

معيرة اللغة الأمازيغية في ضوء بعض التجارب العالمية

عبد السلام خلفي
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

Résumé

Les expériences de standardisation menées dans le monde par les différents états-nations, ont abouti à la mise en place des politiques linguistiques au niveau des systèmes éducatifs et médiatiques. Elles ont contribué, essentiellement, à l'aménagement des variations pour instaurer une langue médiane qui transcende les pratiques orales et joue le rôle du lingua franca.

Cette contribution vise la présentation de ces expériences dans le but de s'en servir, et de neutraliser les variations régionales qui continuent toujours d'éloigner les parles amazighes. Elle se focalise notamment sur six expériences, à savoir, l'arabe, l'hébreu, le français, le néerlandais, le catalan, et le basque. Elle propose aussi une piste pour l'enseignement de l'amazighe dans les universités marocaines, en se référant au concept de « famille linguistique » instauré par les scandinaves.

تقديم

لقد شكل موضوع معيرة اللغة الأمازيغية، منذ سنة 1980، الهاجس الأساسي للحركة الثقافية ولمختلف الفعاليات الأكاديمية بكل من المغرب والجزائر. إذ طرحت منذ هذه الفترة إشكالية الانتقال من الشفهية إلى الكتابة، كما انصبت الكثير من الأعمال اللسانية على إشكالية التهيئة اللغوية مثل تنميط الحرف ووضع القواعد. ونتيجة للانفتاح الذي عبرت عنه الدولة المغربية منذ سنة 2001 بإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وكذا لليونة التي عبرت عنها السلطات الجزائرية بانئسابها السكرتارية العليا للغة الأمازيغية (1995)، احتدت النقاشات حول قضية المعيرة، وطرحت أسئلة حول لغة التدريس، والحرف المناسب إلخ. كما أثارت الأعمال التي تم إنتاجها في مجال التدريس مثل الكتب المدرسية والحوامل الديداكتيكية والأنحاء المرجعية، وطرق تعليم اللغة، وإشكالية المعجم إلخ، وأسئلة أخرى لها علاقة بمكانة الشفهية داخل المنظومة التربوية، وبإشكالية المركزية اللسانية التي لم تشكل بالنسبة للأمازيغي تقليداً ثقافياً، إما "للطابع البدائي" لهذه اللغة، أو للاعتقاد السائد بـ "كون الكتابة مكسب تاريخي خاص ببعض الثقافات فقط" (شاكر، 2003: 160).

وبالطبع فقد دافع بعض الفاعلين الثقافيين والأكاديميين عن مطلب الحفاظ على هذا "الطابع البدائي" الذي يجسد، بالنسبة لهم، غنى وتعددية الثقافة الأمازيغية، كما نادوا بضرورة تعميده من خلال "الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من الإمكانيات الجديدة التي توفرها لنا التقنية" في المجالات السمعية والسمعية-البصرية (نفسه، 160). وفي المقابل اعتبر فاعلون وأكاديميون آخرون هذه المقاربة هشة وتنزع إلى الإبقاء على اللغة والثقافة الأمازيغيتين في وضعهما الفلكلوري واللهجي الذي لا يرقى إلى مستوى اللغات والثقافات المكتوبة، معتبرين أن "التحكم في الكتابة شرط لا بد منه لتطور اللغة الأمازيغية وثقافتها"، خاصة وأن "العالم الذي كان يحمل الشفهية بدأ ينهار تحت أعيننا

والمجتمعات التي كانت تحملها انشطرت، كما أن الفاعلين القدامى بدأوا يختفون بالتدرج وسلسلة الاتصال تحطمت، وحتى ظروف الإنتاج ووجود هذه الثقافة الشفهية اخفت". (نفسه: 160-161).

والحقيقة أن طرح إشكالية المعيرة بهذه الكيفية، وفي هذه الفترة بالضبط، يكشف لنا عن تحول عميق في نظرة الأمازيغي إلى لغته، وعن وعيه بمدى الضياع الذي قد يلحق بها إن لم تُمأسس بالشكل الذي يجعل من المدرسة والإعلام رافعتين أساسيتين في مواجهة التهميش والفلكرة. إذ أصبح من المؤكد أنه "لا يمكننا الحفاظ على الأمازيغية خارج التمدن (الكلي أو الجزئي) باللغة الأمازيغية. الأمر الذي يعني الانتشار الواسع للكتابة" (نفسه: 161)، كما أصبح من المؤكد أيضاً أنه لا يمكننا نشر هذه اللغة والمحافظة عليها دون الاستفادة من الإمكانيات التكنولوجية والإعلامية، مع ما يتطلبه ذلك من اتخاذ للإجراءات القمينة لتأهيلها ومنحها وضعاً مؤسساتياً محدداً.

1. معيرة اللغة الأمازيغية أو معيرة لغات أمازيغية

لقد كان السؤال المركزي الذي طرحته (وما فتئت تطرحه) الكثير من الفعاليات الثقافية والسياسية والأكاديمية ببلادنا كالتالي: هل سنمير اللغة الأمازيغية أم نمير لغات أمازيغية؟ وهو سؤال اختلفت الأجوبة عنه حسب الموقف السياسي الذي اتخذه الفاعل من الموضوع. ويمكن التمييز، في هذا الصدد، بين أربعة مواقف أساسية:

الموقف الأول: يرى أصحابه أن المعيرة هي تجاوز كل المتغيرات المحلية والجهوية نحو فرض نموذج لساني واحد تكون فيه للقاعدة السلطة الأخيرة في تشكيل اللغة الأمازيغية الموحدة. ويتميز هذا الموقف بنزوعه الكبير إلى إلغاء كل الاختلافات اللغوية الجهوية والمحلية من خلال فرضه لنموذج واحد ووحيد، بل ونزوعه القوي إلى "التطهير" المعجمي ونفيه لكل "الطرائف" ذات الصبغة المحلية، واستنفاصه من قيمة الخصائص اللسانية الأكثر انتشاراً لصالح الغريب أو لصالح القاعدة التي عادة ما لا تأخذ بعين الاعتبار التحولات السوسيو - لسانية ولا امتدادات لغة المؤسسة داخل المجتمع.

الموقف الثاني: وهو موقف يدعو إلى تدريس اللهجات الأمازيغية الثلاث والارتقاء بها إلى مستوى اللغات من خلال تعديدها وتنميط الحرف المختار لكتابتها بتكليفه للخصوصيات المحلية. ويتمخض عن هذا الموقف معيرة ثلاث لغات جهوية، وهي: اللغة الريفية (تاريفيت) واللغة الأمازيغية (تمزيغت) واللغة الشلحية (تشلحيت). ويخترق هذا الموقف تيار سياسي يخطط بين المعيرة اللسانية واللغة القومية التي تتلبس تارة مبدأ الترابية وتارة أخرى مبدأ الحكم الذاتي.

الموقف الثالث: وهو موقف يدعو أصحابه، وإن كانوا قلة، إلى اختيار متغير لساني واحد والارتقاء به إلى مستوى اللغة المعيار، والعمل على فرضه ليشمل كافة التلاميذ على الصعيد الوطني. وهذا يعني، بشكل أو بآخر، التضحية بكل المكونات اللسانية الأمازيغية الأخرى، والتراجع عن المبادئ التي شكلت دائماً مرتكزاً لمطلب إعادة الاعتبار إلى اللغة-الأم (Iazzi, 2004).

الموقف الرابع: ويدعو أصحابه إلى معيرة فروع اللغة الأمازيغية مع الأخذ بعين الاعتبار الواقع السوسيو- لساني المتعدد لهذه اللغة. وهو موقف يتوخى تعديداً متدرجاً لهذه اللغة من خلال الاستناد على نماذج للمعيرة تتجاوز الفروع وتدمج المتغيرات المحلية داخل نموذج لساني عام. ويستلزم هذا الموقف اختيار حرف مشترك لكتابة الأمازيغية، وتنميطه ثم تكليفه لمختلف الخصوصيات اللسانية الجهوية والمحلية، مع التركيز على المشترك داخلها. ويتمخض عن هذا الاختيار، عكس الثاني، استمجاهاً متدرجاً للفروع الأمازيغية الثلاث داخل نموذج لساني "معيار" وبناء لغة وطنية قادرة على أن تلعب دور اللغة الوسيطة lingua franca، ولكن دون التضحية بالواقع السوسيو-لساني للطفل أثناء العملية التعليمية-التعلمية.

وعموماً فإن هذه الاختيارات المبدئية تظل، في العمق، اختيارات سياسية رغم مظهرها اللساني؛ إذ أنه بقرار سياسي يمكن أن تمير اللغة إما في اتجاه الانفصال عن الفرع / الفروع (التقيد المختبري / معيرة الفرع الجهوي)، أو في اتجاه الاتصال وبناء ما يمكن تسميته بـ "المتصل اللغوي"

(معيرة اللغة الوطنية). ولابد لنا أن نذكر هنا بأن تدبير وضعية لسانية ما يفترض تدخلًا مقصودًا للدولة، يكون الهدف منه هو تغيير مسار تطور اللغة "الطبيعي" في علاقتها بلغات أخرى توجد معها في علاقة اتصال وتفاعل. وينبغي لذلك معالجة الوضعية القانونية لهذه اللغة (سات) داخل دولة معينة (لغات رسمية ووطنية)، ومعالجة متنها من خلال تدبير إشكالية السنن والبنية اللسانية (الحرف والقواعد الإملائية والمعجم والنحو والصرف) التي ستكون موضوعاً للتدريس. وقد عرفت الأمم القديمة أشكالاً متعددة من التدخل (الصين وحضارة ما بين النهرين ومصر إلخ.) في لغاتها، غير أنها لم تكن تصدر عن نفس المفهوم الذي أصبحت تصدر عنه الأمم - الدول Etats-nations منذ القرن التاسع عشر، والتي تميزت بزوع قوي نحو مركزة الهوية و"توحيد" أو "تأحيد" اللسان والثقافة (Iazzi, 2004). ويلخص هنري بوير Henry Boyer مجموع الغايات التي تتوخاها السياسة اللسانية الراهنة في ما يلي (Boyer, 1991 : 103-104):

أولاً: تحديد الهوية البنوية للغة من خلال وضع معيار لساني يستهدف تسنين آليات اشتغال القواعد الإملائية والنحوية والمعجمية والفونيتيكية إلخ. والتي كانت في الأصل، ولأسباب تاريخية، جد متنوعة، ثم الانتقال بها من وضع شفهي إلى وضعية كتابية، مع ما يواكب ذلك من مأسسة للمعايير الجديدة ونشرها بين مستعملي اللغة بكثير من العزم، بل، إن لم يكن، بكثير من العنف.

ثانياً: تحديد آليات الاشتغال السوسيو - ثقافي للغة من خلال تحديد وضعها القانوني، وحدودها الجغرافية في علاقتها بالأوضاع القانونية وبالحدود الترابية للغات أخرى تُستعمل داخل نفس الحدود الوطنية.

ولكي نعي، بدورنا المسار الذي يمكن أن تسير فيه اللغة الأمازيغية، فإننا نقترح، في هذا المقال، التوقف، أولاً، عند بعض التجارب العالمية التي مهدت لمعيرة لغاتها مستهدفين بذلك تقديم بعض الاقتراحات لمعيرة اللغة التي نحن بصدها.

2. مسار معيرة اللغة العربية

1.2. مصادر معيرة اللغة العربية

إن هذه اللغة التي تجر وراءها أكثر من أربعة عشر قرناً (14) من التاريخ، لم تولد بمعيرة كما قد يعتقد البعض. بل كانت، كما يؤكد ذلك النحاة العرب ولغويهم، عبارة عن لهجات منتشرة في شبه الجزيرة العربية؛ وكان التواصل بها غير متيسر بشكل كامل أثناء استعمالها بين القبائل. وقد وصلتنا أخبار مفصلة عن صعوبة هذا التواصل في عهد النبي وتابعيه نتيجة لكشكشة بعض القبائل أو لكسكستها أو لاستعمالها معجماً وصيغاً تعبيرية وصرفية وتركيبية تختلف عن تلك التي كانت تستعملها قريش.

ويحدد اللغويون العرب أربعة مصادر أساسية لبناء اللغة العربية، وهي: لغة القرآن، ومختلف اللهجات العربية، والأحاديث النبوية، والشعر الجاهلي. وإذا لم يتبالغ بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالدرس، فإن معيرة هذه اللغة كانت بمثابة قصة رائعة وسمت تاريخ العربية ابتداء من القرن الثاني الهجري. وأما قبل ذلك فلم تكن سوى لهجات تختلف في سجلاتها المعجمية، وفي صيغ نطقها، وأشكالها النحوية. يقول إبراهيم أنيس في هذا الصدد:

"ما أروعها قصة! لقد استمدت خيوطها من ظواهر لغوية متناثرة بين قبائل الجزيرة العربية، ثم حيكمت وتم نسجها حياكة محكمة في أواخر القرن الأول الهجري أو أول الثاني، على يد قوم من صناعات الكلام نشأوا معظم حياتهم في البيئة العراقية. ثم لم يكد ينتهي القرن الثاني الهجري حتى أصبح الإعراب حصناً منيعاً، امتنع حتى على الكتاب والخطباء والشعراء من فصحاء العربية، وشق اقتحامه إلا على قوم سموها فيما بعد بالنحاة" (أنيس، 1978: 189).

2.2. المستند العقدي لمعيرة اللغة العربية

ومن الثابت أن تشكل هذه القصة الرائعة لم يكن ليتحقق لو لم يتم الاستناد على مرجعية دينية اتخذت من الإسلام أساسها المعتقدية. ففي سياق عملية التأويل التي خضع لها الخطاب القرآني توجهت الفرق المذهبية، قيد التشكل، إلى ما يثبت "صحة" قراءتها للنص المقدس من خلال اعتمادها "ظواهر لغوية متناثرة" تنتمي إلى مختلف المصادر المشار إليها. ولا يخفى على أحد ما كان للإعراب، في هذا الصدد، من ثقل عقدي عظيم على الذهنية العربية-الإسلامية من حيث توكيده للقراءة الصحيحة. بل إن اللغة العربية بُجّلت من خلاله ورفُعت إلى مصاف اللغات المقدسة. فقد وردت، في هذا الصدد، أحاديث وإخباريات تؤكد على قداستها، وعلى ضرورة احترام إعرابها، بل وعلى "تجريم" من اخترق قواعدها ولحنَ بها. ومن بين هذه الأحاديث قول الرسول: "أعربوا الكلام كي تعربوا القرآن" (أنيس، 1978: 202). فقد اعتُبر "اللحن"، وهو الخروج عن القاعدة التي وضعها النحاة، ذنباً غير مغفّر، كما اعتُبرت القراءة التي تحترم القواعد شكلاً من أشكال التقرب إلى الله لحيازة المغفرة. ويؤكد هذا ما أورده ابن فارس حين قال: "إن الناس [كانوا] يجتنبون اللحن فيما يكتبونه أو يقرؤونه اجتنابهم بعض الذنوب" (نفسه).

ونتيجة لهذا الموقف التبجيلي الذي اتخذ من العربية، عمد النحاة واللغويون إلى تدبير الاختلافات للهجية من خلال فرضها لظواهر لغوية معينة وتعميمها بوصفها وقائع مقدسة "رغبة في الوصول إلى قواعد مطردة منسجمة" (أنيس، 1978: 216)، واعتبروا كل من خرج عنها مذنباً. بل إنه نتيجة لاستقواء النحاة واللغويين في مراحل لاحقة فرضوا قواعدهم أولاً على "الفصحاء من العرب، وفرضوها على الفحول من الشعراء، ثم فرضوها في آخر الأمر على أصحاب القراءات" (أنيس، 1978: 209). وبهذا تجاوزت سلطة القاعدة النحوية الخطاب القرآني لتصبح هي المرجع في كل ما يتعلق بإشكاليات التأويل وعبرها إشكاليات التشريع.

3.2. مراحل معيرة اللغة العربية

يمكن أن نميز في تاريخ معيرة اللغة العربية بين مرحلتين:

المرحلة الأولى: وهي التي انطلقت منذ القرن الثاني الهجري من البيئة العراقية. وقد اتسمت هذه المرحلة بنزوع قوي إلى استخلاص القاعدة بوصفها واقعة مقدسة تحفظ الكتاب المقدس من "اللحن" (الذنس)، وتوصل للتأويل الأرثوذكسي للشريعة، وتضع مسافة بين لغة الدين ولغة / سات الشعوب. ومن الثابت أن استشرء "اللحن"، في هذه الفترة، أدى، نتيجة لدخول أقوام وشعوب غير عربية في الإسلام، إلى تشدد في تطبيق القاعدة النحوية والالتزام بها دون أن يعطى أي اعتبار للتحويلات السوسيو-لسانية (انتصار مدرسة البصرة النحوية على مدرسة الكوفة). بل ورغم حركية النقل والترجمة التي شهدتها العصران الأموي والعباسي عن اللغات اليونانية والسريانية واللاتينية، فإن العربية ظلت، مع ذلك، ملتزمة بالقاعدة المقدسة، وظلت، بالرغم من انتقالها من الشفهية إلى المكتوب، حريصة على عدم "اللحن" الذي كان يُنظر إليه بوصفه تحريفاً للقول الفصيح بله و"دنديساً" للغة القرآن.

وقد أدى هذا الموقف من اللغة العربية إلى أن تتوقف عن التفاعل، إلا بشكل محدود، مع اللهجات العربية ومع مختلف لغات الشعوب المسماة "عجمية" التي دخلت الإسلام. ولذلك انحصر دورها في إعادة إنتاج الخطاب العالم الذي ظل يحيل على المرجعية الدينية الإسلامية، بل ويعيد إنتاج نفس الأساليب المسكوكة، ونفس أنماط التعبير المستهلكة. وقد ظل الوضع على ما هو عليه لقرون عديدة إلى أن أهلت الحضارة الغربية منذ القرن الثامن عشر.

المرحلة الثانية: عندما أهلت الحضارة الغربية ووقع أول اصطدام بينها وبين الحضارة الإسلامية، وجد العرب (والمسلمون) أنفسهم أمام لغة لم تستعمل طيلة قرون طويلة إلا بوصفها لغة المرجعية الدينية، أي بوصفها لغة ميتية (mythique) على حد تعبير هنري كوبار (Gobard)

31 : 1976). وقد دفع هذا الوضع بالعرب، وخاصة المسيحيين منهم بكل من سوريا ولبنان ومصر والأردن إلخ، إلى إعادة النظر في مفهوم اللغة وفي أدوارها ووظائفها داخل المجتمع (سارة، 1989 : 203-44). وكانت دعوتهم الأولى هي أن تتزع العربية "أسمالها" المسكوكة، وتتبنى أسلوباً جديداً قادراً على أن يحيل على المفاهيم الحديثة، ويضطلع بوظائف التحديث التي تقوم بها اللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية. وقد تعمق هذا الوعي أكثر بعد حصول الكثير من الدول العربية والإسلامية على الاستقلال في كل من الشرق العربي وشمال إفريقيا. وهكذا نادى الحركات الوطنية بتجاوز اللغة العربية الكلاسيكية (لغة القرآن) التي لم تعد تواكب العصر، ولم يعد يتكلم بها الشعب / الشعوب. ففي المغرب، مثلاً، نادى المرحوم علال الفاسي بضرورة تجاوز هذه "اللغة العتيقة". إذ في معرض تقديمه للغة التي يجب أن تضطلع بدور التوحيد القومي للأمة العربية كما كان يتصورها، تساءل عن كنه هذه اللغة: أهي "اللغة العتيقة" التي "سار عليها العرب الأولون" (لودغيري، 1995: 17) أم هي "العاميات والدوارج المحلية" التي تتحدث بها الشعوب؟ (نفسه: 16-17).

وقد كان جواب علال الفاسي هو أن تكون هذه اللغة لغة التحديث والتوحيد القومي، أي اللغة التي يمكن أن تستدمج "اللحن" في بنائها لكي تكون أقرب إلى لغة الشعب. ولتحقيق هذا الغرض طالب بإعادة النظر في حرفها ومعجمها وأشكالها التعبيرية وقواعدها النحوية كي تكون "مهذبة" و"مطورة" و"منقحة" وقريبة من لغة التواصل اليومي؛ وعليه فإنه "لا غضاضة -يقول الرجل- أن تكون فيها كلمات عامية مبتذلة أو منقولة أو معربة" (نفسه: 18)، كما أنه لا غضاضة من "فتح باب الاجتهاد على مصراعيه لإصلاح الخط والمعجم والقواعد النحوية. فالتلفظ، والتهجئة، والكتابة، والمفردات، والقواعد يمكن أن يعاد فيها النظر" (نفسه: 21). وبصيغة أخرى يمكن القول إن ما كان يشكل في القديم ذنباً لا ينفجر أصبح الآن مزية وسبيلاً نحو التطوير والتحديث والتقريب بين لغة الشعب ولغة الكتاب، أي أصبح طريفاً نحو معيرة جديدة مبنية على أسس أيديولوجية جديدة.

وقد سار محمد عابد الجابري على نفس نهج علال الفاسي، إذ دعا بدوره إلى عربية مبسطة تمكن من حل المشكل القائم بين لغة الشارع ولغة المؤسسة. ففي نظره أن "اللغة التي نتعامل بها ثقافياً وعلمياً ليست لغة البيت والشارع، وأن هناك فرقاً بين الدارجة والفصحى يجب أن نقلصه" (الجابري، 1996 : 20). وتوج الفاسي الفهري هذا المسار بالدعوة إلى "بناء وصف تام للغة العربية، وتهميش بعض الأشياء في بعض الأبواب مثل التوكيد وغيره" (الفاسي الفهري، 1996: 73).

وعموماً فإن نفس الدعوات شهدتها، قبل ذلك، الدول العربية في الشرق العربي، غير أنه لما كان المرجع اللساني الذي أريد بناء اللغة العربية على منواله يتجاوز اللهجات العربية ويستعيد النموذجين: نموذج اللغة الفرنسية في شمال إفريقيا ونموذج اللغة الإنجليزية في الشرق، فإن مرجع هذه اللغة المستحدثة أصبح، كما يذهب إلى ذلك كرانكيوم، مرجعاً "ينحاز إلى الفرنسية [والإنجليزية أكثر] من انحيازه إلى العربية الكلاسيكية" (كرانكيوم، 1995: 12)، إذ عرضت أشكالها وأساليبها على اللغتين بوصفهما نموذجين للإقتداء، مما جعل منها، يقول جاك بيرك، لغة "لا تملك نكهة اللهجة ولا عمق العربية الكلاسيكية" (نفسه: 143)، إذ بما أن الإطار الفكري الذي أطرها ليس هو الإطار الديني كما كان الأمر في القرون الأولى من انتشار الإسلام، أصبحت اليوم "مهتدة بالاندماج في القيم الغربية" (نفسه: 88).

ونخلص من كل هذا إلى أن معيرة اللغة العربية صيرورة تاريخية تأطرت في المرحلة الأولى بمفاهيم دينية، إذ غلب على هذه المرحلة نزوع النحاة واللغويين وعلماء الدين إلى بناء لغة متعالية تحكمها، كما أشرنا، "قواعد مطردة" (أنيس، 1978: 216) فرضت على الفصحاء والشعراء وأصحاب القراءات. ولم يكن الهدف من وراء هذه القواعد هو معيرة اللغة من أجل توحيد اللهجات وغيرها توحيد الأمة، بل كان ديدن اللغويين هو فهم النص القرآني لحل إشكاليات التأويل والتشريع.

أما في المرحلة الثانية، التي تأطرت بمفاهيم التحديث والوحدة القومية، فقد غلب عليها نزوع إلى بناء لغة مفصحة وسيطة تقع بين العربية الكلاسيكية والدوارج العربية، وتستند في بناء نموذجها على النموذجين الفرنسي والإنجليزي. وقد استفادت هذه اللغة من وضعيتها كلغة للقرآن، غير أنها عملياً أصبحت تحيل على مرجعية الأمة القومية وعلى مضامين لغات الاستعمار من خلال اضطلاعها

بنفس الوظائف التي كانت تضطلع بها في الفترة الاستعمارية، بدلاً من إحالتها على مضامين الإسلام (Grandguillaume, 1983 : 23-25).

3. مسار معيرة اللغة العبرية

1.3. المرحلة القديمة

من المعلوم أن اللغة العبرية تعتبر امتداداً للغة العهد القديم التي تجد لها أصولاً في منطقة كنعان. وقد تأثرت هذه اللغة بمختلف اللهجات السامية التي كانت منتشرة آنذاك في كل من لبنان وفلسطين وإسرائيل الحالية. ولأن هذه اللغة لم تتحول إلى لغة الكتاب المقدس إلا في القرن الثامن قبل المسيح، أي في مرحلة الملوك، فإنه لم تُستعمل في الحياة اليومية، وفي الإبداعات الأدبية إلا في مرحلة العبرية الربانية، أي ما بين القرن الأول والقرن الخامس الميلاديين. وقد تميزت، خلال هذه الفترة، ببعض التجديدات على مستوى المعجم والتراكيب مقارنة بعبرية التوراة التي كانت فقيرة. ويرجع هذا، بدون شك، إلى تأثرها باللغات الآرامية والإغريقية واللاتينية والفارسية. وقد سميت هذه اللغة باسم العبرية الربانية أو عبرية الحكماء أو العبرية المسحانية mishnaïque. غير أن الشتات الذي عاشه اليهود ما بين القرن العاشر والقرن العشرين عرقل استعمالها في الحياة اليومية لتتحول إلى لغة الطقوس الدينية والإنتاج الثقافي والمراسلات بين حكماء اليهود. (Hebrew-Wikipédia, 2009).

2.3. المرحلة الحديثة

لم تعرف اللغة العبرية نهضتها الكبيرة إلا في القرن العشرين، بفضل حركة الحسكلاه Haskalah التي ظهرت بألمانيا أواخر القرن الثامن عشر، والتي تأثرت بعصر الأنوار الفرنسية، طرحت إشكالية الهوية في علاقتها باللغة داخل الأوساط الفكرية اليهودية، خاصة في أوروبا الشرقية (fr.wikipedia, 2009). فقد دعا جزء من نخب حركة الحسكلاه إلى استعمال اللغة الإبراهيمية استعمالاً لائتياً، مما ساعد على انتشار العديد من الصحف في روسيا وهنغاريا وفيينا وكاليسيا، حيث لعبت هذه الصحف دوراً جوهرياً في نشر الأفكار "الحداثيّة" والكثير من الأعمال الأدبية (نفسه). وخلال أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين عملت المنظمات الصهيونية على تبني الطرح اللاتيني للغة العبرية، مما مهد لها الطريق إلى المدرسة والإعلام والمؤسسات الإدارية، بله وإلى أن تصبح منذ سنة 1922 لغة رسمية بفلسطين تحت الانتداب البريطاني، ثم بإسرائيل منذ سنة 1948 (نفسه).

وقد اعتمدت هذه اللغة في بناء نموذجها اللساني على مرتكز إيدولوجي يتحدد في استعادة مفهوم الأمة العبرية الذي شكلت فيه اللغة لاحقاً أساسياً لمختلف مكونات وأعراف الشعب العبري (عبد الله الشامي، 1997)². وهكذا سعت النخب العبرية إلى تجاوز الاستعمال الطقوسي للغة نحو استعمالها استعمالاً وظيفياً، فأنتجت بها تراثاً أدبياً وفكرياً ولغوياً وعلمياً وازناً وسمت تاريخها الحديث. وللإشارة فقط يمكن أن نذكر، في هذا الصدد، ما قام به الروائي أبراهام مابو صاحب رواية "حب صهيون" (1853) وأليعازر بيرلمان (بن يهودا) الذي وضع أسس معجم العبرية الحديثة وقواعد نطقها

² يمكن التمييز بين ثلاث طروحات إيدولوجية في إسرائيل:

- أ- الطرح الكنعاني الذي يعود بالأمة العبرية إلى أصولها الكنعانية، بما فيها الأصول اللغوية للعبرية، ويتوق إلى إقامة كيان عبري يضم يهود فلسطين مع سائر الشعوب العربية" (ص: 91)
- ب- الطرح الصباري الذي يدعو إلى إقامة "دولة إسرائيل تتفصل عن الشعب اليهودي بمفهومه التاريخي" (ص: 90-91) و"تكون لغتها الأم هي العبرية" (ص: 194)
- ت- الطرح التعددي الذي يعتبر الهوية الإسرائيلية "هوية متعددة القوميات" (ص: 119) و يدعو إلى " إلغاء المؤسسات الدينية في الدولة" (ص: 147).

(1894)، وكذلك شالوم أبراموفيتش الذي تمكن من إبداع كتابات نثرية هي مزيج من عبرية الكتاب المقدس والعبرية الربانية (Hebrew-Wikipédia, 2009)، هذا إلى جانب الإنتاجات العلمية التي استحققت بها الحصول على العديد من جوائز نوبل.

ورغم ممانعة بعض التيارات الدينية التي أرادت أن تحافظ على نقاء وقداسة لغة الكتاب المقدس، بل ورغم هزالة المعجم العبري للكتاب الذي لم يكن يتجاوز 8000 آلاف كلمة مشتقة من 500 جذر، فإن تأسيس إسرائيل، وانخراط الكثير من الجماعات اليهودية في أوروبا وروسيا والشرق الأوسط في بناء مشروع اللغة الوطنية منح دفعة قوية في اتجاه معيرتها، مما أثر على بنيتها التركيبية، فأصبحت تميل أكثر إلى البنيات الهندو-أوروبية منها إلى العبرية القديمة، كما أن طريقة نطقها صارت مختلفة عن نطق العبرية القديمة. وهكذا أصبحت، مثلاً، لا تميز بين بعض الفونيمات كـ "π" (het) و"כ" (khaf) "، كما كانت تفعل قديماً (wikipédia, 2009). وأما بالنسبة للمعجم، فإن اللغويين اليهود لم يتورعوا عن استعارة المفردات والمصطلحات من اللغات العربية والألمانية والإنجليزية إلخ. بل إنهم عمدوا إلى إنتاج مفردات جديدة من جذور العبرية خاصة في المجالات العلمية والإعلامية والمدرسية إلى درجة تمكن فيها البعازر بن يهودا من أن ينتج وحده أكثر من 4000 كلمة (نفسه).

وبتأسيس أكاديمية اللغة العبرية سنة 1953 بالقدس سيتمكن الإسرائيليون من أن يملؤوا النقص الحاصل في لغتهم سواء في مجال المعجم من حيث إصدارهم لمعاجم في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والطبية إلخ. أو من حيث نشرهم لأنحاء شكلت مرجعاً للعبرية الحديثة، أو من حيث إصدارهم أيضاً لسلسلة منشورات معنونة بـ: Lamed ète lechonete (تعلم لغتك) كان الهدف منها تصحيح أخطاء الصحفيين ومنشطي الإذاعات والقنوات التلفزية. هاته التي كانت تخصص بدورها برامج إذاعية وتلفزية لتصحيح لغة الناس، مما جعلها تحقق نجاحاً باهراً (Hebrew-Wikipédia, 2009).

4. مسار معيرة اللغة الفرنسية

مرت اللغة الفرنسية الحالية، بدورها من عدة مراحل قبل أن تصبح لغة معيرة. ويختلف دارسو هذه اللغة في صيرورة تشكلها. إذ يذهب الكثير منهم إلى أنها لم تكن في الأصل سوى لهجة (سات) من لهجات جزيرة فرنسا île de France، وأن معيرتها لم تتحين إلا بعد اعتمادها كتابة عبر-لهجية أثرت بعمق في تشكل أبنيتها وصيغ نطقها وتجدد معجمها وتراكيبها وأساليبها (Lodge, 2009).

ويعتقد النحاة الجدد néogrammairiens أن فرنسية الجزيرة le francien التي لم تكن في البداية سوى "مزوج" koinè لغوي متعدد المصادر اللهجية هو ما سيمنح الفرنسية المعاصرة مرتكزاً لتشكلها. إذ أن اعتماد الكتابة، كما يذهب إلى ذلك البنيويون، منح الفرنسية القديمة إمكانية التعالي عن اللهجات، مما جعلها لغة بصرية بالدرجة الأولى، وغير مرتبطة، إلا بشكل ضعيف، باللغة الشفوية. وتتم الإشارة، في هذا الصدد، إلى الغالبيين gallo-roman في الشمال. فقد كان هؤلاء يمتلكون خطأ جهوياً يتعالى عن المتغيرات المحلية، ويتوافق مع معايير كتابة اللغة "المزوج". ونتيجة للظروف السوسiolinguistique التي تطورت فيها اللغة "المزوج" منذ القرن الثالث عشر، فقد أثرت هذه الأخيرة وتأثرت، إلى حدود قيام الثورة، باللهجات القروية التي انتقلت إلى باريس بفعل الهجرة المكثفة (Lodge, 2009).

ودون الدخول في تفاصيل السياسة اللسانية التي اعتمدها الدولة الفرنسية، ولا في حيثيات الانتصار الذي حققته هذه اللغة على اللغات اللاتينية والإغريقية وكذا على مجموع اللهجات الأخرى، فإن اشتغال النحاة والفيلولوجيين والكتاب والفلاسفة على أشكالها إلى جانب إدراجها داخل المؤسسات التعليمية والإدارية والإعلامية، قد جعلها تتعرض، في أفق معيرتها، لتغيرات بنوية عميقة لحقت نظامها الصائتي والصامت والصرفي إلخ. كما أن حاجتها المستمرة إلى المصطلح قد جعلها تستعير كمية هائلة من المفردات من معاجم اللغات واللهجات الأخرى إلى درجة جعلت رابليه Rabelais

ومونتاني Montaigne ينتقدان كثرة المعجم الإيطالي في الفرنسية. وسوف تعتبر سنة 1635 منعطفاً مهماً في تاريخ هذه اللغة، ذلك لأن تأسيس الأكاديمية الفرنسية من طرف الكاردينال روشيليو Recheleu سيُعدُّ منطلقاً لوضع المعاجم، وإصدار القواعد المرجعية، وتنميط وملاءمة الأبجدية اللاتينية مع أصوات الفرنسية، وتوحيد القواعد الإملائية (wikipédia, 2009).

ولم يخل الموقف المتخذ في سياق توحيد اللغة الفرنسية ومعيرتها من تبني اختيارات إيديولوجية وصلت إلى حدود "العنصرية". فقد اعتبرت هذه اللغة من طرف النخب المُنْتَقَدَة ثقافياً وسياسياً واقتصادياً لغة تفضّل كل اللغات. إذ بوصفها لغة الأمة المعبرة عن روح الشعب الفرنسي، وبوصفها لغة الفكر والمنطق والفلسفة والحقيقة المطلقة، كما كان يردد ديدرو (1746) وغيره من المفكرين والكتاب والسياسيين إلخ، استُبْخِست كل اللغات من إغريقية ولائينية وغيرها، واعتُبرت لغات للكذب والخرافة يُتوجه الخطاب بها إلى السذج والمغفلين، عكس الفرنسية التي وُجِدَت، في نظرهم، لكي تكون لغة التنقيف والأنوار، والتي يجب أن يتوجه الخطاب بها إلى الحكماء (Capus, 40 : 1975). وبهذا ستصبح هذه اللغة، على غرار اللغات المقدسة، دين الأمة الفرنسية، بها تتحقق الوطنية وبها تتحقق المساواة (نفسه: 101-100)، وبغيرها يتحقق التخلف والتشتت. فشنت الدولة سياسة "الفرنسة" البيروقراطية المعروفة، ووُوجهت اللهجات، التي كانت مصدراً من مصادر إغناء هذه اللغة، بالمنع والقمع والاحتقار (نفسه: 151).

5. مسار معيرة اللغة النيدرلندية

نقصد بهذه اللغة تلك المستعملة في كل من هولاندا والمجتمع البلجيكي الفلامنكي. وهي لغة يقارب عدد المتكلمين بها عشرين (20) مليون نسمة، وتتميز بكونها تحيل على أكثر من سجل لساني لهجي؛ فبالإضافة إلى تأثيرها بلغات مثل الفرنسية والأسبانية والبرتغالية والنمساوية والإنجليزية إلخ (فاندينته / فرمولن، 1994: 5)، اتسمت هذه اللغة بالتنوع في سجلاتها اللهجية. ونتيجة للسياسة اللسانية التي اتبعت في كل من هولاندا وبلجيكا تم التمكن من معيرتها، عبر مراحل، واستعمالها في المنظومة التعليمية وفي المؤسسات الإدارية والإعلامية. ويمكن التمييز في مسار معيرتها بين مرحلتين:

المرحلة الأولى: تبدأ منذ القرن السابع عشر. إذ نتيجة للعصر الذهبي الذي عرفته هولاندا وخاصة في بعض المدن الكبرى كأمستردام ولاهاي وهارلم ولايدن بدأت هذه اللغة تعرف أولى خطواتها نحو "التوحيد" التدريجي. فقد شهدت المدن المذكورة نهضة فكرية مهمة ساهمت في بلورة تصورات جديدة عن وظائف اللغة، وخاصة عندما تمت ترجمة الكتاب المقدس إليها سنة 1638 من نصوصه الأصلية: الإغريقية والعبرية إلى لغة نيدرلندية بسيطة. فلكي يكون النص المترجم مفهوماً من طرف الجميع، وأن لا تغلب عليه أي لهجة محلية، تم اعتماد هذه اللغة الوسيطة التي "كانت أشبه ما تكون بحل وسط بين مختلف اللهجات النيدرلندية" (فاندينته، 1994: 5). وقد واكب هذا العمل، خلال هذه الفترة وفي الفترات الموالية، انخراط الكتاب في ملاءمة أساليبهم لمختلف اللهجات سواء الفلامنكية أو البرابانتية، مما أسهم بشكل فعال في "تشكيل اللغة النيدرلندية الكلاسيكية المكتوبة" (نفسه: 5). هذا بالإضافة إلى مساهمة كل من المدرسة والكنيسة في تشكيل هذه اللغة انطلاقاً من القرنين السابع عشر والثامن عشر. فنتيجة لاستعمال المؤسسين لهذه اللغة الوسيطة تحولت، مع مرور الزمن، إلى نموذج يحتذى في إنتاج النصوص الجديدة (نفسه: 18-19).

ورغم "تقرُّس" الطبقات العليا وبقاء اللغة الفرنسية اللغة الرسمية في ظل الحكم الأسباني والنمساوي والفرنسي خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، فإن ترجمة القوانين والمراسيم إلى لهجات هذه اللغة قد ساهم في بقاء جذوتها مشتعلة (نفسه: 21). وعليه فبمجرد ما انهزم نابليون وسقطت إمبراطوريته، وبموجب قرار مؤتمر فيينا (1815-1814) ضم الشمال والجنوب إلى المملكة النيدرلندية المتحدة، سيتم الإعلان سنة 1819 عن قرار اعتبار "اللغة النيدرلندية، والتي هي لغة ثلاثة أرباع سكان الدولة الجديدة، اللغة الإدارية لجميع المملكة" (نفسه: 21). "هكذا ظهر بأن اللغة النيدرلندية الأساسية ستطغى على اللهجات النيدرلندية المحلية". (نفسه: 21-22).

المرحلة الثانية: رغم الدعوات المتحمسة للهجات ضداً على اللغة النيدرلندية الممعيرة، فإن مسار بناء لغة مشتركة هو الذي انتصر في الأخير (نفسه: 23-25)، فبعد صدور تشريعات أصبحت بموجبها هذه اللغة لغة المحاكم والإدارة والجيش والتعليم (نفسه: 25)، تشكلت، في غضون القرن العشرين لجن علمية للبحث في صيغ التقريب بين نيدرلند وفلاندرن. وقد سبقت هذه المرحلة، خاصة عقب الثورة البلجيكية (1830)، دراسات أكاديمية للبحث عن أواصر التقارب اللغوي بين المنطقتين. إذ منذ 1849 أقام هؤلاء العلماء بصورة منتظمة مؤتمرات لغوية وأدبية، ووضعوا سوية المؤلف الشامل المسمى قاموس اللغة النيدرلندية. وقد ظهر الجزء الأول من هذا القاموس في عام 1864، وتم إنجازه بصورته الكاملة في معهد تأليف المعاجم النيدرلندية في مدينة لايدن. ولغرض تأليف هذا القاموس كانت هناك حاجة لتوحيد طريقة الكتابة النيدرلندية الصحيحة في ستينيات القرن التاسع عشر. وبعد الحرب العالمية الثانية بسطت اللجنة النيدرلندية-الفلانكية طريقة جديدة في الكتابة حيث ظهرت سنة 1954 القائمة الرسمية للكتابة الصحيحة " (نفسه: 26). وقد توج كل هذا بتوقيع معاهدة الاتحاد اللغوي النيدرلندية بين بلجيكا ونيدرلند (هو لاند) يوم 9 سبتمبر 1980. وتشكلت "هيئة عامة للاستشارات والتعاون المشترك على صعيد اللغة والأدب النيدرلنديين. وكانت الثمرة المهمة لهذا التعاون بين نيدرلند وفلاندرن، ضمن معاهدة الاتحاد اللغوية، هو نشر كتاب "القواعد العامة للغة النيدرلندية" في 1984، وهو شرح مفصل لقواعد اللغة وضعه علماء لغة نيدرلنديين وفلانكيين" (نفسه: 27).

وبهذا تكون هذه المعاهدة قد تسامت باللغة النيدرلندية لكي تصبح اللغة المشتركة بين النيدرلنديين والفلانكيين، وتجاوزت الاختلافات اللهجية التي ظلت محلية (نفسه: 27). وإلى حدود الآن يرفض الهولنديون والفلانكيون الحديث عن لغتين نيدرلندية وأخرى فلانكية. فبالنسبة لهم "من الخطأ على أي حال، أن نتكلم عن لغتين: نيدرلندية (هولندية) وفلانكية" (نفسه: 28). فبالنسبة لهم يمكن "في أحسن الأحوال، أن نتكلم عن تنوعين داخل لغة واحدة كما هو الأمر بالنسبة للانجليزية والأمريكية" (نفسه: 28). ونتيجة للسياسة اللسانية المتبعة أصبحت "الاختلافات بين النيدرلندية والفلانكية تنقلص نظراً للاتصالات الشخصية، ولتأثير الراديو والتلفزيون، ونظراً للتعليم، ولتأثير اللغة النيدرلندية المكتوبة، واعتباراً للأشكال المختلفة من التعاون المشترك بين نيدرلند وفلاندرن، وفوق كل هذا نظراً إلى ازدياد استعمال اللغة الأساسية في العائلات الفلانكية" (نفسه: 28).

6. مسار معيرة ألمانية سويسرا

إن أكثر من 65% من ساكنة سويسرا يتحدثون اللغة الألمانية³. وهي لغة تتميز بتعدد لهجاتها غير المكتوبة، والمختلفة بشكل كبير عن اللغة المعيار (7 : 1989) (Wyler) التي تستعمل في المدرسة والإعلام والخطب الرسمية (نفسه: 9). ونتيجة للسياسة اللغوية المتبعة بسويسرا الألمانية، أصبحت الوضعية اللسانية تستجيب لمعيار الأزواج اللغوي diglossie، بحيث يستعمل الشكلان اللغويان تبعاً للسياقات الأدبية، الرسمية أو اليومية (نفسه : 10-9). وعادة ما يندش الكثير من الناطقين بالألمانية "المعيار" عندما يكتشفون، عند سفرهم إلى ألمانيا السويسرية، أنهم لا يفهمون ألمانيته (نفسه : 10 : 9).

إلا أن الملاحظ هو أن اللهجات الألمانية، على اختلافها، وخاصة ألمانية الشرائح العليا، قد تأثرت بشكل عميق، باللغة الألمانية المعيار إلى درجة أصبحت تراكيب هذه اللهجات ومعجمها تقترب بشدة من أشكال اللغة المكتوبة (نفسه: 11). وهكذا فإن خطابات الفاعلين السياسيين، مثلاً، عادة ما تنزع إلى استعارة تعابير ومفردات من اللغة الألمانية المعيار (نفسه : 13).

والثابت أن اللجان التي اشتغلت على معيرة الألمانية السويسرية والتي تجنبت تحيين

³ بفضل دستور 1848 أصبحت ثلاث لغات رسمية على المستوى الفدرالي بسويسرا. وهذه اللغات هي: الألمانية، والفرنسية، والإيطالية. وفي سنة 1938 تم الاعتراف باللغة الرومانشية كلغة وطنية، وكلغة رسمية بإحدى الكانتونات. ويتحدث بهذه اللغات على التوالي: 74% و 20% و 4% و 1% (Breton, 1991, p. 24).

الخصوصيات اللهجية الموسومة بشكل كبير، قد أمدت المدرسة ورجال الإعلام ونسائه بلغة وسيطة أثرت على أشكال النطق السويسري؛ وهي الأشكال التي كُفيت للمعيار وأصبحت مستعملة "من طرف صحافيي الراديو من أجل تقديم الأخبار" (نفسه: 16)، بل وهي الأشكال التي يتم استعمالها في التواصل مع الأجانب عندما تعوزهم الوسيلة (نفسه: 23).

وإذا كان مفروضاً على البرلمانين على المستوى الفيدرالي أن يتكلموا الألمانية المعيار، فإن برلمانات المقاطعات والمجالس التشريعية والتنفيذية تستعمل اللهجات أو اللغة الألمانية (نفسه: 17-18). وهناك حرية في استعمال أحد السجلين (أي اللغة الألمانية المعيار أو اللهجات) في المجال الإعلامي. وعليه، فعندما يتعلق الأمر بمواضيع وقضايا تمس المواطن بشكل مباشر، تُستعمل اللهجة، ولكن عندما يرتبط الأمر بقضايا مجردة، يُلجأ إلى اللغة الألمانية المشتركة. غير أن هذا لا يمنع من استعمال هذه الأخيرة في مجالات الرياضة والآداب والفن والبرامج العلمية والأخبار والبيانات الرسمية إلخ (نفسه: 18-19).

وتعتبر المدرسة هي الفضاء الذي تستعمل فيها اللغة المعيار بشكل كبير، فقد اعتمدت المدرسة السويسرية مقارنة ارتكزت على المراحل التالية:

1. في السنة الأولى من التعليم الابتدائي تستعمل اللهجة فقط؛
2. في السنة الثانية يتم الانتقال مباشرة لاستعمال اللغة الألمانية المعيار في بعض الفروع، وأما نصوص القراءة فتكون نصوصاً مكتوبة باللغة المعيار؛
3. وفي السنوات الموالية تصبح اللغة المعيار هي لغة التدريس.

ولكن هذا لا يعني أن هناك قطيعة بين اللغة المعيار واللهجات، فالعلاقة بين الشكلين لا تسمح باعتبار الألمانية السويسرية لغة مستقلة بالرغم من كل الفروقات الفونيتيكية التي تجعل الفهم إشكالياً. فالخصائص المشتركة على مستوى المعجم والتراكيب أكثر حضوراً، ثم إن استعارتها من اللغة المعيار معجم المفاهيم المجردة والصيغ التعبيرية ذات الشكل الكتابي يقربها منها أكثر.

7. مسار معيرة اللغة الكطلانية

تعتبر اللغة الكطلانية جزءاً من التراث اللغوي للمجموعة الرومانية، مثل الأسبانية والبرتغالية والإيطالية والفرنسية. وهي لغة تحتوي على متغيرات لهجية تتوزعها مجموعتان كبيرتان، هما: الكطلانية الشرقية⁴ والكطلانية الغربية⁵.

وقد عرفت الكطلانية، طيلة تاريخها، مداً وجزراً حسب التدافع السياسي الذي عاشته المنطقة الإيبيرية والمناطق المجاورة لها منذ قرون. ودون أن ندخل في الاعتبارات التاريخية التي مهدت للتقريب بين هذه المتغيرات اللسانية، فإن انخراط المتقنين الكطلان، منذ القرن الثالث عشر، في الدفاع عن لغتهم والتأليف بها، كما فعل الكاتب والفيلسوف رامون لول (Llull) (1235-1315) أحد مؤسسي اللغة الكطلانية، والذي ألف عدداً من الأعمال الفلسفية بالكطلانية الممعيرة، قد مهد للأعمال اللاحقة التي توجت بتأسيس معهد الدراسات الكطلاني (1907)، وبوضع معجم الإملائية (1917) والقواعد الإملائية، (1913)، والنحو الكطلاني (1918)، والمعجم الشامل للغة

⁴ تضم الكطلانية الشرقية كطلانية الشمال Roussillonais و Capsirois، وكطلانية المركز (كطلانية خيرونة وبرشلونة وشمال طاراكونا Tarragona وكطلانية سلات Salat وتنويعات أخرى في الشمال والغرب)؛
⁵تضم كطلانية الغرب الكطلانية الغربية في الشمال، وتحتوي على تنويعات لهجية مثل: تنويعات ليريدان Léridan وتنويعات بالاريس Pallarais وتنويعات ريباكورساين ribagorçain ثم الكطلانية الجنوبية (فالنيسيا الشمالية)، التي تضم منطقة طورطيسين (طورطوسا، كانديسا، أمبوسا، جنوب منطقة طاراكونا) (Ulaval, 2009). كما نجد لهذه اللغة أيضاً امتداداً جغرافياً بفرنسا (منطقة بيربينيان Perpignan) وبمقاطعة أندور Andorre، وكذا بجزر البليار Palma، وبمدينة ألخيرو Alghero بسربينيا.

الكطالانية (1932) ثم المعجم الكبير الذي تم الانتهاء منه في ستينات القرن الماضي، مما ساعد بشكل كبير على بناء نموذج لساني معيّر احتكمت إليه اللغة الكطالانية (Pujol, 2009).

كان للنهضة التي عرفتها منطقة كطلونيا وجزر البليار في القرن 19 على المستويين اللساني والأدبي، ولظهور كتاب كبار إلى جانب عدد مهم من الفلولوجيين الذين اشتغلوا على المعيرة، أثر كبير في التقريب بين التقاليد الكتابية للكطالانية الكلاسيكية والحديثة وبين مختلف اللهجات (Castellanos, 2004 : 24)، بل وفي تشكل وتطور لغة كطالانية أدبية موحدة استدمجت داخلها مختلف المتغيرات اللهجية ومن ضمنها المتغيرات اللهجية لمنطقة البليار. وقد ساهمت البورجوازية الكطالانية بشكل كبير في مباشرة هذا المشروع الهوياتي والتحديثي، ذلك لأن هذه البورجوازية التي بدأت تتحكم في المجالس الإقليمية أصبحت تطرح الإشكالية اللغوية طرْحاً سياسياً. فيفضل Mancomunita (Pujol, 2009)، وهو جهاز انتظمت داخله المجالس الإقليمية الكطالانية بين 1914 و1925، نُظمت حملة تحديث تقني وإداري لمنطقة كاطالونيا، ويفضل معهد الدراسات الكطالاني، تمت عملية نشر القواعد الإملائية، والمعجم، والنحو المعياري.

ومن المعلوم أن المرحلة التي امتدت ما بين 1923 و1975 كانت صعبة بالنسبة للغة الكطالانية، نظراً لهيمنة النظام الفرنكوي الذي كان يريد أن يفرض اللغة الكسطلانية على جميع الإسبان. غير أن أسبانيا ستعرف منذ سنة 1975 تحولاً جوهرياً في سياستها الداخلية، بفضل تنبئها للديموقراطية كنظام للحكم، مما أدى إلى اعترافها بالكطالانية لغة رسمية في الدستور، وإعلانها منذ سنة 1978 الحكم الذاتي بالمنطقة الكطالانية، مع ما تمخض عن ذلك من تأسيس للحكومة والبرلمان الكطالانيين، واستعمال للغة الكطالانية في جميع المجالات الإدارية والإعلامية والتعليمية (Llusa, 137-138 : 2002)، وتحولها إلى "همّ يقع على كاهل الكل" حسب الشاعر المُتنبّي (Boyer, 127 : 1991). وقد لعبت أعمال المعيرة التي باشرتتها "الإدارة العامة للسياسة اللسانية"⁶، المرتبطة بـ "شعبة الثقافة" والتابعة لـ Generalitat بوصفها مؤسسة غير رسمية ومعترف بها كمرجع في كل ما له علاقة بمعيرة اللغة وضبط القواعد الإملائية، دوراً جوهرياً في مأسستها، وذلك إلى درجة أخذ فيها الكثير من الكطالانيين الذين فقدوا لغتهم يستعيدونها بالتدريج. بل إنهم أصبحوا يدفعون غيرهم لتعلمها بحكم أن ذلك سيمكنهم من الحصول على الوظائف (ulaval, 2009). وللاشارة فإن ثلاثة ملايين من أصل ستة الذي يعيشون في منطقة كاطالونيا هم من الأسبان الكسطلانيين (Llusa, 2002: 136).

وإذا كانت بعض ردود الفعل التي أثارها جمعيات ثقافية ومدنية في الثمانينات قد شككت في مبدأ المعيرة، فإنه مع حلول سنة 1993 حلت هذه الجمعيات نفسها، واعترفت بواقع الحال، وأصبحت الكطالانية المعيرة هي اللغة الرسمية لمنطقة كطلونيا؛ وهذا بالرغم من أن هذه اللغة غير مفهومة بشكل كامل من طرف الكطالانيين الفرنسيين، بل وفي أحيائين أخرى غير مفهومة حتى بالنسبة لكطالانيين إسبانيا أنفسهم. وقد حل محل هذه الردود نقاش آخر حول نوعية اللغة المتحدث بها، وعن نموذج اللغة المستعملة في وسائل الإعلام والبرامج المدرسية⁸، ولكن دون أن يصل ذلك إلى التأثير على التوافق الحاصل حول مفهوم المعيرة الذي كان من ضمن مرتكزاته إدماج التعدد في النموذج

⁶ Direccio General Política de Linguística

⁷ Departament de Cultura

⁸ لقد أثرى هذا النقاش تدخل فاعلين كطالانيين آخرين من خارج إسبانيا مثل الكطالانيين الفرنسيين الذين يشاهدون TV3 يعترفون بصعوبة فهم الكطالانية المعياري، أو مثل الكطالانيين الإيطاليين بمدينة Alguer شمال شرق سردينيا الذين لم ينتهوا من النقاش حول ما إذا كانت اللغة Alguerois فرع عن الكطالانية أم هي مستقلة لها قواعدها الخاصة، وعاداتها اللسانية المحلية. أو أيضاً مثل ساكنة منطقة أراكون Aragon الذين وإن كانت الكطالانية المعياري قد أخذت بالمتغيرات اللسانية لـ Fraja أثناء عملية التسنين، فإنهم يعتبرون مجرد إطلاق كلمة "كطالانيا" على متغيرهم اللساني مثيراً للاندفاع من حيث أن هذا الاسم يؤول كما لو أنه مظهر من مظاهر الاستعمار الكطالاني القديم، أو مظهراً من مظاهر نفاج الهوية الأراكونية aragonaise وهو ما يجعلهم يتجنبون استعمال هذا الاسم ويستبدلونه بأسماء محلية أخرى مثل: Fragati, Tamarita, Llitera.

المعيار (Dolz, 2005 : 73-74)، والانفتاح على التجدد المعجمي⁹ (نفسه: 75).

وأما على المستوى البيداغوجي، فمع التقدم الحاصل في تعميم اللغة الكتلانية في جميع المدارس تمكن رجال ونساء التعليم من معالجة إشكالية المعيرة تربوياً، خاصة فيما يتعلق بالمرور من لغة الأسرة (الشفهية) إلى لغة المدرسة (الكتابة). وهكذا فإن الطفل الذي يصل إلى المدرسة في سن لا يتجاوز الثلاث سنوات، عادة ما يستعمل لغة أقرب ما تكون إلى لغة الأسرة والجهة أو المحيط المباشر الذي ينتمي إليه. وبذلك فهو يستثمر في المراحل الأولى من مراحل تدميره متغيره اللساني المحلي قبل أن ينتقل إلى المتغير المشترك. وشيئاً فشيئاً يتمكن من الاستعمال الشكلي الذي يكتشفه بتعلمه للكتابة (Dolz, 2005 : 76). وتؤكد الدراسات المقامة في هذا المجال أن الكفاية اللسانية للكتلانيين قد ارتفعت بشكل سريع منذ 1975، حيث أنها انتقلت من 81% سنة 1981 إلى 94% سنة 1991. كما أن القدرة على التواصل انتقلت من 64% (1986) إلى 68% (1991). والقدرة على القراءة انتقلت من 61% إلى 68% في حين انتقلت القدرة على الكتابة من 32% إلى 40%. وشكلت نسبة الفئات العمرية التي تتراوح ما بين 10 و 19 سنة النسبة الأكثر ارتفاعاً من حيث تملك الكفاية اللسانية. وحسب دراسة لم تفقد راهنتها بعد فإن 74% من الكبار يتقنون التواصل بالكتلانية، وأن 65% يعرفون القراءة بها، و 41% يكتبون بها (Le Catalan en catalogne, 2009).

8. مسار معيرة اللغة الباسكية

ما تزال تجربة معيرة اللغة الباسكية حديثة نسبياً. فهي لم تبدأ إلا سنة 1968 (Arregi, 130 : 2002)؛ إلا أنه بالرغم من حداثة هذه التجربة، بل ورغم ما لاقاه الباسكيون من قمع على يد الفرانكيين على غرار مواطنيهم الكتلانيين، فقد تمكنوا من أن يؤسسوا للغة المعيار التي أصبحت تستعمل في المدرسة والإدارة والإعلام. صحيح أن هذه التجربة أثارت في البداية شعوراً باللاطمأنينة اللسانية لدى متكلميها التقليديين، وذلك نظراً لتعدد اللهجات، ولصعوبة التواصل فيما بينها، ونظراً أيضاً لمحاولة تجاوز المعيرة على مستوى الكتابة وتوسيعها لتشمل المستوى الشفهي، إلا أن المجموعة الباسكية، على العموم، تجاوزت "الصدمة" وقررت توسيع عملية المعيرة بوضع معايير واضحة تحدد العلاقة بين المعيار (الأوسكارا L'euskara) ومختلف اللهجات، والبحث عن طرق لتحفيز المتكلمين بها خاصة بالنسبة للذين يستعملونها في المدرسة (نفسه: 130-131).

وهكذا ستعتمد الحكومة الباسكية منذ 1982، في إطار قانون توحيد normalisation اللغة الباسكية وإلزاميتها في كل المدارس العمومية للإقليم، ومن خلال المجلس الاستشاري للأوسكارا، إلى وضع هذه المعايير الواضحة التي يجب أن تسود بين الباسكية الموحدة وبين مختلف اللهجات، بل وإلى التمييز عبرها بين الباسكيين "القدامى" والباسكيين "الجدد"؛ أو بين أولئك الذين يمتلكون لغة المعرفة (الباسكيون الجدد) وأولئك الذين يרטون باللغات الشفهية (الباسكيون القدامى). وقد وضعت هذه المعايير انطلاقاً من النظريات اللسانية لكل من فيشمان Fishman واللساني الباسكي (Koldo Mitxelenta). حيث تم الارتكاز فيها على الوظائف الأولية (الاجتماعية واللسانية) التي يجب

⁹ بدون شك فإن هذا الموقف المبني من اللغة راجع أيضاً إلى التمثلات التي ظل يحملها الكتلانيون عن مفهوم الهوية. إذ من المعلوم أن "الهوية الكتلانية في جزء كبير منها ظلت لسانية وثقافية. كما أن مطالب الكتلان لم تكن أبداً إثنية أو دينية، بل ولم تركز أبداً على الجغرافيا. فهم يعتبرون أن هناك مكونات كثيرة تشكل الهوية الكتلانية، إلا أن اللغة والثقافة ظلا عموديهما الفقيرين. وهو ما عبر عنه بيخول J.Pujol الذي عرف اللغة بكونها العلامة الأساسية على الهوية، وهي العنصر المحدد لشخصيتها، لكونها هي من يساهم بشكل حاسم في رسم معالم الشخصية الجماعية لكتلانيا. وعلى هذا الأساس أصبحت مشروعية التوحيد normalisation اللساني ضرورية كي تستعيد مجالها الحيوي بفضل التمدد (Boyer, 2009). كما أن مشروعية "بناء كطلونيا ارتبطت أساساً بالرغبة في "الحننة" لكل المتكلمين بهذه اللغة بغض النظر عن أصولهم". وكما تذهب إلى ذلك كريستن بيك كيار Christine-Pic-Gillard فإنه نظراً إلى "أن منطقة كطلونيا تتميز بهجرة داخلية مكثفة مذ أن عرفت التصنيع انطلاقاً من القرن التاسع عشر فإن الذي يمنح الجنسية الكتلانية على المستوى الرمزي إنما هي الأرض وليس الدم" (Christine Pic-Gillard, 2009).

تطويرها، وعلى الاستراتيجية التي يجب أن تتبع، وكذا على درجة سرعة تطبيق الإجراءات المقرر تنفيذها (نفسه: 131).

وإذا كانت السياسة اللسانية قد خضعت لنقاشات واسعة من طرف الوطنيين، فإن الرأي الثوري الراديكالي أكد على ضرورة المعيرة الشاملة على جميع المستويات، بل وضداً على حياة اللهجات نفسها، مما أدى إلى تعلم الأجيال الجديدة للغة بدت اصطناعية في نظر التقليديين (نفسه: 130-131)، لكنها سرعان ما انعكست إيجاباً على تطورها. فمنذ عشرين سنة خلت كان أغلب المتكلمين بهذه اللغة كهولاً وشيوخاً تتجاوز أعمارهم الخمسين سنة، كما كانت نسبة المتكلمين بها من الأطفال والشباب في انحدار مستمر. إلا أنه نتيجة لهذه السياسة لوحظ أن هؤلاء هم الذين يعرفون الباسكية ويستعملونها. (نفسه: 131).

وكغيرها من اللغات الطبيعية التي تحتوي سجلات لهجية مختلفة، فإن تعييدها منذ الستينيات من القرن الماضي عبر تحييد الظواهر الأصواتية التي لا مردودية لها، والاشتغال على الظواهر المورفولوجية المختلفة لمعيرتها، والاستناد إلى مؤسسة أكاديمية مرجعية، هي أكاديمية اللغة الباسكية، وذلك إلى درجة جعلت أغلب الوسائل الإعلامية تسير على النهج الذي اختطته هذه المؤسسة، وهو ما أدى في الأخير إلى نتائج إيجابية وملائمة (106-107 : Idiazabal, 2005)، وهذا بالرغم من الحيوية التي أصبحت تشهدا المتغيرات اللهجية غير المعيرة، على مستوى المنشورات الصحفية والحوارات الملتفة (نفسه: 108-107). بله إنه رغم كون بعض المؤسسات الأكاديمية، مثل معهد Labayru de Bilbao الذي اعتمد معايير مختلفة، فإنه لم يفعل ذلك إلا في اتجاه تسهيل عملية الانتقال من الشفهية إلى الكتابة المعيرة بتبنيه مواقف وسيطة (نفسه: 107). وفي سنة 1981 أسست الحكومة الباسكية معهد HABA الذي كان من بين مهامه مهنة تعليم اللغة الباسكية ووضع نهج curriculum لمختلف المستويات وتكوين الأساتذة. وكان من نتائج ذلك أن اندثرت أسطورة عدم القدرة على تعلم اللغة الباسكية في سن متقدمة (نفسه: 109-110). بل إنه بعد 30 سنة، سيتم تقييم هذه التجربة بشكل إيجابي، ليس فقط لأن هذه اللغة أصبحت قائمة الذات، ولم تعد عدوة للهجات، لكن أيضاً لأنها ساعدت على التواصل بين مختلف متغيراتها. فبضمان قواعد إملائية موحدة أصبحت الأشكال المعجمية والمورفولوجية لمختلف اللهجات مفهومة من طرف كل القراء الباسكيين (نفسه: 108).

وعلى هذا الأساس فإن تعليم الباسكية المعيرة لم يقتصر فقط على التلاميذ الذين تثبتت آباؤهم بتعليمها، بل إنه شمل أيضاً الكبار. وقد لعب المجتمع المدني دوراً رائداً في هذا المجال، لأنه منذ العقود الأخيرة (60/70)، وفي سياق النضال من أجل الدفاع عن اللغة الباسكية، بدأ الفاعلون بإعطاء دروس مسائية للكبار؛ وانطلاقاً من سنوات 1970-1980، تأسست تنسيقية محو الأمية وتعلم اللغة الباسكية، بل وأنشئت مؤسسات شعبية أخرى لعبت دوراً كبيراً في تعليم هذه اللغة بجميع المناطق الباسكية¹⁰ (نفسه: 109).

وقد أدى هذا إلى الاعتراف بهذه اللغة كلغة رسمية إلى جانب الإسبانية (1997) داخل إقليم الباسك المستقل، وإلى تعليمها بوصفها اللغة الأم أو بوصفها لغة ثانية (نفسه: 112) كما أن تطور المؤسسات البلدية والاجتماعية وجعل هذه اللغة تتمتع داخلها بتميز إيجابي فيما يتعلق بالحصول على الوظائف الإدارية قد أدى بها إلى أن تحظى بقيمة اجتماعية عالية وإلى أن يزداد الإقبال عليها. (نفسه: 112)

خلاصة عامة : يتبين من خلال التجارب المستعرضة أن مسار معيرة اللغات إنما هو مسار

¹⁰ لقد اتخذ رهان تعليم اللغة الباسكية صبغة المقاومة ضداً على السياسة الدكتاتورية لفرانكو، ووقف إلى جانب هذه المقاومة كل الذين يحملون أفكاراً تقدمية من بين المثقفين والمواطنين الملتزمين سياسياً (Idiazabal, 2005 : 110). ولذلك لم يتورع الفاعلون المدنيون في استغلال كل الإمكانيات الموازية لنشر وتدریس هذه اللغة: مخيمات، معارض، احتفالات، رحلات، تبادل بين المدارس إلخ. بالإضافة إلى دروس للتكوين وتدريب مكثفة للأساتذة في مجالات اللغة وكتابتها إلخ. (نفسه: 111).

إعادة تحديثها من خلال:

1. إعادة ترميز الحرف والاستغناء خطياً عن المتغيرات الصوتية التي لا مردودية لها؛
2. اعتماد اللغة المعيار في بناء نموذجها اللساني على مختلف اللهجات التي تنتمي إليها، وذلك من خلال تركيزها على المشترك من حيث الأبنية الممعيرة واستنماجها للمتغير المعجمي في المترادفات؛
3. اعتمادها على مصطلحات جديدة إما من خلال الإشتقاق والنحت أو التوسع الدلالي أو الاستعارة من لغات أخرى؛
4. استنادها على نصوص دينية وأدبية أو فلسفية وسيطة تتعالى خطياً عن التحينات اللهجية الموسومة محلياً؛
5. اعتماد سياسة تربوية تركز على مبدأ التدرج في بناء اللغة المعيار، وذلك عن طريق اعتماد الفروع (اللهجات) في المستويات الأدنى واعتماد المعيار في المستويات العليا؛
6. اعتماد اللبونة في تدريس اللغة الممعيرة من خلال إصدار المذكرات تحت الأساتذة على التسامح في تصحيح الامتحانات، وذلك كما وقع للدولة الفرنسية سنة 1891 (Caput, 1975 : 218)؛
7. تعميم تعليم اللغة الممعيرة على الكبار؛
8. اعتماد سياسة إعلامية تركز على مبدأ المزاوجة بين استعمال اللغة المعيار ومختلف الفروع اللهجية تبعاً للبرامج المقدمة وللجمهور المستهدف؛
9. استعمال اللغة المعيار في مؤسسات الدولة ذات الطبيعة التشريعية والتنفيذية؛
10. انخراط المجتمع المدني في دينامية إعادة الاعتبار للغة والثقافة الوطنيتين من خلال المساهمة في تعليمها والضغط لجعلها لغة الاقتصاد والسياسة؛
11. وضع سياسات لغوية مشتركة بين أكثر من دولة في حالة انتماء اللغة المعنية إلى دولتين (نموذج نيدرلند وفلاندرن)؛
12. عدم ربط مبدأ المعيرة كواقعة لسانية بمبدأ القومية أو الجغرافيا؛
13. اعتبار الهوية اللسانية للجماعات هوية ثقافية لها ارتباط بالأرض وليس بالإثنية أو بالدم (عدم الخلط بين واقعة القومية وواقعة مجال انتشار اللغة أو إحدى فروعها).

يتبين لنا أن مفهوم المعيرة الذي يتأثر بالخلفيات الايديولوجية والسياسية والدينية (توحيد الأمة، وبناء اللغة المقدسة والتحديث وإعادة الاعتبار إلى القومية، إلخ.) لم يكن ليتحين إلا بوصفه ممارسات سوسيو-لسانية تنتظم داخل سجلات تحيل على أكثر من نموذج أو معيار. فالذين يتحدثون اللغة الممدرسة (المعيار) لا يحيلون كلهم على نفس القواعد للغة المنطوقة، إذ أنه عملياً ليست اللغة المشتركة سوى مجموع سلوكات التفاهم الواسعة التي تتمظهر في أشكال لسانية مختلفة أو متقاربة. فهي مكونة من الخصائص الأكثر انتشاراً، وتحتوي داخلها على أكثر من نموذج لساني، مما يجعل من اللهجات واقعاً حاضراً ومن التفاهم عبر-لهجي واقعاً ممكناً. وكما يقول Vendryis وهو يتحدث عن اللغة الفرنسية: "فإن الكثير من الناس يتحدثون الفرنسية ولكن لا أحد منهم يمكن له أن يفيد كقاعدة بوصفه نموذجاً للآخرين. إن ما نسميه فرنسية -يقول فيندريس- لا يوجد في اللغة المنطوقة لأي كائن إنساني" (Caput, 1975 : 253). وهذا ما يجعل منها، يقول Lagane، "مجموع سلوكات التفاهم الواسعة الانتشار التي تتمظهر في أشكال لسانية مختلفة". "بعض المناطق كانت لها رطانات (jargons) مختلفة بشكل كبير عن اللغة المشتركة. وسكان هذه المناطق بالإضافة إلى اللهجات الإقليمية التي اعتادوا عليها، يفهمون الفرنسية، خاصة عندما تكون بنيتها بسيطة وقريبة من صيغة الجملة التي ألوهها (نفسه: 47). بهذا نخلص إلى أن المعيرة ممارسة، واللغة المعيار ليست حقيقة مجردة واحدة. إنها مكونة من الخصائص الأكثر انتشاراً، وعندما ندرسها للأجانب، فلأنها تقدم

تسهيلات أكبر للتفاهم (نفسه: 253).

9. المعيرة اللسانية للأمازيغية

من الثابت أن اللغة الأمازيغية بفروعها ظلت على الهامش لقرون طويلة. وإذا كانت الظروف التاريخية لم تساعدنا لكي نحتل مكانتها ضمن اللغات المكتوبة بحوض البحر الأبيض المتوسط، فإن وضعيتها هذه ساهمت في تبرير المواقف اللاحقة من إمكانيات معيرتها، وإدراجها داخل المؤسسات التعليمية والإدارية والإعلامية. فقد ظل مناوئو مأسستها يبررون مواقفهم هذه ببدايتها وبتعدد استعمالها الشفهية وعدم كتابتها وغياب إنتاجها لثراث مكتوب، وعدم قدرتها على إنتاج المفاهيم المجردة، وعدم جدارتها كي تلعب دور اللغة الوسيطة أو أيضاً لأن إدراجها في المنظومة التربوية يتطلب ميزانية لا يمكن للدولة أن تتحملها¹¹. واستقر في المعتقد، نتيجة لهذه المواقف، أن الأمازيغية لا تستحق أن تكون لغة مدرسية، أو إعلامية أو إدارية ولا أن تتحول إلى أداة لتعلم المعارف والمهارات والكفايات؛ مما يبرر حرمانها من كل سند دستوري أو قانوني، ومنحها وضعاً تنافسياً ضعيفاً إزاء اللغات الممأسسة والتي تتقاسم السوق الرمزية الوطنية والإقليمية (Boukous, 2007 : 98-105). وفي رأينا أن كتابة هذه اللغة ومعالجة متنها سيفتح أمامها إمكانيات جديدة لتحسين نفسها، والوقوف في وجه الهيمنة اللسانية للغات القوية التي أصبحت تفرضها العولمة. ولتحقيق ذلك فإنه من الضروري أن تضطلع المنظومتان التعليمية والإعلامية بدورهما في تأهيلها والاتجاه به نحو بناء متصل لغوي أمازيغي.

1.9. نحو بناء متصل لغوي أمازيغي

إن غاية اختيار بناء "متصل لغوي" للأمازيغية، هو أن تؤدي سيرورة المعيرة إلى تدبير متغيرات لسان الأمازيغ بالشكل الذي يجعل منها لغة وسيطة Lingua Franca وطنية، تُستعمل في التعليم والإدارة والإعلام. وبدون شك، فإن التجارب العالمية التي تحدثنا عنها ستمد باحثينا في هذا المجال بالكثير من العناصر لتحقيق الهدف المنشود، وجعل اللغة الأمازيغية تضطلع بدور تواصلية عبر- وطني يتعالى عن الخصوصيات المحلية. وكما يذهب إلى ذلك اللسانيون فإن تدبير المعيار، الذي يمنح الوعي بمواطن الاختلاف والائتلاف، هو ما يمكن من تقليص حجم "اللهجة"، ويوسع سلوكيات التفاهم، ويمنح الفرصة لتحسين التواصل ولو في حدوده الكتابية. إذ عن طريق "توحيد" القواعد الإملائية، وتقسيم نفس الأنساق اللسانية للنموذج المعيّر، وللسلوكيات اللسانية الأكثر انتشاراً، كما أن استعمالها مؤسساتياً يمكن من "الحمنة" homogénéisation " المجموعات اللغوية الأمازيغية والوطنية بإحالتها على هذا المشترك، ويسهل عليها، بالتالي، امتلاك سجل لساني عابر للفروع. ويتخض عن هذا، كما يقول سالم شاكر، أن "توحيد أو انتقاء أو تحبيذ شكل على آخر أمر لا يمكننا الفرار منه فور دخولنا في سيرورة الانتقال إلى الكتابة"، وهذا ليس فقط لأن اختيارات التهيئة تفرض ذلك، ولكن أيضاً لأننا "غير قادرين على إنتاج الوسائل البيداغوجية بعدد اللهجات المحلية الموجودة" (شاكر، 2003: 164)

وتؤكد التجربة التي باشرها المعهد الملكي منذ ست سنوات على أن معيرة اللغة الأمازيغية واقعة قابلة للتحقق. فمنذ 2003 تم إدراج هذه اللغة في المنظومة التعليمية المغربية، وتم تدريسها في مختلف أقسام الابتدائي وبمختلف المناطق، وذلك على أساس أن تعمم بشكل متدرج على كل المدارس

¹¹ أكد الخبير السويسري فرانسوا كران (François Grin) في إطار اليومين الدراسي (20 و 21 أكتوبر 2009) (الذين نظمهما المجلس الأعلى للتعليم 20 و 21 أكتوبر 2009 حول اللغات، أنه حسب الدراسات التي أقيمت في هذا الشأن تبين أن إدماج اللغات-الأم في المنظومات التربوية العالمية لم يكلف الدول التي باشرت هذه العملية أي مجهود مالي إضافي. فقد ارتفعت التكلفة بشكل طفيف في البداية ثم تراجعت سريعاً في السنوات الموالية إلى الحالة التي كانت عليها قبل عملية الإدراج. وهكذا في منطقة الباسك بإسبانيا، مثلاً، ارتفعت التكلفة ب 2.5 ثم تضاعلت بعد ذلك لتعود إلى حالتها الأولى.

عندما تتوفر الشروط. وقد لعب مركز البحث الديدانكتيكي والبرامج التربوية ومركز التهيئة اللغوية دوراً أساسياً في عملية هذا الإدراج، إذ بالإضافة إلى تأليف الباحثين للكتب المدرسية والحوامل البيداغوجية وانخراطهم في تكوين الأساتذة والمؤطرين، اشتغلوا على وضع "نحو جديد" (Boukhris et al., 2008)، تميز بانصرافه إلى إبراز الخصائص المشتركة لهذه اللغة. فمن المعروف أنه إلى حدود تأسيس المعهد، بل ومنذ أكثر من قرنين على الأقل، كان المشتغلون بقضايا هذا اللسان يهتمون بالفروع¹²، مما نتج عنه ظهور أنحاء مختلفة وجزئية حسب المقاربات المنهجية والنظرية المعتمدة من طرف هؤلاء الباحثين، وحسب أيضاً الأهداف المتوخاة من وراء تقديم هذه الأنحاء. غير أنه وإن كانت أعمال التقعيد التي قاموا بها قد لامست العمق المشترك للغة على اختلاف تحييناتها السطحية، فإنها لم تباشر للأسف، وعلى غرار اللغات التي سبقتنا في هذا المضمار، عملاً مؤسساتياً يمكن من وضع نحو مرجعي لكل متغيراتها. ف"الخاصية الجوهرية لهذه الأنحاء إلى حدود اليوم هي تركيزها في الغالب على متغير لساني واحد، أو في أحسن الأحوال، تركيزها على لهجة واحدة في علاقتها بمجموع المتغيرات المحلية التي تجاورها" (11 : Boukhris et al., 2008). وقد جاء مؤلف "النحو الجديد للأمازيغية" الذي ألفه مركز التهيئة اللغوية بالمعهد، ليتجاوز هذه الأنحاء الجزئية وليقدم نحواً عاماً "هدفه الأساسي هو تثبيت وإبراز اشتغال الأمازيغية في وحدتها العميقة" (نفسه: 12)، مع الاحتفاظ بالتنوع وغنى الأمازيغية على مستوى الاستعمالات المحلية (نفسه 12-13).

وتم تصريف هذه التجربة بيداغوجياً من خلال تأليف الكتب المدرسية والحوامل البيداغوجية ووضع المعاجم المشتركة في اللغة والإعلام (Ameur, et al., 2009) بالإضافة إلى مخططات لتكوين الأساتذة والمؤطرين. فانطلاقاً من الاستراتيجية التي وضعها مجلس إدارة المعهد، والتي نص فيها على ضرورة المعيرة المترجحة، باشر الباحثون عملهم في هذا الاتجاه اعتماداً على مخطط ارتكز، في تأليف الكتب المدرسية، على ثلاث مراحل (24 : Agnaou, 2009)، يمكن إجمالها فيما يلي:

المرحلة الأولى: وهي المرحلة التي شكلت منطلقاً لتثبيت وتعميق مكتسبات اللغة-الأمر من حيث التركيز على البنيات النحوية والصرفية لفرع الأمازيغية الذي ينتمي إليه المتعلم. إذ من المؤكد أن أحسن وسيلة لتعليم الطفل إنما هي لغته الأم. فهي، على المستوى البيولوجي، نظام من العلامات يشتغل بشكل تلقائي في ذهنه، ويمكنه من التعبير والفهم. وعلى المستوى السوسولوجي، هي وسيلة تماهي المتعلم مع أعضاء المجموعة التي ينتمي إليها. وأما على المستوى البيداغوجي، فهي تمنحه إمكانية التعلم السريع مقارنة بلغة أجنبية عنه¹³ (Center for Applied Linguistics, 3 : 2004). وعليه، فإن التعلّمات في هذه المرحلة ظلت لصيقة بالفرع الجهوي، والمعيرة لم تمس سوى القواعد الإملائية، وبعض المفردات المعجمية الجديدة التي شكلت سجلاً مشتركاً لجميع المتعلمين بمختلف الجهات. وتشمل التجربة المستويين الأول والثاني من التعليم الابتدائي.

المرحلة الثانية: وقد اعتبرت هذه المرحلة مرحلة انفتاح، من حيث كونها استهدفت:

1. مراجعة وتثبيت واستثمار السجلات المعجمية والبنيات النحوية والصرفية للفرع المحلي في أذهان المتعلمين؛
2. الانفتاح التدريجي على السجلات المعجمية والبنيات النحوية الموازية في الفرعين الآخرين؛

¹² يقول أحمد بوكوس في هذا الصدد: " إن إميل لاووست كان على حق عندما أبرز أن الباحثين في هذا المجال قد اهتموا أكثر بالوقائع اللسانية المختلفة، فـ "اللسانيون والنحاة بتدوينهم للمختلف أكثر من المؤلف قد ولدوا، بدون شك، هذه اللسانيات المزهرة ولكن الغربية". وهكذا فإن اعترافهم بوجود الآلاف من التعابير المحكية كان نتيجة لمنهج البحث التي تفضل التعدد والتغاير" (A.Boukous, 1989 : 125).

¹³ للإشارة فإن الكثير من الأبحاث والدراسات أثبتت أن التلاميذ الذين يدرسون بلغتهم الأم يتعلمون بسرعة اللغة الثانية مقارنة بالذين تعلموا القراءة والكتابة في لغة أجنبية (3 : Center for Applied Linguistics, 2004). وكما يذهب إلى ذلك ج. دولز (J/Dolz)، فإن اللغة الأم إذا لم تعط لها مكانتها ولم تستعمل في المدرسة فإن ذلك يولد مشاكل في تعلم أي لغة أخرى وبخاصة اللغة المدرّسة، وفي المقابل، فإن عدم الأخذ بعين الاعتبار بهذه اللغة الأولى يؤدي إلى مشاكل في نمو اللغة عند الطفل (Rispaill M., 2005 : 69-79)

3. خلق وضعيات تواصلية تستثمر فيها جميع الموارد اللسانية الأمازيغية لتحيين التفاهم عبر-لهجي.

وتعتبر هذه المرحلة امتداداً للمرحلة الأولى من حيث توسل اللغة-الأم في اكتساب الكفايات، غير أنها تتميز بكونها تغني الفرع الجهوي بسجلات معجمية ونحوية ضرورية للتعبير عن مفاهيم جديدة، ولمدّ الجسور بين فروع اللغة الأمازيغية. وقد شملت هذه المرحلة المستويين الثالث والرابع من التعليم الابتدائي.

المرحلة الثالثة: ويمكن اعتبار هذه المرحلة مرحلة المعيرة المتقدمة، ذلك لأنها المرحلة التي تم فيها استدماج كل الموارد اللسانية التي درسها المتعلم في المستويات السابقة وتم استثمارها كذلك في التواصل الشفوي (التعبير) وفي الكتابة. ومن تجليات هذه المرحلة اعتماد نفس الأنشطة سواء في التواصل أو في القراءة أو في النحو والصرف أو في الكتابة إلخ. وقد شملت هذه المرحلة السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي .

وعموماً فإن هذه التجربة تستعيد في كثير من عناصرها التجارب العالمية التي أومأنا إليها. ولذلك فهي لا تتوخى بناء معيار "مختبري"، بل تسعى إلى إدماج كل المتغيرات الفرعية داخل نموذج لساني مرتكزه اللغة-الأم، ويشكل القاعدة لبناء اللغة الأمازيغية الوسيطة Lingua Franca. ويمكن تلخيص هذه العناصر فيما يلي:

1. تمييط حرف تيفيناغ، والاستغناء خطياً عن المتغيرات الصوتية التي لا مردودية لها، مع ترك المجال مفتوحاً أمام الاجتهادات التي قد تواكب تطور اللغة؛
2. الاستناد في بناء النموذج اللساني الممعير على مختلف فروع اللغة الأمازيغية من خلال التركيز على المشترك واستدماج المتغير المعجمي في سجل المترادفات؛
3. إيداع سجلات مصطلحية جديدة تستجيب لضرورات التجديد المصطلحي إما من خلال الاشتقاق والنحت أو التوسع الدلالي أو الاستعارة من لغات أخرى؛
4. كتابة نصوص أدبية وتربوية تتعالى عن التحينات اللهجية الموسومة محلياً، وتقدم نماذج أولية عن لغة أمازيغية وسيطة (مشتركة)؛
5. اعتماد مقاربة بيداغوجية مرتكزة على مبدأ التدرج في تدريس اللغة المعيار، وذلك عن طريق اعتماد الفروع في المستويات الأدنى، واعتماد اللغة الممعيرة في المستويات الأعلى؛
6. اعتماد الليونة في تدريس اللغة الممعيرة من خلال استعمال الفرع المحلي في التواصل داخل القسم، وفي جميع المستويات؛

وبغض النظر عن الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى بعض التفاصيل المتعلقة بتحيين هذه اللغة على صعيد الكتاب المدرسي، فإن المبدأ يظل صالحاً لبناء "المتصل اللغوي" الأمازيغي الذي أكدت الأبحاث اللسانية على وجوده¹⁴، وأكدت تجربة تدريسه المتواضعة على إمكانية وسهولة تحيينه. فلكونه يشكل القنطرة التي تصل الأمازيغية بوصفها واقعة سوسيولسانية وبين اللغة الأمازيغية بوصفها واقعة لسانية ممعيرة، سيمكن هذا التحيين من تطوير كفاية لسانية تعددية لدى المتدرسين (فك شفرات مختلف الخطابات الأمازيغية في تعدديتها اللهجية على المستوى الشفهي)، وكذا من خلق دينامية لغوية بين اللغة

¹⁴ يذهب أحمد بوكوس إلى أن "المفارقة التي حيرت وأزعجت الباحثين في الأمازيغية إنما هي تنوع ووحدة [اللغة] الأمازيغية. فلكونها لغة تنتشر على مساحة واسعة جداً (تمتد من الحدود المصرية-الليبية إلى المحيط الأطلسي ومن حوض البحر الأبيض المتوسط إلى جنوب النيجر) فقد تشظت إلى تنوعات متميزة خاصة على المستويين: الفونيتيكي والمعجمي. وتم الاعتقاد، نتيجة لهذا التنوع، في وجود " غيار من المحكيات parlars التي يصل عددها إلى الأربع أو خمس آلاف محكية" (A.Basset 1952, P :1). وأمام هذا التنوع [اللهجي] لم يفت، مع ذلك، ملاحظة الوحدة العميقة لهذه التنوعات؛ وهي الوحدة التي تتجلى في المستويات البنائية، المورفو-تركيبية والفونولوجية (Basset, 1952) و (Boukous, 1989 : 125)

الأم والمعيار الوطني، حيث يمكن للأولى أن تتفاعل مع المعيار كما يمكن للثانية من أن تتفاعل مع الفرع (التأثير المتبادل) (Iazzi, 2008 : 52).

غير أن هذا النموذج لا يمكن أن يصل، في نظرنا، إلى منتهاه إذا لم تتضافر الجهود المؤسساتية، على المستوى الجامعي، لتفعيله بوضع المخططات والمناهج والبرامج كي يصبح أمراً واقعاً. وأول شيء يمكن البدء به هو توضيح بعض التصورات فيما يتعلق بالتكوين العالي¹⁵. واقترح هنا لتعميقها استعارة مفهوم العائلة اللغوية كما تمت مقارنته في البلدان الإسكندنافية (السويد، الدانمارك، النرويج).

2.9. مبدأ العائلة اللغوية

إنه مبدأ يقدم اللغات أو الفروع التي توجد بينها علاقات قرابة بوصفها عائلات لغوية قابلة لأن يتحقق بها التواصل من خلال تدريس أبنيتها المشتركة، مع الاحتفاظ بخصوصية كل واحدة منها. ولذلك فإن التجربة بقدر ما تحتفظ بالتحينات التركيبية والصرفية والمعجمية لمجموع العائلة اللغوية، تضع قاعدة مشتركة لتواصل أدنى بهدف تحقيق الأقصى. وهكذا يمكن، مثلاً، أن يتحقق التفاهم بين اللغات التي تنتمي إلى العائلة الرومانية - الفرنسية، الإيطالية، الإسبانية، الكطلانية، البرتغالية - دون إمكانية الحديث بها جميعاً. إذ يمكن لكل واحد أن يتحدث بلغته الأم ويكتب بها مع إمكانية فهم وقراءة اللغات الأخرى لنفس العائلة. وهو أمر يسري على المتكلمين باللغات المنتمية إلى العائلة السلافية - الروسية والبولونية والتشيكية والصرب كرواتية والبلغارية - كما ينسحب أيضاً على اللغات التي تنتمي إلى العائلة الجرمانية - الإنجليزية والألمانية والنيرلندية. وهذا المفهوم عن العائلة اللغوية استوعبه الإسكندنافيون بشكل جيد، إذ منذ مدة طويلة أمكن للدانماركي والنرويجي والسويدي أن يتفاهموا فيما بينهم باستعمال كل واحد منهم للغة الأم دون الاضطرار إلى استعمال لغة الأخر. فقد جرت العادة أن يتم التركيز على المشترك والمتشابه ودراسة الفروقات ذات الطبيعة المنهجية والمتكررة، مما مكّنهم من التواصل بسهولة، بله ومن التواجد والتعايش باعتبارهم مجتمعاً منسجماً. وعلى هذا الأساس أمكن للمدرسة الإسكندنافية في البلدان الثلاث، منذ حوالي قرن، من تدريس أسس نحو اللغتين الأخرين، ومن تخريج متعلمين متمكنين من لغات العائلة الإسكندنافية، مما تخضت عنه ديناميكية تواصلية تفاعلية بين لغات العائلة، ومن تحويل ما هو محلي إلى مشترك¹⁶ (Ploquin, 2008 : 89).

ونحن إذ نورد هذه التجربة هنا إلى جانب التجارب الأخرى التي أوردناها سابقاً، فلأنها تتضمن عناصر مهمة ومفيدة في سيرورة معيرة اللغة الأمازيغية. فإذا كانت التجارب السالفة قد ركزت على التقريب بين مختلف المتغيرات اللهجية لنفس اللغة، من حيث ترميز حرفها ووضع القواعد المشتركة، وتدريسها، بشكل متدرج، منذ المستويات الأدنى من التعليم الابتدائي، فإن هذه التجربة الأخيرة ستكون لها أهميتها مرحلياً في التعليم الجامعي. ذلك لأن تدريس الأمازيغية بوصفها عائلة لغوية في التعليم العالي سيكون له الأثر البالغ على سيرورة المعيرة في المستويات الابتدائية والإعدادية والثانوية؛ إذ أن تكوين الطلبة في فروع اللغة الأمازيغية سيمكن المتخرجين، وخاصة

¹⁵ سنركز هنا على التعليم العالي، على أن نخصص دراسة أخرى في المستقبل للتعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي.

¹⁶ لقد انتبه الغربيون إلى هذه التجربة فبدؤوا بدورهم يبحثون إمكانية تدريس العائلة اللغوية اللاتينية. وهكذا تمت في غضون العشري الأخيرة مباشرة مشروعين لدراسة العائلة اللسانية الأوروبية في إطار البرنامج الأوروبي لانكوا Lingua. إذ تم تحيين هذه التجربة في بعض الجامعات مثل: Stendhal وكرنونبل Grenoble-III، وبروفانس ليكس مارسى Province Aix-Marseille إلخ. وحسب بعض التجارب التي أقيمت، في هذا الصدد، فإنه في غضون 60 ساعة فقط تمكن الطلبة المتمكنين من إحدى لغات العائلة الرومانية من قراءة وفهم النصوص المكتوبة بلغتين أخرين لنفس العائلة (كتب وموسوعات ومقالات صحفية) واللتين لم يكونوا يتقنونهما من قبل (Ploquin, 2008 : 90).

أولئك الذين سيختارون مهنة التدريس، من أن يصبحوا قادرين، أثناء الممارسة التعليمية-التعلمية، على تمثل مفهوم المعيرة بشكل أفضل، والانتقال بسهولة من فرع إلى آخر دون أن يختزلوا اللغة المدرّسة في فرع واحد. وهكذا سيتمكن هؤلاء الأساتذة من تدبير أوضاع التعلم داخل القسم وخارجه بشكل سلس، كما أن معرفتهم بالمتغيرات اللغوية للفروع سيجعلهم ملمين بحدود تجربتهم اللسانية داخل الفرع الذي يتواصلون به في الجهة التي ينتمون إليها. وسيمنحهم، على مستوى آخر، الإحساس بالمساواة بين الفروع مما سيجعلهم أكثر تسامحاً في تعاملهم مع خيار المعيرة. وكما تذهب إلى ذلك بلوكين Ploquin (2008)، وهي تتحدث عن التجربة السكندنافية، فإن أستاذاً يتقن عدة لغات ستكون له نظرة دقيقة عن كل واحدة منها، كما سيكون للتسامح لديه فرص أكبر لكي لا تستغرقه ضرورات الإلتقان التي يتميز بها تدريس اللغة الواحدة؛ إن ضرورة التفاهم تستدعي، هنا، مقتضيات التواصل والاستمرار فيه أكثر من ضرورات الإلتقان (نفسه: 90).

وعلى هذا الأساس، نقترح أن تدرس الأمازيغية في الجامعة المغربية بوصفها عائلة لغوية تضم فروعاً يفترض أن يلم بها المتخرج، ويعرف مواضع الائتلاف والاختلاف داخلها. إذ أنه لا يمكن للمتخرج من شعبة أو مسلك الدراسات الأمازيغية أن يكون مؤهلاً مهنيًا لممارسة التدريس أو الإعلام، مثلاً، إذا لم يكن عارفاً بخصائص اللغة الأمازيغية في شموليتها، كما لا يمكن أن يكون مؤهلاً علمياً إذا لم يتبن المقاربات النظرية الحديثة التي تؤكد على ضرورة مقارنة اللغات من الزاوية المقارنة. ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة للذين يريدون التخصص في الآداب أو في العلوم الاجتماعية والأنثروبولوجية والتاريخية والأركيولوجية إلخ. وهنا ننبه إلى أن قراءة النصوص الأصلية authentiques بفروعها الثلاثة ضرورة أساسية للتمكن من اللغة الأمازيغية. فهذه اللغة التي ما يزال معيارها قيد التشكل لا تحتفظ رهنًا إلا بوقائع الاستعمالات المحلية التي تنعكس داخلها الآداب الشفهية والمدونة. ولذلك فإن تقديمها للطلبة كما هي، والعمل على تحليلها منهجياً من مختلف الزوايا، سيمكنهم من:

1. التعرف على الوقائع اللسانية التي يمكن أن تشكل مرجعاً لتحيين المعيار، أو على الأقل التعرف على السلوكات اللسانية الأكثر انتشاراً؛
2. التعرف وتقييم درجة الائتلاف والاختلاف التي تتميز بها فروع اللغة الأمازيغية؛
3. التعرف وتمثل السجلات الجمالية الفرعية للنصوص الأصلية (خاصة ما يتعلق بالسجلات البلاغية)؛
4. التمكن من إعادة إدراج المختلف على المستوى الفونولوجي والمعجمي والمورفولوجي والتركيبى والبلاغي في المعيار بوصفه جزءاً من نظام اللغة نفسه؛
5. التعرف وتمثل المعارف الثقافية والأنثروبولوجية والسوسولوجية التي تبرر وجود هذه النصوص.

3.9. تعليم اللغة الأمازيغية أو التعليم باللغة الأمازيغية

ترتبط إشكالية المعيرة، إلى جانب كل هذا، بواقعة تقديم اللغة الأمازيغية إما بوصفها أداة للتعليم أو موضوعاً له. فقد درجت الجامعات المغربية إلى حدود الآن على استعمال اللغتين العربية والفرنسية لوصيف الأمازيغية وتقديم الدروس بها. ويبدو كما لو أن هناك إجماعاً ضمناً على أن هذه اللغة لا يمكن أن تدرس إلا بوصفها موضوعاً للتعليم. فنظراً لكونها لم تنتج المفاهيم الكبرى ولا السجلات اللسانية الواصفة التي لا توجد إلا في اللغة الفرنسية أو في اللغة العربية إلخ. فقد استقر في معتقد البعض أن الأمازيغية غير قادرة في الظروف الراهنة على أن تضطلع بدورها كاملاً بوصفها لغة للتعليم وأداة له.

والحقيقة أنه لا يمكن الحديث عن لغة أمازيغية إذا لم يمارس بها التعليم إن جزئياً أو كلياً. فالتردد الذي يسم الكثير من الفاعلين في هذا الميدان سيدفع بهذه اللغة إلى أن تظل منحصرة في الاستعمالات

التواصلية المحلية التقليدية، كما سيجعل منها لغة غير جديدة بأن تلعب دور اللغة الوسيطة Lingua Franca. ويتمخض عن هذا أن الأمازيغية لن تنتج لغتها الواصفة في مجالات اللسانيات والأدب والنقد والإعلام إلخ. كما أنها ستظل عالية على اللغات الأخرى، مما سيؤدي إلى:

1. عدم إتقان الكفاية التواصلية بها عند الطالب الجامعي؛
2. تكريس الخيار للهجي، وعرقلة مشروع بناء "المتصل اللغوي" الأمازيغي، مع ما يتمخض عن ذلك من عرقلة مشروع تدريس اللغة الأمازيغية في الإعدادي والثانوي؛
3. عرقلة بناء لغة أمازيغية واصفة وتكريس خيار استعمالها في المجالات غير الوظيفية والرسمية.

وبدون شك فإن تعريب استعمال اللغة الأمازيغية في الممارسة يتضمن مسبقاً مواقف سلبية عن هذه اللغة بكونها عاجزة عن إنتاج المفاهيم المجردة. وهي "مسابقات وتمثالات" سيتم إعادة إنتاجها في شكل كليشيهات نمطية تنقص من قيمة هذه اللغة ومن قدرتها على الاضطلاع بوظائفها كاملة. مما قد يؤدي بالمتعلمين عموماً إلى احتقارها والاستسلام لإغراءات اللغات الأكثر قوة. ولذلك فإننا نقترح تبني مقاربة تدرجية تجعل من هذه اللغة وسيلة تمكن الطلبة من استعمالها، وتطوير معارفهم بها. وتحتوي هذه المقاربة المراحل التالية:

المرحلة الأولى: ونقترح أن ترتكز على تقديم المعرفة النظرية عن اللغة الأمازيغية وثقافتها وأدبها باستعمال إحدى اللغتين العربية أو الفرنسية بوصفهما لغتين واصفتين. فهذه المرحلة تتميز بتهييء الطالب كي يتعرف على بنية اللغة الأمازيغية وعلى أجناسها الأدبية والثقافية في إطار المقدمات المعروفة. لكن إلى جانب ذلك، يفترض التعامل مع النصوص الأدبية بفروعها الأصلية الثلاث، وتشجيع الطلبة على التواصل فيما بينهم باستعمال المتغيرات التي يتقونها.

المرحلة الثانية: يفترض في هذه المرحلة تهييء الطالب لتمثل الترسانة المصطلحية في مجالات الأدب واللغة والبلاغة وديداكتيك اللغة إلخ. والعمل على استعمالها في بعض السياقات التواصلية الكتابية والشفهية، مع مواصلته التعامل، خلال ذلك، مع النصوص الأصلية بفروعها الثلاث، وتشجيعه على تجاوز استعمال المتغيرات المحلية بالانفتاح أكثر على الفرعين الآخرين.

المرحلة الثالثة: وهي المرحلة التي يكون فيها الطالب قادراً على تمثل السنن اللساني للغة الأمازيغية في تعدده، واستعماله بسلاسة أثناء التعبير الشفوي والكتابي. ويفترض في هذه المرحلة استعمالها أيضاً في إنجاز أبحاث آخر السنة أو، على الأقل، في تقديم بعض العروض، وإن دعت الضرورة استعمالها أيضاً في تحرير الامتحانات.

وعموماً فإن هذا المقترح سيمنح الطالب الإمكانيات القمينة لتجويد أدائه المهني، عند التخرج، سواء في المجال الأكاديمي أو في المجال التربوي أو الإعلامي. فنحن بحاجة اليوم إلى متخرجين قادرين على حل إشكالية المكتسبات العلمية في علاقتها بالمجالات السوسيو- مهنية. إذ بوصفه ينتمي إلى هذا الإطار المهني أو ذلك، لابد من أن تشكل هنا لحظة اللغة مفصلاً أساسياً في تعامله مع محيطه المباشر. إذ بالإضافة إلى ضرورة تمكنه من القواعد الإملائية للحرف الممعير، وتمثله لمختلف الأشكال التركيبية للغة الأمازيغية، ولمختلف السجلات المعجمية والمصطلحية، ووعيه بمختلف المتغيرات الفونولوجية، يفترض فيه أن يكون أيضاً منفتحاً على اللغة الأمازيغية في تعددها، ومستتبناً لوحدتها العميقة، وقادراً على خلق وضعيات تواصلية ترتكز على المتغير لكنها تتحو نحو المعيرة. وإذ تشكل المدرسة، في هذا الإطار، مرتكزاً أساسياً لتحقيق الاندماج الاجتماعي (دوركهايم)، ففي حالة الأمازيغية لا يمكن أن يتحقق هذا الاندماج إلا عبر لحظة "تلحيم" اللغة ومنحها بعداً وطنياً. ولذلك يعتبر الأستاذ، هنا، حجر الزاوية. فباعتباره "تعريفاً للشخص الذي يتحدد نشاطه المهني في نقل معارف، وكفايات وسلوكات تتلاءم والبرامج المدرسية." (27 : OCDE, 2005) فإنه يشكل "المتغير المدرسي الأساسي في تحديد نتائج التلاميذ" (نفسه: 28)؛ إذ دلت الدراسات، في هذا الصدد، على أن نوعية الأساتذة من حيث حصولهم على الشواهد، وتجربتهم البيداغوجية، وكفاياتهم النظرية، وعمق معرفتهم بمجال محدد هو ما يسم في الغالب نتائج التلاميذ (نفسه: 28-29). وهذا يؤكد الرأي القائل بأن "المهنية تقتضي امتلاك أفعال الفعل، ومعارف وتكوينات أساسية للتأقلم مع مختلف التحولات

والتحديات الممكنة. وأن عليها أن تتكيف دون توقف وبالشكل الذي يجعلها تحقق مهام بناءة داخل مجتمع يعيش تحولات سريعة." (نفسه: 30).

خاتمة

استناداً إلى ما تقدم يتبين لنا أن أهم التجارب العالمية في ميدان المعيرة قد اتخذت لها مساراً لتأهيل لغاتها من خلال التقريب بين متغيراتها اللهجية. وسواء تبنت هذه الدول مبدأ الإقليمية أو مبدأ حرية اللغات، فإنها لم تخلط أبداً بين الإقليمية كواقعة لسانية والمعيرة كتعبير عن انتماء إثني يتلبس لهجة الإقليم. ونتيجة لهذا الاختيار تمكنت اللغات المعيرة من بعث ديناميكية جديدة في مختلف التجليات والمتغيرات اللهجية التي أصبحت، نتيجة تفاعلها مع اللغة المدرسة، تنحو نحو التوحيد، وتقف حاجزاً أمام مختلف كل أشكال الكانطونات البين-إثنية التي عادة ما تركز لتعدد غير متكامل¹⁷. وإذا كانت الدراسات اللسانية، في حالة الأمازيغية، تؤكد على العمق المشترك لمختلف فروعها، فإن خيار بناء لغات على أنقاضها استناداً إلى مفهوم الإقليمية لن يؤدي في نظرنا إلا إلى ما يلي (خلفي، 2000: 90-106):

1. الشرعية للغات المهيمنة من خلال مراعاة اللغات المحلية بلغات عبر-وطنية قوية، وحرمان كل المجموعات الأمازيغية المهاجرة من استعمال لغاتها-الأم، نتيجة تواجدها خارج الإقليم؛
2. عزل الأقاليم الأمازيغية داخل كانطونات لسانية تتحكم فيها المقاطعات والبلديات، وإضعافها من خلال سن سياسة لسانية غير متواصلة وطنياً؛ وتقدم الرومانشية، هنا، مثلاً واضحاً عن المال الذي وصلت إليه، نتيجة لهذه السياسة (Durmuller, 1997 : 16)؛
3. إضعاف مفهوم المجموعة الأمازيغية pan amazighe لصالح مفهوم الإثنية الكانطونية الذي يدفع إلى إعلان التمايز أكثر مما يدفع إلى إعلان التعايش الدينامي والحيوي. وكما يذهب إلى ذلك ديرمبلر Durmuller فإنه نتيجة لسياسة الكانطونات المتبعة في سويسرا، أصبح السويسريون لا يعيشون في جماعة بل يعيشون جنباً إلى جنب (Durmuller, 1997 : 29)، وهو ما دفع بالدولة، لإثبات مفهوم الأمة، إلى سن سياسة لسانية أسمتها بـ "التدريس المتقاطع" حيث أصبح الآباء الجرمان يرسلون أبناءهم إلى المدارس الفرنكفونية، وأصبح الآباء الفرنكفونيين يرسلون أبناءهم إلى المدارس الجرمانية (نفسه: 37).
4. التسليم بعدم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية على كل أطفال المغرب، والاكتفاء بتدريسها محلياً داخل بعض المناطق التي سيعترف فيها بتواجد الجماعة الأمازيغية؛ وهذا إذا سلمنا جدلاً بسهولة التحديد الجغرافي لهذه المناطق. وهذا ما يتناقض مع خطاب أجدير (17 أكتوبر 2001) الذي يؤكد على أن الأمازيغية إرث لكل المغاربة وليست ملكاً لفئة دون أخرى.

وإذا أضفنا إلى هذا أن مفهوم الإقليمية لا يتحدد بالضرورة بمدى انتشار متغير لهجي واحد في علاقته بإثنية محددة، بل يتحدد عادة بمدى الانتشار الإقليمي لنفس اللغة في علاقتها بمختلف متغيراتها الأخرى، وذلك إلى درجة قد يتجاوز فيه الانتشار حدود الدولة كما هو حاصل في هولندا وبلجيكا، وكما هو حاصل أيضاً للغة العربية، فإن الإقليمية تصبح غير ذات معنى إلا في الحالات التي تمعير فيها متغيرات لهجية عدة لبناء نفس النموذج اللغوي داخل نفس الدولة، كما هو الأمر في إسبانيا أو كما هو الأمر في بلدة لابلاندا بفنلندا (هارمان، 2006: 103).

وهكذا فإن المعيرة اللسانية التي ليست بالضرورة رديفاً لمفهوم الإقليمية، تتجاوز هنا الإجراءات التقنية ذات الطبيعة اللسانية، لتتحول إلى رهان وطني يعكس، في العمق، مشروع المواطنة والمواطن اللذين نريدهما. إنها إشكالية المدرسة التي يجب أن تحقق الاندماج الاجتماعي، وتحيل على نفس

¹⁷ لوحظ مؤخراً أن المبدعين الأمازيغيين بدأوا في استعمال المفردات المشتركة أو المفردات الصادرة عن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. وبدون شك فإن استمرار هذه الظاهرة الصحية سيؤدي إلى بعث دينامية جديدة في اللغة الأمازيغية وسيساعد على التقريب بينها.

القيم، وتحقق المغايرة الاجتماعية بعيداً عن الولاءات السلالية أو العصبية أو القبلية، وهي إشكالية تكافؤ الفرص بما فيها عدالة التساوي وعدالة الاستحقاق وعدالة التصحيح، وهي أيضاً إشكالية المواطنة التي بقدر ما تؤمن بالتنوع تؤمن بالانتماء إلى وحدة أكبر تشمل التنوع، وهي في الأخير مدرسة الانفتاح التي تؤمن للمتعلّم الوسائل الفكرية والأخلاقية القيمة لكي يتعامل مع محيطه المباشر ومحيطه العالمي (بوكوس، 2009: 27-33). ومن الثابت أن وعي الكثير من الدول بهذه الحقيقة هو ما جعلها تسعى إلى توحيد لهجاتها، وبناء نموذجها اللساني القادر على أن يحيل على الهوية الوطنية ويلعب دور اللغة الوسيطة.

الببليوغرافيا

اللغة العربية

امر، مفتاحة وآخرون. (2009)، معجم اللغة الأمازيغية، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

أنيس، إبراهيم. (1978)، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة السادسة.

بوكوس، أحمد. (2009)، "من أجل مدرسة مغربية، بعض المقدمات"، المدرسة المغربية، عدد 1، ص 24-37.

خلفي، عبد السلام. (2000)، اللغة الأم وسلطة المؤسسة، بحث في الوضعية اللغوية والثقافية بالمغرب، أميرال.

رشاد، عبد الله الشامي. (1997)، إشكالية الهوية في إسرائيل، مجلة عالم المعرفة، عدد 224.

سارة، قاسم. (1989)، التعريب جهود وآفاق، دار الهجرة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

شاكرا، سالم. (2003)، الأمازيغ وقضيتهم في بلاد المغرب المعاصر، ترجمة. حبيب الله منصور، دار القصة للنشر، الجزائر.

عابد الجابري، محمد. (1996)، حوار، مجلة عالم التربية، عدد 4، ص 11-21.

غزال، أحمد الأخضر. (1994)، الحول التقنية لمشاكل الكتابة العربية، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، نشرات الباب، الرباط.

الفاصي الفهري، عبد القادر. (1996)، حوار، مجلة عالم التربية، عدد 4، ص 65-81.

فانديتة، أمير وآخرون. (1994)، اللغة النيرلاندية، المؤسسة الفلامنكية-الهولاندية، تراثنا.

كرانكيوم، جانبير. (1995)، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة محمد أسليم، الفارابي، الطبعة الأولى.

هارمان، هارالد. (2006)، تاريخ اللغات ومستقبلها، عالم بابلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث، دولة قطر - الدوحة، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان.

الودغيري، عبد العلي. (1995)، في الثقافة والهوية، البوكيلي للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

اللغة الفرنسية

- Agnaou, F. (2009), « Vers une didactique de l'amazighe », *Asinag*, n° 2, El Maârif Al Jadida- Rabat, p. 21-30.
- Ameur, M. et al. (2009), *Vocabulaire des médias*, Rabat, Publication de l'IRCAM, El Maârif Al jadida.
- Arregi, J. (2002), « Langue, territoire et Etat – nation dans le cas du Pays basque », *Herodote*, n° 105, 2^{ème} trimestre, Paris : La Découverte, p. 129-1354.
- Boukhris, F. et al. (2008), *La nouvelle grammaire de l'amazighe*, Rabat, Publication de l'Institut Royale de la Culture Amazighe, El Maârif Al jadida.
- Boukous, A. (1989), « La dialectologie berbère durant la période coloniale au Maroc », in *Langue et société au Maghreb, Bilan et Perspectives*, Série : colloques et séminaires, n° 13, Rabat, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, p. 119-134
- Boukous, A. (2007), « Le poids de l'Amazighe : Approche Qualitative », *Langue et Linguistique*, n 20, p. 89-107
- Boyer, H. (1991), *Eléments de sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- Boyer, H. (2008) « Langue et nation : le modèle catalan de nationalisme linguistique », <http://mots.revues.org/index4113.html>
- Breton, R. (1991), « géographie du plurilinguisme », in *Le français dans le monde, Vers le plurilinguisme ?* Tunis, Collection 21, Hachette, Edition 1.
- Caput, J-P. (1975), *La langue française, histoire d'une institution, 1715-1974*, Tome II, Librairie Larousse.
- Castellanos, C. (2004), « L'expérience catalane en matière de normalisation linguistique », in *Standardisation de l'amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique, Rabat, 8-9 décembre 2003, Publication de l'institut Royal de la culture Amazighe, El Maârif Al jadida- Rabat, p. 23-29.
- Center for Applied Liguistics, (2004), *Offrir un enseignement dans la langue maternelle de l'apprenant*, éd. Center for Applied Liguistics, Washington, USA.
- Durmuller, Urs, (1997), *L'évolution du plurilinguisme d'une Suisse quadrilingue à une Suisse multilingue*, Pro Helveta, Fondation, 1^{ère} édition.
- Fitouri, C, (1983), *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Paris, Dlachaux et Niestlé SPENS, Neuchâtel.
- Gobart, H. (1976), *L'aliénation linguistique, analyse tétraglossique*, Paris, Flammarion.
- Grandguillaume, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris (Ve), éd, G.-P. Maisonneuve et Larouse.
- Iazzi, E. (2004), « Standardisation de l'amazighe marocain : enjeux et stratégies », *article inédit*.

- Iazzi, E. (2009), « Manuel scolaire de la langue amazighe et didactisation de la variation linguistique », Colloque international sur l'enseignement de la langue amazighe, (Agadir 28-29 Mars 2008), Publication moubadarat tarbawiya, p. 55-51.
- Idiazabal, I. (2005), « Aperçu de l'enseignement du Basque : les défis actuels », in *Langue maternelles : contacts, variation et enseignement*, Paris L'Harmattan, p. 105-121.
- Llusa, R. (2002), « L'Etat espagnol et ses langues vus de Catalogne », in *Herodote* n° 105, 2^{ème} trimestre, Paris, La Découverte, p. 135-141.
- Lodge, A. (2008), « Les débuts de la standardisation du français », <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08320>.
- OCDE, (2005), *Le rôle crucial des enseignants*, Paris, éd. OCDE.
- Pic-Gillard, C. (2009), « L'enseignement en langue identitaire Catalogne Espagnole et au Paraguay », *Etude comparative*, Université de la Réunion, <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Pic-Gillard.pdf>.
- Ploquin, F. (2008), « Esprit de famille », *Le Monde diplomatique*, n° 97, consacré à La bataille des langues, p. 89-92.
- Pujol, J.-P. (2004), <http://jppujol.club.fr/ZLANGUECATALANE.htm>.(Juillet, 2009).
- Rispail, M. (2005), « Entretien : question à un chercheur (J.Dolz) », in *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*, l'Harmatan, Paris, p. 67-79.
- Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck & Larcier s.a, 1^{ère} édition .
- Wyler, A. (1989), « *Le dialecte et l'allemand en Suisse alémanique* », T.de l'allemand Nelly Lasserre, édité par Pro Helvetia, Documentation – Presse, 2ème édition.
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9breu> (juillet, 2009).
- <http://www.linguistique française.org> (2008).
- <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Europe/espagnecatalogne.htm> (novembre, 2008).
- <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/catalan.htm> (novembre, 2008).
- <http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/catala/fr/il/il.html>, (Le catalan en catalogne (Espagne)), (Juillet, 2009).