



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة -سعيدة- د. مولاي الطاهر

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم الأدب العربي



مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي

تخصص لسانيات عامة :

الموسومة بـ :

دراسة أثر التداخل اللغوي في تعليم اللغة العربية نشاط التعبير

الكتابي السنة الخامسة أنموذجا

إشراف الأستاذ :

- بنيبي عبد الكريم

من إعداد الطالبة:

■ غلال نوال

لجنة المناقشة

الأستاذ : مرسلي عبد السلام.....رئيسا

الأستاذ: بنيبي عبد الكريم.....مشرفا ومقررا

الأستاذ: الطاهر جيلالي.....مناقشا

السنة الجامعية: 2018 / 2017-1439/1438

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

كَلَّمَكَ ١٤١٧

# شكر و عرفان

شكر واجب

امثالاً لقوله تعالى: ﴿فَخُذْ مَا آتَيْتَكَ وَكُن مِّنَ الشَّاكِرِينَ﴾

سورة الأعراف {144}

أشكر الله عز وجلّ العليّ القدير حسن نعمه التي أعطى و أبقى  
والصلاة و السلام على نبيّه الذي للإسلام هدى ، و بعد :

أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور بنيني  
عبد الكريم الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته و نصائحه التي لولاها ما  
قدّم هذا البحث بهذه الصورة فجزاه الله عنّي في الدنيا خير الجزاء ،  
و جعله في جنته بين زمرة العلماء .

و الشكر موصول لأساتذتي الذين ما بخلوا عليّ بالتوجيه ، و قد كنت  
أجد في سؤالهم عن بحثي و متابعتهم لأمرّي ما يعينني في مهمّتي .

و الشكر و التقدير لجميع أساتذة قسم اللغة العربية و آدابها و لا  
يسعني إلا أن أشكر كل من ساهم و أقدم جمداً في سبيل إخراج  
هذا البحث من إخوة و أخوات ، أصدقاء و صديقات ، زملاء  
وزميلات ، إداريين و إداريات ....

# إهداء

إلى ذكرى أمي

الروح الطاهرة التي ضعت وصبرت في سبيل أن تجعل من أبنائها وبناتها طلاب علم

رحمها الله وغفر لها، وأدخلها فسيح جناته مع النبيين والصدّيقين والشهداء

أهدي ثمرة حمدي و بداية استحققاتي.

إلى أبي العزيز الذي كان لي السند و العون في هذه الحياة و المصباح الذي

أثار دربي في الظلمات و لم يدخر جهداً في رعايتي و السمر على سعادتني .

و لن أنسى فضلمما عليّ ما دمت حيّة.

إلى إخوتي: أحمد و حكيم و خير الدين

و إلى أخواتي : عائشة و سامية و أعلام و ماجد

و إلى تمام و وحي أختي شريفة

و إلى جدتي الغالية أطل الله عمرها

و إلى جميع عمّاتي و أعمامي دون استثناء

و إلى أعم صديقاتي التي كانت معي في ثلاث سنوات الأخت التي أهدما لها

أحتاجها إسراء

و إلى صديقاتي رقية ، كريمة ، عائشة

و إلى كل من وسعتم ذاكرتي و لم تسعهم مذّكرتي أهدى هذا العمل المتواضع

تواضع

حقائق

الحمد لله ميسر الفهم لعباده المتقين، والصلاة والسلام على أفصح ناطق بين العالمين، وعلى آله وصحبه الذين استقاموا على حادة الصواب وعلى كل من تبعهم باحثاً عن الحق المبين.

وبعد...

اللغة هي المقياس والحدّ الفاصل للحكم على رقيّ أمة من الأمم من عدمه، وذلك من خلال مدى عنايتها بنشر لغتها وتذليل صعابها، واهتمامها بطرق تعليمها، فاللغة وسيلة الثقافة وفيها يتمظهر فكر ناطقيها، وهي إحدى مقومات الإستقلال وصرح القومية العتيد، وحياة اللغة حياة للأمة، والتّهوض بها فهوض بالأمة.

ومعروف أن تعلّم اللغات وتعليمها علم يستمدّ مقومات وجوده من النظر العلمي ومن الحاجة الملحة إلى الإبتعاد عن الإرتجال والعشوائية والخبرات التراكمية التي يختلط فيها الخطأ بالصواب؛ فتعلّم لغة هو إطلاع على ثقافة، وآداب، وحضارة، وسلوكات وتمثّل لتجربة إنسانية، ما يجعل اللغات تتلاقح وتتداخل كلّما اتّصلت إحداهما بالأخرى بصورة مباشرة أو غير مباشرة، لأنّ أيّ لغة من لغات كما تؤثر في غيرها فإنّها تتأثر بلغات أخرى.

وهذا هو حال اللغة العربية فهي تعيش في صراع دائم مع لغات أجنبية فرضها الإستعمار أو فرضت لضرورة اقتصادية وعلمية، وعدّة لهجات مما أصبح يثقل كاهل متعلّميها والناطقين بها، إذ إنّ المتأمّل للوضع اللغوي العربي بصفة عامة والوضع اللغوي الجزائري بصفة خاصة يلحظ عدّة تعييرات أبرزها تفشي ظاهرة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى، وذلك لأنّ العامية تمثّل المنشأ اللغوي الذي يكتسب فيه التلميذ الاتّصال بشكل عفوي وتلقائي، فهي أبرز وسيلة للتبليغ، التي يلجأ إليها المتعلّم وحتىّ المعلّم كلّما عجزا عن التعبير باللّغة العربية الفصحى، التي تعتبر لغته الثانية وليست لغته الأمّ؛ وما جعلنا نخوض غمار هذه التجربة البحثية ميولنا وحبنا لمثل هذه المواضيع التي تمسّ اللغة وتعيق تعليمها وتعلّمها وكأيّ شخص غيور على لغته يسعى دائما لتقديم ما يعود عليها



لغويّة وقفنا فيها على الأخطاء الّتي كان سببها تداخل اللّغة الأمّ مع اللّغة الثّانية، معتمدين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، وفي الأخير خرجنا بحوصلة من الثّنائج استخلصناها من مراحل البحث، وكنا نهدف من خلال ذلك للوصول إلى أهمّ الصّعوبات الّتي يواجهها متعلّم اللّغة العربيّة كلغة ثنائيّة آملين أن تُأخذ نتائج مثل هذه الدّراسات في إعداد برامج التّعليم وطرائق التّدريس.

ونجد أنّ الباحثين الغربيين قد اهتمّوا بدراسة التّداخل اللّغوي وذلك لإدراكهم لمدى أهميّة مثل هذه الدّراسات في تحديد الصّعوبات الّتي يواجهها متعلّمو اللّغة، وكذا دورها في تحديد الاستراتيجيات والطّرائق التّعليمية النّاجعة لتعليم اللّغات، وهذه الدّراسات غائبة في بلداننا العربيّة ما جعل مناهجنا تتسم بالعشوائية والتّذبذب وفي كثير من الأحيان بالتّبعيّة للغرب، ما انعكس سلبيّا على وضعيّة التّعليم ووضعيّة اللّغة العربيّة ككل.

ومن أهمّ الصّعوبات الّتي واجهتنا في مشوار بحثنا هي أنّ المراجع الّتي تناولت موضوع التّداخل اللّغوي أغلبها كان باللّغات الأجنبيةة ونحن لنقص قدراتنا اللّغوية في اللّغات الأجنبيةة لم نستطع الإستفادة منها في إثراء هذا الموضوع ما جعلنا نعتمد على مقالات من منشورات محير الممارسات اللّغوية بتيزي وزو وذلك في أغلب ثنايا المذكّرة.

ولا يسعنا في الأخير إلّا أن نرجو من الله السّداد والتّوفيق، ونتمنى أن نكون قد ألمنا ولو بجانب من جوانب هذا الموضوع.



الطالبة: غلال نوال.

# الفصل الأول :

تعليمية اللّغة العربية في إطار التعدد

اللّغوي في الجزائر

## المبحث الأول: الوضعية السوسiolسانية في الجزائر:

إنّ تنوع التركيبة الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري ، أدى إلى وجود تباين واختلاف من حيث اللغة الأولى التي يتلقاها الطفل، حيث لا توجد لغة أمّ واحدة لكلّ أفراد المجتمع الجزائري ، وذلك لظروف اجتماعية وتاريخية مما جعل لأفراده خصوصية لغوية تميّزت بالتعددية تارة وبالازدواجية تارة أخرى وبالتداخل في كثير من الأحيان .

اشكالية اللغة الأم<sup>2</sup> في الجزائر

## اللغة المازيغية:

وهي لغة موجودة و متجدّرة منذ القدم في المجتمع الجزائري وما تزال إلى ي هذا حاضرة وتفرض نفسها في التركيبة اللغوية للمجتمع الجزائري كلغة أمّ لبعض السّكان من مناطق الوطن ، والحديث عن المازيغية يقودنا إلى الحديث عن عدّة لهجات للمازيغية الجزائرية ، كما يقول الأستاذ محمد حرّاث في مقالة من منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر: «إنّ الحديث عن المازيغية عموماً يحيلنا بشكل منطقي إلى التطرق لأهم أربعة فروع ملحقة متمثلة في: القبائلية والشاوية، والميزابية ، وكذا الترقية<sup>3</sup> » وتعتبر كلّ هذه اللهجات كلغة أولى أو لغة أمّ بالنسبة للطفل الذي يعيش في مناطق هذه اللهجات وهم يكتسبونها منذ صغرهم «وتشكّل الرّصيد اللغوي والخبرات

<sup>1</sup> استعملنا مصطلح الازدواجية مقابل المصطلح الفرنسي Diglossie، ومصطلح الثنائية مقابل المصطلح الفرنسي Bilinguisme .

<sup>2</sup> سنستعمل مصطلح اللغة الأمّ للدلالة على اللغة الأولى والعكس.

<sup>3</sup> محمد حرّاث، "القضية المازيغية في الجزائر واقع الحال وخطر المآل"، اللغة العربية خلال الخمسين سنة 1962-2012، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، دط، دت، الجزائر، ص 329 .

الأولية المكوّنة لبنيتهم المعرفية وتستعمل في خطاباتهم الشفوية واليومية وهم يعبرون بها عن حاجاتهم ومتطلباتهم»<sup>1</sup>.

-العامية الجزائرية: وهي تختلف من منطقة إلى أخرى من الشمال إلى الجنوب ومن الشرق إلى الغرب التي تُكتسب بطريقة غير مباشرة منذ الطفولة وهي تعتبر اللغة الأولى ولغة أم بالنسبة للبيئة التي توجد فيها .

وتختلف أيضاً حسب دول الجوار مثلاً نجد (العامية العاصمية ، والعامية السطايفية ، والعامية الوهرانية...) ومناطق الشرق تقترب عاميتهم من العامية التونسية ؛ والمناطق الغربية تميل عاميتهم أو لهجتهم إلى العامية المغربية وهي لغة السوق ولغة الشارع ، والمترل كما يُطلق عليها أيضاً الشكل الأدبي للغة ( الوضيع ) كما تقول الأستاذة فاطمة حجازي : « أما الشكل الأدبي (الوضيع) فيُستخدم في الأحاديث العائلية والأدب الشعبي ولا صيت اجتماعي له ويكتسب بطريقة طبيعية على أنه اللغة الأولى الطبيعية»<sup>2</sup> فهي اللغة المبتدلة التي تكتسب بطريقة غير مباشرة منذ الطفولة وهي تعتبر اللغة الأولى ولغة أم بالنسبة للبيئة التي توجد فيها.

وهناك من يطلق عليها لحن العامة حيث إنَّ : «اللحن هو مخالفة معنى العربية الفصحى في الأصوات أو في الصيغ ، أو في تركيب الجملة ، وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ ، وهذا هو ما كان يعنيه كلٌّ من ألف في لحن العامة من القدامى والمحدثين»<sup>3</sup>، فهناك من يعتبر أن العامية، عبارة عن فساد اللسان العربي الفصيح، وتسمى باللهجة أيضاً لدى كثير من اللغويين وفي الاصطلاح العلمي الحديث: هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، كما أن الصفات التي تتميز بها اللهجة تكاد تنحصر في

<sup>1</sup> ينظر، شحاتة الخوري "التعريب والمصطلح" مجلة مجمع اللغة، دمشق، 2009، المجلد 73، الجزء 4، ص 811.

<sup>2</sup> فاطمة حجازي، "الشغف باللغة الأم، أمودج السياسة اللغوية في الصين" التخطيط اللغوي 03-04-05 ديسمبر 2012، الجزء 3، ص 245.

<sup>3</sup> رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، دار المعارف، القاهرة، طبعة أولى، 1967، ص 13.

الأصوات وطبيعتها وكيفية صدورها<sup>1</sup> أي أنّ اللهجة تختصّ بها بيئة معينة ؛ وتتميّز بصفات عن غيرها من اللهجات في بيئات أخرى ، وعليه فإنّ العامية الجزائرية (باختلاف لهجاتها) والمزيجية (بتفرعاتها) هما اللغتان اللتان يكتسبهما الطفل في المجتمع الجزائري وهما تمثلان لغته الأمّ أو لغته الأولى ، وعلى أساسهما يتشكّل رصيده اللغوي الأوّلي وخبرته التي تسبق دخوله المدرسة.

### اللغات الثانية<sup>2</sup> في الجزائر:

نظراً لما مرّت به الجزائر من ظروف اجتماعية وتاريخية ، واستعمارية طيلة قرن ونصف القرن تحت وطأة الاحتلال الفرنسي ، مما خلّف وضعاً لغوياً متميّزاً ومختلفاً عن واقع الدول العربية الأخرى ، فكانت له لغتان في المرتبة الثانية (بعد العامية و المازيجية) وهما العربية الفصحى واللغة الفرنسية.<sup>3</sup>

**العربية الفصحى:** تُعرّف اللغة العربية الفصحى على أنّها تلك اللغة « التي وصلتنا عن طريق الشعر الجاهلي والقرآن الكريم والسنة النبوية »<sup>4</sup> ، فهي لسان كل من يتكلّم الحرف العربي ، ويقرأ وينطق بها نطق سابقوه من شعرٍ وحكمٍ ووصايا ، والذي يؤكّد بالنقل الشعر الجاهلي القرآن الكريم والسنة النبوية ، كما يقول عنها الباحث واللغوي الجزائري صالح بلعيد أنّها: «تلك اللغة التي يتداولها العرب من العصر الجاهلي إلى الآن حيث نطق بها الشعراء الفصحى وأصبحت ديوان العرب ومدوّنتهم الكبيرة؛ وأنزل بها القرآن بمختلف قراءاته»<sup>5</sup> و اللغة العربية في الجزائر ليست

<sup>1</sup> حاتم الضامن، علم اللغة، مطبعة التعليم العالي بالموصل، دط، 1989، ص32.

<sup>2</sup> استجاوز الحديث عن اللغة الإنجليزية لأنها غير مقرّرة في المرحلة الابتدائية من التعليم الجزائري.

<sup>3</sup> بجزر، خالد عبد السلام، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم التربية تخصص ارطوفونيا دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، اشراف علي تعوينات، جامعة الجزائر2، 1-7-2012، ص99، (مخطوط).

<sup>4</sup> حسين وهبة، "اللغة العربية واللغة الوطنية، الهوية المتكاملة"، اللغة العربية خلال الخمسين سنة 1962-2012، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2012، ص339.

<sup>5</sup> صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار الملايين، الطبعة14، بيروت، 2002، ص59.

غربية ولا دخيلة بل هي في دارها وبين حمائها وأنصارها على قول الشيخ محمد الإبراهيمي<sup>1</sup>، و يتمّ تعلّمها في المدرسة منذ الالتحاق بمقاعد الدراسة ومن السن السادسة حتى نهاية جميع مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسّط، والثانوي)، وهي لغة الكتب العلميّة والأدبية في الجزائر، كما أنّها اللّغة الوطنيّة والرّسميّة للبلاد.

### اللغة الفرنسيّة:

منذ الاحتلال الفرنسي إلى يومنا هذا ما تزال اللّغة الفرنسيّة تحتل مكانة خاصّة لدى طبقات اجتماعيّة ميسورة وتشغل حيّزاً كبيراً في الإدارات والمؤسّسات العموميّة والخاصّة ولها حضورٌ قويٌّ في التركيبة اللّغويّة لأفراد المجتمع الجزائري .

وهي لغة التّواصل اليومي والتّميّز الثقافي لدى فئات كثيرة من المجتمع، وهي لغة المعاملات الإدارية والاقتصاديّة في كثير من القطاعات الخدمائيّة والإنتاجيّة والصّناعيّة وحتى التّعليميّة؛ ومنذ الاستقلال إلى سنوات الثمانينات وحتى بداية التسعينات احتلت الصّحافة باللّغة الفرنسيّة حيّزاً كبيراً في الجزائر، كما شغلت نسبة كبيرة من القراء أيضاً، ولكن بعد تخرّج دفعات من المتعلّمين من المدرسة الأساسيّة أصبح مستعملوها كلغة تواصل وتمييز اجتماعي في تضاؤل من جيل إلى جيل.<sup>2</sup>

ورغم كلّ هناك من كان متمسكاً بعروبتة ولغته العربيّة فكانت هناك فئة تنظر إلى اللّغة الفرنسيّة على أنّها لغة وجودها غير شرعي في الجزائر، لأنّها لغة المحتل وستظلّ كذلك، فُرِضت

<sup>1</sup> ينظر، شلوف حسين، التعدد اللّغوي في التخطيط التربوي الجزائري، الواقع والآفاق، التخطيط اللّغوي 03-04-05 ديسمبر، 2012، الجزء 2، ص143.

<sup>2</sup> ينظر، خالد عبد السلام، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم الثّربية تخصص اطفونيا دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، مرجع سابق، 100.

على الجزائريين بقوة الحديد والنار،<sup>1</sup> و مما يهمننا في هذا الشأن وضع اللغة العربية الفصحى في الجزائر والذي يُعتبر أكثر تعقيداً إذا ما قُورن بوضعها وحالها في البلدان الأخرى.

### المشهد اللغوي في الجزائر بين التعددية والازدواجية:

يعرض علينا المشهد اللغوي الجزائري قضايا وإشكاليات عديدة ومتداخلة تتعلق في عمومها بالممارسات اللغوية و مظاهر التواصل اللغوي الاجتماعي، وهي من إفرزات وضعيّة التعدّد والتنوع اللغويين، ويمكن رسم المشهد اللغوي في بلادنا بوجود ظاهرتين بارزتين هما:

### ظاهرة الازدواجية DIGLOSSIE

قد ظهر هذا المصطلح أوّل ما ظهر عند الفرنسيين على يد العالم "وليم مارسيه" **Wiliam MARSIH** "الذي نحت هذا الاصطلاح **LA DIGLOSSIE**" عام 1930م وعرفه

بقوله: "هو التنافس بين لغة أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة"<sup>2</sup>

<sup>1</sup> محمد حرّاث، "التخطيط اللغوي، الواقع والتحديات" أهمية التخطيط اللغوي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012، ص157.

<sup>2</sup> إبراهيم كايد، "العربية الفصحى وأثر الازدواجية و الثنائية"، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، السعودية، ذو الحجة 1422، مارس 2002، المجلد الثالث، العدد الأول، ص55.

أي أنه التنافس بين وضعين لغويين مختلفين إذ تستخدم الأولى (أدبية مكتوبة) في الأمور الرسمية والحكومية، في المدارس والمحاكم والوزارات وغيرها، وتستخدم الثانية (العامة) في الحياة اليومية العامة؛ في

المتزل، في الشارع، في السوق...

أما جورج مونان **George MOUNIN** فيعرف الازدواجية «بأنها قدرة الفرد على استعمال لغتين أو أكثر»<sup>1</sup> حيث يكون للفرد لغتين في الاستعمال وحتى لو تفاوتتا في الكفاية اللغوية والإتقان.

ومن التعريفات السابقة نجد أن اللسانيين والباحثين قد اختلفوا حول مفهوم مصطلح

(الازدواج اللغوي) فبعضهم يطلقه على وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة، أي لغة للحديث اليومي وأخرى للعلم والأدب والثقافة والفكر، وبعضهم يطلقه على وجود لغتين مختلفتين (قومية وأجنبية) عند الفرد أو الجماعة ما في آنٍ واحد، أي أنه ومصطلح (الثنائية) يتبادلان الموقع عند الباحثين<sup>2</sup>

و هذا راجع بالدرجة الأولى إلى ترجمة هذين المصطلحين (الازدواجية و الثنائية) حيث نجد أن هذين المصطلحين يحملان نفس المعنى فمصطلح **DIGLOSSIA** يتكوّن من سابقة يونانية (**DI**) معناها مثني أو ثنائي أو مضاعف، و (**GLOSS**) معناها لغة، ولاحقة (**IA**) للحالة، فحاصل الترجمة: صفة أو حالة لغة مثناة أو مضاعفة (الثنائية اللغوية)، والمصطلح (**BILINGUALISM**) يتكوّن من سابقة لاتينية (**BI**) معناها مثني أو مضاعف

<sup>1</sup> دليله فرحي، "الازدواجية اللغوية؛ مفاهيم وإرهاصات" مجلة مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، 2009، العدد 5، ص 271.

<sup>2</sup> ينظر، كمال لعناني، "اللغة العربية: الصعوبات والانتشار" اللغة العربية خلال الخمسين سنة (1962-2012)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2012، ص 99.

(LINGUAL) لغوي، واللاحقة (ISM) الدالة على السلوك المميز أو الحالة أو الصفة، فحاصل الترجمة سلوك لغوي مثني أو مضاعف (الثنائية اللغوية).

فيظهر للوهلة الأولى أنّ المصطلحين يدلان على معنى واحد هو لغتان؛ إلا أنّ الحقيقة غير ذلك فالمصطلحان غير متطابقان بل يدلّ كل مصطلح منهما على معنى مغاير لما يدلّ عليه الآخر<sup>1</sup>، وإذا حاولنا أن نحدّد كلّ مصطلح من هذين المصطلحين، وجدنا اختلافاً في تحديد كلّ منهما لدى الغرب وهو ما ترتّب عنه خلط واضطراب كبير لدى العلماء والمترجمين العرب.

وقد وضع شارل فرغسون (Charles FERGUSON) الحدود العامة لمصطلح (DIGLOSSIE) وقصد به الازدواج اللغوي الذي يقوم على تنوّعات مختلفة للسان واحد، كما أشار أندريه مارتني إلى عدم وضوح هذه الظواهر اللغوية قال: «إنّ المعيار الدولي في شأن التوسّع المفرداتي انطلاقاً من الألسن الكلاسيكية للغرب قلّما كان بيّناً، وهو غالباً اليوم مُساءً الاستعمال من قبل الألسنيين أنفسهم»<sup>2</sup>.

ويتفق مارتني مع فرغسون فيذهب إلى القول بأنّ (BILINGUISME) يدلّ في جذوره اللغوية على معنى الثنائية اللسانية، ويدلّ (DIGLOSSIE) على الازدواج اللغوي وذلك بعودته لجذور كلّ مصطلح من المصطلحين إذ يذهب إلى أنّ عنصر لسان "ألسونة LINGU" في كلمة ثنائي اللسان (BILINGUISME) يتماثل مع مفردة لسان في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وأنّ عنصر "GLOSS" لا يفرض مفهوم اللسان الحقيقي بل يوحي بمعنى تنوّع اللسان الواحد.

<sup>1</sup> ينظر، إبراهيم كايد، "العربية الفصحى وأثر الازدواجية والثنائية" المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، مرجع سابق، ص3.

<sup>2</sup> محمد علي الحولي، الحياة مع لغتين "الثنائية اللغوية" مطابع الفرزدق التجارية، طبعة 1، الرياض، السعودية، 1418هـ/1988م، ص118.



أما ج. فيشمن (J.FISHMAN) فيرى أن هذين المصطلحين (ثنائية اللغة / ازدواجية

اللغة) ليسا إلاً وجهين لعملة واحدة فيقول: " وثنائية اللغة صفة مميزة للتصرف اللغوي على المستوى الفردي، أما ازدواجية اللغة، فإنها خاصية من خصائص التنظيم اللغوي على مستوى المجتمع، ثنائية اللغة هي سمة الاستخدام اللغوي من قبل الأفراد، بينما ازدواجية اللغة هي وصف لتخصيص المجتمع لوظائف معينة للغات أو لهجات مختلفة" <sup>1</sup> إذ الفرق بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ليس فرقاً جذرياً وإنما يكمن الفرق في الاستخدام فقط، فالنمط اللغوي الذي يستخدمه الفرد هو الذي يطلق عليه الثنائية اللغوية، أما الازدواجية اللغوية فهي صفة خاصة تطلق على تلك الوظائف التي فرضها المجتمع باستخدام مستويات لغوية محددة لأغراض لغوية محددة وهذا حسب رأي فيشمن.

كما يرى أحمد عبد العزيز المازني أن ازدواجية اللغة هي خاصية أو صفة نطلقها على وضع المجتمع ككل، فعندما نتحدث عن ازدواجية اللغة فإننا نتعامل مع الأشكال اللغوية الموجودة في ذلك المجتمع، ومعنى آخر فإن ازدواجية اللغة هي أحد مصطلحات علم اللغة الاجتماعي، أما ثنائية اللغة فإنها تصف قدرة الفرد على التعامل مع أكثر من لغة، فازدواجية اللغة تتعامل مع أشكال اللغة الواحدة بينما تتعامل ثنائية اللغة مع لغتين مختلفتين، إضافة إلى كونها أحد مصطلحات علم اللغة النفسي. <sup>2</sup> ويقول أنيس فريجة في حديثه عن الازدواج اللغوي: "يتكلم العرب في جميع أقطارهم لهجات عربية إقليمية في حياتهم اليومية، وأما في حياتهم الفكرية، فيعتبرون العربية الفصحى لغتهم الرسمية فهم، من هذه الناحية، مزدوجو اللغة" <sup>3</sup>

<sup>1</sup> المرجع نفسه، ص75.

<sup>2</sup> ينظر، أحمد عبد العزيز المازني، "الثنائية اللغوية أهدافها ومخاطرها" مجلة الوعي الإسلامي، الرياض (السعودية)، 1417 هـ، 1997م، العدد374، ص8.

<sup>3</sup> أنيس فريجة، نظريات تعلم اللغة، دار الكتاب اللبناني، لبنان، الطبعة الثانية، 1981، ص107.

ونظراً لهذه التعريفات المختلفة حاول الباحث وليام فرنسيس ماكاي (Wilim Francis MAKEY) الخبير في الازدواجية و التعدد اللغوي تجنّب هذه المفاهيم و اقترح مفهوماً شاملاً للازدواجية اللغوية و اعتبرها مفهوماً نسبياً و ليس مطلقاً.<sup>1</sup>

و بناءً على هذه الآراء المختلفة والمتضاربة في ما بينها نرى أن أقربها إلى الصواب هو الرأي القائم على أن الثنائية اللغوية هي سلوك فردي ويكون التعامل فيها مع نمطين لغويين مختلفين، وأن الازدواجية اللغوية هي سلوك اجتماعي ويكون التعامل فيها مع أشكال مختلفة للغة واحدة.

وتظهر الازدواجية اللغوية في المجتمع الجزائري في وجود عربية فصيحة تُستخدم في المناسبات الرسمية و الكتابية و الأدب و التعليم، وبعض الأحيان في الإدارة؛ ولهجات محلية عامية و التي تستعمل في الحياة اليومية وفي المحادثات في المتزل و الشارع و هذه الظاهرة فيما يتعلق بالفصحى واللهجات العامية تعدّ من بين المسائل المطروحة في محيط اللغة العربية.

و لقد كانت لها انعكاسات على المكتسبات اللغوية، وعلى التنمية الاجتماعية حيث أصبحت تشكل مشكلة لغوية و تربوية كبرى في المؤسسات التعليمية وذلك لوجود مستويين لغويين لبلد واحد و هو مشكلة صعبة ومعقدة وفيها من عوائق التحصيل ما تبقى معه العربية في مستوى أضعف.

وليس من شكّ أنّ هذه المشكلة من أبعد القضايا غوراً وأعنفها أثراً لأنها تجعل الأفراد يحبون ويشعرون ويتعاملون ويتواصلون بلغة مرنة يومية نامية؛ يفهمونها ويتعاملون بها منذ نعومة أظافرهم، فيتنافسون بكلّ عفوية وعلى سليقتهم على استعمال العامية التي اعتادوا عليها وارتاحوا في توظيفها في سائر حياتهم؛ وفي مخاطباتهم بلغة التأليف والتدوين وهي الفصحى.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> جميلة رحاء، " إستراتيجية تعلّم اللغة العربية الفصحى، واللغات الأجنبية في الجزائر ضرورة التكامل"، أهمية التخطيط اللغوي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012، ص88.

<sup>2</sup> ينظر، بن يشو الجليلي، "نحو تخطيط لغوي لتهديب لغة الإعلام في الجزائر"، التخطيط اللغوي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012، ص319.

## ظاهرة التعدد اللغوي في الجزائر:

لا يكاد يخلو مجتمع أو بلد في العالم من هذه الظاهرة سواء لأسباب تاريخية نحو الاستعمار ومخلفاته الثقافية، أو الاقتصادية أو لأسباب حضارية فرضها التقدم العلمي والتطور التكنولوجي ويرى مايكل كلين أن التعدد اللغوي يصعب ضبطه بتعريف معياري، يمكن تقبله في الواقع، وفي العرف اللساني يشير التعدد اللغوي إلى وجود أنظمة لغوية مختلفة للتواصل، ولكل نظام لغوي خصائص ومميزات، تختلف عن النظام اللغوي الآخر نحو ما بين العربية والفرنسية أو الإنجليزية أو المازيغية<sup>1</sup>.  
تجدر الإشارة إلى وجود مستويين للتعدد اللغوي اجتماعي ورسمي:

أما الأول التعدد اللغوي الاجتماعي: فهو قائم في المجتمع بحكم الواقع فينشأ في المجتمع نتيجة عدة عوامل على رأسها الرحلات والهجرات نحو بلدان أخرى فتتكون أقليات تتكلم بلغات غير لغات البلدان التي هاجروا منها وتنتشر مع مرور الزمن.

أما التعدد اللغوي الرسمي: فتحده الدولة وتعترف به رسمياً في دستورها نحو ما نجده في (كندا) إذ هي دولة متعددة اللغة رسمياً لإقرارها بالفرنسية والإنجليزية دستورياً. وكذلك سويسرا فهي متعددة اللغة رسمياً لإقرارها بذلك، فتكتب وثائقها الحكومية باللغات الفرنسية والجرمانية والإيطالية<sup>2</sup>.

أما ظاهرة التعدد في الجزائر فتتمثل في وجود اللغة العربية الفصيحة إلى جانب المازيغية واللغة الفرنسية، وقد أدى هذا المشهد إلى استفحال ظاهرة التهجين اللغوي في أواسط محيط الواقع اللغوي الذي نعيشه، فكان هناك خلط في التعبير وتداخل بين ألفاظ وعبارات اللهجة العامية، وألفاظ وصيغ وتراكيب لغات أجنبية دخيلة ذات تأثير في المتلقي، وهذه الظاهرة أصبحت تشكل

<sup>1</sup> ينظر، باديس فوميل، نور الهدى حسني، "مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية"، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، 2014، العدد 30، ص 105.

<sup>2</sup> ينظر، ، باديس فوميل، نور الهدى حسني، "مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية"، مرجع سابق، ص 106.

خطرًا محددًا باللغة العربية الفصحى، وذلك لأنّ غالبية المجتمع الجزائري تتحدّث بلغة عربيّة هجينة وغريبة الأطوار، جزء منها عربي ومفاصلها أجنبيّة، تستخدم مصطلحات فرنسيّة أو إنجليزيّة، ويشكّل هذا السلوك ظاهرة غريبة، ولكنّها للأسف ليست جديدة وخاصة بالعربية فقط بل تميّزت بها كلّ لغات البلدان التي تعرضت للاحتلال.<sup>1</sup>

وفي الأخير يمكن تلخيص الوضعيّة السوسiolسانية (اللغوية) في الجزائر كالآتي:

✓ اللغة العربية بشكليها، الفصحى والدارج (العامي)

✓ اللغة المازيغيّة بلهجاتها المختلفة

✓ اللغة الأجنبيّة، الفرنسية

المبحث الثاني: واقع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

يبدو واضحًا وجليًا وغير خفيّ على أيّ مراقب للواقع الحالي ، ما تمرُّ به الأمة العربيّة والإسلامية من اغتراب ثقافي ، وتشطّير فكري ، وهذا ربّما يكون انعكاسًا لواقع سياسي مأزوم، له تداعياته

<sup>1</sup>نظر بن يشو الجليلي، "نحو تخطيط لغوي لتهديب لغة الإعلام ، التخطيط اللغوي ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة،الجزائر، 2012، ص319.

وأثره المباشر والواضح على اللغة العربية ، التي أصبحت تعاني من هجران اجتماعي وتنحية وتهميش لها من معظم مظاهر الحياة العامة، حتى انزوت في بطون الكتب والمراجع التراثية، المقصورة على الباحثين والأكاديميين.<sup>1</sup>

فصارت توصف بالضعف وعدم القدرة على مواكبة ما يحدث في مجالات الحياة من تطورات وتغيرات ، وهو إدعاء باطل لا أساس له من الصحة لأن اللغة العربية بريئة من ذلك، وقد آلت إلى ما آلت إليه بسبب متحدثيها وممارسيها إذ يقول الدكتور صالح بلعيد في هذا الشأن: «في الحقيقة إن اللغة العربية لم تضعف وإنما ممارسات من ينتصرون للغة الأجنبية هي التي تعمل على إضعاف اللغة الوطنية ، وهي التي قلّصت دورها في كثير من المجالات ، وبخاصة في المجال الاقتصادي، وكان ذلك كافيًا أن تزوي العربية وتبتعد عن الحياة العامة، واللغة بطبعها إذا ابتعدت عن المجال العلمي، وعن الاستعمال اليومي، ولا ضرورة تنافسها، ولها من يعمل على تأخيرها لا يمكنها أن تذهب بعيدًا، بل يأتي عليها حين من الدهر تبقى في (خير كان)».<sup>2</sup>

فاللغة العربية تعاني في أوطانها وبين أبنائها، فبالإضافة إلى نفورهم من استعمالها والتعامل بها في مختلف تعابيرهم وممارساتهم، هناك مزاحمة شديدة وشرسة لها من العامية و اللغات الأجنبية (كالفرنسية والإنجليزية) وحتى المازيغية ، فمسألة التعدد اللغوي تطرح نفسها بقوة في مجتمعنا الجزائري، وهي ظاهرة موجودة و متجددة في جميع المجتمعات دون استثناء، إذ لا يخرج التعدد اللغوي في جوهره عن كونه ظاهرة طبيعية نابعة عن متطلبات المجتمع المتطلع والطامح إلى اكتساب المعرفة واستثمارها فيما يخدم أغراضه ومقاصده، وتتميز بها كل أمة عن أخرى تميزًا جذريًا

<sup>1</sup> ينظر، محمد مصاييح، تعليمية اللغة وفق المقاربة بالكفاءات الششطة من الأهداف إلى الكفاءات، دار طكسيدج للنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص5.

<sup>2</sup> صالح بلعيد، هموم لغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2012، ص8.

ومتفاوتة الدرجة؛ ولا ضير أن يتخذ التعدد اللغوي مسلك تطعيم وانفتاح للثقافة الوطنية على الثقافات الأجنبية لتوسيع وتقريب دائرة التفكير اللغوي بما يخدم اللغة الوطنية.<sup>1</sup>

فالتعدد اللغوي هو حال كل مجتمع من المجتمعات أوجدته ضرورة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية وفي أغلب الأحيان استعمارية فيما يخص المجتمعات العربية.

فالمتحدثون في الوطن العربي يستعملون اللهجة الدارجة العامية في حياتهم اليومية ويستخدمون العربية الفصحى في معاملاتهم الرسمية، وفي المدارس والجامعات ووسائل الإعلام، ولكن هذا الوضع قابل للتداخل في كثير من الأحيان فقد تستعمل التلفزيونات والإذاعات العربية الفصحى ولكنها تبث في الوقت نفسه برامج بالدارجة، فتتعددت مستويات الفصحى والدارجة.<sup>2</sup> وهذا الأمر (الوضع القابل للتداخل) أضحى من الضروري على اللسانيين والتربويين والمشرفين على إعداد البرامج والمناهج التربوية أخذه بعين الاعتبار، وذلك بالتفكير في هذا الواقع اللغوي (الازدواجية/ الثنائية) الذي انتقل من المحيط الأسري والاجتماعي إلى المحيط المدرسي.

وذلك لأن البحث في طرائق تعليم وتعلم اللغات بصفة عامة واللغة العربية على وجه الخصوص وهو من اهتمامات مراكز البحث العلمي لتطوير اللغة العربية، حيث يعمل الباحثون في هذا المجال على حصر المشاكل وتصنيفها انطلاقاً من الميدان، واعتماداً على ما جدّ من البحوث في مجال تعليمية اللغات قصد التمهوض بمستوى تعليم اللغة العربية في بلادنا، والتوصل إلى وضع طريقة علمية لتعليمها، واكساب متعلميها القدرة على التصرف اللغوي والسليم أثناء استعمالها، وتوظيفها توظيفا يتماشى مع مقاصدهم.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر، نادية معانقي، "السياسة اللغوية في الجزائر: واقع وخطر"، العربية في خطر منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر 2013، ص 70.

<sup>2</sup> ينظر، الكشور رضا الطيب، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية، مكة المكرمة، 1432هـ ص 78، ص 79.

<sup>3</sup> ينظر، صديحة مكّي، وأخرى، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية الطور الثالث النموذج، دار هومة للطباعة النشر، سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد 3، 2006، ص 5.

وهذا ما جعل مناهج وطرائق التعليم في الجزائر تُعدّل وتُصّلح من فترة إلى أخرى لمواكبة التّناجح المتوصّل إليها في مجال اللّسانيات وتعليميّة اللّغات واستغلالها فيما يخدم تعليم وتعلّم اللّغة العربية الفصحى.

### وضعية اللّغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

بعد استحكام الطّفل ملكات لغة محيطه (الدّارجة)، وبلوغه سنّ الخامسة أو السادسة تقريباً يدخل المدرسة، فيجد بيئة جديدة يسودها نمط أو نسق لغوي مختلف عمّا ألفه واعتاد عليه واستحكم ملكاته شكلاً ومضموناً.<sup>1</sup>

فاللّغة العربية تُعدّ تقريباً كأنّها لغة ثانية وهذا نظراً للمعجم الدّارج الذي يكتسبه الطّفل في البيت وفي المحيط الخارجى، والذي يُعدّ بمثابة اللّغة الأولى (الأمّ) وهو مكّون من نسبة ضئيلة من المفردات الفصيحة أو ذات صلة باللفظ الفصيح.<sup>2</sup>

وهذا هو حال ووضع اللّغة العربيّة أيضاً في المدرسة الجزائريّة فهي لغة ثانية بالنسبة للمتعلم الجزائري في المرحلة الإبتدائية، حيث يقول الفاسي الفهري في هذا السّياق: « طبعاً لا نحتاج إلى كبير عناء لنبيّن أنّ اللّغة العربية ليست لغة أولى، فالطّفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغةً عربيّةً فصيحةً ومتداولةً في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطّفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلّم الفرنسيّة أو الإنجليزي ليتعلّم الإنجليزيّة.»<sup>3</sup>

إنّ اللّغة العربية الفصيحة ليست في واقع الأمر لغة أولى من حيث محدّداتها ومعطياتها التّفهيمية والإدراكية وحتى الدّاكريّة، ومع هذا يجد المتعلّم العربي يسراً وسهولةً في تعلّمه اللّغة العربية

<sup>1</sup> ينظر، كاياسة عليلك، اللّغة العربية في المدرسة الإبتدائية، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري الممارسات المواقف، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، 2014، ص39.

<sup>2</sup> ينظر، محمد مصاييح، تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربات التّشظية من الأهداف إلى الكفاءات، مرجع سابق، ص163.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص163.

الفصحى، مقارنة بتعلّمه اللغات الأجنبية، كالفرنسيّة والانجليزيّة، ويُرجع المختصّون ذلك للتقارب الموجود بين اللهجة المحليّة واللغة العربيّة الفصحى من الناحية الصوّتيّة وحتى المفرداتيّة من جهة وإلى تعرّض المتعلّم للغة العربيّة بشكل مباشر ومستمر في شتّى المعارف والمواد التي تقدّمها المدرسة من جهة أخرى.<sup>1</sup>

وبهذا يكون لزاماً على التلميذ التخلّص من عادات كثيرة اكتسبها سابقاً، وذلك لتجنّب التداخل والخلط بين المعارف والخبرات السابقة (في لغته الأمّ) والخبرات والمعارف اللاحقة (اللغة العربيّة الفصحى)، ويكون ملزماً بالخضوع لقيم مدرسيّة و سلوكيات لغوية جديدة مغايرة نوعاً ما للسلوكيات اللغوية المكتسبة في البيت وفي المحيط، خاصّة وأنّ النمط الفصيح نمط مضبوط بقواعد صارمة (في التراكيب والمعجم معاً) وهذا عكس ما تعودّ عليه في لغة المحيط التي تنفر بشكل كلي من الضبط والتقنين.<sup>2</sup>

وهذا أمر لا يُمكن أن يتحقّق أبداً وبأي شكل من الأشكال فلا يمكن بأيّة حال من الأحوال إلغاء الخبرات و السلوكيات اللغوية المكتسبة من طرف التلميذ قبل دخوله المدرسة.

<sup>1</sup> ينظر، المرجع السابق، ص163-164.

<sup>2</sup> ينظر، كاياسة عليك، اللغة العربيّة الفصحى في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص38-39.



## واقع تعليم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية :

سعت المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، إلى اعتماد مقاربات ومناهج تعليمية حديثة وذلك من أجل التهوض بمستوى التعليم عامةً وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة، وكان ذلك من خلال الإصلاحات التربوية التي أحدثتها في مختلف المراحل التعليمية بدءاً بالمدرسة الابتدائية.<sup>1</sup>

تُعتبر المدرسة الابتدائية المؤسسة الأولى التي أدخلت إليها الجزائر اللغة العربية الفصحى بعد الاستقلال، إلا أن المواد العلمية والحساب ظلت تُدرّس باللغة الفرنسية، وذلك إلى غاية فرض وزارة التربية الوطنية سياسة التعريب على المدرسة الجزائرية، ففي الفترة الممتدة ما بين 1964-1965 تمّ تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.<sup>2</sup> وبعد ذلك تمّ تدعيم اللغة العربية في ما تبقى من السنوات الأخرى، وكان ذلك أيضاً في التعليم المتوسط والثانوي، ابتداءً من سنة 1967، شُرع في تدريس باقي المواد كالتاريخ والتربية المدنية والجغرافيا باللغة العربية في جميع أطوار التعليم، كما شمل ذلك تدريس بعض المواد العلمية باللغة العربية فأصبحت دروس الحساب تقدّم للتلاميذ في المدرسة الابتدائية بها، و موازاةً مع ذلك أصبح اللغة الفرنسية تدرّس كلغة أجنبية لا غير، كما صار التكوين في جميع المعاهد التكنولوجية للتربية يعطى ويقدم باللغة العربية.<sup>3</sup>

وتعدّ عملية التعريب التي قامت بها وزارة التربية على مستوى المنظومة التربوية، قفزة نوعية في سبيل الرفع من منزلة اللغة العربية كلغة مدرّسة في المدرسة الابتدائية، كما استمرت وزارة التربية في تطبيق هذه السياسة فشمل التعريب البرامج والكتب المدرسية ومناهج تدريس اللغة العربية (نقتصر على ذكر مناهج تدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية) وعلى طرائق تدريسها.

<sup>1</sup> ينظر، عبد اللطيف حني، " التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية بين الواقع والآفاق"، التخطيط اللغوي-3-4-5- ديسمبر 2012، جزء 2، ص75.

<sup>2</sup> ينظر، كايسة عليك، اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص34.

<sup>3</sup> ينظر، محمد مصاييح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، مرجع سابق، ص184.

## مناهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية:

تعدّ مناهج الإصلاح التربوي الجديدة، التي سعت المنظومة التربوية إحداثها على مستوى المدارس الجزائرية بصفة عامّة والمدرسة الابتدائية بصفة خاصّة، اللغة العربية ضمن الكفاءات ذات الطابع الاتصالي، وهي أول ما ينبغي على التلميذ تعلّمه، ليستطيع من خلالها ولوج مختلف مجالات التعلّم وهو مطمئنٌ غير مضطرب لغويًا؛ وتشكّل مرحلة التعليم الابتدائي قاعدة الأساس لعملية التعليم والتعلّم، وجسرًا يضمن له الانتقال من السلوكيات اللغوية التي اكتسبها في البيت (اللغة العامية) إلى تعلّم لغة المدرسة (اللغة العربية الفصحى)، حيث يكون قادرًا على التعبير باللغة العربية الفصحى وذلك بتناول الكلمة في وضعيات اتصالية مختلفة ومتنوّعة، وقراءة نصوص متباينة الطول والصعوبة، ويحاول تحرير و إنشاء نصوص...<sup>1</sup> ويُعمد من خلال ذلك إلى إعطاء أهمية بالغة لمفردات اللغة لتمكين المتعلّم من تعلّمها وامتلاك ناصية التعبير بها عن أفكارهم ومقاصدهم، أو كما يسمّيه علماء العربية الأوائل متن اللغة حيث نجد جميع المناهج -رغم تنوّعها وتباينها - تهتمّ اهتمامًا كبيرًا بتعليم المفردات المتداولة والمستعملة التي يُعتقد أنّ المتعلّمين يحتاجون إليها أثناء تواصلهم (باللغة الهدف) وذلك من خلال انتقاء وحدات لغوية من مدوّنة الرّصيد اللغوي المستعمل عند المتكلّمين الأصليين (اللغة العربية الوظيفية) التي اهتمّ برصدها اللسانيون.<sup>2</sup>

وهذا فيما يخصّ المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، أمّا فيما يخصّ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي وهي المستوى الذي يتّضح من خلاله مدى التحصيل اللغوي الذي وصل إليه التلميذ وكم الرّصيد المفرداتي (المعجم اللغوي) الذي بلغه واختزنه المتعلّم في المراحل السابقة، وهنا تضاف له اللغة الأجنبية الأولى (اللغة الفرنسية) حيث يكون قد تجاوز مراحل التدريب على آليات القراءة

<sup>1</sup> ينظر، محمد مصباح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، مرجع سابق، ص 188.

<sup>2</sup> ينظر، نصر الدين بوحسين، " تعليم اللغة العربية واقع وفاق"، مجلة العربية، مخبر علم تعليم العربية بالمدرسة العليا للأماثلة، بوزريعة، الجزائر، العدد 3، السادسي الأول، 2011، ص 29.

والكتابة.<sup>1</sup> ويستهدف تعليم اللغة العربية خلال المستوى الثالث الابتدائي تحقيق كفتين هما على التوالي:

القراءة المسترسلة الواعية لنصوص متنوعة ومتوسطة الطول، ويتم ذلك من خلال ما اكتسبه وامتلكه التلميذ من مفردات المعجم الفصيح في المدرسة.

استيعاب وإدراك محتويات النصوص والاستفادة منها معرفياً ولغوياً في إثراء معجمه اللغوي، إذ يتوجب على المتعلم في هذا السن أن يقرأ قراءة واعية ويجعلها وسيلة ومطية للوصول إلى المعرفة، وذلك بإدراك العالم المحيط من حوله، ولا يتحقق هذا كله إلا من خلال النصوص التي تستجيب لفضوله وتطلعاته وتجيب عن تساؤلاته، كما يكون من الضروري أن يتيح الدرس اللغوي للمتعلمين، التحكم في الرصيد اللغوي المقرر لهم والتمكن من تطبيقه واستعماله في التواصل الشفوي والكتابي في وضعيات مشابهة لوضعيات الدرس.<sup>2</sup>

هذا ما تُقرّه المنظومة التربوية من خلال مناهج التعليم وتعمل على تحقيقه باستهداف هاتين الكفتين وذلك بالنظر إلى أهميتهما في العملية التعليمية اللغوية، لكن هل تتحقق هاتان الكفتان فعلياً؟

وهل يمتلكهما ويحصلهما التلميذ في الطور الابتدائي في ظرف قياسي كما هو مخطط له على مستوى المنهاج؟

هذا ما سنحاول الإجابة عنه في ما تبقى من المبحث من خلال معالجة طرائق تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

<sup>1</sup> ينظر، محمد مصباح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، مرجع سابق، ص189.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص189.

## طرائق تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:

إنَّ الطَّرِيقَ الطَّبِيعِيَّ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ تَتَقاسمه العديد من الجهات تتقدمها المدرسة بجميع أطوارها بالإضافة إلى الأسرة والمحيط الإعلامي بجميع أنواعه (المسموع والمرئي والمكتوب).

فالأُمُّ الحَيَّةُ تَبذل جهودًا كبيرة في سبيل تعليم لغتها لأبنائها ولغير أبنائها، حيث تلجأ إلى استخدام شتى الأساليب والطرائق الحديثة أفلامًا وجرائد إذاعات ومخابر لغوية وسلاسل كتب ميسرة للطلاب وإرشادات وتوجيهات للمعلمين،<sup>1</sup> وللطريقة التعليمية أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وهذا ما أدى باللسانيين والتربويين إلى العمل على تطويرها وذلك من خلال تضافر الجهود، حيث ظهرت في الغرب طرائق كثيرة للتدريس منها:

**الطريقة الاستقرائية :** وهي طريقة تميل إلى المدخل الموقفي أو السياقي، تدفع كل من المعلم والتلميذ إلى استقراء الأمثلة وبنائها وبقارن بينها وبعدها يتوصلان إلى استنتاج حكم عام أو أحكام عامة عن الموضوع .

**الطريقة القياسية:** وهي تميل إلى إستراتيجية الشرح التحوي وتحفيظ القواعد، وفيها تُقدّم القاعدة أو التركيب اللغوي الجديد ثم تترك لهم فرصة كافية للتطبيق القاعدة الجديدة والتدرب عليها ثم تعميمها واستعمالها في تعابيره وممارساته اللغوية.

**طريقة النصوص المتكاملة:** تقوم هذه الطريقة على الإتيان بنص متكامل يراعى فيه القصر والفهم حتى لا يقضي المدرّس وقتًا طويلًا في شرح وفهم القاعدة.<sup>2</sup>

وهذه الطرائق السابقة الذكر كانت معتمدة في وقت مضى وقد تعرّضت لإصلاحات كثيرة فجاءت طريقة الإلقاء وهي طريقة تلقينية، حيث يقوم المعلم بتلقين المعلومات للمتعلم ويسعى

<sup>1</sup> ينظر، محمد بوعلي، "اللغة العربية بين التحدّي والواقع"، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 23، 2014، ص35.

<sup>2</sup> ينظر، صليحة مكّي وأخريات، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، مرجع سابق، ص9.

المتعلم إلى استحضارها بما يتناسب مع العملية التعليمية، ثم عدل عن ذلك إلى المقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلم أساس ومحور العملية التعليمية والعنصر الفعال فيها.

ولكن مع كل هذه الإصلاحات والتعديلات التي أجريت على مستوى المنظومة التربوية بصفة عامة، وعلى المناهج التعليمية وتعليمية اللغات بصفة خاصة، إلا أن هذه المناهج والإصلاحات أثبتت فشلها في تلبية الحاجات اللغوية والتواصلية للمتعلمين، حيث تبقى مجرد حبر على ورق لا أساس لها على أرضية الواقع التعليمي، وهو تغيير من أجل التغيير فقط لا أكثر ولا أقل.

وهذا كله راجع إلى تضافر كل العوامل -الاختلاف بين لغة المحيط ولغة المدرسة وسيطرة

السلوكات الاجتماعية على ذهن المتعلم، وعدم مراعاة المسؤولين لمزلة اللغة العربية- لجعل الأهداف التي سطرها المدرسة الابتدائية لتعليم اللغة العربية الفصحى بعيدة المنال؛ وذلك لأن المتعلم الجزائري يواجه منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي ظاهرة الازدواج اللغوي بين اللغة العربية الفصحى والعامية، أو الثنائية اللغوية بين العربية الفصحى والمزيجية<sup>1</sup> كما يكون التلميذ قبل استحكامه للمكات اللغة العربية الفصحى أمام ثنائية لغوية أخرى حيث ترى الدكتور كايسة عليك أن التلميذ « يواجه بعد سنتين من التعليم ظاهرة الثنائية بين الفصحى واللغة الفرنسية »<sup>2</sup> وهذه الحالة من التعدد اللغوي التي يعيشها الطفل في المدرسة الابتدائية، تجعله لا يستضمر أي نظام لغوي- بصفة كلية وسليمة- من أنظمة اللغات المدروسة (اللغة العربية، اللغة الفرنسية) فيكون عرضة لما يسمّى بالهجين اللغوي، وهو ما ينعكس بالسلب على اكتساب لغة التعليم الأساسية وعلى نموه التفسي والمعرفي والذهني.<sup>3</sup>

وهذا هو حال مناهج التعليم بصفة عامة ومناهج تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص

في الجزائر فهي تتسم بالارتباك والعشوائية وعدم الاستقرار، فمنظومتنا التربوية تعمل على تبني

<sup>1</sup> ينظر، كايسة عليك، " اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية "، مرجع سابق، ص42.

<sup>2</sup> المرجع نفسه ص43.

<sup>3</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص43.

مناهج تربوية أثبتت فشلها في دول غربية؛ والأدهى والأمرُّ من ذلك أنّها تعتمد هذه المناهج دون تكييفها مع واقع وخصوصيات المجتمع الجزائري ومميزاته، وهذا ما انعكس بشكل سلبي على أوضاع التعليم و أوضاع اللغة العربيّة في المدارس الجزائرية.

## الفصل الثاني :

التداخل اللغوي ومنهج تحليل الأخطاء

## المبحث الأول: التداخل اللغوي

إنّ ازدواج الحاصل والموجود بين العامية والفصحى لاشكّ أنّه يترك أثراً سيّئاً وسلبيّاً على لسان المتعلّمين والمتقّفين عموماً، ما يجعل الكثير منهم يقعون في أخطاء لغوية فيتسمون بالضعف اللغوي،<sup>1</sup> فالعامية هي اللغة الأم بالنسبة لأفراد المجتمع الجزائري، ولذلك فإنّ أكبر العقبات التي تواجه مدرّس و دارس اللغة هي التداخل والخلط الذي يقع للمتعلّم بين قواعد اللغة الأم التي اكتسبها بكيفية فطرية وغير واعية، وقواعد اللغة التي يقبل على تعلّمها.

للتداخل اللغوي تعريفات كثيرة ومتعدّدة وذلك لاختلاف مجال وتخصّص كل من الباحثين

والدّارسين الذين اهتمّوا بدراسة الظواهر اللغوية، واختلاف توجّهاهم ومرجعياتهم فيعرّفه اللسانيّون بأنه "تأثير اللغة الأم على اللغة الثانية التي بتعلّمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية"<sup>2</sup>

ويعرّفه لويس جان كالفي أحدًا عن فايتريش (uriel-Veinritsch) بقوله: " يدل لفظ التداخل على تحويل (remaniement) للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناءً مثل مجموع النّظام الفنولوجي وجزءاً كبيراً من الصرف والتّركيب، وبعض مجالات المفردات"<sup>3</sup>

ويرى مبارك مبارك في معجمه المصطلحات الألسنية بأنّ التداخل يحصل: " عندما يستعمل

شخص ثنائي اللغة، في لغته الأولى خاصّة أو سمّة صوتيّة أو حرفيّة أو نحوية مختصّة باللغة الثانية"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> ينظر، أبو السّعود أحمد الفخراي، من أصول فقه اللغة، اللهجات والتّغريب والازدواج اللغوي، دار الكتاب الحديث، طاء، القاهرة، 2010، ص255.

<sup>2</sup> القاسم علي، " التداخل اللغوي والتّحول اللغوي " مجلّة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، العدد، ص77.

<sup>3</sup> باديس فونجل، نور الهدى حسيني، نقّاعن، لويس .ج. كالفي، علم الاجتماع " مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليميّة اللغة العربية" مجلّة الممارسات اللغوية، الجزائر، العدد30، 2014، ص111.

<sup>4</sup> مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية (فرنسي، انجليزي، عربي)، دار الفكر بيروت، طاء، 1995، ص150.



ويعرّف الدكتور صالح بلعيد التداخل فيقول: " هو تدخل<sup>1</sup> في اتجاه واحد، كأن تتدخل (ل1) في (ل2) فقط أو تتدخل (ل2) في (ل1) فقط (اتجاه واحد) وليس ثنائي المسار، ويكون هنا التداخل من لغة المنشأ فقط أو من اللغة الثانية اتجاه لغة المنشأ.<sup>2</sup>

ويقول الدكتور ميشال زكريا في السياق ذاته: "إثنا نعني بكلمة تداخل (interférence) استعمال عناصر لغوية عائدة إلى لغة من اللغتين حين تتكلم اللغة الأخرى، أو نكتب بها".<sup>3</sup> وبناءً على ما سبق ذكره من التعاريف نخلص إلى أن التداخل ظاهرة لغوية ناتجة عن احتكاك لسانين أو أكثر مما يؤدي إلى التأثير والتأثر فيما بينها، فيظهر هذا التأثير في جميع مستويات اللغة (الصوتي الصرفي والمعجمي والتركيبي).

وقد ظهر مفهوم "التداخل اللغوي" في النصف الأول من القرن العشرين عندما سيطر السلوكيون على ميدان الدراسات النفسية واللسانية، وعملوا على النظر إلى الكلام بوصفه عادة لفظية لا تختلف عن العادات السلوكية الأخرى من حيث اكتسابها بالمران والتكرار والتعزيز؛ حتى يتكلم المرء بسهولة ويُسر دون عناء أو جهد فكري، وهذا ما يحصل تمامًا عند ما يتعلم الطفل المشي أو أي سلوك آخر، ونظرًا لاكتساب الطفل لغته الأم بصورة عفوية وهو ما يجعله ينقل بعض عناصرها لا شعوريًا إلى اللغة الجديدة التي يقدم على تعلمها.

وهذا ما جعل المختصين في تعليم اللغات الأجنبية إلى أواخر الستينات من القرن العشرين، يردون معظم الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون إلى تأثيرات اللغة الأم على اللغة الثانية؛<sup>4</sup> ومن الواضح أن الثقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف (الثانية) يجعل المتعلم يرتكب الكثير من الأخطاء التي تجعل من أدائه اللغوي أداءً ضعيفًا ومضطربًا غير مؤدٍ للمعاني والمقاصد المراد التعبير والإفصاح

<sup>1</sup> "التدخل" مصطلح استعمله بعض اللسانيين واللغويين لشرح مفهوم "التداخل"

<sup>2</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، دة، الجزائر، 2000، ص127.

<sup>3</sup> ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، لبنان، يناير، 1993، ص47.

<sup>4</sup> ينظر، القاسمي علي، "التداخل اللغوي والتحول اللغوي"، مرجع سابق، ص87-88.

عنها. وهناك مصطلحات عديدة تتداخل بدورها مع مصطلح ومفهوم (التداخل) اللغوي سنحاول التفريق بينها لضبط مصطلحات البحث:

**1. الاقتراض والتداخل:** الاقتراض هو استعمال مفردة أو عدّة مفردات أو حتى عبارة من لغة ما في لغة أخرى،<sup>1</sup> أمّا ميشال زكريا فيرى بأنّ الاقتراض (emprunt) هو استقرار عنصر من عناصر التداخل بشكل منظم في نظام اللغة الأخرى، ويحدث الاقتراض اللغوي عندما يستعمل الأشخاص ثنائيو اللغة عناصر لغوية خاصة بلغة ما كعناصر لغوية تابعة للغة أخرى، ولا تتعلق ظاهرة الاقتراض بالأشخاص ثنائيو اللغة ومزدوجو اللغة بل حتى أحاديي اللغة يمكنهم استعمال اقتراضات لغوية يجهلونها ويجهلون اللغة الأخرى، وأحياناً يجهلون مصدر الألفاظ المقترضة،<sup>2</sup> أمّا الفرق بينه وبين التداخل فيوردها صالح بلعيد على النحو الآتي:

التداخل	الإقتراض
التداخل لاشعوري.	الإقتراض شعوري.
التداخل يتم في جميع المستويات اللغوية.	الإقتراض لا يتم إلا على مستوى المفردات فقط.
التداخل يحدث في حال معرفة الفرد للغة.	الإقتراض قد يحدث والفرد لا يعرف إلا لغة واحدة.
التداخل عملية لغوية نفسية.	أمّا الإقتراض فهو عملية لغوية اجتماعية.

وتجدر الإشارة هنا فيما يخصّ الإقتراض اللغوي أنّ هناك كثير من المتحدثين يستخدمون مفردات مقترضة من خارج لغتهم دون أن يعرفوا سوى لغة واحدة.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر، صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دارهومة، دط، الجزائر، 2000، ص128.

<sup>2</sup> ينظر، ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، مرجع سابق، ص47.

<sup>3</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص129.

2. التداخل والتحول: يُقصد بـ "التحوّل اللغوي" تحول الفرد، أثناء الكلام من لغة إلى أخرى، أو من مستوى لغوي أعلى إلى مستوى لغوي أدنى أو العكس،<sup>1</sup> كما يعرف أيضاً علي القاسمي نقلًا عن (skiba) فيقول: "التحوّل اللغوي يُقي اللغتين منفصلتين لا تداخل بينهما، فالطفل يبدأ جملة بعارة من اللغة الأولى وينهيها بعارة من اللغة الثانية، ولا تداخل بين العبارتين".<sup>2</sup>

فعندما يتحدث فرد ثنائي اللغة، قد يتحوّل أثناء إنتاج الكلام من (ل1) إلى (ل2) أو العكس، وهو عملية واعية لها أهدافها التفسيرية والاجتماعية والاتصالية وعادة ما يكون مستعمل التحوّل بارعاً لغوياً، وهذه البراعة ليست مقصورة على ثنائي اللغة، بل تظهر أيضاً في التحوّل الذي يحدثه مستعمل اللهجة، حيث يتحوّل من لهجته إلى لهجة أخرى، أو عندما يتحوّل المتحدث بالعربية الفصحى إلى الدارجة.<sup>3</sup>

إذن التداخل اللغوي هو تأثير لغة أو لهجة في لغة أخرى أثناء حديثه أو كتابته بلغة أخرى، أما التحوّل اللغوي فهو انتقال الفرد من لغة أو لهجة إلى أخرى، أو عندما يتحوّل المتحدث بالعربية الفصحى إلى الدارجة أو العكس.

ومن أهم أسبابه ودواعي اللجوء إليه ما يلي :

1. البحث عن الدقة، أو التأثير في المتلقي.

2. الإفهام أو الحاجة.

3. الاقتباس.

4. انفعال معين.

<sup>1</sup> ينظر، القاسمي علي، "التداخل اللغوي والتحوّل اللغوي"، مرجع سابق، ص84.

<sup>2</sup> القاسمي علي، نقلًا عن، "code switching as a countence of language interference"، Skiba Rechard،

"التداخل اللغوي والتحوّل اللغوي"، مرجع سابق، ص90.

<sup>3</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص129.

5. الاتصال الجيد أو التأكيد .

6. إرسال إشارة خاصة، أو استعمال السرية.

7. الرسمية

8. الإبعاد (وضع الحواجز) أو الإقصاء، أو توسيع المسافة الاجتماعية.

9. مناسبة الموضوع ( الحديث حسب المقام والحاجة )<sup>1</sup>

فالتداخل اللغوي والتحول اللغوي ظاهرتان لغويتان تتفقان في بعض الأوجه وتختلفان في كثير من الأوجه والأبعاد منها:

التحوّل	التداخل
له هدف لأنّه شعوري.	لا هدف له لأنّه لا شعوري.
مرغوب فيه.	غير مرغوب فيه.
يكون على مستوى المفردات ( وعلى مستوى الجمل الطويلة ) <sup>2</sup>	يحدث على جميع المستويات (الصوتية، التحوّية، المفرداتية، الدلالية)

رغم ذلك يبقى للتحوّل اللغوي محاسن متعدّدة إذ لا بدّ منه في المجتمعات الثنائية اللغة، لأنّه يساعد لا محال على الاتصال، ويحقّق أهداف التكيف والتعايش والتكامل داخل المجتمع الواحد، والتداخل اللغوي مصطلح عام يضمّ أشكال وأنماط كثيرة من التأثيرات والتأثيرات التي تحدث بين

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص129.

<sup>2</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، مرجع سابق، ص129.

اللغات عندما تكون في موضع تماس واحتكاك، ولهذا يُنظر إلى التحول اللغوي بوصفه وجهًا من وجوه التداخل وشكلًا من أشكاله.<sup>1</sup>

3. التداخل والتقل: يتناول الإنسان أية مشكلة جديدة بما يمتلكه من بنى معرفية موجودة ومرتسخة في ذهنه، فيحاول من خلالها أن يتعامل مع ما يعترضه من صعوبات تعيق تواصله مع الآخرين و يجعله يعبر عن أفكاره ومقاصده بصعوبة بالغة، هذا ما يجعله يستدعي ويستحضر كل الخبرات السابقة، وكل البنى المعرفية التي امتلكها من أجل التعامل مع هذه الصعوبات وتذليلها، وفي هذه الحال يحصل تفاعل بين مادة التعلم السابقة والمادة الجديدة، فالإنسان البشري - منذ بداية حياته - يعمل على إقامة علاقات وجسور بين المعارف السابقة والمعارف اللاحقة لتكوين بنية معرفية جديدة وذلك من خلال تراكم الخبرات، وبتخزين جوانب من هذه الخبرات في الذاكرة.<sup>2</sup>

التقل: مصطلح عام يصف نقل أداء سابق أو معرفة سابقة إلى تعلم لاحق،<sup>3</sup> وهو نوعان: نقل إيجابي ونقل سلبي، فالنقل الإيجابي يجعل التعلم أسهل وأيسر ويكون بنقل قاعدة لغوية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف حيث أنه من الممكن أن تشترك اللغتان في القاعدة ذاتها، وذلك حينما تنطبق المعرفة السابقة مع المعرفة الجديدة، مما يفيد ويسهل العملية التعليمية والتعلمية.<sup>4</sup>

أما النقل السلبي فيعرف عادة بالتدخل وهو استخدام قاعدة في اللغة الأم في اللغة الأم تؤدي إلى الوقوع في الخطأ أو إلى ظهور أشكال لغوية غير مرغوب بها، أو إلى هجين لغوي يجعل من المتكلم شخصاً عاجزاً عن إيصال أفكاره ومقاصده،<sup>5</sup>

<sup>1</sup> ينظر، القاسمي علي، "التداخل اللغوي والتحول اللغوي"، مرجع سابق، ص 90.

<sup>2</sup> ينظر، دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة، عبد الرَّاجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة، بيروت، 1994، ص 108.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص 108.

<sup>4</sup> ينظر، العربي دين، قضية التصويب اللغوي في العربية بين القداماء والمعاصرين، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، دط 2015، ص 326.

<sup>5</sup> ينظر، المرجع السابق، ص 326.

حيث يفسد الأداء السابق الأداء في عمل ثانٍ، أي تدخل مادة سابقة في مادة لاحقة وذلك بأن تنتقل إليها عناصر لغوية أو ترتبط بها ربطاً خاطئاً.<sup>1</sup>

رغم هذه الجهود التي قام بها الباحثين في سبيل ضبط مفهوم مصطلح "التداخل اللغوي" ومنع الالتباس الذي يحصل بينه وبين عدّة مصطلحات تشترك مع بعضها في بعض الجوانب ولكنها تفتقر في جوانب وأبعاد متعدّدة وجوهرية، ومن أهم هذه المصطلحات: التّقل/ التّحول/ الاقتراض.

وأكثر ما يظهر الفرق بين هذه المصطلحات في اللّغة الأجنبية كالفرنسية والانجليزية لدقّة المصطلحات والمفاهيم فيها.

### مستويات التداخل اللغوي:

ظلّ المختصون في تعليم اللغات الأجنبية أو بالأحرى تعليم اللّغة كلغة ثانية حتّى أواخر السّتينات من القرن العشرين، يرجعون معظم الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون -وتعدّ هذه الأخطاء بمثابة تداخلات لغوية - هي نتيجة لتأثيرات اللّغة الأم على اللّغة الثانية التي يتعلّمها المرء، وذلك في جميع المستويات اللغوية<sup>2</sup> وهي:

1. **المستوى الصّوتي:** يؤدّي التداخل على مستوى الأصوات إلى ظهور لهجة ولكنة أجنبية في كلام المتعلّم تبدو واضحة من خلال النّير والتّنغيم وأصوات الكلام... وهذا يبدو جلياً، حتّى مع وجود تماثل في الوحدات الصّوتية (الفونيم) بين لغة المتعلّم الأولى (اللّغة الأم) واللّغة التي هو بصدد تعلّمها،<sup>3</sup> ولقد كان لدراسة التداخل على هذا المستوى الأثر الكبير في تحديد أسباب الوقوع في بعض الأخطاء اللغوية، حيث تساعد مثل هذه الدّراسات على الوقوف على أسباب العجز في نطق

<sup>1</sup> ينظر، دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، مرجع سابق، 108.

<sup>2</sup> ينظر، القاسمي علي، "التداخل اللغوي والتحول اللغوي"، مرجع سابق، ص78.

<sup>3</sup> ينظر، المرجع السابق، ص78.

بعض الأصوات إخراجها من مخرجها الصحيح فقد يكون هذا العجز أو الخطأ راجع لأسباب اجتماعية، أو نفسية، أو عضوية.<sup>1</sup>

2. **المستوي المفرداتي (المعجمي):** وهو المستوى الذي يهتم باللفظة (الكلمة) على مستوى المعجم حيث إن الألفاظ والمفردات هي ما يكون الرصيد اللغوي للمتعلم في أية لغة من اللغات،<sup>2</sup> فالتداخل اللغوي في هذا المستوى يجعل المتكلم أو المتعلم يلجأ إلى لغته الأولى (الأم) فيستعمل كلمات منها محاولاً في الوقت ذاته دمجها وتكييفها مع اللغة الجديدة (اللغة الهدف أو اللغة الثانية) عند الكلام أو الكتابة بها، ويحصل هذا التداخل حتى وإن كانت هذه الكلمات تنتمي إلى اللغتين ولكنها تستعمل بمعنيين مختلفين، فيستعملها المتعلم أو المتكلم بالمعنى الذي تؤديه في لغته الأم وهو يتحدث باللغة الثانية.<sup>3</sup>

وتعدّ الأخطاء ضمن هذا المستوى أكثر الأخطاء قابلية للتصويب نظراً لما صنّف من معاجم في هذا المجال قديماً وحديثاً، وذلك لبيان معنى الكلمة واستعمالاتها المتعددة وتقييم رصيد المتعلم اللغوي وجعله يبني معارفه ومكتسباته على أسس سليمة وصحيحة منذ مراحل التعليم الأولى.

3. **المستوى النحوي:** يؤدي تأثير نحو اللغة الأم على نحو اللغة الثانية إلى وقوع المتعلم أو المتكلم في أخطاء أثناء ممارسته للغة الثانية أو تواجده في مواقف تواصلية فعلية بها، وتتعلق هذه الأخطاء بأخطاء التركيب من حيث ترتيب أجزاء الجملة واستعمال الضمائر،<sup>4</sup> مما يبيّن بوجود خلل في امتلاك ذلك النظام اللغوي (نظام اللغة الثانية)، أو عدم استيعاب قواعده بشكل كافٍ يجعله قادراً على استحضارها في انتاجاته اللغوية<sup>5</sup> كما يُظهر التداخل في هذا المستوى " قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في

<sup>1</sup> ينظر، لاعري دين، قضية التصويب اللغوي في العربية، مرجع سابق، ص 289.

<sup>2</sup> ينظر المرجع نفسه، ص 294.

<sup>3</sup> ينظر، القاسمي علي، "التداخل اللغوي والتحوّل اللغوي"، ص 79.

<sup>4</sup> ينظر، المرجع السابق، ص 79.

<sup>5</sup> ينظر، العربي دين، قضية التصويب اللغوي في العربية، مرجع سابق، ص 329.

جملة"<sup>1</sup>، وهذا بسبب ما يحدث من خلط في ذهن المتعلم بين قواعد اللغة الأم واللغة الثانية مما يعيق ويؤخر عملية التعلم والتعليم.

4. المستوى الكتابي: يؤدي التداخل ضمن هذا المستوى إلى وقوع المتعلم في أخطاء إملائية، وذلك ناتج عن "قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية و الذهنية للكلمات... وفق قواعد الكتابة المحددة أو المعارف عليها"<sup>2</sup> في اللغة الهدف، ويظهر هذا عندما يلفظ الحروف بصفة مختلفة في لغته أو لهجته الأم، فيلجأ إلى كتابته طبقاً للفظه (نطقه)، كما يكتب ثلاثة / ثلاثة.<sup>3</sup> يُرجع المختصين هذه الأخطاء إلى أسباب كثيرة غير التداخل اللغوي منها: " ما يرتبط بضعف في قواعد اللغة أيضاً قلة ممارسة الكتابة، قلة الذكاء الناجم عن عدم القدرة على ربط القواعد الإملائية... وقد يكون عامل السماع طرفاً في المشكلة، وقد يرتبط ذلك أيضاً بعيوب نطقية في المتكلم."<sup>4</sup>

أي أن الأخطاء في هذا المستوى لا يمكن تحديدها بشكل لأنه يمكن إرجاعها لأسباب كثيرة ومتعددة معرفية أو عضوية أو حتى نفسية.

### التداخل اللغوي بين العامية والفصحى:

إن اللغة كائن حيّ، ينمو ويتطور ويموت، وينطبق عليها ما ينطبق على الكائن الحي من غنى وفقير ومن سعة وضيق، ومن عزّة وذلة، فاللغة أيّاً كانت وعلى مدى اختلافها، عندما تحتك مع غيرها من اللغات فإنها تؤثر وتتأثر بها، حيث تختلف وتتفاوت درجة التأثير من لغة إلى أخرى، ومن مستوى لغوي إلى آخر، من خلال حضارة الأمة ونظمها وتقاليدها واتجاهاتها الفكرية والعقلية، في مختلف نواحيها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية... فكل تغيير وتطور في جانب من هذه الجوانب

<sup>1</sup> فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، دار البازوري، الأردن، دط، 2006، ص71.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص71.

<sup>3</sup> القاسمي علي، "التداخل اللغوي والتحول اللغوي"، ص79.

<sup>4</sup> العربي دين، قضية التصويب اللغوي في العربية، ص296.



إلاّ وكان له أثره وانعكاساته على النظام اللغوي لشعب من الشعوب، فاللغة لسان حال الفرد والمجتمع عبر مختلف الأزمنة.<sup>1</sup>

حيث يعود تأثير الفصحى بالعامية في الوطن العربي إلى أسباب كثيرة ومتعددة جعلت منظومته اللغوية منظومة ذات طابع متعدد ومتنوع، مما أدى إلى ظهور وانتشار لغات خاصة لدى كل جماعة من الجماعات (اللهجات المحلية)، فعامل الإحتكاك اللغوي واختلاف البيئات، كلّها عوامل تُثبت وترسخ فكرة الازدواج اللغوي بين العامية والفصحى بل تجعلها ضرورة اجتماعية لا بدّ منها، ولا جدال حو لها، وهذا شأن كلّ لغة من لغات العالم فهي تحتوي على مستويين لغويين أحدهما أعلى والآخر أدنى.<sup>2</sup>

فالازدواج اللغوي ضرورة وحتمية اقتضتها الحاجة وجسّدتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وذلك من أجل التكيف مع أوضاع المجتمع ومسايرة التطوّرات التي تطرأ عليه، محاولة لمواكبة تقدّم وانجازات العصر في مختلف الميادين والمجالات.

فتمو واستفحال العامية لا يكون ولا يتحقّق إلّا على حساب اللغة العربية الفصحى، فهي تصارعها من أجل البقاء والريادة والسيادة، فإذا تحقّق لها ذلك وأصبحت لغة إدارة وتعليم وصحافة ولغة الشّعر-وهو ما نحن سائرين إليه شئنا أم أبينا- انتقلت إلى الثّبات وأصبحت أكثر قوّة وازدادت مجالات استعمالها توسّعا، وتخلّلت خطابات السّياسيين وكتابات الأدباء ومقالات الصّحفيين...وأضحت ألفاظها تمازج التّعابير الفصيحة وكأنها منها وفيها، وهكذا تجعل من الفصحى لغة متاحف ودين لا أكثر ولا أقل، ممّا يجعل منها لغة مهذّدة بالاندثار ولا ربّما تضمحل شيئا فشيئا.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر، ليلى صديق، "احتكاك اللغات وأثره في التطور اللغوي" مجلّة الممارسات اللغوية، الجزائر، جوان 2015، العدد 32، ص 91.

<sup>2</sup> ينظر، العربي دين، قضية التصويب اللغوي في العربية، مرجع سابق، ص 125.

<sup>3</sup> ينظر، ابراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، مرجع سابق، ص 69، 70.

ومن الواضح أنّ حالة الازدواج الحاصلة بين العامية والفصحى أضحت تشكل عائقاً كبيراً أمام تعليم وتعلّم الفصحى، مما أدى إلى عزوف أبنائها عن تعلّمها والتحدث بها وذلك بسبب ما يتعرض له من ممارسات لغوية وضغوطات فكرية؛ حيث يفكرون بالعامية وهم ملزمون بكتابة هذه الأفكار باللغة العربية الفصحى، فيلجأون إلى ترجمة أفكارهم ومعارفهم من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، ونتيجة لهذا يقع المتعلّم في أخطاء لغوية تعيق نقله لأفكاره بصورة واضحة، الأمر الذي يخلق لديه معاناة حقيقية جراء هذا الصراع اللغوي الذهني.<sup>1</sup>

إذ لا يمكن بأي شكل من الأشكال إلغاء أو تجاهل الرصيد اللغوي الذي يكون بحوزة الطفل قبل دخوله إلى المدرسة وهو الرصيد الذي يكتسبه من محيطه الأسري ومجتمعه.

فهذا ما يجعل الطفل عرضة لصعوبات بالغة في تعلّم اللغة العربية الفصحى بعدما تعود وألف العامية وسيلة يعيّر بها عن أغراضه وحاجاته وأحاسيسه... منذ سنواته الأولى حتى سن الخامسة تقريباً، فتبدو الفصحى غير مألوفة ليديه وغير متاحة في ذهنه كذلك، فيلجأ الطفل عند تعلّمه الفصحى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى الاعتماد على مخزونه اللغوي والثقافي الذي استغرق سنوات عديدة في اكتسابه، فينقل خبراته من العامية إلى الفصحى خلال مراحل التعليم العربية الفصحى،<sup>2</sup> وعندما لا يتوافق هذا النقل من اللغة الأم إلى اللغة الجديدة يحدث ما يسمّى بالتداخل اللغوي " حيث تظهر في الرصيد اللغوي لدى الأفراد والمجتمعات مفردات وتراكيب جديدة لم تكن معروفة من قبل".<sup>3</sup>

وهذا على جميع المستويات: الصوتي، المعجمي، والنحوي...

1. المستوى الصوتي: " ومن ذلك استبدال حرف ( العين ) بحرف ( القاف ) في بعض المناطق من الجزائر كأن يقول:

<sup>1</sup> ينظر، عباس المصري، عماد أبو الحسن، الازدواجية في اللغة العربية، مجلة المجمع، مصر، 2014، العدد8، ص57.

<sup>2</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص57.

<sup>3</sup> العربي دين، قضية التصويب اللغوي في العربية، مرجع سابق، ص128.

قاية ← بدلاً من ← غابة

القداء ← بدلاً من ← الغداء<sup>1</sup>

وكذلك عندما يستبدل صوت (الثاء) بصوت يقاربه محرراً وهو (التاء) في مناطق جزائرية أخرى كأن يقال:

ثلاثة ← بدلاً من ← ثلاثة

متال ← بدلاً من ← مثال.

2. المستوى الصرفي: كأن يقال:

- ذراعي الأيسر تألني.

- هي حادة على أخيها منذ يومين.

يبحث هنا التداخل في استعمال التأنيث والتذكير وهذا راجع إلى تأثير العامية على الفصحى، وإن مسألة المذكر والمؤنث تبدو محصورة بارتباطها بالواقع الاجتماعي، فمن يقول (هي حادة) وهو استعمال خاطئ فالصحيح هي حاد.<sup>2</sup>

3. المستوى التحوي: كأن يقال:

- رأيت أخوك في منتدى شومان.

- في أبوك شبه منه.

<sup>1</sup> مسعودة ساكر، منهج تحليل الأخطاء اللغوية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، ربيع الأول 1430/مارس 2009، العدد 1، ص 178.

<sup>2</sup> ينظر، حنان اسماعيل عمارة، "الازدواجية والخطأ اللغوي"، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، 2007، العدد 34، العدد 1، ص 63.

ما حدث على مستوى هاتين الجملتين هو أن الأسماء الخمسة لزمّت حالة الرفع على الرغم من اختلاف تركيب الجملة، ووظيفة كل اسم فيها، وهذا ما نلمسه في اللهجة العامية بورود الأسماء الخمسة دائماً مرفوعة في مختلف الصيغ والتراكيب، وقد تسرّب هذا النمط إلى الكلام الفصيح وهو ما انعكس بشكل سلبي على تعلّم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية.<sup>1</sup>

أصبح التلميذ يعاني من صعوبة كبيرة في الفصل بين رصيده اللغوي العامي و رصيده اللغوي الفصيح في المواقف التواصلية فيبدو المتحدث باللغة العربية الفصحى مضطرباً وغير مطمئناً لقدراته اللغوية التي قد تخونه في أي لحظة، حيث يقول نهاد الموسى في هذا الشأن بأن: " المتحدثين بالعربية من أبنائها، يقعون، بسبب ذلك، في أخطاء لا حصر لها، ويخرج حديثهم مصحوباً بالاضطراب وعدم الطلاقة؛ ذلك أنهم يتحدثون بالفصحى وهم غير مطمئنين إلى قدرتهم على ذلك، فيبدلون جهداً كبيراً في التفكير... فيخرج التعبير متعثراً."<sup>2</sup>

وهذا ما سنحاول معالجته في المبحث الموالي ( الأخطاء اللغوية )، كما سنعرض لمنهج من أهم المناهج التي تناولت الخطأ اللغوي الذي يقع فيه متعلّم اللغة الثانية بالدراسة والتحليل بهدف الوقوف على أهم الأسباب المؤدية إلى الوقوع في الخطأ لتفاديته، وكذا تطوير طرق ومناهج تعليم اللغة كلغة ثانية عن طريق النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسات.

<sup>1</sup> ينظر، المراجع السابق، ص59.

<sup>2</sup> ينظر، عطا موسى، نهاد الموسى والتخطيط اللغوي، اريد للبحوث والدراسات، 2009، المجلد 12، العدد 2، ص203.

## الأخطاء اللغوية:

إنّ التلميذ الجزائري يعيش ظاهرة لغوية معقدة تتجسّد في الفصحى التي يتعلّمها في المدرسة والعامية التي يستعملها في حياته اليومية للتواصل مع محيطه ويبلّغ مقاصده وأغراضه، ويعبّر بها عن مشاعره وعواطفه، فهي اللّغة التي نمت معه منذ صغره، فهي تتميز بال عفوية والتلقائية في جميع مراحل حياته، ففي اللّغة الأمّ يترجّ التفكير بالتعبير حيث يستطيع المتكلّم أن يعبّر عن أفكاره أثناء إنتاجها، إذ لا يكون الفكر سابق للكلام وهذا عكس ما يحدث عندما يريد التّعبير عنها بلغة ثانية، فهو يصوغها في ذهنه باللّغة الأمّ (العامية) ثمّ يترجم الأفكار المعبّر عنها داخلياً بلغته الأمّ إلى اللّغة الثّانية التي يريد أن يبلّغ بها أفكاره،<sup>1</sup> وهذا ما يجعله مضطرباً وغير واثق في قدرته اللغوية أثناء الاستعمال أو الأداء الفعلي لها، فيظهر حديثه مبهماً وغير مفهوم.

فالفرد الذي يعيش في مجتمع يتسم بالتعددية (الإزدواجية/الثنائية) تتحاذبه لغتان أو أكثر، وهذا ما يؤخّر اكتسابه للغة الهدف، لأنّه سيكون أمام حتمية ممارسة الثنائية/الازدواجية اللغوية، فيتأثر بلغتين تختلف إحداها عن الأخرى في طبيعتها وتتميّز بتراكيبها وعباراتها الخاصة.<sup>2</sup>

وهنا يظهر تأثير اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الهدف، وذلك على جميع المستويات اللغوية (الصوتية، الصرفية، التحوية والدلالية) عن طريق التقلّ السلبي (التداخل) والذي يُعتبر من أبرز ملامح تأثير اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الهدف، حيث يعتبر الدكتور عبد العزيز خليلي: "أنّ أكبر العقبات التي تواجه مدرس اللّغات هي التداخل والخلط الذي يقع بين قواعد اللّغة الأمّ التي يمتلك قواعدها بكيفية فطرية وغير واعية وقواعد اللّغات التي يقبل على تعلّمها".<sup>3</sup>

فعندما يتعلّق الأمر بتعلّم اللّغة الأمّ فالعملية سهلة بسيطة، إذ ما على المتعلّم فعله حينئذ سوى اكتساب مجموعة من العادات اللغوية الجديدة، وما ذلك إلّا استجابة إلى المثيرات في بيئته

<sup>1</sup> ينظر، كاياسة عليك، اللّغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية، مرجع سابق، ص38،37.

<sup>2</sup> ينظر أحمد محمد المعتوق، الحصيلّة اللغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، أغسطس 1996، العدد 212، ص73-74.

<sup>3</sup> عبد العزيز خليلي، اللسانيات العامة واللسانيات العربية، منشورات دراسات سال، الدار البيضاء، 1991، ص38.

ومحيطه، وعلى عكس ذلك يصبح الأمر أكثر تعقيداً عندما يكون بصدد تعلّم لغة ثانية، فهو في هذا المقام يكون قد انتهى من تكوين، أي استحكام مجموعة من المهارات المتعلقة بلغته الأم، فيصبح أمام حتمية إحلال مجموعة المعارف والخبرات التي اكتسبها في اللغة الثانية، مكان تلك التي اكتسبها في لغته الأولى أو على الأقل تكييفها معها، ويظهر هنا مكنم التعقيد في أن عادات اللغة الأولى (اللغة الأم) تتدخل في عملية اكتساب اللغة الثانية إما بالمساعدة (التقل الإيجابي) أو بالتشيط (التقل السلبي) وهو التداخل.<sup>1</sup>

ويرى روزاموند ميتشل وفرونس مايلز أنه: "عندما تكون تراكيب اللغة الثانية مشابهة لتراكيب اللغة الأولى فإنّ التعلّم عندها يحدث بسهولة (ويأخذ مكانه بشكل طبيعي) أما إذا كانت التراكيب تتحقّق على نحو مختلف في اللغتين الأولى والثانية فإنّ التعلّم حينئذٍ سيكون صعباً".<sup>2</sup>

وهذا يدلّ ويؤكد أن المتعلّم لا يلغي خبرته السابقة التي اكتسبها في لغته الأولى (الأم) وإنّما يستخدمها ويستغلها ويلجأ إليها في كثير من الأحيان عند تعلّم لغة ثانية، وهذا ما يؤدي بوقوعه في أخطاء لغوية كثيرة بسبب ذلك (التداخل بين لغته الأم واللغة الثانية)<sup>3</sup>، وهذه الأخطاء تجعل أداءه اللغوي ضعيف، حيث يؤدي التشويه أو التحريف في كثير من التراكيب والأساليب إلى حصول اضطراب في فهم أو تمثّل لعنصر من العناصر اللغوية مما يعيق العملية التواصلية والتي يكون أساس نجاحها اللغة السليمة وذلك لنقل الفهم السليم وتبليغ المقاصد والأغراض، وترداد هذه الأخطاء حدّة كلما كان هناك تباين واختلاف في الأنماط الصوتية وقواعد تركيبها وفي الصيغ اللغوية وأساليب استخدامها.<sup>4</sup> ويرى ميشال زكريا أنه: "من الواضح أن أبنية اللغة الثانية تختلف عن بنية اللغة الأم مما يستلزم كلما استعملت اللغة الثانية، إعادة تنظيم المعارف وترتيبها في بنى

<sup>1</sup> ينظر، روزاموند ميتشل، فلورنس مايلز، نظريات تعلّم اللغة، ت. عيسى بن عودة الشريفي، دار النشر العلمي، المملكة العربية السعودية 1425هـ، ص43.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص43.

<sup>3</sup> ينظر، مسعودة ساكر، منهج تحليل الأخطاء، علوم اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص172.

<sup>4</sup> نظر، أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية (أهميتها-مصادرها-ووسائل استخدامها)، مرجع سابق، ص140.

صوتية وتركيبية، ومفرداتية ودلالية وتواصلية متميزة عما هي في اللغة الأم، زد على ذلك أن الأفكار المصاغة في لغة معينة يكون من الصعب التعبير عنها عمومًا بلغة أخرى".<sup>1</sup>

فالطفل بمحاولته ترجمة أفكاره من لغته الأولى إلى اللغة الثانية يواجه صعوبات تجعله يقع في أخطاء، فيكون إنتاجه اللغوي متفاوتًا من حين لآخر من حيث نوع الأخطاء بحيث يكون المتعلم عرضةً للمراوحة بين عدد من الصيغ الصحيحة وغير الصحيحة على مدى فترة زمنية طويلة خلال مراحل تعلمه اللغة،<sup>2</sup> وتعتبر مراحل نمو اللغة لدى الطفل مراحل منتظمة تتميز بالتنوع، إلا أن هذا التنوع يبدو واضحًا وأكثر حدة لدى متعلم اللغة الثانية منه لدى متعلم اللغة الأولى (اللغة الأم).<sup>3</sup>

ويقصد هنا بالتنوع، التنوع من حيث الأخطاء ودرجتها ومدى تأثيرها في العملية التواصلية، وعلى سلامة اللغة ذاتها، فمتعلم اللغة يقع لا محالة في أخطاء لغوية، وذلك أمر طبيعي ولا بد منه في أي عملية تعلمية<sup>4</sup> لأنه طريق لا بدّ سلوكه، ليتمكن المتعلم من اللغة الثانية أو الطفل من لغته الأم".<sup>4</sup>

ويمكن أن ندرج هذه الأخطاء على الشكل الآتي:

— الأخطاء الصوتية: وتتمثل في إبدال صوت بصوت آخر، أو إطالة الصامت القصير، أو تقصير الصامت الطويل.

— أخطاء المفردات: فتكون إمّا بأخطاء إملائية (همزة القطع والفصل، الخلط وعدم التفريق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة... أو خطأ معجمي أي في الدلالة المعجمية للكلمة.

<sup>1</sup> ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط1، 1993، ص50.

<sup>2</sup> ينظر روزاموند ميتشل، فلورنس مايلز، نظريات تعلم اللغة الثانية، مرجع سابق، ص18.

<sup>3</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص19.

<sup>4</sup> مسعودة ساكر، منهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص176.

- أخطاء التركيب: وتتمثل في استعمال كلمة أو حرف... في غير محلّه في الجملة كإسناد الفعل إلى غير ما يقتضيه السياق، والإعراب، وحروف المعاني.

- أخطاء المعجم والدلالة: وتتمثل في استعمال كلمة بدلاً من أخرى تناسب السياق، أو حذف كلمة أو أكثر مما يقتضيه السياق، وزيادة كلمة لا يقتضيهما السياق.<sup>1</sup> وغيرها من الأخطاء التي يقع فيها متعلّمي اللغة الثانية.

ومع أن بعض الأخطاء المتداولة والمتكرّرة في الإنتاج اللغوي لمتعلّمي اللغة الثانية يرجع إلى تأثير اللغة الأولى (اللغة الأم)، إلّا أنّ ذلك لا يستدعي أن تكون جميع الأخطاء المرتكبة سببها تدخّل العادات والخبرات السابقة التي يمتلكها المتعلّم في لغته الأم؛ « فهناك عددًا من الأخطاء الناتجة عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّم أو الطّفل في اكتساب اللغة، وعن تداخل العناصر داخل اللغة الهدف (التداخل على مستوى اللغة الواحدة) وغيرها من الأسباب»<sup>2</sup>.

وهذه حال العربي اتّجاه لغته العربيّة، فهي لغة ثانية يختلف تعلّمها عن تعلّم اللهجة العامية وهذا ما يضعف أداءه اللغوي ويؤثر على لغته الفصيحة، ويجعلها مليئة بالأخطاء التي أصبحنا نغضُّ الطرف عنها حتّى صارت وكأنيها من أصل اللغة، عاملين بمبدأ {خطأ شائع خيرٌ من صواب مهجور}.

وعلى الرّغم من أنّ الحلّ الفوري والآني بعيد التحقيق ويحتاج إلى كثيرٍ من التأمّل والبحث من أهل الاختصاص، وذلك لن يتحقّق طبعًا بمهاجمة كل خروج عن التّمط الفصيحة؛ وإّما يكون ذلك من خلال طرح الخطأ على طاولة البحث والتّشريح والتّحليل من أجل الوصول لتشخيص أسبابه،

<sup>1</sup> محمد عابدة القضاة، أثر اللغة الأم في تعلّم اللغة الثانية، العربيّة للناطقين بغيرها أمودجًا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2015، مجلد 42، محقّق 1، ص 1177.

<sup>2</sup> اسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، دار عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ط 1، 1402هـ/1982م، ص 140.



ومعرفة أبعاده سواء أكانت عائدة إلى الازدواجية أم غيرها، فتشخيص الخطأ ومعرفة أسبابه أجدى وأفيد من معرفة الخطأ وتصويبه مباشرة.<sup>1</sup>

وسنعالج فيما يأتي أحد أهم المناهج اللغوية التي اهتمت بحثيات اللغة وجعلت الخطأ مادة أساسية لدراساتها اللغوية ألا وهو منهج "تحليل الأخطاء".

<sup>1</sup> ينظر حنان إسماعيل عمارة، الازدواجية والخطأ اللغوي، مرجع سابق، ص 65.

## المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء

إن أصحاب النظريات اللسانية المعتمدة في البحوث ذات الصلة بعملية اكتساب وتعلم اللغات

انقسموا إلى قسمين:

- قسم اعتمد المنهج التقابلي.

- وقسم آخر اعتمد منهج تحليل الأخطاء.<sup>1</sup>

**1 المنهج التقابلي:** في العقد السادس من القرن العشرين ظهر أثر هذا الاتجاه جلياً في كثير من

الدراسات التقابلية بين اللغات، وذلك من خلال مجموعة من الكتب تم نشرها بإشراف مركز علوم اللغة التطبيقية (centre for applied linguistics) في الولايات الأمريكية وهي دراسات تقابلية بين الإنجليزية وكل من الإسبانية والإيطالية والألمانية<sup>2</sup>،

ظهر على يد فاينريش (Veinreich 1953) ولادو (Lado) وهو "عبارة عن منهج في تعليمية

اللغة يتنبأ بالأخطاء التي سيقع فيها متعلم اللغة الثانية"<sup>3</sup> والذي يقوم على فكرة أساسية جاء بها

(فاينريش) وهي الازدواج اللغوي والتي تركز أساساً على مفهوم التداخل اللغوي، وبدوره بنى

(لادو) أفكاره النظرية من خلال ما طرحه (فاينريش) فجاء بما يسمّى بالمنهج التقابلي، والّ تي ذاع

صيته في المجال البيداغوجي وذلك لأنّ هدفها يفضي إلى حل المشكلات التي تواجه متعلم اللغة

الثانية<sup>4</sup>، وغالباً ما تنظر هذه النظرية إلى الأخطاء على أنّها نتيجة التقل من لغة المتعلم الأولى،<sup>5</sup> كما

<sup>1</sup> مسعودة ساكر، منهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص170.

<sup>2</sup> إسماعيل صيني، محمد الأمين، التقابيل اللغوي وتحليل الأخطاء، مرجع سابق، مقدّمة.

<sup>3</sup> مسعودة ساكر، منهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص171.

<sup>4</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص171.

<sup>5</sup> ينظر، باتسي م-لايتباون، نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ت علي أحمد علي شعبان، دار الأميرية، القاهرة، 2014، ص155.

أنها تُعتبر أن تعلّم لغة ثانية ما هو إلاّ عملية اكتساب لكل الوحدات المختلفة عن اللّغة الأمّ، أي أنّ الوحدات المتشابهة للغة الأمّ يتمّ نقلها بنجاح واكتسابها بسرعة فائقة.<sup>1</sup>

ويقوم المنهج التقابلي بمقابلة لغتين :

اللّغة الأولى وهي اللّغة التي اكتسبها الفرد فطرياً في مرحلة طفولته، وفي البيئة التي نشأ فيها، ويمارسها بعفوية ويتمكّن من مهاراتها بشكل كليّ وتام، واللّغة الثانية التي اكتسبها لاحقاً، وذلك بغية الوقوف على الصّعوبات، وأهم الفروق بين اللّغتين، بهدف إيجاد الطّرق المناسبة والفعّالة في تعليم اللّغات، ومقابلته بين لغتين أو لهجتين، أو لغة ولهجة يكون قد قارن بين مستويين من مستويات الإستخدم اللّغوي.<sup>2</sup>

فأصحاب هذا الاتجاه يرون أنّ «الدّارس يجد صعوبة في تعلّم الجوانب المختلفة عن لغته في اللّغة التي يتعلّمها أو الجوانب التي لا توجد مثلها في لغته الأمّ، وقد أطلق نايف خرما وعلي حجاج على سرعة استيعاب التراكيب والصّيغ اللّغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللّغة الأمّ بالتّقل الإيجابي (positive transfer) وعن عمليّة صعوبة استيعاب التراكيب والصّيغ اللّغوية التي تختلف عن تلك الموجودة في اللّغة الأمّ بالتّقل السلبي (transfer negative)».<sup>3</sup>

وما نستطيع أن ندركه هنا أنّ متعلّم اللّغة الثّانية يواجه صعوبات كثيرة كلّما كانت الفروق كبيرة بين لغته الأمّ (اللّغة الأولى) واللّغة الثّانية (اللّغة الهدف) «وبهذا يستطيع المعلّم من خلال الإطّلاع أو إجراء التحليل التقابلي أن يتوقّع ما يمكن للمتعلمين أن يقعوا فيه أو ما يواجهونه من صعوبات فيتجنّبها وذلك بإيجاد حلول لها»<sup>4</sup>، إلّا أن هذا المنهج لم يعمر طويلاً نظراً لما ظهر فيه من

<sup>1</sup> ينظر، دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، مرجع سابق، ص201.

<sup>2</sup> ينظر، العربي دين، قضية التصويب اللّغوي في العربيّة، مرجع سابق، ص276.

<sup>3</sup> مسعودة ساكر، منهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص172.

<sup>4</sup> المرجع نفسه، ص172.

نقائص وعيوب ما جعله يتعرّض إلى انتقادات وذلك لمخالفة نتائجه أو بالأحرى تنبؤاته لما يحصل في الميدان.

ف عندما أجريت الدراسات على الأخطاء الفعلية لتعلّمي اللغة الثانية اتّضح أنّ التنبؤات التي بناها التحليل التقابلي ليست صادقة تماماً وهذا لأنّ الأخطاء التي ارتكبها المتعلّمون لم يتنبأ بها التحليل التقابلي، وفي المقابل تنبأ بأخطاء لم يرتكبها أيّ متعلّم لهذه اللغة وعلى هذا أساس تعرّضه للانتقادات كثيرة من بينها.<sup>1</sup>

- عدم صدق تنبؤاته فليس كلّ ما يُتوقّع حدوثه نظرياً يقع بالفعل، فإنّ هناك مشكلات لغوية تواجه الدارسين لم تكن في الحسبان، ولم تُتوقّع عن طريق التحليل التقابلي.<sup>2</sup>

- تركيزه على الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي وإهماله للصعوبات الخارجة عن نطاقه.<sup>3</sup>

وهذا ما أثبت فشل هذا المنهج في تفسير عدد كبير من أخطاء المتعلّمين، ما أدّى إلى ظهور منهج آخر يتدارك ما وقع فيه أصحاب هذا المنهج من هنّات وزلّات محاولاً الدّفع بعجلة تعليمية اللغات وعلم اللغة (اللسانيات) بصفة عامة إلى الأمام.

## 2. منهج تحليل الأخطاء

وبناءً على ما سبق لا بدّ أن يخطئ المتعلّم أخطاءً يُمكن ملاحظتها وتحليلها وتصنيفها للكشف عن النظام اللغوي الذي وقر في ذهن المتعلّم، تلك حقيقة أفضت إلى موجة من الدراسات لأخطاء المتعلّمين أطلق عليها (تحليل الأخطاء).<sup>4</sup> وهو منهج علمي ميداني يتّخذ من الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمون أرضية للدراسة، جاء كرد فعل على المنهج التقابلي وذلك لعجزه عن تفسير

<sup>1</sup> ينظر، المرجع نفسه، ص173.

<sup>2</sup> أحمد مصطفى أبو الخير، إتناهات معاصرة في علم اللغة التقابلي، دار الكتب، المنصورة، 1423هـ/2002، ص4.

<sup>3</sup> مسعودة ساكر، منهج تحليل الأخطاء، ص170.

<sup>4</sup> ينظر، دوغلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص205.

عدد كبير من أخطاء المتعلمين الناتجة عن التداخل اللغوي، وهو يقوم على دراسات تشومسكي ونظريته في اكتساب الطفل للغته الأم، ففي نظر تشومسكي، يكون اكتساب اللغة الأم عند الطفل في مراحل، وما الأخطاء التي يرتكبها إلا مؤشرات دالة على اكتسابه إياها وليست محاكاة فاشلة في تقليده لغة أمه؛ بل هي مظهر لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل، حيث تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التطور، وعلى هذا الأساس قام منهج تحليل الأخطاء.<sup>1</sup>

وقد قام هذا المنهج على يد كل من كوردر، نمسر، سلنكر، حيث اعتبروا أن المراحل التي يمر بها الطفل عند تعلم لغته الأم نفسها التي يمر بها المتعلم عند تعلم لغة ثانية، حيث يتساءل كوردر عن جدوى مطالبة متعلم اللغة الأجنبية اجتناب الخطأ في الوقت الذي نعتبر خطأ الطفل الذي يتعلم الكلام أمر طبيعي،<sup>2</sup> ويرى أصحاب هذا المنهج " أن الأخطاء التي يرتكبها المتعلم قد تكون نتيجة طبيعية لقياس خاطئ على قاعدة سابقة أو تعميم مبالغ فيه لها، أو جهل بقيود تطبيقها".<sup>3</sup>

وهذا ما جعل الباحثون في مجال تعليم وتعلم اللغات الثانية يركزون على مسألة الخطأ في دراساتهم حيث يقول دوغلاس براون في هذا الصدد: « وسرعان ما أدرك الباحثون في اللغات الثانية ومعلموها أن الأخطاء التي يقع فيها الدارس في أثناء بنائه نظاماً جديداً للغة ينبغي أن يحل بعناية، إذ قد يجدون فيها تفسيراً لعملية اكتساب اللغة الثانية». <sup>4</sup> وقد استند في ذلك على قول كوردر " إن أخطاء الدارس مفيدة في أنها تزود الباحث بالدليل على كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها، وتبين له الإستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها في اكتشافه للغة".<sup>5</sup>

<sup>1</sup> ينظر، مسعودة ساكر، منهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص174.

<sup>2</sup> ينظر، مسعودة ساكر، منهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص174.

<sup>3</sup> المرجع نفسه، ص174.

<sup>4</sup> دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص203.

<sup>5</sup> المرجع نفسه، ص204.

ومن هنا نستطيع القول أن: منهج تحليل الأخطاء عبارة عن جهاز يقوم بوصف مفصّل وتحليل الأنماط اللغوية التي يرتكبها متعلّمو اللّغة الثّانيّة، وهو يهدف من خلال هذه الإجراءات اكتشاف ما يعرفه المتعلّمون فعلاً عن اللّغة،<sup>1</sup> كما يرى دعاة هذا التّيار «أنّه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع أن نتعرّف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدّارسين أثناء تعلّمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرّف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها عليه».<sup>2</sup>

وبناءً على ما سبق ذكره يجدر الإشارة إلى أنّ منهج تحليل الأخطاء لكي يحلّل أخطاء المتعلّم بطريقة صحيحة عمد إلى التّمييز بين الأغلط والأخطاء، وهذا ما نحن بصدد القيام به حيث سنعمل على ذكر أهم الفروق بين الغلط والخطأ.

### الخطأ والغلط.

#### المفهوم:

جاء في معجم علم النفس والتّربية "الخطأ: هو نقص في جهاز أو طريق أو إجراء يؤثّر في صدق التّنتاج والإعتماد عليها (fault)، وهو يختلف عن الغلط (fallacy) وهو الخطأ في الاستهلال،<sup>3</sup> كما يعرفها دو جلاس براون في كتابه أسس تعلّم اللّغة وتعليمها بأنّهما "ظاهرتان مختلفتان اختلافًا كاملاً من النّاحية الفنّية؛ فمصطلح الغلط يشير إلى خطأ أدائي، قد يكون تخمينًا عشوائيًا أو (هفوة) تدلّ على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدّث معرفة صحيحة والنّاس جميعًا في أغلاط؛ في لغتهم الأم أو في اللّغة الثّانيّة، وصاحب اللّغة قادر على معرفة هذه الأغلط أو الزّلات وتصحيحها... كالترّدّد أو زلّة اللّسان... فالأخطاء بنى خاصّة في لغة المتعلّم المرحليّة تُعدّ علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلّم في وقت ما... وبعبارة أخرى: الخطأ انحراف

<sup>1</sup> ينظر، باتسي م-لايباوت، نينا سبادا، كيف تتعلّم اللّغات، مرجع سابق، ص157.

<sup>2</sup> إسمايل صيني، محمد الأمين، التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص9.

<sup>3</sup> فواد أبو حطب، سيف الدّين فهمي، معجم علم النفس والتّربية، المطابع الأميرية، مصر، دط3، 2003، ج1، ص64.

ملحوظ عن القواعد التحويلية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم، ويعكس قدرة اللغة المرحلية لدى الدارس".<sup>1</sup>

ما نستطيع أن نستنتجه من تعريف دوجلاس براون هو أن الغلط يصحح أما الخطأ فيكون مجالاً للدراسة والتحليل.

أما كوردنر (**korder**) فيفرق بين ثلاثة مصطلحات: زلة اللسان، والأخطاء، والأغلاط، " فزلة اللسان (lapse) معناها الأخطاء الناتجة عن تردد المتكلم وما شابه ذلك، أما الأخطاء (mistakes) فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما الأخطاء (error) الخطأ بالمعنى الذي يستعمله، فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة".<sup>2</sup>

كما يعرف عبد العزيز العصيلي: "الأغلاط ويقصد بها الأخطاء اللغوية، أي الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية، حسب المقاييس التي يتبناها الناطقون بالعربية الفصحى".<sup>3</sup> فبعد تحديد مفهوم الخطأ وما يميزه عن الغلط تمر الأخطاء بمراحل لدراستها وفق ما يسمّى بمنهج "تحليل الأخطاء" وذلك بوصفها وتصنيفها ومعرفة الأسباب الكامنة وراء ارتكابها، فهي تمرّ بمراحل بثلاثة مراحل أساسية وهي:

1. تعريف الخطأ (تحديده): ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات المتعلمين<sup>4</sup>، مما يسمح بإجراء الفرضيات والتحليل المناسبة التي تستدعيها المراحل التي تلي مرحلة تحديد

<sup>1</sup> دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص 204.

<sup>2</sup> رشدي أحمد طعيمة، نقلاً عن Korder، error analysis and inter language، المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسها، صوبانها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2004، ص 306.

<sup>3</sup> رشدي أحمد طعيمة، نقلاً عن، عبد العزيز العصيلي، الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص 307.

<sup>4</sup> رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص 308.

الخطأ.<sup>1</sup> حيث يمكن للدارس في هذه المرحلة أن يقف على نوعين من الأخطاء لدي المتعلمين وهي كالتالي:

- أخطاء قدرة (كفاية): تتعلّق بعجز عن الأداء الصحيح للغة بسبب خلل ناجم عن صعوبات في السّماع أو التّطق أو خلل عضوي.

- أخطاء أداء: تمثّل مستويات الأداء وخاصة في الجانب الكتابي فهناك مادّة خصبة لدراسة الأخطاء، فالخطأ على مستوى الصّرف أو التحو يدلّ على خطأ في قواعد ذلك التّظام اللّغوي المكتسب.<sup>2</sup>

2. توصيف الخطأ: وهذه مرحلة تالية لمرحلة تحديد الخطأ، ويقصد بها بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها، أي تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللّغوية،<sup>3</sup> بنسب الخطأ الى المستوي اللّغوي الذي ينتمي إليه لتكون الدّراسة أكثر دقّة وتنظيمًا.

3. تفسير الخطأ: وهي آخر مرحلة يمرُّ بها الخطأ وهو يخضع لمنهج "تحليل الأخطاء" وتكون ثقلية لمرحلة توصيف الخطأ وتصنيفه، إذ لا يكن بأي حال أن يكون التّحليل فاعلاً ومفيداً وصحيحاً إلّا إذا تمّ تفسير هذه الأخطاء التي حدّدت وصنّفت في المرحلتين السّابقتين،<sup>4</sup> إذ أنّ هناك مدخلان لتفسير الأخطاء :

الأوّل يهتم بمصادر الخطأ حيث نجد أنّ هناك مصدران رئيسان للأخطاء الشائعة، فالخطأ قد يكون بسبب نقل خبرة من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية بشكل سلبي (التداخل اللّغوي)، وقد يكون الخطأ ناجماً عن عجز الدّارس عن الاستخدام اللّغوي الصحيح في مرحلة معيّنة من تعلّمه هذه اللّغة.

<sup>1</sup> ينظر، العربي دين، قضية التصويب اللّغوي في العربيّة، مرجع سابق، ص328.

<sup>2</sup> ينظر المرجع نفسه، ص329، 328.

<sup>3</sup> ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص308.

<sup>4</sup> ينظر، العربي دين، قضية التصويب اللّغوي في العربيّة، مرجع سابق، ص329.



وفي هذه الحالة يكون الخطأ بسبب جهل بقواعد اللغة الجديدة، أمّا فيما يخصّ المدخل الثاني لتفسير الأخطاء، فيهتم بتأثير الخطأ، ويقصد بالتأثير هنا دور الخطأ في تغيير الرسالة التي يريد المرسل إبلاغها.<sup>1</sup>

ورغم كل ما قام به أصحاب هذا المنهج من جهود مبنية على أساس علمي ودقيق محاولين الوصول إلى نتائج تفيد دارس اللغة، ويستفاد منها في بناء استراتيجيات ومناهج، واستحداث طرق تعليمية ناجعة قصد تمكين المتعلم التواصل بأكثر من لسان في مواقف تواصلية مختلفة، دون أن يكون هناك تداخل وتمازج يعيق هذه العملية التواصلية، أو يجعل لغة المتكلم هجينة عاجزة عن الإفصاح عما يجول في ذهن متكلمها؛ إلا أن نتائجها لم تكن هي الأخرى على قدر كافٍ لتحديد الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الثانية، وهذا ما جعله عرضة لمجموعة من الانتقادات، ورغم كل هذا وذاك لا يزال منهج "تحليل الأخطاء" منهجاً صالحاً يعين على اكتشاف أخطاء الدارسين والوقوف على المشاكل والصعوبات التي تواجههم خلال العملية التعليمية أو التعلمية.

<sup>1</sup> ينظر، رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مرجع سابق، ص410.

الفصل الثالث:  
الدراسة الميدانية

## الدراسة التطبيقية (الميدانية):

أجريت الدراسة في المدرستين الابتدائيتين (عتيق محمد) و (شهروري عبد الكريم) ولاية سعيدة، ولقد قمنا بإجراء هذه الدراسة بغية تدعيم بحثنا بشئ من الواقع المعيش في مدارسنا الابتدائية و وضعيّة اللّغة العربيّة الفصحى فيها، وأيضاً للوصول إلى إجابة عن بعض التساؤلات والإشكاليات التي تطرح نفسها في بحثنا هذا ، وهذه بعض المعلومات عن المدرستين:

المعلومات	شهروري عبد الكريم	عتيق محمد
مساحة المدرسة	1620.00م <sup>2</sup>	6480م <sup>2</sup>
عدد قاعات التدريس	12	11
التعليم التحضيري	02	01
التعليم الابتدائي	09	10
عددالوحدات التربوية	11	11
عدد معلّمي اللّغة العربيّة	11	11
عدد معلّمي اللّغة الفرنسيّة	02	02
العدد الإجمالي للمعلّمين	13	13
عدد التلاميذ الذّكور	140	166
عدد التلاميذ الإناث	188	124
العدد الإجمالي للتلاميذ	258	290

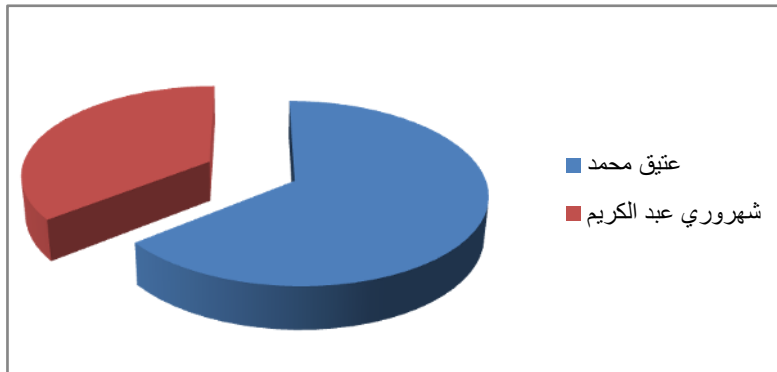
## عينة الدراسة:

قمنا باختيار عينة من تلاميذ المدرستين الابتدائيتين المذكورتين آنفاً، وبالتحديد تلاميذ أقسام السنة الخامسة، ليكونوا محور دراستنا هذه، وكان السبب وراء اختيار هذه العينة دون غيرها، لأنها تمثل حصيلة التعليم الابتدائي ونقف كذلك على الرصيد اللغوي الذي ينتقل به التلميذ من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط أين ستضاف له لغة أجنبية ثانية وهي اللغة الإنجليزية.

وكان توزع العينة حسب المدرسة التي يدرسون فيها كالتالي:

المدرسة	عدد التلاميذ	النسبة
عتيق محمد	46	70.8%
شهروري عبد الكريم	19	29.2%
المجموع	65	100%

كما هو موضح في الجدول أعلاه أن غالبية أفراد عينة الدراسة يدرسون بالمدرسة الابتدائية (عتيق محمد) بنسبة 70.8% بينما قدرت نسبة المتدرسين بابتدائية (شهروري عبد الكريم) بنسبة 29.2%، فيما تكوّنت عينة الدراسة من مجموع 65 تلميذ بنسبة 100%، وهو ما يوضحه الرسم التخطيطي رقم (1)



رسم توضيحي رقم (01): يبين توزيع العينة حسب المدرسة.

## طبيعة الدراسة:

تمثلت الدراسة في جمع مدونات لغوية بطريقة عشوائية ( أي دون تحديد الموضوع من طرفنا )، وذلك من أجل تحليلها والاعتماد على نتائجها في دعم وربط الجانب النظري وما جاء فيه من معلومات وآراء بما هو حاصل في واقعنا التعليمي بصفة عامة وواقعنا اللغوي بصفة خاصة.

## منهج الدراسة :

اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي، لدراسة هذه الظاهرة اللغوية بغرض وصفها وتشخيصها وكشف جوانبها وتأثيراتها على التحصيل اللغوي والعلمي بشكل عام.

## المهدف من الدراسة:

قمنا باجراء هذه الدراسة بغية استكمال وتجسيد ما جاء ذكره في الجانب النظري من البحث، وذلك من خلال أمثلة حيّة من الواقع اللغوي في المدارس الابتدائية الجزائرية، من أجل الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه متعلّم اللغة العربية الفصحى باعتبارها لغة ثانية لأفراد المجتمع الجزائري خاصّة والمجتمع العربي عامّة.

## أدوات الدراسة:

كانت أدوات الدراسة عبارة عن مدونات لغوية قمنا بجمعها من المدرستين الابتدائيتين كما سبق وذكرنا، بغية الاعتماد عليها في دراستنا التطبيقية ، حيث تعذّر علنا الأمر في بداية الأمر لأنّ المدونات كانت عبارة عن دفاتر تعبير لم نستطع الحصول عليها، فاقترحنا على المعلّمت تحديد موضوع ما وبطلب من التلاميذ التعبير عنه في بضعة أسطر، على أوراق طبعا ليسهل جمعها وتصحيحها فكان لنا ذلك، وشاءت الصدفة أن تكون المواضيع موحّدة وذلك لمحاولة المعلّمت ربط الموضوع بالمخور المدروس في تلك الفترة (أجريت الدراسة يوم 7 مارس 2018).

## الدراسة اللغوية للأخطاء:

بطبيعة الحال لا يمكن للدارس أن يتناول كل الأخطاء اللغوية بالدراسة، وإنما يكفي بنماذج تمثل ما يقع فيه الدارس أو المتعلم من أخطاء على وجه العموم، ومن أبرز هذه الأخطاء أخطاء التداخل اللغوي (وهي الأخطاء التي سنركز عليها في تحليلنا)، وقد اعتمدنا في تحليلنا لهذه الأخطاء على عدة دراسات أهمها، منهج تحليل الأخطاء اللغوية لمسعودة ساكر، والازدواجية والخطأ اللغوي لحنان إسماعيل عمارة، متبعين في ذلك خطوات منهج تحليل الأخطاء (حصر الأخطاء، تفسيرها ثم تحليلها).

بعد الحصول على المدونات اللغوية من المؤسستين الابتدائيتين (شهروري عبد الكريم، عتيق محمد) بولاية سعيدة حيث كانت المدونات عبارة عن تعابير عن البيئة والمخاطر التي تتعرض لها، قمنا بقراءة التعابير قراءة متكررة لمحاولة الوقوف على الأخطاء التي أرتكبت من طرف كل تلميذ على حدى، والوقوف على الأخطاء التي تكررت عند عدد من التلاميذ أو من نفس التلميذ، وذلك لنقف على نوعية الأخطاء (صوتية، صرفية، إملائية، نحوية، تركيبية)، إن هناك أخطاء يمكن أن تندرج في أكثر من مستوى، وفي عملية التفسير أيضاً يمكن إرجاع الخطأ لأكثر من سبب (التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف، عدم امتلاك قاعدة من القواعد... إلخ)

وهناك مدونات أُلغيت من الدراسة لرداءة الخط وانعدام الرصيد اللغوي تماماً لدى أصحابها (غياب عناصر الربط والانسجام بين الوحدات اللغوية) إذ لا يمكن أن ترسخ فكرة في ذهن القارئ لهذه المدونة، مع تكرار وحدات لغوية نفسها في كامل النص.

## حصر الأخطاء:

من خلال المدونات حصرنا الأخطاء فيما يلي:

—علامات الاعراب منعدمة كتيبان المفعول به أو الحال ...

- التذكير والتأنيث.
- المطابقة بين الصّفة والموصوفة.
- التعريف والتّكثير.
- افراد ما يجب جمعه أو العكس.
- إضافة بعض العناصر اللّغوية الّتي لا تحتاج اللّغة العربيّة إضافتها.
- أخطاء في كتابة التّاء المربوطة والمفتوحة والخلط بينهما.
- أخطاء في رسم الهمزة.
- أخطاء معجميّة كاستعمال مفردات من العاميّة.
- وغيرها من الأخطاء الّتي يمكن أن نكون قد أغفلناها.

#### تصنيف الأخطاء:

سنحاول تصنيف بعض الأخطاء وليس كلّها لأنّها كثيرة، ولهذا سنكتفي ببعضها على سبيل المثال لا الحصر، وفي ما يلي الجداول التّالية ستوضّح ذلك:(قمنا بترقيم بعض الأوراق الّتي تحتوي على الأخطاء لتميزها عن بعضها تحفظاً على كتابة اسم التّلميذ مرتكب الخطأ).

#### 1. أخطاء صوتيّة:

وصف الخطأ	الجملة الّتي تحتوي على الخطأ	رقم الورقة
كتابة الضاد دالاً	لأنّ التّلوّث قد يؤذي البيئة وإذا <u>تدررت</u> البيئة <u>تدررنا</u> .	01
كتابة الضاد دالاً	علينا محافظة عليها من جميع أشياء الّتي <u>تدر</u> البيئة.	04
كتابة الضاد دالاً	ويوجد <u>بعد</u> المؤثرات الّتي تفسد الطّبيعة.	02
كتابة التّاء ناءً	<u>تلوثات</u> كثيرة	05

07	حتى يسبح مجتمعنا خالياً من ...	كتابة الصّاد سيئاً
07	التلوث البيئة ظاهرة في كل البلدان مخاطر البيئة... تلوث بيئتنا وسلامة مجتمعنا	كتابة التّاء تاءً
08	ظاهرة تدعى بالتلوث ... وللتلوث ثلاثة أنواع التلوث جوي التلوث البحري والتلوث سطحي.	كتابة التّاء تاءً
12	مخاطر تلوة المياه	كتابة التّاء تاءً كتابة التّاء تاءً مربوطة

3. أخطاء إملائية<sup>1</sup>:

رقم الورقة	الجملة التي تحوي الخطأ	وصف الخطأ
01	إن البيئة هي جمال ينبع من النظاف والحيات التي...	اسقاط التاء المربوطة وكتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة
03	أن تقدم لهم نصيحة بأننا علينا أن نعطي لناسي نصيح ...	كتابة التاء مفتوحة في الاسم المؤنث
10	في يوم الخميس كنت ذاهب إلى المدرسة	كتابة الاسم المؤنث بدون ناء مربوطة
03	سبب تلوث البيئة هو دخان السيارة	كتابة تاء جمع المؤنث مربوطة
03	يبقى العالم نظيف ونبق أحياء	كتابة الفعل يبقى كما ينطق

<sup>1</sup> التمييز من حيث طبيعة الخطأ بين الصّوتي والإملائي، فالخطأ إن تكرّر بصفة منتظمة في مختلف إنجازات المتعلّم اللغوية فهو خطأ صوتي، وإن ظهر على بعضه إنجازاته فقط فهو خطأ إملائي.



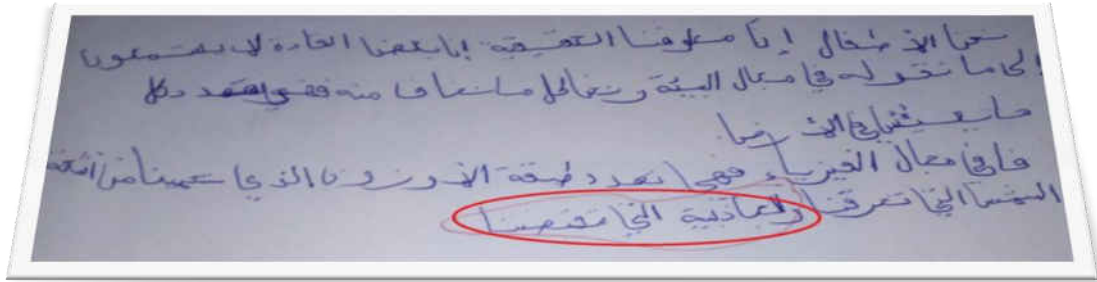
وهذه الأخطاء يمكن أن تصنّف في مستويات أخرى كما سبق وذكرنا، أخطاء إملائية أخرى لا يتسع المقام لذكرها، كرسم الهمزة وسط الكلمة وإضافة الألف في بعض الكلمات التي يُنطق فيها الألف ولا تكتب (ذلك، وهذا...).

## 3. أخطاء نحوية:

وصف الخطأ	الجملة التي تشتمل على الخطأ	رقم الورقة
تعريف الاسم ب(ال) رغم أنه معرف بالإضافة.	الثلوث البيئية...مخاطر الثلوث البيئية	07
عدم المطابقة بين البدل والمبدل منه في التذكير والتأنيث.	البيئية هو كل شيء	05
في المفرد عدم المطابقة بين الفاعل والفاعل من حيث الجنس والعدد.	البنات كان يأكلوا	10

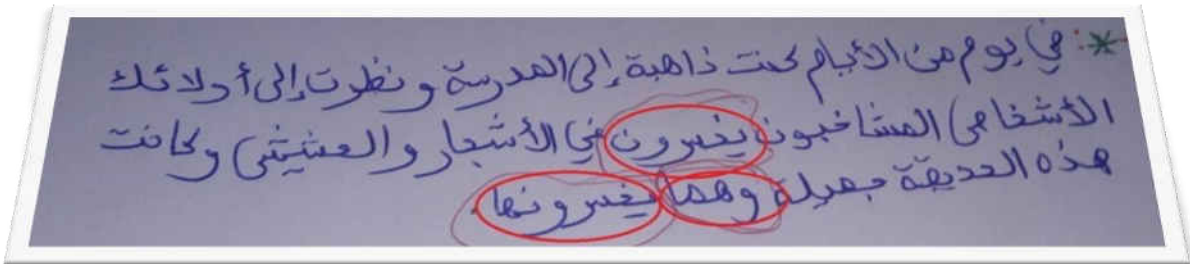
تحليل الأخطاء:

## التمودج (1):



في هذا الخطأ (الجاذبية التي تقبضنا) حاول التلميذ أن يعبر تعبيراً فصيحاً ولكن سرعان ما ألفت العامية بظلالها على تعبيره، فاستعمل تعبيراً دارجاً خلال تحريره للتص باللغة العربية الفصحى، ظناً منه أنه تعبير فصيح وهذا ما جعله يُركب العبارة على هذا المنوال.

## التمودج (2):

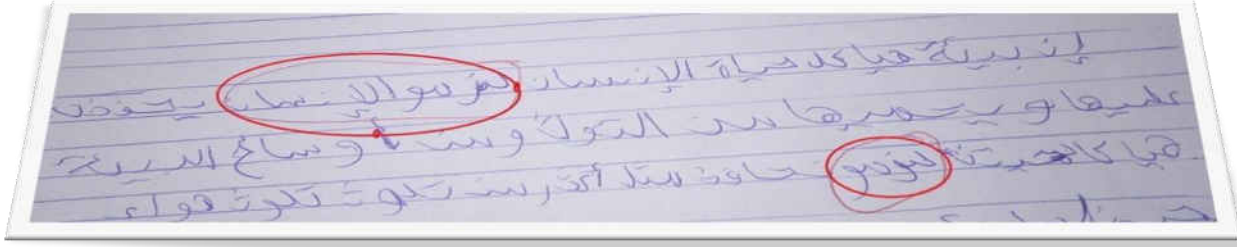


في الجملة (أولئك الأشخاص المشاغبون يخسرون في الأشجار) عندما تعذر على التلميذ التعبير عن تصرف الأطفال الذين كانوا يتلفون الأشجار لجأ إلى قاموسه العامي (الدارج) فاستبدل الفعل (يتلفون) بالفعل (يخسرون) وذلك ما ألفه وتعود عليه في لغته الأولى.

كما أضاف حرف الجر (في) لتعدية الفعل (يخسرون) إلى مفعوله، رغم أن الفعل (يخسرون) في اللغة العربية الفصحى يتعدى بنفسه إلى مفعوله، وهذه من السمات البارزة في اللهجة العامية حيث

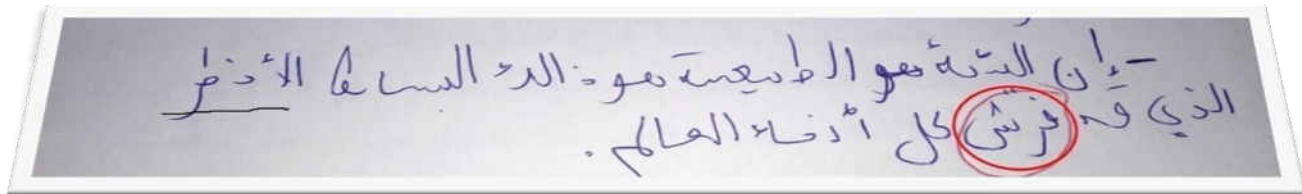
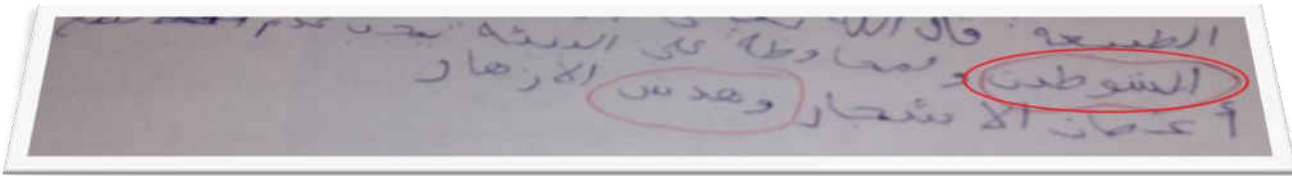


## التمودج (5):



في الجملة ( لزموا الإنسان) يبدو واضحًا تأثير الرصيد اللغوي الذي اكتسبه الطفل قبل دخوله المدرسة على ممارسته اللغوية باللغة العربية الفصحى، إذ لا وجود للفعل (لزموا) في اللغة العربية الفصحى، لكن التلميذ عندما استعصى عليه أمر التعبير عن فكرته بالفصحى جاء بهذا الفعل من العامية ليحل محل (يجب) في اللغة الجديدة التي هو بصدد تعلمها.

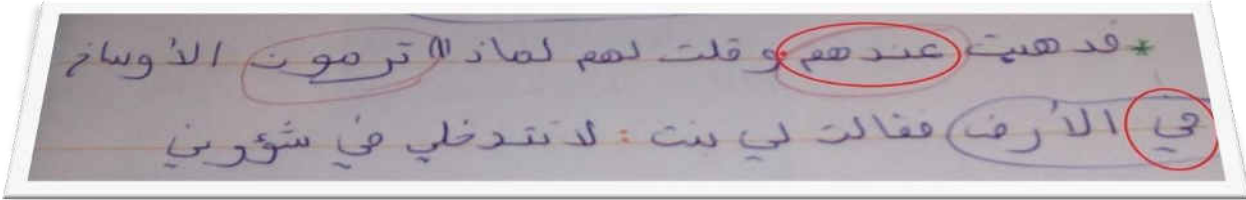
## التمودج (6)



في هذين المثالين نرى أن التلميذين قد استعملا مفردتين من لغتهما الأم فالأول استعمل كلمة (الشوطين) وهو يعني بها جمع لكلمة (شيطان) وهذا ما يوافق العامية ويخالف الفصحى، فجمع (شيطان) في اللغة العربية الفصحى هو (شياطين)، أما التلميذ الثاني فقد استعمل كلمة (فرش) ليعبر عن الغطاء النباتي الأخضر الذي غطى سطح الأرض، وهو ما ألفه في لغته المحكية

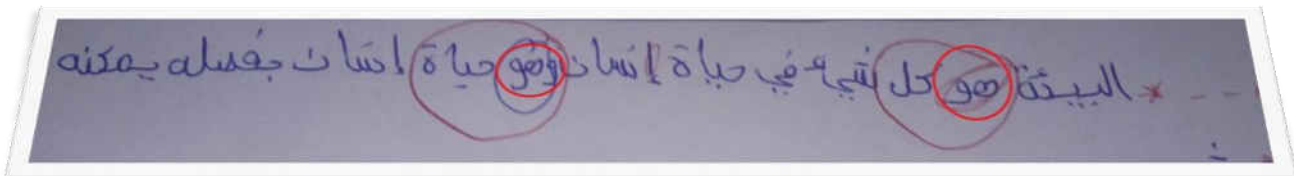
حيث يعبر عن أي شيء يوضع على سطح الأرض (فرش) وهذا ما جعله يصيغ العبارة على هذا المنوال.

### النموذج (7)



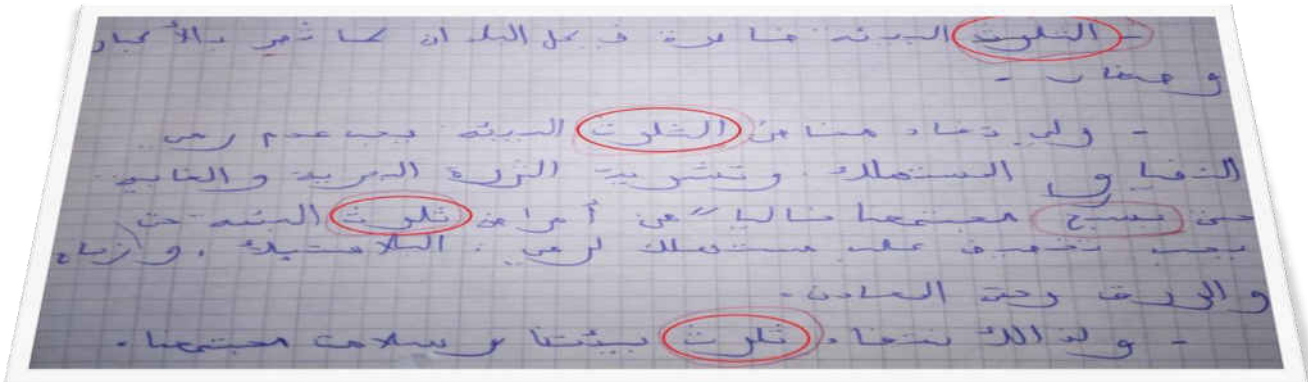
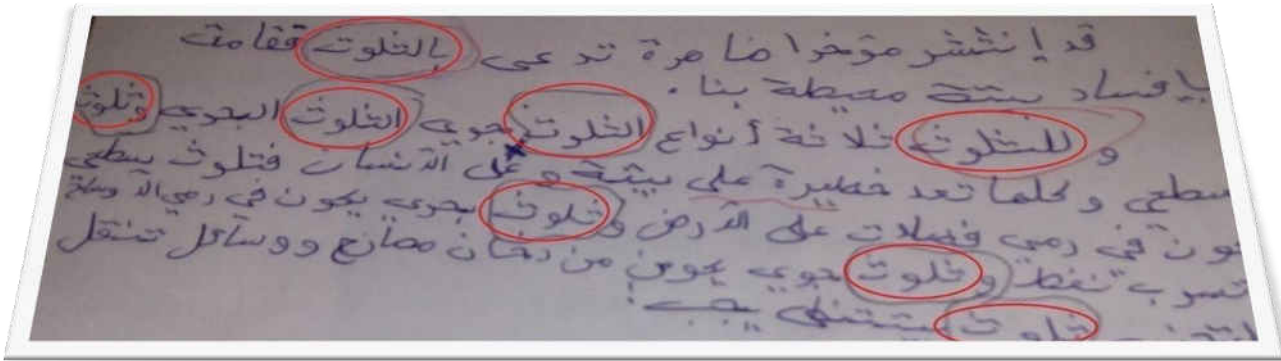
في هاتين الجملتين (فذهبت عندهم) و (لماذا ترمون الأوساخ في الأرض)، حاول التلميذ أن يعبر تعبيراً فصيحاً عن مقصده، فكان موفقاً إلى حد ما ولكنه لم يحسن استعمال حروف الجر بما يتناسب واللغة العربية الفصحى، حيث استعمل الحرف (عند) بدلاً من (إلى) في الجملة الأولى، والحرف (في) بدلاً من الحرف (على)، لأنه هذا ما يجري في لغته الأم (العامية) فالتلميذ عبر في ذهنه تعبيراً بالعامية (رحت عندهم) و(تقيسوا الأوساخ في الأرض)، ثم أتى بالفعل (ذهبت) والفعل (ترمون) مكان الفعلين (رحت) و(تقيسوا) على التوالي، ظناً منه أن الحرفين لوجودهما في اللغتين (العامية و الفصحى) يستعملان بالمعنى نفسه، وهذا ما جعله يقع في هذا الخطأ في نظرنا.

### النموذج (8)



في هذين المثالين (البيئة هو ) و (هو حياة) نلاحظ أن هناك خطأ في استعمال الضمير إذ  
التلميذ عن البيئة بالضمير (هو) وهذا لا يتوافق مع تراكيب اللغة العربية الفصحى، فاللغة العربية  
تراعي مطابقة الضمير لما ينوب عنه أو يعود عليه جنسًا وعددًا، عكس العامية التي يُعبر فيها بضمير  
المذكر عن المؤنث والعكس، وبالمفرد عن الجمع... الخ

التمودج (9):



في المثالين للتمودج (9) نرى أن التلميذين كتبوا كلمة (تلوث) بدلاً من كلمة (تلووث)، حيث  
استبدلا حرف (الطاء) بحرف (الثاء)، وقد تكرر هذا الخطأ مرات عدة عند كل تلميذ ونحن عند  
تحليلنا لهذا التمودج لم نستطع أن نرجع هذا الخطأ لأي سبب إلا لسبب واحد وهو: حذر التلميذ

وخوفه من الوقوع في الخطأ، أي الخوف من كتابة (الثاء) في كلمة (تلوث) (تاءً) كما ألف التتطق بما في لهجته العامية (مدينة سعيدة)، وهذا ما جعله يكتب (الثاء) في كلمة (تلوث) (ثاءً).

### التمودج (10)

يجب علينا أن نحافظ على البيئة لكي (العالم نظيف) (سيف) العالم  
ظيف (ثقف) حيار

إعادة تدوير (صالح) الأشياء  
أوضاع حاويات قمامة منظمة

فعلبك أن تقدم لهم (نصح) بنا علينا أن ننظف الحيار  
آن نعطرك لنا سر (نصح) البيعة سر حياة الأطفال وعلينا أن نحافظ

في هذين المثالين نرى تأثير اللهجة المحكية وتسربها إلى اللغة العربية المكتوبة واضحاً، فالتلميذ هنا يقف على ما ينطق من الكلمة فقط وهو ما جعله يكتب كلمة ( نصيحة) دون تاء مربوطة (نصيح) وهو ما حدث أيضاً في الفعل (يبقى) حيث أسقط حرف العلة دون داعٍ لذلك، وهذا ما جرت عليه العادة في لغته المنشأ فهي لاتراعي أواخر الكلمات لغياب الإعراب فيها وتهتم بما ينطق فقط.

### التمودج (11)

فردت عليهم بيت نعم أنا أريد أن (أسمع) كلام هذه البيت

في هذا النموذج نرى أن التلميذ قد تبادر إلى ذهنه تعبير عامي حيث رأى أنه يتناسب مع الموضوع الذي هو بصدد التعبير عنه، فأدخل عليه بعض التغييرات والتعديلات ليجعل منه تعبيراً فصيحاً، ويؤدّي المعنى المقصود، ولكنه لم يضع في حسابه بأنه ليس كل ما يؤخذ من العامية أو ما يصاغ فيها من التراكيب يتلاءم ويتوافق مع اللغة العربية الفصحى، وهو ما جعله يركّب العبارة على النحو التالي (أريد أن أسمع كلام هذه البنت) وهو في الحقيق ة تعبير عامي يقال في مقام الأخذ بالنصيحة كما يقال مثلاً (اسمع كلام والدك) ويقابله في العربية الفصحى (خذ بكلامه م) يعني (خذ بنصيحتهما)، هذا ما جعل التلميذ يستعمل تعبيراً عاماً ليقوم مقام التعبير الفصيح.

### النموذج (12)

فأبنت علينا محافظة عليها من جميع أشيائها التي تدر البيئة في وجوده

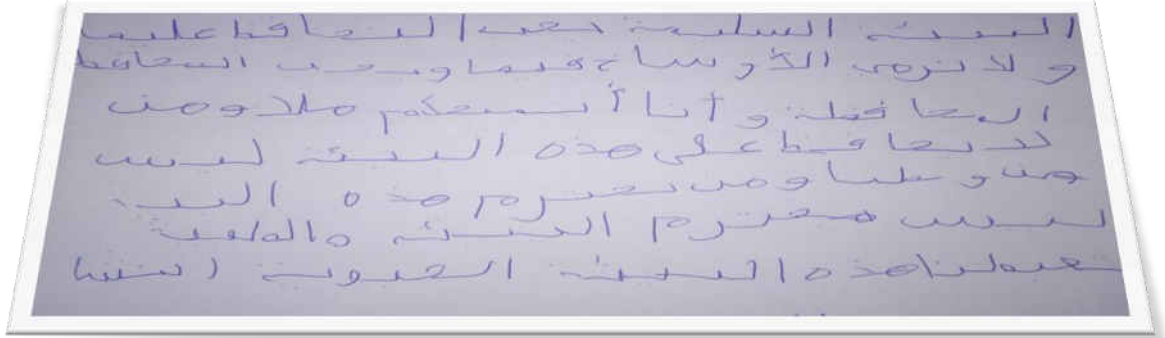
من الطبيعة مصدر لجمال كوكنا ولد الله يحيا المحافظة  
عليها،  
ويوجد بعد المؤثرات التي تفسد الطبيعة منذ الحرائق  
التي يتخون هذه المصاير التي تفسد

إن البيئة تصد بالخطرث التلوث قد تؤذي البيئة واذ تحررت البيئة تدريجاً  
معدر البيئة هو السطافة ومصدر التلوث هو البنات لأنه يرمي الأمسا

في هذا النموذج نجد أن التلاميذ قد كتبوا حرف (الضاد) (دالاً) في الكلمات المبيّنة في المدونات وهي: (تدر، تدررت، تدرنا، بعد) والكلمات الصّحيحة هي: (تضر، تضررت، تضرنا، بعض) وسبب هذه الأخطاء هو أن الطّفّل اعتاد على نقط حرف (الضاد) (دالاً) في لهجته العامية (منطقة سعيدة) وهو ما جعله يكتبها كما ينطقها، ممّا جعله يقع في هذه الأخطاء



## النموذج (13):



النموذج (13) هو نموذج من بين النماذج التي ألغيت لركاكة التعبير ، إذ لا تترجم المعاني المقصودة وذلك لغياب عناصر الإتساق والإنسجام بين الجمل وال فقرات مع تكرار نفس العناصر اللغوية تقريباً، واستعمال مفردات في غير محلها بحيث تصبح غير مؤدية للفكرة المناسبة مما يجعل المعنى والمقصد ملتبس وغير واضح لدى المتلقي.

خلاصة:

من خلال تحليل هذه التماذج من الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ وهم يكتبون باللغة العربية الفصحى، وهي الأخطاء التي تواترت في كتاباتهم فحاولنا وضعها على طاولة التحليل والتشريح - وإن كان التحليل ناقصاً بعض الشيء لقلة الخبرة وربما المعلومات لدينا- للوصول إلى الأسباب التي أدت بالتلميذ إلى ارتكاب هذا النوع من الأخطاء، وهل هي أخطاء ناجمة عن الإزدواجية بين اللغة العربية الفصحى ولغة التلميذ المحكية (اللغة الأم) أم تعود لأسباب أخرى نفسية أو اجتماعية أو حتى عضوية؟

ونحن في تحليلنا للأخطاء إقتصرنا على الأخطاء التي كان للإزدواجية اللغوية أثرها الكبير في ذلك من خلال التداخل الحاصل بين مستويين لغويين ينتميان لنفس اللغة أحدهما نسق لغوي معبر ( اللغة العربية الفصحى) وآخر غير معبر (اللهجة العامية).

وبناءً على ما حللناه من الأخطاء اللغوية التي حوتها المدونات توصلنا إلى نتائج مهمة فيما يخص تأثير التداخل اللغوي على تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية على وجه الخصوص والمدارس العربية على وجه العموم ومن بين هذه النتائج ما يلي:

- البيئة التي ينشأ فيها التلميذ بيئة غير مساعدة على تعلم اللغة العربية الفصحى، فإذا كان جميع أفراد هذه البيئة يتكلمون اللهجة العامية، فإن الأوضاع اللهجية التي يكتسبها التلميذ في مختلف المستويات اللغوية حتماً ستأثر بشكل أو بآخر في تعلم لغة المدرسة، فكيف لطفل منذ نعومة أظافره وهو ينطق (الناء) تاءً أو (الغين) قافاً، أن يتخلص من هذا الوضع اللهجي ويمنع تداخله مع الوضع اللغوي الفصيح الذي يتعلمه في حصص معدودة وقليلة بعيدة عن الممارسة، وهذا ما يجعل أخطائه في وتيرة متزايدة مما يؤدي إلى طول مدة اكتساب هذه اللغة بطبيعة الحال.

- تأثر التلاميذ بلغة المنشأ بدى جلياً وواضحاً في كتاباتهم، لأن التلميذ الجزائري يتعلم في المدرسة اللغة العربية الفصحى ويسمع في بيته ومجتمع لغة أخرى وهي اللهجة العامية.

- لا يقتصر التداخل أو كما يسمّى بالتقل السّلي من اللغة الأمّ إلى اللغة الثانية على مستوى بعينه، بل في المستويات اللّغوية جميعها: الصوتي، المعجمي والصرفي والنحوي والتركيب.
- لا شك أن اللّغة وهي في احتكاك مع غيرها من اللّغات واللّهجات تتسرّب إليها ألفاظ وصفات نطقية لربّما لم تكن موجودة فيها.
- متعلّم اللّغة الثانية لا يمكنه الاستغناء عن المعارف والخبرات التي تجمّعت لديه بواسطة اللّغة الأمّ، وإنّما يجعلها بمثابة المخزون الذي يلجأ إليه عند تعلّمه للّغة الثانية بهدف تذليل الصّعوبات التي تواجهه .
- أثناء دخول التلاميذ في عمليّة تواصلية أو حتّى كتابية باللّغة الفصحى، فإنّهم يبذلون مجهودات جبارة في ايصال أفكارهم ومقاصدهم للطرف الثاني، حيث يقومون بصياغة الفكرة في أذهانهم ثم يحاولون ترجمتها إلى اللغة العربيّة الفصحى وكل هذا يكون في وقت محدد ، مما يجعل حديثهم يتسم بالاضطراب والقلق لأنّهم غير واثقين في قدراتهم اللّغوية بللّغة الثانية، فيستجدون بلغتهم الأمّ ممّا يوقعهم في أخطاء عديدة ومتنوّعة.
- بمسح بسيط للوضع اللّغوي للطفّل الجزائري ندرك أن الرّصيد اللّغوي الذي يلج به الطّفّل المدرسة يكون قليلاً جدّاً، عكس أقرانه في بلدان أخرى، فرصيده اللّغوي يكون مكوّن من ألفاظ عاميّة ( غير صالحة للاستعمال الفصيح بأي شكل من الأشكال) وألفاظ دخيلة من لغات أجنبية كالفرنسية والاسبانية... وألفاظ يختلف استعمالها في العاميّة عن استعمالها في اللّغة العربيّة الفصحى، فهذا الرّصيد لن يكون غير صالح للاستعمال فقط بل ويشكل عائقاً كبيراً عند التّواصل أو التّعبير، فماذا عساه يصنع هذا التّلميذ وكيف يتحدّث بطلاقة وسلاسة مع هذا الرّصيد اللّغوي القليل والدّهّن الذي تتجاذبه لغتين قريبتين ومتباعدين في الوقت نفسه.

فالازدواجية اللغوية حالة طبيعية موجودة في كل المجتمعات فرضتها ظروف التطور والانفتاح على الغير، فهي تطوّر لغوي طبيعي بل إنه إحدى السمات الحضارية عند الشعوب " فتعدّد اللهجات في جسم اللغة الموحدة أمر طبيعي ومألوف في كل اللغات ولكن الخطر في هذه التّاحية بالنسبة للغة العربية، يكمن في الهوة الواسعة بين العربية الفصحى وبين عامياتها" <sup>1</sup> وهذا ما يجعل المتعلّم يواجه صعوبات بالغة وهو يحاول تضييق هذه الهوة بين لغته الأم واللغة العربية الفصحى أثناء ممارساته التعلّمية ممّا يؤثّر على أدائه اللغوي ويجعله يرتكب أخطاء تعيق تواصله مع الآخرين حيث يقول روزاموند ميتشل وفلورنس مايلز في هذا السياق: "تخبرنا الملاحظات اليومية أن أداء المتعلّمين في اللغة الثانية يتأثر باللغة أو اللغات التي عرفوها من قبل، ويتضح هذا عادةً من خلال اللّكنة الأجنبية للمتعلّم، أي من خلال التطق الذي يحمل آثار النظام الصوتي للغة الأولى، ويتضح أيضاً عندما يقع المتعلّمون في أخطاء خاصّة معيّنة".<sup>2</sup>

فالخطأ اللغوي أمر طبيعي وسليم لأنه طريق لا بد من سلوكه، ليتمكن المتعلّم من اللغة الثانية أو حتى الطّفّل من لغته الأم، ولكنّه يكشف في الوقت نفسه عن صعوبات تواجه التلميذ في مساره التعلّمي وتعيقه، كما تعكس أيضاً آثار الاحتكاك بين اللغة الأم واللغة الثانية، وهنا تظهر خطورة مثل هذه الأخطاء في التحصيل اللغوي لدى المتعلّم، ففي حال انتقال المتعلم إلى مستويات أعلى تتراكم الأخطاء التي تخللت اللغة التي تعلّمها في مراحلها التعلّميّة الأولى، فتتجذّر في أساليبه وترافقه في بقية المراحل التعلّمية، حيث تظهر كأثار تشوب ملكته اللغوية في اللغة الثانية ممّا يجعلها ناقصة متصدّعة.

<sup>1</sup> كمال لغاني، " اللغة العربية: الصّعوبات والانتشار " اللغة العربية خلال الخمسين سنة (1962-2012)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية الجزائر، 2012، ص98.

<sup>2</sup> روزاموند ميتشل، فلورنس مايلز، نظريات تعلّم اللغة الثانية، ت عيسى بن عودة الشربوي، دار النشر العلمي، المملكة العربيّة السّعودية، دط، 1425هـ، ص23.

وهذا ما سعت المناهج اللسانية الحديثة إلى إيجاد الحلول له من خلال الاعتماد على هذه الأخطاء وتحليلها، للوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الثانية، وتطوير طرق ومناهج تعليم اللغات، لإغلاق الباب أمام هذه الأخطاء والصعوبات مستقبلاً، وهذا بعيداً عن طريقة دراسة الخطأ وتصويبه مباشرة ومن أهم هذه المناهج منهج "تحليل الأخطاء" الذي يسعى إلى تحليل أخطاء متعلم اللغة الثانية وفق مراحل هي :

-حصر الأخطاء.

-تصنيف الأخطاء.

- تحليل الأخطاء

فمثل هذا المنهج يساعد على جعل الإهتمام بالخطأ و دراسته ضرباً من البحث الموضوعي الهادف، الذي يساعد في خلق وعي لغوي، وذلك بالإمتثال لنتائجه عن بيّنة واق تناع لآته منهج يهتم بالأخطاء التي يقع فيها المتعلم فعلياً، ولا يتنبؤ بوقوعها حيث تكون تحليلاته تالية لمرحلة الخطأ وليس سابقة لها مثلما جرت عليه العادة في "المنهج التّفابلي" الذي جاء منهج "تحليل الأخطاء" كردّة فعل له، مكتملاً لما جاء به ومتجاوزاً له بتداركه للنقائص التي وقع فيها أصحاب هذا المنهج.

فمنهج "تحليل الأخطاء" باهتمامه بأحد أبر الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الثانية ألا وهي ظاهرة "التداخل اللغوي" بين لغة الطفل الأولى واللغة الجديدة، يكون قد وضع يده على الجرح، وتحليله للأخطاء والوقوف على مرجعيتها وأسبابها يكون قد ساهم ولو بالقليل في إلتأم هذا الجرح، فمتعلم اللغة أو مستعملها باطلاعه على نتائج هذا المنهج، يشرع في تفاذي هذه الأخطاء وذلك بعد فهم كامل لها ودراية بها .

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نشير إلى أمر مهمّ ربّما نكون قد أغفلناه في دراستنا هذه، وهو أنّ وقوع المتعلّم في بعض الأخطاء المنتظمة يرجع إلى تأثير اللّغة الأولى لا يعني بأي شكل من الأشكال أن هذا هو الشّأن في جميع الأخطاء ولا حتّى في أغلبها.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> ملاحظة: في ثنايا البحث أوردنا بعض الأفكار والمعلومات التي إنقطنها من الذاكرة حيث علقنا بها من خلال ما مرّ بنا من معلومات في المسار الجامعي، ومن خلال ما تمّ قراءته من كتب في إطار الإعداد لمذكرتي اليسانس والماستير، إذ تمكّنا من استحضارها دون الرجوع إلى مصدرها مرجع بعينه، وهذا نعدّرها أن نحيل على عناوين الكتب التي استقينا منها الأفكار.

الخلاصة

يُعدّ البحث في مواضيع اللّغة وظواهرها من البحوث الشّيقة الّتي تجعلك تخوض غمارها وأنت تتطلّع للوصول إلى خباياها، وملء جعبتك بالمعلومات الّتي لا تحتاج منك لحفظ أو تدوين لاكتسابها وذلك لإرتباطها بالواقع والميدان مباشرة، ونحن في رحلتنا البحثية هذه ورغم قصرها إلّا أنّنا استطعنا أن نطلع على إحدى الظواهر اللّغوية الّتي تعاني منها لغتنا العربية وهي ظاهرة التداخل اللّغوي بين العامية والفصحى وما استخلصناه من البحث نسرده كالآتي:

إنّ المجتمع الجزائري يتّسم بالتعدد اللّغوي والثنائية اللّغوية والازدواجية اللّغوية ما أثر على عمليّة التعليم بصفة عامّة وتعليميّة اللّغة العربيّة بصفة خاصّة فالطفل الجزائري يتعلّم اللّغة العربيّة كلغة ثانية وليست كلغة أولى، وهذا ما يجب مراعاته في إعداد البرامج التعليميّة في المراحل التعليميّة الأولى.

إنّ الحالة الّتي وصل إليها التّعليم في الجزائر من حيث الضّعف وقلة الجودة، انعكس سلبيًا على حالة اللّغة العربيّة، وليس في الإمكان التّهوض باللّغة ما لم تتضافر الجهود لتطوير المنظومة التربوية التعليميّة، وذلك للإرتقاء باللّغة العربيّة من جهة والتعليم من جهة أخرى.

التداخل اللّغوي هو نقل سلبى للخبرات السّابقة في محاولة تعلّم خبرات جديدة ما يعيق العمليّة التعليميّة ويؤخّرها، ويكون على جميع المستويات: الصّوتي، المفرداتي، الصّرفي، التّحوي، الدّلالي... ما يجعل التّلميذ يقع في أخطاء بسبب هذا التداخل.

قد يكون الخطأ في تعلّم اللّغة الثّانية الكاشف أو المنبّه الّذي يشير إلى نقاط الضّعف في الطّرائق التعليميّة المستعملة في تعليم اللّغات.

يعتبر منهج تحليل الأخطاء من المناهج الّتي اتخذت الخطأ مطيّة للوصول إلى الصّعوبات الّتي تواجه متعلّم اللّغة الثّانية، وذلك من خلال دراسة الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّم فعليًا، وليس من خلال ما يتنبأ به، مثلما هو شائع في المنهج التّقابلي.



إنّ الأخطاء التي يرتكبها التلميذ لا دخل له فيها، فهو يقوم بعملية فكرية وذهنية تستحق التقدير، فهو يفكر بلغة ويكون مجرّباً على التعبير بلغة أخرى، فالخطأ مسؤولية الجميع أسرة، ومجتمع، ومدرسة فهو تحصيل حاصل.

وقد لاحظنا من خلال الدراسة الميدانية واحتكاكنا بالمُعلّمين بشكل مباشر ( تلاميذ المدرستين الابتدائيتين عتيق محمد وشهروري عبد الكريم ) أن التلاميذ يجدون صعوبة بالغة في ترجمة أفكارهم وما يودّون قوله أو التعبير عنه باللّغة العربية الفصحى، إذ أنّ بعض التلاميذ وبمرور أكثر من ربع ساعة لم يحرّروا إلّا سطرًا واحدًا أو بضع كلمات، فحاولنا أن نتحدّث مع التلاميذ وأن نحفّزهم على الكتابة وعدم الخوف، لأنّه ليس إمتحان كما كانوا يعتقدون، فاكتشفنا أنّ بعض التلاميذ يملكون أفكار كثيرة ورائعة حول الموضوع، فطلبنا منهم التعبير عن هذه الأفكار باللّغة العربية الفصحى، فإذا بهذه الأفكار تتحوّل من زخم من المعلومات إلى شتات من الكلمات في شكل هجين لغوي تتجاوزه العامية من جهة والفصحى من جهة أخرى، فكيف للتلميذ أن يبلغ أفكاره و مقاصده في هذه الحالة الذهنية المضطربة والمشتتة لغويًا ؟

إنّ المتعلّم وبدخوله المدرسة يكون قد استحكّم ملكات لغته الأمّ (العامية)، وأمر طبيعي أن يعتمد عليها في تعلّم اللّغة الجديدة والمشكلة ليست في هذا، وإتّما في الهوة الكبيرة بين العامية واللّغة العربية الفصحى من حيث الألفاظ ودلالاتها، ومن حيث الأساليب والإستعمال وحتى النطق ببعض الأصوات أحيانًا، ما يجعل الرّصيد اللّغوي للتلميذ عرضة للإقصاء في جوانب كثيرة منه، عكس أقرانه في بلدان أخرى، كما أنّ هذا الرّصيد اللّغوي لن يكون غير صالح للإستعمال فقط وإتّما يتحوّل إلى أحد أهمّ العوائق التي تعترض سبيل المتعلّم أثناء العملية التّعليمية والتّواصلية على حدّ سواء، وهل بهذا الرّصيد اللّغوي الضئيل والمختلط إن صحّ التعبير نتظر من ناشئتنا أن يكونوا مبدعين وناقدين ومفكرين في المستقبل القريب..؟

إنّ الوضع اللّغوي في المجتمع الجزائري أثر بشكل سلبي ومباشر على الواقع التّعليمي للّغة العربية الفصحى في مدارسنا ممّا أصبح يدعو للقلق، لذلك وجب تظافر جهود كلّ من اللّسانيين واللّغويين والتّربويين ... للنّهوض بمستوى التّعليم بشكل عام ومستوى اللّغة العربية بشكل خاص.

# قائمة المصادر والمراجع

المعاجم:

✓ \_فؤاد أبو حطب، سيف الدين فهمي، معجم علم النفس والتربية، المطابع الأميرية، مصر، دط، 2003، الجزء 1.

✓ \_مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية (فرنسي، انجليزي، عربي)، دار الفكر بيروت، ط1، 1995.

✓ المراجع:

✓ أبو السعود أحمد الفخراي، من أصول فقه اللغة، اللهجات والتعريب والازدواج اللغوي، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2010.

✓ أحمد مصطفى أبو الخير، إتجاهات معاصرة في علم اللغة التقابلي، دار الكتب، المنصورة، 1423هـ/2002.

✓ اسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، دار عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ط1، 1402 هـ/1982م.

✓ أنيس فريجة، نظريات تعلم اللغة، دار الكتاب اللبناني، لبنان، الطبعة الثانية، 1981.

✓ باتسي م-لايتاون، نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ت علي أحمد علي شعبان، دار الأميرية، القاهرة، 2014.

✓ حاتم الضامن، علم اللغة، مطبعة التعليم العالي بالموصل، دط، 1989.

✓ دو جلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة، عبد الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة، بيروت، 1994.

✓ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية -مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2004.

✓ رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، دار المعارف، القاهرة، طبعة أولى، 1967.

- ✓ روزاموند ميتشل، فلورنس مايلز، نظريات تعلّم اللّغة، ت عيسى بن عودة الشّريفي، دار التّشر العلمي، المملكة العربيّة السّعودية، 1425هـ.
- ✓ صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة ، دط، الجزائر، 2000.
- ✓ صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، دار الملايين، الطبعة 14، بيروت، 2002.
- ✓ صبحي الصالح، دراسات في فقه اللّغة، دار الملايين، الطبعة 14، بيروت، 2002.
- ✓ عبد العزيز خليلي، اللّسانيات العامّة واللّسانيات العربيّة، منشورات دراسات سال، الدار البيضاء، 1991.
- ✓ العربي دين، قضية التّصويب اللّغوي في العربيّة بين القداماء والمعاصرين، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، دط، 2015، ص 326 فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة، دار اليازوري، الأردن، دط، 2006.
- ✓ فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة، دار اليازوري، الأردن، دط، 2006.
- ✓ محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين "الثنائية اللّغوية" مطابع الفرزدق التّجارية، طبعة 1، الرياض، السّعودية، 1418هـ 1988م.
- ✓ محمد مصايح، تعليمية اللّغة وفق المقاربة بالكفاءات التّشطة من الأهداف إلى الكفاءات، دار طكسيدج للنشر والتّوزيع، الجزائر، 2014.
- ✓ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، لبنان، يناير، 1993.
- المجلات:
- ✓ أحمد عبد العزيز المزيني، " الثنائية اللّغوية أهدافها ومخاطرها" مجلة الوعي الإسلامي، الرياض (السّعودية)، 1417 هـ 1997م، العدد 374.
- ✓ أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، أغسطس 1996، العدد 212.

- ✓ باديس هويمل، نور الهدى حسني، "مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية"، مجلة الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، 2014، العدد30.
- ✓ بن يشو الجليلي، "نحو تخطيط لغوي لتهديب لغة الإعلام في الجزائر"، التخطيط اللغوي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012.
- ✓ جميلة رجا، " إستراتيجية تعلم اللغة العربية الفصحى، واللغات الأجنبية في الجزائر ضرورة التكامل"، -أهمية التخطيط اللغوي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012.
- ✓ حسين ولهة، "اللغة العربية واللغة الوطنية، الهوية المتكاملة"، اللغة العربية خلال الخمسين سنة 1962-2012، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2012.
- ✓ حنان اسماعيل عمارة، "الازدواجية والخطأ اللغوي"، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، الأردن، 2007المجلد34، العدد1.
- ✓ دليلة فرحي، "الازدواجية اللغوية ؛ مفاهيم وإرهاصات" مجلة مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر، 2009، العدد5.
- ✓ شحاتة الخوري "التعريب والمصطلح" مجلة مجمع اللغة، دمشق، 2009، المجلد73، الجزء4.
- ✓ شلوف حسين "التعدد اللغوي في التخطيط التربوي الجزائري، الواقع والآفاق"، التخطيط اللغوي 03-04-05 ديسمبر، 2012، الجزء2.
- ✓ صليحة مكّي، وأخريات، طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية الطور الثالث انموذجا، دار هومة للطباعة النشر، سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية ، الجزائر، ، 2006، العدد3.
- ✓ عباس المصري، عماد أبو الحسن، الازدواجية في اللغة العربية، مجلة المجمع، مصر، 2014، العدد8.
- ✓ عبد اللطيف حتى، " التخطيط اللغوي في المنظومة التربوية بين الواقع والآفاق"، التخطيط اللغوي-3-4-5- ديسمبر 2012، جزء2.

- ✓ عطا موسى، نهاد الموسى والتخطيط اللغوي، اربد للبحوث والدراسات، 2009، المجلد12، العدد2.
- ✓ فاطمة حجازي، "الشغف باللغة الأم، أنموذج السياسة اللغوية في الصين" التخطيط اللغوي 03-04-05 ديسمبر 2012، الجزء3.
- ✓ القاسم علي، "التداخل اللغوي والتحول اللغوي" مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، العدد1.
- ✓ كايسة عليك، اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري الممارسات المواقف، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014.
- ✓ كمال لعناني، "اللغة العربية: الصعوبات والانتشار" اللغة العربية خلال الخمسين سنة (1962-2012)، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2012.
- ✓ ليلي صديق، "احتكاك اللغات وأثره في التطور اللغوي" مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، جوان 2015، العدد32.
- ✓ محمد بوعلي، "اللغة العربية بين التحدي والواقع"، مجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، 2014 العدد23
- ✓ محمد حرّاث، "القضية المازيغية في الجزائر واقع الحال وخطر المآل"، اللغة العربية خلال الخمسين سنة 1962-2012، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، دط، الجزائر، دت.
- ✓ محمد حرّاث، "التخطيط اللغوي، الواقع والتحديات" أهمية التخطيط اللغوي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012.
- ✓ محمد عايدة القضاة، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية، العربية للتأطيقين غيرها أنموذجا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2015، المجلد42، ملحق1.
- ✓ مسعودة ساكر، مناهج تحليل الأخطاء اللغوية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، ربيع الاوّل 1430/مارس 2009، العدد1.

✓ نصر الدين بوحسايين، " تعليم اللّغة العربيّة واقع وآفاق "، مجلّة العربيّة، مخبر علم تعليم العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2011 السّداسي الأوّل، العدد 3

الرسائل و المذكرات:

\_خالد عبد السلام، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم التّربية تخصص ارطوفونيا"دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، 1-7-2012.



ملاحق

الملحق رقم (01) : لماذا نقول المازيغية وليس الأمازيغية:

المازيغية: وليس الأمازيغية، إنّ أصل الكلمة نسبة إلى (مازيغ بن حاتم بن كنعان بن مصرم) حسب كل الروايات كما تقول كتب اللّغة، وكلمة (مازيغ) لا نجد في أصلها حرف (الألف)؛ فحرف الألف يستعمل في الأمازيغية للتذكير، فنقول: أعراب أفايلي، أمغار، أدولي... والمؤنث منها ثاعرايت، ثاقفايليت، ثاحوليت... فنجد الألف تسقط في التّأنيث، فنقول: أمازيغ للمذكر ونلحق ببداية الكلمة حرف (الثاء) تصبح مؤنّثة ثامازيغت في البداية والنّهاية ومثل كلمة قبائل فالمدكّر منها أفايلي والمؤنث ثاقفايلي، ومثما ينسب في العربية عربي للمذكر وعربية للمؤنث والنسبة تكون للمفرد، لهذا عندما تنسب كلمة مازيغ للمذكر مازيغي وللمؤنث مازيغية و(ال) التعريف تلحق بها في قواعد اللّغة العربية فنقول المازيغية دون حوف الألف<sup>1</sup>

<sup>1</sup>صالح بلعيد، المازيغية في خطر، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2011، ص23.

الملحق رقم (02) : طلب الترخيص باجراء بحث ميداني.

الملحق رقم (03) نماذج من المدونة اللغوية.

## الفهرس:

	شكر واحب.....
	إهداء.....
أ	مقدمة.....
<b>الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية في إطار التعدد اللغوي في الجزائر</b>	
13	المبحث الأول: الوضعية السوسiolسانية في الجزائر
13	اشكالية اللغة الأم في الجزائر
15	اللغات الثنائية في الجزائر
17	المشهد اللغوي في الجزائر بين التعددية والازدواجية
23	المبحث الثاني: واقع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية
25	وضعية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية الجزائرية
27	واقع تعليم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية
<b>الفصل الثاني: التداخل اللغوي ومنهج تحليل الأخطاء</b>	
34	المبحث الأول: التداخل اللغوي
40	مستويات التداخل اللغوي
42	التداخل اللغوي بين العامية والفصحى
47	الأخطاء اللغوية
52	المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء
54	منهج تحليل الأخطاء
56	الخطأ والغلط
<b>الفصل الثالث: الدراسة الميدانية</b>	
61	الدراسة التطبيقية (الميدانية)
64	الدراسة اللغوية للأخطاء
68	تحليل الأخطاء

76	خلاصة الدراسة الميدانية
82	خلاصة
86	قائمة المصادر والمراجع
92	ملاحق
95	فهرس