

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسنية بن بو علي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللغة العربية



أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه

الشعبة: دراسات لغوية
التخصص: دراسات نحوية بين القديم والحديث

تحليل الأخطاء النحوية في ضوء اللسانيات التطبيقية - طلبة ما ستر لغة عربية نموذجاً -

إعداد الطالب:
طيب نسالي

المناقشة بتاريخ: 2019/05/05 من قبل اللجنة المكونة من:

د. نور الدين دريم	أ. محاضر (أ)	جامعة حسنية بن بو علي-الشلف	رئيس
د. سعيد بكيـر	أ. محاضر (أ)	جامعة حسنية بن بو علي-الشلف	مشرفاً ومقرراً
أ.د. عبد الحليم بن عيسى	أستاذ	جامعة وهـران 1	ممتحن
د. لخضر قدور قطاوي	أ. محاضر (أ)	جامعة حسنية بن بو علي-الشلف	ممتحن
د. مصطفى طويل	أ. محاضر (أ)	جامعة حسنية بن بو علي-الشلف	ممتحن
د. قيادة قاسم	أ. محاضر (أ)	المركز الجامعي- تيسمسيلت	ممتحن

الموسم الجامعي: 2018 / 2019



قال تعالى:

﴿ اَدْعُوهُمْ لِاَبَائِهِمْ هُوَ اَقْسَطُ عِنْدَ اللّٰهِ فَاِنْ لَّمْ تَعْلَمُوْا
اَبَاءَهُمْ فَاِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ وَمَوَالِيكُمْ وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ
جُنَاحٌ فِيمَا اَخْطَاْتُمْ بِهِۦ وَلٰكِنْ مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوْبُكُمْ وَكَانَ
اللّٰهُ غَفُوْرًا رَّحِيْمًا ﴿٥﴾

سورة الأحزاب، الآية: 05.

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بحمده تتمّ الصالحات

وأصليّ وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين.

أمّا بعد،

فلا أجد من عبارات الشكر والامتنان أمام الوالدين الكريمين اللذين يعود لهما الفضل في نجاحي بعد الله تعالى إلا أن أنحي تواضعاً وأخفض لهما جناح الذلّ من الرحمة.

والشكر موصول:

إلى التي كانت لي نعم المعين والسند وصبرت على أوراقي وسهري (زوجتي الكريمة).

إلى ابني عبد الفتاح الذي لا يطيق فراقني وأغيب عنه معظم وقتي.

إلى جميع إخوتي وأخواتي وأهلي وأحبابي.

إلى أستاذي المشرف الدكتور سعيد بكير الذي رافقني طيلة إنجاز بحثي بالتوجيه والتسديد، وقاسمني أعباءه ومشاقّه.

إلى عمادة كلية الآداب والفنون التي تكوّنتُ بها وكل أساتذتها ومسؤوليها وعمالها،

أخص بالذكر أساتذتي الذين أفدت منهم، وكنت أجعلهم قبلة لبحثي.

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في إتمام هذا البحث.

مقدمة

تُعَدّ الدراسات التربوية اكتساب التلميذ المهارات اللغوية من قبيل اكتسابه لعادات مجتمعه، تثبت بالممارسة والتكرار وتعزيز السلوك التعليمي، وتتولّى اللسانيات التطبيقية مهمّة الأداء الميداني ضمن أهمّ اتجاه من اتجاهاتها يتعلّق بتعليمية اللغات؛ تحلّل عملية التعليم إلى عناصرها المشكّلة لها (معلّم، ومتعلّم، وبرنامج تعليمي ومحتوى، وطرائق تعليم، وكتاب مدرسي ووسائل مساعدة وغيرها)، وتنظر في مضامينها ومشكلاتها، تغذي روافدها علومٌ عدّة وتتسارع خطاها نحو الدقّة العلمية والموضوعية، تبتغي الوصول إلى أفضل النتائج على المستوى العملي، وتروم اقتراح أنجع الحلول لتذليل عقبات التعلّم ومعالجة أخطاء المتعلمين ومشكلاتهم اللغوية.

تتجاوز اللسانيات التطبيقية في مسعاها التعليمي النهج التقليدي المبني على أسلوب التخطيط والتصويب المباشر، مع أنّ تعليم العربية في وقتنا الحاضر ليس بأفضل حال، ولا نحتاج إلى معاناة ميدانية للكشف عن ضعف تحصيلها في أوساط المتعلمين بدءاً بالطور الأساسي إلى الجامعي، وذلك لتراكم عدة أسباب تاريخية وثقافية واجتماعية، ولعل أبرز ما يظهر من ضعف اللغة في جانبها النحوي الذي هو صمّام أمانها وحامي حدودها.

قضايا عديدة حول اللغة العربية ومستقبلها تدفعنا إلى طرح الأسئلة التالية: ما أسباب ضعف التحصيل في النحو العربي في الأوساط التعليمية عامة، وفي المرحلة الجامعية خاصّة؟ وإلام تعود ظاهرة انتشار الخطأ النحوي وفشوّه عند هذه الفئة؟ وكيف تنظر اللسانيات التطبيقية إلى الخطأ في حقل تعليمية اللغات؟

للإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها كان هذا البحث الموسوم بـ: "تحليل الأخطاء النحوية في ضوء اللسانيات التطبيقية - طلبة ماستر لغة عربية نموذجاً -" إضافةً إلى رصيد الدراسات التطبيقية العربية التي اعتقد أنّها لا تزال بها حاجة إلى مزيد بحوث ميدانية؛ كون أنّ معظم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تعليم العربية بمنظور لساني تطبيقي كانت اهتماماتها بغير الناطقين بها، وأغلبها يصدر عن ثلاثة معاهد متخصصة في تعليم العربية للأجانب: معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ومعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ومعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، أذكر منها:

- "الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى"

بإشراف تمام حسان،

- "علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء) للبدراري زهران.

- "مناهج البحث في اللغة المرحلية لتعليم اللغات الأجنبية" لعبد العزيز العصيلي.

- "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-أسسه-مداخله-طرق تدريسه" لمحمود كامل الناقة.

أما ميدان تعليم العربية للناطقين بها من وجهة لسانية تطبيقية فقد قلّ طرّقه إلا ما نجده في بعض البحوث الأكاديمية والرسائل الجامعية المنشورة، وإن كان معظم بحوث الطلاب يبقى مغمورا رهن المكتبات الجامعية، نذكر من هذه البحوث:

- "أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية دراسة تحليلية لعينة من الرسائل الجامعية

الجزائرية" رسالة ماجستير لهنية عريف، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، 2006.

- "مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التخرج -موضوعات النحو

أنموذجا-" رسالة ماجستير لأوريدة قرج، جامعة مولود معمري - تيزي وزو.

والدراسات العربية تشكو أهلها كثرة التنظير وقلة التطبيق في ظل تزايد أصوات تنادي بضرورة أن يعاد وصف اللغة العربية وفق علم اللغة الحديث وتقريبها من أبنائها، وتصفية النحو العربي ممّا علق به من أثر الفلسفة والمنطق، يتجافى عنه رؤام العربية فيتساءل بهم الطلب؛ حتى أنّ النظرة العجلى على كتابات الطلبة في الجامعات والمعاهد المتخصصة في العربية تدرك القصور الذي يعانون منه من كثرة الأخطاء النحوية والصرفية والدلالية وما إلى ذلك.

لهذه الأسباب وقع اختياري على هذا الموضوع، أما اختياري لموضوع النحو فليقيني أنه لا غنى عنه لطالب علم البتة وغالبا ما يُشتكى من صعوبته وكثرة السقوط فيه، فنجد في كتابات المعاصرين وأحاديثهم تجنّبا مقصودا لبعض الأساليب الفصيحة والمسالك الدقيقة مخافة الخطأ، وتغيب منها أو تكاد ظواهر لغوية بالكلية كظاهرة القطع مثلا، وهذا قطعاً له تبعات مؤسفة؛ يوشك أن يستعجم علينا فهم القرآن والحديث، وينقطع اتصالنا بالتراث.

ثم إنّ تضارب الآراء حول الاستعمال اللغوي الواحد بين مصوّب له ومخطئ، وحاجتي لصقل جهازتي النحوي وتقويمه من بين الأمور التي جعلتني أحمّل عناء البحث في هذا الميدان الواسع، وأما عن اختياري لمذكرات طلبة ماستر لغة عربية مدوّنة للبحث فلكون هذه الفئة قد أتت على مستلزمات الدراسات العليا من نحو وصرف وبلاغة وغيرها، يرجى أن تقدم صورة صادقة عن جهود سنين من التعليم، ولأن الدراسات الميدانية غالبا ما تغفل هذه الفئة وتتجه نحو الأطوار الأساسية، وأن المذكرات تصلح ميدانا للبحث أكثر من الجانب الشفهي، أو أية محرّرات كتابية أخرى كأوراق الامتحانات أو الاستبانات أو نحوها.

تكمن أهمية الدراسة في كونها تعالج مشكلة وظيفية تشيع في الأوساط التعليمية والثقافية ألا وهي الأخطاء النحوية، التي بدت تمتد موجتها أكثر من أي وقت مضى، وإن كان موضوع الأخطاء اللغوية من المواضيع التي أسالت أقلام الكثير من اللغويين قديما وحديثا، وخُصّت بمؤلفات عرفت بكتب اللحن، أو التهذيب اللغوي، إلا أنّ نفعها العام ظل بعيدا عن المثقف العربي بدليل بقاء المشكلة، وأحسب أنّ الجديد في طرح هذه الدراسة هو أنها حاولت معالجة الأخطاء النحوية التي تشيع عند الطلبة الجامعيين، والخروج بحلول لمشكلات التعليم العام وفق رؤى ومضامين اللسانيات التطبيقية الحديثة.

من الأهداف المسطرة للبحث:

- 1- لفت أنظار القارئ على تعليمية اللغة العربية إلى شيوع ظاهرة الخطأ النحوي في المرحلة الجامعية وما قبل الجامعية.
- 2- التعريف بأهم الأخطاء النحوية والصرفية التي يقع فيها الطلبة غالبا، وتحليلها والكشف عن أسبابها وعوامل حدوثها، ثم النظر في كيفية علاجها وتفادي نكوصها مستقبلا.
- 3- اختبار فعالية مناهج التحليل في معالجة أخطاء الطلبة الجامعيين المرتكبة في لغتهم الأم، بعد إثباتها نتائج طيبة في تعليم اللغات الأجنبية وفي تعليم الطفل لغته الأم.
- 4- تزويد المكتبات العربية ببحوث ميدانية هي في أمس الحاجة إليها، تعنى بأخطاء المتعلمين في اللغة العربية وتحلّ مشكلاتهم.

وليحقق البحث أهدافه قسمته إلى: مقدمة، ومدخل، وثلاثة فصول منها فصلان نظريان وآخر تطبيقي، وخاتمة، تناولت في المدخل التعريف بالمصطلحات المتعلقة بالموضوع مباشرة كالنحو، والخطأ بأنواعه عند القدامى والمحدثين، وأشارت إلى أن المحدثين يفرّقون بين الخطأ والغلط، ثم ذكرت ألوانا من الأخطاء الشائعة مع الشرح والتمثيل، بيّنت مظاهرها، وأسبابها اللسانية وغير اللسانية، والعوامل التي تزيد من حدّة انتشارها.

أما الفصل الأول فعنوانه بالخطأ النحوي بين القديم والحديث، تطرّقت فيه للكيفية التي واجه القدامى بها الخطأ عموما والمحدثون، وبيّنت دور الجامع اللغوية والمعاهد في ذلك، ثم تعرضت إلى مناهج التصويب اللغوي ومقاييسه عند القدامى والمحدثين بالتحليل والتمثيل، وأشارت إلى المستوى الصوابي في اللسانيات المعاصرة، وختمت الفصل بإبراز أهم الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة في الأوساط التعليمية والثقافية، مظاهرها وأنواعها وأسبابها اللسانية، متّبعًا في ذلك منهجية أحمد مختار

عمر في كتابه "أخطاء اللغة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين"، حين يرصد الجملة النمط موضع الخطأ، ثم يصفها ويحلّلها، ثم يبيّن وجه الصواب فيها، وأحيانا يسعى إلى تفسير الخطأ لسانيا بالبحث عن دواعي حدوثه.

وأما الفصل الثاني فخصّصته للسانيات التطبيقية ومعالجة الخطأ، تطرقت فيه لمفهومها ومجالاتها، ثم اتجاهاها في تحليل أخطاء متعلّمي اللغات، فمنها الاتجاه التقابلي الذي يفاد منه في تعليم اللغات الأجنبية، ومنها الاتجاه التحليلي الذي ينطلق من اللغة المدروسة نفسها، يبيّن خصائص كلّ منها ومميزاته وجذوره في التراث العربي، كما أشرت إلى أنّ الجمع بينهما فيما يعرف بالاتجاه التكاملي هو الأسلم لتفادي ما قد يعتري أحدهما من نقائص وقصور في التحليل، ثم تناولت مسألة تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها، واقعها وتحدياتها وآفاقها المستقبلية، ومدى استثمارها لمنجزات اللسانيات التطبيقية.

أما الفصل الثالث فكان دراسة تطبيقية على أخطاء ستّ مذكرات لطلبة ماستر لغة عربية في الجامعات الجزائرية، تتبعت فيها الأخطاء النحوية والصرفية كما وردت في عباراتها بالعدّ والتحديد والوصف، مبينة في كلّ مرّة تصويبها أو الوجه الذي ينبغي أن تُحمل عليه، وذلك في جدول خاص بكلّ مذكرة مدعوما بالإحصاء العددي والتمثيل البياني لنسب الأخطاء الواردة فيها، ثم انتقلت لأهم عنصر في التحليل اللساني، وهو تفسير الأخطاء وعزوها إلى أسبابها.

بيّنت أنّ من أسباب الخطأ ما يرجع إلى تدخل اللغة الأم، ومنها ما يعود إلى الجهل بقيود القاعدة التي تضبط النمط موضع الخطأ، أو المبالغة في تعميمها، أو التطبيق الناقص لها، أو إلى الافتراضات الخاطئة عن اللغة، أو إلى أسباب لسانية أخرى، وفي آخر الفصل خرجت بمقترحات علاجية وحلول لعلها تقرّب العربية من دارسيها وتجنّبهم كثيرا من الأخطاء النحوية والمشكلات اللغوية، وأجملت في الخاتمة أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في شقيها النظري والتطبيقي.

اقتضت طبيعة البحث أن اتّبع المنهج الوصفي الملائم لدراسة الظاهرة اللغوية (الخطأ النحوي) ورصدها كما هي في الواقع المستعمل، فاعتمدته في وصف الأخطاء وتحليلها، وفي المقارنة أحيانا بين المذكرات الستّ ونتائج تحليلها وهذا في الجزء التطبيقي، الذي استعنت فيه كذلك بآلية الإحصاء في عدّ الأخطاء واستخراج نسبها المئوية وتمثيلها بيانيا، كما استعنت في الجانب النظري بالمنهج التاريخي في تتبّع أقوال علماء التهذيب اللغوي وجهودهم عبر مراحل تاريخية متعاقبة.

وقد اهتمت بمجموعة من المصادر والمراجع يَسَّرَ عليّ كثيرا من صعوبات البحث؛ قرّبت القاصي ووضّحت الداني، منها ما يعدّ أصولا نظيرية لعلم اللغة الحديث واللسانيات التطبيقية مثل:

- "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية" لعبد الرّاجحي.
- "بحوث ودراسات في علم اللسان" لعبد الرحمن الحاج صالح.
- "علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء) للبدراري زهران.
- وبعض الكتب المترجمة أذكر منها:
- "أسس تعلّم اللغة وتعليمها" لدوجلاس براون (Douglas Brown)، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان.
- روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين.
- وكثيرا ما أستعين بكتب اللحن القديمة والحديثة، وبعض الدراسات على الأخطاء اللغوية الشائعة والمعجمات المصنّفة لهذا الغرض، أذكر منها:
- "أخطاء اللغة المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين" لأحمد مختار عمر.
- "الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية" لفهد خليل زايد.
- "معجم الصواب والخطأ في اللغة" لإميل يعقوب.
- واستندت في توثيق القاعدة اللغوية والنحوية إلى بعض كتب النحو القديمة ومعاجم اللغة.
- من طبيعة البحث أن لا يمرّ دون **صعوبات ومشاقّ** تصاحب مسيرة إنجازهِ، وتثقل كاهل صاحبه، أذكر ممّا واجهته منها:
- صعوبة الحصول على بعض المصادر المهمّة التي أحياني عليها ثنّايا البحث، خاصة ما تعلّق بدواوين الحكم العثماني حين كنت أعالج مسألة ضعف لغتها في التدريس والإدارة والقضاء.
- كثرة المعلومات وتشعبها في بطون الكتب وتضارب الآراء حولها أحيانا، وقد تتّسع دائرة البحث إلى مجالات أخرى غير لسانية ليس للباحث دراية كافية فيها.
- وجود معظم المصادر التي أصّلت للسانيات التطبيقية باللغة الإنكليزية، ما يضاعف من عناء الباحث في الحصول عليها وترجمة بعض نصوصها ومصطلحاتها.

- التردد في تفسير بعض الأسباب الكامنة وراء حدوث الخطأ في الشق التطبيقي، كون هذه الأسباب متشابكة وتعالج نمطا لغويا مكتوبا يستدعي تفسيره عمليات نفسية وتخمينات عقلية، وقد يتعذر أحيانا معرفة قصد المتكلم إلا بعد مساءلته إن تيسر ذلك.
- صعوبة الجزم بعمومية الأحكام نظرا لمحدودية العينة المدروسة بالنسبة للمجتمع المأخوذة منه، فتتأرجح تكون نسبية في الغالب.
- بقاء أهم الرسائل والأطاريح الجامعية التي تتناول موضوعات مشابهة رهن مكتباتها، بعيدا عن نفعها العام.
- وأملني أخيرا أن يتقبل بحثي بقبول حسن، وأن يكون لبنة إضافية إلى ما كتبه سابقونا في ميدان تحليل الأخطاء بعامة، والخطأ النحوي بخاصة، وحلقة في سلسلة البحث العلمي.
- ولا يفوتني أن أنوه بالمجهودات التي بذلها معي أستاذي المشرف الدكتور "سعيد بكير" -جزاه الله خيرا- مرافقا لي في محطّات البحث المتعدّدة، يُحسن توجيهي ويصبر على كثرة أسئلتني واتصالاتي رغم ارتباطاته المهنية وانشغالاته العلمية، كما أشكر كلّ من أسدى إليّ خدمة أو ساعدني من قريب أو من بعيد على إتمام هذا البحث.

الشلف في: 28 أكتوبر 2018.

مدخل: الخطأ في اللغة

- ❖ النحو وعلاقته باللغة
- ❖ تعريف الخطأ لغة واصطلاحاً عند القدامى والمحدثين
- ❖ مصطلحات متعلقة بالخطأ
- ❖ مظاهر الخطأ عند القدامى والمحدثين
- ❖ من الأخطاء اللغوية الشائعة
- ❖ أسباب حدوث الخطأ وعوامله

تمهيد:

قبل الحديث عن موضوع الأخطاء النحوية وتبعاتها كان من الأفضل بداية التنويه بمكانة اللغة ودورها على مستوى الأفراد والجماعات، لكونها وعاء الثقافة والعلوم والحضارة، تحفظ ذاكرة الشعوب وتنقلها إلى الأجيال المتلاحقة، تسود بسواد الأمة وقوتها، وتضعف بضعفها وتنزوي، ونحن نرى الآن الدول الكبرى كيف تسعى حثيثا لتمكين للغاتها في أوطانها، وتتنافس على نشرها خارج أوطانها، وكذلك نشأ قوام العربية منذ فجر الإسلام، الذي جعل القدامى لا يدّخرون جهدا في سبيل خدمة لغتهم وصون حياضها.

إنّ اعتزاز العربي -حتى في الجاهلية- بلغته وافتخاره ببيائها وحسن منطقها، وطّد في نفسه تقديس الشعر، كأمثل ما وصلت إليه قريحته البيانية، فكان للكلمة المعبرة سلطان لا يُقاوم، وقوة نفوذ لا تُجابه، إنه السحر الحلال، ومع مجيء الإسلام، وما إن نزلت آيات الذكر الحكيم تترى حتى ملكت عقول الناس، وبهرت ألبابهم وشغلّتهم عما كانوا يقدسون من الشعر ويتغنّون به، بنظم عجيب، وأسلوب فريد، لم تعهده أسماعهم، أو تألفه طباعهم، ولا جادت به قرائح شعرائهم وفصحائهم. ولما كان بيان الشريعة وما يترتب عليه من أحكام شرعية رهنا لسان العرب وعوالاته، وجب على رؤّام العلم، وطلاب الأثر أن يصرفوا جلّ عنايتهم، وقصارى جهودهم سعيّا إلى علم اللغة* والتفقه فيها والإلمام بفنونها وأفنانها⁽¹⁾، وكثيرا ما ينغلق على العلماء فهم شيء من كتاب الله أو سنة رسوله صلى الله عليه وسلم فيعودون إلى كلام العرب، وما لشأو العربية في معرفة الدين والقيام به، وحفظ التراث وتنظيم شؤون الحياة ما لا يخفى على ذي بال.

1 - النحو وعلاقته باللغة:

لكل لغة نظام تسير وفق قوانينه وأعرافه تصرفات كلام الناطقين بها، لتحقيق التواصل فيما بينهم والتعبير عن أغراضهم، ولو اختلف هذا النظام لأضحى من العسير جدّا على أبناء اللغة الواحدة

*ولا يُفهم من هذا الكلام جعل اللغة غاية في ذاتها، خاصة لدى طلاب العلوم الشرعية، إذ المبتغى فقه الكتاب والسنة - عمدي التشريع الإسلامي - واستخراج ما يبنى عنهما من مسائل فقهية وأحكام عملية.

(1) ينظر: الفيروزآبادي محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005، ص26.

التواصل والتفاهم فيما بينهم، بل لانهارت دعائم اللغة ولآلت إلى لهجات متفرقة أو إلى زوال، ونظام اللغة هو نحوها الذي يحفظ عليها أصالتها ويصونها من التحريف والتبديل.

عرّفه ابن جني (ت392هـ): "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالنشية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتراكيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم"⁽¹⁾.

عرّفه ابن عصفور (ت669هـ): "علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها"⁽²⁾.

فالنحو إذا يدرس أحوال الكلمات العربية وتصرفاتها داخل التركيب، من خلال استقراء كلام العرب الفصحاء، حتى يتسنى للمتأخرين اتباع سمتهم ومحاكاة كلامهم، فيصنون بذلك ألسنتهم عن العي والخطأ، "ويتميز هذا المكون الرقابي الأساسي في اللغة الطبيعية بوظيفة ربط الصور اللفظية إلى معانيها، وربط المعاني المتصورة إلى ألفاظها بغية استقامة الأداء الوظيفي لعملية التبليغ البشرية... ولولاه ما استقام الكلام ولا فهم القصد"⁽³⁾.

ويرى بعض المحدثين ممن يُعَنون بقضية التيسير النحوي* أن النحو مفهوم شامل للسان العربي، ينبنى عن دراسة متكاملة لمستويات اللغة جميعاً من صوت، وصرف، وتركيب، ودلالة، وغيرها، والواجب دراسته وفق أساليب اللغة واستعمالاتها المختلفة كالاستفهام، والنفي، والتعجب، وعلى اختلاف السياقات الواردة ضمنها⁽⁴⁾، كون السياق من أهم القرائن الموضحة للمعنى والمفسرة لفحوى الكلام بعد القرائن النحوية، لذا نجد مفسري القرآن الكريم يُعَنون بأسباب نزوله والأحداث المرافقة له، كقرائن توضيحية أو ترجيحية حال التباس المعنى، أو احتمال النص لأكثر من معنى.

(1) ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2008، ص88.

(2) ابن عصفور الإشبيلي أبو الحسن علي، المقرّب ومعه مُثُل المقرّب، تح: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، ص67.

(3) ابن حويلي ميدني، "واقع النحو التعليمي العربي بين الحاجة التربوية والتعقيد المزمّن"، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، العدد5، ص2، 3.

* أمثال مهدي المخزومي وإبراهيم مصطفى وشوقي ضيف وغيرهم.

(4) ينظر: مهدي المخزومي، في النحو العرب نقد وتوجيه، المكتبة العربية، صيدا، بيروت، دط، 1964، ص17، 18.

وبما أن تعليم آية لغة وتعلّمها لا يمرّ إلا عبر دراسة نحوها- ولو في مرحلة من مراحلها - وأن ارتباط الخطأ بالعملية التعليمية سنّة طبيعية لا مفرّ منها أضحي من واجبات اللسانيات الحديثة في فرع من فروعها المهتمّ بتعليمية اللغات الأخذ بعناية أخطاء المتعلمين وتحليلها وكشف أسبابها المباشرة وغير المباشرة قصد وضع الأطر الكفيلة بعلاجها والوقاية منها مستقبلاً ضمن برامج مدرّسة علمياً.

2- تعريف الخطأ:

1-2 (1) لغة:

- جاء في معجم العين: "وأخطأ إذا لم يصب الصواب"⁽¹⁾

- وفي القاموس المحيط: "الخطء والخطأ والخطاء: ضد الصواب، وقد أخطأ إخطاءً وخطئاً، وخطئاً وخطئاً... فخطأ في دينه وأخطأ: سلك سبيلاً خطأً عامداً أو غيره، أو الخطأى: متعمّده"⁽²⁾، لأن الخطأى من تعمّد الخطأ قصداً، والمخطئ من وقع فيه من غير قصد، ودليله قوله تعالى في حق امرأة العزيز: ﴿وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ إِنَّكَ كُنْتَ مِنَ الْخَاطِئِينَ﴾⁽³⁾ كونها أصرت على الخطأ وقصدته، وأما قوله: ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ، وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ﴾⁽⁴⁾ فالتعديّة بالباء تفيد تضمين الفعل (أخطأ) فعلاً آخر، في معنى "غلطتم" أو "عثرتم" الموحين بوقوع الخطأ سهواً.

- وفي الفروق اللغوية: "والخطأ إصابة خلاف ما هو مقصود، وقد يكون في القول والفعل، وأن اللحن صرف الكلام عن جهته، ثم صار ملازماً لمخالفة الإعراب، ولذلك لا يكون إلا في القول"⁽⁵⁾. يتبيّن مما سبق أن اللغويين يقصدون بالخطأ الذي هو عكس الصواب ما جرى على السنة المتكلمين وأقلام الكتّاب باستمرار عن وعي وإدراك، أي: "ما ليس له وجه على الإطلاق، وهو الخطأ الجلي الذي لا يجيزه قياس ولم يأت به سماع"⁽⁶⁾، بخلاف ما قد يحدث عفويّاً من غير قصد

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين (مرتبة على حروف المعجم)، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، ص418، ج1، مادة (خطأ).

(2) الفيروزآبادي محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، ص39، مادة (خطأ).

(3) سورة يوسف، الآية: 29.

(4) سورة الأحزاب، الآية: 05.

(5) أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، دط، دت، ص55.

(6) عبد الرحمن الحاج صالح، "بحوث ودراسات في اللسانيات العربية"، منشورات الجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2007، ص165.

كالهفوة أو الزلة أو العثرة أو غيرها، لعيوب خلقية في جهاز النطق فتؤدي إلى احتباس اللسان وترجيعة وإلى إخراج الأصوات على غير صفاتها وهيئتها، أو لعوامل نفسية كثيرة تسبب شروذ الذهن والنسيان والخلل والتعته وأعراضاً أخرى.

2-2) اصطلاحاً:

أولاً عند القدامى:

استعمل القدامى مصطلحات كثيرة للدلالة على الخطأ الوارد على ألسنة وأقلام العامة والخاصة على حدّ سواء، منها: التصحيف*، والتحريف*، واللحن، والغلط، والسهو، والرتانة***، والهفوة، وزلة اللسان، وعثرات الأقلام، والهتات، وسقطات العلماء، وغيرها، ومع أنهم لم يُعَنِّونوا مؤلفاتهم التصحيحية باسم الخطأ - إذ كان مصطلح (اللحن)⁽¹⁾ الأكثر شيوعاً عندهم - إلا أنهم استعملوه في ثناياها وصفاً لما حاد عن الكلام الفصيح⁽²⁾، نحو: قد أريتُ فلانا موضع زيد، بغير واو، ولا يقال: "أريت"، فإنه خطأ"⁽³⁾.

* التصحيف: أن يُقرأ الشيء بخلاف قصد كاتبه وعلى غير ما اصطلاح عليه، ومنه الصُّحُفِيُّ، وهو الآخذ من الصحف دون مشافهة العلماء.

** التحريف: هو تغيير اللفظ دون المعنى بسبب تشابه في رسم الحروف.

*** الرتانة: التكلم بالأعجمية، أو بكلام غير مفهوم (خليط بالعامية).

(1) - جاء في معجم العين: "اللحن ما تلحن إليه بلسانك، أي تميل إليه بقولك، ومنه قوله تعالى: ﴿وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ﴾" (سورة محمد، الآية

30)...واللحن والألحان: الضروب من الأصوات الموضوعة، واللحن: ترك الصواب في القراءة والنشيد...واللحن بفتح الحاء: الفطنة... الخليل بن

أحمد، العين مرتباً على حروف المعجم، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، ج4، ص77، مادة (لحن).

- وفي مقاييس اللغة: "فأما اللحن بسكون الحاء فإمالة الكلام عن جهته الصحيحة في العربية". ابن فارس أحمد، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، دمشق، دط، 1979، ج5، ص238، مادة (لحن).

- وفي لسان العرب: "...للحن ستة معان: الخطأ في الإعراب، واللغة، والغناء، والفطنة، والتعريض، والمعنى". ابن منظور الإفريقي جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، شرح: إبراهيم اليازجي وآخرون، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، ج13، ص381، مادة (لحن).

وعلى ضوء التعريفات المعجمية لمادة (لحن) نجد أن أصل معناها يرجع إلى الميل والعدول عن الشيء، واستعمل اللفظ للدلالة على ستة معان كما أسلفنا، وإذا أُطلق دلّ على الخطأ في اللغة.

(2) ينظر: جاسم علي جاسم، "نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي"، مجلة مجمع اللغة العربية، الأردن، العدد: 7، ص155.

(3) الكسائي أبو الحسن، ما تلحن فيه العامة، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1982، ص103.

وقد عرفه أبو هلال العسكري (ت395هـ) في (الفروق اللغوية): "هو أن يقصد الشيء فيصيب غيره، ولا يطلق إلا في القبيح"⁽¹⁾، وقال ابن جني في "الخصائص" في مدرج بيانه ضابط الحكم على صواب الكلام أو خطئه: "فإن لم يكن القياس مسوغاً له، كرفع المفعول وجرّ الفاعل، ورفع المضاف إليه فينبغي أن يردّ، وذلك لأنه جاء مخالفاً للقياس والسمع معا فلم يبق له عصمة تضيّقه ولا مسكة تجمع شعاعه"⁽²⁾.

من خلال هذين المفهومين نستنتج أن القدامى عدّوا الخطأ كل خروج عن أعراف اللغة وأنظمتها المتوارثة، فما لم يأت به سماع ولا قياس عدّ خرقاً للقاعدة اللغوية أو النحوية يجب ردّه، وتخليص الفصحى من تبعاته.

ثانياً عند المحدثين:

درج المحدثون على مفهوم الخطأ كما تُعرف عليه في التراث، غير أنهم كانوا أكثر تفصيلاً لأنواعه وأشدّ طلباً لأسبابه ومتعلقاته، بحكم التراكم المعرفي الذي شهدته جميع العلوم وتداخل ميادينها وكثرة اصطلاحاتها، فأضحى التزام الدقّة والضبط المصطلحي من اللوازم المنهجية في لغة الباحث، وسيأتي بيان ذلك لاحقاً.

- عرّفه كمال بشر: بأنه "الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة وشؤونها، فما خرج عن هذه القواعد، أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعدّ لحناً أو خطأ، وما سار على هديها، وجاء مطابقاً لمبادئها فهو صواب"⁽³⁾.

- وعرّفه عارف كرخي أبو حضري: هو "الخروج على قواعد اللغة الفصحى من حيث القواعد النحوية، كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية، أو حروف الجر، أو الصيغ الصحيحة للألفاظ العربية، أو استخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة"⁽⁴⁾.

(1) أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ص54.

(2) ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، دط، دت، ج1، ص387.

(3) كمال بشر، اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية، منشورات مجمع اللغة العربية - القاهرة، ج2، 1985، ص105.

(4) عارف كرخي أبو حضري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار السلام، الرياض، دط، 1994، ص48.

- ويصفه دوجلاس براون (Douglas Brown): بأنه "بني خاصة في لغة المتعلم المرحلية، تعدّ علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلم في وقت ما"⁽¹⁾.

يعني مصطلح "خطأ" في عرف اللغويين عند إطلاقه كل الانحرافات التي تقع على مستويات الأداء الكلامي والكتابي على حدّ سواء في الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة، والأسلوب، وأي خطأ في هذه المستويات ينبئ عن خلل ما في قاعدة من قواعد النظام⁽²⁾، وعند التقييد يأخذ كل مصطلح مفهومه من مجال تخصصه، فهناك الخطأ اللغوي، والخطأ النحوي، والخطأ الإملائي، والخطأ الدلالي، والأسلوبي وما إلى ذلك، وليس يعنينا في هذا البحث سوى الخطأ النحوي، وإلا فمجالات الأخطاء متشابكة ومستوياتها متداخلة، قد يتعدّر الفصل بينها إلا من باب تيسير دراستها، ويستحسن في هذا المقام الإشارة إلى بعض هذه الاصطلاحات ذات الصلة بالموضوع.

2-2-1) الخطأ في القاعدة اللغوية: الإخلال ببنية الكلمة في مستواها الصوتي أو المعجمي، أو لعلّة من العلل الصرفية، بناءً على موقعها في الجملة⁽³⁾، فإذا قلتَ مادحا أحد الأفاضل: "إنه نعم الأب والجدّ" (بكسر الجيم) وأنت لا تقصد الجدّ عكس الهزل وإنما الجدّ (بالفتح) أب الأب، كنتَ مخطئاً لأن موقع هذه الكلمة من الجملة ينبي عليه معناها المعجمي ووظيفتها النحوية حتى تستقيم الدلالة العامة.

2-2-2) الخطأ النحوي: الإخلال بضبط أواخر الكلمات وبنظام ترتيبها داخل الجملة ضمن قواعد النحو المعروفة، ويدخل ضمن دائرة الأخطاء النحوية الأخطاء الصرفية لتعلّق بعضها ببعض.

2-2-3) الخطأ الإملائي: الإخلال بقواعد الكتابة الإملائية للكلمات ورسم حروفها، وفق شكلها النظامي المتعارف عليه، المرتبط بصورها الذهنية المخزّنة في ذاكرة المتعلم، وسمعه الذي يفرّق به بين الحروف المتقاربة المخارج ويميّز مقاطعها الصوتية⁽⁴⁾، كما في كلمتي: "ظَلَّ" و"ضَلَّ" مثلاً.

2-2-4) الخطأ الشائع: يرى كمال بشر أن "الخطأ الشائع هو ما خرج عن الحدود المرسومة وكثر استعماله بحيث أصبح يشكّل ظاهرة في الوسط اللغوي المعين، وليس مقصوراً استعماله على فرد

(1) دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، دط، ص 204.

(2) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995، ص 52.

(3) ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، دط، 2006، ص 71.

(4) ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 14، 1991، ص 194.

أو مجموعة من الأفراد بوصفه سمة خاصة بهم، أو سلوكاً فردياً مميّزاً لأساليبهم اللغوية⁽¹⁾، وتكمن خطورته في أمرين: أولاً صعوبة النباهة إليه، لشيوعه وفشوّه على ألسنة الناس وأقلامهم حتى تناقلوه واستساغوا استعماله وكأنه صحيح فصيح، ثانياً: تدرّج المتعلمين عليه في مختلف الأطوار التعليمية حتى صار من العسير جدّاً الخلوّص منه، لا عند المتعلمين ولا عند المعلمين أنفسهم.

2-2-5) الفرق بين الخطأ (Erreur) والغلط (Faute):

الأخطاء تكشف عن مرحلة انتقالية من مسيرة المتعلم نحو تحقيق الملكة اللغوية، متعلقة بالرصيد المعرفي للغة التي يتعلمها وبحسن استخدامه لأنظمتها في مختلف المواقف، يفترض في المتكلم المثالي - أي: المحقق للملكة اللغوية - خلوص كلامه من الخطأ الذي بمعنى الخرق للقاعدة اللغوية النحوية، وأما الأغلاط "فأقرب إلى أن تكون هفوات لسان، أي: أنها حوادث تحدث مرة واحدة فقط بشكل عام"⁽²⁾، وفي ظروف معينة من حال المتكلم، وسرعان ما ينتبه إليها، فيتفادها بمجرد زوال مسبباتها، وهذا ما لا يحدث مع الأخطاء غالباً.

وللإشارة - من باب تداخل المصطلح - أنّ مؤلفات التصويب والتهذيب اللغوي عند القدامى منذ بدايات نشأتها تكاد تُجمع على استعمال مصطلح اللحن* للدلالة على ما انحرف من ألسنة الناس من العامة والخاصة عن الفصحى، وقد تواتر هذا المصطلح لحقبة زمنية طويلة.

(1) كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، مصر، دط، 1988، ص 137.

(2) سوزان م. جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: ماجد الحمد، النشر العلمي للمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 2009، ج 1، ص 128.

* يقول عبد الفتاح سليم: "إننا نقصد من (الحن في اللغة) معناه العام، الذي يشمل كل ما أصاب الفصحى من مظاهر خالفت بها الاستعمال الموروث عمن أخذت عنهم هذه اللغة الشريفة". اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، دار المعارف، القاهرة، 1989، ج 1، ص 03.

وأشار إلى هذا المعنى المستشرق الألماني يوهان فك (yohann fück) في معرض حديثه عن مادة (ل ح ن) ومشتقاتها في كتابه (العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب): "وهذا اللفظ القديم: اللحن، الذي يطلقه علماء اللغة والنحو اصطلاحاً على الخطأ في اللغة، إنما اكتسب هذا المدلول نتيجة لاتّفاق عرفي على تغيير معناه الأصلي في وقت متأخر نسبياً". العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1980، ص 243.

وبناء على ما سبق يتبين أنّ مدلول الخطأ في اللغة هو نفسه ما درجت عليه مؤلفات اللحن عند القدماء، ويُقصد به كلّ ما خرج عن حدود الكلام الفصيح من أصوات، أو تصريف، أو تركيب، أو دلالة، بفعل الاستعمال الخاطئ لأصوات وقواعد العربية الموروثة، عن أقحاح العرب وفصحائها.

3- مظاهر الخطأ :

3-1) عند القدماء :

إن اعتزاز العربي قديماً بلغته اعتزازاً يصدر عن إحساس مرهف، وذوق أصيل بجمالها وحسن بيانها، جعل علماء اللغة يجابهون بالرفض المطلق والاستنكار كلّ مظاهر الانحراف والفساد التي أصابت ألسنة العامة، بعدما اختلط العرب بالأعاجم وبدأت تفسد سليقة العربية، ولعل ديب الخطأ تسلّل إلى ألسنة الناس في زمن متقدّم يعود إلى عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم وصحابته رضوان الله عنهم، فقد روي أن "رجلاً لحن بحضرته صلى الله عليه وسلم، فقال: (أرشدوا أخاكم فقد ضلّ)"⁽¹⁾.

ويروى عن الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه قوله للرمّة الذين أخطؤوا الرمي، واعتذروا فلعنوا في كلامهم: "والله لخطؤكم في لسانكم أشدّ عليّ من خطئكم في رميكم"⁽²⁾، وعن أبي الأسود الدؤلي (ت 69هـ): "دخلت على أمير المؤمنين علي رضي الله عنه فرأيت مطرقاً مفكراً، فقلت: فيم تفكر يا أمير المؤمنين؟ فقال: سمعت بيلدكم لحناً، فأردت أن أصنع كتاباً في أصول العربية"⁽³⁾.

كل هذه النصوص تدلّ على عمق وعي العلماء والأمراء بعظم القضية وحجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم تجاه صون اللغة وحفظ أصالتها، حفاظاً على حمى الدين أولاً، ثم لإدراكهم أن عامل اللغة هو قوائم نهضة الأمم وجامع شتاتها ونبوغ حياتها.

(1) السيوطي جلال الدين، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد أحمد جاد المولى بك، وآخرون، دار التراث، القاهرة، ط3، دت، ج2، ص396. والحديث ذكره أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، في (المستدرک علی الصحیحین)، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2002، ج2، رقم: 3643، ص440، بلفظ: "أرشدوا أخاكم".

(2) ياقوت الحموي الرومي، معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993، ج1، ص17.

(3) القفطي جلال الدين، إنباه الرواة على أنباء النحاة، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1986، ج1، ص39.

ومن مظاهر الفساد اللغوي الذي طال ألسنة العامة وحتى الخاصة ما روى الجاحظ (ت255هـ) من أنّ عبد الله بن زياد والي العراق (30هـ - 67هـ) كانت فيه لكنة ينطق الهاء بدل الحاء والكاف بدل القاف، وأنه أمر يوماً جنده فقال: "افتحوا سيوفكم"، يريد: "سُلّوا سيوفكم"، ذلك لأنه نشأ بالأساورة وهم قوم من العجم نزلوا بالبصرة قديماً⁽¹⁾، فأخذ من لكتهم شيئاً، وهذا قاضي واسط أبو شيبة إبراهيم بن عثمان (169هـ) يهمل العوامل الداخلة على الأفعال فيُخلّ بالإعراب حين يقول: "أتيتمونا بعد أن أردنا أن نَقَم"⁽²⁾.

وليس هذا فحسب، بل حتى علماء اللغة وروّاتها لم يكونوا في منأى عن الخطأ، فقد حكم يونس بن حبيب على حمّاد الراوية (ت155هـ) بأنه: "كان يكذب ويلحن ويكسر"⁽³⁾، وربما يعود ذلك إلى تساهلهم في الأخذ عمن فسدت سليقتهم من أثر الخلطة والمثاقفة، فيروون الخطأ والشاذّ والضعيف وقيسون عليه، كما عُرف عن الكوفيين، وقد رُوي عن الكسائي (ت189هـ) - من أئمة المدرسة الكوفية - أنه قدّم إلى بغداد وفيها أخلاط من قبائل غير عريقة في العربية، فأخذ عنهم من الخطأ والعيّ فأفسد ما تعلّمه على أيدي علماء البصرة⁽⁴⁾.

ولمّا شاع الخطأ وكثر ارتياده خاصة بعد القرن الرابع الهجري، أي: بعد فساد السليقة العربية اعتاده الناس وألفوا سماعه، ولم يعدّ الأعرابي الذي استوطن المدن يحظى بثقة العلماء، وما صاروا يميّزون الفصيح من غيره إلا بالاختبار⁽⁵⁾، يقول أحمد بن فارس (ت395هـ) متحسّراً على هزالة لغة زمانه خصوصاً عند من يتصدّرون المجالس: "وقد كان الناس قديماً يجتنبون اللحن فيما يكتبونه أو يقرؤونه اجتنابهم بعض الذنوب، أمّا الآن فقد تجوّزوا، حتى إنّ المحدث يحدث فيلحن، والفقيه يؤلّف فيلحن، فإذا نُتِبها قالوا: ما ندري الإعراب وإنما نحن محدّثون وفقهاء"⁽⁶⁾.

(1) ينظر: الجاحظ أبو عثمان عمر بن بحر، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1997، ج2، ص210.

(2) ينظر: الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمن، مجالس العلماء، تح: عبد السلام هارون، طبع الكويت، دط، 1962، ص27.

(3) المرجع نفسه، ص27.

(4) ينظر: أبو سعيد السيرفي، أخبار النحويين البصريين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، دط، 1955، ص44.

(5) ينظر: عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، ج1، ص21.

(6) ابن فارس أحمد، الصحاح في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997، ص35.

رؤي أن مهدي بن هليل المحدث كان يسكن أواخر الكلم مخافة الخطأ في الإعراب، يتسّر عن عدم كفايته النحوية، فيقول: حدّثنا هشام (مجزومة)، ثم يقول: ابن (ويجزمه)، ثم يقول: حسان (ويجزمه)، لأنه حينما لم تكن حصيلته النحوية تسعفه على الإفصاح رأى السلامة في الوقف⁽¹⁾، ومع تنامي الظاهرة وبروز عاميات إقليمية كثيرة بحكم اتّساع رقعة الإسلام الجغرافية، واستحالة إقامتها على اللغة الفصيحة الأم، تعالت أصوات المدافعين عن الفصحى من علماء التهذيب اللغوي وتصدّوا لتيار الخطأ بكل مظاهره.

سايرت حركة التهذيب اللغوي عملية التدوين والتأليف في علوم اللغة والشريعة، لما توافرت دواعيها ومست الحاجة إليها، حيث اتخذت في مقابل ذلك صنفين: صنفٌ عُني بأخطاء العامة كمؤلف الكسائي (ت189هـ) "ما تلحن فيه العامة"، والأصمعي "ما يلحن فيه العوام"، و"إصلاح المنطق" لابن السكّيت وغيرها، وصنفٌ آخر عالج أخطاء الخاصة من الناس كالأدباء والفقهاء والمحدثين والكتّاب، وغيرهم من المثقفين، فكان منه: "أدب الكاتب" لابن قُتيبة (ت276هـ)، و"التنبيه على حدوث التصحيف" للأصفهاني (ت360هـ) ونحوه، وقد يرد التنبيه على بعض الأخطاء في مسائل مبثوثة في كتب النحو والصرف والبلاغة، أو حتى عند المشتغلين بغير علوم اللغة.

3-2) عند المحدثين:

بعد زمن الفصاحة ومّرت الأمة بخطوب وشدائد كادت تنزع عنها لبوس هويّتها وقوام حضارتها، فعمّ الجهل والأميّة في أوساط الناس، وأخذت العاميات واللهجات القومية مكان الفصحى التي انزوت على نفسها كثيرا، وانحصر دورها إلا قليلا في بعض دور التعليم والدواوين والصحافة⁽²⁾، على علاقتها، فقد وصف محمد عبده -رائد النهضة الإصلاحية بمصر- المخاطبات الرسمية في زمنه بما يغلب عليها من تعبيرات مستهجنة، وألفاظ مبتذلة أو عامية غثّة وأساليب غارقة في الركافة، حتى عافها ذوق العربية الأصيل.

(1) ينظر: الجاحظ أبو عثمان، البيان والتبيين، ج2، ص221.

(2) ينظر: أسعد داغر، تذكرة الكاتب، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، دط، دت، ص25.

يقول محمد عبده نقلاً عن أنور الجندى في كتابه (اللغة العربية بين حماها وخصومها): "كانت أساليب الكتابة تنحصر في نوعين كلاهما يمجّه الذوق وتنكره لغة العرب: الأول ما كان مستعملاً في مصالح الحكومة وما يشبهها، وهو ضرب من ضروب التأليف بين الكلمات بين رثّ خبيث غير مفهوم، ولا يمكن ردّه إلى لغات العالم لا في صورته ولا في مادّته، والثاني ما كان يُراعى فيه السجع... وإن كان رديئاً في الذوق، بعيداً عن الفهم، ثقيلًا على السمع، غير مؤدّ للمعنى المقصود"⁽¹⁾.

ولعل أسباب التردّي هذه منها ما يعود إلى عجمة كتاب الأتراك وأعوانهم إبان الحكم العثماني، الذي عمل على إضعاف اللغة العربية وإحلال التركية مكانها في مجال التعليم والقضاء والدواوين، ومنها ما كان رهين الظروف التاريخية العامة (عصر الضعف والانحطاط) التي عرفت بها سائر البلاد العربية، إذ تسلّط على الأمة أعداء من خارجها يملكون رقابها، فتخلّفت عن أسباب الحضارة، وتدهور الوضع العام في جميع الميادين، وساد الجهل والامية سواد الناس.

وهذه بعض الأمثلة عن الأخطاء الواردة في لغة الدواوين كما جمعها وعلّق عليها عبد السميع سالم الهراوي في كتابه "لغة الإدارة العامة في مصر":

- استعمال ألفاظ عامية: "صاير فيه الاجتهاد - بمعنى: يُجْتَهد فيه، ويصير تحصيل أموالها من الحكام - بمعنى: تُحْصَل"⁽²⁾.

- نفي المستقبل باستعمال (لم): "فلم أحد يخلصكم من يدنا - بمعنى: فلن يخلصكم أحد"⁽³⁾. وفي خطاب لمحمد علي لما تولى حكم مصر جاء ما يلي: "تحيطون علماً أنكم صرّتوا في تصرف والتزام كرد حسن آغا... ولم أحداً يتعرض لكم بوجه من الوجوه..."⁽⁴⁾، الشاهد أنه نسب الفعل (تحيطون) إلى المخاطب، والظاهر أنه أراد: "تُحاطون علماً" بينائه للمجهول، وأبدل ضمير الجمع

(1) أنور الجندى، اللغة العربية بين حماها وخصومها، مطبعة الرسالة، دط، دت، ص 43.

(2) عبد السميع سالم الهراوي، لغة الإدارة العامة في مصر، مطابع الشعب، مصر، 1963، ص 340. نقلاً عن: عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، ج 2، ص 289.

(3) المرجع نفسه، ص 337.

(4) المرجع نفسه، ص 21.

المتصل(تَمْ) في (صِرْتُوا) بواو الجماعة الخاصة بالمضارع، ونفى المستقبل بـ(لم) بدل (لن)، وقدم الفاعل على الفعل ونصبه (لم أحدًا يتعرض لكم).

وحق رجال التعليم وعلماء الأزهر لم يكونوا بدعًا من قومهم، فقد جاء في رسالة استرحام بعث بها أحد شيوخ الأزهر إلى محمد باشا يلتمس فيها العفو عن الشيخ محمد بن حسين المأمور بعزله ما يلي: "... وشرعت بتولية شيخًا آخر... فالمرجو من حضرة الأفندي مأمور الديوان الخديوي أن يسهِّلَ طريق الراحة في بيتي..."⁽¹⁾، فنصب المضاف إليه (تولية شيخًا)، وأدغم الجار والمجرور (لي) مع الفعل (يسهِّلَ).

وحق لغة التأليف هي الأخرى لم تسلم من كثرة الأخطاء والفساد اللغوي، فقد جاء في كتاب (مظهر التقديس بزوال دولة الفرنسيين) لعبد الرحمن بن حسن الجبرتي من الأخطاء اللغوية وطغيان العامية وركاكة الأسلوب الشيء الكثير، نذكر منها ما يلي:

- "خرج أهل الثغر وما انظم إليهم"⁽²⁾، جعل (ما) للعقل.
- "فانهزم كاشف البحيرة وما معه من العربان"⁽³⁾، جمع (أعرابي) أو (عربي) على (عُربان).
- "وفتح نصارى الأورام عدة دكاكين لبيع المسكرات، وعدة خماير وقهاوي"⁽⁴⁾، جمع (خَمَّارة) جمع تكسير بدل جمع مؤنث سالم (خَمَّارات)، واستعمل (قهوة) بدل (مقهى) للمكان، وجمعها على (قهاوي) فعال بدل (مفاعي) مقاهي.
- "حضر جماعة من فرنسيس الشام إلى الكرنيتلة ومعهم مجاريج"⁽⁵⁾، استعمل لفظاً أعجمياً (الكرنيتلة)، وجمع جريح على (مجاريج) بدل جرحى أو مجروحين.
- "وجايب معي جملة محاييس"⁽⁶⁾، استعمل لفظاً عامياً (جايب)، وجمع (محبوس) على (محاييس) بدل محبوسين.

(1) عبد السميع سالم الهراوي، لغة الإدارة العامة في مصر، ص 334.

(2) عبد الرحمن بن حسن الجبرتي، مظهر التقديس بزوال دولة الفرنسيين، تح: عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط 1، 1998، ص 19.

(3) المرجع نفسه، ص 19.

(4) المرجع نفسه، ص 41.

(5) المرجع نفسه، ص 126.

(6) المرجع نفسه، ص 130.

ومن الأخطاء الشائعة في لغة الكتّاب والصحافة والمثقفين التي رصدتها بعض اللغويين في تلك الحقبة نذكر:

- "كلاب مرّ أصابوا جلد سبع"⁽¹⁾، الابتداء بالنكرة بلا مسوّغ وإلحاق ضمير الجمع بالفعل لغير العاقل (أصابوا).

- "قالوا لبعضهم البعض"⁽²⁾، "وتخابرا مع بعضهما البعض"⁽³⁾ سوء صياغة العبارة، والصواب: (قال بعضهم لبعض)، (وتخابروا بعضهم مع بعض).

- "ليت كان ذلك الخبر الذي التهمته"⁽⁴⁾، حذف اسم ليت وخبرها، فلم يبق بينها وبين ما بعدها رابط، واستعمال الفعل (التهم) الذي يعني أكل بشراسة في غير موضعه.

- "لا يستطيع على القيام"⁽⁵⁾، تعدية الفعل (استطاع) بـ(على) وهو لازم.

- "هذا الأمر يجعلني أن أفعل كذا"⁽⁶⁾، زيادة (أن) في مفعول الفعل (جعل).

لم يُرح ما آل إليه لسان العربية جمهور اللغويين المحدثين، ولم يقفوا موقف السلب من تلك الانحرافات التي يقرؤونها أو يسمعونها، مما تحطّ أعلام الشعراء والكتّاب والصحفيين، أو تلوّكه ألسنة الإذاعيين والمعلمين والخطباء، بل لا تزال مؤلفات التهذيب اللغوي تجاه الخطأ أئى وُجد، ولما انتشرت الصحافة في أوساط المثقفين والقراء انتشاراً واسعاً اهتدى بعضهم* إلى اعتمادها وسيلة ناجعة لتهذيب لغة العصر بنشر مقالات، جُمعت فيما بعد في كتب لما لقيت ترحاباً كبيراً⁽⁷⁾.

(1) شاكر شقير اللبناني، لسان غصن لبنان في انتقاد العربية العصرية، المطبعة العثمانية، صيدا، لبنان، دط، 1891، ص42.

(2) المرجع نفسه، ص14.

(3) المرجع نفسه، ص18.

(4) المرجع نفسه، ص23.

(5) المرجع نفسه، ص30.

(6) إبراهيم اليازجي، لغة الجرائد، مطبعة التقدم، مصر، دط، 1916، ص36.

* نذكر منهم: اليازجي في "لغة الجرائد"، وأسعد داغر في "تذكرة الكاتب"، وأنستاز الكرملي في "أغلاط اللغويين الأقدمين"، ومن المؤلفين من كان يتوقع أخطاء محتملة قبل وقوعها، فينبّه عليها ويبين وجه الصواب فيها، كما فعل زهدي جار الله في كتابه "الكتابة الصحيحة". ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص71.

(7) ينظر: محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، دار الرشيد، القاهرة، دط، دت، ص29.

نستنتج مما سبق بيانه أن ظاهرة الخطأ اللغوي ظاهرة قديمة تعود بداياتها إلى الجيل الذي عرف الفتوحات الإسلامية، أي: لما اختلط العجمي بالعربي، وتداخلت الألسن واختلطت، ما أدى إلى ذهاب السليقة وفساد الذوق، ولم تُعُدْ البيئة اللغوية فصيحة كعهدنا الأول، حتى نشأت أجيال اعتادت سماع الخطأ والفساد - وإن كانت مظاهره تقتصر على بعض جوانب اللغة - ولما تقدّم العهد وبعُد زمن الفصاحة لم ينجُ من الخطأ حتى خاصة الناس ممن يتصدرون المجالس.

وأما في العصر الحديث فقد شملت مظاهر الخروج عن حظيرة الفصحى جوانب اللغة جميعاً، صوّتها وصرفها ونحوها ودلالاتها وأسلوبها، وأضحت تتنازع ألسنة الناس عاميات كثيرة، ولهجات هجينة تختلف باختلاف الأقاليم، وتنفرد تفرقاً يتعدّد معه جمع الناس على لسان واحد، وعاد استعمال الفصحى - التي قد تعرف منها وتُكرّر - يقتصر على بعض المؤسسات الرسمية كالمدارس والتعليم والصحافة.

وفي مواجهة موجة الخطأ المتصاعدة هبّت طائفة من علماء اللغة من أول وهلة تكفّ عن الفصحى أيادي التحريف، وتقيم ألسنة الناس وأقلامهم، فكثرت التصانيف التي كانت تتعقب أخطاء العامة في البداية، ثم اتجهت أنظار العلماء نحو لغة الخاصة لما تسرّب إليها الفساد والعيب، ولما انتشرت الصحافة ووسائل الإعلام في العصر الحديث اتخذها جمع من اللغويين وسيلة يقومون من خلالها بأخطاء الكتاب والصحفيين وغيرهم.

4- من الأخطاء اللغوية الشائعة:

يبدو من خلال النظر في كتب التهذيب اللغوي والدراسات الميدانية⁽¹⁾ التي عُنت بأخطاء الناطقين بالعربية والوافدين إليها أنّ هذه الأخطاء مسّت جوانب اللغة جميعاً، من صوت وصرف ونحو

(1) من بين الدراسات الميدانية والتطبيقية التي قُدّمت في هذا الشأن ينظر: أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1993، الفصول (2، 3، 4، 5)، وينظر: نهاد الموسى، اللغة العربية وأبنائها، دار المسيرة، عمان، دط، دت، ص (119-150)، وينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، دط، 2006، ص (126-155)، وينظر: خالد بن هلال العبري، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، ط1، 2006، الفصول (1، 2، 3). وينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود صيني ومحمد الأمين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1982، ص (119-198).

ودلالة وأسلوب، غير أن ثمة أنماطا معينة يشيع الخطأ فيها ويكثر ارتداده بين مستعملي اللغة إلى حدّ التواتر، وقد لوحظ أن مجملها يظهر في الجوانب التالية*:

- الخطأ في نطق حروف الكلمة وضبطها.
- الخطأ في إعراب الجملة خاصة في حال التقديم والتأخير بين أجزائها، ودخول النواسخ عليها.
- الخلط في الإعراب بالحركات الفرعية كما في الأفعال الخمسة والأسماء الستة وغيرها.
- أخطاء المطابقة بين العدد والمعدود.
- صرف ما لا ينصرف وعكسه
- استخدام أفعال ومصادر على غير اشتقاقاتها في العربية.
- تعدية بعض الأفعال اللازمة وعكسه.
- تأنيث المذكر وتذكير المؤنث.
- تحريف بناء الجموع والمصادر.
- استخدام بعض الحروف والألفاظ في غير معانيها الحقيقية.
- الخطأ في كتابة الهمزة وبعض الحروف المتقاربة المخرج.
- الخلط بين تشديد الحروف وتخفيفها.
- الترجمة الحرفية للنصوص الأجنبية، بإجراء نظام الجملة العربية وفقها.
- تغيير الأصوات العربية الفصيحة وارتضاع اللكنة*.
- تغيير النظام التركيبي للجملة، بتقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم، أو إدراج بعض الحروف الزائدة بما لا تجيزه قواعد النحو العربي.

تسمح الدراسات الميدانية بالكشف الحقيقي عن الأنماط اللغوية التي يكثر فيها الخطأ ويشيع، والعقبات التي تعيق متعلم العربية من الناطقين بها ومن غير الناطقين بها، ولذا ينبغي على القائمين

*سيأتي بحث مفصّل يخصّ الأخطاء النحوية الشائعة لاحقاً.

*عجمة في اللسان وعي، تكون بتغيير الأصوات العربية صفة أو مخرجاً أو كلاهما، وتظهر بشكل جليّ عند الأعاجم الذين لا تحتوي لغاتهم الأصلية بعض الأصوات الموجودة في العربية كالهزّة والعين والغين والضاد والطاء، وكثيراً ما نسمع تلاوتهم للقرآن الكريم عبر القنوات الفضائية فيقرؤون مثلاً: ﴿لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ﴾ (سورة الفاتحة، الآية: 1، 2) بالشكل التالي: (الحمد لله رب العالمين الرهمان الرحيم)... فلا تكاد تفارقهم تلك اللكنة وإن طال عهدهم بالعربية، لأن لغة المنشأ لها أثر ولها انتزاع قوي نحو الأصل.

على برامج تعليمية اللغة العربية أن يراعوا جانب شيوع الخطأ بتكثيف التدريبات الخاصة بمسائله لتلافيه أو التقليل منه، وأن يدور الاهتمام أكثر بحاجة المتعلم والجانب الوظيفي للغة الذي يحقق التواصل، إلا لأصحاب المستوى المتقدم لمن أراد أن يتخصص في اللغة، فعليه أن يدرس جوانب أخرى تفوق الحاجة الوظيفية ويتعمق فيها.

5- أسباب حدوث الخطأ وعوامله:

إذا كان الخطأ خروجاً عن الأعراف المرسومة للغة التي يجب ردّ الناطقين بها إلى حدودها، فإن معرفة أسباب هذا الخروج وعوامل حدوثه هي أولى الخطوات نحو علاجه والوقاية منه، أو على أقل تقدير التقليل منها إن تمكّنّا من الإحاطة بهذه الأسباب المتشابكة، فمنها ما هو تاريخي أنتجته دروب الدهر، ومنها ما هو اجتماعي وثقافي، ومنها ما هو تعليمي وبيداغوجي، أو عبارة أخرى هناك أسباب لسانية (مباشرة) وأخرى غير لسانية (غير مباشرة)، ولعلنا نورد أهمّها كالاتي:

5-1) اختلاط العرب بالعجم:

ما إن علت رايات الإسلام خارج دياره الأصلية وكثرت الفتوحات ودخل في دين الله أجناس جديدة حتى تعددت الألسن، وامتزجت الثقافات وزاد احتكاك العرب بالأُمم المجاورة في بلاد فارس والروم، وكانت الجناية الأولى على حساب السليقة العربية والحسن اللغوي، حيث "تغيّرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعرّبين من العجم -والسمع أبو الملكات اللسانية- ففسدت بما ألقى إليها مما يغيرها لجنوحها إليه باعتياد السمع"⁽¹⁾، فنشأت أجيال من أخلاط الأُمم تتوارث من لكتتها وعجمتها.

ولا شك أن هذا الأمر لم يكن يُرح أولياء الأمور خشية على اللسان من الفساد وعلى الدين من التحريف، فقد روي أن زيادا بن أبيه بعث إلى أبي الأسود الدؤلي (ت69هـ) يستنجد له لعمل شيء يصدّ من فساد الألسنة فقال: "يا أبا الأسود إن هذه الحمراء* قد كثرت وأفسدت من ألسن العرب،

(1) ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، دت، ج2، ص368.

* يعني العجم.

فلو وضعت شيئاً يُصلح به الناس كلامهم، ويعربون به كتاب الله تعالى...⁽¹⁾، ولما بُعد زمن الفصاحة وامتدّت رقعة الإسلام ومرّ بالأمة خطوب* صار أمر إقامتها على اللسان الفصيح متعذراً.

5-2) اشتغال غير العرب من العجم والموالي بالعلم:

يرى ابن خلدون (ت808هـ) أن العلوم الشرعية منذ نشأة الدولة الإسلامية مرّت بمرحلتين:

5-2-1) مرحلة شفاهية طبيعية:

مثّلها جيل الصحابة والتابعين رضي الله عنهم، إذ كانوا يتلقّون العلم مباشرة من فيه النبي-عليه الصلاة والسلام- عن طريق السماع، اعتماداً على سليقتهم الخالصة وذوقهم الأصيل وحافظتهم القوية، لأن الصلة وثيقة بين الفكر واللغة⁽²⁾، فالكلام قبل أن يصير أداءً ملفوظاً ينتظم أولاً في الفكر على شكل روابط ذهنية، وكلما ازدادت ثروة المرء اللغوية نماءً وأمكن منها ازداد تفكيره عمقاً وخصوبة وإبداعاً.

5-2-2) مرحلة الصناعة:

تمثّلت في تأصيل العلوم وتقنينها لما احتيج إلى ذلك بحكم انتشار الإسلام في أصقاع الأرض ودخول الأعاجم فيه أفواجاً، والمسلمون حينئذ يؤسّسون لبناء دولة بمفهوم المدنية الحديثة، وأهل الحضر والعمران أعرف بالصناعة لأسبقيتهم إلى الحضارة، لذا تصدّى لها العجم والموالي ومن تربّى على أيديهم من أبناء العرب⁽³⁾، فألفوا المؤلفات ونظّروا للعلوم واستنبطوا قوانينها وأحكامها، غير أن المعرفة بهذه القوانين لا تُحصّل الملكة ولا تُبلّغ المتعلّم الذوق البياني، فقد ينغلق القرآن عن المفهوم بما يؤتاه المتصدّي لمدارسته من فهمه الأعجمي، "فمن جهة لسان العرب يفهم، ولا سبيل إلى تطلّب فهمه من غير هذه الجهة"⁽⁴⁾.

(1) الداني أبو عمرو عثمان، المحكم في نقط المصحف، تح: عزة حسن، دار الفكر، دمشق، ط2، 1997، ص03.

* كان من أشدها الحملات الأجنبية التي تعرضت لها طيلة تاريخها الطويل من: غزو التتار والحروب الصليبية والتواجد التركي والاحتلال الغربي وغيرها من الخن والابتلاءات التي تكاد في كل مرة تعصف بمهوية الأمة ومقوماتها من لغة وتاريخ ودين وثقافة.

(2) ينظر: ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، ج2، ص174.

(3) المرجع نفسه، ج2، ص175، 176.

(4) الشاطبي أبو إسحاق إبراهيم، الموافقات في أصول الشريعة، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1994، ج3، ص375.

وهذا الذي يُفسّر كثيراً من الانحرافات والأخطاء التي وقعت في العقائد* والأحكام الفقهية، تُعزى في الغالب إلى القصور في فهم اللسان العربي ومعرفة أساليبه، فالعربية وعاء العلوم الشرعية، وأما الأعجمي الوافد إلى العربية فقد تغلب عليه لغته الأم بسبب التدخّل⁽¹⁾، حال معالجته هذه العلوم باللسان العربي، اللهم إلا إذا نشأ في بيئة عربية فصيحة وترعرع بين أحضانها فيكون بذلك قد حصل الملكة اللسانية والذوق الأصيل، لأن علوم اللسان من أهم علوم الآلة الواجب توافرها والتمكّن منها عند من أراد النظر في الكتاب والسنة، ولا تكفي المعرفة اليسيرة فيها.

5-3 إهمال إعجام الكلمات:

لما كانت السليقة هي ملاك العربية أغنت أهلها عن نقط الحروف وشكلها أثناء الكتابة، حتى بدأ الفساد يظهر على ألسنة الوافدين إلى العربية، فخاف العلماء على القرآن من التحريف والتبديل وفكروا في الوسائل التي تحفظه وتحيطه بسياج يمنع تسرّب اللحن إليه، يُروى أن زيادا بن أبيه لما رأى ما آل إليه حال العربية بعث إلى أبي الأسود الدؤلي قائلاً: "يا أبا الأسود إن هذه الحمراء قد كثرت وأفسدت من ألسن العرب، فلو وضعت شيئاً يُصلح به الناس كلامهم ويعربون به كلام الله تعالى"⁽²⁾، فعظّم عليه ذلك في البداية.

ثم لما رأى المصلحة فيما دُعي إليه أجاب، واجتهد في نقط المصحف الشريف النقط الإعرابي، ثم جاء نصر بن عاصم فأعجم حروفه بعد أن كانت الكتابة في سابق عهدها تردّ غفلاً من هذا كله، إذ قال لكاتبه: "خذ المصحف وصبغاً يخالف لون المداد، فإذا فتحتُ شفتيّ فانقط واحدة فوق الحرف،

*أعظم فتنه عقدية تعرضت لها الأمة الإسلامية فتنة القول بخلق القرآن التي أثارها فرقة المعتزلة زمن الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله، إذ كان من أهم أسبابها الفهم الخاطئ للسان العربي، ففهموا من الآية الكريمة: ﴿اللَّهُ خَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ﴾ (سورة الزمر، الآية: 62)، أنّ (كل) تفيد العموم والقرآن شيء، إذ هو داخل في عموم الآية، ومنه فهو مخلوق، فهموا الآية على غير فهم العرب، والعرب لا تفهم مثل هذا الأسلوب على هذا التعميم، وإنما تقيد هذا التعميم (شيء) بالفعل المذكور فيه (الخلق)، فيكون معنى الآية الصحيح: أن كل شيء مخلوق فإن خالقه هو الله، أي: الله خالق كل شيء مخلوق، يعني لا يوجد خالق غير الله. ينظر: سليمان بن عبد العزيز العيوني، الدروس التأصيلية في شرح متن الآجرومية في النحو (تسجيلات صوتية)، مجمع البوردي الخيرية، المملكة العربية السعودية، 28 محرم 1436هـ، الشريط: 01.

(1) التدخّل اللغوي أو التداخل: مصطلح لساني تطبيقي، وهو نوع من أنواع الانتقال السلبي لأثر المتعلم يقع بين لغتين من أقواها عنده إلى أضعفها. ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، ط1، 2005، ص176.

(2) الداني أبو عمرو عثمان، المحكم في نقط المصحف، ص03.

وإذا ضممتُهما فاجعل النقطة إلى جانب الحرف، وإذا كسرتهما فاجعل النقطة في أسفله، فإن أتبعت شيئاً من هذه الحركات غنة* فانقط نقطتين⁽¹⁾.

يعني لو أهملنا النقط والشكل تماماً ما كان أحدنا ليميز بين الكلمات المتشابهة رسماً والواردة في القرآن الكريم كثيراً مثل: (يعملون، تعملون)، و(كُتِبَ، كُتِبَ)، و(قُتِلَ، قُتِلَ) كما في الآية الكريمة: ﴿قُلِ الْفُرَصُونَ﴾⁽²⁾ ومعناها: لعن الكذّابون، ولو قُرأت (قَتَلَ الْخِرَاصُونَ) لتغيّر معناها تماماً، فانظر إلى منافذ الخطأ كيف تلج عبر حركة واحدة، ومن الظواهر المسؤولة قديماً عن نشوء الخطأ وشيوعه نجد ظاهرتي التحريف والتصحيف، خاصة أن العلوم كانت تُدَوّن على الجلود والألواح وتُنسخ باليد، فقد يسقط من الكلمة حرف جرّاء كثرة الاستنساخ والتداول فتُلفظ بغير مراد صاحبها فيتغيّر المعنى المقصود.

4-5) انحراف الأداء الصوتي:

يُعَدّ الجانب الصوتي من أهم جوانب اللغة وأحقّها في الأسبقية تعلّماً، ولا تكاد تتمايز اللغات بعضها من بعض إلا في أدائها الصوتي، واللغة العربية كغيرها من اللغات فيها أصوات تفرّدت بها، وبعضها يتعسّر نطقه على حقيقته حتى عند أهلها كالضاد الفصيحة التي أضحت تُنطق ظاءً أو دالاً مثلاً، وفي الغالب تؤدي صعوبة نطق بعض الأصوات عبر الأجيال إلى الاستثقال، ثم إلى التساهل في لفظها إمّا بإخراجها من غير مخرجها الأصلي وإمّا بعدم تحقيق صفتها، خاصة عند المتعلمين غير العرب الذين لا توجد في لغاتهم تلك الأصوات مثل الضاد والعين والحاء والقاف... وهكذا ينشأ انحراف صوتي بلكنة الأعاجم تتوارثه الأجيال وتتطبّع عليه.

* يعني بالغنة هنا التنوين.

(1) الداني أبو عمرو عثمان، المحكم في نقط المصحف، ص 04.

(2) سورة الذاريات، الآية: 10.

وقد أشار الجاحظ إلى قوة تأثير اللغة الأم عند الأعجمي الوافد إلى العربية في (باب حروف اللثغة*) بقوله: "وقد يتكلم المغلاق** الذي نشأ في سواد الكوفة بالعربية المعروفة، يكون لفظه متخيرًا فاحرًا، ومعناه شريفًا كريمًا، ويعلم مع ذلك السامع لكلامه ومخارج حروفه أنه نبطي..."⁽¹⁾، ويرجع حدوث الخطأ من الناحية الصوتية كذلك إلى تجاوز الأصوات المؤدي إلى تقارب مخارجها، "وهذا التجاوز - فيما قرر اللغويون - هو السرّ فيما قد يصيب بعض الحروف"⁽²⁾، فيحدث من أثرها ظاهرة التماثل أو التغاير.

5-4-1) التماثل (Assimilation): هو "تقريب الحرف من الحرف وإدناؤه منه من غير إدغام يكون هناك"⁽³⁾، كأن تقع السين قبل حرف استعلاء فتقلب صاءً⁽⁴⁾، مثل: (ساخر: صاخر، سطع: صطع)، أو تقلب الجيم شيئًا مثل: (اجتهد: اشتهد)، وقد تنبّه الخفاجي (ت1069هـ) من بين قدامى علماء التهذيب اللغوي إلى هذه الظاهرة معللاً سببها بقوله: "اشتربت الدابة خطأ، والصواب: اجتزت، قاله الزبيدي... والأمر فيه سهل لقرب المخرج"⁽⁵⁾، وكأنه يؤيد أنصار التطور اللغوي المحدثين الذين يميزون بين ما يطرأ على اللغة عبر التاريخ من تطور ونمو طبيعيين يخضعان لسنن الكون وبين ما يُعدُّ خطأ خارجًا عن أصول اللغة وقواعدها.

*هي "أن تعدل الحرفَ إلى حرف غيره". ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، ج8، ص448، مادة (لثغ). وقد عدّ الجاحظ الحروف التي تكون فيها اللثغة أربعة: القاف والسين واللام والراء، ومثاله قول الأثلغ في بسم الله (بسم الله). ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج1، ص34.

**الذي يستعصي عليه الكلام.

(1) الجاحظ أبو عثمان، البيان والتبيين، ج1، ص69.

(2) إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1975، ص126.

(3) ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ج2، ص141.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ج2، ص141.

(5) الخفاجي شهاب الدين أحمد بن محمد، شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، تح: محمد كشاش، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، ص69.

5-4-2) التغاير (Dissimilation):

التغاير هو حدوث اختلاف بين صوتين متماثلين تماما في الكلمة الواحدة المشتملة على تضعيف، فيتغيّر أحد الصوتين المضعفين ويصير إلى صوت لين طويل مثل: دينار أصلها "دَنّار" بدليل الجمع على دنانير⁽¹⁾.

وهناك أيضا بعض الظواهر الصوتية الأخرى التي قد تكون فردية، أي: متعلّقة بمراد صاحبها وكيفية أدائه نذكر منها:

5-4-3) النبر (Accentuation):

الضغط على أحد مقاطع الكلمة، واختلاله يؤدّي إلى⁽²⁾:

أ- إطالة صوت اللين كما يحدث في كلمة "مسجد" لما يُضغَط على مقطعها الثاني (جَدّ) بشكل مُخْلٍ، فيطول صوت الجيم وتحوّل الكلمة إلى (مسجيد)، وقد كانوا في لهجة الأندلس في القرن الرابع الهجري ينبرون المقطع الأول من وزن (فِعال) فتطول حركته، فيقولون مثلا: "ثيمار"، و"طيحال"⁽³⁾.
ب- تشديد المخفّف كما في: (سفرجل ← سفرجلّ، دِيّة ← دِيّة).

5-4-4) التنغيم (Intonation):

هو تغيّر نغمة الصوت تبعا لطبيعة الكلام، وهو كالنبر ظاهران من ظواهر الاقتصاد اللغوي يغنيان عن بعض المحدّدات النحوية كما في الجملة الآتية:
(أُجَلّ موعد الرحلة...).

فأنت ما تدري أقصد صاحبها الإخبار أم التعجب أم الاستفهام أم التهكم لولا التنغيم؟ وأنت تعرف ذلك من نغمة صوته وتعبيرات وجهه، فتفهم مقصوده استنادا إلى هذه القرائن التي لا تظهر في النمط الكتابي.

(1) ينظر: رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2000، ص62.

(2) ينظر: عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، الدار القومية، القاهرة، دط، 1966، ص247.

(3) ينظر: رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، ص46.

5-4-5 الوقف والابتداء:

من ألطف الظواهر الصوتية المؤثرة في المعنى، ولذا أولاه اللغويون والفقهاء وأصحاب القراءات مزيد عناية واهتمام، قال ابن الأنباري (ت327هـ): "من تمام معرفة القرآن معرفة الوقف والابتداء"⁽¹⁾، وقسمه علماء التجويد إلى تام وحسن وقبيح، أو جائز وممنوع تبعاً لصحة المعنى وفساده، فلو وقف أحدهم على الآية الكريمة: ﴿لَقَدْ كَفَرَ الَّذِينَ قَالُوا: ثُمَّ ابْتَدَأَ بِقَوْلِهِ: إِنَّ اللَّهَ هُوَ الْمَسِيحُ ابْنُ مَرْيَمَ﴾⁽²⁾، لصار وقفاً قبيحاً مفسداً للمعنى.

ومثال آخر لو ردّ أحدهم على عرضٍ قُدِّم له بقوله: "لا، عافاك الله" وقفاً على (لا)، كان المعنى أنه دعا لعارض الخدمة، ولو وصل الكلام "لا عافاك الله" لكان داعياً عليه لا له.

5-5 أسباب تعليمية وبيداغوجية:

يُرجع كثير من الباحثين أسباب ضعف التحصيل الدراسي إلى طرائق التعليم المنتهجة في أغلب المؤسسات التعليمية العربية، وإلى طبيعة البرامج والمقررات* المقدّمة للمتعلمين في مختلف أطوار التعليم، وإلى نوعية الهياكل المسخّرة والتجهيزات المستخدمة فيها، ويأتي إعداد المعلم في الدور المركزي للعملية التعليمية، من حيث الكفاءة العلمية والإعداد النفسي وسلامة الحواس وحسن استخدامها أثناء ممارسة مهامه، فقد يؤثّر على حسن الأداء سرعة نطق المعلم أو خفوت صوته، أو ضعف سمعه أو بصره، كما أن المتعلم بدوره يتأثر سلباً لنقص في إحدى حواسه⁽³⁾.

وعليه يجدر بالمعلم مراعاة الفروق العضوية والعقلية والنفسية التي يجب أن يلاحظها بين تلامذته، فيكون شرحه للدرس وسطاً بين هؤلاء يوفي حق الضعيف وينمي قدرات الموهوب، ولا يميل إلى استعمال العامية أو الترجمة -بالنسبة للمتعلمين الأجانب- وإن اقتضى منه الأمر التكرار مراراً، لأن

(1) ابن الأنباري أبو بكر، إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزّ وجلّ، تح: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، 1981، ج1، ص108.

(2) سورة المائدة، الآية: 17.

* ترجع أسباب الخطأ أحياناً إلى بعض الصعوبات الموجودة في النحو العربي والاشتقاق والإملاء خاصة عند متعلمي العربية من غير الناطقين بها، تكمن غالباً في كثرة التفرعات والشروط والاستثناءات الخارجة عن القاعدة العامة، إذ تتطلب الأخطاء الناجمة عنها برامج وتدريبات خاصة ومكثّفة لتلافيها. ينظر: محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم العربية، مكتب النهضة المصرية، القاهرة، دط، 1983، ص170.

(3) ينظر: إبراهيم عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة، دار المعارف، القاهرة، دط، 1975، ص23.

الشروع عن الفصحى أثناء الدرس يؤدي إلى انزوائها ومزاحمة العامي والأعجمي لها، كما أن التزام المعلم لها يغذي روافد السماع عند المتعلم ويكون لديه القدوة اللغوية التي يجب أن يحاكيها.

5-6) أسباب أخرى اجتماعية وثقافية:

5-6-1) الازدواجية اللغوية (Bilinguisme):

في مقدمة المعوقات التي تقف أمام تعلّم الفصحى واستعمالها في الفترة المعاصرة زحمة العاميات الدارجة، وتنامي التبعية للغرب بكل أشكالها، السياسية والاقتصادية والثقافية، حتى صار يتحدث باللغات الأجنبية والاطّلاع على شيء من ثقافتها هو معيار التحضّر وإن لم يكن لصاحبها حظ من ثقافته الأصلية إلا النسب، أمام هذه التحديات يجد المتعلم نفسه مجبراً على التعامل مع مرجعين مختلفين (ثنائية لغوية) التعبير بالعامية والكتابة بالفصحى، أو على تعلّم الفصحى وردّ الكم الهائل من الألفاظ الأجنبية التي تغزوها باستمرار.

ولعل جذور المشكلة ترجع إلى تلك الحملات العشوائية التي كان يحملها فريق من المستشرقين على الفصحى، وأعانهم على ذلك بعض أذناهم من المتغربين⁽¹⁾، فلا زلنا نرى صداها إلى يومنا هذا، فقد ألقى المستشرق البريطاني **وليم ويكلوس** (williamwicklos) الذي كان يعمل بمصر محاضرة سنة 1892، نشرت في مجلة الأزهر في عددها الأول سنة 1893 جواباً عن السؤال المحوري: لم لم توجد قوة اختراع لدى المصريين إلى الآن؟

فأجاب كما ورد في كتاب (اللغة العربية بين حماتها وخصومها): "...والسبب في ذلك أن الكتب العلمية الدنيوية يؤلفها أربابها بكلام مثل الجبال، وفي آخر الأمر لا يلد هذا الكلام إلا فأراً صغيراً، وما نشأ ذلك إلا من كون اللسان العلمي غير مشهور فيما بين العامة، فبمجرد وضع الأفكار في الكتب تموت ولا تحيا"⁽²⁾، فهو يصف الفصحى بالعمى وعدم قابليتها لاستيعاب علوم العصر ومستجدّاته، ويُعلي من شأن العامية ويدعو إليها.

وقد وُجد من الكتّاب العرب المعاصرين من يدعو إلى إحلال العامية مكان الفصحى في التدريس، وبعضهم يدعو إلى إسقاط الإعراب بدعوى تيسير النحو العربي وتجديده كما فعل **قاسم أمين**، و**أحمد أمين**، وكذلك **سلامة موسى** الذي وسم الفصحى بالرجعية والتخلّف والعجز عن مواكبة العصر حين

(1) ينظر: عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، ج2، ص299 وما بعدها.

(2) أنور الجندي، اللغة العربية بين حماتها وخصومها، ص55.

قال: "فاللغات الإنجليزية والألمانية والفرنسية وغيرها لغات ناطقة في مئة وعشرين علماً وفناً، ولغتنا خرساء في نحو مئة علم وفنّ، ولهذا السبب نحن جهلاء في جميع هذه العلوم والفنون، ما دمنّا قد اقتصرنا على لغتنا"⁽¹⁾.

ويرى سبيل الخلاص من التخلف والجهل في عصرنة اللغة وتيسير تعليمها، باجتزاء من بين النحو الكلي جملة قواعد وظيفية، وإلغاء كل ما شذّ أو زاد عن الحاجة من ألفاظ قديمة ومترادفات كثيرة أو تعابير صعبة المسلك، وإضافة ألفاظ عصرية تخدم العلم والحضارة، كما يجاري رأي عبد العزيز فهمي في إبدال الخط العربي بالخط اللاتيني للتخلص من عقدة الإملاء⁽²⁾، وما ندري هل دُوّنت العلوم والمعارف التي أبدعتها الحضارة العربية الإسلامية أو أبدعت فيها إلا بلسان عربي مبين، يعبر عنها أصدق تعبير، وينقلها إلى أصقاع الأرض تتوارثها الأجيال!؟

والحضارة الغربية الآن بما حققت من تقدم مدينة إلى الحضارة الإسلامية، لأنها كانت الأساس الذي بنت عليه مقوماتها - بشهادة أهلها المنصفين - ثم هل يحمل سلامة موسى بعد هذا الإنجاز لغة التراث أوزار تخلفنا وجهلنا؟ بل يذهب إلى أبعد من هذا لما يرميها بهدم القيم الإنسانية، وينسب إليها كل ما كان سائداً في المجتمع الجاهلي من عادات سيئة، وأن كلماتها تدعو إلى التسلط والتجبر، إذ يقول: "وانظر إلى إحياء العبارات: صاحب الدولة، صاحب السعادة، صاحب العزة، فإنها جميعاً عبارات تفتت العقائد الديمقراطية التي تقول بالمساواة الاجتماعية... ثم انظر إلى ما ورثنا من المجتمع العربي القديم بشأن المرأة، فإنه ألغى هذا المجتمع المرأة من الحياة الاجتماعية إلغاء يكاد يكون تاماً"⁽³⁾.

انظر إلى آثار الهزيمة النفسية وانفصام الشخصية التي تركتها تلك الدعوات المغرضة، فتجعل من أبناء اللغة من يتنكر لها ويحمل معاول هدمها، ولولا قيام أيادٍ مخلصّة تحميها وتردّ عنها كيد الكائدين لأضحت الفصحى لغة محنّطة رهن أدراج المكتبات، ولتعدّر علينا فهم القرآن الكريم والسنة النبوية وتراث أسلافنا.

(1) سلامة موسى، البلاغة العصرية واللغة العربية، دار ومطابع المستقبل بالفجالة والإسكندرية ومكتبة المعارف ببيروت، دط، 1964، ص43.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص139، وص145.

(3) المرجع نفسه، ص44.

5-6-2) أسباب متعلقة بلغة الإعلام:

بقدر ما تُدِرُّ ثورة الإعلام والاتصال على الناس بسرعة نقلها المعلومة ونشرها إلى أبعد الحدود، وإطلاعهم على ما يجري في العالم، تجني على الفصحى من مضرات، يعود أصلها إلى احتدام المنافسة التي تشهدها مؤسساتها وأجهزتها على تلقّف الخبر وإذاعته، الأمر الذي يُفسّر سرعة إنجازها المادة الإعلامية وبثّها دونما تنقيح لغوي أو تمحيص، فيتجرّعها الجمهور العريض على علاقتها وسوءاتها لقوة تأثيرها وقدرة نفاذها إلى العقل والعاطفة⁽¹⁾.

أضف إلى ذلك عدم الأخذ بمعيار الكفاءة في التوظيف، ونقص التأطير الذي يظهر في "افتقار الكثير من الإعلاميين إلى الثقافة الصوتية، وإلى التدريب الكافي على استخدام الإمكانيات الصوتية المتنوعة التي تدخل في إطار ما يسمى بالوسائل الصوتية غير اللفظية، أو الملامح النطقية غير التركيبية المصاحبة للعملية الكلامية في تبليغ الرسالة اللغوية والمستخدمة لتفريع نماذج الأصوات مثل النبر والتنغيم"⁽²⁾، ويدخل تحته حدّة الصوت ودرجته وسرعة لفظ المقاطع، ومعرفة مواطن الوقف والابتداء، وزمن السكت والانتقال، ونغمة كل أسلوب وما إلى ذلك من المفاتيح الصوتية، التي يُحدث الإخلال في بعضها أحيانا غموض المعنى بالكلية، أو يُفهم على غير مراد قائله.

كانت هذه مجمل الأسباب والعوامل اللسانية وغير اللسانية الكامنة وراء حدوث الخطأ وانتشاره، التي منها:

- اختلاط العرب بالعجم إثر اتّساع رقعة الإسلام الجغرافية ودخول أجناس الأمم فيه تترى.
- اشتغال العجم والموالي ممن سبقوا إلى الحضارة بالعلم والتأليف، وكثيرا ما يؤخذ عليهم هنّات أوتوها من فهمهم الأعجمي.
- إهمال إعجام الكلمات في بدايات التدوين.
- انحراف الأداء الصوتي صفة ومخرجا مع تعاقب الأزمنة وكثرة التّوافد على اللسان العربي، ما أدّى إلى ظواهر صوتية تخلّ بالأداء السليم وبمعناه كالتماثل والتغاير، أو الجهل بمواطن النبر والتنغيم والوقف والابتداء ونحوها.

(1) ينظر: صالح بلعيد، "أنقذوا اللغة العربية من الصحافيين، منافحات في اللغة العربية"، دار الأمل، تيزي وزو، دط، 2006، ص11.

(2) أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1993، ص40.

- ضعف المنظومة التعليمية: من قصور في المناهج والبرامج والمقررات، وسوء التأطير، وقلة التمويل المدرسي والتجهيز، وغيرها.
- أسباب اجتماعية وثقافية: من أبرزها زحمة اللهجات العامية لحدود الفصحى، وغزو اللغات الأجنبية لساحتها، وضعف لغة الإعلام والصحافة ولغة التواصل في المؤسسات الرسمية.
- وسياتي في الفصول اللاحقة تفصيل هذه الأسباب وتحليلها، والنظر في الوسائل التي تحفظ اللغة وتعالج أخطاء المتعلمين والمثقفين على أمل تلافيها مستقبلاً.

الفصل الأول: الخطأ النحوي بين القديم والحديث

- ❖ معالجة القدامى للخطأ
- ❖ معالجة المحدثين للخطأ
- ❖ موقف الجامعات اللغوية والمعاهد العلمية المتخصصة من الخطأ
- ❖ مناهج التصويب اللغوي
- ❖ مقاييس الصواب اللغوي وضوابطه
- ❖ المستوى الصوابي في اللسانيات المعاصرة
- ❖ الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة في الأوساط التعليمية والثقافية

تمهيد:

أصبح من البديهيات المسلم بها ارتباط علوم العربية على تعدد فنونها بنزول القرآن الكريم كتاب العربية الخالد، الذي أحيى حركة علمية وفكرية لم تعهدها العرب من ذي قبل، كان موردّها العذب في البداية مشافهة العرب الخالص واعتماداً السليقة السليمة لتأصيل قواعد اللغة والنحو، ثم لما فُتحت الأمصار وكثرت الوفود إلى العربية أرتالا أفاد العلماء من ثقافتها وعلومها-وبخاصة من اليونانية والفارسية- الشيء الكثير.

وبقدر هذه الإفادة من الثقافة والاختلاط حُمِلوا أعباءً مضاعفةً في حفظ العربية من تنامي العجمة المتصاعد، وأنه "متى انتشرت اللغة في مناطق واسعة من الأرض تحت تأثير عامل أو أكثر... وتكلم بها جماعات كثيرة العدد وطوائف مختلفة من الناس، استحال عليها الاحتفاظ بوحدها الأولى أمدًا طويلاً"⁽¹⁾، واجتماع الناطقين بها عليها، ومن هنا يتأكد دور العلماء وأصحاب التهذيب اللغوي في مواجهة كل مظاهر الخروج عن الفصحى، وردّ الناس إلى حظيرتها، بما تمكّنت لهم من وسائل.

1- معالجة القدامى للخطأ:

إذا كانت مظاهر خرق أنظمة الفصحى زمن الرعيل الأول تبدو قليلة يمكن حصرها واستئصالها في مهدها، بحكم معالجة الداء عند ظهور أعراضه الأولى أسهل وأسلم، فإن ابتكار وسائل كفيلة بذلك والنظر في أيّها أنجع مقاومة للخطأ وأقوم محافظة على سلامة اللغة ليس بالأمر الهين، خاصة أن العرب وقتها حديثو عهد بالتأليف، إلا أنّ الإخلاص للغة القرآن جعلهم لا يدّخرون جهداً في سبيل حفظ أصالتها ونقاوتها، فاتّخذوا جملة من الأسباب تضافرت فيها جهود اللاحقين بالسابقين من أهمّها:

1-1) إعجام المصحف:

لما كثر التصحيف واللحن في قراءة القرآن عمد أبو الأسود الدؤلي إلى نقط حروف المصحف- كما أسلفنا- إذ قال لكتابه: "إذا رأيتني فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه على أعلاه، وإن ضمنت فمي بالحرف فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل أمانة ذلك نقطتين"⁽²⁾، ثم زاد نصر بن عاصم (ت79هـ) وغيره من تلامذة أبي الأسود نقط الإعجام بوضع النقط على الحروف

(1) علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار نخضة مصر، ط9، 2004، ص172.

(2) القفطي أبو الحسن علي، إنباه الرواة على أنباه النحاة، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1986، ج1، ص40.

المتشابهة في الرسم والإملاء⁽¹⁾ حتى يسهل التهجّي على المتعلمين، وتطور نظام النقط والكتابة أصبحت تلك النقط علامة على الحركة، وإشارة إلى نوعها⁽²⁾.

ويبدو أن عملية النقط في أول أمرها كانت تقتصر على أواخر الكلم، لأن أول ما ظهر من اللحن في الإعراب، ثم لما فشا صار ضبط بنية الكلمة في حركاتها وسكناتها وصفات حروفها ومخارجها، وكل ما تعلّق بسلامة النطق وصحة المعنى ممّا احتفى به علماء العربية وتجويد القرآن وصرفوا فيه أوقاتاً طويلة وجهوداً مضنية.

1-2) استنباط قواعد لحفظ اللسان:

تكاد تجمع الروايات على أنّ أبا الأسود الدؤلي هو أول من وضع لبنة النحو الأساس تزامناً مع بدايات ظهور اللحن على ألسنة الناس لما اختلط العرب بالعجم، حيث قال: "دخلت على أمير المؤمنين علي رضي الله عنه فرأيتَه مطرقاً مفكراً، فقلت: فيم تفكر يا أمير المؤمنين؟ فقال: سمعت بيلدكم لحناً، فأردت أن أصنع كتاباً في أصول العربية"⁽³⁾ وفي رواية: "فقلت إذا فعلت هذا فقد أحييتنا وبقيت فينا اللغة"⁽⁴⁾.

وبعد هذا الوعي القومي من أمير المؤمنين وإذنه تكفّل أبو الأسود بالتأسيس لهذا العلم الشريف هو وتلامذته، ليستوي على يد سيّويه عملاً ناضجاً يحوي جميع أبواب النحو والصرف التي عرفت بعده⁽⁵⁾، تهدي المؤلفين من أصحاب الصناعة النحوية والدارسين، وقد اجتمعت جهود اللاحقين إلى السابقين في بناء صرح النحو العربي والتعمّق في مسائله والتدقيق في جزئياته، حتى عدّوه من العلوم التي نضجت واحترقت.

(1) ينظر: الدايني أبو عمر بن سعيد، المحكم في نقط المصحف، تح: عزة حسن، مديرية إحياء التراث القلم، وزارة الثقافة والإرشاد، دمشق، دط، 1960، ص6.

(2) ينظر: ابن جني، سرّ صناعة الإعراب، تح: مصطفى السقا وآخرون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط1، 1954، ج1، ص36، 37.

(3) القفطي أبو الحسن علي، إنباه الرواة على أنباء النحاة، ج1، ص39.

(4) علاء الدين البرهان فوري، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، مؤسسة الرسالة، لبنان، دط، 1993، ج10، ص285.

(5) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، "الجملة في كتاب سيّويه"، بحوث مؤتمر الدورة 60، 1994، القسم1، مجمع اللغة العربية القاهري، ج78، ماي 1996، ص98.

1-3) جمع مفردات اللغة وصناعة المعاجم:

لم يقتصر الخطأ على مخالفة الإعراب فحسب، وإنما تعدّاه "حتى تأدّى الفساد إلى موضوعات الألفاظ، فاستعمل كثير من كلام العرب في غير موضوعه عندهم، ميلا مع هجنة المتعربين في اصطلاحاتهم المخالفة لصريح العربية، فاحتيج إلى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتاب والتدوين، خشية الدروس وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحديث"⁽¹⁾، فأخذ علماء اللغة يرحلون إلى البوادي والشعاب لجمع اللغة والإحاطة بمفرداتها، فظهرت بواكير أعمالهم على شكل رسائل موضوعاتية، تتناول موضوعا بعينه ككتاب "الخيل"، و"الإبل"، و"النبات" للأصمعي (ت216هـ)، وكتاب "المطر" لأبي زيد الأنصاري (ت225هـ)، وكتاب ابن قتيبة (ت276هـ) في "الرحل والمنزل".

وكانت هذه الرسائل المرحلة الممهّدة لصناعة المعاجم الضخمة والمادة الأساس التي قامت عليها، حاولت ضمّ جميع مفردات اللغة، وشرح معانيها في أسبققتها المختلفة، وفق ترتيب معيّن، وكان أول عمل معجمي كتاب "العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ)، تلتها أعمال معجمية كثيرة كان منها معاجم عامة تجمع ألفاظ اللغة بلا قيد موضوع أو تخصص، مثل: "جمهرة اللغة" لابن دريد (ت321هـ)، و"الصحاح" للجوهري (ت332هـ)، و"لسان العرب" لابن منظور (ت711هـ) و"القاموس المحيط" للفيروزآبادي (ت817هـ).

وإلى جانب المعاجم العامة ظهرت معاجم أخرى متخصصة تعالج تخصصا علميا واحدا أو مجالا معرفيا بعينه، وقد تضمّ عدة مجالات تفرد بعضها عن بعض بأبواب تضمّنها، وهذا لما دعت إليها الحاجة بكثرة العلوم والفنون وتشعبها، فصار لكل فن أربابه ومصطلحاته، نذكر منها: "كتاب المخصّص" لابن سيده (ت458هـ)، و"معجم الأدباء" لياقوت الحموي، و"معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة" لمحمد العدناني، و"معجم المفصّل في المذكر والمؤنث" لإميل يعقوب، و"معجم ألفاظ القرآن الكريم"، و"معجم المصطلحات الطبية" لجمع اللغة العربية القاهري، وغيرها من المعاجم المتخصصة الكثيرة.

(1) ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، ج2، ص370.

1-4) ظهور مصنفات تعالج اللحن:

بلغ من عناية علماء العربية بلغتهم أن حاولوا حصر جميع ما تقع فيه العامة من مخالفات للفصحى سدا لذريعة اللحن، فظهرت مؤلفات تنبّه على الخطأ وتبدله بالفصح والصحيح استناداً إلى ضوابط ومعايير سيأتي تفصيلها، والملاحظ أنه في بداية الأمر كانت العناية موجهة إلى لغة العامة نحواً من ثلاثة قرون، حتى طالت الظاهرة أقلاماً وألسنة الخاصة فحُصّت بتصانيف تنبّه على أخطائها.

من أشهر مصنفات اللحن نذكر:

- (ما تلحن فيه العامة) للكسائي (ت188هـ)
 - (البهاء فيما تلحن فيه العامة) للفرّاء (ت207هـ)
 - (إصلاح المنطق) لابن السكّيت (ت244هـ)
 - (ما يلحن فيه العامة) لأبي عثمان المازني (ت248هـ)
 - (لحن العامة) لأبي حاتم السجستاني (ت265هـ)
 - (أدب الكاتب) لابن قتيبة (ت276هـ)
 - (التنبية على حدوث التصحيف) لأبي الفرج الأصفهاني (ت360هـ)
 - (لحن العوام) لأبي بكر الزبيدي (ت379هـ)
 - (شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف) لابن أحمد العسكري (ت382هـ)
 - (ما تلحن فيه الخاصة) لأبي هلال العسكري (ت395هـ)
 - (درة الغواص في أوهام الخواص) لأبي محمد القاسم الحريري (ت510هـ)
 - (المدخل إلى تقويم اللسان) لابن هشام اللخمي (ت570هـ)
 - (تصحيف التصحيف) لصلاح الدين الصفدي (ت764هـ)
 - (عقد الخلاص في نقد كلام الخواص) لابن الحنبلي (ت971هـ)
- يمكن إجمال جهود القدامى في تصديهم لظاهرة الخطأ ومخافظتهم على العربية في النقاط التالية:
- إعجام المصحف الشريف بنقط حروفه وتشكيلها بعد أن كانت غفلاً من الإعراب.
 - استنباط قواعد لحفظ اللسان من استقراء كلام العرب الفصحاء.
 - جمع مفردات اللغة وكلام العرب، وصناعة المعاجم.
 - ظهور مصنفات تعالج اللحن عند العامة، ثمّ الخاصة بعد انتقاله إليها.

ولقد "سار التأليف في التنبيه على الأخطاء اللغوية جنباً إلى جنب مع التأليف في العلوم اللغوية عامة"⁽¹⁾ ومثل فترات زمنية متباعدة وبيئات مختلفة، ولعل في هذا إثباتاً لصفة الاطراد والشمولية.

2- معالجة المحدثين للخطأ:

استمرت حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث لتعرف إلى جانب مؤلفات اللحن وسائل أخرى تفيد منها في مجابهة الخطأ خاصة بعد ظهور الصحافة وتقنيات الإعلام الحديثة، فرآها جمع من اللغويين وسيلة ملائمة لنشر جهوده التصحيحية في شكل مقالات صحفية، ومحاضرات علمية وأحاديث إذاعية وغيرها، كما انصبّت العناية أكثر باللغة المكتوبة ولاسيما عند الصحفيين والإذاعيين، لخطر دورهم الإبلغي وقوة تأثير وسائل الإعلام ونفاذها إلى قاعدة عريضة من الجمهور. لذلك، فإن "العربية المعاصرة مدينة للصحافة فيما تتمتع به الآن من مرونة ويسر، وإنّ أسلوب الصحافة في التعبير هو الأسلوب الذي يجتمع الناس على فهمه، وعلى محاكاته حين يتكلمون أو يكتبون"⁽²⁾، فلغة الإعلامي حوصلة لعلوم عديدة يوظّف مصطلحاتها المستحدثة في كل موضوع يتناوله، ويجمعها للمتلقي في مادة يستسيغ فهمها، بل "إن غالبية مفردات الحضارة لم تكن الجماع اللغوية ولا الهيئات العلمية وراء ظهورها، إذ يسجل الفضل لوسائل الإعلام وفي مقدمتها الصحافة"⁽³⁾، طبعاً مع ملاحظة بعض المآخذ عليها كاستخدام العامي والأجنبي وافتقارها إلى ترويض بعض خصائص العربية كالاشتقاق والنحت والاقتراض.

من بين مؤلفات التصحيح اللغوي في هذه المرحلة نذكر:

- (لغة الجرائد) لإبراهيم اليازجي (ت1906م).
- (قل ولا تقل) لمصطفى جواد (ت1389هـ/1969م).
- (تذكرة الكاتب) لأسعد داغر (ت1354هـ/1935م).
- (أغلاط الكتاب) لكمال إبراهيم (1328هـ-1393هـ).
- (معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة) لمحمد العدناني (1903-1981م).
- (أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين) لأحمد مختار عمر (1933-2003م).
- (معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي) لأحمد مختار عمر.

(1) محمد علي النجار، لغويات، دار الكتاب العربي، مصر، دط، دت، ص3

(2) محمد حسن عبد العزيز، لغة الصحافة المعاصرة، در المعارف، القاهرة، دط، 1998، ص4، 5.

(3) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص135، 136

- (معجم الخطأ والصواب في اللغة) لإميل يعقوب (1950 - ؟).

إضافة إلى جهود قيمة ودراسات أثرت المكتبات العربية وأسهمت بآراء نافذة في سبيل تيسير العربية تعلّمًا وتعليمًا، سواء ما عاجلت الظاهرة اللغوية ومسألة تعليم العربية وفق مكتسبات علم اللغة الحديث، أو ما كانت تدعو إلى إعادة النظر في حدود المستوى الصوابي والضوابط التي وضعها القدامى أو المنهجية التي عالجوا وفقها الأخطاء، حتى رأى بعض الدارسين⁽¹⁾ ضرورةً في حجب بعض كتب اللحن من المكتبات لأنها تفسد من حيث لا تدري، وضربها على اللغة بائن.

في هذا الصدد يقول **صالح بلعيد**: "ويؤسفني أن أكثر الباحثين في مسألة الأخطاء الشائعة يفتقرون إلى الدراسات الاستقرائية، بل إن دراساتهم لا تخرج عن بيئة معينة، فهي مجردة من الاستقراء الوافي لكل البيئات واللهجات والمستعمل الحديث، وجلّها تعتمد المعاجم كعيّنة للتصحيح"⁽²⁾، والمعاجم لا تحوي جميع كلام العرب، من هذا المنطلق اتجهت عناية بعض اللغويين نحو مدخلات اللسانيات التطبيقية ونظرياتها في تحليل الأخطاء وتعليمية اللغة.

لأن أولئك اللغويين رأوا في الاتجاه التقليدي قليل فائدة، وأن جهود أهل التصحيح "باءت بالفشل في مقاومة اللحن، وأكبر دليل على ذلك اتساع نطاق اللحن وفشوّه على ألسنة الخاصة بعد العامة"⁽³⁾، وتراجع استعمال الفصحى إلى حدّ ينذر بالخطر، غير أن هذه الصعوبات لم تُثن طائفة من اللغويين عن محاولة تطوير الدرس اللغوي الحديث وجعل العربية تواكب العصر وتلبي حاجاته في ظل الانفتاح الدولي.

من جهود هؤلاء نذكر:

- إسهامات مهدي المخزومي وإبراهيم مصطفى وشوقي ضيف وإبراهيم السامرائي وتام حسان في تيسير النحو وتجديده.

- مشكلة الازدواجية اللغوية عند نهاد الموسى، ومنهجه في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

- تفرقة رمضان عبد التواب بين اللحن والتطور اللغوي.

- تصويب إميل يعقوب وأحمد مختار عمر لكثير من المخطأ بناء على توسيع حدود المستوى الصوابي.

(1) ينظر: إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1986، ص62

(2) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص139

(3) عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، ج2، ص461

- اهتمام عبد الرحمن الحاج صالح بتعليم اللغة العربية، ومقترحاته في بناء برامج التعليم في مختلف أطواره.

- محاولة أحمد حسّاني وكمال بشر والفاسي الفهري في إعادة قراءة التراث بمفهوم لساني معاصر. وغير هؤلاء ممن عزّز روافد الدرس اللغوي الحديث كثيرٌ، بل نجد من الأدباء والشعراء والمبدعين مَنْ تمثّل لغة العصر أحسن تمثيل، كطه حسين، وعباس محمود العقاد، وأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم وغيرهم.

3- موقف الجامعات اللغوية والمعاهد العلمية المتخصصة من الخطأ:

تتمتع القرارات الصادرة عن مجمع من مجامع اللغة، أو معهد من معاهدها بالثقة والقبول، كونها تصدر عن جمع من علماء ذوي تخصصات متعددة يتمّ بعضها بعضاً، الأمر الذي يجعلها مدعاة للاطمئنان إليها والتسليم بها أكثر من المجهودات الفردية التي قد يعتريها أحيانا الاضطراب والتناقض، ومن مجهودات المجمع اللغوية في التصويب اللغوي وإثراء العربية نذكر:

- المحافظة على سلامة اللغة العربية وجعلها وافية بمطالب العلوم والآداب والفنون وحاجات العصر.
- حرّر مجمع اللغة العربية القاهري "السماع من قيود الزمان والمكان ليشمل ما يسمع اليوم من طوائف المجتمع كالحدايين والنجارين والبنائين وغيرهم من أرباب الحرف والصناعات"⁽¹⁾، أي: الاصطلاحات الحادثة في هذه المجالات.

- توسيع دائرة التصويب اللغوي بمدّ القياس⁽²⁾ والاشتقاق⁽³⁾ والنحت⁽⁴⁾.

(1) مجمع اللغة العربية القاهري، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص26.

(2) أجاز المجمع القاهري:

- تكملة فروع المادة اللغوية التي لم تُذكر بقيتها في المعاجم والمظان الخاصة بها.

- القياس على الصيغ الكثيرة الورود، وحتى النادرة والسماعية.

- المصدر الصناعي مثل الجبرية والقدرية والألوهية والفروسية، ينظر: مجموعة القرارات العلمية، مجمع اللغة العربية القاهري، ع1، ص18، وص232.

(3) أجاز المجمع القاهري استعمال الألفاظ المؤلدة وتسويّتها بما جاء في التراث، ينظر: مجمع اللغة العربية القاهري، المعجم الوسيط، ص26.

(4) ينظر: مجلة المجمع اللغوي القاهري، 1948، العدد7، ص158، كما أجاز المجمع استعمال الصدور في النفي، كما في "اللامتناهي"، و"اللاإرادي"... الجارية في اصطلاحات الفلاسفة، وينظر: وجيه السمان، النحت، مجلة مجمع اللغة العربية-دمشق، مج57، ج1-2، يناير-أبريل، 1982، ص102، 103.

- قبول المعرّب⁽¹⁾ والأجنبي، خاصة في مصطلحات الحضارة المعاصرة شريطة عدم وجود مقابل لها في العربية.
- الترجمة والعمل على توحيد المصطلح.
- إصدار عدة معاجم لغوية مثل المعجم الكبير والمعجم الوسيط والمعجم الوجيز، ومعجم ألفاظ القرآن، وأخرى معاجم علمية متخصصة منها معجم المصطلحات الطبية ومعجم الكيمياء والصيدلة ومعجم الرياضيات والجغرافيا، ومعجم ألفاظ الحضارة والفنون، ومعجم علم النفس ومعجم مصطلح الحديث، ومعجم أصول الفقه وغيرها.
- تشجيع الجامع كذلك على الإنتاج الأدبي وإحياء التراث وتحقيق المخطوطات ونشرها، بتخصيص جوائز قيمة ومكافآت للمبدعين.
- كما يعقد اتحاد الجامع العربية ندوات دورية تناقش آراء المتخصصين وانشغالاتهم في قضايا الساحة العلمية، نذكر منها:

- 1- ندوة الجزائر (1976) في تيسير تعليم اللغة العربية.
- 2- ندوة الأردن (1978) في تعليم اللغة العربية في ربع القرن الأخير.
- 3- ندوة الرباط (1985) في تعريب التعليم العالي والجامعي.
- 4- ندوة الأردن (1987) في الرموز العلمية وطريقة أدائها باللغة العربية.
- 5- ندوة تونس (1992) في توحيد تعريب المصطلح الطبي.
- 6- ندوة دمشق (1999) في إقرار منهجية موحدة لوضع المصطلح العلمي.
- 7- ندوة الشارقة (2006) في المعجم التاريخي للغة العربية.

والخلاصة أن المحدثين نظروا إلى مستوى الصواب اللغوي من وجهتين: وجهة رأت في الفصح الموروث ما يغنيها عن المولّد والمعرّب، ووجهة أخرى اعتدّت بالتطور اللغوي الذي يتيح للغة سدّ حاجات العصر والوفاء بعلوم الحضارة ومصطلحاتها، فوسّعت من حدود القياس وأجازت النحت والاشتقاق والتعريب للضرورة.

(1) وقرار المجمع هو "أن ما جاء من هذا النقل جارٍ على أسلوب القياس العربي فهو عربي مبين، وهو عمدة الصنّاع والمؤلفين والمترجمين، وواضعي العلوم". مجموعة القرارات العلمية، مجلة المجمع اللغة العربية الملكي بالقاهرة، أكتوبر 1934، مطبعة الأميرية ببلاط - القاهرة، 1935، ج 1، ص 203.

4- مناهج التصويب اللغوي:

من خلال مصنفات اللحن يظهر أنّ حركة التهذيب اللغوي عرفت قديما وحديثا منهجين متباينين متشدد ومتساهل، قد يقتربان قليلا أو يتعدان تبعا لمبدأ كل لغوي أو انتمائه المذهبي (النحوي) أو المعطيات اللغوية المتوفرة لديه، وقد يكون لظروف البيئة الزمانية والمكانية التي يعيشها اللغوي الأثر في تغيير موقفه أو توجيه منحى منهجه.

4-1) منهج التشدد:

من اللغويين من اتسم منهجه بالتشدد، فلم يرض للغة أن تتخلف عن مستوى الفصحى مهما تباينت مستويات الناس، وتنوعت أذواقهم، واختلفت بيئاتهم، فضيقوا بهذا كثيرا من حدود اللغة وحدّوا من طواعيتها، ولعل عذرهم في ذلك الاحتياط للغة القرآن في زمن كثر فيه الوافدون من الأعاجم وضعفت سليقة العربية، وفي مقابل هؤلاء اتسم فريق آخر بالتسامح اللغوي مراعى طبيعة اللغة وخصائصها والتطور الحاصل في المجتمع العربي، فلم يقف أنصاره باللغة عند حدود عصر الاحتجاج، وإنما توسّعوا في باب القياس والاستشهاد ليشمل جميع قبائل العرب وحتى كلام المولّدين، وقد تبنّى بعض المعاصرين هذا المنهج وإقرار من الجامع اللغوية صحّحوا كثيرا من المخطأ⁽¹⁾.

يعزى الخلاف بين الاتجاهين إلى أمرين مهمّين:

أولهما: عدم التفرقة بين ظاهرتين لا تنفكان عن أيّة لغة من لغات العالم: هما الخطأ، والتطور "فالخطأ تبديل يخالف خصائص اللغة وسنن نموها وناموس حياتها وقواعد فطرتها، ويخلّ بنظامها، في حين التجديد والتطور تبديل وإحداث يجري وفقا لسننها وينساق مع فطرتها وينقاد لقواعدها، ويوافق روحها وخصائصها"⁽²⁾.

ثانيهما: أن معايير التصويب والتخطئة عند علماء التهذيب اللغوي هي من صميم مصادر اللغة المستند إليها في مرحلة الجمع والتقعيد، والمتمثلة في القرآن الكريم وقراءاته والحديث النبوي وكلام العرب شعره ونثره⁽³⁾، فكما اختلف النحاة في الأخذ بهذه المعايير والاحتجاج بها* اختلف علماء

(1) أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص ج

(2) محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، بيروت، دط، دت، ص325.

(3) ينظر: أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص70 وما بعدها.

* والخلاف النحوي معروف مشهور بين البصرة والكوفة.

التهذيب اللغوي من بعدهم، فقد يجيز من يرى الاحتجاج بالحديث النبوي استعمالاً معيّناً، بينما يُخطئه من يرى خلاف ذلك.

4-1-1 نماذج من أمثلة التشدد:

من علماء التهذيب اللغوي مَنْ يبين عن منهجه في مصنّفه صراحة، وقد يُستشف ضمناً من خلال معالجته المادة التي يتعرّض لها، أو بشهادة غيره عليه كما سيأتي:

أقال السيوطي: "كان الأصمعي (ت216هـ) يضيق ولا يجوز إلا أفصح اللغات ويلج في ذلك ويمحك"⁽¹⁾، والدليل على تشدده "انكاره (زوجة) ويقول (زوج) فقل له أنها وردت في شعر ذي الرمة في قوله:

أَذُو زَوْجَةٍ بِمَضْرَ أَمْ ذُو خُصُومَةٍ أَرَاكَ لَهَا بِالْبَصْرِ الْيَوْمَ ثَاوِيَا

فقال: ليس ذو الرمة بحجة إذ طالما أكل البقل والملح في حوانيت البقالين"⁽²⁾، وهذا ما جعل البطليوسي (ت521هـ) ينكر عليه تشدده، وأنه "أنكر أشياء كثيرة كلها صحيح، فلا وجه لإدخالها في لحن العامة من أجل إنكار الأصمعي لها"⁽³⁾.

ب- قال ثعلب (ت291هـ) في (الفصيح) مصرحاً بمنهجه في التصويب: "هذا كتاب اختيار فصيح الكلام مما يجري في كلام الناس وكتبهم، فمنه ما فيه لغة واحدة والناس على خلافها، فأخبرنا بصواب ذلك، ومنه ما فيه لغتان وثلاث وأكثر من ذلك، فاخترنا أفصحهن"⁽⁴⁾.

ج- أنكر الحريري (ت510هـ) قول "قدم الحاج واحدا واحدا واثنين اثنين، أو ثلاثة ثلاثة، ويوجب أن يقال: جاءوا آحاد وثناء وثلاثة، أو جاءوا موحد ومثنى ومثلث ومربع"⁽⁵⁾ إلا أنه لم ينبج من النقد والمؤاخذه، فقد تعقبه خليل الحسون بقوله: "ومع أن منع الحريري واحدا واحدا، واثنين اثنين وغيره لا يحتاج إلى الردّ، فهو خطأ ظاهر... إلا أن ما يلزم الرد عليه هو ما توهمه من أن العدل يوجب الاستغناء عن المعدول عنه وهذا غير صحيح"⁽⁶⁾.

(1) السيوطي جلال الدين، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد أحمد جاد المولى بك، وآخرون، دار التراث، القاهرة، ط3، دت، ج1، ص13.

(2) المرجع نفسه، ج1، ص14.

(3) البطليوسي أبو محمد عبد الله، الاقتضاب في شرح أدب الكاتب، دار الجيل، بيروت، دط، دت، ص11.

(4) ثعلب أبو العباس، الفصيح، تح: صبحي التميمي، دار الشهاب، الجزائر، دط، دت، ص45.

(5) الحريري أبو محمد القاسم، درة الغواص في أوهام الخواص، مطبعة الجوانب، قسنطينة (الجزائر)، ط1، 1299هـ، ص191.

(6) خليل الحسون، في التصحيح اللغوي والكلام المباح، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، ط1، 2006، ص61.

د- يُيدي الجواليقي (ت539هـ) في مقدمة كتابه عن منهجه إذ يقول: "واعتمدت الفصح من اللغات دون غيره، فإن ورد شيء مما منعه في بعض النوادر فمنطرح لقلته وردائه"⁽¹⁾. فكان الغالب في دراسات القدامى المنهج المعياري المعتمد على حصر طائفة من الألفاظ والتعابير الخارجة عن الكلام الفصح الذي ثبت سماعاً أو قياساً وردّها إلى حظيرة الفصحى⁽²⁾، فأقصوا بذلك الكثير من الكلام الصحيح المقبول، وجعلوا الفصحى التي ينشدون رهينة أقلام بعض الأدباء والشعراء، يحجّرون من سعتها.

واعتمد هذا المنهج جمع من المحدثين رأوه أقوم للغة وأحفظ لها من عادات الزمان، لأن موقفنا الآن شرّ من الموقف الذي استدعى وضع هذا النحو، فإن لغتنا الدارجة بعيدة عن الفصحى، ومعاول اللغات الأخرى لا تفتأ تخدمها"⁽³⁾، فكانت النظرة المعيارية هي السائدة في تعقّبهم ما عدّوه خطأً في كتابات معاصريهم أو سابقينهم، نذكر من أمثلة هؤلاء:

أ- خطأً اليازجي⁽⁴⁾ وداغر⁽⁵⁾ استعمال كلمة (الحماس) نحو قولهم: "هو من الحماس، وكانت الحفلة مملوءة بمظاهر الحماس"، والصواب عندهما "حماسة"، وقد استدرك عليهما محمد علي النجار⁽⁶⁾ بما ورد في مستدرك (تاج العروس): "والحماس، كسحاب: الشدة والمنع والمخاربة"⁽⁷⁾.

(1) الجواليقي أبو منصور موهوب بن أحمد، تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة، تح: عز الدين التنوخي، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دط، دت، ص5.

(2) ينظر: رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، ص105.

(3) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت، ص205.

(4) إبراهيم اليازجي، الأخطاء اللغوية الشائعة، ص31.

(5) أسعد داغر، تذكّرة الكاتب، مطبعة المقتطف والمقطم، مصر، دط، 1923، ص86.

(6) محمد علي النجار، محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة، معهد الدراسات العربية العالمية بجامعة الدول العربية، 1960، ص31.

(7) الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، دط، 1975، ج15، ص559.

ب- أنكر داغر⁽¹⁾ قولهم: "هذا ممّا يؤسف له" بتعدية الفعل باللام وحيث أنه لم يُسمع تعديته عن العرب إلا بـ"على" وقد صحّح هذا الاستعمال مصطفى جواد⁽²⁾ استناداً إلى ما جاء في نوادر أبي علي القالي*، في قصة أبي دهب الجمحي: "فوجد زوجته الثانية قد ماتت حزناً عليه وأسفاً لفراقه"⁽³⁾.
ج- خطأ مصطفى جواد⁽⁴⁾ جمع "باسل" على "بواسل" بحجة أن بواسل جمع "باسلة" للمرأة و"باسل" للحيوان كأسد، وقد استدرك عليه عباس أبو السعود بأنه "ورد في العربية جموع كثيرة جاوزت الثلاثين، وكلها على وزن فواعل التي مفردها فاعل وصف لمذكر عاقل"⁽⁵⁾، وجوّز الاستعمال كذلك إميل يعقوب⁽⁶⁾ ضمن تصويباته لتخطيئات كثيرة استدركها على سابقه.

د- ويشدّد أحمد عبد الغفور عطار في الأخذ عن العرب لما يراه مخالفاً للصحيح فيقول: "وأنا لا أجيزه لأنني لا أريد القاعدة الصحيحة أن تعتلّ أو تتهدم، أو يعتريها بعض الخلل، بل لا أصيغ الشاذّ أن يجد طريقاً ليضعف من القاعدة، كما لا أحب العلة أو التقدير الذي يراد منه توسيع الخطأ أو الشاذ"⁽⁷⁾ ومثّل على ذلك بقول أبي النجم العجلي:

إِنَّ أَبَاهَا وَ أَبَا أَبَاهَا قَدْ بَلَغَا فِي الْمَجْدِ غَايَتَاهَا⁽⁸⁾

على الرغم من أن إلزام المثنى الألف لغةً لطيء قبيلة من القبائل الفصيحة المحتجّ بكلامها، غير أن عطار جعل القاعدة النحوية المستقرّة من بعض كلام العرب حكماً على الكلام الفصيح إن جاء

(1) أسعد داغر، تذكرة الكاتب، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، دط، دت، ص42.

(2) مصطفى جواد، قل ولا تقل، دار الصدى للثقافة والنشر، دمشق ط2، 2001، ص13، 14.

* هو إسماعيل بن القاسم أبو علي القالي البغدادي (ت367هـ) لغوي وأديب مبرز، ارتحل إلى الأندلس بدعوة من خليفته الأموي عبد الرحمن الناصر لنبوغه وتفوّقه في علوم العربية، من مؤلفاته كتاب الأمالي، والنوادر، والممدود والمقصود وغيرها. ينظر: ياقوت الحموي، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1993، ج2، ص729 وما بعدها.

(3) أبو علي القالي البغدادي، كتاب النوادر، دار الكتب العلمية، لبنان، دط، دت، ص187.

(4) ينظر: مصطفى جواد، قل ولا تقل، ص123.

(5) عباس أبو السعود، أزهير الفصحى في دقائق اللغة، دار المعارف، القاهرة، دط، 1970، ص26.

(6) ينظر: إميل يعقوب، معجم الصواب والخطأ، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1986، ص89.

(7) أحمد عبد الغفور عطار، مقدمة الصحاح، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990، ص18.

(8) ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط20، 1980، ج1، ص51.

خلافها، لذا يرى أن الجاهلين لم يكونوا في نجوة من الخطأ، وقد جاء في أشعارهم ما لا تجبره قواعد النحو والصرف إلا بعد تأويل مسفّ واعتذار مفتعل⁽¹⁾.

قد يجد اللغوي نفسه ملزماً بقصر نظره على ما وصلنا من تراث لغوي حفظته بطون الكتب وسلم من الضياع، ومع هذا قد يُجزم بعض المصحّحين عمّا تيسّر من هذه الكتب، فيتسرّع في الحكم على بعض الألفاظ والاستعمالات بالخطأ⁽²⁾، ولما يستوفي بعد النظر والتمحيص فيما استخلص للاستشهاد فضلاً عمّا أبعدته المعاجم أو أغفلته وهو صحيح، ولذا "ينبغي أولاً التحكم في آليات اللغة بشكل جيّد قبل إصدار حكم بالخطأ على أسلوب ما، مع مراعاة ما وظّفته اللهجات العربية كافة، ومراعاة ما هو مستعمل في العرف الحالي"⁽³⁾.

وكان ممّا يُأخذ على منهج القدامى إغفالهم تسجيل التطور اللغوي تسجيلاً كاملاً إلا أنهم كانوا يلاحظون ما يجري على ألسنة المثقّفين من ألفاظ وعبارات تلك اللغة المتطورة⁽⁴⁾ فيأدرون إلى تخطئتهم محاولين ردّهم إلى حظيرة الفصحى الموروثة، "والحق أن هذا الموقف يتفق والحالة التي أصبحت تمتاز بها العربية من غيرها، ولا يضير العربية في شيء كونها تختلف عن معظم اللغات التي لا تعتدّ بالمعيار، الذي غدا خصيصة من خصائص العربية"⁽⁵⁾، إلا أن وجود مستويات دنيا من الاستعمال اللغوي تقرّه كل اللغات، وأمر طبيعي فيها لا سبيل إلى ردّه⁽⁶⁾، وما تستوي لغة العامّي ولغة الأديب والشاعر، ولا يستوي المبتدأ ولا المتبلّغ.

4-2) منهج التيسير:

ارتبطت بؤادر التيسير في الدرس اللغوي النحوي بالمدرسة الكوفية منذ نشأتها، فإذا كان البصريون يتشدّدون في السماع والقياس، ويحكّمون المنطق العقلي في النصوص محاولين الوصول إلى لغة معيارية من خلال قواعد مطّردة، فإن الكوفة موطن الروايات والأشعار، كثر فيها أهل القراءات ورواة

(1) ينظر: أحمد عبد الغفور عطار، مقدمة الصحاح، ص15

(2) ينظر: خليل بنيات الحسون، في التصحيح اللغوي، مجلة اللغة العربية وآدابها، بغداد، العدد: 6، حزيران 2008، ص82.

(3) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص139.

(4) ينظر: رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، القاهرة، ط1، 1967، ص32، 33.

(5) أحمد محمد قدور، مصنفات اللحن حتى القرن العاشر الهجري، وزارة الثقافة، دمشق، دط، 1996، ص07.

(6) ينظر: المرجع نفسه، ص7، وينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص64.

الأحاديث والمفسرون، غلب على منهجهم التيسير في الأخذ عن العرب بتوسيع دائرة السماع⁽¹⁾، وتقدم الطابع التسجيلي لاحترام اللهجات، ومحاولة مراعاة التطور الحاصل في المجتمع العربي. على هذا المنحى سار فريق من أصحاب التهذيب اللغوي، وحجة هؤلاء أن مخالطة الأعاجم لا تقدر في فصاحة القبيلة ولا تُسقط الاحتجاج بكلامها، والدليل أن قريشا كان فيها أعاجم، وكانت صلتها بالوفود معهودة، ومع ذلك "أجمع علماءنا بكلام العرب، والرواة لأشعارهم، والعلماء بلغاتهم وأيامهم ومحامهم أن قريشا أفصح العرب ألسنة وأصفاهم لغة"⁽²⁾، وقد اتخذ منها اللغويون والنحاة الأساس الذي استنبطت منه قوانين اللغة والنحو، ولم يحطوا من احترامها لمخالطتها بعض الأعاجم. ولعل مستأنس هذا الفريق ما جاء من شهادات بعض قدامى اللغويين، "روى الفراء أن الكسائي قال: على ما سمعت من كلام العرب ليس من أحد يلحن إلا القليل، وقال الأخفش عبد الحليم بن عبد المجيد: أنحنى الناس من لم يلحن أحدا، وقال الخليل: لغة العرب أكثر من أن يلحن فيها متكلم"⁽³⁾، ويؤيد ذلك ابن جني بقوله: "إن الناطق على قياس لغة من لغات العرب مصيب غير مخطئ وإن كان غير ما جاء به خيرا منه"⁽⁴⁾، وقد تقرر أن اللغة مستويات فلا يلغي أعلاها أدناها، ولا يضير أن يوجد إلى جانب اللغة الأدبية الفنية طبقات من كلام الناس العادي، تنزع إلى منازلهم الاجتماعية وأعرافهم في كل عصر ومصر، وهي مقبولة مادامت لم تنزل عن مستوى الحد الأدنى من السلامة اللغوية.

ويسير على النهج نفسه إبراهيم السامرائي حينما يقول: "ما دمنا آخذين بهذه النظرة الواسعة، وما دمنا كذلك نعطي الاستعمال قيمته ومكانته في اللغة، فلا بد أن نقيّد الجديد في اللغة بعصره وظروفه غير مبالين بكونه خارجا عما ألف الناس من الفصح المشهور"⁽⁵⁾، ولذا يتعين على المشتغلين في حقل اللغة إعادة النظر فيما قيل إنه خطأ، يستعينون في ذلك إلى جانب مدونات اللغة وروافدها

(1) ينظر سعود بن غازي أبو تاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع هجري، دار غريب، القاهرة، ط1، 2005، ص(353، 355)

(2) ابن فارس أحمد، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، ص29.

(3) نهاد الموسى، اللغة العربية وأبنائها، ص76.

(4) ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب العصرية، دط، 1956، ج2، ص112.

(5) إبراهيم السامرائي، دراسات في اللغة، مطبعة العاني، بغداد، دط، 1961، ص134.

بمفرزات اللسانيات التطبيقية الحديثة، لأن تخطئة الصحيح بحجة الاحتياط للغة مظنة تحجيمها⁽¹⁾، وجعلها عاجزة عن الوفاء بحاجات العصر.

4-2-1 من أمثلة مظاهر التيسير:

تبدو مظاهر التيسير اللغوي عند أصحاب هذا المنهج من خلال تصرّحاتهم التي تدل على أنهم يأخذون بجميع لغات العرب وإن كان بعضها أفصح من بعض، أو من تعقّبهم لبعض تخطئات غيرهم مما يجدون له مسوّغا لا يتنافى مع قواعد اللغة وأعرافها، ولا يصادم أصلا من أصولها الثابتة، وفيما يلي نماذج من ذلك:

أ- دلّ ابن مكي الصقلّي (ت501هـ) في مقدمة كتابه على منهجه فقال: "جمعت من غلط أهل بلدنا ما سمعته من أفواههم، مما لا يجوز في لسان العرب، أو مما غيره أفصح منه، وهم لا يعرفون سواه، وتبّعت على جواز ما أنكر قوم جوازه، وإن كان غيره أفصح منه، لأن إنكار الجائر غلط"⁽²⁾، ويبدو أن ابن مكي ضاق ذرعا بهذه النظرة الضيقة للغة حتى جعلته يُفرد بابًا سمّاه: "ما تنكره الخاصة على العامة وليس بمنكر"⁽³⁾.

ذكر في هذا الباب أشياء كثيرة مما أنكرها بعض اللغويين ولها وجه في العربية، كإنكار الأصمعي لقولهم "معوّج" وهو جائز، يقال: معوج ومعوّج بضم الميم وكسرهما، ومعوّج، أجازته أكثر العلماء⁽⁴⁾، وكذلك قولهم "يحسد" بالكسر جائز، تقول: حسد يحسد ويحسد والضم أقوى⁽⁵⁾، وتنكر الخاصة قولهم "ردايي" ويظنون أنه لا يجوز إلا "ردائي"، غير أن العرب تجيزهما جميعا والهمز أحسن⁽⁶⁾.

يظهر جليا من خلال تعليقات ابن مكي عقب الأمثلة التي ساقها استدراكا على المخطئين أن منهجه يمتاز بالمرونة والتيسير في الأخذ عن العرب هذا من جهة، ومن جهة أخرى تجلي النزعة الوصفية على المنهج أكسبته العلمية والموضوعية، فنجدته يختار المصطلحات المناسبة، والتعابير الدالة على الوصف الدقيق مراعيًا مستويات اللغة ومراتب الكلام، فيستعمل مثلا: (يجوز كذا وإن كان غيره

(1) ينظر: أحمد مطلوب، "التصحيح اللغوي"، مجلة اللغة العربية وآدابها، العراق، العدد: 6، 2008، ص37.

(2) ابن مكي الصقلّي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، قدّم له وقابل مخطوطاته وضبطه مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1990، ص18.

(3) المرجع نفسه، ص186.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص191.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص193.

(6) ينظر: المرجع نفسه، ص190.

أفصح منه، والضم أقوى، بالفتح أفصح، والهمز أحسن، يجوز فيه الإسكان أيضا، وفيه ثلاث لغات، وهي لغة ضعيفة...).

ب - إلمس البطليوسي (ت 521هـ) لبعض تخطئات ابن قتيبة وجهًا صحيحًا يعيدها به إلى مجال الاستعمال اللغوي السليم، وذلك في كتابه المسمّى: (الاقتضاب في شرح أدب الكاتب لابن قتيبة)، وتعبّ في مواضع عديدة آراء عدد من اللغويين كثيرًا ما يسوقها ابن قتيبة استشهادا لرأيه، أو استئناسا بها، ولعل منهج البطليوسي التيسيري يتأكد من خلال هذا العنوان، ومما استدركه على سابقه.

ومن جملة هؤلاء يذكر الأصمعيّ الذي قال عنه: "قد أنكر أشياء كثيرة كلها صحيحة، فلا وجه لإدخالها في لحن العامة من إنكار الأصمعي لها"⁽¹⁾، ويمثّل على ذلك ما جاء في قول ابن قتيبة في (باب ما يشدّد والعوام تخفّفه): "وَعَزَّتْ إِلَيْكَ فِي كَذَا وَأَوْعَزْتَ، ولم يعرف الأصمعي (وَعَزْتُ) خفيفة"⁽²⁾، ويعقب عليه: "إن كان الأصمعي لم يعرف (وعزت) خفيفة فقد عرفها غيره، ولا وجه لإدخالها في لحن العامة من أجل أن الأصمعي لم يعرفها"⁽³⁾.

ويذكر من قول ابن قتيبة كذلك: ويقال (شَتَانٌ ما هما) بنصب النون، ولا يقال: شَتَانٌ ما بينهما، محتجًا بقول الأعشى:

شَتَانٌ مَا يَوْمِي عَلَى كُورِهَا وَيَوْمٌ حَيَّانٌ أَخِي جَابِرٍ

ثم ساق بيتا لشاعر آخر فيه خلاف رأيه، ليحكم عليه بعدم الحجية:

لَشَتَانٍ مَا بَيْنَ الْيَزِيدَيْنِ فِي النَّدَى⁽⁴⁾

(1) البطليوسي ابن السيد، الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، القسم: 2، تح: مصطفى السقا وحامد عبد الماجد، دار الكتب المصرية، القاهرة، دط، 1996، ص 222.

(2) ابن قتيبة أبو محمد بن مسلم، أدب الكاتب، تح: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، دط، دت، ص 377.

(3) ينظر: البطليوسي ابن السيد، الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، القسم: 2، ص 183.

(4) ينظر: ابن قتيبة أبو محمد بن مسلم، أدب الكاتب، ص 403.

علّق البطليوسي بأن هذا الزعم للأصمعي، وإنما لم يحتجّ بالبيت الثاني لأنه لربّعة الرقي من المحدثين، والحق أنه صواب في معناه ومبناه، لكون (ما) عاملة في (شتان)، فيصبح المعنى: بُعد الذي بينهما، وهي في البيت الأول زائدة غير عاملة⁽¹⁾.

ج- ناقش ابن هشام اللخمي (ت 577هـ) بعض ما لحّنه الزبيدي، وبيّن وجه صوابه مشيراً إلى أن "ما تكلمت به العرب ووقع في أسفارها وأخبارها، ونقله أهل الثقة عنها لا تلحن فيه العامة، وإن قلت شواهد وضعف قياسه"⁽²⁾.

ومما استدركه على تخطيئات الزبيدي جواز تأنيث (سكران) على (سكرانة)، قال: يقولون "سكرانة بينونها على سكران والصواب سكرى وسكران مثل ريتا وريتان، وذكر يعقوب أن قوماً من أسد يقولون (سكرانة) فقال الراد: فإذا قالها قوم من بني أسد فكيف تلحن بها العامة وإن كانت لغة ضعيفة"⁽³⁾، فالظاهر أن ابن هشام يعتدّ بكلام جميع العرب وإن قلت شواهد أو خالف المشهور ما دام رواته أثباتاً.

وتبيّن هذا النهج جماعة من المحدثين بعد أن تبينوا من عجز الاتجاه المعياري التقليدي في معالجة الأخطاء، يقول أسعد داغر: "ومع كل ما طالعه في أثناء هذه السنين الطويلة من الرسائل والمقالات التي وضعها النقاد، وأشاروا فيها إلى الخطأ الشائع المستفيض... كنت أرى بعين الحزن والأسف أن الفائدة المرجّاة من نقد الناقدين وإصلاح المصلحين ضعيفة الأثر قليلة الشروع، وأن الخطأ اللغوي يتّسع كل نطاقه"⁽⁴⁾.

يرى رمضان عبد التّوّاب أن اللغة كائن حي وهي في تغير مستمر في أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، تخضع لنواميس الكائنات الحية نفسها من نشأة ونمو وتطور⁽⁵⁾، وعليه فمهما جدّ واجتهد أصحاب اللغة في ردّ ما قد يطرأ عليها من خطأ وتحريف، وفرض النموذج المعياري الذي يجب أن تكون عليه فإنها لا تلبث أن تحطّم القيود وتسير نحو سنن التطور والارتقاء الطبيعيين⁽⁶⁾، ثم إن الوقوف باللغة عند

(1) ينظر: البطليوسي ابن السيد، الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، القسم: 2، ص 222.

(2) ابن هشام اللخمي، المدخل إلى تقويم اللسان، تح: صالح الضامن، دار البشائر الإسلامية، ط 1، 2003، ص 31.

(3) المرجع نفسه، ص 69.

(4) أسعد داغر، تذكرة الكاتب، مؤسسة الهداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، دط، دت، ص 11.

(5) ينظر: رمضان عبد التّوّاب، لحن العامة والتطور اللغوي، ص 34.

(6) ينظر: علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر، القاهرة، دط، 1971، ص 109، 110.

زمن الاحتجاج وإن أفاد في ردّ عاديّات الدهر عنها وحفظها من التغيير والتبديل لقرون خلت، إلا أن التزام هذا التضييق حتى الآن بات يقيّد من طواعيتها في الوفاء بحاجات العصر⁽¹⁾.

يقول أحمد مختار عمر: "وواهم كل الوهم من يظنّ أن فصيحنا اليوم سواء في مفرداتها أو تراكيبيها أو نظام جملها صورة طبق الأصل من فصحي الجاهليين أو غيرهم، فالفصحى تتطوّر كما تتطوّر العامية"⁽²⁾، ومفرزات الحضارة الحديثة خير دليل على ذلك، ويتمثّل أحمد مختار أسباب التيسير في معجم "الصواب اللغوي"⁽³⁾ بالتماس العذر للمخطأ في جملة من معايير التصويب، فاعتدّ بالقراءات القرآنية، والحديث النبوي وتوسّع في القياس والاشتقاق.

لم يُخفِ إميل يعقوب تضجّره من منهجية بعض كتب اللحن المتأخّرة حتى قال: "...ولكن من يقفّ على بعض الكتب المتأخّرة التي أفرزتها هذه الحركة، يشعر أن هذه الكتب قد أصبحت تسيء إلى اللغة بدل أن تخدمها، ذلك أنها بتزمّت أصحابها، وكثرة تخطيئاتهم غير المصيبة عموماً، باتت تنفّر أهل العربية من لغتهم"⁽⁴⁾، ويذهب إلى ضرورة أن يصادّر بعضها لكثرة ما تخطّئه من أساليب صحيحة، لأن تخطئة الصواب أضّرّ على اللغة من الخطأ نفسه⁽⁵⁾، ثم يعيد النظر فيما خطّأته تلك الكتب من ألفاظ وأساليب وما اعتمدته من معايير، ليثبت صواب كثير من المخطأ، ويردّه إلى المجال اللغوي الصحيح.

وحتى لا تسير الأمور نحو الانسيابية يرى إميل ضرورة إرجاع الحكم الفصل في بعض الألفاظ والتعابير المستحدثة إلى المجامع اللغوية⁽⁶⁾، التي استجابت لكثير من تطلّعات المشتغلين في حقل اللغة ويسّرت على المثقف العربي، من خلال تحرير السماع من قيود الزمان والمكان ليشمل ما يُسمّع اليوم،

(1) توفيق محمد شاهين، عوامل تنمية اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، ط3، 2009، ص10.

(2) أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص21.

(3) قام مختار درقاوي بدراسة في معجم "الصواب اللغوي" وأحصى جملة من القوانين اتّكأ عليها أحمد مختار في تصحيح المخطأ، ذكر منها إلى جانب ما سبق ذكره اعتداده بالتضمنين والحجاز والحقيقة اللغوية والقلب والنحت والتخفيف، وبهذه التوسعة استدرك على سابقيه كثيراً من المخطأ فصوّبه وبيّن وجه تصويبه. ينظر: مختار درقاوي، التصحيح اللغوي ومباحثه دراسة في منهج أحمد مختار في معجم الصواب اللغوي، ألفا للوثائق، قسنطينة، الجزائر، ط1، 2017، ص109 وما بعدها.

(4) إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، ص7.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص7، 8.

(6) ينظر: المرجع نفسه، ص52، 53.

والتوسّع في القياس والاشتقاق، واستعمال الألفاظ المولّدة وتسويّتها بما جاء في التراث⁽¹⁾، وغيرها من التيسيرات التي تخدم الدرس اللغوي الحديث، بحكم أن أساليب لغة اليوم وحاجات مجتمعه تختلف عما كانت عليه بالأمس، فطبيعي أن تحتاج اللغة إلى قليل من التهذيب لتساير عصرها⁽²⁾.

ولقد اتجهت عناية عدد من اللغويين المعاصرين نحو معالجة الأخطاء في ضوء اللسانيات الحديثة، وأفادت من نتائج الفكر الإنساني في مجالات كثيرة على غرار علم النفس والتربية والمعلوماتية، "وإذا كان الخطأ ناموسا لغويا يجري مع مسيرة العربية فإنه ظاهرة منتظمة ينبغي أن تفسّر لتُمكننا السيطرة عليها وتوجيهها وفق نهج في التخطيط اللغوي"⁽³⁾، والنظر في الوسائل الكفيلة بإزالة أو تقليص جملة العوائق التي تحول بين المتعلمين والعربية الصحيحة.

ومع كل هذه المعطيات فإن جهود القدامى في التصحيح اللغوي لا يمكن بحال انتقادها أو التقليل من شأنها، ولا سيما أنها صدرت عن فطاحل أفنوا أعمارهم في خدمة لغة القرآن والذود عنها، ولكن ربما يُعزى الخلل فيها إلى طبيعة المنهج المتبع في عرض المادة المدروسة، والمقياس المعتمد في التصويب الذي قد يخلو من التعليل أحيانا⁽⁴⁾، ولو تُرك التطور اللغوي وشأنه لصارت الفصحى إلى أدراج المكتبات لغة أثرية، ولانغلق كتاب العربية الخالد (القرآن الكريم) والحديث النبوي الشريف عن المفهوم، ولرأيت لهجات محلّية بديلا، تزيد الأمة تفرّقا وتمزّقا، ولو فُتح المجال لكل وافد لاستعجم على الخالفين فهم تراث أجدادهم، ولانقطع الاتصال بين السابق واللاحق⁽⁵⁾.

والخلاصة أن التوفيق بين المنهجين (المتساهل والمتشدد) أولى وأسلم للحفاظ على اللغة، ولا مناص من المنهج المعياري⁽⁶⁾، ثم إن الخلاف الذي يلاحظ بين المحدثين ومعظم القدامى يكمن في قبول التطور الذي تكتسبه اللفظة مع الزمن من جانبها الدلالي، وفي بعض مسائلها الصرفية والاشتقاقية، وأما بقيّة الجوانب فيجب شدّ الوثاق في الحفاظ على أنظمتها⁽⁷⁾، لأننا نريد تطورا في غير شطط،

(1) ينظر: مجمع اللغة العربية القاهري، المعجم الوسيط، ص26.

(2) ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص145.

(3) نهاد الموسى، "الخطأ في العربية نموذج من التردّد بين منازل المثلث والواقع"، مجلة الأبحاث، الجامعة الأمريكية - بيروت، العدد: 31، 1983، ص80.

(4) ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص155.

(5) ينظر: حنفي ناصف، الأسماء العربية لمحدثات الحضارة والمدنية، مطبعة جامعة القاهرة، دط، 1956، ص17، 18.

(6) ينظر: رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، ص105.

(7) ينظر: أحمد محمد قدور، مصنّفات اللحن حتى القرن العاشر الهجري، ص8.

وتجديدا لا يتجاوز أصالة اللغة، وانفتاحا لقبول الاشتقاقات الجديدة لا يخالف سنن العربية ولا يثور على أنظمتها المتوارثة⁽¹⁾.

ولو أننا أخذنا أنفسنا قليلا بحفظ بليغ الكلام والتمرّن على روائع الأساليب كتابة وتحدثا، وجعل العربية لغة حياة لكُفينا مغبّة الوقوع في كثير من الأخطاء⁽²⁾، ولحفظنا في الوقت نفسه كيان اللغة من التبديل والتغيير، ولضمنّا بقاءها ووحدها حتى لا تصير إلى ما آلت إليه اللغات القديمة من زوال، أو تفرّق إلى لغات أخرى كما هو شأن اللاتينية.

5- مقاييس الصواب اللغوي وضوابطه:

اعتمدت كتب التهذيب اللغوي جملة من المقاييس والضوابط في الحكم على لفظة ما أو استعمال بالخطأ أو الصواب، وكما كان يتجاذب هذه الكتب منهجان: منهج متشدد لا يرضى إلا بالأفصح، وآخر متساهل يراعي تطور اللغة في المجتمع، كذلك تباينت مناهج أصحابها من حيث الركون إلى هذه المقاييس، بين مقلّ ومكثر كلّ حسب مبدئه وطريقته في التصويب، ومقدار إمامه بالأدوات التي يستعين بها، وكان من الطبيعي أن تكون المقاييس التي اعتمدها المصحّحون في الغالب هي من ذات المقاييس التي استند إليها المخطّئون⁽³⁾، وتظهر في العناصر الآتية:

1-5 السماع:

يعدّ أهم مقياس احتكم إليه اللغويون في القدم والحديث، ويشمل القرآن الكريم، وقراءاته، والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب الفصحاء في عصر الاحتجاج⁽⁴⁾، وإذا كان الشاهد الواحد يلتمسه اللغوي يكفيه لتصويب المخطّأ فإنه في مجال التخطئة لا يمكن الاطمئنان إلى ضابط واحد، فقد يفوت على اللغوي ورود ما خطّاه في مدوّنات أخرى لم يطلّع عليها⁽⁵⁾، فضلا عمّا ضاع منها، أو أبعد عن الاحتجاج به وهو من كلام العرب الفصيح "لأن الناطق على قياس لغة من لغات العرب مصيب غير مخطئ، وإن كان غير ما جاء به خيرا منه"⁽⁶⁾.

(1) ينظر: هلا أمون، معجم تقويم اللغة وتصويبها من الأخطاء الشائعة، ص12.

(2) ينظر: أحمد مطلوب، "لغة المثقفين"، مجلة الجمع العربي العراقي - بغداد، مج39، ج4، 1988، ص166.

(3) ينظر: إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، ص45.

(4) حدّد عصر الاحتجاج زمانا بمنتصف القرن الثاني الهجري، ومكانا بالقبائل الست التالية: قيس وقيم وأسد ثم هذيل، وبعض كنانة وبعض الطائيين.

(5) ينظر: إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، ص35.

(6) ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط3، 1987، ج2، ص12.

لكن بعد تأصيل اللغة وتعقيد مسائل نحوها، أصبح من العسير علينا أن نقبل لهجات العرب كلّها على اختلافها، لأن ذلك سيؤدي إلى اضطراب قواعد النحو وتشعبها واختلال أصول العربية⁽¹⁾، ومن ثم افتراقها من بعد ضعفٍ إلى لغات، قد تبعد بمرّ الأزمان عن اللغة الأم، ولا سبيل حينئذ لأبنائها إلى تراث أمتهم وأجداد أسلافهم.

من المقاييس المندرجة تحت باب السماع نذكر:

5-1-1 القرآن الكريم:

كان يجب أن يتصدّر القرآن الكريم طليعة النصوص المحتجّ بها في اللغة والنحو والبلاغة، لأنه ما توفّر لنص إطلاقاً ما توفّر للقرآن الكريم، أولاً: من قداسة جعلت قلوب الناس تهوي إليه تلاوة وحفظاً وتدبراً، ثانياً: من حيث تواتر رواياته وعناية العلماء بضبطها مشافهة وتدوينها⁽²⁾، وقد تكفّل سبحانه تعالى بحفظه، وهياً له أوعية تحمله لا يخلو منها زمن.

اعتمده الكسائي في تصحيح قولهم: "قد أصرفت فلاناً" بأن يقال: "قد صرفت فلاناً، وقد صرف وجهه عني بغير ألف"⁽³⁾، مستشهداً بقوله تعالى: ﴿ثُمَّ أَنْصَرَفُوا سَرَفًا فَقُلُوبُهُمْ﴾⁽⁴⁾، وصحّح عبارة "شكرتك ونصحتك"، ووجه الصواب عنده "شكرت لك ونصحت لك" لما جاء في كلام العرب "قد نصح فلان لفلان وشكر له"⁽⁵⁾، ولقوله تعالى: ﴿أَنْ أَشْكُرَ لِي وَلَوْلَا ذَلِكَ﴾⁽⁶⁾، وقوله: ﴿وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ﴾⁽⁷⁾، وقوله: ﴿وَلَا يَنْفَعُكُمْ نُصْحِي إِنْ أَرَدْتُ أَنْ أَنْصَحَ لَكُمْ﴾⁽⁸⁾.

لكن استدرك عليه ابن السكيت (ت244هـ) في (إصلاح المنطق): "ونصحتك وشكرتك لغة"⁽⁹⁾.

(1) ينظر: إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، ص46.

(2) ينظر: في أصول النحو، سعيد الأفغاني، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، دمشق، دط، 1994، ص28.

(3) ينظر: الكسائي ما تلحن فيه العامة، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1982، ص101.

(4) سورة التوبة، الآية 127.

(5) ينظر: الكسائي، ما تلحن فيه العامة، ص102، 103.

(6) سورة لقمان، الآية: 14.

(7) سورة البقرة، الآية: 152.

(8) سورة هود، الآية: 34.

(9) ابن السكيت يعقوب بن إسحاق، إصلاح المنطق، تح: أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط4، 1987، ص281.

وصحح ابن السكيت كذلك بناء على القرآن الكريم قول العامة "أنبت الشيء من يدي إذا ألقته" بأن يقال: "نبذت دون همزة"⁽¹⁾ مستدلاً بقوله تعالى: ﴿فَبَدَّوْهُ وَرَأَى ظُهُورَهُمْ﴾⁽²⁾.

5-1-2) القراءات القرآنية:

القراءات القرآنية غير القرآن قال الزركشي في البرهان: "القرآن والقراءات حقيقتان متغايرتان، فالقرآن هو الوحي المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم للبيان والإعجاز، والقراءات هي اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في كتابة الحروف أو كيفيتها من تخفيف وتثقيل وغيرها"⁽³⁾، وقد اختلف العلماء في الأخذ بها، وفيما يلي أمثلة عن اعتمادها في التصحيح عند بعضهم.

1- تصحيح الزبيدي لكلمة (قَتَاء) بالفتح، ووجه الصواب فيها الكسر والضم (قَتَاءٌ وَقُتَاءٌ)⁽⁴⁾، مستنداً إلى قراءة يحيى بن وثاب الشاذة: ﴿مِنْ بَقْلِهَا وَقُتْنَاهَا﴾⁽⁵⁾.

2- تصحيح مجمع اللغة العربية نحو قولهم (وكانت المنفعة لهم والمستعمرين)، العبارة التي خطأها بعض الباحثين لعدم تكرار حرف الجر حين العطف (والمستعمرين) فردّ المجمع هذا الوهم بقراءة حمزة: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ﴾⁽⁶⁾، بجر "الأرحام"، وذكر أنه أجاز العطف دون إعادة حروف العطف قدامى الكوفيين على ما أفاده ابن الأنباري⁽⁷⁾ في (الإنصاف)، المسألة الثامنة والستين⁽⁸⁾، ولما كانت القراءة طريقها الرواية وكانت أسانيداً أقوى من أسانيد الشعر الذي يُحتجُّ به، كان من الطبيعي أن يجيز العلماء الاحتجاج بجميع القراءات في اللغة سواء كانت متواترة أم أحاداً⁽⁹⁾.

(1) ابن السكيت يعقوب بن إسحاق، إصلاح المنطق، ص 225.

(2) سورة آل عمران، الآية: 187.

(3) الزركشي بدر الدين محمد، البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، القاهرة، دط، ج 1، ص 318.

(4) ينظر: الزبيدي أبو بكر محمد، لحن العوام، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، ط 2، 2000، ص 107، 108.

(5) سورة البقرة، الآية: 61.

(6) سورة النساء، الآية: 01.

(7) ينظر: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، القرارات الجمعية في الألفاظ والأساليب، أعدّها وراجعها محمد شوقي أمين وإبراهيم التريزي، المطبعة الأميرية، القاهرة، دط، 1989، ص 65.

(8) ينظر: ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، لبنان، دط، 1987، ج 2، ص 463.

(9) ينظر: السيوطي جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، تعليق محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2006، ص 15.

أم كانت شاذة⁽¹⁾، لأن القراءة القرآنية حظيت من العناية والإتقان حفظاً وضبطاً ما لم تحظ به جميع المرويات.

5-1-3) الحديث النبوي:

اختلفت مواقف العلماء حول قضية الاحتجاج بالحديث النبوي* في مسائل اللغة والنحو إلى ثلاثة مذاهب:

أ-مذهب منع الاحتجاج به مطلقاً كأبي حيان الأندلسي (745هـ) وشيخه ابن الضائع، وحثّهم في ذلك دخول الأعاجم في روايته، وتجويز العلماء روايته بالمعنى دون اللفظ⁽²⁾، فلا يؤمن منهم رواية اللحن وفساد الكلام، وتقويل النبي عليه الصلاة والسلام ما لم يقله.

ب-مذهب أخذ به مطلقاً وجعله أصلاً من أصول التحقيق اللغوي والتقعيد النحوي، كابن مالك الأندلسي (ت672هـ) وابن هشام الأنصاري (ت761هـ)، وحثّهم أن الإجماع منعقد على أن رسول الله عليه الصلاة والسلام أفصح من نطق بالضاد، وحديثه أصحّ سنداً وأضبط رواية من كثير من مرويات أشعار العرب التي يُحتجّ بها⁽³⁾، وأما عن احتمال رواية الحديث بالمعنى دون اللفظ فإنه كان قبل التدوين، أي: قبل شيوع اللحن وفساد اللسان، وما إن دُوّن في بطون الكتب لم يُجزّ التصرف في لفظه.

ج-مذهب توسّط بين المنع والجواز، ويمثله أبو إسحاق الشاطبي (ت790هـ)، وتبعه معظم الخالفين، إذ يزوّن الاحتجاج بالحديث النبوي على تفصيل، "يُحتجّ بما يُعتقد أنه لفظ الرسول عليه السلام كالأحاديث القصيرة، والتي حرص الرواة على نقلها باللفظ حيث كان هو المقصود، كالتّي يُعبّد بها، أو التي تبين فصاحة النبي أو مخاطبته لقوم بلغتهم"⁽⁴⁾، وهي أحاديث دُوّنت في الصدر الأول وحوّتها كتب السنّة الصحاح في الغالب، وتناولتها أيادي المحدثين بالنقد والتفحيح، ما يجعل الاطمئنان إليها أمراً مقبولاً ومسلماً به.

(1) ينظر: أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط9، 2010، ص34.

* وكان المنهج الحق أن يتصدّر قائمة النصوص المحتجّ بها القرآن الكريم ثم الحديث النبوي الصحيح ثم كلام العرب، غير أن احتفاء العرب بالشعر جعله في المقدمة.

(2) البغدادي عبد القادر بن عمر، خزانة الأدب ولبّ اللباب لسان العرب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت، ج1، ص10.

(3) ينظر: محمود أحمد نخلة، أصول النحو العربي، دار العلوم العربية، بيروت، ط1، 1987، ص52.

(4) عبد الفتاح سليم، موسوعة اللحن في اللغة، مكتبة الآداب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006، ص539.

من أمثلة احتجاج العلماء بالحديث النبوي في قضايا اللغة والنحو نذكر:

- احتجّ الفراء على جواز إضمار المبتدأ بقوله: "جاء في الأثر (تائبون لرنا حامدون)⁽¹⁾، بالرفع على إضمار المبتدأ للمتكلم أو المخاطب على حسب العبارة"⁽²⁾، أي بتقدير: "نحن تائبون لرنا حامدون" بحملها على المتكلم، أو "أنتم تائبون لرنا حامدون" بحملها على المخاطب.
- استند ابن مكي في تخطئة تأنيث العامة لكلمة (حصير) وهي مذكر على الحديث:
- (فَقُمْتُ إِلَى حَصِيرٍ لَنَا قَدْ اسْوَدَّ مِنْ طُولِ مَا لَبَسَ فَنَضَخْتُهُ)⁽³⁾.

- صحح عبد الفتاح سليم الاستعمال المخطأ (عيرته بكذا) بزيادة الباء في المفعول الثاني لعير، واستدل عليه بأن "ورد هذا الاستعمال في الحديث الشريف:
- (أَعْيَرْتَهُ بِأُمِّهِ)"⁽⁴⁾.

- أجاز أحمد مختار عمر استعمال جواب "أما" دون اقترانه بالفاء، ورأى أن "الأفصح اقتران جواب أما الشرطية بالفاء، ولكن يجوز إسقاطه قليلاً"⁽⁵⁾، ودعم رأيه بالحديث النبوي كما في صحيح البخاري: (أَمَّا بَعْدُ مَا بَالُ رَجَالٍ)⁽⁶⁾.

(1) البخاري محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، دار السلام، الرياض، ط2، 1999، كتاب اللباس، رقم5968، ص1045.

(2) الفراء أبو زكريا يحيى بن زياد، معاني القرآن، تح: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دط، 1965، ج1، ص402.

(3) ينظر: ابن مكي الصقلي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، تح: عبد العزيز مطر، مطبعة الشؤون الإسلامية، مصر، دط، 1966، ص175.

(4) عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مقاييسه ومظاهره، ج2، ص545، والحديث في صحيح البخاري، كتاب الإيمان، رقم30، ص8.

(5) أحمد مختار عمر، معجم الصواب اللغوي، ج2، ص867.

(6) البخاري محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، كتاب البيوع، رقم: 2168، ص347.

5-1-4) الشعر العربي:

كان نصيب كلام العرب شعره ونثره في المعاجم وكتب اللغة والنحو أوفر حظاً، وأشدّ طلباً، ويكاد يكون الشعر في مقدمة النصوص التي احتجّ بها النحاة في تقرير قواعد اللغة وإثبات مسائل النحو⁽¹⁾، وكذلك أكثر منه علماء التهذيب اللغوي في تصويباتهم اللغوية كما سيأتي:

-صحّح الزبيدي قول العامة (أقرئ فلانا السلام) بأن يقال: (اقرأ عليه السلام)، فأما إقرئه السلام فمعناه اجعله يقرأ السلام⁽²⁾، حيث اعتمد الزبيدي في تصحيح الاستعمال على قول الشاعر أبي علي البصير (ت255هـ)⁽³⁾:

اقرأ على الوشَلِ السَّلامَ وَقُلْ لَهُ كُلِّ الْمَشَارِبِ مُذْ هُجِرَتْ دَمِيمٌ⁽⁴⁾

-خطأ ابن مكّي في باب (غلط أهل الطب) قولهم "قال فلان المتطبّب" للمبالغة، وليس كذلك، لأن المتفعّل هو الذي يُدخِل نفسه في الشيء ليضاف إليه ويصير من أهله، وهذه الصيغة تدلّ على التكلف غالباً⁽⁵⁾، كأن المتصفّ بها يتظاهر بالحذق وهو ليس كذلك، قال ابن منظور: "والمتطبّب الذي يعاني الطبّ ولا يعرفه معرفة جيّدة"⁽⁶⁾، واستند ابن مكّي في تصحيح ذلك الاستعمال إلى قول حاتم الطائي:

تَحَلَّمْ عَنِ الْأَذْنَيْنِ وَاسْتَبِقْ وَدَّهْمٌ وَلَنْ تَسْتَطِيعَ الْحِلْمَ حَتَّى تَحَلُّمًا⁽⁷⁾

-جوّز إميل يعقوب جمع (باسل على بواسل) الذي خطّاه مصطفى جواد⁽⁸⁾ بحجّة أن بواسل جمع باسلة للمرأة، وباسل للحيوان كالأسد، "لكن في العربية جموع كثيرة جاوزت الثلاثين وكلها على

(1) ينظر: سعيد الأفغاني، في أصول النحو، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، دمشق، دط، 1994، ص59.

(2) ينظر: الزبيدي، لحن العوام، ص261، 262.

(3) أبو علي الفضل بن جعفر النخعي (الكوفة) شاعر عباسي من القرن 3هـ، لُقّب بالبصير لفطنته وذكائه وكان مترسلاً بليغاً.

ينظر: المرزباني أبو عبيد الله، معجم الشعراء، تح: فاروق أسليم، دار صادر، بيروت، ط1، 2005، ص225، 226.

(4) البيت ذكره السيوطي جلال الدين في (المزهر في علوم اللغة وأنواعها)، ج1، ص133.

(5) ينظر: ابن مكّي الصقلي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، ص272، 273.

(6) ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص554.

(7) البيت في تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، لابن مكّي الصقلي، ص272.

(8) ينظر، مصطفى جواد، قل ولا تقل، ص123.

وزن(فواعل) التي مفردھا فاعل وصف لمذكر عاقل⁽¹⁾، واستشهد على قوله بما جاء في شعر باعث بن صريم بن أسد اليشكري في مناسبة ثأره لمقتل أخيه وائل:

سَائِلُ أَسِيدٍ هَلْ تَأَثَّرْتُ بِوَائِلٍ أَمْ هَلْ شَفِيتُ النَّفْسَ مِنْ بُلْيَاهَا
وَكَتِيبَةٍ سَفَحَ الْوُجُوهَ بِوَائِلٍ كَالْأَسَدِ حِينَ تَذُبُّ عَنْ أَشْبَالِهَا⁽²⁾

5-1-5) المرويات النثرية:

حفلت مدونات اللغة والنحو والأدب بمرويات نثرية كثيرة من أمثال وحكم وخطب أثرت عن العرب الأفحاح، سجّلت أيتامهم وأحوالهم، وعبرت عن محامدهم وأمجادهم أحسن تعبير، ولعل وعي قدامى النحاة بأهمية الشاهد النثري إلى جانب الشاهد الشعري في تقرير القاعدة وإثباتها، جعله يحتل منزلة تُداني منزلة اهتمامهم بالشعر من حيث الاستشهاد به والتمثيل، والحجاج في مواطن الخلاف، بل نجدهم في كثير من الأحيان قد لا يطمئنون إلى الشاهد النحوي ما لم تؤيده شواهد نثرية تقوي صحته⁽³⁾، لإدراكهم أنه يجوز للشاعر مالا يجوز لغيره، فقد تُلجئه الضرورات الشعرية إلى كسر القاعدة اللغوية ليستقيم له الوزن أو القافية.

وفيما يلي عرض أمثلة لعلماء اعتمدوا المرويات النثرية أصلا في تصويباتهم اللغوية، وسندا يعززون به آراءهم:

-أجاز المبرد دخول اللام على خبر (إن) ومعموله استنادا إلى قول بعض العرب: "إني لبحمد الله لصالح"، وأجاز في باب (نعم وبئس) كذلك الجمع بين التمييز والفاعل اعتمادا على قول العرب: "نعم القتل قتيلا أصلح بين بكر وتغلب"⁽⁴⁾.

-صحح الزبيدي قولهم (موسى) للحديدة التي يُقَطَّعُ بها ويخلق، والصواب أن يقال: (موسى) بالألف المقصورة، لما ورد في قول بعض العرب: "موسى خذمة، في جذور سِمة، في غداة شِمة"⁽⁵⁾.

(1) إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، ص89.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص89، والبيت ذكره أيضا عباس أبو السعود، في (أزاهير الفصحى في دقائق اللغة)، دار المعارف، مصر، دط، 1970، ص26.

(3) ينظر: خديجة الحديثي، دراسات في كتاب سيويه، وكالة المطبوعات، الكويت، دط، دت، ص74.

(4) ينظر: السيوطي جلال الدين، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد السلام هارون وعبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، دط، 1494هـ، ج2، ص172.

(5) ينظر: الزبيدي أبو بكر محمد، لحن العوام، ص124، 125.

-صحح الحريزي قولهم أرحية وأقفية لجمع رحي وقفاء، والصواب أن يقال أرحاء وأقفاء مستندا إلى قول أحد الأعراب: "أولئك قوم سُلِخت أبقاؤهم بالهجاء، ودُبِغت جلودهم باللؤم"⁽¹⁾.

-صحح أحمد مختار عمر عبارة (تناوبوا الحراسة) المخطئة بحجة تعدية الفعل بنفسه وهو يتعدى بعلى، واستدرك على المخطئين ورود الاستعمال في معجم تاج العروس، مستأنسا بقول ابن خلدون: "ما زالوا يتناوبون الملك"⁽²⁾، لأنه يجيز وبعض المحدثين الاستشهاد في قضايا اللغة بأعلام العصر، كطه حسين، والعقاد، ومحمود تيمور، وتوفيق الحكيم، وأبي القاسم الشابي وغيرهم، فضلا عن أعلام جاءوا بعد عصر الاحتجاج، كابن جني، وابن رشد، وابن خلدون، وإخوان الصفا وغيرهم⁽³⁾.

5-2) القياس:

هو عملية عقلية إبداعية يصير فيها إلحاق فرع بأصل بموجب علّة جامعة، يغذي اللغة باستمرار بصيغ وتراكيب جديدة لم تكن موجودة من قبل، أو لم تُسمع عن العرب، قال المازني: "ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب"⁽⁴⁾، ومن هنا جاز لنا قبول كل قياس يجري على سنن العربية، ودعت الحاجة إليه⁽⁵⁾.

ومن الخطأ ردّ قياس معين بحجة عدم وروده في المعاجم، وهي لم تورد جميع القياسات الجائزة في اللغة، أو لم يكن للقدامى بها حاجة يسدّون بها مطالب بيئتهم، وقد خطئ لذات السبب قياسات كثيرة تجيزها اللغة فأنكر جمع "حاجة على حوائج"⁽⁶⁾، و"منارة على منائر"⁽⁷⁾ وغيرها، ولعل ما أقرّه مجمع اللغة العربية بالقاهرة من توسيع باب القياس⁽⁸⁾ لمن دواعي إثراء اللغة العربية، والتيسير على المثقف العربي، فأجاز كثيرا من الأقيسة لم تكن موجودة من قبل.

(1) ينظر: الحريزي أبو محمد القاسم، درة الغواص في أوهام الخواص، ص 97، 98.

(2) ينظر: أحمد مختار عمر، معجم الصواب اللغوي، ج 1، ص 265.

(3) ينظر: مختار درقاوي، التصحيح اللغوي ومباحثه دراسة في منهج أحمد مختار في معجم الصواب اللغوي، ص 106.

(4) ابن جني، المنصف شرح ابن جني لكتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، مطبعة مصطفى بابي الحلبي، القاهرة، دط، 1960، ج 1، ص 180.

(5) ينظر: مصطفى الغلايبي، نظرات في اللغة والأدب، مطبعة طبارة، بيروت، دط، 1927، ص 199.

(6) ينظر: إبراهيم المنذر، كتاب المنذر، مطبعة الاجتهاد، بيروت، ط 3، 1927، ص 3.

(7) ينظر: المرجع نفسه، ص 13.

(8) ينظر: مجمع اللغة العربية القاهري، المعجم الوسيط، ص 26.

وعملاً بهذا المنهج التيسيري ردّ بعض أهل التهذيب اللغوي تخطيء "جمع بئس على بؤساء"⁽¹⁾، مادام "فعلاء" يطرّد مع جمع "فاعل"⁽²⁾، وردّوا تخطيء جمع "بحث" على "أبحاث"⁽³⁾، لأن "فَعَلَ" تجمع قياساً على "أفعال"⁽⁴⁾، ولم يقفوا بالقياس عند حدّ السماع وإنما تجوّزوا "استعمال اللفظ على غير استعمال العرب ما دام جارياً على أقيستهم من تضمين، ومجاز، واشتقاق، وتوسيع دلالة وغيرها"⁽⁵⁾، ومن ذلك نذكر:

5-2-1 التضمين:

عرّفه ابن هشام: "قد يُشيرون لفظاً معنى لفظ فيعطونه حكمه، ويسمّى ذلك تضميناً"⁽⁶⁾، وقد أجازته مجمع اللغة العربية بشروط ثلاثة: تحقّق المناسبة بين الفعلين، ووجود قرينة تجمعهما، وملاءمة الذوق العربي، ومن أمثلته في التصويب اللغوي إنكار اليازجي تعدية الفعل "خشي" بالباء وهو يتعدّى بنفسه⁽⁷⁾ في قول عنتره⁽⁸⁾:

وَلَقَدْ خَشِيتُ بِأَنْ أَمُوتَ وَلَمْ تَدُرْ لِلْحَرْبِ دَائِرَةً عَلَى ابْنِي ضَمَمَ

واستدرك عليه بأن الفعل "خشي" هنا ضَمِّن معنى الفعل "عرض" بمعنى "ضجر" أو معنى "برم"⁽⁹⁾.

5-2-2 المجاز:

قسّم البلاغيون الكلام إلى حقيقة ومجاز، فإذا كانت الحقيقة هي استعمال اللفظ فيما وُضع له في اصطلاح به التخاطب⁽¹⁰⁾، كاستعمال كلمة (يدّ) للدلالة على العضو الجارحة التي يبطش بها

(1) خطأها مصطفى جواد وأسعد داغر ومحمد علي النجار وغيرهم.

(2) ينظر: إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، ص 81، مادة (بأس).

(3) خطأها أسعد داغر في (تذكرة الكاتب)، ص 122.

(4) ينظر: إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، ص 83، مادة (ب ح ث).

(5) مختار درقاوي، التصحيح اللغوي ومباحثه، ص 111.

(6) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 1991، ج 2، ص 791.

(7) ينظر: إبراهيم اليازجي، لغة الجرائد، ص 60.

(8) محمد شامل اسبر وبلال جنيدي، الشامل معجم في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها، دار العودة، بيروت، ط 1، 1981، ص 302.

(9) ينظر: محمد علي النجار، محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة، ج 1، ص 08.

(10) ينظر: الخطيب القزويني جلال الدين، الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبدیع، وضّح حواشيه إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2003، ص 202.

الإنسان، فإن المجاز هو "الكلمة المستعملة في غير ما هي موضوعة له بالتحقيق استعمالاً في الغير بالنسبة إلى نوع حقيقتها مع قرينة مانعة من إرادة معناها في ذلك النوع"⁽¹⁾، كاستعمال كلمة (يد) للدلالة عن معان أخرى غير مركزية تستفاد من السياق.

من هذه المعاني: الإنعام والإحسان، كما في قول بشر بن أبي خازم*:

تَكُنْ لَكَ فِي قَوْمِي يَدٌ يَشْكُرُونَهَا وَأَيْدِي النَّدَى فِي الصَّالِحِينَ قُرُوضٌ⁽²⁾

ومنها: السلطان والغلبة، لأن "العرب تقول: ما لي به يدٌ، أي: ما لي به قوة"⁽³⁾.

وقد لجأ إلى المجاز بعض علماء التهذيب اللغوي، وعدّوه أساساً يمكن حمل عليه بعض التعابير الناشئة في نظر غيرهم، وتخرجها على الوجه الذي يعيدها إلى حيّز الصواب، كما فعل البغدادي حينما أجاز استعمال "جلس" مكان "قعد" تجوّزا لإرادة التعظيم⁽⁴⁾، والمجاز بابه واسع يعطي اللغة مرونة في الأداء ودقة في المعنى قد لا تليّهما الأساليب المباشرة، وجمالاً.

5-2-3) النحت:

النحت ظاهرة لغوية صرفية يتم فيها دمج كلمتين فأكثر طلباً لاختصار الكلام وخفّته، قال ابن فارس: "العرب تنحت من كلمتين كلمة واحدة، وهو جنس من الاختصار، وذلك: (رجل عبشمي) منسوب إلى اسمين"⁽⁵⁾، هما: عبد وشمس، وقد أجازته مجمع اللغة العربية بالقاهرة عند الحاجة، وأن يراعى فيه ما أمكن استخدام الحروف الأصلية دون زيادة في الوزن العربي إن كان المنحوت اسماً⁽⁶⁾، والذوق العربي الأصيل وأمن اللبس⁽⁷⁾، من أمثلته:

- البسملة: قول بسم الله الرحمن الرحيم.

- الحيلة: قول لا حول ولا قوة إلا بالله.

(1) السكاكي أبو يعقوب يوسف، مفتاح العلوم، مطبعة دار الرسالة، بغداد، ط1، 1982، ص589.

* هو شاعر جاهلي من أهل نجد من بني أسد بن خزيمة (ت32 قبل هـ)، مأخوذ من ويكيبيديا: <https://ar.m.wikipedia.org> بتاريخ: 2017/06/03.

(2) ابن منظور الإفريقي جمال الدين، لسان العرب، ج15، ص421.

(3) المرجع نفسه، ج15، ص423.

(4) ينظر: البغدادي عبد القادر بن عمر، ذيل الفصيح، مطبعة السعادة، مصر، ط1، 1907، ص103.

(5) ابن فارس أحمد، الصحاح في فقه اللغة العربية، ص209، 210.

(6) ينظر: وجيه السمان، "النحت"، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج57، ج1-2، يناير-أفريل 1982، ص102، 103.

(7) ينظر: أحمد مطلوب، معجم مصطلحات النقد العربي القديم، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2001، ص4.

- جلمود: منحوت من جلد و جمد⁽¹⁾.

5-3) الاستناد إلى معاجم اللغة وكتب النحو:

رغم أن المعاجم لم تُحِطْ بجميع كلام العرب، وقواعد النحو والصرف بدورها لم تجيء عن استقراء تام له إلا أن اعتمادها على الشائع والمتواتر جعلها المرجع الأول الذي يعول عليه، ويُطمأن إليه⁽²⁾ ولا سيما في التصويب، نجد من اللغويين الذين استندوا إلى قواعد النحو والصرف إميل يعقوب حين صوّب مجيء خبر (كاد) جملة فعلية مقترنة بـ(أن) مستأنساً بتجويز معظم النحاة دخول (أن) على خبر (كاد)⁽³⁾، ومستدرّكاً على تخطئة زهدي جار الله⁽⁴⁾ لمثل قولهم: "يكاد أن ينتهي الوقت".

5-4) الاستناد إلى قرارات مجمع لغوي أو تصويبات أحد اللغويين:

لا شك أن اتفاق جمع من اللغويين حول مسألة ما يكون أخرى بالتسليم والقبول، وأبعد عن مواطن الشك والريبة، لأن الجماعة يؤمن تواطؤها على الخطأ في الغالب، صرح محمد العدناني في مقدمة معجمه بأنه يقبل جميع قرارات المجامع اللغوية⁽⁵⁾، ويرفض المولّد الحديث ما لم يذكره مجمع لغوي، فردّ بناء على هذا المبدأ قول (المعجم الوسيط): "حوّر فلان الكلام: غيّره (محدثة)"⁽⁶⁾، لأن مجمع اللغة العربية بالقاهرة لم يوافق على الاستعمال بهذا المعنى⁽⁷⁾.

هذا، وقد يجتمع أكثر من مقياس من مقاييس التصويب عند بعضهم فتأتي أحكامهم بعد الثبّت وإطالة النظر في الآليات التي تحفظ اللغة وتكسبها الديمومة على قدر من الثقة والموضوعية، ما يستوجب قبولها والاطمئنان إليها.

6- المستوى الصوابي في اللسانيات المعاصرة:

يحلّو لكثير من المعاصرين إطلاق مصطلح المستوى الصوابي على ما شاع تسميته قديماً بالصواب اللغوي، ويجعلونه وثيق الصلة بالعرف الاجتماعي الذي يحكم جماعة لسانية ما، تربطهم عادات

(1) ينظر: رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1967، ص301.

(2) ينظر: إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، ص51، وينظر: محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1985، ص5، 6.

(3) ينظر: إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، ص238، 239.

(4) زهدي جار الله، الكتابة الصحيحة، المكتبة الأهلية، بيروت، ط2، 1977، ص107.

(5) ينظر: محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، ص9، 10.

(6) مجمع اللغة العربية القاهري، المعجم الوسيط، ص205.

(7) ينظر: محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، ص72.

كلامية واحدة، وأعراف ثقافية تتوارثها الأجيال، ويُعدّ الخروج عنها شرخاً ينكره المجتمع ويأباه، على ما يقرر علم اللغة الاجتماعي الذي "يدرس اللغة في علاقتها بالمجتمع، إنه ينتظم كل جوانب بنية اللغة وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية"⁽¹⁾.

ومن هذا المنطلق يمثّل العرف الاجتماعي والثقافي عند هؤلاء السلطة الرقابية على أبناء اللغة في مجتمع بعينه ضمن حدود زمانية ومكانية معيّنة، يقول أوتو جيسبرسن (Otto Jespersen)*: "إن وجود قواعد تحكم السلوك الاجتماعي الإنساني من الأمور المسلم بها... والقاعدة السلوكية هي الحكم بقبول سلوك معين أو رفضه، تبعاً لما يقتضي به العرف الاجتماعي"⁽²⁾.

ويرى أدولف نورين (Adolf Noreen)* أن هناك ثلاثة اتجاهات في تحديد المستوى الصوابي:

- أ-الاتجاه الأدبي التاريخي: وهو موافقة كلام الفرد استعمال الأدباء والشعراء في عصر من العصور.
- ب-الاتجاه الطبيعي التاريخي: يُعدّ رواد هذا التوجّه اللغة كائناً حياً متطوراً، ولا يجب أن تُحكّم بمعيار الصواب والخطأ لأنهما من الأمور الاعتبارية، ومتى أُلزم المتكلم بهذا المعيار أدى ذلك إلى فساد اللغة وعرقلة تطورها نحو الكمال.
- ج- الاتجاه المنطقي: وهو السليم المعقول -حسب أدولف نورين- لأنه يمكن من الفهم والإفهام في دورة الخطاب بدقة ويسر⁽³⁾.

(1) كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، دار غريب، القاهرة، دط، 1997، ص41.

*جينس أوتو هاري جيسبرسن (jens otto harry jespersen) عالم لغات وصوتيات دانماركي، وحجّة في قواعد اللغة الإنجليزية، أسّس لغة علمية عُرفت باسم "نوفال novial".

(مأخوذ من الموسوعة العربية: <https://www.arab-ency.com> بتاريخ: 2017/06/04).

(2) أوتو جيسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، تر: عبد الرحمن أيوب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1954، ص133.

**عالم لساني سويدي (1854-1925) مختص في فقه اللغة، حاز شهادة دكتوراه فلسفة سنة 1877، درّس اللغات الأسكندنافية بجامعة أوبسالا UPSALA، له عدة كتب وأبحاث تتعلق باللغات الجرمانية القديمة واللهجات الأسكندنافية، وفلسفة اللغة. (مأخوذ من موقع: <https://en.m.wikipedia.org> بتاريخ: 2017/06/29).

(3) ينظر: أوتو جيسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، تر: عبد الرحمن أيوب، ص(99، 101).

ويعرّفه سايس (Sayse): "هو تعوّد المتكلمين على العبارة واستعمالهم لها استعمالاً مطّرداً، وإنّ ما يصح أن يطلق عليه صواباً هو ما يؤيّد سلوك اللغوي لتكلمي اللغة"⁽¹⁾، وقريباً من هذا المعنى يذهب سويت (Sweet)* إلى "أنّ ما يؤيّد الاستعمال العام لتكلمي لغة من اللغات هو ما يصحّ أن يُطلق عليه اسم الصواب اللغوي"⁽²⁾، ويؤيّد قول ميدفج (Medvig): "بأن الاستعمال اللغوي لا يمكن أن يكون خطأ ما دام مُعترفاً به اعترافاً عاماً"⁽³⁾.

فكل هذه الآراء تجعل العرف اللغوي الاجتماعي مقياساً للصواب اللغوي، فأيّ كلام توافّق وما ألفوه من استعمال لغوي في زمن خاص عدّوه صواباً، ولو كان بعيداً عن أصله، إذ العبرة عندهم بالشيوع في الاستعمال.

عرّف تمام حسان المستوى الصوابي بأنه "مقياس لغوي يرضى عن الصواب، ويرفض الخطأ في الاستعمال، وهو كالصوغ القياس لا يمكن النظر إليه باعتباره فكرة يستعين الباحث بواسطتها في تحديد الصواب والخطأ اللغويين، وإنما هو مقياس اجتماعي يفرضه المجتمع اللغوي على الأفراد، ويرجع الأفراد إليه عند الاحتكام على الاستعمال"⁽⁴⁾، ويشمل هذا المستوى الصوابي كل جوانب الثقافة من لغة، ودين، وتاريخ، وعادات، وأعراف اجتماعية، وغير ذلك⁽⁵⁾.

كما يفرّق تمام حسان بين مستويين لغويين يميّزهما طبيعة المتكلم وغرضه، فلغة الفرد العادي تفرض على صاحبها اتّباع ضوابط معينة، وأنماط كلامية خاصة، أما لغة الأدب والعلم فتجود على صاحبها بقدر من الحرية والتسامح قصد التمكين لمصطلحات الحضارة الحادثة في دنيا العلوم، أو التفتّن في تشكيل الصور البيانية والأساليب البديعة التي يحتاجها الشاعر والأديب، ينزاحون بها عن المؤلف من

(1) ينظر: أوتو جيسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، تر: عبد الرحمن أيوب، ص124.

* هنري سويت (Henry Sweet) لسانى إنكليزي (1845-1912)، وعالم في فقه اللغة التاريخي والمقارن، والصوتيات، ونحويّ إنجليزيّ، من مؤلفاته: الدراسة العلمية للغات، موجز في علم الأصوات، تاريخ اللغة. (مأخوذ من موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة <https://ar.m.wikipedia.org> بتاريخ: 29-06-2017).

(2) ينظر: أوتو جيسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، تر: عبد الرحمن أيوب، ص124.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص124.

(4) تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000، ص72.

(5) ينظر: المرجع نفسه، ص72.

كلام الناس، ما يجعلها تحقق غايتي الإقناع العقلي والإمتاع العاطفي⁽¹⁾، من خلال المعاني الكثيفة التي تبعث بظلالها في نفس المتلقي.

إذاً فمحددات المستوى الصوابي تختلف تبعاً لطبيعة المتكلم ومقصوده، وظروفه الزمانية والمكانية، ويحملها تمام حسّان في الجوانب التالية⁽²⁾:

أولاً: المعنى اللغوي الوظيفي.

ثانياً: المعنى الاجتماعي.

ثالثاً: المعنى الأدبي الجمالي.

يرى أحمد مختار عمر أن معايير الصواب والخطأ التي اعتمدها أهل التهذيب اللغوي هي نفسها مصادر اللغة المستند إليها في مرحلة الجمع والتقييد، والمتمثلة في القرآن الكريم وقراءاته، والحديث النبوي، وكلام العرب منظومه ومشوره⁽³⁾، مع ملاحظة بعض الخلافات بين أهل التهذيب اللغوي قد تشدّ أو تخفّ، والتي مردّها في الغالب إلى طبيعة المنهج المتبع، وطريقة تناول المادة المدروسة.

وهذا الذي تبناه أحمد مختار في معجمه، مع "التوسّع في القياس واستخدام جملة من القواعد الكلية التي أقرّ بعضها مجمع اللغة العربي"⁽⁴⁾، فأجاز استعمال التضمين، والمجاز، والنحت، والاشتقاق، وغيرها عن طريق إجراء اللفظ على غير ما أجرته العرب مادام سائراً على أقيستها وسنن كلامها⁽⁵⁾، وذلك من أجل تحرير اللغة من قيود الزمان والمكان، والتيسير على المثقف العربي المعاصر.

يعزو عبد العزيز مطر أسباب اختلاف اللغويين في الحكم على لفظة أو استعمال ما بالصواب أو الخطأ إلى اختلافهم حول تحديد المستوى الصوابي، الذي يرى من الضروري الاتفاق حول مفهومه وضوابطه⁽⁶⁾، حتى نتقي في درسنا اللغوي الوقوع في الاضطراب والتناقض، ونجتمع حول أصول وقواعد ثابتة وموحّدة.

(1) ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، طبعة القاهرة، ص 64.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 63، 64.

(3) ينظر: أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، ص 69 وما بعدها.

(4) أحمد مختار عمر، معجم الصواب اللغوي، ص: ب.

(5) ينظر: مختار درقاوي، التصحيح اللغوي ومباحثه، ص 111.

(6) ينظر: عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، الدار القومية، القاهرة، دط، 1966، ص 43.

يرى عبد الصبور شاهين أنّ "الصواب اللغوي مرتبط أشد الارتباط بالصورة التي يرتضيها المجتمع للغة، وإن الخطأ اللغوي هو نقيض هذه الصورة، لأن المجتمع هو الذي يملك اللغة، وليست اللغة هي التي تحكم المجتمع"⁽¹⁾.

وبناء على هذا المبدأ قسّم شاهين المستوى الصوابي إلى مستويين⁽²⁾: مستوى صوابي نحوي متمثل في القواعد المعيارية الصارمة، ومستوى صوابي لغوي متمثل في اللغة المستعملة في المجتمع بشكلها الحيوي المتطور، بحيث لا تعارض بينهما، إلا أن المستوى الأول يمنح المتكلم سعة وحرية تتجاوز حدود القاعدة.

ينسب رمضان عبد التّوّاب منهج قدامى اللغويين إلى التقصير والغموض اللذين أدّيا إلى إغفال تسجيل التطوّر اللغوي تسجيلًا كاملاً، إذ كانوا يعدّونه نوعاً من أنواع اللحن بجانب قوانين الفصحى، التي يجب ردّ الناس إلى حظيرتها⁽³⁾، في حين يرى هو اللغة كائنًا حيًّا تخضع للنواميس نفسها التي تطرأ على الكائنات الحيّة من نشأة ونموّ وتطوّر، وهي ظاهرة اجتماعية تفرض بنفسها على أفراد المجتمع، وليس لهم شأن في تغييرها أو التحكم في مسيرة تطورها، لأنها تخضع لقوانين جبرية ثابتة.

ولهذا فمهمّة عالم اللغة —حسبه— تكمن في وصف ظاهرة التطور وتسجيلها، واستنباط القوانين التي تحكمها عبر بيئتها الزمانية والمكانية، وليس فرض نظام لغوي معيّن وإكراه الناطقين عليه، لأن هذا من شأن المعلّم لا العالم، وليس للمعلّم أيضاً مجاوزة الحدّ في فرض أساليب معيارية معيّنة ومنع غيرها⁽⁴⁾، وقد تبين أن الحكم بالصواب أو الخطأ ليس حاسماً ولا نهائياً، وأن كثيراً من المسائل تتطلب التريث والتثبت⁽⁵⁾.

غير أنّ ترك اللغة تتطوّر في جوّ من الحرية المطلقة —حسب أنصار المذهب الطبيعي التاريخي— مخوف بكثير من المحاذير، لأن "دراسة الخطأ والصواب اللغويين هي في حقيقتها دراسة وصفية معيارية في الوقت نفسه"⁽⁶⁾، فمتى أخللنا بأحد جوانبها أدّى ذلك باللغة إلى الانهيار والزوال، ولو بعد حين.

(1) عبد الصبور شاهين، في علم اللغة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، 1993، ص231، 232.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص236، 237.

(3) ينظر: رمضان عبد التّوّاب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2000، ص37، 38.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص35، 36.

(5) ينظر: نهاد الموسى، "الخطأ في العربية نموذج من التردّد بين منازل المثال والواقع"، مجلة الأبحاث، العدد: 31، 1983، ص68.

(6) محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في علم اللغة التطبيقي، ص64.

يتبين مما سبق أن المستوى الصوابي مقياس مرن، لم يحظَ باتفاق تامّ عند جامعي اللغة، ولا النحاة، ولا أصحاب التهذيب اللغوي⁽¹⁾، والذي يهّمنا أن العربية مستويات ثلاثة يتفاضل بعضها عن بعض، مستوى أفصح ومستوى فصيح، وأدناها منزلة الضعيف⁽²⁾، ويمكن النظر إلى مسألة الصحة اللغوية قبولاً ورفضاً من جهة انتمائها إلى المجال اللغوي الصحيح الذي يبدأ من مستوى أدنى سليم يتمّ به التفاهم، إلى أعلى مراتب الحسن والبيان، مراتب ترتقي عن الصحة اللغوية إلى وظائف أخرى جمالية وبيانية دقيقة⁽³⁾.

ولعل أبرز ثمرات التصحيح اللغوي ما تحقق من إحكام الاستعمال اللغوي، وسلامته من التبديل والتغيير رغم تباعد الأزمنة والأمكنة، إذ ظلت اللغة واحدة⁽⁴⁾، تشدّ وثاق الأمة وتحفظ دينها، وتنقل أجداد الماضين إلى اللاحقين بكل أمانة ويسر، ولم تتخلف يوماً عن تلبية حاجات عصرها، وإن كان من تقصير فهو من أهلها واللغة منه براء.

7- الأخطاء النحوية الشائعة في الأوساط التعليمية والثقافية.

يُعدّ الخطأ هاجساً يؤرّق القائمين على العملية التعليمية، وظاهرة لا يكاد ينجو منها متعلّم في مراحل تعلّمه، أو مثقّف مهما كان ميدان عمله وطابع تخصصه، ومع ذلك فإنّ التفكير في القضاء على الخطأ نهائياً جليّه وخفيّه ضرب من الخيال لا يمكن تحقيقه، لا في صفوف المتعلّمين ولا عند غيرهم ممّن أنخوا دراساتهم وصاروا موظّفين في مجتمعاتهم، طالما ابتعدنا عن زمن الفصاحة وأضحى استعمال الفصحى في زوايا محدودة، والأهمّ في الأمر عند اللسانين النظر إلى الخطأ من زاوية كيف نستفيد منه؟

وهذا الذي تقوم عليه اللسانيات التطبيقية يتجسّد في البحث عن العوامل المباشرة وغير المباشرة الكامنة وراء وقوع المتعلم في الخطأ المتكرّر والشائع، وتصنيف هذه الأخطاء حسب أنواعها ونسب وقوعها من خلال تحليل التقويمات الكتابية أو الشفهية عند عيّنة مستهدفة من الدراسة، ويُرجى من

(1) ينظر: عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، ص 61.

(2) ينظر: محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، ص 240.

(3) ينظر: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، المغرب الدار البيضاء، دط، 1992، ص 64.

(4) ينظر: خليل بنيات الحسون، في التصحيح اللغوي، ص 77، 78.

وراء الاهتمام بالأخطاء الشائعة والمتكررة على ألسنة المتعلمين وأقلامهم رفع مستوى تعلم اللغة، وتجنب رؤاها أخطاء كثيرة غيرها بجهد قليل ووقت وجيز.

1. مفهوم الخطأ الشائع:

يُنظر في حقل اللسانيات التطبيقية إلى الخطأ الشائع على أنه "ما خرج عن الحدود المرسومة، وكثر استعماله بحيث أصبح يشكّل ظاهرة في الوسط اللغوي المعين، وليس مقصوراً استعماله على فرد أو جماعة من الأفراد، بوصفه سمة خاصة بهم، أو سلوكاً فردياً مميزاً لأساليبهم اللغوية"⁽¹⁾، وعلى هذا الأساس كان من الضروري البحث في الأسباب الكامنة وراء شيوع الخطأ وتكرره، مادام ليس مقصوراً على مجموعة من الأفراد أو فئة معينة، وإنما ظاهرة تعمّ معظم المتعلمين والمثقفين على حدّ سواء.

2. أسباب الأخطاء الشائعة:

تقوم مساعي الإصلاح في المنظومة التعليمية على إدراج وسائل أكثر فاعلية تهيئ أجواء العملية التعليمية وتحسّن من ظروفها، ويجري الاعتقاد بأن الإحاطة بالأسباب المباشرة لضعف المتعلمين في اللغة العربية وكثرة أخطائهم خطوة في الاتجاه الصحيح نحو تحسين أدائهم والرفع من مستواهم، ولا يتسنى ذلك إلا عبر تهيئة بيئة التعليم من خلال عناصرها المشكّلة لها.

2-1 أسباب تتعلق بالمتعلم وبرامج التعليم:

للتعليم علاقة وثيقة بنمو الإدراك العقلي لدى المتعلمين، فليس من الحكمة حشو أذهان التلاميذ في سن مبكرة بقائمة طويلة من كلمات المعجمية، أو بجملة من المسائل النحوية والصرفية المعقدة، وإقحامهم في خلافات قد يعجز عن فهمها حتى كبار طلبة العلم، بل يجب مراعاة كل مرحلة تعليمية، واختيار ما يناسبها من مقررات تُعنى بالجانب الوظيفي للغة بدرجة أساس⁽²⁾، على أن يكون عرض المادة المدروسة بطريقة مشوّقة، كأن تقرن بمادة الأدب والبلاغة مثلاً، واقتباس شواهد النحو من النصوص الفصيحة التي تعبّر عن الواقع المستعمل من اللغة، كيلا يستثقل المتعلم مادة النحو ويجافها.

(1) كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، دط، 1998، ص 262

(2) ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 264.

2-2) أسباب تتعلق بالمعلم:

المعلم أساس العملية التعليمية التعلّمية، فلا البرامج العلمية ولا الوسائل الحديثة من شأنها رفع مستوى التعليم دونما وجود المعلم الكفاء، الذي ينقذ المشروع التعليمي المقترح ويوجهه في الاتجاه الصحيح، ويشرف على إنجاحه، ومن هذا المنطلق فإن نجاح المنظومة التعليمية مرهون بإعداد المعلم إعدادا علميا ونفسيا واجتماعيا كافيا، وإطلاعه على المستجدات العلمية، وإمكانه من استعمال الوسائل التقنية المساعدة عن طريق تنظيم تكوينات دورية مستمرة تضمن للمعلم أداءاً متميزاً وكفاءة مهنية عالية.

3-2) أسباب تتعلق بطرائق التعليم:

إن اعتماد الأساليب التقليدية في التعليم القائمة في الأساس على مبدأ التلقين، بحيث يكون المعلم هو الملقى والفاعل الوحيد في كل محريات الدرس، بينما يقتصر دور المتعلم في الموقع السلبي، على استقبال كل ما يملأ عليه دونما حوار أو نقاش يُذكر، وهذا ما يورثه روح الاتكال ويكبح الطاقات الإبداعية لديه، وقد يحول ثقل البرنامج واكتظاظ الأقسام دون إمكانية تطبيق الطرائق الحديثة في التعليم، كطريقة المقاربة بالكفاءات، التي تستدعي أن المتعلم هو الذي يدير فعاليات الدرس بإثراء النقاش والحوار وإجراء الأنشطة والتدريبات التطبيقية، وهذا ما يتعذر في وجود عدد كبير من المتعلمين تتباين أفهامهم ومداركهم، فضلا عن كثرة الواجبات الملقاة على عاتق معلمهم حال كونهم كثر.

إن النظرة العجلى الواحدة على واقع التعليم تكفي لمعرفة مستوى المتعلمين وحالهم مع العرية، وتستدعي في الوقت ذاته وقفة صادقة وموضوعية تبحث المشكلة من جميع أبعادها، وتأخذ بكل أسباب التمكين المتاحة والمشاركة في بيئة التعليم من إعداد المعلمين، وعصرنة البرامج والوسائل التعليمية، والعناية بالمتعلم وتهيئة أجواء التعلّم في بيئته وخارجها، ذلك حتى يجنب القائمين على إصلاح منظومة التعليم الارتجال وتبني الحلول الترفيعية، التي سرعان ما تنتكس ويتبين عجزها عن احتواء المشكلة.

3- أنواع الأخطاء النحوية الشائعة وبيان أسبابها:

تؤكد الدراسات التطبيقية من خلال التجربة الميدانية في مجال التعليم أنّ "عملية حصر الأخطاء ليست باليسيرة، فلها متطلبات وتحتاج إلى جملة من المقومات حتى نصل إلى صفة الشروع في الأخطاء"⁽¹⁾، ولا يمكن التعويل في حصر الأخطاء على المدونة الكتابية لفئة من المتعلمين فقط، ثم الوثوق في نتائجها، فقد تكشف اللغة المنطوقة ما لا تكشفه اللغة المكتوبة، ولذا كان من المجدي تنوع الاختبارات وأساليب التقويم ما بين شفوية وكتابية، ومقابلات شخصية، من جانب الحفظ والاستدكار والإملاء والتعبير وما إلى ذلك، حتى تقيس أداء المتعلم في جميع مستويات اللغة.

من أهم الأخطاء الشائعة المرصودة من الدراسات الميدانية التي قام بها بعض الدارسين⁽²⁾، نذكر الآتي:

3-1 الخطأ في الإسناد: ويظهر في شكلين غالبا:

3-1-1 ملاصقة الفعل للفاعل:

يظن غالبية المتعلمين أن الفعل والفاعل متلازمان في الرتبة متلاصقان، فيرفعون الاسم الذي يلي الفعل مباشرة وإن لم يكن فاعلا⁽³⁾، كقولهم مثلا: (لبي النداء المدعّون جميعهم) والصواب المدعّون، لوجود قرينة عقلية تصرف فعل التلبية إلى المدعّين دون النداء، وقد يحدث التوهّم بالملاصقة أيضا بين المبتدأ والخبر كقولهم: (عندي لك في مسألتك أخبارا تسرّ)، والصواب: "أخبار"، لأنه مبتدأ مؤخر مرفوع، أتى بعد فاصل يفصله عن خبره المقدم المتعلق بـ "عندي".

3-1-2 عدم المطابقة بين الفعل والفاعل تذكيرا وتأنيثا:

الأصل في الأسماء المؤنثة اختتامها بتاء مربوطة، أو ألف مقصورة أو ممدودة، وخلق الأسماء المذكّرة من هذه اللواحق، غير أن بعض الأسماء لا تطرد مع القاعدة العامة، فيحملها المتعلمون عن ظاهرها فيعاملون المذكّر معاملة المؤنث، في مثل: (أصدرت القضاة الحكم النهائي)، ويعاملون المؤنث معاملة المذكّر، مثل قولهم: (التفت سيقان الكرمة)، والصواب: التفتت.

(1) ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 122.

(2) نذكر منهم: نهاد الموسى في كتاب "اللغة العربية وأبنائها"، وأحمد مختار عمر في "أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الإذاعيين والصحفيين"، وكمال بشر في كتابه "دراسات في علم اللغة"، وفهد خليل زايد في "الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية وإملائية".

(3) ينظر: فهد خليل، الأخطاء النحوية الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 255.

قد يعود سبب هذه الأخطاء إلى العناية الخاصة التي يبديها المتعلمون تجاه بعض المسائل التي سبق أن نُبِّهوا عليها، فيؤدي ذلك إلى ضرب من المبالغة في التصحيح (Hypercorrection)* بتعميم القاعدة على كل المسائل الشبيهة⁽¹⁾، فقد يحمل حذر المتعلمين الشديد من الوقوع في أخطاء الممنوع من الصرف على منع بعض الكلمات المصروفة من الصرف لشبه بينها في شرط من الشروط مثل: أسماء جمع اسم، وصحراء، ودلاء، ونكران، ونجوى من المناجاة، ونحوها.

2-3 مجازة الحركات الفرعية:

يؤدي أحيانا العناية بالقاعدة وتعميمها خارج حدود استعمالها إلى الإخلال بالضبط الإعرابي، ومن ذلك نصب نعت الممنوع من الصرف بالفتحة تماشيا مع قاعدة: "النعت يتبع منوعته في النوع والعدد والجنس"، كقولهم: (مررت بمساجد كثيرة) بنصب "كثيرة" على أنها نعت "مساجد" يتبع منوعته ويجاريه في حركة الفتحة التي تظهر آخره، ومنه أيضا جرّ نعت جمع المؤنث السالم مثل: (رأيت مساحات واسعة) بجرّ واسعة، وموضعها هاهنا النصب، وقد يؤدي الفصل بين التابع ومتبوعه أو طول الجملة إلى الخطأ في تحديد وظائف مكوناتها، كما في المثال: (مدح حسان ملوك الغساسنة وأمرائهم)، بجرّ "أمرائهم" مجازة لحركة الكسرة في "الغساسنة" المجاورة لها، والصواب نصبها (أمرائهم).

3-3 الخلط بين المتعدي واللازم في الاستعمال:

قد يعدّي بعض المتعلمين الفعلَ اللازم بحرف جرّ وهو في الأصل يتعدّى بنفسه، كقولهم: (بلغ إلى غاية المجد بفضل أستاذة)، بدل (بلغ غاية المجد)، أو يجعلون المتعدي لازماً كقولهم: (وصلت الجامعة في الوقت المحدد) والصواب: (وصلت إلى الجامعة).

4-3 عدم التنبيه إلى ما في الجملة من تقديم وتأخير:

يؤدي هذا الإغفال إلى عدم الميز بين وظائف عناصر الجملة، لخروجها عن النمط المعتاد فينصبون الفاعل كقولهم: (أكرم النزلاء سيد القوم) برفع "النزلاء" على الفاعلية ونصب "سيد" على المفعولية،

* المبالغة في التصحيح أو التصويب: مصطلح لساني يقصد به أنّ الدارس يريد أن يتفادى أخطاء ظاهرة معينة يدركها ويتجنّب الوقوع فيها، فتؤدي عنايته الزائدة بها إلى الوقوع فيها. ينظر: البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2008، ص55، وينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لتعليمي اللغات الأجنبية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2010، ص41.

(1) ينظر: نهاد الموسى، اللغة العربية وأبنائها، ص143

والصواب عكسهما، وقد ينصبون نائب الفاعل إذا تلا الفعل المبني للمجهول الجار والمجرور، زعما أن هذا الأخير هو نائب الفاعل كقولهم: (نُسب إلى المؤلف قولين)، والصواب: قولان.

3-5 الخطأ في الإعراب بالعلامات الفرعية:

الإعراب من سمة العربية وزينتها، وباب مهم من أبواب النحو، يتطلّب مرانا كثيرا ووقتا طويلا لإتقانه، لا يكاد يسلم من الزلل فيه متكلم، حتى أن أول ظهور اللحن كان في الإعراب، ذلك لدقته وكثرة مسائله وتفرعاته، وهذه الأخيرة هي التي يشيع فيها الخطأ غالبا على النحو التالي:

3-5-1 إعراب الأسماء الخمسة:

الاتجاه الغالب في إعراب الأسماء الخمسة يكون بالواو في جميع الحالات كقولهم: (قرأت كتاب أبو عبيدة) بدل أبي عبيدة، (رافق أخوه في رحلته) بدل أخاه، ويعزى الخطأ في مثل هذا الباب وأمثاله كالمثني وجمع المذكر السالم إلى الجهل بمواقع الكلم ووظائفه لا إلى سوء التقدير في اختيار العلامة المناسبة⁽¹⁾.

3-5-2 إعراب المثني وجمع المذكر السالم:

يشيع إعراب المثني بالألف وجمع المذكر السالم بالواو⁽²⁾، كقولهم: (قرأت كتابان في النحو) بدل كتابين، (نصر الله المسلمون بيدر) بدل المسلمين، وقد يجري في بعض البلاد إلزامهم جمع المذكر السالم وألفاظ العقود الياء تماشيا مع النمط العامي كما في اللهجة الجزائرية، كما في الأمثلة التالية:

- (يكتب العروضيين حسب اللفظ)، والصواب: العروضيون، فاعل مرفوع.

- (عددها اثنان وعشرين خطأ)، والصواب: "وعشرون" معطوف على مرفوع.

- (عدد أخطائها واحد وثلاثين خطأ)، والصواب: "عدد أخطائها واحد وثلاثون خطأ".

3-5-3 إعراب الأفعال الخمسة:

الخطأ في إعراب الأفعال الخمسة يكون إما بإسقاط نون المضارعة في حالة الرفع مثل قولهم: (المسلمون يلتزموا بتعاليم الشرع)، والصواب: (المسلمون يلتزمون...)، أو بعدم حذفها في حالتي

(1) ينظر: كمال بشر، دراسات في علم اللغة، ص 271.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 272.

النصب والجزم كما في المثال: (المؤمنون لم يتوانون في نصرة الحق)، والصواب: (المؤمنون لم يتوانوا...). أو بعدم حذف حرف العلة من المعتل المجزوم مثل: (لا تدعو غير الله)، والصواب: (لا تدع غير الله)، أو من الفعل الأجوف مثل: (لم يكون حاضرا)، والصواب: (لم يكن حاضرا).

3-5-4 إعراب الممنوع من الصرف:

يعامل الممنوع من الصرف بوجه عام معاملة المصروف فيجر بالكسرة وينون⁽¹⁾، وقد يؤدي الإفراط في العناية بقاعدة الممنوع من الصرف عند بعضهم إلى تعميمها على جميع الحالات المشابهة، فيعاملون ما ينصرف معاملة ما لا ينصرف مثل: (عظماء، بلغاء، أجزاء...). مجرد انتهاء الكلمة بهمزة قبلها ألف مدّ.

3-5-5 إعراب جمع المؤنث السالم:

القاعدة الخارجة عن الأصل في إعراب جمع المؤنث السالم النصب بالكسرة نيابة عن الفتحة، لكن معظم المتعلمين يدرجون على نصبه بالفتحة تماشيا مع القاعدة العامة، كقولهم مثلا: (كرّم المدير في نهاية الفصل الدراسي الطالبات المجتهدات).

3-6 الخطأ في إعراب الجملة التي تدخل عليها النواسخ:

يواجه معظم المتعلمين صعوبات بالغة في ضبط معمولي النواسخ، خاصة إذا كان في الجملة تقديم وتأخير أو حذف⁽²⁾، كما في الأمثلة الآتية:

- (...إلا أنه عندنا حلول وُجدت)، والصواب: أنه عندنا حلولا، بالنصب لأنها اسم أنّ مؤخر.

- (كان أماننا أموراً) بنصب أمور، والصواب رفعها لأنها اسم كان مؤخر.

- (كان خبرها متقدّم عن الاسم)، والصواب: متقدّمًا، لأنه خبر "كان" منصوب.

(1) ينظر: كمال بشر، دراسات في علم اللغة، ص 275.

(2) ينظر: وليد العناني، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان، دط، 2011، ص 201.

(7-3) الخطأ في إعراب المفعول الثاني للأفعال التي تنصب مفعولين:

يُغفل كثيرا في هذا الباب في استعمالات العربية المعاصرة عن ضبط المفعول الثاني للفعل الذي ينصب مفعولين، مثل قولهم: (نلاحظ هذا النوع من التكرار موجود في جل القصائد)، والصواب: موجودًا، لأنه مفعول به ثانٍ منصوب للفعل "لاحظ" بمعنى "وجد"، ونحو: (مُنحوا بموجب القرار المذكور عفو شامل)، والصواب: (عفوا شاملاً)، مفعول به ثانٍ لمنح، ويبدو أن هذا الاضطراب يشمل حتى باب الأفعال التي تتعدى إلى ثلاثة مفاعيل - وإن كان استعمالها قليلاً - نحو قولهم:

(أعلم الأستاذ الطلبة الامتحان سهل) برفع "سهل"، وحقه النصب لأنه مفعول ثالث للفعل "أعلم".

(8-3) الخطأ في إعراب اسم لا النافية للجنس:

إذا كان اسم لا النافية للجنس مفرداً، أي: ليس مضافاً ولا شبيهاً بالمضاف وجب بناؤه على الفتح⁽¹⁾، لا تنوينه كما في قولهم:

- (لا غنى عن الشراكة الأجنبية)، والصواب: لا غنى.

- (لا رجوعاً في المسألة)، والصواب: لا رجوع.

(9-3) الخطأ في إعراب المنقوص:

الاسم المنقوص يُنصب بفتحة ظاهرة، نحو: (رأيت قاضياً)، ويرفع ويجر بحركة مقدرة على الياء نحو: (حضر القاضي، ومررت بالقاضي)، وتحذف ياءه إذا كان مفرداً نكرة غير مضاف في حالتي الرفع والجر، نحو: (أبوه قاضٍ، ومررت بقاضٍ)⁽²⁾، وقد يجد المتعلمون صعوبة كبيرة في ضبطه، لكون الإعراب بالعلامات المقدرة أشكل من الظاهرة، من أمثلة الأخطاء الواردة في هذا الباب قولهم:

- (كانت لغته لغة تحدي)، والصواب: "لغة تحديّ"، بحذف يائه لأنه مجرور وهو مفرد نكرة غير مضاف.

(1) ينظر: ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، شرحه وحققه محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، دط، دت، ص 117.

(2) ينظر: عبده الراجحي، التطبيق الصربي، دار المسيرة، عمان، د ط، 2016، ص 100.

- (الصيغة لها خمس معاني)، والصواب: "خمسة معانٍ"، بحذف يائه، وتذكير العدد المفرد مع المميز المذكور.

- (النص يحمل معانٍ كثيرة)، والصواب: معاني، لأن حكمها نصب بالفتحة الظاهرة.

- (رفعوا أيديهم وأتبعوا الداعي)، والصواب: رفعوا أيديهم وأتبعوا الداعي، بالنصب على المفعولية.

يجد المتعلم نفسه غالباً في مثل هذه الأبواب والمسائل التي يكثر فيها الفروع أو الاستثناءات أمام أكثر من مهمّة: معرفة الموقع الإعرابي للكلمة، وتطبيق القاعدة الخاصة بها، ومراعاة الاستثناء الموجود فيها، فإن تمكّن من واحدة فاتته أخرى، وكثرت عليه دواعي الخطأ.

3-10) أخطاء الاستثناء:

إذا كانت جملة الاستثناء بر "إلا" تامة موجبة* يُنصب المستثنى، وإذا كانت منفية ناقصة يعرب حسب وظيفته في الجملة⁽¹⁾، ومن الأخطاء الشائعة في هذا الباب نصب المستثنى في جميع الحالات كقولهم: (لم يحضر المؤتمر إلا المشاركون)، والصواب: "إلا المشاركون" بالرفع على الفاعلية، لأن جملة الاستثناء منفية ناقصة.

ومن أخطاء الاستثناء كذلك إيقاع ضمير رفع بعد "سوى"، وحق ما بعد "سوى" الجر مطلقاً كقولهم: (لن يقدر على هذا الأمر سوى هو)، والصواب إبدال الأداة "سوى" بر "إلا" فيكون الضمير فاعلاً بعد إلا فنقول: (لن يقدر على هذا الأمر إلا هو)، أو باستعمال ضمير الجر المتصل: (لن يقدر على هذا الأمر سواه)⁽²⁾.

4- أخطاء العدد:

يشكل باب العدد صعوبات جمّة ومشكلات يزلّ بها أبناء العربية حديثاً وقديماً في كتاباتهم وأحاديثهم، فقد نبّه ابن مكّي على تجلّي هذه المشكلة النحوية في زمنه إذ يقول: "يقولون: ثلاث شهور وخمس شهور، وما أشبه ذلك، من العدد الذي دون العشرة، وذلك غلط على وجهين: أحدهما

* تكون جملة الاستثناء تامة بمعنى أن يُذكر المستثنى منه، وتكون موجبة بأن لا تشتمل على نفي أو نهي أو استفهام.

(1) ينظر: ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ص 287، 288.

(2) ينظر: أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين، ص 153

بإثبات الهاء، وإنما تحذف في المؤنث نحو: ثلاث نسوة، وأربع سنين، وما أشبه ذلك، والآخر أن الشهور إنما تكون في كثير العدد، فأما ما دون العشرة فإنما تضاف إلى الأشهر لا إلى الشهور⁽¹⁾.

وأشار **العصيلي** من خلال تجربته الميدانية في حقل تعليمية اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها إلى أنّ "نظام العدد في اللغة العربية من أكثر الأنظمة تشعباً، حيث يقسم إلى مجموعات، ولكل مجموعة قواعدها وضوابطها، من حيث تقدّم العدد على المعدود وتأخّره عنه، وكذلك المطابقة بينهما في النوع والعدد... ولا شك أنّ الإمام بهذه القواعد أمر صعب على متعلمي العربية الناطقين بها، فضلاً عن الناطقين بلغات أخرى"⁽²⁾.

فالمتعلّم عندما يصادف العدد يجد نفسه أمام عدّة مسائل متداخلة ومتشابكة، عليه أن يستحضرها دفعة واحدة ويطبّقها وإلا زلّت به قدمه، وهي مسائل وأحكام متعلقة -عموماً- بالمطابقة بين العدد والمعدود من حيث النوع والعدد، وكيفية إعرابهما كما سيأتي بيانه:

4-1) أحكام التذكير والتأنيث: ويجري تفصيلها على النحو الآتي.

4-1-1) العددان 1 و2 مع المعدود:

القاعدة فيهما إلزام المطابقة في التذكير والتأنيث، حتى لو أضيف إلى العددين عدد مركب أو معطوف⁽³⁾، ومن الخطأ استعمالهما منفردين، نحو قولهم:

- (اشترت واحد متر قماشاً)، وصوابه: اشترت متراً قماشاً.

- (قطعت مسافة اثنين كيلومتر)، والصواب: قطعت مسافة كيلومترين.

- (كلّفه مئة واثنين ديناراً)، والصواب: مئة دينار واثنين.

ومن الأخطاء الشائعة تأنيث المفرد المضاف إلى جمع التكسير، فيقولون مثلاً: (درست بإحدى أقسام الجامعة)، والصواب تذكيره "أحد" لأن الأقسام واحدها قسم وهو مذكر.

(1) ابن مكي الصقلي، تنقيف اللسان وتلقيح البيان، ص 200.

(2) عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى - مكة المكرمة، دط، 1422هـ، ص 226، 227.

(3) ينظر: ابن هشام الانصاري، أوضح المسالك في شرح ألفية ابن مالك، مج 2، ص 110.

4-1-2) الأعداد من 03 إلى 10 مع المعدود:

تخالف هذه الأعداد معدوداتها في التذكير والتأنيث⁽¹⁾، فنقول: (حضر الجلسة خمسة رجال وثلاث نساء)، ولا نقول: (خمس رجال وثلاثة نساء)، إلا إذا تأخر العدد عن المعدود فيجوز حينئذ الوجهان⁽²⁾، وإذا اجتمع المذكر والمؤنث دون فاصل في المعدود روعي الأسبق⁽³⁾ مثاله: (حضر الوفد في تسعة رجال ونساء، ومررت بتسع نساء ورجال).

4-1-3) العددان 11 و 12:

حكمهما المطابقة بين جزئي العدد والمعدود في التذكير والتأنيث⁽⁴⁾، كما في قوله تعالى: ﴿إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا﴾⁽⁵⁾، وقوله: ﴿فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ نَجْمًا﴾⁽⁶⁾.

4-1-4) العدد المركب من 13 إلى 19:

هذا العدد جزؤه الأول من 3 إلى 9 يخالف المعدود في التذكير والتأنيث، وله أحكام العدد المفرد من 3 إلى 10 نفسها، بينما جزؤه الثاني يطابق المعدود⁽⁷⁾، فنقول: (خمسة عشر رجلا وثلاث عشرة امرأة) ولا نقول: (خمس عشر رجلا وثلاثة عشرة امرأة).

4-1-5) العشرات والمئات والألوف:

تلتزم هذه الفئات حالة واحدة، لأنها ثابتة الصيغة على حالتها اللفظية⁽⁸⁾، نقول: (اشتريت مائة قطعة بمائة دينار)، فقد ذُكِرَ المعدود وأُنْتُث، والعدد (مائة) بقي على صيغته، كما نقول: (جاء ثلاثون رجلا وثلاثون امرأة).

(1) ينظر: المرجع نفسه، مج 2، ص 110، وينظر أيضا: ابن يعيش موقِّع الدين يعيش بن علي، شرح المفصل للزمخشري، ج 4، تح: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 2001، ص 6.

(2) ينظر: مصطفى النحاس، العدد في اللغة دراسة لغوية نحوية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط 1، 1979، ص 221.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 258.

(4) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج 4، ص 547.

(5) سورة يوسف، الآية: 4.

(6) سورة البقرة، الآية: 60.

(7) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج 4، ص 547.

(8) ينظر: المرجع نفسه، ج 4، ص 536، وص 548.

4-1-6 العدد المعطوف:

ويقصد به الأعداد المحصورة بين عقدين، ويتكون من جزأين اثنين: المعطوف (العقد) والمعطوف عليه، أما المعطوف فصيغته ثابتة ملازمة للتذكير، وأما المعطوف عليه فيأخذ أحكام العدد المفرد من واحد إلى تسعة كما مرّ بيانها سابقاً⁽¹⁾، ومثاله من التنزيل: ﴿لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَجْمَةً﴾⁽²⁾.

4-2-2 الأحكام الإعرابية:

يشكل الضبط الإعرابي للعدد تحدياً حقيقياً تزلّ به أقدام حتى خواص الناس، ومن لم ينج من الخطأ في أبواب النحو العامة فلا يرجح السلامة في هذا الباب، ولعل مكن صعوبته تعود إلى كثرة تفرّعه وتنوّعه، ثم كان لكل فرع أو نوع منها حكم خاص، كما سيأتي بيانه:

4-2-1 الأعداد المفردة:

تُعرب بالحركات الظاهرة، ويستثنى منها ما كان في حكم المثنى والجمع⁽³⁾، فيُعرب إعرابهما، مثاله قوله تعالى: ﴿إِذْ أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمُ اثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ﴾⁽⁴⁾.

4-2-2 العدد المركب من 11 إلى 19:

حكمه الإعرابي البناء على فتح الجزأين، ويستثنى العدد اثنا عشر، (واثنا عشرة)، فجزؤه الأول يعرب إعراب مثنى، وجزؤه الثاني يلزم البناء، كما في قوله تعالى: ﴿فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾⁽⁵⁾، وقوله: ﴿وَبَعَثْنَا مِنْهُمُ اثْنَيْ عَشَرَ نَقِيبًا﴾⁽⁶⁾.

(1) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج 4، ص 549.

(2) سورة ص، الآية: 23.

(3) يدخل في الأعداد المفردة المائة والألف، والمثنى منهما: (مائتين ومائتان وألفان وألفين)، والجمع: (مئات وألوف وآلاف).

(4) سورة يس، الآية: 14

(5) سورة البقرة، الآية: 60.

(6) سورة المائدة، الآية: 12.

3-2-4) ألفاظ العقود من 20 إلى 90:

تُعرب هذه الأعداد إعراب جمع المذكر السالم في جميع حالاتها، كما في قوله تعالى: ﴿فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ أَلْفَ سَنَةٍ﴾⁽¹⁾، فخمسين خبر كان منصوب بالياء لأنه جمع مذكر سالم.

4-2-4) العدد المعطوف:

الجزء المعطوف عليه يأخذ حكم المفرد (من 1 إلى 9)، فيُعرب بالحركات الظاهرة سوى ما دلّ على التثنية فبالحركات، وأما الجزء المعطوف (العقد) فيكون تابعا له في الإعراب، غير أن إعرابه يكون بالحروف ويأخذ حكم جمع المذكر السالم⁽²⁾، كما في قوله تعالى: ﴿لَهُ تِسْعٌ وَفُسْعُونَ نَجْمَةً﴾⁽³⁾.

3-4) أحكام خاصة:

هناك أعداد تأخذ أحكاما إعرابية خاصة، وألفاظ تلحق بالعدد وتدّل عليه، ويجري عليها حكمه كما يأتي:

1-3-4) العدد ثمان:

في صيغته المذكرّة يعامل معاملة الاسم المنقوص، فينصب بالفتحة الظاهرة كما في قوله تعالى: ﴿إِنِّي أُرِيدُ أَنْ نَمُنَّكَ بِكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَى أَنْ تَأْجُرَنِي ثَمَنِي حَجَجٍ﴾⁽⁴⁾، ويعرب بحركة مقدرة على الياء المحذوفة في حالتي الرفع والجرّ ما لم يكن مضافا، تقول: "عندي ثمانٍ وعشرون نقطة"، وتقول: "مررت بثمانٍ وأربعين مسألة"، أما إذا كان مضافا فيُرفع ويجرّ بحركة مقدرة على الياء المذكورة، نحو: "عندي ثمانٍ قصص"، ونحو: "بحثت في ثمانٍ مسائل نحوية".

(1) سورة المعارج، الآية: 4.

(2) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج4، ص 523، 524.

(3) سورة ص، الآية: 23.

(4) سورة القصص، الآية: 67.

وتشيع أخطاء الكتاب والدارسين في ضبط هذا العدد على النحو⁽¹⁾:

- (حضر المعرض ثمان وعشرون شخصية دولية)، بالرفع (ثمان) على أنه فاعل مرفوع والصواب: "ثمان"، يرفع بضمة مقدرة على ياء محذوفة حال كونه مفردا نكرة غير مضاف.

- (مساحتها ثمان مائة متر مربع)، والصواب: "ثماني" تقدّر الضمة على الياء المذكورة لوجود الإضافة.

- (دام اللقاء ثماني ساعات)، والصواب: "ثماني" بالفتحة الظاهرة في حالة نصب.

- (حصل الطالب ثمان وعشرين نقطة)، والصواب: "ثمانيا" أو "ثماني وعشرين".

4-3-2) بضع وبضعة:

تأخذ الحكم الإعرابي للأعداد من 3 إلى 9، وترد مفردة ومركبة تركيبيا مع عشرة، ويُعطف عليها⁽²⁾، كقولهم: "بحث المجلس بضعًا وعشرين مسألة"

4-3-3) نيّف:

تطلق على الأعداد من 1 إلى 9، وترد مفردة دائما ولا تؤنّث وتعطف على العقد ولا يُعطَف هو عليها، فنقول: "خمسون ونيّف"، ولا نقول: (نيّف وخمسون)⁽³⁾، ولا نكاد نجدها في الاستعمال المعاصر.

4-3-4) العدد عشرة:

أشهر اللغات في ضبط شين عشرة (10) إن كانت مفردة أو مركبة هو فتح شينها إن كان المعدود مذكرا (عشر)، وتسكينها إن كان المعدود مؤنثا (عشرة)⁽⁴⁾.

(1) ينظر: أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، ص 125، 126.

(2) ينظر: مصطفى النحاس، العدد في اللغة، ص 518، 519.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص 518.

(4) ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، ج 4، ص 522.

4-3-5 العدد مائة:

تعامل المائة معاملة الأسماء فثنى وتجمع جمع مؤنث سالما (مئات)، ويسبقها العدد فتعامل معاملة المعدود (ثلاثمائة، سبعمائة...)، غير أنها تلتزم الأفراد فيما سوى (مائتين)، ولذا تكثر أخطاء الطلبة من هذه الحيشية فيجمعون المعدود مع الأعداد من 3 إلى 9، فيقولون مثلا: (ثلاث مئات، خمس مئات)⁽¹⁾.

4-4 إعراب المعدود (التمييز):

قال الزمخشري: "والمميّز على ضربين: مجرور ومنصوب، فالجور على ضربين: مفرد ومجموع، فالمفرد مميّز المائة والألف، والمجموع مميّز الثلاثة إلى العشرة، والمنصوب مميّز أحد عشر إلى تسعة وتسعين، ولا يكون إلا مفردا"⁽²⁾، ويمكن توضيح هذا الكلام في الجدول التالي:

العدد	حكم المعدود	مثال من القرآن
من 3 إلى 10	جمع مجرور بالإضافة	﴿فَمَنْ لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ﴾ ⁽³⁾
من 11 إلى 99	مفرد منصوب على التمييز	﴿فَمَنْ لَّمْ يَسْتَطِعْ فَإِطْعَامُ سِتِّينَ مَسْكِينًا﴾ ⁽⁴⁾
المئات والألوف	مفرد مجرور بالإضافة	﴿فِي كُلِّ سُبُلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٌ﴾ ⁽⁵⁾

أما العددان واحد واثنان فلا يحتاجان إلى تمييز، فلا نقول: (واحد رجل، ولا اثنا رجلين)⁽⁶⁾، لأنهما يدلّان بصيغتهما على العدد والنوع في آن واحد⁽⁷⁾، كقولك: "عندي كتاب"، فكلية (كتاب) دلّت بصيغتها على العدد واحد، وكذلك قولك: "عندي كتابان"، أما لو قلت: "عندي خمسة" لاحتاج العدد إلى تمييز يزيل إبهامه، وكذلك لو قلت: "عندي كتب" لكان عددها أيضا مبهما.

(1) ينظر: محمود الديكي، "مركب العدد في العربية، دراسة تطبيقية على أخطاء الطلبة الناطقين بغير العربية في ضوء المنهج التقابلي"، مجلة المنارة، العراق، العدد 4، مج 13، 2007، ص 106.

(2) الزمخشري أبو القاسم محمود، المفصل في علم العربية، تح: فخر صالح قدادة، دار عمار، عمان، ط 1، 2004، ص 209.

(3) سورة البقرة، الآية: 196.

(4) سورة المجادلة، الآية: 4.

(5) سورة البقرة، الآية: 261.

(6) ينظر: ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ص 464.

(7) ينظر: ابن عيش، شرح المفصل للزمخشري، ج 4، ص 05.

5- بعض استعمالات العدد الخاطئة:

يشيع في اللغة المعاصرة وفي وسائل الإعلام خاصة بعض استعمالات العدد الخارجة عن أعراف الفصحى وقوانينها المتوارثة، في جوانبها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، ولما كان التحليل الشفهي يكشف ما قد يستره الجانب الكتابي يتخذ بعضهم تسكين أواخر الكلمات وليجة يتحاشى بها وقوعه في الخطأ ويفرّ من رقابة اللغة، ولعلنا نورد بعضاً من هذه الاستعمالات الخاطئة على النحو الآتي:

5-1 استعمال الواحد مكان الحادي وصفا للعدد:

ويتعيّن في هذه الحالة استحضار الوظيفة الإعرابية للعدد، ففي قولهم: "القرار الواحد والخمسين" خطأ، والصواب: "الحادي والخمسين" لأنه وصف للقرار، أما إذا أريد العدد فيقال مثلاً: "أجمعوا على واحد وخمسين قراراً".

5-2 الخطأ في تمييز الأرقام الكبيرة:

الأعداد الكبيرة المكوّنة من فئتين فأكثر يجوز قراءتها من اليمين إلى اليسار، ومن اليسار إلى اليمين ويتبع حكم المميّز دائماً العدد الأخير، لكن غالباً ما تكلف الأعداد الكبيرة مستعملها مشقة ضبطها وصعوبة إعرابها، فيقولون مثلاً: "بلغت تكلفة المشروع سبعة مليار وخمسة مليون دينار"، والصواب: يجمع المميّز، "سبعة مليارات وخمسة ملايين دينار"، وربما يعود سبب الخطأ في ضبط إعراب الأعداد الكبيرة والطويلة إلى اعتياد كتابتها بالأرقام بدل الحروف، وقراءتها دون إعرابها.

5-3 الخطأ في النسب إلى ألفاظ العقود:

يكثر إسقاط ياء النسب من ألفاظ العقود في لغة المثقفين المعاصرين فيقولون مثلاً: "الستينيات من القرن الماضي" والصواب: "الستينيات" يجمع ألفاظ العقود بالألف والتاء إذا أُلحقت بها ياء النسب، لما أجازته مجمع اللغة العربية بالقاهرة⁽¹⁾.

(1) ينظر: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الألفاظ والأساليب، ص 84 .

7- تراكيب نحوية خاطئة:

يشيع في اللغة المعاصرة بعض التراكيب والتعابير الخاطئة من جهة المعنى والمخالفة للاستعمال الفصيح، وقد ذكر منها أحمد مختار عمر في كتابه (أخطاء اللغة المعاصرة) بعض الاقتباسات من لغة العصر نورد منها⁽¹⁾:

- "أجمع معظم الحاضرين على كذا"، والإجماع على الشيء يعني اتفاق الجميع عليه، ولا يعني الأغلبية أو الأكثرية.

- "لا يجب التهاون في الأمر"، فالتهاون في هذا التعبير يعني أنه لا يجب لكن يجوز، وهذا المعنى لا يقصده المتكلم، وإنما أراد القول: "يجب ألا نتهاون في الأمر".

- "هناك ثمة أمور يجب التنبيه عليها"، ثمة ظرف مكان أو زمان بمعنى هنا، فلا يجوز الجمع بينها وبين "هناك" لأداء الوظيفة نفسها.

ومنها تقديم حرف العطف (الواو، الفاء، ثم) على حرف الاستفهام إذا اجتمعا، كقولهم: "ثمّ أليس جدير بنا فعل كذا..."، "وألا ينبغي لنا..."، والاستعمال الصحيح جارٍ على البدء بحرف الاستفهام كما في قوله تعالى: ﴿أَوَلَا يَذْكُرُ الْإِنْسَانُ﴾⁽²⁾، وقوله: ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾⁽³⁾، وفي قوله أيضا: ﴿أَتُمَرِّدُونَ مَا وَقَعَ ءَامَنُكُمْ بِهِ﴾⁽⁴⁾.

(1) ينظر: أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، ص (189 - 191).

(2) سورة مريم، الآية: 69.

(3) سورة آل عمران، الآية: 65.

(4) سورة يونس، الآية: 51.

وأضاف كمال بشر ما اصطلح عليه بالمصاحبات الجديدة، وهي ضم صيغة إلى أخرى وفق تركيب مخالف لقوانين التأليف العربي الفصيح، فذكر منها استعمالهم كما في الجدول الآتي⁽¹⁾:

التركيب الخاطئ	مثاله	تصويبه
سوف + لن + فعل	سوف لن أذهب	النفي بلن ولا يستغرق زمن المضارع كله
سوف + لا + فعل	سوف لا أفعل	فلا معنى لإدراج سوف.
هل + لا + فعل	هل لا يوجد كذا	الاستفهام هنا لطلب التعيين ويكون بالهمزة بدل هل التي تختص بالإثبات
هل + السين (سوف) + فعل	هل سوف تأتي	إدراج زائد للسين وسوف
لا بد + واو + أن	لا بد وأن تعرف الحقيقة	لا معنى لإدراج الواو في هذه المواضع.
بل + واو + حتى	شاركوا جميعا بل وحتى صغارهم	
اسم + واو + الذي	محمد والذي هدانا سبيل الرشاد	

ومن أشهر الأخطاء المتعلقة بالمعنى كذلك استعمال حروف المعاني في غير مواضعها، كتناوب حروف الجر الذي يقع في الغالب بين (عن، وعلى)، وبين (اللام، وإلى)، وبين (الباء، وفي)، وبين (الباء، وعلى)، والخلط في استعمال أداتي الاستفهام (هل) و(الهمزة)، كاستعمالهم (هل) مع الشرط أو لطلب التعيين نحو قولهم: "هل هي مفردة أم مركبة؟" علما أن "هل" تختص بالإثبات، والصواب استعمال الهمزة بدلها في هذا الموضع.

(1) ينظر: كمال بشر دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، د ط، 1998، ص 295 وما بعدها.

7- الأخطاء الصرفية الشائعة:

الصرف بشقيه: التصريف والاشتقاق علم شريف لا غنى لطلاب العربية والعلوم الشرعية عنه، ولا يقل أهمية عن قسيمه النحو في إقامة اللسان، بل كان حقّه أن يدرّس أولاً لأنه يعنى بأنفس الكلمات الثابتة وأصولها، وبه يتوصّل إلى معرفة القياس والاشتقاق ونحوه، بينما ينظر النحو في الأحوال المتغيرة للكلمات، والثابت أولى في الدرس من المتغير⁽¹⁾، وما أُخّر تدريسه إلا لدقّة مسلكه وعزّ مطلبه، فهو "علم عويص يحتاج إلى تنقيب وتفتيش... فكم زلّت فيه الأفهام وعييت عن تحقيقه الأقلام"⁽²⁾، ودليل دقّته كثرة ما فيه من السقطات والزلات التي لم يسلم منها حتى أهل هذا الفن.

ولعلنا في هذا الجانب نقصر أيضاً على ذكر أكثر الأخطاء شيوعاً على النحو الآتي:

7-1 أخطاء التنثية:

تتماز العربية عن كثير من اللغات بوجود المثني، وهذا ما يعطيها نماء وثناء يزيد من طواعيتها، ودقّة معانيها، وقد يجد متعلم العربية غير الناطق بها صعوبة في ضبط المثني لعدم وجوده في لغته الأم، بل حتى الناطقين بها تكثر فيه أخطاءهم، لأسباب تتعلق بالإعلال، والإبدال، والإعراب بالحركات الفرعية وغيرها، ويمكن رصد أهم الأخطاء الشائعة في هذا الباب كما يلي:

7-1-1 تنثية المقصور:

عند تنثية الاسم المقصور فإن ألفه تُردُّ إلى أصلها إذا كانت ثالثة مثل (عصا - عصوان) لأن أصل ألف عصا واو، و(فتى - فتيان) أصلها ياء، وإذا كانت الألف رابعة فأكثر تبدل ياء مثل (ملهى - ملهيان)⁽³⁾، ومن الأخطاء الشائعة في اللغة المعاصرة تنثية المقصور بإضافة التاء قياساً على الاسم الصحيح كتنثية "عصا" على "عصاتان"، وتنثية "دعوى" على "دعوتان"، والصواب: عصوان ودعويان.

(1) ينظر: ابن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة، دط، 1954، ص4.

(2) أحمد بن محمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، قدّم له علّق عليه محمد بن عبد المعطي، دار الكيان، الرياض، دط، دت، ص22.

(3) ينظر: عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، ص95، 96.

7-1-2) تشية "كلا" و "كلتا":

الأصل فيهما استخدام "كلا" للمذكر و "كلتا" للمؤنث، وإلزامهما الألف إذا أضيفا إلى الاسم الظاهر مثل: "يحمل في كلتا يديه كتبا"، ويعربان إعراب المثنى إذا أضيفا إلى الضمير⁽¹⁾، مثل: "جاء كلاهما"، (كلا) هنا مرفوع وعلامة رفعه الألف، "مررت بكليهما" مجرور وعلامة جرّه الياء. وقد تقع أخطاء كثيرة تخرج (كلا) و (كلتا) عن أصل استعمالهما، كالخلط بينهما في التذكير والتأنيث نحو قولهم: "قامت كلا الكليتين" بدل (كلتا)، أو الخطأ في إعرابهما إذا أضيفا إلى اسم ظاهر، كقولهم: "جاء رافعا كلتي يديه"، والصواب: "كلتا يديه"، أو إذا أضيفا إلى ضمير كقولهم: "إنّ كلاهما مصيب" والصواب: "إنّ كليهما".

7-2) أخطاء الجمع:

قد تسبب كثرة الجموع في العربية واختلاف صياغتها لدى كثير من المتعلمين والمتقنين صعوبات جمّة ومشكلات مستعصية، توقعهم في أخطاء كثيرة لم ينبج منها حتى القدماء، ونستشهد لهذا لما نجد ابن مكي الصقلّي -مثلا- وهو يعالج أغلاط زمنه يعقد في مؤلفه (تثقيف اللسان وتلقيح الجنان) ثلاثة أبواب كاملة للجمع: "باب غلطهم في الجموع"، و "باب ما جاء جمعا فتوهموه مفردا"، و "باب ما جمعوه مما لا يجوز جمعه"⁽²⁾، ويمكن إيجاز أهم أخطاء اللغة المعاصرة في النقاط التالية:

- نصب جمع المؤنث السالم بالفتحة بدل الكسرة، وهذا يرجع إلى تعميم القاعدة المقررة عند المتعلم (الفتحة علامة النصب) فيعمّمها على كل حالات النصب دون مراعاة الاستثناء.
- معاملة جمع التكسير كمعاملة جمع المؤنث السالم بنصبه بالكسرة نيابة عن الفتحة، بسبب التوهم الذي تحدّثه صيغته الصرفية كقولهم: "سمع أصوات صاحبة" والصواب: أصواتا.
- استعمال جمع الكثرة مكان جمع القلّة وعكسه، نحو قولهم: "ستة شهور"، أو "خمسة حروف"، والصواب جمع الأعداد من ثلاثة إلى تسعة جمع قلّة، فنقول: "ستّة أشهر"، و "خمسة أحرف".

(1) ينظر: ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ص 81، 82.

(2) ينظر: ابن مكي الصقلّي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، ص 150، و 154، و 156.

- صرف بعض الجموع الممنوعة من الصرف، نحو قولهم: "هم أتقياء وأنقياء"، ونحو: "جاءتنا تباشيرٌ كثيرة"، والصواب عدم صرف الكلمات المنتهية بألف تأنيث ممدودة أو مقصورة، وصيغة منتهى الجموع.

7-3) الخطأ في اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول والخلط بينهما:

يحدث الخطأ غالباً في اشتقاق اسم الفاعل أو اسم المفعول بسبب عدم الربط بينه وبين فعله⁽¹⁾، كاشتقاقهم اسم الفاعل من الفعل "شان" على وزن "مشين"، والصواب: "شائن"، واشتقاقهم اسم المفعول من الفعل "ألغى" على وزن "ملغي"، والصواب: ملغى، ومن "أغمي عليه" يقولون: "مغمياً عليه"، والصواب: مغمى عليه، لأن القاعدة في صياغة اسم الفاعل من غير الثلاثي هي قلب حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الآخر، ومن اسم المفعول بقلب حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر.

وقد يشتهر على كثير من المتعلمين صياغتهما إذا تعلق الأمر بالأفعال المعتلة أو غير الثلاثية، فيخلطون بينهما، مثاله قولهم: "أصبح من المتعذر فعل كذا" والصواب: "المتعذر" لأنه اسم فاعل، وكذلك في قولهم: "تلازماً مع الحاجات المستجدة" والصواب: المستجدة.

7-4) الخطأ في استعمال الكلمة المناسبة أو في صياغتها:

يخطئ المتعلمون في كثير من الأحيان فيتخير الكلمة المناسبة أو يسيئون صياغتها فتعطي معنى دلالياً لا يلائم السياق، كما في قول أحدهم: "فالروم للأذان"، يقصد "آذان" بدليل استعماله ما يدل عليها (الرؤم)، وهو أداء صوتي لطيف معروف عند علماء التجويد، لكنه أساء صياغتها أو توهم هذا المعنى في كلمة "آذان" التي تعني الإعلام والإيذان ولا تناسب سياق الجملة.

ونحو قول آخر: "اللفظ... أصبح يحمل معنى مستجداً عن المعنى الذي كان عليه"، باستعمال الصيغة الصرفية (مستجداً) متعدية بالحرف (عن) الذي من معانيه المجاوزة، فأعطى العبارة معنى التفضيل الذي لا يناسب سياقها -إذا عدنا إلى النص المأخوذة منه- وإنما يناسبه الوصفية لو صاغ الجملة على النحو الآتي: "أصبح يحمل معنى مستجداً بعد أن انخرط عن المعنى الذي كان عليه"، أما

(1) ينظر: أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، ص 93 .

إذا أراد المفاضلة بين المعنى الحادث والمعنى القديم فكان أولى به استعمال الصيغة الصرفية "أجدّ" بدل "مستجدّ"، كآلآتي:

- "أصبح يحمل معنى أجدّ من المعنى الذي كان عليه".

7-5) الخلط بين الفعل المجرد والمزيد بهمزة:

قد يؤدي الخلط بين الأفعال المجردة والمزيدة -عمومًا- إلى أخطاء صوتية ونحوية ودلالية، انطلاقًا من هذا الخطأ الصرفي الذي يأخذ -غالبًا- الأشكال الآتية⁽¹⁾:

7-5-1) ضبط أحرف المضارعة:

يكون ضبطها بالفتح إذا كان الفعل ثلاثيًا مجردًا، وبالضمّ إذا كان ثلاثيًا مزيدًا، غير أنها تكثر في اللغة المعاصرة أخطاء تخالف هذا الأصل، فيصوغون مثلًا من الفعل "آوى" المضارع "يأوي" بفتح حرف المضارعة، والصواب بضمها "يؤوي"، ومن "أخلّ" الفعل "يُخِلُّ"، والصواب: يُخِلُّ، ومن "نمّ" الفعل "يُنمُّ"، والصواب: "يَنُمُّ" بالفتح لأنه ثلاثي مجرد، ومن "أجرى" الفعل "يَجري" وصوابه بالضم "يُجري" لأنه ثلاثي مزيد.

7-5-2) ضبط همزة فعل الأمر:

تكون همزة الأمر من الرباعي "أفعل" همزة قطع، وتضبط بالفتح دائمًا، وأما الثلاثي فتكون همزته همزة وصل مضمومة إذا كانت عين مضارعه مضمومة، ومكسورة إذا كانت عينه مفتوحة أو مكسورة⁽²⁾، كما في الأمثلة الآتية:

- من الثلاثي "ثنى" يصاغ الأمر "إثن"، ومن الرباعي "أثنى" يصاغ "أثني".

- من "عرض" الثلاثي يصاغ "إعرض"، ومن "أعرض" الرباعي يصاغ "أعرض".

- ومن "هجا - يهجو" نقول في الأمر: "أهّج".

(1) ينظر: أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة المعاصرة عند الكتاب والإذاعين، ص 88.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 90.

7-6) أخطاء إسناد الأفعال إلى الضمائر:

عند إسناد الفعل إلى الضمائر هناك حالات يكثر فيها الخطأ عدّ منها أحمد مختار عمر ستاً، كما يأتي بيانها⁽¹⁾:

7-6-1) إسناد الثلاثي المجرد المقصور إلى ألف الاثنين:

يسند الثلاثي المجرد المقصور إلى ألف الاثنين برّد ألفه واوا إذا كان واويا في الأصل مثل: "دعا - يدعُو - دَعَوْا"، وبرّدّها ياء إذا كان يائياً⁽²⁾، مثل: "قضى - يقضي - قضيا"، وقد تكثر أخطاء المتعلمين في صياغة ما أصله واو فيقلبونها ياء، كقولهم: "جثا - جثيا"، والصواب: "جثوا"، لأن الألف أصلها واو (يجثو).

وقولهم: "تلا - تليا"، والصواب "تَلَوْا"، وكذلك "بدا - بديا"، والصواب: "بَدَوْا".

وربما كان منشأ الخطأ في قلب ما أصله واو إلى ياء مردّه إلى سهولة مخرج الياء، ومناسبتها المثنى في كثير من حالاته الإعرابية إذا ما قورنت بالواو.

7-6-2) إسناد المقصور المؤنث بالتاء إلى ألف الاثنين:

يسند الفعل المقصور إلى ألف الاثنين برّد ألفه إلى أصلها إذا كانت ثالثة، وإلا أُبدلت ياء، وتُحذف إذا أُتّ الفعل بالتاء⁽³⁾، ولكن يكثر في اللغة المعاصرة إثبات ياء الفعل مع ألف الاثنين، حتى في حالة تأنيثه بناءً فيقولون مثلاً: "اهتدى، و"اهتديا" للمثنى المذكّر، و"اهتديتا" للمثنى المؤنث، والصواب: "اهتدتا" بحذف الياء في حال التأنيث.

ويقولون كذلك: "امتطى، وامتطيا، وامتطيتا"، والصواب: "امتطتا".

(1) ينظر: أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة، ص 105 وما بعدها.

(2) ينظر: أحمد بن محمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 105.

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 105 .

7-6-3) إسناد الناقص الواوي إلى نون الإناث:

من الخطأ الشائع في هذه الحالة إبدال الواو ياءً، كقولهم: "هَنْ يَرْجِيْنَ وَيَدْعِيْنَ" من الفعل "رجا"، و"دعا"، والأصل بقاء الواو دون تغيير⁽¹⁾، مع إضافة نون الإناث كآلآي: "هَنْ يَرْجُون وَيَدْعُون" على وزن يَفْعُلْنَ، والواو في "يدعون" هي لام الفعل، ومن هنا يتّضح الفرق بينها وبين "يدعون"، المسندة إلى واو الجماعة "هم يدعون" التي هي على وزن "يفعون"⁽²⁾.

7-6-4) إسناد نون الغائب إلى نون الإناث:

يشيع في هذا الموضع ردّ ياء المضارعة تاءً توهُمَا أنها تاء المؤنث، فيقولون مثلاً: "طالبات ترتدين الزّي الإسلامي وتَقْمَن بواجبهن"، والصواب: إبقاء حرف المضارعة ياء "هَنْ يَرْتَدِينَ الزّي الإسلامي وَيَقْمُن بواجبهن".

7-6-5) إسناد المقصور إلى واو الجماعة أو ياء المخاطبة:

يتمّ إسناده بحذف ألفه وفتح ما قبل واو الجماعة أو ياء المخاطبة⁽³⁾، ومعظم الأخطاء التي تقع في هذا الباب تكون بضمّ ما قبل واو الجماعة، وكسر ما قبل ياء المخاطبة، كقولهم: "هو اعتدى وهم اعتدُوا، وأنتِ اعتديتِ"، والصواب: "هم اعتدُوا، وأنتِ اعتديتِ".

وقولهم: "تقاضى وهم تقاضُوا، وأنتِ تقاضيتِ"، والصواب: "هم تقاضُوا وأنتِ تقاضيتِ"، ولعلّ الحامل على مثل هذه الأخطاء يرجع إلى طلب السهولة في النطق واعتياد الأداء، بحكم أن الضمة تناسبها الواو، والكسرة تناسبها الياء.

(1) ينظر: أحمد بن محمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 106.

(2) ينظر: عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، ص 56.

(3) ينظر: أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، ص 105، 106.

6-6-7) إسناد المضعف إلى ضمائر الرفع المتحركة في الماضي:

وضمائر الرفع المتحركة هي: تاء المتكلم أو المخاطب، ونون النسوة، و"نا" المتكلمين، وعند إسناد المضعف إلى هذه الضمائر يشيع نوعان من الخطأ في لغة المتعلمين:

- إما بإبقاء الإدغام دون فكّ، وزيادة ياء بعده، كقولهم من الفعل (استمرّ): "أنا استمرّيتُ، وأنتم استمرّيتُم"، والصواب: أنا استمرّرتُ، وأنتم استمرّرتُم، لأنه يجب فكّ إدغام الفعل في الماضي إذا اتصل بضمير رفع متحرك⁽¹⁾.

- وإما بفكّ إدغامه لكن مع الإخلال بضبط عين ماضيه، خاصة مع الفعل المجرد إذا كان من باب (فعل) كقولهم من الفعل "فرّ": "أنت فرّرتُ، وأنتم فرّرتُم"، والصواب: "أنت فرّرتُ، وأنتم فرّرتُم". وقولهم من "ظلّ": "أنت ظلّلتُ، وأنتم ظلّلتُم"، والصواب: "أنت ظلّلتُ، وأنتم ظلّلتُم".

نخلص مما سبق بيانه إلى أن معظم الأخطاء النحوية الشائعة، التي تزلّ بها ألسنة متحدثي اللغة العربية وأقلامهم، في الأوساط التعليمية والثقافية تكاد تتمركز في العلامات الفرعية والأنماط الخاصة، والاستثناءات الخارجة عن القاعدة العامة، لأن الأصل أعلق بالذهن من الفرع وأثبت، ويمكن إجمال هذه الأخطاء في شقيها النحوي والصرفي على النحو الآتي:

- الخطأ في الإسناد من حيث المطابقة وترتيب عناصر الجملة.
- الخلط بين المتعدي واللازم.
- الخطأ في الإعراب بالعلامات الفرعية التي تكون في الأبواب التالية: الأفعال الخمسة، والأسماء الستة، وجمع المؤنث السالم، والممنوع من الصرف.
- الخطأ في إعراب الجملة التي تدخل عليها النواسخ ولواحقها.
- أخطاء الاستثناء خاصة بإلا.
- أخطاء العدد ومعدوده.
- أخطاء الشبهة والجمع في بعض أحكامهما.
- الخطأ في اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول والخلط بينهما.
- الخلط بين الفعل المجرد والمزيد بهمزة.

(1) ينظر: عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، ص 49.

- الخطأ في إسناد الفعل المقصور والناقص والمضعف إلى بعض الضمائر.
- بعض الاستعمالات الخاطئة لحروف المعاني.
- ولعل تلافي مثل هذه الأخطاء التي أضحت تؤزق كاهل المشتغلين في حقل التعليم، وتجتنب نكوصها هو ما تطمح إليه اللسانيات التطبيقية، في مخططاتها الإصلاحية والعلاجية، ومعاينتها الميدانية لواقع التعليم، كما سنرى في الفصل القادم.

الفصل الثاني: اللسانيات التطبيقية ومعالجة الأخطاء

❖ مفهوم اللسانيات التطبيقية

❖ مجالات اللسانيات التطبيقية واهتماماتها

❖ اتجاهات اللسانيات التطبيقية:

1- تحليل الأخطاء:

- الاتجاه التقابلي

- الاتجاه التحليلي

- الاتجاه التكاملي

2- تعليمية اللغة العربية للناطقين بها

3- تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها

تمهيد:

كان ظهور مصطلح اللسانيات التطبيقية أو مصطلح علم اللغة التطبيقي - كما يسميه بعض الباحثين - في حدود سنة 1946م، في معهد تعليم اللغة الإنكليزية لغير الناطقين بها بجامعة ميتشجان (Michigan) الأمريكية، الذي أصدر فيما بعد مجلة شهيرة تحت اسم "تعلّم اللغة - مجلة علم اللغة التطبيقي" (linguistic learning - Journal of applied Language)، ثم أُسّست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبري (Edinburgh) 1958م، لينتشر هذا العلم في جامعات ومعاهد علمية شتى⁽¹⁾، ويعرف تطورا وازدهارا ملحوظين*.

وساعد عوامل النشأة - إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية - الاهتمام الرسمي من الساسة في إنجلترا وأمريكا بتعليم الإنكليزية خارج أوطانها خاصة في مناطق النفوذ والمستعمرات، التي احتيج أيضا إلى تعلّم لغاتها المحلية، والاطّلاع على ثقافتها، كون اللغة أهمّ قناة وأقواها لبناء جسور التواصل بين الشعوب⁽²⁾.

1- مفهوم اللسانيات التطبيقية:

يشير مصطلح "لسانيات" إلى علم اللسان، و"تطبيقية" إلى كونها تتعامل مع اللسان من جهة، ومع تطبيقات علومه الكثيرة من جهة أخرى⁽³⁾، واللسانيات التطبيقية ليست تطبيقاً لهذا العلم في مقابل التنظير له، وإنما هي حقل واسع تلتقي فيه عدة علوم إنسانية لغوية واجتماعية ونفسية وغيرها، مع خبرات ومعارف تراكمية مستخلصة من واقع التجربة الميدانية⁽⁴⁾، في مجالات هذه العلوم تقوم على أسس علمية منظمة.

(1) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص8.

* معظم اللغات الحيّة واللغات الأوروبية دُرست دراسة تقابلية مقارنة مع أنظمة اللغة الإنكليزية، خلال ربع قرن من الزمان تلا ظهور هذا العلم، ومن أكثر جوانب اللغة حظوة بالدراسة التقابلية الجانب الصوتي والتلفظي، ثم الجانب النحوي والصرفي، أما المفردات فكان حظها قليلا. ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ص23.

(2) ينظر: نوار سعود أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012، ص23.

(3) ينظر: محمود إسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، وقائع ندوة "تقدم اللسانيات في الأفق العربي" الرباط، أبريل 1987، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1991، ص217.

(4) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص12.

وبتعبير آخر هي: "نظرية علمية يتم تمثيلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان، وذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط وترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج النظرية إلى مستوى تطبيقي"⁽¹⁾، يفاد منه في مجالات أخرى كثيرة توليها اللسانيات التطبيقية اهتماماً، غير أن أهم ميدان يبدو وثيق الصلة بمفهوم اللسانيات التطبيقية، ويشغل أولى اهتماماتها هو تعليمية اللغات للناطقين بها والناطقين بغيرها، بما يحمله هذا الميدان الواسع من تخصصات وفروع كتعليم اللغات والتخطيط لها، وإعداد برامج التعليم ومواده، وتجهيز المؤسسات، وتصميم الاختبارات، وتحليل الأخطاء اللغوية ونحوها⁽²⁾. مما يدل على أنّ مهمة تعليم اللغات ليست بالمهمة السهلة، وإنما تتطلب جهوداً وإسهامات من تخصصات عدّة لسانية ونفسية وتربوية واجتماعية، لتشكّل معالم النظرية التعليمية التعلمية، في إطارها العلمي المنظم المكتمل الجوانب.

2- مجالات اللسانيات التطبيقية واهتماماتها:

إنّ مهمة الباحث اللغوي التطبيقي تكمن في توظيف المكتسبات النظرية، واختبار مدى مطابقتها للواقع اللغوي في مجالاته المتعدّدة؛ أي: بالحرص على الإفادة من خلاصة المعارف الإنسانية العامة وذلك بإخضاعها للتجربة الميدانية، ومن ثم تحويل تلك المكتسبات المعرفية إلى أسس علمية تُبنى عليها فروع اللسانيات التطبيقية ومجالات اهتمامها المتعدّدة*، التي مع كثرتها وتعدّدها يكاد يكون مجال واحد هو الغالب على هذا العلم، وهو مجال تعليمية اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها⁽³⁾ كما تقدّم ذكره.

⁽¹⁾ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، دت، ص11.

⁽²⁾ ينظر: محمود صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، وقائع ندوة "تقدم اللسانيات في الأقطار العربية" الرباط، أبريل 1987، ص 219.

* تعليم اللغات للناطقين بها وبغيرها، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وتحليل الأخطاء اللغوية، ومعالجة أمراض النطق، وتحسين الأداء الوظيفي للغة، ومحو الأمية، وإعداد برامج التعليم ومخططاته، وإعداد الوسائل والتجهيزات التعليمية، والتخطيط اللغوي وجغرافية اللهجات (في مناطق التعدد اللغوي)، والتوثيق وتحقيق المخطوطات، والترجمة، وحوسبة اللغة، وصناعة المعاجم، وهندسة الاتصال... وغيرها من الروافد المتداخلة. ينظر: محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989، ص12.

⁽³⁾ ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص9، 10.

ويمكن التمثيل على تداخل مجالات اللسانيات التطبيقية من خلال مذهبين بارزين من مذاهب تعليم اللغات الأجنبية، وهما الطريقة السمعية الشفوية، والمذهب التواصلية، اللذان يعتمدان في مرجعيتهما على نتائج المدرسة البنوية في اللسانيات، والمدرسة السلوكية في علم النفس، كما يظهر تأثير الدراسات اللسانية الاجتماعية في المذهب التواصلية، وحتى إذا نظرنا إلى مجال تحليل الأخطاء اللغوية وجدنا منها ما يُعزى إلى أسباب لسانية، ومنها ما يُردّ إلى أسباب تربوية وبيداغوجية، ومنها ما قد يكون لأسباب نفسية واجتماعية⁽¹⁾.

وبناء على ذلك تقوم اللسانيات التطبيقية على أسس علمية ومنهجية، تخضع لخطط منظمة وبرامج مسطرة، تهدف إلى تلبية حاجة المتعلمين، أو تنفيذ مخطط السياسة البيداغوجية للبلد، وقبل اتخاذ أي قرار بشأن تعليم اللغة يحسن بنا طرح الانشغالات التالية:

ماذا نعلّم؟ وكيف نعلّم؟ ولماذا نعلّم؟ وكم يلزمنا من المال والجهد والوقت لذلك؟⁽²⁾

1-2) ماذا نعلّم ولماذا نعلّم؟

المنظومة التعليمية في الغالب تخضع إلى توجيه من السياسة البيداغوجية للبلد، لتلبية أهداف اقتصادية واجتماعية وثقافية مسايرة لمستجدات العصر، والقيام على حاجات المتعلمين وإعدادهم ليشغلوا مراكز تستدعيها احتياجات سوق العمل، ويتمزّنوا على استخدامها في مواقفها اللسانية المختلفة، "وإنّا في عالم مطّرد التغير، ويُعدّ التعليم فيه الاستعداد الأمثل لأن يكون المرء قادرا على التأقلم، ومع تحوّل الاقتصاد سوف يصبح الأشخاص الأنسب تعليمًا هم الأفضل أداء، أضف إلى هذا أنّ التعليم الذي يؤكّد على مهارات حلّ المشكلات سيصبح مهمًا من أيّ وقت مضى"⁽³⁾.

ولو نعطي مثالا على مؤسسة اقتصادية ما فتحت عروضها للعمل، وكانت تعاملاتها مع عملاء ذوي جنسيات مختلفة، وجاءها طالبو عمل بعضهم يتقن اللغة العربية فقط، وبعضهم الآخر يضيف إلى العربية الفرنسية والإنجليزية، وآخرون يتقنون إضافة إلى ما سبق تقنيات الإعلام الآلي، فعلى أيّ أساس يصير اختيارهم؟

⁽¹⁾ ينظر: محمود صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، وقائع ندوة "تقدم اللسانيات في الأقطار العربية" الرباط، أبريل 1987، ص 219، 220.

⁽²⁾ ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 13.

⁽³⁾ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 6.

لا شكّ في أنّ المؤسسة ستقبل من تتوافر فيهم مؤهلات علمية ومواهب متعدّدة. مما سبق يتبيّن أنّ مجالات اللسانيات التطبيقية كثيرة ونشاطاتها متعدّدة، إلّا أنّ أولى اهتماماتها يتمحور حول تعليمية اللغة سواء للناطقين بها أو للناطقين بلغات أخرى.

2-2) كيف نعلّم؟

التعليم الاجتماعي قائم على الاكتساب عن طريق التقليد، بما في ذلك اللغة كما يحصل عند الطفل في مكتسباته الأولى الفطرية، التي لا يعي فيها قوالب اللغة ولا الأنظمة التي تحكمها، وإنّما يكون اكتسابه لها محاكاة وتقليدا للمحيطين به⁽¹⁾، وفرق بين اكتساب اللغة الذي يكون عند الطفل في هذه المرحلة كما يكون عند متعلم اللغة الأجنبية بصورة غير منتظمة وغير منهجية، وبين تعلّم اللغة الذي لا يتأتّى إلّا بعد مرحلة من النضج العقلي والوعي الاجتماعي عند الطفل، يمرّ فيها بعدة مواقف ويكون من خلالها سلسلة افتراضات عن اللغة، يختبرها ويعدّل من قواعد لغته بشكل ذاتي، أو بمحاكاة الكبار حتى تصير إلى قواعدهم⁽²⁾.

وأما التعليم النظامي فهو عملية نظامية منظمة واعية، تهدف إلى تزويد المتعلم بجملة من المهارات اللغوية الوظيفية وفق ما هو مخطّط لها؛ أي: أن نجعل الخطة التعليمية تسير وفق منهج اختياري لمواد التعليم ومقرّراته، وحسب حاجة المتعلّم وبلده، وليس كل ما هو مدوّن في كتب اللغة والنحو يصلح أن نحشو به أذهان المتعلّمين دفعة، وليس العبرة بكثرة المفردات ولا باستظهار القواعد النحوية، وإنّما ملاك اللغة معايشة النصوص الفصيحة ومحاكاتها في مواقف مختلفة، وتحسين الأداء بصورة ميسّرة عن طريق مراقبة الخطأ وتصويبه، وهنا تكمن مهمّة المشتغلين في حقل اللسانيات التطبيقية في إعداد مقرّرات التعليم وتصميم الاختبارات وتجهيز الهياكل البيداغوجية، ومعالجة الأخطاء ونحوها.

3- اتجاهات اللسانيات التطبيقية:

ترتكز مضامين اللسانيات التطبيقية على تعليمية اللغات - كما مرّ سابقا - لأنّ اللغة وعاء الفكر وترجمانه، وبها يتعيّن تدوين جميع العلوم والمعارف وتدريسها، وإذا كان تعليم اللغة للناطقين بها أو للناطقين بلغات أخرى لا يجري دون مشكلات يقعون فيها أو أخطاء يقتربونها مدّة تعلّمهم، فإنّ اللسانيات التطبيقية وفي أحد اتجاهاتها الوثيقة بتعليم اللغة، تولي اهتماما بالغا بمسألة بحث أخطاء

⁽¹⁾ ينظر: علاء الجبالي، لغة الطفل دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 2003، ص 55، 56.

⁽²⁾ ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 22، 23.

المتعلمين وتحليلها ومعرفة أسباب حدوثها، ثمّ تنظر في أفضل السبل لتلافيها والوقاية منها، في كل مرحلة من مراحل التعليم فيما يدعى باتجاه تحليل الأخطاء.

I - تحليل الأخطاء:

يرى التعليميون* أنّ الخطأ ضرورة تعليمية باعتباره الخطوة الأولى التي ينطلق منها المتعلم، ليميز في مرحلة ما بين ما هو خطأ فيتجنبه، وما هو صواب فيتبناه، فهو في عرفهم: "تفكيك موضوع التعلم إلى عناصر بسيطة قصد عملية التعلم... وأعطيت الأهمية لتحليل الأخطاء التعليمية التي يُتصور بأنّ طريقة التدريس المثلى التي تُكسب العادات اللغوية كفاءة بعدد حدوث أخطاء"⁽¹⁾، لأنه في نظر التعليمية لا يوجد هناك موادّ صعبة التعلم وأخرى سهلة بقدر ما يوجد هناك طرائق أنسب وسبل لإيصال المعلومة أنجع من غيرها.

ذلك بأنّه "يقوم التعليم البشري بمختلف أنواعه ومجالاته على الممارسة والخطأ، ثمّ عزل الخطأ واستبقاء الصواب"⁽²⁾، وهي الطريقة الطبيعية لاكتساب أيّة لغة منذ الطفولة، إذ "يقع متعلّمو اللغة الأم واللغة الثانية جميعاً في أخطاء لغوية، لذلك تُعدّ الأخطاء اللغوية جزءاً مهماً في تعلّم اللغة"⁽³⁾، كون المتعلم يتلقى اللغة بالتدرّج لا دفعة واحدة، ويستحيل مع هذا التدرّج تحاشي أخطاء مرحلية، يستفيد منها في كل مرة لتحسين أدائه طيلة مسيرته التعليمية.

ولا تقتصر أهمية دراسة الأخطاء على المتعلم فحسب، بل حتّى على المعلم الذي يختبر من خلالها فاعلية أدائه في تقديم المادة العلمية وطريقة عرضها، والمنهج الذي اعتمده في عملية التدريس، وعليه فأخطاء المتعلمين يمكن الاستفادة منها كدليل على ما تعلّموه فيثبت لهم، وما لم يتعلّموه فيُندارك لهم في حصص تطعيمية، ويُكشف عن حقيقة المستوى التعليمي والرصيد اللغوي الذي حصلوه في مرحلة معيّنة من مراحل التعليم، فيُقيّم على أساسه درجة النمو اللغوي لديهم، ثمّ لينظر القائمون على التعليم ما يحتاج إلى إضافة أو تعديل، أو عناية أكثر، فيأخذوا به في إعداد مقرّرات التعليم.

* التعليمية: كما عرّفها محمد الدريج: "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعليم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي". تحليل العملية التعليمية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء (المغرب)، ط1، 1990، ص15.

⁽¹⁾ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص158، 159.

⁽²⁾ محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمّان، ط1، 2005، ص20.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص15.

يمكن إجمال أهم الفوائد الناجمة عن دراسة الأخطاء وتحليلها كالاتي: ⁽¹⁾

- تحليل اللغة المدروسة وبيان خصائصها.
- كشف ما ينبغي إدخاله أو تغييره في المقررات الدراسية.
- التعرف على حاجة المتعلم المعرفية.
- التعرف على الأطر الناجعة لتعليم اللغة.
- التمكن من وضع استراتيجية واضحة وفق تخطيط محكم يعتمد على التدرج في عرض المادة العلمية حسب مراحل التعليم.

وفي هذا الصدد ينبغي على المدرسين التعامل مع أخطاء طلابهم بإيجابية، يشجعونهم بالثناء على ما قدموه صوابا ولو كان صوابا جزئيا، لجعلهم يشعرون أنهم يحرزون تقدما إيجابيا ⁽²⁾، وحتى لا يصابوا بالإحباط أو التحجر* فيدعوا تعلم اللغة نهائيا نتيجة الإفراط في التصويب والنقد، فعلى المدرسين معرفة ماذا يُصَوَّبون وكيف يُصَوَّبون ومتى يُصَوَّبون، فثمة فرق بين الخطأ والغلط، وما كان خطأ شائعا وما كان خطأ فرديا، ثم يُنظر لطبيعة المتعلم أهو مبتدئ لا يُكَلَّف إلا بمبادئ عامة أم هو متعلم مترقٍ، قد حصل ما يُفترض معه تجنّب تلك الأخطاء المرحلية؟ ثم عن كيفية التصويب أ تكون شفاهية مباشرة في حين ارتكاب الخطأ، أم في حصص تدريبية منعزلة، أم في اختبارات تفويجية؟ ⁽³⁾.

مما سبق نستنتج أنّ الخطأ اللغوي -مع مغبّة الوقوع فيه- يعدّ ضرورة تعليمية لا بدّ منها، كونه الخطوة الأولى التي ينطلق منها المتعلم، ليميّز الصواب من الخطأ في مرحلة لاحقة، ومن جهة أخرى تُعدّ أخطاء المتعلمين مؤشرا على خلل ما في المنظومة التعليمية، ومقياسا ينظر من خلاله القائمون

⁽¹⁾ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 165.

⁽²⁾ ينظر: صبري إبراهيم السيّد، آفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، 2016، ص 346.

* التحجر: مصطلح لساني تطبيقي، يقصد به توقّف النمو اللغوي للدارس وصمود أخطائه في إحدى مراحل تعلّم اللغة الأجنبية، ويكون إما نسبيا أو كليا، مؤقتا أو نهائيا، ويظهر بشدة في بعض الأنماط والتراكيب دون بعض، وله أسباب متى تضافرت كان حضوره في لغة الدارس قويا، يأخذ أشكالا ومظاهر متعدّدة، كما له أساليب لعلاجها والوقاية منه. ينظر: عبد العزيز العصيلي، "التحجر في لغة متعلّم اللغة العربية الناطقين بغيرها"، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج 17، ع 33، ربيع الأول 1426هـ، ص 307.

⁽³⁾ ينظر: صبري إبراهيم السيّد، آفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، ص 341.

على التعليم في المقررات التعليمية وبرامجها ما يحتاج إلى تغيير أو إضافة، بما يلائم حاجة المتعلمين ويُحسّن أداءهم، ويسهّل من العملية التعليمية.

أولاً: الاتجاه التقابلي

يُعَدُّ هذا الاتجاه المنجز الفعلي الأول في ضوء اللسانيات التطبيقية⁽¹⁾، لمزاوجته بين التنظير العلمي والتطبيق العملي ما جعل حقل اللسانيات التعليمية يفيد منه، خاصة في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها وتحليل أخطائهم⁽²⁾، يقوم التحليل التقابلي على مبدأ المقابلة بين نظامي لغتين مختلفتين، أو لغة ولهجة، أو لهجتين وفق دراسة وصفية موضوعية تكشف عن أوجه التشابه والاختلاف الموجودة بينهما⁽³⁾.

يجري التحليل التقابلي في مختلف جوانب اللغة، حتى يتسنى من خلالها للّساني التطبيقي تقديم مادة تعليمية مناسبة، ولاسيما في معالجة المشكلات المتعلقة بلغة الدارس التطورية (اللغة المرحلية)*، لأنّ اكتساب عادات لغوية جديدة في حال تعلّم لغة ثانية لا يمكنه أن يتم بمعزل عن العادات اللغوية

⁽¹⁾ ينظر: دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994، ص182.

⁽²⁾ ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص164.

⁽³⁾ ينظر: هكتر هامرني، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العلمية، تر: راشد الدويش، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 1994، ص100.

* هي النظام اللساني الذي يُنشئه الشخص في مسار تعلمه لغة أجنبية، تختلف سواء عن لغة الناطق الأصلي لها أو عن اللغة المستهدفة، إنّها تعكس نظاماً متطوراً من القواعد والنتائج من مختلف العمليات، والمتضمنة لتأثير اللغة الأولى: النقل، التداخل التقابلي بينها وبين اللغة الهدف.

«Interlanguage (n.) the linguistic system created by someone in the course of learning a foreign language, different from either the speaker's first language or the target language being acquired. It reflects the learner's evolving system of rules, and results from a variety of processes, including the influence of the first language (transfer), contrastive interference from the target language, and the overgeneralisation of newly encountered rules». David Crystal, A dictionary of linguistics and phonetics, Blackwell, 6th edition, 2008, p249.

المكتسبة من اللغة الأصلية (الأم)⁽¹⁾، لذا فمعظم متعلّمي اللغة الأجنبية يجدون أنفسهم تلقائياً ينقلون **قوانين لغتهم الأم، وأنظمتها وراثتها الثقافي إلى تلك اللغة التي يتعلّمونها⁽²⁾.

ولعلّ أثر هذا النقل أو التدخّل يظهر جليّاً في الجانب الصوتي، الذي يؤدّي الإخلال به بسبب سوء الأداء، أو لمشكلة في الاستماع إلى إحداث أخطاء إملائية وصرفية ونحوية ودلالية كثيرة، ومثاله: إذا أراد الأجنبي نطق كلمة (حَلَقَ) ولم تكن الحاء والقاف من حروف لغته، فلا يستطيع إلّا نطقها قريباً من كلمة (هَلَكَ) فيتغيّر اللفظ ومعناه تماماً، ذلك بسبب تدخل نظام لغته الصوتي الذي اعتاد النطق عليه، وانطبعت تلك الصفات والمخارج في ذهنه ومرّن عليها، وهنا تظهر الصعوبة في ترويض جهاز نطقه، وتكييفه على صفات وخصائص صوتية أخرى قد تختلف قليلاً أو كثيراً عمّا تعود عليه.

ومثال ذلك في الجانب النحوي قول متعلّمي العربية من الناطقين بالإنكليزية: "أريد كوب بارد ماء" بدل قولهم: "أريد كوب ماء بارد"، بسبب تدخل النظام الصوتي للغتهم الأصلية (الإنكليزية) إذ يعبرون فيها عن هذا المثال بقولهم: « I like a glass of cold water »⁽³⁾

ويبدو أن الطريقة الأمثل لتفادي أخطاء التدخّل هي التي تقوم على أساس دراسة تقابلية وصفية لكل لغة على حدة، تبرز خصوصية كلّ منها، وتبيّن ما بينهما من وجوه التشابه والاختلاف، قصد تقديم برنامج احتياطي يجعل المتعلم على بينة من الأخطاء التي من المتوقع أن يسقط فيها انطلاقاً من نظام لغته الأم⁽⁴⁾، ويركّز على جوانب الاختلاف والتضاد بين اللغتين كونها الأصعب تعلّماً واستيعاباً من تلك المتشابهة.

(1) ينظر: البدرأوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص15.

** نقل الخبرة أو التدخّل أو التداخل: مصطلحات متقاربة تعبّر عن نوع من أنواع الانتقال السلبي لأثر المتعلّم، يقع بين لغتين ويسير من أقواهما عنده إلى أضعفهما، ويكون أشدّ بين اللغات المتقاربة، وقد يقع في داخل اللغة ذاتها. ينظر: محمّد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص176.

(2) ينظر: هكتر هامرني، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العلمية، تر: راشد الدويش، ص129.

(3) ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص193.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص182، 183.

1- جذور المنهج التقابلي في التراث العربي:

لم يكن علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية) سباقاً إلى قضية تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها، وإنما عُرِفَتْ في تراثنا العربي الإسلامي، وإن لم تأخذ شكلاً منظماً وشائعاً⁽¹⁾، فقد أمر النبي عليه الصلاة والسلام زيد بن ثابت بتعلّم السريانية، (قال زيد بن ثابت: قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم: "تُحَسِّنُ السَّرْيَانِيَّةَ أَفَمَا تَأْتِينِي كُتُبٌ؟" قال: قلت: لا، قال: "فَتَعَلَّمْهَا"، فتعلّمها في سبعة عشر يوماً)⁽²⁾، والمدة القصيرة التي تعلّم فيها زيد السريانية تدلّ على أن لها أوجه تشابه كثيرة مع العربية يَسَّرَتْ عليه المهمّة.

وفي العصر العباسي كان في دار الحكمة قسم خاص بالترجمة من العربية وإليها، وفي علوم وفنون شتى، ولعلّ اطلاع ابن المقفّع على ثقافات شعوب أخرى وتعلّمه لغاتها كالفارسية والهندية، وقد ترجم لآدابها إلى العربية ككتاب "كليلة ودمنة" جعله يتقلّد منصب كاتب ديوان الدولة⁽³⁾، وما نجده عند الجاحظ حين يتحدث عن اللثغة واللكنة عند الأعجمي الوافد إلى العربية ويشخص هاتين الظاهرتين ببيان أسبابهما وطريقة علاجهما، كل هذا دليل على أسبقية علماء العربية القدامى إلى علم اللغة التقابلي - خاصة في الجانب الصوتي - وتعليم العربية للوافدين إليها، غير أن دراساتهم ظهرت على شكل بواكير ولم تكن علمية ومنهجية كما عرفها اللسانيون التطبيقيون في الفترة المعاصرة⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ ينظر: زيدان علي جاسم، "نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي"، مجلة التراث العربي، اتحاد كتاب العرب، دمشق، العدد: 83-84، سبتمبر 2001، ص 250.

⁽²⁾ أحمد بن حنبل، المسند، تح: محمد صدقي حميد العطار، دار الفكر، بيروت، ط 1، 2009، ج 5، ص 182.

⁽³⁾ ينظر: زيدان علي جاسم، "نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي"، ص 244، 245.

⁽⁴⁾ كان الاهتمام باللغة العربية كلغة هدف في الدراسات التقابلية منذ نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات، وخصوصاً بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ومعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حتى شملت الدراسات معظم لغات الوافدين إلى هذين المعهدين، ورافق الدراسات التقابلية ظهور كتب تعليمية متأثرة بها، تحت عناوين: تعليم اللغة العربية للناطقين بالإنجليزية أو الفرنسية أو غيرها، ككتاب "العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية" لمحمد منير مرسي ومحمد إسماعيل، نشرته دار عالم الكتب في الرياض عام 1403 هـ. ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلّمي اللغات الأجنبية، ص 24، و ص 28، 29.

2- خصائص الاتجاه التقابلي وفوائده:

عندما نتحدث باللغة الأجنبية نستند في الغالب على تلك الخبرات المخزنة من رصيد اللغة الأم، فنخطئ من حيث لا ندري "وقد ندرك أننا على خطأ ولكن تعوزنا معرفة مطالب النطق الصحيح عضوياً وسمعياً، ومن هنا تدخل الدراسات التقابلية إلى مسرح تعليم اللغة، لتكشف عن العادات المعوقة للتعليم"⁽¹⁾، عن طريق المقابلة بين أنظمة اللغتين (الأم والهدف) وثقافتيهما لدى المتعلم، ورصد العناصر التي يحدث فيها نقل الخبرة أو التداخل، ومن خلال دراسة أخطاء الدارسين يمكن التنبؤ مسبقاً بمشكلات وصعوبات تعترض متعلم اللغة الأجنبية، فيسعى المشتغلون في حقل تعليم اللغة حينئذ إلى تزويده بوصفات وقائية، تجنبه الوقوع في الخطأ وتكفيه مؤنة الخلوص منه.

يرى بوليتسر (politzer) كما جاء به البدراوي زهران في كتابه (علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي) أنّ "مما لا شك فيه أن من أهم مجالات تطبيق علم اللغة ما نجده في مساهمة التحليل التقابلي، حيث إنه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصاً عند تعلّم اللغات التي لم تمرّ بتجارب كبيرة ومنتظمة في تدريسها"⁽²⁾، بحيث تقود إلى إيجاد نظرية علمية وعامة تصف مختلف مراحل التعلم وصفاً دقيقاً، وتقدّم استراتيجية تزوّد المتعلم بالمقومات الأساسية لاكتساب اللغة الثانية بأقل جهد وأخصر طريق ممكن، بالإفادة من التجارب السابقة في هذا الميدان⁽³⁾.

ومن مزايا الاتجاه التقابلي أيضاً الإفادة في مجال الترجمة من لغة إلى أخرى، إذ يتعيّن على المترجم الإلمام باللغتين المترجم منها والمترجم إليها مع ثقافتيهما، ليسهل عليه عملية إيجاد المقابلات، وشرح المصطلحات العلمية، ونقل المفاهيم بدقة ووفاء، وتمتدّ المجالات التطبيقية كذلك للفنون والآداب العالمية المادة الخصبة عن طريق التلاقح المعرفي والثقافي، حتى إن النظم الخطية للغات والنقوشات الأثرية أصبحت تمثل قرائن، يمكن على هديها التعرف على تاريخ الشعوب والحضارات الغابرة⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ تمام حسان، "جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها"، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربية لدول الخليج، 1985، ج2، ص75.

⁽²⁾ البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص15.

⁽³⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص17.

⁽⁴⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص14.

تبنى فكرة التحليل التقابلي على أنّ أيّ متعلّم للغة أجنبية لا بدّ أن يكون بحوزته شيء من تلك اللغة، وهو ما يتشابه مع لغته الأم، وهذا ما قد يفسّر استسهاله بعض الظواهر اللغوية دون بعض، وأمّا الأنماط المختلفة* أو المتضادة** فأغلب الظن أنها تشكّل صعوبات حقيقية أمام تعلّم اللغة، تزيد بزيادة الاختلاف، مثلاً في المستوى الصوتي عدم وجود الأصوات العربية التالية: الهمزة، الحاء، الخاء، الضاد، العين، الغين، القاف، الهاء، في اللغة الفرنسية يشكّل صعوبة في نطقها لدى متعلّميها، وكذلك في نظام الجملة العربية من تقديم وتأخير، ووجود جملة اسمية وجملة فعلية يختلف عنه في نظام الفرنسية أو الإنجليزية، اللذين يعتمدان البدء بالاسم (الضمير) في أصل الترتيب:

مثال: Ali joue à la balle في الفرنسية يكون البدء بالضمير sujet دوماً، والمحافظة على ترتيب أركان الجملة، ماعداً في بعض الحالات الاستثنائية كالاستفهام والأمر فقد يسبق الفعل الضمير.

وأما في العربية فيمكن التوسّع في القول دون أن يختل المعنى كالاتي:

- عليّ يلعب بالكرة.
- يلعب عليّ بالكرة.
- بالكرة يلعب عليّ.
- يلعب بالكرة عليّ.

وفي المستوى المعجمي قد نجد لبعض الألفاظ مقابلاً واحداً مشتركاً كلفظ العم والخال يقابله في الفرنسية Oncle، وبعضها قد لا يكون له مقابل.

يقع متعلّمو اللغات الأجنبية عموماً في أخطاء -بغض النظر عن اختلاف لغاتهم وأجناسهم- إمّا ترجع لظاهرة التداخل أو نقل الخبرة، أو إلى خصائص اللغة المدروسة بما فيها من صعوبات وتمايز، أو إلى عوامل متعلّقة بطريقة اكتساب اللغة الثانية، ومن هذا المنطلق قامت ركائز التحليل التقابلي على

* مثلاً عدم وجود باب المثنى في بعض اللغات يشكّل صعوبة في التعلّم عند الناطقين بها.

** من الأنماط المتضادة وجود بعض الأسماء مذكّرة في العربية ومؤنّثة في غيرها أو العكس، ككلمة "علم" المذكّرة في العربية تقابلها (La science) مؤنّثة في الفرنسية.

العناية بكشف أنماط الاختلاف الموجودة بين لغة الدارس الأصلية ولغته الهدف، والتي من المتوقع أن يكثر فيها أخطاؤه ويصادف في تعلمها مشكلات، وتعدّ مرحلة البحث عن أسباب الخطأ ومحاولة تفسيره الخطوة التي تؤمّن طريق المتعلّم وزوده بوصفة علاجية أو وقائية يتفادى بها الخطأ.

3- التفسير اللغوي للأخطاء النحوية في التحليل التقابلي:

لا شك أنّ كلّنا يخطئ حين يتعلّم لغة المنشأ أو لغة ثانية، وهذه الأخطاء أسباب كثيرة منها ما هو متعلّق بطبيعة اللغة، ومنها ما سببه مناهج التدريس ووسائله، وأخرى متعلّقة بالجانب النفسي والاجتماعي للمتعلم -وقد سبقت الإشارة إلى هذا في الفصل الأول- وليس يعنينا الآن سوى الجانب اللغوي للخطأ في شقّه النحوي، وطبيعي أننا لا نحلّل كل أنواع الخطأ وإنما نحاول التركيز على المشهور والشائع منها، بإعطاء نماذج يتكرّر وقوعها في كتابات متعلّمي العربية من غير أهلها وعلى ألسنتهم، ونحاول تفسير الأسباب الكامنة وراء حدوثها، لأن معرفة سبب الخطأ تسهّل توقيه.

3-1) أخطاء المطابقة:

ينضوي تحت هذا الباب عدّة فروع ومسائل يكثر فيها الخطأ لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وقد يشكّل بعضها عبئاً حتى على أبناء اللغة العربية.

3-1-1) أخطاء المطابقة في التذكير والتأنيث:

وهي ظاهرة تشيع بشكل ملفت للنظر بين متعلّمي العربية الناطقين بغيرها، ولعلّ السبب في ذلك يكمن في أنّ جلّ لغات العالم لا تفرّق بين المذكر والمؤنث إذا أسند إليهما الفعل، أو الضمائر، أو أسماء الإشارة، أو الأسماء الموصولة⁽¹⁾، يقول الفرنسي مثلاً:

- هو يكتب Il écrit وهي يكتب (بدل تكتب)، لأن المقابل في لغته Elle écrit

- أنت تكتب وأنت تكتب (بدل تكتبين)، لأن المقابل في لغته واحد Tu écris

ويمكن تفسير هذه الأخطاء مبدئياً بظاهرة التداخل أو نقل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، فيغلب على المتعلم استعمال نظام لغته الذي تعودّ عليه كما في هذا المثال: إلزام الفعل المسند إلى ضمير مذكر أو مؤنث صيغة واحدة، حيث لا تطابق بين أنظمتي اللغتين الفرنسية والعربية، وإن كان من تشابه فهو جزئي لا يمكن تعميمه⁽²⁾.

⁽¹⁾ ينظر: البدرائي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص52، 53.

⁽²⁾ ينظر: صبري إبراهيم السيد، آفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، ص144.

وقد يكون سبب هذه الأخطاء (تذكير المؤنث: هي يكتب) المبالغة في التصويب إذ تؤدي عناية المتعلم الزائدة بمسألة تفادي الخطأ في باب التذكير والتأنيث إلى الوقوع فيه، وهذا يحدث عنده في الغالب في مرحلة التطور اللغوي (Développement) وهي مرحلة انتقالية يعدل فيها سلوكه شيئاً فشيئاً.

ولا يُستبعد أن يكون لهذه الأخطاء أسباب متعلقة بخصوصية اللغة العربية، من حيث تميزها بقواعد وخصائص لا توجد في لغات المتعلمين، وهذا ما يسمى بتداخل اللغة نفسها (Interlingual) ولتفادي مثل هذه الأخطاء يجب أن توضع تدريبات لكل حالة على حدة، وأن يُركّز على ما اختصت به العربية* دون لغات المتعلمين ليعقلوا هذا التمايز.

3-1-2) الخطأ في التعريف والتذكير:

تكشف الدراسات الميدانية التي أجريت على الطلاب الأجانب متعلمي العربية أن الخطأ في جانب التعريف والتذكير يشكل مشكلة حقيقية لديهم، فهو يتردد بين العموم والانتظام بالنسبة للطلاب الواحد، أو على نحو عام يشمل جميع الطلبة⁽¹⁾، فيعرفون ما حقّه التذكير، وينكرون ما حقّه التعريف، أو لا يطابقون بين الصفة والموصوف، ونحوها من الأخطاء الواردة في هذا الباب. ولعلّ من أهمّ الأسباب المؤدية إلى شيوع أخطاء الطلاب في جانب التعريف والتذكير - كما تشير إليه الدراسة التقابلية - أنّ بعض اللغات كالفارسية والأندونيسية والبنغالية لا تفرّق بين المضاف والموصوف، وبعضها لا يطرد فيه أداة التعريف، كما أنّ بعضها الآخر يكتفي بقرائن غير لفظية ويستغني عن أدوات التعريف والتذكير، وفي اللغة اليابانية باب التعريف والتذكير أصلاً غير موجود⁽²⁾، وفي لغات أخرى نجد أنّ الصفة تسبق الموصوف كما في الإنكليزية مثلاً فإذا أراد الإنكليزي التعبير عن قوله: You are gentilman بالعربية، فقد يجري كلامه كما في لغته على النحو التالي: أنت طيّب رجل.

* منها: الإعراب وكثرة الاشتقاق، وهذا ما يمنح اللغة قوة بيان ودقة في المعنى وسعة في التعبير، من خلال حرية التقديم والتأخير بين أجزاء الجملة، ومما اختصت به كذلك إمكانية إنجازها جميع أجزاء الجملة في كلمة واحدة كما في قوله تعالى: ﴿أَنْزِلْنَاهُمْ بِإِيجَازٍ﴾ سورة هود، الآية: 28، حيث اجتمع في كلمة (أَنْزِلْنَاهُمْ) أداة استفهام وفعل وفاعل ومفعولان، وغير ذلك من خصوصيات العربية التي تمثل صعوبة حقيقية على غير أهلها.⁽¹⁾ ينظر: البدرائي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص 56.

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 59.

ربما يكون لما يسمّى بالتعليم المتخّم للبنية (Overlearning of structure) * دخلٌ في عموم الظاهرة (الخطأ) يرجع أساساً إلى بعض أساليب التدريس غير المناسبة، فتزيد من شيوع ظاهرة التعميم في أداء الطلاب بنيات هجينة ⁽¹⁾ (Hybid structure)، في صورة خليط لبعض ما هو موروث من لغاتهم الأصلية، وبعض ما يتعلّمونه من نظام العربية المختلف عنها في كثير من الأحيان، لذا "قد يصبح الخطأ في تعلّم اللغة الثانية الكاشف أو المنبّه R  v  lateur الذي يشير إلى نقاط الضعف في الطرائق المستعملة لتعليم اللغات" ⁽²⁾.

ترشد نقاط الضعف القائمين على تعليم اللغات إلى إعادة النظر في الخطط التعليمية المتهجئة والبرامج المطبقة كلّما اقتضى الأمر، وتعديلها حسب حاجة المتعلّمين التي تناسب مستواهم في كل مرحلة يمرون بها من مراحل التعلّم * باعتبار أنّ الأخطاء تمثل قواعد انتقال مرحلية أو أعراض تصاحب مسيرة اكتساب اللغة، وهي بهذا المعنى مكّونات ضرورية لتقويم أداء المتعلّم، لا مفرّ منها في استكمال آليات التعلّم.

3-1-3 أخطاء المطابقة في النوع والعدد:

إنّ تداخل بعض الأبواب النحوية وتفرّعها يشكل صعوبة حتى على أبناء اللغة العربية أنفسهم، كما نجده في باب العدد والمعدود، الذي يراعى فيه عدّة ظواهر نحوية فيما يتعلّق بظاهرة التذكير والتأنيث، والتعريف والتكثير، ومنها ما يتّصل بالإفراد والتثنية والجمع، حيث معظم اللغات لا تحتوي إلّا على الإفراد والجمع، وبعضها يُلزم تمييز العدد الإفراد دائماً، فيقولون مثلاً: خمسة كتاب، وعشرة

* التعليم المتخّم للبنية: مصطلح لساني يعني تدريب الدارسين المفرط على أنماط معيّنة في جمل مصنوعة يعتقد القائمون على تعليم هذه اللغة أنّها تشكّل صعوبات حقيقية بسبب اختلافها عن لغات الدارسين، فيركّزون عليها في تصميم المناهج والمقررات ويهملون أنماطاً أخرى لتشابهها مع اللغة الأم وجوانب مهمة تمثّل حقيقة استعمال اللغوي. ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ص 40.

⁽¹⁾ ينظر: البدراري زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص 60.

⁽²⁾ أحمد حساني، "المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها، مقارنة لسانية تطبيقية تقابلية"، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات - الجامعة الأردنية، 22-24/04/2014، دار الكنوز، عمان، 2014، مج 1، ص 39.

** هناك عوامل أخرى تؤثر في عملية اكتساب اللغة الثانية إضافة إلى درجة اختلافها عن لغة المتعلّم الأصلية منها: الدافعية والخوف، والعمر والتفرغ، والهدف من تعلّم اللغة، ومعرفة اللغات الأخرى، والمرجعية الثقافية، وما إلى ذلك.

كتاب⁽¹⁾، فمن المتوقع جدًّا وقوع الوافدين من تلك اللغات في أخطاء الشنية وأخطاء المطابقة بين العدد ومعدوده، وما يتعلّق بهذا الباب من تغيّرات إعرابية واستثناءات خارجة عن القاعدة العامة.

يمكننا أن نفسّر أسباب بعض الأخطاء المرتكبة في هذا الباب بظاهرة المبالغة في التعميم وهي تعني تطبيق القاعدة على جميع الحالات المتشابهة دون استثناء أو قيد، كأن يتعلّم الطالب قاعدة وجوب المطابقة في النوع تذكيرًا وتأنينًا، ثمّ يعمّمها على جميع الحالات التي يصادفها فيأتي إلى الأعداد من ثلاثة إلى عشرة فيطابقها مع معدوداتها من حيث لا تنطبق، فيقول مثلاً: "ثلاث رجال وخمسة نساء"، فيحدث الخطأ إذًا من توسيع قاعدة اللغة الهدف إلى أسيقة وتراكيب لا تناسبها، يكون ذلك أحيانًا بسبب ميل المتعلّمين نحو الأسهل* من حيث نقل المعرفة المسبقة لإنتاج أنماط جديدة في أسيقة مختلفة قد لا تميزها أعراف اللغة.

قد يساهم بعض المدرّسين في تقرير بعض هذه الأخطاء من خلال منهجيّتهم الخاطئة، إمّا باستخدام المبالغة في التعميم دون التنبيه على قيود القاعدة، وإمّا باعتماد الترجمة الحرفية من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف، أو استعمال العامية إلى جانب الفصحى من أجل التبسيط⁽²⁾، أو غير ذلك من الأساليب غير السليمة في تعليم اللغة التي تزيد من ظاهرة شيوع الخطأ أو تحجّر لغة المتعلّم بدل تحسين أدائه.

3-1-4) أخطاء المطابقة في زمن الفعل:

تقسيم الأفعال في العربية إلى ماض ومضارع وأمر، واختصاص بعض الأدوات بالدخول على زمن دون زمن، يشكّل صعوبة حقيقية عند متعلّمي العربية، فقد يستعملون الزمن الماضي دون المضارع بالتعبير عن حدث مستقبل، أو يفعلون عكسه، وقد يدخلون بعض الأدوات الخاصة بالمضارع

(1) ينظر: البدراري زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص 62، 63.

* أي: اتّباع استراتيجية السهولة أو التسهيل أو التبسيط، وتعني انطلاق المتعلم من معرفة مكتسبة في اللغة الهدف إلى ارتحال جمل جديدة بإسقاط بعض عناصرها المعقّدة طلباً للتسهيل، أو بتوسيع استعمال قاعدة تعلّمها ليقحمها في مواطن لا تناسبها. ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ص 40.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 41.

كأدوات الجزم على الماضي، فيقولون مثلاً: "لم كنت حاضراً"، يريدون به نفي الفعل في الماضي، وغير ذلك من الأخطاء الشائعة في هذا الباب.

ولعل منشأ الخطأ يرجع إلى تفاعل عوامل لغوية متعددة، من أهمها التأثير بعادات لغة المنشأ إذ "ليس غريباً الافتراض بأن الكثير من الأخطاء التي يقع فيها دارسو اللغة العربية من الناطقين باللغات الأخرى ناتج عن تأثرهم بضوابط وقواعد لغاتهم الأصلية"⁽¹⁾، كون أن أزمنة الأفعال واستعمالاتها تختلف من لغة إلى أخرى، فالفرنسية مثلاً تستخدم صيغة الحاضر لوحده *présent*، وصيغاً أخرى للمستقبل (*futur simple, futur proche, futur antérieur...*) وصيغاً متعددة للماضي (*passé simple, passé composé, passé antérieur, l'imparfait, plus-que-parfait...*) وأحياناً تتداخل هذه الصيغ حتى لا يكاد أبناء اللغة أنفسهم يميزون بينها.

واللغة الأندونيسية بدورها ليس فيها زمن خاص بالماضي ولا بالمضارع ولا بالأمر ولا اسم الفاعل، واللغة البنغالية لا توجد بها سوى ما يماثل صيغة الماضي المطلق في العربية⁽²⁾، إضافة إلى تأثير اللغة الأم هناك عامل تداخل اللغة العربية نفسها (*interlingual*)، يظهر بوضوح من خلال الصعوبات التي يجدها الناطق الأصلي نفسه في إدراك أسس التمييز*، التي اختصت بها بعض أبوابها النحوية، وقد يعنى بها البيانين في دروس البلاغة.

مما يروى من دقائق النحو أن الكسائي اجتمع عند هارون الرشيد مع أبي يوسف القاضي وكان يقلل من شأن النحو ويذمه، فأراد الكسائي أن يعلمه فضل النحو فقال: "ما تقول في رجل قال لرجل: أنا قاتل غلامك؟ وقال له آخر: أنا قاتل غلامك، أيهما تأخذ به، قال: آخذهما جميعاً، فقال له هارون: أخطأت، وكان عالماً بالعربية، فاستحيا وقال: كيف ذلك؟ قال: الذي يؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال: أنا قاتل غلامك بالإضافة لأنه فعل ماضٍ، وأما الذي قال: أنا قاتل غلامك فلا

⁽¹⁾ محمود عواد، "اللسانيات المقارنة وتدرّس اللغة العربية لغير الناطقين بها"، المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد: 3، مج 3، 1985، ص 62.

⁽²⁾ ينظر: البدرابي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص 67، 68.

* وهي الفروق اللسانية بين العناصر المتشابهة في الظاهر، أو المشتركة في الوظيفة أو في الحقل الدلالي الواحد، مثاله تعدد وظائف "ما" في الجملة أحياناً لا يميّزها إلا السياق، وهي بذلك تعدّ من مواطن الصعوبة على أبناء العربية فضلاً عن غير الناطقين بها.

يُؤخَذُ لأنه مستقبل لم يكن بعد" ⁽¹⁾، ثم استدلّ بقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ غَدًا﴾ ⁽²³⁾ إِلَّا أَن يَشَاءَ اللَّهُ ⁽²⁾.

الشاهد أن مجيء صيغة اسم الفاعل بالتنوين (فاعل) ومثلها قاتلٌ يدلّ على الاستقبال وأن الفعل لم يقع بعدُ بدليل قوله غداً، وأما الإضافة (قاتلٌ غلامك) فتدلّ على أن الفعل قد وقع في زمن الماضي، وكثيراً ما يكون وراء تغيّر معاني الصيغ والعبارات حركة إعرابية واحدة لا يتنبّه لها إلا مَنْ فقه خصائص العربية.

ومن العوامل المسببة لأخطاء المتعلّمين في أزمنة الفعل ظاهرة المبالغة في التعميم أو التطبيق الناقص للقاعدة، فيتوهّمون مثلاً أن صيغة المضارع لا تدلّ إلاّ على ما يُستقبل من الزمن مهما دخلت عليها العوامل، فيقعون بسبب هذا التوهم في اضطرابات كثيرة في الأداء تكشف عن أخطاء ابتدائية وتطورية متنوعة على نحو هذا الشكل: "لم كنتُ موجوداً" بدل "لم أكن"، يريد المتعلّم نفي الماضي ولا يعلم أنّ "لم" أداة جزم ونفي وقلب لا تدخل إلاّ على الفعل المضارع وتقلب زمنه إلى الماضي.

وقد يأتي بتعابير صحيحة الصياغة ولكن يخطئ في معانيها أو يستعملها في أسيقة غير مناسبة، كأن يقول بصيغة الشرط: "إنّ تبعني تعلّمت كثيراً" وهو يتوهم أنّ هذا الشرط سارٍ مفعوله في الزمن الماضي دون المستقبل، والحقيقة أنّ هناك أخطاء كثيرة لا تظهر من خلال الأداء الكتابي أو الشفوي إلاّ بعد محاورة المتعلّم، واستجوابه لمعرفة المقصود من كلامه، ولذا يتعيّن على القائمين على التعليم تنويع جوانب التقويم من كتابية وشفاهية وحوارية، وامتحان درجة الفهم والاستيعاب، حتى يتمكنوا من الكشف عن مواطن اللبس والإشكال الحاصلة عند المتعلّم.

وبناء على هذه التقويمات تُصمّم تدريبات استدرائية ومخططات علاجية ضمن المقرّرات التعليمية تركز على نقاط الضعف التي تمثّل عقبات تعيق مسيرة التعلّم، وإن تمكّن المدرّس الناجح من إشراك لغة المتعلّم الأم ليستخرج نقاط التقابل فيسهّل بها عليه من عملية التعلّم ما أمكن، ويعالج بها مواطن

⁽¹⁾ ياقوت الحموي الرومي، معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993، ج4، ص1741.

⁽²⁾ سورة الكهف، الآية: 23.

التداخل، فذاك من حسن التعليم⁽¹⁾، شريطة أن لا يتّخذها أسلوب تدريس فيميل إلى استخدام الترجمة، أو لغة وسيطة أخرى، وإثّما يفيد منها قدر الحاجة في كشف الأنماط التقابلية التي تسبّب التداخل وتعرق نمو لغة المتعلّم.

3-2) الخطأ في استعمال حروف الجر:

إنّ كثرة حروف الجر وتعدّد معانيها ووظائفها تشكّل صعوبة لدى متعلّمي العربية الناطقين بها وبغيرها على حد سواء، من حيث كيفية استعمالها أو من حيث إدراك وظائفها في الجملة، فينتج عن هذه الصعوبات مشكلات وأخطاء منها:

- استعمال حرف مكان حرف آخر.

- وضع حرف في موضع لا حاجة إليه، أو إهماله في موضع يتطلّبه.

- الخطأ في تعدية الأفعال بالحروف.

- الخطأ في استعمال الحروف في أسبققتها المناسبة.

ولعلّ أهم أسباب هذه الأخطاء يرجع إلى صمود العادات اللغوية منذ الطفولة سواء بالنسبة للناطقين بالعربية، حيث تشكل العامية أهم العوامل المعوّقة للتعليم، أو بالنسبة للناطقين بغيرها الذين درجوا على أنظمة لغوية وأنماط قد تختلف قليلا أو كثيرا عما هي عليه في العربية، فمثلا في الفرنسية يقولون:

Je mange du pain أنا أكل الخبز.

Il boit de l'eau هو يشرب الماء.

لا يمكن الاستغناء عن أداة التبويض L'article partitif (de) بخلاف العربية، ومنه لا نستبعد من هؤلاء إنتاج جمل في العربية تحاكي لغتهم نحو: "أنا أكل شيئا (أو بعضا) من الخبز"، "هو يشرب قليلا من الماء".

(1) ينظر: البدرأوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص 72.

وتعدّد وظائف (de) في الفرنسية وما تناظرها من كثرة المقابلات في العربية يوهّم الوافدين إليها من الناطقين بالفرنسية، ويوقعهم في أخطاء نحوية ودلالية كثيرة بسبب سوء استخدام حروف الجر، والأمثلة الآتية تبين هذه الفوارق:

Il a parlé de son avenir - تحدّث عن مستقبله.

Il est fier de son avenir - هو سعيد ب عمله.

Je pars de ALGER à ANNABA - أنا أسافر من الجزائر العاصمة إلى عنابة.

J'ai visité la musée de moudjahid - زرت متحف المجاهد.

وعليه يترتب أنّ البحث التقابلي أحد الوسائل المهمّة في الكشف عن الأخطاء الابتدائية أو المرحلية التي "لا بدّ من التعامل معها، لأنّ الطالب قد يظنّ أنّ ما يقوله صحيح، أو لا يعرف الشكل الصحيح، أو حتّى إذا كان يعلم ما ينبغي أن يكون عليه الجواب الصحيح فإنّه لا يستطيع الحصول عليه بطريقة صحيحة"⁽¹⁾ ويمكن تصويب مثل هذه الأخطاء المتعلقة بحروف الجر عن طريق تلقين الطالب النماذج الصحيحة، وذلك باستعمال هذه الحروف في جمل تكون ممثلة لمختلف الأسىقة اللغوية، وتدريبه عليها في شكل محادثات وحوارات يمارسها مع زملائه ويتعلّم بعضهم من بعض.

وما يكون من خطأ يُنبّه عليه الطالب بلباقة ويوجّه إلى صوابه، فيكتسب شيئاً فشيئاً آلية التصويب الذاتي بمحاكاة النماذج الصحيحة التي يتلقاها، بمساعدة زملائه وبإشراف المدرّس الذي يجب أن يكون ممثلاً للقدرات اللغوية، موجّهاً لفضاء الحوار والنقاش، ولا يتدخل إلّا عند الحاجة، دون إلزام الطلبة بنماذج معينة، أو التعامل مع كل الأخطاء بعناية ودقّة فائقتين خاصّة في حصص التعبير الشفوي والحواري لأنّ ذلك يسبّب أخطاء أخرى تنشأ عن ظاهرة المبالغة في التصويب، أو يكبح عملية الإبداع.

(1) ينظر: صبري إبراهيم السيد، آفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، ص 346.

3-3) الخطأ في العلامات الإعرابية:

الإعراب من سمة العربية وأهم أبواب نحوها، وقد أولاه النحاة عناية بالغة، حتى لا تكاد تُصرف جهود بعض المتأخرين إلى سواه، لما لتوقف استقامة المعنى عليه، قال الزجاجي (ت337هـ): "إن الأسماء لما كانت تعنونها المعاني وتكون فاعلة ومفعولة ومضافة ومضافا إليها، ولم يكن في صورها وأبنيها أدلة على هذه المعاني، بل كانت مشتركة فجعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني فقالوا: "ضرب زيد عمرا"، فدلّوا برفع "زيد" على أن الفعل له، وبنصب "عمرو" على أن الفعل واقع به... وقد يقدّموا ما حقّه التأخير ويؤخّروا ما حقّه التقديم عند الحاجة وتكون كذلك الحركات دالة على المعاني"⁽¹⁾.

وربما يؤدي الإخلال بحركة واحدة إلى فساد المعنى أو قلبه تماما، مثاله: لو أن أحدهم قرأ الآية الكريمة: ﴿وَأَذِّنْ مِنْ اللَّهِ وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الْحَجِّ الْأَكْبَرِ أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ﴾⁽²⁾ بجرّ "رسوله" عطفا على "المشركين" لفهم منها أن الله يبرأ من رسوله - سبحانه الله وبحمده وصدق رسوله الكريم - وهذا المعنى محال يكفر معتقده.

وأول ما ظهر الخطأ قديما في الإعراب، يقول الزبيدي بعد أن ذكر سبب تسرّب الخطأ إلى العربية: "...ففشا الفساد في اللغة والعربية، واستبان منه في الإعراب الذي هو حليها، والموضح لمعانيها"⁽³⁾، ويعدّ الخطأ في العلامة الإعرابية* في زمننا الحاضر مشكلة عامة -لا يكاد ينجو منها أحد- في الأوساط التعليمية والثقافية، وهي قاسم مشترك يستوي فيه الناطقون بالعربية والناطقون بغيرها على حدّ سواء.

⁽¹⁾ الزجاجي عبد الرحمن بن إسحاق أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، ط4، 1982، ص69.

⁽²⁾ سورة التوبة، الآية: 03.

⁽³⁾ الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسن الأندلسي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت، ص11.

* من أشهر الأخطاء في هذا الباب نذكر: الخطأ في ضبط العلامات الفرعية كما في الأفعال الخمسة، والأفعال المعتلة، والأسماء الستة، وصرف الممنوع من الصرف أو منع المتصرف، والخطأ في إعراب الجملة التي تدخل عليها النواسخ، ونحوها.

إنّ وراء شيوع الظاهرة أسباباً لغوية مختلفة، تؤدي إلى ارتكاب المتعلّمين أخطاءً ابتدائية أو مرحلية كثيرة لعلّ من أهمّها: رسوخ العادات اللغوية الأصلية (التدخل) سواء عند الوافدين من لغات غير معربة كاللغات الأوروبية، التي تكفي في تصريف الفعل بإضافة لواحق منتظمة أو شبه منتظمة في آخره، وقد تحتاج إلى بعض الأفعال المساعدة في بعض الأزمنة كما هو في حال الفرنسية، أو ما يغلب على العاميّات من سلوك لغوي يخالف الفصحى، كإلزام الأسماء الخمسة الواو رفعاً ونصباً وجراً، فيقولون: (جاء أخوك، ورأيت أبوك...)، أو إلزام الأعداد العشرية الياء نحو: (عندي عشرين كتاباً).

وقد تظهر بعض الأخطاء بسبب المبالغة في التعميم، كأن يعمّم المتعلّم قاعدة نصب المفعول به بالفتحة في جميع الحالات بما فيها جمع المؤنث السالم، وقد تؤدي عناية المتعلّم الشديدة بتحري الصواب والتحرّز من الخطأ إلى الوقوع فيما يسمّى بأخطاء المبالغة في التصويب، فيأتي إلى كلمة مثل "الشياطين" ويرفعها بالواو "الشياطين" ظناً منه أنّها جمع مذكّر سالم.

وغالباً ما تكثر أخطاء التطبيق الناقص للقاعدة في لغة المتعلّم المرحلية، لأنّه يستحيل تعلّم أنظمة اللغة جميعاً دفعة واحدة، فطبيعي أن يقع المتعلّمون في هذه المرحلة في أخطاء مثل: صرف الممنوع من الصرف، أو أخطاء المطابقة بين العدد والمعدود، وغيرها من الأخطاء التي قد تندرج ضمن تداخل اللغة نفسها، لأنّها ترجع إلى طبيعة العربية وخصوصيتها، التي تشكّل -أحياناً- مواطن صعوبة حتى على الناطقين بها.

يقول **حسين قورة** يصف صعوبة قواعد اللغة العربية ونحوها على الناطقين بها فضلاً عن غير الناطقين بها: "إنّ قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعدّدة، ومبنية في تشعبها وتعدّدها على أسس نطقية وفلسفية، لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك"⁽¹⁾، لذا تعالت أصوات قديماً وحديثاً تنادي بتيسير النحو وتخليصه ممّا علق به جرّاء المعالجات الكلامية، ليعود إلى طبيعة اللغة ويدرس في ظلّها.

(1) حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1969، ص9.

ومهما يكن من أمر فإنه ليس من الممكن القضاء نهائياً على تلك الأخطاء، ولكن يمكننا الحد منها عن طريق تكوين القدوة اللغوية، بإعداد المعلمين والأساتذة الأكفاء والإعلاميين المتميزين⁽¹⁾، ويتعين كذلك على المختصين بإعداد البرامج التعليمية والمناهج أن يعدّوا برامج خاصة لغير المتخصصين في العربية، تقتصر على أغراضهم الوظيفية، بأن يجتزئوا من النحو الكلي نحواً وظيفياً، يسهّل على الطالب من خلاله التعاطي مع اللغة.

وأما بالنسبة للناطقين بغير العربية فيجب تخصيصهم ببرامج تتقي الأنماط والقوالب التي تغطي جوانب النقص والصعوبة عندهم، وتقديمها بطريقة علمية مبنية على التدرّج، وتمرينهم عليها حسب مواقفها اللسانية المختلفة بما يناسب كل مرحلة، وفي هذا الصدد "نحن في حاجة ماسّة إلى دراسات علمية تحدّد لنا معايير بناء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى واختيار موادها التعليمية، وفي الوقت ذاته نحن في أشدّ الحاجة إلى إعداد معلّم يستطيع أن يقوم بهذه المسؤولية العظيمة"⁽²⁾، بأن يكون تكويننا علمياً ونفسياً كافياً، وأن يُطلّع على مستجدّات المجال التعليمي بصورة دورية، حتّى يتسنى له مزاولة مهامّه وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

3-4) نقد الاتجاه التقابلي:

رغم أن الدراسات التقابلية حقّقت نتائج لا تنكر في حقل تعليمية اللغات، وعالجت أخطاء الطلاب مسبّقاً عن طريق التنبؤ بالمشكلات الصعبة التي قد تواجههم، وهي لا تزال المعوّل عند كثير من الباحثين خصوصاً في أوروبا الشرقية إذ يقومون بمشاريع شاملة للمقارنة بين لغاتهم القومية والإنكليزية - خصوصاً - قصد تيسير تعليمها لأبنائهم⁽³⁾، إلا أنّها لم تسلم من النقد لإهمالها جوانب مهمّة في تعليم اللغة، وقصورها في حل كثير من المشكلات وأخطاء الطلاب.

(1) ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 156، 157.

(2) محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه -مداخله- طرق تدريسه، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية - مكة المكرمة، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، رقم: 9، 1985، ص 7.

(3) ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، رقم: 126، عالم المعرفة، يونيو 1988، ص 93.

ويرى وردهاوغ رونالد (Wardhaugh Ronald) كما جاء عن دوجلاس براون، في كتابه (أسس تعليم اللغة وتعليمها) أنه إن كان في مقدورنا -من الناحية العملية- وضع تنبؤات إجمالية استناداً إلى ملاحظة الأخطاء وفحصها وخبرة الممارسة الميدانية للتعليم، فإنه يكاد يستحيل أن نضع تنبؤات مسبقاً لكل جوانب اللغة الكثيرة إلا في بعض مكونات النظام الصوتي، الذي لم ينجح التحليل التقابلي إلا فيه⁽¹⁾، لأن أصوات أيّة لغة يمكن إحصاؤها ببساطة وعدّ مخرجها وصفاتها، ومن ثمّ مقابلتها مع غيرها، لكن الجوانب الأخرى المعجمية أو التركيبية أو الدلالية المترامية الحدود، والمتشابكة فيما بينها فإنه يعجز التحليل التقابلي عن الإحاطة بها خاصة بين اللغات المتباعدة.

ثانياً: اتجاه تحليل الأخطاء

كان للمدرسة المعرفية التشومسكية الفضل في ظهور نظرية تحليل الأخطاء على يد اللساني الأمريكي ستيفن بيت كوردن (stephen pit corder)*، كردّ فعل على مفاهيم التحليل التقابلي الذي كان سائداً من قبل⁽²⁾، بعدما تبين قصوره في معالجة كثير من المشكلات والأخطاء التي يقع فيها متعلّمو اللغة الأجنبية، وذكر رواد هذا الاتجاه من الأسباب نصرة لمذهبهم ما يلي:

أولاً: أنّ الأخطاء الراجعة لتأثير اللغة الأم (التدخل ونقل العادات اللغوية) قليلة ولا يمكن جعلها مصدراً لجميع الأخطاء والصعوبات.

ثانياً: تبين أن ليس كل ما يتنبؤ به التحليل التقابلي من أخطاء يقع فيه المتعلّمون، وأنّ هناك أخطاء كثيرة ومشكلات تعترضهم وليس للغاتهم الأصلية فيها دخل.

(1) ينظر: دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص 192، 193.

* من مؤلفاته في مجال اللسانيات التطبيقية وتحليل الأخطاء:

- the significance of learners error (1967)
- Idiosyncratic Dialects and Error analysis (1971)
- Introducing Applied Linguistics (1973)
- Error Analysis and inter language (1981)

(2) ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط 1، 1982، ص (هـ، و)

ثالثا: أنّ متعلّمي لغة أجنبية واحدة يقعون في أخطاء متشابهة رغم اختلاف لغاتهم الأصلية⁽¹⁾.

رابعا: الطفل يولد مزوّدا فطريا بجهاز لغوي نحوي يمكنه من اكتساب لغته الأصلية في زمن قصير، حتّى وإن لم يسمع جميع قوالبها واستعمالاتها من المحيطين به، وبالطريقة نفسها يتعلّم اللغة الأجنبية⁽²⁾.

خامسا: لكل لغة قواعدا التحويلية الخاصة بها، فليس من المفيد أن نقابل لغة بلغة أخرى خاصة إذا كانتا متباعدتين⁽³⁾.

بينما يرى ناقدو التحليل التقابلي قصوره، وعدم جدواه في معالجة كثير من أخطاء متعلّمي اللغات الأجنبية وحلّ مشكلاتهم اللغوية، يعولون على نظرية تحليل الأخطاء التي في اعتقادهم هي الاتجاه الأمثل، الذي يمكن من الوقوف على حقيقة المشكلات والعقبات التي تظهر أثناء عملية التعليم، وذلك عن طريق تحليل المحتوى تحليلًا علميًا يستهدف الوصف الموضوعي والمنظّم والكمّي للموضوع المطروح للدراسة⁽⁴⁾.

يجري الاتجاه التحليلي في معالجة أخطاء المتعلمين إذا بالتركيز على اللغة المستهدفة لا لغة المتعلّم الأصلية، لأنّ التجارب أثبتت أنّه ليس كل شيء نتوّع حدوثه نظريا يقع، وليس لأوجه التشابه أو الاختلاف بين اللغات ذلك الأثر على التعلّم بقدر ما هو في تأثير الأسباب الكامنة في اللغة الهدف، وفي طريقة تدريسها، وعرض موادّها⁽⁵⁾، وكفاءة المتعلّم وغيرها من الأسباب التي لا دخل للغة المتعلم الأصلية فيها.

(1) ينظر: براون دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 205.

(2) ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمه وتعلّمها، ص 37، 38.

(3) نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمه وتعلّمها، ص 92.

(4) ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 66.

(5) ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص (و).

تعريفه: هو "منهج يعنى بدراسة ما يقع فيه متعلّمو اللغات الأجنبية* من أخطاء في اللغة الهدف، وفق خطوات معيّنة، تبدأ بالتعرّف على الأخطاء، ثمّ وصف هذه الأخطاء وتصنيفها، ثمّ تفسيرها وتحديد أسبابها"⁽¹⁾، بتعبير آخر: يُعنى بتحليل لغة المتعلّم الهدف لا لغته الأصلية، وقد عدّه عبده الراجحي "الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعلّه ثمرة من ثمراته، لكنه يختلف عنه، وعن المقارنة الداخلية في أنّهما يدرسان «اللغة»، أما هو فيدرس «لغة» المتعلّم نفسه"⁽²⁾.

تبنى الدراسة التحليلية على أخطاء المتعلم الواقعة فعلا، على جميع المستويات بوصفها أخطاء داخل اللغة، وأخطاء تطورية⁽³⁾، أي: مرحلية لا مفرّ لأي متعلّم منها بصرف النظر عن اختلاف لغته الأصلية أو جنسه أو ثقافته، وقد يُرجع منشأ الخطأ أحيانا إلى طرائق تعليم اللغة والأساليب المتبعة في تقديم موادّها، إذا ما لوحظ تكرّر أخطاء معيّنة عند فئة من المتعلّمين تختلف لغاتهم الأصلية اختلافا كليّا، فهناك خلل معيّن في طريقة التعليم ومنهجيّته أو قصور في المنهج أو المحتوى يجب تداركه.

2- دراسات في تحليل الأخطاء (لا تعتمد على المنهج التقابلي):

أول دراسة تنبّهت إلى أهمية تحليل الأخطاء في لغة المتعلّم المرحلية باعتبار الخطأ سلوكا طبيعيا مقنّنا يسير عليه في اكتساب اللغة الأجنبية كانت للّساني ستيفن بت كوردن (stephen pit corder) بعنوان: "أهمية أخطاء المتعلّمين" The signification of learners 'errors سنة 1967⁽⁴⁾، بعد أن كانت الدراسات التطبيقية قبله تعتمد على التحليل التقابلي، ثمّ جاءت دراسات ميدانية أخرى تضيف إلى اتّجاه تحليل الأخطاء مزيدا من التأسيس النظري والتأصيل العلمي مؤكّدة على أهميّة نتائجه من الجانب العملي، نذكر منها:

* ولا يقتصر على تعلّم اللغات الأجنبية، بل يفاد منه كثيرا في تعلّم اللغة الأم وتعليمية العلوم الأخرى لتبنيّ العلمية والموضوعية.

⁽¹⁾ عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلّمي اللغات الأجنبية، ص 33.

⁽²⁾ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 49، 50.

⁽³⁾ تقع معظم أخطاء متعلّمي اللغة الأجنبية، التي يمكن إدراجها ضمن أخطاء داخل اللغة بسبب التصورات العامة لخصائص هذه اللغة المدروسة، وقواعدها التركيبية كالتمميم الخاطئ للقواعد، والتطبيق الخاطئ لها، نهيك عن الجهل بالأسبقية الخاصة الملائمة لتلك القواعد، وأمّا ما يقع فيه المتعلّمون من أخطاء تطورية فهذا انعكاس للغة مرحلية يحاولون فيها بناء افتراضات حول اللغة المدروسة من منطلق الزاد المعرفي المكتسب، الذي يعبرّ في الوقت نفسه عن تجربة محدودة تتّجه نحو النمو، ولما تصل بعدّ إلى مرحلة المهارة اللغوية. ينظر: البدرائي زهران، علم اللغة في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص 158.

⁽⁴⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلّمي اللغات الأجنبية، ص 34، 35.

أ-دراسة هيدي دولي (Heidi Dulay) ومارينا برت (Marina Burt) نُشرت سنة 1973، وكانت دراسة تطبيقية لأخطاء الكلام في الإنكليزية، على عينة من أطفال لغتهم الأصلية الإسبانية، وركزت الدراسة على أنماط لغوية تختلف بين اللغتين فأعطت النتائج الأرقام التالية:

-أخطاء نمو تشبه الأخطاء التي يقع فيها الأطفال الناطقون بالإنكليزية نسبتها: 85 %

-أخطاء تدخل نسبتها: 03 %

-أخطاء فريدة غريبة نسبتها: 12 %

من تحليل هذه النتائج نرى أنّ نسبة عالية من أخطاء الكلام في الإنكليزية التي وقع فيها الأطفال الأجانب هي نفسها الأخطاء التي يقع فيها عادة الأطفال الناطقون بالإنكليزية (اللغة الأم)⁽¹⁾، ومن خلال النتائج يمكننا أيضا أن نستدلّ على الفائدة التي يقدمها منهج تحليل الأخطاء إذ يتّجه مباشرة نحو لغة الدارس الهدف، ويكشف عن أخطاء أخرى له فيها بدل مقارنتها بلغته الأصلية، وعزو جميع أخطائه إلى عامل التدخل.

ب-نشرت جاكلين شاختر (jacquelyn chachter) سنة 1974 دراسة حول الأخطاء في جملة الصلة في اللغة الإنكليزية، لدى عينة من الناطقين باللغات العربية والفارسية والصينية واليابانية، حيث تبين للباحثة من خلالها أن ثمة نقائص في منهج تحليل الأخطاء يجب تداركها منها: إغفال جوانب مهمة في لغة المتعلم المرحلية، وعدم التعرّض للأنماط الصحيحة أو احتسابها حين تُحدّد نسب وقوع الأخطاء⁽²⁾.

⁽¹⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلّمي اللغات الأجنبية، ص 36.

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 36 ، 37.

ج- وفي الثمانينيات أجريت دراسات في تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ومعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض*، نذكر منها:

- الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (رسالة ماجستير 1405هـ) لعبد العزيز بن إبراهيم العقيلي.
- تحليل الأخطاء في بعض أنماط الجملة الفعلية للغة العربية في الأداء الكتابي لدى دارسي المستوى المتقدم (رسالة ماجستير 1416هـ) لعبد المحسن بن سالم العقيلي.
- دراسة في الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، بمركز الأبحاث التابعة للمعهد، بإشراف تمام حسان 1404هـ.

عالج الباحثون في ضوء هذا المنهج أخطاء المتعلمين في مستويات اللغة جميعها: الصوتي والمعجمي والصرفي والتركيب، والجانب الدلالي والأسلوبي والمفاهيم الثقافية، وصنفوا الأخطاء إلى شفوية وكتابية، وأعطت نتائج دراساتهم مخرجات أفادت العاملين في حقل تعليم اللغة للناطقين بها والناطقين بغيرها، وكشفت عن أهم المشكلات والصعوبات التي يواجهونها فُبُحث أسبابها وعوامل ظهورها، ووصفت على إثرها مقترحات لتلافيها.

3- جذور منهج تحليل الأخطاء في التراث العربي:

لقي موضوع تحليل الأخطاء اللغوية عناية بالغة عند علماء التهذيب اللغوي منذ بدايات ظهور الخطأ على ألسنة الناس - كما تقدّم - ولعل كتاب "ما تلحن فيه العامة" للكسائي يعدُّ باكورة الأعمال اللغوية التطبيقية في تحليل الأخطاء في العربية⁽¹⁾، فقد اعتمد القدامى منهجية لا تختلف كثيراً عما جاءت به اللسانيات التطبيقية الحديثة، فكانوا يجمعون المادة اللغوية شفوية كانت أو كتابية، ثم

* ينظر: صالح بن محمد السحيباني، دليل البحوث المتممة للماجستير في معهد تعليم اللغة بالرياض (1405هـ، 1413هـ)، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1416هـ، وينظر: المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد: 1، مج 2، 1403هـ، والعدد: 1، مج 3، والعدد: 1، مج 6، 1404هـ، والعدد: 1 - 2، مج 6، 1308هـ.

⁽¹⁾ ينظر: جاسم علي جاسم، "نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد: 7-8، جاني - جويلية 1980، ص 156.

يحصونها ويحدّدون الأخطاء الواردة فيها، وأحياناً يميّزون الفصح من غيره: الشاذ أو النادر أو ما ورد على لغات ضعيفة.

كما كان بعضهم أيضاً يصنّف الأخطاء التي يجمعها حسب طبيعتها اللغوية، فمنها: أخطاء صوتية تلفظية، ومنها أخطاء صرفية ونحوية، ومنها أخطاء معجمية، ومنها أخطاء دلالية، ولم يكتفوا بوصف الأخطاء وتصويبها بل حاولوا شرحها وعزوها إلى مظاهرها الأصلية⁽¹⁾، وإن كانت دراساتهم يغلب عليها الطابع التقليدي في معالجة الخطأ، وتقتصر في الغالب على المستوى المعجمي والصوتي، وفي معظمها آراء فردية وانطباعات شخصية⁽²⁾ تلائم طبيعة العصر ومعطياته الفكرية والمنهجية، وهذا - طبعاً - لا ينفي عنها إثبات صلاحية لا تُنكر في حفظ اللغة وتعليمها لأجيال متلاحقة.

3-1 تصنيف الخطأ:

في هذه المسألة نجد الزبيدي مثلاً يقول: "كنا قد ألفنا فيما أفسده عوامنا وكثير من خواصنا كتباً قسمناها على ثلاثة أقسام: قسم غُيّر بناءؤه وأُحيل عن هيئته، وقسم وضع في غير موضعه وأريد به غير معناه، وقسم خُصّ به الشيء وقد يشركه فيه ما سواه"⁽³⁾، يريد بالقسم الأول الذي غُيّر بناءؤه وأُحيل عن هيئته الخطأ في المستوى المعجمي والتلفظي، وبالقسم الذي وضع في غير موضعه وأريد به غير معناه الخطأ في المستوى اللغوي، وما ينشأ عنه من تغيير في المعنى، وفي القسم الذي خُصّ به الشيء وقد يشركه فيه ما سواه إشارة إلى الجانب الدلالي والبياني، وهذا التصنيف عمل منهجي منظم يضاهي ما تعارف عليه المحدثون في اللسانيات التطبيقية.

⁽¹⁾ ينظر: جاسم علي جاسم، "نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي"، ص 164 وما بعدها.

⁽²⁾ ينظر: محمود اسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، وقائع ندوة "تقدم اللسانيات في الأقطار العربية" الرباط، أبريل 1987، ص 237.

⁽³⁾ ينظر: الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسن، لحن العوام، ص 66.

3-2 وصف الخطأ:

بعد أن يرصدوا ما انحرف فيه ألسنة الناس وأقلامهم يأتون على تحليله، ثم تصويبه بإعطاء العلة أو الشاهد المتكأ عليه في ميزان التصويب والتخطئة، من أمثلة ذلك: تصحيح الكسائي قول العامة: "قد أصرفت فلانا" بأن يقال: "قد صرفت فلانا، وقد صرف وجهه عني بغير ألف"⁽¹⁾، مستشهدا بقوله تعالى: ﴿ثُمَّ أَنْصَرَفُواْ صَرَفَ اللَّهُ قُلُوبَهُمْ﴾⁽²⁾، واحتج الفراء بالحديث النبوي على جواز إضمار المبتدأ بقوله: "جاء في الأثر (تائبون لرنا حامدون)"⁽³⁾، بالرفع على إضمار المبتدأ للمتكلم أو المخاطب على حسب العبارة"⁽⁴⁾، أي بتقدير: "نحن تائبون لرنا حامدون" بحملها على المتكلم، أو "أنتم تائبون لرنا حامدون" بحملها على المخاطب.

كما خطأ ابن مكي في باب (غلط أهل الطب) قولهم: "قال فلان المتطبب" للمبالغة، وليس كذلك، لأن المتفعّل هو الذي يُدخِل نفسه في الشيء ليضاف إليه ويصير من أهله، وهذه الصيغة تدلّ على التكلف غالبا⁽⁵⁾، كأن المتصف بها يتظاهر بالحدق وهو ليس كذلك قال ابن منظور: "والمتطبّب الذي يعانى الطبّ ولا يعرفه معرفة جيّدة"⁽⁶⁾، واستند ابن مكي في تصحيح ذلك الاستعمال إلى قول حاتم الطائي:

تَحَلَّمَ عَنِ الْأَدْنَيْنِ وَاسْتَبَقَ وَدَّهْمٌ وَلَنْ تَسْتَطِيعَ الْحِلْمَ حَتَّى تَحُلُمَا⁽⁷⁾.

⁽¹⁾ ينظر: الكسائي أبو الحسن علي، ما تلحن فيه العامة، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1982، ص101.

⁽²⁾ سورة التوبة، الآية 127.

⁽³⁾ البخاري محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، كتاب اللباس، رقم 5968، ص1045.

⁽⁴⁾ الفراء أبو زكريا يحيى بن زياد، معاني القرآن، تح: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دط، 1965، ج1، ص402.

⁽⁵⁾ ينظر: ابن مكي الصقلي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، ص272، 273.

⁽⁶⁾ ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص554.

⁽⁷⁾ البيت في تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، لابن مكي الصقلي، ص272.

3-3) تفسير الخطأ:

إذا كان وصف الخطأ عملية لغوية بحتة ترصد الظاهرة كما هي فإن شرحه أو تفسيره عملية لغوية نفسية بامتياز⁽¹⁾ تبحث فيما وراء الخطأ من أسباب كامنة قد تتنوع مصادرها، يقول كوردن كما جاء عن جاسم علي جاسم في بحثه (نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي): "إن شرح الأخطاء هي عملية صعبة جداً وإنها الهدف النهائي والأخير من تحليل الأخطاء"⁽²⁾، لأنه قد لا نعلم مقصود المتكلم، ولا يمكن الرجوع إليه فنستجوبه لنعرف مصدر الخطأ.

من اللغويين الذين كانوا يفسرون الخطأ نجد الجاحظ إذ يشير إلى ظاهرة الثغّة، ويعزو سببها إلى الاستثقال بقوله: "وكانت لغة محمد بن شبيب المتكلم بالعين، فإذا حمل نفسه وقوم لسانه، أخرج الرء على الصحة فتأتى له ذلك، وكان يدع ذلك استثقلاً، أنا سمعت ذلك منه"⁽³⁾، ولعل هذا التفسير يتقاطع في نقاط كثيرة مع ما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية الحديثة، في استراتيجيات التعلم عند متعلم اللغة الأجنبية، حيث يميل إلى التسهيل أو التبسيط بإسقاط بعض الحروف أو العناصر من الجملة طلباً للتسهيل وظناً أنها مفهومة، بينها هي غير سليمة التركيب⁽⁴⁾.

من هذه النماذج يتبين أن قدامى اللغويين قد عرفوا منهج تحليل الأخطاء، وسبقوا إليه كما هو معروف حالياً بخطواته من وصف الخطأ وتصنيفه وتفسيره وتصويبه وإن لم يشيروا إلى ذلك، ولم تتسم دراساتهم بالتنظيم والمنهجية العلمية كما وصل إليها المحدثون، وهذا لا يقدر في أعمالهم ولا ينقص من قدرهم طالما قدموا جهوداً وإنجازات لا تُنكر، خدمت اللغة وصانته من أيادي التحريف طيلة قرون خلت.

(1) ينظر: جاسم علي جاسم، "نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد: 7-8، جاني - جويلية 1980، ص 196.

(2) المرجع نفسه، ص 197.

(3) الجاحظ أبو عثمان، البيان والتبيين، ج 1، ص 37.

(4) ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ص 40.

4- مراحل تحليل الأخطاء:

يجري تحليل الأخطاء وفق خطوات منهجية تتسم بالعلمية، والدقة المبنية على الجانب الإحصائي والإجراء التطبيقي الميداني، على عينة مستهدفة (متعلمي لغة أجنبية، متعلمي اللغة الأم، إعلاميين...)، وتتناول الدراسة جانبا لغويا معينا أو عدة جوانب من جوانب اللغة، ويمكن إجراؤها إما على المستوى الكتابي بالرجوع إلى كتابات ومحركات العينة المستهدفة، وإما على المستوى الشفهي إن تيسر ذلك، لأن المشافهة قد تكشف من الأخطاء ما لا تكشفه المعاينة الكتابية.

وتتم خطوات التحليل غالبا وفق التسلسل الآتي:

- تحديد مشكلة البحث بتعيين مجال الخطأ الذي تنصب عليه الدراسة.
- تحديد عينة البحث بتحديد الفئة المستهدفة حسب: العمر، والمستوى الدراسي، والتخصص، والعدد، والمكان، والزمان.
- التعرف على الأخطاء وتحديداتها: برصد مواطن الانحراف عن الاستخدام الصحيح للقاعدة.
- وصف الخطأ: بيان وجه الانحراف وتصنيفه ضمن خائته التي ينتمي إليها، مع ملاحظة ظاهرة الشبوع والانتظام، ونوع الأخطاء من حيث هي: أخطاء كفاية أو أخطاء أداء، أو كونها أخطاء إنتاج أو أخطاء استقبال.
- شرح الأخطاء وتفسيرها: البحث عن الأسباب الظاهرة أو المحتملة وراء ظهور الخطأ، ومحاولة تفسير حدوثه، أما الأسباب الخفية وما يجري في ذهن المتعلم من عمليات نفسية خاصة فليس من السهل الكشف عنها.
- تصويب الأخطاء وعلاجها: قد لا يكون تصويب الخطأ مجديا إذا جهلنا سببه ومن هنا يتعسر إيجاد علاج كاف شاف لتلك الأخطاء، والصعوبات التي تُجْهَل أسبابها وتعود إلى استراتيجية المتعلم الداخلية الخاصة به.

رغم هذه الصعوبات فإن المنهج التحليلي وبتبني خطوات بحث علمية ومنهجية، تتخذ من لغة المتعلم الهدف أساساً للدراسة أمكن من وضع تصور للخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها⁽¹⁾، وكشف عن مجمل مشكلات تلك اللغة التي يقعون فيها انطلاقاً من خصائصها، "فعلى افتراض أن المحلل سيتعرف على الأخطاء فأن تلك الأخطاء يمكن أن تمثل رايات حمراء، إنها تقدّم دليلاً على نظام، أي: دليلاً على حالة لمعلومات متعلم اللغة الثانية"⁽²⁾.

وفيفد المنهج التحليلي أيضاً في تعليم اللغة للناطقين بها خاصة في بداية مراحلهم التعليمية، ويمدّ المعلم نتائج حول مضمون الدراسة، تساعد في استخدام طرائق التعليم وأساليبه وتخيّر بها بكيفية مرنة بما يناسب طبيعة المادة المدروسة ومستوى المتعلم وسنّه، وبناء عليها يمكن إعادة النظر في تصميم المقررات والبرامج التعليمية على مستوى الهيئات المسؤولة في وزارة التعليم، وتعديلها كلما اقتضت الحاجة.

5- مصادر الخطأ وأسبابه في اتجاه تحليل الأخطاء:

بخلاف المنهج التقابلي يعزو اتجاه تحليل الأخطاء معظم أخطاء المتعلمين في اللغة الهدف إلى نوعين اثنين إجمالاً: أخطاء داخل اللغة، وأخطاء تطويرية مرحلية، يأتي منهما أخطاء ناتجة عن الجهل بقيود القاعدة، أو التطبيق الناقص لها، أو المبالغة في تعميمها، أو الافتراضات الخاطئة حولها⁽³⁾، إلى غير ذلك من الأسباب التي تأتي من داخل اللغة نفسها التي يكتسبها الطفل كلغة منشأ أو يتعلمها الدارس كلغة أجنبية، وهذه أسباب لغوية بحتة، ولا يمنع من وجود مصادر أخرى، لها تأثيرها على تعلّم اللغة، مثل بيئة التعلم وظروفه واستراتيجية المتعلم نفسه في عملية التعلم وغيرها.

⁽¹⁾ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 57.

⁽²⁾ سوزان م. جاس، و لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 2009، ج 1، ص 127.

⁽³⁾ ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 120.

يمكن تحليل المصادر والأسباب اللغوية المؤدية إلى خطأ المتعلم في لغته الأصلية، أو اللغة الأجنبية التي يتعلمها كآلي:

5-1) أخطاء المبالغة في التعميم:

وتسمى أيضا أخطاء الإفراط في التعميم، وتنشأ عن استعمال المتعلم رصيده اللغوي المكتسب في مواقف لغوية جديدة، يتوهم أنها تنطبق فيها دون أن يراعي قيود القاعدة، مثاله: صياغة اسم التفضيل مما الوصف منه على وزن أفعل، فيقول: أخضر وأصفر وأحمر، أو كحذف علامة التأنيث مما يوهم أنه مذكر، فيقول: "جاء سعاد"، وقد يكون ذلك ناتجا عن محاولته البحث عن التيسير والاقتصاد اللغوي، أو تجنب الحشو -في نظره- فيلجأ إلى اختصار الجملة⁽¹⁾، ظنا منه أنها تفي المعنى المقصود، فيقول مثلا: "أريد أتعلم" بحذف (أن) المصدرية طلبا للتيسير، بدل قوله: "أريد أن أتعلم".

وتجدر الإشارة إلى أن هناك تعميما إيجابيا وهو استراتيجية مهمة وسائدة يقوم عليها التعليم البشري، تخصّ الجوانب المتماثلة من أنظمة اللغة وقواعدها، وتيسّر من عملية التعلم، وهناك بالمقابل تعميما سلبيا أو إفراطا في التعميم كأن تُستعمل القاعدة في غير محلّها، ويشيع هذا في مواطن الاشتباه التي تشكّل صعوبة ملحوظة على المتعلمين⁽²⁾.

5-2) الجهل بقيود القاعدة:

إن عدم مراعاة قيود القاعدة والاستثناءات الخارجية عنها يؤدي بالدارس إلى القياس الخاطئ لبعض الأبنية، وتطبيق بعض القواعد في أسيقة لا تناسبها، ويحدث الجهل بقيود القاعدة إما بأن يتعلم الدارس القاعدة دون استكمال شروطها ومحتزاتها، فيغلب على ظنه أنه قد تمكّن منها، وإما بأنها لم تُقدّم له كاملة مراعاة لمبدأ التدرج في التعليم⁽³⁾، كأن تكون ذات فروع متشعبة لا يستطيع تحصيلها دفعة واحدة، مثاله: أن يدرس المتعلم قاعدة وجوب المطابقة بين الفعل والفاعل ويلقّن الأمثلة الآتية:

التلميذ يكتب الدرس.

⁽¹⁾ ينظر: البدراري زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص 159 ، 160.

⁽²⁾ دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص 109.

⁽³⁾ ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 123،

التلميذان يكتبان الدرس.

التلاميذ يكتبون الدرس.

فربما ينتج جملة مثل: يكتبون التلاميذ الدرس.

ويمكن أن تتداخل هذه الأخطاء مع أخطاء المبالغة في التعميم بجامع استعمال قاعدة معروفة عند الدارس مسبقا في مواقف لا تناسبها نحو: جمع "مدير" على "مدراء"، والصواب جمعه على "مديرون" و "مديرين" (جمع مذكر سالما)، وهذا الخطأ يشيع بين ألسنة الناطقين بالعربية وبغيرها على حد سواء، رغم أن كلمة "مدير" من "أدار" يصاغ منها اسم الفاعل على وزن "مُفْعِل" بقلب ياء المضارعة ميمًا مضمومة وكسر ما قبل الآخر "مُدِير" ثم نُقلت حركة حرف العلة (الياء) على الساكن الصحيح فأصبحت مدير⁽¹⁾.

وقيد القاعدة الذي أوقع الكثيرين في الخطأ أن ما يُجْمَع على "فعلاء" شرطه أن يكون صفة لمذكر عاقل صحيح اللام غير مضافة، وتدل على وزن "فعليل" بمعنى "فاعل" الذي يدل على سجيّة مثل: كريم وكرماء، أمين وأمناء، وهذه الشروط لا تتوفر في كلمة "مدير" فوجب إذاً جمعها جمع مذكر سالما (مديرون، ومديرين)⁽²⁾.

ومنها أيضا تطبيق قاعدة الممنوع من الصرف على إطلاقها، كقولهم: "يتمسك المؤمن بمفاتيح الخير" بجرّ "مفاتيح" بالفتحة نيابة عن الكسرة، أي: منعها من الصرف، دون مراعاة قيد القاعدة الذي يقضي بانتفاء منع الكلمة من الصرف في حال تحليتها بأل أو إضافتها، فالصواب إذاً صرف كلمة "مفاتيح" هنا لأنها مضافة، رغم أنها صيغة منتهى الجموع.

⁽¹⁾ ينظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج 4، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، ط2، 2003، ص173.

⁽²⁾ ينظر: مختار درقاوي، "تحليل أخطاء الجمع في العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية"، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف (الجزائر)، العدد: 10، جوان 2017، ص272.

ومنها كذلك عدم حذف حرف العلة الذي يسبق الحرف الأخير من المضارع المجزوم، جهلا بقاعدة التخلص من التقاء الساكنين، فيقولون مثلاً: لم يستطيع، ولم ينال، بدل: لم يستطع، ولم ينل، وقد يكون مردّ هذه الأخطاء إلى عدم تمرين الدارس تمريناً كافياً، يتيح له استعمال القواعد في مختلف أسيقاتها، والاكتفاء بالأمثلة الشائعة دون فهم جيّد للقاعدة.

3-5) التطبيق الناقص للقواعد:

تحدث هذه الأخطاء من التطبيق الجزئي للقاعدة فتنشأ جمل وتراكيب غير سليمة، تعبّر عن تطوّر مرحلي للغة الدارس، الذي قد يهّمه تحقيق الاتصال اللغوي أكثر من الصحة اللغوية⁽¹⁾، مثاله: الخطأ في إعراب الجملة التي تدخل عليها النواسخ (إنّ و كان وأخواتهما)، إما بنصب معمولي الناسخ معاً، أو رفعهما معاً، أو جعلهما عكس القاعدة، خاصة في حالة تقديم ما حقّه التأخير وتأخير ما حقّه التقديم، فيقولون: "إنّ ثمة أمر" برفع "أمر"، والصواب نصبه لأنه اسم إنّ.

ومثال آخر: يتعلم الدارس أن المفعول به حكمه النصب، فيأتي على مثال فيه جمع مؤنث سالم وقع مفعولاً به، فيطبّق هذه القاعدة فرمّا قال: "رأيت المسلمات يحافظن على حجابهن" بنصب "المسلمات" بالفتحة، فيأتي الخطأ من التطبيق الناقص للقاعدة فيما يخصّ علامات النصب، أي: أن المتعلم يعلم أن المفعول به ينصب بالفتحة في الأصل، لكنه يجهل أن هذه العلامة تنوب عنها الكسرة في جمع المؤنث السالم.

4-5) الافتراضات الخاطئة:

تنشأ عادة الافتراضات الخاطئة نتيجة الفهم الخاطئ لأسس التمييز في قواعد اللغة الهدف وأنظمتها، خاصة في جانبها الدلالي، وهي من الأخطاء التطورية⁽²⁾، التي قد يكون من أهم مصادرها بيئة التعلم بها تشمله من حجرة الدرس، ومحتوى تعليمي، ومدرّس، وطريقة عرضه للمادة التعليمية، ونحوه "لأن الطلاب كثيراً ما يقعون في أخطاء ترجع إلى الشرح الخاطئ، الذي يقدمه المدرس، أو استظهره الدارسون جيداً في التدريبات ولم يوضع في سياق مناسب"⁽³⁾، فتستقرّ في أذهانهم افتراضات

⁽¹⁾ ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 125.

⁽²⁾ ينظر: البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص 164.

⁽³⁾ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص 219.

خاطئة عن قاعدة لغوية ما، أو ظاهرة من الظواهر في جزئية معينة أو في جزئيات كثيرة، نظرا لتداخل أنظمة اللغة فيما بينها وارتباط بعضها ببعض.

ومثال الافتراضات الخاطئة في لغة الدارس كأن يتعلم أن صيغة الماضي في العربية تدلّ على الزمن الماضي مطلقا، فيفترض عموم هذه القاعدة مهما تغيّرت دلالة الزمن تبعا لاستعمال الجملة السياقي، فيفهم مثلا من الجملة الشرطية الآتية: "إذا أتيتني أكرمتك" أنها دلّت على الزمن الماضي بحكم صيغة الفعلين (أتى، وأكرم) الدالة على الماضي، دون النظر إلى عمل "إذا" الشرطية التي تختص بالدخول على الجملة الفعلية، وتقلب دلالة الفعل من الماضي إلى المستقبل⁽¹⁾.

ومن الأخطاء أيضا معاملة كل جمع ينتهي بألف وتاء معاملة جمع المؤنث السالم، فيقولون مثلا: "سمعنا أصوات تنادي"، فيتوهمون أن الجموع نحو: (أصوات، وأموات، وأقوات...) جموع مؤنث سالمة لجرد انتهائها بألف وتاء، فينصبونها بالكسرة نيابة عن الفتحة، والصواب نصبها بالفتحة لأنها جموع تكسير التاء فيها أصلية، مفرداتها على التوالي: (صوت، و موت، و قوت).

يتبين مما سبق أن لمنهج تحليل الأخطاء مزايا وفوائد على المستويين النظري والتطبيقي، أما النظري فيختبر من خلاله نظرية علم اللغة النفسي في تأثير ظاهرة التدخل من اللغة الأم نحو اللغة الهدف فيدعمها أو يفنّدها، ثم إنه يغدّي حقل تعليم اللغات بروافد ثرية تكشف عن الخصائص الكلية المشتركة في تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها، وأما عن المستوى التطبيقي فيمدّ المدرّس نتائج عملية يختبر من خلالها فعالية طريقتة في التدريس، أو المحتوى الذي يقدمه إلى طلابه، ومستوى استيعابهم للمعلومة، وتظهر ثمرات تحليل الأخطاء الكبرى في تصميم المقررات والمناهج التعليمية، والمخططات العلاجية، وتأهيل المؤطّرين⁽²⁾.

⁽¹⁾ وقد تخرج عن الظرفية، والاستقبال، ومعنى الشرط، وهذا يُدرك من السياق. ينظر: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، دط، 1991، ص 108 وما بعدها.

⁽²⁾ ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 57.

بل يذهب بعض الدارسين إلى عدّه منهجا جامعا شاملا يرصد كل الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة، يقول محمد أبو الرب: "ولعلنا نلاحظ بعد عرض تلك الأخطاء كلها أنّ اتجاه تحليل الأخطاء لم يهمل أي نوع من الأخطاء مهما كان سببه"⁽¹⁾، وقد تبين ما يقوّي هذا الرأي من نتائج دراسات في تحليل الأخطاء، أُجريت على أطفال من متعلمي اللغة الثانية أنّ أخطاءهم تتشابه مع أخطاء الأطفال الناطقين باللغة نفسها، وأن هذه الأخطاء تخصّ اللغة المرحلية للمتعلم، وهي أخطاء نابعة من طبيعة اللغة المدروسة ولا تمتّ إلى أنظمة اللغة الأم بصلّة⁽²⁾.

6- نقد الاتجاه التحليلي:

لم يسلم اتجاه تحليل الأخطاء هو الآخر من انتقادات، وُجّهت له في صميم المنهجية التي يتبنّاها في تحليل المحتوى اللغوي منها:

أولا: اهتمامه بأخطاء المتعلمين دون التراكيب والأنماط الصحيحة، التي ينتجونها بين يدي تلك الأخطاء⁽³⁾.

ثانيا: إفراطه في الاهتمام بما ينتجه المتعلم نظرا لسهولة تحليله⁽⁴⁾، ويتغافل عن جوانب مهمّة في تعليمية اللغة تتعلق بالمدرس، وطرق التدريس، والمحتوى التعليمي، ولا شك أنّ قَصْر الدراسة على تتبّع الأخطاء الظاهرة فحسب، وفي مرحلة معيّنة من مراحل التعليم، ينقصه في كثير من الأحيان جانب الدقّة والموضوعية، في الكشف الحقيقي عن أسباب وقوع المتعلمين في أخطاء متكررة، والمشكلات التي تعيق تعلّمهم اللغة.

⁽¹⁾ محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص202.

⁽²⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ص43.

⁽³⁾ ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة، تر: عبد الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص206.

⁽⁴⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص206.

ثالثاً: فشله في تفسير الأخطاء الناجمة عن ظاهرة التحاشي (avoidance)⁽¹⁾، وقد أشارت جاكين شاختر إلى هذا في دراسة⁽²⁾ أجرتها سنة 1974، حول الأخطاء في جملة الصلة في اللغة الإنكليزية لدى عينة من الناطقين بلغات مختلفة، وتبينت من قصور منهج تحليل الأخطاء في معالجة كل أخطاء المتعلمين، ومن ذلك إغفال جوانب مهمة في لغة المتعلم المرحلية، والاستراتيجيات التي يستخدمها كالتحاشي والسهولة ونحوها، وأنه لا يتعرض للأنماط الصحيحة، ولا يحتسبها في تحديد نسب وقوع الأخطاء⁽³⁾، وبالتالي لا يعطي نتائج يقينية تحدد مستوى المتعلمين بدقة، وتضع أيادي القائمين على إصلاح التعليم على موضع العطب.

رابعاً: عدم معرفة قصد المتعلم المرتكب للخطأ، ومنه تأتي صعوبة تحديد سبب الخطأ وتفسيره، فإذا قال مثلاً:

"أزور مدينة التي درست فيها".

فقد يكون الخطأ في حذف أداة التعريف (أل) من "مدينة"، وقد يكون في زيادة الاسم الموصول (التي)، وكلما تعددت الاحتمالات ضعفت الأدلة التي تقوم عليها النتائج، لأن كثيراً من الأخطاء يكون وراءها أكثر من سبب، مما يجعل تفسيرها وفق نمط معين غير دقيق، وغير مُسلّم به دائماً⁽⁴⁾، فضلاً عن كون بعض الأخطاء لا يكشفها سوى المعاينة الشفهية كالأخطاء الصوتية والنطقية، وبعض الأخطاء النحوية إذا وردت غفلاً من الشكل، كما في الأمثلة الآتية: (أنت تفعلُ هذا، لا تفعلُ هذا، أن تفعلُ هذا، ما تفعلُ هذا، ما تفعلُ هذا...).

لا يمكن تمييز الفوارق الإعرابية لهذه الجمل إلا من خلال ضبطها بالشكل.

(1) تعني تفادي المتعلم ما يجهل استعماله من التراكيب والصيغ خشية الوقوع في الخطأ، وعدم وقوعه في الخطأ في هذه الحالة لا يعني إتقانه لتلك اللغة كأهلها.

(2) الدراسة بعنوان: "الخطأ في تحليل الأخطاء", language learning, « An error in analysis », vol.24,no.2,1974, p(205- 214).

(3) ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 190 وما بعدها.

(4) ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ص 47.

وفي مقارنة بين الاتجاهين أجراها **محمود صيني** في بحث له بعنوان: "مشكلة الاستفهام في تدريس الإنكليزية للطلاب العرب، دراسة تقابلية"، ضمن كتاب (التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء) المترجم إلى العربية، خلص إلى أن التحليل التقابلي أكثر نضجا ووضوحا من تحليل الأخطاء، الذي يعاني من بعض العيوب إذا اتخذناه بديلا عنه، من حيث إنه يعتمد على تحليل المادة المنجزة من طرف عينة من المتعلمين، واختبارها على افتراض أن المادة موجودة في الواقع، وقد لا تمثل صورة حقيقية ودقيقة لكفايتهم اللغوية، بينما التحليل التقابلي يمكن إجراؤه مسبقا⁽¹⁾.

وعليه يتسنى للقائمين على المنظومة التعليمية وصف مقترحات وقائية تسهل من مهمة المعلم والمتعلم على حدّ سواء، وتلافي كثيرا من الأخطاء والمشكلات قبل وقوعها حين مباشرة الدرس، وذلك عن طريق التنبؤ بنقاط الصعوبات ومواطنها، والتعرف على أسباب الأخطاء، والنظر في كيفية علاجها⁽²⁾، فهي بهذا المعنى بمثابة التطعيم المسبق الذي يُحصّن به من البلاء قبل وقوعه، بخلاف منهج تحليل الأخطاء الذي لا يقدم درسا مسبقا، وإثما يأتي في مرحلة متأخرة رهن ما ينجزه المتعلمون.

والحقيقة أنّه من الضروري جدّا في ضوء علم اللغة التطبيقي، وتداخل حقول المعرفة وتشعبها الجمع بين الاتجاهين والإفادة منهما جميعا، فما كان من نقص في أحدهما أتمّه الآخر، وهذا ما جعل بعض اللسانيين التطبيقيين يُنادون بالاتجاه التكاملي.

ثالثا: الاتجاه التكاملي

لقد أثبتت الدّراسات الميدانية قصور الاتجاهين السابقين في تحليل جميع الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، وإزالة كل المشكلات التي يصادفونها إذا ما اتُّخذ أحدهما بديلا عن الآخر، وهذا ما وجّه اهتمامات الباحثين نحو الدعوة إلى اتّجاه تكاملي، يجمع بين المنهجين السابقين ويفيد من نتائج

⁽¹⁾ ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 99.

⁽²⁾ ينظر: أحمد علي الخولي، دراسات لغوية، دار العلوم، الرياض، دط، 1982، ص 154.

كليهما⁽¹⁾، خاصة بعد دراسة شاختر -المشار إليها سابقا- التي تناولت فيها أخطاء مجموعات مختلفة من الطلاب الأجانب يدرسون اللغة الإنجليزية.

فقد أثبتت هذه الدراسة قصور منهج تحليل الأخطاء في الكشف عن كثير من الأخطاء، وتوصلت الباحثة من خلال الاستبيان الذي أعطى نتائج عكس ما كان متوقّعا، إلى أنّ اختلاف أنظمة لغة المتعلّم الأصلية عمّا يدرسه في اللغة الهدف لا يؤدّي بالضرورة إلى كثرة أخطائه فيها، كما أنّ تشابه هذه الأنظمة في اللغتين لا يقيه الأخطاء⁽²⁾، ذلك بسبب استعمال بعض المتعلّمين استراتيجيات مختلفة في التعلّم كالتحاشي والتسهيل ونحوهما.

ثمّ انتهت شاختر إلى نتيجة مفادها أنّ "ليس هناك من سبب يدعونا للافتراض أنّ هناك اتجاهات واحدا لا غير يعطينا كل الإجابات لتساؤلاتنا حول اكتساب اللغة الثانية، ويبدو أنّ من الأفضل من ناحية منطقية أن نفترض أنّ الجمع بين الاتجاهات المختلفة مثل تنبؤات التحليل التقابلي المسبق وتحليل الأخطاء واختبار الاستيعاب هذا الجمع هو السبيل الوحيد الذي سيؤدّي بنا إلى البدء بتجميع معلومات مفيدة حول عملية تعلّم اللغة الثانية"⁽³⁾.

وقد أشار كوردر إلى صعوبات عملية تعتري تطبيق منهج تحليل الأخطاء، ما يؤثّر سلبا على دقّة النتائج وصلاحياتها، وهو ما جعله يفرّق بين أخطاء الأفراد وأخطاء المجموعات، ويبيّن أنّ الأخطاء الصادرة عن مجموعة من الدارسين ذوي لغات أصلية متباينة تكون أكثر تغاييرا، وأشدّ اختلافا من الأخطاء الصادرة عن مجموعة متجانسة من الدارسين، ومن هنا يرى عدم الجدوى من تلقين مجموعة من المتعلّمين ذوي لغات أصلية مختلفة قائمةً من الأخطاء الشائعة في اللغة الهدف⁽⁴⁾، على افتراض أنّ لكل دارس استراتيجية خاصة في التعلم، ويمرّ بلغة مرحلية خاصة به بحكم نظام لغته الأصل، وعاداته اللغوية والثقافية والاجتماعية.

(1) ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، ط1، 2005، ص238.

(2) ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 190 وما بعدها.

(3) المرجع نفسه، ص198.

(4) ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص142.

وعليه لا يُتوقع سقوط مجموعة من الدارسين المختلفة لغاتهم الأصلية في الأخطاء الشائعة نفسها، فقد يلجأ المتعلم في حالة التعبير الحرّ أو التلقائي إلى تفادي بعض المجالات اللغوية والصيغ التي لا يحسنها، وبالتالي لا يعطي التقييم حينئذ صورة صادقة عن مستوى المتعلم، ولا يكشف عن أخطائه كما لو كان التعبير موجّهاً أو الاستجواب محدداً⁽¹⁾، كما قد يأتي الدارس بتركييب صحيحة سالمة الصياغة إلا أنّها لا تعبّر عن مقصوده أو تحدث عشوائياً، وأخطاء القصد والفهم* تمرّ في الغالب دون أن يلاحظها المحلل في التحرير الكتابي.

ومنه فإنّ الصحة النحوية أو عدمها لا تشكّل إلاّ جزءاً من عملية التعرّف على الخطأ، إذا ما نظرنا إلى اعتبارات أخرى كالسياق، والمقام، وقصد المتكلّم، وغيرها من الظروف التي تفرض على المتكلّم اختيار تعبير دون آخر⁽²⁾، فليس كل ما صحّ نحويّاً يصحّ دلاليّاً، لأنّ المعوّل عليه في مرحلة التعرّف على الخطأ صحّة المعنى لا سلامة التركيب فحسب، لذا من الضروري مساءلة الدارس عن مقصوده حال التباس المعنى إن كان في المستطاع.

ولعلّ هذه النتائج تشفع لنا بالجزم أنّه ليس هناك اتجاه واحد يمثّل حاكماً مطلقاً في إقليم تعليم اللغة لغير أهلها، وأنّه حيث يعجز التحليل التقابلي عن مواجهة المواقف الصعبة يقوم تحليل الأخطاء إلى نجدة المعلم، وكثيراً ما يتضافران معا على علاج موقف بعينه⁽³⁾، وهذا المنهج المتكامل يبرأ من قصور المجدّدين ويطوّع جمود المقلّدين⁽⁴⁾، ويعطي نتائج دقيقة أولى بالتسليم والقبول حتى تُبنى في ضوئها برامج تعليمية اللغات.

(1) ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 143.

* يمكن أن يقدم الدارس إجابة صحيحة من حيث التركيب، كأن يقول: "عمري عشرون سنة"، ولكنّها خاطئة إذا كانت جواباً عن سؤال: ما اسمك؟

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 144.

(3) ينظر: تمام حسان، "جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها"، أعمال ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربية لدول الخليج، 1985، ج 2، ص 90.

(4) ينظر: محمود صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، وقائع ندوة "تقدّم اللسانيات في الأفطار العربية"، أبريل 1987، الرباط، ص 219.

II - تعليمية اللغة العربية للناطقين بها:

أصبح موضوع تعليمية اللغات مركز اهتمام العديد من المشتغلين في حقل اللسانيات التطبيقية، من حيث إنه الميدان المرجو لاستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري وتطبيق حصيلته، وفي ترقية طرائق تعليم اللغات⁽¹⁾، ومن جهة أخرى لتلبية حاجات السوق العالمية المتنامية، ولاسيما السياسية والاقتصادية والثقافية منها.

1- اصطلاحات مرتبطة بالتعليم: قبل الخوض في الحديث عن تعليمية اللغة العربية يستحسن في البداية التعرّيج على المصطلحات المتعلقة بذات الموضوع.

1-1) تعليمية: في اللغة مأخوذة من مصدر صناعي علّم يعلمّ تعليمًا، أي: وضع علامة على الشيء لتدلّ عليه، وعلمه الصنعة وغيرها، أي: جعله يعلم⁽²⁾.

وفي الاصطلاح يعرفها محمد دريج: "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي"⁽³⁾.

ويعرفها جورج مونا (George Mounin): "إنّه مصطلح * حديث جدا، وهو -على الأرجح- تقليد للمصطلح الألماني (didaktik)، وُضع بتميّز مفهوم (اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات)، للدلالة أكثر على حركة وتفاعل العلوم الكثيرة فيه كاللسانيات العامة، واللسانيات النفسية،

⁽¹⁾ ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009، ص130.

⁽²⁾ ينظر: لويس معلوم، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، دط، 1976، ص526.

⁽³⁾ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990، ص15.

* يقابل هذا المصطلح مصطلح ديداكتيك Didactique الغربي الذي يحلو لكثير من اللسانيين العرب استعماله كما هو (ديداكتيك).

واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات البيداغوجية، لتحقيق الطّموح الأكثر أهمية، والأكثر عمومية، والأكثر تحقّقا⁽¹⁾.

1-2) التعليم: هو عملية عقلية اجتماعية واعية، تُسهم فيه عدّة وظائف ذهنية كالإدراك والتفكير والتخيّل⁽²⁾، تترجم في إجراءات معيّنة يقوم بها المعلّم لإنجاز مهام معيّنة ومتنوّعة من معلومات وقيم وخبرات، وتبليغها إلى المتعلّمين قصد تحقيق أهداف بيداغوجية محدّدة سلفا⁽³⁾، وفق أطر علمية منظمّة.

1-3) التعلّم: نشاط سلوكي معرفي يقوم على الممارسة والتكرار، ويكون ذاتيا أو بواسطة معلّم يشرف عليه ويوجّه مساره، ويعرّفه أحمد حسّاني على أنّه: "إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتّخذ التعلّم شكل حل المشاكل، وإثما يحدث التعلّم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلّب عن المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة"⁽⁴⁾، ومن أبرز صوره اتّخاذ الوسائل التكنولوجية الحديثة كرفيق يسهّل طلبه، منها مواقع الشبكة التعليمية، والقنوات الفضائية التعليمية، وأجهزة التسجيل السمعي البصري، والمجّلات ونحوها.

1-4) بين التعليم والتدريس: تكاد تتفق الدراسات اللسانية التطبيقية على استعمال المصطلحين بمعنى واحد، إلّا أنّ بعض الباحثين يفرّق بينهما فيطلق التعليم على العلم وعلى الصنعة، ويراه تلقين المتعلّم معارف ومهارات قصد تحقيق أهداف معيّنة، بينما يرى التدريس إحاطة المتعلّم بالمعارف إحاطة تتجاوز حدّ التلقين إلى استكشاف تلك المعارف، عن طريق تنمية القدرات العقلية

⁽¹⁾ « Terme très récent, très probablement calqué sur l'allemand didaktik, créé par opposition au concept de (linguistique appliquée à l'enseignement des langues) pour en marquer mieux les interactions pluridisciplinaires (linguistiques, psychologiques, sociologiques, pédagogiques), et pour en souligner l'ambition plus théorique, plus générale ou plus abstraite ». George Mounin, Dictionnaire de la linguistique, Qadrigé, P U F, Paris, France, 4ème édition, 2004, p 107.

⁽²⁾ ينظر: أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلّم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2001، ص17.

⁽³⁾ ينظر: أحمد اللقياني وفارعة سليمان، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، دط، دت، ص10.

⁽⁴⁾ أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009، ص46.

والفكرية البناءة⁽¹⁾، أي: أنّ التدريس بهذا المفهوم أخصّ من التعليم، وأكثر تعمّقا في بحث المادة العلمية المدروسة.

1-5) البيداغوجية (التربوية): يرى جورج موان "أن هذا المصطلح يظهر أكثر مناسبة لتحديد هذا الميدان* المتعدّد النشاطات في اللسانيات التطبيقية، حيث تلتقي البيداغوجيا واللسانيات لدراسة الإجراءات الكفيلة بتحقيق طرق تعليم اللغات وتحليلها، ولشرح وتقديم منهجية مقبولة فيها"⁽²⁾، وإذا كانت "البيداغوجيا تسعى إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية"⁽³⁾، فإننا لا نكاد نلمح الفرق من وراء هذا التداخل سوى في التسمية⁽⁴⁾.

نستنتج مما سبق ذكره أنّ هذه المفاهيم الاصطلاحية تلتفّ كلّها حول مفهوم التعليمية باعتبارها "تخصّصا بالغ الأهمية، نظرا للمعارف الخصبّة التي يقدّمها لأعوان العملية التربوية والتعليمية في آن واحد، والتي يمكن استثمارها في: اكتساب المعارف وتبليغها، ومعالجة المحتويات الدراسية وبنائها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التعلّم والتعليم"⁽⁵⁾، وكل الإجراءات التي من خلالها يتمّ إعداد المناخ المناسب للمتعلم، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من وراء هذه العملية.

⁽¹⁾ ينظر: سعيد الحسني العزّة، صعوبات التعلّم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2007، ص12، 13.
* يقصد التعليمية.

⁽²⁾ « Ce terme semble mieux approprié à désigner ce domaine pluridisciplinaire de la linguistique appliqué où pédagogie et linguistique se rencontrent pour étudier et analyser les préalables à la réalisation les méthodes d'enseignement des langues, et pour définir et mettre en œuvre une méthodologie appropriée ». George Mounin, Dictionnaire de la linguistique, p252 .

⁽³⁾ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص130.

⁽⁴⁾ ينظر: أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية حدود الواقع وآفاق المتوقّع، ص58.

⁽⁵⁾ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص22.

2- واقع تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات:

أصبح الآن بين اللغة العربية ودراستها والناطقين بها جفوة صارمة، تناءت بها هجنة العاميات المحلية، وبعض اللغات الأجنبية الوافدة إليها عن طريق ما نقني من مأكّل ومشرب وملبس، وجلّ ما نستعمله في حياتنا اليومية، فهو يأتيها بمسمّياته الأجنبية⁽¹⁾، وحولته الثقافية ونحن نتداوله بيننا بهذه الأسماء تاركين شرخاً فادحاً في لغتنا المعطاء، ولا يمكننا أن نتجاهل في الوقت نفسه "أنّ تعليم اللغة العربية للناطقين بها ليس في وضع ملائم، بل هو في حالة حرجة حقاً، بحيث أصبح يمثّل "مشكلة" موضوعية لا مجال لإنكارها، ويجب بحثها ومواجهتها"⁽²⁾.

يرى عبد الرحمن الحاج صالح أنّ واقع تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية لا يتطلّب دراسة ميدانية لإثبات ضعف الملكة اللغوية عند طلاب الجامعات وحاملي الشهادات، فالظاهرة بادية للعيان وتعمّ كل الأوطان العربية، ويُحمّل الحاج صالح ما آلت إليه العربية البيئة التعليمية والاجتماعية والثقافية التي ينشأ فيها الطفل العربي، من قصور فادح في المحتوى اللغوي الذي يقدّم له في المدرسة، وما يلتقطه خارجها من وسائل الإعلام ولغة المجتمع (عامية وأجنبية)⁽³⁾.

ولو بحثنا أسباب المشكلة لوجدنا "أنّ موقع اللغة العربية في البرامج التعليمية من رياض الأطفال إلى الجامعات لا يرقى إلى مستوى المكانة التي يجب أن تتبوّأها هذه اللغة، وهو ما يؤدي إلى تنشئة أجيال من خريجي المدارس والجامعات والمعاهد العليا صلتها باللغة العربية ضعيفة بوجه عام"⁽⁴⁾، وهذا الواقع يحتاج إلى تغيير جذري في المنهج التعليمي، ولا يجدي نفعا أن نظلّ في انتهاج أسلوب الوعظ اللغوي، أي: قل كذا ولا تقل كذا⁽⁵⁾، هذا لو توافرت الإرادة الحقيقة وتكاثفت جهود المخلصين لأنّ الاتجاه

⁽¹⁾ ينظر: محمود حافظ، "اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي ووسائل النهوض بها في مصر"، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ج65، ربيع الثاني 1409هـ/ نوفمبر 1989، ص 23.

⁽²⁾ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، تعليم العربية، ص88.

⁽³⁾ ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012، ج1، ص159، 160.

⁽⁴⁾ عبد العزيز بن عثمان التويجري، حاضر اللغة العربية، مطبعة الإيسيسكو، الرباط، المغرب، دط، دت، ص15.

⁽⁵⁾ ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص158.

السائد أنّ أزمة العربية أزمة نفسية داخلية، تكمن في النظرة الانهزامية التي تلاحق أهلها تجاهها، وضعف همّتهم في نصرتها والتمكين لها.

3- طرائق التعليم وأساليبه:

تفرض الفوارق الذهنية لدى المتعلّمين ودرجة استيعابهم المعلومة على المعلّم في كلّ مرّة تحيّر الطريقة* الملائمة، والأسلوب الأنسب لتلبية حاجات المتعلّمين المعرفية المتباينة والمتجدّدة حسب كل موقف تعليمي، كون طرائق التبليغ "متعدّدة ومتنوّعة وقد تكون هناك طريقة تصلح لعلم ما ولا تصلح لعلم آخر"⁽¹⁾، وثبتت التجارب أنّ أفضل أسلوب في اكتساب اللغة وتعلّم النحو هو الأسلوب الطبيعي، المبني على ممارسة اللغة ممارسة فعلية سماعاً وتحديثاً وقراءة وكتابة⁽²⁾، أي: بالانغماس في حمام لغوي لفترة كافية على حدّ تعبير عبد الرحمن الحاج صالح.

ولعلّ أشهر الطرائق التعليمية* التي تُستثمر في المدارس والزوايا ومعاهد اللغة والجامعات يمكن عرضها كالآتي:⁽³⁾

3-1) الطريقة الإلقائية (التلقينية):

يكون فيها المعلّم هو محور العملية التعليمية التعلّمية، يوجّه تفكير المتعلّم وينوب عنه في مواجهة المشكلات الصعبة وحلّها، أصبحت هذه الطريقة غير معتمدة في المنظومات التربوية الحديثة، كونها لا تغرس في المتعلّم روح الإبداع والتحليل العلمي البناء، وتحصيله المعرفي بها يكون ضئيلاً وغير ثابت، لأنّ المعلومة لا تكاد ترسخ في الذهن إذا لم تحفّ بجهد فكري يثبّتها، وتورثه هذه الطريقة أيضاً التواكل والاعتماد الكلّي على المعلّم في إيجاد الحلول، وتقليد الأعراف المتبعة.

*هي "الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية". أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات -، ص 142.

⁽¹⁾ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 56.

⁽²⁾ ينظر: علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، دط، 1991، ص 337.

*طرائق التعليم كثيرة منها: الإلقائية، والتلقينية، والاستقرائية، والاستنتاجية، والحوارية، والتمثيلية، وطريقة المشروع وغيرها.

⁽³⁾ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 58 وما بعدها.

3-2) الطريقة التكاملية:

هدفها تعليم اللغة كوحدة متكاملة أجزاؤها، بمنهج يسير نحو تحقيق مجموعة من المهارات اللغوية في آن واحد، يرقى إلى مستوى التجريد في الإلقاء، ومعالجة النصوص التي يصير اختيارها لتكون ممثلة للنموذج المستهدف في جوانب اللغة جميعاً: الصوتية، والنحوية، والصرفية، والبلاغية، والأسلوبية، وتعطي المتعلم قدرة على الفهم والتعبير السليم، وإجادة الكتابة والإملاء.

وقد يتعدّر تطبيق هذه الطريقة بكلّ حذفها، غير أنّ الإفادة منها بشكل فعال وإيجابي ممكن في ظل المقاربات اللسانية الحديثة، لما تعتمد التخطيط المنهجي والعلمي الدقيق يأخذ في الحسبان تحديد المدى الزمني والعمرى، والفئة المناسبة لكلّ مرحلة، من مزاياها: تنشيط المتعلمين وإضفاء جوّ الحماس في حجرة الدرس، وتنمية القدرات العقلية والمواهب الإبداعية، والقدرة على الفهم والحفظ أكثر، وغرس الروح العلمية.

3-3) الطريقة الحوارية:

تتسم بالمناقشة والمحاورة بين المعلم وتلامذته عن طريق تفعيل مبدأ المثير والاستجابة في تعليم اللغة، حيث يمثل سؤال المعلم المثير الذي يحظى بعدّة إجابات واقتراحات، من مزاياها⁽¹⁾: استشارة دافعية المتعلم، واستدعاء تعلّمه السابق، وتكوين القدرة اللغوية الحسنة، وتنشيط الاستجابة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، وتثبيت المعلومة وترسيخها، وتنمية حرّية الرأي والفكر.

3-4) الطريقة الاستقرائية الاستنباطية:

ترمي إلى البحث عن الحقيقة بالاستقراء انطلاقاً من الجزئيات للوصول إلى قواعد كليّة، من إيجابيات هذه الطريقة تبني أسلوب التدرّج بالانتقال من الجزء إلى الكل، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب، وتعود المتعلم التفكير المنطقي السليم، وتبني شخصية الطالب الباحث، أثرها بيّن خاصة في العلوم التجريبية والرياضية.

(1) ينظر: رونرتي، تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج، تر: عبد الحليم سمر فتح الباب، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت، دط، 1984، ص10.

4- فنون التعليم الحديثة:

يجرى تعليم اللغات في المناهج الحديثة نحو تحقيق المهارات الأربع: المحادثة، والاستماع، والقراءة، والكتابة في إطار تكاملي⁽¹⁾، يتجسد في اختيار النصوص الفصيحة الممثلة لقواعد اللغة التي يجب أن تُدرس في ظل اللغة المستعملة، يقول عباس محجوب: "إنّ هناك سببين لضعف الطلبة في الدروس النحوية الأول: هو تدريس القواعد كمادّة مستقلة منفصلة، والثاني: هو التركيز في تعليم النحو على القواعد، وإغفال الجانب المهمّ في تعلّم اللغة وتدوّقها، وهو جانب التدوّق اللغوي والإحساس باللغة وطرق استعمالها"⁽²⁾.

ثمّ إنّ الإصرار على الجانب التواصلّي والوظيفي للغة مما تركّز عليه التعليمية لمسايرة النظم الحديثة، وسدّ حاجات المجتمع المتجدّدة باستمرار في عالم التجارة والاقتصاد والسياحة، وتمكين أفرادها من التكيّف بنجاح في المواقف التواصلية المختلفة⁽³⁾، ويؤكّد علم النفس التربوي على مراعاة الجانب النفسي للتلاميذ ونموّهم المرحلي، وعلى عامل التحفيز اللغوي الذي يجب أن يحفّ المتعلّم من كل جانب، ويكون ذلك بتنويع الينابيع التي تُستقى منها اللغة الفصيحة داخل الفصل الدراسي من: تدريبات، وأنشطة ثقافية، وتمثيلات، وألعاب لغوية، أو خارجه من: برامج إذاعية، وإعلامية هادفة⁽⁴⁾.

ومن عوامل التحفيز كذلك استثمار التقنيات الحديثة، والوسائل المساعدة على شدّ انتباه المتعلم أثناء الإجراء التعليمي، وإشراكه في تفعيل الدرس، وتعزيز رغبته في الاستزادة من التعلّم، وذلك باستشارة علماء النفس التربويين "من خلال الفرضيات المستخلصة من التجارب المتعدّدة، حتى يتمكنوا من معرفة سرّ النفس الإنسانية، وما تنطوي عليه من ميول وغرائز واستعدادات ومواهب،

(1) ينظر: صلاح الدين محمد مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، دط، 1976، ج1، ص233.

(2) عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية - حلول نظرية وتطبيقات -، الدوحة (قطر)، دط، 1986، ص68.

(3) ينظر: هنية عريف ولبوخ بوجملين، "المدخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة"، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)، العدد23، ديسمبر 2015، ص22.

(4) محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، مطبوعات جامعة دمشق، دمشق، 2008، ص269.

حتى يكون بإمكانهم وضع طرق التبليغ المناسبة⁽¹⁾، ولكسر الملل الذي قد يصاب به المتعلم، يستحسن برمجة خرجات استكشافية تريح نفسيته من ضغط حجرة الدرس، وتفتح له آفاقا جديدة.

ويبقى المعلّم الأكبر على المعلّم الذي يجب أن يكون مرنا في اختيار طرائق التعليم الأنسب، وتنوع أساليب الاتصال أمام أعداد من المتعلّمين، تتفاوت قدراتهم المعرفية ومستوياتهم، ليضمن القدر المطلوب من الاستجابة والتفاعل، ولعلنا نقدّم في هذا المثال نموذجا عن سير درس القواعد النحوية "الفاعل" حسب الطريقة الاستقرائية الاستنباطية التي تبدو أكثر ملاءمة لتعليم القواعد من وجهة نظر التعليمية الحديثة⁽²⁾:

أ- التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتعلقة به.

ب- قراءة التلاميذ النص المختار قراءة كليّة، ثمّ قراءة تحليلية جملة جملة مع بيان الشاهد (الفاعل) من حيث المعنى والوظيفة والنوع والموقع.

ج- مطالبة التلاميذ بأمثلة مشابهة.

د- استنباط القاعدة الكليّة من خلال استقراء جميع النص أو الأمثلة.

هـ- التقويم يجري في ضوء الأهداف المسطرة للدرس عن طريق المناقشة والحوار حول جزئيات النص (الأمثلة).

و- إجراء تدريبات على أمثلة مشابهة، ثمّ تصويبها من طرف المعلّم الذي يقدر علامات التلاميذ، ويسجّل أبرز الأخطاء التي ارتكبوها على اختلافها لمعالجتها لاحقا، كما ينبغي معالجة موضوعات النحو في المرحلة الابتدائية في أساليب المحادثة والتعبير، وتقصدّ المواقف اللغوية التي

(1) محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية -في عملية التعلّم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة-، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1988، ص33.

(2) ينظر: علي أحمد مذكور، فنون تدريس اللغة العربية، ص340-341.

ترد فيها هذه الموضوعات بكثرة دون التعمق في المصطلحات والمسائل الفرعية، ثمّ التدريب عليها بالاستماع والمحاكاة والتكرار حتى تصير راسخة في أذهان التلاميذ⁽¹⁾.

أمّا في المرحلة التعليمية المتقدمة فيمكن تعميق الدراسة اللغوية، من أجل إدراك الفوارق الدقيقة بين معاني الجمل والتراكيب، وتعويد الطلبة على دقّة الملاحظة والحكم الناقد، وترقية الذوق الأدبي⁽²⁾، ولابدّ من التنويه بالأطراف المشاركة في بناء العملية التعليمية، يشير كوردن (corder) إلى أننا عند حديثنا عن تعلّم اللغات فإنّ مصطلح "تعليم" يبدو مُلبّساً إلى حدّ بعيد، فكثيراً ما يُقصر على نشاط المعلّم مع تلامذته، ذلك يمثّل نقطة نهاية لعمل دائم من الإعداد الطويل، والتنظيم، والتعديل المستمر⁽³⁾.

تأكّد اليوم أن يكون هذا العمل ثمرة تمازج بين اختصاصات متنوّعة، هي قسيم بين المعلّمين الذين يباشرون الأداء التعليمي في حجرة الصف، وبين الباحثين المتخصّصين وهم اللسانيون التطبيقيون، وكم يحسن أن يكونوا ممن مارسوا مهمّة التعليم⁽⁴⁾، حتى يأتي الحكم الصادر عن الجمع بين التنظير والتطبيق أقرب إلى الدقة وأحرى بالقبول.

5- نحو إعداد منظومة تعليمية متكاملة:

إنّ التنظيم العقلاني والهادف يجنب الفاعلين في تكوين العملية التعليمية الارتجال وإهدار الجهد والوقت والمال، وبات من الضروري إدراج إصلاحات حقيقية في منظومة التعليم، تشارك فيها جميع الأطراف الفاعلة، على ضوء ما توصل إليه علم اللغة التطبيقي الحديث، وما جدّ من وسائل تقنية وأثبت نجاعته التعليمية في الدول المتقدّمة، "يتسنى الجزم بأنّ الدراسات اللسانية تصطبغ بالعلمية، وعلى هذا الأساس تتولّى اللسانيات التطبيقية رسم معالم المنهج الدقيق في عملية تلقين اللغات"⁽⁵⁾.

⁽¹⁾ علي أحمد مذكور، فنون تدريس اللغة العربية، ص333.

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص334.

⁽³⁾ ينظر: عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، دط، 1986، ص141.

⁽⁴⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص142.

⁽⁵⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص137.

بتجزئ هذه العملية إلى عناصر تشكيلها (معلم، ومتعلم، ومحتوى، ومناهج وخطط، وطرائق تعليم)، وإعدادها وفق المداخل الحديثة في التعليم.

5-1) بالنسبة للمناهج وخطط التعليم:

يرى الحاج صالح أن من مظاهر ضعف العربية اليوم ابتعاد المناهج التربوية عن الاستعمال الحقيقي للغة خاصّة في الميادين المفعمّة بالحياة، وقصرها على الجانب الأدبي دون إقحامها في الميادين التي تعرف تطوّراً مذهلاً في الكشوفات العلمية، والمعلوماتية، وتوليد المصطلحات⁽¹⁾، فقد يعجز أحدنا عن وصف عطب سيارته عند الميكانيكي دون اللجوء إلى المسمّيات (الأجنبية) المستوردة معها، فالواجب علينا إذن الإفادة من أحدث ما وصلت إليه هذه العلوم العصرية، ومسايرتها عن طريق التعريب وترجمة المصطلحات الحادثة إذا أردنا الرقيّ بمؤسّساتنا التعليمية وهيكلها.

ثمّ أنّ تدريس قواعد اللغة والنحو يصير بمعزل عن اللغة والنصوص الفصيحة، يقول ابن خلدون: "وجه التعليم لمن يتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن، والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضاً في سائر فنونهم"⁽²⁾، أي: بمعاشرة النصوص الفصيحة حفظاً وسماعاً، ومحاكاتها في التعبير يحصّل المتعلّم الملكة اللغوية وإن لم ينشأ في بيئة فصيحة.

وأنّ اختيار موضوعات النحو وتقديّمها للتعليم ينبغي أن يُسبق بأبحاث علمية، تطلّعنا على الأساليب التي تشيع في كل مرحلة من مراحل التعليم، والصعوبات التي يواجهها التلاميذ في المستوى الشفهي والكتابي، وبناء على هذه الصعوبات يمكن تحيّر الموضوعات النحوية وترتيبها حسب التدرّج المرحلي للتعليم⁽³⁾، والانتقال بالمتعلم بين هذه المراحل برفق وسلاسة، والتعليمية الناجحة تتطلّب تخطيطاً تربوياً محكماً، تُستقىّ مواده من مصادر مختلفة تخدم الأهداف العامة والخاصة المخطّط لها،

⁽¹⁾ ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدرّسي اللغة العربية"، مجلّة اللسانيات، العدد: 4، جامعة الجزائر-الأبيار، (الجزائر)، 1974/73، ص 42.

⁽²⁾ ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، ج 2، ص 384.

⁽³⁾ ينظر: محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتّجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، دط، 1985، ص 237.

وتبني على الأسس النفسية، والفلسفية، والمعرفية، والاجتماعية في المنهج في ضوء السياسة البيداغوجية للبلد⁽¹⁾.

ولتكن هذه الإجراءات البيداغوجية مجسدة في الكتاب المدرسي* الذي ينبغي أن تتآزر أطراف المنظومة التعليمية في إعداد موادّه، ومراجعتّه وتعديله بشكل دوري يضمن مسايرة روح العصر والنظم الحديثة في التعليم، التي تتّجه نحو اعتماد المنهج التكاملي في تقديم موادّ التعليم وفق المبادئ التالية: الانتظامية، والانتقائية، والوظيفية، والنفعية الاجتماعية، والاهتمام أيضا بالوسائل التقنية الحديثة من أجل تعزيز المدخل التعليمي، وممارسة الموقف اللغوي وتكراره حتّى تحصل الغاية (الكفاية وتلافي الأخطاء).

5-2) بالنسبة للمحتوى وموادّ التعليم:

يمثّل المحتوى كل الحقائق والأفكار المشكّلة لثقافة مجتمع معيّن، بما فيها من مكتسبات لغوية، وأدبية، وفلسفية، ودينية، وغيرها من جوانب الحضارة التي تصلح أن تصنّف إلى موادّ تعليمية ضمن مقرّرات الدراسة⁽²⁾، ويلجّ علم اللغة التطبيقي على إرساء مبدأ الانتقائية في تحيّر المناهج الأصلح لتعليم المحتوى اللغوي، والأشبع لحاجة المتعلّم، والأنفع له في مواقف معيّنة، إذ يستحيل تعلّم اللغة كلّها⁽³⁾، أو تعلّم ما ينبغي معرفته منها دفعة واحدة، ويشدّد عبد الرحمن الحاج صالح على ضرورة إعادة النظر في محتوى اللغة العربية بطرح السؤال: ماذا يجب أن نعلّم؟

ثمّ يقرّر أنه ليس كل ما في اللغة من ألفاظ وتراكيب ودلالاتها تناسب الطفل أو المراهق في مرحلة من مراحل تعليمه، ولا يحتاج إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، إضافة إلى عدم مقدّره على تجاوز قدر معيّن من الألفاظ والتراكيب في كل مرحلة، وإلاّ أصابته تخمة ذاكرية تنقّره من

(1) ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 91.

* يحسن تشجيع المؤلّفين والناشرين على إعداد الكتب الخارجية المساعدة، والقواميس، والمجلات، والبرامج اللغوية الإلكترونية، والألعاب الذكية ونحوها.

(2) ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 88.

(3) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 32.

الدراسة⁽¹⁾، وهنا يتدخل علم اللغة الإحصائي لدراسة الشيوخ في الألفاظ، والشيوخ في الظواهر اللغوية الأخرى⁽²⁾، لاستصفاء صورة العربية الفصحى في جوانبها: الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والأداءات الأسلوبية، والاعتبارات السياقية، للحصول على مادة تُعدّ مثالا للعربية في مختلف مستوياتها وعصورها بنمطها الشائع المتداول⁽³⁾.

ثم يُقدّم من هذه المادة المصفاة إلى المتعلّمين ما هو مألوف عندهم في بداية الأمر، ليعالج برفق صمود العادات اللغوية الخاطئة، التي ينشؤون عليها في الأسرة والمجتمع قبل سنّ التمدّس، ثم يتدرّجون إلى تعلّم الفصحى المعاصرة رويداً رويداً، وبعدها يُطلعون على أساليب فصحي التراث⁽⁴⁾، وينبغي تعويدهم أيضاً منذ المرحلة الابتدائية على حفظ النصوص الفصيحة، ولاسيما من القرآن الكريم، والحديث النبوي، والأدب الراقي تكون ممثلة عن كل مرحلة تعليمية يمرّون بها.

5-3) بالنسبة للمعلّم:

المعلّم هو الركن الأساس، والعامل الفاعل والمهمّ في تسيير العملية التعليمية وتوجيهها داخل قاعة الدرس، كما أنّ "نجاح العملية التربوية في كل أبعادها يقع العبء الأكبر منه على المعلّم وحده"⁽⁵⁾، في إدارة فعاليّات الدرس، والمحافظة على روح التواصل المبني على الإرسال والاستقبال، والحوار والنقاش، من أجل إشراك المتعلّم وشدّ انتباهه، واستخراج ما عنده في المكنون النفسي، لكشف ما يمكن تصحيحه أو تعديله من أخطاء لغوية ومفاهيمية كان يتسرّ عنها بدافع الخوف أو الخجل.

(1) ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، "بحوث ودراسات في علم اللسان"، دار موفم للنشر، للجزائر، 2007، ص 203.

(2) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 42.

(3) ينظر: مجموعة من الباحثين، "اللغة العربية والوعي القومي - بحوث ومناقشات -"، ندوة فكرية من تنظيم مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجتمع العلمي العراقي ومعهد البحوث والدراسات، مركز دراسات الوحدة، ط2، جوان 1986، ص 408.

(4) ينظر: عبد الرحمن الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 93.

(5) سعدون رشيد عبد اللطيف، "طرق توحيد أساليب وبرامج إعداد معلّمي المرحلة الابتدائية في الوطن العربي"، ضمن ندوة: (توحيد السّلم التعليمي في البلاد العربية)، نظّمها اتّحاد المعلّمين العرب، 11-14 شوال 1401 هـ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واتحاد المعلمين العرب، تونس، 1406، ص 195.

ولعلّ علم النفس التربوي أعطى نتائج طيبة تمدّ المعلم فنوناً للتواصل وآليات بيداغوجية لفهم نفسية المتعلّم وسلوكاته، والتعامل معها وتقويمها في كل مرحلة حسب الحاجة⁽¹⁾، ذلك لأنّ "التدريس علم تطبيقي أخذ مكوّناته المتنوعة من العلوم الإنسانية والاجتماعية والرياضية والطبيعية"⁽²⁾، يوفّر كفاية الخبرات المعلمة والمريّة اللازمة والكافية والمتكاملة لتكون مجسّدة في شخصية المعلم، ويحتذي بها المتعلّم في فترة تفاعل معيّنة ليحني منها آثاراً طيّبة⁽³⁾، تنعكس بالنفع عليه وعلى مجتمعه وأمته.

وإذا كان دور المعلم بهذا الخطر فيجب إعداده وتكوينه تكويناً علمياً وتربوياً كافياً، يأخذ في الحسبان الأبعاد التالية:

- ضرورة إلمامه بما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية من نتائج في مجال التحليل اللغوي وأساليب التدريس، حتى لا يصبّو خطأً أو يخطئ صواباً، ولا يكون مثالا للعيّ والسقيم يقتدي به تلامذته⁽⁴⁾.
- تفعيل دورات تكوينية مستمرة ومنتظمة تمسّ جميع أعضاء هيئة التدريس بمختلف إطاراتها ومؤطّريها، وأعوانها المشاركة في العملية التعليمية⁽⁵⁾.
- الاهتمام بالندوات العلمية والأنشطة الثقافية داخل المؤسسات التعليمية.
- الأخذ بمقياس الكفاءة والاستعداد لأداء مهمّة التعليم أثناء التوظيف⁽⁶⁾.
- دعم المؤسسات التعليمية بالوسائل المساعدة والأجهزة التقنية*، وتمكين المعلمين من استعمالها.

⁽¹⁾ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص72.

⁽²⁾ محمد زياد حمدان، ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، الأردن، دط، 1405هـ، ص11.

⁽³⁾ ينظر: حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، دط، دت، ص7.

⁽⁴⁾ ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، ص46.

⁽⁵⁾ ينظر: رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، دت، ص38.

⁽⁶⁾ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص72.

* الوسائل المساعدة مثل: الصور والرسومات، والخرائط، والنماذج المحسّمة، وكتب المطالعة في مقدّماتها الكتاب المدرسي، والأجهزة التقنية مثل: التسجيلات السمعية البصرية، وأجهزة الإعلام الآلي، وقارئ الشرائح (Data Chow)، وخدمة الشبابة ونحوها، ودور هذه الوسائل فعال في إثارة دافعية المتعلّمين وشدّ انتباههم، ورسوخ المعلومات لديهم.

- تحسين الظروف المهنية والاجتماعية للمعلم، ولاسيما رفع الأجور، وتوفير السكن، وتيسير التنقل إلى أماكن العمل، وغيرها من الأمور التي إن كُفي المعلم مؤنتها تحقيق به أن يقدم أداء متميزاً ومردوداً إضافياً.

5-4) بالنسبة للمتعلم:

المتعلم هو الأساس والمستهدف في العملية التعليمية التعلمية، توليه البيداغوجيا الحديثة عناية كبرى، فتتظر إلى حاجته التعليمية "من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها، فضلاً عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب، واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم"⁽¹⁾، ويسهم علم اللغة النفسي والاجتماعي بإمداد القائمين على هندسة ركائز المنظومة التعليمية ببيان تفصيلي عن كيفية تعلم التلاميذ لغة المنشأ، وعن مختلف الأنشطة الفكرية والعقلية والأنماط السلوكية التي ترافق هذه العملية، وكيف يمكن توجيهها لبناء قيم بناءة وخبرات يحتاجها المجتمع الذي ينتمون إليه⁽²⁾.

وتعدّ بيئة المنشأ عاملاً مهماً في تكوين شخصية الفرد واكتساب لغته، غير أنّ الطفل العربي لا يتعلم اللغة الفصحى، وإنّما ينشأ على عامية (دارجة) تختلف أنماطها قليلاً أو كثيراً عن اللغة الفصحى التي يجب أن يتعلمها في المدرسة، ومن هنا تحاول اللسانيات التطبيقية تهيئة بيئة التعلم ابتداءً من الأسرة باعتبارها المدرسة الأولى، التي يجب أن تأخذ بأيدي أبنائها على تعلم الفصحى بمستوى مبسّط حتى قبل سنّ التمدرس، إلى وسائل الإعلام والصحافة التي تغذي أسماع المتلقّين في كل حين، إلى المؤسسات التعليمية والثقافية، وتتجه استراتيجيات التدريس الحديثة نحو نقل التلميذ أو المتعلم المبتدئ من لغته العامية إلى الفصحى بسلاسة ومرونة.

⁽¹⁾ سيد إبراهيم الجيّار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب، القاهرة، ط2، 1998، ص288.

⁽²⁾ ينظر: مريم سليم، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2003، ص87.

وينبغي في المراحل الأولى من تعليم التلميذ التركيز على الجانب الشفوي والتواصل المستعمل في حياته المألوفة أولاً⁽¹⁾، ثم الاهتمام بحاجاته المعرفية وأخطائه التي تنكشف في ثنايا الأداءات الصفية الشفوية أو الكتابية، ومختلف أنشطتها، فيأتي دور المعلم على تقويمها والقيام بالتغذية المرتدة* دون إخراج المتعلم أو إشعاره بالخطأ، بل يعزز العملية التعليمية في جوّ تفاعلي عن طريق الدافع والمثير، أحياناً بتشويقه ولفت انتباهه، وأحياناً أخرى بمدحه وإشعاره بالثقة والنجاح، ولا بد من إعطائه فسحة من حرية التعبير عن رأيه لإزالة تلك الحواجز الوهمية الناشئة بين المعلم والمتعلم⁽²⁾.

وإذا كان التلميذ في مراحل تعليمه الأولى يعتمد بدرجة كبيرة على ما يقدمه له معلمه عن طريق الممارسة والتكرار، أو ما يُدعم به من مرافقة أهله له، فإنه عندما يصير طالباً تصبح عليه مسؤولية التعلم الذاتي، والبحث المستمر عن تحسين الأداء**، بمعنى أنّ التعلم ينبع عن رغبة داخلية إذا اشتدت هانت دونها الصعاب.

⁽¹⁾ يقول عبد الرحمن الحاج صالح ناقداً المحتوى المقرّر في برامج الأطوار الأساسية: "فمن حيث الكم تقدّم للطفل غالباً كمية كبيرة جدّاً من العناصر اللغوية، لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها، ولذلك تصيبه ما نسمّيه بالتخمة... ومن حيث الكم والكيف، الكلمات التي يحاول المعلم تلقينها تكاد تشتمل على جميع الأبنية التي تعرفها العربية، ونلاحظ ذلك في النص الواحد، وهذا يسبّب تخمة أخرى في مستوى البنى". "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية"، مجلّة اللسانيات، العدد: 4، جامعة الجزائر - الأبيار، (الجزائر)، 1973/1974، ص 46.

فمن الضروري جدّاً تيسير قواعد اللغة والنحو وتقديمها للناشئ على مكث التدرّج وتكون أمثلتها مستوحاة من اللغة المستعملة في الحياة اليومية حتى لا يشعروا بالغرابة، كما يحسن تحفيظهم نماذج من النصوص الفصيحة من القرآن والسنة.

* هي جملة المعلومات التوجيهية والنصائح التي يتلقاها المتعلمون من قبل معلمهم، تهدف إلى تحسين أدائهم وتصويب أخطائهم، وتحفيزهم الذاتي والمستمر على التعلم، من أنواع التغذية المرتدة التركيز الدوري على الأخطاء المتكررة والنقائص التي يسجلها المعلم أثناء التمرينات أو الامتحانات، فيعمل على استدراكها في حصص خاصة، بتكثيف التدريبات عليها والدعم، وقد تتعدّد مصادر التغذية إلى التعلم الذاتي، ومناقشة الزملاء، ومساءلة مدرّسين آخرين، ووسائل الإعلام، ونحو ذلك. ينظر: صيري إبراهيم اليد، آفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، ص 340.

⁽²⁾ ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 73.

** وذلك بالمشاركة في التظاهرات العلمية والثقافية وملازمة الكتب وفضاءات المعرفة المختلفة.

5-5) تصميم التقويم والاختبار:

الاختبار وسيلة بيداغوجية مهمة لتقييم أداء المتعلم، ومقياس يستخدم لتوثيق تعلمه⁽¹⁾، وعن طريقه نضع أيدينا على الأعطاب التي تعوق العملية التعليمية التعلمية، ونتبين من نجاح المناهج والأساليب المتبعة في تحقيق الأهداف المزمع الوصول إليها، وينقسم الاختبار عادة إلى:

- اختبار تجريبي (تقويمي) يُستعدّ به للاختبار الرسمي، ويكون حافزا على المراجعة وتقويم الأخطاء.
- اختبار رسمي (تقيني) يكون بمثابة الوثيقة التي تثبت درجة المتعلم، ويبنى عليها قرار نجاحه أو رسوبه، شريطة أن يصاغ الاختبار بطريقة تلائم قدرات المتعلمين، ويتمكن غالبيتهم من الإجابة عن معظم أسئلته (لأصحاب المستوى المتوسط).

وتلجّ البيداغوجيا الحديثة على استمرارية الإجراء التقويمي مع كل خطوة تعليمية يمرّ بها المتعلم "والتقويم يبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط، ويستمرّ مع تنفيذ هذه الخطط بالطرق والوسائل المتعددة، وحين نتبين مدى تحقيق هذه الأهداف في سلوك التلميذ من خلال تفسيرنا لنتائج التقويم يمكننا أن نقترح التحسينات اللازمة في الوسائل أو في الأهداف، أو فيهما معا"⁽²⁾، ونعزّز من المواقف التي يعثرها الخلل والنقص عنده عن طريق التغذية المرتدة.

ومن الخطأ الاقتصاد على أسلوب التقويم الكتابي المعتمد على الحفظ، والتذكّر والاسترجاع أيام الاختبارات، وإهمال التقويم الشفهي الذي يعبر عن الجانب المهم في اختبار الملكة اللغوية، فلا بد من السير على "تعدّد أساليب التقويم الكتابي التي تقيس مستويات المعرفة كافّة حفظا وتذكرا وفهما وتحليلا وتطبيقا وتقويما"⁽³⁾، وكذلك الجانب الشفهي لتمكّن من محاصرة الخطأ وقت ظهوره، وتحسين أداء المتعلم نحو تحقيق المهارات اللغوية المنشودة.

⁽¹⁾ ينظر: جابر عبد المجيد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002، ص13.

⁽²⁾ هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار زهران، ليبيا، 2006، ص79.

⁽³⁾ محمود أحمد السيد، النهوض باللغة العربية والتمكين لها، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ط1، 2013، ص128.

إنّ المنظومة التعليمية سلسلة من الإجراءات الأدائية تتصل حلقاتها فيما بينها ويكتمل بعضها بعضاً، تغذّي روافدها علوم عدّة وتخصصات انبثقت عن اللسانيات التطبيقية، كعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة التربوي، وعلم اللغة الإحصائي ونحوها، تساهم جنباً إلى جنب في وضع البرامج والمقرّرات التعليمية والمناهج الملائمة للتبليغ، وهنا تتآزر جميع الأطراف الفاعلة في المنظومة التعليمية لتضع ثمرة جهودها في يدّ المعلّم الكفء، الذي تُعلّق به الآمال في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة في فئة المتعلّمين.

6- هل استثمرت إنجازات اللسانيات التطبيقية في تعليم العربية للناطقين بها؟

يرى عبده الراجحي أنّ تعليم العربية للناطقين بها في حالة مقلقة ومؤسفة تستدعي البحث الموضوعي لأسبابها وسبل مواجهتها، ودليله أنّ المتخرّج في الجامعة في السنوات الأخيرة لا يستطيع ارتجال بضع جمل أو تحرير أسطر دون أخطاء⁽¹⁾، ويعزو هذه الظاهرة إلى غياب المنهج العلمي في المنظومة التعليمية، كما في النقاط الآتية:⁽²⁾

- غياب التخطيط لتعليم العربية في كثير من الدول الناطقة بها، وإن وُجدت خطّة لا تلقى لها تنفيذاً في الواقع العملي.
- تحديد الغايات والأهداف يأخذ صفة العموم، ويكاد ينحصر في الجانب التربوي النفسي البحث، ويغفل علم اللغة العام وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي في تحديد الأهداف.
- ضآلة البحوث العلمية التي تخدم تعليم العربية، وأغلبها لا يسير وفق تصور علمي متكامل.

ويضيف أحمد حسّاني أنّ الثمرة التي يسعى اللساني التطبيقي جنيها يظل نفعها العام بعيداً عن اهتمامات أستاذ اللغة الميداني، وكثيراً ما يصاب بخيبة الأمل إذ لا طاقة له باستثمار ما حققته اللسانيات التطبيقية من إنجازات في صفّه الدراسي⁽³⁾، وهذا الواقع نشهده حتى في وقتنا الحاضر، حيث تعلو شكاوى المعلمين - خاصة في الطور الابتدائي - من عدم إمكانية تطبيق المناهج

(1) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 88.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 89 وما بعدها.

(3) ينظر: أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص 134.

والأساليب الحديثة في التعليم، على غرار ما يسمّى بالمقاربة بالكفاءات*، إذ أنّ تطبيق هذا الإجراء يتطلب أن يكون للتلميذ معرفة عامّة مسبقة بالموضوع، وعدد ليس بكثير من التلاميذ في قاعة الصفّ، ووقت كاف لإتمام الدرس، وهذا ما لا يتوفّر في واقع مدارسنا.

وإذا كان "من المستحيل أن ننهض بتعليم العربية إلا بوجود «منهج علمي» يفرض وجود تخطيط حقيقي، ويفرض تكاملاً في مصادر تعليم اللغة"⁽¹⁾، فإنّ خطى البحث تتسارع نحو إيجاد الإمكانيات اللازمة لتجسيد نتائج اللسانيات التطبيقية ومنجزاتها في واقع اللغة العربية، ويتعلق الأمر بإعادة وصفها في ضوء علم اللغة الحديث، وتيسير تعليمها وتعلّمها بإزالة الحواجز التي تكتنف الجانب التطبيقي والتنظيمي، ولعل النوايا الصادقة في خدمة العربية وجهود المخلصين من أبنائها تسعى نحو التمكين لها بين الدول** وتسمح لنا بالجزم أنّ اللغة العربية تستشرف غداً واعداء.

7- منهج تحليل الأخطاء وتعليم اللغة العربية للناطقين بها:

من عرضنا لمناهج التحليل اللساني في معالجة أخطاء الدارسين، يظهر أنّ منهج تحليل الأخطاء الذي يعتمد على الدراسة الداخلية لمكونات اللغة نفسها هو المنهج الأنسب لتعليم اللغة للناطقين بها، ومن هذا المنطلق يترجح لدينا تفسير معظم المظاهر التي تحيد فيها ألسنة الناطقين بالعربية وأقلامهم عن جادة الفصحى (مصادر الأخطاء وأنواعها) على ضوء فرضيات هذا المنهج، ويتاح لنا كذلك معرفة استراتيجية التعلّم التي يتبعها الدارس حتى يتسنى لمصممي البرامج تطعيم المقررات الدراسية والخطط بما يقرب العربية من أبنائها.

* من أبجديات هذه الطريقة أنّ التلميذ هو الذي يقود العملية التعليمية التعلّمية، ويفعل مجرياتها، ويكمن دور المعلم في التوجيه والإشراف.

⁽¹⁾ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 91.

** أشارت دراسة حديثة نُشرت في موقع سكاي نيوز عربية (أبو ضي) أن عدد اللغات الرسمية في الأمم المتحدة ست (06)، منها العربية التي تتبوأ المركز الرابع من حيث كثرة الانتشار، بعد الإنكليزية والصينية والهندية، في عالم تقدّر نسبة ساكنيه بأكثر من 7,2 مليار نسمة -حسب تقديرات العام 2017- يتحدثون أكثر من سبعة (07) آلاف لغة، غير أن ما يزيد على نصف هذه اللغات بات مهدداً بالانقراض حسب الدراسة. www.skynewsarabia.com، تاريخ النشر: 2017/10/20، تاريخ المشاهدة: 2017/12/23 على الساعة 07 مساءً.

وقد تقرر في منهج تحليل الأخطاء كما رأينا سابقا أن تُصنّف جميع الأخطاء التي يقع فيها الدارسون بغض النظر عن مستوياتها اللغوية إلى صنفين:

أولاً: أخطاء داخل اللغة: وهي أخطاء تتعلق بالخصائص العامة لتعلّم القاعدة.

ثانياً: أخطاء تطويرية: تتعلق بالافتراضات التي يبنّيها الدارس حول لغته بناءً على تجربته المحدودة⁽¹⁾، التي اكتسبها في فترة معينة تقع بين مرحلتين اثنتين: مرحلة الكفاية التي يصبو إليها، ويفترض أن تتلاشى عندها جميع أخطائه، ومرحلة الابتداء حالة كونه حديث عهد بأنماط هذه اللغة.

ويجري تفصيل مصادر هذه الأخطاء وبحثها وفق الأسباب التالية: إما كونها أخطاء ناتجة عن الجهل بقيود القاعدة، أو التطبيق الناقص لها، أو المبالغة في تعميمها، أو الافتراضات الخاطئة حول اللغة⁽²⁾، إلى غير ذلك من الأسباب التي تصدر من داخل اللغة نفسها التي يكتسبها الطفل كلغة منشأ أو يتعلمها الدارس كلغة أجنبية، ونعطي على سبيل التمثيل بعض الأخطاء الشائعة عند أبناء اللغة العربية في المراحل الأساسية من التعليم:

- الخطأ في إعراب الجملة التي تدخلها عليها النواسخ (إنّ وأخواتها وكان وأخواتها) إما بنصب اسم الناسخ وخبره معاً، أو رفعهما معاً، أو نصب ما حقه الرفع ورفع ما حقه النصب على خلاف القاعدة كقولهم: "أن بينهم اختلاف" برفع (اختلاف)، والصواب نصبه لأنه اسم إنّ مؤخر، وقولهم: "كان خبرها متقدم على الاسم" برفع (متقدم)، والصواب نصبه لأنه خبر كان، وتحدث مثل هذه الأخطاء غالباً من التطبيق الناقص للقاعدة، يظهر في تمثّل الدارسين لجزء منها يعتنون به ويهملون أجزاء أخرى من القاعدة.

(1) ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 120.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 120.

ويمكننا تفسير الخطأ في إعراب (اختلاف) في المثال الأول بالافتراضات الخاطئة التي يكونها الدارسون حول اللغة، فيعتقدون مثلاً أن ما أتى أولاً في تركيب الجملة فهو اسم إنَّ وما أتى ثانياً فهو خبرها، والحقيقة أن التقديم والتأخير أو الحذف كما في المثال الثاني من مسالك اللغة الدقيقة، قد لا يدركها الدارسون إلا في مستوى متقدّم، وبديهي ألا يمكن تعلّم كل قواعد اللغة ومسائلهما دفعة واحدة، ولذا قد تنشأ أخطاء كثيرة في لغة الدارس المرحلية مردها إلى تداخل أنظمة اللغة نفسها وتشعب مسائلها.

يبد أنّ التعليمية الحديثة لا يشغلها مسألة صعوبة بعض قواعد اللغة والنحو من عدمها بقدر ما تراهن على نجاعة المناهج والمقرّرات الدراسية، والمقترحات العلاجية التي تطعمها بتركيز التدريبات على مواطن النقص والخلل في أداء الدارسين، لأنّ "مشكلة المنهاج والخطط الدراسية من أهم ما يُعنى به المهتمون بشؤون التربية والتعليم في مختلف مقاصدهم ومستوياتهم، والعمل على إيجاد أفضل الحلول وأكثرها ملاءمة للنظام التعليمي"⁽¹⁾، ويمثّل المعلم الحاذق المسؤول المباشر الذي تعلّق به الآمال لتولّي هذه المهمة وإنجاحها.

توكل هذه المهمة إلى المعلم لكونه هو الخبير بمستوى تلاميذه وقدراتهم والريب على أخطائهم والمشكلات التي يقعون فيها، ومنه يستطيع بخبرته ومن خلال منهج تحليل الأخطاء تدعيم دروسه بجرعات علاجية أو وقائية، تحسّن من أداء تلامذته وتجنبهم الأخطاء، كما يمكن الاستعانة بالمنهج التقابلي في علاج بعض أخطاء الناطقين بالعربية خاصة في المرحلة الابتدائية، لأنّ العربية في نظر بعض الدارسين ليست اللغة الأم بالنسبة للطفل العربي، الذي ينشأ على لهجة محلية قد تختلف قليلاً أو كثيراً عن الفصحى التي يتلقاها في المدرسة في محدّداتها النفسية، والإدراكية، والذاكرة⁽²⁾.

(1) غي بالماد، مناهج التربية، تر: جوزيف عبود كبة، منشورات عويدات، بيروت، دط، 1985، ص40.

(2) ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي - نماذج تحليلية جديدة -، دار توبقال، الدار البيضاء (المغرب)، دط، 1986، ص20، 21.

ومن الأمثلة عن هذه الأخطاء التي تُعزى إلى تدخّل العادات اللغوية الموروثة عن العامية وصمودها ما يلي:

- إلزام جمع المذكر السالم الياء دائماً، كقولهم مثلاً: "يكتب العروضين حسب اللفظ".

- إلزام ألفاظ العقود الإعراب بالياء كقولهم: "عددها اثنان وعشرين خطأ".

ومما سبق بيانه تتأكد صلاحية انتهاج تحليل الأخطاء في تقديم العربية للناطقين بها، عن طريق الدراسة الداخلية لمكونات اللغة نفسها، وعلى ضوء فرضيات هذا المنهج يتاح لنا تفسير معظم الأخطاء والمشكلات التي يقعون فيها ميدانياً، ومداركها ببرامج علاجية تنزع إلى حاجاتهم الوظيفية، كما تسمح الدراسة التقابلية بملاحظة البنيات المختلفة بين النمطين: الفصح الذي يتعلّمونه والعامي الذي نشؤوا عليه، ثم تجابه آثار التداخل بينهما عن طريق "اتباع أسلوب الوقاية والاستعداد المسبق، والتركيز على مواطن الخطأ المحتمل أثناء عملية التعليم"⁽¹⁾، وتسهّل على التلميذ أيضاً في هذه المرحلة الانتقال برفق وتدرّج من النمط العامي إلى الفصح.

⁽¹⁾ محمد صالح الشنطي، "الأخطاء اللغوية الشائعة مستوياتها وأنواعها وسبل معالجتها"، الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي، دار الأندلس، حائل (السعودية)، ط1، 1414هـ، ص48.

III - تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها:

كل إنسان يتمنى لو يتكلم أكثر من لغة، خاصة اللغات العالمية التي تُصنف ضمن لغات العلم والفكر، ولا يرضى بالاختصار على استعمال العامية التي اكتسبها فطريا لأنها دليل أميّه، غير أن الكثير يتعثر ويرجع القهقري، وربما يخفق حتى في لغته الأم، ومن هنا تشقّ اللسانيات التطبيقية طريقها نحو تسهيل عملية التعلّم، وتأصيل اللغة للاستعمال النوعي، وحل المشكلات التي يصادفها المتعلمون⁽¹⁾.

وتعدّ العربية من بين اللغات العالمية التي أصبحت تشهد إقبالا متزايدا على تعلّمها، وتحظى باهتمام عديد دول وشعوب*، نظرا لمكانتها من العلاقات الاقتصادية والتجارية العالمية، ولكونها لغة الدين الإسلامي الذي يتدين به أكثر من مليار وستمئة مليون مسلم في العالم، لا يقيمون شعائره إلا بالعربية، فهذه الخصائص وغيرها جعلتها تحتل المرتبة الرابعة عالميا⁽²⁾، وتبلغ نسبة مستعمليها 6,66% من سكان العالم، كما يبيّنه المخطط الآتي:

(1) ينظر: أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية حدود الواقع وآفاق المتوقع، ص32، 33.

* تحتلّ العربية المرتبة الرابعة على الشاكلة بخمسين ألف موقع، تمثل اللغة الأم في 22 دولة، ولغة أجنبية أولى في 26 دولة، ولغة أجنبية ثانية في 16 دولة، وفي فرنسا الآن تحتلّ اللغة الأجنبية الأولى مكان الإسبانية التي تراجعت. مقتبس من مداخلة لصالح بلعيد، "المدرسة الأندلسية المغاربية بين الاتباع والإبداع"، ضمن أشغال الملتقى الدولي: المنهج التيسيري في تعليم علوم العربية لدى المدرسة الأندلسية المغاربية، جامعة الشلف (الجزائر)، 28/29 نوفمبر 2017.

(2) من موقع سكاي نيوز عربية www.skynewsarabia.com أبو ضبي، منشور بتاريخ: 2017/10/20، تاريخ المشاهدة: 2017/12/23 على الساعة 07 مساءً.



مخطط يبيّن ترتيب اللغات الأكثر انتشارا في العالم، حسب المصدر: RT*

1- حال تعليم العربية لغير الناطقين بها:

إذا كان واقع تعليم العربية للناطقين بها في المدارس والجامعات اليوم في وضع غير مريح، فإنه يصوغ لنا الحكم -دون الحاجة إلى معاناة ميدانية- بأن تعليمها لغير الناطقين بها لا جرم أنه في حال متدنّية، سواء كان تعليمها في بيئتها الأصلية أو خارجها، أما في بيئتها فإنّ ضعف التعليم والتكوين اللذين تشهدهما المدارس والجامعات العربية عموما يأتي على جميع الميادين والتخصّصات، ولا يكاد يستثني منها واحدا.

وأما عن تعليم العربية خارج أوطانها فمردوده ضئيل يتطلّب جهدا مضاعفا ووقتا طويلا، ذلك لأن الدارس يجد نفسه مجبرا على قصر تلقّي العربية في مناخ ضيق (داخل حجرة الدرس)، ولا يتسنى له معاشرتها خارجها في الحياة العامة غالبا، هذا بصرف النظر عن المضايقات السياسية والإيديولوجية التي تتعرّض لها العربية في بعض الأقاليم⁽¹⁾، ما أدّى إلى غربة العربية في هذه الديار التي كانت تأويها زمنا

* هي قناة إخبارية روسية ناطقة باللغة العربية تأسست في 4 ماي 2007، مقرها موسكو، تعنى بالشؤون العربية.
(1) يقول رشدي طعيمة، ومحمود الناقة: "إنّ هناك جهودا تبذل الآن، وبضراوة شديدة، لإقضاء المسلمين في إفريقيا عن تعلّم اللغة العربية، وتشجيع تعليم اللغات الأخرى، كالإنجليزية والفرنسية، ويلقى هذا دعما حتى من بعض الحكومات، ولقد بلغت الحرب ذروتها عندما بدأت بعض اللغات الإفريقية تتحوّل عن الحرف العربي الذي كانت تكتب به إلى الحرف اللاتيني كالسواحلية مثلا".
تعليم اللغة اتصاليا بين مناهج الاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، 2006، ص212.

طويلا في ظل غياب استراتيجية واضحة من قبل الدول العربية لنشر لغتها خارج أوطانها، ودعمها سياسيا وفنيا وإعلاميا.

ثم إنَّ في لغتنا صعوبات لا سبيل إلى إنكارها⁽¹⁾، قد ينأى بها الحمل ويطول بها المسير، ومن هذه الصعوبات أنَّ "قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة، ومبنية في تشعبها وتعددها على أسس نطقية وفلسفية، لا يكاد يدخل إليها الدارس من أبناء العربية نفسها ليسر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك"⁽²⁾، ومن ناحية أخرى قد تمثل طبيعة اللغة العربية الإعرابية الاشتقاقية عائقا وتحديا أمام الوافدين من لغات تختلف عنها جذريا* من حيث السلالة اللغوية والمرجعية الثقافية.

إضافة إلى ذلك، تتميز العربية بضخامة معجمها وكثرة مترادفاتھا، ومشاركاتها اللفظية، وتعدد معاني لفظها الواحد، ثم قد يأتي الدارس على كلمات لا يجد ما يحملها عليه في لغته الأم، أو يجد لكلمتين مختلفتين مقابلا واحدا كما في كلمة Tante الفرنسية التي تقابل العمّة والخالة في العربية، ومن الناحية الصوتية والنطقية فقد تشكّل الأصوات التي استأثرت بها العربية لكنة تلازم متعلّمها من غير أهلها، ويزيد من حدّتها ورود الكتابة غفلا من الشكل، والجهل بمواطن النبر والتنغيم والوقف والابتداء، وصعوبة التمييز بين الصور الصوتية المتشابهة سماعا المختلفة معنى كما في الكلمات التالية:

- مالي: نسبة المال إلىّ (مضاف ومضاف إليه).

- ما لي؟ : ما استفهامية تعجبية (أنا أتعجب من شيء ما).

- مالي: منسوب إلى دولة مالي.

ولذلك فقد ينجرّ عن الخطأ الواحد من الناحية الصوتية أخطاء تطال جوانب أخرى من اللغة: معجمية، أو صرفية، أو تركيبية، أو دلالية، أو إملائية تؤثر على فهم رسالة المتكلم.

(1) ينظر: عبد العليم إبراهيم، الوجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، 1991، ص48.

(2) حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1969، ص9.

* بعض اللغات تختلف عن العربية من حيث عدد الأزمنة والضمائر، وفي بعض كلماتها من حيث النوع والجنس.

2- أسباب الضعف:

لاشكَّ أنَّ وراء تراكم الصعوبات التي تعوق تعليم العربية لغير الناطقين بها وضعف مستواهم أسبابًا تستقصيها التعليم الحديثة، وتبحث في آثارها لتكون بذلك الخطوة الأولى في مسارها الصحيح نحو حلّ مشكلات المتعلّمين والارتقاء بتعليم العربية، من هذه الأسباب نذكر:

2-1) أسباب تعود إلى المعلّم:

من أهمّ المعوّقات التي تعترض عمل المعلّم نقص خبرته بطرائق تعليم العربية لغير أهلها، وعدم كفايته في إتقان قوالب العربية وأساليبها الفصيحة، ويتأكد هذا النقص غالباً عند المعلّم غير العربي الذي ربما ينقل بعض الرواسب من العادات اللغوية الخاطئة، التي صمدت لديه إلى المتعلّمين فيستمر الخطأ، أو تبطئ به ملكته العربية فيلجأ إلى الترجمة والشرح باللغة الأصلية وقد يكون تلامذته من ذوي لغات مختلفة، فيتعدّر عليه حينئذ إفهامهم جميعهم، وهذه الطريقة غير ييداغوجية ومردودها في تعلّم اللغة الأجنبية ضعيف.

2-2) أسباب تعود إلى المتعلّم:

المتعلّم هو هدف العملية التعليمية، ونجاحها متعلّق به إذا تمكّن من تجاوز بعض الأسباب والمعوّقات، من أهمها: ضعفُ حافز التعلّم، وقلة الاجتهاد أو الاقتصار على تلقين المعلم داخل حجرة الصف، وإهمال منابع الأخرى التي ينمّي بها المتعلم أدائه اللغوي خارج الدراسة النظامية، كما قد تترسّخ لدى المتعلّم بعض المفاهيم السلبية عن اللغة العربية فتثنيه عن تعلّمها، كأن يتوهّم أنّها لغة دين فقط ولا تصلح لأن تكون لغة العلم والحضارة المعاصرة، أو تستحوذ عليه بعض الدعاوى المغرضة من جهات حاقدة على الأمة العربية الإسلامية وحضارتها تُأجّج الصراعات المذهبية والعرقية، فتصدّه عن تعلّم لغتها.

2-3) أسباب تعود إلى طرائق التدريس:

يجب الأخذ في الحسبان حين بناء المناهج، وتصميم المقررات، واختيار طرائق التعليم وأساليبه أن تعليم اللغة للناطقين بها يختلف عن تعليمها لغير الناطقين بها، ذلك لأن ابن اللغة يعيش في كنفها ويكتسبها فطرياً منذ أن يفتق لسانه بها وإن كانت على نمطها العامي، حتى إذا دخل المدرسة صار لديه رصيد معتبر منها وقد نمت لديه مقومات تعلّمها، أمّا الوافد إلى لغة أجنبية فقد يباشر تعلّمها وهو لا يملك فكرة عنها وعن خصائصها، وأنماطها، وثقافتها.

ثمّ إنه من العسير جدّاً تعليم لغتين أو أكثر من منطلق لساني فقط، دون مراعاة الفوارق الموجودة بين لغة الدارس الأم واللغة أو اللغات التي سيتعلّمها على مستوى السلاسة اللغوية والمرجعية الثقافية، والبيئة التعليمية، ويزيد التعليم صعوبة إذا كان المعلم ينتهج الأساليب التقليدية في التلقين البعيدة عن الحوار والمناقشة والتحفيز، ثمّ إنّ اعتماد أسلوب الترجمة إلى لغة المتعلّم الأصلية قد أثبت عدم فاعليته في تحسين الأداء اللغوي، وربما يكون عاملاً من عوامل التحدّر الذي يصيب لغة المتعلّم المرحلية.

2-4) أسباب تعود إلى المحتوى وبرامج التعليم:

إنّ اعتماد الكتاب المدرسي على اللغة المعاصرة دون فصحي التراث قد يفوّت على المتعلّم معرفة القوالب الفصيحة، والمران على الأساليب البلاغية والمجازية التي تكون عوناً له على فهم التراث والاطّلاع على الثقافة العربية الإسلامية، واللغة لا تحصل بمعزل عن ثقافتها، وما يؤسف له أن حركة تأليف الكتب التعليمية المخصّصة للأجانب تتمركز خارج المنطقة العربية، كما تشير إحصائية قام بها معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، إذ إنّ نسبة 52% منها من نصيب بعض الدول الغربية، و11% منها تمثّلها دول إسلامية غير عربية، ولا يتعدّى حظ الدول العربية النسبة 34%⁽¹⁾.

وهذه المساهمة ضعيفة لا ترقى إلى الحدّ المرجو من عديد دول تنصر لغتها، وأن أهل اللغة هم أولى الناس بنشرها وتمكين لها، وإطلاع غيرهم على حضارتها العريقة وحقيقة تاريخها المجيد من مصادره الأصلية، حتى لا يتلقّونها من وراء ستار اللغات الأخرى وبنظرات استشراقية، أضف إلى ذلك افتقار

⁽¹⁾ ينظر: محمود الناقة ورشدي نعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده -تحليله- تقويمه، مطبوعات جامعة أم القرى، ط1، 1983م، ص76.

العربية إلى معجم أحادي اللغة أُعدّ خصيصاً لغير الناطقين بها⁽¹⁾، يناسب طبيعة المتعلم، ويرافقه في مراحل تعليمه، ويراعي الفروقات الثقافية والحضارية التي قد تفوّت عليه فهم بعض المعاني في سياقها المتصل بالثقافة العربية الإسلامية.

3- استراتيجيات سلبية في التعلم:

يجرى تعلم اللغة الأجنبية وفق مراحل⁽²⁾ تطول مدّتها - في الغالب الأعمّ - ويلقى فيها المتعلّم مشكلات وصعوبات كثيرة، ويقع في أخطاء وعثرات متكرّرة، ويواجه من المتاعب ما لا يقارن بما يجده في تعلّمه لغة المنشأ، ذلك لأسباب قد أشار إليها علم اللغة التقابلي منها ما يرجع إلى ظاهرة التداخل، ومنها ما يرجع إلى طبيعة اللغة الهدف، ومنها ما يتعلّق بالاستراتيجيات السلبية التي يتبعها المتعلّم وتظهر نواكسها عادة في لغته المرحلية، فتزيد من أخطائه وتعيق نموّ أدائه، إذ تعجز الدراسات التحليلية في وجود هذه الاستراتيجيات عن رصد جميع أخطاء المتعلمين ومشكلاتهم⁽³⁾.

ومن هذه الاستراتيجيات السلبية نذكر:

3-1) التحاشي (التفادي):

طلباً للسلامة اللغوية قد يلجأ كثير من المتعلّمين - قصداً - إلى تفادي بعض مجالات اللغة وأنماطها التي تشكّل صعوبة بالنسبة إليهم ولا يحسنون توظيفها، كتلك الأنماط التي لا توجد في لغاتهم الأصلية أو توجد بكيفية أخرى (المبني للمجهول، والممنوع من الصرف ونحوهما)، وأحياناً تظهر أشكال

⁽¹⁾ ينظر: عارف كرخي، "أساليب تعليم الكلمات العربية في ضوء النظرية السياقية"، مجلة علوم إنسانية، العدد: 44، 2010، ص 4، 5.

⁽²⁾ وصف دوجلاس براون مراحل تطور اللغة كما يلي:

أ - مرحلة الأخطاء العشوائية (ما قبل النظام): يكون إدراك المتعلم فيها مبهماً.

ب - مرحلة اكتساب نوع من الأطراد: يحصل فيها استيعاب بعض القوانين والأنظمة التي قد لا يحسن استخدامها، فهي تتسم بعدم الثبات، ولا يكون المتعلّم فيها قادراً على تصحيح أخطائه بنفسه.

ج - مرحلة الانتظام: يكتسب المتعلم القدرة على تصحيح أخطائه.

د - مرحلة الاستقرار في تطور اللغة المرحلية (ما بعد الانتظام): تتميز بالتمكن من الأداء اللغوي والطلاقة في التعبير. ينظر: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص (211-213).

⁽³⁾ ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص 255.

التحاشي في شكل تهرب المتعلم من الإجابة أو لجوئه إلى اختصارها، كأن يُسأل: هل أعجبتك المدينة التي زرتها مؤخراً؟ فيقول مختصراً: نعم، تحاشياً وقوعه في الخطأ، وهذه الاستراتيجية تقلل من أخطاء المتعلمين أثناء المعاينة، وتخفيها عن أعين المعلمين، إلا أنّها لا تزول نهائياً⁽¹⁾، ولا تستطيع أدوات التقييم حينئذ تقديم صورة حقيقية عن مستوى المتعلم وتطور أدائه.

3-2) التسهيل (التبسيط):

يميل معظم دارسي اللغات الأجنبية إلى استراتيجية السهولة فينطلقون من معرفة مسبقة في اللغة الهدف إلى إنتاج جمل جديدة بإسقاط بعض عناصرها المعقدة طلباً للتسهيل⁽²⁾، على اعتبار أنّها مفهومة وصحيحة وقد أخلّوا بنظامها ومعناها، مثاله: حذف أن المصدرية من جملة "أريد أن تهديني الطريق" فتصبح: "أريد تهديني الطريق"، فرمما فهم السامع أن الطريق هي التي تهدي، أو بتوسيع استعمال القاعدة في مواطن وأسيقة لا تناسبها، فتحدث أخطاء كثيرة في أداء الدارسين.

3-3) استعمال الأنماط الجاهزة:

يمكن أن يلجأ الدارس إلى هذه الاستراتيجية بكثرة أثناء النشاطات الحرة (تعبير كتابي، أو شفهي، أو وصف...)، فيتكئ على معرفة قبلية لبعض الأنماط اللغوية والتعابير العامة التي استظهرها، ليكتفي بها عند الحاجة دون أن يكلف نفسه عناء البحث والاجتهاد لتنويع مصادر معرفته، وليصل إلى مرحلة يتحدّث فيها اللغة بطلاقة.

3-4) اللجوء إلى المصدر الأصلي أو الترجمة:

حين يتعرّض الدارس في إيجاد الكلمة المناسبة أو العبارة يلجأ إلى أخصر طريق إمّا بمساءلة المتحدث الأصلي عن قوله في مثل هذا المقام، أو بالبحث عن الكلمة المفقودة أو العبارة في قاموس ثنائي اللغة، وقد يخطئ اختيار الكلمة المناسبة لسياقها، فيأتي كلامه مضطرباً⁽³⁾، مثاله: استعمال الفرنسية

⁽¹⁾ ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 195 وما بعدها.

⁽²⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ص 40.

⁽³⁾ ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص 227.

الفعل faire المساعد مع الوصف للتعبير عن حالة الطقس (Il fait froid (chaud)، فرما لجأ الدارس إلى ترجمة هذه الجملة حرفياً إلى العربية فأنشج جملة على النحو: "هو يعمل بارد (حار)".

3-5) التحول من لغة إلى لغة:

يصطدم الدارسون أحياناً بمواقف حرجة تضيق بهم فيها كل سبل الخلوص إلى الاستراتيجيات السابق ذكرها، فلا يجدون حينئذ مناصاً من الاستنجاد باللغة الأصل باقتباس كلمة أو كلمتين أو عبارة، لفك الحسبة وإطلاق الحديث على أمل إفهام السامع⁽¹⁾، ويحدث هذا أيضاً مع أبناء العربية- وفي المواقف الرسمية- لما تخونهم الذاكرة أو تُعجزهم المقدرة اللغوية على تحيّر اللفظ المناسب، فيلجؤون إلى استعارته من العامية اللسان المتداول.

4- التحجّر:

تنتج غالباً عن استراتيجيات التعلم السلبية وأساليبه ظواهر تعرقل نمو لغة الدارس، أو تثنيه عن التعلّم حين يشعر بخيبة الأمل من كثرة أخطائه، وعدم إحرازه تقدماً رغم أنه أمضى وقتاً طويلاً في مدارس اللغة، ولعلّ من أبرز هذه الظواهر حضوراً في لغة الدارس المرحلية ظاهرة التحجّر (Fossilization) ولوازمها التي تظهر بشدة خاصة عند الكبار، أو من يتصدّون لدراسة اللغة الأجنبية بعد سنّ المراهقة غالباً.

4-1) أسبابه:

تعدّ الدراسة التي قام بها لاري سلينكر (Larry Selinker) بعنوان "اللغة المرحلية" Interlanguage ونشرت سنة 1972م أشهر عمل تطرّق لظاهرة التحجّر كمصطلح مستقل، وبحث أسبابها وقام بتفسيرها تفسيراً لغوياً نفسياً⁽²⁾، حيث يعتقد سلينكر أنّ التحجّر ظاهرة شبه حتمية، وأنّ الأبنية المتحجّرة محفوظة في مراكز لغوية عصبية في دماغ المتعلّم، وهي أبنية كامنة تعيق

⁽¹⁾ ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص 228.

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 310، 311.

اكتساب لغة جديدة خاصة عند كبار السن، وذكر من أهم أسباب التحجّر: النقل من اللغة الأم، والمبالغة في التعميم، وانتقال أثر التدريب في اللغة الأجنبية، والاستراتيجيات السلبية في تعلّمها⁽¹⁾.

ويرى دوجلاس براون (Douglas Brown) أنّ طبيعة التحجّر تعود إلى أسباب لغوية اجتماعية وعوامل نفسية، إذ تحدث حينما يعزل المتعلّم عن المجتمع الأصلي للغة ولا يندمج فيه لأسباب ثقافية أو دينية أو اجتماعية، فيكون بذلك تعلّمه ناقصاً، وأداؤه غير موافق لاستعمال أهل اللغة الصحيح، إذ اكتفى بالحد الأدنى من المعرفة اللغوية*، قبل اكتمال مراحل تعلّمها، ولم يُدِمْ التواصل مع الناطقين بها⁽²⁾، كما أنّ قلة تصويب الخطأ وعدم الاهتمام بالمتعلّم، أو نقص تدريبه على القواعد النحوية والأنماط التي يحتاجها، والاكتماء بالصيغ البسيطة والمتداولة وتعليمها في فترات متقطّعة، يؤدّي إلى تحجّر الخطأ لديه حتى يبدو للمعلّم استحالة تجنّبه إيّاه، ومن العسير إقامته على الصواب.

ويمكن أن يكون المعلّم هو السبب في نقل تحجّر لغته إلى المتعلّمين خاصة إذا كان هذا المعلّم غير ناطق أصلي باللغة المدروسة (العربية)، التي تميّز بطبيعتها الإعرابية الاشتقاقية، وثرأء معجمها، وكثرة مسائلها الفرعية والاستثناءات المخالفة للقاعدة العامة، كما أنّ بعض الحالات النحوية ترد على

⁽¹⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي، "التحجّر في لغة متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، العدد 33، ج 17، ربيع الأول 1426هـ، ص 317.

* يفرّق سلينكر بين التحجّر وبعض الظواهر المشابهة له منها:

- النكوص Backsliding: ويعني اختفاء أخطاء معينة من لغة المتعلّم، ثمّ ظهورها بعد مدّة زمنية طويلة لدواعٍ كثيرة.

- الاستقرار Stabilization: مرحلة تمهيدية تسبق التحجّر، والفرق يكمن في أنّ هاتين الظاهرتين عارضتان أمّا التحجّر فيتّجه نحو الثبات إلّا أن يعالج. ينظر: المرجع نفسه، ص 309.

⁽²⁾ "The concept of social distance emerged as an affective construct to give explanatory power to the place of culture learning in second language learning. Social distance refers to the cognitive and affective proximity of two cultures that come into contact within an individual... Schumann used the above factors to describe hypothetically "good" and "bad" language learning situations, and illustrated each situation with two actual cross-cultural contexts. His two hypothetical "bad" language learning situations:

1. The TL group views the L2 group as dominant and the L2 group views itself in the same way. Both groups desire preservation and high enclosure for the L2 group, the L2 group is both cohesive and large, the two cultures are not congruent, the two groups hold negative attitudes toward each other, and the L2 group intends to remain in the TL area only for a short time.

2. The second bad situation has all the characteristics of the first except that in this case, the L2 group considers itself subordinate and is considered subordinate by the TL group". Douglas Brown, principles of language learning and teaching, Pearson Longman, 4th ed, 2000, p185, 186.

الدارس لا يمكنه ضبط أحكامها إلا بمعرفة معجماتها في التركيب، ثمّ النظر إلى معانيها الوظيفية للوقوف على الدلالة العامة للنص أو الجملة.

4-2) الأنماط اللغوية التي يكثر فيها تحجّر الخطأ:

في دراسة قام بها عبد العزيز العصيلي على عينة تتكون من اثنين ومائة (102) طالب من طلاب اللغة العربية لغة ثانية من المستوى المتقدم، بمعهد تعليم اللغة العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، تتبّع فيها الأنماط اللغوية التي يكثر فيها تحجّر الخطأ عند الطلاب، ويجدونها مستعصية على الفهم وعلى الأداء، فذكر منها صيغا صرفية وتراكيب نحوية يمكن إجمالها في العناصر التالية⁽¹⁾:

- أخطاء المطابقة في التعريف والتذكير، وفي التذكير والتأنيث، وفي الأفراد والجمع، مثالها قولهم: "أدعو إلى عقيدة الصافية" بدل: "العقيدة الصافية".
- أخطاء اللزوم والتعدي مثالها قولهم: "الجامعة وجدت منح الدراسة" بدل: "أوجدت".
- أخطاء الإعراب خاصة بالعلامات الفرعية، نحو قولهم: "يحافظ المسلمون على وحدتهم".
- الخطأ في استعمال الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.
- الخطأ في استعمال حروف الجر (استعمال حرف مكان حرف آخر).
- الخطأ في صياغة الأفعال وفي إسنادها إلى الضمائر والأزمنة.
- أخطاء في الإضافة والنعت والخلط بينهما، نحو إذا أراد المتكلم: "دخلت مكتبة الجامعة" بالإضافة، لكنه عرّف مكتبة (المكتبة الجامعة)، فصارت حينئذ الجامعة نعتاً للمكتبة.

تمثل هذه الصيغ والتراكيب الأنماط الأكثر تحجّراً في لغة متعلّمي العربية غير الناطقين بها، إلا أنّ طبيعة التحجّر وحالاته قد تختلف من متعلّم لآخر حسب فصيلته اللغوية، أو فئته العمرية، أو

⁽¹⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي، "التحجّر في لغة متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، العدد 33، ج 17، ربيع الأول 1426هـ، ص 241، 242.

مرجعيتيه الفكرية والثقافية، ويعدّ الجانب البيداغوجي القاسم المشترك بينهم والمهمّ في جعلنا نحتمل ورود أنماط معيّنة يشيع فيها تحجّر الخطأ، من خلال معرفة بيئة التعليم، وقد لوحظ أن الانقطاع من أهم أسباب التحجّر خاصة إذا كان أخذ اللغة في غير بيئتها الأصلية، أو عن سنّ متأخرة -نوعاً ما- كما عند الكبار الذين يقنعون ببعض التعابير الوظيفية التي توفّر لهم حاجات خاصة (عمل، سياحة، اغتراب...) ⁽¹⁾.

3-4 الوقاية من التحجّر وتلافي الخطأ:

تكاد تجمع الدراسات اللسانية التطبيقية "على أنّ الوقاية من التحجّر وعلاجه تنحصر في: تدريس القواعد، وتصويب الأخطاء وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة الهدف وثقافة الناطقين بها، والتطبع الثقافي، والتواصل الحقيقي مع الناطقين بها، وتعزيز الثقة بالنفس، والحذر الدائم من الوقوع في التحجّر، والبحث عن علاج مناسب لكل حالة من حالاته" ⁽²⁾، التي تمنع المتعلم الوصول إلى كفاية توازي كفاية الناطقين الأصليين.

ثم إنّ التدريس من خلال المذهب التواصلية يحقق الاندماج الثقافي*، ويمنع التحجّر عند المتعلمين وينمّي لغتهم المرحلية، بخلاف المنهج التقليدي القائم على تلقين القواعد المجردة والتدريبات التي تنسى بمجرد تركها ⁽³⁾، إنّ تعلّم القواعد الوظيفية في ظل اللغة وممارستها المستمرة حسب استعمالاتها كما يجري على ألسنة الناطقين بها، كفيلاّن بأن يقي الدارس تحجّر الخطأ، وتلافيه لو روعيت المبادئ والأسس التي تصرّ عليها التعليمية الحديثة على النحو الآتي:

- اختيار المعلّم الكفء.

- مراعاة التدرّج والنمو اللغوي لدى المتعلّم فيلقّن مواد التدريس حسبهما، وإلاّ حدث له نوع من الإجهاد الفكري أو العصر الدماغية فيثنيه على مواصلة التعلّم.

⁽¹⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي، "التحجّر في لغة متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، ص 351.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 329.

* من أقوى الوسائل المساعدة على الاندماج الثقافي في هذا العصر -إذا تعذر التواجد في البيئة الأصلية للغة- نجد: القنوات الفضائية، المواقع التعليمية عبر الشبابة، ومواقع التواصل الاجتماعي، تطبيقات الهاتف النقال التعليمية، وغيرها.

⁽³⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص 321.

- ملاحظة الأنماط الأكثر تحجراً والحرص على تصويبها قبل استفحالتها.
- توجيه المتعلمين إلى التزوّد بمصادر لغوية أخرى غير المقررات الدراسية.
- إطلاع المتعلمين على فصحي التراث شيئاً فشيئاً بالموازاة مع تعليمهم الفصحي المعاصرة.
- تنويع أساليب التقويم والتركيز على مبدأ الكفاية.

5- استثمار التحليل التقابلي في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

ارتبط مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها بالاتجاه التقابلي منذ أن ظهرت اللسانيات التطبيقية الحديثة، وأعطت نتائج مرضية في تمكين المتعلمين من تخطي تلك الصعوبات والمشكلات التي يصادفونها -غالبا- بسبب التدخّل، يقول تمام حسان في مقال له بعنوان (جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها): "وقد ندرك أننا على خطأ ولكن تعوزنا معرفة مطالب النطق الصحيح عضوياً وسمعيّاً، ومن هنا تدخل الدراسات التقابلية إلى مسرح تعليم اللغة لتكشف عن العادات المعوّقة للتعليم"⁽¹⁾، وتنبأً بالمشكلات والأخطاء التي يحتمل أن يقع فيها المتعلّم مراراً. ولعل من أبرز المشكلات التي تصادم متعلّمي العربية من غير الناطقين بها أنّ معظم اللغات لا تفرّق بين المذكر والمؤنث إذا أسند إليهما الفعل، أو الضمائر، أو أسماء الإشارة، أو الأسماء الموصولة⁽²⁾، ولذا من المتوقّع أن يقعوا في أخطاء مثل:

- "هو يقول، وهي يقول" بدل (تقول)، بناء على قولهم في الفرنسية: « Il dit, elle dit »

وفي الإنجليزية: « He says, she says »

- "وصلت الذي أنتظرها" بدل (التي)، بناء على قولهم في الفرنسية (دون تغيير qui):

- « Il arrive qui j'attends »

- « Elle arrive qui j'attends ».

⁽¹⁾ تمام حسان، "جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها"، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1985، ج2، ص75.

⁽²⁾ ينظر: البدرأوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي، ص53.

ويبدو أن الطريقة الأنسب لتحاشي الأخطاء الناتجة عن ظاهرة التداخل هي تلك التي تقوم على أساس دراسة تقابلية وصفية تتناول كل لغة على حدة، مبرزة نقاط التشابه والاختلاف التي بينها، لتقدم للمتعلّم وصفة وقائية تكون تطعيما مسبقا يجنبه الأخطاء والمشكلات التي من المحتمل أن يقع فيها انطلاقا من أنظمة لغته الأم⁽¹⁾.

كما يمكن الاستعانة بمنهج تحليل الأخطاء في تعليم العربية لغير أهلها ومعالجة بعض أخطائهم، خاصة في مرحلة التطور اللغوي باعتبارها مسرحا لسلسلة من التجارب، يحاول فيها المتعلّم ارتجال الحديث وتقليد المتكلم الأصلي، فيستخدم استراتيجيات معينة قد تنشأ عنها ظواهر توقعه في أخطاء مرحلية كثيرة، كظاهرة المبالغة في التصويب التي يمكن تفسير من خلالها قول المتعلّم مثلا: "قال سعاد"، حين أدّت عنايته الزائدة بتصويب الخطأ فاعمل المؤنث المعنوي (سعاد) معاملة المذكر، فوقع في الخطأ نفسه.

والملاحظ أنه "حتى عند اكتشاف الدارس قاعدة صحيحة فإنه يستمر في ارتكاب الأخطاء، وذلك لأنه لم يكشف بعدُ المجموعة المحددة للفئات التي تنطبق عليها القاعدة"⁽²⁾، أو يلتبس عليه بعض تفريعات الباب الواحد فيما يسمى بتداخل اللغة نفسها، أو ما اختصّت به العربية كصعوبة التمييز بين المذكر والمؤنث حين يأتي الدارس على كلمات تنتهي بألف مقصورة مثل (حلو، هوى)، أو ممدودة نحو (سماء، داء)، أو على مؤنث معنوي مثل (هند، مريم)، أو مجازي مثل (عين)، وقد يتردد كثيرا حين يقف على أسماء يجوز فيها التذكير والتأنيث مثل: (طريق، رجل، ذراع)، أضف إلى ذلك متعلقاتها النحوية شأنه فيها شأن متعلمي العربية من الناطقين بها.

يتبيّن مما سبق أهمية البحث التقابلي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وفي الكشف عن جوانب الصعوبة والأخطاء التي تلاحقهم في مراحلهم التعليمية، ولعل تجاوز مثل هذه الصعوبات والأخطاء يتطلب تدريبات مكثّفة ومستمرة تُعنى بحاجة المتعلّم، وتركّز على ما اختصّت به العربية دون لغته الأصلية، وقد يتيّسر للمدرس الحاذق اشتراك لغة الدارس الأصلية في استخراج نقاط التقابل والتضاد

⁽¹⁾ ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص 282، 283.

⁽²⁾ روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 147.

ليعالج بها مواطن التداخل⁽¹⁾، ضمن مقررات التدريس على أن تعزز بأساليب تقويمية متنوعة الجوانب ومسايرة لخطوات التعليم، ليطمئن بها القائمون على التعليم على نجاعة المقررات العلاجية التي يقترحونها.

⁽¹⁾ ينظر: بدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، ص72.

الفصل الثالث: تحليل الأخطاء النحوية في مذكرات طلبة ماستر لغة عربية (قراءة في بعض النماذج).

- ❖ وصف مدونة البحث
- ❖ التحليل الكمي للأخطاء
- ❖ التحليل الكيفي (النوعي) للأخطاء
- ❖ مقارنة بين المذكرات الست
- ❖ تحليل مجمل النتائج حسب نوع الخطأ
- ❖ شرح الأخطاء وتفسيرها: (التداخل - الجهل بالقاعدة وقيودها -
المبالغة في التعميم - التطبيق الناقص للقاعدة - الافتراضات الخاطئة
- أسباب أخرى).
- ❖ مقترحات علاجية وحلول

تمهيد:

من مزايا الأعمال المنهجية أن تعتمد على دراسة تطبيقية تصدّق ما يتناوله الجانب النظري للبحث من أسس مفاهيمية وفلسفية؛ تبين عن مقصوده وتوضّح بعض جوانب غموضه التي لا تنجلي إلا بالمثال، وتكون شاهداً عليه، إذ تحاول إسقاط خلاصة التجارب الفكرية والنظرية في الواقع العملي، لذا كان عليّ في هذا الفصل اختيار مدوّنة تتواءم وطبيعة دراستي وتمكّني منها، فكانت مذكرات طلبة ماستر لغة عربية في الجامعات الجزائرية خير معين على ذلك.

1- وصف مدونة البحث:

تمثّلت مدونة البحث في بعض مذكرات طلبة ماستر لغة عربية في الجامعات الجزائرية، تكون ميدانا لدراسة الأخطاء النحوية والصرفية التي تشيع في هذه المرحلة، وتنظر في أسبابها وتحلّلها تحليلًا لسانيا وفق أسس علمية ومنهجية حديثة تكفل علاجها، أو على أقل تقدير تسهم في التقليل منها، وقد اخترت هذه الفئة بالضبط للأسباب الآتية:

أولاً: تخصص هذه الفئة من الطلبة في مجال اللغة العربية وآدابها.

ثانياً: بلوغ الطلبة مستوى ماستر، الذي يفرض عليهم تحاشي الخطأ في المجالين: النحوي والصرفي خصوصاً.

ثالثاً: بلوغ هذه المرحلة يعني أنّهم قد أتوا على دراسة ما يتوجب عليهم معرفته نظرياً وتطبيقياً من موضوعات النحو والصرف ومتطلبات اللغة الأخرى.

رابعاً: كونهم قد أوشكوا أن يصبحوا أساتذة ومعلّمين للأجيال الصاعدة.

1-1) اختيار عيّنة البحث:

حرصاً على جانبي الدقّة والموضوعية في البحث أردت أن تكون مدوّنتي ممثّلة لجهات مختلفة من الوطن - ما وسعني جهدي - وفي تخصصات لغوية متنوعة في مرحلة زمنية متقاربة (2013-2017)، وبأحجام متقاربة نسبياً (من 60 إلى 90 صفحة)، وبديهي أنّه لا يمكن الإتيان على جميع المذكرات جمعاً ودراسة، لذا اقتصر على بعض الجامعات واخترت منها نموذجاً أو أكثر فتكوّنت لديّ مدونة

من خمس عشرة (15) مذكرة، ثم انتقيت منها ستًا بدت من أحسنها، وهي موضحة⁽¹⁾ حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): يبين العينة المدروسة من مذكرات طلبة ماستر لغة عربية.

رقم المذكرة	الجامعة	عنوان المذكرة	التخصص	الموسم الدراسي
(1)	جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف	دلالة الوقف والابتداء في القرآن الكريم -سورة طه أمودجا-	دراسات لغوية	2016/2015
(2)	جامعة الجزائر 2	مستويات التداخل اللغوي في ترجمة النص الصحفي من الفرنسية إلى العربية دراسة تحليلية مقارنة لبرقيات وكالة الأنباء الجزائرية	ترجمة عربي - فرنسي - عربي	2017/2016
(3)	جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان	الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم -السنة الأولى متوسط أمودجا-	لسانيات	2016/2015
(4)	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى المتوسط	تعليمية اللغة العربية	2014/2013
(5)	جامعة محمد خيضر - بسكرة	البناء الفني في ديوان "فردوس القلوب" للشاعر أحمد بزيو	أدب حديث ومعاصر	2015/2014
(6)	جامعة الجليلي اليابس - سيدي بلعباس	فن المديح في الأدب الجزائري القديم في القرن الرابع الهجري -ابن قاضي ميلة نمودجا-	الأدب الجزائري	2015/2014

⁽¹⁾ التزمت إخفاء أسماء الطلبة مراعاة للخصوصية لأن من أهداف الدراسة كشف ما في المذكرات من عيوب وأخطاء ونقدها، وما من أحد يحب أن يُشهر بأخطائه إلا ما توجب عليه كالمناقشات التي يترتب عليها شهادته ونحوها.

2-1) المنهجية المتبعة في التحليل:

تَبَعْتُ الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في العينة المدروسة⁽¹⁾ وبعض الأخطاء الأسلوبية التي تتقاطع أبوابها مع أبواب النحو، ثم حللتها تحليلاً لسانياً تطبيقياً، كما استعنتُ بالعمل الإحصائي لعدّ هذه الأخطاء وتقدير نسبها المئوية، ودرجة شيوعها أو تكرارها، ثم إنَّ هدف الدراسة ليس كما كان معهوداً في كتب التخطئة والتصويب*، وإنما غرضها معاناة ميدانية لانتشار الأخطاء النحوية والصرفية في الأوساط الطلابية، والنظر في أسبابها من أجل الخروج بنتائج تطبيقية عملية علَّها تكون بلسماً شافياً، يقي من نكوص هذه الأخطاء مستقبلاً ويحفظ على اللغة بيوصلها.

لذلك، اعتمدت في رصد الخطأ مبدأ التيسير متجاوزاً المسائل الخلافية -إن كان الخلاف معتبراً- فأخذت بما أقرته المجامع اللغوية من تيسيرات مسّت بعض الصيغ والتعابير المعاصرة وإن خطأها بعض المتقدمين**، وإلا فالأغلب أني أحتكم إلى القاعدة النحوية والصرفية كما جاءت في كتب النحو، وما

(1) لم أُرِدْ بهذه الدراسة كشف عورات الطلاب العلمية والتشهير بأخطائهم، وإنما اتَّبَع ما تفرضه المنهجية العلمية في البحوث الأكاديمية، وقد سار على هذه السبيل علماء النحو القدامى يستدرك بعضهم على بعض الأخطاء، كما فعل الزبيدي (ت379هـ) مع سيبويه (ت180هـ) في كتابه (الاستدراك)، والغندجاني (كان موجوداً سنة 430هـ) مع ابن السرياني (ت368هـ) في كتابه (فرحة الأديب). ينظر: الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسن الإشبيلي، كتاب الاستدراك على سيبويه في كتاب الأبنية والزيادات على ما أورده فيه مهذباً، باعتناء المستشرق الإيطالي: أغناطيوس كويدي، طبعة روما، 1890، وينظر: الغندجاني الأسود أبو محمد الأعرابي، فرحة الأديب "في الرد على ابن السرياني في شرح أبيات سيبويه"، تح: محمد علي سلطاني، دار النبراس، دط، دت.

* أقصد التي كان أصحابها يُلْزَمون مستخدمي اللغة أنماطاً وقوالب معيّنة تنبئ عن استقرار ناقص للغة في بيئة معينة فيحجرون بذلك متّسعين ويعسّرون على دارسيها، وقد تصدر أحكامهم عن آراء ذاتية وأقوال جاهزة إما اقتداء ببعض قدامى اللغويين، أو أخذاً عن المعاجم وهي لم تحط بجميع اللغة، فكانت تعزوها في كثير من الأحيان الدقّة والموضوعية العلمية، لذا أبانت عن عجزها وإخفاقها في مواجهة موجة الخطأ المتنامية -وقد مرّ الحديث عن هذه المسألة في الفصل الأول - يقول صالح بلعيد: "ويؤسفني أن أكثر الباحثين في مسألة الأخطاء الشائعة يفتقرون إلى الدراسات الاستقرائية، بل إن دراساتهم لا تخرج عن بيئة معينة، فهي مجردة من الاستقرار الوافي لكل البيئات واللهجات والمستعمل الحديث، وجلّها تعتمد المعاجم كعينة للتصحيح". دروس في اللسانيات التطبيقية، ص139.

** كجواز فتح همزة "إنّ" بعد "حيث" فإن أغلب القدامى على وجوب كسرهما، وكجواز استعمال بعض الألفاظ والتراكيب في غير معانيها الموروثة عن العرب منها: استعمال "يُعتبر" بمعنى "يُعدّ"، و"الكفاءة" بمعنى "الكفاية"، و"تمّ" بمعنى "صار"، وغيرها من الاستعمالات التي عدلت عن معانيها الأصلية، ووجد لها المحدثون تخرجات صحيحة لا تهدم الأصول ولا تتنافى مع نوااميس التطوّر اللغوي.

عليه الجمهور تاركًا الشاذَّ والنادر، ثم إني استعنت في أحيان كثيرة بما ورد في القرآن الكريم، والمعاجم العربية، وبعض كتب التيسير اللغوي ومباحثه التي أفادت من الدرس اللساني الحديث.

2- التحليل الكمي للأخطاء:

أحصيت عدد الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في كل مذكرة ونسبها المئوية إلى مجموع الأخطاء على النحو الآتي:

جدول رقم (2) يبين عدد الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في كل مذكرة ونسبها المئوية.

رقم المذكرة	عنوان المذكرة	عدد الأخطاء	نسبها المئوية
1	دلالة الوقف والابتداء في القرآن الكريم -سورة طه أمّودجا-	42	17,50 %
2	مستويات التداخل اللغوي في ترجمة النص الصحفي من الفرنسية إلى العربية دراسة تحليلية مقارنة لبرقيات وكالة الأنباء الجزائرية	31	12,92 %
3	الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم -السنة الأولى متوسط أمّودجا-	29	12,08 %
4	الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى المتوسط	64	26,67 %
5	البناء الفني في ديوان "فردوس القلوب" للشاعر أحمد بنزيو	36	15,00 %
6	فن المديح في الأدب الجزائري القديم في القرن الرابع الهجري-ابن قاضي ميلة نموذجًا-	38	15,83 %
المجموع	6	240	100 %

- متوسط عدد الأخطاء في كل مذكرة بالنسبة إلى المجموع:

يمثل قسمة مجموع الأخطاء (240) على عدد المذكرات (6) = 40 خطأ.

- متوسط نسبة الأخطاء في كل مذكرة بالنسبة إلى المجموع:

يمثل هذا المتوسط نصف مجموع النسبة المئوية الصغرى (12,08%) والنسبة المئوية الكبرى (26,67%) ويساوي 19,37%.

نلاحظ من خلال نتائج التحليل الكمي كثرة الأخطاء النحوية بشكل مُلفت يدعو للقلق إذ تعلّقت بطلبة مرحلة ماستر ممّن تخصّصوا في علوم اللغة العربية وآدابها، ونلاحظ أيضا أنّ أعداد هذه الأخطاء ونسبها المئوية متذبذبة، بعضها متقارب (12,08%، 12,92%) كما في المذكرتين (3) و(2) على التوالي، و(15,00%، 15,83%) كما في المذكرتين (5) و(6)، وبعضها الآخر يفوق متوسط الأخطاء بكثير كما في المذكرة (4) إذ بلغ (26,67%).

طبعًا هذه الأرقام ليست مؤشرا حقيقيا يقاس عليه تفاضل كفاءة الطلبة إذا ما أخذنا في الحسبان أنّ بعض الأخطاء تتكرر أو تتواتر عند الطالب، لأنها تعلّقت ببعض الكلمات أو العبارات التي يدور حولها موضوع بحثه ويتردّد ذكرها، وقد تكون من أدقّ أبواب النحو التي يكثر فيها عثرات الطارقين عادة، مثل باب العدد والمعدود*، وهذا ما يفسّر ارتفاع نسبة الأخطاء في المذكرة (4) مقارنة ببقية المذكرات، إذ بلغ تكررت الأخطاء في باب العدد لوحده ثلاثا وعشرين (23) مرّة من مجموع أربعة وستين (64) خطأ، ثم قد تقلّ نسبة الخطأ عند الطالب الذي يستخدم استراتيجيات معيّنة كالتحاشي والسهولة ونحو ذلك.

3- التحليل الكيفي (النوعي) للأخطاء:

إنّ عملية حصر الأخطاء وتصنيفها حسب أبوابها خطوة تتيح للمحلّل معرفة الموضوعات التي تزلّ فيها أقلام الطلبة من خلال كتاباتهم، وتُظهر ما كثر منها وما شاع، وتمهّد لمرحلة النظر في أسبابها وتفسيرها ليسهل فيما بعد وصف العلاج المناسب لكل موضوع حسب أهميته والحاجة إليه، وعليه صنّفت الأخطاء التي رصدتها في كل مذكرة تحت أبوابها النحوية وأنواعها- وإن كانت تتداخل فيما بينها** أحيانا- واصفاً كل خطأ بما جرى عليه من مخالفات للنظام النحوي المتعارف عليه، ومشيرا

* وباب العدد والمعدود مظنة صعوبة حتى عند المتقدمين بلليل ما نجده من تنبيهات عليه في كتب التهذيب اللغوي، كما عند ابن مكّي (ت501هـ) إذ يقول: "يقولون: ثلاث شهور وخمس شهور، وما أشبه ذلك، من العدد الذي دون العشرة، وذلك غلط على وجهين: أحدهما بإثبات الهاء، وإنما تحذف في المؤنث نحو: ثلاث نسوة، وأربع سنين، وما أشبه ذلك، والآخر أن الشهور إنما تكون في كثير العدد، فأما ما دون العشرة فإنما تضاف إلى الأشهر لا إلى الشهور". تثقيف اللسان وتلقيح البيان، ص200. ويقول الحريري (ت516هـ): "يقولون ثلاثة شهور وسبعة بحور، والاختيار أن يقال: ثلاثة أشهر وسبعة أبحر، ليتناسب الكلام، ويتطابق العدد مع المعدود". درّة الغواص في أوهم الخواص، ص161.

** أفردت بعض الأنواع بالعد والإحصاء -وإن اشتركت مع غيرها- ذلك لكثرة ما يقع فيها الخطأ حتى تميّزت عن باقي أفراد نوعها كحذف الفاء من جملة جواب الشرط وهي من أخطاء حروف المعاني، وكأخطاء العدد التي تدخل في جملة أخطاء الإعراب وأخطاء المطابقة في النوع والجنس والعدد.

إليه في الجملة موضع الخطأ بخط تحته، وإن ورد في الجملة أكثر من خطأ جعلت رقم صفحتها سميكا، كما أشرت في الهامش إلى ما ورد في المذكرة من مخالفات غير نحوية.

3-1) الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (1):

3-1-1) رصد الأخطاء في المذكرة (1):

جدول رقم (3) يمثل الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في المذكرة (1)

نوع الخطأ	الخطأ	وصفه	الصواب
الخطأ في استعمال حروف المعاني	أربعة أقسام: تام مختار، كاف جائز ⁽¹⁾ ، صالح (حسن) مفهوم، وقبيح متروك أن الوقف أربعة أقسام: تام، كاف ⁽²⁾ ، حسن وقبيح.	حذف واو العطف واستبداله بفاصلة عند ذكر معطوفات كثيرة	أربعة أقسام: تام مختار، وكاف جائز، صالح (حسن) مفهوم، وقبيح متروك. أن الوقف أربعة أقسام: تام وكاف وحسن وقبيح.
	فسبويه أثناء حديثه عن الحركة الإعرابية في الوقف على آخر الكلمة فذكر أن....	إدراج زائد للفاء الثانية بين المسند والمسند إليه.	فسبويه أثناء حديثه عن الحركة الإعرابية في الوقف على آخر الكلمة ذكر أن....
	وعلى غرار ما تعرفه الراء من تفخيم وترقيق، ويقف القراء على اللام بالترقيق والتفخيم.	إدراج زائد الواو	وعلى غرار ما تعرفه الراء من تفخيم وترقيق يقف القراء على اللام... وترقيق
	الأصل في اللام الترقيق... وتفخيمها يكون إلا في مجاورتها لحرف الاستعلاء	إسقاط "لا" النافية قبل جملة (يكون إلا في) قلب المعنى تماما ⁽³⁾	وتفخيمها لا يكون إلا في مجاورتها لحرف استعلاء.

(1) الخطأ في إعراب التابع "جائز" بكسره مجازة لحركة المتبوع، وحقه الرفع.

(2) عدم حذف ياء المنقوص في حالة رفعه وهو مفرد نكرة غير مضاف.

(3) وهذا لا يقصده المتكلم لأن اللام لا تفخم إلا إذا جاورت حرف استعلاء.

الخطأ استعمال كروا المعاني	أما بعد تعدّ اللغة العربية من أغنى لغات العالم. أما الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع نظراً لأهميته... أما الفصل الثاني: وسمته ⁽¹⁾ قواعد الوقف عند اللغويين. أما الداني وابن الأنباري وابن النحاس لم يذكروا الوقف هنا. أما ⁽²⁾ ابن النحاس تام (الوقف). أما ابن الأنباري والداني لم يذكروا ⁽³⁾ الوقف. أما عند الأشموني حسن. أما ابن النحاس عن نافع تام. أما الأشموني كاف. أما عند الأشموني تام. أما بالنسبة لابن الأنباري يظهر الوقف الحسن ثم التام وابن النحاس الكاف ⁽⁴⁾ ثم التام.	أ أ ب 57 59 60 61 62 64 65 69	حذف الفاء من جملة جواب أما الشرطية دون مسوّغ**	أما بعد فتعدّ اللغة العربية من أغنى لغات العالم. أما الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع نظراً لأهميته. أما الفصل الثاني فتسميته بقواعد الوقف عند اللغويين. أما الداني وابن الأنباري وابن النحاس فلم يذكروا... أما عند ابن النحاس فتام. أما ابن الأنباري والداني فلم يذكروا الوقف. أما عند الأشموني فحسن. أما عند ابن النحاس عن نافع فتام. أما عند الأشموني فكاف. أما عند الأشموني فتام. أما بالنسبة لابن الأنباري فيظهر الوقف الحسن ثم التام، وبالنسبة لابن النحاس يظهر الكافي ثم التام.
	سواء أكان الساكن صحيحاً نحو... أم نحو... أو واواً أو ياءاً ⁽⁵⁾ أصليتين نحو...	18	استعمال "أو" مع همزة التسوية بدل "أم"	سواء أكان الساكن صحيحاً نحو... أم واواً أو ياءاً أصليتين نحو..

(1) يوجد خطأ ثان في تعدية الفعل (وسم) بنفسه إلى مفعوله (قواعد) وهو يتعدى إليه هاهنا بالباء.

(2) في الجملة خطأ آخر يكمن في حذف شبه الجملة (عنده) إذ لا دليل على حذفها ولا يستقيم المعنى دونها، وقد تكرر الخطأ تحت هذا الباب في غير ما موضع.

(3) جمع الضمير المتصل بالفعل وهو عائد على مثني.

(4) حذف ياء المنقوص المعرف (الكاف)، إضافة إلى أنّ إهمال أحد ركني الإسناد أو ما تعلّق به (بالنسبة، يظهر) قد أجهّم المعنى وجعل العالم (ابن النحاس) هو الكافي ثم التام.

**أما" حرف شرط وتفصيل وتوكيد يتطلب جواب شرط مقترنا بفاء، لا تحذف هذه الفاء إلا لضرورة شعرية، أو تحذف مع جوابها للعلم به ولا تحذف وحدها نحو قوله تعالى: ﴿فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكْفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ﴾ سورة آل عمران، الآية: 106 فأصل الكلام: "فيقال لهم أكفرتم..." فحذف القول (جواب الشرط) استغناء عنه بالمقول (أكفرتم بعد إيمانكم) فحذفت الفاء معه تبعاً. ينظر: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج 1، ص 67، 68.

(5) خطأ إملائي (ياءا) يتمثل في كتابة الهمزة على النبرة وهي غير مكسورة ولم يسبقها كسر، وتنوينها بزيادة ألف وهي مسبوقة بألف مدّ.

الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية	- في ثلاث ⁽¹⁾ مواضع. - الوقف في خمس مراتب. - خمس ⁽²⁾ مواضع	7 11 44	صرف ما لا ينصرف وما دلّ على هذا الخطأ إلا استعمال الحركات (التنوين)	- في ثلاثة مواضع - الوقف على خمس مراتب. - خمسة مواضع.
	- حتى تكون أعذب لفظاً وأصحّ معنى. - أربعة أقسام: تائم مختار، كافٍ جائز ⁽³⁾ ...	7 11	أخطاء التوابع (عدم المطابقة في الحكم الإعرابي)	- حتى تكون أعذب لفظاً وأصحّ معنى. - أربعة أقسام: تائم مختار، كافٍ جائز ⁽³⁾ ...
	على قول أبو حاتم.	54	الخطأ في إعراب الأسماء الستة	على قول أبي حاتم.
	أن الوقف أربعة أقسام: تام، كافٍ، حسن وقبيح. - استعمل الكاف بكثرة ثم التام. - (الوقف) ... وابن النحاس الكاف ثم التام.	12 69 69	الخطأ في إعراب الاسم المنقوص ⁽⁴⁾ .	أن الوقف أربعة أقسام: تام، كافٍ، حسن وقبيح. - استعمل الكاف بكثرة ثم التام. - (الوقف) ... وابن النحاس الكاف ثم التام.
	- في ثلاث مواضع - ستة عشر كلمة - في خمس مواضع. - خمس مواضع.	7 36 37 44	أخطاء العدد: عدم مخالفة العدد المفرد (من 3 إلى 10) لمميزه تذكيراً وتأنيثاً، وكذلك الجزء الأول من المركب، وعدم مطابقة الجزء الثاني من المركب لمميزه.	- في ثلاث مواضع - ستة عشر كلمة - في خمس مواضع. - خمس مواضع.

(1) الخطأ في تذكير العدد المفرد (ثلاث) مع المميز المذكور (مواضع).

(2) الخطأ في تذكير العدد المفرد مع المميز المذكور.

(3) كسر نعت المرفوع (كافٍ جائز) مجازة للكسرة النائية عن الضمة في (كافٍ)، لأن هذا الاسم منقوص (كافٍ) يرفع بحركة

مقدرة على الياء المحذوفة في حال كونه مفرداً نكرة غير مضاف، ويعوّض عنها بكسر الحرف الذي قبلها (هذا كافٍ).

(4) يرفع الاسم المنقوص ويجزّ بحركة مقدّرة على الياء المحذوفة إذا كان مفرداً نكرة غير مضاف، وتثبت الياء في ما عدا ذلك.

أخطاء التذكير والتأنيش	-التنوين هي نون ساكنة. - (هاء الكناية) أما التي قبل ساكن فإن تقدمها كسرة أو ياء فالأصل أن تكسر هاؤه من غير صلة. - أن الوقف في سورة طه منها ما هو متفق عليه.	34 37 69	عدم مطابقة الضمير لما يعود عليه أو يتعلق به تذكيرا وتأنيشا	-التنوين هو نون ساكنة. - أما التي قبل ساكن... فالأصل أن تُكسر هاؤها... - أن الوقف في سورة طه منه ما هو متفق عليه.
أخطاء اللزوم والتعدي	-وسمته قواعد الوقف عند اللغويين. -اتفقت جميع المصاحف العثمانية الوقف عليها.	ب 35	تعدية الفعل (وسم، اتفق) بنفسه إلى المفعول به (قواعد، الوقف)	-وسمته بقواعد الوقف... -اتفقت جميع المصاحف العثمانية على الوقف عليها.
أخطاء الإفراط الشبهة والجمع	-ورد هذا الفعل في الشعر نذكر من بينهم. -فالروم للأذان. -أما ابن الأنباري والداني لم يذكرُوا.	4 7 60	-جمع الضمير العائد على غير العاقل (الشعر) جمع عقلاء (بينهم). -جمع أذن على أذان التي تعني الإعلام والإيذان. -جمع الضمير المتصل بالفعل العائد على مثنى مذكور قبله.	-ورد هذا الفعل في الشعر نذكر منه (أو من بينه). -فالرّوم * للأذان. -أما ابن الأنباري والداني فلم يذكرَا.
أخطاء التعريف والتذكير	وهو وقف الذي يضطر القارئ إليه.	9	عدم المطابقة بين النعت ومنعوته تعريفا وتذكيرا.	وهو الوقف الذي يضطر القارئ إليه. (لأن الاسم الموصول لا يُنعت به إلا المعرفة)

* الرّوم: عند علماء التجويد أداء صوتي لطيف تدركه الأذن القريبة دون البعيدة.

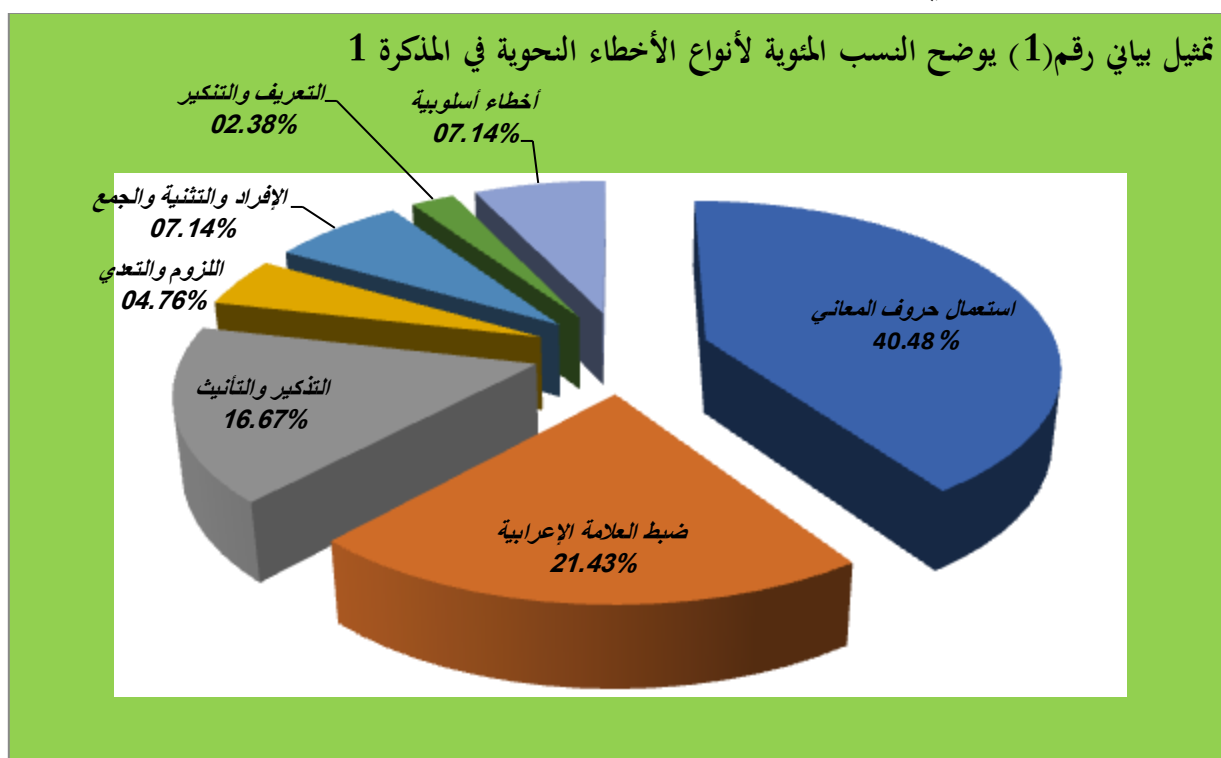
أخطاء أسلوبية	62	إسقاط شبه	أما عند ابن النحاس عن نافع فتأم.
	64	الجملة (عنده)	أما عند الأشموني فكاف.
	69	والفاء الشرطية	أما بالنسبة لابن الأنباري يظهر الوقف
		أبهم المعنى وجعل الوصف (التام، الكافي) يعود على العلم المذكور (ابن النحاس والأشموني) وإنما المراد هو الوقف عنده	الحسن ثم التام وابن النحاس الكاف ثم التام

3-1-2) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (1):

جدول رقم (4) يمثل الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (1)

نوع الخطأ	عدده	نسبته المئوية	أبرز مخالفاته وعددها
استعمال حروف المعاني	17	40,48 %	إهمال الفاء من جواب أمّا الشرطية: 12
ضبط العلامة الإعرابية	09	21,43 %	
التذكير والتأنيث	07	16,67 %	أخطاء العدد: 04
اللزوم والتعدي	02	4,76 %	
الإفراد والتثنية والجمع	03	7,14 %	
التعريف والتذكير	01	2,38 %	
أخطاء أسلوبية	03	7,14 %	
مجموع الأخطاء	42	100 %	

3-1-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (1):



3-1-4) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (1):

بلغ عدد الأخطاء النحوية في المذكرة (1) اثنين وأربعين (42) خطأ أكثرها تواترا وشيوعاً - كما تظهره نتائج الجدول والتمثيل البياني - كان في استعمال حروف المعاني بسبعة عشر (17) خطأ ما نسبته (40,48%)، احتلّ فيها إهمال الفاء من جواب أمّا الشرطية الصدارة باثني عشر (12) خطأ كما في الأمثلة التالية:

- "أما بعد تعدّ اللغة العربية من أغنى لغات العالم".

- "أما عند الأشموني حسن".

- "أما بالنسبة لابن الأنباري يظهر الوقف الحسن ثم التام".

ثم أتت أخطاء ضبط العلامة الإعرابية في المرتبة الثانية بتسعة (09) أخطاء، تقدّر نسبتها بـ (21,43%)، منها:

- صرف لا ينصرف (خمس مواضع، الوقف على خمس مراتب) إذ تُؤنّت الكلمتان تشكيلا وهما

على صيغة منتهى الجموع (مفاعل).

- أخطاء في إعراب التوابع (تكون أعذب لفظاً وأصحّ معنى) برفع المعطوف على منصوب.

3-2-1) رصد الأخطاء في المذكرة (2):

الخطأ في استعمال حروف المعاني

184

				ضغط العمل.
الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية	قام المترجم بتقديم الفاعل <u>عن</u> الفعل	35	الخطأ في استعمال حرف الجر المناسب	قام المترجم بتقديم الفاعل على الفعل.
	عرض التداخل اللغوي بمفهوم اللساني جورج مونان والمنظران في الترجمة فريدي بلازار وجدعون توري.	26	أخطاء التوابع: رفع المعطوف على مجرور (المنظران). رفع نعت المجرور ⁽¹⁾ (اللذان)	...بمفهوم اللساني جورج مونان والمنظرين في الترجمة بلازار وجدعون توري. - جاء في طرح كل من جورج مونان وفريدي بلازار اللذين...
	-جاء في طرح كل من جورج مونان وفريدي بلازار اللذان يعتبران التداخل اللغوي خطأ ترجميا.	52		ولم يتعدها...
	ولم يتعدها إلى مستوى السياق	49		عدم حذف حرف العلة من الفعل المجزوم.
	-نجد تأثير في التذكير والتأنيث والجمع و <u>تعارض</u> في الوحدات الصرفية. - (العبارة) تعني <u>منسوب</u> إلى إقليم. - ويعرب كذلك <u>مفعول</u> فيه منصوب (الظرف).	34 76 76	إعراب المفاعيل: - عدم نصب المفعول به (تأثير) والمعطوف عليه (تعارض). - عدم نصب المفعول به (منسوب). - عدم نصب المفعول به ⁽²⁾ (مفعول) ونعته (منسوب).	-نجد تأثيراً في التذكير والتأنيث والجمع وتعارضاً في الوحدات الصرفية. - تعني منسوباً إلى إقليم. - ويعرب كذلك مفعولاً فيه منصوباً.
	نرى أن هناك <u>تقارب</u> بين /أ/ و/ب/. - (اللفظ)...فمعناه إذا ليس أصلياً ولكنه <u>مستعاراً</u> من اللغة الفرنسية.	59 76		-أن هناك تقارباً... -...ولكنه مستعار من اللغة الفرنسية.

(1) ربما لعدم ظهور العلامة الإعرابية على الأعلام الأجنبية.

(2) ربما توهم أنها نائب فاعل للفعل (يُعرَّب) فُرِّع.

(3) ربما نُصِب انسياقا مع نصب خبر ليس (ليس أصليا) الذي ورد قلبه.

	نقص هذا النوع من التداخل إحداث مدلولات جديدة في اللغة تحملها دوالاً موجودة فيها.	37	صرف الممنوع من الصرف (دوالاً) ⁽¹⁾	تحملها دوالاً موجودة فيها.
أخطاء التذكير والتأنيث	-الحرف "كما" ⁽²⁾ والذي يندرج ضمن الحروف في بداية المخصصات جاءت لترجمة "également". -بالنسبة لكلمة "ديمقراطية" فهو لفظ دخيل. -مجموعتين يعملان بالتناوب	68 72 55	تأنيث الضمير المتصل بالفعل (جاءت) وهو عائد على مذكر (الحرف، الذي). تذكير الضمير (هو) المتعلق بمؤنث (كلمة). تذكير الفعل مع الضمير المؤنث المسند إليه.	المركب الاسمي "كما" جاء لترجمة "également". بالنسبة لكلمة "ديمقراطية" فهو لفظ دخيل. مجموعتين يعملان بالتناوب
	لأن ظرف المكان والحال يكون دائماً منصوباً	76	إفراد ضمير الفعل (يكون) المتعلق بمثنى (ظرف المكان والحال).	لأن ظرف المكان والحال يكونان دائماً منصوبين.
	أخطاء الإفراد والثنية والجمع			
أخطاء التعريف والتذكير	-نذكر أطروحة دكتوراه دولة الموسومة. -وهو ما يسمى بتداخل في المصوتات -نقص به الأوامر والتعليمات الموجهة من طرف رئيس قسم المترجمين ورئيس تحرير لقسم الترجمة.	4 59 80	تعريف النعت (الموسومة) لمنعوت نكرة في جنسه (أطروحة دكتوراه دولة). -تنكير "تداخل" لا يصلح لأن يُسمى به في هذا التركيب. -تنكير "رئيس تحرير" بسبب إدخال اللام على المركب الاسمي "قسم الترجمة" لا يتلاءم مع السياق.	نذكر أطروحة دكتوراه دولة موسومةأو أطروحة الدكتوراه الموسومة -... يسمى بالتداخل في المصوتات، (أو تداخل المصوتات). -من طرف رئيس قسم المترجمين ورئيس تحرير قسم الترجمة.

(1) مع ملاحظة أنّ الموقع الإعرابي لهذه الكلمة الرفع على الفاعلية وليس النصب، هذا إن لم يُردّ بالفعل معنى التعدية بتشديد عينه

(تحملها)

(2) مع ملاحظة أن "كما" ليس حرفاً وإنما شبه جملة (مركب اسمي).

أخطاء الزوم والتعدي	(أطروحة) الموسومة "مظاهر التداخل..." - يعرف النص الصحفي... من الناحية اللغوية في لسان العرب "تحرير": الكتابة. - في كتابه الموسوم المهارات اللغوية وعروبة اللسان. - (البرقية)... الموسومة: "Le président ..." - واستمدت كاترينا رايس في ربطها بين وظيفة اللغة ونوع النص في اللسانيات النصية وبخاصة اللغوي الألماني كارل بوهلز	4 8 41 56 18 تعدي اسم المفعول (الموسومة) بنفسه إلى مفعول به (مظاهر التداخل) وهو يتعدى هنا بالباء (المعنونة بـ). الفعل "عرّف" يتعدى إلى المفعول الثاني (الكتابة) بباء الاستعانة، أي: عرّف الشيء بالشيء. تعدي اسم المفعول (الموسوم) بنفسه إلى العنوان. تعدي اسم المفعول (الموسومة) بنفسه وهو يتعدى هنا بالباء. الفعل (استمد) يتعدى إلى مفعول ولا يكتفي بفاعله (غياب المفعول من الجملة جعلها غير تامة).	الموسومة بـ "مظاهر التداخل..." يُعرّف النص الصحفي من الناحية اللغوية بالكتابة. كتابه الموسوم بالمهارات اللغوية وعروبة اللسان. الموسومة بـ: "Le président ..."
أخطاء في الصياغة الأسلوبية	(خلق) إنما يقصد به "توفير" مناصب شغل والمعنى الذي أصبح معتمدا في الصحافة. كل ما كانت اللغتان متقاربتين، كلما زادت نسبة حدوث التداخل بينهما. -محاولين في الأخير اقتراح عند الإمكان بعض الترجمات. -لنقوم بعد ذلك بمحاولة شرح أسباب التداخل عند ترجمة النص، قبل اقتراح ترجمات أخرى عند الإمكان.	65 48 4 4 حذف الرابط من الجملة الثانية يعود على ما في الجملة الأولى (توفير) قد فصل بين أطراف الكلام وألبس المعنى. تكرار (كلما) لم يأت في استعمال الفصحى، وإنما طرأ على لغتنا تأثراً بالفرنسية. استعمال اللفظ (عند) الذي يفيد الظرفية غير مناسب في هذا المقام الذي يقصد منه الطالب بذل الوسع والجهد.	(خلق) إنما يقصد به "توفير" مناصب شغل، وهو المعنى الذي أصبح معتمداً... كلما كانت اللغتان متقاربتين زادت نسبة حدوث التداخل بينهما. -محاولين في الأخير اقتراح قدر الإمكان بعض الترجمات. -...قبل اقتراح ترجمات أخرى قدر الإمكان.
الخطأ في استعمال الصيغة المناسبة	(اللفظ)...أصبح يحمل معنى مستجدا عن المعنى الذي كان عليه.	70 استعمال الصيغة الصرفية (مستجدا) متعدية بـ(عن) أعطائها معنى التفضيل، وهي تدل على الوصفية في هذا السياق.	يمكن توجيه الجملة: أصبح يحمل معنى مستجداً بعد أن انحرف عن المعنى الذي كان عليه.

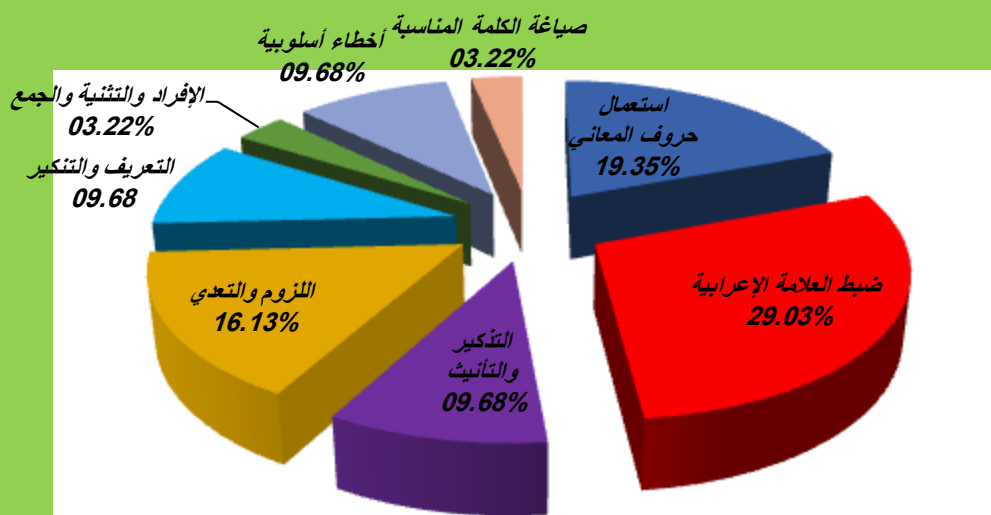
3-2-2) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (2):

جدول رقم (6) يمثل الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (2)

نوع الخطأ	عدده	نسبته المئوية
استعمال حروف المعاني	06	19,35 %
ضبط العلامة الإعرابية	09	29,03 %
التذكير والتأنيث	03	09,68 %
اللزوم والتعدي	05	16,13 %
التعريف والتنكير	03	09,68 %
الإفراد والتثنية والجمع	01	03,22 %
أخطاء أسلوبية	03	09,68 %
صياغة الكلمة المناسبة	01	03,22 %
مجموع الأخطاء	31	100 %

3-2-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (2):

تمثيل بياني رقم (2) يوضح النسب المئوية لأنواع الأخطاء النحوية في المذكرة (2)



3-2-4) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (2):

بلغت نسبة الأخطاء في المذكرة (2) واحداً وثلاثين (31) خطأ، كان أعلاها نسبة الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية بتسعة (09) أخطاء بما نسبته (29,03 %) من مجموع الأخطاء الواردة في هذه المذكرة، نذكر منها:

- عدم نصب المفاعيل، مثاله: "نجد تأثير في التذكير والتأنيث"، "العبارة تعني منسوب إلى إقليم"، فحق الكلمتين (تأثير) و(منسوب) النصب لأنهما مفعولاً به.

- الخطأ في إعراب معمولي النواسخ، كقوله: "أن هناك تقارب بين أ / و / ب /"، والصواب نصب (تقارب) لأنها بدل عن اسم الإشارة.

وقوله: "لكنه مستعاراً من اللغة الفرنسية"، والصواب رفع (مستعاراً) لأنها خبر لكن.

وتقع أخطاء حروف المعاني في المرتبة الثانية بستة (06) أخطاء نسبتها (19,35%) من جملة أخطاء المذكرة، كالإدراج الزائد للواو في قوله: "فنجد /é/ والتي كل محلها /i/"، وقوله: "نظرية جون مينارد كينز والمعروفة بالنظرية النقدية..." إذ لا معنى لزيادة الواو بين الصفة (الجملة التي بعدها) والموصوف ما قبلها، أو إهمال الواو بين المتعاطفين وإبدالها بفاصلة مثل: "يعادُ كتابتها، تكملها..."، أو استعمال حرف جرّ غير مناسب: "قام المترجم بتقديم الفاعل عن الفعل" بدل "على".

واحتلت أخطاء اللزوم والتعدي المرتبة الثالثة بخمسة (5) أخطاء نسبتها (16,13%)، من أمثلها تعدي اسم المفعول (الموسوم) بنفسه إلى مفعوله، وهو يتعدّى بالباء مثاله: "في كتابه الموسوم المهارات اللغوية"، "أطروحة دكتوراه دولة الموسومة (مظاهر التداخل...)".

ثم تأتي بقية أخطاء متفرقة بنسب أقل، توزّعت على باب التذكير والتأنيث، وباب اللزوم والتعدي، وأخطاء أسلوبية وغيرها لم تتعدّ القيمة (09,68 %) في الباب الواحد.

3-3 الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (3):

3-3-1 رصد الأخطاء في المذكرة (3):

جدول رقم (7) يمثل الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في المذكرة (3)

نوع الخطأ	الجملة الوارد فيها الخطأ	الصفحة	وصف خطأ	تصويبه
الخطأ في استعمال حروف المعاني:	-فالتلميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة، تتكون لديه شخصية مستقلة...أو الضعف في الكتابة يؤدي إلى...	15	الخلط بين حروف المعاني: استعمال "أو" التي تفيد التخيير بدل استئناف الكلام بالواو أو نحوها.	يمكن استعمال الواو العاطفة (والضعف في الكتابة).
	-(الخطأ الإملائي): قصور التلميذ للمطابقة الكلية أو الجزئية في الصور...	16	"قصور" مصدر الفعل قَصَرَ بمعنى عجز يتعدى هنا (عن) ⁽¹⁾ أو (في)، وليس باللام.	قصور التلميذ عن المطابقة (أو فيها).
	-استغلال درس الإملاء بتدريس فروع اللغة.	19	استعمال الباء ⁽²⁾ بدل "في" أو اللام اللتين تناسبا السياق.	استغلال درس الإملاء في تدريس فروع اللغة.
	هل هي مثنى أو جمع أو جمع تكسير، أو غيرها. وهل هي مفردة أو مركبة.	24 39	استعمال أداة الاستفهام "هل" لطلب التعيين وهي تختص بالإثبات، مع العطف بين المعينات بـ "أو" بدل "أم".	-أهي مثنى أم جمع أم جمع تكسير أم غيرها؟ -أهي مفردة أم مركبة؟
	وعدم التهاون في أي تقصير لغوي.	50	التقصير لا يُتْهَون معه (أو أمامه) وليس لا يتهاون فيه، لأنه يُجَدَّر منه قبل الوقوع فيه.	وعدم التهاون مع (أو أمام) أي تقصير لغوي.

(1) جاء في لسان العرب: "أقصرْتُ عن الشيء: كَفَفْتُ وَنَزَعْتُ مع القدرة عليه، فإن عجزت عنه قلت: قَصَرْتُ، بلا ألف، وقَصَرْتُ عن الشيء قصورًا: عجزت عنه ولم أبلغه". ابن منظور، ج5، ص97، مادة (قصر).

(2) استعمال الباء في هذا التركيب أعطاه معنى المقابلة والعوض أي: استبدال الشيء بالشيء، وكأن استغلال درس الإملاء يكون مقابل تدريس فروع اللغة، وهو غير مراد الطالب. ينظر: علي جاسم سلمان، موسوعة حروف المعاني، دار أسامة، عمان، دط، 2003، ص73.

	اختلاف التراكيب اللغوية بين العامية عن اللغة الفصحى.	19	استعمال "عن" إلى جانب "بين" لا يتناسب في هذا التركيب.	-اختلاف التراكيب اللغوية بين اللغة العامية واللغة الفصحى. -اختلاف التراكيب اللغوية العامية عن تراكيب الفصحى.
الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية	أن المبتدأ له خبر أو وصفاً رافعاً لمستغنى به. - كان مثني أو جمع. - (الخطأ)... قد يكون في اللغة أو الفعل مشافهة وتدوين.	27 30 3	إعراب التابع: نصب المعطوف (وصفاً) على مرفوع قبله (خبر). - عدم نصب المعطوف (جمع) على خبر كان (مثني) ⁽¹⁾ - عدم نصب المعطوف على الحال (تدوين) ⁽²⁾	- أن المبتدأ له خبر أو وصف... - كان مثني أو جمعاً. - قد يكون في اللغة أو الفعل مشافهةً وتدويناً
	كتابة العروضيين: يكتب العروضيين حسب اللفظ. - (القواعد) يشعر التلاميذ بأنها توازي قوانين الرياضيات والفيزياء فيلجئوا إلى استخدام اللغة دون اهتمام.	9 44	الحركات الفرعية: عدم رفع الفاعل (العروضيين) ⁽³⁾ نصب الفعل المضارع دون ناصب ⁽⁴⁾	يكتب العروضيون (الرفع) بالواو لأنه جمع مذكر سالم) فيلجئون...
	(المجزومات) وهي ما يجزم فعل واحد.	31	عدم نصب المفعول به وتابعه (فعل واحد) ⁽⁵⁾ .	هي ما يجزم فعلاً واحداً
	- كان خبرها متقدماً على الاسم - إلا أنه عندنا حلول وُجدت	28 38	الجملة التي تدخل عليها النواسخ: عدم نصب خبر كان (متقدم) عدم نصب اسم إن	كان خبرها متقدماً أنه عندنا حلولاً وُجدت

(1) وقد يكون الطالب أخطأ في إعراب المتبوع (الخبر مثني) أيضاً لتعذر ظهور العلامات الإعرابية عليه، توهماً أنه اسم كان الذي حذف.

(2) وفي غياب التشكيل ربما لم ينصب حتى الحال نفسه (مشافهة) توهماً أنه خبر (يكون)، والفعل (يكون) هنا تام بمعنى (يوجد).

(3) ربما حدث الخطأ في هذه الكلمة من مسaire الحالة الإعرابية للكلمة نفسها التي مرت قبلها.

(4) ربما توهماً أن الفاء الاستئنافية الملتصقة بالفعل فاءً سببية (المبالغة في التصويب)، إضافة إلى هذا يوجد خطأ إملائي يتعلق بكتابة همزة الفعل.

(5) قد يكون سبب الخطأ استتار الفاعل فيتوهم الطالب في المفعول.

	لوجود <u>داعي</u> يطلبه.	27	عدم حذف ياء المنقوص المحرور وهو مفرد نكرة غير مضاف (داعي).	لوجود <u>داعٍ</u> يطلبه.	
أخطاء التذكير والتأنيث	الأخطاء التي يمكن أن تقع <u>هو</u> ... وتجعله وسيلة لأهداف <u>أكبر</u> .	26	تذكير الضمير العائد على مؤنث (الأخطاء، هو).	أن هناك أسباباً أدت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء <u>مردّه</u> أن...	
	وتجعله وسيلة لأهداف <u>أكبر</u> .	34	تذكير نعت المؤنث (أهداف أكبر).		
	أن هناك أسباباً أدت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء <u>مردّها</u> أن...	44	تذكير الضمير (مردّه) العائد على مؤنث (أسباباً) ربما لطول الفاصل بينهما.		
أخطاء التعريف والتذكير	... في الجانب التعليمية القواعد الإملائية والنحوية	ب	لا يمكن أن تكون هذه الكلمات كلها معرفة، لأنها ليست توابع للكلمة الأولى.	إذا كانت جمع مذكر السالم.	
	إذا كانت جمع مذكر سائلاً.	26	تعريف النعت (السالم) لمنعوت نكرة (جمع مذكر).	المفعول به <u>ثاني</u> : وهو	
	المفعول به الثاني (مفعول به ثانٍ).	28	تنكير النعت (ثاني) لمنعوت معرفة (المفعول به).	(التلميذ)... يضطره إلى حفظ تعريفات.	
	يضطره إلى حفظ التعريفات أو (تعريفاتها أي القواعد النحوية)	36	تنكير المضاف إليه (تعريفات) ييهم معنى الجملة		
أخطاء أسلوبية	يمكن توجيه الجملة: أما بالنسبة للفصل الثالث فتمثل في الجانب التطبيقي للدراسة.	د	<u>إهمال كلمة أو أكثر</u> : غياب جملة جواب الشرط أجهم المعنى	أما بالنسبة للفصل الثالث المتمثل في الجانب التطبيقي للدراسة وختمته بخاتمة.	
	ولعل أهم سبب يعود (يرجع) إلى عوامل منها:	36	عدم وجود العامل في شبه الجملة (إلى عوامل) بسبب طول الفاصل كما يبدو.	ولعل أهم سبب يتركز في صعوبة مادة النحو وجفافها إلى عوامل منها:...	
	تميز أصوات الحروف بعضها من (عن) بعض أو من بعضها البعض.	17	الخطأ في استعمال كلمة (بعض) أخلّ بالمعنى.	تميز أصوات الحروف <u>من بعضها</u>	
	تُملَى عليهم (بألف مقصورة وليس بياء) لأن المبني للمجهول يصاغ من مضارعه يضم حرف المضارعة وفتح ما قبل آخره.	9	الخطأ في صياغة الفعل المضارع المبني للمجهول (تملي) لعدم ورود ما يدل على قصد البناء المعلوم من ضمير أو نحوه.	(الكتابة)... ثم تحجب عنهم، <u>وتُملَى</u> عليهم.	
		9		وبعد مناقشتهم في معناها <u>تملي</u> عليهم.	
		9		ولذلك <u>تملي</u> عليهم القطعة.	

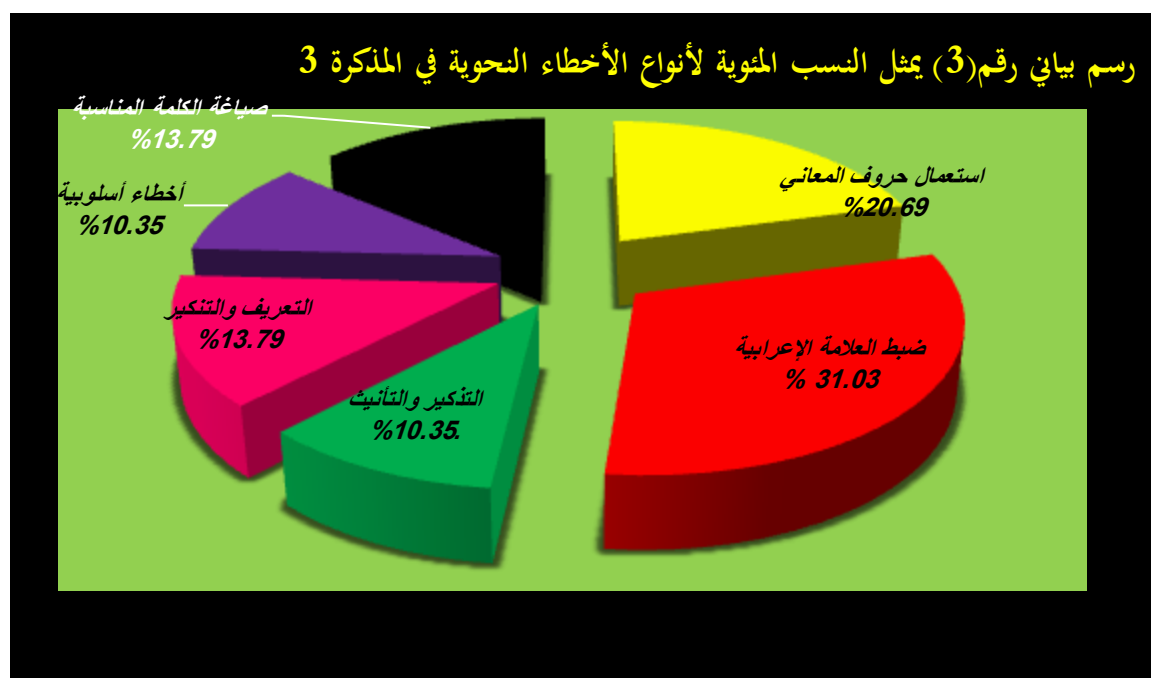
الخطأ صيغة الكلمة الناسبة	رفع المفعول به في حالة الحركات الإعراب	28	يحتمل أن يكون الخطأ في الوصفية بعدم صياغة كلمة "الإعرابية" على المصدر الصناعي. ويحتمل أن يكون في الإضافة بتعريف "الحركات"	في حالة الحركات الإعرابية. (إذا أريد الوصفية). في حالة حركات الإعراب (إذا أريد الإضافة).
---------------------------------	---	----	---	---

3-3-2) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (3):

جدول رقم (8) يمثل الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (3)

نوع الخطأ	عدده	نسبته المئوية
استعمال حروف المعاني	06	20,69%
ضبط العلامة الإعرابية	09	31,03%
التذكير والتأنيث	03	10,35%
التعريف والتنكير	04	13,79%
أخطاء أسلوبية	03	10,35%
صيغة الكلمة المناسبة	04	13,79%
مجموع الأخطاء	29	100%

3-3-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (3):



3-3-4) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (3):

أظهرت نتائج الجدول أن أخطاء المذكرة (3) بلغ عددها تسعة وعشرين (29) خطأ، وهي تبين في الوقت نفسه نسبة تكرار الأخطاء، توزعت عبر المراتب التالية:

في المرتبة الأولى: أخطاء ضبط العلامة الإعرابية بتسعة (09) أخطاء نسبتها (31,03%) من المجموع العام، منها أخطاء التوابع كالمخالفة بين المتعاطفين في العلامة الإعرابية كما في المثالين الآتيين:

- "أن المبتدأ له خبر أو وصفاً رافعاً لمستغنى به"، بنصب المعطوف (وصفاً) على مرفوع قبله (خبر).

- "كان مثني أو جمع"، برفع المعطوف (جمع) على خبر كان المنصوب (مثني).

ومنها الخطأ في إعراب معمولي النواسخ، مثاله:

- "كان خبرها متقدم على الاسم"، بعدم نصب خبر كان (متقدم).

- "إلا أنه عندنا حلول وُجدت"، بعدم نصب اسم إنَّ (حلول).

وأخطاء تخصّ العلامات الفرعية كما في الأمثلة:

- "يكتب العروضيين"، برفع الفاعل بالياء وحقّه الرفع بالواو (العروضيون).

- "لوجود داعي يطلبه"، بعدم حذف ياء المنقوص المحرور وهو مفرد نكرة غير مضاف.

وفي المرتبة الثانية: جاءت أخطاء حروف المعاني بستة (06) أخطاء نسبتها (20,69%)، كانت كلّها في الخلط بين حروف المعاني واستعمال بعضها مكان بعض، ممّا لا يبيحه العرف اللغوي أو يلائمه السياق، كما في المثالين التاليين:

- "قصور التلميذ للمطابقة الكلية أو الجزئية في الصور" والصواب: في المطابقة.
- "هل هي مثنى أو جمع، أو جمع تكسير، أو غيرها"، بالاستفهام بـهل لطلب التعيين وهي تختص بالإثبات، والصواب استعمال الهمزة بدلها والعطف بـ (أم) بين المعيّنات (أهي مثنى أم جمع، أم جمع تكسير، أم غيرها).

وفي المرتبة الثالثة: جاءت كل من أخطاء التعريف والتذكير وأخطاء صياغة الكلمة المناسبة، بلغ عدد كلّ منها أربعة (04) أخطاء بنسبة (13,79%).

والمرتبة الأخيرة: تقاسمتها أخطاء التذكير والتأنيث والأخطاء الأسلوبية بقيمتين متساويتين ثلاثة (03) أخطاء نسبتها (10,35%) لكل نوع، تجدر الإشارة إلى أن هذه الأخطاء ليست كلّها أخطاء كفاية تدلّ على ضعف الطالب في النمط موضع الخطأ، كما هو واضح في المثال: "الأخطاء التي يمكن أن تقع هو..."، إذ لا يُعقل جهل من كان في هذه المرحلة الدراسية من أبناء اللغة بتأنيث كلمة (الأخطاء) أو الضمير العائد عليها، وإنما هي أخطاء أداء تُعزى إلى أسباب أخرى كالترسّع وعدم الانتباه، أو إلى تغيير العبارة من حين إلى حين فيبقى جزء منها على هيئته السابقة لا يلائم العبارة الجديدة، أو ربّما حتى إلى الإهمال واللامبالاة.

3-4) الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (4):

3-4-1) رصد الأخطاء في المذكرة (4):

جدول رقم (9) يمثل الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في المذكرة (4)

نوع الخطأ	الجملة الوارد فيها الخطأ	الصفة	وصف الخطأ	تصويب الخطأ
الخطأ في استعمال حروف المعاني	أما أهمية الدراسة تكمن في:	ب	أما أهمية الدراسة تكمن في:	-أما أهمية الدراسة فتكمن في:
	أما حدود الدراسة تتمثل فيما يلي:	ت		-أما حدود الدراسة فتتمثل فيما يلي:
	-أما بالنسبة للجانب التطبيقي تقتصر على تلاميذ السنة الأولى متوسط.	ث		-أما بالنسبة للجانب التطبيقي تقتصر على...
	أما بالنسبة للفصل الثاني المتمثل في الجانب التطبيقي للدراسة.	ث		أما بالنسبة للفصل الثاني المتمثل في الجانب التطبيقي للدراسة.
	أما المنهج المتبع هو المنهج الوصفي.	ث		-أما المنهج المتبع فهو المنهج الوصفي.
	أما المبحث الثاني سأطرق من خلاله إلى...	6		-أما المبحث الثاني فسأطرق من خلاله إلى...
	-أما عارف كرخي يرى...	7		-أما عارف كرخي فيرى...
	-أما فيما يخص صالح الدين مجاور يرى أن الكتابة...	22		-أما فيما يخص صالح الدين مجاور فيرى أن الكتابة...
	أما زين كامل الخوبيكي يرى...	22		-أما زين كامل الخوبيكي فيرى...
	أما الكتابة الوظيفية الفنية تتمثل في...	24		-أما الكتابة الوظيفية الفنية فتتمثل في...

أما بالنسبة لكتاباتهم سبب ضيق الصياغة راجع إلى...	26	أما بالنسبة لكتاباتهم سبب ضيق الصياغة راجع إلى...
أما دراسة فتحي إبراهيم فنجد أن...	27	أما دراسة فتحي إبراهيم نجد أن...
أما بالنسبة إلى إبراهيم الدستوري فإن أخطاءه...	27	أما بالنسبة إلى إبراهيم الدستوري الدسوقي أن أخطاء الإعراب هي...
أما عبد الله القديم فمن نتائجه...	28	أما عبد الله القديم من نتائجه...
...وحاملة تراثها وهويتها بالإضافة إلى أنها من أقدم لغات العالم.	أ	اللغة العربية معلم من معالم الأمة وحاملة تراثها وهويتها وبالإضافة إلى أنها من أقدم لغات العالم.
الأخطاء التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة تتمثل في...	52	الأخطاء التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة <u>تتمثل</u> في...
تأثير اللغة الأم في الفصحى. -إسقاط نون الرفع في حالة الرفع من الأفعال الخمسة.	الخلط بين حروف المعاني (استعمال حرف مكان آخر).	تأثير اللغة الأم <u>عن</u> الفصحى -إسقاط نون الإعراب في حالة الرفع <u>للأفعال</u> الخمسة

	أخطاء العدد:			
المجمرات (مائتان وثلاث) وسبعون خطأ.	عدم رفع المعطوف على مرفوع (سبعين).	27	المجمرات (مائتان وثلاث ⁽¹⁾ وسبعين) خطأ.	
الأفعال ثلاثمائة وثلاثة وسبعون خطأ.	= = =	27	الأفعال (ثلاثمائة وثلاث وسبعين) خطأ.	
- بلغت نسبتها ثلاثة وعشرين فاصل ⁽⁴⁾ أربعة وثمانين.	- رفع العدد المعطوف على منصوب (ثلاثة وعشرون، أربعة وثمانون) لأن ثلاثة محلها نصب على	43	- بلغت نسبتها ثلاثة وعشرون فاصل أربعة وثمانون بالمائة.	
- بلغت نسبتها ثلاثة وعشرين فاصل ⁽⁴⁾ أربعة وثمانين.	المفعولية ⁽³⁾	43	- عدد أخطاءها ⁽²⁾ واحد وثلاثين خطأ.	
عدد أخطائها واحد وثلاثون خطأ.	عدم رفع المعطوف على مرفوع (واحد وثلاثين).	43	- بلغت نسبتها سبعة عشر فاصل تسعة وستون بالمائة.	
- بلغت نسبتها... فاصل تسعة وستين بالمائة.	- رفع العدد المعطوف على منصوب (تسعة وستون).	43	عدد اثنان وعشرين خطأ	
عدد اثنان وعشرون خطأ.	عدم رفع المعطوف (عشرين) على مرفوع (اثنان).	43	- بلغت نسبتها ستة عشر فاصل اثنان وتسعون بالمائة.	
- بلغت نسبتها ستة عشر فاصل اثنان وتسعين بالمائة.	رفع العدد المعطوف (اثنان وتسعون) على منصوب.			

(1) خطأ آخر في هذه الجملة والتي تليها يتمثل في تذكير العدد المفرد (ثلاث) مع المميز المذكور (خطأ).

(2) إعراب المضاف إليه أو خطأ إملائي.

(3) وقد يكون أخطاء فيها الطالب لعدم ضبط حركتها الإعرابية بالتشكيل.

(4) الفاصلة في العدد طارئة على اللغة العربية لم تعرفها الفصحى، غير أن دقة العلوم التقنية واعتماد جلّ علوم العصر على لغة الأرقام جعل فصحى العصر تسوّغ الفاصلة بمعنى الواو العاطفة طلباً للتيسير على المثقف العربي، وإلا فالأفصح في (ثلاثة وعشرين فاصل أربعة وثمانين) أن نقول: ثلاثة وعشرين وأربعة وثمانين جزءاً.

هي ما يجزم فعل واحد. بلغ إجمال أخطاء التلميذات ألفاً وثلاثمائة وسبعة عشر خطأ. بلغ تكرار الخطأ فيها مائتين. بلغ...ألفاً ومائة وأربعة وخمسين خطأ. بلغ... مائتين وثمانين خطأ.	إعراب المفعول به (أ.العدد): عدم نصب المفعول به (فعل)⁽¹⁾ عدم نصب المفعول به (ألف)⁽²⁾. عدم نصب (مائتان) وهو من أخطاء المثني. عدم نصب (ألف) عدم نصب (مائتان) وهو من أخطاء المثني كذلك.	16 24 27 27 27	هي ما يجزم فعل واحد. -بلغ إجمال أخطاء التلميذات (ألف) وثلاث مئة وسبعة عشر خطأ. -بلغ تكرار الخطأ فيها مائتان وسبعين خطأ. -بلغ تكرار الأخطاء (ألف) ومائة وأربعة وخمسين خطأ). -بلغ تكرار الخطأ (مائتان) وثمانين خطأ).	
بنسبة ثلاثين... عدد أخطائها	إعراب المضاف إليه(أ.العدد) رفع المضاف إليه (ثلاثون). عدم جرّ المضاف إليه (أخطاءها)⁽³⁾.	24 43	بنسبة ثلاثون فاصل أربعة بالمائة. عدد أخطاءها.	
الخطأ قديماً مرادف للحن. والنصب خفيفاً.	إعراب الخبر: نصب الخبر (مرادفاً)⁽⁴⁾ نصب الخبر (خفيفاً)⁽⁵⁾	7 12	الخطأ قديماً مرادفاً للحن. والنصب خفيفاً.	
أنّه عندنا أسباباً...	إعراب معمولي النواسخ: عدم نصب اسم أن (أسباب، ضعف،	27	أنّه عندنا أسباب تكمن وراء...	

(1) لعله من أخطاء الملاصقة، أي توهم أن ما يلي الفعل مباشرة هو الفاعل.

(2) ويمكن أن يكون الخطأ في إسقاط ألفِ العوض عن التنوين (إملائي) مع قصد نصب الكلمة موضع الخطأ على الفاعلية.

(3) ويمكن أن يكون الطالب قد أخطأ في كتابة الهمزة التي تكتب على النبرة إذا كانت مكسورة.

(4) ربما نُصب مجازة لـ (قديماً) الظرف.

(5) ولا يمكن تأويله بمفعول فعل محذوف إذ لا دليل عليه.

أن وراءه <u>ضعف</u> في رصيدهم. أن بينهم <u>اختلاف</u>. إذا كان خبرها <u>متقدم</u> على الاسم	28 28 12	اختلاف⁽¹⁾ عدم نصب خبر كان (متقدم)	أن وراءه <u>ضعفًا</u>... أن بينهم <u>اختلافًا</u>. إذا كان خبرها <u>متقدمًا</u> على الاسم.
(التلاميذ)... <u>فيلجئوا</u>⁽²⁾ إلى استخدام اللغة دون اهتمام.	45	<u>إعراب الأفعال الخمسة:</u> حذف نون الفعل المضارع دون ناصب أو جازم⁽³⁾.	فيلجئون إلى استخدام اللغة دون اهتمام.
أن المبتدأ له الخبر أو <u>وصفًا</u> رافعا...	11	<u>أخطاء التابع:</u> نصب المعطوف على مرفوع.	أن المبتدأ له الخبر أو <u>وصف</u> رافع
له <u>عدّة معاني</u>.	11	<u>إعراب المنقوص:</u> عدم حذف ياء المنقوص المجرور وهو مفرد نكرة غير مضاف.	له <u>عدّة معاني</u>.
بضع <u>عشر</u> طالبة. بلغت <u>أربع</u> وخمسين فاصل <u>تسع</u> بالمائة (نسبة الأخطاء). النواسخ بنسبة <u>تسع</u> وأربعين فاصل <u>ست</u> بالمائة.	19 24 24	-تذكير الجزء الثاني للعدد المركب (عشر) مع المميز المؤنث (طالبة). تذكير العدد المفرد (أربع، تسع) مع المميز المذكر (خطأ). -تذكير العدد المفرد (تسع، ست) مع المميز المذكر (خطأ).	-بضع عشرة طالبة. -بلغت أربعة وخمسين فاصل تسعة بالمائة. -تسعة وأربعين فاصل ستة بالمائة.

(1) ربما بسبب تأخيره عن متعلّق الخبر (هناك).

(2) هناك خطأ إملائي يتمثّل في كتابة الهمزة.

(3) ربما توهم أن الفاء المقترنة بالفعل هي فاء سببية تعمل فيه النصب.

أخطاء التذكير والتأنيث	-بلغ تكرار الأخطاء أربعمئة واثنين خطأ. -المجرورات (مائتان وثلاث وسبعين ⁽¹⁾) خطأ. -الأفعال (ثلاثمئة وثلاث وسبعين) خطأ. -...مئة وست وعشرين خطأ. -...مئة وثلاث وعشرين خطأ. -...ست وعشرين خطأ. -...ثمان وثمانين خطأ.	27 27 27 27 27 27	-تأنيث العدد اثنين مع المذكر وتمييزه وهو لا يأتي إلا مفردًا ولا يحتاج إلى مميز لدلالة صيغته عليه. تكرر في هذه الصفحة تذكير العدد المفرد من 3 إلى 9 مع المميز المذكر (خطأ). قد يكون طول العدد مدعاة للخطأ فيه.	-بلغ...أربعمئة خطأ واثنين. -المجرورات مائتان وثلاثة وسبعون خطأ. -الأفعال ثلاثمئة وثلاثة وسبعون خطأ. -مئة وستة وعشرين خطأ. -مئة ثلاثة وعشرين خطأ. -ستة وعشرين خطأ. -ثمانية وثمانين خطأ.
	هذا التصنيف التي بدأها لكل لون من هذه الكتابات أغراض ومميزات تميز كل واحد عن الأخرى. الوسيلة الأفضل.	9 24 27	-تأنيث الاسم الموصول (التي) العائد على مذكر (هذا) ⁽²⁾ . استعمال المؤنث (الأخرى) لوصف مذكر (لون). عدم المطالعة بين اسم التفضيل والمفضل منه.	-هذا التصنيف الذي بدأها...تميز كل واحد عن الآخر. -الوسيلة الفضلى.
التعريف والتذكير	فكان عدد تلاميذ أولى متوسط...	30	تنكير المضاف إليه (أولى) أخلّ بالإسناد.	فكان عدد تلاميذ الأولى متوسط.
أخطاء الأفراد والتثنية والجمع	صار النعت مجرورًا مثل المنعوت لأنهم كالأسم الواحد. المعلم والمنهاج الدراسي غير	18 48	جمع الضمير العائد على مثنى (لأنهم). عدم مطابقة طرفي الإسناد	صار النعت مجرورًا مثل المنعوت لأنهما كالأسم الواحد. المعلم والمنهاج غير مناسبين.

(1) سبعين) في هذه الجملة وفي الجملة التي تليها من أخطاء التوابع (عدم رفع المعطوف على مرفوع) مرّت سابقا.

(2) لا يمكن عدّ مثل هذه الأخطاء التي تصدر عن أبناء اللغة ضمن أخطاء الكفاءة، إنما هي أخطاء أداء تسببها عوارض مختلفة كالإرهاق وعدم التركيز والتسرّع وغيرها.

مناسِب.		من حيث العدد.	
أخطاء أسلوبية	الخطأ هو عدم إتباع⁽¹⁾ القاعدة والتقصير فيها المفروضة علينا. أن دراستي كانت نسبة أخطاء المنصوبات فيها أكثر الأخطاء. اتصال الناس ببعضهم. أكثر المجالات التي وقعت في الأخطاء أكثر من ناحية عدم استعمال علامات الإعراب الأصلية.	8 28 23 27	الفصل من الصفة والموصوف بفاصل أجنبي (والتقصير فيها). عدم وجود رابط في الجملة الصغرى (نسبة أخطاء المنصوبات) يعود على ما قبلها. الخطأ في استعمال كلمة (بعض). تكرار كلمة (أكثر) بلا مبرر، وجعل المجالات تقع في الأخطاء.
الخطأ في صياغة الكلمة المناسبة	في حالة الحركات الإعراب	13	إما الخطأ في الإضافة بتعريف (الحركات)، وإما في الوصفية بعدم صياغة (الإعراب) على المصدر الصناعي.
	تأثير اللغة العربية باللغات الأجنبية.	48	التأثير يكون في الشيء وعليه، والتأثير يكون به وله نقول: أثر في الشيء فتأثر الشيء به، وتأثر بالقرآن أي اتبع أسلوبه⁽²⁾.

(1) خطأ إملائي يتمثل في كتابة همزة (إتباع) همزة قطع والصواب فصلها لأن الفعل منها خماسي.

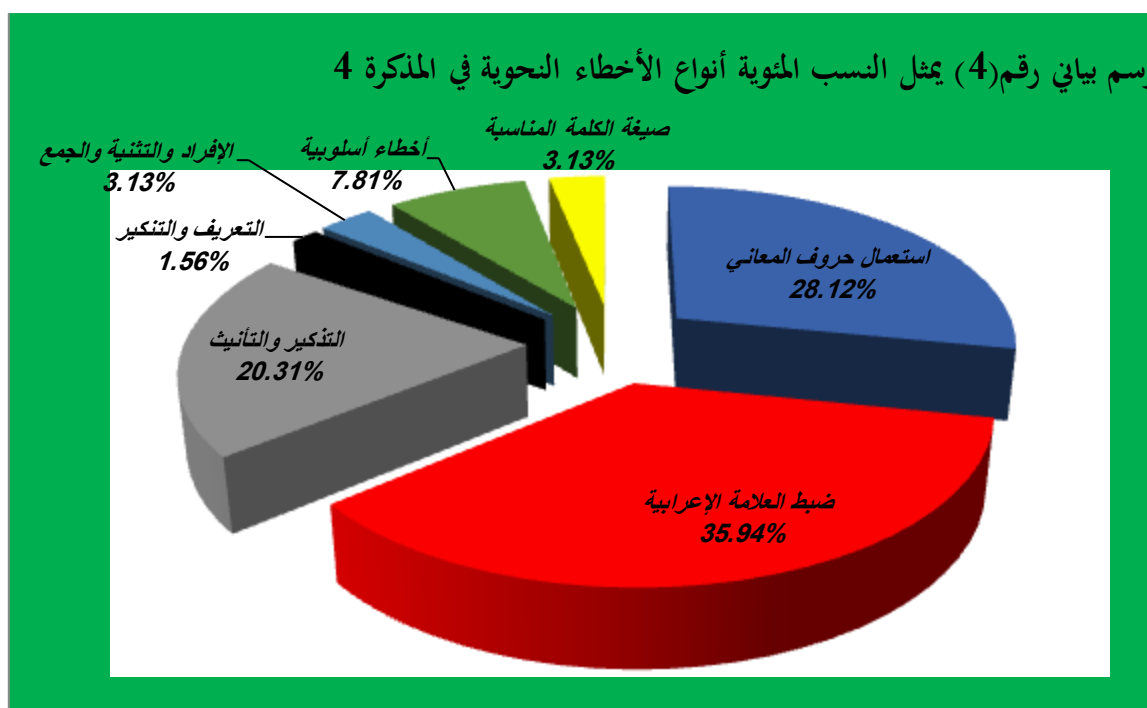
(2) ينظر: أحمد عبد الوهاب بكير، معجم أمهات الأفعال معانيها وأوجه استعمالها، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997، ج1، ص29.

3-4-2) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (4):

جدول رقم (10) يمثل الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (4)

نوع الخطأ	عدده	نسبته المئوية	أبرز مخالفاته وعددها
استعمال حروف المعاني	18	28,12 %	إهمال الفاء من جواب شرط أمّا: 14
ضبط العلامة الإعرابية	23	35,94 %	أخطاء العدد: 13
التذكير والتأنيث	13	20,31 %	أخطاء العدد: 10
التعريف والتنكير	01	01,56 %	
الإفراد والتثنية والجمع	02	03,13 %	
أخطاء أسلوبية	05	07,81 %	
صيغة الكلمة المناسبة	02	03,13 %	
مجموع الأخطاء	64	100 %	

3-4-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (4):



3-4-4) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (4):

بلغ عدد أخطاء هذه المذكرة أربعة وستين (64) خطأ، وهو رقم مرتفع جداً يُنذر بالخطر، ويُلزم القائمين على تعليمية اللغة إعادة النظر في الإجراءات التي تترقي بالعربية وترفع من أدائها في صفوف الطلبة، إذ كان في صدارة هذه الأخطاء ضبط العلامة الإعرابية بثلاثة وعشرين (23) خطأ ما نسبته (35,94%) من المجموع العام، تتقدمها أخطاء العدد وحده بثلاثة عشر (13) خطأ، نذكر من أمثلتها:

- "الأفعال ثلاثمائة وثلاث وسبعين خطأ"، بتذكير العدد المفرد (ثلاث) مع المميز المذكر (خطأ) والقاعدة تقتضي المخالفة.

- "بلغت نسبتها ثلاثة وعشرون فاصل أربعة وثمانون بالمائة"، برفع العدد المعطوف (العقد) على منصوب (ثلاثة وعشرون، أربعة وثمانون) والصواب نصبه على التبعية.

- "عدد أخطاءها واحد وثلاثين خطأ"، بعدم رفع المعطوف (العقد) على مرفوع (واحد وثلاثين).

- "بلغ تكرار الخطأ فيها مائتان"، بعدم نصب المفعول به (مائتان) بالياء.

ثم تليها أخطاء حروف المعاني ثمانية عشر (18) خطأ نسبته (28,12%) في مقدمتها إهمال الفاء من جملة جواب الشرط بثلاثة عشر (13) خطأ، نذكر من أمثلتها:

- "أما أهمية الدراسة تكمن في.."، والصواب: (فتكمن في...).

- "أما المنهج المتبع هو المنهج الوصفي"، والصواب: (فهو المنهج الوصفي).

- "أما عبد الله لقدسم من نتائجه"، والصواب: (فمن نتائجه).

ويدل تكرار الخطأ في مسألة ما وانتظاميته على أنه خطأ كفاية يخصّ الجهل بالقاعدة النحوية الضابطة للنمط موضع الخطأ من تلك المسألة.

ثم تأتي أخطاء التذكير والتأنيث في المرتبة الثالثة بثلاثة عشر (13) خطأ نسبته (20,31%) كان أكثرها أخطاء العدد إذ بلغت عشرًا (10)، من أمثلتها:

- "بضع عشر طالبة"، بتذكير الجزء الثاني من العدد المركب مع المميز المؤنث والصواب مطابقتها.

- "مئة وثلاث وعشرين خطأ"، بتذكير العدد المفرد (ثلاث) مع المميز المذكر والصواب مخالفتها.

- "ثمان وثمانين خطأ"، بتذكير العدد المفرد (ثمان) مع المميز المذكر.

وتأتي بعض الأخطاء الأسلوبية في المرتبة الرابعة بنسبة (07,81 %)، تتمثل في سوء صياغة الجملة، أو حذف كلمة يختل مع حذفها المعنى، أو زيادة كلمة لا مبرر لإدراجها، كما في المثالين الآتيين:

- "أكثر المجالات التي وقعت في الأخطاء أكثر من ناحية عدم استعمال علامات الإعراب الأصلية"، إذ تكررت كلمة (أكثر) بلا داعٍ وجُعِلت المجالات تقع في الأخطاء، والصواب: أكثر المجالات التي وقعت فيها الأخطاء من ناحية عدم استعمال علامات الإعراب الأصلية.

- "إن دراستي كانت نسبة أخطاء المنصوبات أكثر الأخطاء"، نلاحظ في هذا التعبير غياب الرابط في الجملة الصغرى (نسبة أخطاء المنصوبات) الذي يعود على الكبرى، والصواب: أنّ دراستي كانت نسبة أخطاء المنصوبات فيها أكثر الأخطاء.

3-5) الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (5):

3-5-1) رصد الأخطاء في المذكرة (5):

جدول رقم (11) يمثل الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في المذكرة (5)

نوع الخطأ	الجملة الوارد فيها	الصفحة	وصف الخطأ	تصويبه
الخطأ: استعمال حروف المعاني	-أما إذا انتقلنا لتعريف الإيقاع عند العرب، إضافة إلى التعريف عند ابن منظور نجد أن أول من استعمل الإيقاع...	19	أ. ب. ج. د. هـ. و. ز. ح. ط. ي. ك. ل. م. ن. س. ع. ف. ق. ر. ش. ت. ث. ج. د. هـ. و. ز. ح.	

(1) وجود خطأ إملائي في كتابة همزة (الإصطلاحي) همزة قطع.

الخطأ: ضبط العلامة الإعرابية	نقرأ في الصورة المكررة شيء آخر. يسمى المشبه به <u>مستعار</u> منه والمشبه <u>مستعار</u> له. -الغزل يتطلب <u>ألفاظ</u> تتميز بالركة والمعنوية. -والفخر يتطلب <u>ألفاظ</u> جزلة. -والمخرج يتطلب <u>ألفاظ</u> تدل على الشكر والامتنان. على حقول تمثل <u>معجم</u> له (الشاعر). -نلاحظ هذا النوع من التكرار ألا وهو تكرار الصوت أو الحرف <u>موجود</u> في حل القصائد. نجد للفظه البنية <u>فعالان</u> .	42	إعراب المفعول به: عدم نصب المفعول به (شيء). -نقرأ في الصورة المكررة شيئاً آخر. -يسمى المشبه به مستعاراً منه والمشبه مستعاراً له. -العزل يتطلب ألفاظاً. -والفخر يتطلب ألفاظاً جزلة. -والمدح يتطلب ألفاظاً تدل على الشكر... -على حقول تمثل معجماً له. -نلاحظ هذا النوع من التكرار...موجوداً في حل القصائد. نجد للفظه البنية فعلين.	56	عدم نصب مفعول (يُسمى) المبني للمجهول (مستعار منه، مستعار له). اشتركت هذه التراكيب الثلاثة في عدم نصب لفظة (ألفاظ) على المفعولية ⁽¹⁾ .	68	اشتركت هذه التراكيب الثلاثة في عدم نصب لفظة (ألفاظ) على المفعولية ⁽¹⁾ .	68	عدم نصب المفعول الثاني (موجود) للفعل (لاحظ) الذي بمعنى (وجد) ⁽²⁾ .	36	عدم نصب المفعول به (فعالان) بالياء (أخطاء المثني)	5	عدم نصب المفعول به (فعالان) بالياء (أخطاء المثني)
	(فكرة)...يريد إيصالها إلى القارئ مؤكد عليها.	39	يريد إيصالها إلى القارئ مؤكداً عليها.										
	كل قصيدة لها <u>بنائها</u> الفني.	14	كل قصيدة لها بناؤها الفني.										
	كما أن لها <u>حدود</u> خمسة.	31	كما أن لها حدوداً خمسة.										
	كما أن للشعراء <u>ألفاظ</u> يتميزون بها.	67	كما أن للشعراء ألفاظاً يتميزون بها.										

(1) ما دامت ليست مضبوطة بالشكل يمكن تفسير الخطأ فيها بإحدى الفرضيتين:

- عدم نصبها على المفعولية نظراً لاستتار الفاعل، فتوهم أنها فاعل.

- نصبها ولكن دون تنوينها توهم أنها ممنوع من الصرف.

(2) لعل سبب الخطأ وجود فاصل بين المفعولين، أو لعدم استعمال علامات الترقيم التي يؤدي إهمالها أو سوء استخدامها إلى

غموض المعنى أو الفهم السيئ عن المتكلم.

(3) ويحتمل أن يكون الطالب أخطأ في كتابة همزة هذه الكلمة ولم يقصد جرّها.

ضم 28 ثمانية⁽¹⁾ وعشرون قصيدة. فهي القوة المحركة للكلمات وعنصرًا من عناصر التمثيل.	أ 51	<u>إعراب التوابع:</u> رفع المعطوف (عشرون) على معطوف عليه منصوب على المفعولية (ثمانية). نصب المعطوف (عنصر) على مرفوع (القوة).	ضمّ ثمانٍ وعشرين قصيدة (أو ثمانيًا وعشرين). فهي القوة المحركة للكلمات وعنصرًا من عناصر التمثيل
ما حملته من دلالات ومعاني. كانت لغته لغة تحدي. -هذه الصيغة لها خمس⁽²⁾ معاني.	64 70 74	<u>إعراب الاسم المنقوص:</u> عدم حذف ياء المنقوص في حالة جرّه وهو مفرد نكرة غير مضاف.	ما حملته من دلالات ومعاني. كانت لغته لغة تحدي. -هذه الصيغة لها خمسة معاني.
ضم 28 ثمانية وعشرون⁽³⁾ قصيدة. تتكرر (33) ثلاثة وثلاثين مرة تتكرر (28) ثمانية وعشرون مرة تتكرر (28) ثمانية وعشرون مرة. حرف اللام تكرر (38) ثمانية وثلاثين مرة. حرف اللام تكرر (38) ثمانية وثلاثين مرة.	أ 36 36 38 36 38	<u>أخطاء العدد:</u> تأنيث العدد المفرد للمعطوف (من 3 إلى 9) مع المميز المؤنث.	ضمّ ثمانٍ وعشرين قصيدة (أو ثمانيًا وعشرين). تكرر ثلاثا وثلاثين مرة. تكرر ثمانٍ وعشرين (أو ثمانيًا وعشرين) مرة. = = = حرف اللام تكرر ثمانٍ وثلاثين (ثمانيًا وعشرين) مرة = = =

أخطاء
التذكير
والتأنيث

(1) بالإضافة إلى الخطأ في إعراب العدد المعطوف يوجد الخطأ في تأنيث العدد المفرد مع المذكر يأتي في بابه.

(2) تأنيث العدد المفرد مع المذكر يأتي لاحقًا.

(3) مرّ هذا الخطأ في باب إعراب التوابع.

	بلغ تكراره (12) اثني عشر مرة	37	عدم مطابقة العدد (اثني عشر) لمميزه (مرة) في التأنيث.	بلغ تكراره اثني عشرة مرة. = = =
	بلغ تكراره (12) اثني عشر مرة	38	تذكير العدد المفرد (خمسة، ثلاث) مع المميز المذكر	هذه الصيغة لها خمسة معاني. ثلاثة عناصر.
	تخرج منه ⁽²⁾ أستاذ أدب عربي.	85	تنكير المعرفة (أدب عربي) إذ لا توجد مادة أخرى تسمى أدبا عربياً.	تخرج فيه أستاذًا للأدب العربي.
	أن تعريف الاستعارة لدى علماء البلاغة <u>كاد</u> لا يخرج عن مفهوم واحد.	55	الخطأ في صياغة أسلوب النفي حيث استعمل "لا" النافية بعد فعل المقارنة "كاد" وهو منافٍ للاستعمال الفصيح.	أن تعريف الاستعارة لدى علماء البلاغة لا يكاد يخرج عن مفهوم واحد
التعريف والتذكير	الخطأ في صياغة الكلمة المناسبة	15	حذف ياء النسب من جمع ألفاظ العقود ⁽³⁾ .	الستينيات التسعينيات
	الخطأ في صياغة	85		

3-5-2) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (5):

جدول رقم (12) يمثل الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (5)

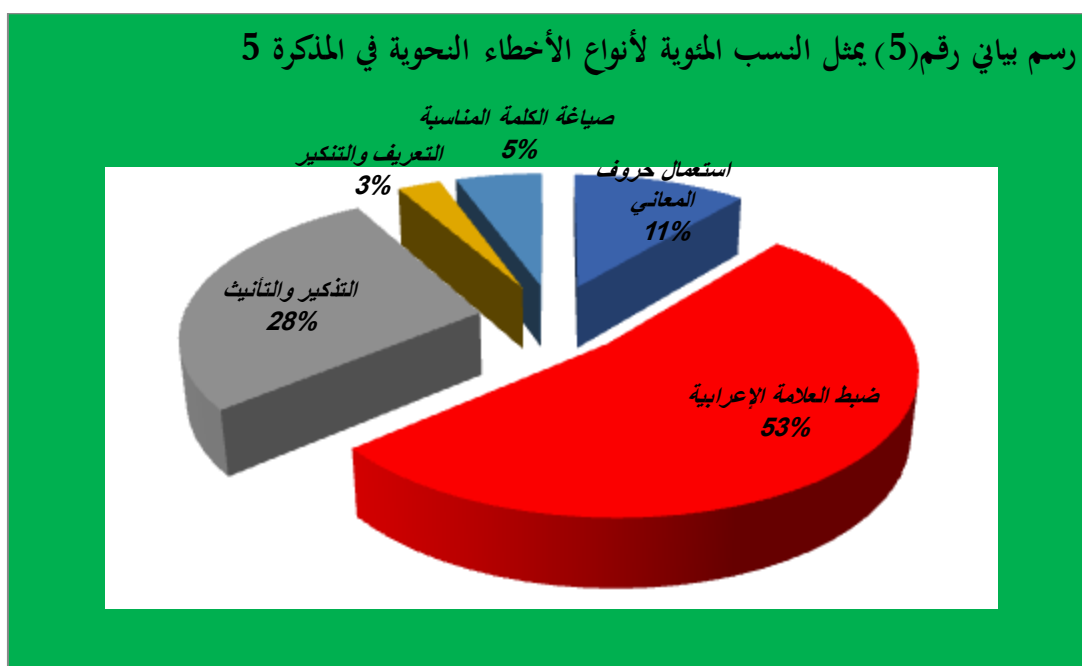
نوع الخطأ	عدده	نسبته المئوية	أبرز مخالفاته وعددها
استعمال حروف المعاني	04	11,11 %	
ضبط العلامة الإعرابية	19	52,78 %	عدم نصب المفعول به: 08
التذكير والتأنيث	10	27,78 %	أخطاء العدد: 10
التعريف والتذكير	01	02,78 %	
صياغة الكلمة المناسبة	02	05,55 %	
مجموع الأخطاء	36	100 %	

(1) خطأ في إعراب الاسم المنقوص مرّ سابقاً.

(2) خطأ في استعمال حرف المعنى المناسب (مرّ سابقاً).

(3) ينظر: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الألفاظ والأساليب، ص 84.

3-5-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (5):



3-5-4) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (5):

بلغت أخطاء المذكرة (5) ستة وثلاثين (36) خطأ، كان أعلاها عددًا الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية بتسعة عشر (19) خطأ ونسبة (52,78%)، وهي تمثل أيضا نسبة تكرار الخطأ وشيوعه عند صاحبها، ما يتيح لنا الجزم بأنها تصدر عن نقص كفاءة لا أداء على الأقل فيما أبانت عنه الأنماط المتكررة، إذ كان في مقدمة أخطاء هذا النوع عدم نصب المفعول به الذي تكرر تسع (09) مرات، كما في الأمثلة التالية:

- "نقرأ في الصورة المكررة شيء آخر"، والصواب: شيئا آخر.
- "فيسمى المشبه به مستعار"، والصواب: مستعارًا.
- "الغزل يتطلب ألفاظ تتميز بالركة"، والصواب: ألفاظا.
- "والفخر يتطلب ألفاظ جزلة".

واحتلت أخطاء التذكير والتأنيث المرتبة الثانية عشرة (10) أخطاء نسبتها (27,78%) كلها كانت ضمن أخطاء العدد إما بمطابقة العدد المفرد (من 3 إلى 10) لمعدوده تذكيرًا وتأنيثًا، والصواب مخالفته، وإما بمخالفة العدد المركب اثني عشر (12) بين جزئيه ومعدوده، والصواب مطابقتها، كما نرى في بعض الأمثلة:

- "ضم 28 ثمانية وعشرون قصيدة"، والصواب: ثمانين وعشرين (أو ثمانين وعشرين) قصيدة.

- "تتكرر (33) ثلاثة وثلاثين مرة"، والصواب: ثلاثا وثلاثين مرة.
 - "هذه الصيغة لها خمس معاني"، والصواب: خمسة معاني.
 - "بلغ تكراره (12) اثني عشر مرة"، والصواب: اثني عشرة مرة.
- ثم تلى هذا النوع أخطاء حروف المعاني بأربعة (04) أخطاء نسبتها (11,11%) تمثلت في جملتها في إسقاط الفاء من جواب شرط "أما" بلا مصوغ، كما في الأمثلة الآتية:
- "أما في معناه الإصطلاحي نجد نازك الملائكة تعرف التكرار...".
 - "أما الحرف الآخر المكرر في القصيدة هو حرف "الواو".
 - "أما إذا انتقلنا إلى تعريف الإيقاع عند العرب... نجد أن أول من استعمل...".

3-6) الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (6)

3-6-1) رصد الأخطاء في المذكرة (6):

جدول رقم (13) يمثل الأخطاء النحوية والصرفية الواردة في المذكرة (6)

نوع الخطأ	الجملة الوارد فيها	الصفحة	وصف الخطأ	تصويبه
الخطأ في استعمال حروف المعاني	-إلا أنه ورغم طغيان الأسلوب الخبيري.	72	إدراج زائد للواو.	إلا أنه رغم طغيان...
	-اتصل المغرب... بالأندلس من ناحية ومن القيروان من ناحية أخرى.	10	الخلط بين حروف الجر (استعمال حرف مكان آخر).	-...وبالقيروان من ناحية أخرى.
	-فيجد فيه ما غير فكره في تقلص العربية.	10		-فيجد فيه ما غير فكره من تقلص العربية.
	-واختلاف عدد من أحوال المجتمع في المغرب الإسلامي في الشرق الإسلامي.	11		-واختلاف عدد من أحوال المجتمع في المغرب الإسلامي عنها في الشرق الإسلامي.
	-تطرق بادي ذي بدء بذكر الانزياح	63		-تطرق إلى ذكر الانزياح.
	-أما الموضوع الثاني وذلك أثناء وصفه لشجاعة ممدوحه	77	إسقاط الفاء من جواب شرط "أما" وإبدالها واوًا.	أما الموضوع فأثناء وصفه لشجاعة وصفه.

مدح حسن ملوك الغساسنة وأمرائهم.	أخطاء التوابع: جرّ المعطوف (أمرائهم) على منصوب (م به: ملوك) ⁽¹⁾ .	27	مدح حسن ملوك الغساسنة وأمرائهم.	
	أخطاء العدد:			
- في البيت الثالث والعشرين.		69	- في البيت الثالث والعشرون.	
- في البيت السابع والعشرين.	عدم جرّ المعطوف (العقد) على معطوف عليه مجرور ⁽²⁾ .	69	- في البيت السابع والعشرون.	
- في البيت السادس والثلاثين.		65	- في البيت السادس والثلاثون.	
- في البيت الثامن والثلاثين.		70	- في البيت الثامن والثلاثون.	
- في البيت الرابع والأربعين.		70	- في البيت الرابع والأربعون.	
- في البيت السادس والخمسين.		70	- في البيت السادس والخمسون.	
في البيت الثالث والعشرين		74	- في البيت الثالث والعشرون.	
في البيت الثامن والعشرين.		74	- في البيت الثامن والعشرون.	
في البيت الثالث والثلاثين.		74	- في البيت الثالث والثلاثون.	
في البيت الثالث والعشرين.		75	- في البيت الثالث والعشرون.	
في البيت السابع والعشرين.		75	- في البيت السابع والعشرون.	
في البيت الخامس والخمسين.		75	- في البيت الخامس والخمسون.	
في البيت الرابع والأربعين.		76	- في البيت الرابع والأربعون.	
في البيت التاسع والثلاثين.		76	- في البيت التاسع والثلاثون.	
في البيت الثامن والخمسين.		76	- في البيت الثامن والخمسون.	
في البيت الحادي والعشرين.		76	- في البيت الحادي والعشرون.	

الخطأ في ضبط العلامة الإعرابية.

⁽¹⁾ وهو من أخطاء الملاصقة إذ حدث هنا بسبب العطف على الكلمة المحاذية للكلمة موضع الخطأ (المضاف إليه: الغساسنة) بدل المضاف (ملوك) الواجب العطف عليها.

⁽²⁾ وربما لم يُجر الجر حتى على العدد المعطوف عليه الذي محله الجر على الوصفية كما ورد في قوله: (في البيت الستون)، ولا يمكننا التأكد من ذلك لكون العدد هنا مفردا يُعرب بالحركات الأصلية لا تُظهر الخطأ إلا بعد تشكيلها.

أخطاء التذكير والتأنيث	- في البيت الخامس والأربعون.	77	في البيت الخامس والأربعين.
	- في البيت السادس والأربعون.	77	في البيت السادس والأربعين.
	- في البيت السابع والخمسون.	77	في البيت السابع والخمسين.
	- في البيت الستون.	69	في البيت الستين.
	- في البيت الأربعون.	77	رفع نعت المجرور ⁽¹⁾ . في البيت الأربعين.
	فرأى فيه جامع للقلوب.	29	عدم نصب المفعول به (جامع) ⁽²⁾ .
	لم يروَ منها شيئاً له (الشاعر).	37	عدم رفع نائب الفاعل (شيئاً) ⁽³⁾ .
	...إلا في التراكيب اللغوية الذي خسر شيئاً من متانته.	11	تذكير الاسم الموصول (الذي) والضمير في (متانته) العائد على ما جمعه مؤنث (التراكيب).
	فكانت الإنشاء.	13	تأنيث المذكر (الإنشاء).
	فينير عن الممدوح جنبات عنه التاريخ.	13	تذكير الضمير في (عنه) العائد على مؤنث (جنبات).
أخطاء التعريف والتنكير	جانب اللفظ يغلب على الجانب المعنى الدقيق.	11	إضافة معرفة إلى معرفة (الجانب المعنى الدقيق).
	ونضوب الموارد الرزق	24	تعريف المضاف (الموارد).

(1) من الأخطاء المشهورة في إعراب ألفاظ العقود إلزامها الياء والنون في جمع الحالات وهنا حدث خلاف ما كان متوقعا.

(2) ويحتمل أن يكون الخطأ في نصبه دون تنوين وهو غير محلي بأل ولا مضاف.

(3) قد يكون بسبب الفصل بين المتلازمين (الفعل المبني للمجهول ونائبه).

أخطاء أسلوبية	وقد حشد الشاعر لهذا النوع من الدوال بهذه الكثافة من ضمن الكثير من الإمكانيات التعبيرية التي تتيحها اللغة شكّل ظاهرة أسلوبية لافتة... أما الأسماء الأخرى والتي نذكر منها... حيث استخدمت هذه الدوال في الكشف عن مزايا ممدوحه...	71	غياب المفعول به للفعل المتعدي (حشد) ⁽¹⁾ .	ماذا حشد الشاعر لهذا النوع من الدوال بهذه الكثافة؟
الخطأ في الصياغة المناسبة	والعواطف الإنسانية التي لا تعارض مع التصور الإنساني.	26	صيغة المصدر (تعارض) لا تناسب السياق.	والعواطف الإنسانية التي لا تتعارض مع التصور الإسلامي.

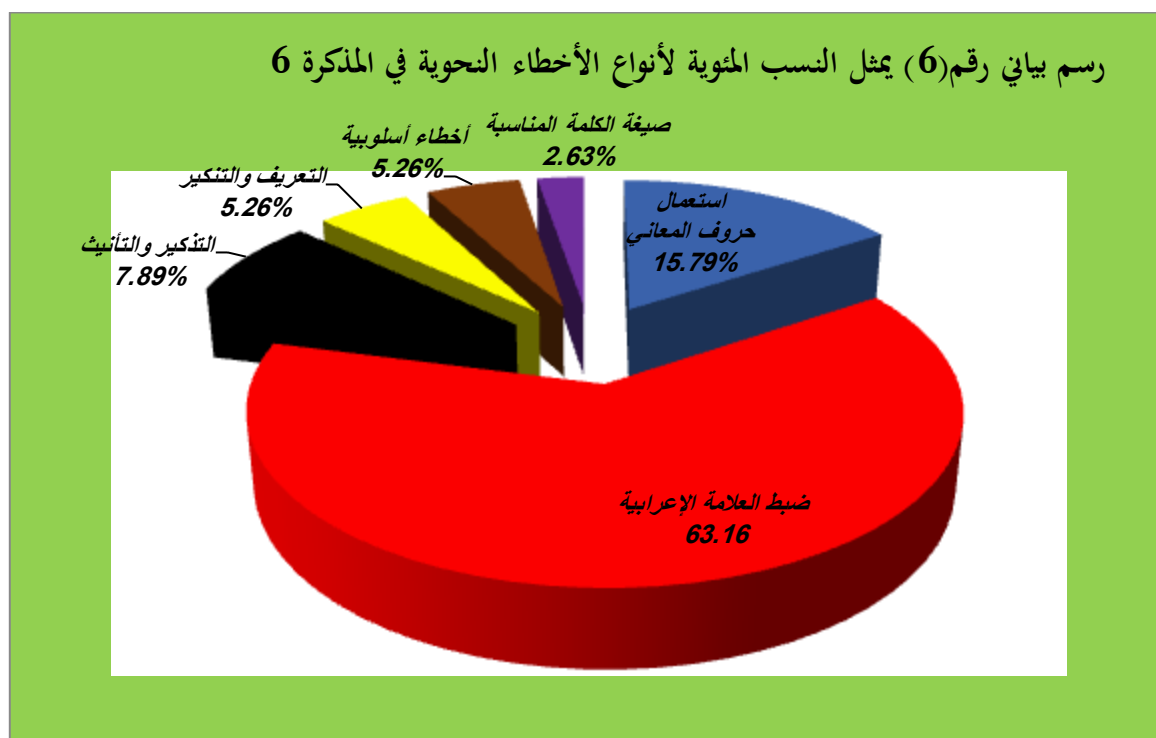
3-6-2) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (6):

جدول رقم (14) يمثل الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (6)

نوع الخطأ	عدده	نسبته المئوية	أبرز مخالفاته وعددها
استعمال حروف المعاني	06	15,79 %	الخلط بين حروف المعاني: 04
ضبط العلامة الإعرابية	24	63,16 %	أخطاء العدد: 21
التذكير والتأنيث	03	07,89 %	
التعريف والتنكير	02	05,26 %	
أخطاء أسلوبية	02	05,26 %	
صيغة الكلمة المناسبة	01	02,63 %	
مجموع الأخطاء	38	100 %	

⁽¹⁾ ربما بسبب طول الكلام الذي أُخِلَ بنظام الجملة ومعناها.

3-6-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (6):



3-6-4) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (6):

بلغ عدد أخطاء المذكرة (6) ثمانية وثلاثين (38) خطأ، كان من أكثرها تكرارًا وشيوعًا أخطاء ضبط العلامة الإعرابية بأربعة وعشرين (24) خطأ ما نسبته (63,16 %)، أي: ما يفوق النصف، انحصر معظمها في أخطاء العدد التي تواترت إحدى وعشرين (21) مرة، جرت فيها المخالفات من ناحية إعراب العدد المعطوف، وألفاظ العقود بالعلامات الفرعية كما في الأمثلة التالية:

- "في البيت الثالث والعشرون"، والصواب: "الثالث والعشرين" جرًا بالياء لأنه معطوف على مجرور.

- "في البيت الخامس والخمسون"، والصواب: "الخامس والخمسين".

- "في البيت الستون"، وصوابه: "الستين" لكون الكلمة نعتًا لـ "البيت" المجرورة.

- "في البيت الأربعون"، وصوابه: "الأربعين".

ثم تلى هذا النوع في مرتبة ثانية أخطاء حروف المعاني بست (06) مرات مثلت 15,79% من مجمل الأخطاء، وجرت مخالفاتها للنظام النحوي من حيث الخلط بينها في الاستعمال، أو إسقاط حرف يستدعيه المقام، كما تبين الأمثلة التالية:

- "فيجد فيه ما غير فكره في تقلص العربية"، بدل "من تقلص العربية".

- "تطرقت بادئ ذي بدء بذكر الانزياح"، بدل "إلى ذكر الانزياح".
 - "أما الموضوع الثاني وذلك أثناء وصفه لممدوحه"، بإسقاط فاء جواب الشرط وإبدالها واوًا.
- ومثلت أخطاء متفرقة (التذكير والتأنيث، التعريف والتكثير، الأسلوب والصياغة) نسبًا قليلة مقارنة نسبيًا، هي على التوالي: (07,89%، 05,26%، 05,26%، 02,63%).

3-7 مقارنة بين المذكرات الست:

اعتمادًا على المقارنة الإحصائية لنتائج تحليل المذكرات الست نلاحظ أن أخطاء المذكرة (4) تمثل النسبة العليا بأربعة وستين (64) خطأ ما قوامه 26,67% من مجمل أخطاء المذكرات الست (240 خطأ)، أي: بقيمة تتجاوز ضعف النسبة الدنيا المقدرة بتسعة وعشرين (29) خطأ، و(12,08%) من المجموع العام الموجودة في المذكرة (3)، وتنفوق متوسط أخطاء المذكرات الست (19,37%) بكثير.

وعلى ضوء نتائج المذكرة (4) أيضا يمكن أن نعين ظاهرة شيوع الخطأ في موضوعات كثيرة تدخل ضمن باب ضبط العلامة الإعرابية كأخطاء العدد (13 مرة)، وإعراب معمولي النواسخ (04 مرات)، وعلامات الإعراب الفرعية، وأبواب أخرى مثل استعمال حروف المعاني حيث تكرر إهمال الفاء من جواب شرط "أما" (14) مرة، وباب التذكير والتأنيث إذ تكرر فيه أخطاء العدد لوحده عشر (10) مرات، وهذه الأرقام مرتفعة وتدعو إلى القلق.

بينما تتقارب نسبيًا نتائج المذكرات الأخرى، وهي كالآتي:

المذكرة (3): عدد أخطائها تسعة وعشرون (29) خطأ بنسبة: 12,08%.

المذكرة (2): عدد أخطائها واحد وثلاثون (31) خطأ بنسبة: 12,81%.

المذكرة (5): عدد أخطائها ستة وثلاثون (36) خطأ بنسبة: 15,00%.

المذكرة (6): عدد أخطائها ثمانية وثلاثون (38) خطأ بنسبة: 15,83%.

المذكرة (1): عدد أخطائها اثنان وأربعون (42) خطأ بنسبة: 17,50%.

وتُظهر النتائج أيضا أن نسبة المخالفة في باب ضبط العلامة الإعرابية كانت مرتفعة كذلك في المذكرة (5) إذ بلغت تسعة عشر (19) خطأ، تكرر فيها عدم نصب المفعول به لوحده ثماني (08) مرات، وفي المذكرة (6) بلغت أربعة وعشرين (24) خطأ، تكرر فيها أخطاء العدد لوحده إحدى وعشرين (21) مرة.

ونلاحظ كذلك على غرار نتائج المذكرة (4) كثرة أخطاء التذكير والتأنيث في المذكرة (5) إذ بلغت العشرة (10) كلها كانت في العدد، وتواتر الخطأ في استعمال حروف المعاني في المذكرة (1) إلى سبع عشرة (17) مرة أكثرها كان في إهمال الفاء من جواب الشرط (12 مرة)، بينما نجد في المذكرة (2) و(3) نوعاً من التوازن في توزيع نسب الأخطاء، إذ لم تتعدّ التسعة (09) في أعلى قيمة لها حتى في أكثر الأبواب مدعاة للخطأ -حسب هذا التصنيف- كباب ضبط العلامة الإعرابية، وباب استعمال حروف المعاني، وباب التذكير والتأنيث.

ويبدو من ظاهر النتائج أن الطالب صاحب المذكرة (4) البالغة أخطاؤه الأربعة والستين (64) أدنى مستوى من أصحاب المذكرات الأخرى القليلة أخطاؤها مقارنة به، لكن بالنظر إلى طبيعة الموضوعات الذي خاض فيها ودقة مسلكها كموضوع العدد الذي تكرر خطؤه فيه لوحده ثلاثاً وعشرين (23) مرة، وربما لا يحتاج بعضهم الخوض في مثل هذه الموضوعات أو يستطيع تحاشيها فتقلّ أخطاؤه⁽¹⁾، لذلك لا يمكننا التعويل على مؤشر نسب الأخطاء لوحده في قياس درجة الكفاءة عند الطلبة، إلا إذا اخترنا موضوعاً موحدًا على طريقة الاستبانة مثلاً، وكان العمل فيه موجّهاً يخضعون جميعهم لإجراءاته.

(1) من تحاشي أخطاء العدد المستعمل في اللغة المعاصرة:

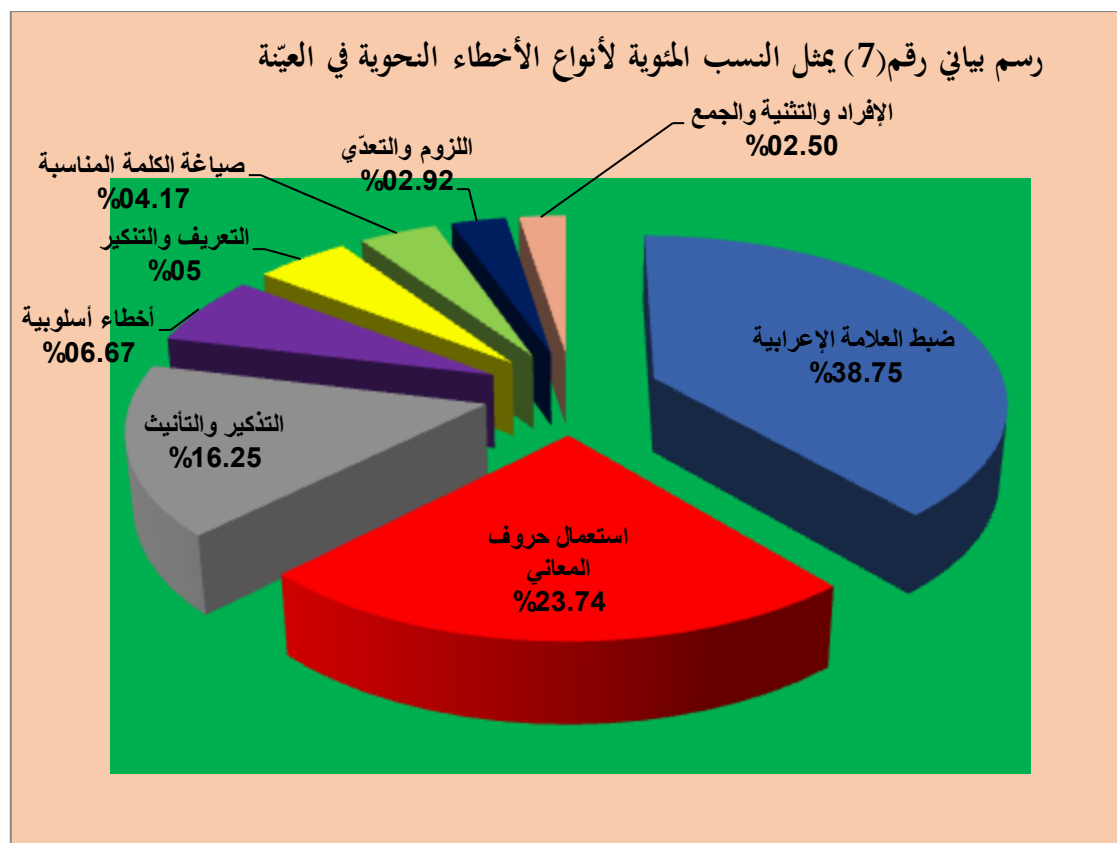
- الألفاظ المبهمة نحو: قليل، كثير، عديد... رغم إمكانهم إحصاء العدد بالضبط.
- استراتيجية التحول من لغة إلى لغة أخرى أي؛ من لغة الحروف إلى لغة الأرقام التي تبدو سهلة. ينظر: هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية دراسة تحليلية لعينة من الرسائل الجامعية الجزائرية (رسالة ماجستير)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، نوقشت يوم 23 جانفي 2006، ص152، 153.

3-8) تحليل مجمل النتائج حسب نوع الخطأ:

أظهرت النتائج أن حصيلة الأخطاء النحوية في مجموع المذكرات الست الخاضعة للدراسة بلغت مائتين وأربعين (240) خطأ موزعة على أنواع ثمانية تحت أصناف ثلاثة، كما في الجدول الآتي⁽¹⁾:

جدول رقم (15) يمثل تصنيف الأخطاء حسب النوع ودرجة الشيع.

صنف الخطأ	نوع الخطأ	عدد الأخطاء	نسبتها المئوية
أخطاء كثيرة الشيع والتواتر	ضبط العلامة الإعرابية	93	38,75%
	استعمال حروف المعاني	57	23,74%
أخطاء كثيرة	التذكير والتأنيث	39	16,25%
أخطاء قليلة نسبياً	أخطاء أسلوبية	16	6,67%
	التعريف والتنكير	12	5,00%
	صياغة الكلمة المناسبة	10	4,17%
	اللزوم والتعدي	07	2,92%
	الإفراد والتثنية والجمع	06	2,50%



⁽¹⁾ أجري هذا التقسيم بناء على نسبة الأخطاء المسجلة في الجدول وباعتبار معدلاتها في كل مذكرة.

التعليق على المخططين:

كشفت النتائج الإحصائية لمجمل الأخطاء النحوية الواردة في العينة المدروسة (المذكرات الست) عن أنواع معينة تشيع فيها ظاهرة الخطأ ويكثر ارتدادها عند هذه الفئة، وأنواع أخرى لا تصل إلى درجة الشيوع لكنها كثيرة الورد، ثم يأتي صنف آخر من الأخطاء يقل وقوعه بين أفراد العينة نسبياً، كما يأتي بيانه:

أ- أخطاء كثيرة الشيوع والتواتر:

كان في مقدمتها المخالفات من ناحية ضبط العلامة الإعرابية خاصة إعراب العدد، ومعمولي النواسخ، وعلامات الإعراب الفرعية في عديد أبواب النحو، كما في الأمثلة:

- "في البيت الثامن والعشرون".

- "كما أن لها حدود خمسة".

- "نجد للفظه البنية فعلان".

إذ بلغت هذه المخالفات ثلاثة وتسعين (93) خطأ بنسبة 38,75% وهي قيمة تفوق ثلث الأخطاء الواردة في الأنواع التي اعتمدها الدراسة جميعها، وإن كان الإعراب يشكل صعوبة بالغة على متعلمي العربية من الناطقين بها ومن غير الناطقين بها على حدّ سواء، غير أن صدور هذا العدد الهائل من الأخطاء عن خريجي كليات اللغة العربية أمر ينذر بالخطر، ويدعو إلى القلق على مستقبل العربية.

ويلي هذه الأخطاء من حيث كثرة الشيوع والتواتر المخلفات في استعمال حروف المعاني، إذ وردت سبعة وخمسين (57) مرة بنسبة 23,75% وهو رقم يشارف ربع الأخطاء الواردة في العينة، ساد في هذا النوع إهمال الفاء من جملة الشرط من دون مسوغ، والخلط بين حروف المعاني في الاستعمال، كما لاحظت بعضهم يجاري اللغات الأوروبية في حذف الواو العاطفة بين المعطوفات ولا يذكرها إلا عند المعطوف الأخير مثل قولهم: "أن الوقف أربعة أقسام: تائم، كافي، حسن، وقبيح"، وبعضهم الآخر يقحم أحرف العطف خاصة الواو بين العبارات دون داع، كما جاء في قول أحدهم: "اللغة العربية معلم من معالم الأمة وحاملة تراثها وهويتها وبالإضافة إلى أنها من أقدم لغات العالم".

ب- أخطاء كثيرة:

تمثلت في مخالفات من ناحية التذكير والتأنيث بلغ عددها تسعة وثلاثين (39) مخالفة بنسبة 16,25% من مجمل الأخطاء الواردة في العينة، ويكاد يغلب على هذا النوع من الأخطاء جانب

تذكير العدد المفرد من 3 إلى 10 مع المميّز المذكر وتأنيثه مع المؤنث، كما في المثالين: "ثلاث عناصر"، و"ثمانية وعشرون قصيدة"، في حين تقتضي القاعدة المخالفة بينهما، ثمّ يليه عدم مطابقة الضمير لما يعود عليه تذكيراً وتأنيثاً مثاله: أنّ الوقف في سورة طه منها ما هو متفق عليه".

ج- أخطاء قليلة نسبياً:

وتتضمن عدة أنواع كان في مقدمتها أخطاء أسلوبية تكررت ست عشرة (16) مرة بنسبة 6,67%، وشملت الخلل في نظام الجملة أو ترتيب عناصرها مثل: "كاد لا يخرج عن مفهوم واحد"، أو إقحام كلمة فيها عنوة مثل: "كل ما كانت اللغتان متقاربتين كلما زادت نسبة التداخل بينهما" أو إهمالها منها مثل: "أما ابن النحاس تام" يقصد الوقف عنده، أو استعمالها في غير موضعها المناسب مثل: "اتصال الناس ببعضهم".

وتأتي أخطاء التعريف والتذكير ثاني هذا الترتيب باثني عشر (12) خطأ تمثل نسبة 5,00%، من أمثلتها: "جانب اللفظ يغلب على الجانب المعنى الدقيق"، و"تخرج منه أستاذ لغة عربية"، ثم تليها أخطاء في صياغة الكلمة المناسبة تكرر عشر (10) مرات، نسبتها 4,17%، مثالها: "تأثير اللغة العربية باللغات الأجنبية" والسياق يقتضي استعمال الصيغة "تأثّر".

بينما لم أسجل سوى سبعة (07) أخطاء بنسبة 2,92% في جانب الزوم والتعدي مثالها: "وسمته قواعد الوقف عند اللغويين" بتعدي الفعل "وسم" بنفسه إلى المفعول الثاني "قواعد"، وستة (06) في جانب الأفراد والتثنية والجمع نسبتها 2,50% من مجموع أخطاء العيّنة، مثالها: "لأن ظرف الزمان والحال يكون دائماً منصوب"، ولا يفوتني أن ألفت إلى أن هذه الأرقام نسبية كما أن مقياس الشيوخ أو الكثرة أو القلة نسبي، لأن ما يشيع في مذكّرة ما قد يكون قليلاً في غيرها، والعكس صحيح.

4- شرح الأخطاء وتفسيرها:

تعدّ مرحلة تفسير الخطأ المعيار الذي تتأسّس عليه المقترحات العلاجية المرجوّ معها عدم تكرّر تلك الأخطاء⁽¹⁾، وإذا كان وصف الأخطاء عملية لغوية صرفة فإن شرحها وتفسيرها عملية لغوية

(1) ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 165.

نفسية، لذلك يتعين على المحلل اللساني طرح جملة من الأسئلة تحفّ الخطأ من كل جوانبه: لماذا وقع الخطأ وكيف وقع ومتى وقع؟ وما تأثيره على جوانب اللغة الأخرى، وعلى المعنى العام؟⁽¹⁾.

يرى كوردر (corder) أن تفسير الأخطاء عملية صعبة جدًا ومعقدة، ذلك لأن "وصف الخطأ هو -بوجه عام- نشاط لغوي، بينما يعتبر تفسيره مجالًا من مجالات علم اللغة النفسي psycholinguistics إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوث الخطأ، وفي غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلم اللغة الثانية (أو اللغة الأولى) فإن التفسير ما يزال فرضيا بدرجة كبيرة"⁽²⁾، ولعل مكن الصعوبة في تفسير الخطأ يرجع إلى تعذر معرفة قصد المتكلم، وأنّ الخطأ في كثير من الأحيان لا يعزى إلى سبب وحيد، بل يمكن أن يُحمل على عدّة تفسيرات تكون متقاربة أو متباعدة.

ثم إنّ الخطأ نفسه قد يختلف تفسيره عند المحلل نفسه إذا ما صادفه نموذجان، أحدهما تكرر فيه الخطأ وشاع إلى حدّ الانتظام، فيرى إدراجه ضمن أخطاء الكفاية، والآخر ورد فيه ذات الخطأ لكن بشكل عارض، فيمكنه حمله حينئذ على أخطاء الأداء التي تكون عادة بسبب السهو أو الإرهاق أو الإحراج أو حتى الإهمال، والفرق بينهما اعتبار القلة والكثرة، وهو ميزان مرّن إذا ما أخذنا في الحسبان تلك الاستراتيجيات التي يستخدمها المتكلم أو المتعلم، من تحاشٍ وتبسيط ونحو ذلك كما مرّ بيانه سابقًا.

وبناء عليه يمكن تفسير الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في العينة المدروسة في ضوء مناهج التحليل التي عرفت لها اللسانيات التطبيقية على النحو الآتي:

4-1) التداخل: وهو حضور أنظمة اللغة الأم في لغة المتعلم الهدف ومشاركتها في بناء تلك الروابط الذهنية التي يشكّلها أثناء إنتاج الكلام، ونعني باللغة الأم هنا العامية (أو اللهجة المحلية) التي ينشأ عليها الطفل الجزائري قبل سنّ التمدرس، بل يمارسها في أغلب شؤون حياته، وتكون مخالفة جزئيا أو كلياً لأنماط الفصحى⁽³⁾، ومن الأمثلة التي يمكن تفسيرها على ضوء هذا السبب نذكر:

⁽¹⁾ ينظر: جاسم علي جاسم، "تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية"، مجلة العلوم العربية والإنسانية، المجلة العلمية لجامعة القصيم (السعودية)، العدد 1، مج 5، نوفمبر 2011، ص 98.

⁽²⁾ روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 146.

⁽³⁾ وتظهر شدة المخالفة والتباين مع اللهجات الأمازيغية والترغية وغيرها مما أصله غير عربي.

ورد في المذكرة (1): "أما ابن الأنباري والدايني لم يذكرُوا" بجمع الضمير المتصل بالفعل العائد على مثنى، والصواب: "لم يذكرَا"، ولا شك هذا من مجازة استعمال العامي الذي يعامل المثنى معاملة الجمع في مثل هذه المواضع (جمع الفعل مع المثنى).

ونلاحظ في الأمثلة التالية عدم نصب المفعول به وقد تكرر في بعض المذكرات كثيرا كما في المذكرة (5) نحو:

- "نقرأ في الصورة المكررة شيء آخر".

- "الغزل يتطلب ألفاظ تتميز بالركة والمعنوية".

- "نجد تأثير في التذكير والتأنيث والجمع وتعارض في الوحدات الصوتية".

- "تعني منسوب إلى إقليم".

- "وهي ما يجزم فعل واحد".

وربما الذي أوقع الطلبة في مثل هذه الأخطاء هو مجازة العامية في تسكين أواخر الكلمات، غير أننا لا نستطيع الجزم بهذا الرأي لكون الكلمات موضع الخطأ غير مشكولة بالحركات، إلا أن اعتياد هذا الأسلوب معروف بكثرة في النمط الشفوي، وربما استخدمه بعضهم وقاية يتفادى من خلالها الوقوع في الخطأ في المواقف اللسانية التي تصعب عليه، وهو ما يسمّى باستراتيجية التحاشي. وفي الأمثلة الآتية:

- "أربعة أقسام: تامّ مختار، كافٍ جائز، صالح (حسن) مفهوم، وقبيح متروك".

- "أن الوقف أربعة أقسام: تامّ، كافٍ، حسن، وقبيح".

- "(البرقية)... يعاد كتابتها، تكملتها، وإعطائها صيغة رئاسيات التحرير".

- "أكثر المجالات التي وقعت في الأخطاء أكثر من ناحية استعمال علامات الإعراب".

- "كل ما كانت اللغتان متقاربتين كلما زادت نسبة حدوث التداخل بينهما".

نلاحظ في الأمثلة الثلاثة الأولى إهمال حرف العطف بين المعطوفات ولم يُذكر إلا قبل المعطوف الأخير، وفي المثالين الأخيرين تكرر ذكر كلمتي "أكثر" و "كلما" وهذا الأسلوب اعتادته اللغات الأوروبية، وقد تسرّب إلى العربية عن طريق الترجمة والثقافة، أو الازدواجية (عربية - فرنسية) التي تغلب على المجتمع الجزائري في لغة التخاطب العفوي والعادي، وحتى في المواقف الرسمية.

في نمط الأمثلة الآتية يمكن ملاحظة ما يلي:

- "يكتب العروضيين حسب اللفظ"، الصواب: العروضيون، لأنه فاعل يرفع بالواو في حالة الجمع.
 - "عدد أخطائها واحد وثلاثين خطأ"، والصواب: عدد أخطائها واحد وثلاثون خطأ.
 - "عددها اثنان وعشرين خطأ"، والصواب: اثنان وعشرون خطأ.
 - "التلاميذ... فيلجئوا⁽¹⁾ إلى استخدام اللغة دون اهتمام"، والصواب: فيلجئون، بإثبات النون.
- سارت هذه التعابير على النمط العامي الذي ألفناه في اللهجة الجزائرية من إلزام جمع المذكر السالم وألفاظ العقود الياء في جميع الحالات، وإسقاط نون الإعراب من الفعل دون ناصب أو جازم، وقد تُدرج بعض الحروف إدراجًا لا معنى له كالواو في قولهم:
- "إلا أنه ورغم طغيان الأسلوب الخبيري".
 - "أما الموضوع الثاني وذلك أثناء وصفه ممدوحه"، حيث أُسقطت فاء جواب الشرط وأُبدلت واوًا.
 - ومن تدخل العامية كذلك الخطأ في استعمال كلمة "بعض" في قولهم:
 - "تميز أصوات الحروف من بعضها"، والصواب: بعضها من بعض.
 - "اتصال الناس ببعضهم"، والصواب: بعضهم ببعض.
- أما إسقاط حرف من أحرف العطف أو إقحامه - وإن كان قليلا - فالأمر فيه سهل، ولا يستدعي أكثر من التذكير بالقاعدة، وأما المسائل النحوية الأخرى التي تعزى إلى ظاهرة التدخل ويكثر فيها تعثر الطلبة، فيجب علاجها على أساس من التقابل يبرز خصائص الأنماط المتحجرة عند الطالب، والتي يكون عادة سببها اللغة الأم، ويقارنها بأنماط الفصحى وقوالبها، ثم يَمَرّن عليها الطالب وفق تدريبات وظيفية تركز على نقاط ضعفه.

4-2) الجهل بالقاعدة وقيودها:

قد يتعلّم الدارس قاعدة ما فيظن أنه قد أحاط بها غير أنه لم يستكمل بعد جميع شروطها ومحترزاتها، إما أنها لم تُقدّم له كاملة مراعاة لمبدأ التدرج في التعليم، وإما أن تكون معقدة ذات فروع واستثناءات يصعب عليه غالبا استظهارها، ولم تحظ بالدرس والتطبيق الكافي لقصور في المنهج

⁽¹⁾ وقد يكون سبب الخطأ المبالغة في التصويب بأن يحمل الطالب تحرزه من الخطأ في إعراب الفعل الذي تدخل عليه الفاء السببية على الوقوع في الخطأ نفسه فيعمل الفاء العاطفة لمجرد الشبه بينهما.

التعليمي المتبع⁽¹⁾ وقلة المحفوظ من النصوص الفصيحة، فيدرج الدارسون عبر مراحل التعليم حاملين معهم هذا الضعف، حتى إذا وصلوا إلى المرحلة الجامعية وإلى الدراسات المتخصصة ناء بهم الطلب وأعوزهم ذلك الضعف القاعدي.

من أخطاء الطلبة الواردة في عينة البحث مما يمكن عزوه إلى هذا السبب نذكر:

ورد إهمال الفاء من جملة الشرط في المذكرة (1) اثنتي عشرة (12) مرة مثاله:

- "أما بعد تعد اللغة العربية من أغنى لغات العالم"

والصواب: "أما بعد فتعد اللغة..."

- "أما الفصل الثاني وسمته قواعد الوقف عند اللغويين".

والصواب: أما الفصل الثاني فوسمته بقواعد الوقف عند اللغويين.

ورد إهمال الفاء من جملة الشرط في المذكرة (4) أربع عشرة (14) مرة مثاله:

- "أما أهمية الدراسة تكمن في..."

والصواب: "أما أهمية الدراسة فتكمن في..."

- "أما المنهج المتبع هو المنهج الوصفي"

والصواب: "أما المنهج المتبع فهو المنهج الوصفي".

إن كثرة الأخطاء تدلّ على جهل أصحابها بالقاعدة التي تضبطها رغم سهولة هضمها وتطبيقها، لو لم تغفلها مناهج التعليم.

ومن الأخطاء استعمال "أو" مع همزة التسوية بدل "أم"، كقولهم:

- "سواء أكان الساكن صحيحا نحو... أو واو أو ياءا أصليتين".

والصواب: "سواء أكان الساكن صحيحا نحو... أم واو أو ياءا أصليتين".

(1) غياب بعض الأبواب النحوية الوظيفية من مناهج التعليم الجزائرية كباب العدد الذي يحتاج إلى إفراجه بالدرس في محور خاص نظراً لأهميته الوظيفية من جهة، ولصعوبة ضبطه وتطبيقه على الدارسين من جهة أخرى، ومن ذلك أيضا اعتماد طريقة تحفيظ القواعد واستظهارها دون فهم أو تطبيق.

وسبب هذا الخطأ القياس الخاطئ لهمزة التسوية على "هل" أو غيرها من أدوات الاستفهام، وعدم مراعاة خصوصيتها⁽¹⁾.

ومنها أيضا مطابقة العدد المفرد من 3 إلى 10 المعداد تذكرًا وتأنيسًا في حين تنص القاعدة على وجوب المخالفة بينهما، نقول: "ثلاثة رجال وخمس نساء"، وهذا الحكم يشمل أيضا الجزء الأول من العدد المركب من 13 إلى 19 نحو: "حفظت خمسة عشر جزءًا من القرآن"، والعدد المعطوف من 3 إلى 9 المضاف إلى العقود نحو: "في اليوم أربع وعشرون ساعة".

والملاحظ كثرة أخطاء الطلبة في هذه المسألة كثرة تصل حدّ الشيع وتنبئ أنها عن نقص في الكفاية وجهل بالقاعدة لا عن خطأ في الأداء، كقولهم:

- "في ثلاث مواضع"، والصواب: في ثلاثة مواضع، لأن "مواضع" مفردا "موضع" مذكر.
- "ستة عشر كلمة"، والصواب: ست عشرة كلمة.
- "خمس مواضع"، والصواب: خمسة مواضع.

⁽¹⁾ من خصوصياتها:

أ- جواز حذفها، كما في قول عمرو بن أبي ربيعة:

بَدَا لِي مِنْهَا مَعْصَمٌ حِينَ جَمَرْتُ وَكَفَّ خَصِيبٌ رُبِنْتُ بَيْنَانٍ
فَوَ اللَّهُ مَا أَذْرِي وَإِنْ كُنْتُ دَارِيَا بِسَبْعٍ رَمَيْتُ الْجَمْرَ أَمْ بِثَمَانٍ

أراد: أبسبع.

ب- ترد لطلب التصوّر نحو: "أحمد حاضر أم خالد؟" ولطلب التصديق نحو: "أحمد حاضر؟"، أما "هل" فتختص بطلب التصديق نحو: هل حضر محمد؟، وبقية الأدوات مختصة بطلب التصوّر نحو: من حضر؟ ما رأيك؟ كيف حالك؟.

ج- تدخل على الإثبات وعلى النفي نحو قوله تعالى: ﴿أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ﴾⁽¹⁾ (سورة الانشراح، الآية: 1).

د- لها الصدارة بدليل تقدّمها على حروف العطف إذا ذكرت معها في جملة معطوفة، نحو: ﴿أَتَمَرُ إِذَا مَا وَقَعَ ءَامَنُكُمْ بِهِ﴾ (سورة يونس، الآية: 51)، ونحو: ﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (سورة الأعراف، الآية: 185)، في حين بقية الأدوات تتأخّر نحو: ﴿فَهَلْ يُهْلِكُ إِلَّا الْقَوْمَ الْفَاسِقُونَ﴾ (سورة الأحقاف، الآية: 35)، ونحو: ﴿فَأَيُّ تَذَهَبُونَ﴾⁽²⁶⁾ (سورة التكوير، الآية: 26). ينظر: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج1، ص(21-23).

يقول عمر يوسف عكاشة: "تسجل التجربة العلمية في تعليم العربية لطلابها من الناطقين بغيرها- فضلا عن طلابها الناطقين بها- صعوبات مستعصية جمّة لعل من أبرز تلك الصعوبات صعوبة تعلّمهم المركب العددي"⁽¹⁾، الذي يجب أن يستحضر عنده الطالب عدّة مسائل متداخلة: أولاً: مسألة التذكير والتأنيث: فإذا كان العدد أحد عشر (11) أو اثني عشر (12) وجب مطابقته المميز، كما في قوله تعالى: ﴿إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا﴾⁽²⁾ وقوله: ﴿فَانفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا﴾⁽³⁾، وإن كان العدد من 13 إلى 19 فيجب مخالفة جزئه الأول مع المميز ومطابقة جزئه الثاني له، نحو: "قرأت خمسة عشر كتاباً، وتسع عشرة رسالة".

ثانياً: مسألة الإعراب: العدد المركب مبنى على فتح الجزئين ما عدا اثني عشر (وثني عشرة) فجزؤه الأول معرب إعراب مثني.

ثالثاً: حكم المميز: مفرد منصوب نحو: "اثنا عشر رجلاً"، وقد يجد المبتدئون صعوبة في تعلّم قاعدة المميز إذا ترسّخ لديهم أن رجلاً مثلاً مفرد، وأن رجالاً جمع نحو: "ستة رجال"، ثم يصادفون هذا المميز مفرداً مع العدد المركب في نحو: "اثنا عشر رجلاً"، أو مع العقود نحو: "ستون رجلاً".

وفيما يلي ذكر بعض المخالفات الإعرابية للعدد وردت في العيّنة في خمسة وثلاثين (35) موضعاً: -"بلغت نسبتها ثلاثة وعشرون فاصل أربعة وثمانون بالمائة"، والصواب: ثلاثة وعشرين فاصلة أربعة وثمانين بالمائة، لأن حكم العدد هنا النصب على المفعولية.

- "بلغت نسبتها ستة عشر فاصل اثنان وتسعون بالمائة"، والصواب: ستة عشر فاصلة اثنين وتسعين بالمائة.

- "ضم 28 ثمانية وعشرون قصيدة"، والصواب: ثماني وعشرين قصيدة.

- "بلغ تكرار الخطأ فيها مائتان وخمسة وسبعين"، والصواب: مائتين وخمسة وسبعين.

- "في البيت الثالث والعشرون"، والصواب: الثالث والعشرين.

وقد ورد في المذكرة (6) واحد وعشرون (21) خطأ على هذه الشاكلة، أي: بعدم إتباع العدد المعطوف أو لفظ العقد لما قبله نصبا أو جرّاً كما تقتضي القاعدة النحوية، ويبدو أن هناك تصوراً ثابتاً لرسم العدد في ذهن الطالب يجعله يستعمل هذا العدد دون مراعاة موقعه الإعرابي -حتى ولو كان

(1) عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2003، ص 172.

(2) سورة يوسف، الآية: 04.

(3) سورة البقرة، الآية: 60.

يعرف القاعدة الصحيحة - تماما كما يحدث مع الأسماء الستة إذ يلزمونها الواو في جميع حالاتها، والإعراب بالحركات الفرعية أوقع في الخطأ من الإعراب بالحركات الأصلية، مثل ما جاء في إحدى المذكرات: "على قول أبو حاتم"، والصواب: "أبي حاتم"، لأنه مجرور بالإضافة وعلامة جرّه الياء. ومن المخالفات الإعرابية التي يمكن تفسيرها في ضوء الجهل بالقاعدة وقيودها عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المجزوم، كقول أحدهم: "ولم يتعداها إلى مستوى السياق" والصواب: "ولم يتعدّها"، إذ جزم الفعل المضارع دون مراعاة الاستثناء الموجود في القاعدة، وهو وجوب التخلص من حرف العلة - الساكن أصلا - لعدم صلاحيته لتحمل علامة الإعراب (السكون)⁽¹⁾ لذا وجب حذفه. ومنها كذلك أخطاء المطابقة تذكيراً وتأنيثاً في قول أحدهم: "تجعله وسيلة لأهداف أكبر"، والصواب: أهداف كبرى.

قد يكون سبب الخطأ في أن الطالب راعى المفرد من (أهداف) كلمة "هدف" المذكّرة، وغفل عن القاعدة التي توجب المطابقة بين النعت ومنعوتيه في النوع والعدد إن كان هذا النعت حقيقياً، أي: ينعت اسماً سابقاً عليه ويتبعه في التذكير والتأنيث والتعريف والتنكير، والإفراد والتثنية والجمع وفي الإعراب⁽²⁾.

ونلاحظ هذه المخالفة أيضاً في جانب التعريف والتنكير، من أمثلتها:

- "إذا كانت جمع مذكر السالم"، تعريف النعت (السالم) لمنعوت نكرة (جمع مذكر).

- "في الجانب التعليمية القواعد الإملائية والنحوية".

نظم الكلام يقتضي ألا تكون هذه الكلمات كلها معرفة لأنها ليست توابع للكلمة الأولى (الجانب)، وعليه يمكن توجيه الجملة بإعادة إسناد طرفيها أحدهما إلى الآخر إما بالإضافة بحيث نزيح عن بعضها التعريف: (في جانب تعليمية القواعد الإملائية والنحوية)، وإما بحرف جرّ: (في جانب التعليمية للقواعد الإملائية والنحوية).

أو (في الجانب التعليمي للقواعد الإملائية والنحوية).

- "رفع المفعول به في حالة الحركات الإعراب".

يحتمل أن يكون الخطأ في الوصفية بعدم صياغة كلمة الإعراب على المصدر الصناعي لتلائم السياق ويمكن توجيه الجملة حيث كالاتي: "في حالة الحركات الإعرابية"، ويحتمل أن يكون الخطأ في

(1) ينظر: عبد الراجحي، التطبيق النحوي، ص (49 - 51).

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 385.

إضافة معرفة (الحركات) إلى معرفة (الإعراب) وهو خلاف القاعدة التي تحكم النمط موضع الخطأ لأن الإضافة نوع من أنواع المعرفة ومستغنية عنها، وعليه تصوّب الجملة كالآتي: "في حالة حركات الإعراب".

ويمكن تفسير المثال الثاني بظاهرة التبسيط إذ يلجأ الطالب إلى اختصار الكلام وتبسيطه حتى يخلّ بنظامه ظنّاً منه أنه مفهوم كأن يُسقط بعض تفصيلات الكلام الضرورية لإقامته (حروف الجر، الأسماء الموصولة، الضمائر، أدوات التعريف، أحرف العطف وغيرها).

3-4) أخطاء المبالغة في التعميم:

وتحدث هذه الأخطاء بسبب القياس الخاطئ، بأن يعمّم الطالب قاعدة تعلّمها على أنماط وأبنية لا تنطبق عليها⁽¹⁾، وقد تؤدي المبالغة في التعميم أحياناً إلى ظاهرتين سلبيتين يكون سببهما المنهج الدراسي بمفهومه العام أو بعض الاستراتيجيات التي يتبعها الدارس في تعلّم اللغة، والظاهرتان هما:

أ- المبالغة في التصويب: تكون نتيجة التدريب المفرط على أنماط معينة في مجملها مصطنعة، والتركيز على جوانب لا تمثّل حقيقة الاستعمال اللغوي في الحياة العامة⁽²⁾.

ب- التبسيط⁽³⁾ (Simplification):

يكون بإصدار الدارس تراكييب مبسّطة تبسيطاً مخلاً بحذف بعض عناصرها الضرورية، بحثاً عن التيسير وظنّاً منه أنها سليمة ومفهومة.

ومن هذا النوع نورد بعضاً من أخطاء الطلبة على النحو التالي:

جاء في المذكرة (1) وضع علامة التنوين (التشكيل) على بعض الكلمات غير المصروفة:

- "في ثلاث مواضع".

- "الوقف على خمس مراتب".

- "خمس مواضع".

⁽¹⁾ ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود صيني ومحمد الأمين، ص (121 - 123).

⁽²⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي، الأخطاء الشائعة لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، دراسة وصفية تحليلية (رسالة ماجستير)، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1405هـ، ص 173.

⁽³⁾ ينظر: عبد العزيز العصيلي، مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، ص 40.

إذ عمّم الطالب في الأمثلة السابقة حكم المصروف إلى ما لا ينصرف، وضبط الكلمات الثلاث الممنوعة من الصرف بكسرتين دلالة على المبالغة في التصويب، والظاهرة نفسها يمكننا أن نفسر بها حذف ياء المنقوص المعرّف في المثالين الآتين:

- "استعمل الكاف بكثرة ثم التام"، والصواب: الكافي.

- "الوقف... وابن النحاس الكاف ثم التام".

فلما كان الاسم المنقوص منتهياً بحرف علّة (الياء) وهو مظنة الخطأ فيه، زادت عناية الطالب بضبط إعرابه وتوجّس من الوقوع فيه خاصة في الحالات التي يكثر فيها الخطأ، فعَمّم حكم غير المضاف في حالة رفعه كقولك: "جاء هادٍ"، وجرّه كقولك: "مررت بهادٍ" إلى حكم المعرّف (الهادي، الكافي) وحذف ياءه من حيث لا تُحذف في جميع حالاته الإعرابية.

ومن أخطاء المبالغة في التعميم كذلك ما نلاحظه في قول صاحب المذكرة (3):

- ("الخطأ)... قد يكون في اللغة أو الفعل مشافهة وتدوين"، بعدم نصب المعطوف على الحال (تدوين)، وربما الحال نفسه (مشافهة) توهماً أنه خبر للفعل (يكون)، والفعل (يكون) في هذه الجملة تامّ بمعنى "يوجد" يحتاج إلى فاعل، ويمكن تفسير الخطأ على أساس المبالغة في التصويب إذ أدّت عناية الطالب الزائدة بضبط إعراب الجملة التي تدخل عليها النواسخ (كان) والحذر من الخطأ في معموليها إلى الوقوع في الخطأ نفسه، بتعميم قاعدة الفعل الناقص المحتاج إلى معمولين إلى الفعل التام المستغني بفاعله.

وتكرر الخطأ على هذه الشاكلة مع الطالب حين حذف نون الإعراب من الفعل المضارع بغير موجب فقال: "القواعد... يشعر التلاميذ أنها توازي قوانين الرياضيات، فلجئوا إلى استخدام اللغة دون اهتمام"، والصواب: "فيلجؤون"، مرفوع بثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، ويبدو أن الطالب توهّم الفاء الاستئنافية المتصلة بالفعل فاء سببية لعنايته بياها، فأعملها ونصب الفعل (فيلجئوا) بضرب من المبالغة في التصويب.

ومن الظواهر الناجمة عن أخطاء المبالغة في التصويب ظاهرة التبسيط التي يلجأ إليها الدارس ليزيل العبء عن نفسه باختصار بعض الأنماط وتبسيطها تبسيطاً يخلّ بنظام الجملة، كما نراه في الأمثلة التالية من المذكرة (1):

- "أما ابن النحاس عن نافع تام".

- "أما الأشموني كاف".

- "أما بالنسبة لابن الأنباري يظهر الوقف الحسن ثم التام، وابن النحاس الكاف ثم التام".
 إن إسقاط الظرف (عند) من الجمل توهمًا أن معناها مفهوم، وإهمال الفاء من جواب الشرط،
 وجعل الوصف (التام، الكافي) يعود على العالم المذكور (ابن النحاس، والأشموني) طلبًا للتبسيط، قد
 أخلّ بنظام الجمل وأبهم معناها.
 والسبب نفسه يمكن أن نفسّر به قول صاحب المذكرة (4): "إن دراستي كانت نسبة أخطاء
 المنصوبات أكثر الأخطاء"، إذ يكمن الخطأ في عدم وجود رابط في الجملة الصغرى (كانت نسبة
 أخطاء المنصوبات أكثر الأخطاء) يعود على ما قبلها، ويمكن تعويض هذا الرابط بإضافة شبه الجملة
 (فيها) حتى يستقيم نظم الكلام كالآتي: "إن دراستي كانت نسبة أخطاء المنصوبات فيها أكثر
 الأخطاء".

4-4) التطبيق الناقص للقاعدة:

يظهر على شكل تحريف للقاعدة أثناء تطبيقها، ويحدث غالبًا عندما يضطرّ الدارس إلى استعمال
 اللغة أو أساليبها الدقيقة قبل أن يصل إلى درجة علمية تؤهله لارتياح مثل هذه الأساليب⁽¹⁾.
 وقد تحدث أخطاء من هذا النوع أحيانًا لما يجد المتكلم نفسه في مواقف* يكون فيها الاتصال اللغوي
 أهمّ عنده من الصحة اللغوية.

من أخطاء التطبيق الناقص للقاعدة الواردة في كتابات الطلبة نذكر:

أ- الخطأ في إعراب أحد معمولي النواسخ كما في الأمثلة الآتية:

- "إلا أنه عندنا حلول وُجدت"، والصواب: أنه عندنا حلولاً.

- "أنه عندنا أسباب تكمن"، والصواب: أنه عندنا أسباباً.

- "كما أن للشعراء ألفاظ يتميزون بها"، والصواب: ألفاظاً.

ويبدو أنّ الترتيب الأصلي لعناصر الجملة (فعل + فاعل + مفعول به) و(مبتدأ + خبر) تصوّر راسخ
 في أذهان الطلبة، يتوهمونه دائماً دون استحضر سعة الجملة العربية من تقديم وتأخير وحذف ونحوه،
 كما هو ظاهر الأمثلة السابقة لما تأخّر اسم "إنّ" عن خبرها أخفق في إعرابه.

⁽¹⁾ ينظر: روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، ص 25، 26.

* من هذه المواقف: كأن يريد إيصال معنى لطيف أو مهمّ ولكن لا تسعفه العبارة، أو يكون الوقت لا يحمله على الإتيان بكلام
 حسن النظم، أو بسبب الإرهاق وتشتت الذهن وغيرها من العوارض.

ويجري في أحيان كثيرة على ألسنة وأقلام الكثيرين خلط بين البابين (إنّ وأخواتها، وكان وأخواتها) من دون تقديم أو تأخير، يشتبه بعضها ببعض عليهم، فيرفعون اسم إنّ (وأخواتها) وينصبون خبرها، وينصبون اسم كان (وأخواتها) ويرفعون خبرها، كما يتبيّن من المثالين الآتيين:

- "كان خبرها متقدم عن الاسم"، والصواب: متقدماً، لأنه خبر "كان" منصوب، وربما لم يُرفع اسمها أيضاً مادام لم يُضبط بالحركات على آخره (خبرها).

- "فمعناه إذا ليس أصلياً ولكنه مستعاراً من اللغة الفرنسية"، والصواب: ولكنه مستعار، خبر "لكن" مرفوع، وربما نُصب مجازة لحركة النصب في خبر "ليس" الذي قبله (أصلياً).

ب- ومنها عدم حذف ياء المنقوص المفرد النكرة غير المضاف في حالة رفعه وجزّه، كما في الأمثلة الآتية:

- "لوجود داعي يطلبه"، والصواب: داعٍ (مجرور).

- "أن الوقف أربعة أقسام: تامّ، كافٍ، حسن، وقبيح"، والصواب: كافٍ (مرفوع).

- "كانت لغته لغة تحدي"، والصواب: لغة تحدٍ (لأنه مجرور).

- "الصيغة لها خمس معاني"، والصواب: خمسة معاني (مجرور).

نلاحظ أنّ أصحاب هذه الأخطاء وإنّ تمكنوا في معرفة الموقع الإعرابي للاسم المنقوص من رفع أو جرّ إلا أنهم أخفقوا في ضبط حركته الإعرابية، وطبقوا قاعدته تطبيقاً ناقصاً ظهر في عدم حذفهم ياء الواجب حذفها في هذه المواضع، ويمكن أيضاً تفسير هذه الأخطاء بالجهل بالقاعدة وقيوده التي تضبط النمط موضع الخطأ.

ج - عدم نصب المفعول الثاني للفعل الذي ينصب مفعولين، كما في المثال:

- "نلاحظ هذا النوع من التكرار ألا وهو تكرار الصوت أو الحرف موجود في جل القصائد"، والصواب: موجوداً، لأنه مفعول به ثانٍ منصوب للفعل "لاحظ" بمعنى "وجد"، وهذا الخطأ ينضوي تحت أخطاء التطبيق الناقص للقاعدة التي تحكم النمط موضع الخطأ إذ معظم الطلبة يوفّقون في إعراب المفعول الأول للفعل الذي يحتاج إلى مفعولين لكن يغفلون عن المفعول الثاني، إما لطول الفاصل بينهما، أو لغياب علامات الترقيم، أو ربما يتوهمون أن الفعل العامل فيهما يتعدّى إلى مفعول واحد فقط.

د - الخطأ في حرف مضارعة الفعل المسند إلى ضمير المؤنث الغائب، كما في المثال الآتي:

- "مجموعتين يعملان بالتناوب"، بتذكير الفعل مع الضمير المؤنث المسند إليه، والصواب: "مجموعتين تعملان".

رغم أنّ الطالب وُفق في إعراب الفعل المسند إلى ألف الاثنين رفعه بثبوت النون لكونه من الأفعال الخمسة، إلا أنّ تطبيقه القاعدة التي تضبط الكلمة موضع الخطأ (يعملان) كان ناقصاً وجزئياً حينما أغفل ضبط حرف المضارعة المناسب لضمير المؤنث الغائب (هما) وهو التاء بدل الياء (تعملان). وقد يكون سبب الخطأ تدخّل نظام العامية المتمثّل في عدم التفرقة بين المذكر والمؤنث عند إسناد الفعل إلى ضمائر المثني والجمع، كقولهم:

- "هما يعملو"، للمذكر الغائب (المثنى والجمع).

- "هما يعملو"، للمؤنث الغائب (المثنى والجمع).

4-5) الافتراضات الخاطئة:

تتعلق هذه الأخطاء بالتوهّم اللغوي الناجم عن الفهم الخاطئ لأسس التمييز في اللغة المدروسة، أو بسبب الاحتكام إلى النادر والشاذ الخارج عمّا تواتر واشتهر في العرف اللغوي، ويعزى هذا النوع من الأخطاء أحيانا إلى الإخلال بمبدأ التدرّج في تقديم الموضوعات إلى المتعلمين أو بطرائق تدريسها⁽¹⁾، وتمسّ هذه الأخطاء غالبا الجانب الدلالي والأسلوبي كما يأتي بيانه:

أ- الخطأ في استعمال الكلمة المناسبة أو في صياغتها:

ورد في المذكرة (1): "فالروم للأذان"، والصواب للاذان جمع "أذن" عضو السمع، أمّا كلمة "أذان" فهي بمعنى الإعلام والإيذان، وهي غير مقصودة في كلام الطالب الذي أراد "آذان" بدليل استعماله ما يدلّ عليها (الرّؤم)، وهو أداء صوتي لطيف معروف عند علماء التجويد، لكنّه توهّم في كلمة "أذان" هذا المعنى فاستعملها في غير مناسبة لهذا السياق.

وجاء في المذكرة (2): "اللفظ...أصبح يحمل معنى مستجدا عن المعنى الذي كان عليه"، يكمن الخطأ في استعمال الصيغة الصرفية (مستجدا) متعدّية بالحرف (عن) الذي من معانيه المجاوزة، فأعطى العبارة معنى التفضيل وهي تدلّ على الوصفية في هذا السياق، وكان الأولى صياغة الجملة كالاتي:

- "أصبح يحمل معنى مستجداً بعد أن انحرف عن المعنى الذي كان عليه" إذا أراد وصف المعنى بالجدّة.

(1) ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 200.

- "أصبح يحمل معنى أجدّ من المعنى الذي كان عليه"، إذا أراد المفاضلة بين المعنى الحادث والمعنى القديم.

وعليه يتبنّى أنّ الطالب افترض خطأً أنّ صيغة "مستجدّ" على وزن مستفعل تدلّ على التفضيل.

ب- الخطأ في استعمال حروف المعاني وتعدية الأفعال بحروف جرّ غير مناسبة:

نلاحظ في الأمثلة الآتية ما يلي:

ورد في المذكرة (3): "عدم التهاون في أي تقصير لغوي"، استعمال "في" بدل "مع" أو "أمام" في هذا التعبير يدخل ضمن الأخطاء الأسلوبية الدلالية، لأن التقصير لا يُتْهَون معه أو أمامه فهو محذور لذاته، وعليه لا نقول: "عدم التهاون في التقصير اللغوي"، لكون هذه العبارة توهم أنّ المنهي عنه من التهاون هو ما كان بعد الوقوع في التقصير اللغوي وليس قبله، وهذا أكيد غير مراد الطالب.

وجاء في المذكرة (5): "تخرّج منه (المعهد)"، التخرّج يكون في المعهد وليس منه، وهو من الأخطاء الدلالية الشائعة، إذ يُستعمل الفعل "تخرّج" متعدّياً بِـ "من" بمعنى درس وتكوّن، وهو يتعدّى بِـ "في". وفي المذكرة (4): "تأثير اللغة الأم عن الفصحى"، والصواب: في الفصحى.

- "إسقاط نون الإعراب في حالة الرفع للأفعال الخمسة"، والصواب: من الأفعال الخمسة.

تظهر أخطاء الطلبة في استعمال حروف المعاني في ناحيتين:

أولاهما: تعدية الأفعال بحروف جرّ غير مناسبة، وعدم مراعاة الفروق الدلالية التي بينها.

ثانيهما: تجاهل اختصاص عملها أو عمل الأفعال التي تدخل عليها، خاصة إذا كانت تشترك في باب واحد كباب الاستفهام أو النفي كما جاء في المذكرة (3): "هل هي مفردة أو مركبة؟"، والصواب قوله: "أهي مفردة أم مركبة؟"، لأن "هل" تختصّ بالإثبات ولا تستعمل لطلب التعيين، ويبدو أن الطالب لا يفرّق بين الخصائص المميّزة لحرفي الاستفهام (الهمزة وهل) أحدهما عن الآخر، فوقع في الخلط بينهما.

واستعمل صاحب المذكرة (5) حرف النفي (لا) بعد فعل المقاربة (كاد): "أن تعريف الاستعارة لدى علماء البلاغة كاد لا يخرج عن مفهوم واحد"، وهو مخالف للاستعمال الفصيح، ولعل سبب الخطأ افتراض التشابه الكلّي لباب "كاد" مع باب "كان" باعتبارهما من النواسخ، وإنّ "تعدّ أفعال المقاربة من أخوات "كان" الناسخة"⁽¹⁾، من حيث الاشتراك في العمل، ترفع المبتدأ ويسمّى اسمها

⁽¹⁾ عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت، ج1، ص618.

وتنصب الخبر ويسمى خبرها، إلا أنّهما تفتقران في أمور منها أنّ أفعال المقاربة لا بد أن يكون خبرها جملة مضارعية على الأصح، ولا يجوز أن يتقدّم خبرها عليها، ولا تكون أفعالها زائدة، ويجوز حذف خبرها إن عُلِمَ⁽¹⁾.

بناء على ما سبق يبدو أن الطالب أغفل أسس التمايز بين باب "كاد" وباب "كان"، واستعمل "كاد" قياساً على "كان"، فإن جاز قول: "كان لا يخرج عن مفهوم واحد" فإنه لا يقال: "كاد لا يخرج عن مفهوم واحد"، لأن الفعل "كاد" يفيد مقارنة الشيء ولا يعني حدوثه، ومنه يتعيّن دخول النفي عليه لا على خبره ليفيد معنى المقاربة، هذا كان الصواب: "لا يكاد يخرج عن مفهوم واحد"، أي: أنه خرج ولكن بصفة قليلة حتى لا تكاد تُذكر، بينما في قولنا: "كان لا يخرج عن مفهوم واحد" فالمعنى انتفاء الخروج مطلقاً.

ج- توهم التركيب المزجي في المصطلح والألقاب:

يتيح لي القول بهذا السبب ما أجده عند بعضهم من تنكير ما حقّه التعريف إذا تعلّق الأمر بتوالي كلمات تمثّل مصطلحاً أو لقباً أو درجة علمية، فيتوهمونها مركبة تركيباً مزجياً ويعاملونها كالكلمة الواحدة، كما يبدو من الأمثلة التالية:

- "كان عدد تلاميذ أولى متوسط..."، تنكير المضاف إليه (أولى) أحلّ بإسناد الجملة، وجعل كلماتها متناثرة سيّئة السبك، وأصلها: "كان عدد تلاميذ السنة الأولى متوسط...".

- "تخرج منه أستاذ أدب عربي"، تنكير (أدب عربي) يوحي بأنه توجد مادة أخرى تسمّى أدباً عربياً، وهو ليس كذلك، والذي يظهر أن الطالب توهم لقب أو رتبة (أستاذ أدب عربي) تجري مجرى الكلمة الواحدة فأخطأ التقدير، وتصويب الجملة: "تخرّج فيه أستاذاً للأدب العربي".

- "رئيس قسم المترجمين ورئيس تحرير لقسم الترجمة"، يُحتمل أن يكون الخطأ في تنكير كلمة "تحرير" للسبب المذكور آنفاً، ويحتمل أن يكون في إدخال اللام على المركب الاسمي "قسم الترجمة"، فأصبح التركيب بأكمله (رئيس تحرير لقسم الترجمة) نكرة.

ولعل -أحياناً- طول الألقاب أو الاصطلاحات وطلب استوفاء معانيها يكون على حساب تأليف الجمل وحسن صياغتها.

4-6) أسباب أخرى:

(1) ينظر: المرجع نفسه، ج1، ص618، 619.

يرتكب كثير من الطلبة والدارسين أخطاء في اللغة لا يمكن عزوها إلى ما تقدّم ذكره من الأسباب، أي: ليس منشؤها الجهل بالقاعدة التي تحكم النمط موضع الخطأ - وإن كان الخلل في تطبيقها - ولكن لاعتبارات أخرى قد تصاحب العمل البحثي، وتصعب من مهمة الباحث كطبيعة الموضوع الذي يعالجه وربما وقف على بعض مسائله وتفصيلاته، أو مصطلحات خاصة به ليس له بها عهد، فتصير أمامه مشقتان: مشقة الفهم والبحث عن المعنى الدقيق، ومشقة النظم والتأليف، فإذا أدرك هذا قد يفوته ذاك، أضف إليه عامل الوقت والضغط الدراسي اللذين إذا اشتدّا أثرا سلبا على عمل الباحث، فخرج في صورة قلقه دونما تنقيح أو مراجعة.

ولعل أهم الأسباب التي يمكن عزوها إلى هذا الجانب تظهر في العناصر التالية:

أ- طول الكلام الفاصل:

لنتأمل في الأمثلة الآتية ودواعي الخطأ فيها:

- "هَاء الكناية): أما التي قبل ساكن فإن تقدمها كسرة أو ياء، فالأصل أن تكسر هاءه من غير صلة".

- "أن هناك أسبابا أدت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء مردّه أن...".

الشاهد في هذين المثالين تذكير الضمير في الكلمتين (هائه) و(مردّه) وهو عائد على مؤنث (التي، أسباب) بسبب طول الفاصل بينهما.

- "واستمدت كاترينا رايس في ربطها بين وظيفة اللغة ونوع النص من اللسانيات النصية وبخاصة اللغوي الألماني كارل بوهلنز..."، نلاحظ غياب المفعول به للفعل المتعدّي "استمدت" للعلّة نفسها، استمدت كاترينا رايس ماذا؟

- "وقد حشد الشاعر لهذا النوع من الدوال بهذه الكثافة من ضمن الكثير من الإمكانات التعبيرية التي تتيحها اللغة شكّل ظاهرة أسلوبية لافتة..."، نلاحظ في هذا التعبير كذلك غياب المفعول به للفعل المتعدّي "حشد" بسبب طول الكلام والجمل الاعتراضية ما أخلّ بنظام الجملة الأصلية وألبس على معناها.

ب- أخطاء المجاورة:

وهي التي تنشأ عن إتباع الكلمة الكلمة السابقة لها مباشرة في الحركة الإعرابية وإن لم تكن تبعًا لها حكمًا، كما يظهر من خلال الأمثلة الآتية:

- "مدح حسن ملوك الغساسنة وأمرائهم"، والصواب: "وأمرأهم"، بالنصب لأنها معطوفة على "ملوك" المنصوبة، ويبدو أن الطالب أتبعها خطأ بالجرّ على الكلمة المجاورة لها (الغساسنة).

- "أن الوقف في سورة طه منها ما هو متفق عليه"، الخطأ في تأنيث الضمير (منها) المتعلق بمذكر (الوقف)، الذي يبدو أن سببه مجاورة الكلمة المؤنثة (سورة طه) فتوهم الطالب أن الضمير عائد عليها فأنثه، وكذلك نلاحظ الخطأ من النوع نفسه عند صاحب المذكرة (2): "الحرف 'كما' والذي يندرج ضمن الحروف في بداية المخصصات جاءت لترجمة 'également'"، إذ أنث الضمير المتصل (جاءت) وهو عائد على مذكر (الحرف) بسبب مجاورته الكلمة المؤنثة (المخصصات).

وربما تشتدّ أخطاء المجاورة إذا تعلّقت بالأعلام الأجنبية غير المعربة إذ لا تظهر عليها علامات الإعراب، كما نجده في المثالين الآتيين من المذكرة نفسها:

- "بمفهوم اللساني جورج مونان والمنظران في الترجمة فريدي بلازار وجعدون توري"، والصواب: "والمنظرين" بالجرّ لأنه معطوف على مجرور (اللساني جورج مونان).

- "جاء في طرح كل من جورج مونان وفريدي بلازار اللذان يعتبران..."، والصواب: "اللذين" بالجرّ، صفة لموصوف مجرور (جورج مونان وفريدي بلازار).

ج- الإهمال واللامبالاة:

وردت أخطاء ليست بالقليلة في كتابات الطلبة لا يمكن عزوها بحال من الأحوال إلى نقص الكفاية اللغوية أو ضعف المستوى الدراسي، ورغم تفسير بعضها على ضوء ما سبق من الأسباب إلا أنّ الباحث لما يقف على أخطاء لا تعبّر عن طبيعة المرحلة الدراسية، ولا تصدر عن متكلّم أصلي يتاح له الجزم بأنها أخطاء أداء راجعة إلى عامل الإهمال واللامبالاة، وأنّ أصحابها لا يكثرثون بما يقدّمونه، ولو أنهم راجعوا أعمالهم لاستدركوا كثيرا منها دونما أدنى تفكير، ولكنهم يتعذّرون دائما بضيق الوقت وكثرة الشواغل.

من أهم هذه الأخطاء: إهمال همزة القطع من الحروف (إنّ، وأنّ، وأمّا، وأو...)، وتذكير ما هو مؤنّث بينّ وعكسه، وإسقاط بعض حروف الكلمة، وحذف أحد أركان الجملة حيث يتوقّف عليه المعنى، على نحو ما نرى من الأمثلة الآتية:

- "الأخطاء التي يمكن أن تقع هو..."، بتذكير الضمير (هو) العائد على مؤنث (الأخطاء).

- "فكانت الإنشاء"، بتأنيث الفعل مع المذكر.

إنّ أخطاء من هذا القبيل لا تشكّل القاعدة التي تضبط أنماطها أدنى صعوبة، ولا تحتاج إلى التذكير بها عند صفوف هذه الفئة، كما أن استعمال "أو" موضع الواو في المثال: "فالتلميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة، تتكون لديه شخصية مستقلة...أو الضعف في الكتابة يؤدي إلى..."، لا يشكك في معرفة الطالب بمجالات استعمال هذين الحرفين.

-وفي المذكرة (4): "أما بالنسبة للفصل الثاني المتمثل في الجانب التطبيقي للدراسة وختمته بخاتمة"، يتطلب إدخال أما الشرطية على الجملة جواباً مقترناً بالفاء، وهو ما أهمل فالتبس معناها، ولعل الطالب أراد: "أما بالنسبة للفصل الثاني فتمثل في الجانب التطبيقي للدراسة...".

- وفي المثال: "لعل أهم سبب يتركز في صعوبة مادة النحو وجفافها إلى عوامل منها..."، نلاحظ غياب متعلّق شبه الجملة (إلى عوامل) الذي هو في محل رفع خبر "لعل"، وقد يكون سببه طول الفاصل بينه وبين اسم "لعل"، ويمكن توجيه الجملة كالاتي: "لعل أهم سبب يتركز في صعوبة مادة النحو وجفافها يعود (أو يرجع) إلى عوامل منها...".

- "خلق... إنما يقصد به "توفير" مناصب شغل والمعنى الذي أصبح معتمدا في الصحافة"، حذف الرابط من الجملة الثانية يعود على ما في الجملة الأولى قد فصل بين أطراف الكلام وألبس معناه، وصوابه أن يقال: "إنما يقصد به توفير مناصب شغل، وهو المعنى الذي أصبح معتمدا في الصحافة". وهذه الأخطاء كما رأينا لا يستدعي تفاديها أكثر من مراجعة سريعة تبدي للطالب ما قد زلّ به قلمه.

مما سبق نخلص إلى أنّ تفسير الخطأ عملية لغوية نفسية تبحث عن مسببات الخطأ ودواعيه، وهي ليست بالعملية السهلة من منطلق أنّها تحتم على المحلل أن يحيط بجوانب كثيرة تكتنف الخطأ نفسه وحال مرتكبه ومقصود كلامه، وعلى هذا فهو أمام تفسيرات محتملة -وليس تفسير واحد- يحاول من خلالها الانتهاء إلى مقارنة لسانية تطبيقية تشخّص الداء بدقّة وتصف العلاج المناسب.

وقد رأينا أنّ أخطاء طلبة العيّنة المدروسة جرى تفسيرها في ضوء مناهج التحليل اللساني التطبيقي على الأسباب الآتية:

1-التداخل اللغوي:

يكون إما عن طريق صمود العادات اللغوية السيئة التي ينشأ عليها الطفل الجزائري في مجتمع معروف بالتعدد اللهجي كتسكين أواخر الكلمات مثل قولهم: "نجد تأثير في التذكير..."، أو إلزام جمع المذكر السالم وألفاظ العقود الياء مثل: عددها اثنان وعشرين خطأ، وإما بمجازاة اللغة الفرنسية

الحاضرة بقوة في ثقافة المجتمع الجزائري، وذلك في بعض الأساليب كعدم ذكر الواو العاطفة بين المعطوفات إلا عند الأخير منها مثل: "أن الوقف أربعة أقسام: تام، كافي، حسن، وقبيح".

2- الجهل بالقاعدة وقيودها:

ويأتي عادة من عدم استكمال شروطها ومحتزاتها، إما لعدم تقديمها للدارس كاملة مراعاة لمبدأ التدرج، وإما أن تكون معقدة ذات فروع واستثناءات يصعب عليه غالبا استظهارها، ولم تحظ بالدرس والتطبيق الكافي، كمطابقة العدد المفرد من 3 إلى 10 المعدود تذكيرا وتأنيثا والجزء الأول من العدد المركب من 13 إلى 19، مثل قولهم: "خمس مواضع"، و"ستة عشر كلمة" -وقد وردت أخطاء كثيرة في هذا الباب- في حين القاعدة تنص على وجوب المخالفة في هذه المواضع وهي استثناء خلاف الأصل.

3- المبالغة في التعميم:

وتحدث الأخطاء الناتجة عنها غالبا بسبب القياس الخاطئ لأنماط لغوية وأبنية على قاعدة معروفة سلفا عند الطالب لا تنطبق عليها، وتؤدي المبالغة في التعميم في كثير من الأحيان إلى ظاهرتين سلبيتين هما:

أ- المبالغة في التصويب:

سببها التدريب المفرط على أنماط وأمثلة قد لا تمثل حقيقة اللغة، فتؤدي هذه العناية الزائدة بالطالب إلى الوقوع في الخطأ نفسه، كما نجده في حذف ياء المنقوص المعرف في المثال: "استعمل الكاف بكثرة ثم التام"، في حين أكثر الأخطاء ترد بعدم حذف الياء في المواطن التي تستوجب حذفها، وهي التي حذرنا الطالب فأوقعته فيما هو أشر.

ب- التسهيل:

يكون بحذف أحد أركان الجملة الضرورية طلبا للخفة، وظنا أن الجملة سليمة ومفهومة، مثل: "أما ابن النحاس عن نافع تام"، وهو يقصد الوقف عند ابن النحاس.

4- التطبيق الناقص للقاعدة:

يكون بإغفال بعض جزئيات القاعدة أثناء تطبيقها خاصة عند ارتياد الأساليب الدقيقة، كما نراه في عدم نصب اسم أن لما تأخر عن خبرها في المثال: "أنه عندنا أسباب تكمن...".

5- الافتراضات الخاطئة:

تنشأ عن الفهم السيئ لأسس التمييز بين عناصر اللغة المتشابهة، وتمسّ منها غالباً الجانب الدلالي والأسلوبي، كما في المثال الذي استعمل فيه صاحبه أداة الاستفهام "هل" بدل الهمزة طلباً للتعين، وهي تختصّ بالإثبات: "هل هي مفردة أو مركبة".

6- أسباب أخرى:

تتعلق بطبيعة البحث وحال صاحبه وظروفه لا عن جهل بالقاعدة التي تضبط النمط موضع الخطأ، ويمكنها أن تأخذ الأشكال التالية:

أ- **طول الكلام الفاصل:** كما في المثال: "أن هناك أسباباً أدت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء مرّده إلى..."، بتذكير الضمير في (مرّده) العائد على مؤنث (أسباب) لطول الفاصل بينهما.

ب- أخطاء المجاورة:

تنشأ عن إتباع الكلمة لما قبلها مباشرة في الحركة الإعرابية وإن لم تكن تابعة لها، كما في المثال: "مدح حسن ملوك الغساسنة وأمرائهم"، بجرّ "أمرائهم" عطفاً على كلمة "الغساسنة" المجاورة لها بدل نصبها عطفاً على كلمة "ملوك".

ج- الإهمال واللامبالاة:

وردت في كتابات الطلبة أخطاء كثيرة لا تصدر في العادة عن متكلم أصلي، ولا تمثل القاعدة التي تضبطها صعوبة بمكان، إنما هي أخطاء تكشف عن إهمال أصحابها وتكاسلهم عن مراجعة أعمالهم، كما يبدو من تأنيث الفعل مع المذكر في المثال: "فكانت الإنشاء"، أو تذكير الضمير العائد على مؤنث مثل: "الأخطاء التي يمكن أن تقع هو...".

5- مقترحات علاجية وحلول:

أمام استفحال ظاهرة الخطأ النحوي في صفوف الطلبة وضعف مستواهم القاعدي - كما كشفت عن جانب منهما هذه الدراسة - أصبح من الضروري إدراج إصلاحات حقيقية في منظومة التعليم بكل أطوارها، تشارك فيها جميع الأطراف الفاعلة من مختصّين في علم اللغة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس التربوي والبيداغوجيا، تهتدي على ضوء ما توصلت إليه الدراسات التطبيقية الميدانية، وما جدّ من أساليب ووسائل تقنيّة وأثبت نجاعته التعليمية في الدول التي تُعرف بالسبق الحضاري، على أن

تشمل هذه الإصلاحات العملية التعليمية التعلمية في جميع عناصرها*، وتعدّها وفق أسس التعليم الحديثة ومداخله التي نجملها في النقاط الآتية:

- القيام بإحصاء لغوي يستصفي صورة العربية الفصحى في جوانبها المختلفة، ثمّ يعاد وصفها وفق علم اللغة الحديث للحصول على مادة تُعدّ مثالا للعربية في مختلف مستوياتها وعصورها بنمطها الشائع المتداول.

- تركيز المناهج التعليمية على الاستعمال الحقيقي للغة وإقحامها في الميادين المفعمّة بالحياة، والمجالات التي تعرف تطوّرا مذهلا في الكشوفات العلمية، والمعلوماتية، وتوليد المصطلحات.

- تدريس قواعد اللغة والنحو ينبغي أن يكون ضمن اللغة ونصوصها الفصيحة المختارة من الحياة المألوفة لدى التلميذ في بدايات تعليمه، حتى إذا ارتقى إلى مراحل متقدمة يُطلع على روائع الأدب الراقي من فصحى التراث وفي مقدمتها القرآن الكريم، والحديث النبوي، وكلام العرب الفصحاء.

- لاختيار موضوعات النحو وتقديمها للتعليم ينبغي أولا إجراء مسح ميداني يحصي حدود الممارسة اللغوية والأساليب التي تشيع في كل مرحلة تعليمية، والاستعانة بدراسات تطبيقية -على غرار هذه الدراسة- تكشف عن الأخطاء الشائعة والصعوبات التي يواجهها التلاميذ والطلبة في المستوى الشفهي والكتابي، وبناء على هذا يمكن تخيّر الموضوعات النحوية الوظيفية وترتيبها حسب التدرّج المرحلي للتعليم، وحاجة المتعلّم.

- العناية بالكتاب المدرسي الذي ينبغي أن تُستقى موادّه من مصادر معرفية مختلفة تخدم الأهداف البيداغوجية المخطط لها، تتآزر أطراف المنظومة التعليمية في إعداد موادّه، ومراجعته وتعديله كلّما اقتضت الحاجة، ليساير روح العصر والنظم الحديثة في التعليم.

- التركيز على أبواب النحو ومسائله التي أبانت عن قصور الطلبة فيها، وإدراج ما أغفلته المقررات الدراسية الجزائرية كباب العدد الذي يتطلّب محورًا خاصًا به، لتشعّب مسائله وكثرة ما يُتعرّض فيه.

- تكثيف الحصص التطبيقية والتدريبات على قواعد النحو والصرف، التي يكثر فيها أخطاء المتعلمين -على نحو ما رأينا في هذه الدراسة- وتمكينهم من ممارسة الموقف اللغوي وتكراره، وليكن عن طريق الأنشطة الثقافية وتقديم العروض وإلقاء المداخلات، أي: بتمرينهم على أنماط السلوك العملي الذي سيوكل إليهم مستقبلا.

* تشمل عناصر العملية التعليمية التعلمية كل من: المعلّم، والمتعلّم، وبرامج التعليم ومحتواه، والكتاب المدرسي، وطرائق التعليم ومناهجه وخطته، ووسائل المساعدة.

-استمرارية الإجراءات التقييمية مع كل خطوة تعليمية يمرّ بها المتعلّم ليتمكّن المشتغلون في حقل التعليمية من وضع أيديهم على الأعطاب التي تعوق تعلّمه.

-تنوع أساليب التقويم التي تقيس مستويات المعرفة كافة حفظاً وتذكّراً وفهماً وتحليلاً وتطبيقاً، في جانبيها الكتابي والشفهي، حتى يُحاصر الخطأ وقت ظهوره، فتسهل مجابهته والوقاية منه.

- تكوين معلّمي اللغة العربية وأساتذتها تكويناً علمياً ونفسياً وتربوياً كافياً ومستمرّاً، يلمّ بما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية من نتائج في مجال التحليل اللغوي وفنون التدريس، ولاسيّما استراتيجية التدريس التعاوني* والمقاربة بالكفاءات، ويمكّنهم من استخدام ما جدّ من الأجهزة التقنية المساعدة.

- الاهتمام بالندوات العلمية والأنشطة الثقافية داخل المؤسسات التعليمية وتفعيل دورات تكوينية مستمرة ومنظمة تمسّ جميع أعضاء هيئة التدريس بمختلف إداراتها ومؤطّريها، وأعوانها المشاركة في العملية التعليمية.

-الأخذ بمعيار الكفاءة والرغبة في أداء مهمّة التعليم أثناء التوظيف، وتحسين ظروف المعلّم.

- تهيئة بيئة التعلّم ابتداءً من الأسرة ودور الحضّانة إلى مؤسسات التعليم والتكوين، مروراً بكل ما يغذّي أسماع المتعلّم من وسائل إعلامية وثقافية، أي: تحقيق الانغماس اللغوي؛ بأن لا يسمع المتعلّم إلا الكلام الفصيح لمدة كافية يحقق فيها كفاية لغوية، لا يضرّه بعدها عاميّ ولا أجنبيّ.

-تكوين الطلبة على تصدّر المجالس والتدريس ومواجهة المتلقّين أثناء مزاولة دراساتهم.

-غرس ملكة المطالعة والتكوين الذاتي المستمر في الطالب، حتى يقوم لسانه تلقائياً ويتعوّد الأسلوب الفصيح.

-إلزام الطلبة مراجعة كتاباتهم وبحوثهم قبل تقديمها إلى لجنة المناقشة، أو إيداعها المكتبات.

-ردّ الاعتبار للغة العربية من خلال رفع معدل القبول في التسجيل بأقسامها ومعاهدها.

-تعزيز روافد التعليم النظامي بمنابع أخرى كمدارس تحفيظ القرآن، أو تلك الأنشطة التي تصدر عن المؤسسات الإعلامية، ومواقع الأنترنت التعليمية، والجمعيات الثقافية والتوعوية ونحوها.

* هي استراتيجية تعليمية يشارك فيها جميع التلاميذ بفاعلية واندماج عن طريق توزيعهم إلى مجموعات، يتقاسم أفراد كل مجموعة أدوار العمل بينهم، فيكون عملهم جماعياً يفيد بعضهم من بعض في تصويب الأخطاء وحلّ المشكلات، ويتمرنون على أسلوب المحاور والنقاش واتخاذ القرار المناسب، ويقتصر المعلّم على دور الرقيب والموجه، ليقدم في الأخير الأجوبة النموذجية للعمل الذي كلّفوا به وما بدا له من ملاحظات ونتائج. ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص305.

-التمكين للفصحى عن طريق إلزام جميع المؤسسات والهيئات الرسميّة -على غرار دور التعليم- التعامل بها.

نرجو أن تكون هذه المقترحات صائبة الهدف عميمة النفع، تجد لها مُمَهّدات في طريق تجسيدها واقعا عمليا .

خاتمة

نختم هذا البحث الذي تناولنا فيه: "تحليل الأخطاء النحوية في ضوء اللسانيات التطبيقية -
 طلبة ماستر لغة عربية نموذجاً-" بمجموعة من النتائج نجملها كالآتي:

أولاً نتائج المبحث النظري:

تنبّه قدامى اللغويين من أوّل وهلة إلى ما أصبح يهدّد حظيرة الفصحى من أخطاء وفساد في اللفظ والمعنى، فكان الحامل الأكبر على صيانتها خشيتهم على القرآن أن تطاله أيادي التحريف والتبديل، فأحاطوه بسيّاح يمنع تسرّب الخطأ إليه عن طريق ابتكار وسائل تحفظ عن اللغة أصالتها.

نظر القدامى إلى الخطأ من زاوية كلّ خروج عن أعراف الفصحى وأنظمتها المتوارثة عن أقحاح العرب، فردّوا كلّ ما لم يأت به سماع ولا قياس ضمن دائرة الفصاحة التي حدّدها زمانا ومكانا، وسأيرت حركة التهذيب اللغوي -هذه- عملية التدوين في علوم اللغة والشريعة، أثبتت صلاحية لا تُنكر في حفظ اللغة وتقديمها إلى أجيال متلاحقة.

أمّا المحدثون فقد انقسموا تجاه الخطأ اللغوي فريقين: فريق نُهج مسلك القدامى منعاً أن تصير اللغة إلى لهجات متفرّقة، وفريق رأى أنّ ما يصيب اللغة هو نتيجة حتمية للتطوّر الطبيعي، فلا ينبغي أن نلاحق الناس فيه كي لا نحجّر اللغة ونؤخّرها عن مسيرة العصر ونجعلها عاجزة عن تلبية حاجاته، فحرّروا السماع من قيود الزمان والمكان، ومدّوا القياس والاشتقاق والنحت، وقبلوا المعرّب والأجنبي خاصّة في مصطلحات الحضارة الحديثة.

أفاد المحدثون كثيراً من إسهامات اللسانيات التطبيقية التي عرفها الغرب، إذ بدت نظرتهم إلى الخطأ من جانبه الإيجابي، كونه ضرورة تعليمية منها يتعلّم الدارس، وبها تُعرف حاجاته اللغوية ويُكشف عن الصعوبات التي يمرّ بها والمشكلات، فتعالج عن طريق حصص تطعيمية واستراتيجيات علمية ضمن طرائق التدريس الحديثة ومدخلها.

كما تعرفوا إلى مناهج تحليل الأخطاء الحديثة وطبقوها، ولعل ما تميّز به هذه المناهج عن دراسات القدامى في نهجها العام هو تفسير الخطأ تفسيراً لغوياً ونفسياً، يبحث عن ملابسات حدوثه أو شيوعه عند فئة معيّنة في إطار منهج علمي منظم.

تفرّق اللسانيات التطبيقية كذلك بين الخطأ (Erreur) الذي يدلّ على نقص في الكفاية اللغوية وبين الغلط (Faute) الذي يظهر في الأداء عرضاً يزول بزوال مسبباته، فتولي أخطاء الكفاية دون غيرها جملة عناية واهتماماتها، ومع ذلك لا يمكن انتقاص جهود القدامى طالما استنفذوا ما أوتوا من وسائل، أثبتت صلاحية لا تنكر في حفظ اللغة طيلة دهور خلت.

ثانيا نتائج المبحث التطبيقي:

أبانت الدراسة عن تدني مستوى العربية في صفوف طلبة أقسام اللغة العربية بالجامعات الجزائرية من خلال العينة المدروسة (طلبة ماستر لغة عربية)، وكشفت عن تنامي ظاهرة الخطأ النحوي إلى حدّ الشبوع في بعض الموضوعات وما حملوه من ضعف من مراحل سابقة، ما يستدعي من القائمين على المنظومة التعليمية مراجعة تصحيحية جادة تنظر في جذور المشكلة، وتأخذ بكل أسباب التمكين الممكنة والمرتبطة ببيئة التعليم من إعداد المعلمين والأساتذة، وعصرنة البرامج والوسائل التعليمية، وتحسين طرائق التدريس، والعناية بالمتعلم وتهيئة أجواء تعليمه ونحوها.

تأكد من خلال الدراسة نجاعة منهج تحليل الأخطاء في تعليم العربية للناطقين بها ليس فقط في المراحل الأولى من تعليمهم ولكن حتى في المستوى الجامعي، إذ أعطى نتائج طيبة من تحليل اللغة نفسها (داخليا)، كما أفاد التحليل التقابلي في كشف بعض الأنماط المتحرّجة والعادات السلبية منشؤها تدخّل العاميات واللهجات المنتشرة في المجتمع الجزائري.

كشفت الدراسة التحليلية للأخطاء المطبّقة على عينة من مذكرات طلبة ماستر لغة عربية عن أنواع من الأخطاء النحوية، بلغ عددها الإجمالي 240 خطأ ما بين شائعة، وكثيرة، وقليلة نسبيا - باعتبار تصنيف الدراسة - كما تبين الأرقام التالية:

أ- أخطاء كثيرة الشبوع والتواتر: تكررت 93 مرة بنسبة 38,75%، تفوق ثلث أخطاء المذكرات الست، كان في مقدّماتها المخالفات من ناحية ضبط العلامة الإعرابية خاصة إعراب العدد ومعمولي النواسخ، وعلامات الإعراب الفرعية في عديد أبواب النحو، ثم يليها المخالفات في استعمال حروف المعاني إذ تكررت 57 مرة بنسبة 23,75%، وهو رقم يشارف ربع أخطاء العينة، غلب على هذا النوع إهمال الفاء من جواب الشرط دون مسوّغ، والخلط بين حروف المعاني في الاستعمال، وفي بعض الأحيان حذف الواو العاطفة بين المعطوفات، ولا تُذكر إلا عند المعطوف الأخير مجازاة للغة الفرنسية وتأثرا بها.

ب- أخطاء كثيرة: تكررت 39 مرة بنسبة 16,25% من مجمل أخطاء العينة، تمثّلت في مخالفات من ناحية التذكير والتأنيث، غلب عليها مطابقة العدد المفرد من 3 إلى 10 لمميّزه تذكيرا وتأنيثا على خلاف القاعدة الخاصة بهذه الأعداد، ثم يليه عدم مطابقة الضمير لما يعود عليه خاصة إذا طال الكلام الفاصل بينهما.

ج-أخطاء قليلة نسبياً: ضمت عدّة أنواع في مقدّماتها مخالفات من الناحية الأسلوبية تكررت 16 مرّة بنسبة 06,67%، مسّت نظام الجملة من حيث ترتيب عناصرها، أو إسقاط بعضها أو زيادته، أو سوء استعماله على ما جاء به النمط الفصيح، ثم تأتي مخالفات التعريف والتكثير بـ 12 خطأ نسبته 05,00%، ومخالفات في صياغة الكلمة المناسبة تكررت 10 مرّات بنسبة 04,17%، ولم أسجّل سوى 07 أخطاء في جانب اللزوم والتعدّي نسبته 02,92%، و06 أخطاء في جانب الأفراد والتنشئة والجمع نسبته 02,50% من مجمل أخطاء العيّنة.

وأظهرت النتائج أيضاً أنّ مقياس الكثرة والقلّة مقياس مرن، فما يشيع في مذكرة من مخالفات نحوية أو صرفية قد يقلّ في غيرها، كما رأينا في المذكرة (4) التي أحصيت فيها 64 خطأ نحويًا، منها 13 في باب العدد لوحده من الناحية الإعرابية، و10 في تذكيره وتأنينه مع المميّز، وتكرر فيها إهمال الفاء من جواب الشرط 14 مرة، بينما قلّت هذه الأرقام في مذكرات أخرى.

مكنّا تطبيق مناهج تحليل الأخطاء (التقابلي والتحليلي والتكاملي) من تفسير أهمّ الأخطاء التي وردت في عيّنة الدراسة، ومن ردّها إلى مظاهرها الأصلية وأسبابها الحقيقية الكامنة وراءها على النحو الآتي:

1-تدخل اللغة الأمّ: ونعني باللغة الأمّ ما ينشأ عليه الطفل الجزائري من عادات لغوية سلبية في مجتمع يُعرف بالتعدد اللهجي، وتظهر عادة في تسكين أواخر الكلمات، وإلزام جمع المذكر السالم وألفاظ العقود الياء مطلقاً، ومعاملة المثني في إسناده إلى الأفعال كالجمع، ونحو ذلك.

2-الجهل بالقاعدة وقيوبها: برز هذا السبب بشدّة في جانب مطابقة العدد المفرد من 3 إلى 10 لمعدوده تذكيراً وتأنيثاً كقولهم: "ثلاث مواضع"، وكذلك الجزء الأوّل من العدد المركب من 3 إلى 9، لكون هذه الأعداد تأخذ حكماً في النوع خاصاً بها، وهو مستثنى عن القاعدة العامة التي تستوجب المطابقة في غير هذه المواضع.

3-المبالغة في التعميم: وتظهر غالباً في صورتين:

أ- المبالغة في التصويب: كما في حذف ياء المنقوص المعرّف من قول أحدهم: "استعمل الكاف" يقصد الكافي، إذ أدّت عنايته الزائدة بضبط هذا الباب إلى الوقوع فيه، فلمّا كان عدم حذف ياء المنقوص في مواطن وجوب حذفها أكثر أخطاء هذا الباب زادت عناية الطالب به، وحذف الياء بضرب من المبالغة في التصويب فوقع في الخطأ نفسه.

ب- **التسهيل**: يكون بحذف أحد أركان الجملة الضرورية طلباً للخفة والاختصار، فيختل نظامها أو معناها، كقول أحدهم: "أما ابن النحاس عن نافع تام"، وهو يقصد الوقف عنده.

4- **التطبيق الناقص للقاعدة**: يظهر عادة في إغفال بعض جزئيات القاعدة أثناء تطبيقها، كما في عدم نصب اسم أن لما تأخر في المثال: "أنه عندنا أسباب تكمن...".

5- **الافتراضات الخاطئة**: تنشأ عن الفهم السيئ لأسس التمييز بين العناصر المتشابهة، مثالها استعمال (هل) المختصة بالإثبات طلباً للتعين موضع الهمزة الاستفهامية: "هل هي مفردة أو مركبة".

6- **أسباب أخرى**: يصدر عنها أخطاء لا يكون للجهل بالقاعدة أو بتطبيقها دخل فيها، وتتعلق عادة بطبيعة البحث وموضوعه وظروف صاحبه، ومن هذه الأسباب:

أ- **طول الكلام الفاصل**: تؤدي كثرة الفواصل والجمل الاعتراضية إلى إغفال المتلازمين من الجمل الأصلية أو إسقاط بعض عناصرها الضرورية.

ب- **أخطاء المجاورة**: تكون بمشاكل الحركة الإعرابية للكلمة السابقة مباشرة وإن لم تكن تبعاً لها، مثالها: "مدح حسان ملوك الغساسنة وأمرائهم"، وحق (أمرائهم) النصب عطفاً على (ملوك) المنصوبة، وليس عطفاً على الكلمة المجاورة لها (الغساسنة).

ج- **الإهمال واللامبالاة**: وردت أخطاء في العينة لا تصدر عادة عن متكلم أصلي، ولا تمثل القاعدة التي تضبطها أية صعوبة تذكر، مثل: "فكانت الإنشاء" بتأنيث الفعل مع المذكر، وإنما تعزى هذه الأخطاء في أغلبها إلى الإهمال وعدم مراجعة البحوث قبل تسليمها.

ورد تفسير أخطاء ليست بالقليلة تحت أكثر من سبب محتمل نظراً لعجزنا عن معرفة قصد المتكلم أحياناً، ولأن النمط الكتابي لا يكشف عن جميع الأخطاء والهفوات كتلك التي لا تظهر إلا بضبط أواخر الكلمات بالحركات الأصلية، فيغيب حينئذ بعض المبرّجات.

قد لا تكون نسب الأخطاء وحدها دليلاً صادقاً على تفاضل مستويات الطلبة فيما بينهم، لأن بعضهم يتحاشى استعمال أنماط معينة لا يحسنها، أو أبواب صعبة المسلك عادة كباب العدد مثلاً، في حين يكون لهذه المسالك صلة مباشرة ببحث غيره فيكثر فيها تعثره، ولأفضل النتائج وأدقها ينبغي قياس كفاية الدارسين من خلال موضوعات موحدة وموجهة نحو أعمال محدّدة ومتنوعة تكون شفاهية أو كتابية، لا تترك لهم فرصة التهرب ممّا لا يجيدون إلى ما يرغبون فيه.

أتاحت لنا مناهج تحليل الأخطاء التي جاءت بها اللسانيات التطبيقية معرفة أهم الأخطاء النحوية والصرفية التي تشيع بين طلبة الجامعات الجزائرية إلى حدّ التواتر، وتلك التي يكثر ارتدادها عادة بينهم، وأبانت عن المجالات التي يتأكّد فيها ضعفهم، كما كشفت النقاب عن أهم أسبابها ومصادرها، بما يمكّن القائمين على منظومة التعليم من اختيار مقررات النحو حسب حاجة الطالب، واقتراح برامج علاجية تلافي أخطائه وترفع من مستوى تعليم العربية في المرحلة الجامعية وما قبلها، حتى إذا ما التحق الطالب بالجامعة كان على حصيلة معرفية تمكّنه من مزاولة دراسته في أيّ تخصص شاء.

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
- أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، المستدرك على الصحيحين، تح: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2002، ج2.
- أحمد بن حنبل أبو عبد الله، المسند، تح: محمد صدقي حميد العطار، دار الفكر، بيروت، ط1، 2009، ج5.
- البخاري أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، دار السلام، الرياض، ط2، 1999.

المصادر والمراجع العربية:

1. إبراهيم السامرائي، دراسات في اللغة، مطبعة العاني، بغداد، دط، 1961.
2. إبراهيم المنذر، كتاب المنذر، مطبعة الاجتهاد، بيروت، ط3، 1927.
3. إبراهيم اليازجي، لغة الجرائد، مطبعة التقدم، مصر، دط، 1916.
4. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1975.
5. إبراهيم عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة، دار المعارف، القاهرة، دط، 1975.
6. ابن الأنباري أبو بكر محمد بن القاسم:
 - إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزّ وجلّ، تح: محيي الدين عبد الرحمن رمضان، مجمع اللغة العربية، دمشق، دط، 1981، ج1.
 - الإنصاف في مسائل الخلاف، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، لبنان، دط، 1987، ج2.
7. ابن السكيت أبو يوسف يعقوب بن إسحاق، إصلاح المنطق، تح: أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط4، 1987.
8. ابن جني أبو الفتح عثمان:
 - الخصائص، تح: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط3، 1987، ج1، ج2.
 - المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، مطبعة مصطفى بابي الحلبي، القاهرة، دط، 1960، ج1.
 - سرّ صناعة الإعراب، تح: مصطفى السقا وآخرون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط1، 1954، ج1.
9. ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط1، دت، ج2.

10. ابن عصفور الإشبيلي أبو الحسن علي، المقرّب ومعه مثل المقرّب، تح: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.
11. ابن عقيل عبد الله بن عبد الرحمن:
 - شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة، ط2، 2003، ج4.
 - شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط20، 1980، ج1.
12. ابن فارس أحمد:
 - مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، دمشق، دط، 1979، ج5.
 - الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1997.
13. ابن قتيبة أبو محمد بن مسلم، أدب الكاتب، تح: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، دط، دت.
14. ابن مكّي الصقلي أبو حفص عمر بن خلف:
 - تنقيف اللسان وتلقيح الجنان، تح: عبد العزيز مطر، مطبعة الشؤون الإسلامية، مصر، دط، 1966.
 - تنقيف اللسان وتلقيح الجنان، قدّم له وقابل مخطوطاته وضبطه مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1990.
15. ابن منظور الإفريقي جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، شرح: إبراهيم اليازجي وآخرون، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
16. ابن هشام الأنصاري عبد الله بن يوسف:
 - شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، شرحه وحققه محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع القاهرة، دط، دت.
 - مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، دط، 1991.
17. ابن هشام اللخمي أبو عبد الله محمد بن أحمد، المدخل إلى تقويم اللسان، تح: صالح الضامن، دار البشائر الإسلامية، ط1، 2003.
18. ابن يعيش موفّق الدين يعيش بن علي، شرح المفصل للزمخشري، تح: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001، ج4.
19. أبو سعيد السيرفي، أخبار النحويين البصريين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، دط، 1955.

20. أبو علي القالي البغدادي، كتاب النوادر، دار الكتب العلمية، لبنان، دط، دت.
21. أبو قاسم الزنجاجي، مجالس العلماء، تح: عبد السلام هارون، طبع الكويت، دط، 1962.
22. أبو هلال العسكري الحسن بن عبد الله، الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، دط، دت.
23. أحمد اللقياني وفارعة سليمان، التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة، دط، دت.
24. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009.
25. أحمد سعدي، اللسانيات التطبيقية والملكات اللغوية حدود الواقع وآفاق التوقع، دار الراية، عمان، ط1، 2017.
26. أحمد عبد الغفور عطار، مقدمة الصحاح، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990.
27. أحمد عبد الوهاب بكير، معجم أمهات الأفعال معانيها وأوجه استعمالها، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1997، ج1.
28. أحمد علي الخولي، دراسات لغوية، دار العلوم، الرياض، دط، 1982.
29. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط1، 2001.
30. أحمد محمد قدور، مصنفات اللحن حتى القرن العاشر الهجري، وزارة الثقافة، دمشق، دط، 1996.
31. أحمد مختار عمر بمساعدة فريق عمل، معجم الصواب اللغوي دليل المثقف العربي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008.
32. أحمد مختار عمر:
 - أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1993.
 - البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة، ط9، 2010.
 - العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998.
33. أحمد مطلوب، معجم مصطلحات النقد العربي القديم، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2001.
34. أسعد داغر، تذكرة الكاتب، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، دط، دت.
35. إميل يعقوب، معجم الصواب والخطأ في اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1986.
36. أنور الجندي، اللغة العربية بين حماها وخصومها، مطبعة الرسالة، دط، دت.
37. البدرائي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2008.
38. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.

39. البطليوسي ابن السيد أبو محمد عبد الله:
- الاقتضاب في شرح أدب الكاتب، دار الجيل، بيروت، دط، دت.
- الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، القسم:2، تح: مصطفى السقا وحامد عبد الماجد، دار الكتب المصرية، القاهرة، دط، 1996.
40. البغدادى عبد القادر بن عمر:
- ذيل الفصيح، مطبعة السعادة، مصر، ط1، 1907.
- خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، دت، ج1.
41. تمام حسان:
- اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، الدار البيضاء(المغرب)، دط، 1992.
- اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000.
42. توفيق محمد شاهين، عوامل تنمية اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، ط3، 2009.
43. ثعلب أبو العباس أحمد بن يحيى، الفصيح، تر: صبحي التميمي، دار الشهاب، الجزائر، دط، دت.
44. جابر عبد المجيد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقوم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.
45. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين ، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1997، ج2.
46. الجوالقي أبو منصور موهوب بن أحمد، تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة، تح: عز الدين التنوخي، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دط، دت.
47. الحريري أبو محمد القاسم، درة الغواص في أوهام الخواص، مطبعة الجوانب، قسنطينة (الجزائر)، ط1، 1299هـ.
48. حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، دط، دت.
49. حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1969.
50. حنفي ناصف، الأسماء العربية لمحدثات الحضارة والمدنية، مطبعة جامعة القاهرة، دط، 1956.
51. خالد بن هلال العربي، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، ط1، 2006.
52. خديجة الحديثي، دراسات في كتاب سيويه، وكالة المطبوعات، الكويت، دط، دت.
53. الخطيب القزويني جلال الدين، الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبدیع، وضّح حواشيه إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003.

54. الخفاجي شهاب الدين أحمد، شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، المطبعة الوهايبية، القاهرة، دط، 1383هـ.
55. الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين مرتباً على حروف المعجم، تح: عبد الحميد هندراوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، ج1/4.
56. خليل الحسون، في التصحيح اللغوي والكلام المباح، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، ط1، 2006.
57. الداني أبو عمرو عثمان، المحكم في نقط المصحف، تح: عزة حسن، دار الفكر، دمشق، ط2، 1997.
58. رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، دت.
59. رشدي طعيمة ومحمود الناقه، تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط، 2006.
60. رمضان عبد التواب:
 - فصول في فقه اللغة العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1967.
 - لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2000.
61. الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، دط، 1975، ج15.
62. الزبيدي أبو بكر محمد بن الحسن:
 - كتاب الاستدراك على سيبويه في كتاب الأبنية والزيادات على ما أورده فيه مهذباً، باعتناء المستشرق الإيطالي: أغناطيوس كويدي، طبعة روما، 1890.
 - لحن العوام، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 2000.
63. الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق:
 - الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت، ط4، 1982.
 - مجالس العلماء، تح: عبد السلام هارون، طبع الكويت، 1962.
64. الزركشي بدر الدين محمد بن بهادر، البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، مكتبة دار التراث، القاهرة، دط، دت، ج1.
65. الزمخشري أبو القاسم محمود، المفصل في علم العربية، تح: فخر صالح قدارة، دار عمار، عمان، ط1، 2004.
66. زهدي جار الله، الكتابة الصحيحة، المكتبة الأهلية، بيروت، ط2، 1977.
67. سعود بن غازي أبوتاكي، خصائص التأليف النحوي في القرن الرابع هجري، دار غريب، القاهرة، ط1، 2005.

68. سعيد الأفغاني، في أصول النحو، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، دمشق، دط، 1994.
69. سعيد الحسني العزّة، صعوبات التعلّم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2007.
70. السكاكي أبو يعقوب يوسف، مفتاح العلوم، مطبعة دار الرسالة، بغداد، ط1، 1982.
71. سلامة موسى، البلاغة العصرية واللغة العربية، دار ومطابع المستقبل بالفجالة والإسكندرية ومكتبة المعارف ببيروت، دط، 1964.
72. سيد إبراهيم الجيّار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب، القاهرة، ط2، 1998.
73. السيوطي جلال الدين عبد الرحمن:
- الاقتراح في علم أصول النحو، تعليق محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، 2006.
- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: محمد أحمد جاد المولى بك، وآخرون، دار التراث، القاهرة، ط3، دت، ج1، ج2.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد السلام هارون وعبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، دط، 1494هـ، ج2.
74. الشاطبي أبو إسحاق إبراهيم، الموافقات في أصول الشريعة، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1994، ج3.
75. شاعر شقير اللبناني، لسان غصن لبنان في انتقاد العربية العصرية، المطبعة العثمانية، صيدا(لبنان)، دط، 1891.
76. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، دت.
77. صالح بن محمد السحيباني، دليل البحوث المتممة للماجستير في معهد تعليم اللغة بالرياض (1405هـ، 1413هـ)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1416هـ.
78. صبري إبراهيم السيّد، آفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، مكتبة الآداب، القاهرة، دط، 2016.
79. صلاح الدين محمد مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، دط، 1976، ج1.
80. عارف كرخي أبو حضري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار السلام، دط، 1994.
81. عباس أبو السعود، أزاهير الفصحى في دقائق اللغة، دار المعارف، القاهرة، دط، 1970.
82. عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت.
83. عباس محبوب، مشكلات تعليم اللغة العربية - حلول نظرية وتطبيقات -، الدوحة(قطر)، دط، 1986.
84. عبد الرحمن الحاج صالح:
- بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012، ج1.

- بحوث ودراسات في علم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، 2007.
85. عبد الرحمن بن حسن الجبرتي، مظهر التقديس بزوال دولة الفرنسيين، تح: عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 1998.
86. عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، دط، 1986.
87. عبد السميع سالم الهراوي، لغة الإدارة العامة في مصر، مطابع الشعب، مصر، 1963.
88. عبد الصبور شاهين، في علم اللغة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط6، 1993.
89. عبد العزيز العصيلي:
- أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى-مكة المكرمة، دط، 1422هـ.
- مناهج البحث في اللغة المرحلية لمعلمي اللغات الأجنبية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2010.
90. عبد العزيز بن عثمان التويجري، حاضر اللغة العربية، مطبعة الإيسيسكو، الرباط(المغرب)، دط، دت.
91. عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، الدار القومية، القاهرة، دط، 1966.
92. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، 1991.
93. عبد الفتاح سليم:
- اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه ، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1989، ج1/ج2.
- موسوعة اللحن في اللغة، مكتبة الآداب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006.
94. عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي - نماذج تحليلية جديدة-، دار توبقال، الدار البيضاء (المغرب)، دط، 1986.
95. عبده الراجحي:
- التطبيق الصربي، دار المسيرة، عمان، د ط، 2016.
- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995.
96. علاء الجبالي، لغة الطفل دراسة في اكتساب اللغة وتطورها، مكتبة الخانجي، القاهرة، دط، 2003.
97. علي أحمد مذكور، فنون تدريس اللغة العربية، دار الشواف، الرياض، دط، 1991.
98. علي جاسم سلمان، موسوعة حروف المعاني، دار أسامة، عمان، دط، 2003.
99. علي عبد الواحد وافي، اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر، القاهرة، دط، 1971.
100. عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2003.

101. الفراء أبو زكريا يحيى بن زياد، معاني القرآن ، تح: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دط، 1965، ج1.
102. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، دط، 2006.
103. الفيروزابادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005.
104. القفطي أبو الحسن جمال الدين، إنباه الرواة على أنباء النحاة ، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1986، ج1.
105. الكسائي أبو الحسن علي بن حمزة، ما تلحن فيه العامة، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1982.
106. كمال بشر:
- اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية، منشورات مجمع اللغة العربية -القاهرة، 1985، ج2.
- دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، د ط، 1998.
- علم اللغة الاجتماعي، دار غريب، القاهرة، دط، 1997.
107. لويس معلوم، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، دط، 1976.
108. مجمع اللغة العربية بالقاهرة:
- المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004.
- مجموعة القرارات العلمية ، أكتوبر 1934، مطبعة الأميرية ببولاك، القاهرة، 1935، ج1.
- القرارات الجمعية في الألفاظ والأساليب، أعدّها وراجعها محمد شوقي أمين وإبراهيم التري، المطبعة الأميرية، القاهرة، دط، 1989.
109. محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، ط1، 2005.
110. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء(المغرب)، ط1، 1990.
111. محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1985.
112. محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، دار الفكر، بيروت، دط، دت.
113. محمد زياد حمدان، ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، الأردن، دط، 1405هـ.
114. محمد شامل أسبر وبلال جنيدي، الشامل معجم في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها، دار العودة، بيروت، ط1، 1981.

115. محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، دار الرشيد، القاهرة، دط، دت.
116. محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم العربية، مكتب النهضة المصرية، القاهرة، دط، 1983.
117. محمد علي النجار، محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة، معهد الدراسات العربية العالمية بجامعة الدول العربية، 1960.
118. محمد فتّيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1989.
119. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية - في عملية التعلّم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط1، 1988.
120. محمود أحمد السيد:
- النهوض باللغة العربية والتمكين لها، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، دمشق، ط1، 2013.
- في طرائق تدريس اللغة العربية، مطبوعات جامعة دمشق، دمشق، دط، 2008.
121. محمود أحمد نخلة، أصول النحو العربي، دار العلوم العربية، بيروت، ط1، 1987.
122. محمود كامل الناقه ورشدي نعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، إعداده-تحليله-تقويمه، مطبوعات جامعة أم القرى، ط1، 1983.
123. محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، دط، 1985.
124. محمود كامل الناقه، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه- مداخله- طرق تدريسه، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية-مكة المكرمة، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(9)، 1985.
125. مختار درقاوي، التصحيح اللغوي ومباحثه دراسة في منهج أحمد مختار في معجم الصواب اللغوي، ألفا للوثائق، قسنطينة- الجزائر، ط1، 2017.
126. المرزباني أبو عبيد الله محمد بن عمران، معجم الشعراء، تح: فاروق أحمد اسليم، دار صادر، بيروت، ط1، 2005.
127. مريم سليم، علم نفس التعلّم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2003.
128. مصطفى الغلايبي، نظرات في اللغة والأدب، مطبعة طبارة، بيروت، دط، 1927.
129. مصطفى النحاس، العدد في اللغة دراسة لغوية نحوية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1979.
130. مصطفى جواد، قل ولا تقل، دار الصدى للثقافة والنشر، دمشق، ط2، 2001.
131. مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، المكتبة العربية، صيدا- بيروت، دط، 1964.
132. نهاد الموسى، اللغة العربية وأبنائها، دار المسيرة، عمّان، دط، دت.

133. نوار سعود أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012.
134. هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار زهران، ليبيا، دط، 2006.
135. وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان، دط، 2011.
136. ياقوت الحموي الرومي أبو عبد الله شهاب الدين، معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993، ج1.

الكتب المترجمة إلى العربية:

1. أوتو جيسبرسن، اللغة بين الفرد والمجتمع، تر: عبد الرحمن أيوب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1954.
2. دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994.
3. رون تري، تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج، تر: عبد الحليم سمر فتح الباب، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت، دط، 1984.
4. سوزان م. جاس، و لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 2009، ج1.
1. غي بالماد، مناهج التربية، تر: جوزيف عبود كبة، منشورات عويدات، بيروت، دط، 1985.
5. روبرت لادو وآخرون، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1982.
6. هكتر هامرني، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العلمية، تر: راشد الدويش، جامعة الملك سعود، الرياض، دط، 1994.
7. يوهان فك، العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، تر: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1980.

المراجع الأجنبية:

1. David Crystal, A dictionary of linguistics and phonetics, Blackwell, 6th Edition, 2008.
2. Douglas Brown, principles of language learning and teaching, Pearson Longman, 4th Ed, 2000.
3. George Mounin, Dictionnaire de la linguistique, Qadrigé; PUF, Paris, France, 4^{ème} Edition, 2004.
4. Jaquelyn Schachter, "An error in analysis", language learning, vol.24, N°2, 1974.

المجلات والدوريات:

1. مجلة الأبحاث، الجامعة الأمريكية - بيروت، العدد: 31، 1983.
2. مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)، العدد: 23، ديسمبر 2015.
3. مجلة التراث العربي، اتحاد كتاب العرب، دمشق، العدد: 83-84، سبتمبر 2001.
4. مجلة الجمع العربي العراقي - بغداد، مج 39، ج 4، 1988.
5. المجلة العربية للدراسات اللغوية، العدد: 3، مج 3، 1985.
6. المجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية:
- العدد: 1، مج 2، 1403هـ.
- العدد: 1، مج 3، والعدد: 1، مج 6، 1404هـ.
- العدد: 1-2، مج 6، 1308هـ.
7. مجلة العلوم العربية والإنسانية، المجلة العلمية لجامعة القصيم (السعودية)، العدد: 1، مج 5، نوفمبر 2011.
8. مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر-الأيبار، العدد: 4، الجزائر، 1974/1973.
9. مجلة اللغة العربية وآدابها، بغداد (العراق)، العدد: 6، حزيران 2008.
10. مجلة المنارة، العراق، العدد: 4، مج 13، 2007.
11. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، العدد: 33، ج 17، ربيع الأول 1426هـ.
12. مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف (الجزائر)، العدد: 10، جوان 2017.
13. مجلة دار الكنوز، الجامعة الأردنية، عمان، مج 1، 2014.
14. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة (الجزائر)، العدد: 5، جوان 2009.
15. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد: 7-8، جانفي -جويلية 1980.
16. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مج 57، ج 1-2، يناير - أفريل 1982.
17. مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، ج 65، ربيع الثاني 1409هـ / نوفمبر 1989.
18. مجلة مكتب التربية العربية لدول الخليج، ج 2، 1985.

المقالات:

1. أحمد حساني، "المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها، مقارنة لسانية تطبيقية تقابلية"، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، مركز اللغات، الجامعة الأردنية، 22-24/04/2014، دار الكنوز، عمان، مج 1، 2014.
2. تمام حسان، "جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها"، أعمال ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ج 2، 1985.

3. صالح بلعيد، "أنقذوا اللغة العربية من الصحفيين، منافحات في اللغة العربية"، دار الأمل، تيزي وزو (الجزائر)، دط، 2006.
4. مجموعة من الباحثين، "اللغة العربية والوعي القومي -بحوث ومناقشات-"، ندوة فكرية من تنظيم مركز دراسات الوحدة العربية بالاشتراك مع المجمع العلمي العراقي ومعهد البحوث والدراسات، مركز دراسات الوحدة، ط2، جوان 1986.
5. محمد صالح الشنقيطي، "الأخطاء اللغوية الشائعة مستوياتها وأنواعها وسبل معالجتها"، الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي، دار الأندلس، حائل (السعودية)، ط1، 1414هـ.
6. محمود إسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، وقائع ندوة "تقدم اللسانيات في الأقطار العربية" الرباط، أبريل 1987، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1991.

الرسائل الجامعية:

1. عبد العزيز العصيلي، الأخطاء الشائعة لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، دراسة وصفية تحليلية (رسالة ماجستير)، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1405هـ.
2. هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية دراسة تحليلية لعينة من الرسائل الجامعية الجزائرية (رسالة ماجستير)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة قاصدي مرباح ورقلة، نوقشت: يوم 23 جانفي 2006 .

مواقع الأنترنت:

<https://www.arab-ency.com>
<https://www.skynewsarabia.com>
<https://ar.m.wikipedia.org>
<https://en.m.wikipedia.org>

ملحق

Erreurs de compétence	أخطاء الكفاية
Erreurs de performance	أخطاء الأداء
Erreurs de voisinage	أخطاء المجاورة
Diglossie	ازدواجية لغوية
Stratégie d'apprentissage	استراتيجية التعلم
Fondements de caractérisation	أسس التمييز
Dérivation	اشتقاق
Mauvaises hypothèses	افتراضات خاطئة
Hypercorrection	إفراط في التصويب
Erreur d'arythmie	انتظام الخطأ
Pédagogie	بيداغوجيا
Évitement	تحاشي
Fossilisation	تحجّر
Perversité	تحريف
Analyse des erreurs linguistiques	تحليل الأخطاء اللغوية
Analyse comparative	تحليل تقابلي
Interférence	تداخل
Enseignement coopératif	تدريس تعاوني
Facilitation	تسهيل (تبسيط)
Perversité	تصحيف
Correction	تصويب
Inclusion	تضمين
L'application incomplète des règles	تطبيق ناقص للقواعد
Développement du langage	تطور لغوي

Arabisation	تعريب
Enseignement excessif de la structure	تعليم متخم للبنية
Didactique	تعليمية
Dissimilation	تغاير
Assimilation	تماثل
Intonation	تنعيم
Purification de la langue	تنقية لغوية
Orthographe	تهجّي
Génération des termes	توليد المصطلحات
Facilitation grammaticale	تيسير نحوي
Bilinguisme	ثنائية لغوية
Ignorance des limites de la règle	جهل بقيود القاعدة
Motivation linguistique	حافز لغوي
Erreur	خطأ
Erreur initiale	خطأ ابتدائي
Erreur stylistique	خطأ أسلوبّي
Erreur d'orthographe	خطأ إملائي
Erreur commune	خطأ شائع
Erreur morphologique	خطأ صرفي
Erreur de syntaxe	خطأ لغوي
Erreur progressive	خطأ مرحلي
Erreur grammaticale	خطأ نحوي
Aliénisme	دخيل
Habitudes linguistiques ardues	رسوخ العادات اللغوية

Instinct linguistique	سليقة
Contexte	سياق
Méthodes d'éducation	طرائق التعليم
Barbarisme	عجمة
Linguistique sociale	علم اللغة الاجتماعي
Linguistique statistique	علم اللغة الإحصائي
Linguistique psychologique	علم اللغة النفسي
Psychologie de l'éducation	علم النفس التربوي
Faute	غلط
Corruption linguistique	فساد لغوي
Eloquent	فصيح
Analogie	قياس
Blésite	لثغة
Erreur	لحن
Linguistique appliquée	لسانيات تطبيقية
Langue d'origine	لغة أصل
Interlangue	لغة مرحلية
Langue cible	لغة هدف
Accent	لكنة
Dialecte	لهجة
Hypergénéralisation	مبالغة في التعميم
Le principe de la sélectivité	مبدأ الانتقائية
Métaphore	مجاز
Concordance	مطابقة

Approche de compétence	مقاربة بالكفاءات
Compétence linguistique	ملكة لغوية
Accentuation	نبر
Sculpture	نحت
La normalisation	نحو معياري
Grammaire fonctionnelle	نحو وظيفي
Transfert d'expérience	نقل الخبرة
Béch-de-mer	هجنة
Légère faute	هنة

فهرس الموضوعات

مقدمة ب

مدخل: الخطأ في اللغة

- 1 - النحو وعلاقته باللغة: 8
- 2- تعريف الخطأ: 10
- 2-1 لغة: 10
- 2-2 اصطلاحا: 11
- أولا عند القدامى: 11
- ثانيا عند المحدثين: 12
- 2-3 الفرق بين الخطأ (Erreur) والغلط (Faute): 14
- 3- مظاهر الخطأ: 15
- 3-1 عند القدامى: 15
- 3-2 عند المحدثين: 17
- 4- من الأخطاء اللغوية الشائعة: 21
- 5- أسباب حدوث الخطأ وعوامله: 23
- 5-1 اختلاط العرب بالعجم: 23
- 5-2 اشتغال غير العرب من العجم والموالي بالعلم: 24
- 5-3 إهمال إعجام الكلمات: 25
- 5-4 انحراف الأداء الصوتي: 26
- 5-4-1 التماثل (Assimilation): 27
- 5-4-2 التغاير (Dissimilation): 28
- 5-4-3 النبر (Accentuation): 28
- 5-4-4 التنغيم (Intonation): 28

29	5-4-5) الوقف والابتداء:
29	5-5) أسباب تعليمية وبيداغوجية:
30	5-6) أسباب أخرى اجتماعية وثقافية:

الفصل الأول: الخطأ النحوي بين القديم والحديث

35	1- معالجة القدامى للخطأ:
35	1-1) إعجام المصحف:
36	1-2) استنباط قواعد لحفظ اللسان:
37	1-3) جمع مفردات اللغة وصناعة المعاجم:
38	1-4) ظهور مصنفات تعالج اللحن:
39	2- معالجة المحدثين للخطأ:
41	3- موقف الجامع اللغوي والمعاهد العلمية المتخصصة من الخطأ:
43	4- مناهج التصويب اللغوي:
43	4-1) منهج التشدد:
44	4-1-1) نماذج من أمثلة التشدد:
47	4-2) منهج التيسير:
49	4-1-2) من أمثلة مظاهر التيسير:
54	5- مقاييس الصواب اللغوي وضوابطه:
54	5-1) السماع:
55	5-1-1) القرآن الكريم:
56	5-1-2) القراءات القرآنية:
57	5-1-3) الحديث النبوي:
59	5-1-4) الشعر العربي:

60	5-1-5) المرويات النثرية:
61	2-5) القياس:
62	1-2-5) التضمنين:
62	2-2-5) المجاز:
63	3-2-5) النحت:
64	3-5) الاستناد إلى معاجم اللغة وكتب النحو:
64	4-5) الاستناد إلى قرارات مجمع لغوي أو تصويبات أحد اللغويين:
64	6-المستوى الصوابي في اللسانيات المعاصرة:
69	7- الأخطاء النحوية الشائعة في الأوساط التعليمية والثقافية.
70	1. مفهوم الخطأ الشائع:
70	2. أسباب الأخطاء الشائعة:
70	1-2) أسباب تتعلق بالمتعلم وبرامج التعليم:
71	2-2) أسباب تتعلق بالمعلم:
71	3-2) أسباب تتعلق بطرائق التعليم:
72	3-أنواع الأخطاء النحوية الشائعة وبيان أسبابها:
72	1-3) الخطأ في الإسناد: ويظهر في شكلين غالباً:
72	3-1-1) ملاصقة الفعل للفاعل:
72	3-1-2) عدم المطابقة بين الفعل والفاعل تذكيراً وتأنيثاً:
73	3-2) مجازة الحركات الفرعية:
73	3-3) الخلط بين المتعدي واللازم في الاستعمال:
73	3-4) عدم التنبيه إلى ما في الجملة من تقديم وتأخير:
74	3-5) الخطأ في الإعراب بالعلامات الفرعية:

74	 إعراب الأسماء الخمسة: (1-5-3)
74	 إعراب المثنى وجمع المذكر السالم: (2-5-3)
74	 إعراب الأفعال الخمسة: (3-5-3)
75	 إعراب الممنوع من الصرف: (4-5-3)
75	 إعراب جمع المؤنث السالم: (5-5-3)
75	 الخطأ في إعراب الجملة التي تدخل عليها النواسخ: (6-3)
76	 الخطأ في إعراب المفعول الثاني للأفعال التي تنصب مفعولين: (7-3)
76	 الخطأ في إعراب اسم لا النافية للجنس: (8-3)
76	 الخطأ في إعراب المنقوص: (9-3)
77	 أخطاء الاستثناء: (10-3)
77	 أخطاء العدد: (4-)
78	 أحكام التذكير والتأنيث: ويجري تفصيلها على النحو الآتي. (1-4)
78	 العددان 1 و 2 مع المعدود: (1-1-4)
79	 الأعداد من 03 إلى 10 مع المعدود: (2-1-4)
79	 العددان 11 و 12: (3-1-4)
79	 العدد المركب من 13 إلى 19: (4-1-4)
79	 العشرات والمئات والألوف: (5-1-4)
80	 العدد المعطوف: (6-1-4)
80	 الأحكام الإعرابية: (2-4)
80	 الأعداد المفردة: (1-2-4)
80	 العدد المركب من 11 إلى 19: (2-2-4)
81	 ألفاظ العقود من 20 إلى 90: (3-2-4)

81	 (4-2-4) العدد المعطوف:
81	 (3-4) أحكام خاصّة:
81	 (1-3-4) العدد ثمانٍ:
82	 (2-3-4) بضع وبضعة:
82	 (3-3-4) تيّف:
82	 (4-3-4) العدد عشرة:
83	 (5-3-4) العدد مائة:
83	 (4-4) إعراب المعدود (التمييز):
84	 5- بعض استعمالات العدد الخاطئة:
84	 (1-5) استعمال الواحد مكان الحادي وصفا للعدد:
84	 (2-5) الخطأ في تمييز الأرقام الكبيرة:
84	 (3-5) الخطأ في النسب إلى ألفاظ العقود:
87	 7- الأخطاء الصرفية الشائعة:
87	 (1-7) أخطاء التثنية:
87	 (1-1-7) تثنية المقصور:
88	 (2-1-7) تثنية "كِلَا" و "كِلْتَا":
88	 (2-7) أخطاء الجمع:
89	 (3-7) الخطأ في اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول والخلط بينهما:
89	 (4-7) الخطأ في استعمال الكلمة المناسبة أو في صياغتها:
90	 (5-7) الخلط بين الفعل المجرد والمزيد بهمزة:
90	 (1-5-7) ضبط أحرف المضارعة:
90	 (2-5-7) ضبط همزة فعل الأمر:

- 6-7) أخطاء إسناد الأفعال إلى الضمائر: 91
- 1-6-7) إسناد الثلاثي المجرد المقصور إلى ألف الاثنين: 91
- 2-6-7) إسناد المقصور المؤنث بالتاء إلى ألف الاثنين: 91
- 3-6-7) إسناد الناقص الواوي إلى نون الإناث: 92
- 4-6-7) إسناد نون الغائب إلى نون الإناث: 92
- 5-6-7) إسناد المقصور إلى واو الجماعة أو ياء المخاطبة: 92
- 6-6-7) إسناد المضعّف إلى ضمائر الرفع المتحركة في الماضي: 93

الفصل الثاني: اللسانيات التطبيقية ومعالجة الأخطاء

- 1- مفهوم اللسانيات التطبيقية: 96
- 2- مجالات اللسانيات التطبيقية واهتماماتها: 97
- 1-2) ماذا نعلّم ولماذا نعلّم؟ 98
- 2-2) كيف نعلّم؟ 99
- 3- اتجاهات اللسانيات التطبيقية: 99
- I - تحليل الأخطاء: 100
- أولاً: الاتجاه التقابلي 102
- 1- جذور المنهج التقابلي في التراث العربي: 104
- 2- خصائص الاتجاه التقابلي وفوائده: 105
- 3- التفسير اللغوي للأخطاء النحوية في التحليل التقابلي: 107
- 1-3) أخطاء المطابقة: 107
- 1-1-3) أخطاء المطابقة في التذكير والتأنيث: 107
- 2-1-3) الخطأ في التعريف والتذكير: 108
- 3-1-3) أخطاء المطابقة في النوع والعدد: 109

110.....	3-1-4) أخطاء المطابقة في زمن الفعل:
113.....	3-2) الخطأ في استعمال حروف الجر:
115.....	3-3) الخطأ في العلامات الإعرابية:
117.....	3-4) نقد الاتجاه التقابلي:
118.....	ثانياً: اتجاه تحليل الأخطاء
120.....	2- دراسات في تحليل الأخطاء (لا تعتمد على المنهج التقابلي):
122.....	3- جذور منهج تحليل الأخطاء في التراث العربي:
123.....	3-1) تصنيف الخطأ:
124.....	3-2) وصف الخطأ:
125.....	3-3) تفسير الخطأ:
126.....	4- مراحل تحليل الأخطاء:
127.....	5- مصادر الخطأ وأسبابه في اتجاه تحليل الأخطاء:
128.....	5-1) أخطاء المبالغة في التعميم:
128.....	5-2) الجهل بقيود القاعدة:
130.....	5-3) التطبيق الناقص للقواعد:
130.....	5-4) الافتراضات الخاطئة:
132.....	6- نقد الاتجاه التحليلي:
134.....	ثالثاً: الاتجاه التكاملي
137.....	II - تعليمية اللغة العربية للناطقين بها:
137.....	1- اصطلاحات مرتبطة بالتعليم:
137.....	1-1) تعليمية:
138.....	1-2) التعليم:

138.....	3-1) التعلّم:
138.....	4-1) بين التعليم والتدريس:
139.....	5-1) البيداغوجية (التربوية):.
140.....	2- واقع تعليم اللغة العربية في المدارس والجامعات:
141.....	3- طرائق التعليم وأساليبه:
141.....	3-1) الطريقة الإلقائية (التلقينية):
142.....	3-2) الطريقة التكاملية:
142.....	3-3) الطريقة الحوارية:
142.....	3-4) الطريقة الاستقرائية الاستنباطية:
143.....	4- فنون التعليم الحديثة:
145.....	5- نحو إعداد منظومة تعليمية متكاملة:
146.....	5-1) بالنسبة للمناهج وخطط التعليم:
147.....	5-2) بالنسبة للمحتوى ومواد التعليم:
148.....	5-3) بالنسبة للمعلّم:
150.....	5-4) بالنسبة للمتعلّم:
152.....	5-5) تصميم التقويم والاختبار:
153.....	6- هل استُثمرت إنجازات اللسانيات التطبيقية في تعليم العربية للناطقين بها ؟
154.....	7- منهج تحليل الأخطاء وتعليم اللغة العربية للناطقين بها:
155.....	أولاً: أخطاء داخل اللغة:.
155.....	ثانياً: أخطاء تطويرية:.
158.....	III - تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها:
159.....	1- حال تعليم العربية لغير الناطقين بها:

161.....	2- أسباب الضعف:
161.....	1-2) أسباب تعود إلى المعلم:
161.....	2-2) أسباب تعود إلى المتعلم:
162.....	3-2) أسباب تعود إلى طرائق التدريس:
162.....	4-2) أسباب تعود إلى المحتوى وبرامج التعليم:
163.....	3- استراتيجيات سلبية في التعلم:
163.....	1-3) التحاشي (التفادي):
164.....	2-3) التسهيل (التبسيط):
164.....	3-3) استعمال الأنماط الجاهزة:
164.....	4-3) اللجوء إلى المصدر الأصلي أو الترجمة:
165.....	5-3) التحول من لغة إلى لغة:
165.....	4- التحجّر:
165.....	1-4) أسبابه:
167.....	2-4) الأنماط اللغوية التي يكثر فيها تحجّر الخطأ:
168.....	3-4) الوقاية من التحجّر وتلافي الخطأ:
169.....	5- استثمار التحليل التقابلي في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

الفصل الثالث: تحليل الأخطاء النحوية في مذكرات طلبة ماستر لغة عربية

173.....	1- وصف مدونة البحث:
173.....	1-1) اختيار عينة البحث:
175.....	1-2) المنهجية المتبعة في التحليل:
178.....	1-3) الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (1):
178.....	1-1-3) رصد الأخطاء في المذكرة (1):

182.....	(2-1-3) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (1):
183.....	(3-1-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (1):
183.....	(4-1-3) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (1):
184.....	(2-3) الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (2):
184.....	(1-2-3) رصد الأخطاء في المذكرة (2):
188.....	(2-2-3) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (2):
188.....	(3-2-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (2):
189.....	(4-2-3) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (2):
190.....	(3-3) الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (3):
190.....	(1-3-3) رصد الأخطاء في المذكرة (3):
193.....	(2-3-3) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (3):
194.....	(3-3-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (3):
194.....	(4-3-3) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (3):
196.....	(4-3) الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (4):
196.....	(1-4-3) رصد الأخطاء في المذكرة (4):
203.....	(3-4-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (4):
204.....	(4-4-3) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (4):
205.....	(5-3) الأخطاء النحوية والصرفية في المذكرة (5):
205.....	(1-5-3) رصد الأخطاء في المذكرة (5):
208.....	(2-5-3) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (5):
209.....	(3-5-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (5):
209.....	(4-5-3) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (5):

210.....	3-6-1) رصد الأخطاء في المذكرة (6):
213.....	3-6-2) الإحصاء العددي لأخطاء المذكرة (6):
214.....	3-6-3) التمثيل البياني لأخطاء المذكرة (6):
214.....	3-6-4) تحليل نتائج أخطاء المذكرة (6):
215.....	3-7) مقارنة بين المذكرات الست:
217.....	3-8) تحليل مجمل النتائج حسب نوع الخطأ:
219.....	4- شرح الأخطاء وتفسيرها: ..
220.....	4-1) التداخل:
222.....	4-2) الجهل بالقاعدة وقيودها:
227.....	4-3) أخطاء المبالغة في التعميم:
229.....	4-4) التطبيق الناقص للقاعدة:
231.....	4-5) الافتراضات الخاطئة:
233.....	4-6) أسباب أخرى:

خاتمة

245.....	فهرس المصادر والمراجع
260.....	ملحق.....
265.....	فهرس الموضوعات
277.....	ملخص:
278.....	Résumé:
279.....	Abstract:

ملخص:

تولي اللسانيات التطبيقية عناية خاصة بأخطاء المتعلمين في حقل تعليم اللغات، وتعدّ الخطأ ضرورة تعليمية لا مفرّ منها، وأنه الخطوة الأولى التي ينطلق منها المتعلّم، ليميّز الصواب من الخطأ في مرحلة لاحقة، كما أنّ أخطاء المتعلّمين تمثّل مؤشّرا ينبئ عن خلل ما في المنظومة التعليمية، ومقياسا ينظر من خلاله القائمون على التعليم في المقرّرات التعليمية وبرامجها ما يحتاج إلى تغيير أو إضافة، بما يلائم حاجة المتعلّمين ويُحسّن أداءهم، ويسهّل من العملية التعليمية.

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء النحوية لدى طلبة اللغة العربية الجامعيين في ضوء اللسانيات التطبيقية، مفيدة من مناهج تحليل الأخطاء الحديثة في توصيف الأخطاء وتعرّف أنواعها ومصادرها، وتفسيرها، ثم تنظر في أسباب علاجها وطرق الخلوّص منها، بطريقة علمية منهجية تتجاوز النهج التقليدي المبني على أسلوب التخطئة والتصويب المباشر.

تضمنت الدراسة جانبا نظريا عاجل إشكال البحث (الخطأ النحوي)، أسبابه، ومظاهره، وكيف تصدى علماء التهذيب اللغوي له قديما وحديثا، ثم بحث في اتجاهاتهم إزاء الخطأ والمعايير التي اعتدّوها في التصويب أو التخطئة، ومضامين اللسانيات التطبيقية في معالجة الخطأ، وأما الجانب التطبيقي من الدراسة فقد أُجري على ستّ مذكرات تخرج لطلبة ماستر لغة عربية في الجامعات الجزائرية، حلّل أخطاءها وصفا وتصنيفا وتفسيرا وفق مناهج التحليل اللساني الحديثة.

توصلت الدراسة إلى أنّ هناك أنواعا معيّنة من الأخطاء النحوية يشيع ورودها بين الطلبة، كالعلامات الإعرابية الفرعية، وإعراب معمولي النواسخ، واستعمال حروف المعاني، ويمثّل باب العدد والمعدود تحديا حقيقيا يوقع معظم طارقيه، وأثبتت النتائج أيضا صلاحية المنهج التحليلي في تعليم العربية للناطقين بها ليس فقط في المراحل الأولى من تعليمهم ولكن حتى في المستوى الجامعي، إذ أعطى نتائج طيّبة من تحليل اللغة نفسها (داخليا)، كما أفاد التحليل التقابلي في كشف بعض الأنماط المتحرّجة والعادات السليبيّة، منشؤها تدخّل اللهجات العامية المنتشرة في المجتمع الجزائري.

وبناء على هذه النتائج قدّمت الدراسة مجموعة من المقترحات العلاجية والحلول، رأتها كفيلة باحتواء ظاهرة الخطأ النحوي المنتشرة في صفوف المتعلمين، والرفع من مستوى تعليم العربية في المرحلة الجامعية وقبل المرحلة الجامعية.

Résumé:

La linguistique appliquée s'intéresse à l'étude des erreurs des apprenants dans le domaine de l'enseignement des langues. Et dans cette perspective, l'erreur est considérée comme une nécessité pédagogique, voire la première étape de l'apprentissage. En plus, les erreurs des apprenants représentent un indicateur du déséquilibre du système éducatif et un critère qui examine les programmes d'enseignement afin de répondre aux besoins des apprenants en améliorant leurs performances et facilitant le processus de l'éducation.

Cette recherche vise donc à analyser les erreurs grammaticales commises par les étudiants en langue arabe à la lumière de la linguistique appliquée. Cette discipline semble utile pour fournir à l'enseignement des langues les méthodes d'analyse des erreurs modernes en identifiant ces erreurs, leurs types, leurs sources et leur interprétation. Et ensuite, elle examine les raisons de traitement et recherche des solutions par le biais d'une méthode scientifique qui dépasse l'approche conventionnelle établie sur l'erreur et la correction directe.

L'étude comprend une partie théorique soulevant le problème de la recherche (erreur grammaticale), en se concentrant sur ses causes, ses manifestations et la façon dont les linguistes ont abordé la langue auparavant et récemment. Elle aborde ensuite leurs attitudes à l'égard de l'erreur et les normes utilisées dans la correction ou l'erreur, en explorant les significations linguistiques appliquées dans le traitement des erreurs, alors que la partie pratique a examiné six mémoires des étudiants en master de langue arabe dans les universités algériennes. Elle analyse leurs erreurs de différents côtés en fonction des méthodes d'analyse linguistique moderne.

La recherche a conclu qu'il existe certains types d'erreurs grammaticales communes chez les étudiants, telles que voyelles, verbes et modes, prépositions ... Ces résultats ont également prouvé l'efficacité de la méthode d'analyse en didactique des langues pour différentes phases; de la première phase des apprenants jusqu'à leur niveau supérieur. Cette approche a donné de bons résultats dans l'analyse linguistique (en interne). En outre, l'analyse comparative était si efficace pour détecter certaines structures non développées et certaines habitudes négatives, provenant de l'intervention des dialectes parlés dans la société algérienne.

Basant sur ces résultats, l'étude a suggéré un ensemble de suggestions et de solutions considérées comme capables de contenir le phénomène d'erreur grammaticale commise par les étudiants dans le but d'élever le niveau de l'enseignement de la langue arabe avant et pendant la phase universitaire.

Abstract:

Applied Linguistics is concerned with the study of the learners' mistakes in the field of teaching languages. It considers the error an educational necessity since committing errors is regarded as the first step for learning. Moreover, the learners' mistakes represent an indicator of the imbalance in the educational system, and a measure that investigates the educational curricula and programs in order to suit the learners' needs improving their performance, and facilitating the process of education.

Thus, this research aims to analyze the grammatical mistakes committed by the Arabic language students in the light of the Applied Linguistics. This discipline seems useful in providing the teaching languages field with the analysis methods of modern errors in the identification of the errors and their types, their sources, and their interpretation. And then it examines the reasons for their treatment, looking for solutions through a scientific method that overtakes the conventional approach established on the error and the direct correction.

The study includes theoretical aspects of the research problem (grammatical error), focusing on its causes, its manifestations, and how the linguists tackled the language previously and recently. Then it discusses their attitudes towards the error and the standards used in the correction of the error, exploring the applied linguistics significances in the treatment of the errors. Whereas, the practical study was conducted on six dissertations of the Master Students of the Arabic language in the Algerian universities. It analyzes their errors in different sides according to the methods of modern linguistic analysis.

The research deduced that there are certain types of grammatical errors which are common among students, such as vowels, modal verbs, prepositions... These results proved also the efficiency of the analysis method in language teaching for various phases; from the first phase of the learners till their advanced level. This approach attained good results in the language analysis (internally). In addition, the comparative analysis was so available in the detection of some undeveloped patterns and negative habits, originating from the intervention of the dialects spoken in the Algerian society.

Based on these results, the study presented a set of suggestions and solutions which are considered to be able to contain the phenomenon of grammatical error among the students, and to raise the level of the Arabic language teaching before and during the university phase.