لغة التدريس في قسم اللغة العربية

قسم الثانية باكالوريا بالمغرب نموذجا

أ.عادل ضباغ

باحث بكلية علوم التربية-الرباط(المغرب)

ملخص:

ارتباطا بمستلزمات الساحة التربوية التعليمية ومتطلباتها، ووقوفا على بعض المداخل التي تسهم في الحد من المشكلات، التي تعترض العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة المغربية، سعى هذا المقال الذي تناول بالدراسة ركيزة رئيسة من ركائز هذه العملية؛ وهي لغة التدريس، انطلاقا من مباحث عدة كان أهمها:

- تشخيص ورصد واقع الوضع اللغوي بالمغرب، وأهم المتغيرات والجوانب المؤثرة فيه، وآثار التعددية اللغوية في المستويات اللغوية لدى المتعلمين وإنتاجاتهم، خاصة الشفهية منها.

- جرد في الأطر والدلائل المرجعية لوزارة التربية الوطنية، والبحث خلالها عن مدى حضور موضوع لغة التدريس، ودرجة وعي المدرسين والفاعلين التربويين بما للغة التدريس من أهمية في تجويد المستويات اللغوية والتواصلية عند المتعلمين.

- عرض لأهم الغايات والمبادئ التي تنبني عليها مقاربة لغة التدريس، ومقاربتها داخل بيئتها الأصيلة التي تأسست فيها، والأدوار التي أنيطت بالمدرس في تحسينها وتدريب المتعلمين على تثبيتها.

- تقديم نتائج المعطيات الميدانية، انطلاقا من الحضور المباشر وتسجيل الملاحظات، حول واقع بعض المستويات اللغوية للمتعلمين، في قسم اللغة العربية من الثانية باكالوريا من سلك الآداب.

-انفتاح المقال على آفاق جديدة للتطوير وتعميق البحث، بما يناسب حاجات المتعلمين في جميع الأسلاك التعليمية بالمدرسة المغربية.

Résumé :

Cette étude a traité une des piliers plus importantes du processus d'enseignement/apprentissage de l'école marocaine, c'est la langue d'enseignement (L.E) lié au domaine des exigences de la formation d'enseignement et tenant sur quelques entrées qui contribuent à la réduction des problèmes rencontrés de ce processus. Selon les étapes suivantes :

- Le diagnostic de la réalité de la situation linguistique au Maroc, et les aspects affectant, les effets du multilinguisme au niveau des productions linguistiques des apprenants, en particulier dans l'Orale.
- Affichage des objectifs et les principes qui s'y basé sur l'approche de la L.E, et l'approche authentique au sein de son environnement, qui a été y fondée, et les rôles assignés à l'enseignant dans l'amélioration et la formation aux apprenants 'être installé.
- L'ouverture de l'article vers de nouveaux horizons pour le développement de la recherche, qui répond aux besoins des apprenants dans toutes les filières éducatives de l'école marocaine.

Mots clés : Langue, Langue d'Enseignement, Enseignement / Apprentissage

توطئة:

تنامت في السنين الأخيرة الحاجة إلى حلول ناجعة، لأجل الحد من المشكلات التي تعاني منها المدرسة المغربية. مشكلات تفاقمت وتنوعت لتلامس مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، ولتتحوّل في بعضها إلى معضلات وقفت وزارة التربية الوطنية عاجزة إزاءها؛ لتشعبها وتدخل مجموعة من العوامل في تشكلها وتغذيتها.

من هنا جاءت فكرة هذا المقال، الذي يروم الوقوف عند واحدة من هذه المشكلات؛ هي ضعف تمكن المتعلمين من لغة التدريس، التي نظن أنها تمثل نواةً تتناسل عنها مشكلات كثيرة، يسهم حلها أو حل جزءٍ منها في الارتقاء بجانب مهم من الشأن التربوي والتعليمي في بلادنا.

إن اختيارنا البحث في موضوع لغة التدريس، لم ينبثق من فراغ أو ترف فكري؛ بل هو أمر أملته حاجة الساحة التربوية في المغرب، وفرضته ضرورات ملحة للحد من العقبات والمشكلات التي تعتوِر نظامنا التربوي التعليمي. فلا يجادل أحد -اليوم- في أن الحال الآزمة التي وصل إليها النظام التعليمي في بلداننا العربية - ومنها المغرب -، حال جعلت من هذه الدول -في أغلبها- تستقر في ذيل سلم الجودة العالمي، الخاص بمجال التعليم. نتيجة تطالعنا بها تقارير دولية وعربية

متخصصة، تعزو الأمر إلى ضعف المتعلمين في مستويات اللغة، والنسبة المتدنية في مؤشر القراءة[1].

لذلك، نحتاج إلى قطيعة مع المفاهيم والطرائق التقليدية، المرتكزة على التلقين وسياسة الكم عوض الجودة والكيف. حتى نجعل لمؤسساتنا التربوية التعليمية مرجعية جديدة، تستند إلى ما استجد في المقاربات الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها. فنضمن تبعا لذلك جودة في مدخلات العملية التعليمية التعلمية، تبلغنا نواتج تعلّم فعالة، تسهم في بناء مدرسة المستقبل.

من هنا يسعى هذا المقال إلى تقديم الخطوات الأولى من نمذجة خاصة بلغة التدريس، تستقي مبادئها وقواعدها الرئيسة من التجربة الأنجلوساكسونية، وتستحضر خصوصيات اللغة العربية ومكوناتها. قصد الحد من التدهور الذي تعرفه المنظومة التربوية في جانبها اللغوي، ولاقتراح حل يسهم في الارتقاء بجودة الكفايات اللغوية والتواصلية عند المتعلمين.

I. واقع الوضع اللغوي بالمغرب:

نقف في هذا المحور عند واقع الوضع اللغوي بالمغرب، والسياسة اللغوية المتبعة رسميا(أو ضمنيا) من لدن الدولة، وكذا بعض العراقيل التي تواجه إصلاح الحقل اللغوي، وأهم المشكلات التي تعيق المتعلمين عن التحكم الجيد في اللغة العربية. كما سنمثل لبعض صور الضعف اللغوي والأسباب الكامنة وراءه، وعلى السبل التي ينهجها المتعلم ليفيد من مخزونه اللغوي الأول (اللغة الأم)، في صياغة أفكاره بالنسق العربي الفصيح. ثم نعرّج بعد ذلك على بعض الآفاق المرتقبة.

1.1. السياسة اللغوية والوضع اللغوي بالمغرب:

امتاز المغرب منذ العهود القديمة بتعددٍ لغوي، عكَس تنوعه الثقافي وزخمه التاريخي والحضاري. فعلى امتداد جهات البلاد، وحيثما انتقلت في ربوعها، تجد لكل منطقة شكلا لغويا مميزا لها، تتوزع بين اللغة العربية بدوارجها المرتبطة بخصوصيات كل جهة، والأمازيغية بأشكالها الثلاثة(تشلحيت، تريفيت، تمازيغت)، بالإضافة إلى اللغات الأجنبية. وتبعا لذلك تعددت المظاهر الإيجابية للتعدد اللغوي، من كونه مصدر غنى وتعايش وانفتاح.

ولا يمكن اعتبار التعدد اللغوي ظاهرة مغربية خالصة؛ فـ"ليس التعدد- خلافا لما يمكن للبعض أن يتصوّره - وضعا خاصا، وليس مقصورا على مناطق مخصوصة، ولا هو سِمة من سمات العالَم الثالث على وجه التحديد، أو من سمات البلدان النامية التي نتصورها بَداهة موزعةً بين «لهجاتها»، و«لغاتها المحلية»، و«لغاتنا»، فالتعددية اللغوية قدَر مشترك، وإنْ ظهرت بأشكال مختلفة في كل حال"[2]. إلا أن ما يميز الحالة المغربية أكثر، هو التخبط الحاصل في سياساته اللغوية وسوء تدبيره لملف التعدد اللغوي، مما خلق وضعا لغويا "فوضويا" أعيى الدولة وميزانياتها، نظرا لتعدد مداخله وتعقدها.

فالسياسة اللغوية الضمنية المتّبعة تترك الوضع اللغوي بالمغرب محطّ تجاذبٍ للمواقف السياسية والأهواء الإيديولوجية، ذلك أن "السياسة اللغوية الضمنية المطبقة بحكم الواقع في المغرب تختلف جذريا عن ما هو معلن رسميا(...)، فالوضع اللغوي الواقعي في المغرب تتحكم فيه اللغة الفرنسية في الإدارة والسياسة والاقتصاد والتعليم النافع. (...) وتترك الجوانب المعنوية والرمزية في البلاد للغة العربية، التي يعاد إنتاج صورتها النمطية المتمثلة في كونها تعبيرا عن الأصالة/التقاليد والهُوية والدين. بينما تُعد الفرنسية في المنظور الرسمي مفتاح الدخول إلى الحداثة والحضارة العصرية والانفتاح والعلم"[3].

كما عرف المغرب سِجالات ومعارك فكرية طويلة، احتدم فيها الصراع حول المسألة اللغوية المغربية، خاصة حين الخوض في وضع المسألة الأمازيغية، والتسلسل الزمني الذي عرفته القضية منذ عهد الحماية الفرنسية ؛ فـ" من الأخطاء الكبرى للحركة الوطنية، أنها عند تطورها مزجت بين مشاكل الظهير البربري ومسألة الأمازيغية التي هي شيء آخر...، وبالتالي فإن الحركة الوطنية، كما حاربت القبلية، كانت تعتبر أن الكلام عن اللغات المحلية هو نوع من السقوط في خطة الاستعمار، إذ كانوا يعتبرون مثل هذه الأشياء بمثابة مؤامرة استعمارية"[4]. ولتعرف الدارجة المغربية في السنوات الأخيرة مسلسلا مماثلا، دخلت جهات عدة و"لوبيات" أجنبية فيه على خط الصراع.

على أن جوهر المسألة اللغوية المغربية لم يرتبط-إلا نادرا- بالأساس العلمي؛ فكانت جلُّ الأطراف تستعين بالعنف اللفظي أو الإيديولوجي لتزكية موقفها تجاه ما تتعلق به، مستغلة في ذلك ثورة الإعلام قنواته السمعية البصرية وصفحاته الورقية والافتراضية.

لتبقى بذلك السمة الغالبة في المقاربات التي تناولت المسألة اللغوية بالمغرب، مرتبطة بالتحيز لجهات معينة غير محايدة، أو تخدم أجندات سياسية لا علاقة لها بالأبعاد الاستراتيجية المتوسطة والبعيدة المدى، أو الاندفاعية المستندة إلى ردود الأفعال، كما "اتسمت بالعنف والعنف المضاد والإثارة والتوتر،وتغييب ما هو موضوعي على حساب ما هو ذاتي، دون مراعاة القواسم المشتركة حضارة وتاريخاً ولغة،ودون مراعاة المصلحة الوطنية، ودقة المرحلة التي تتطلب حواراً وطنياً من أجل رؤية مستقبلية على قاعدة التوافق الإيجابي، مهما كانت الصيغة المرتقبة لما سيكون عليه وضع اللغات الوطنية في الدستور المغربي القادم،لأن ما هو أساسي هو الحفاظ على التوحد والوحدة في ظل الاختلاف والتعدد"[5].

2.1. عقبات دون تصحيح مسار الوضع اللغوي بالمغرب:

1.2.1. تقرير الخمسينية[6]:

لم يُثر تقرير الخمسينية (وهو عبارة عن عمل بحثي وتجميعي قام به مجموعة من دارسين والأطر المختصة لتقييم ما أنجزته الدولة المغربية في عدة مجالات، ولاستشراف بعض الآفاق المستقبلية، ويتضمن الرؤية الرسمية للدولة) مسألة العلاقة الرابطة بين النظرة الرسمية للدولة، العائمة في العمومية وطغيان البعد النظري.

كما لم يشِر التقرير إلى مشكلات عدة تعيق إصلاح وتطوير الحقل اللغوي، وفي المقابل تحدث عن "إنجازات كبرى" في سبيل تحقيق التوازن اللغوي؛ فـ" من الصعب أن نقف على هذا التوازن المزعوم بخصوص المسألة اللغوية. يصعب أيضا العثور وضوح الرؤية لهذه المسألة، أو على ما يؤشر على خطورتها وراهنيتها وأهميتها القصوى. لا نعثر في التقرير على تصور للتخطيط اللغوي، رغم أن هناك كتابات حديثة عن الأمر في المغرب، وكذلك لا نجد لسانيين مشاركين في لجنة إعداد التقرير، وخاصة اللسانيين الذين يدافعون عن ضرورة التخطيط وفق

بعض التصورات اللغوية المتوازنة"[7].

2.2.1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

تعددت القراءات الناقدة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكشفت العديد منها الفجوات الكثيرة، التي أفضت إلى المستوى التعليمي واللغوي. فالمسعى الأول من خطّ الميثاق ركز بالأساس على تكوين متعلمين لهم كفايات محددة، يجب بذل شتى المجهودات لبلوغها.

كما رَصدت الدولة الإمكانيات والمشاريع الضخمة من أجل إنجاح الميثاق، وتحقيق مراميه الإصلاحية التي من أجلها صيغَ "إلا أن الميثاق لم يتمكن من رفع العراقيل الموضوعة في وجه التعريب، ولا التمييز بين لغة التدريس وتدريس اللغات، ولا اقتراح ثورة لغوية أصيلة وغير مسبوقة. ذاك ما كان ينبغي القيام به لوضع حدّ لما تعانيه هذه الحلقة الضعيفة، والتي هي في نفس الوقت الآن العمود الفِقري للنظام التربوي. الحال أن الميثاق اكتفى باستعراض بعض المبادئ التي ستؤدي من دون قصد إلى العودة ضمنيا إلى تلك «التعددية اللغوية المتوحشة» لسنوات الستينيات، والتي لم يكن ممكنا التحكم فيها"[8].

3.2.1. الإعلام ودفاتر التحملات:

ظلت لغة الإعلام المغربي-بأصنافه المرئية والمسموعة والمكتوبة والإلكترونية- مثار جدل لسنوات طويلة. فكانت"سياسة القرب من المواطن"، المشجب الذي علق عليه أهل الميدان تفشي الدارجة واللغة الأجنبية الإعلام المغربي.

وحاولت الوزارة الوصية إيجاد حلول للوضع اللغوي، يحاكي ما تم التوافق عليه دستوريا، فكانت الخطوات التي عرفتها دفاتر التحملات[9]، التي تضطلع بالتنزيل الواقعي لمبادئ الخدمة العمومية للاتصال السمعي البصري. غير أن هذه الخطوات - وبالرغم من قانونيتها وسندها الدستوري- عرفت معارضة من قبل "أشخاص" وجهات عدة، بينت عن رضاها عن الوضعي الراهن في الإعلام. ما أثار زوبعة من ردود الأفعال، الأمر الذي أفضى في الأخير إلى مفاوضات وتنازلات، كانت على حساب الموضوعية في مقاربة مواضيع عدة منها لغة الإعلام.

ليلجأ الطرفان في الأخير إلى مبدأ المحاصصة، الذي يحفظ قدرا معينا لكل لغة وتعبير، في القنوات

التي تعمل تحت إشراف الوزارة. لكن إحدى مثالب هذه الدفاتر فيما يخص اللغة العربية، أنها حوّلت الحصة المخصصة للغة العربية مِلكا مُشاعاً، بين اللغات والدوارج جميعها؛ ذلك أنها جعلت التدقيق اللغوي أمرا غير ذي بال، والتنسيق مع معهد الدراسات والأبحاث للتعريب في ذلك شأناً اختيارياً!.

3.1. آفاق استشرافية لوضع اللغات بالمغرب:

تجمِع مختلف تقارير التنمية البشرية في الوطن العربي، التي تصدر عن مؤسسات دولية[10] على أن المدخل الأساس لولوج عوالم التطور البشري والانضمام إلى كوكبة مجتمع المعرفة، لا ولن تتحقق إلا بالتمكين للغة العربية في البناء المجتمعي والاقتصادي.

كما يدعو كثير من الباحثين والمختصين، إلى إيجاد حلول تطبيقية تخفف من الأزمة التي تعيشها اللغة العربية في وطنها؛ من ذلك دعوتهم إلى إدراج لغة عربية وسيطة، تروم القرب من النسق اللسني للفرد دون الإخلال بالضوابط اللغوية المتعارف عليها، كما أن" قضية اللغة العربية الوسطى أصبحت تفرض نفسها بوصفها نسقا لغويا يتعلمه المغاربة عن طريق العديد من الوسائط أهمها وسيط المدرسة وغيرها من وسائل التثقيف اللغوي "[11].

طال الأمد على الوضع اللغوي بالمغرب، وصارت المسألة اللغوية فيه معضلة، استنزفت ميزانية الدولة وأجهدت طاقات عدة. وصار من الحتمي إيجاد حلول مستعجلة، بعيدا عن دهاليز الحسابات السياسية الضيقة، والخنوع للضغوطات المستترة خلف مسميات حداثية أو تنموية.

II. لغة التدريس: تعريف

1.2.لغة التدريس والوظيفة التواصلية:

عرفت لغة التدريس صيرورة تاريخية غنية، أفادت بشكل خاص من الإسهامات المتوالية في ميدان علوم التربية والتواصل، فنجد مفهوم "لغة التدريس" في جل الأطر المؤسِسة لهذا الموضوع، مرفوقا بنعت "التواصلية" Communicative LanguageTeaching. في إشارة واضحة إلى البعد والعمق التواصليين، المرجو تحقيقهما. وللتمييز بينها وبين شكلها الكتابي،

المعتمد على إنتاجات المتعلمين الكتابية، والطريقة التي يمرر بها المدرس درسه كتابيا.

تم الاشتغال بلغة التدريس -ابتداء- كمقاربة لتدريس اللغة الأجنبية أو الثانية، وذلك لكون الغاية من تدريس اللغة هو تحقيق الكفاية التواصلية، التي تسعى إلى التواصل الهادف، واستعمال اللغة وسيطا في التواصل في أنشطة وسياقات اجتماعية متنوعة. وذلك بناء على مهارات السماع والمحادثة والقراءة، ثم تتجلى نتيجة ذلك بشكل واضح في إنتاجات المتعلمين الشفهية والمكتوبة.

ويمكن اعتبار لغة التدريس من أوضح المقاربات التواصلية في التدريس دقة وتخطيطا، بدلا من كونها طريقة في التدريس، فلها وضع محدَّد وواضح في الممارسات اللغوية والتواصلية الصفية. ويرجع ذلك إلى المرجعية التي اعتمدتها المقاربة التواصلية؛ إذ ارتبطت "بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها أساسا. وقد نشأت أول ما نشأت في البلدان الأنجلوساكسونية قبل أن تفرِض نفسها في فرنسا، ثم في باقي البلدان الفرانكوفونية في منتصف السبعينيات من القرن الماضي. ويمكن الرجوع بالأسس النظرية لهذه المقاربة إلى العالم اللغوي نوعامشومسكي NoamChomski، الذي يرى أن الكائن البشري يتوفر على قدرة فطرية لفهم الرموز اللغوية"[12].

ولترتكزَ هذه المقاربة التواصلية -أيضا- بقوة على السماع، الذي يطبق كنشاط يتم تجريبه في فهم الآخرين، وقياس صحة ومناسبة المعلومات الراجعة، سواء فيما يتعلق بأجوبة المتعلمين عن أسئلة المدرس، ومدى فهمهم للغة التي يستعملها، أو ما يرتبط باللغة التي يبسط بها المدرس مكونات درسه أثناء شرحه.

غالبا ما تأخذ لغة التدريس شكلا زوجيا من المتعلمين، ومجموعات عمل تتطلب تفاوضا وتعاونا بينهم، وتشجع أنشطة التفصُّح [التحدث بفصاحة] الأساسية لدى المتعلمينَ لتنمية ثقتهم بأنفسهم. كما تُعين تقنية لعب الأدوار المتعلمين على ممارسة وتطوير وظائف اللغة، والاستعمال المعقلن للنحو والنطق المرتكز على أنشطة متنوعة،كالتبادلات اللغوية، والعمل الزوجي، والمقابلات، وأنشطة تعتمد اللعبَ والمعلومات التي تحتاج إلى ملء وإتمام...وغيرها.[13]

وبهذا تلامس لغة التدريس مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية، فلكل وضعية تعلمية لغتها

الخاصة التي تفضي إلى اكتساب جيد للمعارف المتعلمة. وبحسب كل مكون تتخذ لغة التدريس شكلا خاصا، يسهم في بناء تواصل لغوي سواء أكان مكونا قرائيا أم تعبيريا، أم خاصا بالقواعد النحوية وأساليب البلاغة، أم في أنشطة التقييم الإجمالي التي تروم دعم وتثبيت تعلمات المتعلمين ومكتسباتهم.

2.2. من غايات لغة التدريس:

تبتغي مقاربة لغة التدريس اختبار مدى تحقق الأهداف المسطرة للغة التدريس، ومناهجها ووسائلها وأنشطتها الصفية. كما أن بعضا من مبادئها يندمج مع المقاربات التواصلية، لكون الغاية التواصلية مَهمة رئيسة للغة التدريس، ومُعين في تعلم اللغة وتعليمها، واكتساب المعارف المبتغاة.[14]

إن الهدف الأساس من لغة التدريس هو تطبيق المقاربة النظرية للكفاية التواصلية؛ من خلال جعلها هدفا للغة التدريس وتثبيت التبادل الموجود بين اللغة والتواصل.[15] فإذا تحقق تمكّن المتعلم من التواصل والتعبير عما يريد بلغة سليمة صرفيا وتركيبيا، وموافقة لمتطلبات المواقف الخطابية، والسياقات الاجتماعية، أمكننا القول وقتئذ أن لغة التدريس بلغَت غايتها المرجوة منها.

وللمدرس دور المهم في عملية تجويد لغة التدريس وتيسيرها للمتعلمين، تنسيقا وتصحيحا وتوجيها. في مزاوجة لمعرفته النظرية، التي تمتح من المقاربات الحديثة في تعلم اللغات وتعليمها، وبما أفاده من تجربة ميدانية، أتاحت له فرصة معرفة مكامِن الضعف لدى المتعلمين ومواطن تعثراتهم.

كما يعمل المدرس على تسهيل التواصل في القسم. وفي هذا الدور، تكمن كبرى مسؤولياته؛ أي تأسيس الوضعيات الملائمة حتى يتعزز التواصل. فخلال الأنشطة يقوم بدور الموجّه والمُرافق، يجيب عن أسئلة المتعلمين، ويراقب أداءهم. ويمكنه أيضا تسجيل ملاحظات عن تعثراتهم، حتى يعمل على تصحيحها في وقت لاحق أثناء أنشطة التثبيت.

لتتركز أهداف المدرس من استعمال لغة التدريس، في أن يهيَّأ المتعلمين للتواصل تبعا لأغراض

اللغة؛ فهم بحاجة إلى معرفة البنى اللغوية ومعانيها ووظائفها، والأساليب التي تمكنهم من القيام بوظيفة ما. وأن شكلا واحدا- أحيانا- يخدم وظائف متعددة. لذلك كان لزاما عليهم اختيار أسلوب واحد منها، يكون الأنسب للسياق الاجتماعي، وأحوال المخاطَب[16].

1.3. من أهم مبادئ لغة التدريس:

تتأسس مقاربة لغة التدريس على مبادئ عدة، تتمحور في أغلبها على جعل المتعلم قطب رحى العملية التعلمية التعليمية؛ فالمتعلم بحاجة إلى إطار بيداغوجي علمي رصين، يضمن له تحكما لغويا وتواصليا بُغية إتقان أهداف المنهاج التعليمي، فيما يرتبط بالكفايات الوظيفية.

وقد عرفت مبادئ لغة التدريس في سياقها التاريخي بلورة وتطورا، إلى أن غدت لائحة من المميزات والمبادئ العامة، التي ترتكز على قاعدة علمية دقيقة تفيد من علوم متنوعة. ومن أهم الذين ميزوا هذه الائحة دافيد نونان David Nunan، في كتابه "منهجية لغة التدريس، دليل المدرسين Language Teaching Methodoloy, a text book for teachers"الصادر سنة (1991)، ليعود إليها بمزيد من التفصيل في كتاب لاحق صدر سنة (2004)، حيث حدد للغة التدريس خمس مميزات، مهمتها البيداغوجية الرئيسة تقويةُ المبادئ والممارسات التالية:

- يكون التركيز في التعليم على التواصل من خلال التفاعل تبعا لأغراض اللغة؛
- تقديم النصوص الأصيلة خلال وضعيات التعلم؛
- يتم توفير الفرص للمتعلمين بشكل كاف، ليس من أجل اللغة وحدها، بل لتدبير سيرورة التعلم؛
- تثمين تجارب المتعلمين الشخصية، كمكوّن مُهم يسهم في التعلم الصفي؛
- السعي إلى ربط التعلمات اللغوية الصفية، بالأنشطة اللغوية الجارية خارج القسم[17].

مَثّلت هذه المميزات التي خطّها نونان قاعدة مرجعية، عمل الباحثون من بعده على تطويرها، وضبطها لتصير ملائمة أكثر لمتطلبات المتعلمين وحاجياتهم. كما نجد بسطاً آخر لهذه المبادئ، حاول فيه الباحثان جاك ريتشارد Jack Richards وريتشارد شميدتRichard Schmidt،

من خلال إصدارهما لقاموس "لغة التدريس واللسانيات التطبيقية" تضمن أغلب المفاهيم والمصطلحات المكوّنة لحقل لغة التدريس.

تتلخص أهم المبادئ الواردة في قاموس لغة التدريس في:

- يستعمل المتعلمون اللغة من خلال استعمالها في التواصل؛
- يجب أن يكون التواصل الأصيل والهادف غاية للأنشطة الصفية؛
- من أهم أهداف لغة التدريس الفصاحة والتمكن اللغوي التواصلي؛
- ينطوي التواصل على دمج مختلف مهارات اللغة؛
- التعليم سيرورة من التكوين البنائي المدمِج للتجربة والخطأ[18].

فلا تنحصر مقاربة لغة التدريس في إجابات المتعلمين عن أسئلة مدرسهم، أو الإجابات الصادرة عن المدرس حين طرح أي سؤال فحسب؛ بل تشمل كذلك كل الأنشطة التي تجري داخل الفصل؛ كبعض العبارات التي لا تدخل بشكل مباشر في بناء الدرس، لكنها تدخل في نطاق اللغة المستعملة في القسم: كحديث شخصي بين المدرس وأحد المتعلمين، أو حين حضور أحد الإداريين للاستفسار عن أمر، أو طلب أحد المتعلمين الخروج لقضاء حاجة ما...إلخ. لنثبت في ذهن المتعلم أن بإمكانه استعمال اللغة في كل مناحي الحياة، وليس قصرا في مواضع محددة ومواقف بعينها.

كما يستوجب العمل بهذه الأنشطة وعي المدرس بالغايات المقصودة منها، والكيفيات السليمة لإنجازها، والطرق الأنجع لاستثمار نتائجها. ولا سبيل تفضي إلى ذلك إن لم تكن للغة التدريس دلائل مرجعية وأطر منظِّمة، تبيّن أهميتها وجدواها، وكيفية إدماجها في مهارات وتطبيقات تعين المتعلمين على التمكن منها.

III. الأطر الرسمية:

1.3. بواعث اختيار لغة التدريس:

يخضع اختيار لغة التدريس إلى مجموع السياسات التي تنتهجها الدولة، من خلال معالم محددة

تثبتُ لغة التدريس ركيزةً أساسية في المنهاج التعليمي، المُصاغِ وَفق مقاصد وطرق بيداغوجية، ليشمَل الغايات والأهداف والمحتويات، ويصفَ تخطيط الأنشطة ونظام التقييم والآثار المتوقعة منه، فيما يتعلق بتغيير مواقف وسلوكات المتعلمين أثناء العملية التعليمية التعلمية، لتنعكس بعد ذلك خارجها.

كما أن ضبط الخريطة اللغوية المغربية يبقى محددا هاما، يرتبط بالآفاق المستقبلية للدولة على صُعدٍ عدة؛ فلا تترك قرارات مهمة عُرضة لرغبات شخصية، أو تحت وطأة نزعات متحيزة لفئة أو قبيلة أو حيز جغرافي بعينه. لذلك "فاختيار لغة التدريس قرار سياسي مهم؛ يلزم حاضر المغرب ومستقبله، في ما يرتبط بالتربية والتكوين[19].

انطلاقا من هذه المعطيات السابقة وغيرها، كان للمغرب خطوات إصلاحية رسمية في مجال التربية والتعليم، اعتمدها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ابتداء من سنة 2000م. والتي أراد بها إصلاح نظام التربية والتكوين المغربي، بناء على تشخيص نسقي منظم - قامت به لجان تخصصة على مستوى عالٍ- يشمل تسع عشرة دعامة، كانت الدعامة التاسعة منها مخصصة للغات، وفي مقدمتها اللغة العربية؛ لكونها وقتئذ اللغة الرسمية الوحيدة للبلاد.

2.3.اللغة العربية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

شكل الميثاق الوطني للتربية والتكوين الأسبقية الوطنية للدولة بعد الوحدة الترابية. فكان الإعلان عن العشرية 2000-2009 عشريةً وطنية للتربية والتكوين. ليحظى بذلك قطاع التربية والتكوين باهتمام أكبر من لدن الدولة، على كل مستويات ومؤسسات الدولة، وبإشراك جلّ الأطراف والشركاء المعنيّين، فيما يرتبط بالتخطيط والإنجاز والتتبع والتقويم.

خُصص المجال الثاني من الميثاق للتنظيم البيداغوجي، وتناولت الدعامة التاسعة - التي اندرجت تحته- الحديث عن الشق اللغوي فيه، فتوزعت إلى أربعة محاور كبرى هي:

أ) تعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه؛

ب) تنويع لغات تعليم العلوم والتكنولوجيا؛

ج) الانفتاح على الأمازيغية؛

د) التحكم في اللغات الأجنبية.

في إطار تفصيل النقطة الأولى من الدعامة التاسعة الخاصة بتعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه، نجد الميثاق الوطني للتربية والتكوين يركّز على نقاط عِدة، من بينها "ضرورة تجديد تعليم اللغة العربية وتقويته" والسعي إلى "تنمية النسق اللساني العربي على مستويات التركيب والتوليد والمعجم".

لكن هذين المطلبين ظلا رهينين بالدلائل المنبثقة عن الميثاق، توضح طرق التنزيل وأساليب التدرج به، حسب المستويات والأسلاك الدراسية. في مراعاة لظروف ومتطلبات كل مستوى، والإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة له.

3.3. لغة التدريس في منهاج السنة الثانية من سلك الباكالوريا:

و لم نجد -أيضا- تفصيلا لكيفية عمل لغة التدريس بشكل صريح في الأطر المرجعية الرسمية؛ إذ تدمج ذلك في خضم الحديث عن الكفايات اللغوية والتواصلية، الواجب تمكين المتعلم منها. وتكتفي بإيراد عبارات تميل إلى العمومية، تدعو إلى "تعزيز" اللغة العربية و"تجديدها".

فبعد الاطلاع على برنامج تدريس اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي، وجدنا أن منهاج السنة الثانية من سلك الباكالوريا، قام بإدماج الكفايتين اللغوية والتواصلية في شق واحد، هو الكفايات التواصلية التي أدرجها كما يلي:

- توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية؛
- توظيف علوم اللغة توظيفا يخدم وضعيات التواصل في مقامات مختلفة؛
- التواصل مع الآخر وتبليغ الأفكار بوضوح، بهدف إقناع المتلقي والتأثير فيه.[20]

وليجملَ المنهاج المرادَ في "أن يكون التلميذ متمكناً من التعبير باللغة العربية كتابيا وشفهيا"[21]، لتبقى لغة التدريس مناط تمثلات وتصورات، متعلقة بكل مدرس على حدة؛ بحسب تكوينه، ومسايرته للمستجدات الديدكتيكية، ووضعه المهْني النفسي والمادي. خصوصا مع غياب آليات مضبوطة تحكم الأداء اللغوي والتواصلي للمتعلم في لغة التدريس، وضعف المراقبة والتوجيه للمدرس من لدن المفتشين، أو المكوّنين فيما يتعلق بنفس الأداء.

وعلى الرغم من كون هذه الكفايات تبدو مناسبة لتمكين المتعلم من التواصل اللغوي، إلا أن الممارسة الميدانية أثبتت عجزها، عن تمكين المتعلمين من الكفايات اللغوية التواصلية، التي ستسعفهم في التحكم الجيد في اللغة العربية.

نجد لاستنتاجنا هذا دليلا دامغا؛ ففي فصل خاص بتدريس اللغات مُعنوَنٍ بـ"مستوى لغوي يعرقل اكتساب المعارف والكفايات"، ومتضمن لأهم الثغرات التي أعاقت اكتساب المتعلمين وتمكنهم من المعارف والكفايات، خلصت الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين من خلال تقرير خاص بالموضوع إلى خلاصة، صيغت بعبارة دالة صوَّرت حال المنظومة في شقها اللغوي، هي: "تمثل إشكالية اللغات عائقا أمام تحسين جودة المنظومة التربوية"[22].

وهنا نطرح السؤال: ما التدابير والقوانين التي هيأتها الدولة - على غرار دول كثيرة- لحماية وتقوية اللغة العربية لغة التدريس؟ وما الإجراءات التي قامت بها الجهات المسؤولة، لإنقاذ الوضع اللغوي بالمدرسة المغربية؟.

IV. من مشكلات لغة التدريس:

1.4. الضعف اللغوي لدى المتعلمين:

إن المقاربة الموضوعية لظاهرة الضعف اللغوي بالمدرسة المغربية تقتضي ملامسة مختلف الجوانب، التي تؤثر سلبا في درجة التحكم اللغوي لدى المتعلم، والجانب النفسي والعقلي فيه. وسنحاول ذكر هذه الجوانب، دون الخوض في تفاصيلها، أو العلاقات المعقدة التي تعتمل فيها وتربط بينها.

ومن أولى الجوانب المؤثرة في الضعف اللغوي لدى المتعلمين، التراجع المَهول الذي عرفته «عادة القراءة»، وليس الأمر مقصورا على المتعلم المغربي وحسب؛ بل إن المرء ليدهَش مما تطالعنا به التقارير الدولية، بخصوص نسبة القراءة في الوطن العربي؛ فـ"معدل القراءة عند الفرد في البلاد العربية 6 دقائق سنويّا، مقابل 200 ساعة للفرد في أوروبا وأمريكا. كما أن الطفل الأمريكي يقرأ تقريبا 6 دقائق في اليوم، بينما يقرأ الطفل العربي 7 دقائق سنويّا. وعدد ما

يصدر من الكتب في البلاد العربية سنويا حوالي 5000 كتاب، مقابل 35000 في اليابان وحدها و85000 في أمريكا !"[23].وللوضع المغربي مراتب متدنية في سلم الدول العربية المتدني.

وهنا نطرح السؤال: ما الفلسفة التي يحتكم إليها المنهاج التعليمي، في سبيل تقريب اللغة من المتعلم؟ وما الوسائل التعليمية الحديثة التي استثمرت للتقريب بين اللغة والمتعلم؟ وهل لامست التغييرات الطارئة على الكتب والمقررات المدرسية جوهرَ درس اللغة العربية؟ أم أن الأمر اقتصر على التنويع في الأسماء والألوان!؟

كما أن لانحسار الأفق القريب للغة العربية- لغيابها عن عالمي التكنولوجيا والاقتصاد-، دور في استهتار فئة كبيرة من المتعلمين بقيمة العربية، وما تستشرفه من رفعة وحضور جاد في الأفق المتوسط والبعيد. لينتج عن هذا الاستهتار مضاعفات جانبية، منها تسرب الإحباط إلى نفوس مدرسي اللغة العربية، وبرود عزائمهم، لما تراه من نفور المتعلمين من لغة الضاد، واستهجانهم للطرق المنتهجة في إنتاج مقررات العربية وموادها ومواردها.

ولوسائل الاتصال والبرمجيات دور مهم في الضعف اللغوي؛ إذ تضِنُّ بالحرف العربي عن مستعمليها، فيلجأون -كرها- إلى أبجديات أخرى، لتصير تعابيرهم عربية بحروف غربية!. كما أن الاستعمال الدؤوب لوسائل الإعلام للدارجة، في الكثير من إنتاجاتها التي تغذي سمع أبناءنا ووجدانهم ومخازنهم اللغوية والتواصلية، بما ليس في لغتهم العربية.

وإجمالا، تتعدد الأسباب التي تتحكم في هذه الظاهرة، فـ" ضعف التحكم في اللغات يعود نسبيا إلى التنوع اللغوي الذي يعيشه التلاميذ المغاربة؛ فهم مجبرون على التعامل مع عوالم لغوية متعددة: اللغات الأم، لغات الدراسة، لغات الاقتصاد والإعلام والتكنولوجيا. غير أن هذا النوع لا يفسر لوحده هذه الوضعية؛ بل تجد تفسيرها كذلك في ضعف نجاعة طرائق تدريس اللغات. وفي محدودية استعمال اللغة العربية خارج الفصل الدراسي وبعض الأنشطة المدرسية"[24].

2.4. علاقة الازدواجية اللغوية بالضعف اللغوي:

تؤثث الازدواجية اللغوية المشهد اللغوي والثقافي المغربي، وتزيده غنى وعمقا. فلا تؤثر سلبا في اكتساب المتعلمين للغة المدرسة كما ذهبت إلى ذلك بعض الآراء، بل إنهم يفيدون من لغتهم الأم ونسقها، في اكتساب اللغة العربية، فلا يشكل استعمال لغة عربية سليمة وبسيطة، عائقا في العملية التعليمية التعلمية؛ بل إن الاستغناء عن الإفادة من العلاقات القوية التي تربط الدارجة باللغة العربية، والاقتصار على الدارجة كلغة للتدريس من شأنه أن تتولد عنه نتائج عكسية وخيمة.

إن الاستعمال الرف للدارجة كلغة للتدريس في العمليات اللغوية التواصلية - داخل قسم العربية بالخصوص-، يؤدي إلى استفحال ظاهرة ضعف مستوى التحكم في اللغة العربية. فقد "تفشت هذه الظاهرة ليس فقط في بلدنا المغرب، بل في العديد من الدول العربية التي تغلب فيها عاميتها على عربيتها الفصحى. لقد أفادت الدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت في العديد من مدارس الدول العربية، ولاحظت بأنه من أسباب تغلب العامية على الفصحى يرجع بالأساس إلى عدم حرص المعلمين أولا على استعمال الفصحى أثناء الدرس"[25].

ينضاف إلى ذلك أسباب أخرى ككثرة المواد، وضيق الزمن المدرسي المخصص لتنمية الكفايات والأنشطة المهارية، مما نعكس سلبا على استعدادات المتعلمين للقراءة والكتابة، ما لم يعوض بحفز روح الإبداع وتطوير أدائهم في اللغة العربية.

V. اقتراحات لمستقبل لغة التدريس:

يبقى المعوّل في حل الإشكالات التي تعانيها لغة التدريس، أن تجعل الوزارة الوصية على الشأن التربوي والتعليمي بالبلاد للغة التدريس برنامجا متكاملا، تتوزع مجزوءاته في سيرورة مرتبطة بمختلف الأسلاك التعليمية، بما يوافق الكفايات والمعارف المرصودة لها، ووَفق ما تمليه المقاربات الديدكتيكية الحديثة. كما تعمل على تزويد مؤسسات تأهيل المدرسين، بدلائل علمية مؤطرة تسهم في إعداد المدرسين وتوجيههم، لاستعمال سليم ودائم للعربية لغةً

التدريس، في اتساق واندماج مع استعداداتهم وعدّتهم المعرفية، وكذا الإكراهات التي يفرضها الواقع الميداني للمدرسة المغربية.من أجل ذلك نقترح:

1. استثمار الدارجة في بناء النسق الفصيح:

يمكن استغلال التقارب الحاصل بين الدارجة واللغة العربية في لغة التدريس؛ إذ يقوم المتعلم خلال العملية التعليمية التعلمية "بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من العامية إلى الفصيحة، بحيث يلجأ إلى ملء الخانات الفارغة أو الثغرات في النسق الفصيح بخصائص وضوابط يتعلمها. وهذه الضوابط تأتي إما من برامترات اللغة العامية، وإما من النسق الكلي، أي الملكة اللغوية العامة(التي نفترض أن كل إنسان مزود بها بيولوجيا) بحكم فقر المنبّه the poverty of stimulus"[26].

تكون تعثرات المتعلمين في أغلبها عبارة عن صيغ لاحنة[27]، تنتج عن الاختلاف الموجود بين اللغتين؛ فلكل بنية لغوية مستوياتها المختلفة عن الأخرى (صرفا أو تركيبا أو صواتة...الخ). لكن الأمر يتقلص كلما اجتهد المتعلم في تطوير أداءه اللغوي، وعمل على تصحيح تعثره اللغوي.

2. تصحيح لغة التدريس في القسم:

إن إقدار المتعلم على السماع الجيد والمحادثة الصحيحة، ثم تعويده القراءة والكتابة بلغة عربية طلقٍ سليمة، لمن شأنه أن ينمي الأهداف الكفائية المرجوّ تمكن المتعلمين منها.كما تهدف المقاربات الحديثة الخاصة بديدكتيك اللغات إلى ربط اللغة بوظيفتها التواصلية؛ إذ الغاية الأساس من اللغة التواصلُ. فتقوم المقاربة بالأنشطة بحفز المتعلمين على تنمية كفاية التواصل لغويا-إلى جانب كفايات أخرى-؛ من خلال تطبيق كفاياتهم في سياقات اجتماعية وظروف متنوعة، والتكيف مع ضغوط مختلفة؛ قصد تحقيق أنشطة لغوية، تمكن من التعامل مع خطابات مخصوصة.وذلك بتحويل الاستراتيجيات اللغوية التواصلية؛ حتى يستطيع المتعلم القيام بمهمته على أحسن وجه.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة توعية كل المتدخلين في العملية التعليمية التعلمية، بالمقصدية التواصلية من تدريس اللغة العربية؛ فـ"تعليم الفصحى عن طريق التواصل، هو جوهر العملية التعليمية، ولكن المحيط اللغوي للطفل المغربي كمحيط مطبوع بالأمية- يحد من تحققه- لكن عملية توظيف الفصحى تقتضي أولا الوعي بوظائفها والقدرة على تحديدها سواء من لدن واضع نصوص القراءة أو من لدن مدرسها".[28]

ليبقى تحديث الوسائل والطرائق الديدكتيكية في تدريس اللغة العربية، منوطا بمدى استجابة البحوث والدراسات المنجَزة، لشروط العلمية والواقعية، الواجب تحققهما في كل بحث يروم الإسهام في الارتقاء بديدكتيك اللغة العربية وتجويدها؛ فـ"تجويد تدريس اللغة العربية، يعني أن يتمكن المتعلم من الملكات اللغوية والثقافية والتواصلية، بحيث يتحكم من نسق اللغة، ويستطيع التواصل بها، سليمة من الأخطاء النحوية والأسلوبية..الخ. ويقتضي الوصول إلى هذا المرمى، الانتقال باللغة العربية تدريسا من التدريس المعتمد على الشحن والتلقين للمعارف النحوية، إلى إحساس المتعلم بجمال اللغة".[29]

إن مرمى هذا المقال أن ينبِّه إلى سبيل علمية معينة على تطوير ديدكتيك اللغة العربية؛ بالاستعانة بما استجد في ديدكتيك تعليم اللغات وتعلمها، وتكييفه واللغة العربية بما يناسب مكوناتها وخصائصها، ووسائل مدرستنا وخصوصياتها؛ فإن من أهم المشكلات ما تواجهنا في ميدان التربية والتعليم تطبيق المقاربات وبيداغوجيات، دون النظر الجيد في مدى مواءمتها لخصوصيات المدرسة المغربية وحاجياتها. فيتم تنزيلها بشكل مباشر دون اختبارها في أقسام تجريبية مغربية، بقصد تقييمها والبحث عن سبل لإنجاحها.

ليبقى مجال البحث في الموضوع مفتوحا، يسهم فيه الباحثون والمدرسون وأهل التخصصات المتنوعة...حتى ينضج ويكتمل بناؤه عبر الصيرورات الزمنية. تراعى في خضم ذلك المتغيرات والمستجدات؛ فتتغير الآليات والطرائق بحسب ما استحدث من وسائل ديدكتيكية ومقاربات جديدة في تعلم اللغات وتعليمها. ولتبقى المقاصد والغايات الكبرى التي لأجلها صيغت لغة التدريس ثابتة.

لغة التدريس حلقة في سلسلة حلقات، تتطلب لنجاح فحواها وغاياتها توافر فلسفة ناظمة للتربية والتكوين، متجددة ومتناغمة مع السياسات والاختيارات التربوية التعليمية. فإننا ننشد تجديدا لا يقتصر على الشعارات المرفوعة مطلع كل سنة دراسية، وتغيير أغلفة وعناوين الكتب المدرسية...وما إلى ذلك؛ بل تجديد يطال عمق العملية التعليمية التعلمية وجوهرها. فيقتضي الأمر بلورة أطر ودلائل مرجعية، انطلاقا من مرجعيات أصيلة ذات مردودية مجربة، في استلهام للتجارب الدولية الرائدة، التي أفلحت في استنبات التعلم لدى متعلميها من الأجيال المقبلة.

الهوامش:

1.انظر:التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية، مؤسسة الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت، 2010.

2. كالفي، لويس جان: 2008، حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة حسن حمزة. المنظمة العربية للترجمة. بيروت.، ص. 77.

3.الرحالي، محمد: 2009، اللغة والتنمية والسياسة اللغوية بالمغرب، *بصمات* 04، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك، الدار البيضاء، ص.50.

4.جسوس، محمد: 2004، طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم. منشورات الأحداث المغربية. الدار البيضاء، ص. 70.

5.أبو العزم، عبد الغني: 2012، اللغة العربية والوضع اللغوي في المغرب، *الثقافة المغربية* 36، منشورات وزارة الثقافة، الرباط.، ص. 15.

6.اللجنة المديرية: 2006، تقرير الخمسينية، المغرب الممكن، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، 50 سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 2025، مطبعة دار النشر، الدار البيضاء.

7.جحفة، عبد المجيد: 2009، المسألة اللغوية في تقرير الخمسينية، *بصمات* 04، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بنمسيك، الدار البيضاء، ص.104.

8. معتصم، أحمد: 2011، اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الأورومتوسطي، ترجمة البشير تامر، المدرسة المغربية 3، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، ص. 86.

9. الأمانة العامة للحكومة: 2012،الجريدة الرسمية، النشرة العامة،السنة 101،عدد 6093،بتاريخ 22 أكتوبر 2012، ص.5495 وما بعدها.

10. انظر: تقرير المعرفة العربي للعام (2009)، الذي أصدره البرنامج بالتعاون مع مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، وتقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني (2003)، الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، وتقرير البنك الدولي لسنة (2008)، الخاص بالتعليم في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

11. العجان، عبد الغاني: 2012، اللغة العربية بالمغرب: أي حدّ في أي وضع؟، *اهتمامات تربوية ثقافية* 8، منشورات الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين جهة تادلا-أزيلال، ص 86.

12. المجلس الأعلى للتعليم: 2010، مجلة دفاتر التربية والتكوين، ع2، الرباط، ص. 61.

13. Banciu, V. & Jireghie, A.: 2012, Communicative Language Teaching, The Public Administration and Social Policies Review, London.p.97-98.

14 .Richards, J. & Schmidt, R.: 2010, Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic. Pearson Education Limited.P98-99.

15 .Larsen-Freeman, D.: 2000, Techniques and principles in language teaching. Oxford university press. P.121.

16.Ibid P.128

17.Nunan, D.: 2004, Task-based language teaching. Cambridge University Press. New York. P.10.

18. Richards, J. & Schmidt, R.: 2010. P. 99.

19. Boukous, A. : 2011, la question de la langue d'enseignement :pour une option modulaire, Al-Madrassa Al-Maghribiya 3, Conseil Supérieur de l'Enseignement, librairie des Ecoles, Casablanca.P. 108.

20. وزارة التربية الوطنية: 2007، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط.ص. 42.

21. المرجع نفسه، ص.41.

22. المجلس الأعلى للتعليم: 2008، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الثاني، التقرير التحليلي، التقرير السنوي، الرباط.ص. 71.

2. التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية (2010)، ص.310. (بتصرف).

24. المجلس الأعلى للتعليم: 2008، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها (2008) ج. 1، ص. 40.

25. سحام، فاطمة: 2011، الفصحى أم العامية، لماذا لا يتكلم طلبتنا لغة عربية فصيحة؟، *علوم التربية* 47، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. ص. 65.

26.الفاسي الفهري، عبد القادر: 1986، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة. دار توبقال. الدارالبيضاء.ص. 21.

27 . Tamer, Y.: 2004, What difficulties do Moroccan pupils face in learning modern standard Arabic ?, Languages and Linguistics 13, Printing Fedala, Mohammedia.

28. فريقي، أحمد: 2011، التواصل التربوي واللغوي، دراسة تحليلية. مطبعة الرباط نت. الرباط . ص.58.

29. صديقي، عبد الوهاب: 2013، اللسانيات وتدريس اللغة العربية: نحو منظور وظيفي جديد، *علوم التربية* 54، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء.ص. 118.