

وظيفية الدراسات الصوتية في تعليم نصوص اللغة العربية لمتعلمي السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

The Function of Phonological Studies in Teaching Arabic Language Texts to First Year Primary School Pupils

* جمال بسعودي¹، بوبكر الصديق صابري²

Djamel bessaoudi¹, Boubaker Essadik sabri²

جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بو عرييج (الجزائر).

Univesity OF Bordj Bou Arreridj-Algeria

¹djamel.bessaoudi@univ-bba.dz

²sabribob34@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2021/03/30

تاريخ القبول: 2020/12/20

تاريخ الإرسال: 2020/11/04

ملخص البحث

تزخر الدراسات الصوتية العربية بنظريات ومبادئ هامة، تستحق الوقوف عندها واستثمارها في ميدان تعليم اللغة العربية، لإيجاد حلول للمشكلات كـ بعض العيوب النطقية التي تصادف المعلم والمتعلم خاصة بالطور الابتدائي، ولما أصبحت النصوص التعليمية تمثل اختيارا بيداغوجيا يندرج ضمن المقاربة الحديثة في التعليم، فإن اختيارها ينبغي أن يكون مبنيا على أسس ومعايير علمية تستجيب لتلك النظريات الصوتية بوضعها موضع التطبيق، للارتقاء بملكة المتعلم اللغوية وفق ما تقتضيه اللغة العربية، دون إغفال دور المعلم في مثل هذه المرحلة والاهتمام بإعداده ليكون مُدرِّكًا بشكل واعٍ لأهمية الجانب الصوتي في تعليم العربية، وأن يلتمس في الأبحاث الصوتية العربية معالم الطريق الموصلة إلى فعل تعليمي ناجح وسأحاول من خلال هذه الورقة البحثية أن أسلط الضوء على بعض النظريات الصوتية العربية ومدى أهميتها في اختيار النصوص وتعليمها، مع التطبيق على كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، للخروج بنتائج يمكن الاستفادة منها.

الكلمات المفتاح: الصوت اللغوي - مخرج الصوت - الاكتساب - الأداء - التعليمية

* جمال بسعودي: djamel.bessaoudi@univ-bba.dz

Abstract :

Arabic phonological studies are rich in important theories which deserve to be invested in teaching Arabic to find solutions to problems such as speech defects especially in the primary stage. Since educational texts have become a pedagogical choice that falls within the modern approach to education, their choice should be based on scientific foundations that respond to those phonological theories by putting them into practice, to advance the linguistic faculty as required by Arabic, without neglecting the teacher's role, and be consciously aware of the importance of the phonetic aspect in teaching Arabic, and to seek in Arabic phonological research landmarks leading to a successful educational act. This research seeks to shed light on the importance of some Arabic phonological theories in selecting and teaching texts, with application on the first-year primary education book, to come up with useful results.

Keywords: linguistic sound - sound articulation - acquisition - performance – Didactics.

**مقدمة:**

أردت من خلال هذه الورقة البحثية أن ألتمس في الأبحاث الصوتية العربية معالم الطريق الموصلة إلى عملية تعليمية ناجحة لفائدة متعلمي الأطوار الأولى باعتبارها مرحلة حاسمة في اكتساب لغة سليمة، يستطيعون من خلالها اكتساب وتعلم لغتهم العربية بأيسر الطرق انطلاقاً من أصواتها المكونة لها، بالتركيز على النص التعليمي باعتباره أهم مقارنة في اكتساب اللغة وتحصيل المعارف دون إهمال دور المعلم في تجسيد هذه المقاربة في العملية الصفية، بوقوفه الفعلي والمستمر على حسن أدائهم في نطق الأصوات، والألفاظ، والتراكيب، باعتبار أن النطق الصحيح للألفاظ والتراكيب مرده الأول إلى صحة نطق مكوناتها الصوتية، وبهذا النظام الصوتي يستطيع الفرد أن يتواصل ويفاهم داخل مجتمعه، ومتعلمي المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي بحاجة إلى أبسط السبل وأسهلها لاكتساب وتعلم اللغة، كما هو الشأن في حرص اللغة العربية على طلب السهولة وتوفير الجهد في النطق وتحقيق البيان والوضوح في السمع، وهو الأمر الذي نال أوفر حظاً من الدراسة والاهتمام عند علمائنا العرب؛ إذ لا تكاد تخلوا أغلب مقدمات مؤلفاتهم من مقدمات صوتية، وما أحوج المعلمون اليوم إلى استثمار ما تزخر به هذه المؤلفات من نظريات وقواعد والعودة إلى جهود علمائنا العرب الذين استفدوا الدرس اللغوي صوتياً وصرافياً ونحوياً

وبلاغيًا... والانطلاق منها لتكوين فكرة واضحة عمّا يُراد إنجازَه بطريقة سهلة وفي وقت قصير فتتجاوز المشكلات التي قد تواجه العملية التعليمية خاصة في الأطوار الأولى من التعليم، خاصة في ظلّ الانكماش الذي تعرفه اللغة العربيّة في الأداء نتيجة ظروف عديدة أهمها ازدواجية وثنائية المحيط، والتطور في مجال التواصل هذا ما دفعنا إلى رفع التساؤل الآتي: كيف نظر علماءنا إلى شروط تأليف أصوات لغتهم حتى تكون أسهل في النطق وأوضح في السمع؟ وكيف يمكن لنا استثمار هذه الجهود أو النظريات في تعليم اللغة العربية بالأطوار التعليمية الأولى للتهوض بمستوى تعليم لغتنا وجعلها مرغوبة مطلوبة؟. للإجابة عن هذا التساؤل سأحاول التعرّض إلى بعض آراء سلفنا من علماء اللغة ونظرهم إلى الوحدات الصوتية العربيّة وشروط تأليفها، والوقوف على ترتيبهم للأصوات، على أمل استثمار نظرياتهم في تعليم اللغة العربية بأيسر الطرائق وأجمعها وأدقّها، مع اتخاذ كتاب اللغة العربية للسنة أولى من التعليم الابتدائي مدوّنة لإقامة الدراسة التطبيقية.

أولاً: نظريات في الدرس الصوتي العربي:

جاءت مقدمات أغلب المؤلفات العربية ثرية بدراسة الجانب الصوتي من اللغة إدراكاً منهم لمدى أهميته في إقامة اللسان العربي الفصيح، وقد قدّموا لنا مجموعة من النظريات في تعليم اللسان العربي انطلاقاً من الأصوات المكوّنة له، ولعلّ أول مصدر قامت عليه أغلب الدراسات الصوتية كتاب "العين" الذي رتبّه صاحبه على أساس مخرجي مبتدئاً بالخلق ومنتهاها بالشفتين؛ حيث يقول من روى عنه: "نظر الخليل إلى الحروف كلها وذاقها، فصيّر أولها بالابتداء أدخل حروف منها في الخلق، وجد العين أدخل الحروف في الخلق فجعلها أول الكتاب ثم ما قرب منها الأرفع فالأرفع، حتى أتى على آخرها وهو الميم"¹، كما سجّل الجاحظ عن الحروف في نظام اجتماعها شروطاً لا يُستحسن الخروج عنها بقوله: "فأما افتراق الحروف فإنّ الجيم لا تقارن الطاء ولا القاف ولا الطاء ولا العين، بتقدّم أو بتأخير. والزاي لا تقارن الطاء ولا السين ولا الضاد ولا الدال، بتقدّم ولا بتأخير"²، وفي حسن تأليف حروف الكلمات يقول ابن جني: "وإذا اختلفت أحوال الحروف حسن التأليف"³، وأثبت ابن سنان الخفاجي في مؤلفه سرّ الفصاحة شروطاً للحكم على فصاحة الكلمة: "أنّ من شروط فصاحة الكلمة أن يكون تأليفها من أصوات متباعدة"⁴، فأول شرط من شروط فصاحة الكلمة يضعه ابن سنان في مؤلفه هو

تباعده مخارج الأصوات حيث يقول: " أن يكون تأليف اللفظة من حروف متباعدة المخارج ... وعلة هذا واضحة وهي أن الحروف التي هي أصوات تجري من السمع مجرى الألوان من البصر ولا شك في أن الألوان المتباينة إذا جمعت كانت في المنظر أحسن من الألوان المتقاربة"⁵، وقد أحسن سلفنا وصف عمل أعضاء النطق في المتقارنين بأنه "كمشي المقيد"، فبناء الكلمة من أصوات متقاربة في مخارجها يجعلها ثقيلة ومموجة، تكرهها النفس ولا تكاد تسيغها، مثل كلمة المعخع فقد جعل منها اللغويون مثلاً يضرب للدلالة على رداءة النسيج وبشاعة التأليف، حيث حشدت فيها مجموعة من الأصوات المتلامسة المخارج مما يجعل نطقها غاية في الصعوبة، ومثلها كلمة مستشزرات في قول امرئ القيس، وفي تعريف الصوت اللغوي أثبت الباحثون أن أشمل وأدق تحديد له ذلك الذي وضعه ابن جني "اعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تُثنيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها"⁶، فقصده بالصوت هنا الصوت الخام، الذي يعد نواة الصوت اللغوي، فإذا اعترض له في المخرج أصبح حرفاً.

من خلال هذه المنطلقات الأصيلة نجد أن الجانب الصوتي من الكلام يمثل جانباً مهماً من جوانب اللغة وأساساً من أسس التواصل اللغوي الذي يبنى عليه فنُّ النطق بالكلام على الصورة التي توضح الألفاظ وتكشف القناع عن المعاني، وتؤثر في المستمع لينجذب إلى المؤدى بكل حواسه السمعية والبصرية والشعورية حتى تتم دورة الكلام ويحدث التواصل، فالنظريات المقدمة من طرف علمائنا وحرصهم على أن يكون نسيج كلمات اللغة مؤلفاً من أصوات متباعدة المخارج، له أهميته في خدمة مبدأ السهولة واليسر في النطق والسمع "والطفل أيضاً في نطقه يلتبس أيسر الطرق، وما لا يكلفه جهداً عضلياً"⁷ وهو أهم مطلب سلكه العرب في كلامهم فُقر مخارج بعض الحروف مثل (الجيم والظاء)، (القاف والغين)، (الزاي والطاء والسين والضاد والذال)، يؤدي إلى صعوبة وعسر في النطق إضافة إلى عدم استساغة الأذن لها، حيث لا نجد كلمة في العربية تجتمع وتتوالى فيها هذه الحروف لصعوبة النطق بها مجتمعة، عملاً بمبدأ اليسر والسهولة في النطق. وحسن اللفظ في السمع وحلاوته وقبول القلب له مقرون بسهولة مخارج حروفه " فالعنى إذا اكتسى لفظاً حسناً وأعاره البليغ مخرجاً سهلاً، ومنحه المتكلم دلاً متعشقا صار في قلبك أحلى ولصدرك أملى"⁸، فالافتداء بالنظريات التي تضمنتها مؤلفات علمائنا العرب

في الجانب الصوتي في حقيقته سنة حميدة ينبغي العودة إليها واستثمارها بشكل واعٍ من طرف المكلفين بالعملية التعليمية، بغية تذليل الصعوبات ووضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تصادف معلّم ومتعلّم اللغة العربية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي يكون فيها التركيز على جانب النطق ضرورة ملحة من خلال تعليم نطق الصوامت (الحروف) من مخارجها الصحيحة مع جميع الصوائت (الحركات) القصيرة والطويلة، والتغيرات التي تطرأ على صورة الصوت الواحد في تركيبه مع غيره من الأصوات، والتفريق بين الأصوات المشتبهة التي تشترك في المخرج كالكاف والكاف، والسين والسين، والزاء واللام، والزاي والصاد، والزاء واللام، حيث نجد أغلب متعلّمي هذه المرحلة يعانون من صعوبات أداء مثل هذه الأصوات.

1- مخارج الأصوات :

اختلف تناول مخارج الأصوات العربية وصفاتها بين الدرس الصوتي القديم والحديث من جهة إحصاء عدد المخارج والمصطلحات المستعملة في تسميتها ووصفها، وسنحاول الوقوف في هذا المقام على ما تناوله القدماء والمحدثين من علماء اللغة في وصف وترتيب النظام المخرجي للأصوات، بالنظر لأهميته البالغة في تعليم اللغة العربية خلال الأطوار التعليمية الأولى .

أ-المخرج لغة: " من الفعل خَرَجَ يَخْرُجُ خُرُوجًا و خَرَجًا ... قال الجوهري : قد يكون المخرج موضع الخروج"⁹.

ب -اصطلاحا: "مكان النطق"¹⁰، أو "التقطعة الدقيقة التي يصدر منها أو عندها الصوت"¹¹ فالمخرج هو المكان المسؤول عن إنتاج الأصوات في أعضاء النطق، فوصفت بعض الأصوات نسبة إلى المخرج المسؤول عن إنتاجها، فمنها الشفوية نسبة إلى الشفتين كصوت الميم، والفاء، والباء ومنها الأسنان نسبة إلى الأسنان كصوت السين، والصاد ومنها اللثوية نسبة إلى لثة الأسنان كصوت التاء...إلخ.

2- عدد المخارج وترتيبها:

يشير الدارسون إلى أنّ الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: 175 هـ) هو من ابتكر تصنيف الأصوات انطلاقا من مخارجها، وحقّق القول في مساحاتها، ووضع كلّ صوت موضعه في تتبّع فريد لم يستطع العلم الحديث أن يتخطاه بكلّ أجهزته المتخصصة، ففي تدوّقه للأصوات وضع حروف العربية ضمن مخارج صوتية معينة بحسب مدارج مقدّرة من أقصى الحلق حتى إطباق

الثَّفة في الميم. وصنّف هذه المخارج إلى عشرة أصناف: "الأول: (ع ، ح ، هـ ، خ ، غ)، الثاني: (ق ، ك)، الثالث: (ج ، ش ، ض)، الرابع: (ص ، س ، ز)، الخامس: (ط ، د ، ت) السادس: (ظ، ث ، ذ)، السابع: (ز ، ل ، ن)، الثامن: (ف ، ب ، م)، التاسع: (و ، ا ، ي) العاشر: (همزة)"¹²، ومن بعد الخليل قدّم ابن جني تفصيلات وإضافات حول مخارج الأصوات ومسؤوليتها في أداء الحروف؛ إذ صنّف مخارج الحروف إلى ستة عشر مخرجا "في الحلق، ووسط الحلق، وما فوق الحلق أدنى الحلق إلى مقدم الفم، ومن وسط اللسان، ومن أول حافة اللسان ومن حافة اللسان إلى منتهى طرف اللسان والحنك ، وبين طرف اللسان وأصول الثنايا والثنايا"¹³.

أمّا ترتيب المحدثين للأصوات فقد كان عكس الترتيب التصاعدي الذي جاء به القدماء، حيث إبتدأ الترتيب من الشفتين انتهاءً بالحنجرة أو أقصى الحلق، في عشرة مخارج: "الأصوات الشفوية: الباء و الميم و الواو ، الصوت الشفوي الأسنانى: الفاء، الأصوات الأسنانية وهي: الثاء و الذال و الظاء، الأصوات الأسنانية اللثوية : التاء و الدال و الطاء و الضاد الحديثة و السين و الزاي و الصاد، أصوات لثوية: النون و اللام و الراء، أصوات لثوية حنكية: الجيم و الشين و البياء و تسمى أيضا الغارية أو الشجرية، الأصوات الطبقيّة، أو حروف أقصى الحنك : الحاء ، الغين ، الكاف، الصوت اللهوي : القاف، الأصوات الحلقية : العين و الحاء، الأصوات الحنجريّة : الهمزة و الهاء"¹⁴

إنّ فهم هذه المبادئ يُعين بلا شكّ المعلّم على أداء رسالته وتعليم اللّغة العربيّة بدقائقتها الصوتيّة الوظيفيّة، وتوضيحها للمتعلمين عبر الأداء و الشّرح، وتصحيح العيوب التي قد يصادفها داخل الصفّ، عبر الأداء الجيد للأصوات، كما تتأتّى للمعلّم من خلال فهمه لمبادئ الفكر الصوتي العربي إحساس يستطيع به الكشف عن بعض الأخطاء النطقية لدى المتعلّمين والقدرة على وضع حلول لما قد يصادفه من مشكلات عبر استثمار معارفه في المجال الصوتي ومساعدة المتعلّم على تجاوز العقبات النطقية التي تواجهه؛ فالدرّاية بالأعضاء المسؤولة على تأدية الأصوات وكيفية تشغيلها هو السبيل الوحيد لمساعدة المتعلّم على الأداء السليم للصوت، مهما كان العيب النطقي الذي يعانيه من خلال التدرّج معه بالشّرح في تشغيل العضو المسؤول عن أداء كل صوت، والانتقال من الأصوات السهلة إلى الصعبة حسب الترتيب المخرجي الذي أتت به النظريات الصوتيّة العربيّة، ثمّ الانتقال إلى المستويات الأخرى الصرفيّة والتركيبية إلى غاية التحكّم

في المكتسبات الأساسية، فمعرفة المعلم لمبادئ الفكر الصوتي العربي كمخارج الأصوات وصفاتها ونظام اجتماعها وتماثلها وتقاربها ونظام افتراقها، سينعكس إيجاباً على المتعلمين بسماعهم الأداء اللغوي والتبرة الصوتية الصحيحة، والتنغيم المثالي للجمل، الذي يُعينهم على فهم الدلالة، لأنّ أهم عوامل اكتساب اللغة هو السماع الصحيح، والمتعلم مقلد مثالي لما يسمعه؛ فالمعلم في الأطوار التعليمية الأولى يلعب دوراً حاسماً وحساساً لأنّه يمثل القدوة الشفوية للمتعلمين بإعطاء أهمية للجانب المنطوق من اللغة، والتركيز على حسن النطق والتلفظ بالأصوات والإسراع للارتقاء بالمهارة الشفوية عند المتعلمين، لأنّ الاهتمام بالمنطوقات بدرجة أولى يعني الالتزام بالترتيب الطبيعي للغة التي كانت أصواتاً منطوقة قبل أن تكون مكتوبة. والسبيل الوحيد لمعرفة مخارج الأصوات وحسن أدائها وتعليمها للمتعلمين الذين يجدون صعوبة في أداء بعضها، نجده ماثلاً في مؤلفات علمائنا العرب كالخليل بن أحمد وابن جنيّ الذي دلّنا على طريقة معرفة مخارج الصوت وحسن أدائه بقوله: "وسبيلك إذا أردت اعتبار صدى الحرف أن تأتي به ساكناً لا متحركاً؛ لأنّ الحركة تُقلق الحرف عن موضعه ومستقرّه، وتُجذبُه إلى جهة الحرف الذي هي بعضه، ثم تدخل عليه همزة الوصل مكسورة من قبله؛ لأنّ الساكن لا يمكن الابتداء به فنقول: إك. إق. إج، وكذلك سائر الحروف"¹⁵.

ثانياً: وظيفة الدرس الصوتي العربي في تعليمية اللغة العربية:

تستثمر اللسانيات التطبيقية النظريات المتوصل إليها في البحث اللغوي ووضعها موضع التطبيق؛ ويتضح دورها بصورة أكبر في ميدان تعليم اللغات، وقد عرّفها كوردنر (Corder) بأنه: "استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه"¹⁶، في حين يرى أحمد حساني أنّ اللسانيات التطبيقية هي "استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداماً واعياً في حقول معرفية، مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات"¹⁷، وما يخدم ورقتنا البحثية هي تلك القوانين والنظريات الصوتية حول اللغة العربية، التي طرقتها علماءنا العرب قبل غيرهم، والتي تُعدُّ أرضية خصبة، ومهيأةً صالحة للاستثمار، توضع بين أيدي المعلم لاستغلالها في نشاطه لتحقيق أفضل النتائج في مجال تعليم اللغة العربية؛ حيث يوضح كوردنر (Corder): "وتوفّر اللغويات مجموعة متزايدة من المعارف العلمية حول اللغة، وهذه المعارف بمثابة الموجّه لنشاط معلم اللغة"¹⁸، فالعودة إلى النظريات والمبادئ

الصوتية التي جاء بها الدرس الصوتي العربي واستثمارها، ووضعها موضع التطبيق الفعلي في النشاطات التعليمية للإفادة منها، يُعدُّ من الحلول الكفيلة التي من شأنها تيسير عملية التعلم وتحبيب العربية للنفوس وجعلها سهلة سلسة مواكبة لمقتضيات العصر الذي يقتضي السرعة في الأداء والبساطة في التعبير؛ ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق إعداد المعلمين وتمكينهم من الدرس الصوتي العربي، وفي هذا المقام يستوقفنا وعي عبد الرحمن حاج صالح بالدور الأساسي الذي يضطلع به المعلم في إنجاح العملية التعليمية، بأن يكون له "تصوّر سليم للغة حتى يحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة، واللسانيات العربية بصفة خاصة" ¹⁹ والتعليمية الحديثة لا تؤمن بعملية تكديس المعارف بقدر تفعيل المعرفة لذلك "أوصت كثير من المؤتمرات العربية بضرورة العناية بكفاية المعلم باعتباره محرك العملية التعليمية" ²⁰ التي أصبحت تتطلب تقنيات ومهارات من أجل إيصال المعرفة إلى المتعلم بعد "أن يكون قد تم اكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله في طور التخصص، وأن يكون له تصوّر سليم للغة حتى يحكم تعليمها" ²¹ فتعليم اللغة لا بد أن يقوم أولاً على معرفة المعلم لما سيُعلمه، مع مراعاة الطرح الصوتي العربي الذي ينشُد السهولة واليسر والارتقاء بالمتعلمين للتعبير عن الأغراض اليومية والمفاهيم العلمية والثقافية وكل ما يختلج في نفوسهم، وقد تم اختيار كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي تحديداً كمدوّنة لإقامة الدراسة باعتباره أول كتاب يصادفه المتعلم بحياته العلمية، ليأخذ منه أولى المبادئ في تعلّم العربية، انطلاقاً من أولى مستوياتها وهي الأصوات، فيتعلّم المهارات الأساسية المتمثلة في الاستماع، والقراءة والتعبير الشفهي، والكتابة، فبيني منها كل تعلّماته اللاحقة، هذه المرحلة بالذات التي تتطلب عناية كبيرة بالجانب الصوتي ودراية واسعة من طرف المعلمين بالتّظريات اللغوية التي أسّس لها علماءنا العرب في الدرس الصوتي، وأهمّ سؤال يتبادر للذهن: ماهي المهارات الأولى التي يجب إكسابها لمتعلمي السنة أولى ابتدائي؟، وسنعرض لهذه المهارات حسب أولويتها من الأهمية:

1- مهارة الاستماع:

لعلّ أولى المهارات التي يجب إكسابها لمتعلم هذه المرحلة تتمثل في مهارة الاستماع باعتباره "الوسيلة الأولى التي اتّصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، عن طريقه

يكتسب المفردات، ويتعلّم أنماط الجمل والتراكيب ويتلقّى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة، كاللغة وكتابة²²، والاستماع الجيد من أهمّ شروط التعلّم الجيد، والاستماع الجيد مرهون بالمعلّم الذي أوتي فنّ الإلقاء وحسن أداء الأصوات منفردة أو داخل التركيب بعد العِلْم بمخارجها وصفاتها ومميّزاتها ووظيفتها، حتّى يتمكّن من إسماعها لمتعلّميّه على وجهها الأصحّ وقد أحرّيت البحوث من أجل قياس نسبة ما يتعلّمه الأطفال عن طريق الاستماع، وانتهت إلى " أنّ ما يتعلّمه الأطفال عن طريق الاستماع يفوق بكثير ما يتعلّمونه عن طريق باقي المهارات"²³، وكما هو معلوم فإنّ جميع الأطفال يكتسبون لغتهم الأولى من بيئتهم عن طريق الاستماع ويدخلون المدرسة بمعجم مفرداتي لا بأس به تختلط فيه العامية بالفصحى في الغالب، وقوانين نحوية لا تختلف كثيرا عن اللغة الفصيحة، تبقى حاجتهم إلى تحصيل معارف لغويّة، ليرتقوا بلغتهم وفق ما حدّدته الأهداف التعليميّة.

2- مهارة التعبير:

يفرق في العلمية التعليميّة بين نوعين من التعبير؛ التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، وما يهتمّنا في هذه الورقة البحثية هو التعبير الشفوي في مثل هذه المرحلة من التعلّم لأنّ مهارة التعبير الكتابي مؤخّلة إلى مستويات تعليميّة لاحقة، وكتاب اللغة العربيّة للسنة أولى ابتدائي غنيّ بالمشاهد والصّور التعبيريّة التي وضعت خصيصا لتنمية مهارة التعبير وتطويرها؛ حيث "يجب أن يتّجه تعليم التعبير بالمرحلة الابتدائيّة إلى تمكين المتعلّمين من القيام بجميع ألوان النشاط اللّغوي الذي يتطلّبها المجتمع"²⁴، ولما كان متعلّم السنة أولى ابتدائي بحاجة إلى تعلّم النطق السليم، فعلى المعلّم إعطاء الفرصة لمتعلّميّه للتعبير عن المشاهد والصّور التي يحتويها الكتاب ويقف مصحّحا مصوّبا لأخطائهم عن طريق المحاولة والتكرار والتعزيز؛ فيرسّخ بذلك العادات النّطقية السليمة للأصوات من مخارجها الصحيحة كما أثبتته الدرس الصوتي العربي، فيتأثّى للمتعلّم حسن الأداء والتغلب على المشكلات النطقية التي قد تواجهه.

3- مهارة القراءة:

بعد الحديث عن مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، تأتي مهارة القراءة من حيث أولويّة تعليمها فالاستماع يُساعد على إدراك الموقف التعليمي وما يحتويه من أصوات، وكلمات وتراكيب، ومعاني، فيتهيأ المتعلّم لتقليد ما سمعه ويعبّر عن المشاهد والصّور والمواقف التي يعيشها

ثمّ ينتقل إلى مرحلة قراءة النصّ الذي استمع إليه أو عبّر عنه شفويًا، فيربط الأصوات والكلمات التي سمعها و المشاهد الماثلة أمامه بما سيقوم بقراءته من نصوص وكلمات باعتبار القراءة نشاط حيوي " يتّصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق، ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤًا خاصًا، فنجد في القارئ يقظة وتأملاً وتفردًا، كما يبدو في ملاحظه علائم الجهد والاهتمام"²⁵، ولا شكّ في أنّ متعلمي السنة الأولى سيواجهون صعوبات في قراءة النصوص والكلمات، باعتبار الكتابة صورة تقريبية فقط للنطق وكذا التشابه الكبير في نطق بعض الحروف كالضاد والطاء والصاد والسين...، وتشابه بعض الكلمات في الرسم والتي لا يمكن التمييز بينها إلا من خلال بعض الفروقات البسيطة عبر الصوائت، إضافة إلى بعض الحروف التي أثبتتها الكتابة دون النطق مثل (ال) الشمسية، والتغلب على هذه الصعوبات يحتاج إلى مجهود يبذله المعلم، الذي وجب أن تتوفر فيه ألوانا بارعة لتيسير الطرق التي تؤخذ بها أيدي الأطفال إلى إتقان القراءة بأنواعها الصامتة والجهريّة.

4- مهارة الكتابة:

تمثّل الكتابة ضرورة تعليمية مثل مهارة الاستماع، والتحدث، والقراءة، باعتبارها وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي بين الأفراد لنقل الأفكار وفهم الآخرين، وكانت الكتابة مبخلة على مرّ العصور ولم تتزحج مكانتها إلى غاية الوقت الحالي، فرغم التطور التكنولوجي في مجال المعلوماتية تبقى الكتابة وسيلة أساسية للولوج إلى مختلف البرامج أو التحدث عبر مواقع التواصل ويرتكز تعليم الكتابة في العناية بثلاثة أمور: "قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائيًا وإجادة الخط وقدرتهم على التعبير عمّا لديهم من أفكار"²⁶، وفي السنة الأولى يُندرج بالمتعلم بدءًا بتعليمه كيفية الجلوس في وضعية مناسبة، وكيفية مسك ووضع الكراس أمامه والانتقال به من السهل إلى الصعب، وهنا يتجلى دور المعلم في تصحيح الوضعيات تمهيدًا للأداء الصحيح ويُندرج كذلك بالمتعلم في كتابة الحروف - حسب المختصون- من خلال: "بدء المعلم بالكتابة النموذجية للحروف، ثم كتابة الحرف بشكل منفصل، ثم الانتقال إلى كتابة المقطع بالكلمات"²⁷ فيكون أداء المعلم نموذجًا يحتذى به المتعلم ويقلّده للتمكن من رسم الحروف في وضعياتها المختلفة والانتقال إلى كتابة المقاطع بالكلمات.

ثالثًا: الكتاب المدرسي :

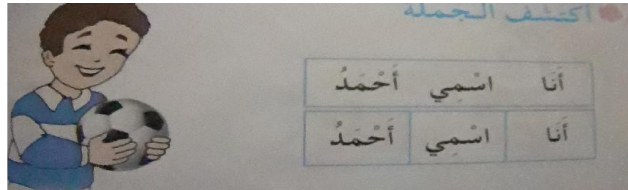
من المتعارف عليه أنّ الكتاب المدرسي هو أحد الوسائل التعليمية التي لا بدّ منها في كلّ مرحلة من المراحل التعليمية فهو يلازم المتعلّم طيلة مشواره الدراسي يكتسب منه مفرداته ويشري معارفه بما يتماشى مع قدراته وتموّه الفكريّ والنفسيّ، وما يلائم محيطه الاجتماعي والثقافي والأخلاقي فهو: "يجسّد منهاجا دراسيا يعرض محتويات مهيكلة ومكيفة مُعدّة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعلّمي التعليمي ... ويقدم في شكل دروس مع موضحات وأشكال بيانية وخرائط مرافقة بقواعد وأمثلة وتمارين متبوعة في بعض الأحيان القليلة بحلول"²⁸، فمن خلال الكتاب المدرسي يجني المتعلّم معارفه بدءا بتعلم الاستماع، والتعبير، والقراءة، ومن ثمّ الانتقال إلى إجادة ممارساته، ومهاراته، وكل ما من شأنه إثراء قائمته السلوكية وكفاءاته التي تجعله مستعدا لمواجهة الحياة وفق تدرج يراعي حاجاته وحاجات مجتمعه .

ومادة اللّغة العربيّة بكتاب السنة أولى من التعليم الابتدائيّ قُسمت إلى ثمانية مقاطع ورزعت خلالها النصوص في شكل وحدات، وقد "اختيرت عناوينها ومواضيعها بما يخدم قضايا تؤكّد عليها مناهج الجيل الثاني (القيم، الكفاءات العرضية، البعد الوطنيّ الجزائريّ...) "²⁹. حيث لم يكن اختيار الوحدات بطريقة عشوائية أو بمحض الصدفة وإنما كان اختيارا واعيا اقتضته معايير منهجية لخدمة الأهداف ومعايير نفسية تتعلّق بالمتعلّم وقدراته، ومعايير تتعلّق بالشكل والمضمون؛ إذ "لا يمكن تصوّر محتوى لمقرّر في تعليم اللّغة إذن دون اختيار.. فلا يكون الاختيار عشوائيا أو ذاتيا أو حسبما تسوقه الصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق منهج علمي"³⁰، ولعلّ أهمّ ما ينبغي مراعاته في اختيار نصوص السنوات الأولى من التعلّم هو جانبي الشكل والمضمون؛ إذ يتعلّق الشكل بجانب اختيار المفردات والتراكيب وطول النصّ، أمّا المضمون فيتعلّق بالجانب المعرفيّ والثقافيّ والتربويّ والتفسيّ وملاستها لواقع حياة المتعلّم؛ وقد لمسنا بالمدوّنة نصوصا نابضة بالحياة يغلب عليها النمط الحوارية، وتعبر عمّا يعيشه المتعلّم في حياته اليومية، باستعمال لغة بسيطة وألفاظ متداولة بأصواتها المتلائمة لخدمة مبدأ السهولة واليسر في الأداء الإيجابي الذي يمثله النطق والأداء السلي الذي يمثله الاستقبال والفهم، وتضمنت المدوّنة ثمانية مقاطع: (المقطع الأول: العائلة ، المقطع الثاني: المدرسة ، المقطع الثالث: الحي والقرية، المقطع الرابع:الرياضة والتسلية المقطع الخامس: البيئة والطبيعة، المقطع السادس: التغذية والصحة ، المقطع السابع: التواصل المقطع الثامن: الموروث الحضاري) .

والمقاطع المذكورة تصاحبها ثمانية مقاطع أخرى خاصة بالنص المنطوق تضمنها دليل الأستاذ، ويحتوي كل مقطع منها ثلاث وحدات، وُضعت خصيصاً ليقرأها المعلم "قراءة متأنية معيّنة، منعمّة، بإجاءات مناسبة، واحترام علامات الوقف، وإعادة القراءة عدّة مرّات حسب الحاجة"³¹، ولا شكّ في أنّ استثمار الدرس الصوّتي العربي سيكون له الفائدة الجليّة والعظيمة على حسن أداء المعلم للنص المنطوق الذي يمثّل المنطلق والأرضية الممهدة للانتقال إلى النص المكتوب الذي بين أيدي المتعلّمين، لأنّ هذا الأخير-النص المكتوب- هو مقتطف من أصله المنطوق، فيُتدرّج بالمتعلّم من الاكتساب عن طريق السّماع أولاً، ثمّ الانتقال إلى التأديّة عن طريق القراءة، تماشياً والفطرة التي فطرنا عليها المولى عزّ وجلّ وهو ما يتجلّى في تقديم نعمة السّمع على البصر في آي الذكر الحكيم في قوله تعالى "وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا" الإسراء الآية (36)، والآيات التي قُدّمت فيها نعمة السّمع على البصر عديدة، فعن طريق السّماع الذي يعدّ أوّل المدارك التي يلتقط بها الإنسان لغته تنمو كفاية الطفل اللّغوية، وتهيأ لقراءة النصوص المكتوبة باسترجاع ما سمعه فتتأثّر له القراءة بسهولة عبر ترجمة الرّمز المكتوب إلى أصوات منطوقة كما سمعه من المعلم، لأنّ الطّفل في مثل هذه المرحلة يُعدّ أفضل مُقلّد، وإضافة إلى النص المنطوق تحضر الصورة التعليمية كإجراء وظيفي توضيحي ثاني تطرح نفسها بقوة لتسدعي الأفكار وتستنتق المتعلّم في تكامل؛ حيث يستطيع المتعلّم أن يفهم دلالة النص بسهولة بناء على ما سمعه منطوقاً، فيربط بين المشهد ويسترجع الأفكار والألفاظ، فتنتقل لديه ملكة التعبير عن المشهد، ثمّ ينتقل إلى البناء والقراءة عبر النص الذي كتب بخطّ كبير واضح ضبطت حروفه بالشّكل الكامل حيث "يستخرج المتعلّم الكلمات والجمل من الرّصيد اللّغوي المكتسب في التعبير مع كتابتها على السّبورة وقراءتها بمشاهد وبدونها"³² ثمّ ينتقل إلى استعمال الصّيغ اللّغوية، ليتمكن من فهم وتعلّم هذه الصّيغ عبر النصّ باعتباره وحدة تعلّميّة يضمّ مهارة الاستماع، والقراءة، والصّيغة اللّغويّة المراد تعلّمها، وهذا نموذج عن أوّل نص تضمنته المدوّنة



ويدعم كل نصّ بنشاط تابع للقراءة يكشف من خلاله المتعلّم الجمل بفصلها عن النصّ؛ حيث تكتب الجملة كاملة ثم تحلّل إلى عناصرها؛ مثل:



حيث يصاحب هذه الجملة صورة تعبر عن شخص أحمد يربطها المتعلّم بالجملة حتى يسهلّ عليه التنبؤ بالجملة قبل قراءتها، وبعد اكتشاف الجمل، ينتقل المتعلّم إلى اكتشاف كلمات مثل: أمي - خديجة - أحمد... الخ، وتصحب هذه الكلمات صور خاصة بكل شخصية، يحاول المتعلّم قراءتها بعد استماعه لقراءة المعلم، ثمّ يثبت المتعلّم قراءة الكلمات التي كتبت بخط أكبر في آخر صفحة النشاط دون صور مصاحبة لتنمية قدرته في التركيز على الحروف وتهجيتها دون تدخل تلك الصور المساعدة، واعتمد في الكتاب طريقة الوحدات التعليمية التي يُطلق فيها من الكلّ الذي يمثله النصّ وصولاً إلى الجزء الذي يمثله الصوت، عن طريق الوحدات التي تندرج ضمن المقاربة الحديثة في التعليم (المقاربة النصية)، التي تمثل اختياراً بيداغوجياً واعياً؛ "حيث يتمكن المتعلّم من إثراء رصيده اللغوي، ويستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات

يكتشف خصائص النصوص، يتعلّم التحليل، يكتشف قيما خلقية واجتماعية³³ وهو ما نبّه إليه سلفنا في تعليم الأطفال بالانتقال من الكلّ إلى الجزء، مثل ما نلمسه عند ابن سينا (ت 427 هـ) في قوله: "ينبغي أن يروي الصبي الرجز ثم القصيدة فإن رواية الرجز أسهل وحفظه أمكن لأنّ بيوته أقصر، ووزنه أخفّ، ويبدأ بالشعر بما قيل في فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل وعيب السخف وما حث فيه على برّ الوالدين واصطناع المعروف وقرى الضيف وغير ذلك من مكارم الأخلاق"³⁴، فلم يقل ينبغي أن يعلم الطفل الحروف ثم الكلمات، ثم النحو، والبلاغة وإمّا دلّ المهتمين بالجانب التعليمي على اتخاذ النصّ في صورته الكاملة كمطيّة تُدرّك بها المعارف من تراكيب وكلمات وأصوات وفنون لغوية، فقد كان بنظره الثاقبة سبّاقا لما جاءت به النظريات اللسانية الحديثة، وأدرك بفكره التعليمي التربوي التّأقّد أهمية النصّ ودوره الفعّال في اكتساب اللّغة وتعليمها، وقد نبّه كذلك على مراعاة الجانب التّفنسي بالتدرّج في تعليم اللّغة بالانتقال من السّهل البسيط نحو المركب والاعتماد على النصوص القصيرة تماشيا وعمّو الطّفل، وفي الجانب الاجتماعي يُركّز على المواضيع الأخلاقية التي تخدم الأسرة والمجتمع وفي الجانب التربوي التعليمي تُدرّس المواضيع التي تحثّ على الاجتهاد في طلب العلم وذمّ الكسل والجهل، باعتبارها مواضيع أساسية في مراحل التعليم الأولى لبناء شخصية قويّة سويّة، وقد لمسنا ذلك بالمدوّنة؛ إذ كانت الوحدات في جميع المقاطع عبارة عن نصوص قصيرة، وبسيطة مشكولة شكلا كليّا، لمساعدة المتعلّم على القراءة السليمة، معبرة في مجملها عن حياته اليومية، أمّا عن النمط الغالب فهو النمط الحوارية بين شخصين أو أكثر في عبارات قصيرة تتلوّن بين إخبار وتقرير واستفهام وتعجب، ونفي، وطلب وأمر، ونهي، وهذه الألوان التعبيرية تجسدها اللّغة المصاحبة للكلام أو ما يسمّيه العلماء بالفونيمات فوق المقطعية، التي تظهر في الأداء ولا تظهر في الكتابة و المتمثلة في مجموعة من الظواهر الصوتية الصّورتية لخدمة الدّلالة والإفهام كالتّبر، والتّنعيم والوقف، التي ترتبط جميعها بالمقطع الصوتي، ولا يمكن أن تُؤدّى أو تُدرّس دون الاعتماد على المقاطع الصوتية، حيث " يتوقف فهم المعنى في حالات كثيرة على الطريقة الصوتية (الإيقاع والتنعيم) ومن هنا تبرز أهمية دراسة اللغة المنطوقة"³⁵، ويرى السيوطي (ت 911هـ) "أنّ التنعيم حقيقة صوتية نطقية في تأويل المعنى"³⁶، الأمر الذي يفرض على المتعلّم أن يكون ملّمًا بهذه الجوانب الصوتية الهامة والعودة إلى النظريات الصوتية العربية، لأنّ المقطع في الدرس الصوتي يمثل الأساس لكلّ الدّراسات الصّوتية

والصرفية والتحويلية والدلالية، كما أنه يمثل الميزان الذي يميز الكلمة العربية من غيرها؛ حيث ترجع أهمية المقطع كما أشار إليه أحد الباحثين " بأنه الحقل الذي يظهر فيه التبر سواء أكان نَبْر كلمة أو نَبْر جملة ويشترك في الدلالة إلى جانب معرفة طبقة الصوت التي ترتبط بالمقطع من ناحية الصعود والهبوط"³⁷، وقد أثبتت البحوث أنّ المقطع الصوتي يساعد على تعلّم القراءة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، وبالذات في تعرّفهم على المقاطع الصوتية في الكلمات الجديدة غير المألوفة، لأنهم يجدون صعوبة في إعادة هذه الكلمات، ولذلك فالمقطع الصوتي يساعد على تنمية القراءة لدى هؤلاء الأطفال.

1- تنظيم المقاطع التعليمية:

أما عن ترتيب المقاطع فقد اعتمد فيها الترتيب المنطقي، بالتّخاذ محور البيئة والمحيط القريب من الطّفل معياراً لاختيار وترتيب النّصوص، ابتداء من العائلة، ثمّ المدرسة، ثمّ الحي والقرية، ثمّ البيئة والطبيعة، انتهاءً بالموروث الحضاري، وكأنّه تدرّج يساير نموّ الطفل الذي يبدأ رحلته الاجتماعية انطلاقاً من العائلة، ثمّ يتطوّر نموه العقلي والجسدي شيئاً فشيئاً، حتى يصبح مؤهلاً للخروج من البيت العائلي لتحقيق حاجته من التعلّم مع أقرانه، ثمّ المدرسة التي تعتبر ثاني بيئة بعد الأسرة يكتسب منها ما يؤهله للانتقال إلى بيئة أخرى أكثر توسعاً وهي المحيط القريب من الطفل الذي يمثله الحي والقرية، فيعيش عبر النصوص مواقف تواصلية اجتماعية تؤهله للانتقال من بيئته العائلية بدءاً من المنزل إلى بيئة أكثر توسعاً وشمولاً في رحلة التعلّم على العالم من خلال البيئة والطبيعة والموروث الحضاري .

2- اختيار المفردات:

لا بدّ أن يكون اختيار النصوص مبني على قائمة الكلمات من حيث السهولة والتداول والاستعمال وقابليتها للاستدعاء والتذكّر، حتّى لا يكون الاختيار عشوائياً مبني على الحدس؛ إذ "ليس من شكّ في أنّ معجم أيّة لغة يشتمل على عدد هائل من الكلمات؛ فالاختيار مسألة حتمية، وهو لا يمكن أن يكون نافعا في التعلّم إلاّ إذا كان مستندا إلى معايير موضوعية"³⁸، ولعلّ أهمّ المعايير التي ينبغي مراعاتها في اختيار المفردات ما يمثله مبدأ الشّيع والسهولة وقابلية الاستدعاء، حتّى تكون فصاحة المدرسة هي الأقرب إلى الاستعمال والتداول وتكون في متناول المتعلّم بمعنى أن يكون أقرب إليها وأميل، ويتحقّق ذلك بالعودة إلى حقيقة

اللغة العربية وجماليتها وحقيقة استعمالها القائمة أساساً على مبدأ السهولة والبساطة، عبر انتقاء الألفاظ الوظيفية السهلة، التي تتوفر على شروط الفصاحة التي أحسن سلفنا توضيحها وتبيينها في طرقهم للدرس الصوتي، وتسجيلهم لنظريات وشروط لا يُستحسن الخروج عنها في نظام اجتماع وافتراق حروف الكلمة، حتى تكون سهلة النطق، وتستسيغها الأذن، وترتاح لها النفس عن طريق الاختيار الواعي للكلمات التي يكون تأليف أصواتها من حروف متباعدة، ومن خلال تفحص المدونة وقفنا على مراعاة مجموعة من المبادئ والشروط؛ حيث تم توظيف بكل وحدة تعليمية أسماء الأماكن، والشخصيات، والمسميات القريبة من مدارك المتعلم الحسية التي ألفها، مثل (المطبخ- غرفة النوم- المدرسة- الساحة- الحي- القرية- المزارع- الحقل- وراء- أمام- تحت- فوق- هنا- هناك- شجرة- غابة...)، وأسماء الشخصيات مألوفة كذلك (الأم- الأب- أختي- الجدة- الجد- معلمي...)، كما كانت أسماء الأعلام مألوفة تتوافق مع أسماء العصر (أحمد- خديجة- بلال...)، أسماء الأشياء حسية يستطيع المتعلم استحضارها (طاولة- سرير- خزانة- مكتب- صحن- ملعقة- كتاب- محفظة- كراس- كرة- حليب- وجبة- لوحة- حاسوب- جهاز- لوحة رقمية...)، كل تلك المسميات مدعمة بصور يهتدي بها المتعلم لاستنطاق الرموز دونما عناء، خصوصاً أمام عدم اكتمال نموه العقلي، وافتقار معجمه ورصيده اللغوي في هذه المرحلة العمرية التي تكون فيها الصورة ملهمة لما تكتنزه من شحنات إخبارية تبعث الروح في النص المائل وتجعل المعرفة حسية، فتتكاثر الصورة مع النص، فتتأني القراءة ومن خلالها اكتساب اللغة وتحصيل المعرفة، فالفاظ المدونة لم تخرج عن الاستعمال الحقيقي واليومي للمتعلمين فحققت بذلك المبدأ النظري في الاختيار القائم على الشبوع والاستعمال والتداول، والاستجابة لما يحتاجه المتعلم للتعبير عن أغراضه اليومية والتعبير عن المفاهيم العلمية والثقافية التي يعيشها في عصره، كما روعي فيها جانب فصاحة الكلمة القائم على مبدأ تباعد مخارج الحروف المتجاورة لتحقيق تألف الحروف وتلاؤمها، لتكون أسهل في النطق وأحلى في السمع؛ ومن خلال العينات المفرداتية وقفنا على مجموعة من الملاحظات:

- أغلب ألفاظ المدونة ثلاثية ورباعية يسهل على المتعلم قراءتها تحقيقاً للنظرية الصوتية العربية في مبدأ السهولة والبساطة التي من شروطها "أن تكون الكلمة معتدلة غير كثيرة الحروف فإنها متى زادت عن الأمثلة المعتادة قُبحت وخرجت عن وجهه من وجوه الفصاحة"³⁹.

- ألفاظ المدونة غنيّة بحروف الذلق (ر، ل، ن) وحروف الشفتين (م، ب، ف) المعروفة بسهولة مخرجاً وخفتها أداءً تناسب طفل المرحلة التعليميّة، ومعلوم أنّها من أوّل الأصوات التي ينطق بها الطفل مثل (ماما- بابا)، إذ تدخل حروف الذلق والشفّتين في تشكيل أغلب الكلمات العربية لقرب مخرجها وسهولة نطقها حيث يرى الخليل: " أن الحروف الذلق والشفوية ستة وهي: ر، ل، ن، ف، ب ... إن وردت عليك كلمة رباعية أو خماسية معرّاة من حروف الذلق أو الشفوية ولا يكون في تلك الكلمة من هذه الحروف حرف واحد أو إثنان و فوق ذلك فاعلم أنّ تلك الكلمة محدثة مبتدعة، ليست من كلام العرب⁴⁰.

- ألفاظ المدونة مؤلفة من حروف متباعدة المخارج، يستطيع المتعلّم أدائها بسهولة ويسر، وهي أهم نظرية صوتية جاء بها الدرس الصوتي العربي.

- جاءت الألفاظ متدرّجة في تسلسلها تماشياً مع تنظيم الوحدات، حيث ينتقل المتعلّم من المعجم الوظيفي الأقرب إليه المتمثل في معجم العائلة (الأب، الأم، الجد، الجدة، الأخت، الأخ...)، لينتقل إلى معجم المدرسة (معلمة، مدرسة، مكتب، كراس، كتاب...)، ثم المعجم الاجتماعي (القرية، شوارع، حقل، تسليّة...)، وصولاً إلى الموروث الحضاري والتعرف على أهم المناسبات الوطنية التاريخية والدينية، فمن خلال النصوص المرتبة ترتيباً منطقياً يبدأ المتعلّم رحلته انطلاقاً من أسرته متجهاً إلى المدرسة ليتعرف على أجوائها، ثم يتّجه إلى الحيّ، والقرية، ثم يبتعد ليتعرّف على بيئة أوسع.

بعد استماع المتعلّم للنص المنطوق، والتعبير عن المشاهد، وقراءة النصوص ينتقل لتعلّم مهارة الكتابة عبر تعلّم رسم الحروف، في حالاتها الثلاثة؛ في أوّل الكلمة ووسطها، وآخرها مع مختلف الحركات القصيرة والطويلة؛ حيث يبدأ المتعلّم في تعلّم على رسم الحروف وفق ترتيب منهجي اعتمد فيه على الترتيب المخرجي التنازلي من الشفتين إلى الحلق، تماشياً ومبدأ السهولة واليسر؛ باعتبار أنّ أوّل الأصوات التي يتعلّمها الطفل نطقاً في بداية حياته هي الأصوات الشفوية، وهو ما لمسناه محسّداً في المدونة؛ حيث يبدأ المتعلّم في رسم حرف الميم كما تضمنته المدونة:



فيتعلّم كتابتها ونطقها مع الحركات القصيرة والطويلة، ثم ينتقل إلى تعلّم رسم حرف الباء في وضعياتها المختلفة (ب، سب، ب، با، بو، بي) ونطقها مع الحركات الطويلة والقصيرة، ثم ينتقل إلى تعلّم رسم حرف الراء، يليه حرف اللام، يليه التاء، ثم الدال، ثم يتدرّج مع تعلّم رسم بقية الحروف.

فالانطلاق من تعلّم رسم الحروف الشفوية، وبعدها اللثوية (الدال والتاء)، ثم التدرج إلى باقي الحروف، لم يكن اختيارا عشوائيا أو بمحض الصدفة، وإنما كان اختيارا واعيا ومقصودا تماشيا والنمو العقلي واللغوي لمتعلّم المرحلة؛ وهو ما عبّر عنه إبراهيم أنيس: "ورغم أنّ المحذّين من علماء الأصوات قد أجمعوا على أنّ الطفل يبدأ النطق بما يسهل عليه، قد اختلفوا بعض الشيء في ترتيب الأصوات اللغوية، من حيث سهولتها على الطفل. على أنّهم جميعا قد اعتبروا الأصوات الشفوية كالباء والميم من أوائل الأصوات التي يستطيع الطفل النطق بها.. حتى يكون قد مهر في تكرير مقاطع تماثلة مثل (د د د)" ⁴¹.

خاتمة:

تُعدُّ المرحلة الابتدائية في حياة المتعلّم مرحلة حاسمة لاكتساب لغة سليمة فالانتقال بالطفل الذي لا عهد له بالكتاب ولا يعرف الحروف، ولا يُحسن مسك القلم إلى تلميذ يستطيع القراءة في نهاية السنة ويحسن كتابة ألفاظ وجمل ويفهم مدلولها، يتطلب توفّر جهود مشتركة بين المعلّم الذي له الدور الأساس مع المساهمة الفاعلة والمستمرّة للأسرة في متابعة الطفل والوقوف بجانبه ومساعدته، بالنظر إلى طبيعة طفل هذه المرحلة الذي يحتاج إلى من يسانده ويدعمه إلى غاية اتضاح معالم الطريق المؤدية إلى التعلّم، وفي هذه المرحلة بالذات يتجلى دور المعلّم كمحور فاعل في العملية التعليمية، فما عليه إلا أن يكون مُدرّكًا بشكلٍ واعٍ لأهمية الجانب الصوتي في تعليم العربية، وأن يلتزم في الأبحاث الصوتية لعلمائنا العرب معالم الطريق الموصلة إلى عملية تعليمية ناجحة لفائدة تلاميذ الأقطار الأولى، وقد خرجنا من خلال هذه الورقة البحثية بمجموعة من المقترحات التي نراها ضرورية لمعلّم اللغة العربية للارتقاء بتعليمها خاصة في الأقطار التعليمية الأولى، وفق ما جاءت به الدراسات الصوتية العربية، والتي نوردتها في ما يأتي:

- ضرورة اطلاع معلّم اللغة العربية على نظريات الدرس الصوتي العربي، حتى يكون على دراية ومعرفة بمخارج الأصوات والأعضاء المسؤولة على نطقها: (شفوية، وأسنانية، ولثوية، وأسنانية لثوية،

ولهوية، وحلقية، وحنجرية؛ وهذا من أجل تذليل الصعوبات النطقية التي يعانيها بعض متعلمي المراحل التعليمية الأولى والتمكّن من تصحيحها وتصويبها بطريقة فعّالة ونهائية .

- الاطلاع على شروط فصاحة الكلمة العربية التي حددها علماءنا العرب، والتي تقوم في أساسها على مراعاة التباعد المخرجي للأصوات المكوّنة للألفاظ، لأهميته في خدمة مبدأ السهولة واليسر في النطق والسمع ، والعودة إلى حقيقة اللّغة العربية وجمالها وحقائق استعمالها وتطبيقها في أثناء العمليات الصّفية، حتّى تكون فصاحة المدرسة أقرب إلى الاستعمال والتداول، ويكون المتعلّم إليها أميل، لأنّ أصل العربية هو حرصها على تحقيق اليسر والجمال والاستئناس بهدف توفير الجهد وطلب السّهولة في النّطق وتحقيق البيان والوضوح في السّمع .

- أن يكون المعلّم على دراية بالمقطع الصوتي وبالفونيمات فوق المقطعية، التي تظهر في الأداء ولا تظهر في الكتابة والتمثلة في مجموعة من الظواهر الصوتية الضرورية لخدمة الدلالة والإفهام كالنّبر، والتنغيم، والوقف، التي ترتبط جميعها بالمقطع الصوتي، الذي يساعد الأطفال على تعلّم القراءة وفهم المعنى.

- فهم حقيقة اكتساب اللّغة الذي يكون منطلقه الكل ممثلاً في النّص، ثم الجملة، ثم الكلمة وصولاً إلى الصّوت؛ حيث يوضّح عبد السلام المسدي ذلك: "وفي أمر اللّغة تنحلّ الدّلالات تدريجياً من الخطاب إلى الجملة إلى الكلمة، فيلّي السمة المميزة التي هي الفارق الصوتي"⁴².

فتعليم اللّغة العربية في الأطوار الأولى من التعلّم يبنّي أساساً على الصّوت الذي تجسّده القراءة التّمودجية التي يؤدّيها المعلّم فيستمع المتعلّم إلى الأداء التسليم لأصوات لغته من مخارجها الصّحيحة، باعتبار أنّ الاستماع أول المهارات الطبيعية في الاكتساب اللّغوي، وقد حقّقت نصوص المدوّنة وظيفيّتها باعتمادها على النّمط الحوارية في جمل بسيطة لا تخرج عن المحيط الاجتماعي للمتعلم، وألفاظ ليست غريبة عن معجمه روعي فيها البعد المخرجي بين الأصوات خدمة لمبدأ السهولة واليسر، وتتجلّى وظيفيّة الدّرس الصوتي العربي في العودة إلى تلك النّظريات والمبادئ الصوتيّة واستثمارها، ووضعها موضع التطبيق الفعلي في النّشاطات التعليميّة من خلال المعلّم الذي ينبغي أن يكون مطلعاً عليها، باعتبارها من أنجع الحلول في معالجة عيوب النّطق وتيسير عملية التعلّم وتجييب العربيّة للنفوس وجعلها سهلة سلسلة مواكبة لمقتضيات العصر الذي يقتضي السّرعة في الأداء والبساطة في التّعبير.

هوامش:

- 1 الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تح: مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي (بيروت)، 1988، ج1، ص47
- 2 الجاحظ: البيان والتبيين، مكتبة الخانجي (القاهرة)، ط7، 1997، ج1، ص69
- 3 ابن جني: الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتاب العلمية (بيروت)، ج1، ص228
- 4 ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، دار الكتب العلمية (بيروت)، ط1، 1982، ص64
- 5 ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، ص24
- 6 ابن جني: سر صناعة الأعراب، تح: حسن هنداوي، دار القلم، (دمشق)، ط2، 1993، ج1، ص6
- 7 إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلومصرية (القاهرة)، ط5، 1975، ص219
- 8 الجاحظ، البيان والتبيين، ص51 .
- 9 ابن منظور، لسان العرب، دار صادر (بيروت)، 1982، ج1، ص249
- 10 تمام حسان:، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية (القاهرة)، 1990، ص84
- 11 كمال بشر: علم الأصوات، دار غريب (القاهرة)، 2000، ص180
- 12 الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية (بيروت)، ط1، ج1، 2003، ص34
- 13 ينظر: ابن جني: سر صناعة الإعراب، ص ص46-48
- 14 ينظر: إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، ص ص47-69
- 15 ابن جني: سر صناعة الإعراب، ص6
- 16 عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية (الإسكندرية)، 1995، ص12
- 17 أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية (الجزائر)، 2000، ص41
- 18 كوردنر (Corder)، "مدخل إلى اللغويات التطبيقية"، ترجمة جمال صبري، مجلة اللسان العربي، م14، ج1، ص65
- 19 عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر (الجزائر)، 2012، ص199
- 20 عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث (القاهرة)، ط1، 2011، ص23
- 21 عبد الرحمان حاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص199
- 22 رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى (السعودية) ط1، 1986، ج1، ص415

- 23 رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية ، ص 416
- 24 علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي (القاهرة)، 2006، ص112
- 25 عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف (القاهرة)، ط14، ص 74
- 26 رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم العربية، ص 588
- 27 سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل (الأردن)، ط1، 2005، ص199
- 28 بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية (الجزائر)، 2010، ص 258
- 29 وزارة التربية الوطنية: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مطابق لمنهاج 2016، ص9
- 30 عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 72
- 31 وزارة التربية الوطنية: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 21
- 32 دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 15
- 33 دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 9
- 34 محمود عبد اللطيف: الفكر التربوي عند ابن سينا، وزارة الثقافة (دمشق)، 2009، ص21
- 35 كشك، د. أحمد: من وظائف الصوت اللغوي ومحاولة لفهم صرفي ونحوي ودلالي، دار غريب للنشر (القاهرة)، ط1، 2006 ص61.
- 36 السيوطي: الأشباه والنظائر، تح: إبراهيم محمد عبد الله، منشورات مجمع اللغة العربية (القاهرة)، 1986م، ج3، ص245
- 37 محمود عكاشة: التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات (القاهرة)، 2005، ص 42
- 38 عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 68
- 39 ابن سنان الخفاجي: سر الفصاحة، ص78
- 40 الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، ص37
- 41 إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية ، ص44
- 42 عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر (تونس)، 1986، ص 74