تأثير القراءة المبكّرة
على اكتساب الأطفال للغة الفصحى

نادرة يونس

من أهمّ مشاكل التدريس في المرحلة الأولى في البلاد العربيّة تدريس اللغة العربية ، حيث يتوجّب على المعلّم أن يبدأ مع الأطفال تمامًا من اليوم الدراسيّ الأوّل لهم – بعد المرحلة التمهيدية – باستعمال اللغة الفصحى ، وهي لغة القراءة والكتابة ، لكنها من الناحية الأخرى لغة غريبة عن الأطفال ومختلفة عن اللغة اليوميّة التي اعتادوا على مفرداتها وقواعدها . ولتوضيح هذه النقطة سنتطرق لظاهرة ازدواجيّة اللغة عامّة واللغة العربيّة خاصّة .

الازدواجيّة أو الدغلوسيا

glossa باللاتينيّة تعني لغة أخرى أو ترجمة كلمة للغة أخرى . di تعني ثنائيّة أو ازدواجّية . بناءً عليه ، فإنّ diglossa تعني ازدواجيّة اللغة (אלקלעי, 1976) .

تنتشر ظاهرة ازدواجيّة اللغة في معظم اللغات الإنسانيّة ، وقد نجد أحيانًا أكثر من لهجة محلّيّة منبثقة من نفس اللغة الأصليّة حسب مناطق الاستيطان وانتشار السكان ، وكلّما اتّسعت البلاد وتباعدت مناطق السكن ، زاد اختلاف اللهجات وتباعدت صيغ الكلام وطرق النطق بشكل واضح .

قد يكون الاختلاف بسيطًا مثل إبدال حرف ، كما في الفعل «يكتب» ، حيث يتحوّل بالعامّية إلى «بكتب» . وقد تحافظ الكلمة على صورتها الكتابيّة ، لكن نطقها يتغيّر مثلاً : «كَيْفَ حالُك» تصبح «كِيفْ حالَكْ» ، أو حذف أحرف ودمج كلمات مثل : «لا أعرف شيئًا» تصبح «بعرفش» (الأبراشي ، 1947) .

لكن مهما كان الاختلاف كبيرًا بين اللهجات نفسها أو بينها وبين لغة الأمّ ، لا تعتبر أيّة لهجة لغة

غريبة ، إذا حافظت على علاقة لسانية (קשר לינגוסטי) مشتركة مع اللغة الأصليّة . هذه الظاهرة أُطلق عليها W. Macais اسم La Diglosia .

استعمل Ferguson (1959) نفس المصطلح ، لكنّه عرَّف الازدواجيّة بأنّها «صورة لغويّة ثابتة ومُتشابهة للهجة أوّليّة أو لغة محدّدة ، يمكنها أن تكوِّن نموذجًا عامّا أو أساسيّا ، وتمتدّ كلّ لهجة على فترات طويلة وتضمّ تراثًا أدبيّا وثقافيّا لأجيال سالفة ، وتستعمل لنقل حضارة جيل إلى جيل ، يتبعه في المحافل الرسميّة والتربويّة . ولا تقتصر على استعمال قطاع خاصّ من السكان لأغراض يوميّة فقط . في العادة تنحرف هذه الصور اللغويّة عن اللغة الأمّ في بعض القواعد اللغويّة ، وتكون القواعد الجديدة أحيانًا مركّبة ومعقّدة» (Ferguson,1959) .

الازدواجية في اللغة العربية في الدول العربية

من أكثر اللغات اختلافًا في اللهجات هي اللغة العربيّة ؛ ففي حين حافظت اللغة الأصليّة – الفصحى على قواعدها ونظامها وبقيت موحّدة وثابتة في كلّ الدول العربيّة كلغة قراءة وكتابة ولغة المعاهد والمؤسّسات الرسميّة . تطوّرت في كلّ دولة لهجات محلّيّة ، يتداولها الناس في حياتهم اليوميّة . وفي الحقيقة ، فإنّ الشخص الذي اعتاد على استعمال لهجة عاميّة يضطر ، إذا ما احتاج لاستعمال الفصحى إلى الترجمة للغة أخرى ، وقد يحتاج فترة من التدرّب ليست قصيرة . (Ferguson,1959)

توصّل علماء اللسانيّات العرب إلى أنّ اللغة العربيّة ظاهرة خاصّة ، حيث يمتلك سكّان كلّ منطقة لغتين : الأولى لغة الكتاب وهي اللغة العربيّة التي رافقت الأجداد منذ آلاف السنين وما زالت مستعملة في الكتب وكلّ المحافل الرسميّة والعلميّة . وقد ساعد القرآن الكريم في المحافظة عليها . والأخرى هي ما يتداوله أهل كلّ منطقة في حياتهم اليوميّة . وفي العادة تكون قد مرّت بتغيّرات كثيرة لتسهيل تداولها أو لاختلاطها مع لغة الشعوب الأصليّة التي احتلّها المسلمون في فتوحاتهم وأدخلوا إليها العربيّة الفصحى مع الإسلام . وقد استمر تكييف هذه اللهجات مئات السنين إلى أن وصل التباين درجات كبيرة وكادت هذه اللهجات لا تمت إلى الفصحى بصلة ، كما في لهجات دول شمال أفريقيا

(التنير ، 1987) .

يضيف التنير : إنّ استعمال المصطلح «لهجة عاميّة» هو استعمال غير دقيق ، لأنّ لدينا عشرات اللهجات العاميّة في اللغة العربيّة ؛ ففي كلّ دولة نجد عدّة لهجات محلّيّة ، كما في صعيد مصر ومنطقة الاسكندرية المصريّة والقاهرة وضواحيها وبدو سيناء .

أحيانًا تتقارب اللهجات العاميّة لسكّان نفس المنطقة ، مثل دول شمال أفريقيا : الجزائر وليبيا وتونس والمغرب ، وتبدو هذه اللهجات واضحة مع قليل من الاختلاف لأيّ شخص يتداول إحداها ، (والمقصود هنا اللهجات ذات الطابع العربيّ دون اللهجات البربريّة والتي لا تتّصل مع العربية من قريب أو بعيد) ، بينما لا يتمكّن ناطق العربيّة من دولة أخرى التداول بتلك اللهجات .

هذه الحال تصحّ أيضًا على البدو من سكّان العربيّة السعوديّة والكويت ودول الجزيرة العربيّة والأردنّ وفلسطين ، إذ حافظت اللهجات البدوية على تقارب واضح رغم الانتشار على مساحات شاسعة . أمّا سكّان القرى المصريّة ، فإنّ لهم لهجات مركّبة بين اللهجات البدوية ولهجات شمال أفريقيا . في القاهرة وضواحيها تستعمل لهجة هي أقرب إلى الفصحى ، ويتمكّن سامعها من فهمها بسهولة ، إذا أتقن الفصحى ، ويرجع الفضل في ذلك لبناء الجامع الأزهر قبل أكثر من 1000 سنة . كما هو معلوم ، فإنّ الأزهر الشريف كان وما زال قبلة ، يتوجّه إليه آلاف طلاب العلوم الدينية الإسلامية خاصة من شتّى الأقطار الإسلاميّة . وقد استعمل هؤلاء الطلاب الفصحى في حياتهم اليوميّة رمزًا لثقافتهم الدينيّة ولتسهيل التعامل فيما بينهم لتعدّد قوميّاتهم ولهجاتهم . واضطرّ سكّان القاهرة مراعاة ذلك . وكانت النتيجة انتشار لهجة قريبة جدًا من الفصحى حتّى بين عامّة الناس في القاهرة .

حافظت اللهجات السوريّة واللبنانيّة والفلسطينيّة والأردنيّة أو ما تدعى ببلاد الشام أيضًا على تقارب كبير بينها وبين الفصحى ، ويرجع سبب ذلك لوقوع هذه الدول في منطقة المركز ، حيث شكّلت ممرًا وملتقًى للتجّار والمسافرين والحجيج من الدول العربيّة من منطقة الجزيرة وجوارها ومنطقة شمال أفريقيا ، واضطرّ المارّون إلى التداول باللغة الفصحى للتواصل بينهم . كذلك فعل أهل البلاد ،

والنتيجة تداول لهجة أقرب ما تكون إلى الفصحى نطقًا وكتابة (الأبراشي ، 1947).

تشمل الاختلافات بين اللهجات العربيّة العاميّة وبين العربيّة الفصحى ظواهر من مجالات علم الصرف وبناء الجملة والثروة اللغوية ودلالة الألفاظ . بعض اللهجات تعاني من تغيّر في كلّ هذه المجالات سويّة ، ممّا يجعل تلك اللهجة لغة غريبة عن الفصحى أو على الأقلّ يتساوى مدى التشابه والاختلاف بينها . هذا ما دفع بفيرجسون للادعاء أنّ اللهجات العربيّة العاميّة لم تتطوّر من العربيّة الفصحى مباشرة ، وأنّها مزيج من لهجات الشعوب الأصليّة للبلاد التي احتلّها المسلمون مع القليل من اللغة العربيّة (Ferguson,1959) .

في بحث حول «ازدواجيّة اللغة» في شمال أفريقيا خرج الباحث بنتيجة ، هي أنّ أيّ شخص عربيّ أتقن العربيّة الفصحى ولهجات محلّيّة أخرى من أيّة دولة عربيّة لا يمكنه فهم لهجات سكّان دول شمال أفريقيا (الشارونيّ ، 1984).

ازدواجيّة اللغة في البلاد

كما في سائر الدول العربيّة ، يعاني الفلسطينيّون من انتشار لهجات مختلفة عن الفصحى . هذه الظاهرة معروفة أيضًا في اللغة العربيّة ، لكنّها محدودة جدّا في اللغة العربيّة الحديثة (בלגור, 1977) .

كما ذكر سالفًا ، تعتبر اللهجة المحلّيّة الفلسطينيّة من اللهجات القريبة للفصحى ، لكن هذا لا يعني أنّه لا توجد مشكلة ازدواجيّة اللغة عندنا ، إذ أنّ التباين بين اللهجات المحلّيّة والفصحى كافٍ لخلق مشكلة حادّة عند شخص حديث العهد ، يتعلّم اللغة الفصحى ، خاصة عند صبيّ صغير التحق منذ أيّام فقط بمقاعد الدراسة الرسميّة ، مع كل ما يحيط بذلك من جهد وصعوبات تكيُّف .

تشمل الفروقات بين الفصحى ولهجاتنا المحلّيّة الفلسطينيّة ظواهر نحويّة مختلفة من مجال علم الصرف . مثلاً نذكر الحرف «ق» ، حيث يلفظه سكّان الجليل والمدن «أ» ، فتتحول كلمة «مقال» في الفصحى إلى «مآل» ، بينما يلفظها البدو «مچال» بعد تحويل الحرف «ق» إلى الحرف «چ» وهو غير

موجود أصلاً في اللغة العربيّة الفصحى .

مـثـال آخـر الحـرف «ك» يلفظه سكّان المثلث وبعض البـدو «تش» (ch) وهو حـرف لا وجـود له في الفصحى أيضًا .

الهمـزة تُلفظ فتحـة أو كسرة أو تحذف بالمرّة ، مـثلاً «بدأ» يتحـوّل بالعاميّة «بدا» أو «بدي» . الهاء (ضمير الكناية) تحذف أيضًا ، فكلمة «بيتها» تصبح «بيتا» .

الحرف «ظ» يلفظ بثلاث حالات ؛ فكلمة «ظاهر» يمكن أن تلفظ كما هي أو «ضاهر» أو «زاهر» حسب المناطق الجغرافيّة .

في العاميّة لا يُراعى أيضًا تشكيل الأحرف والكلمات حسب القواعد النحويّة ، سواء في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها وتتجاهل اللهجات العاميّة التشكيل في نهاية الكلام بشكل واضح ، بينما ينتهي الكلام بالعاميّة بالسكون أو الكسرة للمؤنث ، مثل «جَميلَةُ» تصبح «جميلي» و «جميلُ» تصبح «جميلْ» .

أيضًا التنوين في نهاية الكلمة ، حيث يُضاف لبعض نهايات الكلمات تنوين حسب موقعها من الجملة . وهذا يدخل الطفل حديث العهد بالقراءة لبعض البلبلة ويعطيه الإحساس بأنّه يتعامل مع لغة لا يعرفها . «دارٌ» مثلاً تلفظ «دارُن» .

بدايات الكلام لم تسلم أيضًا من تغيّر واختلاف ؛ فكلّ ال التعريف تلفظ بالعاميّة الفلسطينيّة لـ مثلاً : «المعلّم» تلفظ «لِمْعَلِّمْ» . كذلك الأفعال ، تدخل إليها تغيّرات في بداياتها ونهاياتها . الأفعال المضارعة للمفرد المذكر مثلاً تبدأ بحرف يـَ منصوبة وتنتهي بضمّة ، إذا لم تنصب أو تجزم ، بينما تبدأ بالعامية بحرف بـِ مكسورة وتنتهي بسكون مثلاً : «يَكتُبُ» تصبح «بِكتِبْ» .

والأحرف هي الأخرى تعاني من تحريف ، وربما تختصر بصورة مدهشة . لماذا مثلاً تصبح «ليش» أو «ليه» و «على» تختصر للحرف «عـَ» .

هذا عن التحـريف والتغـيير ، لكن هناك كلمات تختلف كلّيًا ، مـثلاً «نقود» تصبح «مصاري» أو

«فلوس» و «حانوت» أو «بقالة» تصبح «دكانة» . ظاهرة أقلّ انتشاراً هي المعاني المتباينة لنفس الكلمة بين الفصحى والعاميةّ ؛ فكلمة «بارع» تعني في الفصحى «حاذق» أو «ماهر» ، بينما تحمل في العاميّة معنًى سلبيّا وتدلّ على سوء الأدب أو قلّة الحياء .

إنّ اجتماع بعض هذه الظواهر اللغويّة في جملة واحدة يشكّل عائقًا جدّيّا أمام فهم الطفل للغة الفصحى ، ويمكننا أن نقدّم أمثلة ، لنأخذ مثلاً طفلاً في بداية السنة السادسة من العمر ، وهي المرحلة الأولى لتعلّم الكتابة والقراءة . وقد عرضت عليه أنشودة مدرسيّة :

أنشدي يا طيور ، فأنا أحب أن أسمعك

لكنّه يعرفها في العامية :

غنّوا يا عصافير ، أنا بحب إني أسمعكو

أو هذه الجملة من قصة أدبيّة :

بحثت جدّتي عن دميتي بين الملابس والأحذية ، فلم تجدها ، واشتدّ بكائي ، فأنا أريد دميتي الحبيبة .

وفي اللهجة اليومية : فتّشت ستّي عن لعبتي بين الأواعي والكنادر وما لقيتها ، صرت أعيط كثير عشان أنا بدي لعبتي اللي بحبّها .

لماذا تشكل الازدواجيّة في اللغة عائقاً أمام تعلم القراءة ؟

لكي نجيب عن هذا السؤال ، نعرض الخطوات الأساسيّة اللازمة لتحليل الرموز المكتوبة عند قارئ مبتدئ .

أشغل موضوع تحليل الرموز المكتوبة عدداً من علماء اللسانيات ووضعت العديد من النظريات ، وقد اتّفقت أحيانًا واختلفت أحيانًا اخرى . لكنّها اتّفقت كلّها على نقطة أساسيّة ، هي أنّ المعرفة منظمة في الدماغ الإنسانيّ في برامج خاصّة ، ولا تبقى معلومات بدون تنظيم .

ادّعى Crowder (1984) أنّ العين تلتقط الرموز الصورية للحرف أو الكلمة أثناء القراءة ، وترسل

هذه الرمـوز إلى وحـدات المعرفـة في الدمـاغ وتتمّ ترجـمـتـهـا من صـورة إلى صـدى (מגרפימות לפונימות) . وهكذا يصـبح للرمـز الواحد صـورة وصـدًى ، تجـمع هذه الرموز فـي وحدات متكاملة وتأخذ معنًى أو مضمونًا . وهكذا يُصبِح للرموز الصورية صدًى ومضمون . هـذه الوحدات تدخل في الذاكرة السمعيّة ويستطيع الفرد بعد ذلك تحديد الصدى الخاصّ بها بمجرّد رؤيتها حتّى دون إسماع صدًى أو تحريك الشفاه .

يمكن لكلّ وحدة معرفة أن تخزن في الذاكرة السمعيّة والذاكرة البصريّة وذاكرة المعاني أو المضامين ، لكن يتمّ التواصل على الأغلب أوّلاً بين الصدى والمعنى ، بعدها تأتي الصورة . وهذا ما يحدث عند قارئ مبتدئ .

يقول شـومسكي (1970) : كلّمـا اكتـسب القـارئ مـهـارات قرائيّة أكـثر تتـحوّل هـذه الخطوات إلى خطوات ذاتيّة سـريعة ، ويصبح الفرد قـادرًا على تخطّي مرحلة أو أكثر في نفس اللحظة أو السير باتّجاه معاكس .

أثناء تعلّم الأطفال تستغلّ المعرفة الصوتيّة (الصدى) والمعاني لتسهيل عمليّة فكّ الرموز الصوريّة ، وكثيرًا ما يقرأ الأطفال أوّلاً بدون فهم ، ثمّ بعد أن يستقرّ الصدى جيّدًا يمكن للطفل أن يفهم المعنى . إذَنْ ، فـالكلمة التي يعرف الطفل صداها ومعناها يبقى عليه أن يضمّ لذلك الرمز الصـوري ، وإذا فرضنا أنّ أمام الطفل جملة مكوّنة من ثلاث وحدات صوريّة ، معروفة له رموزهـا الصوريّة والصوتيّة أو لمعظمها ، فإن ذلك يؤدّي إلى معالجة سريعة وسهلة لوحدة كبيرة هي الجملة . ومع تذويته لكلمات وجمل قصيرة يكون الطفل قد أتقن القراءة وأغنى ثروته اللغويّة (Chomsky,1970) .

أمّا هولز ، فيقول : إنّ دماغ الإنسان مقسّم لثلاثة أقسام أو طبقات ، تحتوي الطبقة الأولى على وحدات الثروة اللغويّة وربط المعاني مع الصدى . وفي الطبقة الثانية توجد وحدات المعلومات والوحدات المختصّة بتحديد المضامين وملاءمتها لهذه المعلومات . وفي الطبقة الأخيرة نجد أجزاء الصدى ومركّباتها . ويستطيع الإنسان اكتساب قراءة سريعة ومفهومة فقط بعد أن يمتلك كمًّا من الثروة اللغوية ذات معانٍ واضحة وصدًى محدّد وواضح لكلّ رمز صوريّ . في حالة عدم قدرة الطفل

الربط بين الصدى والصورة ستتحوّل القراءة لمجرّد ربط رموز بدون معنًى ويؤدّي هذا إلى قراءة مشوّشة وغير سليمة (בלגור, 1977) .

في حالة ازدواجيّة اللغة يبدأ الطفل تعلّم اللغة بدون معرفة الرموز الصوريّة والرموز الصوتيّة للكلمات الفصحى . وهكذا لا يتمكّن دماغه الربط بين الصورة والصدى وبين المعنى المعروف له . وهكذا تصبح عمليّة تعلّم القراءة بطيئة ومشوّشة أو على الأقلّ غير ناجحة . وكذلك الأمر ، عندما يكون فرقٌ في الصدى بين الكلمة الفصحى والعاميّة مع أنّ لها نفس المعنى ، فإنّ ذلك يؤدّي إلى بلبلة الطفل ، وتكون النتيجة عدم نجاح الطفل في تحليل الرموز إلا بشقّ الأنفس ، ويشعر بعجزه عن القراءة السليمة والسريعة ويفقد ثقته بنفسه وتصبح المدرسة عبئًا ثقيلاً على قلبه ونفسه .

وقد أثبتت دراسات عديدة أنّ هذه المشكلة عامّة في كلّ الدول العربيّة وأنّ أبناء العائلات قليلة الثقافة أو في حالة والدين لا يعيان أهمّيّة الكتاب والقراءة بالفصحى أمام الأطفال في سنّ مبكّرة ، يتسرّبون بنسب أكبر وفي جيل أصغر من المدرسة من أقرانهم الذين يتعرّضون للكتاب والكلمة المكتوبة بالفصحى في جيل صغير (الشاروني ، 1986) .

في دراسة ، أجرتها فايطلسن (1960) في مدارس مختلفة في البلاد ، وجدت أنّ غالبيّة الأطفال الذين تسرّبوا من المدرسة فعلوا ذلك بسبب تكرار فشلهم في الدراسة وليس بسبب الوضع الاقتصاديّ .

في دراسة أخرى ، أجرتها Feitelson/Kita/Goldstein (1986) ، ذكرت الباحثتان أنّ أهمّ أسباب الفشل الدراسيّ بين الطلاب هو فهم المقروء أو على الأصحّ عدم فهم المقروء وذلك بسبب الاختلاف بين ثروة الطفل اللغويّة اليوميّة وبين ما يضطرّ لتعلّمه في المدرسة في المراحل الأولى .

وذكرتا أيضًا أنّ تعريض الأطفال للكتاب في سنّ مبكّرة ، خاصّة الإكثار من القراءة بالفصحى أمامه بمرافقة صورة ، الكلمة المكتوبة ، تسهم إسهامًا كبيرًا في إثراء قاموسه اللغويّ باللغة الفصحى ويسهّل عليه عمليّة اكتساب اللغة ومن ثمّ النجاح في الدراسة في كلّ المراحل بشكل عامّ .

ثبت المصادر والمراجع :

بالعربيّة :

1. الإبراشي ، محمّد ، 1947: **لغة العرب وكيف ننهض بها** . دار المعارف ، القاهرة .
2. التنير ، محمّد داود ، 1987: **ألفاظ عاميّة فصيحة** . دار الشروق ، القاهرة .
4. الشاروني ، يعقوب ، 1984: **تنمية عادة القراءة عند الأطفال** . دار المعارف ، القاهرة .

بالعبريّة :

7. אלקלעי, ר. 1976: **לקסיקון לועזי עברי חדש**. הוצאת מסדה, רמת גן-ישראל.
8. בלגור, רפאל 1977: **הפסיכולוגיה של הקריאה**. הוצאת שוקן, ירושלים.
9. פייטלסון, ד. 1960: **גורמי הכשלון אצל ילדי כיתה א'**. הוצאת קרית ספר, ירושלים.

بالإنكليزيّة :

10. Crowder, Robert G. (1982): **Psychology of reading**. Mechigan, Leving & Jebson.
11. Feitelson, D./Kita, B./Goldstein, Z.: **Effects of listening to series stories on first grader's comprehension and use of language**. Research in the teaching of English 20/4 (1986) 339-356.
12. Ferguson, C. (1959): **Dislossia in Arabic language**. Diglossia Word 1/325-340.