التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة وصفية، وتحليلية

إعداد

د/ فؤاد عمراوي

كلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس

استلام البحث : ٢٠١٨/٥/١٥ **قبول النشر** : ١ / ٧ / ٢٠١٨

ملخص :

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على أشكال التداخل اللغوي لدى متعلمي العربية لغة ثانية خصوصا التداخل على المستوى الدلالي. سنقوم بجرد أشكاله ومظاهره من خلال تحليلٍ لأمثلة مختلفة بين العربية والإنجليزية. أيضا عن طريق وصف وتحليل وإحصاء الأخطاء التي تظهر في كتابات المتعلمين. والتمييز في إطارها بين الناتج عن تدخل اللغة أو اللغات الأولى، وبين ما ينتج عن عدم التمكن من اللغة العربية نفسها، من أجل بيان انعكاسها على سيرورة تعلم اللغة العربية لديهم.

كلمات مفاتيح: لغة أولى، لغة ثانية، تدخل لغوي، غير الناطقين بالعربية.

Abstract:

This research focuses on the types of language interference for learners of Arabic as a second language; more specifically, semantic interference. We will investigate their types and manifestations by providing various examples taken from Arabic and English. By describing, analyzing and counting the interference errors

found in the student s' writings, subject to our analysis, the impacts of interference on their learning process will be indicated.

Keywords: first language, second language, language interference, non-native Arabic speakers

مقدمة :

في إطار التعليم والتعلم المتعدد للغات الذي حظي باهتمام وعناية كبيرين خلال العقود الأربعة الأخيرة[*]من قبل مجالات بحثية كثيرة كاللسانيات، والديدكتيك، وعلم النفس بتفريعاته (علم النفس اللغوي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس النمائي...إلخ)، وعلوم التربية، وعلم الاجتماع، وعلم الأعصاب اللغوي، وغيرُها كثير. يعرف تعليم وتعلم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية اهتماما بالغا كذلك، ويمكن رصد هذا الاهتمام من خلال نقاطٍ ثلاثٍ رئيسةٍ هي:

أولا: الاهتمام الكبير الذي أصبح يوليه الباحثون المنتمون إلى مختلف الحقول المعرفية السالفة الذكر – من لسانيين، ودِيدَكْتِيكِيِّينَ (دِيدَكْتِيكْيُو اللغات بالخصوص)، وعلماء نفسٍ، واجتماعٍ، وتربيةٍ، وحاسوبياتٍ لغويةٍ، وواضعي مناهجٍ – وما نتج عن ذلك الاهتمام من وفرة كمية ونوعية في الدراسات والأطاريح المنجزة حول تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. يتجلى هذا الاهتمام أيضا في وفرة اللقاءات العلمية المنجزة، من ندوات ومؤتمرات، وفي البرامج الإلكترونية المبتكرة لتدريس العربية التي تروم توصيف وتحديد أبعاد

[*] أقصد مذ ثارت المدرسة المعرفية cognitivism سنة ١٩٧٠ على المدرسة السلوكية behaviorism.

هذه اللغة، وغير ذلك من الإنجازات الرامية إلى توحيد الجهود تطلعًا لِمَأْسَسَةِ وتنظيم الاشتغال حول تدريسية اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى[†].

ثانيا: تزايد أعداد الطلبة الوافدين، من جنسيات ومرجعيات لغوية مختلفة، على البرامج المهتمة بتدريس العربية للناطقين بغيرها كل حسب حاجته (الحاجة التعبدية، الاقتصادية، السياسية، العلمية المعرفية). هذا الإقبال الذي يوازيه اهتمام بتدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلدان العربية، كما هو الشأن في البلدان الأجنبية التي أصبحت تهتم بتدريس العربية داخل المؤسسات التعليمية في مختلف المستويات، سواء تعلق الأمر بالجاليات العربية المقيمة بالخارج[‡] أو بأبناء تلك البلدان الناطقة بغير العربية.

ثالثا: تكوين وتأطير مدرسي اللغة العربية لغة ثانية[§]، وفتح وحدات وبرامج بمختلف الجامعات والكليات من أجل توفير العرض المناسب للطلب المتزايد على تعلم هذه اللغة.

إذن، وفي ظل تنامي الاهتمام بتعليم وتعلم اللغة العربية جاء هذا البحث المعنون بـ: "التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة وصفية، وتحليلية، وإحصائية" استكمالاً للجهود المبذولة في

---

† انظر كمثال على ذلك: "الإطار العربي الموحد لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها"، مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس ٢٠١٣. وعبد العزيز بن عثمان التويجي (٢٠٠٤).

‡ انظر. الخياري، محمد (٢٠٠٢) . ص.ص٧٥-٨٦.

§ انظر العمري فاطمة. (٢٠١٤). والعش، مهدي (٢٠٠٤). وطعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٩).

هذا السياق. وقد أردتُ من خلاله بيان أشكال التداخل اللغوي، خصوصا تلك التي تؤثر على الدلالة، مع التمييز بين ما ينتج منها بتأثير من اللغة أو اللغات الأولى للمتعلمين، وما مَرَدُّهُ إلى عدم تمكنهم –بالقدر المطلوب– من اللغة العربية. مُعْتَمِدًا في ذلك على عقد مقارنات وصفية تحليلية بين العربية والإنجليزية (والفرنسية أحيانا). ثم تأكيد ذلك من خلال إحصاء عدد الأخطاء المرتكبة في الإنتاجات الكتابية لهذه الفئة من المتعلمين، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية spss وبرنامج Excel للخروج بجداول ومبيانات إحصائية.

أ. إشكالية البحث

يعاني متعلم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية/ثانية (ل٢) بعض المشاكل في مستوى فهم دلالة المفردات والمصطلحات والمفاهيم، ومعانيها، واستخدامها، والتعبير عنها في سياقات مختلفة والاحتفاظ بها. ولعل واحدا من أسباب هذا النوع من التداخل اللغوي، في مستوى دلالي، استعمال المتعلم للسمات الدلالية الموجودة في لغته الأولى (ل١) وإسقاطها على (ل٢)، أو عدم تمكنه بالقدر المطلوب من مُوجِبَاتِ استعمال اللغة العربية نفسها. الأمر الذي يؤدي به إلى القيام بتعميمات زائدة أو قياسات خاطئة تَسِمُ إنجازاته الكتابية بالغموض واللَّبس وعدم الدقة في التعبير عن المعنى المقصود.

إذن، ما العلاقة بين التداخل الدلالي وتعليم اللغات؟ ما مظاهر هذا التداخل في تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية(ل٢)؟ وهل يكون اتجاه

التداخل من (ل١) إلى (ل٢) فقط؟ أم يمكن أن يحدث من داخل (ل٢) نفسها؟ وما هي الاستراتيجيات التي يستعملها متعلم العربية الناطق بغيرها ؟ ثم ما علاقة هذه الاستراتيجيات بالتداخلات المرتكبة؟ وما دور اختلاف السياق والأبعاد الإيحائية للتعابير في تغيُّر المعنى بين العربية واللغات الأولى للمتعلم؟ وكيف نجعل هذا الأخير يميز بين المعنى المعجمي وظلاله الثقافية والاجتماعية؟

ب. فرضيتا البحث

ينطلق البحث من افتراضين أساسين:

الفرضية الأولى: إن التداخلات المرتكبة أثناء تعلم اللغة (ل٢)، تكون ناتجة عن تأثير اللغة الأم للمتعلم.

الفرضية الثانية: إن التداخلات المرتكبة أثناء تعلم اللغة (ل٢)، تنتج أحيانا من اللغة الثانية نفسها ودون تدخل من اللغة الأم.

ج. أهمية البحث وأهدافه

يهدف البحثُ إلى تقديمِ حلولٍ ومقترحاتٍ بخصوص تعليم وتعلم اللغات والثقافات، وتشمل هذه الحلول الأطراف التالية:

١) متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها

٢) معلمو اللغة العربية لغة ثانية (ع.ل٢)

٣) واضعو المناهج التعليمية الخاصة بتدريس العربية لغة أجنبية

٤) الباحثون في مجال تدريسية اللغة العربية عموما [**]

١.أما متعلمو اللغة العربية

يتيح لهم هذا البحث التعرف على أشكال التداخل اللغوي التي يقعون فيها، أو التي من المتوقع أن يقعوا فيها وما ينتج عن ذلك من نقولات سلبية تؤثر على سيرورة تعلم اللغة العربية من أجل تجاوزها. لأن التعرف على المشكل يعد أول خطوة للعلاج، والنقولات الإيجابية من أجل تعزيزها.

٢. معلمو اللغة العربية

يتيح لهم هذا البحث التعرف على أشكال التداخل اللغوي، لمراعاتها في الأنشطة التدريسية المقدمة.

٣. واضعو المناهج التعليمية

يتيح لهم هذا البحث، من خلال الاقتراحات المتضمنة فيه تصورات جديدة لبناء مناهجٍ عَمليةٍ في تدريس اللغة العربية.

٤. الباحثون في مجال تدريسية اللغة العربية

يُتَوَقَّعُ من هذا البحث أن يكون حلقة وصل بين الدراسات السابقة التي سيعمل على إضافة أشياء جديدة لها وبين الدراسات المستقبلية التي ستضيف له، أشياء، أغفلها أو لم تكن من صميم اهتمامه في مجال التداخل اللغوي عند تدريس العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، وتدريسية اللغة العربية عموما.

** لأبنائها ولغير أبنائها

د. منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي والإحصائي في تحديد أشكال التداخل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها من جنسيات مختلفة والمنتمين إلى مؤسسات مختلفة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمغرب. لتحديد أنواعه من حيث الإيجاب والسلب، وكذا بيان مظاهر التأثر على المستوى الدلالي اللغوي: المباشر[††] وغير المباشر[‡‡]. وصولا إلى بيان دور كل من اللغة أو اللغات الأولى (ل١) للمتعلمين، أو تأثير العربية نفسها على سيرورة تعلم هذه الأخيرة (ل٢). وقد تم الاعتماد في ذلك على تحليل أوراق المتعلمين. بهدف الوصول إلى اقتراح سبل جديدة تكون أساسا لبناء برامج أو طرائق تعليمية تنطلق من أشكال التداخل اللغوي، من أجل تخطيها، ومساعدة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على تحقيق أهداف التعلم. وبالتالي مد الجسور بين لغة الضاد ولغات المتعلمين لها.

هـ. إجراءات البحث

١. تحديد عينة البحث بشكل دقيق

٢. تجميع الكتابات، وعزلها وتصنيفها وتحليلها

---

†† الناتج عن النقل الآلي للسمات الدلالية من (ل١) إلى (ل٢).

‡‡ الناتج عن نقل لغوي غير دلالي محض؛ أي النقل الدلالي الذي يكون ناتجا عن نقل لأحد المستويات الأخرى (معجم، صوت، صرف، تركيب..). فيكون النقل الدلالي بذلك تحصيل حاصل.

٣. تكليف المتعلمين –من العينة المذكورة– للقيام بمهمات كتابية في مجالات مختلفة

٤. إحصاء عدد الأخطاء المرتكبة للخروج بمبيانات وجداول إحصائية، ثم مناقشة النتائج على ضوء الفرضية.

١. واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

في ظل النظام العالمي الجديد (العولمة) الذي نعيشه اليوم "يعرف العالم ثورة شاملة في كافة المجالات، في وسائل الاتصال ونقل المعلومات، وانفجار معرفي وتكنولوجي، غير مسبوق يجعل من العالم قرية واحدة تمثل فيه اللغة مفتاح التحكم في آليات التقدم والرقي والوصول السريع إلى المعلومة والحصول على المنافع المادية والرمزية"[§§]. وبموجب المكانة التي أصبحت تحتلها اللغة العربية في مجالات مختلفة كالاقتصاد، والسياسة، والعلم...إلخ. فقد أصبح من شروط الانخراطِ في هذا الركب، الآن، ليس معرفة الفرنسية أو الإنجليزية فقط، بل دخلت العربية على المحك وبقوة. وهو ما يتضح في إقبال رجال الأعمال، والسياسة، والديبلوماسية، والعلم،...إلخ على تعلم العربية. إلا أن تعلم العربية كغيره من اللغات لا يخلو من المشاكل. ذلك أن الشروط الطبيعية المرافقة لعملية تعلم اللغات الثانية عموما[***] ليست هي نفسها الشروط التي تخضع لها عملية اكتساب (ل١). فلا شك أن اختلاف الظروف هذا سَتَتَرَتَّبُ عنه مشاكل لغوية لدى متعلمي

[§§] العمري، نادية. (٢٠١٢). اللسان العربي في التربية والتعليم في ظل العولمة. ص٢٦٦. في مجلة الدراسات اللغوية.

[***] ذلك عندما لا يكون متعلم اللغة أو اللغات الثانية عضوا في مجتمع هذه اللغة أو اللغات المراد تعلمها.

اللغات الأجنبية. وأبرز هذه المشاكل اللغوية ما يعرف بالتداخل اللغوي language interference، الذي يعنى بالتدخلات اللغوية (الإيجابية والسلبية) من ل١ إلى ل٢[†††].

١,١. اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغات الثانية

من الواضح أن تعلم اللغة أو اللغات الثانية (ل٢) يختلف عن اكتساب اللغة أو اللغات الأولى(ل١)[‡‡‡] فقليلا ما يستطيع متعلمو اللغة أو اللغات الثانية بلوغ نفس الكفاية اللغوية لدى متكلم صغير لتلك اللغة فطريا[§§§]. فـ"الطفل يكتسب لغته استنادا إلى عدد من العمليات الذهنية التي يقوم بها والتي ترتبط بنموه الإدراكي. وتتم هذه العمليات بصورة فعالة، من خلال تفاعل الطفل مع المادة اللغوية المحيطة به"[****]، ولا يعير الصعوبات اهتماما كبيرا كما يفعل متعلموها بوصفها(ل٢) لهم[††††]. فالصنف الأول يكتسب لغته في وسط طبيعي؛ عفوي، وتلقائي[‡‡‡‡]. بينما يعمل متعلمها باعتبارها(ل٢) على القيام بمجهود، أو بالأحرى سيرورة تقابلية[§§§§] بين لغته أو لغاته الأولى، واللغة أو اللغات الثانية. فالمتعلم

---

††† انظر. بالجيت، ب. (1999) Baljit. B

‡‡‡ انظر. كراشن، د. (1984) Krashen. D

§§§ سوزان، م. وأليسون، م. (٢٠١٤). Susan, M. and Alison, M

**** زكرياء، ميشال. (١٩٨٤). ص.١٥.

†††† انظر براون، ك. (1997)BROWN. Cynthia

‡‡‡‡ انظر. فيركاس، ك. (١٩٩٩) Vergas, c.

§§§§ في إطار ما يتيحه التحليل التقابلي. انظر. ديبيسر، ف (1970)Debyser F ص.ص٣١-٦١.

الإنجليزي للغة العربية، مثلا، يعمل على نقل المعلومات، والخبرات، والمهارات المكتسبة في اللغة الإنجليزية، ويعمل على مقابلتها بما يوجد في اللغة العربية من أجل تعلم هذه الأخيرة. أي أن تعلم اللغة الأولى يتم في ظروف طبيعية، بينما يتم تعلّم اللغة الثانية في ظروف مصطنعة ورسمية داخل المدارس والمؤسسات والمعاهد في أغلب الأحيان.

كما أن أحد الفروق المهمة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية هو أن عملية اكتساب اللغة الثانية ستكون متأثرة باللغات السابقة التي يتقنها المتعلم. وهذا التأثير يُعرف بـ: تدخل اللغة الأولى first language interference. وتَدَخُّلُ اللغة الأولى ظاهرة معقدة تنتج من خلال التفاعل بين المعارف والخبرات اللغوية السابقة للمُتعلِّم (التي اكتسبها في ل١) والمعارف والخبرات اللغوية اللاحقة (التي يود تعلمها في ل٢)، كما أن العمليات المعرفية الإدراكية لاكتساب (ل٢) ليست دائماً نفس العمليات المعرفية والإدراكية في تعلم (ل٢).

صحيح أنّ هناك أوجه تشابهٍ بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، إذ يشتركان في ضرورة الممارسة، والتقليد والتكرار، والفهم والتذكر، وما يستلزمه ذلك من عمليات المحاولة والخطأ والتعزيز...إلخ. إلا أن بينهما، وكما سبقت الإشارة، فروقا تتطلب منهجا تدريسيا خاصا بكل واحدة منهما.

١,٢. مفهوم استراتيجيات التعلم اللغوي

إن تحديد تعريفاً شاملاً لاستراتيجيات التعلم اللغوي أمر صعب للغاية، وذلك لوفرة التعاريف المقدمة بهذا الصدد واختلاف زوايا التطرق إليها. وسيتم، هنا، عرض أشهر التعاريف المُقَدَّمَةِ.

تُعَرِّفُ أوكسفودر oxford استراتيجيات التعلم اللغوي بأنها "نشاطات مخصوصة يقوم بها متعلمو اللغة من أجل تسهيل تعلماتهم وتسريعها، وجعلها أكثر متعة وفاعلية، ومُوجِّهًا ذاتيا، وقابلة للنقل إلى مواقف حياتية جديدة"(*****). أما ريتشاردز وسميث Richards and Schmidt فيعرفانها على أنها "السلوكات المقصودة التي يستعملها المتعلمون من أجل مساعدتهم على تعلم المعلومات الجديدة وفهمها وحسن تذكرها"(†††††). كما يعرفها سواناراك Suwanarak بأنها "إجراءات مخصوصة وواعية يقوم بها متعلم اللغة لتحقيق الهدف من تعلم اللغة، وهي متعلقة بخصائصه وتقنيات تعلمه ومستوى تحصيله"(‡‡‡‡‡). إلا أن أشهر التعريفات حول استراتيجيات التعلم هي تلك الموجودة لدى أومالي وشاموت O'Malley, J. M. and Chamot, U, A إذ يعرفانها على أنها "عبارة عن إجراءات معقدة يطبقها

***** انظر. أوكسفورد، ر.(1990) .Oxford, R

††††† انظر. ريتشاردز، ز. وريتشارد، س. (٢٠١٠) Richards, J. and Richard. S. ص. ٣٣١.

‡‡‡‡‡ انظر. سوواناراكا، ك (2012)Suwanarak, k

المتعلم على المهام، ومن هنا يمكن تصويرها على أنها معرفة إجرائية يمكن اكتسابها خلال مرحلة التعلم"(§§§§§).

يلاحظ من التعريفات المقدمة أعلاه أن استراتيجيات التعلم اللغوي هي مجموعة من التقنيات والإجراءات والتدابير التي ينتجها المتعلم بنفسه، من أجل مساعدته على تعلم اللغة وبلوغ الكفاية المتعددة اللغات التي يرغب فيها. بأقل جهد وأسرع وقت ممكن. هذه الكفاية التي تحدد على أنها "مجموعة من المعارف والقدرات المختلفة التي تمكن من حشد موارد سجل المتعلمين، الذي هو سجل متعدد اللغات وهي كفاية تتميز بالتعالق بين الأجزاء المكونة لها"(******)وبموجب هذا النحو من التعالق والتعقيد الذي تتطلبه الكفاية المتعددة اللغات، فلا يمكن للمتعلم بلوغها إلا إذا قام بإيجاد آليات وميكانيزمات تساعده على تعلم اللغة ومحاولة فهم هذه الميكانيزمات أو الاستراتيجيات ثم ضبط كيفيات اشتغالها، وهو كذلك، حتى يتمكن من الاحتفاظ بها من أجل استخدامها كُلَّمَا عَرَضَتْ له مواقف تعليمية تعلمية مشابهة، ليُضِيَف وينقُصَ ويُعَدِّلَ من تلك الاستراتيجية في كل مرة يَعْرُضَ لَهُ نفس الموقف التعليمي إلى أن يصل إلى ما يمكن أن أسميه بـ: النموذج الأمثل للاستراتيجية (OMS) the optimal model of the strategy.

§§§§§ انظر. أومالي، ج، م. وشاموت، و، أ (1990) O'Malley, J.M. and Chamot, U,A

****** انظر كوسط، د. (د.ت) (N.D)Coste D الصيغة بالعربية عن الخلوفي، فاطمة(٢٠١٥). في منشورات التدريس، أشغال الندوة رقم ٦. ص٦.

والشيء نفسه بالنسبة لباقي الاستراتيجيات إلى أن تتوفر له "رُزْنَامَةٍ" من الاستراتيجيات، يوظف منها بحسب الحاجة التعَلُّمية.

٢. علاقة استراتيجيات اكتساب اللغة الأولى باستراتيجيات تعلم لغة ثانية

سيتم في هذا المحور عقد مقارنة بين استراتيجيات اكتساب اللغة أو اللغات الأولى، واستراتيجيات تعلم اللغة أو اللغات الثانية. بالنظر فيما إذا كانت استراتيجيات اكتساب (ل١) هي نفسها المستعملة في تعلم (ل٢)، أم أنهما تختلفان تماما، أم أن بعض الاستراتيجيات تخمد وتختفي بمجرد اكتساب (ل٢) وبعضها الآخر يستمر في الاشتغال حتى في مرحلة تعلم (ل٢). وتأثير كل ذلك على تعلم (ل٢).

إذا سلمنا في البداية بأن مرحلة تعلم (ل٢) تعرف استعمالا أكثر لاستراتيجيات التعلم من مرحلة اكتساب (ل١). بغض النظر عما إذا كانت هناك استمرارية أو قطيعة بين استراتيجيات اكتساب (ل١)، واستراتيجيات تعلم (ل٢)، لأنه في كلتا الحالتين سيكون المتعلم المتعدد اللغات أكثر توفرا واستعمالا لاستراتيجيات التعلم من المتعلم أحادي اللغة. فإذا كانت العلاقة هي علاقة استمرار، كان المتعلم في سياق التعددية على دراية بالاستراتيجيات التي مرت به في اكتساب (ل١)، ثم يتعرف أثناء تعلم (ل٢) على أخريات مخالفة لتلك التي اكتسب بها(ل١). وفي تعلم (ل٣) أخريات جديدة عن التي في (ل١) و(ل٢)، وهكذا دواليك بصفة دمجية وتراكمية. وحتى إذا كانت العلاقة هي علاقة قطيعة، فإنها لا تعدو أن تكون جزئية، والشاهد عندنا هو أن نحو اللغات كلي Universel، أولا، قبل أن يكون

خاصا عن طريق وسائط وبرامترات، ثانيا[††††††]. ومن ذلك فما تختلف فيه اللغات يحتاج أثناء تعلمه من ابن تلك اللغة، ومن الخارج عنها (المتعلم الأجنبي) على وجه الخصوص استراتيجيات بعينها. وهو ما ورد عند جون أدولف روندال –الذي طور أعمال تشومسكي– من أن كلا من عمليتي اكتساب (ل١) وتعلم (ل٢) تتمان بنفس الاستراتيجيات، إلا أن آليات التفعيل هي التي تختلف[‡‡‡‡‡‡].

انطلاقا منه وتأسيسا عليه فإذا كانت آليات التفعيل هي التي تختلف، أما الاستراتيجيات فنفسها فمعنى هذا الكلام أن المتعلم يتوفر على الاستراتيجية التي اكتسب بها (ل١) وصِيغَتَها المُعَدَّلة، أو وجه التفعيل الذي يتعلم به (ل٢). وبذلك فهو أكثر استعمالا لاستراتيجيات التعلم من ذلك الذي اقتصر على ما اكْتَسَبَ به نَسَقَهُ اللغوي الأول وفقط. من دون صيغٍ مُعَدَّلَةٍ، ولا أوجهِ تفعيلٍ.

العلاقة، إذن، بين استراتيجيات اكتساب (ل١) واستراتيجيات تعلم (ل٢) هي علاقة استمرار أكثر مما هي علاقة قطيعة. لأن المتعلم يضيف، ويحذف، ويعدل من استراتيجيات اكتساب (ل١) من أجل تعلم (ل٢). وعمليات الإضافة والحذف والتعديل هذه تختلف باختلاف المتعلمين، وما يريد كل واحد منهم بلوغه أثناء تعلم (ل٢).

---

†††††† انظر. تشومسكي، ن. (Chomsky,N(1981. والفاسي الفهري، عبد القادر(١٩٩٠).

‡‡‡‡‡‡ انظر. روندال، ج، أ. (د.ت) (N.D) Rondal. J. A

أما عن أثر العلاقة- التي تَأَكَّدَ أنها علاقة استمرار وإغناء وتطوير في الاستراتيجيات المعتمدة بين (ل١) و(ل٢) وبالتالي وفرة في الاستراتيجيات المستعملة في التعلم المتعدد للغات، مقارنة بالتعلم الأحادي لها- فقد أوضحت الدراسات "أن عدد اللغات التي يعرفها الفرد يؤثر في وتيرة الاستراتيجيات التعلمية، كما يحسن بناء كفاية متعددة اللغات ظهور الاستراتيجيات الميتامعرفية التي تستلزم التفكير في اللغة"(§§§§§§). بمنطق استنتاجي يمكن القول عل أن ظهور هذه الاستراتيجيات الميتامعرفية التي تساعد على التفكير في اللغة بشكل عميق، يساهم في فهم آليات اشتغال اللغة. وبالتالي ففهم اشتغال هذه الآليات اللغوية يُمَكِّنُ من التنبه إلى الانتاج اللغوي وضَبْطِهِ بالشكل الذي يتيح التملك الجيد للمكونات والمهارات اللغوية من داخل اللغة المستهدفة، وتَمَلُّكٌ جَيِّدٌ للوسيلة يليه -عادة- توظيف أَجْوَدٌ لها. وهذا كله يساهم في بلوغ كفاية لغوية عالية.

٣. علاقة استراتيجيات التعلم بالتداخلات اللغوية في العربية لغة ثانية

تساوقاً والاهتمام البالغ الذي حظيت به استرتيجيات تعلم اللغات الثانية والأجنبية. أُجْرِيَتِ العديد من الدراسات والأبحاث حول استراتيجيات تعلم اللغة العربية عند الناطقين بغيرها. وهذا المحور يدور حول سؤال أساس هو: هل هناك علاقة بين استراتيجيات التعلم وأشكال التداخل لدى متعلمي العربية لغة ثانية؟

§§§§§§ انظر الخلوفي، فاطمة (٢٠١٥).ص.٦. بتصرف

الانطلاقة في سبيل الإجابة عن هذا السؤال ستكون من دراستين. الأولى تلك التي قام بها العبدان عبد العزيز والدويش عبد الرحمان ١٩٩٨ المعنونة بـ: "استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية". والثانية قام بها، كما نونجلكسانا" ٢٠٠٧ بعنوان: "استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا: دراسة تحليلية". ليتم بعد ذلك بيان علاقة الاستراتيجيات التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية لغة ثانية، بالتدخلات اللغوية التي يقعون فيها.

الدراسة التي قام بها العبدان والدويش ركزت على معرفة درجة استخدام الطلبة الناطقين بلغات أخرى غير العربية لاستراتيجيات تعلم اللغة العربية، والعلاقة بين اللغات التي يعرفونها وبين الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمونها. وخلصت هذه الدراسة إلى أن المتعلمين يستخدمون الاستراتيجيات الميتامعرفية أولا، ثم الاستراتيجيات الاجتماعية، تليها في مرتبة رابعة الاستراتيجيات التعويضية، ثم الاستراتيجيات الوجدانية خامسا، لتأتي استراتيجيات الذاكرة في الأخير. وقد أكدت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم اللغوي وعدد اللغات الأجنبية (غير لغتهم الأولى/الأم) التي يعرفونها(*******).

أما الدراسة الثانية وهي الأقرب إلى ما أود النظر فيه، دراسة نونجلكسانا الذي قام بدراسة هدفت إلى بيان العلاقة بين استراتيجيات تعلم

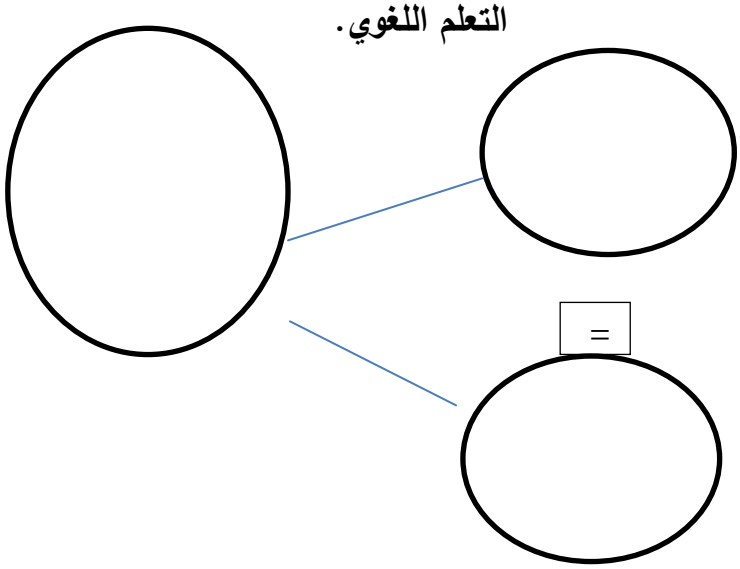
******* انظر. العبدان، عبد العزيز والدويش، عبد الرحمان. (١٩٩٨). ص.ص.١٦٩-٢١٩.

اللغة والأخطاء اللغوية. والتي خلصت إلى أن توعية المتعلم وتوجيهه إلى استخدام الاستراتيجيات المناسبة والفعالة لتعلم اللغة أثناء تقدمه في تعلم اللغة العربية يقلل من وقوعه في الأخطاء أو يجعله يتفادى نسبة كبيرة منها(†††††††).

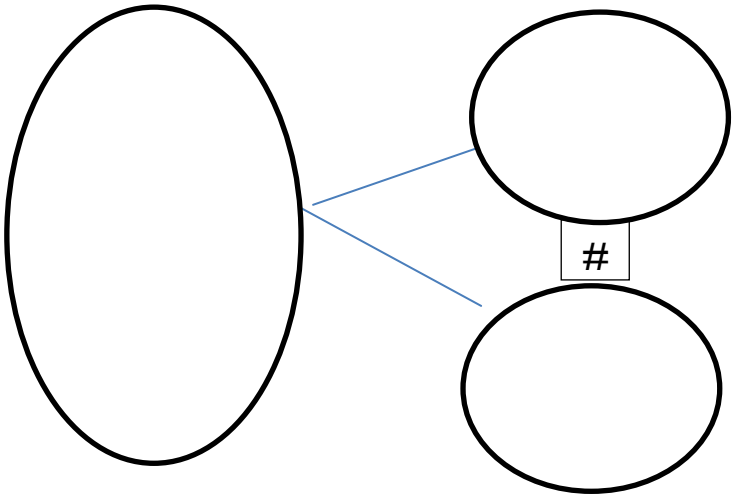
سبقت الإشارة في معرض الحديث عن العلاقة بين استراتيجيات اكتساب (ل١) واستراتيجيات تعلم (ل٢)، إلى أن الاستراتيجيات نفسها- تقريبا- هي المستعملة، مع الحذف والإضافة والتعديل استجابة لما تتميز به لغة ما-من وسائط/برامترات-عن لغة أخرى. بعبارة أخرى، أن تفعيل آليات اشتغال الاستراتيجيات تختلف استجابة لما تختلف فيه اللغات. بينما تُفَعَّلُ آليات الاشتغال هذه بالطريقة نفسها فيما تشترك فيه اللغات من مبادئ، وعناصر، وبنيات، ومكونات لغوية. ويمكن التمثيل لهاتين الحالتين على التوالي بالشكلين أسفله:

††††††† انظر. كما، نونجلكسانا. (٢٠٠٧).

شكل رقم ١: رسم يبين التشابه بين (ل١) و(ل٢) وعلاقته باستراتيجيات التعلم اللغوي.



شكل رقم ٢: رسم يبين الاختلاف بين (ل١) و(ل٢) وعلاقته باستراتيجيات التعلم اللغوي.



الواضح من خلال الشكلين أعلاه أن تشابه(=) العناصر اللغوية في (ل١) و(ل٢) أدى إلى تفعيل الاستراتيجيات التَّعَلُّمِيَّة بالكيفية نفسها، بينما أدى اختلاف (#) العناصر اللغوية بين اللغتين إلى اشتغال الاستراتيجيات بكيفية مختلفة.

قياسا على ذلك وبناء عليه، فكلما كان التقارب والتشابه بين اللغة العربية واللغات الأولى للمتعلم أكبر، كان اشتغال الاستراتيجيات بالطريقة نفسها أكثر. وهذا معناه توفير في الجهد وفي الكلفة الزمنية اللذان من شأنهما الرفع من حافزية المتعلم وازدياد إقباله على تعلم اللغة العربية(‡‡‡‡‡‡)، وبالتالي تحقيقه لكفاية لغوية عالية في هذه اللغة. وذلك ما – قد– يكون سببا في عدم سقوطه في التداخلات اللغوية السلبية أساسا(§§§§§§§)، أو في التخفيف من نسبة الوقوع فيها. لأن المتعلم يكون أكثر تَنَبُّهًا لما ينتج في العربية. وكلما كان التباعد والاختلاف بين العربية وتلك اللغات أكبر، كان اشتغال الاستراتيجيات بطرق مختلفة أكثر. الأمر الذي يستوجب من متعلمي العربية الغير ناطقين بها مجهودًا أكبرَ ووقتًا أكثرَ، وهذا من شأنه أن يسبب قلقًا وإحباطًا لدى المتعلم. وبالتالي الحيلولة

‡‡‡‡‡‡ للمزيد حول عن حافزية المتعلم وجاذبية اللغة. انظر. العمري، نادية. (٢٠١٣). المقاربة التربوية لإشكال تعليم اللغة العربية. في منشورات كلية اللغة العربية. سلسلة أعمال المؤتمرات والندوات. ص٢٠٤-٢٠٦

§§§§§§§ أقصد هنا تلك التي يكون مردها لتدخل اللغة أو اللغات الأولى للمتعلمين، أو (و) الناتجة عن التعميم الزائد والقياس الخاطئ اللذان مردهما عدم التمكن من مُوجِبَاتِ الاشتغال اللغوي في العربية.

دون بلوغه للمستوى المطلوب في التمكن من الكفاية اللغوية في اللغة العربية.

٣.أنواع التداخل اللغوي وبعض المصطلحات والمفاهيم المجاورة

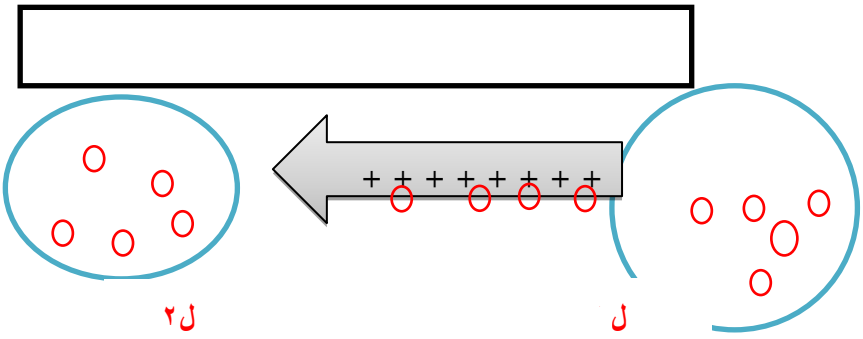
يرتبط مفهوم التداخل بمجموعة من المفاهيم والمصطلحات المجاورة، من قبيل التدخل، والتحول، والانتقال، والاقتراض...إلخ. منها ما هو أشمل من التداخل ومنها ما يندرج ضمنه. كما أن منها ما يكون بين اللغات وما يكون داخل اللغة الواحدة. ومنها ما يتم بصفة شعورية وما يتم بصفة لا شعورية. لذلك يروم هذا المحور تسليط الضوء على مجموع هذه المصطلحات والمفاهيم وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين التداخل. حتى يتم للقارئ التمييز بينها. وكذا من أجل بيان الغرض من هذا البحث بشكل جلي.

١,٣. أنواع التداخل

تَشْتَرِكُ اللغات في مجموعة من الخصائص، كما أنها تختلف في خصائص أخرى يُمَيَّزُ بواسطتها بين هذه اللغة وتلك. ولهذا التشابه والاختلاف أثره في التعليم والتعلم المتعدد للغات. فعندما يبدأ المتعلم بتعلم لغة ثانية غير لغته الأم، فإنه يقوم بنقل مجموعة من العناصر اللغوية من (ل١) إلى (ل٢). وهذه العناصر المنقولة، إما أن تكون من النوع الأول أي الخصائص المشتركة بين اللغات فنكون أما تدخل إيجابي. أو أن تكون من العناصر المختلفة بين اللغات، فيتسبب نقلها في تدخل سلبي. وهو ما سيتم بيانه في هذا المحور مع أمثلة بين العربية والإنجليزية مرفوقة بأشكال توضيحية.

١,١,٣. التداخل الإيجابي positive interference

التداخل الإيجابي هو التدخل الذي يجعل التعلم سهلا. ويظهر عندما يكون للغة الفطرية واللغة الأجنبية نفس الشكل فمثلا كُلٌّ من الفرنسية والإنجليزية توجد فيها كلمة" table" التي تدل على نفس الشيء"(********) أي الطاولة وهذا ما قد يجعل الانتقال من الواحدة منهما إلى تعلم الأخرى أمرا سهلا. وبذلك فهذا النوع من التداخل–على مستوى الوحدات المعجمية– يحدث عندما يستعمل متعلم اللغة عناصر ومبانٍ لغوية موجودة أصلاً في اللغة الثانية. إنه أداة مساعدة على تعلم لغة جديدة ثانية أو ثالثة أو رابعة...إلخ. فكما كان التقارب أكبر بين اللغتين، وكلما كان المتعلم على علم بالعلاقة بين اللغتين، حصل النقل الإيجابي بشكل أكبر(††††††††). وإن رمنا التبسيط مثلنا لهذا النوع من التداخل اللغوي؛ بالترسيمة التالية



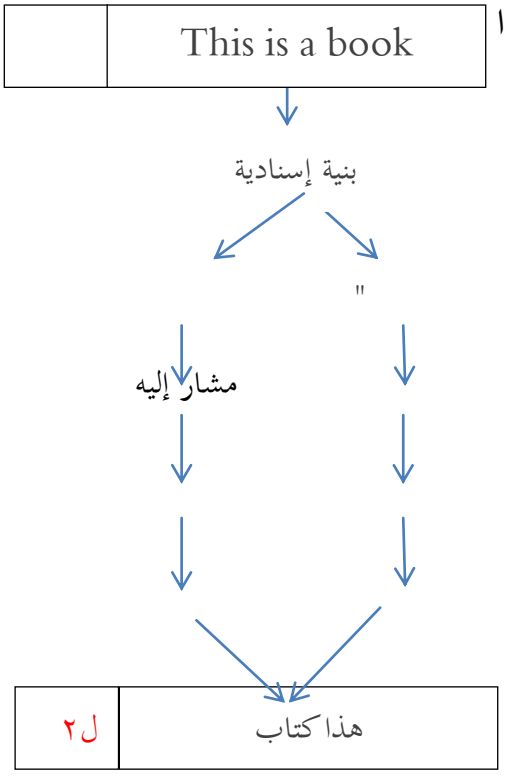
******** انظر ريتشاردز، ج. وريتشارد، س(Richards, J. and Richard, S(2010 . ص.ص.٣٢٢-٣٢٣.

†††††††† لكن اتساع حيز التشابه بين ل١ و ل٢، أو اتساع حيز الاختلاف بينهما لا يعني سهولة أو صعوبة تعلم (ل٢) فالتشابه والاختلاف مسألة لغوية، بينما السهولة والصعوبة؛ مسألة نفسية – لغوية. انظر: الراجحي، عبدو (١٩٩٥م).ص ٢٤-٤٣.

كما نلاحظ من خلال الترسيمة (5) أعلاه أن بعض العناصر اللغوية المتشابهة–وفقط– بين اللغتين تنتقل من (ل١) في اتجاه (ل٢) لتَسِمَ النقل اللغوي –في هذه الحالة– بـ: الايجابي فهو –بذلك– أداة مساعدة تنطلق مما هو موجود أو قديم (ل١) لبناء كفاية لغوية جديدة داخل نسق لغوي جديد (ل٢). ومثال هذا النوع من التداخل على مستوى التراكيب بين اللغة الإنجليزية(ل١) واللغة العربية(ل٢)؛ جملة من قبيل:

1. أ) This is a Book

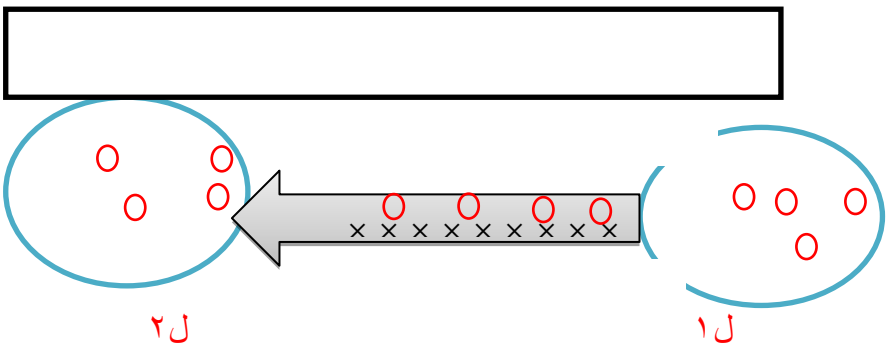
ب) هذا



المتعلم هنا نقل المعنى المراد وأطراف البنية الإشارية فقط (أداة الإشارة والمشار إليه) ثم قام بالنقل إلى العربية.

٢,١,٣. التداخل السلبي negative transfer

يقصد به تأثير اللغة الأولى الذي يؤدي إلى الخروج عن قواعد اللغة الثانية. ويحدث عندما ينقل المتعلم ملامح وبنيات من لغته الأم ويسقطها بطريقة آلية على اللغة الثانية، دونما مراعاة لخصوصيات هذه اللغة المنقول إليها (اللغة الهدف target language). وهذا هو السبب الأساس في حدوث التداخل السلبي الذي يشوش بشكل كبير على عملية تعلم اللغات الأجنبية. وإذا كان التداخل الإيجابي أداة مساعدة. فالتداخل السلبي يعتبر عاملا معيقا في تعلم لغة جديدة بسبب اتساع حيز الاختلاف بين (ل)١ و (ل٢). والشكل أسفله يبين هذا النوع من التداخل.

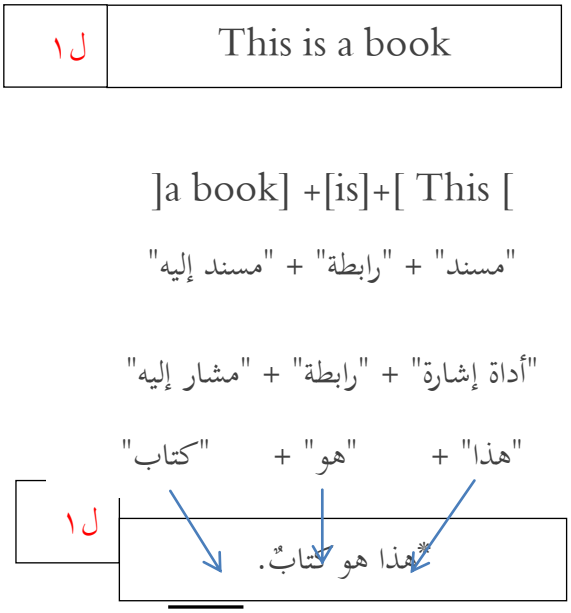


الملاحظ من الترسيمة (6) أن بعض العناصر اللغوية المختلفة –وفقط– بين اللغتين تنتقل من (ل١) في اتجاه (ل٢). الأمر الذي من شأنه أن يسِمَ الانتاج اللغوي للمتعلم في (ل٢) بالمضطرب واللاحن، وغير المقبول. وذلك لوجود فرق واختلاف بين العناصر أو الخصائص اللغوية المميزة لـ: (ل١) وتلك الموجودة في (ل٢).

لنأخذ المثال السابق: (1.أ). ليكن المقابل في العربية هذه المرة كما في (١.ج)

١.ج) "*هذا هو كتابٌ".

ليتبين أن المتعلم في هذا النوع لا يفرق بينما يتشابه بين اللغتين وما يختلف، فيقوم بنقل آلي– للكل في الكل– من (ل١) إلى (ل٢). ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:



الجملة (١.ج) إذن، جملة لاحنة فاللغة العربية لا تقبل مثل هذا التركيب (مسند/أداة /مسند إليه). والمتعلم في هذه الحالة لم يقم بنقل الصيغة فقط، كما في المثال السابق للنقل الايجابي. بل قام بنقل آلي للجملة من ل١ (الانجليزية) إلى ل٢ (العربية) غير مُرَاعٍ للفروق التمييزية بين اللغتين.

نستنتج من خلال ما سبق توضيحه أن التدخل الإيجابي لا يؤدي إلى انحراف المعنى من (ل١) إلى (ل٢) كما في (١.أ) و(١.ب). وبالتالي فهو أداة مساعدة يرتكز بموجها المتعلم على ما لديه في لغته أو لغاته الأولى من أجل تسهيل وتسريع عملية تعلم اللغة أو اللغات الثانية. أما التداخل السلبي فيؤدي إلى انحراف المعنى بين (ل١) و(ل٢) ويُوقِعُ المتعلم في لبس دلالي، الأمر الذي من شأنه أن يكون عائقا يُـبَطِّـؤُ ويشوش سيرورة تعلم اللغة الثانية كما في (١.ج).

٢,٣. التداخل والتحول

التحول code–switching ظاهرة لغوية تحدث عندما يقوم المتكلم أثناء المقام التخاطبي الواحد بالانتقال من (ل١) إلى (ل٢) ومنها إلى (ل١) ثم العودة إلى (ل٢) وهكذا دواليك. ويحدث التحول، أساسا، على مستوى المفردات والجمل، فعندما لا يجد المتكلم في اللغة أو اللغات الثانية العبارة المناسبة – أو لا يقدر على إيجادها– للمعنى المراد تبليغه للمستمع. يستعين بما يعرفه من لغته أو لغاته الأولى. أو العكس، فعندما يجد أن العبارة في لغته لا تسعفه في إبلاغ المعنى المراد بدقة، يتحول إلى اللغة الثانية لينقل

منها كلمات وعبارات أبلغ في التعبير وأدق في إيصال المعنى من نظيرتها في اللغة الأولى. ويمكن أن التمثيل لهذه الحالة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في البلاد المغاربية، خصوصا في المغرب والجزائر وتونس، التي عرفت استعمارا فرنسيا ترتب عنه إلحاق لغوي annexation أثر على اللغات الأولى في هذه المناطق.

يُشترط في التحول أن يكون المستمع على دراية باللغتين أو اللغات التي يقوم المتكلم بالانتقال بينها، وهو بذلك عكس التداخل الذي لا يَشْتَرِطُ أن يكون المتلقي على دراية باللغات التي يستعملها منتخ الخطاب (كتابة كان أو مشافهة). كما أن التداخل غالبا ما يكون بطريقة لا شعورية، بينما يتم التحول بموجب عملية إدراكية واعية ومقصودة من قبل المتكلم يروم من خلالها تحقيق أهداف تخاطبية بعينها.

٣,٣. التداخل والانتقال

يحدث الانتقال transfer عندما يقوم المتعلم بالانتقال من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر. إذ يقوم المتعلم بالاعتماد على ما اكتسبه من معارف ومهارات وخبرات واستراتيجيات...إلخ في اللغة أو اللغات الأولى- أو في أي موقف تعليمي على العموم- من أجل تعلم معارف ومهارات وخبرات واستراتيجيات... جديدة. فإذا ساهم هذا الانتقال في تيسير/تسهيل تعلم الموقف التعليمي الجديد فيسمى الانتقال إيجابيا positive transfer، أما إذا كان هذا الانتقال عنصرا مشوشا/معيقا فنحن بصدد الانتقال السلبي negative transfer. وبذلك فالانتقال أشمل وأوسع

من التداخل، لأن هذا الأخير عادة ما يُطْلَقُ في حقل تعليم اللغات الثانية second language acquisition(SLA) على الانتقال السلبي من (ل١) إلى (ل٢).

٤,٣. التداخل والاقتراض

يحدث الاقتراض borrowing عندما يستعمل المتكلم كلمة من لغة أخرى ليست لغته. أو بعبارة أخرى هو عملية شعورية يقوم بموجبها الفرد أو المجتمع بنقل كلمات من لغة أجنبية ليوظفها أثناء التعبير الشفوي أو الكتابي في لغته لأغراض تواصلية مختلفة. ولا يُشترَط في "المُقْتَرِضِ" أن يكون على علم باللغة المُقْتَرَضِ منها، بل تكفيه المعرفة بالمفردات التي يقترضها وبموجبات استعمالها. ويمكن أن نمثل لهذا الأمر بالكلمات والمصطلحات المقترضة في مجال المعلوميات العربية والتقانة العربية الحديثة، هذا المجال الذي يعرف عددا كبيرا من الكلمات والمصطلحات المقترضة من الانجليزية أو (و) الفرنسية.

يختلف التدخل عن الاقتراض، إذن، في مجمل النقاط الآتي ذكرها:

أ. التداخل عملية لا شعورية في حين أن الاقتراض يتم بصفة شعورية

ب. التداخل يكون على مستوى الأفراد، وفقط، بينما الاقتراض يكون فرديا وجماعيا

ت. التداخل عملية نفسية لغوية، أما الاقتراض فعملية لغوية مجتمعية

ث. التداخل يكون على مستويات لغوية مختلفة (صوتية، تركيبية، ونحوية، ودلالية...)، بينما الاقتراض يكون على المستوى المفرداتي – المصطلحاتي وفقط.

٤,٣. عوامل التداخل

تدخل في حدوث التداخلات اللغوية مجموعة عوامل سيتم فيما يلي بيان كل واحد منها بشيء من التفصيل:

١,٤,٣.طبيعة المهمة اللغوية

إذ تَعْتَبِرُ النظرة الحديثة للتداخل طبيعة المهمة اللغوية التي يقوم بها متعلم اللغة الثانية، متغيرا أساسا في زيادة أو نقصان نسبة التداخل. فالترجمة على سبيل المثال تعتبر سببا في حدوث نسبة تداخل أكبر من غيرها من المهمات. إذا كانت آلية/حرفية كان التداخل – غالبا – سلبيا. وإذا كانت تنقل المعنى وتتجرد مما من شأنه المساس بالمراد إبلاغه كان التداخل إيجابيا.

٢,٤,٣. ضغط الاستعمال المبكر

المقصود بهذا العامل أن يكون الفرد مجبرا –لغرض ما– على التعبير الشفوي أو الكتابي باللغة الثانية قبل أن يتمكن من تعلمها بالشكل المطلوب. فيكون ذلك سببا في حدوث تدخل اللغة الأولى، لأنها في موقع قوة لديه ولأن الرقابة من داخل اللغة الثانية لا تزال ضعيفة، ولم تصل بعد للدرجة التي تُمَكِّنُهَا من منع حدوث تلك التدخلات تدخل من لغته.

٣,٤,٣.ضعف الرقيب

المقصود به أن المتعلم عندما لا يتوفر لديه الإلمام الكافي بموجبات استعمال اللغة الثانية، فإن احتمال تدخل اللغة الأولى يرتفع. وعلى العكس من ذلك فإن هو استطاع التعرف على كيفيات الاشتغال من داخل (ل٢) فالمتوقع أن احتمال تدخل (ل١) يكون ضعيفًا.

٤,٤,٣.اتقان ل١ ول٢

هذا العامل على ارتباط شديد باتجاه التداخل، فكلما كان حيز الفرق بين (ل١) و(ل٢) متسعا كان ذلك سببا في ارتفاع احتمال وقوع التداخل. أي تدخل اللغة الأكثر اتقانا أو الأكثر هيمنة لدى المتعلم في اللغة الأضعف والأقل هيمنة.

٥,٤,٣.مكانة اللغة

يكون الحديث بصدد هذا العامل عندما يكون المتعلم في حالة اتقان شبه مُتُسَاوٍ بين (ل١) و(ل٢)، حينها ينتقل التأثير ليكون بموجب مكانة كل لغة بالنظر إلى المتعلم (أي موقفه منها ونظرته إليها) وبالنظر إلى مكانتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية...إلخ. وليس بموجب متغير القوة والضعف بين اللغتين.

٦,٤,٣.محدودية التعرض

المقصود بهذا العامل أنه على الرغم من بلوغ المتعلم درجة إتقان عالية في (ل٢) من خلال معرفته بالضوابط الصوتية والتركيبية والنحوية والدلالية...إلخ. إلا أن المادة اللغوية المعروضة له داخل الكتب المدرسية

وفي حجرات الدراسة لا توفر القدر المطلوب من أجل التمكن من اللغة. فلابد له من الاحتكاك بالوسط الاجتماعي الذي تمارس فيه اللغة، لأنه يُعْتَبَرُ مَنْهَلاً أساسًا لمتعلمي اللغات الثانية، لذلك نجد المهتمين بتعليم وتعلم اللغات الثانية يركزون على ضرورة ملامسة المتعلم لجوانب من هذا الواقع. حيث الدلالات تختلف عما هو موجود بين دفات المعاجم والكتب، وحيث الثقافة والمعطيات الاجتماعية على احتكاك مع المعطيات اللغوية من أجل اصباغها بدلالات جديدة. وإذا علمنا أن ما هو موجود في الكتب وقاعات الدروس لا يوفر لمتعلم (ل٢) المادة اللغوية المطلوبة، فمعنى ذلك أنه يعجز عن التعبير بطلاقة وإتقان بها ومن داخلها. وكلما زاد هذا العجز زاد احتمال التداخل.

٧,٤,٣.الموقف من اللغة

يعتبر الموقف من اللغة عاملا أساسيا، للغاية، في بلوغ المتعلم كفاية عالية في (ل٢) أو في الوقوف حجرة عثرة أمام تحقيق التعلم. ذلك أن نظرة المتعلم للغة تحدد مدى اندفاعه وإقباله عليها، فإن كان يرى في تعلم (ل٢) سلبا لكرامته، وحريته، وانتمائه الهوياتي، كان إقباله عليها ورغبته في التمكن منها أضعف وكان ذلك سببا في تدخل (ل١). ويمكن أن نمثل لهذا النوع بموقف المتعلم من لغة المُسْتَعْمِر، مثلا، الذي يرى فيه مَنْ قَتَلَ الآبَاءَ والأجداد وانْتَهَكَ الحُرُمَات، وتعلمُ لغته سيعتبر تطبيعا وتَوَاطُؤًا معه (وتدنيسا لدماء الشهداء). أما إذا كان موقفه منها إيجابيا وكان ينظر إليها على أنها لغة انفتاح وعلم، واقتصاد، وسياسة، وشغل...إلخ. فإن إقباله عليها سيكون

أكبر، ومن شأن ذلك أن يقلل من نسبة احتمال التداخل. ومثال ذلك اللغة الإنجليزية، اليوم، التي تعتبر لغة العصر والشغل والتواصل مع أكبر عدد ممكن من ساكنة المعمور، وأن تعلمها يعتبر مسايرة للعصر وإشارة على وعي صاحبها وتَحَضُّرِهِ. فيكون ذلك سببا في بذل جهد مضاعف في سبيل إتقانها، ومحاربة أي تدخل –سلبي– من لغته الأولى من شأنه أن يحول دون بلوغ الهدف.

٤. أنواع التداخلات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

١,٤.التداخل الدلالي اللغوي

سيهتم هذا المحور ببيان الأخطاء الصوتية، ثم الأخطاء الصرفية، فالأخطاء الإملائية، ثم الأخطاء النحوية. التي يكون منشؤها إما تدخل اللغة الأولى للمتعلمين أو الناتج عن عدم التمكن من اللغة العربية فيقوم المتعلم بتعميم بعض الظواهر على البعض الآخر أو عدم الدراية بموجبات التعامل مع تلك القواعد فيحصل لديه خلط في استعمالها. مع الوقوف على تحليل الأخطاء التي تسبب في تغير الدلالة. أما تلك التي لا تؤثر فسيتم الاقتصار على ذكرها.

١,١,٤.التداخل الصوتي

يعتبر التداخل الصوتي[‡‡‡‡‡‡‡] من (ل١) إلى (ل٢) أول نوع من أنواع التداخل اللغوي وأكثرها شيوعا في مجال اكتساب اللغات الثانية

‡‡‡‡‡‡‡ من الضروري الإشارة هنا إلى أن التدخل الصوتي نوعين: تدخل صوتي فونيمي phonimic transfer وتدخل صوتي ألفوني alophonic transfer. والنوع الأول الفونيمي هو الذي أود التطرق إليه وهو الذي يكون

second language acquisition (SLA). ولأن الأصوات هي أول ما يكتسبه الفرد من النسق اللغوي وهي الأساس الذي تتبني عليه أي لغة بشرية كما في تعريف ابن جني "اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"(§§§§§§§§)، فالكثير من الأبحاث في مجال الصواتة والأصواتية، وتدريس نطق اللغة أو اللغات الثانية، تؤكد على أن التدخل على هذا المستوى غالبا ما يكون سلبيا(*********)وهو على العموم يتوافق طرديا مع حجم الاختلاف بين (ل١) و(ل٢).

فكيف يتم هذا التداخل؟ وما العناصر الصوتية–التمييزية الموجودة في اللغة العربية دون غيرها من اللغات؟ أو ما تلك الموجودة في لغات أخرى عدا العربية؟ وكيف تؤثر هذا الخصائص الصوتية المختلفة في تبدل الدلالة بين (ل١) و(ل٢)؟

١,١,١,٤. التداخل الصوتي الناتج عن عدم التمكن من العربية

يتجلي هذا النوع بشكل أساس في الخلط بين الحركات القصيرة (الفتحة والكسرة والضمة) والحركات الطويلة (الألف والياء والواو).

بين لغتين مختلفتين. وبما أن أصوات اللغة العربية لها قدرة وظيفية وأي انزياح عن النسق الصوتي العربي المعيار، قد يؤدي إلى انزياح دلالة الملفوظ. في حين أن "التدخل الألفوني" غالبا ما يكون داخ النسق اللغوي الواحد (بين اللهجات) وقليلا ما يكون له تأثير على مستوى الدلالة.

§§§§§§§§ ابن جني، د.ت، ص٣٢

********* انظر. روبيرت، بانيرت (2005)Robert Bannert. ص٧٥

أ. الخلط بين الفتحة القصيرة (ـَ) والفتحة الطويلة (ا)، كما في "رَبَطَ" و"رَابَطَ"، فالأولى تدل على ربطِ أجزاء الشيء وشدِّ بعضها ببعض. بينما تدل الثانية على الإقامة كما في قولنا "رابط الجند في المعسكر شهرا كاملا". وكذلك الحال في كلمات من قبيل "سَأَلَ" و "سَاءَلَ"، وفي "صَرَفَ" و "صَارَفَ"، وفي "ضَرَبَ" و "ضَارَبَ".

ب. الخلط بين الكسر القصير (ـِ) والكسرة الطويل(ي)، ومثال ذلك كلمة "زِرٌّ" وكلمة "زِيرٌ". فالأولى تدل على نقطة التحكم في جهاز معين مثلا تشغيله أو إطفائه. أما "الزير" فهو نوع من الأواني الخزفية، التي تستعمل لتخزين العسل أو السمن وغيرها. وكذلك الحال بالنسبة: ل "خِلٌّ" و "خِيلٌ". فـ "خِلٌّ" تستعمل للدلالة على الصديق والرفيق، بينما "خِيلٌ" تستعمل للدلالة على جمع "حصان". قد يؤدي عدم التمييز بين الكسر القصير والطويل إلى الانتقال من صيغة "الفعل" إلى صيغة "مبالغة اسم الفاعل". وذلك نحو "رَحِمَ" و "رَحِيمٌ".

ج. الخلط بين الضمة القصيرة(ـُ) والضمة الطويلة (و)، في "رفع"، في جمل من قبيل:

١٢.أ) رُفِعَ علم البلد عاليا. ب) رُوفِعَ الملف في المحكمة

إذ تدل الأولى في (١٢.أ) على انقضاء رفع الشيء. وذلك من مكان منخفض إلى آخر أعلى منه، واتجاه العمل من الرافع (وهو مجهول في الجملة) إلى المرفوع (علم البلد). أما الثانية والتي بها ضمٌ طويل في (١٢.ب) فتدل على انقضاء عملية "الترافع" بين طرفين، "مُتَرافعين"،

بخصوص ملف موضوع محط نزاع في المحكمة. وكذلك الحال بالنسبة لـ: "ضُرِبَ" و"ضُورِبَ"، وفي "سُئِلَ" و"سُوئِلَ"، وفي "صُدِرَ" و "صُودِرَ".

٢,١,١,٤. التداخل الصوتي الناتج عن تدخل اللغة الأولى

يتجلى هذا النوع بشكل أساس في تقريب المتعلم واستبداله لبعض أصوات اللغة العربية بأصوات مشابهة في اللغات الأوروبية، ويحدث هذا النوع من التداخل نتيجة تميز النسق الصوتي العربي بتركيبة صوتية متكاملة وخصائص غير موجودة في جميع اللغات(††††††††) مما يؤدي إلى صعوبة نطق متعلم اللغة العربية كلغة ثانية لمجموعة من الأصوات مثل (العين، والقاف، والحاء، والظاء، والضاد....). فيعمل على حذفها أو استبدالها أو تقريبها – بوعي أو بدون وعي– من أصوات في لغته أو لغاته الأولى. كأن يشبه صوت "ص" في العربية بصوت "s" في الإنجليزية مثلا. وذلك كما بين (١٣.أ) و(١٣.ب).

١٣.أ) "*سَارَ الحليب لبنًا". ب) "صَارَ الحليب لبنًا"

الملاحظ أن عدم التمييز بين هذين الصوتين خَرَجَ بالجملة (١٣.ب) عن دلالتها الصحيحة التي هي أن يصير الحليب لباناً بعد دخول عامل ما عليه. إلى دلالة خاطئة لاحنة(‡‡‡‡‡‡‡‡) كما في (١٣.أ). فالصاد في العربية صفيرية ومفخمة، بينما "S" في الإنجليزية صفيرية كذلك لكنها مرققة.

---

†††††††† ذلك أن الأصوات العربية تتميز بصفة وظيفية لا توجد في كثير من اللغات الأم للمتعلمين نحو: صفة (الإطباق) وهي صفة صوتية وظيفية تتميز بها العربية، ويفرق فيها بين معنى وآخر.

‡‡‡‡‡‡‡‡ انظر. جوهان، بارادیس. (د.ت) Johanne, paradis (N.D)

كذلك الأمر بين "ط" و"ت" في العربية التي يشبهها المتعلم بأقرب صوت عنده هو "t". كأن يكتب "طيار" وهو يقصد "تيار". وبين "ظ" و"t" فيكتب "تلال" وهو يقصد "ظلال" لأنه يجد صعوبة في نطق الأصوات المطبقة.

نستنتج مما سبق أن الأصوات العربية تلعب دورا وظيفيا في تبدل الدلالة من كلمة إلى أخرى كما في المثال بين "سار" و"صار". وقد يؤدي عدم تمكن المتعلم من التمييز بين الفروق الوظيفية لهذه الأصوات إلى خطأ دلالي. لذلك فعلى المدرس- على وجه الخصوص- العمل على تمكين المتعلمين من معرفة الخصائص الصوتية الموجودة في لغاتهم الأولى وتلك الموجودة في العربية، فيقوموا بنقل ما تشترك فيه اللغتين وترك ما تختلف فيه. لأن من شأن هذا الاختلاف أن يسب في تداخل صوتي سلبي ذو أبعاد دلالية تُسِيءُ إلى الانتاجات اللغوية لهذه الفئة من المتعلمين. كما أن اختلاف الحركة بين القصر(ـَـِـُـ) والطول(ا، ي، و) يؤدي إلى اختلاف دلالات الكلمات؛ وبالتالي دلالات الجمل في اللغة العربية، وذلك لما تتميز به العربية من قوة اشتقاقية تُخَوِّل لمستعمليها التنقل من صيغة إلى أخرى بمجرد إطالته أو تقصيره لنطق الكلمة. الأمر الذي ينتج عنه حرف جديد قد يكون "ا" أو "ي" أو "و" والذي يثبت رسما، فينتج عن ذلك تبدل دلالي ناتج عن تبدل صوتي طفيف قد لا يعيره متعلم اللغة العربية ك(ل٢) اهتماما فيقع في الخطأ.

٢,٤. التداخل الإملائي

ويعزى هذا النوع من التداخل أساسا إلى وجود بعض الأشكال اللغوية في العربية وعدم وجودها في اللغات الأولى للمتعلمين، ويتجلى ذلك في العناصر التالية.

أ. الخلط في كتابة الهمزة عندما تأتي في أول الكلمة أو في وسطها أو في آخرها.

ب. عدم التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة ومثال ذلك كلمتي "ابْنَةٌ" و"بِنْتٌ" اللتان يدخل في تحديد سلامة استعمالهما من عدمها السياق أو التركيب الذي ترد فيه، ثم كلمتي "سيارة" و"*سيارت"، أو "كرة" التي يكتبها "*كرت".

ت. الخلط بين الحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق، ومن أمثلة ما ينطق ولا يكتب: التنوين الذي يتجلى نطقا بنون في آخر الكلمة. وقد يعمل المتعلم على اثبات النون التي سمعها في كتاباته. ومثال ذلك كلمات من قبيل "كتابٌ" التي يكتبها "*كتابن" و"مدرسة" التي يكتبها هكذا "*مدرستن". كذلك الأمر في اسم الإشارة "ذلك" الذي يكتبه المتعلم هكذا "*ذالك"، الشيء نفسه في "هذان" التي يكتبها "*هاذان". والاسم الموصول "اللذين" الذي يدل على المثنى، الذي قد يكتبه المتعلم هكذا "الذين" التي تدل على الجمع. ومن أمثلة ما يكتب ولا ينطق كلمات من قبيل "ازدهر" و"اضطرب" و"انصرف" لأن العربية لا تبتدأ بساكن فيكتبها المتعلم كما تنطق "*زدهر" و"*ضطرب" و"نصرف".

أ. الخلط بين النكرة والمعرفة كأن يقوم بتعريف ما حقه التنكير ومن أمثلة ذلك أن يكتب "البيت الكبير" وهو يريد "البيت كبير" فتنتقل دلالة الكلمة من الخبر إلى الصفة.

٣,٤. التداخل الصرفي morphological transfer

يختلف صرف اللغة العربية عن صرف اللغات الأوروبية (الفرنسية أو الإنجليزية مثلا)، فالصرف العربي صرف سلسلي concatenative (§§§§§§§§§) وغير سلسلي nonconcatenative(**********)، بينما هو سلسلي- في غالب الأحيان- في هذه اللغات. لذلك نتوقع من هذا الاختلاف أن يلعب دورا في تغير الدلالة من (ل١) إلى (ل٢). لذلك فسيتم التطرق إلى جانبين الأول تدخل اللغة الأولى في اللغة العربية والثاني متعلق بعدم التمكن الجيد للمتعلم من اللغة العربية الأمر الذي يؤدي به إلى تداخلات داخل العربية نفسها.

١,٣,٤. تداخل صرفي ناتج عن تدخل اللغة الأولى للمتعلم

المتعارف عليه هو أن الصرف في اللغة العربية ليس كغيره في باقي اللغات. وهذا الاختلاف قد يسبب في تدخل هذا الجانب أثناء التعبير الكتابي أو الشفوي للمتعلمين، ويظهر ذلك في اشتقاق مقولتي العدد (المثنى والجمع) والجنس.

§§§§§§§§§ الصرف السلسلي أو السالم هو الذي ذلك النوع من الصرف الذي يتم عن طرق الاحتفاظ بالجذر كما هو وإضافة السوابق أو اللواحق.

********** الصرف غير السلسلي هو ذلك النوع من الصرف القائم على تكسير بنية الكلمة وإعادة تشكيلها.

١,١,٣,٤. اشتقاق مقولة العدد

يتم اشتقاق الجمع والمثنى الذي يعبر عنه بالجمع أيضا بإلصاق اللاحقة (s) والسابقة (les) أو (des) بجذر الكلمة المفردة كما في (١٤.أ، وب). أو إبدال أواخر الكلمة المفردة بلاحقة مثل (aux) كما في (١٤.ج) وذلك ما تدل عليه القاعدة(††††††††††)في اللغة الفرنسية.

١٤.أ) un homme des homme(s)

ب) une femme des femme(s)

ج) des chev(aux) / un chev(al)

أما في الانجليزية فمن خلال إضافة اللاحقة(s) أو السوابق (many, match, few..) فهي أسوار "quantifiers" تستعمل للدلالة –في الجمع دائما– على الكثرة أو القلة، ولا تسقط اللاحقة (s) كما في (١٦.ب) و(١٦.ج) وهو ما يعبر عنه في العربية بصيغ من قبيل "أَفْعُلٌ" "فُعُولٌ" في جمع القلة والكثرة في العربية إلا أن هذه الصيغ أو المحددات منصهرة في الكلمة في العربية كما في (١٥.أ و.ب)، بينما هي ظاهرة ومعزولة كما في (١٦.ب.ج).

١٥.أ) طاقم / أطقم [أَفْعُلٌ] . ب) نجمة / نجوم [فُعُولٌ]

---

†††††††††† القاعدة في الفرنسية تقول

Pour obtenir le pluriel d'un mot en français : on ajoute généralement (S) à la plupart des mots ; sauf si il se termine par (AL) à savoir : cheval qui devient chevaux ou (il) comme vieil qui devient vieux

١٦.أ) friend / friends ب) friend / many friends
ج) friend / few friends (‡‡‡‡‡‡‡‡‡‡)

لكن الأمور تختلف في العربية عما هي عليه في الفرنسية والانجليزية، لأن العربية تمزج بين الصرف السلسلي (مسلم/مسلمون/مسلمين- صحفي/صحفيون/صحفيين)، والصرف غير السلسلي(كتاب/كتاب- نبيل/نبلاء-قاض/قضاة) وهذا ما قد يؤدي بالمتعلم الأجنبي إلى نقل قاعدة الإلحاق الموجودة في لغته وتطبيقها على العربية (كتاب/كاتبون).

٢,١,٣,٤. اشتقاق مقولة الجنس (التذكير والتأنيث)

تختلف سمتا التذكير والتأنيث بين العربية وغيرها من اللغات الأوروبية. فما يذكر في العربية قد يؤنث في اللغات الأخرى، ويؤنث فيها قد يذكر في غيرها، والجدول أسفله يوضح بعض الأمثلة بين العربية والفرنسية والإنجليزية

جدول رقم 1: يوضح الفرق في التأنيث والتذكير بين العربية والفرنسية والإنجليزية

الفرنسية	الانجليزية	العربية
La lune	Moon	قمر
La porte	Door	باب

‡‡‡‡‡‡‡‡‡ مع التأكيد دائما على أن النماذج التحليلية المذكورة أعلاه تتساوق مع القاعدة العامة لاشتقاق مقولة العدد من الانجليزية. وعدم الدخول في الحالات الشاذة التي يتعين على المتعلم حفظها عن ظهر قلب.

La chaise	Chair	كرسي.
La classe	Classroom	قاعة

يتبين من خلال ما تقدم أن اختلاف خصائص المستوى الصرفي بين العربية واللغات الأوروبية؛ يؤدي إلى اختلاف دلالة الكلمات عند الانتقال من (ل١) إلى (ل٢). ذلك أن آليات اشتغال التوليد الاشتقاقي ليست بالطريقة نفسها في العربية والانجليزية أو الفرنسية، مثلا، ولذلك وجب على المتعلم أثناء القيام بالنقل من (ل١) إلى (ل٢) استحضار الخصائص الصرفية بين اللغتين؛ لنقل المتشابه منها، وتعويض ما يختلف بالقرائن اللفظية التي تناسب الدلالة المرجوة في هذا المقام التخاطبي أو ذاك.

٢,٣,٤. تداخل صرفي ناتج عن عدم التمكن من اللغة العربية

قد يحدث أن يقوم المتعلم بتعميم بعض الظواهر الصرفية من داخل اللغة العربية نفسها وذلك بموجب ما تمت الإشارة إليه في محور عوامل التداخل كـ"ضعف الرقيب" و"اتقان ل١ ول٢" ويحصل ذلك على المستويات التالية:

ب. عدم التمييز بين الصيغ الصرفية المتشابهة في الجذر. مثل الخلط بين المصدر والفعل مثل خرج" و"خروج"، وبين اسم الفاعل وصيغة المبالغة مثل "مراقب" و"رقيب"، والخلط بين الفعل واسم الفاعل "ضرب" و"ضارب".

ت. عدم التمكن من استخدام حروف المضارعة بحسب التطابق مثل "*الولد تلعب الكرة "عوض "الولد يلعب الكرة"

ث. عدم التمكن من الاستعمال الوظيفي للأزمنة (الماضي، والمضارع، والأمر). بين الماضي والمضارع مثلا "*يصل الأب البارحة" عوض "وصل الأب البارحة".

ج. اشتقاق بعض الصيغ الصرفية بطريقة غير صحيحة. كأن يشتق "*ضريب" من فعل ضرب وهو اسم الفاعل "ضارب"

ح. عدم التطابق بين الضمير وما يعود عليه. ومن أمثلة ذلك "*رأيت الأستاذة الذي أحترمه "و"*جاء الرجل الذي أعرفها"

خ. عدم التمييز بين أسماء الإشارة والتذكير والتأنيث. ومثال ذلك "*هذا بقرة" و"*هذه خروف".

د. التعميم في اشتقاق جموع التكسير(§§§§§§§§§§) يبين أمثلة ذلك "قلب" التي جمعها "قلوب" وينقلها بكيفية غير صحيحة فيشتق "*كلوب" من "كلب". وعمود" التي جمعها أعمدة ينقلها ليشتق "*أخرفة" من "خروف"

ذ. صياغة جمع المذكر السالم من كلمات لا تقبل هذا الجمع ومن أمثلة ذلك" كاتب" التي يكتبها في الجمع "*كاتبون" و"قاضي "التي يجعلها "*قاضيون" و"نبيل" التي يجعلها "*نبيلون".

ر. صياغة جمع المؤنث السالم من كلمات لا تقبل هذا الجمع مثل "*قصات" من المفرد "قصة" و "*يدات" من "يد"

§§§§§§§§§§ قد يحدث هذا الأمر بموجب مقابلة اللاواحق في اللغات العربية بـ "ون" وين" في العربية كما قد يحدث بموجب تعميم اشتقاق الجمع وعدم التمييز بين الجمع السالم وجمع التكسير لذلك كررته.

٤,٤. التداخل النحوي

يتجلى هذا النوع من التداخل في انحراف المتعلم عن القواع النحوية الضابطة للاستعمال اللغوي في اللغة العربية. وقد يحدث هذا النوع من التداخل كنتيجة لمجموعة من التداخلات الأخرى التي تحدث على مستويات صوتية أو صرفية مثلا. ويمكن بيان تجليات هذا التداخل في القضايا التالية:

أ. عدم مراعاة المتعلم لأحكام المطابقة بين العدد والمعدود، مثل (* أربع رجال، عوض، أربعة رجال) و(*اثنتا عشر كرة، عوض، اثنتا عشرة كرة).

ب. عدم التطابق بين الصفة والموصوف، مثل (*رجل الطويل، عوض، الرجل الطويل)

ت. عدم ضبط المطابقة بين الضمير وما يعود عليه، مثل (*خَرَجَهُ، عوض، خرَّجَهُ)

ث. الخلط بين الفعل اللازم والمتعدي، مثل (* كَتَبَ الطالب، عوض، كَتَبَ الطَالِبُ الرسالة)

ج. عدم ضبط حالات المثنى في حالات الرفع والنصب والجر، مثل (* جَاءَ الوَلَدَيْنِ، عوض جَاءَ الوَلَدَانِ)

ح. عدم ضبط جمع المذكر السالم في حالات الرفع والنصب والجر، مثل، (* عَرَفْتُ المُسْلِمُونَ، عوض، عَرَفْتُ المُسْلِمِينَ)

خ. إثبات نون المثنى في حالة الإضافة، مثل (* رأيت ابنتان عمي، عوض، رأيت ابنتا عمي) أو (* سَلَّمْتُ عَلَى ابْنَانِ جَارَتِنَا، عوض، سَلَّمْتُ عَلَى ابْنَيْ جَارَتِنَا)

د. إثبات نون جمع المذكر في حالة الإضافة، مثل (* مَرَرْتُ بِمُسْلِمُونَ أمريكا، عوض، مَرَرْتُ بِمُسْلِمِي أمريكا)

٥,٤. التداخل التركيبي

يمكن التمثيل لهذا النوع من التدخل بقضية العلاقة الإسنادية، وهي من القضايا التي تختلف بين العربية وغيرها من اللغات. لذلك نتوقع أن يكون ذلك سببا في حدوث تدخلات أو نقولات دلالية من (ل١) الانجليزية أو الفرنسية إلى (ل٢) العربية في هذه الحالة.

يظهر ذلك من خلال اختلاف اشتغال الاسم الموصول، مثلا، بين العربية والانجليزية. ففي الإنجليزية يمكن أن يأتي الاسم الموصول بعد النكرة. في حين لا يجوز ذلك في العربية. لذلك نتوقع من الإنجليزي الذي يتعلم العربية أن ينتج جملا لاحنة من قبيل (٢٠):

٢٠)*شاهدت طالبا الذي نجح.

متأثرا في ذلك بنسق لغته الأم كما في (٢١).

٢١) I saw the student who succeeded

الملاحظ من المثالين أعلاه أن اختلاف اللغتين في التصريح بالعلامة التي تربط ما بين المسند والمسند إليه أدى إلى خلط لدى المتعلم فَنَقَل ما في الانجليزية (التصريح بعلامة الربط) إلى العربية (التي لا تصرح بعلامة

الربط في حالة الإسناد). إذ يتم في العربية الاكتفاء بإنشاء علامة ذهنية بين المسند والمسند إليه، في حين تحتاج الانجليزية بالضرورة إلى القرينة اللفظية المتمثلة عندهم في (verb to be). ومن أمثلة ذلك أيضا:

٢٢) *اليوم هو مشمس.

المترجمة حرفيا من (٢٣).

٢٣) today is sunny

أو أن يقول "*إنه مُشْمِسٌ يوم" على صيغة " It's sunny, today"

كما أنهما أيضا تختلفان في التركيب الإضافي، فالإنجليزية مثلا تستعمل (of) بين المتضايفين كما في (٢٤)، أو أن يأتي المضاف إليه متبوعا ب(s) الدالة على الملكية، ثم يأتي المضاف في الأخير كما في (٢٥).

٢٤) the phone of hamza

٢٥) hamza's phone

والشيء نفسه بالنسبة للفرنسية التي تجعل (de) بين المضاف والمضاف إليه كما في (٢٦)، أو ما يشتق منها كما في (٢٧).

٢٦) le téléphone de hamza

٢٧) la didactiques des langues étrangères

كذلك الأمر بين الصفة والموصوف ففي العربية يتقدم الموصوف الصفة كما في (٢٨) أما في الانجليزية فيتأخر الموصوف عن صفته كما في (٢٩).

٢٨) صبورة سوداء.

٢٩) black board

يستفاد مما تقدم أن المستوى التركيبي (العلاقة بين المسند والمسند إليه على وجه الخصوص) يلعب دورا في تبدل الدلالة أو لحنها بين الانجليزية والعربية(**********)، ومرد ذلك إلى اختلاف البنية الإسنادية بين اللغتين(††††††††††)

٦,٤. التداخل الدلالي الثقافي

**********لمزيد من التفصيل. انظر. العمري، نادية. (٢٠٠٨). ص١٢٦ وما بعدها.

†††††††††† أود الإشارة هنا إلى أن الرتبة يمكن أن تكون نفسها في بعض اللغات مثل الألمانية والانجليزية إلى أن المعنى قد يختلف فالنقل اللغوي يمكن أن يحدث أيضا على مستوى فهم الأفراد ل:(الأدوار الدلالية والمحورية) فاللغتين الألمانية والإنجليزية مثلا تتوفران على نفس الرتبة(س س ف)(NNV).لكن هذه الرتبة تقدم بطريقة مختلفة بين اللغتين.

لنأخذ المثال التالي: البنت التي قبلت المرأة، هي بلوند.

المثال باللغة الألمانية؛ هو كالتالي:

German example: Das Mädchen, das die Frau küsst, ist blond

ومن خلال الترجمة الحرفية لهذا المثال الألماني، نحصل عليه في الإنجليزية كالتالي:

English example: The girl, that the woman is kissing, is blonde.

المثال اختلف بين اللغتين الألمانية والإنجليزية، ففي الألمانية يمكن لدور الفاعل (the subject role) أن يأخذ من قبل كل من الفتاة(Das Mädchen) أو المرأة (Die frau). بينما في الإنجليزية فقط الإسم الثاني من الجملة (المرأة/the woman) يمكن أن يأخذ =دور الفاعل. باختصار المثال الألماني تركيبي لأنه بالإمكان أن تكون البنت أو المرأة التي قامت بالقبلة، بينما في الإنجليزية الذي أعطى القبلة لا يمكن أن يكون إلا المرأة. وبالتالي فقد يؤدي هذا إلى لبس دلالي لدى المتخاطبين في معرفة الفاعل من المفعول بين اللغتين. الصيغة باللغة الانجليزية موجودة على الرابط التالي: https://en.wikipedia.org/wiki/Language_transfer

يقوم اكتساب النظام الدلالي للغة الأولى على امتلاك المتكلم القدرة الفطرية على فهم الجمل من خلال حدسه اللغوي الذي يتأسس وفقا للمواضعات الدلالية التي تقرها هذه العشيرة اللغوية أو تلك والتي تستجيب للثقافة الحاضنة للغة المراد تعلمها. لذلك نتوقع من متعلم اللغة العربية باعتبارها (ل٢) أن يقوم بنقل الخصائص الثقافية التي تتميز بها لغته وإسقاطها على انتاجاته في اللغة العربية فيخرج بذلك عن المعنى المراد. فكيف تؤثر هذه العوامل الناتجة، أساسا، عن تبدل المعطيات الثقافية في تغير الدلالة؟ وبالتالي ما تأثيرها في تعليم وتعلم اللغة العربية باعتبارها (ل٢)؟ للجواب على هذا السؤال سيركز هذا المحور–باعتبار الأهمية التي يحظى بها داخل البحث– على محورين. الأول متعلق بتأثير اختلاف الثقافات على اختلاف المعنى بين اللغات. والثاني متعلق بالترجمة الحرفية للتعابير الاصطلاحية والمقولات الثقافية على تعتبر تغير الدلالة من لغة إلى أخرى.

١,٦,٤.المعنى والثقافة

ترتبط دلالات الكلمات والعبارات، كما سبقت الإشارة، بعوامل أخرى خارج مقال القول. فلا يكفي من أجل تعلم دلالات الوحدات المعجمية الاكتفاء بحفظ دلالة كل منها على حدة وتخزينها من أجل استرجاعها في مواقف تواصلية مشابهة. بل ينبغي التنبُه للمعطيات الثقافية التي أُنتِجت العبارات اللغوية من داخلها. ويمكن بيان ذلك من خلال الفروق الدلالية بين

العربية ولغات أخرى. في الانجليزية، مثلا، قد يعبر المتكلم، مجازا، عن الانشراح والارتياح لسماع خبر ما بقوله:

٣٠) هذا الخبر أدفأ صدري .This is a heart warming news

بينما يتم التعبير عنه من طرف متكلم العربية(ǂǂǂǂǂǂǂǂǂǂ)بجملة من قبيل:

٣١) هذا الخبر أثلج صدري.

يعود الاختلاف بين الكلمتين أدفأ كما في (٣٠) وأثلج كما في (٣١) إلى اختلاف المناخ والأحوال الجوية في البيئتين العربية والأوروبية. فالمناخ الصحراوي والحار الذي تتميز به البيئة العربية، في أغلب الأحيان، يجعل أهلها تواقين إلى البرودة. الأمر الذي جعل المتكلم في (٢) يستعمل (أثلج) لما توفره من تساوق مع ما تتطلبه البيئة المنتجة، والشيء نفسه بالنسبة للمتكلم الأوروبي في(١). وهو ما يؤكده البيت الشعري المعروف لشكسبير" Shall I compare thee to a summer' s day" الذي يريد به التغزل وتشبيه محبوبته بيوم صيفي مشمس جميل. وترجمته إلى العربية لا تؤدي نفس المعنى المراد في الانجليزية، بل ربما العكس إذ قد يدل على التقبيح والنفور.

لذلك فقد يحدث أن ينقل متعلم غير ناطق بالعربية العبارتين المذكورتين إلى البيئة العربية، وبالتالي فلن تحقق في المستمع مثل الذي تحققه في بيئتها الأوروبية.

ǂǂǂǂǂǂǂǂǂǂ الذي يعيش في بيئة عربية.

هذا المشكل الدلالي ناتج عن اختلاف الطاقة التعبيرية بين اللغات، وعن مدى انصهار العناصر الثقافية في المكونات اللغوية. ومدى استجابة "الجهاز الاصطلاحي/المفرداتي" الذي توفره لغة ما (أو الذي يجب أن توفره) في التعبير عن مقوماتها الثقافية، وربما الهوياتية حتى. كما أن اتساع وضيق "الهالة الدلالية"(§§§§§§§§§§) للمفردات والتعابير بين اللغات يلعب دورا كبيرا في تبدل الدلالة من (ل١) إلى (ل٢). فالوحدات المعجمية تحتوي على معاني تعتبر جزءا من صورتها المعجمية أو اللغوية، كما هو الحال في حقل "الحيوانات" وحقل "الألوان". فكلمة "بُومَةٌ" التي تدل في معناها الأصلي اللغوي على أنثى طائر البوم تختلف دلالتها بين الثقافات، فهي رمز "للحكمة" عند الثقافات الغربية. بينما هي رمز "للشؤم" و"الشعوذة" في الثقافة العربية. كما أن دلالات الألوان تختلف من الدلالة على الحزن والمرض واليأس، إلى الدلالة على الفرح والبهجة والتفاؤل. وذلك ناتج عن إدماج الدلالية المعجمية أو اللغوية للكلمة في قوالب تعبيرية جديدة/استعارية، فهي لا تخرج بعد الاستعمال فيها "سالمة" بل يتبقى فيها من ذلك المعنى الوظيفي المستعار معنى ينضاف إلى المعنى الأولي اللغوي أو النووي، ليصبح لصيق الذكر به لدى المتكلم. إذا استعمله العربي في وصف شخص ما أراد به الدلالة على النُفُورِ والاشمئْزَازِ والتقبيح. بينما يريد الإنجليزي من خلاله

§§§§§§§§§§ أقصد بالهالة الدلالية حجم المعاني–سواء اللغوية أو المجازية– التي تثيرها الكلمات/التعابير من لغة إلى أخرى.

التعبير عن الاحترام، والحكمة، والصدق، والخصال الحميدة التي يتمتع بها الشخص الموصوف.

يبدو واضحا أن معنى الكلمة لا يدل على الشيء نفسه في جميع الثقافات الأمر الذي يكسب الكلمة معنى مختلف عما هي عليه في ثقافة اللغة الأخرى(**********).

لذلك وبمنطق استنتاجي يمكن القول على أن الثقافة تلعب دورا رئيسا في تحديد معنى الكلمات والعبارات. ولذلك وجب أخذها بعين الاعتبار أثناء النقل من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف. وبالتالي أثناء تعليم وتعلم اللغات- سواء كانت أولى أو ثانية-، فالمعجم الذهني للمتعلم يتكون من الثروة المفرداتية المخزنة من لغته، أو اللغة المتعَلَّمة، لكن الاستعمال السياقي والثقافي للوحدات المعجمية هو الذي يحدد درجة تمكن المتعلم من اللغة. وليس حجم الوحدات المعجمية التي يحفظها فحسب. أي أن المعجم لا يمكنه الاشتغال بشكل سليم ومقبول إلا بتوجيه أو رقابة من البيئة الثقافية التي تعمل على توجيه دلالات الكلمات والتعابير المنتجة، وتصبغها بمعاني خاصة قد لا تفهم في أي سياق ثقافي آخر. واللغة بذلك نتاج ثقافي تراكمي، يمر من جيل إلى جيل، لأن الثقافة تُصْهِرُ مَعان خاصة في تعابير اللغة

********** للمزيد من التفصيل حول الموضوع انظر. بنكراد، سعيد(٢٠٠٦).

التي تحتضنها، ليكون كل تعبير لغوي يستخدمه أهل اللغة "حاضنا" لثقافتهم(††††††††††††)، وإضافة للمعنى المعجمي اللغوي.

في نهاية البحث يمكن القول بصحة الفرضية وإمكانية الاحتفاظ بها في الحدود الزمانية والمكانية والموضوعية لعينة الدراسة. وذلك لما أكدته نتائج وصف وتحليل الأخطاء الكتابية المرتكبة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. والتي تضمنت إجاباتٍ عن مجموعة من الأسئلة مذيلة بتعبير كتابي كان موضوعه أن يصف المتعلم تجربته السابقة في تعلم اللغة العربية، فتبين أن التداخلات اللغوية بأنواعها، لا تنتج دائما، عن تدخل لغاتهم الأولى في اللغة العربية وفقط. بل يكون مَرَدُّ نسبة مهمة منها إلى التعميمات الزائدة والقياسات الخاطئة التي يقوم بها المتعلم، والناتجة أساسا من عدم تمكنه من اللغة العربية نفسها.

من بين ما تُوُصِّلَ إليه أيضا –بعد عقد المقارنات اللازمة– أن التدخل على المستوى الصرفي هو أكثر أشكال التدخل شيوعا، يليه التدخل النحوي، ثم التدخل الصوتي، ثم التدخل الإملائي رابعا، فالتدخل التركيبي بأقل نسبة من الأخطاء المرتكبة.

---

†††††††††††† والمراد بالثقافة هنا :ذلك الجزء الأساس من النظام اللغوي سواء في اللغة الأم أم اللغة الهدف، الذي يتشكل في كل لغة كانعكاس لمكوناتها الثقافية وهي" :العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية والمعتقدات والفن والأدب التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع

المصادر والمراجع

- الإطار العربي الموحد لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. (٢٠١٣). مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.
- الخلوفي، فاطمة. (٢٠١٥). الاستراتيجيات الميتامعرفية وتعلم اللغات. في منشورات التدريس. كلية علوم التربية. أشغال الندوة رقم٦. بعنوان: استراتيجيات التعلم؛ المرافقة المنهجية والدافعية. مطبعة كانا بريت. ص.ص ٥-١٣.
- الخولي، محمد علي. (١٩٨٧). الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية. دار الفلاح للنشر والتوزيع. الأردن.
- الخياري، محمد (٢٠٠٢). منهاج تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية لأبناء الجالية المغربية بالخارج. مجلة التدريس. العدد٠١. ص ص.٧٥-٨٦.
- – زكرياء، ميشال. (١٩٨٣). مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- زيدان، محمود فهمي. (١٩٨٥). في فلسفة اللغة. دار النهضة.
- العمري، فاطمة. (٢٠١٤). معلم العربية بين القابلية والتمكن في ضوء علم اللغة التطبيقي. في كتاب. الأنساق الثقافية في تعليم اللغة العربية. ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية. مركز اللغات. الجامعة الأردنية.

- العمري، نادية. (٢٠٠٨). تركيب الصفات في اللغة العربية دراسة جديدة مقارنة. دار توبقال للنشر. الطبعة الأولى.
- العمري، نادية. (٢٠١٢). اللسان العربي في التربية والتعليم في ظل العولمة. في مجلة الدراسات اللغوية. العدد الثامن. قسنطينة الجزائر. ص. ص. ٢٦٥-٢٨٣.
- العمري، نادية. (٢٠١٣). المقاربة التربوية لإشكال تعليم اللغة العربية. في منشورات كلية اللغة العربية مراكش. سلسلة أعمال المؤتمرات والندوات. ص.ص.١٩٢-٢١٢.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (١٩٩٠). البناء الموازي؛ نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة.
- كما، نونجلكسانا. (٢٠٠٧). استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالأخطاء اللغوية لمتعلمي العربية في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا: دراسة تحليلية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الإسلامية ماليزيا. عن الخوالدة، محمد علي. (٢٠١٥). استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد ١١.ع٢. ص. ص١٦٩-١٨٦.

باللغات الأجنبية:

- Baljit, B. (1999). Native Language interference in Learning a Second Language; Explotary Case Studies of native Language interferences with Target language Usage. Flindres University School of Education. Pp .22-31. In international Education Journal Vol1,N01. http://iej.cjb.net.
- Bannert, R. (2005). Phonological Interferences in The Third Language Learning of Swedish and German (FIST). Departement of philosophy and linguistics. Umea University. P.75. In procedings; FONETIK. Departement of Linguistics. Goteborg University.
- Chomsky, N. (1981). Government and Binding Theory.
- Debyser, F. (1970). La linguistique Contrastive et les interférences. Langue Français. Vol. pp31-61.
- Krashen, D, S. (1984)
- O'Malley, J. M. and Chamot, U,A. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. CAMBRIDGE University press.
- Oxford, R. (1990b). Language learning strategies; What every teacher should know. Boston. Heinle and Heinle
- Paradis, J (N.D). Second Language Acquisition In Childhood. In Handbook of Language Development. WORD Count 9,038.
- Richards, J .and Richard, S. (2010). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. 4th edition. Pearson Education. P331.

- Rondal, J. A (N.D). le développement du langage oral. Laboratoire de Psycholinguistique. Université de Liège. B32. SART TILMAN. 4000 LIEGE. Belgique
- Susan, M. and Alison, M. (2014). the Routledge Handbook of second Language Acquistion. Printed and bound in Great Britain by Tj international Ltd. Padstow. Cornwall.
- Suwanarak, k. (2012). English Language Learning beliefs; learning strategies and achievement of Master Students in Thailand. TESOL in context. s3.1-15.
- Vergas, C. (1999). Sociolinguistique et didactique de la langue première. In ; Skohlé, hors-série. pp.1-6.