مائدة مستديرة

اللغات في المدرسة المغربية

تقديم

التعدد اللغوي : قضايا سوسيو سياسية
عبد الحي المودن

ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي
مبارك ربيع

أبعاد التدبير البيداغوجي للغات
عبد اللطيف المودني

تدبير تدريس اللغات : الواقع والمأمول
ميلود أحبادو

المدرسة المغربية وضرورات التوفيق بين لغات الوجدان ولغات العلم
محمد القبلي

مفارقات الوضع اللغوي المغربي
عبد الرحمن المودن

اللغات في المدرسة المغربية

في إطار إعداد إصدارها الثالث، نظمت «المدرسة المغربية»، يوم 29 شتنبر 2010، بمقر المجلس الأعلى للتعليم (الرباط)، مائدة مستديرة شاركت فيها نخبة من الباحثين والخبراء المهتمين بقضايا التربية والتكوين وتعليم اللغات بصفة خاصة. ويجد القارئ في القسمين العربي والفرنسي أرضية اللقاء ونصوص بعض المداخلات التي راجعها أصحابها ووافقوا مشكورين على نشرها ضمن مواد هذا العدد.

التعددية اللغوية: قضايا سوسيو ـ سياسية

عبد الحي المودن
جامعة محمد الخامس، الرباط

تتضمن مداخلة الأستاذ عبد الحي المودن ضمن أشغال المائدة المستديرة «اللغات في المدرسة المغربية»، مجموعة من الملاحظات تتعلق بمواقف وسلوكات الفاعلين المجتمعيين الأساسيين المساهمين والمنتجين للنقاش العمومي حول «التعدد اللغوي» في المحيط المغربي. كما تسلط الضوء أيضا على مجموعة من القضايا المؤطرة للاختيارات اللغوية القائمة سواء ارتبطت بسياسات الدولة أو بالمجتمع أو السوق أو التحولات العميقة التي يعرفها مشهد الإعلام والاتصال، وآثار كل ذلك على القيمة الرمزية لكل لغة داخل المجتمع.

أصبحت اليوم مجلة «المدرسة المغربية» تلعب الدور المتوخى منها عند إنشائها، وهو أن تصبح منبرا لمناقشة قضايا التعليم اعتمادا على مقاربات أكاديمية متنوعة عوض حصرها في الإشكالات النظرية والبيداغوجية التي تهم كليات علوم التربية على وجه الخصوص. وتعتبر مسألة التعددية اللغوية المقررة في التعليم المغربي، وتقييم أولويات تدرسيها، وانعكاساتها على قضايا التنمية والهوية، وهو موضوع الحلقة اليوم، مناسبة لهذا الغرض.

أطرح بداية ملاحظات تنبه إلى ضرورة الاهتمام بدور البعد الذاتي للمحلِّل والذي يطبع النقاش العمومي حول هذا الموضوع، وإلى اتساع المؤسسات والمجالات المنتجة والممارسة للتعددية اللغوية التي لا تنحصر في فضاءات المدرسة العمومية، وتؤثر بشكل ملحوظ في تحديد شروط فهم وتدبير هذه المسألة.

كثيرا ما أسجل في معاينتي للنقاشات العمومية حول التعددية اللغوية اقتصار المتدخلين

على تجاربهم الشخصية في تحليل الموضوع، وفي تحديد مظاهر الخلل في السياسة اللغوية، بل وفي تقديم آرائهم حول كيفية معالجة هذا الخلل، ونادرا ما تقدم إحالات على دراسات أكاديمية حول المواضيع المتداولة. أعزو غلبة الذاتية هاته، ليس فقط إلى النقص الواضح في الدراسات متعددة التخصصات حول الموضوع، بل إلى أن ذكريات التجربة المعاشة التي يحملها المحلِّل، ومعاينته لما يعتبره واقع الحال من خلال الحياة اليومية تجعله يقتنع بامتلاك معرفة كافية للإحاطة بالموضوع وبفهمه وبتحديد موقف راسخ مما يقترحه من حلول. أجد هذه الوضعية عادية عندما يكون الأمر ممارسة لنقاش عمومي حول قضية من القضايا في مجتمع تعددي حر مقتنعٍ بأن الوسيلة المثلى لتدبير الشأن العام، والتي تعتبر المسألة اللغوية إحداها، يتطلب نقاشا لا يشترط فيه تقييده بالخبرة التقنية أو إخضاع البت فيه لسلطة الشهادات والتخصصات. بل إن الديمقراطية، والتي تعتبر اليوم غاية مثلى، ليست سوى حصيلة النقاشات المبنية على التجارب والمعاينات والقراءات الذاتية لمواطنين متساوين في حق إبداء الرأي حول قضاياهم المصيرية.

لكننا الآن مدعوون إلى توظيف خبراتنا الأكاديمية لمعالجة هذا الموضوع، وليس الاقتصار على آرائنا انطلاقا من ممارساتنا في حياتنا اليومية. في هذه الحالة، فإن المساهمة المتوقعة من الخبرات متعددة التخصصات بالنسبة لموضوع التعددية اللغوية، يمكن أن تساهم في عقلنة النقاش العمومي، عن طريق الوعي والاعتراف بالبعد الذاتي كشرط منهجي عند تناول القضايا المتداولة ؛ التعددية اللغوية في هذه الحالة. ويهيء اعتراف من هذا النوع الشروط المشجعة على الانفتاح على مقاربات ورؤى ومواقف متنوعة، وعلى تجنب التوتر الذي تثيره المواجهات بين قناعات ومواقف راسخة. إن الاعتراف بالبعد الذاتي في معالجة مسألة التعددية اللغوية تحوله إلى موضوع للمساءلة المنهجية والنظرية عوض اعتماده كمصدر وحيد أو أساسي للمعرفة. إننا مطالبون عند الاعتماد على الذاتية في معالجة التعددية اللغوية عن جدوى تطبيق تجارب الجيل الذي يعلو صوته في مناقشة الموضوع، وهو في الغالب الجيل الذي يحمل تجارب التعلم خلال العقود الثلاثة الأولى للاستقلال على جيل مطلع القرن الواحد والعشرين. إن التحولات

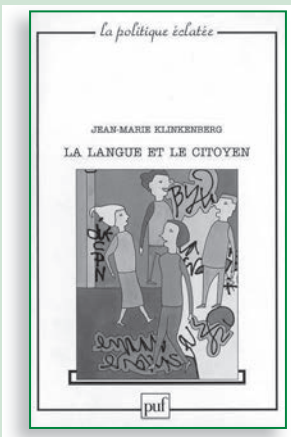
السوسيولوجية الهائلة التي عرفها التعليم وشروط التعلم تجعلنا أمام واقعين مختلفين كل الاختلاف، سواء من حيث أعداد المتعلمين والمعلمين، والأولويات السياسية الدولتية منها أو المجتمعية لكل مرحلة، وحضور التكنولوجيا في التعلم وفي الحياة اليومية، والتغيير الحاصل في حجم الطبقة الوسطى وأذواقها وسلوكاتها، والتنامي الواضح للتعليم غير العمومي. كل ذلك يدعو إلى ضرورة الاجتهاد في فهم ظاهرة التعددية اللغوية في واقع اليوم عوض الارتكاز على ذكريات ماض قد تكون مضللة أكثر منها مساعدة في هذا الشأن.

تظهر محدودية التجربة الذاتية أيضا لدى المحللين الذين يشتغلون في قطاع التعليم، بمستواه العالي العمومي بالخصوص، والذين يمكن اعتبار المساهمين في مجلتنا «المدرسة المغربية» عينة ممثلة لهذه الشريحة، في كونها تُدعى للنقاش بحكم المشروعية التي أكسبها إياها انتماؤها وممارستها للتعليم في القطاع العمومي، ولكنها في نفس الوقت تتخلى في معظمها عن هذا التعليم عندما يتعلق الأمر بالخيارات التي يقوم بها أبناؤها في هذا المجال. بل يمكن المجازفة بالقول بأن المنظرين أو المخططين للتعليم العمومي، هي تلك الشريحة التي دفعت بأبنائها لهجرة هذا التعليم لفائدة التعليم الخصوصي أو الأجنبي في كل مستوياته. تدعو هذه الوضعية، والتي هي في حاجة إلى توثيق امبريقي أدق، إلى ضرورة الاعتراف بأن المنظِّرين للتعليم لا يمثلون الشريحة التي يلج أبناؤها التعليم العمومي. ليس الهدف من هذه الملاحظة إثارة شعور بالذنب ولكنها تدعو إلى ضرورة الوعي بضعف الارتباط بين التعليم العمومي ومنظِّريه، وكون التعليم العمومي لم يعد، كما كان في بدايات الاستقلال، المسلك المؤهِّل للارتقاء الاجتماعي. لذلك فإن الإجابات التي يقدمها المنظِّرون لقضايا التعليم العمومي، بما فيها مسألة اللغات، لا تعنيهم كشريحة اجتماعية لأنهم ومن هذا المنطلق يستثمرون في نماذج أخرى للتعليم غير التعليم العمومي، الأكثر استجابة لاستراتيجيات حركيتهم الاجتماعية.

هناك حاجة للتفكير في التأثير الذي تخلفه وضعية التباعد هاته القائمة بين المنظرين للتعليم وبين واقعهم السوسيولوجي على الكيفية التي يقاربون بها الإشكالات المطروحة وما يطرحونه من أجوبة لهذه الإشكالات، ومن بدائل للوضعية الراهنة. أستنتج من هذه القراءة أنه بالإضافة إلى معالجتنا لمسألة التعددية اللغوية كمواطنين نساهم في النقاش العمومي حول الموضوع، وبالإضافة إلى ضرورة متابعة ما تنتجه كليات علوم التربية من

دراسات، فإن النظر للمسألة من منظور التخصصات العلمية التي ننتمي إليها، تكشف عن أبعاد جديدة أو مهملة لها علاقة بالموضوع، وهو ما يبرر ضرورة معالجة المسألة اللغوية من مقاربات متعددة التخصصات. بالنسبة للعلوم السياسية، تخصصي الأكاديمي، فإننا في المغرب ولحد الآن لم ننتج دراسات متميزة حول الموضوع، هذا في الوقت الذي تسمح به المسألة اللغوية من مقاربة مواضيع ذات علاقة وطيدة بإشكالات السلطة، والتعددية، والهوية، وصنع القرار، والعولمة والعلاقات الدولية، وهي كلها قضايا تدخل في صلب فهم السياسة وتنظيرها. ما سأثيره من ملاحظات هي دعوة إلى ضرورة الاهتمام بهذه القضايا أكثر من كونها استنتاجات محسومة أو موثقة.

أولا، بالرغم من الشعور السائد الذي يغلب فيه انتقاد الوضعية اللغوية في التعليم العمومي مقابل إحساس بالارتياح بالنسبة للتعليم الخاص أو الدولي، إلا أن المسألة تتطلب توثيقا أكثر دقة. ذلك أن مقياس التعدد اللغوي يكاد يقتصر على معيار تدريس اللغة الفرنسية، هذا في الوقت الذي أصبحت فيه السوق العالمية للغات أكثر تنوعا، وهي بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية، التي لا زلنا لا نعرف إلا القليل عن وضعيتها في كل من التعليم العمومي وغير العمومي، تشمل أيضا لغات أوربية أخرى على رأسها الإسبانية، واللغات الآسيوية كالصينية واليابانية والكورية. ويمكن أن يشكل هذا الموضوع اللغوي مدخلا مفيدا لفهم ولتحليل التصورات السائدة في المغرب، دولة ومجتمعا، عن العولمة والعالم الخارجي.



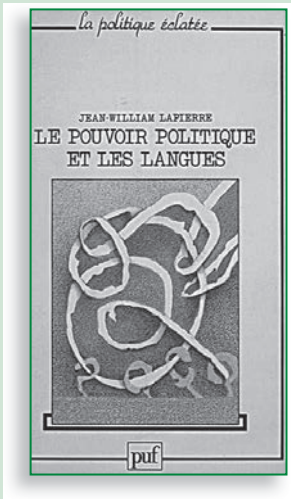
إن الميل الواضح لصالح اللغة الفرنسية في المؤسسات التعليمية غير العمومية، والاتجاه المتنامي نحو تقويتها في التعليم العمومي، يعكس قوة العلاقات المغربية الفرنسية في المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية. إلا أن غياب سياسة تشجع التعددية اللغوية اليوم، يؤشر على عدم تبني رؤية استراتيجية لتنويع العلاقات الدولية للمغرب مستقبلا. ولابد في هذه الحالة، على المستوى السياسي، من البحث في الانعكاسات المحتملة لهذه الخيارات على مستقبل الموقع الاستراتيجي للمغرب على الأمد المتوسط والبعيد.

يجب التنبيه إلى أن اختيار اللغات لا يعكس فقط سياسة تتبناها الدولة، بل خيارات مجتمعية يجب العمل على فهمها هي الأخرى. وإذا كانت اللغة الفرنسية، تحظى بمكانة خاصة على المستوى المجتمعي، فإن عدم الإقبال على لغات غير الفرنسية، باستثناء الإنجليزية نسبيا، يتطلب البحث في التصورات السائدة في صفوف المجتمع حول القيمة العملية لهذه اللغات في عالم الغد. وهذه القضايا تشكل كلها مداخل لفهم الترجمة العملية للتصورات السائدة عن مستقبل العلاقات الدولية، ومدى تأثيرها على استراتيجيات الحراك الاجتماعي التي تتبناها الشرائح المجتمعية المختلفة.

ثانيا، لا تخفى أهمية السياسة العمومية التي تتبناها الدولة في مجال التعددية اللغوية. على المستوى العملي، إنها تترجم في عدد الساعات المقررة لدراسة لغة معينة، ولغة التدريس لمادة من المواد. ولا شك في أن هذه القرارات تحدد قيمة اللغة من خلال النقط التي يحصل عليها الطالب، وتؤثر على حظوظه في التفوق في التخصص الذي يرغب فيه. لكن، وبالرغم من ذلك، فإن الدولة، ومؤسساتها وسياساتها اللغوية، لا تمثل إلا فاعلا واحدا ضمن فاعلين متعددين في هذا المجال، والسياسة العمومية ليست إلا محددا ضمن محددات أخرى تشمل السوق، ووسائل الإعلام والاتصال، والفضاء العمومي، والثقافات المتداولة والمتنوعة شكلا ومحتوى، هذه كلها عوامل تساهم في تحديد القيمة الرمزية والمادية التي ترتبط بلغة ما. ويبرز الدور النسبي للدولة في هذا المجال من خلال الهوة التي تزداد اتساعا بين تركيز خيارات الدولة على اللغة العربية، وبين هامشيتها خارج الأقسام وخارج الطقوس الرسمية. وإذا أضفنا إلى ذلك تنامي التعليم الخصوصي، الذي يحدد برامجه اللغوية بشكل شبه مستقل عن سياسات الدولة، فإن حصر النقاش حول السياسة اللغوية في نطاق الدولة، وإهمال خيارات واستراتيجيات وسياسات الفاعلين الآخرين في هذا المجال لن يكون كافيا لفهم لا الوضعية اللغوية حاليا، ولا آفاقها المستقبلية، كما أنه لن يفيد في بلورة سياسة لغوية عمومية فعالة مقارنة بالسياسات المنافسة غير العمومية. ويبقى التحدي الذي يواجه أية سياسة لغوية عمومية واعية بتعدد الفاعلين والمؤسسات المؤثرة في هذا المجال هو إيجاد التوازن المناسب بين الاستجابة لواقع لغوي قائم والتأثير الفعال على هذا الواقع لما يخدم استراتيجية دولتية متعددة الأبعاد.

ثالثا، بالإضافة إلى تعددية الفاعلين المؤثرين في السياسة اللغوية، فإن وسائل التعلم

بصفة عامة وتعلم اللغات بصفة خاصة تشهد تطورا ملحوظا أبرز مظاهره الدور المتنامي لتكنولوجيا الاتصال والمواصلات في ممارسة اللغات، وفي التأثير على استعمال اللغة كوسيلة للتعبير تعطي الأولوية للسرعة وللتلخيص والاقتضاب على حساب احترام القواعد اللغوية وتقاليد التعبير المتوارثة، ومن نتائج هذه التحولات ما أصبح يعرف في صفوف المدرسين بتدني المعرفة اللغوية مقارنة بالفترات السابقة التي كانت الكتابة الورقية اليدوية تمثل الأسلوب السائد للتعلم والتعبير. إن تقييم مستوى المعارف اللغوية في المغرب يجب ألا يغفل هذه التحولات التي تعرفها الممارسات اللغوية على المستوى الدولي والتي ستسمح بتقييم موضوعي عوض اعتبار تراجع مستوى اللغات في التعليم المغربي كحالة استثنائية.



رابعا، لا يمكن إغفال العلاقة القائمة بين اللغة والسلطة السياسية[2]، وتشكل التعددية اللغوية مدخلا لفهم مصادر الشرعية والنفوذ المتوفرة للأطراف المتنافسة في مجتمع تعددي. تطغى على الجدل السياسي المتعلق بالتعددية اللغوية الحسابات الإيديولوجية التي يكون هدفها الأساسي هو التأثير على قرارات الدولة في توزيع مواردها لصالح لغة دون أخرى، والتي تعني عمليا تحديد عدد الساعات المخصصة للغة ما والحسم في اللغة التي تدرس بها المواد المقررة، وتقنين استعمال اللغات في المؤسسات العمومية. كما أن الجدل يتسم بمعالجته للمسألة اللغوية بتصورات عن القيمة العملية للغات وعن هرمية مشروعية الهويات المتنافسة. تدخل في هذا المبارزات بين الدعاة للفرنسية باعتبارها اللغة التي تضمن شروطا أفضل للشغل والحداثة، وللعربية باعتبارها لغة الدين ولغة الحركة الوطنية، وللأمازيغية باعتبارها لغة الشعب الأصلي. في غياب دراسات حول الموضوع من منظور العلوم السياسية، أكتفي بطرح فرضيات تدعو للبحث أكثر من كونها تقدم استنتاجات نهائية. إن لكل لغة مصادر قوتها السياسية.

2- LAPIERRE, Jean-Willam, *Le pouvoir politique et les langues : Babel et Léviathan*, Paris : Presses Universitaires de France, 1988.

إضافة إلى كتابات بوكوس، أحمد، الغنية حول الموضوع، أذكر منها :

BOUKOUS, Ahmed, *Dominance et différence : essais sur les enjeux symboliques*, Casablanca : Ed. le Fennec, 1999.

وتكمن قوة اللغة العربية في انتشارها الواسع وفي ترسخ جذورها تاريخيا داخل مؤسسات الدولة وفي صفوف المجتمع العالِم والديني ؛ بينما يمثل الاقتصاد المهيكَل، وهو في المغرب مجال فرانكوفوني بامتياز، مصدر قوة اللغة الفرنسية. ويشكل الإحساس بالذنب وبالمسؤولية تجاه التهميش الذي عانت منه الأمازيغية من طرف مؤسسات الدولة والمجتمع العالِم، بالرغم من كونها تعتبر بعدا أساسيا من الهوية المغربية، وهذا الإحساس الذي اتسع اليوم لدرجة غير مسبوقة، مصدر قوة اللغة الأمازيغية. لا بد لأي سياسية لغوية فعالة من أن تعمل على فهم أعمق لهذه الأبعاد السياسية، وأن تنتبه إلى الحسابات الإيديولوجية التي تنطلق من مواقف مبدئية مسبقة والسائدة في النقاش العمومي حول الموضوع، والتي هي في حاجة إلى التحقق الأكاديمي الضروري.

خامسا، تخلق وضعية التعددية اللغوية عراقيل كما أنها توفر إمكانيات أمام الأهداف الكبرى التي تسعى السياسة اللغوية إلى تحقيقها. وبالرغم من أن هناك شبه إجماع حول ضرورة الاعتراف بواقع التعددية اللغوية، إلا أنه مع ذلك يبرز في هذا النقاش ترتيب للغات حسب أولويات الداعين إليها ما بين موقف يعطي الأولية للغة الفرنسية وآخر يركز على العربية وثالث يطالب بأولوية تعميم تدريس الأمازيغية إلى جانب الفرنسية والعربية أو إحداهما. يُقدّم في خضم التنافس بين هذه المواقف رأي أول يعتبر اللغة وسيلة محايدة لنقل المعرفة وتعلمها وأن تحقيق هذه الأهداف يقتصر على ضرورة توفر الشروط المادية التي تسمح بتطوير لغة ما، من كتب مدرسية وقواميس ومناهج ملائمة وعلى ضرورة تشجيع أو إجبارية تداولها. من هذا المنظور، فإن لا اللغة العربية ولا الأمازيغية تفتقر مقارنة بباقي اللغات إلى المؤهلات التي تسمح لها بأن تتحول إلى لغة وطنية وإلى لغة المعرفة العالمية. يرى رأي ثاني أن اللغة ليست وعاء محايدا يحمل معرفة خالصة، بل إن لكل لغة خاصياتها التي تؤثر على نوعية المعارف التي تنقلها وعلى درجة تلاؤمها مع أنواع معينة من المعرفة دون أخرى. ولعل الإشارات الأكثر بروزا في هذا الباب هو اعتبار اللغة العربية حاملة لثقافة دينية متجذرة قاصرة عن أن تتلاءم مع الحداثة العلمانية، وأن الأمازيغية بالمقابل مؤهلة أكثر لتحقيق هذا الغرض ؛ أو أن مصطلحات كل من العربية والأمازيغية تفتقدان إلى الغنى والوضوح والدقة التي تتطلبها المعرفة التقنية الدقيقة وهي الشروط التي تتوفر في اللغة الفرنسية ؛ أو أن الفرنسية هي لغة غربية أجنبية غير قادرة على أن تعبر على الخصوصيات الثقافية الوطنية. تعكس هذه المواقف المتداولة بشكل عفوي في جلها

بالمغرب نقاشات نظرية بين اللسانيين بالخصوص، تعرف في الولايات المتحدة على سبيل المثال تقلبات منذ الأربعينيات، بدأت باعتبار اللغة وعاء محايدا قادرا على أن يحمل وينقل بإخلاص أي نوع من الثقافات والمعرفة، إلى اعتبارها في مطلع الأربعينيات متشبعة بخصائص ثقافية تحمل فهما مسبقا للعالم وللأشياء، إلى التركيز بعد ذلك على أن اللغة لا تحمل فهما مسبقا ولكنها تقتصر على تحديد أولويات ثقافية تقوم كل لغة بإبرازها بشكل متميز[3]. إن التفكير في كيفية تدبير التعددية اللغوية في المغرب لا يمكنه أن يقفز على هذا النقاش النظري الضروري لأية سياسة لغوية عقلانية وفعالة، خاصة وأن عددا من المواقف المتبناة في هذا الموضوع تنطلق من أجوبة محسومة على أسئلة لا زالت (ولربما ستظل كذلك) موضع خلافات على الصعيد العالمي. في انتظار تعميق فهمنا لهذه الإشكالات، في إطار مشاريع بحث تتبناها مجلة «المدرسة المغربية» مثلا، أدعو إلى تجاوز الدعوات التي تنطلق من أطروحة الخصائص الثقافية، والتي تدعو للتخلي عن لغة سجينة قيود متعارضة مع العلم، أو تلك التي تطالب بتبني لغة ما لما توفره من شروط لغوية تضمن المعرفة. لا يجب إغفال الأبعاد الإيديولوجية في هذه المواقف. عوضها، أدعو إلى الاستفادة من الخصائص الثقافية التي توفرها اللغات، ومن توظيفها جميعها في تطوير مقاربات متنوعة للتعلم والبحث والتعبير، وهي كلها أدوات ضرورية للتعامل مع العالم المعقد الذي لا يمكن لأية لغة أن تدعي احتكار فك أسراره.

3- DEUTSCHER, Guy, «Does Your Language Shape How You Think ?», in *New York Times*, August 26, 2010.

ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي

مبارك ربيع
جامعة محمد الخامس، الرباط

يؤكد الأستاذ مبارك ربيع في مداخلته ضمن أعمال المائدة المستديرة على أخطار تعدد لغوي معيش لا تستوجبه متطلبات مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي فحسب، بل يوجهه ما يسميه «البراغماتية الآلية المباشرة». وهو سلوك منتشر في المجتمع، وفي المدرسة يضحي بـ «التوازن اللغوي التوزيعي» بين اللغات الوطنية واللغات الأجنبية، ويقبل بأخطار التعدد على الشخصية القاعدية، وإضعاف «الروح الوطنية» والقيم المرتبطة بها.

يمكن القول بصفة عامة، إن التعدد اللغوي متجذر في المغرب بدرجة أو بأخرى، منذ أقدم عصوره، بحكم موقعه واتصاله بمختلف التيارات والحضارات. كما يمكن القول إن المدرسة المغربية الحديثة مع مرحلة الاستعمار، تعاملت في برامجها مع التعدد اللغوي بمنهجية خاصة ومبسطة بساطة الأهداف التي كانت تسعى إليها، والمتمثلة في التمكين للغة المستعمر، بما يكوّن أطراً دنيا أو وسطى نسبياً، وهي في كل الأحوال مجرد أطر مساعدة تنفيذية، في دواليب الدولة المختلفة.

وأبرز ما تميزت به استراتيجيا مرحلة الاستقلال، هو ترسيخ دور المدرسة المغربية في تكوين أطر الدولة الوطنية من جميع المستويات، على أساس «المغربة والتعريب»، رغم التذبذب والتعثر في هذا الاتجاه، إن لم نقل التقاعس والتخلي في بعض المراحل، ولاسيما فيما يخص الجانب اللغوي في الموضوع، وهو «التعريب» الذي سيصبح مجرد شعار للذكرى والتذكير.

إن الطرح الحالي للمسألة اللغوية في المدرسة المغربية من جانبها التعددي، عرف تغيرا نوعيا في الحدة المنهجية على الأقل، أي بغض النظر عن كيفيات المواجهة والمعالجة المختلفة

حسب الموقع والمؤسسة، ذلك أنه طرح يتغذى من مقتضيات التحديث المجتمعي، بقدر ما ترفده عوامل الديموقراطية الثقافية من جهة، ودواعي العولمة الدولية من جهة ثانية، علاوة على عوامل ودواع أخرى متداخلة ومختلفة.

وهنا نلحظ عناصر التعدد اللغوي في المدرسة المغربية، متمثلة في اللسنية الوطنية العربية والأمازيغية، بجانب التعدد الأجنبي متمثلا في الوجود التاريخي للفرنسية والإسبانية، بحكم العلاقة الاستعمارية السابقة، وبحكم الجوار والقرب المستمرين، مع مزاحمها الأكبر في المرحلة الراهنة وهو اللسان الإنجليزي ؛ يضاف إلى ذلك كله الدوارج ذات الأصول العربية والأمازيغية.

وليس من الصعوبة بمكان، تلمس المبادئ المبررة لهذا التعدد، لكن من المتعذر إنكار الصعوبات المبدئية التي تواجه المتعلم المغربي، أمام هذه الظاهرة التعددية، بطبيعتها التراكمية وغير القابلة بحكم هذه الطبيعة، كما بحكم الوظائف المختلفة، لأية عمليات تركيبية أو اختزالية، بما يجعل المتعلم محكوماً بتحصيلها وتعلمها كلا، على مقتضى ما تسمح به الأحوال، إذ بينما تبقى بعض أطراف هذا التعدد موكولة إلى العفوية والتفاعل المجتمعي، فإن بعضها الآخر يوكل إلى المؤسسة المدرسية.

تفرض المعالجة طرح أسئلة من قبيل ما هو تصورنا للغة ؟ ماذا نريد للغة وبها ؟ ما هو نمط الشخصية التعلمية التي نود تشكيلها بواسطة اللغة ؟ وهنا تبدو اللغة بطبيعتها منظومة رمزية تعبيرية، يخلقها الإنسان وفق احتياجاته ومداركه، ترتقي وتغتني بارتقائه واغتنائه والعكس، ومن ثم فإن الوظيفة المبدئية تواصلية، لتصبح معرفية بعد ذلك.

أما من منظور المراد بتعلم اللغات، إذا استعملنا لغة الاقتصاد والمال، وهي ليست غريبة عن مجال التنشئة والتعليم، باعتبار ذلك مجال استثمار حقيقي واستراتيجي، سواء بالنسبة للأسر مهما كان مستواها ومحدودية تطلعها، أو بالنسبة للدولة في مشاريعها وآفاق خططها الشمولية ؛ فإننا يمكن أن نقول إن التعليم، وهو في الواقع يمثل عمليات تحويل المال إلى معرفة، باعتباره يقوم على المال أساساً من حيث ما تتطلبه إقامة المؤسسات وتجهيزها وتكوين الأطر الكفأة للقيام برسالتها، وصولا بذلك كله إلى إنتاج المعرفة، يتطلب لإتمام

الدورة الاقتصادية. إن عمليات تحويل هذه المعرفة إلى مال، في صور ما، من مقاولاتية أو غيرها من الوظائف والأدوار المنتجة والمدرة للدخل والثروة في درجاتهما المختلفة ؛ وخارج هذه الدورة تبقى وجوه الخلل والقصور الملاحظة في ظواهر ومظاهر من العلل الاقتصادية المجتمعية، متمثلة في درجات سلم العطالة (البطالة)، واللاإنتاجية بمختلف صورها.

ويلاحظ بالمحسوس في هذا المجال، وفيما يخص التكوين اللغوي المتعدد، في مظهر إتقان عدة لغات أجنبية أو التمكن منها، أنه يفتح الأبواب على نطاق أوسع أمام المتعلمين والخريجين، لولوج سوق الشغل بامتياز، وبالتالي تحقيق معادلة تحويل المعرفة إلى مال. كما يلاحظ في الاتجاه نفسه، أن مستوى المسؤوليات التي توكل إلى مثل هؤلاء الخريجين متعددي اللغات، تفوق ما يسند إلى غيرهم من تخصصات أخرى، علاوة على الرواتب والمحفزات التي تتجاوز ما تقابل به مختلف التخصصات الأخرى، بما فيها العلمية بل والتكنولوجية في بعض الأحيان.

يبدو من دراسة المناهج الحالية للمدرسة المغربية، أن تعلم اللغة يأخذ من الحياة المدرسية للمتعلم نسبة هامة، تتراوح ما بين 20% - 30% للغة الأجنبية الأولى حسب المستويات، فإذا أضيف إلى ذلك تعلم لغة أجنبية ثانية (مثلا الفرنسية أو الإسبانية حسب المناطق أو الإنجليزية، الألمانية، الإيطالية...)، فإن الكلفة الزمنية تزداد بطبيعة الحال ؛ ناهيك عن تعلم العربية الفصحى، وكذا الأمازيغية بالنسبة للمتمدرسين الذين تعم مؤسساتهم برامج التدرج في تعلم هذه الأخيرة. هذا كله يجعل الوضع التعلمي صعباً، بالنسبة لما يقتضيه من جهود من كافة أطراف المعادلة التعليمية في المدرسة المغربية. وهو واقع يجعل محقاً من يقول في حقنا «إنكم تطلبون من أبنائكم أكثر مما يلزم» حسب تعبير دبلوماسي أمريكي في حديث خاص. الأمر الذي تتضح وجاهته إذا قورن بواقع المتعلم الأمريكي مثلا، وما يطلب منه من جهود في تعلم اللغات سواء الوطنية أو الأجنبية، وهو مثل حال التعلم اللغوي في العديد من الدول المتقدمة على الخصوص ؛ دون أن يمنع ذلك من وجود حالات تشترك مع الوضع المغربي في بعض مظاهر التعددية، دون خصوصية معضلاتها من حيث الشدة والدرجة، ومن حيث انعكاسها بل مضاعفاتها السلبية على الجهود التعلمية.

من هنا يبدو أن أول انعكاس متوقع أمام ما يتطلبه التعلم اللغوي في المدرسة المغربية، بما

في ذلك تكلفته الزمنية، وما يرتبط بها من تكاليف ذاتية نفسية اجتماعية في ذات المتعلم، مع ما يرتبط بالعملية برمتها من متطلبات، يتمثل في الجانب المعرفي، أي أن ما يمتصه التعلم اللغوي من كلفة زمنية نفسية، إنما يتم على حساب الاكتساب المعرفي في أهون الأضرار، أما في أقصاها وأعمقها، فقد يكوّن نواة ما يتشكل في عمق العملية التعلمية، من رفض داخلي لنسق التعلم كلا أو جزءاً، وهو ما يتبلور في مظاهر شتى من الفشل والهدر المدرسيين، وربما يكون من جملة ما يبلور في مجتمعنا بعض جوانب الظاهرة العامة المعروفة بالعزوف عن عادة القراءة.

يمكن أن نستحضر من منظور القابلية البشرية للتعلم، معطيات نفسية اجتماعية ترتبط بنمو وارتقاء الكائن البشري في كافة مظاهر نموه، ولاسيما الإدراكي المعرفي ؛ فمن هذا المنظور تدل كافة الدراسات الارتقائية التتبعية والتجريبية، على أن الكائن البشري يمتلك استعدادات للتعلم لا حصر لها، وهو ما ينعكس على تعلم الطفل البشري بالنسبة لكافة صغار الخلائق الأخرى ذات المظاهر الذكائية ؛ إذ يتوقف النمو العقلي، وبخاصة القابلية للتعلم لدى الكائنات ذات المظاهر الذكائية ؛ القابلة للمقارنة والتجريب، عند حد معين، عكس لا نهائية هذه القابلية للتعلم لدى الطفل البشري في طبيعتها الارتقائية الدينامية.

يضاف إلى ذلك أن التعلم في مراحل الطفولة أفسح مجالا وأعمق، وذلك قبل مراحل التشبع النسبي بأنماط من التعلم ؛ وعلى الخصوص فإن مظاهر التعلم لدى الطفل البشري، تبدو أكثر دينامية وفاعلية، وليست مجرد اكتساب آلي، إلا في حالات التعلم غير السليمة، كما هو في أنماط من منظوماتنا التعليمية التقليدية التي كانت (ربما ما تزال ولو في حدود)، تعتمد على التلقين والاسترجاع المباشرين، ما بين معلم ومتعلم.

من هنا، وبعد افتراض حصول إقناع واقتناع موضوعي بضرورة تبني التعدد اللغوي، كما هو الحال في واقع مدرستنا، لا يمكن معالجة معضلة التعلم اللغوي التعددي، من جهة كمّ وعدد الحصص المخصصة لهذا التعلم، في الوقت الذي لا يمكن تجاوز مراعاة دور الوعاء الزمني، بإغفال واقعه أو التنكر له بسبب أو آخر ؛ لذلك فإن التدبير يجب أن ينصرف إلى الفكر والفعل البيداغوجيين.

هكذا يفرض نفسه الجهدُ باتجاه اكتشاف الطرق الأكثر فعالية ونجاعة في التعلم، وهي المستوفية لما يعرف بالاقتصادية البيداغوجية : أجود تعلم، أقصر وقت، أقل تكلفة (مادية معنوية). وهذا ما يتطلب التجريب التربوي قبل التعميم، وهو دور المختبرات ومراكز البحث العلمي البيداغوجي في هذا المجال.

لا يمكن الحديث عن التدبير اللغوي في المدرسة دون الحديث عن المحيط، أي الوسط المجتمعي المغربي الذي يستدعي عدة ملاحظات :

- لا توجد لغة عاجزة بذاتها في ذاتها، إلا بما أهّلها ووضعها الإنسان حسب مستوياته الوجودية ؛ والأمثلة كثيرة : العبرية، الصينية، اليابانية، الخ. وقد سبق تاريخيا أن كانت العربية لغة العلوم، فتعاملت مع المصطلحات والمعارف الكونية تعريباً وترجمة ونحتاً.

- يبدو المجتمع المغربي (محيط المدرسة)، مقدماً لاستقالته المسبقة فيما يخص المعضلة اللغوية في المدرسة المغربية، ربما تتداخل في ذلك عوامل كثيرة، قد يكون منها فقدان أو فرط الثقة في المؤسسات والأطراف المتحملة لمسؤولية المدرسة، من الحكومة إلى المدير والمدرس ؛ وحتى بعض المؤسسات الشكلية مثل جمعيات آباء التلاميذ وغيرها، فهي في نطاق مأمورياتها، لا تلمس معضلة التعدد اللغوي في جانبها التعلمي بأية معالجة، ولا يمكن لها بطبيعة ما هي عليه، أن توليها أي اهتمام.

- الخطير في موضوع المحيط الاجتماعي للمدرسة المغربية هو أنه يمارس تدبير التعدد اللغوي، بما يمكن أن نسميه «براغماتية آلية مباشرة». يمكن القول إن هذا المحيط يدبر هذا التعامل مع الواقع اللغوي في المغرب، على هدي السياسة العامة للدولة المغربية. وفي ذلك يتجلى القاسم المشترك بين المؤسسات الثلاث : الدولة، المجتمع، المدرسة، وبغض النظر عن كل تنظير يتعلق بالمنظومة التعليمية المدرسية أو رغم ذلك.

تتمثل «البراغماتية الآلية المباشرة» في منطق خلاصته كالتالي :

منطق براغماتية مجتمعية : يتمرن الناشئ في الحياة والرواج اللسني اليومي ـ وحتى الأسرة في بعض الأوساط الحضرية – على الفرنسية، باعتبار أنه فيما بعد سيمتلك العربية. وفي ذلك إغفال للتكوين الوجداني، ولجوانب هامة في الشخصية عندما تتشبع بوظيفية وميكانزمات لغة ما.

المنظومة الـــراسية : أمام الحاجة إلى لغة العلم والتكنولوجيا والتواصل مع الآخر المتقدم، لا بديل عن اللغة الأجنبية الأولى على الأقل (الفرنسية/الإسبانية)، حيث تحتل مكان الصدارة والوظيفية لذلك في المنظومة التربوية (بغض النظر عن الطرق البيداغوجية...). أمام ضرورة الحفاظ على اللغة واللغات الوطنية ومكانتها في المنظومة (العربية الأمازيغية)، تبدو النتيجة وكأن كل طرف ينال مبتغاه في الظاهر على الأقل، أو لنقل إنها الاستجابة لكل الحاجات والرغبات بقدر الإمكان، وهو إمكان تتداخل فيه عوامل خارجية بالذات، قد تنقلب إلى ذاتية داخلية في المتعلم، لتجعل اللاتكافؤ اللغوي في الشروط والظروف هو السائد.

هل من عيب أو نقص أو قصور في هذا ؟

الغائب الأعظم في هذه المعادلة البراغماتية (الآلية المباشرة) هو التوازن اللغوي التوزيعي في هذا الخضم. والقصد بالتوازن التوزيعي، التوازن النسبي حسب الطبيعة والوظيفة ومراحل النمو والتعلم، بالنسبة لكل أطراف المعادلة بما فيها موضوع التعلم ذاته، أي اللغة. هذا التوازن التوزيعي هو غير التعادل والمساواة، فلا مجال مبدئيا للمساواة والتعادل بين اللغوي الوطني في موطنه، واللغوي الأجنبي خارج موطنه، دون أن يمنع ذلك من ضبط الوظائف والاختصاصات ومجالات الاشتغال لكل وحدة لغوية، من هذا التعدد الضروري والواقعي.

المجهول الأعظم هنا، هو مفهوم الشخصية القاعدية لدى الأنتروبولوجيين، أي بلورة اتجاهات وميول الطفل والمتعلم على الخصوص، في بداية تفتحها وانبثاق قدراتها التجريدية، ومنها المنظومات الرموزية التخاطبية (اللغوية أساساً)، لتنمو في وعاء لغوي أجنبي.

نلاحظ مبدئيا مكانة اللغة الوطنية الرسمية، أيا كانت، فهي بحكم الضرورة والواقع متميزة وممتازة في موطنها، وهي وعاء حفظ الشخصية الوطنية ؛ كما ينص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يؤكد على تجديدها وتفعيل طرق اكتسابها (أين نحن من ذلك ؟). من هنا يمكن التساؤل عن ضرورة تفعيل قوانين عملية زجرية وتحفيزية، لاستعمال اللغة الوطنية الرسمية، اللغة العربية في الحياة اليومية (الإعلانات والإعلام، علاوة على الإدارة والصناعة....).

واللغة الأجنبية مجالها حسب الاختيار والاقتناع العام (بغض النظر عن المبررات والدفوعات في هذا الاتجاه أو ذاك) هو التعلم العلمي التكنولوجي، لكن الواقع يظهر امتداداها إلى الإدارة والمعاملات التجارية، وهو تجاوز للوظيفة والمجال المحددين لها حسب الميثاق. وإذا جاز القول والأخذ باعتبار أن بعض المجالات الإدارية والاقتصادية التجارية، تدخل في نطاق الوظيفة التكنولوجية للغة الأجنبية، فإننا نرى من التجاوز غير المبرر، تعميم الأمر على كافة أو أغلب المجالات الإدارية والاقتصادية بل العامة كذلك.

هذا أحد مظاهر سوء تدبير التعدد اللغوي بالمنظومة التعليمية والإدارية العامة، على حساب التوازن التوزيعي لا التعادلي المساواتي بطبيعة الحال. فخارج مجالات العلم والتكنولوجيا (افتراضاً)، لا مجال ولا مبرر لتوظيف لغة أجنبية، إلا ما تقتضيه البراغماتية الآلية المباشرة. وهذا يحيل مرة أخرى إلى المحيط المجتمعي للمدرسة المغربية، كما ألمحنا إلى ذلك سابقا.

ربما يرجع جزء مما نشكو منه من «تناقص الروح الوطنية» والقيم المرتبطة بها لدى الأجيال الجديدة والناشئة، إلى هذه الظاهرة والتي تتمثل في استعمال المجتمع المغربي للغة الأجنبية كلياً أو جزئياً، استعمالا سليما أو غير سليم، خالصا أو خليطا، في خطابه العادي في مجال التسويق والترفيه وكافة اليومي المتداول، مما لا علم فيه ولا تكنولوجيا، ولا أي داع، سوى غياب الوعي بعمق التخلي عن المقومات الأساسية للشخصية القاعدية للمجتمع والناشئة على السواء.

نؤكد هنا على أن المقصود لا يتمثل في اعتبار لمبدأ الصفاء والنقاء اللغوي، فاللغات تتلاقح، واللغة كائن حي بحياة أفراده ومجموعاته، لذلك فإن آليات الاشتغال ما بين اللغات كما بين الحضارات لا نقاش فيها، ولا تخلو لغة في أي عصر من الدخيل والمشتق والمنحوت وما إلى ذلك، لكن ذلك يتم داخل هوية لغوية متفاعلة. لهذا يبدو أن علاج مشكل التدبير في التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية، لا يمس هذه المؤسسة وحدها، وإنما يمس أيضاً المؤسسات الرسمية والمدنية والمجتمع عامة، وذلك بخلق الوعي أو إعادة إحيائه باكتساب اللغة الأجنبية لوظائف محددة، في تواز مع ما يلزم من تعميم اللغوي الوطني على سائر مظاهر الحياة اليومية والعامة، بكل الوسائل المؤدية لذلك والكفيلة بتحقيقه.

إن تجاوز هذه الأوضاع الشاذة في إحلال اللغة الأجنبية ما لا يجوز أن تحتله من مكانة ودور، ومواجهة معضلة التعدد اللغوي في حدوده بدون تضخيم مهما كانت طبيعته، سيجعل كل الجهود الضرورية في نطاق المعالجة، تنصب على ابتكار طرق التعلم بمنهجية علمية وفق الخصوصية المفترضة للواقع التعددي اللغوي بالمغرب، بما فيه المتعلم أساساً.

ونختم ببعض الملاحظات :

- تؤكد دراسة نشرها الأستاذ العربي المستاري، وهي معززة بالإحصائيات الدالة، أن المدرسة المغربية العمومية حاليا توجد في المقدمة من حيث نوعية الخريجين، من منظور الفاعلية والتفوق، عكس ما يزعم للبعثات الأجنبية. ربما نفترض مقابل ذلك أن خريجي المؤسسات الأخرى من بعثات أجنبية وخصوصية، إن كانوا لا يحتلون المقدمة مقارنة مع خريجي المدرسة العمومية، فهم أبعد من أن يحتلوا المؤخرة، بمعنى أنهم ينحصرون ضمن الجرس الإحصائي في الوسط وما فوق ؛ وهذا مفهوم ومبرر، ويعطي تميزا خاصا وضمانا للمستقبل التعلمي للمتخرج، مع اعتبار أن مدارس البعثات والمؤسسات الخصوصية تنتقي متعلميها حسب اختبارات وشروط، فلا يلجها منذ اليوم الأول إلا نخبة النخبة من الصغار، وذلك طبعا مقابل الأبواب المفتوحة في المدرسة العمومية الوطنية لكل من بلغ سن التمدرس.

- معضلة اللغات كما تعرفها المدرسة والمجتمع المغربيين، عرفتها وتعرفها دول مماثلة ومنها مصر، ونسجل هنا وجهة النظر المعروفة لطه حسين في هذا المجال، والتي طرحها في كتابه «مستقبل الثقافة في مصر» في الثلاثينيات من القرن الماضي، والمتمثلة في الدعوة إلى الانفتاح على كافة اللغات الأجنبية العالمية، أو أهمها في اكتساب التكنولوجيا وتحقيق التلاقح الحضاري، وذلك دون رهن الشخصية الوطنية في وعاء لغوي واحد مهيمن، فرنسي أو إنجليزي أو غيره (لا مساس طبعا ولا نقاش في موضوع اللغة الوطنية الرسمية). ونشير إلى أن الكتاب ليس إنتاجاً أدبياً، باعتباره مبدئياً تفصيل وتحليل قائم على أرضية تقريرين، قدمهما طه حسين لوزارة المعارف، وقد بعثته لتمثيلها في مؤتمرين دوليين حول المسألة التعليمية، وقد قدم تقريريه إلى الهيئات المعنية، وأن مصيرهما الرفوف والأرشيف ؛ ورأى تبعاً لذلك إغناءهما بالتحليل والتفصيل والاجتهاد التربوي، مع نشرهما للاطلاع والإفادة. والكتاب طبع في نهاية الثلاثينيات وأعيد طبعه

مرات من بينها طبعة 2001 بتونس. كما أن طه حسين ليس أديباً فحسب، ولكنه تولى مسؤولية وزارة المعارف في بلده.

- تفعيل اللغة راجع لهمة واجتهاد أصحابها، ولا عجز للغة في طبيعتها، على الأقل بالنسبة للغات المكتوبة وذات الحمولة والتاريخ العلمي الحضاري ؛ ويمكن اعتبار واقع العبرية والصينية واليابانية في عصرنا الحاضر، سواء من جهة مدى الانتشار أو من جهة الصعوبات التعلمية المفترضة، علما بأن مظاهر الصعوبات الخاصة بكل لغة إنما هي مظهر عبقريتها وخصوصيتها ؛ وهي صعوبة لا تستشعر إلا للأجنبي عنها، وفي كل الأحوال، فهي تتطلب جهودا بيداغوجية ابتكارية لتيسير التعلم للجميع، لا أقل من ذلك ولا أكثر.

- اعتماد التخاطب اللغوي في مجتمعنا باللغة الأجنبية - ولا نتحدث هنا عن نقاء أو صفاء لغوي بقدر ما نتحدث عن مبدأ واتجاه - في موضوعات يومية، لا يطرح أي صعوبة تقنية أو تكنولوجية، وكذا التخاطب بخليط من دارجة عربية أو أمازيغية مع أجنبية حيث لا ضرورة، يمثل مؤشراً غير سليم في التعامل مع التعدد اللغوي، بل إنه يكتسي دلالات أخرى.

- شمول اعتماد اللغة الأجنبية في مجال الإبداع الأدبي، هل له دواع تكنولوجية ؟ علما بأن هذه الظاهرة كان منتظرا منها الانحسار بعد مرحلة الاستقلال، كما كان يعبر عن ذلك الكتاب المغاربيون الذين كانوا يؤكدون شعورهم بالمنفى في اللغة الأجنبية التي يبدعون بها، ومنهم من بذل جهوداً مشهودة وناجحة لينقلب إلى الكتابة باللغة الوطنية، والآن نرى ازدهار الظاهرة من جديد وبأكثر من لغة أجنبية، ولمغاربة ولدوا ويعيشون في المغرب.

أبعاد التدبير البيداغوجي للغات

عبد اللطيف المودني
المجلس الأعلى للتعليم

ركزت مداخلة الأستاذ عبد اللطيف المودني على توضيح الإطار العام لاهتمام المجلس الأعلى للتعليم بموضوع اللغات في المدرسة المغربية : الأسئلة الكبرى، الأهداف والمرتكزات المرتبطة بتدبير بيداغوجي عقلاني ناجع للغات في المدرسة المغربية، بالاستناد إلى الاختيارات والتوجهات المرسومة في «الميثاق الوطني للتربية والتكوين».

يُعد التدبير البيداغوجي للغات انشغالا جوهريا يفرض راهنيته المستمرة في المدرسة المغربية، وفي العديد من المنظومات التربوية عبر العالم.

إذا كان تناول هذه المسألة يختلف من بلد إلى آخر، فإن إحدى تجلياتها المحورية في المنظومة التربوية المغربية تتمثل، بالأساس، في السؤال التالي :

أي تعليم للغات كفيل بجعل الأجيال المتعاقبة لأفواج المتعلمات والمتعلمين متمكنة من الكفايات اللغوية تواصلا وقراءة وتعبيرا شفهيا وكتابيا ؟

- سؤال يؤطر اهتمام المجلس الأعلى للتعليم بموضوع اللغات في المدرسة المغربية وذلك من منطلق الاقتناع المتقاسَم بأن المعالجة الناجعة لهذه الإشكالية، والتدبير المحكم لمختلف جوانبها التعليمية والبيداغوجية، على الخصوص، من شأنه أن يسهم في الرفع من جودة مردودية المدرسة المغربية، فضلا عن ما سيترتب عنه من انعكاسات إيجابية على بلادنا في مختلف الميادين.

- كما أنه سؤال مركزي بأبعاد متعددة :

يتمثل البعد الأول لهذا السؤال في كونه يتعلق بإحدى القضايا الأفقية الحاسمة للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين. كما أنه سؤال يقع في صميم التفكير البيداغوجي وانشغالات الفاعلين التربويين وشركاء المدرسة، بل وفي قلب اهتمامات المجتمع وأسئلة النقاش العلمي والعمومي ؛

أما بعده الثاني، فيحيل إلى ما تنطوي عليه هذه المسألة من انعكاسات، ليس فقط على حاضر المدرسة المغربية ومستقبلها، بل لكونها تمتد إلى المجتمع ؛ ذلك أن التمكن من اللغات يعد سبيلا أساسيا للتشبع بالمكونات المتعددة للهوية الوطنية الموحدة بثوابتها الراسخة، في تفاعلها مع التنوع الثقافي واللغوي، وفي انفتاحها على العالم. علاوة على ذلك، يشكل التمكن من اللغات أساس تنمية الكفايات اللازمة لمختلف التعلمات والمعارف، وأحد المحددات الرئيسة للنجاح الدراسي، وبناء الشخصية، والاندماج في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والانفتاح على العالم وفهمه والتفاعل معه.

لا حاجة للتأكيد في مقابل ذلك، على ما يترتب عن عدم التمكن من اللغات من تكلفة باهظة، **أولا**، بالنسبة لمنظومتنا التربوية سواء من حيث مردوديتها الداخلية والخارجية، أوعلى مستوى البحث العلمي وولوج مجتمع المعرفة. **وثانيا**، بالنسبة لبلادنا في شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والثقافية والعلمية وفي ضمان التماسك الاجتماعي والقدرة التنافسية.

يكمن البعد الثالث للسؤال، في ضرورة تحديد الاتجاه الملائم للإجابة عنه. في هذا الصدد، يعتمد المجلس مقاربة تستند إلى مبادئ موجهة، تتمثل في ما يلي :

أولا الاستناد إلى الخيار اللغوي الذي رسمه الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوصفه الإطار المرجعي للإصلاح التربوي، مع مراعاة الإغناءات التي عززته ؛ ولاسيما بإصدار الظهير الشريف القاضي بإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وإرساء هذا المعهد، وكذا إصدار القانون المنظم لأكاديمية محمد السادس للغة العربية ؛ خيار يستدعي تفعيله الأمثل اتخاذ كل التدابير اللازمة الكفيلة بتجديد تعليم اللغة العربية وتقويته مع جعله إلزاميا لكافة الأطفال المغاربة في كل المؤسسات التربوية العاملة بالمغرب ؛ دعم تدريس الأمازيغية وتوفير شروطه البيداغوجية والتكوينية والتأطيرية واستشراف وضعها في المدرسة المغربية، من خلال بلورة إطار واضح ومتقاسَم حول موقع وأهداف تدريسها وتعلمها ؛ إلى جانب ضرورة توسيع الانفتاح على اللغات الأجنبية وإتقان استعمالها ؛

ثانيا التركيز على ما يندرج في صميم مهام المدرسة، من حيث الجوانب المرتبطة بالتحكم في الكفايات اللغوية، ولاسيما المقومات البيداغوجية والتكوينية والتقويمية، في مقابل الجوانب الأخرى التي تتجاوز حدود مسؤوليتها ؛

ثالثا العمل بمبدأ التعدد والانفتاح اللغوي، على نحو تدريجي في مختلف المستويات والأسلاك الدراسية للمنظومة التربوية الوطنية، في انسجام مع تنوع المشهد الثقافي واللغوي المغربي، وفي مواكبة لمتطلبات العصر ؛

رابعا وفي ارتباط بذلك، ترسيخُ مبدأ السِّلم اللغوي القائم على علاقات التفاعل والتلاقح والتكامل بين اللغات وعلى استعمالها الوظيفي، ضمن مقاربة بعرض بيداغوجي متنوع، وفي إطار مدرسة متعددة الأساليب ؛

خامسا فحص مختلف الخيارات الممكنة وانتقاء الأجود والأنسب منها، مع الاجتهاد والابتكار، من خلال حشد الذكاء الجماعي لبلورة الحلول الملائمة والمتقاسمة قدر المستطاع ؛ وذلك باعتماد منهجية تمزِج بين الرّويّة والرصانة والجرأة، وتزاوج بين الخبرة العلمية والتنسيق والتشاور مع مختلف الجهات المعنية، وذلك في مراعاة للخصوصيات الوطنية، والانفتاح على التجارب الدولية الناجحة، مع الاستحضار الدائم لتكوين مواطن بهوية مغربية وبمواصفات كونية.

في اتجاه رسم الطريق الكفيل بتفعيل هذه المبادئ، ثمة منطلقات بيداغوجية يُقترح مراعاتها، أهمها :

- اعتبار أن المسألة اللغوية تستدعي التمييز بين الجوانب المشتركة بين اللغات، وبين ضرورة فتح ورش خاص بكل لغة على حدة، يمكّن من تحديد وضعها في المنظومة التربوية، وكذا السبل الكفيلة بتنميتها وبتمكين المتعلمين من إتقان استعمالها، وذلك في إطار مبادئ وتوجهات الميثاق، مع ما تقتضيه من تطوير، في ضوء المستجدات ؛

- جعل التمكن من اللغة العربية، بوصفها لغة التدريس، موضوع مجهود نوعي مكثف، من حيث التطوير والملاءمة والإغناء المصطلحي واللسني، وتحديث طرائق ومضامين التدريس وتطوير أدوات قياس مستويات التحكم في هذه اللغة، بالنظر إلى المعارف والكفايات الضرورية لإتقانها. وهو ما يستلزم، من بين تدابير أخرى، تفعيل أكاديمية محمد السادس للغة العربية، للاضطلاع بهذه المهام وغيرها ؛

- البحث في الشروط التنظيمية والبيداغوجية والتكوينية، لدعم تدريس الأمازيغية في المنظومة التربوية، بتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وذلك وفق تشخيص شامل يقف على الحصيلة الحالية لتدريسها، بمكتسباتها وصعوباتها، ويستشرف وضعها المستقبلي في المنظومة التربوية، من خلال بلورة إطار واضح ومتقاسم حول موقع وأهداف تدريس وتعلم الأمازيغية في المدرسة المغربية ؛

- تكريس مبدأ التعدد والانفتاح اللغوي، على نحو تدريجي في مختلف المستويات والأسلاك الدراسية للمنظومة التربوية الوطنية، في انسجام مع تنوع المشهد الثقافي واللغوي المغربي، وفي مواكبة لمتطلبات العصر. مما يستدعي، بالأساس، بلورة مخطط مديري كفيل بإتقان استعمال اللغات، يتم تنفيذه بالتدريج، في مدى زمني محدد، على أساس تجديد تقنيات وطرائق تدريسها، وتنمية كفايات مدرسيها، وتقوية الدعم التربوي لتعلمها، وتطوير الاختبارات المتعلقة بها وتعميمها ؛

- العمل على وضع أطر مرجعية للكفايات اللغوية حسب اللغات، وبمراعاة مبدأ تدرج الأسلاك والمستويات، سواء في التعليم المدرسي أو التعليم الجامعي وكذا في التكوين المهني، مع اعتماد دينامية للتقويم المستمر للمكتسبات اللغوية ؛

تفعيلا لهذا المبدأ، يتعين تحديد الأهداف اللغوية لكل مستوى وكل طور دراسي، مع النظر في إمكانية ربط اجتياز كل سلك والحصول على الشهادة المتوجة له، بضرورة تمكن المتعلمين، على الأقل، من السقف الأدنى لإتقان لغة أولى، ثم لغتين، ثم ثلاث لغات، بكفايات قابلة للقياس والتقويم المنتظم.

تدبير تدريس اللغات : الواقع والمأمول

ميلود أحبادو
أستاذ باحث

تنطلق مداخلة الأستاذ ميلود أحبادو من واقع الضعف الذي يطبع مستوى اكتساب التلاميذ للكفايات اللغوية، سواء بالنسبة للعربية أو الفرنسية، كما يتجلى من خلال نتائج مجموعة من الأبحاث الميدانية التقويمية. بناء على ذلك، يركز على عاملين أساسيين يفسران، في نظره، الوضع الحالي لتعلم اللغات في المدرسة المغربية : يتمثل الأول في غياب ثقافة الجودة ومعاييرها كما هو متعارف عليها دوليا ؛ أما الثاني فيكمن في تباعد المسافة بين المأمول (اختيارات الميثاق)، والمعيش الذي تتحكم فيه موازين قوى واقع اقتصادي إيديولوجي، في ظل غياب سياسة لغوية وطنية واضحة المعالم.

أوحت لي مختلف المداخلات التي عرفتها هذه المائدة المستديرة ببعض التساؤلات التي أطرحها على الشكل التالي :

أولا: هناك موضوع تم التطرق إليه من طرف مجموعة من الأساتذة، وهو تعريب العلوم في الثانوي وتدريسها باللغة الأجنبية في التعليم العالي. التساؤل المطروح بهذا الصدد : هل العلوم معربة فعلا في الثانوي ؟ ليس هناك ما يدل على ذلك، ربما يمكن أن نتحدث عن لغة هجينة تجمع الدارجة والفصحى والفرنسية في تدريس العلوم بالثانوي، ولكن لا يمكن أن نتحدث عن تعريبها.

ثانيا: إن كانت اللغة العربية لغة رسمية، فهل تعامل فعلا معاملة اللغة الرسمية ؟ لا يبدو أن الأمر كذلك. لأنه حتى عندما نتحدث عن الثوابت، فهناك ثوابت الخطاب الذي يجعل العربية لغة رسمية وفق منطوق الدستور، وهناك ثوابت الممارسة الفعلية التي لا تعامل العربية باعتبارها لغة رسمية. ويتعين التساؤل عن أسباب التباين بين المبدأ المصرح به والممارسة الجارية.

ثالثا: يرى كثيرون أن نسب نجاح الطلبة الذين تعلموا العلوم بالعربية في الثانوي وبالفرنسية

في التعليم العالي أقل من نجاح نظرائهم اللذين تلقوا العلوم بالفرنسية في الثانوي والعالي. في حال التسليم بهذا الأمر، يبقى التساؤل مطروحا حول تفسير الأسباب : إلى أي حد يكمن المشكل في اللغة كما أشار إليه الأساتذة من زوايا عدة ؟ ألا يكمن المشكل في عامل آخر ربطه الأستاذ الرامي بالهندسة اللغوية، وعبر عنه الأستاذ ربيع بالبحث عن كيفية تحقيق أحسن النتائج بأفضل السبل وأيسر الموارد؟ أعتقد أن المشكل مشكل جودة، ذلك أن العربية والفرنسية في الابتدائي والإعدادي والثانوي تستأثر بحصص زمنية كثيرة وبجهود مكثفة وبموارد مكلفة، ومع ذلك يبقي ضعف المستوى اللغوي للتلاميذ قائما سواء تعلق الأمر بالعربية أم الفرنسية. وهنا نستحضر حالات الطلبة الذين درسوا لغات أجنبية خلال فترات قصيرة لمتابعة دراستهم الجامعية العلمية بهذه اللغة وكانت نتائجهم جيدة، في حين أن الطلبة المغاربة الذين درسوا اللغتين أكثر من عشر سنوات بكلفة باهظة، غير أن مستواهم اللغوي لا يصل إلى المستوى المطلوب ؛ بل إن الطلبة المجازين في العربية أو الفرنسية لا يتقنون اللغة التي قضوا عمرهم في تعلمها، كما تكشف عن ذلك المباريات التي يجتازونها للالتحاق بالتدريس مثلا. المشكل، إذن، يتعلق في عمقه بالجودة. ولتأمين هذه الجودة هناك نظم متداولة دوليا ؛ نظم تعتمد معايير واضحة للجودة ومؤشرات ضابطة لتجلياتها، وآليات للاشتغال عليها بكيفية منظمة ومنتظمة. ولكننا لم نسلك هذا السبيل للسعي إلى الجودة بكيفية عملية.

رابعا: بالنسبة للثوابت والمتغيرات، يمكن التسليم بعدم وجود ثوابت نهائية في التربية والتكوين، ولكن هناك ثوابت تم الإجماع عليها في مرحلة معينة، تتمثل فيما تم التوافق عليه في «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» لتحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية. لقد تمت إضافة سنة لتعليم الفرنسية في الابتدائي، ولكن نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (2008) كشفت عن ضعف شديد لمستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية، رغم استفادتهم من السنة المضافة لتعليمها. ذلك أن المشكل أعمق من إضافة حصص أو تخصيص مزيد من الموارد، إنه يتعلق بجودة التعليم والتعلم. مع العلم بأن كل لغة استفادت بكيفية أو بأخرى من مقتضيات الميثاق في سياق السعي لتطبيق مقتضياته، ما عدا اللغة العربية، بحيث لم يطبق أي شيء بخصوصها، ولم يتم تفعيل أكاديمية محمد السادس للغة العربية التي كان مقررا لها أن تنطلق بدءا من السنة الدراسية 2000-2001، لتتولى تدبير تطوير

اللغة العربية ووظائفها ومهامها بكيفية تمنحها الثراء والتنوع. غير أن تطبيق مقتضيات وتجميد مقتضيات أخرى بخصوص التدبير اللغوي، يتأثر بموازين القوى والصراع والمصالح والإيديولوجيات، كما أشار إلى ذلك العديد من المتدخلين، لأن القرار التربوي في مجال تدبير تدريس اللغات لا يتعلق بجوانب فنية وتقنية وتربوية وعلمية فقط، وإنما يحتكم في المقام الأول إلى اختيارات ومرجعيات إيديولوجية واقتصادية، وإلى مصالح لها دور فاعل في تطبيق هذا المقتضى أو ذاك.

خامسا: هناك وضعية حالية غير سليمة في مجال التمكن من اللغات. لدينا وضعية منشودة معتمدة في الميثاق، تتمثل في تمكين المتعلم(ة) المغربي(ة) من اللغة الوطنية ومن لغة أجنبية أولى والاستئناس بلغة أجنبية ثانية، ولذلك اقترح الميثاق الشروع في تدريس لغة أجنبية ثانية بدءا من نهاية الابتدائي. وهذه الوضعية المنشودة تستلزم تدبيرا على مستوى السياسة اللغوية والتخطيط التربوي، وعلى مستوى المناهج والتكوين والتدريس والتعلم، وكذا على مستوى تدبير الإنجاز والتتبع والتقويم، وذلك دون إغفال المنجزات الهامة التي حققها تدريس الأمازيغية بفضل عوامل عديدة افتقدتها العربية.

سادسا: هل من الضروري الاقتصار على الفرنسية في دراسة العلوم بالتعليم العالي ؟ هل هناك علم أو تقنية تتطلب ضرورة استعمال الفرنسية بدل العربية أو لغات أخرى لها السبق في العلوم والتقنيات في الحضارة المعاصرة ؟ ليست هناك ضرورة، وإنما هناك أمر واقع لا يكتسب شرعية الثوابت، وينبغي إخضاعه للمناقشة وتداول الرأي. لماذا ؟ لأن هناك ما هو كائن بحكم أسباب وعوامل، وهناك ما ينبغي أن يكون لأسباب وعوامل حضارية وتقنية واقتصادية متنوعة. ليس المطلوب تقديم جواب جاهز ؛ وإنما فتح حوار موسع يستحضر اختلالات الحاضر وتطلعات المستقبل. ليتنا طبقنا نصف ما تضمنه الميثاق، لأن المشكلة التي نعاني منها تتعلق بالإنجاز الفعلي للبرامج والمشاريع المتعددة التي تمت بلورتها وعلى رأسها الميثاق. وهذه مشكلة جوهرية تتجاوز التربية والتكوين إلى قطاعات أخرى تتطلب اتخاذ تدابير إجرائية لترجمة الاختيارات المعتمدة إلى عمل متواصل لتحقيقها.

المدرسة المغربية وضرورات التوفيق بين لغات الوجدان ولغات العلم

محمد القبلي
المعهد الملكي للدراسات التاريخية

يقر الأستاذ محمد القبلي بأن المجتمع المغربي يعيش اليوم فوضى لغوية بدأت تنعكس آثارها على تفكير الأفراد والجماعات، وأنها قد تهدد مستقبلا مجال الهوية والانتماء. في سياق التحكم وتطويع الفوضى اللغوية الحالية، يقترح اعتماد المدرسة والمنظومة التربوية لخطة تعيد تحديد الوظائف ورسم الحدود بين ما يسميه «لغات الوجدان» (العربية والأمازيغية) ولغات التفتح على العالم ومواكبة العلوم والمعارف الحديثة (اللغات الأجنبية).

سوف أقتصر على الإدلاء ببعض الخواطر المستوحاة من العروض التي تفضل بها الزملاء حتى الآن ولو بطريقة مرتجلة.

أول ما يلاحظ بهذه المناسبة أن الجميع متفق على أننا أمام وضعية لغوية خاصة معقدة. وما أود أن أشدد عليه بالنسبة لهذه الوضعية أنها تنحدر من تاريخ معيّن، وأن هذا التاريخ لم يكتب بعدُ مع أننا نعلم أنه قد مر من مراحل تجريبية مفكّكَة متناقضة أحيانا. ولربما كان من المسلم به اليوم أن الصيغ المتباينة التي تم اعتمادها عبر هذه التجارب قد أرْبَكت كلا من المتعلم وذويه عبر الأجيال، قبل أن تفضي إلى ارتباك المنظومة بأسرها وبالتالي إلى انحدار مستوى التعليم العمومي بوجه عام.

كيف يمكن التعامل مع هذا الوضع من الناحية العملية ؟ لعل من أنجع الوسائل في مثل هذه الحالة أن ننطلق من واقعنا المدرسي ـ الاجتماعي فنُعَقْلِنَه انطلاقا من ضرورة الجمع بين متطلبات الهوية والانتماء وبين مستلزمات التفتح ومسايرة التقدم العلمي للبشرية جمعاء. بمعنى أنه قد يستحب الأخذ بما يمكن أن ننعته بالتموقع اللغوي، أي بما عبّر عنه ذ. بوكوس بلفظ (la glocalisation)، فنوفق بين لغات الوِجدان ـ أي العربية والأمازيغية ـ

ولغات التفتح والمواكبة، وهي الإنجليزية بالدرجة الأولى ثم الفرنسية و/أو الإسبانية. بالنسبة لهذه الصيغة العامة، هنالك احتياطان أساسيان من وجهة نظري : أما الاحتياط الأول فيتصل بضرورة التعامل مع اللغتين الفرنسية والإسبانية مع مراعاة الفوارق اللغوية القائمة تاريخيا إلى اليوم بين شمال المغرب ووسطه وصحرائه، بحيث لا نعمِّمُ خصوصيات المنطقة الوسطى فنسحبها على بقية الجهات، كما هو الشأن حاليا، ومنذ الحصول على الاستقلال حسبما يبدو ؛ وأما الاحتياط الثاني فيتلخص في ضرورة التمييز بين السلك الإعدادي والسلك التأهيلي عند برمجة كل من اللغات الوجدانية ولغات المواكبة. ذلك أنه يستحب تغليب لغات الهوية والقيم أو لغات الوِجْدان في السلك الأول وقبل السلك الأول، على أساس أن يتم تغليب لغات التفتح والمواكبة في السلك التأهيلي نظرا لارتباطه بأسلاك البحث والتعليم العالي.

يبقى أن للغة انعكاساتها المعبّرة على مستوى الحياة المجتمعية، أي على مستوى العلاقات القائمة بين الأفراد ثم بين اللغات مع بعضها. بالنسبة لهذا الجانب، سبق أن أشارت الأستاذة بورقية إلى أن لكل من الدارجة والأمازيغية خطابا دفاعيا وحماة على الساحة، كما أن للعربية الفصحى خطابا تمجيديا وحماة هي الأخرى، ثم لاحظت أن الفرنسية لا تعتمد أي خطاب مع أنها هي اللغة الْمُهَيْمِنة على مستوى التشغيل والاقتصاد بصفة عامة. ولعل من الجائز أن نضيف بصدد هذه المقولة أن للفرنسية ما هو أهم من الخطاب، إذ أن لها أجهزة قارة متطورة تمُرِّرُ خُطَطَها بشتى الوسائل عبر قنوات، منها ما هو ظاهر مكشوف ومنها ما هو مُسْتَتِر أو شبه مُسْتتر. من جهة أخرى، فإذا كان من الواضح البَيِّن أن هَيْمَنة اللغة الفرنسية شيء ثابت على مستوى السوق والاقتصاد، أفلا نلاحظ عند التمعن أن هذه الهيمنة لا تقف عند هذين القطاعين وإنما تتجاوزهما لتتسرب في اتجاه الإدارة والحياة العائلية والمعاملات بوجه عام، بما فيها التعامل مع عامة الشعب أحيانا ؟ ذلك أن التّسَيّب الذي يطبع التعددية كما نمارسها بكل من المدرسة والشارع قد حكم باكتساح اللغة الفرنسية لكل من اللغة الدارجة واللغة الأمازيغية، فلم يلبث هذا الوضع أن أخذ يتمخض عن ظهور لغة هجينة متقلّبة (créole). ونظرا لغياب أي جهاز متخصص قادر على التتبع واليقظة والتوجيه، فالنتيجة أننا اليوم أمام مجتمع يعيش حالة من الفوضى اللغوية التى أخذت تنعكس على مستوى التفكير الفردي والجماعي، ويُخْشَى أن تنعكس عما قريب على مستوى الهوية والانتماء.

مفارقات الوضع اللغوي المغربي

عبد الرحمن المودن
جامعة محمد الخامس، الرباط

ينبه الأستاذ عبد الرحمن المودن إلى وضع التهميش الذي تعرفه العربية ـ الدارجة المغربية وضرورة الاهتمام بها على مستويي الدراسة والتقعيد، وذلك من منطلق كونها تشكل القاسم اللساني الأساسي المشترك بين كل المغاربة، وقد تصبح كذلك بين كل المغاربيين. ثم لكونها قابلة ككل اللغات ـ ويحيل هنا إلى نموذج اللغة التركية ـ لاستيعاب مستجدات اللغات العالمية ومواكبة العصر.

ما سأقوله هو عبارة عن انطباعات شخصية تلتقي مع ما تمت مناقشته في هذا الموضوع. قلت انطباعات لأنني ممارس للغات ولست من أهل الاختصاص.

ذكرتني التشخيصات التي أشار إليها الأستاذ عبد اللطيف الفلق بمقال للباحث الأمريكي جون واتربيري (John Waterbury) صدر في 1979، اطلعت عليه في مجلة «حوليات إفريقيا الشمالية»[1] ؛ حيث يصف النظام المغربي آنذاك بكونه «آلة معطلة ولكنها مع ذلك تسير». يلتقي هذا الوصف مع وضعية العديد من خريجي النظام التعليمي المغربي الذين حينما يتوجهون إلى الخارج لمتابعة دراستهم، يحقق عدد منهم نجاحا ملحوظا في مجالات متعددة، علمية وأدبية وغيرها، مما يطرح ضرورة التساؤل حول الأسباب الكامنة وراء هذا التعارض : من جهة، نظام تعليمي مغربي يتفق الجل على كونه معطلا، مفلسا، الخ. ومن جهة أخرى، ثمة عدد من المتخرجين من النظام ذاته يتفوقون في متابعة الدراسة ببلدان أجنبية مختلفة.

من ناحية أخرى، هناك مجموعة من التقاطعات في عروض السادة الأساتذة، وانطلاقا من تجربتي الشخصية أيضا، تظهر لي بعض المفارقات أذكر منها ما يلي :

1- **L'Annuaire de l'Afrique du Nord**, 1979

المفارقة الأولى، يتحدث البعض عن هيمنة اللغة العربية، في ما يسمى بالسوق اللغوي أو شيء من هذا القبيل، في الوقت الذي نجد البعض الآخر يرى بأن اللغة العربية الفصحى هي أيضا مُهيمن عليها، ويبدو ذلك في تفوق اللغتين الفرنسية والإنجليزية كما عبر عنه عدد من المختصين والفاعلين. من جهتي، سوف أتوقف عند وضعية اللغة الدارجة لأن الدارجة في رأيي على العكس من حالة الأمازيغية الآن، هي الضحية الأولى في الواقع اللغوي الراهن بالمغرب. وهي في أمس الحاجة إلى الدراسة والتقعيد لكي تصبح قادرة على الاستعمال في الوقت الراهن.

هناك بعض التعقيدات في اللغة العربية الفصحى لا توجد في الدارجة، مما يدل على أن الدارجة لها إمكانيات متعددة للتوظيف السلس، فهي أقوى بكثير من الفصحى. مثلا، المُثَنى غير موجود في الدارجة عدا في بعض العبارات من قبيل : «أنتما بْزوج». فإذا قلت بالدارجة : «أنتما» وحدها لا يمكن فهم المقصود، هل هو مثنى أم جمع. إذن، هناك ضرورة التأكيد في الدارجة للتوضيح، أما في الفصيح فعبارة «أنتما» واضحة، تخص المثنى، ولكن هذا الوضوح، وهذا التدقيق يحدثان تعقيدات لغوية متنوعة ليست دائما ضرورية لاكتمال المعنى. فالدارجة استغنت عن المثنى. وهذا ما فعلته العبرية أيضا. ماذا يضيف المثنى بالنسبة للغة الفصحى ؟ كل من مارس التدريس الجامعي باللغة الفصحى يعرف المصاعب الجمة التي تعترض من يريد إلزام الطلبة بالتقيد باستعماله إذ أن جلهم لا يستطيعون إتمام جملة ابتدأت بالمثنى وسرعان ما يلجؤون إلى استخدام صيغة الجمع أو المفرد.

المفارقة الثانية، وتتعلق بمجال الترجمة. ما من شك أن ترجمة الثقافات العالمية إلى اللغة المحلية أو اللغات الخاصة تظل مسألة في غاية الأهمية، مما يطرح السؤال لدى البعض بالقول : هل تستطيع اللغة الدارجة استيعاب المعاجم العالمية الصادرة بالفرنسية وبالإسبانية مثلا ؟ وهنا، قد يكون استحضار التجربة التركية مفيدا جدا. لقد عرفت اللغة التركية تطورات متتالية. ففي العهد العثماني، كان محتوى معجم اللغة العثمانية عربيا بنسبة 40%، وفارسيا بنسبة 30%. أما الألفاظ ذات الأصل التركي، فلم تكن تمثل سوى نسبة 30% من المعجم العام للغة العثمانية. لكن ابتداء من القرن التاسع عشر، أصبحت بعض اللغات الغربية – ومنها الفرنسية والألمانية على الخصوص، ثم مؤخرا وبشكل متزايد اللغة الإنجليزية – تعوض الألفاظ العربية والفارسية في المعجم التركي الحديث، دون أن نغفل

المجهود الجبار الذي يبذله الأتراك بغير انقطاع لتأصيل اللغة التركية والبحث عن مفردات ذات مصادر محلية مع اللجوء إلى نحت هذه المفردات كلما دعت الضرورة إلى ذلك. على أنه لا بد من الإشارة إلى أن هذه التغيرات المعجمية لم تنل من بنية التركية في شيء، لأن النحو والصرف ظلا تركيين باستمرار ، مما أتاح للغة إمكانية تملك العبارة وإخضاعها لبنيتها الخاصة. كل هذا جعل اللغة التركية قادرة على استيعاب مستجدات اللغات العالمية وتملكها بدون عناء، وهي اليوم من أكبر اللغات المترجم إليها من سائر لغات العالم.

ربما كان مثال اللغة التركية مفيدا في إطار أي تفكير لتطوير اللغة الدارجة المغربية، لا سيما وأن قدرة الدارجة على استيعاب المفردات الواردة من لغات أخرى تذكر بحالة اللغة التركية. لست أدعو هنا إلى جعل الدارجة لغة للتدريس، فهذه من الخطوات التي تستدعي الكثير من التروي والدراسة والإعداد، لكنني أعتقد أن اللغة الدارجة قابلة وقادرة على أن تساير لغات العصر، وتحتاج إلى المزيد من العناية. أضف إلى هذا أنها اللغة الوحيدة التي تشكل بالفعل لغة الهوية المتقاسمة بين المغاربة (وإلى حد ما بين بقية المغاربيين) جميعا، وهذه الخاصية وحدها تؤهلها لكي تحتل أحد مراكز الصدارة في عناية الباحثين والفاعلين المهتمين بالواقع اللغوي في المغرب.