

## تعليمية الحروف العربية في المدرسة الجزائرية

## بحث في طريقة الترتيب و أنظمة العرض

أ. ناعم محمد هشام

أ. نارة محمد الأمين

جامعة قسنطينة

جامعة الجلفة

ملخص

ترمي هذه الدراسة إلى مساءلة المنهاج المدرسي من خلال ما هو مثبت في مقرراته في شأن قضية تعليم الحروف العربية، وتحديدًا سنحاول من خلال هذا العمل مناقشة الترتيب المعتمد في تعليم الحروف العربية، والأنظمة المعتمدة في عرضها قصد الوقوف على توجه واضع المقرر في هذه القضية، وكذلك محاولة ربط هذا بالمنظير التعليمية، أي ما هي القيمة الخلافية التي يلعبها هذا الترتيب أو هذا النظام التعليمي دون غيره.

Cette étude examine les programmes scolaires à travers ce qui est installé dans ses décisions relatives à la question de l'enseignement des lettres arabes, et en particulier nous allons essayer à travers ce travail pour discuter de l'ordre des lettres arabes et les règlements adoptés sur l'affichage dans le but de connaître la doctrine de l'auteur à être dans ce cas, ainsi que d'une tentative de lier les tendances de l'éducation, Quel est l'avantage de tout offert par le système éducatif dont aucun autre.

مدخل:

لا شك أن عماد البدء بتعليم اللغة هو البدء بتعليم الحروف، ثم التدرج إلى الكلمات ثم إلى الجملة ليصل المتعلم إلى مرحلة النصوص إنجازًا وفهماً، ومن ثم يعتبر هذا الطور التأسيسي للنظام اللغوي من الأهمية بمكان، فالحروف في أي لغة هي تلك الأجزاء التي تتكون منها النصوص ولكنها و من جهة أخرى تعتبر كالكليات التي تندرج تحتها الجزئيات ذلك أن عدد هذه الحروف محدود مهما اختلف فيه و الناتج الذي يتكون منه لا نهائي، كما أن تمكن الطالب منها سوف يسهم في حل شفرات النصوص قراءة من خلال تفعيل مهارة الوعي الصوتي التي تتمثل في إدراك أن الكلمة المنطوقة هي عبارة عن وحدات صوتية صغيرة وليست وحدة صوتية كلية. ويتنوع الاعتناء بهذا الطور التعليمي بتنوع المجالات التعليمية وتنوع المهارات اللغوية بين القرائية والكتابية.. الخ ومن ضمن ما يتعلق بهذا الطور التأسيسي مسألة الترتيب التي اختلفت مذاهب العلماء فيها قديماً وحديثاً لكنها في مجملها يمكن أن تعزى إلى ثلاثة طرق أساسية وهي: الطريقة القديمة والتي تعرف بالأبجدية و طريقة الترتيب الألف بائي والتي تعود إلى نصر بن عاصم ويحيى بن يعمر العدواني اللذان ابتدعاها أيام عبد الملك بن مروان<sup>1</sup> و الطريقة الصوتية و التي ترجع أساساً إلى مؤسسها الأول الخليل بن أحمد فقد رتب معجمه العين على أساس صوتي مخرجي مبتدئاً بالحلقة، ومنتهاً بالشفيتين، حيث: "نظر الخليل إلى الحروف كلها و ذاقها، فصير أولها بالابتداء أدخل حروف منها في الحلقة ووجد العين أدخل الحروف في الحلقة فجعلها أول الكتاب ثم ما قرب منها الأرفع فالأرفع، حتى أتى على آخرها و هو الميم"<sup>2</sup> ويدخل في هذه الأخيرة مذاهب الأصواتيين المحدثين لاعتمادهم على نفس الأساس الصوتي مع الخلف في ترتيب بعض الأصوات.

ومن ثم فإن الذي نرمي إليه في دراستنا هذه أن نسائل المنهاج المدرسي من خلال ما هو مثبت في مقرراته في شأن هذه القضية التعليمية، بوصفه السلطة المرجعية التي يستقي الطالب معارفه الأولى منها، وتحديدًا سنحاول في هذه الدراسة مناقشة الترتيب المعتمد في تعليم الحروف العربية، لنحاول الوقوف على مذهب واضع المقرر في هذه القضية، إن الكلام

في هذا الشأن لن يكون استعراضاً لهذه القضية وحسب بل سوف نحاول ربط هذه القضية بالمناظير التعليمية، أي ما هي القيمة الخلافية التي يلعبها هذا الترتيب دون غيره.

### الصوت و الصوت 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 بن سينا قد طرق هذه المسألة مبكراً في رسالته الموسومة بـ "أسباب حدوث الحروف" فميز بين سبب حدوث الصوت عامة وسبب حدوث الحرف فقال في الأول : "أظن أن سببه القريب تموج الهواء دفعة بسرعة وبقوة"<sup>3</sup> ، ثم يتعرض لذكر سبب حدوث الحرف بقوله "و أما حال المتموج من جهة الهيئات التي يستفيدها من المخارج والمحابس في مسلكه فيفعل الحرف"<sup>4</sup> و من كلام اللسانيين الشيء الكثير الذي يواطئ كلام بن سينا عند حديثه عن دور التيار الهوائي في عملية إحداث الصوت ، فقد تطرق دوسوسير لهذه المسألة و زاد من التفصيل فيها عند تمييزه بين نوعين من الهواء، الهواء الناقل للصوت و الهواء المنتج له، وذهب إلى بيان أن الهواء وسط ناقل للصوت عند الحديث عن دورة الكلام بقوله "فتنتقل الموجات الصوتية من فم الشخص (أ) إلى أذن الشخص (ب) وهذه عملية فيزيائية محضة"<sup>5</sup> وأشار إلى النوع الثاني<sup>6</sup> 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..."<sup>7</sup>

الصوت لغة : "الجرس،...قال ابن السكيت: الصوت صوت الإنسان وغيره، و الصائت: الصائح، ورجل صيَّت: أي شديد الصوت"<sup>8</sup>.

مفهوم الصوت : "اضطراب طبيعي خارجي يعرض لجميع الأجسام وخاصة الهواء . وهذا الاضطراب من جنس وصنف الظواهر الاهتزازية و التموجية وهو حركة جسم في اتجاهين، فهو تموج ينتشر في الهواء أو في غيره من المواد القابلة للاهتزاز."<sup>9</sup>

مفهوم الصوت اللغوي: "أثر سمعي يصدر طواعية و اختياراً عن تلك الأعضاء المسماة تجاوزاً أعضاء النطق و الملاحظ أن هذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدلة وموائمة لما يصاحبها من حركات الفم بأعضائه المختلفة . و يتطلب الصوت اللغوي وضع أعضاء النطق في أوضاع معينة محددة . أو تحريك هذه الأعضاء بطرق معينة محددة أيضا . ومعنى ذلك أن المتكلم لا بد أن يبذل مجهوداً ما كي يحصل على الأصوات اللغوية"<sup>10</sup>.

الحرف لغة : حرف كل شئٍ طرفه و شفيره، و الحرف واحد حروف الهجاء، و الرابطة و القراءة من القرآن، و الحرف اللغة"<sup>11</sup>.

أما مفهومه الاصطلاحي فقد تباينت آراء القدماء و الحديثين 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 تشبه عن امتداده و استطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً"<sup>12</sup> فقصد بالصوت هنا الصوت الخام، الذي يعد نواة الصوت اللغوي ، فإذا اعترض في المخرج أصبح حرفاً، و ذكر السيوطي مثل هذا فقال "ما خرج من الفم إن لم يشتمل على حرف فصوت"<sup>13</sup> وعلى ذلك العلاقة بين الصوت اللغوي و الحرف هي علاقة ترادف عند جمهور المتقدمين . أما الحديثون فيفرون بين مصطلحي الصوت اللغوي و الحرف، فالأول عندهم ما دل على المنطوق، و الثاني جعلوه رمزا للصورة الكتابية . ونظروا للحرف على أنه وحدة تقسيمية يندرج تحتها عدد من الأصوات، ذلك أن الأصوات في أي لغة أكثر من رموزها الكتابية ؛ يقول فنديس : "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<sup>14</sup>، ويقول تمام حسان: "فالصوت ينطق فيكون نتيجة تحريك أعضاء النطق، و ما يتبع ذلك من آثار سمعية، أما الحرف فلا ينطق، وإنما يفهم في إطار نظام من الحروف يسمى النظام الصوتي للغة"<sup>15</sup> ثم يضرب لهما مثلا لتبيين علاقة كل منهما بالآخر و وضعية كل منهما داخل نظام اللغة فيقول: "ومثل الأصوات و الحروف في علاقة كل منهما بالآخر مثل الطلاب و الصفوف، فالطالب حقيقة مادية و الصف وحدة تقسيمية... لأن الحرف عنوان على عدد من الأصوات و الصف مثله عنوان على عدد من الطلبة. أي أن الصوت و الطالب حقيقتان ماديتان و الحرف و الصف قسمان من نظام يضم غيرهما من الأقسام"<sup>16</sup> 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)، و كذلك السين في (سماء) تختلف عن السين في (سطاء) مثلاً فهي في الثانية ذات قيمة تفخيمية<sup>17</sup>. أما سيبويه فقد لمس هذه القضية في جانب من جوانبها عندما فرق بين الحروف الأصول و ما يندرج تحتها من الفروع نحو: الألف و ما يندرج تحتها من الألف الممالة، و ألف التفخيم... الخ<sup>18</sup>. و لكنه أطلق عليها جميعاً 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 عمومها، دون النظر إلى ما يندرج تحته من أصوات"<sup>19</sup>.

أنظمة تعليم الأصوات و خلفياتها المعرفية في المنهاج الجزائري

جاء في منهاج السنة الأولى أن من أهداف الأنشطة الشفوية "استظهار و سرد الحروف للنظام اللغوي بأسمائها بالترتيب المدرسي العادي." الذي هو: "الباء، الميم، الدال، التاء، الراء، الضاد، العين، الهاء، الزاي، السين، الطاء، اللام، النون، الجيم، الشين، الصاد، المهمزة، الحاء، الفاء، الكاف، القاف، الواو، الغين، الخاء، الثاء، الذال، الطاء، الياء"<sup>4</sup> فما هي حقيقة هذا الترتيب المدرسي المقترح؟

يستهل واضع المقرر تعليمية أصوات العربية بالتعريغ عليها بشكل عام من خلال القراءة الإجمالية في ما سماه بالمرحلة التمهيديّة من السنة الأولى والتي يسعى من خلالها إلى :

1. سماع الأداء اللغوي و النبرة الصوتية الصحيحة.
2. إدراك حدود الكلمة بكاملها تمهيدا لإدراك العناصر المركبة لها.
3. تصويب النطق وفق المخارج الصحيحة للكلمة محاكاة لأداء المعلم.<sup>5</sup>
4. لينتقل إلى مرحلة التعلّمات الأساسية والتي معها يبدأ التعليم التفصيلي المتخصص لأصوات العربية والتي يسعى من خلالها إلى :

○ قراءة الحروف و الأصوات [مفاتيح التعبير و القراءة] مع الحركات البسيطة و الطويلة.

○ رسم الحروف و المقاطع و الكلمات.<sup>6</sup>

وذلك باتباع الترتيب التالي: "الباء، الميم، الدال، التاء، الراء، الضاد، العين، الهاء، الزاي، السين، الطاء، اللام، النون، الجيم، الشين، الصاد، الألف، الحاء، الفاء، الكاف، القاف، الواو، الغين، الخاء، الثاء، الذال، الطاء، الياء"<sup>7</sup> أما المرحلة الأخيرة فيسعى فيها إلى: "ممارسة القراءة القائمة على وصل الأصوات و لفظ الكلمة دفعة واحدة."<sup>8</sup>

وهنا يزودنا هذا الخطاب البيداغوجي بمصطلحات لها صدى قوي في حقل الدراسات الصوتية وهي: الأداء اللغوي، النبرة الصوتية، العناصر المركبة للكلمة، المخارج الصحيحة، الحروف و الأصوات مفاتيح التعبير والقراءة [الوعي الصوتي]، الحركات البسيطة و الطويلة ، المقاطع، هذه المصطلحات وغيرها تبين وبشكل لا يدع مجالاً للشك استفادة الواضع من الحقائق المثبتة في الدراسات الصوتية واستثمارها في مجال التعليم وبما أن هذا الخطاب مثبت في المنهاج تلك الوثيقة التي تمثل أهم مرجع علمي للمعلم فإن هذا يفرض على هذا الأخير أن يكون على قدر من التكوين اللساني الصوتي حتى يستطيع التعاطي مع هذه المفاهيم لإنجاح مهمته التعليمية.

أنظمة عرض الأصوات اللغوية

أولاً: نظام العرض الأحادي

ينطلق واضع المقرر في تعليمه الأصوات العربية من نظام عرض أحادي لأربعة أصوات هي الميم و الباء و الدال و التاء بهذا الترتيب<sup>9</sup>، و الحقيقة أن منطلقه هذا يأتي من خلفية علمية و تعليمية راعى فيها الأصوات الأولى التي تتكون عند الطفل لذلك فإن أهم ما يمكن أن يطالعنا في ملاحظتنا الأولية للعرض التعليمي للمادة الصوتية هو الاستعانة بذلك الحقل المعرفي الموسوم بعلم النفس اللغوي وتحديدًا بفرع من فروعها ألا وهو "علم اللغة النفسي النمائي" والذي يبحث في "كيفية ظهور الكلام مع مرور الوقت عند الأطفال وكيف يقومون ببناء التراكيب اللغوية المعقدة للغتهم الأم"<sup>10</sup> حيث أن وظيفة تعليم الأصوات اللغوية ليست مجرد وظيفة عابرة بل هي عملية حساسة يجب أن تراعى فيها الظروف التكوينية الأولى<sup>11</sup> 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 الطبيعية<sup>12</sup> في تعليم اللغة الأولى، إن ما يقحم فيه التلميذ حقيقة في هذه المرحلة هو عبارة عن محاكاة واعية للتعلم الأول الطبيعي غير الواعي.

"فحقل اكتساب اللغة الثانية اعتمد في جزء كبير منه على البحث في حقل اكتساب اللغة عند الطفل، لذلك فإن كثيرا من الأسئلة نفسها كانت ومازالت تخضع للمعالجة، فمثلا: هل النماذج التي يستعملها متعلمو اللغة الأولى والثانية متشابهة؟ وهل تتشابه مسارات التطور؟ وهل هناك أجزاء من اللغة كامنة عند متعلمي كلتا اللغتين الأولى والثانية؟..."<sup>13</sup> وانطلاقا من هذا سوف نحاول تتبع دلالة هذه الأصوات في الدراسات اللغوية.

أ/ الفيلولوجيا

لقد توصل علم اللغة الحديث و لا سيما الدراسات اللسانية و الصوتية الفيلولوجية إلى أن الأقوام السالفة الموغلة في القدم مرت في تطورها اللغوي خلال نشوئها السحيق بما يشابه المراحل نفسها التي يمر بها الأطفال في مجال نطق الحروف، فالبحر في عهدهم البدائية اللغوية الغريزية الغابية لم يعرفوا أول الأمر سوى عدد ضئيل من الأحرف، و هي الأحرف الجوفية أو الصوتية، أي أحرف العلة وذلك في مرحلة الصيد الغابرة التي شهدتها العصر الجليدي، ثم وفي مرحلة أقل غورا في التاريخ و أكثر تطورا تولدت لدى إنسان ذلك العصر بعد آماط طوال بعض الحروف التي تقع مخارجها الصوتية فيما بين الشفتين، أو ما كان قريبا منها وذلك لسهولة النطق بها، وهي الميم و الباء و ... الخ<sup>14</sup>

ب/ 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 ومطبقها، ومنفتحها، وشديدها، ورخوها، وحروف الصفير،

والتفشي، 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<sup>15</sup> 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 مذهبا آخر يعزى لسيبويه عند حديثه عن الإدغام وكان 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 يتهيأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما، وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين"<sup>16</sup> فيشير الجاحظ بهذا الكلام إلى أن الطفل يصعب عليه استعمال لسانه في بداية نطقه ذلك أنه عضلة معقدة لها العديد من الوضعيات المختلفة لذلك يلجأ إلى شفتيه فهي أقرب إلى المتناول عنده؛ لأنه قد استعملها في الرضاعة من قبل كما أن حركتهما بسيطة إذا ما قورنت باللسان؛ ومن ثم يكون أول ما يتهيأ للطفل من الأصوات الميم والباء لسهولة تحريك الشفتين فيهما؛ لأنهما من الأحرف الشفوية قال سيبويه: "وما بين الشفتين مخرجُ الباء، والميم، والواو"<sup>17</sup>

ج/ علم اللغة النمائي

أما في حقل علم اللغة النمائي فيقترح الباحث الدنماركي يسرسن jespersen ثلاثة مراحل<sup>18</sup> للنمو اللغوي لدى الطفل، هي: مرحلة الصياح و مرحلة الأبابة و مرحلة الكلام.

ومن المثير في هذا الشأن نوع التطابق الذي لوحظ بين هذا التقسيم والخطوات التي تم عرض الأصوات اللغوية من خلالها والتي تبدأ بالمرحلة التمهيديّة حيث لوحظ أنه لا تكاد تخلوا كلمة من حرف من حروف المد الثلاثة بل حتى الشخصيات المركزية التي تدور حولها المحتويات أستخدم لها اسم "رضا" و"مى" وهي ذاتها الأصوات التي تُنتج في مرحلة الصياح حيث تعتبر هذه المرحلة مهمة للطفل فهي "تدرب جهازه الصوتي والسمعي و لكنها لا تنتج لغة يتفاعل بها"<sup>19</sup> 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 [حروف المد]<sup>20</sup>، حيث يعتبر التلميذ في هذه المرحلة مستمعا بالدرجة الأولى، ولعل هذا ما قصده الواضع من قوله: "لقد خصصت المرحلة التمهيديّة لتهيئة المتعلم من أجل النطق السليم وطلاقة اللسان وإدراك العلاقة بين الصورة والصوت بشكله القصير والطويل"<sup>21</sup>.

أما في مرحلة الأبابة<sup>22</sup> 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"<sup>23</sup>، 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.<sup>24</sup> ومن ثم يبدو أن الواضع قد انتفع بهذه الحقائق العلمية في التربية والتعليم مستخلصا منها قواعد عملية صالحة للتفعيل داخل القسم مترسما الارتقاء الطبيعي للغة الطفل الأولى.

د/ الدراسات اللسانية الصوتية

أما من جهة الدراسات اللسانية الصوتية المعاصرة فإن هذا المدخل يكتسب مرجعية أخرى من الأبحاث التي قدمها اللسانيون العرب أمثال إبراهيم أنيس و تمام حسان . ذلك أن هذا الترتيب يوافق إلى حد ما ترتيب المخارج المعتر<sup>25</sup> عند هذه الطائفة من الباحثين في ابتدائهم بحيز الشفتين وانتهائهم بالحنجرة. على ما سبق عرضه من مذهبهم.<sup>26</sup>

وعلى العموم فإن هذا التصنيف<sup>27</sup> 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 (فالشفتين 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).<sup>28</sup> كما قال أبو الأسود الدؤلي للكاتب: " إذا رأيتني قد فتحت فمسي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، فإن ضمنت فمسي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف، فإن أتبعته شيئاً من ذلك غنة فاجعل مكان النقطة نقطتين."<sup>29</sup>

ثانياً: نظام العرض الثنائي

بعد الفراغ من الأصوات الأربعة الأولى التي سبق ذكرها ينتقل الواضع إلى تعليم ما تبقى من الأصوات اللغوية وفق نظام عرض ثنائي خلال باقي السنة الأولى، كما ينتهج ذات الطريقة في مراجعة نظام الأصوات خلال السنة الثانية، حيث يأتي هذا العرض ليؤكد على تدريبات التمييز الصوتي<sup>30</sup> لإدراك الفروق بين الأصوات وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه، ويتم التدريب في هذا النوع عن طريق قوائم الثنائيات الصغرى على ما سبق ذكره من التركيز على الصوتين المتقابلين ليدرك الدارس الفرق بينهما، والهدف من تدريبات الأصوات أن يجيد الدارس بقدر الإمكان نطق الأصوات العربية، وأن يميز بينها عند سماعه لها، وليس الهدف وصفها وبيان مخارجها، ولذلك استحسناً 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 خريطتي المقارنات الصوتية المعروضة خلال السنتين الأولى والثانية.

والحقيقة أن هذا النوع من التدريبات الصوتية تفرضه الإشكالية التي تتمثل في صوامت اللغة ذلك أن جل مخارجها صلبة أي عبارة عن مناطق يتم فيها الضغط لأجزاء محددة من الجهاز النطقي حتى تحدث أصواتها بخلاف الصوائت التي يمكن أن نصف مخارجها بأنها هوائية أي أقل كلفة إنتاجية، يقول إبراهيم أنيس: " إن الصفة التي تجمع الصوائت أنه عند النطق بها يندفع الهواء من الرئتين ماراً بالحنجرة، ثم يتخذ مجراه في الحلق والفم في ممر ليس فيه حوائل تعترضه."<sup>31</sup> (فطاقة الصوامت الأكوستيكية عامة أقل من طاقة الصوائت والخصائص الأكوستيكية<sup>32</sup> التي تؤلف صائتا ما أكثر ظهوراً وثباتاً نسبياً من تلك التي تؤلف الصوامت)<sup>33</sup> 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 صامتة أخرى تقابلها في ذات النظام الصوتي الفصيح أو تقاربا في نظام العربية الصوتي لتكون أسهل عليه في إنتاجها، أو أقرب إلى أصوات لغته الأم. مما يؤدي إلى اختلاط الدلالات اللغوية، و تعكر مسار التعليم والبناء اللغوي.

أ/الثنائيات الصوتية خلال السنة الأولى



قراءة الجدول

يبين الجدول أن هناك 18 ثنائيات مقررة خلال السنة الثانية لمراجعة الحروف العربية هي كالتالي:

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

خاتمة

1/ إن هذا الترتيب المدرسي ترتيب يجمع بين المنحى الصوتي و المنحى التكويني للحروف العربية استجابة لواحد من أهم المرام التعليمية ألا وهو التيسير.

2/ تقوم بعض الثنائيات على أساس صوتي يتمثل في علاقة التماثل المخرجي بين أصواتها اللغوية كالثنائيتين: (العين، الهاء) و (الزاي، السين) كما تقوم بعض الثنائيات على أساس آخر يتمثل في علاقة التجاور المخرجي كالثنائيتين: (الطاء، اللام) و (الراء، الضاد) كما لا تظهر أي علاقة صوتية واضحة تحيل على تقارب أو تماثل مخرجي بين مكونات بعض الثنائيات كثنائية (القاف، الواو).

3/ عندما يقرر الواضع استظهار و سرد الحروف بأسمائها بالترتيب المدرسي فإن هذا الترتيب يقصد منه أن يحفظ ويستحضر التلميذ الحروف العربية حسب الترتيب المخرجي.

4/ زيادة عدد الثنائيات بين السنة الأولى والثانية إضافة إلى زيادة عدد الصوتية منها يدل على أن هناك نوعا من السوعي الصوتي قد حصله الطالب والذي يستطيع من خلاله استيعاب العلاقات الصوتية الأكثر تعقيدا بين الأصوات اللغوية .

5/ أن عدم اعتماد ثنائيات الأصوات المتشابهة في كل حصة وتجنب الإكثار من هذه الثنائيات في السنة الأولى سببه تجنب وتلافي التداخل الذي قد يقع بين هذه الأصوات عند ابتداء تعليمها مما يشوش مسارها التكويني عند الطلاب.

هوامش:

1- الرافي، تاريخ آداب العرب، مكتبة الإيمان، القاهرة، ط1، 1997م، ج1، ص94،

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

3- ابن سينا ، رسالة أسباب حدوث الحروف ، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ص56 .

4- المصدر نفسه ، ص60 .

5- فردينند دوسوسير ،علم اللغة العام، تر: يؤيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، ص30.

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

7- المرجع نفسه، ص60 .

8- أحمد بن فارس ، مقاييس اللغة ، دار الفكر ، ج3 ، ص318.

9- خولة طالب إبراهيم، المرجع السابق، ص45 .

- 10- كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، 2000 م، ص 119 .
- 11- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 6، 1417 هـ، ج 9، ص 41.
- 12- ابن جني، سر صناعة الإعراب، تح: حسن هندأوي، دار القلم، دمشق، ط 2، 1993، ج 1، ص 6.
- 13- السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، 1987 م، ج 2، ص 4.
- 14- جوزيف فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدراخلي و محمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، 1950م، ص 62.
- 15- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994م، ص 73-74.
- 16- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها ص 74
- 17- رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1997م، ص 83 .
- 18- سيويه، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة 1966م، ج 4، ص 431-432.
- 19- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 51.
- 20- منهاج السنة الأولى، ص 16.
- 21- منهاج السنة الأولى، ص 18.
- 22- دليل المعلم للسنة الأولى ابتدائي، جوان 2012، ص 12.
- 23- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 24- منهاج السنة الأولى، ص 17.
- 25- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 26- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، ص 4.
- 27- توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، مركز السعودي للكتاب، الرياض، دط، 1424هـ، ص 24 .
- 28- للتعمق في هذا الموضوع ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، ط 5، ص 22 وما بعدها.
- 29- 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 اقرأ في تعليم العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، دط، 1985م، ص 77.
- 30- سوزان م جاس و لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 2009م، ج 1، ص 149.
- 31- ينظر: مقالة حسن عباس، الحرف العربي بين الأصالة والحداثة، مجلة التراث العربي، العددان 42-43، كانون الثاني-نيسان، دمشق، 1991م، ص 101.
- 32- الشهرزوري، المصباح الزاهر، دار الحديث، القاهرة، دط، 2007م، ج 2، ص 211-212 .
- 33- الجاحظ، البيان والتبيين، ص 62 .
- 34- سيويه، الكتاب، ج 4، ص 433.

- 35- عطية سليمان أحمد، النمو اللغوي عند الطفل، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، 1993م، ص9 .
- 36- المرجع نفسه، ص10.
- 37- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان و الطفل، نهضة مصر، القاهرة، دط، 2003م، ص152-153.
- 38- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى، ص11.
- 39- ومن الغريب ما يقرره العلامة شترن stern من أن صوت الباء الدال و التاء يستعملها الطفل للتعبير عن كل ما له علاقة بالعالم الخارجي و قد ابتدأ الواضع تعليم هذه الأصوات الثلاث مع أول درس يمثل للتلميذ هذا العالم وهو درس رضا يدخل المدرسة. ينظر: عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان و الطفل ص150.
- 40- عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، ص86 .
- 41- توماس سكوفل، علم اللغة النفسي ، ص27-28 .
- 42- يعتقد غير واحد من الدارسين أن هذا الترتيب فيه تأثير واضح بالدراسات الغربية و من هؤلاء الحمّد الذي اتبع الترتيب القديم و عاب على المحدثين فهمهم حيث يقول: "وقد عزف كثير من دارسي الأصوات العربية المحدثين عن هذا الترتيب و اتبعوا الترتيب المعاكس له الذي يبدأ بالشفيتين و ينتهي 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.
- 43- كمال بشر، علم الأصوات، ص183. رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة، ص31. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص84. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص47 وما بعدها.
- 44- يمكن تصنيف الأصوات العربية بطرق مختلفة حسب مخارجها تصاعدياً أو تنازلياً كما يمكن تصنيفها حسب الشدة و الرخاوة أو حسب التفخيم و الترقيق... الخ، حيث أن لكل تصنيف اعتبارات خاصة. ينظر: أبو بكر حسيني، الصوتيات العربية، ص90 وما بعدها. محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية و نحوها و صرفها، دار الشروق العربي، بيروت، ط3، دت، ج1، ص25.
- 45- عبد العزيز أحمد علام و عبد الله ربيع محمود، علم الصوتيات، مكتبة الرشد، الرياض، دط، 2009م، ص124.
- 46- السيرافي، أخبار النحويين البصريين، دار الاعتصام، مصر، ط1، 1985م، ص35.
- 47- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية ، ص226.
- 48- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية ، ص27.
- 49- يشير مصطلح "أكوستيكي" إلى ذلك الحقل الموسوم بـ: "علم الأصوات الفيزيائي" و الذي "يدرس الأصوات اللغوية بعد تكونها في الجهاز النطقي و خروجها إلى الوسط الناقل عبارة عن ذبذبات متناسقة و كلام ينتقل إلى أذن السامع عبارة عن موجات صوتية في الهواء." رشيد عبد الرحمان العبيدي، معجم الصوتيات، دار الكتب و الوثائق العراقية، ط1، 2007م، ص124-125.
- 50- سلمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في اللغة العربية، تر: ياسر الملاح، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1، 1983م، ص50.
- 51- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى، ص4.