# التعدّد اللغويّ بالمغرب: الوظائف والحدود

**د. مبارك ربيع**
**جامعي وروائي عميد سابق لكلية**
**الآداب بنمسيك الدار البيضاء**

يمكن على سبيل البدء، تحديد بعض الأفكار والعناصر الممثّلة لما ييسر التفاهم والحوار، وذلك على النحو االتالي:

**1) منطلقات :**

أ – اللغة كائن حيّ، وهو ما يعني أنها اصطلاحية، أي أنها صنع مجتمع هو مجتمع تلك اللغة، وهو يعرف بها، كما أنها تعرف به أيضاً؛ ومن ثم فهي متحوّلة متطوّرة بتحوّل وتطوّر مجتمعها.

ب –لا قدسية للغة، وحتى من منظور دينيّ، فاللغة العربيّة مثلاً – وهي لغة القرآن الكريم – سابقة عن الإسلام، والقرآن وهو مضمّن رسالة الإسلام، إنّما جاء بما يفهمه الناس وليفهموه وباللغة التي يتكلّمون.

ج – تفاعل اللغات ظاهرة فكرية تواصلية كونية، ولا وجود للغة نقيّة قحّة وبصفة خالصة، وأقرب مثال إلينا، ما نلمسه في تفاعل العربيّة والأمازيغية في المغرب على سبيل المثال، كما ان القرآن الكريم ذاته لا يخلو من غير العربيّ.

**2) التعدّد اللغويّ**

ويقصد به تواجد أنظمة لغوية متعددة في المجتمع الواحد؛ ومدلول النظام اللغوي يعني وجود نسق متكامل في منظومته الرمزية، بما فيها الرمزية الخطّية أي الكتابة والقراءة، أي ما يمكن أن يتجسّد بيداغوجيّاً في النظام اللغوي المدرس،

بينما يمكن أن يدرج غير ذلك في مفهوم التنوّع داخل التعدّد، أو بدونه، أوخارجاً عنه.

يمكن الوقوف في كل نظام لغويّ على فارق ما بين الشفهيّ والكتابيّ؛ وفي النظام الفصيح ذاته، يوجد فرق ما بين الشفهيّ والكتابيّ، وهو مرتبط بفارق ما في الوظيفة والأداء، إذ يمكن إتقان نظام لغويّ على مستوى الحديث، دون إتقان ذلك على مستوى الكتابة، ولا يعني مدى الإتقان الكتابيّ مستوى الخطيّة الأبجديّة أو القدرة الإملائيّة فحسب، بل يعني المستوى اللغويّ التعبيريّ؛ كما لا يعني ذلك عدم التمكّن اللغويّ على عمومه، بل يعني الفارق الوظيفيّ والحدوديّ ما بين المستويات ومتطلّباتها من حيث هي شفويّة أو كتابيّة؛ فأن تتحدّث بالعربيّة الفصحى شئ له وظيفة وحدود، وأن تكتبها أو تكتب بها، فهذا يعني شيئاً مختلفاً آخر، سواءعلى مستويات الجملة والتعبير عامّة، أو على مستوى التركيب والنحو وغير ذلك...

ويمكن أن نميّز بين أنواع من التعدّد اللغويّ على نحو مما يلي:

**أ - التعدّد العفويّ:**

ويصدق على الفروع اللغويّة بالنسبة لأصولها، من قبيل الدوارج المقابلة للتعدّد اللغويّ، فهذا النوع من التعدّد قائم على علاقة مزدوجة أو ذات مظهرين، هما علاقة الفرع بالأصل من جهة، والعلاقة بالواقع من جهة ثانية.

والمظهران معاً متضافران في خلق الدينامية التواصليّة للفرع، وبالتالي فالتميّز هنا يتمثّل بعمليات الحذف والاشتقاق والترخيم والاختزال... وما إلى ذلك، مع مخالفة أو انحراف عن المعيارية المتمثّلة في قواعد الضبط المتعارف عليها في الأصل اللغويّ لذلك الفرع، كما أن الاستجابة العمليّة إزاء المواقف، والسرعة المطلوبة للتكيّف مع الواقع، وكذا تكرار الخبرات، كل ذلك يدفع في مستوى التعدّدية الفرعية، إلى ظواهر التجاوز والاختزال، بل وإلى الخلق والابتكار في التخاطب.

والأمثلة كثيرة في الفروع اللغويّة، لا في التعابير التواصليّة فحسب، ولكن في الأسماء أيضاً، مثال ذلك الاختزال (ترخيم/ مزج/ تركيب) في القول في تسمية شخص ما: "موحا (أو موح) بن جّ بن علي (محمد بن الجيلالي بن علي ...) أو اسم "لاراباس" في مناطقنا الجنوبيّة وغير ذلك كثير، على نحو ما نعرف من أمثلة (سامرّا: سر من رأي)

ولو أمكن تصور معيرة كاملة لوحدة من التعدّد اللغويّ، كالدارجة المغربية العربيّة مثلا، وأمكن تصور ذلك على مستوى ممنهج وممدرس، لاستنبتت حولها بطريقة آلية، تعدّداً فرعيّاً خارحاً عن هذه المعيرة التي تصبح بمثابة أصل لفرع دارجيّ.

ويمكن القول إنّ لكل لغة معياريّة (دارجتها)، فبمجرد ما تُقعّد لغة ما، وتستثمرها الممارسة والتداول بصفتها المعياريّة هذه، فإنّ منطق "الدورجة" وآلياتها الاختزالية، كلّها تشتغل تلقائيّاً لخلق منظومتها القائمة على براغماتيّة اختزاليّة عمليّة تعادل بالمختلف، منطق الفصحى بصفتها المعياريّة التقعيديّة، تبعاً لاختلاف الوظيفة؛ ويمكن القول هنا إنّ لكل فصحى دارجتها.

ويمكن الوقوف هنا عند الجانب الإبداعيّ في الفرع الدارجيّ للغة ما، فمخالفة المعياريّة ودواعي التعامل اليوميّ بانعكاساته الاستعماليّة وما يخضع له أو يخلقه من ضرورات، لا تنتفي مع الجانب الإبداعيّ اللغويّ في هذا الفرع، ولا تنتقص من جماليّاته الخاصّة به في حدوده ووظائفه؛ وعلى سبيل المثال، نجد في الدارجة العربّية المغربيّة، كما في غيرها من الدوارج في غيرها من المنظومات اللغويّة، إنجازات أدبيّة إبداعيّة جماليّة شعراً ونثراً وحكمة وما إلى ذلك، وهو أمر طبيعيّ ولا غرابة فيه، كما أنّه لا يدخل عاملا في مقارنة بين الأصل والفرع، للحكم بأفضليّة هذا أو ذاك، لأنّ المجالات مختلفة، أو لنقل إن الوظائف والحدود مختلفة.

وبهذا الخصوص فاللغة العربيّة كما وصلتنا، يوجد فيها من القراءات واختلاف الألسن كثير، بل يمكن القول إنّها بدورها مع اختلاف المتغيّرات والمستجدّات التي لحقتها وعملت فيها، لم تخل في أي وقت من فروع تمثّل دوارج بالنسبة لها، وتورد كتب اللغة والنحو الكثير من ذلك، منه القريب الواضح، ومنه البعيد المعمى الذي يتعذر تبيّن معناه بالنسبة إلينا، بل الغريب عن تلك البيئة اللغويّة، إلاّ بالمرجعيّات ومختلف الشروح والتأويلات؛ ونجد أمثلة كثيرة من ذلك فيما يذكر سيبويه إذ يقول "سمعت من العرب من يقول: ألا تا، بلى فا" يقول "فانظر أرادوا: ألا تفعلوا، وبلى فافعلوا"[1].

والأمثلة كثيرة على ما تبدو عليه علاقة الفرع (الدارج في بيئة معينة) بأصله اللغويّ، إذ يغلب على الفروع أنها غير مكتوبة، وهي تفقد بالكتابة كلّياً أو جزئياً من طبيعتها، إلاّ أن تصبح بدورها أصلاً لما قد يتفرّع عنها، وبالأخصّ عندما تصبح ممنهجة ممدرسة، إذ يبدو الخلاف بين الفرع والأصل قائماً على المعْيرة بالأساس.

**ب – التعدّد اللغويّ الطبيعيّ:**

وهو الناتج عن التعدُّد الإثنيّ، سواء كان النسق اللغويّ لهذا التعدّد مكتوباً أو غير مكتوب، وهو من طبيعة المجتمعات البشرية قلما يخلو منه مجتمع، وكما أن من المتعذّر الحكم في حقّ لغة ما بالنقاء الخالص، فإن ذلك أيضاً يصعب ويتعذّر في باب الإثنيّات، إلاّ أن ذلك لا يمنع رغم التمازج ومهما بلغت درجته، من أن تحتفظ الإثنيّات المختلفة بلغاتها الأصليّة؛ كما أن التعايش والتساكن الضروريّين، علاوة على الانصهار بين أبناء المجتمع الواحد، يفرض آليات التواصل عبر التفاعل والتعدد.

1 – محمد الحباس، اللغة العربية المشتركة، ص276، مجلة اللغة العربية، عدد 8 2003، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.

**ج – التعدّد اللغويّ الضروريّ:**

وهو ما يفرضه التعامل والتبادل مع "الآخر" من أي موقع كان ذلك، وبخاصّة عندما يكون التعدّد وسيلة الاندماج في المحيط الإقليميّ أو الدوليّ، لتحقيق مصالح المجتمع وضرورة تطوّره وتقدّمه سياسيّاً واقتصاديّاً وثقافيّاً، وغالباً ما يكون هذا التعدّد في اتجاه اكتساب لغة الآخر القويّ في جانب من هذه الجوانب، أو القويّ فيها مجتمعة.

**د –التعدّد اللغويّ الاختياريّ:**

وهو ثقافيّ بوجه عام، كماليّ بوجه ما، تقتضيه المثاقفة والدراسات الأكاديميّة والبحث العلميّ والعلاقات المرتبطة بذلك، سواء كانت مؤسّسية أو جمعيّة أو فرديّة، مع تنوّع أشكال ذلك كلّه.

ومن النادر أن تعرض حالة مجتمعية نموذجاً واحداً من ألوان ذلك التعدّد، لكنّ الفارق قد يكون في التعدّد الضروريّ، الذي يترسخ في المجتمعات التابعة ويتقلص في غيرها؛ بينما التعدّد الأكاديميّ يمكن أن يكون مخالفاً لذلك الاتجاه أو مختلفاً عنه، ما دام مجاله المعرفة الإنسانيّة والبحث والتواصل الحضاريّ.

**3) الحالة المغربيّة**

يعرض الوضع اللغويّ في المغرب، أنماط هذه التعدّديات جميعها، وبخاصّة منها العفويّ والطبيعيّ والضروريّ.

ويمكن حصر النظر هنا في تقسيم عمليّ على أساس ما هو مدرسيّ وما هو غير مدرسيّ؛ ويمسّ التعدّد المدرسيّ بالأساس اللغة العربيّة والأمازيغيّة والأجنبيّة (فرنسيّة، إنجليزيّة إسبانيّة...)

وإذا كان اكتساب اللغة الأمّ يختلف عن غيره في نطاق هذا التعدّد اللغويّ، ويطبع بالتالي وضعها التعلميّ بالامتياز، مقارنة مع اكتساب لغة أو

لغات التعدّد الأخرى، فإن أطروحات عديدة ونتائج دراسات جدّية توصلت إلى إيجابيّة التعدّد اللغويّ في مستوى الازدواجيّة على الأقلّ، وذلك بمقارنة الأداءات التعلميّة للأطفال المتعلمّين في حالتي الازدواج من جهة واللغة الوحيدة من جهة ثانية[2]؛ ومن الواضح أن المواقف من الازدواجية اللغوية وبخاصّة المتعلقة منها باللغة الأجنبيّة، مرّت بمستويات، بدءاً من الرفض المبدئي كردّ فعل على الدور والوجود الاستعماريّ التاريخيّ، إلى القبول العمليّ، ثمّ الإقبال الكلّيّ إن لم نقل الانغماس في تبني اللغة الأجنبيّة إلى درجة الهيمنة الكلّيّة تقريباً؛ وهو ما يجعل المناقشة المستفيضة في مبادئ ودواعي الازدواجية (اللغة الأجنبيّة) غير وارد بالضرورة، أو غير ذي أولوية في هذا السياق.

ويمكن الانطلاق من مبدإ يتمثّل في أن تبنّي هذا التعدّد اللغويّ على مستوى المدرسة، لا يترك المجال من الناحية العمليّة، إلا للمنظور البيداغوجيّ المتمثّل في البحث في مبادئ الطريقة التعليميّة؛ ففي ظل وضع تعدّد لغويّ يمثّل واقعاً مفروضاً ومبّرراً من كلّ النواحي، لا يبقى معه إلاّ ضرورة التمثّل الصحيح (لمتطلّباته)، وذلك من موقف ومنظور بيداغوجيّ لا يرمي إلى التكيّف معه للحدّ من انعكاساته السلبيّة المفترضة فحسب، بل بقصد استثماره بالأساس، لينعكس بنحو إيجابيّ على شخصيّتنا الوطنيّة، ويغني من المردوديّة العامة من الناحية المعرفيّة والتنمويّة؛ ويمكن الإشارة هنا إلى أن هذا التصور، لا يتضمّن أيّ تلميح إلى ما مفاده "أنه قدرنا المقدور"، بمعنى ابتئاسيّ أو تبخيسيّ في حق ذاتنا العامّة في هذا الوضع، بل هو إذا كان في ذلك شئ من هذه "القضائيّة القدريّة"، فهي بمعنى الحظ المتاح أمام التدخل المتفائل والفرصة السانحة أمام الفعل المنتج، ذلك أن تاريخ التقدّم البيداغوجيّ والفعاليّة التربويّة

2 – انظر تدقيق وتحليل ذلك في:
Ahmed Ez-zaher, Conscience Linguistique et Apprentissage de la lecture, Université sidi Med ben Abdellah pp 113 – 115, Fes 2008

عموماً على مستوى الفكر والممارسة، إنّما وجدت مجال فعلها في مثل هذه الظروف التي تبدو شائكة بالغة الصعوبة، بل و" شاذّة" أحياناً.

من هنا يتوجب السير نحو الطريقة التعليميّة، ويقصد بها الخطّة التي تجري وفقها الممارسة العمليّة المدرسيّة، ويمكن الإشارة هنا إلى أن طرق تعليم اللغات من أكثر الطرق التعليميّة تطوّراً، وبخاصّة مع التقدّم التكنولوجيّ والتواصليّ، ولا حاجة إلى الدخول في تفاصيلها وتقنيّاتها، إذ ما يهمُّنا هو المبادئ التي تستند إليها.

ويمكن التمهيد لذلك ببعض (المسلّمات):

أ – لا توجد على العموم لغة سهلة التعلُّم والاكتساب بصفة مطلقة، عن طريق المدرسة بصفة خاصة والتعلّم بصفة عامّة، ومن ثم فلكل لغة صعوباتها الذاتيّة، وعبقريتها الخاصّة التي تميزّها بذلك وبغيره عن سائر اللغات، ولعلنّا في وضع ما نحن فيه تبدو اللغات الأبعد عنّا جغرافياً وبشرياً وتواصلياً، كالصينيّة مثلا... أصعب بكثير من بعض اللغات الأوربيّة الأقرب إلينا، وهو مجرّد واقع نسبيّ، يختلف إلى حدّ كبير حسب اختلاف الموقع والعلاقة والضرورة.

ب – تذليل كل الصعوبات في وجه المتعلّم والتعلّم بكيفيّة مطلقة، ليس مبدءاً بيداغوجياً سليماً ولا مطلوباً، علاوة على أنه غير ممكن في الواقع، بل المطلوب هو إيجاد طريقةٍ ناجعةٍ أو جيدة، يمكن أن تعبّر عنها "الاقتصاديّة البيداغوجية" بمضمونها الذي يعني جودة الاكتساب أي: أقوى تعلُّم، أقلّ جهد، أقصر مدة.

ج – إنّ ما يبدو صعباً أو معقّداً في لغة ما، فهو مظهر عبقريّتها الخاصة (باعتبارها ابتكاراً أو صناعةً مجتمعيّة إنسانيّة)

د – لا يتمّ تعلُّم لغة ما إلاّ باللغة نفسها، وذلك من منظور مستوى الجودة التعلُّمية، فلا يتم من هذا المنظور حسن تعلم العربيّة إلا بالعربيّة، أو الفرنسيّة

بغير الفرنسيّة...كما أن التعلّم المدرسيّ عموماً لا يتم تبعاً للمنظور نفسه، إلاّ بلغة ممدرسة، ومن ثمّ تبدو المخالفة البدهيّة لما هو من قبيل دعوى التعلّم والتعليم بغير ذلك (دعوى التعليم بالدارجة مثلا).

**4) مبادئ الطريقة التعليميّة**

**التدرّج الوظيفيّ:**

ويقصد به مختلف التطبيقات التي تخدم الطابع الوظيفيّ للغة في أداء دورها التواصليّ، ويراعى في ذلك:

أ- اعتماد مبدإ "التماثل التواصليّ" المتمثّل بخلْق المواقف التعبيريّة المختلفة.... من المباشر لغير المباشر، ومن الحاضر للغائب، ومن الظاهر للخفيّ؛ وهو يخالف مفهوم التدرّج بمعنى الانتقال من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المركّب، إذ لا شئ بطبيعته على هذا النحو أو ذاك، فالأشياء والموضوعات هي ما هي في كلّيتها النسبيّة، وإنّما تدخّل الطريقة البيداغوجيّة، هو ما يجعلها على نحو ما يجب أن تكون.

ب - اعتماد مبدأ النموّ المتزايد في المتعلّم وعملية التعلّم ذاتها، بما يعني الارتقاء به لا مسايرته أو الوقوف عند مجرد حدوده وإمكاناته (المفترضة).

ج - اعتبار المرحلة المدرسيّة، مقابلاً لأقصى مرحلة التفتّح والقابليّة للتعلّم لدى الكائن البشريّ، لعوامل عدّة ليس هنا مجال تفصيلها، ومن ثمّ فهي تقدّم أفضل فرصة للاكتساب اللغويّ وغيره من ضروب التعلُّم.

وإذا اعتبرنا أنّ المتعلم يقبل على المدرسة مكتسباً لغة أو لهجة من صنف التعدّد العفويّ، فإن التعلمّ اللغويّ المدرسيّ يشقّ طريقه معها، إذا ما كانت تلك اللغة أو اللهجة تجد لها قاعدة ممارسة في المجتمع، أي خارج العمليّة المدرسيّة، بينما يتمّ التعلّم على حسابها في حال العكس؛ ويمكن التأكيد هنا أن المرحلة المدرسيّة تمثّل قابليّة تعلُّم قصوى للتعدّد اللغويّ، باعتبار أن التشبّع بلغة واحدة

لم يبلغ الذروة بعد في نطاق عمليّات النموّ المتزايد، وباعتبار سلاسة هذه القابليّة ومرونتها في هذا السن، لكنّ ذلك لا يسمح أبداً بتجاهل مبادئ الطريقة والمتطلبات البيداغوجية للتعلم كافّة[3]، ولا يعني ذلك بطبيعة الحال أن لغة أو لهجة ما قبل المدرسة أو خارجها، لا تترك أثراً قد يمثّل سلبيّة في التعلّم الجديد، أو على الأقلّ يشكّل صعوبة ما في التكيّف التعلميّ على مستويات الاكتساب اللغويّ كافّة، بل إنّ ذلك واقع ملموس، تتمثّل مظاهره في آليات النطق واستيعاب الدلالة وتطبيق القواعد، بدل عفويّة ما يتواصل به خارجاً عن ذلك، أو قبل ذلك[4].

**د – اعتماد المستويات اللغويّة:**

وهو ما يعني تحديد هذه المستويات لأيّة وحدة في التعدّد اللغويّ، ولا يقتصر الأمر على مجرّد المعجم اللفظيّ، بقدر ما يتضمّن إضافة إلى ذلك، البنيات التعبيريّة بما يجعل بالإمكان إجراء قياسات موضوعيّة للتعلّم اللغويّ، لا تختلف مصداقيتها باختلاف الظرف أو البيئة.

**هـ – اعتبار الكلفة البيداغوجيّة:**

ومؤدّاه أن مبدأ التعلّم بأقل جهد... لا يتنافي مع وجود الصعوبة في التعلّم، إلاّ أنّها صعوبة متحكّم فيها، أو بتعبير أدقّ هي عتبة مدروسة من الصعوبة، تواجه التعلّم، بل تصطنع بيداغوجياً في مواجهته، كي تخلق التطلّع والحافز وبالتالي إرادة التعلّم؛ وهذه الإرادة هي أعزّ ما يطلب في التعلّم، وفي تنمية الكائن البشريّ عموماً، وفي وضعيّة التعدّد اللغويّ على الخصوص.

وتؤكّد الدراسات المتخصّصة في هذا الباب، أن تعلّم الطفل في سنواته الأولى للغتين مختلفتين كل الاختلاف في أصولهما، كالعربيّة والفرنسيّة مثلا، وهما

3 – انظر ادريس السغروشني، الآثار الناجمة عن ازدواجية اللغة، قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب، ص 110، أكاديمية المملكة المغربية 1993.

4 – نفسه.

تتطلّبان آليات عقلية متعارضة. حيث إحداهما تبدأ من اليمين، والأخرى من اليسار، مما يعتبر تمريناً عقلياً مبكّراً على التعامل مع المختلف، ومع درجة من الصعوبة للغتين حضاريّتين كبيرتين، مما يتطلّب تعبئة آليات عقلية متعارضة، ويعتبر بالتالي "إثراء (تعلّمياً) لفئة ميسورة من المجتمع، لكنه ليس كذلك بالنسبة ل 90% من بقية أطفال المجتمع الذين لا ملجأ لهم إلا المدرسة العموميّة"[5] وهي التي تبقى إلى حدّ كبيربعيدة عن ذلك.

و –اعتبار الكتلة الزمنية وهي الكلفة المصروفة للتعلُّم، ومن المعلوم أن تعلّم لغة ما يساوي قدراً منقوصاً من مدى (عمُر) التعلّم المفترض، أي من الزمن المدرسيّ للمتعلّم، وهو زمن يبقى – ويجب أن يكون – في كل الأحوال محدّداً ومحدوداً.

**5) تحديد الوظيفة والدور اللغويّ**

يبقى أن اختيار الأنظمة اللغويّة إنّما يتمّ بناء على تحديد وظائفها والمجالات المرتبطة بها؛ وهنا يطرح سؤال:

– إذا خطّطنا مثلا للغة ما، أن تكون لغة التواصل اليوميّ، هل لها أن تتجاوز هذا الدور إلى ما عداه من مجالات؟ وبالمقابل: هل في اختيار لغة ما (أجنبية مثلا...) لتكون لغة تعلّم العلوم والتكنواوجيا في المدرسة، ما يجعلها تتعدّى ذلك إلى مجالات أخرى في الحياة اليومية، وفيما لا يحمل طابع العلم والتكنواوجيا المفترضة؟

إن طرح مثل هذه الأسئلة، يقصد به هنا، فتح مداخل لمطارحات من شأنها التأسيس لمواقف وأليات بيداغوجيّة، وبالتالي لسياسة لغويّة محددة، فيما

5 – أحمد معتصم، اللغات المغربية في مواجهة التفوق الثقافي المتوسطي
«Langage maghrebins face aux suprtématies culturelles euroméditerranéennes»
In : La Tunisie d'un siècle à l'autre, Actes du colloque organisé au 12 Janvier 2001, Beit al hHkma – Cartage, Minstère de la culture

ترجمة البشير تامر ص 85، 86 مجلة المدرسة المغربية العدد 3/ 2011.

يمسّ المتطلّبات الهوياتيّة من جهة، والانفتاح على التطوّر والتقدّم العالميّ، بل الانخراط الإيجابيّ في تياره الحيوي، من جهة أخرى.

**6) ملاحظات حول وضع اللغة العربيّة**

يمكن الختم في هذا المجال ببضع ملاحظات تخصّ اللغة العربيّة، نسوقها كالتالي:

أ – تناقض ما بين مكانة اللغة العربيّة، المستدلّ عليه بمؤشّرات التراكم الحاصل في مشاريع تطويرها، من قبل هيئات ومؤسّسات وشخصيّات عربيّة وعالميّة، علاوة على الملاحظ من توسّع مجالات استعمالها قياساً مع السابق من جهة، مع التقاعس عن تفعيل آليات تطويرها والاجتهاد في ذلك، وبخاصّة على مستوى المناهج والطرق التعليميّة من جهة ثانية.

ب – الوضع التواصليّ والحضاريّ والدوليّ للغة العربيّة، وهو وضع مرتبط بالماضي العلميّ والحضاريّ لهذه اللغة، مضافاً إليه ما تمثّله كتلة الناطقين بالعربيّة اليوم، من سعة سوق عالميّ وثقل ميزان اقتصاديّ دوليّ، ليس الإنتاج الطاقويّ بمختلف أنواعه والتجاري عامة، إلا أحد مظاهر هذا الوضع الإيجابيّ المتميّز.

ولا تخفى ظاهرة الإقبال على تعلّم اللغة العربية من قبل الأجانب، دون إغفال دور العامل الاقتصاديّ في ذلك بطبيعة الحال، لكن ذلك ليس عيباً ولا نقصاً، بل عاملا مساعداً يجب استثماره، كما أن عوامل خارجيّة من هذا القبيل، لها دائماً دخلها في تعلّم اللغات الأجنبيّة مهما كانت تلك اللغات وظروف تعلّمها.

ج – ضعف المستوى اللغويّ في المدرسة المغربيّة العموميّة، ويمكن التعبير عنه بضعف التعلّم اللغوي، وبقصور الطرق المسلوكة في ذلك، وتكفي الإشارة إلى مدّة ما يقضيه المتعلّم المغربيّ في تعلم الفرنسيّة مثلا، من بداية الابتدائيّ إلى

نهاية الثانويّ (حوالي عشر سنوات)، وبواقع متميّز في المنهاج الدراسيّ من حيث الحصص المخصّصة للغة الأجنبيّة الأولى (والفرنسيّة في وضعنا أكثر من لغة أجنبيّة أولى)، والنتيجة أن المتعلّم لا يصل إلى إتقان هذه اللغة ولا يقدر – حسب حصيلة الملاحظات – على المتابعة بها في التعليم العالي؛ علماً بأن تعلّم لغة أجنبيّة لطالب ما خارج البلد أو داخله، لا يتعدّى سنة أو عدّة شهور ليستطيع المتابعة والدراسة بها، ومرجع ذلك بالأساس إلى الطريقة التربويّة.

د – مسألة التعريب: لا نريد هنا محاكمة التجارب المختلفة قي هذا الباب، ولا المشاريع المقترحة سواء منها ما تمّ تطبيقه جزئياً أو كلّياً، أو ما لم يكن من حظّه أن يرى النور، كما لا نودّ تحليل الأسباب والدواعي المختلفة، سواء منها ما يعمل لصالح التعريب أو يعارضه؛ لكن ما نود الوقوف عنده، هو ما تميل إليه بعض الدراسات، من أن التعريب يمثّل بعد المدرسين، كبش فداء لتبرير الفشل التربويّ، بينما المسؤولية يتحملها الجميع[6]؛ وبهذا الخصوص يمكن القول، إن للتعريب متطلّبات ماديّة وعلميّة معرفيّة وبيداغوجيّة، لا يمكن إنجاحه إلاّ بها، وهو المطلوب في أي مشروع أو توجه؛ ولا نعتقد أن تجربة التعريب قد توافر لها في وقت من الأوقات أقل المطلوب من ذلك، ما دامت مدرستنا إلى اليوم، وحتى فيما هو غير التعريب، لم تستوف للأمر مستلزماته المختلفة والضروريّة.

وبهذه الملاحظات الختاميّة، وفي ضوء ما سبق، يمكن التأكيد على أن التعدّد اللغويّ عموماً في الحالة المغربيّة، كما في حالات مجتمعات أخرى عديدة ومشابهة، إذا كان واقعاً يفرض نفسه ولا يمكن تجاهله، فإن السير باتّجاه استثماره على نحو إيجابيّ، يتطلّب الاشتغال الجديّ والمجدّد المتجدّد باستمرار، على المستوى البيداغوجيّ، وعلى آليات الاكتساب اللغويّ بالتحديد، أي على

6 – نفسه.

طرق التعليم عامّة، وفي المجال اللغويّ على الخصوص؛ كما يتعيّن الالتزام من جهة أخرى، بالوظائف والحدود لكل وحدة أو منظومة لغويّة ضمن هذا التعدّد، بما من شأنه ضمان الطابع الهويّاتي للأمّة، والنجاعة التعلميّة اللغويّة في الآن نفسه.