

ديداكتيك اللغة العربية في ضوء اللسانيات المعاصرة

قضايا نظرية ونماذج صفية



تنسيق وإعداد:

د. إيمان جغدول

د. عبد الحق بوطيب



المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث
Centre méditerranéen d'études et de recherches

منشورات المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث
سلسلة دراسات أكاديمية

2026

كتاب جماعي محكم

ديداكتيائية اللغة العربية في ضوء اللسانيات المعاصرة:
قضايا نظرية ونماذج صفيية

تنسيق وإعداد

د. عبد الحق بوطيب
د. إيمان جفدول



منشوراته المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث

2026

الكتاب : ديداكتيك اللغة العربية في ضوء اللسانيات المعاصرة: قضايا نظرية ونماذج صفية
تأليف جماعي محكم

إعداد وتنسيق : د. عبد الحق بوطيب - دة. إيمان جغدول

الناشر: المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث

سلسلة دراسات أكاديمية محكمة 2026

رقم الهاتف: 00212.661.59.39.72

الموقع الإلكتروني: www.centrecmer.com

البريد الإلكتروني: cmer1maroc@gmail.com

مطبعة جزيرة التكنولوجيا بالرباط

رقم الهاتف: 00212.667.37.83.26

البريد الإلكتروني: lile.tec.as@gmail.com

(ISSN): 3085-5470

رقم الإيداع القانوني: 2025PE0045

المملكة المغربية – مدينة طنجة

إن المؤسسة غير مسؤولة عن آراء المؤلف وأفكاره
وإنما يُعبر الكتاب عن آراء مؤلفه.

المحتويات

5	تقديم	
7	النقل الديدكتيكي للمفردات بين التفعيل والانتشار	د. عبد الحق بوطيب
31	استثمار المعجم التأليفي التفسيري (ECD) والوظائف المعجمية (LFS) في تدريس معجم الأفعال السيكلوجية بالثانوي بسلكيه	د. حسن الإدريسي
60	الانزلاقات الديدكتيكية في تدريسية المعجم في اللغة العربية	د.ة. إيمان جغدول
75	ممكنات تدريسية النص الشعري: الفونيتيكا في بناء الدلالة مثالا	د. محمد ايت احمد
95	المهارات التداولية ودورها في بناء المعنى عند المتعلم: قراءة في المنهاج التربوي والكتاب المدرسي للسنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية	د. إبراهيم مهديوي
110	فاعلية الألعاب اللغوية في تعلم الظواهر اللغوية: دراسة تطبيقية في إعدادية الريادة.	د. عبد الإله المحمدي

ممكنات تدريسية النص الشعري: الفونيتيكا في بناء الدلالة مثالا

*
محمد آيت احمد

□ مقدمة:

"النص الشعري ليس وثيقة، بل هو مجال للاكتشاف والمتعة واللذة والمعرفة واكساب المتعلم مجموعة من المهارات."

"وجد بعض الباحثين في التراكم الصوتي داخل القصيدة الشعرية مبررا كافيا لتحليل التصاوت على أساس رمزيته التي تحدد ما يمكن أن يسمى من منظور التلقي نظاما دلاليا للقصيدة."

• علي آيت أوشان:
ديداكتيك النص الشعري، من القراءة إلى الإقراء، (2014)

في كتابه درس السيميولوجيا، أفرد رولان بارت فصلاً خاصاً بعنوان: "تأملات في كتاب مدرسي"، وقد انتهى من خلاله إلى أن هناك تناقضاً عميقاً وواضحاً بين الأدب كممارسة والأدب كتدريس، وهذا التناقض خطير لأنه يرتبط بمشكلة هي من أحد مشاكل اليوم، ويعني مُشكلة تبليغ المعرفة. (بارت، 1986، صفحة 77).

نرؤم من خلال هذه الورقة البحثية صياغة موقع قرائي حول مُمكنات استثمار فونيتيكا الدرس العربي القديم لمقاربة النص الشعري مقارنة ديداكتيكية وبناء المعنى من خلالها "فإذا وجب للمعنى أن يكون أولاً في النفس، وجب للفظ الدال عليه أن يكون مثله أولاً في النطق."

(الجرجاني، 1984، صفحة 52).

إن ما يمتاز به النص الشعري هو طاقته الصوتية الخلاقة، بيد أن هذه الشيفرة الصوتية، تتجاوزها مرجعيات إبستمولوجية مُتباينة، ذلك أن تلقي الشعر أمسى موضوع بحث في الدرس النقدي التراثي، وفي الدرس النقدي الحديث، ولم تخلُ هذه المقاربات الهجينة التي تنجرف حيناً مع الأصيل وحيناً مع المُستحدث

* باحث في تحليل الخطاب والسرد، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، جهة سوس ماسة، المغرب.

من مفارقات بحثية، أَرَقَّت وضع الدراسة الشعرية في جانبها الأكاديمي، بله ما تؤول إليه في شقها المدرسي بعد ترهين الأسئلة المعرفية بالأسئلة البيداغوجية.

فالإنصاتُ لنُبض القصيدة وتذوقها، يُثير ارتباكًا في جدوى الأدوات التحليلية والمفاهيم التوصيفية الأنسب، التي عبرها ومن خلالها يُمكن استكناه القصيدة والنفوذ إلى أبعادها الدالة. خاصة وأن المواجهة القرائية تفرض اعتبار القصيدة بناءً فارغًا غير دال إلا في ما يمنحه المتلقي من دلالة وما يُعريه من معاني. أو بلُغة أمبرتو إيكو "فالقارئ الحقيقي هو القارئ الذي يفهم أن سر النص هو فراغه." (إيكو، 1988، صفحة 98).

تعددت مُستويات تحليل النصوص الشعرية كما تجددت ديناميتها وأشكالها وأبنيته الفنية، ويبدو مُفيدًا الإقرار بأن الدرس الأكاديمي قد فتح النص الشعري على آفاق التعدد، فتعددت المقاربات وتباينت الدراسات بحسب المنطلقات المعرفية والمناهج النقدية "كلها تُقدم نفسها على أنها المحاولة الأمثل للكشف عن خبايا النص وأسراره، ولها في ذلك من الأسس المعرفية والمفاهيم والإجراءات ما يُزكي هذا الادعاء ويُقويه." (بنكراد، 2024، صفحة 23).

غير أن ثمة ملاحظة شديدة الحساسية، حول هوية النص الشعري في الدرس الديدانكتيكي؟ فقد تأكد مع (أستوفلي Astofli) بهذا الصدد أن "تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية ليصبح موضوعًا للتدريس يُحدث تحولًا كبيرًا في طبيعة هذا العنصر، في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقية التي يُقيمها مع مفاهيم أخرى، وبناءً عليه توجد "ابستمولوجيا مدرسية" Epétemologie scolaire، يُمكن تمييزها عن "الابستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية" إلا أن هذه التغييرات التي تلحق المعرفة حينما نريد تدريسها، ينبغي اشتقاقها عبر النقل الديدانكتيكي." (آيت أوشان، 1998، صفحة 119).

ذلك أن النقل الديداكتيكي (Chevellard, 1985) للأدوات التحليلية والمفاهيم التوصيفية مُعادلة شاقة، تقع بين مطرقة الوفاء للأنساق المعرفية بما تتسم به من تجريد وتعقيد، وسندان التبسيط والتكليف وفق ما يخدم سياسات الإدراك والخصوصيات السيكو نمائية للمتعلمين، لذلك "يلزم البحث في موضوع النقل الديداكتيكي للمفاهيم والأدوات التحليلية" ترهين الأسئلة المشتركة بين الأدبي والتربوي، والتأمل بالتالي في علائقهما المتبادلة على مستوى البحث في تمفصلات المعرفتين: العاملة والتعليمية من جهة بناء التصورات ونحت المفاهيم." (فرشوخ، 2001، صفحة 48).

وإذا كان الغرض من هذه الورقة البحثية هو تحرير المعنى وفتح الدلالة على إمكانات أخرى، فإن النص الشعري بداية، من الأجدر اعتباره نصاً زبقياً ينفلت من المعنى، ولا يُمكن تأسيس ميثاق القراءة معه نظراً لخصوصياته الإيقاعية والبلاغية، ونظراً للتجدد المستمر لأنماط القراءات المختلفة الكفيلة بسبر أغواره. لذلك ظلّ نمط النص الشعري من النصوص المُستعصية الفهم لدى شريحة المتعلمين، لما يطرحه من صعوبات في شتى المستويات. ولإدراك مُجمل هذه الصعوبات نقترح مُراجعة كتاب محمد حمود: "تدريس الأدب، استراتيجية القراءة والإقراء." (حمود، 1993، الصفحات 47-57).

1- القصيدة والمعنى

يأخذ الشعر بالمتلقي ويُحرك وجدانه، إلا أنه وبالقدر الذي يستهويه، يصعب إدراكه وتبين دلالاته، لخصوصياته عبر الزمكانية ولشحنته الفنية التي تبرع في جعله نصاً مُتملصاً. إن الشعر "شعور وإحساس قبل أن يكون علماً وفلسفة، وهو تعبير عن خلجات النفس ومشاعر الفرد البشري." (خالص، 1964، صفحة 57). وما دام هذا الشعور غير مُستقر في حال، فإن دلالات النص تأخذ في مُنعطفاتها الكثيرة بحسب سياسات استنطاق الحالة الشعورية، إن القصيدة بهذا المعنى تفاعل وتحويل "والدلالات فيما تتبادل الحركة ما بين مُشكلة ظاهرية، واختلاف داخلي يُثري النص، ويجعله نصاً دائماً التحول والتفاعل." (الغدامي، 1994، صفحة 32).

وما بين القراءة الظاهرية والقراءة الباطنية للنص الشعري تتأرجح مُختلف المقاربات في مُحاولات لضَبط الدلالة، ذلك أن القصيدة "ليست بقصيدة تقوم على الأبيات المفردة، ولكنها قصيدة تعتمد على الجُمْل العُضوية ذات النسق المُتكامل؛ المفاتيح التي يركز عليها الشاعر، والتي أعطاها أكثر من فرصة للوجود والحضور في مساحة قصائده الشعرية، فإلحاح الشاعر على كلمات أو تعابير بعينها تحكمها خلفية فنية ونفسية." (الشداد الحراق، 2014، صفحة 253).

تخلُق الدلالة في النص الشعري جدلاً صاعداً، فحيناً تتمثل القصيدة كأنها نص فارغ، وأحيان تتعامل معها بجاهزية وإسقاط، وأحيان أخرى نُحاول استنطاق المعنى بمُقاربات شتى تتضافر جاهدة. وعامة يُمكن رَصد علاقة القصيدة بالمعنى في المستويات الآتية.

1-1 القصيدة وجاهزية المعنى

يتم البحث في الدلالة من هذا الموقع القرآني باعتماد إسقاطات تاريخية أو موضوعاتية تُسري في مُجملها القصيدة، وفيها إقبار للخصائص الفنية والإيقاعية والصوتية، وهي عادة ما تكون "قراءة ظاهرية تُحتّمها القيود تأخذ القارئ في طريق مستقيم إلى نهاية القصيدة فيدرك معناها الخطي." (الشداد الحراق، 2014، صفحة 42).

2-1 الفراغ والمعنى

تؤكد في نظرية التلقي لدى هانس روبرت ياوس وفولفغانغ إيزر أن القارئ هو المبدع الحقيقي، وهو الذي من شأنه أن يملأ النص بالمعنى، أما وجود النص خارج استراتيجيات التلقي وتفاعلاته فهو وجود فارغ، مُمتلئ بالصمت والبياض "فالتقطع في الخطاب والدلالة ينطوي على ألم وصمت وبياض وانفلات موضوع يفوق طاقة الكلمات، ويُولد صراعاً مع اللغة من داخل مُفارقات خصيبة من زاوية الفعل الكتابي." (بلقاسم، 2012، صفحة 98).

3-1 استنفار المعنى

تلقي الشعر هو استنفار للذائقة، وحساسية لغوية غير مُنتهية، تدفع القارئ إلى إضاءته، عبر ومن خلال ميكانيزمات التحليل النقدي، إلا أن تعدد المداخل النقدية يُفضي إلى دلالات مُتباينة، فبالقدر الذي يمنح التعدد جمالية للنص الشعري، فهو يسهم أيضاً في انشطاره ومُضاعفات تأويله، إلى درجة يتضاءل معها الجوهر الدلالي وتمتد الهوامش والأجزاء على حساب المراكز والكليات، وهذا إنما يدل على أن "هناك قراءة باطنية تأويلية لا تقف حاجزاً أمامها تلك القيود، وهذه هي التي تؤدي إلى إدراك دلالة القصيدة وعمق التجربة الشعرية والمجتمعية للشاعر." (علي الخولي، 1982، صفحة ص 5).

4-1 الفونيتيكا وتشبيد المعنى

مما لا شك فيه "يحتاج دعم التكوين الأساس المُوجه إلى مدرسي اللغة العربية إلى تعميق معارف المدرس المتدرب بالأنساق الصوتية في اللغة العربية. وينبغي أن يتوخى هذا الشق من التكوين - قبل التخرج أو بعده - جعل المتدرب قادراً على ضبط النسق الصوتي العربي في جوانبه الوظيفية والشعرية بحيث يتعرف على مخارج الأصوات العربية و صفاتها ، وقواعد النبر والتنغيم ، وما يتعلق بالمماثلة الصوتية، والبنىات الإيقاعية في الشعر العربي ، مما يسمح له بتذوق الإيقاع الشعري ، والتعرف على مواطن الجمال فيه ، وتوظيف ذلك حين الإلقاء والتغني بالأشعار." (بازي، 2015، صفحة 64).

إن علم الأصوات هو أحد الفروع الهامة لعلم اللغة، وهو علم حديث تعددت مُصطلحاته باختلاف الباحثين. (مالمبرج، 1984، صفحة 6). وهو علم "لا يُعنى إلا باللغة المنطوقة، دون أشكال الاتصال الأخرى المنظمة، كاللغة المكتوبة." (مالمبرج، 1984، صفحة 7). ولعله من المفيد الإشارة إلى انقسامه لقسمين يتقاطعان في الإنجاز:

• الجانب الصوتي (الفيزيقي) aspect acoustique

يدرس هذا الجانب البنية الفيزيكية للأصوات المستعملة، كما يدرس كيف تقاوم الأذن هذه الأصوات.

(مالمبرج، 1984، صفحة 7)

• الجانب المخرجي أو العضوي (الفيزيولوجي): يهتم بجهازنا المصوت وبالطريقة التي تنتج بها

أصوات اللغة. (مالمبرج، 1984، صفحة 7).

تعددت فروع علم الأصوات بتعدد مستويات تطبيقاتها، وجرت العادة التمييز بين علم الأصوات العام، وعلم الأصوات التطوري (التاريخي) وعلم الأصوات الوصفي، وهو الشق الذي يهتمنا في هذه الورقة البحثية، فهو الذي يهتم " بدراسة الخصائص الأصواتية للغة معينة أو لهجة." (مالمبرج، 1984، صفحة 7).

في التراث العربي اهتم الدارسون بعلم الأصوات الوصفي، ويتأصل هذا الاهتمام في الدور الطليعي الذي قام به الخليل بن أحمد الفراهيدي، بيد أن الخلفية الابستيمية للدرس الصوتي في المطارحات العربية، أخذت تكتسي طابعها العلمي مع جهود سيبويه.

يبدو مُفيداً من موقعنا القرآني، مقارنة الإشكالية التي يطرحها علم الأصوات في اللغة العربية، دونما سرد السيرورة التاريخية للحدوث وأركان هذا العلم ورؤى تناوله.

2- إشكاليات الاصطلاح في الدرس الصوتي العربي

نُشير سابقاً إلى أن أصول الدرس الصوتي في المنجز العربي تعود إلى كتاب سيبويه "الكتاب" (سيبويه، 1982) وقد أضاف من جاء بعده النذر القليل. (ابن جني، 1985) ومعلومٌ ما يمتاز به الدرس الصوتي عند سيبويه من كثرة الاصطلاحات التي تصل حد الاضطراب والغموض، فنجد مُصطلحاته الصوتية حيناً تعتمد في التصنيف على العضو الثابت: (لثوي، لهوي، حلقي...). وأحياناً أخرى تعتمد على الوضع المتحرك: (لساني، أسلي...). وكثيراً ما يعتمد التصنيف البيني: (مما بين طرف اللسان والثنايا...). بحيث يذكر العضو الثابت والعضو المتحرك معاً، وفي الجمع بينهما دقة.

إلا أن سيبويه يعتمد في التصنيف أيضاً على مبدأ الصفات لا مبدأ مخارج الحروف: (صفيري، مطبق...). وقد نتج عن هذا التفسير اضطراباً في التحديد. مثال ذلك: (ز، س، ص) فهذه أصوات أسلية باعتماد وضع المخرج المتحرك، وهي أسنانية لثوية باعتماد وضع المخرج الثابت، وهي صفيرية باعتماد الصفة أو السمة المميزة، وهي في التوصيف البيني عند سيبويه مخرجها طرف اللسان وفوق الثنايا.

هكذا يبرز بجلاء ما يعتري الدرس الصوتي من إشكاليات تُورق وضع الاصطلاح، ذلك أن التعدد الاصطلاحي وإن كان مصدر إغناء أدبي، فهو لا يُثري المستوى الأصواتي العلمي. وبالرغم مما يتجاذب الفونتيكا العربية من إشكاليات سواء على صعيد الاصطلاح، أو التعليل، فقد بدا مُفيداً في القراءة المنهجية للنصوص الشعرية المتح من ميكانيزمات التحليل التي تُقدم نفسها بشكل واضح المعالم، ذلك أن القراءة المنهجية حين "تُدير ظهرها لشبح المنهج النقدي في صورته العالمية، لكي تؤكد انتسابها لطريقة ديداكتيكية، تُعلق رهاناتها على توريث التلميذ في لعبة كشف المستور، بحثاً عن كنوز المعنى، المطمورة تحت طبقاته اللغوية والجمالية." (حمود، 2005، صفحة 3).

نعتمد الجدول أدناه لتمثل الجانب الوصفي في الأصوات العربية لاعتبارات أهمها:

- صيغ بشكل بانورامي، وقد اعتمد المُصطلحات الملائمة عوض المركبة، وهو ما يتلاءم وديداكتيك النص الشعري.
- من جهة ثانية، فقد تم اعتماده مُطلقاً ديداكتيكياً؛ حيث إننا نعتمد هذا التصنيف لما يتسم به من وضوح وتوحيد في الرؤية والمنهج، وقد أورده الباحث محمد بوجة في كتابه: "منهجية تدريس القراءة." (بوجة، 1995، صفحة 64).

المخارج	شديد				رخو				مركب	متوسط			
	مجهور		مهموس		مجهور		مهموس		مجهور	منحرف	مكرر	أنفي	إين
	مفخم	مرفق	مفخم	مرفق	مفخم	مرفق	مفخم	مرفق	-	جانبى	-	-	-
١	شفوي	ب									م	و	
٢	شفوي أسناني							ف					
٣	أسناني			ظ	ذ			ث					
٤	أسناني لثوي	ض	د	ط	ث			ص	ص				
٥	لثوي									ل	ر	ن	
٦	غاري							ش	ج				
٧	طبيي				ك								
٨	لهوي			ق		غ	خ						
٩	حلفي	ء					ع	ح					
١٥	حنجري							هـ					

وتقتضي الضرورة الديدانكتيكية فرز المفاهيم، واعتماد "الصوت" في مٌستوى هذه الدراسة عوض اعتماد المفهوم المتداول في تدريسية النص الشعري "الحرف"، وفي هذا المقام يقول تمام حسان: "الفرق بين الصوت وبين الحرف هو فرق ما بين العمل والنظر"، فالصوت عملية نطقية حسية (سمعية-بصرية) أما الحرف فهو عنوان مجموعة من الأصوات يجمعها نسب معين، فهو فكرة عقلية لا عملية عضلية، تأسيساً على ذلك وجب عزل المفهومين في ديدانكتيك الدرس الصوتي.

3- القراءة المنهجية للنص الشعري (ملاحظات نقدية)

إذا كان مُقترح القراءة المنهجية "يقترح قراءة أو محاور قراءات تسمح باكتشاف مُتعة الأدب، وتسمح بتدريب المُتعلمين على مناهج قرائية قابلة للتطبيق على أشياء مقروءة متنوعة سواء أدبية أم غير أدبية." (أخ العرب، 2013، صفحة 134). فقد يبدو مشروعًا التساؤل حول جدوى هذه القراءة في تحقُّق المُتعة وحُصول اللذة الشعرية؟ ذلك أن من الأسس التي تقوم عليها هذه القراءة أسس "التفاعل كما تؤكد التوجيهات التربوية الرسمية (التوجيهات، 2007، صفحة 18).

باعتبار التفاعل ركيزة أساسية تنهض عليها عملية القراءة، إلا أن هذا الجانب "لم تُعطى له الأهمية التي يستحقها أثناء القراءة، وانعكس ذلك سلبيًا على سلوك المُتعلم حيث تظهر في أدائه الكلامي انحرافات خطيرة يتعذر، تبعًا لها فعل التواصل." (بوجة، 1995، صفحة 63).

تأسيسًا على ذلك بدا مُفيدًا تمهير المتعلم على مخارج الحروف وأمسي ضروريًا، ولعله من الأنسب خلق ممرات للتوافق بين المخرج والصفة والدلالة النصية. إن نموذج القراءة المنهجية الذي تقترحه الوثائق التربوية الرسمية لمُقاربة النص الشعري، لو تتبعنا فيه مرحلة التحليل والمستويات المُقترحة، سيتبين بوضوح غياب إرهابات الدرس الصوتي، باستثناء بعض الإشارات التي لا ترقى إلى مُستوى الاعتداد بها.

1-3 مُرتكزات القراءة المنهجية من منظور الوثائق التربوية الرسمية

تتأسس القراءة المنهجية كما ترصدها التوجهات والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية في سلك التعليم الثانوي التأهيلي على المرتكزات الآتية: (التوجهات، 2007، الصفحات 18-19).

• التفاعل: القراءة تفاعل بين النص والقارئ، والقراءة النشيطة بحث عن المعنى وسعي وراء اكتشافه.

• الكلية: من خلالها يتجاوز المتعلم القراءة الخطية.

• الدينامية: إعداد متعلم نشيط يُعيد إنتاج النص ويبني معانيه، ويُغنيه بإضافاته واقتراحاته، ولا يقف دوره عند البحث عن المعنى الجاهز.

فإذا كانت المستويات التحليلية-في نموذج القراءة المنهجية- تستمد مرجعياتها من البلاغة العربية قديمها وحديثها، ومن الدلالة والأسلوبية ومن العروض الخليلي، إلا أن ثمة ملاحظات حول إغفال المرجعية الفونيتيكية، اللهم إلا بعض الإشارات-كرصد تكرارات الصوائت والصوامت- وهي إشارات لا تبلغ مستوى القراءة الانتشائية للنص الشعري على حد تعبير رولان بارت. ولا تعمل على "بعث السرور والراحة والاستجمام في نفس القارئ أو المُستمع وهو ذلك السرور الشبيه بما يشعر عند التنزه في حديقة أو الاستماع إلى لحن موسيقي شجي". (خلوفة والسعيد، 2015، صفحة 38).

يقتضي الوصول إلى ذروة المعنى وانتشاء الدلالة في النص، الوقوف عند التفسير السيمانتيكي لكل مستوى على حدة، وقد استفاد الدرس الديدانتيكي للنص الشعري من الدراسات الأكاديمية التي تربط البحر الشعري والقافية بالدلالة النصية: (عبد الله الطيب في كتابه المرشد في فهم أشعار العرب مثلاً). غير أن التفسير الفونيتيكي يقتضي إضمار الدرس الصوتي ضمن آليات بناء التحليل المنهجي، وهو ما لم يتأتى بصورة واضحة لاعتبارات في نظرنا نصوغها في ما يلي:

• تشبيك الجهاز المفاهيمي في الدرس العربي وهو ما من شأنه أن يطرح صعوبات في التمثيل والتلقي لدى المتعلمين، كما من شأنه أن يطرح صعوبات دقيقة في مستوى النقل الديدانكتيكي.

• الطبيعة العلمية والتقنية لعمليات الجهاز الصوتي.

إلا أنه وعلى الرغم من ذلك يبدو مُفيداً الاشتغال بمكانيزات الدرس الصوتي لإعادة تشفير الدلالة النصية وفق منطق يسعى إلى تجسير أجزاء الجانب الإيقاعي.

وفي ما يلي نقترح نموذجاً تطبيقياً يوضح جدوى الانفتاح على الفونيتيكا لما لها من نفعية في كشف الدلالة وتأويل النص وتوسيع مدارك التحليل، وكذا تحقيق مرتكزات القراءة المنهجية: التفاعل والكلية والدينامية.

4- نموذج تطبيقي

ينهضُ هذا التطبيق على بعض ثوابت الاستراتيجية المقترحة دون أن يدعي التجسيد الكلي لسائر حيثياتها، والهدف منه التحليل الفونيتيكي لقصيدة بعنوان "الشباب الثاني" للشاعر صفي الدين الحلي، وهي القصيدة المثبتة في الكتاب المدرسي: "في رحاب اللغة العربية"، للجدوع الأدبية المشتركة، (ص 123). نرى أهمية هذا المثال التطبيقي بغرض الكشف بيداغوجياً عن ملاءمة الأدوات الإجرائية المُدرّكات المتعلمين واستنفار ذائقتهم الصوتية، وبغرض الكشف معرفياً عن الثرى الدلالي الذي يُثمره هذا التحليل. وتهم مُستويات التحليل ما يلي:

- مُستوى الصوت في حروف الارواء وبناء الدلالة من خلالها.
- مُستوى الفونيمات المهيمنة وتفاعلاتها في النسيج الحرفي للقصيدة كاملة، ويُفترض وجود مُقاربة إحصائية تقودنا إلى سبر أغوار الدلالات المُتصارعة في النص.

نص الانطلاق: قصيدة "الشباب الثاني" لـ صفي الدين الحلي

خَلَعَ الرَّبِيعُ عَلَى غُصُونِ الْبَانِ حُلَاً فَوَاضِلَهَا عَلَى الْكُثْبَانِ
وَنَمَتَ فُرُوعُ الدَّوْحِ حَتَّى صَافَحَتِ كَفَلَ الْكَثِيبِ ذَوَائِبُ الْأَغْصَانِ
وَتَنَوَّجَتِ هَامُ الْغُصُونِ وَضَرَّجَتِ خَدَّ الرِّيَاضِ شَقَائِقُ النُّعْمَانِ
وَتَنَوَّعَتِ بُسْطُ الرِّيَاضِ فَزَهْرُهَا مُتْبَايِنُ الْأَشْكَالِ وَالْأَلْوَانِ
مِنْ أَبْيَضِ يَقْقِ وَأَصْفَرِ فَاقِعِ أَوْ أَزْرَقِ صَافٍ وَأَحْمَرَ قَانِي
وَالظِّلُّ يَسْرِقُ فِي الْخَمَائِلِ حَطْوَهُ وَالْغُصْنُ يَخْطِرُ خِطْرَةَ النَّشْوَانِ
وَكَاثِمًا الْأَغْصَانُ سَوْقُ زَوَاقِصِ قَدْ قَيَّدَتِ بِسَلْسِلِ الرِّيحَانِ
وَالشَّمْسُ تَنْظُرُ مِنْ خِلَالِ فُرُوعِهَا نَحْوَ الْخَدَائِقِ نَظْرَةَ الْغَيْرَانِ
وَالطَّلَعُ فِي خَلِّ الْكِمَامِ كَأَنَّهُ حَلَّلَ تَفْتَقُ عَنْ نُحُورِ غَوَانِ
وَالْأَرْضُ تَعْجِبُ كَيْفَ تَضْحَكُ وَالْحَيَا يَبْكِي بِدَمْعِ دَائِمِ الْهَمَلَانِ
حَتَّى إِذَا افْتَرَّتْ مَبَاسِمُ زَهْرِهَا وَبَكَى السَّحَابُ بِمَدْمَعِ هَتَانِ
ظَلَّتْ حَدَائِقُهُ تُعَاتِبُ جَوْنَهُ فَأَجَابَ مُعْتَذِرًا بَغَيْرِ لِسَانِ
طَفَحَ السُّرُورُ عَلَيَّ حَتَّى إِنَّهُ مِنْ عِظَمِ مَا قَدَّ سَرَّنِي أَبْكَانِي
فَأَصْرَفَ هُمُومَكَ بِالرَّبِيعِ وَقَصَلِهِ إِنَّ الرَّبِيعَ هُوَ الشَّبَابُ الثَّانِي

• ديوان صفي الدين الحلي، دار صادر، بيروت، الصفحة 99

القصيدة قيد التطبيق أدرجت في الكتاب المدرسي (في رحاب اللغة العربية) الموجهة لفائدة الجدوع

الأدبية المشتركة كما أشرنا سابقاً، وقد نُظمت في غرض الوصف، كما تدور تيمتها الشعرية حول فصل

"الربيع"، وما يتمتع به من مناظر تسحر الناظرين وتلهم النفوس.

وعلى المستوى الديدكتيكي: تقترح القراءة المنهجية للنص الشعري في (مرحلة التحليل) الخطوات الآتية

لمقاربة النص:

✓ المعجم؛

✓ الصورة الشعرية؛

✓ الإيقاع؛

✓ الأسلوب.

لُوحظ في المُستوى الإيقاعي بنوعيه: الخارجي والداخلي، أن التحليل يقتصر على إشارات مُحتمِثة إلى الدرس الصوتي، وهي مسألة بدهية إذا أخذنا بعين الاعتبار ما يلي:

● غياب درس في اللغة في مرحلة ما قبل التعليم الثانوي التأهيلي، يُنمي قدرة المعرفة في مجال الصوتيات.

● تعدد المرجعيات؛ ما بين تراثية وحديثة، وهو ما من شأنه أن يخلُق اضطرابًا على مُستوى الاستيعاب والتمثل والتصريف الديدائكتيكي.

وفي الآتي، نقترح نموذجًا لمقطع ديداكتيكي، نرى من خلاله أهمية استثمار الصوتيات في تدريسية النص الشعري، ونأخذ في الاعتبار النقاط التالية:

- الإثارة والإمتاع الذي يخلقه تحديد مخارج وسمات الحروف لدى المتعلمين.
- خرق العادة في بناء المعنى من الكل إلى الجزء، وتمهير المتعلم على بناء المعنى من الجزء إلى الكل (من الفونيم إلى الخطاب).

تذوق المتعلمين للبنية الصوتية للفونيمات وتمهيرهم على تصويب أخطاء النطق، وبالتالي تحقيق كفاية قرائية

- المكون: النصوص الأدبية.
- الفئة المستهدفة: الجذع المشترك للأدب والعلوم الإنسانية
- الأهداف المحققة للكفايات
- تواصلياً: تمكين المتعلم من التواصل مع نمط النص الشعري صوتياً وأصواتياً.
- منهجياً: إقداره على الربط السليم بين الصوت والمعنى.
- ثقافياً: تمكينه من امتلاك رصيد اصطلاحي مواز.

المرحلة	القدرات والأداءات	الأنشطة التعليمية-التعلمية	المحتوى الديدكتيكي	التقويم	الدعم
تحليل النص	تمهير المتعلمين على تحديد مخارج النطق وتحديد السمات الصوتية للفونيم.	أسئلة توجيهية من قبيل: -من ينطق حرف النون؟ -ما الملاحظ؟ -جربوا أن تغلقوا الأنف وتنطقوا (أن) ولاحظوا بأن الجزء اللساني بعد أن يقرع مخرج النون لا يمر منه أي صوت أي إن الصوت لا يمر عن طريق الفم،	المستوى الصوتي. 1- البنية الصوتية لحرف الروي. حرف الروي في القصيدة موحد وهو حرف " النون " -التحديد مخرجه: لثوي متوسط. صفاته: أنفي، غنة من الخيشوم. -كيفية النطق بالنون عندما يقرع طرف اللسان ما يحاذيه من اللثة العليا ينقل المخرج تماماً (ولا يعود	تقويم تكويني مرحلي سؤال توجيهي للتثبيت. -قم الآن بنطق الميم نطقاً جيداً وحدد أوجه اختلافه مع واختلفاه مع موازية.	دعم المتعلمين المتعثرين من خلال تتبعهم في نصوص تثبيت ودعم موازية.

الصفات الصوتية.	ولا بد من خروجه عن طريق الخيشوم.	يخرج من هذا المكان أي صوت) فيتحول الصوت عن طريق التجويف الأنفي المسى بالخيشوم، ثم يخرج عن طريق فتحتي الأنف مُصدرا صوتاً يسمى الغنة.	إقـدارهم على النطق السليم وتعرف خصوصيات الفونيم النطقية.	إفـقـدار ما علاقة الأنف والغنة بجماليات فصل الربيع؟	الصفات الصوتية للفونيم والغرض الشعري للنص.	تـمـكـينهم من الربط بين هذه السمات الصوتية والإيحاءات الدلالية للنص.
إقـدار المتعلمين على الربط بين الصفات الصوتية للفونيم والغرض الشعري للنص.	ما علاقة الأنف والغنة بجماليات فصل الربيع؟	جماليات تدرك بحاسة الشم، فبواسطة الأنف نتنسم عليل الربيع الفواح، ونستنشق روائحه الزكية العطرة وهواء العليل.	إقـدار المتعلمين على الربط بين الصفات الصوتية للفونيم والغرض الشعري للنص.	أسئلة توجيهية من قبيل: -اجرد الأصوات المهيمنة في النص؟ -حدد مخارج هذه الأصوات وصفاتها من خلال تجربة نطقها؟ -ما الصوت المهيمن وما دلالة ذلك؟	تـمـكـينهم من الربط بين هذه السمات الصوتية والإيحاءات الدلالية للنص.	تـمـكـينهم من الربط بين هذه السمات الصوتية والإيحاءات الدلالية للنص.
تقويم تكويني مرحلي	جماليات تدرك بحاسة الشم، فبواسطة الأنف نتنسم عليل الربيع الفواح، ونستنشق روائحه الزكية العطرة وهواء العليل.	جماليات تدرك بحاسة الشم، فبواسطة الأنف نتنسم عليل الربيع الفواح، ونستنشق روائحه الزكية العطرة وهواء العليل.	تقويم تكويني مرحلي	سؤال توجيهي للتثبيت - ما هي بعض الأصوات الأخرى التي تراها مناسبة للتعبير عن جماليات فصل الربيع؟	تقويم تكويني مرحلي	سؤال توجيهي للتثبيت - ما هي بعض الأصوات الأخرى التي تراها مناسبة للتعبير عن جماليات فصل الربيع؟
مواكبة تقدمهم في فهم التحليل الأصواتي للقصيدة.	جماليات تدرك بحاسة الشم، فبواسطة الأنف نتنسم عليل الربيع الفواح، ونستنشق روائحه الزكية العطرة وهواء العليل.	جماليات تدرك بحاسة الشم، فبواسطة الأنف نتنسم عليل الربيع الفواح، ونستنشق روائحه الزكية العطرة وهواء العليل.	مواكبة تقدمهم في فهم التحليل الأصواتي للقصيدة.	سؤال توجيهي للتثبيت - ما هي بعض الأصوات الأخرى التي تراها مناسبة للتعبير عن جماليات فصل الربيع؟	مواكبة تقدمهم في فهم التحليل الأصواتي للقصيدة.	سؤال توجيهي للتثبيت - ما هي بعض الأصوات الأخرى التي تراها مناسبة للتعبير عن جماليات فصل الربيع؟

تحليل النص

	<p>2- البنية الصوتية لفونيمات المهيمنة وتفاعلاتها. الجرد الإحصائي السين 24 الراء 26 النون 50</p>	<p>تمهير المتعلمين على الجرد الإحصائي البصري- السمعي للأصوات المهيمنة.</p>
<p>تقويم تكويبي: توجيهي ذاتي على امتداد، مثل بحث</p>	<p>الراء: مخرجه: لثوي متوسط، صوت اهتزازي مكرر.</p>	<p>السين صوت صفيري، ما علاقة الصفير بفصل الربيع؟</p>
<p>يُضمن في ملف المتعلم بناء خطة تعلم كيفية ومستوى المتعلمين والحث على التعلم بالقرين..</p>	<p>كيفية النطق بالراء: عند نطقنا لحرف الراء يتقعر اللسان، فالذي يصطدم باللثة العليا هو المنطقة اليمنى واليسرى من طرف اللسان ويبقى في الوسط فجوة بسيطة (فتحة صغيرة) يمر منها الصوت.</p>	<p>إقذارهم على تحديد مخرجها وصفائها الصوتية.</p>
<p>المستوى الصوتي في تحليل النص الشعري.</p>	<p>السين: مخرجه: أسناني لثوي. صفاته: صوت رخو مهموس مرقق صفيري.</p>	<p>ما هي الدلالات المتتابعة والمتفاعلة في النص إذن؟</p>
	<p>كيفية النطق بالسين: مخرج حرف السين طرف اللسان الدقيق مع ما بين الثنايا العليا والثنايا السفلى أو طرف اللسان الدقيق مع ما فوق الثنايا</p>	<p>تمكينهم من تجسير الصوتي والدلالي في النص.</p>

تحليل النص

السفلى. وهو حرف
أسلي.

وظف الراء باعتباره
صوتًا اهتزازيًا، مما له
من تناسُب ودلالة
النص، ذلك أن فصل
الربيع بجماله ومنظره
تهتز له النفوس وتهتز
له الكيان شعوريًا.

وقد وظف السين أيضًا
باعتباره صوتًا صفيريًا
ومهموسًا مرقنًا، لأنها
أصوات تتلاءم وما
يجري في فصل الربيع.

الصفير: صدى
الطبيعة، صفير
العصافير، وهمس
الرياح، ورقة النفس
وخفة الذوق.

تتفاعل في النص
الأصوات الآتية.
النون صوتًا أنفيًا.
(الأنف يتنسم عليل

الربيع)

الراء صوتًا اهتزازيًا
(النفس تهتز لجماله
وتهواه)

السين صوتًا صفيريًا
(السمع يتنغم
بأصواته)

هذه الدلالات تتصارع
حول الصدارة
الصوتية في النص. إلا
أن الهمنة الصوتية

إقذارهم على
رصد
التفاعلات
الصوتية بين
الفونيمات
المهيمنة
وانعكاسات
ذلك على
الدلالات
المتصارعة في
النص.

تحليل النص

للنون على الرء
والسين، إنما يكشف
من خلالها الشاعر عن
خلفيته المتحكمة في
رؤاه للعالم الطبيعي
مُمثلاً في فصل الربيع،
ذلك أنه يُفضل في هذا
الفصل روائحه الهية،
على جمالية منظره
وشذى أنغامه.

تحليل
النص

□ خاتمة:

إن استثمار الصوتيات في ديداكتيك النص الشعري يقتضي بداية إقرار المفهوم درسًا لغويًا يتأزر والتحليل النصي، كما أن تدريسية نمط النص الشعري وفق المدخل الفونيتيكي، تظلّ مشروطة بمدى حضور التقنيات السَّمعية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الممارسة الديدداكتيكية.

وتبقى مسألة نجاعة هذا الطرح رهينة بتوحيد المرجعية في النقل الديدداكتيكي، وتوحيد قاموسية المخارج والصفات الصوتية. وإذا كانت سياسات المنهاج التربوي قد زاهنت على تكامل المعارف ووظيفية التعلّيمات في ما تُحدثه من تقاطعات مع المواد الأخرى، فقد بدا أن الدرس الصوتي من شأنه إحداث تقاطعات مهارتية مع مجزوءات مادة التربية الإسلامية نموذجًا، بالنسبة للبرامج التعليمية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.

فإذا كان الهدف من تدريسية النصوص الأدبية عامة، والنص الشعري بخاصة هو تحقيق كفاية ختامية تُمكن المتعلم من التواصل شفهيًا وكتابيًا بشكل سليم، فللصوتيات في مجال ديداكتيكية النصوص الشعرية بُعد وظيفي، وخاصة في مسار التقويم النطقي، والاستكشاف الدلالي.

ومن الأشياء التي ينبغي تأكيدها واعتبارها شرطًا مهمًا في تدريسية الشعر على لسان الباحث علي آيت أوشان: أن يكون مدرس النصوص الشعرية مُلمًا بنظرية الأدب والمناهج النقدية واللسانيات، ما دامت القراءة النقدية والقراءة المدرسية يشغلان معًا على النص من منظور البنية والوظيفة، وهذا لا يعني إسقاط نتائج الدراسات النقدية واللسانية على تدريس النص الشعري وتطبيقها بشكل حرفي، بل ضرورة تكييفها مع أسئلة المعرفة المدرسية. (آيت أوشان، 2014، صفحة ص 33).

□ مراجع References

□ كتب بالعربية

- ابن جني (1985)، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هندراوي، 1/6-7 دار القلم، ط1، دمشق.
- الجرجاني عبد القاهر (1984)، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود الشاكر، (د-ط) مطبعة المدني، القاهرة.
- الغدامي عبد الله (1994)، القصيدة والنص المضاد، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان.
- آيت أوشان علي (1998)، "اللسانيات والبيداغوجيا-نموذج النحو الوظيفي"، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
- آيت أوشان علي، (2014)، ديداكتيك النص الشعري، من القراءة إلى الإقراء. دار أبي رقرق للطباعة والنشر، ط1، الرباط، المغرب.
- الشداد الحراق محمد (2014)، الخطاب الشعري في أدب الزاوية الناصرية، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن.
- بارت رولان، (1986)، درس السيميولوجيا، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
- برتيل ما لمبرج (1985)، علم الأصوات، ترجمة ودراسة عبد الصبور شاهين، ط1، مكتبة الشباب، القاهرة.
- بلقاسم خالد (2012)، الصوفية والفراغ، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
- حمود محمد (1993)، تدريس الأدب "استراتيجية القراءة والإقراء"، منشورات ديداكتيكا، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
- حمود محمد (2005)، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، الدار العالمية للكتاب، ط1، الدار البيضاء، المغرب.
- خلوفة عبد العزيز والمختار السعيد (2015)، ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي (النظرية والتطبيق)، ط1.
- سيبويه (1982)، الكتاب، شرح وتحقيق، عبد السلام محمد هارون، الجزء الرابع (باب معاني الحروف)، ط3.
- علي الخولي محمد (1982)، معجم علم الأصوات، مطابع الفرزدق التجارية، ط1، الرياض.

- فرشوخ أحمد (2001)، النقل الديداكتيكي للمصطلح النقدي، ملاحظات من أجل بحث، ضمن مؤلف، المصطلح اللساني والأدبي في درس اللغة العربية بالتعليم الثانوي لجماعة من الباحثين، منشورات المدرسة العليا للأساتذة، ط 1، مكناس، المغرب.
- مفتاح محمد (1992)، تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناس، المركز الثقافي العربي، ط 3، الدار البيضاء، المغرب.

□ دراسات

- بنكراد سعيد (2004)، مُمكنات النص ومحدودية النموذج النظري، مجلة فكر ونقد، ع 8، أبريل، المغرب.
- خالص عبد اللطيف (1964)، ضرورة مسأيرة الأدب لتيار التطور، (2)، دعوة الحق، يناير، س 4، ع 7.
- إيكو: جدلية النص وجدلية تأويله، ترجمة سامي محمد، جريدة القادسية، في 06-10-1988، نقلا عن حسب الله يحيى، إيكو: من الدرس السميولوجي إلى اسم الوردية، مجلة البحرين الثقافية، المجلد 8، ع 27، س. 2001.

□ نصوص تنظيمية

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي (2007)، مديرية المناهج.
- الكتاب المدرسي في رحاب اللغة العربية (2009)، مسلك الجدوع المشتركة للأداب والعلوم الإنسانية بالتعليم الثانوي التأهيلي، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

□ بالأجنبية

- Chevellard, Y. (1985), La transposition didactique. paris, La découverte .

يُعدُّ حقلُ تعليم اللغة العربية وتعلمها ميدانًا حيويًا يشهد تحولات عميقة، تفرضها المستجدات النظرية في اللسانيات التطبيقية، والمنعطفات البيداغوجية المعاصرة، وتحديات العصر الرقمي والثقافي. فمنذ انتقال التركيز من التعلم القائم على القواعد والمعارف المجردة، إلى التوجه نحو الكفايات التواصلية والوظيفية، أضحت الحاجة ملحة لإعادة النظر في المناهج والطرائق والأدوات التي تُدرس بها العربية، سواء للناطقين بها أو بغيرها.

ويناقش هذا المؤلف الجماعي أبرز القضايا والإشكالات التي تشغل ديداكتيك اللغة العربية اليوم، من خلال مقاربات متعددة تربط بين التنظير اللساني والتطبيق الصفّي. فهو ينطلق من رؤية تؤمن بأن تعليم اللغة الفعال لا ينفصل عن فهم آليات الاكتساب اللغوي، وطبيعة النظام اللغوي ذاته، وسياقات الاستخدام الاجتماعي والثقافي.



المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث
Centre méditerranéen d'études et de recherches

منشورات المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث
سلسلة دراسات أكاديمية