

خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسيّتها *

<http://www.arabpsynet.com/Documents/DocArabic&Psy-Ahrachau.pdf>

الغالي أحرشواو

مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية
شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
ظهر المهرّاز، فاس
aharchaou_rhali@yahoo.fr



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 الناجمة يُعدُّ أحد مصادر الصعوبات التي يواجهها بعض المتعلمين. وكما ثبت أن مجرد تقاني المدرّسين وإخلاصهم المهني وحدهم السيكوتزوي، 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 تدريسيّتها". وهو الموضوع الذي نبتغي من مقارنته الدفاع عن فكرة قوامها أن فعالية منهجية تدريس العربية ونجاحتها 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 انبائها على مقومات سيكولوجيا الاكتساب ذات التوجه المعرفي وذلك لاعتبارات ثلاثة:

- الإقرار بأن سيكولوجيا الاكتساب ومعها منهجية التدريس اللتان عاشتا خلال العقود الستة من القرن 20 تحت سيطرة سلوكية سكينروبنائية 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 مبكر، 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 التمهد، 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 تبرز 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:

نادرا ما يتم التنصيص عندنا على أهمية المنهجية التدريسية كمفتاح لتحقيق جانب مهم من النجاح الدراسي

أن فعالية منهجية تدريس العربية ونجاحتها في تحقيق التعلم اللساني المأمول تتوقف إلى حد بعيد على مدى نجاحها أو فشلها في الارتكاز على خصوصيات هذه اللغة

الإقرار بأن سيكولوجيا الاكتساب ومعها منهجية التدريس اللتان عاشتا خلال العقود الستة من القرن 20 تحت سيطرة سلوكية سكينروبنائية بياجي، وهما من السيكولوجيات التي تراجع صيتها وقل بريقها

أن الإنسان عامة والطفل خاصة عبارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات

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 اكتساباً مراقباً، عادة ما يتطلب تعليماً مدرسياً صريحاً، قوامه الانتقال من معالجة الأصوات (الشكل المنطوق) إلى معالجة الحروف (الشكل المكتوب). وحسب اللسانيين، توجد ثلاثة أنواع من الكتابات (Jaffré، 1993؛ Segui، 1991):

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 أَلفبائية Alphabétique، تُكوّن الفونيمات وحداتها الصوتية الصغرى، وتمثل بفضل اقتصادها وتجريدها الكتابة الأكثر تطوراً.

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

- تلعب الفروق بين خصائص اللغات الصوتية والكتابية وبين مناهج تدريسها دوراً مؤثراً في سيرورة تعلم بنياتها ووظائفها.

- كلما كانت البنية الصوتية للغة بارزة وكتابتها شفافة إلا وكان اكتساب وظائفها في القراءة والفهم جد سهلاً وسريعاً.

- 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 كالإيونانية والتركية والبرتغالية تعتمد المقطع (صامت/مصوت CV) كوحدة لتجزئ اللغة، وبالتالي فهي تفضل الوعي المقطعي على الوعي الفونيمي في تعلمها كتابة وقراءة وفهماً.

- يتجاوز الأطفال الأمريكيون أنظارتهم الصينيين واليابانيين في مهام الاستعمال الصريح للفونيمات وذلك بفعل التفاوتات الفونولوجية والأرطوغرافية بين الإنجليزية كلغة أَلفبائية والصينية واليابانية التقليديتين كلغتين غير أَلفبائيتين لا يستلزم 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 للغة وشفافية كتابتها (Cossu et al، 1998).

- من جهتها أثبتت التجارب التي أنجزت حول اللغتين الفرنسية والألمانية صاحبتاً الأرطوغرافيا الأكثر إنتظامية وشفافية من الإنجليزية، 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 أَلفبائية صوامتية Consonantique، يتكون نظامها

بإمكانية إيجاد حلول فعلية لصعوبات التعلم ومشاكل التحصيل وذلك بإدراج ممارسات بيداغوجية ذات توجه معرفي في مؤسسات التعليم والتكوين

إن تعلم اللغة المكتوبة الذي يعتبر اكتساباً مراقباً، عادة ما يتطلب تعليماً مدرسياً صريحاً، قوامه الانتقال من معالجة الأصوات (الشكل المنطوق) إلى معالجة الحروف (الشكل المكتوب).

أصبح من المؤكد أن الخصائص الفونولوجية والمورفولوجية تمثل أحد العوامل المحددة لنجاح منهجية تدريس لغة من اللغات، وبالتالي أحد العناصر المؤثرة في سيرورة تعلمها كنشاط ذهني معقد ومركب

يشكل الوعي الفونولوجي من مستوى الفونيم والمقطع المكون الحاسم في المراحل الأولى لتعلم اللغة

أن الوعي المورفولوجي في أبعاده المعجمية والتركيبية والدلالية لا يحظى بالأهمية سوى في المراحل المتقدمة لهذا التعلم وخاصة بالنسبة لمهارات الفهم والقراءة الفعلية.

المؤكد أن اللغة العربية لغة سامية تتميز بكتابة ألفبائية صوامتيّة Consonantique، يتكون نظامها الصوتي من 34 فونيم

رغم أن العربية الفصحى تشكل لغة التعلم والقراءة، فهي لا تحظى بوضعية مريحة نظراً لتواجدها من جهة إلى جانب العربية الدارجة ومن جهة أخرى إلى جانب ثلاث لهجات (تاشلحيت، تامزيغت، تاهديغت، تاريخيت)، فضلاً عن تقاطعها مع لغات أجنبية كالفرنسية والإسبانية والألمانية

هي لا تشكل في واقع الأمر اللغة الأم، بل هي لغة ثانية يبدأ اكتسابها مع التمدرس

الصوتي من 34 فونيم: 28 عبارة عن حروف صامتة و 3 عبارة عن حركات قصيرة (فتحة/ ضمة/ كسرة) و 3 عبارة عن حركات طويلة (أ/ أو/ إي). فهي تتفرد بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن اللغات الألفبائية الأخرى وخاصة الأوروبية، نجملها في المظاهر الستة التالية (أحرشوا، 2011، 2012؛ Ez-zaher، 2008):

- **تداخل وتباين الفصحى والدارجة:** رغم أن العربية الفصحى تشكل لغة التعلم والقراءة، فهي لا تحظى بوضعية مريحة نظراً لتواجدها من جهة إلى جانب العربية الدارجة ومن جهة أخرى إلى جانب ثلاث لهجات (تاشلحيت، تامزيغت، تاريخيت)، فضلاً عن تقاطعها مع لغات أجنبية كالفرنسية والإسبانية والألمانية. 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 تفصلها وتفرض على كل متمدس 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 مصدراً لغوامض صوتية 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 / كَتَبَ / كَتَّبُ // عَلِمَ / عَلِمَ / عَلِمُ / عَلِمَ) 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 بصامتتين اثنتين 2 Consonnes)، ترجّح المقطع على الفونيم كوحدة أساسية للتجزئة.
- 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 فونيمًا.
- 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 لتجزئة الكلمة العربية، لا يمكنه على صعيد الكتابة إلا أن يدعم الأفضلية لصالح المقطع.
- **الوعي المقطعي أولاً وبعده الوعي الفونيمي:** إذا كان تعلم القراءة في لغات ألفبائية كالفرنسية والألمانية يتوقف أساساً على الوعي الفونيمي، فالعكس هو المطلوب اعتماده بالنسبة للعربية، حيث يمكن المراهنة على الوعي المقطعي في هذا التعلم وبالخصوص في المراحل التهيئية 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 ملزماً 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).

- **ثانية الكتابة المشكولة وغير المشكولة:** هناك تباين في تعلم العربية بين قراء جديدين وغير جديدين تبعاً لنوع الكتابة مشكولة وغير مشكولة. فهذه الخصوصية الأرتوغرافية 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 الأرتوغرافية والنحوية والسياقية (Farid، 1996، Abou-rabia، 1997، 1996؛ بنعيسى، 2008).

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

- الأكد أن العربية تشكل مثالا للغة التي تقترب خصائصها في آن واحد من لغة مقطعية ومن لغة ألفبائية. فاكتمالها يتوقف من جهة على الوعي الفونولوجي في بعده المقطعي وخاصة في بداية تعلم القراءة حيث تُعتمد الكتابة المشكولة، ومن جهة أخرى على الوعي الفونولوجي في بعده الفونيمي وخاصة في المراحل المتقدمة للقراءة حيث تُعتمد 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 والأرتوغرافية إن أردت فعلا أن تكون ناجعة في تدخلاتها وبرامجها للمساعدة والدعم.

- إذا كان هدف مؤسسات التعليم الأولي يكمن في تهيء الطفل لتعلم القراءة وبالتالي اعتماد أنشطة لتطوير وعيه بالبنية الصوتية عبر ألعاب لغوية وقصص وحكايات وتدريب على تقطيع الكلمات، فإن غاية مؤسسات التعليم الابتدائي يجب أن تتحدد في تقنين مناهجها البيداغوجية وطرقها التدريسية من خلال التركيز على تعليم الطفل التطباقات 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.

*نص الورقة المقدمة في اليوم الدراسي الذي نظمته كلية علوم التربية بالرباط
الخميس 05 مارس 2015

المراجع

- أحرشاه، الغالي. (2012). الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالأمازيغية. الرباط: منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.
- أحرشاه، الغالي. (2011). التقويم السيكلوجي 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.

إن ما تتميز به العربية من جناس حرفي Homographie يمثل في خالجه الأحيان مصدرا لغواض صوتية ودلالية بالنسبة للتعرف على الكلمات المتماثلة وقراءتها

أن البنية الفونولوجية للعربية المطبوعة ببساطة المقاطع وبغياب متواليات من الصوامع (المقطع العربي لا يبدأ بمصووع Voyelle ولا يبدأ ولا ينتهي بصامتتين اثنتين Consonnes 2)، تدبج المقطع على الفونيم كوحدة أساسية للتجزئ،

أن الكتابة العربية كتابة صوامعية لكون أن مصوتاتها تكون اختيارية وغير ممثلة بحروف بل بعلامات بسيطة ومستقلة

إذا كانت الكتابة العربية تشكل في جانب منها كتابة ألفبائية فهي تشتغل في المقابل ككتابة مقطعية بسبب الوضع والاستخدام الخاص للمصوتات

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 psycholinguisticresearch. 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. AppliedPsycholinguistics, 9, 1-16.
- Ez-zaher, A. (2008). Conscience linguistique et apprentissage de la lécure 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 écrits : 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.

*** **

إن القراءة في العربية تتوقف
إلى حد كبير على السياق،
بحيث أن القارئ المبتدئ
والخبير على حد سواء يكون
مليماً بالاعتماد على السياق ليتعرف
على الكلمات وبالخصوص حينما
لا تكون مشكولة

أن العربية تشكل مثالا للغة
التي تقترب خصائصها في أن
واحد من لغة مقطعية ومن لغة
الفبائية

يمكن تسهيل مهمة تعلم العربية
عن طريق استثمار وعي الطفل
بالوحدات المقطعية



شبكة علوم النفس العربية

نحو لياقة نفسانية أفضل

الاسبوع السنوي الثاني: " العربية " و علوم النفس

من 18 الى 25 ديسمبر 2015

تنظيم مؤسسة العلوم النفسية العربية

