ISSN 0258 - 1094

# مجلة مجمع اللغة العربية الأردني

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی

العدد ٥٧ — السنة الثالثة والعشرون

ربيع الثاني ١٤٢٠هـ - رمضان ١٤٢٠هـ — تموز - كانون الأول

# حركات التشكيل في الكتابة العربية
# وأثرها في مستوى الاستيعاب
# (دراسة تجريبية)

الأستاذ الدكتور زكريا أبو حمدية
قسم اللغة الإنجليزية
الجامعة الأردنية

## مقدمة

على الرغم من أن حركات التشكيل رموز كتابية إلى مكونات أساسية للكلمة في صيغتها الصوتية إلا أنها لا تظهر في الكتابة الدارجة لمعظم الأغراض. إذ تقتصر الكتابة الدارجة – كما هو في هذا النص مثلاً –على الحروف الأبجدية. ونعلم من تاريخ الخط العربي أن الحركات أضيفت إلى الكتابة في عصر صدر الإسلام[1]. وكانت إضافتها تحقيقاً لتلبية حاجة إلى ذلك. فوجود حركات التشكيل يحدد بالضبط الصيغة الكاملة لنطق الكلمة المكتوبة دونما لبس. وهذا هو الحال حتى وإن تعددت معاني تلك الكلمة، مثل قَلْبٌ، نَهارٌ، بيتٌ، وهكذا. وهذا الجناس اللفظي التام لا يعنينا في هذا السياق.

أما إذا كانت حركات التشكيل غير موجودة فإن كثيراً من الكلمات المكتوبة تتعدد صيغتها النطقية الكاملة. وتتعدد صيغتها النطقية باختلاف الطرق التي يستقيم بها نطق الكلمة. مثلاً كلمة وقع في الكتابة الدارجة قد تتكون صيغتها النطقية الكاملة وَقَعَ أو وَقَّعَ أو وُقِّعَ أو وَقْعٍ أو وَقْعُ أو وِقْعٍ، وهكذا.

هذا الجناس الكتابي الناتج عن غياب حركات التشكيل ملحوظ في اللغات التي تستعمل نظام الكتابة العربي (مثل الأردية والكردية والفارسية إضافة إلى

العربية)، وفي اللغة العبرية المكتوبة بالأبجدية بدون تنقيط [٢].

وقد رأى البعض أن نظام الكتابة العربي غير مناسب من ناحية تعلم القراءة. فطالب البعض بتغييره. كما قدموا مقترحات تفاوتت في طبيعة التغيير ونوعه. وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها المجامع وبخاصة مجمع اللغة العربية في القاهرة في هذا المجال[٣]، إلا أن نقد نظام العربية مستمرة حتى وقتنا الحاضر. فنقرأ الشكوى القديمة أنه "في اللغات الأخرى يقرأ الإنسان ليفهم أما في العربية فإنه يفهم ليقرأ "[٤] (أي أن التسلسل الطبيعي في القراءة معكوس في العربية). وورد عن أحد الأدباء الرغبة في أن تكون الكتابة العربية كاملة ومطابقة للنطق: "أُريد أن تكون الكتابة تصويراً صادقاً للنطق لا أن تصور بعضه وتلغي بعضه، لا أن تصور نصف اللفظ وتلغي نصفه الآخر."[٥] ومفاد هاتين المقولتين أن الكتابة العربية الدارجة تزخر باللبس الناتج عن غياب حركات التشكيل.

**إشكال اللبس عام في اللغات**

يمكننا أن نستشف من النقد الموجه ضد نظام الكتابة العربي تفضيلاً لنظم الكتابة في اللغات الأخرى. بموجب هذا التفضيل المفترض تخلو كتابة اللغات الأخرى من اللبس لأن نظام الكتابة بها مرآة للنطق. وواقع الأمر ليس كذلك، حتى في اللغات المنتشرة عالميا[٦]. ونأخذ الكتابة في اللغة الإنجليزية لكونها اللغة الأكثر انتشاراً في العالم المعاصر.

هل التهجئة في اللغة الإنجليزية المعاصرة مرآة لنطقها في الوقت الحاضر؟ هل تخلو من مصادر اللبس المؤثر في مستوى الاستيعاب في القراءة؟ ليس الأمر كذلك. فهناك مصادر لفظية ومصادر تركيبية تؤدي إلى اللبس في دلالات النصوص الإنجليزية.

يوجد الجناس بأنواع متعددة في اللغة الإنجليزية. فهناك جناس تام في النطق والكتابة (homophony - homography)، مثل bank (مصرف وضفة النهر)، race (يسابق وعرق أو جنس)، kind (لطيف ونوع)، وهكذا. يختلف هذا الجناس في الإنجليزية عن الجناس التام في العربية. فلأن الكلمات في اللغة الإنجليزية تخلو من العناصر الصرفية الإعرابية التي تبين حالة الإعراب للكلمة، فإن هذا الجناس في الإنجليزية مصدر كبير للبس في النصوص.

كما أن في الإنجليزية جناساً في رسم الكلمة وإن اختلف مقطع النبرة في صيغتها (Homography). ومن المعروف أنه لا يشار إلى النبرة في الكلمة المكتوبة. وعليه فإن رسم الكلمة ناقص عن كامل مكوناتها الصوتية، مثل (import) (يستورد واستيراد)، produce (ينتج ومحصول زراعي)، record (يسجل وسجل وآلة تسجيل)، وهكذا. ولا يستبين مقطع النبرة (ومن ثمَّ المعنى المقصود) إلا خلال التركيب النحوي أو السياق. كما يوجد نوع آخر من الجناس الكتابي مع اختلاف المكونات الصوتية مثل read (قرأ ويقرأ)، wind(ريح ويلف) lead (يقود ورصاص)، وهكذا.

وهناك لبس في تأويل الجملة كاملة بسبب اللبس في إحدى مكوناتها التركيبية. مثلاً للجملة التالية معنيان يرتبط كل منهما بنوع من الارتباط التركيبي داخل الجملة Flying planes can be dangerous فقد تعني الجملة: " قد تكون الطائرات المحلقة خطرة" أو: "قد يكون التحليق بالطائرات خطراً". وكذلك يزدوج معنى الجملة التالية: John saw the boy with the binoculars فقد تعني الجملة: "رأى جون الولد الذي يحمل المنظار" أو "رأى جون بالمنظار الولد". وكما نلاحظ فإن هذا الجناس التركيبي لا يمكن أن يظهر في الكتابة العربية الكاملة وذلك بسبب وجود الحركات التي تبين العلاقات الإعرابية، إلا إذا كانت الأسماء لا تظهر الحركات على آخرها، كما في الجملة "تصح عيسى

موسى". وهكذا تترى الأمثلة على مثل هذا اللبس التركيبي.

كما أن هناك علاقات تركيبية داخل الجملة تتعدد فيها الاحتمالات من حيث ارتباطها ولكن واحداً منها فقط يعطي للجملة الكاملة تركيباً سليماً، مثل The cotton clothing is made from grows in the wet plains ويأتي اللبس من إتباع الكلمتين cotton clothing لنفس التركيب، بينما تستوي الجملة تركيباً بفصلهما تركيبياً عن بعضهما. ولكن جمع الكلمتين في تركيب واحد ممكن في سياق آخر، مثل "cotton clothing suit me".

ويمكن مضاعفة الأمثلة من لغات أخرى، لكن هذا القدر ومن لغة واحدة كاف لبيان ظاهرة اللبس عامة في اللغات وعدم اقتصاره على لغة بالذات[٧]. وتدل على عالمية هذه المشكلة وفرة البحوث والمطبوعات والاتحادات المهنية المتخصصة في القراءة وطبيعتها وآلياتها ومشكلاتها.

### نظم التهجئة والقراءة

باستطلاع أدبيات القراءة نجد أن الباحثين قد درسوا هذه العملية من حيث طبيعتها وآلياتها ودور شقي الدماغ في هذه العملية ودور حركات العينين وقفزاتهما وتوقفهما (succades and fixations) أثناء القراءة وكمية المادة الملتقطة لدى كل توقف والرجوع في التوقفات (regression) وإدراك الكلمات وآليات إزالة اللبس ومزايا الكتابة من اليمين إلى الشمال أو الشمال إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل وهكذا. وقد استعملت في بعض أنواع البحوث أجهزة دقيقة ذات تقنيات عالية[٨]. غير أن هذه الوفرة في البحوث لم تنتج حتى الآن أية نظرية كاملة وشاملة للقراءة على وجه العموم ولا للقراءة في أية لغة معينة[٩]. ويرتبط بمحور هذا البحث عن الكتابة العربية من هذه الأدبيات ما يتعلق أولاً بشكل الكلمة المكتوبة الذي يكون مصدر لبس في استيعاب المادة المكتوبة، وثانياً دور السياق

في إزالة اللبس الناتج عن رسم الكلمة المؤدي إلى تعدد في المعنى. ونبدأ بنظم التهجئة وعلاقتها بمكونات الكلمة الصوتية/ النطقية.

درس الباحثون هذه القضية في اللغات الأدبية التي تستعمل الأبجدية الرومانية/ اللاتينية. وناحية التركيز التي تهمنا في هذه الأدبيات هي المتعلقة بمصداقية نظام التهجئة تجاه المكونات الصوتية التي تتشكل الكلمة منها. ظهرت ضرورة البحث في درجة هذه المصداقية لتفهم الصعوبات التي يواجهها الأطفال في تعلم القراءة. وقد قرنت التهجئة بالنطق في هذه المرحلة التعليمية لأن مادة القراءة تعتمد على المكتسب فعلاً من النطق لدى الأطفال. ونجد في قسم كبير من الأدبيات توجهاً يصنف نظم التهجئة إلى فئتين:

فئة ذات مصداقية عالية للنطق تسمى (نظم التهجئة البسيطة أو الضحلة) (simple/ shallow orthographies) وفئة ذات مصداقية متدنية تسمى (نظم التهجئة العميقة) (deep orthographies)[١٠].

فالنظم البسيطة أو الضحلة هي التي تمثل فيها التهجئة النطق وذلك بالوحدات الصوتية الكبرى (phonemes) بشكل شفافي باستمرار واطرادية. أما النظم العميقة فهي التي لا تكون فيها العلاقة مباشرة بين الحروف والمكونات الصوتية الكبرى. في التهجئة البسيطة أو الضحلة يرمز إلى الصوت الواحد دائماً بالحرف نفسه أو مجموعة الحروف (أو في العربية بحركة التشكيل أو بالحرف). والعكس صحيح كذلك، فإن الحرف أو الحركة أو مجموع الحروف دائماً تمثل نفس الصوت. فإذا أخذنا الحرف ك فإنه يرمز إلى الصوت ك كما أن الصوت ك دائماً يرمز إليه بالحرف ك في العربية. والآن لنأخذ الحرف k في الإنجليزية فإنه يرمز أحياناً إلى الصوت K كما في الكلمة Kill ولكنه قد لا يرمز إلى صوت إطلاقاً كما في كلمة Knee. وفي المقابل فإن الصوت k قد يرمز إليه

بالحرف k كما يمكن أن يرمز إليه بالحرف c كما في كلمة can، وهكـذا. لعـل هذين المثالين كافيان لبيان المقصود بالمصداقية في التهجئة.

وفي اللغات المكتوبة بالأبجدية اللاتينية هناك عدد من اللغات التي تتصف التهجئة فيها بالشفافية أو المصداقية العالية مثل الفنلندية والكرواتية.

وبالنظر في أثر كل واحد من النمطين في تعلم القراءة أو في ظاهرة اللبس نجد ما يلي:

توفر الشفافية في النظم البسيطة سهولة للقارئ المبتـدئ فـي مزاوجـة الحرف بالصوت الذي يمثله. وتتمثل عملية القراءة في تجميع علاقات المزاوجة هذه في وحدة متكاملة هي الكلمة. ويعزز هذا النمط أسـلوب التفكـير التحليلـي التجميعي المفضل لدى الأطفال (analytic and atomistic)، إذ ينتقل القارئ مـن الجزئيات المطردة إلى تجميعها في كليات منتظمة ومطردة. ومن هنـا جـاءت تسمية هذا النمط من البعض بالنظام البسيط. لكن البعض الآخر يطلق عليه اسـم النظام الضحل. ومن المنظور الثاني، فإن هذا النمط يمثل نطق الكلمة وهو بنيتها السطحية فقط ولا يمثل البنية العميقة للكلمة التي تبين تطورها التاريخي.

أما في النمط العميق، فإن الشفافية بين الكتابة والنطق مفقودة في معظـم الكلمات. وعليه فلا يستطيع القارئ المبتدئ التقاط أنماط مطردة من المزاوجـة بين الحرف والصوت. وفي حـالات عديـدة يجـد أنماطـاً مـن المزاوجـات المتناقضة[١١]. وهكذا فإن ميل الطفل واستعداده لاسـتعمال المقـدرة التحليليـة التركيبية لا يجدي. وهذا يضطره إلى تنمية المقـدرة الذهنيـة الأخـرى وهـي استعمال الاستراتيجية الكلية (wholistic) وإن كان استعداده لاستعمالها لم يتطور بعد. ولـذلك يغلب أن يكون استعمال الطفل لهذه الاستراتيجية غير فاعل. هـذا مع أنه ناجح في عدد محدود من المفردات المنتقاة – حوالي خمسين كلمة فـي

البرامج التي تتبنى هذه الطريقة[١٢]. وحتى في المراحل المتقدمة لا يستطيع القارئ أن يكون على يقين بلفظ كلمة مكتوبة لم يسبق له أن سمع نطقها. ولهذا السبب (وهو وجود الفجوة بين صيغة الكلمة في الكتابة وصيغتها في النطق) تبين قواميس اللغة الإنجليزية بالتهجئة الصوتية الخاصة لفظ كل كلمة. وبالطبع فإن بيان اللفظ بغير التهجئة العادية غير ضروري ولا حاجة له في النظم البسيطة.

أما لماذا لا تكون التهجئة موافقة للنطق فهو أمر يتعلق بالتغير التاريخي في نطق اللغة وصرفها دون أن يواكبه تغيير مماثل في التهجئة. وعليه فإن النظام العميق الآن كان في الماضي وقت تقعيده بسيطاً. ومن هنا أطلق على هذا النظام مصطلح "العميق" لأنه لايمثل باطراد وانتظام نطق الكلمة أو بنيتها الصوتية السطحية.

وتجدر الإشارة إلى أن طرح فكرة التهجئة العميقة يرتبط بالنظرية التحويلية التوليدية. ففي جانب الصوتيات من النظرية اقترح تشومسكي وهالي التمييز بين البنية السطحية للكلمة (surface form) والبنية العميقة للكلمة (underlying form) في تعاملهما مع أصوات الإنجليزية المعاصرة وتهجئتها[١٣]. ومن وجهة نظرهما ونظر من اقتنع بالفكرة تتصف تهجئة الإنجليزية بمصداقية عالية لنطق الكلمة على مستوى البنية العميقة.وقد وضعوا قوانين صوتية اشتقوا بموجبها النطق المعاصر من النطق القديم كما تقود إليه التهجئة المعاصرة[١٤]. هذا من الناحية النظرية الموجهة للمتخصصين في الصوتيات التحويلية التوليدية. أما من حيث الواقع الذي يعيشه المتعلم للإنجليزية من أهلها أو من الغرباء فإن الوضع مختلف. فمن الناحية العملية يعتقد بعض الباحثين أن هذا الوصف المؤطر في شكل نظرية لتهجئة اللغة الإنجليزية لا يلغي ولا يحل المشكلة في تعلم القراءة لدى أطفال الإنجليزية. ويعتقدون كذلك أن التأطير النظري للبنية العميقة لا يوافق معرفة القارئ مهما كان عمره؛ أي أن القارئ

لا يرى البنية العميقة للكلمة ولا يمكنه ربط البنية السطحية بالبنية العميقة.

ويخلص النقاد إلى القول إن هذه الإزدواجية النظرية في بنية الكلمة هي فرضية تجريدية لتبرير الرفض لإجراء تغيير في نظام التهجئة وذلك لأسباب تتعلق باستمرارية الاتصال مع التراث القديم المكتوب. وفي المقابل لهذه الفائدة المدعاة تتكبد حكومات الأقطار الناطقة بالإنجليزية بلايين الدولارات سنوياً في تعليم القراءة للأطفال. وحتى بعد تدريب يستمر على الأقل عقداً من الزمن تبقى جوانب للمشكلة قائمة[١٥].

ومن وجهة نظر عامة فإن كلا من النظامين يقود المتعلم إلى تنمية مقدرات ذهنية معينة كما يتطلب من القارئ إجراءات ذهنية معينة لتكوين الارتباطات وخزنها واستحضارها[١٦]. كما أن الدارس يتوصل على أي الأحوال وفي جميع الطرق مرحلة التعرف التلقائي (automatically)على الكلمة بدون جهد موجه أو انتباه خاص. كما ينتقل إلى التقاط أكثر من كلمة في كل توقف.

هذا في نظم التهجئة التي تستعمل الأبجدية نفسها ولكن بطرق مختلفة. أما بالنسبة لنظم الكتابة المختلفة عامة (أبجدية ومقطعية وغيرها) فيرى بعض الباحثين أنه من الخطأ الزعم بأفضلية أي نظام على آخر. فليس هناك أي مقياس علمي تجريبي أو عملي يمكن أن يكون أساساً لإجراء المفاضلة. أما الأحكام التي يصدرها البعض في أدبيات القراءة ونظم الكتابة فهي مجرد توجهات شخصية ذاتية لأصحابها وليست موضوعية [١٧].

ولو تفحصنا نظام الكتابة العربي من منظور تصنيف النظم إلى سطحية وعميقة لوجدنا أنه يجمع الميزات الإيجابية لكل من النظامين المذكورين.

فنظام التهجئة مشفوعاً بحركات التشكيل هو نظام ذو شفافية عالية جداً للدلالة على النطق. ومن هذه الناحية فإنه يوفر للقارئ المبتدئ مصداقية عالية

في تمثيل النطق وتعلم القراءة. وكذلك ينمي المقدرة التحليلية لدى الطفل كما يميل إلى استعمالها في هذه المرحلة العمرية. ومن هذه الناحية فهو بسيط. ويستطيع المتعلم خزن الارتباطات بين الحروف والحركات وما ترمز إليه باطراد. كما يستطيع استحضارها من الذاكرة دونما لبس في علاقاتها المكونة في ذاكرته. وبذا يكتسب خبرة كذلك في ربط الكلمات ذات الحروف المتشابهة بالمواضيع التي تكون فيها سائدة والأخرى التي تكون فيها متنحية أو ضعيفة[١٨].

وبعد هذه العملية المرحلية ينتقل القارئ إلى النظام الخالي من حركات التشكيل تدريجياً. وبالقياس على البنية السطحية والبنية العميقة للكلمة فإن الكلمة المكتوبة بالحروف والحركات تمثل صيغتها السطحية. أما رسمها من دون حركات (بل بالحروف فقط) فإنه يبين بنيتها العميقة. وفي المرحلة المتقدمة يكون القارئ في المستوى العمري الذي لا يميل فيه إلى الإستراتيجية التحليلية بقدر ما يميل إلى الاستراتيجية الكلية. وهذه متوافرة في الكتابة بدون حركات التشكيل.

فنظام الكتابة هذا بصيغته يعزز كلاً من الاستراتيجيتين في الفترة العمرية الطبيعية.

**دور السياق في القراءة**

أما البعد الثاني لعملية القراءة فهو السياق. يندر أن يكون هدف القراءة هو الاطلاع على كلمات منفردة وكأنها قائمة. إنما يغلب أن تكون القراءة لمجموعات من الكلمات سواء أكانت عبارات تشكل أشباه جمل كما في قوائم الأسماء أو عناوين الصحف أو الفصول في الكتب أم كانت في عبارات تشكل جملاً مترابطة بمعنى يتخلل النص المكتوب. وفي الوقت الذي قد يكون للكلمة الواحدة عدة معانٍ كما في الإنجليزية أو في الوقت الذي يكون للكلمة العربية من دون حركات التشكيل عدة احتمالات لشكلها الكامل بالحركات، فإن هذا التعدد لا ينتقل

بالضرورة إلى وضعها ضمن عبارة أو جملة.

كما أن عيني القارئ تلتقطان أكثر من كلمة واحـــدة فـــي كـــل توقـــف. (Fixation) ففي مراحل التعلم الأولى يتدرج المتعلم من التقاط حرف أو حركـــة في كل توقف. ثم ينتقل بعد ذلك إلى مضاعفة كمية الالتقاط هذه. أمـــا بالنســبة للقارئ العادي فإن كمية الالتقاط قد تصل إلى خمس أو سبع كلمات. ونستذكر مع القارئ هنا ما يحصل عندما يريد الواحد منا إيجاد اسمه في قائمة أسماء. ففـــي العادة تلتقط العينان اسماً كاملاً من عدة مقاطع في كل نظرة أو توقف.

وعليه فإن القارئ عادة يتعامل في كل لحظة مع مجموعـــة مـــن كلمـــات وليس مع كل كلمة على انفراد. وهذا هو السياق. وقد تركز البحث هنـــا علـــى الكلمة الواحدة ذات المعاني المتعددة لأي من الأسباب المذكورة أعلاه وهو مـــا يطلق عليه في علم القراءة context أو priming [١٩].

وجد الباحثون أن معاني الكلمات المتجانسة تكون مخزونـــة فـــي ذاكـــرة القارئ، غير أن قوة الارتباط لا تتساوى بين معاني الكلمة الواحدة. ويحدد قـــوة الارتباط لمعنى ما مدى تكرار ورود الكلمة بذلك المعنى وفي سياق معين. وعليه ففي سياق معين يكون ذلك المعنى هو المعنى السائد dominant أما المعنى الآخر فيكون الأضعف subordinate. ويدخل ضمـــن الســـياق كذلـــك دور المعرفـــة بالتركيب ومتطلباته النحوية. فإذا كان للكلمة الواحدة معنيان لكن أحدهمـــا اســـم والآخر فعل، فإن العلاقة التركيبية في الجملة تحدد ايا من الصيغتين هو الـــذي تستقيم به الجملة[٢٠]. ففي العربية قد تكون من حرف جر أو اسم استفهام لكـــن السياق التركيبي في "من قال هذا"؟ يتطلب اسم الاستفهام لا حرف الجر، وهكذا.

وتبين الدراسات أن إدراك اللبس ومصدره ومن ثم السرعة فـــي التغلـــب عليه كذلك يعتمد على خبرة القارئ في تحديد المعنى السائد في ذلك السياق[٢١].

أما عملية الاستحضار من الذاكرة فكانت محور واحدة من الدراسات التجريبيـــة. تبين الدراسة ان كلا المعنيين لكلمة ذات جناس يستحضر من الذاكرة لدى رؤية الكلمة. لكن هذا الاستحضار المزدوج يكون لحظياً. ويفضي تفحـــص الســـياق وإدراك المعنى المقصود إلى إغفال المعنى الأضعف والمحافظة على المعنـــى السائد بشكل فاعل في الذاكرة. هذا إذا كان السياق ضمن نفس الجملـــة. أمـــا إذا كان السياق في جملة سابقة ممهداً للمعنى المقصود لكلمة الجناس فـــي الجملـــة اللاحقة فإن المعنى الأضعف يستحضر تلقائياً ولكنه لا يكون في بـــؤرة نشـــاط القراءة[٢٢].

نستخلص من أدبيات القراءة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة أن عملية القراءة عملية مركبة من عدة جوانب. وتتطلب هذه العمليـــة قـــدرات إدراكيـــة وفكرية ولغوية ومعرفية عامة. كما تتضامن المعرفة المكونة لدى القـــارئ مـــع المعرفة له في مادة القراءة[٢٣]. وفي هذا الإطار الموجز لعملية القراءة نتفحص أثر وجود حركات التشكيل أو عدم وجودها في درجة الاستيعاب لدى فئة مـــن الدارسين في المرحلة الجامعية.

**فرضية هذه الدراسة**

تأخذ هذه الدراسة منهجية تجريبية تتمثل في إجـــراء اختبـــار – القـــراءة الصامتة – لنص باللغة العربية في صيغتين من الرسم: الصيغة الأولـــى كاملـــة الرسم من حيث الحروف وحركات التشكيل والصيغة الثانية بالرسم الدارج (أي بالحروف لكن بدون حركات التشكيل). ونضع الفرضيـــة أن وجـــود حركـــات التشكيل سيؤدي إلى مستوى من الاستيعاب أعلى من مستوى الاستيعاب لقـــراءة النص نفسه بدون حركات التشكيل. إن وضع هذه الفرضية على هذا الشكل يتفق ومضمون المقولات التي ترى أن الاستيعاب الجيـــد مرتبـــط بوجـــود حركـــات

التشكيل في الكتابة. وبالتالي فإن مشكلات الاستيعاب ناتجة عن نقص في رسم الكلمة عن الصيغة الكاملة لها.

**أداة الاختبار**

اخترت نصاً بطريقة عشوائية إلى حد كبير. لكنني تجنبت المواضيع المحلية والقومية الدارجة لاستبعاد احتمال الاعتماد على الذاكرة في الأداء. فموضوع النص هو عن إيرلندا الشمالية والاضطرابات الجارية فيها من حين لآخر. وضعت حركات التشكيل كاملة على صورة من النص وتركت الصورة الأخرى من دون حركات التشكيل. فأصبح للأداة صيغتان: صيغة لا لبس فيها وأخرى تتشابه بعض الكلمات فيها في حروفها. (انظر الملحق).

**مصادر اللبس في النص**

يظهر الجناس الكتابي مصدراً للبس في النص الذي من دون حركات، ولا يظهر في النص بالحركات فهي تبين الصيغة الكاملة للكلمة.

يبلغ عدد الكلمات في النص ٧٩ كلمة. ومن حيث الحروف فقط يرد في النص عدد من الكلمات التي تتعدد أشكالها الكاملة. وقد قارنت النص من هذه الناحية مع نصين اخترتهما بشكل عشوائي للتعرف على مدى الاختلاف في ورود الكلمات ذات الأشكال المتعددة في الصيغة. وكانت الإحصائيات التي حصلت عليها كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول النسب المئوية لكلمات الجناس في ثلاثة نصوص

| | عدد الكلمات الكلي | عدد كلمات الجناس بدون سياق | عدد كلمات الجناس مع السياق |
|---|---|---|---|
| نص الاختبار | ٧٩ | ٢٧(٣٤)% | ١(١،٢%) |
| النص الأول | ٢٠٦ | ٣٧(١٨%) | ٧(٣،٣%) |
| النص الثاني | ٢٥٩ | ٥٥(٢١%) | ٣ (١،١%) |

والمقصود بإجراء هذه الإحصائية هو بيان الجناس للكلمة (من دون حركات التشكيل) لو كانت منفردة. أما إذا كانت في سياق فإن احتمالات صيغتها المتعددة تتضاءل بموجب السياق. فمثلاً كلمة عدد قد تكون عدٌ أو عَدَّ أو عُدِّ اذا كانت فعلاً. وقد تأخذ ثلاثة أشكال أخرى إذا كانت اسماً. أما إذا كانت بعد الفعل شهد فإن الاحتمالات تتضاءل إلى الاسم فقط كما في "شهد عدد من المناطق. " كما ورد في النص.

وتبين لنا الإحصائية الواردة أعلاه أن عدد كلمات الجناس في أي من النصوص الثلاثة لا يتجاوز ٤% من مجموع الكلمات. في حين أن عدد كلمات الجناس منفردة يتراوح بين ١٨% و٣٤% من مجمل كلمات النص بدون حركات التشكيل.

عينة الدراسة

جرى الاختبار على أربعين طالباً في المرحلة الجامعية لغتهم الأولى جميعاً هي اللغة العربية. وبالطبع فإن مجرد وصولهم إلى هذه المرحلة الدراسية يعني أنهم قد مروا في جميع المراحل التعليمية السابقة وبخاصة تعلم القراءة أولا بالحركات وبعد ذلك من دون الحركات.

كما أنهم يتعاملون مع الكتابة العربية الدارجة في مختلف المطبوعات التي يدرسونها إما بهدف إنجاز الامتحانات أو بهدف الاهتمامات الشخصية. وباختصار فليس هناك سبب وجيه يمنع من اعتبارهم عينه صادقة عن المجتمع القارئ بالعربية.

## الإجراء

وزعت نسخ النص بصيغتيه(بالتشكيل ومن دونه) على الأفراد بالتناوب بحيث لم يكن أي اثنين منهم يتعاملان مع نفس الصيغة من النص. هذا مع أنهم لم يعرفوا إن كانوا يتعاملون مع نفس النص أو مع نصوص مختلفة. كما لم يعرفوا الهدف المباشر للاختبار. إن ما تم إخبارهم به هو إن الاختبار هو لقياس مستوى استيعاب كل منهم للنص كما تشير إليه الإجابة على السؤالين في نهايته. كما تم تحديد الوقت لهم بدقيقتين لإنجاز المهمة كاملاً. وطلب منهم التوقف عند انتهاء مدة الدقيقتين.

## النتائج

تم أولاً فرز الأوراق إلى مجموعة النص بالتشكيل ومجموعة النص بدون تشكيل. ثم أحصيت الإجابات الصحيحة لكل من المجموعتين. الحد الأعلى لعدد الإجابات الصحيحة في كل مجموعة هو أربعون. فكان عدد الإجابات الصحيحة لمجموعة النص بالتشكيل ٣٧ إجابة، أي بمعدل ١,٨٥ إجابة لكل فرد. وكان العدد بالمجموعة الأخرى ٣٩ إجابة صحيحة، أي بمعدل ١,٩٥ إجابة لكل فرد.

هذه النتيجة مناقضة لتوقع الفرضية التي وضعناها. وفي اعتقادي أنها عكس ما يتوقعه الكثيرون. غير أننا لا نستطيع أن نعمم استنتاجنا بناء على تجربة واحدة وعلى عينة واحدة. ولذلك قمنا بتكرار التجربة على مجموعة

ثانية في الجامعة نفسها مكونة من أربعين طالباً بالأداة والإجراء. فماذا حصلنا عليه من النتائج؟ عدد الإجابات الصحيحة على النص هو ٣٨ إجابة أي بمعدل ١,٩ إجابة لكل فرد. وعدد الإجابات الصحيحة على النص بالتشكيل هو ٣٨ إجابة أي بمعدل ١,٩ إجابة لكل فرد. وعدد الإجابات الصحيحة على النص من دون تشكيل هو ٣٨ إجابة أي بمعدل ١,٩ لكل فرد. ثم انتقلنا إلى جامعة أخرى وأجرينا التجربة نفسها من حيث الأداة والإجراء. في هذه العينة من أربعين فرداً حصلنا على أربعين إجابة صحيحة من كل مجموعة، أي بمعدل إجابتين صحيحتين لكل فرد. وهذا مستوى تام للاستيعاب للنص بكلا الصيغتين.

لأن الفرق في مستوى الاستيعاب لم يكن في أي من حالات إجراء التجربة أدنى في الكتابة الدارجة فلا داعي لنا لإجراء عمليات إحصائية لنرى فيما إذا كان الفرق ذا دلالة إحصائية أم لا. ولو كانت النتيجة معكوسة لوجدنا من الضرورة أن ندرس القيمة الدلالية للفرق، إذ لو كان مستوى الاستيعاب للنص بالتشكيل أعلى من مستوى الاستيعاب للنص من دون التشكيل بشكل مطرد لأصبح من الضروري إعادة النظر في الكتابة من دون حركات التشكيل. وبما أن الأمر لم يكن كذلك فلن ندخل في قضية الدلالة الإحصائية. نستطيع القول إنه في حدود التجربة لا يشكل غياب حركات التشكيل عائقاً للاستيعاب بمستوى عال. كما أن هذه النتيجة تعزز تكريس الممارسة الدارجة بعدم إدخال حركات التشكيل في الكتابة إلا للمبتدئين. وبالرجوع إلى ما استطلعناه من أدبيات القراءة أعلاه نفسر نتائج التجربة كما يلي:

كانت مادة القراءة للطلاب أثناء التدريب في المدرسة الابتدائية بالنظام المتكامل الذي يعطي الكلمة صيغتها النطقية الكاملة. وهذا يعني أن الدارس قد أنجز إجراء الارتباطات الذهنية للأشكال الفردية (حرفاً أو حركة تشكيل) وكون قدرة في تجميعها في كلمة واحدة بالطريقة التحليلية. وبذلك أصبح للكلمات

بحركاتها اقترانات ذهنية. كما كون في نفس الوقت الارتباطات الدلاليـــة لتلـك الأشـكال. وكذلك اكتسب خبرة في ربط الصيغ الكاملة بمواضيع معينة أكـــثر من غيرها وبسياقات تركيبية معينة، وهكذا. فأصبح اســـتحضار تلـك الصـور الذهنية وصيغتها ودلالاتها شبه تلقائي لديه عند مشاهدة الكلمة بالصيغة الكاملـــة في أي سياق.

وفيما تبع ذلك من تدريب أصبح بإمكانه إدراك الصيغة الكاملة للكلمة من خلال الحروف فقط وبشكل تلقائي دون جهد أو انتباه خاص. ومـــن ثـم فقـد تعززت الارتباطات الذهنية خلال تعامله المستمر في الدراسة مع نظام الكتابـــة من دون تشكيـــل، فأصبح بإمكانه إعطاء أكثر من صيغة كاملة لنفس الكلمة من دون حركات التشكيـــل. كما أصبح لديه القدرة على تحديد صيغة واحدة للكلمـــة في السياق الذي تكون فيه تلك الصيغة سائدة. ويقول باحث مستشرق إن وجـــود الحركات فائض عن حاجة القارئ للعربية في مجال الاستيعاب، وان كان يحتاج لبعضها لأغراض القراءة الجهرية بهدف الإلقاء[٢٤].

ونخلص إلى الاستنتاج بأنه لا توجد ضرورة لغوية أو تعليمية لتغيير نظام الكتابة العربي الدارج. فاستعماله يتدرج بالقارئ من الصيغة الكاملة إلى الصيغة بالحروف فقط. أما عن الصعوبات التي يواجهها الأطفال في القراءة فلا يمكننـــا أن نردها إلى نظام الكتابة وذلك لأن الأطفال جميعاً يواجهون صعوبات بغـــض النظر عن لغاتهم وعن نظم الكتابة التي تكتب بها لغاتهم، كما أشرنا إلـــى هـــذا أعلاه. فليست هناك أفضلية لأي نظام كتابة على آخر. وعليه فإن التوجهات إلى تغيير النظام والتوجهات للاستمرار في استعماله ترجع فـــي المقـــام الأول إلـــى التوجهات والمواقف فيما يخص تاريخ المجتمع وثقافته وتراثه ومعتقداتـــه. ومـــا الاستمـــرار باستعمال هذا النظام إلا دليل على أن التوجهات الغالبة هـــي التـــي ترى أن التغيير لن يؤدي إلا إلى بتر الحاضر والمستقبل عن الماضي. ولا تختار

أمة هذا الخيار طواعية إلا إذا كانت لا تعتز بماضيها ولا بتراثها. وقد أشرنا أعلاه أن السبب الرئيسي المانع لتغيير التهجئة في الإنجليزية هو استمرارية الاتصال بالتراث المكتوب.

قد يطول الجدل حول التهجئة في العربية من حيث وجود الحركات أو غيابها وعن أثر ذلك في قدرة القارئ على الاستيعاب في كلا الحالتين. ولكن الجدل التجريدي غير مجد في الإجراءات العلمية ما لم يكن مستنداً على أعمال ميدانية. ونأمل أن تكون هذه الدراسة الميدانية حافزاً للمهتمين بهذا الموضوع لإجراء دراسات أخرى وبموجب تصاميم بحثية متنوعة ومحكمة.

وفي ظني فإن نتائج البحوث التجريبية ستفضي إلى بيان المزيد من الدعم لسلامة السياسة اللغوية المعاصرة من حيث وضع الكتابة بالحروف فقط بعد مرحلة التعليم الأولى للقراءة. إذا كان الناطقون بالإنجليزية متمسكين بنظام التهجئة للغتهم الذي وضع منذ عدة قرون وأصبح متدني الارتباط بالنطق في الوقت الحاضر، فالأجدر بالعرب أن يحافظوا على نظامهم الذي لم يتغير من حيث ارتباطه الوثيق بالنطق.

## الهوامش

(١) انظر على سبيل المثال كتاب يحيى الجبوري ص ١٠٠ - ١٠٨. ولا يفوتنا أن بعض الحروف في الكتابة لا تخدم غرضاً نطقياً بل غرضاً صرفياً نحوياً، مثل الألف في قالوا.

(٢) مع أن نظام العربية ونظام العبرية في الكتابة متشابهان في استعمال نظام كامل وآخر ناقص إلا أن أدبيات الكتابة لا تنظر إليهما بالمعيار نفسه. انظر Rabin ١٩٧١ عن الجدل الداخلي عندهم بخصوص النظامين.

(٣) اسند المجمع دراسة قضية الحركات والحروف إلى لجنة متخصصة. وقد أوصت اللجنة عام ١٩٥٩ بالإبقاء على النظامين - بحركات ومن دونها - بحيث يكون الأول هو الجسر التعليمي إلى الثاني. انظر إحسان محمد جعفر ١٩٧١ ص ٢٤٩.

(٤) و٥) وردت العبارتان في إحسان محمد جعفر ١٩٧١ ص ٢٤٧. وينسب القول الأول إلى قاسم والقول الثاني إلى طه حسين.

(٦) تزخر أدبيات القراءة ببحوث عن مختلف اللغات ومختلف نظم الكتاب.
انظر مثلاً بالإنجليزية Frost.Feldman, and Katz,1990
للصينية انظر مثلاً Prefetti and Zhang,1991
لليابانية بنظامي كانا أنظر مثلاً: Besner and Hilderbrant, 1987
لليابانية بنظام كانجي انظر مثلاً: Erickson, Mattinhly and Turvey. 1977

(٧) انظر Simpson, 1984, P. 316

(٨) انظر مثلاً: Adams 1990
والمقالات في Singer and Raddell,eds,1985.
وكذلك Car and Pollatsek 1985.

(٩) انظر Frazier, 1987,P 583
Henderson 1987,P. 171

(١٠) انظر Frost,et al وكذلك Lukatela et lal 1980 وكذلك Frost.Katz and Bentin 1987

(١١) من الطرائف التي يتكرر ظهورها في مناطق اللغة الإنجليزية، تتعلق بعدم اطرادية العلاقة بين الحرف والصوت. فقد نقل عن جورج برناردشو (الروائي البريطاني المشهور) أنه أراد أن تكون تهجئة الكلمة الإنجليزية التي تعني سمك Fish كما يلي ghotio. فالحرفان الأولان يمثلان الصوت في نهاية كلمة Laugh والحرف التالي يمثل الصوت الثاني في كلمة women والحرفان الأخيران يمثلان الصوت في كلمة nation. وهذا مثال آخر من هذه الطرف. إذا أخذنا الحرف الأول من كلمة sure وصوته والحرفين الثاني والثالث من كلمة dead وصوتهما والحرفين الأولين من كلمة phone أمكننا الحصول على scaph بدلاً من التهجئة الحالية لكلمة chef (الطاهي).

(١٢) انظر Henderson 1982,pp. 166-169 عن المقارنه بين الأسلوبين، والصفحات ٢٣٢-٢٥٦

عن الطرق والمحاولات المختلفة التي جرى تجريبها في تعليم القراءة.

(١٣) The Sound Pattern of English, 1968,P.49 (فيما يتعلق بالتهجئة)

(١٤) انظر كذلك Klima 1972, Vachek 1973, Venezky, 1972 ويضع المؤلف Venezky مجموعة معقدة من القوانين تستغرق سبعين صفحة من الكتاب.

(١٥) انظر Lotz, 1972,PP. 121/ 2

(١٦) هذه النظرية التوفيقية يتبناها كل من Scollon, 1991,p.349
Tzeng, 1991,P314

(١٧) Henderson, 1982,PP. 47/8

(١٨) انظر الجزء التالي عن المقصود بالسائد والأضعف أو المنتحي.

(١٩) انظر Rayner and Morris,

(٢٠) Swinney, 1979

(٢١) انظر Kroll, 1990, P. 752

(٢٢) Mc Clelland

(٢٣) انظر Beck, 1981 , PP. 78/ 79

(٢٤) Holes, 1995,P.80 note 40.

# المراجع

## أ- العربية


١- إحسان محمد جعفر ١٩٧٩. "مستقبل الكتابة". مجلة اللسان العربي. مجلد ١٧ جزء ١ ص ٢٤٤ - ٢٥٣

٢- يحيى وهيب الجبوري. ١٩٩٤ الخط والكتابة في الحضارة العربية. بيروت: دار الغرب الإسلامي.


## ب- الإنجليزية


1- Adams,M 1990. Beginning to Read. Cambridge, M.A: MIT Press

2- Beck, I 1981. "Reading Problems and instructional practices" In G. Mackinnin and T. Waller, eds, Reading Research, V.2 (53-95), New York: Academic Press.

3- Besner, D. and N. Hilderbrandt. 1987. "Othographic and phonological codes in the oral reading of Japanese Kana." Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition, 13: 335-343

4- Carr, T A. Pollatsek 1985. "Recognizing printed words". In D. Besner, et al., eds Reading Research, V.5 (1-82), New York: Academic Press.

5- Chomsky N. and M. Halle. 1968. The Sound Pattern of English. New York: Harper

6- Erickson D., I. Mattingly, and M. Turvey. 1977. " Phonetic activity in

reading : an experiment with Kanji" Language and Speech, 20: 384-403.

7- Frazier, L 1987. "Sentence Processing". In M. Coltheart, ed. Attention and Performance XII (559- 586) Hillsdale Nj: Erlbaum.

8- Frost, R, I. Feldman and L Katz 1990 " Phonological ambiguity and lexical ambiguit ". Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition ,17: 564 - 580.

9- Frost, R., L. Katz, and S. Bentin. 1987. "Strategies for visual word recognition and orthographic depth". Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 13: 104-115.

10- Henderson, L. 1982. Orthography and Word Recognition in Reading. New York: Academic Press.

11- Henderson, L. 1987. "Word Recognition". In M. Coltheart, ed., Attention and Performance XII, (171-200), Hillsdale, NJ: Erbaum.

12- Holes, C. 1995. Modern Arabic. London: Longman.

13- Klima, E. 1972." How alphabets might reflect language ". In J. Kavanagh and I. Mattingly, eds., Language by Ear and by Eye (57-80), Cambridge, MA. MIT Press.

14- Kroll, J. 1990." Recognizing words and pictures in sentence contexts ". Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 16(5): 747-759.

15- Lotz, J. 1972. "How Language is conveyed by script". In J. Kavanagh and I. Mattingly, eds., Language by Ear and by Eye, (117-124), Cambridge, Ma MIT Press.

16- Lukatela, G. et al. 1980."Lexical decision in a phonologically shallow orthography". Memory and Cognition 8:124-132.

17- McCelland, J. 1987. "The case for interactionism in language Processing". In M. Cltheart, ed. Attention and Performance XII, (3-38), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

18- Perfetti, C. S. Zhang. 1991."Phonological processes in reading Chinese characters". Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition, 17:633-643.

19- Rabin, C. 1971."Spelling reform in Israel-1968". In J. Rubin and B. Jernudd, eds., Can Language be Planned? (95-122). Honolulu: University Press of Hawaii.

20- Rayner, K. and R. Morris. 1991."Comprehension process in reading ambiguous sentence", In G. Simpson, ed., understanding word and sentence, (175-198), Amsterdam: North Holland.

21- Scollon, R. 1991."Writing systems and literacy". In International Encyclopedia of Linguistics, V. 2,349-351.

22- Simpson, G. 1984."Lexical ambiguity and its role in models of word processing". Psychological Bulletin, 96:316-340.

23- Singer, H. and R. Raddell. Eds. 1985. Theoretical Models and

Processes of Reading, 3rd ed. Newark, Delaware: International Reading Association.

24- Swinney, D. 1979. "Lexical access during sentence comprehension". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18: 645-659.

25- Tzeng, O. 1991. "Reading and lateralization". In International Encyclopedia of Linguistics, V. 3:314-317.

26- Vachek, J. 1973. Written Language. The Hague: Mouton.

27- Venezky, R. 1972. The Structure of English Orthography: The Hague: Mouton.