الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجيلالي اليابس–سيدي بلعباس
كلية اللغات والآداب والفنون
قسم اللغة والأدب العربي

خصائص الأصوات العربية عند القدماء والمحدثين

مقاربة وصفية في الطريقة الشفهية الصوتية لتعليمية اللغة للطفل الأصم

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه –علوم

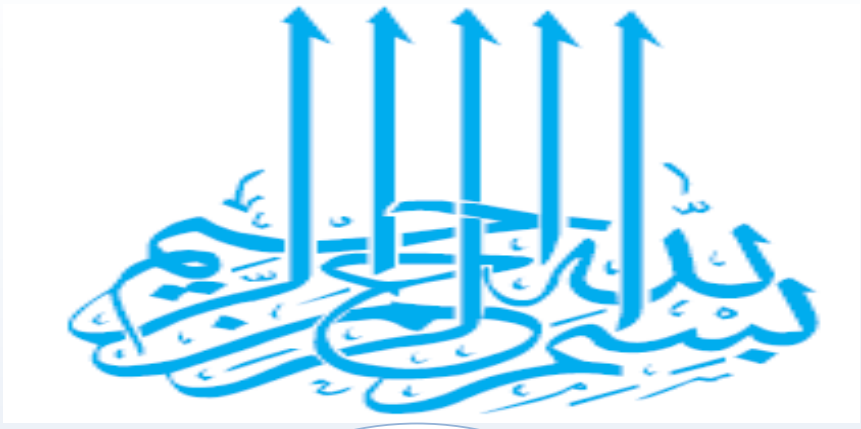
إعداد الباحث:
عبد الغاني بوعمامة

إشراف أ- الدكتورة:
أمينة طيبي

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د– سميرة رفاس	جامعة جيلالي اليابس–سيدي بلعباس	–رئيسا
أ.د– أمينة طيبي	جامعة جيلالي اليابس –سيدي بلعباس	–مشرفا ومقررا
أ.د– عيسى خثير	المركز الجامعي بلحاج بوشايب–عين تموشنت	–مناقشا
أ.د– أحمد طيبي	جامعة مولاي الطاهر –سعيدة	–مناقشا
د– محمد مصابيح	المركز الجامعي الونشريسي– تيسمسيلت	–مناقشا
د–نجيدة ولهاصي	جامعة جيلالي اليابس–سيدي بلعباس	–مناقشا

السنة الجامعية: 2017–2018



والْحَمْدُ لِلّهِ

﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ وَبَدَأَ
خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِن طِينٍ ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ
مِن سُلَالَةٍ مِّن مَّاءٍ مَّهِينٍ ثُمَّ سَوَّاهُ
وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ
الْسَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا
تَشْكُرُونَ﴾

(السَّجْدَة، الْآيَات: 7-8-9).

شكرٌ وتقدير

أُسجّلُ شكري للخالق عزّ وجلّ،و
شكري الخالص أوجّهه إلى المشرفة
الأستاذة الدكتورة:أمينة
طيبي،التي كانت نعم المشرف
والنّاصح لإتمام هذا العمل،أشكرها
على صبرها رغم طول المدة،كما
أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الأساتذة
الأفاضل السّادة أعضاء هيأة
المناقشة.
شكر خاصّ لزميليّا الدّكتورين:
أحمد طيبي ومحمّد مصابيح.
-والله الموفّقُ والمستعان-

إهـداء

إلى قرة عيني أمّي رحمها الله،و إلى
أبي أطال الله عمره،إلى الزّوجة
العزيزة،المناضلة في هذه
الحياة،إلى الصّغار الأعزّاء
(ملاك،وأيوب،وإدريس،وحنين)،
وإلى كل أقاربي بعيدين كانوا أم
قريبين
أهدي هذا العمل.

مـقـدمـــة

لقد ترك لنا القدماء موروثا معرفيا ضخما في باب المباحث الصوتية ،سواء على مستوى الأصوات مفردة أو على مستوى التأليف، ولقد اعتمدوا في ذلك على الملاحظة المباشرة والتذوّق والمراجعة بالاستماع، وحيث لم تتوفّر لديهم الوسائل التقنية ولا حتى الفصل بين الحقول المعرفية .

غير أنّ التّطورات العلمية في المناهج والطّرائق التّعليمية ،وفي علم اللّغة في عصرنا الحديث،جعلتني أوسّع طموحاتي أكثر لأجد لها إسقاطات تطبيقية حديثة،دون إهمال تلك اللّبنة التي جاء بها القدماء . ولما لا إيجاد قراءات لأفكارهم في ضوء ما يُتاح لي الآن من نظريات في علم اللّغة عموما، وفي مجال تعليمية اللّغات وعلم النّفس اللّغوي خصوصا، وفي الصّوتيات بشكل أخصّ؛ محاولا في كلّ هذا ترسيم تصوّر أعمق لمباحثهم الصّوتية في إطار اتّجاه تعليمي شامل مبنيّ على أسس صوتية تطبيقية ، تصلح للطّفل الأصمّ كما تصلح للطّفل السّوي في مرحلة ما قبل التّمدرس.

لقد أصبح حق الطّفل الأصّم في التّعليم مكفولا في المجتمعات المتقدّمة،التي تتيح مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الأطفال ، العاديين منهم والمعاقين. ويختلف الأطفال الصّمّ عن الأطفال العاديين في أنّ الطّفل الأصمّ عندما يلتحق بالمدرسة تعوزه القدرة على الاستماع ، في حين أنّ الطّفل السّويّ عندما يلتحق بالمدرسة، يعرف اسمه ويعرف سنّه،ويمتلك من المفردات اللّغوية العديدة ما يساعده على التّعبير عن مقاصده.كلُّ هذا يجعل عملية تعليم الطّفل الأصمّ أمرا شاقّا؛ لأنّه يتعذّر عليه الاستماع فيتعذّر عليه الكلام. ولكن لا يجب أن تقف هذه الصّعوبات عائقا لتعليمه؛ مادامت تتوفّر لديه من الإمكانات العقلية والنّفسية والعضوية والإدراكية ما للطّفل السّوي.

وسعيا لتعليم الطّفل الأصمّ وتطويره،بذلت الجزائر ولا تزال تبذل مجهودات كبيرة لرعايته ، ولكن هذه المجهودات لم تؤت أكلها بفعّالية ومردودية؛ والدّليل على ذلك أنّ مستويات التّحصيل الدّراسي لديه ضعيفة،وتزداد الهوة بينه وبين السّوي أكثر كلّما تقدّم به العمر. هذا ما أثبتته العديد من الدّراسات وأبحاث والقياسات.ويعود هذا بحسبهم إلى عدم فاعلية الطّرائق المطبّقة ، والمتعلّقة بتعليمية اللّغة للطّفل الأصمّ ، ولعدم إثراء الأنشطة التّعليمية اللّغوية (ما يُعرفُ في مجال تعليم الصمّ بتكييف البرامج والطّرائق بما يناسب قدراته وخصوصياته).

وتتجلّى دوافع دراستي لهذا الموضوع في أنّني منذ زمن غير بعيد وأنا أحاول جاهدا أن أطرق عالم الصمّ بالبحث ، لا لشيء إلا لأنني واجهت بنفسي مشكلات في تعليم هذه الفئة وفي

التّواصل معها،فزاد إيماني أكثر في ضرورة البحث في الأسباب، والسّعي لتحليل راهن الحال ، والتعمّق في المشكلات التي يواجهها الأصمّ أمام اللّغة المنطوقة خصوصا، ومعرفة لماذا ينتهي الأمر بالمعلّمين إلى الإحباط عندما يتعلق الأمر بتعليمه اللغة العربية،حتّى وإن كان ذلك لأجل تحقيق تواصل لفظيّ في أدنى مستوياته؟ وما نوع الصّعوبات التي يواجهونها؟ وبعدما كنت قد أجبت عن العديد من مثل هذه الأسئلة التي كانت مطروحة كعملية استكشافية لتلك الصّعوبات في رسالتي للماجستير ، والتي تمحورت حول آراء المعلّمين في أسلوب تعليم اللغة للطّفل الأصمّ المعتمد في عينة من (05 مدارس متخصّصة) عبر التّراب الوطني.فكان من بين الأسباب الرّئيسية ما يلي:

-السّبب الأول عدم إدراك فلسفة ومبادئ الطّريقة الشّفهية الصّوتية المعتمدة رسميا في تعليم اللّغة للطّفل الأصمّ ، وعدم التّمكّن منها حتى في جوانبها التّطبيقية من خلال أنشطتها، وهذا يعود إلى عدة أسباب حتمية منها: ضعف التّكوين في الطّريقة عند العديد من المعلّمين المتخصّصين ، وانعدامه عند الكثير ممّن أوكلت لهم مهمّة تعليم الأصمّ .

-أمّا ثاني سبب فهو افتقار المعلّمين والمتخصّصين لأبسط المعارف الصّوتية المتعلّقة باللّغة العربية وعدم دقّتها.

- بالإضافة إلى سبب ثالث مهمّ جدّا؛ يتمثّل في انعدام البحوث اللّغوية والتّربوية الجادّة حول الطّريقة الشّفهية الصّوتية، وتطبيقاتها في مجال تعليمية اللّغة للطّفل الأصمّ.

من هنا كانت إشكالية دراستي كالآتي:

-كيف يمكن استغلال المعطيات الصوتية في تعليمية اللغة العربية للطفل الأصمّ وفق الطريقة الشفهية الصوتية؟

ولقد فكّكتها إلى إشكاليات جزئية هي:

-ما الخصائص الصوتية للغة العربية التي تساعد على تعلّم واكتساب اللغة؟

-ما هي مرتكزات ومتطلبات اكتساب اللغة وتعلّمها وتعليمها؟

-كيف نستغلّ المعطيات الصوتية للغة العربية في أنشطة الطريقة الشفهية الصوتية؟

هذه الأسئلة دفعتني إلى حصر موضوع دراستي في قضيّتين أساسيتين: القضيّة الأولى تتمثّل في الخصائص الصّوتية للّغة العربية من خلال حروفها وظواهرها المقطعيّة وفوق المقطعيّة.أمّا القضيّة

الثّانية فتتمحور حول فلسفة الطّريقة وأنشطتها اللغوية التّعليمية،**فرضًا أنّ ثمّة معطيات صوتيّة عديدة ومهمّة تَتّسِم بها اللّغة العربيّة –كالفرنسية والإنجليزية وغيرها– لم تُوظّف جيّدا في أنشطة الطّريقة الشّفهيّة الصّوتيّة،كما أنّ هذه الأخيرة متكاملة العناصر والأركان وتتطلّب المزيد من البحث والإبداع والتّجديد.**

من هذا المنطلق،وبخلفيّة نظريّة وعلميّة وخبرة ميدانيّة ، جعلت لموضوعي الموسوم بـ(**خصائص الأصوات العربيّة عند القدماء والمحدثين–مقاربة وصفيّة في الطريقة الشفهية الصوتية لتعليمية اللغة للطفل الأصم)** حدودا معرفيّة ؛ حيث انطلقت من الخصائص الصّوتية للّغة العربية(مخارج الأصوات وصفاتها وتصنيفاتها ، وعلاقة ذلك بالدلالة، وكذلك المقطع الصّوتي ، والنبر والتنغيم والإيقاع الصّوتي) ، للبحث عن روابط منطقية تقرّبها من فلسفة وأنشطة الطّريقة الشّفهية الصّوتية لتعليم اللّغة للطّفل الأصمّ، هذا دون تحديد أي فئة من الأطفال الصمّ على اعتبار أنّ الدّراسة ليست ميدانيّة تستهدف فئة معيّنة من الصمّ.كما أنّ بين أجنحة الرّباعي (علم الأصوات والتّعليميّة وعلم النّفس والصّمم) تُعشِّشُ جميعُ الأفكار الّتي ستُطرح في هذا البحث.لكن أحتاج إلى الجنوح به إلى مجال الدّرس الصّوتي وتعليميّة اللّغة قدرِ الإمكان، وأجعل الجوانب النّفسيّة هامشيّةً إلا لما احتجت له في توضيح العلاقات بين مختلف القضايا المشتركة للموضوع.

من هنا تعدّدت أهداف بحثي ، حيث أجملها في ما يلي:

– استكشاف الخصائص الصّوتيّة للّغة العربيّة واستجلاء أوجه التّقارب والتّناسب بالمبادئ والأنشطة ذات الصّبغة الصّوتية للطّريقة الشّفهية الصّوتية ،وذلك بالبحث عن مداخل صوتية في اللغة العربية تصلح لِتُشكّلَ لبنة من لبنات مفردات برنامج وأنشطة الطّريقة.

–تحليل هذه الخصائص واستقرائها كمداخل حسّية ومنطقية،وتقديمها ضمن الأنشطة اللغوية بما يلائم تعليم اللّغة للطّفل الأصمّ في مرحلة التّنطيق.

–الاجتهاد في فتح مجال خلاّق، ومتجدّد،وحيوي للبحث اللّغوي والصّوتي في مجال تعليم الصمّ ، وذلك بعد هيمنة الدّراسات النّفسيّة،والاجتماعيّة.

– فتح الآفاق لتطوير التّواصل اللّفظي للطّفل الأصمّ من خلال ولوج مجال دراسات جدّ متخصّصة،ولما لا دراسات تطبيقيّة ومخبريّة وميدانية حول عيّنات ومحاور لغويّة محدّدة.

لقد اقتضت دراستي أن أتّبع خطّة مبنيّة على مدخل وأربعة فصول:

حيث حاولت الإلمام في المدخل: بجوانب علم الأصوات من حيث تطبيقاته وعلاقته بمختلف العلوم. وتناولت في الفصل الأوّل:خصائص أصوات العربية من خلال عرض لأعضاء النّطق ومخارج الأصوات وأسس تصنيفاتها، وبعض مميزاتها الفيزيائية والسّمعيّة، وختمت الفصل بمبحث خاصّ بالمعطيات الحسّيّة لأصوات العربيّة. وضمّنت الفصل الثّاني:جوانب الدّلالة الصّوتيّة للّغة العربية؛ بدء بآراء القدماء والمحدثين، وأنواعها، لأختم بدلالة المقاطع الصّوتية والظّواهر فوق المقطعيّة.

أمّا الفصل الثّالث فقد خصّصته للأسس الصّوتية لنشأة اللّغة واكتسابها وتعليميّتها؛ حيث عرضت نظريّات نشأة اللّغة بما ينسجم مع مباحث الفصل الثّاني، وأردفت ذلك بلمحة تاريخية عن تعليمية اللّغات،والمدخل الصّوتي والحاجة إليه في تعليميّة اللّغة، وبعده ذكرٌ لأهمّ طرق تعليم اللّغة وتصحيح النُّطق.

وأخيرا يأتي الفصل الرّابع؛والّذي خصّصته للطّريقة الشّفهية الصّوتية في تعليميّة اللّغة للطّفل الأصمّ؛حيث بعد أن أبرزت مدى حاجة الطّفل الأصمّ للّغة،عرضت لمحة موجزة عن تاريخ تعليم الصّمّ ، وتصنيفات الصّمم ، وبيّنتُ وضعيّة الطّفل الأصمّ أمام اللّغة،وحاجته إليها،ثمّ تناولتُ بالوصف والتّحليل مبادئ الطّريقة الشّفهية الصّوتية (اللّفظ المنغّم) تحت ظل ما ورد في الفصول السّابقة من معطيات وحقائق صوتيّة عن اللّغة العربيّة.

وأنهيتُ بحثي بخاتمة ضمّنتها نتائج دراستي ، واقتراحات وتوصيّات بحثية متعلّقة بجوانب الموضوع، وكذا الصعوبات التي واجهتني طيلة هذا البحث.

ولمعرفة مدى تحقّق فرضيّاتي اتّبعت المنهج الوصفيّ التحليلي مع بعض اللمحات التاريخية، معتمدا على تتبّع الخصائص الصّوتية للّغة العربيّة كما أصّل لها علماؤنا القُدماء وشرّحها المحدَثون تابعين كانوا أم مجددين ، عربا أم مستشرقين ، وتحليل كل الحقائق الصوتية ، واستجلاء ما لها من صلات موضوعية بالطّريقة قيد الدّراسة.

لقد وجّهتني في بحثي العديدُ من المراجع، توزعت على مجالات الدراسة منها:مصادر ومراجع متعلّقة بعلم الأصوات ، وأخرى بمجال التّعليميّة، والتّربية الخاصّة ، وعلم النّفس ، وتنوّعت بين عربيّة وأجنبيّة.أمّا الدّراسات السابقة ذات الصلة فكانت قليلة جدّا ؛ فممّا لامَستِ الموضوع

بصورة مباشرة ، وجدتُ دراسة أكاديمية وجيزة جدّا ، أجريت في مدينة الرّياض بالسّعودية موسومة بـ: أثر التدخل المبكر بأحد تدريبات طريقة اللّفظ المنغّم (الإيقاع الحركي والجسدي) على تحسين نطق الأصوات والمقاطع الصّوتية لدى زارعي القوقعة، فالدّراسة على إيجازها أثارت قضيّة قلّة الدّراسات التي عالجت الطّريقة بالنّظر والتّمحيص والتّحليل ، لكنّ الدراسة قامت بتجريب المجرّب عندما ذهبت إلى قياس مدى التأثير ، وهذا أمر لا يقاس في مدة زمنية قصيرة ، بل على مدار سنتين على الأقل أو أكثر . فالدّراسة لم تبحث في الصّعوبات من منظور صوتيّ بحت ، أو من حيث تطوير البرامج بما تتطلبه فلسفة الطّريقة .

والدراسة الثانية كانت بجامعة الملك سعود بعنوان:أثر تطبيق مناهج التّعليم العامّ في تنمية اللّغة للتّلاميذ المعاقين سمعيا، هذه الدّراسة كانت تجريبية ، وقد ركّزت على المناهج العادية الموجّهة للطّفل السّوي ، وركّزت على الفروق بينهما ، فهي أقرب ما تكون لملاحظات قديمة تُعدُّ الآن من النتائج النظريّة المسلَّم بها.

أمّا الدّراسة الثّالثة فكانت بالجزائر، وعنوانها:إدماج المعوّق سمعيا بالمدرسة العادية وعلاقته بالتكيّف المدرسي،حيث أخذت بعدا نفسيّا واجتماعيّا من خلال مقارنة بين أطفال مدمجين وآخرين غير مدمجين في المدرسة، وخلصت إلى أنّ النتائج الدّراسية للأطفال المدمجين كانت أحسن ممن لم يُدمجوا وأعادت حسبها هذا الفارق في التّحصيل إلى العامل النّفسي الجيد لدى المدمجين عند احتكاكهم بالأسوياء.

أمّا دراستي فأراها فحاولت أن تشرّح الموضوع من الأساس وأن تنظر في مشكلة اللغة بالنسبة للطفل الأصمّ، بناء على معطيات نظرية موغلة في المجال الصوتي والتعليمي، من خلال محاولتها تقديم المادّة الصّوتية بالكيفية التي تتطلّبها الطّريقة بفلسفتها وأنشطتها. وبالتّالي تكون قد شملت رُكني الطّريقة التعليمية ومادّتها؛فأبرزت ما يتطلبه ركن المادة التعليمية من تنظيم ، وما يتطلبه الرّكن الثالث(المعلم) من جهد وتكوين،ومعرفة صوتية باللغة العربية وبالطريقة في حد ذاتها.وضمنيا لقد أبرزت بالتفصيل خصوصيات الطفل الأصم (المتعلم) ، خصوصا معوقات تعلّمه للّغة واستعمالها.

وتبرز أهمية بحثي وقيمته العلمية في كونه يشكّل قراءة معمّقة؛تربط بين أصالة المعطيات الصوتية والأبعاد الحديثة في تعليمية اللغات لفئة الأطفال الصم،متمثلة في فكرة التكامل الحسّي

للطريقة الشفهية الصوتية(طريقة اللفظ المنغّم)، نظرا لأنّ حيثياتها الدقيقة لا تزال تُنشر في صفحات معدودة من المقالات في القليل من المجلات المتخصصة.والأهمية الثانية تتمثل في كون تطبيقات الطريقة الشفهية الصّوتية قيد الدّراسة ما فتئت تتوسّع ، وتتزايد لتشمل العديد من الفئات القابلة للتعلّم.

ثم إنّ الدراسة هي تأسيس للبحث الأكاديمي ذي الجانبين اللغوي والصوتي في مجال تعليم الصم.إذ يعترف العديد من الباحثين من المشرق العربي إلى مغربه بنقص مثل هذا النوع من الدراسات.أما من حيث قيمته التعليمية فيُعتبر قراءة مستحدثة لمفاهيم الطريقة ضمن حاضنة اللغة العربية، يستند إليه الطلبة المقبلون على التّكوين في الاختصاص ، وطلبة اللّغة في اختصاص الصوتيّات في الجامعات ، وكذلك الممارسون كالأرطفونيين.بل إنّ الأبحاث الحالية تسعى إلى تبنّي أفكار الطّريقة وفلسفتها في نطاق أوسع من تعليم اللغة للصّمّ،كمحو الأمّية وتعليمية اللغات الأجنبية ، وعلاج اضطرابات النّطق والكلام النمائية ، وعُسْر القراءة ، وأمراض الكلام والنّطق والصّوت عند فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصّة؛كالتّوحّد والتخلّف العقلي...، بينما فئة الصّمّ ،والتي أُسّست من أجلها هذه الطّريقة لم تنل حقّها من الدّراسة والبحث في البلاد العربية عموما، وفي الجزائر خصوصا.

ومن الصّعوبات التي واجهتني طيلة دراستي قلّة الدّراسات التي ربطت بين اللغة والأصمّ خصوصا في مستواها الصوتي ، حيث كانت أغلبها تدور في فلك الدّراسات النفسية والاجتماعية.

أ–عبد الغاني بوعمامة

في:2019/03/29–قالمة

مدخل

علم الأصوات وجوانبه

1- تطور علم الأصوات.

2- علاقة علم الأصوات بفروع علم اللغة.

3- علم الأصوات وتطبيقاته.

يستمد هذا المدخل أهميته من كون الموضوع تتداخل فيه عدة علوم إنسانية كعلم اللغة،وعلم الأصوات،وعلم النفس،والتعليمية ونظرياتها؛خاصة تعليمية اللغة. وكذلك ارتباطه في شق آخر بالتربية المتخصصة عند ذوي الإعاقة السمعية.وعليه نود من خلال هذا المدخل إبراز قيمة وموقع علم الأصوات بين هذه المحاور الدراسية الأربع،بادئين بتطوّر البحث الصوتي عند الأمم السابقة.

إن أهمية علم الأصوات تبرز من خلال تناول مختلف الشعوب للدرس الصوتي ، ومن خلال إسقاطاته وتطبيقاته في حياتنا اليومية،خاصة في ضوء التطور السريع في عالم التقنية،الذي امتدت تطبيقاته إلى العلوم ذات الصلة المباشرة باللغة.

1-تطور علم الأصوات:

ألحّ العديد من العلماء على نقطة محورية في الدراسات اللغوية، ألا وهي قيمة المستوى الصوتي في دراسة اللغة وأسبقيته أو باكورته في جل الدراسات اللغوية لمختلف الأمم[1]، بدليل أنّنا نجده الأنضج عند الأمم،انطلاقا من الهنود مرورا باليونان والعرب ووصولا إلى الأوربيين؛ ذلك أن الاهتمام بدأ أولا بالصوت تأمّلا وتعليما لاعتباره مادة اللغة وعمودها الأساسي .

يعرّف"ابن جني"اللّغة بقوله:«أمّا حدها فهي أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم »[2]،ونجده في هذا التعريف مبرزا أمرين مهمين: أولهما أن مادة اللغة هي الأصوات، وثانيهما أن معرفة أصوات اللغة تُعدُّ المدخل الأول لدراسة اللغة؛بمعنى أن أوّل مستوى لدراسة أية لغة طبيعية هو المستوى الصوتي.هذا ما أكّد عليه "دي سوسير" في قوله:«أرى أنّ دراسة الأصوات هي الخطوة الأولى نحو معرفة الحقيقة»[3].ونظرا للدور الأساس للغة في حياة الإنسان وإدراكه لها، فقد بدأ بتأملها وتفسيرها محاولا بذلك التقعيد لها، وفكّ رموزها، ومحاولة فهم قواعدها العامة والخاصة.

تشير الدراسات التأصيلية إلى عدم وجود وسيلة نستطيع أن نحدد بها على وجه الدقة؛متى بدأ الإنسان يفكر بطريقة علمية ومنظمة في أمر اللغة عامة ، وفي القضايا الصوتية خاصة،لكن

---

1 –ينظر ، أحمد مختار عمر ، البحث اللغوي عند العرب ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط6 ، 1988 ، ص:58.

2 – أبو الفتح عثمان بن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجّار ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، ط–2 ، 1952 ، ص:33.

3 –دي سوسير ، دروس في اللسانيات العامة ، ترجمة يوئيل يوسف عزيز ، دار آفاق عربية ، بغداد ، سلسلة (3) ، 1985 ، ص:51.

المؤكّد أنّ التفكير الصوتي بدأ مبكّرا[1]، وأنّ هذا التفكير صاحبَ المراحلَ الأولى للتفكير اللغوي ، وعليه يمكن أن نستعرض بإيجاز شديد جهود بعض الأمم في ميدان الدراسة الصوتية.

كما هو معروف فالتفكير الصوتي قديم قدم اللغة في حد ذاتها ؛ عرفه الهنود والإغريق والرومان والعرب، وساهمت كل أمّة منهم بنصيب في هذه الدراسات ، ولا يمكن أن نقول أنهم وصلوا به إلى مستوى علمي دقيق مثل ما هو عليه في عصرنا الحديث[2]، ولكنهم بالرغم من ذلك قد بذلوا جهودا موفّقة في هذا المجال، لدرجة أنّ علماء العصر الحديث كثيرا ما استلهموا من دراساتهم وانطلقوا من نتائج القدماء.

وما تجب الإشارة إليه في هذا المضمار ، أنّ الدراسات الصوتية لم تلق العناية اللائقة بها في تلك العصور ، ولم تحظ بما حظيت به البحوث اللغوية الأخرى من الدرس الشامل والبحث المستفيض، وربما كما يرجع "كمال بشر" هذا الركود إلى انعدام وسائل الدراسة الدقيقة، حيث لم تكن لديهم من الوسائل إلا الملاحظة الذاتية ؛ فأغلب الظن أنها لم تدخل في عداد البحوث العلمية الدقيقة إلا في أواخر القرن العشرين أو قبل ذلك بقليل[3].ولكن أغلب التخمينات تذهب إلى أنّ الاهتمام بالدرس الصوتي كعلم مستقل بذاته لم يبدأ إلاّ بعد أن ارتسمت ملامح الدراسات اللغوية عامة ، وبعد أن تفرّعت فروعا مختلفة يتناول كل فرع منها جانبا من جوانب اللغة ،فكان علم الأصوات واحدا من هذه الفروع.

1-1-عند السومريين والأكاديين:

عثر علماء الحفريات والآثار على وثيقة تاريخية قديمة في أرض الرافدين مكتوبة بالخط الأكادي المسماري ، يرجع تاريخها إلى منتصف الألف الثالث قبل الميلاد ، وتشير إلى أمرين مهمين هما[4]:

1-ينظر ، أبو السعود أحمد الفخراني ، دراسات في علم الصوتيات ، مكتبة المتنبي،الدمام ، السعودية ، ط-1 ، 2005 ، ص:29. وعبد الفتاح عبد العليم البركاوي ، مقدمة في أصوات العربية ، الجريسي للطباعة والتصوير ، القاهرة ، ط-3 ، 2004 ، ص:9.

2 -انظر ، عبد الله رمضان ، أصوات اللغة العربية بين الفصحى واللهجات ، مكتبة بستان المعرفة ، الأسكندرية ، مصر، ط-1، 2005 ، ص:20. ومحمود السعران ، علم اللغة -مقدمة للقارئ العربي ، دار النهضة العربية ، بيروت لبنان ، ط-6 ، 2008 ، ص:87.

3 - ينظر ،كمال بشر ، علم اللغة العام-الأصوات ، دار المعارف ، القاهرة ، ط7 ، 2004، ص:168.

4 - ينظر ، أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق ، نفس الصفحة . وعبد الفتاح عبد العليم البركاوي ، المرجع السابق ، ص:9 و10.

-الساميون القدماء أول من عرف الدرس المعجمي في صورة تشبه الآن وضع المعاجم المتعددة اللغة ، إذ تضمنت هذه الوثيقة ألفاظا أكادية وما يقابلها من اللغة السومرية.

-أدرك الساميون الفرق بين العنصرين الأساسيين للأصوات هما : الحروف الصامتة والحركات، إذ إنّ الكتابة الأكادية كتابة مقطعية تسجل المقطع الصوتي كاملا بما يشتمل عليه من صوامت وحركات.

1-2-عند الهنود:

تعود جهود الهنود في مجال الدرس الصوتي إلى القرن السابع (700 ق- م)، عند اهتمامهم بلغتهم السنسكريتية، تلك الدراسات التي وصل صداها إلى الحاضر من خلال الدراسات الاستشراقية التي ربطت بين اللغة السنسكريتية واللغة اللاتينية،ولعل ما دفع الهنود إلى دراسة لغتهم هو حرصهم على تجويد جيد الأداء لكتابهم المقدس "الفيدا"،والرغبة في تلاوته تلاوة سليمة[1]، هذا الدافع الديني كفيل بأن يؤسس للدرس الصوتي عندهم؛حيث قام العلماء الهنود بشرح وتفسير النصوص المكتوبة باللغة الهندية القديمة ، ولعل من أبرز ما نتج عن هذه الجهود كتاب (Astadhiyayi) للعالم الهندي الشهير "بانيني" في القرن الرابع قبل الميلاد[2]، والمعروف بالمثمن أو القواعد الثمانية ؛ ومما جاء فيه كأفكار صوتية ما يلي:

-ماهية الصوت اللغوي.

-تصنيف الأصوات بحسب مخارجها وصفاتها[3].

-وصف مقاطع الكلمات في النطق .

-آراء قيّمة حول بعض الظواهر الأدائية كالنبر والتنغيم.

وكانت أعمال "بانيني" -كما يعلم الباحثون والدارسون – قد مثّلت المنطلق للدراسات اللغوية الغربية الحديثة ، ونقطة إلهام كبير لمعرفة أصل لغاتهم وتركيباتها الصوتية والقواعدية خاصة اللغة اللاتينية .

---

1 – ينظر ، أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق ، ص:30.

2 – ينظر ، عبد الفتاح عبد العليم البركاوي ، المرجع السابق ، ص:11 و12.

3 – ينظر ، محمود السعران ، المرجع السابق ، ص:90.

1-3-عند اليونان:

من أهمّ ما ميّز الآراء الصوتية لقدماء اليونان أنّها تعتمد على الملاحظات الذاتية المنجرّة عن الآثار السمعية التي تتركها الأصوات على الأذن[1]. وكما هو معلوم فإنّ حاسة السمع فيها من الذاتية الشيء الكثير،وتعتريها عوامل تغيير عديدة.

كما كان البحث اللغوي عند اليونان مشوبا بالمنطق ، فبالرغم من تناولهم للدرس الصوتي إلاّ أنه كان مؤسسا على علاقة السلسلة الصوتية المكونة للاسم بالمعنى ، وذلك من خلال الدراسات التي قدمها كل من "أفلاطون" و"أرسطو" الذي فرّق من الناحية الفيزيولوجية بين الحركات والأصوات الصامتة ، وذلك قبل أكثر من ألفين وثلاثمائة سنة ، إلى أن ألّف "ديونسيوس" أول كتاب منظم فيه قواعد اللغة اليونانية في القرن الأول الميلادي،حيث بقي هذا المؤلّف يستعمل كمرجع أساس في باقي الدراسات لما يزيد عن الألف سنة .

فالمادة الصوتية نجدها متناثرة في محاورات "أفلاطون"، وفي الشعر والخطابة لأرسطو،وفي كتابات نحوييهم[2].وتجلّى عمل "أفلاطون" خصوصا في وصفه الأصوات من الناحية السمعية.

1-4-عند العرب:

تشابهت دوافع بداية الدرس الصوتي عند العرب كما عند الهنود، وربما عند أمم أخرى، فالدافع كان دائما دينيا ، توجّهه الرغبة في التلاوة السليمة للقرآن الكريم،والذّوْد عنه من تحريفات اللحن على ألسنة الموالي أو حتّى من العرب أنفسهم ،حيث الأصل في اللحن التحريف في نطق الأصوات[3].

إنّ الدرس اللغوي بدأ مبكّرا عند العرب ، حيث بدأت الدراسة حول تفسير الألفاظ الغريبة والبحث عنها في كلام العرب من آثار شعرية،ونثرية للكشف عن الغموض في النطق،وفي المعنى الذي يكتنف بعض ألفاظ القرآن الكريم،والحديث الشريف.

فمما وصلنا عن "ابن عباس" أنّه كان يتصدى في المساجد إلى تفسير غريب القرآن والحديث النبوي . وباعتبار اللحن سببا رئيسا لتقعيد النحو العربي، فإن الجهود تركزت حول

---

1 – ينظر ، محمود السعران ، المرجع السابق ، ص:88.

2 – ينظر ، محمود السعران ، المرجع السابق ، ص:87.

3 – ينظر ، عبد الله رمضان ، المرجع السابق ، ص:20.

اللحن على المستوى النحوي لاستقراء قواعد نظم كلام العرب. أما الدرس الصوتي فلا يمكن أن نقول عنه أنّه قد تأخّر،بل نراه كان مواكبا للمعالجات النحوية والصرفية الأولى؛وذلك منذ أن بادر "أبو الأسود الدؤلي"(ت69هـ) إلى ضبط كتابة القرآن بوضع رموز صوتية بإيعاز من "علي بن أبي طالب"،كما تقول أغلب الروايات.فلقد أحسّ "أبو الأسود الدؤلي" أنّ من أسباب الخطأ في قراءة القرآن الكريم-بعد فساد السليقة وشيوع اللحن-عدم وجود تلك الرموز الدّالة على الحركات، فبادر إلى تسجيل النطق السليم لكتاب الله[1].

فهذه الملاحظات والنصائح النحوية والصرفية ذات أساس صوتي، وتمثل ردود فعل طبيعية في شتى مواقف تصحيح الخطأ في النطق والتعلم اللغوي.بعدها أُستعيرت القضايا الصوتية التي وردت مرتبطة بالنحو من طرف القراء[2]. ذلك أنّ علم القراءات القرآنية والتأليف فيه اشتد ساعده مع القرن الثاني الهجري، وبعدها ازدادت وتيرة التأليف والتوسعة فيه.

بطبيعة الحال لا يوجد من العلماء العرب القدماء البعيد عن اللغة، بل كانوا علماء موسوعيين في كل ما يحيط بلغتهم من نحو وصرف، وصوت ،وتجويد، وفقه، وشريعة.فاستُلهمت الملاحظات الصوتية من الدرس النحوي إلى مجال القراءات القرآنية، فكاد الدرس الصوتي أن يستقل بنفسه لولا أنّ التسمية عادة كانت تعني القراءة إلاّ أنّ الضوابط ضوابط صوتية ثابتة على مرّ العصور.

مع نهاية القرن الثاني الهجري بزغ فجرٌ جديدٌ على الدرس الصوتي تمثل بصورة استثنائية غير مخصوصة به في معجم "العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي ،الذي شكّلت مقدمته أول وعاء فكري يتضمن شرحا لمخارج الأصوات منظمة تنظيما فيزيولوجيا،حسب تسلسل إصدارها من الجوف حتى الشفتين. ولعلّ فكرته في إصدار الصوت بأن ننطق حركة قبل الحرف/اَبْ/ وليس بعده/بَ/ أو/بَا/ لكفيل بتحديد دقيق لمخرج الصوت[3].وهي ملاحظة تشكّل إجراء من إجراءات العمل التعليمي المباشر.

---

1 – ينظر ، عبد العزيز أحمد علام ، وعبد الله ربيع محمود ، علم الصوتيات ، مكتبة الرّشد ناشرون ، الرياض ، السعودية ،ط–3، 2009، ص:74.

2 – ينظر ، عبد الفتاح عبد العليم البركاوي ، المرجع السابق ،ص:10.

3 – ينظر ، عبد الله رمضان ، المرجع السابق ، ص:22.

ثم إنّ مقدمة معجمه تمثل بحد ذاتها مدخلا لما يعرف الآن بعلم الأصوات النطقي؛ نظرا لما يحويه من معلومات مركزة حول صفات الأصوات، والأحيزة، والمخارج، وهذا يحتمل فصولا كاملة،لا بل أبوابا في كتب علم الأصوات في العصر الحديث.

ولم يكن عمل "الخليل" إلا الشمعة التي أضاءت الدرب لمن لحقه لأنْ يُفصّلوا تفصيلا في الدرس الصوتي؛كيف لا وهو الذي بزغ كذلك في موسيقى الشعر ؛حيث اكتشف علم العروض،فوضع أوزان الشعر وإيقاعاته، ووضّح بحوره وقوافيه ، وألّف في الإيقاع والنّغم[1].ومن أبرز من تلاه تلميذه "سيبويه" من خلال مؤلفه "الكتاب"، والذي يرجع إليه تصنيف الأصوات حسب كيفية النطق[2].

جاء "ابن جني" الذي خصّ الدرس الصوتي بمصطلح العلمية ، وأفرده بمؤلف شهير ، مباحثه كلها ذات قيمة ووزن علمي ألا وهو(سر صناعة الإعراب) ، وبمؤلف آخر له وزن كبير كذلك ألا وهو (الخصائص) ، حيث يتضمن هذا الأخير بالإضافة إلى المباحث اللغوية مباحث صوتية قيمة، أُعتمدا كمنهلين في الدراسات اللغوية والصوتية الحديثة، وخاصة في آلية إنتاج الكلام.

ومن مدرسة أخرى جاء الطبيب "ابن سينا " بمؤلفه الموجز في حجمه والواسع في مضمونه بما احتواه من معلومات تشريحية، وفيزيائية، مازالت لحد الآن تشكل المبدأ الأساس لتفسير ظاهرة حدوث و نشوء وانتقال واستقبال الصوت، وذلك في رسالته "أسباب حدوث الحروف".حيث يعد الأول من جاء بفكرة التذبذب،وفكرة الاضطراب الحاصل في الهواء في إشارة لطبيعة الصوت،وأنّ الهواء يمثل الناقل أو قناة الرسالة في الظروف الطبيعية.

يمكن القول أنّ الدرس الصوتي عند العرب نشأ ونمى في حضن أربعة مدارس—باعتبار اللغويين والبلاغيين يشكلون مدرسة واحدة–نشأ نحويا ثم تحوّل إلى علم القراءات القرآنية خاصة مع اختلاف القرّاء من حيث اللهجات،ومن حيث الروايات والشيوخ الذين قرؤوا عنهم،ثم ما لبث أن تناوله المعجميون في مقدمات معاجمهم وعلى رأسهم "الخليل بن أحمد الفراهيدي" في معجم

1 – ينظر ، عبد الله رمضان ، المرجع السابق ، ص:21.

2 – ينظر ، محمود السعران ، المرجع السابق ، ص:91.

العين أو في متون المعاجم كما فعله "ابن دريد" في جمهرة اللغة،أو في كتب اللغة والبلاغة في باب فصاحة اللفظ المفرد وقضايا التنافر الصوتي.

1-5-عند الغرب:

في الوقت الذي شهدت فيه العرب ثراء معرفيا رهيبا،كان الغرب تائها في ظلمات حكم الكنيسة ونظامها الإقطاعي،ولم تتفتح أعينهم إلا بعد وصول الإسلام إليهم عن طريق اللغة العربية.

انطلقت الدراسات الصوتية الحديثة في أوربا في منتصف القرن السابع عشر على يد العالم الرياضي الإنجليزي "وليام جونز-W.Jones"(1746-1794م)؛ حيث ألّف كتابا في الأجرومية الإنجليزية استهله بفصل عن صنع أصوات اللغة[1].وكان متأثرا بذلك بما فعله الهنود،حينما كشف عن اللغة السنسكريتية وعن العلاقة بينها وبين اللغات الأوربية واللاتينية وتفرعاتها؛فمما اطلع عليه الغرب من لغات الهند وخصوصا السنسكريتية آثار نحوية وصوتية غاية في الدقة ووصف الأصوات[2]، فاستلهموا منها أسلوب دراسة لغاتهم.

ثم تلا عمله هذا أعمال أخرى؛منها أعمال الفرنسيين من أمثال "دومارت" والألمانيين من أمثال"هالفج-Hellweg"،والنمساويين من أمثال "فان كامبلين-Kempeln.V"(1893-1955م)،حيث نشرت أعمالهم في خلال الفترة الممتدة مابين بداية القرن السادس السابع عشر إلى نهاية القرن الثامن عشر الميلادي[3]،وهي ليست ببعيدة عن بداية الثورة البنيوية في الدراسات اللغوية .

شكّلت هذه الأعمال المنطلق لتأملات علماء لغويين لاحقين من أمثال: الفرنسي"ميلر"، والألماني"بريك"، لكن الملاحظ خلال القرن التاسع عشر أنّ دراساتهم بقيت تسير على النهج الفيزيولوجي،حتى جاء العالم الألماني "هيلمهولتز- Hermann Ludwig Helmholtz"(1821-1894م)في كتابه "علم إدراك الصوت"[4]، الذي عالج فيه الموضوع معالجة فيزيائية إلى جانب المعالجة الفيزيولوجية.

---

1 – ينظر ، أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق ، ص:25.

2 – ينظر ، محمود السعران ، المرجع السابق ، ص:92.

3 – ينظر ، عبد الفتاح عبد العليم البركاوي ، المرجع السابق ، ص:21.

4 – ينظر ، أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق ، ص:26.

وهكذا بدأت الدراسات الصوتية الحديثة تتنوع تبعا لاتجاهات العلماء والباحثين، حيث انقسمت على اتجاهين :

-اتجاه أول مثله علماء اللغة الكبار وعلى رأسهم الألماني"فرانز بوب-F.Bop" (1791-1867م)؛حيث تركزت دراساته حول أنماط الأصوات اللغوية،وكان الدانمركي "راسموس راسك-Rassmus Rask"(1787-1832م) أوّل من طبّق المنهج المقارن على الجوانب الصوتية بين اللغات[1].

-اتجاه ثان اهتم بدراسة عملية إنتاج الأصوات والتركيب الفيزيائي للظواهر الصوتية،ومثّل هذا الاتجاه عدد من علماء الفيزيولوجيا والفيزياء،والبعض من علماء النفس،ومنهم الفرنسي "أنطوان ميي-Antoine Meillet"(1866-1936م). ثم مع تطور التقنيات التكنولوجية كاختراع الهاتف من طرف"ألكسندر غراهام بل- Alexandre Graham Bell"(1847-1922م)،وبروز الحاجة إلى عالم الاتصال ظهر علم الأصوات المعملي على يد الفرنسي"أبي روسلو-Abbé Rousselot" (1846-1924م)،وسماه علم الأصوات التجريبي ،كما أشرف على إنشاء معمل تجريبي لهذا العلم[2].

على إثر الثورة الفكرية البنيوية التي أحدثها العالم اللغوي السويسري "دي سوسير- De Saussure"(1857-1913م)مع بداية القرن العشرين،تفرّعت مدارس لسانية عديدة،بدأت في شكل حلقات متنازعة فكريا فيما بينها حول جوانب وكيفيات تناولها للغة،ومنها المدرسة الفونولوجية مهتمة بجوانب أعمق في الدرس الصوتي ألا وهي الظواهر الصوتية التشكيلية،والتي ظلت تسير بالموازاة مع الدراسات الفونيتيكية،وكان يتزعمها العالم الروسي "تروبتسكوي-Trobetzkoy" (1890-1938م)،من خلال مؤلفه الشهير "مبادئ الفونولوجيا-principes de phonologie" حيث ترجمه إلى الفرنسية العالم اللغوي "جان كانتينو- J. A Cantineau"(1899-1956م)وقدّم له العالم اللغوي الفرنسي "أندري مارتيني- A

1 – ينظر ، عبد الفتاح عبد العليم البركاوي ، المرجع السابق ، ص:22.

2 – ينظر ، أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق ، ص:27. وعبد الفتاح عبد العليم البركاوي ، المرجع نفسه ، ص:22.

Martinet."(1908-1999م) ونُشر بطلب من مدير كلية الآداب بجامعة الجزائر العاصمة سنة 1949 م أثناء الفترة الاستعمارية[1].

ونظرا لأنّ من طبيعة العلوم:التراكمية والمرونة ، فإنّه لا يمكن أن تكون هناك قطيعة بين إرث الأمم السابقة،ومن بينها العرب من جهة باعتبارها آخر أمة أبدعت في الدرس الصوتي ، وبين الغرب الذي استلهم منا علماؤه العديد من القضايا الصوتية منها:طريقة إنتاج الكلام ومخارج الأصوات،ودرجات تضييق الأحيزة الصوتية، وحدوث الرنين بحسب حجم التجويف، وما إلى ذلك من القضايا الصوتية القيمة التي اشتهر بها العرب ،حيث لا تزال تثير لعاب الغرب بالدراسة.

ولا يخْفَ على أحد ما شهده القرن العشرون من تقدم في شتى المجالات، وتفاعل ميادين العلوم وتفرعها إلى اختصاصات أدق،خاصة في العلوم الإنسانية،فدخل علم الأصوات بمعطياته العديد من المجالات فأصبحت قاسما مشتركا بين مختلف العلوم.

2-علاقة علم الأصوات بفروع علم اللغة:

هناك من يعتقد أنّ علم الأصوات يقع خارج اللسانيات ، ذلك لأنّه معملي أكثر من بقية فروع اللسانيات[2]،وربما هذا يفسّر تهيّب بعض العلماء من غير المتخصصين من الخوض في مواضيعه، لكونه يشكل نقطة تقاطع العديد من العلوم التقنية في العصر الحديث،ويترجم لنا "أوتو جيسبرسن-Otto Jespersen"(1860-1943م) هذا التخوف في قوله:«إنّ الأشياء الحديثة تُخيف النّاس دائما فهم يظنون –والفزع يملأ قلوبهم-أنّ التلاميذ حينئذ سوف يُعانون من عبء؛يتمثّل في تعلّم صعب جديد تمام الجدة،وفي تعلّم نوع جديد من الكتابة*»[3].وربما لا يزول هذا التخوّف إلا بإدراك الحاجة له في إسقاطاته النظرية والتطبيقية والميدانية.

أمّا في العقود الأخيرة من القرن العشرين فقد حظيت الدراسات الصوتية بقدر كبير من التقدم على المستويين النظري والتطبيقي ، وقد أفادت هذه الدراسات من التقدم التقني

---

1 – ينظر ، **Trobetzkoy.N.S. Principes de Phonologie , traduit par :J-Cantineau librairie Klincksieck ,Paris ,1949,p :10.**

2 – ينظر ، منصور بن محمد الغامدي ، الصوتيات العربية ، مكتبة التوبة ، الرياض ، ط-1 ،2001 ، ص:160.

* يقصد الكتابة الصوتية التي هي من مباحث الصوتيات وأهدافها.

3 – ينظر ، كمال بشر ، علم اللغة العام –الأصوات ، المرجع السابق ، ص:171.

والتطبيقات العملية في العلوم التجريبية والتطبيقية ، هذا ما جعل بعض العلماء والدارسين يصنفون علم الأصوات ضمن الدراسات التجريبية وليس ضمن الدراسات اللغوية النظرية ،ونحن نقول أن وجهة الدراسة هي التي تجعل منها صوتية بحتة أو نفسية أو لغوية،خاصة وأنّ منهج الدراسة يحدد طبيعتها بدقة.

وفي علاقة علم الأصوات بالعلوم اللغوية،أجد أن هذه الأخيرة استفادت كثيرا من الحقائق والمفاهيم الصوتية التي لا غنى عنها في دفع حركة هذه العلوم إلى اكتشاف معلومات،وحقائق لم تكن معروفة من قبل.حيث إنّ علم الأصوات يخدم كل أساليب الكلام على كل المستويات ليشمل كل العلوم اللسانية[1]؛ يمدها بالمفاهيم ويستمد معطيات من علوم أخرى.كيف لا والقضايا النحوية والصرفية والدلالية في اللغة العربية كانت ولا تزال على ارتباط وثيق بالتحليل الصوتي؛ثم أنّ النقد الصوتي عُدّ أولى المستويات في النقد اللغوي.

وقبل عرض علاقة علم الأصوات بالعلوم اللغوية الأخرى،أودّ تبيان قضية عادة ما تلتبس لدى الطالب والباحث؛وهي الخلط بين المنهج والفرع العلمي في إطار الدرس الصوتي بصفة عامة،لذلك وجب التمييز بين المنهج كالتاريخي أو الوصفي أو التجريبي ، أو المقارن وما إلى ذلك من جهة ، وبين الدرس الصوتي في إسقاطاته النفسية أو التعليمية أو الفيزيائية أو التشريحية أو النطقية أو السمعية من جهة ثانية[2]، إذ أنّ تصنيفات علم الأصوات يمكن أن تكون بحسب منهج الدراسة أو موضوعها وطبيعتها.

2-1-علاقته بالصرف:

تأتي العديد من القضايا الصرفية في إطار قواعد موجهة مباشرة لكيفية كتابة ونطق المفردة العربية،ولكن التعليلات المقدمة تكاد تكون غامضة بالنسبة للمتعلم ، وعلم الأصوات ينطلق من تحليل الظواهر الصوتية المتعلقة بنطق البنيات الصوتية المكونة للكلمة ، فهذا "جون ريبر فيرث-John Rupert Firth"(1890-1960م) يقرر أنّه لا وجود لعلم الصرف بدون علم

1 – ينظر ،كمال بشر ، علم اللغة العام-الأصوات ، المرجع السابق ، ص:170.

2 – ينظر ، صبري متولي ، دراسات في علم الأصوات ، أصول النظرية والدراسات التطبيقية لعلم التجويد القرآني ، زهراء الشرق القاهرة،ط-1، 2006 ، ص:12.

الأصوات[1]، حيث يرسم علم الأصوات الحدود للمعطيات الصرفية. واللغة العربية كباقي اللغات كثيرا ما تهمل في الرسم بعض الأصوات المنطوقة ، أو تعطي لها رمزا لا يمثل كيفية نطقها ، والتنوين وبعض أنواع المد في أسماء الإشارة[2]؛مثل ما هو الحال في أسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، وأسماء الله الحسنى.

ومن الظواهر اللغوية التي خصّها "الطيب البكوش" بالإشارة؛ التغيرات الصوتية التي لا تتجلّى في الرسم المرئي بل من سلسلة الأصوات المسموعة[3]؛فهي التغيرات الحاصلة في بعض الصيغ الصرفية المشتقة من المصادر،كما نجدها تثبت بعض الرموز التي لا تُنطق مثل اللام الشمسية وغيرها من الرموز،أضف إلى ذلك كونها تهمل في الرسم الحركات القصيرة مثل أخواتها السامية وهو ما أدى بعلماء النحو إلى الاهتمام بالحرف دون الحركة بينما الحركة صوت لا يقل أهمية عن الحرف.

كما أنّ للحركة في اللغة العربية دور أساسي في توجيه معنى الكلمة من منطلق تغير الصيغة الصرفية يؤدي حتما إلى تغيير المعنى وهذا قد يحدث بفعل تغير حركة حرف واحد فقط من مجمل الصيغ المحتملة للأصل الواحد.

أمّا على مستوى التركيبة،فتتجلى بعض التغيرات في بناء الكلمة :كالإدغام والإعلال والحذف والزيادة والإمالة والقلب والإبدال ، وهي تغيرات طبيعة صوتية لا أثر لها على المعنى بل على البنية فقط، ويزداد الأمر تعقيدا عندما نأتي إلى الأفعال المعتلة وتصريفاتها ، حيث تسقط أحرف العلة تارة وتثبت تارة أخرى[4]، لذلك يأتي علم الأصوات ليُسهّل للدارس طريقة نطق الكلمات من خلال تبيان الروابط بين أصوات الكلمة التي تُوجّه نُطق الكلمة.

وتعود الظواهر المتعلقة بتجاور الأصوات إلى كونها تتسم بالتجاذب أو التنافر وهما نوعان من التفاعل ، هذا التفاعل تحدده المخارج أو الصفات أو درجة انفتاح الحيز.

---

1 – ينظر ،كمال بشر ، علم للغة العام–الأصوات ، المرجع السابق ، ص:175.

2 – ينظر ،كمال بشر ، المرجع نفسه ، ص:176.

3 – ينظر ، الطيب البكوش ، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث ، مكتبة الإسكندرية ، ط3–1992، ص:22.

4 – ينظر ، الطيب البكوش ، المرجع نفسه ، ص: 36.

وممن ألحّ على قيمة علم الأصوات في الدراسات اللغوية ،نجد العالم"فيرث" في موقفه الذي مفاده أن لا وجود لعلم الصرف بدون علم الأصوات[1]، ذلك أنّ مباحث الصرف مبنية في أساسها على ما يقرره علم الأصوات من حقائق وما يرسمه من حدود.

وعليه فكل دراسة صرفية تهمل هذا النهج لابد أن يكون مآلها الإخفاق والفشل ، وهذا ملاحظ في كثير من المباحث الصرفية في اللغة العربية.

وليست اللغة العربية وحدها مما يحتاج إلى معطيات علم الأصوات بل تستوي العديد من اللغات العالمية في هذا الأمر ، إلاّ أنّ هناك تفاوت في نوع استغلال الحقائق الصوتية في المجال الصرفي ومداه ، كما أنّ ذلك متوقف على خواص هذه اللغة أو تلك.

لهذا يجب التجديد في أسلوب تدريس الصرف بأن نعتمد على علم الأصوات باعتباره بحثا أساسيا يساعدنا على كشف النظامين النحوي والصرفي للغة العربية.

2-2-علاقته بالنحو:

يعتبر النحو قمة البحث اللغوي ، وهو مبتغى اللغويين عند دراستهم اللغة ، فكما نجد تداخلا في التناول بين بعض القضايا الصرفية والنحوية من جهة ، ونجد أننا بحاجة إلى تفسير بعض القضايا الصرفية صوتيا،نحتاج كذلك إلى المعطيات الصوتية في تفسيرنا وتحليلنا للعديد من القضايا النحوية.

ومن بين العلماء الذين يشيدون بهذه العلاقة نجد العالم الأسكوتلندي "ألكسندر هيوم-A.Hume"(1560-1609م) الذي يرى أنّ النحو يُبنى على نظام التهجئة الجيدة ، ويدعم هذا الرأي العالم "فيرث" باعتباره أنّ النحو هو المهارة في معرفة الحروف[2].

هناك من جهود العلماء التي تركّزت حول القضية من بينها عمل الإنجليزي "بالمار-Palmar" الذي أبرز فيه العلاقة بين علم الأصوات والنحو بوضعه كتابا بأكمله في قواعد اللغة الإنجليزية المنطوقة على أسس صوتية صرفة[3]. وتجدر الإشارة إلى أنّ الظواهر الصوتية التي نعنيها

---

1 – ينظر ، كمال بشر ، علم اللغة العام –الأصوات ، المرجع السابق ، ص:184.

2 – كمال بشر ، علم اللغة العام –الأصوات ، المرجع السابق ، ص:188.

3 – كمال بشر ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

بعلاقتها بالنحو ليست فقط على مستوى الأصوات أو ما يسمى بالظواهر المقطعية بل تتعداها إلى الظواهر ما فوق المقطعية أو التطريزية كالنبر والتنغيم.

فهذا "حازم علي كمال الدين يبين لنا ثلاثة مسائل صوتية يجب أن يعرفها الدّارس للخوض في المواضيع النحوية ، يجسدها في ما يلي[1]:

-قبل البدء في دراسة الجانب النحوي يجب على الدّارس أن يعرف الصوامت والحركات الموجودة في اللغة.

-يجب أن يعرف التكوين الصوتي للكلمات داخل الجمل، وخارجها.

-ولهذا يجب على الدّارس أن يكون ملمّا بالقوانين الصوتية التي تمثل النظام الصوتي للغة.

وفي لغتنا العربية الأمثلة عديدة للاستشهاد بها في هذا المقام ، ومن السياقات اللغوية التي تحتاج إلى تفسير صوتي لمواقف نحوية متعلقة بالمعنى بدرجة أولى نجد:

أ-التمييز بين أنماط الجمل: كالتفريق بين أنماط الجمل الاثباتية والاستفهامية ، والمتغير هنا هو اختلاف طفيف في طريقة النظم ،غير أنّ الأساس الأهم للتفريق بين الغرضين هو التنغيم أو التلوين الموسيقي الذي تتشكل في إطاره الجملة ككل[2].

ب-تحديد أنماط الجمل: يتضمن هذا المقام أن تكون للجملتين نفس المكون الصرفي ولكن الاختلاف يكون في طريقة نطقهما بالأخذ في الحسبان مميزاتهما الصوتية، كما يلي[3]:

-اسم معرفة+صفة معرّفة ....مثل: محمدُ الصغيرُ

هذه العبارة ودون مراعاة النطق وخواصها الصوتية يمكن أن نحللها تحليلا نحويا على وجهين: فقد تكون مبتدأ وخبرا ، أو مبتدأ وصفة ، فإذا ما أخذنا النواحي الصوتية في الاعتبار أمكننا تفريع العبارة إلى نموذجين مختلفين نظما وإعرابا كما يلي:

اسم معرفة +إمكانية السكتة+صفة معرفة +نغمة هابطة.

اسم معرفة +استحالة السكتة+صفة معرفة+نغمة صاعدة.

---

1 – حازم علي كمال الدين ، دراسة في علم الأصوات ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ط-1، 1999 ، ص:277.

2 -كمال بشر ، المرجع السابق ، ص:189.

3 -كمال بشر ، علم الأصوات ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة ، د-ط ، 2000 ، ص:612.

ففي الأولى تكون العبارة (محمد الصغير) جملة مبتدأ وخبر ، وبها تمّ الكلام، وأفاد إفادة تامة يقتضيها السياق ، وفي الثانية تكون العبارة مبتدأ وصفة فقط ، مع توقع عدم وجود حذف لعنصر صرفي ينضم إلى النظم الموجود ، لتوافق العبارة المقام فتصير جملة بالمفهوم الشائع .

وعليه نلاحظ أن الفاصل بين العبارتين هو إمكانية السكتة بين عنصري العبارة في الجملة الأولى مع انتهائها بنغمة هابطة ، وهي هنا دليل الجملة التقريرية ، وفي الجملة الثانية نلحظ عدم إمكانية حدوث السكتة بين مكوني الجملة ، مع انتهائها بنغمة صاعدة وهي دليل عدم تمام الكلام في سياق آخر محدد.

أما في الكتابة فالمؤشرات المميزة بين العبارتين وما يمكن أن تحويهما من معان مختلفة ، هو علامات الترقيم المناسبة لكل موقف منها ، خصوصا في الفصل أو الوصل وغيرها من العلامات.

ج–توجيه الإعراب: نجد أن العلماء أو الدارسين يعمدون إلى إعراب المثال الواحد على أوجه عديدة ، مهملين ربط هذا الإعراب أو ذاك بظروف الكلام وملابساته[1]، مبقين على ما تجوزه قواعد اللغة من احتمالات افتراضية أو عقلية.وعليه يمكن القول أنّ ما ظُنّ أنه مثال واحد هو في حقيقة الأمر عدد من الأمثلة التي تختلف فيها المميزات الصوتية للنطق لذا وجب أخذها في الحسبان والاعتماد عليها في توجيه الإعراب.

ومما سبق يمكن القول أنّ ما يصحب النطق من مميزات صوتية عامل مهم من عوامل فهم السياق اللغوي .

2–3–علاقته بالأسلوبية الصوتية والبلاغة:

هناك باب يعتبر أول مستوى من مستويات البلاغة العربية تحدّثت عنه العرب كثيرا؛ألا وهو باب فصاحة اللفظ المفرد ، وكثيرا ما كانت فصاحة الكلمة من حيث مكوناتها الصوتية معيار بلاغة قول الشاعر أو الخطيب أو الناظم ، ومنها كذلك ما يدخل في باب المناسبة اللفظية.

وتجتمع مجموعة من الأنماط النقدية والأدبية والموسيقية لتأخذ من علم الأصوات ما تحتاجه في أحكامها[2]؛فمجمل الفكرة أنّ بعض الدراسات الأدبية والنقدية تنظر نظرة فنية إلى لغة الشعر

---

1 – ينظر ،كمال بشر ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:616.

2 – ينظر ، عبد العزيز أحمد علام ، وعبد الله ربيع محمود ، المرجع السابق ، ص:57.

من حيث أصواتها وقافيتها،وسجعها، ورويّها،ومقاطعها ،وإيقاع أبياتها وسطورها،سواء أكان شعرا موزونا أم حرّا.

أما "ابن جني " فقد اهتم بمحاكاة الصوت للمعنى في إطار بابي تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني وإمساس الألفاظ أشباه المعاني في كتابه (الخصائص). وهذا من صميم البلاغة الصوتية التي تلتقي مع موضوعات علم البيان ، أضف إلى هؤلاء علماء من أمثال "الرماني" و"ابن سنان الخفاجي" و"ابن الأثير" ، ومن محدثين كَ "مصطفى صادق الرافعي" .

وفي باب البديع(المناسبة اللفظية والسجع)كثير من الموضوعات تتشكل أبعادها وفقا لقوانين علم الأصوات، وفي علم المعاني يؤثّر التنغيم في تشكيل أبعاده[1].

والملاحظ في العصر الحديث أنّه يمكن إخضاعها للملاحظة والتصوير والقياس باستعمال الكمبيوتر ووسائل تقنية جد دقيقة ، مما يعطينا مصداقية في النتائج المتوصل إليها ترتقي في قيمتها العلمية عن الملاحظات الذاتية وإن كانت أقرب إلى ما توصل إليه العلم الحديث بآلاته، إلاّ أن الآفاق انفتحت أكثر والنتائج أصبحت أكثر دقة بعيدة عن الذوق ، بل إنّ من أبرع النتائج هي أنّ الصوت أصبح مرئيا ، فهذا بلا شك يساهم في الرقي بالدراسات البلاغية ، بل في جميع جوانب الدرس اللغوي.

2-4-علاقته بالدلالة والمعجم:

إنّ من الوظائف الأساسية للمعجم تسجيل طريقة النطق الصحيح للمفردات ، إذ ينبغي أن يكون المعجم مرجعا موثوقا به في هذه الناحية[2] . حيث من الضروري الاعتماد على الرموز الصوتية التي تكفل لنا الوصول إلى هذا الهدف بسهولة ويسر ، فهذه الرموز لها قيم محددة في مقدورها تسجيل النطق تسجيلا أمينا إلى حد كبير.

ويتطلب هذا الأمر سواء بالنسبة لصانعي المعاجم اللغوية والمتخصصة أو بالنسبة لقارئيها ومستعمليها لأغراض تعلم اللغات ، أو لأغراض أكاديمية أخرى، أن يكون لهم إلمام كاف بالقضايا الصوتية الرئيسية التي ترتبط بها وبالنسبة للدلالة فإنّها تعتمد على الصوتيات، إذ تحديد

1 – ينظر ، حازم علي كمال الدين ، المرجع السابق ، ص: 288-289.

2 –كمال بشر ، علم اللغة العام – الأصوات ، المرجع السابق ، ص:196.

المعنى يتوقّف في أحيان كثيرة على تلك الظواهر الأدائية المختلفة ؛ مثل: النبر والتنغيم والتزمين ، والتلوينات الإيقاعية للجملة[1].

والمنهج الحديث في المعاجم اللغوية يولي أهمية بالغة بتدوين صورة أداء الكلمة بالإضافة إلى بيان المعنى ، حيث يحدد موقع النبر ونوعه وخط سير التنغيم ، وطول الأصوات كتابة صوتية[2].

بقي أن أشير إلى علاقة علم الأصوات بفروع لغوية أخرى،إلاّ أنّي أكتفي بهذه الفروع الرئيسية لعلم اللغة ، وأعرج فيما بقي لإبراز الجوانب التطبيقية لعلم الأصوات ،حيث ستتجلّى جوانب موضوعي بصورة أوضح.

3-علم الأصوات وتطبيقاته:

يُعتبرُ البحث في التطبيقات العملية لعلم الأصوات نتيجة ثانوية ، لأنّ العالم في الحقيقة يعمل على تعميق معرفته بالطبيعة ومختلف الظواهر ، أما النتائج العلمية والمنفعة تتحقق دون قصد نفعي مباشر ، كما أنّ صلة هذا العلم بمختلف العلوم تتجلى من خلال تطبيقاته، ومن خلال محاولة هذا العلم أو ذاك الاستقلال بموضوعاته وبمنهجه.من هنا أرى أنّ التطبيقات العملية تضاف إلى بعضها تدريجيا كما أنها تُعد نتيجة غير متوقعة للبحوث والتي أول ما تبدأ بفعل دافع إشباع الفضول العلمي وحل المشاكل.

فإذا جئنا إلى تعداد المجالات التطبيقية لعلم الأصوات لوجدناها في تزايد مستمر، ذلك أنّ جانب التقنية في تطور رهيب مما جعل تفاعلا كبيرا بين علم الأصوات والعديد من العلوم الإنسانية حيث الرابط بنها هو تلك الاختراعات التي مكنتنا من رصد وملاحظة وقياس الصوت وظواهره أثناء عملية التواصل،وخير دليل على هذا تلك الآلات المستحدثة في المجال الصوتي التجريبي بنوعها البسيط والمعقد، مثل:الأوسيلوجراف،والكيموغراف،والسبكتروغراف،والمجهر الحنجري، والبلاتوغراف والأحناك الصناعية،وأجهزة متطورة في إنتاج الأصوات وتحليلها كالمطياف الصوتي وغيرها.

---

1 – ينظر ، أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق ، ص:25.

2 – ينظر ، عبد رب النبي عبد الله إبراهيم ، الأصوات العربية وتجويد الآيات القرآنية ، جامعة القاهرة ، ط–1، 2007.، ص:10.

3-1-علم الأصوات واللسانيات التطبيقية: يعتقد الكثيرون أنّ علم الأصوات علم خارج عن اللسانيات ، لأنه معملي أكثر من باقي فروع اللسانيات[1].لكن كما رأينا سابقا أنّ لعلم الأصوات ارتباط كبير وقيمة مهمة باللسانيات وذلك لضرورة المعطيات الصوتية في الدراسات اللغوية وفق جميع مستوياتها التحليلية.وبحسب "كمال بشر" فإنّ الذي يجعل البعض يصنفه خارج علوم اللغة هو الوسائل التقنية التي يستخدمها في بعض الدراسات خاصة في الوقت الحالي[2]، لكن تبقى المادة الأساسية للدراسة هي الأصوات اللغوية ما يبقيه في خانة فروع علم اللغة ، وفي الجانب التطبيقي لعلم الأصوات علاقة وطيدة باللسانيات التطبيقية، ويعد علم اللغة التطبيقي ثمرة اللقاء بين علم اللغة والتربية ، فموضوع علم اللغة التطبيقي هو الإفادة من علم اللغة بمناهجه ونتائج دراساته ، وتطبيق هذا كله في مجال تعليم اللغات.

3-2-علاقته بالقراءات القرآنية وعلم التجويد:

يكاد يكون مجال القراءات القرآنية مرادفا لعلم الأصوات؛نظرا لاعتماده الشديد عليه؛ وممّا يتناوله:الفروق الصوتية بين مختلف القراءات ، وإخضاع أحكام التجويد للدراسات المعملية ؛ حيث يُحقق للقرآن دراسة توظّف فيها معطيات علم الأصوات،وإنجازات التقدّم العلمي والتكنولوجي ، وتفتح الفرص أمام أبناء المسلمين لتعلم ذلك بصورة علمية لا تقلّ عن تعليم اللغات الأجنبية[3]. وما يلزمنا في عصرنا الحالي من خلال علم الأصوات بمعلوماته الجديدة والمتجددة، وبوسائله التسجيلية والإنتاجية للأصوات،الدقة في ضبط الأصوات،وصقل حناجر المقرئين والمتمرّسين وتدريبها، وتنقيتها من التشويش في المعامل الصوتية.

3-3-علم الأصوات وتعليمية اللغات:

تُعدُّ الأصوات المدخل الأول لتعلّم أية لغة ، سواء أتعلّق الأمر بالاكتساب وفق المراحل الطبيعية التي يمر بها الطفل ، أو بعمليتي التعلّم والتعليم كعمليتين اصطناعيتين تتم باصطناع المواقف التعليمية . والطرق التعليمية الحالية تحاول جاهدة أن تعتمد على المبدأين الطبيعي والاصطناعي

---

1 – ينظر ، منصور بن محمد الغامدي ، المرجع السابق ، ص:160.

2 – ينظر ،كمال بشر ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:38.

3 – ينظر ، عبد العزيز أحمد علام ، المرجع السابق ، ص:60.

للوصول إلى الاستعمال الجيد للغة كوسيلة تواصل بما تحمله الكلمة من معان على المستويين الاجتماعي والشخصي.

3-3-1-علم الأصوات واكتساب اللغة الأم:

يمكن أن تكون طروحات عديدة مرتبطة بالدراسات الاجتماعية والتخطيط اللغوي، إلاّ أنّ هناك اهتمامات غربية بموضوع اكتساب الطفل للغة الأمّ ، والدافع الأساس الذي يحذوهم هو الاكتساب السليم للغة الأم ، بعدما كانت دراسة تطور مهارة الكلام عند الطفل مدخلا لموضوع آخر هو معرفة نشأة اللغة كما يرى "حلمي خليل"[1].وكان هذا من طرف علماء اللغة طبعا، إلا أنّ الدعوة إلى دراسة اللغة دراسة علمية موضوعية أخرجت موضوع نشأة اللغة من موضوعات علم اللغة ، وبهذا تحررت دراسة اكتساب اللغة عند الطفل بحيث أصبحت من موضوعات علم اللغة النفسي .

وعلى حد رأي "حلمي خليل" : فإنّ جانب الاكتساب اللغوي هو هدف هذا العلم ، بينما يقدم علماء النفس الجانب النفسي والعقلي على الجانب اللغوي الخالص، حيث اهتموا بوضع جداول زمنية لتطور اللغة عند الطفل دون الالتفات بصورة دقيقة إلى التطورات اللغوية كما وكيفا، وهو ما يحاول استدراكه علم اللغة النفسي[2].ومادام أنّ الطفل يمر بمراحل عمرية معينة في اكتساب الأنظمة الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية ، فإنّ أي خلل في المراحل الأولى سيكون له تأثيره على المراحل الموالية .

وتتموضع نتائج دراسة هذا التطور اللغوي للغة الأم بين مجالات تطبيقية لغوية أخرى؛ كالتأخر اللغوي واضطرابات اللغة،وعيوب النطق؛ والتي من بين أسبابها تأثير العادات الصوتية اللهجية على تعلم اللغة الفصحى أو القومية[3].هنا تتضافر معطيات علم اللغة مع معطيات علم النفس وما جاد به من تفسير لعمليات التعلم ومراحلها وشروطها.وهذه النقاط تعالج فيما أصطلح عليه بعلم اللغة النفسي.

---

1 – ينظر ، حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، د–ط ، 2002 ، ص:121.

2 – ينظر ، حلمي خليل ، المرجع نفسه ، ص:121–122.

3 – ينظر ، كمال بشر ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:588.

ومن بين نتائج دراسات علم النفس اللغوي اكتساب اللغة عند الطفل؛فمما توصل إليه العالم اللغوي "فيرث"؛أنّ تتبع مراحل النمو اللغوي عند الطفل ينبغي أن كون مرتبطا بتجاربه الهامة التي يمر بها ، ويمثل تلك المراحل في : مرحلة المهد ومرحلة الجلوس، ومرحلة الحبو ، ومرحلة السير بمساعدة ، ومرحلة السير لوحده ومرحلة السير خارج المنزل ، وأخيرا مرحلة الذهاب إلى المدرسة[1].ويظهر لنا جليا أن أساس هذا التقسيم ليس لغويا بل حركيا أو حسب النمو الحركي للطفل. لكن فيرث يبرر هذا بأنّ كل مرحلة من هذه المراحل لها أثرها في اكتساب الطفل جانبا من جوانب لغة المجتمع.

أمّا "أتو جسبرسن"،فيقترح ثلاثة مراحل لاكتساب اللغة الأم هي: مرحلة الصياح فمرحلة البأبأة ثم مرحلة الكلام[2]، مع إمكانية التفصيل في كل مرحلة إلى مراحل جزئية.

ومن جهة أخرى تطرح عملية تعلم لغة قومية بالنسبة للأطفال ذوي خصائص لهجية واضحة مختلفة عن اللغة القومية كالعربية صعوبات جمة؛ فكلما زاد الفرق في النطق بين المحلي(اللهجي) والمعياري (اللغة المشتركة) من الناحية الوظيفية للأصوات، زادت الصعوبات وزادت الأخطاء المتراكمة، وتجذّرت مع مرور الوقت ، مما يزيد من قيمة وأهمية علم الأصوات وطرق التعليم الصوتية بالنسبة للمعلم والمتعلم معا.

يمكن القول أنّ هناك عادات صوتية تنشأ من لهجات الأقاليم الجغرافية، لذلك وجب على المتخصصين والمدرسين أن يعالجوا هذه المظاهر من تأثير عادات صوتية ولغوية لهجية على تعلم اللغة الأم أو المشتركة كما هو الحال في اللغة العربية الفصحى ، وبالتالي تخليصها من العادات النطقية المحلية ذات الطابع الضيّق والتي تخضع بدورها إلى سلوكات طبقية واجتماعية وثقافية[3] ، والوصول إلى تعليم واستعمال لغة واحدة موحدة يتيح التفاهم العام بين أبناء الأمة الواحدة.

3-3-2: علم الأصوات وتعليمية اللغات الأجنبية:

1 – ينظر ، حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، المرجع السابق ، ص:122.

2 – ينظر ، حلمي خليل ، المرجع نفسه ، ص:123.

3 – ينظر ، كمال بشر ، علم اللغة العام–الأصوات ، المرجع السابق ، ص:173.

هذا المجال يحتل فيه علم الأصوات مكانة بارزة بل يُعدُّ عملية محورية فيه . إنّ أي إنسان يريد أن يتعلّم كيف ينطق لغة أجنبية بدقة،يجب أن يكتسب أولا القدرة على أداء العادات النطقية الجديدة ؛ فيجب أن يعوّد نفسه على نطق الأصوات الأجنبية بدقة ، كما ينطقها أبناء اللغة نفسها ولا يستمر احتفاظه بعاداته النطقية.

وفي مرحلة لاحقة لا يكفي تعلم أصوات تلك اللغة الأجنبية ، بل لابد من الانتقال إلى معرفة كل النظام الصوتي بما في ذلك ظواهر ما فوق التقطيع كالتنغيم والنبر وغيره من الظواهر الموسيقية[1].ومعرفة هذه الظواهر الصوتية عملية منوط بها المدرّس بالدرجة الأولى في إطار ما تقترحه أحدث الطرق التعليمية في اللغة ، ليعرف كيف يوجه المتعلم إلى أفضل السبل للتعلم اللغوي ، ولكي يزيل العقبات والصعوبات والانحرافات الصوتية واللغوية التي تحدثها المكتسبات والعادات الصوتية للغة الأم.

إنّ أمر تعلم اللغة الأجنبية ليس أمرَ مشكلات صوتية فقط ، إنما أمر استعمال نظام صوتي مختلف ، وهذا الجانب يفترض تحليل كل من النظامين موضع الاهتمام، ويتطلب معلومات كافية عن التركيب الوظيفي ككل ، فإذا كانت اللغة الأم تملك نظاما من خمس علل والأجنبية من سبع علل،مثل ما هو الحال بالنسبة للغة العربية كلغة أم واللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، فالعملية تطرح صعوبة تعليم فونيمي بالنسبة للعلل الزائدة ، كما تطرح صعوبة الاضطراب والخلط وعدم التمييز بين الفونيمات وحدودها .

وفي قضية الأسس التي ينبني عليها تعلم اللغة الأجنبية يذهب "مالمبرج" إلى أنّ العملية لا تتوقف عند استخدام الأصوات التي سبق أن عرفها بل يجب أن ننطلق من كون اللغة نظاما كاملا من العادات النطقية ، بما في ذلك التنغيم ، واستعمال صور النبر الزفيري التي سوف يستبدل بها أشياء أخرى جديدة[2]، وعليه فبدون معرفة عميقة بعلم الأصوات في اللغتين المذكورتين لن يصل مدرس اللغات مطلقا إلى تعليم تلاميذه النطق الكامل للغة الجديدة.

---

1 – ينظر ، أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، عالم الكتب ، القاهرة ، د–ط ، 1998 ، ص:403.

2 – ينظر ، مالمبرج برتيل ، علم الأصوات ، ترجمة عبد الصبور شاهين ، مكتبة الشباب ، مصر ، ط–1 ، 1984 ، ص:270.

تختلف اللغات من حيث الظواهر التطريزية ، فبعض اللغات أكثر غنى ، وبعضها الآخر أشد فقرا ؛فعلى سبيل المثال اللغة السويدية تتضمن استخدام النبر الموسيقي، باعتباره سمة تكوينية للكلمة، والمتعلم لهذه اللغة يجب أن يضع كلمة ذات نبر أول في مقابل كلمة ذات نبر ثان. وهي صعوبات لم تعد أساسا من المجال المخرجي ، إنما استعمال نظام صوتي مختلف.

وفي فكرة سابقة حول العلاقة بين تعلّم اللغة الثانية واللغة الأم من جهة أو تعلّم اللغة المشتركة أو القومية عند ذوي لهجة محلية ما فإنّه من حيث المبدأ الصعوبات المطروحة في الطريق لا تختلف[1]؛ فكلما كان الاختلاف بين النطق الرسمي والنطق الإقليمي أو اللهجي كبيرا من حيث العادات المخرجية والنظام الوظيفي ، كانت الصعوبة كبيرة ، وكانت معها المعارف الصوتية أكثر ضرورة لتذليل الصعوبات.

ومن المخترعات التي قدّمها العلماء إلى هذا المجال،والتي تستند على المعطيات الصوتية ،نجد بالدرجة الأولى الكتابة الصوتية العالمية أملا من العلماء اللغويين في تيسير التعلم الصوتي للغات الأجنبية ، ومفادها تقديم الحقائق الصوتية بالقفز على مرحلة التهجي إلى التعرف على الفونيمات كوحدات صوتية أكبر من الصوت،حيث يتم استنساخ أو تمثيل الكلمة صوتيا بتتابع من الرموز،كل رمز يمثل فونيما بالإضافة إلى عدد من الرموز الأخرى التي تمثل ملامح أخرى غير قطعية إلا أنها أساسية لتحديد شكل الكلمة مثل النبر وموقعه من مقاطع الكلمة وكذلك التنغيم[2]،وعليه فالكتابة الأبجدية هي تصوير لعمل الأنظمة اللغوية واللهجية، تمثل النطق تمثيلا صادقا قدر المستطاع خاصة وأنّ اللغة بمرور الزمن يصيبها التغير.

3-3-3-علم الأصوات وتعليم اللغة للصم:

خصص علم الأصوات جهدا كبيرا لمساعدة الصم على الكلام حتى يمكن أن ينتجوا إشارات صوتية مفهومة،ومساعدتهم على الاستقبال ومن ثم إدراكهم الإشارات المرسلة إليهم.فالإدراك مرحلة أساسية تسبق الإنتاج ، وتتواكب مع تعليم الصّمّ قراءة الشفاه*،أو بعبارة أدق قراءة

---

1 – ينظر ، مالمبرج ، المرجع السابق ، ص:271.

2 – ينظر ، أحمد مختار عمر ، المرجع السابق ، ص:405.

***– القراءة على الشفاه ، عملية إثارة الأصم على فك الرموز الصوتية بصريا .**

الكلام[1]؛حيث تتدخل في العملية عوامل صوتية بارزة للعين المجردة مرسومة على وجه المتكلم بالإضافة إلى الإيماءات والملامح المرافقة لإنتاج السلسلة الكلامية،ثم إنّ معرفة المعلمين لمخارج الأصوات وصفاتها يمكّنهم من ضبط الإجراءات التي توصل الطفل الأصم إلى النطق التقريبي الذي يُفهم[2]، خصوصا من طرف أفراد العائلة.

وفي جانب آخر بُعث الأمل في نفوس المنشغلين بتعليم الصم حين طُوّر جهاز الرسم الطيفي (spectro-graph) ، واعتقد آنذاك أنّه سوف يكون داعما لهم في تعليم الصم عن طريق التسجيل المرئي لمحاولات الأصم الصوتية،ومقارنته بالنموذج المعروض للمحاكاة من طرف المريض أو الأصم . وعليه فالمبدأ الأساس الذي تعتمد عليه طرق تعليم الأصم اللغة بتنوعها ، هي محاولات الأصم مواءمة إصداراته الصوتية تدريجيا مع النموذج المعروض من قبل المعلم شفويا،أو مسجلا على نظام حاسوبي، ولكن كانت النتائج جد ضعيفة ؛لأن المرئي لا يعوض المسموع ، وهذا السند المرئي الذي يقدمه الجهاز لا يفي بالغرض ،ولا يجسد المعلومات الصوتية،ولا يوصلها للمعني حتى يدركها إدراكا كليا.

إنّ الأصمّ تعوزه حاسة السمع التي تقدّمها الأذنُ ، ولكن هذا الحرمان قد يكون جزئيا أو كليا[3]، فعدد كبير من الصم تبقى لهم آثار سمعية يتعين على الطبيب أو المعلم المتخصص استغلالها أحسن استغلال إلى أقصى الدرجات ، وهنا تبدو جلية أهمية التعرف على الخصائص الفيزيائية والفيزيولوجية للأصوات اللغوية حتى نعرف ما يستطيع شخص كهذا أن يدرك من الصور الطيفية لصوت معين.

ففي بعض الإعاقات السمعية نحتاج إلى تقوية بعض الترددات الصوتية،لكي تقع تلك الأصوات في مجال إدراك هذا النوع من الإعاقة أو ذاك[4]؛ حيث الفروق بين الأصوات تصبح أوضح ، فيتسنى للأصم أن يميز بين حدود المقاطع الصوتية ومن التمييز بين المكونات الصوتية للكلمة.

---

1 – ينظر ، عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة ، مطبعة الكيلاني ، القاهرة ، ط– 2 ، 1968 ، ص:24.

2 – ينظر ، عبد ربه النبي عبد الله إبراهيم ، المرجع السابق ، ص:7.

3 – ينظر ، الفصل الرابع (مبحث تصنيفات الصمم) ، ص:294–297.

4 – ينظر ، أحمد مختار عمر ، المرجع السابق ، ص:408.

3-3-4-علم الأصوات وعلاج عيوب النطق:

يعتبر الحديث عن عيوب النطق قديما قدم الدرس الصوتي عند الأمم عموما وعند العرب خصوصا ، حيث قام العلماء بتصنيف عيوب النطق كالآتي[1]:

-أمراض الكلام: وهي التي تنجم عن خلل في آلة النطق، مثل:التمتمة، الحبسة، الخنّة ، والغنّة...الخ

-عيوب الأصوات: وهي ناجمة عن عادات نطقية منحرفة.

-انحرافات النطق اللهجية: مثل ما عُرف عند العرب من انحرافات نطقية كالكشكشة ، والعنعنة ، وغيرها.

لقد تناول علماء البلاغة والفلاسفة والحكماء ظواهر عيوب النطق، وتوزّعت مصطلحاتها على صفحات المصنفات،ومن بينهم "الجاحظ"(ت255هـ)الذي نورد له عبارة صريحة حول اللثغة في قوله:«وهي أربعة أحرف:القاف،والسين،واللام،والراء » [2]، وكان قد قدّم أنواعا أخرى لا يتسع المقام لذكرها.وألّف الكندي (ت252هـ) رسالة مصغّرة حول اللثغة ، وقدّم عرضا مفصّلا لها في الفصل الثالث من الرسالة، وعرّفها بأنّها:« تعسّر اللسان عن الحال الجاري المجرى الطبيعي يكون من عرضين لازمين:إمّا من تشنّج ، وإمّا لاسترخاء...»[3]،وعالج"ابن سينا"(ت428هـ) مواضيع ذات صلة بعيوب النطق وأمراض الكلام،وذلك في كتابه (القانون في الطب)، فمن أمثلة ذلك وصفه لخواص جودة اللسان عضويا في قوله: «أفضل الألسنة في الاقتدار على جودة الكلام، المعتدل في طوله وعرضه المستدقّ عند أسلته، وإذا كان اللسان عظيما عريضا جدا ، أو صغيرا كالمتشنج لم يكن صاحبه قديرا على الكلام»[4]،وهذا الذي دعّمته خبرته التشريحية والفيزيائية والطبية.

---

1 –غانم قدوري الحمد ، الدراسات الصوتية عند علماء التجويد ، دار عمّار ، عمّان ، الأردن ، ط–1 ، 2003 ، ص:481.

2 – الجاحظ ، البيان والتبيين ، (ذكر الحروف التي تدخلها اللثغة وما يحضرني منها) ، المصدر السابق ، ج–1 ، ص:34.

3 –محمد حسان الطيان ، رسالة الكندي في اللثغة ، مجلة مجمع اللغة العربية دمشق ، ع3 يوليو 1985، ص:523.

4 –ابن سينا أبو علي الحسين بن علي ، القانون في الطب ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، د–ط ، د–ت ، ج–2 ، ص:175.

و علاج عيوب النطق عند الأسوياء يشترك مع اختصاص آخر هو تعليم الصم في استغلال معطيات ومستجدات علم الأصوات التقنية والنظرية؛ففئة ذوي العيوب النطقية لهم مقدرة عادية على إدراك الأصوات ولهم أيضا سمع سليم ، ولكن أسباب العيب النطقي عضوية مرتبطة بحالة الجسم العامة ، هذه الفئة من الأشخاص تحتاج إلى تدريب خاص عن طريق تنويع المثيرات التي تعكس بدقة وضوح خصائص الأصوات ومميزاتها،وشرح كيفية نطقها بإبراز خصائصها النطقية وخاصة أعضاء النطق من عضلات مسببة للنطق.

في الأخير يمكن القول أنّ هناك الكثير من المجالات التي يتدخل علم الأصوات بصورة مباشرة وأساسية في إبراز نواحيها ، فالأمر يختلف عن الدراسات الصوتية القديمة ،نظرا لِما هيّأته وسائل البحث في الأصوات من الظروف للدارسين.لقد جنح علم الأصوات الحديث إلى الاستعانة بفروع العديد من العلوم ، وأصبحت مباحثه خاضعة للتجارب المعملية،وللتّطبيقات العملية المختلفة والقياسات الحاسوبية. وحتى أدواته التقنية انطلقت من القياس إلى توفير معطيات تحليلية ، وبالتالي ما فتئت معطياته تتدقق أكثر.

بهذا نتوقع أن يشهد علم الأصوات توسعا أكبر في السنوات القادمة ، ويرافق هذا التوسع تطور مجال الموجات الصوتية وضبطها ومعالجتها وتخزينها رقميا، والتحكم في الآلات والأجهزة التي تقيس الصّوت وتحلله.

الفصل الأول

مخارج أصوات العربية و خصائصها وتصنيفاتها

1- تعريف الصوت.

2- جهاز النطق وآلية إصدار الصوت.

3- اعتبارات وصف وتصنيف الأصوات.

4- فيزيائية الصوت اللغوي.

5- المعلومات الحسية للأصوات وعلاقتها بحركية الجسد.

تمهيد:

اللغة العربية لغة طبيعية تشكلت وفق قوانين النمو الطبيعي للغات،حالها حال لغات الشعوب الإنسانية في شتى أصقاع الأرض، مع بعض الفروق المتفاوتة في درجة استيعابها لهذه الخواص الصوتية، والقواعد التنظيمية.

ومن منطلق منهجي ، يهدف هذا الفصل إلى إبراز معايير وأسس تحديد صفات الأصوات وتصنيفاتها، في حين لا نتطرق إلى الصفات التحسينية . ولتوضيح كل هذا نعرض ما توصّل إليه علماء اللغة العربية قدماء ومحدثين دون مقارنة مصطلحاتهم ؛ من صفات وملامح صوتية لكل صوت على حدة،ومن تحديد لمخارجها واعتبارات تصنيفها،معتمدين في ذلك على مختلف الأسس أو المعايير . وتبدو الحاجة ملحة للتطرق أولا لبعض المفاهيم كالصوت والحرف.

1- تعريف الصوت:

الصوت لغة هو مصدر الفعل (صات)، كقال يقول، وصات كخاف يخاف ، فهو صائت أي صائح ، والصوتُ: الجَرْسُ ، معروفٌ مذكّرٌ ، وقال ابن السكيت : الصَّوْتُ صَوْتُ الإنسان وغيرِه ، والصائتُ: الصّائحُ[1].

وفي تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي(1205هـ) شاهد على المفردة: فأمّا قول رُوَيْشِدِ بنِ كثير الطائي:

يا أيّها الرّاكبُ المزْجي مطيّتَه ---------سائِلْ بني أسْدِ ما هذه الصّوْتُ[2]، فإنما أنّثه لأنّه أراد الضَّوْضاءَ والجَلَبَةَ والاستغاثَة[3]. أو أراد الأصوات على صيغة جمع المؤنث السالم.

وممّا ورد من معان لغوية في (سر صناعة الإعراب) لـ"ابن جني"(392هـ) [4]: (الصَّوْتُ) مصدرُ صاتَ الشيء يصوّت صوتا، فهو صائت، وصوَّت تصويتا فهو مُصَوِّتٌ، وهو عامٌّ غير

1 –مرتضى الزبيدي،تاج العروس من جواهر القاموس،تحقيق عبد الستار أحمد فرّاج،مطبعة حكومة الكويت،1965 ج–4،ص:598.

2 – المصدر نفسه ، الصفحة نفسها.

3 – المصدر نفسه ، الصفحة نفسها.

4 –ابن جني ،سر صناعة الإعراب ،تحقيق حسن هنداوي، دار القلم، دمشق،سوريا،ط–2، 1993،ج–1، ص:23.

مختص، يقال سمعت صوْتَ الرجل وصوْتَ الحمار، قال الله تعالى: ﴿إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ﴾[1].

ويأتي الصوت بمعنى الطرف والجانب ، وبه سُمي الحرفُ من حروف الهجاء... والحرف من الإبل: النجيبة الماضية، وهي الضامرة الصلبة[2]، وقد سُمّي الحرف بذلك لأنه غاية الطرف ، وغاية كل شيء: حرفه ، ومنه قوله تعالى:﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْبُدُ اللهَ عَلَى حَرْفٍ﴾[3] ،أي طرف وجانب ، وفي قاموس الأصوات اللغوية: الحرف لغة هو الطرف من الشيء ، واصطلاحا بمفهوم الصوت الذي يعتمد على مخرج خاص في جهاز النطق عند الإنسان[4].

غير أنّ اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية أفردتا صوت الإنسان بتسمية ثانية هي (vois-voice) ، والعلم الذي يدرس المسموع فقط من هذه الأصوات دون تفريق هو الأكوستيك (acoustique) وهو أحد علوم الفيزياء.

أما اصطلاحا فقد اختلف القدماء والمحدثون في تعريفهم له ، حيث ذكر "ابن سينا"(427هـ) أنّه:«تموّج الهواء ودفعُه بقوة وسرعة من أي سببٍ كان»[5]، أمّا "ابن جني" فحدد معالم الصوت من خلال قوله:«اعلم أنّ الصوت عَرَضٌ يخرج مع النّفَس مستطيلا متصلا،حتى يعرض له في الحلْق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته،فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا»[6]، والأمر الذي يمكن فهمه من قول "ابن جني"،هو أنّ الصوت أصغر وأخصّ من الحرف،وأنّ الصوت عندما يتعرض للقطع في أي مكان يصبح حرفا.

ونجد "إبراهيم أنيس" يبدي رأيا فيه بأنه:ظاهرة طبيعية تُدرِك أثرها دون أن تُدرِك كُنْهَها، والصوت بهذا المعنى مصاحب للنَّفَس ، وموجود قبل أن يتمّ اعتراض مجراه ؛أي قبل أن يصل الهواء إلى موضع الحصر،وهذا يعني أن بداية الصوت قبل منطقة الحلْق.

---

1 – سورة لقمان ، الآية:19.

2 –ابن منظور، لسان العرب، دار صادر ، بيروت، د–ط،2003، مادة (حرف) ، المجلد 9 ، ص:41–42.

3 –سورة الحج ، الآية 11.

4 –رحاب كمال الحلو ، قاموس الأصوات اللغوية ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت، ط–1، 2009، ص:11.

5 –ابن سينا ، أسباب حدوث الحروف ، تحقيق محمد حسان الطيّان ومير علي،مجمع اللغة العربية ،دمشق، سوريا،د–ط،د–ت، ص:56.

6 –ابن جني ، سر صناعة الإعراب ،المصدر السابق،ج1، ص:6.

وفي قضية الصوت والحرف فقد ظلت الدراسات بشأنهما قاصرة في عدم تمييزهما،واعتقد بعضهم أن العرب القدماء لم يميزوا بينهما،لكننا نجد عكس ذلك مع "ابن جني" الذي يُعدُّ أول من ميّز بينهما في القول السابق، أمّا عند"سيبويه"(180هـ) فورد المفهومان في قوله:«هذا باب عدد الحروف العربية ، ومخارجها ومهموسها ومجهورها...»[1]،وفي قوله:«وتكون خمسة وثلاثين حرفا بحروف هنّ فروع ...»[2]،كما جاء عنده الحرف بمعنى الرمز الخطي في قوله:« وإنما وصفت لك حروف المعجم»[3]،والاستعمال هنا أُريد به التعميم عن غير قصد،أما "ابن سينا" فقد قدّم لنا الفرق بينهما بصورة أوضح في قوله:« الحرف هيئة للصوت عارضة له،يتميز بها عن صوت آخر مثله في الحدة والثقل تميزا في المسمّى»[4].ويقترب منه رأي "فخر الدين الرّازي" (606هـ) في قوله: « وهذه الحروف ليست بأصوات ولا عوارض أصوات ، وإنما هي أمور تحدث في مبدأ حدوث الأصوات وتسميتها بالحروف حسنة ، لأن الحرف هو الطرف ، وهذه الحروف أطراف الأصوات ومبادئها»[5]، ويظهر لنا من استعمالات القدماء لمصطلح الحرف للدلالة على الصوت ، ليس خطأ أو تقصيرا ، مادام الشائع عند أهل الاختصاص استعمال مصطلح الحرف دلالة على الصوت.

لقد نظر العلماء المحدثون إلى مفهوم كلمة صوت من غير زاوية واحدة ، وذلك بسبب اختلاف زاوية الدراسة والنظر، فكانت النتيجة أن تعددت المفاهيم ولكنها تكاملت لتحديد الكلمة، والجانبان الهامّان في تحديده هما[6]:

الجانب الفيزيائي حُدّدت الكلمة بعدد من المفاهيم عند أكثر من عالم من علماء الطبيعة ، وذلك على النحو التالي:

-الصوت اهتزازات ميكانيكية في أي وسط مادي (غازي أو سائل أو صلب).

1-أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر(سيبويه) ، الكتاب ، تحقيق عبد السلام محمد هارون،مكتبة الخانجي، القاهرة،ط2، 1982،ج-4، ص:431.

2 – سيبويه ، المصدر نفسه، ص: 432.

3 –سيبويه ، المصدر نفسه، ص: 435.

4 –ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، المصدر السابق، : ص9 .

5 –فخر الدين محمد الرازي ، التفسير الكبير ،دار الفكر،بيروت،ط-1، 1980،ج-1،ص:29.

6 – خلدون أبو الهيجاء، فيزياء الصوت اللغوي ووضوحه السمعي،عالم الكتب الحديث،ط-1، 2006، ص:4

-الصوت سلسلة تتابعات سريعة من التضاغطات والتخلخلات المتتالية في الهواء.

-الصوت هو الطاقة التي تصل إلى أذن السامع من الخارج.

أما من الناحية الفيزيولوجية والنفسية فقد وردت الكلمة بعدد آخر من المفاهيم،وذلك على النحو التالي:

-الصوت خبرة حسية في الدماغ تنتقل إليه عبر الأعصاب السمعية للأذن.

-الصوت إحساس سمعي ناتج من دخول التتابعات السريعة من التضاغطات والتخلخلات المتتالية الحادثة في الهواء إلى أذن الإنسان.

-الصوت هو الإحساس السمعي.

ويتجلى من المفاهيم السابقة الذكر معنيان للصوت هما:

أ-معنى موضوعي وفيزيائي .

ب-معنى فيزيولوجي ونفسي.

إذن لا يوجد مفهوم واحد يمكن أن يوصف بأنّه جامع مانع ، إلاّ من حيث زاوية النظر التي أُعتمدت لتحديد ذلك المفهوم ، الشيء الذي يسمح للباحث أن يحدد المصطلح بالمفهوم الذي يتماشى ووجهة بحثه .

فالتعريف الإجرائي الذي سنعتمد عليه هو أنّ الصوت اللغوي طاقة هوائية حركية تموجية تصاحب خروج النفس المتحجر في الرئتين أثناء عملية الزفير،ويتلوّن عند مروره بتجاويف الحنجرة والحلق والفم أو الأنف،مما يعطيه صورا رنينية متنوعة.

2-جهاز النطق وآلية إصدار الصوت:

عادة ما نجد في بطون كتب علم الأصوات أسئلة حول الوظيفة الأساسية لجهاز النطق، وفي هذا الإطار أورد لنا "سمير شريف إستيتية" آراء العديد من اللغويين ك "عبد الرحمن أيوب" وآخرين مضمونها أنّ الذي يُسمى جهاز النطق أو أعضاء النطق،هو في الحقيقة مجموعة من الأعضاء، وظيفته الأساسية ليست إصدار الأصوات بل وظائف أخرى أهم[1]، حيث يقول:«إنّ تسمية جهاز النطق متمثلا في أعضائه هي تسمية فيها تجاوز عن الوظائف الأساسية التي تؤديها هذه الأعضاء

1 -ينظر،سمير شريف إستيتية،اللسانيات-المجال،الوظيفة والمنهج،عالم الكتب الحديث،إربد،الأردن،ط-2008،1، ص:21-22.

، فالله –سبحانه وتعالى– خلقها لتؤدي وظائف حيوية للإنسان ؛ فالرئتان مثلا تقومان بتكرير الهواء وإرساله إلى القلب ، واللسان يقوم بحاسة التذوق ، ويساعد الأسنان على قضم وخضم الطعام »[1]، من هذا التحديد تبدو وظيفة هذا الجهاز الأساسية متمثلة في تأمين تنفس الهواء،ومضغ وتقليب الطعام وبلعه ، فوظيفة إنتاج الصوت (الكلام) ثانوية . ويرى "سعد مصلوح" في هذا الموضوع أنّ مفهوم مصطلحي (جهاز النطق وأعضاء النطق) ينبغي أن يتحددا في ضوء هذه الحقيقة وهي أنهما أقرب إلى مصطلحات علم الأصوات منها إلى مصطلحات علمي الفيزيولوجيا والتشريح[2]، ويريد بهذا أنّ النظر إليهما من الجانب الفيزيولوجي والتشريحي يكون لغرض معرفة أدوارهما الحيوية لا النطقية ، لكنّ العلم (علم الأصوات) استرفد من التشريح ووظائف الأعضاء معطيات لتفسير آلية الكلام. هذه المعطيات والحقائق التي قُدّمت لوظائف أساسية غير الكلام يقدمها لنا "تمام حسان" في قوله: « فالشفتان صمام لحفظ الطعام من الانتثار أثناء المضغ ، وتُستعملان كذلك في المصّ والبصق ، والأسنان والأضراس لتقطيع الطعام ومضغه ، واللسان وهو عضلة في نهاية التعقيد من ناحية تركيبه وحركته ، يساعد على خلط الطعام في الفم. ويفصل كذلك سقف الفم بين تجويفين يختلفان في الوظيفة ، هما تجويف الفم وتجويف الأنف، والتجويف الأنفي حجرة لتكييف الهواء قبل هبوطه إلى الرئتين ، والحلق ممر الهواء ، وهو ينتهي بالحبال الصوتية التي هي جزء من الحنجرة ، وهذه الأوتار صمّام لحفظ الرئتين من الأجسام الغريبة ولحبس الهواء فيها لأغراض مختلفة ، منها السعال وحمل الأثقال ، والرئتان تكرران الهواء وترسلانه إلى القلب، ويتم هذا التكرير عن طريق التنفس »[3].

لكن في الوظيفة النطقية لهذا الجهاز عند الإنسان وعدم اختصاصها به عند الحيوان يرى البعض بأنّ هيأة الإنسان واستقامته هي التي هيأت لاستغلال هذه الأعضاء في النطق ، خصوصا وأنّ اللسان البشري فيه من المرونة ما يسمح له بالمشاركة في إصدار العديد من الأصوات ، أضف

1 – عبد الرحمن أيوب، الكلام إنتاجه وتحليله ، مطبعة جامعة الكويت، د–ط، 1984 ، ص27–28.

2 – ينظر ، سعد مصلوح ، دراسة السمع والكلام ، عالم الكتب، القاهرة، د–ط – 2000، ص:65.

3 –تمام حسان، مناهج البحث في اللغة ، دار الثقافة، الدار البيضاء –المغرب، ط–1 ، 1986 ، ص:73.

إليها تلك الملكة الفطرية التي فُطر عليها الإنسان[1] ، عكس الحيوان الذي لم يلهمه الله هذه القدرة (القدرة على تعلم واستعمال الأصوات في إطار منظم).

إذن استطاع الإنسان في مختلف البيئات الجغرافية والثقافية أن يستغل مجموعة من الإمكانات والوضعيات الحركية لهذا الجهاز في إصدار عدد محدود من الأصوات تختلف من لغة إلى أخرى.

2-1-مكونات جهاز النطق:

يتكوّن من مجموعة أعضاء: منها ما هو ثابت ومنها ما هو متحرك. يتكون بدءا من الحجاب الحاجز ، وانتهاء عند الشفتين ، وبين هذين العضوين تتموضع العديد من الأعضاء والزوائد العضلية أو اللحمية ، والتجاويف أو الغرف، وتتوزّع هذه الأعضاء على ثلاثة أجزاء هي[2]:

-الجهاز تحت الحنجري: ويضم الحجاب الحاجز وجهاز التنفس (الرئتان والرغامي والقصبتان الهوائيتان).

-الحنجرة: وتضم مجموعة من الغضاريف والعضلات والأوتار.

-الجهاز فوق الحنجري: ويضم الفك والحنك واللسان والشفتين والأسنان واللثّة، بالإضافة إلى التجاويف (التجويف الفمي والبلعوم ومنطقة الحلق والتجويف الأنفي).

نشير إلى أنّ هناك من يقسّم أعضاء جهاز النطق تقسيما ثلاثيا مع اختلاف في تسمية القسمين الثاني والثالث، هذا ما فعله "عصام نور الدين"، حيث يقول في تقسيمه لأعضاء النطق ما يلي:«تذكّر يا عزيزي ، أننا قلنا إنّ الأجهزة الثلاثة التي تتعاون من أجل إنتاج الصوت الإنساني وإخراجه ، هي: الجهاز التنفسي ، والجهاز الصوتي ، والجهاز النطقي ، أو ما يُسمّى بالتجاويف فوق المزمارية »[3]،فالأمر الأوّل الذي يمكن ملاحظته هنا توافق تقسيمه مع تقسيم "محمد بن قدّور"، أمّا الأمر الثاني فهو تسمية القسم الثاني والثالث بالأجهزة ، وهذا يشير إلى أنّ الجهاز النطقي عنده هو مجموع ثلاثة أجهزة.أمّا الأمر الثالث وهو المثير للتأمّل استعماله لمصطلحي الجهاز

---

1 – ينظر ، هادي نهر،علم الأصوات النطقي،دراسات وصفية تطبيقية،عالم الكتب الحديث،أربد،الأردن،ط–1،2011، ص:280.وتمام حسان، مناهج البحث في اللغة،المرجع السابق،ص:73.ورمضان عبد التواب،المدخل إلى علم اللغة،مكتبة الخانجي،القاهرة،ط–3،1997، ص:22.

2 –عبد الفتاح بنقدور، اللغة–دراسة تشريحية وإكلينيكية، دار أبي رقراق للطباعة والنشر–الرباط–المغرب، ط–1، 2012، ص:253.وسعد مصلوح ، المرجع السابق، ص:66.

3 – عصام نور الدين، علم الأصوات–الفونيتيكا، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1–1992، ص:49.

الصوتي والجهاز النطقي للقسمين الثاني والثالث،ويبدو أنّ تسميته لهذا الجزء جاءت مناسبة لعرض كل من "عبد الصبور شاهين" و"محمد حلمي هلّيل" لعملية التصويت مباشرة بعد الحديث عن الحنجرة؛حيث أوردا عبارة التصويت للدلالة على ما يحدث في الحنجرة[1]. وهنا يُمكن القول أنّ الصوت عندهما مرتبط بما ينتج عند مستوى الحنجرة ، وأنّ النطق مرتبط بأعضاء الجزء فوق الحنجري ، وبالتالي فالتصويت للصوائت أو الأصوات التي لا اعتراض لأعضاء النطق معها ، أي التي لا قطع للهواء الخارج عبر الحنجرة معها.

وفيما يلي تفصيل لكل جزء بأعضائه.

2-1-1-الجزء تحت حنجري:

إنّ هدف إصدار الكلام هو صنع تراكيب صوتية معنوية محددة.وللوصول إلى هذا؛يستخدم المتكلم الهواء في إصدار أصوات مختلفة من خلال تنظيم تيار الهواء وهو مارّ من الرئتين إلى الفضاء الخارجي، وتقوم بهذا التنظيم حركات الفك والشفتين ، واللسان، والحنك الرخو، والبلعوم ، والأوتار الصوتية. هذه الأعضاء تغيّر مجتمعة أو منفردة شكل المجرى الصوتي[2].

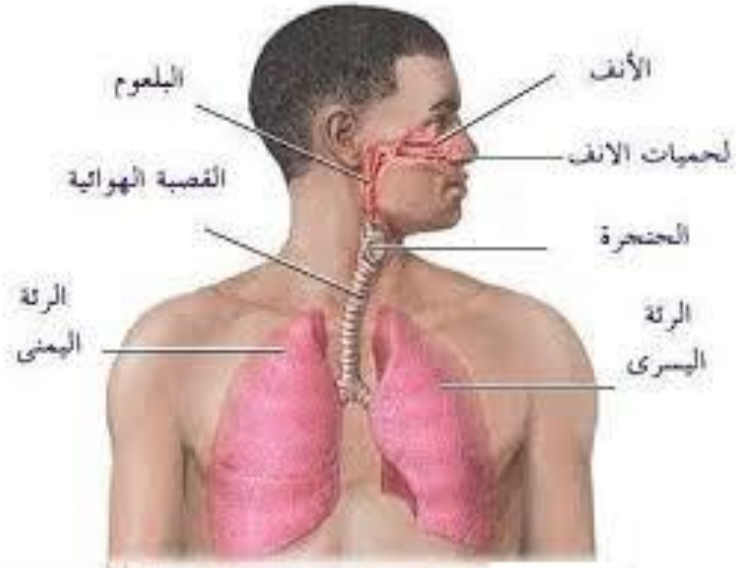
فالنطق هو تتابع من الحركات العضلية التي تحرك أعضاء النطق،فتتحكّم في تدفق تيار الهواء لإنتاج أصوات مختلفة،فالعملية آلية تحتاج إلى طاقة مصدرها الجهاز التنفسي، وعليه فمن الضروري إلقاء نظرة تشريحية سريعة على الجهاز التنفسي من خلال **الشكل رقم(1)**.

من الشكل يتكوّن جهاز التنفّس مما يلي:

---

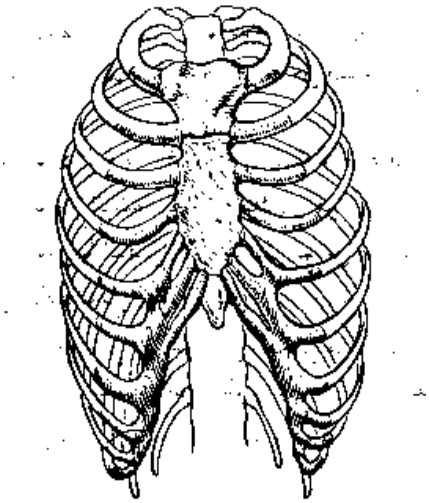
1 – ينظر ، مالمبرج، علم الأصوات، المرجع السابق ، ص:48.

2 – جلوريا.ج.بوردن وكاثرين .س.هاريس، أساسيات علم الكلام ،ترجمة محي الدين حميدي،دار الشرق العربي، لبنان،ط–1، 1990،ص:95.



-الشكل رقم(1): جهاز التنفس

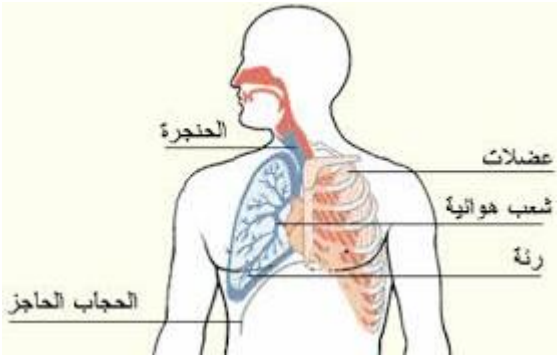
-القفص الصدري: كما يبينه **الشكل التخطيطي رقم(1)** ، فهو مجموعة عظام في مستوى الصدر،تنتظم في شكل مخروط قاعدته إلى الأسفل ، وترتبط هذه العظام بفقرات العمود الفقري من الخلف وعظم القص من الأمام ، فالقفص الصدري يتكوّن من طرفين من العظام يجمعهما اثنا عشرَ زوجا من الأضلاع ، والزوج الأخير لا يتصل إلا بالعمود الفقري من الخلف ، وهناك عضلات بين ضلعية سطحية داخلية وخارجية، تربط الأضلاع بعضها ببعض ، وتحرِّكها أثناء التنفس لتوسعة وتضييق القفص.



-الشكل رقم(2)*:هيكل عظمي للقفص الصدري.

* الشكل من مرجع جلوريا.ج.بوردن و كاثرين .س.هاريس ، المرجع السابق،ص:120.

–الحجاب الحاجز: وهو عضلة ممتدة ومقوسة ، أسفل الرئتين ، وهو الحاجز بين مكونات الصدر ومكونات البطن والأحشاء . والقفص الصدري يكبر عموديا حينما تُسحب قاعدته نحو الأسفل فيزداد حجمه[1]، وهذا بسبب ضغط الحجاب الحاجز على التجويف البطني،وترك فضاء أوسع للرئتين أثناء عملية الشهيق ، وكذلك بفضل دور العضلات البطنية التي تكون نشطة أثناء الزفير[2]؛ لأنّ انقباضها يضغط على محتويات البطن؛مما يحمل الحجاب الحاجز على الصعود إلى الأعلى ، فيساعد على زفر الهواء، مما يسمح بتكوين ضغط تحت الحنجرة، يشكل بدوره مادة الصوت.



–الشكل رقم(3):وضعية الحجاب الحاجز بالنسبة للقفص الصدري

–الرئتان: كما يبرزهما **الشكل رقم(3)**،وهما عضوا التنفس الرئيسيان ،تكونان مرنتين، ويمكنها أن تسع عند الرجال إلى خمسة لترات من الهواء ، خصوصا عند الرياضيين. وتتكون الرئتان من حويصلات يتجمع فيها الهواء أثناء التبادل الغازي للهواء (طرح غاز ثاني الأكسجين في الدم وأخذ ثاني أكسيد الكربون في هواء الزفير).كما أنّ حركة الحنجرة ليست ذاتية بل تتم بمساعدة الحجاب الحاجز والقفص الصدري، وعمليتا الشهيق والزفير يقوم بهما بالمجمل القفص الصدري وما يحيط به من عضلات بطنية. فالجهاز النطقي يوظف الهواء الخارج من القصبة الهوائية لتوليد موجات صوتية .

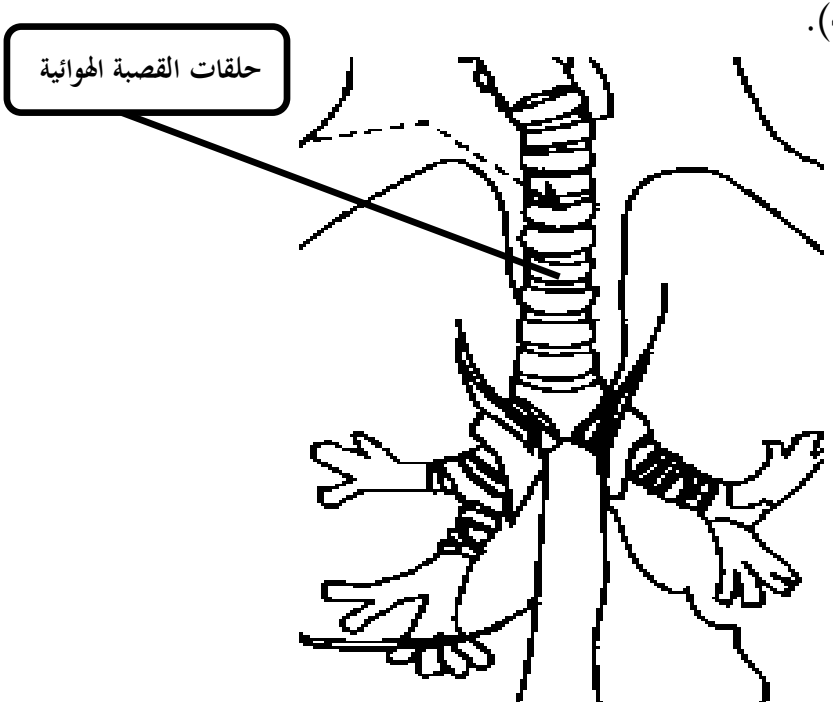
فمن المهم كذلك لدارسي علم الأصوات النطقي خصوصا معرفة آلية التنفس لتفسير آلية الكلام،وفهم العديد من المشاكل التنفسية وعلاقتها بالمشاكل والصعوبات النطقية أو(الاستخدام

1 –عبد الفتاح بنقدور، المرجع السابق، ص: 256.

2 – ينظر ، جلوريا.ج.بوردن وكاثرين .س.هاريس ،المرجع السابق، ص: 135.

غير الفعّال للتيار الهوائي)[1]؛ فالمتخصص في إعادة التربية النطقية (الأرطفونيا) مطالب في أغلب الأوقات بتشخيص مثل هذه الصعوبات والاضطرابات لدى الحالات التي تتردد عليه.

–القصبة الهوائية(الرغامي):هي سلسلة من الغضاريف الحلقية ثابتة الشكل،تربط الرئتين بالحنجرة،وهي دائما مفتوحة فيمر منها الهواء دون عائق، وتتفرع إلى قصيبتين هوائيتين،وكل قصيبة تتصل برئة يمنى ورئة يسرى،ثم تتفرع كل واحدة بدورها إلى مجموعة حويصلات هوائية تسمى(الأسناخ). فالقصبة الهوائية عبارة عن مجرى الهواء نحو الحنجرة ، وأحيانا تُستغل بالموازاة مع الزفير لتكوين فراغ رنّان ذي أثر على درجة الصوت خصوصا مع الأصوات العميقة[2].وتموضعها وتفرعها يبرزه **الشكل رقم (4)**.



–الشكل رقم(4): رسم تخطيطي للقصبة الهوائية

لكن ماذا يحدث أثناء التنفس؟

في حالة الشهيق ، تقوم العضلات السطحية الداخلية والخارجية برفع الأضلاع العليا إلى أعلى ، في حين يقوم الحجاب الحاجز بدفع الأضلاع العائمة أو السفلية باتجاه الخارج ، ويتسطح الحجاب نحو الأسفل؛كأنّه يضغط على التجويف البطني ، فيتسع حجم القفص الصدري فيدخل

1 – ينظر ، جلوريا.ج.بوردن وكاثرين .س.هاريس ، المرجع السابق ، ص:139–140.

2 – ينظر ، عصام نور الدين ،المرجع السابق، ص:54.

الهواء إلى الرئتين[1]. وفي عملية عكسية يتقلص القفص الصدري بسبب عودة الأضلاع العلوية والسفلى والحجاب الحاجز إلى أوضاعها الطبيعية ، فيحدث خروج الهواء من الرئتين؛وتسمى العملية بالزفير. وهنا نطرح تساؤلا آخر فحواه : ما الذي يجعل عملية الزفير أنسب لإصدار الأصوات من عملية الشهيق؟

-إنّ النقطة الأولى المساعدة على ذلك هي أنّه أثناء الشهيق لا يتم ملء كل التجويف الصدري بالهواء ، كما لا يتم تفريغه تماما أثناء الزفير ، مما يجعل كمية معتبرة من الهواء متبقية في الرئتين بها يضمن إمداد أعضاء النطق بالهواء للتصويت[2].

-والنقطة الثانية تكمن في زمن مرحلتيْ دورة التنفس ، حيث في حالة الاسترخاء تدوم عملية الشهيق حوالي 40٪من دورة التنفس ككل ، بينما تدوم عملية الزفير 60٪ منها ، مما يسمح باستغلالها في نشاط التصويت. ويزداد الفارق في النسبة بين المدتين (شهيق وزفير) في حالة التصويت بصوت مرتفع (أكثر شدة) إلى الفارق (10٪ للشهيق و90٪ للزفير)[3].

وهذا ما يتيح للمتكلم التكلم لفترات أطول، والتوقف للتزود بالهواء لفترة قصيرة جدا تمكنه من احترام نقاط الوقف حسب تركيبة السلسلة الصوتية.

وبالعودة إلى الزفير فإنّ الذي يؤمن خروج الهواء دون جهد —كما أشرنا في فقرة سابقة – هو عودة القفص الصدري والحجاب الحاجز إلى وضعهما الطبيعي من جهة، ومن جهة ثانية، الضغط المرتفع نسبيا داخل الجهاز التنفسي وخارجه. ونشير إلى أنّ عدم وجود هذا الفارق في الضغط لا يساعد على إصدار الأصوات.

2-1-2-جزء الحنجرة:

أولا هي عبارة عن صندوق غضروفي شبه مخروطي على شكل كأس مفتوح من الجهتين العلوية والسفلى، أمّا موقعها ووضعها عند الإنسان فهو مهم في عملية إصدار الأصوات، حيث تقع على قمة الرغامي(القصبة الهوائية) وأمام المريء،وكما يبرزه لنا **الشكل رقم(5)** ، فإنها تتكوّن

---

1 – ينظر ، منصور بن محمد الغامدي ، المرجع السابق ، ص:26.

2 – ينظر ، منصور بن محمد الغامدي ، المرجع نفسه ، ص:27.

3 – ينظر ، منصور بن محمد الغامدي ، المرجع السابق ،ص:27. ورمضان عبد التواب ، المرجع السابق ، ص:28.وعصام نور الدين ، المرجع السابق،ص:53.

من إطار من الغضاريف (الغضاريف الرغامية ، والغضروف الحلقي ، والغضروف الدرقي والغضروف الطرجهالي) ، وتتعلق من الأعلى بالعظم اللّامي الذي يصل بالرأس. وترتبط هذه الغضاريف ببعضها البعض بواسطة مفاصل وأغشية ، فهي ليست ثابتة في وضعية معينة[1]، مما يمكّنها من التحرك ويعطي للحنجرة قابلية للتغيّر في الشكل والطول والاتساع.

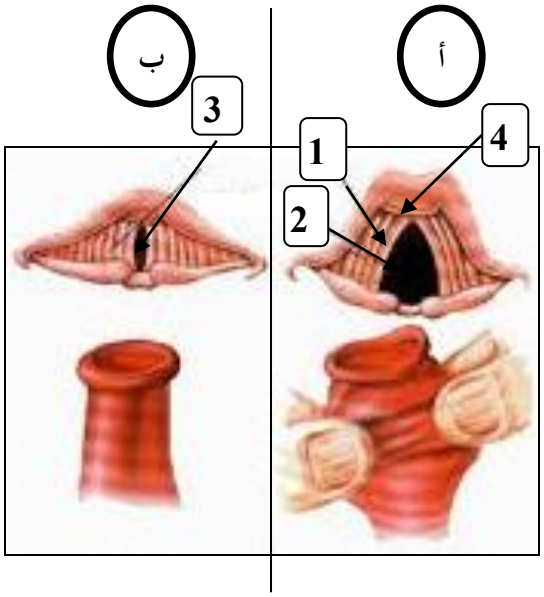
-الشكل رقم(5):صورة مجسم للحنجرة

ومن العلماء العرب القدماء الذين ساهموا بقسط أوفر في مبحث تشريح الجهاز النطقي، نجد "ابن سينا" في رسالة أسباب حدوث الحروف ، حيث أخذت دراسته وجهة مغايرة لما درسه سابقوه عندما توقفوا عند حد الوصف النظري للجهاز وتذوق مخارج الأصوات وتحسس صفاتها ، أمّا "ابن سينا" فتناول فيها –على الرغم من قصرها–فصلا في سبب حدوث الصوت، وفصلا في سبب حدوث الحروف ، وفصلا ثالثا في تشريح الحنجرة وثلاثة فصول أخرى في الحروف[2]، وما زالت مصطلحاته ومسمياته الدقيقة تستخدم حتى الآن خصوصا الغضاريف . وبهذا يكون أول من عالج جهاز النطق معالجة حديثة أشبه ما يكون إلى علم وظائف الأعضاء.ثم تلاه "السكّاكي" في مفتاح العلوم حيث جسّد فيه رسومات بسيطة لأعضاء النطق.

1– ينظر ، عبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق، ص: 259. ومحمد علي الخولي، معجم علم الأصوات، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ط–1، 1982، ص:60–61.

2 –ابن سينا ، أسباب حدوث الحروف ، المصدر السابق ، ص:64–70.

فدور الحنجرة في إصدار الأصوات يتجلى بالأخص في عمل الوترين الصوتيين(الرقيقتين الصوتيتين) ممثلين بالعلامة(1) ، وفتحة المزمار ممثلة بالعلامة(2)، و العلامة(3) تمثل الأوتار الكاذبة ، أمّا العلامة(4) فتمثل لسان المزمار.وكل هذه المكونات الحنجرية تتضح من خلال **الشكل رقم(6)** ، حيث تبدو الحنجرة من الأعلى مبرزة الوترين الصوتيين بينهما فتحة المزمار ، كما لو أنهما يشكلان فوهة بالون مطاطي في حالتين (الحالة-أ : الوتران مشدودان والحالة-ب: الوتران مرتخيان).



الشكل رقم(6): حالتا الوترين الصوتيين وفتحة المزمار

فالوتران الصوتيان يأخذان شكل شريطين متوازيين من العضلات متصلين بنسيج،وضعيتهما أفقية على الفتحة العليا للحنجرة.وهما مختلفان بين الناس من عدة نواحي[1]: من ناحية السمك والطول فهما عند النساء أرفع وأقصر طولا وأكثر شدّا ، أمّا عند الرجال فهما أغلظ وأطول وأقل توترا ، لهذا تكون ذبذباتهما عند النساء والأطفال أعلى منها عند الرجال ، ما يفسّر كون أصوات الرجل أخشن وأغلظ من صوت المرأة والطفل.

وليست العملية الأساسية للحنجرة إحداث الجهر والهمس فقط،بل تقوم كذلك بضبط تيار الهواء الداخل إلى الرئتين أثناء مرحلة الشهيق ، حيث تمنع كذلك دخول الطعام والماء والمواد الأخرى إلى الرئتين بواسطة لسان المزمار ، فهي التي تفصل بين عمليتي البلع والشهيق كي لا تحدثا

1 – ينظر ، محمد علي الخولي ، المرجع السابق ، ص:59.

متزامنتين ، كما تساعد على تشكيل ضغط الهواء اللازم في القفص الصدري في حالة السُّعال أو التقيّؤ ، وعند رفع الأشياء الثّقيلة[1]. ويبقى أن نشير إلى أننا سنفصّل في وضعياتهما في عنصر لاحق من هذا الفصل عند الحديث عن الجهر والهمس.

وعليه فللحنجرة حركات صغيرة خصوصا إلى الأعلى وإلى الأسفل، ويضيف "مالمبرج" حركة أخرى هي من الخلف إلى الأمام[2] ؛ فللأعلى أثناء عملية البلع مثلا ، وإلى الأسفل أثناء التثاؤب ، كما أنّ لها نفس الحركة في حالات نطق بعض الأصوات.

2-1-3-جزء فوق حنجري:

البعض يطلق على هذا الجزء تسمية منطقة التجاويف ، ويقسمونه إلى ثلاثة تجاويف ، كل تجويف بما يحتويه من أعضاء تساهم بصورة أساسية أو ثانوية في عملية إصدار الأصوات،والبعض الآخر يَدخُلون مباشرة في ذكر الأعضاء مرتبة ترتيبا تصاعديا من الحنجرة إلى الشفتين أو العكس ، والبعض الآخر يصنفها إلى مجموعتين: مجموعة أعضاء ثابتة وأخرى متحركة[3]، مع العلم أنّ هذه التجاويف هي بمثابة صناديق رنّانة؛ تلعب دورا كبيرا في إحداث نغمات (ترددات) توافقية انطلاقا من النّغمة الرئيسية لكل صوت . وفي هذا الدور يقول "فندريس":«ولكن التكملة اللازمة للجهاز الصوتي تأتيه من التجاويف التي تُفتح عليها الحنجرة ...تقوم للصوت مقام فراغ رنيني فتخلع على كل صوت طابعه الخاص»[4]، فعملية نطق الأصوات تتم في هذه التجاويف من خلال حركات مختلف الأعضاء الموجودة بداخلها أو الأجزاء المشكّلة لها ، ويضيف "فندريس" موضحا دور الأعضاء داخل كل تجويف بقوله: «ويوجد في هذا التجويف الرنّان أعضاء مرنة قابلة للسحب تستطيع أن تُعدّل أبعاده وتُغيّر من طاقته »[5]؛ ومعنى هذا أنّ حركات الأعضاء داخل التجاويف تحدد شكل التجويف، هذا ما يعطي لنا مخارج وصفات الأصوات. **والشكل رقم(7)** يمثل لنا صورة تشريحية للتجاويف الثلاثة ، أو لما يسمى مجازا جهاز النطق، أو الجزء فوق الحنجرة.

---

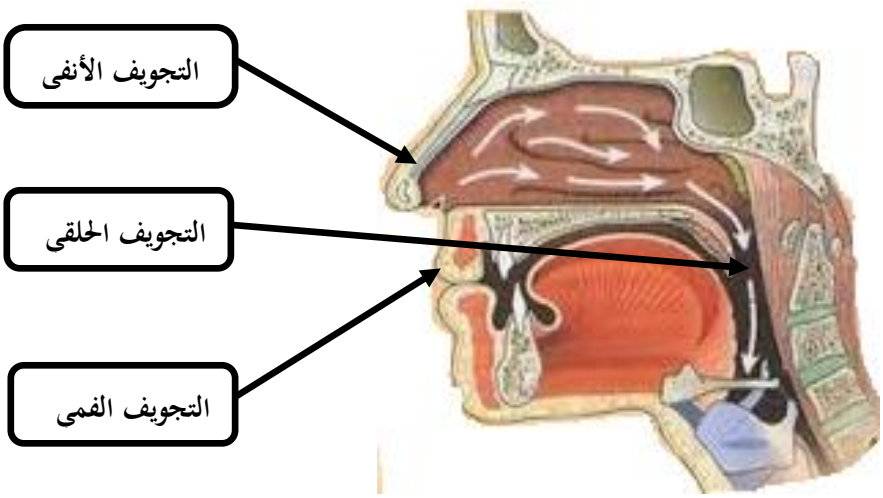
1 – ينظر ، عبد الفتاح بن قدور،المرجع السابق،ص:259.وعبد العزيز أحمد علاّم ، المرجع السابق،ص:109.

2 – ينظر ، مالمبرج ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:50.

3 – ينظر ، رمضان عبد التواب ، المرجع السابق ، ص:24. وعبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق ، ص:258.

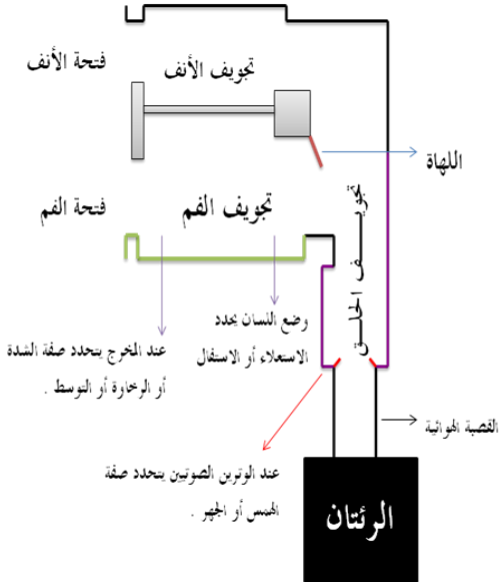
4 –فندريس.ج ، اللغة ، تعريب عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، ط–1، 1950، ص:45.

5 –فندريس.ج ، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.



-الشكل رقم(7)*: مقطع طولي للأعضاء فوق الحنجرية(التجاويف)

أمّا نحن فنختار التقسيم الرئيسي الأول بحسب التجاويف ، وكل تجويف وما يحتويه من أعضاء مع ذكر إن كانت متحركة أم ثابتة ، ويمكن وصف بنية التجاويف على النحو المبين في **الشكل رقم(8)**.



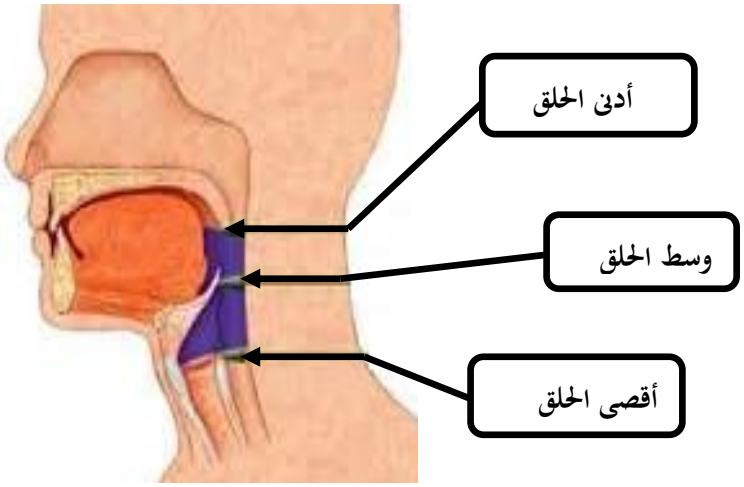
-الشكل رقم(8): مخطط للتجاويف الثلاثة

2-1-3-1-التجويف الحلقي:

* الشكل من مرجع أيمن رشدي سويد ، (التجويد المصوّر، -مكتبة ابن الجزري، دمشق، ط-2 ،2011،ص94) ، مع بعض التعديل بإضافة التجويف الأنفي.

وفي مختار الصّحاح (660هـ) ؛ (الحَلْق) الحُلْقُوم ، والجمع الحُلُوق ...وحَلَقَها أي أصابها الله بوجَعٍ في حلْقِها[1].ومنطقة الحلق تقع قبل اللهاة ، وتُنسب إليها طائفة من الأصوات، سنعرضها عند الحديث عن مخرج الحلق في عنصر مخارج الأصوات في العربية.

هناك من يسميه التجويف البلعومي والبعض التجويف الحلقي[2]، وهو أنبوب يبلغ طوله (7سنتيمترات) عند النساء و(8 سنتيمترات) عند الرجال ، ويمتدّ من الحنجرة في الأسفل إلى اللهاة في الأعلى ، يعلوه مدخل التجويف الأنفي ، ويأتي على يساره التجويف الفموي[3]. فالحلق ذلك الفراغ الممتدّ ما بين الحنجرة إلى اللهاة.



-الشكل رقم(9):أقسام الحلق.

وينقسم الحلق بحسب القدماء إلى أدنى ووسط وأقصى[4]،مثل ما يبرزه **الشكل رقم(9)**.

أمّا بالنظر إلى الفتحات التي تحدّه من الجهات الثلاث (الأنفية والحنجرية والفموية) ، فقد قسّمه المحدثون إلى:

أ-الحلق الحنجري : نسبة إلى الحنجرة من حيث إنه يبدأ من سطح الحنجرة حتى جذر اللسان وهو الذي يقابل تسمية أقصى الحلق عند القدماء ، ويكاد يشكل هذا الجزء ثُلُث الحلق كلّه.

1 -محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مادة(حلق) ، مكتبة لبنان،د-ط،1986.ص:63.

2 - ينظر ،عبد العزيز أحمد علاّم وعبد الله ربيع محمود ،المرجع السابق،ص:116.

3 - ينظر ،عبد لفتاح بن قدور ،المرجع السابق، ص:262.

4 - ينظر ، عبد العزيز أحمد علاّم وعبد الله ربيع محمود ،المرجع السابق، ص:117.

ب–الحلق الفموي: نسبة إلى الفم ، وهو الجزء الذي يقابل منطقة فتحة الفم من الداخل، وهو الذي يسميه القدماء بوسط الحلق.

ج–الحلق الأنفي: نسبة إلى الأنف،وهو الجزء الذي يقابل اللهاة وفتحة الأنف من الداخل،ويسميه القدماء أدنى الحلق .

ويعمل الحلق كصندوق رنّان،ويتغيّر حجمه بتغير شكله مع بعض الأصوات الكلامية تحت تأثير حركة الحنجرة صعودا ونزولا كما أشرنا إليها سابقا[1].أو بتوتّر جدرانه،أو بتحرّك ظهر اللسان إلى الخلف أو الأمام،فكل هذا يعطي للحلق إمكانية تنويع النغمات.

2-1-3-2-التجويف الفموي:

العضو الذي يشغل هذا التجويف كاملا تقريبا هو اللسان، فالدور الأساسي في نطق الأصوات يتوقف على حركات اللسان.أما بالنسبة للتجويف الفموي،فإنه يتحدد من الأعلى بسقف الحنك الأعلى، ومن الأسفل باللسان،ومن الخلف بجدار الحلق ومنطقة اللهاة،ومن الأمام بالأسنان والشفتين،لكن التجويف الفموي يحوي الأعضاء المشاركة في النطق لذلك نجد من يسميها أعضاء النطق[2]، وفيما يلي تفصيل لكل جزء.

–سقف الحنك الأعلى:

القدماء في ذكرهم لأعضاء النطق يسمون العضو الرئيسي المكلف بالنطق،وعند حديثهم عن المخارج يذكرون العضو الرئيسي وهو اللسان والمواضع التي يأخذها مع أقسام الحنك الأعلى[3]، بينما نجد المحدثين يذكرون الحنك الأعلى بأقسامه في معرض حديثهم عن أعضاء النطق كقسم من التجويف الفموي، ثم يذكرون عضو اللسان[4].

وسقف الحنك الأعلى فيه الأجزاء الصلبة ، و اللينة، وينتهي من الأمام بالأسنان العليا ومن الخلف يحدّه اللهاة،وذو شكل محدّب ومحزز من الأمام.أمّا فيما يخص وظيفته فإنّه يشكّل مع قاع

---

1 – ينظر عنصر (الحنجرة) من الأطروحة ، ص:49.

2 – ينظر ، سمير شريف استيتية ، الأصوات اللغوية ، دار وائل للنشر، عمّان ، الأردن، ط–1، 2002،ص:43.وعبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق، ص:265.

3 – ينظر ، رحاب كمال الحلو ، المرجع السابق، ص:19.

4 – ينظر ، رحاب كمال الحلو ، المرجع نفسه، ص:19.

الفم فراغا رنينيا متنوع الأشكال والأحجام[1]،مما يسهم في التنويع في الأصوات،خصوصا مع تدخّل اللسان.

ونشير إلى أنّ هناك من يُقسّم الحنك الأعلى إلى جزأين فقط هما الحنك الليّن والحنك الصلب[2]،وهو ما يجعلهم يضعون اللثة كعضو لوحده.إلاّ أنّ هذا التقسيم كما يرى "سمير شريف إستيتية" يتناسب مع علم التشريح ووظائف الأعضاء لا مع علم الأصوات النطقي[3]،وهذا قد يعود إلى كون وصف الأصوات نطقيا يحتاج إلى تفصيل دقيق في أجزاء الحنك الأعلى،خاصة مع الاختلافات النطقية بين اللغات.

والملاحظ أنّ أغلب الدارسين يعتمدون التقسيم الثلاثي(مقدم الحنك بما فيه اللثّة،ووسط الحنك أو الحنك الصلب،والحنك الرّخو)،وهو تقسيم يقابل أقسام اللسان[4]. بينما هناك من يضيف اللهاة كقسم منه، ليصبح التقسيم رباعيا. وينفرد "سعد مصلوح" بتقسيم ثلاثي (الحنك الصلب والحنك اللين واللهاة)[5].

أ–اللهاة: هي الجزء الطّري الزائد الذي يفصل بين التجويف الفموي والتجويف الأنفي، يمكن ملاحظتها بمجرد فتح الفم أمام المرآة ،كما هي مبيّنة في **الشكل رقم(10)**، فهناك من يضعها ضمن الحنك الأعلى كجزء منه[6].أمّا عن دورها في عملية النطق فإنّه مرتبط بعمليتين عكسيتين هما: فتح الطريق الهواء للمرور عبر التجويف الأنفي أو غلقه ، ولها حركات معينة، ونسبة إلى الخلل المحتمل في حركتها تحدث ظاهرة الخنافة[7] .

---

1 – ينظر ،مالمبرج،مدخل إلى اللسانيات، ترجمة السيد عبد الظاهر، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط–1 ،2010،ص: 64.

2 – ينظر ،مالمبرج ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:53.

3 – ينظر ، سمير شريف إستيتية ، الأصوات اللغوية، المرجع السابق ، ص:43.

4 –ينظر ، زين كامل الخويسكي ، الأصوات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،ط–1، 2013،ص:74.وسمير شريف استيتية،الأصوات اللغوية، المرجع السابق،ص: 43. وعبد الرحمن أيوب ، أصوات اللغة،المرجع السابق،ص:83.

5 – ينظر ، سعد مصلوح ، المرجع السابق ، ص: 130،131.

6 – ينظر ، عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة ، المرجع السابق ، ص:83 . وعبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق ، ص:265.

7 – ينظر ، عبد العزيز أحمد علاّم وعبد الله ربيع محمود ، المرجع السابق ، ص:122.

الشكل رقم(10): صورة للهاة.

ب–الحنك الليّن(الرّخو):

وهو الجزء المكبّر في **الشكل رقم(11)**، ويسمى الحنك اللّحمي ، حيث ينتهي إلى الخلف باللّهاة،ويسميه البعض بالطبق[1]،وهو كتلة لحمية قابلة للحركة ، فقد يرتفع أو ينخفض، ففي حالة الارتفاع يمس الجدار الخلفي للحلق فيمنع مرور الهواء عبر التجويف الأنفي، والأمر يحدث مع كثير من أصوات العربية. والعكس يحدث في حالة انخفاضه،حيث ينفتح الطريق للهواء بأن يجري عبر التجويف الأنفي. والبعض يضم معه اللهاة[2]. ويمكن إدراكه بالنظر في مرآة ، أو باللمس.

الشكل رقم(11): صورة للحنك الليّن.

ت–الحنك الصلب(وسط الحنك):

ويسميه البعض الغار ، خصوصا الغربيون،وهو ثابت لا يتحرك وينتهي بالأضراس في الفم . كما هو مبيّن في **الشكل رقم(12)**.

–الشكل رقم(12):صورة للحنك الصلب.

1 – ينظر ، كمال بشر ، علم اللغة العام– الأصوات ، المرجع السابق ،ص:70.

2 – ينظر ، مالمبرج ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:54.

ت–مقدّم الحنك(اللثّة):

وهو ما يحيط بأصول الأسنان في مقدمة الفم،وما بين الأسنان في المقدمة(الحيز المحدد بخطوط سوداء على **الشكل رقم(13)**،لإبراز الجزء المحزّز منه.ومصطلح أصول الأسنان(اللثّة) يسمى كذلك منبت الأسنان.

الشكل رقم(13):اللثة ومقدم الحنك.

–الأسنان:

إنّ بعض المحدثين في معرض حديثهم عن أعضاء النطق الفموية لا يذكرون الأسنان[1]،وهي من الأعضاء الثابتة بالطبع ويقسمها العلماء إلى عليا وسفلى،بينما نجد من العرب المحدثين من يذكرها على أنّها من أعضاء النطق المرتبطة بالحنك الأعلى[2]. ومن أدوارها أنها يَعتمد عليها اللسان عند النطق بالعديد من الأصوات،كما أنّ لقسمها العلوي دَخْلٌ في نطق بعض الأصوات ك/ف/.

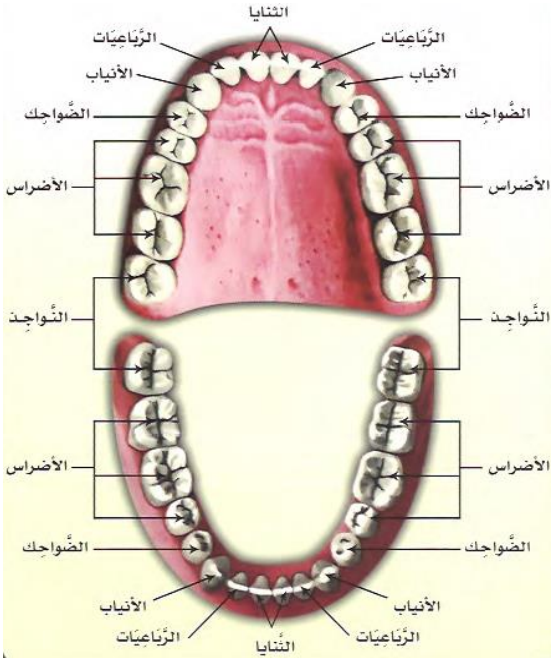
هناك أسماء تُطلق على كل سنّ حسب شكله ووظيفته ومكانته من الفم، كما في **الشكل رقم(14)**، إلا أنّ معظم أدوارها حيوية ، ويعطي لها "كمال بشر" مكانة خاصة في دورها في الدرس الصوتي بالنسبة لدارس علم الأصوات[3]، ولا تتجلى أدوارها النطقية إلا عند اشتراكها مع اللسان والشفتين في نطق بعض الأصوات[4].

1 – ينظر ، مالمبرج ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:59. و رحاب كمال الحلو ، المرجع السابق ، ص:21.

2 – ينظر ، كمال بشر ، علم اللغة–الأصوات ، المرجع السابق ، ص: 71.

3 – ينظر ، كمال بشر ، علم اللغة– الأصوات ، المرجع نفسه ، ص:71.

4 – ينظر ، عبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق ، ص: 267.



الشكل رقم(14):صورة مجسدة لأسنان الإنسان.

وتنقسم في الفك العلوي إلى أنواع حسب شكلها ووظيفتها إلى:

-زوج من الثنايا(متجاورتان في مقدم الفم).

-زوج من الرباعيات(رباعية من اليمين والثانية من اليسار).

-زوج من الأنياب(ناب من اليمين وناب من اليسار).

-زوج من الضواحك(ضاحك من اليمين والثاني من اليسار).

-ستة من الأضراس (ثلاثة في اليمين وثلاثة في اليسار).

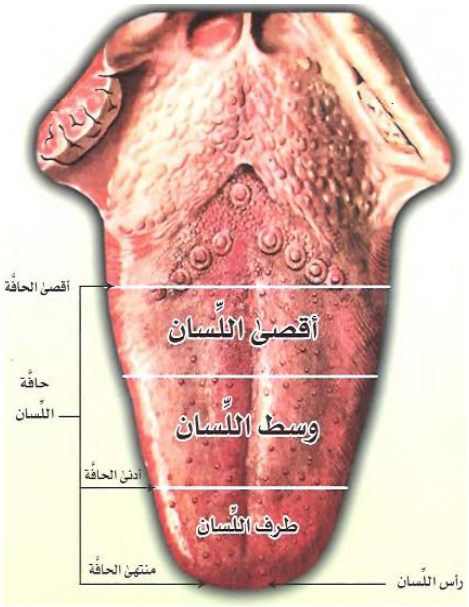
-زوج من النواجد (واحد من اليمين وآخر من اليسار).

فعددها في الفك العلوي ستة عشر (16) سنّا، وفي الفكين معا اثنين وثلاثين(32) سنا.

-اللسان:

هو عضلة لحْمية مستطيلة، تتكوّن من مجموعات عضلية وعصبية متقاطعة ومتداخلة[1]. وتتميّز بمرونة في الحركة ،وبه تسمى اللغة عامة (لسان)،مما يجعله يلعب الدور الرئيسي في عملية النطق.وينقسم إلى الأجزاء التي يبرزها **الشكل رقم(15)**.

1 – ينظر ، أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق ، ص:71.



الشكل رقم(15): أقسام عضلة اللسان.

لقد اختلف علماء الأصوات في عدد أقسامه: فهناك من قسّمه إلى ثلاثة أقسام: أقصى ووسط وطرف اللسان، منهم "زين كامل الخويسكي" و"كمال بشر"[1]، والبعض قسمه إلى أربعة أقسام: أقصى،ووسط،وحافة ، وطرف اللسان عند "رحاب كامل الحلو" في قاموس الأصوات اللغوية[2]، بينما نجد التقسيم الخماسي: أقصى اللسان ،وظهر اللسان، ووسطه، وحافته ، وطرفه).عند كل من "عبد الفتاح بن قدور" و"سعد مصلوح"، مع اختلاف بسيط في تسمية الأقسام عند هذا الأخير: (جذر اللسان، فمؤخر اللسان ، فمقدم اللسان ، فنصْل اللسان فطرفه[3]. ويعود هذا الاختلاف إلى درجة تفصيل كل واحد منهم في أجزاء اللسان ، وإلى مصدره الذي أخذ عنه ، ومعلوم أنّ القدماء ذكروا جذر اللسان وظهره وهي الأقسام التي قد تغيب عند بعض المحدثين، ولا تُذكر إلا في معرض وصفهم لمخارج الأصوات.

تشريحيا تتكون عضلة اللسان من عدة عضلات جزئية ، تمكنه من الحركة بمرونة في جميع الاتجاهات ، كما يرتبط اللسان بعضلات أخرى محيطة به في حيز الحنجرة والتجويف الفموي[4]. وارتباط اللسان بهذا العدد من العضلات يأتي من باب تنشيطه وتوجيهه لتقليب الطعام أثناء

1 – ينظر ، زين كامل الخويسكي ، المرجع السابق ، ص:73. وكمال بشر ، علم اللغة –الأصوات ، المرجع السابق ، ص:69.

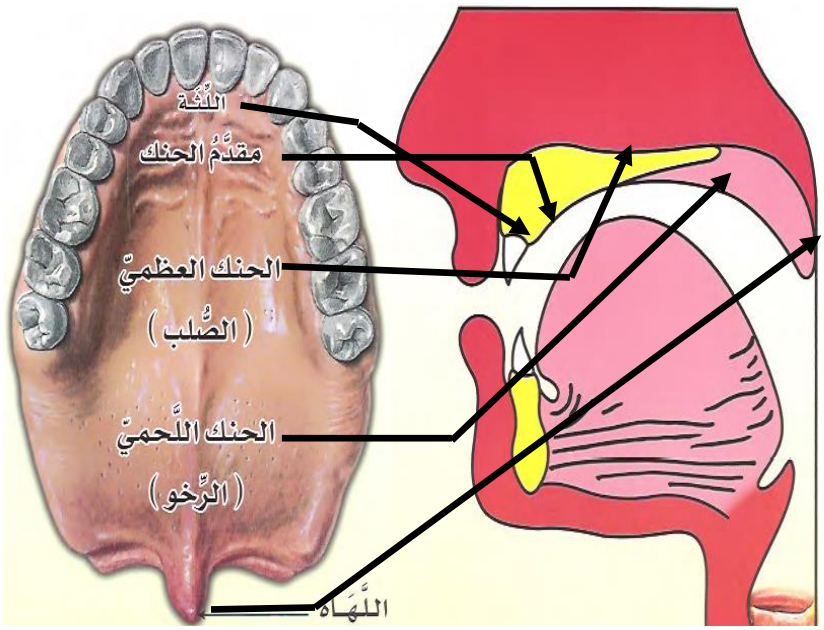
2 – ينظر ، رحاب كامل الحلو ، المرجع السابق ، ص21.

3 – ينظر ، عبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق ، ص266. وسعد مصلوح ، المرجع السابق ، ص:136.

4 – ينظر ، سعد مصلوح ، المرجع نفسه ، ص:135–142.

المضغ ، وكذا في عملية النطق. هذا ويتحكم اللسان في العديد من الصفات كالشدة مثلا ؛ من خلال درجة الضغط الذي يمارسه على المخرج فيتصف الصوت بالشدة.

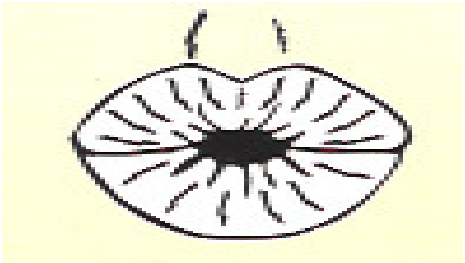
وبمقابلتنا للرسمين(مقطع عرضي للفم- نظرة من داخل الفم للحنك الأعلى) من **الشكل رقم(16)**، يمكن أن نحدد المخارج بوصف العملية من خلال العضويْن المتدخليْن(مقابلة جزء اللسان بالجزء الثابت من الحنك الأعلى).



-الشكل رقم(16): مقابلة بين الحنك العلوي ومقطع عرضي في الفم.

-الشفتان:

تأتي بصيغة الجمع على نحو (شفاه) ، ربما ترجمة عن لغة أجنبية لعدم توفرها على صيغة مفردة للمثنى . تتحددُ بالقسم الظاهر من فم الإنسان حيث تغطي الأسنان[1]، وهما العضوان الظاهران أثناء الكلام كما يبرزهما **الشكل رقم(17)** .



الشكل رقم(17):رسم تخطيطي للشفتين.

1 -رحاب كامل الحلو ، المرجع السابق ، ص:23.

تتكون كل شفة من عضلة بيضوية ، حيث تحيط بالفم إحاطة تامة ، وهما مستقلتان عن بعضهما بما يسمح من تحريك كل شفة على حدة أو معا، مما يسمح لهما باتخاذ أوضاع مختلفة[1]: حيث يمكن ضمهما إلى بعضهما، أو تضييقهما ، أو سحبهما فوق بعضهما. كما أنّ الشفة العليا ثابتة بينما الشفة السفلى متحركة إما تجاه الشفة العليا فيكون الصوت شفويا شفويا أو تجاه الأسنان العليا فيكون الصوت شفويا أسنانيا.

ومن وظائف الشفتين في الكلام أنها تُحدد طبيعة الصوائت ، خصوصا من ضم وفتح وخفض ، كما أنها تتحكم مع اللسان في حجم التجويف الفموي. وتُحدد أيضا بعض خصائص الأصوات كالشدة من خلال درجة التصاقها ببعضها البعض.

2-1-3-3-التجويف الأنفي:

وهو المعروف بالخيشوم أو المنخار ، وهو تجويف يمتد من اللهاة إلى فتحتي الأنف. فبالإضافة إلى كونه يلعب دورا بارزا في عملية التنفس وترطيب الهواء ، يساهم كذلك في عملية الكلام بإصدار الأصوات الأنفية، حيث يشكل غرفة رنين، كما يبرزه **الشكل رقم(18)** . وعمله مرتبط بمدى حركة الحنك اللين واللهاة، حيث انخفاض هذا الأخير هو الذي يسمح لهواء الزفير بالمرور عبره مع الذبذبات الصوتية المرافقة له، فيتذبذب محدثا غنة.

الشكل رقم(18): مقطع طولي في التجويف الأنفي.

وبعد عرض أعضاء النطق بالتفصيل ، يمكننا أن نعرض آلية النطق والعناصر الأخرى في المباحث اللاحقة.

1 – ينظر ، سعد مصلوح ، المرجع السابق ، ص:142.

2-2-آلية النطق:

يعترف الكثير من الباحثين أنّ آلية النطق تُبنى على مبدأين هما :ميكانيكية النطق وحركية تيار الهواء[1]، واللتان على ضوئهما تبرز الصفات والسمات المميزة للصوت في إطار لغة ما .

إنّ ميكانيكية النطق هي الآلية التي يجري بها إحداث الصوت اللغوي ونطقه ، وتشمل مجموعة من العمليات أهمها:توليد تيار الهواء اللازم لإحداث الصوت، وتوجيهه،وعمل الوترين الصوتيين،وهو الذي يسمى التصويت (la phonation).

عندما يخرج الزفير من الرئتين حتى إذا وصل إلى الحنجرة اتخذ سبيله مارّا بين الوترين الصوتيين ، ثم يمرّ بالحجرة الفموية ، وقد يتخذ سبيله عبر الحجرة الأنفية كذلك . لكن عملية الزفير قوامها تنفس طبيعي صحيح ؛ أي إذا كان هناك نقص في الزفير لأسباب قصور في عمل عضلات الحجاب الحاجز والرئتين ، والتي يمكن أن تكون لحالة ارتخاء في الجسم ككل ،حيث لا يقدر الشخص في هذه الحالة على إنتاج الأصوات الشديدة ، ولا يعطيها حقّها من الضغط والقوة ، ولنا عودة لهذه النقطة في فصل لاحق خاص بالطريقة الشفهية الصوتية.

وقد صرّح القدماء بأنّ الصوت يصدر بآلية معينة من خلال عمل آلة النطق، والتي أدركوا جيدا مادتها أو وقودها،وهو عند"الرضي الأستراباذي" (686هـ) مرهون بعملية (جري النفس)[2]، وهو نفس المصطلح المستعمل عند جل القدماء.

ونفهم من هذه التسمية أنّ العملية تتم وفق طريقة آلية ، كما أنّ لأجزاء الآلة علاقات تكاملية فيما بينها أثناء أداء هذه الوظيفة.

وها هو "ابن جني" يشبه بعض أعضاء النطق ببعض الآلات ، فمن جهة يشبه مجرى النفس (القصبة الهوائية والحنجرة) بالمزمار ، ويشبه مدارج الحروف ومخارجها بفتحات المزمار التي تتناوب عليها الأصابع ، ومرة أخرى بوتر العود وأثر الأصابع ، ويتجلى ذلك كله في قوله: «شبّه بعضهم الحلق والفم بالناي ، فإنّ الصوت يخرج فيه مستطيلا أملس ساذجا ، كما يجري الصوت في الألف غفلا بغير صنعة ، فإذا وضع الزّامر أنامله على خروق الناي المنسوقة ، وراوح بين أنامله ،

---

1 – ينظر ، سمير شريف إستيتية ، اللسانيات ، المرجع السابق ، ص:19.

2 – ينظر ، رضي الدين محمد بن الحسن الاستراباذي ، شرح شافية ابن الحاجب ، تحقيق محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ، ومحي الدين عبد الحميد ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، د–ط ، 1982 ، ج3 ، ص:259–261.

اختلفت الأصوات ، وسُمع لكل خرق منها صوت لا يشبه صاحبه ، فكذلك إذا قُطع في الحلق والفم ، باعتماد على جهات مختلفة ، كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة. ونظير ذلك أيضا وتر العود ، فإنّ الضارب إذا ضربه وهو مرسل ، سمعت له صوتا ،فإن حصر آخر الوتر ببعض أصابع يسراه ، أدّى صوتا آخر ، فإنْ أدناها قليلا سمعت غير الاثنين ، ثم كذلك كلما أدنى إصبعه من أوّل الوتر تشكلت لك أصداء مختلفة...فالوتر في هذا التمثيل كالحلق...والخفقة عليه بالمضراب كأوّل الصوت من أقصى الحلق...وما يعترضه من الضغط والحصر بالأصابع كالذي يعرض للصوت في مخارج الحروف من المقاطع...وإنما أردنا بهذا التمثيل الإصابة والتقريب »[1].

فمثلما فعل "ابن جني"،شبه العالم اللغوي فندريس آلة النطق بالآلة الهوائية مرة وبالمزمار تارة أخرى ، لكن يقرّ بسمو الجهاز الإنساني على جميع الآلات الأخرى[2].

ويضع "سعد مصلوح" عددا من معايير تتحدّد بها الأصوات نجملها فيما يلي[3]:

-تحويل مجرى الهواء إلى الأنف والفم، أو إلى الفم فقط.

-تكييف التجاويف وتعديلها شكلا وحجما.

-اعتراض العواء بالإغلاق التامّ والتسريح المفاجئ.

-اعتراض الهواء بالإغلاق التّامّ والتسريح المتراخي.

-تضييق مسار الهواء على نحو ينتج احتكاكا .

-تعديل مسار الهواء في أثناء انطلاقه من تجويف الفم.

وتيار الهواء في رحلته هذه ، إمّا أن يمر دون اعتراض فيجري الهواء بطلاقة ، وهي حالة إنتاج الصوائت ، ولكنّه يتكيّف بالحجرات التي يمر بها ، وإمّا أن يعترضه عائق في مكان ما في الحجرة الفموية ؛ وهذا الاعتراض يعطينا الصوامت ، ويكون بكيفيات مختلفة يوجزها "سمير شريف إستيتية" في ما يلي[4]:

---

1 –ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، المصدر السابق ، ج1، ص:9.

2 – ينظر ، فندريس .ج ، المرجع السابق ، ص:44.

3 –سعد مصلوح ، المرجع السابق ، ص:151.

4 – ينظر ، سمير شريف إستيتية ، اللسانيات ، المرجع السابق ، ص:40.

1–اعتراض كلّي:حيث يتوقّف تيار الهواء هنيهة في موضع ما في الحنجرة أو الفم،فيكون الصوت الناتج صوتا وقفيا ، ويمر هذا النوع من الأصوات بأربعة مراحل هي:

أ–التقاء العضوين المصوتين التقاء تامّا يسد مجرى الهواء.

ب–توقف تيار الهواء عن الجريان خلف منطقة الالتقاء التي تمثل موضع النطق.

ت–انطلاق أحد العضوين أو كلاهما ، أي انفراج سريع.

سماع انفجار ذلك الصوت.

والأصوات الانفجارية أو الوقفية في اللغة العربية هي:/ء/ و/ب/ و/ت/ و/ج/ و/د/ و/ض/ و/ط/ و/ق/ و/ك/.

2–قد يكون الاعتراض كليا لكن من غير أن يؤدي إلى توقف تيار الهواء ، بل يغير اتجاهه فقط ، كما هو الحال في نطق الأصوات: /م/ و/ن/ و/ل/، ففي حالة نطق /م/ تنطبق الشفتان انطباقا كاملا ، يُمنع تيار الهواء من الخروج عبرهما ، ولكنّه لا يتوقف ، بل يُغيّر اتجاهه نحو الحجرة الأنفية ويخرج منها.

أمّا عند نطق /ن/ فإنّ مقدّمة اللسان تلامس اللثة ، وتسدّ مجرى الهواء ، فيتجه تيار الهواء كليا نحو الحجرة الأنفية . أمّا نطق الصوت /ل/ فإنّ مقدمة اللسان تلامس اللثة،وتسد مجرى الهواء،فينطلق من جانبي اللسان ، ولذلك يوصف بأنّه جانبي، ولكن السمة المميزة لهذه الأصوات الثلاث هي الاستمرارية،أي ليست وقفية على الرغم من قيمة الاعتراض،لأنّ الاعتراض في هذه الحالات الثلاث ليس موضعيا عند مكان الغلق،بل هو تحويلي لمجرى الهواء إلى التجويف الأنفي في حالتي صوتي/م/ و/ن/،وإلى جانبي اللسان في حالة صوت /ل/.ونظرا لعدم الانغلاق التام مع /ل/ فإنّ "سعد مصلوح" يتساءل عن إمكانية تصنيفه مع الصوائت[1].

3–كما قد يكون الاعتراض جزئيا ، وذلك بتضييق مجرى الهواء في موضع النطق ، دون أن يؤدي هذا التضييق إلى احتكاك الهواء بجدران القناة الصوتية ،وينجم عن هذا الاعتراض إنتاج صوتين فيهما من خصائص الحركات،ومن خصائص الصوامت، فلذلك يسميان بأنصاف الحركات

1 – ينظر ، سعد مصلوح ، المرجع السابق ، ص:163.

أو أنصاف الصوامت ، هما: /و/ و/ي/ ،وفي هذين الصوتين من خصائص الحركات: التصويت والوضوح السمعي[1].

4–قد يكون الاعتراض لحظيا مكرّرا (غلقا متقطّعا)،كما في حالة نطق الصوت /ر/، الذي ينطق بالتقاء مقدمة اللسان باللثّة لحظة ، ثم ما يلبث اللسان أنْ ينفصل عنها ،ثم يعود إلى ملامستها ، وتتكرّر العملية على شكل ضربات مع التركيز والضغط بمقدار معيّن عند اللثة مع إخراج الصوت ، ولا يوجد هنالك احتكاك الهواء مع صدور الصوت.

5–قد يكون الاعتراض جزئيا ، بإحداث تضييق وتوتّر في عضلة الحلق ، فيؤدّي هذا إلى زيادة في ضغط عمود الهواء في التجويف الحلقي ، دون أن يكون هناك احتكاك كما الحال في صوت /ع/.

6–قد يعترض مجرى الهواء اعتراضا جزئيا في موضع النطق ، وذلك بسبب التضييق الحاصل هناك ، ويكون الصوت بهذه الكيفية احتكاكيا ، فشرط الاحتكاك هو التضييق في موضع النطق ، وهو عبارة عن حفيف يُسمع بدرجات متفاوتة في القوة والضعف باطراد مع درجات التضييق ، والأصوات الاحتكاكية في اللغة العربية هي:/ث/ و/ح/ و/خ/ و/ذ/ و/ز/ و/س/ و/ش/ و /ص/ و/ظ/ و/غ/ و/ف/ و/هـ/.

و هي أصوات كلها فموية خالصة بحسب تصنيفها من طرف "سعد مصلوح" لكن يختلف بينها شكل التضييق وموضعه من الفم[2].

والاحتكاكيات من أضعف الأصوات اللغوية ، من جهة الوضوح السمعي ، ذلك لأنّ شطرا معتبرا من طاقتها يضيع بفعل احتكاك الهواء بجدران التجويف ، ولكن تجدر الإشارة إلى أنّ المجهورة منها أقوى من المهموسة ، والسبب أنّ الجهر هو طاقة زائدة إضافية لا يسهل تلاشيها[3].وفي ما يلي صفات الأصوات وفق المخارج وكيفية النطق.

والأساس النطقي هذا تحدده عدة اعتبارات يذكرها "سعد مصلوح" في أربع*،

---

1 – ينظر ، سعد مصلوح ، المرجع السابق ، ص:164.

2 – ينظر ، المرجع نفسه ، ص:173.

3 –سمير شريف استيتية ، اللسانيات ، المرجع السابق ، ص:44.

*** يتفق المحدثون على هذه الاعتبارات أثناء التفصيل ، وهي عادة ما يستهل بها في وصف حدوث الأصوات.**

وهي[1]: -نشاط الوترين الصوتيين.

- مواضع النطق(المخارج النطقية).

-وضع الحنك الليّن واللهاة.

- كيفية جريان تيار الهواء.

وننبه إلى أننا سنجد بعض التعالق بين الصفات من اعتبار إلى آخر ، وهو تناسب قد يكون طرديا ، مع بعض التوافق في المصطلحات طبعا، هذا إن جئنا إلى باب المقارنة بينها.

3-اعتبارات وصف وتصنيف الأصوات:

تتعدد أسس واعتبارات تصنيف الأصوات ، وهي بصورة عامة تتوزع بين اعتبارين أساسيين هما المخرج والصفة:وهما اعتباران موحدان بين القدماء والمحدثين . وهنا يجمع المتخصصون على أنّ كل صوت لغوي لا يخرج اعتماده عن أن يكون واحدا من ثلاثة: إمّا أن يعتمد في صدوره على الوترين فقط ، وإما على نقطة الانسداد فقط ، وإما على الأمرين معا . لكنّ المحدثين دققوا في هذه العوامل وفصّلوا فيها ، بل هناك من أوجد اعتبارات أخرى للتصنيف ، فمنهم من يُدمج اعتباري النطق(المخرج) وتيار الهواء في اعتبار واحد، يسميه الاعتبار أو الأساس الفيزيولوجي ، ثم الاعتبار الفيزيائي ثم الاعتبار السمعي الإدراكي وإن كان هذا الأخير يدخل كذلك في الاعتبار الفيزيولوجي ، يُضاف إليهم الاعتبار الوظيفي[2]؛ الذي يبرز قيمة الصوت والتغيرات التي تطرأ عليه كوحدة صوتية.

ولطبيعة موضوعي قسّمتُ تصنيف جريان الهواء إلى قسمين(قطع الهواء من عدمه و اعتبار كيفية جريانه) كما سيتجلّى في العناصر اللاحقة من هذا الفصل.

3-1-اعتبار موضع النطق (المخرج):

لهذا المبحث أهمية بالغة في دراستي ، كونه مرتبطا أشد الارتباط بتعليم اللغة، والذي يجب أن ينبني على أسس فيها من المنطقية والعلّية ما يجعلها أقرب إلى احترام مراحل الاكتساب الطبيعي.

---

1 -سعد مصلوح ، المرجع السابق ، ص:171.

2 - ينظر ، عبد العزيز أحمد علاّم وعبد الله ربيع محمود ، المرجع السابق ، ص:180-181.

لقد شكّلت الدراسة النطقية للأصوات عند مختلف الشعوب الحجر الأساس للدرس الصوتي بصفة عامة، وهذا ما أبدع فيه العرب ومن قبلهم الهنود بلا منازع.

إنّ التصنيف التقليدي الموروث عن الصوتيات الكلاسيكية للقرون السابقة ، وعلى حد قول "مالمبرج":« أوصلنا إلى فهم قريب من الدقة للحركات النطقية ، هذا التصنيف أصبح تقليديا في كل كتب الصوتيات وفي التدريس الأوّلي لها»[1]. وهو ما نحاول أن نستقي منه أهم المصطلحات الشائعة الآن في تصنيف الأصوات.

لقد اعتمد القدماء على ملاحظاتهم المباشرة والممارسة الشخصية عن طريق تذوّق الأصوات ونطقها ، فكانوا يتحسسون مخرج الصوت عدّة مرّات ، ليحدّدوا صفاته ومخرجه ، فكانت العملية دائرية تتكون من إنتاج الصوت وفي الآن نفسه مراقبة مخرجه وخصائصه النطقية والسمعية. بهذا لن يشكّل أي صوت صوتا لغويا إلاّ إذا توفّرت فيه الخصائص التالية:

-أن يصدر عن جملة من أعضاء الجسم الإنساني.

-أن يكون نتاج إرادة إنسانية ، أي فعلا إراديا يراد به توصيل رسالة.

-أن يكون صادرا بطريقة آلية معينة تتحدد باندفاع الهواء من الداخل إلى الخارج ، وليس العكس مثل ما هو الحال في بعض الأصوات التي تصاحب الشهيق.

3-1-1-تصنيف الأصوات وفق مواضع النطق (المخارج):

اقتدى العرب القدماء من نحاة وقرّاء على طريقة "الخليل" (170هـ) في ترتيبه للأصوات من الداخل إلى الخارج، التماسا لنوع من الترتيب الطبيعي والمنطقي لمخارج الأصوات،أمّا في كتب علم الأصوات الحديث فيجري الترتيب عكس ذلك.

كما أن اللغويين العرب القدماء وضعوا مصطلحات لمخارج الأصوات (الحروف) ، فقد سمّى "الخليل بن أحمد" مخرج الصوت المدرجَ ، والموضعَ[2] ، وسماه "سيبويه" مخرجَ الحرف[3] ، وأطلق عليه

---

1 – مالمبرج برتيل ، الصوتيات ، ترجمة محمد حلمي هليل،عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية ، القاهرة ،د-ط،1994، ص:105.

2 – ينظر ،الخليل بن أحمد الفراهيدي،العين،تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان،ط-1، 2003،ج-1 ،ص:41، 42.

3 – ينظر ، سيبويه ، الكتاب ،المصدر السابق ، ج4 ، ص:434.

"ابن دريد" (321هـ) تسمية المخرج وكذلك مجرى الحرف في مقدمة معجمه في قوله :«سمّيت رِخوة لأنها تسترخي في المجاري»[1]، وهذا في معرض حديثه عن الأصوات الرخوة.

وسماه "ابن جني" مخرج الصوت[2] ، وعند "ابن سينا" كانت تسميته بالمقطع[3]، وفي المعاجم اللغوية العربية تعني موضع الخروج. فكيف عرض القدماء المخارج وصنّفوها؟

لقد درس القدماء المخارج من أقصى نقطة في جهاز النطق إلى أظهر نقطة،فتكوّنت لهم مخارج متعددة ، فهي عند ا"لخليل" تسعة مخارج،تبدأ من الحلق فاللهاة،فشجر الفم، فأسلة اللسان وطرفه، فالنطع،فاللثّة، فالشفتين، فالهواء الخارج من الرئتين ومنهما أو من الأنف.

أما "سيبويه" ومن تبعه ك "ابن جني" فعدّوها أربعة عشر مخرجا هي:الحلق، فوسط الحلق،ومما فوق الحلق مع أوّل الفم،فمما فوق الحلق من أقصى اللسان، فأسفل الحلق إلى مقدّم التجويف الفمي، فوسط اللسان بين اللسان ووسط الحنك الأعلى،فحافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرف اللسان (من بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى)،فطرف اللسان بينه وبين ما فويق الثنايا،فمخرج الراء.

ونقل "ابن جني" عبارة سيبويه بالتّمام ثم واصل في وصف مخارج الأصوات، فبين طرف اللسان وأصول الثنايا ، فبين الثنايا،فباطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العليا،فبين الشفتين،فالخياشيم[4]. فوضع الأبجدية الصوتية وفق رؤية شخصية أساسها قيم الحروف ومدارجها.

أمّا الدارسون المحدثون فكانوا مخالفين للقدماء في اتجاه ترتيب مخارج الأصوات ؛ حيث بدؤوا بالشفة ، وانتهوا بالجوف ، ومن بينهم "إبراهيم أنيس"[5]، وبالطريقة نفسها وصفها "تمّام حسان" ، وانفرد "كمال بشر" بوصفها بحسب صفتي الانفجار والاحتكاك وهذا اعتبار تصنيفي بحسب الصفة يهتم بكيفية وهيأة الإصدار لا المخارج[6].

---

1 –ابن دريد أبي بكر محمد بن الحسن،جمهرة اللغة،تحقيق رمزي منير البعلبكي،دار العلم للملايين،بيروت،لبنان،ط–1، 1987،ج1، ص:45–46.

2 – ينظر، ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، المصدر السابق، ج1، ص:6.

3 – ينظر، ابن سينا ، أسباب حدوث الحروف ، المصدر السابق ، ص:60.

4 –ابن جني ،سر صناعة الإعراب ، المصدر السابق ،ج1، ص:48 ، وسيبويه ، الكتاب ، المصدر السابق ، ج2 ، ص:405.

5 –إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، المرجع السابق ، ص:45–89.

6– ينظر ،كمال بشر ، علم اللغة العام– الأصوات، المرجع السابق ، ص:101.

ولقد نتج عن اختلاف القدماء فيما بينهم من جهة والمحدثين من جهة ثانية ،أو بين القدماء والمحدثين ، أن كان لكل منهم أبجديته الصوتية ، والأبجدية الصوتية عادة تُعتبر المدخل أو النافذة لأي لغة ، والمدخل لكل تعلّم لغوي .وقبل أن نعرض لهذه الأبجديات ، نشير إلى أنّ موضع النطق لا يعني العضو الواحد بل معلوم أنّ للموضع اشتراك لعضوين أحدهما ثابت والآخر متحرك بالنسبة للأوّل.ويذهب "كمال محمد بشر" إلى إمكانية أن يشترك أكثر من عضوين في تشكيل المخرج[1]. وبالتالي فقد تتركّب تسمية المخرج من كلمتين أو أكثر نسبة للأعضاء المتشاركة فيه ، كما قد يحمل المخرج تسمية أحادية الكلمة لكن ليس بمعنى أنّ يكون العضو الواحد مسؤولا عن إنتاج الصوت،كما في التسمية (لهوي) ؛ حيث يلتقي ظهر اللسان مع اللهاة.

وللعلم أنّ أغلب قدماء اللغة العربية كان اتجاههم في ترتيب الأبجدية الصوتية من الداخل إلى الخارج أي تصعّدا،وهو التوجّه الذي عُرف في الترتيب المعجمي بمدرسة الترتيب الصوتي مثل:العين لـ "الخليل"،وتهذيب اللغة لـ "الأزهري"،والمحيط في اللغة لـ "الصاحب بن عبّاد"، والمحكم والمحيط العظم لـ"ابن سيده" وغيرهم . ونعرض في ما يلي لبعض منها عند بعض الأعلام:

أ–أبجدية "الخليل بن أحمد الفراهيدي":تتوزّع أصواتها في معجمه على تسعة مخارج.

–خمسة أحرف حلقية:إنتاجها من الحلق،وهي: /ع/ ثم/ح/ ثم/هـ/ ثم/خ/ثم/غ/.

–حرفان لهويان:لأنّ إنتاجها من اللهاة ، وهي:/ق/ ثم/ك/.

–ثلاثة أحرف شجرية:إنتاجها من شجر الفم، وهي:/ج/ ثم/ش/ ثم/ض/.

–ثلاثة أحرف أسلية:وإنتاجها من أسلة اللسان ، وهي:/ص/ ثم/س/ ثم/ز/.

–ثلاثة أحرف نطعية:وإنتاجها من نطع الغار الأعلى (سقف الحنك الأعلى في جزئه الصلب القريب من لثة الأسنان العليا،وهي:/ط/ثم/د/ ثم/ت/.

–ثلاثة أحرف لثوية:لأنّ مخرجها من اللثّة،وهي:/ظ/ ثم/ذ/ ثم/ث/ .

–ثلاثة أحرف ذلقية: وإنتاجها من ذلق اللسان،وهو تحديدا طرفه،وهي: /ر/ ثم/ل/ ثم/ن/.

–ثلاثة أحرف شفوية : لأنّ إنتاجها من الشّفة ، وهي:/ف/ ثم/ب/ ثم/م/.

---

1 – ينظر ، كمال بشر ، المرجع نفسه ، ص:89.

-أربعة أحرف هوائية: لأنّ إنتاجها يخرج الهواء خلاله حرّا طليقا، وهي:/و/ ثم/ا/ ثم/ي/ ثم/ء/.وفي مجموعها نحصل على تسعة وعشرين (29) صوتا مرتبة كما يلي:ع،ح،هـ،خ،غ-ق،ك-ج،ش،ض-ص،س،ز-ط،د،ت-ظ،ث،ذ-ر،ل،ن-ف،ب،م-و،ا،ي-همزة[1].

ب-أبجدية "سيبويه": وتتكوّن كما يلي[2]:

-أقصى الحلق: وهي /ء/ ثم/هـ/ ثم/ا/.

-وسط الحلق: وهي/ع/ ثم/ح/.

-أدنى وسط الحلق من الفم:/غ/ ثم/خ/.

-أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى:/ق/.

-أسفل موضع القاف من اللسان وما يليه من الحنك الأعلى:/ك/.

-من وسط اللسان ، بينه وبين وسط الحنك الأعلى:/ج/ ثم/ش/ ثم/ي/.

-من بين أوّل حاف اللسان وما يليه من الأضراس :/ض/.

-من حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرف اللسان ، وما بينها وبين ما يليها من الحنك العلى ، وما فوق الضاحك والناب والرباعية والثنية:/ل/.

-من طرف اللسان بينه وبين ما فويق الثنايا:/ن/.

-من مخرج النون غير أنّه أدخل في ظهر اللسان قليلا، لانحرافه إلى اللام: /ر/.

-ما بين طرف اللسان وأصول الثنايا: /ط/ ثم/د/ ثم/ت/.

-ما بين طرف اللسان وفويق الثنايا: /ز/ ثم/س/ ثم/ص/.

-ما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا: /ظ/ ثم/ذ/ ثم/ث/.

-من باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العليا: /ف/.

-مما بين الشفتين: /ب/ ثم/م/ثم/و/.

-من الخيشوم: /ن/ الخفيفة.

---

1 – الخليل بن أحمد ، المصدر السابق ،ج1،ص:34.

2 – ينظر ،عبد القادر عبد الجليل، الأصوات اللغوية ، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط-1، 2010، ص:130،131.

نلاحظ أنّ عدد المخارج عند "سيبويه" ستة عشر(16) مخرجا وهو بهذا يكون قد فصّل فيها كثيرا بينما أوردها أستاذه "الخليل" في مجموعات أغلبها ثلاثية.كما يمكن أن نلحظ بينهما اختلافا في الترتيب داخل المجموعات.

ج–أبجدية "ابن جني":

لقد صرّح "ابن جني" أنّ عدد الأحرف تسعة وعشرون (29) حرفا ، وقد تلحقها ستة أحرف تتفرّع عنها ، حتى تصير خمسة وثلاثين حرفا[1].وهذه الستة حسنة يؤخذ بها في القرآن وفصيح الكلام.

ويضع "ابن جني" المخارج في ستة عشر(16)[2]:

–أقصى الحلق وهي:/ء/ ثم/ا/ثم/هـ/، ومخرجها الأسفل إلى الأعلى من الحلق.

–وسط الحلق:/ع/ ثم/ح/.

–أول الفم أو أدنى الحلق إلى الفم:/غ/ ثم/خ/.

–أقصى اللسان:/ق/.

–أسفل أقصى اللسان إلى مقدم الفم:/ك/.

–وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك الأعلى:/ج/ ثم/ش/ ثم/ي/.

–أوّل حافة اللسان وما يليها من الأضراس:/ض/.

–حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرف اللسان ، من بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى ، مما فويق الضاحك والناب والرباعية:/ل/.

–مخرجها من طرف اللسان بينه وبين ما فويق الثنايا:/ن/.

–من مخرج النون غير أنّه أدخل في ظهر اللسان قليلا لانحرافه إلى اللام:/ر/.

–من بين طرف اللسان وأصول الثنايا:/ط/ ثم/د/ثم/ت/.

–مما بين الثنايا وطرف اللسان:/ص/ ثم/ز/ث م/س/.

–مما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا:/ظ/ ثم/ذ/ ثم/ث/.

---

1 –ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، المصدر السابق ، ج 1 ، ص:46.

2– ابن جني ، المصدر نفسه ، ص:46 ، 47 ، 48.

-من باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العليا:/ف/.

-مما بين الشفتين:/ب/ ثم/م/ ثم/و/.

-من الخياشيم: /ن/ النون الخفيفة أو الساكنة.

نلاحظ أنّ أبجدية "ابن جني" قريبة كثيرا من أبجدية "سيبويه" ، في عدد المخارج وتسمياتها ووصفها ، فيما عدا بعض الاختلافات الطفيفة في ترتيب الأصوات داخل كل مجموعة مخرجية(حيز).هذا بالإضافة إلى اختلاف بين "الخليل" من جهة وبين "سيبويه" و"ابن جني" في تصدّر الهمزة للأبجدية عندهما ، بينما وضعها "الخليل" في آخر الأبجدية ، وهنا لدينا تعليل نعتقد أنّه أقرب إلى المنطق بحكم أنّ دراسة "الخليل" للأصوات وترتيبها في أبجدية صوتية من الجوف إلى الشفتين ،كان هدفها وضع نمط منطقي لترتيب وتنظيم المادة اللغوية في معجمه العين وفق الأساس الصوتي. لكنّه أخّر الهمزة لكونها تشوبها تغييرات عديدة ؛ حيث يعلّل اختياره هذا بقوله:«وأمّا الهمزة فمخرَجها من أقصى الحلق مهتوتة مضغوطة ، فإذا رُفّهَ عنها لانت فصارت الياء والواو والألف عن غير طريقة الحروف الصّحاح»[1]. فعدّ العين أقربها مخرجا أوّل حرف في التدرج الصوتي الذي بدأ به مادته المعجمية.

ونظرا لما توفّر للمحدثين من وسائل فنية متطورة ،اعتمدوا الترتيب الصوتي من الخارج إلى الدّاخل (من الشفتين إلى أقصى الحلق) ؛ أي الانطلاق من الظاهر إلى الأقل ظهورا إلى المخفي، فهو ترتيب تنازلي.ونلخصها في ما يلي:

-الشفتان(شفوي): /ب/ ثم/م/ثم/و/.

-الشفة مع الأسنان العليا(شفوي-أسناني): /ف/.

-الأسنان وحد اللسان(لساني –أسناني): /ذ/ ثم/ث/ثم/ظ/.

-الأسنان واللثة مع حد اللسان(لساني-أسناني لثوي):/د/ ثم/ض/ثم/ت/ ثم/ط/ ثم/ز/ثم/س/ثم/ص/.

-لثوي: /ل/ ثم/ر/ ثم/ن/.

-الطبق الصلب: /ج/ثم/ش/ثم/ي/.

---

1 –الخليل ، المصدر السابق ، ج**1** ، ص:**37**.

-الطبق اللين: /ك/ثم/غ/ثم/خ/.

-اللهاة: /ق/.

-الحلق: /ع/ثم/ح/.

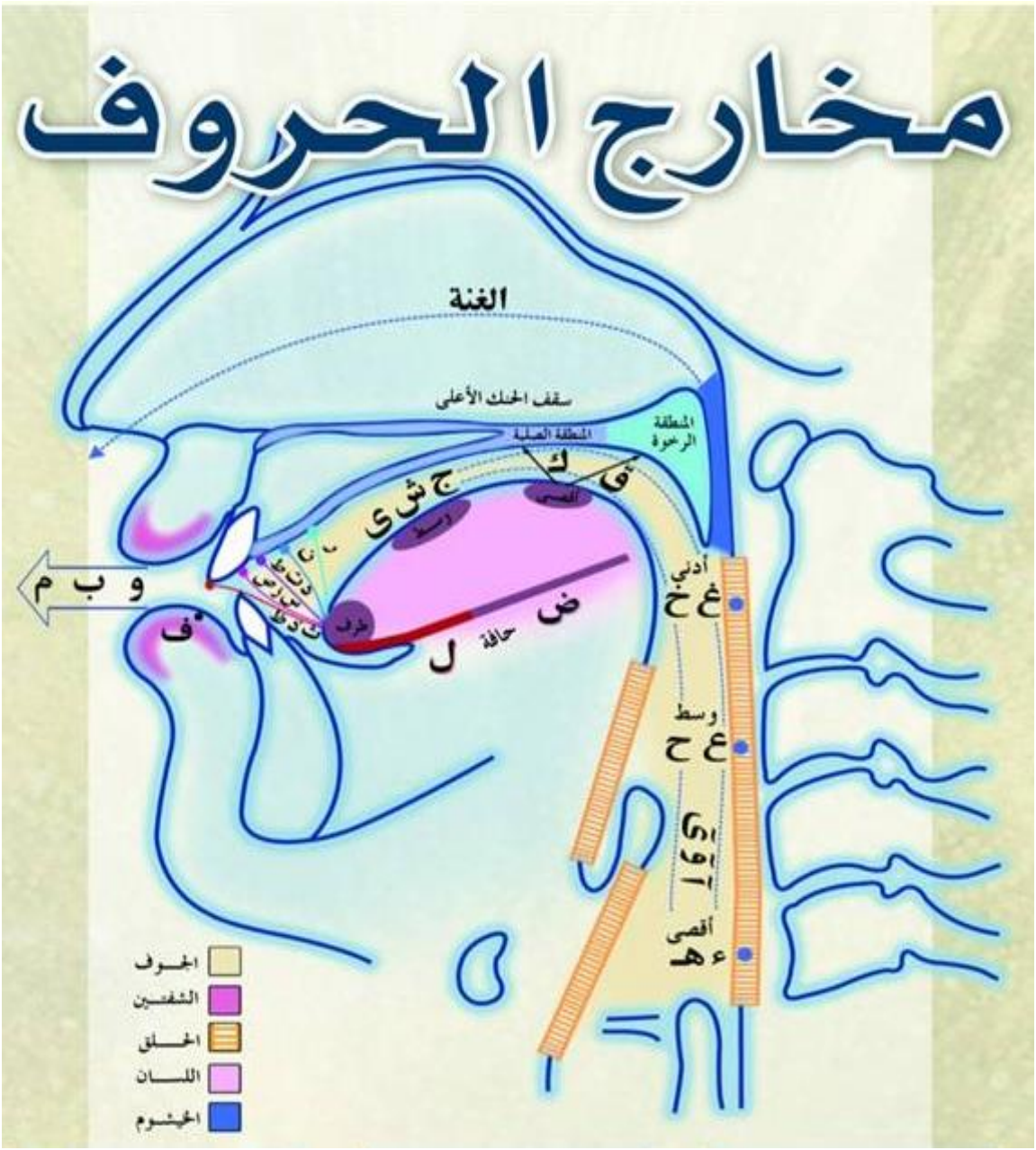
-الحنجرة: /هـ/ثم/ء/.

فمخارج الأصوات في العربية عشرة كما دلّت عليها تجارب المختبرات الصوتية الحديثة، ويشترك اللسان كعامل مساعد في أكثرها حين يتّخذ مواضع وأشكال متنوعة مع الأعضاء الأخرى .

ويتضح جليا أنّ بعض القدماء كانوا أكثر دقة في ملاحظاتهم وتصنيفهم ووصفهم للأصوات، على غرار ما جاءت به الصوتيات.أمّا الواو والياء فبنيتها التأليفية تسمح لها أحيانا أن تكون ضمن الصوامت[1]، وبالتالي ضمن الأبجدية الصوتية الحديثة ، وذلك عندما تنطق في صورة صوامت،لا في شكل صوائت طويلة . ولا ننسى أن نورد هذا الشكل التخطيطي:**الشكل رقم(19)*** الذي يجمع لنا شتات المخارج والأحيزة والأصوات الخاصة بها.

1 – ينظر ، سعد مصلوح ، المرجع السابق ، ص:163

***الرسم التخطيطي منقول من الموقع 06 يونيو2015 http//www.nna-iq.com**



-الشكل رقم(19): رسم تخطيطي عام لمخارج الأصوات.

3-2-اعتبار جريان تيار الهواء من عدمه(الصوائت والصوامت):

اعتمد العرب القدماء والمحدثون ، هذا التصنيف من خلال صفتي التصويت والإصمات ، فقسّموا الأصوات اللغوية إلى صوائت وصوامت ، وهذا التقسيم يُعدّ من أبرز التقسيمات وأعمها، ومنه تتفرّع تقسيمات أخرى وفق اعتبارات أخرى.

وهذا "ابن جني" يطلق على الصوائت اسم الحركات ، والصوامت اسم الحروف[1]، ومن المحدثين "محمد الأنطاكي" سماها الأصوات الحبسية بينما سمى الصوائت الطليقات [2]، وأطلق "فندريس" على الصوامت اسم السواكن ، وعلى الصوائت اسم الحركات[3].

إنّ تقسيم الأصوات إلى صوامت وصوائت* تقسيم قديم قدم الدرس الصوتي عبر مختلف العصور[4]، وتناولته العرب منذ بدايات الدرس الصوتي نظرا لحاجتهم إليه في أوزان شعرهم، وفي ترتيلهم للقرآن الكريم ،كما أنّ اللغة العربية تحتاج إليه في تنويع صيغها الصرفية.

ونجد "ابن جني"، يرى أنّ الحركات أبعاض حروف المد واللين التي هي:/ا/و /ي/و/و/، فالحركات التي هي أبعاضها ؛الفتحة/ ـَ/بعض الألف/ا/و الكسرة/ ـِ/بعضُ الياء /ي/والضمة / ـُ/ بعضُ الواوِ/ و/ ، ويدل هذا على فهم عميق بجوانبها. وقديما كان النّحويون يسمّون الفتحة/ـَ/بالألف الصّغيرة ، والضّمّة/ـُ/ بالواو الصّغيرة ، والكسرة/ ـِ/ بالياء الصّغيرة[5].

والصوائت تأتي أطول وأتمّ ، فتؤثر في معاني الكلمات تأثيرا واضحا ،كما أنها تحدد البنيات الصرفية التي هي في الأساس بنيات صوتية . وفي قضية اتصال الصوائت بالصوامت أطلق عليها "ابن جني" مصطلح الأصوات الناقصة، وذلك لأنها تُقلق الحرف الذي تقترن به ، وتجذبه نحو الحروف التي هي أبعاضها .

نظر القدماء الصوائت(الحركات) على أنّها توابع للصوامت ، وليست مستقلة بذاتها تمتلك القدرة التمييزية بين دلالات التراكيب اللغوية . ويأتي وصف ابن جني لها في قوله:« إنّ الحرف كالمحلّ للحركة ، وهي كالعرض فيه ، فهي لذلك محتاجة إليه»[6]، ويضيف في قضية اتصال الحرف

---

1 –ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، المصدر السابق ، ج–1، ص:17.

2 –محمد الأنطاكي ، المحيط في أصوات العربية، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان ، ط–3 ، د–ت ، ج–1 ، ص:14.

3 –فندريس .ج ، المرجع السابق ، ص:47.

* لقد أدرك اليونان والرومان والهنود هذا التقسيم، حيث ربطوا الصامت بالصوت الذي لا ينطق إلا بصائت معه ، أي ارتباط الصامت بالصائت.

4 – ينظر ، محمود السعران ، المرجع السابق ، ص:90.

5 –ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، المصدر السابق ، ج– 1 ، ص:17.

6 –ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، المصدر نفسه ، ج–1، ص:32.

(الصامت) بالحركة : « لما كان الحرف قد يوجد ولا حركة معه ، وكانت الحركة لا توجد إلاّ عند وجود الحرف، صارت كأنّها قد حلّته ، وصار هو كأنّ قد تضمّنها»[1].

وعليه فالمتمعّن في تراثنا الصوتي واللغوي يجد أنّ اهتمام علمائنا يتركّز بصورة واضحة على حروف المد الثلاثة دون الفتحة والضمّة والكسرة ، لأنّهم نظروا إليها(حروف المد) كالصّوامت ، نظرا إلى أنّ العربية صوّرتها بالموازاة مع (ا،و،ي) ، فاقتصرت تسمية (حركات) على (الفتحة والضمّة والكسرة) ، والوحيد من القدماء من أدرك أنها كلها حركات وإنّما فيها الطّوال ومنها القصار ، هو "ابن جني" –كما ذكرنا في الصفحة السابقة– وإنما الطويلة منها قد تأتي في شكل صوامت بشروط معيّنة.

وها هو "الخليل بن أحمد" يلفت أنظارنا إلى كيفية نطق حروف المد لكونها هوائية لا تنتسب إلى حيّز معين ، حيث يقول: « والياء والواو والألف والهمزة هوائية في حيّز واحد ، لأنّها لا يتعلّق بها شيء»[2]. ومعنى هذا أنّ الهمزة تعتريها تبدلات وتغيرات تحوّلها إلى حروف مد .كما ندرك شيئا آخر عند "الخليل" وهو أنّه سمى الصوائت بحروف العلة، والصوامت بالصحاح ، فنظرته هذه استمدها من حالة الصوائت والصوامت في المادة اللغوية العربية التي كان بصدد جمعها في معجم العين.فسمّى ما لا يعتريه تبدل وإعلال بالصحيح.

و"ماريو باي" يقول في كيفية إنتاجها ، وفي ما تحتاجه من مدة وتوتر: «تُنتج بحدّ أقصى من الاستمرار والإسماع ، وبحد أدنى من التوتّر والاحتكاك »[3]، وعليه فإنتاجها يواجه قدرا قليلا من الجهد العضلي على جهاز النطق . وهاهو "إبراهيم أنيس" يسميها أصوات اللين[4]؛ نظرا لأنه عند النّطق بها يندفع الهواء عند مروره بالحنجرة ، ويتخذ مجراه في الحلق والفم ليس فيه حوائل تعوقه ، أو تعترضه،فيضيق مجراه كما يحدث في الأصوات الرخوة،ولنفس السبب يسميها "محمد الأنطاكي" بالطليقة ، أي بلا انسداد في أي جزء من أجزاء الجهاز النطقي .

---

1 –ابن جني ، المصدر السابق ، ج– 1 ، ص:73.

2 –الخليل بن أحمد ، العين، المصدر السابق ، ج–1 ، ص:42.

3 –ماريو باي ، أسس علم اللغة ، ترجمة أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ط– 8 ، 1998 ، ص:78.

4 –إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، المرجع السابق ، ص:26.

فآلية حدوث الصوائت مهما اختلفت تسميتها ، ومهما كانت حالتها من القصر والطول ، فإنّ المتّفق عليه هو أنّ مرور التيار المنتج لها جميعا يكون حرّا طليقا ، لا يعترضه أي حاجز ، وهو ما قال به المحدثون. ولهذا فإنّ الصوائت تتسم بصفة اتساع التجويف الفموي عنه في حالة النطق بالصوامت .

3-2-1-العوامل النطقية التي تضبط نطق الحركات:

عادة ما تحقق الأجزاء المتحركة من أعضاء النطق التباين بين حركة وأخرى،ومما يغيّر من حجم صناديق الرنين (الفراغات الرنينية) في الحلق والفم[1] ، وهذه الأعضاء هي:

-الحنجرة: يمكن للحنجرة أن تقوم بحركات : حيث ترتفع إلى الأعلى أو تنخفض إلى الأسفل ، أو تتقدم إلى الأمام أو ترجع إلى الخلف ، وأي حركة من هذه الحركات تؤثر على صندوق الرنين الخلفي للحركة ،حيث يتغير حجمه وشكله ، فيضيق أو يتسع، فتقل ذبذبات الحجرة الرنينية أو تكثر[2]، مما يسمح بتوليد خصائص معينة لكل حركة لكن مع أعضاء أخرى.

- لسان المزمار والحنجرة:وضعيته فوق الحنجرة أو انزياحه عنها يؤثر أيضا على صندوق الرنين الحلقي[3].

-اللسان: هو أكثر الأعضاء قدرة على الحركة في مختلف الاتجاهات ، بالإضافة إلى سرعة حركته مما يسمح بتغيير الرنين بسرعة، حيث يتأثر الفراغ الفموي في مختلف نقاطه حجما وشكلا ، مما يؤثر بدوره على رنين التجويف الفموي.

-الفك: خصوصا الفك السفلي لأنه قابل للتحرك إلى الأعلى أو إلى الأسفل ، وهذا له أثره المباشر في تحديد التجاويف الفموية الثانوية، والتي يشغلها الرنين.

-الحنك اللين:تنحصر حركته في التقلص فيرتفع لسد المجرى الأنفي،كما أنه يوسع التجويف الفموي،أو الارتخاء فينخفض فيفتح الطريق للهواء ليمر عبر المجرى الأنفي[4]،لكن مع

---

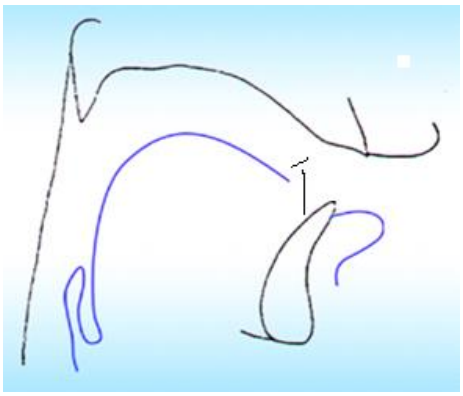
1 -انظر،غالب فاضل المطلبي،في أصوات العربية، في الأصوات اللغوية(دراسة في أصوات المد العربية)، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، العراق،ط- 1 ،1994 ، ص:27.

2 - ينظر ، عبد العزيز أحمد علام،وعبد الله ربيع محمود،المرجع السابق،ص:212.

3 - ينظر ، غالب فاضل المطلبي ، المرجع السابق ، ص:36.

4 - ينظر ، غالب فاضل المطلبي ، المرجع نفسه ، ص:36.

الحركات يرتفع فيسد المجرى الأنفي،ويتسع مجرى الفم للحركات خاصة الألف والألف المدّية ، مثل ما يبرزه **الشكلان(20) و(21)**.



-الشكل رقم(20):تمثيل تخطيطي لحركة المدّ /آ/).

-الشكل رقم(21): رسم تخطيطي للتجويف الفموي في حالة النطق بحركة المد/آ/.

ويحدث ارتخاء للحنك اللين ليترك المجال لمرور الهواء الحامل للذبذبات الصوتية عبر التجويف الأنفي مع بعض الحركات في اللغة الفرنسية التي تحتاج إلى غنة خفيفة مثل:/on/،و/en/و/an/و/un/ وغيرها*،وهو حال الصوائت الأنفية(les voyelles nasales)،للتنبيه أنّ هذا النوع من الحركات لا يوجد في العربية.

-الشفتان: عبارة عن شريطين عريضين يشكلان فتحة الفم ، وفيهما مجموعة من العضلات المتصلة بعضلة الوجه والذقن [1]. وهما من الأعضاء الأساسية التي تلعب الدور الرئيسي في تباين

* يسميها "فاضل غالب المطلبي" عملية التأنيف .

1 -أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق ، ص :77.

الحركات، فمن وضعياتها أن تكون مستديرة ومتقلصة أو منتشرة ممتدة وهنا يرافقها الارتخاء ، وإما مبسوطة حيث تشكل فتحة بين الاستدارة والانتشار ، وفي هذه الوضعيات يختلف حجم الفتحة وشكلها فتختلف الحركات[1]. ويوجز لنا "غالب فاضل المطلبي" شكل الشفتين بحسب أنواع الحركات الثلاث للغة العربية في ما يلي[2]:

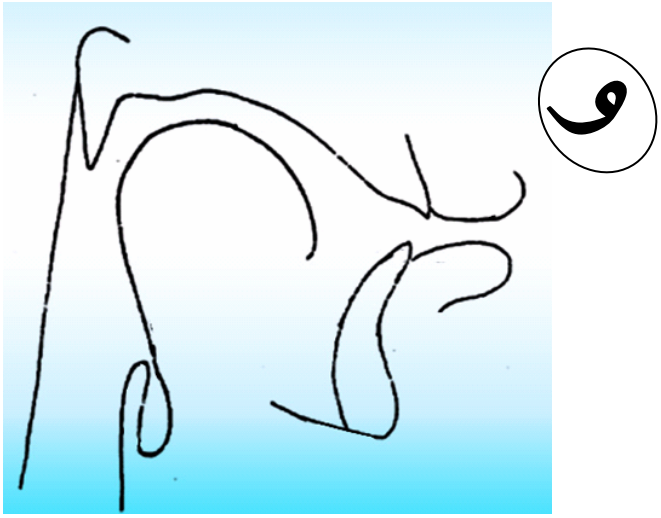
-وضع الاستدارة: عندما تكون زاويتا الشفتين متقدمتين إلى الأمام،وهو حال نطق الضمّات.

-وضع الانفراج:عندما تكون زاويتي الشفتين مسحوبتين إلى الوراء، في أثناء النطق بالكسرات.

-وضع الاستواء:يحدث عندما تتخذ الشفتان وضعا محايدا ، وهو حال النطق بالفتحات.

ومهما يكن من تجزيء وفصل في الدراسة ، فإنّ هذه الأعضاء تعمل في تكامل مع كل حركة كما يلي:

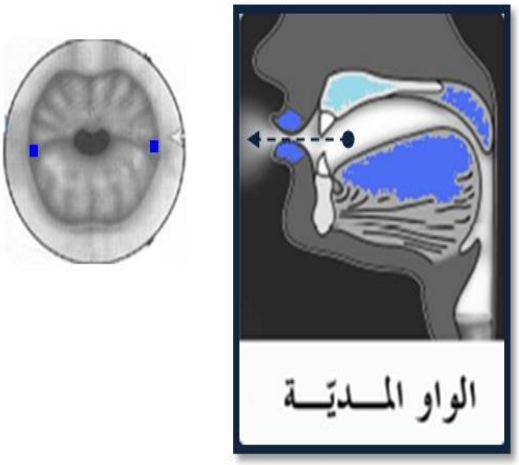
-في حالة الحركات الخلفية يهبط الحنك اللين ويرتفع ظهر اللسان في الجزء المقابل للحنك اللين فيضيق المكان عنده، وتستدير الشفتان ، فتنتج الحركة المضمومة/و/ ، مثل ما يبرزه **الشكلان رقم(22) و(23)**.



الشكل رقم(22): تمثيل تخطيطي لحركة المد/و/.

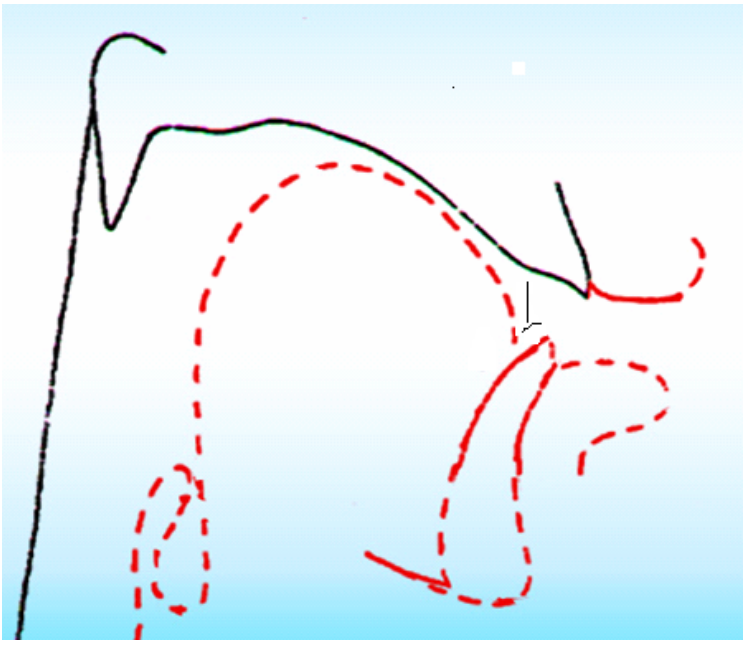
1 – أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

2 – ينظر ، غالب فاضل المطلبي ، المرجع السابق ، ص:34.



-الشكل رقم(23):التجويف الفموي وصورة الشفتين عند النطق بحرف المد /و/.

-في الوسط يتم ارتفاع مقدّم اللسان في اتجاه سقف الحنك الأعلى حتى يكاد يلامسه، فيضيق حجم التجويف الفموي ، وترتفع الشفة السفلى مائلة قليلا إلى جهة، وكأننا نقوم بكسر استواء حالة الانفتاح العادي ، حيث أن انفتاح الشفتين أضيق بكثير منه في حالة الفتحة، فتنتج حركة الكسرة[1] ،كما يبرزه **الشكلان رقم(24)و(25)**.

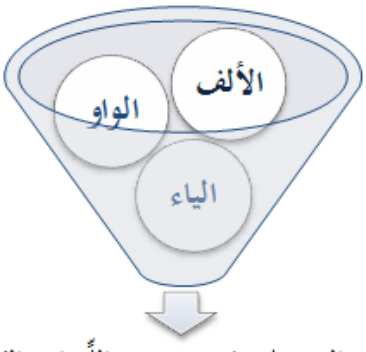


-الشكل رقم(24):رسم تمثيلي لحركة المد المنخفضة /ي/.

1 – ينظر ، بسام بركة ، علم الأصوات العام (أصوات اللغة العربية) ، مركز الإنماء القومي ، بيروت ، لبنان ، ط– 1 ،1990 ، ص:131.

-الشكل رقم(25):صورة للتجويف الفمي عند نطق حركة المد /ي/.

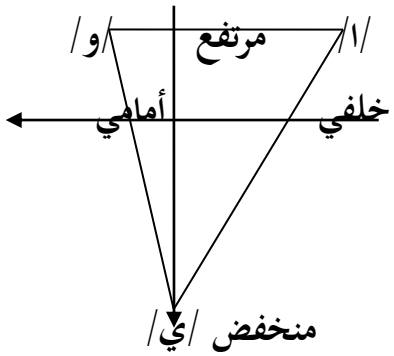
ومن حيث الفضاء الذي تشغله كل حركة في التجويف الفموي ، نمثّل لأحيزتها مجتمعة بالقمع التالي من **الشكل رقم(26)**:



يَتَشَكَّل صَوت حرف المد على حَسَب وَضع اللِّسان والفم المُصَاحِب لنُطقه

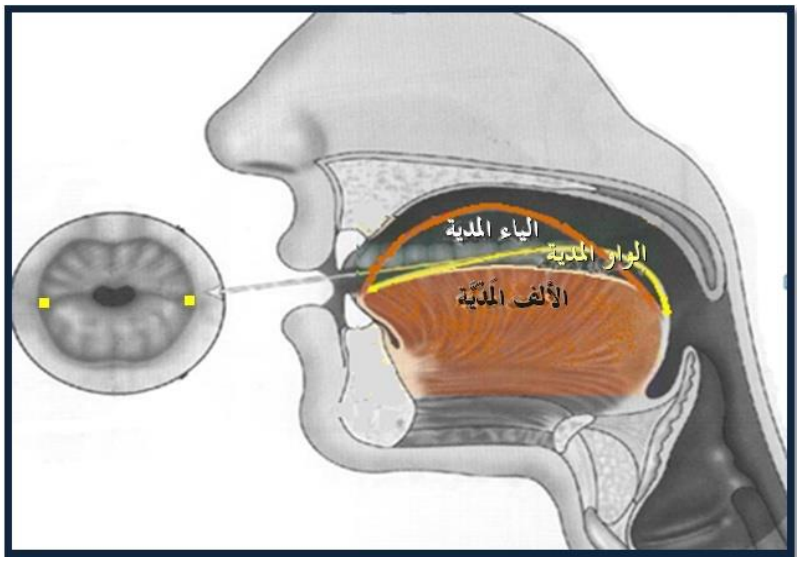
-الشكل رقم(26):قمع الصوائت الممدودة للغة العربية.

والشكل رقم(27)* يبين لنا مواضع ودرجات انفتاح الحركات العربية الأساسية على مثلّث الصوائت.



-الشكل رقم(27):مواضع توزع الحركات على مخطط دانيال جونز.

كما نمثل لدرجات الانفتاح عند كل حركة مد بالشكل رقم(28)، حيث يبرز لنا الفروق وهي مجتمعة.



-الشكل رقم(28):صورة شاملة للوضعيات لنطق الحركات .

3-2-2-أهمية الحركات:

ولأصوات الحركات أهمية كبرى في كل لغات البشر ، وتتفاوت هذه اللغات في اعتمادها على الحركات ، هذا الاختلاف جاء من الدور الذي تقوم به ، حيث اكتسبتها من طبيعتها وخصائصها.

* يُسمى هذا المخطط بمخطط "دانيال جونز"، والذي قد يأخذ شكلا أوسع كالمعيّن في لغات يتسع نظامها الصائتي لحركات أكثر من اللغة العربية كالفرنسية مثلا.

فبالإضافة إلى ضرورتها في نطق اللغة واستعمالها ، فهي وسيلة للتغلب على صعوبة النطق:فإذا كانت بعض اللغات تختص باجتماع أكثر من صامتين،دون أن يفصل بينهما صوت من أصوات الحركة،فإنّ اللغة العربية تنفر من هذا النوع من التأليف؛حيث لا يمكن أن يتجاور أكثر من صامتين ، لهذا تطورت بعض اللهجات العربية في تنظيمها للأصوات حيث اعتمدت إلى إقحام حركة بين كل صوتين[1]، فتقصر المقاطع المكونة للكلمة ويسهل نطقها ، ونفهم من هذا أنّ دورها هو تيسير النطق والتغلب على ما قد يعتريها من صعوبات في التجاور خاصة إذا كانت متقاربة المخارج أو متحدة الصفة.

من جهة أخرى تُعتبر الحركات داخل الكلمة(كسلسلة صوتية مستقلة) وما بين الكلمات كذلك مقياسا للأداء السليم للغة[2]. فإذا عرف الناطق الكيفية الصحيحة لإصدار كل حركة وفق النظام اللغوي قيل أنّ أداءه سليم ، حيث أنّ الحركة سواء أكانت طويلة أم قصيرة تُبْرِز حق كل مقطع من الأداء ، وهذا الأمر تدركه أذن السامع من أبناء اللغة.

هذا وإنني لأصف الصوامت بجسد الكلمة والحركات بروحها لأنها تمنحها الحيوية ، ذلك حتى على مستوى التركيب ، لأنّ للحركة دور آخر يؤدي المعنى على مستوى الحركات الإعرابية ، وإلا لأصبح في بعض الجمل الفاعل مفعولا به ولاختلطت بعض الأبنية مما يؤدي إلى غموض في المعاني . كما أنّ الحركات أدوات في يد المتكلم يلوّن بها كلامه بحسب الموقف التعبيري الذي هو فيه ، حيث أنّ تنغيم جملة ما عن أخرى يتطلب التغني بالحركات من أداء إلى آخر.

وكما أشرنا قبل قليل فإنّ بالحركات تتحدّد المقاطع بطولها وقصرها ، بحيث كل مقطع يشتمل على حركة واحدة ، وخاصة ما نلحظ هذا في أفعال اللغة العربية في صيغة الماضي الصحيح(فَ عَ لَ)أي ما يوافق التقطيع:/ص ح/ص ح/ص ح/،أي مع كل صامت حركة ، والمغزى الذي نريد قوله هو أنّ التقطيع الصوتي الذي ينبني على حدود الحركات والصوامت يمكن أن يكون مدخلا لتعليمية اللغة للصغار ، باعتبار كمي؛حيث كل مقطع يمثل كتلة صوتية محددة تختلف عن كتلة أخرى في السلسلة الصوتية .

---

1 – ينظر ، عبد العزيز أحمد علام ، المرجع السابق ، ص:190.

2 – ينظر ، المرجع نفسه ، ص:191.

ومما يبرز أهمية الحركات كذلك ، ذلك الدور الذي تلعبه في اللغات التي توصف بالكمّية ، حيث الاختلاف في كمّيتها من قصيرة إلى طويلة فأطول يؤدي دلالات متباينة[1]، كاللغة الإستونية والصينية وغيرها ، مما يسمى كذلك باللغات التنغيمية . وحتى في اللغة العربية فإنّ زيادة الحركة يغير البنية الصرفية؛مما يؤدي إلى تغير المعنى بين الفعل الماضي واسم الفاعل، مثلا: (كَ تَ بَ) ، و(كَا تَ بَ) و (كَا تِ بُ) وغيرها من البنيات الصرفية التي نميز بينها بواسطة الحركات،زيادة في الطول أو نقصانا .

أما فيما يخص الصوامت من جهة أخرى فإنها كذلك تتفاوت في مقدار الوضوح السمعي؛ فالمجهورة أوضح من المهموسة[2].

بقي أن نشير إلى أنّ اللغة العربية أقل صوائتا من اللغة الفرنسية أو الإنجليزية ، حيث تحتوي الفرنسية على بعض الصوائت القصيرة والمركبة القصيرة مثل: /a/ /o/ /e/ /é/ /è/ /i/ /u/ /ein/ /ain/ /an/ /on/ /en/ /un/ /in/ /oe/ /ei/ /au/ /eu/..إلخ. وفي اللغة الإنجليزية يتّخذ الصائت الطويل /iy/ مساره في قنوات عبر أحد عشر نطقا أو رمزا صوتيا:/e/ /i/ /ee/ /eu/ /ei/ /ey/ /eo/ /ie/ /ae/ /ay/ /oe/.

إنّ الصوامت أكثر عددا في جميع اللغات مقارنة بالصوائت*، فإنّ إنتاجها يتلخّص بأنّه عند النطق بها يندفع هواء الزفير من الرئتين محاولا الخروج فيعوقه عائق عن الاندفاع في مجراه.

والأصوات الصامتة يصاحبها قدر كبير من التوتر والاحتكاك ، وفي بعضها يحدث الانغلاق التام لمجرى الهواء ثم فتحه فجائيا[3]، أو هي صوت لغوي يحدث نتيجة احتكاك الهواء بنقطة انسداد في منطقة من مناطق الجهاز النطقي،ومن هذا المنطلق سماها "محمد الأنطاكي" بالحبسيات[4]. وتختص اللغة العربية بالصوامت التالية:/ص/،/ض/،/ط/،/ظ/ن/ع/،/غ/،/ذ/،/خ/،وإن كانت

---

1 – ينظر ، عبد العزيز أحمد علام وعبد الله ربيع محمود ، المرجع السابق ، ص:192.

2 –تحسين عبد الرضا الوزّان ، الصوت والمعنى في الدرس اللغوي عند العرب في ضوء علم اللغة الحديث ، دار دجلة ، بغداد ، ط–1 ، 2011، ص:153.

*** –الأصوات الصامتة مصطلح مرادف للأصوات الساكنة ، ويأتي مصطلح الصوائت مرادفا للحركات ، وهو الفهم الحاصل من أنّ الصوت الساكن الذي لم يُحرّك بحركة.**

3 –ماريو باي ، أسس علم اللغة ، المرجع السابق ، ص:78.

4 –محمد الأنطاكي ، المحيط في أصوات العربية ، المرجع السابق ، ج–1 ، ص:14.

بعضها موجودة في بعض اللغات خاصة من فصيلتها من الساميات. ومما تفتقره اللغة العربية وموجود في اللغتين الإنجليزية والفرنسية الصوامت/v/ /p/ ، وغيرهما من الأصوات المركبة.

وبمعرفة هذه الخصائص وحالات الصوائت في البنية والتركيب ، يمكن أن نذلل الصعوبات في ميدان الدراسة الصوتية ، وفي ميدان تعليمية اللغة سواء للصغار أم للكبار أم للأجانب ، أو حتى لعلاج عيوب النطق وتعليم الأصوات للطفل الأصم .

3-3-اعتبار الجهر والهمس (حالة الوترين الصوتيين):

تتعلق حالة الوترين الصوتيين بفكرة حديثة قديمة ، قديمة لأنّ القدماء تحدّثوا عنها من خلال ظاهرتي الجهر والهمس ، وقدّموها لنا بما توفّر لديهم من إمكانات بسيطة حينذاك، فشأنهما شأن بعض المصطلحات والمفاهيم الصوتية الأخرى ، التي اعتمدوا فيها على الوسائل الذاتية ، بينما تُعدّ الفكرة حديثة لكون المحدثين بفضل الإمكانات الفنية والتقنية ، استطاعوا أن يحدّدوا بدقة مصدر وآلية حدوث الجهر والهمس في الجهاز النطقي.

والجهر رفع الصوت والهمس إخفاؤه. وعند القدماء من "الخليل" إلى "ابن الحاجب" و"ابن جني" مرورا بـ "سيبويه" وعلماء القراءات ، يتمحور مفهوما الجهر والهمس في قول "ابن جني" في المجهور : « حرف أُشبع الاعتماد في موضعه ، ومُنع النّفَس أن يجري معه حتى ينقضي الاعتماد ويجري الصوت»[1].أما الصوت المهموس فيقول فيه:«فحرف أُضعف الاعتماد في موضعه حتى جرى معه النّفَس»[2]، وعلى حد قول "الرّضي" في شرحه لشافية "ابن الحاجب":« يكون الصوت مجهورا إذا أشبع الاعتماد في موضعه ، فمن إشباع الاعتماد يحصل ارتفاع الصوت، ومن ضعف الاعتماد يحصل الهمس والإخفاء »[3].

لكن مصدر الجهر يبقى الصدر بالنسبة لهم، حيث يقول "الرّضي":«المجهورة تخرج أصواتها من الصدر والمهموسة تخرج أصواتها من مخارجها في الفم ، وذلك مما يُرخي الصوت ، فيخرج

1 –ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، المصدر السابق ، ج–1 ، ص:60.

2 –ابن جني ، المصدر نفسه ، الصفحة نفسها.

3 –الاستراباذي ، شرح الشافية ، المصدر السابق ، ج–3 ، ص:258.

الصوت من الفم ضعيفا ، ثم إن أردت الجهر بها أو إسماعها ، اتّبعت صوتها بصوت من الصدر ليُفهم»[1].ولقد قيّد القدماء مصدر الجهر بالصدر كما نلاحظ.

وإذا أردنا أن نتوسّع أكثر في رأي القدماء نجد رأيين آخرين ليس فيهما خلاف في المضمون ماعدا الصياغة ، منهما قول "سيبويه": « ومن المشرّبة حروف إذا وقفت عندها خرج معها نحو النفخة ولم تضغط ضغط الأولى،وهي الزاي والظاء والذال والضاد ، لأنّ هذه الحروف إذا خرجت بصوت الصّدر انسلّ آخره وقد فتر من بين الثنايا ، لأنّه يجد منفذا فتسمع نحو النفخة »[2].

ويتفق المحدثون حول هذا القول الشائع بين القدماء؛ على أنّ الاعتماد في الموضع هو التقاء عضوين أو جزأين، أما ضعف الاعتماد فهو التباعد بينهما[3]، لكن يحدث مع الاعتماد تذبذب الوترين الصوتيين .

ومن هذا المنطلق ومن تعريفهم للمجهور والمهموس ، وضع القدماء الهمزة ضمن الأصوات المجهورة*، ويرى "رمضان عبد التواب" أنّ الأمر راجع إلى اعتقادهم في شدة الحبسة الهوائية المصاحبة لإنتاج هذا الصوت[4]. كما عدّوا كلاّ من/ق/ و/ط/من المجهورات**، في حين أنّ الأبحاث الحديثة برهنت على أنهما من المهموسات.

والمحدثون عدّوا معيار حالتي الجهر والهمس قائما على حالة الوترين الصوتيين ، حيث تحدث الحالتان عندما تنقبض فتحة المزمار وتنبسط[5] ، لكن للوترين الصوتيين أربع وضعيات نمثلها فيما يلي:

-حالة الجهر:ويسميها "سعد مصلوح" وضع التصويت،وهي حالة انقباض الوترين حيث يقتربان من بعضهما ،فتضيق فتحة المزمار فتسمح بحيّز ضيق لمرور هواء الرئتين،هذا الهواء عندما يمرّ بالوترين الصوتيين فتهتزّ بانتظام وبدرجات مختلفة، وبسعات مختلفة،ويضع "سعد مصلوح"

---

1 -الاستراباذي ، شرح الشافية ، المصدر السابق ،ج- 3 ، ص: 258-259.

2 -سيبويه ، الكتاب ، تحقيق: عبد السلام هارون ، طبعة بولاق ، القاهرة ، 1982، ج-4،ص:174.

3 -عبد القادر عبد الجليل، المرجع السابق ، ص:119.

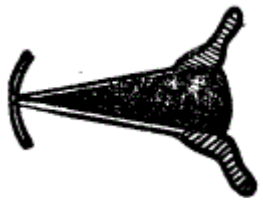
* -وهو موقف كل من: ابن جني وسيبويه وغيرهما في جهورية الهمزة.

4 -رمضان عبد التواب ، المرجع السابق ، ص،62.

** -وهو رأي كل من سيبويه وابن جني ومن تبعهما .

5 -عبد القادر عبد الجليل ، المرجع السابق ، ص:118.

لحصول الجهر عوامل هي:ضغط الهواء الكافي، ومرونة الوترين، وتوازيهما توازيا دقيقا عند اقترابهما من بعضهم[1]، ويُسمي العلماء الأصوات التي يتذبذب معها الوتران الصوتيان بالمجهورة،وهي الحالة المجسدة في **الشكل رقم(29)**.

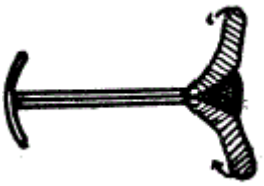


-الشكل رقم(29): وضعية الوترين الصوتيين في حالة الجهر.

-حالة الهمس:فيها يكون الوتران الصوتيان مرتخيين ، ولا يتذبذبان ، وهذا عائد لانفراجهما الكلي عن بعضهما البعض أثناء اندفاع النفس من الرئتين مرورا بهما دون اعتراض، وهو ما نمثله **بالشكل رقم(30)**.

-الشكل رقم(30): وضعية الوترين الصوتيين في حالة الهمس.

-حالة القطع:يسميها "سعد مصلوح" حالة الإغلاق المحكم[2] ؛ حيث يحدث التصاق تام ثم انفراج مفاجئ وسريع دون تذبذب.وهو ما نبينه في **الشكل رقم(31)**



-الشكل رقم(31): وضعية الوترين الصوتيين في حالة همزة القطع.

فالجهر والهمس صفتان متضادتان تتميّز بهما بعض الأصوات عن الأخرى ، وفي عمليات تصحيح النطق وتعليم التمييز بين جهر الأصوات وهمسها ، وكيفية إدراك وإبراز وتمييز الأصوات

1 –سعد مصلوح ، المرجع السابق ،ص:108.

2 – ينظر ، سعد مصلوح ، المرجع نفسه ، ص:107.

المجهورة عن المهموسة ، نحتاج إلى رأي "إبراهيم أنيس" فيها، حيث ذكر بعض الطرق لمعرفة ذلك ، توردها في شكل نقاط مختصرة[1]:

- حين نضع الإصبع فوق تفاحة آدم ثم ننطق بصوت من الأصوات وحده مستقلا عن غيره من الأصوات ، ولا يتأتّى هذا إلاّ بأن نشكّل الصوت موضع التجربة بذلك الرمز الذي يُسمّى السكون مثل[ب]، ويجب الاحتراز من الإتيان قبله بألف وَصْل ، كما كان يفعل القدماء من علماء الأصوات ، لأنّ الصوت حينئذ لا يتحقّق فيه الاستقلال الذي هو أساس التجربة الصحيحة، فإذا نطقنا بالصوت وكان من المجهورات نشعر باهتزازات الوترين الصوتيين شعورا لا يحتمل الشك.
- وكذلك حين نضع أصابعنا في آذاننا ثم ننطق بنفس الصوت وهو وحده مستقلا عن غيره ، نحسّ برنة الصوت في آذاننا ، أي تنعكس الذبذبات في عظام الجمجمة.
- أن نضع كفّنا فوق الجبهة في أثناء النطق بالصوت موضع الاختبار، فنحس برنين الصوت،ذلك الرنين هو صدى ذبذبة الوترين الصوتيين .

واستخلص العلماء أنّ لظاهرة الجهر أثر على الوضوح السمعي أو قدرة الأصوات المجهورة على الإسماع ، لكن تتعداها درجة أصوات الفم والأنف[2].

ومن خلال ما سبق نجد أنّ الأصوات المجهورة تتمثل في: /ب/،و/ج/،و/ر/،و/ل/،و/م/،و/ن/،و/و/،و/ي/،و/ظ/،و/ء/،و/ا/،و/ي] وهي التي لا نظير لها من المهموسات ، أمّا التي لها نظير من المهموسات فنوردها في شكل ثنائيات كما يلي[3]:

/ت/-/د/،/ث/-/ذ/،/ح/-/ع/،/خ/-/غ/،/س/-/ز/،/ض/-/ط/،/ك/-/ق/، ومنه تكون الأصوات المهموسة كالتالي:

/س/،و/ش/،و/ص/،و/ف/،و/ك/،و/ح/،و/خ/،و/ث/،و/ت/،و/ه/،وأما المجهورة كلها فنجمعها في ما يلي:

---

1 –إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، المرجع السابق ، ص:20.

2 – ينظر ، عبد القادر عبد الجليل ، المرجع السابق ، ص:123.

3 –مالمبرج ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:111–112.

/ا/،و/ع/،و/غ/،و/ق/،و/ج/،و/ي/،و/ض/،و/ل/،و/ن/،و/ر/،و/ط/،و/د/،و/ز/،و/ظ/،و/ذ/، و/ب/،و/م/،و/و/،و/ء/*.

وعليه يمكن أن نجمع المجموعتين متقابلتين في الجدول المبين في **الشكل رقم(32)**،كما يلي مع مقابلة كل مجهور بالمهموس الذي يقابله ، فيصبح مجموع أصوات العربية بين مجهور ومهموس تسعة وعشرون صوتا:

الأصوات المجهورة	الأصوات المهموسة
[د]	[ت]
[ز]	[س]
[غ]	[خ]
[ع]	[ح]
[ذ]	[ث]
[ض]	[ط]
[ق]	[ك]
[ب] [ج] [ر] [ل] [م] [ن] [و] [ي] [ظ] [ء] [ا] [ي]	ليس لها مهموس
ليس لها مجهور	[ف] [ص] [ش]

-الشكل رقم(32): جدول الأصوات المجهورة والأصوات المهموسة.

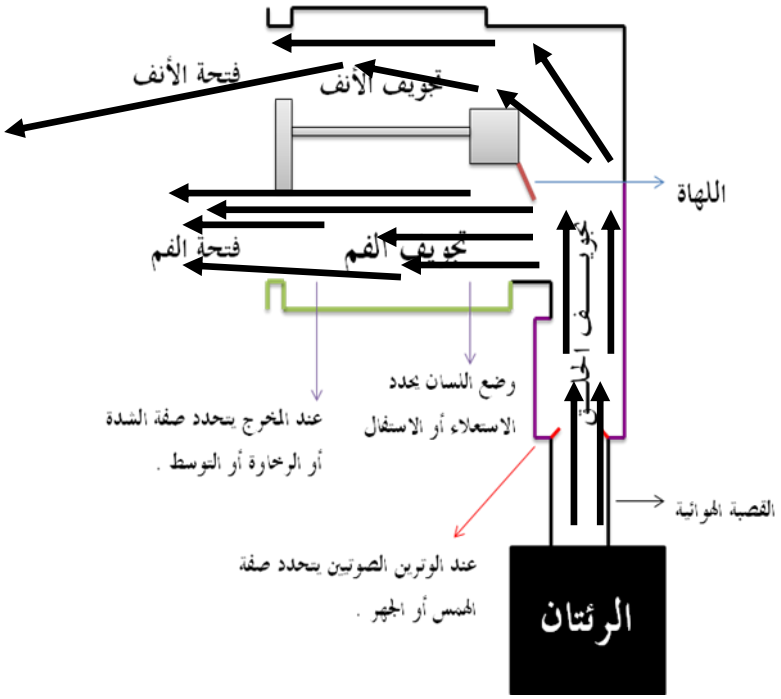
وفي موضوعنا تجب الإشارة إلى نقطة مفصلية وأساسية ، تتمحور حول تحسيس الطفل الأصم بالجهر والهمس أثناء عملية التدريب النطقي ، نرتكز على المقابلة بين صوتين من نفس

* -تجدر الإشارة إلى وجود خلاف في كون الهمزة من المجهورات من عدمه،وبالنظر إلى معيار تذبذب الوترين الصوتين فإنّه لا يتحقق مع الهمزة لكن هناك انغلاق بينهما. ومن هذا المنطلق يراه البعض من المحدثين لا مجهورا ولا مهموسا.

الثنائية، الأوّل مجهور والثاني مهموس ، حتى يسهل التمييز وإدراك الفرق بينهما ، ومن ثمة إبراز الصفة المميزة (الجهر).

3-4-اعتبار ديناميكية الهواء(كيفية جريانه):

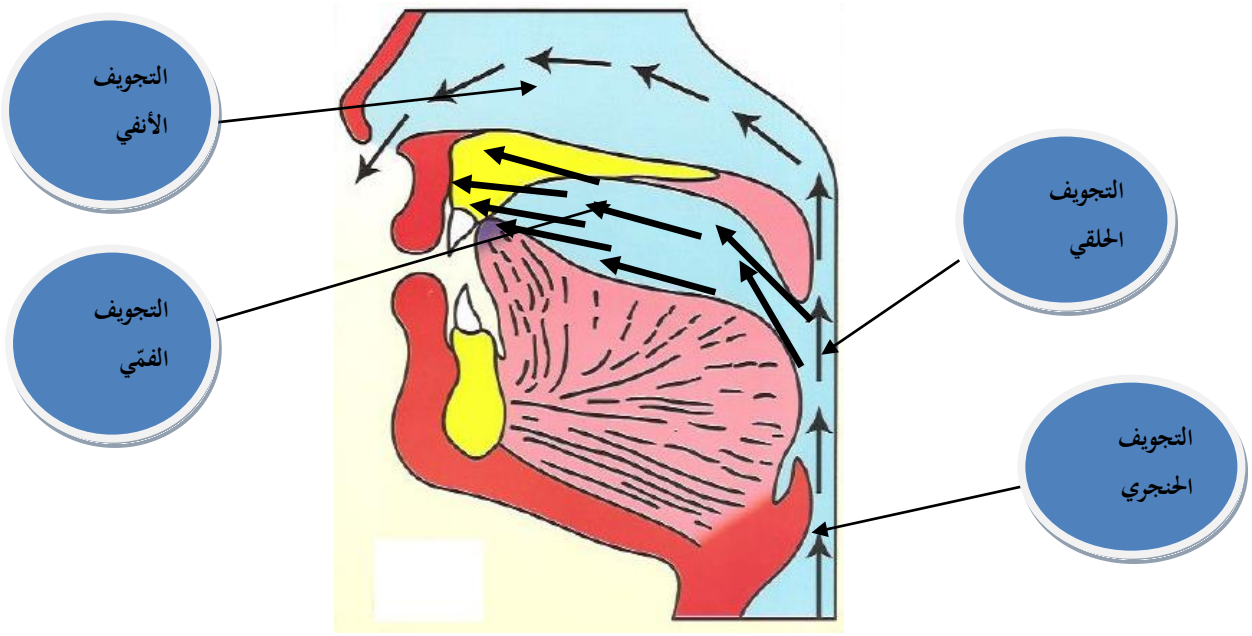
يعتمد إنتاج الأصوات في شكل سلسلة صوتية على كمية الهواء وكيفية التحكم به، ويرى "جون بيرنثال" و"نيكولاس بانكسون" أن للاضطرابات النطقية أسبابا كثيرة ، تعود إلى خلل في التحكم بكيفية تمرير الهواء ، وديناميكيته على مستوى الحجرات انطلاقا من الرئتين[1]. ومما يزيد من إمكانية فحص هذا الأمر وتحليله التقدم في مجال الدراسات الفيزيائية والمخبرية والفيزيولوجية ، فاستنتج العلماء أنّ لتجاويف الحنجرة والحلق والفم والأنف دور في تحديد طبيعة وصفات الأصوات، خاصة في قضية الرنين[2]، حيث يمكن فحص تدفق الهواء الحامل للذبذبات الموجية الأساسية والتوافقية من المصدر الأول (الرئتان)، مرورا بمختلف التجاويف خروجا من فتحة الفم أو الأنف ،ويمكن أن نمثل لما يحدث للهواء **بالشكلين رقم(33) و(34)**.



-الشكل رقم(33): رسم تخطيطي لمجرى الهواء بالأسهم .

1 -جون بيرنثال و نيكولاس بانكسون، الاضطرابات النطقية والفونولجية، ترجمة جهاد محمد حمدان وموسى محمد عمايرة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن،ط-1، 2009، ص:56.

2 - ينظر ، عبد العزيز أحمد علاّم وعبد الله ربيع محمود ، المرجع السابق، ص:224.



-الشكل رقم(34): تدفّق الهواء عبر التجاويف الصوتية.

من الرّسمين نلمس شيئا مهمّا جدا؛ألا وهو ارتباط عملية حدوث الصوت الإنساني بطبيعة التنفس عند الشخص،ومعنى هذا أنّ ديناميكية تيار الهواء هي الأساس الأوّل لكل أصوات الكلام[1].

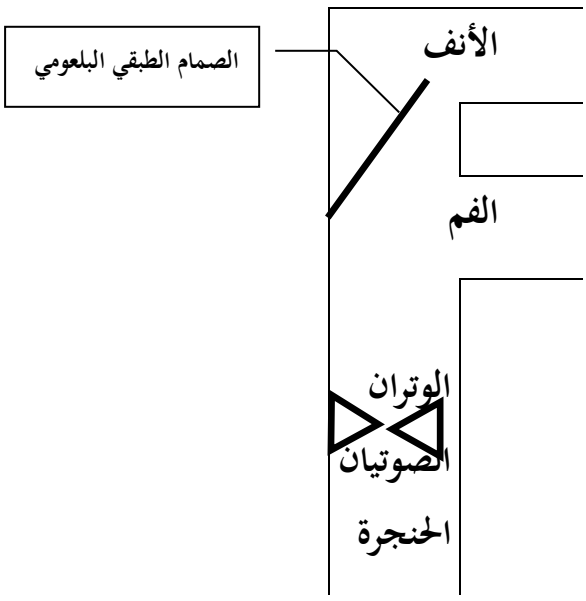
هذا الاعتبار يتضمّن كيفية مساهمة الممر الهوائي في سير عملية إنتاج الصوت ، وما يصاحبها من تغيرات من خلال ما يحدث لتيار الهواء من عوائق تحبس كمية الهواء فيزيد الضغط ،

1 – ينظر ، عبد الله رمضان ، المرجع السابق،ص:18.

ثم من بعده الاندفاع الكلي والفجائي للهواء الخارج من الفم أم اندفاع جزئي تدريجي بطيء ، والانحرافات أو التعديلات التي تواجهه داخل التجاويف والجيوب.

لننطلق من حقيقة مهمة جدا في هذا السياق ، مفادها أنّ متطلبات تدفق الهواء اللازم للكلام لا تزيد كثيرا عن متطلبات التنفس الطبيعي[1]، أي أنّ حجم هواء الشهيق والزفير اللازمين للكلام لا يختلف كثيرا عن ذلك اللازم للتنفس الطبيعي.بينما تتطلب فقط مواءمة توزيع التدفق بحسب الغلق والفتح الذي تتطلبه المقاطع الصوتية المكوّنة له.

وإذا مثلنا للقناة الصوتية **بالشكل رقم(35)*** ،فإنّ الطاقة الأساسية اللازمة لإنتاج الصوت تتكون في الرئتين من خلال عملية الشهيق، وبفعل العضلات المحيطة بجهاز التنفس خصوصا عضلة الحجاب الحاجز ، هذه الأخيرة تمارس ضغطا على الرئتين وهما مملوءتان بالهواء فيزداد الضغط على مستوى الحجرات،أو التجاويف في القناة الصوتية، ويصبح أعلى منه في الخارج ،خاصة إذا كان مجرى الهواء مغلقا في الخارج[2]. فاختلاف درجة الانغلاق والانفتاح من صوت إلى آخر هو الذي يتحكم في قيمة الضغط داخل الحجرات.



–الشكل رقم(35) :رسم تخطيطي مبسط لآلية تنظيم ضغط الهواء

1 – ينظر ،جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون ، المرجع السابق، ص:56.

* –الرسم مأخوذ عن جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون ، المرجع السابق ،ص:60.

2 –جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون ، المرجع نفسه ، ص:56.

يتضمن **الشكل رقم(35)** وهو على صورة الحرف اللاتيني F نموذجا مبسطا القناة الصوتية وما تتألف منه خصوصا التجاويف(الحنجرة والفم والأنف) وأماكن التحكم في مجرى الهواء وتنظيم ضغطه وتدفقه. ومنه يمكن أن نُفصّل في العملية مع مختلف مجموعات الأصوات حسب أماكن التضييق والغلق ودرجاته:

3-4-1-عند الحنجرة:

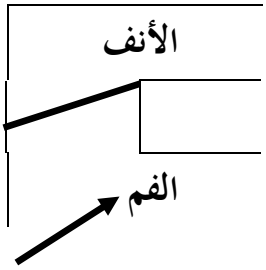
تُعدّ الحنجرة أوّل مكان تتمُّ فيه إعاقة الهواء الخارج من الرئتين، ونلمس ثلاثة حالات للوترين الصوتيين،وهما ممثلان في شكل مثلثين متقابلين على **الشكل رقم(35)** ، ونمثل لهذه العملية وفق حالات عديدة كما يلي[1]:

3-4-1-1-حالة الغلق التام: حيث يكون الوتران الصوتيان محكمي الإغلاق،فلا يمكن للهواء أن يخرج من الرئتين ، فيتشكل ضغط قوي على مستوى الحويصلات الهوائية،وفي التجويف الواقع ما بين القصيبات الهوائية والحنجرة مرورا بالقصبتين الهوائيتين.

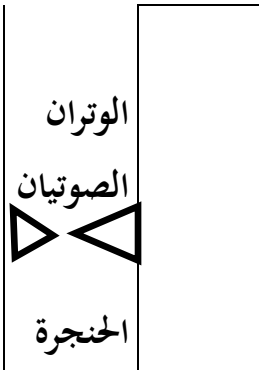
3-4-1-2-حالة الانفتاح التام: يخرج الهواء من الحنجرة بسهولة ، فلا وجود لضغط الهواء تحت مستوى الوترين الصوتيين.

3-4-1-3-حالة الانغلاق النسبي: يتشكل ضغط للهواء فيجبرهما على التباعد ، فتحدث دفقة من الهواء،وبعد أن يتباعدا تعود إلى وضع التقارب مرة أخرى بفعل عوامل فيزيائية مختلفة،فتتكرر عمليتا التباعد والتقارب مرات عديدة في الثانية ، ويطلق على العمليتين التجهير،.

فحالة الانغلاق النسبي نبيّنها من خلال **الشكل رقم(35-أ)** : حيث تدفق الهواء عند نطق الأصوات الصائتة ، حيث يظهر الوتران الصوتيان مغلقين جزئيا لتمثيل عملية الاهتزاز أثناء تناوب الفتح والإغلاق.بينما المجرى الأنفي يكون مغلقا بإحكام تام ، أما مجرى الفم فمفتوحا تماما.



1 -جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون ، المرجع السابق ، ص:56.



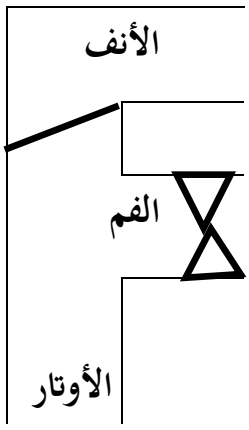
-الشكل رقم-35-أ: حالة نطق الصوائت

3-4-2-في التجويف الفموي:

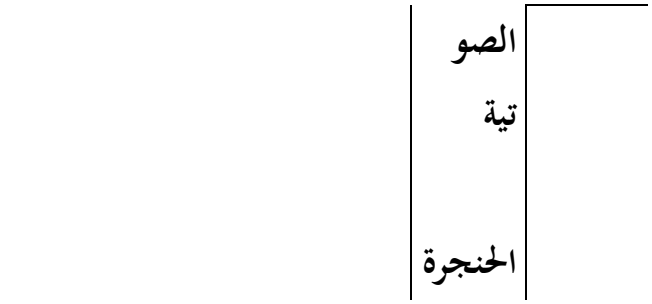
على مستوى هذا الحيّز تُنطق الأصوات الوقفية والاحتكاكية بنوعيها المهموس والمجهور، وكما فعلنا مع حالة الوترين الصوتيين نفصل في حالات الصوامت.

3-4-2-1-حالة الأصوات الوقفية المهموسة:

من خلال **الشكل رقم(35-ب)**،نرى مكان الإغلاق في الحنجرة مفتوحا تماما، ومعناه أنّ الهواء القادم من الرئتين يمر بسهولة ودون عائق عبر الحنجرة إلى التجويف الفموي ، كذلك نرى مكان التضييق البلعومي الطبقي مغلقا ليشير كذلك إلى عدم تدفق الهواء عبر التجويف الأنفي.بينما مكان التضييق الفموي فمغلق تماما مدة من الزّمن[1]؛ليشير إلى المكان الذي يرتكز فيه الضغط لنطق الصوامت الوقفية المهموسة مثل: /p/و/t/و /k/.



1 – ينظر ، سمير شريف استيتية، الأصوات اللغوية ، المرجع السابق، ص:128.



-الشكل رقم(35-ب): مجرى وضغط الهواء في حالة الوقفيات المهموسة.

ما يحدث بالضبط،فانفتاح مكان الغلق (الشفتان) مع اندفاع هواء الزفير بسرعة إلى الخارج بفعل الضغط الداخلي الممارس عليه. هنا يؤكد كل من "بيرنثال" و"بانكسون" على أنّ ضغط الهواء المتكون في التجويف الفموي هو نفسه الموجود في الرئتين والتجويف الحنجري ، ومما يساعد على هذا التعادل هو حالة تباعد وعدم تدخل الوترين الصوتيين ، وعليه يستنتجان أنّ الأصوات الوقفية المهموسة تمتاز بضغط عال على مستوى الفم[1]. هذا ونشير إلى أنّ لا دخل للوترين الصوتيين في هذه الحالة، والأهم من ذلك أنّ حجم الهواء يغطي الرئتين والتجويف الحنجري والتجويف الفموي معا، فهو أكبر حيّز وكمية للهواء مضغوطا.

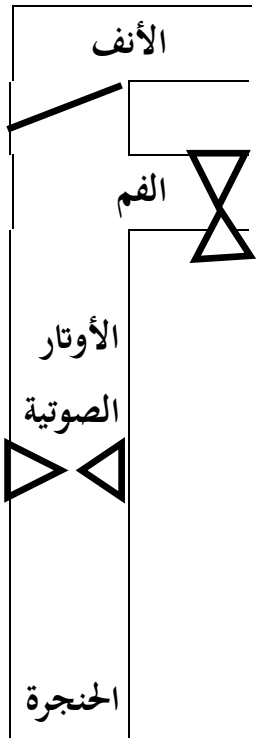
3-4-2-2-حالة الصوامت الوقفية المجهورة:

تتشكل الصوامت الوقفية أو الانسدادية المجهورة مثل ما تتشكل الوقفية المهموسة؛حيث وبحسب"إستيتية"فإنّ الوقفيات تمرّ بثلاث مراحل(التقاء عضوين تماما،ثم حبس تيّار الهواء،ثم إرسال العضوين المتضامّين)[2]،مع فارق أنّ المجهورة يحدث خلالها تردد الوترين الصوتيين ، كما فسّرنا ذلك

1- ينظر ، جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون ، المرجع السابق ، ص:57.

2 – ينظر، سمير شريف استيتية، الأصوات اللغوية، المرجع السابق،ص:128.

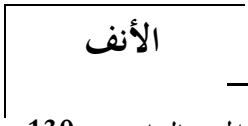
في حالة الصوائت من خلال **الشكل رقم(35-ج)**،ومن هنا فإنّ أماكن الإغلاق في الوقفيات المجهورة هي: غلق فموي تام وغلق متناوب على مستوى الوترين الصوتيين.



-الشكل رقم(35-ج): مجرى وضغط الهواء في حالة الوقفيات المجهورة.

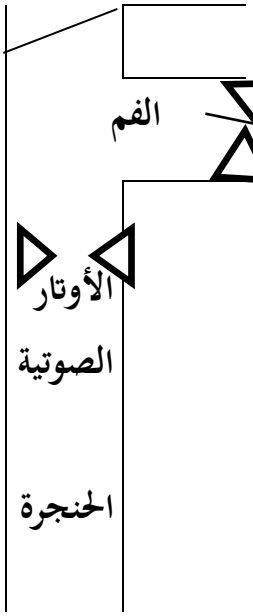
3-4-2-3-حالة الصوامت الاحتكاكية المهموسة:

يبين لنا **الشكل رقم(35-د)** وضعيات الإغلاق ودرجتها ، والشكل يشبه حالة الوقفيات المهموسة ، لكن بدلا من الإغلاق التام يكون في حالة الاحتكاكيات أو كما يسميها"إستيتية" الاستمرارية[1]؛إغلاقا جزئيا كما نوضحه على الشكل.



1 – ينظر ، سمير شريف استيتية، الأصوات اللغوية، المرجع السابق، ص:130.

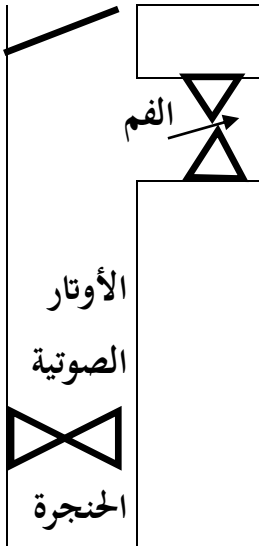
ينتج عن التضييق الجزئي أو الانغلاق الجزئي ضجيج احتكاكي ،لأنّ منطقة التضييق الطبقي البلعومي تكون محكمة الإغلاق، فيتشكل ضغط للهواء لا يجد منفذا سوى منطقة الفم المفتوحة جزئيا ،ولأنّ منطقة الحنجرة مفتوحة تماما تنتج الصوامت الاحتكاكية المهموسة مثل: /س/ و/ص/ و/ث/...، حيث يرافقها ضغط هوائي مرتفع لكن لا يصل ضغط الوقفيات.



-الشكل رقم(35-د):مجرى وضغط الهواء في حالة الاحتكاكيات المهموسة

3-4-2-4-حالة الصوامت الاحتكاكية المجهورة:

كذلك نجد نتيجة الاحتكاك تردد الصوت ، فتكون أكثر وضوحا عند الصوائت[1]. تختلف الصوامت في كون الأولى تتضمن إغلاقا جزئيا والثاني عند الحنجرة على كذلك جزئيا،وهي حالة صوت **رقم(35–هـ)**



الشديد في المخرج النطقي ارتفاعا في ، لكنها لا تبلغ وضوح السمع الذي الاحتكاكية المجهورة مع المهموسة مزدوجا الأول عند الفم ويكون مستوى الوترين الصوتيين ويكون /ز/و/ذ/،كما يبينه **الشكل**

–الشكل رقم(35–هـ):مجرى وضغط الهواء في حالة الاحتكاكيات المجهورة

1 – ينظر،ظافر عبيس الجياشي، الانسجام الصوتي في خطب نهج البلاغة، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن،ط–2016،1، ص:391.

ومما تقدّم نرى أنّ الصوامت الوقفية والاحتكاكية المجهورة تختلف عن الصوامت الاحتكاكية المهموسة في اهتزاز الوترين الصوتيين . وما دام أنّ كمية معينة من الهواء لازمة لاهتزاز الوترين الصوتيين فإنّ ضغط الهواء عند الفم في حالة الصوامت المهموسة أقوى منه في حالة الصوامت المجهورة سواء أكانت وقفية أم احتكاكية.

ونلفت نظر القارئ إلى أنّنا مثلنا لوضعيتين فقط من أماكن الإغلاق السابقة الذكر وهي الفم والحنجرة ،بينما لم نمثل لكل الوضعيات كحالة الإغلاق على مستوى الأنف ، والذي لا يصل بالطبع درجة الإغلاق في حالتي الفم والحنجرة.كما أننا سنستدرك في الفقرات الموالية حالات أخرى من الإغلاق بنوعيه التام والجزئي على مستوى الطبق والحنك اللين والحنك الصلب والنطع.

إذا انطلقنا من حقيقة مسلمة بأنّ مادة الصوت الأساسية هي التيار الهوائي المندفع من الرئتين ، حيث يتشكل هذا التيار في شكل تدفقات مستمرة متتالية منتظمة منتجة قوة دفع أو ضخ للهواء إلى الخارج من طرف الحجاب الحاجز .فإنّ عبد القادر عبد الجليل يربط كل واحدة من التدفقات المستمرة بإنتاج مقطع صوتي فإذا كانت الكلمة مكوّنة من ثلاثة مقاطع احتجنا إلى ثلاث دفعات أو نبضات ، ولكن السلسلة الكلامية لا تتوقف عند حد كلمة واحدة، فتستمر النبضات لتأمين الهواء اللازم لباقي المقاطع في السلسلة الكلامية، ولهذا فالمقطع أساس حركة أعضاء النطق المرتكزة على النبض الصدري[1]. وعليه يمكن التفصيل في تقسيم الأصوات وفق اعتبار تدفق الهواء كما يلي مثلما فصلها العديد من العلماء واللغويين:

أ–الأصوات الانفجارية: هناك من يسميها بالوقفية أو الحبسية[2]، باعتبار توقف أو حبس الهواء الذي هو مادة الصوت ، وتسمى انفجارية باعتبار الانفجار المولّد عند تسريح الضغط السابق لخروج الصوت ، وللإشارة فإنّ مصطلح (وقفي) استخدمه لغويو المدرسة الأمريكية ، ومصطلح(انفجاري) استخدمته المدرسة الإنجليزية.

ومن الأماكن التي يتم فيها حبس الهواء ليتشكّل الضغط الكافي داخل التجويف لإنتاج الصوت ما يلي:

1– ينظر ، عبد القادر عبد الجليل،المرجع السابق، ص:143.

2– ينظر ، المرجع نفسه ، نفس الصفحة

–على مستوى الشفتين: حيث تنطبق الشفتان على بعضهما بشكل تام وخلاله ينتج صوت /**ب**/.

–على مستوى الأسنان العليا ومقدمة اللثّة : عند التقاء طرف اللسان باللثة ، وفي هذا الموضع ومع هذا الضغط المتكون بفعل تراكم وتضاغط الهواء ، تُنتج الأصوات/**ت**/و/**ط**/ و/**د**/و/**ض**/.

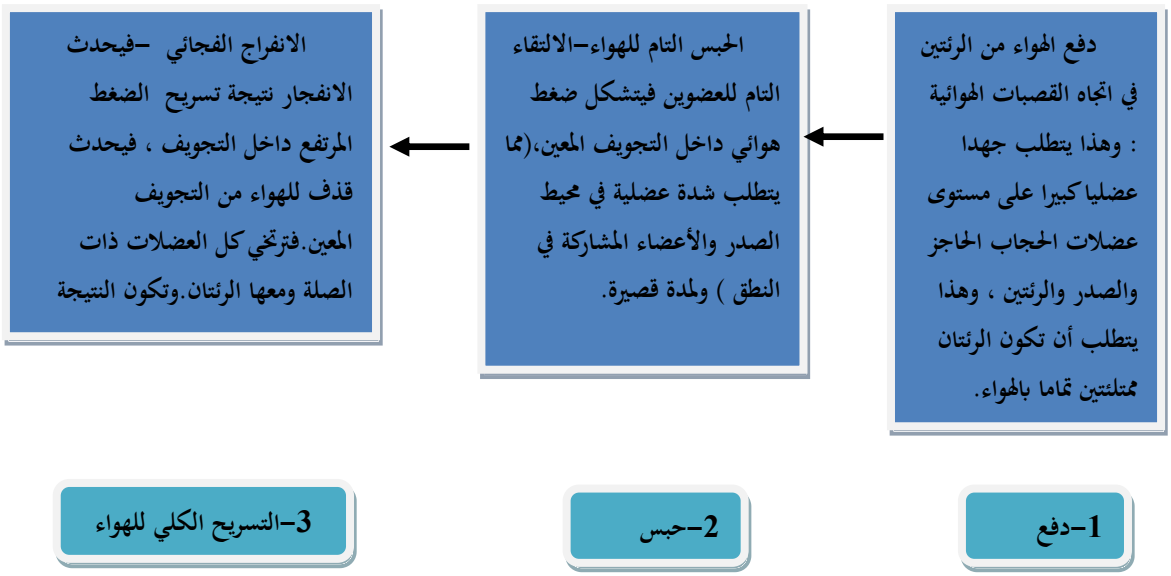
–على مستوى أقصى الحنك الأعلى : أو السقف العلوي للفم حين يلتقي به أقصى اللسان ، وهنا يتكوّن صوت /**ك**/.

–أدنى الحلق مع اللهاة: حين يلتقي بهما أقصى اللسان ، ينتج هنا صوت/**ق**/.

–الحنجرة : فيها ينتج صوت الهمزة القطعية/**ء**/.

بعض اللغويين يذهب إلى النظر في مدّة حبس الهواء وتوقيت الانفجار إن كان قريبا من الحبس يكاد يزامنه أم يحدث بتراخ بعده ، فعلى حد قول"فندريس": «الإغلاق أو الحبس،والإمساك الذي قد يكون طويل المدى أو قصيرا،والفتح ومعه الانفجار.وعند إصدار صامت بسيط مثل التاء،فإنّ الانفجار يتبع الحبس مباشرة، والإمساك يقل إلى حد لا يكاد يُحسّ،وعلى العكس من ذلك،تظهر الخطوات الثلاث بوضوح فيما يسمى بالصوامت المضعّفة،وهي ليست إلاّ صوامت طويلة»[1]،وعليه فما يريد أن يوضّحه فندريس هنا هو أنّ تحقيق هذا النوع من الأصوات (صفة الانفجار) يتطلب عامل الضغط والسرعة لإزالته وإحداث الانفجار والتوقّف ومن بعد الانفجار، تلك المراحل حاولنا أن نجسدها في **الشكل رقم(36)**.

1 –فندريس ، المرجع السابق، ص:48.



–الشكل رقم(36):المحطات الرئيسية الثلاثة لهواء الزفير عند نطق الوقفيات

والجدير بالذكر أنّ جعل كل هذه الأصوات في خانة الانفجارية أمر مقبول إلى حد بعيد ، لكن ليس بصورة مطلقة؛حيث لا تتساوى كل هذه الأصوات في قوة الانفجار:أي في كمية الهواء المكدّسة،وقوة الضغط داخل التجويف،وهذا يعود إلى أسباب عديدة نذكر منها:شدة الغلق؛حيث نعلم أنّ الأعضاء تتفاوت في قساوتها ورخاوتها من حيث التكوين النسيجي للعضلات المكونة لها،وأبرز ما يظهر عليه الشدّ عند التقاء الشفتين في صوت/**ب**/،وفي الحلقية عند صوت/**ع**/[1]،ومن حيث مدة الغلق كذلك:أي في المدى الزمني بين الحبس والانفجار،وفي حجم الهواء المحبوس الخاضع لشكل التجويف الحاضن له؛ والحقيقة أنّ الذي يحدد حجم التجويف هو مكان الغلق المتأخّر أو المتقدّم:فكلما كان الغلق متقدما نحو الداخل كان التجويف أصغر حجما وبالتالي أقل سعة للهواء،وكلما كان مكان الغلق متأخرا عن الداخل إلى الشفتين،كان حجم التجويف أوسع وبالتالي كان أكثر سعة للهواء.

كما يمكن أن نشير هنا إلى أنّه كلما كان حجم التجويف أكبر تطلّب وقتا وجهدا أكبر ليُملأ بالهواء وكلما كان أصغر تطلب العكس.وهذه مسوغات وأسباب فيزيولوجية لم يهتم العرب المحدثون بها في دراساتهم،لأجل تقنينها أو إخضاعها للقياس والتصوير والتسجيل الالكتروني والتدقيق التقني والكمّي، إلاّ القليل مما نجده في ملاحظات عملية لمختصي تصحيح اضطرابات النطق.حيث تعوزها المصداقية والعلمية، والقياسات الفنية الدقيقة.

ولا نجد من التحليل في هذا الباب عند القدماء إلاّ إشارات لما يمكن أن يصيب الأصوات من تغيرات صوتية نراها في اللهجات،حيث يفقد الصوت شيئا من انغلاقه في المخرج فيتحول إلى احتكاكي[2]، أو عندما يقصر التجويف أو يطول عن مقداره فيتحول الصوت من مرقق إلى مفخم سهوا أو قصدا ؛وغيرها مما يمكن أن يطرأ على الأصوات لا بسبب التجاور،بل بسبب اللكنة، واللحن الذي قد يصيب نطق الأصوات لسوء تقدير في تمرير الهواء وحجزه،أو لِوَهْن في شدّ أعضاء النطق،فيتسرب الهواء قليلا أو كثيرا ، فتصدر الأصوات غير المناسبة.

---

1 – ينظر ، سمير شريف استيتية ، الأصوات اللغوية ، المرجع السابق ، ص:131.

2 – ينظر ، كمال بشر ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:249–250.

أمّا عند المحدثين فنجد "كمال بشر" يتحدّث عن ما يمكن أن يصيب بعض الأصوات في صفاتها فتتحول إلى أصوات مقابلة لها في تلك الصفة ، مثل ما هو الحال بين الطاء والتاء في صفتي الإطباق والانفتاح، أو ما يحدث بين الطاء والدال في صفتي التفخيم والترقيق[1] .

ويستمرّ الاختلاف في الاصطلاح على صفتي الانفجار والاحتكاك ، باعتبارهما ظاهرتين فيزيولوجيتين متعلقتين بقوة الضغط عند المخرج كعائق لمجرى الهواء ، حيث نجد من يطلق عليها تسمية الأصوات الشديدة والرخوة والمتوسطة.والقدماء ربطوها بمنع الصوت وجريانه لا النفس[2].

فإذا سلمنا بهذا الطرح نجد القدماء قد حددوا الأصوات الشديدة بـ: /ء/،و/ق/،و/ك/،و/ج/،و/ط//،و/د/،و/ب/،و/ت/ .أمّا الرخوة فهي عندهم:/هـ/و/غ/و/خ/و/ذ/و/ف/و/ظ/و/ض/و/ص/ و/ش/و/س/و/ز/و/ح/و/ث/.

أمّا الشديدة عند المحدثين،كما بينتها الدراسات والتجارب المخبرية هي:/ب/و /د/و/ت/و/ط/و/ض/و/ك/و/ق/و/ء/.أمّا الرخوة فهي:/ف/و/ذ/و/ث/و /ظ/ و/ز/ و/س/ و/ص/ و/ش/و/خ/ و/غ/ و/ع/ و/ح/ و/هـ/.

ومما نلاحظه من اختلاف بين القدماء والمحدثين في تصنيفهما للرخو والشديد والمتوسط ما يلي:

-الجيم عند القدماء صوت شديد بينما عند المحدثين فهو متوسط .

-الضاد عند القدماء رخو ، وعند المحدثين شديد .

-ما يلاحظ كذلك أنّ القدماء في ترتيبهم للأصوات اعتمدوا الترتيب الصوتي من الداخل إلى الخارج، أي نحو الشفتين ، بينما المحدثون اعتمدوا ترتيبا صوتيا لكن من الخارج نحو الداخل ، وهو ترتيب منطقي بالنظر إلى أولى الأصوات ظهورا على شفتي الصبي عند تعلمه الطبيعي اللغة الأم.

أمّا الصنف الثالث وهو الأصوات المتوسطة،أو المائعة أو السائلة،فقد عرّفها القدماء ومن بينهم "ابن عصفور"(663هـ) بقوله في الصوت المتوسط:« هو الذي لا يجري الصوت في موضعه

1 – ينظر،كمال بشر ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:250 –254.

2 – ينظر ، إبراهيم أنيس ، المرجع السابق ، ص:124–127.

عند الوقف،ولكنه تعرض له أعراض توجب خروج الصوت باتصاله بغير مواضعها»[1]،وهي:/**ر**/و/**ل**/و/**م**/و/**ن**/ ، أمّا"سيبويه"فيضيف لها/**ع**/[2].

هذه الأصوات التي تخرج من مصدرها دون انفجار أو احتكاك في مخرجها ، إنّما لها سلوك آخر غير ذلك حيث كمية الهواء الصادرة من الرئتين تتخذ مسالك جانبية أو غيرها متجنبة نقطة الإعاقة والحبس ،كما هو في حالة /**ل**/ التي توصف بالجانبية لمرور الهواء من جانبي اللسان متفاديا نقطة التقاء اللسان مع النطع ، وكذلك /**ر**/ حيث يوفّر تتالي ضربات طرف اللسان في اللثة فسحة لمرور الهواء دون عائق تام، وتحوّل آخر لتيار الهواء يحدث مع صوتي/**م**/،/**و**/**ن**/ ، حيث يتجنب الهواء المرور بفتحة الفم ، فيتكدّس بعضه في التجويف الفموي والبعض الآخر يأخذ مجراه عبر التجويف الأنفي.

لقد عدّ القدماء أصوات /ا/،و/**و**/،و/**ي**/ من الأصوات المتوسطة ، وهذا بحسب رأي المحدثين غير جائز لأنها تأتي كصوائت مدّ طويلة يجري فيها النفس براحة تامة مع بعض الاختلاف في مستويات جريانه، ويحتمل "عبد القادر عبد الجليل" أن السبب يعود إلى قدرتها التصويتية والإسماعية مما يجعلها عالية وواضحة[3].

ب–الأصوات الاحتكاكية: من منطلق حركة تيار الهواء وما يحدث له قبل وأثناء إنتاج الصوت ، نرى أنّ في بعض الأصوات لا يُحبسُ الهواء بشكل تامّ عند نقطة معينة ولا يُسدّ مجراه بإحكام ، بل بدرجات متفاوتة ، قد يضيق ممرّ الهواء كثيرا أو قليلا ، فيُسمح لكمية الهواء المكدسة في التجويف بالمرور محدثة احتكاكا يصل الأسماع ، فيسمى الصوت وفق هذه الآلية بالصوت الاحتكاكي.

وتتمثل الأصوات الاحتكاكية في العربية في ما يلي:/**ف**/،و/**ذ**/، و/**ث**/،و/**ظ**،و/**ز**/،و/**س**/، و/**ص**/،و/**ش**/، و/**خ**/،و/**غ**/، و/**ع**/،و/**ح**/،و/**هـ**/.وعددها 13 صوتا.

---

1 –ابن عصفور الحضرمي الاشبيلي،الممتع في التصريف،تحقيق فخر الدين قباوة،بيروت، 1987، ج–2، ص:673.

2 – ينظر ، سيبويه ، الكتاب ، المصدر السابق،ج–4 ، ص: 435.

3 – ينظر ، عبد القادر عبد الجليل ،المرجع السابق، ص:151.

هذا وتتفاوت الأصوات الاحتكاكية في مدة الانفراج بين العضوين النطقيين ، فيمكن أن يكون الانفراج سريعا أو بطيئا[1]، ففي الحالتين يتطلب الأمر وقفا في البداية إلاّ أنّ الانفراج البطيء يعطينا تسريبا للهواء فيتولّد احتكاك في موضع الغلق.

ج–الأصوات المركّبة: هناك من يقدم هذا التصنيف الجزئي داخل اعتبار مرور التيار الهوائي، وعلى ضوء الرأي السابق لـ "فندريس"*، حيث يمكن للصوت أن يتركب من الانفجار ثم التسريب الجزئي والتدريجي للهواء ، بما يضمن نوعا من الاستمرارية والتواصل عبر الزمن،وهو وصف لمراحل تشكل الصوت بين محطّتي السرعة والبطء، فيسمى الصوت بين هاتين الحالتين بالانفجاري – الاحتكاكي ، أي : يتركب من صفتين متلاحقتين، وهي صفة جوهرية فيه.والأصوات التي تُنتج بهذه الكيفية هي: /ج/ في العربية الفصحى لا في اللهجات، وصوت/**ض**/،وقد وصفته "رحاب كمال الحلو" بانطباق اللسان على الحنك الأعلى عند النطق به متخذا شكلا مقعّرا ، كما يرجع قليلا إلى الوراء[2]، فالانطباق على الحنك الأعلى يُعطي الإطباق والانفجار ، والرجوع قليلا إلى الوراء يُعطي نوعا من التسريب.

د–الأصوات المكررة: أو الترددية ، وهي صفة متعلقة بضربات متكررة ودقات لعضو على عضو آخر،كضربات اللسان على اللثة بشكل متسارع ، والتردد ليس التذبذب الذي نجده في التحليل الفيزيائي ، فهذا باب آخر.

والتكرر في ضربات اللسان شرط أساسي ،حيث يلمس ذلق اللسان اللثّة في خفّة ، ويطرقها عدة طرقات،ومعه تذبذب للحبلين الصوتيين[3]. وتتراوح عدد مرات التكرار ما بين 2 إلى 6مرّات،مع اعتماد النبر أو الضغط في الموضع في كل ضربة. فيُسمعُ الصوت على صورة مجموعة من الانحباسات والانفجارات[4].وهي حالة الصوت/ر/.

---

1 –ينظر ،كمال بشر،علم الأصوات، المرجع السابق ، ص:311.

*** –أوردنا رأيا لفندريس ، الصفحة 100 من هذا الفصل.**

2 –ينظر ، رحاب كمال الحلو ، المرجع السابق، ص:347.

3 –ينظر ، محمد منصف القماطي ، الأصوات ووظائفها ، دار الوليد ، طرابلس ، ليبيا ، ط–1 ،2003، ص:69.

4 –ينظر ، رحاب كامل الحلو ، المرجع السابق ، ص :285.

هـ–الأصوات الجانبية أو الانحرافية:الجانبية كما يفسرها البعض من غير الاختصاص ميلان اللسان إلى أحد جانبي الفم ، وهو غير ذلك بل الأمر متعلق بانحراف الهواء عند وصوله إلى وسط اللسان فيتوزع على مجريين يمين ويسار اللسان(جانبي اللسان)، وهي كيفية إنتاج الصوت/**ل**/.

و–الأصوات الغنية: لا نجد لهذا التصنيف مكانا ضمن المخارج مما يدل على أنّ الأنف أو الخياشيم لا تشكل مخرجا ، وإنما تدخل في الكيفية التي يُتحكّم بها في مجرى الهواء لا موضع النطق . وتتألّف الطريقة التكوينية لإنتاج الأصوات /**م**/و/**ن**/ بأن تُحبسَ كمية الهواء الخارجة من الرئتين في منطقة معينة من التجويف الفموي ، وبعدها مباشرة يجري تحويل جزء منها أو كلها ،إلى تجويف الأنف مما يصاحب خروج رنين الغنة.

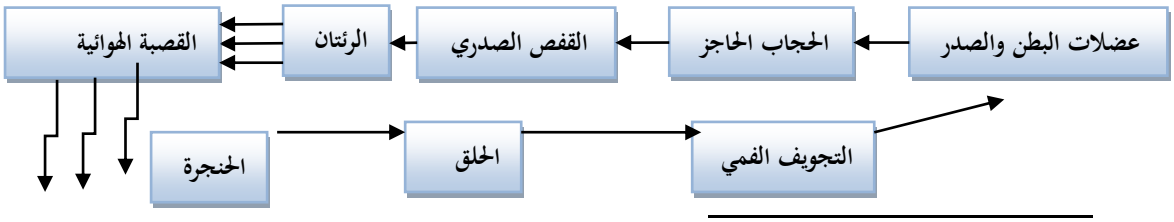
إنّ التقاء عضوين أو أكثر ووضعية اللسان يشكل تجويفات متفاوتة الحجم،ومختلفة الشكل يُحبس ويُوجّه فيها الهواء الحامل للذبذبات (الموجات)، فيعطي كل تجويف رنينا مسيطرا يسمى أساسيا يميز الصوت المنطوق.كما أنّ الشدة والرخاوة والتوسط على علاقة مباشرة بحالة الجسم (الجسد) ، ونجمل التقسيمات في ما يلي:

–الأصوات الشديدة ويقابلها عند المحدثين الانفجارية أو الوقفية أو الحبسية[1].

–الأصوات الرخوة ويقابلها عند المحدثين الاحتكاكية أو التسريبية أو الطليقات[2].

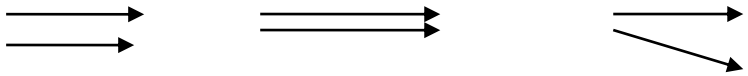
–الأصوات المتوسطة وهي عند المحدثين المائعة أو السائلة .

نشير إلى أنّه ما لم تكن الرئتان ممتلئتين بالهواء بصورة كافية لصدور الصوت: أي حسب حاجة كل صوت للهواء لا نحصل على الصفة المرجوة للصوت المطلوب نطقه، يُضاف له مدة الإحكام أو الغلق ، وعليه فالكل يشكل ما يشبه آلة ضخ الهواء ودفعه ، ومجال دراسة حركية الهواء في الجهاز النطقي عبر المراحل السابق ذكرها،مجال ميكانيكا الموائع والسوائل، وهذا ما حاولنا أن نلخصه في **الشكل رقم(37)**:



1 – ينظر ، محمد الأنطاكي ، المحيط في أصوات العربية ، المرجع السابق ، ج–1 ، ص:14،15.

2 – ينظر ، المرجع نفسه ، ص:25.



-الشكل رقم(37): المحطات التي يمر بها هواء الزفير حتى يخرج مع الصوت

3-5-اعتبار الشدة والرخاوة:

الشدّة معيار قديم قدم علم الأصوات خصوصا عند العرب، يقول "ابن جني" في هذا الصدد:«ومعنى الشديد أنّه: الحرف الذي يُمنع الصوت من أن يجري فيه....والرخو:هو الذي يجري فيه الصوت»[1]، فأمر الشدة مرتبط عنده بمنع الصوت من الجريان من عدمه ، أي إذا انسلّ من دون عائق ، فهو رخو ، وإذا اعترضه عائق تمام الاعتراض فهو شديد.

ويجمل لنا "ابن جنّي" الأصوات الشديدة في القول:(أجدت طبقك).وأمّا المتوسطة فيقول فيها:«والحروف التي بين الشديدة والرّخوة ثمانية أيضا،وهي:الألف، والعين، والياء، واللام، والنون، والراء، والميم، والواو»[2]، ويجملها القول:(لم يرعوْنا).

وفق اعتبار الشدّة والرخاوة والتوسّط،نجد المحدثين من العرب متفقين مع القدماء،وحتى الغربيين كذلك،لكنهم يختلفون في المصطلحات فقط،وكذلك في تعريف الجهر والهمس*.إذ تترادف مصطلحات صفات الشدة والرخاوة والتوسط في مضمونها مع بعض الصفات السابقة كالانفجار والاحتكاك،كما أنّهما (الشدة والرخاوة) متعلقتان بمدى التصاق عضوي النطق المشتركين في العملية.

يقول "علي عبد الواحد وافي":« ويُقصدُ بالشدّة تمام انحصار الصوت عند إسكانه،وبالرخاوة جريُه عند إسكانه،والتوسّط هو منزلة بين تمام الانحصار وتمام الجري»[3].كما هو ملاحظ من هذا التحديد فإنّ درجة انحصار الهواء المتعلق بدرجة انطباق العضوين الناطقين هو المحدد للشدة والرخاوة والتوسط.

---

1 –ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، المصدر السابق ، ج–1 ، ص:61.

2 –ابن جني ، المصدر نفسه ، الصفحة نفسها.

* – ينظر في قضية تداخل مفهومي الشدة والرخاوة بمفهومي الجهر والهمس عند القدماء ، عبد القادر عبد الجليل ، المرجع السابق ، ص:147–148.ورمضان عبد التواب ، المرجع السابق ، ص:40.

3 –علي عبد الواحد وافي ، فقه اللغة ، نهضة مصر ، القاهرة ، مصر ، ط–3، 2004 ، ص:130.

وعليه فالأصوات الشديدة في اللغة العربية هي:/أ/، /ج/، /د/، /ك/، /ق/، /ط/،/ب/،/ت/،وحروف التوسّط ثمانية كذلك هي:/ل/، /م/، /ي/، /ر/، /و/، /ع/، /ن/، /ا/. أمّا البقية فهي الحروف الرخوة[1].

تبقى الإشارة إلى أنّ بعض الأصوات الشديدة تتفاوت فيما بينها في شدتها، لكن هذا التفاوت لا يمكن قياسه إلا بأجهزة معيّنة تقيس الضغط،تسمح لنا بترتيبها تصاعديا أو تنازليا حسب درجة الشد العضلي الذي تمارسه العضلات المسؤولة عن تحريك العضو،أو العضوين المتدخلين لإصدار الصوت المطلوب.وعلى ذكر الجهد العضلي فالهمزة في اللغة العربية تُعدُّ من أشقّ الأصوات،لذلك تميل بعض اللهجات إلى تخفيفها أو إخفائها وإبدالها بحرف مد،أو بحذفها نهائيا،ويقول إبراهيم أنيس في الأصوات الشديدة:«ومثل الهمزة في الشدّ الجهد العضلي القاف...وكذلك أحرف إطباق،فكل هذه تتطلب للنطق بها وضعا خاصا للسان يحمل المتكلم بعض المشقّة، إذا قيست بنظائرها من الحروف غير المطبقة»[2].

فمعروف أنّ كلَّ ما هو شديد يتطلب طاقة كبيرة لتأديته.وبحسب رأي "إبراهيم أنيس" دائما فإنّ الكلمة التي تتكوّن من أكثر من حرف شديد وإن لم يتجاورا فإنّها تُعدّ من الكلمات التي تشكّل صعوبة في النطق[3].وما يُقال في الأصوات الرّخوة؛حيث يمكن ترتيبها من الأرخى إلى الأقل رخاوة.حتى نضع لها معيارا ثابتا يستند إليه التحليل الصوتي في شدة الصوت عضليا.

3-6-اعتبار أساس الوضوح السمعي:

كانت الأذن البشرية ولا تزل وسيلة قيّمة في دراسة صفات الكلام السمعية منذ زمن بعيد، قبل أن تصلنا المحللات الإلكترونية والحواسيب المتطورة والمتخصصة في مجال معيّن. لكن في البدايات الأولى مع مطلع القرن التاسع عشر استخدم "فيرديناند هيلمهولتز" أذنيه على نحو مكثّف في دراسة الصفات السمعية للصوت البشري، كما استخدم نظام التجاويف للتفريق بين الصفات وتكثيفها، درس حاسة السمع في جانبها الفيزيولوجي ، وتتبّع الإحساس بالنغمة الخالصة

1 – ينظر ، علي عبد الواحد وافي ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

2 – إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط-2، 1952،ص:26-27.

3 –إبراهيم أنيس، المرجع نفسه، ص:27.

والنغمات المركبة، فاستنبط رياضيات الرنين، وتوّجت دراساته بمؤلّف حول الصفات السمعية للكلام ونظريات التوافقيات عام 1863م[1].

إنّ ما يحدث أثناء إدراك الأصوات اللغوية يبدأ بالموجات الصوتية ويكون الانتهاء بإدراك الفونيمات ، لأنه بعد أن تصل الموجات الصوتية إلى الأذن تنتقل إشارات عصبية إلى الدماغ حاملة معها الخصائص الفيزيائية لتلك الموجات من شدة، وتردد ، وطول وقصر في المدة، وجهر وهمس، وغيرها من المميزات التي يمكن أن يحددها السامع من خلال حاسة السمع ، ومن تجمّع هذه الخصائص في المستوى التركيبي ثم في مستويات أعلى يتم تحديد الكلمات والتراكيب النحوية، لاستخلاص الدلالة في نهاية الأمر.

تصعب عملية إدراك الخصائص المميزة أو القيم الخلافية بين الأصوات على غير أبناء اللغة ، وتكون العملية صعبة بدرجة أقل على أبناء اللغة من غير المتخصصين ، وبدرجة أسهل وأدق عند المتخصصين من علماء اللغة والأصوات خصوصا؛ وبالتالي إدراك وظائف الأصوات في البنية. وهذا ما تجشّم عناءه علماء اللغة القدماء والمحدثون في لغاتهم الأم أو حتى في لغات أجنبية عنهم.

إنّ دراسة آلية السمع والصفات السمعية للأصوات يختص بها علم الأصوات السمعي (la phonétique auditive)، وهو فرع من فروع علم الأصوات العام ، وحدود دراسته بالطبع هي مرحلة استقبال الصوت وأثره السمعي على المستقبل ، فيما يسميه البعض بعلم الأصوات النفسي(la psycho- phonétique) ، مرجحين الجانب النفسي عن الجانب العضوي ، على أساس أنّ العملية النفسية (متمثلة في الإدراك والاستجابة للمثير الصوتي)،وهي الأثر الواضح في سلوك السامع ، ومن يرتقي بالدراسة إلى هذا المستوى يجد نفسه أمام اختصاصات أخرى مثل علم الأعصاب الفيزيولوجي ، والبرمجة اللغوية العصبية ، وعلم النفس ، وغيرها من العلوم ذات الصلة ، فوجد البعض من اللغويين في هذا حجة لأن يسقطوا هذا الدرس برمته من الدراسة الصوتية[2].

1 – ينظر ، جلوريا.ج.بوردن وكاثرين .س.هاريس ، المرجع السابق ، ص:39–41.

2 – ينظر ، كمال بشر، علم اللغة العام –الأصوات ، المرجع السابق ، ص:14.

والمهم أنّ من الناحية السمعية تختلف الأصوات اللغوية بينها على أساس درجة وضوحها السمعي: فبعض الأصوات تستطيع الأذن إدراكها بشكل كاف من مسافة معينة ، والبعض الآخر لا تستطيع إدراكها ، ويمكن أن تدركها لكن دون تمييز واضح من المسافة ذاتها. وذلك يعود إلى اختلاف في طبيعة الأصوات من حيث الوضوح (la sonorité) ، ومن هنا يكون بعض الأصوات أوضح سماعا من بعض[1].

وصلت الدراسات الحديثة إلى أنّ الحركات هي أكثر الأصوات وضوحا في السمع،بينما الأصوات الساكنة أقل وضوحا بنسبة معتبرة[2]، باعتبار أنّ الجانب السمعي الإدراكي هو من الاهتمامات الحديثة لعلم الأصوات مقارنة بالجانب النطقي، ويمكننا أن نميز ذلك في حالة سماعك لإنسان في وسط ضوضاء عالية ، أو من مسافة بعيدة ، فإن أذنك تدرك الأصوات الصائتة بوضوح بينما تبقى الصوامت غير واضحة ، فتحاول الأذن تقريب المسموع بالسياق وبالرجوع إلى السلاسل الصوتية المخزنة في الدماغ لفهم كل السلسلة دفعة واحدة.

وها هو العالم اللغوي (أوتو جيسبرسن) يقترح علينا سلّما تصاعديا لوضوح الأصوات نبرزه في ما يلي[3]:

1-الأصوات المهموسة ، ووزعها على مجموعتين:

أ-الوقفيات وهي: k-p-t.

ب- الاحتكاكيات وهي:s-f.

2-الوقفيات المجهورة وهي: g-d-b.

3-الاحتكاكيات المجهورة:z-v.

4-الأنفيات والجانبيات:l-n-m.

5-التكراريات وهي:r.

6-الحركات المغلقة وهي:u-y-i.

7-الحركات نصف المغلقة وهي:e.

---

1 – ينظر ، سمير شريف استيتية، الأصوات اللغوية،المرجع السابق،ص:170-171-172.

2 – ينظر ، عبد العزيز أحمد علام،وعبد الله ربيع محمود ، المرجع السابق، ص:184.

3 –سمير شريف استيتية، الأصوات اللغوية،المرجع السابق ،ص:179.

8-الحركات المفتوحة وهي:a.

وبالفارق بين صوتين أحدهما واضح سمعيا والآخر أقل وضوحا يرتكز في نظريته حول بنية المقطع الصوتي.

أمّا قيمة الصوت (le timbre) ، فهو الأثر السمعي للصوت على أسماعنا إن كان منفرا أو محببا ، فهذه القيمة تجعلك تميّز صوت أمك من صوت أختك ومن صوت خالتك ، أو صوت أبيك من صوت عمك ومن صوت أخيك وهكذا[1] ،وكل صوت يمكن تحليله إلى نغمتين الأولى أساسية والثانية فرعية ؛ فالأساسية هي أعلى النغمات وهي البارزة لكن نسمع معها نغمة أخرى أو أكثر ترافقها ، وتكوّن معها هذا الصوت أو ذاك ؛ حيث اختلاف شكل الموجة هو اختلاف للقيمة ، ، وحتى بين أصوات الآلات الموسيقية ، لأنّ نغمة الكمان ليست كنغمة العود ولا كنغمة القيطارة.

4- فيزيائية الصوت اللغوي:

الصوت ظاهرة طبيعية فيزيائية ، وكل صوت مسموع أو غير مسموع يستلزم وجود جسم في حالة اهتزاز،واهتزازه يمثل اهتزاز مصدر هذا الصوت الذي ينتقل إلى الأذن عبر وسط ما،غالبا ما يكون الهواء في الحالات الطبيعية.وتصل سرعة الصوت إلى 322 مترا في الثانية.ومن الواضح أنّ الصوت يأتي متنوع الأشكال تبعا لعوامل هي:التردد والشدة والمدة،وهذه العوامل لها مظاهرها الفيزيولوجية(النطقية والسمعية).

4-1-التردد كمعيار لتحديد الصفات الفيزيائية للصوت:

يسمي البعض تردد الصوت بدرجة الصوت،والبعض يطلق عليها حدة الصوت، ولعلّ في كلمة حدّة دلالة على الأثر السمعي لصوت ما،وأمّا عند الفيزيائيين فهي الخاصية التي تميز بها الأذن الأصوات أو النغمات من حيث الحدة والغلظة،وهذا يتوقف على التردد[2]،فالتردد هو معدل اهتزاز الصوت في وحدة زمنية محددة(عادة الثانية).

1 –تمام حسان ، مناهج البحث في اللغة ،المرجع السابق، ص:61.

2 – عبد العزيز أحمد علام،وعبد الله ربيع محمود،المرجع السابق،ص:154.

فدرجة الصوت pitch تتوقف على عدد الاهتزازات في الثانية الواحدة ؛ فالصوت العميق أو السميك* ،فله اهتزازات عددها أقل من الصوت الحاد أو الرقيق ، وعدد الذبذبات بدوره يتوقف على سمك مصدر الذبذبة (كالوتر) ، فالسميك يصدر صوتا سميكا،والرقيق يصدر صوتا رقيقا،كما يتوقف عدد الذبذبات على طول المصدر، فالطويل يصدر صوتا سميكا،والعكس صحيح حيث ينتج الوتر القصير صوتا حادّا، كما يتوقف عدد الذبذبات على قوة التوتر؛فالتوتّر الكبير أي الوتر المشدود ينتج صوتا أرقّ من المرتخي،وعلى طبيعة ضغط الهواء في الحنجرة[1].وأخيرا يتوقّف عدد الذبذبات على طبيعة المصدر وشكله وسمكه .وتردد الصوت له تأثيره على الجانب السمعي ، حيث تميز الأذن بالتردد طبقة الصوت من العالي إلى المنخفض فالمتوسط.

كما أنّ بعض الآذان حساسة لنوع معيّن من الأصوات غير التي تحس بها أذن أخرى ، فللعوامل الطبيعية والمحيط أثر على هذا النمط من التشكّل في السمع.كما تتدخّل عوامل فيزيولوجية في تركيب الأذن تختلف من شخص إلى آخر.

ويلاحظ أنّ صوت الرجل أعمق وأسمك من صوت المرأة ، وكلاهما أعمق من صوت الطفل.

4-2-شدة الصوت كقيمة فيزيائية والمصطلحات المرتبطة بها:

أمّا شدة الصوت (intensité) فهي مقدار الضغط أو الطاقة[2]، وهو في علاقة طردية مع علوه الذي يتوقّف على سعة الاهتزاز ، أي المدى الذي يصل إليه مصدر التذبذب في التزاوج بين نقطتي غاية ابتعاده عن وضع الاستقرار (نقطة الصفر)،فعلى قدر اتساع هذه المسافة يكون علوه ووضوحه ، فإذا كان الوتر الصوتي الإنساني في حالة صمت فهو عند نقطة الذبذبة صفر ، وإذا بدأ في التذبذب إلى أعلى وأسفل بمدى يتساوى فيه ما بين نقطة النصف وغاية الصعود ، وفيما بين نقطة الصفر وغاية الهبوط ، تشكلت لديه شدة أو سعة ، أو علو ، وهذه كلها مصطلحات تفسّر بعضها البعض إلاّ أنّها من زوايا مختلفة الاعتبارات، وهذا المدى أو السعة يتوقف اتساعه

---

* -أستُعمل هذان المصطلحان استعمالا مجازيا للدلالة على أنّ صوتا ما خشن أو رقيق ، ودلالتاهما الحقيقيتان مستمدتان من سمك ورِقّة الأشياء أو الأحجام.

1 – ا ينظر ، تمّام حسّان، مناهج البحث في اللغة ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، د-ط ، 1990، ص: 59.

2 – ينظر ، غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمّان، ط-1، 2004 ، ص:22.

وضيقه على كمية الهواء الخارج من الرئتين ، والمار بالوترين الصوتيين ، وفي الآلات الموسيقية الوترية أو الطبلية فالأمر يتوقف على قوة الضرب أو النّقر على السطح أو الوتر.

كما أنّ شدة الصوت تتوقف على بعد مصدرها أو قربه من الأذن،ومما يساعد على زيادة شدة الصوت أو علوه اتصاله بالأجسام الرنانة،وهو الأمر المنوط بالآلات الموسيقية.

فالإحساس بشدة الصوت مرتبط باتساع مدى الموجة الصوتية (amplitude)التي تشكل الصوت ، فكلما كانت تلك الموجات أكثر اتساعا ، كلما أحسّت الأذن بأنّ الصوت أشد في السمع ، هذا مع العلم أنّ لكل صوت لغوي قدر معين من الشدة[1] ، ولا يظهر هذا الفارق بالأرقام إلا عند التحليل في مكوناته الأساسية . وبحسب التجارب التي أجريت على أذن الإنسان في حالته السوية لا المرضية ، وجدت القياسات أنّ قوة الكلام العادي هي : 60ديسبل تقريبا.

وترتبط شدة الصوت فيزيولوجيا بشكل عام بمقدار ما يتولّد من ضغط تحت حنجري ، فكلما ازداد هذا الضغط وزادت تلك الطاقة المولدة ، كلما اتسع مدى الموجات الصوتية واشتد الصوت . كل الأصوات اللغوية ما دام أنها تحدث بشكل طبيعي لها طاقة صوتية تتوزع على أكثر من تردد[2] : أي حسب طبيعة كل عضو متدخل في التصويت ، لذلك ولقياس تردد الأصوات وضبطها صممت الشوكة الرنانة ، لأنها تهتز بتردد واحد فقط . ويسمى النمط المحدد لتوزع الطاقة ضمن مدى الترددات المختلفة للأشخاص بالطيف الصوتي[3]، هذه الاختلافات في ترددات الأصوات هي التي تمكننا من تمييزها فيزيائيا على جهاز المطياف الصوتي وعندما نسمعها. نشير إلى أنّ بعض الارتباطات بين هذه العناصر ليست مطلقة تماما،لذلك نجد اختلاف أحكام الناس فيما يخص شدة أو ضعف هذا الصوت أو ذاك.

5-المعلومات الحسية للأصوات وعلاقتها بحركية الجسد:

1 – عبد العزيز أحمد علام،وعبد الله ربيع محمود ،المرجع السابق، ص:154.

2 – جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون ، المرجع السابق، ص:59.

3 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

تتنوع المعطيات الحسية التي يحس بها الشخص المتكلم بتنوع الأصوات المشكلة لكلامه ، فقد تكون معطيات متصلة باللمس ، أو متصلة بالمكان ، ومعلومات متصلة بالحركات الإيمائية ، ومعلومات متصلة بالسمع ، ويتفق العلماء على أنّ للمعلومات الحسية الغنية المتصلة بإنتاج الكلام أهمية بالغة في تعلم الكلام ، وفي علاج بعض اضطراباته أثناء عمليات التعلم والتعليم . لهذا يجب على معالج اللغة –الأرطفوني – أن يكون على دراية تامة بأنواع هذه المعلومات الحسية لأصوات اللغة المتكلمة[1]. وهذا المدخل الحسي في علاج وتعليمية اللغة يُعتبر أساسيا في الطريقة الشفهية الصوتية.

وفي إطار دراسة الخصائص الحسية للأصوات اللغوية ، قام "هاردكستل–Hardcastle" سنة 1976، بدراسة الأنظمة الحسية المتصلة بالكلام فاستنتج أنّ المستقبلات المتصلة باللمس والتي تتألف من نهايات عصبية حرة ونهايات عصبية مركبة مثل عقد النهايات العصبية عند كروس ، وخلايا الجسيمات الحية عند ميسينر ، أنها تزود الجهاز العصبي المركزي بمعلومات عن طبيعة التلامس–بما فيها المكان والضغط ، ووقت البداية والنهاية واتجاه الحركة[2]. واللافت للانتباه أنّ المناطق الفموية من أكثر المناطق حساسية في الجسم خصوصا طرف اللسان أو حافته ، وهي مركز اهتمام الطفل منذ ولادته ومحور عملياته البيولوجية الأولى، حيث كل شيء يرجعه إلى الفم، مما يمكنه من توفير معلومات حسية مفصلة.

ونجد العديد من الباحثين تناولوا دراسات حول: (الإحساس بالحركة والمكان واللمس وإدراك وجود الشد العضلي) كدراسة "بوردون (Bordon 1984)، و (Netsell 1986)،و(Leonard 1994)، و (Ringel et Evanowski 1965) ، ومنهم العالم "هاركستل" الذي يرى أنها ميكانيكية ، وهي التي تستجيب للمنبهات الميكانيكية منها ضغط الهواء وتلامس الأعضاء فيما بينها ، والتلامس الخارجي[3]. بمعنى أنّ هناك معلومات حسية يتلقاها الطفل من خلال عمليات النطق المتكررة ، والتدريبات التي تجرى له أو التجارب التي يمرّ بها تترك أثارا إيجابية، هذه الأخيرة تستعمل في عملية المراقبة الذاتية ، وفي هذا نستشهد برأي لتمام

1 – ينظر ، المرجع السابق ،ص:63.

2 – ينظر ، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3 – ينظر ، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

حسان –نادرا ما نجده– إذ يقول فيه: «هذا الفرق من ناحية أخرى يرجع إلى اختلاف نوع التكييف العضلي الذي يصحبه ، وهذا التكييف أمر فردي في طابعه ...ويختلف الشخص مع نفسه من نطق إلى نطق بحسب ظروفه العضلية والنفسية»[1]. فالتكييف التدريجي يسمح له بتنظيم إنتاج الأصوات والتحكم فيه مستقبلا.

وعليه ففي حالة وجود خلل ما عند المريض أو الأصم في إدراك كيفية نطق صوت ما ، فإنّه من بين ما يستوجب على مصحح النطق أو المعلم – حسب الدور والمجال– أن يلفت انتباه المريض إلى المثيرات الحسية ، التي يمكن أن يحدثها إصدار صوت ما ، ضمن ما يسمى استراتيجيات التدريب الصوتي لتعليم الأصوات ، من خلال وصف نقاط التلامس والحركات الضرورية لنطق الصوت المستهدف.

وتغطّي عملية إصدار الصوت عدة خيارات أخرى:كخيارات المعنى ، والتركيب، والتحكم العصبي في ما يمكن إصداره، والجوانب الفيزيولوجية لإصداره، وفيزياء التنفس والتحكم في الهواء، وديناميكيته، ورنين المجاري الصوتية، وآلية التغذية الراجعة في مراقبة ما ننتجه من الأصوات والكلام...إلخ.

ومما قلناه في هذا الفصل حول خصائص أصوات العربية يوجزها لنا"إبراهيم أنيس" في ملاحظات حول جانبي المخرج والصفة في ما يلي[2]:

–ندرة تجاور الأصوات الحلقية ، وإن التقت فالعين تكون أوّلا.

–ندرة تجاور الحروف (ل، ر، ن).

–ندرة تلاقي الحروف(م، ف، ب) معا.

–ندرة التقاء صوتين صفيريين(وهي شديدة الرخاوة).

–ندرة تجاور حرفي أقصى الحنك(ك،ق).

هذه الأنواع من التجاور إن حدثت تجعل التنافر بين الأصوات ، وتتعثّر الألسن عند نطقها، وتثقل حتى في الأسماع.

---

1 –تمام حسان ، مناهج البحث في اللغة ، المرجع السابق، ص: 74.

2 – ينظر،إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، المرجع السابق،ص:28–29–30.

-أحرُفُ أقصى الحنك أشقّ نطقا من نظائرها التي مخرجها طرف اللسان.

-ونقرّر هنا ما أجمع عليه علماء الأصوات من أنّ الأحرف المهموسة تحتاج للنطق بها إلى قدر أكبر من هواء الرئتين مما تتطلبه نظائرها المجهورة.

وهنا يجب أن نفرّق بين ما تحتاجه الأصوات الشديدة من جهد عضلي ، وبين ما تحتاجه الأصوات المهموسة من هواء الرئتين، وكلاهما (الجهد العضلي وهواء الرئتين) عاملان مهمّان وضروريان في عملية النطق.

فهذه كلها ميزات صوتية بحتة في اللغة العربية تتجلى في أصوات الكلمة العربية ، مما يدعّم الفكرة القائلة بطبيعيتها وبساطتها وفطريتها ، والقول بطبيعيتها وفطريتها ليس -كما يذهب البعض- أنها توقيفية ، وبقيت ثابتة على مرّ العصور بل بدأت فتية، وخضعت لنواميس التطور.فتطورها كان ولا يزال طبيعيا، وخاضعا لسنن التطور الكونية.

الفصل الثاني

جوانب الدلالة الصوتية في اللغة العربية

1- آراء علماء اللغة في الدلالة الصوتية.

2- دلالة حكايات الأصوات الانفعالية والمسموعة.

3- دلالة حكايات الأصوات الهجائية في نفسها وفي الكلمة.

4- دلالة الصيغ الصرفية حسب بنائها المقطعي الصوتي.

5- دلالة العناصر الإيقاعية للغة العربية.

تمهيد:

سأتناول في هذا الفصل المستوى الصوتي في اقترانه بالمستوى الدلالي ؛ بادئا بدلالة الصوت ثم دلالة المقاطع (segmentales)،ووصولا إلى دلالة الظواهر فوق المقطعية(suprasegmentales) أو الأدائية.وقيمة هذا الفصل تتجلى في إبراز هذه الظواهر وخصوصياتها في اللغة العربية ، ولقد ربطته بجانبه الدلالي ، لأنّ في عمليتي الاكتساب والتعلم اللغويين يسبق الفهمُ النطقَ ، والفهمُ لن يتحقق إلا بالدلالة. ثم أنّ لي قراءة خاصّة في هذه العلاقة المنطقية في ضوء بعض أنشطة الطريقة الشفهية الصوتية.

في دلالة الأصوات وعلاقتها بالفهم يقول"تمام حسان":«ذلك أنّ الصوت هنا لا يوحي فقط بالمعنى ، بل يحكي المعنى ويُقرّبه إلى الفهم أكثر مما يفعل الإيحاء»[1] . وتُستمدّ حكاية الأصوات لمعانيها من المؤثرات الانطباعية ، وهي التي تقرب المعنى إلى الفهم .

ومن منطلق أنّ الأصل في الدلالة للمعطيات الحسّية ،نحاول استكشاف الخصائص الصوتية للّغة العربية وعلاقاتها بالجوانب الحسية،كما يقول "جرجي زيدان"في مؤلفه(الفلسفة اللغوية)*:« وعندي أنّ الدلالة الحسّية هي الأصل والمعنوية هي الفرع ، حُمّلت مجازا لتشابه في الصور الذهنية، وبدليل أنّ المحسوسات هي أوّل ما تستلفت انتباه الإنسان ، وهي سابقة في ذهنه على المعنويات ، لأنّه في أبسط أحوال عيشه لم يكن في احتياج إلا للمعاني الحسية...» [2]. فلعل هذا المنحى الحسّي الذي اتبعناه ، يتيح لنا تصورا لرؤية منطقية وعقلية في طبيعة اللغة التي يتوجب علينا تعليمها للطفل بصفة عامة ، وللطفل المعاق سمعيا بصفة خاصة.

1-آراء علماء اللغة في الدلالة الصوتية:

في العصور القديمة تناول الفلاسفة اليونان المشكلة التقليدية المتمحورة حول العلاقة بين اللفظ والمعنى ، محاولين إيجاد علاقة سببية كالتي بين الظواهر الكونية ومسبباتها. ولعل سبب هذا

---

1 -تمّام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط-1، 2007، ص:173.

* أعيد نشر هذا المخطوط كما هو في مكتبة (هارفرد) من طرف "جورج فريديريك جويت" سنة 1943.

2 -جرجي زيدان، الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية ، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت،د-ط ، 1886،ص:67.

النوع من التأمل هو سحر ألفاظ اللغة الذي فرضته على عقولهم، وذلك كله لفهمها وإدراكها جيدا. ومن الفلاسفة القدماء الذين خاضوا في الموضوع نجد "أفلاطون" في محاوراته عن أستاذه "سقراط" ، لكن عندما لم يصلوا إلى تفسير مقبول ، أرجعوا الأمر كله إلى أنّ اللغة استعملت مثل هذه العلاقات السببية في بداية نشأتها ، ثم بعد التطور لم تعد تلك العلاقة متواترة في اللغة اليونانية[1].

وبقيت هذه القضية محور جدل حول طبيعية من عرفية اللغة لزمن طويل ، فكانت مغامراتهم هذه لا تستند على رؤى علمية واضحة ، وأفكارهم لا يمكن اعتبارها إلا مقدمات بدائية.

أما عند العرب فقد حظيت قضية الصوت والمعنى منذ القديم بأهمية بالغة ، فقد بدأ البحث عن طبيعة العلاقة بين جرس الكلمة ومعناها الذي يتسق معها عند العرب في وقت مبكر ، ومنذ أن واجهوا مشكل الآيات القرآنية وإعجازها ، فحاولوا استخراج الأحكام الشرعية واللغوية منها ، سواء أكان ذلك عند علماء الفقه والأصوليين، أم عند اللغويين ، وذلك إدراكا منهم لأهمية قضايا الصوت والمعنى ، وقيمتها الدلالية في خدمة القرآن الكريم والشريعة الإسلامية ، وحفظ نقاء اللغة العربية وصفائها، وبيان القيمة التعبيرية للأصوات وهي منتظمة داخل البنيات والتراكيب.

ولقد أخذ هذا النوع من الدراسة عند العرب وجهتين[2]:

-أولاهما :دراسة الانسجام الصوتي في اللفظة الواحدة ، وهو ما عُرف عنهم بنظرية فصاحة اللفظ المفرد، حيث أوضحوا على هذا الأساس المستعمل من المهمل ، والفصيح من غيره ، وبينوا المعايير المعتمدة في الحكم على فصاحة المفردات والتراكيب من خلال أصواتها ، وقد اتبعوا في ذلك رأيين:

-رأي ينظر إلى أنّ التنافر في الألفاظ يحدث عندما تتقارب الأصوات في المخارج ، وممن رأى بهذا "ابن دريد" و" الخفاجي".

-وآخر يرى أنّ التنافر يكون عندما تتقارب أصوات الكلمة في المخرج أو تتباعد بعدا شديدا ، ومن متزعمي هذا الرأي "الرمّاني".

---

1 -ينظر، أحمد مختار عمر، علم الدلالة ، عالم الكتب، القاهرة، ط-5، 1998، ص:18،17.

2 -عبد الفتاح إبراهيم، مدخل في الصوتيات ، دار الجنوب للنشر ، تونس، ط-1،2001، ص:47 ،48.

-ثانيتهما:دراسة للقيمة التعبيرية للأصوات ، ومدى اتفاق المعنى مع جرس الصوت المختار لتأدية هذا المعنى ، لأجل معرفة إن كان الاختيار مقصودا لصوت معين ليؤدي هذا المعنى ، وصوت آخر ليؤدي معنى آخر.

ويتضح ذلك من قول "الخليل":«صرّ الجندب صريرا ، وصَرْصَرَ الأخطب صَرْصَرَةً ، كأنهم توهّموا في صوت الجندب استطالة ومدّا ، وتوهموا في صوت الأخطب ترجيعا * ونحو ذلك كثير مختلف »[1] ، لقد ربط إطالة الحكاية وترجيعها بالصوت نفسه، فإن توهّم الحاكي استطالة في صوت المصوت(المصدر) حاكاه بمقاطع طويلة ، أما إذا توهّم ترجيعا فحاكاه بمقاطع مكررة غير الأولى.

أما "ابن جني" ، فقد بلغت عنده هذه البحوث ذروتها ، حيث استوعب كافة الأبحاث التي قام بها سابقوه(الخليل وسيبويه) ، وعلى هديها التمس مواضع أخرى تكون فيها الصلة واضحة بين الألفاظ ومدلولاتها ، فاستطاع أن يجد أنواعا إضافية من هذه الإيحاءات ، مثل دلالة أصوات التهجية والزوائد في البنية الصرفية ، وحتى الحركات. حيث عقد بابين لهذا الموضوع في كتابه (الخصائص) [2]، فيُقرّ بل ويلحّ على ضرورة استقراء مثل هذا النوع من الدلالة في كلام العرب ، من خلال قوله:«وذهب بعضهم إلى أنّ أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعات ؛كدوي الريح ، وحنين الرعد ، وخرير الماء ، وشحيح الحمار ، ونعيق الغراب ، وصهيل الفرس ، ونزيب الظبي ، ونحو ذلك ، ثم ولدت اللغات عن ذلك فيما بعد ، وهذا عندي وجه صالح ومذهب مُتقبل»3. ويبدو "ابن جني" أكثر تحمسا لهذا الطرح الحسي.وسانده من علماء أصول الفقه " عباد بن سليمان الصيمري" من المعتزلة حيث ذهب إلى أنّ بين اللفظ ومدلوله مناسبة طبيعية حاملة للواضع أن يضع[4]. بمعنى أنّ تلك الميزة الطبيعية والحسية للفعل أو الحدث أو الصوت المسموع أو الانفعال الحاصل دفعت المتكلم الأول أن يسمي بتلك الكلمة (اللفظ).

*** ترجيعا بمعنى ترديدا أو تكرارا للمقطع المقصود.**

1 -الخليل بن أحمد الفراهيدي ، العين، ،تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار الهجرة، إيران، ط-2، 1988 ، ج-1، ص:56.

2 – ينظر ، ابن جني، الخصائص، باب إمساس الألفاظ أشباه المعاني ، وباب تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني.

3 - ابن جني ، المصدر نفسه ، ج-1،ص:47.

4 -إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، لبنان، ط-1، 1982، ص:52.

أما في العصر الحديث فكانت هناك محاولات من اللغويين المحدثين في هذا الموضوع، لكن يمكن القول أنهم بقوا حائرين أمام هذا الموضوع أن يأخذوا به أو يتركوه جانبا ، خاصة بعد أن وجدوا أنّ لغاتهم قد طرأت عليها تغييرات في أصواتها ودلالاتها ، حيث انعدمت الصلة بين البنية الصوتية للفظة ودلالتها بسبب عدم استعمال الكثير من الكلمات التي تبرز لنا تلك الدقة في المعنى بين المسميات. فبقوا مندهشين وحيارى بين ما تركه السلف في هذا الموضوع وما أصبحت عليه لغاتهم.

لكن رغم ذلك ظهرت بعض المحاولات التي توصّلت إلى أنّ هناك نوع من الألفاظ يمكن ملاحظة الصلة بين صورتها الصوتية ودلالتها، بخاصة تلك التي تحاكي أصوات الطبيعة ، ومنهم : "دي سوسير" و"بلومفيلد" و"هامبلت" و"جيسبرسن". أما علماء اللغة العرب فانتهى بمعظمهم المطاف بالتسليم بوجود علاقة في عدد كبير ومعتبر من اللسان العربي*. وتبدو المدرسة اللبنانية أكثر تأييدا لهذا الطرح.

ولقد لاحظ هؤلاء أنّ هذه الظاهرة أوضح في العربية عنها في لغات أخرى ، ثم أنّ الغربيين الذين درسوا هذه الظاهرة في لغاتهم لم يتناولوا إلا قضية محاكاة أصوات الطبيعة كأصوات مسموعة ، من هنا كانت سخريتهم بهذا الأمر حيث عدد المفردات التي تقبل هذا التأويل قليل جدا مقارنة بما تتضمنه قواميسهم اللغوية من مفردات، فالإقرار بهذه الظاهرة خاصة في اللغة العربية يطعن في مقولة اعتباطية (عرفية) العلامة اللسانية ، أو على الأقل يجعلها نسبية على بعض اللغات الطبيعية كاللغة العربية.

---

* –يمثل الفريق المؤيد للظاهرة كوكبة من اللغويين والباحثين نذكر منهم: "محمود عباس العقاد" في كتابه (أشتات مجتمعات في اللغة والأدب)،و"صبحي الصالح" في كتابه(دراسات في فقه اللغة) .و"تمام حسان" في كتابيه (اللغة العربية معناها ومبناها) و(مناهج البحث في اللغة) .و"محمد المبارك" في كتابه (فقه اللغة وخصائص العربية) .و"عبد الرحمن أيوب" في كتابه (أصوات اللغة) وفي(الكلام إنتاجه وتحليله) .و"كمال بشر" في كتابه(علم الأصوات) .و"أحمد مختار عمر في كتابيه (دراسة الصوت اللغوي، والبحث اللغوي عند العرب) .و"عبد الصبور شاهين" في كتابه(المنهج الصوتي للبنية العربية) .و"ماهر هلال" في كتابه(جرس الألفاظ ودلالتها).و"كريم حسام الدين" في (الدلالة الصوتية) .و"عبد الكريم مجاهد" في كتابه (الدلالة اللغوية عند العرب).و"عبد الحميد زاهيد" في (الصوت في الدراسات النقدية والبلاغية).و"مراد عبد الرحمن مبروك" في (من الصوت إلى النص).و"عبد الحميد هنداوي" في (الإعجاز الصوتي في القرآن الكريم).و"محمد حسين علي الصغير" في كتابه (الصوت اللغوي في القرآن).و"محمد صالح الضالع" في (الأسلوبية الصوتية).و"أحمد فارس الشدياق" في (الساق على الساق في ما هو الفارياق).و"جرجي زيدان" في (الألفاظ العربية والفلسفة اللغوية).و"عباس حسن" في (خصائص الحروف العربية ومعانيها) .و"لويس عوض" في (مقدمة في فقه اللغة العربية).و"إميل بديع يعقوب"في (فقه اللغة العربية وخصائصها).

ومن الغربيين المحدثين نجد"جيسبرسن" الذي اعتمد نفس المبدأ والظاهرة في تفسير البدايات الأولى لنشأة اللغة الأولى ، حيث أورد عن "همبلت" أنّ اللغات بوجه عام تؤْثر التعبير عن أشياء بواسطة ألفاظ ، أثرها في الآذان يشبه أثر تلك الأشياء في الأذهان[1]. ولقد أطلق عليها تسمية(onomatopées)، وهي بمثابة الصدى لأصوات الطبيعة ،حيث ضرب لنا مثلا في الفرنسية أنّ كلمة (كوكو) كانت تطلق محاكاة لصوت طائر منتشر في أوربا ، ثم أخذت تسمية (كوكو)[2]. حيث كل تلك الكائنات أو الأفعال والانفعالات تأخذ الصورة الصوتية المسموعة اسما لها فيما بعد.

لقد عالج "ماريو باي" الدلالة الصوتية في كتابه (لغات البشر) ، لكن بعض العلماء عادوا عن رأيهم وإيجابيتهم تجاه هذا المذهب لأنهم لم يستطيعوا تطبيق هذا المبدأ على جميع مفردات لغاتهم. ومن العرب ممن أنكر هذه الظاهرة عن اللغة العربية جملة وتفصيلا "إبراهيم أنيس" ، فبعد تمعن طويل في هذه النظرية ، وعرض لمختلف الآراء توصل إلى عدم صلاحيتها أن تكون أساسا لتفسير علاقة الصوت بالدلالة،حيث يبني موقفه على ما بناه غيره ، ويعلله بعاملين مهمين هما[3]:

-الألفاظ التي ينطبق عليها هذا النوع من الدلالة قليلة جدا مقارنة بما تحمله المعاجم اللغوية لأية لغة.

-هذه الكلمات ليس لها نفس المحاكاة لدى الشعوب في لغاتهم ، أي لا تحاكيها جميع اللغات بنفس الألفاظ (التركيب الصوتي).

ولقد توافق رأي "إبراهيم أنيس" بآراء مجموعة من اللغويين خصوصا الغربيين منهم "مادفيغ-Madvig"[4]، حيث دافعوا عن موقفهم هذا بأنّ الفريق الأول من العلماء المؤيدين للظاهرة إنما

---

1 – إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ،مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة، مصر، ط–5، 1985،ص:68.

2 –إبراهيم أنيس ، المرجع نفسه، ص:69.

3 – صالح سليم عبد القادر الفاخري ، الدلالة الصوتية في اللغة العربية ، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية–مصر،د–ط، د–ت، ص:38.

4 –ينظر،إبراهيم أنيس،من أسرار اللغة،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط–6، 1978،ص:144.

تعاملوا معها تعاملا قسريا وإجباريا في ربطهم الأصوات بالدلالة*، بمعنى أنهم قاموا بإلصاق تلك المعاني لتلك الأصوات والألفاظ إلصاقا دون أي تفسير عقلي أو علمي. لكنّ "إبراهيم أنيس يعود عن رأيه ليتخذ رأيا وسطا ، يُقرّ فيه بوجود الظاهرة في اللغة العربية ما لا يمكن إنكاره[1].

لكن الحقيقة تقول أنّ اللغة العربية تختص ببعض المظاهر الطبيعية الخالصة غير موجودة في اللغات الأخرى هذا بشهادة "أنستاس ماري الكرملي" في قوله:«إنّ لسان العرب فوق كل لسان ولا تدانيها لسان أخرى من ألسنة العالم جمالا، ولا تركيبا، ولا أصولا،ولا،...،ولا....»[2]. ومن أبرز مظاهرها : العلاقة الوطيدة بين الصوت والمعنى ، والعلاقة بين الصيغ الصرفية والمعاني ، وفرص الاشتقاقات المتنوعة ، والاشتراك اللفظي ، والترادف ، وظاهرة الإعراب ، كما أنّ جانبها الصوتي فيه عدد معتبر من الأصوات الحلقية ، وشساعة مدرجها الصوتي(ما بين الشفتين حتى أقصى الحلق) مما جعلها تشتمل على جميع أصوات لغات العالم تقريبا[3].وهذا بالإضافة إلى تمركز الدلالة الصوتية على قسط أوفر من مفرداتها.

ويمكن تلخيص محاور ما قاله لغويونا القدماء والبعض من المحدثين حول الدلالة الصوتية في ما يلي:

-دلالة حكايات الأصوات المسموعة والانفعالية.

-دلالة حكايات الأصوات الهجائية في نفسها وفي الكلمة.

-دلالة الصيغ الصرفية،ودلالة المقاطع الصوتية.

-دلالة النبر والتنغيم.

ونعلم أنّ هذه المباحث مترابطة فيما بينها وجميعها تفيد علم الدلالة باعتباره أعلى مستوى من مستويات التحليل اللغوي . وتبرز قيمة هذا الفصل لموضوعنا، في كونه محاولة لتوضيح العلاقة بين الأصوات ودلالاتها من جهة ، ثم النظر فيما يمكن أن نستفيد منه في تنمية اللغة العربية ، من

---

* من اللغويين الذين لم يوافقوا على هذه الصلة المباشرة بين الصوت والمعنى نجد كوكبة تتألف من:"عبده الراجحي" في كتابه(فقه اللغة في كتب العربية) .و"محمود فهمي حجازي" في (البحث اللغوي وأسس علم اللغة).و"مصطفى مندور" في (اللغة بين العقل والمؤامرة) .و"أحمد الطريسي" في (تحليل الخطاب الشعري).

1 -ينظر ، إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة،المرجع السابق ، ص:145.

2 -أنستاس ماري الكرملي،نشوء اللغة العربية ونموها واكتهالها، المطبعة العصرية ، مصر، ط-1، 1938، ص:1.

3 -أحمد مطلوب ، بحوث لغوية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمّان-الأردن، ط-1،1987، ص:27.

خلال النظر في إمكانية الدخول من هذا الباب، واستغلاله كمنفذ مدعم ومكمل لمنافذ أخرى لتعليم اللغة للطفل الأصم، طبعا وفق فلسفة مقاربة صوتية حديثة.

ولهذا ستكون المنطلقات مما جاء به القدماء وممن أيدهم من المحدثين في هذا الباب الذي يؤيده الدكتور "صالح سليم عبد القادر الفاخري" في مؤلف مستقل به موسوم بـ: (الدلالة الصوتية في اللغة العربية) ، حيث يُعرّف فيه الظاهرة بأنها:«تلك الأصوات التي يطلقها الإنسان على الأصوات التي يعبر بها عن الانفعالات التي اعترته بشكل غريزي ، وكذلك الألفاظ التي يطلقها على الأصوات المختلفة التي تصدرها الجماعة الإنسانية ، وما يستخدمها في زجر أو نداء الحيوانات»[1]. إذن هي حكاية صوت من أصوات الانفعالات مهما كان شكلها لكن هذا لا ينطبق في اللغة العربية إلا على باب واحد هو دلالة الصوت المفرد، الذي يشكل بابا من أبواب الدلالة الصوتية ، هذه الأخيرة تشمل دلالة الصوت في اللفظة كسلسلة صوتية ، والدلالة الصرفية كبناء صوتي ، ودلالة النبر والتنغيم كظاهرتين صوتيين كذلك.

2-دلالة حكايات الأصوات الانفعالية والمسموعة:

يرى أصحاب هذا المذهب أنّ مصدر اللغة عند الإنسان الأول هو أصوات الطبيعة والحيوانات ، التي نبّهته لأن يحاكيها ، ثم تطورت منطوقاته شيئا فشيئا تبعا لارتقاء فكره ، وتزايد اهتماماته الحياتية ، وطبعه الاجتماعي المنظم.

ها هو "أحمد مختار عمر" يعترف بها ويقسمها إلى نوعين رئيسيين[2]:

أ-(onomatopée primaire): وهي التأثير الصوتي المباشر ، كدلالة الكلمة على بعض الأصوات أو الأحداث ، حيث تحاكي فيها التركيب الصوتي للاسم،كالقهقهة، والتمتمة،وصليل السيوف،ومواء القطة،وخرير الماء،والحسيس: صوت النار المنخفض،والفقفقة: صوت انصباب الماء تتابعا قطرة بعد قطرة،والبقبقة: صوت فقع الماء أثناء غليانها...الخ . وهي بالتدقيق كما قال العرب : التي تأتي حذوا لمسموع الأصوات على محسوس الأحداث،أو جعل أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبّر بها عنها .

1 -صالح سليم عبد القادر الفاخري ، المرجع السابق ، ص:76.

2 -أحمد مختار عمر ، علم الدلالة ، المرجع السابق ، ص:39.

ب–(onomatopée secondaire): وهي التأثير الصوتي غير المباشر كالتغيير في القيم الرمزية للصيغ الصرفية للدلالة على الكبر والصغر ، أو للدلالة على القلة والكثرة كصيغة التصغير في العربية التي تضاف إليها الياء في وسط الكلمة مثل:كرة –كريّة، والأمثلة عديدة في اللغة العربية.

ويقسّم الأب "رفائيل نخلة اليسوعي" الكلمات التي فيها حكاية الأصوات إلى أبواب[1]:

–كلمات تدل على أصوات الحيوانات والأشياء، مثل:عَوْعَوَ الذئب ،ومَأْمَأَ الخروف،وزَقْزَقَ العصفور، ونَبَحَ الكلب ، ومَاءَ القطّ ، وصَهَلَ الحصان، وخارَتْ البقرة،وقاقَتِ الدّجاجة، ونَقَّتِ الضّفدعة، وفَحَّتِ الحيّة، وطَنَّ الذّباب ، وحَفَّتِ الحيّة، ووَعَّ الطّفل ، وزأَرَ الأسد...الخ

–كلمات تدل على أفعال من الإنسان وهي عادة من أسماء أفعال من حركاته أو انفعالاته، مثل:مصّ ، ولَحَسَ ، وتَفَلَ ، وبَصَقَ، وزَعَقَ، وآه ،وصَاحَ، وناحَ، وتَعْتَعَ، وثَغْثَغَ ، وتَخْتَخَ ، عَطْعَطَ، وتَمْتَمَ ، ولَثْلَثَ، وثَرْثَرَ، وزَحْزَحَ، وحَصْحَصَ، لَصْلَصَ، وقَلْقَلَ، وعَسْعَسَ، ونَشْنَشَ...الخ.

–أسماء حيوانات وأشياء ، حيث التسمية مستمدة من أصواتها أو حركاتها، مثل:وطواط ، وزرزور، وصفصاف...الخ

هذه الأسماء والأفعال التي تحمل دلالات في ذاتها ، إنما لها طرق في اشتقاقها يوجزها لنا "رفائيل نخلة اليسوعي" في عدة أنواع من الكلمات[2]:

أ–أفعال مشتقة من أفعال ثلاثية مضاعفة مرادفة لها ، مثل:قَفَّ وقَفْقَفَ النبات بمعنى يبُس، كَسَّ وكَسْكَسَ الشيء بمعنى دَقَّهُ دَقًّا شديدا ، كَفَّ وكَفْكَفَ الرِّجْلُ عن الشيء . كَمَّ وكَمْكَمَ الشيء بمعنى أخْفاه ، لَمَّ ولَمْلَمَ بمعنى جمع .رَجَّ ورَجْرَجَ بمعنى حرّك ، كبّ وكَبْكَبَ بمعنى قَلَبَ...الخ[3].

ب–أفعال مشتقة من أفعال ثلاثية أو رباعية غير مضاعفة أو أفعال خماسية، مثل:دَجا ودجدج الليل .رَأْرَأَ بعينيه أي أدراهما وهي من رأى.نهى ونهنه عن الشيء...الخ

---

1 –ينظر ، رفائيل نخلة اليسوعي، غرائب اللغة العربية ، دار المشرق،بيروت،ط–4، 1986، ص: 44–49.

2 –ينظر ، المرجع نفسه ، ص:48–49.

3 –ينظر، صالح سليم عبد القادر الفاخري،المرجع السابق،ص:37،74.

ت-أفعال مشتقة من أسماء ، مثل: وَصْوَصَ بمعنى نظر من الوصواص ، وهو ثقب بقدر العين في ستر أو ما شابهه. فلفل الطعام بمعنى جعل فيه الفلفل.لألأ الدمعُ أي أنزله كاللؤلؤ.بَأْبَأَ الطفلُ قال بابا . مَخْمَخَ العظمَ أي أخرج مُخَّهُ...الخ

ث-أفعال مشتقة من أسماء أفعال، مثل:وحوحَ أي نفخ في يده لإزالة البرد قائلا (حوْ) أو (أحْ) .مَهْمَهَ الرجلُ أي زجر شخصا أو كائنا بقوله (مهْ) أي امتنع.صهصهَ به أي أسكته قائلا له (صهْ).لعلعَ بالعاثر أي قال له (لعْ) . هلهلَ بالحصان أي زجره قائلا (هَلا).نخنخَ بالإبل قال لها (إخْ) لِتَبْرُكَ...الخ

ح-أفعال مشتقة من حروف الجرّ أو من الأبجدية ، مثل: مَعْمَعَ أي أكثر من استعمال (مَعَ) ، عَنْعَنَ الراوي أي أكثر من العنعنة (عنْ). وعنعنَ في لفظه أي لفظ الهمزة كالعين ،رترتَ أي تردد في لفظ الراء والتاء.تأتأ أي ردد التاء ، فأفأ أي ردد الفاء...الخ. وللفعل في العربية صيغ وأوزان متعددة منها[1]:أوزان الفعل الثلاثي بنوعيه المزيد والمجرد ، وأوزان الفعل الرباعي المجرد والمزيد. ولهذه الأفعال خاصة ما كان فيها ترجيع ، فبناؤها الصوتي غير التي يكون فيها استطالة ومدّ.

3- دلالة حكايات الأصوات الهجائية في نفسها وفي الكلمة:

يستقرئ بعض العلماء دلالات للأصوات في نفسها أي لكل صوت قيمة تعبيرية تناسب المعنى الموضوع له كما يقول "صبحي الصالح":«...وما لمحوه في الحرف العربي من القيمة التعبيرية الموحية ...فكلّ حرف له ظل وإشعاع ،إذ كان لكل حرف صدى وإيقاع»[2].وفيما يلي حجج بعض علماء العرب التي لا يمكن نقضها.

وهذه الدلالة تتجسد في مظهرين :

-مظهر تكون فيه المناسبة بين أصوات الحروف مفردة ومعانيها الموضوعة لها.

-مظهر تكون فيه المناسبة بين بعض الصيغ اللغوية من حيث اشتراكها في صوت أو صوتين وموضعه من جهة وبين معانيها من جهة أخرى.

---

1 -ينظر ، المرجع نفسه،ص:207-216.

2 -صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة ،دار العلم للملايين،بيروت، لبنان، ط-3 ،2009،ص:142.

فأما المظهر الأول (المناسبة بين أصوات الحروف مفردة ومعانيها الموضوعة لها، فإنّ ما يلاحظ فيها أنّ للحرف قيمة تعبيرية في نفسه، وهو مناسب لما وضع له من حدث ، دون تقييد بموضعه من الكلمة.

لقد عقد "ابن جني" لهذا المظهر في الخصائص بابا سماه (إمساس الألفاظ أشباه المعاني)،حيث يقول:«إنهم كثيرا ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبّر بها عنها، فيعدلونها بها ويحتذون عليها»[1].

فمن الكلمات التي يقع الحرف فيها في أول الكلمة نجد: خضم ، وقضم ، فالخضم لأكل الرطب كالبطيخ ، والقثاء ، والقضم للصلب اليابس ، فاختاروا /خ/ لرقتها للرطب ، و/ق/ لصلابتها لليابس ، على حدّ قول ابن جني: حذوا لمسموع الأصوات على محسوس الأحداث[2]. هذا ما نجده يتجسد كذلك في الأمثلة التالية:

من الكلمات التي يقع فيها الحرف وسطا قولهم القسم والقصم ، فالقصم أقوى فصلا من القسم ، لأنّ القصم يكون معه الدقّ[3].

وفي المثال التالي نجد قولهم:النِّضح والنِّضخ للماء،والنِّضخ أقوى من النضح،قال تعالى: ﴿فيهما عينان نضّاحتان ﴾[4]، ففي الحاء رقة للماء الضعيف والخاء لغلظتها جُعلت لما هو أقوى.

وفي قولهم: الوسيلة والوصيلة ، فالصاد أقوى من السين ،تفخيما ، فجاءت للصلة والاتصال المباشر ، والسين لضعفها جاءت للوسيلة التي لا اتصال مباشر وملموس فيها، فالوصيلة أقوى معنى من الوسيلة. وها هو "ابن جني" يحلل لنا هذا التجانس بقوله: « وذلك أنّ التوسل ليست فيه عصمة الوصل والصلة، بل الصلة أصلها من اتصال الشيء بالشيء...والتوسّل معنى يضعُف ويصغُر أن يكون المتوسِل جزء أو كالجزء من المتوسل إليه، وهذا واضح ، فجعلوا الصاد لقوتها للمعنى الأقوى، والسين لضعفها للمعنى الأضعف »[5]. ونفس التعليل نراه في المثالين صدّ وسدّ.

---

1 –ابن جني ، الخصائص ، المصدر السابق ، ج–2،ص:158.

2 – ابن جني، المصدر نفسه ، ج2 ، ص: 157–158.

3 – عبد الغفار حامد هلال ، العربية خصائصها وسماتها،مكتبة وهبة، القاهرة، ط–5، 2004، ص:224.

4 –سورة الرحمن،الآية66.

5 –ابن جني، الخصائص، المصدر السابق، ج–2،ص:160.

ومن هذه المعاني المشتركة وصياغات العرب للأصوات على سمت الأحداث، تمكن البعض من أن يعقد معان خاصة بكل صوت. ومن هؤلاء "أحمد فارس الشدياق" الذي أشار إلى معاني بعض الأصوات في ذاتها ، استنطقها من الألفاظ منها هذه القراءة[1]:

–الحاء :تدل على السعة والانبساط.

–الدال:تدل على اللين والنعومة والغضاضة، ومن جهة أخرى على الصلابة والقوة والشدة.

–الميم: تدل على القطع والاستئصال والكسر، ومن جهة أخرى على الظلام والسواد.

–الهاء : تدل على الحمق والغفلة وقلة الفطنة.

وذهب " العلايلي" مذهب" الشدياق" في معاني بعض الأصوات[2]:

–الهمزة: تدل على الجوفية، وما هو وعاء للمعنى وتدل على الصفة غالبا.

–**الباء** :تدل على بلوغ المعنى في الشيء بلوغا تاما، وعلى القوام الصلب.

–**التاء** :تدل على الاضطراب في الطبيعة، أو الملابس للطبيعة في غير ما يكون شديدًا.

–**الثاء** :تدل على التعلق بالشيء تعلقا تاما له علاقته الظاهرة سواء في الحس أو في المعنى.

–**الجيم** :تدل على العظم مطلقا.

–**الحاء** :تدل على التماسك البالغ ، وبالأخص في الخفيات وتدل على المائية.

–**الدال** :تدل على التصلب، وعلى التغير الموزع.

–**الذال** :تدل على التفرد.

–**الراء** :تدل على الملكة، وعلى شيوع الوصف.

–**الزاي**:تدل على التقلع القوي.

–**السين** :تدل على السعة والبسطة من غير تخصيص.

–**الشين** :تدل على النقش من غير نظام.

–**الصاد** :تدل على المعالجة الشديدة.

---

1 – أحمد فارس الشدياق،الساق على الساق في ما هو الفارياق،تعليق نسيب وهيبة الخازن،دار مكتبة الحياة، لبنان، د–ط،د–ت،ص:63–64.

2 – عبد الله العلايلي، تهذيب المقدمة اللغوية، السؤال للطباعة والنشر، دمشق،ط–3، 1985 ص:99.ومقدمة لدرس لغة العرب ،المطبعة العصرية، مصر،د–ط، 2003،ص:131.

-**الضاد** :تدل على الغلبة تحت الثقل.

-**الطاء** :تدل على الملكة في الصفة، وعلى الانطواء والانكسار.

-**الظاء** :تدل على التمكن في الغور.

-**العين** :تدل على الخلو الباطن أو الخلو مطلقًا.

-**الغين** :تدل على كمال المعنى في الشيء.

-**الفاء** :تدل على لازم المعنى(أي الوضع في المعنى الكنائي).

-**القاف** :تدل على المفاجأة التي تحدث صوتا

-**الكاف** :تدل على الشيء نتج عن الشيء في احتكاك.

-**اللام** :تدل على الانطباع بالشيء بعد تكلفه.

-**الميم** :تدل على التجمع.

-**النون** :تدل على البطون في الشيء أو على تمكن المعنى تمكنا تظهر أعراضه.

-**الهاء** :تدل على التلاشي.

-**الواو** :تدل على الانفعال المؤثر في الظواهر.

-**الياء** :تدل على الانفعال المؤثر في البواطن.

للإشارة كان الخليل قد سبق هؤلاء برسالة صغيرة في الحروف ومعانيها*.

وللعلماء قراءات في دلالة الصوت المحدد حسب موضعه من الكلمة ، ونضرب على سبيل التمثيل لا الحصر الأمثلة التالية:

«فصوت /ح/ إذا وقع في آخر الكلمة دلّ على الظهور والامتداد والتفريق، ومن ذلك: باح بالسر وأباح الشيء ، وساح الماء إذا تفرّق على وجه الأرض ، وصاح الرجل أي مدّ صوته ، وطوّح به أي ذهب به من مكان إلى مكان ، وفاح الطيب أي انتشرت رائحته ، ولاح القمر أي ظهر، وسرّح الشعر وجرح اللحم أي فرقهما ، وشرح الكلام كشفه وأزال غموضه ، وصرّح بما

* الرسالة بعنوان(الحروف) للخليل بن أحمد الفراهيدي، حققها رمضان عبد التواب ، في طبعتها الأولى، لسنة 1969، عن جامعة عين شمس، حيث ربط في نصها الذي لا يتجاوز 5 صفحات كل حرف بمعناه ومعه الشاهد من الشعر العربي.

ينوي أي أظهره وكسح الريحُ الأرض أي أزالت عنها التراب ، وفضح فلان فلانا أي أظهر سيئاته»[1].

وفي صوت الشين/ش/ يقول: «والشين في أول الكلمة يدل على التفريق نحو(شتّت شملهم) و(شطر الشيء) أي جعله قسمين، و(شظّى العود) جعله شظايا، وأحيانا يدلّ على الظهور نحو (شاع الخبرُ) و(شفّ الثوبُ) أي أظهر ما تحته»[2].

وفي التّاء/ث/ يقول:«الثاءُ إذا كان ثاني الكلمة دلّ على الانتشار والتفريق نحو(بثّ الخبر) ، و(بثق النّهر) أي جعل ماءه ينفجر على ما حوله»[3].

والدّالُ/د/ إذا كان ثاني الكلمة دلّ على التفريق نحو(بدّد القومَ) والذّال /ذ/ إذا جاء ثاني الكلمة دلّ على القطع نحو(جذّ الشيء وجذمه) ، والدال كذلك في مثل قدّ في نحو (قدّ الثوب) أي مزّقه وقطعه[4]. كما أنّ فيه اشتراك للمعنى بين تلك الكلمات التي يقع فيها الصوت نفسه آخرا أو مقدما أو وسطا.

والكلمة التي ثانيها /س/ أو /ض/ أو /ص/ أو /ط/ تكون في معنى القطع نحو (حسم الدّاء) و(حصد الزرع) و(قصّ الشعر) ، و(قصم الشيء) و(قضب الغصن) و(قط القلم) و(قطف الثمر)[5].

والكلمة التي أولها /غ/ تدل على الاستتار والظلمة ، نحو (غابت الشمس) و(غاض الماء) و(غاص في البحر) و(غطس فلان) بمعنى غرق، و(غبيَ الشيء) و(غسق الليل) و(غشيه النعاس) و(غمره الماء)[6].

ففي هذا المظهر يذهب البعض إلى تسمية نوع الدلالة بدلالة القوة والضعف[1]، نظرا لما يراه الدارس في صفات الصوت من انفجار وشدة واحتكاك ،ورخاوة ، وجهر وهمس ،وتفخيم وترقيق،

---

1 – أمين آل ناصر الدين، دقائق العربية، مكتبة لبنان ، بيروت، ط–3، 1986، ص:17.

2 – أمين آل ناصر الدين،المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3 – أمين آل ناصر الدين،المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

4 – أمين آل ناصر الدين،المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

5 – أمين آل ناصر الدين،المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

6 – أمين آل ناصر الدين،المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

واستطالة وتكرار ، وصفير، وتفشي، ومدّ ولين ، واستعلاء واستفال...الخ، وكذلك في مخارجها المختلفة من أثر على المعنى.

ويذهب "ابن جني" أبعد من ذلك ، بحيث يضيف لنا نوعا من الدلالة في هذا المظهر الأول، حيث تمس بالإضافة لصفة الصوت ترتيب الأصوات بخصائصها في الكلمة بما يناسب الحدث المعبّر عنه، وذلك في قوله: «فيُقدّم ما يضاهي أوّل الحدث ، ويؤخّر ما يضاهي آخره، ويوسّط ما يضاهي أوسطه، سَوْقًا للحروف على سَمْت المعنى المقصود، والغرض المطلوب»[2]. حيث نجد في هذه الأمثلة مناسبة كل صوت من الكلمة لأجزاء حركة الفعل أو الحدث، حيث يضرب لنا "ابن جني" المثال التالي:« بَحَثَ ، فالباء لغلظها تشبه بصوتها خفقة الكف على الأرض، والحاء لصحلها*، تشبه مخالب الأسد وبراثن الذئب ونحوهما إذا غارت في الأرض، والثّاء للنفث والبث في التراب»[3]. يصور لنا "ابن جني" في هذا المثال وفي أمثلة أخرى مراحل حدوث فعل البحث بأصوات تعكس تماما الحدث[4]؛ مجسدا إيّاها في حركات ، كل حركة جزئية يُعبّر عنها بصوت مناسب في مخرجه وصفاته ؛ إذن في هذه الأصوات استشعار وإحساس بمحطات فعل البحث.

وأمّا المظهر الثاني فيتمثل في المناسبة بين بعض الكلمات من حيث اشتراكها في صوت أو صوتين وموضعه ، يقول فيها "جرجي زيدان":«إنّ الباحث في دلالة الألفاظ العربية يرى أنّ للمعنى الواحد ألفاظا عديدة تقرب من بعضها لفظا ، وأنّه يمكن تقسيم ألفاظ المعنى الواحد إلى مجموعات تشترك ألفاظ كل مجموعة منها بحرفين هما الأصل المتضمن المعنى الأصلي، والزيادة ربما تنوعه تنويعا طفيفا»[5]. إذن هي ألفاظ تشترك في صوت أو صوتين وتؤدي معنى رئيسي مشتركا وتتفاوت في معاني ثانوية. لكن المعنى الإيحائي هو الذي يكون لصيقا بالحدث فيؤدي دلالة دقيقة، مثل:قطّ ،وقطف ،وقطع، وقطم ، فجميعها تتضمّن معنى القطع إلا أنّ كل واحد من الأصوات

---

1 –ينظر، منال النجّار، القيم الدلالية لأصوات الحروف العربية،مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد24، العدد–9، 2010.ص:2779.

2 –ابن جني ، الخصائص ، المصدر السابق ، ج–2 ، ص:162.

* (الصحل) بحة في الصوت.

3 –ابن جني ، الخصائص ، المصدر السابق ، ج–2 ، ص:163.

4 –ينظر ،ابن جني، المصدر السابق ، الصفحات: 162–165.

5 –جرجي زيدان ، المرجع السابق ، ص:47.

استُخدم لنوع من استعمالاته ، فالأول حكاية لصوت القطع عرضا ، والثاني يتضمن مع القطع معنى الجمع ، والثالث معنى القطع مطلقا ، والرابع القطع بالشدة[1]. وهو ما نلاحظ كذلك في المثال التالي:قطَّ يجانس قصّ كما يجانس قضّ[2]، التي تعني القطع* ، وقدّ التي هي القطع طولا...الخ ، وكلها تفيد القطع ، كما تتجانس قضم مع خضم ، وقضب ، وقضع ، وتفيد تنوعات للقضم .

يعود الفضل في توضيح هذا الصنف من الدلالة الصوتية كذلك إلى "ابن جني" الذي عقد بابا في(الخصائص) سماه: باب تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني ؛ وتقسّم لنا "منال النجّار" التصاقب إلى نوعين: تصاقب الحرف الواحد في الكلمة، مثل:الصّقر والسّقر ، وقبص وقبض، والأزّ والهزّ . وتصاقب الحرفين مثل: جَرَمَ وجَلَفَ[3] ؛ والملاحظ هنا أنّ آراء "جرجي زيدان" كانت من باب الدراسة التطورية (تطور صوتي دلالي) ، وهي من الدراسات القيّمة والنّادرة التي يمكن أن نعتمد عليها عند البحث في الدلالة الحسية ، والتي نستشهد بها للجانب الدلالي الحسّي في ألفاظ اللغة العربية.

فالملاحظ في المظهر الثاني أنّه يعتمد في تحليله على اشتراك الأصوات وتجانسها وأثره على المعنى ،حيث نجد مثل هذه الأمثلة في المظهر الأول ، لكن يُعتمد فيه على استقراء ما لصفات الصوت ومخرجه من تأثير حسي على المعنى داخل التركيب.

4- دلالة الصيغ الصرفية حسب بنائها المقطعي الصوتي:

لا أحد ينكر ما فعله اللغوي الجليل "ابن فارس" في معجمه مقاييس اللغة ، الذي رصد فيه المواد الصرفية ، ولعل هذا الصنيع يُعدّ إبرازا لخصوصية اللغة العربية الاشتقاقية.وفي هذا العمل يقول محقق معجم (مقاييس اللغة)"عبد السلام هارون":«ابن فارس في كتابه هذا قد بلغ الغاية في الحذق باللغة، وتكنّه أسرارها ، وفهم أصولها؛ إذ يرُدُّ مفردات كل مادة من مواد اللغة إلى أصولها المعنوية

---

1 –جرجي زيدان ، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2 –ينظر، جرجي زيدان ،المرجع نفسه ، ص: 68.

* قضّ أصلها قضى ، والأصل فيها القطع الحسّي لكنها فقدت الدلالة الحسية وأبقت على المعنوية.

3 –ينظر، منال النجار، المرجع السابق،ص:2792،2791. وانظر ، عبد الغفار حامد هلال، العربية خصائصها وسماتها،المرجع السابق،ص:228، 230،229.

المشتركة فلا يكاد يُخطئه التوفيق ، وقد انفرد من بين اللغويين بهذا التأليف ، لم يسبقه أحد ولم يخلفه أحد»[1] ؛ فمراد "ابن فارس" (395هـ) تبيان طرق انتقال المعنى وتوزعه على مشتقات أصل واحد. لكن قبل هذا تبرز قيمة هذا العمل على المستوى الصوتي، فبالحفاظ على السلسلة الصوتية الواحدة تنتج دلالات معينة ومحددة، بفارق طفيف في التغيّر الصوتي.

هذا التغير يمس جوانب عديدة في الصيغة الصرفية سواء أكان بالزيادة أو النقصان، بالإعلال أو بالإبدال، أو بظواهر صوتية أخرى ، مما يجعل مادة الأصل تتبدل لكن مع الحفاظ على المادة الصوتية الأصلية الصحيحة.وعلى حد قول "ابن فارس" نفسه في هذا الأمر:«إنّ للغة العرب مقاييس صحيحة ، وأصولا تتفرّع منها فروع ، وقد ألّف الناس في جوامع اللغة ما ألّفوا ، ولم يُعربوا في شيء من ذلك عن مقياس من تلك المقاييس ولا أصل من الأصول. والذي أومأنا إليه باب من العلم جليل، وله خطر عظيم، وقد صدّرنا كل فصل بأصله الذي يتفرّع منه مسائله، حتى تكون الجملة الموجزة شاملة للتفصيل ويكون المجيب عما يُسأل عنه مجيبا عن الباب المبسوط بأوجز لفظ وأقربه»[2]. وتبدو قيمة هذا العمل في كون ذكر اللفظ بأصواته ممثلا للدلالة الأصلية مع مشتقاته التي تحافظ على نفس البنية الصوتية يسهل من استعمال المشتقات الصرفية ذات البنية الصوتية الصحيحة الوحيدة وربطها بدلالات مشتركة؛ كالصيغة الفعلية والفاعلية والمفعولية وغيرها مع الاحتفاظ بالدلالة المعجمية للمادة اللغوية الأصل. بل إنّ في العملية تيسير للمتعلم على التعلم ؛ حيث يمكن اللعب بالأصوات –ليس على نمط التقليبات الصوتية– فقط بل بإضافة حركات أو إبدالها أو مدها حتى نحصل على مواد لغوية دالة أو غير دالة.

هذا باب مستساغ في العملية التعليمية ، وفي تدريب المتعلم على الوعي الصوتي، حيث يوفر للمتعلم فرصة التعامل مع مقاطع صوتية متنوعة حجما وعددا ، طبعا مع الدوران حول دلالة مركزية واحدة.

ويجعل "عبد الغفار حامد هلال" ضمن المظهر الثاني لعلاقة الصوت بالمعنى داخل التركيب قضية ارتباط الصيغ اللغوية بالمعاني الموضوعة لها ، ويقسمها إلى[3]:

---

1 –ابن فارس ، مقاييس اللغة، تحقيق"عبد السلام هارون"، دار الفكر ،بيروت،د–ط، 1979 ،ج–1، ص:23.

2 –ابن فارس ،المصدر السابق، ج–1، ص:03.

3 –عبد الغفار حامد هلال، العربية خصائصها وسماتها، المرجع السابق، ص:226–227.

أ-ما جاء من مضعّف الثلاثي أو الرباعي وكان حكاية للأصوات، مثل: صرَّ ، وصَرْصَرْ(صَرْصَرَ).فصرّ للدلالة على الاستطالة، وصرْصرْ دلالة على التقطيع.

ب-ما كُرّر فيه العين واللام والأصل في هذا التكرير أن يكون للعين، مثل: قَطَّعَ ، وغَلَّقَ...الخ.حيث جعلوا لأقوى الفعل قوة في وسطه للتمكن.

ت-المصادر التي تتابعت حركاتها، كالفَعَلان والفَعْلَى، وأوزان صرفية أخرى.

بقي أن أشير إلى أنّ هذه العناصر الثلاثة صرفية لها علاقة بالبناء المقطعي لذلك خصصت لها عنصرا لاحقا ، لتحليلها بما يناسب الطرح التعليمي لدراستنا.لكن قبل هذا وجب علينا التفصيل في البناء المقطعي للغة العربية.

4-1-النظام المقطعي للغة العربية:

في الفصل الأول اعتبرنا الصوت كوحدة صوتية قائمة بذاتها هذا على المستوى الفونيتيكي، لكن الأصوات في الكلام تنتظم مع أقرانها، لتشكل وحدة صوتية أبر منها؛ هي المقطع ، والمقطع أو المقاطع تشكل الكلمة والجملة أو ما يسمى بالتركيبة الصوتية.

لقد كان يُعتقد أنّ اللغة تتكون من أصوات مفردة ، ولكن منذ عهد "دي سوسير" توجهت الأنظار إلى أبعد من الصوت ، إلى المقاطع الصوتية التي هي وحدات تظم الأصوات في طياتها في شكل سلاسل[1]، وسلسلة الأصوات ليست كالأصوات منفردة.فكيف عرّف اللغويون وعلماء الأصوات المقطع وكيف حددوه كما ونوعا؟ وما هي علاقاته بالدلالة.

4-1-1-تعريف المقطع الصوتي:

من جهود العلماء العرب القدامى ما ورد عن "الفارابي"(339هـ) مشيرا إلى بعض أنواع المقاطع في العربية، وذلك في قوله:« كل حرف غير مصوّت أُتبِع بمصوت قصير،فإنّه يُسمّى المقطع القصير، والعرب يُسمّونه الحرف المتحرّك ، من قِبَل أنّهم يُسمّون المصوتات القصيرة حركات، وكل حرف لم يُتبع بمصوت أصلا وهو يمكن أن يقترن به، فإنّهم يُسمّونه الحرف السّاكن ، وكل حرف غير مصوّت قُرن به مصوّت طويل ، فإنّا نُسميه المقطع الطّويل»[2].

---

1 -ينظر، حامد بن أحمد بن سعد الشنبري، النظام الصوتي للغة العربية، مركز اللغة العربية ، القاهرة، ط-1، 2004، ص:199.

2 -أبو نصر محمد الفارابي، الموسيقى الكبير، تحقيق غطاس عبد الملك خشبة، دار الكتاب العربي، القاهرة، د-ت، ص:1057.

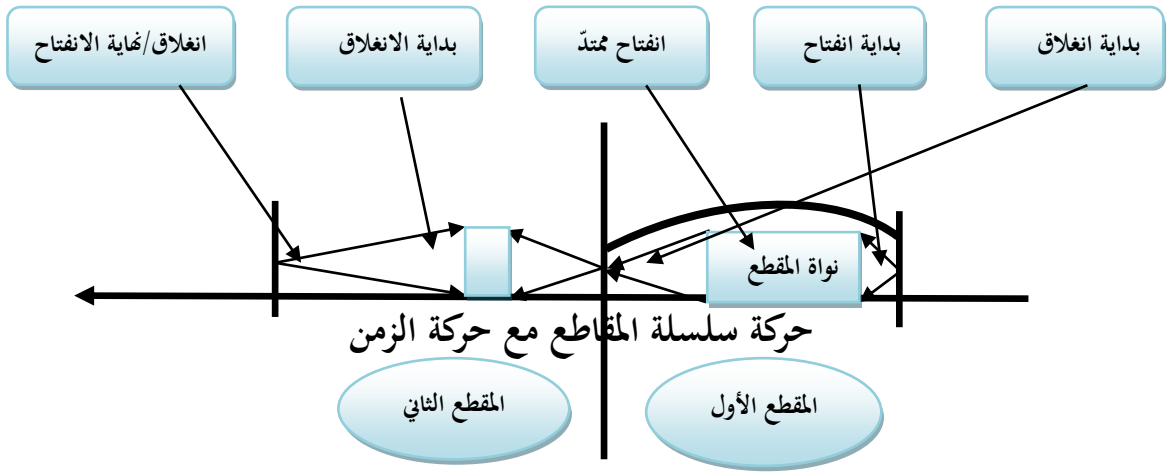
فإذا كان "الفارابي" قد اقتصر على ذكر النوع الأول والثاني فإنّ عمله هذا شكّل منطلقا لاكتشاف المقاطع الأخرى من قبل المستشرقين والغربيين، فهو تحديد صريح لا يُستهان به، قلّما نجد واحدا من العرب يستشهدون به في معرض حديثهم عن المقطع ،إنما يقفزون مباشرة إلى صنيع الغربيين وكأنّ المصطلح والمفهوم بهذه الدقة جاء عن طريقهم.

أمّا عند المحدثين من غرب وعرب وخصوصا الغرب ، باعتبار أنّ المصطلح حديث.فقد اختلفت تعريفاتهم للمقطع بسبب اختلاف نظرتهم إليه ، وتوزعت آراؤهم على اتجاهين رئيسيين:الأول فونيتيكي والثاني فونولوجي.

-فمن التعريفات الفونيتيكية نجد:

المستشرق "جان كانتينو-Jan Cantineau" يحدد لنا الجوانب النطقية للمقطع بقوله: «يبتدئ المقطع بصوت واحد أو عدة أصوات فاتحة أو منفجرة، ذات انفتاح متزايد ، ويمر بمقدار من الانفتاح تمثله عادة حركة من الحركات، وينتهي بصوت أو عدة أصوات غالقة، أو حاجزة للهواء ذات انفتاح متناقص... »[1].

فالمقطع عنده يتحدد بالانفتاح الحاصل بعد انغلاقين متتاليين في مجرى الصوت. وإذا جئنا لتمثيل حدوث المقطع عنده لمثلنا له **بالشكل رقم(38)**.

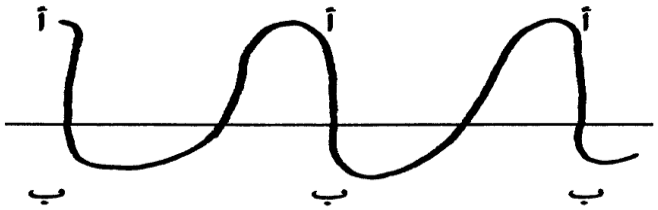


-الشكل رقم(38):مخطط توضيحي لأجزاء المقطع .

1 –جان كانتينو ، دروس في علم أصوات العربية، ترجمة صالح القرمادي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية ، الجامعة التونسية، 1966، ص:191.

فالانفتاح إذا قد يكون فجائيا،مثل ما هو في بداية المقطع الأوّل،وبعدها يطول الانفتاح مدة ثم يأتي حاجز الغلق،بينما في المقطع الثاني نجد أنّ سرعة الانفتاح بطيئة بينما مدته أقصر من المقطع الأوّل ، في حين مدة غلقه كانت أطول ؛كما قد تكون مدد الغلق والانفتاح بين المقطعين متساوية ، ويختلفان في نواتيهما،كأن تكون النواتان من صنف الحركات الطويلة، وهذا راجع لطبيعة الصوامت والصوائت المشكّلة له.

ويُعرّف "أحمد مختار عمر" المقطع بقوله: « قطاع من تيار الكلام يحوي صوتا مقطعيا ذا حجم أعظم ، محاطا بقطاعين أضعف أكوستيكيا.»[1]، وعادة ما يحيل مصطلح (أكوستيكي) على السمعي ، وبالتالي فتعريفه مرتبط بفكرة الوضوح السمعي. ويمثل له **بالشكل رقم(39)**:



-الشكل رقم(39): مخطط يوضح تغيرات علو الصوت في المقطع.

فالنقاط (أ) تمثل قمم المقاطع ، والنقاط(ب) تمثل قواعد المقاطع وعليه فكل قمة(علو) تتحدد بقاعدتين(انخفاضتين) محيطتين بها[2].

أما "عبد الصبور شاهين" فيعرفه بأنه: «مزيج من صامت وحركة ، يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنيتها، ويعتمد على الإيقاع التنفسي»[3]. فالملاحظ أنّ "عبد الصبور شاهين" ركّز على تكوين المقطع في أصغر حالاته من صامت وحركة، كما فسّره بعملية التنفس ، حيث أنّ اللغة تتكون من دفعات هوائية أبعد من الصوت. ويرى"أوتو جيسبرسن" أنّ الوحدات الصوتية تتجمع حول الوحدة الأكثر إسماعا وهو غالبا وليس دائما حركة[4].وعليه ففي السلسلة الصوتية نصف كل وحدة صوتية تقوم بدور النواة في المقطع تصنّف في مجموعة الحركات وكل وحدة ليس لها دور تُصنّف في مجموعة الصوامت ،مما يجعل المقطع يختلف من لغة إلى أخرى.

---

1 -أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي ، المرجع السابق، ص:284.

2 – ينظر،أحمد مختار عمر، المرجع السابق ، الصفحات:290-292.

3 – عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، د-ط ،1980،ص:38.

4 – مالمبرج ، علم الأصوات ، المرجع السابق،ص:157.

-أمّا من الناحية الفونولوجية فنجد:

"دي سوسير-f.de Saussure"(1857-1913م) في خضم حديثه عن المقطع ، ونقضه لبعض النظريات التي اعتمدت على الصوت فقط ، يقول:« أُجيب أنّ وظيفة صوت ما تعتمد على الركزة المقطعية في ذلك الصوت»[1]، فالمقطع هو مجال اشتغال الفونيم ، وفيه تبرز قيمته ووظيفته من خلال ما يجاوره من فونيمات أو حركات ، وركزته أي شدّته هي التي تحدد ما إذا كان يشكل نواة المقطع أم لا.فمما لا شك فيه أنّ لمكان تواجد الصوامت والحركات في المقطع أهمية بالغة في تصنيفها إلى[2]:

-أصوات تكون قمة للمقطع ، وهي الأصوات التي لها قوة إسماع عالية ، وهي بوجه عام أصوات المد[3].

-أصوات تكون قاعدة للمقطع : وهي الأصوات التي تملك قوة إسماع واطئة ، وهي الصوامت عادة ، مع أنصاف المد.

فالمقطع وحدة صوتية أكبر من الفونيم، كما يسميها "كمال بشر" حزمة أو وحدة عنقودية في سلسلة الكلام[4]. لها ارتفاعات توافق الصوائت وانخفاضات توافق الصوامت وأنصافها ،كما أنّ المقطع لا يقبل الوقف سواء أكان تاما أم جزئيا، فالقمة وما يكتنفها تشكل مقطعا واحدا ، ويتنوع كميا من حيث طوله وقصره ، ومن حيث عدد وطبيعة أصواته من لغة إلى أخرى.

وفيما يخص خصائص المقطع ماعدا ما يتحدد به في تعريفه ، فإنّ محمد إسحاق العناني يضع له ثلاثة خصائص هي: النبرة، والطول الزمني، والتنغيم[5].

ومن الجانب الفيسيولوجي فإنّ الكلام يتكون من مقاطع صوتية، وجهاز النطق الإنساني لا يستطيع أداء الأصوات في السلسلة بصورة مستمرة[6]؛ وبالتالي يحتاج الغلق ثم الفتح للترويح.

---

1 -دي سوسير فيرديناند ، المرجع السابق ، ص:75.

2 -ينظر ، غالب فاضل المطلبي ، المرجع السابق ، ص:45، 46.

3 -ينظر ، أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، المرجع السابق،ص:294،293.وكمال بشر، علم الأصوات، المرجع السابق، ص:505.وعبد الرحمن أيوب،أصوات اللغة،المرجع السابق، ص:140.وغالب فاضل المطلبي، المرجع السابق، ص:46.

4 -ينظر ،كمال بشر، علم الأصوات، المرجع السابق، ص:505.

5 -محمد إسحاق العناني، مدخل إلى الصوتيات، دار وائل ، عمّان، الأردن، ط-1، 2006،ص:85.

6 -ينظر ، غالب فاضل المطلبي ، المرجع السابق ، ص:47.

ومن هنا فإنّ المقطع الصوتي عبارة عن تكتل لأصوات صامتة وصائتة ، ويتحدد بعامل الوضوح السمعي ، الذي عادة ما يكون مع صوت صائت لا صامت.

4-1-2-أهمية معرفة المقطع ودراسته:

في معرض انتقاده لعلماء الأصوات الإنجليز ، أقرّ "دي سوسير" بأنّ طريقتهم تناست الحقيقة القائلة بأنّ اللغة ليست أصواتا مفردة فحسب، وإنما هي سلاسل متتابعة من هذه الأصوات أي مقاطع صوتية[1]. وما دام أنّ المقطع يعبّر عن دفقة هواء واحدة ، فإنه يسمح بتنظيم نطق السلسلة الصوتية مع وجود نبر به. ومعلوم أنّ النبر علو ووضوح يتطلب جهدا وطاقة أينما كان موضعه من الأصوات.

وتكمن أهمية دراسته في نقاط عديدة بحسب هدف الدراسة، نوجزها فيما يلي:

-تحليل تركيبة الكلمات وحدودها ومعرفة مدى مطابقة البناء الصرفي مع الصوتي.

-معرفة حالة السلاسل الصوتية التركيبية في حالات الوصل والفصل ، والوقف.

-معرفة التفسيرات الصوتية للظواهر الصرفية ، كحالات الحذف والإعلال والإبدال والقلب، وما إلى ذلك.

-تسمح دراسة المقطع بفهم كيفية انتظام الفونيمات في السلسلة الصوتية، وأنّ المقطع هو أكبر وحدة نحتاج إليها في شرح كيفية تجمع الفونيمات في لغة ما[2].

-معرفة ما تنبذه مما تحبذه اللغة العربية من جوازات صوتية في بنيتها الصرفية وتصريف الأفعال أحيانا ، وفي التركيب أحينا أخرى.

-يُعدّ المقطع درجة وسيطة في السلم الهرمي للوحدات الصوتية التي يتشكل منها الكلام[3]؛ وبالتالي فدراسته من الأولويات لفهم هذا النظام التراتُبي بين الوحدات الصوتية الصغرى والكبرى .

-المقطع أساسي لاكتساب طريقة النطق المطابقة لنطق أصحاب اللغة[4]، في إشارة للطريقة المقطعية في تعليمية اللغات الأجنبية أو اللغة الأم ، وهي عملية معتمدة في كتب القراءة للصفوف

---

1 -ينظر ، حامد بن أحمد بن سعيد الشنبري، المرجع السابق ، ص:199

2 -ينظر ، أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، المرجع السابق ، ص: 281، 283.

3 -ينظر ، المرجع نفسه، ص:282.

4 -ينظر ، المرجع نفسه ، ص:283.

الأولى خصوصا؛ حيث وعلى حد تعبير "ماريو باي":«المقطع يمنح فرصة أفضل في التدريب والمران إذا أُعتُمد النطق المقطعي المتدرج البطيء ...»[1]، يمس التدرج درجة تعقيد المقاطع ، وزمن أدائها ببطء ثم بسرعة الحدث الكلامي.

-يُعتبر المقطع من الآليات والعناصر الأساسية التي تُبنى عليها بعض الأنشطة الصوتية الموجهة لتعليم اللغة للصم* ،وهذا بإقرار من "ماريشال-Marichelle" وهو مدير مدرسة تعليم الصم بباريس[2].

-للمقطع أثر على الجانب النغمي للكلمة وعلى تنغيم الجملة ، مما ينعكس على الجانب الشكلي لإيقاع الجملة والكلام ؛ وعنصر مهم في الدراسات العروضية للشعر[3]، وفي الأسلوبية الصوتية للنصوص الأدبية عامة.

4-1-3-أنواع المقاطع الصوتية في اللغة العربية:

كما أشرنا سابقا ، فإنّ اللغات تختلف في أشكال المقاطع المستخدمة، ويمكن التدليل على نوعين رئيسيين من المقاطع بحسب معيارين اتفق عليهما اللغويون عربا كانوا أم غربيين ، وهما[4]:

-بحسب الانفتاح والانغلاق: فمنها المنفتح الذي ينتهي بحركة قصيرة أو طويلة مثل: حرف الجر (بِ)---/ب / ـِ/ والذي نمثله بالرمز **س ع**، أي: ساكن علّة، وهناك من يجعل للساكن المقابل **ص (صامت)** وللعلّة المقابل **ح (حركة)**.

ومنها المنغلق وهو الذي ينتهي بصامت ، كحرف الجرّ (**مِنْ**)

---

1 -ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة أحمد مختار عمر، المرجع السابق،ص 79. وعبد الغفار حامد هلال، أبنية العربية في ضوء علم التشكيل الصوتي، دار الطباعة المحمدية ، القاهرة،د-ط، 1979، ص:150.

*** من بين تلك الأنشطة نجد : الإيقاع الجسمي والإيقاع الموسيقي والتخطيط الصوتي.والتي سندرسها في الفصل الرابع من بحثنا.**

2 -ينظر، عبد القادر عبد الجليل ، المرجع السابق، ص:214. وعبد الغفار حامد هلال ، أبنية العربية في ضوء علم التشكيل الصوتي،المرجع السابق،ص:150.

3 -ينظر، زين كامل الخويسكي، المرجع السابق ، ص:98.وإبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية،المرجع السابق،ص:87.ورابح بن خوية ، في البنية الصوتية والإيقاعية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2013،ص:87.

4 -ينظر، غالب فاضل المطلبي،المرجع السابق، ص: 48،47 ، ومناف مهدي محمد،علم الأصوات اللغوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، بيروت، ط-1 ،1998،ص:121،120.وزين كامل الخويسكي،المرجع السابق،ص:98 ، 99. وجان كانتينو، المرجع السابق، ص:191.

/م/ـِ/نْ/ والذي نمثله بالرمز **س ع س** ، أو **ص ح ص** ، ويمكن أن يكون المنغلق مغلقا بصامتين (مزدوج الانغلاق).

-وبحسب مداه أو حجمه: يقسمها "مناف مهدي محمد" إلى مقاطع قصيرة ومقاطع طويلة[1] ، بينما أثناء التفصيل نجد عنده تصنيفا آخر ؛ حيث يجعل صنفا أولا يسميه القصير وهو(**ص ح**) ، وصنفا ثانيا يسميه الطويل ويضم المقطعين: **(ص ح ح) ، و (ص ح ص)** منفتحا أو مغلقا ، وصنفا ثالثا يسميه المقطع المديد ويضم المقاطع[2]:

أولا المقطع (ص ح ص ص) المديد المغلق بصامتين.

ثانيا المقطع (ص ح ح ص) المديد المغلق بصامت.

ثالثا المقطع (ص ح ح ص ص) المديد المغلق بصامتين.

فالملاحظ أنّه لم يميز بين المقطعين الأول والثالث من الصنف الثالث، خاصة وأنّهما يختلفان في الطول، هذا إذا سلمنا بأنّه ميّز بين الطويل والمديد، وأنّ المديد أكبر من الطويل، كما لم يربط عبارة المديد بحضور حرف مد (حركتين) في المديد[3]، لأنه سمى المقطع الثاني من التصنيف الثالث بالمديد في حين أنه لا يحتوي على حرف مد.وبهذا يكون عدد المقاطع عنده ستة. والاضطراب وجدناه أكبر عند "زين كامل الخويسكي" في التسمية مثل: عبارة(المقطع ص ح ح ص:طويل مغلق بحركة طويلة)[4]، فهل الغلق بالحركة سواء أكانت قصيرة أم طويلة؟ هذا مع العلم أنّ تصنيفه ثنائي يعتمد على القصير والطويل ، لكن عند التفصيل يجعل المقطع (ص ح ح ص) طويلا،والمقطع(ص ح ص ص) زائدا طولا.ولا يعتدّ بالمقطع(ص ح ح ص ص).

بينما نجد من اللغويين من أمثال:"إبراهيم أنيس" يعتمد نفس التقسيم (الخماسي) من حيث الطول لكنّه لا يسمي كل مقطع ، بل يقدّم أشكالها الصوتية فقط[5]، ويكتفي بعرض ما يطرأ

---

1 – ينظر ، مناف مهدي ، المرجع السابق، ص:121.

2 – ينظر ، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3 – ينظر ، المرجع نفسه ، نفس الصفحة:121.

4 – ينظر ، زين كامل الخويسكي ، المرجع السابق، ص:100.

5 – ينظر ، إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، المرجع السابق، ص:92.

عليها في كلام العرب.بينما نجد "يحي عبابنة" اتخذ لنفسه طريقة خاصة تماما في تسمية أنواعها بحسب الطول، ليتفادى الخلط في التسميات، فجاءت التسميات على النحو التالي[1]:

1-المقطع الثنائي القصير المفتوح: (ص ح).

2-المقطع الثنائي الطويل المفتوح(ص ح ح).

3-المقطع الثلاثي القصير المغلق (ص ح ص).

4-المقطع الثلاثي الطويل المغلق(ص ح ح ص).

5-المقطع الرباعي القصير المغلق بصامتين (ص ح ص ص).

والملاحظ أنّ العبارة طويل في (الثنائي والرباعي) جاءت لصيقة بحضور المد، وهذا لا ضرورة له ، لأنه لم يحدد في الأول ما معنى ثنائي وثلاثي ورباعي؟ هل مرتبطة بعدد الأصوات؟ وإذا كان كذلك فإنّ التسمية(الثلاثي) في النوع الرابع خاطئة ، فالمقطع هنا هو رباعي كما هو النوع الخامس مع اختلاف الغلق بصامت أو بصامتين.

أما "عبد القادر عبد الجليل" فيجعل التصنيف حسب الطول على ثلاثة حالات ، قصير ومتوسط وطويل كالآتي[2]:

1-المقطع الصغير (س ع).

2-المقطع المتوسط: (س ع ع) و(س ع س).

3-المقطع الكبير :(س ع ع س) و(س ع س س).

إذن فما بين القصير والطويل جعل تسمية ثالثة سماها المتوسط بنوعيه المنغلق والمنفتح، وهذا ما يسهل عملية التصنيف والحفظ على القارئ ،والتعامل بها. وبالإضافة إلى المقاطع الخمسة السابقة فالبعض من اللغويين يضيف المقطع السادس (ص ح ح ص ص) [3].

ولعل أدق ما وجدته وأكثر بيانا وتوضيحا ما عرضه "غالب فاضل المطلبي" كما يلي[4]:

---

1 –يحي عبابنة ، دراسات في فقه اللغة وفونولوجيا العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط–1، 2000، ص:16–19–18.

2 –عبد القادر عبد الجليل ، المرجع السابق ، ص:220–221.

3 – ينظر ، أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، المرجع السابق ،ص:301.

4 – ينظر ، غالب فاضل المطلبي ، المرجع السابق ، ص:238.

1-المقطع القصير المفتوح، مثل: (ص ح).

2-المقطع الطويل المفتوح، مثل: (ص ح ح).

3-المقطع الطويل المغلق، مثل: (ص ح ص).

4-المقطع المديد المغلق، مثل: (ص ح ح ص).

5-المقطع المديد المزدوج الغلق ، مثل:(ص ح ص ص).

وإني لآنست دقة في هذه التسميات ، لأنه ربط الطويل بما زاد عن القصير في درجة ثانية ، والمديد هو زائد طولا ، وهو ما نلحظه مع المقطعين الرابع والخامس.

وعليه فمقاطع العربية تتعدد ، بعضها شائع الحضور في الكلمات وفي السلسلة الصوتية ، وأشهرها (ص ح)،وبعضها نادر لا يجوز إلا بشروط صوتية معينة كالمقطع(ص ح ح ص ص).

4-1-4-شروط المقطع وخصائصه في اللغة العربية:

استنبط اللغويون ضوابط تسير عليها العربية في تكوينها المقطعي منها[1]:

-العربية لا تبدأ مقطعها الأول بساكن ولا بساكنين متتاليين.

- لا تسمح بتجمع ساكنين إلا في حالات معينة.

-حدود المقاطع العربية تمتاز بالوضوح خلافا لمقاطع الألسن الأخرى[2] ، خصوصا ما دامت لا تقبل بالتقاء ساكنين في الأصول أو ما بين الكلمات.وربما هذا مما جعل العلماء يختلفون في حدوده مما انجرّ عنه عدة تعريفات.

-الأنواع الثلاثة الأولى هي الشائعة في النسج المقطعي العربي[3].

-الكلمة العربية في معظم أشكالها تتكون من أربعة مقاطع وإذا اتصلت بها زوائد أو لواحق لا تتسع لأكثر من سبعة مقاطع ، وهو أمر نادر في اللغة العربية[4].

-اللغة العربية تميل عادة إلى المقاطع الساكنة، ويقل فيها توالي المقاطع المتحركة، مع استحالة أن تجتمع في الكلمة أربعة مقاطع متحركة[1]، بينما لا أثر لخمس حركات كما يقول سيبويه:«ألا

---

1 – ينظر ، أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، المرجع السابق ، ص:273.

2 –محمد الأنطاكي ، دراسات في فقه اللغة ، دار الشرق العربي،بيروت ، لبنان،ط–4 ،1969 ، ص: 199.

3 –غالب فاضل المطلبي ، المرجع السابق ، ص:239.

4 – ينظر ، إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، المرجع السابق، ص: 91.

ترى أنّ بنات الخمسة ، وما كانت عدته خمسة لا تتوالى حروفها متحركة ،استثقالا للمتحركات مع هذه العدة،ولا بد من ساكن»[2]. إلاّ أنّنا نجد في الأفعال الثلاثية المصرّفة في الماضي مع ضمير الرفع للمذكر الغائب.

أمّا عند اتصالها بضمير النصب للغائب أو المخاطب أو المتكلم (ضَرَبَهُ – ضَرَبَكَ،وضَرَبَنَا...)تصل مقاطعها المفتوحة القصيرة إلى أربعة(ص ح/ص ح/ص ح/ص ح) وقد تصل إلى خمس مع الضمير المتصل في حالتي المثنى الغائب والمخاطب، وفي الجمع المؤنث الغائب والمخاطب (ضَرَبَهُمَا وضَرَبَكُمَا،وضَرَبَهُنَّ وضَرَبَكُنَّ) ومقاطعها بالنسبة لـ(ضَرَبَهُمَا وضَرَبَكُمَ)ا هي:(ص ح/ ص ح/ص ح/ص ح/ص ح ح) وبالنسبة لـ (ضَرَبَهُنَّ وضَرَبَكُنَّ) هي:(ص ح/ص ح/ص ح/ص ح ص/ص ح).لكن هذه العبارات لا تشكل أصولا بل تركيبا.

-النوع الرابع لا يكون إلا في حالات الوقف ، أو الحشو[3].

– انظر للاستزادة أكثر في أمر حالات المقطع في اللغة العربية أثناء التركيب إلى "محمد الأنطاكي"[4].

– من خصائص اللغة العربية ، نظامها الصرفي المرتبط بالنظام المقطعي الصوتي، فالنظام الصرفي العربي قد فصل بين نظامين للأصوات اللغوية العربية؛ فهناك الأصوات التي تمثّل عناصر الجذر أي الأصول، وهي الصوامت وأنصاف المد (الحركات) من جهة ، وأصوات المد من جهة أخرى[5]. فكل من الحركات القصيرة والطويلة تعمل على تعديل الكم المقطعي للكلمة والجملة؛فمتى كانت المقاطع طويلة كان عددها قليلا في الكلمة.وكلما زاد عدد الحركات الطويلة في الكلمة قل عدد الصوامت.

4-2-دلالة الصيغ الصرفية:

1 – ينظر ، المرجع نفسه ، ص:91-92.

2 –سيبويه ، الكتاب ، المصدر السابق ، ج-4 ، ص:437.

3 – ينظر ، غالب فاضل المطلبي ، المرجع السابق ، ص:239.

4 – ينظر ، محمد الأنطاكي، المحيط في أصوات العربية، المرجع السابق، ج-1، ص:50-51.

5 – ينظر ، غالب فاضل المطلبي، المرجع السابق ، ص:240.

يرتبط البناء المقطعي الصوتي لمختلف الصيغ الصرفية بدلالتها ، لذلك سنقف عند بعض الصيغ ودلالاتها على سبيل المثال لا الحصر.

تحدّث القدماء عن العلاقة بين الصيغة الصرفية (الوزن الصرفي) والدلالات المشتركة التي تحيل عليها ، من ذلك ما يقع من تقارب معنوي بين المصادر التي تأتي على نحو واحد،كما قال فيها "ابن جنّي":«فقابلوا بتوالي حركات المثال توالي حركات الأفعال»[1]؛ وفي الأمثلة التالية:القَفَزَان، الغَثَيَان، اللَمَعَان، الغَلَيَان...، فهي صيغ تعبّر كلها عن قاسم معنوي مشترك وهو الاضطراب والقلق والحركة.

ومن الجدير بالتنويه قبل البدء في تقطيع بعض الصيغ الصرفية للغة العربية إلى أمرين مهمين؛الأمر الأوّل يرتبط بطبيعة اللغة العربية،ألا وهو الصلة الوثيقة بين البناء الصوتي والبناء الصرفي،حيث تتجسد الأصوات في جزئياتها[2]،لتعكس الحالة الصرفية للكلمة والجملة معا.وأمّا الأمر الثاني فيرتبط باللهجات عموما،حيث تتفاوت ميلها إلى بعض التسهيلات الصوتية،كالوقف على أواخر الكلمات،فيُسكّن الحرف الأخير فيقصر المقطع الأخير منها بحركة وصامت لينظم صامته الأول إلى المقطع الأوسط في الكلمة.وكالتحريك حيث يمس التقصير الصامت الأخير من آخر مقطع؛أي سقوط النون المسكنة.وعليه فأقصر ما تكون عليه حالات الصيغ من حيث عدد مقاطعها هي حالة التسكين،وهي الحالة الأيسر تعليميا للأطفال.

فالبناء المقطعي للصيغة (فَعَلانْ) ، الذي يتكوّن من:

/ص ح /ص ح/ ص ح ح ص/ ، وهي صيغة ثابتة ومتوسطة المقاطع(ثلاثة مقاطع: إثنان قصيران وثالث طويل مغلق) تواكب دوما مثل هذه المصادر، حيث توزّع جهد المتكلم على مقطعين قصيرين ، وحركة مد واحدة، فالمقطعان القصيران الأول والثاني يسهل إنجازهما متتاليين على اعتبار أنّهما يتواجدان متتاليين في أغلب الأفعال الثلاثية الصحيحة ، هذان المقطعان يفسحان المجال للمقطع الثالث الذي يحتاج إلى نَفَس أطول وجهد أكبر لإصداره.

---

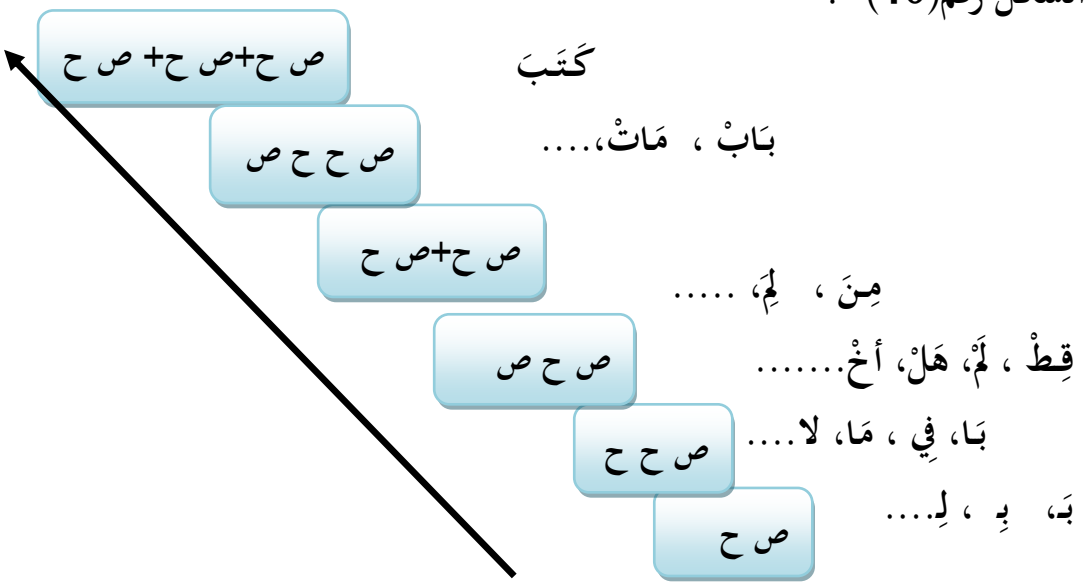
1 –ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار ، المصدر السابق ،ج–2،ص:152.

2 – ينظر ، محمد حسين علي الصغير، الصوت اللغوي في القرآن، دار المؤرخ العربي، بيروت،ط–1، 2000، ص:30.

فكما نلاحظ من هذه النقطة أنّ توالي المقاطع القصيرة،يسهّل من تأدية السلسلة الصوتية،لأنّ المتكلم يستطيع أن يوزّع جهده ونفسه على وحدات نفسية متساوية في المدد الزمنية،هذا ما يخلق له استقرارا وتوازنا أثناء الكلام. وفي نقطة حضور المقطع القصير وتكرره يقول "سيرجيو سبيني" :« يجذب انتباه الطفل الأجزاء الرنانة من الكلمات مثل:/سا/ في كلمة ساعة، و/تا/ في كلمة شوكولاتا...»[1].

لذا فمن الضروري أن نتدرّج بالمتعلم انطلاقا من الكلمات أحادية المقطع القصير إلى ثنائية المقطع القصير إلى ثلاثية المقطع القصير، وهكذا . فالارتقاء في تعليم

المقاطع للأطفال باستعمال كلمات دالة أو غير دالة، يكون حسب التصاعد الممثل في **الشكل رقم(40)*** :



-الشكل رقم(40):مقترح للتدرج المقطعي الصوتي المقدّم للطفل.

وقد توسّع "ابن جني" إلى صيغ أخرى، حيث ضرب الأمثلة عن المصادر الرباعية المضعّفة[1]،فالأفعال مكررة العين التي تأتي على وزن (فعّل) فنمثلها بالبناء المقطعي

1 -سيرجيو سبيني،التربية اللغوية للطفل،ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، القاهرة،ط-1 ،2001 ،ص:44.

* -مخطط من تصميمي محاولا من خلاله تجسيد نوع من التدرّج في المقاطع:من المقطع القصير إلى المقطع المتوسط المفتوح ثم إلى المقطع المتوسط المغلق ثم إلى مقطعين قصيرين متتاليين، ثم إلى المقطع الطويل المغلق بصامت، ثم ثلاثة مقاطع قصيرة ، حتى نصل إلى الكلمات المعقدة من مقاطع عديدة وغير متجانسة.

(ص ح ص/ص ح/ص ح) ، فهي كذلك تبدأ بمقطع متوسط مغلق يحفظ لنا شيئا من النفس لتكملة أداء المقطعين القصيرين(ص ح) ، بيسر كذلك ودون عناء ، وتحتفظ هذه الصيغة لنفسها بفعل يدل على المبالغة في الحدث.

بالنسبة للصيغ كالثلاثي المضعّف:(صرّ) ،والرباعي:صرْصرَ أو صرْصرْ[2]،فَصرَّ تتكون مقطعيا من:(ص ح ص/ص ح)،وهي سلسلة صوتية تبدأ من مقطع متوسط مغلق(ص ح ص) ومقطع قصير(ص ح)،فالمقطع الأول عند الوقف عليه يسمح بادّخار جزء من النّفَس لتأدية المقطع القصير بوضوح.وأمّا الصيغة الثانية(صرْصرَ) فمقاطعها (ص ح ص/ص ح/ص ح) عند التصريف في الماضي ، وهي كالصيغة (فعّل) في مقاطعها.بينما عند الوقف صيغة (فَعْلَلْ) يسهل أكثر أداء السلسلة الصوتية ؛بعد أن يصبح تقطيعها كما يلي: (ص ح ص/ص ح ص)؛أي مقطعا متوسطا مغلقا مكررا، وهذا سهل للنطق كذلك إذا ما توصلنا بالطفل إلى نطق المقطع الأول فما عليه إلا أن يرجعه مرة أخرى.

ومن الصيغ المشتقة من الفعل الثلاثي الصحيح ، صيغة (فاعِل)،والتي يكون بناؤها المقطعي على الشكل:(ص ح ح/ص ح ص)،فالمقطع الأول(ص ح ح) متوسط مفتوح،وهو مد للقصير يستغرق وقتا أطول لكنه سهل التأدية،مما يترك كمية مناسبة من النفس لتأدية المقطع المتوسط القصير المغلق (ص ح ص).

الصيغة	في حالة التنوين	في حالة التحريك	حالة التسكين
فَعِلٌ،فَعِلُ،فَعِلْ	ص ح/ص ح/ص ح ص	ص ح/ص ح/ص ح	ص ح/ص ح ص
فَعِيلٌ،فَعِيلُ،فَعِيلْ	ص ح/ص ح ح/ص ح ص	ص ح/ص ح ح/ص ح	ص ح/ص ح ح ص
فِعّيلٌ،فِعّيلُ،فِعّيلْ	ص ح ص/ص ح ح/ص ح ص	ص ح ص/ص ح ح/ص ح	ص ح ص/ص ح ح ص
فَعّالٌ،فَعّالُ،فَعّالْ	ص ح ص/ص ح ح/ص ح ص	ص ح ص/ص ح ح/ص ح	ص ح ص/ص ح ح ص
فَعوُلٌ،فَعوُلُ،فَعُولْ	ص ح/ص ح ح/ص ح ص	ص ح/ص ح ح/ص ح	ص ح/ص ح ح ص

1 – ينظر ، ص:141–142 من هذا الفصل، عنصر (دلالة حكايات الأصوات الانفعالية والمسموعة).

2–ينظر الصفحة 142 و 150من هذا الفصل . وهي الصيغ المحاكية لأصوات الطبيعة أو الحيوانات،أو أفعال من الإنسان ك (تأتأ–بأبأ...).

مِفْعالٌ،مِفْعالُ،مِفْعَالْ	ص ح ص/ص ح ح/ص ح ص	ص ح ص/ص ح ح/ص ح	ص ح ص/ص ح ح ص

أمّا بالنسبة لصيغ المبالغة (فعّال ، ومِفْعال، وفَعُول، وفَعِل، وفَعِيل،وفِعّيلٌ)-وإن كانت (فَعِلٌ) و(فَعيلٌ) صفتين مشبهتين بالفعل . ونمثل لكل منها بالتقطيع الصوتي في حالات التنوين والتسكين والتحريك والمبيّن في **الشكل رقم(41)**.

-الشكل رقم(41):جدول عينة من الأوزان الصرفية وبنائها المقطعي في حالات التسكين والتنوين والتحريك.

من خلال هذا الجدول نرى ملاحظات قيمة تتقاطع بين مختلف الصيغ المعروضة،حيث تتجلى تغيرات صوتية مهمة عند الانتقال من صيغة اسم الفاعل إلى صيغة المبالغة مثلا ؛ ففي هذه الأمثلة حدث تحول للكسرة في (فاعِل) إلى فتحة طويلة في صيغة (فعّال) ، وإلى فتحة طويلة في صيغة(مِفْعَال) مع زيادة ميم في أوّلها، وإلى ضمة طويلة في صيغة(فَعُول)، وإلى كسرة طويلة في صيغة (فَعِيل)، وأما صيغة(فَعِلٌ) فإنّ التغير حدث في المقطع الأول بتقصير الفتحة[1].

كما يمكن ملاحظة ما بين الصيغتين (فَعِلٌ) و(فَعِيلٌ) زيادة كمية في حرف المد فقط في المقطع الأوسط من الصيغتين، وهو تغيير بسيط. هناك تساو مقطعي بين الصيغتين(فَعِيلٌ) و(فَعُولُ) وحتى مع صيغ أخرى ليست من نفس الباب الدلالي الصرفي، كصيغة(فُعَالْ) ، وبين الصيغتين(فِعّيلٌ) و(فعّالٌ)و(مِفْعَالٌ). بينما اختلفت في وجود الميم في الثالثة ، وحتى طبيعة المقاطع نفسها. مما يجعل عملية الانتقال من صيغة إلى أخرى سهلا ما دامت نفس المقاطع حاضرة.

بينما في الصيغ المشبهة بالفعل؛ مثل:(فَعْلانْ) ، فإنّ بناءها المقطعي يتكون من (ص ح ص/ص ح ح ص)؛ فالمقطع الأول متوسط مغلق وهو قصير مقارنة بالثاني حتى يفسح المجال للمتكلم بأن يكمل المقطع الثاني بنفس واحد ، خاصة وأنّ من السياقات التي يأتي فيها التعبير عن الانفعال والاضطراب أو الحالة البيولوجية أو النفسية. أمّا الصفات المشبهة بالفعل التي تأتي على الصيغة(أَفْعَلْ) فإنّ الزائد عن صيغة الفعل الثلاثي الصحيح هي الهمزة في أول الكلمة ، وبالتالي يكون بناؤها المقطعي كما يلي:(ص ح ص+ص ح ص)، وهما مقطعان متوسطان مغلقان، لا

1 – ينظر،عبد القادر مرعي خليل، وفايز المحاسنة،التشكيل الصوتي للمشتقات، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، مكة، العدد–1، جانفي 2009.ص:85.

يتطلبا جهدا كبيرا. وعند الانتقال من صيغة (مِفْعَالْ) إلى صيغة (مِفْعَلْ) فإنّ كمية المد هي التي تنقص.

لقد لاحظ العلماء قديما وحديثا أنّ العرب عقدت الصلة بين الصيغة ومعانيها ، وهذا العقد هو نوع من عقد الصلة بين الصوت والمعنى، وهي صلة وضعية[1]. وعليه فما توفره العربية من تغير طفيف في طول المقطع الأوسط من الكلمة، وهذا حتى يتسنى تغيير المعنى بأقل جهد صوتي.

وحيث لا يتسع المقام لذكر كل الصيغ الصرفية العربية والتمثيل لها ، نكتفي بهذا القدر الذي حاولنا من خلاله الوقوف على الخصوصية الصوتية الصرفية للغة العربية.

هذه السمات الصوتية والصرفية تسمح للطفل أن يتحكّم في طول وعدد المقاطع التي يؤديها لإصدار كلمة،أو مقاطع متتالية، مثلما يوضحه لنا "إبراهيم أنيس" حول الطفل وتأثره بتكرار المقاطع وطبيعتها في قوله:«نلحظ أنّه يميل إلى السجع قصير الفقرات، وإلى الأبيات قصيرة الأشطر، وإلى التقفية السريعة العاجلة التي تتكرر بعينها مع كل شطر وفي عدة أشطر»[2].

حيث يشكل الطفل أول نظام لغوي بسيط؛ هذا النظام بحسب رأي "سيرجيو سابيني" مكوّن من مجموعات صوتية متباينة الأطوال، حتى يصل إلى نظام لغوي أكثر تعقيدا[3]، وهكذا يتسنى له التدرج في الاستعمال من القصير إلى المتوسط إلى الطويل متى كانت الحاجة إلى ذلك.

ومما يدعّم رأينا هذا ما يقدّمه "محمد الأنطاكي" في قوله: «والأشكال الثلاثة الأولى شائعة في العربية كثيرا، أمّا الرابع فقليل...»[4]، حيث يقصد المقاطع الثلاثة التالية:

1- ص ح.
2- ص ح ح.
3- ص ح ص.

والتي هي أشكال ليست بالطويلة جدا وليس فيها من الصعوبة في الأداء عند تشكيلها في كلمات أو في السلسلة الصوتية.ويرى "سعد مصلوح" أنّ العادة السمعية تولّد عند الطفل مرونة

---

1 – ينظر ،حسام سعيد النعيمي،ابن جني عالم العربية،دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ،ط– 1 ،1990 ،ص:89.

2 –إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر العربي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط–2، 1952،ص:9.

3 –ينظر،سيرجيو سابيني،المرجع السابق، ص:44.

4 –محمد الأنطاكي، دراسات في فقه اللغة،المرجع السابق، ص: 201.

في تمييز المقاطع البارزة أثناء الأداء، وبروزها مرتبط بتنشيط آلية النطق على نحو يتحقق به التقسيم المقطعي[1]؛ مما يجعل المعلم أو المربي أمام ضرورة اختيار المقاطع المناسبة لقدرات الطفل الصوتية في العمر الأول من مراحل التّعلم.

5- العناصر الإيقاعية للغة العربية ودلالتها:

بعد أن تطرّقنا بالوصف والتحليل لجوانب الصوت اللغوي كأصغر وحدة صوتية، في الفصل الأوّل ، وبعدما قدّمنا التحليل المقطعي للغة العربية مع بعض الأمثلة التي رأيناها ترتبط مباشرة بموضوعنا، ها نحن أمام وحدات أخرى غير مقطعية. يُطلق عليها العلماء والدّارسون العديد من المصطلحات منها: الظواهر الصوتية فوق المقطعية ، الظواهر الصوتية التطريزية ، الظواهر الصوتية الأدائية، أو العناصر الإيقاعية...إلخ، لكننا سنعتمد على التسمية:عناصر الإيقاع اللغوي، نظرا لما تشكله من أهمية في فلسفة الطريقة الشفهية الصوتية قيد الوصف في الفصل الرابع.

5-1-تعريف الإيقاع اللغوي:

-لغة: في معجم الوسيط جاء ما يلي:وَقَعَ ، يَقَعُ وَقْعاً، ووُقوُوعا:سقط .والدّوابُّ:ربضت...ويُقالُ وَقَعَ الطّيرُ على أرض أو شجرٍ ، ووقع المطرُ بالأرض:حصل ، ووقع الحقّ: ثبُت...ووقع إلى كذا وقْعا:أسرع بانطلاقه...ووقع عنده موقِعا حسنا:نال منه حظّا ومنزلة ...ويُقالُ هذه نعل لا تقعُ على رجلي: لا تناسب رِجلي...وأوقع المغنّي: بنى ألحان الغناء على مَوْقِعها وميزانها[2].

ورد في لسان العرب لابن منظور(711هـ):«"وَقَعَ": وقع على الشيء ومنه يَقَعُ وَقْعا ووُقُوعا: سقط ... ووَقَعَ المطر بالأرض ، ولا يُقال سقط ، هذا قول أهل اللغة...ويُقال:سمعتُ وقع المطر وهو شدة ضربه الأرض إذا وبَلْ.ويُقال: سمعتُ لحوافر الدواب وقعا ووقوعا... والوقْعة والوقيعة: الحرب والقتال ، وقيل المعركة ... والوقْعة أن يقضي في كل يوم حاجة إلى مثل ذلك من الغد...والتوقيع في السّير شبيه بالتلفيف وهو رفع اليد إلى فوق.والتوقيع إصابة المطر بعض الأرض وإخطاؤه بعضها.والتوقيع في الكتاب إلحاق شيء فيه بعد الفراغ منه.وقيل هو مشتق من التوقيع الذي هو مخالفة الثاني الأول .والمِيْقع والمِيْقَعة كلاهما المطرقة...والتوقّع: تنتظر الأمر ، يُقال توقّعت

---

1 -سعد عبد العزيز مصلوح ، المرجع السابق، ص:227.

2 -جمال مراد حلمي وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط-4، 2004، مادة (وقع) ، ص:1050-1051.

مجيئه ...والوَقْعُ:صوتُ الضربِ بالشيء»[1]. فما يُلاحظ أنّ هناك إشارات للمفهوم الاصطلاحي في المعنى اللغوي-كالتوقيع=الانتظار ، وكوَقْعِ حوافر الدّواب من الدلالات السياقية المرتبطة بالزمن.

ومن القدماء الذين تنبّهوا للإيقاع في الطبيعة نجد "الجاحظ"(255هـ) في قوله:«ما أودع صدور صنوف سائر الحيوان من ضروب المعارف وفطرها عليه من غريب الهدايا وسخّر حناجرها له من ضروب النّغم الموزونة والأصوات الملحنة، والمخارج الشجية، والأغاني المطربة.فقد يُقال إنّ جميع أصواتها معدلة وموزونة موقعة»[2].فالإيقاع نعيشه يوميا في نفوسنا وحياتنا، من الدورة الدموية في أجسادنا ونبضات القلب وعملية التنفس، إلى تعاقب الليل والنهار، والأيام والفصول والسنوات، إلى غيرها من الظواهر التي تتكرر في أوقات معينة، لكن هذا الإيقاع ثابت ، وتيرته مستقرة لا متسارعة ،لأنّه من الإيقاعات الطبيعية، وتغييرها يؤدي إلى الخلل.

-اصطلاحا:

الإيقاع في العربية يقابله المصطلح الفرنسي (rythme)والإنجليزي(rythm). وهما مشتقّان من المصطلح اليوناني (ruthmos) في معناها التدفّق والجريان والمقصود به عامة التواتر والتتابع بين حالتي الصوت والصمت أو النور والظلام[3]. فيمكن أن يكون التناوب بين الحركة والسكون.

عند القدماء ،نجد"سيبويه"يشير إليه بقوله عن العرب:«أمّا إذا ترنموا فإنّهم يُلحقون الألف والياء والواو ما يُنوّنُ وما لا يُنوّن، لأنّهم أرادوا مدّ الصوت ...وإنّما ألحقوا هذه المدة في حروف الروي؛لأنّ الشعر وُضع للغناء والترنّم»[4]. فإشارة "سيبويه" إلى الروي هي واحدة من العناصر المرتبطة بالشعر وهو حرف الروي خصوصا إذا تم مدّه.

وتستوقفنا حادثة قديمة كثيرا ما نجدها في أمهات الكتب،تعود للخليل بن أحمد، أنّه قال:

«بصُرتُ بشيخ على باب كان يُعلّمُ غلاما ، وهو يُول له: قل:

---

1 -ابن منظور ، لسان العرب ، المصدر السابق، ،مادة (وقع) ، م15/ ص:261-263.

2 -الجاحظ أبي عثمان عمر بن بحر ، الحيوان، تحقيق عبد السلام هارون، مصطفى البابي الحلبي،مصر،ط-2، 1965، ج-1، ص:35 .

3 - ينظر،محمود علوان سالمان، الإيقاع في شعر الحداثة،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية،ط-1، 2008، ص:21-22.

4 -سيبويه ، المصدر السابق،ج-4 ،ص:204.

نعم لا ، نعم لا لا،نعم لا ، نعم نعم --- نعم لا ، نعم لا لا ، نعم لا ، نعم نعم

يضيف الخليل قائلا : فدنوت منه فسلّمت عليه،وقلت له:أيّها الشيخ ما الذي تقوله لهذا الصبيّ، فذكر أنّ هذا العلم شيء يتوارثه هؤلاء الصبية عن سلفهم، وهو علم يُسمّى عندهم التنعيم»[1]، ولا شك في أنّ العبارة (نعم لا) التي أوردها الخليل والتي كان يُرددها الطفل على لسان شيخه، إنما تُشكّل إيقاعا لبيت شعري مكوّن من مادة صوتية متجانسة تزداد وتنقص كمّا.

أما عند المحدثين،فنبدأ عرضنا لتعريفاتهم بالتي جاءت في المعاجم المتخصصة،فهذا "محمد علي الخولي" في معجمه يعرف الإيقاع بأنّه:«تموّجات أصوات الكلام الناتجة عن تعاقب المقاطع المنبورة والمقاطع غير المنبورة في اللغات تتبع نظام النّبر»[2].لكن هذا التعريف لم يُشر إلى المدد الزمنية المستغرقة عند كل نبر ، وهو هنا يشير إلى النبر الذي يكون على مقطع من مقاطع الكلمة،سنعرض أنواعه في عنصر النبر. بينما لم نعثر على مصطلح الإيقاع في معجمين متخصصين آخرين*.

ويعرفه "عبد العزيز أحمد علام" في قوله: «إحساس بالتكرر المنتظم لمجموعات ، كل منها يشتمل على أحداث متشابهة ومتعاقبة»[3]. فالملاحظ في الإيقاع حضور عنصري التكرار والتعاقب.

يشير"محمد علوان سالمان " إلى أنّ الإيقاع من أكثر المصطلحات استعصاء على التحديد الدقيق، إذ إنّه لم يُحدّد تحديدا دقيقا لا في القديم ولا في الحديث ، وفيه اختلاف خصوصا عندما يُستعمل في مجال الدراسات الأدبية[4]. وربما يعود هذا الاستعصاء في التحديد إلى مجالات ورود المصطلح من شعر التفعيلة إلى الشعر الحرّ إلى النثر ، بالإضافة إلى مشارب العلماء المحدثين الذين استمدّ أغلبهم المصطلحات ومفاهيمها من مدارس فكرية أدبية ولغوية أجنبية.

---

1 –سيد البحراوي، العروض وإيقاع الشعر العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب،ط–1،1993، ص:16.

2 –محمد علي الخولي ، المرجع السابق، ص32.

* المعجمان هما قاموس الأصوات اللغوية، لكمال رحاب الحلو، ومعجم الصوتيات لعبد الرحمن العبيدي.

3 –عبد العزيز أحمد علام وعبد الله محمود ربيع ،المرجع السابق،ص:355.

4 –ينظر، محمد علوان سالمان، المرجع السابق،ص: 13.

لذلك يرى"محمد علوان سالمان" أنّ الأدبيات أو الكتابات في الإيقاع طرحته من زوايا متعددة، مما يستوجب من الباحث والدارس الإلمام بفنون معرفية عديدة؛ مثل: اللسانيات وعلم النفس والفيزياء والموسيقى[1].

ونجد عند "عبد الرحمن أيوب" تفصيلا في جوانب الإيقاع الصوتي منطلِقا من حدث لغوي ينتهي بسكوت استفهامي في اللهجة المصرية ، من خلال قوله: «كل من الضغط والإيقاع أمر خاص بمقطع أو مجموعة المقاطع المتوالية التي يظهر الفرق فيها بين الضغط القوي والضغط الضعيف ، ويستبين السامع فيه نوعا من الاطراد يدركه سماعا»[2] .حيث يحدده بانتظام النغمات التي هي من الجانب الفيسيولوجي متوالية من الضغطات ،ويضيف في طبيعتها-أي الضغطات- أنّها أمر مادّي يحدث في جسم المتكلم ، ويتمثّل في عدد من الحركات العضلية التي تدفع الهواء على نحو معيّن، أمّا الإيقاع فأمر وجداني يدركه السامع[3] .فالملاحظ من هذا التحديد أنّ الضغطات هي النغمات التي تتفاوت فيما بينها من قوة وضعف ، وهي مقترنة بالمتكلم كونه يمارسها بعضلات نطقه وجسمه . بينما تترجم عند السامع بمفهوم الإيقاع ، أو الجانب الموسيقي للحدث اللغوي.لكن عبد الرحمن أيوب يرى أنّ هذه الضغطات مطردة ومنتظمة بسبب تواتر منتظم للحركات والسّكنات. ففي قضية الاطراد والانتظام يتفق تعريفه مع تعريف "عبد العزيز أحمد علام".

وعند آخر ، الإيقاع اللفظي أو اللغوي مختص بكل ما يُحدثُ موسيقى لفظية أو نغما في الكلام[4]، فالإيقاع مرتبط بمجال الموسيقى، لكن اللغوي منه مرتبط بالانطباع الموسيقي الذي تتركه الألفاظ في السمع. فكل ما هو سمعي وفيزيائي لأنه أمواج صوتية تستقبلها الأذن، ونفسي كذلك بالنسبة للمتكلم.

---

1 – ينظر،محمد علوان سالمان،المرجع السابق، ص:10.

2 –عبد الرحمن أيوب ، أصوات اللغة ، المرجع السابق ، ص:152.

3 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

4 – ينظر،سيد خضر،التكرار الإيقاعي في اللغة العربية، دار الهدى للنشر،كفر الشيخ، مصر،ط–1 ،1998 ،ص:3.

يشير "ثامر سلوّم" إلى عناصر من عمل اللغة،تدخل في تشكيل الإيقاع الموسيقي في قوله:«عناصر تتكفل ببيان الأساس الصوتي لجماليات اللغة»[1]. هذه العناصر متعددة تتحكم في هذا التنظيم ،يتفق النقّاد على أنها النبر والتنغيم والوقف ، بالإضافة إلى خصائص الأصوات وحضور حركات المدّ . وفي الشعر والنثر يضيف له الشعراء والأدباء والنقّاد عوامل أخرى كالتكرار ، والتصريع، والسجع والتجنيس،وغيرها من العناصر البلاغية والأدبية...إلخ.

ولكن هذه العناصر تُدرس على مستوى فنّي جمالي، مستوى أعلى من الذي نطرحه في موضوعنا.لذلك سنكتفي بعرض عناصر النبر والوقف والنغم والتنغيم.

أمّا "حنون مبارك" فيحاول أن يُحدد المراد بالإيقاع اللفظي ، من خلال ما يتّسم به من[2] :

-تعادل أجزاء الكلام.

-تعادل أجزاء الأصوات.

-تساوي مقادير أجزاء الكلام زمنيا.

-تساوي أجزاء الكلام زمنيا.

ومن المحدثين الذين بسّطوا لنا تعريف الإيقاع نجد "محمد العيّاشي":«وأمّا الإيقاع فهو ما توحي به حركة الفرس في سيره وعدوهن وخطوة النّاقة ، وما شاكل ذلك، لخضوع تلك الحركة في سيرها إلى مبادئ لا تفريط فيها هي: النسبية في الكميات ، والتناسب في الكيفيات والنظام ، والمعاودة الدورية، وتلك هي لوازم الإيقاع»[3]. أو كما عرّفه "جان كانتينو" بأنّه: «تردد ارتسامات سمعية متجانسة بعد فترات ذات مدى متشابه»[4].

فمما لا شك فيه أنّ الإيقاع اللغوي هو تنظيم لأصوات ومقاطع اللغة في شكل معيّن، إلا أنّه يرتكز على التوزيع الزمني لهذه الوحدات الصوتية مكررة كمّا وكيفا(الصوت والمقطع وما يتبعها من وضوح سمعي بفعل النبر والنغم).

---

1 –ثامر سلّوم ، نظرية اللغة والجمال في النقد العربي ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، اللاذقية ، سوريا ، ط–1 ، 1983،ص:7.

2 –مبارك حنون ، في التنظيم الإيقاعي للغة العربية(نموذج الوقف) ، منشورات الاختلاف ، الجزائر،ط–1،2010،ص:50.

3 –عبد الرحمن تيرماسين ، البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة في الجزائر، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط–1 ، 2003 ، ص:94.

4 –جان كانتينو ، المرجع السابق، ص:197.

5-2-عناصر الإيقاع:

يُشكل الإيقاع الصوتي الوعاء الذي يحوي تلك العناصر المرتبطة بالتنوعات الموسيقية في الكلام حسب كل لغة.ويذهب "عبد العزيز أحمد علام" إلى أنّ عناصر الأداء اللغوي هي نفسها عناصر الإيقاع،حيث لا يُشترط في الأداء التكرار بينما يُعدّ شرطا أساسيا في الإيقاع،بحيث يضمن الانتظام لعنصر أو أكثر من عناصره[1].فمعنى هذا أنّ هناك مدد زمنية يحدث عندها هذا العنصر أو ذاك.أمّا عن تلك العناصر المكونة له،فيعرضها لنا "عبد العزيز أحمد علام" في قوله:« يأتي الإحساس بالتكرار المنتظم لمجموعات:كل مجموعة اشتملت على أحداث(التي منها: النبر والتزمين والتنغيم والوقف...الخ) متشابهة ومتعاقبة،وهكذا ينشأ الإيقاع،ويُدرك ويحسُّ»[2].فللإيقاع جوانب حسية وإدراكية خصوصا ما اعتمد منها على حاسة السمع عند المتلقّي.

من خلال عرضنا للآراء السابقة حول الإيقاع يتجلى لنا أنّ إيقاع الشعر أو الموسيقى غير إيقاع الكلام المرسل، فالأوّل مخطط له أما الثاني فتلقائي.

5-2-1-النبر:

-لغة: قال الزمخشري(538هـ):«نبرتُ الشيء:رفعته، ونبر فلان نبرة:نطق نَطْقَة بصوت رفيع،ورجل نبّار بالكلام،ومنه المِنبرُ والمِنْبَرُ والمِنْبَرُ.وانتبر الخطيب:ارتفع على المنبر،وفي الحديث "لا تنبروا باسمي":لا تهمزوه»[3].وفي المعجم الوسيط، جاء:«نبرَ الشيء نَبْرا: رَفَعَهُ. ويُقالُ: نبرَ في قِراءته أو غنائه:رفَعَ صوته. ونبر الحرْفَ:همَزَهُ...وانتبر الخطيب:ارتقى المنبر...والنّبرُ في النطقِ:إبرازُ أحد مقاطع الكلمة عند النطق»[4]. ترتكز الدلالة اللغوية حول معنى الرّفع من المكان والهمز في الصّوت.وبالتالي تلتقي الدلالة الاصطلاحية مع شيء من المعنى في الدلالة اللغوية.

---

1 – ينظر،عبد العزيز أحمد علام وعبد الله محمود ربيع ، المرجع السابق، ص:355-356.

2 – المرجع نفسه ، ص:357.

3 –الزمخشري جار الله ، أساس البلاغة،تحقيق:محمد باسل عيون السّود،دار الكتب العلمية،بيروت، لبنان،ط-1، 1998، مادة (نبر) ، ج-2، ص:242.

4 – جمال مراد حلمي وآخرون ، المعجم الوسيط ، المرجع السابق ، ص:897.

-اصطلاحا: يجعل "عبد السلام المسدي" لمصطلح النبر المقابل الفرنسي (accent)[1]، بينما يقابله "محمد حلمي هليل" بالمصطلح (stress)، ويترجم الارتكازات التي يسميها كذلك بالظواهر العروضية بالمصطلح (accents)؛ فالنّبر عنده إبراز لوحدة مقطعية عن طريق الشدّة أو العلو[2].

هذا المصطلح(النبر) يُطلق على المجهود الكلي الذي يبذله المتكلم عند استخدامه لأعضاء النطق ليُظهر أحد مقاطع الكلمات على أنّه أكثر مقاطع الكلمة أهمية وأقواها لفظا[3].

فأحمد مختار عمر يقول:«المعروف أنّ اللغة العربية لا تستخدم النبر...كملمح تمييزي ، وأنّه ليس عندنا أي دليل مادّي يبين كيف كان العرب الأقدمون ينبرون كلماتهم ،لأنّ اللغويين لم يهتمّوا بتسجيل هذه الظاهرة...ولعلّ ذلك يرجع إلى عدم أهميتها في تغيير المعنى»[4].

ويُحدّده "أبو السعود أحمد الفخراني" بأنّه إبراز جزء من المنطوق بوسيلة ما، يصنعها المتكلم ويحسها السامع ، وهذا الإبراز لا يأتي اعتباطا وإنّما هو خاضع لقوانين اللغة ونظمها[5]. بينما يرى"رمضان عبد الله رمضان" رأيا مقاربا له مضمونه كون الصوت من أصوات الكلمة أقوى من بقية الأصوات يُسمّى النبر، ويتميّز بوضوح نسبي إذا قورنت ببقية الأصوات، ويكون ذلك نتيجة عامل أو أكثر من عوامل الكمية والضغط[6]، مما يستوجب ضغطا وجهدا عضليا،خاصة على مستوى الحجاب الحاجز. أمّا عن موقعه من مقاطع الكلمة ، فعادة ما يكون على الصائت الممدود[7]. فبسبب مد الصوت ونبره في مقطع ما، يختص هذا الأخير بأكبر كمية من الطاقة عند المتكلم. يتجلى النّبر كذلك بحسب الصوت المنبور في حالات أخرى منها؛حالة الصّامت المضعّف

---

1 -عبد السلام المسدي ، قاموس اللسانيات (مع مقدمة في علم المصطلح) ، الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، د-ت ، ص:160.

2 - ينظر،برتيل مالمبرج،الصوتيات،ترجمة محمد حلمي هليل،عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية،القاهرة،د-ط،1994، ص:147-148.

3 - ينظر، محمد إسحاق العناني ، المرجع السابق ، ص:85.

4 -أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، المرجع السابق، ص:37.

5 -أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق، ص:230.

6 - عبد الله رمضان ، المرجع السابق ، ص:40.

7 - ينظر،محمد إسحاق العناني ، المرجع السابق ، ص:89.

(الشدة) والهمزة بالإضافة إلى حرف المد[1]. فالمقطع المنبور يكون أوضح نسبيا في السمع *. والنّبر ينقسم حسب درجة الطاقة المبذولة لتحقيقه إلى[2]:

-نبر قويّ (رئيسي).....ويُرمز له بالرمز [‾]،والخط المائل يوضع فوق المقطع المنبور.

-نبر متوسّط.....ويُرمز له بالرمز [‾] ، والخط المائل يوضع تحت المقطع المنبور.

-ونبر ضعيف.....لا يُرمز له ويُترك بلا علامة.

وهناك من يقسّمه بحسب القوة تنازليا إلى أربعة مستويات:

-أساسي.

-وثانوي.

-ونبر درجة ثالثة (ثالثي).

-وضعيف[3].

ولهذه الأنواع في لغات معينة رموزه الكتابية اللصيقة بالخط؛كالفرنسية التي تستخدم الرموز:/´/و/^/و/`/و/¨/ [4]؛ والتي توضع على رؤوس الصوائت لتحديد المقطع المنبور ودرجة النبر.وهذه الدرجات تحضر في لغات تحتاج إلى النبر التفصيلي ، بينما لا يحضر في العربية لأنّها تعتمد على التصنيف الثنائي وعلى موقعه من الكلمة فقط.

وموقع نبر الكلمة (الأساسي) في العربية الفصحى غالبا ما يكون في المقطع ما قبل الأخير[5]، ويعتمد على النمط التركيبي للمقاطع التي تتألّف منها الكلمة ؛ أي على نوع تلك المقاطع من

---

1 –رشيد عبد الرحمن العبيدي ، معجم الصوتيات ، سلسلة الدراسات الإسلامية المعاصرة ، مركز البحوث والدراسات الإسلامية ، العراق،ط–1،2007، ص:200.

* من اللغويين المعاصرين الذين اهتموا بالنبر وصاغوا له قوانين نجد: إبراهيم أنيس ، والعاني ، وتمّام حسّان،وغيرهم ، لكنّ دراساتهم وتمثيلاتهم له كانت متأثرة باللهجات المحلية لكل بلد.

2 – ينظر،حلمي خليل ، مقدمة لدراسة علم اللغة ، دار المعرفة الجامعية،مصر ، د–ط،2000،ص:80. ورشيد عبد الرحمن العبيدي ، المرجع السابق، ص:200.

3 – ينظر،سعد مصلوح ، المرجع السابق، ص:233.

4 – ينظر،محمد علي الخولي ، المرجع السابق، ص:169.

5 – ينظر،إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، المرجع السابق، ص:205.

حيث القصر والطول ، وفي بعض الأحيان لما يحدث من تغيرات على التركيب[1]. فالنبر يرتبط بنوع المقطع وموقعه، وبالتالي قد يقع على المقطع الأخير أو ما قبل الأخير ، أو ما قبل ذلك.

لكن إجمالا يورد لنا "رمضان عبد الله رمضان" نوعين رئيسيين من النّبر، نعتمدهما في تعلم اللغة وفهم عناصرها الدلالية، هما[2]:

-نبر الكلمة ، أو النبر الصرفي(نبر الصيغة): وينقسم إلى نوعين بحسب درجة الوضوح: الأولي والثانوي،أمّا الأولي عنده فيقع على المقطع الأخير من الكلمة، في مثل:/قالْ/ و/قُلْ/ و/استقالْ/ ؛حيث يقع النّبر على التوالي على المقاطع الطويلة أو المتوسطة: /ص ح ح ص/ و /ص ح ص/ و/ص ح ح ص/وعلى الحركة أو الحركة الممدودة بالخصوص. كما نلاحظ أنّ موقع النبر يكون في المقطع الوحيد إذا كانت الكلمة تتكون من مقطع واحد فقط ، أمّا إذا كانت تتكوّن من مقطعين فإنّ النبر يقع على المقطع الأوّل (ما قبل الأخير)، مثل:/ عِلْمْ/ التي تُقطّع إلى /ص ح+ ص ح ص/.

-نبر السياق (الجملة):كما يسمى كذلك النبر الدلالي[3] ، وهو نبر يسميه "سعد مصلوح" نبر من خارج اللغة،ويُعرّفه بأنّه النّبر المستخدمُ لإبراز كلمة معيّنة من كلمات الجملة على نحو يُعبّرُ به المتكلم عن موقفه أو انفعاله، أو الخبر الذي تحمله الجملة والمرتبط بقصدية المتكلم[4].ويسميه "محمد علي الخولي" نبر تقابلي أو لا انفعالي، أو المقصود ؛ على أنّه يفيد تأكيد كلمة دون سواها من كلمات الجملة[5]. فالنبر يكون بارزا في كلمة مقصودة بعينها عن نبرات كل كلمات الجملة ، مما يجعلها أوضح من غيرها.والقصد يرتبط بمركز اهتمام المتكلم وموقفه ؛ إن كان يريد الإخبار والتقرير، أو الأمر، أو التهكم ، أو السؤال ، أو التأكيد ،أو التحذير والنصح ، وإلى غير ذلك من أغراض المتكلم الممكنة في الجملة، لا مجموع الدلالات المعجمية لكلمات الجملة.

وفي الأمثلة التالية نلحظ هذه الفروقات[6]:

---

1 – ينظر،محمد إسحاق العناني ، المرجع السابق، ص:86. وسعد مصلوح، المرجع السابق، ص:234.

2 – عبد الله رمضان ، المرجع السابق، ص:42،41.

3 –ينظر،عبد الله رمضان ، المرجع السابق، ص:42.

4 – ينظر،سعد مصلوح ،المرجع السابق،ص:239. وعبد الله رمضان ، المرجع السابق، ص:42.

5 – ينظر،محمد علي الخولي ، المرجع السابق، ص:170.172،169.

6 –سعد مصلوح،المرجع السابق، ص:240.

-**أكلَ** زيدُ التّفّاحةَ: بمعنى أكلها وأتمّ أكْلَها ولم يترك منها شيئا.

- أكلَ **زيدُ** التّفّاحةَ: بمعنى أكلها زيدٌ وليس غيرَه.

- أكلَ زيدُ **التّفّاحةَ**: بمعنى أنّ زيدا أكل التفّاحة وليس شيئا آخرَ.

فالنبر الأساسي انتقل في كل مرة من كلمة إلى أخرى(الكلمة المراد تأكيدها)من الجملة ، مما يجعل كل كلمة واضحة عن غيرها في السمع، فيُستفاد ضمنيا وفي كل مرة من معنى غير المعنى الأوّل، من هنا تتأكّد قيمتها وأهميتها عند السامع.

وللنبر وظائف منها[1]:

-يُفرّق النبر بين الكلمات المركبة من أكثر من مورفيم وبين المجموعات الكلمية أو الجمل المشابهة لها صوتيا ، فوظيفته على المستوى الصرفي تحديدية.

-على مستوى الأساليب النحوية يساهم النبر مع التنغيم في التفريق بين أنواع الجمل المختلفة، حيثُ تُنطق جملة بنبر وتنغيم معيّن فيُفهمُ منها الإخبار، وتُنطق بصورة أدائية أخرى فيُفهم منها الاستفهام ، وبثالثة فيُفهمُ منها الأمر وهكذا.

-على المستوى العروضي يساهم النبر في بعض اللغات في التمييز بين مقاطع ثقيلة وأخرى خفيفة في الشعر خصوصا، عندما يتم توزيع النبرات على مقاطع بحسب كمها وزمنها.

-على المستوى البلاغي ، يمنح النبر الكلمة إشراقا ووضوحا ،وقيمتها في الجملة، ويؤكد المعنى.

-على المستوى الانفعالي للمتكلم، يُعبّر عن الحالة النفسية والعاطفية التي تصاحبُ كلَّ جزء من الكلام ، فتنعكس حالته على كلامه فيحسها السامع.

إنّ موقع النبر في بعض اللغات يساعد على التمييز بين معنى وآخر، كالإنجليزية، والروسية ، حيث يكون حرّا (متنقّلا) لا مقيّدا(ثابتا) ، بينما يكون ثابتا في بعض اللغات كاللغة العربية، لأنها تظم وسائل صرفية أخرى للتمييز بين الكلمات ذات المادة الصوتية الواحدة[2]. مع بعض الاختلاف بين العلماء حول ثباته من حريته في العربية* ، لكن الملاحظ أنّ النبر متنقل في

---

1 -أبو السعود أحمد الفخراني ، المرجع السابق، ص:237-238.

2 – ينظر، سعد مصلوح،المرجع السابق، ص:238.ومحمد إسحاق العنّاني،المرجع السابق، ص:86.

*** ينظر اختلاف سعد مصلوح ومحمد إسحاق العناني على سبيل المثال لا الحصر، المرجعان نفسهما ، والصفحات نفسها.**

اللهجات لذلك ربما يصعب ضبطها على العربية الفصحى، لتبقى هذه الظاهرة في حاجة ماسّة للبحث التطبيقي والميداني.

أمّا فيما يخص النبر الذي يلازم المقاطع من كل كلمة في الجملة، فإنّه على ارتباط شديد بالنّغم ، على اعتبار أنّ النغم هو نبر وعلو يحمله المقطع.

للنبر العربي أربعة مواضع أشهرها وأكثرها شيوعا المقطع الذي قبل الأخير، ويمكن أن نلخص تلك المواضع فيما يلي[1]:

-لمعرفة مواضع النّبر في العربية يُنظر أولا إلى المقطع الأخير ، فإذا كان من النوعين الرابع(ص ح ح ص) والخامس(ص ح ص ص) كان هو موضع النبر، وإلا نُظر إلى المقطع قبل الأخير، فإذا كان من النوع الثاني(ص ح ح) أو الثالث(ص ح ص) حكمنا بأنّه موضع النبر، أما إذا كان من النوع الأول(ص ح) نظر إلى ما قبله،فإن كان مثله أي من النوع الأول(ص ح) أيضا كان النبر على المقطع الثالث عدّا من آخر الكلمة . ولا يكون النبر على المقطع الرابع(ص ح ح ص) حين نعدّ من الآخر إلا في حالة واحدة وهي أن تكون المقاطع الثلاثة التي قبل الأخير من النوع الأوّل(ص ح). كان هذا فيما يخص مواضعه من الكلمة .

أمّا فيما يخص ارتباطاته بالدلالة ، فيبرز بوضوح مع الأداء الانفعالي،خصوصا في مواقف الخطاب والنداء والغضب،والتركيز على فكرة وما يشبهها،وهنا تختلف اللهجات في توظيفه لأغراض انفعالية. لكن في اللغة العربية الفصحى يرى معظم الباحثين أنّه لا علاقة بين النبر ومعاني الكلمات، وهو ما يؤكده "إبراهيم أنيس"[2].

5-2-2-النّغم:

-لغة:ورد في لسان العرب نَغْمٌ: النّغْمةُ:جرسُ الكلمة وحُسْنُ الصّوت في القراءة وغيرها،وهو حَسَنُ النّغمةِ،والجمعُ نَغْمٌ...وكذلك نَغَمٌ.قال ابن سيده:هذا قولُ اللغويّين،قال:وعندي إنّ النَّغَمُ اسمٌ للجمعِ كما حكاه سيبويه...وقد تنْغَمُ بالغناء ونحوه[3] ، فكلمة نَغْم أو نَغْمة، تحمل معناها الاصطلاحي مباشرة من معناها اللغوي ، دون أي انزياح دلالي لها.

---

1 – ينظر، إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، المرجع السابق، ص:101.

2 – ينظر، إبراهيم أنيس،المرجع السابق ، ص:174.

3 –ابن منظور ، لسان العرب ، المصدر السابق ، م/12، ص:590.

-اصطلاحا:

يرى "الفارابي" أنّ النّغم صوت لابث زمانا واحدا محسوسا ذا قدر في الجسم الذي فيه يوجد...[1]،فهو إذن صوت معيّن يدوم زمنا معينا ، يصاحب جسما مهتزا أي أثناء الترجيع أو هو الترجيع نفسه، وهو غير مقطعي.

وللنغم وظائف،ذكر "ابن سينا" ما تعلّق منها بانفعالات الشخص في قوله:«للنغم مناسبة ما مع الانفعالات والأخلاق.فإنّ الغضب تنبعث منه نغمة بحال، والخوف تنبعث منه نغمة بحال أخرى ، وانفعال ثالث تنبعث منه نغمة بحال ثالثة...ومن أحوال النغم النبرات، وهي هيئات في النغم ، مدّية غير حرفية، يُبتدأ بها تارة ، وتخلل الكلام تارة، وتعقب النهاية تارة ، وربما تكثر في الكلام، وربما تقلل...وربما أعطيت هذه النبرات بالحدة والثقل هيئات تصير بها دالة على أحوال أخرى من أحوال القائل إنّه متحيّر أو غضبان ...»[2]، والفارابي ربط النّغم بالنبر على أصوات (نبرات) متنوعة بين الحدّة والثقل. ويذكر "محمد حلمي هلّيل" ما تؤديه الفروق النغمية من وظائف ممثلة في: الإفصاح عن كل صنوف الفكر أو المشاعر(الرضا ، السخط، الدهشة، الخذلان، الازدراء، الكراهية...إلخ)[3].

فللنغم وظائف انفعالية كالقوة والضعف والسرور والحزن والخوف والتسلط، والعديد من المقاصد التعبيرية، حيث يرافقه تغيير في طبقة الصوت من علو وانخفاض.

أمّا من المحدثين ، ومن حيث المقابل الأجنبي لمصطلح (النّغم) ، يجعل له "عبد السلام المسدّي" المقابل (ton) [4]. وهو مصطلح تكتنفه الاضطرابات في الترجمة،فبعض المؤلفات تجعل له المقابل (intonation) . ونجده عند "بسام بركة" بالمقابل الأجنبي(mélodie) ، وأقرّ أنّ هذين المصطلحين(intonation/ mélodie) مترادفان ، وهما يُطلقان على المنحنى اللحني

---

1 -أبو نصر الفارابي ، الموسيقى الكبير ، تحقيق غطاس عبد الملك خشبة ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، د-ط، 1967 ، ص:214.

2 -ابن سينا ، الخطابة ، تحقيق محمد سليم سالم ، نشر وزارة المعارف العمومية ، مصر، د-ط ، 1954 ، ص198.

3 – مالمبرج ، الصوتيات ، ترجمة محمد حلمي هليل ، المرجع السابق ، ص:152.

4 -عبد السلام المسدي ، المرجع السابق، ص:163.

للجملة[1]. ويبدو منطلق "بسام بركة" كان من الجملة ، لذلك لم يستطع إدراك العلاقة بينهما ، وتعامل معهما على أنّهما مترادفان[2]؛والحقيقة أنّ لكل منهما مفهوم خاص ومصطلح خاص.

والنغمُ يُستعمل على مستوى الكلمة ، حيث يشكل العامل المحدد للمعنى المعجمي لبعض الكلمات المتجانسة في أصواتها(للكلمة الواحدة) في بعض اللغات[3]، مما يطلق عليها باللغات النغمية كاللغة الصينية.

أمّا سماعا فإنّ النّغَمَ يتمثّل في درجة الصوت(pitch)، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالنّبر أو الارتكاز(accent) *، وهو أمر نسبي سماعا إلا إذا أخضعناه للقياس المخبري ، فيتحول إلى ترددات يمكن تحديدها ومقارنتها. لذلك فوظائف النّغم(درجة الصوت) كوظائف النّبر في بعض اللغات خصوصا التفريق بين معاني كلمة واحدة[4].وفي اللغة العربية لا يلعب النّغم هذا الدّور، بل لكل كلمة نغم ثابت على مقطع معيّن حسب تكوينها المقطعي.لكن درجة النغم تتغيّر من كلمة إلى أخرى في الجملة ، بما يشبه تغيّر النبر في كلماتها ، كما ذكرناه قبل قليل.

لكن في اللهجات فهو موجود[5]، حيث على مستوى الكلمة الواحدة وعند تغيير مكان النّغم يتغير مراد الكلمة ليس نحويا أو دلاليا كما هو الحال في اللغات النغمية، ولكن ليبرز المراد من الكلمة التي تؤدي معنى الجملة.

فكما قلنا من قبل فإنّ النّغم يقتصر على الكلمة في العربية ، لكنّه صعب الفصل بينه وبين التنغيم خصوصا عندما يكون على الكلمة الجملة[6]،وهو مرتبط أشد الارتباط بالنبر، وبالتالي يقع على مقطع واحد فقط.

---

1 – ينظر، بسام بركة ، علم الأصوات العام ، ص:100.

2 – ينظر، محمد إسحاق العنّاني ، المرجع السابق ، ص: 94،95.

3 – ينظر، سعد مصلوح ، المرجع السابق ، ص:221.

* إبراهيم أنيس يرى عكس ذلك ؛ حيث لا علاقة للنبر بدرجة الصوت أو نغمته.

4 – ينظر،برتيل مالمبرج ، الصوتيات ، المرجع السابق ، ص: 156.وانظر،(عنصر النبر)،ص:183 من دراستنا،مع العلم أنّ نفس رموز النبر التي أوردها محمد حلمي هليل للنغم ، أوردها كذلك سعد مصلوح.

5 – ينظر ، حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة ، المرجع السابق، ص:80، يضرب لنا مثال حول كلمة(نَعَمْ) عندما نستعملها للإثبات أو للاستفهام ، أو للتحذير، أو للاستنكار وغيرها.فإنّ الصوت المنغّم يختلف في الكلمة من حالة إلى أخرى.

6 –حلمي خليل ، مقدمة لدراسة علم اللغة، المرجع نفسه، ص:84.

5-2-3-الوقف:

-لغة: ورد في لسان العرب:«فإذا كان لازما قلتَ: وقَفَتْ وقُوفاً ، وإذا وقّفت الرجلَ على كلمة قُلْتَ:وقّفْتُهُ توقيفا،...وَوَقَّفَ الأرضَ للمساكين وَقْفاً:حبسها»[1]؛ فمعناه السكون والحبس.أمّا في المعجم الوسيط فهو؛ السّكون بعد المشي ، ووقف على الشيء : عاينه. ووقف على الكلمة : نطق بها مُسكّنة الآخر قاطعا لها عمّا بعدها.وأوقَفَ القارئَ :علّمه مواضع الوقْفِ...وتوقّف فيه:تمكّثَ وانتظرَ...[2]، كذلك تحضر في الدلالة اللغوية بعض من الدلالة الاصطلاحية.

-اصطلاحا: يُعرّفه "جلال الدين السيّوطي"(911هـ) بأنّه:«قطعُ الصّوت عن الكلمة زمنا يتنفّسُ فيه عادة بِنِيّة استئناف القراءة لا بنية الإعراض، ويكون في رؤوس الآي وأوساطها، ولا يأتي في وسط الكلمة، ولا فيما اتصل رسما»[3].هذا التحديد الاصطلاحي موجه بأحكام القراءة والتجويد ، وهي موضوعة على صفحات المصحف الشريف.

ويحضرنا رأي آخر للدكتور"أبو السعود أحمد الفخراني" في تقسيمه للوحدات الكلامية،حيث يقول فيه:«يحتاج المتكلم في كلامه إلى أن يقسّمه إلى مجموعات صوتية نتيجة عوامل فيسيولوجية كضرورة التنفس مثلا، لهذا فالجملة أو العبارة الطويلة قد تنقسم إلى أقسام، كل قسم منها يمثّل مجموعة من الأصوات تُنطق بنفس واحد تبعا للتوقفات التي يصنعها المتكلم ليستمدّ فيها هواء جديدا يمكنه من مواصلة كلامه...وهذا التقسيم يخضع لظروف المتكلم وطاقته النفَسية،فليس هناك نظام يوجب على المتكلم أن يتنفّس أو يقف ، أو يحدد مقدار النفَس هنا وهناك ، وإنّما يتنفّس حيث شاء شرط ألاّ ينس أنّ لكلامه وظيفة يجب أن تُؤدّى»[4]. هذا القول يتضمّن عنصرا مهما في عملية الكلام؛ وهو أنّ كمية النّفَس التي تُشكّل مادة التنفّس يجب أن توزّع على سلسلة الكلام، بصورة لا تُحدث اضطرابا للمتكلم ، مع الحفاظ على وظائف أجزاء العبارة، فهذا هو المحدد الفيسيولوجي لأماكن الوقف.

---

1 – ينظر ، ابن منظور ، لسان العرب ، المصدر السابق،مادة (وقف)، م9، ص:359.

2 – جمال مراد حلمي وآخرون ، المعجم الوسيط ، المرجع السابق،ص:1051.

3 –جلال الدين السيوطي،الإتقان في علوم القرآن،تحقيق:سعيد المندوب،دار الفكر،لبنان،ط–1996،1،ج–1،ص:233–234.

4–أبو السّعود أحمد الفخراني، المرجع السابق،ص:202.وأنظر سعد مصلوح ، المرجع السابق، ص:228.

ويذهب "جون كوين" نفس المذهب من خلال قوله بأنّ الوقف في الأصل هو توقّف للصّوت ،ضروري لكي يتنفّس المتكلم، فهو في ذاته إذن ليس إلاّ ظاهرة فيسيولوجية خارجة عن المقال لكنها بالطبع محمّلة بدلالات لغوية[1].فوظيفة الوقف عنده للجانب الفيسيولوجي لا الدلالي.

أما من حيث الوظيفة فيضع له "مبارك حنون" شرطين، وذلك في قوله:«إنّ الوقف ،إذن، ليس ناتجا عن انقطاع النّفس، وإنّما يتحكّم في تحديد مواضعه شرطان أساسيان هما الدلالة والتركيب، إذ يجب أن نقف متى تم المعنى وحصل الفهم وانتهى الكلام وتمّ، أي أن تتحقق الإفادة منه. ولكي تتحقق الإفادة ، يجب أن يستوفي الكلام ركني الجملة من المسند والمسند إليه، أي أن يكون مستقلا بنفسه من وجهة نظر التركيب»[2].فالشرط الأول تمام المعنى قد يُستوفى بالشرط الثاني وهو صحة الإسناد واكتمال بناء الجملة، وقد يحدث مع عدم تمام المعنى كحالة تعالق جملتي الشرط وجواب الشرط.

وللوقف أحكام في الخطاب المنطوق ، فالموقوف عليه يكون ساكنا والمبدوء به لا يكون إلاّ متحركا ، لأنّ العربية لا تبدأ بساكن[3] ، فالوقف ضد الابتداء؛لأننا نبدأ بمتحرّك ونقف على ساكن.والوقف على الآخر يشترك فيه الاسم والفعل والحرف، وفيه حالات عديدة لا يتسع المقام لذكرها، بينما لا يجوز الوقف في حالات عديدة هي[4]:

-على المضاف دون ما أُضيف إليه.

-على المنعوت دون النّعت.

-على الرافع دون المرفوع ، ولا يُفصل بين الفعل والفاعل.

-على المرفوع دون الرافع،كأن يُفصل بين المبتدأ والخبر.

-على المنصوب دون الناصب.

-على المؤكّد دون التوكيد.

-على المعطوف دون المعطوف عليه.

1-ينظر،جون كوين،النظرية الشعرية،ترجمة وتعليق:أحمد درويش،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،ط- 4 ،2000، ص:77.

2 -مبارك حنون ، المرجع السابق،ص:78.

3 - ينظر ،محمود عكاشة،تعليم العربية (قواعد النطق والكتابة)،دار النّشر للجامعات،القاهرة،ط- 2008،1،ص:81.

4 -محمود عكاشة، المرج نفسه ، ص:85.

-على إنّ وأخواتها دون اسمها، والعكس.

-ولا على كان وأخواتها دون اسمها، والعكس.

-على المستثنى دون المستثنى منه، ولا على المفسّر دون التفسير، ولا على الموصول دون الصلة.

-ولا على الفعل دون مصدره.

-ولا على حرف الاستفهام دون المستفهم به عنه.

-ولا على حرف الشرط دون جملة الشرط.

-ولا على القسم دون جوابه.

ومما يُستخلص من هذه الحالات التي لا يجوز فيها الوقف،أنه إذا حدث أخلّ بالتركيب،وبالمعنى الملازم لعناصر التركيب. وما يمكن قوله هو أنّ الوقف تنظيم للنَّفَسِ،وإبراز لحدود الجمل والعبارات.

فللنبر والنّغم والتنغيم ارتباطات وثيقة فيما بينهم من جهة ، ومن جهة أخرى بالجوانب الحسّية والنفسية والإدراكية للمتكلم،وخصوصا للمستمع المتعلم.

5-2-4-التنغيم:

-لغة:

ورد في مقاييس اللغة:«النونُ والغينُ والميمُ ليس إلاّ النّغْمَة: جَرْسُ الكلامِ وحُسْنُ الصّوتِ بالقراءةِ وغيرِها، وهو النّغْمُ ، وتنغّمَ الإنسانُ بالغناء ونحوِه »[1].

-اصطلاحا: لقد تضاربت الآراء بين مقرّ بتفطّن العرب لهذه الظاهرة في مختلف دراساتهم وبين منكر لهم في ذلك *، لكن العديد من الدّارسين الذين قلّبوا صفحات مؤلفات علم التجويد والنحو والصرف، فوجدوا حضورا لهذه الظاهرة تحت مسميات عديدة ، وسياقات متنوعة، لكن ليس بالتقسيم الحديث لأنماطه ، والذي أفرزته النظريات اللسانية المتخصصة.

---

1 -ابن فارس، مقاييس اللغة، المصدر السابق، ص:1000.

*** -من المنكرين لتناول العرب لظاهرة التنغيم نجد:جان كانتينو.ومحمد الأنطاكي.وتمّام حسان . أما من المنتصرين لدراسة القدماء للظاهرة نجد:عبد السلام المسدّي،وأحمد كشك،ومبارك حنون،وعبد الحميد زاهيد.**

فهذا "ابن جنّي" استخدم العديد من المصطلحات للدلالة على هذه الظاهرة في كتابيه (الخصائص والمحتسب) منها: التطويح ، والتطريح ، والتفخيم، ومطّ الصوت...[1]، وهي كلمات تدل على وسائل صوتية تنغيمية تساعد المستمع على فهم المعنى وتحديد السّياق.

أمّا عند المحدثين فقد ورد تعريف دقيق له عند "عبد الرحمن أيّوب" في قوله:«أما التنغيم فهو الصّور العامة التي تتمثل في مجموعة النغمات التي يشملها نوع خاص من أنواع الحدث اللغوي، وقد وُجد أنّ لجملة الاستفهام نظاما خاصّا للنغمات يختلف عن نظام جملة الشرط أو التقريع أو الإخبار . ولو درسنا النظام الخاص الذي تترتب على أساسه النغمات في هذه الأنواع المختلفة من الأحداث ونسميها الجمل لكنّا بذلك ندرس التنغيم في اللغة»[2]. كما نلحظ من هذا التعريف فإنّ التنغيم هو شكل أو إطار عام لمجموعة نغمات ، وكل مجموعة نغمات ترتبط بنمط محدد من الجمل.

ويقول فيه "محمود السعران" ما يلي: «وهذا التّغيّر في الدّرجة يرجع إلى التغيّر في نسبة ذبذبة الوترين الصوتيين ، هذه الذبذبة التي تُحدث نغمة موسيقية ولذلك فالتنغيم يدلّ على العنصر الموسيقي في الكلام»[3]. وفي نفس السياق (التغيّر) يذهب "محمد إسحاق العناني" بأنّ: التنغيم في علم الأصوات هو الدراسة التي تعنى بالتغيرات التي تطرأ على حركة النّغمات واتجاهاتها من حيث الهبوط أو الصعود أو كليهما[4].

من هنا يمكن تعريف التنغيم بأنّه تغيّرات في ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء الكلام مرّات عديدة وفي درجات متفاوتة في الجملة.

لكن في الواقع نجد أنّ اللغة العربية قد وصلت إلينا مكتوبة ففقدت بكتابتها عنصر الحياة؛ وهنا كانت الصعوبة قائمة أمام الدّارسين المحدثين حين أرادوا تصور التنغيم في لغتنا الفصحى،ولم

---

1 – ينظر،ابن جني،المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها ، تحقيق عبد الحليم النجّار وعبد الفتّاح إسماعيل شلبي،المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية،القاهرة،1994،ج1،ص:165–166و258–259.وج2، ص:208–210. والخصائص، تحقيق:محمد علي النجّار،عالم الكتب، بيروت، 1983،ج2، ص:360،و370–382 ، وج3،ص:128–133، و121–124،و145–156.

2 –عبد الرحمن أيوب ، المرجع السابق ، ص:154–155.

3 –محمود السعران ، المرجع السابق ، ص:210.

4 –محمد إسحاق العنّاني ، المرجع السابق ، ص:94.ومناف مهدي محمد ، المرجع السابق ، ص:134.

يكن أمامهم من سبيل إلا الاعتماد على دراسته في بعض نماذج لغتنا المعاصرة[1]، أو لنقل في بعض لهجاتنا. كما أنّ كل لغات العالم تستخدم ظاهرة التنغيم أثناء أداء الكلام حتى يتسنّى لها إبراز المعاني، لكن بأنماط مختلفة ومتفاوتة مما يعطيها تنوعات موسيقية بطريقة تمييزية تفرق بين المعاني.

وفي قضية اختصاص التنغيم بالجمل وببعض أجزائها إذا كانت طويلة مركبة يقول "أحمد مختار عمر":«هي تتابعات مطردة من مختلف أنواع الدرجات الصوتية على جملة كاملة أو على أجزاء متتابعة.وهو وصف للجمل وأجزاء الجمل ، وليس للكلمات المختلفة المنعزلة»[2]. ويتضح ارتباط التنغيم بالجملة فيقول "عبد الرحمن أيوب" التالي: «أمّا التنغيم فهو الصورة العامة التي تتمثل في مجموعة النغمات التي يشملها نوع خاص من أنواع الحدث اللغوي...وبدراستنا للنظام الخاص الذي تترتب على أساسه النغمات في الجمل لكنّا بذلك ندرس التنغيم في اللغة »[3]. والجمل بالطبع تتنوع إلى أغراض شتى ، تؤدي معاني مختلفة حتى وإن اتحدت في طبيعة السلسلة الصوتية.

5-2-4-1-عناصر التنغيم:

للتنغيم عناصر يتميز بها ، ويمكن إجمالها فيما يأتي[4]:

-النغمية : ونعني بها حركة النغمات من ارتفاع وانخفاض في العبارة التي يكوّنها جرس الصوت الأساسي في كل مقطع أو كلمة.

-الشدّة: وهي المكوّن الإيقاعي الحركي لأعضاء النطق والجسم.

-الطول والسرعة: وهي المكوّن الزمني المستغرق لإنتاج المقاطع ، ومنه السلسلة الصوتية.

-الوقف: أي القطْع ، والفواصل والنطق بأطوال مختلفة.

-الحدّة: أي تلوينات الكلام الشعورية والانفعالية، وهي مرتبطة بذبذبات الأصوات.

والملاحظ أنّ معظم هذه العناصر التنغيمية سنجدها حاضرة كعناصر الإيقاع الجسدي والموسيقي من الفصل الرابع المخصص للطريقة الشفهية النغمية قيد الدراسة.

5-2-4-2-أنماط التنغيم في العربية:

1 – ينظر،أحمد كشك ، من وظائف الصوت اللغوي ، دار غريب، القاهرة، ط-1 ،2007، ص:55.

2 –أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، المرجع السابق ، ص:194.

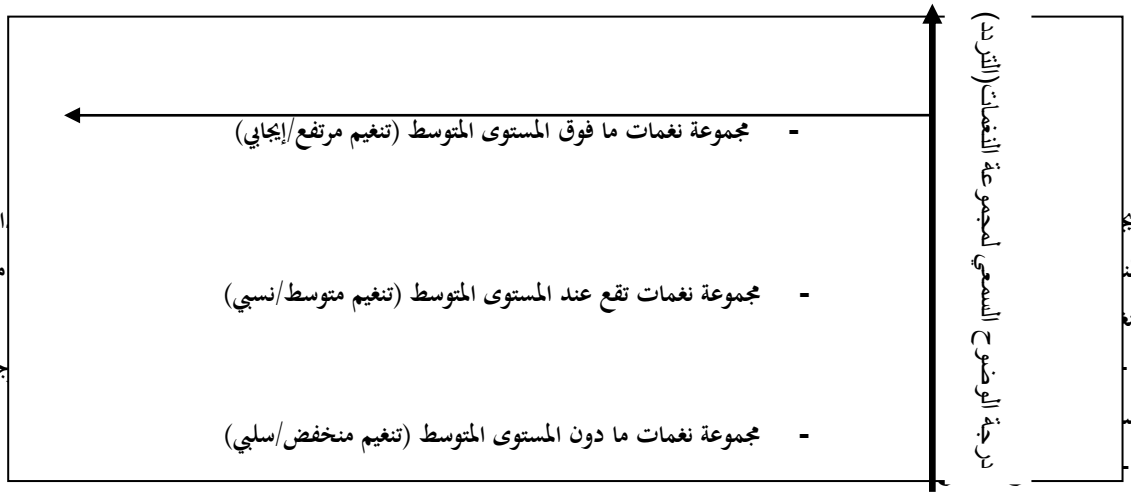
3 –عبد الرحمن أيوب ، المرجع السابق ، ص:155.

4 –ظافر عبيس الجياشي ، المرجع السابق ، ص:102.

أمّا أنماط التنغيم في اللغة العربية يجمع عليها الدارسون واللغويون بأنها تتوزّع على خمسة أنماط* ، أو قوالب في شكل مجموعات نغمية[1]. كل نمط له اتجاه معيّن في توزيع النغمات على الجملة. لكن "سعد مصلوح" يبرز لنا ثلاثة عوامل تتحكم في النمط التنغيمي للجملة ؛ فبالإضافة إلى كون الجملة تتكوّن بدورها من مجموعات نغمية ، فكل مجموعة تختلف عن الأخرى في الطول أي من حيث الزمن الذي يستغرقه نطقها حسب عدد مقاطعها وكلماتها ، كما أنّ نهاية هذه المجموعات وبدايتها تتحدد بوسائل مختلفة كالوقف وإطالة المقاطع الأخيرة منها أو تقصيرها ، بالإضافة إلى استخدام النهاية التنغيمية الاصطلاحية للجملة ككل صعودا أو هبوطا أو استواءً[2]. هذه التنقلات في المستويات هي المحدد ؛ بمعنى ذلك التغير بين مستويي البدء في الكلام ونهايته.

ونلفت النظر إلى أنّ المستوى الذي تنطلق منه السلسلة الصوتية في الحدث اللغوي ينقسم إلى متوسط(النسبي) أو مرتفع (الإيجابي) أو منخفض(السلبي)* ، ويرى "تمّام حسان" أنّ النمط الإيجابي يُستعمل في الكلام الذي تصحبه عاطفة مثيرة، والنسبي في الكلام غير العاطفي ، وأمّا السلبي فيستعمل في حالات عاطفية كالحزن[3].بما يعني أنّ تغيّر النغمات يجنح إلى التصاعد في حالة الاستفهام أو عدم اكتمال المعنى ، ويسير مستويا في حالة الإخبار والتقرير،بينما يسير نحو الانخفاض في حالة الحزن أو الانكسار والخضوع.

وهذه محاولة لتمثيل المستويات في **الشكل التخطيطي رقم(42)**.



***يطلق أحمد كشك وتحسين فاضل عباس(البحث الصوتي وجمال الأداء)،وعبد الرحمن أيوب(أصوات اللغة)،وظافر عبيس الجيّاشي(الانسجام الصوتي في خطب نهج البلاغة) على منخفض ومتوسط ومرتفع التسميات سلبي ونسبي وإيجابي.وهو فرق في علو الصوت الذي تقع عليه النغمة.**

[3] – ينظر،تمّام حسان،مناهج البحث في اللغة،المرجع السابق،ص:167.

-الشكل رقم(42): يوضّح مستويات التنغيم.**

هذه المستويات الثلاثة هي التي تعدد لنا أنماط التنغيم حسب (مستويي الانطلاقة والنهاية)، مع العلم أنّ البعض من الدارسين المحدثين لا يمثلون أثناء التطبيق على العبارات لجميع الأنماط بل يقتصرون على الثلاثة الأولى(المستوي والصاعد والهابط)، كما فعل "تحسين فاضل عباس" في تحليله لنهج البلاغة[1].وقد يعود هذا العزوف عن التمثيل للنمطين(الصاعد الهابط) و(الهابط الصاعد) إلى كون اللغة الواحدة تتفرع إلى لهجات ، وكل لهجة تستخدم تلك القوالب في أشكال موسيقية متعددة، مما يجعل ضبطهما صعبا.

لكن "عبد الرحمن أيوب" و"أبو السعود أحمد الفخراني" وعبد العزيز أحمد علام" و"عبد الله ربيع محمود" أوردوها في خمسة نماذج دون التطبيق لها في اللغة العربية، وهي[2]:

أ- التنغيم المستوي:

هذا النمط يتميّز باتحاد درجات الوضوح السمعي بين جميع النغمات المشكلة للمجموعة النغمية.أو على الأقل تقارب واضح بينها مما يعطيها صفة الاستواء أو

**** الذي نقصد به من مستويات التنغيم ليس أنماط التنغيم من حيث التغيّر،وإنما مستوى الوضوح السمعي للمجموعة النغمية المشكلة للنمط التنغيمي الواحد.**

1 – ينظر،تحسين فاضل عباس،البحث الصوتي وجمال الأداء،الدار المنهجية للنشر والتوزيع،عمّان،ط-1، 2016، ص:84،81،69.

2 – ينظر،عبد الرحمن أيوب،المرجع السابق،ص:153-155.وأبو السعود أحمد الفخراني،المرجع السابق، ص:219.وعبد العزيز أحمد علام وعبد الله ربيع محمود،المرجع السابق،ص:320.

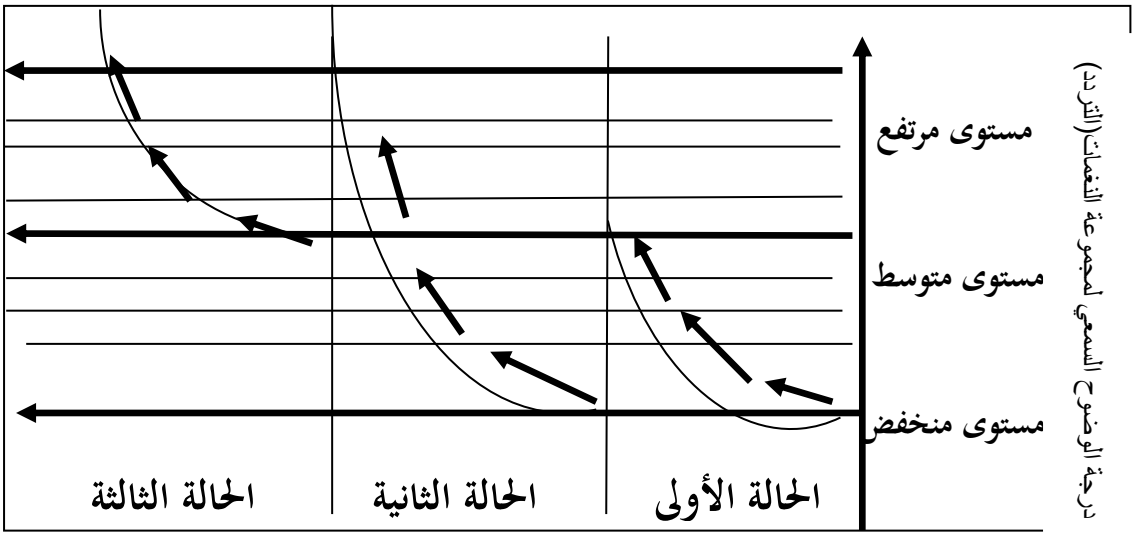
الخطية*،وسواء أكانت متوسطة الوضوح كلها أو منخفضة الوضوح كلها أو مرتفعة الوضوح كلها[1].وهو الذي يقع على إحدى المستويات الممثلة في **الشكل رقم(42)**.

يحصل التنغيم المستوي مع مواقف النّداء؛وهو طلب إقبال أو الحضور الجسدي والآني للمُخَاطَب،فغاية النداء جلب الانتباه.كما يحدث في مواقف التقرير والإخبار؛الذي يحتاج إلى تمام المعنى،وفي المقابل لا يحتاج إلى ارتفاع أو انخفاض في تغيّر النغمات[2].فالجملة الخبرية تحكي أمورا ومعلومات ما،مع إمكانية أن يكون فحواها صادقا أم كاذبا.

ب- التنغيم الصاعد:

فالصاعد له ثلاثة احتمالات ؛في الحالة الأولى يمكن أن تنطلق النغمات من مستوى سلبي (منخفض) من حيث الوضوح السمعي وتتصاعد حدة النغمات أو درجاتها إلى المستوى النسبي (المتوسط) وتتوقف ، وفي الثانية يمكن أن تستمر لتصل إلى المستوى المرتفع مع آخر مقاطع المجموعة الكلامية المنطوقة.وفي الثالثة يمكن أن تنطلق النغمات من المستوى المتوسط لتنتهي عند المستوى المرتفع[3].

ويمكن أن نمثّل لهذه الحالات بالمخطط المبيّن في **الشكل رقم(43)**.



* يجعلها عبد الرحمن أيوب في المستويات الثلاثة بالتسميات التالية: نغمة مستوية عليا، ونغمة مستوية متوسطة ، ونغمة مستوية سفلى.

1 – ينظر،عبد الرحمن أيوب،المرجع السابق،ص:153.

2 – ينظر،تحسين فاضل عباس ، المرجع السابق، ص:82.

3 – ينظر ، عبد الرحمن أيوب ، المرجع السابق، ص:154.

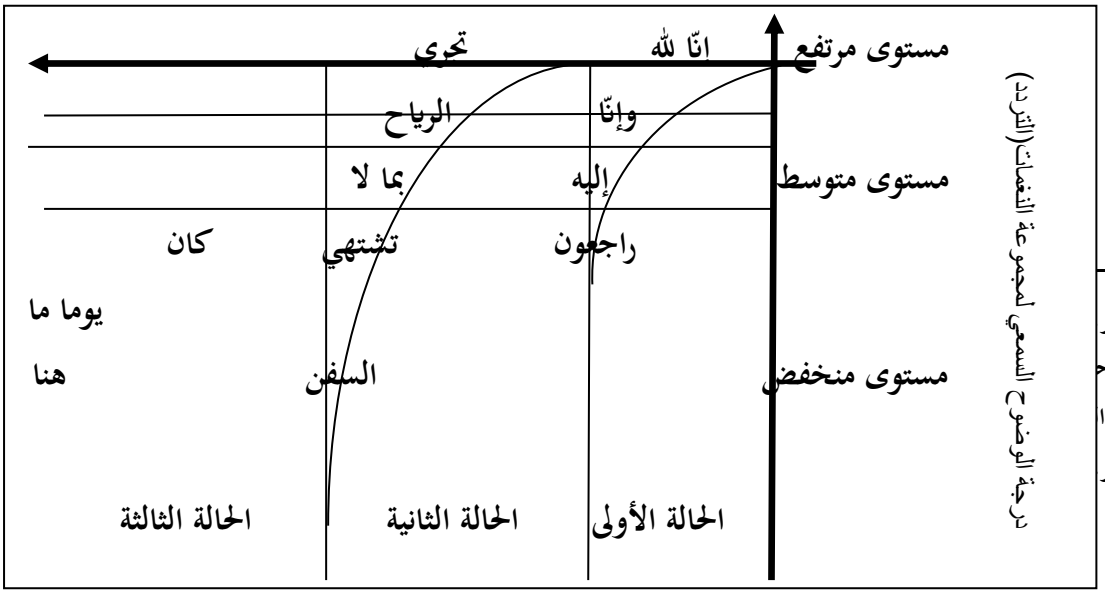
-الشكل رقم(43): يوضّح اتجاه النغمات في حالات التنغيم الصاعد

يرى "تحسين فاضل عبّاس" أنه يتحقق في أغراض الاستفهام ، والتعجّب ، والأمر، والنهي[1]. وفي المثال (أكل الولدُ التفاحةَ) قد ينطلق الجرس متصاعدا من أدنى مستوى إلى المستوى المتوسط ، وقد ينطلق من أدنى مستوى مرورا بالمستوى المتوسط إلى المستوى المرتفع مع آخر كلمة من الجملة، وقد ينطلق من مستوى متوسط إلى أعلى مستوى مرتفع. لكن الحالات الثلاثة تُمثّلُ بتنغيم صاعد ،قد يكون سريعا أو بطيئا نوعا ما ، وهذا يعود إلى طول الجملة خصوصا.وترجع الاختلافات إلى درجة الصوت الحنجري(اعتماد طبقات معينة في كل حالة) الذي يتبناه المتكلم.فكل حالة تعكس انفعالا ، لكن كل انفعال يختلف عن الآخر. كما يقول "تمّام حسان" في نسبية التنغيم عند كل من المتكلم والسامع:«لأنّه ليس هناك سعة مطلقة وضيق مطلق بل كل شيء في هذا المجال نسبي»[2].

ت- التنغيم الهابط:

هو المجموعة النغمية التي تتدرج فيها النغمات من مستوى معيّن (عادة المتوسط) إلى آخر نغمة في الجملة تكون منخفضة ، وعند "عبد الرحمن أيوب":«وجود درجة عالية في مقطع أو أكثر تليها درجة أكثر انخفاضا منها،أو هابطة مركبة من نغمة متوسطة الدرجة تليها نغمة منخفضة أو عالية الدرجة تليها نغمة متوسطة»[3]. لكن يمكن أن يتضمّن درجتين فقط واحدة متوسطة والثانية منخفضة مع مدى زمني ضيق بينهما . ويُستعمل هذا النمط في الحالات البائسة والحزينة ،حيث تصحب الكلام عاطفة تهبط بالنشاط الجسمي العام[4].

ووفق ما أوردناه في التنغيم الصاعد نمثل للتنغيم الهابط **بالشكل رقم(44)**.

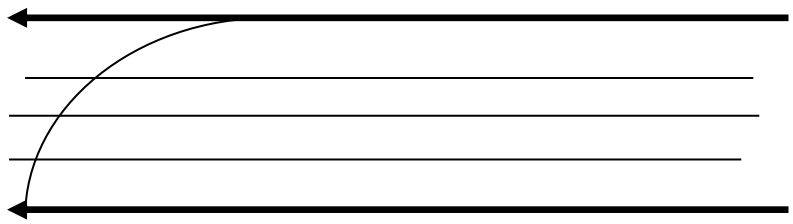


1 – ينظر

2 –تمام ح

3 –عبد ا

4 – ينظر

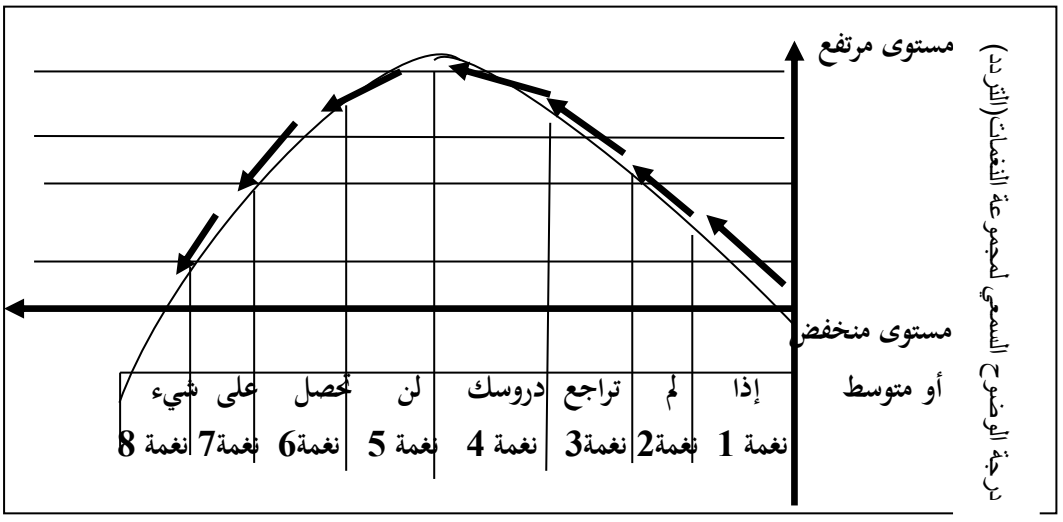


-الشكل رقم (44)*: يوضح تدرج النغمات في التنغيم الهابط

ث- التنغيم الصاعد الهابط:

النغمة الصاعدة الهابطة تعني وجود درجة منخفضة في مقطع أو أكثر تليها نغمة أعلى منها ثم نغمة أكثر انخفاضا من الثانية[1]؛ ومعناه أنّ حركة النغمات من حيث درجة الوضوح السمعي ، تبدأ من مستوى متوسط أو منخفض تماما، ثم ترتفع تدريجيا إلى مستوى مرتفع في وسط الكلام،ثم تعود إلى الانخفاض مع نهاية الكلام. وهذا النمط لم نجد له تمثيلا تطبيقيا ، ونرى أنّ جملة الشرط تتميّز بالارتفاع وجملة جواب الشرط تتميّز بالانخفاض حيث تنطلق الثانية من المستوى الذي انتهت عنده الأولى.

ويمكن أن نمثّل له بالعبارة التالية(إذا لم ترجع دروسك لن تحصل على شيء) **بالشكل رقم(45)**.والتي نجعل لها الغرض التحذيري والتنبيهي.



* يمكن تمثيل كل عبارة على مخطط لوحدها، مما يسمح بملاحظة التمايز بين طول العبارات على الخط الأفقي(الزمن).

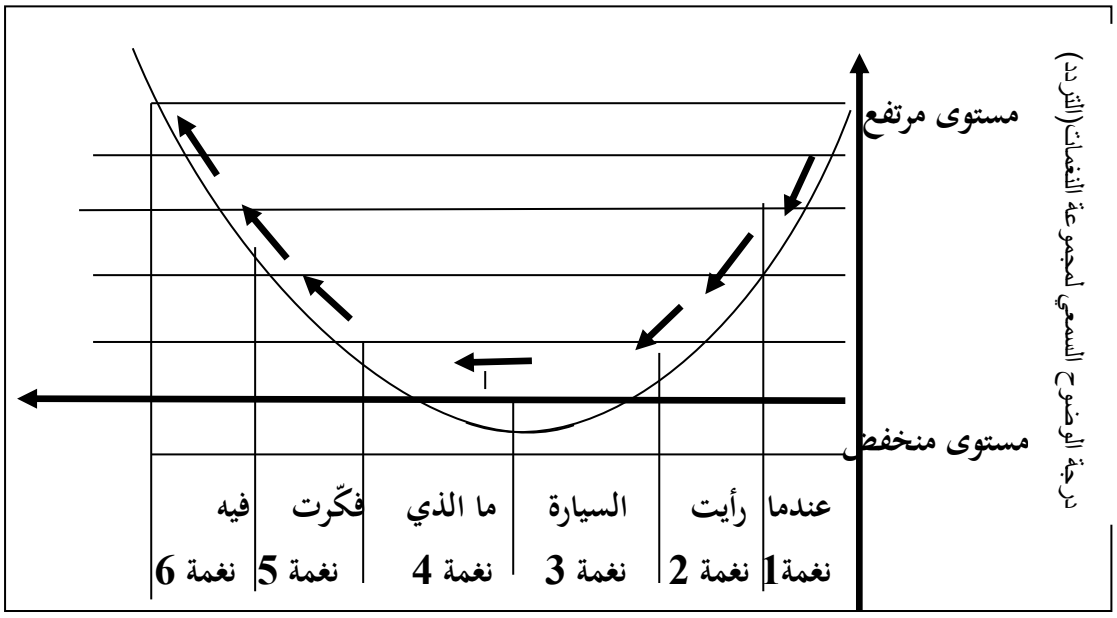
1 – ينظر، عبد الرحمن أيوب ، المرجع السابق، ص:155.

-الشكل رقم(45): يوضح حركة نغمات التنغيم الصاعد الهابط

ج-التنغيم الهابط الصاعد:

تعني وجود درجة عالية في مقطع أول أو أكثر تليها درجة أقل منخفضة عنها ، ثم درجة عالية عن الثانية[1].ولقد اعتمد عبد الرحمن أيوب ثلاثة درجات(3نغمات) لتسهل المقارنة فقط.

ويمكن أن نمثّل للعبارة التالية:(عندما رأيت السيارة قادمة ما الذي كنت تفكّر فيه؟) **بالشكل رقم(46).**



-الشكل رقم(46): يوضح لنا حركة نغمات التنغيم الهابط الصاعد

والمثال الذي طبقنا عليه نراه مناسبا من حيث أنّه يتكوّن من جملة هابطة التنغيم غير مكتملة المعنى(عندما رأيْتَ السيّارة قادمةً) تطلّبت جملة الاستفهام لكي يكتمل قصد المتكلم ومعه السياق اللغوي والذي تحدد بالاستفهام الصاعد والسريع في الجملة(ما الّذي فكّرت فيه؟) ، ومما ساعد على الصعود بالنغمة الأخيرة المقطع الطويل (ص ح ح ص) ، والوقف على السكون.

5-2-4-3-وظائف التنغيم:

نجمل وظائف التنغيم في النقاط التالية:

1 – ينظر، المرجع نفسه ، ص:154.

-للتنغيم سمة موسيقية ناشئة من الانتقالات الصوتية المتنوعة في المنطوق، فتتضافر أصواته منتجة نسقا صوتيا يتلاءم مع قصدية المتكلم[1]. ويضيف "كمال بشر" قولا لهذه الوظيفة مفاده: في كل الحالات يجب ألا نغفل أهمية الناحية الصوتية من تنغيم وموسيقى ، كما يجب أن نأخذ في الاعتبار ما يصحب الكلام من حركات جسمية كالإشارات والابتسام والغمز ونحوه[2]. وهو ما يُعرف بالإيماءات والحركات والهيئة ، من عناصر جسدية وحركية مصاحبة للكلام.

-يقوم التنغيم بالأساس بإبراز الوظيفة النحوية للسلسلة الكلامية، حيث يُميّز به التقرير عن الاستفهام من دون إضافة أي من أدوات الاستفهام.فمن أبرز أغراضه نجد:الإثبات والاستفهام والتهكّم والتعجب، والزّجر، والموافقة والرفض ، والاستغراب ، والدهشة...الخ.فهو موجّه الكلام[3].

-يؤدي التنغيم وظيفة دلالية؛ وذلك بتحديد دلالة السياق المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المرتبطة بالسياق العام.

-يؤدي التنغيم وظيفة انفعالية ؛ حيث كان القدماء قد صنّفوا مثلا الاستفهام إلى: إنكاري وتوبيخي وتقريري وغير ذلك[4]، إذ إنّ التنوعات التنغيمية من نوع إلى آخر تُعْلِمُنا بحالة المتكلم الانفعالية والتعبيرية كأن يكون الموقف توبيخيا أو تأنيبيا أو في حالة التشكيك أو الاعتراض أو التحقير، ...الخ .

-يبرز لنا التنغيم الوظيفة الاجتماعية ، حيث يمكّننا من معرفة الطبقة الاجتماعية والمستوى الثقافي ، والمكان الجغرافي للمتكلم.

وبهذا يمكن القول أنّ اللغة باعتبارها نظاما معقّدا، تُنجز أثناء عملية الكلام في إطار تواصلي كلي ، وتُحلّلُ مكوناتها إلى مستويات؛كل مستوى يتضمّن عناصر لغوية معينة،نمثلها بالمخطط المبيّن في **الشكل رقم(47)**[5].

---

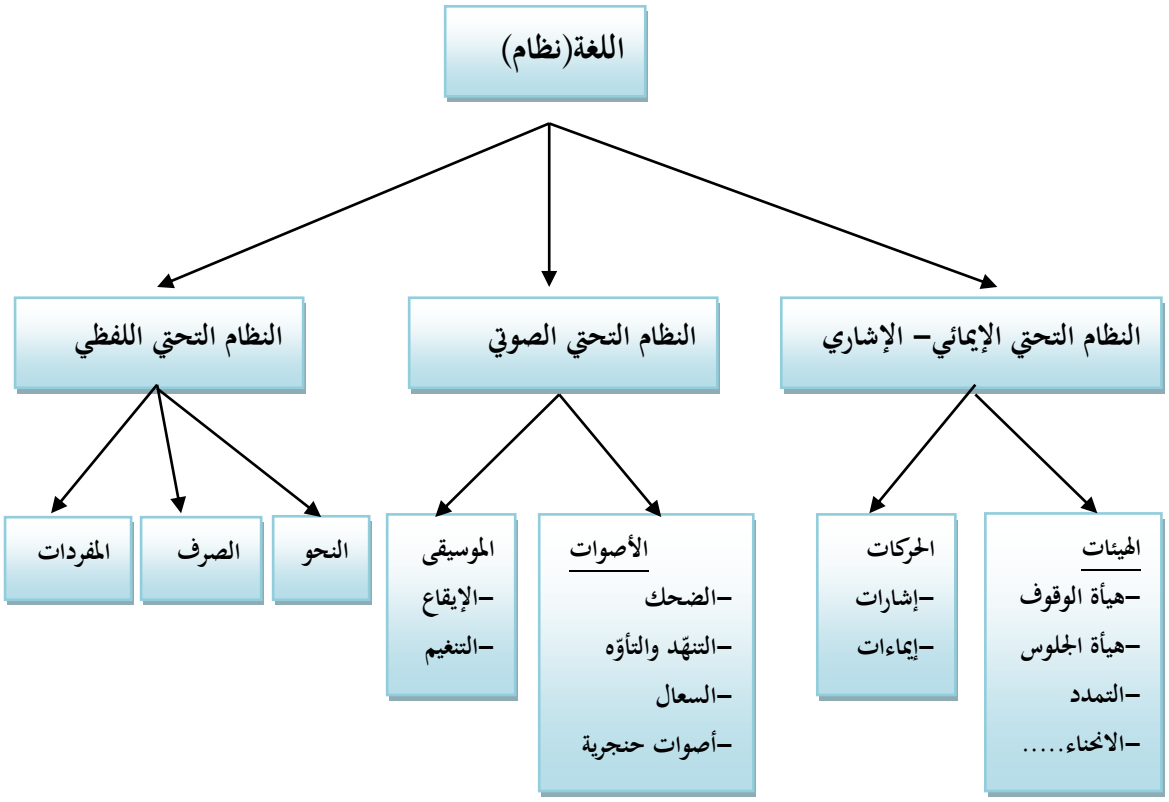
1 -ظافر عبيس الجياشي ، المرجع السابق، ص:103.

2 -كمال بشر، قضايا لغوية، دار الطباعة القومية القاهرة، مصر، ط-1، 1962،ص:51.

3 -تحسين فاضل عبّاس،المرجع السابق،ص:60.وظافر عبيس الجياشي ، المرجع السابق، ص:103.

4 – ينظر، سعد مصلوح ،المرجع السابق، ص:223.

5 -بتصرف ، ص:44. -Raymond Renard , l'apprentissage d'une langue étrangères /seconde (la phonétique verbo-tonale), 1ere édition ,De Boeck, Bruxelles (2002).



الشكل رقم(47)*:مكونات اللغة أثناء عملية الكلام في إطار التواصل الكلي.

فما يمكن استنتاجه من هذا الفصل هو أنّ الألفاظ التي في أصواتها انفجار وجهر وتفخيم جاءت تتوافق مع معاني القوة، أما الألفاظ التي في أصواتها احتكاك وهمس ورقة فجاءت موافقة لمعاني الضعف والوهن.كما أنّ لهذه الصفات والتجانس في المخرج علاقة بمعاني الأحداث وتسلسل حدوثها، وتمتد هذه الدلالة إلى اشتراك الألفاظ في صوت أو صوتين ، بالإضافة إلى ما قيل حول صياغة الأفعال والأسماء من صياغة صوتية تضاهي مسموع الأصوات ومحسوس الأحداث . هذا بالإضافة إلى الدلالة الصوتية المحسوسة والمشتركة بين الكلمات ذات المادة

* الشكل متصرّف فيه بما اقتضته الترجمة اللغوية للمصطلحات والعناصر الموجودة.

الصوتية الواحدة ، والتي يخضعها "ابن جني" للتقليبات على أشكال مختلفة.هذا مع كون أغلب مواد اللغة العربية من الثلاثي، وأما الرباعي فأقل، وهكذا كلما زدنا في كتلة المادة اللغوية قلّت نسبة ترددها في كلام العرب.وهذا يُوفّر لنا المادة البسيطة لغرضي التعليم والتأليف.

أمّا على مستوى الأداء فعملية الكلام تتضمّن عدة خطوط متداخلة،يعتمد بعضها على بعض بنصيب متفاوت ؛ فهناك خط الشدة أو النبر،وخط التزمين،وخط النغمة والتنغيم،وخط لون الصوت (جرسه) ، وخط الوقفات والسّكْتات. ثم إنّ هذه الخطوط يختلف نظامها وبناؤها من حالة نفسية إلى أخرى ، ومن سياق إلى آخر، ومن غرض إلى آخر، لكنها تعطي شكلا صوتيا متنوعا بتنوع الأداء ، وهذا الشكل المحسوس سماعا يُسمّى الإيقاع.

من هذا المنطلق وجب علينا دراسة اللغة واللهجات،ومما يزيد من قيمة هذا الطرح ،وما يُهمنا أكثر تناغم هذه الخصائص الصوتية مع مجالي الاكتساب الطبيعي للغة والتعلم اللغوي،هذا من خلال التأسيس للغة بسيطة وفق قانون التعلم الذي ينصّ على التدرج من البسيط إلى المعقّد، ومن المحسوس إلى المجرّد.

الفصل الثالث

الأسس الصوتية لنشأة اللغة واكتسابها وتعليمها

1- نشأة اللغة عند الإنسان.

2- تعليمية اللغة في التراث العربي.

3- موجز تاريخي لتعليمية اللغات.

4- الحاجة لوصف النظام الصوتي في تعليمية اللغة.

5- النطق الجيّد وتصحيحه كمدخل لتعلم وتعليم اللغة.

6- طرق تعليم النطق وتصحيحه.

تمهيد:

للتعبير الإنساني طرق عديدة يرجع أهمها إلى قسمين رئيسيين[1]:قسم يتمثّل في التعبير الطبيعي عن الانفعالات،وهي أمور فطرية غير إرادية تصاحب مختلف الأحاسيس كالألم والسرور وغيرهما وتصاحبهما تغيّرات جسدية وإيمائية ، وقسم آخر يضم جميع الوسائل الإرادية للتعبير عن المعاني،والرغبات والانفعالات الأخرى بطريقة اصطلاحية و تواضعية.هذان الشكلان من التعبيرات الإنسانية فَسّرت به بعض النظريات قضية نشأة اللغة عند الإنسان ، وبعض صورها لا زالت تُعتمد في تفسير قضيتي الاكتساب والتعلّم اللغويين.

1-نشأة اللغة عند الإنسان:

لقد استخدم الإنسان ملكة العقل والذكاء في تطويع أعضاء عديدة من أجهزة بيولوجية وظيفتها الحيوية الأساسية ليست النطق بالأصوات وإنما التنفس،والأكل، والشم،والتذوق،وما إلى ذلك؛ حيث استخدمها في آلية إنتاج الصوت،وفي أوضاع مختلفة المخارج،هذا كله متزامنا مع عملية الزفير.أمّا الحيوان فلم يرتقي إلى هذا المستوى من الحيلة فظلّ يُصدر الصوت نفسه طيلة حياته،ونفس الصوت عند نفس النوع منذ أن خلقها الله.

1-1-نظريات نشأة اللغة:

مما لا شك فيه أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تنشأ كغيرها من الظواهر الاجتماعية ، وتحددها طبيعة الاجتماع ، وتتأثر بما يسود حياة هذه المجتمعات من ظروف فتؤثر فيها وتتأثر بها.

1 – علي عبد الواحد وافي ، علم اللغة ، نهضة مصر، القاهرة ، ط-9 ،2004 ،ص:81.

ولتوضيح الحقائق والفرضيات السابقة التي قيلت في عنصر: كيف بدأت اللغة؟ ، نناقش النظريات التي جاءت في نشأتها ، فأهمها تتجسد في أربع نظريات ، نحاول أن نوجزها قدر الإمكان[1]:

أ- **نظرية الإلهام الإلهي**: ومفادها أنّ إلهاما إلهيا(وحيا) هبط إلى الإنسان فعلمه النطق والأسماء والأشياء ، وهو مذهب قديم تزعمه الفيلسوف اليوناني "هيراكليت-Héraclite" ، وعند العرب نجد "ابن فارس" في كتابه "الصاحبي " يقول: «اعلم أنّ اللغة العربية توقيف أي وحي ،ودليل ذلك قوله جلّ ثناؤه:﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾[2]،فكان ابن عبّاس يقول:علّمَهُ الأسماء كُلّها ، وهي هذه التي يتعارفها النّاسُ من: دابّة ،وأرض،وسهل،وجبل،وحمار،وأشباه ذلك من الأمم وغيرها[3]. أمّا في العصور الحديثة نجد الفيلسوف "دو بونالد-De Bonald" في كتابه "التشريع القديم"،والأب "لامي-Lami" في كتابه "فن الكلام"[4]، وكان "دو بونالد" قد انتهى إلى أمرين: أوّلهما أنّ اللغة توقيفية، وآخرهما أنّ اللغة غاية لا واسطة[5].

المؤيدون لهذا الرأي من علماء العرب يعتمدون على أدلة نقلية من القرآن الكريم ، وعلى وجه الخصوص الآية القرآنية السالفة الذكر، لكن على اختلاف العلماء في التفسير باللفظ أم بالتأويل ، يحتمل أن يكون الله قد أقدر الإنسان على النطق ووضع الألفاظ ، وهو رأي "ابن جني" في كتابه الخصائص[6]، وبالتالي فالقول بهذه النظرية سيغلق الباب أمام قضيتنا الرئيسية وأمام العلم.

---

1 –ينظر، فندريس ، المرجع السابق ، ص:29–42.

2 – سورة البقرة –الآية: 31 .

3 –ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا، الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها،تعليق:أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط–1، 1997،ص:13.

4 – ينظر ،علي عبد الواحد وافي،نشأة اللغة عند الإنسان والطفل،نهضة مصر،القاهرة،مصر،ط–2003،1،ص:30–31.

5 – ينظر ، محمد الأنطاكي، دراسات في فقه اللغة ،المرجع السابق ، ص:51–52.

6 – ابن جني ، الخصائص ، المصدر السابق، ج–1، ص:40.

ب- نظرية التواضع والاصطلاح: تقرر هذه النظرية أنّ اللغة ابتدعت واستحدثت بالتواضع والاتفاق وارتجال ألفاظها ارتجالا، وممن قال بهذا في العصور القديمة الفيلسوف اليوناني "ديموقريط-Democrite" وفي العصور الوسطى العديد من علماء فقه اللغة ، وحديثا الفيلسوف الإنجليزي "آدم سميث-Adam Smithe" و"ريد-Reid" و" دوقالد ستيوارت-Dugald Stewart"[1].

ما يعاب على هذه النظرية أنّ عملية التواضع في حد ذاتها تتطلب لغة سابقة ، هذه اللغة تدلّ على الأقل على مستوى معين من الاستعمال ، فكيف يبدأ الإنسان مباشرة في التواضع على مسميات مباشرة من العدم ؛ أي بمعنى أنّ لغات الأمم لا ترتجل ارتجالا بل تتكون بالتدريج ، وعليه فالنظرية لا تقدّم أي تفسير أو تحليل لكيفية نشوء اللغة بل تقدمها لنا مهيأة للتواضع والاصطلاح من العدم إلى النضج مباشرة. فهذه النظرية لا تفسر لنا أولى الأساليب التي وقف عليها الإنسان في وضع أصوات معينة للدلالة على أشياء معينة ، ولا تجيبنا عن أول مظهر لهذا الاستعمال.

ج- النظرية الغريزية: يرى أصحاب هذه النظرية أنّ غريزة التعبير الطبيعي عن أي انفعال تحمل جميع أفراد النوع الإنساني على القيام بأي حركة وإصدار أصوات كلما وقع في حالة انفعالية مماثلة.لكن الشيء الذي تبرزه هذه النظرية وهو أنّ هذه الانفعالات كانت مشتركة عند جميع الأفراد في طبيعتها ووظائفها، من خلال ما وجده "ماكس مولر-Max Muller " من أنّ مفردات الألسن الهندو أوربية التي بحث فيها ترجع إلى خمس مائة أصل مشترك ، وتدل على معان كلية[2]. لكن بعد نشأة اللغة الإنسانية الأولى يُرجّح أن الغريزة بدأت تتلاشى.وكان "مولر" قد سمّى نظرية داروين بنظرية الأفأفة، وكذلك الفرنسي"Renan "[3].

---

1 – ينظر ، إميل بديع يعقوب ، المرجع السابق ، ص:15.

2 – ينظر ، محمد الأنطاكي ، دراسات في فقه اللغة ، المرجع السابق ،ص:53-54.

3 –عبد الواحد وافي،نشأة اللغة عند الإنسان والطفل،المرجع السابق،ص:36.ومحمد الأنطاكي ،دراسات في فقه اللغة، المرجع نفسه ، ص:54.

ويرى المعارضون لهذه الطريقة أنّ الخطأ الكبير الذي وقعت فيه هي تفسير الشيء بالشيء لا أكثر وهو تقرير لمشكلة في صيغة أخرى لا حلاّ لها[1]. وفي جانب آخر من العلم أثبتت دراسات إثنوغرافية حديثة أنّ القبائل البدائية في أفريقيا وغيرها ،لا تتبع هذا الأسلوب من التعميم المعرفي الدلالي في التسمية ، حيث أنّ فكرة الوصول إلى إعادة بناء رطانة بدائية بمقارنة ألسن موجودة بالفعل سراب خادع، وأنّ أقدم الألسن التي تُسمى بالأمهات لا شيء فيها من البدائية[2].

د–نظرية المحاكاة:هذا الاتجاه كان قد عرضه "ابن جنّي" من خلال آراء من سبقوه في قوله:«وذهب بعضهم إلى أنّ أصل اللغات كلها إنما هو الأصوات المسموعة،كدويّ الريح،وحنين الرعد،وخرير الماء،وشحيج الحمار،ونعيق الغراب، وصهيل الفرس،ونزيب الظبي،ثم تولّدت اللغات عن ذلك فيما بعد،وهذا عندي وجه صالح ومذهب متقبل»[3].

يذهب "ويتني–Whiteny "؛ وهو واحد من مؤيدي هذه النظرية إلى أنّ اللغة الإنسانية نشأت من أصوات الطبيعة (وتتجسد خصوصا في محاكاة أصوات الحيوان[4]، كالتي تعبر عن الفرح والرعب والسكينة والإشباع ، وأصوات مظاهر الطبيعة كالتي تعبر عن الدوي والقصف والحفيف وخرير الماء ، وجعجعة الرحى ، وتضارب الأشياء كالحجارة والأخشاب ، والأصوات التي تحدثها الأفعال عند وقوعها كصوت الضرب والقطع والكسر ...الخ . فالأصوات الصادرة عن الحيوانات تدل على نفس الحيوان ، ويرمز إلى هذه النظرية بالتعبير (Bow–Wow) [5]. ولقد سَخِر بعض النقاد من هذه النظرية،حيث وصفوها بأنها تقف بالفكر الإنساني عند حدود حظائر الحيوانات ، وتجعل اللغة الإنسانية الراقية مقصورة النشأة على تلك الأصوات الفطرية الغريزية.

---

1 –محمد الأنطاكي ، دراسات في فقه اللغة ، المرجع السابق ، ص:55.

2 – ينظر ، المرجع نفسه ، ص:55.

3 –ابن جني ، الخصائص ، تح محمد علي النجار ، المصدر السابق ، ج–1 ، ص:46–47.

4 – ينظر ، محمد الأنطاكي ، المرجع السابق ، ص:52.

5 – عبد الصبور شاهين ، في علم اللغة العام ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ط–6، 1993،ص:73.

لكن ممن أيّد هذه النظرية من اللغويين العرب ودافع عنها بشدة، نجد "إبراهيم أنيس" يقول: «فالمعترضون يفترضون في هذا النوع من الأصوات عقما ولا تصلح لأن تنحدر منها تلك الدلالات الإنسانية السامية، ولكن الواقع يبرهن على أنّ كثيرا من كلمات اللغات الإنسانية قد انحدرت عن تلك الأصوات الغريزية»[1]، فقد تشكل هذه الكلمات أو المادة الصوتية الأصول الأولى والسبيل الممهد للتوسع في الدلالات وارتقاء اللغة.

ويردف"إبراهيم أنيس" قائلا:«وأنت حتى الآن ، إذا أردت التعبير عن المدرّس عندما صفع التلميذ تقول: طك أو طق ، محاكيا بذلك صوت الكف وهو يصطدم بصفحة الوجه، وقد تُسمى الهرة (نو-نو) ، والكلب(هو-هو)»[2].وهذا النوع من الدراسات أو الظواهر اللغوية يطلق عليه اللغويون مصطلح:Onomatopée ، وهي الكلمات التي تتجلّى فيها صلة وثيقة بين الأصوات ومدلولاتها.

وهذه الفكرة قديمة أعيد إحياؤها وتبرير أحقيتها بالطرح والدراسة والتأمل ، حيث أنّ حجة أصحابها ترتكز على رأي أنّ الإنسان الأول قصد استعمال المحاكاة للتعبير عن الشيء الذي يصدر عنه الصوت المحاك ، باستغلال ما زوّده الله به من قدرة على لفظ أصوات مركبة ذات مقاطع . ومعنى هذا أن لغته في بداياتها كانت قليلة التنوع من حيث الأصوات ، ومن حيث عدد المقاطع وطولها وتعقيدها ، وهو ما يشهد عليه العالم "جيسبرسن"، حيث يرى أنّ أصوات الطفل في مرحلة ما قبل التعلم تكون على طراز يشبه ما كانت عليه لغة الإنسان عند مطلعه ، وفي اعتقاد هذا العالم أنّ لغة الإنسان الأول كانت لا معنى لها تقريبا ، ولكن كانت موسيقية كمناغاة الطفل ، ومع ازدياد قوة الإنسان ومرونة أعضائه تمكّن من تطويرها[3]، ونظرا لهذا القصور في تأدية كل المعاني لجأ الإنسان إلى الاستعانة بالإشارات اليدوية والحركات الجسمية.لكن بعد الارتقاء التدريجي لعقل الإنسان وتنوع حاجاته واتساع نطاق تعاملاته ، أخذ نطاق هذه اللغة يتسع شيئا فشيئا وبدأت

---

1 –إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، المرجع السابق،ص:21.

2 – المرجع نفسه،ص:23.

3 – ينظر ، حسن سعيد الكرمي ، اللغة نشأتها وتطورها في الفكر والاستعمال ، وزارة الثقافة الأردنية ، عمّان ، ط-1، 2002، ص:15.

تستغني تدريجيا عن استعمال الإشارات مع التطور الذي حصل في أصوات الإنسان بفعل تطور أعضائه النطقية.

لهذه الأسباب والعلل يرى "علي عبد الواحد وافي" و"إبراهيم أنيس" أنّ هذه النظرية هي أقرب النظريات إلى المعقول ، وأكثرها اتفاقا مع قوانين الطبيعة،وسنن النشوء ، والارتقاء التي تخضع لها الكائنات ، وظواهر الطبيعة والنظم الاجتماعية[1]؛ وعليه تعتبر الأقرب لكونها لم يقم أي دليل على نقضها كما لم يقم أي دليل على إثباتها ، فكان أكبر تأييد لها في العصر الحديث هو تناغمها مع مراحل اكتساب اللغة عند الطفل.

يتجه اللغويون الآن نحو التوفيق بين بعض النظريات السابقة منها خصوصا:النظرية الغريزية ونظرية المحاكاة وهذا بالنظر إلى الطبيعة ، حيث استنبطوا أنّ المنطوقات (صوتية وسمعية) تمثل الشكل الأوّل والطبيعي للغة الإنسانية ، وهذا لا يعني استبعاد مرحلة استخدام الأشكال الصائتية الأولى للحيوانات الرئيسية ، وأنّ الإنسان اكتشف بغريزته وقدراته رويدا رويدا تفوّقه على غيره من الحيوانات[2]، والتفوّق النهائي للغة المنطوقة لدى الإنسان تفسره القدرة التمييزية الفائقة لحاسة السمع، ولتنوع إمكانات الإنتاج الصوتي التي يطرحها جهازنا النطقي.

وعليه ومن هذه النظرة التطورية يمكن القول أنّ ما يسمى بالجهاز النطقي عند الإنسان لم يكن ولا يزال عبارة عن أعضاء تؤدي وظائف حيوية أخرى غير النطق بالأصوات ، بينما تكيفت هذه الأعضاء لتؤدي وظائف تعبيرية تواصلية.فاللغة ليس سوى عمل ثقافي فكري تفطّن له أسلافنا في مرحلة متطورة من التأمل التجريدي، فاختاروا عملية مركبة من المدركات السمعية مصدرها الطبيعة مع المؤثرات الصوتية الناجمة عن عملية التنفس وآلية الحنجرة والتجاويف الفموية

---

1 – ينظر ، علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، المرجع السابق،ص:105.

2 – ينظر ، مالمبرج، مدخل إلى اللسانيات، المرجع السابق،ص:77.

والأنفية[1].بعدها ترسّخ هذا النوع من استعمال الأصوات لأغراض تواصلية فطوروها ، وضبطوا قواعدها، ووسّعوا دلالاتها.

وتتجمع أفكار هؤلاء في رأي تزعمه العالم اللغوي الكبير"جيسبرسن"، حيث أسّسوا نظريتهم على أسس ثلاث هي:

-دراسة مراحل نمو اللغة عند الأطفال.

-دراسة لغة الأمم البدائية.

-دراسة تاريخية للتطور اللغوي[2].

لذلك سنعتمد على الأساس الأول (دراسات نمو اللغة عند الطفل) كونها الأقرب إلى موضوعنا.

1-2-كيف بدأ الصوت اللغوي؟

أسالت فكرة نشأة اللغة الحبر الكثير عند فلاسفة اللغة،واللغويين قدماء ومحدثين،لكن هذا النوع من الدراسات بدأ يقل نظرا لاهتمام الدراسات اللغوية الحديثة مع مطلع القرن العشرين باللغة في ذاتها ولأجل ذاتها،على حد تعبير "دي سوسير".ولا نجد مثل هذه المباحث إلاّ في المؤلفات التي تهتم بدراسة اللغة عند الطفل،لغرض تفسير ظواهر الاكتساب ، ومنها تعلم وتعليم اللغة الثانية.

إنّ مرحلة الكلام عند الإنسان متأخرة إذا ما قيست بمراحل تطوره،وتشير الأطروحات إلى أنّ الإنسان الأول استغل قدراته التفكيرية،وهيأته وتركيبته الفيسيولوجية مع وجود مثيرات صوتية

1 –مالمبرج ، المرجع السابق ، ص:78.

2 – ينظر ، عبد الصبور شاهين ، في علم اللغة العام ، المرجع السابق ، ص:74.

في الطبيعة لتحقيق حاجاته الأوّلية،وأنّ الحياة الاجتماعية التي وُضع فيها في بداية حياته،ساعدت إلى حد كبير على نمو لغته[1] ، لتبقى هبة العقل التي وهبها له الله العامل الأساس لاستغلال تلك الملكة ،والاستعداد الفطري المساعد والمحفز على وضع وتطوير لغته.

وفكرة التطور الداروينية هذه لا تتوفّر على دليل ، لأن الأمر متعلق بنشأة اللغة الأولى التي لم يزل لها أثر والتي لا نعرفها ، لكن الأكيد في كونها بسيطة بساطة تلك الحياة والعقل الإنساني البدائي، كما أنّ هذا الطرح يتعارض مع ما جاء في القرآن الكريم.

إنّ الرأي الراجح والساري في الفكر العربي هو أنّ اللسان من الصناعات المستحدثة من قبل الإنسان حيث أقدره الله على إعماله بواسطة القوى النفسية وجهاز مهيأ للتشكيل والتقطيع الصوتي. إنّ افتراض صحة رأي كهذا ينسجم مع المذهب الكسبي أو الارتقائي الذي تعكسه مقولة (إنسان ما قبل اللسان) ، لكن دون الخوض في الحقائق التاريخية حول مسألة من أول من تكلم العربية؟ كما فعل "السيوطي" ، أو كيف كانت حالة الإنسان قبل الاصطلاح على اللغة مع أقرانه ؟ كما فعل "ابن حزم" ،وفي هذا يرى "الفارابي" أنّ الإنسان لكي يعرّف غيره مقصوده استعمل الإشارة في بادئ الأمر ، ثم استعمل تصويتات مختلفة ، حيث كل تصويت منها يدل به على محسوس ما دون غيره ، وهذا اقتصادا للجهد واستحضارا للغائب من الأشياء[2]؛ ويفهم من هذه الفرضية أنّ قوى النفس البشرية كانت خالية إلاّ من القدرة والاستعداد المحض للإشارة للمحسوسات والترميز لها ، ومن ثمة حصلت له الملكة العقلية التي بها أدرك ما يجب فعله لتحريك اللسان على النحو الذي يحقق له التواصل بأقل جهد ممكن.

وإذا ما سلمنا بما فات من آراء العرب على أنها قد نشأت ناقصة ساذجة مبهمة في نواحي أصواتها ومدلولاتها وقواعدها ، ثم سارت بالتدريج في سبيل الارتقاء ، فإنه يستوجب علينا التفصيل في نواح عديدة من هذه الفرضية.

---

1 – ينظر ، عبد الصبور شاهين ، المرجع السابق ،ص:73.

2 – محمد الأوراغي ، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم ،دار الكلام للنشر والتوزيع،الرباط،1990،د–ط، ص:131–132.

إذن فليست المشكلة في البحث عمّن أنشأها ، وإنما المهم في كل هذا هو البحث في العوامل التي ساعدت أو أدّت إلى ظهورها ، والصورة التي ظهرت عليها وكيفية ارتقائها من صورتها الأولى إلى ما نراها عليه الآن، بمعنى البحث خصوصا في الأسلوب الذي اتبعه الإنسان في تشكيل لغته (أية لغة كانت) ، ولما لا معرفة الأسباب التي وجهته إلى هذه الطريقة في استعمال اللغة بهذه الكيفية.

لقد اختلف الباحثون اختلافا كبيرا في بيان المراحل التي اجتازتها اللغة البشرية حتى تطورت ؛ فبعضهم نظر إلى الموضوع من الناحية الصوتية ، أي من ناحية المدخل الصوتي ، فحاولوا أن يكشفوا عما كانت عليه أصوات اللغة الإنسانية في مبدأ نشأتها وعن مراحل ارتقائها ، وحسبهم فقد مرّت في هذا بثلاث مراحل[1]:

أ- مرحلة أولى –مرحلة الصّراخ (le cri):في هذه المرحلة لم يكن في أصوات اللغة الإنسانية أصوات مد ، ولا أصوات ساكنة (الحروف) ، وإنما كانت مؤلفة من أصوات مبهمة تشبه أصوات التعبير الطبيعي عن الانفعال كالضحك والبكاء والصراخ ، وأصوات الحيوان ومظاهر الطبيعة،والأشياء كدوّي الريح والرعد وخرير الماء وحفيف الشجر وجعجعة الرّحى وصوت القطع والضّرب ...إلخ[2].

ب–المرحلة الثانية–مرحلة المد(vocalisation):وفيها ظهرت أصوات المد أو اللين في اللغة الإنسانية.

ت–المرحلة الثالثة–مرحلة النطق(l'articulation):وهنا ظهرت الأصوات الساكنة في اللغة الإنسانية(الحروف) .

---

1 –عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل،المرجع السابق،ص:51،52.

2 – ينظر ، حسن ظاظا، اللسان والإنسان ،دار القلم، بيروت،ط–1990،2،ص:32،33.

ويستند أصحاب هذا الطرح إلى لغة الطفل ولغات المجتمعات البدائية،ومعنى هذا أنّ اللغة في تشكلها الأول نحت منحى طبيعيا جدا ، واجتازت نفس المراحل التي تمرّ بها لغة الطفل –أيُّ طفل– خلال نموه اللغوي[1]، وباختصار فأصواته يتألف معظمها في البدء من الصّراخ والأصوات المبهمة الشبيهة بأصوات الحيوانات ومظاهر الطبيعة ، ثم تكثر لديه المرحلة التالية أصوات المد ؛ وفي آخر مرحلة تظهر التمرينات النطقية(أصوات ساكنة) وهي خليط بين أصواته الخاصة غير المتمايزة ومحاولات التقليد.

أمّا فيما يتعلق بلغات الأمم البدائية فقد لوحظ في كثير منها أنّ الأصوات المبهمة وأصوات المد تفوق كثيرا الأصوات الساكنة في كميتها وأهميتها في الدلالة ، ويعود سبب هذه البساطة إلى بعد هذه الأمم عن بؤر الحضارة والتعقيد والتركيب .

وعليه فعملية اكتساب الطفل للغة الأم يفترض فيها أن يجسد على الصعيد الفردي سيرورة تجلت لدى البشرية كلها في وقت من أوقات نموها.ونمو اللغة عند الطفل نتيجة لنمو ملكاته الداخلية بتفعيل من الآخر ، والبيئة اللغوية المتصل بها هذا الطفل أو ذاك[2]. وعليه ومن هذا المنطلق فيجب الاعتراف بأنّ التفكير البنّاء في هذا المنحى لم يكن ممكنا إلا بعد أن فصلت وضعية الطفل عن وضعية الراشد ، أي حتى بدأ التحول من قبل المربين وعلماء النفس في النظر إلى الطفل ككيان مستقل عن كونه راشدا في صورة مصغرة.وعليه فلا يجب التعويل على مقارنة لغة الوالدين بلغة الطفل ، وإنما يتوقف دورهما في توفير النموذج الثري والمرن الذي يوفر الفرصة والظروف المساعدة لاستغلال الطفل لقدراته وفق منحى صحيح ، أو في جوانب التسهيل ونوعية اللغة التي يقدمونها لأطفالهم.

1–3–اكتساب اللغة عند الطفل:

---

1 – ينظر ، عنصر اتجاهات نشأة اللغة(رأي جيسبرسن).ص:212.

2– شارل بوتون،اللسانيات التطبيقية،ترجمة:قاسم المقداد ومحمد رياض المصري،دار الوسيم للخدمات الطباعية ،دمشق،سوريا،د–ط،د–ت،ص:12.

هناك من يطلق على هذا المبحث تسمية: نشأة اللغة عند الطفل ، وفي علم النفس اللغوي يطلق عليه تسمية النمو اللغوي عند الطفل ، وفي علم الأصوات يسمى إنتاج الأصوات لدى الطفل. ومهما يكن من اختلاف في المسميات، فما يُهمنا هو التعمّق في شق الاكتساب الطبيعي للغة انطلاقا مما يحدث عند الطفل من مراحل لغوية يمر بها ، لنفهم أكثر وبدقة ما يمر به الطفل الأصم وما يحتاجه ، من خلال تحليل ما يحدث له عندما يُعرّض للغة المنطوقة والصعوبات التي يلاقيها ، لغرض استغلال كل هذه المعطيات لصالح عملية تعليمية اللغة لديه من خلال رصد ما يحتاجه الطفل الأصم من مادة لغوية ، وبرامج وآليات تطبيقية للتأسيس للتواصل اللفظي لديه.

فالطفل السامع يمر بمراحل تطورية ونمائية على المستويات البيولوجية والوظيفية منذ نعومة أظافره ، وجانب وظيفة التواصل هي إحدى الوظائف المهمة بالنسبة له ،كما أنّ لها أشكال مختلفة –لكن هذا ليس من موضوعاتي– فموضوعي هو كيفية اكتسابه للغته الأم من خلال الآراء المفسرة لذلك ، وما تتميز به كل مرحلة كمّا وكيفا من الجانب الصوتي.

1–3–1–اكتساب اللغة عند علماء النفس:

دارت دراسات علماء النفس حول الاكتساب التصويتي، حيث لا يزالون يعتبرونها أضمن نظرية.ويتزعم الاتجاه المعرفي عالم النفس "بياجي–Piaget"؛حيث يمحّص النظر في التطور الكلامي عند الطفل،ويرى أن جميع مكتسبات الطفل على الصعيدين الحسي والحركي والإدراكي تهيؤ ظهور اللسان قبل وقت طويل من ظهور العلامات الأولى للسلوك الكلامي[1]. وعليه فيفهم من هذا أنّ عملية الاكتساب اللغوي ليس عملية منعزلة وإنما هي وجه من أوجه التطور الكلي لدى الطفل المتكامل الجوانب. وعليه فاللسان ليس نتيجة صرفة لعمل البيئة.

يرى "بلومفيد" أنّ الطفل تحت تأثير مثيرات مختلفة ينطق أصواتا ويرددها فتؤدي هذه العملية إلى عادة ، فكلما قرع صوت مماثل أذنيه حاول إنتاج هذا الصوت ، ووفق هذه العادة يقلد

1 – شارل بوتون ، المرجع السابق ،ص:15.

أصوات كل المحيطين به ، وبطبيعة الحال يبدأ بنطق مقطع البأبأة الذي يقترب فيه الشبه من الكلام الذي يسمعه من المحيطين به[1]، ويستخدم المحيطون بالطفل –حالة الأم–الكلمات في وجود مثير مناسب بعض الكلمات ذات الطابع الحسي ، خاصة ما يقع في مجال بصره من أشياء ويتعامل معها بلمسه ، فالبأبأة تحدث كلما كانت إثارة صوتية بصورة متكررة ، حتى تشكل عند الطفل عادة تكفي لأن يردد مقطعا واضحا أساسيا في الكلمة التي سمعها ، ويعود اكتفاء الطفل بمقطع واحد دون مقاطع الكلمة بأكملها إلى عدم النضج التام لقدراته العقلية والحركية لأعضاء النطق لديه.

دائما ومن وجهة نظر علماء التيار النفسي في تفسير ظواهر الاكتساب اللغوي ، نجد أنّ الاستجابة عندما تحدث إزاء مثير معين ينتج عنها إشباع لبعض الحاجات والرغبات ، هنا تتعزز هذه الاستجابات ويُصبح تكرارها أكثر احتمالا،كاستجابات مرشحة الحدوث إذا ما تعرّض الطفل للمثير نفسه مرة أخرى ،وإذا لم تتعزز استجاباته بالمثيرات فإنها تبدأ تدريجيا في الانطفاء، إلى أن تتلاشى كليا[2].

هذا ما يحدث للطفل الأصم بعد انتهاء فترة المناغاة حين لا يتعرض سمعه للمثيرات الصوتية. وعلى هذه الأسس(مثير–استجابة) تأسست نظرية السلوكيين في التعلم ، وتعتقد هذه النظرية أنّ التعلم لا يتوقف عند اكتساب السلوك ، بل يحدث نوعا من الإسقاط والتعميم عند الطفل ، من خلال الاستجابات المتكررة حيث يربط بين المثير الأولي ومثير آخر قريب منه أو مشابه له، فيبدأ الطفل في تشكيل استجابات جديدة ومتنوعة لمواقف أخرى . ويبدأ في التمثيل والمواءمة بين مختلف المواقف التي تُشكّل له مشكلة ، فيرجع إلى تجاربه محوّلا بهذا الاستجابات

1 – مصطفى زكي التوني، المدخل السلوكي لدراسة اللغة، حوليات كلية الآداب،جامعة الكويت،العدد:1988،1989/10، ص:27.
2 –المرجع نفسه، ص:15–16.

الأصلية إلى استجابات متعلمة[1].ونقول أنّ هذه الاستجابات للمثيرات الصوتية تلازمها عمليات استدخال للمعاني .

ويقدّم "واطسن-Watson" -مطورا هذه النظرية- تفسيرا لمرحلة لاحقة توضح لنا ما سيحدث عند الطفل في الجانب اللغوي ، مفادها أنّ السلسلة الصوتية(الكلمة) تحيله إلى شيء ما كتلك التي تربط بين الرضاعة وصوت الأم عند ندائها لرضيعها أو صوت أواني تحضير الحليب- وهي مثيرات صوتية-،وفي غياب الشيء تعمل الكلمة (كمجموعة أصوات) عمل الشيء(الرضاعة)[2].

وفي عودة تاريخية لجذور نظرية التعلم عند السلوكيين نجدها عند أصحاب المذهب الارتباطي الذي يرجع إلى الفيلسوف اليوناني "أرسطو" الذي صاغ وضع القوانين الثلاثة لعملية الارتباط ، وهي : التشابه ، والتجاور ، والعلية ، كما تبنى هذا من بعده الفيلسوف "جون لوك" في نظرته للمعرفة على أنها تنشأ من خلال الخبرة ، وأنّ الأفكار عبارة عن تجمعات من الأفكار البسيطة المترابطة فيما بينها ، وإلى أنّ التجربة الحسية هي الأصل الوحيد للمعرفة وأقصى بموقفه هذا دور العقل وجرّده من الأفكار الفطرية.

وجاء في العصر الحديث من بعده الفيلسوف الإنجليزي "توماس هوبز" مختصرا قوانين "أرسطو" الثلاثة في قانون واحد هو قانون الاقتران ، وذهب إلى أنّ الخبرة الحسية هي المصدر الوحيد للمعرفة وإلى العمليات المركبة ذات مكونات ارتباطية بسيطة ، وهي الارتباطات التي تتألف منها المعرفة الإنسانية[3].

وجاء من بعد العالم اللغوي الشهير "بلومفيلد" ذو النظرة البنيوية في المدرسة السلوكية ، والذي تبنى بالمطلق أفكار الفلسفة الديكارتية، وخلاصتها الدمج بين الوظائف البدنية(الحركية)

---

1 – مصطفى زكي التوني ، المرجع السابق، ص،17.

2 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3 –المرجع نفسه،ص:19.

والوظائف المعرفية ، في محاولة لإخضاع السلوك اللغوي للدراسة العلمية التجريبية ، هذا ويعتمد "بلومفيلد" على علمي وظائف الأعضاء ، والفيزياء في تحليل الحدث الكلامي ، فهو يتكون عنده من ثلاثة جوانب : أولها أنّ حركة الوترين الصوتيين وأعضاء النطق تدفع الهواء على هيئة معينة موجات صوتية ، وثانيها أنّ الموجات الصوتية التي يحملها الهواء في الفم تنتشر في حركة متموجة ، وثالثها أنّ الموجات الصوتية الموجودة في الهواء تصدم طبلة الأذن وتجعلهما متذبذبتين فتؤثر على الأعصاب[1].

رغم التفسيرات التي تقدمها النظرية السلوكية البنائية عند "بلومفيلد" إلا أنه ما يُعاب عليها إهمالها للتحليلات التي تبرز لنا الجانب الإبداعي للغة ، فيما عدا تطرقها لتنوع أصوات الطفل في مرحلة مبكرة من عمره، ثم أنه وبحسب تحليلات أصحابها فإنّ عملية التعلم والاكتساب تتم بوتيرة بطيئة جدا بينما الأمر عكس ذلك ، حيث يسيطر الطفل على لغته في فترة وجيزة نسبيا .

1-3-2-اكتساب اللغة عند اللغويين:

أما مسار اللغويين فقد تكوّن بشكل مستقل عن مسار علماء النفس، حيث استرفدوا معارفهم وتحليلاتهم في هذا المجال من مجموعة من المفاهيم النظرية،التي تمت البرهنة عليها من طرف التيار اللغوي البنيوي في بدايات الأربعينيات،وحتى الخمسينيات، مما أعطى بارقة أمل لإمكانية بناء نظرية لاكتساب اللغة عند الطفل.

وتعود النظرية الأولى- وهي أشد النظريات تماسكا في هذا الميدان- إلى "رومان جاكوبسن-R.Jakobson"، الذي يرى أنّ تطور الكفاءة التصويتية عند الطفل تبدأ بين الشهرين العاشر والثاني عشر ، أي ابتداء من اللحظة التي يتم التحقق فيها من إمكانية إثبات نسق ظهور الأصوات المنطوقة ، وأنّ الظواهر التي تسبق المرحلة قبل اللسانية من الثغثغة والمناغاة لا تؤثر-

1 – مصطفى زكي التوني، المرجع نفسه، ص:24.

حسب رأي "جاكوبسن"- أبدا في التطور اللاحق للمنظومة التصويتية[1]. والدليل على ذلك أنّ العديد من الأصوات عند الطفل تتلاشى مع مرور الوقت قبل هذه المرحلة وهي أصوات مرتبطة بمرحلة تطور حسي حركي سابق (ردود أفعال حسية حركية بدائية لا تتماشى مع متطلبات اللغة عند الراشد)، لأن الاكتساب التصويتي يستند إلى ترسيمة (نموذج أو بناء-schème) أساسية وعامة. هذه الترسيمات يؤكد عليها "بياجي" بشدة في قوله:إنّ الطفل يتعامل مع محيطه لغويا ، معتمدا على أدوات الحس والحركة، ويربط تفكيره بما تسمح به أبنيته(Schèmes) ، ويلاحظ أنّ الطفل يكرر الحركات والأصوات المرتبطة بها، وهي ذات طبيعة كلية وترتبط بحركات الجسم ككل، فحينما يحرك الطفل لسانه يحرك بالموازاة مع ذلك يديه ورجليه ، وحينما يصرخ تتحرك كل أطرافه ، إذ لا يتسنى له تخصيص حركة لكل نشاط[2].فهذه الترسيمات اللغوية تمثل تطورا للمنعكاسات الشرطية الحركية التي تصاحب عمليتي المص أثناء الرضاعة ، ومنعكسات حركية أخرى يولد بها الطفل في حالاته السوية وأنّ هذه الترسيمات لا نفهمها إلا من خلال دراسة حالات أمراض الكلام كالأفازيا.

ولقد أيّدت "موسكوفيتش-Bryne Moskowitch" طرْحَ "جاكوبسن" ، حيث اعتبرت التطور التصويتي بمثابة اكتساب للوحدات والقواعد التي تحدد تنسيقها ، وهو أمر يتطابق في شكله مع وجهات النظر الحالية للتصويتية التوليدية[3]. وبهذا النمط يتجه اكتساب الطفل للأصوات،ويتزايد اطرادا كلما اكتشف صوتا وتثبّت عنده.

ودائما وبحسب طرح "موسكوفيتش" فإنّ الطفل يكتسب المسار النغمي للكلمات أولا ، مما يفسح له المجال إلى تحديد أطراف الملفوظ ، وبناء على هذا الاكتشاف الأوّلي يشرع الطفل في تمييز العناصر المقطعية للملفوظ ومن ثمة الوصول إلى العناصر التكوينية الأصغر وهي الصوامت

---

1 – شارل بوتون ، المرجع السابق،ص:17.

2 – يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي،الأهلية للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن، ط-1،2000، ص:358.

3 – شارل بوتون ، المرجع السابق، ص:17.

والصوائت[1]. ومعنى هذا أنّ الطفل ينطلق في اكتسابه النظام التصويتي من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء أي من وحداته الكبرى إلى وحداته الصغرى.

وها هو اللغوي "فيرث-Firth" يقرّ أنّ مراحل النمو اللغوي عند الطفل ينبغي أن تُدرس مرتبطة بالتجارب الهامة التي يمر بها،وخصوصا الحركية منها، جرّاء مروره بمراحل حركية بحتة هي[2]:

1-مرحلة المهد وتبدأ من ولادة الطفل إلى ما قبل استطاعته الجلوس.

2-مرحلة الجلوس وفيها تبدأ مرحلة الكلام واللعب بالدمى وغيرها.

3-مرحلة الحبو.

4-مرحلة السير بالمساعدة.

5-مرحلة السير وحده.

6-مرحلة السير خارج المنزل.

7-مرحلة الذهاب إلى المدرسة.

فنلاحظ من هذا التقسيم البعد التواصلي والاجتماعي لتوسع مجال احتكاك الطفل بالوسط الأسري والمجتمع.

فممّا يُهِمنا في موضوعنا ولغرضه التعليمي هو ترتيب اكتساب الطفل للأصوات، والمعيار المتبع في هذا التدرج، وعليه فالقاعدة الأساسية التي يعتمدها الطفل هي قاعدة السهولة والوضوح ، وهذا متفق عليه من طرف العلماء ، لكن ترتيبها يشكل نقطة خلاف طفيف بينهم.

---

1 – شارل بوتون،المرجع السابق،ص:18.

2 – عطية سليمان أحمد ، النمو اللغوي عند الطفل ، دار النهضة العربية ،القاهرة ، ط–1 ،1993. ص:8.

لقد اعتبر العلماء أنّ الأصوات الشفوية ك/ب/ و/م/ من أوائل الأصوات التي تظهر عند الطفل ، وهي المنطلق لكل تعلم صوتي لاحق، وعللوا هذا بأنّ للصوتين سمة الوضوح البصري مما يسمح للطفل بإدراكهما بصريا وسمعيا[1].ولكن الذي يقدمه "إبراهيم أنيس" كنقد لهذا التعليل هو أنّ نفس الأصوات /ب/، و/م/ يبدأ بنطقهما الطفل الكفيف ؛ في ما معناه أنّ وضوحهما البصري ليس لكونهما شفويين ما جعلهما سهلي النطق على الطفل السوي . بل لأنّ أوّل صوت يلعب به الرضيع هو /ب/ ، وقد يأتي بأصوات أخرى مصاحبة للباء ك/م/ و/ت/[2] ، لكن الباء عامة عند جميع الرضّع ، وأطلق العلماء على هذه المرحلة (البأبأة).

فالسرّ في البدء بالنطق بهذه الأصوات ، هو أنّ العضلات المسؤولة بعملية الرضاعة هي التي تؤدي إلى سرعة وسهولة نطق هذه الأصوات ، وعليه فإنّ العلة تتمثّل في تمرن عضلات الفم على المصّ مما يسمح لها بنطق هذين الصوتين. وبعد هذا يبدأ الطفل في التدرج للنطق بالأصوات الصعبة ، والتي منها ما يستحيل عليه النطق بها. وبقرب انتهاء العام الأول يكون الطفل قد تمرّن على تكرار أصوات إضافية كالدال/دَ/دَ/ دَ/دَ/ ، معتمدا على التسلية ، وهذه العملية تزيد من أصوات الطفل كما ونوعا، لدرجة أن بعضها لا نجد له وجودا في لغة المحيط وستتلاشى فيما بعد[3]. لكن هذا اللعب النطقي هو الذي يفتح الباب أمام الطفل بأن يجرب كل الأصوات ، و فيما بعد سيكتفي بما يسمعه من أصوات في كلام والديه. فتظهر أصوات ك/ك/ و/ت/ مع إبدال بينهما في الكلمات[4]، حيث من ميزتهما أنهما يختلفان في المخرج ويشتركان في صفة الهمس، ونعلم أن صوت/ت/ قبل /ك/ في المخرج . فالتاء يشارك فيها طرف اللسان.وفي مواقف أخرى يقوم الطفل بإبدال صوت /ج/ المجهورة إلى /د/.

---

1 –ينظر ، إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية،المرجع السابق ، ص:145.

2 – ينظر ، عبد الصبور شاهين ، في علم اللغة العام ، المرجع السابق ، ص:86.

3 –بتصرّف ، ص:368. –Troubetzkoy.N.S , Principes de phonologie,traduit par Jean Cantinaux,Paris librairie G.Klincksieck,1949.

«Il est vrai qu'une partie de ces sons en voie de disparition, n'existant pas dans le parler de l'entourage.»

4 – ينظر ،Troubetzkoy.N.S– المرجع السابق ،ص:370.

وإذا تقدمنا شيئا فشيئا إلى الداخل ، نجد صوت /ر/ وهو صوت شاق عصي على النطق ، فأحيانا يُنطق /و/ وأحينا /ل/ ، وأحيانا يبدل /ر/ بـ /غ/ أو /خ/ ، ومما لا شك فيه أن صوتي/و/ و/ل/ أسهل نطقا من صوت/ر/ ،كما أنّ /ر/ صوت لين مثله مثل صوتي /ل/ و/و/ .

وصوت /ذ/ ونظيره في الهمس /ث/ ، وهما صوتان عسيران على الأطفال ، بل في بعض الحيان حتى على الكبار، وعادة ما يُستبدلان إلى /د/ أو /س/ أو /ز/ ، خاصة بالتأثر بما هو موجود في بعض اللهجات من إبدال.ومما لا شك فيه أنّ هذه الأصوات تتقارب في المخرج العام وهو اللثوي.كما يقلب الأطفال /ش/ إلى/س/.

هذا ولوحظ هروب الطفل من نطق الأصوات الغنية إذا كانت متجاورة في الكلمة(/م/ ثم/ن/ أو /ن/ ثم /م/) ، وهنا يعمد الطفل إلى توحيد المخرج ،إما من الفم فينتج صوت /م/ وإما من الأنف فينتج صوت /ن/ ، وهو هنا لا يجهد نفسه في جعل المخرج واحدا .

ويميل الطفل إلى عمليات أخرى تفاديا لبذل الجهد ، ابتغاء للسهولة ،منها البتر، والتكرار؛حيث يمكن أن يسقط مقاطع كاملة لاحتوائها على أصوات صعبة التحقيق،أو لكثرة المقاطع في الكلمة، بتكرار مقطع لأنه يجد فيه لذة ومتعة ، وعادة ما يحتفظ الطفل بالمقاطع الواضحة أو المقاطع الأخيرة من الكلمة.

يؤكد "إبراهيم أنيس " على ملاحظة قيّمة مشتركة بين جميع الأطفال وبين جميع اللغات هي أنّ أصوات المناغاة هي: /ب/و /م/ و/ن/ و/د/ و /ت/[1]. حيث منها ينطلق الطفل في التوسع في اعتماد كلمات تتضمّن الأصوات الشفوية سهلة النطق .

وبالعودة إلى علاقة نمو اللغة عند الطفل بنشأة اللغة عند الإنسان، يرى "عبد الصبور شاهين" أنّ أهم ما في هذه المراحل فائدة بالنسبة إلى بحثنا هو ما يتصل بالمرحلتين الأولتين، مرحلة الصياح ، ومرحلة البأبأة ، فلا شك أنّ الإنسان الأول قد اجتاز في تشكل لغته هاتين المرحلتين ،

1 – إبراهيم أنيس،الأصوات اللغوية،المرجع السابق، ص:156.

أما ما بعدهما فإنّ الطفل يجد في طريقه ما يحاكيه ويقلده من لغة الكبار بينما الإنسان الأول لم يجد ما يحاكيه إلا أصوات الطبيعة والحيوانات[1].

ونشير في آخر هذا العنصر المطول حول اكتساب اللغة عند الطفل إلى أنّ الترتيب أو التدرج الصوتي عند العلماء ، عند انشغالهم بدراسة مخارج الأصوات ،كان من الخارج إلى الداخل أي من الشفتين إلى الجوف ، وهو تدرج منطقي وطبيعي يتماشى مع تدرج الطفل في نطق الأصوات.

وما بقي أن نشير إليه في لغة الطفل أنّ مراحل النمو اللغوي التي يمر بها ليست بمعزل عن باقي مظاهر النمو ، فالكل يتم على أساس مشترك ومتزامن مع التدرج في النمو الفسيولوجي كأساس للنمو اللغوي وفق تتابع منتظم ، ومحدد لمراحل ذلك النمو ، وهذا التكامل موجود حتى عند الأطفال المعوقين ، فإنهم يمرون بنفس المراحل من النمو اللغوي ، لكن الفارق يبدأ في الظهور عندما لا يجدون التفاعل الكافي والتعزيز من الأولياء والمحيط.

ومن الجانب الإدراكي أو العصبي فإنّ الطفل يدرك ما يدور حوله من أحاديث ،ثم إنه يستجيب لما يُلقى عليه من أوامر وتمييز بين الأصوات التي ألف سماعها ،حيث غالبا ما يسبق إدراك المعنى عند الطفل قدرته على النطق بالكلمات،والسرّ في ذلك هو الدور الذي تلعبه المقاطع المنبورة في اللغة والتنغيم.

وما يؤيد هذا الطرح ما لاحظه علماء اللغة وعلماء النفس من أنّ الطفل لا يسمع الأصوات اللغوية مفردة بل يسمع كلمات وجملا ، خاصة ما كان موجها إليه، ومعنى هذا أنه يدرك الجانب المقطعي و المورفولوجي مستقلا عن المعنى[2]، ولكن لا يلبث أن ينقل نشاطه العقلي إلى المستوى الصوتي.

---

1 – عبد الصبور شاهين ، في علم اللغة العام، المرجع السابق، ص:90.

2 – عطية سليمان أحمد ، المرجع السابق ، ص:15.

1-3-3-الأسس الانفعالية والحسية لإصدارات الطفل الصوتية:

إنّ صرخة الرضيع ، التي هي في البداية علامة لا شعورية ولا إرادية على عدم الرّاحة ، والألم والضيق ، سرعان ما تتحول-تحت تأثير رد فعل الوسط المحيط به إلى وسيلة للتفاهم.وسرعان ما يتم التمييز التفاضلي لنوعية الصوت الذي يصدره الرضيع: أصوات رقيقة للتعبير عن الراحة ، وقوية للتعبير المشاعر المؤذية وعدم الراحة ، وخلال هذه المرحلة السابقة للكلام يظهر التلعثم ، وهي أصوات لن يكون بمقدور الرضيع أن يكررها ، أصوات عشوائية غير منتظمة وغير واضحة المعالم السمعية ، يراها اللغويون وعلماء النفس تمرينات وتدريبات لأجهزة النطق والإدراك ، لأنّ الرضيع يسمع ما ينتجه ،فتتوطد علاقة سببية بين ما ينتجه وإدراكه السمعي[1].وما من شك في أنّ إدراك أصواته الخاصة تُعدُّ بالنسبة له حافزا هاما ، وأنّ التلعثم هي محاولات ستترك آثارها في القريب العاجل.

بينما نجد الطفل الأصم لا يقلد ولا يراقب ما أنتجه لعدم وجود الحافز السمعي لديه ؛ مما يجعله يتخلّى عن تكرار الأصوات ولا تتشكل لديه عملية إدراكية إلا من خلال إحساسه بحركات أعضائه النطقية غير المتمايزة[2]،وبينما يستمر الطفل السامع في اكتشاف أعضاء جسمه خاصة اليدين التي سيحتاجهما في تدعيم إصداراته الشفهية خاصة أثناء اللعب[3]، حيث ما تلبث أن تبدأ فيما بعد تلك الألعاب الصوتية في اكتساب الطابع الاجتماعي لها.

ومن أمثلة أشكال المحاكاة البدائية عند الطفل أن يحاكي سلسلة صوتية قصيرة جدا دون وجود صوائت تفصل بين المقاطع، فيصدر ترتيبا صوتيا مثل: [br] [br] [br] ، مشيرا إلى السيارة مثلا ومعبرا عن أحاسيسه الداخلية عن الشيء ،فهذه الأصوات تتم وفق أسلوب المحاكاة تعتمد على مبدأ الدوافع الانفعالية ، وعلى ما يقع في مجال بصره وحقل سمعه مما يثير

---

1 – مالمبرج برتيل ، مدخل إلى اللسانيات ، المرجع السابق ، ص:293.

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 –ينظر، سيرجيو سبيني ، المرجع السابق ، ص: 43.

انفعالات لديه ، فيستجيب بأصوات تشبه ما سمعها كردة فعل في البداية قاصدا التعبير عن مصدره أو عن أمر يتصل به[1]. ولن نخطئ كثيرا إذا ما افترضنا أنّ تلك الإصدارات الصوتية لأسلافنا كانت تحظى على مثل هذا النوع من التعبير ، كما أنه لا نخدع أنفسنا إذا ما اعتبرنا أنّ المحاكاة من أحد العوامل وأسبقها في تشكيل اللغة عند الطفل لكن ليس وحدها. وهذا يتماشى مع التحليل الارتقائي لنشأة اللغة عند الإنسان.

من هنا نفهم أمرين أساسيين عن لغة الطفل ولغة الإنسان الأول : أولا أنّ هناك تطابق في محاكاتها لأصوات الطبيعة ، وثانيا أنّ هذه المحاكاة من الجانب الدلالي فيها من السببية(المنطق والحسية) الشيء الكثير ، حيث سلسلة الأصوات المكونة للمفردة تدل مباشرة وتنطبق على ما هي عليه في الواقع ، كأصوات الحيوانات والطبيعة[2]، وهي الخاصية الصوتية والدلالية التي يلمسها العلماء بصورة واضحة في لغات القبائل البدائية.

ومقصدنا في هذا العنصر أن نشرح أكثر عملية تطور الأصوات كمّا وكيفا عند الطفل، لكن قبل أن نصل إلى ذلك نرى أنّ تشكل الأصوات عند الطفل يدخل في ما يسمى بدافع التعبير عن الانفعالات والمعاني الذي يكون عن طريق الأصوات والحركات وينقسم إلى نوعين[3]:

-أما التعبير عن الانفعالات فيكون أحيانا طبيعيا وأحيانا إراديا يحاكي فيه التعبير الطبيعي ، وكلاهما يكون عن طريق الصوت أو عن طريق الحركة .

-وأما التعبير عن المعاني فلا يكون إلا إراديا : حيث يحدث أحيانا عن طريق الإشارة اليدوية أو الجسمية ، وأحيانا عن طريق محاكاة أصوات الحيوانات والأشياء ، وأحيانا عن طريق اللغة.

---

1 –ينظر، علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل،المرجع السابق،ص:43

2 –راجع الفصل الثاني(مبحث:آراء علماء اللغة في الدلالة الصوتية ،ومبحث نشأة اللغة عند الإنسان من هذا الفصل).

3 –علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ،المرجع السابق،ص:161.

يجمع العلماء على أنّ الطفل يجتاز في مساره ثلاث مراحل أساسية ، وتمتاز كل مرحلة منها بمميزات خاصة في أصواته وتعبيراته ، وسنقف على كل مرحلة من هذه المراحل ونشير إلى أننا لا نتقيد بفترات عمرية معينة إلا في ما يفيدنا في ربط ذلك بما يحدث عند الطفل الأصم.

-المرحلة الأولى(الصياح):

تتميز أنواع الأصوات بصفة الوجدانية ، لكن لا معنى دلالي مباشر لها ، فيبدأ نطقهم بأصوات عشوائية يصعب تصويرها ، لكنها قريبة من أصوات (النون والميم والغين)، مما جعل العلماء يسمونها بمرحلة المناغاة ، ويرى عبد الصبور شاهين أنّ ليس من قبيل الصدفة أن يأتي في العربية مقطعا [نغ]و[لغ]بمعنى الكلام ، فالنغوة: الكلمة، والنغية:ما يعجبك من صوت أو كلام،وهذه المادة اللغوية أصل تاريخي لمادة(لغا)[1]، وكأنّ (لغة) أصلها(نغة) في هذا التقدير.

وها هو اللغوي الفرنسي (أندري مارتيني-A.Martinet) ، يحلل لنا المراحل الأولى للطفل في مواجهته للظاهرة اللغوية في إطارها التواصلي، عارضا ما يحدث في اللحظات الأولى من الولادة: كل شيء يبدأ عند الولادة ، فيطلق الطفل الصرخة الأولى ، وعندما يدخل الهواء الخارجي إلى رئتيه محرّكا المزمار ، والطفل في كل هذا لا يطلق شيئا إراديا[2]، من هنا يبدأ الجهاز الصوتي العمل فعليا ولكن في ظروف لا إرادية وبصورة من عدم التمايز والوضوح .

إذا فالإرهاصات الأولى لتشكل اللغة هي صرخة الولادة ، بعدها يستمرّ الطفل في إرسال أصوات عميقة تشبه المقطع [غرررر...] [غررررر....] ، وهي أصوات احتكاكية ناشئة عن مرور الهواء في بلعوم الولد ، خصوصا في وضعية الاستلقاء ، وهنا يمكن للّعاب وللمادة المخاطية أن ينبّها العملية ، ومن هنا يتابع الطفل في استغلال هذه المنبهات الحسية ولكن بلذّة كوسيلة للتواصل . ويمكن أن تأخذ هذه العملية منحى اللعب المتكرر.

---

1 -عبد الصبور شاهين،في علم اللغة العام ،المرجع السابق، ص:75.

2 – أندري مارتيني ، وظيفة الألسن، ترجمة:نادر سراج ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط-2009،1، ص:184.

ثم يتطور نمو الطفل اللغوي إلى النطق بأصوات متوالية متشابهة ، وهي غالبا صوت(الباء):بابابابابا....، وبعد ذلك بقليل ينطق(الميم) :ماماماماماما.....، هذا ما يحدث تقريبا في جميع لغات العالم[1]، وهو ما جعل لهذين الصوتين دلالة لغوية مشتركة تقريبا بين جميع اللغات ، حيث يوجد صوت الباء في الكلمة التي تعني (الأب) وصوت الميم في الكلمة التي تعني (الأم).

تصدر هذه الأصوات في الأشهر الخمسة الأولى بشكل فطري ، بدون سابق تجربة أو تقليد أو تعليم ، تثيره حالات نفسية قائمة على روابط طبيعية تربط أعضاء النطق بالحالات الجسمية والنفسية ، تجعل هذه الأعضاء تتحرك بشكل آلي وتصدر أصواتا معينة.فالطفل إذ يلفظ هذه الأصوات التي تشبه أصوات الحيوان، وأصوات مظاهر الطبيعة،فمن خصوصياتها هي قربها إلى اللّيْن،وحروف المد مختلطة في بعض الأحيان بمقاطع(صوامت) : [نَغ] و[مَغ] و[آ] و[اي]...الخ.

ومن الأعمال التي تركزت حول طبيعة الأصوات في المرحلة الأولى من التطور اللغوي عند الطفل نجد: أعمال العلامة "شترن-Stern" ، الذي حاول من خلالها أن يربط نوعية الصوت بالحالة النفسية والانفعالية للطفل ، فكانت النتائج كالتالي[2]:

-تكرر حروف اللين والحركات في انفعالات السرور والحزن.

-تكرر صوتي /م/ و/ن/ في حالات انفعالية متعلقة بالأمور الداخلية(غريزية) كالجوع والرغبة ...الخ.

-ثم/ب/ و/د/ و/ت/ حيث تعبر عن كل ما له علاقة بالعالم الخارجي.

1 –ينظر، عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، المرجع السابق، ص:86.

2 –علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، المرجع السابق،ص:151.

-أغلب الأصوات التي ينتجها الطفل غير متمايزة صعبة التحديد والتقريب إلى ما يشبهها من أصوات اللغة الأم، ولا إرادية.

هذا ويمكن في مرحلة متقدمة أن يستعمل الرضيع نفس هذه الأصوات لكن في مواقف يتحيّنها ويربطها بموقف معين ، هنا تبدو عليها صفة الإرادة ، يستعملها في بعض الحالات الوجدانية حيث يكون قد بدأ الربط بين تلك الحالات كحالة عدم الراحة أو الجوع وبعض الصيحات (في شكل مقطع قصير مفتوح)[1].

وبعد تلبية الحاجة من طرف الأم أو المربية ولعدة مرات ، تترسخ لديه هذه العلاقة، وتبدأ عملية الترميز في أبسط صورها من خلال الربط بين حالته القبلية(الحرمان-الرغبة) وحالته البعدية (الإشباع) من جهة والأصوات التي أصدرها والتي جلبت له إشباع الرغبة ، فتترسخ لديه هذه العملية وتنطلق في النمو بالموازاة مع نمو إمكانات حركية أخرى.

كما يرد عند الطفل أصوات عشوائية نفسها لكن سببها غير السبب الأول ، وهي أصوات ناتجة عن الإثارة السمعية من المحيط ، حيث تظهر في سن مبكرة . فقد لاحظ الأستاذ "غيوم-Guillaume" أنّ ابنه الذي لم يتجاوز الشهر الثاني ، تصدر عنه أصوات عشوائية ناتجة عن تكليم الأم له، وعندما بلغ الشهر الثالث كان يصدر أصواتا كردة فعل عمّا يسمعه ، لكن بأصوات عشوائية لا تحاكي ما يسمعه وحتى في الجانب الإيقاعي والنغمي فهي بعيدة كل البعد ، ومن حيث الطبيعة تشبه مناغاته في الشهر الثاني[2]، والدليل على أنها إرادية هي كونها تأتي مباشرة بعد انتهاء المثير السمعي.

-المرحلة الثانية(البأبأة أو المناغاة):

---

1 -ينظر، عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، المرجع السابق، ص:87.

2 -علي عبد الواحد وافي ، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل،المرجع السابق،ص:153.

ويرى"موريز" بعد أن تتدرج أصوات لغة الطفل من مجرد أصوات تغذي استجابة طبيعية من لحظة الولادة حتى حوالي الشهر الرابع ، تأتي مرحلة المناغاة ، وفيها يستعمل الطفل كل الأصوات التي تُعدّ أساسا صالحا لتعلم أي لغة من اللغات في العالم[1]، وهذه إشارة صريحة لتنوع أصوات الطفل ، حتى أنها تتعدى عدد أصوات لغة الناس المحيطين به ، وهذه الأصوات تختفي إذا لم تجد تعزيزا في لغة المحيطين به ، بينما تبقى لديه الأصوات التي تلقى تعزيزا من خلال وجودها في لغة المحيطين به خاصة لغة الأم.

ويمر الطفل بلذة في سماع صوته مما يجعله يرددها لفترات طويلة ، بينما في حالة الطفل الأصم لا يحدث عنده هذا التكرار فتنطفئ الأصوات التي كان يصدرها في المرحلة الأولى ، لا تجد المثيرات الصوتية الخارجية تعزيزا لها ولا طريقا لها إلى عقل الطفل قيد التشكل.

وبتقدم الأسابيع يحدث عند الطفل جراء الأثر السمعي المحيط به نوع من العدوى الصوتية داخل الأسرة ، حيث يستجيب لأي صوت يسمعه ، فتبدأ عملية دائرية من الإصدار والسماع لأصواته،فتتحول إلى ألعاب صوتية ترافق في أغلب الأحيان حالات الإشباع البيولوجي والعاطفي،هذه العملية الدائرية تؤسس في بداياتها لعملية المراقبة الذاتية لإصداراته الصوتية ، كما تجعله يحس ويكتشف إمكانات استعمال حنجرته وأعضائه الصوتية فيجربها.

أمّا من حيث طبيعة الأصوات وتدرّجها في الظهور عند الطفل،فيتوافق رأي "شترن-Stern" في مرحلة الصياح[2] مع رأي "رومان جاكوبس" بأنّ:«هناك قاعدة عامة يتعلّم خلالها الطفل نطق الأصوات، حيث يبدأ بالمتحرّك [اَ] ويدمج معها الحروف الصامتة الشفوية مثل:/ب/ و/p/ الأجنبية ،وبعدها المتحرّك المنخفض [اِ] ،ثم الصامت/م/،وهذا يُفسّر لنا ظهور المقاطع البسيطة [بَ] و [مَ] و [pi] ثم المفردات البسيطة المقاطع والتي لها دلالات عند أفراد الأسرة مثل: [pi] [pi] و [ما] [ما] و [با] [با] و [pa] [pa] وبعدها في وقت

1 – مصطفى زكي التوني،المرجع السابق، ص:27.

2 –ينظر الصفحة:229–230 من هذا الفصل.

متأخّر تأتي المقاطع المضمومة [pe] و [بو] و [pu] ،بعدها يأتي صوت/ت/الذي ينطق بتدخل اللسان مع الأسنان ومعه كلمات من المقاطع [تا تا] و [بي] [بي] وغيرها»[1]. ولقد أجمع العلماء على أنّ هذا التدرج لوحظ عند أطفال العالم أي في جميع اللغات. وحسبه يحدث هذا التقدّم وفق قانون (التباين الكبير) ؛ أي التقابل بين الحروف الساكنة (/ب/ و/م/ و/p/...) والحروف المتحركة/a/[2]، فهذه الإصدارات الصوتية من المقاطع الصوتية البسيطة جدا ما تلبث أن ترتبط بمواقف لها دلالات عند الطفل .

وعلى حد قول"أندري مارتيني" :«يكون قادرا على إحداث قطع صوتي معين ، يربطه بظرف معين أو بحالة وجدانية ما ، فهذه العملية من التكرارات الرجعية يسميها مصاداة»[3]. ومنه فالمصاداة عملية مهمة للتقدم في التقليد والمحاكاة التلقائية.

هذه المرحلة تسمى مرحلة التمرينات النطقية وهي عملية جد مهمة ومفصلية إذا وجدت من يدعمها في الوسط الأسري ، وتشتد هذه العملية التدريبية لأعضاء النطق خلال الشهر الخامس ، فتبدأ أصوات الطفل في التنوع لكنها خالية الدلالة ، فسماها اللغويون والنفسانيون مرحلة اللعب الصوتي ، أما من حيث التنوع الكمي فإنها مقاطع تضم جميع الأصوات المدية في شكل مقاطع واضحة المعالم تتكون من حروف اللين مع سواكن ، ومن حيث الكيف تتنوع الأصوات لتشمل أصواتا لا توجد في لغة الكبار وموجودة في لغات أخرى مثل (g)،(v)،(p)و بعض الصوائت الغريبة عن العربية مثل: (eu)و(u)وغيرها[4].

وخلال هذه الفترة يربط الطفل السوي بين أصواته الإرادية التي يبني بها دلالات ولو بسيطة مرتبطة برغباته وحاجاته وانفعالاته ، وبين عملية اللعب الصوتي وما يمكن أن تحقق له إشارات دائرية عن قدراته التصويتية المتنوعة وغير المنظمة، فيحس أنّه بإمكانه التحكم فيها. هنا تبدأ عملية

---

1 –سيرجيو سبيني ، المرجع السابق ، ص:42.

2 –سيرجيو سبيني ، المرجع نفسه ، ص:43.

3 –أندري مارتيني ، المرجع السابق ، ص:187.

4 –علي عبد الواحد وافي ، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ، المرجع السابق ، ص:155.

يمكن أن نسميها نمذجة معرفية أو نوع من الهيكلة المعرفية المرجعية لدى الطفل يعود إليها متى تعرض للمثيرات السمعية المماثلة.

يشير البعض إلى أنّ بعض السلوكات الحركية تصاحب دوما صدور الأصوات الانفعالية والإرادية عند الطفل في المرحلة العمرية بعد خمسة أشهر ، هذه الحركات باليدين والرجلين[1]، هذه الحركات تصاحبها مظاهر جسمية مرئية على مستوى لون الوجه أو حركة العينين أو حركة الشفتين ...الخ وتعبّر عن الانفعالات الغريزية.

يبدأ في التمييز بين الأصوات التي تتطلب منه جهدا ، كما يدرك أن مرحلة الزفير هي الأنسب لإصدار الصوت ، لكن يبقى رغم كل هذا يخطئ، فينتج أصواتا مع مرحلة الشهيق فتسبب حشرجة واضطراب في التنفس ، وفي هذه العملية المستمرة يتحسس ويستكشف الرضيع كذلك وضعيات النطق التي تتطلب جهدا من غيرها ، حيث أنّ ما يسمح له بذلك هو المدد الطويلة التي يقضيها في اللعب بالأصوات ، وكأنّه يحضر نفسه لمرحلة أصعب تتسم بتنظيم وفرز دقيقين لإصداراته الصوتية.

هذا ونشير إلى أن أصوات هذه المرحلة هي من الأصوات اللينة وحروف المد ، ثم تكثر فيها بعد ذلك الأصوات الساكنة مرتبطة بأصوات المد[2] ، مما يسمح له بتقليد مقاطع واضحة من كلمات يسمعها من المحيطين به.

وفي الجانب الدلالي يخزن الطفل في ذاكرته الكثير من الكلمات والجمل التي ينطق بها ، فيفهم مدلولاتها ولكنه يبقى يخزن المعاني دون أن يستطيع محاكاتها ، بينما يُعدّ العامل المساعد الوحيد هو السياق اللغوي وغير اللغوي الذي يسمع فيه هذه الكلمات والجمل.

-المرحلة الثالثة(مرحلة الكلام):

---

1 -ينظر ، علي عبد الواحد وافي ، علم اللغة ، المرجع السابق ، ص:120.

2 -علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، المرجع السابق،ص:126.

تبدأ هذه المرحلة عند أواخر السنة الأولى وتبقى إلى السنة الخامسة أو حتى السادسة.وتظهر أصوات جديدة في تعبير الطفل: حيث يستخدم الطفل عمليات محاكاة الأصوات الصادرة عن الحيوانات وأصوات التي تحدثها الأشياء وظواهر الطبيعة، فهو بهذا يحاول أن يعبر عن المعاني عن طريق محاكاة الأصوات اللغوية.

ويعتمد الطفل في هذه المرحلة أسلوبين صوتيين مختلفين :أسلوب صوتي يعتمد على اللعب الصوتي لا دلالة له ، والآخر أصوات لها دلالة .

-الأسلوب الأول: والمتعلق بالأصوات تتمثل خصائصه في:

-أن الطفل يحاكي في بادئ الأمر الكلمات التي يسمعها لكن بأخطاء معتبرة على مستوى طبيعة المقاطع الصوتية ، لكن هذا يُعتبر في حد ذاته المحاولة بالخطأ ، فلا يزال يصلح من نطقه تدريجيا ، مستعينا بالتكرار ومستفيدا من تجاربه حتى تستقيم له لغته.

فالمادة الصوتية لدى الطفل في هذه المرحلة هي من مكتسباته السابقة ، خاصة في المرحلة الأولى ، منها تكرار المقاطع والكلمات ذات الصوت المتكرر مثل: باباباباا=بابا وماماماما=ماما ،كما يعمد إلى تكرار نطق الكلمات البسيطة المقاطع [ساكن -حركة] بمختلف الأصوات،وهو في هذا يحاول أن يوائم حركات أعضاء نطقه حيث يعتمد على الأشكال الصوتية المتماثلة ميلا بالفطرة إلى الخفة في الجهد[1]. وهذه العملية هي امتداد لمرحلة التمرينات النطقية ، ويلاحظ المختصون أنّه عادة ما يتعلق الطفل في هذه المرحلة بمقطع ما مثل: [با] فيدمجه في معظم الكلمات مكان مقطع آخر أصعب في النطق ، هذا بالإضافة إلى حفاظه على الأصوات الشفهية،و بالتالي فهذا نوع من التبسيط في مقاطع الكلمة ، وسنعرض لاحقا لأنواع لجوانب القصور في تعلّماته.

---

1 -علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الطفل والإنسان، المرجع السابق،ص:173.

ومع اعتماد الطفل أصوات المد يساعده هذا على الانتقال إلى محاكاة الجانب الموسيقي للعبارات التي يسمعها من محيطه ، كإيقاع الاستفهام أو الزجر أو التوبيخ أو التساؤل أو الحيرة أو التعجب أو الطلب[1]، ويبدي في بعض الأحيان خطأ في الإيقاع مما يضفي على أسلوبه في التقليد جانبا من الهزل والمزاح .ويستغرق الطفل مدة طويلة في هذا النوع من المحاكاة لأنه يركز كثيرا على جوانب الفهم (خاصة فهم معاني المفردات والتراكيب)، كما أنه يركز على إثراء قاموسه اللغوي.

ونشير إلى أنّ مراحل النمو هذه تتخللها فترات ركود أو بطء في الاكتساب ، وهذا طبيعي ، لكن سرعان ما تعود الأمور إلى طبيعتها وسرعتها ، وكأنّ جوانب من النمو تؤثر على جوانب أخرى. يُفسرها "G.Francescato" على حدّ قول "سيرجيو سبيني": « حيث يفهم ولا يستعمل ما يفهمه...وهي تردد في الانتقال بين سلبيته وإيجابيته تجاه التواصل اللفظي...»[2]، وهذا التردد هو تجميد مؤقت للنمو الصوتي،لأنّ الطفل قد يكون منشغلا بتجميع المعطيات الصوتية وفرزها من حيث صفاتها التمييزية مع التركيز على الفهم، وكأنّه يُحضّر لمرحلة أخرى (مرحلة اللغة).

وفي أواخر هذه المرحلة تُضبط عملية التقليد اللغوي كمّا وكيفا، وتزداد غزارتها حيث يبدأ الطفل في التحكم بواسطتها في أغراضه وحاجاته تجاه الآخرين ، كما يزيد الطفل من ضبط القواعد الصوتية المتعلقة بتجاور الأصوات وبناء المقاطع الصوتية ، وإن عاقه طول الجمل لجأ إلى نفس الأساليب التي اعتمدها في أثناء تعلم الأصوات والمقاطع —سنعرضها مباشرة بعد عرض هذه المراحل– من أخطاء ، اكتفى بما تعلق به ذهنه من كلمات ومن معان أساسية أو محورية أو عامة.

ويتفق علماء النفس واللغة والتربية على أنّ هذه المرحلة (فترة السنة الثالثة) ، هي المرحلة الحرجة والمهمة لتعلم اللغة بصورة جيدة،حتى أنّ الطفل هنا يمكن أن يتعلم أكثر من لغة إضافة إلى لغته الأم، لكن دون أن يدرك بأنه يتعلم لغتين مختلفتي القواعد والأصل.وفي هذا يختلف تعلم الكبار عن الصغار ، لأنّ في الأول اكتساب طبيعي وفي الثاني تعلم اصطناعي لا يتم وفق قوانين

---

1 –المرجع نفسه،ص:174.

2 –سيرجيو سبيني، المرجع السابق،ص:44.

النمو الطبيعية: أي وفق آليات وأساليب تنبع من داخل كيانه وكيان اللغة الطبيعي.هذه الصعوبة عند الراشد يسميها علماء النفس اللغوي: مقاومة القديم للجديد أو أثر العادات اللغوية للغة الأم على اللغة الثانية[1].

أما من جانب المعنى فيبدو أنّ الطفل عند بداية ثراء قاموسه اللغوي ، حتى وإن كانت كلماته غير مضبوطة المعالم الصوتية من حيث عدد المقاطع وتداخل الأصوات فإنه يعمد إلى استعمالها في غير سياقها فهو يحتفظ بدلالة معينة ثم يسقطها على معان أخرى مشابهة لافتقاره إلى الكلمات الدالة على المعنى بدقة،وهذه العملية هي اجتهادات من الطفل في إعمال عقله في عملية تصنيف الأجناس من الأشياء والكائنات والأشخاص، وعادة ما نجده يخطئ في التصنيف والتقسيم والترتيب باستعمال الرموز اللغوية. كما أنّه مع نهاية هذه المرحلة وبداية محاولات التصنيف لديه ،يبدأ في تصنيف الكلمات وفق بنياتها ومعانيها[2]، حيث تظهر عنده علاقة البنية الصوتية لكل بنية صرفية بالمعنى-أي ربط الوزن الصرفي للكلمة بالمعنى- ، حيث يبدأ عنده القياس في الصرف والنحو .

وفي هذه المرحلة تبدأ ما يسمى عند علماء النفس اللغوي مرحلة الكلمة الجملة،كما يقول"سيرجيو سبيني" : «كلمة كاملة تختفي تحتها باقي عناصر الجملة ، بينما هي لفظة تحمل فكرة ، هذه الكلمة كافية لاتصال الطفل شفويا ويمكنه أن يكمل المضمون بإشارة أو حركة»[3]. حيث يعبر الطفل بكلمة ويقصد بها جملة ، أي الكلمة التي تؤدي دور الجملة ، وعندما يكتشف أنّ الكلمة تحقق له أغراضه يتحفّز أكثر مع بعض القصور الذي يلاقيه في هذا النوع من الجمل يتحفز لإطالة الجملة ، فينتقل إلى التركيب والإسناد بين كلمتين وهكذا إلى أن يتحقق له المعنى والغرض.

---

1 –علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الطفل والإنسان،المرجع السابق، ص:181.

2 – علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الطفل والإنسان، المرجع السابق ، ص:187.

3 –سيرجيو سبيني ، المرجع السابق ، ص:47.

ولكن لا تصحّ جملة الطفل من الجانب النحوي والتركيبي إلاّ بالتدريج وببطء شديد ، كما نرى أنّ الطفل يبدع في جوانب التركيب والبنية : حيث يحاول استعمال بعض الأدوات النحوية في غير محلها ، أو صياغة بعض الأبنية كالجمع والتثنية بأساليب خاطئة ، والصحيح منها يعتمد فيه على أسلوب التعميم والتمثيل والقياس ، مما يجعله يتحسّن شيئا فشيئا في هذه الجوانب.

هذا ويرتب الطفل كلمات جملته بشكل يناسب مع ما له قيمة لديه ، أي بحسب أهميته في نظره ، ومما له أثر كبير على نفسيته، مما يجعله يخلط ترتيب عناصر الجملة[1]، كتقديم الفاعل عن الفعل والمفعول ، وقد يخلطها تماما ،بحسب ما تعلّق به اهتمامه.ونشير في هذا الإطار أنّ الأمر نفسه يحدث عند الطفل الأصم حيث يقدّم دوما ما كان مهما في نظره .

وأوّل ما يظهر من كلمات عند معظم الأطفال هم أسماء الذوات وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر مع التأكيد على ما تعلّق منها بالمحسوسات ، وتتأخر الأدوات النحوية والظروف والجمل الشرطية حيث يبقى استعمالها غير ثابت ومنتظم وإذا استُخدمت فبالخطأ . وفي هذا الإطار نجد(شتيرن-Stern) يقسم هذه المرحلة إلى مستويات تمر بها لغة الطفل هي:مرحلة المادة وهي المرحلة التي تظهر فيها أسماء الأشياء والذوات، ثم مرحلة ثانية سمّاها مرحلة العمل وهي التي تظهر فيها الأفعال ، وسمى المرحلة الثالثة مرحلة العلاقات: وهي التي تظهر فيها الحروف والروابط والأزمنة المختلفة. ويحاول الطفل تصحيح جوانب القصور في الجانبين النحوي والدلالي خاصة أثناء الوصف في مختلف وضعيات الحوار بالاستعانة بالإشارات والإيماءات ومختلف التعبيرات الجسدية.

ونظرا لأنّ الطفل يميل كثيرا للعب بالألفاظ ، حيث يجد متعة في الاستماع أو اختراع كلمات أخرى ، فإنه يرتاح كذلك للكلمات المسجوعة والرنانة وأغاني النوم ،وتغيير موسيقى الكلمات والجمل.

---

1 –علي عبد الواحد وافي ، نشأة اللغة عند الطفل والإنسان ، المرجع السابق ، ص:189.

وكخلاصة لهذا العنصر نحاول أن نجسد الأخطاء الصوتية التي تكتنف لغة الطفل في نقاط متسلسلة كما يلي[1]:

-يُغيّر الأصوات فيحل محل الأصلي صوتا آخر قريبا منه في المخرج أو بعيدا عنه ، لكن الغالب أنّ فيه سهولة ، وأنّ الطفل التصق به نطقه.كان يبدل الكاف تاء والشين سينا، والفاء باء ، والعين همزة ، أو خاء ، واللام نونا....الخ من التبديلات.

-ينقل مواقع أصوات الكلمة عن مواضعها ، فيقدم بعضها ويؤخر بعضها ، وتتفاوت درجات التشوه من طفل لآخر ، ومن مرحلة إلى أخرى عند نفس الطفل ، ولكنها تزداد ظهورا حسب درجة تعقيد الكلمة من حيث عدد مقاطعها وطبيعة أصواتها[2].

-إسقاط أصوات كاملة من الكلمة، وهو نوع من الإيجاز أو الاختصار الكمي لأصوات الكلمة، وهذه أولى الآليات التي يميل إليها الطفل في محاولاته الأولى لإصدار سلسلة صوتية قصيرة (قليلة المقاطع).ومما يسقطه الصوامت المتتالية المفصولة بحركة قصيرة، لأنه يصعب علية مجاورتها، لضعف في أعضاء النطق وضعف الإدراك السمعي لديه ،ويدوم هذا القصور حتى السنة الثالثة والرابعة من عمر الطفل.

ومن الأصوات التي يسقطها في السنوات الأولى؛ الأصوات الخلفية (الحلقية بالخصوص) لأنه لا يستطيع أن يلاحظ ويميز ملامحها ، فهي غير بارزة مثل الشفوية، أو النّطعية، فيتأخر اكتسابها عند لتأخر إدراكها.

-نجد عند الطفل ما يسمى عند علماء النفس تثبيت صوت أو مقطع صوتي ، فنجده حاضرا ومعوضا به مقاطع في كلمات، وهو مقطع عادة ما يكون قصيرا أو متوسطا لكنه سهل التأدية[1]، كمن يترسّخ عنده الخطأ بالتقادم فيصعب علاجه.

---

1 –ينظر ، عطية سليمان أحمد ، المرجع السابق ،ص:32،31.

2 –ينظر ، إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، المرجع السابق ، ص:145–147.

ونلخص أساليب الطفل في تعامله مع الأصوات في ما يلي:الحذف والبتر والقلب والإبدال، والتكرار ،وإسقاط صوت أو مقطع وسط الكلمة ،

1-3-4-التدرج الصوتي في اكتساب اللغة عند الطفل:

نقصد بالتدرج الصوتي ذلك التسلسل الكمي والنوعي في إصدار الطفل للأصوات منفردة ، وكذا التسلسل الكمي والنوعي في تكوين المقاطع الصوتية،ولتكن انطلاقتنا من المقاطع الصوتية المشكلة للغة العربية[2]،والتي نصنفها إلى ما يلي:

-مقطع قصير مفتوح=صامت +حركة قصيرة.

-مقطع متوسط مفتوح=صامت+صائت +صائت

-مقطع متوسط مغلق =صامت+حركة قصيرة+صامت.

-مقطع طويل مغلق بصامت =صامت+حركة+حركة+صامت.

-مقطع طويل مغلق بصامتين=صامت+حركة+صامت+صامت.

فالطفل يتدرج في الإصدار-وفق مبدأ السهولة-من نطق المقاطع القصيرة المفتوحة مع تكرارها في مثل:/بَ/بَ/بَ/...إلى المقطع الطويل المفتوح في مثل:/بَا/بَا/بَا/...أو/مَا/مَا/ مَا/...،وبحسب رأي "جاكوبسن"فإنّ الطفل يتعلّم نطق الحركة المفتوحة/a/،والصامتين الشفويين /p/و/b/ وبعد ذلك الحركة المفتوحة المنخفضة/i/ والصامت /m/ [3].ثم ينطلق بهذا العدد المحدود جدا من الأصوات في تأليف كلمات ذات دلالة محسوسة متعلقة بتلبية الرغبات.وبعد ذلك تأتي

---

1 -ينظر، عنصر الصيغ الصرفية وبنائها المقطعي من الفصل الثاني من بحثنا.

2 -ينظر الشكل رقم(40) من الفصل الثاني من بحثنا ، الصفحة 162.

3 - عطية سليمان أحمد،المرجع السابق،ص:18.

في وقت متأخر نسبيا المقاطع /e/و /u/،وتتأخر المقاطع الأخرى كالتي تتضمنها اللغة الفرنسية مثلا.

فمما يمكن استخلاصه هو:

-أنّ الطفل يبدأ في النطق بالحركة القصيرة المفتوحة ثم يربطها بصامت.

-من حيث المقطع يبدأ بالقصير المفتوح ثم الطويل المفتوح.

-يبدأ عادة بالصوامت الشفوية /ب/ و/م/ ثم يضيف لهما الحركات القصيرة ثم الطويلة[1].

-ثم تأتي الصوامت/ن/و/د/ وهي النطعيات ، مع ربطها بالحركتين القصيرة والطويلة.

-تأتي في هذه الرتبة صوت/ت/ ، قبل /ط/ لأنّها تحتاج إلى قوة وضغط كبيرين.

-بعدها ينطق المقطع الطويل المغلق ، وعادة ما يبدأ بالهمزة مرتبطة بصامت كالشين ، وفي أغلب الأحيان يبدل الهمزة مكان الهاء والعين والحاء والخاء والقاف، لأنها خلفيات ولا يتسنى للطفل إدراك مخرجها بسهولة.

وكلما تثبت صوت أو مقطع وربط بمعنى محسوس معين فإن الطفل يسقط هذا النطق على كلمات أخرى تحتوي على مقطع بارز يشبه المقطع المكتسب.

-بازدياد عدد الأصوات وزيادة الارتقاء في التحكم في المقاطع السابقة ، يتقدم الطفل إلى المقطع الأطول المتكون من:/ص+ح+ص+ص/، كما يمكن معه أن يكرر المقطع الطويل المغلق/ص+ح+ص/ أكثر من مرة.

---

1 – إبراهيم أنيس،الأصوات اللغوية،المرجع السابق، ص:155.

-بعد هذا يبدأ الطفل في نطق مقطعين متماثلين مما تم تثبيتها في ذاكرته اللغوية، حيث يعمد إلى تبسيط الكلمات.

-يُدخل الطفل بعد هذا صوت الهاء بعد أن يكون قد نطق الهمزة[1]، عندما يريدُ الوقوف على الساكن.

-ومع الهاء تظهر الحركة المضمومة القصيرة والممدودة.

-ينتقل الطفل إلى استخدام الكلمة المكونة من المقطع الطويل /ص+ح+ح+ص/ ثم المكونة من المقطعين/ص+ح+ص/+/ص+ح/ مع تفضيل الصوامت المكتسبة مكان الصعبة النطق.

-إبدال صوت /ل/ بصوت/ر/ في كل الكلمات التي تحتوي على /ر/.

ويستعمل الطفل أبسط المقاطع على لسانه وأشدها وقعا على سمعه من الكلمة ، وعادة ما يكون المقطع الأخير مثل ما هو الحال في الأغاني والأناشيد حيث يأخذ صوت القافية[2]، فإما أن يبتر مقطعا كاملا منها ويحافظ على الأكثر وضوحا وسهولة في النطق، أو يكرر المقطع الواضح سوقا لما سمعه من تكرار ذلك المقطع في عملية محاكاة لصوت الشيء وتسميته به[3]. حيث عرضنا للعديد من الأمثلة في عناصر سابقة والتي مفادها في هذا المكان أنّ الطفل يجعل صوت الشيء تسمية له ، ويركز عطية "سليمان أحمد"على التسميات المكونة من المقطع الثالث أو الرابع خصوصا ويضرب لنا المثالين:/هـَ / و ْ /....(ص ح ص) والتي يسمي بها الكلب بمحاكاة صوت نباحه،أو/تـ ـِ تْ/....(ص ح ح ص)،وهي حكاية لصوت محرّك السيارة[4]. وهذا النوع من تكرار المقطع (ص ح ص) لتسمية الأشياء والحيوانات خصوصا أو أحداث معينة ، وتتوافق

---

1 -عطية سليمان أحمد ، المرجع السابق، ص:20.

2 - المرجع نفسه ، ص:24 ، 37.

3 -ينظر، عنصر دلالة الأصوات المسموعة وأصوات الانفعالات من الفصل الثاني ، ص:135-137 ، وعنصر نظريات نشأة اللغة (نظرية المحاكاة) ، ص:211-213.

4 -ينظر، عطية سليمان أحمد ، المرجع السابق، ص:28.

أمثلة "عطية سليمان أحمد" مع أمثلة "سيرجيو سبيني" والتي تتضح في قوله:« وهي التي يدل نطقها على معناها ، لتحديد الأشياء مثل (/بخ/-/بخ/ ، /بع/ –/بع/ ، و/هو/ – /هو/....و/تاك/-/تاك/ للإشارة إلى قرع الطبل ، و/بوم/ للدلالة على سقوط الشيء...»[1].وفي تعليله لاستخدام الأطفال لهذا الأسلوب يرى: أنهم يستخدمون بارتياح كلمات صوتية لاعتقادهم بأنّ الكلمات هي إشارات ثابتة وأنها سمة أساسية ولصيقة بالأشياء[2] ، أي أنّ الأشياء تحمل سماتها من أسماءها.

وبعدها يتدرج إلى مقاطع أكثر تعقيدا وأكثر تنوعا من حيث عدد الأصوات، فيجعل الكلمة من ثلاثة مقاطع في مقطعين فقط ، وهكذا.

أما في حالة جملة من كلمتين فإنه يختار المقطعين البارزين في كل كلمة، ويركبهما تركيبا إضافيا ، وهو الأسلوب الذي يتبعه الطفل بفطرته في تركيب الجملة حتى وإن تضمنت أدوات ربط، وهذا مما يؤكد طبيعية اللغة العربية وفطرتها.مما يجعل جملة الطفل توصف بأنها تلغرافية (مختصرة) . وهذا هو المستوى اللغوي الذي يشبه تكوين الجملة عند الطفل الأصم بعد تجاوز مرحلة تعلم نطق الأصوات منعزلة، فعندما يأتي إلى تشكيل سلسلة صوتية تركيبية بصورة عفوية منه ، فإن جملته تكون فقيرة من حيث بعض الروابط النحوية، وتتسم بخلل في إسناد عناصر الجملة وترتيبها. وهذا يعود بدرجة أولى إلى مركز اهتمامه ، وتمركز الدلالة والحدث عنده في بؤرة معينة كأن يأتي بالفعل أو الفاعل ويهمل المفعول الذي يأتي في مرتبة ثانوية عنده.

2–تعليمية اللغة في التراث العربي:

لا يحدّد العلماء بداية صريحة وواضحة لمحاولات تعليم العربية عند العرب ، إلاّ من خلال دراساتهم لظاهرتين لغويتين:الأولى تدور حول وضع النحو العربي ومقاومة اللحن وأسبابه، والثانية

---

1 –سيرجيو سبيني ،المرجع السابق، ص:46.

2 –سيرجيو سبيني ، المرجع نفسه، ص:46.

حول الاكتساب اللغوي.فما يعنينا في الظاهرة الأولى المضمون والدوافع ، ولأنّ السبب الرئيس في وضع النحو هو اللحن الذي بدأ يتفشى على ألسنة العرب بالتوازي مع انتشار الإسلام في شبه الجزيرة العربية.

لقد بدأ النشاط التعليمي اللغوي على شكل ملاحظات شفوية صدرت من عدد من العلماء ، وكانت تهدف إلى تصحيح الأخطاء اللغوية من خلال ترسيخ الصورة النطقية على النمط الصحيح . وكان هذا مع "أبي الأسود الدؤلي" في البصرة، وحتما فجهده هذا غير منعزل عن اجتهادات أخرى تمت من قبل علماء اللغة القدماء،وحفّاظ القرآن الكريم.

أما قضية الاكتساب اللغوي في تراثنا العربي ، ومن خلال بعض القراءات للنصوص التراثية تظهر أنّها أثارت اهتمام بعض اللغويين والمتكلمين والفلاسفة العرب. لكن كما يرى "ميشال زكرياء" أنّ اهتماماتهم لم تكن بالصورة المباشرة ولم ينقسموا بينهم كما انقسم علماء النفس واللغة المحدثين حول عاملي البيئة والقدرات الفطرية[1]؛ لأنه وكما نعلم أنّ الغرب انقسموا إلى فريقين أساسيين ، فريق يقرّ بأثر الفطرة ، حتى أنّ نظريات تعليمية بُنيت على هذا الطرح ، وفريق يدعو بدور البيئة والمحيط والأسرة في التعليم، فكانت كذلك نظريات ومقاربات أخرى موازية لها.

ومن بين النصوص ذات الصلة؛ حصلنا على واحد "لِلقاضي عبد الجبار"(415هـ) يقول فيه: «لأنّ الكلام يحتاج إلى العلم بتصريف الآلة التي هي اللسان وغيرها على بعض الوجوه ، كما يحتاج إلى آلة مخصوصة،فإذا لم يعلم الطفل ذلك ، أو لم تكمل آلته،لم يمكن إيجاده، وصار ذلك بمنزلة من لا يعلم الأفعال المحكمة في تعذّره عليه . ولذلك متى علم ذلك ومرن عليه فعل الكلام»[2]. ففي هذا النص يشترط سلفا أن يكون للطفل آلة تكلّم قائمة في ذاته، وبعد التمرّن

---

1 –ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط–1، 1993، ص:106.

2 – القاضي أبي الحسن عبد الجبار ، المغني في أبواب التوحيد والعدل،تحقيق محمود محمد قاسم،الهيئة المصرية للكتاب، د–ط،د–ت،ج7،ص:22–23.

يقويها ويصقلها من خلال الاختبار والتجريب. فنلحظ هنا مزج بين الاستعداد الفطري والتهيئة الفيزيزلوجية (العضوية) وبين المراس في البيئة.

وها هو "ابن فارس" يقول في أمر تعلم اللغة:«تُؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات...»[1]. وهذاه إشارة غير صريحة إلى دور الانغماس اللغوي في تعلم اللغة ، وهنا يميل مفهوم اللغة إلى القواعد العامة للغة العربية، كي لا نذهب بمراد ابن فارس إلى أنّ الطفل يقلّد حرفيا ما يسمعه، خصوصا وأنّه لم يحدد فترة زمنية معينة يتم فيها هذا التعلم.

ومن الآراء التعليمية الدقيقة نجد قول "الجاحظ" في معرض حديثه عن العرب في تعليمهم لأبنائهم الفصاحة:«كانوا يروون أبناءهم الأرجاز، ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب، لأنّ ذلك يفتق اللهاة، ويفتح الجِرْمَ. واللسان إذا أكثرت تقليبه رَقَّ ولانَ، وإذا أقللتَ تقليبه وأطلت إسكانه جسأَ وغلط»[2].فبقوله هذا يعبّر لنا أدق التعبير عمّا يتطلبه التعلم اللغوي من تمرينات لغوية لأعضاء النطق، خصوصا اللهاة والحلق ، ومعروف عن أنّ أصوات الحلق واللهاة هي آخر ما يظهر عند الطفل أثناء التعلم .

وهذا نص آخر يعكس تفكير "ابن وهب"(151هـ)،الذي يتحدّث فيه عن صعوبة اللحن في اللغة حيث يقول: «أو الولد الذي قد تأدّب ونظر في النحو واللغة، وأخذ بهما نفسه، ومرّن عليهما لسانه ،حتى صار ذلك عادة له»[3].وهو هنا يركز كذلك على المراس والتمرن مما توفره الأسرة والمحيط لاكتساب الفعل اللغوي .

---

1 –ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا ، الصاحبي في فقه اللغة،المرجع السابق،ص:30.

2 – الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ط–7، 1998، ج–1، ص:272.

3 –ابن وهب، أبو الحسن إسحاق الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تحقيق: حفني محمد شرف،مكتبة الشباب، مصر،ط–1969،1، ص:205.

وإذا جئنا إلى الفلاسفة نجد توجههم نحو عامل الفطرة ، حيث يورد "الفارابي" نصا في (كتاب الحروف) حول صناعة علم اللسان،فيقول فيه: «ويُفطرون على صور وخِلق في أبدانهم محدودة ، وتكون أبدانهم على كيفية وأمزجة محدودة ، وتكون أنفسهم مُعدة ومسددة نحو معارف وتصورات وتخيلات بمقادير محدودة في الكمية والكيفية، فتكون هذه أسهل عليهم من غيرها ، وأن تنفعل انفعالات على أنحاء ومقادير محدودة الكيفية والكمية ، وتكون هذه أسهل عليها، وتكون أعضاؤهم مُعدة لأنْ تكون حركتها إلى جهات ما وعلى أنحاء أسهل عليها من حركتها إلى جهات أخر وعلى أنحاء أخر»[1]. وفي هذا رأي صريح عن أنّ مبلغ تعلمات الإنسان من معارف وحركات إنما يكون بحسب الفطرة التي فُطر عليها ، وأنّ هذا يكون أسهل عليه من غيرها مما ليست من فطرته.

لكنّ "الفرابي" لا يقف عند حد الفطرة بل يرى أنّ للبيئة والمحيط دور بارز في تنمية تلك الفطرة أو الملكة ، مجسدا ذلك في قوله:«يأخذ الناشيء هذه الأشياء عن السالف، على الأحوال التي يسمعها من السالف وينشأ عليها ويتعوّدها مع من نشأ ، إلى أن تتمكّن فيه تمكنا يحفو به أن يكون ناطقا لغيره»[2]. في إشارة للتمكن من العادات الكلامية ، وهو نفس المذهب الذي نرى "ابن سينا" يذهب إليه.

أما عند علماء اللغة القدماء فنلمس قولا صريحا آخر للجاحظ حول قضية تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية في كتابه الحيوان حيث يقول:«واللغات إنما تشتد وتعسر على المتكلم بها،على قدر جهله بأماكنها التي وُضعت فيها ، وعلى قدر العدد وقلّته ، وعلى قدر مخارجها وخفّتها وسلسها،وثقلها وتعقّدها في أنفسها ....وأنّ الرّجُل يتنحّس*في بيع الزّنج وابتياعهم شهرا واحدا ، فيتكلم بعامة كلامهم ...والجملة أنّ من أعون الأسباب على تعلم اللفظ فرط الحاجة إلى ذلك.

---

1 – أبو نصر محمد الفارابي، كتاب الحروف، تح : محسن مهدي ،دار المشرق، بيروت، لبنان، ط–2، 1990،ص:134–135.

2– أبو نصر محمد الفارابي، كتاب الحروف، المصدر السابق، ص:108.

*** يتنحّسُ: يحترفُ النِّخاسة، وهي بيع الرّقيق والعبيد ، والأصل بائع الدّواب.**

وعلى قدر الضرورة إليها في المعاملة يكون البلوغ فيها والتقصير عنها»[1]. ونرى في هذا القول فكرة مبكرة وتفطنا حاذقا لما جاءت به النظريات الحديثة في تعليمية اللغة بعد ما يقارب الألف عام ، ألا وهي التعلم بالتواجد والانغماس في الوسط اللغوي للغة الهدف؛وهو تعلّم طبيعي يشبه الاكتساب الطبيعي للّغة الأم ، لا التعليم مصطنع المواقف.كما تبرز لنا حقيقة أخرى مهمة جدّا ألا وهي أنّ وراء النطق الصوتي دوافع يسميها الحاجات ، وهي بواعث اجتماعية ونفسانية وفكرية ، تتم هذه العملية وفق الاستطاعة (القدرة)، كما نستنتج منه؛ أنّ اللغات تتفاوت في صعوبتها وسهولتها، ولكن نعود ونؤكد على أنّه بحسب حاجة الإنسان للغة ما يكون استعماله لها فيتحقق التعلم.

أما صاحب النظرية الاجتماعية "عبد الرحمن بن خلدون"(1406م) فله نظرة متطورة، يجملها قوله: «اعلم أنّ اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشيء عن القصد لإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان.وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم»[2].فبعد أن يُعرّف لنا اللغة بأنها ما كان لها قصد التعبير بالكلام المفيد،ففي بدايتها ملكة موجودة في نفس الفرد وعندما تثبت في اللسان تصبح لغة خاصة بكل قوم.

وأما من جهة الاعتقادات الدينية ، فقد ارتبطت النبوة عادة بتعليم الناس ، وتعليم اللغة جزء من هذه المهمة الشاملة ، لا لشيء إلاّ لأنّ كل نبي يدعو أمته بلسانها ، وبالنسبة للعربية فإنّ ارتباطها بالقرآن الكريم كان سببا في انتشارها ، بل وبقائها حية إلى اليوم . لقد رأى الرسول (صلى الله عليه وسلم) أنّ قيام الدعوة لا يتم إلا بتعليم القرآن للناس جميعا وخاصة للأقوام الأعجمية التي اعتنقت الإسلام ، وتعليم القرآن معناه تعليم العربية (النطق بالتنظيم الصوتي العربي) بالضرورة ، فكان إذا دخل الإسلام رجلٌ أرسله إلى الصحابة وقال لهم :«فقّهوا أخاكم في دينه

---

1 – الجاحظ أبي عثمان عمر بن بحر ، الحيوان ، المصدر السابق ، ج5، ص:289.

2 – ابن خلدون،ولي الدين عبد الرحمن بن محمد . المقدمة،تحقيق: عبد الله محمد الدّرويش،دار البلخي،دمشق، سوريا،ط–1، 2004،ج–2،ص:367.

وأقرِئوه وعلّموه القرآن، وأطلقوا له أسيرَه» [1]، ولقد كان من معلمي القرآن الكريم الأوائل الصحابي أبي بن كعب ، وهذا بشهادة الرسول (صلّى).

وقد أظهرت عملية التعليم الواسعة ملاحظات لغوية تتعلق بالنموذج اللغوي الذي يجب أن يُحتذى به ، وتمثّلت في العديد من الشواهد التي سعى أصحابها جاهدين لمعالجة ظاهرة اللحن ، واستمرت الملاحظات حتى في عهد الخلفاء الراشدين حيث أوْلُوا عناية تامة لتعليم القرآن حتى صارت عملية التعليم من أهم القضايا التي شغلتهم بعد وفاة النبي(صلى الله عليه وسلّم).

لقد كانت روح الحماسة تذكي المعلمين والمتعلمين بعد ازدياد حالات القصور في الأداء اللغوي ، وتمثلت مظاهر ذلك النشاط في النقاط التالية:

-تعليم القراءة وإرسال المعلمين:وكان أكبر مجهود في هذا الاتجاه ما تم في عهد عمر بن الخطاب ؛ حيث جعل من ولاّة الأمصار معلمين للناس ، ويشهد ذلك قوله:«اللهم إني أُشهدك على أمراء الأمصار أنّي إنّما بعثتهم ليعلّموا الناس دينهم وسنة نبيّهم»[2].ومعلوم أنّ تعليم العربية من تعليم أمور الدّين.

-كل الملاحظات كانت مبنية على مبدأ تمييز الصحيح والخاطئ ، وعلى عملية إعراب أواخر الكلم ، وهما الظاهرتان اللتان مسهما اللحن بقوة ، كما أنهما تعدان أساسا للخطوات اللاحقة في تدوين علم العربية.ولقد ركّزت الحملة —حملة التعريب- على جبهتين: الأولى تهذيب النطق العربي من اللحن،والثانية تعليم غير العربي اللغة العربية.

---

1 -الطبري أبو جعفر محمد بن جرير،تاريخ الرسل والملوك،تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف،القاهرة، مصر،ط-2، 1967.ج2/474.

2 -الطبري، المصدر السابق، السابق ،ج-4،ص:204.

لقد اعتمدت عملية التصدي للحن بدرجة أولى على تصحيح النطق أو لنقل تعليم النطق الصحيح ، أما ما مسّ إظهار حركات أواخر الكلم فهو من صميم الدرس الصوتي(فالحركات أصوات) في الجانب الأدائي المؤدي إلى تبيان وظائف عناصر الجملة .

وعليه يمكن القول:إنّ معالم علم الأصوات عند العرب كانت تتشكل بالموازاة مع تلك الملاحظات النطقية والأدائية الميدانية أثناء التعلم. لكن تفاصيل ما كان يجري في هذه العملية لم يُدوّن ولم يُقعّد مثلما قُعّد له في العصر الحديث في شكل نظريات وطرق تعليمية،إنما الأكيد أنه كان مستمدا من المعرفة العميقة بخصائص النظام الصوتي للغة العربية[1]، وتلك المجهودات والأعمال الحيّة تُعتبر الحلقة الضائعة التي لم تُدون. كما أنّ الأمر الملاحظ في آراء الفلاسفة واللغويين السابق ذكرهم كعينة تراثية، عدم تفريقهم في آراء منفصلة السياقات بين الاكتساب والتعليم؛ لأنّ الأول يكون منذ نعومة الأظافر ،وأمّا الثاني قد يكون في مراحل عمرية لاحقة كالتعلم عند الراشد.

3-موجز تاريخي لتعليمية اللغات:

يعالج هذا العنصر في عجالة تاريخ طرائق تعليم اللغات ، ويقدم لنا خلفية تصلح كمنطلق لمناقشة الطرائق المعاصرة، وسيتسنى لنا بالتالي معرفة التشابه بين الاهتمامات التي كانت وراء تطوير الطرائق الحديثة ، منها كيف يتم تعليم اللغات؟

إنّ التحولات التي حدثت في مجال تعليم اللغات على مرّ العصور سمحت لنا التعرف على التغييرات التي حدثت فيما يتعلق بنوعية الكفاية التي يحتاج إليها الدارس:أيعتمد على الكفاية الشفوية أم على فهم المقروء بوصفها الهدف من دراسة اللغة؟ كما تعكس لنا تلك التحولات التطور الذي لحق بالنظريات الخاصة بطبيعة اللغة وبتعلمها.

ويرى بعض المهتمين في تعليمية اللغات بأنّ القضايا المعاصرة في ميدان تعليم اللغات ليست جديدة بل هي امتداد لقضايا قديمة ،عادة ما تواكب كل دراسة حول تعليم اللغات.

---

1 –ينظر ، غانم قدوري الحمد ، أبحاث في العربية الفصحى ، دار عمار ، الأردن ، ط–1، 2005 ،ص:33.

وتُعد إرهاصات النظر في طرق تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية إلى حوالي 500سنة، عندما تحول الاهتمام لتعليم اللغات الأوربية بعدما تم الاستغناء عن اللغة اللاتينية التي كانت سائدة آنذاك في معظم القارة الأوربية*، ومن تلك اللغات نجد الفرنسية والإيطالية والإنجليزية ، وهذا عائد إلى التغيرات السياسية التي حدثت في أوربا.

وبهذا لم تعد اللاتينية إلا لغة أعمال أدبية كلاسيكية ، المقصد من دراستها تحليل قواعدها وأنماطها البلاغية ، فكان التلاميذ يستهلون تعلمهم باستظهار القواعد النحوية وتصريف الأفعال والأسماء ، والقيام بالترجمة، واتّباع الجمل النموذجية.

ونظرا لعقم هذا المنهج النحوي والتقابلي بين اللاتينية ولغة الهدف ، بدأت محاولات لتطوير مذاهب بديلة في التعليم ، ومن تلك المحاولات نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما يلي[1]:

-ما قام به كل من"روجرز أسكم" و"منتاني" في القرن السادس عشر ، و"كومينوس" و"جون لوك" في القرن السابع عشر ، حيث تقدّموا بمقترحات محددة لإصلاح المنهج وإجراء بعض التغييرات في أسلوب تعليم اللغة اللاتينية.لكن كل الملاحظات كانت تعكس الوضع الراهن باللاتينية[2].

في القرن الثامن عشر دخلت اللغات المحلية في مناهج المدارس الأوربية ، لكن بقيت تُعلّم بنفس الأساليب التي كانت تعلم بها اللاتينية، حيث احتوت الكتب المدرسية على قواعد نحوية مجردة ، وقوائم ألفاظ وجمل للترجمة فقط (طريقة النحو والترجمة). فكانت القراءة مقتصرة على قراءة

---

* من المعروف خلال العصور الوسطى في أوروبا عن الدراسات اللغوية أنها دارت حول اللغتين اليونانية واللاتينية، ومع عصر النهضة الأوروبية تحوّل الاهتمام إلى اللغات الوطنية(المحلية) في أرجاء أوروبا ،ومع أواخر القرن السادس عشر الميلادي إلى بداية القرن السابع عشر بدأ التخلي عنها، فيما عدا الإبقاء على مقدمة مركّزة في النحو اللاتيني عند أول تمدرس في المرحلة الابتدائية.

1 – ريتشاردز جاك ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، مجموعة مترجمين، دار عالم الكتب ، الرياض ، د–ط، 1990،ص:4

2 –ينظر ، ريتشاردز جاك ، المرجع السابق ، ص:03.

الجمل المترجمة[1].من هنا رأى المدرسون واللغويون أنّ تلك الجمل لا تحمل أية علاقة بلغة الاتصال الحقيقية (المنطوقة المتداولة).

وفي القرن التاسع عشر أصبح هذا المذهب المبني على دراسة اللغة اللاتينية هو المعيار لدراسة اللغات الأجنبية في المدارس ، ومن هنا كان الكتاب المدرسي يظم نقاطا نحوية مع الشرح الموضح لقواعد استعمالها مع تقديم جمل نموذجية . كما كان معدّو الكتب الدراسية قد قرروا العزم على وضع قواعد النحو والصرف لكل لغة محلية على شكل قوالب جامدة للشرح والاستظهار ، وبالتالي خففوا النشاط الشفوي إلى أدنى حد له ، ووضعوها في شكل ملاحق لتلك القوالب النحوية والصرفية. كما كان النص يتضمن ما يلي[2]:

-تقديم القواعد النحوية موضحة في أمثلة.

-تقديم قائمة من المفردات مع مقابلاتها من اللغة الأصلية(اللاتينية).

-تدريبات الترجمة وتمريناتها.

وعليه فكان الهدف المباشر مما يُسمّى طريقة النحو والترجمة هو تطبيق القواعد النحوية المعطاة في الكتاب عن طريق تمارين ملائمة ، فوجد المختصون أنّ هذا المذهب الذي امتد حتى منتصف القرن العشرين فيه مشقة على طلاب الطور الثانوي، ومن هنا بدأ التركيز على الجملة لتيسير تعلم اللغة.حيث وجدوا كذلك أنّ هذا المذهب لم يعد له من يؤيده ، وليس له رصيد من الكتابات النظرية التي يتأسس عليها[3]، فهي مجرد ممارسات لا تستند على قواعد علمية لغوية.

---

1 –ينظر ، المرجع نفسه ، ص:04.

2 –المرجع نفسه ، ص:05.

3 –ينظر ، ريتشاردز جاك، المرجع السابق ، ص:08–10.

في أواخر القرن التاسع عشر كانت قد بدأت المعارضة لطريقة النحو والترجمة تنمو تدريجيا في عدد من الدول الأوربية حتى تشكلت حركة إصلاح تنادي بتغيير جذري لطرق تعليم اللغات لكن مع استمرار تطبيق طريقة النحو والترجمة في صيغ معدّلة[1].

وكان الإطار العام الذي حدث فيه التغيير هو نظرة الرأي العام إلى المنظومات التعليمية الفاشلة في كل من فرنسا وإنجلترا ،و ألمانيا.ومن روّاد حركة الإصلاح في تعليم اللغات نجد"مارسيل" و"بندر قاست" و"غوان" ، وقد بذلوا جهودا مضنية في سبيل ترقية مذاهب بديلة لتعليم اللغات ، وهنا بدأ النظر في إمكانية أن تُعتمد مقاربة تعلم الطفل للغته الأم في مجال تعليمية اللغات الأجنبية أو للكبار.كما تدعّمت مواقفهم بانضمام علماء اللغة من أمثال"هنري سويت" في بريطانيا، و"فيلهام فيتور" في ألمانيا ،و"بول باسي" في فرنسا[2]. استطاع هؤلاء توفير المادة الفكرية التي منحت أولئك المصلحين القاعدة النظرية والمصداقية العلمية لأطروحاتهم ، فوجدت القبول الواسع ، خاصة مع التأسيس لعلم الأصوات ، والتأكيد على عملية الكلام في تعليم اللغات.

ومما أدّى إلى حماسة،وزيادة في بذل الجهد في مجال تعليم اللغات هو تأسيس الجمعية الصوتية العالمية للألفبائية الصوتية سنة 1886م ، وذلك لتسهيل الكتابة الصوتية السليمة لأية لغة.حيث كان من مبادئ الجمعية في سبيل تعليم اللغة ما يلي[3]:

-تعليم اللغة المنطوقة.

-استخدام التدريب الصوتي من أجل التأسيس للعادات النطقية الصحيحة.

-استعمال نصوص المحادثة والحوارات لتقديم الجمل والعبارات الاصطلاحية.

---

1 –ينظر ، المرجع نفسه ، ص:09.

2 –ينظر ، المرجع نفسه ، ص:11.

3 –ينظر ، ريتشاردز جاك ،المرجع السابق ، ص:14–15.

-استخدام أسلوب الاستقراء لتعليم البنية النحوية.

-تعليم المعاني الجديدة عن طريق خلق ارتباطات من صميم اللغة بدلا من تقديمها من خلال ارتباطاتها باللغة الأم.

ولقد انشغلت عقولهم حول أنجع الأساليب لتعليم اللغات الأجنبية، فتعددت وتنوعت الأبحاث والدراسات والطروحات حول محتوى المادة التعليمية، ومراحل تقديمها والأهداف المرجوة،لكنها لم ترتق إلى تشكيل مذهب أو نظرية متجانسة الأبعاد، ولعل من بين ما ركّزوا عليه أن يولي المدرّس الاهتمام إلى[1]:

-مهارة الاستماع.

-مهارة الكلام.

-مهارة القراءة.

-مهارة الكتابة.

-التدرج من السهل إلى الصعب.

-تدريب المعلمين في الصوتيات حتى يتمكنوا من الأداء الصحيح.

-التركيز على أنماط الكلام وليس النحو.

ومع تطور الدرس اللغوي في الغرب مع أواخر الخمسينيات ، توفر للمدرسين والمتخصصين في التعليم زخم كبير من المعارف اللغوية وخصوصا النفسية ، وبالأخص ما تعلق منها بالاكتساب

1 –ينظر ، المرجع نفسه ، ص:15.

الطبيعي للغة الأم عند الطفل،ومع بداية التأسيس لعلم اللغة التطبيقي. فانبثقت عنها أفكار تنادي بالنهج الطبيعي للتعلم فسميت الطريقة العامة بالطريقة المباشرة[1].

وأول من نادى بالنظر إلى تعلم الطفل للغته الأصلية هو "غوان" وهو من حركة الإصلاح في القرن التاسع عشر، حيث وجد تأييدا لا نظير له في الوسط التربوي من أساتذة وأولياء ومربين في دور الحضانة، وفي المؤسسات الرسمية.وكان مبدأهم في ذلك : إمكانية تعليم اللغة الأجنبية دون اللجوء إلى الترجمة ، أو استعمال لغة الدارسين، هذا إن استطاع المدرس أن يوصل المعنى مباشرة عن طريق التمثيل والحركة ، فكان أن أقرّوا عملية أساسية في الفصل وهي: تشجيع استعمال اللغة الهدف بصورة تلقائية وعفوية، ومن بعدها تتم عملية استقراء القواعد النحوية .

ومن كل هذا نرى أنّ الدور في العملية التعليمية انتقل من الكتاب إلى المعلم ، مع التركيز على النطق ، وأما الكلمات المعروفة فتُستخدم لتعليم الكلمات الجديدة عن طريق المحاكاة ، والتمثيل والصور . ونلخص أهم مبادئها وإجراءاتها في ما يلي[2]:

-يتم التعليم في الصف باللغة الأجنبية قيد التعليم وبصورة كلية.

-الانطلاق من المفردات والجمل التي يشيع استعمالها في الحياة اليومية.

-تُبنى المهارات الشفوية الاتصالية في شكل سلسلة كلامية من سؤال وجواب بين المعلم والمتعلم في صفوف صغيرة العدد ، وبدروس مكثفة.

- القواعد النحوية تُدرس عن طريق الاستقراء.

-تُقدّم النقاط الدراسية الجديدة شفويا.

---

1 –ينظر ، ريتشاردز جاك ، المرجع السابق ، ص:17

2 –ينظر ، المرجع نفسه ، ص:20.

-تُدرّس الكلمات الحسية عن طريق التمثيل وعرض الأشياء الملموسة والصور ، أما الكلمات المجردة فتُعلّم عن طريق الربط بين الأفكار.

-التركيز على الكلام والسمع.

-التركيز على النطق السليم ومن بعد القواعد النحوية.

لكن مع مرور الوقت وجدت الطريقة صعوبات في تطبيق مبادئها ليس في الصفوف الأولى لكن مع الصفوف الثانوية ، والسبب يعود إلى اعتمادها المفرط على مبادئ التعلم عند الطفل ، بينما الأمر ليس كذلك بالنسبة للطلبة الثانويين.هذا بالإضافة إلى حاجتها الملحة للمعلمين الناطقين الأصليين باللغة الهدف[1]. كما أنها تعتمد على المعلم الحاذق والماهر وهذا لا يتحقق دوما. أما بالنسبة للمتعلم فإن العملية بهذه الصرامة (التعليم بلغة الهدف لا بلغة المتعلم) تهدر الكثير من الوقت لأجل تحقيق الفهم ، في حين أنّه يمكن تبسيط الموقف التعليمي من خلال الشرح بلغة المتعلم حتى يتحقق القسم الأوفر والأهم من عملية التعلم وهو الفهم.

وانطلاقا من ملاحظات ميدانية وُصفت بالسلبية ، بدأت إعادة النظر في هذه الطريقة ، ولكن ليس بصورة جذرية ، حيث تم الحفاظ عليها كهيكل عام أو نهج عام إلّا أنه تم إدراج أساليب ومراحل جزئية في وسط كل حصة تهدف تعليم مستوى معين من مستويات اللغة في شكل أنشطة نحوية موجهة.

ومما سبق توصل المهتمون بمختلف تخصصاتهم انّه لا وجود لطريقة واحدة ومعينة يمكن أن تُحقق كل النتائج المرجوة ، هذا بالإضافة إلى محدودية قدرات المعلمين أنفسهم.وصعوبة تعلم لغة أجنبية محادثة في وقت وجيز .

---

1 –ينظر ، ريتشاردز جاك ، المرجع السابق ، ص:21.

فاتجهت الأنظار إلى مدخل آخر كان مهمّشا في الطرائق السابقة ألا وهو القراءة، فاقترح "كولمان" في تقريره التدرّج في تقديم المفردات والأبنية الصرفية والقواعد النحوية في نصوص قراءة بسيطة[1] ، ومن هنا بدأت كل برامج تعليم اللغة الأجنبية تعتمد على القراءة ، واستمر هذا النهج حتى الحرب العالمية الثانية (1945).

ومع استواء الدراسات اللغوية في أوربا وأمريكا ، واستقلال فروع علمية من علم اللغة بمنهجها وأهدافها؛كاللسانيات التطبيقية ، واستقلال علوم إنسانية واجتماعية بموضوعاتها ومناهجها كذلك، فتحت هذه المعطيات النظرية والتطبيقية للتعليم آفاقا جديدة، فها هو عام اللغة التطبيقي البريطاني(هنري سويت) يقدّم لها نقدا، فمن جوانب قصورها حسبه : أنها قدّمت فعلا تجديدات على مستوى إجراءات التعليم ، لكنها كانت تفتقر إلى قاعدة منهجية شاملة ومحددة الأطر، وأخفقت في معالجة النقائص التي رافقتها طيلة قرن تقريبا[2]. فأخذت الأنظار تتجه إلى المذهب الشفوي السمعي الذي كان قد راج في أمريكا، وهو الذي يرتكز على التعليم بالمواقف.

فالملاحظ من هذا الموجز في طرق تعليمية اللغات أنّها لم تتطور حتى تغيّرت النظرة إلى اللغة، وبعد أن استقرّت علوم عديدة منها: علم اللغة التطبيقي ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، وعلوم التربية...وغيرها.

4-الحاجة لوصف النظام الصوتي في تعليمية اللغة:

إنّ تطبيقات علم الأصوات عديدة خاصة إذا ما تعلق الأمر باللغة تعليما ودراسة.ومن جهة أخرى نعلم أنّ كل حدث كلامي يفترض حضور شخصين على الأقل: متكلم وسامع ، فالأوّل ينتج الأصوات ، والثاني يسمعها ويفسرها ، وفي هذا ضرورة معرفة تلك مميزات تلك الأصوات ومخارجها وكيفيات تأديتها في السلسلة الكلامية وما تحيل عليه من معنى عند كل من المتكلم

---

1 –ريتشاردز جاك ، المرجع السابق ، ص:23.

2 –ينظر ، المرجع نفسه ، ص:23–24.

والسامع ، ولكن هذه المعرفة تكون ضمنية تسبق الفهم ، لأنه بعد التمكن منها تصبح إشارات صوتية منظمة وفق قواعد معينة خاصة بلغة التكلم ينطلق منها للتواصل ، أي في مرحلة ما تصبح اللغة وسيلة لا هدفا .

لكن قبل أن تصبح وسيلة ضرورية ، سواء أكانت اللغة الأمّ بالنسبة للطفل أو لغة ثانية بالنسبة للراشد ، ففي الحالتين يمر كلاهما بتعلم نطق الأصوات ، من هنا نجد أنّ هناك جانبان لعلم الأصوات يستوجب معرفة اهتماماتهما وما يقدمانه لنا في حالة التعلم اللغوي وهما الجانب النطقي والجانب الفيزيائي[1]: فالأول يدرس الطريقة التي تنتج بها الأصوات منعزلة أو مركبة ، والثاني يدرس البيئة الفيزيائية للأصوات المستعملة وكيفية استقبال الأذن لها. وتزداد حاجتنا أكثر لمعرفة مكونات النظام الصوتي لهذه اللغة أو تلك عندما نصادف صعوبات في التعلم على المستوى الصوتي،أو في حال وجود اضطرابات أو عيوب نطقية مهما كانت أسبابها : مكتسبة أو مرضية عضوية ، هنا تبرز أهمية معرفة المعطيات الصوتية لنظام لغوي معين.وإنه لابد في أي نظام لغوي،كي يعرف الإنسان الكلام يجب أن يتعلّم كيف يستعمل بعض الأصوات في مقابل أصوات أخرى.

ولفهم قيمة معرفة جوانب عمل النظام الصوتي لأية لغة قيد التعلّم نعود إلى علماء الأصوات في تقسيمه حسب المراحل التي تمرّ بها عملية الكلام وهي[2]:

1- جانب إصدار الأصوات وهو الجانب النطقي أو العضوي للأصوات وكيفية إنتاجها.
2- جانب انتقال وانتشار الصوت في الهواء؛ وهو فيزيائي بحت كونه يُفسّر بظاهرة انتقال الموجات الصوتية وبطبيعتها ومكوناتها الرياضية والأوساط التي تنتقل فيها ومعيقات انتشارها.

---

1 – مالمبرج برتيل ، علم الأصوات ، المرجع السابق ، ص:6.

2 –كمال بشر–علم اللغة العام–الأصوات، المرجع السابق،ص:12.

3- جانب استقبال الصوت أو الجانب السمعي وهو متصل باستقبال الأصوات ، وهنا تطرح القضية نفسها في بعض مراحل عملية الاستقبال عندما يتعلق الأمر بميكانيكية الأذن وإدراك الصوت مما له من تفسيرات عصبية نفسية.

من هنا نجح علم الأصوات في إيجاد روافد معرفية يستند إليها ، ولم تُخِل بتوازنه واختصاصه،منها: الروافد النفسية والفيزيولوجية والفيزيائية،والتقنية الأخرى من عالم الإلكترونيات،وحتى البرمجيات. وكل هذا جعل من علم الأصوات الركيزة الأساسية في دراسة اللغة وفق مختلف مستوياتها،ليمثل في النهاية عمود عملية تعليمية اللغات.

5-النطق الجيّد وتصحيحه كمدخل لتعلم وتعليم اللغة:

إنّ إشكاليات تعليم المتعلمين النطق الصحيح يُعدّ أقدم من تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة،لكن بدائية التفكير وانعدام الوسائل جعل من الملاحظة والتأملات الذاتية هي الوسائل الأنجع ، وهذا ما ميّز الدرس الصوتي عند الأمم السابقة في مجال تصحيح النطق.وعليه يمكن طرح السؤال التالي:لماذا البحث عن النطق الصحيح ؟

إنّ الإجابة عن مثل هذا السؤال تُعدّ شطرا من العملية التعليمية في حد ذاتها ، حيث يمكن اعتبارها في الأنظمة التعليمية الحديثة مرحلة استكشافية لأخطاء التلاميذ والطلبة،أما بالنسبة لفئات أخرى كالأطفال الصم فالعملية كذلك ترتكز في مرحلتها الأولى تعليمهم الأصوات، إذيعتبرها "مالمبارج-Bertil Malmberg" الدافع لدراسة الأصوات من طرف أساتذة الصم ، وبالنسبة لهم وصف كيفيات نطق الأصوات كان المنطلق والوسيلة الوحيدة لجعل الصم يتكلمون اللغة[1]، وهذا مجال آخر من مجالات تعليم الصم يشهد تطورا رهيبا في الآونة الأخيرة. وتتدعم هذه

1 – بتصرف،ص:23. **-Malmberg .Bertil ,Les domaines de la phonétique ,édition PUF Paris ; 1971**

الفكرة بالاكتشافات العلمية المتعلقة بالتقنية وبعالم الطب والتشريح وفيزيولوجية الجهاز السمعي والتطور الملحوظ في النظريات التربوية وتعدد المدارس في علم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات.

وعند الأساتذة عموما نجد الإجابة الشافية عن السؤال السابق لكنها قد تكون متسرعة نوعا ما، حيث تحيلنا مباشرة إلى الهدف النهائي وهو معرفة اللغة قيد التعلّم ؛ لكنّ اللغوي يذهب إلى أعمق من ذلك ، حيث يرى أنّ معرفة اللغة تتجسد في الأداء الصوتي من غير إجهاد وتعب أو صعوبات ، ويتحقّق هذا جليا في مستويين:مستوى نوعية الحوارات التي يشارك فيها المتعلّم ، ومستوى الفهم السريع عن الأشخاص المتكلمين بلغتهم الأم والتي بالنسبة له هي لغة أجنبية.

ومن خلال هذين المستويين تتوفّر لدى الطالب حظوظ كبيرة وقوية إذا ما تحقق لديه الأداء الصوتي الذي يُسْهِم في تعلّم الجوانب الصرفية والنحوية.ثمّ إنّ في بداية أي تعلّم للغة الأجنبية أو الأم يخزّن الطالب سلسلة صوتية ما مرتبطة بسلسلة من الكلمات في الجملة،وبمعنى معين.هذا التخزين يكون أوليا بفعل الإنطباع الصوتي الذي يؤدي إلى إدراك المتتالية الصوتية التي نقيس عليها جملا نمطية أخرى،تدل على تصنيف معين لمعنى عام مشترك بين عدة جمل[1]،كالتعجب مثلا. فعملية القياس التي يستخدمها المتعلم بطريقة لاشعورية،انطلاقا من تحليل المكونات النحوية للمجموعات الصوتية التحتية ، والتي تشكل النماذج الأولى للغة هي المرحلة الأساسية للتعلم اللغوي،وبعد ذلك يبدأ في التخلي عن التحليل الصوتي والنحوي تدريجيا كلّما تقدّم خطوة إلى الأمام في الاستعمال الجيد للغة ؛ وهذا كلما ازدادت ثقتنا في إمكاناتنا لإعادة إنتاج اللغة ومن بعد في إنتاج جمل جديدة بكل مرونة.

من هذا المنطلق نرى كيف أن العلاقة وطيدة بين المكون الصوتي من جهة والمكونين النحوي والصرفي من جهة ثانية،فأحدهما يستدعي فهم المعنى(النحو والصرف)،والثاني(المكون الصوتي ككل) يستدعي عَقْلَنَةَ ومَنْطَقَة العلاقة بين المعنى والمتتالية الصوتية.فعالم اللغة أو عالم الأصوات

---

1 –بتصرف ، ص:13. **–Vuletic.B et Cureau.J, Enseignement de la pronunciation – le système verbo–tonal ,Edition DIDIER,Paris,1976.**

يقوم باستنتاج النظام اللغوي أو البنيات اللغوية(الصوتية والصرفية والنحوية)في تعالقها ببعضها[1]، لهذا السبب نجد بعض الطرق التعليمية تعتمد أثناء الدرس (الحصة) على مرحلتين: مرحلة لتصحيح النطق ومرحلة لاستعمال وإعادة استعمال المفردات والتراكيب، لكن الأولوية دائما للجانب الصوتي[2].ومن هذه الطرق مجموعة (السمعية –البصرية/audio-visuelles) والتي أُستخدمت ما بين سنتي 1960حتى 1970 ،والتي ترى أنّ التعلّم من خلال مكوني الصوت والصورة يسهّل الفهم على المستويين النحوي والدلالي.

ويرى علماء اللغة أنّ الجهود يجب أن تتركز في هذا المجال –إدراك العلاقة بين الجانبين الصوتي من جهة والنحوي والصرفي– اللذان يؤديان إلى فهم وإنتاج المعنى عند المبتدئين خاصة ، فإدراك العلاقات الصوتية بين الوحدات اللغوية يؤهل الطالب للانغماس في تلك اللغة ، ويعتبر هذا في حد ذاته تخط لأوّل حاجز في طريق التعلم ، فيغرس فيه الثقة بالنفس والثقة في قدراته التواصلية بتلك اللغة. فإعطاء المتعلم قدرا كافيا من المرونة الصوتية والنطقية معناه توفير احتمالات إضافية للتفاعل والتعبير . فاستكشاف عالم صوتي جديد يتحتم استكشاف المكون (الأجنبي والشخصي) في الآن ذاته.

يدفعنا هذا التصور إلى استقصاء الصعوبات المتعلقة بالعملية خاصة ذات الأثر البالغ على عملية التعلّم ، وبحكم تجارب أهل الميدان من أساتذة وباحثين أمكن تحديد صعوبتين أساسيتين يستوجب التفكير في حلول لها هي[3]:

- **ضعف السمع عند الكثير من المتعلمين** : ومما يزيد الطين بلة في صعوبة التعلّم هو عدم وعي الآباء بهذا النقص لدى أبناءهم ، والسبب هو أنّ عند استعمال اللغة الأم لا

---

1 –ينظر، نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد:126،يونيو 1988،ص:158.

2 –ينظر، المرجع،ص:284. –Christian Puren , Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues, Clé Internationale, Paris, 1988.

3 –بتصرف ، المرجع السابق ، ص:14 –Vuletic.B et Cureau.J

تُطرح مشكلة التعلّم كون عملية التواصل تتم في الظروف الطبيعية ؛ لكن في حالة اللغة الأجنبية فالمتعلم لا يمتلك مسبقا البنى التركيبية ، وهنا تكمن أهمية تدريب الأذن على السمع الجيد والتمييز عن طريق الأجهزة الفنية.

- **الاضطرابات النفسية:** وهي من الصعوبات الأكثر تأثيرا والمستعصية جدا من حيث الاكتشاف والتعقيد ، فجُمل المتعلمين يظهر عليها التقطيع وغير كاملة الأركان والقياس العشوائي، وفي بعض الأحيان نجد الطفل يسقط أدوات الربط وأدوات نحوية أخرى كما ينقص بعض عناصر الجملة فتكون ناقصة المعنى،بل ويصير الأمر إلى حد السكوت المطبق ، وهذا راجع إلى خجل وتردد في المبادرة، مما يثبط عزيمته ويكبح جماح المبادرة، فيتأخر النمو وقد يتوقّف.وهنا يمكن طرح الأسئلة التالية: هل جسم المتعلم مرتخي أم مشدود ؟ وما هي الأسباب النفسية لذلك؟ ولكن يجمع المتخصصون من علماء النفس وعلماء اللغة والأساتذة أنّ أفضل علاج لهذا السلوك الشخصي هو التربية النطقية والصوتية.

6-طرق تعليم النطق وتصحيحه:

6-1-الطريقة التصويتية النطقية (méthode phono-articulatoire)

تُعتبر من أقدم الطرق التي أُعتمدت لتعليم النطق ، وتعتمد على الملاحظة الدقيقة للوضعيات والأشكال التي تأخذها أعضاء النطق لإصدار صوت ما،حيث تُقدّم عملية النطق فيها بصورة وصفية ، ونعتها المختصون من أساتذة تعليم اللغات ، بالتقليدية والكلاسيكية ، نظرا لارتباطها بتعليم اللغات القديمة كاللاتينية في البلدان الأوربية ، والتي استمرت في التطبيق التربوي تحت تسميات عديدة منها:طريقة النحو أو الطريقة النحوية la méthode (grammaticale)،والطريقة الكلاسيكية (la méthode classique)، وطريقة الترجمة (la méthode de tradition) [1] ، ويؤكد "Malmberg" على كون الصوتيات

1 – بتصرف،المرجع السابق، ص:22-23 -Christian Puren

الوصفية تعنى بتعليم النطق [1]؛ أي أن هذه الطريقة إنما تعتمد لتعليم اللغة على وصف مخارج الأصوات وصفاتها للمتعلم ، كما يرى دائما أنّ هذا الشكل التقليدي في التعليم اللغوي الذي أُعتُمد للأطفال الصم إنما هو تطبيق منطقي للصوتيات النطقية ، وأنّ كل جديد يكتشف في هذا المجال يشكل في هذا النوع من التعليم نجاحا قيّما[2]. لقد كانت للطريقة نجاحات كبيرة حيث لا تزال تُستخدم حتى الآن ، لكن هذا لا يمنع من وجود نقائص عديدة،خاصة مع تطور النظريات اللسانية التي تعمّقت في إبراز الظواهر اللغوية،واعتبار اللغة نظاما لا مجموعة وحدات صوتية مجزأة عن بعضها البعض،هذا بالإضافة إلى تطور نظريات علم النفس التي تهتم بالتعلم ومنه التعلم اللغوي.

إنّ نقائص وعيوب هذه الطريقة عديدة منها بالأساس[3]:

-التركيز على نطق الأصوات منعزلة من خلال أداء الحركات العضوية المؤدية للنطق السليم ، وإغفال تعاضد العناصر الصوتية الأخرى .

-كون العملية تتم بطريقة اصطناعية (غياب التلقائية).
-لقد أخفقت في الربط بين الصوت منعزلا والنظام الصوتي للغة.

-لا تولي أهمية للظواهر الصوتية الأساسية للغة كالنبر والتنغيم والجانب الموسيقي ، بل وتعتبرها أمورا ثانوية .

-أعطت الاهتمام الأكبر إن لم نقل كليا لعملية النطق وأهملت تدريب عملية السمع، في حين أنّ الإدراك التام لحركات ووضعيات أعضاء النطق يبدأ بالإدراك السمعي الجيّد.

---

1 -بتصرف ، المرجع السابق ، ص:281.
2 – ينظر،المرجع نفسه ، ص:277-278.
3 -ينظر، المرجع السابق ،ص:33.

-Malmberg .Bertil,
-Malmberg . Bertil.
-Vuletic.B et Cureau.J

ويضيف "رينارد"-"R.Renard " عيبا آخر في الطريقة يتمثل في[1]: تجاهلها لميزة تكاملية السلوك اللغوي ، واعتمادها إجرائيا على تحليل الصوت ، مما يؤدي إلى تثبيط عنصر التلقائية في الكلام.

لهذه الأسباب عُدّت هذه الطريقة مدخلا أو استفتاحا وتهيئة لتعلم إنتاج أصوات لغة ما كمرحلة أولية من مراحل تعلم اللغة. وفي حالة تعلّم اللغة الثانية وفق هذه الطريقة فإنّ الطفل يحتفظ بعاداته الصوتية للغته الأم: فالنبر والتنغيم والشدة التي تخضع لها مختلف عناصر الجملة مصطبغة بخصائص اللغة الأم ومترسخة بفعل الاكتساب الطبيعي[2]، حيث تؤثر سلبا على تعلم لغة أخرى تختلف في نظامها الصوتي عن لغته الأم.

6-2-طريقة المخبر أو المسجل الصوتي (la méthode du laboratoire ou du magnétophone)

تعتمد هذه الطريقة على المسجل الصوتي المغناطيسي (magnétophone) وطُوّرت في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية القرن العشرين ، واشتهرت هذه الطريقة خاصة مع تطور الوسائل السمعية ، ومع حاجة الدول الاستعمارية أثناء الحرب العالمية الأولى وبعدها لتعليم جنودهم ومُعَمّرِيهم اللغات الأجنبية وكذلك لمستعمريهم لغة المستعمر.أما الكيفية فيجلس المتعلمون في مخبر اللغات لساعات طويلة في اليوم ، يستمعون ويرددون خلالها نصّا مسجّلا على الشريط المغناطيسي، والاسم الذي اشتهرت به هو الطريقة السمعية الشفوية (audio-orale :MAO). لكن ما يُعاب على هذه الطريقة أنّها أعطت أهمية بالغة للبنية والشكل المسموع أكثر من المعنى ، حيث اعتبرت تعلم اللغة إنما هو تعلم التراكيب والمفردات والأصوات.

---

1 -بتصرف،المرجع السابق، ص: 12، .**-Raymond Renard,l'apprentissage d'une langue Étrangère** «**elle ignore le caractère global du comportement langagier et, en préconisant une démarche analytique ,elle inhibe la spontanéité de l'expression**.»

2 -ينظر ،المرجع السابق ، الصفحة نفسها. **-Vuletic.B et Cureau.J**

لكن رغم عملية الاستماع و التكرار لعدة أيام لاحظ المتخصصون أنْ لا جديد ولا تطور في التعلّم قد حصل ، بل ظهرت نقائص أكثر ، وأنّ الآلة لم تستطع الحد من صعوبات التعلم ؛ ويرجع المختصون حدة الصعوبات إلى كون المتعلمين في سماعهم وترديدهم للنص يبقون متمسكين بالقواعد والعادات الصوتية للغتهم الأم ، كما أنّ الاستماع والترديد لساعات طويلة يرسّخ الأخطاء المنجرّة عن الاعتماد اللاواعي على الخصائص الصوتية للغة الأم.

وتزامن انتشار استعمال هذه الطريقة مع تبلور أفكار النظرية السلوكية في عمليتي التعلّم والتعليم على يد العالم "سكينر-Skinner"* (1968) ، والذي يعد من أحد الممثلين البارزين لها،وتعتمد على تحليل السلوك التعلّمي تجريبيا مما دفع التربويين إلى بناء برامج تربوية تعليمية على مبادئ هذه النظرية السلوكية[1]، حيث تفسر التعلم في صورتي الإثارة والاستجابة ، هذا ما زاد البحث في البيداغوجيا غزارة وأهمية ، ولقد وجد "بلومفيلد "* مرتكزا عند اعتماده على مبادئها في دراساته اللغوية المتعلقة بتعليمية اللغة[2]، خاصة وأنّ أبحاثه شارك بها في التخطيط للبرامج التعليمية للجيش الأمريكي منذ الفترة :1941 ، ومن مبادئها :

-اللغة سلوك لا يمكن أن يُكتسب إلاّ بالممارسة من خلال معالجة أشكالها قبل أن تصبح تدريجيا نظاما للتفكير: ومعنى هذا ربط وإشراط ردود أفعال المتعلمين وفق مجهود منظم.

---

*- هو عالم نفس أمريكي(1904-1990) ،كانت له دراسات حول الجوانب النفسية للتعلم بصفة عامة وللتعلم اللفظي بصفة خاصة ،ويُعرف بأب الإشراط العملي أو الإجرائي من خلال تأثره بأفكار عالمي النفس "بافلوف" و"واطسن"، ومن أشهر مؤلفاته: **par- de**) **là la libèrté et la dignité**).

1 - ينظر،ص:1. **-Joseph Réseau , Médiatisation et médiation pédagogique environnement multimédia ,(thèse) DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ dans un BORDEAUX 2, 2001.**

* عالم لغة أمريكي، صاحب المدرسة اللسانية التوزيعية، له مؤلف لغوي قيم عنوانه(اللغة) والذي نُشر لأول مرة في عام 1933،وآخر عنوانه: (**Introduction to Linguistic science**)والذي نُشر لأول مرة في لندن ونيويورك سنة 1914، درس علم اللغة التاريخي وكانت له أبحاث كثيرة في المنهج الوصفي للغة كما تجدر الإشارة إلى أنّ جل دراساته اللغوية تأثرت بالنزعة النفسية(السلوكية) ،وعُرف بالتحليل الشكلي للغة.

2 - ينظر، المرجع السابق، ص:80. **-Joseph Réseau**.

– الجانب اللفظي(الشفوي) له الأولوية بحيث يتعلم المتعلم تدريجيا الاستماع ثم التكلم ثم القراءة ثم الكتابة.

– تمثيل قدر المستطاع المواقف التعليمية في شكل مواقف حقيقية واقعية مع الابتعاد قدر المستطاع عن استعمال أصوات وقواعد ومفردات اللغة الأم كمرجع ، وإنّما الجو التعليمي يكون أقرب إلى الجو الطبيعي مجسدا في استعمال تمارين وتدريبات التركيب اللغوي (les exercises structuraux)[1]، وسارت الطريقة على هذا النحو لعقود عديدة ، حتى بزغ فجر جديد في عالم التقنية ومعالجة الصوت مع نهاية القرن العشرين قرن المعلوماتية.

6–3–طريقة التقابلات الصوتية(التعارضات الصوتية):

هذه الطريقة تتم في مخبر اللغات كذلك لكنها ارتبطت بتطور الدراسات الصوتية المنبثقة عن الاتجاه البنيوي، وتقترح تعليم النطق الصحيح من خلال تمارين أو تدريبات التعارض أو التقابل ، لأنّ النطق الخاطئ من طرف المتعلم لصوامت معينة في كلمة ما يؤدي إلى تغيير المعنى مثل: نطق الصوت /ص/ مكان الصوت /س/ في /صار/ يؤدي إلى الكلمة /سار/ وهذا معنى مغاير. فبالنسبة للمبتدئين تعوزهم القدرة التمييزية بين الصفات الفارقة بين الأصوات .

ولقد كان العامل الأساس في اعتماد مبدأ التقابلات الصوتية تطور اللسانيات وخاصة المدرسة الوظيفية "حلقة براغ" والفونولوجيا التوليدية في أمريكا الشمالية التي تعتمد في أساسها على الملامح التمييزية بين بنية وأخرى وإمكانية تأثيرها على المعنى.

---

1 –ينظر، المرجع السابق ،نفس الصفحة. –**Joseph Réseau**.

لكن بعد تطور تكنولوجية إنتاج الصوت والمخابر الصغيرة والكبيرة خاصة في الفصول الدراسية الأمر الذي سهل من تطبيق مبادئ اللسانيات مع مقترحات علم النفس في شق التعلم والاكتساب[1].

لكن ما رآه واستخلصه المختصون والمؤرخون لهذه الطرق التعليمية ، ومن بينهم "مارتني بيار-Martinez Pierre" أنّ التطابق التام بين مستوى ومقترحات الطريقة من جهة والوسائل من جهة ثانية أدى إلى شح في الدراسات وقلة في طرح الإشكالات وفي التطبيقات التربوية[2]، ويظهر جليا من أنّ هذا الاستعمال المفرط في الوسائل أخرج تعليمية اللغة من سياقها التواصلي والتفاعلي الذي يجب أن تكون عليه والذي يُعدّ الهدف الأول والأخير لتعلم أية لغة ، لقد أفرغت من هدفها الأساسي الذي هو التواصل والذي يُعد وسطا طبيعيا لها إلى المخابر التي تُعدّ الوسط الاصطناعي ، وفي هذا الشأن يرى كل من "VULETIC" و"CUREAU" أنّ تعليم النطق الصحيح للغة أجنبية يجب أن يتم وفق سلسلة من الإجراءات والتجهيزات ، دائما تحت مراقبة وإشراف الأستاذ،وهو الوحيد الذي يقرر ما إذا كان النطق صحيحا ومكتسبا أم لا[3]، ويعني هذا أنّ من أكبر المآخذ التي وُجّهت للطريقة (السمعية الشفوية) هي اعتمادها المفرط على الوسائل الإلكترونية ووسائل التسجيل التي تُستخدم كثيرا في المخابر مما أهمل دور المدرّس في الفصل.

6-4-الطريقة السمعية البصرية(la Méthode Audio-Visuelle):

هذه الطريقة تشكل اتجاها عاما في تعليمية اللغة وفق الأساس الصوتي يسمى (le système global audio-visuel) ،ويرمز لها اختصارا بـ: (SGAV) ، وتُعدّ من أنجع الطرق الخاصة بتعليمية اللغة الأم واللغات الأجنبية في عصرها ، كما ظهرت على أنقاض الطريقة

---

1 – ينظر ، المرجع السابق ،ص:81. –Joseph Réseau

2 – انظر،ص:59 –Martinez, Pierre ; La didactique des langues étrangères, PUF Paris, (1996).

3 – ينظر، المرجع السابق ، ص:35. –Cureau et Vuletic

السابقة(السمعية الشفهية-MAO) بين 1960و1970 ، وتبدو هذه الطريقة التي يرمز لها (MAV) أنها ترتكز على نفس النظريات السلوكية للتعلم التي ارتكزت عليها الطريقة السابقة(MAO) [1]، ولكن ما الذي اختلفت فيه من حيث الإجراءات العملية عن سابقتها أو ما الذي تداركته عن سابقاتها من الطرق؟

يرى"Joseph Réseau " أنّ الطريقة (السمعية البصرية) أدخلت في تطبيقاتها الصورة البصرية ، وإدماجها للركيزة السمعية وكذلك رؤيتها الشاملة والتكاملية للعملية التواصلية، وهذا ما أعطاها حقا ميزة جديدة مقارنة بالطريقة السمعية الشفوية (MAO) [2]، فالسند البصري في هذه الطريقة يُعد واحدا من الوسائل التي تعتمد عليها،وبالتالي يشكل هذا عملية أو مرحلة من المراحل الإجرائية للعملية التعليمية أثناء الفصل التعليمي، ويتدعم هذا الرأي برأي ثان يتبناه"بايلي-Bailly" مفاده أنّها مقاربة بيداغوجية ترتكز على نفس مبادئ الطريقة السابقة(MAO) ، لكن الصورة هنا تلعب دورا خاصا ومهما[3].

عندما نتحدث عن الرؤية الشاملة والمتكاملة للعملية التواصلية التي تتم باللغة ، فإنّ هذه الطريقة لم تهمل ولو جانبا واحدا من جوانب اللغة أثناء العملية ، بل الكل يعمل في تكامل ، ونفهم من هذا ومن مراجعاتنا للتطور في تعليمية اللغات أنّ هذه الطريقة ذات اتجاه بنيوي.فكانت هناك عدة طرق تتحد في النظرة التكاملية لعملية التواصل وللغة ، والتي تنطوي تحت هذا الاتجاه البنيوي في تعليم اللغة ،وكانت مشتهرة في فرنسا ومعظم أوربا الغربية والتي تسمى (النظام التكاملي السمعي البصري)-(SGAV : le système global audio

---

1 – ينظر ، المرجع السابق ،ص:82. –Joseph Réseau

2 – ينظر ، المرجع نفسه ، ص:82. –Joseph Réseau

3 – ينظر ، ص:16 ;Bailly. Danielle ,Les mots de la didactique des langues, Ophry Paris; 1998

-(visuel .بينما يضع آخرون المقابل (البنيوي-(structural مكان العبارة (نظام - system) والتي مصطلحاتها ، ومنهم تحديدات"Jean Cureau" لها[1]:

1- Audio: إعطاء الأولوية للغة الملفوظة (la langue parlée) ، و المسموعة والمعاشة في إطار الحياة المتمدنة (هذه اللغة التي يجب أن تشكل المدوّنة المفرداتية الأساسية).
2- Visuel: وضع الحوار قيد التعلم في إطار السياق المناسب؛(تحديد السياق).
3- Structuro: اعتبار أنّ اللغة نظام من البنيات الصوتية والصرفية و النحوية والدلالية.
4- Global: وجوب التصور الكلي والإجمالي للمدركات الحسية لمختلف عناصر اللغة دون الفصل بينها.

إنّ النظام (SGAV) يسمى كذلك طريقة(Saint-Cloud-Zagreb) ، وهي ثمرة جهد مشترك في بداية الستينيات من القرن الماضي بين فريقين من الباحثين الأول من فرنسا يترأسه "بول ريفنش-Paul Rivenc"* من مركز(CREDIF)،والثاني من معهد الصوتيات بزاغرب من يوغسلافيا سابقا ويترأسه" بيتار غوبيرينا-Petard Guberina "، ويقدم لنا "رايمون رينارد-R.Renard" مبادئ هذه الطريقة ويمثلها فيما يلي[2]:

- اعتبار السلوك اللغوي سلوكا معقدا يقوم على أساس الأنشطة المركبة .
- لعملية الإدراك دور أساسي في هذه الأنشطة: إشارة إلى الجانبين العقلي والنفسي للغة.
- التقدم في شكل تدريجي في مختلف بنيات اللغة بالاعتماد على النشاط الإبداعي للمتعلم.

1- ينظر ،المرجع السابق ،ص:83. – Joseph Réseau

*** Paul Rivenc:جامعي متخصص في اللسانيات،كان فاعلا في إعادة تنظيم اللغة الفرنسية الأساسية من خلال عضويته في الهيئة CREDIF ونائب مدير لها حتى سنة 1965، ومؤسس الطريقة المسماة (SGAV) مع زميله "غوبيرينا" من يوغسلافيا،وأخيرا أستاذا محاضرا في اللسانيات والسميوتيك وتعليمية اللغات بجامعة "تولوز" بفرنسا أين ترأس معهد(الفرنسية لغة أجنبية).**

2 – بتصرف،المرجع السابق،ص:05 ،Renard.R, apprentissage d'une langue étrangère /seconde–

- الاعتماد على إستراتيجية مبنية على الجوانب الطبيعية لتعلم الكلام ومتمحورة حول الوضعيات التواصلية .
- إعطاء الأولوية للعامل الإنساني في عملية التعلم وهو العلاقة(متعلم/معلم) وليس للعامل التقني (الوسائل).

وعلى ضوء هذه المصطلحات يمكن أن نحدد مراحل إجراء حصة تعليمية التي تتم في شكل حوار تمثيلي بين المتعلمين بهذه الطريقة (SGAV)كما يلي[1]:

- التقديم أو العرض (la presentation): يتم سماع الحوار المسجل و فهمه بصورة عامة وشاملة بالارتكاز على سند بصري ممثلا في سلسلة من الصور، وفهم الجوانب السياقية لأجزاء الحوار.
- الشرح (l'éxplication):يتم فيها فهم ربط أجزاء الحوار ببعضها و فهمها تفصيليا من جميع المستويات.
- التكرار أو الترديد(la repetition):يتم في هذه المرحلة ترديد بنيات صوتية وصيغ صرفية مع مراقبة إصدارات المتعلمين وتصحيحها عن طريق نظام الشفهية الصوتية أو نظام اللفظ المنغم (MVT) *.
- القلب وتغيير الموضع(la transposition):التفكير والتأمل في العناصر الصرفية والنحوية ، إجراء معالجات شفوية على شكل تمارين بنائية لكنها مرتبطة بالسياق الموضح على سلسلة الصور المعروضة أمام المتعلم . تكون المعالجات في البداية موجهة من طرف الأستاذ ثم معالجات حرة وتعبير حرّ في حوار.

هذه الطريقة تعتمد في مرحلة من مراحل إجرائها على التصحيح الصوتي وفق مبادئ الطريقة(MVT) كمرحلة مستقلة بذاتها ؛ أي أنّ هناك حصة خاصة بالمراقبة والتصحيح الصوتي

---

1 –ينظر،المرجع السابق،ص:83. –Joseph Réseau

* هذا النظام (mvt) هو الطريقة الشفهية الصوتية التي سنعرضها بالتفصيل في الفصل الرابع.

والصرفي للبنيات قيد الدراسة،كما أنها ذات نظرة شمولية ومتكاملة لمستويات اللغة،مما جعلها لا تخصص حصة منفردة للعنصر النحوي لأنها ترى أنّ إمكانية دمجه في عمليات البناء والتركيب.ومن جهة ثانية تستعمل السند البصري المتمثل في سلسلة الصور الكاريكاتورية المبيّنة لسياق الحوار وعناصره،حيث توضع القوالب النحوية في السياق المحدد و لا تُعلّم تقليديا من خلال حصة مخصصة لتدريس القواعد النحوية،بل مرحلة تقديم الحوار(narration) أو التمثيلية يتم فيها معالجة تراكيب نحوية بحسب الوضعية الحوارية التي تنطق بها الصور المعروضة،وهو ما يسميه أصحاب هذه الطريقة (النحو من خلال الوضعية-grammaire en situation)[1]، كما أنّ الأولوية في هذه الطريقة هي للكلام (la langue parlée) .

والملاحظ من كل هذه الطرق أنها تعتمد بالأساس على المدخل الصوتي ، لكنها تتفاوت فيما بينها في الجانب الذي تولي له أهمية أكثر. ففي الخمسينيات ركّزت الطرق على الكلام والسمع ، فكان المحتوى منصبا على التشريح وعلم وظائف الأعضاء. وفي الستينات أضيفت دراسة سمعيات الكلام إلى العديد من المناهج التعليمية ، أما في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي أصبحت الطرق تعتمد على إدراك الكلام وهو اتجاه نفسي وعقلي ، مما يعكس بعض التشابك والتداخل بين الطرق ، وربما ما أفرز فيما بعد النظرية التكاملية (الكلية) في تعليمية اللغة، وهو التوجّه الذي انعكس حتى على تعليمية اللغة لدى الطفل الأصم.

1 -ينظر،ص:25 -**Renard .R , la méthodologie SGAV d'enseignement des langues, une problématique de l'apprentissage de la parole ; edition DIDIER , Paris; 1976**.

الفصل الرّابع

الطريقة الشفهية الصوتية وتعليمية اللغة للطفل الأصم

1- حاجة الطفل الأصم لتعلم اللغة.

2- لمحة تاريخية عن تعليم الصم.

3- تصنيفات الصمم وآثاره على تعلم اللغة.

4- الجانب النفعي في تعلم اللغة بالنسبة الطفل الأصم.

5- عملية التنطيق وطبيعة اللغة الموجّهة للطفل الأصم.

6- الطريقة الشفهية الصوتية وأنشطتها.

الخـــاتـمـــــة

تمهيد:

للّغة أهمية بالغة في حياة الإنسان، ليس فقط لكونها تسمح بأقصى درجات الإبداع ، ولكن لأنها تشكل وسيلة لا مثيل لها في التعبير.فالواقع أنّها شكّلت أولى معجزات البشرية مع آدم –عليه السلام–عندما علّمه الله تسمية الأشياء على رأي التوقيفيين.ويكفي أنّه بالكلمة يظهر الطفل احتياجاته وحالة جسده ، ويُفْرِغ توتّراته الانفعالية والعاطفية ، ويُخرج تجاربَه الحديثة ، ويسترجع تجاربه الماضية ، ويعبّر عن شكوكه الأولى وعن اقتناعاته تجاهها. إنّه يكشف عن حقيقته للمحيطين به.

وكما هو معلوم فإنّ نموّ الذّكاء يكون بالموازاة مع النّضج اللّغوي ، فالكلمة هي عامل جدّ مؤثّر في التّربية العقلية ، فالكلمة تحفّز وتبلور القدرة على الملاحظة والمقارنة والتّصنيف والاستنتاج،وتمثيل الماضي والتّنبّؤ بالمستقبل[1]. واللّغة هي الوسيلة الأولى التي يتمّ عن طريقها نقل الثّروة الثّقافية إلى الأجيال اللاّحقة.

في إطار هذه العمليات (خصوصا التّواصلية والعقلية والنّفسية) التي تسمح بها اللّغة عند الطّفل ، أحاول في طيّات هذا الفصل أن أبرز بالخصوص ماهية الطّفل الأصمّ ووضعيته أمام اللغة وحاجته لها ، وما معوّقاته أمامها ، وما الّذي يحتاج له في الواقع لتعليمه اللّغة العربيّة من منظور الطّريقة الشّفهية الصّوتية.

1–حاجة الطّفل الأصمّ لتعلّم اللّغة:

للباحثة "هلا السعيد" رأي حول قيمة الكلام الصّوتي للصّمّ؛مفاده أنّ الكلام الصّوتي (اللّغة المنطوقة) يمثّل اللّغة الأساسية لمعظم أفراد المجتمع ، وهو الطّريقة الأولى والمثلى في الاتّصال،واستخدامه من طرف الصّمّ يدفعهم إلى مزيد من الخِبرات[2].

يعكس هذا النّصّ الرّسمي لوزارة التّربية الفرنسية حاجة الطفل الأصمّ للّغة المنطوقة وأولويتها عن اللغة الإشارية ، على اعتبار أنّ تعليم الصّم تتكفّل به وزارة التّربية عكس ما هو موجود عندنا

---

1 – ينظر،سيرجيو سابيني،المرجع السابق ، ص:9.

2 –ينظر، هلا السعيد ،الإعاقة السمعية (دليل علمي وعملي للآباء والمتخصصين)، مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة،ط–1، 2016، ص:102.

تتكفّل به وزارة التّضامن والأسرة، والّذي مفاده؛حيث جاء فيه :«مهما كان الاهتمام بلغة الإشارة فإنّ الكلمة وإعادة التّربية السّمعيّة يجب أن تشكّل مركز الاهتمام...ودون إهمال الجانب الشّفهي ...والتّنطيق وتعليم اللّغة المنطوقة لجميع الأطفال الصّمّ هي أكثر من ضرورة بيداغوجية »[1].

إنّ ما لم يصرّح به هذا النص هو أنّ تعليم كل أفراد المجتمع اللغة الإشارية يُعدّ عملا ضخما ومستحيل التحقيق على أرض الواقع ، وهي عملية شاقة ودائمة، ومتواصلة مع كل مولود أصم في المجتمع ، بالإضافة إلى عامل آخر والذي لا يزال النقاش حوله مفتوحا؛ وهو مدى فاعلية اللغة الإشارية لتأدية تواصل فعّال ومتزن ، ومدى جدواها لنقل جميع المعارف والخبرات البشرية بفعّالية عالية كاللغة المنطوقة.

من هنا بات من الضّروري تعليم الطفل الأصمّ اللغة المنطوقة للتعبير عن رغباته والتواصل مع أبناء بيئته ، وبالتالي إدراك الحقائق التي عليها الكون الذي يتحكّم فيه ويسيّره الإنسان الناطق بالفطرة. وتتجلّى قيمة علم الأصوات في عملية تعليم الصم(التنطيق) من منظور الاتجاه الشفوي ،من خلال تعريف "عبد الفتاح بن قدور" بأنها:«مجموع المحاولات التي يقوم بها المربي بمساعدة المختص في تقويم النطق،مع الطفل الأصم حتى لا يصبح أبكما»[2]. وكما نرى تهدف هذه العملية إلى تعليم نطق الأصوات ، وهي مرحلة تجاوز البكم الحاصل بفعل فقدان السمع للتأسيس للغة المنطوقة. فالأصم ليس أبكما بالضرورة ، خاصة إذا تم تدريبه في سن مبكرة.

فمن الواضح إذن أنّ على معلم الأطفال الصم أن يعرف الجوانب النطقية والفيزيائية والسمعية للأصوات معرفة عميقة.ويتعدى الأمر هذا المستوى إلى مستوى الظواهر فوق المقطعية للغة قيد تدريسها لتمكينه من السيطرة على عاداته النطقية، وهذا ما عرضناه في الفصلين الأول والثاني وهو ما تحتاجه أنشطة الطريقة الشفهية الصوتية في هذا الفصل.

---

1 –بتصرف،ص:149. **–Saskia Mugnier,le bilinguisme des enfants sourds,revue GLOTOPOL –université Rouen ,France, no 7–janvier 2006** .

« **Quelle que soit la part faite au langage des signes, la parole et l'éducation audi–tive doivent rester une préoccupation essentielle… sans abandonner l'exigence de l'oralisation… La démutisation et l'apprentissage du langage oral par tous les en–fants sourds sont donc plus que jamais des impératifs pédagogiques absolus**. »

2 –عبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق ، ص: 489.

تبقى الإشارة إلى نقطتين هامتين من اقتراح(BIAP) المكتب العالمي للأوديوفونولجيا* ، حيث يتأسس عليهما التيار الشفاهي الذي ينادي بأهمية تعليم اللغة المنطوقة للطفل الأصم لتمكينه من التواصل الشفاهي بما تسمح به قدراته ، هاتان النقطتان تتمثلان في:

-اقتراح التسمية (القصور السمعي/القاصر سمعيا) بدلا عن (الصمم/الأصم) ، لأن التسمية الأخيرة مطلقة وغير دقيقة ، ثم إنّها أحكام اجتماعية ذات آثار سلبية على نفسية الشخص القاصر سمعيا[1] ، ثم أنّ للقصور السمعي درجات تتفاوت في تأثيرها على الجوانب الإدراكية التي ينبني عليها نمو الطفل ، وهي التي تحدد طبيعة العمل التعليمي المنتظر. لكن سأبقي على التسمية (الأصم) لأنّ هذا ما تمليه عليا طبيعة دراستي ذات الاتجاه الشفهي، كما أنّ التسمية الجديدة لا تزال غير معتمدة على نطاق واسع في مؤسساتنا التربوية المتخصصة.

-النقطة الثانية أستمدها من قناعتي وتسليمي بالنقطة الأولى ، مفادها أنه في جميع حالات الصمم هناك بقايا سمعية يستوجب استغلالها واستثمارها في العملية التعليمية ، ولا مجال إذن لوجود قصور سمعي كلي بأتم معنى الكلمة ، أي لدرجة انسداد كل مداخل التعلم.

هذان الاعتقادان يشكلان حافزين مهمين لأتباع التيار الشفهي بتعدد طرقه التعليمية التي يطبقها، المتخصصون في الميدان، والتي يسعون من خلالها للوصول إلى تمكين الطفل الأصم من التواصل الشفهي.

2-لمحة تاريخية عن تعليم الصم ونشأة التوجه الشفهي:

2-1-في العصور القديمة:

تشير الدلائل لموقف أفراد العالم القديم تجاه الصم إلى تذبذبه بل بعضه كان متطرفا ، حيث كانت الاهتمامات في البداية دينية وليست علاجية أو تربوية تعليمية ، حيث غلب الرأي السائد القائل باستحالة علاج الصمم الولادي.

---

*مكتب دولي يعنى بمتابعة تطورات عملية القياس السمع -Bureau International d'Audiophonologie

1 -بتصرف،ص:26. -Christiane Lepot et Nadine Clerebaut , l'enfant sourd – communication et langage, De Boeck, Bruxelles ,1ère édition-2004.

«Le BIAP préconise de parler de déficience auditive que de surdité en raison du caractère très absolu de se terme, et ces incidences psychologiques sur la personne»

فبالنسبة للحضارة الإغريقية وعلى الرغم من الإسهامات العديدة التي قدمتها للإنسانية جمعاء ، إلاّ أنّ نظرتها للصم لم تكن في المستوى المطلوب ، ويعكس تلك النظرة موقف "أرسطو" باعتقاده بعدم جدوى تعليم الصم ،لأنهم يمتلكون قدرات عقلية تجريدية جد منخفضة[1]، كما طالب "أفلاطون" بأقبح من هذا : بضرورة طرد المعوقين عامة خارج البلاد حتى ينقرضوا بالتدريج للحفاظ على قوة الدولة ومثاليتها.

أمّا الإمبراطورية الرومانية ، فقد عملت على التخلص من المعوقين ، ووصف القانون الروماني الأصم بالعته والبلاهة ، وبمجيء الإمبراطور "جيستنيان " وضع قانونا يميّز بين الصمم الولادي والصمم المكتسب ، وبه أعفى الفئة الأولى من الواجبات الوطنية إلاّ أنه حرمهم من العديد من الحقوق المدنية كالتصرّف في ممتلكاتهم[2].

ومع ظهور الأديان السماوية كالتوراة والمسيحية والإسلام ، ظهرت معها مفاهيم الرحمة والمساواة والسلام والخير ، حيث حرّمت التوراة سب الأصم ، ونادت المسيحية باسم الأخوة والسلام وحسن المعاملة بعدم التفريق بين المعاقين جميعا وبين الأسوياء.

2-2-في العهد الإسلامي:

مع مجيء الإسلام تهذّبت مفاهيم عديدة منها : عدم التفرقة بين الناس إلا في التقوى ، وكفّ الأذى المادي والمعنوي واللفظي عن الناس وغيرها من وسائل التحقير ، فارتفعت كرامة الفرد ، ومع انتشار الإسلام وأثناء مختلف عصور الخلافة الإسلامية أُنشأت الكثير من دور الرعاية من صناديق الزكاة خاصة ، حيث اعتبرت الدولة نفسها المسؤولة عن رعاية المعوقين ، ومن الأعمال الشاهدة على ذلك ما قام به الخليفة"عمر بن عبد العزيز" من إحصاء أعداد المعوقين في

---

1 –بتصرف،ص:1. **–Ferdinand Berthier, Histoire et statistique de l'éducation des sourds muets , l'institut historique, Rue de Saint PERES ,Paris,1836.**

«**Aristote avait déclaré ces êtres malheureux incapable de s'élever aux idées abstraites et morales**.»

2 –بتصرف ، المرجع السابق،ص:10. **– Ferdinand Berthier،**

« **Les lois Romaines les déshéritaient d'une partie des droits civils ; elles les déclaraient inhabiles à gérer leurs biens**.»

الدولة الإسلامية بأسرها، وكان من قبل الإمام "أبو حنيفة " قد شرّع قانونا يقضي بمسؤولية بيت الإنفاق على المعوقين.

وهذا الاهتمام من حكام وخلفاء العرب انعكس بالإيجاب على جهود علماء المسلمين آنذاك ، حيث قام العالم "أبو بكر الرازي" بتصنيف درجات فقدان السمع إلى ثلاث فئات هي : ضعيف ومعتدل وحاد ، كما قام العالم الكبير "ابن سينا" بشرح أسباب الصمم[1]. ليشكل هذا التصنيف سابقة مهمة في تاريخ الصم على يد المسلمين.

ولكن من جهة أخرى وبالرغم من إنجازات العلماء المسلمين في العصور الوسطى ، لا نجد دلائل جادة تشير إلى محاولة تعليم الصم بصورة مقصودة ومنظمة.

2-3-ما بعد القرون الوسطى:

بعد أول محاولة لتعليم الأطفال الصم في النصف الأخير من القرن السابع الميلادي ، حينما حاول "القديس يوحنا" تعليم طفل أصم وأبكم ، إذ كان يطلب منه أن يعيد ترديد بعض المقاطع والحروف والكلمات ، لم نجد أي دليل وأثر على مدى النجاح الذي أحرزه تعليم هذا الطفل الأصم.

ثم انقضت قرون عدة على تلك المحاولة إلى أن جاء القرن الخامس عشر حيث بدأت أول محاولة جدية لتعليم الطفل الأصم سجلها "رودلفوس أغريكولا-Rodolphus Agricola" (1443م-1485م)،ومنذ ذلك التاريخ هُدّمت الفكرة التي كانت تقول : إنه ليس من الممكن تعليم الطفل القراءة والكتابة في الوقت الذي يفقد فيه القدرة على السمع.

وكتأسيس للاتجاه الشفهي في تعليم الصم ، أشير إلى بداية القرن الخامس عشر حيث كانت الآراء اللغوية متعصبة لصالح اللغة المنطوقة ، حيث اعتبر اللغويون أنّ الكلمة ضرورية لتكوين الأفكار ولإيصالها بسرعة ، مما أدى بهم إلى البحث عن طرق تعليم الطفل الأصم النطق[2].

---

1 – أحمد حسن اللقاني ، مناهج الصم ، عالم الكتب –القاهرة ،ط-1 ،1999، ص:34.

2 –بتصرف، المرجع السابق،ص:1-2. –Ferdinand Berthier,

«...que la parole était indispensable , tant pour la formation des idées que pour leur transmission immédiate ,on dut chercher les moyens d'enseigner l'articulation aux sourds-muets...»

ويُعتبرُ الإسباني "بيدرو بون دي ليون" أوّل معلم للأطفال ، ترك من ورائه سجلات تثبت لنا بداية الاهتمام الجدّي بتعليم هؤلاء الأطفال من بينها كتاب (فن تعليم الأصم النطقَ)* ، وقد عاش في الفترة ما بين 1520 و 1584، أي بعد رحيل المسلمين عن بلاد الأندلس بأقل من قرن، حيث كان من النبلاء ، فاهتم بتعليم الأطفال الصم من أبناء طبقة النبلاء القراءة والكتابة واللغة اللاتينية واليونانية والتنجيم.

وخلال القرن الثامن عشر الميلادي وبالضبط في باريس ظهر "جاكوب بيرييز- Jacob Périere" الذي عرض على الأكاديمية الفرنسية للعلوم بباريس حالة شاب أصبح أصمّا نجح في تعليمه ، وقد لاقت هذه الحالة إعجاب وتقدير أعضاء الأكاديمية.

هذه من المحاولات الفردية غير المؤسسة على دراسات ونظام مدرسي رسمي ونظامي ، والتي دامت حتى القرن الثامن عشر الميلادي . فكان من نتائجها توجه الاهتمام نحو إنشاء أول مدرسة لتعليم الأطفال الصم في باريس ، وكان ذلك في عام 1755 م ، ويرجع الفضل في ذلك إلى "شارلز ميشيل دي ليبي –Charles Michel de L'Epée" الذي عاش في الفترة الممتدة بين: 1712 و 1789. وكانت هذه المدرسة تضم أولاد الفقراء والأغنياء معا، بعكس المجهودات السابقة حيث خصّت فقط طبقتي الأغنياء والنبلاء[1].

لقد وُلد "دي ليبي " في فيرساي ، وفي عام 1736م عمل على الانخراط في سلك الرهبنة ، وقد تقابل أثناء ذلك براهبتين فقدتا القدرة السمعية منذ الصغر ، وكانتا تتعلمان على يد أحد الرهبان المدعو "فانين-Vanin" ، وبعد وفاة الأب "فانين" صمّم "دي لابيه" على مواصلة تعليمهما وتكملة ما بدأه زميله ، وقد لاقى نجاحا كبيرا في تعليمهما، ومنذ ذلك التاريخ أخذ يكرس حياته لعملية تعليم الصم.

لقد كان "دي ليبي-De Leepé" يظن أنّ الطريقة المثلى لتعليم الطفل الأصم هي الطريقة الإشارية،حيث كان ماهرا في الربط بين الإشارات المختلفة وبين اللغة المنطوقة*.

---

* عنوان المؤلف بالإسبانية:(**Arte para ensenar à hablar à los mudos**)

1 – مصطفى فهمي ، سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، مكتبة مصر، القاهرة ، ط–1، 1980، ص: 66.

* –كان "دي لابيه" يقابل بين كل كلمة في اللغة المنطوقة (في الفرنسية) بإشارة من إشارات اليد.

ثم انطلق مجال الاهتمام بهؤلاء الأطفال من فرنسا إلى ألمانيا ، حيث أسس "صموئيل هاينيك- Samuel Heinicke" أوّل مدرسة لتعليم الصم بهامبورغ ، وانتقلت فيما بعد إلى ليبزيج ، وقد كان أول من نظّر إلى المقاربة التي ترى أنّ الطفل الأصم يستطيع (قراءة الشفاه) ، كما في استطاعته تعلمّ الكلام ، لذلك يعتبره الكثيرون أنّه أبو الاتجاه الشفهي – la méthode orale في تعليم الأطفال الصم[**].

ومن بين الأسماء اللامعة في ألمانيا في تعليم الصم في الفترة ما بين عامي 1805 و 1874 ، "فريدريك موريتز هيل-Fréderic Moritz Hill" الذي يُعتبر من ألمع الأسماء في هذه المهمة ،حيث يرجع له الفضل في تطوير الطريقة الألمانية لتعليم هذه الفئة من الأطفال الصم ، وكان قد تدرّب ليكون مدرسا على يدي "بستالوتزي" ، كما حصل على تدريب خاص لتعليم الأطفال الصم في مدرسة برلين .

لقد كانت فلسفته في علاج الصم وتعليمهم تنحصر في ما يلي : اتبع في تعليم الأطفال الصم نفس الخطوات الطبيعية التي يتعلم بها الطفل السوي طريقة الكلام.

أمّا في إنجلترا فقد أنشأ "توماس بريدوود-Thomas Braidwood" في أدنبرة في عام 1760 م مدرسة للصم، وبعد ذلك أنشأ مدرسة أخرى في لندن، وقد كان يستعمل الطريقة الشفهية في تعليمهم.

2-4-في العصر الحديث (مؤتمر ميلان-Milan-1880م):

بعد الصراع والجدل العقيمين الذين عمّرا طويلا بين أنصار الاتجاه الإشاري بقيادة الأب الروحي للصم الفرنسي "دي لايبي" وأنصار الاتجاه الشفاهي بزعامة الألماني"هاينيكي- Samuel Heineke" بتأييد من الإنجليزي "بريد وود-Thomas Breedwood" . انعُقد مؤتمر عالمي لتطوير تعليم الصم ما بين 06 و11 سبتمبر من سنة 1880م بمدينة ميلان الإيطالية ،على اعتبار أنّ المؤسسات الإيطالية كانت السبّاقة آنذاك لاتباع التوجه الشفاهي.وكانت قد بُرمجت في جدول أعماله ستة وعشرون (26) قضية أو إشكالية، منها عشرة فقط تمّت مناقشتها

** الاتجاه الشفهي في تعليم الصم هو الاتجاه المقابل للاتجاه الإشاري ، ومنه تنحدر الطريقة الشفهية الصوتية – mvt،قيد الدراسة. و مجال دراسة الاتجاه الشفهي هو اللسانيات أما مجال دراسة الاتجاه الإشاري فهو السيميائيات .

علنا ، ثمانية منها كانت في شكل تصريحات وتوجيهات حول الطرق البيداغوجية[1]. لكن هناك نقطتين بارزتين في هذا المؤتمر: الأولى هي أنّ كل الاقتراحات جاءت لتؤكد على ضرورة إتباع الاتجاه الشفاهي أو اللفظي بمكونه (النطق والقراءة على الشفاه)،كأولوية قصوى أمام نظيرها الاتجاه الإشاري ، والثانية أنّ كل أعضاء المؤتمر الذين جاؤوا من (إيطاليا وفرنسا ، إنجلترا، ألمانيا ، أمريكا، بلجيكا، سويسرا، كندا، روسيا، السويد، كانوا ناطقين (من غير الصم) ما عدا ثلاثة منهم فقط كانوا صمّا. مما ألزم فيما بعد كل الهيئات التعليمية المتخصصة للصم بأن يتبنّوا كل سبل التوجه الشفوي. وبالطبع كان هذا بتأييد من المؤتمِرين الكاثوليك الذين شكلوا النسبة الكبرى حضورا في هذا الملتقى ، حيث كانوا يديرون بأنفسهم العديد من المدارس والهيئات التعليمية؛ومعنى هذا أنّ قرارات عدة ستُأخذ في حق من يستخدم لغة الإشارة من المعلمين والتلاميذ على حد سواء. مما انجرّ عنه توجيه العديد من الانتقادات لأصحاب الاتجاه الإشاري ومدى جدواه،كما تمّت في خطوة جريئة مساءلة العلماء الباحثين في لغة الإشارة،سواء أكانوا لسانيين أم مؤرخين ، أم علماء اجتماع أم أساتذة اللغة الإشارية[2] . ولقد جمعت ونشرت تلك الانتقادات والحوارات العلمية في مجلة الصمم العدد 04 ، ديسمبر 2001 . بعد هذا التاريخ ظلّ منع استعمال لغة الإشارة حتى أواخر سنة 1970م خصوصا بفرنسا.

3- تصنيفات الصمم وآثاره على تعلّم اللغة:

سوف نحاول تحاشي الخوض في الجوانب الطبية للصمم بقدر ما نعرض لأنواعه وتصنيفاته من مختلف وجهات النظر وخاصة بحسب درجات فقدان السمع ، لأنّ هذا الأمر يهمنا أكثر في العملية التعليمية عن باقي التصنيفات.

---

1 -بتصرف، ص:83.

-Florence Encrevé, **réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences** , revue (**le mouvement-social**)Editeur La Découverte -France ,numéro 223-2008.

«**le programme prévu comporte en tout vingt six questions , classées par thèmes ,…dix seulement sont abordées en séance et huit donnent lieu à des déclarations portant essentiellement sur les problèmes de méthodes pédagogiques**.»

2 -بتصرّف ، المرجع نفسه ، ص:84. -Florence Encrevé.

تُعتبر الإعاقة السمعية من العاهات الأكثر تأثيرا على جوانب حياة الشخص مقارنة بعاهات أخرى كالعمى ، كونه يسبب صعوبة كبيرة في التواصل اللفظي الضروري للاندماج في المجتمع .

3-1-أنواع الصمم:

3-1-1-من منظور تاريخ الإصابة: يُصنّف الصمم من منظور زمني إلى نوعين :صمم ولادي ،وثاني عارض أو مكتسب[1].

فأمّا الولادي فيوصف به الأفراد الذين وُلدوا وهم مصابون بالفقدان السمعي ، كما تختلف درجة فقدان السمع لديهم إلى درجات.

وأما العارض أو المكتسب فيوصف به الأفراد الذين وُلدوا أسوياء : أي بقدرة سمعية عادية ، ولكن فقدوا سمعهم بسبب إصابة أو مرض ، وينقسم بدوره إلى فقدان بعد أو قبل اكتساب اللغة ، وينقسم كل منهما إلى درجات بحسب نسبة الضياع في حاسة السمع.

3-1-2- من منظور العوامل الطبية:

بالنسبة للتصنيفات الطبية البحتة فإنه بحسب العوامل المسببة يمكن تصنيفه إلى :

-وراثي : وفيه تعود الأسباب إلى عوامل وراثية كزواج الأقارب ، أو طفرة وراثية وُرّثت للأحفاد .

-مكتسب أثناء فترة الحمل : بسبب مرض الأم أو تناول أدوية أثرت على مرحلة الحمل في فترة تشكل الجهاز السمعي ، وغيرها من العوامل المرضية أثناء فترة الحمل ، وفيه درجات من حيث نسبة فقدان السمع .

ومن الجانب الطبي أيضا هناك تقسيم ثنائي آخر يعتمد على مكان الإصابة من الجهاز السمعي[2]:

---

1 – أحمد حسن اللقاني، مناهج الصم ، المرجع السابق ، ص:15.

2 –أحمد حسن اللقاني، المرجع السابق ، ص:19-20.

–فقدان السمع التوصيلي : وفيه تكون الإصابة على مستوى الأذن الخارجية أو الوسطى ، حيث لا يتم نقل الموجات الصوتية عبر الطبلة ومن بعد عبر سلسلة العظيمات ، ليصل إلى الأذن الداخلية.

–فقدان السمع الحسي : وفيه تكون الإصابة على مستوى الأذن الداخلية أو العصب الحسي الذي يصل بين الأذن الداخلية ومنطقة السمع في المخ ، فأي تلف في تلك الأنسجة يؤدي إلى اضطرابات في السمع.

هناك من يحبذ أن يصنف فقدان السمع إلى تصنيفين رئيسيين : **جزئي وكلي**، فالأطفال الذين لديهم فقدان سمع جزئي يسمون **ضعاف السمع** ، والذين لديهم فقدان سمع كلي يسمون **ذوو الصمم العميق** ، إلاّ أنه هناك من يطلق عبارة الصم أو المعاقين سمعيا تعميما على جميع درجات فقدان السمع[1]، والتي سنذكرها بعد حين.

نلاحظ من هذه التصنيفات أنّه مهما كانت الأسباب والتصنيفات الطبية ،فإنّه في الجانب التربوي للمصاب تجب مراعاة التصنيف الذي يعتمد على درجة فقدان السمع ، لأن بناء عملية التدخل لتعليم الطفل الأصم اللغة تُبنى على هذا الأساس بدرجة أولى.

3–1–3–من منظور درجات فقدان السمع:

بحسب الضوابط التي أقرتها المنظمة العالمية للصحة(OMS) فإنّ قياس السمع لدى المصاب تُجرى على الترددات الكلاسيكية التالية: (500 هرتز، و 1000هرتز، و2000 هرتز)، وكل تردد لا يدركه المصاب يقابله ارتفاع لشدة الصوت ، وهنا درجة ضياع السمع يكون عند شدة dB120 أو دونها * .

---

1 – المرجع نفسه ، ص:16.

*** dB(décibel):وحدة قياس شدة الصوت على جهاز القياس السمعي، والهرتز هي وحدة قياس ترددات مختلف الأصوات أو الحقل الترددي للموجات الصوتية.**

وبحسب درجة الضياع التي تُحدد بعتبة السمع يقترح المكتب العالمي للأوديوفونولجيا (le bureau internatinal d'audio-phonologie) التقسيمات اللاحقة[1]، على أن يتم أخذ متوسط العتبات * بالصوت النقي لا اللغوي،ولثلاثة محاولات(قياسات)،ولكل أذن على حدة ، ويتم هذا عندما يتعلق الأمر بترتيب كل أصم ضمن فئة متجانسة من المصابين لغرض تحديد طريقة وبرنامج التدخل.

- سمع عادي أو شبه عادي: وتكون فيه عتبة السمع أدنى من 20 ديسيبل(Decibel)**، ولا ينجر عن هذا أية صعوبة في إدراك الكلام.

- فقدان السمع الخفيف: وتكون عتبة السمع ما بين 20 و 40 ديسيبل ، لا يميز المصاب كل عناصر اللغة غير المقطعية :كالنبر والتنغيم والتفخيم والترقيق ...الخ، فالمصاب هنا يواجه صعوبة في إدراك الكلام المهموس والبعيد .

- فقدان السمع المتوسط: تتراوح عتبة السمع ما بين 40 و70 ديسيبل ، والمصاب هنا لا يسمع كل مقاطع الكلمة ، حيث تسقط أصوات مهموسة وربما حتى كلمات كاملة خاصة إذا لم تكن شدتها عالية ، أي إذا لم يتحدث المتكلم معه بصوت مرتفع.

- فقدان السمع الحاد: وتكون خلاله عتبة السمع ما بين 70 و90 ديسيبل ، حيث لا يدرك المصاب إلا الكلمات المرتفعة الشدة ، أي الأصوات العالية ، أو أصوات على شكل ضوضاء مرتفعة .

---

1 -بتصرف.ص:34- 35 -Tadeusz Galkowsky. Développement et enfants sourds et malentendants ,traduit du polonais par : Roman et Odile Knysz , éducation des édition : puf Paris ,1990.

*عتبة السّمع هي الشدة التي يبدأ عندها المصاب بسماع الأصوات وتقاس بوحدة الديسيبل(db) على جهاز قياس السمع .

** هي وحدة تقدر بجزء من العشرة من البيل(Bel) ، وتحويل لوحدة القدرة بالواط معبّر عنها بالمعامل 10.والوحدة ديسيبل سميت باسم عالم الفيزياء الأمريكي (1847-1922)Alexander Graham Bell.

فقدان السمع العميق: وتكون عتبة السمع في ما فوق 90 ديسيبل ، وهنا لا يدرك المصاب أية كلمة ، واحتمال استغلال حاسة السمع لديه كمنفذ للتعلم اللغوي ضئيلة جدا إن لم نقل منعدمة تماما . ويمكن أن نمثل لجميع هذه التصنيفات بالمخطط المبين في **الملحق رقم(1)**[1].

وتجدر الإشارة إلى أنّ معرفة معلمي الأطفال الصم بأنواع الإعاقة السمعية ليس شيئا ثانويا ، بل أمرا في غاية الأهمية ، لأنّ التصنيفات تقدم معلومات بطبيعة سلوكات الطفل اللغوية وغير اللغوية ، وخاصة معرفة درجة فقدان السمع ؛ حيث يساعده ذلك على وضع الخطط المناسبة لكل طفل ، بحسب قدراته السمعية واستعداداته النطقية ، حتى يتم ضبط الأجهزة السمعية بما يحتاجه من شدة وترددات ، فمن شأن هذه الإجراءات وأخرى أن تحقق الأهداف التعليمية.

3-2-مستويات فقدان السمع وآثاره على التعلم اللغوي:

إنّ القول بجعل كل الأطفال الصم في سلة واحدة أو في مجموعة واحدة يُعدّ خطأ منهجيا جسيما. فبالنظر إلى التصنيف الخماسي السابق نجده على درجة كبيرة من الأهمية في تحديد نوع البرامج والاحتياجات التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة كل فئة من هذه الفئات ، وذلك لأنّ درجة فقدان السمع تؤثر على مستويات فهم وتعلم اللغة ، وعلى التوافق الاجتماعي والنفسي وإمكانات التأسيس لتواصل لفظي ، كما أنه على ضوء هذا التصنيف يمكن تحديد الفئة أو الحالات التي ينبغي دمجها في أقسام التلاميذ العاديين ، مع توفير المناخ الملائم لنجاح تلك العملية ، كما يمكن تحديد المراحل المؤقتة لفئات تتعلم ضمن المدارس المتخصصة في الإعاقة السمعية لحين تهيئتهم للالتحاق بالمدارس العادية .

وبالنظر إلى تصنيف فقدان السمع حسب الدرجات إلى جزئي وكلي[2]: أي إلى ضعاف السمع والصم صمما عميقا ، فإنّ كلام ضعيف السمع يمتاز بما يلي:

-عدم الوضوح.

-عدم القدرة على التحكم في الفترات الزمنية بين الكلمة والكلمة التي تليها ، بمعنى أنه لا يحترم المدد الزمنية بين الكلمات والفواصل و أماكن الوقف القصير أو الطويل .

---

1 – ينظر، الملحق رقم(1): تصنيفات الصمم وفق مختلف المعايير، وهو خلاصة وتجميع لما وجدته من تصنيفات ممكنة للصمم من وجهات نظر مختلفة.

2 –ينظر،ما تمت الإشارة إليه في الصفحة 296 ،297، من هذا الفصل.

-لا يحترم مدة إنجاز المقاطع الصوتية داخل الكلمة الواحدة .

- يحدث عنده تداخل بين الأصوات أثناء النطق(إما يقلب الأصوات أو يبدل صوتا بصوت آخر ، وإما يسقط أصواتا كاملة) .

-لا يجسد لنا النبر على المقطع فيما يخص نبر الكلمة.

-لا يحترم إيقاع الجمل ، فيؤدي نفس الجملة بنفس الإيقاعات الصوتية مما يجعله لا يفرق بين دلالة جملة والجملة الأخرى من حيث التنغيم.

ويعود كل هذا كما أشرنا إلى الاضطرابات والنقائص في مستويات اللغة مع مراحل النمو اللغوي والجسدي ، ومعنى هذا أنّ أي خلل يصيب الجهاز السمعي يترتب عنه انحراف وتشويه في طريقة النطق . لهذا يحتاج هؤلاء الأطفال إلى تمرينات لغوية خاصة لضبط عملية أداء الكلام من مختلف جوانبها.أما الفئة الثانية وهم الصم صمما عميقا فإنّ المهمة تكون أصعب مقارنة بضعاف السمع ، لكن صعوبة المهمة لا تعني أبدا عدم المحاولة معهم وعدم وجود نتائج مشجعة .

وتكمن أهمية هذا المبحث في كون تعليم الأصم -كما تؤكد عليه المناهج التعليمية الحديثة- يتطلب احترام الفروق الفردية والاختلافات بين المتعلمين ، إذ تبتعد هذه التوجهات التعليمية الحديثة عن الشمولية والتعميم في العملية التعليمية ؛حيث لا يجب أن نضع كل التلاميذ في وعاء واحد من حيث الإمكانات العضوية والقدرات الفكرية والاجتماعية، بل يجب أن نتيح الفرص لكل المتعلمين كل حسب قدراته، والكفاءات التي يبرزها خلال عملية التعلم(المقاربة بالكفاءات- التعليم الفارقي) من خلال التنويع في الطرق والمواقف التعليمية المناسبة لتلك الفروق الفردية . وتوفير المستندات والمقررات المناسبة والوسائل السمعية والبصرية المساعدة على التعلم. هذا بالنسبة للأسوياء من المتعلمين فما بالك إذا كان الأمر متعلقا بفئة خاصة (الصم عموما دون تخصيص)[1]،والذين هم كذلك يختلفون في درجات الصّمم وفي قدراتهم العقلية والاجتماعية والنفسية والحسية:بمعنى أنّه يوجد من بينهم الكثير ممن هم من فئة القابلين للتعلم.

من هذا المنطلق لا يجب أن نطلق الأحكام المسبقة ونعممها في مجال تعليم الصم، بل تجب إتاحة الفرص لأكبر فئة من أجل الحصول على أعلى النتائج ، ومهما يكن فهذا المجال (تعليم

1 -ينظر تصنيفات الصمم ودرجات فقدان السمع خصوصا ، ص:294-297.

الصم) معروف عنه بضعف النتائج ، لأسباب لم يُنظر لها عندنا بجدية مثل ما هي عليه في البلدان المتقدمة التي ترسّخت عندها تقاليد تعليم الصم منذ القديم.

3-3-تأثير الصمم على مستويات اللغة:

إنّ آثار الصمم على الفرد عديدة ولها عدة جوانب ومستويات ، كما أنّ تأثيراتها السلبية تزداد حدة مع التقدم في سن الطفل . وفي السنوات العشرة الأخيرة من القرن العشرين ازدادت الدراسات كثافة حول المشاكل الطبية والاجتماعية والنفسية والتربوية والتقنية ذات العلاقة بالصمم .وبصورة سريعة نحاول أن نعطي أهم النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات على مستوى التحصيل الدراسي ، كونه يمثل وعاء وحوصلة كل تعلم وخصوصا اللغوي.

من بين تلك الدراسات[1]: دراسة قام بها "رايتستون"(Writestone-1963) ، درس من خلالها مستوى القراءة بالنسبة لعينة مكونة من 5308 طفلا أصما من ذوي الصمم الشديد (فقدان بدرجة 80 ديسبيل) ، وتتراوح أعمارهم ما بين 10 و16 سنة ، وخلصت نتائجها إلى أنّ مستوى القراءة لهذه العينة يناسب مستوى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من الأسوياء.

أمّا الدراسة الأخرى والتي قام بها كل من "وليامز" و"فرنر" (Williams et Verner-1970) ، والتي شملت 93 من الطلبة الصم الذين كانوا بمدرسة خاصة بهم ، ومن ذوي الصمم الخفيف والمتوسط ، فتوصلت إلى أنّ نسبة 5 ٪ منهم فقط وصلت إلى مستوى القسم الخامس الابتدائي ، وأنّ نسبة 3٪ منهم أُعتُبروا أميين.

إنّ ما يمكن قوله قبل التفصيل في نتائج القصور السمعي على مستويات اللغة ، هو أنّ مجموع الآثار السلبية (مجموع انحرافات في النظام اللغوي بدءا من المستوى الصوتي) يشكل صعوبة مركبة، وهي التي تظهر للعيان لأول وهلة ، لتتجسّد في عدم القدرة على التواصل ، ما يحد من عملية استرفاد المعلومات وتبادلها وتنظيمها أو لنقل إعادة بنائها ، فتتشكل مفاهيم مشوهة أو مفاهيم بدائية مرتبطة أشد الارتباط بالمحسوسات فقط ، مما يترك لديه حالة كبيرة من الريب ، فتتكون لديه مفاهيم مشوشة ومنحرفة. ومع انعدام التواصل اللفظي أو محدوديته يتوقف الابتكار

1 –ينظر عبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق ، ص:448.

، فيصبح لدينا شخصا مقلّدا وسلبيا في كل مهمة اجتماعية أو فكرية ، يزداد ارتباطه بالمحيطين به ، لدرجة أنه يصبح عالة عليهم.

إنّ غرضنا في هذا العنصر يتمحور حول تقييم نمو الأطفال الصم من الناحية اللغوية كمّا وكيفا ، وهو بالطبع مختلف عما يحدث عند الأطفال السامعين ، فالأطفال الصم يظهرون مستوى منخفض في النمو اللغوي[1]، ومعلوم أنّه في مجال التربية والتعليم تعتمد الدراسات بشكل أساسي على الاختبارات القياسية المتعددة الجوانب والاختبارات المتخصصة في جانب واحد كاختبارات النمو اللغوي مثلا.

فالاختبارات الكلاسيكية المتبعة في قياس ومعرفة الآليات التي يستخدمها الطفل الأصم لتطوير عملياته اللغوية تتوقّف عند حد اختبار الرصيد المفرداتي والنحوي لديه، بينما الأجدر أن تتقدّم إلى معرفة وفحص الآليات التي يعتمدها الطفل أثناء نموه والتي تُنتج لديه معارف مشوهة[2]، ومعنى هذا أنّ نموه اللغوي بطيء جدا ومنحرف ، وإذا فهمنا هذا الأمر تسنى لنا على الأقل التخفيف من حدة هذه الانحرافات في وقتها، وبالسبل التربوية المعدّلة والمعدّة خصيصا لمثل تلك المشاكل والصعوبات. والجانب الذي ننطلق منه في تحليلاتنا للنمو اللغوي عند الطفل الأصم هو الجانب المعرفي أو العقلي ، أي كيف تؤثر العمليات المعرفية على لغته؟ أو بصورة أخرى ما هي العمليات المعرفية التي يشركها الطفل الأصم أثناء تعرضه للغة المنطوقة في مواقف حوارية حية؟

---

1 –بتصرف،ص:98 **–Cathrine Hage/Brigitte Charlier/Jacqueline Leybaert ,compétences cognitive linguistiques et sociales de L'Enfant sourd, édition MARDAGA , Belgique ,2006 .**

«**la question de l'évaluation des enfants sourds présentant un profil de développement linguistique quantitativement ou qualitativement différent de celui des enfants entendants.ces enfants atteints de surdité profonde, qui présentent un faible niveau de développement linguistique**.»

2 – بتصرف، المرجع نفسه ، نفس الصفحة. **–Cathrine Hage et autres**

« **ce qui consiste à mètre en evidence les différents systèmes de traitement qu'ils utilisent pour développer leur langage . plutôt que de tester des connaissances (vocabulaires, syntaxes) , comme le proposent les épreuves classiques** .»

يتجلى هذا الأمر في مواقف الحوارات المباشرة ، عندما يتقابل الأصم مع شخص يتكلم معه ، فعملية نمذجة أو قولبة (modélisation) العمليات المعرفية هي المقصودة بالتوضيح والتحليل ، ولتفسير هذه العملية يجب أن نوضح بإيجاز الإطار النظري المرتبط بالتفكير ومختلف الأنظمة التي تتدخل فيه.

3-3-1-الجانب العصبي للعمليات اللغوية:

لكي يتمكن الفرد من التفكير والحساب والتكلم والقراءة والفهم وتخزين المعلومات وتذكرها ، يتطلب وجود مجموعة من الأنظمة الفعالة لمعالجة مختلف المعلومات والمعطيات ،هذه الأنظمة تنتظم فيما بينها لتشكل كلا متكاملا يسميه العلماء (الهندسة المعرفية) التي يرجع إليها الشخص، هذه الهندسة هي مجموعة من الملكات متوفرة عند الطفل السوي كما عند الأصم، وهو تخمين مشروع جدا من ناحية تكوينهما العصبي، لكن الذي يختلف هو كيفية التعرض للمثيرات السمعية ، ونوعية المعطيات الحسية ، حيث يمكن التساؤل كيف تصل إلى كليهما ؟ وبالتالي ما الذي يترسّخ ويتخزّن كنماذج(les modèles) صحيحة أم خاطئة ؟ هنا يقترح العالم " Baddeley" كيفية التعامل مع المعطيات الصوتية عند الشخص العادي في المخطط المبين **بالشكل رقم (48)**[1].

1 – المرجع السابق،ص:103 –Cathrine Hage et autres

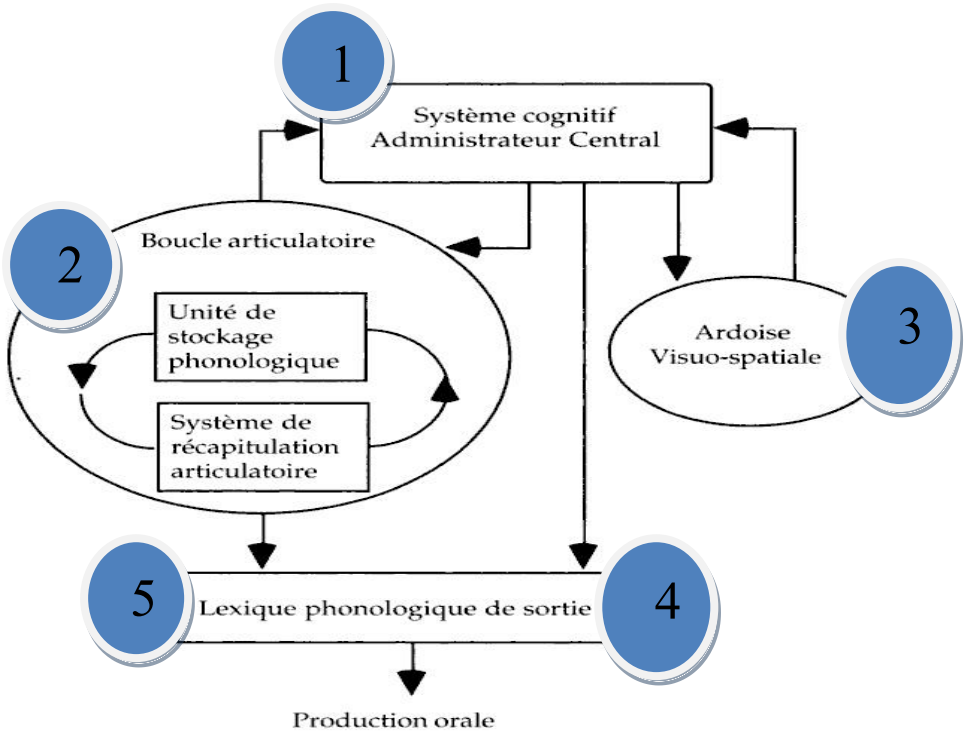


Figure 2 — Le modèle de mémoire de travail d'après Baddeley (1990)

شكل رقم(48): مخطط يبرز ذاكرة العمل حسب "Baddeley "

حيث يتكون هذا المخطط من الأنظمة التالية:

1-النظام المعرفي المركزي وهو المسيّر.

2-الحلقة النطقية المتكونة بدورها من نظامين فرعيين يتبادلان المهام في أثناء الكلام من خلال وحدة التخزين الصوتي ونظام التلخيص النطقي.

3-اللوح البصري الفضائي ، وهو مرتبط بحاسة البصر وعملية التقاط ما يصاحب الكلام من ظواهر غير لسانية كالوضعيات والإيماءات والإشارات.

4-الإصدارات المفرداتية الصوتية : وهي السلاسل الصوتية التي تنتج عن الحلقة الصوتية بمراقبة النظام المعرفي المركزي.

5- الإصدار الصوتي الذي هو الصورة النهائية للإصدارات المفرداتية.

نلاحظ من خلال هذا المخطط أنّ دور وحدة التخزين الصوتي يتمثل في تصنيف الرموز الصوتية للوحدات اللغوية المتشابهة والمتخالفة –أي من خلال الخصائص المميزة للأصوات – وتخزينها لفترات قصيرة في شكل بصمات صوتية أو نماذج صوتية ، وأثناء عمليات التذكر يتدخّل نظام التلخيص النطقي في عملية عكسية للبحث عن الوحدة اللغوية في ذاكرة العمل وإصدارها

في شكل وحدات صوتية انطلاقا من أثر البصمات الصوتية (النماذج الصوتية المستدخلة) ، وهذا في ظرف ثانيتين ، لأنّ التذكر وتهيئة الكلمة ثم إصدارها لا يمهل الشخص كثيرا ،وإذا تطلب الأمر وقتا أطول لحَدثَ اضطراب في الكلام ،ويؤكد " Baddeley " على قيمة النماذج الصوتية المستدخلة ودورها في تنظيم ذاكرة العمل ، فبوجودها يمكن للحلقة النطقية جعل عملية الاستذكار أكثر فعالية ومردودية لأنها تمكنت من الاحتفاظ بالمعطيات لبعض الثواني[1].

إذن فالعملية مرتبطة بكفاءة وقدرات الشخص على إجراء العمليات السابقة من استدخال للنماذج الصوتية بناءا على ما قد قام به من تصنيفات للوحدات الصوتية واللسانية وتخزينها في ذاكرة قصيرة المدى ، ثم سرعة استذكارها وتحضيرها لإصدارها مرورا بعملية المراقبة.

أمّا بالنسبة للطفل الأصم فيرى"سيرجيو سبيني" أنّ في مرحلة الطفولة المبكرة(سنة إلى سنتين)،تتوفر لديه قدرات صوتية متنوعة تتجسد في طابع الألعاب الحركية كالطفل السوي...وتساعد على نمو جهازهما النطقي والتنفسي[2]، لكن سرعان ما تختفي عند الأصم نظرا لعدم القدرة على تنميتها وتطويرها بسبب الشح في المعطيات الصوتية، والتي من المفترض أن يتم تمييزها وتصنيفها واستدخالها في الذاكرة قصيرة المدى ، حيث لا تصله كل المعطيات خصوصا المتعلقة بالخصائص التمييزية للأصوات من جهة . في حين نلحظ عنده وفرة في معطيات السياق غير اللغوي –المعطيات البصرية والزمنية والفضائية– ، فيحدث نوع من عدم التآزر(التكامل) بين نوعي المعطيات نتيجة عدم عمل الأنظمة السابقة بشكل متكامل بسبب عدم وجود ما يسترجعه ، أو أنّه موجود ولكن به شح ؛ مما يقودنا إلى القول بأنّ البناء اللغوي مشوه أو محرّف من الأساس، ويتشكّل منفصلا عن عمل اللغة المنطوقة[3]. أضف إلى هذا أنّ فهم جملة كاملة يتطلب

---

1 –بتصرف ، المرجع السابق،ص: 103–104.

–Cathrine Hage et autres.

«**les représentations phonologiques constituent un élément fondamental dans l'organisation de la mémoire de travail .grâce a l'existence de ces représentations phonologiques , la boucle articulatoire rend les processus de rappel en mémoire a court terme plus efficaces parce qu'elle permet de maintenir des informations dans la mémoire de travail durant quelques secondes**.»

2 –ينظر ، سيرجيو سبيني ، المرجع السابق ، ص:40.

3 –بتصرّف،ص:66. –Jean Piaget ,psychologie de l'enfant,1ere édition,puf,1966

الاحتفاظ التدريجي بالمعطيات الجزئية (أجزاء الجملة) لفترة قصيرة ، فأنت تسمع الفعل فتحتفظ به لتسمع الفاعل وتحتفظ به لتسمع المفعول وتحتفظ به لتسمع الحال وباقي الظروف ولواحق الجملة ، وهكذا تتكاثف وتتكامل المعطيات الجزئية لإعطاء معنى كلي للجملة كاملة.وتزداد الأمور تعقيدا عندما يتعلق الأمر بالعبارات الطويلة والمركبة كالمكون الشرطي وغيره.

هذا ما يدفعنا إلى وصف وتحليل وضعية الأصم تجاه اللغة في مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة بالصعبة نتيجة هذه التراكمات من النقائص والانحرافات في التشكل الفكري مع مرور الوقت.

3-3-2-الطفل الأصم واللغة كنظام:

إنّ اللغة كنظام من العلامات الصوتية ، تطرح أمام الطفل الأصم عدة عراقيل لتعلمها تتعلق بمستوياتها التحليلية، وإذا بدأنا باللّغة (البناء اللغوي) فإنه يستوجب علينا الانطلاق من مشكلة نظرية عند الدراسة اللغوية لأية لغة ، وهي كون اللغة تتكون من الأصوات والكلمات والجانب الدلالي ، والقواعد النحوية والتراكيب الصرفية . وهذه العناصر تسمى البُنى السطحية للغة وتُعلّم للطفل الأصم بالتدريج، وهي الموجودة في كل لغة لتسمية الأشياء ووصف الحقائق والتعبير عن الأحداث وعن العلاقات بين الكائنات والأشياء[1].

وفي المستوى الآخر توجد البُنى العميقة للغة؛هذا النوع من البنى ناتج عن خاصية القدرة على التكلم التي يمتلكها الإنسان، ويمتلكه الطفل ضمنيا دون أن يوضحه أو يعلمه إيّاه أحد[2].

« **cette construction comme le prouve le cas de la surdimutité ,est indépendante du langage**. »

1 –بتصرف،ص:47، –Paule Aimard et autres ,éducation précoce de l'enfant sourd , 2ème édition ; Masson , Paris, 1987.

«**Ce sont les formes qu'adopte chaque langue pour nommer les choses , décrire la réalité , exprimer les actions et les relations qui existent entre les êtres et les choses**. »

2 – بتصرف، المرجع نفسه ، نفس الصفحة. –Paule Aimard et autres .

«**les structures profondes de la langue , nous les avons en nous , nous les possédons inconsciemment dans la mesure où elles sous-tendent notre compétence comme être humain doué de parole**.»

وهذه العلاقات بين المستويين نطبقها ونستعملها في كلامنا يوميا بطريقة لا شعورية ، كما أنها تشترك من الجانب النفسي مع البُنى العقلية أثناء عملية التفكير؛ حيث يفكر المرء بواسطة اللغة.

والمشكلة التي يطرحها المختصون تتمثّل في البُنى العميقة التي يدركها و يستعملها الطفل السوي انعكاسا لمدى قدرته على الإبداع اللغوي ؛ حيث لا تُلقّن وإنما يكتشفها الطفل ويطورها من خلال الاستعمال[1]. فالحال عند الطفل الأصم غير ذلك نظرا للانحرافات النمائية التي تحدثنا عنها، والتي لا تسمح له ببناء لغته.

فهذه العلاقات اللغوية وما يقابلها من تشكيلات، وقواعد ،وتراكيب يكتسبها الطفل السوي عبر مراحل نموه،ولا دخل مباشر للراشد في تلقينها له وِفق مبدأ:(قل ولا تقل) ؛ بل الطفل يبني وينظم لغته من خلال التشكيلات اللغوية التي يحدد معالمها ويستدخلها ، ثم يطوّعها وفق الاستعمال والمحاولات التي يتبناها ، فيصحح أخطاءه ذاتيا أو يوفر له الراشد الموقف الذي يسمح له باستعمالها بصورة صحيحة. والمحيط لا يوفر إلاّ النماذج اللغوية فقط، بينما كل إنسان يبني ويعيد بناء لغته في إطار الهامش أو الحيز المخصص له[2]، وهذا الحيز توفره قوانين النظام الرمزي للغة.

بينما الطفل الأصم تُطرح عنده هذه القضية بحدة لكون التشكيلات والقوالب اللغوية مفروضة عليه؛حيث لا ينظم البنيات اللغوية في ذاكرته ، فقد يعمم ما لا يقبل التعميم ، وقد يخصص ما لا يقبل التخصيص، كما يصعب عليه ربط الأحداث بعضها ببعض ، خاصة التي تأتي في شكل رسالة لغوية (حوار)[3]،لأنه لا يتعايش مع الحدث اللغوي باعتبار صورته الخطية المرتبطة بالزمن. وعادة ما يقع في سوء التقدير والخطأ في التفسير بسبب نقص المعلومات الصوتية المتعلقة بالكلام أو بما تتضمنه من مفاهيم.

---

1 – بتصرّف، المرجع السابق ، الصفحة نفسها –Paule Aimard et autres

2 –بتصرّف ، المرجع نفسه ، ص:48.

3 –ينظر ، عبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق،ص:448.

ومما لا شك فيه أنّ هذه المشكلات والصعوبات في فهم وإنتاج الجمل سيحرف اتجاه النمو السوي لشخصية الطفل الأصم بسبب غياب وسيلة التواصل والتكيف الاجتماعي على النطاق الأسري.

3-3-3-لغة الطفل الأصم في مرحلة الطفولة الأولى:

في الأول يبدو للوالدين أنّ طفلهم سيتواصل معهم بصورة عادية خاصة ، وأنّ بعض مظاهر الفهم لديه تتجلى بوضوح في أيامه الأولى من حياته قبل البدء في إصدار الأصوات ، وفي الظروف العادية تتم عملية الاكتساب بصورة طبيعية ؛ حيث ينظّم الطفل لغته في وقت وجيز لا يتعدى السنتين أو الثلاث سنوات ، فيكتسب القسط الأوفر والضروري من التراكيب اللغوية لتكون هي المنطلق لأية عملية تواصل لفظي، ومن ثمة يتم إثراؤها في السنوات القادمة[1].

وبما أنّ المناغاة هي المرحلة الأولى والمحطّة الأساسية من مراحل النمو اللغوي لدى الطفل السوي[2]-كما رأينا سابقا - فإنّ علماء النفس والمختصين في مجال تعليم الأطفال الصمّ يرون أنّ الطفل الأصم في المراحل الأولى من عمره يمر كذلك بمرحلة المناغاة، التي تفتح له المجال لتعلم نطق الأصوات ،وذلك بمشاركة الكبار له ، وأنهم سيصبحون المرآة الصوتية التي من خلالها يقيّم نطقه ،وإصداراته اللفظية، ويصححها .وبالتالي تتسم أصوات المناغاة بالتنوع حتى أنها تتعدى عدد أصوات النظام الصوتي للغة ذاتها ، ولكنها تعود لتندمج في لغة الكبار تدريجيا ، وتتشكل وفقها بفعل هذا التفاعل ، ومع مرور الوقت تتعدد المعلومات الصوتية للكلمة وتتحدد المفاهيم المرتبطة بالكلمات والمواقف السياقية في نفس الوقت،فترتبط الكلمة المسموعة أو المنطوقة بالمعنى المحدد.

---

1 -بتصرف،المرجع السابق ، ص:16.

– Paule Aimard et autres.

«lorsque tout se déroule normalement L'Enfant organise le langage en temps court :en deux ou trois ans il a acquis l'essentiel des structures linguistiques à partir desquelles des ajouts suffiront dans les années suivantes.»

2 -ينظر،مبحث اكتساب اللغة عند الطفل من الفصل الثالث لبحثنا ،ص: 236-238.

ويرى"دومينيك كولان-Dominique Colin"* أنّه في حالة وجود بقايا سمعية ، فإنّ نفس مراحل النمو المعروفة عند الطفل السوي يمكن أن تظهر عند الطفل الأصم ولكن مع فارق واضح بينهما ، ويزداد حسبه هذا الفارق كلما زادت درجة الفقدان السمعي:حيث أنّ بعض الأطفال الصم ذوي الصمم العميق يستقرّون عند مرحلة الأفعال المنعكسة، والبعض قد ينتقل إلى مراحل الأفعال المنعكسة المتمايزة لكن مع تأخر ملحوظ، وأمّا ذوي البقايا السمعية المعتبرة فيبدون ردود أفعال تجاه المثيرات الصوتية بحيث تنموا هذه الردود إلى استجابات منظمة وفق عامل الرغبة والمنفعة في التواصل[1]. وعليه فإنّ الأصوات غير المعبّرة وغير المهمّة التي لا تلفت نظر الطفل وانتباهه، لن تساعد على تمايز الأفعال المنعكسة المتعلقة باكتساب اللغة (التكلم).

وبسبب عدم استغلال الرغبة في سماع الأصوات وإعادة نطقها تتلاشى عند الطفل الأصم مرحلة المناغاة ، فتنطفئ إذا لم تجد من يدعمها بطرق مختلفة في هذه المرحلة الحرجة بالذات[2].هو نفس المذهب الذي يذهب إليه "سيرجيو سبيني" في معرض مقارنة ما يحدث عند الطفل السوي والأصم حيث يقول: « إنّ الأصوات المتنوعة التي يصدرها الطفل موجودة أيضا عند الرّضّع الصم ...ويزداد أداء هذه اللعبة الصوتية بالتدريج عند الأطفال الذين يسمعون ...بينما تختفي هذه اللعبة عند الأطفال الصم مبكرا»[3]. ويفسّر لنا "سيرجيو سابيني" هذا الأمر بأنّ ما يفقده الطفل

---

*-**D.Colin** :أستاذ باحث في علم النفس الوراثي بجامعة "روني ديكارت" بباريس ومدير مركز التكوين في علم نفس الطفل والمراهق المعاق(**C.F.P.E.A.H**) ، ومختص في الدراسات النفسية للأطفال الصم ،وهو من طرح تساؤلا بإمكانية وجود علم نفس الأطفال الصم وعلم نفس المعاق.

1 -بتصرف،ص:33-34. **-Dominique Colin ,Psychologie de l'enfant sourd .2eme édition ,Masson ,Paris 1978.**

«**Dans le cas de restes auditifs , les divers stades reconnus pour l'enfant normal peuvent se retrouver mais avec des décalages d'autant plus importants que la perte auditive est elle-même plus importante . certains sourds profonds en restent au stade de la réaction réflexe . D'autres peuvent atteindre tardivement le stade des réactions différenciées. Des restes auditifs relativement importants peuvent per-mettre des réactions aux stimuli verbaux, l'intérêt est le facteur essential de l'évolution des réactions de l'enfant aux stimuli sonores**.»

2 -ينظر، المرجع السابق،ص:22. **-Paul Aimard et autres,**

3 -سيرجيو سبيني ، المرجع السابق، ص:40.

السوي من حيث كمية الأصوات التي يصدرها في المناغاة يعوضها في المراحل اللّاحقة بالكيفية والانتظام والاقتراب من أصوات اللغة الأم[1]؛حيث تكون الأصوات لديه قد بدأت تتمايز سمعا ونطقا.

عند هذه النقطة يكون الطفل قد ضيّع أولى الشروط والعوامل الطبيعية والنفعية المحفزة لتعلم اللغة . وهنا تبدأ رحلة الطفل الأصم مع عالم الصمت ، عندئذ لم يكن هناك مجال لأن نتحدث عن اكتساب لغوي (طبيعي) بصورة تلقائية وعفوية، بل ستصبح العملية تعليما لغويا[2]، أي تعلّما بطرق آلية(اصطناع طرق وآليات ومواقف للتعلم اللغوي).

ويوجز لنا "هلهان وزملاؤه-Hallahan et all " تلك الآثار السلبية للصمم على النمو اللغوي بصفة عامة ، خصوصا مع الأطفال الذين يولدون صما في ثلاثة نقاط أساسية[3]:

-لا يتلق الطفل الأصم أي رد فعل سمعي من الآخرين عندما يُصدر أي صوت من الأصوات، وقد يكون هذا سببا رئيسيا –أشرنا إليه سابقا- في انطفاء أصوات المناغاة وعدم تطورها.

-لا يتلق الطفل أي تعزيز لفظي سمعي من الآخرين ، والذي يكون عند قرينه السوي في صور متعددة وثرية صوتيا.

-ونتيجة لما سبق لا تتشكل عند الطفل الأصم نماذج من سلاسل صوتية دالة لتقليدها.

وبالنظر إلى المستوى الصوتي للّغة باعتباره المدخل الأساسي للنطق ، فإنّ العديد من الدراسات التي أجريت لتحديد الصعوبات والأخطاء الصوتية ، وجدت صعوبة كبيرة في وصف نطق الأطفال الصم وصفا محددا ، نظرا لصعوبة تحليل كلامهم. ومن بين تلك الدراسات نجد[4]:

دراسة "ليفيت و سترومبيرج-Levitt and Stromberg" سنة1983 حول الخصائص الصائتية لدى الأطفال الصم ، ودراسة"تاي موراي Tye-Murray" التي تركزت

---

1 –ينظر، سيرجيو سابيني، المرجع نفسه، ص:41.

2 –ينظر، المرجع السابق، ص:22 –Paul Aimard et autres.

3 –ينظر، مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمّان،ط–1، 2007، ص:91. وانظر عبد الفتاح بن قدور ، المرجع السابق ، ص:447.

4 –جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون ، المرجع السابق،ص:200.

حول طبيعة الحركات النطقية لعضلة اللسان لنطق الصوائت ، والدراسة الثالثة للعالم "باترسون-Paterson- " سنة 1994 حول نطق الصوامت عند الصم. أمّا من جانب طبقة الصوت من حيث احترام علوّه وانخفاضه فإنّ "دون و يوتن-Dunn and Newton " قد درسا الظاهرة عند الصم كذلك ، وخلصت دراستهما إلى حدوث أخطاء نطقية على مستوى الأصوات، نصنفها في مجموعات كما يلي[1]:

أ- أخطاء الحذف: وتتمثل في أخطاء حذف الصامت في نهاية الكلمة،أو حذف الصامت /s/ أينما كان موقعه من الكلمة، أو حذف أي صامت في بداية الكلمة.

ب-أخطاء الإبدال: وتتجسد في استخدام الصوامت المجهورة بدل المهموسة ، واستخدام الأصوات الأنفية بدل الشفوية، وإبدال الأصوات التي تتجلى فيها بوضوح المعلومات الحسية (اللمسية والحركية) بدل الأصوات الأخرى الفقيرة من حيث المعلومات الحسية. وكذلك إبدال صائت بصائت آخر[2].

ت-أخطاء التشويه: وتتمثل في أخطاء الشد والضعف في طبيعة الصوت ، (كتضعيف الشديد من الأصوات الوقفية والاحتكاكية) ، وحذف صامت لاتصاله بصائت ، ونطق الصوائت مشوهة من حيث درجة انفتاحها أو انخفاضها أو رفعها ، مما يؤدي إلى عدم وضوحها. وعدم احترام المدد الزمنية المناسبة لنطق الصوائت ، فعادة ما يميل الأصم إلى إطالتها زيادة عن طبيعتها، أو تقصيرها عن طبيعتها.

ث-أخطاء الإضافة: ونحصرها في إدخال صائت لا لزوم له بين الصوامت كالفتحة بين صامتين. وتسريح الصوامت الوقفية (عند الوقف) في آخر الكلمة.وتحويل الصائت المفرد إلى صائت مركب(ثنائي) بما يسمى بالأجنبية (diphtongisation) . وخطأ تنفسي آخر يظهر في شكل إصدار نفثة هواء غير ضرورية قبل الصوائت.

فيمكن جمع هذه الأخطاء والانحرافات التي يقع فيها الطفل الأصم في:اضطراب في استهلاك هواء الزفير بسرعة وخلل في توزيع الجهد العضلي أثناء التصويت ، مما يؤدي إلى الحذف

1 -ينظر ، جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون، المرجع السابق ، ص:204-205.

2 -ينظر، هلا السعيد ، المرجع السابق، ص:164.

والإبدال والقلب. وتحريف في خصائص الأصوات ، وعدم تحقيق المخارج ، وعدم احترام مدة إنجاز الصوت، وعدم احترام مواقع النبر والنغم[1]. والملاحظ أنّ ضمن هذه الصعوبات تتجلى مشكلات في تنظيم التنفّس والتحكم في الحركات ، ممّا يؤدي إلى اختلال في إيقاع الكلمات والعبارات التي قد يصدرها الطفل الأصم.

ويجمع لنا "عبد الفتاح صابر" أشكال الاضطرابات اللغوية في اضطرابات النطق وتشوّهه من حيث حدوث حذف لبعض الأصوات، أو تحريف ، أو إبدال، أو زيادة، أو تشويه في صفة الصوت...الخ[2].وهي اضطرابات تتشابه بين الصم وغير الصم.

وما يمكن أن نخلص إليه من هذه النتائج والملاحظات هو: أنّ معظم الأخطاء تقع ضمن مجموعة الصوامت لأنها أقل إسماعا من الصوائت وأكثر تعقيدا في كيفية إنتاجها ، هذا وتزداد صعوبة إدراك الأصوات ومعها الأخطاء أثناء التشكيل الصوتي أي الأخطاء النطقية ضمن السياق الصوتي.

فكل هذه الصعوبات والأخطاء تُعزى إلى عدم وجود تغذية راجعة سمعية(feed back) عند الطفل عند محاولاته نطق الأصوات، وعدم الحصول على تعزيز لغوي كاف من المحيطين به، وبالتالي لا توجد مراقبة ذاتية لإصداراته الصوتية. هنا تبرز قيمة التدريب السمعي بالنسبة للدكتورة"هلا السعيد" حيث تقول:« يكون للكلام الصوتي الأولوية عند تعليمهم اللغة منذ اكتشاف الصمم، وأن نعدّه إستراتيجية خاصة في التواصل»[3].

أما بالنسبة لتأثير درجة فقدان السمع فمعلوم أنّه كلما كانت درجة فقدان السمع معتبرة زادت الأخطاء النطقية في الصوامت والصوائت على حد سواء، والعكس صحيح.

3-3-4- الصعوبات اللغوية التي يواجهها الطفل الأصم عند التقدّم في السن:

إنّ الطفل الأصم لا يتمكن من أن يحصل على القدر الكافي من التجارب والخبرات السمعية مما يجعله يُعوّض بحاسة البصر لتنمية قدراته الإدراكية ، في حين لو كانت حاسة السمع وظيفية

---

1 -جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي ، المدخل إلى التربية الخاصة ، دار الفكر ، عمّان ، ط-1 ،2009 ، ص:145.

2 -ينظر ، عبد الفتاح صابر ، التربية الخاصة لمن؟ ميديا برنت، القاهرة ، مصر ، د-ط ،1997، ص:41.

3 -هلا السعيد ، المرجع السابق ، ص:102.

فإنّ تكوين مفاهيم جديدة يتم باستغلال المثيرات السمعية والبصرية التي تُعدّ الأساس لتعلم الكلمات ومن ثمة التراكيب اللغوية المعقدة.

لإبراز الوضعية أكثر نأتي إلى عملية أساسية في اكتساب أو في تعلم اللغة وهي كيفية الحصول على المعلومة . إنّ المعلومات والمعارف المنتظمة في شكل مفاهيم أو خبرات والمتعلقة بالمحيط الخارجي للطفل يستقيها هذا الأخير عن طريق حاسة البصر، ويمكن في هذه الحالة تكملة جميع معطياتها الأخرى الناقصة بحواس أخرى منها (اللمسية، والشمية ...)، حيث يمكن أن تقدم له عناصر إضافية من جوانب النقص في المعلومة ، ولتقريب الوضعية أكثر نقارن الوضع مع ما نجده في المقابل عند الطفل السوي؛ حيث يتأقلم بسرعة مع جميع عناصر اللغة من مختلف التراكيب:الصفة والحال والحدث وأزمنته ، بالإضافة إلى الكلمات المتفاوتة في درجة التجريد ، فهذه العناصر تمكنه من أن يفهم ويميز العلاقات بين الأشياء و الأحداث، وهي التي يستقيها بواسطة السمع .

لا بد من الإشارة إلى أنّ الحصول على المعلومات بواسطة العين بالنسبة للطفل الأصم ليس كالحصول عليها بواسطة الأذن بالنسبة للعاديين[1]،وهذه النقطة تشكل مكمن الصعوبة لدى الطفل الأصم : حيث يصعب عليه التعبير عن الكيف باستعمال التنوع الهائل في هذه التشكيلات اللغوية ، وللتفصيل أكثر فإنّ ما تعلق بالأشكال اللغوية الدالة على الكم لا يشكل صعوبة كبيرة لديه لأنها عادة ما تكتسب بدعائم ومثيرات حسية ملموسة. ولكن يرى بعض الباحثين أنّ تفوق الطفل الأصم في هذا الجانب يجعله يتشبث أكثر بما هو ملموس أو حسي بصري وبالتالي يثبط قدراته في عملية التجريد واستيعاب المفاهيم ؛ مما يكوّن لديه التفكير التعميمي[2]، وهذا ناتج عن غياب اللغة التي من مهامها تزويد العقل بتشكيلات لغوية محملة بمعاني،ومفاهيم تسمح بتنظيم التفكير. في هذا الإطار أشار العالمان "بيني- Binet"و"سيمون-Simon " إلى أنّ عمليات التفكير لدى الصم تنمو قبل تعلم اللغة ، وأنّ التفكير ينمو بشكل مستقل عن اللغة المنطوقة، فالغالب على تفكير الطفل الأصم هو النمط المصور(الفوطوغرافي)[3]، حيث كل الأفكار تُعالَج في

---

1 – ينظر،حسن اللقاني ،المرجع السابق،ص:104.

2 –ينظر، المرجع السابق،ص:88–89 –Tadeusz Galkovsky –

3 – ينظر، حسن اللقاني ، المرجع السابق،ص:105.

ذهنه في شكل صور وحركات ، وهو الأمر الذي جعل كل المهتمين والدارسين لشخصية الطفل الأصم يقولون أنّ اللغة الإشارية هي اللغة الطبيعية للأصم باعتبارها سلسلة حركات ترسيمية.

فالأمر المفترض أنّ النمو اللغوي لدى الطفل الأصم يتم وفق نفس المبادئ عند قرينه السوي إلاّ أنّ هذا النمو يتم بصورة خاصة وبإمكانات محدودة تعود للصمم: إذن يجب توفير وضعيات وآليات لتدعيم واستغلال مبادراته ورغبته في التواصل ، هذه الرغبة يبديها أثناء طلب الحاجة أو اللعب، وذلك بتحفيزه على استعمال التشكيلات اللغوية المناسبة والبسيطة في السن المبكرة قدر الإمكان ، وذلك من خلال الانطلاق من الفهم الذي يؤسس للتعلم اللغوي، والذي يشكل عند علماء النفس اللغة الداخلية (لغة التفكير) التي تُعدّ المنطلق للغة المنطوقة (لغة التواصل).

و يمكن تلخيص الصعوبات المؤدية إلى الأخطاء السابقة الذكر في ما يلي:

- عدم وجود مرجعية صوتية يستند إليها الطفل الأصم.
- نقص كبير في معرفة استعمال الرمز اللغوي لعدم وجود الخبرة التواصلية.
- النقص في المعارف العامة والثقافية التي تساعد على التواصل.

وإذا حاولنا أن نعطي بعض الأمثلة الواقعية بالاستناد إلى مستوى الدلالة نجد على سبيل المثال لا الحصر،ما يلي[1]:

الكلمات التي تحيل إلى مفاهيم معقدة لا يفهمها الطفل ولا يستطيع تعلمها بسرعة، كما يطرح جانب التعدد المعنوي إشكالا كبيرا : حيث لا يستطيع الطفل الأصم أن يحدد معنى مناسبا من بين المعاني التي يحتملها رمز لغوي ما.

فمعاني الفعل (أخذ) مثلا ، تتغيّر بحسب السياق اللغوي الذي لا يتحدد إلا بالموقف ، ومع غياب الخبرة التواصلية عند الطفل الأصم ، تكون النتيجة أن يجد صعوبة كبيرة في اختيار المعنى المناسب. والمشكلة نفسها تواجهه في التعابير المجازية والتشبيهات الناقصة أو حتى التامة، حيث إذا غاب وجه الشبه عن المجال الحسي للطفل فلا يستطيع أن يدرك عملية التشبيه.

---

1 – ينظر، ص:11. – Ministère de l’Education Nationale(France) Handiscol guide pour les enseignants qui accueillent un élève sourd, ,avril 2000.

ومع هكذا صعوبات يضع بعض الدارسين والمتخصصين بعض المبادئ التي يمكن إتباعها، أو مواقف تجب مراعاتها، والتي تنبع من خصوصيات اللغة قيد التعليم.

فيجب أن يحدث اتفاق بين الطفل والمربي على معاني الكلمات ، ويتم هذا بحسب رأي"بول آيمار-Paul Aimard" وزملائه بالأمر الذي تسعى لتحقيقه التربية اللغوية المبكرة للطفل ألا وهو فهم اللغة (العمل على الجانب العقلي في معرفة حدود الكلمات، والفواصل، وعلامات الوقف ، ومواقع النبر والتنغيمات...) مهما كانت الطريقة المستعملة ، وهذه العناصر اللغوية مجتمعة تنتظم في عقله حتى وإن لم ينطق بعد بكلمة واحدة ، وهذا كله لكي تتاح له الفرصة للتفكير باستعمال اللغة[1]. ومن هذا المنطلق النفسي كيف يرى المنظرون إمكانية أن يصل المربي بالطفل الأصم لأن ينطق بأول كلمة(خصوصا الكلمة الجملة)؟

4-الجانب النفعي في تعلم اللغة بالنسبة للطفل الأصم:

في هذا الأمر يرى "ميكلوبيست-Myklebust" أنّ الانطلاق من فهم التعليمات والتشكيلات اللغوية المشحونة بالمعاني المحددة ذات الصلة بالأغراض النفعية يجعل من الممكن تنمية القدرة على مراقبة التعبيرات اللفظية لدى الطفل من خلال منظومة من المثيرات البصرية المقترنة بالكلام[2]، وعلى هذا فإنّ ما يُنصح به المربون والأولياء ألا نكبح جماح الطفل في الرغبة في التعبير ، والقابلية للتواصل بحجة الأخطاء التي يصدرها أثناء محاولاته التعبيرية أو لاستعماله تعبيرات غير لفظية . فهذا يدعم موقف الانطواء حول الذات ، مما يطفئ أية رغبة في التواصل اللفظي ، فيصبح البكم نتيجة حتمية للصمم.

لا أحد يمكن أن يتخيل ما هية الكلمة الأولى التي ينطق بها الطفل السوي (ماعدا كلمتي /ماما/ أو /بابا/ ، وكما نعلم بحكم تركيبتيهما الصوتيين تعتبران الأسهل والأبسط، إلا أنّ الأكيد في الأمر أنّ هذه الكلمة ستكون على صلة بحاجاته واهتماماته (كاللعب أو الحليب ، أو

---

1 -بتصرف، المرجع السابق، ص:41.

-Paul Aimard et autres

«il repère des mots , des significations, des intonations ….des éléments s'organisent dans sa tète même s'il ne dit encore rien …il permet de penser en langage. »

2 – ينظر، المرجع السابق،ص:90.

-Tadeusz Galkovsky

الخبز...).أمّا الطفل الأصم فلا يختار الكلمة الأولى لأننا نحن من نلقنه إياها ، بل نحن من ننبهه ونُفْهِمه أنّ هناك كلمات نسمي بها الأشياء المحيطة بنا ، وأنّ هناك تشكيلات لغوية نُعَبِّرُ بها عن الوضعيات ونصِل بها إلى الأشياء ، لكنّه في الواقع لا يدركها تماما ، وإن أدركها فلا تعْدُ أن تكون مجرد إشارات متقطعة لا تحمل المعنى كاملا، فتتشكل لديه المعلومة الشاملة بمعطيات محدودة وغير مترابطة فيما بينها: أي بمعنى كلمات منعزلة .

لهذا السبب يجب أن نتدارك هذا التقطيع بطريقة ما، وهنا ننطلق في العملية بتسمية الأشياء التي يدركها مقدمة في سياقها النفعي (كاستغلال فرصة العطش والرغبة في الشرب لتسمية مثلا /ماء/ أو /كأس/) ومن ثمة إدراج كلمة الحدث وهي /شرب/ ، وشيئا فشيئا نتقدّم معه في كلمات إضافية،الشيء الذي يسمح للطفل بتكوين رصيد مفرداتي خاص به.

أمام هذه الوضعية المعقدة تجاه اللغة ، تأتي الطريقة الشفهية النغمية لتعليم اللغة للطفل الأصم لتقدّم مبادئ لغوية وصوتية عامة واستراتيجيات محددة ومتنوعة في شكل أنشطة تربوية تعليمية ،لتمكينه من فهم عناصر اللغة حتى تتسنى له عملية التعلم اللغوي ولو في مستويات تواصلية دنيا.

5-عملية التنطيق وطبيعة اللغة الموجهة للطفل الأصم:

5-1- عملية التنطيق(مرحلة التنطيق):

منذ أكثر من ثلاثين سنة يلحّ أصحاب الطريقة الشفهية النغمية على أهمية ودور التعليم النطقي(التنطيق)، الذي يُسمى كذلك بـ (la démutisation)،والذي يُعتبر مصطلحا مرادفا للتربية المبكرة في التربية الخاصة عموما ،كما يُعتبرُ مفهوما معروفا في مجالات علاج اضطرابات النطق والصمم.

يُعرّف"دونيس صادق خليل" التنطيق بكونه:«العملية التربوية التي تسمح للطفل الأصم بالنطق ووضع أصواته ، واحترام مواقع النبر والتنغيم في إصداراته»[1]. فهذا التعريف لا يحدد أية طريقة تعليمية متبعة في ذلك، إنما يتحدث عن الاتجاه الشفوي العام في مقابل الاتجاه الإشاري.

1 -بتصرف، ص:28، **-Denise Sadek-Khalil. l'enfant sourd et la construction de la langue ,édition Papyrus, 2006.**

بينما تُعرّف وزارة التضامن الوطني والأسرة والجالية العملية في منهاج التنطيق لسنة 2014 بأنها:«عبارة عن تدريب تدريجي لإنتاج الصوامت والكلمات والجمل اعتمادا على القنوات الحسية :السمعية ، البصرية ، اللّمسية والإيقاع الجسمي لتحضيره لمرحلة التّمدرس »[1]. هذا التعريف بدوره لا يحدّد لنا الطريقة الشفهية النغمية المتبعة لكن نستدل عليها بالحواس المستغلة وبواحد من الأنشطة المذكورة ، ألا وهو الإيقاع الجسمي.

وعليه فهي عملية تعليمية ومرحلة تربوية دراسية نظامية، يمرّ بها الطفل الأصم أثناء التحاقه بإحدى المدارس المتخصصة في تعليم الصم ، وفترتها سنتين تتم على مستويين أول وثاني.

5-2-طبيعة اللغة الموجهة للطفل الأصم:

طُرحت مشكلة طبيعة اللغة التي يستوجب تعليمها للطفل الأصم في مرحلة الطفولة المبكرة (سن الحضانة) في الجزائر منذ السبعينات ، حيث كان التعريب في بدايته ، في حين كانت اللغة الفرنسية لا تزال تُستعمل في التدريس ، فكان الجدل قائما بين اللغتين ، حيث خلُص المختصون في ملتقياتهم إلى ضرورة تعليم الطفل الأصم اللغة العربية لتمكينه من الاندماج الأسري أوّلا [2]. كما بحثت بعض المؤتمرات والملتقيات في إمكانية صياغة برنامج لتنطيق ذوي العاهات السمعية باللغة الوطنية. ووضعوا شروطا مبدئية لطبيعة اللغة الوظيفية[3] التي يستوجب تقديمها للطفل الأصم أثناء عملية التنطيق، هذه الشروط نوردها كما وردت في العديد من التوصيات.وهي كالآتي[4]:

-أن تُعبّر عن الأوضاع الأكثر تداولا في حياة الطفل.

-أن تقترب قدر الإمكان من لغة الطفل ذي السمع في سن الخامسة.

-أن تناسب الاستعمال الشائع عبر التراب الوطني.

«...**celle qui permet à l'enfant sourd d'articuler ,de poser sa voix , de savoir mettre accents et intonations**.»

1 -وزارة التضامن الوطني والأسرة والجالية بالخارج، منهاج التنطيق ، 2014، ص:4.

2 -ينظر، وزارة الصحة العمومية ، Elaboration d'un programme en langue nationale وثيقة ملتقى وطني أيام 04-05-06-جوان 1978،مدرسة صغار الصم بالجزائر العاصمة.ص: 3-4.الملحق رقم(02-أ)

3 -ينظر ، وثيقة الملتقى الوطني في الملحق رقم(02-ب).

4 - ينظر، المرجع نفسه.ص:4-5.والملحق(02-ج).

-أن تكون قريبة قدر الإمكان من مفردات اللغة الفصحى[1](مفردات قاعدية للغة الوظيفية أقرّها المعهد المغاربي للسانيات)*.

-أن تقترب من الرصيد اللغوي الوظيفي المتفق عليه**.

-أن توافق المبادئ البيداغوجية الخصوصية (سهولة التعرف والاستخدام الخاصين بذوي العاهات السمعية).

-أن تلاءم الضرورات العلاجية وان تساير جميع مراحل التعلم الطبيعي للغة.

-أن تُخفف من مشاكل الخط عند الانتقال إلى مرحلة الكتابة.

-أن تكون قابلة للرسم ومحسوسة.

ويحدد لنا منهاج مرحلة التنطيق طبيعة اللغة التي يستوجب تقديمها للطفل أنها بسيطة جدا،ومرتبطة باحتياجات الطفل للتواصل مع المحيط الذي يعيش فيه.وبالتالي يضمنها ثلاثة محتويات أساسية[2]:

- محتوى صوتي يتضمّن:
  - الرياضة الفمية وإصدار الصوت.
  - تعليم الصواتم.
  - قراءة المقاطع.
  - تعليم العبارات الأولى المنطوقة واحترام تنغيماتها وإيقاعاتها.
- محتوى شكلي يتضمّن[3]:
  - استعمال الأسماء،الأفعال، تراكيب وصيغ(نحوية،صرفية..).

---

1 -ينظر، الملحقان رقم(02-ب) و(02-ج).

*** أقرّته اللجنة المغاربية للتربية والتعليم (تعليم اللغة الوظيفية) بتونس سنة 1976.**

**** هذا الرصيد اتفق عليه أعضاء اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALESCO)، وكان عنوان هذا المؤلف: الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، حيث طبعته الهيئة الاستشارية للمنظمة عام 1976 بتونس، وهو موجود على موقعها الالكتروني(www.alesco.org) ضمن قائمة المكانز والأرصدة اللغوية.والذي تبنته وزارة الصحة كنموذج للغة الوظيفية التي تناسب تنطيق الطفل الأصم بالجزائر.**

2 – وزارة التضامن الوطني والأسرة والجالية، منهاج التنطيق،2014، ص:6.

3 -ينظر،وزارة التضامن الوطني والأسرة والجالية، منهاج التنطيق،2014،المرجع السابق،ص:6.

- استعمال الجمل الاسمية و الفعلية البسيطة .
- استعمال الدلالة الزمنية للوضعية (الماضي ، الحاضر و المستقبل).
- استعمال الضمائر (أنا ، أنت ، هو، هي) ضمير الجمع (نحن).
- استعمال أسماء الإشارة(هذا...).

- محتوى دلالي يتضمّن:
  - أوامر بسيطة وآراء و أسئلة.
  - أسماء الأشياء الموجودة في محيط الطفل.
  - جمل وصفية مرتبطة بالظواهر الأكثر انتشارا حوله.
  - أحكام خُلُقية وعاطفية .

6- الطريقة الشفهية الصوتية:

بعد أن نعرّف بالطريقة وفلسفتها وروافدها العلمية ، سنأتي إلى تحليل كل نشاط انطلاقا مما ينظّر له أصحاب الطريقة ضمن فلسفتها ومبادئها ، ومن تحليل محتوى كل نشاط مما هو مقترح في دليل المحادثة الموجّه لتعليم اللغة للأطفال الصم وهو (مشروع **وثائق بيداغوجية موجهة إلى التكفل بالأطفال المعوقين سمعيا**)، والذي طبعته وزارة التضامن الوطني سنة 2014.ونردف تحليلاتنا للأنشطة بملاحظات على صلة بقراءتنا للخصائص الصوتية للغة العربية في ظل فلسفة الطريقة الشفهية النغمية.

6-1-الإرهاصات الأولى لنشأة الطريقة:

على لسان مؤسسها "بيتار غوبيرينا-Pétard Gubirina"*: « لقد بدأت أفكاري الأولى حول الكلام مبكرا منذ كنت طالبا بالثانوية الكلاسيكية ، من خلال الإيقاعات الموسيقية التي كنا نتلقاها من عند موسيقيين كبار بـ "زاغرب" بيوغسلافيا ، فأعطيت أهمية كبيرة لموسيقى

* **Pétard Gubérina-** : عالم لسانيات كرواتي (**1913م-2005م**)، درس في جينيف ،كان أستاذا بكلية الآداب ثم مديرا لمعهد الفونيتيك بجامعة زاغرب ورئيسا لقسم اللغات الرومانية من (**1951** حتى **1965**) بيوغسلافيا. وبدأ يهتم بالصمم منذ **1950**.تتوافق أفكاره مع عالم اللغة "شارل بايلي" (**1865-1947**) ،هذا الأخير يربط دراسة اللغة بسياق العواطف والانفعالات والجوانب النفسية والاجتماعية .

الجملة خلال دراستي الجامعية. وعندما التحقت بباريس سنة 1934 بعد سنتي الثالثة بالجامعة تابعت باهتمام كبير دروس الأستاذ "ماروزو-Marouzeau " في مدرسة الدراسات العليا ، والذي بدوره لاحظ أهمية التنغيم في تشكيل دلالات الأساليب الإنشائية . من خلال أفكاره تمكنتُ بأن أحدد عناصر النحو خاصة وعناصر اللغة عامة بـ:الإيقاع، والتنغيم ، والشدة ، وموسيقى الجملة ، والوقفات، والوضعيات السياقية، والإشارات والإيماءات التي تصاحب الانفعالات والعواطف»[1].وحيث ناقش رسالته حول هذه العناصر المكونة للغة ، والتي أشرف عليها عالم الأصوات الفرنسي "بيار فوشي-Pierre Fouché"، فكانت أهم نتيجة فيها أنّ الكلام يمثّل الوسط الأمثل الذي يمكن للشخص أن يُفرغ من خلاله توترات كبيرة نفسية وجسدية. وبهذا يكون ميدان اشتغاله بالبحث لسانيات الكلمة (la linguistique de la parole). وواصل "غوبيرينا " طرح تساؤلاته محاولا الإجابة عنها ، حينما انتقل سنة 1953 إلى البحث الميداني حول مدى قدرة الجسم على نقل المثيرات الصوتية للكلمة (les stimuli acoustiques) ،إلى المخ ليتم إدراكها ، وهذا طبعا مع الأطفال الصم صمما عميقا. ثم عرض دراسته هذه في مؤتمر اختصاصيي علاج اضطرابات النطق الذي انعقد سنة 1957م بباريس . ومن بعدها بدأت تطبيقات الطريقة بمساعدة زميله "غوسبودنيتيتش-Gospodnetic" في مدرسة الصم بـ "زاغرب"، لكن لم يبدأ في تطبيق فكرته هذه ، حول دور

---

1 -بتصرف، ص:13. **-Petard Guberina .philosophie ,principes ,et développement de la méthode , Revue : le courrier de Suresnes(la méthode verbo-tonale en 1992), Numéro 58-1997.CNEFEI-SURESNES-France.**

«Mes réflexions sur la parole ayant été nourries, dés l'époque ou je fréquentais le lycée classique, par les rythmes des grands musiciens…j'ai donné une grande importance , au cours de mes études universitaires ,à la musique des phrases. Arrivé à Paris en 1934 , après ma troisième année universitaire à Zagreb , j'ai suivi avec passion les cours du Professeur Marouzeau à l'école des Hautes études , qui lui-même marquait l'importance de l'intonation dans les explications stylistiques,…Grace à ce grand linguiste ,j'ai pu exprimé sur la structure des phrases ,ma conception selon laquelle les éléments essentiels de la syntaxe , et en général du langage, sont :rythme, intonation ,intensité ,tempo de la phrase, pause , situation-contexte ,geste et mimiques ,qui résultent surtout de l'affectivité. »

الجسم في تحويل الذبذبات المنخفضة إلى الجهاز العصبي للطفل إلا بعد أن تم تحديد قياسات ذبذبية لأصوات محددة تقع ضمن حقل الترددات المنخفضة ، وهي الترددات التي اكتشفها من قبل بأنّها مفضلة عند هذه الفئة من الصمم حيث قام بترتيب الصوائت حسب ترداتها ، ونفس الأمر بالنسبة للصوامت.وكانت هذه المرحلة الأولى التي انطلق منها "غوبيرينا" وزميله في إعادة التربية اللغوية للأصم صمما عميقا حيث يقول:« هي مرحلة ترتكز على الإحساس اللّمسي للترددات، الذي يتم بجهاز فرعي يسمى الهزّاز*... فحركية الجسم أصبحت ركيزة أساسية في إعادة تربية الإدراك الصوتي وإنتاج الكلام»[1]. بمعنى أنّ كل عملية تعليمية تمر بالتحسس للترددات المنخفضة، وبعملية الإدراك التي يمكن أن تحصل بتآزر كل الحواس. وليس أدق تعبير على تآزر الحواس ما وجدناه في اللسانيات العصبية حول تكون الدماغ البشري من مناطق كل منطقة مخصوصة بنوع من الأنشطة أو الأحاسيس، في شكل تشاركي ومكمل لا منفصل،فالنشاط المركزي السمعي في منطقة Broca يتأثّر بالنشاط الذي يقوم به المركز البصري أو المركز الحركي[2]،بمعنى أنّ العملية الكلامية تحتاج إلى نوع من التكامل بين تلك المراكز .

ومما ميّز الطريقة منذ انطلاقتها أنّ أبحاثها ظلت في ذهاب وإياب مستمرّ بين النظريات وجانبها التطبيقي، ومع التطور التكنولوجي تم إسقاط القياسات حول الترددات المفضلة عند فئات من الصم على صناعة المعينات السمعية، وعلى اختيار الحقل الترددي المناسب لكل نوع من الصمم.مما فتح المجال واسعا أمام إعادة التربية السمعية والنطقية للطفل الأصم.واستمرّت نجاحات الطريقة في البحث حتى سنوات الثمانينيات وبداية التسعينيات.

---

* الهزّاز (**le vibreur**):جهاز بسيط يعمل كمكبر للذبذبات الصوتية،يوضع على معصم الطفل أو على عظم الصدغ ، لنقل الذبذات الصوتية المنخفضة إلى جسم الطفل للإحساس بها عن طريق اللمس ، ومن ثم مع تكرار العملية يدرك الطفل الصوت.

1 –بتصرف، المرجع السابق، ص: 19. –**Petar Guberina**,

« **la première phase de rééducation des sourds profonds ,dés cette époque ,a été la phase vibro–tactile ou l'emploi du vibrateur fut indispensable…la motricité corpo–relle est devenue capitale dans la rééducation de la perception et de la production de la parole**.»

2 – مصطفى فهمي ، في علم النفس أمراض الكلام، دار مصر للطباعة ، ط–5، 1975،ص:34.

6-2-تعريف الطريقة الشفهية الصوتية:

تسمى باللغة الأجنبية (la méthode verbo-tonale)، وتُرجمت إلى العربية في وثائق وزارة التضامن الوطني-باعتبارها الهيئة الوصية على تعليم الصم بالجزائر-إلى المقابل(الطريقة الشفهية الصوتية)[1]، وهي ترجمة غير دقيقة في اللفظتين (الشفهية) و(الصوتية) ، حيث تقابل اللفظة (verbale) اللفظة العربية (لفظي) وتقابل اللفظة (tonale) اللفظة العربية (النغمية) ، ويبدو المقابل العربي (الطريقة الشفهية النغمية) ، أو (طريقة اللفظ المنغم) المستعمل عند أهل الاختصاص في المشرق العربي أقرب للتسمية الأجنبية ، فنراه يفي بالغرض وهو ما سنثبت عليه في بقية دراستنا. ونشير هنا أنّ هذه الترجمة غير المناسبة لخير دليل على عدم تمكّن القائمين على هذا الميدان من المصطلحات والمفاهيم ، فما بالنا حالة البحث و التأليف فيه؟

لقد تأسست هذه المقاربة ما بين(1939-1940م) على يد"بيتار غوبيرينا" ، الذي أطلق عليها تسمية (la méthode verbo-tonale) ، ويقصد بها الطريقة الصوتية المختصة بإعادة التأهيل اللغوي لذوي القصور السمعي ، ولم تعد إلا في وقت لاحق طريقة لتعليمية اللغات الأجنبية[2]. فهي طريقة تُعتمد في التربية المبكرة للأطفال الصم ، وتندرج ضمن الاتجاه الشفهي أو اللفظي، وهدفها تمكين الأطفال الصم من الكلام، ومن خصوصياتها العامة أنها تعتمد على جميع الحواس.

---

1 – ينظر ، المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين، قسنطينة، المديرية الفرعية للبرامج والمناهج والوسائل البيداغوجية والمستندات ، دليل المحادثة لمرحلة التنطيق ، ديسمبر-2002، ص:1. ووزارة التضامن والأسرة والجالية، منهاج التنطيق ، سنة2014، المرجع السابق، ص:30.

2 – بتصرف،ص:148. http://www.intravaia-verbotonale.com/?Chapitre-2-La-methode-verbo-tonale

« **Au départ, l'appellation verbo-tonale a été appliquée par le Prof.P.Guberina à la méthode de réhabilitation des malentendants et ce n'est que dans un deuxième temps qu'elle est devenue un outil pédagogique pour l'apprentissage des langues étrangères**.»

أما فيما يخص محتواها فتتحدد بكونها مقاربة متعددة الاختصاصات ، يشكل فيها الإيقاع الصوتي والتنغيم دعامة أقوى في اللغة ، فهو الإطار العام للفعل الكلامي كما رأينا في الفصل الثاني ، لذلك يُعدّ الإيقاع من أقوى دعائم التكفل بالطفل الأصم[1].

من هنا يمكن القول أنّ الطريقة تنظر إلى اللغة نظرة كلية تنطلق من كل ما هو محسوس يمكن أن يؤدي إلى الإدراك. هذا الأخير مفهوم عصبي ارتبط بأعمال "لوريا-Luria" حول اللغة من خلال أبحاثه حول أمراض الكلام، التي دامت أربعين سنة، ومن خلالها انتشرت النظرة العصبية للغة في فرنسا مع فترة الستينيات، مما مهّد الطريق لترسيخ أسس علم اللسانيات العصبية[2]. فمن الواضح أنّ مسار البحث فيها هو الانطلاق من تحليل الحالات المرضية للغة للوصول إلى تفسير عمل اللغة عند الأسوياء، فالهدف معرفة الصورة السوية للغة عن طريق صورها المرضية.

لقد انطلق "غوبيرينا" من فرضية عامة مفادها: أنّ أي قصور سمعي عند الطفل الأصم لا يؤدي إلى هدم (تخريب)كلي للمجال السمعي ، بل يؤدي إلى تشكل نظام مختلف من البناء والتكوين ، هذا البناء –حسبه- يرتكز على استغلال الحقل الإدراكي المفضل لديه ، باستعمال الوحدات الصوتية غير الدالة *(logatomes)[3].

وكما بيناه سابقا في الفصل الثاني من خصائص صوتية مقطعية للغة العربية ،وفي تقليباتها الصوتية في المادة الصوتية الواحدة ، فإنها تفي بهذا الغرض ، حيث تتوفّر مفردات اللغة العربية على

---

1 – بتصرف، المرجع نفسه ،ص:149 http://www.intravaia-verbotonale.com

«**...Il s'agit d'une approche pluridisciplinaire où les rythmes phonétiques constituent une des bases de la prise en charge de l'enfant sourd : rythme corporel et rythme musical, le graphico-phonétique, le tactilo-phonétique, etc. En revanche, tous gestes significatifs sont bannis.**»

2 –ينظر، شارل بوتون ، المرجع السابق،ص:33.

* **logatomme**: هي عبارة عن ترتيبات من المقاطع الصوتية غير الدالة ، تُختار للتدريب على النطق في ما يسمى اللعب بالأصوات.

3 –بتصرف،المرجع السابق،ص150. http://www.intravaia-verbotonale.com

« **Est parti de l'hypothèse qu'une audition déficiente chez le sourd ne signifie pas une destruction totale du champ auditif mais un système différent de structuration. C'est cette structuration qu'il s'agit de déterminer en explorant le champ perceptuel du malentendant au moyen de *logatomes* (c'est-à-dire de messages phoniques sans signification)**».

مقاطع قصيرة ومتوسطة يسهل تعليمها إذا ما قدمناها في مواقف دالة ومعبّرة ، خصوصا وأنّ أغلبها يأتي في سياقات حسية دالة ، وهذا أقرب للتعلم. وهذا ما يتناسب من جهة أخرى مع أبجديات التعلم والاكتساب اللغوي عند الطفل السوي في أبسط صوره.

6-3-مبادئ الطريقة الشفهية الصوتية:

ينطلق أصحاب هذه الطريقة من فرضيات عديدة:

- أولها أنّ الطفل الأصم يبني لغته وتعلّماته بطريقة مخالفة للشخص السوي .

- أما الفرضية الثانية فتتمثل في وجه الشبه في الصعوبات النطقية والأدائية الموجودة بين الطفل الأصم والطفل السوي في حالة تعلّم لغة أجنبية عنه، وهو ما يسميه "تروبيتسكوي- Troubetzkoy" الغربال البروزودي والفونولوجي- le crible prosodique et phonologique ، وعند "بوليفانوف-Polivanov" وبالنسبة لمتعلم اللغة الأجنبية يسمى الصمم الفونولوجي[1]، والاختلاف بينهما يكون في الدرجة أو الحدة[2]، حيث تتشكل لغة الطفل الأصم بأسلوب مضطرب كما بيّناه سابقا في عنصر(الطفل الأصم واللغة كنظام).

-الفرضية الثالثة يقرّ من خلالها المؤسسون للطريقة بوجود بقايا سمعية عند الطفل الأصم مهما كانت درجة الفقدان حيث يمكن استغلالها لصالح التعلّم.

-والفرضية الرابعة هي أنّ عقل الطفل الأصم كعقل الطفل السوي عند التعرض للصوت، حيث يدرك بالإجمال(دون تفصيل) مجموعة أو حزمة ضيقة من المعطيات الصوتية[3]. فيتعامل السوي كالأصم لعدم إدراكه للنظام الصوتي للّغة الجديدة.

---

1 -ينظر،المرجع السابق،ص:14، **Raymond Renard ,l'apprentissage d'une langue étrangère /seconde**

2 -بتصرف،المرجع السابق، **http://www.intravaia-verbotonale.com**

«**…à savoir qu'entre le sourd qui apprend sa langue maternelle et celui qui apprend une langue étrangère, il n'y a qu'une différence de degré : l'un et l'autre structurent l'audition selon leur propre système, l'un déterminé par des facteurs pathologiques, l'autre par le "crible" phonologique de sa langue maternelle…**»

3 -بتصرف،المرجع السابق **http://www.intravaia-verbotonale.com**

«**…Comme, de toute façon, le cerveau capte en synthèse, sur la base d'un nombre restreint de stimuli acoustiques…**»

– الفرضية الخامسة ترى أنّ التصحيح النطقي (الصوتي) لا ينحصر فقط على حركات أعضاء النطق، بل يتطلب مساهمة الجسم ككل[1]. فالسبيل لإجادة نظام صوتي معيّن هو التدرج ببطء في تكييف ومواءمة سلوكات الأصمّ النطقية بناء على المعطيات الحسية الحركية المتوفرة،فاللغة عند أصحاب الطريقة هي حركات.

–أمّا الفرضية السادسة ففحواها إمكانية استغلال المنافذ الصوتية الجسدية بصورة لا شعورية، ويجب التأسيس لها مبكّرا عند الطفل ، وتستمدّ جذورها من انفعالاته ومن حياته العاطفية اليومية[2].

فالطريقة بحسب هذه الفرضيات صوتية بامتياز كما يحددها أصحابها ، حيث تعليم النطق وتصحيحه عملية متواصلة مندمجة في التعليم اللغوي.ولا تعتمد على النشاط النطقي للصوت مفردا فقط ، هذا هو العيب الذي أرادت أن تتحاشاه الطريقة الشفهية النغمية مقارنة بالطريقة السمعية الشفهية (MAO) سالفة الذكر[3].مما يدل على أنها تتعدى إجراء تصحيح النطق بالطريقة الكلاسيكية (النطقية) المعروفة عند أخصائي النطق،بل طالت تكييف النبر والتنغيم اللذين يكوّنان الإيقاع الصوتي والموسيقي للغة.وباحثة كذلك عن الدعائم من مختلف المجالات خصوصا من حركية الجسد كمدخل طبيعي، ومن فيزيائية الصوت كمدخل فني تقني يعتمد على الأجهزة الصوتية*، وليس من أعضاء النطق فقط.

ومن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها عملية التنطيق نذكر[4]:

– تعليم هادف ومتكرر حتى لا يصبح الطفل القاصر سمعيا أبكما.

---

1 – بتصرف،المرجع السابق، ص:38. –**Raymond Renard, l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde**.

«**…n'est pas limitée à la seule action des organes phonatoires mais nécessite toujours la participation du corps dans son ensemble**. »

2 –بتصرف، المرجع السابق، نفس الصفحة. –**Raymond Renard, l'apprentissage d'une langue étrangère/seconde**.

3 –ينظر ، مبحث (الطريقة التصويتية النطقية) من الفصل الثالث من بحثنا ، ص:261–262.

* إنّ جانب فيزيائية الصوت يُعتبر شقا مهما في مبادئ الطريقة لكن تركناه إلى مجال الدراسات الميدانية ، ويتكفّل به متخصصون من أبرزهم متخصص قياس السمع ، وواضع المعينات السمعية ، ومراقب تطور السمع ، وغيرهم.

4 –وزارة التضامن والأسرة والجالية،منهاج التنطيق 2014 ، المرجع السابق، ص:4.

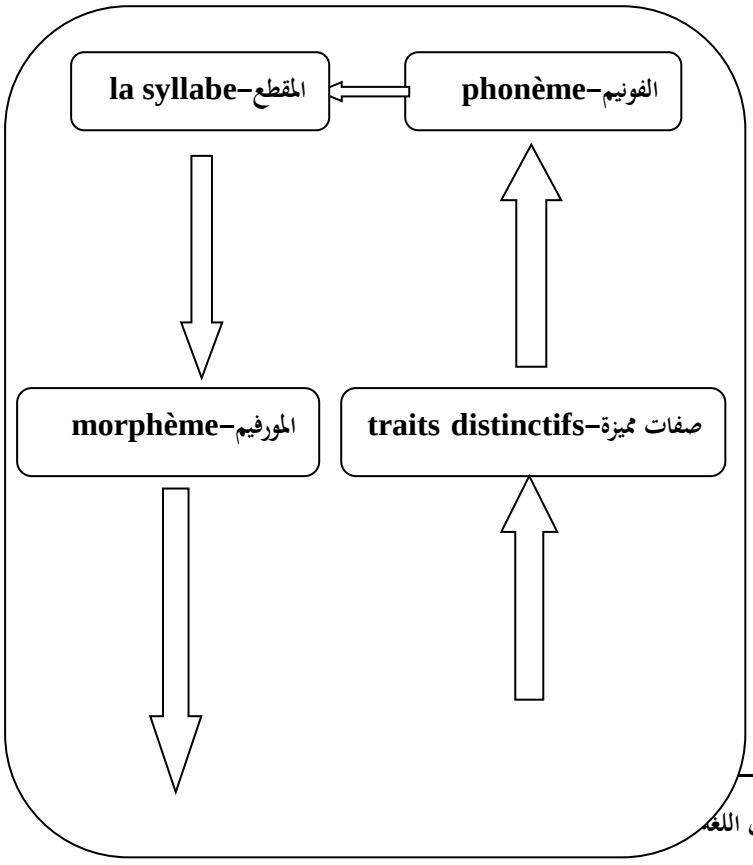
-إكسابه المهارات اللغوية وتوظيفها.

- تطوير مظاهر النمو المعرفي لديه.

- تمكين الطفل القاصر سمعيا من التواصل الاجتماعي.

- تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

من هنا يمكن القول أنّ ما ينتظر الطفل الأصم من مهمة ينطبق على حالة الطفل السوي أو الكبير أثناء تعلمه اللغة، وهذا بشهادة "بلوخ" و"تريجر":« إنّ عملية اكتساب اللغة سواء أكانت في الطفولة ، أو في الحياة المتأخرة فهي عملية واحدة في جوهرها.فلابد أن يكون للمرء منبع للمعلومات،ولا بد أن يتعلم كيف يميز عمليات النطق ويُعيد أداءها حين يمده هذا المنبع بها ، كما يجب أن يكون قادرا على تحليل عمليات النطق التي يتعلمها...»[1].والطريقة الشفهية النغمية بفلسفتها وأنشطتها تحاول أن تجسد هذا المنبع بمعطياته ومعلوماته وأن تقربه للطفل الأصم بشتى الوسائل في نظرتها التكاملية للغة.ذلك باحترام التدرّج من الإحساس إلى الإدراك والنطق ، ثم التحليل وإعادة الإنتاج.وهذه العملية نمثّل لها **بالشكل رقم(49)**.



1 – تمام حسان، مقالات في اللغ

–الشكل رقم(49):مراحل تحليل الصوت وإدراكه.

من خلال هذا الشكل، تتدخّل طريقة اللفظ المنغم (الطريقة الشفهية النغمية) في كل محطة من محطات تحليل الصوت السالفة الذكر ، بدء بتوفير الإشارات الصوتية ، مرورا بإبراز الفروق المميزة للصوت، وإبراز وظيفة الوحدة الصوتية المقدمة ، وصولا إلى تحديد موقعها وقيمتها في الكلمة وربطها بالمعنى.وتستمدّ الطريقة مبادئها وإجراءاتها التطبيقية –كما سنراه بعد قليل– من مختلف العلوم العصبية والفيزيولوجية والحركية والفيزيائية والنفسية واللسانية والتربوية.

6–4– أنشطة الطريقة الشّفهية الصوتية:

إذا أردنا أن نحصر هدفا دقيقا لإجراءاتها ، فنراه يتمثل في التأسيس للغة تتناسب مع محيط الطفل الأصمّ ،خصوصا لتحقيق التواصل والاندماج الاجتماعي[1]، فإن كان هذا الهدف الذي لا يتم إلا بتعليم الأصوات ، فإنّ هذا لا يتأتى كذلك إلا بتوجيه مدركات الطفل السمعية من خلال عرض النموذج الصوتي الأنسب بالنسبة للصوت الذي رافقه الخطأ أثناء محاولاته[2]. وهذا لا يحصل بالطبع إلا بتحليل الخطأ وتجميع حيثياته.

---

1 –لينا عمر بن صديق، أثر التدخل المبكر بأحد تدريبات طريقة اللفظ المنغم(الإيقاع الحركي) في تحسين نطق الحروف والمقاطع الصوتية،مجلة الطفولة العربية،مؤسسة الكويت لتقدم الطفولة العربية،الكويت،العدد:54، 2013،ص:39.

2 –بتصرف، المرجع السابق ،ص:15. –Raymond Renard ,l'apprentissage d'une langue étrangères /seconds.

«On part toujours de la faute –l'érreur– les principaux procédés visent toujours à diriger la perception auditive de l'élève par la présentation d'un modèle plus adéquat que celui qui a engendré l'erreur »

وبما أنّ نظرة الطريقة للغة تكاملية ، فإنّ إجراءاتها تتوزع على أنشطة متنوعة نعرضها في المباحث اللاحقة.

6-4-1-التربية النطقية والسمعية:

وهو ما يُطلق عليه بالتدريب السمعي والنطقي،وهو طريقة تهدف إلى مساعدة الأشخاص المعوّقين سمعيا في الاستفادة من القدرات السمعية المتبقية لديهم[1].هذا لأنّ فقدان السمع لا يكون كليا في كل الحالات . ويُعدّ هذا النشاط من أهم الأنشطة وأبكرها ،حيث تؤكد عليه جل البحوث ،لاعتامده على معطيات علم الأصوات النطقي خصوصا،حيث بعد إصلاح عيوب النطق وأخطاء الضغط النفَسي لكي يتمكّن الأصم من تكوين الأصوات[2]. وهو جزء من منظومة من الأنشطة ضمن مقاربة اللفظ المنغم.

إنّه نوع من إعادة التأهيل السمعي للاستفادة من البقايا السمعية لديه ، فالتدريب السمعي يقوم بالأساس على التدريب النطقي الذي يعتمد على تعدد القنوات الحسية.ويهدف في بدايته إلى التأسيس لإدراك الأصوات وتمييزها[3]، ثم في مرحلة ثانية إلى نطق الأصوات والمقاطع الصوتية ضمن سلاسل صوتية دالة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ بعض المتخصصين يخلطون بين نشاط التدريب السمعي والنطقي من جهة ونشاط القراءة على الشفاه (la lecture labiale) من جهة ثانية،.ويضع المتخصصون للقراءة على الشفاه إجراءات عملية عدة ،تتفاوت فيما بينهم بحسب الخبرة والاختصاص ، وبمدى قرب المتدخل من الطفل والأسرة، نجسدها في النقاط التالية[4]:

-أن تكون تعبيرات وحركات الشفاه واضحة جدّا، وأن يسقط الضوء على وجه المتحدّث ليتسنى للطفل ملاحظتها بسهولة.

-إظهار الاهتمام بموضوع الحديث ، وتجنب الالتفات إلى جهة أخرى أو تغطية الوجه.

---

1 -جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي،المرجع السابق، ص:161.

2 -ينظر، هلا السعيد، المرجع السابق، ص:102.

3 -ينظر،أحمد الظاهر قحطان،مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، عمّان، ط-2، 2008، ص:138-139.

4 -ينظر، المرجع نفسه ،ص:139-140.

البطء في الكلام قياسا لسرعة الكلام الاعتيادي ، مع توضيح مخارج الأصوات خصوصا من خلال حركات الشفاه.

-البدء بالسهل ثم الصعب وبالواضح كالشفوية ثم المخفي كالحلقية أو اللهوية.

-تجزئة الكلمة إلى مقاطع ، مع إبراز حدود المقاطع نطقا ، من خلال وقفات قصيرة، ثم جمعها لتكوين كلمة.

-التركيز على تعليم كلمة بسيطة أحادية المقطع أو ثنائية المقطع مع استخدام المعينات السمعية لتضخيم الصوت ، والدعائم البصرية كالألعاب والمواقف التعليمية الحية لتحقيق الفهم.

ويمكن تلخيص أهداف نشاط التدريب السمعي والنطقي في[1]:

- تطوير الإحساس بالأصوات .
- تطوير القدرة على التمييز بين الأصوات في ظروف متباينة.
- تنمية مهارة الإصغاء.
- اكتساب القدرة على التمييز بين الوحدات الصوتية المدروسة.
- اكتشاف العالم الصوتي (يتدرب على الإصغاء، يحدد مصادر الصوت، يميز بين الأصوات، التقليد الصوتي المتنوع، يستخدم الصوت للاتصال بالآخرين...).
- التعبير عن الانفعالات.

ويلخّص لنا "جمال الخطيب"و"منى الحديدي"تلك الأهداف في المحاور التالية[2]:

-الوعي بالأصوات (la perception des sons).

-تحديد مصدر الصوت(determiner la source du son).

-تمييز الأصوات(discriminer les sons).

-التعرف على الأصوات(reconnaissance des sons).

نلاحظ من خلال هذه المحاور المبوبة للأهداف أنها تشكل في حد ذاتها الخطوات الطبيعية لأي عمل تعليمي ، تبدأ بالاستثارة حيث يتنبه الطفل للصوت كأن يلتفت أو يصدر استجابة ما

1 -ينظر، وزارة التضامن والأسرة والجالية، منهاج التنطيق 2014، المرجع السابق ، ص:30.

2 -جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي ،المرجع السابق، ص:162.

لوجود الصوت لكن دون إدراك مصدره ، ثم يأتي تحديد مصدر الصوت، ثم تمييز الصوت عن أصوات أخرى، ثم التعرف عليه بإعادة إنتاجه.

وفُصّلت تلك الأهداف من قبل مطبقي الطريقة في شكل إجراءات تعليمية، جُمعت في النقاط التالية[1]:

-المقابلة بين وجود الصوت وعدمه، حيث تكون استجابة الطفل مشروطة بحركة معينة مثلا.

-تعريضه للأصوات الهادئة والضجيج ،للتمييز بينهما.

-تعريضه للأصوات العامة من المحيط البيئي، مثل: ضجيج السيارات والمركبات ، صوت الهاتف، صوت جرس الباب،أصوات الحيوانات ...الخ ، ويمكن ربط هذه الأصوات بسلاسل صوتية محاكية لما عُرض عليه، كصوت السيارة /بيب/ /بيب/ أو صوت محاكي لمواء القط /ميو / ميو/ أو صوت الدجاجة /كاك / كاك/ ...الخ ، ولتحقيق الفهم نقرن الأصوات بصور حيوانات وهي تصيح أو باستغلال المواقف الحية.

-عرض الأصوات اللغوية للتمييز بينها من حيث مصدرها (خلف ، يمين ، يسار، فوق ، وتحت).

-عرض الأصوات اللغوية من حيث صفاتها ، خصوصا الطول والقصر، والحدة والخشونة.

-عرض أصوات لغوية لأفراد العائلة لتمييزها.

-عرض الأصوات المتحركة ثم الساكنة للتمييز بينها.

-عرض الأصوات بحسب الترددات من خلال جهاز نتحكم فيه.

-عرض الكلمات البسيطة المقاطع والتي تحوي تقابلات صوتية ، من الأبسط فالبسيط فالمعقد مثل(التقابلات:/جبل/=/جمل/،و/قلم/=/علم/،و/بط/=/قط/...الخ، وهكذا نتدرج معه بحسب التقدم في الاكتساب[2].

فالهدف الحقيقي للتربية السمعية والنطقية في إطار التربية المبكرة يتمثل بحسب رأي"بريجيت كوليت-Brigitte Collette" في السماح للطفل الأصم بخلق علاقة معنوية وحسية بين

---

1 – سعيد عبد الرحمن محمد،التأهيل اللغوي للأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة(نظرة مستقبلية)،المؤتمر العلمي الأول للتربية الخاصة بين الواقع والمأمول ، 15 /16 يوليو 2007. قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها–مصر.

2 –ينظر، الفصل الثاني ، مبحث حكاية الأصوات الهجائية في نفسها، واشتراك االأصوات في الكلمات،ص:144 ،147، 149.

المعطيات السمعية التي يدركها والوضعيات الملموسة التي يعيشها.هذه الخطوة تندرج ضمن مقاربة شاملة تستغل جميع الحواس ضمن ما يمكن تسميته التربية الإدراكية[1].

وإذا كان الهدف المحدد للتربية السمعية؛ التقليل من حدة التشوه الدلالي للرسالة الصوتية[2]، فإنّ المختصين عامة يُجمعون على أنّ التربية النطقية والسمعية تهدف إلى تمكين الطفل من تكوين روابط معنوية بين المعلومات الصوتية التي يدركها ومختلف الوضعيات والتجارب الملموسة التي يعيشها[3]؛لأنّ الوسط العائلي يشكل مصدرا هاما وطبيعيا للأصوات التي تترك في نفس الطفل انطباعات راسخة.

بينما الإجراءات التي ذُكرت في الصفحتين السابقتين، تم تنظيمها في مراحل تتنوع حسب محتوى كل حصة ، وجُمعت هذه المراحل في بطاقة فنية(مذكرة)[4]، حيث قُيّدت للتوجيه فقط لا أن يتقيّد بها المعلم أو الأرطفوني حرفيا.

لكن ما دامت اللغة العربية تتضمن حظا وافرا من الأصول اللغوية الثلاثية على حدّ قول "ابن جني":«إنّ الأصول ثلاثة:ثلاثي ورباعي وخماسي،فأكثرها استعمالا ، وأعدلها تركيبا الثلاثي، وذلك لأنه: حرف يُبتدأ به ، وحرف يُحشى به، وحرف يُوقَف عليه. وليس اعتدال الثلاثي لقلة حروفه حسب، لو كان كذلك لكان الثنائي أكثر منه لأنه أقل حروفا...فتمكّن الثلاثي إنما لقلة

---

1 – بتصرف ،ص:05. **–Brigitte Collette, Pour une entrée en communication de l'enfant sourd– Rééducation orthophonique (l'éducation précoce en orthophonie) , n° 202 – Juin 2000.**

«**Son objectif en éducation précoce est de permettre à l'enfant sourd de créer un lien de sens entre les informations auditives qu'il perçoit et les situations concrètes qu'il vit. Cette démarche s'inscrit toujours dans une approche globale qui intègre les différentes modalités sensorielles. Nous pouvons parler d'éducation perceptive.**»

2 –بتصرف،ص:224. **–Pavel Dulguerov et Marc Remacle,précis d'audiophonologie , édition: SOLAL ,Marseille ,France.2005.**

«**La rééducation auditive cherche à abaisser le seuil d'amorçage de l'intérêt pour le message sonore.**»

3 –بتصرف،ص:415. **– Benoit Virole, psychologie de la surdité, De Boeck .Paris, 1ère édition–1996.**

4 –ينظر، الملحق رقم(03) من فهرس الملاحق.

حروفه لعمري ، ولشيء آخر هو حجز الحشو الذي هو عينه بين فائه ولامه، وذلك لتعادي حاليهما...فلمّا تنافرت حالاهما وسّطوا العين حاجزا بينهما لئلا يفجأوا الحسّ بضد ما كان آخذا فيه»[1]. وبما أنّ هذا حال العربية في الثلاثي خصوصا فإنّ سمة التباعد بين الصوت الأول والثالث بصوت الحشو تسمح للطفل إدراك السمات الخلافية بين الصوتين ، فإنّ هذا يُعدّ عملا مسهّلا لنطق اللفظة،ذلك ما أكّد عليه"جسبرسن"في قوله:«إنّ احتمال الخطأ يزداد طردا مع تجاور أصوات متقاربة أو متشابهة تصطفّ الواحدة منها إلى جانب الأخرى»[2].

وتدعم هذه الخاصية بعض ملاحظات "تربيتسكوي" حول كون كل اللغات الطبيعية لا تقبل اجتماع عنصرين من عناصر الصوت في المجموعة الصوتية (اللفظة):

-عنصر الوحدات الصوتية التي تتميز عن بعضها البعض بتقابلات في الصفات، مثل(شديد/رخو) و(مهموس/مجهور) و (مفخّم/مرقق) و(انفجاري/احتكاكي) ...الخ

-عنصر الوحدات الصوتية التي تتميز بنفس المخارج أو تتقارب جدا،مثل: (شفوي/شفوي-أسناني) و(لثوي/بين أسناني) و(أدنى حلقي/وسط حلقي)...الخ[3]. ووفقا لما سبق نجد العربية تبني لنفسها نظاما صوتيا خاصا لا يسمح بتقارب المخارج، ولا بالتباعد الذي يتعب اللسان في النطق.بينما تحافظ على تمايز الأصوات فيما بينها.

يُصرّ المختصون والباحثون في مجال إعادة التربية اللغوية على أنّ تعليم اللغة يعتمد على التحليل ، تحليل الظواهر اللغوية إلى أبسط صورها[4]، وكما يمكن إبراز القيم الخلافية بين صفة وصفة صوتية أخرى ، كي يُسمح للمتعلم بإعادة بناء المعطيات والعناصر الصّوتية. وبهذا يمكن القول أنّ اللغة لا تُستنسخ بل تُبنى.

---

1 -ابن جني،الخصائص،المصدر السابق،ج-1،ص:55 ، 56 ، وص:64.

2 -لويس جان كالفي، التقاليد الشفهية ، ترجمة رشيد برهون، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، الإمارات العربية المتحدة،ط-1، 2012، ص:30.

3 - لويس جان كالفي ، المرجع السابق ،ص:31.

4 -بتصرف، المرجع السابق، ص:343. Pavel Dulguerov et Marc Remacle

«En reeducation , l'apprentissage du langage se fait donc le plus souvent sur un mode analytique .l'enfant comprend très rapidement que le langage s'analyse.»

فلِمَا لا الأخذ بالملاحظتين السابقتين ، والعمل بخصوصية اللغة العربية في الأصول الثلاثية السابقة الذكر ، وذلك بإعطائها حظا أوفر في بناء البرامج اللغوية الموجهة للطفل الأصم وبالضبط في حصة التربية النطقية والمحادثة ، خصوصا وأنها تتجسّد في الأسماء والأفعال الصحيحة في صيغة الماضي ؛ فالفعل مرتبط بالحدث ، والحدث لمحسوسيته أقرب إلى الفهم،والطفل الأصم كما أشرنا يتعلق ذهنه كثيرا بالحدث والشكل والمحسوسات.

6-4-2-الإيقاع الجسمي والصوتي:

يمتاز السلوك الإيقاعي بأنّه يعتمد على طرق ومداخل فيزيولوجية متكررة، وعلى عمل العضلات ، وبالنسبة للقدرة على تمييز الإيقاع وتنظيمه فإنّ ذلك يعتمد على التمرّن والتدرّب على تآزر الحركات مع الكلام ، لذلك يجب مراعاة العلاقة بين الإيقاع والحركة[1]. فالحركة هي طريق طبيعي وأساسي للتعبير عن المشاعر والانفعالات ، وعن الذات بوجه عام، فهي استجابة بدنية ملحوظة لمثير داخلي أو خارجي.

ويحضرنا هنا عمل "الخليل" في الموقف الذي دفعه إلى وضع علم العروض، حيث اعتزل النّاس في حجرة له كان يقضي فيها الساعات والأيّام يوقّع بأصابعه ويُحرّكها، حتى حصر أوزان الشعر العربي، وضبط أحوال قافيته[2]، فالمهم في هذا المقطع من الحادثة ليس التأريخ للحدث بل الخطوة وما فيها من قيمة علمية في موضوعي ؛حيث اعتماده على وقع الأصابع ضرب(نقر) على سطح ما ؛ ليتحسس وتيرة الضربات وبأصابعه وليس بوسيلة أخرى ، وفي كل مرّة يستدخل أثرها ويميز بينها ويحفظها ، وهو نفسه الأسلوب الذي يُعتمد عليه في تعليم الإيقاع للأطفال،كاستخدام الدفّ أو الطبل، أو أي آلة موسيقية أخرى تعتمد على النقر أو الضرب.

وفي علاقة الإيقاع بالجسد يرى "عبد الرحمن أيوب" أنّ الإيقاع هو الجانب السماعي للضغط، فهذا الأخير أمر مادي يحدث في جسم المتكلم، ويتمثّل في عدد من الحركات العضلية التي تدفع الهواء على نحو معيّن، أمّا الإيقاع فأمر وجداني يدركه السامع[3].فالضغط المنحصر على

---

1 – نبيل أحمد عبد الهادي وآخرون ،الفن والموسيقى والدراما في تربية الطفل ، دار صفاء، عمّان، ط–1، 2002،ص:12.

2 – إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر العربي،ص:47، المرجع السابق،وعبد الرضا علي، موسيقى الشعر العربي قديمه وحديثه، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن ، ط–1 ،1997،ص:15.

3 –عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة، المرجع السابق،ص:152.

المقاطع ، يؤديه المتكلم من خلال عضلات الحجاب الحاجز والرئتين ، بينما يدركه السامع من خلال التغيرات التي تؤدي إلى إيقاع معيّن، فيكون لهذا الإيقاع أثر على المعنى فيُترجم إلى وجدان وانفعال ما بين المتكلم والسامع.

ويرى "ريمون رينارد" أنّ:«الاعتماد على العناصر الموسيقية لا يساعد فقط على بناء تعبيرات الشخص المتكلم بما تحتويه من جانب بيولوجي متمثلا في التعبير الجسدي ، وجانب معرفي عقلي ، وجانب عاطفي انفعالي ، بل من وجهة نظر صوتية يمكن القول أنّ موسيقى الكلام تبرز الإطار العام الذي تتقولب فيه الفونيمات»[1].

وتتبنى طريقة اللفظ المنغم الجسد كوسيط أساسي لتعلم الكلام،ويمثل الإيقاع الجسمي العمود الفقري فيها،ويتأسس هذا المنطلق على فرضية وقناعة جوهرية ، مفادها أنّ الجسم كمكوّن بيولوجي يلعب دورا بارزا في إنتاج الكلام الذي هو مكون أعقد من الأول ؛ حيث الحركة محفز فيزيولوجي لإنتاج الصوت بصورة غير مراقبة(عفوية) إلى أن يُدرك تمام الإدراك، حتى تصبح عملية إصداره أقرب إلى الآلية.

ويُعرّفه "آسب-Asp"بأنّه:«محفزات إيقاعية ونغمية ذات علاقة بأصوات الحروف تنتهي بنطق صوت الحرف متزامنا مع حركات جسدية مستندة على عوامل ثابتة أو على الفونيمات أثناء النطق»[2]. فالحركات إذن محفز لإنتاج الأصوات والمقاطع الصوتية بأشكالها .

وتقدّمه"هلا السعيد" بأنّه وسيلة لإحساس الطفل بخصائص أصوات الكلام وتحفيزه على إصدارها وتعديل نطقه لأصوات الكلمات والجمل وذلك من خلال استثارة الحركات الدقيقة لأعضاء النطق في محاكاة الحركات الكبرى للجسم[3].

---

1 –بتصرف، المرجع السابق، ص:15. –Raymond Renard ,l'apprentissage d'une langue étrangères /seconde.

«le recours aux éléments prosodiques ne favorise pas seulement la structuration expressive du sujet communiquant dans tout ce que ce processus complexe comporte de relation avec le biologique (expression corporelle), le cognitif(accès au sens)ou l'affectif : du point de vue phonétique , on peut dire que la prosodie constitue en quelque sorte la forme globale dans laquelle se moulent les phonèmes.»

2 –ينظر، لينا عمر بن صديق ، المرجع السابق،ص:44.

3 –ينظر، هلا السعيد ، المرجع السابق، ص:561.

ونستحضر رأيا لـ"عبد الرحمن أيوب" في قوله:« أغلب حركات الذراعين العضلية تبدأ في الفراغ الذي يحدث تحت الأوتار الصوتية عند إغلاقها»[1]؛ وهذا شاهد على علاقة حركات الأعضاء الخارجية للجسم بأعضاء النطق .أمّا كيف يساهم الجسم في توليد بعض خصائص الأصوات ، فيضرب لنا"ريمون رينارد" حالة الجهر، حيث يقول: «إنّ إنتاج الأصوات المجهورة يستلزم مشاركة كامل الجسم ، وهذا ما يستوجب على مصحح النطق أخذه بعين الاعتبار. وأما النجاح فيه فمرتبط بالحركات المصاحبة والمساعدة ، وبحالة الجسم من حيث المقوية العضلية* التي يظهرها أثناء إصدار الأصوات المجهورة لأجل التصحيح »[2]. فما فهمناه أنّ الإشارات أو الحركات تثير القناة البصرية فتعوّض المعلومات الناقصة بفعل القصور في القناة السمعية،كما أنّ الحصول على الحالة المناسبة للمقوية العضلية للجسم يساعد على إدراك المعلومات الحسية الحركية للصوت (informations kinesthésiques). مما يستلزم مراقبة مستمرة لحركية الجسد خلال كل المحاولات اللاحقة.وهذه الاستنتاجات تصلح مع حالة الأصوات الشديدة والانفجارية والمفخمة وفي مقابلها الرخوة أو المتوسطة.

لكن قد يطرح سائل السؤال : ما علاقة الإيقاع الجسدي كحركات كبيرة بحركات أعضاء النطق؟ وما هي عناصر الإيقاع ؟

يبين لنا "ريمون رينارد" مكانة الإيقاع وتلك العلاقة في الفكرة التالية:« إنّ طريقة اللفظ المنغّم الموجّهة للأطفال الصم تستخدم مبدأ الإيقاع الجسدي ، الذي يهدف بواسطة حركات مضبوطة

---

1 –عبد الرحمن أيوب، المرجع السابق، ص:60.

*** المقوية العضلية مصطلح نفسي حركي ، يدل على حالة الشد العضلي للجسم ككل ، وتتضح هذه الحالة عند أداء الحركات ، وهو مصطلح مرتبط بنمو منعكسات الحركة (reflexes moteurs) نموا عاديا أم غير عادٍ.**

2 –بتصرف، المرجع السابق، ص:38، –Raymond Renard , l'apprentissage d'une langue étrangères /seconde.

«la production des sonorités parolières engage la participation de l'ensemble du corps…l'enseignant pratiquant la correction phonétique doit toujours tenir compte de ce précepte. La réussite de la Remédiation dépend entre autre du geste facilitant et de la tonicité corporel qu'il exprime tout en réalisant une production sonore corrective.»

إلى جعل الجسد مهيئا حركيا لنطق وإصدار الصوت أو المقطع المنتظر منه»[1]. وتدعم هذا الرأي بقول "هلا السعيد": «يمثل الإيقاع الجسدي العمود الفقري للفظ المنغّم ، ويتأسّس على قناعة جوهرية مفادها أنّ الجسم ككل يلعب دورا مهما في إنتاج الكلام »[2]. إذن فمنتهى العملية هي تهيئة الجسم وتحفيزه وتوجيهه بحركات جسدية معينة لإصدار الصوت.

بينما في علاقة هذه الحركات الجسدية بحركات أعضاء النطق، فيقول"ريمون رينارد":« بعيدا على أن تكون هذه الحركات عشوائية، تُجسّد خصائص وسمات متوافقة مع حركات أعضاء النطق عند نطق أصوات الكلام ، فنفس الحركات النطقية يمكن تجسيدها بحركات جسدية متنوعة»[3]. وعليه وبنظرة موازنة بين الحركتين نلحظ أنّ حركات الجسم كبيرة (macro) وحركات أعضاء النطق دقيقة(micro)، من خلالها تتم محاكاة حركات الجسد ككل بما يشاكل حركات أعضاء النطق الدقيقة .

ويفسّرُ أحدهم فكرة "غوبيرينا" في الإيقاع الجسدي بأنّ العمل يعتمد تأدية الحركات المشابهة للصوت في الانفتاح والانغلاق، وفي الشدة والارتخاء، وفي القصر والطول، وبالتالي يكون الهدف منها تعليم نطق الوحدات الصوتية دون التركيز بصورة عن قصد على أعضاء النطق[4]. فالحركات الإيقاعية تجعل المتعلّم المعاق سمعيا في تلقائية وعفوية أثناء محاولاته نطق الأصوات.

---

1 –بتصرف ، المرجع السابق، ص:49. –Raymond Renard , l'apprentissage d'une langue étrangères /seconde.

« **La MVT appliqué aux enfants sourds utilise le principe des rythmes corporels dont le but est de permettre ,grâce à des mouvements optimaux, une sorte d'imprégnation motrice mettant son corps en état de produire le son ou la syllabe attendus**.»

2 –هلا السعيد، المرجع السابق، ص:561.

3 –بتصرف، المرجع السابق،ص:49 . –Raymond Renard , l'apprentissage d'une langue

4 –بتصرف، ص:70 –Yves Masur,Entre le son et l'enfant sourd,Amazon , FRANCE,2007.

«**L'idée est de faire exécuter des mouvements qui auront les caractéristiques d'ouverture ou de fermeture ;de tension ou de relâchement ;de brièveté ou de lon–gueur des différents phonèmes. le but est de faire prononcer les phonèmes à l'enfant sans qu'il doive se concentrer artificiellement sur ses organes phonatoires**.»

وبالعودة إلى مؤسس الطريقة في فلسفتها، يرى أنّ الكلام هو حركة ، والحركة تتصل طرديا بالجانب الموسيقي للكلمة ، وأنّ هناك رابط مباشر وعقلي بين إنتاج الكلمة والتنظيم العضلي والمقوية العضلية للجسد ككل، هذا الرابط إمّا أن يسهل أو يصعّب عملية إصدار الأصوات[1]؛ فالجسم هنا يساعد على توجيه حركات أعضاء النطق واستثارتها لنطق الصوت المنتظر(وضع الجسم في خدمة الصوت)، وهنا يجب أن تكون الإيماءات والهيئة ونظر المتدخل كلها معبّرة، لإبراز أهمية فعل التكلم للطفل الأصم.

والإيقاع صعب التحديد، لأنّ معاييره أو مقاييسه متعددة: فمنها كمية تدفق الأصوات ، والوقفات بأنواعها ، والنبرات بأنواعها[2].لكن كمفهوم عملي إجرائي يمكن تجسيده ، وتتبعه أثناء الكلام ، حيث يعتمد على التباينات الحاصلة وعن درجة الانحراف عن الوضعية العادية أو المنتظمة من خلال العناصر الصوتية التالية[3]:الشدة(الشدة التي يحتاجها الصوتl'intensité)، والمدة (مدة إنجاز صوت–خصوصا الصوائت– أو مقطع -la durée)، والعلو(علو النغمة وموقع النبر-la hauteur).

---

1 –بتصرف المرجع السابق ، ص:51.

–Viviane LE CALVEZ,les stimulations rythmiques corporelles, : le courier de Suresnes(la méthode verbo–tonale en 1992).

«**selon le Pr.Guberina le langage est mouvement , le mouvement s'attache étroitement aux lignes mélodiques de la parole ,il existe un lien direct entre la production de la parole et l'organisation musculaire tonique corporelle qui facilite ou au contraire rend difficile l'émission des sons**.»

2 –بتصرّف،المرجع السابق، ص:50

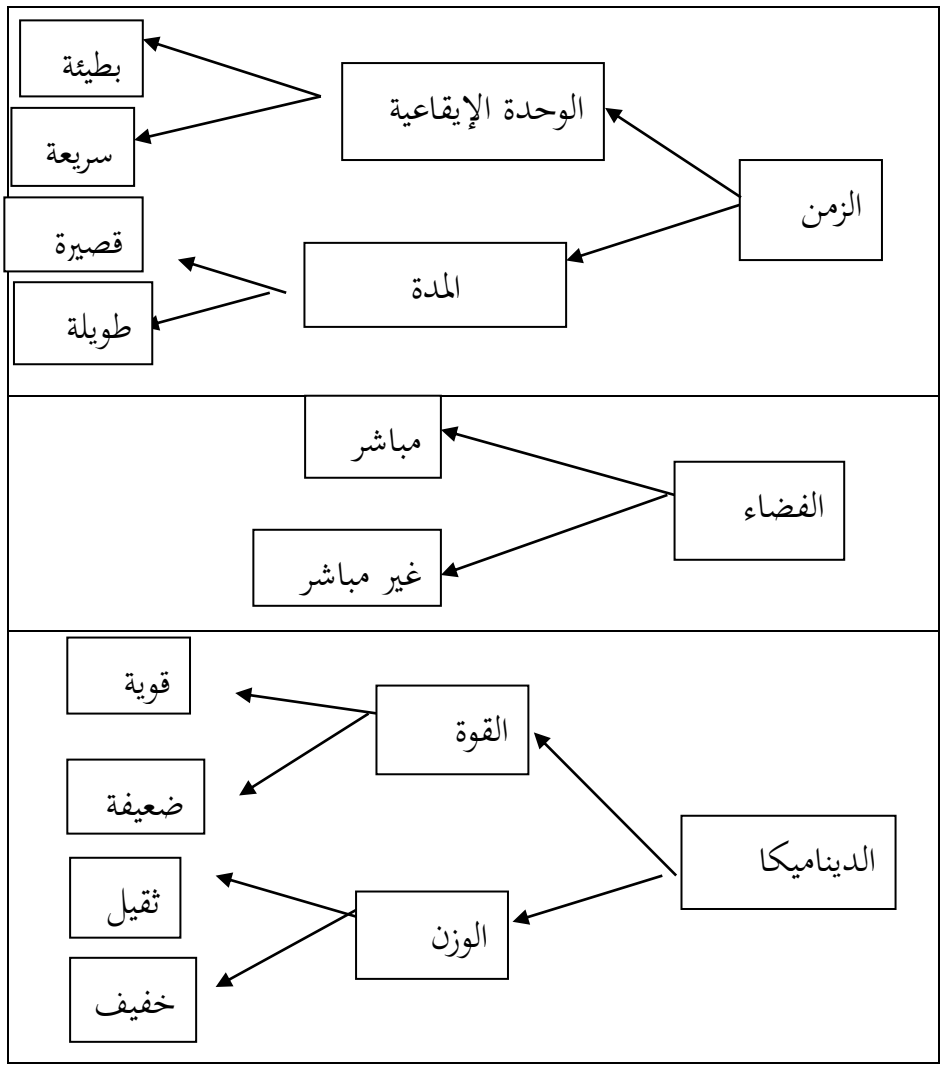
–Raymond Renard , l'apprentissage d'une langue étrangères /seconde.

«**le rythme est à la base de toute production sonore .le définir relève de la gageure,…les éléments constitutifs du rythme comprennent notamment le débit , les divers types de pauses et les accents**.»

3 –بتصرف ، المرجع السابق ، نفس الصفحة.

«**une définition opératoire du rythme en correction phonétique est de l'envisager comme les contrastes ,perçues en termes de hauteur ,d'intensité, et de durée**.»

أمّا فيما يخص طبيعة ومكونات الحركات المعنية فيحدد "غوبيرينا" عواملها في قوله: «كل حركة ترتبط بثلاث عوامل فيزيائية: الزمن والفضاء والديناميكا»[1]، حيث الزمن يشكل مدة إنجاز الصوت ومدة إنجاز الحركة، والفضاء بأبعاده الثلاثة يشكل اتجاه الحركة ، والديناميكا تمثلها القوة أو الشدة التي تحتاجها الحركة والصوت.ونمثّل لهذه العوامل **بالشكل رقم(50)**.



-الشكل رقم(50): العوامل المحددة للحركة الإيقاعية.

1 -بتصرف،المرجع السابق،ص:52.

-Viviane LE CALVEZ , les stimulations rythmiques corporelles, : le courier de Suresnes(la méthode verbo-tonale en 1992) .

«Chaque mouvement dépend de trois facteurs physique :le temps , l'espace et la dynamique(force/poids).»

فمن هذه العوامل وبتوجيه من "غوبيرينا" ، يقترح فريق من المتخصصين في الإيقاع الجسدي خمسة أنواع من الحركات هي[1]:

أ-حركات إثارة لتهيئة الجسم لإصدار الصوت.

ب-حركات تنبيهية لجهاز النطق لإصدار الصوت أو الأصوات.

ت-حركات لممارسة عملية النطق الكلمة أو الجملة بإيقاعيهما.

ث-حركات لتحسين أو تحسين إيقاع وتنغيم ما أو نطق كلمة أو جملة.

ج-حركات توقيعية تغطي الصورة الموسيقية الكلية للسند اللساني المقترح في صورته النهائية.

نلاحظ من أنواع الحركات ، ومن عواملها المحددة ، أنّ جل العمل الإبداعي المنتظر من المتدخل يكمن في الوصول بالطفل من خلال الحركة إلى تعديل وضبط الشد العضلي (tonique) الضروري للكلمة أو الصوت.هذا الأمر يتطلب أنشطة متعددة تثير جميع النواحي التي يمكن أن يستشعر من خلالها الطفل الصوت ومدته ومميزاته.ومشاركة الجسم في أداء الحركات تكون بالموازاة مع عرض الصوت ، وهو شرط مطلوب تجسيده في النشاط كله.فهذا النشاط يهدف إلى التطوير التدريجي لحركية جسد الطفل ، والتي بدورها تؤدي إلى تحقيق النطق المطلوب منه، فالكلمة تتعلق بالجسم ككل. وبحسب رأي"فيفيان لوكالفي- Viviane LE CALVEZ " فإنّ حركات الجسد توجه الطفل لإدراك مكونات الصوت التي تُترجم بـ:الشدة، والمدة ، والفضاء[2]. فحالة الشدّ في المقوية العضلية للجسم أو للأطراف تترجم شدة الصوت وقوته وانفجاره ، ومدة إنجاز الحركة تترجم مدة إصدار الصوت (لأنّ بعض الأصوات أسرع في الإنجاز) ، وأما الفضاء فتترجمه الحركة المباشرة للأصوات التي لا عائق فيها وغير المباشرة للأصوات التي فيها عائق أو اضطراب ، أو جانبية أو ضربات ، ... . لهذا نحتاج إلى مقابلة حركات نوعية كبيرة بحركات النطق التي هي حركات دقيقة (macro motricité /micro motricité).

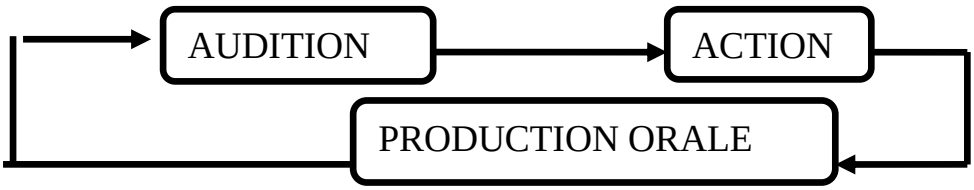
---

1 -ينظر، المرجع السابق، ص:52. -Viviane LE CALVEZ

2 -بتصرف ، المرجع السابق ، ص:53. -Viviane LE CALVEZ

«**ces mouvements rendent pertinentes les composantes des phonèmes parce quelles traduisent de tension ,durée, direction dans l'espace**.»

بحيث تتشكل عملية دائرية (الطفل ينطق ويتحسس أعضاءه ككل أثناء النطق والحركة) كما يبرزه **الشكل رقم(51)**، مع فارق بسيط وهو وجود وسيط الحركة التي يحملها الجسم.



–الشكل رقم(51):تزامن عرض الصوت مع الحركة لتحقيق النطق.

ولكن لتجسيد هذه الحركات يجب إتباع المبدأ الأساسي ، المتمثل في احترام حالة البنية الجسدية للطفل ، فإذا كان جسمه مرتخيا(hypotonique) (شد عضلي ضعيف) يتطلب هذا إنجاز حركات أكثر ارتخاء مما يتصف بها الصوت المطلوب إصداره، وفي هذه الحالة لا يدرك هذا الطفل الفوارق في الشد العضلي اللازم والمدة وشدة الصوت ، كما يدركها طفل آخر يمتاز جسمه بشد عضلي طبيعي (hypertonique) [1]. فالهدف المنتظر مبدئيا من الحركات الإيقاعية هو الإحساس الجسدي ببعض المعطيات كالارتخاء (ارتخاء الجسد /ارتخاء الصوت)، والبطء أو السرعة(مدة إنجاز الحركة/مدة إصدار الصوت) ، الشدة (شدة الصوت).مما يستوجب التحكم في المقوية العضلية للجسد.والمقصود هنا الحركات من النوع الأول والثاني[2].

وعندما يكتسب الطفل بعض المرونة الجسدية ، ويستدخل بعض المعطيات السمعية، يمكن توسعة المادة اللغوية من أصوات عديمة المعنى ، أو مقاطع صوتية بسيطة جدا ، إلى حروف المعاني ، وبعض التراكيب النحوية الحسية في حوارات بسيطة جدا.

---

1 –بتصرف، المرجع السابق،ص:53–54.

–Viviane LE CALVEZ

«**Il faut toujours suivre la structure corporelle de l'enfant .pour un enfant hypotonique nous pouvons être amené à réaliser des mouvements plus tendues que ceux qui caractérisent un :pour cet enfant les différences de tension, de temps et d'intensité ne seront pas perçues de la même façon que par un enfant hypertonique**»

2 –ينظر ، مبحث الإيقاع الجسمي والصوتي من هذا الفصل،ص: 332–333.

وبالعودة إلى **الشكل رقم(50)** [1] المبين للعوامل المحددة للحركة الإيقاعية التي ينتظر المتدخلُ من الطفل أن يؤديها، فإنّ الأصوات التي يبدأ في تعليمها وتقديمها للطفل هي الحركات بنوعيها القصيرة والممدودة[2]، وبحسب طبيعة الصوت من حيث العوامل (الزمن والفضاء والديناميكا) يتم تحديد الحركة، ونقتصر في هذا الأمر على تقديم ومناقشة عينة من الأصوات التي تتعارض فيما بينها في الصفات ، لكي تسهل المقارنة وتتضح الإجراءات المستخدمة.

نشير إلى أنّ لتقديم الحركات الإيقاعية لغرض إصدار الصوت، تحتاج كل حصة إيقاع جسدي لعرض صوت جديد إلى أن تبدأ دوما بحركة تحضيرية.

عادة ما يبدأ في تعليم الصم نطق الحركات (الصوائت) ، لاعتبارها مدخلا لأي تعلم ، ثم إنها تُعتبر أصوات الصياح الأولى أثناء اكتساب الطفل للغة الأم[3]، ثم إنها تجسد التعبير عن بعض الانفعالات كالألم،والنداء. وفيما يخص وظيفتها فيقول "غالب فاضل المطلبي":« إنّ أهم صفتين في هذا المجال هما: الوضع التشريحي الحر لهما، وعدم وجود احتكاك في أثناء الأداء . والأمر الثاني كونها تمتلك قوة إسماع عالية جدا ، تفوق قوة إسماع الصوامت»[4].

ولتقديم بعض الأمثلة عن حركات هذا النشاط ، اكتفينا بتقديم عينة للصوائت بنوعيها القصير والطويل ، وعينة لكل من الصامتين/ب/ و/م/ لكونهما يظهران مبكرا عند الطفل ، وبارزين من خلال اتحادهما في صفة الشفوية ، لذلك اخترناهما لإبراز كيف تميّز حركاتهما وإصدارهما.

أ–مناقشة تقديم حركات الصوائت المفتوحة/أَ/ و/آ/:

الصفات الإيقاعية (الموسيقية) للصائت/أَ/ هي[5]:

- ✓ ارتخاء
- ✓ خفة

---

1 –ينظر ، المرجع نفسه، ص:336.

2 –ينظر، وزارة التضامن والأسرة والجالية ، دليل الإيقاع الجسمي،د ت، دط ، ص:4.

3–ينظر ، مبحث مراحل اكتساب اللغة (اكتساب اللغة عند اللغويين) ، ص: 229–233 .

4 – غالب فاضل المطلبي، في الأصوات اللغوية (دراسة في أصوات المد العربية) ، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، العراق،د–ط ، 1984، ص:45.

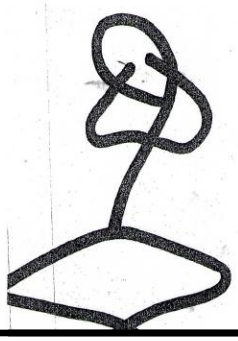
5 –ينظر، الملحق رقم(04).

- ✓ ممتدة
- ✓ مباشرة

وبالنسبة للصائت/ أَ / يقترح المتدخل البداية بتمثيل حركة المد الطويلة /آ/ كمنطلق لتأدية الحركات المتعلقة بالصوائت القصيرة ، والتي تتحدد بوضعية معينة للجسم والذراعين واليدين ، كما يلي[1]:

-أن يكون الجسم في حالة ارتخاء(ارتخاء الرأس مع الجذع والأطراف).

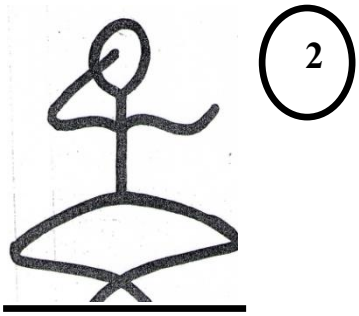
-بالنسبة للوضعية: أن يأخذ الطفل وضعية جلوس ، والذراعان في وضعية التقاطع فوق الصدر، وتكون اليدان موضوعتين تقريبا فوق الكتفين والرجلان مضمومتين ، كما مثلنا له **بالرسم(1)**.



الحركة الجزئية الأولى للصائت/أَ/

والملاحظ أنّ البدء يكون بالممدود لإعطاء وقت كاف لإدراك الحركة المطلوب تأديتها.

-لإنجاز الحركة الجسدية ، نؤدي حركة فتح الذراعين من وضعية الانطلاق الممثلة عبر محطات **بالرسمين رقمي(2) و(3)**[2].

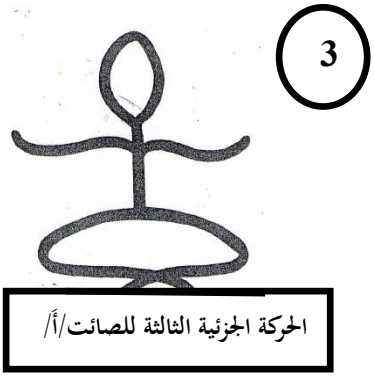


الحركة الجزئية الثانية للصائت/أَ/

-فتح الذراعين الواحد تلو الآخر –أو معا- بعيدا

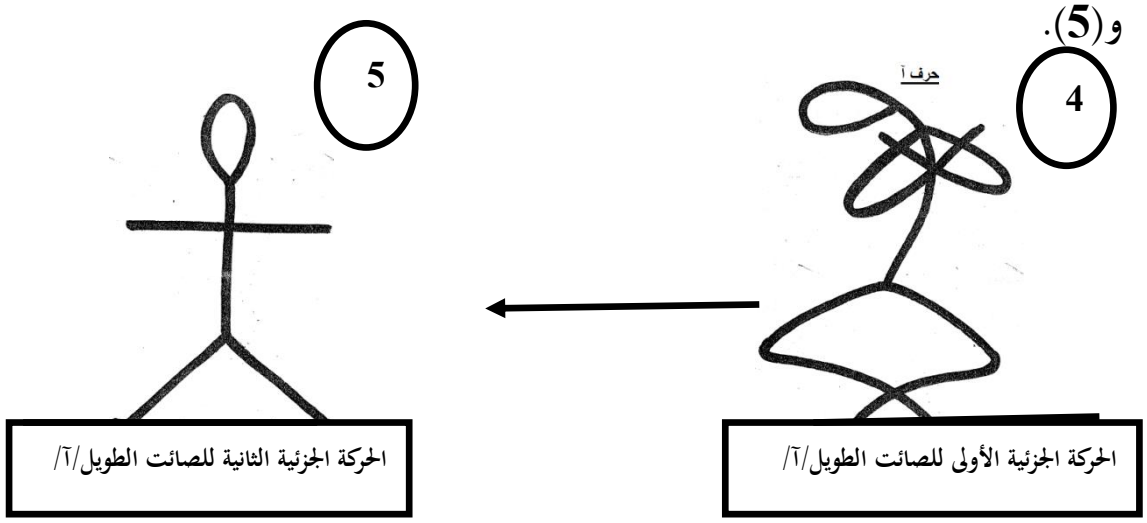
1 –ينظر ، دليل الإيقاع الجسمي، المرجع السابق، ص:3.

2 –ينظر ، دليل الإيقاع الجسمي، المرجع نفسه، ص:5.



عن الوجه بحركة سريعة مع إصدار المصوت /أَ/ القصير.

بالنسبة للحركة المفتوحة الطويلة/آ/ نجري نفس الحركة الممثلة في **الرسم(3)** في حالة الفتحة المفتوحة القصيرة مع زيادة في مدة الإنجاز ببطء لتحقيق الطول[1].والتي نمثلها **بالرّسمين(4) و(5)**.



ب–مناقشة تقديم حركات الصوائت المضمومة/أُ/ و/أُو/:

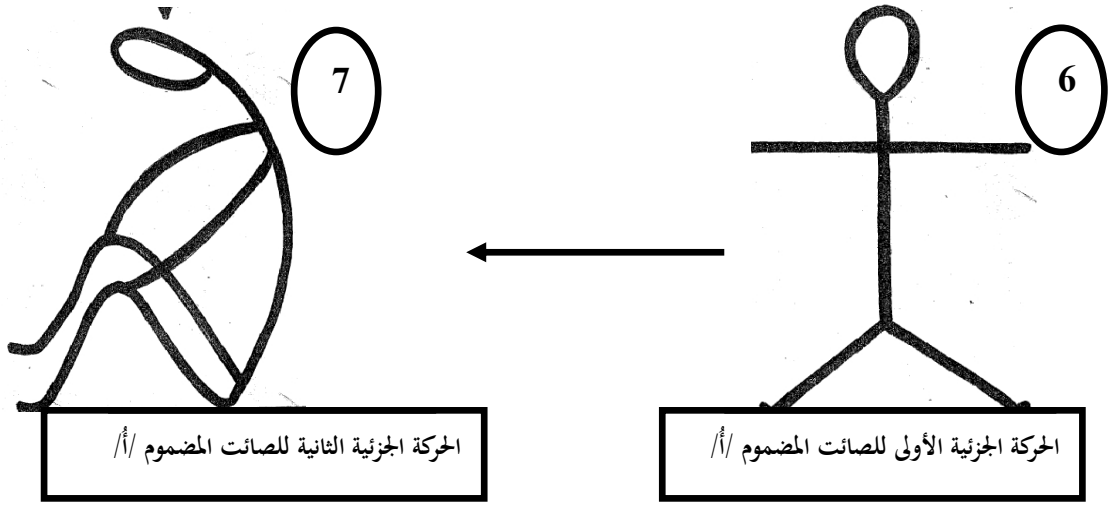
الصفات الإيقاعية (الموسيقية) للصائت/أُ/ هي[2]:

- ✓ ارتخاء
- ✓ خفة
- ✓ ممتدة
- ✓ مباشر

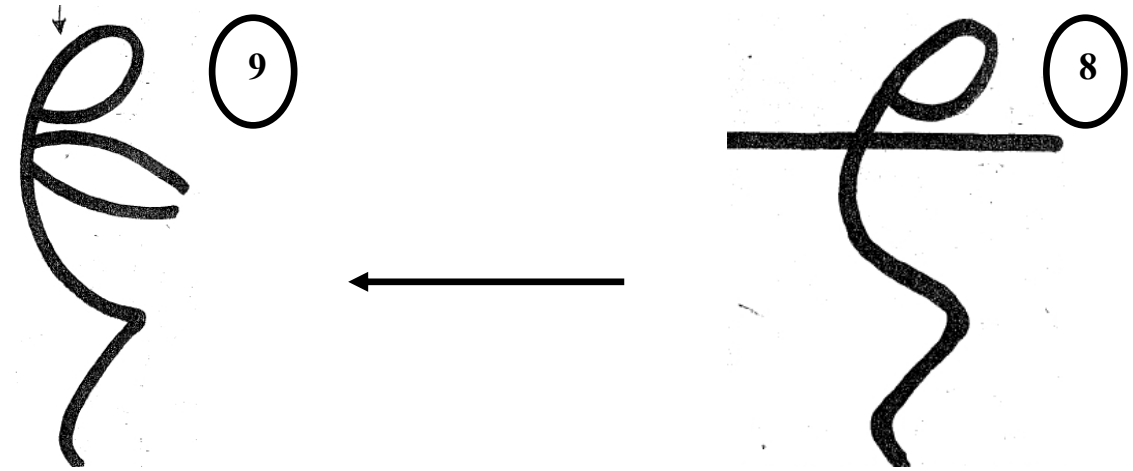
1 –ينظر ، دليل الإيقاع الجسمي، المرجع السابق، ص:6.

2 –ينظر، الملحق رقم(5).

للتحضير للحركات نجعل الجسم في حالة جلوس ، والرجلان ممدودتان ، مع استقامة الجذع والرأس.والحركة المصاحبة لإصدار الصائت المضموم/أُ/تكون انطلاقا من وضعية الجلوس؛ بخفض الرأس وثني الرجلين وضم الذراعين عليهما،مثل ما يبينه **الرّسمان (6) و(7)**[1].



أمّا في حالة الصائت المضموم الطويل فإنّ وضعية الانطلاق تكون من الوقوف مع نفس الشروط الجسمية ؛ استقامة في الرأس والجذع مع مد الذراعين نحو الخارج ، ثم ثني الركبتين والنزول بالجسم منحنيا ولف الذراعين على الركبتين في حركة بطيئة لتحقيق الطول المطلوب للصائت[2].مثل ما يبينه **الرّسمان**[3] **(8) و(9)**.



1 – ينظر ، دليل الإيقاع الجسمي، المرجع السابق، ص:8.

2 –ينظر، الملحق رقم(05).

3 – ينظر ، دليل الإيقاع الجسمي، المرجع السابق، ص:9.

الحركة الجزئية الأولى للصائت الطويل /أُو/

الحركة الجزئية الثانية للصائت الطويل /أُو/

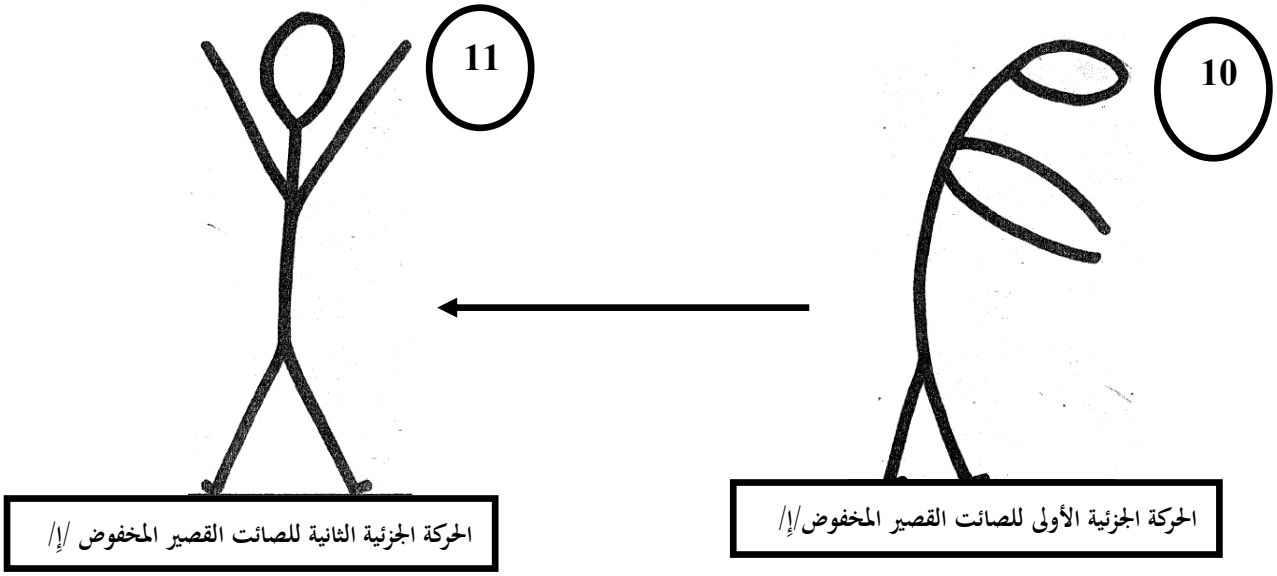
نشير إلى أنّ وضعية الانطلاق هذه تبدأ من الوقوف لتأمين المدة الزمنية لطول الصائت من الوقوف إلى الانحناء الذي يكاد يكون جلوسا.

ج–مناقشة تقديم حركات الصوائت المخفوضة/إِ/ و/إِي/:

الصفات الإيقاعية (الموسيقية) للصائت/**إِي**/ هي[1]:

- ✓ تقلص
- ✓ شدة
- ✓ ممتدة
- ✓ مباشرة

لتأدية حركات الصائت المخفوض /إِ/ تكون وضعية الانطلاق وشروطها(ارتخاء الرأس والجذع والأطراف) نفسها في الوضعيات الأولى، مع التأكيد على الانطلاق من الوقوف لكن بانحناء طفيف وارتخاء للذراعين إلى الأسفل. ثم تأتي حركة استقامة الرأس مع رفع الذراعين إلى الأعلى بمحاذاة الرأس من انفراج طفيف عنه[2]. وهذا مثل ما يبينه **الرّسمان (10) و(11)**[3].

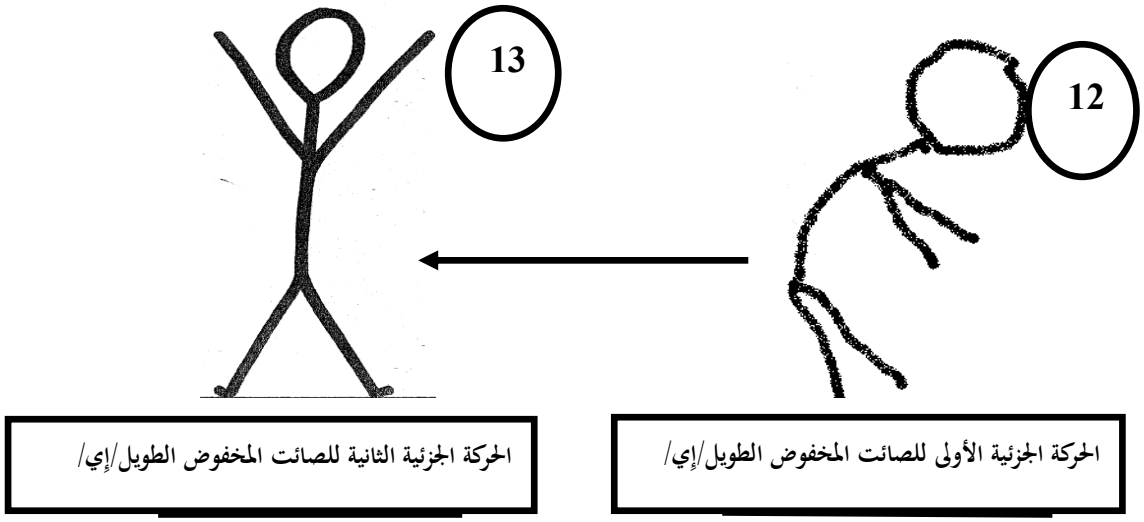


1 –ينظر، الملحق رقم(06).

2 –ينظر ، دليل الإيقاع الجسمي، المرجع السابق، ص:10.

3 –ينظر، المرجع نفسه، ص:11.

أمّا في حالة الصائت الممدود /إِي/ فإنّ المطلوب زيادة في انحناء وضعية الانطلاق[1]، لتأمين مدة أطول للحركة ، وتأديتها كذلك ببطء لتحقيق طول الصائت.كما يبينها **الرّسمان (12) و(13)**[2].



د–مناقشة تقديم حركات الصامت / بَ/:

تتمثل الصفات الإيقاعية (الموسيقية) للصامت/**بَ**/ في[3]:

- ✓ مرتخية
- ✓ خفيفة
- ✓ مطولة
- ✓ غير مباشرة

في وضعية الانطلاق يتطلب الجسم أن يكون في حالة تقلص تام، ثم عند إنجاز الحركة ينتقل إلى الارتخاء التام. وتمرّ الحركة الإيقاعية للجسم بالمحطات التالية[4]:

–تقلص تام للجسم انطلاقا من وضعية الوقوف، الرجلان تكونان متقاربتين والذراعان ممدودتين نحو الأعلى.كما في **الرّسم(14)**[5].

---

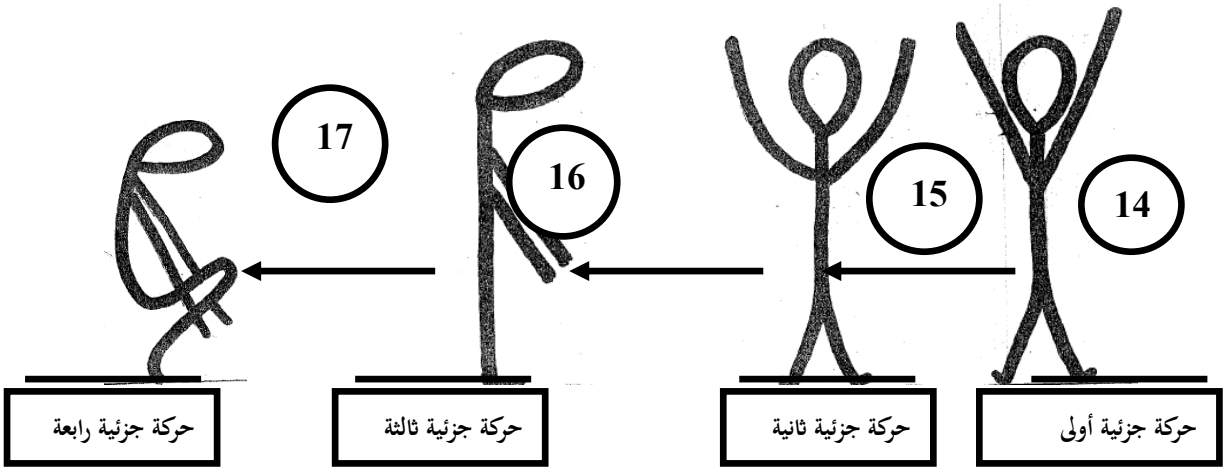
1 –ينظر، الملحق رقم(06).

2 – ينظر ، دليل الإيقاع الجسمي، المرجع السابق، ص:11–12.

3 – ينظر، الملحق رقم(07).

4 –ينظر، الملحق رقم(07).

5 – ينظر ، دليل الإيقاع الجسمي، المرجع السابق، بالنسبة للرسومات(14) و(15) و(16) و(17) ، ص:14.



-ارتخاء وخفض اليدين عند مستوى الكتفين لمدة صغيرة تواكب غلق الشفتين والتركيز عليهما ، كما في **الرّسم(15)** ،

-تسريح اليدين أكثر نحو الأسفل وهما مرتخيتان ، كما في **الرّسم(16)**.

-الهبوط بالجسم نحو الأسفل مع نطق صامت/**بَ**/،كما في **الرّسم (17)**.

أمّا إذا أردنا نطق المقاطع/**با–با**/ ---(**بَابَا**) نقوم بـ:

-إرخاء تدريجي للجسم حتى نصل إلى حركة دائرية مثل ما هو مبيّن من خلال **الرّسم (15)**.

- ثم نطلق اليد اليمنى إلى الأسفل مع النزول بالجسم وننطق /با/ الأولى ونكمل النزول ونرخي الذراع اليسرى وننطق /**با**/ الثانية ، وإذا أردنا أن ننطق /**بابا**/ بصورة عادية فلنقم بالحركتين بالتناوب بين الذراع اليمنى واليسرى لكن بسرعة أكبر.

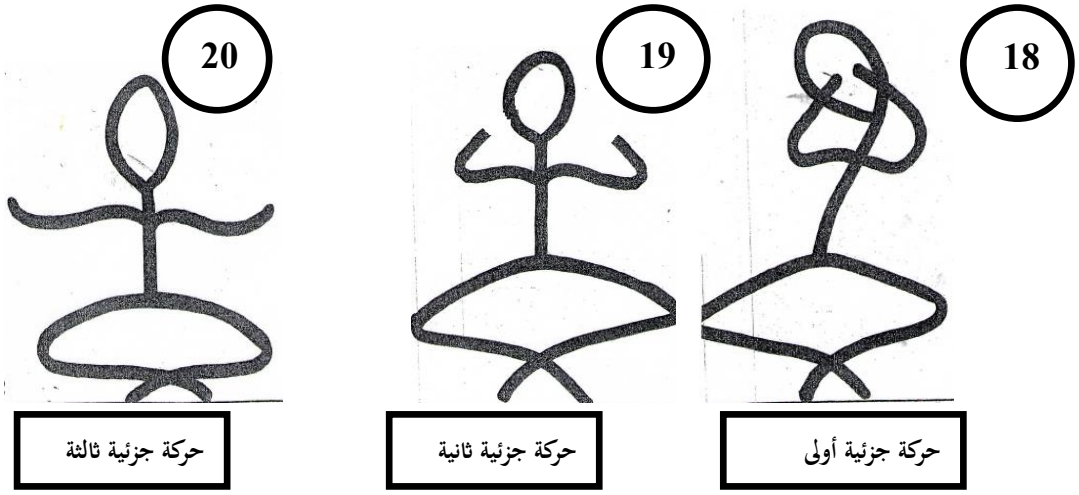
هـ–مناقشة تقديم حركات الصامت /م/:

تتمثل الصفات الإيقاعية (الموسيقية) للصامت/مَ/ في[1]:

- ✓ ارتخاء بعد تقلص خفيف ينتهي بمجرد نطق الحرف
- ✓ خفيفة
- ✓ كثيرة الامتداد
- ✓ غير مباشرة

1 –ينظر، الملحق رقم(08).

-وضعية الانطلاق يكون فيها الجسم في وضعية جلوس ، مع تقلص خفيف ثم ارتخاء تدريجي له.



-بعد أن يكون الجسم في وضعية جلوس (التربّع) والجذع مستقيما ، تكون اليدان موضوعتين على جانبي الفم.كما هو ممثل في **الرّسم(18)**[1].

-سحب اليدين في حركة انزلاقية مرة واحدة بعيدا عن الفم نحو مستوى الكتفين، مع ارتخاء للجذع والرأس وانحناء طفيف إلى الأسفل. وتباعد لليدين عند آخر الحركة. كما هو ممثل في **الرّسمين(19) و(20)**.

كانت هذه عينة لبعض أنشطة الإيقاع الجسمي والتي تعتمد على تأدية حركات نموذجية لاستثارة حركات أعضاء النطق .

6-4-3- الإيقاع الموسيقي:

ما دام محور دراستنا هو الطفل وبالخصوص الطفل الأصم ، فإنّ العديد من العلماء والدارسين قدّموا ملاحظات حول ميل الطفل بفطرته إلى كل ما هو موسيقي. ويبرز لنا "إبراهيم أنيس" هذا الأمر في قوله:«الطفل جزء من نظام الكون العام، الذي تبدو كل مظاهره الطبيعية منتظمة منسجمة،فلا غرابة أن يميل الطفل إلى كل ما هو منتظم منسجم من الكلام»[2]. نظرا لما في الكلام المنتظم من تكرير للأصوات أو المقاطع أو لأجراس معينة بوتيرة محددة.ويعود السبب إلى

1 ينظر ، دليل الإيقاع الجسمي، المرجع السابق، ص:16.

2 -إبراهيم أنيس،موسيقى الشعر،المرجع السابق،ص:7،8.

ميله هذا بحسب رأي "إبراهيم أنيس" دوما إلى:«أنّ الكلام المنتظم والمنسجم أقلّ عبئا على الذاكرة السمعية وأيسر في إعادته وترديده... »[1].

وفي هذا المنحى ، نستقي رأيا للدكتور "أبو السعود أحمد الفخراني" يقول فيه: «هناك مرحلة ما قبل كلام الطفل ونطقه،وهي تبدأ بإدراك المحسوسات من بينها المسموعات،فيستطيع أن يميز بين أنواع الأصوات: شديدها وضعيفها، جهيرها وخفيفها، كما يستطيع أن يميز بين نغمات أفراد بيئته التي يعيش فيها ...ثم ينمو عقلا تدريجيا حتى يستطيع أن يعبر عما يحسه ويدركه من معاني المحسوسات، ثم بعد ذلك يكتسب اللغة»[2].فإدراك الطفل للنغم وموسيقى الكلام يسبق إدراكه لمعناه ، وفهم المعنى العام يسبق بدوره أداء ألفاظه المفردة.

وأمامنا مثال صريح على هذه الملاحظة ، حيث من خلال عرض نموذج لكلمة أو عبارة يقوم الطفل بعملية قلب مكاني أو إبدال حروف الكلمة،مع المحافظة على تتابع الحركات والسكنات ...كما في التشكيل ، وهذه الظاهرة يمكن ملاحظتها على العديد من الكلمات الصعبة النطق ، مما يجعلنا نقول أنّ الطفل يلتقط من مُحدّثه نغم الكلمة ، وإيقاعها قبل حروفها ومعانيها[3].فالشكل التنغيمي العام هو الذي يتلقفه ويستذكره الطفل بسرعة.

فالغطاء الجرسي العام يضم مجموع عناصر موسيقى الكلام وعروضه، وهذه العناصر تفك شفرات السياق اللغوي.لهذا فأي إخلال بالتنغيم والإيقاع سيؤدي لا محالة إلى الخطأ في فهم الكلام كسلسلة صوتية واحدة موحدة ودالة. ثم إنّ الإيقاع يؤثّر مباشرة على الجانب الموسيقي للملفوظ(الجملة).

والجملة بحسب موسيقاها تكون على وقع إحدى هذه الحالات[4]:

- **مستوية:** جملة مؤكدة.
- **متصاعدة:** جملة استفهامية.
- **متنازلة** : جملة تعجبية مثلا الأسف و الملل.

---

1 –إبراهيم أنيس،موسيقى الشعر،المرجع السابق،ص:8.

2 –أبو السعود أحمد الفخراني،البحث اللغوي عند إخوان الصفا ، مطبعة الأمانة، مصر، ط–1، 1991،ص:179.

3 –ينظر،عطية سليمان أحمد، المرجع السابق ، ص:72.

4 – ينظر ، منهاج التنطيق ، 2014، المرجع السابق،ص:31.

لكن هذا التقسيم عام تتخلله تقسيمات أخرى كأن:

-تنطلق الجملة من مستوى منخفض إلى متصاعد ثم منخفض.

-تبدأ من مستوى صاعد ثم منخفض ثم صاعد.*

إذن فالحركة أو الحركات المؤداة بالتزامن مع إيقاع ما ، تهدف إلى علاج العيب الملاحظ عند الصم، والمتمثل في فصل الأصوات والمقاطع الصوتية عن بعضها ، حيث تقود الطفل لإدراك تسلسل وتتابع الأصوات في تركيبها، وأنّ الوقف ممكن في مواضع فقط،وله درجات يفرضها نظام اللغة.

وبمعرفتنا لأنواع الحركات الإيقاعية وعلاقاتها بخصائص الأصوات التي يمكن أن تؤدي إلى إدراك الصوت ، يقترح أصحاب الطريقة خطوات عامة يجب احترامها لإنجاز حصة الإيقاع الجسمي توردها لنا"فيفيان لوكالفي" كما يلي[1]:

1- تحضير جسمي(preparation corporelle): هي مرحلة جد مهمة في البدايات الأولى للعملية التعليمية والتعلمية لاكتساب الأصوات . ومضمونها أن يتعرض الجسم للعديد من حالات الاسترخاء والشد تماشيا مع عكس خصوصية الصوت قيد التعلم من حيث صفتي الشدة والرخاوة.

2- تحضير تصويتي (الصوائت ذات مدد زمنية مختلفة) (preparation vocale).

3- إثارة للصوامت الصعبة قيد التعلم.

4- لعب إيقاعية تخص مقطعا صوتيا أو أكثر وهي مقاطع صوتية لا تحمل المعنى (les logatomes)[2]، وذلك لتهيئة إيقاع الجملة.

5- عرض الجملة بالتفصيل من خلال تكرار إيقاعها.

6- التعبير الجسدي الذي يحمل فقط موسيقى الجملة أو عدة جمل.

---

* هذا التقسيم الثلاثي قاصر عن التعبير عن الكثير من السياقات غير اللغوية المعبّر عنها بالجمل بما تحمله من دلالات ،لذا يستوجب توسعته في مثل هذا الدليل التعليمي، وللتوسع أكثر في أنواع الأنماط التنغيمية ، ننصح بالعودة إلى مبحث التنغيم من الفصل الثاني.

1 – ينظر،المرجع نفسه، ص:54 –**Viviane LE CALVEZ la rythmique phonétique** (**les stimulations rythmiques corporelles**), **le courrier de SURESNS** .

2 –بتصرف ،ص: 305 **–Dubois.J et autres ,dictionnaire de linguistique**, **LAROUSSE ,Paris–1973**

7- العودة إلى استعمال مرحلة قصيرة من التربية السمعية أو اختبار مدى تحسن القدرة السمعية والنطقية، وهي مرحلة مراقبة المكتسبات كما تأتي في آخر الحصة بالطبع.

8- التذكر(mémorisation): و يتم فيها استظهار ما تم تعلمه.

ويرتكز نشاط الإيقاع الموسيقي على إجراءين هامّين في شكل حصص تعليمية؛ هما الألعاب الإيقاعية ، والترانيم أو العدّيات - *les comptines .

6-4-3-1-الألعاب الإيقاعية:

لا شك أنّ كل أطفال العالم تعلّموا من أمهاتهم عموما أناشيد ومحفوظات وحكايات مُستمدّة من التراث الثقافي المشترك بين أفراد مجموعتهم اللغوية؛منها العبارات المسكوكة كذلك ، التي تنتقل دون تغير بين الأجيال.فهذه الأغاني تتميّز بثباتها على صيغة نهائية من حيث النغمة والتنغيم والمقاطع الصوتية ،وتسير وفق جرس داخلي وإيقاع عام من الموازنات الصوتية داخله[1]. وتتجسّد هذه الأناشيد في شكل ألعاب لغوية إيقاعية تعتمد على ضربات أو دقات أو نقرات تحترم وتيرة تعاقب النغمات.

تُعرّفُ هذه الأغاني والأناشيد بأنها الترنّم بالكلمات الموزونة المشَكَّلة من مقطوعات قصيرة ، تصحب عادة مداعبة الطفل، وملاعبته ، وأرجحته في المهد للخلود إلى النوم[2]. فهذا الغناء جزء من الغناء الفلكلوري العام للعرب، يجري على ألسنة الناس منذ القديم.وتستعمله الأمّ خصوصا لهدهدة طفلها وحمله على النوم، أو تعليمه الكلام بمنظومات بسيطة ذات جرس قوي.

وتُتداول في مختلف أدبيات الشعوب عدة تسميات؛ ففي الفرنسية تُسمّى les berceusesأو les comptines ، وعند الأمريكيين lullaby، وعند الإنجليز cradle

* العدّيات مصطلح استعملته وزارة الصحة العمومية كمقابل للمصطلح الأجنبي (**comptines**)، عندما كانت تمثل الهيئة الوصية على ذوي العاهات السمعية في السبعينيات عند تحديد اللغة الوظيفية التي تحدّثنا عنها في المبحث السابق (طبيعة اللغة المقدمة للطفل).والعدّيات في قاموس(لاروس): نوع من الأغاني الطفولية بسيطة وإيقاعية ، أساسها عدّ المقاطع الصوتية.

1 –لويس جان كالفي، المرجع السابق،ص:43.

2 –ينظر،أحمد أبو سعد،أغاني ترقيص الأطفال عند العرب،دار العلم للملايين،بيروت،لبنان،ط–2 ،1982، ص:19.

songأوslumber song وعند الجرمان wigenlide، وعند اليونان nanarismata وعند اللاتين lenesnena ، ونقلت إلى العربية باسم أغنية المهد[1].

أمّا من الناحية طريقة أدائها ووزنها، فإنها عموما تكون من بحر الرّجز /ص ح ص/ص ح ص/ ص ح/ص ح ص/-(مُسْتَفْعِلُنْ).حيث يتفق تقطيعه المتميّز بالسرعة والاضطراب مع أغاني الترقيص...ولتعاقب الحركة والسكون فيه، والتصريع والقافية،مما يؤدي إلى تقوية وحدة النّغم والطرب،واكتمال إيقاعه وتوازنه[2]. مما يعني أنّ التغيرات الإيقاعية فيه منتظمة ،وبسيطة لطبيعيتها ،كما أنّه رتيب ومستقر لبدائيته ، وانتظام إيقاعه راجع لتكرارات بعض الصّيغ أو الألفاظ أو حتى العبارات دوريا من شطر أو سطر إلى آخر.والتكرار من الأساليب المباشرة في التعلّم.

وإذا جئنا إلى الجانب اللغوي وخصوصا الصوتي لمفرداتها ، نلحظ انعدام الكلمات الدالة على المعاني الكلية ، وتغزر فيها الكلمات الدالة على المحسوسات والأمور الجزئية [3]، مما يعني أنّ المستوى الدلالي للكلمات يجب أن يناسب قدرات الطفل البدائية ومدركاته البسيطة ؛ والتي ترتبط بالمحسوسات والجزئيات لا بالكليات والمجردات. يستشهد "سارجيو سبيني" بكون الأطفال يجعلون الكلمة من الإشارات الثابتة فيعتقدون أنها سمة أساسية للأشياء،وربما لهذا يستخدمون بارتياح كلمات صوتية لتحديد الأشياء مثل:بَخْ، بَخْ أو بعْ، بَعْ، أو هَوْ هوْ...الخ[4] ، ذات التركيب المقطعي /ص ح ص/.

وفي ترانيم الأطفال نجد: المحاكاة الصوتية ؛ حيث ترد كلمات كحكاية صوت الصبي (بِبَّة) أو (نَنّي)ذات المقطعين /ص ح ص/ص ح ح/ بمعنى (نَمْ) ذات المقطع /ص ح ص/ ، وغيرها من الكلمات التي يحاكي من خلالها الطفل بأصواته البسيطة أسماء الأشياء أو الأحداث*، فيتبنّاها الكبار في الترانيم. واحتواؤها على مقاطع قصيرة من متحرك وساكن يسهل ترديدها أو استذكار نغمات إيقاعها.

---

1 –ينظر،أحمد أبو سعد،المرجع السابق،ص:20.

2 – ينظر،المرجع نفسه،ص:134.

3 – ينظر، المرجع نفسه،ص:142.

4 –ينظر، سارجيو سبيني ، المرجع السابق،ص:46.

*** بعض ما ذكرناه في الفصل الثاني في الدلالة الصوتية ، وفي الفصل الثالث في نظريات نشأة اللغة.**

ويتدعّم رأيي في الفصل الثاني[1]حول خصوصيات اللغة العربية في بنائها الصرفي، بالخصائص الصوتية والإيقاعية لترانيم الأطفال ، على اختلاف أنواعها واستخداماتها ، حيث يقول "سيد خضر"في إيقاع اللغة العربية الذي يعتمد على أبنيتها الصرفية :« فيمكن أن تتوارد في النص مجموعة من أسماء الفاعلين أو المفعولين على وزن واحد ، محدثة لونًا إيقاعيًا يكسب الكلام جرسًا وموسيقى...فهي لغة إيقاعية»[2].هذا ما نراه يُعطينا في الصيغ المشتقة الأخرى نفس الصورة التنغيمية للكلمة التي تتوارد على أسماعنا، عندما نستدخلها كقوالب تنغيمية، وكمدركات حسية سمعية،ومن ثم أن نزن على شاكلتها العديد من المشتقات؛ فاسم الفاعل والمفعول من الثلاثي الصحيح يبقى دوما محافظا على صورته السمعية ثابتة.كما يسمح حفظ نمط تنغيمي من استخدامه وتكراره،ومن توليد أنماط تنغيمية إيقاعية أخرى بالزيادة أو النقصان في النقرات، وفي المدد الزمنية المستغرقة لأداء أصواتها ومقاطعها الصوتية.

ويسمي"سيد خضر"هذا التجاور الصرفي لصيغ صرفية واحدة بالتكرار الإيقاعي،وهو كل تكرار يُقصد به قصدا إلى إحداث الموسيقى اللفظية[3]. ويسمح لنا الاعتماد على هذا النمط أو ذاك بتوفير فرصة تعليمية طبيعية،من خلال اللعب الإيقاعي بالصيغ الصرفية أو المقاطع الصوتية*.

أمّا من منظور طريقة اللفظ المنغّم ، فإنّ الأناشيد والترانيم(العدّيات) الغنية بالإيقاعات والتنغيمات هي الركيزة الأساسية في فلسفتها؛حيث تشترط أن تتشكّل من إيقاعات اللغة الأم ، ومن الكلمات المألوفة أمّا مواضيعها فمستمدة من وضعيات مألوفة،تمثل عادات الطفل الثقافية والمجتمعية.فهي جزء من الموروث اللغوي... وتشكل جزءا من اهتمامات الطفل خلال المرحلة العمرية(5-6سنوات)[4]. هذه الخصائص التي تتميّز بها الترانيم والأغاني الطفولية تتوافق مع مبدأ

---

1 –ينظر ، دلالة الصيغ الصرفية ، ص: 150 ، 151 – من الفصل الثاني.

2 – سيد خضر، التكرار الإيقاعي في اللغة العربية، دار الهدى للنشر،كفر الشيخ، مصر،ط–1، 1998،ص:4.

3 –المرجع نفسه، نفس الصفحة.

* هذا ما وقف عليه الخليل عندما كان مارّا بشيخ يعلم طفلا أمام بيته،وسماه الشيخ التنعيم ، ومحتواه كلمتان بسيطتان(نعم–لا) تتكرران وفق إيقاع معيّن.

4 –بتصرف، المرجع السابق، ص:58. –Annick BENEAT,Les stimulations musicales, le courrier de Suresnes ,La methode Verbo–tonale en 1992.

«ces comptines sont riches en rythmes et intonations .Elles sont construites avec les rythmes propres de la langue, les sonorités , les mots familiers , les thèmes , les situ–

اللعب الذي يميل إليه الطفل في سنوات عمره الأولى ، فلماذا لا تُستغل في لغة موقّعة تعتمد على إيقاعات مقطعية بسيطة لتفطين الطفل حتى يصبح الإيقاع معاشا ينظم له حركاته ولغته وحياته اليومية؟

وفيما يخص أهداف الألعاب الإيقاعية يقول "أنيك بنيا-Annick Beneat":«هذه الألعاب الإيقاعية تُهيؤ لنا المحتوى الصوتي والإيقاعي للحصة التعليمية...والتي من أهدافها:تمكين الطفل من التعبير التلقائي،والتنويع من النغمات وطبيعة الأصوات ، وانخراط الطفل في عالم الإيقاعات ، ومراقبة جميع إمكانات الطفل الصوتية والإيقاعية والحركية»[1].

فإذا كان الهدف العام والأساسي منها أن يتقمّص الطفل طبيعيا الإيقاعات حتى تصبح جزء من معاشه،فإنّ طريقة اللفظ المنغّم تنطلق من البنية الإيقاعية في أبسط صورها؛حيث تقترح الاعتماد على مقاطع صوتية بسيطة تتكون من (ص+ح) أو (ص+ح+ح) [2]،حتى وإن كانت غير دالة لغويا...كما أنّ السلسلة الصوتية الإيقاعية لا يجب أن تكون طويلة مع ضمان تمايز في النغمات...ثم ننتقل إلى الترانيم المعقدة التي تتكون كلماتها من عدة صوامت[3].ففي طبيعة المقاطع الصوتية السهلة للتعلم،يرى بعض المختصين أنّ المقطع/ص ح/ هو الأسهل،وتشترك فيه الكثير من

---

ations familières , les habitudes , les coutumes de la région , elles font donc complètement partie du patrimoine linguistique...elles font partie des intérêt de l'enfant pendant au moins5-6ans.»

1 -بتصرف، المرجع نفسه، ص:59.

«ces jeux rythmiques vont preparer le contenu phonétique et rythmique de la séance...leurs objectif :la spontanéité d'expression chez l'enfant ,richesse des qualités de voix, introduction de l'enfant dans le monde des rythmes, et examen des différentes possibilités phonétiques ,rythmiques et motrices de l'enfant.»

2 -انظر ، ا الملحق رقم(09) يحوي التوجيهات البصرية للألعاب الإيقاعية.

3 -بتصرف ،Annick BENEAT- المرجع السابق، ص:60.

«nous pourrons présenter à l'enfant un phonème associé a une ou deux voyelles sans signification linguistique...les structures rythmiques ne doivent pas être trop longues ...puis travaillera les comptines complexes avec plusieurs consonnes.»

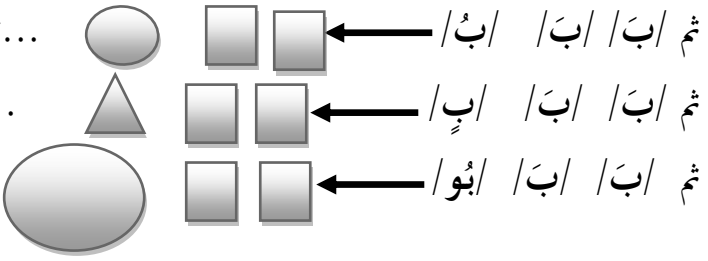
اللغات[1]. ويدخل في تشكيل قسط أوفر من المادة اللغوية للعربية خصوصا في الفعل الثلاثي في صيغة الماضي حيث يتكون من /ص ح/ص ح/ص ح/.

6-4-3-2-تقديم نشاط الإيقاع الموسيقي من خلال لعبة إيقاعية لصوت/ب/:

على سبيل المثال لا الحصر، وعند تقديم صوت/ب/ في لعبة إيقاعية يمكن أن نقابل المقاطع الصوتية بالأشكال كما يلي:

/بَ/ /بَ/ ⟵ ...نكررها عدة مرات مع الطفل.

ثم /بَ/ /بَ/ /بَا/⟵ ...نكررها عدة مرات مع الطفل.



ثم /بَ/ /بَ/ /بُ/⟵ ...تكرارها مع الطفل.

ثم /بَ/ /بَ/ /بِ/⟵ ...وتكرارها مع الطفل.

ثم /بَ/ /بَ/ /بُو/⟵ ... وتكرارها مع الطفل.

إنّ المقطع القصير المفتوح هو النوع المحبّذ عند الطفل في استعماله خلال إصداراته الصوتية، فالطفل ينمو من مقطع قصير مفتوح وهو/بَ/بَ/بَ/ إلى مقطع طويل مفتوح وهو:/بَا/بَا/ [2]، وهذه المقاطع يربطها بدلالات قريبة منه.

مع الإشارة إلى أمرين هامّين هما:

- كلّما تخطّى الطفل مرحلة تقدمنا به إلى مرحلة أخرى فورا،حفاظا على جدّية عملية اللعب بالمقاطع وانغماسه فيها، لتدعيم إدراك الطفل للفرق بين كل لعبة وأخرى. وتزداد فرص ذلك مع احتمالات تقديم مقطع على آخر في كل لعبة من خلال تغيير المواقع ، مما يخلق التنوّع في الإيقاع. ويجب احترام البساطة في المقاطع إلى حين التحسّن التدريجي ، حينها يمكن أن نعقّد

---

1 –ينظر، جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع ، الإسكندرية،ط-1، 2004، ج-1، ص:138.

2 –ينظر، عطية سليمان أحمد ، المرجع السابق،ص:17.

المقاطع تدريجيا بتنويع الصوامت المكوّنة لها[1]، لنفسح بعد ذلك المجال للكلمات التي تبني الإيقاع الكلامي لا الموسيقي.

-الأشكال هي تمثيل للحركات بنوعيها القصير والطويل ، والصامت لا تمثيل له، ويستخدم البعض رموز النوتات الموسيقية[2].

أمّا عن السياق الذي تُعرض فيه هذه الألعاب فإنّ ترانيم الأطفال أو العدّيات (les comptines) ، والتي كما رأينا تتناسب ببساطتها المقطعية الصوتية لكلماتها، وبإيقاعها الرتيب والمنتظم ، وبموضوعاتها البسيطة[3]، فإنّها تُشكّل الإطار الدلالي لكل لعبة.

ومما سبق نستنتج أنّ الهدف الصوتي -غير المعلَن- للألعاب الإيقاعية في طريقة اللفظ المنغّم،هو ربط عناصر السلسلة الصوتية ، ودفع الطفل إلى احترام حدود المقاطع ومددها الزمنية، حفاظا على تسلسل الوحدات الصوتية، مما يوصله إلى احترام نغمة الكلمة والإيقاع العام للسلسلة الصوتية ، لتأدية وظيفتها الدلالية في السياق. فالعملية تهدف إلى تفطين الطفل على احترام الإيقاع.

6-4-4-التخطيط الصوتي:

6-4-4-1-العلاقة بين اللغة واليد:

لقد أثبتت الملاحظات المباشرة وجود علاقات مهمة بين وظائف اللغة ووظائف اليد ، وأنّ مناطق التشابك التي تغلّف الأعصاب الحركية الخاصة بالوجه واليدين، إنّما تعمل معا في إعداد الرموز الصوتية أو الخطية[4].أي أنّ الأصول العصبية لإنتاج الأصوات وحركات اليدين واحدة. ثمّ إنّ

---

1 -بتصرف،المرجع السابق.ص: 60.

-Annick BENEAT ,Les stimulations musicales

«Il sera travaillé du plus simple /pa/ /ba/ au plus complexes».

2 -ينظر، الملحق رقم(09).

3 -ينظر، عنصر الألعاب الإيقاعية، من هذا الفصل، ص:351-353.

4 -بتصرّف،المرجع السابق، ص: 66

-Vinko Aldo Gladic ,rythmique des mains et des doigts, le courrier de Suresnes.

«De nombreuses observations confirment qu'il y a des liaisons importantes entre les fonctions du langage et de la main et que les zones d'association qui enrobent le cortex moteur de la face et de la main participent conjointement à l'élaboration des symboles phonétiques ou graphiques.»

البعض يرى أنّ الكلمة هي حركات معقّدة لمجموعة من الأعضاء ، وهي حركات دقيقة في منظور طريقة اللفظ المنغّم.وأنّ الجسم هو عاكس لحركات مرئية وكبيرة [1]؛ فباتحاد نوعي الحركة الدقيقة منها والكبيرة يحدث التفاعل أثناء التواصل.

6-4-4-2-مفهوم التخطيط الصوتي:

قد يتبادر إلى القارئ عند مصادفته لهذا المصطلح المركّب (graphisme phonétique)-خصوصا في جزءه الأول- أنّه نشاط تعليم الخط أو الكتابة، إلا أنّه ليس كذلك.

فهاهو "غلاديتش-Vinko Aldo Gladic "*،صاحب مقاربة التخطيط الصوتي(سنة 1971م) يحدّد مبدأها بقوله: «الأساس في هذا الحقل المعرفي-التخطيط الصوتي- أداء أنشطة لغوية من خلال تخطيطات نوعا ما قريبة من الرسومات التجسيدية أو التصويرية (idéogrammes) **، موجهة بديناميكية التصويت»[3].

يُحَدّدُ بأنّه أثر خطي للأصوات والمقاطع الصوتية،وبالطبع المقصود هنا ليست الحروف كما هي على أشكالها الكتابية؛ فمضمونه أن يترك الطفل أثارا خطية بأصابعه أو يده أو بريشة تلوين أو بقلم ، في طبق من الرمل أو دقيق أو ما شابه ذلك من الوسائل الممكن تحسسها باليد والأصابع[4].وهذا لجعل الطفل يتحسس خصوصيات الصوت أو أصوات السلسلة الكلامية

---

1 -بتصرّف، **-www.verbotonale-phonétique.com ,les origines de la méthode vérbo-tonale,**

* **Gladic**: أستاذ للصوتيات التطبيقية بجامعة زاغرب ، سنة **1981** . ولد سنة **1954**بكرواتيا . له مؤلف في المجال عنوانه**le graphisme phonétique : du gèste phonétique au geste graphique-**

** مصطلح **idéogramme** نسبة إلى **idéographique**: هو نوع من الخط الذي لا يستند إلى الحروف باعتبارها وحدات صوتية بل عبارة عن رموز تصويرية بسيطة لمسميات معينة أو أفكار بسيطة تدل على حدث أو حركة أو عمل أو شيء.

3 -بتصرف،المرجع السابق، ص:**79**. **-Vinko Aldo Gladic , le graphisme phonétique dessin du discours, le courrier de Suresnes .n58-1992.**

4 – بتصرف،رسالة غير منشورة،ص:**44**. **-Charlotte LEUBA,DESSIN ET LANGAGE , mémoire de fin étude , université de Nante,France,2006/2007.**

«**l'enfant commence par laisser de grandes traces dans un plateau rempli de sable ou de couscous ,puis il fera de même avec de la peinture à doigts**.»

وتنغيمها.ويتم هذا من خلال المزامنة بين عمليتي التخطيط اليدوي والتصويت.هاتان العمليتان المتزامنتان تُسمّيان التخطيط الصوتي. فالنشاط حسب فلسفة الطريقة ينطلق من الحركة الجسدية الواسعة لتتحوّل إلى الأثر الخطّي، ليقترب الأثر الخطّي شيئا فشيئا من الخطّ الصّغير[1]؛ حيث من خلال الحركات الكبيرة يتحسس الطفل الأصوات، ويتابعها بصريا.

وتوجد ثلاثة مكونات أو عناصر أساسية تُحترم وتُدمج ضمن تمرينات هذا النشاط[2]: المكوّن الأول هو تجسيد هيأة الشيء قيد التخطيط قدر الإمكان(idéogramme) [3]، ومكوّن ثانٍ يتمثّل في رسم الصوت باحترام خصائصه البارزة:كالشدة والتفشي والتكرار والاستطالة والقصر والطول من حيث المدة وكذلك المقاطع الصوتية،وأما آخر مكوّن فهو إبراز التغيرات التنغيمية في الكلمة أو في الجملة من حيث مستويات تنغيم كل مقطع أو كلمة أو عبارة.

وحسب الهدف المتوخّى من النشاط ينقسم التخطيط الصوتي إلى تخطيط موجّه للمقاطع الصوتية،وتخطيط موجّه لتمثيل مفردة معجمية،وتخطيط موجّه للتحضير لكتابة الحروف والكلمات[4]. وهذا يتماشى والتدرّج في تكوين العبارات الصوتية من المقطع إلى الجملة باعتبارها سلسلة صوتية متواصلة.

ولإنتاج تخطيط صوتي مناسب من طرف الطفل ، يجب إتباع الخطوات التالية[5]:

-الانطلاق من نشاط مسبق في الإيقاع الجسمي والموسيقي، لوضع الطفل في وضعية متعددة الحواس بالنسبة للصوت المقصود بالإصدار.

- بعدها يقابل المتدخّل(المعالج) الحركات الإيقاعية بحركات تخطيطية في الفضاء.

-وأخيرا، يؤدّي الطفل تخطيطه باستعمال قلم لباد أو بأصبعه بالتزامن مع نطق الصوت أو الكلمة.

---

1 – بتصرف، المرجع السابق.ص:44.

2 –بتصرّف ، المرجع نفسه ، ص:44.

3 –ينظر، الملاحق (12–أ) و(12–ب).

4 –بتصرف،رسالة ماجيستير غير منشورة،ص:52 –Camille Leblond .intérêt du graphisme phonétique de la méthode verbo–tonale.(thèse) Université Nantes,2016.

5 –ينظر، المرجع نفسه، ص:53.

إذن وكما يرى مطبقو هذا النشاط سواء أكان مع الطفل المعاق سمعيا أو مع الطفل السوي، فإنّ هذا النشاط يساعد على التذكّر وعلى التلفّظ ؛ ممّا يسمح له بقراءة كل ما هو رسم أو رمز وإعادة تمثيله[1].كل هذا لجعل الطفل يعيش في جو من التلقائية والعفوية أثناء إصدار الكلمات وأثناء التواصل.

هذا النوع من النشاط نجد له إشارات عند بعض اللغويين خصوصا في الدراسات الأنتروبولوجية ، فالتعبير الإنساني مرّ بمراحل منها: أنّ التعبيرات الإنسانية كانت جميعها تمثيلية،فهي تحاول استحضار المعبّر عنه بإبراز بعض لوازمه كالشكل أو البنية أو الحركة،أو الصوت من خلال الرسم والتجسيم وتقليد الحركة وتقليد الصوت[2]؛ فالتخطيط الصوتي ينطلق من هذا المبدأ.ويرى "نعيم علوية" في مقولة محاكاة الأصوات باعتباره مرحلة مرّ بها التواصل اللغوي أنّ الناس قليلا ما يوجّهون انتباههم صوب أصوات الكلام ومصادره الصوتية الطبيعية[3].

ولضبط بعض الشروط لإنجاز حصص التخطيط الصوتي لخّص لنا مؤلفو دليل الإيقاع الجسمي بعض النقاط التي يمكن أخذها بعين الاعتبار أثناء التمثيل الصوتي ، نعرضها كما وردت في الدليل[4]:

لإنتاج الحرف يجب التأكيد على:

- ضرورة تماشي الخط مع صوت الحرف، مثلا : يكون الخط مستقيما في جميع الاتجاهات في الحرف الممدود، منحنيا في الحرف المتراخي .
- تغيير الخط حسب شدة و مدة النبرة الصوتية عند انجازه.
- يكون الخط رفيعا عند الشدة الضعيفة .

---

1 –بتصرّف، المرجع السابق، ص:79، **–Vinko Aldo Gladic , le graphisme phonétique dessin du discours, le courrier de Suresnes .n58–1992.**

«**prépare à la lecture et à l'écriture et à l'utilisation de tout signe à l'âge pré–scolaire et scolaire, à la maison et à l'école.**»

2 –ينظر، نعيم علوية، بحوث لسانية (بين نحو اللسان ونحو الفكر)،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،ط–1986،2، ص:10.

3 –ينظر، المرجع نفسه، ص:51.

4 –ينظر ، منهاج التنطيق، المرجع السابق، ص:31.

- يكون الخط غليظا عند الشدة القوية .
- يكون الخط قصيرا أو ممتدا حسب مدة الانجاز.
- يكون الخط موجها نحو الأعلى للتعبير عن الاستفهام .
- يكون الخط موجها نحو الأسفل للتعبير عن التعجب أو التأسف.
- يكون الخط أفقيا للتعبير عن التأكيد أو النفي.

هذا مع إمكانية رسم كل الخطوط بواسطة اليدين معا،على السبورة والأوراق الكبيرة.

وبالعودة إلى خصوصيات اللغة العربية،وبالتحديد في صفات أصواتها فإنّ الأصوات الشديدة بارزة يمكن تجسيدها بخط غامق السواد،والأصوات المرتخية والمرققة بخط دقيق ورفيع،والأصوات المفخمة والمطبقة بخط غامق عريض،والأصوات المتبوعة بالحركات القصيرة بخط قصير،والأصوات المتبوعة بالحركات الطويلة بخط طويل،وهكذا.

أمّا بالنسبة للتخطيط الصوتي الموجه للمفردات فإنّ القدرة التعبيرية الصوتية للعديد من مفردات اللغة [1]،نجدها تتناسب مع الطبيعة التصويرية لهذا النشاط،حيث يمكن أن نجسّد عدة هيئات لأحداث ووضعيات؛كالحركة،والتدحرج،والانسحاب، والاضطراب،والدقّات،والضّربات على سطح ما،سواء أكان صلبا أم رطبا،وكذلك التكرار،والتفشي...الخ،وهذا باستنساخ مقاطع السلسلة الصوتية للحدث أو للحركة ، أو للفعل في رموز تصويرية.وفي مبدأ هذا النشاط الصوتي والإيقاعي يؤكد لنا العالمان(بادلي وبيانيو-Baddeley et Papagno) على أهمية الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى في التعلم الفونولوجي طويل المدى،وفي ترديد الكلمات غير الدالة(non-mots)،فحسبهما ثمة علاقة مباشرة بين الذاكرة الصوتية قصيرة المدى وتعلم أشكال صوتية جديدة[2].فلحدوث الذاكرة الفونولوجية يجب الاعتماد على مقاطع سهلة قصيرة، في سلسلة صوتية ذات إيقاع صوتي بسيط.

---

1 –ينظر، مبحث دلالة حكاية الأصوات الهجائية في نفسها. ص:147،144، 148، والدلالة الصرفية ص:150 ،151.

2 –بتصرف، ص:32. – Adolph Rondale et Annick Comblain,manuel de psychologie des handicaps, édition Pierre MARDAGA,Belgique,2001.

«ils insistent sur l'importance de la mémoire phonologique à court terme dans l'apprentissage phonologique à long terme et dans la répétition de non-mots »

وفي شقّ آخر صوتي بحت تفطّن "ابن سينا" إلى التشابه بين بعض أصوات الطبيعة وأصوات النطق ، وذلك في قوله:«هذه الحروف قد تُسمع من حركات غير نطقية»[1]،من خلال تلمّس أوجه الشبه بين المصدرين المؤديين إلى الأصوات المتشابهة،حيث تلمّس "ابن سينا" تطابقا في الخصائص الصوتية بين أصوات طبيعية وأصوات نطقية لواحد وعشرين حرفا(21 حرف من الألفبائية العربية)[2]،وللأمانة أنّه أحسن التشبيه ، بل خفّف عن الباحث عناء التأمّل والتنقيب في الطبيعة، وهو تجسيد قريب جدا من المحسوس الذي يعتمد عليه مثل هذا النشاط الصوتي في مقاربتنا؛ حيث يحسّ به الطفل أثناء ممارسته ، فيدركه ويخزنه، وبالتالي يمكن إعادته أو التمثل له في كلمات جديدة مشابهة صوتيا.

6-4-5-المحادثة:

تحاول طريقة اللفظ المنغّم أن تُقدّم هذه الأنشطة في شكل متكامل ، تتجسد في نشاط تواصلي عامّ هو المحادثة، ويتوجّه برنامج المحادثة في مرحلة التنطيق إلى أطفال صم تتراوح أعمارهم ما بين خمس وست سنوات. وترتكز المحادثة هنا على اتخاذ المراحل العادية كمرجع لاكتساب اللغة مثل ما هي عند الطفل السوي[3]. بمعنى أنّ اللغة المنشودة وظيفية تتحقق في أبسط الجمل وبكل الطرق المتاحة ، لتحقيق أدنى حد من التواصل اللغوي. وفي منهاج التنطيق لسنة 2014، عن وزارة التضامن الوطني والأسرة والجالية، حُددت طبيعة البرنامج المقدّم لتعليم اللغة كالتالي[4]: يقوم برنامج المحادثة على أساس طريقة اللفظ المنغّم المستعملة كمقاربة تواصلية في مرحلة التنطيق ، ويعتمد أساسا على الحوار الذي ينسجم مع المواضيع الموجهة للأطفال، حيث يستطيع المعلم عن طريقه تدريبهم على النطق،والكلام بتمثيل الشخصيات[5] الموجودة في المحادثة.

---

1 –ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، الفصل السادس ، المصدر السابق ، ص:93.

2 –ينظر، ابن سينا، المصدر نفسه،ص:93-97.

3 –ينظر ، المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين، قسنطينة ، المديرية الفرعية للبرامج والمناهج والوسائل البيداغوجية والمستندات ، دليل المحادثة لمرحلة التنطيق، ، المرجع السابق، ص:1.

4 – منهاج التنطيق ، 2014، ص:18.

5 – ينظر، الملحق رقم(13) ،فالملاحظ أنّ مشاهد المحادثة لا تعكس تماما الشخصيات ، كما أنها تفتقر إلى اللون والجزئيات التي يحتاج إليها الطفل ليكوّن صورة عن السياق اللغوي وعن حيثيات الموضوع.

وتُبنى مواضيع وحدات نشاط المحادثة على أساس الألفبائية الصوتية وفق الترتيب التالي[1] :

[أَ] [أُ] [إِ] [و] [ي] [ب] [م] [ت] [ط] [د] [ن] [ل] [ك] [ق] [ف] [ث] [س] [ص] [ز] [ش] [ج] [ر] [خ] [ع] [ح] [غ] [هـ] [ذ] [ض] [ظ].

أمّا قاموس المفردات التي يمكن تقديمها خلال هذه المرحلة بالموازاة مع تقديم أنشطة المحادثة، فهي[2]:

[ب]: بابا ، باب، بوبي، أبي.

[م]:ماما، مومو، أمام، أمي، ماء

[ت]:توت، مات، بيت، حوت

[ط]:طماطم، نطاطة، طبيب، بطة

[د]:دودة، دمية، دم، مائدة، فؤاد، وداد، مدفأة.

[ن] :منامة، مُنى، تين، نام، بناء، بنت، نار.

[ل] :ليلٌ، بُلبُل، ليمون، طويل، لفت، لون، ولد، ليلى.

[ك]:كلب، كأس، أكل، كاوكاو، ديك، دكّان، ملك، مكواة.

[ق]:قلم، قط، قُطن، قدم، قطار، قبعة، قميص.

[ف]:فم، فول، فلفل.

[ث]:ثوم، ثوب، أثاث.

[س]:سليم ، أسنان، طاس، سفينة، سميد، سمين، ستة، سبت، أسد، طلاسة، فأس، لسان، فستان، أسود.

[ص]:صوف، صوت، صابون، صيف، بصل، مصطفى، صف، لص.

[ز] :زيت، زبدة، زبيب، موز، لوز، وزة، ميزان، زميل.

[ش]:شمس، مشط، شم، شاطئ، مشى، مشمش، شتاء، شاب، نشيد، منشفة، مستشفى.

---

1 –ينظر، منهاج التنطيق 2014، المرجع السابق، نفس الصفحة.

2 –المرجع نفسه ، ص:19–20.

[ج]: جمل، جبل، جمال، جاء، جدي، جدتي، ثلج، ثلاجة، جندي، جائزة، زجاجة، جبن، جديد، جلس، جليد، جسم، فنجان، دجاجة، جبس، جميل، جميلة، مسجد، سجادة، جيب.

[ر] :؟؟؟؟

[خ] :خوخ، خديجة، وسخ، خمسة، خل، خيمة، خبز، دخل، خرج، خد، مطبخ، خوف، خبّاز، خالد، خزانة، خضر.

[ع]:عمارة، عنب، عصفور، علبة، عنكبوت، جمعة، شعر، عروسة، ساعة، سبعة، عشرة، تسعة، أربعة، الأربعاء، علم، شمعة، عود، عرجون، عجين، ملعقة، عمر، نعامة، سماعة.

[ح]:واحد، أحد، حديد، حوت، حمار، حصان، حليب، لحم، صحن، ريح، سلحفاة، حافلة، أحمر، حمامة، حبر، حمام، محبرة، حانوت، ملح، حبل، تفاحة، لوحة، ممحاة، أحب، حلّاب، حلاّق، حائط، حلو، حال، حديقة، حجرة، حجر.

[غ]:غراب ، غزال، غابة، غائب، غاب، غلاف، غلام، غربال، مغلوق، مغارة، غيوم، غبار، غصن، ببغاء، غسيل، غسالة، غرفة.

[هـ]:هلال، هرّة، مهد، قهوة، هند، هاتف، زهرة، شهر، فهد.

[ذ]:لذيذ، ذباب، ذئب، أذن، أذان، ذيل.

[ض]:منضدة ، ضوء ، أبيض ، ضرب.

[ظ]:ظلام، نظيف، مظلة، ظبي.

-خطواتها[1]:

- يبدأ درس المحادثة بتهيئة التلاميذ.
- يقص المعلم على التلاميذ وقائع تساعدهم على فهم الحوار .
- يقدم المعلم بعد ذلك الحوار كاملا باستعمال الصور أو الصور المتحركة ليفهم التلاميذ تركيب القصة.

1 -ينظر، الملحق رقم(14) و(15) و(16) به عرض عام لخطوات المحادثة ونموذج لحصتي محادثة حول الصوتين/ب/ و/م/.

– يُسمِع المعلم التلاميذَ الحوارَ أولا ، ليدفع بهم إلى التركيز على الصورة السمعية للكلمات المنطوقة.

– يوجه اهتماما بالغا للتعبير الإيمائي الذي يجعله يعبر قدر الإمكان على الحركات و الوضعيات المختلفة التي غالبا ما تسمح بالتعبير عن الصورة.

– يقدم كل درس حرفا جديدا يُدمج في تمثيليات حية بواسطة كلمات ومشاهد تثير انتباه الطفل.

من خلال المفردات المقترحة في دليل المحادثة ، نرى أنّ المضمون اللغوي للمنهاج لا يوحي بطبيعة اللغة التي يستوجب تقديمها للطفل أهي لغة فصحى أم عامية ، أم مزيج بينهما ؟ فبعض المفردات لا تُستعمل في البيت ولا في المجتمع ، مما يجعل تداخلا بين مرحلتي التنطيق الأولى والثانية.

فكان بالإمكان تأجيل تعريض الطفل لبعض لتلك المفردات إلى الطور الثاني. فهذا أمر يجب الاحتراز منه لأنّه لا يحتاجها في البداية ، بل هو في أمس الحاجة إلى ما يدفعه إلى التواصل وهو المستعمل في البيئة القريبة منه.

وفي هذا الصدد،التدرّج الذي يمكن أن يُتّبع هو أن تُجرى مرحلة التنطيق في ثلاثة أطوار ، وكل طور(palier) ينفرد بالتركيز على تنمية قدرات لغوية معينة في تعلّمات الطفل ،كما يبينه لنا الجدول التالي من **الشكل رقم(52)** [1]:

competence / **Paliers**	**Compé-tence Micro-linguistique** (lexique,morpho-syntaxe)	**Compé-tence Macro-linguistique** (perception des types de discours et des circonstances de leurs productions)	**Compé-tence sociocultu-relle** (communi-cation non ver-bale, règles so-ciales Assurant l'interaction)
Palier-1	oui		

1 –ينظر،المرجع السابق، ص:39.

–R.Renard ,**apprentissage d'une langue étrangère/seconde**.

Voyelles, consonnes			
Palier-2 Prosodie	oui		
Palier-3 Posture-mumo-gestuelle	oui	oui	oui

-الشكل رقم(52):جدول يقترح مراحل التعليم الصوتي.

هذا الجدول يحدد لنا مستويات صوتية معينة في اللغة يجب احترامها أثناء التعلم الصوتي واللغوي،حيث يقترح الاشتغال في الطورين الأول على الصوائت والصوامت خدمة لمستوى المفردات وكذلك الصرف والنحو لعلاقتهما بالصوت ، وفي الطور الثاني يخدم نفس المستوى بالاشتغال على الجانب الموسيقي للغة ، أمّا في الطور الثالث فالاشتغال يكون على القدرات المرتبطة بالهيأة والإيماءات والإشارات والتي تخدم مستويين؛مستوى النصوص وشروط إنتاجها ومستوى التواصل الكلي بما يحقق التفاعل الثقافي والاندماج الاجتماعي.

هذه الأطوار قد تبدو للبعض طويلة المدة على اعتبار أنّ كل طور يدوم سنة واحدة(3سنوات) ، لكن يمكن تعديل مدد الأطوار حسب مدى درجة تفاعل الطفل مع مختلف الأنشطة ، وحسب وتيرة التّعلّم ، وذلك لربح الوقت.كما أنّه إن شكّلت ثلاث سنوات فترة طويلة،فلا ننسى أنّ هناك عدة عوامل تفرض كامل هذه المدّة ؛ فالعامل الأوّل مرتبط بتأخّر الطفل الأصمّ في وتيرة التحصيل الدراسي ،كما رأيناه في الدراسات السابقة التي تناولت التأخّر الدّراسي لديه مقارنة بالطفل السّوي، والعامل الثاني يتمثّل في وجوب أن يشغل اللعب الحيّز الأكبر من العملية التعليمية ككل خصوصا في هذه المرحلة العمرية(3-6سنوات)،وأمّا العامل الثالث فيتعلق بفك ارتباط الطفل بأنشطة الطّريقة الشّفهية الصّوتية يتطلّب وقتا حتى يتخلّى عن بعض العادات التعلّمية المتعلّقة بالجوانب الحسّية،وهذا لا يتأتّى إلاّ بعد التمكّن من اللّغة التّواصلية في المواقف الطّبيعية لا المصطنعة، والتي يمكن أن تقدّم في شكل ألعاب، عندها يمكن القول أنّنا هيأنا الطفل للتعليم النظامي، لهذا نرى أن تدوم مرحلة التنطيق ثلاث سنوات وليس سنتين.

وكخلاصة لهذا الفصل ونظرا لمحوريته في البحث ككل ، فما يمكن قوله، أنّ أنشطة الطريقة الشّفهية الصّوتية متنوّعة ، وكل نشاط منها قد يلتقي في مقاربته مع غيره من الأنشطة في طبيعة

المادة الصّوتية التي يتطلبها ، أو في عناصر صوتية غير لغوية كالإيقاع ، ممّا يعني فعلا أنّها متكاملة، وعلى المتدخّل (مطبّق الطريقة) أنْ يراعي هذا التكامل ؛حيث مثل ما يثري محتوى نشاط معين يتبع النشاط الآخر بتعديل مناسب ، سواء في اختيار الأصوات والمقاطع التي تخدم هدف الوحدة، أو في مفردات تناسب مستوى تقدّم الطفل ودرجة تعقيد المادّة اللغوية ، وغيرها من العوامل المساعدة على الاكتساب.

وعليه وكما حلّلتُ العديد من العناصر الصوتية البارزة في اللغة العربية من جهة والتي تناسب متطلبات الأنشطة ، أو لنقل تُشكّل مادة لها، فإنّ قدرة المتدخّل أو الممارس على اختيار المادة الصّوتية واللغوية المناسبة وتبنّيها في شكل مواقف تعليمية حسب طبيعة كل نشاط ، مع إضفاء طابع التلقائية والعفوية لكفيل بجعل الطفل الأصمّ يندمج تدريجيا في عملية التواصل.

أرى في ختام بحثي هذا أنّ عملية تعليم الأطفال الصّم عملية متسلسلة الحلقات، وسقوط حلقة واحدة منها ولو لفترة قصيرة يؤدّي إلى خلل في العملية برمتها، وممّا يزيدُ من ترابط حلقات السلسلة تنوّع اختصاصات أعضاء الفريق التربوي المتدخّل خلال العملية ، ممّا يستوجب التّنسيق بينهم في إطار عمل جماعيّ منظّم ومتكامل.

من هنا تتجلّى ضرورة تطوير قدرات أعضاء الفريق التربوي كلّ في اختصاصه، وهذا لا يحدث إلاّ بتكوين قاعدي في خصوصيات الطفل الأصمّ ، وفي كل ما هو من صميم مجال تدخّله، داخل إطار التربية الخاصّة حتّى تتحقّق جميع شروط التّعلّم عند هذه الفئة الخاصّة.

ورغم كل هذا التّنوّع في اختصاصات المتدخّلين تحتاج العملية التعليمية إلى اختصاصات ودراسات أخرى ، تُعيد تنظيم العملية أو إحدى ركائزها وتقوّمها باستمرار؛ كتقويم البرامج وتعديل مفرداتها ، أو مادتهثا اللغوية ، أو الطريقة ، حتّى تتناسب مع قدرات الطّفل الأصمّ وخصوصياته ، وبما يحقّق الهدف العامّ من تعليمه.

لقد حسم علماء اللغة القدماء والمحدثون آراءهم حول العديد من الخصائص الصوتية للّغة العربية ؛ نوجزها في ما يلي:

- عدد أصواتها نجدها متّسعة المدرج.
- أصواتها ثابتة وواضحة المخارج والصّفات تنتظم أصواتها .
-في ثنائيات من الصّفات تُعتمدُ كميزة فاصلة في تعليم النطق الصّحيح.

بدوري وبعد هذه الدّراسة المستفيضة خَلُصت إلى العديد من النتائج، أوردها في شكل نقاط كالآتي:

-تمتاز أصوات اللغة العربية بقدرة عالية على التعبير الحسي ، لما يتوفّر فيها من صفات حسية توحي بالموقف الذي أُستعملت له، مما يساعد على تجسيد ألفاظ ذات دلالات حسية ملموسة هي أقرب لمستوى فهم المعاق سمعيا.

-تحتوي اللغة العربية في جانب الدلالة الصوتية ، على حظ أوفر من الكلمات التي تتقارب فيها الدلالة في المادّة الصّوتية الواحدة. وهذا يساعدنا على حصر الفهم وتوجيهه عند الطفل من خلال بناء وحدات تعليمة لغوية متماسكة تدور في حقول دلالية موحدة ، وبمادّة صوتية موحّدة أو متقاربة.

-تسمح أصواتها باحترام التدرج الصوتي في البرنامج التعليمي، مما يساعد على بناء الوحدات التعليمية المناسبة لذلك.

-تسمح اللغة العربية باحتمالاتها التقليبية الصوتية من رصد واستعمال العديد من الكلمات بمعانيها أو دون معانٍ،لاستخدامها في نشاط التربية النطقية والسمعية ، وبناء اختبارات تشخيصية وتدريبية علاجية في أنشطة علاجية لغوية كالوعي الفونولوجي والألعاب اللغوية ، وتنمية مهارات الاستماع والقراءة،أو على الأقل لأجل التأسيس للغة بسيطة عند أدنى مستوى من الاستعمال اللغوي في عملية التواصل.وما يلزمنا لتحقيق هذا ، المثابرة في تنقيح الجانب الصوتي والمفرداتي المقدّم للطفل بما توفره اللغة من إمكانات صوتية ومفرداتية، وتدقيقها، وتحيينها باستمرار.

-بالنسبة للنظام المقطعي للغة العربية ، فهو نظام ثابت إلى حدّ ما ، ومتدرج في التعقيد ، مما يسمح عند هذا الحد من التعليم اللغوي أن نضمّن وجود مادة صوتية من كلمات للوحدات التعليمية؛من خلال كلمات تتكوّن من أقل عدد من المقاطع كالأصول الثنائية المتكونة من المقاطع الصوتية البسيطة، ثم نتدرّج إلى الكلمة المتكونة من مقطع متوسط مفتوح ثم إلى المتوسط المغلق وهكذا إلى أن نصل إلى الكلمات المتعددة المقاطع.مما يسهل على المعاق سمعيا إدراك الفروق بين الصيغ الصرفية.

- اللغة العربية تتوفّر على قسط أوفر من الأصول الثلاثية ، وبعضها يمكن أن يُرد إلى الثنائي، مما يسمح بتكوين أبواب كاملة من الصيغ البسيطة ، وحقول دلالية صرفية تغطي وحدات وموضوعات تعليمية لغوية كاملة دون خلل أو نقصان.

-دوما في الجانب الصرفي، فالصّيغ ذات البناء المقطعي المتكرر بل الصوتي المتكرر؛ يمكن استغلالها لتكوين كلمات بسيطة ذات دلالات محسوسة قابلة للتجسيد في المواقف التعليمية الحية، على الأقل في مستويات تعليمية أوّلية (فَعْلَلَ).

-من الناحية الصرفية والصوتية تعتمد اللغة العربية في الكثير من أبنيتها على صيغة صرفية (وزن صوتي) يُقاس عليه عند الحاجة ، فيما عدا بعض التغيرات في حالات الإعلال والتضعيف والحذف ، حيث يزداد عدد المقاطع في الكلمة أو ينقص، وعليه فالتّغيّرات البسيطة بالزيادة او النقصان(اللواحق ، الحشو، السوابق) تُحدّدُ معاني الصّيغ ، ممّا يسهّل توجيه العملية التعليمية المستهدفة.

– المعطيات الصوتية للّغة العربية تتوافق ومبادئ الطريقة الشفهية الصوتية كمّا وكيفا؛حيث تنوّع أنماطها التنغيمية حسب الأغراض الإنشائية لجملها يساعد على إثراء أنشطة التّعلّم،خصوصا الإيقاع الجسمي، وتخدم بنيتها المقطعية نشاط الألعاب الإيقاعية والموسيقية.

–كما أنّ الروابط الحسية المباشرة بين المادّة الصّوتية للألفاظ ومدلولاتها تُشكّل تنوّعا كبيرا وتطرحُ اختيارات عديدة لإثراء مادة نشاط التخطيط الصوتي،والتربية النطقية والسمعية ففيها من المرونة ما يسمح بالتعديل في أي وقت من العملية التعليمية ، ممّا يتيح عوامل الإدراك عند الطفل الأصمّ ، فقط يُفترض أن يكون المتدخل مرنا وعارفا بهذه الإمكانات والطاقات الصوتية للغة العربية ، ومتمكنا كفاية من استغلالها أحسن استغلال.

–من خلال تحليلي لمبادئ وفلسفة الطريقة الشفهية الصوتية(طريقة اللفظ المنغّم) توصلت إلى أنّها تتعدّى أن تشكّل طريقة بل هي مقاربة شاملة ، تحتاج في جميع ممارسات أنشطتها اللغوية، وفي مختلف ممارساتها الميدانية إلى الابتكار .كما أنّها مقاربة طبيعية إلى أقصى حدّ لاحتوائها كل عناصر اللغة المنطوقة بل لاعتمادها على مكونات الفعل الكلامي بعناصره اللغوية وغير اللغوية ، مما يجعلها مناسبة للتعليم اللغة العربية للطفل الأصمّ كما لفئات أخرى.

–بالنسبة لبرنامج التدخل المبكر في إطار الطريقة الشفهية الصوتية، أرى من المهمّ أن يُبنى على فلسفة أو إستراتيجية تربوية واضحة، تحقق الاستمرار والاتصال بين الأهداف، والطرق، والأنشطة. وأن تتماشى المادة الغوية المقدَّمة مع المكوّن الاجتماعي للغة قيد التعليم . وأن يُترجم هذا البرنامج في شكل دليل إجرائي دقيق ومرن ، يسمح بتعديلات طفيفة على المادة اللغوية.وأن تتم المراقبة والتقويم المستمر للعمل التعليمي دون انقطاع، وهذا لن يحصل إلا بمتخصصين أكفاء محبين لهذه المهنة.

لعلّ من خلال ما توصلنا إليه في تحليلنا للسمات الصوتية للغة العربية من جهة ، والأسس الصوتية التي تعتمد عليها الطريقة الشفهية الصوتية في فلسفتها ، ومن خلال المعطيات الصوتية واللغوية التي وقفنا عليها في مفردات، ومحتويات الأنشطة المقترحة في دليل التنطيق ، عدم الاستغلال الأمثل لما توفره اللغة العربية من معطيات صوتية، وعدم احترام إمكاناتها الصوتية لمفرداتها ودلالتها ولعناصرها الصوتية الأخرى؛ من مظاهر مقطعية وفوق مقطعية لصالح أنشطة الطريقة، أو بصورة أخرى عدم وجود مجهودات علمية لمواءمة محتوى الأنشطة مع الخصائص الصوتية للغة العربية.

يعود الأمر في هذا لسببين رئيسيين:أولهما عدم فهم الممارسين لفلسفة الطريقة وعدم قدرتهم على تبني طروحاتها مجسدة على أرض الواقع في الأنشطة الصوتية واللغوية، وهذا لانعدام التكوين المتخصص بالنسبة للبعض ، ولقصور في التكوين عند البعض الآخر.أما ثانيهما فيعود إلى عدم وجود تعاون بين باحثين أكاديميين متعمقين في الصوتيات والتعليمية واللهجات يقدمون معطيات صوتية ولغوية علمية حسب ما تتطلبه أنشطة الطريقة، وبين الممارسين في الميدان؛ بما يعني عدم انفتاح هذا المجال التعليمي على البحوث العلمية اللغوية في الصوتيات واللسانيات واللسانيات التطبيقية.

ونظرا للحاجة الملحّة لتطوير الأبحاث المتعلقة باللغة وبالنشاطات المعرفية والاجتماعية ، يجب تكييف شروط التعلّم بما يراعي خصوصيات الطّفل الأصمّ من جهة ، وخصوصيات اللغة العربية من جهة ثانية. وهذا يشمل عدة ملاحظات نوجزها في شكل اقتراحات كالآتي:

-توجد جوانب في اللغة العربية ما تزال لم تنل حقها من الدراسات التطبيقية والميدانية، منها الجوانب الإيقاعية للغة ، كأن تُستقرأ الظاهرة على نطاق أوسع من النصوص اللغوية.نظرا لشدة تأثّر الإيقاع باللهجات والعاميات.

-في عملية بناء المقررات اللغوية يجب أن تُعطى الأولوية للكلمات ذات الجرس والبعد الإيحائي في المراحل الأولى من التعلم ، عملا بمبدأ أنّ التعلم يحصل بالفهم ، والفهم يتحقق بالدلالة الموحية والمعبرة والقوية.

-من المفيد للمتعلم أن تعتمد المناهج التعليمية اللغوية على الدلالة المشتركة وعلى الحقول الصرفية الموحدة أثناء بناء المقررات التربوية من خلال المحاور التعليمية والوحدات الموضوعاتية، هدفا إلى تحقيق نوع من التدرج في البناء الصرفي والصوتي ، على الأقل بالاعتماد على وحدة الدلالة لكي تترسخ المعارف تدريجيا، وتُفهم جيدا ، قبل أن يُسار بالطفل إلى الصيغ المعقدة التي تتطلب استرسالا صوتيا.

- من الضروري أن تُنتقى الكلمات التي توضع في الوحدات التعليمية من حيث تكوينها المقطعي وأن يحترم التدرج في عدد أصواتها وطبيعتها وعدد مقاطعها من الأقل عددا إلى أكثرها ومن الأبسط إلى الأعقد ، ولما لا إن أمكن اختيار الكلمات التي تحضرُ فيها المقاطع القصيرة أولا كما أشرنا ، ثم المتوسطة الممدودة التي لها قوة رنينية أكبر ، وهكذا كلما تقدمنا بالطفل في التعلم عرضنا عليه كلمات أكثر تعقيدا من هذه النواحي ، خاصة وأنّ قاموس اللغة العربية واسع جدا مما يوفر إمكانات الاختيار.

-أن تُعرض الكلمات والجمل أثناء الحوار بوتيرة بطيئة حتى نُعطي الوقت الكافي للطفل لالتقاطها وتحليلها، وتمييز حدود الكلمات والمقاطع ، للسماح له بتحديد الكلمات وكيفية إسنادها، ومن ثمة إدراك الجملة كاملة.

-أن يتم هذا النوع من التعليم (الأنشطة) في إطار أعم ومسلّي بالنسبة للأطفال ، ولا إطار إلا ضمن الألعاب اللغوية وترانيم الأطفال، والتي نراها في أمسّ الحاجة للبحث التطبيقي كونها تتنوّع حسب ثقافات الشعوب عموما،والمناطق الجغرافية لربوع الوطن بحسب اللهجات والعامّيات المتداولة خصوصا . على اعتبار أنّ هذه الترانيم موروث ثقافي شعبي خاص بكل منطقة، يحتاج إلى نفض الغبار عنه موسيقيا و إيقاعيا،ولما لا إيجاد مقاربات ذات إسقاطات تعليمية وفق ما تحتاجه كل دراسة ، ومنها بعض جوانب دراستنا.

- إنّ طبيعة اللغة التي تُقدّم في المنهاج يجب أن تكون أقرب إلى اللهجة المحلية للمنطقة اللسانية (خصوصا من الناحية الصوتية والصرفية) على اعتبار أنّ الفروقات الدلالية بين اللهجات ليست كبيرة، لأنّ كلما ابتعدت اللغة المراد تعليمها للطفل عن الاستعمال كلما لم يجد الطفل حاجة لها ، وبالتالي لن يتحقق التعلم، وهذه الفكرة تكون على الأقل في مرحلة التعليم الابتدائي، لذلك فلابد

من إعادة النظر في إمكانية أن تكون المناهج الموجهة للطفل الأصم مكيفة بحسب قدراته وإمكاناته، حتّى يكون التقييم حسب ما قُدّم له من معارف.

-فيما يخص تكييف البرامج وتوزيعها على الأطوار التعليمية فمن الواجب أن يكون في السنة الأولى على نطاق واسع ، ثم يقل تدريجيا مع مرور السنين ومع زيادة وتيرة التحصيل، إلى أن ينتقل الطفل إلى مستويات أعلى، حيث يمكن أن يُدمج جزئيا أو كلّيا مع الأسوياء في التعليم النظامي،مما يعني دمجا تدريجيا على المستويين المدرسي والاجتماعي ، هذا الدّمج يُبنى على أسلوب التقريب المستمر من مستوى اللغة البسيطة المعروضة على الطفل الأصم إلى مستوى اللغة الفصحى التي تُدرّس للأسوياء.وهذا لا يكون إلا في إطار برنامج محدد داخل إطار عام من البحث العلمي والتخطيط اللغوي المستمرّ.

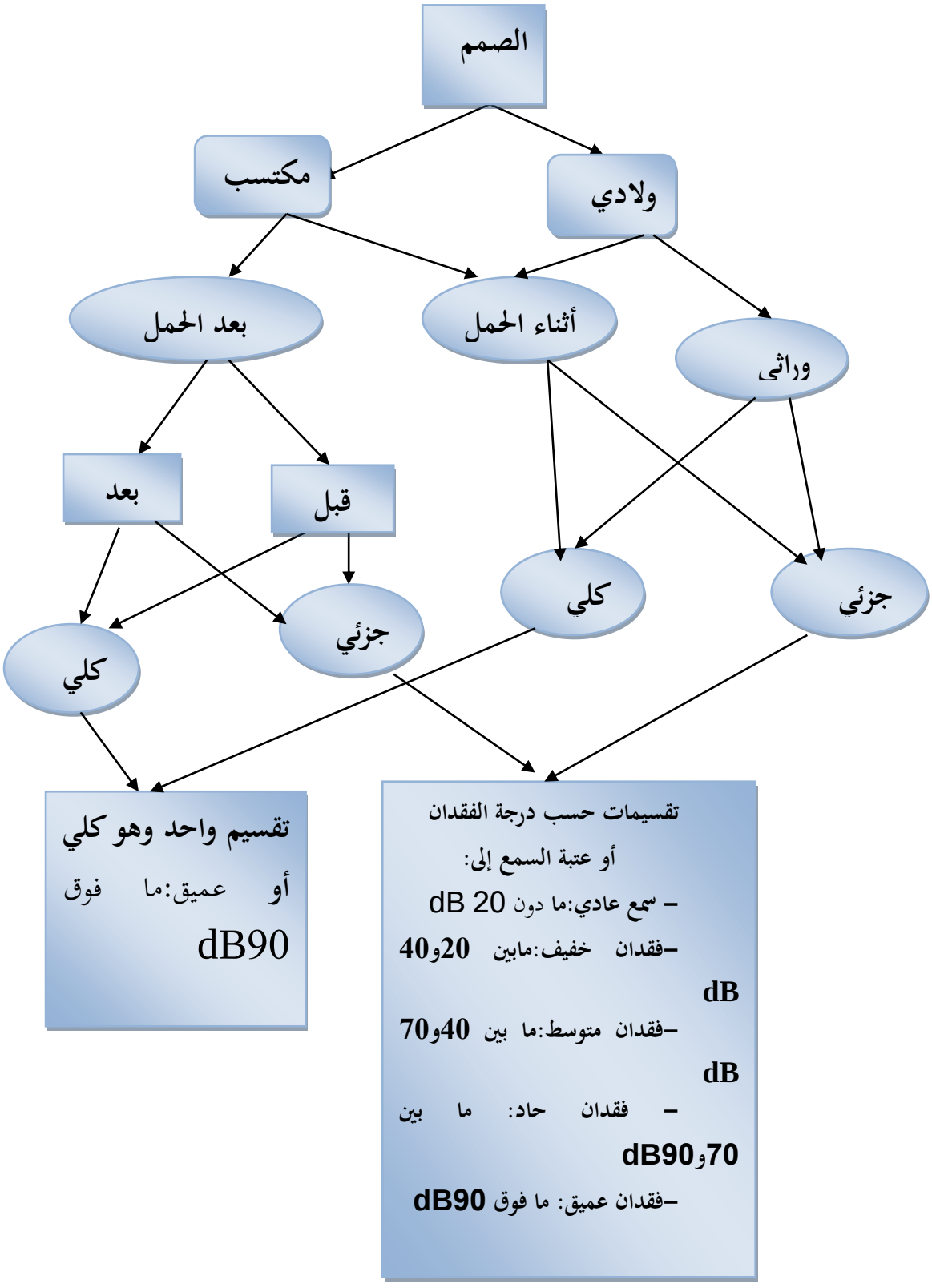
- نرى من الأجدر على واضعي المناهج والبرامج إعادة النظر في طبيعة اللغة التي يحتاجها الطفل للتواصل مع أقربائه،فليس بالضرورة أن تكون اللغة الفصحى، التي هي بعيدة عن الاستعمال والحاجة لأغراض تواصلية.لذلك أقترح أن يُبنى المنهاج على مبدأ التخلّي التدريجي عن اللهجات، وما على الوزارة الوصية إلا التفكير في إنشاء دليل منهجي لمرحلة التنطيق خاص بكل منطقة ، تُحترم فيه الخصوصيات الصوتية والنطقية.هذا مع الاستمرار في تنقيح المنهاج في كل مرة ، حتى تقترب لغته تدريجيا من المحتوى اللغوي للغة الفصحى ، والتخلص تدريجيا من رواسب العامية. مما يمكّن الطفل الأصم من مواصلة الدراسة.

-في ضوء ما سبق من اقتراحات يأتي اقتراحنا العام ، والمتمثل في أن تُسند مهمة تأليف المنهاج اللغوي الموجّه للطفل الأصم إلى خبراء في علم الأصوات ، وخبراء في الأرطفونيا،ومعلمين متخصصين ، ولسانيين ، وسوسيولسانيين،كما يمكن أن تتوسع المجموعة لتشمل متخصصين آخرين حسب الحاجة.

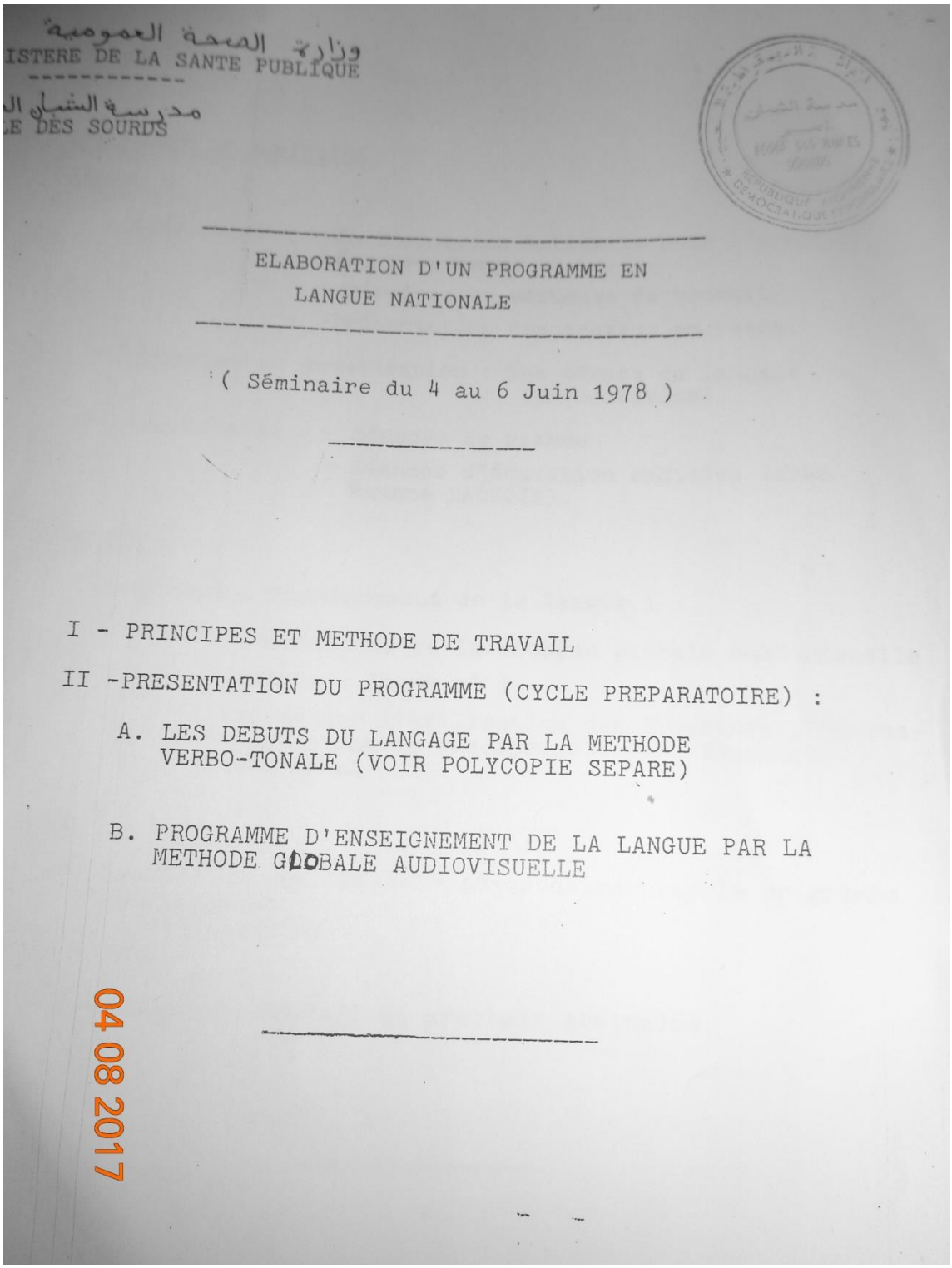
إنّ تغيير نظرتنا للطفل الأصم من نظرة تعتبره شخصا معاقا ، إلى نظرة تعتبره شخصا في حالة إعاقة تواصلية ، منوط بأسلوبنا في كيفية مساعدته على تبني طريقة تواصلنا وأن نتبنى نحن طريقة تواصله،لتحقيق نوع من التفاعل المتبادل والطبيعي.

قائمة الملاحق

-ملحق رقم(01): تجميع تخطيطي لتصنيفات الصمم وفق مختلف المعايير



-ملحق رقم(02-أ): مصور للملتقى الوطني من 4إلى 6 جوان 1978 حول برنامج تنطيق الصم لوزارة الصحة العمومية.



وزارة الصحة العمومية
ISTERE DE LA SANTE PUBLIQUE

مدرسة الشبان ال
LE DES SOURDS

ELABORATION D'UN PROGRAMME EN
LANGUE NATIONALE

(Séminaire du 4 au 6 Juin 1978)

I - PRINCIPES ET METHODE DE TRAVAIL

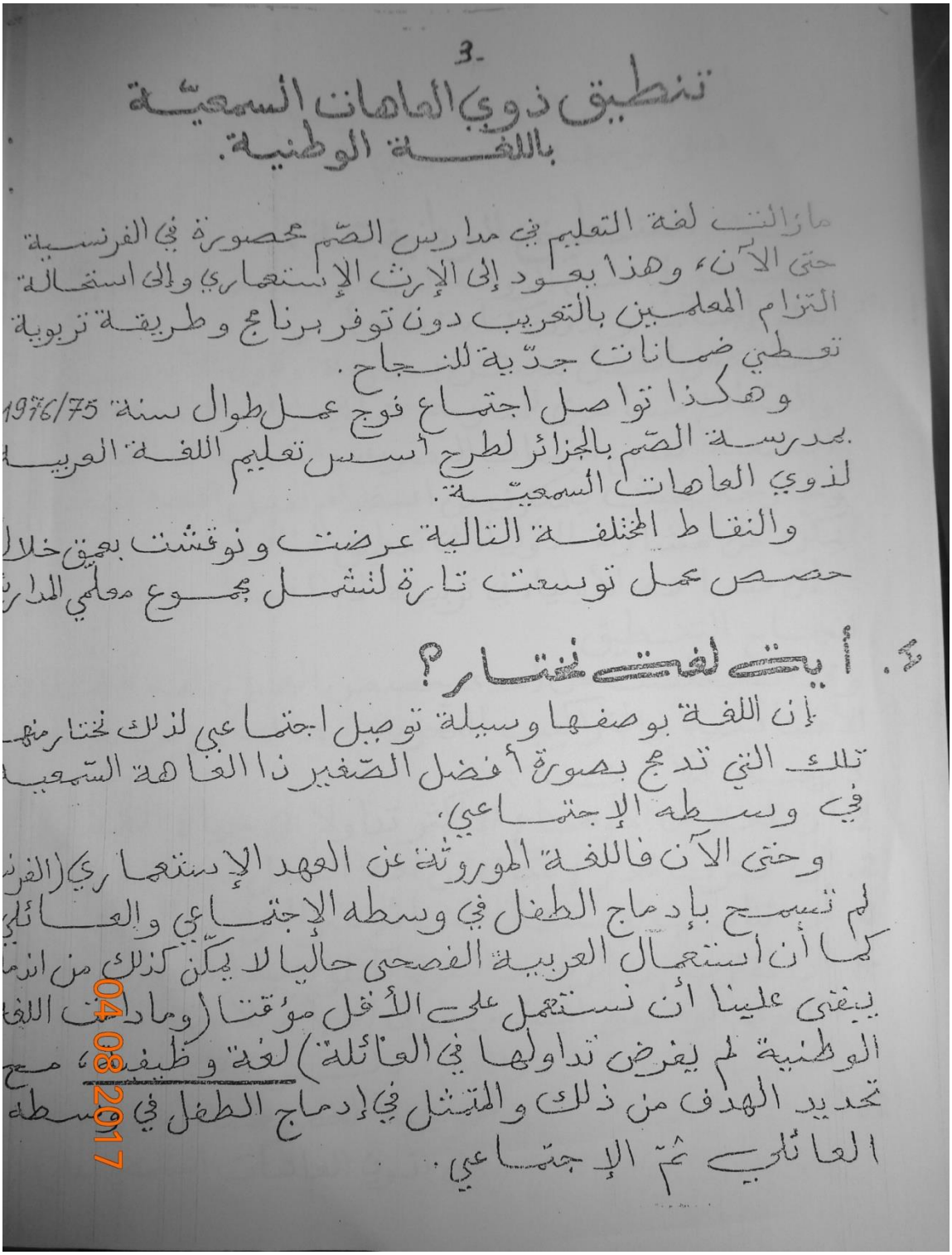
II -PRESENTATION DU PROGRAMME (CYCLE PREPARATOIRE) :

A. LES DEBUTS DU LANGAGE PAR LA METHODE VERBO-TONALE (VOIR POLYCOPIE SEPARE)

B. PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE PAR LA METHODE GLOBALE AUDIOVISUELLE

04 08 2017

-ملحق رقم(02-ب):مصور لمخرجات الملتقى حول ماهية عملية التنطيق.



3.

تنطيق ذوي العاهات السمعية باللغة الوطنية.

ما زالت لغة التعليم في مدارس الصم محصورة في الفرنسية حتى الآن، وهذا يعود إلى الإرث الإستعماري وإلى استحالة التزام المعلمين بالتعريب دون توفر برنامج وطريقة تربوية تعطي ضمانات جدّية للنجاح.

وهكذا تواصل اجتماع فوج عمل طوال سنة 1976/75 بمدرسة الصم بالجزائر لطرح أسس تعليم اللغة العربية لذوي العاهات السمعية.

والنقاط المختلفة التالية عرضت ونوقشت بعمق خلال حصص عمل توسعت تارة لتشمل مجموع معلمي المدار

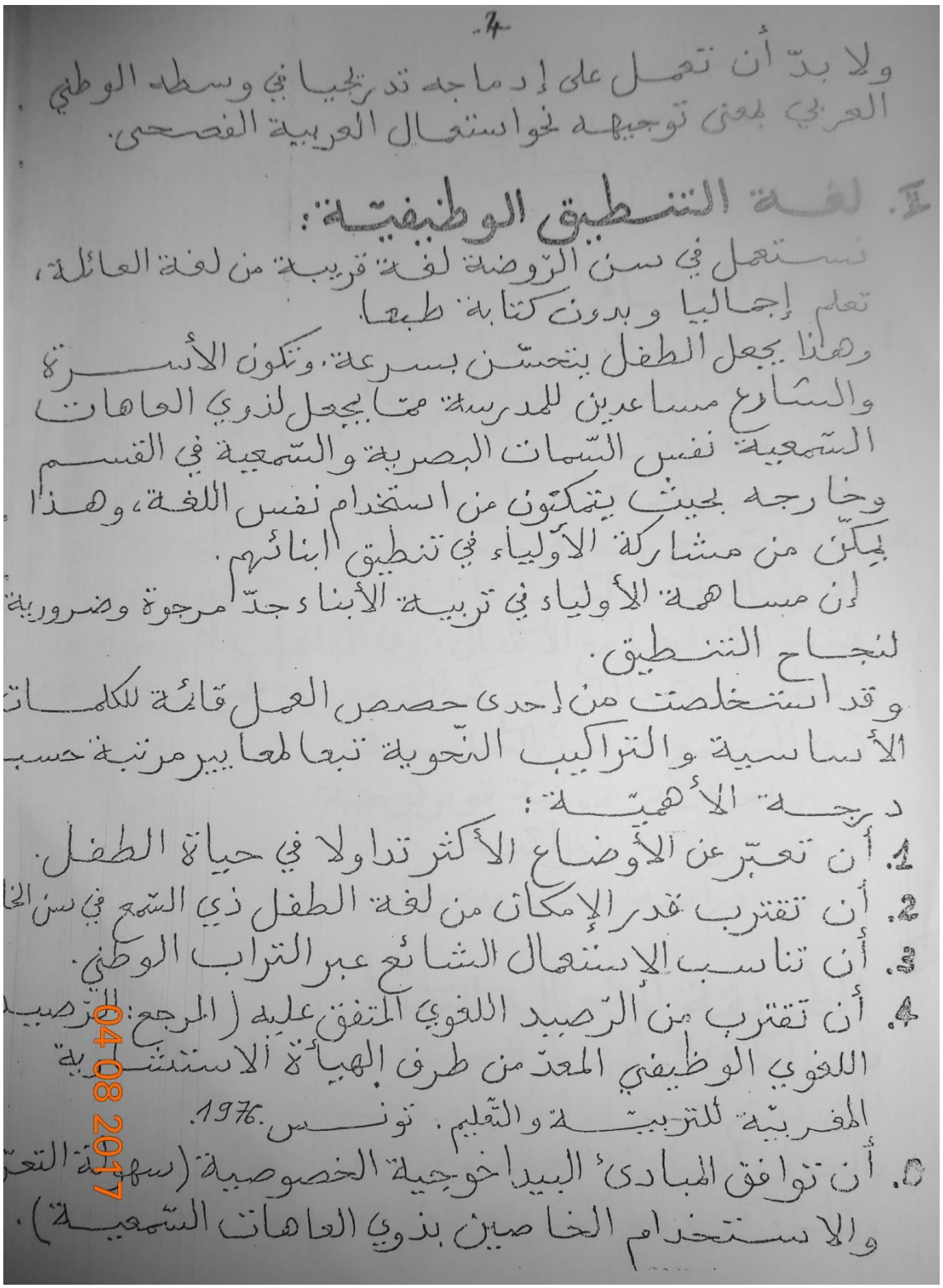
1. أية لغة نختار؟

إن اللغة بوصفها وسيلة توصيل اجتماعي لذلك نختار منها تلك التي تدمج بصورة أفضل الصغير ذا العاهة السمعية في وسطه الإجتماعي.

وحتى الآن فاللغة الموروثة عن العهد الإستعماري (الفرن لم تسمح بإدماج الطفل في وسطه الإجتماعي والعائلي كما أن استعمال العربية الفصحى حاليا لا يمكّن كذلك من اد يبقى علينا أن نستعمل على الأقل مؤقتا (وما دامت اللغا الوطنية لم يفرض تداولها في العائلة) لغة وظيفية، مع تحديد الهدف من ذلك والمتمثل في إدماج الطفل في وسطه العائلي ثم الإجتماعي.

04.08.2017

-ملحق رقم(02- ج):مصور لوصف الملتقى للغة التنطيق الوظيفية.



-4-

ولا بدّ أن تعمل على إدماجه تدريجيا في وسطه الوطني العربي بمعنى توجيهه نحو استعمال العربية الفصحى.

I. لغة التنطيق الوظيفية:

تستعمل في سن الروضة لغة قريبة من لغة العائلة، تعلم إجماليا وبدون كتابة طبعا.

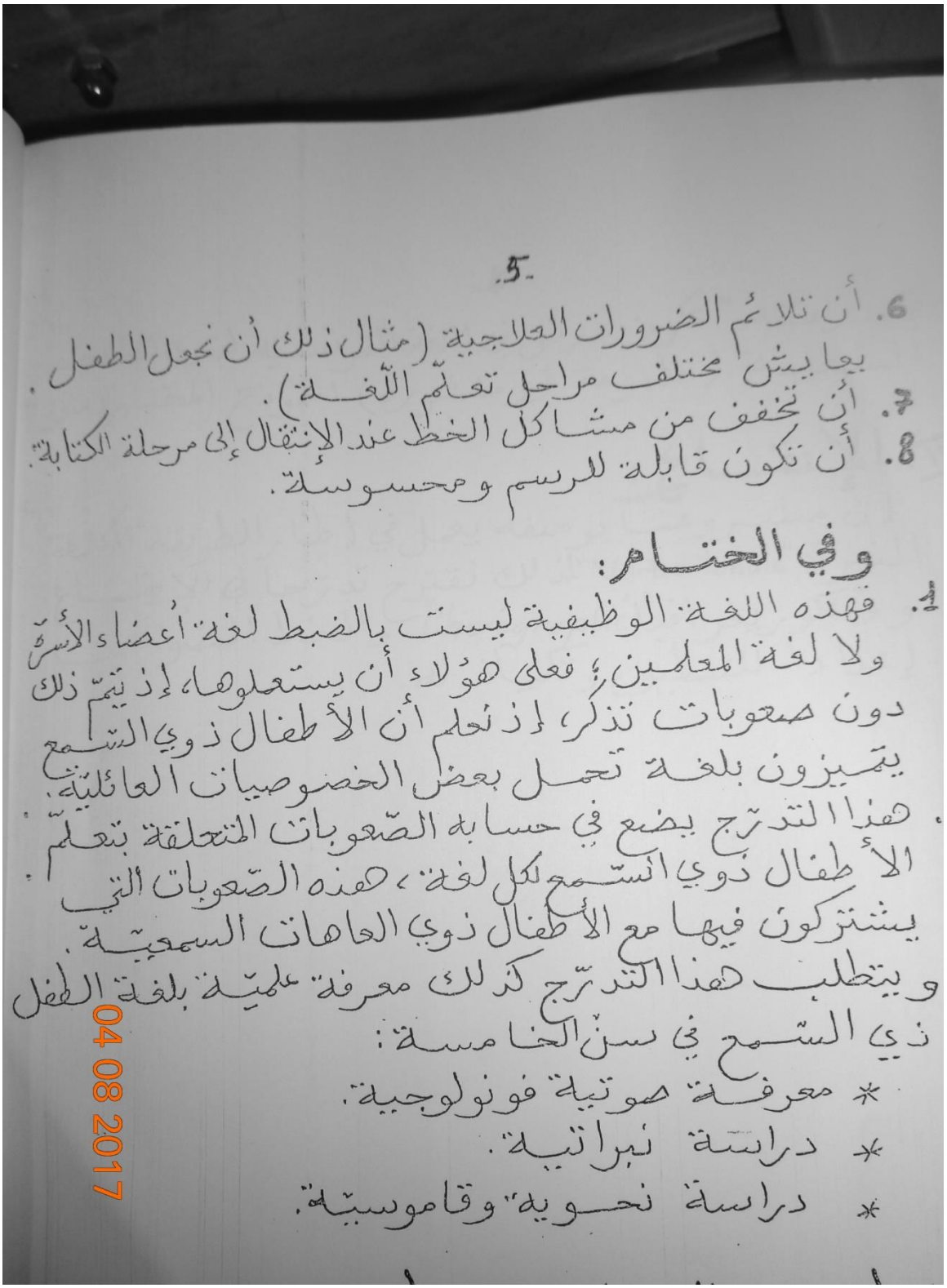
وهذا يجعل الطفل يتحسن بسرعة. وتكون الأسرة والشارع مساعدين للمدرسة مما يجعل لذوي العاهات السمعية نفس السمات البصرية والسمعية في القسم وخارجه بحيث يتمكنون من استخدام نفس اللغة، وهذا يمكّن من مشاركة الأولياء في تنطيق ابنائهم.

إن مساهمة الأولياء في تربية الأبناء جدّ مرجوة وضرورية لنجاح التنطيق.

وقد استخلصت من إحدى حصص العمل قائمة للكلمات الأساسية والتراكيب النحوية تبعا لمعايير مرتبة حسب درجة الأهمية:

1. أن تعبّر عن الأوضاع الأكثر تداولا في حياة الطفل.
2. أن تقترب قدر الإمكان من لغة الطفل ذي السمع في سن الخا
3. أن تناسب الإستعمال الشائع عبر التراب الوطني.
4. أن تقترب من الرصيد اللغوي المتفق عليه (المرجع: الرصيد اللغوي الوظيفي المعدّ من طرف الهيأة الاستشارية المغربية للتربية والتعليم. تونس. 1976.
5. أن توافق المبادئ البيداغوجية الخصوصية (سهلة التعر والاستخدام الخاصين بذوي العاهات السمعية).

04 08 2017



-5-

6. أن تلائم الضرورات العلاجية (مثال ذلك أن نجعل الطفل يعايش مختلف مراحل تعلّم اللّغة).
7. أن تخفف من مشاكل الخطأ عند الإنتقال إلى مرحلة الكتابة.
8. أن تكون قابلة للرسم ومحسوسة.

وفي الختام:

1. فهذه اللغة الوظيفية ليست بالضبط لغة أعضاء الأسرة ولا لغة المعلمين؛ فعلى هؤلاء أن يستعملوها، إذ يتمّ ذلك دون صعوبات تذكر، إذ نعلم أن الأطفال ذوي السّمع يتميزون بلغة تحمل بعض الخصوصيات العائلية.
2. هذا التدرّج يضع في حسابه الصّعوبات المتعلقة بتعلّم الأطفال ذوي السّمع لكل لغة، هذه الصّعوبات التي يشتركون فيها مع الأطفال ذوي العاهات السمعية.

ويتطلب هذا التدرّج كذلك معرفة علمية بلغة الطفل ذي السّمع في سنّ الخامسة:

* معرفة صوتية فونولوجية.
* دراسة نبراتية.
* دراسة نحوية وقاموسية.

04 08 2017

-ملحق رقم(03):نموذج خاص لمذكرة في التربية السمعية والنطقية

المستوى: تنطيق

النشاط: تربية سمعية ونطقية

الحصة: الحرف (ز)

الهدف : استغلال البقايا السمعية

إدراك صوت الوحدة الصوتية (ز)

المدة:

الوسائل التعليمية:أجهزة سمعية – صور – بطاقات- سبورة – أشياء مجسدة

سير النشاط

مرحلة التمهيد:

يكون الأطفال (مجهزون سمعيا أثناء الحصة)

- تعرض سندات مكتوبة للمصوتة (ز)
- يطلب المعلم من الأطفال التركيز في السمع و الانتباه لحركة شفاه المعلم في نفس الوقت.

مرحلة التنفيذ:

المرحلة الأولى:

يصدر المعلم المصوتة بصوت منخفض – متوسط و مرتفع

- يطلب من الأطفال ترديده فرديا ثم جماعيا مع تدخله للتصحيح في كل مرة
- اعتمادا على حركات الإيقاع الجسمي و لمس أعضاء النطق أو بالاستعمال المرآة
- نطق مختلف حركات الحرف بصوت واضح مع إرفاقه بالإشارة المناسبة لحركته
- الترديد يكون فرديا ثم جماعيا مع تدخل المعلم

- كتابة كلمات تحمل المصوتة (ز) على السبورة ، ثم نطقها من طرف المعلم.

المرحلة الثانية:

القيام بنفس الخطوات المرحلة الأولى مع إضافة الحاجز.

مرحلة التحقق من المكتسب:

- من خلال السمع باستعمال الحاجز
- تكرار التمرين مع توجيه الأطفال لتركيز السمع في المصوتة عبر السماعات ثم إعادة إصدارها.

-ملحق رقم(04):نموذج خاص لمذكرة في الإيقاع الجسمي-صوت /أَ/ و/آ/

المستوى:تنطيق/تحضيري

النشاط: إيقاع جسمي

الموضوع : الوحدة الصوتية ألف [أ]

الهدف : إصدار الوحدة الصوتية [أَ] المفتوحة (قصيرة وطويلة).

المدة : 30دقيقة

الوسائل المستعملة:المرآة،الصور التوضيحية للوحدة الصوتية،تجهيزات سمعية.

الصفات الخاصة	الصفات البروزودية	نوعية الحركة
● تخرج المصوتة أَ من الجوف ● فمية ● مجهورة ● منفتحة ● رقيقة ● تسريبية	● إرتخاء ● خفة ● ممتدة ● مباشرة	إرتخاء

سير النشاط

***التحضير الحركي**

1) **الألف الممدودة (الطويلة) المصوتة : [آ]**

ارتخاء ثم تقلص

1. ارتخاء الجذع ,الرأس و الذراعين .

-الوضعية :

-يكون الذراعان في وضعية التقاطع فوق الصدر وتكون اليدان موضوعتين تقريبا فوق الكتفين وتكون الرجلان مضمومتين

– استقامة الجسم وفتح الذراعين والرجلين بحركة طويلة لإصدار[آ].

2) الألف القصيرة: [أ]

الوضعية:

أ– يكون الجسم في وضعية تربيعية مع ارتخاء الجذع ,الرأس و اليدين . تكون اليدان موضوعتين على الكتفين.

ب– استقامة الجسم وفتح الذراعين الواحد بعد الآخر بعيدا عن الوجه بحركة خفيفة وسريعة مع إصدار المصوتة [أ] قصيرة .

-ملحق رقم(05):نموذج خاص لمذكرة في الإيقاع الجسمي-صوت /أُ/ و/أُو/

المستوى:تنطيق/تحضيري

النشاط: إيقاع جسمي

الموضوع : الوحدة الصوتية [أُ] (الألف المضمومة)

الهدف : إصدار الوحدة الصوتية [أُ] مضمومة

المدة : 30دقيقة

الوسائل المستعملة : المرآة ، الصور التوضيحية للوحدة الصوتية ، تجهيزات سمعية

الصفات الخاصة	الصفات البروزودية	نوعية الحركة
• تخرج المصوتة [أُ] من الجوف • فمية • مجهورة • رخوة • رقيقة • مغلقة او مضمومة دائرية • تسريبية	• ارتخاء • خفة • ممتدة • مباشرة	ارتخاء

سير النشـاط

-التحضير الحركي:

الوضعية الأولى: المصوتة [أ] مضمومةُ

1. يكون الجسم في وضعية جلوس و الرجلان ممدودتين والجذع و الرأس في حالة استقامة ، والذراعان ممدودتين .

2. ارتخاء الرأس و الجذع ثم ثني الرجلين مع ضم الذراعين حولهما

الوضعية الثانية: المصوتة [أو]

1- يكون الجسم في وضعية وقوف والذراعان ممدودتين

2- ارتخاء الجذع و الرأس.

3- ضم الذراعين مع انخفاض الجسم بثني الركبتين في حركة بطيئة

-ملاحظة:

أ- تتم الحركة بسرعة عند نطق [أُ] مضمومة

ب- تكون الحركة بطيئة في وضعية الوقوف عند نطق [أُو]

-ملحق رقم(06):نموذج خاص لمذكرة في الإيقاع الجسمي-صوت /إ/ و/إي/

المستوى:تنطيق/تحضيري

النشاط: إيقاع جسمي

الموضوع : الوحدة الصوتية [إ]

الهدف : إصدار الوحدة الصوتية [إ]

المدة : **30دقيقة**

الوسائل المستعملة : المرآة ، الصور التوضيحية للوحدة الصوتية ، تجهيزات سمعية

الصفات الخاصة	الصفات البروزودية	نوعية الحركة
• تخرج المصوتة (إ)من الجوف • الشفتين منجذبتين(مطبقتين) • فمية • رقيقة • تسريبية	• تقلص • شدة • ممتدة • مباشرة	ضغط

سير النشاط

التحضير الحركي

ارتخاء ثم تقلص شديد

1. ارتخاء الرأس و الجدع و الأطراف

2. استقامة الرأس ورفع الذراعين على جانبي الرأس

-ملاحظة

أ- تتم الحركة بسرعة عند نطق[إِ].

ب- تكون الحركة طويلة و بطيئة عند نطق (إي).

-ملحق رقم(07):نموذج خاص لمذكرة في الإيقاع الجسمي-صوت /ب/

المستوى:تنطيقي/تحضيري.

النشاط: إيقاع جسمي.

الموضوع : الوحدة الصوتية [ب]

الهدف : إصدار الوحدة الصوتية [ب]

المدة : **30دقيقة**

الوسائل المستعملة : المرآة ، الصور التوضيحية للوحدة الصوتية ، تجهيزات سمعية

الصفات الخاصة	الصفات البروزودية	نوعية الحركة
• شفوي • انفجاري • شديد • جهري	• مرتخية • خفيفة • مطولة • غير مباشرة	ارتخاء

سير النشاط

التحضير الحركي

الوضعية :

تقلص ثم ارتخاء تام للجسم.

1. تقلص تام لكل الجسم حيث يكون في وضعية وقوف 'الرجلان متقاربتان و الذراعان نحو الأعلى.
2. ارتخاء وخفض لليدين , للرأس ثم لكل الجذع (الجسم) حتى نصل إلى وضعية القرفصاء accroupi ثم نطق [ب].
3. اذا أردنا نطق : **بَابَا**

أ- إرخاء الذراع الأول ثم الذراع الثاني

ب- ارتخاء تدريجي حتى نصل إلى حركة دائرية ثم بعد ذلك نثبت للحظة حركة اليد في الأعلى في أخر جزء من الحركة حتى نؤكد على الحرف (با) مع التعبير بالوجه(نفخ الخدين).

إذا أردنا **نطق : بُوبِي**

أ- ارتخاء الذراعين و تكون حركة دائرية متجهة نحو الأسفل من اجل نطق (بُو)

ب - رفع اليدين للأعلى لنطق(بِي).

-ملحق رقم(08):نموذج خاص لمذكرة في الإيقاع الجسمي-صوت /م/

المستوى : تنطيق.

النشاط : الإيقاع الجسمي.

الحصة : الوحدة الصوتية [م].

الهدف : نطق الحرف (م).

المدة :

الوسائل : التجهيز، المرآة ، سبورة ...

-سير النشاط-

المرحلة التمهيدية	مرحلة التنفيذ	مرحلة التصحيح (التقويم)
يعتمد فيها أساسا على: -تجهيز الطفل سمعيا -القيام بحركات تسخينية -تمرينات التنفس (شهيق زفير) -مراجعة المكتسبات القبلية(الحرف الذي أكتسب من قبل	**التحضير**: شدة ثم ارتخاء - إصدارا لوحدة الصوتية في وضعية الجلوس على القدمين و يكون الجذع في وضعية استقامة. -رفع اليدين إلى مستوى الفم و الخدين و القيام بالحركة المناسبة لمخرج	أثناء إصدار الوحدة الصوتية [م] تلاحظ بعض أخطاء النطق هي (mba)(ba)/مب/ /بم/ -التصحيح يكون بمطالبة الطفل بالقيام بحركة أكثر استرخاء و أكثر تمديدا للحرف (م)

-التصحيح المباشر للنطق	الوحدة الصوتية (م) . **-ملاحظة:** تصدر الوحدة الصوتية في وضعية الجلوس	-في بعض الحالات يكون نطق /م/ (m...a) /م...أ/هنا يكون التصحيح عن طريق التمديد في الحركة -تقدم مفردات متضمنة الحرف/م/**مثل**:ماما ،مومو،ماء، أمام....و يطلب من الطفل نطقها بطريقة سريعة مع تأدية الحركة المناسبة لها بإيقاع منتظم لتفادي التقطيع **-ملاحظة** : يجب تجنب التكرار الممل خلال الحصة.

-ملحق رقم(09):خاص بأشكال عامة موجهة لنشاط الإيقاع الموسيقي

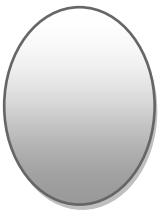
ومعه عينة لألعاب إيقاعية لعدة أصوات.

1-الحركات المفتوحة القصيرة:يقابلها شريط على شكل مربع صغير.....

2-الحركات المفتوحة الطويلة:يقابلها شريط على شكل مستطيل.....

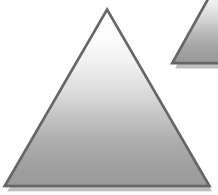
3-الحركات المضمومة القصيرة:يقابلها قرص صغير.....

4-الحركات المضمومة الطويلة:يقابلها قرص كبير.....

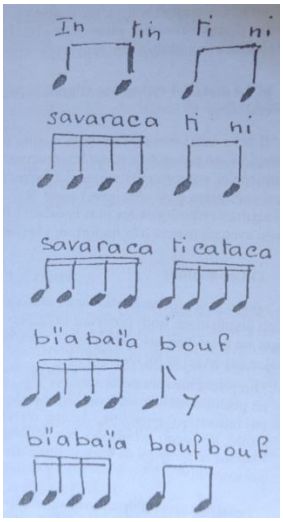


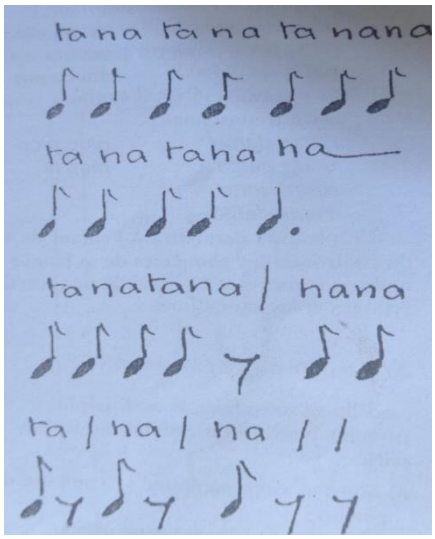
5-الحركات المخفوضة القصيرة:يقابلها مثلث صغير.....

6-الحركات المخفوضة الطويلة:يقابلها مثلث كبير.....

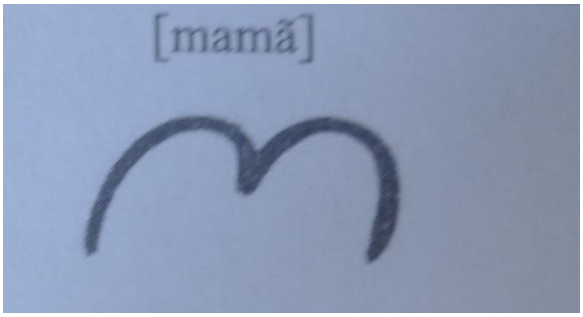


-ملاحظة:هذه الأشكال توجه الطفل وتنبهه إلى طبيعة الحركة ، فتح أو ضم أو خفض للشفتين ، ثم أنّ حجمها يحيل على المدة أو على طول وقصر الحركة.كما يمكن استخدام رموز النوتات الموسيقية المعروفة عند الموسيقيين.

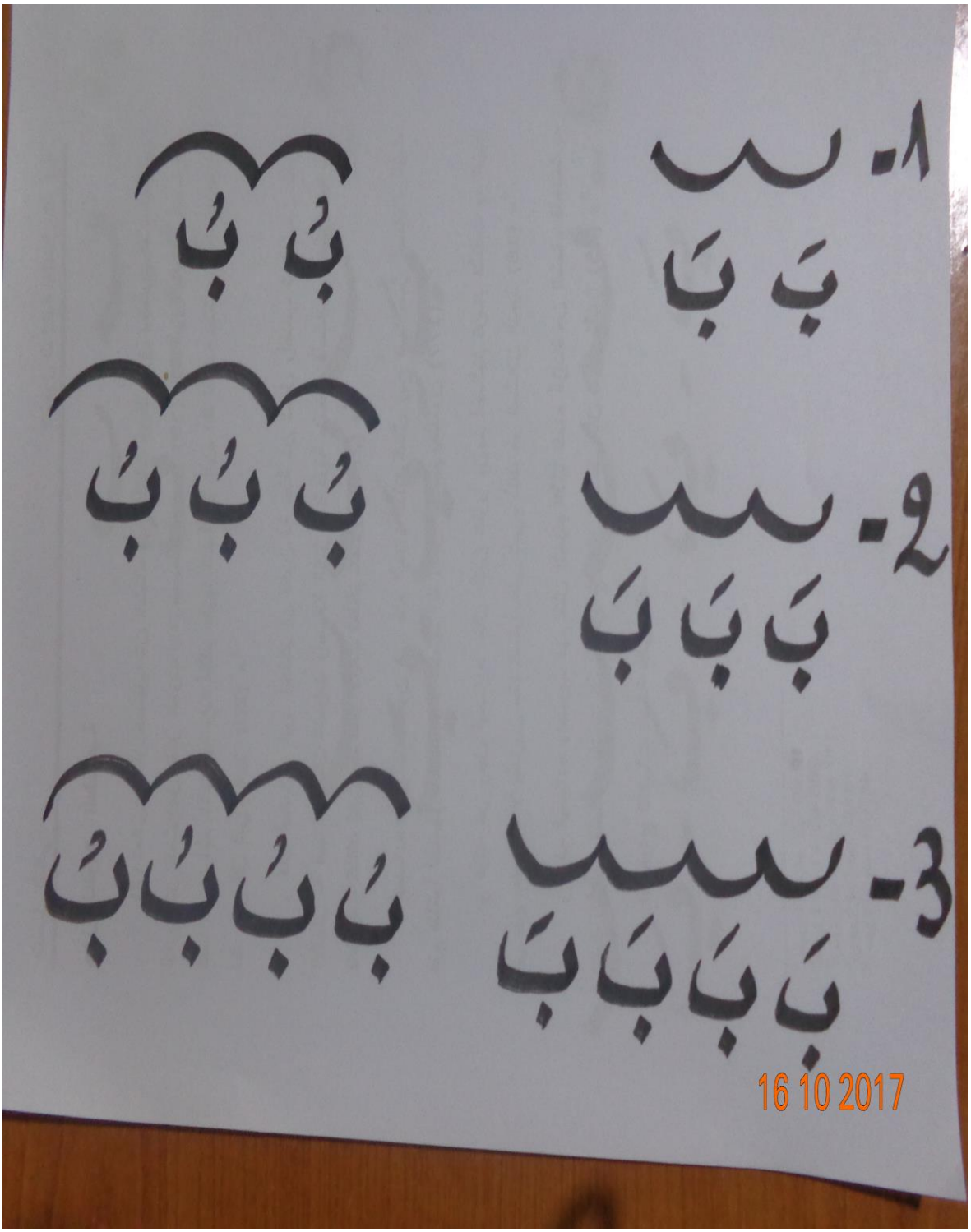




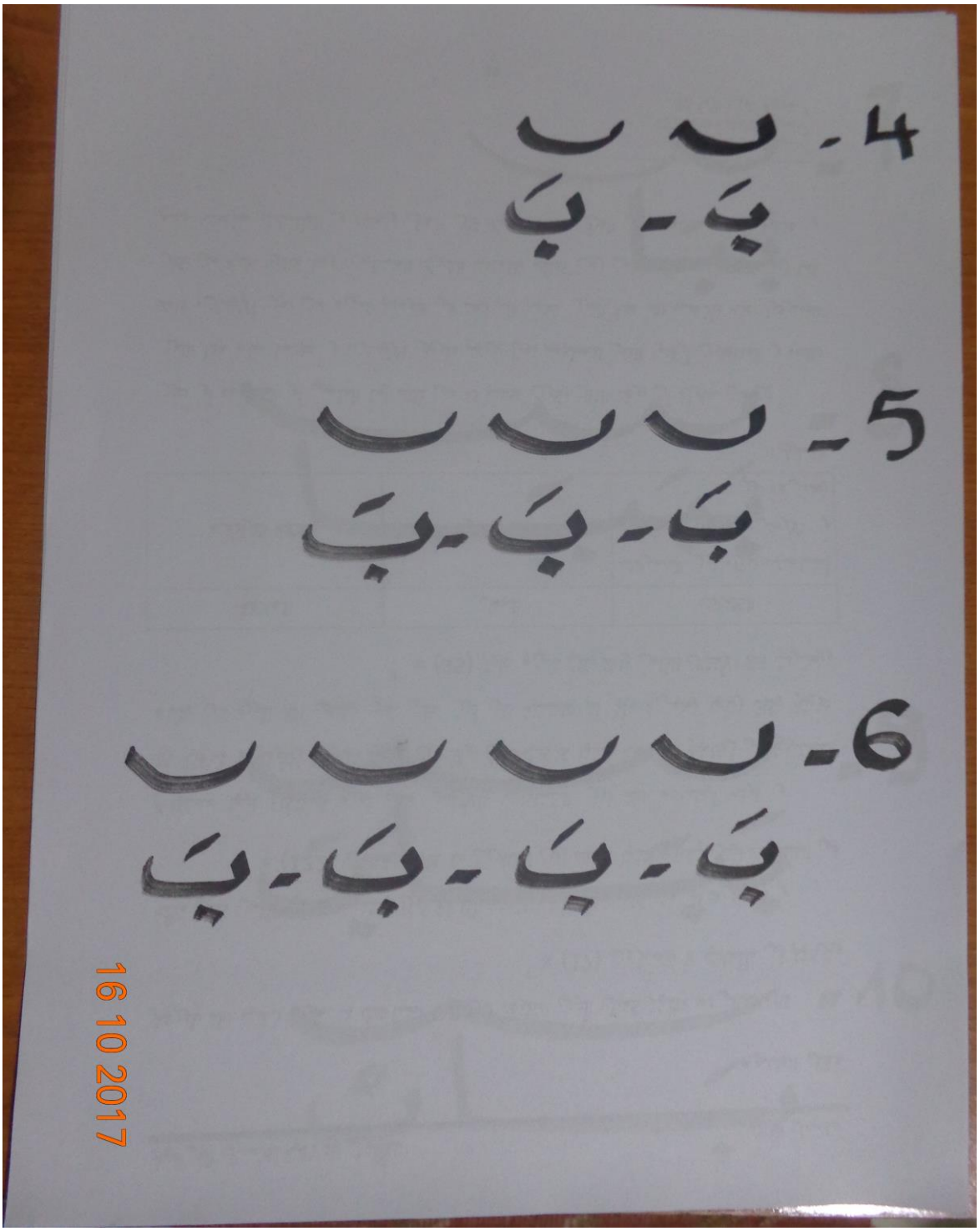
–ملحق رقم(10):خاص بنشاط التخطيط الصوتي للصوت/ma/



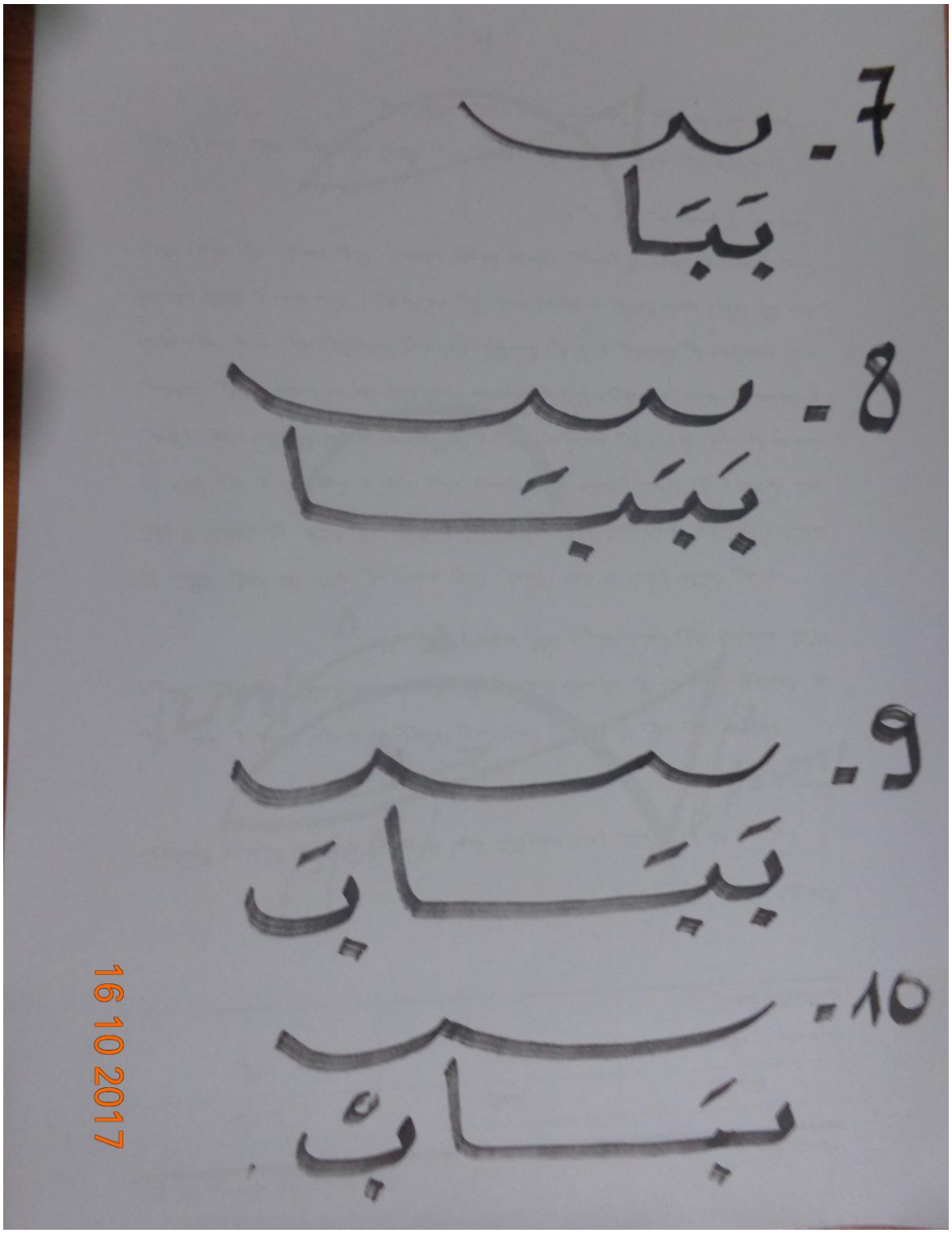
-ملحق رقم(11-أ):خاص بنشاط التخطيط الصوتي للصوت/ba/ دون فاصل زمني ودون مدّ للأصوات



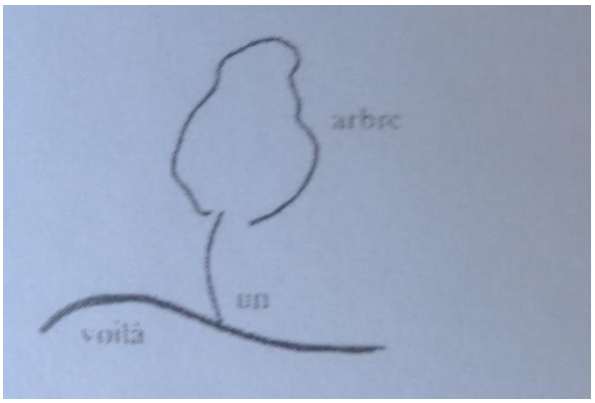
-ملحق رقم(11-ب):خاص بنشاط التخطيط الصوتي للصوت/ba/ بفاصل زمني بين الأصوات ودون مدّ للصوت.



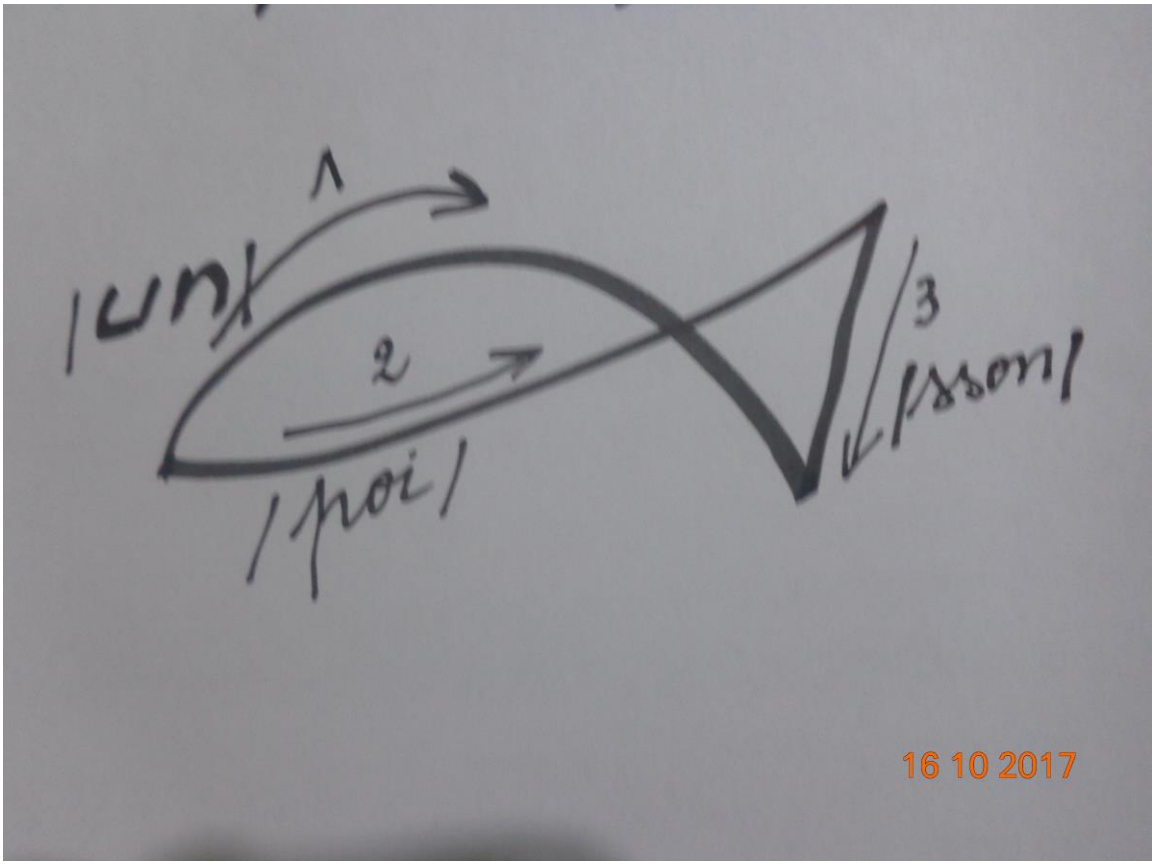
-ملحق رقم(11-ج):خاص بنشاط التخطيط الصوتي للصوت/ba/ دون فاصل زمني مع مدّ متغيّر المواقع



-ملحق رقم(12-أ): خاص بتخطيط صوتي لكلمة /arbre/



-ملحق رقم(12-ب): خاص بتخطيط صوتي لكلمة /un poisson/



-ملحق رقم (13): نماذج لصور المحادثة .

–ملحق رقم(14):نموذج عام لمذكرة في المحادثة

المستوى : تنطيق

النشاط : المحادثة.

الحصة : الوحدة الصوتية(...)

الموضوع : عنوان النص

الهدف : نطق الوحدة الصوتية (و استعمالها في المفردات).

المدة :

الوسائل : المشاهد، سندات مكتوبة.

المرحلة التمهيدية :

الحصة الأولى : مراجعة المكتسبات القبلية ثم يضع الأطفال في الموقف بعد عرض كل المشاهد عليهم.و يطلب منهم مشاهدتها

ينزع الصور ما عدا الصورة الأولى و يطلب من الأطفال التعبير عليها إشاريا.

الصورة الأولى : يسأل المربي الأطفال عن شخصيات الحوار

مثل : من هذا ؟

من هذه؟

ماذا يفعل؟

ثم يدون إجابات الأطفال على السبورة

يضيف المربي المشاهد الواحدة تلوى الأخرى مع الاستمرار بطرح الأسئلة.

الحصة الثانية :

يبدأ المربي ببناء الحوار على أساس أجوبة الأطفال السابقة(إشراك الأطفال في بناء الحوار مع الشرح).

-يقرأ المعلم الحوار قراءة يركز فيها على المفردات المتضمنة الحرف المستهدف

يطلب من الأطفال قراءة تلك المفردات فرديا ثم جماعيا مع التأكيد على التصحيح.

الحصة الثالثة :

يمثل المربي الحوار عدة مرات ثم يوزع الأدوار على الأطفال لتمثيله.

الحصة الرابعة :التحقق من المكتسب

لعبة التصنيف : يضع المربي المشاهد أمام الأطفال و يطلب منهم تصنيفها حسب تسلسل الأحداث ثم يقوم بطرح الأسئلة على الأطفال و كتابة إجاباتهم على السبورة

-ملحق رقم (15):نموذج خاص لمذكرة في المحادثة صوت/ب/*

* المذكرة من دليل المحادثة لمرحلة التنطيق ، عن المديرية الفرعية للبرامج والمناهج والوسائل البيداغوجية والمستندات-المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين-قسنطينة، 2003/2002.

-إصدار حرف /ب/

-المرجع: الإيقاع الجسمي من دليل الإيقاع الجسمي.

-موضوع التمثيلية:الكلب.

I. الدرس:

1-وضع التلاميذ في الموقف:

يلعب امين ومنى في الشارع فيشاهدان فجأة كلبا.

2-تقديم الحوار:

II. الشرح وتمثيل الحوار:

-الصورة رقم-1: وضع التلاميذ في الموقف

-الصورة رقم-2: يقترب الكلب من الأطفال وهو ينبح.

-الصورة رقم-3: ينادي أمين ومنى أباهما وهما في حالة فزع.

-الصورة رقم -4: أسرع الأب، يشير أمين ومنى إلى الكلب.

3-إعادة وتذكير،:

لاحظ شطر المبادئ المأخوذة لوضع البرنامج ص:....

4-التمثيل

III. استغلال الدرس:

1-لعبة الأسئلة

2-لعبة التصنيف

راجع الصفحة رقم-1

3-تمارين إعادة الاستعمال.

أ-نفس نموذج الجملة الآتية:

بوبي! بوبي!

بابا! بابا!

تمثّل إيمائيا حركات الأم وهي ذاهبة إلى السوق

يريد الطفل مرافقتها فيتعلّق بها مناديا: ماما! ماما!

ب-إعادة استعمال الكلمات الجديدة في مواقف مختلفة:

أثناء تناول وجبة الغداء: تختفي قطعة لحم أحد الأطفال، فيتهم هذا الأخير أخاه بأخذها من صحنه.

يدافع الأخ المتهم عن نفسه مصيرا إلى الكلب: بوبي!

IV. التحقيق من المكتسبات:

تجري المراجعة على شكل أسئلة وأجوبة

يضع المعلم على الطاولة أدوات صغيرة، صور تمثل أشخاصا ، حيوانات أو أدوات توجد ضمن هذه الصور تمثّل الأب وأخرى تمثّل الكلب.

أ-يبيّن المعلم للتلاميذ حيوان أو شيئا ويسأل: هذا بابا؟

الجواب: لا لا

السؤال الموالي: أين بابا؟

يشير التلميذ قائلا: ها هو بابا!

ب-يبيّن المعلم للتلاميذ شخصا أو شيئا ما سائلا: هذا بوبي؟

الجواب: لا لا

ج-يبيّن لهم صورة قط سائلا: هذا بوبي؟

الجواب: لا لا

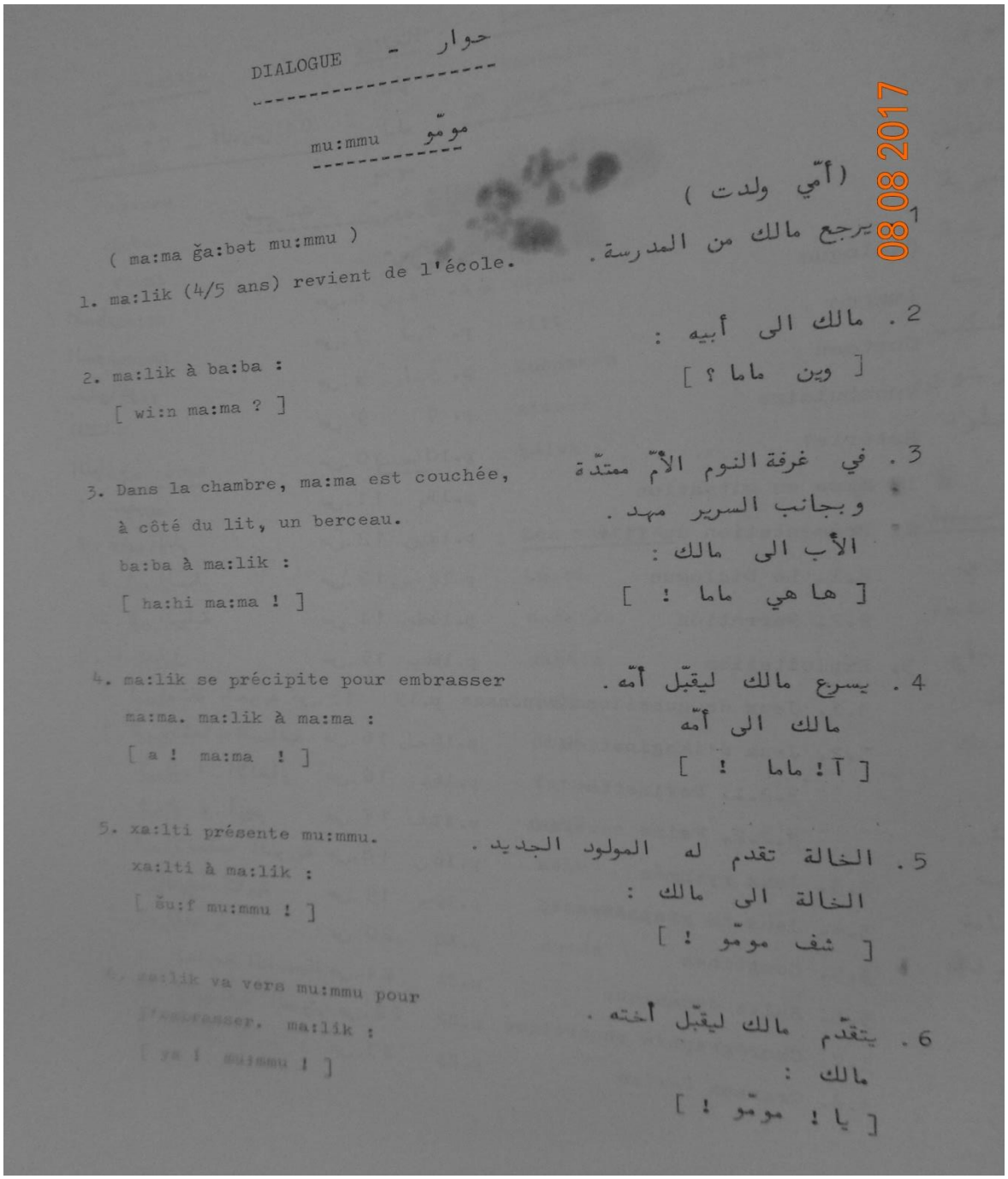
ثم يسأل ثانية : أين بوبي؟

الجواب: ها هو بوبي.

V. تعميم القصّة:

يحكي المعلم قصة حدثت له فيها خوف ، يطلب المعلم من التلاميذ قص حكاية أو مواقف مماثلة.

-ملحق رقم (17):نموذج خاص لمذكرة في المحادثة صوت/م/ من أوراق عمل الملتقى(4-6 جوان 1978).



DIALOGUE - حوار

mu:mmu مومّو

(ma:ma ğa:bet mu:mmu) (أمّي ولدت)

1. ma:lik (4/5 ans) revient de l'école. 1. يرجع مالك من المدرسة .

2. ma:lik à ba:ba : 2. مالك الى أبيه :

[wi:n ma:ma ?] [وين ماما ؟]

3. Dans la chambre, ma:ma est couchée, 3. في غرفة النوم الأمّ ممتدّة

à côté du lit, un berceau. وبجانب السرير مهد .

ba:ba à ma:lik : الأب الى مالك :

[ha:hi ma:ma !] [ها هي ماما !]

4. ma:lik se précipite pour embrasser 4. يسرع مالك ليقبّل أمّه .

ma:ma. ma:lik à ma:ma : مالك الى أمّه

[a ! ma:ma !] [آ ! ماما !]

5. xa:lti présente mu:mmu. 5. الخالة تقدم له المولود الجديد .

xa:lti à ma:lik : الخالة الى مالك :

[ğu:f mu:mmu !] [شف مومّو !]

6. ma:lik va vers mu:mmu pour 6. يتقدّم مالك ليقبّل أخته .

l'embrasser. ma:lik : مالك :

[ya ! mu:mmu !] [يا ! مومّو !]

قائـمـة المـصـادر والمـراجـع

1-القرآن الكريم.

2-المصادر:

1) الاستراباذي رضي الدين محمد ، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د-ط، 1982.

2) الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي ، القاهرة، ط-7 ،1998.

3) // // // // // ، الحيوان،تحقيق عبد السلام هارون،مصطفى البابي الحلبي،مصر،ط-2، 1965.

4) ابن جني أبو الفتح عثمان ، الخصائص، تحقيق:محمد علي النجّار، عالم الكتب، بيروت، د-ط، 1983.

5) // // // // // ، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تحقيق عبد الحليم النجّار وعبد الفتّاح إسماعيل شلبي،المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة،د-ط، 1994.

6) // // // // // ،الخصائص،تحقيق محمد علي النجّار،دار الكتب المصرية،القاهرة،ط-2، 1952.

7) // // // // // ،سر صناعة الإعراب،تحقيق حسن هنداوي، دار القلم، دمشق،سوريا،ط-2، 1993.

8) ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد . المقدمة ، تحقيق: عبد الله محمد الدّرويش،دار البلخي،دمشق، سوريا، ط-1، 2004.

9) الرازي محمد فخر الدين ، التفسير الكبير ،دار الفكر،بيروت،ط-1، 1980.

10) سيبويه عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب ، تحقيق عبد السلام محمد هارون،مكتبة الخانجي، القاهرة،ط2، 1982.

11) ابن سينا أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن بن علي، أسباب حدوث الحروف، تحقيق محمد حسان الطيّان ومير علي،مجمع اللغة العربية ،دمشق، سوريا، د-ط،د-ت.

12) // // // // // // الخطابة ، تحقيق محمد سليم سالم ، نشر وزارة المعارف العمومية ، مصر، د-ط ، 1954

13) السيوطي جلال الدين،الإتقان في علوم القرآن،تحقيق:سعيد المندوب، دار الفكر العربي، لبنان، ط-1، 1996.

14) الطبري أبو جعفر محمد بن جرير،تاريخ الرسل والملوك،تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة،مصر،ط-2، 1967.

15) ابن عصفور الحضرمي الأشبيلي، الممتع في التصريف، تحقيق فخر الدين قباوة ، بيروت ،د-ط ، 1987.

16) الفارابي أبو نصر محمد ، كتاب الحروف، تح : محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط-2، 1990.

17) // // // // ،الموسيقى الكبير، تحقيق غطاس عبد الملك خشبة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر،القاهرة،د-ط، 1967.

18) ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا، الصاحبي في فقه اللغة العربية و سنن العرب في كلامها،تعليق:أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط-1، 1997.

19) القاضي أبو الحسن عبد الجبار بن أحمد ، المغني في أبواب التوحيد والعدل،تحقيق محمود محمد قاسم،الهيئة المصرية للكتاب، د-ط،د-ت،ج7.

20) ابن وهب أبو الحسن إسحاق الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تحقيق: حفني محمد شرف،مكتبة الشباب،مصر،ط-1 ،1969.

3-المعاجم والقواميس:

21) -Dubois. J et autres ,dictionnaire de linguistique, LAROUSSE Paris ,1973.

22) جمال مراد حلمي وآخرون، المعجم الوسيط، عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط-4، 2004.

23) الحلو رحاب كمال،قاموس الأصوات اللغوية،مكتبة لبنان ناشرون،بيروت،ط-1، 2009.

24) الخليل بن أحمد الفراهيدي ، العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط-1، 2003.

25) // // // // ، العين،تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس،دار الهجرة، ط-2 ، 1988.

26) الخولي محمد علي،معجم علم الأصوات،مطابع الفرزدق التجارية،الرياض،ط-1، 1982.

27) ابن دريد أبي بكر محمد بن الحسن ،جمهرة اللغة،تحقيق رمزي منير البعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان،ط-1، 1987.

28) الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر،مختار الصحاح،مكتبة لبنان،د–ط،1986.
29) الزبيدي محمد مرتضى ، تاج العروس من جواهر القاموس ، تحقيق عبد الستار أحمد فرّاج ، مطبعة حكومة الكويت ، 1965.
30) الزمخشري جار الله، أساس البلاغة، تحقيق:محمد باسل عيون السّود،دار الكتب العلمية،بيروت، لبنان،ط–1، 1998.
31) العبيدي رشيد عبد الرحمن ، معجم الصوتيات ، سلسلة الدراسات الإسلامية المعاصرة،مركز البحوث والدراسات الإسلامية،العراق،ط–1 ،2007.
32) ابن فارس أبو الحسين أحمد بن زكريا، مقاييس اللغة، مقدمة المحقق "عبد السلام هارون"، دار الفكر ،بيروت،د–ط، 1979.
33) ابن منظور محمد بن مكرم ، لسان العرب، دار صادر ، بيروت، د–ط،2003.

4–المراجع العربية:

34) إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، د–ط ، 1999.
35) // // ، دلالة الألفاظ ،مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة، مصر، ط–5، 1985.
36) // //، موسيقى الشعر العربي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط–2، 1952.
37) // //،من أسرار اللغة،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط–6، 1978.
38) أحمد أبو السعد ،أغاني ترقيص الأطفال عند العرب،دار العلم للملايين،بيروت،لبنان،ط–2،1982.
39) أحمد الظاهر قحطان،مدخل إلى التربية الخاصة،دار وائل للنشر،عمّان،ط–2، 2008.
40) أحمد الفخراني أبو السعود ، دراسات في علم الصوتيات،مكتبة المتنبي ، الدمام ، السعودية، ط–1، 2005.
41) // // //،البحث اللغوي عند إخوان الصفا،مطبعة الأمانة،مصر،ط–1، 1991
42) أحمد حسن اللقاني ، مناهج الصم ، عالم الكتب –القاهرة ،ط–1 ،1999.
43) أحمد فارس الشدياق، الساق على الساق في ما هو الفارياق،تعليق نسيب وهيبة الخازن، دار مكتبة الحياة، لبنان، د–ت.
44) أحمد كشك ، من وظائف الصوت اللغوي، دار غريب، القاهرة، ط–1 ،2007.
45) // // ،النحو والسياق الصوتي،دار غريب، القاهرة، ط–1، 2010.
46) أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، عالم الكتب ، القاهرة ،د–ط، 1998.

47) // // //، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب ، القاهرة، ط6، 1988.
48) // // // ، علم الدلالة ، عالم الكتب، القاهرة، ط–5، 1998.
49) أحمد مطلوب،بحوث لغوية،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمّان–الأردن،ط–1987،1.
50) إميل بديع يعقوب،فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين،لبنان،ط–1، 1982.
51) أمين آل ناصر الدين، دقائق العربية، مكتبة لبنان ، بيروت، ط–3، 1986.
52) أندري مارتيني ، وظيفة الألسن، ترجمة:نادر سراج ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط–2009،1.
53) أنستاس ماري الكرملي ، نشوء اللغة العربية ونموها واكتهالها، المطبعة العصرية، مصر، ط–1، 1938.
54) بسام بركة، علم الأصوات العام (أصوات اللغة العربية)،مركز الإنماء القومي،بيروت–لبنان،ط–1 ،1990.
55) تحسين عبد الرضا الوزّان ، الصوت والمعنى في الدرس اللغوي عند العرب في ضوء علم اللغة الحديث ، دار دجلة، بغداد ، ط–1، 2011.
56) تحسين فاضل عباس، البحث الصوتي وجمال الأداء، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمّان، ط–1، 2016.
57) تمّام حسان ، اجتهادات لغوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط–1، 2007.
58) // // ، مقالات في اللغة والأدب ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط–1، 2006.
59) // //،مناهج البحث في اللغة،دار الثقافة،الدار البيضاء –المغرب،ط–1، 1986.
60) // // ،مناهج البحث في اللغة،مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة ، د–ط ، 1990.
61) ثامر سلّوم ، نظرية اللغة والجمال في النقد العربي، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا ، ط–1، 1983.
62) جان كانتينو ،دروس في علم أصوات العربية، ترجمة صالح القرمادي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية ، الجامعة التونسية، 1966.
63) جرجي زيدان، الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية ، مطبعة القديس جاورجيوس، بيروت،د–ط ، 1886.
64) جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مؤسسة الثقافة الجامعية للنشر والتوزيع ، الإسكندرية،مصر، ط–1، 2004.

65) جلوريا. ج.بوردن وكاثرين .س.هاريس، أساسيات علم الكلام ،ترجمة محي الدين حميدي ، دار الشرق العربي–لبنان، ط–1، 1990.

66) جمال محمد الخطيب ومنى صبحي الحديدي ، المدخل إلى التربية الخاصة ، دار الفكر، عمّان، ط–1 ،2009.

67) جون بيرنثال ونيكولاس بانكسون، الاضطرابات النطقية والفونولجية، ترجمة جهاد محمد حمدان وموسى محمد عمايرة، دار وائل للنشر، عمان ، الأردن،ط–1.

68) جون كوين،النظرية الشعرية،ترجمة وتعليق:أحمد درويش،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،ط– 4 ،2000.

69) حازم علي كمال الدين،دراسة في علم الأصوات،مكتبة الآداب،القاهرة،ط–1، 1999.

70) حامد بن أحمد بن سعد الشنبري، النظام الصوتي للغة العربية، مركز اللغة العربية ، القاهرة، ط–1، 2004.

71) حسام سعيد النعيمي،ابن جني عالم العربية،دار الشؤون الثقافية العامة،بغداد،ط–1 ، 1990 .

72) حسن سعيد الكرمي، اللغة نشأتها وتطورها في الفكر والاستعمال، وزارة الثقافة الأردنية ، عمّان ، ط–1، 2002.

73) حسن ظاظا ، اللسان والإنسان ، دار القلم ، بيروت ، ط–2 ،1990.

74) حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة ، دار المعرفة الجامعية،مصر، د–ط،2000.

75) // //،دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية،الأسكندرية، د–ط، 2002.

76) خلدون أبو الهيجاء،فيزياء الصوت اللغوي ووضوحه السمعي،عالم الكتب الحديث،ط–1، 2006

77) رابح بن خوية،في البنية الصوتية والإيقاعية،عالم الكتب الحديث ، الأردن ، 2013.

78) رفائيل نخلة اليسوعي، غرائب اللغة العربية ، دار المشرق ، بيروت ، ط–4، 1986.

79) رمضان عبد التواب ، المدخل إلى علم اللغة،مكتبة الخانجي،القاهرة،ط–3 ،1997.

80) ريتشاردز جاك ، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، مجموعة مترجمين ، دار عالم الكتب،الرياض،د–ط، 1990.

81) زين كامل الخويسكي،الأصوات اللغوية،دار المعرفة الجامعية،الأسكندرية،ط–1، 2013.

82) سعد عبد العزيز مصلوح ، دراسة السمع والكلام ، عالم الكتب، القاهرة، –د ط – 2000.

83) سمير شريف إستيتية،الأصوات اللغوية،دار وائل للنشر،عمّان،الأردن،ط–1، 2002

84) // // // ، اللسانيات–المجال ، الوظيفة والمنهج ، عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن ، ط–1، 2008.

85) سيد البحراوي ، العروض وإيقاع الشعر العربي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ،1993.

86) سيد خضر، التكرار الإيقاعي في اللغة العربية ، دار الهدى للنشر،كفر الشيخ ، مصر، ط–1 ،1998.

87) سيرجيو سبيني ، التربية اللغوية للطفل ، ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط–1 ،2001 .

88) شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية ، ترجمة:قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية،دمشق، سوريا، د–ط، د–ت.

89) صالح سليم عبد القادر الفاخري ، الدلالة الصوتية في اللغة العربية ، المكتب العربي الحديث ، الأسكندرية–مصر،د–ط، د–ت.

90) صبحي الصالح،دراسات في فقه اللغة،دار العلم للملايين،بيروت،لبنان،ط3، 2009

91) صبري متولي ، دراسات في علم الأصوات ، أصول النظرية والدراسات التطبيقية لعلم التجويد القرآني ، زهراء الشرق القاهرة ، ط–1، 2006 .

92) الطيب البكوش ، التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث ، مكتبة الإسكندرية، ط3–1992.

93) ظافر عبيس الجياشي ، الانسجام الصوتي في خطب نهج البلاغة ، دار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط–1 ،2016.

94) عبد الرحمن أيوب ، أصوات اللغة ، مطبعة الكيلاني ، القاهرة ، ط–2 ، 1968.

95) // // ، الكلام إنتاجه وتحليله ، مطبعة جامعة الكويت ، د–ط ، 1984.

96) عبد الرحمن تيبرماسين ، البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة في الجزائر ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط– 1 ،2003 .

97) عبد الرضا علي ، موسيقى الشعر العربي قديمه وحديثه ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط–1 ،1997.

98) عبد السلام المسدي ، قاموس اللسانيات (مع مقدمة في علم المصطلح) ، الدار العربية للكتاب، القاهرة ، د–ت.

99) عبد الصبور شاهين،المنهج الصوتي للبنية العربية،مؤسسة الرسالة،بيروت،لبنان،د–ط ،1980 .

100) // // //،في علم اللغة العام،مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ط–6، 1993.
101) عبد العزيز أحمد علام ، وعبد الله ربيع محمود ، علم الصوتيات ، مكتبة الرّشد ناشرون ، الرياض ، السعودية ، ط–3، 2009.
102) عبد الغفار حامد هلال ، أبنية العربية في ضوء علم التشكيل الصوتي ، دار الطباعة المحمدية ، القاهرة ، د–ط ، 1979.
103) // // // //،العربية خصائصها وسماتها،مكتبة وهبة ،القاهرة ، ط–5، 2004.
104) عبد الفتاح إبراهيم،مدخل في الصوتيات،دار الجنوب للنشر، تونس، ط1 ،2001.
105) عبد الفتاح بن قدور ، اللغة–دراسة تشريحية وإكلينيكية ، دار أبي رقراق للطباعة والنشر–الرباط–المغرب ، ط–1، 2012.
106) عبد الفتاح صابر،التربية الخاصة لمن؟ميديا برنت ، القاهرة ، مصر، د–ط ،1997.
107) عبد الفتاح عبد العليم البركاوي ، مقدمة في أصوات العربية ، الجريسي للطباعة والتصوير، القاهرة ، ط–3، 2004.
108) عبد القادر عبد الجليل ، الأصوات اللغوية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط–1، 2010.
109) عبد الله رمضان ، أصوات اللغة العربية بين الفصحى واللهجات ، مكتبة بستان المعرفة ، الأسكندرية ، مصر ، ط–1، 2005.
110) عبد رب النبي عبد الله إبراهيم ، الأصوات العربية وتجويد الآيات القرآنية ، جامعة القاهرة ، ط–1، 2007.
111) عبد لله العلايلي،تهذيب المقدمة اللغوية،السؤال للطباعة والنشر،دمشق،ط–3، 1985
112) // // // ، مقدمة لدرس لغة العرب ، المطبعة العصرية،مصر، 2003.
113) عصام نور الدين،علم الأصوات–الفونيتيكا،دار الفكر اللبناني،بيروت،ط1–1992.
114) عطية سليمان أحمد،النمو اللغوي عند الطفل،دار النهضة العربية،القاهرة،ط–1 ،1993.
115) علي عبد الواحد وافي ، علم اللغة ، نهضة مصر، القاهرة ، ط–9 ،2004.
116) // // // // ، فقه اللغة ، نهضة مصر ، القاهرة ، مصر، ط–3 ، 2004.
117) // // // //،نشأة اللغة عند الإنسان والطفل،نهضة مصر،القاهرة،مصر،ط–1 ، 2003 .

118) غالب فاضل المطلبي ، في الأصوات اللغوية (دراسة في أصوات المد العربية) ، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، العراق ، ط–1، 1994.

119) غانم قدوري الحمد ، أبحاث في العربية الفصحى،دار عمار،الأردن، ط2005،1.

120) // // // ، الدراسات الصوتية عند علماء التجويد ، دار عمّار ، عمّان ، الأردن ، ط–1، 2003.

121) // // // ، المدخل إلى علم أصوات العربية ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمّان، ط–1، 2004.

122) فندريس.ج، اللغة،تعريب عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص،مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،ط–1، 1950.

123) فيرديناند دي سوسير ، دروس في اللسانيات العامة، ترجمة يوئيل يوسف عزيز ، دار آفاق عربية، بغداد،سلسلة (3)، 1985.

124) كمال بشر ، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، د–ط،2000

125) // // ، علم اللغة العام–الأصوات ، دار المعارف ، القاهرة،مصر، ط7–2004.

126) // // ، قضايا لغوية، دار الطباعة القومية القاهرة، مصر، ط–1، 1962

127) لويس جان كالفي ، التقاليد الشفهية ، ترجمة رشيد برهون ، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، الإمارات العربية المتحدة ، ط–1، 2012.

128) ماريو باي ، أسس علم اللغة ، ترجمة أحمد مختار عمر ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ط–8 ، 1998.

129) مالمبرج برتيل ، الصوتيات ، ترجمة محمد حلمي هليل ، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية ، القاهرة ، دط ،1994.

130) // //،علم الأصوات،ترجمة عبد الصبور شاهين،مكتبة الشباب،مصر،ط–1، 1984.

131) // // ، مدخل إلى اللسانيات ، ترجمة السيد عبد الظاهر ، المركز القومي للترجمة، القاهرة ، ط–1 ،2010.

132) مبارك حنون ، في التنظيم الإيقاعي للغة العربية(نموذج الوقف)،منشورات الاختلاف، الجزائر ، ط– 1 ،2010.

133) محمد إسحاق العناني،مدخل إلى الصوتيات،دار وائل،عمّان،الأردن،ط–1، 2006

134) محمد الأنطاكي،المحيط في أصوات العربية،دار الشرق العربي،بيروت،لبنان،ط–3،د–ت.

135) // // ،دراسات في فقه اللغة،دار الشرق العربي،بيروت،لبنان ، ط–4 ،1969.
136) محمد الأوراغي ، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم ، دار الكلام للنشر والتوزيع ، الرباط ،د–ط،1990.
137) محمد حسين علي الصغير،الصوت اللغوي في القرآن،دار المؤرخ العربي،بيروت،ط–1،2000.
138) محمد علوان سالمان ، الإيقاع في شعر الحداثة ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية ، ط–1 ، 2008.
139) محمد منصف القماطي،الأصوات ووظائفها،دار الوليد،طرابلس،ليبيا،ط–1 ،2003
140) محمود السعران ، علم اللغة –مقدمة للقارئ العربي ، دار النهضة العربية ، بيروت لبنان ، ط–6، 2008.
141) محمود عكاشة ، تعليم العربية (قواعد النطق والكتابة) ، دار النّشر للجامعات ، القاهرة، ط– 1 ،2008.
142) مصطفى فهمي،سيكولوجية الأطفال غير العاديين،مكتبة مصر،القاهرة،ط–1، 1980.
143) // // ، في علم النفس أمراض الكلام ، دار مصر للطباعة ، ط–5 ، 1975.
144) مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة ، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، دار المسيرة ، عمّان ، ط–1، 2007.
145) مناف مهدي محمد،علم الأصوات اللغوية،عالم الكتب للنشر والتوزيع،بيروت،ط–1 ، 1998.
146) منصور بن محمد الغامدي،الصوتيات العربية،مكتبة التوبة،الرياض، ط–1 ،2001.
147) ميشال زكريا،قضايا ألسنية تطبيقية،دار العلم للملايين،بيروت،لبنان،ط–1993،1.
148) نبيل أحمد عبد الهادي وآخرون ، الفن والموسيقى والدراما في تربية الطفل ، دار صفاء، عمّان ، ط–1، 2002.
149) نعيم علوية ، بحوث لسانية(بين نحو اللسان ونحو الفكر) ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط–2 ، 1986.
150) هادي نهر ، علم الأصوات النطقي،دراسات وصفية تطبيقية،عالم الكتب الحديث،أربد،الأردن،ط–1، 2011.

151) هلا السعيد ،الإعاقة السمعية (دليل علمي وعملي للآباء والمتخصصين)، مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة،ط-1، 2016.

152) يحي عبابنة، دراسات في فقه اللغة وفونولوجيا العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط-1 ، 2000.

153) يوسف قطامي،نمو الطفل المعرفي واللغوي،الأهلية للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن، ط-1 ، 2000.

5-المراجع الأجنبية:

154) **Adolph Rondale et Annick Comblain,manuel de psychologie des handicaps, édition Pierre MARDAGA ,Belgique,2001.**

155) **Bailly. Danielle ,Les mots de la didactique des langues, Paris Ophrys; 1998.**

156) **Benoit Virole, psychologie de la surdité, De Boeck .Paris,1ère édition-1996.**

157) **Bertil. Malmberg ,Les domaines de la phonétique ,édition PUF Paris ; 1971**

158) **Cathrine Hage/Brigitte Charlier/Jacqueline Leybaert ,compétences cognitives linguistiques et sociales de L'Enfant sourd, édition MARDAGA ,Belgique,2006 .**

159) **Christian Puren , Histoire des methodologies de des langues, Clé Internationale, Paris, 1988.**

160) **Christiane Lepot et Nadine Clerebaut , l'enfant sourd – communication et langage, De Boeck, Bruxelles ,1ère édition-2004.**

161) **Denise Sadek-Khalil. l'enfant sourd et la construction de la langue ,édition Papyrus, 2006.**

162) **Dominique Colin ,Psychologie de l'enfant sourd .2eme édition ,Masson ,Paris 1978.**

163) **Ferdinand Berthier, Histoire et statistique de l'éducation des sourds muets, l'institut historique, Rue de Saint PERES ,Paris,1836.**

164) **Martinez, Pierre ; La didactique des langues étrangères ,PUF Paris , 1996.**

165) **Paule Aimard et autres ,éducation précoce de l'enfant sourd , 2ème édition ;Masson , Paris, 1987.**

166) **Pavel Dulguerov et Marc Remacle,précis d'audiophonologie,édition:SOLAL,Marseille,France .2005.**

167) **Piaget Jean ,psychologie de l'enfant,1ere édition , puf,1966.**

168) **Raymond. Renard , l'apprentissage d'une langue étrangère /seconde (la phonétique verbo-tonale), 1ere édition ,De Boeck, Bruxelles (2002)**

169) **Raymond .Renard , la méthodologie SGAV d'enseignement des langues une problématique de l'apprentissage de la parole; édition DIDIER,Paris; 1976.**

170) **Tadeusz Galkowsky. Développement et éducation des enfants sourds et malentendants ,traduit du polonais par : Roman et Odile Knysz , édition : puf Paris ,1990.**

171) **Troubetzkoy.N.S. Principes de Phonologie , traduit par J-Cantineau , librairie Klincksieck ,Paris ,1949.**

172) **Vuletic.B et Cureau.J, Enseignement de la pronon-ciation- le système verbo-tonal ,Edition DIDIER ,Paris , 1976.**

173) **Yves Masur ,Entre le son et l'enfant sourd ,Amazon. FRANCE,2007.**

6-الدوريات العربية والأجنبية:

174) عبد القادر مرعي خليل، وفايز المحاسنة،التشكيل الصوتي للمشتقات، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، مكة، العدد-1، 2009.

175) لينا عمر بن صديق، أثر التدخل المبكر بأحد تدريبات طريقة اللفظ المنغم(الإيقاع الحركي) في تحسين نطق الحروف والمقاطع الصوتية،مجلة الطفولة العربية،مؤسسة الكويت لتقدم الطفولة العربية،الكويت،العدد54 ،2013.

176) مصطفى زكي التوني، المدخل السلوكي لدراسة اللغة، حوليات كلية الآداب،جامعة الكويت-الخالدية، العدد:1988،1989/10.

177) منال النجّار، القيم الدلالية لأصوات الحروف العربية،مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد24، العدد-9، 2010.

178) نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد:126،يونيو 1988.

179) **le courrier de Suresnes(la méthode verbo-tonale en 1992), Numéro 58-1997.CNEFEI-SURESNES-France.**

180) **Florence . Encrevé, réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences,revue (le mouvement-social) Editeur La Découverte -France ,numéro 223-2008.**

181) **Brigitte Collette, Pour une entrée en communication de l'enfant sourd- Rééducation orthophonique (l'éducation précoce en orthophonie) , n° 202 – Juin 2000.**

182) **Connaissances surdité ,ACFOS(action connaissances formation pour la surdité) no 28 juin 2009.**

183) **Saskia Mugnier ,GLOTOPOL –université Rouen ,France, no 7–janvier 2006.**

7–الرسائل والأطروحات الجامعية:

184) **Camille Leblond .intérêt du graphisme phonétique de la méthode verbo–tonale. (thèse), Université Nantes,2016.**

185) **Charlotte LEUBA,DESSIN ET LANGAGE ,mémoire de fin étude , université de Nante,2006/2007.**

186) **Joseph Réseau , Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia ,(thèse) DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX 2, 2001.**

8–الملتقيات:

187) وزارة الصحة العمومية ، **Elaboration d'un programme en langue nationale**وثيقة ملتقى وطني أيام 04–05–06–جوان 1978،مدرسة صغار الصم بالجزائر العاصمة.

188) سعيد عبد الرحمن محمد،التأهيل اللغوي للأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة(نظرة مستقبلية)،المؤتمر العلمي الأول للتربية الخاصة بين الواقع والمأمول ، 15 /16 يوليو 2007. قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها–مصر.

9–الوثائق الرسمية والحكومية:

189) وزارة التضامن الوطني والأسرة والجالية بالخارج، الجمهورية الجزائرية، منهاج التنطيق ، 2014.

190) المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين، قسنطينة ، المديرية الفرعية للبرامج والمناهج والوسائل البيداغوجية والمستندات، دليل المحادثة لمرحلة التنطيق ، ديسمبر–2002.

191) **Ministère de l'Education Nationale (France) Handis-col guide pour les enseignants qui accueillent un élève sourd, ,avril 2000.**

10-المواقع الإلكترونية:

192) **http://www.intravaia-verbotonale.com.**

فهرس الموضوعات

الصفحة	المـــوضـــوع
	شكر.
	إهداء.
أ-ح	**مقدمة.**
8-31	**مدخل.**
33-111	**-الفصل الأوّل: مخارج أصوات العربية وخصائصها وتصنيفاتها.**
33	تمهيد.
33	1-تعريف الصوت.
36	2-جهاز النطق وآلية إصدار الصوت.
38	2-1- مكونات جهاز النطق.
39	2-1-1- الجزء تحت حنجري.
43	2-1-2- جزء الحنجرة.
46	2-1-3- جزء فوق حنجري.
57	**2**-2- آلية النطق.
61	3- اعتبارات وصف وتصنيف الأصوات.
61	3-1- اعتبار موضع النطق(المخرج).
62	3-1-1-تصنيف الأصوات وفق مواضع النطق.
69	3-2- اعتبار جريان تيار الهواء من عدمه(الصوائت والصوامت).
72	3-2-1- العوامل النطقية التي تضبط نطق الحركات.
77	3-2-2- أهمية الحركات.
80	3-3- اعتبار الجهر والهمس (حالة الوترين الصوتيين).
85	3-4- اعتبار ديناميكية الهواء.
88	3-4-1- عند الحنجرة.
90	3-4-2- في التجويف الفموي.

3-5-اعتبار الشدة والرخاوة.	102
3-6-اعتبار أساس الوضوح السمعي.	103
4- فيزيائية الصوت اللغوي.	106
4-1-التردد كمعيار لتحديد صفات الصوت الفيزيائية.	106
4-2-شدة الصوت كقيمة فيزيائية والمصطلحات المرتبطة بها	107
5-المعلومات الحسية للأصوات وعلاقتها بحركية الجسد.	109
-الفصل الثاني:جوانب الدلالة الصوتية في اللغة العربية.	172-113
تمهيد	113
1-آراء علماء اللغة في الدلالة الصوتية:	113
2-دلالة حكايات الأصوات الانفعالية والمسموعة:	119
3- دلالة حكايات الأصوات الهجائية في نفسها وفي الكلمة:	121
4- دلالة الصيغ الصرفية حسب بنائها المقطعي الصوتي:	128
4-1-النظام المقطعي للغة العربية:	129
4-2-دلالة الصيغ الصرفية:	139
5- العناصر الإيقاعية للغة العربية ودلالتها:	145
5-1-تعريف الإيقاع اللغوي:	145
5-2-عناصر الإيقاع:	150
5-2-1-النّبر	150
5-2-2-النّغم	156
5-2-3-الوقف	158
5-2-4-التنغيم	161
-الفصل الثالث:الأسس الصوتية لنشأة اللغة واكتسابها وتعليمها	238-174
تمهيد:	174
1-نشأة اللغة عند الإنسان:	174

1-1-نظريات نشأة اللغة:	174
1-2-كيف بدأ الصوت اللغوي؟	180
1-3-اكتساب اللغة عند الطفل:	184
1-3-1-اكتساب اللغة عند علماء النفس:	184
1-3-2-اكتساب اللغة عند اللغويين:	187
1-3-3-الأسس الانفعالية والحسية لإصدارات الطفل الصوتية:	193
1-3-4-التدرج الصوتي في اكتساب اللغة عند الطفل:	207
2-تعليمية اللغة في التراث العربي:	210
3-موجز تاريخي لتعليمية اللغات:	216
4-الحاجة لوصف النظام الصوتي في تعليمية اللغة:	224
5-النطق الجيّد وتصحيحه كمدخل لتعلم وتعليم اللغة:	225
6-طرق تعليم النطق وتصحيحه:	229
6-1-الطريقة التصويتية النطقية (m- articulatoire)	229
6-2-طريقة المخبر أو المسجل الصوتي	231
6-3-طريقة التقابلات الصوتية(التعارضات الصوتية):	233
6-4-الطريقة السمعية البصرية(Audio-Visuelle):	234
-الفصل الرابع:الطريقة الشفهية الصوتية وتعليمية اللغة للطفل الأصم	320-240
تمهيد:	240
1-حاجة الطفل الأصم لتعلم اللغة:	240
2-لمحة تاريخية عن تعليم الصم ونشأة التوجه الشفهي:	242
2-1-في العصور القديمة:	242
2-2-في العهد الإسلامي:	243
2-3-ما بعد القرون الوسطى:	244
2-4-في العصر الحديث (مؤتمر ميلان-Milan-1880م):	246

3- تصنيفات الصمم وآثاره على تعلّم اللغة:	248
3-1-أنواع الصمم:	248
3-1-1-من منظور تاريخ الإصابة:	248
3-1-2- من منظور العوامل الطبية:	248
3-1-3-من منظور درجات فقدان السمع:	249
3-2-مستويات فقدان السمع وآثاره على التعلم اللغوي:	251
3-3-تأثير الصمم على مستويات اللغة:	253
3-3-1-الجانب العصبي للعمليات اللغوية:	255
3-3-2-الطفل الأصم واللغة كنظام:	258
3-3-3-لغة الطفل الأصم في مرحلة الطفولة الأولى:	260
3-3-4- الصعوبات اللغوية التي يواجهها الطفل الأصم	265
4-الجانب النفعي في تعلم اللغة بالنسبة للطفل الأصم:	267
5-عملية التنطيق وطبيعة اللغة الموجهة للطفل الأصم:	268
5-1- عملية التنطيق(مرحلة التنطيق):	268
5-2-طبيعة اللغة الموجهة للطفل الأصم:	269
6- الطريقة الشفهية الصوتية:	271
6-1-الإرهاصات الأولى لنشأة الطريقة:	272
6-2-تعريف الطريقة الشفهية الصوتية:	274
6-3-مبادئ الطريقة الشّفهية الصوتية:	276
6-4- أنشطة الطّريقة الشّفهية الصّوتية:	280
6-4-1-التربية النطقية والسمعية:	280
6-4-2-الإيقاع الجسمي والصوتي:	286
6-4-3- الإيقاع الموسيقي:	301
6-4-4-التخطيط الصوتي:	309

6-4-5-المحادثة:	314
خاتمة	324-322
مقترحات الدّراسة	328-326
قائمة الملاحق	360-330
قائمة المصادر والمراجع	375-362
فهرس الموضوعات	381-377