تحليل الأخطاء اللغوية في ضوء منهج التحليل التقابلي وبيان أهميته في العملية التعليمية التعلميّة.

أوسعدي عنتر

كلية الآداب واللغات/ جامعة بجاية

ousadiantar@hotmail.com

الملخص: يتناول المقال تحليلا لبعض الأخطاء اللغوية التي يقع فيها تلاميذ المدارس والطلبة الجامعيين خلال محاولتهم التحدث والكتابة باللغة العربية الفصحى. وقد حاولنا تفسيرها مستعينين في ذلك بأحد المناهج الهامة في حقل تعليمية اللغات ، وهو منهج التحليل التقابلي ، مختبرين ما إذا كانت أسبابها تعود إلى اختلافات كائنة بين نظامي اللغة العربية الفصحى ولغة أم المتعلمين (العربية العامية والقبائلية) وهو ما افترضه أصحاب التحليل التقابلي الذين ربطوا الكثير من صعوبات وأخطاء تعلم لغة ثانية باختلافات موجودة بين نظامي لغتي المتعلم (اللغة الأم واللغة الهدف). فجاء تحليلنا لبعض هذه الأخطاء كدراسة تطبيقية مصغرة دَعّمْنَا بها ما لخصناه من أهمية التحليل التقابلي وفوائده في العملية التعليمية التعلميّة ، مُمَّهدين لذلك بكلام عن نشأته ومفهومه وصولا إلى تعداد فوائده في العملية التعليمية التعلميّة.

الكلمات الدالة: الأخطاء اللغوية ، منهج التحليل التقابل ، العملية التعليمية التعلميّة

Analysis of linguistic errors in the light of the method of comparative analysis, and indicating its importance in the educational learning process

Abstract :

This article deals with an analysis of some linguistic errors committed by schoolchildren and university students during their attempts to write and speak classical Arabic language. We have tried to interpret them in the light of the contrastive analysis, by testing whether the causes return to the difference existed between the classical Arabic language and the two languages (kabile and dialectal), and what was supposed by the owners of contrastive analysis. These latter linked many difficulties and errors of learning a secondary language to the differences between the two language systems of the learner (the mother tongue and the target languages). The analysis of some of these errors was the subject of a small-applied study, with which we supported what we have.

Key words: Language errors; contrastive analysis; Educational learning process.

تمهيد:

تعود الجذور التاريخية للّسانيات التقابلية إلى الخمسينيات من القرن الماضي ومن العوامل التي ساهمت في نشأتها وتطورها الحاجة الماسة إلى تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ، "فبعد الحرب العالمية الثانية شعر النّاس بضرورة تعليم وتعلم اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها لإشاعة التفاهم بينهم ، وهو ما دعا إلى البحث عن طرائق جديدة لتعليم اللغة وذلك بربطها بالدراسات اللّسانية الحديثة".[1]

وقد كانت للّسانيات التقابلية علاقة وثيقة ببعض العلوم التي ساهمت في نشأتها وتطورها كعلم النفس السلوكي والنظرية اللّسانية البنيوية ؛ فقد ظهرت على أساس المدرسة السلوكية في علم النفس الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغة ، وكان من مبادئها المقابلة العلمية والتجريبية بين لغة منشأ المتعلم واللغة الهدف المُرَاد تعلمها ، فكان لتلك المقابلات أثرها في ظهور الدراسات اللغوية التقابلية التي اعتمدتها المدرسة البنوية السلوكية في التحليل اللّغوي ، وفي معالجة صعوبات متعلمي اللّغات الأخرى التي رُدَتْ أسبابها إلى اختلاف مُلَاحَظ بين لغتي

المتعلم.[2] ولمّا كانت نظرة السلوكيون إلى اللغة بوصفها عادة ، فقد اعتبروا تعلم لغة أخرى مجرد تطوير لمجموعة جديدة من العادات ، هذا ما جعلهم يربطون نقص نجاح المتعلم في تمكنه من نظام لغة ثانية بالتدخلات التي تنشأ من لغته الأصلية.

أمّا فيما يخص ارتباط علم اللغة التقابلي (التحليل التقابلي) بالنظرية اللسانية البنيوية فذلك راجع إلى كون هذه الأخيرة قد انطلقت من أحد أهم مبادئ وأسس البنيوية وهو ((مبدأ التباين)) ؛ فانطلاقا من مبدأ التباين أو الاختلاف بدأت الدراسات التقابلية تركيزها على الوصف اللساني بحثا عن نقاط الاختلاف بين اللغة الأصلية للمتعلم واللغة الهدف وصولا إلى حصر هذه الاختلافات ضمن أنماط لغوية محددة ، يمكن الإفادة منها في وضع مناهج لتعليم اللغات الأجنبية.

في إطار النظريتين السابقتين أي (البنوية والسلوكية) نشأ منهج التحليل التقابلي الّذي تمكن من تقديم تفسير لبعض الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية والأخطاء اللغوية التي يقترفها خلال تعلمه لها ، وهذه الصعوبات والأخطاء تعود أسبابها ــ من وجهة نظر أصحاب التحليل التقابلي ــ إلى تدخل حاصل بين نظام اللغة الأم ونظام اللغة الثانية(الهدف). وانطلاقا من افتراضهم هذا ، تبين لهم أنّ إجراء وصف تحليلي تقابلي لنظامي اللغتين (الأم والثانية) ينتج عنه تصنيف لتقابلات لغوية تساعد في التنبؤ بالمشكلات والصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية.

أولا: مفهوم التحليل التقابلي:

نود أن ننوه ــ قبل تطرقنا إلى مفهوم التحليل التقابلي ــ إلى أنّ الهدف منه قد اختلف في بدايته من مكان لآخر: ففي العرف الأمريكي الشمالي كان التحليل التقابلي موجَّها بهدف نهائي يقصد منه تحسين المواد التعليمية داخل الفصل الدراسي ، وقد لاحظ (**فيسياك/Fisiak**) أنّه من الأفضل تسمية هذا النوع " بالتحليل التقابلي التطبيقي"[3] ، أمّا في العرف التقليدي الأوروبي ، فلم يكن الهدف من التحليل التقابلي تدريسيا ، بل كان الهدف منه الوصول إلى فهم أكبر للغة.

وعلى الرغم من الاختلافات التي نشأت حول تاريخ ومكان نشأة منهج التحليل التقابلي إلاّ أنّ الأمر الذي لا شك فيه هو أنّ هذا المنهج قد بلغ ذروته ونضجه وصار يتبناه الباحثون في دراساتهم في ستينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية عندما أُستُخْدم بصورة فعّالة في تفسير المشكلات الناجمة عن عملية تعلم وتعليم اللغات الأخرى ، وفي مساعدة المتعلم تجنب الوقوع في الأخطاء المصاحبة لتلك العملية ، والتي لاحظ أصحاب هذا المنهج أنّ مصدرها هو تأثير اللغة الأولى(L1) في اللغة الثانية(L2)، وهو ما أُطلق عليه فيما بعد الأخير كما عرفه (**وليام**

ماكاي/williammakey) هو: "استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغة ما أثناء حديثنا أو كتابتنا بلغة أخرى".[4]

في معرض اطلاعنا على مفهوم التحليل التقابلي ومبادئه صادفنا في بعض المراجع اصطلاحا آخر له هو" التحليل اللغوي المقارن" و"علم اللغة التقابلي"★ ، ونظرا لكونه يقوم على المقارنة بين اللغات شأنه في ذلك شأن علم اللغة المقارن كان لابد من التمييز بينهما أولا ثم التمييز بين أنواع المقارنة اللغوية ثانيا:

يختلف علم اللغة التقابلي أو(التحليل التقابلي) ـ وهو المصطلح الذي فضّله علم اللغة التطبيقي ـ عن علم اللغة المقارن من حيث الهدف الذي يسعى كل منهما تحقيقه: فهدف علم اللغة المقارن هدف تاريخي ؛ فهو يقارن لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة من أجل الوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة كالمقارنة بين العربية والحبشية أو العبرية مثلا أما هدف التحليل التقابلي فهو هدف تعليمي تطبيقي في تعليمية اللغات ، إذ لا يكتفي بالمقارنة بين اللغات من عائلة لغوية واحدة فحسب ، بل من عائلات لغوية مختلفة.[5] فالاختلاف بينهما واضح إذن ؛ من حيث الهدف أولا ، ثم اللغات التي تسري عليها المقارنة ثانيا ، هذا فيما يتعلق بالاختلاف بين المفهومين.

أمّا ما يتعلق بأنواع المقارنة فيشير الدكتور **عبده الراجحي** إلى نوعين من المقارنة اللغوية:[6]

ـ المقارنة الأولى: هي مقارنة تجري داخل اللغة الواحدة من أجل اختيار الأنواع اللغوية التي تقدَّم في التعليم ، وهذه المقارنة جوهرية في تعليم اللغة لأبنائها ولغير أبنائها على السواء.

ـ المقارنة الثانية: تسمى أحيانا المقارنة الخارجية ، وهي تجري بين لغتين أو أكثر وهي مطلوبة في تعليم اللغة لغير أبنائها والمصطلح العلمي لهذه المقارنة هو التحليل التقابلي (contrastive analyses).

والتحليل التقابلي كما يرى محمد أبو الرب "هو مقابلة منظمة لقواعد وعناصر لغتين أو لهجتين ، أو لغة فصيحة ولهجة دونها لوصف أوجه التشابه والاختلاف بينهما في الشكل والتوزيع والوظيفة والمعنى".[7]

ويُعَرِفه أحمد عمايرة بقوله: "هو أحد ميادين علم اللغة التطبيقي الذي يُعدُّ الجانب العملي التطبيقي للدراسات التطبيقية ، إذ أنّها تمثل جانبه النظري ، فيه يقوم الباحث بدراسة مقابِلة لظاهرة لغوية معينة في لغتين أو لهجتين ، لإثبات أوجه الشبه والفروق بينهما ... في مستويات التحليل: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية وذلك لوضع حل للصعوبات التي تعترض من يريد تعلم لغة غير لغته".[8]

يتبين من التعريفين السابقين أنّ التحليل التقابلي تحليل لغوي يسري على نظامين لغويين يراد به تحديد أوجه الاختلاف والتشابه بينهما لغرض تعليمي ، "وقد انبثقت فكرته من مقولة تقر أنّ أيّ متعلم للغة ثانية لا يبدأ تعلمه ذلك من فراغ وإنما يبدأ تعلمه لها وهو يعرف شيئا ما عن هذه اللغة وهذا الشيء هو ما يشبه شيئا ما في لغته"[9] وعلى هذا أُتُخِذَ هذا المنهج كوسيلة مساعدة في ميدان تعليم اللغات لتذليل الصعوبات التي يواجهها المتعلم ، وذلك من خلال تنبئه المسبق بالمشكلات والأخطاء التي يمكن أن يقع فيها.

يتبن من خلال المفاهيم التي طرحت بخصوص للتحليل التقابلي أنّه لا يتعدى كونه طريقة لمقارنة اللغات ، يقصد منها تحديد الأخطاء المبدئية من أجل الوصول إلى هدف نهائي أو هو فصل ما نحتاج أن نعلمه عمّا لا نحتاج أن نعلمه في موقف تعلم اللغة الثانية ، وكما فصَّل(**روبيرت لادو R. Lado**) " فإننا بحاجة إلى عمل مقارنة تركيب بتركيب للنظام الصوتي وللنظام الصرفي وللنظام النحوي وحتى للنظام الثقافي بين لغتين اثنتين بقصد اكتشاف التشابه والاختلاف بينهما والهدف النهائي لهذه العملية هو التنبؤ بمواطن السهولة والصعوبة في تعلم اللغة".[10]

يرى أصحاب منهج التحليل التقابلي وعلى رأسهم "**لادو**" أنّ سهولة أو صعوبة تعلم لغة أخرى تتوقف على درجة التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف المراد تعلمها ؛ فكلما كان التشابه بينهما كبيرا سهل تعلم هذه اللغة وكلما قلّ التشابه وكثر الاختلاف صعب تعلمها. يقول لادو: « ويمكن تيسير تعلم اللغة الأجنبية أو تعسيره في مقارنة اللغة الأم باللغة الهدف فالعناصر المتماثلة مع لغة الدارس ستكون يسيرة عليه أمّا المختلفة فسيعسر عليه تعلمها»[11] فالصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية والأخطاء التي يقترفها تعزى حسب أصحاب التحليل التقابلي إلى مصدر واحد وسبب رئيس هو التأثير السلبي للغة الأم أو ما يسمى التداخل(Interférence) "ولأن التلميذ اعتاد أن ينقل عادات تركيب لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية ، سيكون لدينا هنا المصدر الأساس للصعوبة والسهولة في تعلم تركيب ما في لغة أجنبية وستكون تلك التراكيب المتشابهة سهلة في التعلم لأنّها منقولة من اللغة الأولى... أمّا التراكيب المختلفة فستكون صعبة لأنّها لن تُوَظَف بشكل مُرْضٍ في اللغة الأجنبية عندما تُنْقَلُ إليها".[12]

إنّ متعلمي اللغة الثانية خاصة المبتدئين منهم ، يميلون بالدرجة الأولى إلى اللغة الأم عندما تكون معرفتهم باللغة الثانية ناقصة بصورة لا تمكنهم من الاعتماد عليها في الأداء لكن كلما تقدموا في التعلم وارتقى نظام اللغة الثانية لديهم ازداد ميلهم إلى الاعتماد أكثر على ما تعلموه من اللغة الثانية وبذلك تتناقص أخطاء التداخل لديهم ، ولكن قد يحدث في كثير من الأحيان أن

يتحجر الخطأ وتتأصل جذوره في ذهن التلميذ منذ المراحل الأولى من تعلمه ، فيظل يقترف نفس الخطأ حتى مع بلوغه مستويات عليا من الدراسة.

ثانيا: التحليل التقابلي بين النظرية البنوية والنظرية التوليدية التحويلية:

لا ريب في أنّ لكل نظرية مزايا تحسب لها ، وعيوب تؤاخذ عليها ، وهذه النظريات بوصفها مصدرا يستلهم منها علم اللغة التطبيقي ما يراه أكثر نفعا في مجالات اهتمامه كتعليم اللغات مثلا فهو بذلك لا يرتبط بنظرية لسانية معينة دون أخرى.

والتحليل التقابلي بوصفه أبرز دليل على علم اللغة التطبيقي ـ إذ لم يشكل له الربط بين النظرية والتطبيق أيّة مشكلة ـ لابد أن يجري في حقيقة الأمر على نموذج واحد من الوصف اللغوي ، سواء كان هذا النموذج بنائيا أو تحويليا "ولكن يبدو أنّ هناك اتجاها يفضل إجراء التحليل التقابلي بين اللغات في ضوء مبادئ ومنطلقات النظرية التوليدية التحويلية على وجه الخصوص لأنّها تعين على اختصار الاختلافات بإرجاعها إلى ((بنية عميقة)) متشابهة في كل اللغات[13] ، كما أنّها تبرز قيمة الكليات اللغوية في تعليم اللغات التي طالما كانت موضوع اهتمام الخطاب التوليدي التحويلي.

لقد كان همُّ الخطاب التوليدي التحويلي البحث في النحو الكوني ، أي العناصر التي تجمع بين اللغات جميعا ، بمعنى آخر البحث عن المتشابه بين اللغات ، هذا ما جعل التوليدية التحويلية تفارق البنيوية في وجهة النظر التقابلية ؛ ففي الوقت الذي انطلقت فيه البنيوية من مبدأ التباين بحثا عن الاختلافات انطلقت التوليدية التحويلية من مبدأ العالميات اللغوية بحثا عن المتشابهات في محاولة لبناء منهجية جديدة لتعليم اللغات ولاختيار المحتوى اللغوي والثقافي الذي تقدم في إطاره.[14]

إنّ اللساني البنيوي بعد أن ينهي عملية المقابلة بين لغتي المتعلم وبعد أن يتسنى له حصر أوجه التشابه والاختلاف ، لا يلتفت إلى المتشابهات التزاما بمنهجه اللساني ، بل يصرف كل اهتمامه إلى الاختلافات ، ومن ثمة يبدأ المهمة الأساسية للتحليل التقابلي وهي التنبؤ بالأخطاء التي يمكن أن يقع فيها متعلم اللغة الثانية وبناء على هذا التنبؤ يبني المنهاج ويختار مادته اللغوية. أمّا اللساني التوليدي التحويلي ، ففي محاولته لبناء منهجية جديدة لتعلم وتعليم اللغات نجده ينطلق من العالميات اللغوية بحثا عن المتشابهات فهو يركز على ما يسمى ((البنية العميقة)) " التي تبدو في جميع اللغات واحدة أمّا الاختلاف فيظهر في البنية السطحية"[15] ولهذا يرى التوليديون أنَّ ما ينبغي دراسته في التحليل التقابلي هو البنية العميقة بدلا من البنية السطحية

التي ينتجها المتكلم وفق قواعد تحويلية تسمح له بالتعبير عن المعنى الكامن في نفسه بجمل عديدة لم يسمعها من قبل وذلك بفضل ملكة تولد معه ، وتمكنه من تعلم أيّة لغة في العالم.

يتبين ممّا سبق أن النظرية التوليدية التحويلية تهتم بأوجه التشابه لاختلاف أثناء إجراء المقابلة ومن أبرز الاختلافات التي يمكن ملاحظتها بين النظريتين البنيوية والتوليدية في مجال دراية الخطأ اللغوي وفق التحليل التقابلي ما يلي:

- يدل الخطأ على التطور لدى أصحاب النظرية التحويلية بينما يدل على الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الثانية لدى أصحاب المدرسة البنيوية ، مع أنّه لا يوجد تناقض بين الأمرين" إذ التطور لا ينفي الصعوبات الواقعة ، كما أنّ الصعوبات لا تمنع حدوث التطور فبإزالتها يحدث التطور".[16]
- تتم معالجة الأخطاء بطريقة واضحة عند أصحاب المدرسة البنيوية وذلك بالإكثار من التدريبات في مواطن الصعوبة ، بينما لم يهتم أصحاب المدرسة التوليدية التحويلية بالتدريبات ، فلم يكن علاجهم للأخطاء واضحا بل اكتفوا بالاهتمام بالأداء اللغوي والمقارنة بين كيفية تعلم اللغة الأولى والثانية.

ثالثا: أهمية التحليل التقابلي وفوائده:

لقد أدرك المشتغلون في ميدان تعليم اللغات أهمية التحليل التقابلي وقيمته ابتداء من نشر **لادو** كتابه (linguistique Across cultures) وقبله الآراء التي طرحها **(فريزFries)** عن المواد التعليمية الفاعلة ، فقد كتب **فريز** قائلا: " إنّ أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس"[17]. وذكر **(روبيرت لادو)** أنّ من أهم فوائد التحليل التقابلي الانتفاع به في مجال إعداد المواد التعليمية ، وقد أدّت دعوته إلى ضرورة التحليل التقابلي لإعداد المواد التعليمية وتدريس اللغات الأجنبية إلى عدد لا يُسْتَهَان به من الدراسات التقابلية بين اللغات المختلفة.

وفي حقل تعليمية اللغات أشارت دراسات(بلومفيد ،كراش)[18] إلى أنّ تعلم اللغة الثانية في المدرسة يتأثر كثيرا بمكتسبات اللغة الأولى ، ويجعل المتعلم دائم الوقوع في أخطاء قد تتراكم عليه فتتحول فيما بعد إلى صعوبات في تعلم اللغة الثانية. فالفرد ـ كما نعلم ـ يملك رصيدا معرفيا ولغويا وعادات تعبيرية اكتسبها واستوعبها طيلة سنواته الأولى من محيطه الأسري والاجتماعي وهذه المكتسبات القبليّة من البديهي أن تشكل قاعدة انطلاق لتعلم لغة ثانية داخل المدرسة وفي الوقت نفسه قد تسبب في الكثير من الأحيان أخطاء لغوية تظهر في شكل تداخلات بفعل

الاحتكاك ، فالتداخل كما يرى (جيورج مونين/George Mounin) أصبح يعني " الخطأ أو الخلل اللغوي الناجم عن عدم تطابق وتوافق لغتين عند احتكاك الواحدة بالأخرى".[19]

وفيما يلي سنعرض بعض أخطاء التداخل في المنتوج اللغوي الشفوي والكتابي لدى المتعلمين الجزائريين ممّن لغتهم الأم هي العربية العامية أو القبائلية ، ونحاول التأكد مماّ إذا كان مصدرها اختلافات كائنة بين اللغة الأم واللغة الهدف ، كما افترض ذلك أصحاب هذا المنهج ، وسيكون هذا العرض كدراسة تطبيقية مصغرة تدعم ما نلخصه بخصوص أهمية التحليل التقابلي وفوائده في العملية التعليمية التعلميّة.

ونَوَدُ أن نشير قبل البدء في عرض بعض هذه الأخطاء إلى أنّها كانت كثيرة ومختلفة مسّت كل المستويات اللغوية تقريبا ، ولكن اكتفينا ببعض الأمثلة فقط في كل نوع وفي كل مستوى لغوي وأشرنا إلى الخطأ بخطين تحته ، كما استعننا ببعض الإحصائيات التي قدمتها دراسة خالد عبد السلام لعينة من التلاميذ الجزائريين لمعرفة الأخطاء التي تعزى إلى تأثير لغة منشئهم وإلى اختلافات بين نظامي اللغتين ، وقد أشرنا إلى المصدر الذي أخذنا منه الإحصائيات بنجمة وذكرنا المعلومات المتعلقة به في قائمة المصادر والمراجع المستعملة.

1ـ أخطاء المستوى الصوتي (الأخطاء الفونولوجية): هي أخطاء تقع في المستوى الصوتي نتيجة تداخل صوت ينتمي للغة ما في لغة أخرى ، أو هو نطق صوت ينتمي إلى لغة بصوت قريب من اللغة الأخرى ، وتظهر هذه الأخطاء بعدة أشكال منها:

1.1 أخطاء الاستبدال بين الأصوات: ونلاحظ ذلك في بعض أصوات اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بالعامية والقبائلية ، إذ يستبدلون صوت "الثاء" "بالتاء" الحرفان المتقاربان في المخرج المتفقان في صفة الهمس ، وإبدال "الضاد" "بالظاء" المتقاربان في المخرج المشتركان في صفة التفخيم ، وكثيرا ما يظهر هذا الخطأ في كتابات المتعلمين وفيما بلي بعض الأمثلة:

أ ـ فكان متلا يقتدى به في النصح والارشاد.

ب ـ ويجب أن نعمل كتيرا....

ج ـ فأنا متلا أعارض هذه الفكرة..

د ـ هذا ما جعلهم يرفظون هذه النظرية.

ه ـ وفي هذه المرحلة اتسم النقد بالظعف.

و ـ نستحظر هنا مقولة ابن جني

يلاحظ من خلال الأمثلة أنّ المتعلم أخطأ لمّا استبدل فونيم "الثاء" "بالتاء" في الكلمتين (كثيرا ومثلا) التي يتعين كتابتهما ونطقهما بالثاء ، وأخطأ أيضا عندما استبدل "الضاد" "بالظاء" في الكلمات التي يتعين كتابتها بالضاد. فهذا النوع من الأخطاء يعزيها التحليل التقابلي إلى اختلافات صوتية كائنة بين لغتي المتعلم: لغته الأم واللغة الثانية التي يروم تعلمها. فعند إجراء تحليل تقابلي بين العربية الفصحى واللغتين (العامية والقبائلية) على المستوى الصوتي ، نلاحَظ مجموعة من الاختلافات الصوتية بينها خاصة في مستوى النطق ببعض الفونيمات التي تكاد تنعدم في التخاطب اليومي في لغة المنشأ ، وهذه الاختلافات كثيرا ما توقع المتعلم في أخطاء فونولوجية كاستبدال المتعلمين القبائل مثلا فونيم "الضاد" "بالظاء" ، فهذا الخطأ سببه غياب فونيم "الضاد" في اللغة القبائلية وحضور "الظاء" فقط ، فهذا الاختلاف يشكل صعوبة تحكم المتعلمين في الصفات الصوتية لحرف الضاد لأنه مفقود في لغتهم الأصلية. هذا ما يفسر ميلهم الدائم إلى استخدام حرف الظاء لأنّ هذا الأخير موجود في لغتهم الأم واعتاد جهاز نطقهم عليه وهذا الحضور والغياب للفونيمين هو ما يجعل الكثير من التلاميذ والطلبة الجامعيين يرتكبون خطأ استبدال حرف الضاد بالظاء في الكلمات التي يتعين نطقها وكتابتها بحرف الضاد. وقد أحصت دراسة لـ(15) تلميذا من الناطقين بالقبائلية (25) خطأ من هذا النوع بنسبة (40.98%) بمتوسط خطأين (2) لكل تلميذ*[1]

2.1 أخطاء حذف المتعلم للصوائت في آخر الكلمة وحذفه التاء من الكلمات التي تنتهي بها:

فينطقها كالآتي: [اللغـ/ العَرَبيـ/ المَدْ رَسَـ / في المُؤْسَسَ/من الاستعانـ/...الخ] فيحذف نطق التنوين أو الصائت والتاء. وقد أحصت دراسة أجريت على تسعين (90) تلميذا ما يقارب (1031) خطأ من هذا النوع ، (586) خطأ وبنسبة (37،90%) لدى التلاميذ الناطقين بالعامية العربية بمعدل (21) خطأ للتلميذ ، و(445) خطأ بنسبة (96.45%) عند الناطقين بالقبائلية*[2]

وهذه المشكلة تتجلى خاصة في المنتوج اللغوي الشفوي للتلاميذ والطلبة الجامعيين في حصص التعبير الشفوي وأثناء مناقشة الدروس والمحاضرات ، وهذا الحذف حتى وإن كان لا يؤثر في المعنى ، إلا أنّ تجسيده كتابيا يعد خطأ إملائيا يؤاخذ عليه المتعلم ، ومردّ هذا النوع من المشكلات الفونولوجية حسب التحليل التقابلي تأثير تعابير لغة المنشأ سواء كانت قبائلية أو عربية عامية ، حيث نجد أواخر الكلمات فيهما تنتهي دائما بساكن كما تعبر عن ميل المتعلمين إلى التخفيف في النطق.

1ـ3 أخطاء فونولوجية يسببها التداخل التنغيمي:

يلاحظ هذا النوع خاصة لدى المتعلمين الناطقين بالقبائلية وهو لا يصيب الصوت في حد ذاته بل يصيب شكل نطقه والذي يسمى بالنغمة ذلك " أنّ الأثر التنغيمي للغة الأم يظل قويا إلى درجة أن المتعلم للغة الثانية يبقى أصما بالنسبة للنغمات الموسيقية لتلك اللغة الجديدة ، فيتلفظ أصوات وكلمات وجمل باللغة الثانية بنغمة مشابهة للّغة الأولى" ،[20] وهذا ما لاحظناه نحن أيضا في التعابير الشفوية والكتابية للتلاميذ القبائل ؛ فهم ينطقون بعض الكلمات بالشكل التالي: [مستشف(نغ) بدل مستشفى/ بدون(نغ) بدل بدون/"ثم(نغ) بدل ثمّ]. وقد سجلت دراسة لـ(37) تلميذا ناطقا بالقبائلية (183) خطأ من هذا النوع بنسبة (72،11%) وبمتوسط خمسة (5) أخطاء لكل تلميذ. *[3]

وهذا النوع من الأخطاء تعود أسبابها حسب التحليل التقابلي إلى خصائص اللغة القبائلية التي تجعل ناطقيها تطغى على كلامهم الغنة ، ممثلة في اللاحقة [نغ /ng] المضافة إلى آخر الكلمات أو بنغمة اللهجة العامية السائدة في منطقة سطيف أو الجزائر العاصمة التي تمتاز بالتفخيم للكثير من الأصوات والمد في آخر الكلمات وغيرها ، بينما لا نجد هذه الغنة في اللغة العربية الفصحى وكثيرا ما تظهر أخطاء لدى المتعلمين على المستوى الكتابي بسبب تجسيدهم لنغمة لغة منشئهم أثناء تعبيرهم بالعربية الفصحى ، وقد تصاحب هذه الظاهرة المتعلم حتى مع وصوله إلى المستوى الجامعي ، وهو ما لاحظناه لدى الطلبة الجامعيين أثناء مناقشتهم المحاضرة مع الأساتذة.

2ـ أخطاء المستوى النحوي: يرى أصحاب الدراسات التقابلية أن التمكن من النظام اللغوي للغة ما يسهل أو يصعب حسب درجة تعقيد هذا النظام ؛ فكلما كان النظام اللغوي معقدا كلما طالت مدة التحكم فيه والعكس صحيح ، ويرى بعض الباحثين أنّ الأخطاء الناتجة من تأثير اللغة الأصلية على المستوى النحوي يظهر في خطابات نسبة قليلة من التلاميذ[21] وهو ما لاحظناه نحن أيضا في المنتوج اللغوي الشفوي والكتابي للتلاميذ والطلبة الجامعيين ؛ إذ لاحظنا أن الأخطاء النحوية التي يعود سببها إلى تدخل لغة المنشأ ـ لا إلى اللغة الفصحى نفسهاـ قليلة وفيما يلي بعض منها:

1.2 أخطاء استعمال حروف الجر(استعمال حروف الجر وفق نماذج لغة المنشأ) ومن أمثلة:

الجملة بالعربية الفصحى	مقابل الجملة بالعامية	مقابل الجملة بالقبائلية
جاءت به لتضعه في الطاولة	تْحَطَو في الطَابْلَة	tegitid atesres eg tavla
في جلس في الكرسي	قْعَدْ في الكرسي	yekim eg kersi

كتب في الصبورة	أكْتَبْ في الصبورة	yekteb eg seboura

هذه بعض الأمثلة التي توضح خطأ اختيار التلاميذ حرف الجر المناسب ، وكيفية استعمالهم لها وفق ما يسمح به النظام النحوي للغتهم الأم ، فالصحيح في الأمثلة السابقة أن يستعمل التلميذ حرف الجر "على" بدل "في". وهذا الخطأ لا يقتصر على تلاميذ المدارس فحسب بل كثيرا ما يظهر أيضا في كتابات الطلبة الجامعيين ، وفيما يلي بعض الأمثلة:

أ ـ يجب أن نبحث على الاستشهادات التي تدعم فكرتنا.

ب ـ يجب البحث على أمثلة توضيحية...

ج ـ يجب على الطالب أولا أن يبحث على الكتب..

د ـ قبل الحديث على مرحلة النقد الحديث...

ه ـ ودعا النقاد إلى التمسك في الوزن والقافية...

و ـ فنجده قد تمسك في الوظيفة الإصلاحية للشعر...

يعود سبب ارتكاب الطلبة لخطأ اختيار حرف الجر المناسب الذي يقتضيه سياق الأمثلة السابقة إلى عدم تمييزهم بين الوظائف الدلالية الخاصة بكل حرف ، ولأنّ الاختيار يخضع لسياق الكلام والمعنى المراد ، وهذا مرتبط بما يسبق الحرف وما يلحقه ، فإنّ مصدر هذه الأخطاء هو تأثير لغة منشأ المتعلمين ؛ وهذا ما يتأكد من خلال إجراء تحليل تقابلي بين الفصحى واللغتين (العامية والقبائلية) على المستوى النحوي ؛ إذ يُلاَحَظُ أن النظام النحوي للعامية يسمح بتوظيف حرف الجر "على" بعد فعل الوجوب المتبوع بالفعل "يبحث" بالكيفية التي جاء بها في الأمثلة السابقة والدليل على ذلك أن صياغة الجمل السابقة بالعامية تكون كالتالي: [لاَزَمْ نْحَوْسُو عْلَى اِسْتِشْهَادَاتْ.../ لاَزَمْ نْحَوْسُو عْلَى أَمْثِلَة تَوْضِيحِيَة / لاَزَمْ اِحَوَسْ قْبَلْ عْلَى كْتَابَاتْ/ قْبَلْ مَا نْهَدْرُ عْلَى مَرْحَلَة النَقْدْ الحَدِيثْ...] بينما نجد هذا الاستعمال في العربية الفصحى غير مستصاغ حسب نظامها النحوي.

وبهذا يتضح لنا سبب اختيار المتعلمين حرف الجر "على" بدل "عن" ، فهذا الاختيار الخاطئ سببه تأثير لغة المنشأ التي يستعمل فيها حرف الجر "على" ليدل على معاني "عن" و "على" معا.

بالإضافة إلى الحرفين "عن و"على" هناك حروف أخرى بدا استعمال المتعلمين لها خاضعا لتأثير لغة المنشأ ، فحروف الجر (من ، على ، ب ، ل) ، نجدها في العامية الجزائرية ولكن باستعمالات لا تطابق دائما الاستعمال الفصيح ، ففي المثال (ه ، و) استعمل الطالب "في" بمعنى"الباء" وهو استعمال مستمد من لغة المنشأ و"في" لا تفيد معنى الالتصاق الذي تطلبه سياق المثالين ،

ولكنها تستعمل بهذا المعنى في التعبير الدارج ، وقد اعتاد الطلبة استخدامها كذلك فانتقل ذلك من لغة المنشأ إلى اللغة الهدف.

2.2 أخطاء اختيار أداة النفي المناسبة ومن أمثلته:

أ ـ ففي هذه المرحلة لن يشهد الأدب أي تطور.

ب ـ رغم محاولات التجديد التي قدمها النقاد سابقا ، إلا أنهم لن يغيروا الوجهة النقدية.

ج ـ أما النقد الخلقي فقد اهتم بمضمون القصيدة ومعناها ولن يهتم بالاسلوب.

د ـ لن يظهر النقد كتخصص معرفي إلا في القرن19 .

ه ـ وإذا غيرنا زمن الفعل لم نستطع الحفاظ على تسلسل أحداث الرواية.

و ـ لولا العشرية السوداء لم تعرف الرواية الجزائرية تجديدا في الموضوعات.

يلاحظ من خلال الأمثلة أنّ التلاميذ والطلبة ارتكبوا مخالفات لغوية تمثلت في خطأ اختيار أدوات النفي المناسبة التي يقتضيها سياق الجملة الواردة فيها ، فكثير ما يخلطون بين الأداتين " لم" التي تفيد النفي في الماضي والأداة "لن" التي تفيد النفي في المستقبل ومن بين أسباب هذه الأخطاء تأثير لغة منشأ المتعلمين التي تستعمل فيها نفس الأداة للنفي في الماضي والحاضر والمستقبل ، وهذه الأداة هي الأداة "ما" أو الصيغة [ماراحش] متبوعة بالفعل ، هذا في العامية. أمّا في القبائلية فتستخدم السابقة "our" قبل الفعل واللاحقة "ara" لتحقيق النفي ، وهذه الأدوات تقابل الأدوات (لم ، لن) في الفصحى ، فنفي الفعل في الجمل السابقة في العامية يكون كالتالي: [فِي هَذه المرحلة ما عرفش الأدب أي تطور /... ما غيروش الوجهة النقدية /... ما اهتمش بالأسلوب / ما بانش النقد كتخصص معرفي إلا في القرن19] فكما نلاحظ يتم نفي الفعل في العامية بنفس الأداة وهي "ما" في كل الأزمنة ، أما اللغة العربية فترفض ذلك ، بل تستعمل فيها أدوات نفي مختلفة يستدعي كل منها سياق الجملة.

كما يعود سبب الخلط بين هذه الأدوات أيضا إلى عدم إدراك الطلبة للوظائف الدلالية لها أي أنّهم لا يفرقون بين نفي الفعل في الماضي أو الحاضر أو المستقبل ، فلو أخذنا المثال الأول ، لوجدنا أن الطالب قام بنفي الفعل (يشهد) بالأداة " لن" التي تفيد نفي الفعل في المستقبل ، في حين أن سياق الجملة يقتضي النفي في الماضي ؛ لأنّ أصل العبارة هو(ففي هذه المرحلة لم يشهد الأدب أي تطور) ، فالطالب يتحدث عن مرحلة أدبية سابقة ينفي فيها تطور الأدب ، ولكنه أخطأ اختيار الأداة المناسبة لهذا النفي ، فاستعمل الأداة "لن" بدل "لم" التي تفيد النفي في الماضي ، والشيء نفسه ينطبق على المثال (ب ،ج ، د) فالطالب يتحدث عن فترات زمنية سابقة مضت ينفي فيها تغير الوجهة النقدية ، و ينفي الاهتمام بالأسلوب ، وينفي ظهور النقد كتخصص معرفي ،

ولكنه أخفق في اختيار أداة النفي الدالة على ذلك ؛ فسياق هذه الجمل يقتضي نفي الفعل في الماضي باستخدام الأداة " لم" وليس " لن".

أمّا في المثال(ه ، و) فنلاحظ أن الطالب قام بنفي الفعل (نستطع ، تعرف) بالأداة "لم" التي تفيد نفي الفعل في الماضي في حين أنّ السياق يستوجب النفي في المستقبل ، لأنّ أصل العبارتين هو:[وإذا غيرنا زمن الفعل لن نستطيع الحفاظ على تسلسل أحداث الرواية] [لولا العشرية السوداء لن تعرف الرواية الجزائرية تغييرا في الموضوعات] فالطالب يدرك أن النفي سيحدث في المستقبل والدليل على ذلك استعماله للفعل المضارع ، ولكن الشيء الذي لم يدركه هو أن استعمال الأداة " لم" تقلب الفعل المضارع إلى الماضي ، وهذا يدل على جهل الطالب لوظيفة هذه الأداة ، فأخطأ في تبليغ المعنى من غير دراية بذاك ، وكل هذه الأخطاء يعود سببها كما قلنا سابقا إلى تدخل لغة المنشأ التي تستعمل فيها نفس الأداة لنفي الفعل في جميع الأزمنة ، أي أن مصدر الخطأ هو الاختلاف الموجود بين تلك اللغات.

2ـ3 أخطاء التركيب (تركيب الجمل وفق لغة منشأ المتعلم) ومن أمثلته:

أ ـ بدأ كل واحد يتحدث ماذا يريد.

ب ـ في يوم العيد اشترى كل واحد منا ماذا يحب من الألعاب.

ج ـ ولمّا وصلنا إلى الريف ، وضعت أمي أطعمة مختلفة وبدأ كل واحد يأكل ماذا يريد.

د ـ أخذ كل منهم يبحث ماذا يلزمه.

هذه بعض النماذج عن تركيب المتعلم جملا وفق نظام لغته الأم ، وسبب التركيب الخاطئ لهذه الجمل ـ حسب التحليل التقابلي ـ هو التدخل الحاصل في ذهن التلميذ بين لغة منشئه واللغة الفصحى التي يعبر بها ، ولو أمعننا النظر في الجمل لتّضح لنا أنّ الطالب كان يفكر بلغة منشئه ويكتب بالفصحى فترجم هذه الجمل من لغته الأم إلى اللغة الهدف ترجمة حرفية وفق ما يسمح به نحو لغته الأم ، ولا أدّل على ذلك أنّ صياغة الجمل السابقة بالعربية العامية والقبائلية تكون كالتالي:

الصياغة العامية للحملة	مقابل الصياغة بالقبائلية
[بْدَا كُلْ وَاحَدْ يَهْدَرْ وَشْ إحَبْ]	[يَبْدَ أمْكُلْ يِوَانْ اَهَدَرْ ذَاشُو إقْبَغَ]
[... شْرَ كُلْ وَاحَدْ وَشْ إحَبْ...]	[يُغَدْ مْكُلْ يِوَنْ ذاَشُو إقْحَمَلْ]
[... و بْدَا كُلْ وَاحَدْ يَاكُلْ وَشْ إحَبْ]	[يَبْدَ مْكُلْ يِوَنْ إتَسْ ذَاشُو إقَفْغَ]
[بْدَا كُلْ وَاحَدْ اِحَوَسْ وَشْ اَلَزْمُو]	[يَبْدَ مْكُلْ يَوَنْ يَسْنَذِ ذَاشُو إثَلزْمَنْ]

نلاحظ إذا أنّ التلميذ قد ركب جمله وفق نحو لغة منشئه وهو ما يعدّ خطأ نحويا في الفصحى ، وهذا راجع كما قلنا سابقا إلى اختلافات نحوية ، فعند إجراء تحليل تقابلي بين هذه اللغات نجد أنّ العامية والقبائلية تسمحان باستخدام اسم الاستفهام "ماذا" الذي يقابله بالقبائلية " ذاشو" وبالعامية " واش" بعد بعض الأفعال تعبيرا عن معنى الاختيار أمّا نحو العربية الفصحى فلا يسمح باستخدام اسم الاستفهام "ماذا" للتعبير عن الاختيار في مثل سياق الجمل السابقة ، بل يستخدم الاسم الموصول "ما" أو شبه الجملةّ "عمّا" ـ التي تشكلت بظاهرة الإدغام للتعبير عن معنى الاختيار ، وعليه فالصياغة السليمة للعبارات السابقة هي: [بدأ كل واحد يتحدث عمّا يريد/ ... اشترى كل واحد منا ما يحب من الألعاب/...بدأ كل واحد يأكل ما يريد/ بدأ كل منهم يبحث عمّا يلزمه].

2ـ4 صياغة جمل ناقصة من بعض العناصر الأساسية التي يقتضيها نظام الجملة العربية: أحصت دراسة لـ(56) تلميذا (129) خطأ من هذا النوع بنسبة (26.76%) في المنتوج اللغوي الشفوي للتلاميذ ، و(72) خطأ بنسبة (13.33%) في التعبير الكتابي*[4] وتظهر هذه المشكلة حتى في كتابات الطلبة الجامعيين ، ومثال ذلك يكتب الطالب:

ـ [ديسوسير فسر... قال إنّه منهج قائم على ثنائيات...]

ـ [رولان بارث تحدث ... قال أنّه لا يجب إدخال المؤلف أثناء التحليل]

نلاحظ من خلال المثالين أنّ الطالب في جملته الأولى قد حذف عنصرا أساسيا من العناصر التي يقتضيها البناء الصحيح للجملة العربية ، وهذا العنصر هو المفعول به ، فقد كان من المفروض أن يضيف لفظة منصوبة بعد الفعل "فسر" ليكتمل معنى الجملة وتظهر صياغتها سليمة ، وإذا أردنا إعادة صياغة الجملة على النحو الصحيح نتحصل على الجملة التالية: [ديسوسير فسّر منهجه فقال إنّه منهج قائم على الثنائيات...] والحكم نفسه ينطبق على الجملة الثانية فالطالب قدّم الفاعل على الفعل ، وحذف مفعولا به أصله شبه جملة كما حذف مضافين يقتضيهم سياق الجملة السليمة ، فظهرت الجملة وكأنها صيغت وفق النظام النحوي للغة العامية كالتالي:[رولان برث هدر قال ما لازمش ندخلو المؤلف...] وفي القبائلية كالتالي:[رولان بارث إِهَذْرَد يَنَاَد أُيْلَقَرَ أَدَنْسَكْشَمْ لْمُؤَلِف...]

فصياغة الطالب للجملتين كان وفق النظام النحوي للغته الأم التي تسمح بمثل هذا التقديم والحذف اللذان لا يسمح بهما نحو العربية الفصحى إلّا بشروط معينة تضمن عدم خلل المعنى ، ولو حاولنا إعادة صياغة الجملة على نحو سليم في الفصحى لتحصلنا على البنية العميق التالية: [تحدث رولان بارث عن فكرة موت المؤلف ، فقال أنّه لا يجب إدخاله أثناء تحليل النص] وهذه

المشكلة تتجلى خاصة في المنتوج اللغوي الشفوي للمتعلمين ، ويرى موسى الشامي "أنّ الجانب النحوي هو الميدان الذي تنمو فيه التداخلات اللغوية وتظهر فيه أخطاء يصعب تفسيرها".[22]

3ـ أخطاء المستوى المورفولوجي(الصرفي):

يقصد بالأخطاء الصرفية تلك المخالفات اللغوية التي تقع على المستوى الصرفي فتصيب بنية الكلمة من حيث هيئتها ، وصيغها وأوزانها ، وقد أشار ابن الجوزية إلى بعض أشكالها فقال:" تارة يضمون المكسور وتارة يكسرون المضموم وتارة يمدون المقصور وتارة يقصرون الممدود وتارة يشددون المخفف وتارة يخففون المشدد وتارة يزيدون في الكلمة وتارة ينقصون منها وتارة يضعونها في غير موضعها إلى غير ذلك"[23] ، وارتكاب المتعلمين لها قد يعود في كثير من الأحيان إلى تأثير لغة المنشأ كما قد يعود إلى أسباب تطورية في اللغة الهدف نفسها ، ومن الأخطاء الصرفية المتوقع ظهورها عند المتعلمين عند إجراء تحليل تقابلي بين العربية الفصحى واللغتين (القبائلية والعامية) والتي تأكد ظهورها في تعابيرهم الكتابية والشفوية ما يلي:

1.3 أخطاء التطابق في العدد ، وأخطاء تصريف الفعل ومن أمثلتها:

الخطأ	الصواب
أ ـ فساعدوه أصحابه	ـ فساعده أصحابه
ب ـ وعندما وصلنا استقبلونا الحراس	ـ وعندما وصلنا استقبلنا الحراس
ج ـ تحدثوا عنه أصحاب المدرسة البنيوية	ـ تحدث عنه أصحاب المدرسة البنوية
د ـ غيروا الروائيون خصائص الرواية	ـ غير الروائيون خصائص الرواية.
هـ ـ واصلوا اللغويون البحث ...	ـ واصل اللغويون البحث ...

إنّ إجراء تحليل تقابلي بين اللغات السابقة على المستوى الصرفي يسفر عن بعض الاختلافات التي قد تكون سببا في وقوع المتعلم في بعض الأخطاء الصرفية كالتي تجلت في الأمثلة المقدمة ويعود خطأ مطابقة المتعلمين بين الفعل وفاعله المتأخر عنه من حيث العدد في الأمثلة إلى كون النظام الصرفي للغتين القبائلية والعامية يسمح بجمع الفعل عندما يكون فاعله المؤخر عنه جمعا فيقال بالعامية مثلا: [عاونوه صحابو/ ستقبلونا الحراس/ هدرو عليه أصحاب المدرسة البنيوية...] والشيء نفسه ينطبق على المثال (د ،هـ) فالفعل قبل فاعله ليس بحاجة إلى التعدد ، لأنّه في حالة توزيعية يصلح للمفرد كما يصلح للمثنى والجمع وهذا ما لا نجده في العربية العامية. فهذا الاختلاف في عدد الصيغ المستعملة في هذه اللغات قد يكون من بين الأسباب التي يمكن أن نفسر بها مثل الأخطاء الصرفية السابقة.

2.3 أخطاء ناتجة عن تأثير قاعدة الجمع على المثنى:

إنّ إجراء تحليل تقابلي بين اللغات نفسها على المستوى الصرفي يُسْفِرُ عن اختلاف بينها من حيث عدد الصيغ الصرفية المستعملة في كل منها ؛ فالعربية الفصحى تحوي ثلاثة صيغ صرفية هي: (المفرد ، المثنى ، الجمع) بينما يلاحظ غياب صيغة المثنى في القبائلية والعامية وهذا الاختلاف قد يكون سبب خطأِ المتعلم حين يكتب أو يقول عن طفلين متواجدين بالحديقة: [ذهبوا الأطفال إلى الحديقة] بدل [ذهب الطفلان إلى الحديقة] وهذا الخطأ يسجل حضوره حتى في كتابات الطالب الجامعي وفيما يلي بعض الأمثلة:

أـ نجد واسيني الأعرج والطاهر وطار نقلوا لنا أحداث العشرية السوداء في روايتهم.

ب ـ والذي يقرأ روايتي "سيدة المقام" لواسيني الأعرج و" الشمعة والدهاليز" للطاهر وطار سيلاحظ أنّهم جددوا في خصائص الرواية.

ج ـ وهذا ما جعلهما يختلفون في وجهة النظر النقدية

د ـ تحدث اللغويان عن مبادئ البنوية فقالوا أنّها تقوم على ثنائية.

هذه بعض الأمثلة التي توضح خطأ تعميم الطالب قاعدة الجمع على المثنى ، فكثيرا ما نجد الطالب يخطئ فيصرف الفعل مع ضمير الجماعة في حين أن الواجب والصحيح تصريفه مع ضمير المثنى لأنّ المسند إليه مثنى. وقد لاحظنا كثرة هذا الخطأ في الجمل الفعلية المعطوفة ، حيث يصرف الطالب فعل الجملة الأولى مع ضمير المثنى بشكل صحيح ويخطأ في تصريف فعل الجملة الثانية المعطوفة على الأولى فيسنده إلى ضمير الجماعة كما توضحه الأمثلة ، وعلى هذا يكون مصدر هذا الخطأ ـ كما قلنا سابقا ـ غياب صيغة المثنى في العامية والقبائلية ، وإلى استعمال الفعل دائما بصيغة جمعية فيهما خلافا للعربية الفصحى التي يُسْتَعْمَلُ الفعل فيها مفردا حتى وإن كان المسند إليه جمعا ، وعليه تصحح الأفعال الواردة في الأمثلة السابق كالتالي:[... نقلا لنا أحداث العشرية السوداء في روايتهما/... سيلاحظ أنهما جددا خصائص الرواية./ وهذا ما جعلهما يختلفان.../... فقالا أنّها تقوم على ثنائية].

كانت هذه بعض الأمثلة عن الأخطاء اللغوية التي يُتَوَقَّعُ أن تكون إحدى أسبابها اختلافات كائنة بين لغة منشأ المتعلم (القبائلية أو العامية) وبين العربية الفصحى ، وهو السبب نفسه الذي فسر به أصحاب التحليل التقابلي أخطاء متعلم اللغة الثانية.

استنادا إلى الدراسة التطبيقية السابقة يمكن أن نلخص أهمية التحليل التقابلي وفوائده في النقاط التالية:

- يوضح لنا التحليل التقابلي الطريقة التي يمكن بها للّغة الأم أن تسهل أو تعيق تعلم عناصر معينة في اللغة الثانية ويمكنه أن يفسر الكثير من الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلم اللغة

الثانية أثناء محاولته أداء ما تعلمه أو الاتصال فوق كفايته اللغوية ، ولعل هذا من أهم جوانب التحليل التقابلي الذي ظهرت فيه فائدته العملية في حقل تعليمية اللغات، يقول (بوليتزرpolitze) : " ممّا لا شك فيه أنّ من أهم مجالات تطبيق علم اللغة ما نجده في مساهمة التحليل التقابلي ، حيث أنّه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصا عند تعلم اللغات التي لم تمر بتجارب كبيرة ومنتظمة في تدريسها".[24]

➢ يساعدنا التحليل التقابلي في تفسير الكثير من المشكلات التي تنشأ عند تعلم لغات أخرى وهذا ما أكده **روبيرت لادو** أحد زعماء هذا الاتجاه في كتابه (اللّسانيات عبر الثقافات) بقوله:" يقدم هذا الكتاب حقلا جديدا تماما من اللسانيات التطبيقية وتحليل الثقافات يسمى التقابل اللّغوي والثقافي ليكشف عن المشكلات التي يواجهها متعلم اللغة الأخرى ووصف هذه المشكلات"[25] وينطلق في ذلك من افتراض علمي مفاده أنَّ مشكلات تعلم لغة ثانية تتوافق مع حجم الاختلافات بين لغة منشأ المتعلم واللغة الثانية التي يريد تعلمها ؛ فكلما كان الاختلاف كبيرا ، كانت المشكلات والأخطاء كثيرة وحين نفهم طبيعة هذا الاختلاف يتسنى لنا التنبؤ بالمشكلات التي ستنجم عند التطبيق العملي في عملية التعليم ، وفي الوقت نفسه يمكننا أن نفهم طبيعة هذه المشكلات.

➢ يساعد التحليل التقابلي المعلم ومؤلف المواد والمقررات الدراسية في تقويم المحتوى اللغوي والثقافي للمقرر الدراسي وإعداد مواد تعليمية جديدة ، فالمعلم يحتاج أحيانا إلى إعداد مواد تعليمية جديدة أو تمارين إضافية تساهم في تيسير عملية التعلم ، ومن أجل ذلك يتعين عليه إجراء تشخيص دقيق للصعوبات التي تواجه متعلميه[26] ، فالمعلم يمكنه عن طريق إجراء تحليل تقابلي بين لغتي متعلميه أن يتعرف على الصعوبات التعليمية على نحو أفضل ، فلا يتفاجأ بها لأنّه أصبح من الممكن حينها أن يتخذ من الوسائل ما هو كفيل بعلاجها.

ويمكن للمعلم أن ينظم خبرته التعليمية ويستخدمها بشكل أفضل من خلال استثمار نتائج التحليل التقابلي ، فيتخذها كتابا مرجعيا له ولغيره من المعلمين الذين لا يعرفون اللغات الأم للمتعلمين ، ممّا يساعدهم في توضيح أكثر الاختلافات البنيوية أهمية بين اللغتين للطلبة بطريقة واضحة ومنظمة.

وكما يبدو فإنّ الهدف الثاني للتحليل التقابلي ـ وهو الإسهام في تطوير مواد تعليمية جديدة ـ هو في الحقيقة ثمر طبيعية للهدف الأول "فإذا تمكننا من تحديد ما نتوقعه من مشكلات في ضوء المقابلة اللغوية بين لغتي المتعلم ، أمكننا ذلك من تطوير مواد دراسية تواجه هذه المشكلات ابتداء".[27]

قد لا يقتنع المعلمين أحيانا بكتاب مقرر للدراسة ، فيرى أنّه بحاجة إلى إعداد مواد تعليمة إضافية ومتطورة تفي وتلبي حاجيات طلابه ، فإذا كان هذا المعلم قد أعَدّ مقارنة تحليلية تقابلية بين لغتي متعلميه ، فإنّ ذلك يسمح له بالوقوف على العقبات التي يجب أن تذلل في عملية التعليم ، وسيكون باستطاعته أن يضيف ويكثف التمرينات على الأنماط التي لم يتطرق إليه الكتاب ، أو على تلك التي لم تعالج فيه معالجة وافية ، أو تلك التي تنبأ التحليل التقابلي بوقوع الطلبة في أخطاء فيها مسبقا.

➢ أهمية التحليل التقابلي في ميدان الترجمة: يمكن لدارس علم الترجمة والمترجمين الإفادة من التحليل التقابلي إفادة كبيرة ؛ فإلمامهم بأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المنقول منها واللغة المنقول إليها يجعلهم قادرين على تجنب الكثير من الأخطاء من قبيل الترجمة الحرفية للتراكيب والصيغ والدلالات بالإضافة إلى ذلك فإنّ الإلمام بهذا النوع من التحليل يجعل المترجم قادرا على الإحاطة بجوانب النص المراد ترجمته إحاطة شاملة ودقيقة لا تستوعب المستوى النحوي والمفرداتي فحسب ، بل تتعداها إلى مستوى الخطاب ونوعه وظروفه.

كما يمكن لناقد الترجمة الإفادة هو الآخر من التحليل التقابلي في عملية نقد وتحليل وتقييم النصوص المنقولة من لغات أخرى ، ويساعدهم في اكتشاف مواطن الضعف والقوة في النصوص المترجمة ، والحكم على ترجمتها بالجودة أو الرداءة وعلى مترجميها بالكفاءة أو عدمها.

خاتمة:

نخلص من خلال ما تَمَّ عرضه آنفا إلى أنَّ التحليل التقابلي له أهمية كبيرة في تعليم اللغة ، إذ يساعد كثيرا في معرفة أسباب الكثير من أخطاء متعلمي اللغة العربية الفصحى ، وإضافة إلى أهميته في تعليم اللغة لغير أبنائها ، فهو مهم أيضا في تعليم اللغة لأبنائها ، هذا بدليل الدراسة التطبيقية السابقة التي بينت لنا أن بعض الأخطاء المقترفة من طرف المتعلمين تعزى إلى اختلافات ظاهرة بين نظام اللغة العربية الفصحى ، واللغتين القبائلية والعربية العامية ، وقد يكون الأستاذ ومؤلف المواد والمقررات الدراسية أكثر من يستفيد من هذا المنهج من خلال استثمار نتائجه في الكشف عن صعوبات ومشاكل تعلم اللغة ، والقضاء عليها منذ البداية ، قبل أن تتحجر في ذهن المتعلم ، ذلك أنّ الكثير من الظواهر اللغوية في العربية تكون أكثر وضوحاً حين تعرض على الدرس التقابلي ، ومن ثمة يصبح إدراك طبيعة الظاهرة إدراكا أكثر علمية من فهمنا لبعض الجوانب منها فقط ، حين تُتَلقى هذه الظاهرة ، ويثمر ذلك ـ بلا شك ـ رؤية أفضل نحو تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة العربية.

الهوامش:

1ـ ينظر: تمام حسان ، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها بحث منشور في وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، 1995 ، ج2 ، ص 75.

2 ـ ينظر: كونغ إلجو الكوري ، نظرية علم اللسانيات الحديث وتطبيقاتها على أصوات العربية ، مجلة اللّسان العربي ، ع35 ، 1991 ، ص21.

3-سوزان جاس ولاري سلينكر ، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة ، ج1 ، ترجمة: ماجد الحمد ، النشر العلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود ، الرياض ،2009 ص118.

4-William makey, Bilinguisme et contacts New york publications of the linguistics cyrcle,1953, p149

5ـ محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، دار وائل للنشر الأردن ، 2005 ، ط1 ص164.

6ـ عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، (د.ط) ، 1990 ، ص45.

7 ـ محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، ص 164.

8 ـ خليل أحمد عمايرة ، دراسات وآراء في ضوء علم اللغة المعاصر في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق) دار عالم المعرفة ، جدة ، 1984 ، ط1 ، ص20.

9 ـ عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص46.

10ـ سوزان جاس ولاري سلينكر ، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة ، ص117.

11 ـ دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعلميها ، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1994 ، ص184.

12ـ سوزان جاس ولاري سلينكر ، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة ، ص117.

13-عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 47.

14-وليد العناتي ، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، دار الجوهرة ، عمان ، 2003 ، ط1 ، ص 108.

15-المرجع السابق ، ص 109.

16-نايف خرما وعلي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1988م ، (دط) ، ص91 -92.

17-محمد إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1986 ، ط1 ، ص06.

18- Jeanine Treffers-Daller, "Marques des difficultés rencontrées par des migrants arabophones dans l'organisation discursive et moyens employés pour les contourner, Revue Plurilinguisme n° 9/10,1995 p101-145.

19- Voir: George Mounin,les problémes théoriques de la traduction,Tel galimard, France :1963,p1-6.

20ـ محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين ، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء 1986 ، ص64.

21- J.Dichy Langues et cultures populaires dans l'aire arabo-musulmane, supplement a l'arabisant Bulletin de l'association française n°21 et 25.France, 1987, p52- 64.

22-محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين ، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص66.

23 ـ ابن الجوزي ، تقويم اللسان ، تح: عبد العزيز مطر دار المعارف ، دت ، ط2 ص56.

24-محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، ص166.

25- وليد العناتي ، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ص: 108-109.

26-محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، ص167.

27 ـ عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 49.

* خالد عبد السلام ، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة فرحات عباس سطيف ، ص 254 ،251 ،252 ،271 على الترتيب.

★ ينظر: نايف خرما وعلي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، ص84 ، ومحمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، ص164.