خصوصيات اللغة العربية
وإكراهات تدريسيَّتِها

الغالي أحرشاو[1]

نادرا ما يتم التنصيص عندنا على أهمية المنهجية التدريسية كمفتاح لتحقيق جانب مهم من النجاح الدراسي. فالممارسون للفعل التربوي عادة ما يتناسون المفعول الإيجابي لهذه المنهجية في المسار الدراسي للمتعلم. لقد ثبت أن الفشل في اعتماد المنهجية التدريسية الناجعة يُعَدُّ أحد مصادر الصعوبات التي يواجهها بعض المتعلمين. وكما ثبت أن مجرد تفاني المدرّسين وإخلاصهم المهني وحدسهم السيكوتَرْبَوِي، لا تكفي كعوامل لتفادي مثل تلك الصعوبات. لذلك نعتقد أن اعتماد المنهجية التدريسية المناسبة التي تتماشى إجراءاتها مع مقومات المادة المعرفية الملقنة يشكل الخطوة المطلوبة في هذا المضمار .

في هذا المنظور إذن يندرج موضوع هذه الورقة عن « خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيتها». وهو الموضوع الذي نبتغي من مقاربته الدفاع عن فكرة قوامها أن فعالية منهجية تدريس االعربية ونجاعتها في تحقيق التعلم اللساني المأمول تتوقف إلى حد بعيد على مدى نجاحها أو فشلها في الارتكاز على خصوصيات هذه اللغة. وقبل الانخراط في مشوار استحضار أهم القرائن التي توضح معالم هذه الفكرة نرى ضرورة الإشارة إلى أنه إذا كانت المقاربة السيكومعرفية تشكل بفعل تخصصنا المرجعية المغذية لمضامين هذه الورقة، وبالتالي الإطار الذي نحتكم إليه في القول بنموذج معرفي لتدريسية العربية، فلا مناص من التسليم بأن نجاح أية منهجية تدريسية يبقى مشروطا بمدى انبنائها على مقومات سيكولوجيا الاكتساب ذات التوجه المعرفي وذلك لاعتبارات ثلاثة:

1- مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، فاس. نص الورقة المقدمة في اليوم الدراسي الذي نظمته كلية علوم التربية بالرباط الخميس 05 مارس 2015

- الإقرار بأن سيكولوجيا الاكتساب ومعها منهجية التدريس اللتان عاشتا خلال العقود الستة من القرن 20 تحت سيطرة سلوكية سكينر وبنائية بياجي، وهما من السيكولوجيات التي تراجع صيتها وقل بريقها، قد عرفتا منذ أوائل الستينات من القرن الماضي تحولا هائلا بفعل ظهور المقاربة المعرفية وكل ما رافقها من مستجدات علمية على مستوى سيرورات النمو والاكتساب وكفاءات الطفل المبكرة.
- الإجماع على أن الإنسان عامة والطفل خاصة عبارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات. فهو ينعث بآلة نشيطة للتعلم، يتوفر على كفاءات معرفية ومطامعرفية في سن ميكر، ويتعلم باستمرار ويواجه المشاكل بانتظام.
- التسليم بإمكانية إيجاد حلول فعلية لصعوبات التعلم ومشاكل التحصيل وذلك بإدراج ممارسات بيداغوجية ذات توجه معرفي في مؤسسات التعليم والتكوين.

تبعا لهذا التمهيد، وتفاديا لتجاوز الإطار المخصص لهذه الورقة باستحضار مختلف المحددات الفطرية والاجتماعية والمعرفية لاكتساب اللغة وتعلمها وبعض تفاصيلها المتعلقة بالخصوص بما هو معرفي، سنكتفي بتقديم أهم القرائن التي تبرر فكرتنا الداعية إلى ربط نجاح أية منهجية لتدريس العربية بمدى ارتكازها على الخصوصيات اللغوية لهذه الأخيرة، وهي القرائن التي فضلنا توزيعها حسب نوع اللغة ومقوماتها على محورين اثنين:

1 - خصوصيات اللغات الأجنبية والمنهجية التدريسية

رغم كثرة الأدبيات العلمية حول منهجية تدريس اللغات بشكل عام، إلا أنه يمكن القول إن تعلم اللغة المكتوبة الذي يعتبر اكتسابا مراقبا، عادة ما يتطلب تعليما مدرسيا صريحا، قوامه الانتقال من معالجة الأصوات (الشكل المنطوق) إلى معالجة الحروف (الشكل المكتوب). وحسب اللسانيين، توجد ثلاثة أنواع من الكتابات (Segui، 1991 ؛Jaffré، 1993):

الأولى لوغوغرافية Logographique، تشكل المفاهيم وحداتها الصغرى المكتوبة، بحيث يمكنها أن تتخذ شكل حروف دالة أو كلمات (مورفيمات Morphèmes).

الثانية مقطعية Syllabique، تمثل المقاطع وحداتها الكتابية التي تقابلها أصوات محسوسة وواضحة.

الثالثة ألفبائية Alphabétique، تُكوّن الفونيمات وحداتها الصوتية الصغرى، وتمثل بفضل اقتصادها وتجريدها الكتابة الأكثر تطورا.

وهكذا فقد أصبح من المؤكد أن الخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية تمثل أحد العوامل المحددة لنجاعة منهجية تدريس لغة من اللغات، وبالتالي أحد العناصر المؤثرة في سيرورة تعلمها كنشاط ذهني معقد ومركب. فبناء على نتائج التجارب المقارنة التي قاربت أثر هذه الخصوصيات، يمكن التأكيد على الوقائع التالية (أحرشاو، 2011؛ Ez-zaher، 2008؛ Aharchaou et Ez-zaher، 1999؛ Alégria et Morais، 1986):

- تلعب الفروق بين خصائص اللغات الصوتية والكتابية وبين مناهج تدريسها دورا مؤثرا في سيرورة تعلم بنياتها ووظائفها.
- كلما كانت البنية الصوتية للغة بارزة وكتابتها شفافة إلا وكان اكتساب وظائفها في القراءة والفهم جد سهل وسريع.
- يشكل الوعي الفونولوجي من مستوى الفونيم والمقطع المكون الحاسم في المراحل الأولى لتعلم اللغة، في حين أن الوعي المورفولوجي في أبعاده المعجمية والتركيبية والدلالية لا يحظى بالأهمية سوى في المراحل المتقدمة لهذا التعلم وخاصة بالنسبة لمهارات الفهم والقراءة الفعلية.
- لقد اتضح أن اللغات الألفبائية كاليونانية والتركية والبرتغالية تعتمد المقطع (صامت/مصوت CV) كوحدة لتجزيء اللغة، وبالتالي فهي تفضل الوعي المقطعي على الوعي الفونيمي في تعلمها كتابة وقراءة وفهما.
- يتجاوز الأطفال الأمريكيون أنظارهم الصينيين واليابانيين في مهام الاستعمال الصريح للفونيمات وذلك بفعل التفاوتات الفونولوجية والأرطوغرافية بين الأنجليزية كلغة ألفبائية والصينية واليابانية التقليديتين كلغتين غير ألفبائيتين لايستلزم تعلم القراءة فيهما تكوين الوعي عند مستوى الفونيم (Mann، 1986).
- يتفوق الأطفال الإيطاليون من التعليم الابتدائي على أمثالهم الأمريكيين في مهارات القراءة والكتابة وذلك بفعل بساطة البنية الصوتية للغتهم وشفافية كتابتها (Cossu et al، 1998).
- من جهتها أتبتث التجارب التي أنجزت حول اللغتين الفرنسية والألمانية صاحبتا الأرطوغرافيا الأكثر إنتظامية وشفافية من الأنجليزية، أن المتعلمين القراء يعتمدون على الوساطة الفونولوجية في قراءة الكلمات على عكس المتعلمين الأنجليز الذين يعتمدون الاستراتيجية اللوغوغرافية (Springer- charolles، 1996).

2 - خصوصيات اللغة العربية والمنهجية التدريسية

المؤكد أن اللغة العربية لغة سامية تتميز بكتابة ألفبائية صوامتية Consonantique، يتكون نظامها الصوتي من 34 فونيم: 28 عبارة عن حروف صامتة و 3 عبارة عن حركات قصيرة (فتحة/ ضمة/ كسرة) و3 عبارة عن حركات طويلة (آ/ أو/ إي). فهي تنفرد بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن اللغات الألفبائية الأخرى وخاصة الأوروبية، نجملها في المظاهر الستة التالية (أحرشاو، 2011، 2012؛ Ez-zaher، 2008):

- **تداخل وتباين الفصحى والدارجة:** رغم أن العربية الفصحى تشكل لغة التعلم والقراءة، فهي لا تحظى بوضعية مريحة نظرا لتواجدها من جهة إلى جانب العربية الدارجة ومن جهة أخرى إلى جانب ثلاث لهجات (تاشلحيت، تامزيغت، تاريفيت)، فضلا عن تقاطعها مع لغات أجنبية كالفرنسية والإسبانية والأنجليزية. وعليه فهي لا تشكل في واقع الأمر اللغة الأم، بل هي لغة ثانية يبدأ اكتسابها مع التمدرس. فرغم التناغم القائم بينها وبين الدارجة، إلا أن فوارق هامة تفصلهما وتفرض على كل متمدرس ينخرط في سيرورة التعلم بها كلغة (الفصحى) لم يألفها في الواقع، مضاعفة المجهود للانتقال من لهجة فرعية إلى لغة مكتوبة ومواجهة صعوبات كثيرة على مستوى الاكتساب والتحصيل وتعلم القراءة.
- **التجانس الحرفي والتماثل الكتابي:** إن ما تتميز به العربية من جناس حرفي Homographie يمثل في غالب الأحيان مصدرا لغوامض صواتية ودلالية بالنسبة للتعرف على الكلمات المتماثلة وقراءتها. وهكذا فإن كلمات (كتب / كتب / كتب / علم / علم / علم / علم) ذات الشكل الكتابي المتماثل لا يمكن قراءتها إلا بالاعتماد على الحركات (كَتَبَ / كُتِبَ / كُتُبُ // عَلِمَ / عَلَّمَ / عِلْمُ / عَلَمُ) أو قرائن السياق، الأمر الذي يرجع عملية القراءة بطيئة وصعبة.
- الحرف (أوالمقطع) بدل الفونيم كوحدة للتقطيع: وهذه خاصية يمكن توضيحها من خلال ثلاث وقائع (تمام، 1974):

الأولى هي أن البنية الفونولوجية للعربية المطبوعة ببساطة المقاطع وبغياب متواليات من الصوامت(المقطع العربي لا يبدأ بمصوت Voyelle ولا يبدأ ولا ينتهي بصامتين اثنين Consonnes 2)، ترجّح المقطع على الفونيم كوحدة أساسية للتجزيء .

الثانية هي أن الكتابة العربية كتابة صوامتية لكون أن مصوتاتها تكون اختيارية وغير ممثلة بحروف بل بعلامات بسيطة ومستقلة. ويشكل الحرف وحدتها الدنيا للتقطيع، حيث يمثل على صعيد الخط صامتا وعلى صعيد النطق مقطعا وأحيانا فونيما.

الثالثة هي أنه إذا كانت الكتابة العربية تشكل في جانب منها كتابة ألفبائية فهي تشتغل في المقابل ككتابة مقطعية بسبب الوضع والاستخدام الخاص للمصوتات. وإن الحرف كوحدة طبيعية لتجزيء الكلمة العربية، لا يمكنه على صعيد الكتابة إلا أن يدعم الأفضلية لصالح المقطع.

- **الوعي المقطعي أولا وبعده الوعي الفونيمي:** إذا كان تعلم القراءة في لغات ألفبائية كالفرنسية والأنجليزية يتوقف أساسا على الوعي الفونيمي، فالعكس هو المطلوب اعتماده بالنسبة للعربية، حيث يمكن المراهنة على الوعي المقطعي في هذا التعلم وبالخصوص في المراحل التهييئية التي يواجه فيها الطفل الكتابة المشكولة.

- **أهمية السياق والتباين بين القارئ الخبير والقارئ المبتدئ:** إن القراءة في العربية تتوقف إلى حد كبير على السياق، بحيث أن القارئ المبتدئ والخبير على حد سواء يكون ملزما باعتماد السياق ليتعرف على الكلمات وبالخصوص حينما لا تكون مشكولة. فعدم تدوين الحركات عادة ما يرجع القراءة صعبة بالنسبة للقارئ الخبير ومستحيلة بالنسبة للقارئ المبتدئ (Ez-zaher، 2008).

- ثنائية الكتابة المشكولة وغير المشكولة: هناك تباين في تعلم العربية بين قراء جيدين وغير جيدين تبعا لنوع الكتابة مشكولة وغير مشكولة. فهذه الخصوصية الأرطوغرافية للعربية هي التي دفعت ببعض الباحثين إلى التمييز بين طورين اثنين في تعلم القراءة بالعربية. طور أول يعالج الطفل خلاله الكتابة المشكولة فقط باعتماد إجراء التفكيك الصوتي والوساطة الفونولوجية. وطور ثان يعالج خلاله الكتابة غير المشكولة باعتماد معارفه الأرطوغرافية والنحوية والسياقية (Farid، 1996؛ Abou-rabia،1997، 1996؛ بنعيسى، 2008).

كخلاصة لهذه الورقة يمكن التنصيص على ثلاث أفكار قابلة للاستثمار التربوي والتوظيف البيداغوجي سواء بالنسبة لبرامج تعليم العربية ومضامينها أو بالنسبة لمناهج تلقينها وتدريسها:

- الأكيد أن العربية تشكل مثالا للغة التي تقترب خصائصها في آن واحد من لغة مقطعية ومن لغة ألفبائية. فاكتسابها يتوقف من جهة على الوعي الفونولوجي في بعده المقطعي وخاصة في بداية تعلم القراءة حيث تُعتمدُ الكتابة المشكولة، ومن جهة أخرى على الوعي الفونولوجي في بعده الفونيمي وخاصة في المراحل المتقدمة للقراءة حيث تُعتمدُ الكتابة غير المشكولة.
- يمكن تسهيل مهمة تعلم العربية عن طريق استثمار وعي الطفل بالوحدات المقطعية. وبهذا المعنى تصبح طرق التدريس مطالبة بالتلاؤم مع خصائصها الفونولوجية والأرطوغرافية إن أرادت فعلا أن تكون ناجعة في تدخلاتها وبرامجها للمساعدة والدعم.

- إذا كان هدف مؤسسات التعليم الأولي يكمن في تهييء الطفل لتعلم القراءة وبالتالي اعتماد

أنشطة لتطوير وعيه بالبنية الصوتية عبر ألعاب لغوية وقصص وحكايات وتداريب على تقطيع الكلمات، فإن غاية مؤسسات التعليم الابتدائي يجب أن تتحدد في تقنين مناهجها البيداغوجية وطرقها التدريسية من خلال التركيز على تعليم الطفل التطابقات الحرفية - الصوتية مع إعطاء الأولوية للوحدة المقطعية عبر نطق الحروف والكلمات وتَهَجِّيها وتكرارها وتفكيكها والتعرف عليها ثم فهمها.

وكتدعيم لفحوى هذه الاقتراحات التي تشكل مرتكزات النموذج المعرفي الذي نتخذه في هذه الورقة كمرجع أساسي لتجويد تدريسية اللغة العربية، نغتنم الفرصة للإشارة إلى عناوين ثلاثة مشاريع بحثية سبق وأن أنجزناها أنا والزميل الزاهير بمعية مجموعة من طلبتنا للإجازة والماستر في علم النفس، كلها تؤكد أهمية الوعي المقطعي ودوره في تعلم القراءة بالعربية وبالخصوص في مراحلها الأولية والابتدائية:

- الأول يهم الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالعربية لدى تلاميذ الابتدائي
- الثاني يخص الوعي المورفولوجي وتعلم القراءة بالعربية لدى تلاميذ الابتدائي
- الثالث يتعلق بطرق المعلم التدريسية وأثرها في تعلم القراءة بالعربية لدى تلاميذ الابتدائي.

المراجع

- أحرشاو، الغالي. (2012). الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالأمازيغية. الرباط: منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- أحرشاو، الغالي. (2011). التقويم السيكولوجي للكفاءات. الكويت:الطفولة العربية، 47: 112 123. تمام، حسان. (1974). اللغة العربية: مبناها ومعناها. القاهرة: دار الثقافة.
- Aharchaou, E.R. & Ez-zaher, A. (1999). Représentations métalinguistiques et développement du langage chez l'enfant. Cognition, n°2/3, 1-11.
- Abou-rabia, S. (1997). Reading in arabic orthograph. Journal of psycholinguistic research. Vol.26,4, 465-482.
- Abou-rabia, S. (1996). The role of vowel and context in the reading skilled native arabic readers. Journal of psycholinguistic research. Vol. 25, 6, 629-641.

- Alegria, J. & Morais, J . (1986). Le développement de l'habilité d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. Archives de Psychologie. 183, 251-270.
- Cossu, G.S., Liberman, I.Y., Katz, L.E. & Tola, G. (1998). Awareness of phonological segments and reading ability in italian children. Applied Psycholinguistics, 9, 1-16.
- Ez-zaher, A. (2008). Conscience linguistique et apprentissage de la lécture en arabe,Fes : El Oufouk.
- Farid, M. (1996). L'identification des mots écrits en arabe : étude psycholinguistique. Thèse de doctorat (non publiée), Paris 7 (Denis Diderot).
- Jaffre, P. (1993). L'orthographe du français : genèse linguistique et acquisition ; In A. BENTOLILA (ed.) Les entretiens. Actes III, Paris : Nathan, 87-100.
- Mann, V.A. (1986). Phonological awareness, the role of reading experience. Cognition, 24, 65- 92.
- Segui, J. (1991). Le lexique mental et l'identification des mots ecrits : code d'accès et rôle de contexte. Langue française. 95.
- Springer-charolles, L. & Casalis, L. (1996). Lecture/écriture : acquisition et troubles du développement. Paris : PUF.