المقاطع الصوتية في مراحل التعليم الأولية

(المملكة العربية السعودية ، الإمارات ، مصر ، المغرب أنموذجاً)

ـ دراسة وتقويم ـ

د . سعود بن عبد الله آل حسين

قسم النحو والصرف وفقه اللغة – كلية اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المقاطع الصوتية في مراحل التعليم الأولية (المملكة العربية السعودية ، الإمارات ، مصر ، المغرب أنموذجاً) ـ دراسة وتقويم ـ

د . سعود بن عبد الله آل حسين
قسم النحو والصرف وفقه اللغة – كلية اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

كما تتعدد الأهداف المنشودة عند وضع المقررات والمناهج ،كذلك تتعدد المشارب الثقافية والمعرفية والتربوية التي تسهم في اكتمال تلك المقررات ووصولها إلى حد مقبول من الصحة العلمية والسلامة التربوية ،فالمقررات والمناهج هي حصيلة اجتماع خبرات لذوي اختصاصات تتنوع ثقافتهم ويتحد عملهم لبناء عمل علمي واحد هو المقرر والمنهج الدراسي.

إن هذا البحث قد انطلق من فكرة ترى أن اللغوي عند وضع المقررات هو المسؤول عن الصحة اللغوية ،وأن التربوي هو المسؤول عن السلامة السلوكية والنفسية ورسم الأهداف و اقتراح وسائل تحقيقها ،ومن هنا جاء هذا البحث ليعيد النظر في شأن المقطع الصوتي الذي يمثل إدراكه أولى درجات السلم التعليمي في مهارتي القراءة والكتابة في مراحل التعليم الأولية ، متخذا المنهج السعودي والإماراتي والمصري والمغربي نموذجا للنظر والمحاكمة لقد استهدف البحث التحقق من سلامة عرض المقاطع الصوتية ،و صحة التمثيل لها، و سبر مدى توافق ما في تلك المقررات مع ما توصلت إليه دراسات المقاطع الصوتية في اللغة العربية من حقائق، تلك الحقائق التي فرغ اللغويون من وضع أطرها وتحديد معالمها ،لأن تحقق السلامة والتوافق مع ما توصل إليه الدرس الصوتي هو الكفيل باكتساب الكفاية اللغوية، وعدم تحقق السلامة هو السبب في وضع المشكلات والعراقيل أمام الطلاب.

Sound Syllables in the Basic Education Stage Kingdom of Saudi Arabia, United Arab Emirates, Egypt, and Morocco as a Model: An Evaluative Study.

Dr. Saud Bin Abdullah Aal-Husein
Department of Syntax, Morphology and Philology- College of Arabic Language
Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

There are several desired objectives for courses and curriculums, as well as several types of culture, knowledge and education that contribute to constructing and making these courses achieve an acceptable standard of scientific and educational soundness. Moreover, courses and curriculums are the result of collected experiences and works of specialists with diverse cultural backgrounds; these factors unite to produce one scientific work which is the course or the curriculum.

This study spring from the notion that the linguist is the one whose responsible for language accuracy, while the pedagogist is the one whose responsible for the behavioral and psychological soundness as well as setting goals and suggesting ways to achieve them. Hence, this study reexamine the subject of syllables; for it represents the first stage of learning reading and writing skills in the primary levels of education. Furthermore, this study uses the Saudi, Emirati, Egyptian and Moroccan curriculums as samples. Also, it aims to check the soundness of the given syllables and the associated examples. In addition, it investigates the compatibility of these courses with the latest findings in Arabic Phonotactics which linguists have developed their frameworks and identify their features. For the acquisition of language proficiency can be accomplished by achieving this soundness and compatibility with what phonetics lesson achieve. However, failing to achieve this soundness will cause difficulties and problems for students.

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة ، والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين نبينا محمد ، وعلى آله وصحبه أجمعين .

أما بعد : فلقد كنت في فترة من عمري أحد الطلاب الذين ذهبوا للمدرسة في حداثة سنهم ، ومستقبل شبابهم ، فكانت لهم معها ذكريات لا تنسى منها الحلو ، وأكثرها مر ، ومن أشدها مرارة وقسوة ، بل وأثراً في النفس التكليف بما لا يطاق ، ولا يحتمل ، بل وبما لا يصح ولا يقبل ، في أمور الثقافة والعلم لا في مقتضيات التفضيل والاستحسان ، وها أنذا بعد عقود ، وبعد رؤيتي لمعاناة بعض الطلاب الصغار ، أعود مرة أخرى متفكراً في مناهج ومقررات ، ما زالت تقدم للطلاب في الوطن العربي من أدناه إلى أقصاه ، في سياق بعيد عن المنطق المقبول علمياً والمفيد دراسياً ، فاصطفيت منها المقررات التي تقدم للطلاب في أولى المراحل الابتدائية ، في أربع دول هي المملكة العربية السعودية ، وجمهورية مصر العربية ، والمملكة المغربية ، والإمارات العربية المتحدة ، أخذت هذه المقررات في الدول الأربع ، وأنا أتمثل بقول العربي : " يُخْبِرُكَ أدنى الأرض عن أقصاها "[1] ؛ لأن الذي في خلدي هو أن قصة التعليم واحدة ، وأن صورته متشابهة ، وأن نتائجه المبشرة بالخير ! متقاربة ، وأن معاناة الطلاب منه ثابتة ، ولذا اكتفيت بأربعة مقررات لأربع دول ، أعتقد أنها يمكن أن تمثل عينة صالحة لإقامة الدراسة عليها .

لم يكن في خلدي البحث في التكوين الثقافي ، واللغوي ، والمعرفي ، والتربوي ، والنفسي لهذه المقررات ، لكن الذي أردت استهدافه هو أبرز الأهداف التي تتواخاها طبائع المقررات ، وأهداف مؤلفيها لطلاب الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية .

ذلك الهدف هو أول درجات السلم التعليمي الذي لا يمكن أن يرتقي الطالب إلى درجة فيه ، إلا وقد تمكن من تخطي الدرجة الأولى بنجاح .

---

١ – أي إذا كان في أولها خير كان في آخرها مثله . مجمع الأمثال للميداني ٢/٤٢٠ .

إن درجة السلم التعليمي التي توخيت إعادة النظر فيها هي تعليم الأصوات ورموزها الكتابية، والمادة اللغوية في تلك المقررات في المرحلة التعليمية الأولى، لا من حيث مقتضيات علم التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، فهذا ليس بميداني ولا تخصصي، ولكن من وجهه علم اللغة.

لا شك أن الهدف الذي أشرت إليه هو أول درجات السلم التعليمي، ولم يكن باعثي على إعادة النظر سبر تغير المناهج، وما طرأ عليها خلال عقود؛ لأرصد في منهج تاريخي ما طرأ على تلك المناهج من تغيرات، ولا الرغبة في التعرف على حال قد بَعُدتُ عنها، فالحقيقة أنني ولو لم أكن في التعليم الابتدائي، إلا أن علاقتي به لم تنقطع، وذلك لإعادتي النظر بين الفينة والأخرى في المناهج التي تقدم للطلاب.

لقد أردت أن أتعرف على ما في المملكة مما يقره علم الأصوات، ومما لا يقره، وتوخيت أن أقارن ما عندنا بما عند غيرنا من تجارب مستهدفاً تحديد العناصر الإيجابية والسلبية في تلك التجارب، كما أردت أن أكشف سر المعاناة وحجم المأساة، مبتغياً الوصول إلى شيء يمكن أن يفيد في تعليم فلذات أكبادنا، وعماد غدنا عن طريق المنهج الوصفي التحليلي الذي رأيت أنه هو الأنسب للوصول إلى نتائج يمكن أن تحدد الخطأ وتبين الصواب. والله من وراء القصد.

* * *

تمهيد : مفهوم المقطع الصوتي

لاختلاف وجهات النظر والزوايا التي ينظر من خلالها للأشياء أثر كبير في التعريف ببعض الظواهر اللغوية وغيرها، فلقد اختلف العلماء في تعريف الدلالة[1] اختلافاً كبيراً بحسب المبدأ الذي انطلقوا منه، والغاية التي استهدفوها، وكما اختلفوا في تعريف الدلالة اختلفوا في تعريف الفونيم [2]، وكذلك وقع الاختلاف في تعريف المقطع نظراً لتعدد المنطلقات والمشارب، وتباين الوسائل، وتنوع الأهداف [3].

وبما أن البحث يتصل بالواقع التعليمي في الدول العربية فإن الذي يهمنا هو تعريف المقطع من الناحية النطقية (الفونولوجية)، وقد عرف من هذه الناحية بأنه: "مجموعة من الأصوات المفردة، تتألف من صوت طليق واحد معه صوت حبيس واحد، أو أكثر" [4]

وواضح من خلال هذا الحد أن المقطع بالنسبة للعربية فيه السمات الآتية:

١- يتكون من صوتين أو أكثر.

٢- حزمة أو مجموعة من الأصوات.

٣- لا يخلو أيٌّ مقطع من صائت واحد، ومعه صامت واحد أو أكثر.

إن كلمة صامَ مثلاً، إذا نطقت محركة الآخر في حال الوصل بالفتح، ففيها مقطعان (صا + مَ) س ع ع + س ع، وإن سكنت الميم للوقوف تحولت الكلمة إلى مقطع واحد (صامْ) س ع ع س.

---

١ – انظر: الاختلاف في تعريف الدلالة، علم الدلالة ١٥.

٢ – انظر: الاختلاف في تعريف الفوينم ومفهومه. دراسة الصوت اللغوي ١٤٦، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ٢٦٨، معجم علم اللغة النظري ٢٠٩.

٣ – انظر في تعريفات المقطع، دراسة الصوت اللغوي ٢٤٠، معجم علم اللغة النظري ٢٧٦.

٤ – الوجيز في فقه اللغة ٢٥٤، وانظر دراسة الصوت اللغوي، ٢٤٢ وواضح أن التعريف انطلق من تعريف المقاطع عموماً، ولو كان التعريف منصباً على مفهومه في العربية لقيل: من صوتين أو أكثر.

وعلى هذا فإن هذه الكلمة إما أن تنطق دَفْعة واحدة في حال سكون آخرها وفي نَفَس واحد، وإما أن تنطق دَفْعتين في حال حركة آخرها فتنطق (صا) بنَفَس واحد وضغطة واحدة على الحجاب الحاجز، ثم تتلى بـ (مَر) في دَفْعة أخرى ونَفَس آخر.

وهكذا الكلام الإنساني دَفَعات من هواء الزفير، مصحوبة بحزم من الأصوات هذه الحزم المجتمعة هي التي يتكون منها الكلام الإنساني، والتي يمكن أن يلاحظها الصغير والكبير وهي ما يسمى بالمقطع، ولسهولة هذه الملاحظة على الصغير والكبير عُدَّ المقطع من الأمور الفطرية في اللغة، فكل إنسان يمارسه ويشعر به بخلاف أمور في اللغة كثيرة تمارس، ولكن التعرف عليها والإحساس بها لا يظهر إلا عند التحليل والاختبار والسبر.

إن الطبيعة الفطرية الميسورة هي التي جعلت اللغويين يتقبلون فكرة المقطع في التحليل الصوتي، بل يعدونه أسهل وأيسر طرق التحليل الصوتي.[1]

* * *

١ – انظر: دراسة الصوت اللغوي ٢٣٨ وما بعدها.

المبحث الأول

المقاطع الصوتية والتطبيق الصحيح

إن الأهمية الكبرى للمقطع في مراحل التعليم الأولى [1] تكمن في " أن اللغة كلام والمتكلمون لا يستطيعون نطق أصوات الفونيمات كاملة بنفسها لا يفعلون ذلك إن استطاعوا ، وإنما ينطقون الأصوات في شكل تجمعات هي المقاطع ، ولذا يقال إنه من المقطع يخرج الفونيم إلى الحياة ولكي تصف المقطع فأنت تخبر كيف تشكله الفونيمات ، ولتصف الفونيمات أنت تدرس كيف تنظم نفسها في المقاطع " [2]

إن وظيفة النطق والتهجي والقراءة هي إعادة إنتاج ما ترمز إليه تلك الأشكال الكتابية ؛ فالقارئ أمامه رمز مكتوب متفق عليه ، وله مرموز إليه متفق عليه من قبل المجتمع ، والكتابة العربية وإن لم تكن مقطعية ، إلا أن المقطع هو الموجود بالفعل عند النطق ، فهو لا يظهر في الشكل الكتابي ، والكتابة تمثل الأصوات المفردة ، ولا تمثل المقاطع ، ولكن المقاطع هي ما يسمع عند التهجي والنطق بالألفاظ .

إن القراءة هي في الحقيقة إعادة الروح لتلك الأشكال والرموز التي هي صورة غير مطابقة تماماً للمنطوق ، إذن فالقراءة هي إعادة ترديد لكلام ، صورته التقريبية هي المكتوبة .

يقول ابن الأثير : " أقرئ فلاناً السلام ، واقرأ عليه السلام ، كأنه حين يبلغه سلامه يحمله على أن يقرأ السلام ويرده ، وإذا قرأ الرجل القرآن أو الحديث على الشيخ يقول : أقرأني فلان : أي حملني على أن أقرأ عليه " .

---

١ – للتعرف على المقاطع الصوتية في العربية فوائد كثيرة في تعليم الكتابة ، وفي تعليمها لغير أهلها ، وفي التعليل مثل تعليل كثير من الظواهر النحوية والصرفية وخصوصاً الإعلال .

٢ – دراسة الصوت اللغوي ٢٣٨ .

وأعتقد أن ابن الأثير بهذا قد صاغ قبل فترة طويلة – أو قارب – ما توصل إليه المحدثون حين قالوا : " إن القراءة عملية ميكانيكية أو فك رموز، أي ترجمة الرمز المكتوب إلى صوت "[1]، أي أنها عملية استظهار وإعادة إنتاج لكلام حاصل.

وهذا الكلام ليس هو التعريف الجامع والمانع للقراءة ، لكنه يصور مفهوم القراءة المستهدفة بالتعليم في المراحل الأولية ، لأن القراءة في هذه المرحلة فيما أعتقد لا تتجاوز القدرة على فك الرموز ، وتحويلها إلى صوت مسموع ، وأما القراءة في المراحل الأخرى فلها مفهوم بلا شك يغاير هذا .[2]

وإذا كانت القراءة في هذه المرحلة بهذا المفهوم فيما أتصور أي فك الرموز، وتمثيلها صوتياً ، فإن وجود المقطع واستهدافه بالتعليم يظهر جلياً ؛ لأنه هو المنطوق الحقيقي ، وهو المنطوق الفطري والطبيعي ، فالصغير والكبير يدركه بيسر وسهولة لأنه يتعامل معه سمعاً ، ويتلفظ به نطقاً ، كلما نفث بدَفْعه من الهواء ، وتعليم اللغات في أحد مبادئه المتفق عليها يفضل التعاون مع ما هو فطري طبيعي على التعامل مع ما هو فكري صناعي ، يقول ماريوباي : " إن أسرع طريق لاكتساب ونطق ابن اللغة في أي لغة هو أن تقطع الكلمة إلى مقاطعها الحقيقية تبعاً للنماذج المقطعية للغة، وأن ينطق كل مقطع على حدة ، وبطريقة مميزة ، ثم بعد ذلك وضع المقاطع بعضها بجانب بعض ونطقها بنفس السرعة التي تنطق بها في الكلام العادي "[3].

إن الطبيعة السهلة والفطرية للمقطع تجعله في الدرجة الأولى في سلم درجات تعلم القراءة، ولقد قال الخليل بن أحمد كلمة إخالها في صميم الاهتمام المبكر بالمقطع والقراءة ، يقول : " كيف تنطقون بالجيم من جعفر ؟ فقالوا : جيمٌ ، فقال : إنما

---

١ – ينظر : أسس القراءة وفهم المقروء ١١

٢ – انظر السابق ففيه تعريفات للقراءة كثيرة ، وانظر المهارات اللغوية ، د. زين الخويسكي ١٠٨ .

٣ – بتصريف من أسس علم اللغة ٢٥٨ .

نطقتم بالاسم، ولم تنطقوا بالمسؤول عنه، والجواب جَه، لأنه المسمى "[1] فلقد فرق بين اسم الحرف ونطقه، وقد ظهر لي من خلال الاطلاع على المناهج في المرحلة الأولية أن أمر المقطع مضطرب جداً وغير واضح المعالم. ففي المنهج المغربي والمصري والإماراتي لم يظهر هذا المصطلح، ولم يذكره من ألّف، وأما في المنهج السعودي فقد ظهر في الوثيقة المعدة لمنهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام ١٤٢٧ – ١٤٢٨هـ، ظهر المصطلح ضمن خريطة المدى والتتابع لمهارة القراءة عند الحديث عن الكفاية الأساسية الأولى وهي " تعرف الرموز المكتوبة ونطقها فقد كانت المهارة الأولى والثانية على النحو التالي :

المهارة الأولى والثانية : " يحلل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات " [2]

وفي كتاب (لغتي) للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول قيل في دليل الوحدة الأولى[3] :

القراءة : " تحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات ".

وعدم ذكر المصطلح في المناهج الثلاثة (المغربي والمصري والإماراتي) ليس بدليل إهمال، لكن النص عليه في المنهج السعودي دليل على أنه مستهدف بالقصد لا بالعرض، وإنه في محل رعاية ربما نجحت أو فشلت، ورغم أن المقطع القصير المتكون س + ع هو في المرتبة الثانية من حيث الكثرة، إلا أن التعليم الأولي للقراءة يحتم أن يبدأ به في نظري لكونه الوحدة المقطعية الصغرى، ولأن ما بعده يبنى عليه، وقد اهتمت مناهج التعليم موضع الدراسة بأمر المقطع في البداية.

---

١ – شرح الشافية ٣/٣١٢.

٢ – المهارات اللغوية ١٤٠.

٣ – ص١٠.

إلا أن عنايتها به عند عرضه والتمثيل له قد تباينت واضطربت اضطراباً كبيراً، ففي المنهج السعودي استهدفت المقطع القصير في أول وحدة (مَ مُ مِ) في الوحدة الأولى، وعرض المنهج كلمات يرى أنها تمثل المقطع، أو أن أحد مكوناتها يمثله والحق أنهم استهدفوا (مَ مُ مِ) (س + ع) ولكن الكلمات المعروضة لا تمثل ذلك المقطع على الإطلاق، إن الكلمات الواردة هي مِشعلٌ، أسماءُ، أحلامُ، عمَرُ، مُهنَّدٌ، أُمِّي، جَمَل، مَسْجِدٌ، عَلَمٌ، أقلامٌ. إن اختيار هذه الكلمات تشهد فعلاً باضطراب المنهج، وبعدم معرفة التنوع المقطعي فـ:

الكلمة	مقاطعها			
مِشْعلٌ	مِشْـ	عَـ	لٌ (لُن)	
أسماءُ	أسْـ	ما	ءُ	
أحْلامُ	أحْـ	لا	مُ	
عمَرُ	عُـ	مَـ	رُ	
مُهَنَّدٌ	مُـ	هَنْـ	نَـ	دٌ (دُن)
أُمِّي	أمْـ	مي		
جَمَلٌ	جَـ	مَـ	لٌ (لُن)	
مَسْجِدٌ	مَسْـ	جِـ	دٌ (دُن)	
عَلَمٌ	عَـ	لَـ	مٌ (مُن)	
أقْلامٌ	أقْـ	لا	مٌ (مُن)	

لم يصب المنهج السعودي إلا في أربع كلمات من عشر:

مُ – مُهند　　مُ – أحْلامُ

مَ – عُمَرُ　　مَ – جَمَل

اثنتان للمقطع القصير (مرُ) وهي أحلام ومهند، واثنتان للمقطع القصير (مرَ) وهي جَمَلٌ، عُمَرُ، وأما المقطع القصير (مرِ) فليس من كلمة تمثله، ولم يفرق واضعو المنهج بين ما كانت فيه (مرُ، مرِ، مرَ) مقطعاً مستقلاً، وما كانت فيه جزءاً من مقطع، وما حدث في الدرس الأول من الوحدة الأولى هو ما حدث في الدرس الثاني منها مع (بَ، بُ، بِ) فهذا المقطع مماثله من الكلمات :

كتبٌ، بيتٌ، مكتبةٌ، حاسوبٌ، بَيتُنا، ترتبُ، الكتبُ، بِلادي، بَيضٌ، بَحرٌ، كتابٌ، جَبَل.

إن المقطع المستهدف في هذا الدرسَ هو (بَ، بُ، بِ) ومقاطع هذه الكلمات هي :

الكلمة	مقاطعها			
كُتُبٌ	كُ	تُ	بٌ (بُنْ)	
بيتٌ	بَيـ	تُنْ		
مكتبةٌ	مكْ	تَ	بَ	تٌ (تُنْ)
حاسوبٌ	حا	سو	بٌ (بُنْ)	
بيتنا	بَيْ	تُ	نا	
ترتب	تـ	رَتْ	تِـ	بُ
الكتب	الـ	كُ	تُ	بُ
بلادي	بـ	لا	دي	
بيضٌ	بيـ	ضُنْ		
بحرٌ	بحْ	رُنْ		
كتابٌ	كِـ	تَا	تٌ (بُنْ)	
جبلٌ	جَـ	بَ	لٌ (لُن)	

وبالنظر في مقاطع هذه الكلمات يظهر أن ما أصاب فيه المنهج هو خمس كلمات فقط :

مكتبةٌ للمقطع (بـَ) ، والكتبُ وترتبُ للمقطع (بـُ) ، وبلادي للمقطع (بـِ) .

وقد استمر المنهج على هذا الخلط والاضطراب يستهدف المقطع المكون من (س ع) ويمثل بـ (س ع س) في الغالب ، وعوائد هذه السلبية على التعليم والمتعلم كثيرة جداً ، ولا يقف الأمر عند الخطأ بأن يستهدف مِ ويمثل له بـ مِشْ ، لكنه يتجاوزه إلى وضع العراقيل والتحديات أمام الطالب ، ومن تلك العراقيل أن يوضع المقطع المستهدف بالتعليم مرة في البداية ، ومرات في الوسط ، ومرات في النهاية ، ولست أميل إلى تحديد مكانه ، لكني مع عرضه بسياسة تعود الطالب على نقطة في مكان ، ثم في مكان آخر ، أما أن يعرض وقد حجب بمقاطع لم يتعلمها ، أو يتعرف عليها الطالب ، أو تكون الأمور بالصدفة ، فأعتقد أن هذا من الأمور التي تفسد ولا تصلح .

ولقد استمر المنهج على هذا الخلط مع بقية الحروف المعروضة في الوحدة الأولى ، وهي (م ، ب ، ل ، د ، ن ، ر) فجاء مجال ذكر المقطع المكون من س ع ع المتمثل في (ما ، لا ، نا .... إلخ) ففرقوا بين (مَ) ، والألف وكأننا أمام مقطعين ، وعبر المنهج عن (مَ) بأنها حرف ممدود وكذلك غيرها . والمد في العربية وغيرها من خصائص الأصوات الصائتة ، ولا يلحق الصامتة بتاتاً [1] ، ولا يصح أن نسمى الصامتة بأنها حروف ممدودة .

وما وقع في الوحدة الأولى ، هو الذي حدث تماماً في كل المنهج ، مما لا يحوج إلى مزيد إطالة بالأمثلة والتحليل ، ومما يرتاح له ويبتهج به في المنهج السعودي ، أن الوحدة مرت حروفها دون ذكر لـ : مْ و بْ و لْ و دْ و نْ أي المقطع المكون من صامت ساكن ، وهو لا يكون في العربية ، لكننا ما إن نصل إلى الوحدة الثانية حتى نرى هذا الشيء مع صْ ، فْ ، سْ ، قْ ، تْ ، حْ .

---

١ – انظر : دراسة الصوت اللغوي ١١٣ .

ففي كل درس يقال : : صَ، صِ، صُ، صْ، وأعتقد أن ظهوره هنا؛ لاختلاف من قام بتأليف الوحدة الأولى، عمن قام بتأليف الوحدة الثانية، ولغياب التحكيم، ولاختلاف دليل الوحدات الذي يجب أن يشكل نظاماً جامعاً لباحثين ومؤلفين متعددين، وقد استمر إيراد الحرف الساكن في بقية الوحدات. فهل الحرف الساكن يمثل مقطعاً في العربية ؟!

إن العربية لا تعرف المقطع المكون من صامت ساكن على الإطلاق [1]؛ لأن لغة العرب لا تعرف النطق بساكن في البداية، ولذا فقد قرر الخليل وبعده ابن جني – رحمهما الله – أن السبيل للنطق بصوت ساكن هو ذوقه بأن يبدأ قبله بهمزة الوصل.

ففي كتاب العين : " إنما كان ذوقه إياها (أي الحروف) أنه يفتح فاه بالألف ثم يظهر الحرف نحوه ابْ ، اتْ ، احْ ... إلخ [2].

وبناءً على هذا، فإن (ا بْ) وما شابهها من بقية الحروف مقطع صوتي مكونٌ من : (س + ع + س)فالباء الساكنة جزءٌ من المقطع الصوتي وليست مقطعاً بمفردها.

ولذا فإنه من الخطأ أن يعود الطالب نطق صوت صحيح ساكن؛ لأنه لا يوجد في العربية أصلاً مقطع بهذا الشكل، فتعليمه تعليم لما لا يقع في اللغة أصلاً، ولو أن القائمين على وضع المنهج حللوا ما أوردوا من كلمات كما يقتضيه دليل الوحدات، لفطنوا إلى أنه لا وجود لمقطع مركب من صوت ساكن في العربية، ولما أوردوه كما لم يوردوه في الوحدة الأولى.

إن الكلمات التي عرضوها لتمثيل المقطع المتوهم (س) هي :

فْ حَفْل ←

سْ نَسْر ←

تْ لعبتْ ←

أ فَأسٌ ←

---

١ – انظر : السابق ٢٥٦، الصوتيات اللغوية ٢٦٩.

٢ – العين ٤٧/١.

وهذه الكلمات لا تشتمل على ذلك المقطع . إن النسيج المقطعي لتلك الكلمات هو على النحو الآتي :

الكلمة	مقاطعها		
حَفلٌ	حَفْ	لُن	
نسرٌ	نَسْ	رُن	
لعبت	لَ	عِ	بَتْ
فأسٌ	فأ	سُن	

إن من الخطأ أن يُعَود الطالب على نطق (فْ) (إفْ) ثم عند الهجاء والقراءة يكون المنطوق (حَفْ) . إن هذه هي المفارقة الغريبة ، وهي أشبه في سلبيتها بتعليم اسم الصوت لا نطقه .[1]

وواضح من خلال المنهج السعودي ، أن لا تفريق بين المقطعين (س ع س ، و س ع) . فالمقصود من خلال المنهج أنهما بمنزلة واحدة ، ولذا فإن المنهج عند التجريد لا يعرض إلا المقطع القصير (تَ = س ع) ويقدم له أمثلة على س ع س غالباً ، ولا وجود للمقطع الثاني س ع س ، أما المقطع (س ع ع) فقد فرض نفسه من خلال اتصال الصامت المفتوح أو المضموم أو المكسور بألف أو واو أو ياء .

المنهج المغربي:

في المنهج المغربي للسنة الأولى الابتدائية يظهر فعلاً اختلاط الأمور ولكن بشكل أقل مما هو عليه في المنهج السعودي ، لا من حيث قلة الأخطاء المتصلة بالمقطع ، ولا من حيث تفادي ذكر الحرف الصامت الساكن ، ولا من حيث العناية بالمقاطع الثلاثة على حد سواء (س ع ، س ع س ، س ع ع) .

---

١ – أقصد عندما كان المعلم يعلم ألِفٌ ، باءٌ وعند النطق أ أ إ .

ففي الدرس الأول كان المستهدف بالتعليم هو حرف السين والكلمات الممثلة للمقطع المتكون من السين وما معه من العلل والسواكن هي :

مَدْرسةٌ ، سَاحةٌ ، سُترةٌ ، سُورٌ ، سِتارٌ ، غَسيلٌ ، أُسْرةٌ ، مَسّاكةٌ .

وقد حددت المقاطع المستهدفة على هذا النحو :

سَـ	سا	سُـ	سُو
س ع	س ع ع	س ع	س ع ع
سِـ	سيـ	أُسـْ	سَا
س ع	س ع ع	س ع س	س ع ع

إذن فنحن أمام مقاطع محددة ومتدرجة ، وهذا الشيء غير موجود منه في المنهج السعودي شيء ، ما عدا المقطع القصير (سَ – سُ – سِ) ، ولو عدنا إلى الكلمات وحللناها مقطعياً لوجدنا أنها على هذا النحو :

الكلمة	مقاطعها			
مَدْرسةٌ	مَدْ	رَ	سَـ	ـةٌ (تُنْ)
سَاحةٌ	سا	حـ	ـةٌ (تُنْ)	
سُترةٌ	سُتـ	ر (رُنْ)	ةٌ (تُنْ)	
سُورٌ	سُو	رٌ		
سِتارٌ	سِـ	تا	رٌ (رُنْ)	
غَسيلٌ	غَـ	سيـ	لٌ (لُنْ)	
أُسْرةٌ	أُسـْ	ر	ةٌ (تُنْ)	
مَسّاكةٌ	مَسـْ	سَا	كَ	ـةٌ (تُنْ)

وبمقارنة ما ورد في المنهج بحقيقة المقاطع الصوتية ، يظهر وجود خطأين في (سُترةٌ) ، و(مَسَّاكةٌ) ، فقد جعلت السين بمفردها مقطعاً ، والمقطع هو (سُتْـ) ، وفي

(مَسّاكةٌ) جعلت السين المشددة مع الألف مقطعاً واحداً، والسين الأولى مع الميم تمثل مقطعاً هو (مَسْ)، والمفتوحة مع الألف تمثل مقطعاً آخر هو (سا).

وبالانتقال إلى الدرس الثاني يظهر أن الحرف المستهدف هو التاء، وقد ظهرت الكلمات الممثلة للنسيج المقطعي المتركب من الحرف الصامت التاء وما معها هي :

مَكْتبٌ، سِتارٌ، تُفّاحٌ، تُوتٌ، تِلفازٌ، تِينٌ، كَتكُوتٌ، مُرَتَّبةٌ، والنسيج المقطعي لهذه الكلمات هي :

الكلمة	مقاطعها					
مَكْتبٌ	مَكْ	تَ	بٌ (بُنْ)			
سِتارٌ	سِ	تا	رٌ (رُنْ)			
تُفّاحٌ	تُفْ	فا	حٌ (حُنْ)			
تُوتٌ	تُوْ	تٌ (تُنْ)				
تِلفازٌ	تِلْ	فا	زٌ (زُنْ)			
تِينٌ	تِي	نٌ(نُنْ)				
كَتكُوتٌ	كَتْ	كُو	تٌ (تُنْ)			
مُرَتَّبةٌ	مُ	رَتْ	تَ	بَ	ـةٌ (تُنْ)	

وبمقارنة هذا التحليل بما ورد في المنهج يظهر وجود ثلاثة أخطاء، ففي (تفاح) جعلت (تُ) مقطعاً وحدها، والصواب (تُفـ)، وفي (تلفاز) جعلت التاء مقطعاً وحدها والصواب (تِلْ)، وفي (مُرَتَّبةٌ) جعلت التاء المشددة مقطعاً وحدها والصواب هو أن التاء الساكنة جزء من مقطع مع الراء والفتحة (ر ت) والتاء المفتوحة مقطع آخر، فمقاطع الكلمة : مُ / رَتْ / تَ / بَ / ـةٌ.

المنهج المصري :

في المنهج المصري تظهر العناصر السلبية التي ظهرت في المنهج السعودي تماماً، فقد اقتصر على المقطع القصير المكون من صامت وعلة قصيرة (س ع)، ورئي بالفعل أن

كل الصيد فيه، لكن فيه مزية تشبه ما عليه المنهج المغربي تتمثل في غياب الحرف الصامت الساكن الذي لا يمثل مقطعاً في العربية، ذاك الذي وجد في المنهج السعودي، وأما الاضطراب بين المقطع القصير الذي اقتصر عليه ولا ذكر لسواه، فهو مع ما يماثله من الألفاظ في تباين غريب فالمقطع (أ و أُ و إِ) يمثلها من الألفاظ أبي، أمير، أمي، أختي، إِبْرة، إِصْبَع، أَسَد، أَرْنب، أشْجار، أُذُن، أسْرة، أُسْطوانة، إوزَّة، إبريق، إطار.

فالمقطع (أَ) يماثله:

الكلمة	مقاطعها			
أبي	أَ	بِي		
أميرٌ	أَ	مِير	رٌ (رُنْ)	
أسدٌ	أَ	سَ	دٌ (دُنْ)	
أرنبٌ	أَرْ	نَ	بٌ (بُنْ)	
أشجارٌ	أشْ	جا	رٌ (رُنْ)	

والمقطع (أُ) يماثله:

الكلمة	مقاطعها				
أُمِي	أُمْ	مِي			
أُخْتِي	أُخْ	تِي			
أُذُنٌ	أُ	ذُ	نٌ (نُنْ)		
أُسْرَةٌ	أُسْ	رَ	ةٌ (تُنْ)		
أُسْطوانةٌ	أُسْ	ط	وا	نَ	ـةٌ (تُنْ)

والمقطع (إِ) تمثله :

الكلمة	مقاطعها			
إِبْرَةٌ	إِبْ	رَ	ةٌ (تُنْ)	
إِصْبَعٌ	إِصْ	بَ	عٌ (عُنْ)	
إِوَزّةٌ	إِ	وَزْ	زَ	ةٌ (تُنْ)
إِبْرِيْقٌ	إِبْ	رِي	قٌ (قُنْ)	
إِطَارٌ	إِ	طَا	رٌ (رُنْ)	

ويظهر الخطأ في تسع كلمات من خمس عشرة كلمة، هي : أَرْنَبٌ، وأَشْجَارٌ، وأُمِّي، وأُخْتِي، وأُسْرَةٌ، وأُسْطُوانَةٌ، وإِبْرةٌ، وإِصْبَعٌ، وإِبْرِيْقٌ فالمقطع فيها ليس هو (أَ أو أُ أو إِ) إنه أَرْ، أَشْ، أُمْ، أُخْ، أُسْ، إِبْ، إِصْ، إِبْ.

إن المنهج المصري يغيب عنه استهداف الكلمات بالتحليل إلى مقاطع، كما يغيب عنه ذكر المقطع (س ع ع) الذي ذكر في المنهج السعودي والمغربي، ويظهر فيه الاكتفاء بالمقطع القصير (أَ أُ إِ)، مع هذا الخطأ الذي مرّ بنا في التمثيل، فالمستهدف هو المقطع القصير (س ع)، والممثل به هو المقطع المتوسط (س ع س).

وإذا كنا ظفرنا بست كلمات، ماثل المقطع المستهدف فيها الكلمة المنطوقة في اللغة بصحة، فإننا في الوحدة الثانية من المنهج المصري لا نظفر بكلمة صحيحة، مما يؤكد أن المعرفة بالمقاطع الصوتية غائبة عن أذهان واضعي المنهج المصري. ففي الوحدة الثانية استهدف (بَ، بُ، بِ) بالتعليم، ومثل لها بالكلمات المستعملة الآتية :

المقطع	الكلمة	مقاطعها					
بَـ	بَطَّةٌ	بَطْ	طَـ	ـةٌ (تُنْ)			
	بَيتٌ	بَيـ	تٌ (تُنْ)				
	بابٌ	بـا	بٌ (بُنْ)				
بُـ	بُوْمَةٌ	بـو	مَـ	ـةٌ (تُنْ)			
	بُنْدقيةٌ	بُنْ	دُ	قِيْ	يَ	ـةٌ (تُنْ)	
	بُرْجٌ	بُر	جٌ (جُنْ)				
	بِنتٌ	بِنْ	تٌ (تُنْ)				
	طَبِيبٌ	طَـ	بِيـ	بٌ (بُنْ)			
	بِطِّيْخةٌ	بِطْ	طِيْ	خَـ	ـةٌ (تُنْ)		

فليس في هذه الكلمات من المقاطع ما يمكن أن يماثل ذلك المقطع المجرد مما يظهر بجلاء الخطأ الكبير والتصور المنحرف .

المنهج الإماراتي :

في المنهج الإماراتي تظهر العناية بالحروف والأصوات في الوحدة الثالثة ، وقد عرضوا الحروف بطريقة مرتبة أ ثم ب ثم ت إلخ ، وليس الكلام عن مسألة عرضها مرتبة أو غير مرتبة بموضوع لنا – رغم أن المنهج السليم يستدعي عرضها بحسب الشيوع – ، ولكن النظر في مقارنة المقطع المجرد بمماثلة عند التركيب في الكلمة هو موضوعنا ، وما يجده الناظر في المناهج السابقة من حيث الاضطراب والخلط ، هو ما نراه في هذا المنهج أقصد استهداف القصير والتمثيل له بالمتوسط المقفل ، ويبدو أن واضع المنهج وقع تحت تأثير المكتوب ، ولم يكن مراعياً للمنطوق ، ودرسُ القراءة والتهجي درسٌ صوتيٌ منطوق .

عند عرض المقطع (أ و إ و أ) مثل لها بكلمات هي :

أَرْنَبٌ، إِبْرِيْقٌ، أُخْطُبُوطٌ – والمقطع المستهدف بالتعليم ليس هو المقطع الذي تحتويه الكلمة المنطوقة.

إن الطالب ينطق (أ) ولكنه ينطق في أرنب مقطعاً مغايراً هو (أ رْ)، وكذلك في الباقي. ومع المقطع (بَ و بِ و بُ) وردت الكلمات الآتية:

بَطّةٌ، بِطِّيْخٌ، بُرْجٌ – والإشكال نفسه هنا أيضاً، نجد أن الطالب ينطق (بَ) وفي الكلمة ينطق (بَطْ و بِطْ و بُرْ) إلا أن المنهج في مجمله لم يخل من عرض أمثلة صحيحة من الكلمات للمقاطع المستهدفة، وهي:

المقطع	الكلمة	المقطع	الكلمة	المقطع	الكلمة
ثِ	ثِياب	صُ	صُخور	كُ	كُرة
جَ	جَزَرة	ضَ	ضَبُع	لِ	لِسان
جِ	جِدار	طَ	طَعام	مُ	مُعلمة
حَ	حَمامة	طُ	طُيور	نُ	نُجوم
حِ	حِصان	ظُ	ظُروف	هَ	هَرَم
خَ	خَروف	عَ	عَسَل	وِ	وِسادة
خِ	خِيار	عِ	عِنب	وُ	وُضوء
دَ	دَجاجة	غِ	غِطاء	يَ	يَمامة
رَ	رَجل	غُ	غُيوم		
زِ	زِراعة	فَ	فَراشة		
زُ	زُهور	قَ	قَلم		
شِ	شِراع	كِ	كِتاب		

إذاً نحن أمام اثنتين وثلاثين كلمة مثلت المقاطع تمثيلاً صحيحاً، وتلك الكلمات من مجموع كلمات عددها أربع وثمانون كلمة، والخطأ وقع في كلمات تربو على ٥٠%

وهذا يدل على أن المعرفة بالمقطع معرفة دقيقة وصائبة لم تكن موجودة، لكن الناظر في المنهج الإماراتي سيجد أنه يخلو من الارتجال في :

١- موقع المقطع المستهدف من الكلمة فهو يعرض بسياسة محددة.

٢- عدد الكلمات المماثلة للمقاطع فكل صوت له نظير لفظي واحد.

٣- سياسة للتعزيز الصوتي محكمة.

٤- عرض المقطع المكون من س ع ع في موقع مستقل.

٥- غياب إيجابي للمقطع المتوهم وجوده في العربية (فْ) الذي ظهر بوضوح في المنهج السعودي.

ملحوظات واستنتاجات :

إن تلك المناهج كما اضطربت أمورها في عرض المقاطع الثلاثة المشهورة في العربية كذلك اضطربت من حيث اختيار الألفاظ المماثلة، ومن حيث عدد المقاطع، إن الكلمة العربية تصل مقاطعها إلى سبعة [١]، وأغلب الكلمات ذات المقطع الواحد إما من الأدوات مثل مِنْ و عَنْ، أو هي من الكلمات التي آلت إلى المقطع الواحد بسبب الوقف مثل كلمة أَرْضْ، سُورْ، بابْ.

وأغلب الكلمات العربية تكون على مقطعين أو ثلاثة أو أربعة، وليس من سياسة في اختيار الكلمات في المناهج موضع الدراسة (السعودي، والإماراتي، والمصري، والمغربي) فهي تحتوى على كلمات ذوات مقطع واحد، ومقطعين وثلاثة وأربعة وخمسة، وأغلب ما ورد في المنهج السعودي كلمات ذوات مقطعين أو ثلاثة أو أربعة، وأما ما كان على خمسة فهو قليل مثل التعاونُ، المقاعدُ، النافذةُ، الخضروات، يتحدثُ، وما جاء على مقطع واحد أغلبه من الكلمات التي تُرك ضبطها، فآلت إلى مقطع واحد مثل سُور[٢]، أرض[٣]، طين[٤].

١- انظر: دراسة الصوت اللغوي ٢٦٠، الصوتيات اللغوية، الوجيز في فقه اللغة ٢٥٩.

٢- ص ٨٥.

٣- ص ١٢٦.

٤- ص ١٣٣.

وكذلك المنهج المغربي، فقد ذكر فيه كلمات على أربعة وخمسة مقاطع مثل مدرسةٌ، مَسَّاكةٌ، مرتَّبةٌ، يمامةٌ، صومعةٌ.

والحال نفسها في المنهج المصري، فغالب ما ورد من كلمات، مما تركب من اثنين وثلاثة، ولكن ذوات الأربعة والخمسة ترد بكثرة فمن الدرس الأول وأنت تلاحظ:

(طَبِيْبَةٌ) بجانب (أنا)، و(أمي)، فذات الأربعة بجوار كلمة ذات مقطعين، فكلمة من أربعة، وأخرى من ثلاثة، وأخرى من اثنين، والأمر بالصدفة، غير خاضع لمعيار معين على أساسه يتم انتقاء الكلمات، وكذلك عرضها، وليس من تخطيط، ولا سياسة، فإذا انتقلت إلى الدروس الأخرى وجدت كلمات مثل: مهندسةٌ، الطبيبةُ، أُسطوانة، الكمبيوتر، برتقالٌ، تفاحةٌ، تماثيلُ، وهذه من ذوات الخمسة، وتعرض الألفاظ على الطالب دون تدرج ولا تعزيز.

إن وضع المقطع المستهدف في هذه المناهج الثلاثة مرة في أول الكلمة، ومرة في وسطها، ومرة في آخرها، كل ذلك يوجب من وجهة نظري أن نكون مراعين لقدرة التلميذ الصغير، ومدى استيعابه وتمييزه، فاقتداره على التعرف على مقطع من كلمة مكونة من أربعة أو خمسة، لن يكون في سهولة التعرف على مقطع في كلمة مكونة من اثنين أو ثلاثة، وهذا الذي ظهر في المناهج الثلاثة لم يسلم منه المنهج الإماراتي، إلا أنهم قد وضعوا المقطع المستهدف بالتعليم في أوائل الكلمات المماثلة، فخففوا من آثار تكاثف المقاطع على استيعاب الطالب وملاحظته.

من خلال ما سبق نستنتج ما يلي:

١- جانبت المناهج – موضوع البحث – الصواب في التمثيل للمقطع القصير، وهذا ناتج عن تأثر واضعي المناهج بالكلام المكتوب من دون الالتفات إلى طريقة نطقه.

٢- لم يضع القائمون على هذه المناهج آليات ومعايير محددة وواضحة لعرض المقاطع الصوتية، ولعرض الكلمات التي تماثلها، حتى تصل بهم إلى غايتهم المرجوة.

٣- الكلمات التي مُثِّل بها – في الغالب – لم تكن مناسبة للمرحلة العمرية التي استهدفتها هذه المناهج.

* * *

المبحث الثاني

آليات المنهج السليم لتعليم المقاطع الصوتية

إن التعليم الناجح لابد فيه من توافر شروط ، منها صحة المعلومة وسلامتها من الخطأ بالنظر إلى مقتضيات الحقائق العلمية المتخصصة ، وقد وضحت أن هذا الأمر مفقود في الجزئية السابقة من البحث ، فلا توافق بين المقطع المستهدف وبين الكلمات المنطوقة بالفعل في اللغة في جميع المناهج المدروسة ، والأمر لا يتوقف عند هذا ، بل يتجاوز الخطأ في تقديم النظام إلى خلل آخر ، هو الخلط الواضح بين عناصر النظام الصوتي المستهدف بالتعليم ، وهو النظام المقطعي ، وقد وضحت سابقاً أن المعلومة القائلة : إن أكثر المقاطع وروداً في العربية هو المقطع الأول والثاني ثم الثالث : أي س ع س ، س ع ، س ع ع .

وكل صوت في العربية [1] عدا الألف فإنه يمكن أن يكون جزءاً من أحد هذين المقطعين ، وعلى هذا فالمنهج السليم عند تعليم المقاطع في العربية يجب أن يتوافر فيه :

١- الصحة في تقديم النظام .

٢- السلامة من الخلط عند تقديم العناصر.

٣- مراعاة جميع العناصر والجزئيات عند العرض.

فالصوت العربي " ب " يرد على هذه الوجوه:

١- هو مقطع قصير مع الفتحة والضمة والكسرة بَ / بُ / بِ (س ع)

٢- هو مقطع متوسط حينما يضاف إليه صوت ساكن فيتحول من س ع إلى س ع س مثل : بِسْ من " بِسْم الله "

٣- وهو مقطع متوسط مركب من : (س ع ع) حينما يضاف إليه حرف علة مثل : " با " من " بابٌ "

---

١ - " فالصوت في حالة سكونه لا يمثل نواة للمقطع فالباء في بدأ - بُدئ - بير - باب - بقل - هي نواة المقطع أما الباء الساكنة في حبل فليست كذلك ولذا فإن الصواب أن نستهدف الحرف المتحرك بالتعليم والقصد أما في حالة سكونه فهو إضافي "

إننا في أقل تقدير مع كل حرف عدا الألف كما قلت سابقاً، سنكون في الواقع اللغوي الفعلي أمام هذا النسيج المقطعي، المتشكل بإضافة الحركة القصيرة على الحرف، أو بإضافة الحركة القصيرة وساكن صامت، أو بإضافة الحركة القصيرة والطويلة إلى الحرف، فسنكون مع تسع حالات [1] هي مع الباء مثلاً:

بَ، بُ، بِ، با، بُو، بِي.

بَ + ٢٨ حرفاً عدا الألف لأنها سبقت "با"

بُ + ٢٦ حرفاً عدا الألف فلا تجتمع مع الباء المضمومة، وكذلك الياء فلا تجمع مع الباء المضمومة.

وأما الواو فقد سبقت "بُو"

بِ + ٢٦ عدا الألف فلا تجتمع معها في العربية.

عدا الواو فلا تجتمع معها في العربية.

وأما الياء فقد وردت في "بِيْ"

ولهذا فإن هذا النوع أعني (س ع س) هو الأكثر وروداً في العربية، فمن الباء وحدها يمكن أن يتشكل ثلاثة مقاطع قصيرة (س ع)، وثلاثة مقاطع متوسطة مفتوحة (س ع ع)، وثمانون مقطعاً متوسطاً مغلقاً (س ع س)، والمقطع (س ع س) هو الذي يمثل عقبة أمام الصغار؛ لأمور:

١- أنه كثير الورود في العربية.

٢- أنه يقدم على أنه هو القصير المفتوح (س ع) في هذه المناهج كما اتضح سابقاً.

٣- ليس من تدريب على تَهَجِّيه ونطقه، وليس من سياسة تعزيز واضحة.

وهنا يرد السؤال: هل هذه المناهج راعت عند عرضها للمقاطع هذا الجانب؟ هل عرضت الحالات الثلاث الموجودة فعلاً بطريقة متكاملة في كل درس وبشكل متوازن لا اضطراب فيه؟

إن الكلمات الواردة في المناهج الأربعة مع حرف الباء مثلاً هي:

١- هذا عند إنتاج المقاطع المشهورة في العربية.

١- المنهج السعودي : بَيْضٌ، بَحْرٌ، كِتَابٌ، جَبَلٌ، بَيْتٌ، حَاسُوبٌ، مَكْتَبَةٌ، كُتُبٌ، تُرَتِبُ، بِلادِي، بَيْتُنا .

٢- في المنهج المغربي : بَقَرَةٌ، بُلْبُلٌ، بِطَطٌ [1]، حَبْلٌ، سِبَاقٌ، بُومٌ - رَبِيْعٌ - دَابَّةٌ، بَطَّةٌ، أَرْنَبٌ، بُوْمَةٌ.

٣- في المنهج المصري : بَطَّةٌ - بَيْتٌ - بَابٌ - بُوْمَةٌ - بُنْدقِيهٌ - بُرْجٌ - بِنْتٌ - طَبِيْبٌ - بِطِّيخَةٌ.

٤- في المنهج الإماراتي: بَطَّةٌ, بِطِّيْخٌ، بُرْجٌ.

وعند تحليل الكلمات في المناهج الأربعة يظهر أن المقاطع التي تكونت والباء نواة لها هي:

المنهج السعودي

المقطع القصير س ع			المقطع المتوسط س ع ع			المقطع المتوسط س ع س
بَ س ع	بُ س ع	بِ س ع	با س ع ع	بو س ع ع	بِي س ع ع	الباء + حروف الهجاء الساكنة مع التنوين س ع س
جبل مكتبة في وسط الكلمة	ترتبُ في آخر الكلمة	بلادي في أول الكلمة	سباق في وسط الكلمة	بوم بومة في أول الكلمة	لا نظير	كتابٌ حاسوبٌ كتبٌ بحر بيتا بيت وجد منه بُن و بَحْ و بَيْ فقط
						في الآخر في ثلاث كلمات وفي ثلاث في أول السطر

١ - هكذا ورد الجمع في المنهج المغربي .

المنهج المغربي

بَ	بُ	بِ	با	بو	بي	المقطع المتوسط س ع س
بقرة دابَّة في الأول وفي الوسط	لا نظير	بِطط في الأول	سباق في الوسط	بوم في البداية	ربيع في الوسط	بلبل – بُلْ حبل – حَبْ أرنبٌ – بُن بَطَّةٌ – بَطْ

المنهج المصري

بَ	بُ	بِ	با	بو	بي	المقطع المتوسط س ع س
لا نظير	لا نظير	لا نظير	باب	بومة في أول الكلمة	لا نظير	بطة بيت باب بندقية برج بنت طبيب بِطّيخة

المنهج الإماراتي

بَ	بُ	بِ	با	بو	بيـ	المقطع المتوسط س ع س
لا نظير	لا نظير	لا نظير	أفرد له المنهج الإماراتي موقعاً خاصاً			بَطة – بَطْ بِطّيخة – بِط بُرج – بُرْ

بالنظر في هذه الجداول ومن خلال تحليل ما ورد مستهدفاً به تعليم مقطع واحد فقط ، يظهر:

١- أن كثيراً من المقاطع لم يظهر لها ما يمثلها فليس بها عناية.

٢- تباين هذه المناهج ، وكأننا ندرس لغة مختلفة ونظاماً صوتياً متبايناً.

٣- إهمال المقطع الكثير وروده في العربية ، وهو (س ع س) كما مر .

٤- تباين العناية في إطار المنهج الواحد ، فيأتي مقطع وله مماثل واحد ، ومقطع آخر له ثمانية أمثلة ، أو أقل . ومقطع لا مماثل له.

٥- ليس من تدرج في تقديم المقاطع ، وترتيب عرض الألفاظ من خلال هذه المناهج ، يدل على هذا ما يستدعيه المقطع الحاصل في اللغة بما عليه الحال ، فالمفترض عند عرض المقطع المنسوج من الباء وما معها أن يكون على هذا النحو :

بَ ← بَا ← بَط أو بَحْ أو بَيـ[1] ← بُ

← بو ← بُن، بُل ← بِ ← بِيـ ← بِسْ

إن هذا هو الترتيب المتدرج صوتياً في عرض المقاطع فالانطلاق مما تكون من ساكن وعلة قصيرة فالباء + الفتحة ، ثم ما تكون من ساكن وعلتين قصيرة وطويلة فالباء المفتوحة مع الألف أو الياء ، ثم ما تكون من ساكن وعلة قصيرة فساكن فالباء المفتوحة مع الثاء مثلاً ومع غيرها من الحروف والتنوين ، لكن المشاهد هو الاضطراب،

---

١ – الياء هنا سبقت بفتحة ولذا فهي شبه صائت .

فالمفترض في المنهج السعودي في عرض الألفاظ رغم عدم مراعاة موقع المقطع المستهدف من الكلمة أن تكون على هذا النحو:

جَبل، مكتَبة – سبَاق – بَحْرٌ – بَيْتنا – بَيْت

بَ بَ ← با ← بَحْ ← بَيْ

ترتبُ ← بُوم ← بُومة ← كتابٌ ← حاسوبٌ ← كتبٌ

بُ بُو بُن

بِلادي ← ربيع

بِ بِي

هذا هو الترتيب المنطقي حسب ما تستدعيه المقاطع اللغوية في العربية، ولو أخذ بهذا القائمون على المناهج، لتبينوا النقص الحاصل، ولسلموا من الخلط والإهمال لما كانت تجب مراعاته.

٦- قلة الأمثلة المقدمة للمقطع الثالث (س ع س) تدل على عدم درايتهم بكثرة وروده في العربية، ولذا فإن الطالب قد يقرأ مثالاً لـ بَن وليس من مماثل بُن ولا بِنْ ولا بَحْ مثلاً أو العكس، والأمور مختلطة فيه تماماً كما مرَّ في الأمثلة، مع أن هذا هو الذي يمثّل العقبة الكؤود أمام الطلاب.

* * *

المبحث الثالث

المقطع الصوتي بين الموقع والصورة وأثرهما على الناشئة

إن عرض المقاطع الناجح يتطلب سياسة في موضع المقطع من الكلمة المنطوقة ونوع الكلمة المنطوقة، وقد مر في البحث السابق تحليل للمقاطع المتشكلة مع حرف الباء، واتضح أن موقع المقطع المستهدف بالتعليم يأتي حيناً في البداية وحيناً في الوسط، وحيناً في النهاية، إلا المنهج الإماراتي، وقد يعتذر واضعو تلك المناهج بأمر تربوي غايته تدريب الناشئ على نطق المقطع في الأول والوسط والآخر، وهذا بلا شك هدف محمود وغاية شريفة، ولا تثريب عليهم في عرض المقطع في الوسط والآخر، ولكن المشكلة هي في عدم عرضه في الأول، فالطالب لا يتدرب على نطق المقطع في البداية، ثم ينتقل إلى نطقه في الوسط والنهاية، المشكلة أنه ينتقل دونما تدريب على نطقه في البداية إلى نقطة في الوسط أو الطرف، فيعرض على الطالب المقطع المستهدف محجوباً بعدة مقاطع سابقة تضلل الصغير، أو تضع العراقيل أمامه، وقد يقال: إن التعليم اليوم يعول على مرحلة سابقة قد عرضت فيها هذه المقاطع، وهنا نكون بين أمرين: إما أن يكون الناشئ قد تجاوز هذه المرحلة، فلا داعي لإعادة الكلام بهذه الطريقة المشوّشة، وإما أن يكون لا يزال بحاجة إلى تعلم نطق المقاطع، ولن يجدي معه هذا الأسلوب المضطرب، والطريق المتعرج المضلل.

إن عرض المقاطع الصوتية بمصاحبة الصور في هذه المناهج الأربعة يدل بجلاء على أن التلميذ ما يزال بحاجة إلى التعليم والتدريب، وأن التدرج في التعليم هو الأجدى والأسهل، وعرض الصور ما وقع إلا لحاجة إلى استظهار المقاطع والتعود على نطق الرموز، وإن توظيف الصور للاستعانة بها على نطق مقطع في الوسط أو الآخر ليس له قيمة، وذلك أن الصورة معينة على استظهار المقطع الأول، ولكن المعين على نطق ما جاء في الوسط والآخر هو المعجم الذهني والحصيلة اللغوية للطالب، فالكاف المشكلة للمقطع الصوتي "كُنْ" في آخر كلمة "ديكٌ" لا تحتاج إلى صورة؛ لأن الطالب الذي نطق (دِ

يْ) سيتعرف على أن ما بقى من الكلمة هو "كٌ" سواء رأى صورة أو لم ير، فالصور تعين على استظهار المقطع الذي بدأت به الكلمة، أما ماعدا هذا فتوظيف الصورة لاستظهاره ليس بذي قيمة ولا جدوى في نظري، ولم يدع إليه إلا فقدان السياسة التربوية الناجحة، وعدم العلم الدقيق بصوتيات العربية؛ ولذا فقد وضعت صورة الحاسوب والمكتبة والكتب والترتيب للتذكير بمقطع الباء، وما تتشكل معه في المنهج السعودي، وإذا نطق الطالب "حا + سو" فليس بمحتاج للصورة للتعرف على مقطع "بُ" كما أنه لا يحتاج إلى صورة التمر للنطق بمقطع "رُ" لأنه إذا قرأ المقطع الأول "تَمـْ" فلابد أن يعرف المقطع المكمل للكلمة بفضل الحصيلة اللغوية والثقافية والتجربة السابقة، وليس بفعل الصورة التي بعد عرضها حينئذ تحصيل حاصل، وكذلك بقية الأمثلة التي عرضت فيها الصور للاستعانة بها على إظهار مقطع متوسط أو متأخر.

إن هذا الأمر والخلط في هذا المبدأ يمكن أن يقال عن بقية المناهج، فهي مضطربة في عرض المقطع، ومضطربة في عرض الصور المعينة، وليس من نظام ولا سياسة.

إن وجود الصورة والأشكال والرسوم في المنهج الدراسي، أو في المعجم أو في أي عمل لغوي، من الوسائل التي لا يمكن أن يستغنى عنها، والاستعانة بالأشكال والرسوم أمر تربوي توجد عليها الدلائل المؤيدة من الواقع الفطري، ومن التجارب التطبيقية، فالصورة:

١- تستظهر بها الدلالة في الغالب.

٢- يُوضح بها الغامض غالباً.

٣- تساعد على انطباع قيمة الرمز في الذهن.

٤- تعين على استظهار ونطق مقطع صوتي نادٍّ عن الذهن.

لكن استخدام الصورة يجب ألا يكون بعشوائية تستدعيها الصدفة، ولابد في كل منهج تعليمي من سياسة تتحكم في نوع الصورة وألوانها وموضعها ووظيفتها ودلالتها،

وتلك السياسة مردها في الغالب إلى أمور تربوية وبعضها يعود إلى أمور لغوية[1]، وسأكتفي بالتعرض لدلالة الصورة ؛ لأنها من الشأن اللغوي الذي ربما أحسن العوم فيه.

إن سؤلاً يرد على الذهن في الأعمال اللغوية عند رؤية الصورة ، وهو بمَ تُذكِّرُ الصورةُ ؟ وعلام تدل ؟ أعلى العام تدل أم على الخاص ؟ أي أعلى فرد من الجنس تدل أم على الجنس ؟

إن الفرق بين النكرة والمعرفة هو في الانتقال من عام إلى خاص عند التكلم بالمعرفة ، والبقاء على العموم عند ذكر النكرة ، يقول الجرجاني : " النكرة: ما وضع لشيء لا بعينه كرجل وفرس "[2]. إذن فالمعرفة وصورة العلم تذكر بالمفرد ، والنكرة وصورة الجنس تذكر بالجنس أجمع لا بفرد من أفراده.

إن صورة البيت الحرام ، والمسجد النبوي ، وبيت المقدس ، لا تذكر بكلمة مسجد أو جامع ، لكنها تذكر باسم العلم ، بخلاف صورة عامة لمسجد ما من المساجد ، فإنها لا تذكر بالعلم ، ولكنها تذكر باسم الجنس " مسجد " وهكذا مع صور الأعلام المشهورين ، إنها تذكر باسم الشخص لا باسم الجنس .

إن المعروض من الصور في المناهج المستهدفة بالنظر يحدث الصدمة فعلاً، فعند عرض المقطع تعرض الصور والأشكال التي تذكر باسم الجنس ، ولكن المراد بها الاستعانة على نطق علم الشخص ، وهذا من الغرائب التي لا يقرها علم اللغة ولا علم التربية .

هل عرض صورة لرجل ما ، أو امرأة سيعينُ على نطق كلمة (رجل) وتذكِّر بهذا اللفظ ؟ أم أنها تدل على كلمة مشعل وسعيد ومهند وعمر وحسام وحامد وطارق وشيماء وأحلام إلخ ، كما هو في المنهج السعودي – أو على أميرة وزيزي وأمير ونبيل

---

١ – للاطلاع على أثر الصورة في العمل المعجمي ، انظر : تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة – حلام الجيلالي – ٢٢٦ وما بعدها .

٢ – التعريفات ٣٣ .

كما في المنهج المصري ؟ أما المنهج الإماراتي والمغربي فلم أجد فيها كلمة تدل على علم ، ولا صورة ترتبط بعلم ، وهذه مزية ؟ في المنهج الإماراتي والمغربي ، ولذا فإن هذين عندي هما أفضل المناهج احتراساً في توظيف الصورة لاستظهار النطق بالمقاطع . أما المنهج السعودي فهو أوفرها حظاً من هذا التوظيف المعيب للصورة في درس القراءة ، ونطق المقاطع الصوتية ، فقد كثر ورود أسماء الأعلام في المنهج بطريقة لا يسمح بمثلها منهج يقدم لطلاب الصف الأول الابتدائي ، فقد أضحت الصورة وسيلة تضليل منهجي ووسيلة تحفيظ ، بدل أن تكون وسيلة إفهامٍ وتذكيرٍ ، وإعانة على نطق مقطع مستهدف بالتعليم.

* * *

المبحث الرابع

المقطع والتنوع اللفظي

إن الألفاظ في العربية تنقسم إلى اسم، وفعل، وحرف، وكل نوع لا يمكن أن ينحصر في نوع واحد أو اثنين من المقاطع الصوتية، ولكن يمكن أن يكون هناك غالب يحسن أن يستثمر في التعليم، ولاسيما في المراحل الأولية، فالفعل بصيغته الأصلية في حال الماضي في المراحل يمكن بالنظر إلى أوزانه أن نقرر أنه بصيغته غير المحولة، والخالي من الزوائد، لا يقع فيه إلا المقطع القصير (س ع) فأوزانه هي (فَعُلَ ، فَعِلَ ، فَعَلَ) فهذه الأوزان الثلاثة لا يكون فيها إلا هذا المقطع القصير وهو بخلوه من الزيادة يمكن أن يمثل الأنموذج المبسط، وهو بالنظر إلى ملكة التلميذ وحصيلته اللغوية يشغل حيزاً كبيراً من ذهنه.

وعلى هذا فإنني أرى أن العناية بإيراده لتعليم مهارة القراءة واستظهار المقاطع من الأمور الحميدة التي يجدر بالقائمين على وضعها أن يلتفتوا إليه، ويولوه شيئاً من العناية بإيراده، وجعله في المرتبة الأولى من المقاطع، كما أن المقطع المكون من (س ع س) كثير الورود في الأسماء والفعل المضارع، وقد مضت المناهج الثلاثة تعرض المماثلات من الألفاظ للمقاطع دون استبصار ومراعاة للأنموذج اليسير، إننا لو مضينا نستعرض بعض الأفعال الماضية غير المسندة إلى ضمير، لوجدنا أنها في العربية لا يكون فيها إلا مقطع (س ع) مثل ضَرَبَ – جَلَسَ.

ضَ	رَ	بَ
س ع		س ع	س ع
جَ	لَ	سَ
س ع		س ع	س ع

فتكون الكلمات كلها بهذا الوضع، وهو وضع يُعين الطالب على استظهار المتشابه من المقاطع بانفراد دونما كثافة ودونما حجب.

كما أن المقطع المكون من (س ع س) كثير الورود في الأسماء القابلة للتنوين (المتمكن الأمكن) فآخرها هو بالطبع من هذا النوع ، فكان من الممكن أن تستغل موازين الأسماء لعرض النماذج المقطعية من خلال أسماء مشهورة وحاضرة في ذهن التلميذ وحصيلته اللغوية ؛ لكن الأمور في المناهج المستهدفة بالتحليل لا تكترث بهذه الغلبة ، ولذا فقد جاءت الأمثلة غير معنية بهذا الأمر ، وغير مراعية له ، لقد ورد في الوحدة الخاصة بالسين ثنتا عشرة كلمة ، هي :

سَلْمي ، سِتْ ، سَنوات ، المدرسة

المغسل ، تغسل ، أسنانها ، السَّنُون

حسام ، تجلس ، أسرتها ، جلست

وبالنظر إلى هذه الألفاظ تطرأ الأسئلة الآتية :

- هل يمكن أن يقرأ التلميذ هذه الألفاظ ؟
- هل يمكن أن يستظهر مقاطعها الصوتية ؟
- هل تلك المقاطع التي تحتويها الألفاظ مرت به من قبل وتعود نطقها ؟
- هل الهدف من تلك الألفاظ الكثيرة الاستماع والحفظ ؟
- هل مهمة القراءة للأستاذ والسماع للطالب ؟
- هل نحن في درس نستهدف فيه قراءة المقاطع ، أم درس لرفع الحصيلة اللغوية والتحفيظ وتحفيز الذاكرة ؟

إن المنهج استهدف المقطع المذكور الذي أحد عناصره (السين) فلا أدري لماذا هذا الحشد الكبير من الألفاظ البعيدة عن المستهدف بالتعليم والتدريب ؟!!!!!

إن الألفاظ المعروضة والسين أحد عناصرها المقطعية هي ثنتا عشرة كلمة فيها تسعة أسماء وفعلان مضارعان ، وفعلٌ ماضٍ واحد .

يمثل المقطع سَ في سَلمى ، سنوات ، المدرسة ، المغسَلُ .

والمقطع (سِ) في تغسِل

والمقطع (سُ) في تجلسُ

والمقطع (سا) في حسام

والمقطع (أسْ) في أسْنانها، السِّن

والمقطع (أُس) في أُسْرتها

أما المقطع سُو، سِي فليس له وجود في هذه القطعة

إذن فنحن أمام شيء مضطرب غير متزن وأكثر المقاطع مما لم يستهدف، وبعض المستهدف لم يرد له فيها نظير، وبعض المستهدف ورد له مماثل ونظير واحد، وبعضها له أربعة مماثلات، ونظائر في إطار غير مراع لنوع الكلمة، من حيث الاسمية والفعلية والحرفية، ومن ناحية موضع المقطع المستهدف من الكلمة، كما أنه غير مراع لكثافة المقاطع التي تشتمل عليها الألفاظ.

ولو عدنا إلى مقطع واحد في جميع المناهج المستهدفة بالنظر لوجدنا الأمور على هذا النحو:

(أ) في المنهج المغربي:

استهدف تعليم المقطع سَ، سا / سُ، سو / سِ، سي / أسْ

في الوحدة الأولى في إطار قصة بعنوان "سلمى والأسرة والأصدقاء" هي:

سلمى بنتٌ نشيطةٌ، عمرها ستُ سنوات، فرحت بعودتها إلى المدرسة، تفيق سلمى مبكراً كل صباح، تذهب إلى المَغْسَل وحدها تغسل يديها ووجهها، وتنظف أسنانها بالفرشة والسِّنُون.

صباح الخير يا أمي

صباح الخير يا أبي

هكذا تحيي سلمى أبويها، وتقبل أخاها حُساماً، ثم تجلس إلى المائدة مع أسرتها، أين جلست سلمى؟

جلست سلمى مع أسرتها إلى المائدة أكلت سلمى خبزاً وزبدة، وشربت حليبها".

في هذا النص ستون كلمة ليس فيه من الكلمات التي يكون حرف (السين) أحد عناصر مقاطعها إلا ثماني عشرة كلمة ، بعضها مكرر مما يشكل ضباباً كثيفاً يحول بين الطالب والعناصر المقطعية المستهدفة بالتعليم ، ولا يمكن أن يعلل هذا بمستوى تحصيلي للطالب سبق وصوله إليه .

(ب) أما في المنهج السعودي :

فقد ورد المقطع المؤلف من (السين) وما معها في الوحدة الثانية من خلال كلمات هي : سُور ، مدرسة ، ساحة

ومن جمل هي :

١- في مدرستي ساحة واسعة .

٢- على سور المدرسة رسوم جميلة .

٣- الفصول فسيحة أدرس فيها بجدٍّ .

٤- أنا أحب مدرستي .

وعند إعادة النظر إلى هذه الجمل ، يظهر بُعدَ الشقة ما بين المعروض في المنهج المغربي والسعودي ، إلا أن الأمر المتقارب هو أن الكلمات التي يمثَّل بها للمقاطع ، هي :

١- من الأسماء ، وليس فيها إلا فعل مضارع واحد ، هو : أدرس .

٢- المقاطع تتكرر بطريقة عشوائية غير محددة .

٣- مواضع المقاطع المستهدفة من الألفاظ غير مبنية على سياسة ، فمرة يكون المقطع المستهدف في البداية ، ومرة في وسط الكلمة ، ومرة في النهاية .

وقد اختلف عن المنهج المغربي بوضوح المستهدف ، فليس من كلمات كثيرة تحجب الوصول إلى المستهدف .

(ج) المنهج المصري :

جاء المقطع المكون من (السين) وما صاحبها في المنهج المصري في الدرس الثاني من الوحدة الأولى، في الفصل الدراسي الثاني، في ظل قطعة تتحدث عن المدرسة بعنوان " مدرستي نظيفة "

والقطعة هي :

حديقةُ المدرسةِ جميلةٌ

فصولُ المدرسةِ نظيفةٌ

أنا أحافظُ على نظافةِ مدرستي

فناءُ المدرسةِ واسعٌ

نقفُ في صفوفٍ

نتعلمُ النظامَ

نقولُ في سرورٍ

تحيا مصرُ. تحيا مصرُ. والملاحظ هو :

١- تتألف القطعة من ست وعشرين كلمة، والمقطع المستهدف هو (السين وما صاحبها).

٢- ليس من الكلمات التي فيها (السين) إلا ست كلمات، تكررت كلمة المدرسة أربع مرات، وكلمة واسع وردت مرة واحدة، وكذلك سرور.

٣- ليس في الكلمات الست من المقاطع إلا :

سَ (س ع) ورد أربع مرات.

وسِ (س ع) ورد مرة واحدة.

وسُ (س ع) ورد مرة واحدة.

٤- كل الكلمات الممثل بها من الأسماء.

٥- مواضع المقاطع في وسط الكلمات فقط.

٦- ظهر التقارب مع المنهج المغربي في كثرة الألفاظ التي تحجب الوصول إلى المستهدف.

(د) المنهج الإماراتي :

أما المنهج الإماراتي فقد عرض المقطع المكون من (السين) وما صاحبها من خلال ثلاث كلمات هي : سَمكةٌ، سِلْسلَةٌ، سُبُّورةٌ

ونلاحظ الآتي :

١- وضوح المستهدف بالتعليم .

٢- وضع المقطع المستهدف في البداية .

٣- تحديد الألفاظ التي يعلم من خلالها المقطع .

٤- العناية الغالبة بالتعليم من خلال الأسماء فقط .

٥- الترتيب المنتظم للمقاطع في كل الأبواب ، فالساكن مع الفتحة ، ثم مع الكسرة ، ثم مع الضمة .

* * *

الخاتمة :

بعد النظر في المقاطع الصوتية من خلال المناهج المستهدفة بالنظر يتضح الآتي :

١- المقطع الصوتي هو أول درجات السلم التعليمي التي يجب أن يجتازها الطالب بفهم واستيعاب لكي يمتلك بطلاقة المهارات المترتبة عليه.

٢- اختلفت المناهج العربية مع وحدة الهدف بالنسبة إلى تعليم المقطع في كل شيء في عرض المقاطع، في ترتيبها، في التمثيل لها، وفي تعزيز تعليمها.

٣- أجمعت المناهج الأربعة على العناية ببعض المقاطع دون بعض.

٤- ليس من سياسة واضحة في جميع المناهج في عرض الألفاظ والتمثيل للمقاطع.

٥- أكثر الممثل له من الألفاظ في جميع المناهج من الأسماء، والفعل المضارع التي يكثر فيها المقطع (س ع س).

٦- تجنبت جميع المناهج التمثيل بالفعل الماضي، مع إمكانية استغلال وضوح مقاطعه، وقصرها في التعليم.

٧- بالغ المنهج المغربي في تعليم المقطع بنصوصٍ طويلة، علماً بأن الطالب المستهدف بالتعليم لم يتجاوز مرحلة تعود نطق المقاطع واستظهارها.

٨- أكثر كلٌّ من المنهج السعودي والمصري من عرض صور الأعلام للاستعانة بها على نطق المقاطع، مع أن الصور تذكِّر بأسماء الجنس، ولا تذكِّر بأسماء الأعلام، إلا مما اشتُهر منها.

٩- إن من قاموا بتأليف المناهج لم يكن لديهم معرفة بالنسيج المقطعي في العربية وإن افترضنا وجودها فهي غائبة عند وضع تلك المناهج.

١٠- مع أن النسيج المقطعي في العربية واضح وسهل، إلا أن المناهج الأربعة عند عرض المقاطع، غابت عنها السياسة التي يتدرج التلميذ من خلالها من مقطع إلى مقطع آخر.

١١- مع وجود منظمات عربية يمكن أن تعين على وضع سياسة متقاربة إن لم تكن موحدة في تعليم المقاطع، إلا أن المناهج تشهد بأن تلك المنظمات ليس لها أثر إيجابي على الإطلاق.

١٢- انفراد المنهج المغربي في كثير من الوحدات بعرض النسيج المقطعي كاملاً، أما في بقية المناهج فكان التركيز على نوع واحد.

١٣- انفرد المنهج الإماراتي بسياسة واضحة من حيث وضع المقطع المستهدف فهو دائماً في أول الكلمة، واضطربت مواقعه في بقية المناهج.

١٤- وضع المنهج الإماراتي منفرداً سياسة محددة للكلمات التي تعلم من خلالها المقاطع، فالطالب في كل درس مع مجموعة محددة من الألفاظ.

١٥- انفرد المنهج السعودي من بين المناهج بالنص على المقطع الصوتي، فقد ذكر العناية به من بين الأهداف المرسومة في بعض الوحدات، إلا أن المنهج السعودي من أكثرها اضطراباً.

١٦- اضطرب المنهج السعودي والإماراتي والمصري في التمثيل للمقاطع، فكثيراً ما يستهدف المقطع القصير (س ع) والتمثيل يكون للمقطع المتوسط (س ع س).

١٧- إن كثرة الاضطراب والأخطاء في تدريس المقاطع الصوتية يظهر بجلاء بُعْدَ الشقة بين القائمين على تأليف المناهج، وبين المهتمين بالدراسات الصوتية واللغوية في الأقسام العلمية في الجامعات العربية.

١٨- إن كثرة الاضطراب والأخطاء في أمر واضح فرغ المختصون في الدراسات الصوتية من الحديث عنه، يظهر بجلاء أن التعليم من أول مراحله إلى أعلى مراحله في وطننا العربي بحاجة ماسة إلى إعادة النظر فيه.

١٩- كان من الأجدى والأحمد أن يكون لتعليم المقاطع الصوتية في المراحل الأولية بل لتعليم العربية بوجه عام، معيار تتفق عليه الدول العربية يقرب المناهج المعنية بتعليمها في الوطن العربي. ولكن هذا مفقود.

٢٠- عرض المنهج السعودي على الطلاب في أكثر الوحدات مقطعاً لا يوجد في العربية، وهو المقطع المكون من حرف صامت ساكن، مما يدلل على أن واضعي المنهج لا بصر لهم بالنسيج المقطعي في العربية.

٢١- لم يقم عرض الأصوات الصامتة في جميع المناهج على سياسة تراعي كثرة ورودها وشيوعها في الكلام، فكان المفترض أن يبدأ - م . ن - ل - ر ثم - د . ذ - ظ وهكذا - وكل المناهج لم تراع هذا.

* * *

المصادر والمراجع :

(أ) المصادر :

١- العربيـة لغتـي – الـصف الأول – التعلـيم الأساسـي – وزارة التربيـة والتعلـيم فـي الإمـارات العربيـة المتحدة – ط١ – ١٤٣٣هـ / ١٤٣٤هـ – ٢٠١٢م / ٢٠١٣م.

٢- كتابي في اللغة العربية – السنة الأولى الابتدائية – تأليف الصنهاجي هزيري، و فاطمة خلاد، وعز الدين وهبي، وسعيد بنشقري – وزارة التربية والتعليم في المملكة المغربية.

٣- لغتي للصف الأول الابتدائي – الفصل الدراسي الأول والثاني – كتاب الطالب – وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية – الطبعة التجريبية.

٤- اللغة العربية للصف الأول الابتدائي – الفصل الدراسي الأول والثاني – تأليف أ. محمد فرج، أ. محمد غراب إشراف ومراجعة أ.د. نبيل نوفل – ص٢٠٠٩/٢٠١٠م – جمهورية مصر العربية.

(ب) المراجع :

١- أسـس القـراءة وفهـم المقـروء بـين النظريـة والتطبيـق . د. محمـد حبيـب الله – ط١ – دار عمـان – ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

٢- أسس علم اللغة – ماريو باي – ترجمة . د. أحمد مختار عمر – ط٢ – عالم الكتب – القاهرة.

٣- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، د. نايف خرما، ط٢، عالم المعرفة، ١٩٧٩م.

٤- التعريفات للجرجاني – مكتبة لبنان – ١٩٨٥م.

٥- المهارات اللغوية، د. زين الخويسكي، دار المعرفة الجامعية، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م.

٦- تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، د. حلام الجيلالي، اتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٩م.

٧- دراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، ط٢، عالم الكتب، ١٩٨١م.

٨- سر صناعة الإعراب – لابن جني – تحقيق د. حسن هنداوي – ط١ – دار القلم – دمشق.

٩- شرح الشافية، للرضي الاستراباذي – تحقيق محمد نور الحسن وزميله، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٣٩٥هـ / ١٩٧٥م.

١٠- الصوتيات اللغوية، أ.د. عبد الغفار حامد هلال، دار الكتاب الحديث، ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م.

١١- علم الدلالة، د. أحمد مختار عمر.

١٢- العين - للخليل بن أحمد - تحقيق مهدي المخزومي وزميله.

١٣- معجم علم اللغة النظري، د. محمد علي الخولي، ط١، مكتبة لبنان، ١٩٨٢م.

١٤- الوجيز في فقه اللغة، د. محمد الأنطاكي، ط٣، مكتبة دار الشروق، بيروت.

* * *