة عن تلك الأجهزة القديمة ببرنامج برات Praat .

1 - ميشال ريفاتار، معايير تحليل الأسلوب، تر: حميد الحمداني، دار النجاح، المغرب، ط1، 1993م، ص8.

"برات هو برنامج جيد يطوره ويشرف عليه كل من Paul Boersma و David Weenink. من جامعة أمستردام University of Amsterdam، متاح مجاناً دون أي حقوق للمبرمجين، وهو ببساطة من أفضل البرامج المتاحة للسانيين من أجل تحليل الكلام كما أنه غير مبرمج من أجل اللسانيين الذين ليس بالضرورة يعتبرون أنفسهم أصواتيين أو يتمتعون بخلفية قوية في الصوتيات من أجل الحصول على قياساتهم التي يحتاجونها ويرغبون فيها من أجل أبحاثهم.¹ أو أنه " أداة مرنة من أجل تحليل الكلام والتي تقدم حزمة من الإجراءات الأساسية و غير الأساسية بما في ذلك التحليل الأسبكتوجرافي و التأليف اللفظي و الشبكات العصبية.² والجيد في هذا البرنامج أنه يقوم في عمله على قاعدة بيانات software التي يقدمها أي حاسب من خلال برنامج windows بعيداً عن الإجراءات المخبرية التي تستدعيها الأجهزة السابقة الذكر التي تتعذر في كثير من الأحيان. ومن ثم سنعمد من خلال هذا البرنامج إلى تحويل النص المكتوب إلى حزم صوتية متجاوزة يتم على ضوءها تحديد الكتابة الصوتية للنص الشعري، كما أننا سنعزز ذلك باعتماد الكتابة المقطعية التي سيكون لها دور في تحديد

1 – "Praat is a wonderful software package written and maintained by Paul Boersma and David Weenink of the University of Amsterdam. Available for free, with open source code, there is simply no better package for linguists to use in analyzing speech. Unfortunately, ..., and is not designed to help linguists (who may not necessarily consider themselves to be "phoneticians" or have a strong phonetics background) get the measurements and make the changes that they need and desire for their research." **The guide "Using Praat for Linguistic Research", Dr. Will Styler. Document Version: 1.8.1 Last Update: December 25, 2017 from <http://wstyler.ucsd.edu/praat/> .**

2 – "is a very flexible tool to do speech analysis. It offers a wide range of standard and non-standard procedures, including spectrographic analysis, articulatory synthesis, and neural networks." **PRAAT Short Tutorial A basic introduction Pascal van Lieshout, Ph.D. University of Toronto, Graduate Department of Speech Language Pathology, Faculty of Medicine, Oral Dynamics Lab V. 4.2.1, October 7, 2003 (PRAAT 4.1.x). from http://individual.utoronto.ca/ngn/lab/PRAAT_workshop_manual_v43_1.pdf**

مكونات الحزم الصوتية اعتمادا على أنواع المقاطع الصوتية في اللغة وتحديد التتابعات من الصوامت والصوائت، وأيضا سيعزز البحث هذا التحليل بتحديد الصيغ التفعيلية العروضية ومن خلال تفاعل هذه النطاقات الثلاث؛ النطقي و المقطعي والعروضي سنستطيع تحديد الماهية الهندسية للإيقاع في هاته النصوص الشعرية المختارة، وقد اعتمدنا على دراستي كل من احمد مختار عمر في كتابه دراسة الصوت اللغوي و عبد الرحمن أيوب في كتابه الكلام إنتاجه وتحليله .

2-2-3 إجراءات التحليل

1 قام البحث بإنجاز التصوير الطيفي للقراءات الثلاثة موضوع المقارنة - قراءة المتعلم، قراءة المعلم، قراءة الشاعر - على مستوى العمل المخبري المتمثل في التسجيل الصوتي لهاته القراءات المتنوعة، ثم تحليلها وفق برنامج برات الذي يقدم تصويرا طيفيا لمجموعة من الظواهر كالتنغيم والنبر والوقف والابتداء، هذه الظواهر الصوتية التي ستمثل ميدان المناقشة والتحليل الصوتي وفق ما تستدعيه كل قراءة من قيمة خلافية مع القراءات الأخرى، ونظرا لما قد يطول به الحديث إذا اعتمد التحليل الصوتي الشامل لكل قراءة على حدى فإن البحث قد اكتفى بأفراد من النماذج لظواهر لها قرائن عديدة أفصح عنها التصوير الطيفي لكل قراءة شعرية.

2 تحليل النص الشعري وفقا لقراءة شاعر متمرس¹، وذلك لصعوبة الوقوف على القراءات الأصلية لأصحاب هاته القصائد الخمس، واعتماد هاته القراءة على أساس من أنها قراءة

1 - الشاعر الذي اعتمدت قراءته هو: عزوز عقيل: شاعر جزائري معاصر من مواليد عين وسارة، ساهم بقلمه في كتابة العدد الكبير من المقالات الأدبية والصحفية وأجرى الكثير من الحوارات الأدبية مع أسماء وطنية وأخرى عربية، كما اشتغل صحفيا مع العديد من الجرائد والمجلات الوطنية مثل الوحدة أضواء، الأحرار و الواحة... الخ، كما بادر إلى تأسيس العديد من الأندية الأدبية والثقافية، فهو يعتبر أول مؤسس للحركة الإبداعية الوسارية، وقد بادر إلى تأسيس نادي وسارة للإبداع الأدبي الذي عرف عدة أنشطة ثقافية وأدبية، ثم قام مع مجموعة من الأدباء بتأسيس أول رابطة معنوية هي الفريدة. صدر اسمه ضمن معجم البابطين العرب للشعراء المعاصرين، وأيضا ضمن ديوان أم لمعارك، والموسوعة الجزائرية للأدباء ولعلماء الجزائريين، ومعجم الشعراء العرب من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث. له العديد من الدواوين كمناديل العشق مجموعة شعرية مطبوعة سنة 2000 ، الأفعى مجموعة شعرية مطبوعة سنة 2007... الخ.

احترافية، ثم اعتماد قراءة المعلم الذي يقوم على العملية التعليمية ويضطلع بدور تمثيل شخص الشاعر الغائب، هاته القراءة التي سوف تكون أيضا محل مساءلة كونها ستمثل وفق هذا البحث أحد عناصر العملية التعليمية التعلمية، وبعد ذلك يعمد البحث إلى تحليل قراءات المتعلمين¹ وفق السنوات الدراسية، هذا النوع الأخير الذي يمثل الحجر الأساس لهاته المقاربة النطقية التعليمية.

3 استنباط الهندسة الصوتية الإيقاعية من الحزم والكتابة الصوتية المنطوقة، من خلال البحث عن التماثلات في المقاطع الصوتية والصيغ التفعيلية، والحركات الصوتية، والجهر، والهمس والتنغيم.

4 محاولة ربط الأنماط الصوتية مع بعضها البعض، وذلك عن طريق كشف طبيعة العلاقة بين المقاطع الصوتية والحركات التي تجسد جزء الإيقاع الشعري والطبيعة الدلالية للمقطع الإيقاعي.

5 اعتماد المستوى الدلالي ومدى تفهم القارئ للمعاني الشعرية من أجل تفسير الأنماط الإيقاعية المتوقعة على مستوى النصوص، ومن ثم يقترح البحث ألا يقحم المتعلم مباشرة في عملية الاختبار دون مرحلة قبلية تمكنه من تفهم المعاني الواردة على مستوى كل نص، وليس ذلك مع النوعين الآخرين من جمهور القراء.

6 الاقتصار في التحليل على الظواهر الثلاث الآتية:

- السرعة القرائية reading speed أو المعدل القرائي rate of reading ونقصد به ذلك المعطى التحليلي الذي يدل على الزمن الذي يستغرقه القارئ من أجل إتمام إنجاز قراءة شكل نصي معين، ومن ثم فهو عنصر متغير ضمن دائرة القراءات المعتمدة لنفس النص والذي

1 - تجدر الإشارة إلى أن العينة التي اعتمد عليها من المتعلمين تم اختيارها من المراحل المحددة في الدراسة اعتمادا على شهادة الأساتذة بالكفاءة الظاهرة لهذه الطائفة من المتعلمين في عموم مهارات اللغة العربية.

يعتمد على (نوع المادة المقروءة، ومستوى الفهم المطلوب لتحصيل الأفكار الرئيسية للنص، ومهارات القارئ في القراءة)¹

- **النبر stress** و الذي يقاس بـ: " الديسيبل"² dB ويكون بإبراز مقطع في الوحدة المنبورة unite accentuelle ويتحدد المقطع المنبور بارتفاع في الصامت أو الصائت، أو المقطع المكون منهما معا، ويتحدد فيزيولوجيا بارتفاع ضغط عضلات التنفس و إدراكيا بارتفاع يدركه المستمع، كما أن له أثرا يتحدد في المدة الزمنية للمقطع المنبور.³ أما "النبر الشعري فليس عنصرا ميكانيكيا خاصا تفرضه طبيعة التتابعات الصوتية في الشعر، أي النبر لا يرتبط بالتفعيلات ذاتها بدرجة مطلقة، وإنما له جانبه الحيوي الذي ينبع من التجربة الشعرية على مستوى الحركة الداخلية للتركيب الشعري التي يقصد به التفاعل الخلاق بين عناصر العمل الفني... فيعطي التفاعل بين هذين النبرين اللغوي والمجرد العمل الفني طبيعته الإيقاعية النهائية."⁴

- **التنغيم intonation** والذي يقاس بـ "الهرتز"⁵ Hz وهو "موسيقى الكلام عند إلقائه حيث يكتسي بألوان موسيقية لا تختلف عن الموسيقى إلا في درجة التواءم والتوافق بين النغمات الداخلية التي تصنع كلا متناغم الوحدات. وتظهر موسيقى الكلام في صورة ارتفاعات

1 - سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص 563.
2 - الديسيبل مقياس يقع بين عتبتين السمع والألم وتستعمل في قياس شدة الصوت وضعفه بمعدلات للتردد والتوتر.. مما يعني أن الأذن البشرية القادرة على إدراك الأصوات الواقعة 20 ديسيبل إلى ما قبل 110 ديسيبل. ينظر: رشيد عبد الرحمن العبيدي، معجم الصوتيات، دار الكتب والوثائق العراقية، ط1، 2007م، ص 217. وعصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية (الفونيتيكا)، ص 108. للاستزادة ينظر: ص 453 و 665 ، Robert M Besancon ، **The encyclopedia of Physics** ، Reinhold Publishing Corporation ، New York .

3 - عبد الحميد زاهد، نبر الكلمة وقواعده في اللغة العربية، ص 18.

4 - كمال أبو ديب، في البنية الإيقاعية للشعر العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1974م، ص 353.

5 - والهرتز هو التردد أو التوتر Frequency ويعني عدد الدورات الكاملة غفي الثانية والذي يختلف باختلاف وزن الجسم، وطوله ونسبة الشد والكتلة... إلخ. ينظر: عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية (الفونيتيكا)، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996م، ص 101. للاستزادة ينظر: ص 126 ، Don Ritner و Ronald A. Bailey ، **Encyclopedia of Chemistry** ، New York ، Facts On file ، 2005 .

وانخفاضات أو تنويعات صوتية، أو ما نسميها نغمات الكلام، فالكلام مهما كان نوعه فلا يلقي على وتيرة واحدة بحال من الأحوال.¹ "وتختلف النغمة الموسيقية الجيدة عند الاستفهام وعند التعجب، وعند الجمل الإخبارية التي يراد بها الإخبار عن أمر من الأمور أو حدث من الأحداث وهكذا تظل النغمة في الصعود والهبوط مع الانسجام في درجة الصعود والهبوط، بحيث إذا انتهى المعنى هبط الصوت وأشعر بانتهائه، وإذا كان للمعنى بقية صعد الصوت وأشعر السامع بوجوب انتظار باقيه."² وهو في الشعر كما يقول إبراهيم أنيس: "و لا يتم الإنشاد بمجرد مراعاة التفاعيل في الوزن، أو بإعطاء النبر حقه من الضغط؛ بل لا بد مع هذا من النغمة الموسيقية. ومن الصعب الفصل بين أوزان التفاعيل وبين النغمة الموسيقية، إذ إن أحدهما يشبه المرأة والآخر الرجل، ولا يتم الإخصاب إلا بالاثنتين. كذلك لا يتم الإنشاء ولا يصح إلا بمراعاة أوزان التفاعيل، ومراعاة النغمة الموسيقية ومرجع الحكم على صحة النغمة أو نشازها الأذن المرفهة المدربة."³

1 - كمال بشر، علم الأصوات، ص533.

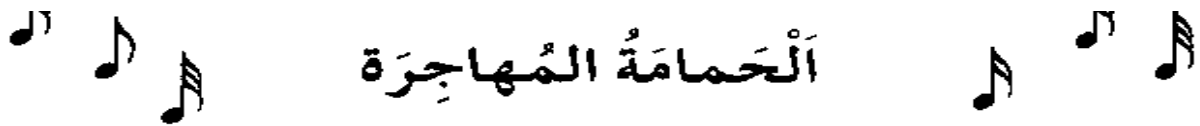
2 - إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط2، 1952م، ص169.

3 - المرجع نفسه، ص169.

2/ الدراسة التطبيقية

1-2 التحليل المقطعي الصوتي

1-1-2 مرحلة التعليم الابتدائي



الْحَمَامَةُ الْمُهاجِرَة

أَدْبَسَ مَهْدَبَسَهُ
مَهْمُومَهُ مُعَذِّبَهُ
قَالَتْ: أَنَا مُسَافِرُهُ
يَا زَيْنَةَ الْخَمِيلَةِ
وَمِنْ جَوَارِي هَارِبَتِهِ؟
وَأَيَّ أَرْضٍ طَالِبَتِهِ؟
حَزِينَتُهُ .. وَعَبْرَتُهُ:
إِلَى جِبَالٍ عَالِيَتِهِ
خَيْرَاتُهَا وَفِيَرَتُهُ
فِي الشَّرْعَةِ التَّدَامَتِهِ
خَيْرَاتُهَا غَمِيمَتِهِ
وَقَالَتْ: يَا جَارَتَا الْقَدِيمَتَا
وَأَسْرَتِي وَمَسْكَنَتِي
أَرَاهِمَا فِي حُرَيْتَتِي

حَمَامَتُهُ طَيِّبَتُهُ
رَأَيْتُهَا مُقْبِلَتُهُ
سَأَلْتُهَا عَنْ حَالِهَا
فَقُلْتُ: يَا جَمِيلَتُهُ
مَالِي أَرَاكَ غَاضِبَتُهُ؟
فَأَيَّ مَنْ أَنْتِ ذَاهِبَتُهُ؟
رَدْتُ عَلَيْهِ بِنْتَتُهُ
إِلَى بِلَادِ نَائِبَتُهُ
مِيَاهُهَا كَثِيرَتُهُ
فَقُلْتُ: يَا خَمَامَتُهُ
بِلَادُنَا كَرِيمَتُهُ
فَرَفَرَقْتِ وَجَالَتِ
يَا سُوْدِي الْكَرِيمَتَا
أَنَا أَجِبُ مَوْطِنَتِي
لِكُنْمَا سَعَادَتِي

حسن رمضان فحلة
أنعام الطفولة

إن أول ما قرر من القصائد في المراحل المبكرة من التعليم جاء على البحر الشعري: "مجزوء الرجز"¹

1 - وهو من (الأوزان الخفيفة القصيرة التي تناسب الأسلوب القصصي، كما تحقق المتعة في الإيقاع الموسيقي، وقد دأب الشعراء الذين ألفوا في أدب الطفل على الاستعانة بهذا الوزن في صيغته التامة والمجزوءة من أمثال أحمد شوقي). ينظر: أحمد زلط، أدب الأطفال، دار وفاء، مصر، ط1، 1994م، ص169. (والباحثون في أدب الطفل فريقان فريق يتخذ الأسلوب العربي الصحيح في أدب الطفل وسيلة لابد منها من أجل أن ينتقل الطفل من الأشكال البسيطة لهذا الأدب إلى أن يتوصل إلى المرحلة التي يتأتى له معها أن يتقنهم نصوص التراث الأدبية ويتفاعل معها فيما يستقبل من مراحل التعليم خاصة الثانوي والجامعي، وسمة هذا المذهب هو التطوير المتواصل والتنمية المستدامة للغة الطفل، وجعل التراث الأدبي هدفا في حد ذاته. وفريق يرى أنه لا ينبغي أن نحمل النصوص الأدبية مهمة التنمية اللغوية، حيث تضطلع مجالات أخرى من القراءة والتعبير بذلك، وبالتالي تعتقد بأن هذا النوع من الأدب ينبغي أن تقتصر مهمته على الامتاع والتسلية، وتنمية الخيال والوجدان لدى الطالب. ينظر: على الحديدي، في أدب الطفل، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط4، 1988م، ص77-78. كما تتميز هاته المقررات من القصائد بعدم مجيئها على قافية واحدة، ذلك " أن طائفة من دارسي أدب الأطفال يذهبون إلى ضرورة التنوع في القوافي في الشعر الموجه للأطفال، وحجتهم في ذلك أن القافية الموحدة في القصيدة العربية التي تتطلب تراكما هائلا من المفردات المعينة الموزونة بميزان الذهب، قد توقع الشاعر في كثير من المطولات في متاهة الاحتيال اللغوي، أو النقع بحثا عن ألفاظ القافية التي ترغبها على الإيفاء بحق التقفية الرتوب المرهق ... وهذا لا يحتمله شعر الأطفال ، ولا يستلزمه ، ولا يوقع الشاعر في متاهة البحث والتقيب المعجمي عن المفردات المطلوبة - كحجر الشطرنج - بسبب قصر قصائد الأطفال، واقتصارها في كثير من النماذج على المقطوعات، إضافة إلى قلة عدد القصائد في ديوان الأطفال. "العيد جلولي، التشكيل الموسيقي في النص الشعري الموجه للأطفال، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر ، لعدد الثامن ، ماي 2009م، ص282). (ومن ثم فإن التنوع في القافية في هذا النوع من الشعر مطلب ضروري، لأن لزوم القافية الواحدة يدفع الشاعر إلى تكبد عناء البحث عن الوحدات المعجمية الدالة التي تأتي على وتيرة صوتية معينة، فيهمل بذلك خصوصية المتلقي المتمثلة في بساطة خلفيته المعجمية. والأدب الموجه للأطفال شعرا كان أو نثرا ينبغي توافره على بعض المقاييس التي يأتي في مقدمتها عماد لغة هذا الأدب أي الجانب المعجمي، حيث تكون ألفاظه وعباراته مما يتناسب وقدرة الطفل اللغوية حتى تحصل المقرئية لهذا الأدب خلال تلك الخطية التي ينبغي ألا تفكك أوصالها بسبب السقطات الناتجة عن الصدمة التي تفعلها الأشكال اللغوية الصعبة المستجدة، إلا إذا صاحب ذلك شروح لهاته الاستعمالات، فإن ذلك ولا شك مما يطور لغة هذا المتعلم القارئ). ينظر: على الحديدي، في أدب الطفل، ص78.

حمامة طيبة							
ح	م ا	م	ت ن	طي	ي	ب	ت ن
ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح ص	ص ح	ص ح	ص ح ص
متفعلاً ن				مستعلاً ن			

أديبة مهذبة							
أ	دي	ب	ت ن	م	هـ ذ	ذ	ب هـ
ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص
متفعلاً ن				متفعلاً ن			

رأيتها مقبلة							
ر	أي	ت	هـ ا	م ق	ب	ل	ت ن
ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح ص	ص ح	ص ح	ص ح ص
متفعلاً ن				مستعلاً ن			

مهمومة معذبة							
م هـ	م و	م	ت ن	م	ع ذ	ذ	ب هـ
ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص
مستفعلاً ن				متفعلاً ن			

سألتها عن حالها

س	أل	ت	هـ ا	ع ن	ح ا	ل	هـ ا
ص ح ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ح
متفعلاً ن				مستفعلاً ن			

قالت: أنا مسافـره							
قا	ل ت	أ	ن ا	م	س ا	ف	ر هـ
ص ح ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص
مستفعلاً ن				متفعلاً ن			

فقلت: يا جمـيله							
ف	ق ل	ت	ي ا	ج	م ي	ل هـ	
ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح ص	
متفعلاً ن				متفعلاً ل			

يا زينة الخـمـيله							
ي ا	زي	ن	ت ل	خ	م ي	ل هـ	
ص ح ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح ص	
مستفعلاً ن				متفعلاً ل			

مالي أراك غاضباً؟							
م ا	ل ي	أ	ر ا	ك	غ ا	ض	ب ه
ص ح ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص
مستفعلاً				متفعلاً			

ومن جوازي هارباً؟							
و	م ن	ج	و ا	ر ي	ه ا	ر	ب ه
ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص
متفعلاً				مستفعلاً			

فأين أنت ذاهباً؟							
ف	أي	ن	أن	ت	ذا	ه	ب ه
ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص
متفعلاً				متفعلاً			

و أي أرض طالباً؟							
و	أي	ي	أر	ض ن	طا	ل	ب ه
ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ص
متفعلاً				مستفعلاً			

ردت علي بنبره							
ر د	د ت	ع	ل ي	ب	ن ب	ر ه	

ص ح ص	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح ص
مستفعلاً ن			متفعلاً ل			

حزينة وعبره:						
ح	ز ي	ن	ت ن	و	ع ب	ر ه
ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح ص
متفعلاً ن			متفعلاً ل			

إلى بلاد نائيه							
إ	ل ي	ب	ل ا	د ن	ن ا	ئ	ي ه
ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ص
متفعلاً ن				مستفعلاً ن			

إلى جبال عاليه							
إ	ل ي	ج	ب ا	ل ن	ع ا	ل	ي ه
ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ص
متفعلاً ن				مستفعلاً ن			

مياها كثي ره							
--------------	--	--	--	--	--	--	--

م	ي ا	هـ	هـ ا	ك	ث ي	ر هـ
ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح ص
متفعلاً			متفعلاً			

خيراتها وفيه						
خ ي	ر ا	ت	هـ ا	و	ف ي	ر هـ
ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح ص
مستفعلاً			متفعلاً			

فقلت: يا حمامه						
ف	ق ل	ت	ي ا	ح	م ا	م هـ
ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح ص
متفعلاً			متفعلاً			

في السرعة الندامه						
ف س	س ر	ع	ة ن	ن	د ا	م هـ
ص ح ص	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح ص
مستفعلاً			متفعلاً			

بلادنا كريمه						
ب	ل ا	د	ن ا	ك	ر ي	م هـ

ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح ص
متفعلاً			متفعلاً			

خيراتها عميمه						
خي	را	ت	ها	ع	مي	م هـ
ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح ص
مستفعلاً			متفعلاً			

فررفت وجالست						
ف	رف	ر	فات	و	جا	لت
ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح ص
متفعلاً			متفعلاً			

وابتسمت وقالست:						
وب	ت	س	مت	و	قا	لت
ص ح ص	ص ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح ص
مستفعلاً			متفعلاً			

يا سيدي الكريم						
يا	سي	ي	دل	ك	ري	ما
ص ح ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح ح

مستفعلاً ن	متفعلاً ل
------------	-----------

يا جارنا القديم						
ي ا	ج ا	ر	ن ل	ق	د ي	م ا
ص ح ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح ح
مستفعلاً ن			متفعلاً ل			

أنا أحب موطني							
أ	ن ا	أ	ح ب	ب	م و	ط	ن ي
ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح
متفعلاً ن				متفعلاً ن			

وأسررتي ومسكني							
و	أس	ر	ت ي	و	م س	ك	ن ي
ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح
متفعلاً ن				متفعلاً ن			

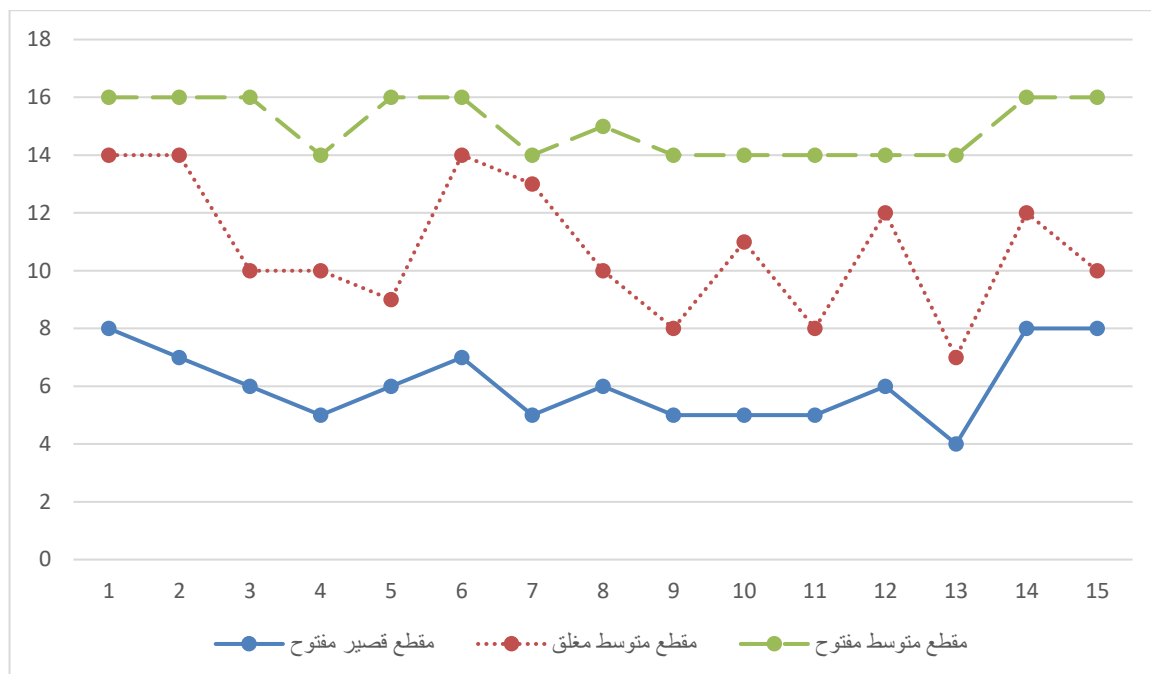
لكنما سعادتي							
ل	ك ن	ن	ما	س	ع ا	د	ت ي
ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح
متفعلاً ن				متفعلاً ن			

أراها في حريتي							
أ	ر	هـ	ف	ح	ر	ي	ت
ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح ص	ص ح	ص ح	ص ح ح
متفعلاً				مستفعلاً			

رتبة البيت الشعري	عدد المقاطع القصيرة " ص ح "	عدد المقاطع المتوسطة		عدد المقاطع الطويلة		عدد المقاطع في البيت الشعري الواحد
		مغلق	مفتوح	ص ح ص	ص ح ح ص	
1	8	6	2			16
2	7	7	2			16
3	6	4	6			16
4	5	5	4			14
5	6	3	7			16
6	7	7	2			16
7	5	8	1			14
8	6	4	5			15
9	5	3	6			14
10	5	6	3			14
11	5	3	6			14
12	6	6	2			14
13	4	3	7			14
14	8	4	4			16
15	8	2	6			16

225			63	71	91	المجموع
%100			%28	%31.55	%40.44	النسبة

جدول (1) يمثل نسب الأنواع المقطعية في القصيدة - الحماسة المهاجرة¹



مخطط (8) يوضح نسب الأنواع المقطعية في القصيدة - الحماسة المهاجرة²

1 عند ملاحظة الجدول يتبدى لنا التقارب النسبي في كمية المقاطع الصوتية الواردة خلال كل بيت حيث ينحصر داخل المجال (14 , 16) وهذا ما يجعل التشكيل الهندسي للقصيدة ينحو إلى الانتظام من أجل بلورة طبيعة إنشادية للقصيدة التي تتناسب والمرحلة التعليمية.

2 يلاحظ ارتفاع عدد المقاطع القصيرة في القصيدة بإزاء الأنواع المقطعية الأخرى حيث بلغت نسبة 40.44 % حيث أن هذا النوع المقطعي هو أكثر الأنواع سهولة بالنسبة للمتعلّم من جهة بنيته الصوتية التي يتحد فيها صامت وصائت قصير وحسب، ثم يتلو المقطع المتوسط المغلق بنسبة 31.55 % وفي الأخير المقطع المتوسط المفتوح بنسبة 28 %.

1 - جدول (1) من إنجاز الباحث.

2 - مخطط (8) من إنجاز الباحث.

3 لم يرد في هاته القصيدة الأنواع المقطعية المتبقية من قبيل ص ح ص و ص ح ح ص، التي تعتبر بنى صوتية أكثر تعقيدا من وجهة نظر تعليمية إذا ما قورنت بالأنواع المقطعية الأخرى، كما (أنهما لا يدخلان في إيقاع داخلي إلا في ندرة مثل ما يقع في بحر المتقارب أحيانا بل يبقيان قريني النهاية).¹ " كما أن (المقاطع الطويلة هامشية، واتجاه اللغة والشعر هو المحافظة على الثنائية قصير متوسط).²

التفعيلة	الحالة	عدد مرات الورد
مستفعلن	صحيحة	15
متفعلن	مخبونة ³	28
مستعلن	مطوية ⁴	3
متفعل	مكبولة ⁵	14
مستفعل	مقطوعة	1

جدول (2) يوضح عدد التفعيلات في القصيدة -الحمامة المهاجرة-⁶

يلاحظ طغيان عدد التفعيلات الفرعية المنقلبة عن التفعيلة الأصلية التي بلغت 46 تفعيلة في مقابل 15 تفعيلة أصلية وذلك بسبب الخصيصة الأسلوبية في هاته القصيدة التي تتحو إلى

- 1 - أحمد كشك، محاولات للتجديد في إيقاع الشعر، دار غريب، مصر، دط، 2004م، ص148.
- 2 - مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص66.
- 3 - الخبن : زحاف مفرد يدخل ثواني الأسباب، فيحذف الساكن فتتحول فاعلن ومستفعلن ومفعولات إلى فعلن ومتفعلن ومفعولات وتحول الأخيرتان إلى مفاعلن ومفاعيل. ينظر: محمود مصطفى، أهدى سبيل إلى علمي الخليل، تح عمر فاروق الطباع، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، د ط، 2005م، ص34.
- 4 - لا يكون الحرف في التفعيلة إلا ساكنا ولا يحدث إلا الحذف الذي يسمى طيا، فتتحول مستفعلن بالحذف إلى مستعلن، وتتحول إلى مفتعلن. ينظر: المرجع نفسه، ص34.
- 5 - تفعيلة مكبولة: هي التي دخلها الخبن مع القطع وهو حذف ساكن الوند المجموع مع تسكين ما قبله فتحول مستفعلن إلى متفعل وتحول إلى فعولن.
- 6 - جدول (2) من إنجاز الباحث.

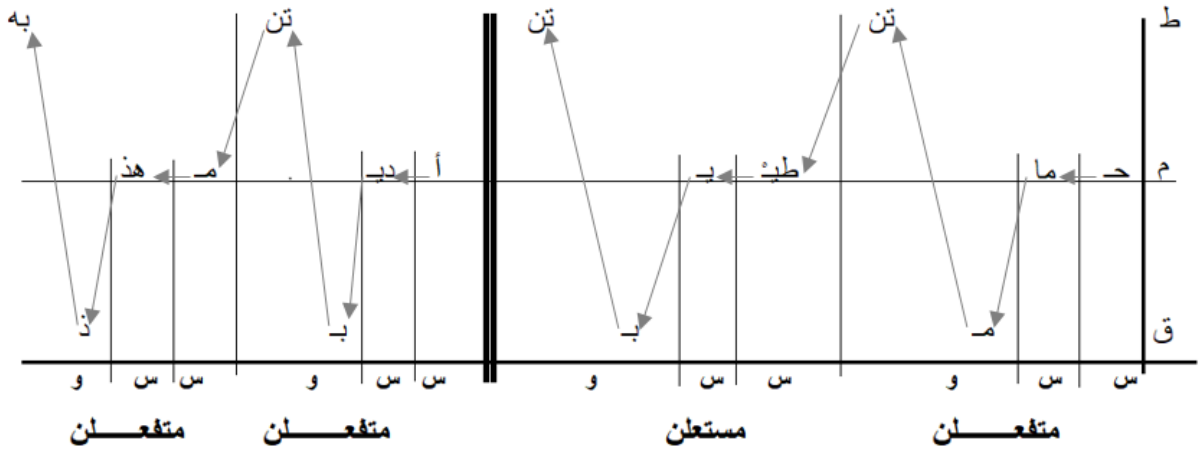
التقليل الكمي للكلمات مع المحافظة على جودة المعنى وشكل القصيدة مناسبة للمرحلة التعليمية.

التفعيلة	أنماطها المقطعية	عدد الأنماط
مستعلن	Cvc cvv cv cvc	4
	Cvc cvv cv cvv	3
	Cvv cvc cv cvv	1
	Cvv cvv cv cvc	2
	Cvv cvv cv cvv	1
	Cvc cvc cv cvv	2
	Cvv cvc cv cvc	1
متعلن	Cv cvv cv cvc	7
	Cv cvc cv cvc	5
	Cv cvc cv cvv	9
	Cv cvv cv cvv	6
مستعلن	Cvc cv cv cvc	3
متعل	Cv cvv cvc	9
	Cv cvc cvc	3
	Cv cvv cvv	2
مستقل	Cvc cv cv cvv	1

جدول (3) يوضح أنواع و عدد البنى المقطعية للتفعيلات في القصيدة -الحمامة المهاجرة-¹

نموذج القراءة الشعرية لقصيدة الحماسة المهاجرة

عطفا على ما ذكر في مبدأ التقطيع الإيقاعي، سنقوم بتطبيق مجموعة القواعد التي وضعها مصطفى حركات في القراءة الشعرية على نموذج شعري من قصيدة الحماسة المهاجرة، تم اختياره لاحتوائه على أغلب التغيرات العروضية، التي يترتب عليها تعامل خاص في توقيع المقاطع الصوتية.



مخطط (9) يوضح النموذج القرائي الموقع حسب المقاطع الصوتية لقصيدة الحماسة المهاجرة

كما هو موضح يقوم المخطط على محور أفقي يضم المكونات العروضية المتمثلة في الركن السببي والركن الوتدي والتفعيلات أيضا. أما المحور الشاقولي، فيضم ثلاثة رموز هي الطاء والميم والقاف والتي تشير إلى الطول والتوسط والقصر بهذا الترتيب، وهي درجات ثلاث من الإيقاع تجعلنا نوقع كل الأشكال المقطعية داخل نسيج البيت الشعري إلى مقطع قصير الطول ومقطع متوسط الطول ومقطع طويل. وفي مثالنا الحالي نجد أنفسنا أمام تفعيلية مستعلن التي تكون نسيج الرجز، و التي يخبرنا المنجز الشعري أن لها خمسة أشكال تأخذها في الواقع الشعري، وهي النماذج الموضحة في الجدول رقم (3)، وبالتالي فإنه حسب مبدأ التوقيع الذي وضعه مصطفى حركات والذي شرحناه سابقا ستكون مواضع الأجزاء المقطعية الناتجة عن تحول الصيغة الأصلية مستعلن إلى أحد الصيغ الاستعمالية مواضعا متوسطة الطول، الأمر الذي يظهر أن ما يسلم على طول هذه التحولات هو الركن الوتدي وحسب من التفعيلية،

وبالتالي ستحافظ مكوناته الصوتية من المقاطع على خصائصها الصوتية الخالصة المتمثلة في القصر للمقطع القصير والطول للمقطع الطويل، أما ما يكون الركن السببي فسوف ينطق وفق طريقة تتوسط بين الطول والقصر بغض النظر عن حقيقته الصوتية قصيرا كان أم طويلا.

2-1-2 مرحلة التعليم المتوسط - السنة الأولى -

أبي

1. أبي - يا وراك الله - شرّ النوائب
 2. تعهدتني طفلاً وما زلت عاكفاً
 3. إذا اعترضتني في طريقي نوائب
 4. فكم ليلة قضيتها لم تذوق كرى
 5. تعاني هموماً قاتلات ... ويبتني
 6. إذا نابني حزنٌ حزنٌ لأجله
 7. وما زلت حتى إذ كبرت وطوّحت
 8. وعاشرت أقواماً وجئت مواطناً
 9. فبا أيها القلب الرحيم تحية
- لأنت أحق الناس بالمدح يا أبي
على العطف ترعاني وترعى مطالبني
تعرضت تحميني شرور النوائب
ولم تطبق الألفان جسم المتاعب
خيالك لي مجداً رفيع المراتب
وقارعت حتى ينجلي من مصائبني
بي الريح والأقدار في كل جانب
عرفتك .. لكن بعد وقتي المناسب
وسقياً لعهد كنت فيه بجانبني

محمد الأخضر السائحي
(همسات وصرخات ص 76/77)

٩٠ ٨٠ ٧٠ ٦٠ ٥٠ ٤٠ ٣٠ ٢٠ ١٠

أبي - يا وراك الله - شرّ النوايب													
أ	ب	ي	ا	و	ق	ك	ل	هـ	ش	ر	ن	وا	ب
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فعولن				مفاعيل				فعولن				مفاعيلن	

لأنت أحق الناس بالمدح يا أباي													
ل	أن	ت	أ	ح	ق	ن	ا	س	ب	ل	م	د	ح
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
فعول				مفاعيلن				فعولن				مفاعيلن	

تعهدتني طفلا و ما زلت عاكفا													
ت	ع	هـ	د	ت	ن	ط	ل	و	ما	زل	ت	ع	ا
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
فعول				مفاعيلن				فعولن				مفاعيلن	

ص	ح	ص	ح	ص	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ح	ص	ص	ح	ص
ح		ح		ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ص
ص					ص			ص			ح						ص
مفاعِلن				فَعولن				مفاعِلين				فَعولن					

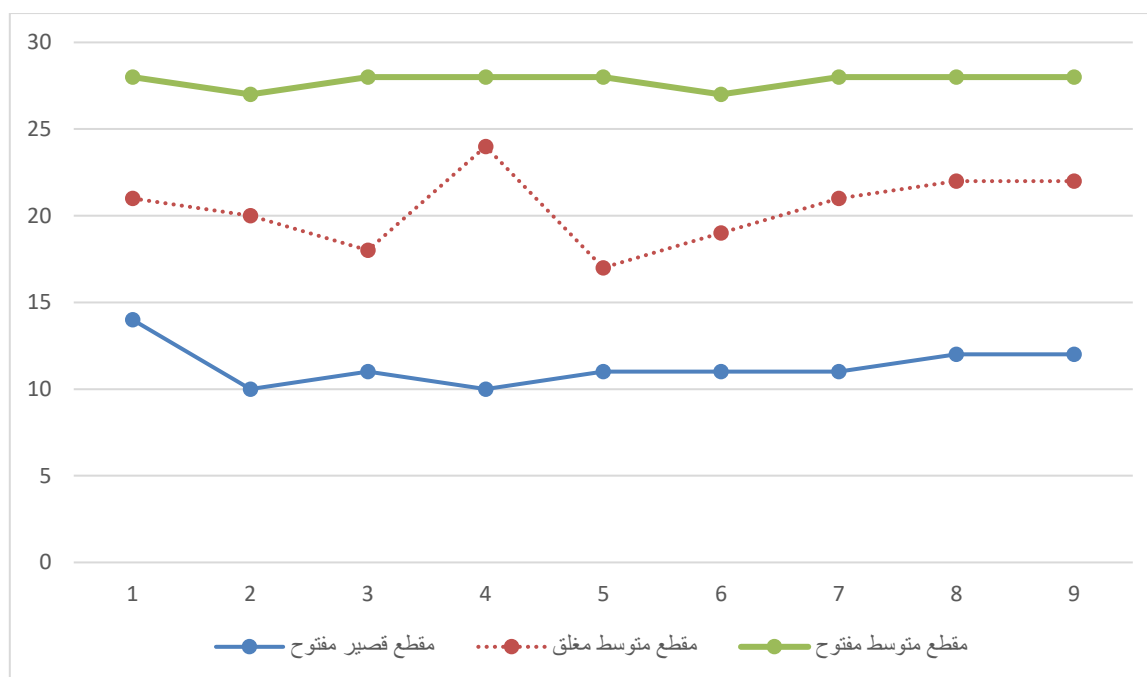
على العطف ترعاني وترعى مطالبي																			
ع	ل	ل	ع	ط	ف	ت	ع	ن	و	ت	ر	ع	ا	م	ط	ا	ل	ب	ي
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فَعولن				مفاعِلين				فَعولن				مفاعِلن							
إذا اعترضتني في طريقي نوائب																			
إ	ذ	ع	ت	ر	ض	ن	ي	ف	ط	ر	ي	ق	ن	و	ا	ئ	ب	ن	
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	
	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	
فَعول				مفاعِلين				فَعولن				مفاعِلن							

ص	ح	ص	ح	ص	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ح	ص	ص	ح	ص
ح		ح		ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ص
ص								ص		ص							
مفاعِلن				فَعول				مفاعِلن				فَعولن					

عرفتك .. لكن بعد وقتي المناسب																	
ع	ر	ت	ك	ل	ك	ن	ب	د	و	ق	ت	ل	م	ن	ا	س	ب
ف	ا	ع	ا	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع
ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص	ح ص
فَعولن				مفاعِلن				فَعول				مفاعِلن					

فيا أيها القلب الرحيم تحية																	
ف	ي	ا	أي	ي	هـ	ق	ل	ب	ر	ح	ي	م	ت	ح	ي	ي	ت
					ل			ر									ن
ص	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ح	ص
	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح		ح	ح	ص		ح	ص
فَعولن				مفاعِلن				فَعول				مفاعِلن					

وسقيا لعهدٍ كنتَ فيه بجانب																	
و	س	ي	ا	ل	ع	د	ن	ك	ت	ف	ي	ه	ب	ج	ا	ن	ب
ق					ه			ن									ي



مخطط (10) يوضح نسب الأنواع المقطعية في قصيدة -أبي-¹

التفعيلة	الحالة	عدد مرات الورد
فعولن	صحيحة	27
مفاعيلن	صحيحة	16
فعول	مقبوضة ²	9
مفاعلن	مقبوضة	18
مفاعيل	الكف ³	2

جدول (5) يوضح عدد التفعيلات في القصيدة -أبي-⁴

1 - مخطط (10) من إنجاز الباحث.

2 - والقبض زحاف يحذف فيه الخامس الساكن، حيث تحول فعولن إلى فعول. ينظر: محمود مصطفى، أهدى سبيل إلى علمي الخليل، ص34.

3 - الكف هو زحاف لا يدخل إلا إذا كان الحرف ساكناً فيحذف مثل نون مفاعيلن فتصير مفاعيل. ينظر: المرجع نفسه، ص34.

4 - جدول (5) من إنجاز الباحث.

1- عند ملاحظة الجدول يتبدى لنا التقارب النسبي في كمية المقاطع الصوتية الواردة خلال كل بيت حيث ينحصر داخل المجال (28.27) وهذا ما يجعل التشكيل الهندسي للقصيدة ينحو إلى الانتظام من أجل بلورة طبيعة إنشادية للقصيدة.

2- بلغ إجمالي عدد المقاطع في القصيدة ككل 250 مقطعا وهي زيادة واضحة إذا ما قورن بإجمالي عدد المقاطع في القصيدة السابقة الذي بلغ 225 مقطعا وهذه الزيادة إنما يفسرها التطور في شكل القصيدة خلال هاته المرحلة استجابة لمتطلبات الارتقاء اللغوي لدى المتعلم.

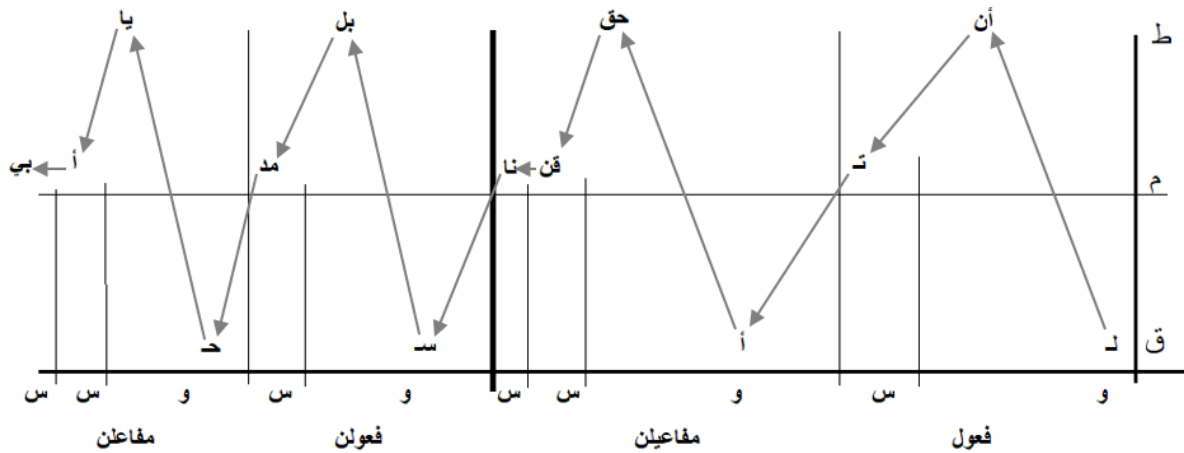
2 يلاحظ ارتفاع عدد المقاطع القصيرة في القصيدة بإزاء الأنواع المقطعية الأخرى حيث بلغت نسبة 40.8% حيث أن هذا النوع المقطعي هو أكثر الأنواع سهولة بالنسبة للمتعم من جهة بنيته الصوتية التي يتحد فيها صامت وصائت قصير وحسب، ثم يتلو المقطع المتوسط المغلق بنسبة 32.8% وفي الأخير المقطع المتوسط المفتوح بنسبة 26.4%.

التفعيلة	أنماطها المقطعية	عدد الأنماط
فعولن	cv cvv cvv	4
	Cv cvc cvc	9
	Cv cvv cvc	11
	Cv cvc cvv	3
مفاعيلن	Cv cvc cvc cvc	4
	Cv cvc cvv cvv	3
	Cv cvv cvc cvv	1
	Cv cvv cvc cvc	3
	Cv cvc cvv cvc	3
	Cv cvc cvc cvv	1

6	Cv cvc cv	فعول
3	Cv cvv cv	
11	Cv cvv cv cvv	مفاعِلن
5	Cv cvv cv cvc	
1	Cv cvv cvc cv	مفاعيل
1	Cv cv cvc cv	
1	Cv cvc cvc cvv	

جدول (6) يوضح أنواع وعدد البنى المقطعية للتفعيلات في القصيدة -أبي-¹

نموذج القراءة الشعرية لقصيدة أبي



مخطط (11) يوضح النموذج القرائي الموقع حسب المقاطع الصوتية لقصيدة أبي

يظهر الواقع الشعري أن لبحر الكامل تجسّدات يتغير فيها شكله الأساسي من التفعيلات إلى نحو هاته التفعيلات المذكورة في الجدول (6)، وبالتالي فإن الجزء الوتدي المتمثل في (فعو) من التفعيلة فعولن والجزء الوتدي (مفا) من التفعيلة مفاعيلن هو ما يحافظ على

1 - جدول (6) من إنجاز الباحث.

الخصائص الصوتية لأجزائه المقطعية، بخلاف الجزء السببي في التفعيلة الذي يمثل موضع التغيير والتبديل، وبالتالي توسط مقاطعه الصوتية المكونة له بين الطول والقصر قراءة.

2-1-3 مرحلة التعليم المتوسط-السنة الرابعة-

السَّمَكَةُ السَّاكِرَةُ

طَافَتْ بِأَنْحَاءِ السَّفِينَةِ تَرْجَمِي
بِزَعَانِفٍ تَحْتَ الْمَحِيطِ لَوَائِمِ
بَرَزَتْ إِلَى سَطْحِ الْمِيَاهِ، وَلَوْ ذَرَتْ
فَتَسَابَقَ الْغُلَمَانُ يَصْطَادُونَهَا
عَلِقَتْ بِشُصْرٍ، فَأَعْتَلَتْ، وَتَرَجَّحَتْ
فَتَرَاخَمُوا وَسَطَ السَّفِينَةِ حَوْلَهَا
جَحَضَتْ، وَقَدْ شَدَّ النَّسِيمُ خَنَاقَهَا
وَكُنَّ عَيْنَيْهَا لِسَانًا نَاطِقًا،
غَيْنَانِ مَا تَقْتَانِ بِي دُونَ الْوَرَى:
وَإِذَا تَقَاضَلَتِ الْقُلُوبُ حَسَاسَةً
عَايَنْتُهَا فَشَعَرْتُ أَنِّي مَائِيَّةٌ
رُدُّوا الْحَيَاةَ إِلَى الْبَرِيَّةِ، وَاحْبِسُوا
وَطَرَحْتُهَا فِي الْبَحْرِ فَأَنْسَرَحْتُ كَمَا
لَا تَقْرِبِي بَرًّا، فَكَمْ حُوتٍ بِهِ

فَضَّلَ الْكَرِيمِ، وَنِعْمَةُ الْمُتَصَدِّقِ
لَمَعَ الْحَبَاجِبِ وَسَطَ لَيْلٍ أَرْزَقِ
بَشْرًا لَغَاصَتْ لِلْقَرَارِ الْأَعْمَقِ
رَمِيًا بِأَنْيَابِ الشُّصُوصِ الْبُرْقِ
كَتَرَجَّحَ الْمُسْتَشْهَدِ الْمُتَعَلِّقِ
يَتَضَاكُونَ لِدَمْعِهَا الْمُتَرْقِ
تُبْدِي مُحَاوَلَةَ الْأَسِيرِ الْمُوْتِ
الشَّعْرُ يَفْهَمُهُ، وَإِنْ لَمْ يَنْطِقِ
إِنِّي أَعُوذُ بِقَلْبِكَ الْمُتَرْقِ
فَأَرْقُ قَلْبَ بَيْنَهَا الْقَلْبُ الشَّقِي
شَنْقًا، فَصِحْتُ بِلَهْفَةٍ وَتَحَرَّقِ
أَنْفَاسُكُمْ عَنْ صَدْرِهَا الْمُتَمَرِّقِ
أَطْلَقْتُ طَيْرًا فِي الْهَوَاءِ الْمُطْلَقِ
تَعْنُو لَهُ حَيْثَانُ بَحْرِكَ، فَأَتَّقِي!...



طافت بأنحاء السفينة ترتجي												
ط ا	ف ت	ب	أن	ح ا	ء س	س	ف ي	ن	ة	ت ر	ت	ج ي
ص ح	ص ح	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص ح
ح	ح	ح	ص	ح ح	ص		ح	ح	ح	ح	ح	ح
	ص									ص		
مُتفاعلن				مُتفاعلن				مُتفاعلن				

فضل الكريم، ونعمة المتصدق												
ف ض	ل ل	ك	ري	م	و	ن ع	م	ة ل	م	ت	ص د	ق ي
ص ح	ص	ص	ص ح ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص ح
ص	ح	ح		ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
	ص					ص		ص			ص	
مُتفاعلن				مُتفاعلن				مُتفاعلن				

بزعانف تحت المحيط لوامع												
ب	ز	ع ا	ن	ف	ت ح	ت ل	م	ح ي	ط	ل	وا	م ع ي
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص ح
	ح	ح ح	ح		ح	ص		ح	ح	ح	ح	ح
					ص						ح	
مُتفاعل				مُتفاعلن				مُتفاعلن				

لَمَعَ الحُبَابُ وَسَطَ لَيْلِ أَزْرَق												
ل م	ع ل	ح	ب ا	ح	ب	وس	ط	ل ي	ل ن	أ ز	ر	ق ي
ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص ح ح
ص	ص	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	
	ص							ص	ص	ص		
مُتَّفَاعِلُنْ				مُتَّفَاعِلُنْ				مُتَّفَاعِلُنْ				
بَرَزَتْ إِلَى سَطْحِ المِيَاهِ، وَلَوْ دَرَتْ												
ب	ر	ز ت	إ	ل ا	س ط	ح ل	م	ي ا	هـ	و	ل و	د ر ت
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص ح
	ح	ح	ح	ح	ص	ص		ح	ح	ح	ح	ص
		ص			ص						ص	
مُتَّفَاعِلُنْ				مُتَّفَاعِلُنْ				مُتَّفَاعِلُنْ				

بَشَرَا لَغَاصَتْ لِلْقَرَارِ الْأَعْمَقِ												
ب	ش	ر ن	ل	غ ا	ص ت	ل ل	ق	ر ا	ر ل	أ ع	م	ق ي
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص ح ح
	ح	ح	ح	ح	ص	ص		ح	ص	ح	ح	
	ص	ص			ص					ص		
مُتَّفَاعِلُنْ				مُتَّفَاعِلُنْ				مُتَّفَاعِلُنْ				

فتسابق الغلمان يصطادونها												
ف	ت	س ا	ب	ق ل	غ ل	ما	ن	ي ص	ط ا	د و	ن	ه ا
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
	ح	ح ح	ح	ص	ح	ح		ص	ح	ح		ح
مُتفاعلن				مُتفاعلن				مُتفاعلن				

رميا بأنياب الشصوص البرق											
ر م	ي ن	ب	أ ن	ي ا	ب ش	ش	ص و	ص ل	ب ر	ر	ق ي
ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص ح
ص	ح	ح	ص	ح ح	ص		ح	ص	ص	ح	ح
مُتفاعلن				مُتفاعلن				مُتفاعلن			

علقت بشصّي ، فاعْتَلْتُ ، وترجّحت												
ع	ل	ق ت	ب	ش	ص	ف ع	ت	ل ت	و	ت	ر ج	ج ح ت
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص ح
	ح	ح	ح	ص	ح	ص		ص	ح	ح	ص	ص
مُتفاعلن				مُتفاعلن				مُتفاعلن				

كترجُح المُستشهِد المُتعلّق												
ك	ت	ر ج	ج	ح ل	م س	ت ش	هـ	د ل	م	ت	ع ل	ل ق ي
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص ح
	ح	ح	ح	ص	ح	ص		ص	ح	ح	ح	ح
		ص			ص						ص	
مُتّاعِلن				مُتّاعِلن				مُتّاعِلن				

فتزاحموا وِسْطَ السفينة حولها												
ف	ت	ز ا	ح	م و	وس	طل	س	في	ن	ة	ح و	ل هـ ا
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص ح
	ح	ح ح	ح	ح	ح	ص		ح	ح	ح	ح	ح
				ص	ص						ص	
مُتّاعِلن				مُتّاعِلن				مُتّاعِلن				

يتضاحكون لدمعها المترقّق												
ي	ت	ض ا	ح	ك و	ن	ل	د م	ع	هـ ل	م	ت	ر ر ق ي
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص ح
	ح	ح ح	ح	ح	ح		ص	ح	ح	ح	ح	ح
									ص			ص
مُتّاعِلن				مُتّاعِلن				مُتّاعِلن				

جحظت، وقد شد النسيم خناقها												
ج	ح	ظ	و	ق	د	ش	د	ن	س	ي	م	خ
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص
	ح	ح	ح	ص	ص	ح	ص		ح	ح	ح	ح
		ص				ص						ح
مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				

تُبدي محاولة الأسير الموثق												
ت	ب	د	ي	م	ح	ا	و	ل	ت	أ	س	ر
ص ح	ص	ص	ص	ص	ص ح	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص	ص	ص
ص	ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح		ص	ح	ح	ص
											ص	ح
مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				

وكان عينيها لسان ناطق،												
و	ك	أ	ن	ع	ي	ن	ي	ه	ل	س	ا	ن
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص
	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ص	ح		ح	ح	ص
		ص			ص		ص	ح			ص	ح
مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				

الشَّعْرُ يفهمه، وإن لم ينطق												
اش	ش	ر	ي	ه	م	هـ	و	إن	ل	ي	ط	ق ي
ع									م	ن		
ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص ح ح
ص	ح	ح	ص	ح		ح	ح	ح	ح	ح	ح	
ص	ص							ص	ص	ص		
مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				

عينان هاتفتان بي دون الوري:												
ع ي	ن ا	ن	ها	ت	ف	ت ا	ن	ب	دو	ن ل	و	رى
								ي				
ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح ح
ص	ح		ح	ح		ح	ح	ح	ح	ص	ح	
ح	ح							ح	ح			
مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				

إني أعوذ بقلبك المترفق!												
إن	ن ي	أ	ع و	ذ	ب	ق ل	ب	ك	م	ت	ر	ق ي
								ل		ر	ف	
ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص ح
ص	ح ح	ح	ح	ح		ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح
								ص			ص	
مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				

وإذا تفاضلت القلوب حساسةً														
و	إ	ذا	ت	فا	ض	ل	تل	ق	ل	ب	ح	سا	س	تن
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص ح
ح	ح ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص
مُتفاعلن					مُتفاعلن					مُتفاعلن				

فأرقُ قلبٍ بينها القلب الشَّقِي!												
ف	أ	رق	ق	قل	بن	بي	ن	هل	ق	ب	ش	ق
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص ح
	ح	ح	ص		ح	ص		ص	ص	ح	ح	ح
مُتفاعل				مُتفاعلن				مُتفاعلن				

عاينتها فشعرت أنِّي مائتٌ												
عا	ين	ت	ها	ف	ش	عر	ت	أن	ن	ما	د	تن
ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص ح
ح	ح	ح	ح	ح		ص	ح	ح	ح	ح	ح	ص
مُتفاعلن				مُتفاعلن				مُتفاعلن				

شنقا، فصحت بلهفة وتحرق:													
ش ن	ق ن	ف	ص ح	ت	ب	ل ه	ف	ت	و	ت	ح	ر	ق ي
										ن	ر		
ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
ص	ص		ص	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح
مُتَقاعِلن				مُتَقاعِلن				مُتَقاعِلن					
ردوا الحياة إلى البريئة، واحبسوا													
ر	د ل	ح	ي ا	ت	إ	ل ل	ب	ر	أ	ت	و ح	ب	س و
								ي					
ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص ح
	ح	ح	ح	ح		ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
مُتَقاعِلن				مُتَقاعِلن				مُتَقاعِلن					

أنفاسكم عن صدرها المتمزق												
أن	ف ا	س	ك م	ع ن	ص د	ر	ه ل	م	ت	م ز	ز	ق ي
ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص ح
ص	ح ح	ح	ص	ح	ص		ص	ح	ح	ح	ح	ح
مُتَقَاعِلِن				مُتَقَاعِلِن				مُتَقَاعِلِن				

وَطَرَحْتُهَا فِي الْبَحْرِ فَانْسَرَحَتْ كَمَا													
و	ط	ر ح	ت	ه ا	ف ل	ب ح	ر	ف ن	س	ر	ح ت	ك	م ا
ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص ح
	ح	ح	ح	ح	ص	ص		ص	ح	ح	ح	ح	ح
		ص			ص						ص		
مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن					

أَطْلَقْتُ طَيْرًا فِي الْهَوَاءِ الْمُطْلَقِ											
أ ط	ل ق	ت	ط ي	ر ن	ف ل	ه	و ا	ء ل	م ط	ل	ق ي
ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص ح
ص	ح	ح	ص	ح	ص		ح	ص	ح	ح	ح
	ص			ص					ص		
مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن			

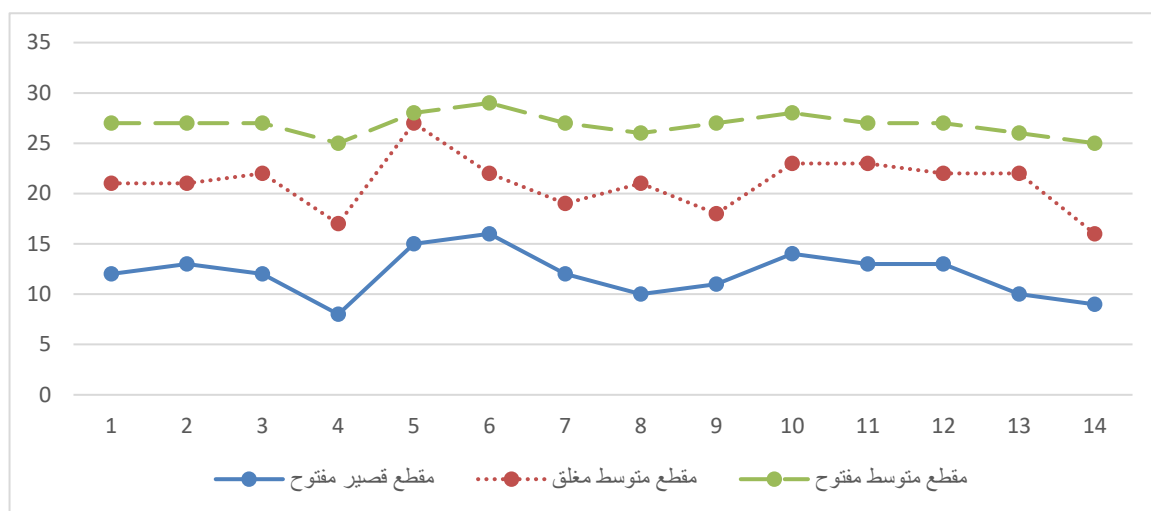
لَا تَقْرَبِي بَرًّا، فَكَمْ حَوِيَ بِهِ											
ل ا	ت ق	ر	ب ي	ب	ر ن	ف	ك م	ح و	ت ن	ب	ه ي
ص ح	ص	ص	ص ح ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح
ح	ح	ح		ح	ص		ص	ح ح	ص		ح
	ص				ص						
مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن				مُتَقَاعِلَن			

تَعْنُو لَهُ حَيْتَانُ بَحْرِكِ، فَانْتَقِي!											
ت ع	ن و	ل	ه و	ح ي	ت ا	ن	ب ح	ر	ك	ف ت	ق ي
ص ح	ص	ص	ص ح	ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص	ص ح
ص	ح	ح	ح	ح ح	ح		ص	ح	ح	ح	ح
	ح									ص	
مُتَقَاعِلْن				مُتَقَاعِلْن				مُتَقَاعِلْن			

رتبة البيت الشعري	عدد المقاطع القصيرة " ص ح "	عدد المقاطع المتوسطة		عدد المقاطع الطويلة		عدد المقاطع في البيت الشعري الواحد
		مغلق	مفتوح	ص ح ص ص	ص ح ح ص	
		ص ح ص	" ص ح ح "			
1	12	9	6			27
2	13	8	6			27
3	12	10	5			27
4	8	9	8			25
5	15	12	1			28
6	16	6	7			29
7	12	7	8			27
8	10	11	5			26
9	11	7	9			27
10	14	9	5			28
11	13	10	4			27
12	13	9	5			27
13	10	12	4			26
14	9	7	9			25

المجموع	168	126	82		376
النسبة	%44.68	%33.51	%21.8		%100

جدول (7) يمثل نسب الأنواع المقطعية في القصيدة -السمة الشاكرة-¹



مخطط (12) يوضح نسب الأنواع المقطعية في القصيدة -السمة الشاكرة-²

التفعيلية	الحالة	عدد مرات الورد
متفاعلن	صحيحة	40
متفاعلن	مضمرة ³	44
متفاعل	مقطوعة	2

جدول (8) يوضح عدد التفعيلات في القصيدة -السمة الشاكرة-⁴

1 - جدول (7) من إنجاز الباحث.

2 - مخطط (12) من إنجاز الباحث.

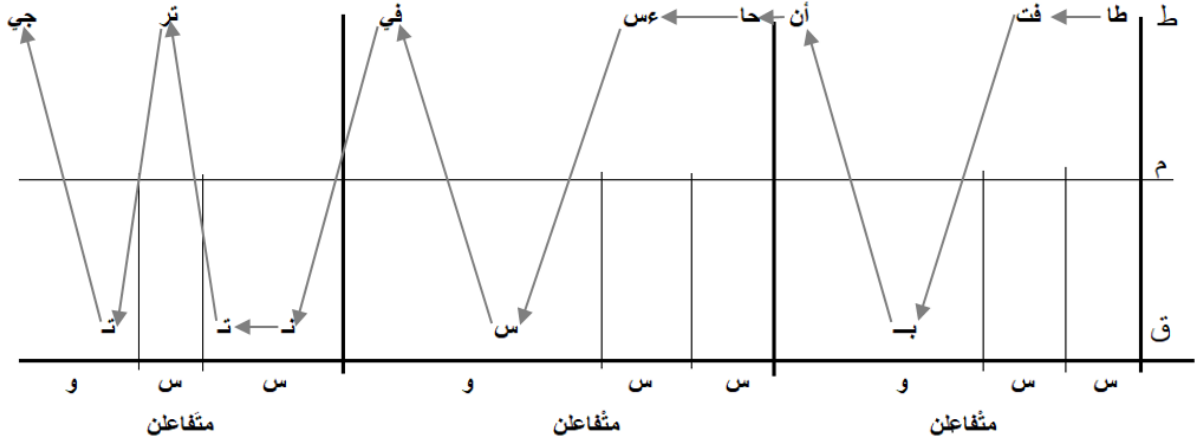
3 - الإضمار يدخل إذا كان ثاني التفعيلة متحركا فيسكن مثل متفاعلن تصير متفاعلن وتحول إلى مستعلن. ينظر: محمود مصطفى، أهدى سبيل إلى علمي الخليل، ص33.

4 - جدول (8) من إنجاز الباحث.

التفعيلة	أنماطها المقطعية	أعداد الأنماط
متفاعِلن	Cv cv cvc cv cvv	17
	Cv cv cvc cv cvc	12
	Cv cv cvv cv cvv	6
	Cv cv cvv cv cvc	3
مُتفاعِلن	Cvv cvc cv cvc	1
	Cvv cvc cv cvv	6
	Cvc cvc cv cvv	14
	Cvc cvv cv cvc	3
	Cvv cvv cv cvv	1
	Cvc cvc cv cvc	9
	Cvc cvv cv cvv	6
	Cv cvc cv cvv	1
	Cv cvc cv cvc	1
	Cvv cvv cv cvc	2
متفاعل	Cv cv cvv cv cv	1
	Cv cv cvc cv cvc	1

جدول (9) يوضح أنواع و عدد البنى المقطعية للتفعيلات في القصيدة -السمة الشاكرة-¹

نموذج القراءة الشعرية لقصيدة أبي



مخطط (13) يوضح النموذج القرائي الموقع حسب المقاطع الصوتية لقصيدة أبي¹

يبني بحر الكامل على تكرار التفعيلة مفاعلة المكونة من فاصلة صغرى و وتد، حيث يتكافؤ فيه مقطعان قصيران بمقطع طويل على مستوى الركن السببي، هذا المقطع الطويل الذي يظهر على مستوى البنية المقطعية الصوتية يماثل ظهوره حالة عروضية عند دخول زحاف الإضمار الذي يجعل المتحرك الثاني من الركن السببي ساكناً، هذا المقطع الطويل (يلزمه أن يكون ظاهر المد لاستدراك الزحاف).² ففي مثالنا المقترح نعلم إلى مد المقطع (حاء) من الكلمة (أنحاء) من أجل الإشارة إلى هذا التنوع العروضي الصوتي واستدراك الكم الإيقاعي المخفض بسبب الزحاف.

¹ - مخطط (13) من إعداد الباحث.

² - مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص 191-192.

2-1-4 مرحلة التعليم الثانوي - السنة الأولى -

1. يَمِينًا لِلنَّعَمِ السَّيِّدَانِ وَجَدْتُمَا
 2. تَدَارَكْتُمَا عَيْسًا وَذُبْيَانٍ بَعْدَمَا
 3. وَقَدْ قُلْتُمَا: إِنَّ نَذْرَكَ السَّلَامِ وَاسِعًا
 4. فَأَصْبَحْتُمَا مِنْهَا عَلَى خَيْرِ مَوَاطِنَ
 5. عَظِيمَيْنِ فِي عَلَيَا مَعِدَّةٍ هُدَيْتُمَا
 6. أَلَا أُبْلِغُ الْأَحْلَافَ عَنِّي رِسَالَةً
 7. فَلَا تُكْتَمَنُ اللَّهُ مَا فِي نُفُوسِكُمْ
 8. يُؤَخَّرُ فَيُوضَعُ فِي كِتَابٍ فَيُدْخَرُ
 9. وَمَا الْحَرْبُ إِلَّا مَا عَلِمْتُمْ وَذُقْتُمْ
 10. مَتَى تَبْعَثُوهَا تَبْعَثُوهَا ذَمِيمَةً
 11. فَتَعْرُكُكُمْ عَرْكُ الرَّحَى بِثِفَالِهَا
 12. فَتَنْتِجُ لَكُمْ غُلْمَانَ أَشَامَ كُلَّهُمْ
- على كُلِّ حَيَالٍ مِنْ سَجِيلٍ وَمُبْرَمٍ
تَفَانُوا وَذَقُوا بَيْنَهُمْ عَطَرَ مَنْشَمٍ
بِمَالٍ وَمَعْرُوفٍ مِنَ الْقَوْلِ نَسْلَمٍ
بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ وَمَأْتَمٍ
وَمَنْ يَسْتَبِخْ كَنْزًا مِنَ الْمَجْدِ يُعْظَمُ
وَذُبْيَانٍ هَلْ أَقْسَمْتُمْ كُلُّ مَقْسَمٍ
لِيُخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللَّهُ يَعْلَمُ
لِيَوْمِ الْحِسَابِ أَوْ يُعْجَلُ فَيَنْقَمُ
وَمَا هُوَ عَنْهَا بِالْحَدِيثِ الْمَرْجَمِ
وَتَضُرُّ إِذَا ضُرِّيْتُمُوهَا فَتَضُرُّ
وَتَلْقَحُ كِشَافًا ثُمَّ تُنْتِجُ فَتُنْتِجُ
كَأَحْمَرِ عَادٍ ثُمَّ تَرْضِعُ فَتَقْطِعُ

يَمِيناً أَنْعَمَ السَّيِّدَانِ وَجِدْتُمَا													
ي	م ي	ن ن	ل	ن	م س	س ي	ي	د ا	ن	و	ج د	ت	م ا
ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
	ح ح	ص	ح	ح	ح ص	ح	ح	ح	ح	ح	ص		ح ح
فَعُولُنْ				مَفَاعِيلُنْ			فَعُولْ			مَفَاعِلُنْ			

عَلَى كَلِّ حَالٍ مِّن سَحِيلٍ وَمُبَرَمٍ																			
ع	ل	ل	ل	ح	ا	ل	ن	م	ن	س	ح	ي	ل	و	م	ب	ر	م	ي
ص	ح	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ح	ص	ص	ص	ح	ص	ص	ص
	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فَعُولُنْ				مَفَاعِيلُنْ				مَفَاعِيلُنْ				مَفَاعِلُنْ							

تَدَارَكْتُمَا عَبَسًا وَذُبْيَانًا بَعْدَمَا													
ت	د ا	ر ك	ت	م ا	ع ب	س ن	و	ذ ب	ي ا	ن	ب ع	د	م ا
ص ح	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص ح	ص ح	ص
	ح ح	ص	ح	ح	ح ص	ح	ح	ص	ح ح	ح	ص		ح ح
فَعُولُنْ				مَفَاعِيلُنْ			فَعُولُنْ			مَفَاعِلُنْ			

تَفَانُوا وَدَقُّوا بَيْنَهُمْ عِطَرَ مَنْشِمٍ												
ت	ف	ا	ن	و	د	ق	و	ب	ن	هـ	م	ع
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
فعلون				مفاعيلن				فعلون			مفاعلن	

وَقَدْ قُلْتُمْ إِن نُّدْرِكُ السِّلْمَ وَاسِعاً												
و	ق	د	ق	ل	ت	م	ا	ن	د	ر	ك	س
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
فعلون				مفاعيلن				فعلون			مفاعلن	

بِمَالٍ وَمَعْرُوفٍ مِنَ الْأَمْرِ نَسَلَمَ												
ب	م	ا	ل	ن	و	م	ر	و	ف	م	ن	ل
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
فعلون				مفاعيلن				فعلون			مفاعلن	

فَأَصْبَحْتُهَا مِنْهَا عَلَى خَيْرِ مَوَظِنٍ												
ف	أ	ب	ت	م	هـ	ع	ل	خ	ر	م	و	ن
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ص	ص	ص
فعلون				مفاعيلن				فعلون			مفاعيلن	

بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ وَمَأْتَمٍ												
ب	ع	ي	ن	ف	هـ	م	ع	ق	و	ق	ن	م
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فعلون				مفاعيلن				فعلون			مفاعيلن	

عَظِيمَيْنِ فِي عُلْيَا مَعَدِّ هَدَيْتَا												
ع	ظ	م	ن	ف	ع	ل	ي	م	ع	د	ن	هـ
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فعلون				مفاعيلن				فعلون			مفاعيلن	

وَمَنْ يَسْتَبِيحْ كَنْزاً مِّنَ الْمَجْدِ يَعِظُكُمْ																				
و	م	ن	ي	س	ت	ب	ك	ن	ز	م	ن	ل	م	ج	د	ي	ع	ظ	م	ي
						ح														
ص	ح	ص	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ح	ص	ح	ص
		ح		ص	ح	ح	ح	ص	ح	ح		ص	ح		ح		ص		ح	ح
		ص				ص		ص	ص		ص		ص	ص						
فَعُولُنْ				مَفَاعِيلُنْ				فَعُولُنْ				مَفَاعِيلُنْ								

ألا أبْلغِ الأحلاف عني رسالة													
أ	ل ا	أ ب	ل	غ ل	أ ح	ل ا	ف	ع ن	ن ي	ر	س ا	ل	ت ن
ص ح	ص ح ح	ص ح ص	ص ح	ص ح ص	ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ص	ص ح ح	ص ح	ص ح ح	ص ح	ص ح ص
فعلون				مفاعيلن				فعلون				مفاعيلن	

وَذُبَّانَ هَلْ أَقْسَمْتُمْ كُلُّ مُقَسِّمٍ													
و	ذ ب	ي ا	ن	هـ ل	أ ق	س م	ت	م و	ك ل	ل	م ق	س	م ي
ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
	ح ص	ح	ح	ح ص	ح ص	ح ص	ح	ح	ح	ح	ص		ح ح
فعلون				مفاعيلن				فعلون				مفاعيلن	

فَلَا تَكْتُمَنَّ اللَّهَ مَا فِي نَفْسِكُمْ												
ف	ل	ا	ت	م	ن	ل	ه	م	ا	ف	ي	ن
ص	ح	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ح	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص
فعلون				مفاعيل				فعلون			مفاعيل	

لِيَخْفَى وَمَهُمَا يُكْتَمِ اللَّهُ يَعْلَمُ												
ل	ي	خ	ف	ي	و	م	ا	ي	ت	م	ل	ل
ص	ح	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فعلون				مفاعيل				فعلون			مفاعيل	

يُؤَخَّرُ فَيُوضَعُ فِي كِتَابٍ فَيَذَرُ												
ي	أ	خ	ر	ف	ي	و	ض	ع	ف	ك	ت	ا
ص	ح	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فعلون				مفاعيل				فعلون			مفاعيل	

لَيَوْمِ الْحِسَابِ أَوْ يُعَجَّلَ فَيُنْقَمَ													
ل	ي و	م ل	ح	س ا	ب	أ و	ي	ع ج	ج ل	ف	ي ن	ق	م ي
ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
	ح ص	ص ح	ح ص	ح ح	ح ح	ح ح	ح ح	ص ح	ح ص	ح ح	ص ح		ح ح
فعلون				مفاعِلن				فعلون				مفاعِلن	

وَمَا الْحَرْبُ إِلَّا مَا عَلِمْتُمْ وَذُقْتُمْ																			
و	م	ل	ح	ر	ب	إ	ل	أ	ع	ل	م	ت	م	و	ذ	ق	ت	م	و
ص	ح	ص	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ح	ص	ح	ص
	ح	ص	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ص	ح	ح	ح	ح
فعلون				مفاعيلن				فعلون				مفاعيلن							

وَمَا هُوَ عَنْهَا بِالْحَدِيثِ الْمُرْجَمِ													
و	م ا	هـ	و	ع	هـ ا	ب ل	ح	د ي	ث ل	م	ر ج	ج	م ي
ص ح	ص ح	ص ح	ص	ص	ص ح ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
	ح ح		ح	ح	ح ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص		ح ح
فعل				مفاعيلن				فعلون				مفاعِلن	

مَتَى تَبْعَثُوهَا تَبْعَثُوهَا ذَمِيمَةً												
م	ت ي	ت ب	ع	ث و	ه ا	ت ب	ع	ث و	ه ا	ذ	م ي	م
ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
ح ح	ح ح	ص	ح	ح	ح ح	ح	ح	ح	ح ح	ح	ح	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص
فعلون				مفاعيلن				فعلون				مفاعلن

وَتَضُرَّ إِذَا ضَرَّيْتُمُوهَا فَتَضُرَّمْ												
و	ت ض	ر	إ	ذا	ض ر	ري	ت	م و	ه ا	ف	ت ض	م ي
ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
ح	ح	ح	ح	ح	ح ص	ح	ح	ح	ح ح	ح	ص	ح ح
ص	ص	ح	ح	ح	ص	ص	ح	ح	ح ح	ح	ص	ح ح
فعل				مفاعيلن				فعلون				مفاعلن

فَتَعْرُكُكُمْ عَرَكَ الرَّحَى بِثِقَالِهَا												
ف	ت ع	ر	ك	ك م	ع ر	ك ر	ر	ح ي	ب	ث	ف ا	ه ا
ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح
ح	ح	ح	ح	ح	ح ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح ح
ص	ص	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح ح
فعل				مفاعيلن				فعلون				مفاعلن

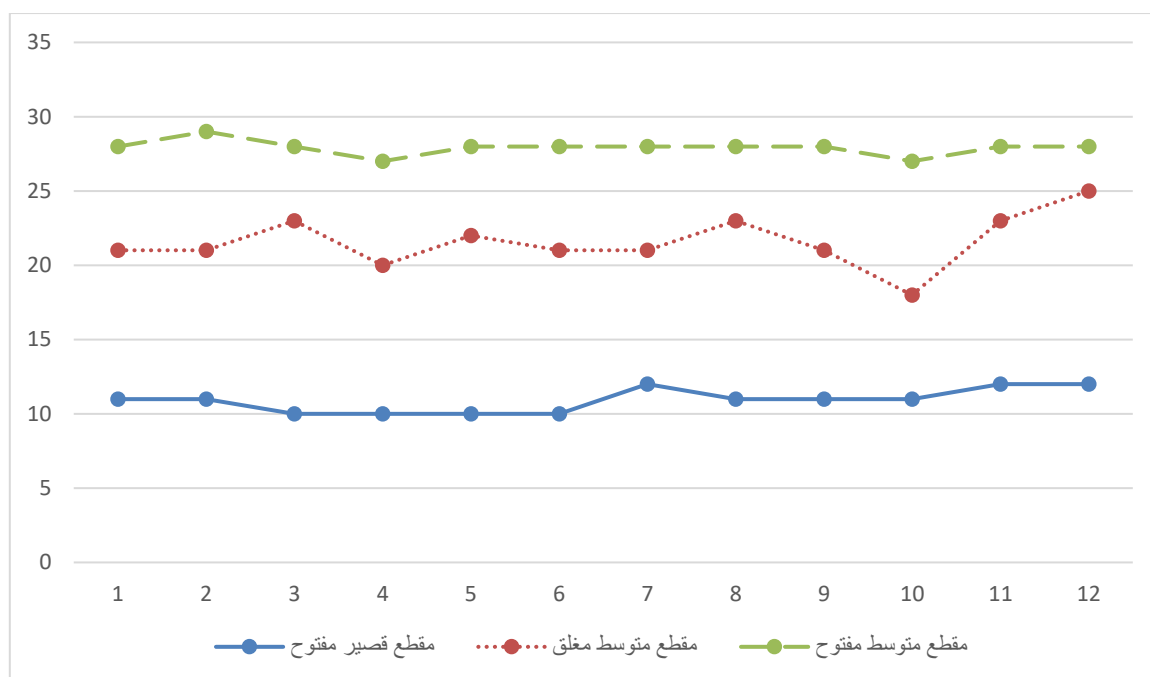
وَتَلَقَّحْ كِشَافاً ثُمَّ تُنْتِجْ فَتُتِمِّ												
و	ت	ل	ق	ح	ك	ش	ف	ن	ث	م	ت	ن
ص	ح	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فعلون				مفاعيلن				فعلون			مفاعلن	

فَتُنْتِجْ لَكُمْ غِلْمَانٌ أَشْأَمَ كُلَّهُم												
ف	ت	ن	ت	ج	ل	ك	غ	ل	م	أ	ش	أ
ص	ح	ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فعلون				مفاعيلن				فعلون			مفاعلن	

كَأَحْمَرِ عَادٍ ثُمَّ تُرْضِعُ فَتَقْطِمِ												
ك	أ	ح	م	ر	ع	أ	د	ن	ث	م	ت	ر
ص	ح	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
فعلون				مفاعيلن				فعلون			مفاعلن	

رتبة البيت الشعري	عدد المقاطع القصيرة " ص ح "	عدد المقاطع المتوسطة		عدد المقاطع الطويلة		عدد المقاطع في البيت الشعري الواحد
		مغلق ص ح ص	مفتوح " ص ح ح "	ص ح ص ص	ص ح ح ص	
1	11	10	7			28
2	11	10	8			29
3	10	13	5			28
4	10	10	7			27
5	10	12	6			28
6	10	11	7			28
7	12	9	7			28
8	11	12	5			28
9	11	10	7			28
10	11	7	9			27
11	12	11	5			28
12	12	13	3			28
المجموع	131	128	76			335
النسبة	%39.1	%38.2	%22.68			%100

جدول (10) يمثل نسب الأنواع المقطعية في القصيدة - معلقة زهير¹



مخطط (14) يوضح نسب الأنواع المقطعية في القصيدة -معلقة زهير¹

التفعيلة	الحالة	عدد مرات الورد
فعلون	صحيحة	40
مفاعيلن	صحيحة	22
فعل	مقبوضة	8
مفاعلن	مقبوضة	24
مفاعيل	الكف	1

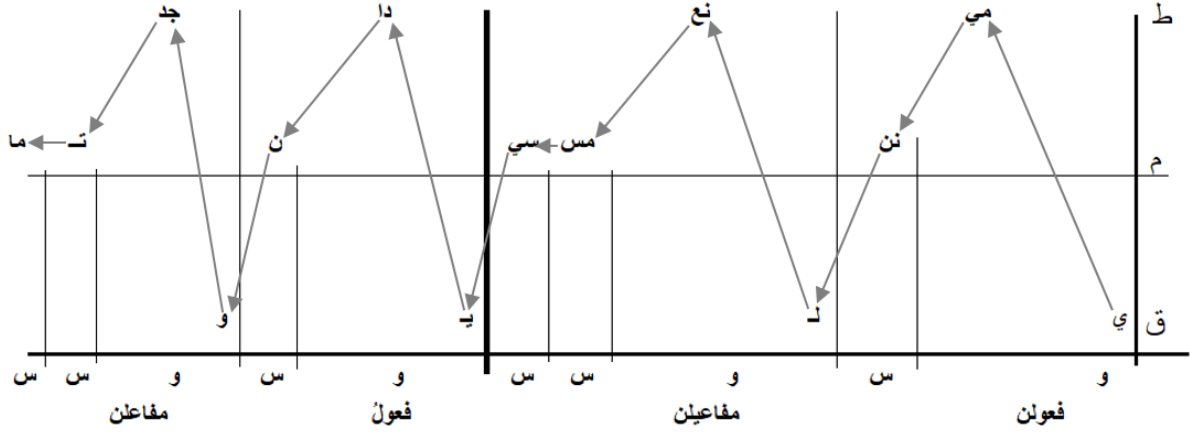
جدول (11) يوضح عدد التفعيلات في القصيدة - معلقة زهير²

1 - مخطط (14) من إنجاز الباحث.

2 - جدول (11) من إنجاز الباحث.

التفعيلة	أنماطها المقطعية	عدد الأنماط
فعلون	Cv cvv cvc	15
	Cv cvc cvv	4
	Cv cvc cvc	18
	Cv cvv cvv	3
مفاعيلن	Cv cvc cvc cvc	4
	Cv cvv cvv cvc	6
	Cv cvc cvv cvc	4
	Cv cvv cvc cvv	3
	Cv cvv cvv cvc	2
	Cv cvc cvc cvv	2
	Cv cvc cvv cvv	1
فعلول	Cv cvv cv	3
	Cv cvc cv	5
مفاعلن	Cv cvc cv cvv	15
	Cv cvc cv cvc	4
	Cv cvv cv cvv	2
	Cv cvv cv cvc	4
مفاعيل	Cv cvc cvc cv	1

جدول (12) يوضح أنواع وعدد البنى المقطعية للتفعيلات في القصيدة - معلقة زهير¹



مخطط (15) يوضح النموذج القرائي الموقع حسب المقاطع الصوتية لمعلقة زهير بن أبي سلمى¹

سبق وبيننا أن لبحر الكامل تحقيقاً يتغير فيها شكله الأساسي من التفعيلات الأصلية (فاعولن مفاعيلن) إلى التفعيلات المذكورة في الجدول (13)، وبالتالي فإن الجزء الوتدي المتمثل في (فعو) من التفعيلة فاعولن والجزء الوتدي (مفا) من التفعيلة مفاعيلن هو ما يحافظ على الخصائص الصوتية لأجزائه المقطعية، بخلاف الجزء السببي في التفعيلة الذي يمثل موضع التغيير والتبديل، وبالتالي فإنه ينبغي أن تقرأ هاته المقاطع بطريقة تتوسط بين الطول والقصر.

1 - مخطط (15) من إنجاز الباحث.

2-1-5 مرحلة التعليم الثانوي - السنة الثالثة -

عارٍ من الاسم. من الانتماء ؟
 في تربة ربيَّتْها باليدين .
 "أيوب" صاح اليوم ملء السَّماء :
 لا تجعلوني عبرة مرّتين !
 يا سادتي ! يا سادتي الأنبياء
 لا تسألوا الأشجار عن اسمها
 لا تسألوا الوديان عن أمها
 من جبهتي ينشق سيف الضياء
 ومن يدي ينبع ماء النهر
 كلّ قلوب الناس .. جنسيّتي
 فلتُسْقِطوا عني جواز السفر .

محمود درويش - الأعمال الكاملة

عارٍ من الاسم. من الانتماء؟										
ع ا	رن	م	ن ل	اس	م	م	ن ل	ان	ت	م ا ء
ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص ح ح ص
ح ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ص	ح	ح	
	ص			ص				ص		
مستقلن			مستعلن				فاعلان			

في تربة ربَّيتها باليدين.										
ف ي	ت	ب	ت ن	ر	ب	ت	ه ا	ب	ي	د ي ن
	ر			ب	ي			ل		
ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص ح ح	ص	ص	ص ح ص
ح ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح		ح	ح	ص
ص	ص			ص	ص	ص		ص		
مستقلن			مستقلن				فاعلان			

"أيوب" صاح اليوم ملء السماء:										
أ ي	ي	ب	ص ا	ح	ي	م	م ل	ء	س	م ا
و				ل	و			س		ء
ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص ح ح ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ح	
ص	ح			ص	ص			ص		
مستقلن			مستقلن				فاعلان			

لا تجعلوني عبدةً مرَّتين!										
ل ا	ت	ع	ل و	ن	ع	ر	ت ن	م ر	ر	ت ي ن
	ج			ي	ب					
ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص ح ص
ح ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ص
ص	ص			ح	ص			ص		

مستقلن	مستقلن	فاعلان
--------	--------	--------

يا سادتي! يا سادتي الأنبياء										
ي ا	س ا	د	ت ي	ي ا	س ا	د	ت ل	أ ن	ب	ي ا ء
ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص ح ح ص
ح ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ح	
ح	ح			ح	ح			ص		
مستقلن			مستقلن				فاعلان			

لا تسألوا الأشجار عن اسمها										
ل ا	ت	أ	ل ل	أ	ج ا	ر	ع ن	إ س	م	ه ا
ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص ح ح
ح ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ص	ح	ح	
ص	ص			ص	ح			ص		
مستقلن			مستقلن				فاعلان			

لا تسألوا الوديان عن أمها										
ل ا	ت	أ	ل ل	و د	ي ا	ن	ع ن	أ م	م	ه ا
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
ص	ص			ص	ح			ص		
مستقلن			مستقلن				فاعلان			

ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح
		ص			ح	ص			ص	
مستقلن			مستقلن			فاعلن				

من جبهتي ينشق سيف الضياء										
م	ن	ج	هـ	ت	ي	ش	ق	س	ف	ض
	ب				ن	ق			ض	ي
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح	ح
	ص				ص	ص			ص	ص
مستقلن			مستقلن			فاعلن				

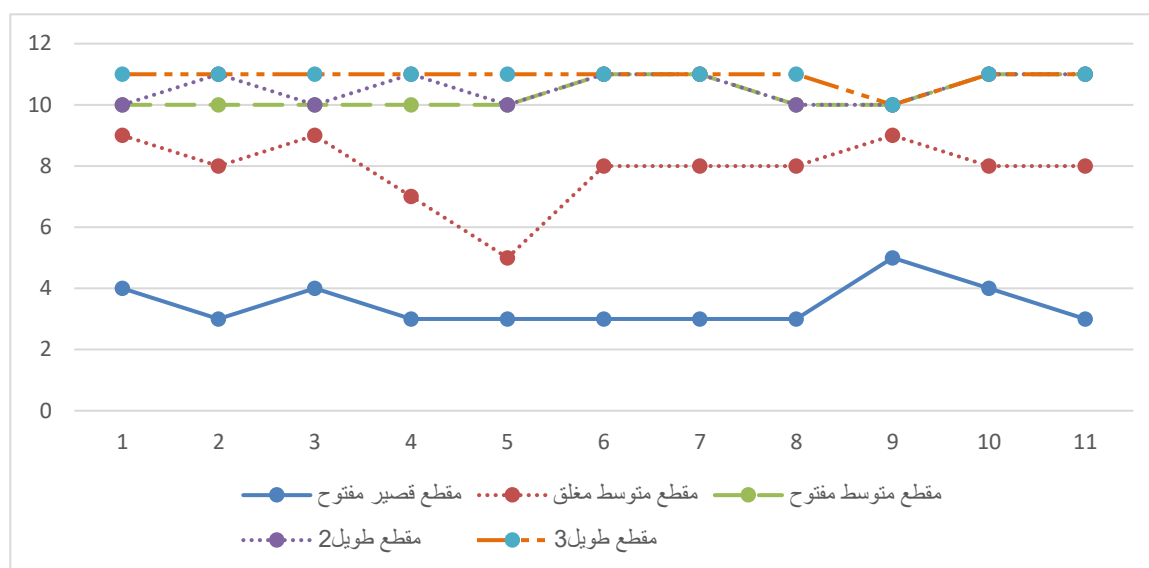
ومن يدي ينبع ماءالنهر										
و	م	ن	ي	د	ي	ب	ع	م	أ	هـ
			ن							
ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص	ص
ح	ح	ح	ص	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح
	ص				ص	ص			ص	ص
متقلن			مستقلن			فاعلن				

كل قلوب الناس ... جنسيتي										
ك ل	ل	ق	ل و	ب ن	ن ا	س	ج ن	س ي	ت ي	
ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص ح	ص	ص ح ح	
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح	ص	ح		
ص				ص	ح			ص		
مستعلن			مستعلن				فاعلن			

فلتسقطوا عني جواز السفر										
ف ل	ت س	ق	ط و	ع ن	ن ي	ج	وا	ز س	س	ف ر
ص	ص	ص	ص ح	ص	ص	ص	ص ح ح	ص	ص	ص ح ص
ح	ح	ح	ح	ح	ح	ح		ح		
ص	ص			ص	ح			ص		
مستعلن			مستعلن				فاعلن			

رتبة السطر الشعري	عدد المقاطع القصيرة " ص ح "	عدد المقاطع المتوسطة		عدد المقاطع الطويلة		عدد المقاطع في السطر الشعري الواحد
		مغلق	مفتوح	ص ح ص ص	ص ح ح ص	
1	4	5	1	0	1	11
2	3	5	2	1	0	11
3	4	5	1	0	1	11
4	3	4	3	1	0	11
5	3	2	5	0	1	11
6	3	5	3	0	0	11
7	3	5	3	0	0	11
8	3	5	2	0	1	11
9	5	4	1	0	0	10
10	4	4	3	0	0	11
11	3	5	3	0	0	11
المجموع	38	49	27	2	4	120
النسبة	%31.6	%40.8	%22.5	%1.6	%3.3	%100

جدول (13) يمثل نسب الأنواع المقطعية في القصيدة -جواز سفر-¹



مخطط (16) يوضح نسب الأنواع المقطعية في القصيدة -جواز سفر-¹

التفعية	الحالة	عدد مرات الورد
مستغلن	صحيحة	18
فاعلان	المطوي الموقوف ²	6
مستعلن	مطوية	3
متغلن	مخبونة	1
فاعلن	المطوي المكشوف ³	5

جدول (14) يوضح عدد التفعيلات في القصيدة -جواز سفر-⁴

1 - مخطط (16) من إنجاز الباحث.

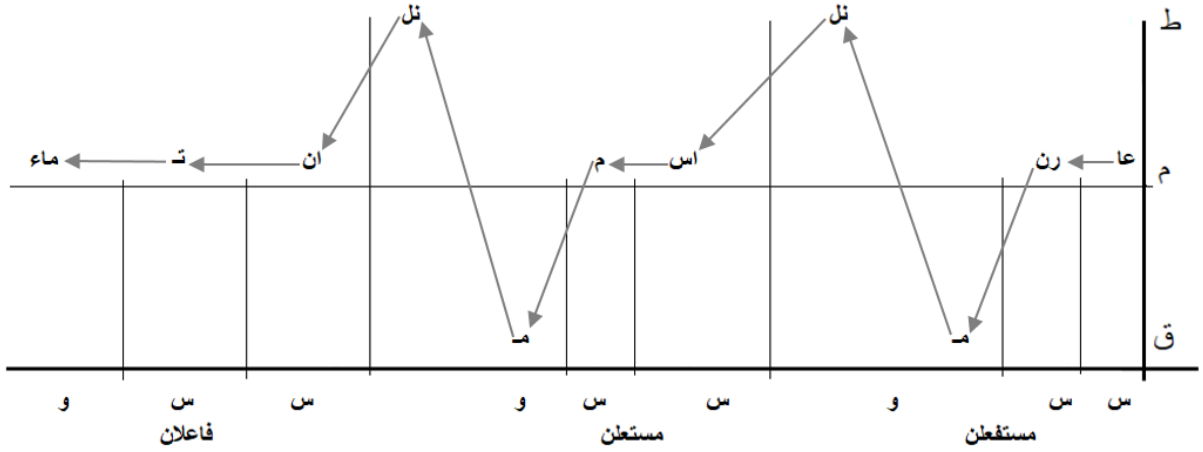
2 - الطي: زحاف يكون بحذف الرابع الذي لا يكون إلا ساكنا فتحول مستغلن إلى مستعلن، والوقف علة يسكن فيها السابع المتحرك فتصير مفعولات مفعلا وتحول إلى فاعلن. ينظر: محمود مصطفى، أهدى سبيل إلى علمي الخليل، ص99.

3 - الكشف: علة يحذف فيها السابع المتحرك فتصير مفعولات مفعلات وتحول إلى فاعلان. ينظر: المرجع نفسه، ص100.

4 - جدول (14) من إنجاز الباحث.

الترقية	الأنماط المقطعية	عددتها
مستعلن	CvV cvc cv cvc	5
	Cvc cvc cv cvv	2
	Cvc cvc cv cvc	2
	CvV cvc cv cvv	2
	CvV cvv cv cvv	1
	CvV cvv cv cvc	1
	Cvc cvv cv cvc	3
	Cvc cvv cv cvv	2
فاعلن	Cvc cv cvv	3
	Cvc cv cvc	2
فاعلان	Cvc cv cvvc	4
	Cvc cv cvcc	2
مستعلن	Cvc cv cv cvc	1
	Cvc cv cv cvv	2
متعلن	Cv cvc cv cvc	1

جدول (15) يوضح أنواع وعدد البنى المقطعية للترقيات في القصيدة -جواز سفر-¹



مخطط (17) يوضح النموذج القرائي الموقع حسب المقاطع الصوتية لقصيدة جواز سفر¹

تنتمي هذه القصيدة من الشعر الحر، وفي هذا الشأن يرى حركات أن (إيقاع البحور الشعرية الحرة هو نفسه إيقاعها في القصيدة العمودية)² وذلك بسبب اعتبار الشعر الحر من قبيل ما وقع على الأوزان الخليلية، لأن تحليله العروضي يفضي إلى البحور المعروفة، وإن أخلّ بشكل القصيدة العمودي الذي يتحدد بالتوازنات التي تنشؤها الأبيات والأشطر، فيعتمد الشعر الحر في ذلك على أبيات خطية³ كما يسميها حركات. كما أن هاته القصيدة بالذات تقترب من الوزن والانتظام العروضي مبتعدة عن الإيقاع ومرونته، حيث أن الاختلاف والائتلاف بين الوقفات اللغوية والعروضية -التقفية- يجعلنا نصنف الشعر الحر إلى صنفين: "شعر قريب من قطب الوزن وهو ما كثرت فيه القافية والوقف والعلل وقل فيه التدوير. وشعر قريب من قطب الإيقاع وهو ما قلت فيه الوقفات العروضية وكثر فيه التدوير".⁴ وتقع القصيدة التي بين أيدينا في النوع الأول لكثرة القوافي فيها وقلة التدوير وبالتالي فإنها تميل إلى القراءة الإنشادية التي تستنطق الوزن العروضي وتبين خصائصه، وتقوم هاته القصيدة على بحر السريع الذي يتكون شكله الأساسي من التفعيلات الأصلية (مستعلن مستعلن مفعولات) التي تتغير إلى التفعيلات المذكورة في الجدول (15)، وبالتالي فإن الجزء السببي المتمثل في

1 - مخطط (17) من إعداد الباحث.

2 - مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص 209-212.

3 - المرجع نفسه، ص 204.

4 - المرجع نفسه، ص 208.

(مستف) من التفعيلة مستفعلن والجزء الوتدي (لان) من التفعيلة فاعلان هو ما يمثل موضع التغيير والتبديل وعدم المحافظة على النسق الصوتي، وبالتالي ضرورة نطقه على نحو يتوسط القصر والطول، بخلاف الأجزاء الأخرى من التفاعيل، التي تحافظ على خصائصها الصوتية النطقية.

قراءة في الجداول

1/ عند ملاحظة بناء القصيدة الأولى الحمامة المهاجرة من أجل تفهم بعض الملامح التي تظهر على السطح الصوتي للقصيدة والتي تركزها التناظرات الأساسية لجملته من الظواهر الصوتية على المستويين الأفقي والعمودي لتفاهم الحشو الشعري، فإننا نجد أن الشاعر يعمد إلى استخدام ظاهرة صوتية تتميز بها التاء المربوطة وهي إمكانية قراءتها كالهاء حال الوقف، حيث عمد إلى تحقيق هاته التاء نطقاً من خلال التنوين في البيتين الأولين من أجل أن يستقيم الوزن الشعري، ليقوم باستغلال الوجه الآخر من قراءتها على هيئة الهاء في القطاع الأكبر من القصيدة، الذي يمثل صلب منها من أجل إقامة الوزن وتحقيق التناظر الأفقي والعمودي بين ثمانية أبيات توسطت متن القصيدة الكلي، ولعل هذا التناظر هو من بين أهم الأسباب التي تبعث تلك الروح الإنشادية في هذا الشكل الشعري بسبب ماله من خاصية التطريب عند التكرار ووقعه في النفس. إلى أن تنتهي هاته القصيدة بجملته من التناظرات الأخرى التي يكرسها صوت (التاء) على مستوى البيت الثاني عشر وصوت (ما) على مستوى البيت الثالث عشر و(ني) على مستوى البيت الرابع عشر و(تي) على مستوى البيت الأخير. تضطلع مهارة الوعي الصوتي بمهمة تمييزية أثناء هاته القصيدة بين صوتي التاء التي تشبه الهاء عند التنوين نطقاً لها بصوت التاء، وعند التسكين نطقاً لها بصوت الهاء، وتتحدد الفكرة في القدرة التي يكتسبها المتعلم المتمرن على هاته المهارة، والتي تجعله يميز التحولات التي تكون على مستوى البنية المقطعية للكلمة المنتهية بالتاء المربوطة المنونة، أو بالتاء التي تنطق على شكل الهاء الساكنة في كلمة من قبيل طيبة وطيبه، حيث تحتوي الأولى أربعة مقاطع، وتحتوي

الثانية ثلاثة مقاطع، هذه التحولات التي في تمييزها سبب أساسي لتصحيح القراءة الشعرية وفقا لانتظام البنية العروضية، إنه نوع من التطابق بين القرائي و العروضي يمهّدنا الوعي الصوتي لتحسس ملامحه الأولية.

2 / إن اشباع ميم الجمع وهاء الكناية من أجل استقامة الوزن هو في حقيقة الأمر صوتيا؛ تحول من مقطع قصير (ص ح) إلى مقطع متوسط (ص ح ح) على المستوى اللغوي المتحقق نطقا، الذي قد يحدث تطابقا بين الصوتي و العروضي في نحو (تم) و(كل) من أقسمت كل مقسم، و العروضي المتمثل في تفعيلة (فعولن)، أو أنه قد يحدث تباين بين هذين الجانبين في نحو: (تغنو له و) من (تغنو له حيتان بحرك) حيث أن المتحقق على مستوى هذا المقطع الشعري هو تحول المقطع القصير إلى المقطع المتوسط المفتوح، هذا الأخير الذي يعوضه عروضيا المقطع المتوسط المغلق في (متفاعلن). ينضاف إلى ذلك قدرة المقطع المتوسط المفتوح الإيقاعية التي تمكن القارئ من تحقيق إنشادية أكبر أثناء قراءة القصيدة وفق ما يتأتى له من إدراك المعاني الشعرية.

3/ يمكن أن نقرر للتلميذ أن عموم حشو الشعر يتكون من المقطعين المتوسطين، والمقطع القصير أما المقطع الخامس والسادس فهما من خصوصيات القافية، وورودهما متوقع جدا في قصيدة الشعر الحر.

4/ يمكن أن نقرر للطالب أن التفعيلات الأصلية السليمة من الزحافات والعلل تحافظ على نمطها المقطعي، حيث أن التحليل الذي سبق أثبت استقرار النمط المقطعي لكل تفعيلة أصلية، الأمر الذي تعذر في كثير من الأحيان بالنسبة للتفعيلات المغيرة بالزحاف أو العلل، ومن ثم يمكن أن يعتمد هذا الأساس من الاستقرار المقطعي كأداة تحليلية جديدة يمكن أن يضطلع بها المتعلم من أجل القيام بمهمة تحديد السالم و المغير من التفعيلات، وصولا إلى البنية العروضية الكلية، وبالتالي يستطيع المتعلم بعد هذا الإجراء أن يميز وجوه الشذوذ في هاته الأنماط الصوتية، فيحدد بسهولة مواطن الخطأ داخل تحليله العروضي اعتمادا على ثنائية

الثابت والمتغير من أجل تحديد البنية العروضية لحشو الأبيات، ذلك الخطأ الذي يعزى إما إلى الخطأ في تقدير البنى المقطعية، أو الخطأ في تقدير التفعيلة السليمة أو المحولة، فمثلاً نلاحظ أن التفعيلة الأساسية في بحر الرجز التي هي مستعلن، تتكون دائماً من بنية مقطعية صوتية صورتها تتابع مقطعين متوسطين مغلقين أو مفتوحين فمقطع قصير فمقطع متوسط مغلق أو مفتوح، لكن هاته الصورة لا تمثل القطاع الأكبر من عروض القصيدة، فقوانين المنجز الشعري خلال تحققه تفرض تغير هذه الصورة المثالية للتفعيلة الأساسية لهذا البحر انطلاقاً من دائرته إلى صور أخرى تفرضها التغيرات التي تطرأ على التفعيلة بسبب الزحاف أو العلة، وهنا تكمن إحدى الصعوبات المتعلقة بعلم العروض؛ فتفعيلة (متعلن) تمثل النسبة الغالبة من الحشو الشعري وهي نتاج تغير بسبب دخول زحاف الخبن الذي هو حذف الثاني الساكن، إن هذا الكلام يواكبه تفسير مقطعي للتحويلات الطارئة على التفعيلة الأساسية مستعلن، حيث يتمثل هذا التغير في تعويض المقطع الأول من هذه التفعيلة الذي يكون دائماً مقطعا متوسطا مفتوحا أو مغلقا بمقطع قصير، ومن ثم فإن الوعي الصوتي بالمقاطع وتحويلاتهما يمكن أن يكون له دور في تفسير التحويلات الواقعة بين التفعيلات الأصلية وتفعيلاتها المغيرة، وفي نموذجنا السابق نجد أن الصورة الصوتية الدائمة لتفعيلة متعلن هي التتابع المقطعي مقطع قصير مقطع متوسط مغلق أو مفتوح، الشيء الذي يدل على سلوك التفعيلة وجنوحها إلى التغير اعتماداً على الشائع المستعمل الأيسر من المقاطع المتمثل في التغير من المقطع المتوسط إلى المقطع القصير، و أيضاً يمكن القول أنه على الرغم من هذا التحول إلا أن الكم الصوتي في صورتَي التفعيلتين المقطعية يمكن أن ينحفظ بسبب الصوائت وقدرتها الإيقاعية المعتمدة على النبر، وعلى العموم فإن التفسير الصوتي للتحويلات المقطعية بين التفعيلات يمكن أن يكون خطوة ميسرة من أجل فهم أجلى لعروض الشعر وتيسير تعليميته.

2-2 من الوعي الصوتي إلى الوعي الفونيتيكي في قراءة الشعر

تتعلق بقضية الشعر ودوره التعليمي قضية بالغة الحساسية، ولا نريد في هذا المقام الإغراق في الدور التاريخي لمنظومات العلوم وعائدها على طالب اللغة. ولكننا نريد تفحص الدور الذي يمكن للشعر أن يمثله من خلال خاصيته الإنشادية التي تعتبر جوهرًا أساسيًا فيه، قال ابن خلدون: "كان الغناء في الصدر الأول من أجزاء هذا الفن لما هو تابع الشعر، إذ الغناء إنما هو تلحينه. وكان الكتاب والفضلاء من الخواص في الدولة العباسية يأخذون أنفسهم به حرصًا على تحصيل أساليب الشعر وفنونه."¹ ومن ثم يحق لنا التساؤل عما يمكن أن يقدمه الشعر² بغنائيته من عائد على مستويات اللغة خاصة الدلالي منها. فإن كان لنظم الشعر خاصية طبيعية في الاحتفاظ باللغة في شكلها الملفوظ ثم شكلها الدلالي تبعًا لذلك، على حد قول الراجز:³

والنظم مدن منه كل ما قصى * * مذل من ممتطاه ما اعتصى

فهو من النثر لفهم أسبق * * ومقتضاه بالنفوس أعلق

فإن له قطعًا دورًا آخر تكرسه موسيقاه من خلال ارتباطها بالشعر من خلال أوزانه المتناظرة وأسجاعه المتقابلة وأجрасه المتكررة التي تكسوه طابعًا ترويحيا، من خلال الاستقطاب الذي تكرسه موسيقاه لعنصريه الملقى والمتلقي على حد سواء، وهذا الذي يمثل جوهره الانزياحي من نمط الحياة الاعتيادية إلى تلك الفترات التي تمثل ميدانه الإبداعي و التذوقي، يقول ابن

1 - ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 2004م، ج2، ص377.

2 - يحدد مصطفى حركات وظائف الوزن التالية: (الوظيفة الموسيقية: فالشعر يغنى بخلاف النثر بسبب رتابة الوزن ودوريته، الوظيفة التعليمية: الوزن يتيح إمكانية الحفظ أكثر من غيره ومن أمثلة ذلك من المؤلفات التعليمية ألفية ابن مالك. وظيفة الحفاظ: فالشعر أكثر ديمومة من النثر بسبب محافظته على الشكل لصرامة الوزن العروضي مما يجعل المضمون ينحفظ تلقائيا. الوظيفة الجمالية: لأن الوزن تركيز على شكل الرسالة وبالتالي فهو جزء من الوظيفة الشعرية.) ينظر: مصطفى حركات، نظرية الإيقاع، ص98.

3 - فخر الدين بن الزبير بن علي المحسي، شرح نظم مرتقى الوصول إلى علم الأصول، الدار الأثرية، الأردن، ط1، 2007م، ص143.

رشيق: "ونحن نعلم أن الأوزان قواعد الألحان، والأشعار معايير الأوتار لا محالة".¹ وخلال هذا الارتباط بين الشعر والموسيقى يمكن أن نتبين حقيقة هذا الدور التعليمي للنص الشعري الذي يجعل المتعلم يخرج عن النمط الاعتيادي في التعلم إلى هذا الفضاء الإبداعي شريطة أن يتوفر عنصر الاستجلاب المتمثل في الموسيقى الشعرية. إن هذه الطاقة التعليمية تقع على مستوى الأداء الإنشادي فقط، حيث تجعلنا نتمثل صورة أقرب للمعنى الشعري، فالسمة الغنائية للشعر خصيصة أساسية لتحديد جنسه، وكانت العرب تعتمد إلى ذلك من خلال "تلحين الأشعار الموزونة بتقطيع الأصوات على نسب منتظمة معروفة، يوقع على كل صوت منها توقيعاً عند قطعه فيكون نغمة، ثم تؤلف تلك النغم بعضها إلى بعض على نسب متعارفة، فيلذ سماعها لأجل ذلك التناسب، وما يحدث عنه من الكيفية في تلك الأصوات. وذلك أنه تبين في علم الموسيقى أن الأصوات تتناسب فيكون: صوت نصف صوت، وربع آخر، وخمس آخر، وجزءاً من أحد عشر من آخر، واختلاف هذه النسب عند تأديتها إلى السمع يخرجها من البساطة إلى التركيب. وليس كل تركيب منها ملذوذاً عند السماع، بل للملذوذ تراكيب خاصة هي التي حصرها أهل علم الموسيقى".² وقد تقوى هاته الخصيصة في حقب أدبية مخصوصة وتتضاءل في أخرى، وذلك بسبب تصور إنسان تلك الحقبة بالذات لمسألة اللغة والتواصل الذي يتراوح بين شكليه الشفوي والكتابي، وفق مبدأ الحضارة والمعرفة، ففي الحقبة الجاهلية كان هذا الشعر غنائياً بامتياز، بسبب الاعتماد الكلي لذلك الإنسان على التواصل الشفوي والذاكرة، فاستعان على هذا الغرض بما تقدمه الغنائية من عوامل الاستبقاء التي تصمد أمام الأزمنة المتلاحقة يقول أودونيس: "ولد الشعر الجاهلي نشيداً، أعني أنه نشأ مسموعاً لا مقروءاً، غناء لا كتابة. كان الصوت في هذا الشعر بمثابة النسيم الحي، وكان موسيقى جسدية. كان الكلام شيئاً آخر يتجاوز الكلام. فهو ينقل الكلام وما يعجز عن نقله الكلام،

1 - ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تح: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1،

2001م، ج1، ص26.

2 - ابن خلدون، المقدمة، ج2، ص130.

وبخاصة المكتوب وفي هذا ما يدل على عمق العلاقة وغناها وتعمدها بين الصوت والكلام، وبين الشاعر وصوته. إنها علاقة بين فردية الذات التي يتعذر الكشف عن أعماقها، وحضور الصوت الذي يتعذر تحديده. حين نسمع الكلام نشيذاً، لا نسمع الحروف وحدها، وإنما نسمع كذلك، الكيان الذي ينطق بها، - نسمع ما يتجاوز الجسد إلى فضاء الروح. وليس الدال هنا، في الكلمة بذاتها معزولة، بل في الكلمة مقرونة بالصوت، في الكلمة أي الموسيقى - وهو هنا، ليس مجرد إشارة إلى دلالة ما، وإنما هو طاقة متعددة الإشارات، إنه الذات وقد تحولت إلى كلام - غناء، إنه الحياة - لغة، أو في شكل لغوي. ومن هنا التوافق العميق بين قيم الكلام الصوتية في الشعر الجاهلي، ومضموناته العاطفية والانفعالية.¹ وبهذا أصبح الشعر ظاهرة بشرية وليست عربية وحسب، إنها تعبر عن الارتباط الشديد للإنسان بأحد محدداته الطبيعية المتمثل في لغته، وجنوحه إلى تمثيل الجمال في هذا المحدد ومن هنا كانت ركيزة الشعر "قوته في صوره، وفي دلالاته الإيحائية على معانيه. وهذه الصور قوة تستمد سلطانها من النفس، ومن لغة الفطرة الأولى التي كانت كلها صوراً ورموزاً حية. واللغة التصويرية هي مجلّى الفن الحق ومصدر قوته."² أما عن هذا التداخل والتقارب الذي تكرسه الموسيقى الشعرية في النفس البشرية فإنه لا تفسير له أفضل من الاختصار على الفطرة البشرية، التي تعشق كل شكل جمالي قصيدة كان أو لوحة فنية تناظرت فيها أصواتها أو تناظرت فيها ألوانها، فدلّت على معانيها أحسن دلالة، إنها مرة أخرى كسر للنمط المألوف في العمل البشري إلى تعبير إبداعي عن اللانهائية التي يتطلبها الجمال كل مرة، ويجنح بها الخيال. يقول محمد غنيمي: "والشعر في استعانتة بالموسيقى الكلامية إنما يستعين بأقوى الطرق الإيحائية لأن الموسيقى طريق السمو بالأرواح، والتعبير عما يعجز التعبير عنه."³ فهي بذلك مسافة تعجز اللغة بمستوياتها وآلياتها أن تنهياً لقطعها، إنها تعبير عن الإمكانيات اللانهائية التي يمكن للإنسان أن يتوسلها

1 - أدونيس، الشعرية العربية، دار الآداب، بيروت، ط2، 1989م، ص6.

2 - محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر، مصر، د ط، 1997م، ص354.

3 - المرجع نفسه، ص360.

في تواصله، وتعبير آخر على قدرته الخلاقة في المزوجة بين أشكال الجمال من أجل خلق الأكمل والأفضل." وهذه طبيعة النفس في إدراكها عن طريق حواسها المختلفة. فإذا رأت العين شكل بلور، سرت بتساوي جوانبه، فإذا اكتشفت بعد ذلك تناسب زواياه تضاعف سرورها، وكلما اكتشفت جوانب منه متساوية، زاد سرورها على قدر اكتشافها. وكذلك الشأن في الأصوات المناسبة، وفي الموسيقى. فترتيب نغمات الموسيقى تألفه الأذن وتلذ به، ولكن إذا فقدت الموسيقى التناسب والتساوي بين نغماتها كانت مدعاة نفور. وما الشعر إلا ضرب من الموسيقى: إلا أنه تزوج نغماته بالدلالة اللغوية.¹ ويمكن تحديد القراءة ذات المقصدية بأنها قراءة أدائية تعتمد التنوع اللامحدود في الموسيقى الذي يحكمه مبدأي؛ الكم والكيف، يقول رينيه ويليك: " وبيان ذلك أننا نقيس في العروض مقاطع الصوت قياساً كمياً في حين هناك مقاييس كيفية يحكمها الإنشاد، ولها تأثير كبير في كميات حروف الكلمات وموسيقاها، منها درجة الصوت علواً وانخفاضاً ودوام الصوت طويلاً وقصراً، ونبرة الصوت قوةً وضعفاً، ثم نسبة ورود الصوت كثرة وقلة وأثره الإيحائي."² وإن كنا نقر بتعذر الوصول إلى القواعد الجاهزة في القراءة الشعرية وذلك بسبب تداخل المعاني وتفاعلها الشديد مع أنماط التأدية الصوتية التي تخضع لقصدية المبدع في حد ذاته، وهنا لا بد من التنويه إلى أهمية القراءة الأدائية لصاحب العمل الشعري التي لها كامل السلطة في البوح بما يريد الشاعر من عمله، ولكن على الرغم من ذلك هي قراءة دونها قراءة أخرى، وهي قراءة المتذوق للأدب المتمرس فيه، والتي قد تسعفنا بها تجارب الخبراء مع ذات النص، فهي قراءة تعتمد على اللغة وعلى علامات الوقف وعلى المعاني المشتركة وكيفية قولبتها موسيقياً، من خلال المخيال الثقافي والقرائي والوجداني المشترك بين مجموعة المتفاعلين مع الظاهرة الأدبية، وهذه المعضلة المنهجية في تحليل

1 - محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، ص436.

2 - رينيه ويليك نقلاً عن: إبراهيم عبد الله البعول، الأسلوبية الصوتية اتجاهاً نقدياً، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، المجلد 36، العدد 2، 2009م، ص321.

النص الأدبي نجد أن للمشتغلين بالأسلوبية مخرجا منها يتمثل في طرح ريفاتار لمفهوم القارئ النموذجي¹ الذي مثلته قراءة الشاعر في تحليلنا المنوي آخرا.

فإذا توصلنا إلى ضرورة تقرير هذه القراءة تعليميا فإننا بذلك نشير إلى أحقية البحث في تعليمية القراءة الشعرية، التي لابد أن تلقي بظلالها على كثير من أجزاء المنهاج النهائية، بعد التأكد من إنضاج المتعلم لجهاز اللغة في شكلها التواصلية ولنظامها المقطعي الذي تضطلع به مهارة الوعي الصوتي، وبما أن الأدب والشعر يمثلان مرحلة ختامية من حياة منهاج اللغة، فإننا نلاحظ غيابا تاما لملامح هذا النطاق التعليمي وآلياته التي لابد أن تكون تقريرية كتابية غير متروكة لتجارب الأساتذة الخاصة، وذلك لتوفر الوسيلة المتمثلة فيما قد تسعفنا به التكنولوجيات الحديثة من أجل نمذجة منهاج اللغة العربية وتحديثها، الأمر الذي كان متعسرا ربما في مراحل سابقة من حياة هذا المنهاج. وإن كانت هذه القراءة الشعرية النموذجية من الأهمية بمكان فإننا مع ذلك لا نلغي إمكانية حصول القراءة الذاتية للمتعلم وفق ما تقتضيه تجربته الخاصة مع المعنى، شريطة أن نتحقق من وقوعها في مرتبتها ثانيا بعد نوع هاته القراءة النموذجية المضمنة في المنهاج، حيث أنه في مستويات لاحقة من القراءة الشعرية يمكن أن نخرج المتعلم من التجربة الأدائية الأولى التي نفترض أنها حددت عناصر الارتباط الأساسية بين الإيقاع و المعنى، من أجل تأهيله للقراءة الذاتية التي يمكن اعتبارها بداية تجربة شعرية فنية تستوعب الفن تذوقا، فتتمثل الشراكة الحقيقية بين المبدع والمتلقي اللذان يطلبان معا الإبداعية في الجديد. "إن كل إنشاد للقصيدة هو أكثر من القصيدة الأصلية، فكل أداء يحوي عناصر خارجة عن القصيدة، كما يحوي خواص في التلفظ، وطبيعة الصوت والتوقيت وتوزيع النبرات، وهي عناصر إما أن تحدد لها شخصية المنشد أو أنها أعراض ووسائل جاءت

1 - يفرق ميشال ريفاتير في تحليله الأسلوبية المقترح بين نوعين من القراء قارئ عادي Lecteur profane وهو القارئ الجاهل بقواعد علم أو فن، وقارئ نموذجي L'Archilecteur الذي يضمن أن عملية تأويل النص ستجري على مجموعة الوقائع المميزة وليس على نص مختزل بواسطة الذاتية التي يفرضها قارئ متقرد لذلك فإن هذا القارئ في الحقيقة عنده هو عبارة عن مجموعة "ن" غير محددة من القراء والنقاد التي تستوقف مجموعة الوقائع المختلفة في النص انتباهاتها المختلفة. ينظر: ميشال ريفاتير، معايير تحليل الأسلوب، ص 38-43.

من تفسيره للقصيدة، فإنشاد القصيدة يمثل مختارات من العناصر المكونة المضمرة في نص القصيدة، وإن الجانب الصوتي من الشعر قد يكون عاملاً مهماً في البنية العامة، ويمكن لفت النظر إليه بوسائل عديدة، كالوزن وأنماط الحروف الصوتية المتعاقبة أو الصامتة والجناس... الخ¹

2-3 توجيهات واضع المنهاج حول القراءة الشعرية والأداء

عند محاولة رصد التوجيهات البيداغوجية في المنهاج التي تتعلق بالآليات القرائية المناسبة للشعر فإننا نجد جملة من التوجيهات المسطرة على مدار المرحلتين: مرحلة المتوسط ومرحلة الثانوي. يفرق واضع المنهاج بين نوعين من القراءة؛ (القراءة الصامتة والقراءة الجهرية هاته الأخيرة التي تكون بصوت مسموع، مع مراعاة ضوابطها وفهم معناها، ويتدرب فيها المتعلم على الابتعاد عن الأخطاء واحترام مواقع الوقف التي تكتمل عندها الفكرة، واستخدام النبرات الصوتية والأداء الجيد وحسن التذوق).² أما في مرحلة التعليم الثانوي فقد تمثل الخطاب البيداغوجي في " تكييف أداء قراءة النص حسب نمطه".³ من أجل تحقيق الكفاءة القرائية للنصوص، حيث يقرر في شأن نشاط فهم المنطوق: (أن يحاول الأستاذ إسماع النص المكتوب في دليل الأستاذ، وإن تيسرت له الوسائل أسمع التلاميذ النص من القرص المرفق مع الدليل. ، والتدرب على قراءته قراءة مسترسلة منغمة وظيفية، خالية من الأخطاء مراعي الوقف و نبرات الصوت،، قبل أن يلقيه -بنفسه- على مسامع التلاميذ قراءة من الدليل)⁴ وهنا لا يفوتنا أن نشير إلى مسألة جد مهمة، حيث تتعلق بالقضية التي نحن بصدد حلها ألا وهي قضية القراءة الشعرية التي تقوم على التكييفات الصوتية للقارئ وفق ما يتبدى له من المعاني وتأثيراتها على جانبه الوجداني، وهي تعليمياً قضية الأصول الأولى التي يمكن أن تمثل البدايات التي

1 - إبراهيم عبد الله البعول، الأسلوبية الصوتية اتجاهاً نقدياً، ص321.

2 - الوثيقة المرافقة لمنهاج الجيل الثاني، مرحلة التعليم المتوسط، ص7.

3 - منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص8.

4 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017م، ص 84.

ينبغي الاعتناء بها من أجل تكوين المتعلم المتذوق للشعر المتغني به، وهنا يمكن القول أن هذه الأصول تتمثل في حقيقة الأمر في التلوينات الصوتية والطرق القرائية التي نمارس بها لغة النثر في بواكير تعليمنا للنظام اللغوي، والتي تتحدد أساسا في الأساليب الإنشائية والإخبارية المعروفة في البلاغة الكلاسيكية، ثم في الأنماط النصية وفق ما حددت اللسانيات النصية، ويمكن أن نسوغ هذه الفرضية بقولنا أن: نقص التدريب والاستيعاب لهذه الأساليب والأنماط سينعكس سلبا لا محالة على ملكة المتعلم الإنشائية للغة العالية المتمثلة في الشعر وما تفرضه من تعقيدات صوتية ودلالية. وقد تنبه الباحثون لهذه الوشيجة بين لغة الشعر ولغة النثر من جهة واللغة العالية واللغة الطبيعية من جهة أخرى، يقول النويهي: "فسواء كان الشعر يقوم إيقاعه على نظام نبر المقاطع، أم كان إيقاعه يقوم على عددها، وسواء أكان الشعر مقفى أو غير مقفى، وسواء التزم شكلا محددا أم تحرر من الشكل: إنه لا يستطيع أن يستغني عن صلته باللغة المتغيرة التي يستعملها الناس العاديون في اتصالهم ببعضهم بعض".¹ ويتعمق النويهي في إبراز هذه العلاقة بين لغة الشعر واللغة الطبيعية بقوله: "فالنثر العادي للناس العاديين حين تشتد عليهم عاطفتهم يتخذ إيقاعا يقترب من إيقاع الشعر. ولنا ندعي أن الأوزان الشعرية تقتصر على الإيقاع البسيط الذي سمعناه في صوت الطفل وهو يرحب بعودة أبيه إلى المنزل، أو صوت المرأة التي تكلت زوجها، أو صوت الأب الذي غرق ولده... إلخ فإن إيقاع الأوزان الشعرية يتخذ بلا شك أنماطا أكثر تعقدا. ولكنه مهما يبلغ تعقده يرتد في أصله إلى تلك الظاهرة الطبيعية التي شرحناها، فهو ليس إلا تنمية لبذور موجودة في صميم الانفعال البشري، وليس إلا مزيدا من التنظيم لاتجاهات تنشأ نشوءا طبيعيا لا كلفة فيه فينا جميعا... ولعلنا بعد هذا لا نعود نعد الوزن شيئا استثنائيا غيبيا فذا يفرد الشعراء عن البشر العاديين".² فلا يكاد متكلم أثناء حديثه يستغني عن ما للنبر والتغيم من دور في الفصل بين ما يرتئيه من التعبير عن حالاته الشعورية المختلفة "ولا تخلو لغة من نبر، كما لا تخلو

1 - محمد النويهي، قضية الشعر الجديد، المطبعة العالمية، القاهرة، دط، 1964م، ص17.

2 - المرجع نفسه، ص39.

لغة من تنعيم) وبديهي أيضا أن المقاطع في أي لغة لا بد أن تستغرق كما من الزمن في النطق بها). فالتنعيم يساعد على إظهار حالات التكلم، من إخبار أو استفهام أو تعجب... إلخ، والنبر يساعد على إبراز ما يعتبر المتكلم أنه الجزء الأهم في الكلمة أو الجملة¹ ومثال ذلك (أسلوب الشرط الذي يقوم على العنصر التنعيمي ذلك أنه يتكون من أركان ثلاثة: الأداة وجملة الشرط ثم جملة الجواب، ونحس بهذا الأسلوب وفق إملاءات المتكلم التنعيمية عندما يستغل منظور السكتة التي تجعله ينقسم إلى قسمين؛ أداة الشرط موصولة بجملة الشرط دون سكتة بينهما، وجملة جواب الشرط. نحو قولنا: من يذاكر يحقق له الله النجاح. فإنها وظيفيا تنقسم إلى ثلاثة أركان، أما نطقيا فركنان فقط وفق ما ذكرنا، وهذا التلوين التنعيمي هو ما يميز بين هذا الأسلوب وأسلوب الاستفهام، الذي لا يتحمل إلا سكتة واحدة تأتي في نهاية المقول كقولنا: من جاء يا محمد؟² ولهذا الكلام نظائر تنتشر في باب أساليب الإنشاء كالنداء والتوكيد والإغراء والتحذير والندبة... إلخ وفي الأبواب النحوية كباب النعت والبدل وفعل الأمر... إلخ. أما في جانب العروض فقد كان التأكيد على " دور التذوق للوزن والايقاع في جمالية النص الشعري." ³ من خلال "تحسس الايقاع بتجويد إلقاء النصوص الشعرية إبرازا للعنصر الموسيقي، وتبياننا لدوره الجمالي." ⁴ كما يربط هذا الخطاب البيداغوجي المعلم من خلال (إشراكه في عملية تبين العلاقة القائمة بين جو القصيدة -مقامها وظروفها الإنتاجية- وإيقاعاتها الداخلية). ⁵ كما أن تعريف العروض عند واضع المنهاج وبيان وظيفته يأتي في سياق ربطه بجانبه الموسيقي البارز حيث يقول: "وجدت بالذکر القول بأن العروض علم يمس أجمل فنون الأدب العربي و هو فن الشعر، إلا أن تدريسه بطريقة عقيمة يفصله عن النص الأدبي و يارهاق المتعلمين بسيل من المصطلحات الغريبة و البحور الشعرية، بدا للمتعلمين و كأنه

1 - شكري عياد، موسيقى الشعر العربي، ص 37.

2 - أحمد كشك، من وظائف الصوت اللغوي، ص 66.

3 - منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 9.

4 - منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 10.

5 - منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 10.

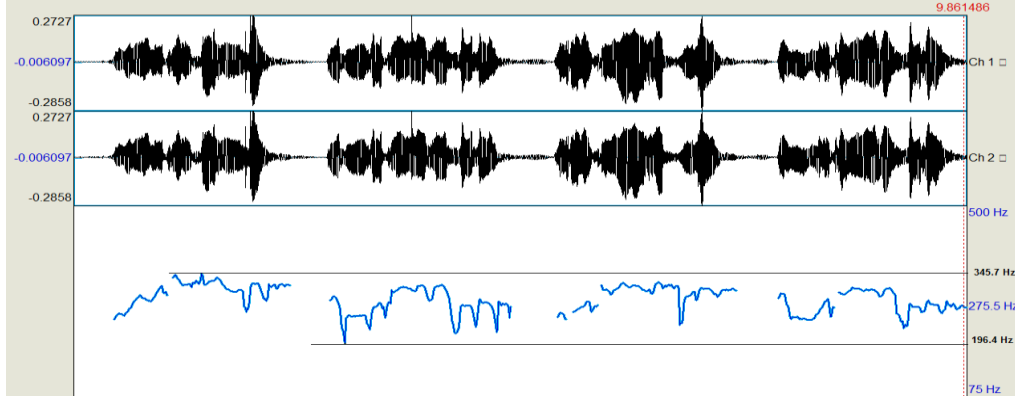
طلاسم أو أَلغاز. والنهوض بتدريس هذا العلم بفاعلية لا يتم إلا بإتباع طريقة تربوية صحيحة تحببه إلى التلاميذ وهذا لا يتم إلا من خلال اعتماد النص الأدبي أساسا لتدريس العروض وذلك بشكل متلاحم متواصل في سياق الدراسة الكلية للنص الأدبي المقرر، بقدر توافره على المبتغى. و من أساليب نجاح المدرس في تنشيط حصة العروض أن يكثر من إنشاد أبيات النص الشعرية ملحنة تلحينا موسيقيا حتى ترسخ نغماته وإيقاعاته في أذهان المتعلمين و في آذانهم و على ألسنتهم، فتتولد لديهم ملكة الحس الموسيقي (أو القدرة على التذوق الموسيقي) و تنطبع على صفحات أحاسيسهم و مشاعرهم¹ ومن ثم تتحد طريقة تدريسه في " تيسير الصعوبات التي تعترض المتعلم في هذا العلم بالاختصار على تدريس الأبحر الشائعة، الكثيرة التداول، القريبة من مستوى المتعلمين العقلي وذلك إثباتا للجانب النفعي من هذا العلم في ذهن المتعلم وتجسيدها لما تقرأه المقاربة بالكفاءات. وعليه، فعلى المدرس أن يراعي في درس العروض: تعريف المتعلمين الوزن الشعري وبعض أبحر الشعر العربي الأكثر تداولاً بين الشعراء قديما وحديثا وتنمية الحس الموسيقي لديهم. وتمكينهم من التمييز بين صحيح الشعر وفاسده، لأن العروض هو ميزان الشعر الذي يسمح بذلك التمييز. وإطلاعهم على الخصائص الموسيقية الجيدة للأوزان الشعرية.² وسوف نقوم في الجزء القادم من هذا البحث بعملية تحليل القراءة الشعرية لمجموعة القصائد التي تم انتخابها من قبل تحليلا نطقيا؛ لأنه هو الأنسب والأكثر تعبيرا عن طموح هذا البحث.

1 - منهاج اللغة العربية السنة الأولى ثانوي، ص 24-25

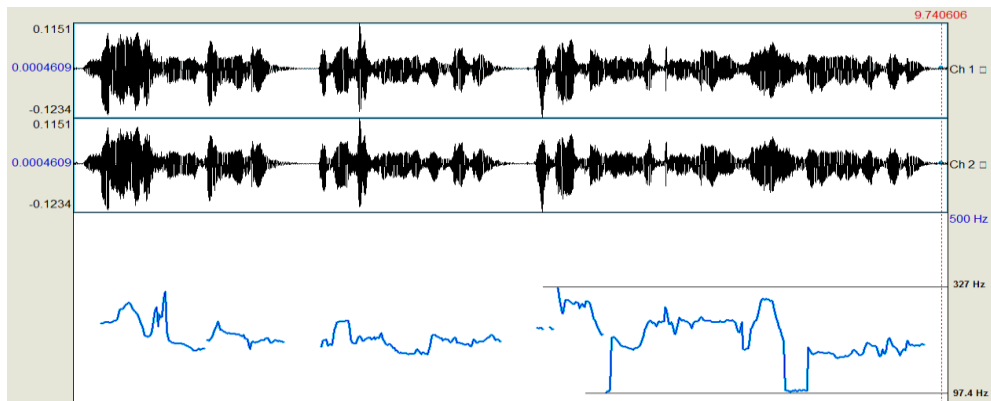
2 - منهاج اللغة العربية السنة الأولى ثانوي، ص 25.

4-2 التحليل النطقي

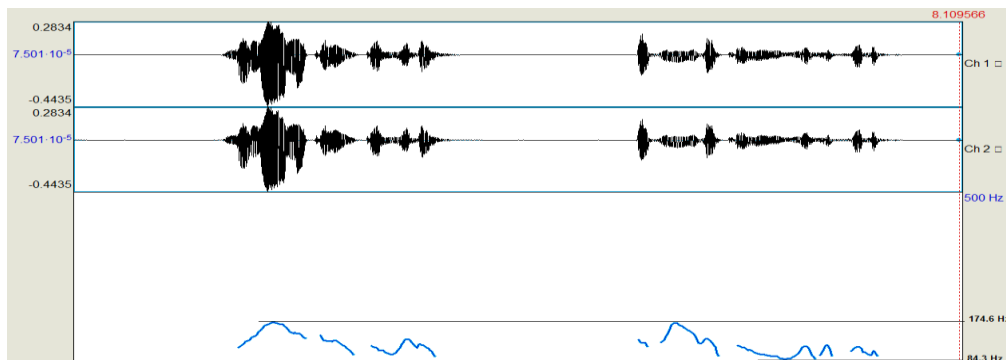
1-4-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة الحماسة المهاجرة (مرحلة التعليم الابتدائي)



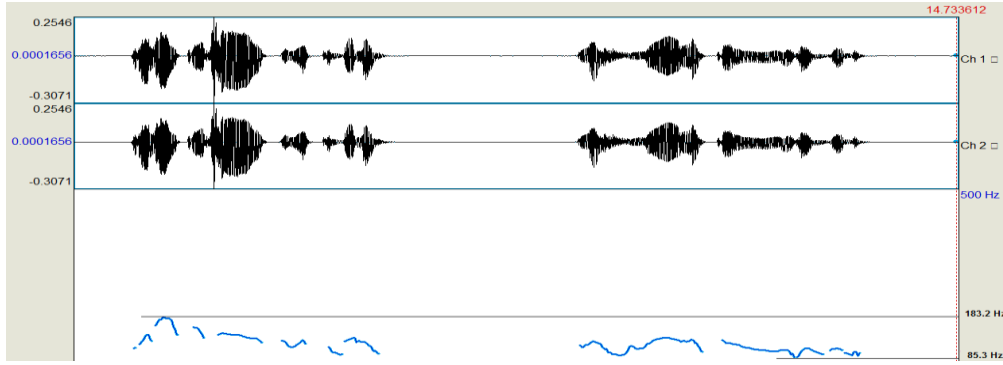
التصوير الطيفي لتنغيم البيتين الأولين -قراءة المتعلم-



التصوير الطيفي لتنغيم البيتين الأولين -قراءة المعلم-



التصوير الطيفي لتنغيم البيت الأول -قراءة الشاعر-



التصوير الطيفي لتنغيم البيت الثاني -قراءة الشاعر-

السرعة القرائية: استغرق الشاعر 93.4 ثا واستغرق المعلم 56.5 ثا واستغرق المتعلم 58.01 ثا في قراءة القصيدة ككل. ومن ثم فرضت هاته المفارقة الأممية تقنيا على تحليلنا النطقي الفصل بين ظاهرتي النبر والتنغيم، فقراءة المتعلم هي قراءة أساسها النغمة الموسيقية التي يضيفها على القراءة أما قراءة الشاعر فقراءة تنوقية عمادها النبر، كما أن المفارقة الواضحة في الأمد القرائي فرضت على التحليل اعتماد البيتين الأولين ككل كحزمة صوتية قابلة للتحليل بالنسبة لقراءتي كل من المعلم والمتعلم، بخلاف قراءة الشاعر التي اضطر التحليل الى تقسيمها الى حزمة صوتية خاصة بالبيت الأول وحزمة صوتية خاصة بالبيت الثاني. ويمكن قراءة هذه النتيجة على ضوء الصوتيات الإدراكية بأن القدرة التنوقية للشاعر جعلته يستغرق ضعف الوقت اللازم تقريبا للمعلم والمتعلم، وبالتالي كيف أمد القرائي وفق هذا التنوق. بخلاف المعلم والمتعلم اللذين نلاحظ تطابقهما تقريبا في المدة اللازمة لقراءة النص الشعري ككل، وهذا ما يشير إلى وجود نمط قرائي سائد داخل حجرة الدرس، يساهم فيه المتعلم والمعلم معا.

تحليل التصوير الطيفي للتنغيم

اقتصر البحث على قراءة البيتين الأولين من قصيدة الحمامة المهاجرة كنموذج تحليلي وكان السبب وراء هذا الاختيار؛ كون البيتين يأتیان في مطلع القصيدة كما سوف يكون لهذا التحليل تحليل مماثل على مستوى نهاية القصيدة.

وكانت الأسس المعتمدة في المقارنة النغمية بين القراءات الثلاث:

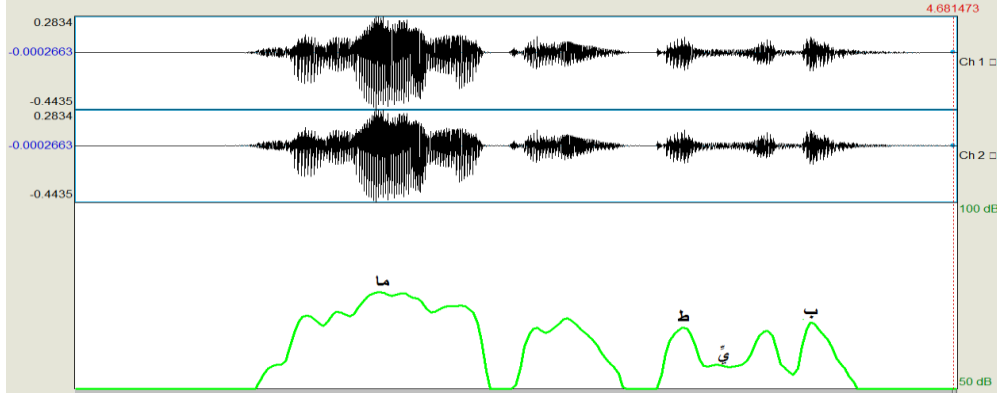
- 1- درجة التنغيم حيث تم تعيين درجة الذروة والحضيض التي تبلغها كل قراءة بالنسبة للتنغيم.
- 2- مراقبة التناسق والاضطراب على مستوى منحنى التنغيم بالنسبة إلى كل قراءة.
- 3- مراقبة الوقت الضروري لإكمال النموذج القرائي المقترح والمتمثل في البيتين في هذا التحليل.

يستعمل المتعلم أعلى درجة من التنغيم التي تصل إلى 345.7 Hz ولا ينزل في تنغيمه أثناء القراءة عن حدود 196.4 Hz الأمر الذي يجعلنا نطلق على قراءة المتعلم الصفة الإنشادية، التي تقوم على ظاهرة التنغيم بشكل رئيسي. في حين كانت قراءة المعلم قراءة عادية هي أدخل في قراءة النثر منها في قراءة الشعر، حيث تتميز باستعمال درجة منخفضة من التنغيم تقع بين 327 Hz و 97.4 Hz . أما بالنسبة للشاعر فكان استخدام التنغيم ضئيلاً جداً حيث يقع داخل المجال 183.2 Hz و 84.3 Hz.

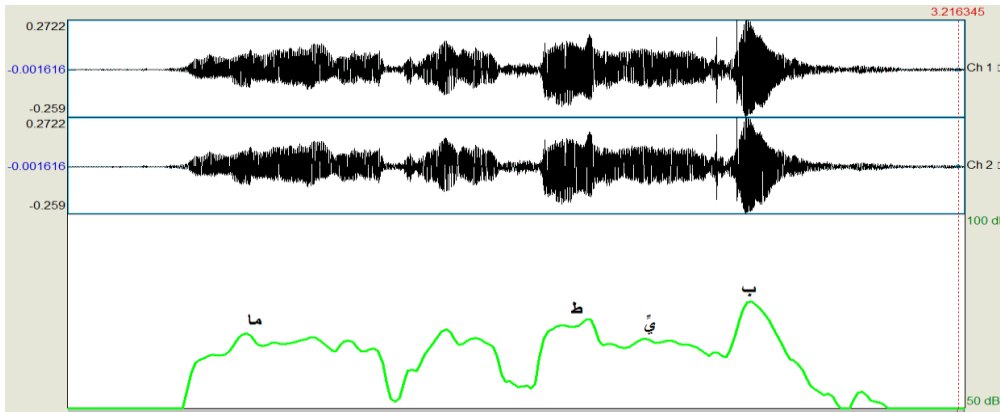
تحليل التصوير الطيفي للنبر

ونعتمد فيه أساساً على الدالة Show intensity التي تزودنا بالمنحنى الطيفي لظاهرة النبر، حيث تفصح قراءة المقطع (حمامة طيبة) من خلال هذه الدالة على ثلاثة منحنيات، نرمي فيها إلى مقارنة ظاهرة النبر على مستوى ثلاثة أجزاء من المقطع الشعري (حمامة طيبة) هي كالتالي: المقطع الصوتي (ما) من (حمامة) وظاهرة التشديد فوق (الياء) من (طيبة) و الصوتين (الطاء) و (الباء) من نفس الكلمة، فنلاحظ تفوقاً واضحاً لقراءة الشاعر على مستوى بعض الأصوات ذات الصفات المائزة، كصفة الجهر بالنسبة لأقوى أصوات اللغة صوت (الطاء) في قول الشاعر: (حمامة طيبة) أين يمكن ملاحظة الفرق الطيفي بين قراءة هذا الصوت و غيره من أصوات المقطع الشعري، الأمر الذي نلاحظ غيابه التام في قراءة المتعلم

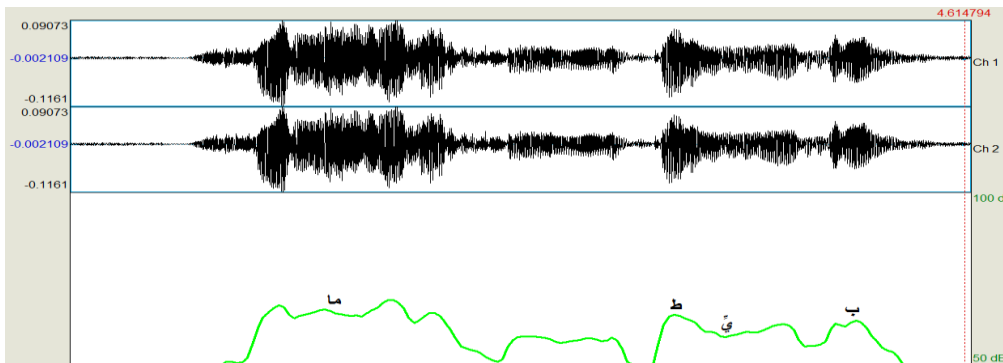
و المعلم إذ ينزع كل قارئ إلى المماثلة بين طرق تأدية الأصوات اللغوية المتلاحقة في المقطع الشعري وذلك وفق:



التصوير الطيفي لنبر (حمامة طيبة) -الشاعر -



التصوير الطيفي لنبر (حمامة طيبة) -المتعلم -



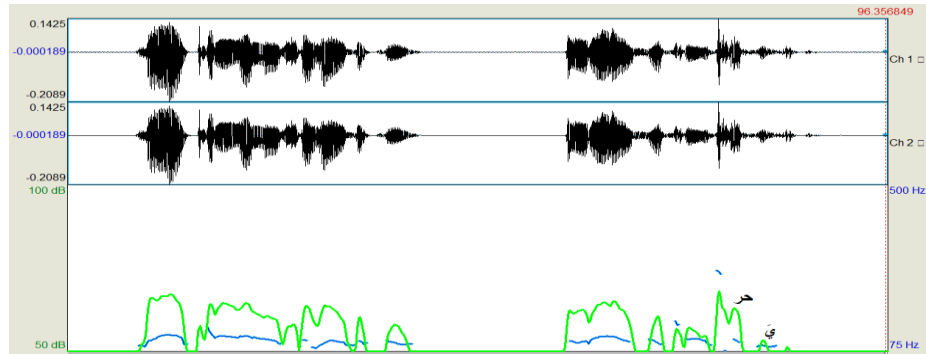
التصوير الطيفي لنبر (حمامة طيبة) -المعلم -

نلاحظ في قراءة الشاعر نمطا نبرا مثاليا يعطي لكل صوت ومقطع حقه من الشدة الصوتية اللازمة له، بخلاف قراءتي المتعلم والمعلم التي نلاحظ فيها خطأ كبيرا على مستوى الاستحقاقات النبرية لكل صوت لغوي ومقطع، ومن ذلك نجد أن شدة نبر المقطع الصوتي (ما) بلغت 75.41 dB بسبب الصائت الطويل الذي يندمج مع صوت (الميم)، يقابله 69.2 dB و 66.1 dB بالنسبة لقراءتي كل من المتعلم و المعلم على التوالي. كما نلاحظ نبرا واضحا لصوتي (الطاء) و(الباء)، اللذان بلغا من النبر درجتي 66.23 dB و 67.67 dB عند الشاعر وإن كان صوت الباء صوتا مستقلا إلا أن جهارته تقتضي شيئا من النبر عند النطق به، يضاف إلى ذلك كمية النبر التي تعضده عند النطق بالياء المشددة قبله، والتي نلاحظ وفق المنحنى النبري ظهور موجة صوتية خاصة بهذا الشد، أين بلغت درجة 65.5 dB. وفي المقابل كان نبر صوتي (الطاء) و(الباء) عند المتعلم 71.26 dB و 77.46 dB على التوالي، أما المعلم فقد نبر هذين الصوتين بدرجتي 64.44 dB و 61.38 dB. وهنا يمكن أن نرصد ظاهرة تدل على خلل صوتي تكويني على مستوى قراءة المتعلم، ويتمثل ذلك في ارتفاع نبره لصوت (الباء) أكثر من المقطع (ما) رغم عدم وجود أي داع صوتي لهذا الارتفاع. كما نلاحظ على مستوى قراءة كل من المتعلم والمعلم لصوت (الياء المشددة) تماثلا يجعلها تقترب إلى حد كبير إلى (الياء العادية المتحركة) دون تشديد، بخلاف قراءة الشاعر التي تكسر النمط القرائي لصوت (الياء) بتلك الموجة الصوتية المعبرة عن النبر في صوت التشديد الخالص.

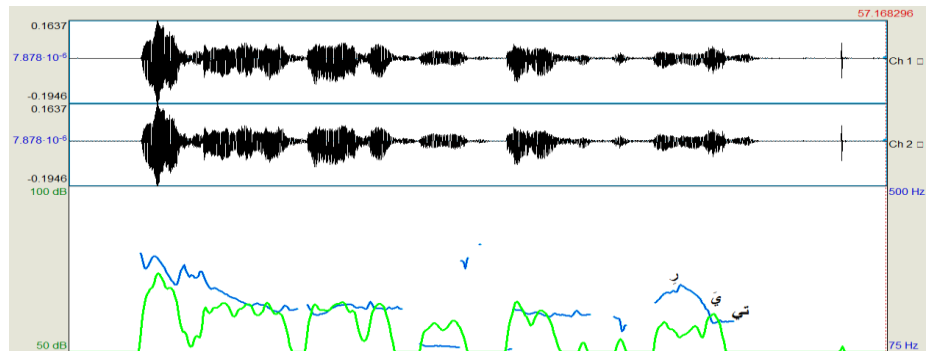
مسألة القراءة المثالية عند الوقف

ينطلق التحليل في هذه المسألة من فرضية أن هناك قراءة خاصة لكل أداء شعري أثناء حالة الوقف المزامنة لالانتهاء من القصيدة، حيث تتميز بالاختفاء التام لظواهر صوتية كالنبر والتتغيم أو التقليل منها على الأقل، من أجل استشعار النهاية الموشكة لشكل القصيدة ككل، وإن كانت هناك اعتبارات دلالية ووجدانية تجعل كل قراءة تتكيف وفق منظور معين، إلا أن

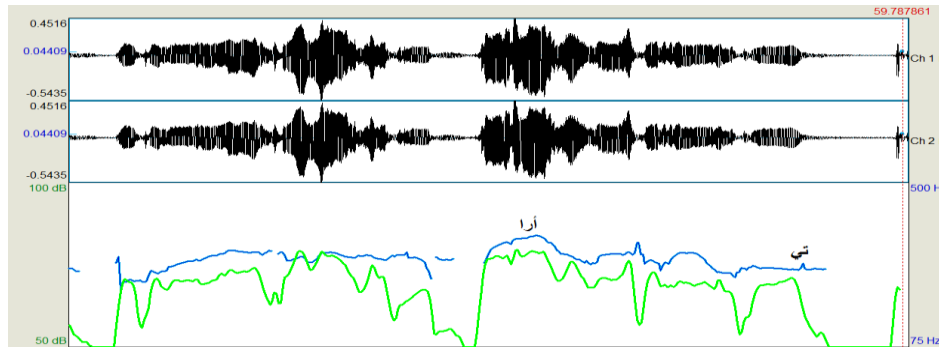
هذا التخفيض أو الذهاب الكلي لهاته المؤشرات الصوتية يبقى هو الحالة العامة والأساسية على الأقل وفق منظور تعليمي نسعى إلى إكسابه للمتعلم. واعتمادا على هذا تم الاقتصار على المقطع الشعري الأخير: (لكنما سعادتي أراها في حريتي) الأمر الذي أنتج الصور الطيفية الثلاث.



التصوير الطيفي للنبر والتنغيم أثناء انتهاء القصيدة-الشاعر-



التصوير الطيفي للنبر والتنغيم أثناء انتهاء القصيدة-المعلم-



التصوير الطيفي للنبر والتنغيم أثناء انتهاء القصيدة-المتعلم-

قراءة المنحنيات

يتميز الأداء القرائي للشاعر عموماً بانخفاض مستوى التنغيم عنده وتحكمه الجيد في أدائه النبري المواكب لحالة التوقف التام، حيث تظهر الملامح الأخيرة للتنغيم عند الصوت (ي) من (حريتي) وهو ما يوافق درجة 87.46 Hz أما النبر فيبدأ في التضاؤل عند صوت (الراء) من الجزء (حر) من (حريتي) وهو ما يوافق الدرجة 62.66 dB إلى أن يصل إلى أخفض درجة عند الجزء (ي) وهو ما يوافق 53.16 dB.

أما أداء المتعلم فنلاحظ بداية انخفاضه الطفيف على مستوى التنغيم مع الجزء (أرا) من (أراها) وهو ما يوافق 361.1 Hz ليحافظ على الدرجة 275.8 Hz حتى انتهاء الأداء، أما بالنسبة للنبر فنلاحظ بداية انخفاض من الجزء (أرا) وهو ما يوافق درجة 79.18 dB لينخفض انخفاضا طفيفا وصولاً إلى 69.22 dB عند (التاء) من (حريتي) التي تمثل بداية فترة التوقف. وبالنسبة لأداء المعلم فنلاحظ بداية حدوث الانخفاض في مستوى التنغيم عند الجزء (ر) من (حريتي) وهو ما يوافق الدرجة 243.9 Hz ، ليصل إلى أدنى درجاته أين يختفي بعدها تماماً عند الجزء (ت) من نفس الكلمة، وهو ما يوافق الدرجة 153.1 Hz. أما النبر فنلاحظ بداية انخفاضه عند الجزء (ي) من (حريتي) وهو ما يوافق درجة 61.36 dB ليصل إلى أدنى مستواه عند الجزء (ت) من نفس الكلمة وهو ما يوافق درجة 50 dB.

استنتاج

وهنا نستنتج أن لحظة التوقف كانت متوقعة عند الشاعر في فترة مبكرة نسبياً، إذا ما قورنت مع قراءة المعلم، ومبكرة كلية إذا ما قورنت مع قراءة المتعلم، حيث قرأ الشاعر الجزء (يتي) وفق أداء صوتي يكاد يندم فيه النبر والتنغيم على حد سواء، بخلاف قراءتي المعلم والمتعلم أين مثل هذا المقطع بداية الانخفاض في الأداء الصوتي. إن هاته المقارنة بين القراءات الثلاث في ظاهري النبر والتنغيم وكيف كيّف كل قارئ أدائه الصوتي من أجل

خدمة مسألة التوقف النهائي عن القراءة تداخلت تداخلا أساسيا مع فضاء الزمن الذي يعتبر المحك في اعتبار أي الأداءات أكثر جودة مقارنة بغيره، حيث يعتمد الشاعر على الفهومات التي تشعرنا بها البنية الدلالية من اقتراب لحظة الوقف، دون الحاجة إلى المشاهدة البصرية التي تعتمد على مفهوم السعة القرائية reading span وهي " ذلك الكم من النص المكتوب الذي يدركه الشخص بتثبيت عينه"¹ مشعرا إياه بانتهاء شكل القصيدة، و الذي يعتبر الاعتماد عليه وحسب أمرا مربكا للأداء الصوتي المثالي للوقف، أو بعبارة أخرى إن أفق التوقع للقارئ المتذوق للأدب تجعله يتوقع هذه اللحظة فيكيف قراءته الختامية وفق إملاءاتها الأدائية الصوتية، بخلاف الصدمة التي تربك القارئ العادي، مما يفضي به إلى اللجوء إلى استعجال لحظة الوقف دون أي تكييف صوتي لهذه اللحظة.

2-4-2 معاينة الأداء النطقي لنشاط فهم المنطوق (مرحلة التعليم الابتدائي)

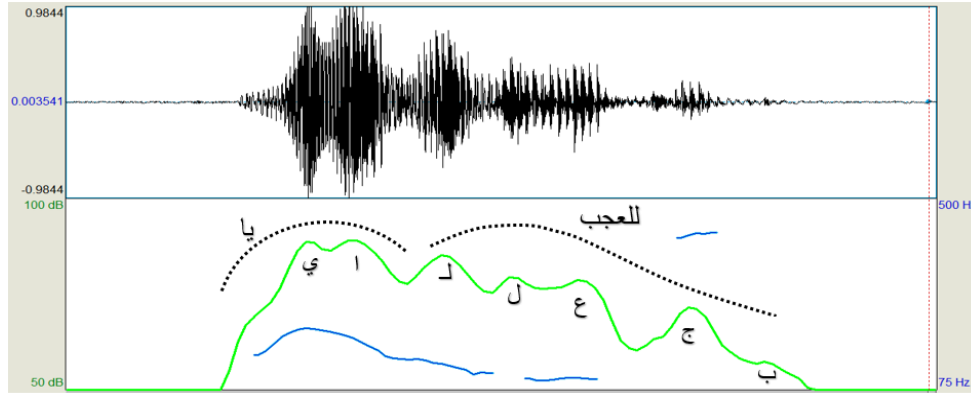
قبل تجاوز مرحلة التعليم الابتدائي وما تعلق بها من التحليل النطقي نود أن نقدم تحليلا مماثلا على مستوى النصوص المقترحة في نشاط فهم المنطوق في ذات المرحلة، معتمدين على التسجيلات الحقيقية المقدمة من الوزارة الوصية-وزارة التربية والتعليم -، ولقد وقع الاختيار على هذا النص المعنون ب: (جيران الأمس واليوم) من السنة الرابعة لهاته المرحلة، وذلك بسبب الوضوح الصوتي النسبي الذي يتمتع به بإزاء النصوص الأخرى، النص²:

قرأ أبي الجريدة ثم قال متأثرا :
يا للتعجب يموت الشيخ وسط الجيران جوعا ولا يعلم به أحد!
قالت جدتي: آه يا بني صار كل واحد يغلق بابيه فلا يسأل عن جاره إن كان مريضا
أو معوزا أو فقيرا...
- صحيح يا والدتي، نكاد لا نلتقي مع الجيران إلا في المناسبات البارزة، لم نعد
نجتمع حتى لتتظيف محيط حينا أو تحسين مظهره.
- لقد كنا في زماننا نقتسم الطعام مع جيراننا، ونفتح أبواب ديارنا لهم في الأفراح
والأفراح، ويوقر صغيرنا كبيرنا ويرحم كبيرنا صغيرنا.

1 - سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، ص 562

2 - دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة كتوسط-الجيل الثاني-، ص 53.

واختارنا في تحليلنا المقاطع التالية:

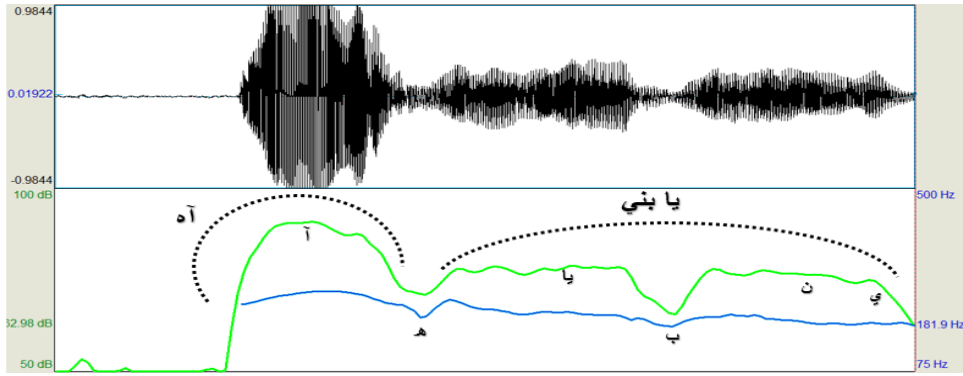


التصوير الطيفي لمقطع (يا للعجب)

تعتمد القراءة النموذجية المقدمة من واضع المنهاج عموماً على تكييف الأداء القرائي وفق المعاني المقصودة المضمنة في النص، ففي المقطع (يا للعجب) نلاحظ ارتفاع النبر بالمقطع (يا) الذي يصل الدرجة النبرية 88.54 dB والدرجة التنغيمية 211.3 Hz هذا الأخير الذي يتضاءل حتى يكاد يختفي عند صوت العين من كلمة عجب، ليرتفع مع قراءة صوت الجيم الذي يظهر الدرجة النبرية 71.4 dB والدرجة التنغيمية 417.9 Hz.

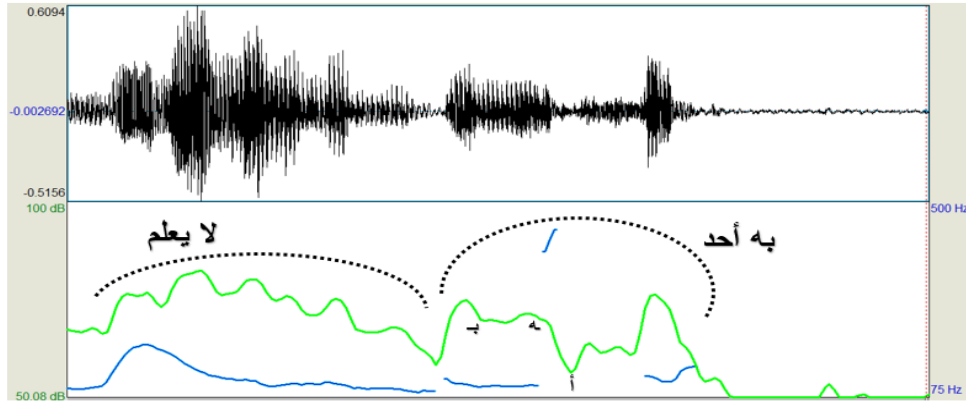
ويبدو أن الذي يظهر المفارقة الصوتية في المقطع الأول: (يا) التي تبين الاختلاف الكبير في طريقة نطقه لغرض إظهار التعجب عن طريقة نطق نفس المقطع فيما عدى هذا المقام، ليس الدرجة النبرية والتنغيمية وحسب، بل المدة المستغرقة لانتهاء منه، والتي قدرت بـ 0.22 ثا، وقد لوحظ بحسب هذا الاختبار أن المدة المستغرقة لقراءة المقطع المتوسط المفتوح تقدر بـ 0.13 ثا بحسب جمهور القراء المشاركين في هاته الاختبارات. أي أن المعنى المراد في العنصر اللغوي (العجب) لم يكتفي بالحدود المعجمية لهاته الكلمة، مما جعله ينتشر في فضاء هذا الخطاب فأفرغ جزءاً من تأثيره التداولي في المقطع (يا) السابق لهاته الكلمة، والذي يفيد النداء في الحالة العامة، ويقتصر على تأدية صوتية توافق نبرياً وتنغيمياً ما يكون لكل المقاطع المتوسطة المفتوحة، كما يستغرق سعة زمنية قرائية موافقة لها أيضاً، ويمكن تفسير هذا النوع من التفريغ المعنوي والطلاء الصوتي لسانياً بأن هاته العناصر اللغوية لعدم قدرتها الذاتية في

تحمل المعنى يعمد متكلم اللغة إلا توسيع سعتها الصوتية و الزمنية، إظهارا للمعاني التداولية المتاخمة للمعنى اللغوي، والتي توافق في نموذجنا التعجب والحسرة. أما تعليميا فإن القضية تتعالتق مع مستويين: الأول متعلق بالمعنى، فلا يمكن للمتعلم أن يكتيف طريقة تأدية العناصر اللغوية في حالة العمى الشعوري، وثانيا ما يتطلبه الأمر من معرفة عميقة بالمواضع التي تتحمل التكيف الصوتي، والتي قد تكون بطريقة آلية اعتمادا على المحاكاة الصوتية، كما قد تتطلب معرفة تقريرية في بعض الأحيان.



التصوير الطيفي لمقطع (آه يا بني)

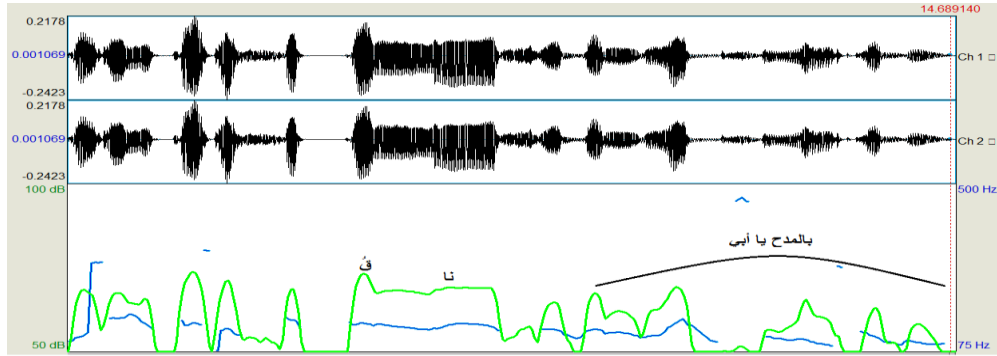
يتمثل النموذج الثاني من هذا التحليل في المقطع (آه يا بني) ونلاحظ فيه ذات الشيء الواقع في المقطع السابق، حيث تصل درجة نبر المقطع (آه) 90.54 dB و هو ما يوافق تنغيميا الدرجة 256 Hz، ويختلف هذا المقطع (آه) عن سابقه (يا) في كونه يتحمل المعنى التداولي ذاتيا، ولا يحتاج إلى تفرغ من عنصر خارجي، ومن ثم يتم تمطيط الصائت الطويل فيه، و يمارس الاستغراق الزمني، الذي وصل في هاته الحالة إلى 0.31 ثا، إظهارا لمعنى الحسرة، كما تشارك نون التتوين من نفس المقطع في تشكيل هذا المعنى، يظهر ذلك جليا من خلال التنغيم الذي ينخفض في الصوت الضعيف الهاء ليصل درجة 200.5 Hz ثم يرتفع عند النون مجاوزا الدرجة 241.7 Hz .



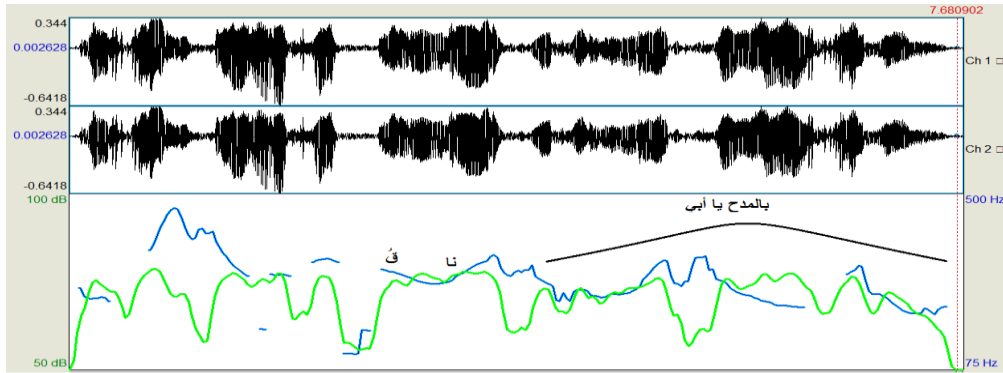
التصوير الطيفي لمقطع (لا يعلم به أحد)

يتمثل النموذج الثالث في المقطع (به أحد) ، حيث يبلغ التكيف الصوتي لقراءة صوت الباء الدرجة النبرية 74.74 dB و هو ما يوافق الدرجة التنغيمية 104.3 Hz الذي ينخفض في اتجاه تأدية صوت الهاء، التي تتحقق مع الدرجة النبرية 69.6 dB في بدايتها الصوتية الخالصة، حيث لا تتمتع في هاته المرحلة الصوتية الدقيقة بأي ملمح تنغيمي، ثم يحدث بعد ذلك تناسب عكسي بين الدرجة النبرية لهذا الصوت ودرجته التنغيمية، حيث يتضاءل نبره عند الدرجة 69.51 dB ليظهر تنغيمًا معتبرا عند الدرجة 396.5 Hz، ثم يتفاقم هذا التناسب العكسي ليصل إلى حدود 64.07 dB و 438.7 Hz تنغيميا هذا الأخير الذي ينعدم مع تأدية صوت الألف ذي الدرجة النبرية 56.45 dB ، إن ما يحدث من تناسب عكسي بين النبر و التنغيم في قراءة صوت الهاء و ما يلحقه من تابع صوتي، سببه التكيف القرائي لهذا الصوت الذي يجعل القارئ يفك عزلة هاته الهاء الضعيفة، ملحقا بها نوعا من المد العارض الذي يجعلها تتصل بصوت الهمزة، بل ويكسوه مع ذلك شيئا من التنغيم المناسب للمعنى مستغرقا في تأديته ما يُستغرق لقراءة أي مقطع متوسط مفتوح 0.13 ثا.

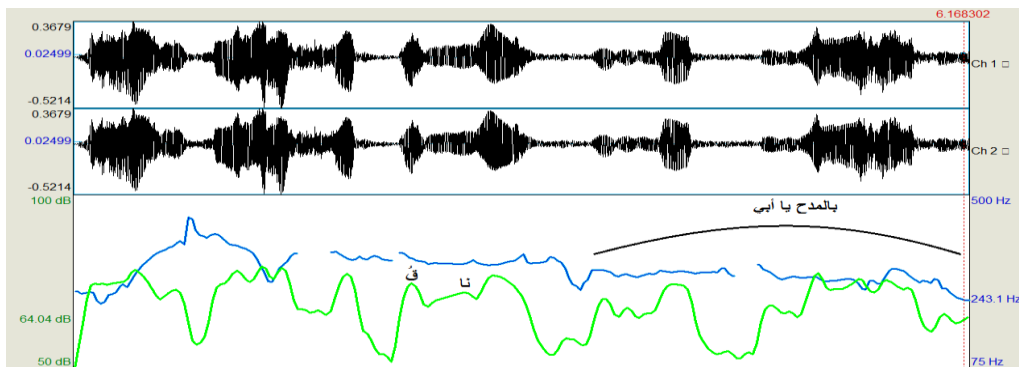
3-4-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة أبي (مرحلة التعليم المتوسط)



التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (لأنت أحق الناس بالمدح يا أي)-الشاعر-



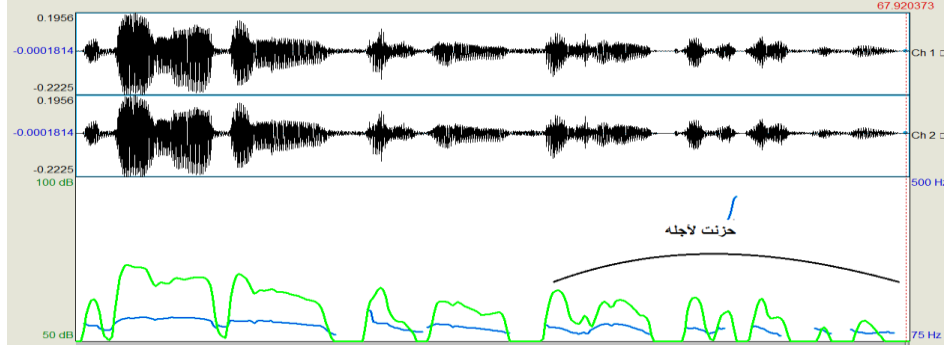
التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (لأنت أحق الناس بالمدح يا أي)-المعلم-



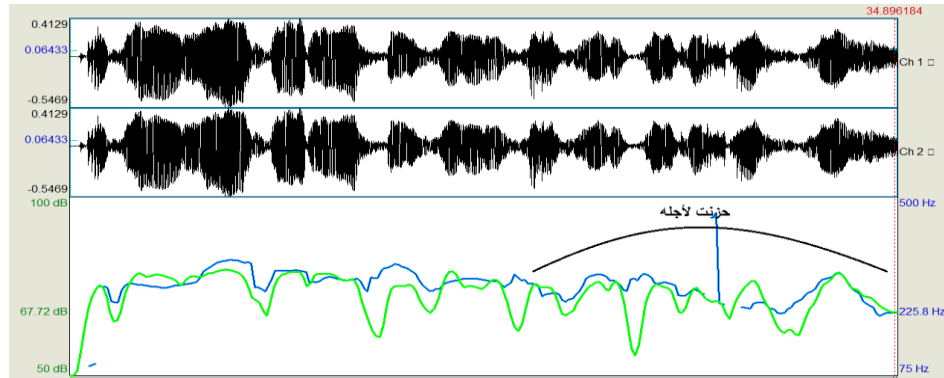
التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (لأنت أحق الناس بالمدح يا أي)-المتعلم-

إن مراقبة التحليل الطيفي لظاهرتي النبر والتنغيم على مستوى القصيدة أفضى إلى الوقوف على ظواهر تتمايز فيها القراءات الثلاث وتعطى فيها المرجعية لقراءة الشاعر كما ذكرنا آنفاً، وعلى مستوى هاته القصيدة كان الاختلاف الأكثر بروزاً ما وقع من تمايز على مستوى الجزء (لأنت أحق الناس بالمدح يا أبي)، تحديداً على مستوى (القاف) من (أحق) و(نا) من (الناس) كما اختلفت طرق تأدية الجزء (بالمدح يا أبي)، فبالنسبة للشاعر بلغت درجة النبر لصوت (القاف) 73.17 dB وهو ما يوافق الدرجة التنغيمية 147,1 Hz وإن كانت هذه الدرجة تقترب إلى حد ما من جهة النبر من الدرجة المكرسة في قراءة المعلم التي بلغت 75,15 Db ويختلف إلى حد ما عنه في التنغيم حيث بلغ 311,2 Hz، كما يوافق إلى حد ما أيضاً نبر المتعلم الذي بلغ 74,22 Db وهو ما يوافق الدرجة التنغيمية 345,2 Hz، فإننا مع ذلك نلاحظ أداء مماثلاً للجزء (نا) الذي بلغ عنده الشاعر 69,03 Db وهو ما يوافق الدرجة التنغيمية 145,7 Hz، وتقترب هذه الدرجة نوعاً ما من درجة النبر التي حققها المعلم متمثلة في 76,54 DB التي توافق بدورها 290 Hz تنغيمياً، ويقترب كثيراً من درجة المتعلم النبرية التي بلغت 71,88 DB وهو ما يوافق 311,4 Hz، والشاهد في هذه المقارنة تكييف الشاعر الصوتي لقراءته التي جعل فيها الدرجة النبرية لصوت (القاف) تتجاوز ما صرفه للجزء (نا) من النبر، بخلاف ما فعله المتعلم والمعلم، ويمكن تفسير ذلك بأن قراءة المعلم والمتعلم تقوم على ما يمليه النظام اللغوي من قواعد النبر في القراءة العادية، التي تستبعد كل تأثيرات معنوية بخلاف قراءة الشاعر التي تتفاعل مع المعنى وتتطلق منه، وإن كانت النتيجة الانزياح عن قواعد النظام اللغوي، التي تقتضي أن يكون النبر في الصائت الطويل أكثر من الصامت، وإن كان من الأصوات القوية، ومن ثم عمد الشاعر إلى إبراز معنى الاستحقاق المرتبط بالأب من خلال رفع درجة النبر في هاته الكلمة، والتخفيض من الاستحقاق المعنوي المتعلق بالناس بتخفيض ما حقه الرفع بنيوياً، والدليل في ذلك ما فعله الشاعر في الجزء الثاني من هذا الجزء الشعري (المدح يا أبي) الذي يميل فيه الشاعر إلى التخفيض من النبر والتنغيم مناسبة

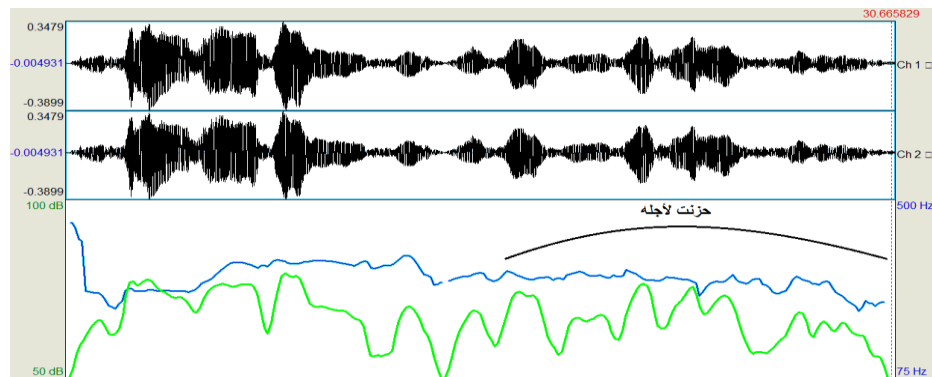
للمقام الخطابي مع شخص الأب موضوع القصيدة، وهذا ما نلاحظ غيابه التام في قراءة كل من المعلم والمتعلم من خلال الصورة الطيفية لهاته الظواهر.



التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (إذا نابني حزناً حزنت لأجله) -الشاعر-



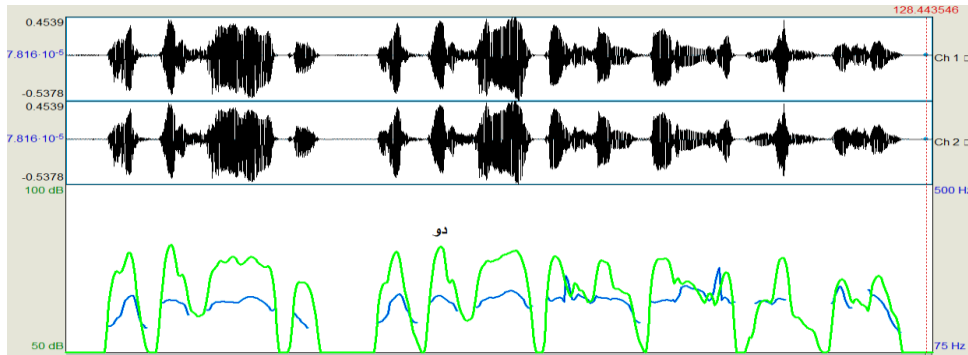
التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (إذا نابني حزناً حزنت لأجله) -المعلم-



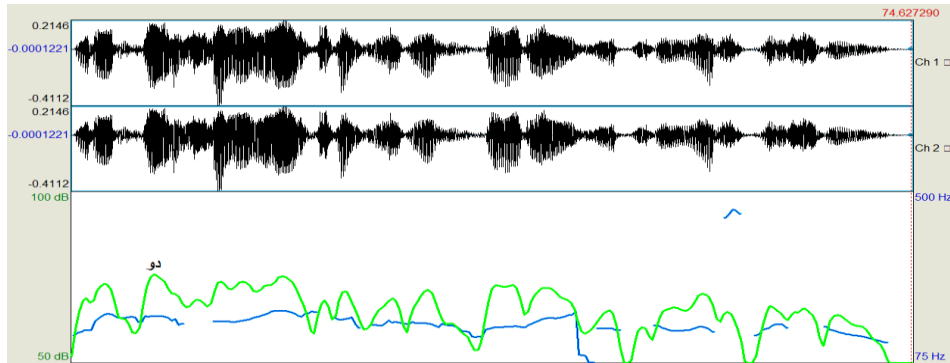
التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (إذا نابني حزناً حزنت لأجله) -المتعلم-

خلال تحليل الجزء الثاني من هاته القصيدة (إذا نابني حزن حزنت لأجله) موضوع التمايز بين القراءات الثلاث نلاحظ نفس التكيف الذكي لقراءة الشاعر مع إملاءات الخطاب المعنوية، حيث يقوم الشاعر بتخفيض درجة كل من النبر والتنغيم مناسبة للمعنى، وهو الحزن في هذه الحالة، بخلاف قراءة كل من المعلم والمتعلم التي حافظت على ذات النمط الصوتي دون أي تأثير بالبنية الدلالية العميقة.

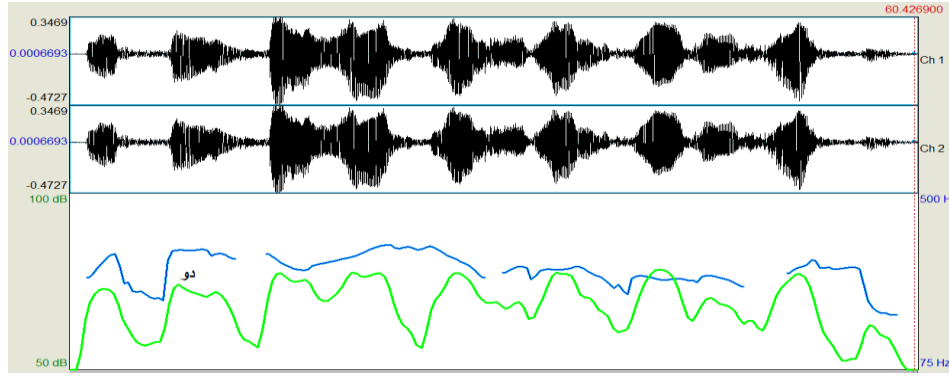
4-4-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة السمكة الشاكرا (مرحلة التعليم المتوسط)



التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (ردو الحياة الى البريئة واحبسو)-الشاعر -



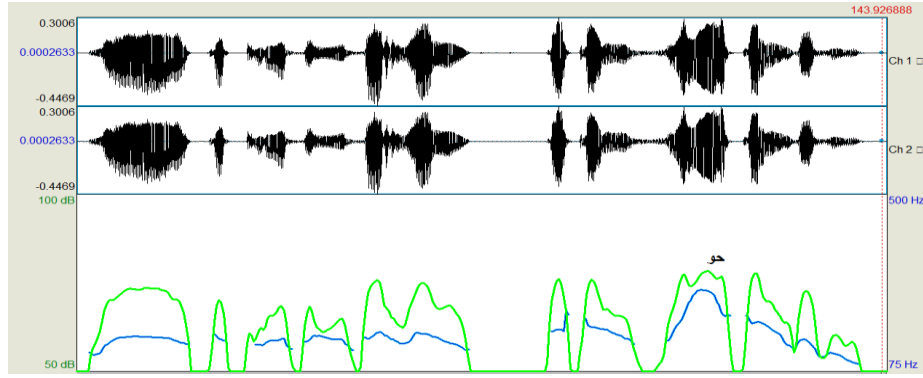
التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (ردو الحياة الى البريئة واحبسو)-المعلم -



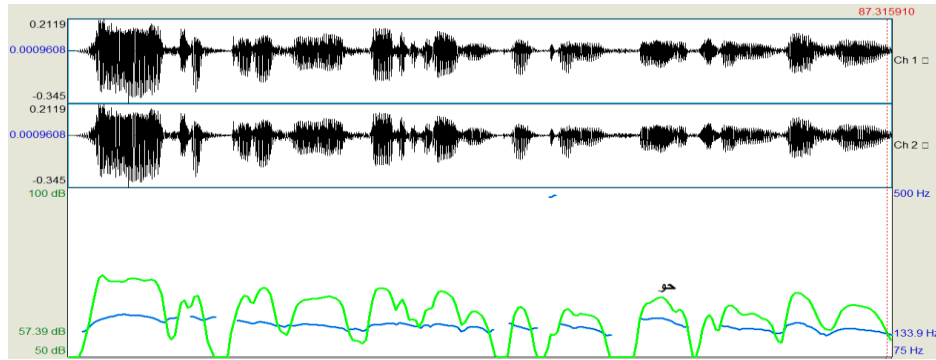
التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (ردو الحياة الى البريئة واحبسوا)-المتعلم-

يمثل التحليل في هذه المرحلة؛ معاينة الاختلاف الواقع في قصيدة السمكة الشاكرة، حيث أفضت المراقبة إلى استكشاف التمايز الواقع على مستوى الجزء (دو) من الجزء الشعري (ردوا الحياة الى البريئة واحبسوا) فبالنسبة للشاعر بلغت درجت نبر هذا الجزء 81.09 dB وهو ما يوافق تنغيميا 216.01 Hz، أما المعلم فقد كانت درجة نبره 75.64 dB وهو ما يوافق 191.4 Hz، أما المتعلم فقد بلغت درجة النبر عنده 72 dB وهو ما يوافق 36.8 Hz . وكما سبق ذكره يبدو أن الشاعر يستعمل استراتيجية قرائية تختلف عن الشيء المعمول به عند القارئ الآخرين، حيث كيف الدرجة النبرية و التنغيمية للصوت اللغوي أو المقطع الصوتي وفق ما يمليه المعنى عليه من تأثيرات وجدانية، ففي هذه الحالة نلاحظ النبر الواضح للجزء (الدال) في قراءة الشاعر الأمر الذي يتجاوز فيه كلا من المعلم و المتعلم، إن استيعاب الشاعر لمعنى الأمر ودوره في المعنى الشعري في هذا المقام يجعله يعمد إلى إبراز هذا النبر على مستوى هذا الجزء من كلمة (ردوا)، وهنا يمكن أن نقول أن هناك بونا شاسعا في مدى الفهم التذوقي¹ Appreciative comprehension الذي يقوم على الأثر الانفعالي المستمد من النص في كل قراءة.

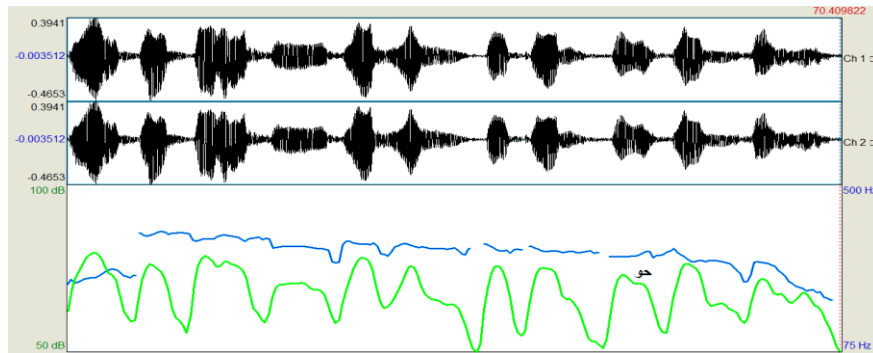
1 - سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي ، ص561.



التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (لاتقربي برا فكم حوت به)-الشاعر -



التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (لاتقربي برا فكم حوت به)-المعلم -

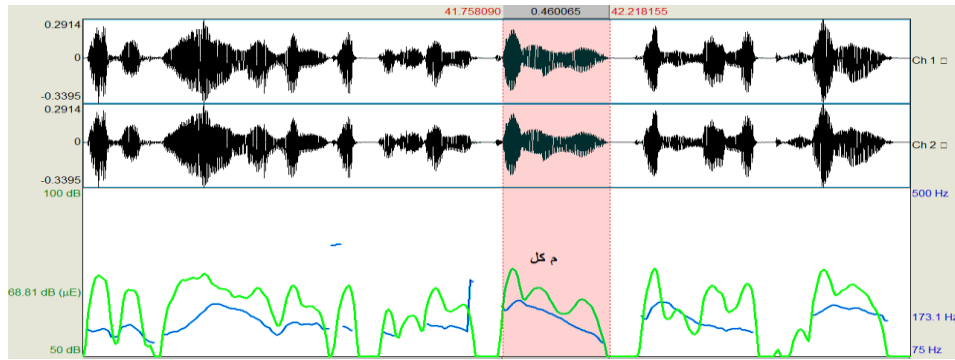


التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (لاتقربي برا فكم حوت به)-المتعلم -

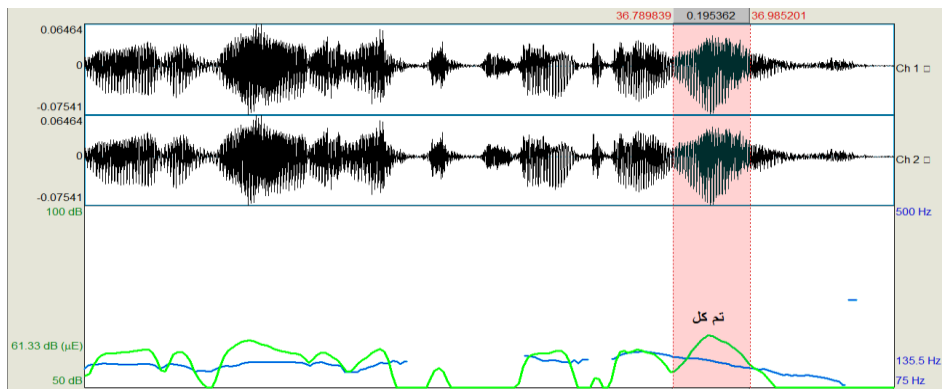
يتمثل الموضع الثاني من هذه القصيدة في الجزء (لا تقربي برا فكم حوت به)، أين يحدث تمايز واضح بين القراءات الثلاث مع بروز تكييف صوتي جيد من طرف الشاعر، يقوم على ذات الاستراتيجية المبنية على الفهم التدقيقي، حيث بلغ النبر بالنسبة للشاعر في الجزء (حو)

من كلمة (حوت) 77,73 dB وهو ما يوافق الدرجة التنغيمية 270,7 Hz، أما المعلم فبلغت درجة النبر في هذا المقطع 67,60 dB وهو ما يوافق 172,6 Hz، في حين بلغ النبر عند المتعلم 71,47 dB وهو ما يوافق 318,3 Hz، ومن ثم يمكن القول: أن الشاعر ينحو في كل مرة إلى تكييف أدائه الصوتي وفق المعنى الذي يتذوقه من النص، فرفعه للنبر في الجزء (حو) يأتي على سبيل المعنى الذي تبدى له وهو المبالغة في التحذير لهاته السمكة على سبيل النصيح .

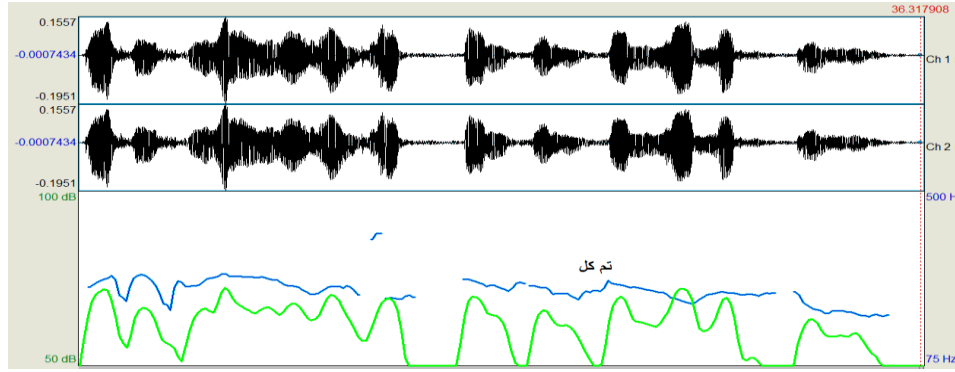
2-4-5 معاينة الأداء النطقي لمقطوعة من معلقة زهير بن أبي سلمى (مرحلة التعليم الثانوي)



التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (وذبيان عل أقسمتم كل مقسم)-الشاعر-

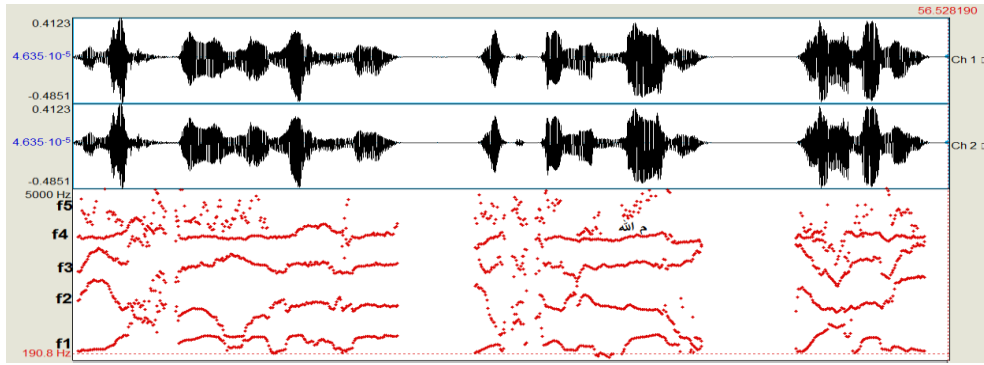


التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (وذبيان عل أقسمتم كل مقسم)-المعلم-

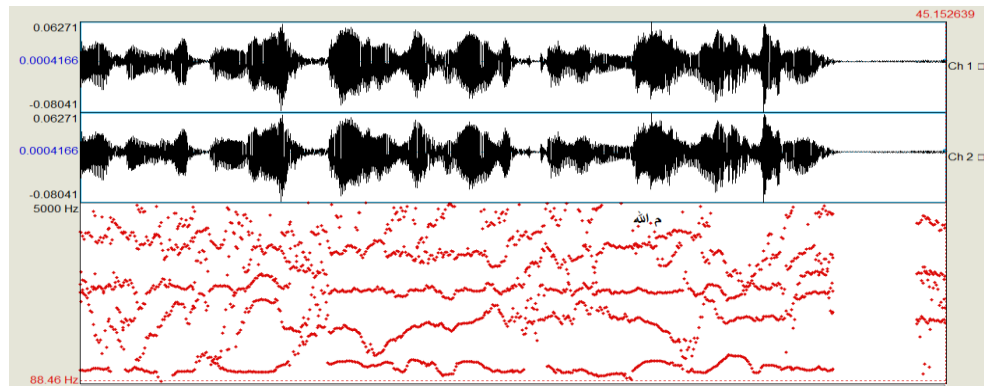


التصوير الطيفي للنبر والتنغيم للجزء (وذببان عل أقسمتم كل مقسم) -المتعلم-

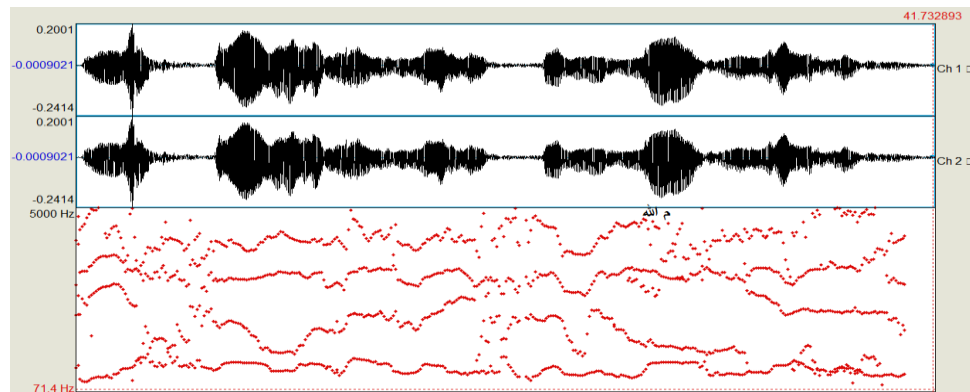
خلال المقاربة النطقية لهاته القصيدة ظهر الاختلاف الشديد في القراءة الشعرية بين قراءة المتعلم من جهة وقراءة الشاعر والمعلم من جهة أخرى،، حيث نلاحظ الغياب التام لظاهرة لازمة في قراءة الشعر العمودي والمتمثلة في إشباع حركة ميم الجمع لورود المتحرك بعدها، من أجل استقامة الوزن اللازم في القصيدة العمودية، حيث نلاحظ وصول نبر الشاعر في الجزء (م+ و) من الجزء (أقسمتم كل) إلى 75,58 dB، وهو ما يوافق درجة التنغيم 211,5 Hz، هذه المقادير التي تتضاءل إلى 66,87 dB و 140,6 Hz تباعا، وهذا ما يقابل وصول درجة النبر عند هذا المقطع في قراءة المعلم إلى 64,28 dB وهو ما يوافق 138,9 Hz، هاتان القيمتان اللتان تتضاءلان إلى 51,97 dB و 113,8 Hz، تباعا أما بالنسبة للمتعلم فلا نلاحظ هذا الارتفاع والانخفاض بسبب الجزء المتكون من (الميم) مع الصائت العارض المتمثل في الإشباع، حيث أن أقصى ما يصل إليه النبر في هذا الجزء درجة 50 dB التي تقابل 257,6 Hz، وهي المواصفات النطقية لأداء صوت (الميم) الساكنة دون أي إشباع لحركتها.



التصوير الطيفي للأحياز النطقية للجزء (لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللَّهُ يَعْلَمُ) -الشاعر -



التصوير الطيفي للأحياز النطقية للجزء (لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللَّهُ يَعْلَمُ) -المعلم -

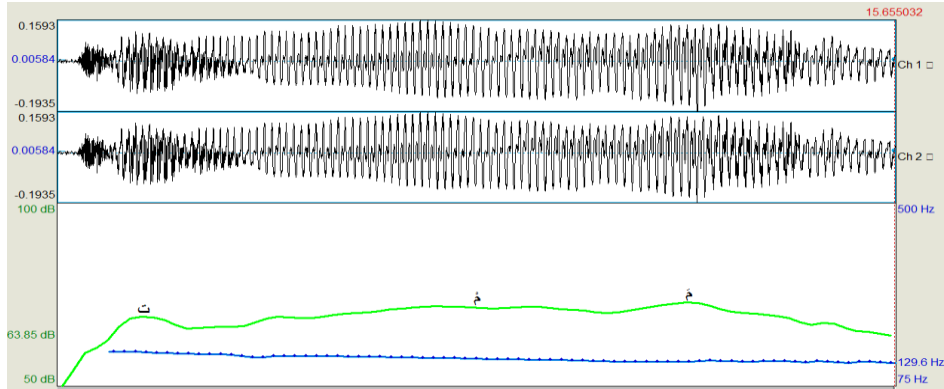


التصوير الطيفي للأحياز النطقية للجزء (لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللَّهُ يَعْلَمُ) -المتعلم -

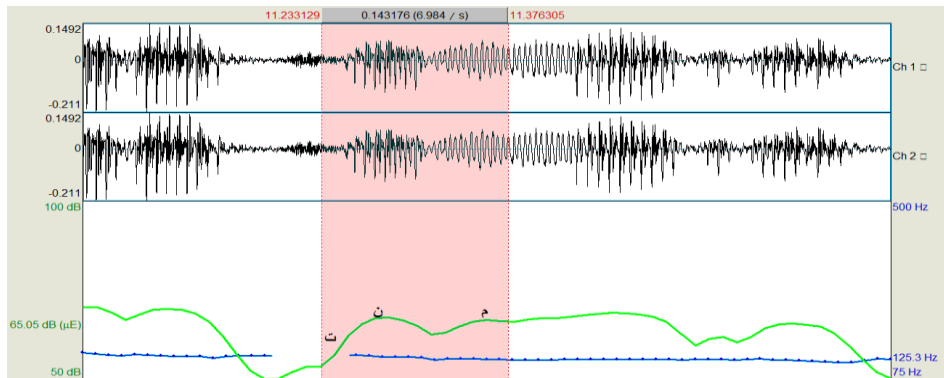
تمثل الأطياف F1 و F2 و F3 و F4 و F5 كل من: مخرج الصوت من الحنجرة، مخرج الصوت من الحلق، مخرج الصوت من الفم، مخرج الصوت من الشفة، تمثل الصوائت الحركات، بهذا الترتيب. والملاحظ في قراءة الجزء (لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللَّهُ يَعْلَمُ) الخلف الواضح في قراءة اللام من لفظ الجلالة التي حقها الترقيق وفق قواعد القراءة السليم بين قراءة

المتعلم من جهة، وقراءة الشاعر والمعلم من جهة أخرى، ففي قراءة المتعلم تظهر درجة التفخيم الشديدة التي وصل إليها في نطقه لهاته (اللام) المتمثلة في 4643 Hz على مستوى مخرج الشفة، و 3312 Hz على مستوى مخرج الفم، وهو ما يقابل بالنسبة للشاعر درجة 3602 Hz على مستوى مخرج الشفة، و 2852 Hz على مستوى مخرج الفم، كما يقابل بالنسبة لقراءة المعلم 3841 Hz بالنسبة لمخرج الشفة، و 2664 Hz بالنسبة لمخرج الفم، ومن ثم فإن التقارب النسبي بين قراءتي الشاعر والمعلم التي يعمدان فيها إلى ترقيق صوت (اللام) يعزى إلى نوع من الوعي الصوتي المتحصل لديهما في إدراكهما للعلاقة بين هاته (اللام) والكسر الواقع في الحرف الأخير من الكلمة في لفظ الجلالة، بخلاف قراءة المتعلم التي تنحو إلى تفخيم هاته اللام.

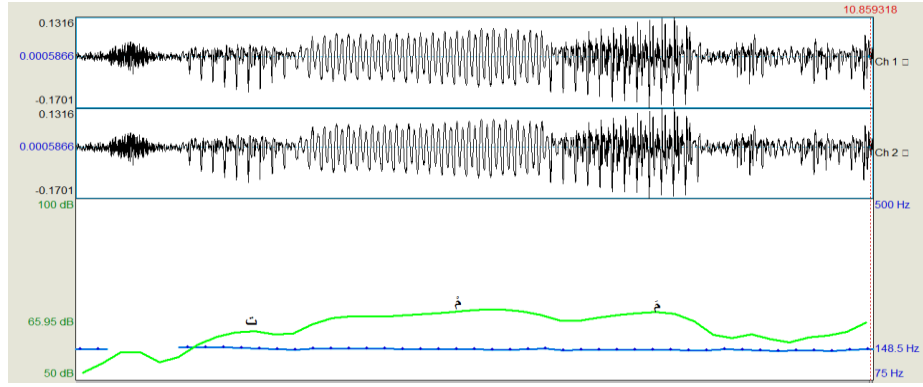
2-4-6 معاينة الأداء النطقي لقصيدة جواز سفر (مرحلة التعليم الثانوي)



التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (عبارة مرتين)-الشاعر -



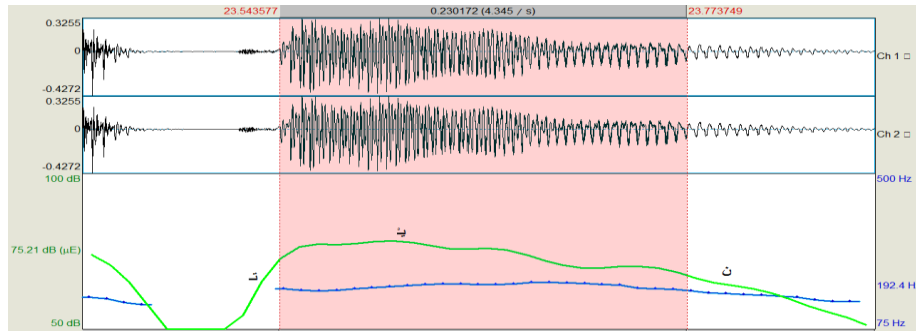
التصوير الطيفي للنبر و التنغيم للجزء (عبارة مرتين)-المعلم -



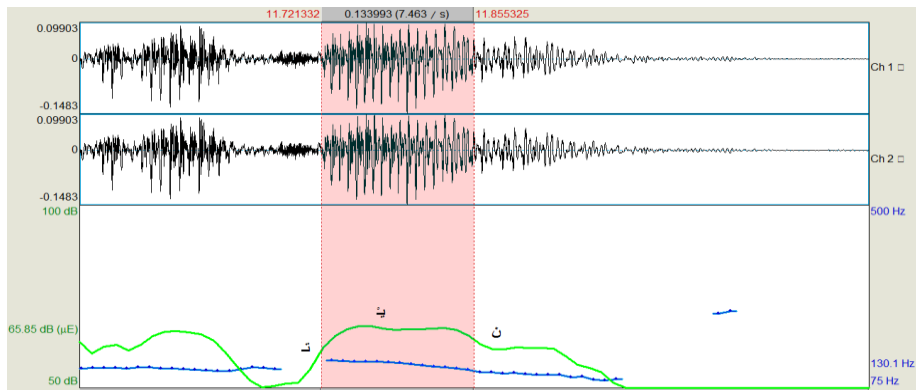
التصوير الطيفي للنبر و التنعيم للجزء (عبرة مرتين)-المتعلم-

من الاختلافات بين القراءات الثلاث نجد اختلاف المعلم من جهة والشاعر مع المتعلم من جهة أخرى في قراءة الجزء (عبرة مرتين)، تحديدا على مستوى الظاهرة التي تقع بين (نون التثوين) و(الميم) من الكلمة بعدها، والمتمثلة في إدغام صوت (النون) في هاته (الميم)، فبالنسبة للمعلم يرتفع النبر ابتداء من صوت (التاء) عند الدرجة 51,18 dB التي توافق درجة التنعيم 75 Hz ليصل إلى (النون) التي توافق الدرجة 67,1 dB والتي تقابل 128,3 Hz، لينخفض إلى الدرجة 66,17 dB الموافقة 120,6 Hz، عند نطق صوت (الميم) وبالتالي كما يوضح التصوير الطيفي الذي يظهر ثلاث موجات صوتية لثلاثة أصوات مختلفة، هي صوت (التاء) و(النون) و(الميم)، فبالنسبة للشاعر والمتعلم نجد الشاعر ينطلق في نبره من الدرجة 68,93 dB التي تقابل 154 Hz، وهي الدرجة المقابلة لنطقه لصوت (التاء) ثم يرتفع هذا النبر ليصل إلى 71,44 dB وهو ما يوافق 138,9 Hz، إلى أن يصل إلى درجة أكبر قليلا أثناء نطقه لصوت (الميم) المتحركة بالفتحة عند الدرجة 72,74 dB، وهو ما يوافق درجة 131,8 Hz، كذلك المتعلم الذي ينطلق عند نطقه لصوت (التاء) من الدرجة النبرية 63,45 dB الموافقة 150,5 Hz، ليرتفع قليلا هذا النبر إلى الدرجة 69,47 dB الموافقة 146,4 Hz، أثناء نطق صوت (الميم) الساكنة إلى أن ينخفض قليلا خلال نطق صوت (الميم) المتحركة بالفتحة إلى الدرجة 68,65 dB الموافقة 146,8 Hz، وبالتالي يمكن أن نقول: أن الشاعر والمتعلم يعتمد كل منهما في قراءته إلى تحويل (نون) التثوين الساكنة إلى

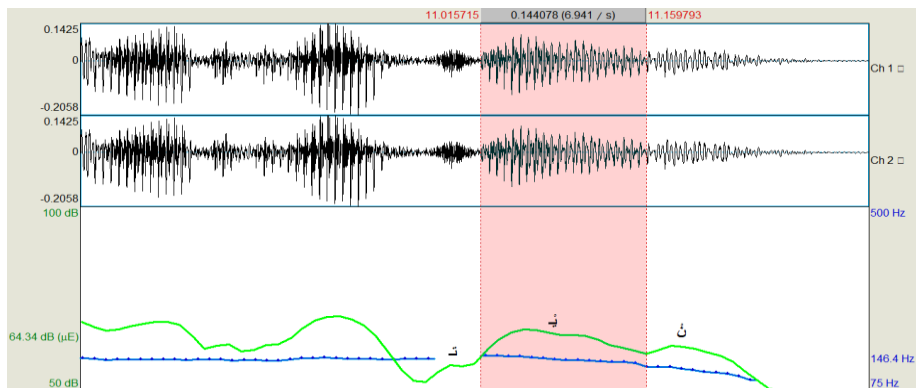
(ميم) ساكنة ثم إدغامها في (الميم) المتحركة بعدها، وهذا ما يبينه الاستقرار الذي يظهر على مستوى التصوير الطيفي للنبر بين الصوتين؛ (الميم) الساكنة و(الميم) المتحركة، بخلاف قراءة المعلم التي تظهر صوتين من جنسين مختلفين هما صوتا (النون) و(الميم).



التصوير الطيفي للنبر و التنعيم للجزء (مرتتين)-الشاعر -



التصوير الطيفي للنبر و التنعيم للجزء (مرتتين)-المعلم -



التصوير الطيفي للنبر والتنعيم للجزء (مرتتين)-المتعلم -

يتمثل الموضع الثاني الذي تتمايز فيه القراءات الثلاث في اختلاف قراءة الشاعر من جهة وقراءة المعلم والمتعلم من جهة أخرى لصوت (الياء) اللينة من الكلمتين (يدين) و(مرتين) عند الوقف، و نكتفي بتحليل الموضع الثاني من جهة درجة النبر والمدة المستغرقة لتأدية الصوت *Durée*، ففي قراءة الشاعر كما يبين التصوير الطيفي استغرق الشاعر 0,23 ثا لإتمام تأدية هذا الصوت، ووصل في نبره إلى الدرجة 78,25 dB وهو ما يوافق 190,6 Hz، أما المعلم والمتعلم فقد استغرقا 0,13 ثا و 0,14 ثا بهذا الترتيب، وبلغت الدرجة النبرية عند المعلم 66,85 dB وهو ما يوافق 135 Hz، أما المتعلم فقد بلغت 66,45dB وهو ما يوافق 152 Hz، وفق ما تظهر الرسوم الطيفية لهاته الظواهر، وبالتالي يمكن أن نقول أن الشاعر يستفيد من الخاصية المديّة لـ (الياء) اللينة من أجل خدمة جملة من القضايا الدلالية، التي تأتي على مستوى هذين الجزئين (اليدين) و (مرتّين)، إن هذا المد يجعل الأداء مع ارتفاعه يستغرق مقدارا ما من الزمن لا بأس به، من أجل تكثير معنى ما، وهذا ما افتقد إليه كل من المتعلم والمعلم على حد سواء.

خاتمة الفصل

إن الاشتغال على البنية المقطعية للنماذج الشعرية المضمنة في هذا التحليل السابق أفضت إلى تكوين تصور حول ملامح هاته البنية في المنهاج، وما يمكن أن تضطلع به من مواصفات تعليمية. وتتحدد القضية في أننا خلال سعيينا لتكوين أساس واضح للقراءة الشعرية النموذجية لا بد وأن نتخفف تعليميا من الأساس العروضي المتحدد في ما قرره الخليل من هذا الفن، لغموض مبدئه الإيقاعي وصعوبة مصطلحه وعدم ارتباطه الواضح بمسألة المعنى، يظهر هذا جليا على مستوى المقرر من المنهاج فيما لمسناه من ابتعاد يزداد تدريجيا مع تعاقب الأجيال المقررة منه، وبالتالي يمكن أن يمثل التحليل المقطعي نوعا من الخبرة الصوتية الموجبة للفعل القرائي المتميز، لما يتحدد به من تلوينات صوتية كالنبر والتنغيم والفاصلة والتحويلات الصوتية في بنية الكلمة حال الوصل وحال الوقف، وهذا ما يستدعي تكثيفا تدريبيا على هذه المواصفات

في مرحلة التعليم الابتدائي، الأمر الذي لوحظ أنه يأتي تحت عباءة الوعي الصوتي كما سمي في هاته المرحلة، كما لوحظ وفقا للتحليل النطقي خلو النماذج القرائية لشخصي المعلم والمتعلم من أي نوع من القراءة المتميزة التي نسعى إلى تحقيقها على مستوى مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، تبين ذلك من خلال نموذج قراءة الشاعر التدوقية، وما أسعفتنا به من تلوينات كان الأساس فيها قدرة الشاعر التدوقية، ومعرفته بخصائص الأصوات وإمكاناتها الهائلة.

خاتمة

أسفرت هذه الدراسة لمنهاج اللغة العربية في مراحله الثلاث، عن طائفة من النتائج، العلمية والمنهجية، يمكن تكثيفها في مجموعة من النقاط لتكون خاتمة هذا البحث.

1- يشير المنهاج انطلاقاً من مقارباته وطرقه العامة في التعليم إلى التأسيس لمجموعة من القضايا الصوتية، فتفريق الواضع بين اللغة العربية المعاصرة واللغة القديمة فيه اعتبار لقضية التطور اللغوي التي تعد ملمحاً أساسياً 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، فالمقارنة التي عقدها للضاد مع صوتي الصاد والثاء تبين أن المقصود بصوت الضاد ليس ذلك الصوت القديم، بل ضاد حديثة هي أقرب لحيزي هذين الصوتين.

2- ركز الواضع على المبدأ المتمثل في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على التواصل الشفوي والمحادثة، وهذا بإقرار البحث اللساني الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين؛ نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة. يظهر ذلك جلياً من اعتماده لنشاط فهم المنطوق، الذي يبقى مع ذلك يعاني قصوراً يحول دون استثماره الاستثمار التام لما يستدعيه من وسائل وتكنولوجيات حديثة-التسجيلات الصوتية- لا يمكن أن يستعاض عنها بما يقدمه الأستاذ من أداءات.

2- تشير المقاربة بالكفاءة كمقاربة معرفية من خلال "المعرفة القبلية" إلى إطار عام من أطر القضايا الصوتية عرف عند علماء الأصوات "بالعادات النطقية" والتي تلعب دوراً كبيراً في تعلم التلميذ الأول.

- 3- إن اعتبار النص في التعليم هو اقتراب من البنية الحقيقية للحدث الكلامي، ومن ثم اقتراب من الجانب المنطوق في اللغة ومستواها الصوتي.
- كما أن 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 مخصوصة. وهذا الموقف التعليمي بلا شك يختلف في مردوده الصوتي عن قراءة كلمات مفردة أو حتى جمل.
- 4- إن اختيار الواضع لمنطلق إسماع اللغة كأول مدخل للتعليم الرسمي لها يعتبر اختياراً موفقاً إلى حد بعيد، وذلك انطلاقاً من المرحلة التمهيدية التي تمتد من الوحدة الأولى إلى الوحدة الرابعة، ويتمثل نشاط الطفل في هذه المرحلة أساساً في التعرف الإجمالي على اللغة مُبتدأً بـ "سماع الأداء اللغوي والنبرة الصوتية الصحيحة".
- 5- تقوم طريقة تعلم القراءة عند الواضع على المقاربة الصوتية بخلاف المقاربات الأخرى كالطريقة الهجائية أو طريقة الكلمات.
- 6- يسعى الواضع إلى إنضاج مهارة أساسية، يقوم عليها مدار التعليم، وهي المهارة القابعة وراء إجادة التلميذ للقراءة من عدمه، كما يلقي 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 قادراً على التحليل العلمي للظواهر اللغوية كمسألة "الشّد والتنوين والتحويلات البنيوية الصوتية عند الوصل والوقف".
- 7- تتقاطع مجموعة من الحقول المعرفية في مسألة الطور التأسيسي لنظام الأصوات العربية، لعل أهمها علم اللغة النفسي النمائي، لكن الذي يهمننا في هذا الشأن حضور الطرح الصوتي في هذه المسألة خلال الطور الأول من التعليم الابتدائي، وهو الطور المستغرق لها حتى مرحلة الإنضاج، حيث يتم تعليم الأصوات

اللغوية وفق تقابلات الثنائيات الصغرى، التي تقوم أساسا على اعتبار التماثل أو التقارب المخرجى.

8- 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 كلا الطائفتين.

9- من المصطلحات الفونولوجية التي أفصحت عنها الدراسة للمنهاج، مصطلحات النبر والتنغيم والمقطع هذا الأخير الذي نلمس حضوره التصريحي والتلميحي من خلال المنهاج والمقرر، والذي يأتي في إطار المهارة المذكورة سلفا مهارة الوعي الصوتي، حيث يعتبر ركيزة من ركائزها. ومع هذا تعاني هذه الظواهر-النبر، التنغيم- من قصور في تصورها، بسبب غياب المادة التعليمية الكافية، المتمثلة في هذه الحالة في نصوص فهم المنطوق المسجلة أساسا، لا قراءة الأستاذ.

10- يمكن ان يكون الوعي الصوتي طريقا للقراءة الشعرية المتميزة لما يرتبط به من ظواهر النبر والتنغيم...الخ، شريطة أن تتوفر الوسيلة الصوتية المثالية كالتسجيلات المرافقة للمنهاج والتي تضطلع بدور تبين الخصوصيات القرائية للنماذج الجمالية المختلفة؛ الاستفهامية، التعجبية...الخ، أو التأديات المختلفة لأنماط النصوص المتنوعة؛ كالنمط السردى، الحجاجى...الخ، إن هذه النماذج الابتدائية على مستوى الجملة والنص يمكن أن تكون أساس التأدية المتميزة للخطاب الأدبي في المراحل المتقدمة.

11- لا بد من الفصل تعليميا بين نوعين من القراءة الشعرية: قراءة شعرية تقوم على استنتاج المكونات العروضية ولا تعتبر المعنى، وتعتمد أساسا على الإيقاع العروضى المتحدد في الأوزان، وتتميز بأنها قواعدية يمكن الانطلاق منها من أجل التمهيد للدرس العروضى الذي يقرر في مراحل ختامية من حياة المنهاج. أما النوع

الثاني من القراءة الشعرية فهي معنوية تقوم على التجربة القرائية مع المعنى والحالة الوجدانية، حيث تعتبر الإيقاعات المضمنة في الأساليب الإنشائية وبعض الأساليب النحوية الخاصة والأنماط النصية أساسا تكوينيا لها.

المصادر

و

المراجع

دقائمة المصادر والمراجع

- 1- إبراهيم أنيس، مستقبل اللغة العربية، معهد الدراسات العربية، القاهرة، دط، 1960م.
- 2- إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط2، 1952م.
- 3- أحمد رشدي طعيمة وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م، ص292.
- 4- أحمد زلط، أدب الأطفال، دار وفاء، مصر، ط1، 1994م.
- 5- أحمد عبد المجيد هريدي، الألعاب الكلامية اللسانية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1999م.
- 6- أحمد كشك، محاولات للتجديد في إيقاع الشعر، دار غريب، مصر، دط، 2004م.
- 7- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م.
- 8- أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 1988م.
- 9- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1997م.
- 10- أدونيس، الشعرية العربية، دار الآداب، بيروت، ط2، 1989م.
- 11- الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1993م.
- 12- إلهام أبو غزال وعلي خليل حمد، مدخل إلى علم لغة النص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1999م.
- 13- إمبرتوايكو، السيميائية وفلسفة اللغة، تر: أحمد الصمعي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005م.
- 14- أندريه مرتيني، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.
- 15- برتيل مالبرج، مدخل إلى اللسانيات، تر: السيد عبد الظاهر، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010م.

- 16- بير جيرو، الأسلوبية، تر: منذر العياشي، دار الحاسوب، سوريا، ط2، 1994م.
- 17- تشيم راين، اللهجات العربية الغربية القديمة، تر: عبد الكريم مجاهد، دار الفارس، عمان، ط1، 2002م.
- 18- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م.
- 19- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1990م.
- 20- توفيق العلوي، الرمزية الصوتية في حروف المعاني، مركز النشر الجامعي، تونس، ب ط، 2006م.
- 21- توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب، الرياض، 1424هـ.
- 22- جاك سي ريتشاردز، جون بلات، هايدي بلات، معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي، تر: محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 2007م.
- 23- جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، 1987 م. 25- جلال الدين السيوطي، همع الهوامع، تح: عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، دط، 1980م.
- 24- جوزيف فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدراخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1950م.
- 25- حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب ابن خوجة، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط3، 1986م.
- 26- حامد الشنبري، النظام الصوتي للغة العربية، مركز اللغة العربية، القاهرة، 2004م.
- 27- الحسن أبو سعيد السيرافي، أخبار النحويين البصريين، دار الاعتصام، مصر، ط1، 1985م.

- 28- الحسن أبو علي بن رشيق، **العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، تح: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م.
- 29- الحسين أبو علي بن سينا ، **رسالة أسباب حدوث الحروف** ، تح: محمد حسان الطيان و يحيى مير علم، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، دت .
- 30- الحسين أبو علي بن سينا، **الهداية في المنطق**، تح: محمد أحمد عبد الحكيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2016م.
- 31- حسيني أبو بكر، **الصوتيات العربية**، مطبعة مزوار، الوادي، الجزائر، ط1، 2013م.
- 32- الخليل بن أحمد، **كتاب العين**، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الأعلمي، بيروت، ط1، 1988م.
- 33- خولة طالب الإبراهيمي، **مبادئ في اللسانيات**، دار القصة، الجزائر، ط2، 2006م.
- 34- داود عبده، **نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا**، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.
- 35- ر.ل تراسك، **أساسيات اللغة**، تر: رانيا إبراهيم يوسف، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2002م.
- 36- رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.
- 37- رشيد عبد الرحمان العبيدي، **معجم الصوتيات**، دار الكتب والوثائق العراقية، ط1، 2007م.
- 38- رضي الدين الإستراباذي، **شرح شافية بن الحاجب**، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982م.

- 39- رمضان القذافي، علم النفس التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط2، 1997م.
- 40- رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2000م.
- 41- رمضان عبد التواب، مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1997م.
- 42- رمضان عبد التواب، مشكلة الهمزة العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1996م.
- 43- رمضان عبد التواب، مناهج تحقيق التراث، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1985م.
- 44- روبرت دوبوكراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، دار الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.
- 45- ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، دار غريب، القاهرة، ط1، 1997م.
- 46- سعيد حسن بحيري، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2005م.
- 47- سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، الشركة المصرية العالمية للنشر، مصر، ط1، 1997م.
- 48- سعيد قاضي الزواوي، الجرجرية، عالم المعرفة، الجزائر، ط1، 2011م.
- 49- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001م.
- 50- سلفيان أورو، جاك ديشان، جمال كلوغي، فلسفة اللغة، تر: بسام بركة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2012م.

- 51- سلمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في اللغة العربية، تر: ياسر الملاح، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1983م.
- 52- سمير شريف أستيتية، الأصوات اللغوية، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط2، 2008م.
- 53- سمير شريف أستيتية، اللسانيات -المجال، الوظيفة، المنهج-، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2008م.
- 54- سمير عبد الوهاب وأحمد على الكردي ومحمود جلال، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، المكتبة العصرية، القاهرة، ط2، 2004م.
- 55- سوزان م جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الرياض، 2009م.
- 56- سيوييه، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 1966م.
- 57- شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم، دمشق، ط2، دت.
- 58- شمس الدين أبو الخير بن الجزري، النشر في القراءات العشر، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، دت.
- 59- شمس الدين بن كمال باشا، الفلاح شرح المراح- مراح الأرواح لأحمد بن علي بن مسعود-، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ط2، 1937م.
- 60- صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط16، 2004م.
- 61- صلاح الدين صلاح حسنين، دراسات في علم اللغة، دار العلوم، الرياض، ط1، 1984م.

- 62- صلاح فضل، نظرية البنائية في النقد الأدبي، دار الشروق، مصر، ط1، 1998م.
- 63- الطيب البكوش، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، المطبعة العربية، تونس، ط3، 1992م.
- 64- عبد الحميد زاهيد، نبر الكلمة وقواعده في اللغة العربية، دار وليلي، مراكش، ط1، 1999م.
- 65- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2012م.
- 66- عبد السلام مسدي، قراءات مع الشابي والمتنبي والجاحظ وابن خلدون، دار سعاد الصباح، الكويت، ط4، 1993م.
- 67- عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980م.
- 68- عبد الصبور شاهين، في التطور اللغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م.
- 69- عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، 1993م.
- 70- عبد العزيز أحمد علام وعبد الله ربيع محمود، علم الصوتيات، مكتبة الرشد، الرياض، د ط، 2009م.
- 71- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1991م.
- 72- عبد الفتاح محجوب، تعلم وتعليم الأصوات العربية الصعبة لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربي لغير الناطقين بها جامعة أم القرى، السعودية، ط2، 1993م.
- 73- عبد الفتاح وعبد العليم بركاوي، مقدمة في علم الأصوات العربية، الجريسي للطباعة، القاهرة، 2003م.

- 74- عبد القادر الفاسي الفهري، **اللغة والبيئة**، منشورات الزمن، الدار البيضاء، المغرب، 2003م.
- 75- عبد القادر الفاسي الفهري، **المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي**، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.
- 76- عبد القادر عبد الجليل، **علم الصرف الصوتي**، دار الأزمنة، عمان، دط، 1998م.
- 77- عبد اللطيف حسن فرج، **منهج المرحلة الابتدائية**، دار الراية، عمان، الأردن، 2007م.
- 78- عبد اللطيف حسن فرج، **منهج المرحلة الابتدائية**، دار الراية، عمان، الأردن، 2007م.
- 79- عبد الله الطيب، **المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتهم**، مطبعة حكومة الكويت، ط2، 1989م.
- 80- عبد الله بن محمد الخفاجي، **سر الفصاحة**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982م.
- 81- عبد المتعال الصعيدي، **بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح**، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دت.
- 82- عبده الراجحي، **فقه اللغة في الكتب العربية**، دار النهضة العربية، بيروت 1979 م.
- 83- عثمان أبو الفتاح بن جني، **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، محمد علي النجار، دار الكتب المصرية.
- 84- عثمان أبو الفتاح بن جني، **سر صناعة الإعراب**، تح: حسن هندراوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1993.

- 85- عثمان أبو عمر الداني، **التحديد في الإتقان والتجويد**، دار عمار، عمان، ط1، 2000م.
- 86- عصام نور الدين، **علم الأصوات اللغوية (الفونيتيكا)**، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996م.
- 87- عصام نور الدين، **علم وظائف الأصوات اللغوية**، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1996م.
- 88- عطية سليمان أحمد، **النمو اللغوي عند الطفل**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993م.
- 89- على أحمد مذكور، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الشواف، دط، 1991م.
- 90- على الحيدى، **في أدب الطفل**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط4، 1988م.
- 91- علي عبد الواحد وافي، **نشأة اللغة عند الإنسان والطفل**، نهضة مصر، القاهرة، دط، 2003م.
- 92- عمرو بن بحر الجاحظ، **البيان والتبيين**، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م.
- 93- غانم قدوري الحمد، **الدراسات الصوتية عند علماء التجويد**، دار عمار، عمان، الأردن، ط2، 2007م.
- 94- فخر الدين بن الزبير بن علي المحسي، **شرح نظم مرتقى الوصول إلى علم الأصول**، الدار الأثرية، الأردن، ط1، 2007م.
- 95- فردينند دوسوسير، **علم اللغة العام**، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، دط، 1985م.
- 96- فوزي الشايب، **أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة**، عالم الكتب الحديثة، أربد، الأردن، ط1، 2004م.

- 97- كاتي وايلز، تر: خالد الأشهب، معجم الأسلوبيات، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2014م.
- 98- كلود حجاج، إنسان الكلام، تر: رضوان ظاظا، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.
- 99- كمال أبو ديب، في البنية الإيقاعية للشعر العربي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1974م.
- 100- كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار غريب، القاهرة، دط، 2005م.
- 101- كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، القاهرة، دط، دت.
- 102- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، دط، 2000م.
- 103- كمال بشر، فن الكلام، دار غريب، القاهرة، دط، 2003م.
- 104- كمال بشر، في اللغة العربية ومشكلاتها، دار غريب، القاهرة، دط، 2012م.
- 105- لطفية هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2008م.
- 106- ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م.
- 107- المبارك بن الحسن الشهرزوري، المصباح الزاهر، دار الحديث، القاهرة، دط، 2007م.
- 108- محمد أبو الفضل بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط6، 1417 هـ.
- 109- محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية ونحوها وصرفها، دار الشروق العربي، بيروت، ط3، دت.

- 110- محمد العبد: اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة-بحث في النظرية-، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990م.
- 111- محمد النويهي، قضية الشعر الجديد، المطبعة العالمية، القاهرة، دط، 1964م.
- 112- محمد خليل الحصري، أحكام قراءة القرآن، دار البشائر الاسلامية، بيروت، ط4، 1999م.
- 113- محمد صالح الضالع، الأسلوبية الصوتية، دار غريب، القاهرة، ط1، 2002م.
- 114- محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر، مصر، د ط، 1997م.
- 115- محمد محمد داود، الدلالة والكلام، دار غريب، القاهرة، دط، 2002م.
- 116- محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب، دط، 1997م.
- 117- محمد يوسف حباص، أثر الوقف على الدلالة التركيبية، دار الثقافة العربية، القاهرة، 1993م.
- 118- محمود السعمران، علم اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، دط، دت.
- 119- محمود تيمور، مشكلات اللغة العربية، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، دت.
- 120- محمود جلال الدين سليمان، الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012م.
- 121- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، مصر، ط2، 1997م.
- 122- محمود كمال الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سلسلة اقرأ في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، دط، 1985م.

- 123- محمود مصطفى، **أهدى سبيل إلى علمي الخليل**، تح عمر فاروق الطباع، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، د ط، 2005م.
- 124- مراد عبد الرحمن مبروك، **الهندسة الصوتية الإيقاعية**، دار النشر للجامعات، مصر، ط1، 2010م. 127- محمد الماكري، **الشكل والخطاب**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991م.
- 125- مراد عبد الرحمن مبروك، **من الصوت إلى النص**، عالم الكتب، القاهرة، دط، 1993م.
- 126- مصطفى حركات، **نظرية الإيقاع**، دار الآفاق، الجزائر، دط، دت.
- 127- مصطفى النحاس، **من قضايا اللغة**، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1995م.
- 128- مصطفى فهمي، **أمراض الكلام**، مكتبة مصر، مصر، ط5، دت.
- 129- ملا على القاري، **المنح الفكرية**، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، دمشق، ط2، 2012م.
- 130- منذر عياشي، **الأسلوبية وتحليل الخطاب**، مركز الإنماء الحضاري، حلب سوريا، ط1، 2002م.
- 131- منصور بن محمد الغامدي، **الصوتيات العربية**، مكتبة التوبة، الرياض، ط1، 2001م.
- 132- مهدي مخزومي، **الفرايدي عبقرى البصرة**، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط2، 1989م.
- 133- موسى عبد المعطي نمر، **الأصوات العربية المتحولة وعلاقتها بالمعنى**، دار الكندي، إربد، الأردن، ط1، 2001م.
- 134- ميشال ريفاتار، **معايير تحليل الأسلوب**، تر: حميد الحمداني، دار النجاح، المغرب، ط1، 1993م.

135- هنري فليش، **العربية الفصحى**، تر: عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، دط، 1997م.

136- يعيش بن علي بن يعيش، **شرح المفصل**، الطباعة المنيرية، القاهرة، دط، دت.

137- ولي الدين عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، دمشق، ط1، 2004م.

138- يوسف الخليفة أبو بكر، **أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلمها**، مكتبة الفكر الإسلامي، الخرطوم، السودان، ط1، 1973م.

139- يوهان فك، **العربية**، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 1980م.

الوثائق التربوية

1- دفتر الأنشطة في اللغة العربية، للسنة الأولى ابتدائي -الجيل الثاني-، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2017.

2- دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، 2017م.

3- دليل استخدام كتاب اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2018م.

4- دليل استخدام كتاب اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019م.

5- دليل استخدام كتاب اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018م.

6- دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي-الجيل الثاني-، 2016م.

- 7- دليل كتاب السنة الثانية ابتدائي - الجيل الثاني-، 2016م.
- 8- كتابي في اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2017م.
- 9- كتابي في اللغة العربية-الجيل الثاني-، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، 2017م.
- 10- منهاج السنة الأولى ابتدائي-الجيل الأول-، 2011م.
- 11- منهاج اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الثانوي، 2006م.
- 12- منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، 2006م.
- 13- منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م.
- 14- منهاج مرحلة التعليم الابتدائي - الجيل الثاني -، 2016م.
- 15- الوثيقة المرافقة لمنهاج الجيل الثاني، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م.
- 16- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ابتدائي -الجيل الأول-.
- 17- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-الجيل الثاني-، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م.

المذكرات

- عادل إبراهيم عبد الله أبو شعر، المصطلحات الصوتية في التراث اللغوي عند العرب (رسالة دكتوراه مخطوطة)، جامعة أم القرى، السعودية 1425 هـ.

الدوريات

- 1- ابتسام حسين جميل، الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، مجلة الجامعة الإسلامية، يونيو 2010، العدد الثاني، المجلد 18،
- 2- إبراهيم عبد الله البعول، الأسلوبية الصوتية اتجاها نقديا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، المجلد 36، العدد 2، 2009م.
- 3- أحمد مختار عمر، اللغة العربية بين الموضوع والأداة، فصول: مجلة النقد الأدبي، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1984م، مج4، ع3.
- 4- حسن عباس، الحرف العربي بين الأصالة والحداثة، مجلة التراث العربي، العددان 42-43، كانون الثاني-نيسان، دمشق، 1991م.
- 5- علي عبد الغانم المقدسي، بغية المرتاد لتصحيح الضاد، تح: محمد جبار المعبيد، مجلة المورد، تصدر عن دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العدد 2، ج18، 1989م.
- 6- العيد جلولي، التشكيل الموسيقي في النص الشعري الموجه للأطفال، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، لعدد الثامن، ماي 2009.
- 7- فنان مونتي، اللغة العربية الحديثة، تلخيص: جمال الدين البغدادي، مجلة لسان العرب، العدد الأول، يونيو 1964
- 8- 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، العدد 80، 2008م.

مواقع الانترنت

- Dr. Will Styler. Document Version: 1.8.1 Last Update: December 25, – 2017 from <http://wstyler.ucsd.edu/praat/>

- PRAAT Short Tutorial A basic introduction Pascal van Lieshout, Ph.D. University of Toronto, Graduate Department of Speech Language Pathology, Faculty of Medicine, Oral Dynamics Lab V. 4.2.1, October 7, 2003 (PRAAT 4.1.x). from

http://individual.utoronto.ca/ngn/lab/PRAAT_workshop_manual_v43_1.pdf

المراجع الأجنبية

1- Alan Davies and Catherine Elder, **The Handbook of Applied Linguistics**, Blackwell Publishing, USA ,2004.

2- Carol A. Chapelle, **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Blackwell Publishing, 2013.

3- Don Ritner and Ronald A.Bailey, **Encyclopedia of Chemistry** ,Facts On file , New York . 2005.

4-Gerald Kelly, **how to teach pronunciation** longman, England, second impression ,2001.

5- Keith Brown, **Encyclopedia of Language and Linguistics**, Elsevier Science, 2nd Edition, 2005.

6- Robert M Besancon , **The encyclopedia of Physics** , Rreinhold Publishing Corporation , New York.

فهرس الموضوعات

الفهم _____ **رس**

مقدمة.....أ-و

7.....مدخل

1/ قضايا الصوت عند العرب.....9

2/ الصوت والصوت اللغوي والحرف.....13

3/ مخارج الأصوات العربية وصفاتها.....19

4/ تعليمية الأصوات.....25

28.....الفصل الأول: قضايا الأصوات في المنهاج (الفونيتيك/الفونولوجيا)

30.....توطئة

30.....المبحث الأول: مسألة اللغة

30.....اللغة العربية موضوع التعليم

1- العربية المعاصرة.....31

2- واقع اللغة العربية المعاصرة.....32

3- بين التعبير الشفوي والمحادث.....35

37.....المبحث الثاني: المقاربة المعرفية

1- المقاربة بالكفاءة والواقع اللغوي.....37

2- المنحى البنائي والمعرفة القبلية.....38

1-2 العلاقة بين المعرفة القبلية والمستوى الفصحى للغة.....39

2-2 دور العادات الكلامية في النمو اللغوي.....40

43.....المبحث الثالث: المقاربة اللغوية

43.....	1- لماذا المقاربة النصية؟
44.....	2- المقاربة النصية في المنهاج
45.....	1-2 مفهوم النص في المنهاج
46.....	2-2 تعليم اللغة بطريقة الوحدة
48.....	2-3: الصوت والنص
49.....	2-3-1 الشرط الصوتي في بناء النص
50.....	2-3-1-1 صحة المبنى
52.....	2-3-1-2 صحة الأداء الصوتي
52.....	2-3-1-3 خاصية التعبيرية
54.....	2-3-2 الشرط الصوتي في فهم النص
55.....	2-3-2-1 واقع الدراسات الصوتية للنص
56.....	2-3-2-2 الدلالة الصوتية في النص
57.....	2-3-2-3 الدلالة الكلية للصوت في النص
58.....	3- النص والتدريب الصوتي
59.....	المبحث الرابع: مدخل السماع في تعليم اللغة
59.....	1- المنطلق اللساني
60.....	2- تعليم اللغة ومدخل السماع
62.....	3- نماذج من التمارين اللسانية
62.....	1-3 الأنشطة
63.....	2-3 الألعاب الكلامية
65.....	المبحث الخامس: الطريقة الصوتية في تعلم القراءة
65.....	1- طريقة تعلم القراءة
65.....	1-1 الطريقة التحليلية
65.....	2-1 الطريقة التركيبية
65.....	1-2-1 الطريقة الهجائية

65.....	2-2-1 الطريقة الصوتية: phonetic method
68.....	المبحث السادس: الطور التأسيسي لنظام الأصوات العربية-الفونيتيك-
68.....	1/ نظام تعليم الأصوات اللغوية وخلفياته المعرفية
69.....	2-1 ترتيب الحروف العربية
69.....	1-2-1 تراتبية الأصوات اللغوية وطبيعتها المخرجة
70.....	1-1-2-1 الفيلولوجيا
71.....	2-1-2-1 التراث اللغوي
72.....	3-1-2-1 علم اللغة النمائي
73.....	4-1-2-1 الدراسات اللسانية الصوتية
74.....	3-1 نظام العرض الثنائي
76.....	1-3-1 أسس اختيار الثنائيات الصغرى
79.....	2-3-1 الثنائيات الصوتية خلال السنة الأولى
81.....	3-3-1 الثنائيات الصوتية خلال السنة الثانية
93.....	2/ تصنيف الأصوات العربية
93.....	1-2 الصوائت والصوامت
93.....	1-1-2 موقف القدماء من الصوامت والصوائت
95.....	2-1-2 موقف المحدثين من الصوامت والصوائت:
98.....	2-2 الحركات الطويلة والقصيرة
99.....	3-2 البعد الكتابي للصائت الطويل
100.....	4-2 أنصاف الصوائت
101.....	المبحث السابع: الثالث قضايا الفنولوجيا
101.....	1/ الظاهرة المقطعية
102.....	1-1 المقطع الصوتي العربي
102.....	1-1-1 أهمية التحليل المقطعي
102.....	2-1-1 تعريف المقطع
103.....	3-1-1 أنواع المقاطع في اللغة العربية

104.....	2-1 المقطع في المنهاج.....
105.....	3-1 الوعي الصوتي.....
108.....	4-1 المقطع وصعوبات القراءة
111.....	2/ الظاهرة فوق المقطعية -النبر و التنغيم-
111.....	1-2 النبر و التنغيم في الكلام العربي.....
113.....	2-2 النبر والتنغيم في المنهاج
116.....	خاتمة الفصل.....
118.....	الفصل الثاني التحليل الصوتي (المقطعي/النطقي).....
120.....	توطئة.....
120.....	1/ آليات التحليل وأسسها النظرية.....
120.....	1- الأسس النظرية.....
120.....	1-1 الارتقاء اللغوي.....
121.....	1-1-1 المرحلة المقطعية.....
121.....	2-1-1 مرحلة الكلمة الجملة.....
122.....	3-1-1 المرحلة التركيبية.....
122.....	4-1-1 مرحلة اكتمال الدلالة.....
122.....	2-1 بيداغوجيا الكفاءات الختامية.....
127.....	3-1 نظرية الإيقاع.....
128.....	1-3-1 علاقة الإيقاع بالشعر و العروض.....
129.....	2-3-1 القراءة الشعرية العروضية.....
131.....	3-3-1 مبدأ التقطيع الإيقاعي.....
132.....	4-1 الهندسة المقطعية الصوتية.....
133.....	2- آليات التحليل.....
133.....	1-2 التحليل المقطعي.....
135.....	- أشكال المنجز الشعري.....

135.....	1- القصيدة العمودية.....
136.....	2- قصيدة الشعر الحر.....
137.....	2-2 التحليل النطقي
138.....	1-2-2 تحويل النص المكتوب إلى نص منطوق.....
139.....	2-2-2 العمل الميداني *برنامج بارت لتحليل الصوتي*.....
141.....	3-2-2 إجراءات التحليل.....
145.....	2/ الدراسة التطبيقية.....
145.....	1-2 التحليل المقطعي الصوتي.....
145.....	1-1-2 مرحلة التعليم الابتدائي.....
159.....	2-1-2 مرحلة التعليم المتوسط -السنة الأولى-.....
170.....	3-1-2 مرحلة التعليم المتوسط-السنة الرابعة-.....
184	4-1-2 مرحلة التعليم الثانوي-السنة الأولى-.....
197.....	5-1-2 مرحلة التعليم الثانوي -السنة الثالثة-.....
209.....	2-2 من الوعي الصوتي إلى الوعي الفونيتيكي في قراءة الشعر.....
214.....	3-2 توجيهات واضع المنهاج حول القراءة الشعرية والأداء.....
218.....	4-2 التحليل النطقي.....
218.....	1-4-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة الحمامة المهاجرة (مرحلة التعليم الابتدائي).....
225.....	2-4-2 معاينة الأداء النطقي لنشاط فهم المنطوق مرحلة التعليم الابتدائي.....
229.....	3-4-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة أبي (مرحلة التعليم المتوسط).....
232.....	4-4-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة السمكة الشاكرة (مرحلة التعليم المتوسط).....
235....	5-4-2 معاينة الأداء النطقي لمقطوعة من معلقة زهير بن أبي سلمى (مرحلة التعليم الثانوي).....
238.....	6-4-2 معاينة الأداء النطقي لقصيدة جواز سفر (مرحلة التعليم الثانوي).....
241.....	خاتمة الفصل.....
244.....	خاتمة.....

248.....قائمة المصادر والمراجع

264.....فهرس