السيرورات المعرفية لمعالجة اللغة العربية:
مرتكزات ما قبل تقويم التعلمات

د.بنعيسى زغبوش
مختبر العلوم المعرفية. جامعة سيدي محمد بن عبد الله . فاس .

الملخص

لا تطمح مضامين هذا المقال إلى بسط الفعل التقويمي في ذاته وتفصيل النظر في أساليبه الإجرائية المرتبطة بتعليم اللغة العربية، بل تطمح إلى تأسيس هذا الفعل على مرتكزات يلزم الإلمام بها قبل الشروع في أي مشروع يستند إلى منهجية البحث العلمي، ويتوخى وضع أسس التقويم ومبادئه. من بين هذه المقتضيات العلمية، نناقش على وجه التقريب والتخصيص:

- رصد صعوبات تعلم اللغة العربية وتعليمها.
- بلورة مناهج التدريس الملائمة لخصوصيات كتابة الحروف العربية بصريا.
- رصد أوجه تأثير الدارجة على العربية لرصد أخطاء التعلم وتصحيحها.
- مراعاة التحولات الناجمة عن الانتقال إلى الثقافة "الرقمية"، والتحول من الكتابة بالقلم إلى الكتابة بلمس الشاشات.

الكلمات المفاتيح: اللغة العربية، السيرورات المعرفية، الذاكرة، التعلم.

1. تقديم

إذا كان كثير من الباحثين يناقشون التقويم في ذاته، فإن الأسلم في نظرنا البدء بتحديد المرتكزات الأساسية لما قبل التقويم. وعليه، يروم هذا المقال بسط بعض الأسس العلمية اللازمة لتأسيس تقويم علمي للتعلمات المرتبطة باللغة العربية. كما يهدف إلى إثارة نقاش هادئ حول العلاقة بين اللغة العربية والدارجة (أو الدوارج)، تكون الموضوعية معتمده الأساس، بعيدا عن توظيف مصطلحات حربية إقصائية من مثل "أعداء اللغة"، وما يرافقها من أحكام قيمية ذاتية، أو شهادات خاصة وآراء، لا ترقى إلى مستوى الحجة العلمية، مع ما تثيره من مشاكل وتبعدنا به عن الحلول. يتناسب هذا القول والنقاش الدائر حاليا في وسائل الإعلام، وعلى بعض المنابر الأكاديمية، من مثل "مجلة علوم التربية" (العدد 85، 2014) التي جاءت مقالات ملفها حول: "اللغة العربية: واقع وآفاق"، موسومة بالمنطق العلمي أحيانا، وموسومة بانفعالات ذاتية أحيانا أخرى.

إن كنا ننشد الموضوعية في نقاشنا العلمي، فإن جوهر العلمية، حسب موران Morin (1982)، ليس أن يعكس الواقع، ولكن أن يترجمه في نظريات متغيرة وقابلة للدحض. إن تغير النظريات وقابليتها للدحض والتفنيد، تجد تفسيرا له في كون النظريات العلمية، حسب Troadec وMartinot (2003: 30)، "أنساق من الأفكار الملائمة لشرح الواقع، وبذلك فهي مؤرخة تاريخيا وموسومة ثقافيا". إن التفسير الذي تقدمه النظريات، قد يلائم مرحلة تاريخية معينة أو وسطا ثقافيا معينا، لكنه بالتأكيد ليس تفسيرا مطلقا، وقد تشوبه بعض الأخطاء، لكون العلم ذاته تاريخ أخطاء، كما قال باشلار. وإن كان الخطأ وارد في العلوم الحقة، وأن موضوع اللغة يندرج في قسم كبير منه ضمن العلوم الإنسانية، فإن الأمر يصبح أكثر تعقيدا، حسب بياجي (1972)، عندما أكد أن وضعية علوم الإنسان أعقد، لكون الذات الملاحظة أو المجربة قد تتأثر بالظواهر المدروسة وقد تؤثر فيها.

انطلاقا من الملاحظات السالفة، وعندما نطلع على فحوى هذا النقاش، نلاحظ أن المشكل أضحى كامنا في

أن ما هو ذاتي قد تضخم بشكل غير متناسب، وأصبح هو المسيطر على حساب ما هو موضوعي، وأضحت الآراء الشخصية أكثر وزنا من الحجج العلمية. وبذلك، نتساءل عن كيفية الارتقاء ببعض "الآراء" الذاتية المفتقدة للحجة العلمية، إلى خطاب علمي يكون معتمده الاحتكام إلى المنهجية العلمية لتمحيصها، باعتبار هذه الآراء مجرد فرضيات قابلة للتحقق أو عدم التحقق، والفرضيات في آخر المطاف تتأسس على افتحاص علاقة معينة بين المتغيرات، قد توسم بكونها ارتباطية أو سببية، وتستلزم خطوات منهجية صارمة لتأكيدها أو نفيها: فنحن – إذن - نؤكد العلاقات أو ننفيها، ولا نؤكد الآخر أو ننفيه، كما يحدث في هذه النقاشات.

وإذا كان العلم نسقا من العلاقات، حسب بواكاري Poincarré، فما العلاقات التي نناقشها بالضبط بخصوص اللغة العربية؟ علاقتها بماذا؟ هل بوضعها الاجتماعي؟ هل علاقتها بلغات أخرى؟ أم علاقتها بمتكلمها؟ ...الخ.

لن نناقش إشكالية وضعية اللغة العربية والدارجة في إطار السياق اللغوي الموصوف" معقدا" بالمغرب، باعتبارها وضعا يتميز بتعدد اللغات، حسب الوضعية اللغوية التي رصدها أكواو Akouaou (1997) في المغرب، إذ يعتبر الأطفال المغاربة مزدوجي اللغة، أو ثلاثيي اللغة؛ فالملاحظة هنا في نظرنا للواقع فقط وشهادة عليه، لم يتم التحقق منها تجريبيا، ارتباطا بمعيار الازدواج اللغوي الذي يشترط فيه أن يكون الفرد متمكنا من لغتين أو ثلاث لغات بنفس الكفاءة فيهم جميعا. فهل فعلا هناك ازدواج لغوي أم وعي بالازدواج اللغوي فقط؟

إن مثل هذه الملاحظات لا تخلص إلى رصد علاقات واضحة حسب المنطق العلمي، بل تبقى حبيسة نقاشات جانبية عامة مبنية على ملاحظات وتقييمات ذاتية حول أسئلة من قبيل: هل الدارجة المغربية جزء من اللغة العربية؟ أم هي لغة مستقلة لها خصوصياتها التركيبية، والنحوية، والدلالية، والتواصلية وغيرها؟ وهل اللغة العربية لغة الطفل الأولى أم لغته الثانية؟ وهل الطفل المغربي أحادي اللغة أم ثنائيها أم مزدوجها؟

في مقابل ذلك، نطرح أسئلة أخرى حول هذه الأسئلة ذاتها: ألسنا بصدد مناقشة اللغة خارج سياقها، باعتبارها بنية خارجية غير مرتبطة بمستعملها؟ أي أننا لا نناقش علميا كيف تؤثر اللغة على مستعملها، وكيف يعيشها وجدانيا، وكيف يعالجها معرفيا؛ وبذلك نخوض في نقاش مجانب لعلاقة اللغة بمتكلمها، ونسقط النتائج على مستعملها، باعتبارها نماذج صورية تفتقد، في أحسن الأحوال، التأكيد التجريبي.

تبدو منطلقات النقاش الراهن، في اعتقادنا، أسئلة مجانبة لما يلزم دراسته، وغير مؤسسة على قواعد البحث العلمي، مادامت تحركها نزعات تفضيلية أو إقصائية، لتبرير بعض المواقف من اللغة العربية أو الدارجة. بالمقابل، مادام العلم يتأسس على رصد العلاقات بين الظواهر، سيكون منطلقنا بسط بعض الدراسات العلمية التي ستفيد حتما في توجيه النقاش نحو تحديد بعض خصوصيات اللغة في علاقتها بمتكلمها على مستوى المعالجة المعرفية، ومدى الاستفادة منها في المجال التربوي والتعليمي، بوجه عام، والاستفادة منها في تطوير الوضعيات التقويمية بشكل مخصوص. عدتنا في ذلك، بعض الدراسات العصبية والتجريبية ذات التوجه المعرفي.

2. علاقة اللغة بالدماغ

ننطلق في مناقشة هذه المسألة من السؤال التالي: كيف تتوزع اللغة داخل مناطق الدماغ؟

تفيد دراسات علوم الأعصاب المعرفية، أن اللغة موزعة على مختلف مناطق الدماغ. فالقيام بمهام لغوية معيّنة، يستدعي مناطق محددة من نصف الدماغ الأيسر (Chollet، 2007)، الذي يقوم بتدبير اللغة (أصواتا، ومعجما، ودلالة)، في حين يقوم نصف الدماغ الأيمن بتدبير الوظائف المكانية (Rossetti وآخرون، 2007). فالقيام بمهمة معرفية معينة من مثل معالجة الكلمات، يفيد وجود اقترانات قوية بين مناطق خاصة من الدماغ. إلا

أن هذه الاقترانات غير ثابتة، بل تتعلق بالمهمة الواجب القيام بها. فالإدراك الفونولوجي والإدراك الدلالي، لا يثيران علاقات بين المناطق الدماغية نفسها، مادام أن وظيفة بعينها لا تطابق منطقة بعينها، بل إن الوظيفة تتغير حسب "السياق العصبي"، أي حسب الاقترانات التي أقيمت بينها (Robert-Géraudel، 2004). وبذلك، لا يعتبر النفاذ إلى الكلمة سيرورة كل شيء أو لا شيء، وفق تعبير Cohen (2004)، بل تتكون تشكيلات عصبية مخصوصة، ارتباطا بصنف المعلومات المقترنة بالنفاذ إلى هذه الكلمة أو تلك (دلالية، تركيبية...)، وبناء على معلومات خارج-لسانية تشكل بعدها الموسوعي، وبناء كذلك على العلاقات الوجدانية والإخبارية التي تثيرها الكلمة لدى الفرد (Cyrulnik، 2004). إنه الأمر الذي يفضي إلى تغايرات بينفردية في معالجة المعطيات اللغوية، نتيجة للاستراتيجيات التي يوظفها الفرد، وفي الآن نفسه، نتيجة لطبيعة اللغة المستعملة (راجع: زغبوش، 2011).

وبغض النظر عن العلاقة الوجدانية القائمة بين الفرد ولغته، يبقى السؤال التالي مطروحا للدراسة: هل تخضع اللغة العربية لنفس توزيع اللغات اللاتينية على مناطق الدماغ، أم أنها تشتغل بشكل مخالف لها، بالنظر إلى خصوصياتها النطقية والرسومية وغيرها؟

حاولت دراسة Ibrahim (2011) الجواب عن هذا السؤال، معتبرة أن الشكل العام في اللغة العربية، من حيث تشابه الحروف ("ب"، "ت"، "ث"؛ أو "ح"، "خ"، "ج"...)، تعالج في نصف الدماغ الأيمن باعتبارها أشكالا عامة متماثلة، حيث لا تؤخذ نقط الحروف فيها بعين الاعتبار، ولا يتم التمييز بينها إلا بتدخل نصف الدماغ الأيسر، عندما يدرك القرد أن ما يراه عبارة عن تمثيل رسومي للصوت اللغوي. وإن كانت الحروف غير متشابهة (مثلا "ب" و"م")، فإنها تعالج مباشرة في نصف الدماغ الأيسر، باعتبارها معطيات لغوية. وهي بذلك تشكل خصوصية تتميز بها اللغة العربية، يجب أخذها بعين الاعتبار في كل فعل تربوي، إذ من المفترض أن ينطلق تعليمها أولا، من تدريس الحروف المختلفة شكلا لتنشيط مناطق معالجة اللغة، قبل المرور إلى المتشابهة منها. لكن الأمر يستدعي أولا تطوير البحث حول كيفية تفاعل مناطق الدماغ فيما بينها بهدف التأكد نورولوجيا من أساليب معالجة اللغة العربية على مستوى الإدراك والمعالجة، خصوصا كيفية القراءة دون علامات إعجامية، وتوظيفها في أي فعل تربوي يأخذ بعين الاعتبار طريقة معالجة الدماغ للغة العربية، أي: "تعليم الدماغ" وفقا لأسلوب اشتغاله، حسب تعبير Brault Foisy وآخرين (2012)؛ وبذلك يكون سند التقويم مبررا علميا.

3. علاقة اللغة بمنهج التعليم

في دراسة مقارنة بين أطفال ألمان وإنجليز (راجع: Ziegler، 2009: 74)، تمت ملاحظة أن الأطفال الألمان يتمكنون من قراءة 95% من كلمات كتبهم المدرسية، في حين أن الأطفال الإنجليز يستطيعون ذلك في حدود 35% فقط. لماذا يوجد هذا الفرق مادامت اللغة الإنجليزية واللغة الألمانية متشابهتين؟ يكمن المشكل، وفق Ziegler (2009: 75)، في نسبة شفافية اللغة[1]، أي في نسبة انتظام الرابط بين الرسم graphie والصوت

[1] نتساءل في هذا الباب: ما شفافية اللغة العربية أو انتظام رابطها بين الرسم والصوت؟ إن القيام بهذه الدراسة مدخل أساس لتحديد مكامن صعوبة اللغة العربية وتجاوزها تعليميا، ومنطلق ضروري لأي مشروع علمي للبحث فيها وفي أساليب تقويمها. وفي هذا السياق، نشير إلى الدراسة الأولية التي قام بها كل من سعيدي وبوعناني (2011) حول عينة من 3918 كلمة، وخلصت إلى أن نسبة المطابقة بين المنطوق والمكتوب بلغة 98.28%. وهو ما يفيد أن المشكل غير كامن في شفافية اللغة العربية، بل في مناهج تدريسها، كما كان الحال بالنسبة للغة الإنجليزية.

phonie في كلتا اللغتين. وهكذا، فإن مصدر صعوبة تعلم اللغة الإنجليزية، يكمن في نطق الحرف نفسه بأشكال مختلفة، من مثل الحرف a في كلمات cat، was، saw، made، وcar؛ بالمقابل، ينطق في الألمانية، الحرف نفسه بالطريقة نفسها تقريبا.

ومن ثم، فإن مشكل اللغة الإنجليزية يتمظهر أساسا في المناهج المعتمدة لتدريسها. ففي مواجهة وضعية تدني مستوى الوعي الفونيمي لدى الأطفال الإنجليز مقارنة مع الألمان (Goswami وآخرون، 2005)، أنحى بعض الباحثين الأنجلو -سكسونيين سنوات السبعين، بالمسؤولية على التعليم النسقي للعلاقة بين الصوت اللغوي وتمثيله الرسومي (أي فك رموز المكتوب الذي يقود إلى النطق دون "فهم") لصالح الطريقة "الشمولية" التي تعتمد "الفهم" حسب هؤلاء الباحثين. لكن النتائج كانت كارثية بعد تطبيق الطريقة "الشمولية"، إذ انهار مستوى قراءة الأطفال الأمريكيين في بضع سنوات. ففي سنة 2000، خلص تقرير "الهيئة الوطنية للقراءة" **National Reading Panel**([2]) إلى أن 70% من المتعلمين الأمريكيين في القسم الرابع في وسط حضري، يقرؤون تحت المستوى المطلوب في اختبارات وطنية (نقلا عن: Ziegler، 2009: 75). أرجع التقرير سبب تدهور المستوى القرائي إلى الطريقة "الشمولية"، وأوصى باعتماد تعليم نسقي للعلاقات الغرافية -الفونيمية التي تسمح للأطفال بالحصول على نتائج جيدة، ليس فقط أثناء قراءة الكلمات، ولكن في فهم النصوص أيضا.

إن العبرة من هذه الدراسة تكمن في أن المسؤولين الأمريكيين، لم يبحثوا عن الحل في مكان آخر، كما جرت العادة عندنا، بل من خلال تشخيص وضعهم الدراسي وتقييمه، بناء على دراسات ميدانية، وتقويمه من خلال اقتراح الحلول الملائمة لتجاوز الصعوبات، ارتكازا على فحص الدراسات العلمية المنجزة قبل إصدار التقرير. فقد اعتمد التقرير على 100.000 دراسة حول القراءة نشرت قبل 1966، و10.000 أخرى نشرت قبل هذا التاريخ، كما اعتمد على جلسات استماع عمومية، سمحت برصد حاجيات وممارسات 125 فاعل أساسي في المدرسة (مدرسون، وآباء، وتلاميذ، ومسؤولون سياسيون...). وبذلك، نلاحظ في هذا الباب، العمل المنهجي والعقلاني في إصلاح التعليم؛ إصلاح يتأسس على دراسة الواقع اللغوي: ميدانيا وأكاديميا، وليس على استيراد مناهج جاهزة من ثقافات أخرى، وبشكل استعجالي. وبذلك، يكمن مشكل تعليم اللغة أيضا في العقليات التي لا تبحث عن الحل إلا بعد تأزم الوضع، وعندما تبحث عنه، يكون توجهها إلى مكان آخر، وسياق آخر، وبشكل استعجالي.

بناء على المثال السابق، وباستحضار دراسة السعيدي وبوعناني (2011) التي خلصت إلى أن نسبة التطابق بين المنطوق والمكتوب في اللغة العربية بلغت 98.28%، وهو ما يفيد مبدئيا (أي في انتظار القيام بدراسة أعمق لهذا الموضوع) أن المشكل غير كامن على مستوى شفافية اللغة العربية؛ فإننا نتساءل: أين تكمن صعوبة اللغة العربية؟ وكيف نعالجها؟

إن رصد بعض مشاكل القراءة والكتابة وصعوباتها في اللغة العربية لدى الطفل المتعلم، يكمن مثلا، حسب دراسة بوعناني وبلمكي (2013: 68)، في "عدم التمييز بين التمثيلات الخطية المختلفة للأصوات اللغوية، حسب موقعها في البداية، أو الوسط، أو النهاية (...)، وعدم التمييز النسبي بين الأصوات اللغوية المتشابهة على مستوى التمثيل الخطي". وإن كانت خلاصة دراسة بوعناني وبلمكي (2013) تدعم طرح Ibrahim (2011) حول معالجة اللغة العربية في الدماغ، فإن صعوبة التعلم، حسب الباحثين نفسيهما (ص.73)، تكمن أيضا في عدم "إدراك العلاقة التلازمية بين الكميات الأصواتية (الفونيتيفية)، والقيم الصواتية (الفونولوجية)". وبذلك،

[2] راجع هذا التقرير على الرابط التالي: http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf

نستشف أن مشكل تدريس اللغة العربية كامن في عدم التركيز على ترسيخ العلاقة بين الأصوات والحروف، ووضوحها بالنسبة للمتعلم ووعيه بها. إنه المشكل نفسه تقريبا الذي تم رصده في اللغة الإنجليزية، كما أسلفنا ذكره.

وفي هذا الصدد، قد نتساءل: كيف السبيل إلى بلورة مناهج تدريسية تلائم خصوصيات اللغة العربية، ولا تقتصر على استيراد الجاهز منها؟ قد نجد الجواب، مثلا، في "بناء الصواتة البصرية التربوية أو الصواتة المدرسية" (حنون، 2013: 36). فالمقاربة بالصواتة المدرسية (المعالجة الصوتية والصواتية)، حسب الباحث عينه، "قد تتيح لنا المقاربة الجيدة والمحكمة لعدد من المشاكل والصعوبات التدريسية، لا تكاد القراءة والكتابة أن تكونا سوى مدخل واحد من مداخلها المجدية" (نفسه. ص. 38).

إذا كان ما سبق ذكره يرنو تشخيص بعض مشاكل تعلم اللغة العربية وتعليمها: مضمونا ومنهجا، فما تأثير الدارجة عليها؟ وفي أية حدود يمكن اعتبار الطفل المغربي مزدوج اللغة أو ثنائيها؟

4. تأثير الدارجة على العربية

ننطلق في توضيح هذه المسألة من دراسة أحرشاو (2007) التي ركزت اهتمامها على الكشف عن الوعي بالازدواج اللغوي لدى الأطفال، وأفضت إلى خلاصات مهمة يمكن إجمالها في اثنتين:

- إن معظم الأطفال، حتى الصغار منهم والذين لم يمارسوا الازدواج اللغوي إلا بشكل عفوي، يؤكدون وجود لغات أخرى ويعطون أمثلة عنها.

- إن ممارسة الازدواج اللغوي بالمغرب، لا يبدأ بالضرورة في المدرسة على شكل تعلمات منظمة للغة ثانية (لغة أجنبية)، لكنه يتمظهر قبل ذلك على شكل نشاطات وتجارب ومعارف عفوية، ومعارف مبكرة يواجهها الطفل في حياته اليومية على شكل خبرات شخصية.

من خلال هذه الدراسة، يمكن تأكيد أهمية تعدد اللغات في سياق الطفل اللغوي، والذي يؤدي إلى تنشيط اشتغاله المعرفي، وتطوير وعيه بالازدواج اللغوي، باعتبارها معارف عفوية يمكن أن تمنح ذهنه مرونة أكبر (راجع: زغبوش وطروديك، 2009). لكن ما ينبغي التركيز عليه في دراسة أحرشاو (2007) هو أن الطفل ليس مزدوج اللغة، كما جاء في دراسة Akouaou (1997)، ولكنه يتوافر على وعي عفوي وساذج بالازدواج اللغوي. وفي ذلك فرق كبير، لأن الازدواج اللغوي معناه أن يتمكن الطفل من لغتين أو أكثر بنفس الكفاءة.

والسؤال الأسلم طرحه يكمن في: كيف نستفيد من هذا الوعي بالازدواج اللغوي، ونعتبره جزءا من الحل وليس مشكلا؟ وهل بالفعل يعد الطفل مزدوج اللغة، وفق معيار الازدواج اللغوي، أم أن الازدواجية اللغوية عنده لا تعدو أن تكون معارف عفوية، مقتصرة على الوعي العفوي بالازدواج اللغوي؟ وكيف ننتقل بها إلى معارف منظمة مادام الاستعداد موجودا؟ وإن كان الوعي اللغوي حاضرا لدى الطفل، حسب دراسة أحرشاو (2007)، فكيف نستفيد من هذه الكفاءة في تطوير تعليم اللغة أو اللغات؟ وإن كانت الدارجة هي اللغة الشفوية التي تتأسس لدى الطفل قبل تعلم لغات أخرى مكتوبة، فكيف تؤثر هذه اللغة الشفوية على اللغة العربية؟

حاولت بعض الدراسات(3) البحث في تأثير الدارجة على تعلم اللغة العربية، من مثل دراسة Maamouri (1998) التي خلصت إلى أن المسافة بين اللغة المنطوقة ولغة التدريس تبدو السبب الرئيس لتدني مستوى التعليم. كما أكدت دراسة Saiegh-Haddad (2003) فرضية أن تأثير المسافة الفونولوجية على الوعي الفونولوجي، نتيجة لتداخل العربية والدارجة، يبطئ تعلم القراءة مقارنة مع لغات أخرى. وأشارت الباحثة نفسها

[3] راجع معطيات أوفى حول هذا الموضوع ضمن :Ibrahim (2011).

(2004)، عند دراسة كفاءة التعرف على فونيمات الكلمات العربية، إلى أن التمثل الفونولوجي للغة العربية كان غير واضح، مما أدى إلى التنشيط الآلي للتمثلات المهيمنة للغة المنطوقة (أي الدارجة) عند معالجة بنيات الكلمات العربية. وفي السياق نفسه، أكد Ibrahim (2011) أن المسافة المعجمية بين الدارجة والعربية تؤثر سلبا على قدرة التحليل الفونيمي للكلمات العربية.

تكمن أهمية هذه الدراسات، في كونها توضح أن الدارجة، في سياق هذا الوضع اللغوي المعقد، تؤثر سلبا على تعلم اللغة العربية، لكنها دراسات صيغت باللغة الإنجليزية، وهو ما يحد من إمكانات الاطلاع عليها في أوساطنا. وهنا نطرح سؤالا آخر: كيف السبيل إلى التعريف بالإنتاجات الحديثة التي تدرس سياقنا الثقافي، في غياب التمكن من اللغة الإنجليزية؟ إن المسألة تستدعي تنشيط عملية الترجمة، من خلال إنشاء بيت "حكمة" جديد، يكون دوره في هذا العصر مزدوجا: الترجمة من العربية إلى الإنجليزية لتعريف الآخرين بإنتاجاتنا العلمية، مادامت اللغة الإنجليزية لغة العلم حاليا؛ والترجمة من الإنجليزية إلى العربية لمسايرة إشكالات البحث الحديثة، والاطلاع على ما أنتجه الآخرون حول سياقنا الثقافي. إن الترجمة التي نقصدها، تلك التي تركز على ترجمة المقالات أكثر من الكتب. فلكل عصر مرتكزاته العلمية، والمقال في عصرنا الحالي هو مرتكز بناء العلم.

5. ذاكرة العمل بين اللغة العربية والدارجة

في سياق العلاقة المقررة بين اللغة العربية و الدارجة ، نستحضر دراسة زغبوش وطروادیك (2013) حول سرعة النطق، وسعة التخزين في ذاكرة العمل؛ إذ خلصت هذه الدراسة إلى أن سرعة النطق في الدارجة وقلة أصوات وحداتها، تؤدي إلى تخزين وحدات أكثر في ذاكرة العمل، نتيجة يسر التكرار الذهني للعناصر المخزنة. فعلى مستوى السطح، تكون وحدات الدارجة أخف نطقا وأقصر طولا من العربية. ولذلك، فعدد الوحدات اللغوية التي تعالجها ذاكرة العمل أكبر. وإذا كانت سعة الكلمات القصيرة تعتبر عموما أفضل من سعة الكلمات الطويلة، وفق خلاصة Gillet وآخرون (1996)، وهو ما يسمح للمشاركين بتذكر كلمات قصيرة أكثر من الكلمات الطويلة وفق دراسة بادلي (1986، 2002)؛ فإن ذلك يتمظهر في الفرق بين الدارجة والعربية، على أساس أن العربية تتضمن كلمات أطول.

لكن الطول الملاحظ في دراسة زغبوش وطروادیك (2013)، طول "متعلق أساسا بتحقيق الحركات الإعرابية في العربية، وبذلك فهو طول نطقي (التنوين مثلا)، أكثر مما هو طول بصري مرتكز على عدد الحروف المكونة للكلمات" (ص. 131). إنه الأمر الذي يلزم استثماره تربويا في تدريس اللغة العربية، باعتماد دراسة شاملة تحدد نسبة المنطوق مقارنة مع المكتوب، أي: شفافية اللغة العربية. ونجد تبريرا لذلك في الإطار النظري لذاكرة العمل الذي بلوره Baddeley و Hitch (1974)، وتقسيمها إلى حلقة فونولوجية ومذكرة بصرية مكانية (راجع هذه المسألة أكثر، ضمن: زغبوش، 2013)، وهو ما يفيد التمييز بين بنية معرفية لمعالجة المعطيات البصرية، وبنية أخرى لمعالجة المعطيات المسموعة، أو وجود مسارين مستقلين للمعالجة: مسار إملائي، ومسار فونولوجي، وفق نموذج Seidenberg (1985)، يوظفان استراتيجيتين مختلفتين بالرغم من أن نتائجهما متكاملتين على مستويي الإدراك والإنجاز. إذ يعتبر Seidenberg (1985) أن التعرف على الوحدات المرئية سيرورة متفاعلة، يتم النفاذ فيها للكلمات المتداولة بشكل مباشر، على أساس المعلومات الإملائية؛ في حين يتم تجميع المعلومات الفونولوجية بالمماثلة، للنفاذ إلى الكلمات قليلة التداول. فهل نأخذ هذه المتغيرات بعين الاعتبار في تعليم اللغة العربية وفي تقويمه؟

وإذا كان زمن المعالجة أطول في اللغة العربية، مقارنة مع الدارجة على مستوى معالجة الكلمات معرفيا؛ فإن الانتقال إلى مستوى أعمق من التحليل، حسب دراسة زغبوش وطروواديك (2013)، يعتمد قياس الزمن المخصص لنطق كل صوت من أصوات الكلمات، يوضح انتفاء الفوارق بين اللغة العربية والدارجة. إن تفسير التقارب بين الدارجة والعربية على مستوى تحقق الأصوات، يجد مسوّغه، حسب هذه الدراسة، في إمكانات جهاز النطق على تحقيق عدد محدد من الأصوات في فترة زمنية محددة، كيفما كانت اللغة. لكن تدخل استراتيجيات تركيب الأصوات في وحدات لغوية أكبر (مثلا الترزيم chunking حسب ميلر، 1956)، وعدد الأصوات التي تحتويها هذه الوحدات اللغوية، يشكل الفرق بين اللغات.

وقد نجد في تحليل Dehaene (2007)، تفسيرا لذلك على مستوى المكونات الصغرى لكتابة مختلف اللغات الألفبائية، والتي تتمثل أساسا في وجود خطوط صغيرة: مستطيلة وأخرى معقوفة، تتكون منها كل حروف اللغات الألفبائية؛ بمعنى، وجود خصائص مشتركة بين اللغات على هذا المستوى العميق من المعالجة؛ مع وجود خصوصيات لغوية تتميز بها كل لغة، إن انتقلنا إلى مستوى أعلى من المعالجة، حيث تركب هذه المكونات الصغرى في حروف، وتركب الحروف في كلمات.

وارتباطا بهذا التصور، تخلص دراسة زغبوش وطروواديك (2013)، إلى أن الوحدات اللغوية قد تشترك أثناء النطق بها، في الكمية الفونيتيقية، ارتباطا بزمن محدد وبقيود فيزيولوجية تخص جهاز النطق، على الرغم من بعض التغايرات التي قد تميز واقع النطق بها. وبذلك يكون الاستعداد البيولوجي لتحقيق الأصوات متساو بين كل الناس، ويكمن الاختلاف بينهم في ما هو ثقافي، أي في لغتهم، بناء على مقتضيات ترابط أصواتها في وحدات أكبر. إنها مسألة أكدتها دراسات أخرى في لغات أخرى (مثلا: Pyle، 1918؛ Hao، 1924؛ Stigler وآخرون، 1986؛ Chincotta وUnderwood، 1997؛ Hoosain وSallili، 1987؛ Zhang وSimon، 1985). وهي خلاصة تنتفي عند استعمال الجمل (بادلي، 2000)، أو عند أخذ معيار زمن تحقق الأصوات مفردة (زغبوش وطروواديك، 2013). وبذلك، نلاحظ أن مرونة جهاز ذاكرة العمل، تفضي إلى عدم وجود نمطية أو صيغة موحدة للاشتغال المعرفي لدى الإنسان. ما أفادتنا به الدراسات التجريبية بين-اللغوية حول هذا النموذج (راجع: زغبوش، 2013)، هو تأثير خصوصيات نطق اللغات على سعة ذاكرة العمل، حيث نلاحظ اختلاف سعة التخزين وفقا لمتغيرات لسانية من مثل تمفصل الحدود بين الكلمات، والروابط بينها، وجهارة الأصوات... إنها ظواهر لسانية مرتبطة باللغة، لكنها تؤثر على اشتغال ذاكرة العمل لدى الإنسان، وفي الآن نفسه، تجلي الخصوصيات بين-اللغوية. وعليه، يمكن القول إن اللغة تشتغل وفق متغيرات أخرى، لأنها تقيس "أبعادا" مختلفة (Sze وآخرون، 1997). وهذا يفيد أن السيرورات المعرفية لمعالجة اللغة، معقدة بشكل كبير، وتحتاج إلى تعميق البحث فيها للكشف عن متغيراتها. ومن ثم، لا يوجد مسوغ علمي للمفاضلة بين اللغات، فالمفاضلة بينها تعتبر مفاضلة بين الثقافات، وهو ما يناقض جوهر المنطق العلمي، ويقترب أكثر من التصورات العنصرية الإقصائية.

6. المعجم الذهني واللغة العربية

إذا كان تأثير طول الكلمات يمتد إلى اشتغال ذاكرة العمل نفسها، باعتبارها الوسيط بين العالم الخارجي والمعجم الذهني، فإن هذه العلاقة تتأكد عند استحضار نتائج دراسة زغبوش (قيد النشر) في دراسته للمعجم الذهني في اللغة العربية (راجع أيضا: زغبوش، 2008). خلصت هذه الدراسة إلى أن زمن النفاذ إلى الكلمات الطويلة أكبر بشكل دال من زمن النفاذ إلى الكلمات القصيرة. وبناء عليه، يتأكد وجود تأثير للشكل المرئي على

النفاذ إلى المعجم الذهني. فعندما تكون الكلمة قصيرة أو كثيرة التداول، يكون النفاذ إليها مباشرا. عكس ذلك، عندما يكون الشكل المرئي "لاكلمة" أو كلمة قليلة التداول، تتوسطها آلية التسميع (أو الترديد الذاتي)، يرتفع زمن النفاذ إليها. إنها خلاصة تتوافق مع نموذج Seidenberg (1985) لمعالجة اللغة حسب نسبة تداول كلماتها.

إضافة إلى ذلك، فإن ما لاحظه زغبوش (2013، قيد النشر) من كون طول الكلمة يختلف باختلاف صيغتي اللغة: المنطوقة والمكتوبة، يفيد أن طول الكلمات في اللغة العربية له وضع خاص، أو دلالة خاصة، يتغير بتغير المدخل: سمعي أو بصري. كيف ذلك؟

إن الشكل الرسومي (الغرافي) للغة العربية –في تقديرنا - قد يوحي بكون الكلمة أطول أو أقصر بصريا. علما أن طول الكلمة في اللغة العربية، وبسبب طبيعة كتابة حروفها وعلاماتها الإعجامية، يعتبر ملتبسا. إذ إن متوالية الحروف: " كتاب"، يمكن أن تكون " كِتاب" (تتكون من 7 أصوات؛ أو من 4 حروف، وحركتين)(4) أو " كُتّاب" (تتكون من 9 أصوات؛ أو من 4 حروف، و3 حركات)؛ في حين أن كلمة "موسيقى" قد تبدو بصريا أطول من كلمة "مُؤَسَّسَةٌ"، إلا أن الأولى تتضمن 9 أصوات أو6 حروف بدون حركات؛ في حين أن الثانية تتضمن 12 صوتا أو5 حروف و5 حركات إضافة إلى الشدة(5). كما أن ملاحظة كلمة "تَتَبُّعٌ" (10 أصوات؛ أو 4 حروف و5 حركات) وكلمة "تَتَبُّعي" (8 أصوات؛ أو 5 حروف و3 حركات) تفيد بصريا أن الثانية أطول من الأولى، على مستوى الحروف المكونة لها، لكن الأولى أطول من الثانية على مستوى أصواتهما. من جانب آخر، تبدو كلمة "مَعين" وكلمة "مُعَيَّنٌ" متساويتا الطول بصريا، فكل منهما تضم 4 أحرف؛ لكن الأولى تضم 8 أصوات والثانية 10 أصوات. وبذلك وجب التنبيه على هذه الخصوصية البصرية في إدراك اللغة العربية كتابيا، ومقارنتها مع خصوصية أصواتها المدركة سمعيا أو التي يتم ترديدها ذهنيا، وأخذها بعين الاعتبار في كل فعل تعليمي أو تقويمي.

إن الخلاصات المرتبطة بدراسة المعجم الذهني، تؤكد وجود تقاطعات مع دراسات غربية في هذا المجال (راجع مثلا: Balota وChumbley، 1984؛ Balota وYap، 2006)، ووجود خصوصيات أيضا بالنسبة للنفاذ إلى الكلمات المكتوبة باللغة العربية. فاللغة العربية، مثلها مثل باقي اللغات، نتاج ثقافي (حسب تحديد مفهوم الثقافة لدى كل من Troadec (2011) وDonald (1999))، تشترك مع اللغات الأخرى في بعض العناصر، وتتميز عنها في عناصر أخرى. وقد نلخصها في كون النفاذ إلى المعجم الذهني للغة العربية، على غرار باقي اللغات الألفبائية، يتأثر بالطول، والانتظام، والتكرار، والإشعال (زغبوش، قيد النشر)، لكنها قاعدة غير مطلقة في اللغة العربية. وقد يكون مرجع الاختلافات بين اللغات، الاستراتيجيات الخاصة التي يوظفها كل فرد في معالجتها، أي أن كل فرد يطور استراتيجيات المعالجة المعرفية التي تلائم خصوصيات لغته. فالطفل المتمدرس "الخبير" الذي تعود على قراءة الكلمات بدون علامات إعجامية، يستعمل إستراتيجية تحديد معناها وفق سياق ورودها في الجملة (مثلا، كلمة "مثل" في جملتي: "مثل الفنان المسرحية"؛ "مثل هذا السلوك محمود"). وهو ما يستدعي لزوما مرحلة التسميع الذاتي. أما عندما تكون الكلمة معزولة (مثل: "سمك")، فإن تكرار استعمالها يبقى المحدد لمعناها (تقرأ غالبا "سَمَك" وليس "سُمْك")، ويكون النفاذ مباشرا إليها مادام تكرار استعمالها كبيرا وفق نموذج Seidenberg (1985). وهو الأمر الذي يستلزم تدريب المتعلم على استراتيجية التسميع الذاتي أو

---

[4] ارتباطا باللغة، فإننا نستعمل مصطلح "الصوت" للإحالة على ما يسمعه الإنسان، و"الحرف" للإحالة على ما يدركه بصريا، بغض النظر عن التدقيقات اللسانية المتمثلة في الفونيمات والغرافيمات (الرسوميات)، أو المصوتات والصوامت، لأن هدفها إثارة الانتباه للاختلافات بين المدركات اللغوية: بصريا وسمعيا.

[5] راجع خصوصيات نطق الشدة في اللغة العربية وزمن تحققها، ضمن: زغبوش وطروباديك (2013) .

الترديد الذهني. وقد نجد في مفهوم "مطواعية" الدماغ الذي بلورته علوم الأعصاب، تفسيرا لاختلاف الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم (راجع Changeux ضمن Théodule، 2007).

وبذلك، نعتقد بشكل عام، أن اللغة العربية تستمد خصوصياتها من شكلها الكتابي المتحول، ومن "خبرة" المتعلم في قراءة الكلمات بدون علاماتها الإعجامية. إن هذه الخصوصيات تمنح اللغة العربية تميزها مقارنة مع لغات لاتينية أجريت عليها مثل هذه الدراسات. وهما عنصران قد يمنحان الذهن –في تقديرنا- مرونة أكبر في إدراكها ومعالجتها. فإجراءات معالجة اللغة العربية، تعتمد رصد المثير اللغوي الخارجي المكتوب (حروف قابلة للتحول، مقرونة بحركات إعرابية ثابتة أو غير مقرونة بها)، ومقارنته مع مخزون المعجم الذهني. ولن تتحقق هذه العملية بنجاعة إلا من خلال استحضار قواعد كتابة حروف اللغة العربية (تحول شكل الحرف ("وسمة"، "وسمت")، وضبط موضع الحركات الإعرابية (فَهْمُهُمْ"، فَهَمَّهُمْ")، يحمل معه معنى خاصا). إن معالجة الشكل الخارجي للكلمة وشكلها المخزن في المعجم الذهني، يشتغلان بشكل متآزر أكثر في اللغة العربية، كما أسلفنا مسوغه في معالجة الدماغ للغة العربية ضمن دراسة Ibrahim (2011). ومن ثم، فتطبيق قواعد التحويل (أي أشكال كتابة الحروف وتآلفها)، ووضع الحركات الإعرابية أثناء الإدراك، يمكن اعتباره خصوصية تتميز بها اللغة العربية. ونجد انعكاسا لهذه الآلية أيضا في إمكانات تطبيق قواعد الميزان الصرفي، الذي يسمح باشتقاق المفردات من جذورها (فعل، فاعل، مفعول، فعول...)، واستخلاص دلالتها وفقا لحركاتها الإعرابية. وقد تكون قواعد اشتقاق المفردات عاملا مساعدا على سرعة إغناء المعجم الذهني للمتعلم، إن استثمرت هذه القاعدة تربويا بشكل جيد؛ فتعلم القاعدة يستدعي كلفة معرفية أقل. وبذلك، تبقى خاصية تطبيق مثل هذه القواعد، ميزة للغة العربية. إن ما نقوله ليس بجديد في مجال الدراسات اللسانية، ما يهمنا منه، هو إثارة الانتباه إليها لأجرأتها تربويا وتعليميا.

7. خلاصات

إذا كان Changeux (نقلا عن Théodule، 2007) يعتبر أن اللغة المكتوبة تتأسس لزوما على اللغة المنطوقة، وأن دراسة Ibrahim (2011)، توصلت إلى أن تطوير اللغة العربية، يكمن في تعريض الأطفال لها في سن مبكر، وهو ما يساهم في "نضج ميكانزماتهم المطا-لغوية في اللغة العربية (...) وبذلك تصبح سيرورة تعلم القراءة أيسر" (ص.581)؛ فإنه، إن أردنا أن يتمكن الطفل من اللغة العربية ويحسن استعمالها، يجب أن تصبح لغة أولى مكتسبة في محيطه، ومن ثمّ وجب على الأبوين استعمالها في تواصلهم اليومي مع أطفالهم ولو بجانب الدارجة في مرحلة أولى، مادام الطفل قادرا في هذه المرحلة على اكتساب أكثر من لغة، شريطة أن يتواصل بها معه أفراد محيطه، أي في اللحظة التي يشتغل فيها الذهن كمشفط يلتقط لغة (أو لغات) محيطه وفق تصور Changeux (نقلا عن Théodule، 2007: 80). وبذلك يتم إغناء محيط الطفل اللغوي باللغة العربية، ويتم في الآن نفسه الرفع من قيمتها الاجتماعية، حتى لا تظل لغة المناسبات والمؤسسات، مع ما تخلقه هذه الوضعية من مشكلات على مستوى التدريس أو حتى على مستوى البحث العلمي الميداني نفسه؛ مادام الباحث يجد نفسه في أبحاثه الميدانية، أمام إشكالية التواصل مع الطفل (أو المفحوص عامة في الجلسات الإكلينيكية): بالدارجة أم باللغة العربية؟

من خلال ما سلف، نسجل بإلحاح عدم وجود سند علمي لوصف لغة بكونها صعبة كما توصف العربية مثلا، لدرجة تنادى معها بعض القوم منا بـــ"أَدْرَجَة" (من دارجة) التعليم، عوض الاتفاق على استعمال اللغة العربية في الحياة اليومية. فلا توجد لغة صعبة مطلقا أو سهلة مطلقا، بل توجد أفكار مشوّهة عنها، باصطلاح

العلاج النفسي المعرفي، أو يقصد تشويهها عنها، خدمة لغايات أخرى. إنها معتقدات غير عقلانية تعزى إلى خصاص في الدراسات العلمية. فقد تكون اللغة صعبة في معجمها لكنها سهلة في نطقها، أو سهلة النطق وصعبة التركيب، وقس على ذلك. إن أي حكم قيمة حول اللغة، حكم مغلوط بالجوهر، مصدره أفكار غير عقلانية جاهزة، وغير مبررة، أو تجربة ذاتية مبنية على جهل صاحبها باللغة: ممارسة وبحثا، تضخمها وسائل الإعلام لدرجة تصبح حقيقة غير قابلة للنقاش. فالإنسان في آخر المطاف عدو لما يجهل. إن سبب المفاضلة بين اللغات، في تقديرنا، مصدره القيمة الاجتماعية التي تكتسبها كل لغة في وسطها (راجع: Troadec وZarhbouch وBissani، 2013). وبذلك يكون تبخيس العربية، والمطالبة باستعمال الدوارج عوضا عنها، مهما كانت مسوغات ذلك، معناه العودة إلى ثقافة ما قبل العلم، مادامت اللغة المكتوبة عبارة عن ثقافة وتطور إنساني، والإنسانية على مشارف ثورة ثقافية "رقمية"، قد لا يكون فيها لاستعمال الكتابة بشكلها الحالي نفس دورها الآن. إن تطور الفرد ورُقيّه لا يتم بشكل أمثل إلا من خلال تعلم القراءة والكتابة، اللذان يفتحان أمامه عوالم لا تمنحها اللغة الشفوية. فالعلم لا يبلغ شفويا، بل عن طريق الكتابة التي تعتبر أفضل ما أنتجه الإنسان ثقافيا (كيف نبلغ شفهيا طريقة تفجير الذرة والتقنيات المستعملة لذلك؟). إن مسوغ هذا القول، نستمده مثلا من دراسة الكفاءة المعرفية للطفل الأصم، مقارنة بغير الأصم. إذ تمت ملاحظة أن قدرات الأصم تصبح متماثلة مع قدرات الطفل غير الأصم عندما يكتسب الأول اللغة المكتوبة إلى جانب لغة الإشارة (راجع: زغبوش، 2011).

وحتى إن افترضنا جدلا تفضيل الدارجة في التدريس، فما الجهد والوقت اللذان يجب بذلهما لكتابتها وتقعيدها. فمن خلال تتبع النقاشات حول هذا الموضوع في وسائل الإعلام (المكتوبة والمرئية والمسموعة)، لا نفهم كيفية أجرأة التعليم بواسطة "الدوارج" في القسم. هل سنقول، مثلا، للتلميذ شفهيا "/ـمّي طيبت بطاطا ومطيشا/" (مع كل الاختلافات المعجمية لتعيين هذه الكلمات بين المناطق)، ونترجم له ما قلناه إلى اللغة العربية، ثم نكتب له على السبورة "طبخت أمي البطاطس والطماطم". إنه العبث بعينه بمستقبل المتعلمين، وتعقيد مجاني للعملية التعليمية، ينضاف إلى تعقيداتها الحالية. إنه منطق أعوج، فعوض المطالبة باستعمال العربية في الحياة العامة، نجد من يطالب بـ"أدرجة" التعليم. ويمكن، في أحسن الأحوال، استعمال الدوارج لتطوير كفاءة الطفل التواصلية في المراحل الأولية من التعليم، بجانب تطوير قدراته في اللغة العربية، ليكون الهدف منه تحويل كفاءة التواصل إلى اللغة العربية. وعلى العموم، نسجل أن مسوغات "أَدْرَجَة" التعليم، لا تنبني إلا على تقييمات ذاتية أو شهادات خاصة لا ترتقي إلى مستوى الدراسات العلمية ولا تتأسس عليها، لأن الدراسات العلمية، كما هو متعارف عليه بين الباحثين، أمر آخر غير ما نسمعه في هذه النقاشات والآراء العامة.

وبناء على ما قدمناه من دراسات سابقة، يتضح أنه إذا كانت الصعوبة في الإنجليزية كامنة في مختلف أشكال نطق الحرف نفسه (راجع مثلا: Ziegler، 2009)، فإن صعوبة اللغة العربية كامنة في مختلف أشكال التمثيل الخطي للفونيم نفسه، وضوابط وضع الحركات الإعرابية. لكن هيمنة اللغة الإنجليزية (علميا وفي التعاملات المالية وغيرها) على الساحة الدولية حاليا، خير دليل على تجاوز صعوباتها واستعمالها المعمّم في الاقتصاد والتكنولوجيا والبحث العلمي وغيرها؛ استعمال تفرضه قيمتها الاجتماعية، المبنية على إنتاج العلم والتكنولوجيا بها. إنه المسار الذي يلزم أن تتخذه اللغة العربية، فالمؤسسات الرسمية والأكاديمية على عاتقها المسؤولية التاريخية لتطوير البحث العلمي باللغة العربية.

ارتباطا بما سبق تقديمه، نسجل ضرورة إعادة النظر في الاعتقاد السلبي السائد وغير المبرر علميا، حول اللغة العربية، والذي أدى إلى تبلور أفكار غير عقلانية، يصعب وضعها موضع التساؤل إلا بتدخل سياق علاجي. إن مسوغ هذا الاعتقاد، في تقديرنا، خصاص في الدراسات العلمية، والاعتماد على متغير واحد يكمن

في صيغتها الكتابية، أو الاعتماد على تقييمات خارج لغوية، من مثل قيمتها الاجتماعية والوظيفية التي تفيد أن اللغة العربية غير مهمة بالنسبة للبحث العلمي وإيجاد منفذ للشغل (راجع: Troadec وZarhbouch وBissani، 2013). فاللغة ليست نشاطا معرفيا خالصا، بل للغة بعد وجداني أيضا، لن تكون هذه العلاقة الوجدانية إيجابية إلا بالرفع من قيمتها الاجتماعية، وبارتفاع قيمتها يرتفع الإحساس بالمواطنة والانتماء. والأهم من ذلك، أن تقتنع مراكز القرار بأن المشكل مشكلنا، والحل بأيدينا، ولا يمكن أن نستورده جاهزا من مكان آخر، وتحت ضغط الأزمات، وبشكل استعجالي.

من المفروض، إذن، تطوير أساليب دراسة اللغة العربية علميا، واقتراح حلول إجرائية لتعليمها وتقويمها، تراعي خصوصيات المتعلم، وخصوصيات اللغة، وتراعي سيرورات معالجتها في الدماغ (راجع مثلا Ibrahim، 2011)، أو بتعبير Brault Foisy وآخرون (2012): "فهم كيف يتعلم الدماغ القراءة لكي نعلمه بشكل أفضل". إن السبيل الذي يجب أن يسلكه المهتمون باللغة العربية معرفيا (سيكولوجيون، ولسانيون، وسوسيولوجيون، وإعلاميون، وغيرهم)، يجب أن يؤطّر ضمن مشروع علمي ومجتمعي مندمج، توضع أسسه بناء على أربعة مسارات متكاملة:

- البحث عن أنجع المناهج للتواصل بها وتعليمها وتقويمها، يكون مرجعها المتعلم نفسه.
- ممارسة البحث العلمي بها، للرفع من قيمتها الاجتماعية وتطوير مضامينها ومعجمها.
- اعتماد التقنيات الحديثة في تدريسها، بالنظر إلى جاذبيتها وإقبال الأطفال عليها.
- تطوير مضامينها على الإنترنت، مع مراعاة الأبعاد التربوية والجمالية فيها.

وتبقى للنقطتين الثالثة والرابعة أهمية خاصة، ويجب الانكباب عليهما بجدية، مادمنا بصدد الانتقال من ثقافة "المكتوب" إلى ثقافة "رقمية" (راجع: Troadec، 2011)، قد لا تكون للغة المكتوبة حركيا ومعرفيا، أهمية فيها. إن اللغة المكتوبة بصدد التحول إلى لغة يمكن تسميتها "لغة اللمس" عوض "اللغة المكتوبة"، مادامت أداتها بصدد التحول من الضغط على القلم، إلى اللمس برؤوس الأصابع على الشاشات (الحواسيب، اللوحات، الهواتف الذكية)، لغة تتميز بالاختصار، وعدم الاهتمام بالأخطاء الإملائية أو التركيبية أو المعجمية؛ فالفرد يكتب كما ينطق، وحتى إن أخطأ، فالحاسوب يصحح أخطاءه تلقائيا. فكيف يتأثر أطفال هذا الجيل بهذه الثقافة الرقمية في سياق استعمال اللغة العربية؟ وكيف ستتأثر الأجيال اللاحقة بها؟ وكيف نطور اللغة العربية لتواكب هذا التحول الرقمي وتوافقه؟ وكيف نطور أساليب تعليمها وتقويمها وفق هذا التطور الثقافي؟

إنها أسئلة منفتحة على مستقبل البحث العلمي، يجب أن ننخرط في بناء ملامحه، لمسايرة إشكالات البحث الراهنة، ونحل مشاكلنا بشكل عقلاني.

المراجع

أحرشاو، الغالي. (2007). مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي. الكويت: منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة: 30.

بوعناني، مصطفى؛ بلمكي، هدى. (2013). الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما. فاس: مجلة أبحاث معرفية، 3، 41-75. منشورات مختبر العلوم المعرفية.

حنون، مبارك. (2013). مقدمات أولية من أجل صواتة بصرية: "مسودة أولية". فاس: مجلة أبحاث معرفية، 3، 21-40. منشورات مختبر العلوم المعرفية.

زغبوش، بنعيسى. (2008). الذاكرة واللغة: مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية.

إربد: عالم الكتب الحديث.

زغبوش، بنعيسى. (2011). السيرورة التواصلية والكفاءة اللغوية بين علوم الأعصاب وعلم النفس المعرفي: نموذج اللغة المنطوقة ولغة الإشارة. ضمن مصطفى بوعناني وبنعيسى زغبوش (إشراف): التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية. فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، سلسلة كتب (1)، (11 - 51).

زغبوش، بنعيسى. (2013). ذاكرة العمل واللغة. ضمن: علي أفرفار (المنسق) ومجموعة من الباحثين. المقاربات السيكولوجية للاشتغال المعرفي (202-225). فاس: منشورات الجمعية الوطنية لعلم النفس في خدمة المجتمع.

زغبوش، بنعيسى. (قيد النشر). اللغة العربية والنفاذ إلى المعجم الذهني: تأثير التكرار والإشعال وبنية الكلمات. وقائع الندوة الدولية الموسومة بـــ"المعجم الذهني" (18-19 ديسمبر 2013). الجزائر: منشورات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية.

زغبوش، بنعيسى؛ طروادیك، بيرتراند. (2009). "دور الكفاءة اللغوية والسياق الثقافي في تمثّل مفهوم الزمن وتمثيله لدى عينتين من الأطفال المغاربة والفرنسيين". الكويت: مجلة الطفولة العربية، العدد 40 (10)، (31-63).

زغبوش، بنعيسى؛ طروادیك، بيرتراند. (2009). "دور الكفاءة اللغوية والسياق الثقافي في تمثّل مفهوم الزمن وتمثيله لدى عينتين من الأطفال المغاربة والفرنسيين". الكويت: مجلة الطفولة العربية، العدد 40 (10)، (31-63).

زغبوش، بنعيسى؛ طروادیك، بيرتراند. (2013). تأثير سرعة النطق على سعة ذاكرة العمل: اللغة العربية والدارجة المغربية نموذجا. فاس: مجلة أبحاث معرفية، 3، 103-138.

سعيدي، فدوى؛ بوعناني، مصطفى. (2011). تطوير القدرات التواصلية من خلال تحقيق سلامة فعلي القراءة والكتابة. ضمن مصطفى بوعناني وبنعيسى زغبوش (إشراف): التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية. فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، سلسلة كتب (1)، (189-200).

Akouaou, A. (1997). Les variétés linguistiques au Maroc. Statuts, usages et fonctions. In : M. Taifi (Ed.), *Voisinage. Mélanges en hommage à la mémoire de Kaddour Cadi*. Fès, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar el Mahraz, pp. 67-88.

Baddeley, A.D. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, Vol. 8, (47-89). New York: Academic Press.

Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.

Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4: 417-423.

Baddeley, A.D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 2, (7): 85-97.

Balota, D. & Yap, M. (2006). Word Recognition, Written. In: Keith Brown, (Editor-in-Chief) *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition* (649-654), vol. 13. Oxford: Elsevier.

Balota, D.A. & Chumbley, J. I. (1984). Are lexical decisions a good measure of lexical access? The role of word frequency in the neglected decision stage. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 10, 340-357.

Brault Foisy, L.-M. ; Lafortune, S. & Masson, S. (2012). Neurodidactique de la

lecture : comprendre comment le cerveau apprend à lire pour mieux le lui enseigner. *Vivre le primaire, 25*(1): 14-16.

Chincotta, D. & Underwood, G. (1997). Digit Span and Articulatory Suppression: A Cross-linguistic Comparison. *European Journal of Cognitive Psychology*, 9 (1): 89-96.

Chollet, F. (2007). La contre-attaque du cerveau. *La Recherche*: 410, (32-37)

Cohen, L. (2004). *L'Homme thermomètre, Le cerveau en pièces détachées*. Odil Jacob

Cyrulnik, B. (2004). Parler c'est créer un morceau de monde: propos receuillis par: I-P. Icikovics. *Science et Vie* (hors série): 227, (4-13)

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.

Donald, M. (1999). *Les origines de l'esprit moderne. Trois étapes dans l'évolution de la culture et de la cognition* (1ère édition anglaise, 1991). Paris & Bruxelles : DeBoeck Université.

Gillet, P.; Billard, C. & Autret, A. (1996). La mémoire phonologique à court-terme : aspect neuropsychologiques et développementaux de la « boucle phonologique ». *Revue de Neuropsychologie*, 1,(6): 5-51.

Goswami, U.; Ziegler, J.C.; Richardson, U. (2005). The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal of Experimental Child Psychology*, 4(92): 345–365.

Hao, Y.T. (1924). The memory span of six hundred Chinese school children in San Francisco. *School and Society*, 20: 507- 510.

Hoosain, R. & Salili, F. (1987). Language differences in pronunciation speed for numbers, digit span, and mathematical ability. *Psychologia*, 30: 34-38.

Ibrahim, R. (2011). Literacy problems in Arabic: Sensitivity to diglossia in tasks involving working memory. *Journal of Neurolinguistics* 24: 571-582.

Maamouri, M. (1998). Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. Discussion paper prepared for The World Bank, *The Mediterranean Development Forum*.

Miller, G.A. (1956). The magical number seven plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information, *Psychological Review*, 63: 81-97.

Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Le Seuil (Nouvelle édition, 1990).

Piaget, J. (1972). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Gallimard (Collection Idées).

Pyle, W.H. (1918). A study of the mental characteristics of the Chinese. *School and Society*, 8: 264-269.

Robert-Géraudel, A. (2004). Les circuits de la parole. *Science et Vie* (hors série): 227: 8-53.

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: the case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*; 24: 115-135.

Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics*, 4 (25): 495-512.

Seidenberg, M.S. (1985). The time course of phonological code activation in two writing systems. *Cognition*, 19, 1-30.

Stigler, J.W.; Lee, S.Y. & Stevenson, H.W. (1986). Digit memory in Chinese and English: Evidence for a temporally limited store. *Cognition, 23*: 1-20.

Sze, Y.Y.; Goonetilleke, R.S. & Shih, H.M. (1997). Short-Term Memory in Hong Kong: Is it different? *ASEAN Ergonomics* 97/SEAES Conference, Kuala Lumpur, Malaysia. November 6-8, 608-614.

Théodule, M.L. (2007). Jean-Pierre Changeux: «L'individualité nait de la souplesse neuronal». *La recherché*, 410, 78-81. (Propos recueillis par Marie-Laure Théodule).

Troadec, B. & Martinot, C. (2003). *Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes.* Paris : Belin.

Troadec, B. (2011). Cognition et culture : le rôle de la transmission sociale et culturelle. In B. Troadec & T.Bellaj (Eds.), *Psychologies et cultures* (25-62). Collection « Espaces Interculturels ». Paris : L'Harmattan.

Troadec, B.; Zarhbouch, B. & Bissani, A. (2013). De Toulouse à Fès… une rencontre interculturelle constructive Illustrée par une étude comparative relative à la valeur sociale des langues réalisée auprès d'étudiants en France et au Maroc. Fès : Revue *Recherches Cognitives*, 2, 11-46.

Zhang, G. & Simon, H.A. (1985). STM capacity for Chinese word and idioms: Chunking and acoustical loop hypotheses. *Memory and Cognition*, 13: 193-201.

Ziegler, J.C. (2009). Lire : casse-tête ou jeu d'enfant ? *Les dossiers de la recherche*, 34, 74-77.