

## الكتاب المدرسي ورهانات التدريج

سعيد بنگراد

### 1

نحاول في هذه الفقرات تقديم بعض الملاحظات حول ما ورد في كتاب مدرسي جديد من ألفاظ تنتهي إلى المعيش اليومي لبعض المغاربة في بعض المناطق. والأمر يتعلق بقضية هامشية قياسا بالدعوات، الصريحة والخفية، إلى التخلص من عربية "حجازية" وتعويضها بلغة "مغربية" يتساوى فيها المغاربة في الحس والحاجات وفي الأمية أيضا. فلا فضل في الداريجة لمواطن على آخر إلا بما باع أو اقتنى أو بما تراكم فيها من خبرات يتداولها الناس شفهيًا. وهذه الدعوة هي الأصل في كل ما قيل ويقال عن "لغة التدريس أو لغاته"، وليس الاستعمال العرضي لمجموعة قليلة من الكلمات يمكن التداول في جدواها في التعليم من عدمه.

ومن أجل ذلك وجب التذكير أولاً ببعض المبادئ التي لا يستقيم الحديث عن اللغة دون استحضارها والاحتكام إليها. فالظاهر أن الكثيرين من غير المختصين لا يدركون طبيعتها ونمط اشتغالها، فهي في تصورهم مجرد واسطة بيننا وبين عالم موجود في ذاته قابل للإدراك كما توده الحواس وتلتقطه في انفصال عن أداة التوسط ذاتها. والحال أن اللغة ليست رابطًا محايدًا يمكن التخلص منه بعد استعماله، إنها أخطر من ذلك، فهي شاشة لا شيء مرئي في الذاكرة خارج إمكاناتها في التقطيع والمفهمة والتغطية الدلالية. فلا دخل للأشياء والكائنات فيما تقوله الكلمات، فحقائق الوجود مودعة في كلام الناس لا في تفاصيل الطبيعة. وهو ما يعني أن جوهر العالم "مرئي" في اللغة، أما واجهاته المادية فشيء سابق على التجربة الإنسانية ومفصول عنها. فاللغة لا تسمي عالما جاهزا، بل تقدم للعين بديلا عنه يستمد سُمكه وغناه من غطاءه الرمزي لا من مظهره المادي. إنها بذلك تُعد الشكل الوحيد الممكن لوجود الإنسان في الثقافة، أو هي "بيت كينونته" (هايدغر) لا شيء قبلها ولا شيء بعدها.

بعبارة أخرى، لا يستعمل الإنسان اللغة للتعرف على العالم حوله فحسب، بل هي شرط معرفته لنفسه ووجوده، فمن خلالها استدخل كل شيء في حياته واستبطنه، وداخلها بلور صورا واستعارات مضافة دالة على سلوك أو خاصيات أو نوعيات تعود إلى القوة والسعادة والصفاء والطهارة والنقاء والسمو الخ، وتلك شروط الإمساك بحالات العالم وصوره. يتعلق الأمر بكيانات مجردة في النفس، لا يمكن أن تُصبح "لموسة" إلا في اللغة؛ ولا يتم ذلك بحكم حالات التناظر أو الاستنساخ، بل يتحقق بحكم العُرف التمثيلي وحده. وهو ما يعني أننا نتكلم اللغة لتتعلم كيف ننتمي إلى نظامنا الثقافي والحضاري من خلال نظامها. ذلك أن استعمال لسان طبيعي ما من أجل التواصل، معناه التفكير والتصرف بطريقة بعينها، "فنحن نفكر كما نتكلم"، كما يقول هيردر. فمن خلال اللغة (المعنى) أصبح الإنسان واقعة في التاريخ، لا مجرد حدث عرضي في الطبيعة. وهذا دليل آخر على أن وظائف اللغة ليست محصورة في الوصف والتسمية والتعيين، فجوهر اللغة يكمن في المقام الأول في قدرتها على بلورة سجلات مضافة يستطيع المتكلم من خلالها التفكير في كلامه، فهي تسمي محيطها وتفكر في نفسها، وتؤول ما ينتهي إلى الأنساق الأخرى في الوقت ذاته. فقَدَر الإنسان أنه ناطق في الذاكرة لا في اللحظة العابرة، إنه يمارس الفعل ويفكر فيه، وبذلك، فإنه يراكم خبرة لا تنتفي بانتفاء الشروط التي أنتجتها، فهو، على خلاف "نظرائه" من الحيوانات، ليس مجهزا بطاقة سلوكية أو "فكرية" قبلية، بل يتعلم كيف يكتسب كل شيء من خلال الكلمات وحدها. وليست تلك حالة الدارجة، إنها لغة يعرفها كل الناس، والحال أن اللغة التي يعرفها كل الناس ناقصة بالضرورة، فهي تساوي بين ما لا يمكن أن يتساوي بحكم التفاوت في الملكات والموقع في ذاكرة الطبيعة والمجتمع على حد سواء. فاللغة التي لا تتأمل ذاتها لا يمكن أن تنتج معرفة. إنها وثيقة الصلة بما تسميه وتصفه وتضعه للتداول خارج موحيات أخرى غير ما يأتي به الحس، أو يحضر في الذهن وفق إحالة دلالية أحادية، بما فيها حالات البناء الاستعاري داخلها (الصور الحسية). فما ينقصها، في غالب الحالات، هو مفاهيم "قبلية" هي أساس المعرفة النظرية، وهي أساس وجود عقل يقيس حالات الكون استنادا إلى مفاهيم تتأمله لا إلى كلمات تسميه فقط. فلم يجد صانعو "القاموس العامي" الشهير من وسيلة لشرح مفردات "اللغة المغربية" سوى العودة من

جديد إلى العربية، فهي المشترك الذي يجمع شتات لهجة تفتقر إلى مرجعية داخلية تشرح اشتغالها. بل إن "حبهم" للشعب ولغته لم تمنعهم من مصادرة جزء من ذاكرته التي وضعها في أسماء وصفات لا يمكن تداولها وسط العائلات، فهي سوقية تخذش الحياء.

وهذه حقيقة تؤكد لها حياة كل اللغات. فآلاف الفرنسيين، بل الملايين منهم، لا يستعملون من قاموسها سوى 600 كلمة أو أقل من ذلك من أجل تدبير شؤون حياتهم، والكثير منهم أيضا لا يعرفون إلا القليل من كل الصيغ الصرفية التي تتحكم من خلالها اللغة الفرنسية في طريقة تدبيرها للكم الزمني. ومع ذلك لا أحد طالب الدولة بحذف ما بقي من الكلمات من قواميسها أو منع استعمال الصيغ الصرفية "المهملة". فهناك فيما هو أبعد من الأفراد وحاجاتهم المحدودة مؤسسات علمية "فوق" الدولة وأكبر من الحكومات هي الراعية والحامية لتراث أمة تحتل فيه اللغة موقعا مركزيا.

بعبارة أخرى، إن عظمة لغة ما لا تقاس بقدرتها على تسمية أشياء العالم، فهذه وظيفة تقوم بها كل اللغات، بما فيها "اللغة المغربية"، بل بقدرتها على خلق سجلات داخلها هي ما يُصنف ضمن أنساق التخصص العلمي والفلسفي، كما فعلت ذلك كل اللغات الحضارية، ومنها اللغة العربية. فأن يتعلم المرء العربية لا يعني تأهيله للذهاب إلى الأسواق والمراعي، بل اكتسابه لما يمكنه من الاطلاع على تراث أدبي وفلسفي يمتد إلى خلف يغطي قرونا عديدة. إنها بذلك تفصل النفعي في وجود الإنسان عن نشاطه المعرفي بكل واجهاته. فتلك "لغات" من طبيعة أخرى لا يتداولها العامة من الناس، أي الذين يتكلمون "المغربية" وحدها، إنها شكل من أشكال حضور الأمة في الحضارة الإنسانية بكل قطاعاتها المعرفية. إن اعتماد الدارجة أداة للتعليم معناه وضع حواجز بين الناس وتراثهم: ما أنجزه أبناء هذه الأرض، وما جاءنا من مصر والشام والحجاز أيضا.

وتلك خاصية مركزية في حياة اللغات وتطورها؛ هناك واجهة يتحقق داخلها ما يحتاجه الناس في تدبير شأنهم اليومي، وهي واجهة محدودة في العدد والعدة، ومحدودة من حيث الدلالات المباشرة والإيحائية، وهناك واجهة أخرى هي ما تشير إليه مفاهيم اللغة في حقول المعرفة، وهي واجهة متنوعة تنوع الحقول المعرفية وتعددتها. يتعلق الأمر بوظيفة مركزية في سيرورات الترميز المتتالية في تاريخ الإنسان، تلك التي مكنته من استجلاء تعددية الوجود في الطبيعة والأفكار والمعتقدات، أي ما يُنوع من حضوره في

الوجود، ذلك أن "البقاء" ليس ميزة الإنسان الوحيدة، تماما كما أن المعنى المباشر ليس وظيفة وحيدة للكلمات. وهو ما يعني أن عوالم الرمزي والمتخيل قد تكون أغنى وأوسع في حياة الناس من دوائر النفعي فيها.

## 2

تلكم كانت بعض المبادئ الأولية التي يجب أن تقوم عليها عمليات تعليم اللغة وتعلمها. فالطفل لا يلج المدرسة ليتعلم كلمات تنتهي إلى محيطه، فذاك فضاء "ملك يديه" يحضر في عينيه كما يأتيه من أمه ومن محيطه المباشر، بل يفعل ذلك لكي ينتهي إلى "مؤسسة" (بالمفهوم العام) ستكون هي الضابط استقبالا لسلوكه ووجدانه وانتماءاته في الدين والأخلاق والحكم على الأشياء. إنها ممره الضروري نحو الانتماء إلى نظام قيمي يشمل كل شيء في حياته. فاستنادا إلى اللغة سيتعلم كيف يميز بين أنه وبين ما يوجد خارجها، بين أنت وبين هو والنحن اللاحقة، الضابط الاجتماعي الذي يشد الأنوات المعزولة إلى فضاء ثقافي داخله فقط يمكن أن تتلمس امتدادها في خارجها الاجتماعي. وستكون أيضا هي أداة الفصل عنده بين المذكر والمؤنث وبين المثنى والمفرد والجمع وبين الماضي والحاضر. ففيها تتحدد الفئات والأقسام وما يفصل بين العبد والسيد وأنواع الرجال والنساء ومراحل العمر وطبقات الناس ومظاهر الكون وأبعاده. يتعلق الأمر بفضاءات "المحظور" الذي يتحدد من خلاله الانتماء الطوعي إلى سقف ثقافي بعينه.

بعبارة أخرى، لا يستقيم وجود الكون في ذاكرته بتعلمه لكلمات فقط، بل عليه أن يتعلم أيضا كيف يخلق سياقات هي وسيلته إلى الاستئناس بمعنى الأشياء في ذهنه، لا بوجودها في العالم الخارجي. إن "الفرجة الجديدة" أمامه لا تتحقق في الكلمات المعزولة، بل في نسق الجملة، أي في السياق الذي يحتضن الفعل ويمنحه كامل دلالاته أو بعضها منها. فنحن نتعلم كيف نبني جملة، أي كيف نستحضر وضعية إنسانية ممكنة تتضمن محددات الوجود الإنساني على الأرض. إن الكلمات هي التجسيد الأمثل للرجبة في امتلاك الشيء عبر تسميته، وبعد ذلك فقط يتم التعرف عليه باعتبار النوع الذي ينتهي إليه، لا باعتبار طابعه المفرد، وسيتجسد النظام داخل هذه الفرجة في مجموعة من القواعد هي التي تتحكم في سيرورات التمثيل وفي استعمالات اللغة. إن الرغبة في الاكتشاف عند الطفل أقوى من حالات التعرف على المؤلف في عينيه.

وذلك هو السبيل نحو الامتلاك الفكري للكون. فمن الثابت أن الطفل يميل في سنواته الأولى إلى تسمية الموجودات المحسوسة، ما تراه عينه وما تلمسه يده أو ما يشمه، وبعد ذلك فقط سيتعلم كيف يُمسك بالأفعال والعلاقات والأحاسيس والمظاهر. إن المدرسة تمده بالمفاهيم المجردة، وهي أدوات في التفكير وتثبيت كينونته في وجود لا يمكن أن يصبح قابلاً للتداول إلا من خلال صيغ رمزية تهذب وتعممه. ذلك أن المعرفة ليست امتلاكاً فعلياً للأشياء، بل هي سيرورة مجردة تتم داخل لغة موجهة إلى تقديم وصف علمي لما لا يلتقط منه الناس سوى الوجه الوظيفي في حياتهم. وداخل هذه السيرورة سيستطيع الطفل استقبالا لتنظيم تجربته في انفصال عن ماديات محيطه، وبواسطتها أيضاً سيتعلم كيف يحكم ويصنف ويرفض ويقبل أيضاً: سيميز بين المملووظ وبين مضافات التلفظ، ذلك الأثر الذي تتركه "الأنا" المتكلمة في كلامها.

وكما يؤكد ذلك المختصون في اكتساب الطفل للغة، لن تكون العلامات الأولى عنده في سنته الثانية موجهة لتمثيل شيء ما، وإنما هي تعبير عن رغبة في امتلاكه. وهي الرغبة التي لاحقته منذ أن كان "الشيء" حاضراً أمامه في انفصال عن وسيط يهدي إليه أو يذكر به. لقد كان يرى بالحس وحده؛ أما في اللغة، فإنه يهتدي بالكلمات في المقام الأول. وسيمكنه الذهاب إلى المدرسة من التعرف على الشيء من خلال مفهوم يُعَيِّبه عبر الإمساك بالعام فيه، إنه يستحضر "المطلوب الغائب عن الحواس" وفق وجوده الرمزي لا استناداً إلى حقيقته الموضوعية.

وتلك إحدى الوظائف المركزية للمدرسة، إنها تقوم بالإغماس (immersion) المبكر للطفل في لغة لا تسمي أشياء الكون فحسب، وإنما تهذبها وتخلصها من مظاهر الحسي فيها؛ فجودة الأشياء من جودة الكلمات الدالة عليها. فلا جدوى من ذهاب الطفل إلى المدرسة إذا كان سيردد فيها ما يتداوله مع أصدقائه في جنبات المدرسة، أو ما يقوله الوالدان في لحظات فرحهما أو غضبهما. إنه يتعلم في المدرسة كيف يدرك مضمون مفاهيم كالصدق والأمانة والخير والشر والصدق ضمن "وضعيات" ملموسة تُشخصها الحكايات والحكم والأقوال المأثورة.

ويورد عبد الفتاح كيليطو واقعة بالغة الدلالة في هذا السياق. فقد أشار إلى ملاحظة لإيمي سيزير خاصة بتعليم العامية السائدة في جزر المارتينيك: "عندما بدأنا في

كتابة لغة الكريول (créole) وعندما قررنا تعليمها، لم يتلق الشعب ذلك بارتياح. مؤخرًا التقيت امرأة وسألتها: "سيدتي، سجلت أبناءك في المدرسة، أتعلمين أن إجراء بالغ الأهمية قد اتخذ: إننا سنعلم الكريول في المدرسة. فهل يرضيك ذلك؟" أجابتي: "كيف يرضيني؟ كلا، لأنني إذا أرسلت ابني إلى المدرسة - قالتها بالكريول - فليس لتعلم الكريول، وإنما لتعلم الفرنسية. الكريول أنا التي أتكفل بتعليمه إياه، وفي البيت". أثارني حسها السليم. وفي ما قالته كان هناك شيء من الحقيقة<sup>(1)</sup>.

وهي صيغة أخرى للقول، إن اللغة تمد الطفل بجهاز سابق مبني في الذاكرة الثقافية يتضمن كل الخطاطات التواصلية الممكنة وفق سياقات متنوعة، ما يشمل دوائر السلوك وطبيعة الكائنات والأشياء والظواهر، وما يشير أيضًا إلى قدرته اللاحقة على تشخيص حالات انفعالية تستعصي في الغالب على "لغة مغربية" لا تعرف كيف تكثف حالات النفس والسلوك في مفاهيم تنوب عنها، ف"المغربية" لا تعرف شيئًا اسمه الرهاب والعصاب والذهان والهذيان، وإن أرادت التعبير عن هذه الحالات، فإنها تقوم بذلك من خلال الجملة أو المركب الذي يشخص مضمونها في وضعية أو من خلال الإحالة على سلوك بعينه.

إن الطفل، على هذا الأساس، يكبر ويكتسب معارف عن العالم داخل لغة تعلمه كيف يكتشف نفسه ويكتشف محيطه ويكتشف حالات النفس الإنسانية، كما هي عند جميع الناس، لا كما يحس بها في وجدانه ودوائر الأنا المحدودة عنده. يتعلق الأمر في المدرسة بمفهمة متصاعدة تنمو وتتطور مع نمو حاجاته وتطورها. وهذا ما لا يمكن أن يحدث في حالة استنساخ لغة المحيط العامي واعتمادها أساسًا للتعلم، فلا فاصل بين مضمون التعلم والأداة التي تقود إليه. بعبارة أخرى، لا تتمتع الداريجة بنسق خاص بها يتحكم في كل مستوياتها: في الألفاظ والصوت والتركيب والدلالة. إنها تستعير ذلك من العربية أولاً، ومن اللغات الأخرى المتداولة في محيطه ثانياً. لذلك لا تفرض العربية على الطفل نسقاً يأتيه من الخارج، كما يتصور البعض، إنها تُعدل أو تصحح أو تصالح بين ما تلقاه بشكل "عفوي" خارج القواعد داخل الأسرة، وبين ما يؤهله ليصبح جزءاً من نظام حضاري عام يُبنى داخل اللغة. إنه يتعلم الكلام في المنزل، ولكنه يكتشف في المدرسة كنه العلامات وطاقاتها التجريدية.

ومع ذلك، فإن اللغة لا تتميز بتركيبها ونظامها الصوتي والدلالي فحسب، بل تتميز أيضا بنوعية مفرداتها وقدرتها على إعادة بناء الواقع داخلها وفق تسميات لا تلتقط ماهية الشيء فحسب، بل تنظر إليه استنادا إلى معارف تميز بين حالاته وأوصافه، ما يطلق عليه في علم الدلالة "الترادف". فموجودات الكون لا تحضر في اللغة من خلال إحالة أحادية المعنى، بل تتسرب إليها عبر تنويعات تلتقط عناصر التمييز في الشيء الواحد، وذاك ما يحتفظ به القاموس ويصنفه ضمن لغة معيارية يمكن أن تُستعمل لغايات أخرى غير غايات التواصل اليومي (المعرفة النظرية والإنتاج الأدبي).

ولكن هذا المحيط ذاته يتسلل إلى الذاكرة من خلال خزان لغوي بعضه من اللغة المعيارية ذاتها (مع كل ما يقتضيه الاقتصاد في التواصل الشفهي)، وبعضه الآخر يصنف ضمن السوق والوحي والمبتذل. ذلك أن التسميات ليست من الدرجة ذاتها، فقد تكون الكائنات والأشياء عرضة لاستعمالات جهوية محدودة الانتشار أو تكون ساقطة وفاضحة، كما هي لغة الشتيمة والسباب، وتلك حالة جزء كبير من مفردات الدارجة التي يتداولها الناس في الحارات والأسواق. دون أن ننسى أيضا أنها لغة "الشماكية" و"البلطجية" والمهمشين والحشاشين، فلا يستعمل هؤلاء في قضاء كل حاجاتهم، وهي محدودة، سوى جزء صغير جدا من المخزون اللغوي من "المغربية".

وهذا ما ينسأه دعاة المغربية أو يتجاهلونه عن قصد. بل إن القاموس العامي تجنب ذكر الكثير من الكلمات والإحالة عليها، فالقائمون عليه يعرفون أنها كلمات "محظورة" بحكم سوقيتها في الأوساط "المحترمة": في المنزل والمؤسسات السياسية والمقامات العلمية، مع أنها من صلب "اللغة المغربية" القحة التي يتحدثها "الشعب"، وهي من أكثر ألفاظ تداول عند شبابنا في المؤسسات التعليمية بكل أسلاكها، بل إن الشتيمة لا تحلو ولا تستمد قوتها في الحط من شأن الخصم إلا إذا تحققت عبر استحضار العضو التناسلي للأم أو الأخت.

وهذه خاصية ليست مقصورة على العربية وحدها، فكل اللغات تتضمن هذا التفاوت بين ألفاظ موجهة للتداول الشفهي (بما فيها تكسير قواعد التركيب والصوت) وبين ألفاظ تنتمي، بسلطة القاموس، إلى اللغة المعيار، وهي التي تعترف بها المجموعة العلمية وتجزئها. فالفرنسية مثلا مليئة بالسوقي والعامي، ما يطلق عليه المتخصصون

"اللغة الخضراء"، هي لغة الأميين وحثالة القوم، يحرص الآباء هناك على تحذير أبنائهم من استعمالها. وهذا أمر يقتضيه تنوع الحاجات الإنسانية ذاتها. فالعالم الذي يلج اللغة من خلال مظهر واحد عالم فقير جدا. واللغة التي تعين أشياء الكون اعتمادا على تسمية تشمل كل مظاهرها لغة فقيرة أيضا. إن الكلمات ليست ظلا للأشياء، إنها تهذب الكون وتحسن مظاهره لكي يصبح رائقا في العين والوجدان.

### 3

وهذا التفاوت بين السجلات اللغوية هو المدخل الرئيس للتداول في شأن ما ورد في الكتاب المدرسي المشار إليه أعلاه من ألفاظ مستعارة من الدارجة المغربية. يجب أن نسجل أولا أن الثابت في تطور اللغات هي أنها تغني بما ينتجه الناس من تسميات تغطي أشياء أو ممارسات جديدة تُضاف بحكم التداول إلى ذاكرتها، وهي شرط قدرتها على استيعاب المتاح الحضاري بكل مظاهره، في النفس والمحيط وفي الروابط الجديدة. فلا يمكن لأي لغة أن تستمر في الوجود اعتمادا فقط على ما هو مخزن في قواميسها القديمة، فقد يكون ذلك سببا في تهميشها أو إقصائها من التداول أو تكون عرضة للنسيان. وتلك سنة حياة اللغات: كثير من كلمات "مغربيتنا" سيختفي، وكثير منها سيعود إلى موقعه الأصلي في اللغة المعيارية، وكثير آخر يجب أن يخضع للمعيرة ويدخل القاموس كما تفعل ذلك كل اللغات. ومن هذه الزاوية لا وجود لاعتراض مبدئي على استعمال بعض ما هو متداول في الدارجة.

ولكن لا يَرُقّ إلى المعيرة من يشاء: هناك قانون يتحكم في عمليات الإقصاء والاستيعاب يجب الاستناد إليه في ذلك. فالقاموس ليس فضاء مشاعا مشرعا أمام كل الكلمات التي يتداولها الناس، إنه مؤسسة وظيفتها المركزية هي حماية اللغة من التلف والضياح والاستعمال الأهوج. إنه خزان الدلالات والاستعمالات وهو الضمانة على حماية ذاكرة موطنها الأصلي هو اللغة. فما لا يجيزه القاموس ويمنحه حق التداول لا يمكن أن يكون جزءا من وقائع التواصل اليومي أو الإبداع الأدبي. يتعلق الأمر بقاعدة تخضع لها كل لغات العالم واستنادا إليها تتطور وتنمو ويتسع مداها في الإنتاج المعرفي وفي التهذيب السلوكي اليومي: هناك تناسب عند الناس بين مستواهم الثقافي وبين طبيعة اللغة التي يستعملونها.

وهذا هو وجه الاعتراض على استعمال "البريوات" و"البغير" وغيرهما. فلا حق لمجموعة من الأفراد لا سند مؤسساتي لهم اختيار ما يجب أن يكون جزءا من اللغة التي تلَقَّن للأطفال في مراحلهم الأولى. فتلك مهمة يقوم بها المختصون في اللسانيات وإنشاء المعاجم وعلوم التربية. فهؤلاء وحدهم يمكن أن يقرروا في مصير الكلمات استنادا إلى معايير لغوية واجتماعية. ومن هذه الزاوية تطرح هذه الكلمات المنتقاة مجموعة من القضايا منها أنها ليست متداولة عند المغاربة باعتبارها تعيّن شيئا مشتركا بينهم جميعا. وهي أيضا غير محددة بقسم يشمل كل مثيلاتها في المغرب مما يجعل الطفل لا يتعرف على النموذج الأصل، بل تأسره النسخة وحدها، أي القطعة الموضوعة أمامه ( أشار أحدهم عن حق إلى أنه كان من الضروري أن تسبقها كلمة حلويات مثلا).

وعدا ذلك سيصبح الكتاب المدرسي، الذي هو جزء من مؤسسة المنظومة القيمية واللغوية، حقلًا تسود فيه الفوضى والتسيب والشطط في استعمال الكلمات. ففي غياب القاموس، الذي هو المؤسسة المرجعية للغة، سيكون بإمكان أي كان أو أية جهة واستنادا إلى أجندات أخرى غير أجندة العلم والمعرفة أن يؤلف من الكتب ما شاء ويُضَمِّمَهَا ما يشاء تعبيرا عن موقفه هو، أو انتقاما من لغة يجهل عنها كل شيء، خارج المؤسسة التي يحتكم إليها المتعلمون المغاربة في انتقاء كلماتهم وفي طرق استعمالها.

ولنا قدوة حسنة في الفرنسية العزيزة على قلوب دعاة الدارجة ( والعزيزة على قلوبنا أيضا، ولكن العربية أعز منها). هناك سبيل واحد فيها لخروج اللفظ من "ضياح" الاستعمال السوقي لكي يدخل المؤسسة، وهو سبيل التأليف المعجمي الذي تسهر عليه مؤسسات كبيرة لعل أهمها الأكاديمية الفرنسية. فالكثير من الكلمات، بما فيها مصطلحات تداولها العلماء المختصون، لم تجد طريقها إلى القاموس إلا بعد أن ثبتت أقدامها في الاستعمال، لكي يسمح لها بعد ذلك بأن تكون جزءا من مؤسسة اللغة الفرنسية.

وهذا هو السبيل إلى إغناء العربية بما ينتجه محيطها، وهو السبيل إلى تأهيلها لكي تستوعب المنجز العلمي المعاصر، وهو أيضا السبيل إلى استعادة ما ضيعته الأمية والخصاص الحضاري من ألفاظ تَدَرَّجَت وسقطت في المشاع العامي. والذين يتجاهلون هذا يريدون الذهاب بالكلمات التي سقطت في التداول "الدارج"، وهو أمر تقتضيه

حاجات التواصل الشفهي في الكثير من الحالات، في الاتجاه المعاكس للتطور الطبيعي للغات: فعوض ردها إلى أصلها الأول عبر حالات "مَعْيَرَة" تدريبية ومتصاعدة، يقومون بالدفع بها إلى مزيد من الغربة داخل محيطها التواصلية عبر "تلهيج" قصدي ومتسارع. إن فصلها عن موقعها الأصلي يعني الدفع بها إلى التخلص من نظيراتها في المعنى، أي امتداداتها في الذاكرة الدلالية للأمة. وذاك مس بالذاكرة وغناها.

-----

1-عبد الفتاح كيليطو : أتكلم جميع اللغات، لكن بالعربية، ترجمة: عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال، 2013، هامش ص11

-----