"الخروج من الورَق: مقاربةٌ لمعضلة الشفهيّ والمكتوب في تعليم العربيّة"

د. شفيقة وعيل

التّمهيد

اللّغة هي عاداتٌ صوتيّة مَوروثة،١ وتمامًا مثل أيّ كائن حيّ، تولد وتعيش وتموت: تعيش إذا عِيشتْ (مورِسَتْ)، أيْ إذا لبّتْ حاجات أهلها في زمانهم، وتموت إذا كُفَّت وكَفَّتْ عن الممارسة. وتعيش اللّغة العربيّة محكيَّةً في اليوميّ، وتعيش الفصحى الشفهيّة في الدوائر الدّراسيّة والدّينيّة والإعلاميّة. أمّا الكتابة فما هي إلّا وسيلة "ناقصة" للتعبير عن اللّغة.٢ وبين هذه المستويات تجد اللّغة نفسَها أمام معضلة تعليمها بما هي كينونة حيّة، أيْ من حيث هي منهج حياة ونمط تفكير.

وفي ظلّ هذه المعضلة يُطرح سؤال العمليّة والفاعليّة: كيف يمكننا أن نعلّم الفصحى مع الحفاظ على خصائصها الحيويّة التفاعليّة في الشفهيّ؟ ودون أن تحتكّ سلبيًّا بالمكتوبة؟ ودون الخوض في النّزاع شفهيّ-محكيّ؟

تنطلق الورقة، بدايةً، من أسئلة تجريديّة تبحث عن أجوبة افتراضيّة لكي تصل في مرحلةٍ أخرى إلى محاولةٍ للمقاربة المنشودة في تدريس العربيّة:

١- ما خصيصة اللّغة العربيّة في أصليّتها الشّفهيّة؟ وما علاقتها بالكتابة؟

٢- ما الإشكال التعليميّ الناجم عن احتكاك مستويات اللّغة العربيّة: المستوى الشّفهيّ في المحكيّ والفصيح والمستوى الكتابيّ؟

٣- ما هي النماذج النمطيّة في العربيّة الشّفهيّة وما خطورتها على تعليم اللّغة؟

تحرّزٌ ابتدائيّ

١- هذه الورقة ليست منهجًا تطبيقيًّا شاملًا ومحدَّدًا بقدر ما هي رؤية وتجربة.

٢- تبحث الورقة في مقاربة تعليم موسيقى اللّغة العربيّة ضمن تعليم مهاراتها الشّفويّة، ولذلك لا تتعامل مع وظيفيّتها فحسب بل ومع ملامحها الحيويّة.

٣- لا تبحث الورقة في الملمح الأكوستيكي للّغة العربيّة الشّفهيّة،٣ وإنّما تستعين بالدّراسات الأكوستيكيّة في تصوّراتها العامّة لتتلمَّس فكرة القوالب النمطيّة ومدى إيغالها في خلق الجدل الهوياتيّ بين الشّفهيّ والمكتوب.

٤- تحاول الورقة تجاوز الخلاف بين المحكيّ والفصيح في تعليم اللّغة العربيّة عن طريق الاستعانة بالمحكيّ لتحقيق تمثُّل الطالب للشفهيّ تمثُّلا حقيقيًّا وطبيعيًّا.

أوّلًا، خصائص اللّغة العربيّة ضمن جدليّة الشّفهيّ والمكتوب

الكتابة هي طريقة لتسجيل اللّغة وليست اللّغة في حدّ ذاتها.٤ واللّغة- بوصفها رموزًا صوتيّة تعبّر عن المعنى وتتيح التواصل بين الناس- تعتمد على الصّوت وما يرتبط به من ملامح موسيقيّة يحكمها أسلوب المجتمع والخصوصيّة الفرديّة في تبليغ المقصود. وتتجلّى هذه الملامح بشكل محدّد ومكتمل في مستوى الشّفهيّ لأنّه "كلام تلقائيّ مصوغ صياغة حرَّة في مواقف تبليغيّة طبيعيّة."٥

إنّ خصيصة اللّغة الشّفهيّة أنّها تعكس في تفاصيل ملامحها الصّوتيّة كينونة اللّغة في الزمان والمكان وما يحملانه من عاطفة وثقافة وطريقة تفكير ورؤية للوجود. وهذه التفاصيل لا يمكن للكتابة أن تستوعبها كلّها، بل يغيب أكثرها عنها. ولأنّ الصّوت مرتبط بخط سير غير

تراجعيّ ومحدود في أبعاد التلقّي، يختصُّ المكتوب بالاستمرار وقطع المسافات متجاوزًا "الـهُـنا والآن" لاسترجاع اللّغة الحيّة/الشّفهيّة التي يعبّر عنها.٦ فهل يمكن للكتابة أن تسترجع الانفعالات الوجدانيّة للشفهيّ والملامح الصّوتيّة لهذه الانفعالات؟ وهل يمكن أن تسترجع اللّحظة المكانيّة بتفاصيلها الثقافيّة والملامح الاجتماعيّة لهذه التفاصيل؟

على تأخُّر ظهور تدوين الوقائع والعلوم، ذمّ العرب من يأخذ العلم عن الصّحف (أي الكتب)،٧ وعدُّوا المشافهة مصدر تلقّي العلوم أجمع وعلى رأسها اللّغة. فالمشافهة هي الأصل من حيث الوجود الزمنيّ والمعرفيّ.

وانتبه علماء الاجتماع حديثًا إلى ظاهرة اللّغة في شقّها الشّفهيّ وما تعلّق به من حمولة صوتيّة لا تسعفها الكتابة. أمّا علماء العربيّة فقنّنوا للّغة الشّفهيّة في حال كونها مكتوبةً، ووصفوا المنطوق كتابةً، والكتابة أعجز من وصف كلّ خصائص الشفهيّ كما قلنا. وربّما لم يَرَوْا من حاجة إلى وضع سُلّم نغميّ للّغة العربيّة الشفهيّة، فدراستهم نمطيّة معياريّة لإبعاد اللحون التركيبيّة والصواتيّة،٨ أمّا المظاهر غير المعياريّة فهي غير نمطيّة وتحكمها العادات والسلوكات في الفكر الفرديّ والمجتمعيّ، أيْ غير خاضعة للقولبة. ولم تَفُتِ اللغويّين الإشارةُ إلى خصوصيّة الشّفهي في العربيّة، إشارات لم يُستثمر فيها لإنتاج جهد مستقرّ ومتطوّر كتطوُّر الصرف والنّحو والبلاغة وغيرها من علوم اللّغة. بل يكاد يكون ضبط تنغيم للّغة العربيّة وفق نظام شامل متعذِّرًا،٩ لأنّ الضّبط لا يتناسب وطبيعة التنغيم. وفي المقابل تعالت الهمم في تطوير المظهر الشّفهيّ للقرآنِ الكريم، انطلاقًا من تعزيز فكرة الإسناد، وفي تطوير مباحث التجويد وعلم الأصوات، ثمّ مقامات الآداء لاحقًا.

ولأنّ اللغة العربيّة ارتبطت بأصول مقدّسة من ديننا هي القرآن والسنّة الشريفة والمتون الدّينيّة، كان التعويل على الإسناد آليّةً تضمن هذا الانتقال التواؤميّ بين المنطوق والمكتوب. والإسناد هو عمليّة التواصل الشفاهيّ التي تضبط المنقول ضبطًا تفصيليًّا. فإلى أيّ مدى تواءَم شفهيّ القرآن مع مكتوبه؟

ثانيًا، القرآن الكريم والتدوين الصّوتيّ

بحث العلماء الملامح الصّوتيّة للّغة العربيّة من حيث كونها توثيقًا شفهيًّا للأساليب الأدائيّة للقرآن الكريم، ثمّ نقلوا دَرسهم إلى اللّغة بشكل عامّ، ولو أنّهم لم يتوغّلوا فيها. فما الذي نقله التدوين وما الذي لم ينقله لنا من الصبغة الشفهيّة للقرآن؟

بدأت المرحلة الأولى من توثيق المصاحف بمجَـرّد نَـقْـل الكلمات المنطوقة مكتوبةً على الورق، مع شرط وجود مصدر سـماعيّ لهذا المنقول من النبيّ صلّى الله عليه وسلّم. تزامن ذلك مع الحفاظ بالمشافهة على التفاصيل الصوتيّة لقراءة القرآن، نحو هيئات الأصوات منفردةً ومركّبةً ووجوه الوقوف وملامحها الصّوتيّة والجسديّة (كالإشمام)؛ ونقلوا أيضًا أفعال الكلام كالاستفهام والتعجُّب والنّفي ونبرات الصّوت به ودرجاته؛ كما نقلوا أيضًا مدود قراءة النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم وترجيعاتها وترديداتها واختلاف درجاتها،١٠ وربّما نقلوا مقاماتها النغميّة أيضًا.١١ أمّا التدوين الكتابيّ فاقتصر على بعض هذه الملامح فقط كما سنرى. ولذلك كان لا غنى عن الإسناد والمشافهة فيه إلى يومنا هذا.

أوّل ملمح صوتيّ نُقِل من الشّفهيّ إلى المكتوب هو الإعراب، حيث وضع أبو الأسود الدؤلي (٦٩هـ) "النّقْطَ" علامةً على الرفع والنّصب والجرّ والتنوين والسّكون. ثمّ وضعَ (هو أو أحد تلاميذه) نقْط الإعجام للتّفريق بين الأحرف متشابهة الهيكل. ثمّ استبدل الخليلُ بن أحمد الفراهيديّ (ت ١٧٠ ه) بنقْط الشّكل "الشَّعْر" أو الحركات كما نعرفها اليوم، بالإضافة إلى الشّدّة والهمز والاختلاس والإشمام.١٢ ومع الوقت دخلت رموزٌ في كتابة المصحف، أهمُّها ما تعلّق بالوصل والوقف بأنواعه وهيئات نطق بعض الأحرف في حالات مخصوصة وغيرها.١٣

ورغم ذلك كلّه، ما زال التوصيف القديم المكتوب للأصوات العربيّة – على تفوّقه وتجاوزه أدوات زمانه التشريحيّة – عاجزًا عن الوصول الدّقيق لتوصيف بعض الملامح الصّوتيّة الجدليّة، والتي لا غنى فيها البتّة عن المشافهة، كالضاد والإمالات مثلًا. هذا بالإضافة إلى ثغرات كبيرة في نغميّة الكلام العربيّ عمومًا، وفي القرآن الكريم خصوصًا. فمثلًا، التنغيم السّياقيّ للاستفهام أو التعجّب أو النّفي الاستنكاريّ في القرآن لا نجد له رمزًا كتابيًّا يعبّر عنه، وإنّما يأتي في سياق فنون أخرى كالتفسير والنّحو. وهذه الملامح الصّوتيّة ذات الطبيعة الشفهيّة ماهي، في الحقيقة، إلّا تعبيرٌ عن فهمٍ للسّياق القرآنيّ كما سنرى.

ثالثًا، أهمّ الملامح التبليغيّة في اللّغة العربيّة "الشّفهيّة"

ترتبط اللّغة بالمقام الذي ورد فيه الكلام، وهو حصيلة الظروف السّياقيّة المحيطة بنشأته. ويضع المقامُ الكلامَ في جوانب غير موضوعيّة لا يمكن أن تستوعبها الكتابة إلّا من حيث الوصف الإخباريّ، لكنّ الرّمز الكتابيّ في حدّ ذاته لا يمكن أن ينقل لنا (على الأقلّ إلى الآن) هذه الجوانب التي هي إمّا صوتيّة أو جسديّة. أمّا المنحى الصوتيّ للمنطوق فهو النغمة والموسيقى التي ترتبط بالمعنى (كقصد الاستفهام أو الاستنهام الاستنكاري أو التهويل أو غير ذلك)، وبالوجدان والعاطفة (كالحزن والغضب والفرح وغيرها). وتستند هذه الملامح على الإيقاع والتمثُّل الجسديّ للمقام. أمّا الإيقاع فيتضمّن التنغيم والنّبر وما تعلّق بهما من منظّمات إيقاعيّة أهمّها الوقف وأنواعه؛ وأمّا التمثُّل الجسديّ للمقام فهو الحركات والإيماءات التي توافق الحال وتكون إمّا شخصيّة أو اجتماعيّة متعارفًا عليها، وتتّسع لمجال تعبيريّ كبير عن الوجدان والتصوُّر والسّياق.

يقول ابن جنّيّ (ت ٣٩٢ه): "وقد حُذِفَت الصّفة ودلّت الحال عليها، وذلك فيما حكاه صاحب الكتاب [أي سيبويه] من قولهم: سِيرَ عليه لَيلٌ، وهم يريدون: ليل طويل، وكأنّ هذا إنّما حُذِفَت فيه الصّفة لمّا دلّ من الحال على موضعها. وذلك أنك تحسّ في كلام القائل لذلك من التطويح والتطريح والتفخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل أو نحو ذلك. وأنت تحسّ هذا في نفسك إذا تأمّلته، وذلك أن تكون في مدح إنسان والثّناء عليه فتقول: كان والله رجلًا، فتزيد في قوّة اللفظ بـ"الله" هذه الكلمة وتتمكّن من تمطيط اللّام وإطالة الصّوت بها وعليها، أيْ رجلًا فاضلًا أو شجاعًا أو كريمًا أو نحو ذلك. وكذلك تقول: سألناه فوَجدناه إنسانًا، وتُمَكِّن الصوتَ بإنسان وتفخّمه، فتستغني بذلك عن وصفه بقوله: إنسانًا سمحًا أو جوادًا أو نحو ذلك. وكذلك إن ذممتَه ووصفتَه بالضيق قلت: سألناه وكان إنسانًا! وتزوي وجهك وتقطّبه، فيغني ذلك عن قولك: إنسانًا لئيمًا أو لجزًا أو مبخلًا أو نحو ذلك."١٤

فما نستشفّه من كلام ابن جنّيّ هو قيام التنغيم والنّبر والحركات الجسديّة مقامًا تبليغيًّا، حيث استُعيض بها عمّا حذف من تركيب الكلام. وهو ما يسمّيها ياكبسون (Jackobson) ما وراء اللّغة "الميتالغة" (أو ما تقوله اللّغة عن نفسها)، أيْ "تشكيل الخبر وبلوَرَته،"١٥ ويسمّيه الدّرس التجويديّ "اللّطائف" و"الأسرار"،١٦ ويسمّيه الدّرس الصّوتيّ العربيّ الحديث الملامح التطريزيّة للّغة.١٧

١. التنغيم أو موسيقى الكلام (intonation)١٨

التنغيم هو الجرس يكون في الكلام، ويبدو أنّه ملازمٌ له وليس طارئًا عليه.١٩ وهو يعني تلوّنات في سياق الكلام من حيث درجة الصّوت وعمقه وشدّته وما يحكمهما من عدد الذبذبات ومداها وسرعتها وعُراها.٢٠ وترتبط الموسيقى بالكلام ارتباط اللّازم بملزومه حسب الموضوع والانفعال الوجدانيّ تجاهه، وحسب المؤدَّى المعنويّ منه وما يرتبط بأفعال الكلام كالاستفهام والتعجّب والنّفي ودرجاته وغيرها.٢١ يقول ابن سينا: "ومنها [أيْ من التوابع والترتيبات والتحسينات للكلام] الصنف المستعمل في النغم، مثل تثقيلها وتحديدها وتوسيطها وإجهارها والمخافتة بها أو توسيطها. فإنّ للنغم مناسبةً ما مع الانفعالات والأخلاق. فإنّ الغضب تتبعث منه نغمةٌ بحالٍ، والخوف تتبعث منه نغمةٌ بحالٍ أخرى، وانفعال ثالثٌ تتبعث منه نغمةٌ بحال ثالثة. فيشبه أن يكون الثقل والجهر يتبع الفخامة، والحادّ المخافت فئة تتبع ضعف النفس. وجميع هذا يُستَعمل عند المخاطب، إمّا لأنْ يتصوَّر الإنسانُ بخُلُق تلك النغمة أو بانفعالها عندما يتكلّم، وإمّا لأنْ يتشبَّه نفسُ السامع بما يناسب تلك النغمة قساوةً وغضبًا أو رقّةً وحِلمًا."٢٢

ومن أثر خدمة التنغيم للمعنى ما نجده في تفسير القرآن الذي يرى قَول إبراهيم عليه الصّلاة والسّلام عن الشمس والقمر والكوكب "هذا ربّي" (الأنعام:٧٦-٧٧-٧٨) استفهامًا استنكاريًّا، لأنّ النبيّ معصوم من عبادة غير الله تعالى حتّى قبل أن يُؤتى النبوّة.٢٣ والنغمة الاستفهاميّة تجلي المعنى أيضًا عند قوله تعالى "أَفَإِنْ مِتّ فَهُمُ الخَالِدُونَ" (الأنبياء ٣٤)، أيْ أفَهُم الخالدون؟ فنفيُ أداة الاستفهام شائع عند العرب، ولكن ينبغي أن تدلّ عليه، عندئذ، قرينةٌ صوتيّة وجسديّة كدرجة الصّوت ونغمته والنبرة على الحرف من الكلمة أو على الكلمة من الجملة كما سيظهر. ومن ذلك أيضًا ما يروى عن النّخعيّ أنّه "ينبغي للقارىء إذا قرأ نحو قوله تعالى «وَقالَتِ اليَهُودُ عُـزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقالَتِ النَّصَارَى المَسِيحُ ابْنُ الله» (التّوبة ٣٠) ونحو ذلك من الآيات أن يخفض بها صوته،"٢٤ تأدُّبًا أمام الله.

٢. النّبر (stress)

يتداخل النّبر في معناه مع التنغيم ويتشكال كلٌّ منهما في إنتاج الآخر. ونعني به القوّة والإيضاح لمقطع من الكلمة أو من الجملة بالضّغط عليه أو تنغيمه أو تمطيط حركته مطًّا ما بما لا يخرجه عن حركته الطبيعيّة.٢٥ وهي كلمة وإن لم تكن مستعملة بشكل بارز في التراث العربيّ فمعناها كان حاضرًا.

يقول ابن سينا: "ومن أحوال النّغم النّبرات، وهي هيئات في النغم مدّيّةٌ غير حرفيّة، يبتدئ بها تارةً وتخلل الكلامَ تارةً وتعقب النهايةَ تارةً، وربّما تكثر في الكلام، وربّما تقلُل. ويكون فيها إشاراتٌ نحوَ الأغراض. وربما كانت مطْلَقةً للإشباع، ولتعريف القطع، ولإمهال السامع ليتصوّر، ولتفخيم الكلام. وربّما أُعطِيتْ هذه النّبرات بالحدةّ والثقل هيئاتٍ تصير بها دالّةً على أحوال أخرى من أحوال القائل أنّه متحيِّر أو غضبان، أو تصير به مستدرِجة للمقول معه بتهديد أو تضرّع أو غير ذلك. وربما صارت المعاني مختلفة باختلافها، مثل أنْ تجعل النبرةُ الخبرَ استفهامًا، والاستفهامَ تعجُّبًا، وغير ذلك."٢٦

ومن ملامح النّبر ما يسمّيه ابن جنّيّ "مطْل الحركة"، فيقول: "وكذلك الحركات عند التذكُّر يُمْطَلْن."٢٧ ويعدُّ أبو العلاء العطّار (ت ٥٦٩) من اللّحنَ الخفيّ ما يسمّيه "اللطائف" التي لا يُعرَف إلّا بالمشافهة٢٨، ممّا يجلي السّياق ويظهر المقصود. ولعلّه عدّه كذلك لارتباطه بتأويل السّياق القرآنيّ، وإلّا فإنّ الكلام بما يعنيه؛ وإذا كان السياق لا يحتمل التأويل إلّا على وجهٍ "مَا" من المعنى صار اللّحن جليًّا لا خفيًّا.

فمثلًا، قولنا "حضر محمّد" قد يأتي على أوجه:

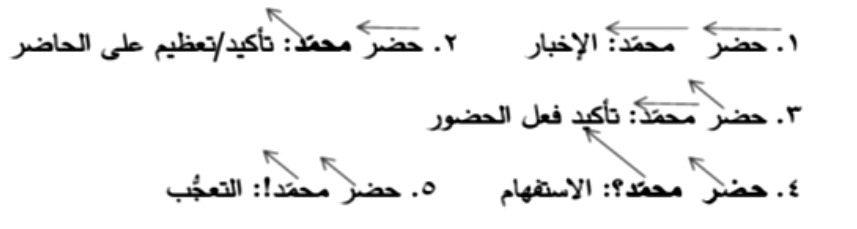
١- الإخبار بشدٍّ (لا أعني التّشديد على الحرف ولكن أعني القوّة بتعبير ابن جنّيّ أو الإيضاح بتعبير تمّام حسّان) رتيب محايد النغمة والمدّ على الكلمتَين.

٢- إنباء السامع بأهمّيّة الحاضر عن طريق الضّغط على "محمّد" وتحديدًا على الميم منه بنغمة ترتفع عند الميم المنبور مع حياديّة النغمة وعدم النّبر على "حضر"، وقد نتوقّع ذلك إجابةً عن سؤال من حضر؟

٣- تنبيه السامع إلى فعل الحضور عن طريق الشّدّ على الحاء من "حضر" مع حياد نغمة "محمّد"، بما يكون جوابًا عن سؤال "هل حضر محمّد؟".

٤- الاستفهام بمعنى هل حضر محمّد؟ بواسطة الضغط أعلى قليلًا على الراء من "حضر" والميم من "محمّد" مع ارتفاع النغمة في الأولى وارتفاعها أكثر في الثانية.

٥- التعجُّب عن طريق الضغط على الميم من "محمّد" مع ارتفاعٍ أقلّ في النّبرة.



ومن هذا القبيل النّبر على بعض المواقع في القرآن لمواكبة السّياق، كالنبر الخفيف على القاف من "ذاقا" في قوله تعالى "فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ(٢٢) فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا..." (الأعراف ٢٣) ونحوه، إشارةَ إلى ألف الاثنَين الساقطة نطقًا. وهو هنا الضّغط الحفيف على القاف مع رَوْم بعض زمن مَدَّتِها فوق الحركة قليلًا.

٣. الملامح الجسديّة في التبليغ الشّفهيّ

لأنّ الإنسان روحٌ وجسد، ولأنّ الكلام إنّما ينطق بما يجول في دخيلة المكلِّم فإنّ الجسد يتفاعل مع ما المقُول. وكما يتأثّر صوته يتأثّر

الجسد: كأن يتغيّر لون الوجه أو ملامحه عند الغضب والحزن والفرح؛ أو تشير اليدان إلى مُتَصَوَّر المنطوق دلالةً على حجمه أو مسافته أو غير ذلك؛ أو تُستَعمَل حركاتٌ متعارفٌ عليها في المجتمع للدّلالة على المقصود من الكلام: كفرقعة الوسطى والإبهام مع التلويح السريع بالكفّ للدّلالة على السّرعة، أو هزّ الرأس يمينًا وشمالًا للدلالة على النّفي أو أعلى وأسفل للدّلالة على الموافقة، أو هزّه إلى ناحية للدّلالة على التعجّب مثلًا. وكلّها ملامح إن لم تكن شخصيّة فهي اجتماعيّة، أيْ قابلة للتغيّر، وإذا لم ترد وصفًا لفظيًّا صريحًا كما في نصوص المسرحيّات والسيناريوهات فلا يمكننا معرفة هذه الحركات ولا معرفة مقصودها ومدى خدمته للسّياق.

وتراثنا العربيّ يعُدُّ من الإسناد المظهَر الجسديّ المرافق للنّصّ الشّفهيّ، بوصفه ملمحًا تقريريًّا للسياق، كنَحْوِ "مُدّ" المدينة بوصفه ملء كفّي الرّجل البالغ مجتمعَتَين، ونحو الحديث المسلسل بالضحك والمسلسل بالمصافحة وغيرهما.

رابعًا، محاولات المكتوب في مواكبة الشّفهيّ

حاولَت اللّغة بلوغَ مطمح مواءمة المكتوب للمنطوق ولكنّه بقي مطمحًا عزيزًا متعذّرًا في طبيعته. وكغيرها من اللغات تبنّت العربيّة الكتابة والرّمز مرغمةً، فأدخلت الترقيم لتحميل الكلام المكتوب منحًى معنويًّا دلاليًّا أو وجدانيًّا كالاستفهام والتعجّب والاقتباس والوقف. وعلامات الترقيم هذه هي علاماتٌ تعاقديّة خطّيّة، يختفي بوجودها "كلُّ ما هو عفوي وطبيعيّ في الحوار، فيصير الوضع عقليًّا تعاقديًّا، ويصير دَور التنغيم أضأل."٢٩

بل وحاولت بعض اللّغات، كالهنديّة، الخُلفَ بين أحجام الحروف أو تكرار الصوائت الطويلة تمييزًا بين مستويات الأصوات وأطوالها.٣٠ كما استعان بعض الأنثروبولوجيّين بحيَل طباعيّة لإبراز الملامح الصّوتيّة لكلامهم، كإنشاء مستويات لسُلّم الكلام في السّطر الواحد وكتابة خطوط واصلة وغيرها إشارةً إلى النّغمة.٣١

وفي هذا المسعى، أيضًا، أُدمجت التكنولوجيا الحديثةُ الرّموزَ التعبيريّةَ "إيموجي" (EMOJI) لسدّ النّقص التعبيريّ فيها. بالإضافة إلى ذلك، ولكي يجعلوا كلماتهم تنبض بوجدانهم وتتغنّى بإيقاعهم، احتال "الناقرون على المفاتيح" بترجمة بعض الانفعالات التي اقترنت بحرف ما عن طريق التكرار، كتكرار الهاءات متّصلةً تعبيرًا عن الضّحك، وزيادة عددها كلّما أريد التعبير عن درجة أكثر من المرح أو الفرح؛ أو ككتابة بعض الأصوات الطّبيعيّة، نحو "امممم" تعبيرًا عن التفكير والاهتمام، و"آها" أو "هاه" تعبيرا عن التعجّب.

وقد ورد مثل هذه التعبيرات في الحديث الشريف وغيره،٣٢ على شكل تفاصيل صوتيّة صغيرة مكتوبة في النصّ، تدلّ غالبًا على حركة الوجه ونبرة الصّوت، وفي استعمالهما دعوة إلى أن يقرَأ القارئُ المكتوبَ كما لو أنّه يراه في الواقع، وأن يكتبَه النّاسخُ كما لو أنّه يعيشه.

وكنّا رأينا أنّ علامات الحركات والوقف قد وضعت على المصاحف لترميز مظهر صوتيّ محدّد. وكما قلنا ما تزال سياقات الكلام في المصحف الشّريف تحتاج تحديداتٍ خطّيّةً أكثر. وقد يرجعُ ذلك إلى أنّ القرآن حمّال أوجه، فرغم الضرورة السّياقيّة لبعض المحالّ منه، نجد كثيرًا من أوجه قراءته يقع تحت راية التأويل المفتوح على فهوم الناس وأدواتهم. وفي ذلك غنًى وتجدُّدٌ مستمرٌّ لاستمداداتنا منه، مصداقَ وصف النبيّ صلّى الله عليه وسلّم له بأنّه "لا يَخْلَقُ على كَثْرَةِ الرَّدّ ولا تنْقَضِي عَجائِبُهُ."٣٣ وقد يُحمَل على هذا المنحى من الدعوة إلى الانفتاح في الفهم ما فعله بعض الشّعراء الغربيّين إلى إخلاء قصائدهم كلّيًّا من علامات التّرقيم لاستثارة مخيّلة القارئ للتأويل، من باب أنّ علامات التّرقيم تقييد للشعر وسجنٌ للمعنى.٣٤

خامسًا، معضلة تعليم العربيّة بين الشّفهيّ والمكتوب

تعيننا رموز التّرقيم إلى حدّ كبير في تعليم الطّلبة الإلقاء الشّفهيّ والكتابة الإبداعيّة، لكنّها للأسف الشّديد توقعنا في مأزق النماذج النّمطيّة. فما هي النماذج النّمطيّة؟ وما أثرها في تعليم العربيّة؟ وكيف يكمن تفاديها في العمليّة التعليميّة؟

١. النموذج النمطيّ وإشكاليّة القالب

لا ينبغي أن ننكر أنّ الفصحى الشفهيّة ليست اللّغة الأمّ في مجتمعاتنا العربيّة، فنحن نعلّمها بما هي اللّغة "الثالثة"، بعد المحكيّ

المستعمل (الحيّ والطّبيعيّ) والكتابيّ الذي يُعَدُّ أولى مراحل التعليم في مدارسنا الحديثة.٣٥

ففي مرحلة تعليميّة أولى نعلّم أبناءنا أن يكتبوا العربيّة حروفًا وتركيبًا وأسلوبًا، أيّ أن يعيشوا اللّغة على الورق بكلّ ما يتّسم به من نسبيّة ومحدوديّة اجتماعيّة ونفسيّة وتبليغيّة؛ ثمّ نعلّمهم في مراحل لاحقة أن ينطقوا ما كانوا كتبوه وفق القوالب النموذجيّة التي ندرّبهم على النّطق وفقها. فتنتقل إلى المنطوق كلُّ الملامح الجامدة التي يتّسم بها المكتوب، ليبدأ تدجينُنا لفكرة النماذج النمطيّة في ذهن الطالب.

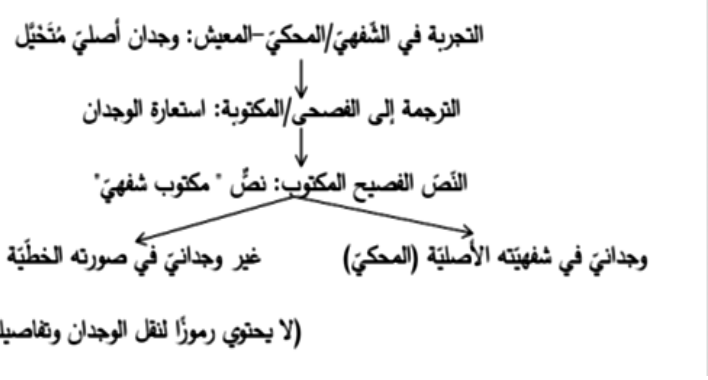
وجدتُ، من خلال تجربة تعليم تقنيّات الكتابة وفنّيّات الإلقاء، أنّ الطالب رغم أنّه يحسن اللّغة وتركيبَها إلى حدّ جيّد فهو ما زال يعاني عند التعامل مع الفصحى من عقدة "اللغة الأخرى"، ويعاني من الشّفهيّ عناءً مزدَوَجًا. فالفصحى الشّفهيّة تُعَلَّم بعد مرحلتَين: مرحلة اللّغة الأمّ (المحكيّة والمعيشة) في البيت والمجتمع العربيّ ما قبل المدرسيّ؛ ومرحلة اللّغة المكتوبة في المدارس. فهي لا تعيش اليوميّ ولا تواكب مشاعره الحيّة، لأنها بعيدة عنه بمرحلتَين تعليميَّتَين.

هي لغة لا يعيشها الطالب إلّا على الورق مكتوبةً؛ وعندما تكون شفهيّة تحتفظ، أيضًا، بصفة الورقيّة لأنّها ما تزال في لا-وعيه تتقيّد بالنماذج النمطيّة. وهنا تنشأ مشكلتان: مشكلة تداخل طبيعة قراءة المكتوب وكتابة المقروء في عمليّة إنتاج اللّغة؛ ومشكلة النموذج النمطيّ في الشّفهيّ.

أ. التداخل قراءة المكتوب-كتابة المقروء في إنتاج اللّغة لدى المتعلّم

في مرحلة أوّليّة من تعليم تقنيّات الكتابة، لحَظتُ أنّ الطّلبة يكتبون اللّغة (النّصوص) كما لو أنّهم يقرأونها. فتنتفي عندهم - إلى حدٍّ كبير - الروابط اللغويّة كأدوات العطف وعبارات الرّبط نحو الاعتراض والشّرط والاستنتاج، كما تقلّ إلى حدّ كبير علامات الترقيم الوقفيّة كالفاصلة والفاصلة المنقوطة والنقطتين وعلامة التعجّب (تحديدًا)، بينما نجد النقطة حاضرة أكثر. ولعلّ ذلك سببه أنّ الطالب يقول النّصّ شفهيًّا في مخيّلته ووجدانه أثناء كتابته، فهو يتخيّلُ – لا-واعيًا على الأرجح – أنّه يعيش ما يكتبه في وضعيّته اليوميّة الطّبيعيّة وبلغته المحكيّة، ثمّ يترجم هذه الوضعيّة إلى الفصحى. وبذلك، تتحوّل حالته من "الكتابة" في الواقع إلى "المشافهة" في الافتراض، ويتحوّل القارئ عنده من حالة القراءة إلى حالة الاستماع والمشاهدة، لأنّه يستصحب – لا-واعيًا أيضًا - أنّ القارئ لنصّه إنّما هو سامعٌ لصوته الدّاخليّ ومشاهدٌ للوقائع المتخيَّلة، وأنّه يستمع إلى وقفاته ونغماته الصّوتيّة وينتبه إلى ما يرافقها من تغيّرات جسديّة في خياله وأنّه يتعرّف من خلالها إلى وجدانه ومشاعره في النّصّ. ولذلك لا يرى حاجةً أن يزوّد نصّه برموز توجيهيّة للقارئ.

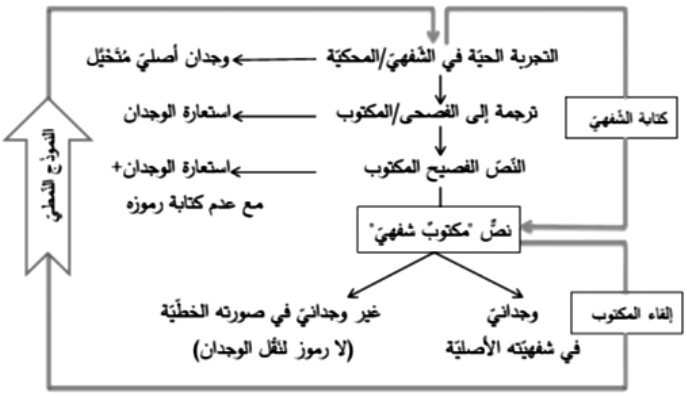
إذًا، يمرُّ نصّ الطالب من التجربة في لغتها المحكيّة التي يفترض فيها المشافَهَة والمشاهدة إلى النّصّ الفصيح "الشّفهيّ المكتوب":



ويتعقّد المشكل عندما يلقي الطّالب نصًّا غيبًا، حيث ينطقه – فيما لاحظتُ – كأنّما يقرأه حضورًا من الورقة. فعندما طلبت تحضير النّصّ غيبًا، لم يختلف الأمر عن حمل الورقة والقراءة منها، لأنّ الطالب يتخيّل النّصّ مكتوبًا حينذاك (كما أفصح الطّلبة)، ويقرأه في غياب الملامح الجسديّة - في الأغلب - ووفق نغميّة صوتيّة لنموذجٍ نمطيّ محدَّد. ونجده يراعي أن يكون تركيب الجمل واختيار الكلمات

موافقًا تمامًا لتركيبة رآها مكتوبةً سابقًا، بل وإذا ما أورد تركيبًا ما – حتّى لو كان صحيحًا لغويًّا – يستدرك فورًا بالعودة إلى التركيب المتخيَّل مكتوبًا على الورقة.

والملفت للانتباه أنّنا حين نطلب من الطالب أن يقرأ نفسَ النّصّ الذي كتبه هو من ورقته بالنّظر إليها، نجده يعامله بوصفه "نصًّا غريبًا"، لا فرق في ذلك بين نصّه ونصّ غيره. فلا يأخذ ما يكفيه من الوقت والشعور ليعكس العلميّة من مرحلة "المكتوب الشفهيّ" غير الوجدانيّ في صورته الخطّيّة، إلى مرحلة الشّفهيّ الناجم عن التجربة الحيّة. وهنا يستند بقالب لغويٍّ ما يعينه على هذا الاسترجاع:



التّداخل شفهيّ-كتابيّ أثناء إنتاج اللغة لدى المتعلّم

فلماذا يكتب الطالب النّصّ كما لو أنّه مسموع، ويلقيه كما لو أنّه مكتوب على الورق؟ سبق الشّرح أنّ الطالب وهو يكتب يعيش انفعال الفكرة وجدانيًّا، كما لو أنّه يستعمل اللّغة المحكيّة في اليوميّ. فهو على الأرجح يبحث عن المعنى في لغته المحكيّة ثمّ يمارس عمليّة التّرجمة إلى الفصحى، ولذلك تطغى على نصوصه تراكيب اللهجة المحكيّة، وربّما بعض كلماتها أيضًا. إنّه يعيش ما يكتبه في مخيّلته بالمحكيّ، ويتصوّر أنّ القارئ يعيش (يشاهد ويسمع) ما يحصل هناك، ومن ثمّة لا يرى حاجة إلى توجيهه بعلامات خطّيّة.

أمّا في المنطوق، فالطالب يتعاطى بالفصحى أصالةً لأنّ مخيّلته لا تجد فيما تخزّنه من وجدانها ويوميّاتها تعاملًا مباشرًا بها. ورغم أنّ المحكيّ متفرِّعٌ من الفصحى صوتيًّا وتركيبيًّا، فإنّه يختلف عنها في محمولها الوجدانيّ والاجتماعيّ. ولذلك عندما يلقي الطالب عبارات فصحى تعوّد على استعمالها في يوميّه (وليس في مناسباته) يقولها بتلقائيّة وطبيعيّة (كاستعمال بعض الأمثال)، لكنّه عندما يقرأ مشافهةً يمارس مجرّد نَقْلِ المكتوب كلماتٍ على الورق، ونلمس ذلك من خلال ثلاث علامات: الالتزام بالمكتوب المتخَيَّل في تركيب الجمَل وغياب الوقف الطّبيعيّ في الغالب (بينما الشّفهيّ خصيصته التقطّع بتلقائيّة)؛ غلبة غياب الحركات الجسديّة المناسبة للمعنى (واللصيقة بالوضعيّة الشّفهيّة الطبيعيّة)، كثرة النّبر والنّبز واتّباع نسقٍ نغميّ مخصوص، يكون الكلام فيه ذا حدّة معيَّنة وفق نموذجٍ نَمَطيٍّ ما.

ب. النموذج النّمطيّ في اللّغة المنطوقة

أعني بالنماذج النمطيّة قوالب من التعبير المنطوق تختصّ بمجالٍ معيَّن يصير كالعلامة اللغويّة، بحيث إذا سُمِع استُحضِرَ مجالُهُ أو قائله. ولهذا النموذج نغماته الخاصّة ووقفاته الخاصّة وربّما إيماءاته الجسديّة الخاصّة، كالنموذج الوعظيّ ونموذج القصيدة الشّعريّة والنّصّ المدرسيَّين والنموذج السّياسيّ والنموذج الصّحفيّ وغيرها. ويرسخ في ذهنيّة الطالب منذ الصّغر أنّ هذا القالب هو الإطار الأوحد – أو الأمثل على الأقلّ – للّغة، لأنّه لم يتعرّض لغيره ولم يتلقّه إلّا هكذا مشافهةً إمّا في المدارس أو المساجد أو عبْر الإعلام.

والذي لمستُه أنّ خلفيّة الطالب الاجتماعيّة والثقافيّة والدّينيّة تحدّد النموذج النمطيّ الذي يتبنّاه لقراءة النّصّ شفهيًّا. فالطلبة ذوو

الخلفيّة المتديّنة نبرهم وتنغيمهم في النصوص النّثريّة والقصائد يخضع لنموذج أو أكثر يكون في الغالب من نفس الخلفيّة الدّينيّة. وقد يكون ذلك مفهومًا بسبب ارتباط اللّغة العربيّة نثرها وشعرها بالدّين، فيندمج نموذج القدوة الدّينيّة بنموذج القدوة اللّغوية في شخصٍ أو نمَطٍ. فيستحضر الطالب في لا-وعيه نموذج الشّيخ أو الخطيب وهو يلقي النّصّ الشّفهيّ.

وعندما ننتقل إلى مجالٍ غير مختصٍّ بالدّين (كالشّعر والنّشرة الإخباريّة)، نجد الطالب يتمثّلُ نموذج التكوين، أقصد ما تعرّض له في المدرسة منذ بدء التعلُّم، فيستحضر القصيدة الشّعريّة بالنغمة التي تلقّاها في أنفاسه التعليميّة الأولى. فإن لم يجد له مثالًا مخزَّنًا في ذلك يلجأ إلى النماذج الشائعة في مجالها.

والنموذج النمطيّ الشفهيّ أشبه من حيث ثبوته وجموده بالكتابة وأبعد ما يكون عن الطبيعة الشفهيّة للّغة، والتي هي في حقيقتها حيّة متحرّكة حسب السياق والمجتمع والشّخص. فهو ينتمي إلى مَن أنتجه أوّل ما أُنتِج، ويمثّل رؤيته هو للمجتمع وتوجيهه هو للمعنى. وفي هذا التمثُّل تنصهر ثلاثة عوامل: روح الشخص بكلّ مقوّماته اللغويّة والثقافيّة والفكريّة والوجدانيّة بل وحتّى الفيزيولوجيّة؛ السياق الذي قيل فيه الخطاب من حيث الزمان والمكان والتفاصيل الظرفيّة الحاكمة في المعنى المقصود؛ الإطار "الجماعيّ" الذي قيل فيه الخطاب من حيث خلفيّاته ومجاله وخصوصيّته. ويبدو جليًّا أنّ الطالب عند تقمّص نموذج نمطيّ في اللّغة المنطوقة لا يفكّر في كلّ هذه الأمور، ويستورد التركيبة بكلّيّتها دون شعور، ولكن إذا عوّدناه على التمييز بين صوته وصوت غيره، أيّ بين شخصيّته في اللّغة المنطوقة وبين النموذج النمطيّ، فإنّنا على الأقلّ نكون بدأنا بإحداث شَقّ في القالب.

٢. مقاربةٌ نَحو الحَلّ

يرى محمود البطل أنّ تعليم الفصحى للطّلبة غير الناطقين بها ليس عمليًّا، وراح يدعو إلى "عربيّة" واحدة هي لغة المحكيّ.٣٦ وهذا المنحى يصلح تعليمًا تحت الطّلب، لطلبة ليسوا أبناء العربيّة ولكنّ لهم أهداف عمليّة ومهنيّة محدّدة في المجتمعات العربيّة. أمّا من أراد الانخراط في الحضارة العربيّة والانفتاح عليها فلا مناص له من الاعتراف بمستويات اللّغة العربيّة تمامًا كأبنائها، ومن ثمّة الولوج إلى الفصحى بما هي "اللّغة العربيّة".

واقترَحَ فريديريك قدورة التراتبيّةَ في تعليم العربيّة للطّلبة المبتدئين، بحيث تنطلق العمليّة التعليميّة من الفصحى ثمّ إلى ما أسماه العربيّة المتداولة المشتركة (وهي بين الفصيح والمحكيّ) ثمّ العربيّة المحكيّة. وهو بني ذلك على سهولة الانتقال من المستوى المعقّد إلى المستوى الأقلّ تعقيدًا، وعلى منطقيّة الانتقال من الأصل إلى الفرع.٣٧ وكان يمكن التفكير في ذلك لولا أنّ هذه التراتبيّة غير متحقّقة في الواقع، فالمحكيّ هو أوّل لغة يصادفها الطالب العربيّ، وهي الأكثر تداوُلًا في محيطه. ثمّ لم يحدّد قدّورة ماذا يقصد بالمبتدئ: هل هو العربيّ الذي نشأ على المحكيّ الشّفهيّ لغةً أُمًّا، ويمارس الفصحى لغة "أخرى"؟ أمْ غير العربيّ الذي يتأسّس فيها بما هي "اللّغة الأخرى" ولكنّ الأولى في دائرتها؟ لا شكّ أنّ بينهما فرقًا كبيرًا، كما أنّ أساس الحلّ يكمن في تحديد اللّغة المقصود تعليمها بين الشّفهيّ والفصيح.

وتقترح شهرزاد سعيد تعليم الشفهيّ عن طريق تعليم النّغم من خلال أسلوب التّكرار بالاعتماد على الوسائط التكنولوجيّة كالتلفاز. وتتوسّل في ذلك بالدعوة إلى اقتراح دراسة تصميميّة في تدريس النّغمة في اللّغة.٣٨ ويبدو هذا الاقتراح مجرّد تعزيز لفكرة النموذج النّمطيّ الذي لا يتّفق بالأساس مع انفتاح اللّغة في قالبها الشّفهيّ. هذا، بالإضافة إلى أنّ تصميم نموذج للنّغمة أمرٌ متعذّر من حيث طبيعة العلاقة وحساسيّتها بين النَّغَم واللّغة والفرد والمجتمع، ومن حيث هلاميّة الأدوات التعليميّة لهذه النّغمة.

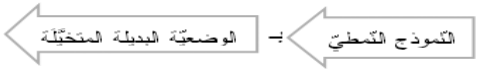
فما الحلّ؟ أو لنطرح السؤال بطريق أخرى: ما الذي نريده من الطالب؟ وكيف يمكن تحقيق المراد؟

أوّلًا، الذي نريده من الطالب أن يكون مدرِكًا لحيويّة الفصحى وهو يمارسها شاعرًا بالتعالق الوجدانيّ وإيّاها في لحظتها الوجوديّة. نودّ أن يتمكّن من تبليغ رسالته الشفهيّة، وفي نفس الوقت أن تكون رسالتَه هو، كما يملك هو أن يلقيها وكما يشعر هو بها، فتتحّكم، عندئذٍ، شخصيّته ومدركاتُه ومقصودُه من الخطاب في حركات جسده ونغمة الصّوت ونبره ووقفاته. ولا يعني ذلك الدعوة إلى انسلاخ الطالب عن مجتمعه ومُثُلِه ولكن يعني أن يمارس الفصحى بشكل طبيعيّ كما يمارس المحكيّ، دون أن يتقيّد بنمطٍ نموذجيّ يمثّل قائله بالدّرجة الأولى.

ثانيًا، لعلّ جملة إخراج اللغة من الورق تجيب عن الشّقّ الثاني من السؤال. قد تكون هذه الجملة مجرّدةً من حيث التصوُّر ولكنّها تعني، عمليًّا، أن يعيش الطالب النّصّ الذي يلقيه كما لو أنّه لغتُه المحكيّة اليوميّة، وأن يعيش نصَّه مباشرةً بالفصحى. وتسمح هذه المقاربة باشتغال المدرّس على إمكانيّات الطلبة، لمعرفة نوعيّة الوضعيّات المتخيَّلَة التي تناسبه كلاًّ منهم بشكلٍ خاص. فينفتح أفق الإبداع لدى المدرّس أيضًا ليستخرج أقصى ما في الطّالب من إبداع.

وهذا الشّعور هو بلا شكّ تراكميّ؛ ولعلّ أوّل وأمثل وأنجع حلوله عند الطالب نفسه وهو يمارس الفصحى في مجتمعه ويوميّاته. وهذه غايةٌ قصوى أستعصبها بل ولا أتوقّعها على الأقلّ في المدى الزّمنيّ والظرفيّ الذي أتصوَّرُه، ولكن يمكن محاولة تحقيق بعضها من خلال حمْل الطالب على ممارسة الفصحى الشّفهيّة في محيطه الدّراسيّ، ليس فقط بين جدران قاعات الدّراسة ولكن في دائرته التعليميّة ككلّ من ساحات الحرم الجامعيّ ومكتباته وحتّى زوايا الترفيه فيه.

ولعلّ الطّريقة الرّوحيّة التي يسمّيها أهل السّلوك "التخلية ثمّ التحلية" تفتح منفذًا شيّقًا وفعّالًا لكسر النماذج النمطيّة من جهة ولتعبئة الطالب بشعور اليوميّ في الفصحى. وقياسًا على استعانة الطالب بلغته المحكيّة وتجاربها اليوميّة لإنشاء نصّه المكتوب، يمكن أن تعيننا اللغة المحكيّة لإيصاله إلى التماهي الذي ننشده مع الشّفهيّ. فحين نطلب أن يكسر الطالبُ القالبَ الذي يتمثّله لا بدّ من تقديم بديلٍ، ولا بديلَ محدّد أو أمثل إلّا الذي يخرج من داخله من معيشه، ولذلك نستعيض في المخطّط الأخير عن



وعندها ينتبه الطالب إلى تفاعله الوجدانيّ والشّخصيّ ومدركاته السّياقيّة بظرفيّتها، فيستجلب الشّحنةَ نفسها بكلّيّتها ليضعها في الشّفهيّ الفصيح محطِّمًا القالب.

ومن خلال تجربتي مع طلبة الإلقاء، وجدت هذه الطريقة ناجعةً جدًّا، مع مختلف النصوص نثريّةً كانت أم شعريّة أم غير ذلك، ولكنّها في نفس الوقت لا تنجح في البداية إلّا بتفكيك المقروء جملةً جملةً. ومع تدرُّج الطالب على هذه الطريقة يتوسّع التركيب المستحضَر وتقوى قدرته على التفاعل مع الخطاب والخروج من محدوديّة النموذج النّمطيّ، لأنّه وقتئذٍ يعيش ما يقوله، ويُخرِج الكلمات من الورق.

الخاتمة

إنّ التعامل مع اللّغة بما هي قواعد وقوانين يجعل التعاطي معها جامدًا مَنُوطًا بقوالب نموذجيّة مكتوبةً كانت أو شفهيّة. ولتحقيق تعليم يضمن للفصحى الأصالة في شفهيّتها، ويضمن للمكتوبة الانتماء الصادق إلى الإنسان العربيّ، نحتاج إلى إنماء اللّغة في داخل أبنائنا بما هي وسيلة اليوميّ الحياتيّ من جهة والوجدانيّ من جهة أخرى. ولأنّ اللّغة المحكيّة هي اللّغة الأمّ في مجتمعاتنا العربيّة فقد ترسّمت في لا وعي أبنائنا وسيطًا بين المكتوب الفصيح والشّفهيّ الفصيح؛ وينبغي الاستفادة من هذا الوضع لجعل الطالب يتماهى ولغته.

إنّ هذه الورقة المقاربة ما هي إلّا محاولة في نطاق التشكُّل، تسعى لردم الهوّة بين الفصيح والمحكيّ، كما تحاول إنشاء تواصلٍ بين الإنسان العربيّ وموسيقى لغته التي تحمل انفعالاته الدّاخليّة ورؤاه الفكريّة. إنّما نحاول، هنا، العَودة إلى البدء، لنساعد أبناءنا أن يعيشوا كلماتهم بصدق وطبيعيّةٍ ويخرجوها من الورق.

الهوامش

١- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغويّة (القاهر: مكتبة نهضة مصر، بلا ت)، ١٨٢.

٢- نفسه، ١٦١.

٣ – See: Yousif el-Imam. "Synthesis of the Intonation of Neutrally Spoken Modern Standard Arabic Speech." in Signal Processing. Vol. ٩، ٨٨ (September ٢٢٢١-٢٢٠٦): (٢٠٠٨; Nabil Alrajeh. "Digital Processing of Stress in Standard Arabic." in Journal of King Saud University – Languages and Translation. Vol. ٢، ٢٣ (July ٦٨-٦٥): (٢٠١١; Kenneth de Jong Bushra Adnan Zawaydeh. "Stress. Duration. and Intonation in Arabic Word-level Prosody." in Journal of Phonetics. Vol. ١، ٢٧ (January ٢٢-٣): (١٩٩٩.

٤ – Leonard Bloomfield. Laguage (London: London. George Allen and Unwin Ltd.، ٢٨٢-٢٨١، (١٩٧٣.

٥- محمّد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة: بحث في النّظريّة (القاهرة: دار الفكر، ١٩٩٠)، ٦١.

٦- في الفرق بين المنطوق والمكتوب يرُاجع فصل "الشِّفرة المكتوبة والشِّفرة المنطوقة: الفروق اللّغويّة والأسلوبيّة،" عند: العبد، ١٣٥ فما بعدها.

٧- يراجَع مثلًا: أبو العلاء العطار، التمهيد في معرفة التجويد، تحقيق جمال الدّين محمّد شرف ومجدي فتحي السّيّد (طنطا: دار الصّحابة للتّراث، ٢٠٠٥)، ٢١٥ فما بعدها.

٨- مبارك حنون، في التنظيم الإيقاعيّ للّغة العربيّة: نموذج الوقف (بيروت: الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، ٢٠٠٥)، ٣٤.

٩- أحمد مختار عمر، دراسة الصَّوت اللّغويّ (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧)، ٣٦٦.

١٠- العطّار، ١٢٢-١٥٠.

١١ – https://www.youtube.com/watch?v=JrR٧٥vsJriI (Accessed Jan ١٠th ، ٢٠١٨).

١٢- يذكر سيبوَيه علاماتٍ كتابيّةً أخرى تدلّ على النواحي الشفهيّة للقرآن كعلامات السَّكت والرّوم والإشمام: سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، ط ٢ (القاهرة: الخانجي، ١٩٨٢)، ج ٤، ١٦٩.

١٣- شعبان محمّد إسماعيل، رسم المصحف وضبطه بين التّوقيف والاصطلاحات الحديثة، ط ٣ (القاهرة: دار السّلام، ٢٠١٢)، ٩٦ فما بعدها.

١٤- ابن جنّيّ، الخصائص، تحقيق محمّد علي النّجّار (بيروت: المكتبة العلميّة، بلا ت)، ج ٢، ٣٧٠-٣٧١.

١٥- العبد، ١٢٧.

١٦- العطّار، ٢٠٧.

١٧- حنون، ٢٠؛ ٣١ فما بعدها.

١٨ – Caroline Féry. Intonation and Prosodic Structure (Cambridge University Press. ٢٠١٦); Daniel Büring. Intonation and Meaning (Oxford University Press. ٢٠١٦).Top of Form Bottom of Form

١٩- فهو لا يرتبط بحالات الإنشاد، بل يأتي في المعاجم بما هو حالة صوتيّة لصيقة بفعل التكلُّم. انظر مثلًا: ابن منظور، لسان العرب، "نغم".

٢٠- عرّفه رمضان عبد التوّاب بأنّه "رفع الصّوت وخفضه في أثناء الكلام"، رمضان عبد التوّاب، المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللّغويّ، ط ٣ (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٧)، ١٠٦، وهذا التعريف لا يتناول في الواقع إلّا أحد ملامح التنغيم وهو درجة الصّوت.

٢١- يراجع: أنيس، ٥-١١؛ ١٠٣-١٠٤.

٢٢- ابن سينا، المنطق: ٨-الخطابة، من كتاب الشّفا، تصدير ومراجعة إبراهيم مدكور، هذا الجزء تحقيق محمّد سليم سالم (القاهرة: المطبعة الأميريّة، ١٩٥٤)، ١٩٧-١٩٨.

٢٣- البغويّ، معالم التّنزيل، تحقيق محمّد عبد اللّه النّمر وآخرين (الرّياض: دار طيبة، ١٩٨٨٩)، مج ٣، ١٦٢.

٢٤- ابن الجزريّ، غاية النهاية في طبقات القرّاء، تحقيق برجستراسر (بيروت: دار الكتب العلميّة، ٢٠٠٦)، ج ١، ٣٣.

٢٥- عرّفه تمّام حسّان بأنّه "ازدياد وضوح جزء من أجزاء الكلمة في السّمع عن بقيّة ما حَوله من أجزائها." تمّام حسّان، اللّغة العربيّة معناها ومبناها

(الدّار البيضاء: دار الثّقافة، ١٩٩٤)، ١٧٠. ويكون نتيجة عاملٍ أو أكثر من عوامل الكمّيّة والضّغط والتّنغيم." تمّام حسّان، مناهج البحث في اللّغة (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة، ١٩٩٠)، ١٦٠.

٢٦- ابن سينا، ١٩٨.

٢٧- الخصائص، ج ٣، ١٢٩.

٢٨- قال: "وأمّا اللّحن الخفيّ فهو الذي لا يقف على حقيقته إلاّ نحارير القرّاء ومشاهير العلماء، وهو على ضربَين: أحدهما لا تعرف كيفيّته ولا تدرك حقيقته إلّا بالمشافهة وبالأخذ من أفواه أُولي الضبط والدراية وذلك نحو مقادير المدّات، وحدود المالات والملطّفات والمشبَعات والمختلَسات، والفرق بين النّفي والإثبات، والخبر والاستفهام، والإظهار والإدغام، والحذف والإتمام، والرَّوم والإشمام، إلى ما سوى ذلك من الأسرار التي لا تتقيّد بالخط [أيْ لا تقوى على ضبطها كتابة]، واللّطائف التي لا تُؤخذ إلاّ من أهل الإتقان والضبط." العطّار، ٢٠٧.

٢٩ – Serge Karcevski، "Sur la phonology de la phrase،" in TCLP ٢٢٧–٤:١٨٨.

٣٠ – Elrabih Makki، Najwa Nasr، Phonology: A Course Book (Beirut: Bissan، ٣٩ ،(٢٠٠٠.

نقلًا عن رامي كنعان، "بناء القصيدة في ديوان ليس بعد.. لجودت فخر الدّين،" (رسالة ماجستير، الجامعة اللّبنانيّة، ٢٠١٧)، ٥.

٣١- ألسندرو دورانتي، الأنثروبولوجيا الألسنيّة، ترجمة فرانك درويش (بيروت: المنظّمة العربيّة للتّرجمة، ٢٠١٣)، ٢٦٢.

٣٢- ومن ذلك ما ورد في حديث سؤال القبر: "[...] وإنّ الكافر تُعاد روحه في جَسَدِهِ فيأتيه ملكان فيجلسانه فَيَقُولَانِ لَهُ من رَبك فَيَقُولُ هَاهْ هَاهْ لَا أَدْرِي. الحديث." ابن حجر العسقلانيّ، فتح الباري، تحقيق عبد القادر شيبة الحمد (الرّياض: طبع على نفقة الأمير سلطان بن عبد العزيز آل سعود، ٢٠٠١)، ج ٣، ٢٧٧.

٣٣- رواه ابن أبي شيبة، المصنَّف، تقديم وضبط كمال الحوت (بيروت: دار التاج، ١٩٨٩)، ج ٦، ١٢٥، حديث ٣٠٠٠٨.

٣٤- أيلزا تريولي، مایاکوفسکي، ترجمة إحسان سركيس ونصوح فاخوري (بغداد: مؤسّسة المدى للإعلام والثّقافة والفنون، ٢٠١٥)، ٢٤.

٣٥ – Frederic J. Cadora، "The Teaching of Written and Spoken Arabic،" Language Learning، Vol. ١٣٦–١٣٣ :(١٩٥٦) ٤–٣، ١٥.

٣٦ – Mahmoud Al–Batal، Arabic as One Language (Georgetown University Press، ٢٠١٧).

٣٧ – Frederic J. Cadora.

٣٨ شهرزاد كامل سعيد، "النغمة في اللّغة العربيّة،" مجلة جامعة دمشق، مج ٢٧ (ملحق ٢٠١١): ٤٥٧–٤٨٠.