المركز الجامعي بالوادي

مجلة

دورية أكاديمية محكمة يصدرها المركز الجامعي بالوادي

علوم اللغة العربية وآدابها

العدد الأول - ربيع الأول 1430هـ / مارس 2009 م

منشورات المركز الجامعي بالوادي

مجلة
علوم اللغة العربية وآدابها

دورية أكاديمية محكمة متخصصة
يصدرها معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي بالوادي

العدد الأول : ربيع الأول 1430 هـ/ مارس 2009م.

ISSN-1112-914X

المدير المسؤول :
الأستاذ الدكتور عزالدين حفطاري مدير المركز الجامعي

رئيس التحرير :
رئيس قسم الأدب العربي- بشير مناعي.

هيئة التحرير:

أ.صفية علية. أ.حرزولي العزوزي
أ.كرشو لزهر أ.شبرو عبد الكريم
أ.بن حركات الجمعي

توجه جميع المراسلات الى:

العنوان: رئيس تحرير مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ،معهد الآداب واللغات
-المركز الجامعي بالوادي-
ص ب: 789 ولاية الوادي 39000-الجزائر.
الهاتف:032223004
Email/adab-39@ hotmail.com

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د بودربالة الطيب-جامعة باتنة.

أ.د خان محمد - جامعة بسكرة.

أ.د بوعمامة محمد-جامعة باتنة.

أ.د دامخي عبد القادر -جامعة باتنة.

أ.د تبرماسين عبد الرحمن-جامعة بسكرة.

أ.د صالح مفقودة-جامعة بسكرة.

د. علي عالية-جامعة باتنة.

د. مصطفى الضبع- جامعة مصر.

د. عبد الرحمن تركي-المركز الجامعي /الوادي.

د.فورار امحمد بلخضر -جامعة بسكرة.

د. شلواي عمار- جامعة بسكرة.

د. عادل محلو-المركزالجامعي /الوادي.

د. أحمد زغب-المركزالجامعي /الوادي.

د. يوسف عروج-جامعة الجزائر.

د. عبد السلام ضيف -جامعة باتنة.

د. بخوش علي- جامعة بسكرة.

د. آمال منصور-جامعة بسكرة.

د. خلخال منصور-جامعة باتنة.

د.سعيد بن ابراهيم-جامعة باتنة.

قائمة المحتويات

الرقم	رقم الموضوع	رقم الصفحة
01	الأشياء وتشكلاتها فى القصة القصيرة أ.د مصطفى الضبع	09
02	أبجديات في فهم جماليـات الانزياح أ. بن دحمان عبد الرزاق	35
03	أدب الأطفال أهميته ودوره في تلبية الحاجات النفسية لدى الطفل أ. كعب حاتم	47
04	التناص الذاتي عبر العتبات في رواية "الشمعة والدهاليز" أ.حسيني فتيحة	54
05	الدعـائم الثلاث للصوفية (المحبة-الفناء-التوحد والبقاء) أ. مكسح دليلة	73
06	الإحالات الدينية للعنوان في قصيدة"غلواء"لإلياس أبي شبكة - مقاربة سيميائية - أ. يوسف العايب	81
07	بنية التكرار في شعر عز الدين ميهوبي عولمة الحب عولمة النار انموذجا أ. نجاح مدلل	88
08	ظاهرة الاستلزام التخاطبي في التراث اللساني العربي أ. كادة ليلى	102

09	المشهد الثقافي الجزائري. قراءة سيميولوجية في مسرحية"اللثام" ل"عبد القادر علولة". أ. فتحي بحه	116
10	قراءة نماذج في رثاء مدن وممالك أندلسية د . فورار امحمد بن لخضر	129
11	قواعد الاحتجاج النحوي عند سعيد الأفغاني * أ . طواهرية مسعود	139
12	الإحالة ودورها في اتساق قصيدة "ساعة التذكار" لإبراهيم ناجي أ . بوبكر نصبة	148
13	جمالية الخطاب الأدبي على ضوء الدراسات النقدية الحديثة أ . زهيرة بنيني	158
14	مناهج تحليل الأخطاء اللغوية أ . مسعودة ساكر	169
15	علم الجمال والأدب أ . حمادة حمزة	182
16	تقنية القاص في السيرة الشعبية العربية -من القصص الشرقي إلى القصص المقامي- د.عبد المجيد دقياني	204
17	اللّغز الشّعبي بين النشأة و التطور أ. كمال بن عمر	215
18	" رواية الأزمة المكتوبة باللّغة الفرنسية وإشكالية الترجمة " أ.عامر رضا و أ.كريبع نسيمة	237

19	التكرار في عينية أبي ذؤيب الهذلي أ/دهينة ابتسام	252
20	الفضاء المكاني في رواية "الورم" لمحمد ساري الأستاذة/ سعاد طويل	261
21	الفضائيات العربية بين اللغة الإعلامية والاستعمال اللغوي أ .مصمودي دليلة	279
22	أمل دنقل ..ألوان الفجيعة الفادحة و فردوس الطفولة المفقودة ؟ دراسة سيميائية جمالية ا. لحسن عزوز	299
23	بنية الشخصية في رسالة "النَّوابع والزَّوابع" لـ"ابن شُهيد الأندلسي" د.محمد عبد الهادي	311
24	فواصل القرآن عند الفراء أ .أحمد الشايب عرباوي	324
25	دلالة الحركة الإعرابية في رواية ورش مقارنة بغيرها من القراءات المتواترة أ/ نور الدين مهري	335
26	دور ملوك الطوائف في الأندلس في الحركة الثقافية والأدبية. د/ بلقاسم دكدوك	348

مناهج تحليل الأخطاء اللغوية

أ . مسعودة ساكر

الملخص:

إن أصحاب النظريات اللسانية المعتمدة في البحوث ذات الصلة بعملية اكتساب اللغات انقسموا إلى قسمين، قسم اعتمد على المنهج التقابلي، ظهر على يد " فاينرش ولادو " ركز على الاختلافات بين اللغة الأم واللغة الثانية، في حل الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية، إلا أن الدراسات أثبتت فشل هذا المنهج في تفسير العدد الكبير من أخطاء المتعلمين، الخارجة عن نطاق التداخل اللغوي، وعلى إثر هذا ظهر منهج أخر، وهو منهج تحليل الأخطاء على يد " كوردر، نمسر وسلنكر "، ركز على الأخطاء المنتجة فعلا من قبل متعلمي اللغة الثانية، وعملية تحليل الأخطاء تمر بثلاث مراحل: 1-مرحلة حصر الأخطاء 2-مرحلة تصنيف الأخطاء 3-مرحلة البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء.

وبالتالي فالأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية، مردها إلى التداخل الحاصل بين اللغة الأم و اللغة الثانية ، إضافة إلى بعض العوامل الداخلية والخارجية المحيطة بالعملية التعليمية.

Résumé :

Les théoriciens de la linguistique appui dans les recherches qui en relation avec l'opération de la compétence dans les langues , se divisent en deux classes, la première appui sur le courant contrastif qui fait paraitre par « VAINRICH » et « LADO ». ce courant se base sur les similarités et les différenciations ente la langue mère et la seconde langue, et de trouver les solutions aux problèmes qui menacent l'apprenant de la seconde langue . Malgré que les études confirment que l'échoue de ce courant dans l'explication d'un grand nombre d'erreurs parmi les apprenants qui sont en hors de la zone de l'interférence langagière. Et d'après tous ça ;, un nouveau courant était apparait ,c'était le courant d'analyse les erreurs par « CORDER », « NIMSSER » et « SLINKER ». Ces fondateurs basent leur travail sur les erreurs résultées actuellement parmi les apprenants de la seconde langue. L'opération de l'analyse d'erreurs a (03) phases :

-01-Phase de limité les erreurs .

-02-Phase de la classification des erreurs.

-03-Phase de la recherche de la raison derrière ces erreurs.

Donc, qui menacent l'apprenant de la seconde langue se ramènent à l'interférence qui se passe ente la langue mère et la seconde langue. En plus, il y a d'autres éléments intérieurs ou extérieurs qui entour l'opération de didactique

إن النظريات اللسانية والنفسية والاجتماعية اللسانية المعتمدة في البحوث ذات الصلة بعملية اكتساب اللغات – التي كان يؤمل منها استنباط العقبات التي تعترض طريق المتعلِّم في عملية تعلم لغة ثانية وتساعد المعلِّم في الوقوف عند الأماكن الصعبة ، التي تتطلب منه مجهودًا خاصًا لتذليلها – أعطت بعدًا جديدًا للنقاش المتمحور حول " الخطأ اللغوي " ، بحيث انقسم أصحاب هذه النظريات إلى قسمين :

ذهب أصحاب القسم الأول إلى أن المبادئ التي يمكن الاعتماد عليها لتفسير الأخطاء اللغوية المرتكبة من قبل متعلمي اللغة الثانية، هي تداخل عادات اللغة الأم في عملية تعلم اللغة الثانية ، ولهذا ذهبوا إلى أن الدراسات اللغوية التقابلية للنظام اللغوي للغة الأم واللغة الثانية، أكبر مساعدة يمكن أن يقدمها اللسانيون لعملية تعلم اللغات .

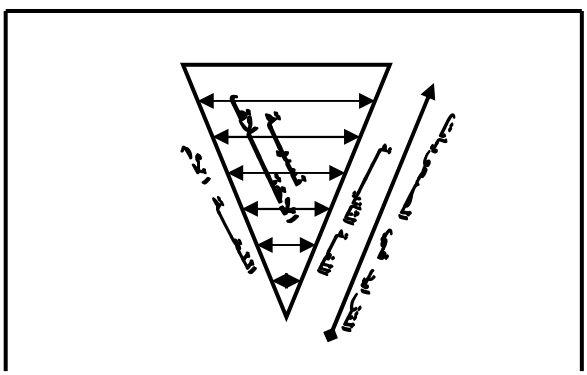
في حين يرى أصحاب القسم الثاني أن عملية اكتساب اللغة لا تكمن في المقارنات بين اللغة الأم واللغة الثانية فقط، وإنما تتدخل فيها إضافة إلى عادات اللغة الأم ، مجموعة من العوامل الأخرى الداخلية والخارجية.

ومن هنا ظهر منهجان يسعيان إلى العمل نفسه، وهما " المنهج التقابلي " و " منهج تحليل الأخطاء " .

1- المنهج التقابلي : عبارة عن منهج في تعليمية اللغة ، يتنبأ بالأخطاء التي سيقع فيها متعلِّم اللغة الثانية ، يقوم على أفكار " فاينرش (veinreich 1953) الذي جاء بفكر "الازدواج اللغوي " من خلال مفهوم مركزي وهو " التداخل " ، الذي عرفه " دي بوا و آخرون " بقولهم : (يحصل التداخل اللغوي عندما يوظف المتعلم – ذو الازدواجية اللغوية – خاصية صوتية أو صرفية أو معجمية أو نحوية للغة الأم في اللغة الأجنبية) [1] ، في حين عرفه " جيل بيبو " بأنه (نقل لقواعد اللغة الأم وقوانينها إلى اللغة المستهدفة) [2] بمعنى أن مزدوج اللسان أثناء تعامله باللغة الثانية ، يقوم باقتراض بعض العادات (الصوتية ، الصرفية والنحوية) من لغته الأم إلى اللغة الثانية . ومن أفكار " فاينرش " تأسست نظرية " لادو " (lado 1957) المتمثلة في " المنهج التقابلي " ، والتي وجدت صداها في المجال البيداغوجي لأن هدفها الأساسي يرمي إلى حل الصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء اكتسابه للغة ثانية ، المتأتية من الاختلافات بين اللغة الأم واللغة الثانية ، وقد ذهب " فريز " في كتابه " الرائد في تعلُّم وتعليم اللغات الأجنبية " إلى أن (أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للغة التي سيُجرى تعلمها مقارنًا بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلم الأصلية) [3] ، ولهذا علينا قبل البدء بعملية تعليم اللغة الثانية للمتعلمين ، القيام بعملية تحليل وتفكيك كل نظام – نظام اللغة الأم ، ونظام اللغة الثانية – على حده تحليلاً كليًا إلى مجموعة من المستويات (الصوتية ، والصرفية والنحوية) ، ثم المقارنة بينها لتتضح أوجه

التشابه و الاختلاف ، ذلك أن أوجه التشابه بين اللغة الأم واللغة الثانية سهلة الاستيعاب من قبل متعلم اللغة الثانية (فالمتعلم يتعلم تراكيب اللغة الثانية بسهولة لأنه سبر أغوار ميكانزمات نفس هذه التراكيب في لغته الأم)[4] ، بمعنى المتعلّم لا يمكنه الاستغناء عن المعارف التي تجمعت لديه بواسطة لغته الأم ، التي سيلجأ إليها عند تعلمه لغة ثانية . أما أوجه الاختلاف بين اللغة الأم واللغة الثانية فإنها تكون صعبة الاستيعاب ،وتؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في الخطأ (...إن الدارس يجد صعوبة في تعلم الجوانب المختلفة عن لغته في اللغة التي يتعلمها أو الجوانب التي لا يوجد مثلها في لغته)[5] ، وقد أطلقا " نايف خرما ، على حجاج "

على سرعة عملية استيعاب التراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأم بـ : (النقل الايجابي positive transfèr)، وعن عملية صعوبة استيعاب التراكيب والصيغ اللغوية التي تختلف عن تلك الموجودة في اللغة الأم ب(النقل السلبي transfer negative)[6] ، ومن هنا نقول بأن متعلّم اللغة الثانية يواجه صعوبات أكثر في تعلُّم هذه اللغة إذا كانت وجوه الاختلاف بينها وبين لغته الأم كثيرة ، وتتضاءل هذه الصعوبة كلما قلت أوجه الاختلاف ، وازدادت أوجه التشابه ، ولعل المخطط المقابل يوضح هذا .



"التسلسل الهرمي لصعوبات تعلم لغة أجنبية مقارنة باللغة الأم على حسب نظرة المنهج التقابلي"

بمعنى أنه من خلال القيام بإجراءات التحليل التقابلي ، يستطيع المعلّم وقبل أن يتعامل مع متعلميه إدراك ما يمكن أن يقعوا فيه من أخطاء ، أو يواجهوه من صعوبات ، وبالتالي تجنبها بوضع حلول لها .

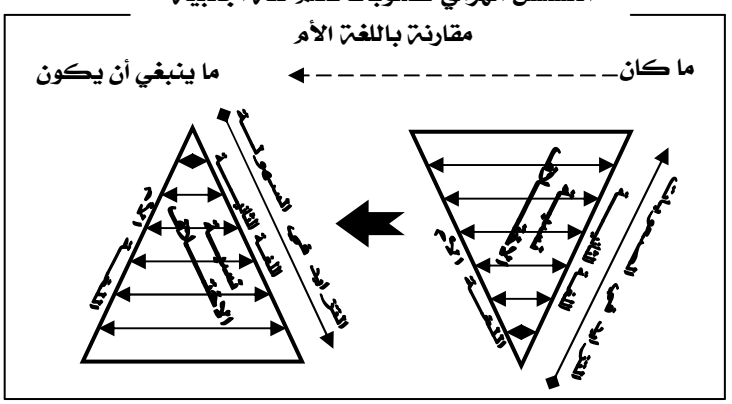
إلا أنه عندما أجريت الدراسات على الأخطاء المنتجة فعلاً من قبل متعلمي اللغة الثانية اتضح أن القدرة التكهنية للتحليل التقابلي ليست صادقة تمامًا ، بدليل أن الأخطاء التي ارتكبها هؤلاء المتعلمون لم يتنبأ بها (فمتكلم اللغة الثانية يأتي بأخطاء لم يتوقعها التحليل التقابلي بل أكثر من ذلك أن هذا التحليل تنبأ بأخطاء لم يرتكبها أي متعلم لهذه اللغة الثانية) [7] ، ومن هنا وُجّهت انتقادات كثيرة لهذا المنهج منها :

1 ـ أن التوجه المقارن الذي ذهب إليه أنصار المنهج التقابلي ، الذي اعتبروه الحل الأساسي في مواجهة صعوبات تعلم لغة ثانية ، ما هو إلا جانب من جوانب صعوبة تعلمها (هذه المقارنة بمثابة الحل لتعليم اللغات الأجنبية لأنها تُقدِم تفسيرًا نظريًا لقسم كبير من الأخطاء المنتجة في لغة ثانية) [8] .

ولعل مرد هذا أن أنصار هذا المنهج اهتموا بالفروق التي تظهر على مستوى المقابلة بين النظامين اللغويين لتحديد الصعوبات التي تواجه المتعلم على المستويات اللغوية (الصوتية والصرفية والنحوية) ، ولم يهتموا بالفروق الفردية التي تجعل بعض المتعلمين يتفوقون على غيرهم في تعلم اللغة ، وغير ذلك من الأسباب الداخلية والخارجية التي تعيق عملية التعلم .

2 ـ ومن بين أهم الانتقادات التي وجهت إليه أيضًا ، ما يُختص بالتسلسل الهرمي للصعوبات التي يواجهها متعلم لغة ثانية ، ذلك أن (وجوه الشبه القريبة جدًا بين لغتين معينتين أصعب الأمور تعلمًا نظرًا إلى أن المتعلّم يعتبرها متشابهة تشابهًا كليًا ، ولذلك فهو لا يعيرها كبير الاهتمام وبالتالي فإنه لا يميز بينها) [9] ، وهذا ما دعا إلى قلب الهرم رأسًا على عقب ، وذلك بالنظر إلى وجوه الشبه القريبة جدًا بين النظامين على أنها أصعب الأمور تعلمًا ، أما أوجه الاختلاف بينها فهي التي تكون سهلة التعلم ، ولعل هذا ما يوضحه المخطط الموالي :

التسلسل الهرمي لصعوبات تعلم لغة أجنبية
مقارنة باللغة الأم



إن الإخفاق الجزئي للتحليل التقابلي، والذي مرده التركيز على التداخل بين اللغات المختلفة أثناء عملية تعليم اللغات وتجاهله التام للعوامل الداخلية والخارجية التي تعيق عملية التعلم ، جعل المعلمين لا يركزون كل التركيز عن مثل هذه المقارنات، باعتبارها غير مجدية كثيرًا في عملية تعلم اللغة ، وجراء هذا تجاهل البعض فكرة التحليل التقابلي ، وحافظوا على فكرة تحليل الأخطاء .

2- منهج تحليل الأخطاء : منهج عملي ميداني يركز على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون ، جاء رد فعل على المنهج التقابلي ، لعجزه عن تفسير العدد الكبير من أخطاء المتعلمين الخارجة عن نطاق التداخل اللغوي ، يقوم على دراسات تشومسكي ونظريته

في اكتساب الطفل للغته الأم ، ففي نظر تشومسكي أن الطفل يكتسب لغته الأم عبر مراحل ، والأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر محاكاة فاشلة في تقليد لغة أمه ، وإنما مؤشرات دالة على اكتسابه إياها (فهذه الأخطاء ليست محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار بل مظهرًا لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التطور) [10] . وعلى هذا الأساس قام منهج تحليل الأخطاء على يد (كوردر، نمسر، سلنكر) ، واعتبروا أن المراحل التي يمر بها الطفل عند تعلم لغته الأم نفسها التي يمر بها المتعلِّم عند تعلمه لغة ثانية ، ولهذا نجد "كوردر" يتساءل: (لماذا نطالب متعلِّم اللغة الأجنبية أن يتجنب الخطأ اللغوي في الوقت الذي نجده طبيعيًا أن يخطئ الطفل الذي يتعلم الكلام ، أي لغة الأم ؟) [11] ، وقد ذهب أصحاب هذا المنهج إلى أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلِّم قد تكون نتيجة لقياس خاطئ على قاعدة سابقة ، أو تعميم مبالغ فيه لها ، أو جهل بقيود

تطبيقها ، فهذه الأخطاء هي التي (تخرق واحدة أو أكثر من قواعد اللغة في جانب من

جوانبها) [12] ، وقد أطلق سلنكر (selinker 1972) على هذه الأخطاء اسم "اللغة الوسيطة "* ، وهي عبارة عن تطور لحالة المرحلة التي بلغها المتعلِّم في تعلُّمه المتدرج للغة ثانية ، التي تقترب شيئًا فشيئًا إلى اللغة الصحيحة ، ذلك أن المتعلِّم (يمر بعدة مراحل كل مرحلة تغني المرحلة السابقة وتساعد على بلورتها وإحكامها وذلك في اتجاه امتلاك اللغة الأجنبية ولا يتأتى هذا إلا عن طريق ارتكاب الأخطاء أولاً ثم الوقوف عليها

ثانيًا ثم تفاديها في نهاية المطاف) [13] . معنى هذا أن عملية تعلُّم لغة ثانية تكون عبر سلسلة من المراحل ، يتخطاها المتعلِّم مرحلة بمرحلة وتدريجيًا حتى الوصول إلى نهاية المرحلة ، التي فيها يكون المتعلِّم قد اكتسب زمام اللغة الثانية وذلك بالقضاء على كامل أخطائه ، لأنه في كل مرحلة يقوم بمراجعة أخطائه

التي ارتكبها تعديلاً وتصحيحًا وإثباتًا ويتفاداها في المرحلة اللاحقة (فالأخطاء تُمكن من وصف الكفاية المؤقتة*[1] في اللغة المستهدفة وتقييمها) [14] .

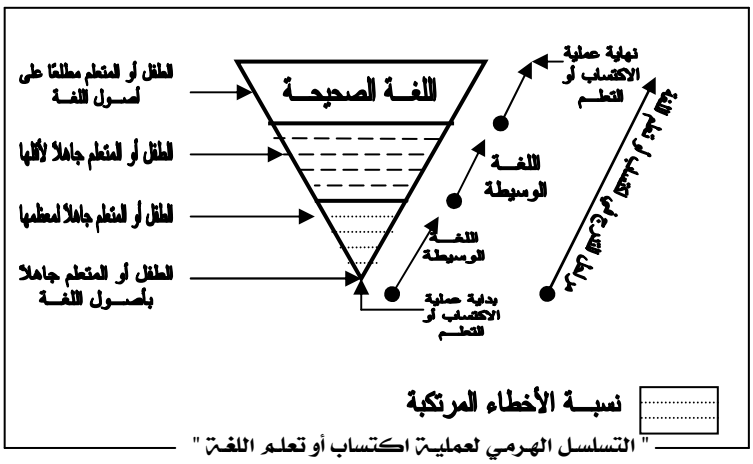
ولعل هذا ما دفع أصحاب منهج تحليل الأخطاء إلى التركيز على الملكة اللغوية (la compétence) لا الكلام الفعلي (performance) ، وميزوا بين الأخطاء التي يرتكبها الطفل في لغته الأم والمتعلم للغة ثانية ، والناتجة عن عدم فهم واستيعاب إحدى قواعد اللغة ، وبين الأغلاط أو زلات اللسان التي يتعرض لها كل متحدث بلغته أو باللغة الثانية التي يتعلمها ، نتيجة أسباب خارجة عن نطاق اللغة ، رغم تمكنه من تلك اللغة فهذه الأغلاط لا تدخل ضمن الدراسة التحليلية للغة ، لأنها أغلاط عابرة ، فهاهو " كوردر " نجده يميز بين (أخطاء الكفاية " compétence " الراجعة إلى نقص المعرفة بالقواعد أو التطبيق الخاطئ لها واسماها أخطاء " errors " وأخطاء الأداء " performance " (الزلة ، الإرهاق) وسماها هفوات " mistakes " ، واعتبر أن الأخطاء التي ظلّت إلى ذلك الحين علامات على صعوبات التعلم ومؤشرات فعلية على عملية الاكتساب ، كما أن ملفوظات الطفل المنحرفة في لغة الأم هي مؤشرات عملية على إكتسابه إياها) [15] .

والأمثلة كثيرة جدًا على مثل هذه الأخطاء ، يلحظها المعلّم كل يوم من قبل متعلميه ، وأكثر الأخطاء شيوعًا بين متعلمينا وهم يتعلمون لغتهم العربية " القياس الخاطئ " بحيث نجدهم مثلا يجمعون (مسطرة) على مسطرات ،و(هدية) على (هديات) و(محبرة) على (محبرات) ... قياسًا على جمع المؤنث السالم ، كذلك نجد عند متعلّم اللغة العربية الذي لم يتعرف بعد على قاعدة " الممنوع من الصرف " يتعامل مع كل الصيغ العربية على أنها متصرفة ، ذلك أن في لغته الوسيطة لا وجود لهذه القاعدة ، وعندما يتعلمها تدخل هذه المعرفة ضمن لغته الوسيطة ، ويصبح يمنع (أسباب) من الصرف قياسًا على (أشياء) ذلك أنه لا يعلم أن ما على وزن (أفعال) متصرف وأن (أشياء) هي التي شُذت ، حتى إذا أدرك ذلك وأدخلت في لغته الوسيطة عدّل من فرضيته الأولى ، ولعل السبب الحقيقي لمثل هذا القياس الخاطئ هو الجهل بالقاعدة [16] .

فمما سبق نقول بأن عملية اكتساب اللغة الثانية من قبل المتعلم لا تتم دفعة واحدة ، ذلك أنه من المستحيل أن نقدم للمتعلّم كل القواعد والنماذج في وقت واحد ، بل لابد من تدريجها بشكل أو بآخر ، وعادة ما تكون من الأسهل إلى الأصعب أو من أكثرها شيوعًا إلى أقلها.

وبالتالي نستطيع القول إن عملية الاكتساب أو التعلُّم تتطور وتنمو وفقًا لعملية الهدم والبناء ، ففي المرحلة الأولى يكتسب الطفل أو يتعلم متعلم اللغة الثانية مجموعة من العادات والسلوكات اللغوية ، ممزوجة بين الصحيح والخاطئ ، وباستمرار عملية التعلم أو الاكتساب تقوم مرحلة تالية تُغني عن المرحلة السابقة

وتساعد على بلورتها ، وذلك بتخليصها وهدم ما تضمنته من شوائب وأخطاء ، وهكذا تستمر المراحل في دحر بعضها البعض صاعدة في اتجاه الإلمام بالقواعد وامتلاك اللغة الصحيحة ، ولا يتأتى هذا إلا عن طريق ارتكاب الأخطاء أولاً ، ثم الوقوف عليها ثانيًا ، ثم تفاديها آخر المطاف ، ولعل الشكل الموالي يوضح هذا :



" التسلسل الهرمي لعملية اكتساب أو تعلم اللغة "

ومن هنا نقول بأن الخطأ اللغوي أمر طبيعي وسليم ، لأنه خطوة لابد منها وطريق لابد سلوكه ، ليتمكن المتعلم من اللغة الثانية أو الطفل من لغته الأم ، باعتباره وسيلة للتحقّق من الفرضيات التي يضعها المتعلِّم أو الطفل لنفسه ، ومرحلة ضرورية في تعلُّم اللغة الثانية أو اكتساب اللغة الأم ، وعليه فلا بد على المعلِّم أن يكون حريص التعامل مع الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين ، وملاحظة مدى شيوعها ، وإعادة تعليمها بطريقة مثلى تساعدهم على استيعابها ، لأن هذه الظاهرة – الأخطاء – ستندثر شيئًا فشيئًا من لغة المكتَسِب أو المتعلِّم .

وعملية تحليل الأخطاء تمر بثلاث مراحل [17] :

1- **المرحلة الأولى : مرحلة حصر الأخطاء :** وتعني رصد وتسجيل الأخطاء*[2] - التي تخترق قاعدة من قواعد اللغة - المرتكبة من قبل المتعلمين في فترة زمنية محددة.

2- **المرحلة الثانية: تصنيف الأخطاء:** ونقصد بالتصنيف أننا ننظر في الأخطاء إن كانت صرفية أو نحوية، فإذا كانت صرفية فما هي القاعدة التي يخرقها الخطأ ؟ ، أهي قاعدة جمع المذكر السالم أم قاعدة اشتقاق الفعل المضارع من الفعل الماضي؟ ... وإذا كانت نحوية، فهل تخرق قاعدة من قواعد الإضافة أو العلاقة بين الفعل والفاعل؟ ...

3- **المرحلة الثالثة: البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء:** فهل ترجع إلى الازدواجية اللغوية؟ ، أو إلى صعوبة طريقة التقديم؟ ، أو المناهج المقدَّمة؟ ، أو ترجع إلى المتعلِّم نفسه؟ ، أو إلى المعلِّم؟...

و الازدواج اللغوي أو التداخل بين اللغات ، الذي نادى به أنصار المنهج التقابلي ، واعتبروه المفهوم المركزي والأساسي لتواجد صعوبات في تعلم لغة ثانية ، و الذي نظر إليه أصحاب منهج تحليل الأخطاء على أنه جزءٌ من الصعوبات التي يواجهها متعلِّم لغة ثانية ، لا يكون بين لغتين مختلفتين في النظام فقط ، وإنما قد يكون بين لغة ولهجة ، كالعربية والدارجة (فالمنهج التقابلي لا يقتصر على دراسة أوجه التشابه و الاختلاف بين لغتين من نظامين مختلفين ، بل يمكن أن يكون هذا التقابل لمستويين لغويين للغة واحدة كالفصحى العربية والعامية مثلاً من حيث المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) [18] ، وهذا راجع إلى أننا أصبحنا نتعامل بأداتين لغويتين مختلفتين، نلجأ إلى كل واحدة منهما في المقام المطلوب ، إضافة إلى أن العربية الفصحى لا تنتقل من السلف إلى الخلف عن طريق المحاكاة كما تنتقل الدارجة ، وإنما نتعلمها في مراحل دراستنا كما نتعلم لغة أجنبية تقريبًا ، ونقضي وقتًا ليس قصيرًا في سبيل الإحاطة بمفرداتها ومناهج أصواتها وقواعدها وأساليبها .

فإذا قمنا مثلاً بإجراء مقارنة ما بين الفصحى العربية والدارجة ، ونظرنا إليها من حيث مجال كثافة استعمال هذه أو تلك ، وجدنا أن العلاقة بين الفصحى والدارجة تقوم على أساس الاختصاص ، فالدارجة تختص بالخطاب الشفاهي ، والفصحى تختص بالنص المكتوب فمثلاً :

الأمي العربي نجده يتعامل بدارجة بيئته عند تواصله مع غيره، هذا التواصل يكون عن طريق الحديث لا الكتابة، تبعًا لمستواه الثقافي ، الذي لا يَسْمَحُ له بالتصرف في مستويات لغوية متعددة ، وحتى لو كان هذا الأمي يحفظ شيئًا من الكلام الفصيح مثل: (القرآن الكريم ، أو بعض الأحاديث النبوية الشريفة ، إلى جانب بعض الأدعية التي يستعملها أثناء صلاته أو لوحدها)، نجد أن آثار النطق الدارج ظاهرا على كلامه .

وبالمقابل لا نجد أي ناطق عربي يتعامل بالفصحى العربية في كل الأحوال ، ذلك أنه لو استعمل الفصحى العربية في مقام تعود الناس فيه استعمال الدارجة لكان محل سخرية ، وبالتالي فهذا المثقف سنجده يتعامل بالفصحى في مواقف معينة فقط (فالذي يُجيد الحديث والكتابة بالعربية الفصحى يتعامل بالفصحى والدارجة على حسب الظروف ، ونوع المواضيع ، وطبيعة ميادين الاستعمال) [19] .

بيد أننا في ميدان التدريس نجد تغلب الفصحى العربية على الدارجة أثناء العملية التعليمية ، ذلك أنها ليست عملية تعليمية بلغة عربية فصحى بحتة ،

بحيث (نجد كثيرًا من المعلمين - إن لم نقل كلهم - يستعملون في إلقائهم للمحاضرات الدارجة وخاصة في الإلقاء الارتجالي ،وهنا نستطيع حصر الفصحى في عملية الكتابة فقط) [20] .

أما إذا توجهنا إلى ميدان الإعلام وجدناه يوظف مستويات لغوية متعددة، فالصحف العربية تكتب بالعربية العصرية*[3] ، أما الإذاعة والتلفزيون فيستعملان مستويات لغوية متفاوتة تتراوح بين الفصحى القديمة*[4] والدارجة العادية ، مع المزج بين هذين المستويين أحيانًا (فالحصص الإخبارية تقدم بالفصحى ، في حين الحصص الترفيهية الموجهة لكافة الفئات فتكون غالبًا بالدارجة) [21] ، أي أن الحصص التي تَعْتَمِدُ على الكتابة تستعمل الفصحى العربية كالأخبار ، بينما المعتمدة على الارتجال تستعمل الدارجة أكثر أو تتنوع فيها المستويات .

وبالنسبة إلى الميدان الأدبي والثقافي ، فإننا عندما نتفحص ما يُنشر من كُتب أدبية أو علمية نلاحظ أن لغتها الفصحى العربية ، عدا الروايات التي يمتزج فيها الكلام الفصيح مع الدارج ، وهذه الدارجة لا تكون على مستوى النص وإنما على مستوى الحوار (تُجسَد الدارجة على مستوى الحوار ، لأن الحوار لا يكون له تأثير يذكر إلا إذا كان قريبًا من الواقع الذي يعبر عنه) [22] .

وبالتالي وحسب ما تقدم نلاحظ أن الكم الأكبر من العرب يتعاملون بالدارجة في جميع ميادين النشاط اليومي، ذلك أن الدراجة تقوم على الخطاب الشفوي في المعاملات والحوار بين أفراد العائلة وأفراد المجتمع.

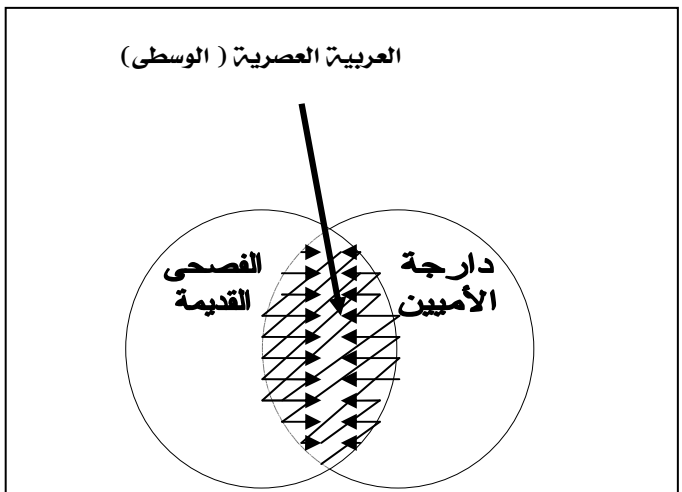
وهذا التداخل بين الفصحى والدارجة في شتى المستويات والميادين مفاده أن اللغة كائن حي ، يتطور ويتغير باستمرار ، ولهذا أولى علماء اللسانيات التاريخية اهتماما

كبيرًا لأنواع التغير اللغوي ، فإذا قمنا وقارنا بين الفصحى العربية والدارجة ، وما حصل للفصحى العربية من تتطور ، لاحظنا أن التغير الصوتي يُعد أكثر التغيرات تأثيرًا على اللغة ، ذلك أن اللغة (نظام كلي شامل يُتمم الصوت فيه المعنى ، وتلعب فيه عوامل داخلية وخارجية دورًا رئيسيًا ، ومادامت اللغات تتغير باستمرار فإن الناطق بلغة معينة لا يمكنه أن يلاحظ التطور الذي يمس لغته ، لأن التغير غالبًا ما يحدث عبر حقب زمنية متباعدة ، وقد يُختلف في نطق الكلمة العربية الواحدة من بلد عربي لآخر ، ذلك أن العوامل الاجتماعية والزمنية والمكانية لها أثرها البالغ في تحديد أوجه التغير) [23] ، فمن بين التغيرات الصوتية الملاحظة مثلاً في لهجة - أم الطيور*[5] - .

- ❖ استبدال حرف " الغين " بحرف " القاف " ، فهم كثيرًا ما يتداولون كلمة :
  - / قابة /⟵ بدلاً من / غابة / .
  - / القداء / ⟵ بدلاً من / الغداء / .

- استبدال حرف " القاف " بحرف " الثاء " مع العلم أن هذا الحرف لا وجود له في مجموعة الحروف الهجائية للغة العربية ، فنجدهم يقولون كلمة :
ـ / ثول /←— بدلاً من / قول / .
- عملية الزيادة والحذف المتواجدة بكثرة في الدارجة مقارنة باللغة العربية الفصيحة، بحيث نجدهم في بعض المواضع يضيفون وحدات لغوية لا تستدعي اللغة العربية الفصيحة زيادتها كوحدة حرف الجر مثلاً بعد الفعل المضارع للدلالة على استمرارية الحدث أثناء حدوث الفعل ، مثل قولهم :
ـ / يشرب في القهوة /←— بدلاً من القول / يشرب القهوة / .
ـ / أطيّب في العشاء /←— بدلاً من القول / تحضر العشاء / .
- إضافة إلى عملية إثبات علامة الجمع في الفعل مع وجود الفاعل ، ويتجلى هذا في قولهم :
ـ / كانوا الذراري يلعبوا في الحديقة /←— بدلاً من القول / كان الأولاد يلعبوا
في الحديقة / .
ـ / رجعوا لولاد من المدرسة /←— بدلاً من القول / رجع الأولاد من المدرسة/ .
- أما فيم يخص عملية الحذف فنجد الشخص الذي يتعامل بالدارجة العربية يميل إلى اختزال الجملة إلى أضيق الحدود -وهذا أمر طبيعي وشائع بين العامة من الناس- والاكتفاء فقط بالوحدات التي تؤدي المعنى-ولعل مرد هذا اختصار الوقت- ، دون الحرص على إثبات أدوات الربط بينها ، في مثل :
ـ / كنت ... وجدت روحي باش نروح معاكم /←— بدلاً من/ كنت قد حضرت حذف
نفسي للذهاب معكم / .
فالملاحظ هنا حدوث حذف، ذلك أنه في الدارجة لا نضيف إلى الفعل الماضي الزائد الفعلي (قد) للدلالة على الماضي القريب، بل نتجاوز الفعلين (فعل كان + فعل آخر) بدون مؤكد يفصل بينهما.
- كذلك يكثر في قولهم : / جا خوك / بحذف الهمزة عوضًا عن / جاء أخوك / وهذا دون أن يَحْدُثَ أيُّ تغيير لكلمة / أخ / إذا وضعت في سياق تَطَلَّب : الرفع أو النصب أو الجر ، فنجدهم يقولون :
ـ / جا خوك /←— بدلاً من / جاء أخوك / .
ـ / سافرت مع خوك /←— بدلاً من القول / سافرت مع أخيك / .
ـ / شفت خوك /←— بدلاً من القول / رأيت أخاك / .

من جراء هذا التزاحم بين الفصحى العربية والدارجة كما مر بنا ، ظهر لدينا مستوى لغوي يتوسط المسافة بينهما ، ويُجسد نتائج قوى تداخلهما ، هذا المستوى يتكون من مستويين ، مستوى فصيح ومستوى دارج ، بحيث يكون المستوى الفصيح يتصل في أقصاه بالفصحى القديمة ، أما المستوى الدارج فيتمثل في أقصاه بدارجة الأميين ، وهذا
المستوى هو ما أُصطلح عليه بـ " العربية العصرية " أو " اللغة الوسطى " ، ولعل الشكل الموالي يوضح وضعية اللغة الوسطى " اللغة العصرية " الناتجة عن التداخل بين الفصحى العربية والدارجة .



" التداخل بين الفصحى القديمة ودارجة الأميين "

وقد أُعتُبرَ هذا المستوى أفضل وسيلة لتعامل مع المتعلمين في المدارس ، ومن بين الدعاة لهذا المستوى " ساطع الحصري " ، والذي دعا إلى (تطعيم
اللغة الدارجة بالفصحى للوصول إلى فصحى متوسطة معتدلة) [24] ، كذلك نجد " محمد كامل حسين " من الذين نادوا باصطناع لغة وسطى مخففة اسماها " بالنحو المعقول " ، دعا فيها إلى (تعليم المتعلمين الذين تقع أعمارهم بين (12 ـ 15) سنة بلغة فصحى مخففة ، يكون من أبرز خصائصها عدم التمسك بالإعراب إلا في الحالات التي تكون غاية في الوضوح) [25] . لكن هذا ما لا يجب أن نقتدي به ، لأنه سيعمل على توسيع الفجوة بيننا وبين لغتنا العربية الفصيحة ، بل وأكثر من هذا سيقضي عليها تمامًا

التهميش:

1- (dubois – guespin – gaicomco) , dictionnaire de linguistique . p 265 .

2-gilles bibeau, Revue marocaine de didactique des langues.Avril 1988 . p07.

3- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، عالم المعرفة، دط(1985 م) لبنان . ص 89 .

4- موسى الشامي ، " اللسانيات التطبيقية - إلى أين ؟ - " المجلة المغربية لتدريس اللغات ، ع /1 (1988م) . ص 24 .

5- الهليس يوسف ، " تطور دراسة اللغة العربية من خلال مقابلتها باللغات الأخرى" ، مجلة المعرفة السورية . ع / 178 ، (1976 م) . ص 162 .

6- ينظر " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 82 .

7- "فتحي فارس،مجيد الشارفي"، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، ط:1 (2003م) تونس .ص 126

8- "فتحي فارس،مجيد الشارفي"، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، ط:1 (2003م) تونس .ص 127

9- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 95 .

10- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 99 .

11- موسى الشامي ، " اللسانيات التطبيقية - إلى أين ؟ - " المجلة المغربية لتدريس اللغات ، ع /1، (1988م).ص 25 .

12- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 99 .

* وقد اصطلح " نيمسر NIMSSER على " اللغة الوسيطة " اسم " النظام التقريبي ، واصطلح على تسميتها " كوردر corder " " باللهجة ذات البنية الخاصة " ، نسيمة جعفري ، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية ، مشكلاته وحلوله – دراسة نفسية – لسانية – تربوية . ص 17 .

13- موسى الشامي ، " اللسانيات التطبيقية - إلى أين ؟ - " المجلة المغربية لتدريس اللغات ، ع /1 (1988م).ص 126 .

*1 وتعني اللغة الوسيطة وهذه الكفاية المؤقتة عندما يُنهي المتعلم عملية تعلمه للغة ثانية تتحول إلى كفاية دائمة .

14- " فتحي فارس ، مجيد الشارفي " ، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية . ص 130 .

15- " فتحي فارس ، مجيد الشارفي " ، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية . ص 129 .

16-ينظر: " فتحي فارس ، مجيد الشارفي " ، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية . ص 131 .

17- " نايف خرما ، على حجاج " ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها . ص 102 .

*2 نقول عن الخطأ المرتكب من قبل المتعلّم أنه خطأ إذا تكرر أكثر من مرة .

18- مليكة بوراوي ، " تحليل الأخطاء في اللغة العربية – مدونة طلبة قسم اللغة العربية " ، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية ، (1992م ـ 1993 م) عنابة . ص 18 .

19- الطيب البكوش ، " إشكاليات الفصحى والدارجات " ، مجلة: من قضايا اللغة العربية المعاصرة ، المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم ، تونس (1990م) . ص 182 .

20- أحمد مختار ، العربية الصحيحة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، ط:2 (1998م) القاهرة . ص 23 .

*3- وهي العربية المتأثرة بالدارجة من جهة ، وباللغات الأجنبية من جهة أخرى ، و في آن واحد نتيجة ترجمة الأخبار
عن وكالات الأنباء العالمية ترجمة سريعة تسهل الدخيل .

*4- مثل فصحة القرآن الكريم ، وهذه تتواجد على مستوى الحصص الدينية .

21- الطيب البكوش ، " إشكاليات الفصحى والدارجات " ، مجلة: من قضايا اللغة العربية المعاصرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس (1990م) . ص 184 .

22- عبد الواحد وافي ، فقه اللغة ، دار النهضة للطباعة والنشر ، ط: 2 القاهرة . ص 153 .

23- أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط:2 (2005م) الجزائر . ص 75 .

*5-أم الطيور بلدية من بلديات ولاية وادي سوف

24- ساطع الحصري ، آراء وأحاديث في اللغة والأدب ، دار المعلم للملايين ، ط:1 (1958م) بيروت . ص 110 .

25- محمد كامل حسين ، اللغة العربية المعاصرة ، دار المعارف ، ط: 2 (1976م) القاهرة . ص 83 .