التعدد اللهجي وأثره في عملية تدريس قواعد النحو
الطلبة الأمازيغ أنموذجا

أ.د فاطمة سعدون جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2.

الملخص:

تعد الجزائر بلدا ذا جذور أمازيغية متأصـــلة، حيث إن الأمازيغية من ثوابت الأمة الجزائرية، لكن في ظل النظام التعليمي الجزائري، فإن تدريس الأمازيغية محدود جدا فيما نسميه بمنطقة القبائل، في حين أن أساس التعليم والتكوين المدرسي هو اللغة العربية.

وفي ظل التعدد اللهجي الذي يعيشـــه الطالب الأمازيغي، من حيث إنه يتكلم الأمازيغية في محيطه وحتى في بداية تكوينه التعليمي، فإن تدريس اللغة العربية يشـــوبه بعض اللحن عند هؤلاء، وهذا ما خلق إشكالية في تدريس قواعد النحو، بوصفها ظاهرة يـــجد المعلم صعوبة في تلقينها للطالب ذي اللهجة الواحدة (العربية) فكيف يكون حال المتعلم متعدد اللهجات؟

Abstract:

Algeria is a country with deeply rooted Amazigh roots, as the Tamazight is one of the constants of the Algerian nation. But in light of the Algerian educational system, teaching of Tamazight is very limited in what we call the Kabylia region, while education and training in schools is in the Arabic language.

Under the dialectal of Amazigh students who speak Tamazight in their surroundings and even at the beginning of their education, Arabic language teaching is contaminated by a melody and this creates a problem in teaching Of grammar, being a phenomenon that the teacher finds difficult to teach to the student of a single dialect (Arabic). So, whatis the case for multi-dialectal learners?

تمهيد:

شغل النحو العربي حيزا مهما في الدراسات اللغوية العربية، منذ نشأته، إذ شكل منهجا تقويميا للسان العربي إثر ما اعتراه من لحن، وبخاصة في الحقبة التي تلت دخول غير العرب إلى الإسلام، مما استدعى ظهور علم النحو "الذي يكفل ضبط اللسان ويضمن النطق بعربية فصيحة بعد انقطاع المشافهة"[1] فصنفت كتب كثيرة على أيدي علماء النحو العربي، ككتاب سيبويه (ت 180 هـ)، المقتضب للمبرد (ت 285 هـ)، الأصول في النحو لأبي بكر بن السراج (ت 316 ه)، وغيرها، هذه المصنفات الطوال التي حوت جلّ ما جاء في علم النحو، فحوت العلل والقياس، مما جعلها صعبة للمتعلمين، وهذا ما أدى ببعض العلماء القدماء إلى كتابة شروح وحواشي لهذه المصنفات، حيث ظهرت "كتب مختصرة رافقت في ظهورها الكتب المطولة، وعنت بإلغاء القياس والعلل والتقليل من الحشو والإطناب"[2]. فكانت شارحة ميسرة لمتون الكتب المطولة، في محاولة لتيسير النحو للمبتدئين، كمختصر النحو لأبي سعدان الضرير (ت 321 هـ)، والموجز لابن السراج، والجمل للزجاجي (ت 337 هـ)، والإيجاز في النحو للرماني (ت 384 ه)، وقطر الندى وبلّ الصدى لابن هشام (ت 761 هـ) وغيرها.

ولعل حقيقة الدعوة إلى تيسير النحو في القديم راجعة إلى ما اعتراه من مغالاة في الفروقات التأويلية والتأصيلية، وبخاصة مع ظهور المدارس النحوية، حيث أسهم الاختلاف في وجهات النظر بينها إلى تفاقم مشكلة النحو العربي، عن طريق تشعب مسالكه ووعورتها، فظهر من بين العلماء من دعا إلى الرد على النحاة فيما وصلوا إليه من طرق تعليمية أثقلت كاهل المتعلمين، كما في كتاب ابن مضاء القرطبي (ت 592 هـ) (الرد على النحاة)[3]، الذي يقوم في مجمله على إلغاء نظرية العامل والتقليل من القياس والتخلص من المعمولات المضمرة والمحذوفة، داعيا إلى حذف كل ما لا يحتاجه المتعلم لمعرفة لغة العرب السليمة نطقا. مما جعل المتأخرين يعرفون النحو بأنه "علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء، وموضوعه الكلمة العربية من حيث ما يعرف لها من الإعراب والبناء"[4] فالنحو عندهم مرتبط بمعرفة أواخر الكلم وتمييز صحيح الكلام من فاسده. لتكون "الغاية التي نشأ النحو العربي من أجلها هي ضبط اللغة وإيجاد الأداة التي تعصم اللاحنين من الخطأ، قد فرضت على هذا النحو أن يتسم في جملته بسمة النحو التعليمي لا النحو العلمي، أو بعبارة أخرى أن يكون في عمومه نحوًا معياريا لا نحوا وصفيا."[5]

ولئن كانت محاولات تيسير النحو ظاهرة عند علماء النحو القدماء، فلا تزال هذه المحاولات التيسيرية تجد طريقها إلى مؤلفات العلماء المحدثين، إذ لازال العربي يجد تعسيرا في فهم النحو وقواعده، لذلك تثار الإشكالات عند المتعلم والمعلم على حد سواء، لا سيما في إطار العملية التعليمية. فكانت من بين هذه التيسيرات كتاب إحياء النحو (1937م) لإبراهيم

مصـــطفى، إذ جعله مبنيا في ثلاثة أبواب كبيرة تختزل ثلاثين بابا في علم النحو العربي، مع الدعوة إلى إلغاء نظرية العامل والابتعاد على الفلســفة والمنطق في النحو[6] . كما كان لمحاولة لجنة تيسـير قواعد اللغة العربية المؤلفة عام 1938م دورا في تحديد أهم ما يعسـر النحو لدى المعلمين والمتعلمين، وهي ثلاثـة أمور: الإســراف في التعليـل والافتراض، والاصــطلاحات، والإمعان في التعمق العلمي، مما باعد بين النحو والأدب، لتظهر محاولات شوقي ضيف[7] الساعية إلى تيســيير النحو وفق ما ذهب إليه القرطبي من إلغاء العامل والإعراب التقديري والمحلي، كما كانت الدعوة لتيسير النحو وبخاصة للمتعلمين في مرحلة ما قبل الجامعة محل اهتمام المجامع العلمية في مصر والعراق وسوريا، وعقدت مؤتمرات وندوات لتدارس إمكانية تبسيط علم النحو للمتعلم المبتدئ عن طريق ما خلصــت إليه هذه المؤتمرات من نتائج وتوصــيات ذات الصــلة بالنحو التعليمي، لكن أغلب المحاولات للتســيير "لم تقدم جديدا، ولم تفعل شــيئا يعيد للنحو حيويته؛ لأنها لم تصحّح وضعا، ولم تجدد منهجا، ولم تأت بجديد إلا إصلاحا في المظهر، وأناقة في الإخراج. أما القواعد فقد بقيت على حالها كما ورثناها، حتى الأمثلة لم يصبها من التجديد إلا نصـيب ضـئيل"[8]. وهذا ما زاد من اسـتشـكال تدريس النحو وبخاصـة في ظل المجتمعات ذات التعدد اللهجي في الحقبة المعاصرة.

التعدد اللهجي في الجزائر:

تعرف اللهجة بوصفها "مجموعة من الصفات اللغوية ،تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصـفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسـع وأشـمل، تضـم عدة لهجات، لكلّ منها خصــائصــها، ولكنها تشــترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية، التي تيســر اتصــال أفراد هذه البيئات بعضــهم ببعض، ولفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهما يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات"[9] وهي "مجموعة من الخصـائص اللغوية يتحدث بها مجموعة من الأفراد في بيئة جغرافية معينة"[10]، ويقصــد بالخصــائص اللغوية: الخصـائص الصـوتية والصـرفية والتركيبية والدلالية، التي تتميز عن باقي اللهجات داخل اللغة الواحدة، ذلك أن علاقة اللهجة باللغة علاقة الخاص بالعام[11]، لذلك نجد اهتماما من العلماء لتدارس اللهجات منذ القديم، حيث كان للاختلافات بين اللهجات دور في دراســتها، وإن لم يكن علما قائما بذاته إلا مع العصــر الحديث، حيث يعد فرعا من فروع اللســانيات العامة، فهو "مجال خاص باللسانيات يعتني بدراسة اللهجات، وهذا المجال يمكن كذلك نعته بالجغرافية اللسانية، ونتائج الباحثين يمكن أن تودع في أطلس لغوي[12] ".

لقد كان لعلم اللهجات دور في الدراسة اللغوية منذ القديم، وبخاصة في الدراسات القرآنية، وحينما اتســعت رقعة البلاد الإســلامية أضــح التعدد اللهجي واضــحا وبخاصــة في البلاد غير

العربية، ولئن تعرب الأمازيغ المسلمون في بلاد المغرب العربي فقد ظلت اللهجة وسيلة تواصل عند أهل المغرب إلى يومنا هذا، وبخاصة في الجزائر والمغرب الأقصى فيما يعرف باللغة الأمازيغية، وهي لهجة محلية مرتبطة بسكان هذه البلاد الأصليين، يتحدثون بها ويمارسونها في حياتهم الاجتماعية. وقد صنفت الأمازيغية من ثوابت الأمة الجزائرية في الدستور، وشرع تدريسها في منطقة القبائل وما جاورها بحكم خصيصة الشعب الجزائري في هذه المناطق. ولأن مفهوم الازدواجية اللغوية هو "مجموع الأفراد الذين سمحت لهم الظروف التكلم بلغتين مختلفتين"[13]، فقد كانت ظروف الجزائريين مكرسة لهذه الازدواجية، إذ ترجع أسبابها إلى عوامل تاريخية ممثلة في الأصول الأمازيغية للشعب الجزائري، وبحكم الفتح الإسلامي فقد أصبح للغة العربية مكانة في الجزائر، وهي الآن اللغة الرسمية للدولة الجزائرية، وهذا ما أدى إلى ظهور ازدواجية عربية/ أمازيغية، وعامل الاستعمار الفرنسي الذي حاول تهميش اللغة العربية، مما فرض ازدواجية عربية/ فرنسية، أو أمازيغية/ فرنسية، كما أن الاحتكاك عن طريق الهجرة جعلت الجزائري فردا ذا لغة متداخلة.

لكن تظل اللغة الرسمية للدولة الجزائرية واللغة الرسمية للتدريس هي اللغة العربية، وبحكم ما يعايشه الطلبة الأمازيغ من ازدواجية اللسان بين ما يكون في الواقع المدرسي وما هو كائن في المحيط العائلي والاجتماعي، فقد ظهرت إشكالية التدريس عند هؤلاء الطلبة لا سيما تدريس اللغة العربية وقواعدها.

إشكالية تدريس قواعد النحو للطلبة الأمازيغ

يرتبط تدريس النحو العربي بطرق بيداغوجية متنوعة بحسب المرحلة التعليمية، والبيداغوجية هي "نظرية تربوية علمية عامة، ذات بعد نظري وتطبيقي وتوجيهي، لها علاقة بالمدرس والمتعلم"[14]. وقد ر صدت عدة بيداغوجيات للتدريس في المدر سة الجزائرية كالتلقين والتقويم المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات التي تعد من آخر ما اعتمد في العملية التعليمية في المدر سة الجزائرية، والمقاربة بالكفاءات "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[15]. وعليه تتمظهر لنا إ شكالية هذه المعارف المدر سية عند الطلبة الأمازيغ، كونهم لا يمار سون اللغة العربية الدارجة في معظم مواقف الحياة، فكيف باللغة العربية الفصيحة، مما يجعل نظرتهم لقواعد النحو العربي صورة لمعارف لا يحتاجونها إلا في المدرسة لا غير.

ولأن أهمية تعليمية النحو لاتكمن "في اكتساب المتعلم ملكة نحوية مهمة أو قوية، بقدر ما تكمن الأهمية في كيفية توظيف هذه الملكة وتجسيدها في الكلام والجمل التي ينشئها"[16]، فإنهم يفضلون الطريقة القديمة المنتهجة في العملية التعليمية في الجزائر وهي التلقين والحفظ، بحيث يستغلون المعرفة في الامتحانات والفروض فقط. لا سيما وأن استخدام اللغة العربية الفصحى في الحياة اليومية للفرد الجزائري نادرة، نظرا لمزاحمة العامية لها وحتى اللغات الأجنبية وبخاصة الفرنسية، لذلك ينظر إلى القواعد النحوية على أنها عبء لكل من أراد التكلم باللغة الفصحى. مما جعل صعوبة تدريس القواعد النحوية للمتعلم مرتبطة أساسا بالضعف الملموس عند هذا المتعلم في اللغة العربية، إضافة إلى ما يحمله النحو العربي من صعوبات، حيث تكمن هذه الصعوبات في معظمها فيما اعتمده النحاة حين وضع علم النحو، إذ جعلوه معياريا أكثر من كونه وصفيا، وإذ النحو العربي في نشأته يبحث عن التعليمية، حيث يعرفه ابن جني بوصفه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها"[17]، فهو ما يتبعه العربي وغير العربي لمعرفة طرق الفصاحة العربية. إذ يتم "اكتساب قدرات وعادات لغوية شائعة بين أفراد المجتمع اللغوي العربي المتجانس، ولا يمكن أن يتحقق هذا الاكتساب إلا بالتعلم"[18]، مما جعل الدارسين يصنفون النحو إلى ما يصطلح عليه بالنحو التعليمي وهو الذي يعطي القواعد ويحتم مراعاتها، والنحو العلمي وهو الذي يستقرئ الأمثلة ويستنبط منها القواعد[19].

إن النحو التعليمي هو ما تستند إليه العملية التعليمية في المؤسسة الجزائرية، ذلك أنه يمثل "المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة بصورة سليمة"[20] ، مما يسمح بتطوير مهارة الطالب عن طريق القواعد النحوية، وبخاصة في المرحلة الثانوية، حيث يصبح المتعلم قادرا على إدراك المفاهيم، ونوع الأخطاء في القراءة، وذلك بالرجوع إلى القاعدة النحوية، مما يجعل الجانب الوظيفي هو أكثر ما يتم التركيز عليه في هذه المرحلة المتأخرة من التدريس التربوي. وقد تم اعتماد عدة طرق لتدريس هذه القواعد، من بينها:

الطريقة القياسية: وهي من أقدم الطرق، يتم فيها الاعتماد على القياس الاستدلالي من حيث تقديم القاعدة النحوية أولا ثم توضيحها بأمثلة محددة ومباشرة، ثم اللجوء إلى التطبيق لترسيخها في ذهن المتعلم.[21]

الطريقة الاســتقرائية: وهي طريقة تعارض الطريقة القياســية من حيث كونها تقوم على خمســة عناصــر ممثلة في المقدمة والعرض والربط والقاعدة والتطبيق، إذ تبدأ بمقدمة عبارة عن مجموعة أســئلة تطرح للمتعلمين تهييئا لهم للدخول في الدرس، ثم يليها العرض حيث تناقش فيه الأمثلة المعروضــة من لدن المعلم والمتعلمين، إذ يتبع كل شــرح لمثال بتطبيق فوري شفوي يقدمه المتعلم بناء على ما تمت مناقشته، ليكون الربط إثناء هذه المناقشة بربط المعلومات الجديدة بمعلومات سابقة من شأنها مساعدة المتعلم على الفهم، ثم تكون النتيجة الوصول إلى القاعدة الكلية، لتختتم المرحلة الأخيرة من هذه الطريقة بتطبيق يتناسب وما قدم في الدرس وذلك لتبين فهم المتعلمين وترسيخ المعلومة في أذهانهم.[22]

الطريقة المعدلة: وهي طريقة ناتجة عن تعديل في الطريقة الاســتقرائية، حيث يتم تدريس قواعد النحو انطلاقا من عرض النص الأدبي. لا من أمثلة متفرقة، وذلك بربط القاعدة النحوية بالتراكيب والتعبير السليم الذي يؤدي إلى ترسيخ اللغة الصحيحة وأساليبها.[23]

إن لهذه الطرق الثلاثة أنصــار ومعارضــون، ولا يمكن ترجيح طريقة على أخرى، إذ "ليس هناك فترة تكون كلها استقرائية وفترة كلها قياسية"[24]، بل يرجع ترجيحها للمعلم الذي يجب أن يكون على قدر من الوعي، بحيث ينوع الطرق التعليمية بحســب ما يقتضــيه الحال، فيختار من كل طريقة إيجابياتها ويدرك الظروف المحيطة به لاختيار الأنسب لإنجاح العملية التعليمية. ذلك أنه إن تم تدريس هده المادة "بطريقة غير مناســبة، أي جافة لا تســتثير التلاميذولا تحفزهم، رغبوا عنها، أما إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم، وتستدعي اهتمامهم، مالوا إليها وألفوا دراستها"[25].

لكن تظل إشكالية التعدد اللهجي قائمة في تدريس هذه القواعد لا من حيث المتعلم فقط، بل من حيث المعلم كذلك، بوصــفه في أغلب الأحيان متعدد اللهجة كذلك، بل إن الملاحظ على معلم المدرســة الابتدائية في منطقة القبائل اســتعماله اللهجة الأمازيغية بنســبة تفوق اللغة العربية الفصــحى، وهذا راجع لحقيقة الوضــع الذي يعايشــه، من كون أغلب المتمدرســين في ســنهم الأولى لم يتواصــلوا في حياتهم مع عائلاتهم إلا باللهجة الأمازيغية، وإن حاولوا الحديث بغيرها فســتكون اللغة العامية الدارجة. وهذا ما يضــطر المعلم لاتخاذهما وســيلة للتواصــل وللفهم. وإن كان المعلم ذو لهجة عربية ولا يفهم اللهجة الأمازيغية فهنا تزداد صــعوبة التدريس، مما جعل المســؤولين على المدارس الابتدائية (المدير) يلجأون إلى منح أقســام متقدمة لكل أســتاذ عربي غير أمازيغي، لمعرفتهم المســبقة بالإشــكال الذي قد يتعرض له المعلم والمتعلم على حد سواء، من حيث انعدام التواصل وبالتالي فشل العملية التعليمية.

لهذا يشـــترط في مدرس اللغة العربية عدة شـــروط يجب توفرها لنجاح العملية التعليمية، وهي: ضـــرورة الإلمام بالجديد في البحث اللســـاني عن طريق تحيين المعلومات والاطلاع على المستجدات على مستوى البحث العلمي اللساني[26]، كما يشترط أن يكون ذا ملكة لغوية أصيلة، ويمتلك رصيدا من المعلومات النظرية وبخاصة فيما يرتبط باللغة العربية، فضلا على كونه ذا قدرة على تعلم اللغة وتعليمها[27]. حيث لا بد من التدرج في تلقين المادة المعرفية، بالانتقال من البسيط إلى المعقد، مراعاة لقدرة المتعلم على الاستيعاب، لا سيما إن كان هذا المتعلم متعدد اللهجات، بحيث تزداد إشـــكالية تقديم المادة التعليمية إليه، ذلك أنها ســـتمر عبر وســـائط هي محاولة تبســـيط اللغة العربية الفصـــيحة، حتى لو اضـــطر إلى اللجوء إلى اللغة العامية الدارجة للإفهام، لا ســـيما في المراحل العمرية الأولى للمتمدرس، وعلى الرغم من هذا التبســـيط لا زال التلميذ الجزائري يعاني من تعلم اللغة العربية وقواعدها، وليس له تمكن جيد منها، إذ " تشـــير التقارير العلمية والبحوث الميدانية التي أنجزت في هذا الشـــأن إلى ضـــعف كبير عند التلاميذ والطلبة في لغتهم الوطنية (العربية)، وكثرة الأخطاء النحوية وشـــيوعها في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم في جميع مراحل التعليم، وقد لوحظ أن الجيل الجديد من الطلبة لا يتقنون العربية ولا يعرفونها حق المعرفة، فقد تبين أن الدارجة رغم كثرة اســـتعمالها إلا أنها ليس لها توجيه تأثيري في الوضـــع اللغوي، كما هو الحال في اللغة الفرنســـية، وهي اللغة الأجنبية، لكن بحكم عدة عوامل سسيوثقافية، والتعتيم الفائق على حساب اللغة الرسمية، أضحت اللغة الفرنسية مستعملة ولها تأثير على المجتمع، وتتسع بشكل دائم خاصة في السنوات الأخيرة."[28]، ولعل هذا مرتبط بحقيقة غياب التكامل المعرفي بين المواد المدرســـة للتلاميذ، حيث لا يتم توظيف المعارف اللغوية النحوية في باقي الدروس، وبخاصـــة التعبير الكتابي والشـــفهي. مما جعلهم "يتعثرون في استعمال اللغة العربية تعثّرا بيّنا، وتضلّ عنهم وجوه أساسية من وجوه العربية"[29].

لتســـتمر إشـــكالية تدريس النحو في المرحلة الجامعية، ذلك أنها امتداد لما كان ســـبق من مراحل تعليمية، فإن كان الأساس رخوا وصعبا في ذهن المتعلم، فإن هذه الأفكار تترسخ عنده حتى وهو طالب في تخصـــص اللغة العربية وآدابها، إذ لمســـنا نفو الطلبة من حصـــص النحو، لاستغلاق الفهم عندهم نتيجة ما ترسخ من خلفيات كرست مفهوما مُفاده أن مادة النحو مادة صعبة، كما أن الابتعاد على النصوص العربية القيمة من قرآن كريم وحديث نبوي شريف ومادة شـــعرية ونثرية تراثية قيمة، جعل الهوّة تتســـع بين الفرد وملكته اللغوية، لا ســـيما في مرحلة التعليم السابق للجامعة، إذ إن حصة المطالعة كانت تسهم في استزادة المتعلم من رصيد لغوي يُحَســـِن هذه الملكة. ذلك أن "حصـــول ملكة اللســـان العربي إنما بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتســـم في خياله المنوال الذي نســـجوا عليه تراكيبهم، فينســـج هو عليه، ويتنزل بذلك

منزلة من نشأ معهم، وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد في نحو كلامهم"[30].

لعل هذا القول جامع لما اعترى الفرد الجزائري من حيث ملكة اللسان، فازدواجية اللغة، والتعدد اللهجي، أضعفت من ممارسة اللغة العربية والتمرس في الحديث بها، كما أن الفرق بين واقع المدرسة وواقع المجتمع أشاع مفارقة كبيرة في التحصيل اللغوي في الجزائر عامة ومناطق القبائل بصفة خاصة، ولعل إشكالية تكوين المعلمين في الطور الجامعي بحد ذاتها من بين ما أسهم في تفاقم ظاهرة الضعف اللغوي لا سيما في مادة النحو العربي، إذ إن فرض التخصص على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها جعل طلبة الشعبة الأدبية والشعبة النقدية لا يولون أهمية للنحو العربي خاصة وأنه لا يقدم لهم ضمن المقرر الجامعي إلا في سنتهم الأولى، في حين يُدَرَّس لطلبة الشعبية اللغوية فقط في باقي السنوات، وهذا ما أدى إلى تخريج معلمين يمارسون العملية التعليمة في الأطوار الأولى للمتمدرسين دون كفاية وقدرة لغوية كافية، ولغياب التكوين المستمر ، مما حصر تعليم النحو في التلقين والحفظ لا الفهم. وضعف المعلم بالضرورة سينتقل للتلميذ. ولأن أغلب المعلمين في هذه المناطق هم بالأساس طلبة عانوا من تحصيل المادة اللغوية للغة العربية نتيجة التعدد اللهجي، فإن هذه الإشكالية لا تزال في حلقة مفرغة طالما لم تتم الاستفادة مما قدمته الندوات والمؤتمرات لتيسير النحو[31]، بحيث ظلت التوصيات حبرا على ورق، وحبيسة الأدراج، مما أسهم في استمرار إشكالية نفور المتعلم من المادة النحوية.

خاتمة:

في ختام هذا العرض يمكن استخلاص نقاط تصف حالة تدريس النحو للطالب الجزائري بصفة عامة والأمازيغي بصفة خاصة

- تعد مادة النحو العربي مادة صعبة في نظر المتعلم، لخصوصية ما اعتراها من إشكاليات صاحبتها منذ القديم، والمتعلقة بطرائق تعليمها من حيث الإيغال في القياس والعلل، نظرية العامل والإعراب التقديري.

- الاهتمام بالنحو التعليمي بوصفه نحوا معياريا لا نحوا وصفيا، أدى إلى تلقين القواعد النحوية حفظا واستظهارا دون ترسيخ مبدإ الفهم والاستنباط، وهذا ما جعل القاعدة النحوية عند المتعلم للحفظ لا للعمل بها، نظرا لأن ممارسة اللغة الفصيحة بقواعدها لا يتم إلا في المدرسة، وبصورة جزئية (مادة اللغة العربية خاصة دون باقي المواد العلمية الأخرى التدريسية).

- الاختلاف بين ما يتم تقديمه في المدرسة وبين ما يعايشه المتعلم في المجتمع، أدى إلى تعدد لهجي في عملية التواصل، إذ يمارس المتعلم لهجة غير اللغة العربية الفصيحة، لا سيما المتعلم الأمازيغي، لتكرس الازداوجية إشكالية تعليم القواعد النحوية، ذلك أن الغاية منها هي تقويم اللسان وإكساب المتعلم ملكة لسانية تسمح بالنطق السليم للغة، وبما أن المتعلم الأمازيغي خاصة لا يلجأ في تواصله مع المجتمع خارج المدرسة إلى اللغة العربية الفصيحة بل ولا الدارجة، فإن أهمية تعلم النحو العربي لا تأخذ حيزا مهما في تفكيره إلا بقدر ما يضمن له النجاح في العام الدراسي.

- إشكالية تدريس النحو العربي في المؤسسة الجزائرية التعليمية موجودة في كل مراحل التعليم، منذ المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، حيث على الرغم من محاولات تيسير النحو، والاقتراحات المقدمة من الباحثين الجزائريين لتدارك هذه الإشكالية، لكن لازالت العملية التعليمية تلقى صعوبة مرتبطة بالمعلم والمتعلم والمادة التعليمية كذلك، فكل ضعف في تكوين المعلم سيؤدي إلى ضعف في تلقي المتعلم، لا سيما ان كثيرا من المعلمين يوجهون إلى تخصص اللغة والأدب العربي دون رغبة منهم، مما يؤدي إلى حاجز نفسي في التعامل مع اللغة العربية حد الازدراء أحيانا وهذا ما يجعل التحصيل العلمي من الطالب لا يعبر عن حقيقة المهنة التي سيمتهنها، وهي تربية النشء وتعليمه أسس اللغة وقواعدها.

- كلما ظل تدريس المادة التعليمية بطرق قديمة لا تستجيب للتطور ولا تقارب الواقع، تجعل ضرورة تغيير النظرة العامة لما يؤخذ كمادة معرفية وسبل إيصالها للمتعلم حاجة ملحاحة، تستوجب جهودا من لدن القائمين على وضع البرامج التعليمية، والمواظبة على التكوين المستمر للمعلم، بدءا من المرحلة الجامعية، إذ إن تكوين معلم ذو كفاءة لغوية ونحوية يمكنه من إنجاح العملية التعليمية. لذلك فإسناد تدريس مادة النحو في الجامعة لابد فيه من

مراعاة تخصص الأستاذ في ذلك، حيث إنه يحدث أن يدرس أستاذ ذو تخصص غير لغوي مادة النحو نتيجة الحاجة أو نقص المتخصصين. وهذا ما قد يؤثر على العملية التعليمية.

- لخصوصية منطقة القبائل والتعدد اللهجي الذي يعيشه المتعلم وبخاصة الاختلاف بين واقعه المعيشي وواقعه المدرسي، لابد من استحداث برامج ترتبط بهده الخصوصية الجغرافية، كما لا يد من جعل تدريس مادة النحو حيوية، وتبتعد عن كونها مادة جافة تستند إلى تلقين القواعد دون فهم إو إدراك، كما أن تبيان علاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم من شأنها زرع حب تعلم القواعد النحوية لتدارك الخطأ واللحن في النص المقدس، ولعل تفعيل دور الزوايا والكتاتيب لصغار السن من شأنه زرع ملكة لسانية سليمة في النشء.

- لابد من الاهتمام بالمنهج التعليمي من حيث التركيز على المادة التعليمية الوظيفية التي من شأنها أن تقدم للمتعلم ما يستوعبه وفق مقاربة لغوية يمارسها في حياته اليومية، فتكييف المعارف لتتلاءم والمتعلم وفق مرحلته التعليمية، بتحيين البرامج التي تسهم في اكتساب الملكة اللسانية السليمة، واستغلالها في جلّ المواد المُدَرَّسة عن طريق التكامل المعرفي، من شأنه أن يرتقي باللغة العربية، لا سيما إن صاحب ذلك تطوير لطرق التدريس، بالاستعانة بالوسائل الحديثة ترغيبا للمتعلم واستزادة في الفهم.

الهوامش و الإحالات:

1 علا بنت ياسين البار: تيسير النحو العربي بين الجدوى والخروج على اللغة، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز السعودية، 2009، ص 1-

2 – صادق فوزي دباس: جهود علماء العربية في تيسيير النحو وتجديده، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العددان 1/ 2، المجلد 7، 2008م، ص 86

3– ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة ، تحقيق: شوقي ضيف ، دار المعارف القاهرة، دت

4–أحمد عبد الستار الجواري: نحو التيسير، دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العراقي، دط، 1984م، ص 17

5– تمام حسان: اجتهادات لغوية، عالم الكتب، مصر، ط1، 2007م، ص 13.

6 – إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة 1959

7 – شوقي ضيف : تجديد النحو ، دار المعارف مصر، ط 2، دت. و: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا ، مع نهج تجديده ، دار المعارف مصر، دت.

8 – مهدي المخزومي: في النحو العربي : نقد وتوجيه، بيروت : المكتبة العصرية، دط ، 1964 م ، ص 15

9 – إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط9، 1995م، ص 16.

10 – محمد شفيع الدين: اللهجات العربية وعلاقتها باللغة العربية الفصحى، دراسة لغوية، دراسات الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ، بنغلاديش، المجلد الرابع، ديسمبر 2007م، ص 76.

11 – يراجع: إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، ص 16.

12 – George Mounin: Dictionnaire de linguistique sous la direction – P.U.F– Paris – 1974– P: 25.

13 R. Gallisson , D. Coste : dictionnaire de didactique des langues, hachette, paris, 1976, –p12.

14 – جميل حمداوي: نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجية الإبداعية)، مكتبة المثقف، دب، ط1، 2015م، ص9.

15 – فريد حاجي: بيداعوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر، الجزائر، دط، 2005م، ص 11.

16 – Christin Nique : grammaire générative, hypothészs et argumentations , Paris, Hatier Didier, 1991, p 153.

17 – أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، ج1، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية للكتاب، مصر، ط3، 1986م، ص 34.

18 – أحمد حساني، النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي والخطاب التعليمي، ندوة تيسير النحو، 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص400.

19 – يراجع: تمام حسان: اجتهادات لغوية، ص 13.

20 – محمد صاري: تيسير النحو، موضة أم ضرورة، ندوة تيسير النحو، الجزائر، 2001م، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 185.

21 – يراجع: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 113.

22 – يراجع: المرجع نفسه، ص 115/114.

23 – يراجع: المرجع نفسه، ص 118/117.

[24] – عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، الجزائر، 1974م، ص 72.

[25] – ظبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، دط، 2002م، ص 40.

[26] – يراجع: عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 26

[27] – يراجع: المرجع نفسه، ص 41/ 42.

[28] – اللغة العربية: المجلس الأعلى للغة العربية، مجلة فصلية، العدد5، 2001، ص 147.

[29] – نهاد الموسى، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ط1، 1984م، ص8.

[30]– عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993م، ج3، ص 482.

[31]– أقامت الجزائر عدة ندوات كان موضوعها تيسير اللغة العربية وتيسير النحو منها: ندوة اتحاد المجامع اللغوية عام 1976م، ندوة تيسير النحو عام 2001م، وتيسيير النحو عند المجمعيين عام 2002م، المؤسسات العلمية وتيسير النحو بجامعة الأغواط عام 2002م، الملتقى الوطني حول قضايا النحو العربي الواقع والآفاق بجامعة ابن خلدون تيارت عام 2007م، كما كانت هناك جهود من لدن بعض الباحثين اللغويين الجزائريين لتيسير النحو منها: أعمال الأستاذ الباحث عبد الرحمن الحاج صالح، وأعمال الأستاذ الباحث صالح بلعيد.