الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجيلالي ليابس –سيدي بلعباس–
كلية الأدب و اللغات و الفنون
قسم: اللغة العربية و آدابها

مذكرة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية و آدابها

تخصص: علوم إنسانية واجتماعية

# الأخطاء اللغوية للمعلم وأثرها في التحصيل اللغوي للتلميذ في الطور الابتدائي
## دراسة ميدانية

تحت إشراف:
أ.د. صبار نور الدين

من إعداد الطالبة:
- يدو فوزية

أعضاء لجنة المناقشة:

| | | |
|---|---|---|
| أ.د الأحمر الحاج | جامعة سيدي بلعباس | رئيسا |
| أ.د صبار نور الدين | جامعة سيدي بلعباس | مشرفا ومقررا |
| أ.د طيبي أمينة | جامعة سيدي بلعباس | عضوا مناقشا |
| أ.د جلالي بومدين | جامعة سعيدة | عضوا مناقشا |
| أ.د. غيتري سيدي محمد | جامعة تلمسان | عضوا مناقشا |
| أ.م. بوجمل حمزة | المركز الجامعي آفلو | عضوا مناقشا |

السنة الجامعية 2020-2021

# شكر وتقدير

في البداية أشكر الإله القدير، يسر لي أمري وهو ربي نعم الوكيل.

أتقدم بالتقدير الخالص والعرفان بالجميل للأستاذ الفاضل

الدكتور «صبار نور الدين » الذي قبل الإشراف على هذا البحث وتابع

مراحل إنجازه بإخلاص من بداية ظهوره كمشروع إلى غاية إتمامه.

وأخيرا أتقدم بالشكر الخالص للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة

هذا العمل المتواضع.

وختاما أسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم.

# إهداء

إلى روح والدي الطاهرة ، إلى الإنسان الذي رحل ومازال يعيش في داخلي.

إلى من علمني كيف يكون العطاء، إلى من غمرني بحبه وكرمه طيلة حياتي

معه فرحمة عليه.

إلى والدتي الحنون أدامها ذخرا لي ولأبنائي.

وإلى زوجي رفيق دربي، إلى من ملأ حياتي بالتحدي وما زال يعمل بجد.

إلى أبنائي أحبائي «**حسنة** » و « **مريم** » «**إبراهيم**».

إلى جميع أفراد الأسرة

إلى جميع الزملاء في العمل

إن اجتهادي في طلب العلم هو من أجلكم ، أهدي لكم جميعا هذا العمل

المتواضع لعله يكون بداية لأعمال أفضل .

وما توفيقي إلا با لله.

قال تعالى:

«**رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ** ». صدق العظيم

النمل-الآية 19

**يدو فوزية**

# مقـدمـــــة

اللغة العربية كغيرها من اللغات لها نظامها اللغوي الخاص، الذي تعرف به وهو مجموعة القوانين والقواعد والأحكام التي تحكم هذه اللغة وتخضع له ألفاظها، وعباراتها، ويلتزم به أبناؤها، التزاما يعينهم على التفاهم، وتبادل الخبرات، والمعلومات، إذ تشكل هذه القواعد والقوانين والأحكام، أنظمة فرعية للغة: كالنظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدّلالي، والنظام الكتابي ...إلخ ، الأخطاء الشائعة النحوية.. ولقد اهتم العرب منذ القدم بلغتهم واعتزوا بها، وحرصوا على سلامتها فحاربوا اللحن فيها، والانحراف والفساد واجتنبوه اجتنابهم الذنوب والمعاصي. فقد عدّ كل خروج عن تأديات العربي للغته خارج العرف لحنا يعمل على الخدش اللغوي، والتشويش البياني فهو إذن منكور في اللسان العربي الفصيح، ومردود على صاحبه فقد عدّ وقوع المتكلم، أو الكاتب في اللّحن أشبه بوقوعه في الضلال مصداقا لقوله صلى الله عليه وسلم: «أرشدوا أخاكم فإنه قد ضل» فهذا يؤكد خطورة الخطأ اللغوي على الإنسان وعلى كل المجتمع ككل.[11]

ثمة ما يشير في أدبيات البحث إلى أن اللغة تكتسب اكتسابا، ولا تولد مع الإنسان، فاللغة نظام كتابي وصوتي ذو أهمية كبرى فلكل لغة فنونها، ومهاراتها، ولا يتم اكتساب اللغة، إلا بامتلاك التلميذ لهذه الفنون والمهارات. فالمهارات تنحصر في الاستماع والمحادثة والقراءة، والكتابة، وحين نتحدّث عن الكتابة في المجال اللغوي فإننا نقصد بها التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة ورسم الرموز والصور الخطية للكلمات، والوحدات اللغوية المسموعة، أو المرئية رسما إملائيا حسب معايير، وقواعد معينة، فتحتل الكتابة بذلك أعلى هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية، وتسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث، والقراءة. فإذا واجه التلميذ صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى السابقة، فإنه في الغالب، سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة، وهو بذلك لن يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة ولن يعبر عن ذاته، ولا عما يطلب منه، ولن يتمكن من الإجابة عن أي سؤال يوجه إليه بعبارات سليمة، لأنه ليس ملما بالقواعد الأساسية للغة. (مقدمة الأخطاء الشائعة)

[1] أنظر : إضافة المورفيمات الاندونيسية إلى المحادثة باللغة العربية لدى طالبات الإعداد اللغوي بجامعة الراية ص: 99

ويستطيع المرء أن يدرك بجلاء منزلة القواعد الإملائية والنحوية إذا ما علمنا بأن الأخطاء الإملائية والنحوية، والصرفية تشوه الكتابة، وتعوق عمليات الفهم، فالإملاء والنحو مقياسان دقيقان للمستوى التعليمي الذي وصل إليه الفرد، يضاف إلى ذلك أن الخطأ فيهما قد يغير الحقيقة العلمية، أو التاريخية. فلا تقتصر أهمية الإملاء على م ـا سبق بل إن المعلّم يبدأ بتعليم القراءة ثم الكتابة اليدوية، فعن طريق الإملاء، يتعرف التلميذ الرسم الاصطلاحي للكلمات، فيستخدمه في الاتصال بغيره وبتراثه. والنصوص الإملائية مجال رحب لتزويد التلميذ بخبرات جديدة، وتنمية قدراته العقلية، إثراء مفرداته اللغوية، فضلا عن أن درس الإملاء يكفل تربية العين وتنمية قدراتها على النقد والتركيز والمطابقة، وقد يسهم الإملاء في تربية الأذن على حسن الاستماع، وجودة الإنصات، وتميز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء، وكذلك تمكين اليد من الإمساك الصحيح بأدوات الكتابة، وتنمية قدرة التلميذ على التآزر البصري، والنحو كما هو معلوم من أكثر المشاكل التعليمية، التي يواجهها التلميذ، إذ هو من الموضوعات التي يشتد نفور التلميذ منها، ويضيق ذرعا بها، ويقاسي في سبيل تعلمها العنت من نفسه ومن معلّمه على السواء وقد أدت هذه الحالة إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكتابة وحتى الكلام.

وعلى الرغم مما ذكرنا عن أهمية الدرس الإملائي، والدرس النحوي والصرفي، مازلنا نتحسس الشكوى، ونسمعها عن كثرة الأخطاء الإملائية، والنحوية والصرفية التي يرتكبها تلاميذ المرحلة الابتدائية، فهم على الأغلب لا يجيدون توظيف المفردات في جمل تتصف بالسلامة النحوية والصرفية والإملائية وحتى الصوتية منها، والنطق السليم للحروف والكلمات، ويقصرون في إعراب الكلمات والجمل. على الرغم من محاولات كثيرة من الباحثين للتغلب على هذه المشكلة.

إن اقتصار التدريب على القيم الشكلية، و اتباع الأساليب التقليدية في التعليم وعدم ربطها بالمعنى، فضلا عن اختيار القواعد النحوية والصرفية نظريا، وافتقار الجانب الوظيفي في عملية التطبيق أسهم في تدني مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية.

نظرا لأهمية المرحلة التعليمية الابتدائية إذ هي المرحلة القاعدية التي تبنى عليها المعلومات، وتؤسس وتكون فيها شخصية التلميذ، ويبنى على أساسها مستواه ومستقبله، ونظرا للمكانة العالية التي يحظى بها المعلّم في الحلقة التربوية التعليمية لما له من أهمية في إيصال المعلومات وتكوين شخصية التلميذ علميا وتربويا، ونظرا لأنه القدوة التي يقتدي بها التلميذ لغة، وسلوكا، وتعاملا، ونظرا لما لاحظناه من الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية التي عجت بها كتابات وتعابير التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية، جعلنا نتساءل عن أسباب حدوثها.

فساقنا ذلك لإجراء هذا البحث المتواضع لنيل شهادة الدكتوراه:

إن الهدف الأساس من إجراء هذا البحث هو تحديد الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المعلّم في المرحلة الابتدائية، ودراسة مدى تأثيرها على التحصيل اللغوي للتلميذ في هذه المرحلة، وبيان مستوياتها وأسبابها، وانعكاساتها.

لقد أردنا من خلال هذه الرسالة الإجابة عن مجموعة من التساؤلات شكلت في مجملها إشكالية البحث، فكان أول إشكال واجهنا هو ضرورة إثبات وجود هذه الأخطاء فعلا على أرض الواقع يليه سلسلة من الأسئلة تمثلت في: إذا كانت هذه الأخطاء موجودة فعلا على أرض الواقع فما هي أسبابها؟ وما هي مستوياتها؟ وهل هي موجودة عند كل معلّم؟ أم هي خاصة بفئة دون أخرى.

وإذا كانت تختص بفئة معينة، فمن هي هذه الفئة، وما هي خصائصها؟ وكيف تنعكس هذه الأخطاء على التحصيل اللغوي للتلميذ، وما هي مستويات هذا الانعكاس، وما سبل علاج هذه الظاهرة؟

وقد اقتضت طبيعة الموضوع اتباع المنهج الوصفي التحليلي، فهو منهج يتناسب مع الأبحاث الميدانية، فالمنهج الوصفي يسعى دائما لوصف الظواهر اللغوية كما هي موجودة في الواقع وصفا دقيقا متعمقا، وتشخيص العلّة وكذا المساهمة في إيجاد الحلول الناجعة التي تساهم بدورها في النهوض بالمستوى التعليمي للغة العربية في الطور الابتدائي ليتجاوز ما يعترض سبيل تطوره من مشاكل وعقبات:

أما بالنسبة لبنية البحث فلقد قسمناه إلى مقدّمة عرضنا فيها سبب اختيار الموضوع، والإشكالية، وما تحمله من فرضيات،ومدخل تناولنا فيه الحديث عن العملية التعلمية شروطها و أعباؤها وقسمناه بعد ذلك إلى ثلاثة فصول. ثم خاتمة.

فجاء الفصل الأول: معنونا بمعايير الصواب والخطأ قسمناه بدوره إلى مبحثين .

أما الفصل الثاني فكان عنوانه الملكة اللغوية وكيفية حدوث الأخطاء اللغوية وقسمناه إلى ثلاثة مباحث. أما الفصل الثالث : فكان عنوانه : تحليل مستويات الأخطاء وقد قسمناه بدوره إلى أربعة مباحث.

وتجدر بنا الإشارة إلى أن موضوع الأخطاء اللغوية موضوع قد نال نصيبا وافرا من الدّراسة والتأليف سواء عند القدامى أم المحدثين فمن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها في البحث كتاب البيان والتبيين للجاحظ، والكتاب لسيبويه، والخصائص لابن جني ولحن العامة في ضوء الدّراسات اللغوية الحديثة لعبد العزيز مطر. ولحن العامة والتطور اللّغوي لرمضان عبد التواب إضافة إلى بحوث ودراسات في اللسانيات العربية لعبد الرحمان حاج صالح معجم الخطأ والصواب في ال لغة لإيميل يعقوب، ومعجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني وكتاب الأخطاء الشائعة لفهد خليل وغيرها ...

وتبين لنا من خلال الاطلاع على المصادر والمراجع السابقة أنها لم تتطرق للجانب التعليمي من اللغة، بل اقتصرت على اللغة العربية على العموم كتابة ونطقا واستعمالا ، وتبين لنا أيضا أنّ معظم الأبحاث التي أجريت في باب اللغة، وتصويب أخطائها وتقويمها ظلت حبيسة الرفوف، ويبدو ذلك جليا من كثرة الأخطاء اللّغوية التي شاعت في عصرنا الحالي. فغزت كل الألسنة، حتى ألسنة القائمين على اللغة العربية من معلمين وأساتذة.

ومن بين أسبابها أنه لم ينتفع من هذه الدراسات والبحوث في إيجاد برامج تربوية حديثة تتماشى ومتطلبات العصر وحاجاته ولغته، أو حتى تستغ ل في تكوين المؤطّرين، والمعلمين الذين سيوكل إليهم أجيال تحفظ اللسان العربي من كل لحن وخطل.

وربما يعود ذلك إلى جهلهم بوجود هذه المؤلفات الخاصة باللّحن، أو إلى كبر حجمها، أو حتى إلى غياب سياسة حثيثة للقيام بمستوى اللغة العربية التعليمي التربوي في مختلف أطواره خاصة الطّور الابتدائي باعتباره أهم الأطوار في المرحلة التعليمية.

وككل باحث وباحثة، فقد واجهتنا بعض الصعوبات أثناء إنجاز هذه الرسالة، إلا أنّنا تمكّنا من تجاوزها، وذلك بالإصرار والعزم على بلوغ الغاية المنشودة. وهي قطف ثمار هذا العمل المتواضع، وتقديم ما يخدم اللغة، ولو بصورة محتشمة وتعود أسباب تلك الصعوبات في معظمها إلى طبيعة العمل الميداني، الذي يقتضي التعامل المباشر مع عينة البحث خاصة فئة المعلمين، وإذا اضطررت إلى إعادة الاستبيان مرات عديدة بسبب تهربهم من الإجابة، أو اعتمادهم نفس الإجابة (الإطلاع على إجابات بعضهم البعض) مما أدى إلى عدم صدق النتائج المتحصل عليها. فاضطرني ذلك إلى اعتماد المنطوق من خلال التسجيلات المحصل عليها،وكما نعرف أن المنطوق. عكس المكتوب يصعب التحكم فيه، فيتطلب صبرا، ومثابرة، وتتبعا دائما للحصص الدراسية داخل الأقسام بالإضافة: حاجة العمل الميداني إلى الوسائل الحديثة كمسجلات الصوت والكاميرات وصعوبات تحديد درجة تأثير الأخطاء اللغوية للمعلمين في التحصيل اللغوي لتلاميذ الطور الابتدائي، لأن ذلك يتطلب الاستقراء. والإحصاء والاستنتاج، باتخاذ عينة مهمة من المعلمين والمتعلمين. فالنتائج غالبا تكون نسبية في مثل هذه الدراسات الميدانية.

وبهذا حاولنا من خلال هذه الدراسة الميدانية الموسومة بالأخطاء اللغوية للمعلم وأثرها في التحصيل للتلميذ في الطور الابتدائي (الأول والثاني) الوصول إلى كشف بعض أنواع الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المعلمون أثناء تأديتهم لمهامهم التعليمية، والتي من شأنها التأثير في التحصيل اللغوي للتلاميذ المتمدرسين عندهم وتحديد مستوياتهم، وبيان أسبابها. وكذا معرفة سبب عدم بلوغ التصويبات اللغوية، واجتهادات اللغويين هدفها المنشود في إصلاح اللغة العربية في شقّها التعليمي التربوي.

وفي الختام لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الثناء، لأستاذنا المشرف «صبار نور الدين» الذي علّمنا أن نجيد البحث، ونسعى للأفضل دائما معرفة ومنهجي ة وقدّم لنا يد العون والمساعدة بالكتب والنصائح القيمة.

# مدخل:

# العملية التعليمية وشروطها

# وأعباؤها

## – تمهيد:

من صدق الحديث القول أن الإنسان بات عاجزا عن تعليم نفسه بنفسه كل ما يفيده أو ينفعه، كما لا تستطيع أسرته فعل ذلك، فكانت المدرسة هي المؤسسة التي خول لها القانون مهمة القيام بالتربية والتعليم، والتي من أهم ركائزها المعلم، باعتباره الشخص المعول عليه في تجسيد مشروع الأمة انطلاقا من تحقيق الغايات والأهداف التي رسمتها هذه الأخيرة لنفسها، والتي تريد الوصول اليها عبر عملية تعليميةيكون التلميذ أهم مخرجاتها

فما حقيقة هذه العملية؟ وما هو موقع المعلم فيها وما هي المهام والأدوار التي يضطلع بها؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في هذا الفصل.

## – مفهوم العملية التعليمية:

إن العملية التعليمية/ التعلمية، تهدف أول ما تهدف إلى إحداث التأثير على شخصية المتعلم، في مجالات نموها المختلفة: المعرفية، الوجدانية، والحس حركية ... هذه المجالات التي تمثل أهدافا تعليمية تشكل في حال تحقيقها عملية النمو التعليمي لدى المتعلم.

إن العملية التعليمية تبدو من هذا المنظور ميسورة وسهلة التحقيق، لكنها في الواقع تشكل حملا ثقيلا يرزح تحته المعلم، لأن عمليتي التعليم والتعلم تتطلب القيام بمهام كثيرة وعمليات معقدة، بدءا من انتقاء الوسائط المعرفية، والطرائق التعليمية الملائمة لكل مرحلة من مراحل النمو التعليمي للمتعلم. إن مهام المعلم لم تكن سهلة ولن تكون ,وكذلك مهام المدرسة التي يشكل فيها المعلم أهم مدخلاتها. لقد ظهرت أمامها مشاكل عديدة نذكر منها:

1. مشكلة اتساع المعرفة وتراكمها أفقيا ورأسيا، الأمر الذي يجعل الانتقاء منها عملية عويصة ومعقدة.
2. تبويب ما انتقي منها في شكل سلم يراعي أولويات النمو التحصيلي المعرفي ومجالاته لدى المتعلم.
3. تحديد الأهداف واختيار الوسائط والأنشطة المناسبة لتحقيقها.

**4.** تقويم عمليتي التعليم والتعلم بشكل مستديم وهادف ليعطي تغذية راجعة تمكن من إصلاح هاتين العمليتين بإعادة النظر في المواقف التعليمية / التعلمية.

**5.** إيجاد المعلم الكفء القادر على التعليم بأساليب تجعل التعلم ميسورا، بل ممتعا للمتعلم، فيجعل النمو المعرفي لشخصية المتعلم في جميع المجالات نموا طبيعيا.

عملية التحصيل المعرفي لا تكون مجدية إلا إذا توطدت العلاقة المتينة بين عمليتي التعليم والتعلم، تلك العلاقة الوظيفية التي تجعل الهدف الأساسي للتعليم متمثلا في إحداث التعلم، أي التأثير الإيجابي على شخصية المتعلم معرفيا ووجدانيا.

إن التعليم بهذا المفهوم تنحصر وظيفته في إحداث التحصيل المعرفي للمتعلم، الذي يعتبر أهم مخرجات العملية التربوية، والذي من أهمها التحصيل اللغوي.

- **المعلم في العملية التعليمية / التعلمية:**

ظل البحث في موضوع التعليم متخلفا مقارنة مع البحث في موضوع التعلم، وهذه الحقيقة يؤكدها CAGE ذكره بوستيك (Postic M) [1] الذي يرى أن اهتمام العلماء بظاهرة التعلم أكثر غنى وخصوبة، في حين أن نظرية التعليم لم تعرف إلا اهتماما قليلا، لكون علماء اللغة في معالجتهم لموضوع التعلم يعتبرون أن عملية التعليم هي الوجه الثاني لنفس العملية، وهذا حكم غير سليم، لأن لكل عملية خصائصها ومميزاتها.

ويؤكد تيغري[2] أن التلميذ (المتعلم) حظي باستقطاب الدراسات والبحوث العلمية التي فاقت كثافة عدد الدراسات التي عنيت بالمعلم، ويعزى ذلك إلى وجود منطق أو تصور ضمني لدى الباحثين مفاده أن المتعلم غاية في حد ذاته وأن المعلم وسيلة. وهذا التصور (غائية التلميذ) جعل الدراسات التي تناولت المعلم (التعليم)، تعالجه

[1] Postic M : Observation et formation des enseignantes, Page 34

[2] تيغري أحمد: الضغط والإجهاد في مهنة التعليم: ذلك البعد المنسي، ص3،4،5.

من زاوية إخضاعه وتكييفه للغاية النبيلة (التلميذ). ويرى LANIER[1] أن الاهتمام بموضوع التعليم وأهمية المعلم ودوره في العملية التعليمية، لم يبرز إلا في منتصف القرن العشرين حيث بدأت دراسة الظاهرتين: التعليم والتعلم على أنهما عمليتان متمايزتان. إن هذه الدراسات أفضت إلى التأكيد على أهمية المعلم ودوره الأساسي في العملية، وهذا لا يتناقض مع ما تريده التربية الحديثة التي تتحدث عن سلبية المعلم وإيجابية المتعلم في العملية التعليمية. لأن مهام التعليم لا تتوقف عند خلق المواقف التعليمية / التعلمية، ولكنها كما يرى رونالد لوجاندر D.Legender[2]:

« نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من قبل المعلم في موقف تعليمي/تعلمي، أما التعلم فينتج عنه فضلا عن تحصيل المعلومات والمهارات حصول تغيير ديناميكي داخل الفرد، يقبله عن رضا وطواعية ورغبة في التطور يؤدي إلى تشكيل تمثيلاته وخلق تصورات جديدة لديه عن الواقع».

إن مهمة المعلم في العملية التعليمية، أصبحت أكثر أهمية ووزنا، ذلك لأنه كراشد لا يشكل عنصرا إضافيا لجماعة الفصل، بل إنه عنصر فاعل فيها، يبادل التأثير ويتابع عملية التعلم لدى كل عناصرها ويقومها باستمرار، حتى يكون لنفسه تغذية راجعة تمكنه من إعادة النظر في أساليب التدريس، والبحث عن الوسائط المعرفية الأكثر ملائمة للمواقف التعليمية / التعلمية التي يبتدعها، ويمكن الوقوف على دور المعلم في العملية التربوية من خلال رسم الحلقات التي تتم من خلالها في أسلوب مبسط على الشكل التالي:

إن المعلم من خلال هذا الشكل المبسط يشكل منطلق العملية التعليمية /التعلمية، فهو الذي ينسج المواقف المؤثرة سلبية كانت أو إيجابية التأثير، هذا التأثير الذي يمتد من القسرية إلى اللاتوجيهية(Non-directive) كما قد يركز على جانب من جوانب نمو الرصيد المعرفي خاصة اللغوي دون جانب آخر، أما المتعلم فهو الذي

[1]Lanier, J.E: Perspectives sur le métier d'enseignants page 142.

[2]D.Legender : Dictionnaire actuel de l'éducation page 36.

يتلقى التأثير، ويستجيب له ويكون رد فعله لخطاب المعلم، بعد تقويمه بمثابة تغدية راجعة تؤدي إلى تعديلات في تأثيرات المعلم البعدية على المتعلم.

إن المعلم باعتباره القيم على العملية التعليمية/التعلمية يتعبر قطبا أساسيا فيها. فهو القائد للفصل، ينخرط في العملية التعليمية / التعلمية بمعتقداته، وأفعاله، ويمرر نفسه من خلالها للآخرين (المتعلمين والمشرفين والزملاء والأولياء) ومن تم فإن خطابه يتخذ قيمة متميزة وخاصة بالنسبة للآخرين، إن تطور مهمة المعلم من الدور الكلاسيكي الذي كان متمثلا في ترويج المعارف، ، والقيم السائدة في المجتمع عن طريق الشحن أو الصب، إلى الدور التعليمي/ التربوي الذي يحرص على معرفة الخصائص النفسية لكل مرحلة من مراحل نمو المتعلم، حتى يتسنى ممارسة التأثير الإيجابي عليها، وجعل عملية النمو المعرفي أمرا طبيعيا وميسورا، بعيدا عن الإحباطات والعقد النفسية التي يمكن أن تنسج خيوطها مواقف تعليمية غير ملائمة. «إن تعقد الظاهرة التعلمية يتحول إلى تعقد على المستوى السيكولوجي للمتعلم، فيصاب بالضعف في شخصيته ويفقد الثقة في نفسه وتصبح نظرته إلى ذاته انطلاقا من تجارب الفشل التي لحقته نتيجة الأخطاء التي ارتكبها النظام التعليمي»[1].

إن القفزة النوعية للتعليم من التقليدي إلى أدوار أكثر فعالية، تتجاوز حدود الفصل لمساعدة المتمدرسين على تنظيم المعارف التي اكتسبوها من مجالات أخرى خارج المدرسة:(الأسرة، وسائل الإعلام، القيم السائدة في المجتمع...) لتنقيتها وتهذيبها وإعادة بنائها، قصد تهيئتهم للتعامل مع مختلف المعارف والخطابات بشكل يضمن لهم التوافق والتكيف مع المجتمع، ومواكبته في سيره وحركيته تأثرا وتأثيرا. لقد أصبح الفعل التعليمي يخطط لأهداف بعيدة، ليس الجانب الإعلامي والمعرفي إلا واحدا منها، فإلى جانب اكتساب المعارف، وتحفيز المتعلم على اكتسابها، وتصنيفها، والتعامل معها بات لزاما علينا التفكير في بناء رصيد معرفي لغوي للتلميذ ...لأن الحقيقة التي لا مناص منها، هي أن الشخصية تعتبر كلا متكاملا تنمو بتأثير عناصر بنائها في بعضها البعض في عمليات

[1] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، ص20.

ديناميكية، وإن الادعاء بالتركيز على جانب من جوانبها على حساب جوانب أخرى أمر مصطنع[1] ومهما فعلنا فإن التعليم يظل ذا حمولة من القيم».

لقد أصبح للمعلم موقع جديد في العملية التعليمية، بعد أن انتقلت المدرسة من الهاجس المعرفي إلى أهداف تنصب على شخصية المتعلم بكل جوانبها، ومهما تحدت البعض عن إيجابية المتعلم وسلبية المعلم، فإنه يبقى دائما هو المشرف والموجه، يقود الفصل دون قسر، فلا يشعر تلاميذه بأنه عنصر فوقي، مستبد، ويدفعهم إلى استكشاف مواهبهم، وفاعليتهم في تحفيز مستمر، لا يحسون بأنهم مرغمون على الفعل، بل يشعرون بالمتعة في التعلم، إن موقع المعلم لم يفقد من وزنه شيئا، بل إن مهامه ازدادت توسعا، فشتان بين المعلم الذي يلقن المعرفة، ويشحن الذاكرة، وبين المعلم الذي يبني معارف المتعلم.

إن تحقيق هذا الهدف يتطلب الإلمام بمبادئ التعليم، كالحرية والديمقراطية، ومبدأ التعليم بالتحسيس...وإن العمل على ضوء مبدأ واحد من هذه المبادئ يتطلب من المعلم جهودا مضنية وصبرا وأناة، فلو أخذنا على سبيل المثال مبدأ الحرية في التعليم، فإن العمل وفقه يعني إتاحة الفرصة لكل تلميذ في القسم الواحد ليتعلم وفقا لمؤهلاته وطموحاته، فيتدخل أثناء العملية ليطرح أفكاره، ويناقشها في ضوء ما يسمع من معلمه ومن زملائه، وهكذا يطال الحوار كل عناصر الفصل، فيدلون بآرائهم وينتقدون ما يسمعون دونما حرج أو خوف.

إن جوا دراسيا هذا شأنه، كفيل بأن يجعل المعلم يسمو بتعليمه من الأهداف المعرفية البسيطة المرتبطة بالتقبل والحفظ إلى عمليات أكثر تجديدا وإبداعا.

إن إيجابية التلميذ التي يتحدث عنها الفكر التعليمي الحديث، لا تتجسد إلا إذا وجد المعلم الكفء، الذي يعرف كيف يبدع في بناء المواقف التعليمية المناسبة وفي الوقت المناسب، وكان على. دراية بأساليب التعليم الحديثة، فيقوم مدى حصول عملية التعلم، ليكون لنفسه تغذية راجعة، يتمكن على ضوئها من تغيير المسار

[1]Delansheere: La fonction des enseignants demain P15.

التعليمي «فينتقل بتلاميذه من البسيط إلى المعقد، ومن التقبل والحفظ، إلى استقلال الفكر، وقيامه بعمليات فيها تجديد وإبداع[1]».

إلى حد الآن تحدثنا عن أهمية المعلم في العملية التعليمية بشقيها: التعليمي و التعلمي،وأنه هو الفاعل في مواقفهما، وفي تغيير مسارهما بتغيير النماذج التعليمية والأساليب والأنشطة، وذلك بالنظر لما تحقق من أهداف، وما لم يتحقق، وبذلك نكون قد سلطنا الضوء على الجانب البارز من العملية التعليمية التي تتم داخل حجرة الدراسة، إن ما يستتبع هذه العملية من تحضير وبحث ودراسة وتخطيط خارج المدرسة هي أعباء أخرى، أو هي الجانب المستتر من العملية التعليمية، إن المتعلم لا يمكنه أن يتعلم بنفسه من دون تفاعل مع مواقف تعليمية أبدعها المعلم بعد جهد جهيد خارج الفصل، وربما يكون قد صرف جل طاقته في التحضير لهذه العمليات قبل أن يباشر عمله مع تلاميذه.

وإلى جانب كل هذا فإن مهنة التعليم تستدعي جهودا أخرى تطال مجال العلاقات مع أولياء الأمر، وفي الشارع تجعله دون غيره من الموظفين يحمل هموم المهنة وأعباءها خارج المؤسسة، وتفرض عليه أن يظل مربيا مراعيا للقيم، وملتزما **بها** في كل مجالات حياته، إن هذه الحقيقة هي التي جعلت مركز المعلم أكثر أهمية، كما جعلت دائرة مهامه أكثر توسعا.

## – أدوار المعلم ومهامه:

إن أهمية المدرس في العملية التعليمية تسير طردا مع اتساع أدواره ومهامه، وإن وزنه قد يزداد مقارنة مع المعلم في الطريقة التقليدية على الرغم من حديث الفكر التربوي المعاصر عن سلبية المعلم وإيجابية التلميذ، يقول

[1] محمد الدريج: المرجع السابق، ص 43

فوكت «G-VOG»[1] «إن الفعل التعليمي قد تخلى نظريا عن بيداغوجيا اكتساب المعارف، التي كانت تحتم على المعلم أن يلعب دور قيادة التلاميذ وإدارتهم دونما اعتبار لغير النتائج المدرسية».

وأصبح المعلم تبعا لهذه النظرة الجديدة ينفرد بمواقع جديدة لها وزنها وثقلها، إن الشعارات التي حملها التعليم الحديث، كحرية الطفل وفعاليته، هي التي مكنت من تجاوز تلك النظرة المتصلبة التي كانت تركز على المادة التعليمية معتبرة المتعلم «مجرد وعاء فارغ يجب ملؤه بالمعارف والرموز، لأنه مخلوق للإصغاء والانفعال والاستسلام للكبار»[2].

وانطلاقا من المركز الجديد الذي يحتله المتعلم في العملية التعليمية أصبح للمعلم دورا مغايرا ومهام جديدة لا يمكن الاستغناء عنها، وحتى بالنسبة للاتجاهات المغالية في سلب سلطة المعلم وإمكانية استبداله بالآلة، خلصت الدراسات إلى صعوبة الإستغناء عن المعلم لأنه يضفي على عملية التعلم دفئا إنسانيا في ظل العلاقات الحميمية التي تنشأ بين عناصر مجموعة القسم، نتيجة التفاعل والتواصل المستمر بينهما، ولا يقف الفعل التعليمي عند حدود هذه العلاقات التي تنشأ داخل القسم، وإنما تتعداها إلى البحث عن علاقات جديدة تسهم من قريب أو من بعيد في خدمة هذا الفعل. إن التربية الحديثة جعلت التعليم يتم من خلال الحياة، والحياة بمعناها الواسع لا يتم داخل القسم فقط، فالطفل الذي يعيش في بيئة اجتماعية ويتأثر بمكوناتها يحتم على المعلم فهم هذه البيئة، ليجعل منها مادة تعليمية حية، ولا يتسنى هذا إلا بمغادرة برجه العاجي، وخروجه إلى الحياة، لينسج بها اتصالات، ويفهم كل ما يحيط بها مما يشكل المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلميذ، وذلك حتى يتسنى فهم توجهاته وميوله ومشاكله، وما ينجم عنها من إحباطات وعقد نفسية، ومن دون هذا كله لا يمكن للمعلم تحفيز التلميذ واستثارة الفعاليات الكامنة فيه ودفعه للنمو والحياة.

[1] Mendel. G-VOG : le manifeste éducatif, P10.

[2] جزن ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، ص52.

إن الجهل بهذه المعطيات يعتبر من معوقات التعليم، ولعل أهم المجالات وأقربها للمدرسة هي الأسرة التي يعتبر عملها مكملا لعمل المعلم في حال تعاونها معه، وتقديم الدعم الضروري له. إن الطفل لم يعد ملكا للمدرسة بعد السنة السابعة، كما كان يتوهم الأقدمون لأنه يأتي إليها مثقلا بمشاكل بيئته، التي لا يمكن أن ينسلخ عنها عند قدومه إليها، والأمر نفسه يصدق على التلميذ عند عودته إلى البيت. إن تعهده بالتربية والتعليم، لا يتم إلا في ظل التعاون بين هاتين المؤسستين، وعلى ضوء معرفتهما بما يحتاجه في البيت وفي المدرسة على حد سواء، إن المدرس في حاجة ماسة إلى معطيات تتعلق بصحته وبنائه النفسي، ومجاله الاجتماعي، وهذا الأمر لا يغنيه عن ضرورة نسج علاقات،واتصالات مع الأسرة، ويمتد الأثر التربوي للمعلم الذي يسعى بدوره لمساعدة الأسرة على تفهم سوء توافق أطفالها، وفشلهم في الدراسة. إن مهام المدرس أكبر من أن تختزل في مهنة التعليم داخل القسم، لأن اهتماماته كثيرة، ووظائفه متعددة، فحسب كران GRAN، فريتزلFritzelt، ولوكسفستLogvist(ذكرهم ديلاندشيرDe Landsheere)[1]في دراسة شملت استجواب عدد من المعلمين، فإن وظائف المعلم تشمل خمسة أنواع:

1. المهام الخاصة بتنمية الجانب الاجتماعي والوجداني للتلميذ (مهمة التربية).
2. المهام الخاصة بتنمية معارفه.
3. المهام الخاصة بالتحكم في الأدوات والوسائل الديكتاتكية (تقنيات السمعي البصري،التنشيط بأنواعه، تهيئة الرسومات والتجارب، انتقاء التمارين...)
4. المهام الخاصة **بتطوير** المعلم لنفسه تحقيقا لذاته المهنية، وتطوير المدرسة عن طريق العمل المتواصل والبحوث العلمية.
5. العمل مع راشدين آخرين داخل المدرسة وخارجها.

[1]DelandpheereG,op-cit, page 78.

نتبين مما سبق أن مجالات عمل المعلم،وانشغالاته متعددة، وهذا التعدد والتنوع في المهام استدعته طبيعة التصورات الجديدة للفعل التعليمي. ولقد ذهبت بعض الدراسات إلى تحديد هذه المجالات منطلقة من أطر مرجعية مختلفة (سيكولوجية، سوسيولوجية، سيكوسوسيولوجية...) ومن بين هؤلاء نذكر فلمنج Fleming[1]الذي صنفها في سبع وظائف هي: كاشف عن الدافعية، منشط، مرشد، ملاحظ ومراقب للتطورات ومظاهر التقدم:صانع وتقني، مجرب، إداري. إن كل دور من هذه الأدوار أو الوظائف ترتبط بنسيج آخر من المهام والمسالك كالتحضير والدراسة والتخطيط للتعليم قبل مباشرته، وإلا فإن الممارسات التعليمية مع التلاميذ لا تجدي نفعا، ويرى تورا Toraille[2]أن مهام المعلم يمكن أن تختزل في مهمتين:

**أولا:** في كونه ناقلا للمعرفة رغم أن هذا الدور اعتبره تصورات الحاضر التعليمي التربوي الدور الرئيسي الذي كان يمارسه المعلم في التربية التقليدية، إلا أنه ما زال يحتفظ بأهميته، ويمكن اعتبار هذا الكلام صحيحا إلى حد بعيد، لأنه ليس كل إنسان قادر على نقل المعرفة، فالحديث إلى التلاميذ وإثارة انتباههم وتكييف المعرفة حسب الكفاءات ومؤهلات التلاميذ، وحسب قدراتهم على الاستيعاب والمثابرة والانتباه، يستلزم أن يستمد كل موقف تعليمي حقيقته من علم نفس الطفل وعلوم التربية وعلوم اللغة...إلخ.

إن حيوية المعلم التي تحدث ذاتها، وتترك التلاميذ دون حيوية فاعلة، بينما المعول عليه هو ما يفعله التلاميذ-إيجابية المتعلم-، هي عرض مختلط ومضطرب لمعارف كثيرة العدد لا تسمح سرعة إلقائها بامتصاصها، فتكون موضع إقبال عليها وإفادة منها.

إن نقل المعرفة فن، له أصوله وخصائصه، وليس كل حامل للمعرفة قادراعلى نقلها إلى المتعلمين لأن هذه الممارسة تخضع لمبادئ التعليمية وقواعد نجملها تحت عنوان: العمل الديداكتيكي الذي يقوم به المعلم اتجاه المعرفة.

---

[1]PosticM ,op-cit, page 184.

[2]Toraille R : « les écoles normales et leur avenir, la formation des maitres », P.P 122-123.

**ثانيا:** أما المهمة الثانية التي يذكرها توراي، فتتمثل في كونه مرشدا وموجها، وهذا الدور تفرضه كثرة الوسائل التي تنشر المعرفة وتمارس تأثيرها على النشء، وهنا يأتي دور المعلم ليقوم رفقة تلاميذه بإعادة بناء هذه المعرفة وصياغتها بالكيفية التي تتيح لهم استيعابها وتمثيلها، وهذا بعد تمحيصها ونقدها، وخلاصة القول، فإن القفزة النوعية التي عرفها تطور التعليم، تحددت بموجبها أدوار ومهام جديدة للمعلم، ولا يمكنه بدون فهمها وتمثلها أن يتجاوز تلك الأطر الضيقة التي كان ينظر من خلالها إلى التعليم على أنه نقل للمعرفة وحشو لعقول المتعلمين بالألفاظ والرموز.

إن النظرة الجديدة لمهام المعلم، وأدواره في العملية التعليمية حتمت عليه أن ينتقل في قفزة نوعية متجاوزا كل أشكال التعليم التقليدية حسب الجدول التالي:

| من | إلى |
|---|---|
| -تصدير المعلومات وتلقيها | -تنظيم التعلم واستثارة الدافعية إليه وتيسيره |
| -وحدة المادة التعليمية للجميع | -تفريد الأهداف والمحتوى بما يناسب المتعلمين |
| -التركيز على الحاجة المعرفية للتلميذ | -مشاركة التلاميذ في التخطيط والتعلم |
| | -إستثارة التعلم الذاتي والإبداعي وكيفية التعلم |
| -حصر الاهتمام بالتعليم المباشر | -التعلم التطبيقي باستخدام التقنيات الحديثة |
| -حصر التعليم في غرفة الصف | -التعلم من جميع المصادر المتوافرة في البيئة المحيطية |
| -التركيز على الحفظ | -التفكير وإعادة تنظيم البنى العقلية |
| -التركيز على دور المعلم | -التركيز على دور المتعلم |
| -الاإتصال بإتجاه واحد | -التواصل والتفاعل الصفي |
| -السلطوية وتساوي فرص التعليم | -الديمقراطية وتكافؤ فرص التعلم |
| -حشو المعلومات | -إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي |

إن هذه المهام على كثرتها، وعلى كثرة ما تحمل المعلم من أعباء وتبعات يرزح تحت ثقلها، لا يمكن أن تحصر كل المجالات التي تؤثر من قريب أو بعيد في العمل التعليمي للمعلم كما أن هذا التنوع في الوظائف والأدوار يستدعي بالضرورة تنوع في الصفات والخصائص، التي يعتبر توفرها ضروريا لنجاح الفعل التعليمي، والسؤال الذي

يطرح نفسه الآن وبإلحاح هو: متى يكون المعلم كفء وقادرا على تحمل أعباء هذه المهنة الشاقة والخطيرة في آن واحد؟ ما هي الخصائص والصفات التي تؤهله لهذا العمل التعليمي الذي يعول عليه في ضمان غد أفضل للمجتمع من خلال ضمان نمو تعليمي تربوي متكامل للأجيال الناشئة؟

وفي الحقيقة فإن تحديد صورة واضحة الملامح، والظلال للمعلم الكفء، أو المعلم القدوة أمر صعب، وسنحاول فيما يلي تلمس هذه الملامح من خلال دراسات وآراء الباحثين.

- **الصفات والشروط الأساسية لممارسة التعليم:**

كثيرة هي الدراسات التي حاولت استشكاف الذاتية والخصائص التي تؤهل المعلم للقيام بفعالية قصد التأثير الإيجابي على المتعلمين، وركزت هذه الدراسات خاصة على:

1. الصفات الشخصية كالتفاؤل والعدالة والقدرة على ضبط النفس...

2. الصفات المهنية كالمعرفة بالمادة المدرسة وأساليب تدريسها، والقدرة على استثارة المتعلم وفعاليتها القدرة على الانسلاخ من المشاكل الخاصة وتعليقها إلى حين.

3. الصفات الاجتماعية، كالتودد، والمواقف الديمقراطية، والقدرة على فهم الآخر والتواصل معه....

إن هذا كثير بالنسبة لرجل واحد ومع ذلك فالقائمة ليست كاملة، والحقيقة التي لا مناص منها أن التعليم لا يؤتي أكله، إلا إذا توفرت في المعلم كل هذه الصفات أو جلها.

ومن الدراسات التي تناولت هذه الصفات الواجب توافرها في المعلم تلك الدراسة التي انطلقت من آراء التلاميذ في معلمهم، واستخلصت أن أهم صفتين يحبهما التلميذ هما[1]: العطف والصبر على أخطائهم ثم القدرة على توضيح الدرس، وهما صفتان الأولى منها شخصية، والثانية مهنية، وقلما نجد ذلك المعلم الصبور في ظل الظروف القاسية والضغوطات التي تفرضها مهنة التعليم. إن الفعل التعليمي يحتاج حقا إلى كم هائل من

[1] جماعة من المؤلفين:المرجع في مبادئ التربية إشراف د.سعيد التل، دار الشروق، ط2، عمان الأردن ، ص272.

الحب، والصبر على التلاميذ حتى يتمكنوا من اكتساب ثقة المعلم، فيطلق العنان لمواهبهم دون خوف أو وجل وخاصة أولئك التلاميذ الدين يتميزون ببطء الاستيعاب والذين يتخلفون عن زملائهم في القسم. إن إهمالهم والحكم عليهم بالضعف، يدفعهم إلى التقوقع و الانغلاق على الذات، وهي الفئة التي تحتاج أكثر من غيرها إلى عناية المعلم وفي هذا السياق يقول أحد المربين:«لو كان لي أن أختار بين تلامذتي، لاخترت منهم الأكثر ضعفا، لأن الباقين ليسوا في حاجة لي...»

و يربدوترانس[1]DTTRENS «أن أهم الشروط لممارسة مهنة التعليم هي حب المهنة، والإتجاه الإيجابي نحوها».

إن الضمير المهني وحده غير كاف حتى ولو نظر صاحبه إلى القيام بهذه المهنة من باب الواجب، وإن حب المهنة وممارستها عن طواعية و رضا يجعل المعلم يبدع فيها.

ومن خلال دراسة أجراها كوسكينيمي[2]M.KOSKENNIEMI « ذكره "عزوز التوسي"على 72 مدرسا فنلنديا، دراسة تتبعية دامت 10 سنوات بدءا من سنة تكوينهم، تبين أن سر النجاح يكمن بشكل أساسي في : حب الأطفال، وفي القدرة على النظر إلى الوضعية التعليمية نظرة بنيوية، تضع في الحسبان كل مكوناتها وعناصرها، وتراعي العلاقات الدينامية داخل الفصل، كمجموعة اجتماعية، وخارج الفصل بالنظر إلى الروافد التي تصب فيه بشكل مباشر أو غير مباشر، وكل هذا من أجل خلق وضعيات تعليمية/تعلمية، **أو** من أجل إعادة بنائها على ضوء المعطيات التي يملكها عن هذا الواقع.

ويرى ديكروس[3]DECROSS أن للتجنيد المعرفي أهمية في إكتساب المعلم القدرة على الإلمام بتقنيات التدريس، وتجديدها، الأمر الذي يكسبه القدرة على مواكبة التغيير، والتعامل معه بإيجابية، لأن التجديد خاصة

[1]Dottrens, R : Instituteur, hier, éducateurs demain, PP 133-134.

[2] عزوز التونسي: دور المدرس بين بيداغوجيا إكتساب المعرف، وإتساع المهام، مجلة علوم التربية، ص28

[3]Ducros.P : «Pour une formation continue au service de l'innovation scolaire», P33.

من خصائص الفعل التعليمي الذي يتأثر بكل المستجدات في مجالات المعرفة المختلفة عامة، وعلم النفس وعلوم اللغة والتربية تحديدا.

ويعتبر دولانشر**DELASHEERE**و كوارتز**SHWARTEZ**[1] أن من شروط ممارسة التعليم شرطان لابد من توفرهما، أولهما: تكوين يتيح إمكانية التواصل مع مبادئ التعليم الحديثة والإفادة منها، وثانيها: قابلية للتطور والتجديد ومتابعة التلاميذ وملاحظة سلوكهم، والتعرف على صعوباتهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى الرغبة في التعامل مع الزملاء في إطار مجموعات تعليمية للتدارس والتشاور والتنسيق.

ويعتبر ميالاري**MIALARET**[2] أن الصحة النفسية شرط أساسي للقيام بمهمة التعليم، لأن التعارض قوي بين متطلباته وطبيعة المضطرب نفسيا، أو من كان له ميل من الإضطراب، ويضيف أن حب الأطفال شرط للقيام بهذه المهمة، والحب عنده ليس أكثر من إتاحة فرصة للتلميذ لتحقيق ميولات مرحلته النمائية ومطالبها حتى يتحقق تبعا لذلك نموا تربويا سليما.

وخلاصة القول أن ما ذكر من الشروط والصفات التي يجب توافرها في الكفء تصب كلها في كونه يملك الإستعداد والمؤهل للقيام بهذه المهمة الصعبة الخطيرة في أن واحد والى جانب إهتمامه بالتكوين المستديم الذي يضمن له مواكبة مستجدات الفكر التعليمي التربوي، تحقيقا لذاته المهنية من جهة، ومن جهة أخرى القدرة على الإفادة منه، والتعامل على ضوء مبادئه التعليمية من مع المتعلمين.

ولعل النقاط التالية كفيلة بإقناع المعلم للسعي دوما إلى التطوير والتجديد:

1. إن مبدأ التعليم المستديم تفرض عليه تجديد ذاته المهنية وتطوير قدراته وكفاءاته حتى يتسنى له مواجهة المستجدات والتوافق معها وتكييفها بالشكل الذي يخدم المواقف التعليمية/ التعلمية.

[1]B.Shwartz: cité par Delansheere, op-cit, p33.

[2]G.Mialaret : un profil d'educateur , enseignant in debesse et Mialaret traite des sciences pédagogiques , page 83.

2. إن الانفجار المعرفي واتساع مجالاته راسيا وأفقيا، في التكنولوجيا والمعلوماتية إجمالا، وفي علوم التربية وعلم النفس تحديدا، هذا الانفجار المعرفي يجعل التكوين المستديم أمرا ضروريا للمعلم.

3. إن مكتشفات العلوم وتجديد المعرفة في مجال السيكولوجيا (نظريات التعلم)، وفي مجال الديداكتيك، مجالات تفرض على المعلم استكشافها والإفادة منها.

إن المعلم شخص يحتل مركزا خطيرا في المجتمع، وهو مدعو باستمرار لتجديد ذاته حتى يظل مواكبا لمستجدات زمانه، وهو ما مدعو دوما لبناء الناشئة حتى يضمن للمجتمع استمراريته من خلال تجسيد القيم والأهداف والغايات في الناشئة التي يؤول إليها مستقبلا بناء هذا المجتمع وتطويره.

- **أعباء مهنة التعليم:**

إن التعليم من المهن الاجتماعية الضاغطة نظرا للأعباء المتزايدة والمسؤوليات التي يضطلع بها المعلمون، فتجعلهم غير راضيين وغير مطمئنين على حياتهم، الذي ينعكس سلبا على أدائهم التعليمي والتربوي هذا من جهة، ومن جهة أخرى صحتهم النفسية والعقلية فيفضى ذلك إلى سوء التكيف.

إن الضغوط التي يتعرض لها المعلمون في مهنتهم تقضي في حال استمرارها الى إجهادهم وسوء تكييفهم، ومن هنا كانت الأهمية في البحث عن مصادر هذه الضغوط.

يذكر ميشنبون**Meichenban** 1991[1] أن مهمة الخدمات الإنسانية مثل الأطباء والممرضات والمعلمين هم أكثر تعرضا للضغوط النفسية من غيرهم ويذكر دونهام**Dunhan**[2]1997 أن المعلمين أكثر تعرضا للضغوط النفسية من العاملين في أي مهنة أخرى، ويتفق ليت وترك **Litt et Turk**[3] 1985 حيث يشيران إلى أن

[1]Meichenban.D.H: coping with stress page 104.

[2]DunhanJ : the effect of distuptivebehavior teacher, P36.

[3]Litt ,M.Turk D: Sources of stress and dissatisfaction in expérincedtlight school teachers, PP 77-178-185.

المعلمين يواجهون كميات متزايدة من الضغوط في عملهم، وأن 79% في عينة الدراسة قرروا أن مهنة التعليم هي المصدر الرئيسي للضغوط في حياتهم.

وفي دراسة مسحية لمورفي **Morphy**[1]عن مصادر الضغوط تبين أن ثلث المعلمين يرون أن مهنة التعليم هي مهنة ضاغطة: أن نسبة 83% من أفراد العينة يشعرون بمستويات متوسطة إلى مرتفعة من الضغط النفسي.

يذكر شين Chan[2] 1991 أن 49.4% من المعلمين يرغبون في ترك مهنة التعليم نتيجة للضغوط الواقعة عليهم.

وأكد مراد وعبد الغفار 1991[3] على انتشار الإنهاك النفسي بين المعلمين والمعلمات بنسبة مرتفعة تتراوح بين 77% و80%.

إن الضغوط المتزايدة تؤدي إلى ما يسمى في بعض الدراسات بالاحتراق النفسي التي «تتمثل في حالات التشاؤم، اللامبالاة، فقدان الدافعية، فقدان القدرة على الابتكار أداء الواجبات بصورة آلية تفتقر إلى الاندماج الوجداني الذي يعتبر من الركائز الأساسية في مهنة التدريس» علي عسكر وأحمد عباس 1988[4] إن هذا الأمر جعل كثيرا من الباحثين يعانون من الاحتراق النفسي (**Burnout**) لدى المعلم، لكونها تؤثر سلبا على أدائه التعليمي، وتضعف كفاءاته، وتزيد في عدم رضاه عن المهنة، مما يجعله أقل قدرة على التوافق والتفاعل مع تلاميذه، وهذا بدوره يزيد من معدلات الاضطرابات لدى المعلمين شين وآخرون **Chan**[5] 1995 **Kyriacou**[6] 1987.

[1]Murphy N: Analysis of the relationship of gender and school teachers .An Interview stady-Journal of educational research.

[2]Chan D : Burnout and coping amoug Chinese secondary school teachers in Hong Kong british journal of educational psychology.PP 65-15-25.

[3] مراد صالح وعبد الغفار أنور :الغنهاك النفسي وعلاقته بالجنس والتخصص والخبرة التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية، ص.ص 340-371

[4]علي عسكر وأحمد عباس: المرجع السابق، ص 70

[5]Chan D , op-cit, P 65.

[6]KyriacouC : teacher stress and Burnot, international , reven , educational, research.

وكشفت بعض الدراسات أنه يوجد علاقة بين المستوى العام للقلق في القسم وبين المستوى القلق الخاص بالمعلم، إن معلما قلقا يخلق جوا من القلق في القسم، وتلاميذه أيضا يكونون قلقين **AvnerZix-Jean Marie Diuen** 1975[1].

مما سبق نخلص إلى القول بأن مهنة التعليم تعتبر من المهن الضاغطة، نظرا للأعباء المتزايدة ومن المسؤوليات المنوطة بالمعلم، التي يعاني فيها من ظاهرة الاحتراق النفسي، والإجهاد، الأمر الذي يقضي إلى اختلال صحته النفسية والعقلية والبدنية وأدائه اللغوي والعلمي.

- **تعقيب:**

إن العملية التعليمية/ التعلمية ليست عملية ميسورة يمكن لأي كان أن يمارسها دون أن يكون لعمله إنعكاسات خطيرة على شخصية المتعلم، ولا يمكن حصر مفهومها في نطاق تصور إختزالي مؤداه أنها عملية نقل المعارف ومحتويات الكتب عن شخص يفترض أن يكون عالما وراشدا، الى شخص يفترض فيه الجهل والقصور والنقص.

إن الدراسات والبحوث التعليمية تعمل على دفع العملية التعليمية خاصة إلى السير في اتجاه الترشيد و العقلنة بدءا من التركيز على إختيار المعلم الذي يتوفر على جملة من المؤهلات، والخصائص التي تجعله قادرا على تفجير طاقته الإبداعية أثناء ممارسة العملية التعليمية/ التعلمية بلغة سلسة ولسان فصيح.

وإذ كان التعليم الحديث يركز على دور المتعلم في العملية التعليمية فإن هذا يعني أن دور المعلم أصبح أكثر أهمية، حيث لتحقيق أهدافه التعليمية فإنه ملزم بمعرفة خصائص المتعلم السيكولوجية، وإمكاناته، ومجالات نموه، حتى يسهل عليه توجيهه على تنمية ملكاته، وتفتح مواهبه.

## ❖ المبحث الأول: مسألة الخطأ

[1]AvnerZix- Jean Marie Dien : psychologie experimentale ESF.

## – مفهوم اللحن:

### 1. تعريف اللّحن:

ينبغي هنا الوقوف أولا عند تعريف اللّحن حسب ما ورد في المعاجم العربية القديمة منها والحديثة وبيان الفرق فيما بينهما وهي كالآتي:

إذا ما عدنا إلى المعاجم اللّغوية فإنّنا نجد مادة **(ل ح ن)** تدور حول معنى عام وهو الميل أو تحول الشّيء من هيئته المألوفة إلى هيئة أخرى غير مألوفة[1].أي على نحو لم تعتده الألسنة.

**2. معاني اللّحن:** ونجد معاني اللّحن ستّة حسب المعاجم والكتب اللّغوية القديمة وهي كالآتي:

أ. **الغناءوالتّطريب وترجيعالصّوت:** بمعنى طريقة الأداء الصوتي، والتّعبير بنغم للكلمة- أو الاستعمال عموما- يخالف النغّم المألوف في التّخاطب بين النّاس[2] ؛ أي أنّ الغناء والتّطريب نوع من العدول عن النّغمة المألوفة للكلمات إلى نغمة أخرى مريحة وممتعة للأذن.

ب. **الخطأ في اللّغة:** وهو يرجع إلى المعنى العام الذي ذكر سابقا، وهو (إمالة الشيء عن جهته) ومن بين الشّواهد الشعرية على اللّحن بمعنى الخطأ، عند بعض العلماء، قول مالك بن أسماء بن خارجة[3]:

**مَنْطِقٌ صَائِبٌ وتَلْحَنُ أَحيَّا نَا وخَيّر الْحَديثُ ما كَانَ لَحَنَا**

وقال الجاحظ في هذه المسألة: « واللّحن من الجواري الظّراف، ومن الكواعب النّواهد، ومن الشّواب الملاح، ومن ذوات الخدور والغرائر أيسر. وربما استملح الرجل ذلك منهن ما لم تكن الجارية صاحبة تكلّف...» الجاحظ يميل إلى تفسير اللّحن بمعنى الخطأ.

---

[1] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللّغة، ط2. بيروت: 1986م، دار العلم للملايين، ص 13.

[2] عبد الفتاح سليم، موسوعة اللّحن في اللّغة، مظاهره ومقاييسه، ط2. القاهرة: 2006م، مكتبة الآداب، ص 6.

[3] عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة، القاهرة: 9661 م، الدّار القومية للطّباعة والنشر، ص24.

ج. **الفطنة والذّكاء:** وورد عند بعض اللّغويين (الفهم والذكاء)[1] : ويعني به انحراف المتكلّم عن دلالته اللّغوية لبعض الألفاظ إلى دلالة أخرى متّفق عليها بينه وبين سامعه.

د. **التّعريض والإيماء أو (التّورية):** ويدخل في ذلك معنى (الرمز والإشارة)[2] كقوله تعالى: « ولَو نَشَاء لَأَريناكَهم فَلَعَرفتَهم بسيماهُمْ **ولَتعرِفَنَّهُم في لَحْنِ الْقَوْلِ** واللَّه يعلَم أَعمالَكُم».(**محمد– الآية 30**).

بمعنى: ما يرمز به بعضهم إلى بعض، كالتّورية التي يقصدها المتكلّم ميل بالكلام عن معناه المتبادر المفهوم أو ميل عن التّعبير الواضح الصريح، ويتضمن أيضا عدّة معان أخرى أهمها:

1. **أولا– اللّهجة الخاصّة:** وهذه الدّلالة تدخل أيضا ضمن المعنى العام، وهو الميل، فاختلاف اللّهجة عن اللّغة المشتركة يعدّ ميلا عنها بوجه ما. ومن شواهد هذه الدّلالة قول الأعرابية الكلْبية[3]:

**و قَومَ لهُمْ لَحَن سوَى لَحَنِ قَومنَا وشَكْل وبَيْت اللّه لَسنا نُشَاكلُه**

2. **ثانيا– معنى القول وفحواه:** وشاهده قول الله تعالى: « ولَو نَشَاء لَأَريناكَهم فَلَعَرفتَهم بسيماهُمْ **ولَتعرِفَنَّهم في لَحْنِ الْقَوْلِ** واللَّه يعلَم أَعمالَكُم» (**محمد– الآية 30**). أي: فحواه ومعناه ومذهبه، وهذه هي المعاني الستّة التي وردت لمادة (**لحن**) في المعجمات وكتب اللّغة.

## – مصطلحات اللّحن

بعد التّعريفات السابقة لمعاني اللّحن سأقف هنا عند المصطلحات الأخرى المتعلّقة باللّحن وهي كالآتي:

[1] عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة، ص9.

[2] المرجع نفسه، ص8.

[3] عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة، ص 62.

1. **الغلط:** جاء في لسان العرب أنّ الغلط بمعنى أنْ تحيا بالشّيء فلا تعرف وجه الصواب فيه. وقد ذكر **اللّيث (ت 175 ه)** أنّ الغلط يكون من غير تعمد أو قصد[1] ومن ذلك أن يأتي عفوي الخاطر أو لأسباب نفسية غير مقصودة.

وقال**أبو الهلال العسكري** عن مفهوم الغلط أيضا إنّه وضع الشّيء في غير موضعه، ولذلك يجوز أن يكون صوابا في نفسه، في حين أن الخطأ لا يكون صوابا على الإطلاق. فالخطأ ما كان الصواب خلافه[2]، وليس الغلط ما يكون الصواب خلافه .

2. **الخطأ:** يستعمل الصواب في مقابلة الخطأ، والخطأ والصواب يستعملان في المجتهدات. «والخطأ إصابة خلاف ما هو مقصود، وقد يكون في القول والفعل. وأنّ اللّحن صرف الكلام عن جهته ثم صار لازما لمخالفة الإعراب، ولذلك لا يكون إلاّ في القول»[3] فيقال: لحن في كلامه ولا يقال لحن في فعله. وتتّسم الأخطاء اللّغوية بخلاف الأغلاط، بكونها مطّردة تظهر باستمرار في لغة المتكلّم، والخطأ «ما ليس له وجه على الإطلاق وهو الخطأ الجلي الذي لا يجيزه قياس ولم يأت به سماع»[4]. وهناك مصطلحات أخرى تدل على الخطأ وهي:

3. **الهفوة (الزلّة، العثر):** لقد استطاع **أبو الهلال العسكري** أن يوضّح مفهوم الزلّة حيث قال: «إنّ الزلق للّسان الّذي لا يسقط السقطة، ولا يريدها ولكن تجري على لسانه»[5] فالزلّة تحدث من دون أن يحس المتكلّم بأنّه أحدثها.

وقد ألّف (**عبد القادر المغربي**) في هذا الموضوع كتابا سمّاه (**عثرات اللّسان في اللّغة**). وذكر أنّه يريد من خلال كتابه هذا الحديث عن الأغلاط اللّغوية؛ الّتي تظهر عند نطق الأفواه بها، حيث قال إنّ هذه الأغلاط

---

[1] ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين، لسان العرب، ط 1. بيروت: 9901م، دار صادر، مادة(غ ل ط).

[2] أبو هلال العسكري، الفروق اللّغوية، تح: محمد باسل، ط1. بيروت: 2000م، دار الكتب العلمية، ص67.

[3] المرجع نفسه، ص67.

[4] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، الجزائر: 2007 م، مشورات المجمع الجزائري للّغة العربية، ص651.

[5] أبو هلال العسكري، الفروق اللّغوية، ص67.

« لو كتبتها الأقلام لما كان بين خطئها وصوابها فرق نحو كلمة (أزمة) بمعنى الضيق والشدّة، يقال أزمة مالية مثلا، فإنّ الأقلام لا تغلط بكلمة (أزمة) إذا كتبتها حتى إذا تناولتها الأفواه بالنّطق وغلطت بها، فبدل أن تنطقها (أزمة) بالتّخفيف كما هي في اللّغة الفَصحى تعثر وتقول (أزّمة) بالتّشديد، فالفم هو الذي يغلط أما القلم فلا ناقة له في هذا الغلط ولا جمل»[1] . ندرك من خلال هذا القول أنّ القلم لا علاقة له بالعثرات أو الزلات التي تصدر عن المتكلّم.

ويفرق بعض الباحثين بين زلّات اللّسان وزلّات القلم، ولكن جرت العادة في التّعبير اللّغوي على إطلاق الزلّات اللّغوية هكذا دون تقيدها باعتبارها زلّات لسان أو قلم، وهناك من أضاف زلّات ذهنية.

لقد تناول (**سيغموند فرويد Sigmund Freud** ) مفهوم الهفوة من الجانب النّفساني؛ حيث كان يقصد بالهفوات الأ خطاء التي تصدر عن النّسيان والسهو، وليس عن جهل بالموضوع، فهي في نظره زلّات القلم أو اللّسان وأخطاء الكتابة، والأفعال الخاطئة والعارضة أيضا، وكل هذه الظّواهر تنسب عادة إلى الصدفة وعدم الانتباه. فالهفوة حسب (**فرويد**) تكون غير إرادية ولا شعورية؛ تصدر بعفوية تامة. ويشير **فرويد** إلى أنّ زلّات اللّسان ما هي إلّا أعراض لقوى غير واعية أو صراع عقلي داخل نفسية الفرد المتكلّم. ومن الأسباب التي تؤدّي إلى ارتكاب الهفوات اللّغوية أيضا السبق البصري للكلمة؛ والمقصود من ذلك هو أن يلاحظ الإعلامى الكلمة بصورة ما وينطقها بصورة أخرى، كأن يبصر مثلا كلمة (**المُؤْتَمَرات**) وينطقها (**المُؤْشَرات** ). وكما نجد التّأثّر بالنّطق العامي من الأسباب التي تؤدّي إلى ارتكاب الهفوات اللّغوية، فالإعلامي يتأثر باللّغة العامية التي يتحدّث بها خارج مراكز العمل، وهذا ما يجعله ينطق ببعض الأصوات نطقا عاميا، والذي يختلف اختلافا كبيرا عن النّطق الفصيح لها. وهناك سبب آخر لا يقل أهمية عن الأسباب المذكورة أعلاه وهو نطق الأصوات نطقا معيبا وذلك كالخلط بين الصوتين المهموس والمجهور في النّطق، وخصوصا حين يكون تحت تأثير عامل المماثلة الصوتية. وتظهر خطورة

[1] عبد القادر المغربي، عثرات اللّسان في اللّغة، دط. دمشق: 9701م، مطبوعات المجمع العلمي، ص4.

هذ ا الخلط بصورة أوضح عندما تشتمل الكلمة المنطوقة على الصوتين المهموس والمجهور[1]؛ ممّا يؤدّي عن طريق التّبادل في النّطق بينهما إلى تغيير المعنى أو تشويهه، ويحدث الأمر على سبيل المثال مع هذه التّقابلات الصوتية (الراء والزاي) (الذّال والثّاء)، ( الظّاي والسين) وإلخ. ويمكن أن نلاحظ هذا الخلط مثلا بين أصوات هذه الكلمات (**يزّخَر**) و(**يسخَر**)، (**تَلْميحْ**) و(**تَلْميعْ**) ...

وثمّة نقطه هامة أودّ أن أتناولها بصدد حديثي عن أسباب الهفوات اللّغوية وهي الاستخدام المعيب للوسائل الصوتية غير اللّفظية، وهنا أشير إلى أنّ أهم ما يلفت النّظر في جانب الصوت والأداء «افتقار الكثير من الإعلامين إلى الثّقافة الصوتية، وإلى التّدريب الكافي على استخدام الإمكانيات الصوتية المتنوعة التي تدخل في إطار ما يسمى بالوسائل الصوتية غير اللّفظية أو الملامح النطقية غير التّركيبية المصاحبة للعملية الكلامية في تبليغ الرسالة اللّغوية والمستخدمة لتفريع نماذج الأصوات مثل النّبر، التّنغيم»[2]؛ أي درجة الصوت ومعدّل سرعته أو استمراره ونوعيته ومدى ارتفاعه وطول الوقفة أو السكتة. فالجملة الاستفهامية لها تنغيم معين، والجملة الاحتمالية لها تنغيمها الخاص، والجملة التعجبية تؤدى بتنغيم آخر وهكذا. وكثيرا ما يعطيك الإذاعي مثلا عن طريق تنغيمه للجمل ة انطباعا باستمرار تلك الجملة، ثم تفاجأ بانتهائها دون أن تحس بأنّه سينهي كلامه، والانتقال إلى جملة أخرى جديدة وقد يحدث العكس أي أن يعطيك عن طريق تنغيمه إحساسا بانتهاء الجملة، ولكن تفاجأ بعدم انتهائها، وقد تعود العوامل التي تتسبب في ارتكاب كل هذه الهفوات إلى بعض العيوب التّشريحية التي تصيب أعضاء التّشكيل؛ فتعيقها بالتّالي عن أداء وظائفها.

4. **العدول:** تحمل مادة (**ع د ل**) في معناها المعجمي معاني عدّة منها: حاد، مال ويقال: «عدل الفحل عن الضّراب: أي تركه وانصرف عنه»[3] . وهذا ما اتّفقت عليه أغلب المعاجم العربية القديمة والحديثة، ويقال:

---

[1] أحمد مختار عمر، أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين، ط4. القاهرة: 2005م، عالم الكتب، ص43.

[2] المرجع نفسه، ص 40.

[3] الفيروز أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دط. دار الجيل، مادة:(ع د ل).

« عدل عدلا وعدولا بمعنى حاد عن الشيء ومال إلى غيره، ويقال عدل عن الطّريق: حاد وعدل إليه رجع»[1] وتأتي بمعنى ترك الشّيء والانصراف عنه إلى غيره فلو تلمسنا دلالة العدول في المعجم العربي لوجدناه يدور حول الخروج والانحراف؛ أي أنّ العدول يعني الخروج والحياد عن أصل ما. ولقد شاعت ظاهرة العدول في الأساليب الأدبية، ويعرف الأسلوب بأنه انحراف وخروج عن المألوف والمتعارف عليه، وهو الذي يجعل كل إنسان يتميز عن غيره من خلال تصرفه بمختلف مستويات الكلام، إذ إنّ «الأسلوب مفارقة (departure) أو انحراف (déviation) عن نموذج آخر من القول ينظر إليه على أنه نمط معياري»[2] وهذا يعني أنّ اللّغة عبارة عن نظام ثابت تمثّله القواعد المعيارية المحدّدة لتتعرض هذه الأخيرة إلى مجموعة من المتغيرات المتعددة، تعرف بالعدول وتتحدّد حسب كل فرد. وعلى هذا الأساس قسم المعنى إلى ثلاثة مستويات:

1- «الأول: النّمطي النّحوي.

2- الثّاني: المستوى الفني البلاغي.

3- الثّالث: المستوى المرفوض (**الخطأ**)»[3].

فأما المستوى الأول فيمثل النمط الثابت الذي يمثله المعيار أو النظام اللغوي بمختلف أبعاده: الصوتية والتّركيبية والنّحوية والدّلالية، وأما المستوى ا لثّاني فهو رتبة الإبداع، وفي هذا المستوى يظهر العدول، إذ تنتهك وتخترق جوانب معينة من قواعد المستوى الأول، وهذا هو المجال الذي اهتم به المحدثون لغويون كانوا أم بلاغيون على غرار القدماء. أما المستوى الثالث فهو المستوى المرفوض الذي يخرج عن نطاق الفصاحة والمنطق، إذ قد لا تتوفر فيه الفائدة المتمثلة في الإبلاغ وهذا ما أشار إليه (Todorov) **تودوروف** إذ يقول إنّ «الاستعمال يكرس اللّغة في ثلاثة أضرب من الممارسات: المستوى النّحوي والمستوى اللانّحوي، والمستوى المرفوض، ويرى أنّ المستوى

[1] مجمع اللّغة العربية المصري، معجم الوسيط، ط2. القاهرة: 9851م، ج1، مادة: (ع د ل).

[2] سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، ط3. القاهرة: 9921م، عالم الكتب، ص43.

[3] عبد الحميد هنداوي، الإعجاز الصوتي في القرآن الكريم، ط1. القاهرة: 2004م، الدّار الثّقافية، ص54.

الثاني يمثل أريحية اللّغة فيها بوسع الإنسان أن يتصرف فيه»[1] . فالمستوى الأول يمثل مستوى الامتثال لقواعد اللّغة أما المستوى الثاني فهو مستوى العدول.

كما قسم اللّسانيون المحدثون التّراكيب اللّغوية من حيث انسجامها مع نظام اللّغة وقوانينها النّحوية، أو مخالفتها لها إلى ثلاثة أنماط:

– **أولا: التّراكيب الصحيحة:** وهي الجمل الصحيحة من حيث النّحو والدّلالة، فهي جمل مفيدة، تؤدّي معنى معينا، يحسن السكوت عنده، ولا ينتظر المتلقي معه غيره.

– **ثانيا: التّراكيب الفاسدة:** وهي الجمل غير الصحيحة نحويا، والتي لا إفادة فيها لفسادها على المستويين النّحوي والدّلالي.

– **ثالثا: التراكيب المقارنة:** ويطلق عليها أيضا اسم (الجمل غير النّحوية) وهي: الجمل البينية التي لا تتوافر فيها شروط الصحة الكاملة، المتوفرة في التراكيب الصحيحة. وليست أيضا فاسدة، فهي وإن تضمنت معنى وإفادة يحسن السكوت عندهما، إلّا أنّها من حيث قواعد اللّغة تعتبر غير صحيحة لعدول تركيبها عن المعيار الذي تخضع له التّراكيب اللّغوية[2] . والملاحظ أن اللّسانيين والبلاغيين اتفقوا على أن العدول يتم في مستوى وسط، يقع بين مستوى أول، لغته ذات تراكيب صحيحة لا جدال فيها[3] ومستوى فاسد لا يتّم به المعنى. فوقع الاهتمام على المستوى الوسطي أين يتم خرق النّظام اللّغوي وتجاوزه مع بقاء الفائدة.

## – مفهوم الخطأ الشائع

يحسن بنا وقبل مناقشة هذه الفكرة أن نحدّد مفهوم المصطلح الذي نحن بصدد معالجته، مع العلم أنّ المعاجم العربية القديمة منه ـا والحديثة لا تذكر المصطلح مركّبا؛ لكنّنا نعثر على المصطلح مكونا من جزأين منفصلين

[1] عبد الحميد هنداوي، الإعجاز الصوتي في القرآن الكريم، ص54.
[2] عبد الحميد هنداوي، الإعجاز الصوتي في القرآن الكريم ، ص145.
[3] المرجع نفسه، ص92.

هما: (**الخطأ**) و(**الشّائع** ) ففي القديم نقرأ في كتب اللّغة أو المعاجم مصطلحات كاللّحن، أو الغلط، أو الخطأ. أما ورود المصطلح مجتمعا (**مركّبا** ) فهو حديث النّشأة. ولقد وردت كلمة (شائع ) في لسان العرب مشتقّة من مادة « شاع شيعا وشياعا وشيوعاوشيوعة ومشيعا: ظهر وتفرق، وشاع الخبر في النّاس يشيع... فهو شائع: انتشر وافترق وذاع وظهر. وقولهم: هذا خبر شائع... معناه قد اتّصل بكل أحد فاستوى علم النّاس به، ولم يكن علمه عند بعضهم دون بعض»[1] ويقصد بالكلمتين معا: الانحراف أو الخطأ في جانب من جوانب اللّغة في الصوت أو النّحو، أو الصرف، أو الدّلالة، وذلك –حسب كمال بشر– بـ: « الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الا ختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللّغة وشؤونها فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعدّ لحنا أو خطأ، وما سار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها فهو صواب»[2]. وهذا بأن يخالف المتحد ث أو الكاتب طريقة العرب السليقيين الذين أخذت عنهم المدونة؛ لأنّ قواعد اللّغة استنبطت من كلامهم. ويفهم من هذا القول إنه يقصد الخطأ في اللغة بوجه عام ولا يقصد الخطأ الشائع والذي من سماته كثرة مستعمليه وسعة انتشاره حتى يصبح ظاهرة وعليه فيضيف كمال بشر: «الخطأالشائع هو ما خرج عن الحدود المرسومة وكثر استعماله بحيث أصبح يشكل ظاهرة في الوسط اللغوي المعين، وليس مقصورا استعماله على فرد أو مجموعة من الأفراد بوصفه سمة خاصة بهم، أو سلوكا فرديا مميزا لأساليبهم اللّغوية»[3] . وواضح من هذا التّعريف الفرق الواضح بين الخطأ الفردي والخطأ الشائع، فهذا الأخير يتميز بشيئين هما: الخروج عن القواعد التي وضعها اللّغويون وكونه يشغل ظاهرة جماعية واسعة الانتشار تشمل أفرادا مختلفين وفي مواقع متباينة بحيث يتكرر هذا السلوك اللّغوي حتى يأخذ طابع الشّهرة، فيتعود النّاس على قراءته في الصحف والدّوريات، وسماعه في نشرات

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ش ا ع).

[2] كمال بشر، « اللّغة بين التّطور وفكرة الخطأ والصواب» ، مجلّة مجمع اللغة العربية المصري، القاهرة: 9881 م، منشورات مجمع اللغة العربية المصري، ج62، ص 105.

[3] كمال بشر، دراسات في علم اللغة، مصر: 9881م، دار غريب، ص 137.

الأخبار وفي حوارات المثقفين والإذاعيين ومناقشاتهم، والذي يختلف عن الخطأ الفردي الذي قد يصدر من شخص بطريقة عفوية كالمتعلّمين، أو ذوي الثّقافة اللّغوية المحدودة.

أما في **المعجم الوسيط:** فكلمة (**الخطأ**) من «( خ ط ئ) وخطأ: أذنب، أو تعمدّ الذّنب، و(أخطأ) خطئ وغلط (حاد عن الصواب) و(خطّأه) تخطئة نسبه إلى الخطأ. و(الخطّاء) ما لم يتعمد من الفعل وضدّه الصواب (ج ) أخطئة، و(الخطّاء) الكثير الأخطاء، أو الخطايا»[1] فنجده يذكر كل كلمة مستقلّة عن الأخرى.

## - أنواع الخطأ الشائع:

- **أولا- ظاهرة التّماثل (Assimilation):** التّماثل هو تأثّر الأصوات المتجاورة بعضها ببعض تأثّرا يؤدي إلى التّقارب في الصفة أو المخرج، تحقيقا للانسجام الصوتي، وتيسيرا لعملية النّطق واقتصادا في الجهد العضلي. والتّماثل حسب الدكتور إبراهيم أنيس هي: « ظاهرة شائعة في كل اللّغات بصفة عامة غير أنّ اللّغات تختلف في نسبة التأثّر وفي نوعه»[2] . وعبر سيبويه عن هذه الظاهرة بقوله: «هذا باب الحرف الذي يضارع به حرف من موضعه، والحرف الذي يضارع به ذلك الحرف وليس من موضعه»[3] وهو يعني بـ: (**الحرف الذي من موضعه**): الصّاد السّاكنة إذا كان بعدها الدّال نحو مَصْدَر وأَصْدَرَ والتَصْدير، حيث أبدلت الصّاد زايا، مفخمة لأنّ الزاي (أشبه الحروف بالدّال من موضعه) وهي (مجهورة غير مطبقة) و لكنّهم لم يبدّلوها زايا خالصة كراهية الإجحاف بها للإطباق وسمع عن العرب الفصحاء أنهم يجعلونها زايا خالصة « وذلك قولك في التَّصْدير: التَزْدير، وفي الفَصْد: الفَزد، وفي أَصدَرت: أَزْدرت»[4] ويعلّل سيبويه لهذه المضارعة أو هذا التّماثل -كما اصطلح عليه اللّغويون المحدثون- بقوله: « وإنّما دعاهم إلى أن يقربوها (أي الصاد) ويبدّلونها (زايا مطبقة) أن يكون عملهم من وجه واحد

[1] مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مادة (خ ط ئ).

[2] إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص 126.

[3] سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، ط3. القاهرة: 9881م، مكتبة الخانجي، ج2، ص426.

[4] المرجع نفسه، ج2، ص426.

وليستعملوا ألسنتهم في ضرب واحد»[1] ولم يكن سيبويه العالم الوحيد الذي اهتّم بظاهرة التّماثل، بل نجد كذلك بعده ابن جني الذي عالج الظّاهرة وسمّاها: **(الإدغام الأصغر)** وهي عنده: «تقريب الحرف من الحرف وإدناؤه منه من غير إدغام يكون هناك»[2] وهذا التّقريب عنده ضروب وتنقسم إلى قسمين:

أ. **التّقريب في الأصوات الساكنة:** «ومن ذلك أن تقع فاء **افتعل** صادا أو ضادا أو طاء أو ظاء فتقلب لها تاؤه طاء، وذلك نحو: اصطبر، واضطرب واطّرد، و اظطلم... فهذا تقريب من غير إدغام»[3] ويعلّل ابن جني ما في اطّرد من الإدغام بأنّ إدغامه وقع التقاطا لا قصدا قائلا: « وذلك أنّ فاءه طاء، فلما أبدلت تاؤه طاء صادفت الفاء طاء، فوجب الإدغام لما اتفق حينئذ، ولو لم يكن هناك طاء لم يكن إدغام»[4] ومن ذلك أن تقع السين قبل الحرف المستعلى فتقرب منه بقلبها صادا[5] . ويمثّل لذلك بقولهم: صقَتَ، والصُّوقُ و صَاخِط، في سَقَت والسُوق وسَاخِط... على التّوالي.

ب. **التّقريب في صوت اللّين:** « ومن ذلك تقريب الصّوت من الصّوت مع حروف الحلق نحو شعير وبِعير ورغيف»[6] ومن التّقريب قولهم: «الحمدُ للّه والحمد والحمد للّه»[7] . وقد بين ابن جني أنّ العرب يؤثّرون قرب الصوت من الصوت، حتى دعاهم ذلك إلى الإخلال بالإعراب في نحو قولهم: «الحمد للّه»[8] يتّضح منا سبق أنّ سيبويه وابن جني قد تناولا ظاهرة التّماثل وفسرا بها التّغير الذي حدث في أصوات اللّغة، وقد حرص عبد العزيز مطر على استخلاص هذه الظاهرة من كلامهما لتكون معالجته لأمثلة اللّحن في ضوء التّماثل قائمة على أساس متين، وأرسي دعائمه القدماء، وقوى بنيانه المحدثون وأيدته تجاربهم

---

[1] نفسه، ج2، الصفحة نفسها.

[2] ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط3. القاهرة:1987م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج2، ص411.

[3] المرجع نفسه، ج2، ص141.

[4] ابن جني ابو الفتح عثمان، الخصائص، ج2، ص141.

[5] المرجع نفسه، ج2، الصفحة نفسها.

[6] نفسه، ج2، ص 143.

[7] نفسه، ج2، ص 144.

[8] نفسه، ج2، ص 145.

وبحوثهم.

**ج. ظاهرة التّماثل عند المحدثين:** يقرر المحدثون أنّ الأصوات اللّغوية المتجاورة يتأثّر بعضها ببعض، وأنها في تأثّرها تتّجه إلى نوع من المماثلة بينها ليزداد مع مجاورتها قربها في الصفات أو المخارج، وينكرون أنّ هذا التّماثل قد يسمى بالانسجام الصوتي بين أصوات اللّغة، كما سمّاه القدماء المضارعة أو التّقريب. ويجعل المحدثون التّماثل درجات:

– **أولا:الجهر والهمس:** وذلك إذا كان الصوتان المتجاوران تجاورا مباشرا مختلفين فيهما فيتّم التّماثل، بأن يقلب أحدهما إلى صوت قريب منه يوافقه في الصفة ليصبح الصوتان مجهورين أو مهموسين.

– **ثانيا:انتقال مجرى الهواء من الفم إلى الأنف أو العكس:** وذلك أنّ من الأصوات ما يتّخذ الهواء مجراه عند النطق به خلال الفم، وهو أكثر أصوات اللّغة العربية، ومنها ما يتّخذ الهواء معه مجراه من الأنف كالنون والميم. وقد لاحظ المحدثون أنّ الصوت من النّوع الأول قد ينتقل إلى نظيره من النّوع الثّاني.

– انتقال مخرج الصوت من مخرجه الأصلي إلى مخرج آخر فيستبدل به أقرب الأصوات إليه في هذا المخرج الجديد.

– تغير صفة الصوت من الشّدة إلى الرخاوة أو العكس.

– الإدغام وهو فناء أحد الصوتين في الآخر إذا كانا متجانسين أومتقاربين[1].

**د. أنواع التّماثل:** والتّماثل– حسب تأثّر الصوت الثّاني بالأول أو العكس– نوعان:

– **أولا: اتّباعي أو تقدّمي (Progressive):** وهو أن يتأثّر الصوت الثّاني بالأول كما في ازدان من ازتان، فقد تأثّرت التّاء المهموسة بالزاي المجهورة فقلبت التّاء دالا ليجتمع صوتان مجهوران.

[1] إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية، ص126– 134.

– **ثانيا:تخلّفي أو تهيئي (Regressive)** : وهو أن يتأثّر الصوت الأول بالثاني وهو كثير الشيوع في اللغة الفرنسية وفي العربية أيضا، ومن أمثلته في العربية الإدغام حيث يفنى الصوت الثّاني في الأول، وقراءة الكسائي: (حتى يصدر الرعاء) حيث أشمت الصاد صوت الزاي.

ويتّضح ممّا سبق ذكره أنّ آراء سيبويه وابن جني في المضارعة والتّقريب بين الأصوات مدى التّوافق – الذي يكاد يكون تاما– بين آراء القدماء والمحدثين.

– **ثالثا: ظاهرة التغاير (Dissimilation)**: ومعناها في علم الأصوات اللغوية: حدوث اختلاف بين الصوتين المتماثلين في الكلمة الواحدة، ويحدث هذا الاختلاف في الكلمة المشتملة على التّضعيف بأن يتغير أحد الصوتين المضعفين إلى صوت لين طويل، أي واو المد، أو ياء المد، أو إلى أحد الأصوات الشبيهة بأصوات اللّين، وهي المسماة بالأصوات (المائعةLiquide ) وهي: اللام والنّون والميم والراء.

– **رابعا : النّبر وأثره في حدوث اللّحن:** يراد بالنّبر(Accent ): الضّغط على أحد المقاطع، بحيث يتميز عن غيره من مقاطع الكلمة، ويزداد وضوحا في السمع. هذا الضغط يبرز الصوت، وهذا البروز يتحقق عندما يكون الصوت أوضح، وأطول وأعلى، ومتميزا من حيث الدّرجة. والنّبر يرجع في أغلب الأحوال إلى ارتباط اثنين أو أكثر من هذه العوامل. ومعنى ارتباط النبر بطول الصوت أنه إذا انتقل عن موضعه، صحبه –غالبا– إطالة صوت اللين القصير[1] . ويمكن تفسير حدوث اللّحن في عدة حالات، ويمكن كذلك إدراجها في ظاهرين هما[2]:

– إطالة صوت اللّين في مثل: عرعَار،ولُوبان، وطِيحال، في: عَرْعَر، لُبان، طحَال.

– تشديد الصّوت المخفّف في بعض المواقع، مثل: ديَّه، وقرقلّ. بدل: دية وقرقَلْ.

– **خامسا : التّخلّص من التقاء الساكنين وأثره في حدوث اللّحن:** وهي من بين الظّواهر اللّغوية التي عدّت من اللّحن ومثال ذلك: **تحريك عين الثّلاثي:** يرجح أن سببها التقاء ساكنين في آخر الكلمة أحدهما في

[1] إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربية، ط3. القاهرة: 2003م، مكتبة الأنجلو المصرية، ص139.

[2] عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة، ص247.

بنية الكلمة والآخر طارئ بسبب الوقف بالسكون وحذف الحركة الإعرابية، هذه الظّاهرة هي: «تحريك عين الاسم الثلاثي في مثل: رمل، سَمَن حفَص، فَطَر، ربع، بدل: رمل، سَمْن، حفْص، فَطْر، ربع، بإسكان عين الكلمة. فبعد الوقف بالسكون على هذه الكلمات وأمثالها يلتقي ساكنان هما عين الكلمة ولامها فحركت العين بحركة مناسبة للتخلّص من التقاء الساكنين»[1] . وعرف سيبويه هذه الظّاهرة قائلا: « هذا باب الساكن الذي يكون قبل آخر الحروف فيحرك لكراهيتهم التقاء الساكنين وذلك قول بعض العرب: هذا بَكُرْ، ومن بَكِرْ»[2] فالدّافع الأساسي للتحريك هو التخلّص من التقاء الساكنين عند الوقف.

– **سادسا:القياس الخاطئ وأثره في حدوث اللّحن** : يبغي هنا الوقوف عند تعريف القياس اللّغوي أولا ثم أتحدث عن أثره في حدوث اللّحن، وتعريفه عند علماء اللّغة وهو كالاتي:

أ. **تعريف القياس اللّغوي:** القياس اللّغوي هو: «ردّ الشيء إلى نظيره»[3] وهذا الذي يردّ إلى نظيره يكون جديدا بالنسبة إلى المتكلم لم يسمعه من قبل، أما النظير الذي ردّ عليه اللّفظ الجديد فهو معروف للمتكلّم، سمعه من قبل. والمرء يلجأ إلى هذا القياس في لغته منذ الطفولة، ويظل يستعمله في كل ما لم يرد على لسانه من قبل، وهذا أمر ضروري، «فليس كل كلام إعادة لكلمات سابقة فقط، بل هو في الوقت نفسه إنشاء لنطق جديد، لأنه لا يمكن لموقف من المواقف، أو دافع من الدوافع، أن يكون كالموقف أو الدّافع السابق في كل تفاصيله»[4] والمتكلّم–مع استخدامه القياس في تنمية لغته– لا يتعمد القياس في كل حال، بل يتّم غالبا دون وعي منه، وهذا القياس الخاطئ يبدأ عادة في لغة الأطفال، فإن لم يجد الطفل من يصلح له خطأه حدثت في لغة الجيل النّاشئ أمور لم تكن مألوفة في لغة السلف، وحل الخطأ الجديد محل الصواب القديم، وأصبح ما كان يعدّ خطأ في

[1] عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة، ص257.

[2] سيبويه، الكتاب، ج2، ص283.

[3] مجمع اللغة العربية المصري، معجم الوسيط، ج2، ص775.

[4] تمام حسان، اللّغة بين المعيارية والوصفية، ط4. القاهرة: 2000م، عالم الكتب، ص 29.

لغة الأجداد أمرا معترفا به شائعا في لغة الخلف[1] . وقد يقع القياس الخاطئ من الكبار أيضا، وهذه الظّاهرة اللّغوية، أي القياس الخاطئ معترف بها عند القدامى واللّغويين المحدثين على حدّ سواء.

**ب. القياس الخاطئ والتّوهّم عند القدماء:** معالم هذ ه الظّاهرة واضحة عند اللّغويين العرب فيما سموه (**التّوهّم** ) وربما عبروا بالخطأ في القياس أيضا جاء في المزهر للسيوطي –عن شرح الفصيح لابن خالويه–: «كان الفراء يجيز كسر النّون في شَتّان تشبيها بسيَّان وهو خطأ بالإجماع (هناك من يراها مثنى). فإن قيل: الفراء ثقة ولعلّه سمعه، فالجواب: إن كان الفراء قاله قياسا فقد أخطأ القياس، وإن كان سمعه من عربي، فإنّ الغلط على ذلك العربي، لأنّه خالف سائر العرب، وأتى بلغة مرغوب عنها»[2] فعلى الاحتمال الأول يكون الفراء قد وقع في قياس خاطئ لأنه شبّه شَتَّانَ بسيَّان فظنّ الأولى مثنى وكسر نونها مثل سيان. ولكن شتان مبنية على الفتح لأنها اسم فعل وليست مثنى وعلى الاحتمال الثاني يكون العربي قد جرى على القياس الخاطئ فانتهى إلى إعراب خالف به سائر العرب.

– **سابعا: التطور** الدّلالي **وأثره في حدوث اللّحن** : يعد التّطور الدّلالي للّغة من أهم المظاهر اللّغوية التي تؤدي إلى حدوث اللّحن، ولقد أثبت اللّغويون المحدثون أنّ اللّغة في تطورها الدلالي– كتطورها الصوتي– شير وفق اتّجاهات عامة، وفي نماذج رئيسية تمكّن الدّارسون من تحديد معالمها وتعرفوا على خطوطها، حتى انتهوا إلى ما سمّوه (**قوانين المعنى**) و إن كانت هده القوانين لا تزال بحاجة إلى مزيد من البراهين الواقعية، قبل الحكم على صحتها ومدى اطّرادها، حكما سليما.

ومن غير شكّ، وقع هذا التّطور الدّلالي في اللّغة العربية، قديما وحديثا كما وقع في غيرها من اللّغات، فمعاني الألفاظ التي كانت مستخدمة في العصر الجاهلي لم تبق جامدة بعد الإسلام، بل لحقها تغير قليل أو كثير... وهذا ما حدث في العصور التّالية أيضا، نتيجة لتّطور المجتمعات والحاجة إلى التّجديد وإضفاء معان

[1] إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، ط.2 القاهرة:1972، مكتبة الأنجلو –المصرية، ص33.

[2] السيوطي جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ط3. القاهرة: دت، دار التّراث، ج2، ص504.

جديدة على كلمات قديمة، وفاء بحاجات الحياة المتطورة، وغير ذلك من أسباب التطور الدلالي[1]. ولكن اللّغويين العرب، بدافع الحرص الشّديد على الحفاظ على اللّغة، وقفوا من هذا التطور الدلالي موقفهم من التطور الصوتي، والنّحوي والصّرفي، أي أنهم وضعوا حدودا زمانية ومكانية، ينتهي عندها قبول الاستعمال الجديد الذي سمّوه مولّدًا لأنّه لم يسمع عن العرب الذين يحتج بأقوالهم... ولم يكن لهذا الموقف أن يؤثّر في الحركة الدائبة لتطور دلالة الألفاظ.ووضح هذا التطور في المستعمل من الكلام على ألسنة العامة والخاصة، فانبرى أصحاب حركة تنقية اللّغة يصفون الاستعمال الجديد بأنّه (لحن). وضمنوا كتبهم أبوابا سموها: (ما وضعوه في غير موضعه) أو (ما جاء لشيئين أو لأشياء فقصروه على واحد) أو (ما جاء لواحد فأدخلوا معه غيره) أو (المزال والمفسد). واضطر اللّغويون المعاصرون، وهم يحسون وقع القيود التي وضعها اللّغويون القدماء، ويرون الحاجة ماسة إلى تحرير اللّغة في النّطاق الذي لا يخرج بها عن سنن العربية وأقيستها، اضطروا إلى قبول المولّد الذي جرى على أقيسة كلام العرب من مجاز أو اشتقاق أو نحوهما، كاصطلاحات العلوم والصناعات وغير ذلك.

## ❖ المبحث الثاني: معايير الصواب والخطأ عند القدامى والمحدثين

تقوم كتب اللّحن على إيراد كلمات أو صيغ، والحكم عليها بأنّها لحن، أو خطأ، أو غلط تقوله العامة، ولا يصح استعماله، ولا تذكر الصواب الذي يجب إحلاله محل الاستعمال الخاطئ. ومن الأهمية بمكان أن نحاول تحديد المقاييس التي يتم على أساسها الحكم بأنّ هذا الاستعمال خطأ وذاك صواب.

### – معنى المقياس الصوابي:

إنّ تحديد المستوى الصوابي ضروري لكل لغة، وكل ظاهرة من الظّواهر السابقة، إذ أن كثيرا من مسائل الخلاف بين اللّغويين، حول ما يجوز وما لا يجوز، سببها الاختلاف في تحديد المستوى الصوابي؛ فقد روى ابن خالويه في (**شرح فصيح ثعلب**) قول أبي حاتم: « كان الأصمعي يقول أفصح اللّغات ويلغي ما سواها، وأبو زيد

[1] ينظر: إبراهيم أنيس، دلاله الألفاظ، ط1. القاهرة: 9761م، مكتبة الأنجلو المصرية، ص130- 147.

يجعل الشاذ والفصيح واحدا، فيجيز كل شيء قيل، قال: ومثال ذلك أن الأصمعي يقول: حزنَنِي الأمر يَحزُنُنِي ولا يقول: أَحزَنَنِي. قال أبو حاتم: وهما جائزان، لأنّ القراء قرءوا:(لا يَحْزُنُهُم الفَزَعُ الأكبر) و(لا يُحْزِنُهُم) جميعا بفتح الياء وضمها[1]». وروى الزبيدي: «قال ابن نوفل (عبد الملك بن نوفل المحدث): سمعت أبي يقول لأبي عمرو بن العلاء: أخبرني عما وضعت ممّا سمّيته عربية، أيدخل فيها كلام العرب كلّه؟ فقال: لا. فقلت: كيف تصنع فيما خالفتك فيه العرب وهم حجة؟ قال: أعمل على الأكثر، وأسمي ما خالفني لغات» ، وما بين البصريين والكوفيين تختلف الآراء « ومن ذلك اختلافهم في تديد دائرة القياس اللغوي، حيث اقتصر البصريون على جواز القياس على المشهور الشائع، وأبوا القياس على القليل النّا در، في حين أنّ الكوفيين قد أجازوا القياس على الشّاهد الواحد أو الشّاهدين»[2] . ومن هنا تبرز أهمية تحديد المقاييس التي سلكها أصحاب كتب لحن العامة، وسنبدأ بوصف المقاييس التي جرى عليها علماء اللغة القدماء، إذ أنّ ما رواه هؤلاء عن العرب كان من الأسس الهامة التي جرى عليها الحكم بالصواب أو الخطأ.

أ. **المعايير الصّوابية في اللّغة العربيّة:** إنّ ظاهرة اللّحن في اللّغة العربية ليست وليدة العصر الحديث، فقد ظهر اللّحن في كلام الموالي والمستعربين منذ عهد النبي– صلى الله عليه وسنم– ويروي لنا الجاحظ أنّ أول لحن سمع بالبادية قول أحدهم «هذه «**عصاتي**» بدل «**هذه** عصاي» وأنّ أول لحن سمع بالعراق قولهم «**حيِ على الفلاح**»»[3] أي بكسر الياء بدل فتحها، ثم تفشّى اللّحن في العصر الأموي حتى وقع فيه بعض الخلفاء والبلغاء، ومن اللّحانين البلغاء نجد: خالد بن عبد الله السنري، خالد بن صنوان الأصمعي وعدي بن المدور، هذا رغم أنّ اللّحن كان عيبا يتجنبه كل النّاس، ويدلّ على ذلك قول الشّاعر:

يُعْجِبُنِي زَيُّ الْفَتَى وجَمَالُه *** فَيسقَطُ مِنْ عَيْنِي ساعَةَ يلْحن

[1] السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج1، ص233.

[2] السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، تح: محمد حسن إسماعيل الشّافعي، ط1. لبنان: 1998م، ص84.

[3] الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، ج2، دط. القاهرة: دت، دار الدفاعي ص219.

وقد رأى العلماء أنّ كل خروج عن نظام اللّغة يعتبر لحنا، سواء أكان ذلك بخلط الكلام بلغة أخرى، أم في مخالفة أي عنصر من عناصر اللّغة، أم في استعمال اللّفظة في غير موضعها الملائم. وبانتشار الإسلام خارج الجزيرة العربية، ودخول الأعاجم في هذا الدّين الجديد صار من الصعوبة الحفاظ على سلامة اللّغة، وقد لمس العلماء خطورة هذه الظاهرة على القرآن والعربية معا فتصدّوا لها بتأليف كتب عديدة منبّهين فيها إلى لحن العوام والخواص[1].ومن تلك المؤلّفات:

- ما يلحن به العوام للكسائي (ت 189 هـ)
- لحن العامة لأبي عبيدة (ت 209هـ)

كما كثر الحديث عن الصواب والخطأ في المجالس العلمية التي كانت تجري آنذاك، منها ما دار بين أبي سعيد السيرافي (ت368 هـ) وابن متى، حين قال أولهما للآخر: «ما تقول في قول القائل: «زيد أفضل الإخوة»؟ قال: صحيح. قال فما تقول إن قال: «زيد أفضل إخوته؟» قال: صحيح. قال فما الفرق بينهما مع الصحة فبلح وجنح وغص بريقه. فقال أبو سعيد: أفتيت على غير بصيرة ولا استبانة. المسألة الأولى جوابك عنها صحيح وإن كنت غافلا عن وجه صحتها، والمسألة الثانية جوابك عنها غير صحيح وإن كنت أيضا ذاهلا عن وجه بطلانها. قال متى بين لي ما هذا التهجين؟ قال أبو سعيد: إذا حضرت الحلقة استفدت، ليس هذا مكان التّدريس هو مجلس إزالة التلبيس مع من عادته التّمويه»[2] ليستمر الكلام عن الخطأ والصواب إلى وقتنا الحاضر مع اختلاف في تحديد المعايير الصوابية من زمن لآخر. ويحدّد المعيار في مجال اللّغات بـ: «ما ينبغي أن يقال أو لا يقال، ويميز بين الاستعمال المقبول وغير المقبول لدى جماعة معينة، باعتباره نموذجا يحتذى»[3] وعليه فإنّ المقصود بالمعايير الصوابية

[1] رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، دط. القاهرة:2000م، مكتبة زهراء الشرق، ص72- 93.

[2] أبو حيان التوحيدي، كتاب الإمتاع والمؤانسة، دط. بيروت: دت، المكتبة العصرية، ج1 ، ص119.

[3] الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك ط1. بيروت: 9941م، دار الخطابي، (المعيار).

المقاييس التي بالاستناد إليها يتم تحديد الصواب من الخطأ والخطأ من الصواب باعتبار الخطأ انحرافا عن معيار معين.

**ب.أنواع المعيار** : إنّ النّظر إلى المعيار على أنه جامد وأنّ السير على نمط القدامى هو الذي يعمل على ترقية اللّغة أمر نسبي خاصة في العلوم الإنسانية وانطلاقا من المستوى الصوابي حدّدت أنواع مختلفة للمعيار باختلاف وجهات تناول كل باحث لنص معين.

– **أولا: المعيار النحوي:** نحا النّحويون منهج القدماء للحفاظ على اللّغة العربية الفصيحة التي لا تشبها شائبة، فوضعوا معايير صارمة ودقيقة تحدّ من أنّ تصرف أو تلاعب مع أصول اللّغة العربية. ووجود مستوى العدول عند النّحويين يؤكد تلك الحاجة الملّحة لمخالفة المعيار اللّغوي إلا أنّنا نجد فئة مؤهلة لتكوين أنظمة أو أساليب توازن مع النّظام العام، وفئة أخرى تحاول العدول عن النّظام اللّغوي ولكنّها تخرج من دلالة إلى أخرى وهنا لا تتم الفائدة، «... فقد وجد النّحاة، أنفسهم ينظرون في المسموع وفي أيديهم أصول ثابتة يقيسون عليها ويتخذونها معايير حتى بالنسبة لما يقوله الفصحاء، ومعنى ذلك أنّ الفصاحة لم تعد المعيار الوحيد للقبول في عرف النحاة كما كانت قبل اكتمال النّحو، وإنما أضاف النّحاة إليها معيارا آخر للصواب والخطأ استخرجوه هم من الكلام الفصيح، تلك هي القواعد النحوية التي ربما رفضت بعض الفصيح فدمغته بالشذوذ إن لم تدفعه بالخطأ وإذا كان الشّذوذ ينافي الفصاحة في أصولهم فلا شكّ أنّ الخطأ ينافيها»[1] ممّا يعني أنّ النحاة معيارهم هو الكلام الفصيح، أما الشاذ فهو الخارج عن الفصاحة إلا أنّه مقبول ويليه الخطأ وهو المرفوض. وهذه القواعد مستنبطه من كلام العرب، وهذا ما يحاول تطبيقه من خلال التّيسيرات النحوية وهي محاولة إيجاد قوالب جديدة مستنبطة من اللغة العربية المعاصرة شرط أنلا تتعارض مع الأصول فهي ضرورة تمر بها كل لغة حتى تنمو وتتطور شأنها في ذلك شأن الكائن البشري الاي يحاول التكيف مع مختلف البيئات.

[1] تمام حسان، الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة البلاغة، دط. القاهرة: 2000م، عالم الكتب، ص96.

– **ثانيا: معيار السياق** : للسياق دور كبير في تحديد المعنى؛ وله دور في تحديد نسبة عدول الكلام عن الصواب والمعيار، فالسياق هو الذي يستدعي عدولا محدّدا إذ يقوم بدور القاعدة التي يحتكم لها المتكلّم بمخالفة الصيغ النمطية المعروفة في اللغة، والسياق هو المعيار الأول الذي يحدد الصواب لأنّ القاعدة كنظام لغوي لا يمكن أنتتجسد إلا من خلال تركيب معين، فإذا أطلقنا حكم دخول نون التّوكيد الثّقيلة أو المخفّفة من الثّقيلة على فعل الأمر المضارع بشروط وعدم دخوله على الماضي لا يعني أنها قاعدة يجب أنتحتذى حتى في حالة وجوب العدول عنها وهذا ما نجده في قول الشاعر:

**دَامنَّ سَعْدُك لَو رَحِمْت متيَّما لوَلَاك لَم يكُ للصّبَابَة جَانحًا**[1]

فهذا التّعبير ليس من الخطأ في شيء رغم عدوله عن الصواب أو الأصل لأنّ الفعل دامن هنا استعمل في مقام الالتماس فعومل معاملة فعل الأمر.

إنّ هذه الاستعمالات لا تدل على الخطأ بحكم السياق الذي اقتضى ذلك، فهي ضرورة لغوية تسمح لنا بالتعبير عن أغراض شتى، فاللّغة ليست وسيلة للتّبليغ والتّواصل فحسب، ولكنّها تحمل كيانا ثقافيا وحضاريا ونفسيا، من خلال خلفيات تتحكم في أسلوب كل فرد، وهذه الأساليب هي التي تعمل على ترقية اللّغة وجعلها لغة يعبر بها عن مقتضيات العصر، عصر السرعة والجاهز والاقتصاد اللّغوي وفيما يأتي عرض لهذه المعايير الصوابية في تسلسل زمني:

## – المعايير الصوابية عند القدامى

أ. **مرحلة ما قبل التّعقيد اللّغوي** : وهي مرحلة معروفة ومهمة في تاريخ اللّغة العربية تتمثل فيما روى لنا من شعر ونثر في العصر الجاهلي. وتمتاز هذه المرحلة بتقارب اللّهجات العربية وتوحدها في لغة ثقافية قومية، وأغلب الظن أنّ هذه اللغة المشتركة بين جميع القبائل كانت لغة الحج والأسواق والمجامع الأخرى، وكان العرب يراعون هذه

[1] زين كامل الخويسكي، عبد الجواد حسين البابا، الصرف العربي صياغة جديدة، دط. القاهرة: 9881م، مؤسسة شباب الجامعة، ص 67.

اللهجات كلها حسب المقام، إذ تجدهم يلتزمون بقواعد اللّغة المشتركة في المقام الذي يفرض ذلك، ويعودون إلى استعمال لهجة قبيلة ما في مقام آخر يفرض هو الآخر العودة إلى هذه اللّهجة، مراعين في كلا المقامين المستوى الصوابي الذي ارتضته م جماعتهم اللّغوية. فكان بذلك مفهوم الخطأ عندهم هو الخروج عن تقاليد اللغة المشتركة أو اللهجة القبلية دون أن يطلقوا أحكام لهجة ما على اللّغة المشتركة أو العكس كما لم يطلقوا أحكام لهجة على أخرى. « وذلك أنّ العرب كانوا كثيرا منتشرين، وخلق عظيم في أرض الله غير متحجرين ولا متضاغنين، فإنهم بتجاورهم وتلاقيهم وتزاورهم يجرون مجرى الجماعة في دار واحدة فبعضهم يلاحظ صاحبه ويراعى أمر لغته»[1]. بمعنى أنّ انشار العرب في بقعة كبيرة من الأرض، وتعدّد لهجاتهم لم يخلق عندهم عصبية لغوية أو لهجية فكان كل واحد منهم يراعي لغة الآ خر. أما النّقاد والشّعراء فقد انشغلوا آنذاك بالبلاغة واختيار الأفصح من الفصيح لذا اتّصف عملهم بالذاتية وهو ما عرف بالنقد الذوقي.

**ب. مرحلة التقيد اللّغوي:** بانتشار الإسلام خارج الجزيرة العربية ودخول الأعاجم في الإسلام واحتكاك العرب بهم، تفشى اللّحن بين العام ة والخاصة، فدعت الضّرورة إلى الحفاظ على متن القرآن الكريم من اللّحن والتحريف والتّصحيف، وكان ذلك السبب المباشر لظهور النّحو العربي ولأنّ الغاية التي نشأ النّحو من أجلها هي عصم الألسنة من الخطأ، اتّصف هذا الأخير في مرحلته الثانية بالمعيارية لا بالوصفية، إذ بعدما استخرجت القواعد من المدونة العربية بطريقة وصفية(*) فرضت هذه القواعد في مرحلة لاحقة على من أراد التكلّم بالعربية. لكن رغم تحديد علماء العربية لمصادر اللّغة الفصحى في القرآن الكريم والشعر العربي حتى عام (150 هـ) وكلام العرب الأقحاح من ساكني المدر حتى أواخر القرن الرابع الهجري، لم يتفقوا على التوسع في القياس أو تضييق نطاقه، كما

[1] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج2، ص17-18.

(*) هناك من اللّغوين من نفى كون النّحو العربي قد بدأ وصفيا، لأن القواعد النحوية قد استنبطت في فترات زمنية متلاحقة وفي أماكن مختلفة أيضا، كما لم يميز بين المستويات اللّغوية والتي تمثّلت في اللّهجات العربية المختلفة.

لم يتفقوا على رفض أو قبول ما خالف اللّغة المشهورة والوارد في إحدى اللّهجات العربية، ولهذا كان خلافهم كبيرا في تحديد (**معيار الصّوابااللّغوي**) وقد طرحت هذه الاختلافات بحدة بين مدرستي البصرة والكوفة.

1. **مدرسة البصرة:** سبقت البصرةُ الكوفةَ في الـ ـدّرس النحوي ما قارب قرنا من الزمن، وقد كانت تعج بالرواة والحفظة والنقدة، الذين راعوا في استنباط القواعد النحوية معايير عديدة وهي:

- **السليقة اللّغوية** : وتعني الفطرة في الكلام، وتقابلها الصنعة التي لا تتحكم في الأخطاء اللاشعورية، وعن هذا يقول عمار الكلبي:

كَم بين قَومٍ قَدْ احْتَالُوا لمَنْطقهمْ *** وبين قَوْمٍ علَى إعْرابِهمْ قَدْ طُبِعُوا

إذ يبين هذا البيت الفرق بين من طبع على شيء، وبين قوم يحاولون تعلّم اللّغة بوساطة قواعد مقنّنة، فهناك من المولّدين من جدّ في إتقان العربية، لكن لم يحتج بشعـ ره، لأن فصاحته غير سليقية وإنما هي مكتسبة فمن السهل أن يزل لسانه.

- **التحديد المكاني** و**الزماني** : اشترط في صحة المدونة تحديد الزمان والمكان، فقد حدّد زمن الفصاحة بالفترة الممتدّة من (150) سنة قبل الإسلام، إلى موت ابن هرمة (**ت 149 هـ**) في الحضر وإلى موت ابنجني (**ت392 هـ** ) في المدر. كما تحرى جامعو اللغة اعتماد القبائل الفصيحة دون سواها، وتتمثل هذه القبائل في تميم وقيس وأسد وطيء وهذيل وكنانة. فلم يعتمد سكان البراري ممّن كانوا يسكنون أطراف البلاد أي بجوار الأمم الأخرى، فلم يؤخذ لا من لخم، ولا من جذام لمجاورتهم أهل مصر والقبط، ولا من تغلب لمجاورتهم اليونان، ولا من قضاعة وغسان وعياد لمجاورتهم أهل الشام وهكذا.

- **ثقة الرواة واتّصال السند:** اشترط في صحة اللّغة ثقة رواتها، فاعتمدوا ضوابط سلوكية في الرواية ذات صلة وثيقة بمنهج المحدثين، وقد ظهر جليا ضبط نصوص اللّغة عن طريق الإسناد الموثق في كتب القرن الثّالث الهجري (كالأغاني) و(مجالس ثعلب) أو في رواية دواوين الشعراء الأسبقين. والمتصفح لكتب طبقات علماء اللّغة

يجد أنها عنيت بدرجة كبيرة بتوثيق الرجال أو تجريحهم ومن أمثلتها (**أخبار النحويين البصريين**) لأبي سعيد السيرافي و(**مراتب النحويين**) لأبي الطيب اللّغوي و(**طبقات النحويين واللّغويين**) لأبي الحسن الزبيدي (**ت380 هـ**) كما لخص السيوطي (**ت 911 هـ**) في القرن التاسع كتابه (**بغية الوعاة**) جهود سابقيه محاولا أن يضع الرواة كلا في مكانه الصحيح، ويقول عن هذا في المزهر في باب (**معرفة ما روي من اللّغة ولم يصح ولم يثبت**): «هذا النوع يقابل النوع الأول الذي هو الصحيح الثابت؛ والسبب في عدم ثبوت هذا النّوع عدم اتّصال سنده لسقوط راو منه أو جهالته أو عدم الوثوق بروايته لفقد شرط القبول فيه»[1] ويفهم من هذا أنهم اشترطوا اتصال الإسناد إضافة إلى ثقة الرواة.

– **الاطّراد:** اعتمد البصريون منهج المحدثين في تقسيم الحديث إلى مطرد وقليل وشاذ فاشترطوا في المسموع كثرته واطراده ليطمئنوا إليه في بناء القواعد عليه، وما عداه من الشواذ فإما أن يؤولوه ليتفق مع قواعدهم، وإما أن يشككوا فيه ثم ينكروه لكثرة الرواة من غير الثقة وإما أن يلتمسوا الضّرورة إذا كان في الشعر فإن لم يجدوا إلى كل ذلك سبيلا فإنّهم يعدّونه شاذا لا يقاس عليه.

– **استبعاد الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف** : إلا ما ثبت أنه قاله على اللّفظ المروي وهذا بطبيعة الحال نادر جدا، أما عن سببي رفض الاستشهاد بالأحاديث النبوية فهما: **أولا** : جوز الرواة النقل بالمعنى، فكان المعنى هو المطلوب، ولا سيما مع تأخر المسموع عن الوصول إليهم، وعدم ضبطه بالكتابة وعن هذا يقول سفيان الثّوري: « إن قلت لكم إني أحدّثكم كما سمعت فلا تصدّقوني إنّما هو المعنى، ومن نظر الحديث أدنى نظر علم العلم اليقين أنهم إنما يروون بالمعنى»[2] . فضبط اللّفظ بالحفظ صعب جدا خصوصا إذا تعلق الأمر بالأحاديث الطوال. كما أنّ المعنى هو المراد، أما **ثانيا** : قد وقع اللّحن فيما روي من الحديث لأنّ كثيرا من الرواة لم يكونوا عربا بالطبع، وإنما تعلّموا العربية بعد دخولهم في الإسلام، فوقعوا في اللّحن عن غير قصد منهم ولا دراية.

[1] السيوطي جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج2، ص103.

[2] السيوطي جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، ص 31.

- **استبعاد الاستشهاد بالقراءات القرآنية الشاذة:** «إلا إذا كان هناك شعر أو كلام عربي يدعمها وما عدا ذلك فإما أن يخطئوا القراء، أو أن ينسبوا القراءة إلى لغة من لغات العرب أو أن يلجؤوا إلى التّأويل»[1] وهذا ما يؤكد تعامل هذه المدرسة مع الشّاذ.

2. **مدرسة الكوفة:** تخرج أعلام نحّاة الكوفة عن بعض أساتذة المدرسة البصرية، وقد كان سبب ظهور مدرسة الكوفة خروج علي بن حمزة الكسائي عن البصرين، فخالفهم في بعض أصول مذهبهم وفي كثير من الفروع، ورغم النّقد الذي وجه له واصل تلميذه الفراء ما بدأ به أستاذه. ومن أمثلة هذا النقد قول أبي حاتم السجستاني **(ت 316 هـ):** « لولا أنّ الكسائي دنا من الخلفاء، فرفعوا قدره لم يكن شيئا، وعلمه مختلط بلا حجج ولا علل، إلا حكايات عن الأعراب مطروحة»[2] . ولقد وجد الكوفيون الذين درسوا المذهب البصري وأحكموه الثّغرة التي ينفذون منها إلى قلب المنهج البصري وطعنه بشدّة، لأنّ أهم ما يميز البصرين هو تعميمهم القياس على المشهور دون النّظر إلى اختلاف القبائل في بعض الظواهر اللّغوية الخاصة. فالتّحديد المكاني الذي التزمه البصريون إجحاف في حق اللّهجات العربية الأخرى، فما هو خطأ في قبيلة ما هو صحيح في نظر أخرى، وعليه لا يجب إقصاء لهجة وإبقاء أخرى «فالفوارق اللهجية بين القبائل العربية ما هي إلا أداءات لسانية تشكل في النهاية لسانا واحدا»[3] كما اعتبروا الشّاذ عند البصريين نتاج المسح اللّغوي الناقص. ومن ثم اعتمدت الكوفة معايير صوابية غير تلك التي اعتمدها البصريون وهي:

- **التوسع في الرواية** : حيث اعتمدوا شعر الأعراب من غير الفصحاء فاحتجوا بكل مسموع من غير قيود، وأكثر من ذلك قعدوا على الشعر المنحول الذي كان يضعه الرواة أمثال حماد الراوية وخلف الأحمر.

[1] محمد حسن عبد العزيز، القياس في اللغة، ط1. القاهرة: 9951م، دار الفكر العربي، ص 71- 76.

[2] أبو الطيب اللغوي الحلمي، مراتب النحويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2. القاهرة: 1974م، دار الفكر العربي، ص120-121.

[3] عبد الجليل مرتاض، العربية بين الطبع والتّطبيع، دط. الجزائر: 1993م، ديوان المطبوعات الجامعية، ص35.

- **التوسع في القياس:** أكثر ما يعتمد النحو القياس، لكل الكوفيين تمادوا في ذلك وجوزوا أن تبنى القاعدة النّحوية بالقياس على الشاهد الواحد، وهو الذي أسماه البصريون شاذا، فلقد قال الأندلسي في (شرح المفصل): « إنّ الكوفيين لو سمعوا بيتا واحدا فيه جواز شيء مخالف لأصول جعلوه أصلا وبوبوا عيه بخلاف البصريين»[1]، فلم يهمل علماء الكوفة شيئا من كلام العرب، مشهورا كان أم غير ذلك، كما اعتمدوا أقوال المتحضرين، ولم يردّوا لغة من لغات العرب، فكلها على اختلافها حجة.

وانقسم اللغويون إلى فزيقين هما:

3. **الفريق المتشدّد :** واعتمد المعايير الصوابية الآتية:

- **الفصاحة:** اشترط في صحة الكلام فصاحته، وعن الفصاحة يقول الراغب في مفرداته: «الفصح خلوص الشيء مما يشوبه وأصله الثبت يقال فصح اللّبن وأفصح فهو فصيح مفصح إذا تعرى من الرغوة... ومنه استعير فصح الرجل: جادت لغته، وأفصح تكلّم بالعربية، وقيل بالعكس والأول أصح»[2] فالكلام الفصيح خال من كل ما يمكن أن يختلط به. أما عن حدود الفصاحة ومعايير معرفتها فيقول الجاربردي في شرح الشافية: «فإن قلت: ما يقصد بالفصيح؟ وبأي شيء يعلم أنه غير فصيح وغيره فصيح؟ قلت: أن يكون اللّفظ على ألسنة الفصحاء الموثوق بعربيتهم أدور واستعمالهم له أكثر» [3] ومعنى ذلك ارتباط الفصاحة بكلام العرب الأقحاح من جهة، وبكثرة استعمالهم للفظ من جهة أخرى. وقد رأى المتأخرون من أرباب علوم البلاغة أنه لا يمكن الاطّلاع على ذلك، لتقادم العهد بزمان العرب فأوجدوا لذلك ضابطا يعرف به ما أكثرت العرب من استعماله، فقالوا:

[1] السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، ص 114.
[2] السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ص184.
[3] السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها ، ص186 .

«الفصاحة في المفرد خلوصه من تنافر الحروف، والغرابة ومخالفة القياس اللّغوي، والتّنافر ما تكون الكلمة بسببه متناهية في الثّقل على اللّسان وعسر النّطق بها»[1] ومثال ذلك كلمة الهعخع(*) ومنه ما هو دون ذلك في الثّقل ككلمة مستشزرات لتوسط السين وهي مهموسة رخوة بين التاء وهي مهموسة رخوة بين التاء وهي مهموسة شديدة والزاي وهي مهجورة. أما مخالفة القياس فمثاله المخالفة في قواعد الإعراب كرفع المنصوب ونصب المرفوع وقد زاد بعضهم في شروط الفصاحة الخلوص من الكراهة في السمع، بأن يمج الفرد الكلمةَ وينبو عن سماعها.

– **الوجه الصّوابي الواحد:** يرفض المتشدّدون التخريجات المختلفة، ويقولون بالوجه الواحد من الصواب اللّغوي، وتراهم « حين يتذّكرون الاستعمالات القرآنية يقفون دون قصد من القول بخطأ تركيب ما، حتى إذا تبينوا أنه من تراكيب القرآن رجعوا عن دعواهم إلى التماس التّخريجات المختلفة سواء أكانت التّخريجات منطقية أم دينية، أم غير ذلك»[2] وقد كان الوجه الصوابي المختار ما طابق البيئة اللّغوية التي حدّدوها.

– **اعتماد بنية لغوية دون أخرى** : إذ التزموا لهجة دون أخرى، كما رفضوا الاستشهاد بلغة أهل الحضر ممّا أفقر المدونة اللّغوية من استعمالات عديدة كانت موجودة في الواقع اللّغوي.

– **القياس** على **الكثرة:** فلم يقيسوا على القلّة أو الشّاذ، كما وقف البعض ضدّ القياس ومنهم ابن فارس الذي قال: «وليس لنا اليوم أن نخترع ولا أن نقول غير ما قالوه، ولا أن نقيس قياسا لم يقيسوه»[3] وهو بهذا يغلق باب القياس في اللغة ويكتفي بما قاسه الأولون.

3. **تقييم آراء القدماء من المتشدّدين والمتساهلين:** يتجاذب القدماء في معيار الصواب والخطأ ما يشبه النّقيضين من تشدّد وتساهل: « فمقياس الصواب عند المتشدّدين هو الأفصح وما عداه لحن. وعند المتساهلين:

---

[1] المرجع نفسه، ص184.

(*) شجرة يتداوى بورقها.

[2] ابن فارس الرازي، في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها، تح: مصطفى الشويمي، دط. بيروت: 1963م، أ. بدران ص67.

[3] تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص26.

كل ما تكلّمت به العرب وما قيس على كلام العرب فهو صواب»[1] وإذا كان منهج المتشدّدين يفضي إلى تضييق وعسر لا تطيقه العربية في نواميسها العامة وظروفها الخاصة فإنّ منهج المتساهلين يفضي بالعربية إلى انزياح لا ينضبط. وكأنما استهدف المتشدّدون جمع الناس على الأكثر وضبط الاستعمال بالمختار الأفصح مُشْفِقِينَ من مثل ما نَشْفِقُ منه الآن من إجازة بعض الأوضاع اللّغوية العامية، وفي هذا السياق يقول الباحث عبد الله لقديم في معيار التخطئة اللّغوية عند المشدّدين: « إنّ شدّدهم للقواعد القديمة سواء البصرية أم الكوفية لا يتماشى مع طبيعة اللّغة التي تتطور تبعا لتطور الحاجيات، واتساع ا لاحتكاك اللّغوي، وهذا الموقف يضر باللّغة أكثر ممّا يخدمها، حيث يؤدي إلى ما كانوا يخشون منه، لأن ايقافها عند حدّ زمني معين يجعلها في يوم من الأيام غريبة عن مجتمعها الذي يتطور باستمرار»[2] فالمجتمع يتطور باستمرار وتتطور معه اللّغة التي تحمل دلالات ومعاني جديدة مأخوذة من لغات أخرى. واللّغات تكمل بعضها بعضا واللّغة العربية إن بقيت محصورة في فترة زمنية معينة، كما حدّدها اللّغويون المشدّدون فلن تصلح لغة للتّعبير عن مستحدثات العصر ومعانيها الجديدة.

أمّا أصحاب التّوسعة فيؤْنِسهُم إلى مذهبهم ما «روى الفراء أو الكسائي قال: على ما سمعت من كلام العرب ليس أحد يلْحَنُ إلا القليل. وقال الأخفش: عبد الحميد بن عبد المجيد: أنحى النّاس من لم يُلَحّن أحدا، وقال الخليل: لغة العرب أكثر من أن يلحن فيها متكلّم»[3]. وقد أفضى هذا الاختلاف إلى اختلافهم في مسائل كثيرة من العربية بين تخطئة وتصويب أو بين منع وإجازة. فهناك من يخطئ جمع (ريح) على (أرياح) ويقولون أن الصواب هو (أرواح) كالحريري، ولكن غيره نقل جمع ريح على (أَرياح) كالفيروز آبادي في القاموس، والجوهري في الصحاح ونسبها السهيلي إلى بني أسد وعدّها ابن هشام بكراهية الاشتباه بجمع روح[4]. وخطأ الحريري وغيره

[1] عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللّغوية الحديثة، ص 47.

[2] عبد الله لقديم، الأخطاء النّحوية عند تلاميذ المدارس الإعدادية في منطقة بجاية بالجزائر بحث لنيل درجة الماجستير في اللّغة العربية، جامعة القاهرة: 9881م، ص66.

[3] محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، بيروت: 1985، مكتبة لبنان، ص109-109.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

استعمال (سائر) بمعنى الجميع في مثل قولهم: أقر المشروع سائر الأعضاء، ذاهبين إلى أنّ سائر تعني البقية، من **السؤر** ولكن أثبته الجوهري في الصحاح بمعنى الجميع وتابعه عليه غيره[1]. وأنكر الحريري تكرير لفظة (بين) مع الظاهر من قولهم: المال بين زيد وبين عمرو، ناهب إلى أن الصواب أن يقال: بين زيد وعمرو ومستدلا بقوله سجانه: « وَإِنَّ لَكُمْ فِي الأَنْعَامِ لَعِبْرَةً نُسْقِيكُم مِّمَّا فِي بُطُونِهِ **من بَيْنِ فَرْثٍ ودَمٍ** لَّبَنًا خَالِصًا سَائِغًا لِلشَّارِبِينَ» (**النحل، آية 66**). وعلّل ذلك بأنّ (بين) تقتضي الاشتراك فلا دخل إلا على مثنى أو مجموع.

4. **الفريق المعتدل:** واعتمد المعايير الصوابية الآتية:

– **الاطّرادوالتوسع في القياس:** راعى هذا الفريق طبيعة اللغة فكان معياره الصوابي هو الشيوع في الاستعمال والتوسع في القياس، ويقول ابن جني في هذا الصدد: « فإن الأعرابي إذا قويت فصاحته وسمت طبيعته تصرف وارتجل ما لم يسبقه أحد قبله فقد حكي عن رؤبة بن أبيه أنهما يرتجلان ألفاظا لم يسمعاها ولا سبقا إليها وعلى نحو من هذا قال أبو عثمان بن جني: «ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب»[2] ويقول في موضع آخر: « طاب الخشكتان: فهذا من كلام العرب لأنك بإعرابك إياه قد أدخلته كلام العرب»[3] ويعالج ابن جني هنا نقطتين هما:

– **القياس على كلام العرب:** وفي هذا يقول أيضا: «فإن ورد عن بعضهم شيء يدفعه كلام العرب ويأباه القياس على كلامها فإنه لا يقنع في قبوله أن تسمعه من الواحد ولا من العدة القليلة، إلا أن يكثر من ينطق به منهم فإن كثر قائلوه إلا أنه مع هذا ضعيف الوجه في القياس»[4] ويرجع هذا حسب ابن جني إلى كون من نطق به لم يحكم قياسه على لغة آبائهم، وكون السامع قد قصر عن استدراك وجه صحته، كما لا يستبعد أن يسمع

[1] محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، ص125.
[2] ابن جني، الخصائص، ج1، ص27.
[3] المرجع نفسه، ج1، ص375.
[4] السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ص 357.

الفصيح لغة غيره ممّن ليس فصيحا ويطول سماعه لها حتى جرت في كلامه ثم يسمعها آخر منه، وقد تعود على فصاحته فيميل إلى قبولها منه، وهنا الخطأ مثيرا إلى أنّ هذا الأمر متعذّر ولا يكاد يقع مثله لأنّ الأعرابي الفصيح إذا عدل به عن لغته الفصيحة إلى لغة أخرى سقيمة تجنبها ولم يعتمدها.

– **اعتماد الدّلالة وقصد المتكلّم:** تجاوز هذا الفريق الإعراب ليبحث في التراكيب والعلاقات الدّلالية، فقد قسم سيبويه في باب «هذا باب الاستقامة والإحالة» الخطأ إلى أقسام فيقول: «فمنه محال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب، وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا، وسآتيك أمس. وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحوه. وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللّفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت وكي زيدا يأتيك، وأشباه هذا، وأما المحال الكذب، فأن تقول سوف أشرب ماء البحر أمس»[1] ويمكن توضيح هذا في الجدول الآتي[2]:

| الخصائص | المحال | المستقيم الكذب | المستقيم القبيح | المحال الكذب |
|---|---|---|---|---|
| **التركيب/موقع العناصر** | + | + | – | + |
| **المنطق/الدّلالة** | – | – | + | – |
| **الوظيفة النّحوية** | + | + | + | + |

**وقصد بعلامة(+) في خانة التركيب** وموقع العناصر أنّ القرائن اللّفظية في موقعها الملائم والعكس مع علامة (–) فمثلا: في المحال الكذب (أتيتك غدا) موقع العناصر صحيح (فعل+ فاعل+ مفعول به+ ظرف زمان) أما في المستقيم القبيح فقد فُصل بين (قد) والفعل الداخلة عليه بمفعول به وهذا غير جائز.

**أماعلامة (+) في خانة المنطق والدلالة،** اشتمال الكلام على معنى يقبله العقل (بغض النّظر عن الاستعمالات البلاغية) والعكس مع علامة (–). ويقصد بعلامة (+) في خانة الوظيفة النحوية ظهور العلامة الإعرابية المناسبة على عناصر التّركيب، والعكس مع علامة (–) فمثلا في المستقيم القبيح (قد زيدا رأيت) رغم

[1] سيبويه، الكتاب، ج1، ص 25-26.

[2] سليماني مسعودة، الأخطاء اللّغوية عند طلبة قسم الأدب العربي، جامعة مولود معمري- تيزي وزو(دراسة وصفية تحليلية)، بحث ماجستير، جامعة تيزي وزو: 2006م، ص38.

الخطأ في الموقع، قد حملت كلمة (زيد) العلامة الإعرابية الصحيحة وهي الفتحة باعتبارها وقعت مفعولا به.

فالملاحظ إذن أنّ الخطأ عند سيبويه لا يقتصر فقط على الجانب الشّكلي(النّحوي) وإنما يتعدّاه إلى النظر في البنية الدلالية، لكن كان ذلك تبعا فقط، فقد « اتسمت الدراسات اللّغوية العربية بسمة الاتجاه إلى المبنى أساسا ولم يكن قصدها إلى المعنى إلا تبعا لذلك وعلى استحياء»[1] ثم بدأت دراسة (علم المعاني) مع عبد القاهر الجرجاني **(ت471 هـ)** ونظريته المعروفة بـ **(نظرية النظّم)**، فحسب الجرجاني: «ليس الغرض بنظم الكلام أن توالت ألفاظها في النّطق، بل تناسقت دلالاتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل»[2] . مضيفا إلى ذلك قصد المتكلّم فجعل النّحو بذلك تبعا للدلالة لا سابقا لها، فلا يُحكم على استعمال لغوي ما بالصحة أو الخطأ لمجرد مطابقة أو مخالفته للتركيب النحوي، إلا إذا عرف القصد من ذلك الاستعمال « وذلك أننا لا نعلم شيئا يبتغيه النّاظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه، فينظر في الخبر إلى الوجوه التي تراها في قولك زيد منطلق، وزيد ينطلق، وزيد هو المنطلق، وزيد هو منطلق»[3] فقصد المتكلّم إذن هو الذي يحدد صحة أو خطأ كلامه.

نستنتج مما سبق لا المدرسة البصرية ومن سار على دربها كانوا متشدّدين قاصدين بذلك الدّقة، الأمر الذي لم تراعه مدرسة الكوفة لنا أسرفت في التّخريجات اللّغوية التي أبعدتها عن الدّقة العلمية، ولاسيما في القياس الذي يعتبر أحد أعمدة النحو العربي. فلم تعطه الكوفة حقه في الضّبط والاهتمام. كما لا توسعها في السماع أدّى إلى كثرة الآراء « مما طعن فيها حيث كثرت التّخريجات والترجيحات وهذا ما ترفضه الدّراسات العلمية التي تميل إلى الصرامة»[4] لكن في المقابل هناك من يثمن جهود هذه المدرسة ومن سار على خطاها، باعتبار لا ما دعوا إليه يعكس الواقع اللّغوي كما هو دون تضييق أو تحديد يفرضه عليه، كما ينعى على المدرسة البصرية محاولة تقعيد اللّغة العربية المشتركة باعتماد اللّهجات العربية المختلفة، ورفض ما لم يطرد منها أو لم يوافق قياسها.

---

[1] تمّام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دط. الدار البيضاء: 9941م، دار الثقافة، ص21.

[2] الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تح: السيد محمد رشيد رضا، ط2. بيروت: 1978، دار المعرفة، ص41.ظ

[3] المرجع نفسه، ص64.

[4] صالح بلعيد، في أصول النحو، دط. الجزائر: 2005م، دار هومة، ص 152.

- **المعايير الصوابية عند المحدثين:**

اشتدّ التّمحيص والتّعقيب في العصر الحديث، وتعاظم الشّعور بأنّ حماية اللّغة العربية تفوق مقدرة الفرد، وأنّ الحكم بالخطأ والصواب على نتاج لغوي ما يجب أن يوكل إلى متخصصين يحملون على عاتقهم الدّفاع عن العربية وحمايتها من كل خطر وافد، فأسست لذلك المجامع اللّغوية التي ما يزال بعضها قائما إلى اليوم. وقد انقسم التراث التصحيحي إلى قسمين: قسم عام وآخر خاص، فاتجه جمع من مصنفي التراث التصحيحي العام إلى نظام المعجم، ليبدوا الألفاظ المدروسة عن الخطأ والتدّاخل ويسهلوا على الباحث اللّجوء إليها عند الحاجة في أقل وقت وبأضعف جهد. وأشهر ما كتب عن هذا النّظام: كتاب غاية الإخلاص بتهذيب نظم درة الغواص المعروف باسم **(كشف الطرة** عن **الغرة) للألوسي (ت1270 هـ)** ومقالات اليازجي في مجلة الضياء والتي سميت **(لغة الجرائد)**، ولقد أثارت هذه المقالات الباحثين من اللّغوين والأدباء، وقامت حولها أعمال متعددة ومختلفة من ذلك ما فعله جرجي البولسي حين حولها إلى معجم، وانقسم اللّغويون إلى فريقين:

1. **الفريق المتشدد:** واعتمد المعايير الصوابية الآتية:

- **الاطراد:** كان رفض السماع عندهم يحتكم إلى عامل السماع من حيث الكثرة والقلّة فالصواب ما كثر استعماله وإن خالف القياس، وما قل سماعه مردود ولو وافق القياس، وكانوا في الكثير من الأحيان يطلقون أحكاما وأوصافا كالضّعف والقلة أو الشذوذ بلا حجة مقنعة. ومن ذلك «أن رأى أسعد داغر أن جمع مجيد (الصفة) على أمجاد نادر جدّت وإنما يكثر في الأسماء، وأعلن إبراهيم المنذر أنّ جمع حاجة على حوائج واجب الاجتناب لأنه شان نادر»[1] فكانت أحكامهم إذن غير صائبة في كثير من الأحيان، تفتقر إلى الحجة والبينة، « وإنّ مصادر اللّغة العربية الموثقة ترفض هذه الأحكام، وتنعى على مطلقيها قلة الثبت وسرعة الإعلان، ولو أنهم رجعوا إلى تلك المصادر عامدين إلى التحقق قبل التسليم والتيقن قبل الرفض أو القبول، لقالوا غير الذي قالوا،

[1] محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، دط. القاهرة: دت، دار الرشيد للنّشر، ص184.

ولكان لهم حكم غير الذي كان»[1] بمعنى أنّ أحكامهم كانت متسرعة، تسبق التحقّق والعودة إلى كل ما أثر عن العرب الفصحاء شعرا ونثرا. هذا وإنّ الغريب النادر لا يمكن تخطئته، لأنه مهما يكن فهو من كلام العرب الفصحاء الذي استخرجت منه قواعد العربية.

– **اعتماد الأفصح:** جاء في صدر القسم السابع من عثرات الأقلام(*): « إنّنا نمشي في انتقاداتنا على أفصح لغات العرب، وأبلغ أساليب الكتّاب— أما إذا كان هناك قول أو لغة–تجيز الكلمة التي انتقدناها أو الأسلوب الذي عبناه فلا يضرنا ذلك»[2] . بمعنى أن اللّغة مرفوضة عند هؤلاء المتشدّدين–وإن وجدت في كلام العرب– إذا لم ترق إلى مرتبة الأفصح، وقد احتذوا في هذا حذو القدامى في التفريق بين الفصيح والأفصح، فكما يقول السيوطي: « فرتب الفصيح متفاوتة، ففيها فصيح وأفصح. ونظير ذلك في علوم الحديث تفاوت رتب الصحيح، ففيها صحيح وأصح»[3] ولكن رغم اعترافهم بأنّ الفصيح مراتب أنكروا بعضه واكتفوا بما هو في مرتبة عليا من الفصاحة.

– **المبالغة في الاستناد إلى القياس:** طبق هذا الفريق مبدأ ما وافق القياس فهو صواب وما خالف القياس فهو خطأ على أبناء عصرهم مثلما يطبق على أبناء عصور الاحتجاج ومنهم عرب الجاهلية.

– **ورود اللّفظة في المعاجم:** خطأ أصحاب هذا الفريق ألفاظا في العربية بعد أن وصفوها بالقلة والشّذوذ دون حجة ضاربة، كما رفضوا ألفاظا لا لسبب إلا لأنها لم ترد في المعاجم العربية القديمة، فتكرر قولهم: «هذا ليس في كلام العرب». وتجدر بي الإشارة في هذه النقطة إلى أمرين:

**أولا:** اتّساع العربية وتعدّد لغاتها كانا السبب في قصور المعاجم العربية عن الإحاطة بكل كلام العرب وتدوينه، فكان الأجدر بهم إذن أن يقولوا – بدل قولهم: هذا ليس في كلام العرب–: لم يرد هذا اللّفظ في

---

[1] محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث ، ص 185.

(*) بدأ المجمع العلمي العربي بنشر الأخطاء وتصحيحها منذ سنة 9211 م تحت عنوان: عثرات الأقلام في مقالات متتابعة.

[2] محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللّغوي في العصر الحديث، ص 183.

[3] السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ص212.

الصحاح أو في لسان العرب أو في كليهما أو في غيرهما، فليس كل ما لم تدونه المعاجم العربية القديمة غير عربي فصيح.

**ثانيا:** كثيرا ما رجع بعض المحدثّين إلى بعض المعاجم دون البعض الآخر ثم أصدروا أحكاما على اللّفظة بالشذّوذ أو الضّعف أو عدم الورود، فأخطأ هؤلاء الطريق لما «أغفلوا قصدا أو إهمالا ما أثبته لسان العرب من الاستعمالات التي حظروها على الناس ولم يكن في أحكامهم تلك ما يشير إلى أنهم قد رجعوا إلى اللّسان فكيف حالهم مع سائر المعجمات العربية وفيها مطبوع غير قريب ومخطوط غير منظور»[1] ومن أمثلة ذلك قول أسعد داغر بأنّ الفعل طاف لا يتعدى بـ على:

«أما تعديته بعلى فلم تسمع عن العرب»[2]. متناسيا في ذلك قوله تعالى: «يَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُخَلَّدُونَ» (**الواقعة، آية 17**) وقول ابن منظور:« طَافَ بالقَوْمِ وعَلَيْهِمْ طَوْفًا وطَوَفَانًا ومَطَافًا»[3] فلو أنه رجع إلى القرآن الكريم أو إلى لسان العرب لما قال بمنع تعدية الفعل «طاف» بـ «على»، وما كان حكمه متسرعا غير متّكئ إلى سند.

**2. الفريق المجوز:** رأى هذا الفريق أنّ المنع والتضييق السديد ينفر الناس من العربية ممّا يجلب المضرة بها وبأهلها، فاعتمدوا على خلاف الفريق الآخر المعايير الصوابية الآتية:

– **الأخذ** بكل **لغات العرب** : اقتداء بالمعتدلين من القدامى، لم يشرع هذا الفريق في رفض استعمال لغوي ما قبل أن يبحث عن كل التّخريجات الممكنة لإثبات صحته. « لكن الرغبة الشّديدة في التّخريج والتّجويز قد أدّى إلى محاولات التثبت بأي وجه وبأي شاهد، لإيجاد مخرج للاستعمالات الشائعة في هذا العصر وإضفاء الشرعية

[1] محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللّغوي في العصر الحديث، ص188.

[2] نفس المرجع، ص188.

[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ط وف).

على كثير منها»[1] ، وقد فاتهم في هذا ما يجره هذا الأمر على العربية من إساءة بالغة، إذ لا تتساوى لغات العرب من حيث القوة في الاستعمال والاطراد مع القياس، ففيها الضّعيف والمردود والموضوع وغير الثبت، فلا بدّ إذن أن يقع التّجويز في أمور مختارة بمعنى أنه يجب أن تسبق غربلة الألفاظ أي تجويز أو تخريج.

– **عدم الاقتصار على الأفصح من كلام العرب:** لم يقتصر هذا الفريق على إقرار الأفصح دون الفصيح من كلام العرب، بل أقروا أوجه الفصاحة المختلفة دون أن يخفى عليهم كون الفصيح مراتب، فبينوا في ذلك الأوجه المختلفة للّغة الواحدة حسب تسلسلها في سلم الفصاحة، ومن ذلك قول الغلاييني في مرعب «ولا ريب أنّ استعماله مجددا متعدّيا بنفسه أفصح واستعماله مضعفا خير من استعماله بالهمزة، لنص الجمهور على منع هذا ولا نرى من يستعمله مخطئا لأنّ بعض اللّغويين يرى جواز»[2] بمعنى أن الاعتماد على درجة دنيا من الفصاحة ليس خطأ وإن منع ذلك بعضهم.

– **التزام القياس فيما قل سماعه:** لم يختلفوا مع المانعين في حكم ما كثر استعماله فهو مقبول سواء أوافق القياس أم لم يوافقه، لكن الاختلاف معهم كان في حكم ما قل استعماله فهو مرفوض عند المتشدّدين بغض النظر عن موافقته للقياس أو مخالفته له، لكنه عند الفريق المجوز مقبول إذا وافق القياس، مرفوض إذا خالفه.

– **عدم الاكتفاء بما ورد في المعاجم:** نعى المجوزون على المتشدّدين اكتفاءهم بما ورد في المعاجم العربية القديمة، فهي قاصرة عن إيراد كل كلام العرب، ويدلّك على ذلك ظهور عدّة معاجم تكميلية على المعاجم العربية القديمة في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين على يد مستشرقين أوروبيين[3]. وذلك إدراكا منهم أن الاكتفاء بالمعاجم العربية القديمة يضيع الكثير من كلام العرب.

---

[1] محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللّغوي في العصر الحديث ، ص215.

[2] نفس المرجع، ص215.

[3] ينظر: عبد الله لقديم، الأخطاء النحوية عند تلاميذ المدارس الإعدادية في منطقة بجاية بالجزائر، ص59.

**3. موقف بعض اللّغويين المحدثين من المعيار الصّوابي:** لقد تداول اللّغويون العرب المحدثون- أيضا- مسائل من العربية، فذهبوا فيها مذاهب شتى بين تخطئة وتصويب؛ لأن معاييرهم للصواب والخطأ كانت تختلف، ولأن سعة «العربية» كانت تهيئ لغَيْرِ وَجْهٍ من القول في المَوْضِعِ الواحد. فربّما حكم أحدهم بالخطأ على صورة من صور الاستعمال محتكما إلى بعض الأدلّة فخالفه في ذلك غيره وصوّب ما رآه خطأ بأدلّة أخرى أسعفه بها أنْ ذَهَبَ في الاستقراء مذهبا أوسع امتدادا فوقف على ما لم يقف عليه المخطِئ. وقد استشعر بعض الأثبات من المحدثين أنّ الحكم بالتصويب والتّخطئة ليس حاسما ولا نهائيا، وأيقنوا أنّ كثيرا من المسائل على هذا الصعيد تستدعي التّوقف للتثبت، وأنّ ما يذهبون إليه في أمرها إنما هو ظّن من الظّن أو رأي يبدو، وأخذوا على من يبالغون في التلحين إلى حد تخطئة الصحيح. ولكن سعة العربية وتسلسل مدارج الصواب والخطأ فيها قد جعل بعض المتصدّرين للتصحيح يضطربون في أفق رحب غير منسجم يميل بهم مقياسهم فيه ميل الهوى. ومن ذلك أنّ مصطفى جواد يضيق في كتابه: «**قل ولا تقل**» حتى أنّه يقف عند حدّ النقل ويلْزِمَ الألفاظ حدود دلالاتها الأولى ومواضعات استعمالها الأولى، فهو مثلا يقول:

قل :نَقَدَ علَى فُلَانَ قَولَه *** وانْتَقَدَ عَلَيْه قَولَه

و لَا تَقَل :نَقَدَ فُلَانًا وانْتَقَدَهُ وذلك لأنّ النّقد والانتقاد ينبغي أن يوجها على شيء من أشياء فلان لا على فلان نفسه، وإذا كان النقد والانتقاد من باب المؤاخذة في الظّاهر استعملنا (**على**) وهي تفيد الأذى والاستعلاء والضّرر...تقول: نقدت على فلان قوله وانتقدت على فلان قوله، فقوله منقود ومنتقد وهو منقود عليه ومنتقد عليه...[1] ويتردّد المحدثون بين نقطتين متباعدتين، فمنهم من يسلك سبيل التّوسعة حتى لَيعمل في تأصيلِ بعض العامي وردّه إلى الفصيح، فعْلَ أحمد رضا في كتابه: «**ردّ العامي إلى الفصيح**» ومن أمثلته فيه: «ويقولون قزت نفسي من هذا الشيء إذا أَبَتّه وعافَتّه وتباعدت عنه أَنَفَةً أو لسبب آخر، وهو فصيح في أصله وفي اللّسان

[1] ينظر: مصطفى جواد، قل ولا تقل، ط1. بغداد: 9881م، مكتبة النهضة العربية، ج1، ص 106.

قزت نفسي عن الشيء وقَرْته أي أَبَتّه وعافَتّه»[1] ومنهم من يسلك سبيل التشدّد حتى لَيدافع كثيرا عن المعرب والمقدس وما له أصل في اللّهجات العربية الأولى؛ لأنه يجده شائعا في العامية ويأخذ عليه أنه محرف أو تُغْنِي عنه كلمة.

واللافت للانتباه أن نجد من أصحاب الفريق المتشدّد– وهو أمين ظاهر خير الله– يقول بجواز قولهم: (كريات بيضاء) ونجد في المقابل الأب أنستاس الكرملي— وهو من أصحاب الفريق المجوز– ينشر في مجلّة المجمع العلمي مقالا عنوانه (لا تقل كر يات بيضاء). وبقيت المسألة بين أخذ وردّ على صفحات المجلّة عشر سنوات كاملة، وقد كتب فيها عبد القادر المغربي مقالا عنونه بـ «مشكلة طال عهدها»[2] وإنّ عنوان المقال وحده يوحي بالاهتمام البالغ الذي أُعطي لهذه المسألة.

خلاصة القول هي أنه كان من المجوزين بعض الاندفاع الذي أوقعهم في الخطأ شأنهم في ذلك شأن المتشدّدين حين حرموا النّاس من استعمالات لغوية عديدة أثبتها الواقع اللّغوي. كما أنهم لم يخرجوا في تحديد الخطأ والصواب اللّغويين عن القواعد التقليدية؛ فكانت معاييرهم في ذلك تدور حول السماع والقياس، واختلاف لغات الـ عرب، وورود الكلمات في المعاجم العربية القديمة. ولم يلتفتوا إلى قضية التطور اللّغوي الأمر الذي لم يفت المعاصرين مثلما سنرى.

## – المعايير الصوابية عند المعاصرين:

ارتبط مفهوم الخطأ والصواب اللّغويين عند المعاصرين بما جدّ في الدّراسات اللّغوية، حيث ارتبطت دراسة اللّغة بالمجتمع. فاعتبروا أنّ تغيير يطرأ على اللّغة تغييرا حتميا أملاه التّطور الاجتماعي. ولأن من أهم خصائص اللغات قابليتها واستعدادها للتّطور والتغير فإنّ ما يعتبر صوابا في مرحلة ما قد يكون خطأ في المرحلة

[1] أحمد رضا، قاموس ردّ العامي إلى الفصيح، ط2. بيروت: 1981م، دار الرائد العربي، ص 461، مادة (ق ز ز).
لمزيد من امعلو
[2] سعيدالأفغاني،منحاضراللّغةالعربية،ط2. القاهرة: 1981م،دارالفكر،ص108.

التي تليها، ولذلك لم يهتّم الكثير من مؤرخي اللّغات بقضيتي الصواب والخطأ في اللّغة، باعتبار الصواب والخطأ، صواب وخطأ إلى حين. هذا رغم ضرورة الفصل في ذلك، إذ من اللازم لكل جيل أن يعرف أي العبارات أكثر قبو لا واستحسانا وأيها يثير الاعتراض والاستهجان، ولا شك في أنّ المؤرخين أصلح من يستطيع القول بصحة أو خطأ عبارة ما لأنّهم أكثر دراية بالخصائص الأصلية للغة من اللّغات من المدرّس الذي يقّدس القاعدة، وعليه سيكون حكمهم بالصواب والخطأ أكثر مراعاة لاتّجاهات التطو ر اللّغوي وأقل خضوعا للقواعد الصارمة. وعليه اعتمد المعاصرون معايير صوابية تختلف عن سابقيهم من القدامى والمحدثين، وكانت تدور حول قبول أو رفض التطور اللّغوي. لاحظ اللّغويون القدامى في كلام المثقفين ومن يحاول الحديث باللغة الفصحى دخول ألفاظ وعبارات من تلك اللغة المتطورة التي تجري بها ألسنة العامة فنبهوا هؤلاء على مخالفتهم لقواعد الفصحى لكن «كلامهم لحن وخطأ- في مقابل هذه اللّغة- عند هؤلاء، ونمو وتطور لهذه اللّغة من وجهة نظر علم اللّغة الحديث»[1] فالخطأ لا يتم بطريقة عشوائية، بل يخضع لقوانين التطور اللّغوي « والدراسات اللّغوية تأخذ بعين الاعتبار مبدأ التغير وتعتبره من أعقد المشكلات اللّسانية»[2] ويكون على عدّة مستويات: المستوى الصوتي، المعجمي الدلالي، وأيضا التّركيبي الذي يعتبر من أخطر أنواع التّغيرات الذي إن تجاوز حدا معينا تحدث القطيعة، فقد أجمع اللّسانيون عل ى أنّ اللّغات تتمايز عن بعضها البعض بنظامها النحوي الصرفي أكثر مما تعرف بمعاني ألفاظها فبالنسبة للعربية مثلا، رغم التغير الذي أصيبت به من حيث تقلص استعمالها بحلول اللهجات المحلية محلها في الاستعمال اليومي، ورغم النغير الذي أصابها في نظامها الصوتي، ونظامها الإفرادي بتطور دلالات الكلمات، بقي نظامها النحوي على مر الزمان في جوهره واحدا لم يتبدّل رغم الدّعوات إلى العامية وهجر الإعراب. هذا وإن تطور لسان ما مرهون بتطور حاجات التّبليغ للجماعة التي تستعمله، وتطور هذه الحاجات مرهون بدوره بالتطور الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لهذه الجماعة، وبهذا يكون المعجم أكثر وأسرع مستويات اللّغة تطورا، فظهور

[1] رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، ص 15.

[2] عباس الصوري، في بيداغوجية اللّغة العربية (البحث في الأصول)، ط1. الرباط: 9981م، مطبعة النّجاح الجديدة، ص50.

مواد استهلاكية على سبيل المثال ينجم عنه ظهور مسميات جديدة، ومن نتائج تقسيم العمل أيضا إنشاء مصطلحات جديدة لتتطابق مع الوظائف والتقنيات المبتكرة. ولكن في حقيقة الأمر «من الصعب جدا أن تحدّد بدقة سببية التغيرات اللسانية انطلاقا من إعادة تنظيم البنية الاجتماعية ومن تغيرات حاجات التّبليغ الناجمة عنها»[1] إذ لا يمكن لّسانيين الوصول إلى تحليل دقيق بمجرد التعرف على تأثير البنية الاجتماعية على البنية اللّسانية إلا إذا قيدوا بحثهم في فتر ة زمنية محدّدة ومحدودة من التّطور اللغوي والاكتفاء في اللسان نفسه بتسجيل تأثيرات العوامل الخارجية وملاحظة ردود الفعل المتسلسلة لهذه العوامل على اللّسان موضوع الدراسة. وبين ازدياد الحاجات التبليغية لدى الإنسان وميله إلى تقليص نشاطه الذهني والجسدي إلى الحد الأدنى، يخضع سلوكه اللّغوي إلى قانون أضعف الجهد أو ما يعرف بقانون الاقتصاد اللّغوي حيث لا يجهد الإنسان نفسه إلا بالقدر الذي يمكنه من التعبير عن أغراضه، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنه لا **أثر** لسيطرة الأحكام النابعة من الشخص الواحد بل ما يؤخذ في الحسبان قبول المتكلّمين أو رفضهم للكلمة. ويروي لنا تمّام حسان حكاية في هذه المسألة جرت أحداثها وهو طالب في مدرسة العلوم العليا، حيث كانت كلمة (إشاعة) قبل ذلك الوقت هي الكلمة العرفية التي يقصد بها (الخبر غير المحقق الصدق) إلى **أن** خطر له وهو يريد أن يتكلّم عن إشاعة ما أنّ كلمة (شائعة) ربما تكون أص**دق** في التعبير عن المعنى المقصود فاستعملها، ورضي أستاذه عن هذا الاستعمال الجديد وقرضه واستعمله في أحاديثه الدّينية في إذاعة القاهرة، ويقول عن ذلك: « فقلّه الناس فيه واكتسبت الكلمة الرواج بينما كنت أنا من جانبي أراقب نمو هذا الوافد الجديد في الاستعمال وأسر في نفسي شيئا من الاعتزاز به»[2] فكما سبق القول ارتبطت اللغة بالمجتمع، فارتبط بذلك مقياس الصواب فيها بالعرف الاجتماعي أيضا، فالمستوى الصوابي اللّغوي «كالصوغ القياسي لا يمكن النظر إليه باعتباره فكرة يستعين الباحث بواسطتها في تحديد الصواب والخطأ اللّغويين، وإنما هو مقياس اجتماعي يفرضه المجتمع اللّغوي على الأفراد، ويجر الأفراد إليه عند الاحتكام في

[1] أندري مارتيني، مبادئ في اللّسانيات العامة، تر: السعدي زبير، دط. الجزائر: دت، دار الآفاق، ص521.

[2] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص321.

الاستعمال»[1] فلا يمكن للباحث أن يقول بمعيار ما لتحديد الصواب من الخطأ بعيدا عن المجتمع، لا هذا الأخير هو الذي يفرض على أفراده استعما لا معينا دون آخر.هذا وإن المستوى الصوابي لا يوجد فقط في اللّغة وإنما يتعدّاها إلى كل المظاهر الاجتماعية الثقافية من عادات وتقاليد، ودين وملابس، ولكل مظهر من هذه المظاهر مستواه الصوابي الخاص، لذا لا يمكن القول بأنّ المستوى الصوابي فكرة من منهج اللّغة ولكنه «مقياس اجتماعي عام يرمقه الفرد بشيء من المهابة والاحترام ويحرسه بأسلحة أقلّها النقد الاجتماعي اللاذع»[2] فمثلما يقَابل الفرد بالنّقد إن هو خالف المجتمع في أحد مظاهره كالدّين والعادات واللّباس يقابل بالنقد إن هو خالف المستوى الصوابي الذي ارتضاه مجتمعه. ونظرا لعدم انسجام تركيبة المجتمع، باختلاف فئاته وطبقاته ومن ثم لهجاته، كان لكل لهجة مستواها الصوابي الخاص بها وكان على كل من أراد التّكلم بلغة أو لهجة ما غريبة عنه أن يتعلّم مطابقة جميع عناصر مستواها الصوابي من أصوات ومفردات وتراكيب ونبر وتغيم وظواهر أخرى غير لغوية مثل إشارات اليدين وغيرها مع ما يرتضيه المجتمع. والملاحظ أنّ كل لهجة تميل إلى تمجيد مستواها الصوابي الخاص وقصدا منها إلى المحافظ عليه تستهجن ما يخالفه في بقية اللّهجات. ومثلما لا يتمتع الفرد بالحرية الكاملة في سلوكه اللّغوي، لا تفرض الجماعة عليه سيطرتها الكاملة، لأنّ الأمور المقررة في اللغة تقريرا نهائيا محدودة جدّا، كما أنه إضافة إلى ذلك ليست ممّا يلجأ الفرد إلى المخالفة فيه.

[1] المرجع نفسه، ص71.

[2] تمام حسان، اللّغة العربية معناها ومبناها، ص71.

# الفصل الثاني:

# الملكة اللغوية وكيفية حدوث

# الأخطاء اللغوية

## ❖ المبحث الأول: الملكة اللغوية وكيفية حدوث الأخطاء اللغوية

- **الإنسان والملكة اللغوية:**
- **أولا: الملكة عند القدماء وعند المحدثين**

### 1. عند القدماء العرب:

لقد نبغ العلماء العرب القدامى في علوم اللغة والكلام نبوغهم في علوم الفلك والرياضيات والطب، وغيرها من العلوم الأولى، وقد عالجوا أمورا هامة فيها، وناقشوها، فتباينت فيها آراؤهم، وتشعبت اتجاهاتهم، وكثرت بذلك مؤلفاتهم، ولعل من بين أهم مواضيع اللغة تناولا، موضوع الملكة اللغوية.

إنه، وعند غوصنا في عمق تراثنا العربي القديم، نجد علماءنا الأقدمين قد أبدوا آراءهم في هذا الموضوع الملكة اللغوية فقدموا له تعاريف متكاملة، فنجد هذا يقدم شيئا، والأخر يكمله، وذلك يقدم تعريفا جامعا مانعا، ولعل أبرز هؤلاء العلامة ابن خلدون.

يرى ابن خلدون أن الملكة اللغوية صناعة، وقدرة على تبليغ الأغراض، والمقاصد، فهي عنده لا تتم إلا من خلال التركيب الذي قسمه بدوره إلى نوعين اثنين:

تركيب أساسي، وسماه ملكة أساسية غرضه الأول والأخير تبليغ المعنى، وتركيب بلاغي وسماه ملكة بيانية غرضها تزيين الكلام وتنميقه، فتراه بين ذلك في قوله: «... اعلم أن اللغات كلها شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها، وقصورها بحسب تمام الملكة، ونقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما النظر إلى التراكيب، فإذا وصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسامع، وهذا هو معنى البلاغة...»[1].

[1] ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد الوافي، لجنة البيان العربي، بيروت، لبنان، ط2، ج4، ص 1088.

فهذا التعريف لابن خلدون: عرف الملكة اللغوية أو اللغة كصناعة، دون أن ينظر أو يتطرق إلى ماهية هذه اللغة بالذات.

كما نجد ابن جني الذي أعطى تعريفا مهما للملكة اللغوية، وذلك من خلال تعريفه للنحو باعتباره أحد مستويات اللغة فقال: «...النحو هو انتحاء سمت كلام العرب...»[1]، فالنحو عنده اتباع طريقة العرب في الكلام.

ويتم ذلك عن طريق سماع الكلام -كلام العرب- من جهة، والقياس، والبناء عليه من جهة أخرى، فاللغة عنده -ابن جني- ليست قياسا فقط بل يضاف إليها السماع، فنجده يقول: «... ومعاذ الله أن نوحي أن جميع اللغة تستدرك بالأدلة قياسا... »[2]، فالسماع، والقياس عنده هما ركيزتا الملكة اللغوية فيقول: «...ألا ترى أنك لا تسمع أنت ولا غيرك اسم كل فاعل، ولا مفعول، وإنما سمعت البعض، وقست عليه غيره، فأنا سمعت قام زيد أجزت ظرف بشر، وكرم خالد...»[3].

وقد وسع بن خلدون مفهوم هذه الملكة، ووضحها تمام الوضوح من خلال تركيزه على الجمل، والتراكيب في اللغة، فاللغة لا تدرك بسماع هذه الجمل والتراكيب فقط، وإنما بتكرارها مرات عديدة حتى تصير صفة، وملكة راسخة، ثم يبنى عليها فتبدع جمل وتراكيب عديدة من خلال هذا السماع المتكرر، فيبين رأيه هذا قائلا: «...فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم، في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات، فيلقفها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقفها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظه، ومن كل متكلم،

واستعماله يتكرر إلى أن يصير ملكة وصفه راسخة...»[4].

---

[1] ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ج1، ص 34.

[2] ابن جني، الخصائص، مرجع سابق، ص 42.

[3] المرجع نفسه، ج1، ص 317.

[4] ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ج4، ص 1389.

ولقد اعتبر العرب القدامى الملكة اللغوية صناعة من الصنائع كصناعة النسيج، والبناء، والورش الصباغة[1]، ولكن ابن خلدون اهتدى إلى ما يسمى بالمنوال بالنسبة للنسيج، والقالب بالنسبة للبناء، ويعتبر المنوال والقالب، بمثابة القاعدة أو النموذج الكامل الذي ينطلق منه مؤلف الكلام لينشئ الكلام، كما ينطلق النساج من المنوال لينسج والبنّاء من القالب ليبني، فنجده يقول: فإن مؤلف الكلام هو كالبناء أو النساج، والصورة الذهنية المنطبقة كالقالب الذي يبنى فيه، والمنوال الذي ينسج عليه[2].

وقد سار في هذا المعنى المحدثون من العرب والغرب فنجد:

## 2. الملكة اللغوية عند المحدثين:

عبد السلام المسدي يعتبر الملكة اللغوية قياسا، وابتكارا انطلاقا من السماع والحفظ[3] أما الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح فيعتبر أن الملكة اللغوية بمثابة المثل أو الحدود الإجرائية التي ينطلق منها المتكلم ليؤلف جملا جديدة لم يسمعها من قبل[4].

وقد سادت في الأوساط الغربية نظريتان لغويتان حول تفسير الملكة اللغوية انطلاقا من كيفية اكتسابها هما: النظرية البنيوية أو الوظيفية(*)التي اكتفت بالوصف أو الشكل دون التعمق والخوض في المضمون الحقيقي معتبرة الإنسان مجرد آلة مقلدة، والنظرية التوليدية التفريعية(*)، التي تجاوزت الشكل والوصف إلى المضمون الداخلي الإبداعي في اللغة.

---

[1]القاضي ابو الحسن عبد الجبار، المغنى في أبواب التوحيد، والعدل، واعجاز القرآن، تحقيق أمين خولي، دار الكتب، القاهرة، ط1، 1320 هـ،ج 16،ص 209.

[2]ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ج4، ص 1413.

[3]عبد السلام لمسدي، التفكير اللساني في الحفارة العربية، الدار العربية للكتاب لبيا، تونس 1981م، ص 219-220.

[4]عبد الرحمان حاج صالح، مدخل إلى علم اللسان، العدد 01، ص40.

(*)ويتزعم هند النظرية ليونارد بلومفيلد في أمريكا، واندري مارتيني في فرنسا.

(*)ويتزعم هذه النظرية اللغوي الأمريكي نوام تشومسكي.

ينظر أصحاب النظرية البنيوية للملكة اللغوية على أنها عادة من العادات تكتسب بالمحاكاة والتقيد وبدرجة اقل بالقياس[1]، كما أنها عبارة عن سلوك اجتماعي بشكل آلي من خلال التمارين الشفوية والكتابة المكثفة[2].

وقد ركزت هذه النظرية على جانب واحد، وهو المحاكاة والتقليد، وغضت النظر عن الجانب الإبداعي الخلاق في اللغة كما تناست القدرة الإلهية التي منحت للإنسان على إبداع الكلام اللامتناهي انطلاقا من نماذج معينة[3].

بينما ينظر أصحاب النظرية التوليدية إلى اللغة على أنها خلاقة بإبداع الكلام تبعا لنظام قاعدي معين حيث أن اكتساب اللغة عندهم لا يرتبط بحفظ وسماع الجمل والتراكيب بل يرتكز على إبداع وإنشاء تراكيب، وجمل جديدة غير محدودة في حين أن التراكيب والجمل المسموعة محدودة[4].

كما أضاف تشومسكي إلى جانب هذا عامل الملكة (Perfermence)، والتأدية (competence) فالملكة عنده هي عبارة عن مجموعة من القواعد اللغوية العامة الراسخة في ذهن الإنسان، والتي تمكنه من اكتساب أي لغة على وجه الأرض، أما التأدية فهي الاستعمال الفعلي للغة في ظروف معينة ملموسة.

والملاحظ أن مفهوم المحدثين للملكة اللغوية، والعرب القدامى يلتقي في كثير من النقاط خاصة المدرسة التوليدية التفريعية التي ركزت على الإبداع الذي تجاهلته المدرسة الوظيفية المعتمدة على الشكل والمحاكاة.

**ب. كيفية حصول ملكة اللغة:**

[1] ينظر عبد السلام المسدي التفكير اللساني، مرجع سابق، ص19.

[2] إبراهيم العاجي، الإبداع في اللغة، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد 2، ص162.

[3] عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى المعلمين، مجلة اللسانيات العدد 04، ص20.

[4] chomsliynoam : structures syntaxiques, traduit par michelpradeau paris seuil 1969, p 17.

لقد تطرق العلماء العرب القدامى إلى كيفيات وطرق الاكتساب اللغوي أي كيفية حصول الملكة اللغوية، وقد حددوا أمورا عدة من شأنها أن تؤثر تأثيرا كبيرا في حصول هذه الملكة نذكر منها:

**1- الممارسة والتدريب المستمرين:**

اعتبر ابن خلدون السمع أب الملكات اللسانية، وبه تتم ملكة اللغة حيث يقول: «... يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقفها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقفها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة...»[1]، ويؤكد العلماء العرب القدامى هذا، ويركزون خاصة على أهمية التدريب والممارسة في حصول الملكة اللغوية، فهذا ابن المقفع يرجع رقة وعذوبة الكلام أو عدمهما إلى كثرة استعمال اللسان فيقول: «...إذا كثر تقليب اللسان رقت جوانبه، ولانت عذوبته...» [2] وأما الجاحظ فيرى أن اكتساب اللغة وإتقانها مرهونان بكثرة ممارسة نطقها، فالنطق باللغة عنده هو السبيل الوحيد إلى البيان والإجادة في اللغة فيقول: «...وكانوا -العرب القدامى- يروون صبيانهم الأرجاز، ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت، وتحقيق الإعراب لأن ذلك يفتق اللهاة -اللسان- ويفتح الجرم لأن اللسان إذا أكثرت تحريكه لان؛ وإذا أقللت تقليبه وأطلت إسكاته جسأ، وغلظ[3].

ولعل أهم وأسهل وسيلة للحصول على الملكة اللغوية هي الحوار والجدال فنجد ابن خلدون يقول: «... وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة، والمناظرة فهو الذي يقرب شأنها، ويحصل مراميها... »[4] فمن شأن الحوار إكساب الناطق ألفاظا ومصطلحات جديدة، ومن شأن المناظرة تعويد اللسان على اللغة والتصرف فيها.

**2. الحفظ والقياس:**

---

[1] ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ج4، ص1389.

[2] المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، الكامل في اللغة والأدب، مكتبة المعارف، ج 01، ص246.

[3] الجاحظ أبو عثمان عمرو بن كر، البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج 1، ص154.

[4] ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ج3، ص 1121.

تتميز عملية اكتساب اللغة بعاملين أساسيين: أولهما: الحفظ لكلام الناطقين كل حسب حاجته- من شعر، ونثر، وغير ذلك، وقد أكد ابن خلدون صراحة على هذا من خلال بيانه كيفية حصول ملكة اللسان العربي حيت قال: «...ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم، والجاري على أساليبهم من القرآن، والحديث، وكلام السلف...»[1].

وثانيهما: الاستعمال الفردي للكلام بعد حفظه، ويتم ذلك عن طريق التعبير عما في نفس المتكلم بأساليب الناطقين كل حسب حاجاته.

ففي المرحلة الأولى -مرحلة الحفظ- يحفظ المتكلم الجمل مع معانيها، أما في المرحلة الثانية مرحلة الاستعمال الفردي- فإنه يبتكر الجمل بمعانيها، ويكون له أسلوب خاص أي يدخل في مرحلة الإبداع والإنشاء، من خلال القياس والبناء على هذا الحفظ، ويقول ابن خلدون في هذا الباب: «...ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم،وترتيب ألفاظهم ...»[2] وفي هذا الصدد يقول «إميل شارتييه»: «...كي نتعلم لغة معينة نحفظ أولا ثم بعد ذلك نتصرف ونبدع...»[3].

### 3. تعلم الألفاظ والمعاني:

لقد أوضح العلماء العرب القدامى أن هناك ألفاظا ومعاني عامة تتعلم، وأخرى خاصة بالمتخصص لا تجب معرفتها على الجميع، وفي هذا المعنى يقول الزجاجي: «...وليس كل العرب يعرفون اللغة كلها، غريبها، و

[1]المرجع نفسه، ج4، ص 1395-1396.

[2]ابن خلدون، المقدمة، مرجع سابق ج4 ص3961.

[3]Allain Emille Chartier, propos sur l'education. PUF paris 6eme édition, 1954, p 12.

واضحها، ومستعملها، وشاذها، بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها... وأما اللغة الواضحة المستعملة سوى، الشاذ، والنادر فهم فيها شرع واحد...»[1].

كما نجد ابن فارس يؤكد ذلك في قوله: «...وذلك أن طالب العلم يكتفي من أسماء الطويل باسم الطويل، ولا يضيره أن لا يعرف، الأشق والأمق...»[2].

ومن هذا نتبين أنه لا توجد طريقة تعلم كل ألفاظ اللغة كما أنه لا يوجد شخص في هذه الدنيا يتكلم لغة المنشأ بإتقان، ويعرفها بكل تفاصيلها، إذ يجب أن تعلم المعاني على أساس الطريقة الكلية أي من خلال الجملة، والسياق لا من خلال المفردة.

ويؤكد هذا القول الزمخشري في مقدمة كتابه: «أساس البلاغة اذ يقول: ... يسوق الكلمات متناسقة لا مرسلة بدرا،و متناظمة لا طرائق قددا...»[3].

إن تكرار الكلمة في سياقات متعددة يلعب دورا مهما في حدوث عمليتي الفهم والتعلم وهذا بإدراك المتعلم بنفسه المعاني المختلفة للفظ الواحد.

وقد يتم تعلم المعاني أيضا من خلال الإشارة إلى الشيء، فيقول الفرابي في هذا الصدد: «... والأمور التي تستعمل إنما ينحى بها تلك الأحوال التي ينبغي أن تحصل للمتعلم في الشيء الذي يتعلمه، وهذه الأمور كثيرة، منها استعمال الألفاظ الدالة على الشيء... ووضع الشيء بحذاء العين...»[4] والفائدة من كل هذا هي تسهيل الفهم، وتصور الأشياء، وحفظها، ويؤكد الزمخشري هذه الفكرة في قوله: «فإن قلت ما معنى تعليمه أسماء المسميات؟، قلت أره الأجناس التي خلقها الله، وعلمه أن هذا اسمه فرس، وهو اسمه كذا، وهذا اسمه كذا...»[5]

---

[1] الزجاجي ابو القاسم عبد الرحمان بن اسحاق، الايضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، مكتبة دار العروبة، القاهرة، 1959، ص92.

[2] ابن فارس أبو الحسين احمد، الصاحبيفي فقه اللغة وسنن العربفي كلامهما، تحقيق احمد صقر، مطبعة المؤيد، القاهرة، 1910، ص03.

[3] الزمخشري ابو القاسم محمود بن عبر، أساس البلاغة، تحقيق عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، للطباعة والنشر، ص، ص، ك، ت.

[4] الفر ابي ابو نصر محمد بن محمد طرخان، الألفاظ المستعملة في المنطق، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1968، ص87.

[5] الجاحظ ابو عثمان عمرو بن كر، كتاب الحيوان، تحقيق محمد عبد السلام هارون، مطبعة مصطفى باجي الحلبي وأولاده، مصر، 1943، ج5، ص 289-290.

فتعلم معنى الكلمة يجب أن يقرن مع الشيء الذي تدل عليه فهو أرسخ في الذهن من تعلم المعنى دون إدراك مهيته أو الشيء الذي يدل عليه.

### 4. الدوافع والحوافز:

تعد الحاجة أهم العوامل المساعدة في تعلم اللغة، فعلى قدرها، وشدتها، أو خفتها يكون تعلم اللغة، وقد أثبت ذلك الجاحظ في قوله: «...إن من أعون الأسباب على تعلم اللغة فرط الحاجة إلى ذلك، وعلى قدر الضرورة إليها في المعاملة يكون البلوغ فيها، والتقصير عنها...».

وضرب على ذلك مثالا واقعيا من عصره، وهو أن الرجل الذي يبيع الرقيق عندما يتعامل مع الزنوج فإنه يتعلم لغتهم، ويتحدث بلسانهم لأن حاجته معهم كثيرة، وهي البيع، فهو مضطر على ذلك حتى يتفاهم معهم، في حين أن نفس الرجل إذا تعامل مع الخوز، ولازمهم مدة طويلة فإنه لا يأخذ عنهم شيئا لانعدام حاجته فيه، فيقول: «يتنخس في بيع الزنج وابتداعهم شهرا واحدا، فيتكلم بعامة كلامهم، ويبايع الخوز ويحاورهم زمانا فلا يتعلم منهم بطائل»[1].

إذن فالكلام أو اللغة تتعلم في سهولة، وسير حيث يتعلم الكلام بالكلام حين الحاجة إلى الكلام حين يكون هناك ما يتحدث به أوعنه.

كما أن للوسائل السمعية البصرية دورا هاما في اكتساب اللغة، فهذا ابن سينا يقرن تعلم اللغة بارتباط العبارة مع الإشارة إلى الشيء، أو بيانه –إحضاره– فيقول: «...حتى وأن الإشارة إذا اقترنت بالعبارة أوقفت المعنى في النفس، إيقاعا جليا، فيكون ذلك سببا لأن يقع عندها الأمر أفضل موقع...»[2].

وما يدله كل ذلك هو أن قضية اللغة زمنية لا غير، أي أن تعلم فئة من الفئات الناطقة لها يحتاج إلى زمن معين، وتعليم معين، وتوجيه معين، وخطة مدبرة، محكمة، معينة أيضا.

---

[1] المبرد ابو العباس بن يزيد، الكامل في اللغة والادب، مرجع سابق، هامش ص20.

[2] سينا ابو طي الحسين بن عبد الله، الشفاء، المنطق، تحقيق محمد الخضيري، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1974، ص 37.

- **أسباب الأخطاء اللغوية عند المعلمين:**

### 1. المعلم وتكوينه:

يعد المعلم من أبرز الركائز التي تتحمل المسؤولية الكبرى في الارتقاء بالمستوى اللغوي والفكري للتلميذ، ولقد أثبتت الدراسات العلمية مدى تأثير المستوى الفكري، واللغوي والتكويني للمعلم على التحصيل اللغوي للتلميذ خاصة في المراحل الأولى من حياته الدراسية. تتحمل بعض المؤسسات التعليمية والتكوينية المسؤولية عن تدني المستوى اللغوي وغيره لدى كثير من الدارسين في مختلف مراحلها، فهؤلاء عند انتهاء مرحلة دراستهم، يوظفون في سلك التعليم، دون النظر إلى كفاءتم، ومستواهم –خاصة اللغوي– فانعكس ذلك سلبا على مستوى اللغة العربية، ولهذا السبب، وجب وضع مقاييس دقيقة وصارمة. لاختيار العاملين في هذا السلك، لأنه موجه لتكوين أجيال متعاقبة، لا تزال في مرحلة تكوينها الأولي، وبهذا يكون التأثير السلبي باديا والكم هائلا.

### 2. أجهزة الإعلام وأثرها السلبي على اللغة:

تلعب أجهزة الإعلام دورا أساسيا في تفشي ظاهرة اللّحن في اللغة العربية فقد تفشّت أخطاء اللغة بصورة واضحة بين البرامج والفقرات المختلفة، والأحاديث، والمقالات وغير ذلك من المواد الإعلامية، مما أصبح ينذر بخطر محدق، فاللغة القومية هي رمز العزة والكرامة للوطن والمواطن، بها تنهض الأمم ويعلوا شانها، وتحقيق وحدتها، وفي غيابها تتفكك الشعوب، وتضمحل الروابط وتتداعى، وينحسر الانتماء[1]. فإنه يجب على المعلّم أن يتحرى صدق الخبر، وسلامة اللغة ويتحلى بالموضوعية في تصحيح اللسان الإعلامي، فهو بمثابة المدرسة يتعلم منها التلميذ كيفية الارتقاء بالمستوى اللغوي للغة الضاد.

### 3. لغة الجرائد:

[1] محي الدين عبد الحليم، حسن محمد أبو العينين الفقي، العربية في الاعلام، الأصول والقواعد والأخطاء الشائعة، ص 31.

تتميز لغة الجرائد بكونها لغة لا تراعي قوانين وقواعد اللغة العربية. حيث نلاحظ فيها خرقا سافرا لمختلف ضوابط اللغة العربية وذلك راجع لانعدام المراجعة المستفيضة للخبر قبل نشره، وتنوع الأخطاء في مثل هذا النوع من الوسائل، فمنها التركيبية والصرفية، والدلالية، والنحوية، والإملائية[1] كعدم التفريق بين همزة الوصل، وهمزة القطع، وأخطاء كتابة العدد والمعدود وغيرها.وينجر عن ذلك كلّه أخطاء تدخل إلى النظام اللغوي العربي يتأثر بها كل متصفح لهذه الجرائد، ولعل المعلّم من أكثرهم.

## 4. تأثير لغة المحيط على لغة المعلم:

المعلم باعتباره كائنا اجتماعيا يعيش في بيئة معينة وسط أفراد معينين، فإنه يتأثر بالضرورة بلغة بيئته مما يؤدي إلى استعماله لغة مستقاة من هذه البيئة، فهو يؤثر ويتأثر بهذه اللغة. وهذا التأثر يظهر في اللغة التي يستعملها أثناء أدائه مهمته كمربي،ومعلّم. إن التعايش بين لغتين أو أكثر ينتج عنه عدّة ظواهر لغوية أخرى، كالانتقال اللغوي، أو التناوب اللغوي أو تغيير استعمال اللغات، أو استعمال إحدى اللغات دون سواها بعد إلغاء الأخرى، أو المزج الذي يعني إدخال صفات لغات سواها لغات أخرى غير الأولى[2]. فمن المتعارف عليه عندنا أن منطقة المغرب العربي عامة والمغرب الأوسط خاصة قد عرفت تعاقب الكثير من الأجناس عليها أثروا فيها وعليها بلغتهم الرسمية ولهجاتهم المحلية، مما أدى إلى تشكيل لغة جديدة تعرف عندنا باللغة العامية التي جمعت في خصائها بين كل هذه اللغات، والتي تؤثر بشكل كبير في لغة المعلم والمتعلم. باعتبارها لغة الحياة اليومية التي تطغى على لسان المتكلمين، وتظهر بشكل جلي حتى في لغة المعلّم أثناء تأديته لمهامه.

## 5. الأخطاء الشائعة وأثرها على لغة المعلم:

[1]صالح بلعيد، «دفاعا عن لغة الاعلام» من اليوم الدراسي حول «دور وسائل الاعلام في نشر اللغة العربية وترقيتها، الجزائر، 2004، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، ص 111.

[2]Dubois Jean : dictionnaire de linguistique, librairie Larousse, 1973, p 11.

يرى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أن «اللغة التي آلت إليها الأخطاء الكثيرة إلى عبارات صحيحة فقد صارت لغة أخرى، فهذه نظرة إلى اللغة من حيث التطور الزماني (الوجهة الدياكرونية) –كما يسميها سوسور– وهي غير كافية لأن النظرة المقابلة لها، أي الوجهة الآنية (السنكرونية)، تقتضي أن اللغة نظام من الأدلة يتواضع عليه، وكل ما يتواضع بين قوم سواء كان لغة منطوقة أم مكتوبة، أم وضعا من الرموز، والعلامات، ففيه الصواب والخطأ.والصواب فيها أن يجري استعمال الوضع على ما تعارف عليه أصحاب هذا الوضع وما اشتهر فيما بينهم من أساليب استعمالهم.والخطأ هو ما خرج عن هذه الأساليب خروجا واضحا[1]». وهذا يدل على أن اللغة العربية في مراحلها الزمنية المتعاقبة قد طالها اللحن الذي أصبح مع مرور الزمن شيئا مألوفا، فعد في كثير من الاستعمالات صحيحا وتحوّلت بذلك اللغة العربية إلى لغة أخرى جديدة.

يشترط في التطور اللغوي عدم المساس بأصول اللغة كيفما كانت والتي من أهمها النحو والإعراب، فالتطور لا يعني الانفلات من كل قيد، والقبول بكل جديد، بل له معايير وضوابط تضبطه وتوجهه ولعل أبرزها ثلاث قيود مهمة نذكرها:

– **أولا:** إلتزام قواعد اللغة ، والبنية، والتراكيب، والمقاييس المعتمدة و التي بها تكتسب الصحة، والسلامة، مع مراعاة المرونة، والتكيف مع المستجدّات التعبيرية، ولكن تحافظ على أصالتها.

– **ثانيا:** إيفاء اللغة بحاجات المجتمع، والرقى إلى المستويات الرفيعة لمختلف أنواع التعبير وألوانه، بحيث تكون لغة متطورة مسايرة لعصرها، معبرة عن ثقافة مجتمعها ونهضته، وتطوره، مترجمة لآماله.

– **ثالثا:** الاحتفاظ بمساحات معقولة بين لغة الخطاب اليومي، وبين لغة الفكر، والإبداع والأدب، بحيث يكون هناك مثل أعلى دائم في استعمال اللغة، وهذا يعني أن عملية تبسيط اللغة قصد مسايرتها لحاجات التبليغ المختلفة للإنسان لا ينفي وجوب المحافظة على المستوى الأعلى لهذه اللغة، والذي يلجأ إليه في الفكر والأدب،

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مجلة مجمع اللغة العربية المصري، القاهرة، 1990، ج 66، ص 116.

والإبداع. «كما شملت دعوة التطور الكتابة العربية، فهذه الأخيرة تعاني مشاكل كبيرة قد تكون سببا في وقوع الأخطاء في الكثير من الأحيان»[1]، ومن أمثلة ذلك الاستغناء على الحركات في صلب الكلمة يدويا ومطبعيا، رغم وقوع الكثير من المتعلمين في الخطأ أثناء قراءة نص من النصوص سواء كان مضبوطا بالشكل أم لا. والسبب في ذلك راجع إلى « أن العين لكي تراعي الشكل لابدّ أن تصعد وتهبط عدة مرات قد تصل إلى ست في الكلمة الواحدة»[2] وهذا ما يصعب الأمر على القارئ، هذا ما جعل بعض اللغويين يميلون إلى جعل الحركات في صلب الكلمة مما يجعل النظر يسير في اتجاه واحد، من اليمين إلى اليسار.

يقول أحمد مختار عمر: « فبئر يمكن ردّ همزتها إلى ياء، ويأس إلى الألف وهكذا، فأما الآن فمع التزام الهمزة في اللغة الفصيحة لا معنى لتحديد أشكال كتابتها»[3] فهو يدعو هاهنا إلى وضع رمز للهمزة يخالف رمز الألف قصد التخلص من مشكلة التداخل بين همزتي الوصل والقطع، وكذا توحيد كتابة شكل الهمزة في جميع حالاتها، لأن سبب تنويع كتابتها قديما كان للدلالة على حرف العلة الذي ترد إليه.

إن الحديث عن ظاهرتي التطور اللغوي الطبيعي، وكذا إصلاح الكتابة العربية لم يخل من السلبيات، فمن اللغويين من استغل هذا الحال ودعا إلى الميل للعامية وهجر الإعراب حتى اندثرت اللغة العربية الفصحى، لتحل محلها لغة محرفة جديدة بعد فترة زمنية طالت أم قصرت مما يؤدي إلى فساد الذوق وضياع مكانة اللغة العربية، و اعوجاج لسان الناطقين بها. وكذا ضعف لغة المتعلمين لأنهم ينشأون في مجتمع فسدت فيه الألسن والآذان فيقلدون النطق الملحون والأداء السيئ، مما يعطل وظيفة اللغة الفصحى التي من شأنها تحقيق الفهم وتفتق الألسنة.

ولعل من أنصار شيوع هذه الأخطاء، وانتشار هذه اللغة الموبوءة نجد الكثير من الأدباء العرب على شاكلة جبران خليل جبران، وقاسم أمين، وكمال حسين، **فنجد الأول** يتفاخر بابتداعه لغة جديدة إذ يقول «لكم

---

[1] أحمد علام، الكتابة العربية الصحيحة، د.ط، الإسكندرية، د.ت، دار الوفاء، ص9-17

[2] -أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، دليل الباحث إلى الصواب اللغوي، ط1، القاهرة، 1981، عالم الكتب، ص53.

[3] المرجع نفسه

من اللغة العربية ما شئتم، ولي منها ما يوافق أفكاري، وعواطفي، لكم منها الألفاظ وترتيبها، ولي منها ما تومئ إليه الألفاظ، لكم منها جثث محنطة باردة جامدة، ولي منها أجساد لا قيمة لها بذاتها، بل كل قيمتها بالروح التي تجد فيها، لكم منها قواعدها الحاكمة ، وقوانينها اليابسة المحدودة، ولي منها نغمة، أحول رناتها، وقراراتها إلى ما تبثه رنة الفكر، ونبرة في الميل... إن لغتكم ستصير إلى اللاشيئ، وإن تحسبونه بيانا ليس بأكثر من عقم مزركش، وسخافة مكلسة»[1].

**أما الثاني** فهو من أنصار تسكين أواخر الكلمات والتخلي عن النحو والإعراب، فنجده يقول: «لا قيمة للنحو والإعراب، ويجب أن يطرح ذلك طرحا من لغتنا، فأواخر الكلمات ساكنة، لا تتحرك بأي عامل من العوامل، وبهذه الطريقة يمكن حذف قواعد الرفع والنصب، والجزم والحال و الاستقبال وغير ذلك...»[2]، غير مراع بذلك خصائص اللغة العربية، فهي لغة قائمة على النحو والإعراب، وإذا زال هذان العاملان زالت معهما اللغة العربية.

**الأخير**: فهو ينفر من منهج القدماء في اللغة لأنه «حسب رأيه» أشبه بأعمال الحفريات في الآثار القديمة، ويعتبر من يتمسك بقواعد اللغة التي أحكم بناءها الأولون متخلفين، يفضلون البداوة على الحضارة، فحدث قبول عربية جديدة سماها «العربية الصحيحة»،وهي عربية لا يتمسك فيها بقواعد الإعراب وبناء الكلمات[3]، فنجده يقول: «... أن نعنى بدلالة الألفاظ والتراكيب أكثر من العناية ببناء كلماتها، وإعرابها كما كانت الحال قديما... دون أن نضع قيودا جديدة للصواب والخطأ... وأود أن أضع للصحة، والخطأ مقاييس سهلة يستطيع أن يدركها كل متعلم... أما ما وراء ذلك، فيجب أن يكون منصبا على الأسلوب والاستحسان ولا على الخطأ والصواب»[4].

---

[1]أنور الجندي، اللغة العربية بين حماتها وخصومها، القاهرة ، د.ت، مطبعة الرسالة، ص84.

[2]محمد عيد ، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية، ط1، القاهرة، 1989، عالم الكتب، ص63.

[3]محمد كامل حسين، اللغة العربية المعاصرة، ط1، مصر، 1976، عالم الكتب، ص64.

[4]المرجع نفسه، ص20.

وردا على هذا وذاك من الناظرين إلى اللغة العربية أنها لغة عقيمة أصبحت لا تتماشى مع مقتضى الحال، وأنه اعتراها الجفاف فخلت وجدبت من المصطلحات الدالة المعاني المعاصرة، كيف لهم أن يتجاهلوا ما أنتج من معارف وعلوم باللغة العربية، فلم يشك أي عالم من قلة المصطلحات ، أو من 'إعاقة النحو والصرف والإعراب لملكته وقريحته سواء كان مختصا في العلوم الإنسانية أو العلوم التجريدية الصرفة، فقد ألفوا في الفلسفة ، والطب، والفلك، والكيمياء، والرياضيات وغيرها من العلوم، فالمشكلة الوحيدة تكمن في فكر الإنسان وعقله الذي عجز عن توليد مصطلحات تكون أوعية لمعانيه، ويسعى لتحطيم لسانه ولغته بذرائع واهية.

ولعل من أبرز المدافعين عن اللغة العربية والحاملين لواءها نجد الأستاذ كمال بشر الذي يرى أن اللغة نظام يجب أن يحترم، ولذلك فإن أي ممارسة لغوية شاذة عن القواعد المعروفة لدى الأوائل وكل تعد على نظامها النحوي أو الصرفي أو الدلالي يعتبر لحنا وخطأ وجب تصويبه، فيقول: « الأساس أو المصدر إنما هو اللغة الصحيحة السليمة أو الفصحى التي تلقاها الناس جيلا بعد جيل، والتي وضع قواعدها، ورسم حدودها أهل الاختصاص ... ولا يعنيهم بعد ذلك أن تكون هذه اللغة قديمة امتد بها العمر، وتعرضت لشيئ من التغيير، أو أن قواعدها جاءت شاملة لكل أنماط التعبير، وصوره ... »[1]، فهو يرى أن انتشار الخطأ أو اللحن خطر على لغة الأمة خاصة حينما يصدر ممن لهم تأثير على المتلقين كالمعلمين والمسؤولين فنجده يقول بهذا الصدد: « ونستطيع أن نقرر أن بعض هذه النماذج يمثل اتجاهات تشيع في استخدام اللغة الفصحى الأمر الذي ينذر بالخطر ويهدد اللسان العربي في حاله ومستقبله إذ أن أمثلة غير قليلة من هذه النماذج تصدر عن جهات... موقع القدوة ... والقدوة. كما نعلم – من أقوى عوامل التأثير في السلوك الاجتماعي بعامة، والسلوك اللغوي بخاصة»[2].

للتوسع على الموضوع اطلع على : كتاب صليحة خلوفي الأخطاء اللغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية.

[1] كمال بشر ، دراسات في علم اللغة ، القاهرة، 1988، دار غريب، ص 455-456.

[2] كمال بشير ، اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، ج62، ص79.

أما الدكتور مازن المبارك ففي مقاله المشهور والمعنون بـ «السخف المأثور في أن الخطأ المشهور خير من الصواب المهجور» يرى أنه ما من خسارة تنزل بالأمة أفدح من خسارتها لها يمسك حياتها من قيم، ومثل، وما من سم أفتك في حياة الشعوب، من هذه الجمل الدخيلة ، والأفكار الخبيثة المدسوسة تصاغ في قالب المثل، وتدور في كل لسان، لا تعرف من صاغها، ولا من أطلقها، ولكنك تسمعها في المجتمع الغافل[1]... فكل لغة أسسها ودعائمها وركائز بناءها التي تتجلى في ألفاظها، وتراكيبها، فمن حاد عنها لا محالة مخطئ، وجب عليه العودة إلى جادة الصواب.

ولقد عملت كل الجهات المختصة ما أجل الحد من اللحن والأخطاء التي استفحلت في اللغة العربية فغزت الألسنة، واستوطنت الأذهان، وسرت في كلام العرب المحدثين سريان النار في الهشيم، فمنها من سعت إلى التقريب بين الفصحى والعامية[2]، بغية إزالة الفوارق بين مختلف اللهجات والسمو بها إلى اللغة الفصحى، فسخرت كل مجهوداتها لخدمة العربية الفصحى المعاصرة والاهتمام بها اهتماما كبيرا[3].

لكن الدور الفعال دائما يبقى بيد المؤسسات التنفيذية المتمثلة في المدارس خاصة والمؤسسات التعليمية عامة. التي لها الدور الفعال في النهوض باللغة العربية، وذلك بتطبيقها لآخر ما وصلت إليه مراكز البحث والتطوير في اللغة عبر كل البلدان العربية، خاصة المجامع اللغوية، فالمجامع اللغوية هي التي تضع وتقرر وتوحد، وتطبع، وتنشر وتقترح في حدود إمكانياتها، ولكنها لا تستطيع أن تفرض ما تعمله، أو تقترحه، لأن الفرض والقرار بيد أصحاب السلطة والقرار أنفسهم[4].

---

[1] مازن المبارك، نحو وعي لغوي ، ط1، بيروت، 1979، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ص190

[2] مجلة المجمع، قرارات المجمع اللغوية، القاهرة، 1952، العدد 08، ص 447.

[3] محمد رشاد الحمزاوي، أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مناهج ترقية اللغة تنظيرا، ومصطلحا، ومعجما، تونس، 1986، دار الغرب الإسلامي، ص 291.

[4] أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، ص224.

إن المؤسسات التعليمية تسعى جاهدة للاستفادة من ما توجده المجامع اللغوية فهي المؤسسات الوحيدة المخول لها تطبيق المنظر وجعله ماديا مطبقا ، وهي الوحيدة التي إن جاءت الاستفادة مما تقره المجامع من معاجم ومصطلحات، وتقيدت بالتوصيات والاقتراحات خول لها الحفاظ على اللغة العربية فصيحة خالية من كل خطل ولحن.

## ❖ المبحث الثاني: دراسة وتحليل الأخطاء اللغوية للمعلمين

- **تمهيد:**

تشترك كل اللغات البشرية في كثير من القوانين، والصفات الكلية لأن اللسان البشري ظاهرة عامة الوجود، فبالإضافة إلى أنها كلها أصوات مقطعة تقطيعا مزدوجا، فإنها تشترك مثلا في المسند والمسند إليه، وكذلك التقسيم الثلاثي للكم، فالألفاظ تدل على مسميات وعلى أحداث، وعلى معان زائدة على معاني الأسماء، والأفعال، قال ابن الخباز: ولا يختص انحصار الكلمة في الأنواع الثلاثة بلغة العرب، لأن الدليل دلّ على الانحصار، في الثلاثة عقلي، والأمور العقلية لا تختلف باختلاف اللغات[1].

كما أن عملية الكلام تنتظم في خمس خطوات، أو إحداث متتالية، مترابطة يقود بعضها إلى بعض، حتى تتم الدائرة بين المتكلّم والسامع، في ابسط موقف من المواقف اللغوية، وهذه الأحداث، أو الخطوات هي:[2]

1. الأحداث النفسية، والعمليات العقلية التي تجري في ذهن المتكلّم قبل الكلام، أو في أثنائه.
2. عملية إصدار الكلام الممثل في أصوات ينتجها جهاز النطق.
3. الموجات أو الذبذبات الصوتية الواقعة بين فم المتكلّم، وأذن السامع، بوصفها أثرا مباشرا من آثار هذه الحركات.

---

[1] ابن هشام الأنصاري أبو محمد عبد الله جمال الدين (762 هـ) شرح شذور الذهب، تحقيق محمد محي الدين عبد المجيد، المكتبة التجارية، د ت، ص 06.

[2] كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة، والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص 37.

4. العمليات العضوية التي يخضع لها الجهاز السمعي.

5. الأحداث النفسية، والعمليات التي تجري في ذ هن السامع، عند سماعه للكلام، واستقباله للموجات الصوتية، المنقولة إليه بواسطة الهواء.

غير أن الإنسان، إنّما يتصرف لغويا طبقا لأنماط من العرف مكتسبة من البيئة، ويسير كلامه وفقا لعادات اجتماعية صرفة يبلورها الموقف، ويحدّد ما يناسبها من التأليف اللغوي.

وبذل لك نرى أن المتكلّم، وإن لم سنن لغته، وقوانينها، ومثلها، وإن لم يستطع وصفها، وتحليلها، وتعليلها، إلا أن نظم أبنية اللغة، الإفرادية، وكذا التركيبية ومقاييسها الوضعية قائمة في ذهنه، وتوجه كلامه. كما أنه يقتصر في تعبيره الشفاهي، على بعض العناصر اللغوية، دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته، وسعة ثروته اللغوية، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتكلّم، ويتم هذا الاختيار للعناصر اللغوية الأساسية في لغة المنشأ بطريقة طبيعية، لأن المتكلّم، لا يستعمل منها إلا ما يحتاج إليه في مختلف أوضاع الخطاب، ويقوم بانتقاء لغته مما يستعمله في محيطه العام.

إنّ الأصل في اللغة الوجه اللفظي الصوتي وما نظام الكتابة إلّا اصطلاح مشتق منه، تواضع عليه الناس لتدوين اللغة، ثم وقع الاختلاف بينهما بفعل التطور السريع الذي تعرفه اللغة المنطوقة، والاستقرار النسبي الذي تتميز به لغة التحرير.

هذه الكتابة مكنت من القيام بالعمليات الإحصائية اللازمة لكل عناصر اللغة، وذلك تسهيلا لعمل المتخصصين، في علم اللّغات وتعليمها، لأن الإحصائيات وسيلة فعالة يجدها الباحث في هذا الميدان، وتمكّنه من إجراء تحليلاته، ونقدها، وعقد المقارنات بين الطرق المختلفة ليكشف عن مواطن الضعف فيها، ويقترح لها الحلول المناسبة، وقد انصبت جل الأعمال الإحصائية على الجانب الإفرادي في اللغة، وذلك لأن العناصر الإفرادية هي أكثر الوحدات اللغوية قابلية للحصر، ولعل من الأسباب الهامة المؤثرة في ذلك، توفر المقاييس العلمية لتحديد

هذه العناصر، والتعرف عليها رغم ما يوجد من خلاف كبير بين الباحثين في حدود الوحدة الإفرادية، ونرجح أن يكون سبب الاختلاف في تحديد الوحدة الإفرادية راجع إلى النظريات اللسانية المتباينة، التي يعتمد عليها هؤلاء الباحثون.

وما تؤكده الإحصائيات التي أجريت في مختلف اللغات هو أنّ هناك اختلافا كميا، ونوعيا بين العناصر اللغوية، في الخطابات الشفوية، والمكتوبة وهو أمر يجب التأكيد عليه في الأعمال التي تهدف إلى دراسة لغة من اللغات وتحليلها.

كما انتبه العلماء أيضا إلى أنّ الإحصاء وحده لا يكفي لتحديد أهمية العناصر اللغوية عامة والمفردات خاصة، فإن من المفردات التي يحتاج إليها المتكلّم، ما لا يرد على لسانه، إلّا في ظروف معينة، وحالات تقتضي ظهورها بكثرة، وهو مقياس مقتضى الحال، هذا النوع من الألفاظ هو الذي يسمى بالكامن، فكلما تخضع العناصر اللغوية الشائعة لمناهج خاصة للكشف عنها، فإنّ للكامن من الألفاظ طرقا خاصة للبحث عنه، وهو يخضع لمقياس توزع الكلام في داخل الموضوع الواحد لأن منه ما يكثر في أحوال خاصة لتعلقه بمجال معين من المفاهيم، وهذا ما سنحاول معرفته في هذا الفصل التطبيقي الذي سنتطرق فيه إلى مختلف الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المعلّمون أثناء تأديتهم لمهامهم داخل الصفوف والأقسام، مشيرين إلى أهم أنواعها، وكيفية حدوثها.

- **العينة وكيفية اختيارها:**

**1. وصف عينة الدراسة:**

كان من المفروض أن يتكون مجتمع الدراسة من معلمي الصفوف الابتدائية للغة العربية في الصفوف (الثالث، والرابع والخامس) في بلدية سيدي بلعباس غرب الجزائر للعام الدراسي 2014-2015 م.لكننا واجهنا صعوبةكبيرة جدا في جمع المادة المطلوبة منهم لأنهم حينما علموا أن موضوع البحث هو بيان أخطائهم فمنهم من رفض المشاركة فيه ومنهم من حرص تمام الحرص على أن لا يقع في الزلات أبدا فلجأت إلى تسجيل بعض

الحصص خلسة كما اعتمدت على ما جمعته خلال مشواري المهني من ملاحظات وما وصل إليه الباحثون قبلي أمثال فهد خليل زايد وصلاح الدين زعبلاوي وناصر شاكر السيد

- **الدراسة الوصفية التحليلية للأخطاء اللغوية**

بعد تفريغ المسجلات الصوتية المأخوذة من الحصص التربوية في العمل الميداني وقراءتها، ودراستها، حاولت استخراج الأخطاء اللغوية فيها، وهي كالآتي:

- **أولا: الأخطاء الصوتية**

لقد عني العرب بالغة بالجانب الصوتي للغتهم منذ القدم. وقد أوضح ذلك الجاحظ في كتابه البيان والتبيين فقد أشار إلى أن الصوت آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التّقطيع وبه يوجد التّأليف، ولن تكون حركات اللّسان لفظا، ولا كلاما موزونا، ولا منثورا إلّا بظهور الصوت[1]، ولا ضير في ذلك، فبالصوت تتضح المعاني فيحصل الفهم. فالصوت هو الأداة الرئيسية للاتصال بين المستمعين... والأداة التي تنقل بها المعلومات على المتلقين، والصوت المقصود هنا هو كيفية إخراج الكلمات، ونطقها، فتصبح ذات أهمية فائقة، فلا يصح أن يتلعثم صاحبها، ولا يتأتئ، أو يرقم كلماته بالفواصل والنقط آ... أي... لـ [2].

ومن هنا يتضح لنا أن الصوت أهم شيء في العملية التعليمية التعلمية فلابد من الحرص على وضوحه، حتى يستقبل المتعلم المعلومات علمية كانت أم تربوية في أحسن صورة، ويتضمن العنصر الآتي بعض جوانب المستوى الصوتي عند ا لمعلمين، وركزت في تحليل الأخطاء الصوتية على:

- **أ. الاستخدام المعيب للوسائل الصوتية غير اللفظية:**

و أهم ما لفت انتباهي في هذا الجانب افتقار كثير من المعلمين إلى الثقافة الصوتية، وإلى التدريب اللازم على استخدام الإمكانيات الصوتية المتنوعة والتي سمّاها اللغويون، بالوسائل الصوتية غير اللفظية، أو الملامح

[1] الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، بيروت، دت، دار الجيل، ج1، ص 79.

[2] كرم شبلي: المذيع وفن تقديم البرامج، ط1، القاهرة: 1987، دار الشروق، ص 48.

النطقية غير التركيبية المزامنة للعملية الكلامية، والمشاركة لها في أداء الرسالة اللغوية والمستخدمة لتنويع نماذج الأصوات، كالنبر والتنغيم ودرجة الصوت، ومعدل سرعته، أو استمرارية، ونوعيته، ومدى ارتفاعه وطول الوقفة، أو السكتة[1]، وتكمن أهمية هذه العوامل الصوتية في كونها تمثل نحو 38% من الرسالة اللغوية، وكذا في كونها ذات تأثير سلبي حين يساء استخدامها، ومن أكثر ما استطعنا جمعه في هذا المقام:

1. كثرة السكتات، والوقفات الخاطئة من العلّم: كما يحدث أثناء تقديم حصة القراءة، والتعبير الشفوي، فمثلا عند قراءة العبارة « سر الشيخ العجوز / هذا الصباح لما زاره أحد أقاربه وتذكّره# في هذه الأيام»[2].

وكان حقه أن يقرأها هكذا: « سر الشيخ العجوز هذا الصباح# لما زاره أحد أقاربه هذا تذكّره هذا الصباح#».

2. الخطأ في تنغيم الجملة أثناء قراءتها، فالجملة أثناء الاستمرار في نطقها لها تنغيم معين، وعند انتهائها يصبح لها تنغيم آخر، وهكذا والجملة التقريرية لها تنغيم، والاستفهامية لها تنغيم آخر، والاحتمالية لها تنغيمها الخاص، و التوكيدية لها تنغيمها المميز وهكذا، فكثيرا ما يعطي المعلم انطباعا باستمرارية الجملة، ثم تفاجأ بعدم انتهائها.

**ب. نطق الأصوات نطقا معيبا:**

وهو جانب لا يقل أهمية عن سابقه، ويتعلق بنطق الأصوات نطقا معيبا، ففي كثير من الأحيان يخلط المعلّم بين الأصوات التي تشترك في صفات المخرج، ولقد أشار علماء اللغة القدماء على هذه الظاهرة فنجد الخليل ابن أحمد يقول: وصارت حال السين بين مخرج الصاد والزاي كذلك[3] وهذا يؤكد ضرورة التحكّم في مخارج الصوت إذا كانت متقاربة، وتسميعها للتلاميذ بطريقة صحيحة سليمة. ويؤكد هذا الأمر سيبويه في قوله صوت السين كالصاد في الهمس، والصفير وا لرخاوة، فإنما يخرج الصوت إلى مثله في كل شيء إلّا الإطباق[4]، رغم اهتمام القدماء

[1] أحمد كختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 220، 225، 229.

[2] الكتاب المدرسي اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

[3] محمد علي الخولي، معجم علم الأصوات، الأردن، 1998، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ص 184-185.

[4] سيبويه أبو بشر عثمان بن قنبر، الكتاب، ط2، القاهرة 1982، مكتبة الخانجي، ص 461.

دراسة علم الأصوات والتحكم في مخارج الحروف، وصفاتها، فإن مما لاحظته أثناء الدراسة الميدانية عدم اهتمام جل المعلمين في الوقت الحالي بالتحكّم بالجانب الصوتي، المسألة تعليم اللغة يستثنى منها الجانب الصوتي، رغم أنه من سمات ومميزات اللغة المسموعة فهم الخصائص الصوتية للغة ومفرداتها[1]. فعلى المعلم بصفته مؤديا لرسالة صوتية تربوية تعليمية التحكم في مختلف المظاهر الصوتية للغة قصد تلقينها تلقينا سليما يضمن استمراريتها سليمة على ألسنة النشئ.وقد حاولت استخراج الأخطاء الصوتية التي كثر تواترها على ألسنة المعلمين في مختلف الحصص التي قمت بتسجيلها وهي:

1. **الخلط بين الصوتين المجهور والمهموس في النطق:** وخصوصا تحت تأثير المماثلة الصوتية، وتظهر خطورة هذا الخلط بصورة أوضح حين تشتمل اللغة على المقابلين المجهور والمهموس، مما قد يؤدي إلى تغيير المعنى وتشويهه كما يحدث مع التقابلات الصوتية بين الدّال والتاء، والذال والثاء، والزاي والسين، والعين والحاء، والغين والخاء، فلاحظ مثلا اللبس الذي يمكن أن يحدث بين كلمتي يزخر، ويسحر حينما تنطق الكلمة الأولى مهموسة تحت تأثير الحاء، فتلتبس بالكلمة الثانية، وقد سمعت أحد المعلمين يقرأ الجملة «تعتقد الأم أن إبنها خارج » هكذا «تحتقد الأم ...».

2. **الخلط بين الصوتين المرقق والمفخم:** تحت تأثير عامل المماثلة الصوتية وتظهر خطورة هذا الخلط كذلك حين تشتمل اللغة على المقابلين المفخم والمرقق مثل السين والصاد، والتاء والطاء، والدّال والضاد، مع شيء من التجوز نظرا لقرب المخرج لتطابقه مثل: ساح وصاح، تاب وطاب، باد وباض، تكدير وتقدير. كقول الكثيرين «برد قارص» «برد قارس».

3. **أخطاء التفخيم والترقيق:** وما يتصل بنطق صوتي الراء واللام اللذين يختصان بأحكام معينة حسب نوع الحركة المصاحبة لهما، أو نوع الصوت المجاور، فتفخم الراء بعد السواكن المفخمة وفي جوار الفتحة والألف وترفق

[1] عبد العزيز شرف، علم الأعلام اللغوي، ط1، القاهرة، 2000، دار نوبار، ص 291.

في جوار الكسرة أو ياء المد[1]، أما اللام فاصلها الترقيق، ولا تفخم إلا إذا جاورها صوت مفخم، أو كانت اللام نفسها مفتوحة، ويخلط كثير من المعلمين في نطق لفظ الجلالة (الله) الذي يختص بحكم خاص. إذ تفخم لامه إلا إذا سبقتها الكسرة[2].

**4. التأثر بالنطق العامي في نطق الأصوات:** فالعربية كغيرها من اللغات لها مستويان لغويان، أحدهما يستعمل في مقامات الانقباض وثانيهما في مواقف الأنس والارتجال، فهي ظاهرة اجتماعية شديدة الارتباط بثقافة الشعب الذي يتكلّمها فهذه الثقافة في جملتها يمكن تحليلها بواسطة حصر أنواع المواقف الاجتماعية المختلفة التي يسمون كلّا منها مقامات[3] . وهنا يتبادر السؤال المهم: هل موقف الأنس معناه استعمال العامية؟ مع العلم أن مميزات العربية الفصحى المستوى الإجلالي والمستوى العادي، وهنا أشير إلى ظاهرة خطيرة لاحظتها أثناء العمل الميداني تمثلت في غزو العامية لغة المعلمين والتلاميذ، فقد لاحظت من خلال الحصص المسجلة كثرة استخدام العامية ونوضح ذلك كما يلي:

- **بدء الكلام بالساكن:** وهو من الأخطاء اللغوية الشائعة في صفوف المعلمين فالخليل بن أحمد الفراهيدي يرى أن اللسان لا ينطق بالساكن من الحروف فيحتاج إلى ألف الوصل[4] ، فالعربي لا يبدأ كلامه بالساكن، واللغة العربية تنفر من هذا الاستعمال، ويؤكد هذا القول ابن جني حين يقول: «و رأيت مع هذا أبا علي –رحمه الله– كغير ... من الابتداء بالساكن في كلام العجم، ولعمري إنه لم يصرح بإجازته لكنه لم يتشدّد فيه تشدّده في إفساد إجازة ابتداء العرب بالساكن، قال: وذلك أن العرب قد امتنعت من الابتداء بما يقارب حال الساكن، فإذا كان بعض المتحرك لمضارعته الساكن لا يمكن الابتداء به، فما الظن بالساكن نفسه[5]. وقد اتخذ الزمخشري نفس الموقف

[1]إبراهيم انيس، الأصوات اللغوية، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط3، 1971، ص 54.

[2]المرجع نفسه، ص 53.

[3]حسان تمام، اللغة العربية ومبناها، الرباط، 1994م، دار الثقافة، ص 137.

[4]الفراهيدي أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد، معجم العين، تح مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، بيروت، د ت، دار مكتبة الهلال، ج1، ص 11.

[5]ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، ط2 ، تح محمد علي النجار، بيروت، د ت، ج1، ص 91.

وذهب نقس المذهب إذ نجده يقول أنه ليس في لغتهم –العرب– الابتداء بالساكن، كما ليس فيها الوقوف على المتحرك[1].ومن هنا يتضح أن الابتداء بالساكن لا يجوز مطلقا في اللغة العربية الفصحى فوجب على المعلمين الابتعاد عن العامية في مثل هذا المقام.

– **تغيير همزة المضارعة إلى نون المضارعة: و** عادة ما يمس صيغَ أَفْعِلَ، أَفْعُلُ، حيث تحولت همزة المضارعة في العربية الفصحى إلى نون مضارعة في العامية، وذلك لأن النون أخف من الهمزة، فالنون صوت أسناني لثوي أنفي مجهور[2]، أما الهمزة فهي أقصى الحروف مخرجا مع الهاء، وهي صوت شديد لا هو بالمهموس ولا هو بالمجهور[3]. ومن خصائص هذه الهمزة أنها في كثير من الأحيان تنطق مسهلة وربما تنطق همزة وصل، وأمرها ملخص في ثلاث: إما الحذف، وإما الاستبدال همزة وصل[4]، فهي صوت يكاد يختفي تماما[5]، ولا يزال ظاهرا إلا في الكلمات المتأثرة تأثرا شديدا بالفصحى. وقد أشار سيبويه إلى هذه الظاهرة في الكتاب قائلا: واعلم أنهم مما يحذفون ...، وإن كان أصله في الكلام غير ذلك، ويحذفون ويعوضون، ويستغنون بالشيء عن الشيء الذي اصله في كلامهم أن يستعمل حتى يصير ساقطا[6].

– **حدوث إبدال صوتي بين التاء والثاء:** وقد حدث هذا الإبدال الصوتي لتجنب الثقل في نطق الثاء، فالثاء تتطلب انفراج طرف اللسان ووضعه بين الأسنان عند النطق بها، وهذا يتطلب جهدا عضليا، وللتخلص منه نقل المخرج إلى ما وراء الأسنان فيحل محل الثاء بذلك التاء، أو السين وكل هذا يعتبر من مظاهر السهولة والتسيير في اللّغة.

---

[1]الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر، المفصل في علم العربية، تح سعيد محمود عقيل، ط1، 2003م، دار الجيل، ص 459.

[2]سبويه أبو بشر، الكتاب مرجع سابق، ص 182-259.

[3]إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص 77.

[4]عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981، ص 11.

للتوسع في الموضوع يستحب الاطلاع على كتاب أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين.

[5]Jean Contineau, cour de phonétique Arabe, Gmillion, ed librairie Alger, 1941, p 84.

[6]سبويه أبو بشر، مرجع سابق، ص 24.

- **حدوث تبادل وظيفي بين القاف و القا:** يعتبر القاف صوتا لهويا انفجاريا مهموسا[1]، وقد ينطق في بعض الأحيان (قا) وقد وضعت العرب هذا الصوت، بعد الغين والخاء، وميزته بالجهر، فهو بمثابة صوت جاف [G]، والجاف نطقا يشبه الجيم القاهرية في نحو جميلة، ولكنها تختلف عنها في الوظيفة والقيمة الصوتية في تركيب اللغة، كما تختلف معها في أن كلّا منهما ينتمي إلى مستوى لغوي معين، فالجاف ينتمي إلى لهجات الصعيد ونحوها، والجيم القاهرية تنتمي إلى لهجات المدن والحواضر[2].

- **حدوث إبدال صوتي بين الدّال والذّال:** ويعتبر الذّال نظير التاء مضافا إليه صفة الجهر، ولا فرق بينهما غلّا في أن الوترين الصوتيين يتذبذبان مع الذّال أثناء النقط. كما أنه يخرج من بين الأسنان فأما الدّال فهو صوت لثوي انفجاري مجهور[3] ، وقد تطور صوت الدّال في العامية العربية إلى دال[4].

5. **الخلط بين همزتي الوصل والقطع:** إن همزة الوصل هي تلك الهمزة التي يتوصل بها إلى النطق بالساكن، ولها ثلاثة أحكام هي:

أ. أنها تسقط في النطق عند وصل الكلمة بما قبلها.

ب. أنها تطهر في الكتابة في صورة ألف بدون همزة.

ج. أنها تضبط حين البدء بها بحركة معينة.

أما همزة القطع فتثبت في جميع الأحوال ابتداء أو وصلا، وتظهر في الكتابة في صورة ألف تحتها أو فوقها همزة.

و تنحصر مواضع همزة الوصل فيما يلي:

---

[1] كمال بشر، علم اللغة العام، دار المعارف، القاهرة، 1973، د ط، ص 101.

[2] المرجع نفسه، ص ص111/110.

للتوسع في الموضوع يستحب الاطلاع على كتاب أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين.

[3] المرجع نفسه، ص 102.

[4] عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية وصلتها بالفصحى، مرجع سابق، ص 13.

أ. «ال» التعريف كما في الكتاب.

ب. ماضي الفعل الخماسي والفعل السّداسي مثل اعتقَد، استفسر.

ج. أمر الفعل الخماسي، والفعل السّداسي مثل اعْتَقِدْ، استفْسِر.

د. مصدر الفعل الخماسي والفعل السداسي مثل اعتقاد، استفسار.

هـ. أمر الفعل الثلاثي الساكن ثاني مضارعه: وفيه مكسور العين كـ اعْدِل

ومفتوح العين كـ استمع

ومضموم العين كـ اُنصر

و. ماضي الفعل الخماسي، والفعل السّداسي، المبنيين للمجهول مثل اُعتُقِد واُستخرِج.

ز. كلمات محصورة أشهرها: اسم، ابنة، ابن، امرأة، اثنان، واثنتان.

وقد وجدت أن معظم المعلمين يخطؤون في نطق همزة الوصل على وجهين هما:

أ. النطق بهمزة الوصل في درج الكلام، أي تحويلها إلى همزة قطع.

ب. في ضبطها بالشكل حين البدء بها.

6. **إدخال بعض الأصوات الحشوية أثناء النطق:** وتكثر الأصوات الحشوية بوجه خاص في مجالات الارتجال، أو الإلقاء وتظهر عند المعلمين في أشكال عدّة منها: تكرار الحرف عدّة مرات، أو أصوات، أو بعض الكلمات (مفهوم، واضح...) ويستعملها المعلّم في كثير من الأحيان إن أراد أن يعطي لنفسه فرصة تصحيح الخطأ أو تثبيت الفكرة، أو ضبط الحركة الإعرابية ضبطا صحيحا، وأحيانا يكون السبب متعلقا بطبيعة الحصة، أو بالحالة الجسدية للمعلّم، وفي حالات أخرى يعود إلى ضعف التدريب على الأداء.

7. **التخلص بالسكون من حركة الإعراب:** ويكثر هذا في نطق المعلمين بصورة لافتة للنظر، وبشكل مبالغ فيه يجعل المتحدث كأنه ينطق كلمات مفردة لا جملا. وحين يواجه المعلّم بسكون التالي أو السابق للحرف الذي

سكّنه فإنه يفضل اللّجوء إلى حركة التخلص من التقاء الساكنين بدلا من اللّجوء إلى الحركة الإعرابية، فيظهر بمظهر المخطئ في الإعراب

- **ثانيا:الأخطاء الصرفية**

تتنوع الأخطاء والمآخذ الصرفية في لغة المعلمين، وتتعدّد، وهي تلك الأخطاء التي تخرج على قاعدة من قواعد تصريف الكلمات وطرق اشتقاقها وقد سبقنا إلى هذا الباب الدكتور فهد خليل زايد في كتابه الاخطاء الشائعة و من بين ما سجلناه من مآخذوكان موافقا لما خلص له الدكتور*:

**أ. مصادر لا أصل لها:**

**1. نضوج مصدر الـ نضَج:** من المصادر التي شاع استعمالها على الألسنة في عصرنا، حتى ظن الناس أنها خرجت عن قياس، مصدر «نضوج».والتي استعملها حتى كبار الشعراء، فنجد احمد شوقي يوظفها في وصف يد طبيب قائلا: ولو أتت قبلِ نضوج الطب ما... وجد التنويم عونا فاستعانا[1] ولم يرد عن العرب أنها استعملت «نضوجا» في شعر أو نثر، والصّواب أن مصدر (نضِج): نضجٌ، فمن المعروف أن المصدر القياسي لـ (فَعِل) مكسور العين: (فَعَلٌ)، مثل: فَرِحٌ، وشَلِلٌ وقد يجيء مصدره على (فُعْلٍ) كما هو الحالُ في: نضْجٍ وحُزْنٍ.

وأما إن دلّ (فَعِل) على معالجة أي محاولة حسيّة للتغلب على صعوبة ما، وكان الوصف منه على فاعل فإن مصدره يأتي فُعُول، لُصوقٍ وصُعُود[2]، ولا تكون (نَضِجَ) من هذا الباب ليخرج منها (نَضوج)، فالنضج ليس محاولة حسية للتغلب على صعوبة ما، بل هو عملية يمّر بها الثمر ليكون صالحاً للأكل.

*لمزيد من التوسع أنظر: فهد خليل زايد الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية، دار اليازوري العلمية، الأردن،2013.

[1]البيت من قصيدة مطلعها: ابتغوا ناصية الشمس مكانا ـ-ـ وخذو القمة علماً وبيانا

[2]سعيد بن خلفان الخليلي: مقاليد التصريف، وزارة التراث والثقافة العمانية، سلطنة عمان، 1982م، ص 102.

2. **عَنوسة:** ليس لهذا المصدر أصل في اللغة العربية، ومن الغرابة، انتشاره في لغتنا في العصر الحاضر، إذ المعروف أن مصدر (عَنَسَ)، عُنُوسٌ، وعِنَاسٌ لا عُنُوسَةٌ، يقول الفيروز آبادي في قاموسه وعَنست الجارية تَعنُس

3. بالضمّ عُنوساً وعناساً، فهي عانسٌ، وذلك إذا طال مكثها في منزل أهلها بعد إدراكها حتَّى خرجت من عداد الأبكار، ولم تتزوج قطّ[1] . ويقول الجوهري في الصّحاح: عَنَست الجارية تَعْنُس بالضم عنوسا وعِنَاساً فهي عانس، وذلك إذا طال مكثها في منزل أهلها بعد إدراكها حتى خرجت من عداد الأبكار، هذا ما لم تتزوج فإن تزوجت مرة فلا يقال عَنَست[2]. وق د نص علماء الصرف على أن المصدر المطّرد لـ فَعل اللازم فُعولٌ.

4. **الزَّفافُ** : مما شاع على الألسنة، والصّواب خلافه فتح أوّل (زِفاف) فكثيرا ما تنطق (زَفافا)، والصّواب أن تكسر، فالزفاف بالفتح لا أصل لها، ولم ترد، والذي ورد في زفَّ من كلام ابن منظور في اللّسان (وزَفَّت العروس يزُفُّها، بالضّم، زَفًّا، وزِفافا وهو الوجه[3] .وإذا تأملنا كلام ابن منظور وجدناه ينص صراحة على أن الزَّفاف بالكسر هو الصواب، فهو يقول في آخر كلامه «وهو الوجه».

ويفرّق أهل اللّغة بين الزَّف والزَّف، إذ ينقل ابن منظور كلاما لابن الأثير وهو قوله: «إن كسرت الزاي فمعناه يسرع من زفَّ في مشيته، وأزفَّ إذا اسرع، وإن فتحت فهو زَفَّت العروس أزُفُّها إذا أهديتها إلى زوجها[4].

5. **تطْمين:** من الكلمات التي شاعت في اللغة العربية كلمة (تَطْمين) مصدراً (الطَّمَّن) المضعَّف، بمعنى سكّن. وليس في اللّغة (طَمَّن) قط، ولم يستعمل هذا مجرداً، بل مزيداً بالهمز فقط، وقد خرج منه:

اطْمَئنَّ ومصدره اطمئنانٌ،وطُمأنينهُ

[1] الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ج1، باب السين فصل العين، ص 767.
[2] الجوهري: تاج اللغةوصحاح العربية، ج2، مادة عنس، ص 804.
[3] ابن منظور: لسان العرب، ج2، مادة زفف، ص 57.
[4] المرجع نفسه.

وطَمْأَنَ يُطَمْئِنُ ومصدره الطُّمْأَنَةُ، وقد استعمل مقبوباً فيل طَأْمَنَ وكلاهما بمعنى واحد. يقول الجوهري في الصحاح وطَمأَن ظَهره،وطَامنه، بمعنى، على القلب وطأمنت منه سكّنت[1]. ويجمع هذه الأفعال الثلاثة (اطمأنّ، وطمأن،وطَأْمن) معنى واحد وهو السكون.

**6. استبيان:** يقولون في الدلالة على الورقات التي تعدّ لاستيضاح بعض القيم والاتجاهات ومعرفتها، اتجاه موضوع معين، من خلال تطبيقها على مجموعة من الناس (اسْتِبْيانٌ)، وهذا خطأ بيّن، والصّواب أن يقال (اسْتِبَانَةٌ).

والسبب أن الفعل المعتلَّ العين المزيد كـ (أَبَانَ واسْتَبَانَ) عندما يصَاغُ منه المصدر على وزن (إفْعَال واستفعال) تحذف منه عين الفعل ويعوَّضُ عنها بالتَّاء في الآخر فالأصل في (أبَان) مثلا أن يقال (إبْيَانٌ) كـ: أَكْرَمَ إكْرَامٌ، لكن حذفت الياء وعُوِّض عنها بالتّاء في الآخر فصارت (إبَانَةً)، وفي اسْتَبَان) الأصل أن يقال (اسْتِبْيَانٌ) كـ (اسْتَغْفَرَ — اسْتِغْفَارٌ) لكن حذفت الياء وعوَّض عنها بالتاء في الآخر فصارت اسْتِبَانَةً، ويأتي الخلاف بين الصرفين في المحذوف، هل هو عين الفعل، أم أن المحذوف ألف المصدر، والأول أقوى، وقد اختاره الشيخ سعيد بن خلفان الخليلي في مقاليد التصريف إذ يقول: «... هذا إذا كانت العين صحيحة، فإن كانت معلّة وجب حذْفُها، وتعويضها بالتاء منها في الآخر»[2].

**ب. جموع لا تصح:**

**1. بؤساء:**

نقول بائس للدلالة على الرجل الذي افتقر واشتدت حاجته وصار مسكينا لكن عندما يريدون الجمع يقولون: بؤساء قياساً على عاقل عقلاء. وهذا خطأ[3].

---

[1] الجوهري: تاج اللغة العربية، ج5، مادة طمن، ص 1732.

[2] سعيد بن خلفان الخليلي: مقاليد التصريف، مرجع سابق، ج1، ص 107.

[3] ابن منظور: لسان العرب، مادة بأس، ص 301-304.

لأن:

- بؤساء جمع بئيسٍ وهو الشجاع المغوار، وليست جمع بائس، وترد بئيس بمعنى شديد كما في قوله تعالى: «بعذاب بئيس بما كانوا يفسقون» الأعراف 165.
- لا يقاس جمع بائس على عاقل وفاضل، فهذا الجمع سماعي وليس مطّرداً.
- الجمع الصحيح الذي ورد عن العرب واستعملته لـ بائس هو: بائسون، بؤسٌوبؤَّس.

يقولا تأبَّط شراً[1]

قد ضقت من حبَّها ما لا يضيَّقني ـــ حتى عُددتُ منِ البؤسِ المساكينِ

ويقول المتنخَّل[2]:

لو انَّه جاءني جوعان مهتلك ـــ من بؤَّسِ النّاسِ عنه الخير محجوزُ

2. **أكفّاء** : نقول في الدّلالة على الشخص القادر على تصريف الأمور، وكذا في الدّلالة على النظير والمساوي لشيء ما: كفاءٌ، وهذا صحيح. وإذا جمعوه قالوا أكفّاء، بكسر الكاف، وتشديد الفاء وفتحها، وهذا خطأ والصّواب أكْفَاء، بتسكين الكاف، وفتح الفاء من غير تشديد، لأن أَكفَّاء المشدّدة جمع لكفيف والأعمى، يقول ابن منظور في اللسان بعد الحديث عن المعاني التي تفيدها كلمة (كُفَء): «و فلان كفْاء فلانة إذا كان يصلح لها بعلا، والجمع في كل ذلك أكْفَاء[3].

يقول الإمام علي كرم الله وجهه:

الناس من جهة التمثال اكْفَاء ـــ أبوهم آدم والأم حواء

[1] هو أبو زهير ثابت بن جابر بن سفيان الفهمي، المعروف بتأبط شرا، صلعوك عدّاء من فحول شعراء الجاهلية قتل 75 قبل الهجرة.

[2] هو مالك بن عويمر بن عثمان الهزلي جاهلي، له اشعار جمعت في ديوان الهذليين.

[3] ابن منظور: لسان العرب ج12 مادة كفأ ص 112.

ويقول النابغة الشيباني[1]:

من الشعراء أكفاء فحولٌ ـــ فراثون إن نطقوا أساءوا

**3. أَسياد:** لقد ورد في كثير من المواقف جمع (سيد) (أسياد)، وهو جمع لم يرد عن العرب مطلقا، فالعرب تجمعها جمعاً واحداً على (سادة) ومن ذلك يقول طرفة بنالعبد[2]:

فأصبحت ذا مال كثير وزاني ـــ بنونَ كرامٌ سادةُ لمسوَّدِ

وقول حسان بن ثابت:

وفينا إذا شَبَّت الحرب سادةُ ـــ كهولٌ وفتيان طوال الحمائل

وتجمع (سادهٌ) على (سادات) جمعَ جمعٍ كما تجمع (قادةٌ) على (قادات) و(رجالٌ) على (رجالات).

**4. نوايا:** يجمع كثير من المعلمين كلمة (نية) على (نوايا) ، والذي ورد عنهم واستعملوه جمعا لنية هو (نيات)، والحديث المشهور عن الرسول صلى الله عليه وسلم الذي يقول فيه: « إنما الأعمال بالنّيات، ولكل امرئ ما نوى»[3] ، ولم يقل إنّما الأعمال بالنوايا. هذا الجمع ورد بمعنى آخر وهو جمع ناوية، أي النوق السمان.

**5 . جمع فعلاء الذي مذكّره أَفْعل جمع مؤنث سالم:**

ويجمع الكثير منهم ما كان على وزن فعلاء، من الألوان والصفات- الذي مذكّره أَفْعل- جمع مؤنث سالما، فيقولون حمراوات، وصفراوات وخضروات، وشقراوات جمعا لشقراء وما إلى ذلك.وهو لحن بعيد عن الفصاحة، فالعرب لم تجمع كل ذلك جمع مؤنث سالما بل جمعته جمع تكسير على (فُعل). فالقاعدة المحفوظة عن

---

[1]عبد الله بن المخارق من بني شيبان شاعر أموي توفي سنة 125 هـ كان يفد إلى الشام فيمدح خلفاء أمية، ويجزلون عطاءه، مدح عبد الملك بن مروان، ومن بعده ولده وله في الوليد مدائح كثيرة، مات في \ايام الوليد بت يزيد –كتاب الأعلام للزركلي: 132/4.

[2]طرفة بن العبد بن سفيان البكري الوائلي جاهلي من الطبقة الأولى ومن أصحاب المعلقات،

معلقته: لخولة أطلال ببرقة ثهمد ـــ تلوح كباقي الوشم في ظاهر اليد.

[3]رواه الامام الربيع واللفظ له، ورواه بهذا اللفظ البيهقي برقم 673 وابن ماجة برقم 4367 وزاد «فمن كانت هجرته إلى الله وإلى رسوله فهجرته إلى الله وإلى رسوله، و من كانت هجرته لدنيا يصيبها، أو امرأة يتزوّجها فهجرته، إلى ما هاجر إليه» والحديث متفق على صحته وروي بألفاظ عدّة.

العرب في ذلك، أنّ كل صفة على (فعلاء) التي هي مؤنث (أَفْعل) تجمع على (فُعل)[1]، فتقول نساء حور، لا نساء حوراوات، وكل اسم على (فَعْلاء) يجمع على (فَعْلاوات)، فتقول صحراوات وصحارٍ واسعة لا صحر واسعة، ودليل ذلك في القرآن واضح تمام الوضوح في قوله جل وعلا: « أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُّخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ » فاطر (27) جمعاً لبيضاء، وحمراء وسوداء، ويقول جل وعلا: «كَأَنَّهُ جِمَالَتٌ صُفْرٌ» المرسلات (33 ) جمعاً لصفراء. ومنه قول رسول الله صلى وسلم: « إنّ الله زاد لكم صلاة سادسة خير لكم من حُمْرِ النّعم وهي الوتر»[2]، ولم يقل حمراوات النعم أو من النعم الحوراوات.

وأما في كلام العرب، فدليل ذلك كثير ومنه قول عمرو بن كلثوم[3]:

بأنّا نورد الريات بيضا ونصدرهن حُمْراً قدروينا

ومن يبحث في كلام العرب يجد من الأدلة ما يكفيه. ويرى أهل اللّغة أنّ امتناع جمعه جمع مؤنث سالما، كان بقصد التمييز بينه وبين اسم التفضيل، فمؤنث اسم التفضيل يُجمع جَمْع تسليم، تقول كُبرى وكُبريات وفضلى وفضليات.

يقول ابن الحاجب في الشافية عند حديثه عن الجموع: وأَفْعل الضفة نحة أحمر على حُمْران، ولا يقال أَحْمرون لتمييزه عن أَفْعل التفضيل ولا حمراوات لأنه فرعه[4].

أما في قول الرسول صلى الله عليه وسلم: «ليس في الخضروات زكاة»[1] فقد جاز فيه جمع خضراء على خضروات لأنها صارت اسم جنس لذلك النوع من البقول ولم تعد صفة له، وهذا معهود في اللغة، والأسماء التي

---

[1]قد يتوهم أن (بيضا) مكسورة الباء شاذة عن هذه القاعدة، وهذا خطأ فإن البيض كالحمر، والصفر، والسود وما إليها، لكن البيض قبلت ضمتها كسرة لتجانس الياء، و إلّا فإن اصل البيض، البُيْض.

[2] رواه الإمام الربيع في مسنده برقم 192، في باب فرض الصلاة في الحضروالسفر.

[3]عمرو بن كلثوم بن مالك بن عتاب التغلبي، شاعر جاهلي من أصحاب المعلقات معلقته:

ألا هبي بصحنك فاصبحنا ـــ ولا تبقي خمور الأندرينا

[4]جمال الدين بن الحاجب، الشافية في علم التصريف، تح حسن أحمد عثمان، المكتبة الملكية، ط1، 1995، ص 52.

على (فَعلاء) كما قلنا سابقا تجمع مؤنث سالما، فتقول صحراء وصحراوات، بيداء و بيداوات، يقول ابن منظور[2] في ذلك: وقوله صلى الله عليه وسلم ليس في الخضروات صدقة يعني به الفاكهة الرطبة،والبقول، وقياس ما كان على هذا الوزن من الصفات أن لا يجمع هذا الجمع، وإنّما يجمع به ما كان اسما لا صفة، نحو صحراء وخنفساء وإنما جمعه هذا الجمع لأنه قد صار اسماً لهذه البقول لا صفة، تقول العرب لهذه البقول: الخضراء، لا تريد لونها، وقال ابن سيدة، جمعه الأسماء كورقاء و ورقاوات، وبطحاء وبطحاوات، لأنها صفة غالبة غلبت غلبة الأسماء.

**6. أواني:** ومن الشائع عندهم أيضا أن (الآنية) مفرد وأنّ (الأواني) جمعها وهذا خطأ بين فـ (الآنية) جمع لا مفرد ومفردها (إناء).

فإناء تجمع على آنية وتجمع هذه على أوان، مفرد ثم جمع قلّة، ثم يجمع جمع القلّة جمع كثرة، يقول ابن منظور[3] في اللسان والإناء ممدود واحد الآنية معروف مثل رداء وأردية، وجمعه آنية وجمع الآنية الأواني على فواعل جمع فاعلة مثل سقاء وأسقية وأساق، ونخلص من ذلك أن المفرد منها كلّها إناء على (فِعال) يجمع قلّة فيقال: آنية على (أَفْعله) وهي من الأوزان الأربعة المعروفة لجموع القلة –أوزان جموع القلة من جمع التكسير أربعة أَفْعلَه كأطْعمَه، وأَفْعُل كأنْهُر، أَفْعَال كأَثْواب، وفعْلَه كفتْيه.وما عدا هذه الأربعة يعدّ من جموع الكثرة – وتجمع آنية جمع كثرة على (فواعل) فيقال: أوان وهي من صيغ منتهى الجموع، وصيغ منتهى الجموع معدودة من جموع الكثرة. وأصل (الآنية) قبل الإدغام (أأْنية) التقى فيها حرفان متجانسان، الأول متحرّك والثاني ساكن، فأدْغما معاً.وعلى ذلك يكون وزن آنية (أفْعلَه) لا (فَاعلَه) كما قد يتوهّم.

**7. ورود:** شاع كثيرا في الاستعمال اللغوي لدى المعلمين جمع (وردة) على (ورود) حتى أنهم اكتفوا به، وتركوا (ورداًووردات). فالعرب لم تستعمل جمع (وُرُود)، قط ويبدو أن تشابه الوردة مع الورود في الجذر اللغوي هو

---

[1] رواه الدارقطني بأسانيد عدّة،والبهيقي برقم 7732، ويقول أهل الحديث أن هذا الحديث ضعيف جدا، وعلى كلّ فإن العرب قد استعملت (خضروات) وجعلته علما لنوع من الثمار، وهذا لا ينكر.

[2] ابن منظور: لسان العرب، ج4، ص 124 مادة خضر.

[3] المرجع نفسه ج1، ص 250 مادة آني.

الذي سوغ لهم هذا الجمع، والأصل عند العرب جمع وردة على (وردات وورد) ولم يرد فيها معتل الفاء أن يجمع على (فُعول).

(فوهَدَةٌ) مثلا لا تجمع (وهو د) بل ورد فيها (وِهادٌ) و(أوْهُد)، و(وَهْدٌ) كوَرْدووهْدات.

يقول قيس بن ذريح[1] : ولو لبست ثوبا من الورْد خالصا _ـ _ لخدش منها جلدها ورق الورد.

أمّا (الورود) في اللغة فمصدر ورد، يرِد، والورود: الحضور والوصول فتقول: أنا أنتظر ورود كتابك أي أنتظر حضوره. لا يجب أن يغيب عن بالنا دفع اللبس، فبعض الألفاظ يقبلها القياس وتركت لالتباسها بغيرها الذي استعمل بمعنى آخر.

ومن ذلك قوله جل وعلا: «ولَمَّا ورد ماء مدْين...» القصص (23)، أي وصل وقول زهير بن ابي سلمى:

عزم الورود فآب عذبا بارداً _ـ_ من فوقه سدٌّ يسيل وألهب.

**8. ألدّاء: و** من الجموع التي شاعت كذلك قولهم (ألدّاء) فبعضهم جعلها جمعاً لـ (أَلَدُّ)، والبعض الآخر جعلها، جمعاً لـ (لَدود)، و(الألدُّ واللدود) في اللغة بمعنى شديد الخصومة والعداوة، والجمع في الحالين لا يصح اصلاً.

أما كونه لا يصح أن يكو ن جمعاً لـ (أَلَدُّ) فلان هذا الجمع (أَفْعلاَء) لا يكون إلّا (لفَعيلٍ)، بشرط أن يكون معتّل اللّام أو مضعفا، كغني، وأغنياء[2] ، وألدُّ لا ينطبق عليها أي من الشرطين، فلا يجوز أن تجمع على (أَفْعلاَء)، وقد جمعت (أَلَدُّ) على (لُدّ)، يقول جلّ وعلا: « فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنذِرَ بِهِ قَوْمًا لُّدًّا» مريم (97 )، وقد يجمع على (لِداد) جمع جمعٍ و(الألَدُّ) في اللّغة اسم تفضيل من (لَدَد) وأصلُها (أَلْدَدُ)

[1] قيس بن ذريح بن سنة بن حذافة شاعر من العشاق المتيمين ، اشتهر بحب لبنى بنت الحباب الكعبية، أموي من سكان المدينة، شعره عالي الطبقة في التشبيب، ووصف الشوق والحنين.

[2] أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، عالم الكتب، لبنان، ط2، 1997، ص 78.

كأحسن على وزن أفْعل، ثم أدغمت الدّالُ صارت (أ لدّ) ك (أشدّ) ومؤنث (أَلَدّ)، (لَدّاء)، وتجمع على (لُدٌّ) كذلك.

- أما كونه لا يصح أن يكون جمعاً لـ (لَدود)، فلأنّ (لدوداً) ك (ألدّ) لا تنطبق عليها شروط الجمع على (أَفْعلاء)، و(لَدُودٌ) صيغة مبالغة من اسم الفاعل (لادٌّ) تقول هذا لادٌّ، وهذا لدُودٌ، وهذا ألدُّ[1]. وقد جمعت (لدُودٌ) على (ألدَّة)، ومنه ما ينسب إلى أبي طالب بن عبد المطّلب[2]: ولا يوم خصم إذ أتوك ألدَّة _–_ أو لي جدل من الخصوم المساجل.

- ومما يشيع أيضا في لسان المعلمين من الجموع الخاطئة جمعهم (وفاة) على (وِفيَّات) في عبارات مثل: زيادة معدّل المواليد ونقص معدّل (الوفيَّات)، وواضح أن هذا الخطأ صوابه (وَفيات) بحذف تاء التأنيث في المفرد، وإبدار ألفه ياءً، ومما يشيع كذلك جمع (وادٍ) على (وِدْيان) كما جاء في إحدى المرّات وتتصارع هذه (الوديان) والصواب أودية.

**أخطاء صرفية أخرى:**

1. **في كلمة متْعب:** يخطئ كثير من المعلمين عندما يستخدمون كلمة (تَعبانَ) للدّلالة على عدم الراحة البدنية، والصواب أن يقال:

- (تَعِبٌ): لمن أتعبه شيء معيّن، فنقول تعب من حمل الحجارة فهو تَعِبٌ وهي صفة مشبّهة من الفعل تعِب.
- متْعب: للدّلالة على من أتعبه غيره، فتقول: أتعبه فلان فهو متعب، وهي اسم مفعول من أتْعب، واسم الفاعل منه مُتْعِبٌ، وقد يقال له كذلك تعبٌ فهو قد تعب على كلّ حال.

[1] يقول ابن منظور في اللسان، في مادة (لدد): وألَدَّه، يلُدُّه خصمه فهو لادٌّ ة لَدود.

[2] و هو عبد مناف بن عبد المطلب بن هاشم، والد الإمام علي كرم الله وجهه وعم الرسول صلى الله عليه وسلم ومناصره، واستمر على ذلك إلى أن توفي.

أما تَعبان فليس لها أصل فهي ليست فصيحة، يقول ابن منظور في اللسان التّعب شدّة العناء ضدّ الرّاحة، تعبَ، يتعَبُ تَعَباً، فهو تَعِبٌ: أعْيَا. وأتعبهُ، فهو تَعِبٌ مُتْعَبٌ[1].

يقول بشر بن أبي حازم[2]:

سليب به وقع السّلاح وراتكٌ ـ أَخُو رَبَّةٍ يعْلو المكاره متعبَ

ويقول عدي بن الرَّقاع العاملي: ينضوا المطي بمنكبيه وصلبه ـ تَعِبٌ وأبطأ سيرُهُنْ ذميلَ.

## 2. في كلمة مسوَّدة:

يقول بعض المعلمين في الدلالة على الورقة التي تكتب في أول الأمر بقصد مراجعتها وتبييضها،على أن تعاد ذلك خالية من الأخطاء (مسودَّة) وهذا خطأ فالمسودَّة: هي التي اسودت بنفسها، ولم يسهم في تسويدها أحدٌ، أو أنها اسودّت من غير علّة ظاهرة، ومن هذا الباب قول المولى عزّ وجلّ عن الذين سودوا وجوههم بشركهم بالله: « وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ تَرَى الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى اللَّهِ وُجُوهُهُم مُّسْوَدَّةٌ أَلَيْسَ فِي جَهَنَّمَ مَثْوًى لِّلْمُتَكَبِّرِينَ» الزمر (60)، ويرى كثير من المفسرين انّ اسوداد الوجه علامة على الشقاء والخسارة، كما أن ابيضاضه علامةٌ على الفوز والسعادة، والدليل على أن الله عز وجل أراد اسوادها لتكون علامة لهم قوله: «يوم تَبيضُّ وجوه وتَسودُّ وجوه فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنتُم تَكْفُرُونَ» آل عمران (106).

وهذه الورقة لم تصر سوداء بنفسها، بل الكاتب هو الذي سودها بقلمه ففعلها إذن ليس (اسودَّ)، بل (سوَّد) فنقول سوَّد، يسوِّد واسم الفاعل منه مسوِّد، واسم المفعول منه مسوَّد، وللمؤنث مسوَّدةٌ.

فنقول سود الكاتب و رقته فهي مسوَّدة. إنّ الصواب إذن أن يقال لتلك الورقة التي تكتب أو تطبع في أول الأمر بقصد مراجعتها وتبييضها مسوَّدة.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص 35، مادة نعب.

[2] شاعر جاهلي فحل من اهل نجد، من بني أسد بن خزيمة من أخبا ره أنه هجا أوس بن حارثة الطائي بخمس قصائد، ثم غزا طيئاً فجرح، وأسره بنو نبهان الطائيون، فبذل لهم أوس مئتي بعير واخذه منهم، فكساه حلته وحمله على راحلته، وأمر له بمئة ناقة، وأطلقه، فانطلق لسان بشر بمدحه.

### 3. في كلمة حيويٌّ:

يقال أحيانا في النسبة إلى حياة: حياتيّ، فنقول مثلا المقومات الحياتية، وهذا خطأ، والصواب: حيويَّة.

والسبب: أن النسبة إلى المختوم بتاء التأنيث تكون بحذف تاء التأنيث، وإضافة ياء النسب، يقول ابن خلفان الخليلي في مقاليد التصريف «ونحذف تاء التأنيث من المنسوب مطلقا»، فتصير الكلمة قبل إضافة ياء النسب حيا، فنطبق عليها قاعدة الممدود بقلب الألف واوا عند النسب فتصير الكلمة حيوي.

### 4. في كلمة هائل:

يستعمل الكثير من المعلمين كلمة (مَهُول)، للدلالة على الشيء المخيف المفزع، وهذا خطأ فمَهُولٌ اسم مفعول من (هولَ) وفي هذا الفعل خاصة وفي بقية الأفعال عامة، لا نستطيع أن نجعل اسم الفاعل كاسم المفعول في المعنى[1].

فالصواب أن يقال (هائل) وهي ا سم فاعل من (هولَ)، فنقول هذا أمر هائل أي مخيف ومفزع، وهذا شخص مهول أي كثير الخوف والفزع، وهو غير المخيف والمفزِع. والسبب في هذا الخطأ خروج كلمة (مَهُول) عن وزن (مَفْعُول).

فأصل (مَهُول) مَهْوَول على وزن مفعول، فظن الذي يستخدمها أنها كهائل في المعنى.وقد حاول بعض علماء اللغة أن يصوبوا هذا الاستعمال، فنجد ابن منظور ينقل عن الأزهري قولَه في تهذيب اللغة: «أمر هائل ولا يقال أمر مهولٌ، إلّا أن الشاعر قد قال:

ومَهُولٍ من المناهل وَحشٌ ـــ ذي عراقيبَ آجنٍ مدفانِ

وتفسير المَهُول أي فيه هَوْلٌ، والعرب إذا كان الشيء هولَه اخرجوه على فاعل مثل (دارع) الدَّرع، وإذا كان فيع أو عليه أخرجوه على مفعول كقول مجنون أي فيه ذلك، ومدْيونٌ، أي عليه ذلك[2]. وهو الصواب لكن لا

[1] سعيد بن خلفان الخليلي، مقاليد التصريف، وزارة الثقافة العمانية، سلطنة عمان، 1986، ج1، ص 274.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج15، مادة هول، ص 161.

يلجأ إليه إلّا عندما يحوجنا المعنى إلى ذلك، لكن هائلا ومهولا وضعهما مختلف، فالخطأ نشأ فيهما من اللّبس بين اسم الفاعل، واسم المفعول بعد حذف العلة منه، فلذلك تجعل كل كلمة منهما في معناها الخاص بها[1].

### 5. في كلمة تَذْكار:

وتستعمل في كلامهم كثيراً لفظة (تذْكار) بكسر التاء فتسمع: قدّم له هدية تذكاريَّة، وهذا خطأ والصواب أن يقال تَذْكار بفتح التاء، ذلك أنّ العرب تفتح تاء (تَفْعال) إذا كانت مصدراً وتكسرها إذا كانت اسما، يقول ابن منظور في اللّسان[2] وتِفْعالٌ بكسر التاء يكون اسما فأمّا المصدر فإنه يجيئ على تَفْعال بفتح التاء. ومن المصادر التي على تَفْعال: تَسْآل وتَسْيار. وشذّ مصدران هما تِلقاء، وتِبيان ومن الأسماء على تفعال: تمثال وتمساح وغيرهما.

### 6. في كلمة بداءَة:

من الأخطاء التي كثرت في اللغة العربية منذ زمن بعيد قلب الهمزة في كلمة (بِداءةٌ) إلى ياء، فقد درج في لسان كلّ متحدث بالعربية استعمال كلمة (بداية) ظنا منه أنه صواب، ويبدو أن جمع كلمتي (بداية ونهاية) في الاستعمال سوّغ لنا قلب الهمزة ياءً، ليُحدث هذا التجانس بين الكلمتين، ولم ير واحدٌ من علماء العربية وجها لقلبها، وقد نقل[3] الزبيدي في تاج العروس رأي بعض علماء العربية في كلمة بداية فقال: البداءة بالكسر مهموزاً، وأما البداية بالكسر والتحتية بدل الهمز ة، فقال المطرزي: لغة عامية، وعدّها ابن بري من الأغلاط، ولكن قال ابن القطّاع هي لغة أنصارية.

### 7. في كلمة حمض:

[1] لقد استعمل بعض شعراء الجاهلية والإسلام لفظة مهول بمعنى المخيف والمفزع فنجد عنترة يقول: أَأَذْكُر عبلة وتبيت حيًّا ـــ ودون خَبَئِها أَسَدٌ مَهُولُ

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج1، مادة بين، ص 563.

[3] الزبيدي، تاج العروس وجواهر القاموس، ج1، مادة بدأ، ص 42.

لقد شاع عند المعلمين استعمال كلمة (حمض) بكسر الحاء، فقد صارت هذه الكلمة متداولة بكثرة في مجال العلوم وهم يطلقونها للدلالة على المواد ذات المذا ق اللاسع، و(الحِمْضُ) بهذا النطق كلمة بعيدة عن الصواب، وصوابها (الحمض) بفتح الحاء، يقول الفيروز أبادي[1] في القاموس المحيط في مادة (حَمَض): الحمض ما ملح وأمَّ من النبات، ج: الحموض، ويقول ابن منظور في لسان العرب: حَمَض: الحمض من النبات كل نبت حـ امض أو مالح يقوم على سوق ولا أصل له ... وفي حديث جرير: من سَلَمٍ وأراكٍ وحُموضٍ، وهي جمع الحَمْض وهو كل نبت في طعمه حموضة، قال الأزهري: والملوحة تسمى الحموضة، الحمض كل نبت لا يهيج في الربيع ويبقى على القيظ وفيه ملوحة إذا أكلته الإبل شربت عليه[2]. وقد قادهم هذا الخطأ إلى خطأ آخر، فهم عندما جعلوها (حِمْض) بكسر الحاء جمعوها على أحماض كما يجمعون قفْلا على أَقْفَال، وهو جمع خاطئ، والصّواب أن تنطق بفتح الحاء (حَمَض) وتجمع على (حُمُوضٍ، حَوامِض) كما ذكر صاحب اللسان وصاحب القاموس.

### 8. في كلمة صِمام:

ومن الأخطاء الـ تي شاعت أيضا على ألسنة المعلمين كلمة (صمَّم) كقولنا (صمَّام الأمان)، بفتح الصاد وتشديد الميم وفتحها.والصّواب أن تكسر الصاد وتفتح الميم من غير تشديد فنقول (صِمَام الأمان). يقول ابن منظور في اللسان ويقال لصِمام القارورة: صِمَّة، وصَمَّ رأس القارورة يصُمُّه صَمًّا وأصَمَّه: سدَّه، وشدَّه، وصِمَامُها سدادُها وشدادُها، والصَّمام ما أدخل في فم القارورة،والعفاص ما شُدَّ عليه، وكذلك صِمَامَتُها، عن ابن الأعرابي وصممتها أصمُّها صمًّا، إذا شددت رأسها، الجوهري: تقول صممت القارورة لأي سددتها، وأصممت القارورة أي جعلت لها صِماماً[3] ، وجاء في المعجم الوسيط حول هذه الكلمة: الصَّمام: السّداد وصِمَم الأمن أو الأمان سدّاد ينفتح من تلقاء نفسه عندما يزيد الضغط على الحدَّ المرسوم[4].

---

[1] الفيروز أبادي: القاموس المحيط، ج1، مادة حمض، ص 867.

[2] ابن منظور: لسان العرب، ج3، مادة حَمَض، ص 325 وما بعدها.

[3] ابن منظور: لسان العرب، ج7، مادة صمم، ص 411.

[4] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، طبعة دار الدعوة تركيا، 1989، ج1، مادة صمم

### 9. في كلمة وارث:

ومن الكلمات التي كثرت على الألسنة أيضا، كلمة (وريث) التي تجمع على (ورثاء). وهذه الكلمة بهذا الوزن (فعيل)[1] بمعنى فاعل من (ورث) لم ترد عند العرب قط، إنما ورد عنهم (وارثٌ) بمعنى فاعل من (ورث) وقد جمعوها على (ورثَة)، و(ورَّاث)، وصيغة فعيل من الصيغ التي لا يقاس عليها سواء جاءت بمعنى فاعل، أو جاءت بمعنى مفعول، يقول السيوطي في همع الهوامع أو ورد الفاعل بغير قياس من (فَعَل) المفتوح على (فَعِيل) كعفّ فهو عفيف وخفّ فهو خفيف[2]، ويقول ابن عقيل في شرحه لألفية ابن مالك عند الحديث عن (فعيل) التي بمعنى مفعول: ولا ينقاس ذلك في شيء، بل يقتصر فيه على السماع وهذا معنى قوله: ناب نقلا عنه ذو فعيل[3]. ومن هذا وذاك، لا يجوز أن يقال (وريث) لأنها لم تسمع عن العرب ومن الأصح أن لا نفتح باب القياس في هذا المجال لأنه ليس كل فعل يصلح أن يساغ منه على وزن فعيل، وما صلح منه أورده اهل المعاجم، فليرجع فيه غليها:

### 10. في كلمة بئر:

يستعمل كثير من المعلمين كلمة بئر مذكرة فيقول: «هذا بئر عميق» و«جلبت الماء من ذلك البئر العذب» ، فيذكر معها اسم الإشارة والنعت، والصواب أن كلمة بئر مؤنثة، يقول جل وعلا: « فَكَأَيِّن مِّن قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ فَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَبِئْرٍ مُّعَطَّلَةٍ وَقَصْرٍ مَّشِيدٍ» الحج (45)، وفي ذلك دليل كاف على أن كلمة (بئر) مؤنثة، فالصواب إذن أن نقول هذه بئر عميقة و«جلبت الماء من تلك البئر العذبة».

### 11. في كلمة لافت:

يستعمل كثير من المعلمين لَفظة (ملفت) فيقولون مثلا (هذا أمر ملفت للانتباه)، ولو تأملنا هذه الكلمة لوجدناها اسم فاعل من الفعل (ألفت)، لأن اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي يصاغ بقلب حرف

---

[1] فعيل وزن من أوزان الصفة المشبهة، وهو يأتي على ضربين: فعيل بمعنى فاعل كرحيم، كريم وفعيل بمعنى كقتيل، حبيس.

[2] السيوطي جلال الدين، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، المكتبة التوقيفية، القاهرة، ج3، ص 328.

[3] بهاء الدين ابن عقيل، شرح ألفية بن مالك، انتشارات ناصر، خسرو، إيران، ط11، 1416 هـ، ج02، ص 138.

المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره، نحو: أسرع، يسرع، مسرع، والعرب لم تستعمل الفعل (ألفت) قط، والصواب أن يقال (لافت) وهي اسم فاعل من الفعل الثلاثي لفت، التي تعني صرفه عن وجهه، فلافت إذن تعني الأمر الذي يصرف الوجوه والتفكير نحوه، قال تعالى: « قَالُواْ أَجِئْتَنَا لِتَلْفِتَنَا عَمَّا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا...» يونس (78) أي لتصرفنا.

## 12. في كلمة تسويغ:

درج الكثير من المعلمين على استعمال كلمة (تبرير) ومشتقاها للتعليل. التبرير في الأصل مأخوذة من الفعل الثلاثي (برر)[1] المزيد بحرف (تضعيف عين الفعل) وتعني قُبِل وتعني كذلك صدق، والبَرُّ بالفتح تعني القبول كذلك الصدق، ولم يستعمل العرب برَّر المزيدة بالتضعيف إنّما استعملوا (بَرّ) مجرّدة، ومزيدة بهمزة التعدية. فنقول (بر حجك) لازمة و(بر الله حجك) متعدية، وأبرَّ الله حجك معدّاة بالهمزة –والصواب في ذلك تجنب استعمال كلمة (تبرير) لعدم وجود أصل لها.

## 13. في كلمة تعدّ:

يقولون تعتبر القراءة مصباح طريق المؤمن في هذا الزمان المظلم وهذا خطأ، نجده حتى في كثير من المعاجم اللغوية، فهي تستعمل كلمة (تعتبر) مكان (تعد)، وقد وقع فيه حتى أصحاب الأدب والشعر فـ (تعتبر) تعني: تتخذ عبرة لمن يعتبر، يقول جل وعلا: «فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الأَبْصَارِ» الحشر (02)، ومنه أخذت العبرة بكسير العين أي: العظة. يقول تعالى: « إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّمَن يَخْشَى» النازعات (26).

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج1، مادة برر، ص 370 وما بعدها.

للتوسع أكثر يجب الاطلاع على كتاب من الأخطاء الشائعة للدكاترة ، ناصف شاكر سيد،عبد الحفيظ السيد أحمد، معتمد علي أحمد.

فالصواب في العبارة الأولى: تعدّ القراءة مصباح طريق المؤمن في هذا الزمان المظلم أنظر إلى قوله تعالى: « وَقَالُوا مَا لَنَا لا نَرَى رِجَالا كُنَّا نَعُدُّهُم مِّنَ الأَشْرَارِ» ص (62 )، فلم يقل كنّا نعتبرهم. وقد استعملتها العرب قديما ونأوا عن استعمال تعتبر ومن ذلك قول عنترة:

يا قيس أنت تعد نفسك سيدا ـــ وأبوك أعرفه أجل وأفضلا

فاتبع مكارمه ولا تذري به ـــ إن كنت مرجع سابق عقله قد أكملا

### 14. في كلمة مهّم:

يستعملون كلمة هام في معنى الأهمية، فيقولون (هذا الموضوع هام جداً) أي ذو أهمية، والهام في اللّغة لها عدّة معان منها:

- الهامّ: اسم فاعل من (همَ) التي تعني حزِن، فتقول ضد مصيبة هامّة أي جالبة للهم والحزن.

- الهامُّ اسم فاعل من (همم) التي تعني بداية الشروع في القيام بأمرها، ومنه حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: «والذي نفسي بيده لقد هممت أن آمر بحطب فيحطب...»[1]، أما (هام) التي يعنون بها أن الشيء ذو أهمية، فلم ترد عن العرب، وقد استعملت العرب لهذا المعنى كلمة أخرى هي (مهم)، ومعروف عن العرب قولها (نزل به مهم ومهمات).

### 16.في كلمة أسهم:

شاع عند المعلمين استعمال كلمة (ساهم) التي تعني اقترع في محلّ (أسهم) التي تعني شارك، ولا يكاد يسلم من هذا الخطأ أحد، فتسمع مثلا قولهم: إن صلاة الجمعة تساهم في حل كثير من المشكلات الاجتماعية، والصّواب (تُسهم) لا (تُساهم)، وقد امتدّ الخطأ إلى كلّ تصاريف هذا الفعل، فتسمع (يُساهم،وساهَمَ، والمساهمة) في مكان هو لـ (يُسهم، وأسْهِم، والإسهام)، والصّواب أن لكل فعل منها معناه، فلا يوضع (ساهَمَ) في موضع لـ

[1] الحديث أخرجه الربيع في مسنده في باب في أوقات الصلاة برقم (182) والبخاري في باب الآذان برقم (644)، والنسائي في باب الإمامة برقم (856)،والبيهقي في كتاب الصلاة برقم (5167).

(أسهم)، ولا يوضع (أسهم) في موضع هو لـ (ساهم)، وخير دليل على ذلك قوله جل وعلا: «وَإِنَّ يُونُسَ لَمِنَ الْمُرْسَلِينَ/ إِذْ أَبَقَ إِلَى الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ/ فَسَاهَمَ فَكَانَ مِنَ الْمُدْحَضِينَ/ فَالْتَقَمَهُ الْحُوتُ وَهُوَ مُلِيمٌ» الصافات (139-142)، أي اقترع، بقول الطاهر بن عاشور في تفسير هذه الآية: وساهم: قارع، وأصله مشتق من اسم السهم لأنهم كانوا يقترعون بالسِّهام وهي أعواد النّبال وتسمى الأزلام ... وسنة الاقتراع في أسفار البحر كانت متبعة عند الأقدمين إذا ثقلت السفينة بوفرة الراكبين أو كثرة المتاع،[1] وفي الحديث عن النبي أنه قال: «لو يعلم الناس ما في الصفّ الأول، ثم لم يجدوا إلّا أن يتساهموا عليه لتساهموا، ولو يعلمون ما في التهجير لتسابقوا إليه، ولو يعلمون ما في العتمة والصبح لأتوهما ولو حبوا»[2].

### 17. في كلمة شائق:

من الأخطاء التي شاعت في لغة المعلمين الخلط بين معنى (شيق) و(شائق) فقد صارتا تستعملان لمعنى واحد وهو أنّ تكونا وصفاً للشيء الممتع الذي يجذب النفس ولا يملّ، والكلمتان وإن اشتركتا في الأصل اللغوي، فإن لكل واحدة منهما معنى مستقل فالشّيق صفة مشبهة على وزن (فَيْعل) كهيّن وجيّد، وفي اللّغة (الشّيق) تعني المشاق، يقول أبو زبيد الطّائي[3]:

من مبلغ قومنا النائين إذا اشحطوا ـــ أنَّ الفؤاد إليهم شيّق ولِعُ

أي مشتاق ولع،ومن قول المتنبي:

ما لاح برقٌ أو ترنّم طائر ـــ إلّا انثنيت ولي فؤاد شيّق

---

[1] الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ج1، ص 173.

[2] لم يرده بلفظ (لتساهموا) عبر الإمام الربيع في الجامع الصحيح في باب فضل الصلاة وخشوعها (292) ورواه البخاري في صحيحه بلفظ (لا تسهموا) في باب الآذان (615) وفي باب الشهادات (2689)، و استهم غير أسهم، فاستهم معناها قريبة من ساهم، والفرق بينهما أن ساهم من أفعال المشاركة التي تتطلب أكثر من فاعل على عكس أسهم.

[3] أبو زبيد المنذر بن حرملة الطائي القحطاني شاعر مخضرم معمر، من نصارى طئ، أدرك الإسلام و لم يسلم استعمله الفاروق على صدقات قومه مات باللّوفة في زمن معاوية.

- أمَّا الشائق فاسم فاعل من (شَوق)، وهو صفة للشيء الممتع الذي يجذب النفس ولا يُملُّ، يقول ابن منظور: الشوق والاشتياق نزاع النفس إلى الشيء والجمع أشواق شاق إليه شوقا، وتشوّق، واشتاق اشتياقا، والشّوق حركة الهوى، شاقني الشيء يشوقني، فهو شائق وأنا مشَوقٌ[1] ومن ذلك قول ابن أبي ربيعة[2]:

فظلّت بمرأى شائق وبمَسمع _- _ ألا حبَّذا مرأى هناك ومسمع

أي بمرأى يجذب النفس ويمتعها، وعلى ذلك لا يصلح أن يقال قرأت كتابا شيقا، بل الصواب أن تقول قرأت كتابا شائقا.

### 3. أخطاء نحوية وتركيبية:

يعرف ابن جني النحو في كتابه الخصائص على أنه انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق، والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم تكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها[3]. وهو في هذا يجمع بين النحو والصرف في تعريف واحد ويرى أن النحو اتباع سنة العرب في بناء كلامهم، وما اختصوا به في هذا المجال أما ابن السراج فيرى أن النحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلم، إذا تعلمه كلام العرب وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب[4].

أما ابن عصفور فيرى أنه علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها[5] ، والمقصود من هذا كلّه أن النحو تم ضبطه وتدقيقه انطلاقا من تتبع كلام العرب

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، ج7، مادة شوق، ص 239.

[2] عمبر بن عبد الله بن أبي ربيعة المخزومي، أرق شعراء عصره، من طبقة جرير والفرزدق لم يكن في قريش أشعر منه ولد في الليلة التي توفي بها عمر بن الخطاب فسمي باسمه.

[3] ابن جني: الخصائص، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008، ص 88.

[4] ابن السراج: الأصول في النحو، تح عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط4، 1999، ص 35.

[5] ابن عصفور، المقرب، تح عادل أحمد و علي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1، 1998، ص 67.

وهو مقيد بمقاييس ومعايير معينة لا استثناء فيها ولا زيادة ولا نقضان، إذ به نصل إلى معرفة أحكام أجزائه التي يتكون منها.

ونجد محمود سليمان ياقوت يعطي رأيه في هذا العلم فيعرف النحو قائلا: كان القدماء يطلقون ألفاظ النحو والعربية وعلم العربية ... في حديثهم عن أول من وضع النحو وعن نشأة النحو، وهي تدل في الوقت نفسه على الدراسة النحوية أيضا[1]، وجاء في جامع الدروس العربية: أن النحو علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء[2].

انطلاقا من هذه التعاريف المتعدّدة نجد أن النحو علم يبحث في أواخر الكلمات إعرابا وبناء، والهدف منه ضبط اللغة العربية ضبطاً دقيقا، فهو أسس من أجل الحفاظ عليها وعلى استقامة اللسان العربي وحفظه من كل لحن.

إنّ النحو في الحقيقة هو عملية فهم دقيق لعلاقات الكلمات في إطار التعبير ومعرفة وظيفة كل كلمة ضمن ذلك الإطار، فإعراب الكلمة يحدّد وظيفتها في التعبير بالنظر إلى علاقتها بما يجاورها من الألفاظ والعبارات، والعربية لغة معربة تجري أواخر الكلم فيها على أنماط مخصصة تنضبط بأصول وأحكام، فالقواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وتكون عادات لغوية صحيحة لدى التلاميذ من خلال تدريبهم من قبل معلميهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحاً في الحديث والكتابة والقراءة، وتمييز الخطأ من الصواب بقدر ما تسمح به الحاجة. لكن هذا الاكتساب قد يفقد أهميته، وينقلب دوره إلى العكسي إن كان المعلم في حدّ ذاته فاقداً لهذه القواعد. ولعل من أهم الأخطاء التي لاحظناها على لغة المعلمين في ما يتعلق بالقواعد النحوية والتركيبية ما يلي:

**أ. تعدية الأفعال بغير حروف الجر التي تتعدى بها:**

[1] محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية للنشر، 2003، ص 18-19.

[2] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط3، 1995، ص 09.

**1. أثّر:** يستعمل كثير من المعلمين الفعل (أثّر) متعدّيا بـ (على) فيقولون (أثّر عليه بحسن حديثه) والصواب أن يتعدّى هذا الفعل بـ (في) أو بـ (الباء).

يقول عنترة بن شدّاد:

أشكو من الهجر في سر وفي علن ـــ شكوى تؤثر في صلد من الحجر

و منا روى عن علي بن أبي طالب –كرم الله وجهه– قوله في الحديث المعروف الذي يحكي فيه عن فاطمة الزهراء حين ذهب إلى أبيها صلى الله عليه وسلّم تطلب منه خادماً يعينها في أمور بيتها: «...فجرَّت بالرّحى حتى أثرت بيدها واستقت بالقربة حتى أثّرت بنحرها، وقمَّت البيت حتى اغبرّت ثيابها»[1].

**2. أجاب:** يقول كثير من المعلمين: أجاب على سؤاله، ومن يجيب على هذا السؤال؟ وهذا خطأ وصوابه: أجابه عن السؤال، ومن يجيب عن هذا السؤال؟ فالصواب أن يتعدّى الفعل (أجاب) باستعمال حرف الجر (عن)، والسبب أن (أجابه عن سؤاله) تعني أنه لبى طلبه فيما يخص سؤاله، فعن هنا أفادت الإيضاح والإبانة والكشف وهذه معان لا تفيدها على في هذا السياق، يقول الجوهري في الصحاح الجواب معروف، يقال أجابه وأجاب عن سؤاله والمصدر الإجابة[2]. ويقول ابن منظور في لسان العرب: والإجابة رجع الكلام تقول أجابه عن سؤاله[3].

**3. اختلف:** يخطئ كثير من المعلمين عندما يقولون عن المتعاقدين أو من في حكمهم اختلفا على الثمن، أو عن المتشاركين: اختلفوا على تقسيم الرّبح، فالخطأ أن حرف الجر (على) لا يفيد المعنى الذي نريده في العبارتين السابقتين، فنحن نريد أنهم اختلفوا بسبب الثمن، أو بسبب الربح، وحرف الجّر الذي يصلح هنا هو (في) ففيه معنى السببية أو التعليل[4] والدليل على ذلك آيات كثيرة من كتاب الله منها قوله تعالى: «... لِيَحْكُم بَيْنَ النَّاسِ

---

[1] رواه أبو داوود و اللفظ له في كتاب الخراج 2990 و في كتاب الأدب 5025، و أحمد في مسند علي با أبي طالب 1326.

[2] الجوهري إسماعيل بن حماد: تاج اللغة و صحاح العربية، دار احياء التراث العربي، ط1، 1999، ج 1، مادة (جوب)، ص 91.

[3] ابن منظور، لسان العرب، ج2، مادة (جوب)، ص 405.

[4] ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، المكتبة العصرية، لبنان، 1987، ج1، ص 168.

فيما اخْتَلَفُواْ فيه وما اخْتَلَفَ فيه...» البقرة (213) وقوله: «... وإنَّ الَّذين اخْتَلَفُواْ فيه لَفي شَكٍّ منْهُ...» النساء (157) وقوله: « وما أَنزَلْنَا عَلَيْكَ الْكتَابَ إلاَّ لتُبَيِّنَ لَهُمُ الَّذي اخْتَلَفُواْ فيه...» النحل (64).

**4. أعطى:** يرد في كلام كثير من المعلمين قولهم أعطيت لكل إنسان حقّه، وأعطيت للفقير، بتعدية الفعل (أعطى) إلى مفعوله الأول باللّام وهذا خطأ، والصواب أن الفعل (أعطى) يتعدى إلى مفعولين من دون الحاجة إلى حرف جر في كليهما. أي أن هذا الفعل ينصب مفعولين مباشرة- من دون الحاجة إلى حرف جر- نصبا ظاهراً، فالصواب أن نقول أعطيت كلَّ إنسان حقَّه، وأعطيت الفقير صدقةً، والدليل على ذلك قوله جل وعلا: «قَالَ ربُّنَا الَّذي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى» طه (50)، ولم يقل: أعطى لكل شيء خلقه.

**5. اقتبس:** يستعمل المعلمون بكثرة عبارة «اقتبس الكاتب عن فلان بعض آرائه» وهذا خطأ، فالفعل (اقتبس) يتعدى بحرف جر (من) لا بالحرف (عن)، يقول الله تعالى: « يَوْمَ يَقُولُ الْمُنافقُونَ وَالْمُنافقَاتُ للَّذينَ آمَنُوا انظُرُونَا نَقْتَبسْ من نُّورِكُمْ..» الحديد (13)، والحديث أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: «من اقتبس علما من النجوم، اقتبس شعبه السحر زاد ما زاد»[1] ، والسبب أنّ (من) هنا للتبغيض، وعن لم تأت للتبغيض[2] قط فالصواب في العبارة السابقة أن نقول: «اقتبس الكاتب من فلان بعض آرائه».

**6. أوصى:** يستعمل كثير من المعلمين حرف الجر (على)، بعد الفعل (وصى) وصوره: (أوصى المهموز، ووصى المضعف، و واصى، واستوصى وغيرها) فيقول مثلا: «وصَّيت المعلم على ولدك ليخصه بشيء من المسائل، وأوصيت والدك عليك خيراً، وأوصاني فلان على أن أخبرك كذا وكذا، والصّواب استعمال حرف الجر (الباء)، لأنه لا يستعمل مع (وصي) وصوره غيره من حروف الجر، يقول عز وجل «...ذَلكُمْ وَصَّاكُمْ به لَعَلَّكُمْ تَعْقلُونَ» الأنعام (151) ويقول جل شأنه: « ووَصَّيْنَا الإنسَانَ بوَالدَيْه حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ...» لقمان (14)، ويقول: «... وَأَوْصَاني بالصَّلاة وَالزَّكَاة مَا دُمْتُ حَيًّا» مريم (31). والصواب في العبارات السابقة أن

[1] رواه أبو داوود في كتاب الطب (3907) و اللفظ، و ابن ماجة في كتاب الأدب (3858).

[2] ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب، ج1، ص 147، و ص 318.

يقال: وصَّيت المعلم بولدك، ليخصه بشيء من المسائل وأوصيت والدك بك خيراً، وأوصاني فلان بأن أخبرك كذا وكذا.

**7. تسابق:** من العبارات التي صار يستعملها كثيراً المعلمون: يتسابق فلان مع فلان، ويتجاذب فلان أطراف الحديث، وهذا أسلوب بعيد عن الفصاحة، ووجه الركاكة استعمال (مع) عوضاً من (الواو) فالصّواب أن تقول يتسابق فلانٌ وفلانٌ، ويتجاذب فلان وفلان أطراف الحديث، فصيغة (تفاعل) مع صيغ المشاركة، وصيغ المشاركة تقتضي تعديد الفاعل، أي أن يقوم بالفعل المذكور فاعلان أو أكثر، فالتسابق مثلا يحتاج كي يحدث إلى فاعلين أو أكثر وكذلك التجاذب.

والقاعدة المعروفة أنه إذا كان الفاعل في هذه المشاركة مفرداً في اللفظ والمعنى وجبت بعده الواو، كما في الأمثلة السابقة، وقد يأتي الفاعل مجموعاً في لفظ واحد كما في يتسابقان ويتسابقون، ففي الأول الفاعل ألف الاثنين وفي الثاني واو الجماعة، ومعروف أم (مع) لا تفيد المشاركة، وتختص الواو بذلك فقط، فيقول لبن هشام في مغني اللبيب في ما تنفرد به الواو عن سائر حروف العطف: التاسع عطف ما لا يستغنى عنه كاختصم زيدٌ وعمرو، واشترك زيدٌ وعمرو[1].

**8. رزق:** شاع بين كثير من المعلمين إدخال الباء على المفعول الثاني للفعل (رزق) فتسمعهم يقولون «رزق الله فلانا بمولود» وأول ما يتبادر إلى الذهن سؤال محير، وهو: ماذا أفادت الباء هنا؟ وما لغرض الذي جيء بها من أجله؟ والجواب أنها لم تفد شيئا، وليس لها أية وظيفة، إنما هو خطأ يقع فيه المتكلمون، والصواب أن نقول: رزق الله فلانا مولوداً، وذلك لأن رزق يتعدى إلى مفعوليها من دون الحاجة إلى حرف جر، والدليل على ذلك الآيات القرآنية التي ورد فيها الفعل (رزق)، وقد عدّي إلى مفعوليه من دون استعمال الباء، يقول الله جلّ وعلا: «قَالَ يا

[1] ابن هشام الأنصاري: مغني اللبيب، ج2، ص 356.

قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا...» هود (88)، وأيضا قوله: «وَالَّذِينَ هَاجَرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ ثُمَّ قُتِلُوا أَوْ مَاتُوا لَيَرْزُقَنَّهُمُ اللَّهُ رِزْقًا حَسَنًا...» الحج (58).

**9. حرم:** يقولون في استعمالاتهم للفعل (حرم)، حرمه من الإرث، وحرمه من حقه، فجعلوه الفعل (حرم) متعدّيا إلى مفعوله الثاني باستعمال حرف الجر (من) وهذا خطأ، والصواب أن يتعدّى الفعل (حرم) إلى مفعوليه من غير الحاجة إلى حرف جر، فالصواب أن نقول: حرمه الإرث، وحرمه حقّه، والشاهد من كلام العرب كثير فمنه قول جرير:

إنّ الذي حرم المكارم ـ- ـ جعل النبوة والخلافة فينا

فلم يقل: إن الذي حرم من المكارم تغلبا.

وقول الإمام علي –كرم الله وجهه–:

لو كان بالحيل الغنى لوجدتني ـ- ـ بنجوم أقطار السّماء تعلّقي

لكن من رُزق الغِنى حُرم الحجى ـ- ـ ضدّان متفرقان أي تفرق

ولم يقل من رزق الغنى حرم من الحجى.

**10. سأل:** من استعمالات الفعل (سأل): (تساءل) فتجدهم يقولون (تساءل عن الأمر)، وإنّي أتساءل، قاصدين أنه سأل عن الأمر سؤال المستغرب الحائر، وهذا خطأ بين، لأن الفعل (تساءل) من أفعال المشاركة، كتسابق وتقاتل، وتشاجر، وتجاذب، التي تقتضي وجود فاعلين أو أكثر، فالتساؤل في اللغة يعني مباحثة مسألة ما، وطرح العديد من الأسئلة حولها بين شخصين أو أكثر، فتقول مثلا (تساءل المعلم وتلميذه) و(تساءل المتناظران) فالصواب أن يقال: (سأل عن الأمر مستغربا) أو (إني أسأل مستغربا)، أو أي عبارة توضح مراد المتكلّم، وقس على ذلك كل فعل من أفعال المشاركة، التي تقتضي وجود فاعلين، فلا يصح أن تكون لفاعل

واحد، وليس يعني هذا أن (تساءل) خاطئة أساساً، إذ يجوز استعمالها إذا كان مستعملها بقصد المشاركة، كأن يقول: «نحن نتساءل...، أو تساءل فلان وفلان وتباحثا، وتشاورا».

**11.نأسف:** مما كثر في كلام المعلمين قولهم ممَّا يؤسف له، ونأسف لهذا العمل، وهو خطأ قديم. فهذا المهيار الدليمي[1] يقول:

فما أسف لشيء فائت أسفي ـــ من أن أعيش وجيران الغَضا غَيب

ومثله قول القيرواني[2]: يا ليل الصَّب متى غَده ـــ أقيام الساعة موعده

رقد السُّمار فأرقه ـــ **أسف** للبين يردده

ومثل ذلك كثير جداً، وقد لحق الخطأ كل تصاريف (أسف)، فيقولون أسف لكذا، ويأسف لكذا، ويؤسف لكذا، وتأسف لكذا وهو آسف لكذا.

و الصواب أن الفعل (أسف) يتعدى بـ (على) لا بـ (اللام)، يقول الله جل وعلا: «وتَولَّى عَنْهم وقَالَ يا أَسَفَى علَى يوسف...» يوسف (84)، و(أسف) تأتي بمعنى المبالغة في الغضب، يقول ابن منظور واللسان: الأسف: المبالغة في الحزن والغضب، وأسف أسفاً، فهو أسِفٌ وأسفان وآسِفٌ، وأَسوف، وأسيف، والجمع: أُسفاء، وقد أسف على ما فاته، وتأسَّف أي تلهَّف[3] فالصواب في العبارات السابقة أن يقال: (مما يؤسف عليه)، و(نأسف على هذا العمل).

**12.ينبغي:** ومما لاحظناه أيضا: قولهم: ينبغي على كلِ مسلم أن يتقي ربه في كل عمل يعمله، وهم بذلك يعدّون الفعل (ينبغي) بحرف الجر (على) مع أنه يتعدّى بـ (اللام) لا بـ (على) ودليل ذلك في القرآن الكريم قوله

[1]مهيار بن مرزوية، شاعر عباسي فارسي الأصل أسلم بعد أن كان مجوسيا، له ديوان مطبوع جمع فيه بين رقة الأسلوب و عذوبة الألفاظ قيل عنه إنه جمع بين فصاحة العرب و معاني العجم.

[2]هو الشاعر الضرير أبو الحسن على بن عبد الغني، شاعر مجيد من كبار شعراء المغرب و الأندلس له ديوان شعر مطبوع، و له كذلك بعض المختارات الشعرية جمعها في (المستحسن من الإشعار)

[3]ابن منظور، لسان العرب، ج1، مادة أسف، ص 142.

جل وعلا «وما ينبغي للرَّحْمَنِ أَن يَتَّخذَ وَلَدًا» مريم (92)، « لا الشَّمْسُ ينبغي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ ولا اللَّيْلُ سابقُ النَّهارِ...» يس (40)، « وما عَلَّمناهُ الشِّعْرَ وما ينبغي لَهُ إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرٌ وَقُرْآنٌ مُّبِينٌ» يس (69)، «قَالَ رَبِّ اغْفِرْ لِي وَهَبْ لِي مُلْكًا لّا ينبغي لأَحَدٍ مِّنْ بعْدِي...» ص (35).

ويجوز تعدية هذا الفعل من دون يليه حرف جر، وذلك إذا جاء بعده مصدر مؤول كقولك: «ينبغي أن تكثر من دعائك مولاك».

**ب. أخطاء العدد:**

الخطأ في ضبط أحكام العدد وقواعد قديم، فنجد أبا جعفر النحاس (القرن الرابع الهجري) يقول: «وقد كان الكتاب فيما مضى أرغب الناس في علم النحو وأكثرهم تعظيماً للعلماء، حتى دخل فيهم من لا يستحق هذا الاسم، فصعب عليه بال العدد، فعابوا من أعرب الحساب».

تكثر أخطاء العدد في لغة المعلمين، وبخاصة في حالات الإلقاء أو الارتجال، أو الحوار، حيث يتأثر نطق كثير منهم بنطقه العامي، فينطق (ثلاثة عشر) (تْلُطاش)، و(المئتين) (ميتين)، وهكذا. وهذا أمر لا يمكن تجاوزه نظراً للدور الفعال للمعلّم في هذه الفترة من حياة التلميذ التعليمية.

ومن بين الأخطاء التي لاحظناها، وكثر تواترها على ألسنة المعلمين ما يلي:

1. **في العدد ثمان: ومما** لاحظناه قولهم (طولها ثمان مئة وعشرون)، (ثمنه ثمان مئة مليون)، (صدر عن العصفور ثمان وخمسون صوتا) (تبلغ ثماني ساعات) (بلغت درجة الحرارة ثمان وثلاثين درجة) (استمرّت في الحركة ثمانا وعشرين دقيقة)، والصواب أن يقولوا: (طولها ثماني مئة وعشرون)، و(ثمنه ثماني مئة مليون)، وصدر عن العصفور (ثمانٍ وخمسون صوتا)، و(تبلغ ثماني ساعات) و(بلغت درجة الحرارة ثمانياً أو ثماني وثلاثين درجة)، و(استمرّت في الحركة ثمانيا/ ثماني وعشرين دقيقة). ذلك أن العدد (ثمان) يعامل في صيغته المذكرة معاملة المنقوص فيكون إعرابه في حالتي الرفع والجر (إذا لم يكن مضافا) بحركة مقدّرة على الياء المحذوفة (ويلزم النون تنوين

العوض)، وبالحركة المقدّرة على الياء المذكورة (إذا كان مضافا). وفي حالة النصب ينصب بفتحة ظاهرة، ويجوز في هذه الحالة أن يصرف العدد فينون (ثمانيا) وهو الأصل: إذا كان غير مضاف – أو يمنع من الصرف فيفتح ياؤه دون تنوين (ثماني)- وتكون قد منعت من الصرف هنا لشبهها بجواري لفظا لا معنى.

2. **العدد اثنين:** ومما لاحظناه أيضا قولهم (قطعت سيارة مسافة بطول اثنين كيلومتر)، (مئةً واثنين تفاحةَ) والصحيح أن يقولوا: (قطعت سيارة مسافة بطول كيلومترين)، (مئة تفاحة واثنتين)، ذلك أن العرب لا تستعمل العدد (اثنين ) مفرداً وإنما تستعمله مركبا، أو معطوفا، وإذا أرادت أن تعبر عنه استخدمت لفظ المثنى من التمييز نفسه.

**3. الواحد والحادي:** ومما لاحظناه أيضا قولهم (نحن على أبواب القرن الواحد والعشرين)، و(الصفحة الواحدة والعشرون) وهذا خطأ صوابه (القرن الحادي والعشرين)، و(الصفحة الحادية والعشرون) ودليل ذلك أنك حينما تريد العدّ تقول: واحد، اثنان ... احد عشر...إلخ، أما أردت أخذ الوصف من العدد فأنت تقول: الأول، الثاني... الحادي عشر...إلخ، والعدد واحد وعشرون مؤنثه: واحدة وعشرون والوصف منها: الحادي والعشرون، والحادية والعشرون، فكثير من المعلمين لا يفرقون بينهما في الاستعمال، فيضعون الواحد مكان الحادي، والواحدة مكان الحادية.

**4. الثاني والآخر:** ومما لاحظناه أيضا قولهم ربيع الثاني، وجمادى الثانية في الأشهر القمرية، وهذا خطأ صوابه: ربيع الآخر، وجمادى الآخرة ذلك أن (الثاني) يستعمل فيما يليه ثالث، ورابع، وخامس، والآخر فيما لا يتبعه شيء، ولهذا قيل في صفاته جل وعلا (هو الأول والآخر) ولم يقل (الأول والثاني)، لأنه ليس بعده تعالى شيء.

**5. النسب إلى ألفاظ العقود:** مما لاحظناه أيضا قولهم (في العشرينات وكان ذلك في التسعينات) والصواب أن يقولوا (في العشرينيات وكان ذلك في التسعينيات). إذ يجوز النسب إلى ألفاظ العقود فيقال الذكرى الستينية

للثورة، والعيد الخمسيني، وقد أجاز مجمع اللغة العربية بالقاهرة جمع ألفاظ العقود بالألف والتاء إذا ألحقت بها ياء النسب، فيقال عشرينيات، وثلاثينيات، ونحوهما ومنع المجمع أن يقال في هذا المعنى، بغير ياء النسب.

**ج.أخطاء الإضافة: و** ممّا سجلناه في هذا الباب وكثر تواتره على ألسنة المعلمين:

**الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالمعطوفات:** تشير القاعدة النحوية أنه إذا أريد العطف على المضاف فلا يعطف إلّا بعد استكمال المضاف إليه. ومما سمعناه في لغة المعلمين قولهم تحدثك هذه القصة عن بهاء وجمال وروعة الجزائر) فكما نرى، تقدم المعطوف على المضاف إليه وهذا خطأ، صوابه أن يأتي المضاف إليه مضافا إلى أول كلمة، ثم تتوالى بعد ذلك المعطوفات، ويلحق بها ضمير يعود على المضاف إليه. فالصواب في العبارة السابقة (تحدّثك هذه القصة عن بهاء الجزائر، وجمالها وروعتها). وقد أسهب السيوطي في كتابه همع الهوامع في الحديث عن هذه المسألة، غذ يقول في أحد الفصول التي عقدها لذلك: مسألة لا يفصل بين المتضايفين: أي بين المضاف والمضاف إليه اختيارا لأنه من تما مه، ومنزل من منزلة التنوين، (إلا بمفعوله وظرفه على الصحيح)... وقيل لا يجوز بهما وعلى المفعول أكثر النحويين[1]. وقال في موضع آخر: وجوزه –أي الفصل– الكوفية مطلقا بالظرف والمجرور وغيرهما... وجوزه ابن مالك بالقسم، ويجوز الفصل ضرورة لا اختيارا بنعت... وإما... ونداء... وفاعل... وفعل ملغى... ومفعول له[2]

ومن هذا الاستقصاء للسيوطي نستخلص أنه يجوز الفصل بين المضافين اضطرارا لا اختيارا في عدة حالات هي:

**1.المفعول به:** وشاهده «فلا تحسبن الله مخلف وعده رسله» ابراهيم 47 بنصب (وعد) على المفعولية: وجرَّ (رسلِ) على أنها مضاف إلى (مخلف)[3].

[1] السيوطي: همع الهوامع، ج2، ص 523-524.
[2] المرجع نفسه، ج2، ص 526، ص 528.
[3] المرجع نفسه، ص 523.

**2. الظرف:** وشاهده قول الشاعر كناحت يوماً صخرةٍ بعسيل وأصل الكلام كناحتِ صخرةٍ يوماً بعسيل[1].

**3. القسم:** وشاهده قول أبي عبيدة: «إنّ الشاة لتجتر فتسمع صوت والله ربّها»، وأصله: «إنّ الشاة لتجتر فتسمع صوت ربّها والله»[2].

**4. النعت:** نحو: (من ابن أبي شيخ الأباطح طالبِ) وأصله (من ابن أبي طالب شيخ الأباطح»[3].

**5. إما:** وشاهده: هما خطّتا إمّا إسارٍ ومنّةٍ... وأصله: هما إمّا خطّتا إسارٍ ومنه.

**6. النداء:** وشاهده: كأن برذون أبا عاصم زيدٍ حمارٌ دقّ اللّجام

و أصله كأن برذون زيد يا أبا عاصم[4].

**7. الفاعل:** وشاهده: ما إن وجدنا للهوى من طب ـ– ـ ولا عدمنا قهر وجدٌ صبِ وأصله: قهر صبّ وجدٌ[5].

**8. الفعل:** وشاهده: بأي تراهم الأرضيين حلّوا، وأصله بأي الأرضيين تراهم حلّوا[6].

**9. المفعول له أي من أجله:** وشاهده: أشمٌ كأنه رجل عبوس معاود جرأةً وقت الهوادي وأصله: معاود وقت الهوادي جرأةً[7].

والملاحظ على استقصاء السيوطي إنه لم يذكر الفصل بالمعطوف لا خياراً ولا اضطراراً، وعدم ذكر السيوطي له يؤكد أن الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالمتعاطفات لا يقاس عليه، وأنه قد يجوز اضطراراً في الشعر دون النثر.

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة.

[2] نفس المرجع، ص 526.

[3] السيوطي: همع الهوامع، ج2،ص 526.

[4] المرجع السابق نفسه، ص 527.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[6] المرجع نفسه، ص 528.

[7] المرجع نفسه، ص 529.

للتوسع أكثر في الموضوع أنظر معجم أخطاء الكتاب ،صلاح الدين زعبلاوي،تدقيق محمد مكي الحسيني،مروان البواب.

**د. أخطاء النفي:** من المعروف أنه إذا أريد نفي الفعل الماضي وجب نفيه بـ (ما) ولا يصح استخدام لا إلّا إذا تكررت مثل قوله تعالى: « فلا صدّق ولا صلى، ولكن كذّب وتولى» القيامة 31-32، أو كانت معطوفة على نفي سابق مثل (ما جاء الضيف، ولا اعتذر).

أما إذا نفي الماضي في غير هاتين الحالتين بلا فإنها تقيد الدّعاء كما في قوله تعالى: «فلا اقتحم العقبة، وما أدراك ما العقبة، فك رقبة» البلد 11-12-13 ، وكذا في قولك: لا زال فضلك غامراً، وعلى هذا يبدو خطأ ما لاحظناه على ألسنة بعض المعلمين مثل: «لا زالت الجزائر تواصل البحث» والصواب: مازالت الجزائر تواصل البحث.

ويمكن إبقاء حرف النفي (لا) كما هو لكن مع تحويل الفعل الماضي إلى المضارع فيقال: (لا تزال الجزائر تواصل البحث)...إلخ لأن (لا) تستخدم لنفي الفعل المضارع دون شرط التكرار.

– ومن المعروف أيضا أنه إذا أريد الدلالة على المستقبل المثبت جاز استعمال السين إذا كان المستقبل قريبا أو سوف إذا كان المستقبل بعيدا، أما إذا أريد الدلالة على المستقبل المنفي فالأداة الواجب استخدامها هيّ (لن) ومما لاحظناه على لغة المعلمين قولهم (سوف لن يحدث)، (سوف لا يظفر بغنيمته)، وهذا خطأ صوابه (لن يحدث)، (لن يظفر بغنيمته).

– ومما لاحظناه أيضا من أخطاء النفي إدخال حرف النفي على غير منفية: فنسمع قولهم «نتحدث في هذا الدرس لا فقط عن مكونات النبات بل حتى عن أدوارها» وهو كلام أقرب إلى كلام العجم منه إلى كلام العرب. وإلّا فكيف يدخل حرف النفي على غير منفية، فالترتيب المنطقي في كلام العرب بجملة السابقة أن تكون على النحو التالي: « لا نتحدث في هذا الدرس عن مكونات النبات فقط بل حتى عن أدوارها» فالأصل أن يدخل حرف النفي (لا) على المنفي (الفعل)، وأن يتأخر الحال (فقط) ليكون بعد صاحبه.

– وكذا ا ستخدام أبداً لتأكيد النفي في الماضي. وقطّ لتأكيد النفي في المستقبل.

فما لاحظناه أيضا قول كثير منهم: (ما زرته أبداً) و(لن أزوره قطّ) وهذا خطأ: لأن أبداً ظرف زمان لاستغراق المستقبل فلا يجوز استعمالها للدلالة على الماضي. فالصّواب في المثال الأوّل استخدام الظرف (قط) لأنه ظرف زمان لاستغراق الماضي[1].

يقول جل وعلا في محكم تنزيله: «و لن يتمنّوه أبدا بما قدّمت أيديهم والله عليم بالظالمين» البقرة 95، ويقول: « إنّهم إن يظهروا عليكم يرجموكم أو يعيدوكم في ملتهم ولن تفلحوا إذاً أبدا» الكهف 20، والآيتان تدلان على نفي الفعل بلن في المستقبل.

يقول حسان بن ثابت[2]: وأحسن منك لم ترقط عيني ـ-ـ وأجمل منك لن تلد النساء

فهو قد أراد ظرفا يعبّر به عن النفي في الماضي فاستعمل (قطّ).

ومن هذا كلّه يتضح لنا أن الصواب في المثال الأول أن نقول (ما زرته قطّ) وفي المثال الثاني (لن أزوره أبداً). فقطّ تختص بالنفي فلا ترد ...- لكن يدخل عليها الاستفهام- أما أبداً فتستعمل مع النفي كقوله تعالى « إنّا لن ندخلها أبداً ما داموا فيها» المائدة 24، ومع الإثبات كقوله تعالى:« فإن له نار جهنّم خالدين فيها أبداً» الجن 23 ، ولا يسبقها الفعل الماضي وإلّا إذا كان ممتداً إلى المستقبل كقوله تعالى: «و بيننا وبينهم العداوة والبغضاء أبداً حتى تؤمنوا بالله وحده» الممتحنة 04.

**هـ.عدم المطابقة في التذكير والتأنيث:** ومما لاحظناه على هذا النوع من الأخطاء في لغة المعلمين أنه يأتي على وجهين:

هما: - الخلط بين المذكر والمؤنث المجازي.

- الخطأ في استخدام أحد، إحدى مع جمع المؤنث السالم وجمع التكسير.

[1] ابن هشام: مغني اللبيب، ج1، ص 175.

[2] هو شاعر الرسول صلى الله عليه وسلم، شاعر مخضرم عاش الجاهلية والإسلام، اشتهر بمدحه للغساسنة، وملوك الحيرة قبل الإسلام، وبدفاعه عن النبي صلى الله عليه وسلم بعد إسلامه.

1. **الخلط بين المذكر والمؤنث المجازي:** لم تضع العرب قاعدة يمكن بها تمييز المذكر من المؤنث المجازي، وإنّما مرة الحكم إلى السماع أو الرجوع إلى المعاجم العربية، مما يخلق فرصا كثيرة للخلط بينهما، ومن ذلك قولهم: أدخل إلى المستشفى التي نقل إليها...» و(في هذا السن المبكّر، و(هذا الكبرياء الكاذب) والصواب أن يقال أدخل إلى المستشفى الذي نقل إليه)، و(في هذه السن المبكرة)، و(هذه الكبرياء الكاذبة).

2. **الخطأ في استخدام أحد أو احدى:** مع جمع المؤنث السالم وجمع التكسير: ليس هناك ما يمنع من جمع بعض الأسماء المذكرة جمع مؤنث سالما. ومن هنا تسرب الوهم عند بعضهم حينما ظن أن مفرد جمع المؤنث هو مؤنث دائما يوضع أمامه لفظ (احدى) باطّراد. وقد ظهر هذا جلياً على لسان بعض المعلمين ومن أمثلة ذلك: (احدى المستشفيات، احدى المؤتمرات يتم اختيارها من احدى الموضوعات) وهذا خطأ صوابه (أحد المستشفيات، أحد المؤتمرات، يتم اختيارها من أحد الموضوعات) ذلك أن مفردها مذكر. كما أنه ليس هناك دليل بالنسبة لجمع التكسير إلا بعد رده إلى مفرده لتحديد اللفظ الملائم أهم (أحد) أم (إحدى) ومن أمثلة هذا النوع من الأخطاء نجد قولهم: (إحدى هذه الأيام) و(يرتدي إحدى المعاطف...) والصواب في المثالين السابقين الإشارة إلى الواحد بلفظ المذكر فيقال (أحد هذه الأيام)، و(يرتدي أحد المعاطف...) وكما وضعوا (إحدى) مكان (أحد) للإشارة إلى الواحد المذكر وضعوا (واحد) مكان (إحدى) للإشارة إلى الواحدة المؤنثة ويظهر ذلك في قولهم (يعتبر أحد النتائج الحتمية)، و(أحد الجهات الفعالة) والصواب في ذلك الإشارة إلى الواحدة المؤنثة بلفظ إحدى فيقال (تعتبر إحدى النتائج الحتمية)، و(إحدى الجهات الفعالة)... إلخ.

و. **تثنية خبر كلا وكلتا:** مما سمعناه ولاحظناه على ألسنة المعلمين تثنية خبر (كلا، وكلتا). فتسمع قولهم مثلا: (كلا الرجلين ذهبا)، و( كلتا المرأتين قامتا)، والصواب أن يوحد الخبر بعدهما فيقال (كلا الرجلين ذهب) و(كلتا المرأتين قامت)، وذلك لأن كلا وكلتا اسمان مفردان وضعا لتأكيد الاثنين والاثنتين، ولا يدّلان في ذاتهما على التثنية، فلفظهما دالّ على المفرد، ومعناهما فقط يدّل على المثنى ومعنى ذلك أنّهما في ذاتهما لا يحملان أي

دلالة على التثنية لكن لربطهما بالمثنى صارا يحملان معنى التثنية، لذلك جاء الإخبار عنهما كما يُخبر عن المفرد. ودليل ذلك من الكتاب قوله جل وعلا: «كلتا الجنتين آتت أُكلها ولم تظلم منه شيئا» الكهف 33، ولم يقل آتتا.

ومن كلام العرب قول الأعشى:

كلا أبويكم كان فرعاً دعامة ـــ ولكنهم زادوا ولأصبحت ناقصا

ولم يقل: كانا فرعاً

هذا ونجد ابن هشام في كتابه مغني اللبيب يقول عند الحديث عن (كلا وكلتا): «يجوز مراعاة لفظ كلا وكلتا في الإفراد نحو: كلتا الجنتين آتت أُكلَها ومراعاة معناها، وهو قليل، وقد اجتمعا في قوله:

كلاهما حين جدّ السير بينهما ـــ قد أقلعا وكلا أنفيهما رابي

ومثّل أبو حيان لذلك بقول الأسود بن يعفر.

إنّ المنية والحتوف كلاهما ـــ يوفي المنية يرقبان سوادي.

وليس بمتعين لجواز كون (يرقبان) خبراً عن المنية والحتوف، ويكون ما بينهما غمّا خبراً أوّل اعتراضا، ثم الصّواب في انشاده (كلاهما يوفي المخارم) إذ لا يقال إن المنية توفي نفسها»[1]، ونخلص من كل هذا إلى أنّ الإفراد أفصح، فقد دلّ قوله: (وهو قليل) على استحبابه الإفراد دون التثنية وأن الإفراد أكثر انتشاراً، وأكثر استعمالاً من التثنية.

ز. **الفصل بين الجار والمجرور:** مما لاحظناه على ألسنة المعلمين قولهم: (من هكذا مجلس يتخرج طلاب العلم)، و(كان فلان لا يعترف بهكذا مجلس)، وغير ذلك من الجمل التي يفصلون فيها بين الجار والمجرور، وهو

[1] ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب، ج1، ص 204.

خطأ في الحقيقة شاع على ألسنة الإعلاميين في زمن الصحافة والإعلام انتقل إلى ألسنة أهل العلم (المعلمين) وتأثروا به.

وحقيقة الأمر أن الفصل بين الجار والمجرور ممنوع أصلا –وهذا ما وجدناه عند كثير من علماء العربية. فيقول ابن جني في كتابه الخصائص « وكذلك أيضا لا يفصل بين الجار والمجرور، لكونهما في كثير من المواضع بمنزلة الجزء الواحد»[1]. ويقول سيبويه في الكتاب: « لأنه قبيح أن تفصل بين الجارّ والمجرور، لأنّ المجرور داخل في الجارِ فصارا كأنهما كلمة واحدة[2]. ويقول أيضاً: « كما لا يجوز لك أن تفصل بين الجار والمجرور بحشو إلّا في شعر»[3].

فسيبويه لم يجز الفصل بين الجار والمجرور إلّا في الشعر، وهو معدود عنده من الضرائر الشعرية. ونجد السيوطي في همع الهوامع قد تناول هذه الظاهرة بشيء من التفصيل. ويمكن أن نلخص كلامه: أنع لا يفصل بين الجار والمجرور إلّا لضرورة في المواضع التالية:

1. **بظرف:** وشاهده: في ذلك (إنّ عمراً لا خير في اليوم عَمْرٍ و)
2. **بجارِ ومجرور:** وشاهده في ذلك: (رُبَّ في الناسِ موسرٍ كعديم) وأصله: رُبَّ موسرٍ في الناس كعديم.
3. **مفعول:** وشاهده: وأقطعُ بالخرقَ الهبوع المراجمِ وقد فسّره بقوله: «أي وأقطَعُ الخرقَ بالهبوع».
4. **القسم:** إذ قد سُمِعَ في النثر كما روى الكسائي عَنده:

اشتريته بو الله درهمِ. وأصله: اشتريته والله بدرهمِ أو اشتريته بدرهمِ والله[4]. وهي شواهد فيها الكثير من التعقيد والتكلّف، فهي وإن وردت عنهم، لا يقاس عليها لأمرين، أحدهما: ما تقدم من كلام النحاة الذي يمنع الفصل بين الجار والمجرور، وثانيهما: ما فيه من التعقيد والغموض، إذ لا يدرك معناها إلّا بعد تكلف وعناء.

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ج1، ص 106-107.

[2] سيبويه: الكتاب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1999، ط1، ج2، ص 166.

[3] المرجع نفسه، ج3، ص 126.

[4] السيوطي: همع الهوامع، ج2، ص 472-473.

وقد ذكر بعض العلماء الفصل بين الجار والمجرور بلا النافية المعترضة وقد اتفق الرأي أن تكون على أحد الوجهين:

- إمّا أن تكون حرفاً زائداً لا يؤثر وجودها على جرّ الجارِ لمجروره.
- أو أن تكون اسما فكأنّ حرف الجرِّ دخل عليها، ويكون ما بعدها مضافاً إليها، ويشرح ابن هشام ذلك في المغني فيقول: تنبيه من أقسام لا النافية المعترضة بين الخافض والمخفوض نحو: (جئت بلا زاد وغضبت من لا شيء) وعن الكوفيين أنها اسم، وأنّ الجارّ دخل عليها نفسها، وأنّ ما بعدها خفض بالإضافة، وغيرهم يراها حرفا' ويسميها زائدة... فعلم أنّهم قد يريدون بالزائد المعترض بين شيئين متطالبين، وإن لم يصح أصل المعنى بإسقاطه، كما في مسألة (لا)، في نحو غضبت من لا شيء[1].

من خلال كل ما سبق نخلص إلى أنه لا يجوز الفصل بين الجار والمجرور إلّا في الشّعر، وإن وجد في النثر فلا يكون إلّا في الحروف التي تعدّ زائدة، فالصواب إذن في العبارتين السابقتين (من هكذا مجلس): أن يقال مثلا (من مجلس كهذا المجلس الذي...) أو ما شابه ذلك من الجمل التي نخرج بها من الوقوع في الفصل بين الجار والمجرور.

ح. **زيادة الواو: و مما** لاحظناه في لغة المعلمين استخدام هذه الواو في أسلوبين معينين هما:

**1. حين تعدد الوظائف:** حينما يريدون تعداد وظائف يسلكون سبيلين لربط هذه الوظائف بعضها ببعض، فيربطون بالواو —وهو شائع— أو بدونه ويكتفون بذكر الوظائف متتابعة، إما على إرادة البدل، أو تعدد الصفة أو الخبر...

**2. عطف الاسم الموصول على ما قبله من غير داع:** ومن أمثلة ذلك قولهم زرت بعض مناطق الجزائر وكان آخرها لاله ستِي، والتي تركت أثراً لا ينسى في نفسي... والملاحظ هنا أنه لا مسوغ لعطف الاسم الموصول على ما

[1] ابن هشام، مغني اللبيب، ج1، ص 245.

قبله إذ إننا في مثل هذا التركيب نصف ما قبل الاسم الموصول مباشرة، فكيف نعطف الصفة على موصوفها، وكما هو معلوم فإن الأسماء الموصولة إنما جيء بها توصلا إلى وصف المعارف بالجمل، كذلك عند قراءة العبارة نظن أن الواو فيها للقسم، ولا يتبين لنا أن المراد منها العطف، إلّا إذا أتممنا العبارة، وقد وردت على هذا النحو –القسم– في حديث النبي صلى الله عليه وسلم: فعن أبي سعيد الخدري أنّ رجلا سمع رجلا يقرأ: «قل هو الله أحد، الله الصمد، لم يلد ولم يولد، ولم يكن له كفواً أحد» ويردّدها، فلّما أصبح غدا على رسول الله صلى الله عليه وسلم فذكر ذلك له، فكان الرجل يتقالّلها، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «و الذي نفسي بيده لإنّها تعدل ثلث القرآن»[1]، فالواو في (والذي نفسي بيده) واو قسم، وما بعدها مقسم به، وهذه الواو غير التي يريدونها.

فنخلص من ذلك أنّه لا يجوز عطف الاسم الموصول على ما قبله إذا كان صفة له، إلّا أن يتقدّمه اسم موصول آخر فيعطف الثاني عليه. أو أن يكون مبتدأ خبره جملة تأتي بعد صلته، والدليل من كتاب الله تعالى: « فإنهم عدو لي إلّا رب العالمين، الذي خلقني فهو يهدين، والذي هو يطعمني ويسقين» الشعراء 77-79، وقوله تعالى: « سبح اسم ربك الأعلى، الذي خلق فسوى، والذي قدّر فهدى، والذي أخرج المرعى» الأعلى 1-4، فكما نرى فإن الاسم الموصول الأول في الآية (الذي خلقني) لم يسبق بحرف عطف أما الثاني (و الذي هو يطعمني) فقد عطف على سابقه، وتكون هو مبتدأ خبرها جملة يطعمني، والجملة من المبتدأ والخبر صلة موصول لا محّل لها من الإعراب، وكذلك الحال في آيات سورة الأعلى، مع مراعاة أن جملة صلة الموصول فيها جملة فعلية، أما في قوله تعالى: « و البلد الطيب يخرج نباته بإذن ربه، والذي خبث لا يخرج إلّا نكدا» الأعراف 58.

فالواو عاطفة بين الجمل، والذي مبتدأ، وهو وصف لمحذوف، أي (والبلد الذي خبث لا يخرج إلا نكدا)، وجملة (لا يخرج) خبر للذي[2] وفي قوله تعالى: « ألمر تلك آيات الكتاب والذي أنزل إليك من ربك الحق» الرعد1، الواو عاطفة، من عطف الجمل على الجمل، والذي مبتدأ خبره الحق[1].

[1] رواه الامام الربيع، في مسنده في الباب الثالث «في ذكر القرآن»، واللفظ له، ومالك في الموطأ (489)، والبيهقي (4954).

[2] محي الدين الدرويش، إعراب القرآن الكريم وبيانه، طبعة دار اليمامة، ودار ابن كثير، دمشق، سوريا، ط9، 1424 هـ، ج2، ص 567.

وفي قوله تعالى: «والذي أوحينا إليك من الكتاب هو الحق» فاطر 31، فبيانها كبيان الآية السابقة التي من سورة الرعد، ويكون الخبر هنا الجملة الاسمية (هو الحق)[2].

وأما في قوله: «و التي أحصنت فرجها فنفخنا فيها من روحنا» الأنبياء 91، فإن الموصوف محذوف، وتقديره ( وأذكر مريم التي) والجملة بعدها صلة موصول وسيقول قائل: لماذا لا نعدّ المثال السابق: (والتي تركت أثرا لا ينسى في نفسي)، فالمذكور آنفا في باب حذف الموصوف كما في الآية؟

فنقول: أن الموصوف في الآية لم يرد ذكره سابقا، وموصوف المثال تقدم ذكره قبل الصفة مباشرة.

**ط. إدخال كاف زائدة على الجمل:** ومما سمعناه قولهم مثلا: (أنا كطالب علم أجد في دراستي/ بصفتي كتلميذ في القسم أعمل بروح الجماعة وغيرها من العبارات التي يستعملون فيها الكاف مثل هذا الاستعمال. وهو استعمال خاطئ لا صحة فيه. فليس للكاف هنا أي معنى تضيفه إلى الجملة فهو طالب لا كطالب، فهل معنى كونه (كطالب) أنه يحمل صفات الطّلاب ويشبههم ولكن لا يقومون بما يقومون به، وكذلك في قوله (كتلميذ)، فالأولى اجتناب استعمالها، والأصح أن يقال في العبارتين السابقتين (أنا طالب علم أجد في دراستي) وهكذا. بالإضافة إلى أن هذا الاستعمال دخل إلى لغتنا من اللغات الأجنبية، إذ لم يستعمله أحد من القدامى، ولا ورد استعماله في اللغة قبل القرن الخامس عشر الهجري، وقد رفضه الكثير من اللغويين العرب بعلمهم أن الكاف لا تضيق شيئا إلى المعنى. كما أن الذي جعل هذا الاستعمال يشيع، إقرار مجلس اللغة العربية بالقاهرة له، إذ ورد في أحد الكتب التي أصدرها المجمع: « جواز مثل قول الكاتب: أنا كباحث أقرر هذا الرأي»[3]، ثم ذكروا جواز عدّ هذه الكاف زائدة أو أنها للتعليل، ثم شرحوا ذلك وعلّلوه، وقد عارض بعض لأعضاء المجمع إصدار هذا القرار، لكن أكثر الأعضاء كانوا لا يرون باسا في استعماله، فتم إقراره[4].

---

[1] المرجع نفسه، ج4، ص 64.

[2] المرجع نفسه، ج2، ص 288.

[3] مجمع اللغة العربية، القاهرة، في أصول اللغة، إعداد مصطفى حجازي وآخرون، ط1، 1983، ج3، ص 187.

[4] المرجع نفسه، هامش، ص 187.

هذا وقد كتب الدكتور أحمد مختار عمر في كتابه العربية الصحيحة دليل الباحث إلى الصواب، في فصل أسماه لا تتحرج أن تقول كلاما صححها فيه استعمالها، إذ يقول في الصفحة 149 من الكتاب المذكور: « كمتحدث: أنت كمتحدّث أفضل منك كمؤلف، قام الدكتور كعميد لكلية الآداب بافتتاح معرض الكتاب، يكثر في التعبير الحديث إدخال الكاف في تعبيرات كالسابقة ، ولم أجد بحثا أجاد الدّفاع عن هذا التعبير أفضل من ذلك الذي كتبه الأستاذ عبد الله كنون بعنوان: الكاف التمثيلية، في مجلّة اللسان الغربي (130/1/9). وانتهى فيه إلى تصحيح مثل قولهم. فلان كسفير يمثل بلاده أحسن تمثيل، وزيد كأديب له شهرة عالمية.

وقد خرج الكاف إما على معنى الزيادة كما في قوله تعالى: «ليس كمثله شيء» أو على التشبيه حين يكون المشبه به أعم من أن يراد به المشبه نفسه، أو على الاسمية، بمعنى مثل مع نصبها على الحالية[1].وكتعقيب على ما سبق نقول إن الكاف تكون على معنى الزيادة كما في قوله تعالى «ليس كمثله شيء» الشورى 11.

وذلك مردود في وجهتين أولهما: إنّ الآية حالها ومقامها مختلفين فلزيادتها هناك معنى ناقشه النحاة وأهل التفسير[2] ، وليس من هنا محّل بسطه، فما فائدة الزيادة في عبارتهم؟ فإن كان التوكيد، فالعبارة بدون الكاف أكثر توكيدا وأبلغ معنى، وثانيهما لأننا إن أقررنا أنها زائدة أليس من الصواب الاستغناء عنها فنقول (أنت متحدثا أفضل منك مؤلفا) أفصح.

– وأما قولهم: « أو على التشبيه حين يكون المشبه به أعم من أن يراد به المشبه نفسه»، فنقول أنه لا وجود للخصوم والعموم في أمثال هذا التركيب ولا حاجة للتشبيه أساسا ولا وجود لمشبه ولا مشبه به.

– أما قولهم: «أو على الاسمية بمعنى مثل مع نصبها على الحالية» فمردود بما قلناه في الكاف نفسها، ونضف أن النحاة قالوا: «القول بزيادة الحرف أولى من القول بزيادة الاسم، بل زيادة الاسم لم تثبت»[3].

---

[1] أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة (دليل الباحث إلى الصواب)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1981، ص 149.

[2] أنظر التوسع في المسالة: مغني اللبيب لابن هشام، ج1، ص 179 وما بعدها، تفسير الكشاف للزمخشري، ج4، ص 212 وما بعدها.

[3] ابن هشام: مغني اللبيب، ج1، ص 180.

وهذا من كلام ابن هشام عند حديثه عن الآية السابقة، وقول من قال فيها أن زيادة الكاف كزيادة مثل في قوله تعالى: «فإن آمنوا بمثل ما آمنتم به» البقرة 137.

### 4. أخطاء في الرسم والكتابة:

لم تنتشر الكتابة عند العرب انتشارا واسعا إلا بعد ظهور الإسلام، وقد تطورت الكتابة العربية تطورا كبيرا بعد انتشار الإسلام، وازدهار العلوم فأدخل علماء الأمة وأئمتها كثيرا من التحسينات على الحرف العربي، منها النقط، والشكل، ثم لحق بهما بعد ذلك الترقيم.

والكتابة العربية ليست توقيفية بل هي متطورة متغيرة على العرف فلا يمكن أن يحكم فيها بالخطأ والصواب على إطلاقه، فقد تتعارف أمة من أمم العرب على كتابة كلمة معينة بشكل يتفقون عليه، ونجد الكلمة نفسها عند أمة عربية أخرى تكتب بشكل آخر، لذلك نجد أهل العلم يشيرون إلى الوجه الذي يرونه في كتابة كلمة من الكلمات العربية من غير تغّتن فابن قتيبة في كتابه أدب الكاتب مثلا يقول في كتابه الصلاة والزكاة والحياة بالواو: «... و لولا اعتياد الناس لذلك في هذه الأحرف الثلاثة، وما في مخالفة جماعتهم، لكان أحب الأشياء إلي أن يكتب هذا كلّه بالألف»[1]، ومن ذلك نتبين أ نّه لا يجوز تخطئة وجه من وجوه الكتابة، إلّا إذا كان هذا الوجه يعارض قاعدة نحوية أو صرفية.

إنّ تسمية الكتابة بـ (الإملاء) تسمية تحتاج إلى نظر فالكتابة ليست إملاء كلّها والظّاهر أنهم سمّوها بذلك من باب المجاز المرسل بعلاقة الجزء من الكل، وقد سمى القدامى هذا الفن بالرسم. لأن الكتابة في حقيقتها رسم وتصوير لشكل يقترن بالحرف المنطوق، فلكل حرف في العربية رسمه الخاص به كما هو معلوم.

لقد مكننا البحث الذي أجريناه من رصد بعض الأخطاء في الرسم والكتابة عند معلمي الطور الابتدائي حاولنا تلخيصها في النقاط التالية مرفقة ببعض الأحكام.

[1] أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، أدب الكاتب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1988، ط1، ص 177.

1. **الألف آخر الأسماء عند الإضافة:** مما لاحظناه –و هو قليل جدا– من أخطاء الرسم والكتابة عن معلمي الطور الابتدائي ادخال ألف آخر الاسماء عند الإضافة وقد اصطلح أهل العربية، على ادخال ألف في أواخر الأفعال المنتهية لواو الجماعة، تفريقا بينها وبين الأفعال المنتهية بواو أصلية: فكتبوا: لن تدعوا للجماعة، ولن تدعو لمفرد، وهذه الألف كما نرى خاصة بالأفعال فلا تستعمل في الأسماء، لأنه لا ضرورة لها فيها. فعند إضافة هذه الأسماء إلى اسم ظاهر أو ضمير، تحذف النون فقط. فتكتب (معلمو المدرسة) في حالة الرفع و(معلمي المدرسة) في حالتين النصب والجر، فمن الخطأ أن نكتبها (معلموا المدرسة).

2. **همزة شيء وما شابهها:** من المعروف أن الحروف الأصلية لكلمة (بشيء) هي الشين والهمزة والياء، فلا تكتب الهمزة على الياء لأنها ليست نبرة أو كرسيا لها، بل هي حرف أصلي في أصل الفعل، فمن الخطأ كتابة (شيء) هكذا (شيئ)، وقس على ذلك كل الكلمات التي تكون فيها الهمزة أصلية متطرفة، بعد ياء أصلية مثل: مجيء ، وقيء، وفيء وغيرها.

3. **ألف تنوين الفتح في الأسماء المنتهية بألف وهمزة:** إذا نونت الأسماء المنتهية بألف وهمزة بتنوين الفتح فالأصح أن تكتب (رياء)، و(مساء)، لا (رياءا)، و(مساءا) أما إذا لم تسبق الهمزة بألف، فتضاف ألف التنوين إليها، فتكتب (جزءا) و(عبئا).

4. **كتابة همزة الاستفهام مع همزتي الوصل والقطع:** من المعروف أنه إذا أريد إدخال همزة الاستفهام على كلمة مبدوءة بهمزة وصل في الأسماء والأفعال، تثبت همزة الاستفهام وتحذف همزة الوصل نطقا وكتابة كمثل قولك (استمليت) فإذا أدخلت همزة الاستفهام كتبت (أستمليت؟) وأصلها (أاستمليت؟)، أو قولك (أَسْمك أحمد؟) وأصلها (أاسمك أحمد؟).

أما إذا أُدخلت همزة الاستفهام على كلمة مبدوءة بألف لام التعريف، كتابتا جميعا على شكل ألف أعلاها مدّة، ومثال ذلك «قل الله أذن لكم» يونس 59.

و أما إذا أدخلت همزة الاستفهام على كلمة مبدوءة بهمزة قطع أثبتت الهمزتان فتكتب: أأنت؟، أأنذرتهم؟ أإنّك سواء في ذلك إن كانت همزة القطع مفتوحة أو مضمومة أو مكسورة، وهذا الذي اختاره أكثر أهل اللّغة[1].

5. **تنوين الفتح:** كثير من المعلمين يضع الفتحتين اللّتين هما علامتا تنوين الفتح على الألف التي تزاد عند تنوين الكلمة بتنوين الفتح، فيكتبونها (كلاماً) و(خلوداً) و(صواباً) والصواب أن توضع الفتحتان على الحرف الأخير نفسه لا على الألف وذلك لسببين:

**أولهما:** أن الفتحة الأولى من الفتحتين هي حركة الحرف نفسه فكيف تعطى لغيره؟ والفتحة الثانية هي ا لفتحة التي اصطلح أن تكون عوضا عن نون التنوين الساكنة، فكما هو معلوم أن التنوين في الأصل نون ساكنة تلحق آخر الكلمة فاصطلح أهل اللّغة على كتابة تلك النون فتحة توضع مع فتحة الحرف الأخير فاجتمعت فتحتان فصارتا علامة تنوين الفتح.

**وثانيهما:** أن هذه الألف التي تلحق الكلمة المنونة بتنوين الفتح ألف زائدة ما أوتي بها إلّا لسبب غير حمل الفتحتين، هذا السبب هو أنّ تنوين الفتح هو التنوين الوحيد الذي إذا وقف عليه لم يحذف، بل يحول إلى ألف تشبه ألف الإطلاق في الشعر، أما تنوين الكسر والضّم فإنه إذا وقف عليه حذف[2] فالأصح أن تكتب تلك الفتحتين على الحرف الأخير من الكلمة المنونة، هكذا كلاما، خلودا، صوابا.

6. **كتابة (إذن) بالنون أم بالألف:** يلتبس على كثير من المعلمين كتابة (إذن) بالنون أم بالألف، وهذا ليس بالجديد، فقد اختلف أهل اللغة قديما في كتابتها، فبعضهم يكتبها بالنون، وبعضهم يكتبها بالألف، ولهم في ذلك بسط طويل، فقد ذهب ابن مالك والمازني وابن قتيبة إلى كتابتها بالألف، وذهب أكثر أهل اللغة ومنهم المبرد وابن

[1] ابن قتيبة: أدب الكاتب، مرجع سابق، ص 166.

[2] لا تلحق هذه الألف بعض الكلمات منها المنتهية بتاء مربوطة، لأن التنوين عند الوقف عليها تحذف، وهذا دليل أن الفتحتين لا توضعان على تلك الألف.

جني، وابن عصفور والسيوطي إلى كتابتها بالنون، وذهب فريق ثالث ومنهم الفراء إلى كتابتها بالألف في مواضع، وبالنون في مواضع أخرى، وتفصيل ما ذهبوا إليه والآتي[1] فأما الذين كتبوها بالألف فقالوا: إن ذلك مراعاة للوقف عليها فعندهم أنها تنطبق ألفا طويلة عند الوقف عليها.

وأما الذين كتبوها بالنّون فقالوا: إنّ الوقف عليها في الغالب لا يكون بالألف بل بالنون محركة وساكنة، وإنها تكتب بالنون للتفريق بينها وبين إذا الظرفية التي تحمل معنى الشرط، ولكي لا يقع اللبس بينهما.

- والذين ذهبوا إلى كتابتها بالألف في مواضع وبالنّون في مواضع أخرى.

- و هو أضعف الآراء- قالوا إنها إن عملت كتبت بالألف لضعفها، وإن أهملت كتبت بالنّون لقوتها، يقول ابن قتيبة في أدب الكاتب نقلا عن الفراء: « وقال الفراء ينبغي لمن نصب بإذن الفعل المستقبل أن يكتبها بالنون، فإذا توسطت الكلام وكانت لغوا كتبت بالألف»[2] وقد نقل عن الفرّاء كذلك استحبابه أن تكتب بالألف[3].

من المستحب أن تكتب (إذن) بالنون لا بالألف وذلك لأسباب عدّة منها:

- أننا إذا أخذنا بالرأي القائل بكتابتها بالألف فإن الكاتب سيقع في اللبس حتما عندما يصادف (إذا) في ما يقرأ، ذلك لأنه لا يهتم بالشكل عند كتابته فنجده يكتب (إذن) هكذا: إذًا، ويكتب (إذا) الظرفية التي تعمل معنى الشرط هكذا: إذا فما الذي يفرق بينهما عنده بعد ذلك. لذلك عليه أن يختار: بين أن يشكل (إذن) بتنوين الفتح هكذا (إذًا)، أو أن يكتب (إذن) بالنون، وقد .... كثير من أهل اللغة تنوين (إذن) لأنها حرف-

[1] ينظر: - السيوطي: همع الهوامع، ج3، ص 501.
- ابن قتيبة: أدب الكاتب، ص 178.
- ابن هشام: مغني اللبيب، ج1، ص 21.
- ابن منظور: لسان العرب، ج1، مادة أذن، ص 107.

[2] ابن قتيبة: أدب الكاتب، ص 178.

[3] محمد بن يوسف اطفيش: كتاب الرسم، وزارة التراث والثقافة العمانية، 1984، ص 51.

– كما أن النا طق بالعربية لا يقف على إذن بالألف، بل يقف عليها بالنون سواء حرك النون أو سكّنها، فما دام سيقف عليها بالنون، فمن المؤكد أنه سيكتبها بالنون.

7. **كتابة الأفعال المنتهية بالواو والياء:** من أخطاء الرسم والكتابة كتابة الأفعال المنتهية بالواو والياء عصا غير القاعدة التي وردت في كتابتها. ونجد (دعا) تكتب (دعى)، مع أن الصواب كتابتها بالألف الممدودة لا المقصورة. فاصطلح عليه علماء العربية، كتابة الأفعال المنتهية بالواو والياء حسب أصلها الذي خرجت منه، فإن كانت واوية كتبت بالألف الممدودة وإن كانت يائية كتبت بالألف المقصورة، يقول ابن قتيبة «... فما كانت ياء كتبته بالياء نحو: قضى ورسى، وسعى لأنك تقول قضيت، ورميت، وسعيت، وما كان لام فعلت منه واو كتبته بالألف، نحو: دعا وغزا وسلا، لأنك تقول: دعوت وغزوت وسلَوت، فالصواب في كتابة (نمى) مثلا أن تكتب بالألف الممدودة (نما).

8. **في كتابة مئة:** اختلف أهل العربية اختلافا واسعاً في كيفية كتابة كلمة (مئة) فبعضهم يكتبها بألف، وبعضهم بدونها وكل طائفة منهم تسوق لذلك أدلّتها. والذي اختاره بعض أهل اللغة – ونحن منهم– أنّ (مئة) تكتب بدون ألف، وذلك لأسباب عدّة، منها أن الميم في (مئة) مكسورة ولا يناسب الكسرة مجيء ألف المدّ بعدها، زد على ذلك أنك لا تكتب (فئة) بالألف فلماذا تكتب مئة بها؟

لقد احتاج العرب أن يكتبوا (مئة) بالألف قبل مجيء النقط، ليفرق بينها وبين بعض الكلمات الأخرى، يقول ابن قتيبة في أدب الكاتب و(مائة) زادوا فيها ألفا، ليفصلوا بها بينها وبين (منه)، ألا ترى أنك تقول أخذت مائة وأخذت منه، فلو لم تكن الألف لالتبس على القارئ[1]. ومثل هذا التأويل يذكر للأخفش، ولغيره من أئمة اللغة كذلك، ونقول مع وجود النقط وأدوات الطباعة الحديثة استغنى العرب عن هذه الألف، وصاروا قادرين على التمييز بين الكلمات التي خاف مستعمل اللغة القديم أن يخلط بينهما.

[1] ابن قتيبة: أدب الكاتب، ص 177.

فلن يصعب على المعاصرين التفريق بين (مئة) و(منه) و(منّه) فكلها منقوطة وواضحة.

وقد قادت كتابة (مئة) بالألف كثيرا من المعلمين إلى خطأ قبيح جدا فقد صاروا يقلبون كسرة الميم فتحة، وما فعلوا ذلك إلّا ليناسبوا حركة الميم مع هذه الألف، فالعربي لا يستطيع أن ينطق ألف المد الذي يأتي بعد كسر، وإن تكلّف ذلك تكلّفا.

وأما ما اُحتج به من أنّ (مائة) كتب بها القرآن الكريم، فذلك مردود لأن القرآن الكريم رسمه وكتابته التي لا يقاس عليها، فهو والكتابة العروضية في ذلك سواء كما هو معلوم.

ومن ذلك نرى أنه من الأنسب أن تكتب (مئة) بلا ألف، فهذا سيكفي تجنب الوقوع في خطأ نطقها مفتوحة الميم، كما أسلفنا لن يعيبنا التمييز بينها وبين ما شابهها في الرسم من الكلمات[1].

**تعقيب:**

يعد الخروج عن سنن المألوف في اللغة العربية عند اللغويين القدامى خطأ لغويا أطلقوا عليه اسم اللحن، إذ وصفوه بأنه عيب وقبيح ينبغي عدم الوقوع فيهما وهذا ما أدى إلى نشوء مبدأ تنقية اللغة العربية[2].

وعندما اقتضت الحاجة أن يضع علماء اللغة العربية القواعد النحوية، والصرفية واللغوية، ويؤلفوا فيها تأليفهم كان التطور اللغوي مستمرا، وأصبح الخروج عن القواعد التي وضعوها أكثر اتضاحا، وأشدّ بروزا، لذلك سار التأليف في التنبيه على الأخطاء اللغوية جنبا إلى جنب مع التأليف في العلوم اللغوية عامة، ولقد سار التدوين في اللحن مع تدوين قواعد العربية وقوانينها[3]. واستمر اللغويين في العصر الحديث على نهج سلفهم القدامي. وقد

[1] للتوسع أكثر: ينظر كتاب أدب الكاتب لابن قتيبة، ص 177.

– همع الهوامع، للسيوطي، ج3، ص 516 وما بعدها.

–كتاب الرسم، لمحمد بن يوسف اطفيش، ص 38 وما بعدها.

[2] فك يوهان: العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، مكتبة الخافقي، 1980، ص 36.

[3] محمد علي النجارة: لغويات، دار الكتاب العربي، مصر، ط1، ص 03.

أجمعوا على أن: أبا الثناء الألوسي[1] أول من ألف في التصحيح اللغوي في العصر الحديث، وكتابه كشف الطرة عن الفرة[2] خير دليل على ذلك. ولقد نشطت حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللغة العربية كان دافعهم إلى التأليف في التصحيح اللغوي ما رأوه من أخطاء في استعمال اللغة العربية على المستوى المكتوب لا على مستوى لغة العامة، حيث لم يكن مدار بحثهم، وإنما كان هدفهم تصحيح أخطاء اللغة المكتوبة، لغة الشعراء والكتاب، والأدباء والخطباء، لغة

الصحافيين، والإذاعيين، والمعلمين، والمتعلمين[3].

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أنّ نفرا من اللغويين المحدثين قد اتخذوا المجلات والصحف وسائل لنشر مقالاتهم في التصحيح اللغوي، وهذه المقالات كثيرة، منها ما جمعه أصحابه في كتب ذاع صيتها مثل كتاب «لغة الجرائد» لليازجي، و«أغلاط اللغويين الأقدمين» لأنستاس الكرملي، أما جل هذه المقالات فلم تلق العناية التي لقيتها الكتب المذكورة فبقيت حبيسة المجلات والصحف التي تنشر فيها[4]. ولم يكن المؤلفون الذين كتبوا في التصحيح اللغوي على درجة واحدة بين الاتصال بعلوم اللغة العربية، فقد كان منهم علماء متضلعون في اللغة كالشيخ إبراهيم اليازجي الذي كان معنيا كل العناية بتنقيح لغة العصر وتهذيبها والإبانة عن الزيف فيها فقد كان الجهبذ الناقد الخبير[5]. لذلك جاءت مؤلفات هذه الطبقة وافية من حيث شرح المسألة واستقصاء شواهدها من مصادر اللغة.

لقد رصدنا من خلال دراستنا هذه مجموعة من الأخطاء التي شاعت على ألسنة الكثير من المعلمين أثناء أدائهم لمهامهم كمدرسين ومن بين تلك الأخطاء. الأخطاء الكتابية، وهي الأخطاء التي وقع فيها أكثر من

[1] الألوسي أبو الثناء، (1270 هـ/ 1854م).

[2] مصطفى جواد، مشكلة اللغة العربية، ص 53.

[3] داغر اسعد، تذكرة الكاتب، المطبعة العصرية، مصر، 1933، ص 08.

[4] مصطفى جواد: حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، ص 29.

[5] مصطفى جواد: محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة، ص 29.

25% من مجموع أفراد العينة، وحدّد الخطأ بهذه النسبة نتيجة الإجماع عدد من الباحثين ممن قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على هذه النسبة[1]، وكذا الأخطاء النحوية وهي الأخطاء التي تتكرر بنسبة 10% فأكثر بالنسبة للمجموع الكلي للأخطاء والصرفية، والصوتية.

– إن للخطأ الكتابي عوامل متعدّدة تسهم في حدوثه منها ما هو عضوي، كضعف الإبصار الذي يؤدي إلى ضعف التقاط صورة الكلمة فتكتب كما شوهدت مشوشة بتقديم بعض الحروف أو تأخير بعضها، وأما ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة، أو مشوهة أو مبدلة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها[2].

– إن مقررات الإملاء حتى وإن وجدت في بعض الأقطار العربية فإنها قد لا تراعي الترابط بين فروع اللغة العربية، ولا تؤدي إلى خلق حالة من التكامل بين مهارات اللغة.

– خلو برامج إعداد المدرسين في الكتابات التربوية وبعض المعاهد من برامج محدّدة للإملاء وتأهيل المدرسين فيها[3].

– إناطة تدريس اللغة العربية بمدرسين غير مؤهلين لتدريسها، فبعضهم غير ملم تماما بقواعد الكتابة الصحيحة في اللغة العربية.

– إن المعلّم في المرحلة الابتدائية غالبا ما يكون ضعيفا في إعداده اللغوي، لا يلتفت إلى أخطاء التلاميذ. ولا يبادر بمعالجتها فور وقوعها، وإنما يحرص على تغطية المادة وإرهاق أذهان التلاميذ بالكم الهائل من القواعد، التي يقدمها لهم، وهي غير وظيفية.

---

[1] الروسان سليم: أثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة، ص 11.

[2] شحاته حسن: الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها، رسالة ماجستير، في العلوم التربوية، كلية التربية جامعة عين الشمس، 1977.

[3] محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الفعاليات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص 71.

– إن إغفال تصحيح الكراسات، وإغفال تصحيح الأخطاء التي ترسخ في أذهان التلاميذ لا مبرر له إطلاقا، فلا كثرة التلاميذ، ولا نصاب المعلّم الكبير يبرران تجاوز هذه القضية.

– هناك من المعلّمين من يتهاون بمجمل العملية التعليمية فلا يقيم وزنا للأعمال الكتابية، ويقوم بتجزئة المادة اللّغوية، وإتباع الطرائق التقليدية، وإهمال الجمل التي ترتبط بمهارة الإعراب ، بقصد أو دون قصد، فضلا عن قلّة الاهتمام بالحركات في أثناء كتابة التلاميذ، وعدم محاسبة التلاميذ عليها يؤدي ذلك إلى إهمالها، ومن المؤسف حقا أن يضيع المعلّم وقت الحصة في أمور هامشية، لا علاقة لها بمجريات الدرس. فلا يسعى إلى إثارة دافعية التلاميذ نحو الموضوعات المستجدّة، ولا يستخدم الوسائل التعليمية المساعدة[1] والمعلّم لا يكترث بلغته داخل قاعة الدرس، ويحرص على استخدام أسلوب متكرر في التدريس ولا يميل إلى التجديد، والابتكار، فيضعف التفاعل اللفظي، ويقل النشاط الذاتي، إنّ عدم تنظيم أوجه النشاط الصفي تنظيما منطقيا، وعدم طرح الأسئلة المثيرة للتفكير تسهم في إيجاد جيل متلق غير مبدع، ومن الضروري تطوير طرائق التدريس وعدم الاقتصار على الطريقتين القياسيتين والاستقرائية في تدريس اللغة العربية والنظر إلى فروع اللغة العربية على أنها وسائل لتحقيق غايات أربع: الكتابة الصحيحة فهم المسموع، القراءة الصحيحة، فهم المقروءة[2].

– استخدام بعض المعلمين اللهجة العامية المحلية في التدريس رغم حظر استعمالها في التعليم حظر تاما. إذ صرح بذلك مجمع اللغة العربية المصري قائلا: يحضر استعمال العامية حظرا تاما، في مختلف البرامج، ولمختلف الفئات، وبخاصة الأطفال. فلا تخصص أركان معينة لفئات معينة يتحدّث عليها بلهجة معينة. وإنما التحدث إلى الجميع يجب أن يكون باللغة العربية السهلة. ولغتنا العربية قادرة على الوفاء بذلك[3] . وكان كلامه موجها للحصص التلفزية والإذاعية، فما بالك إن كان استعمال العامية في حصص تدريس اللغة العربية..

---

[1] عبد الفتاح المصري: لماذا ينشأ تلاميذنا ضعافا في اللغة، مجلّة المعلّم العربي السنة الرابعة والثلاثين، العدد الثاني، 1981، ص 45.

[2] أبو حويج مروان: المناهج التربوية الحديثة، الدار العلمية الدولية، عمان، ط1، 2000، ص 87.

[3] مجمع اللغة العربية المصري، مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما 1934-1983 القاهرة، 1984، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ص 103.

## ❖ المبحث الثالث:انعكاسات الأخطاء اللغوية للمعلمين في التحصيل اللغوي لتلاميذ الطور الابتدائي

تناولنا في هذا المبحث الحديث عن مجتمع الدراسة، وصفه ومسوغات اختياره. فوصفنا عينة الدراسة مسّوغين اختيارها، وأرفقنا بها جداول توضيحية منسقة، فبينا أصول اختيارها، وطرق جمع المعلومات ومحاورها وتحدثنا بشكل مفصل عن محاور الدّراسة. واعتمدنا طرق البحث العلمي في أثناء معالجة المعلومات، كما ركّزنا على إبراز الأخطاء في كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال معالجات موضوعية للأعمال الكتابية الخاصة بهم.

### - مجتمع الدراسة ومسوّغات اختياره:

تعتمد المجتمعات الإنسانية على قاعدتين أساسيتين في وضع الأهداف التربوية وهما: الفرد بقدراته وقابليته والمجتمع بمثله العليا التي يريد أن يراها متحققة في الأفراد. وهذه المثل ليست خيالا، إنما هي مجموعة من الأفكار والعقائد والتقاليد المتآلفة التي تعمل عن طريق الناس ورغباتهم، ومشاريعهم، وغالبا ما تكون متشابهة، لذا إن رقي الشعوب وتقدمها تعتمد على نوعية الأفراد، ونوعية التعليم الذي يتلقّونه في المدارس، فالمدارس عصب حياة الشعوب.

**1 مسوغات اختيار مجتمع الدراسة:** يعد مجتمع الدراسة مجموعة الأفراد الخاضعين للدراسة، وقد حدّدنا الأسس التي بموجبها تم اختيار هذا المجتمع:

- المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- الأسرة والبيئة المحلية.
- عنصر الجنس وتساوي فرص التعليم.

- التحصيل الدراسي.
- مجانية التعليم.

**أ. عينة الدراسة (وصفها ومسوغات اختيارها)**

**1. وصف عينة الدراسة:**

- يتكون مجتمع الدراسة من تلامذة أقسام (الثالث، والرابع، والخامس) ابتدائي في مدارس بلدية سيدي بلعباس للعام الدراسي (2015-2016) وعددهم (1200).

- لأعراض الدقة في تحديد الأخطاء عند التلاميذ، تم الاستغناء عن بعض التلاميذ الضعفاء جدا، الذين لا يجيدون القراءة والكتابة، ولديهم ضعف شديد في تركيب الجمل وتحليلها.

**2. أصول اختيار عينة الدراسة:**

من خلال الدراسة الميدانية، وطبيعة العمل الذي نقوم به تم ضبط هذه الأصول في:

- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: هناك عوامل مشتركة بين أفراد الدراسة منها: الاستقرار الانفعالي عند التلاميذ بوجه عام – وجود تشابه كبير بين الظروف الاجتماعية التلاميذ بالإضافة إلى الانتماءات الاجتماعية التي تمثل الرغبة في الانتماء العاطفي وإقامة العلاقات العاطفية والرغبة في إيجاد مكانة بين الآخرين فالتلميذ في هذه المرحلة بحرص على إقامة العلاقات الوجدانية كالصداقة والزمالة بينه وبين أقرانه، ويتشابه معظم التلاميذ في هذه المرحلة في حاجتهم إلى الاعتبار وتقدير الذات وتحقيقها[1] . أما المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ فهو مجتمع متجانس الفئات. الأسرة والبيئة المحلية هما عنصران أساسيان في تكوين شخصية التلميذ لهذا تتفاوت أحيانا أسس التربية التي تقدّمها الأسرة لأبناءها عن بعض الأسرار الأخرى، ولكن المجمل العام لهذه الأسر تحكمها البساطة، التوجيه المستمر للفرد، التشابه في الوضع السكني.

[1] عبيدات سليمان، ورفيقه، التربية والتعليم، جمعية عمال المطابع الوطنية 1993، ص 45.

- **المستوى الثقافي:** يوجد تقارب كبير بين الثقافات السائدة في المجتمع الخاضع للدراسة، وإن كان بعض التمايز موجودا عند البعض الذي يسعى إلى أن يتعلم فالمجتمع العباسي من المجتمعات الأكثر التحاقا بالتعليم حتى وإن كان بعض الأولياء لا يمتلك مستويات تعليمية عالية إلا أنه يحسن القراءة والكتابة.

- **عنصر الجنس:** ما ينطبق على الذكور في مجتمع الدراسة ينطبق على الإناث إنهم يعيشون الظروف الحياتية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية نفسها.

**ب. جمع المعلومات:** تم جمع المعلومات من خلال جانب:

- **الجانب النظري:** وقمنا فيه بإجراء مسح شامل لموضوع الأخطاء اللغوية وأثرها على المتعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، وتحديد الفئة المستهدفة من التلاميذ الذين سيطبق عليهم العمل الميداني.
- إعداد مادة مفصلة حول كيفية تطبيق العمل.
- تحديد المصادر والمراجع وجمعها.
- دراسة منهجية البحث بدقة، وتطبيق ما تم فهمه بدقة أيضا ليتكامل العمل ويخرج بشكل منهجي دقيق.
- توفير المواد والوسائل اللازمة للدراسة.

1. **الجانب التحليلي:** ونفصل فيه لاحقا خاصة في:

- التحليل الكمي والإحصائي.
- التحليل الكيفي والعملي.

**د. معالجة المعلومات:** نتيجة للاختبار الأول التحصيلي الذي أجري نهاية (2015/2014) ونتيجة الاختبار التشخيصي الذي أجري في بداية العام الدراسي الجديد (2016/2015) وكذلك الاطلاع على الأعمال الكتابية التي مارسها تلامذة العام المنصرم (2015/2014) ورصد الأخطاء عندهم إضافة إلى مقابلة المعلمين في أثناء الجولات الميدانية، وبالتحليل الدقيق اعتمدنا في أثناء معالجة المعلومات على مؤشرات أسهمت بتحديد الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في المستويات (الثالث، والرابع والخامس الابتدائي).

- عند الاطلاع على دفاتر مجموعة عشوائية من التلاميذ المشمولة بالدراسة لاحظت ما يلي:

1. تتركز الأخطاء في القسم الثالث في الإملاء والنحو والصرف.
2. كما لاحظت أن المعلم الذي يقوم بتعليم التلاميذ لا يتابع الأخطاء بعد تصحيح القطعة الإملائية فلا يتحقق من أن التلميذ قد عرف الخطأ وقام بتصحيحه.

كما لاحظت أيضا قصورا كبيرا جدا في أداء المعلم من حيث القدرة على العطاء والانتماء إلى المهنة، والمتابعة وحصر الأخطاء ومعالجتها

- **تصنيف الأخطاء:**

لم يكن همنا في هذه الدراسة أن نجتهد فنحكم على الظاهرة بالخطأ أو الصواب، إلا أن تأتي عرضا غير مقصود إليه، لأن ذلك لجهد أصحاب التصحيح الذين أكثروا من القول في التخطئة والتصويب، وإنما كان الجهد البارز في هذه الدراسة ينصب عل تصنيف الأخطاء وتحديد عوامل الوقوع في الأخطاء المتكررة.

وبمتابعة هذه المسألة بصورة ميدانية، لاحظت أن جل الأخطاء التي تضيق بها تتكرر لدى أصحابها عل نحو مشترك، وأصبح السؤال لدي، لماذا يلتقي التلاميذ على الخطأ في هذه الموضوعات بعينها.

فكان لا بد لي في هذا الفصل من التصنيف الدقيق من خلال جداول بيانية تحدد مراتب الأخطاء المتكررة وماهيتها، ثم قمنا بترتيب الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية الكتابية عند تلاميذ الصفوف(الثالث،

الرابع، الخامس)ترتيبا تنازليا يجدد الأخطاء المتكررة بشكل كبير عند الفئة المستهدفة بالدراسة، وكان هذا الترتيب يعتمد عل مقارنة بين الأعمال الكتابية عند التلاميذ والاختبارات التي قدمها التلاميذ سواء التشخيصية أو التحصيلية.

**أ. تصنيف الأخطاء:**

يمثل الخطأ هما عريضا في حياتنا العملية والتعليمية والعامة. وبعدما قمنا بتحديد مفهوم الخطأ، وبيان المعاير المعتمدة في تحديد الأخطاء، وتحديد عوامل الخطأ النحوي والصرفي والإملائي الكتابي، تصل إلى تصيف الأخطاء، لذا سنقوم بالبحث حول عوامل الوقوع في الخطأ المتكرر، وتصيف الأخطاء الشائعة معتمدين عل نتائج الاختبارات والمقابلات وتحليل كراسات التلاميذ وتحليل النتائج السابقة لتحديد مدى شيوع الأخطاء، ثم الانتقال إلى العوامل التي تحدد مستوى التلاميذ.

**1. عوامل الوقوع في الأخطاء المتكررة:**

تنحصر عوامل الوقوع في الأخطاء بحسب الدراسات النظرية المنشورة إلى وجود اللهجات المتعددة وأثرها عل النظم الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وتناقض القدامى واختلاف المحدثين، وازدواجية الفصحى والعامية في العربية، فضلا عن توهم أصالة الحرف مثل التقييم وهو تقدير القيمة إلى مادة (قوم) وقال القيمة إلى (قوم) فهي (قومة) جعلت الواو ساكنة بعد كسر يائها، كمافي ميزان وأصلها موازن بدليل (وزن) فالأصل في القيمة هو الواو لا الياء، وهكذا يكون قول القائل قيم وتقييم ويجري على توهم أصالة الياء في هذه المادة ما هو بأصل[1].

وهناك جملة من الأخطاء مردها إلى التقديم والتأخير، وأخطاء يفسرها العزوف عن تقصير أبنية الكلم و اختزالها مثل عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المعتل الآخر مجزوما. وأخطاء الرسم الناجمة عن

[1] نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986، ص128.

محاكاة المنطوق ويعتبر عدم الاستقرار الانفعالي والعقلي والجسدي عند التلاميذ من أبرز عوامل الوقوع في الأخطاء فالمعلم لا يلتفت إلى أخطاء التلاميذ ومعالجتها لكثرة ما فيها من إعجام، فيهمل أسس النهج السليم ويعتمد الأداء وفق الأصول المجردة[1].

## 2. العوامل التي تحدد مستوى التلاميذ:

اتفقنا أن التلاميذ هم محور العملة التعليمية الذين تخضع لهم كافة الوسائل والأساليب، وتبني الأنشطة المنهجية داخل المدرسة وخارجها من أجل إعدادهم للحياة بشكل سوي وفعال، فيقبل عل الدراسة إذا شعر بأنها تلبي حاجاته، وترضي ميوله واهتماماته، وينفر منها إذا ما التزمت الأصول المجردة والقوانين المعقدة. وعل الرغم من ذلك فإن النظم التعليمية توفر الإمكانات والتسهيلات لتيسير العملية التعليمية ضمن القدرات المتاحة. ويجدر بنا بين الحين والآخر الوقوف لقياس مدى التغير في السلوك التعليمي للتلاميذ لذا وجب علينا أن نحدد مستوى التلاميذ من خلال ما يلي:

الأدوات المحددة التي تتضمن الأعمال الكتابية التي يقوم بها التلاميذ داخل غرفة الصف وخارجها، بطاقات رصد الأداء للتلاميذ وتحديد مستوياتهم، الزيارات الصفية وملاحظة أداء التلاميذ، الاختبارات بأنواعها، التدريبات التي تطبق على التلاميذ مع الالتزام بالاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند وضع التدريبات مثل أن تكون مستوحاة من واقعهم، ومن لغتهم اليومية، ومتناسبة مع قدراتهم ومستوياتهم ورغباتهم وتجاربهم، وأن تسهم في ترقية التفكير واستخدام الفصحى، وأن تحرص عل تنويع التدريبات كما وكيفا، بحيث تراعي الخصائص العقلية للتلاميذ، وتراعي الفروق الفردية وتقديم التدريب الكافي[2].ومن الأدوات المحددة أيضا الدقة في اختيار النصوص بحيث تكون:

[1] حسن شحاته، أسباب الأخطاء الإملائية وطريقة علاجها، دار أسامة للطباعة، القاهرة، 1987، ص 154-170.

[2] عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، الدوحة، 1986م، ص266.

شائعة، واضحة، قصيرة، غير مملة، مشتملة على ما ينمي ثقافة التلاميذ، ويزيد من خبراتهم، غير معقدة، تركز على مهارة واحدة[1].

1. النواحي النفسية والعقلية وتنحصر بالجهل والانطواء والانفعال وانخفاض مستوى الذكاء وعدم الاستقرار الانفعالي وفقدان القدرة على تمييز الأصوات المتقاربة في المخرج وضعف التذكر[2].

2. النواحي الجسدية و يقصد بها كلما يتعلق بالصحة العامة،كالعلل الجسدية

(قصر النظر،ضعف السمع،عيوب في النطق) وعدم الاتساق الحركي،وعدم نضج القوة العضلية والعصبية لديهم.

3. النواحي الاجتماعية ويندرج تحتها الفقر الشديد وسوء التغذية، والوضع المعيشي للتلاميذ فضلا عن الوضع السكني لهم ومد التوافق بين أفراد الأسرة والجو الاجتماعي العامل لأسرة.

4. النواحي السلوكية، تتعلق بالتلاميذ أنفسهم فهي تصرفات إرادية تخرج منهم فتعزز إنكانت إيجابية وتغير إن كانت سلبية ومن هذه السلوكيات:

الغياب المتكرر والرفض المستمر والتردد وعدم الانتباه وعدم ثقة التلميذ بما يكتبه وعدم الانسجام مع زملائه.

5. عوامل عامة كإهمال المعلم لبعض التلاميذ متخلفين عن ركب زملائهم، عدم قدرة التلاميذ عل التعبير عما يجول في أنفسهم بصورة سليمة يجعلهم عدوانيين[3].

6. عوامل داخلية ذات علاقة بالتلاميذ مثل قدراتهم المختلفة، واستعدادهم لاستقبال التعليم الجديد، وميولهم وتوجهاتهم ورغباتهم وتقارب أعمارهم[4].

7. عوامل خارجية لها علاقة مباشرة بالتلاميذ ترتبط بخصائص اللغة العربية وما فيها من قلب وحذف و زيادة، والمعلم وما يتعلق بخبراته، ومؤهلاته وثقافته، ورغبته في مزاولة مهنة التعليم، وطرائق التدريس والأساليب التي

[1] محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1983، ص266.

[2]Patterson AC : « A review of research in spelling, studies in spelling » , p p 60-67

[3] عبد الفتاح المصري، لماذا ينشأ تلاميذنا ضعافا في اللغة، مجلة المعلم العربي، السنة 34، العدد 2، حزيران، 1981، ص45.

[4] الروسان سليم، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، وزارة التعليم العالي ، عمان، ط1، 155.

يستخدمها في تدريس التلاميذ، والوسائل التعليمية و التقنيات التربوية، والمنهاج و رغبات التلاميذ وحاجاتهم، والخصائص النمائية عند التلاميذ كالتوافق بين المادة والعمر العقلي للتلاميذ[1].

8. عوامل تتعلق بالإدارة المدرسية، هنا كجملة من العوامل تتعلق بالبناء الهرمي الضعيف في التدريس،يعود ذلك لقوانين الرسوب والنجاح. وعدد التلاميذ الكبير في الصفا لواحد،وقدم الأبنية المدرسية وقدم الأثاث المدرسي و ازدواجية الدوام المدرسي وقلة التعاون مع المدرسة الموازية (التلفاز،المسجد،الإذاعة)[2].

والتلميذ هو التلميذ، والمعلم نفسه يتعرض لظروف قلما تكون غير متشابهة ،والمنهاج هو المتغير بحسب ما يطبق في الأقطار المضيفة،ولا نظن أن أحكامنا على هذا الواقع تحمل القسوة المبالغة. نكاد نجزم و أمل الوقوع في الأخطاء المتكررة تكاد تكون متشابهة لأن اللغة العربية أساس تدريس جميع المواد التعليمية، والظروف الخاضعة لها العملية التعليمية في الأقطار المضيفة متشابهة أيضا.

**ب. حصر الأخطاء الشائعة:**

ينبغي أن ندرك أن عملية حصر الأخطاء ليست باليسيرة فلها متطلبات وتحتاج إلى جملة من المقومات حتى نصل إلى صفة الشيوع في الأخطاء ،ومن أهمها: أن تكون هذه الأخطاء متكررة في كتابات الخاصة و العامة، وأن تشكل عبئا على أفراد المجتمع، ليتصدى لها نفر من الباحثين في الدراسة والتحليل وصولا إلى نتائج تقنع القائمين على العملية التعليمية.

وعملية حصر الأخطاء تتم دائما بأساليب تقليدية شائعة، وذلك ما يقوم به المعلم من جهد فردي لحصر الأخطاء من خلال كتابات التلاميذ في كراسات الإملاء وكراسات التعبير وكراسات المواد الدراسية المختلفة. فضلا عن الامتحانات فيعمد إلى رصدها في بطاقات رصد الأخطاء. وهذا الأسلوب يمكننا من الاهتمام بالشائع منها، وأحيانا يتم تخصيص قائمة للأخطاء المشتركة لمعظم التلاميذ. إن اعتماد أسلوب التشخيص المستخدم في

[11] الروسان سليم، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، وزارة التعليم العالي، ص 155.

[2] عبد الفتاح المصري، لماذا ينشأ تلاميذنا ضعافا في اللغة، مرجع سابق، ص 45

بعض الاختبارات المقننة[1]. واختيار كلمات صعبة في الرسم الإملائي، تكثر الأخطاء فيها واختبار التلاميذ فيها يكشفان لنا طائفة من الأخطاء المتكررة يشرك التلاميذ فيها. إذا يمكن حصر الأخطاء المتكررة والشائعة من خلال بطاقات رصد الأعمال الكتابية، الاختبارات المقننة، واختيار كلمات متوقع الخطأ فيها.

**ج. تصنيف الأخطاء الشائعة:**

إن عملية تصنيف الأخطاء المتكررة تحتاج إلى عمل دقيق وجهد متواصل وتوفير أدوات مساعدة لنصل إلى معيار الدقة في عملية التصنيف، لذا فإن السيرفي خطوات مرتبة يمكننا تحقيق هذه الغاية.متبعين ما قام به الدكتور فهد خليل زايد في بحثه الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية.

**1. طريقة التصنيف:**

1- حصر الأخطاء الشائعة في الموضوعات الإملائية والنحوية والصرفية الكتابية للصفوف (الثالث، الرابع، الخامس) في الاختبارين التشخيصي والتحصيلي، وبيان نسبة الخطأ من خلال تحديد الإجابات الخاطئة.

2- الاطلاع على كراسات الفئة المستهدفة من كل صف (الثالث، الرابع، الخامس) ورصد الأخطاء على بطاقات رصد وتحديد الإجابات الخاطئة للتلاميذ، وبيان نسبة الخطأ المئوية.

3- مراعاة العدد نفسه للفئة المستهدفة في تقديم الاختبار وكذلك في تحليل كراسات التلاميذ للصفوف (الثالث،الرابع،الخامس).

**أ.** بلغ عدد الذين تقدموا للاختبار في الصف الثالث (350) تلميذا وتلميذة.

**ب.** بلغ عدد الذين تقدموا للاختبار في الصف الرابع (300) تلميذا وتلميذة.

**ج.** بلغ عدد الذين تقدموا للاختبار في الصف الخامس (250) تلميذا وتلميذة.

**د.** بلغت عدد الكراسات التي تم الاطلاع عليها للصف الثالث (350) كراسة .

[1] محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1983م، د ط، ص 271.

**هـ.** بلغت عدد الكراسات التي تم الاطلاع عليها للصف الرابع (300) كراسة .

**و.** بلغت عدد الكراسات التي تم الاطلاع عليها للصف الخامس (250) كراسة.

**2. تصميم جداول لتحديد وتصنيف الأخطاء:**

ويحتوي الجدول على ما يأتي:

1- عنوان الأخطاء الإملائية الكتابية للصف الثالث .

جدول يحدد نوع الخطأ ونسبته المئوية.

2- جدول يحدد نوع الخطأ ونسبته المئوية.

3- رسم الجدول ويحتوي على:

**أ.** رقم الموضوع.

**ب.** نوع الموضوع.

**ج.** نوع الخطأ.

**د.** عدد الإجابات الخاطئة في الاختبارين (التشخيصي و التحصيلي).

**هـ.** عدد الإجابات الخاطئة في كراسات التلاميذ وهي الأعمال الكتابية اليومية[1].

**و.** النسبة المئوية للأخطاء المرتكبة في الاختبارين (التشخيصي والتحصيلي)[2].

**ز.** النسبة المئوية للأخطاء المرتكبة في كراسات التلاميذ.

[1] كراسات التلاميذ: تقتصر على الأعمال الكتابية اليومية المرافقة للتلاميذ.

[2] الإختبار: أسئلة مقننة وهادفة تسهم في تحديد الأخطاء المتكررة إذا ما أحسن بناؤها.

**د. الأخطاء الإملائية الكتابية للصف الثالث :**

جدول يحدد نوع الخطأ ونسبته (عدد التلاميذ 350 تلميذا وتلميذة)

| الرقم | نوع الخطأ حسب الموضوعات | عدد الإجابات الخاطئة | | النسبة المئوية% | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الاختبار | الكراسات | الاختبار | الكراسات |
| 01 | **الألف اللينة** (القائمة والمقصورة) عدم قدرة التلاميذ على التفريق بين الألف القائمة والألف المقصورة بين الكتابة<br>عدم تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة | 180<br>200 | 150<br>220 | %40<br>%44 | %33<br>%48 |
| 02 | **الأسماء الموصولة.**<br>عدم وضع الشدة ّ() الدالة على التضعيف على حرف اللام<br>رسم الألف المحذوفة وإظهارها | 286<br>226 | 249<br>210 | %23<br>%50 | %55<br>%46.6 |
| 03 | **الهمزة المتطرفة**<br>تصور رسم خاص لبعض الكلمات<br>عدم رسم الصورة الصوتية في مكانها وبشكلها الصحيح | 230<br>220 | 235<br>227 | %51<br>%48.8 | %25<br>%50.4 |
| 04 | **حرف الشدة** إن المدغم ب ما: إما<br>عدم وضع الشدة ّ() الدالة على الميم عند الإدغام | 285 | 265 | %57.3 | %58.5 |
| 05 | **الظروف المضافة إلى إذ**<br>الخلط في كتابة الهمزة عند الاتصال والانفصال<br>إغفال تنوين الكسر في نهاية الكلمة | 255<br>270 | 250<br>288 | 56.6<br>%<br>%60 | 55.5<br>%<br>%64 |
| 06 | **حرف الفاء المتصل بلام الأمر** | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | عدم ضبط الفعل المضارع بالحركة الإعرابية المناسبة | 169 | 150 | %37.5 | %33.3 |
| | نسيان لام الأمر وإدخال الفاء على الفعل المضارع مباشرة. | 160 | 127 | %35.5 | %28.2 |
| 07 | **كتابة مئة** | | | | |
| | الخلط في كتابة مائة ومئة | 220 | 205 | %48.8 | %45.5 |
| | عدم إستخدام الضوابط الحركية | 225 | 238 | %50 | %25.8 |
| 08 | **كتابة إن شاء الله، لئلا كأن، لأن** | | | | |
| | عدم كتابة الشدة ّ() على بعض الكلمات. | 298 | 310 | %66 | %68.8 |
| | الخلط في عملية ضبط الحركات | 290 | 285 | %64.4 | 63.3% |
| | الخلط في الكتابة بين إن شاء الله وإنشاء | 280 | 295 | %62 | %65.5 |
| 09 | **تثنية الكلمات المنتهية بهمزة متطرفة** | | | | |
| | عدم رسم الصور الصوتية للهمزة المتطرفة في مكانها وبشكلها | 250 | 255 | %55.5 | %56.6 |
| | الخلط بين الوصل والفصل لألف التثنية التي تأتي بعد الهمزة المتطرفة | 239 | 260 | %53 | %57.7 |
| 10 | **ألف التفريق** | | | | |
| | وضع ألف التفريق في غير مكانها | 255 | 280 | %56.6 | %62.6 |
| | حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة | 250 | 260 | %55.5 | %57.7 |

**هـ. ترتيب الأخطاء بحسب نسبة شيوعها بين تلاميذ الفئة المستهدفة في الإملاء للصف الثالث ابتدائي:**

1. عدم كتابة الشدة ّ() على بعض الكلمات: لئلاّ، كأنّ، لأنّ، إن شاء الله،إنشاء.
2. الخلط في ضبط الحركات في كتابة إن شاء الله وإنشاء ولئن.
3. عدم وضع الشدة ّ() الدالة على التضعيف لحرف اللام في الأسماء الموصولة (الّتي، الّذي).
4. الخلط في الكتابة بين إن شاء الله، إنشاء.

5. إغفال تنوين الكسر في نهاية الكلمة(الظروف المضافة إلى إذ) حينئذ، وقتئذ.

6. عدم وضع الحركة الإعرابية ّ() عل الميم عند الإدغام(إما).

7. الخلط في كتابة الهمزة عند الاتصال والانفصال(ليلئذ، عندئذ).

8. وضع ألف التفريق في غير مكانها.

9. حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة.

10. عدم رسم الصور الصوتية للهمزة المتطرفة في مكانها وبشكلها الصحيح/ التثنية.

11. الخلط بين الوصل والفصل لألف التثنية التي تأتي بعد الهمزة المتطرفة (كفئان،رزءان).

12. تصور رسم خاص لبعض الكلمات مثل : (امرئ) فهي ترسم بهذا الشكل وتقرأ خطأ (امرئ) ، وإن كانت منصوبة ، والصواب في أن تكتب الهمزة على الألف في النصب،وعلى الواو في الرفع وتكون الراء مفتوحة مع الألف، ومضمومة مع الواو، و مكسورة مع الياء.

13. عدم استخدام الضوابط الحركية في كتابة مئة (مئة) حسب موقعها.

14. رسم الألف المحذوفة وإظهارها في الأسماء الموصولة.

15. الخلط بين كتابة (مئة،مائة).

16. عدم رسم الصورة الصوتية للهمزة المتطرفة في مكانها و بشكلها الصحيحين.

17. عدم تطبيق قاعدة الألف اللينة في أثناء الكتابة.

18. عدم التفريق بين الألف القائمة والألف المقصورة في الكتابة.

19. عدم ضبط الفعل المضارع بالحركة الإعرابية المناسبة.

20. نسيان لام الأمر وإدخال ألف على الفعل المضارع مباشرة.

**و. الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية للصف الثالث إبتدائي للعام الدراسي 2016/2015:**

**– تحديد نوع الخطأ ونسبته في النحو والصرف**

| الرقم | نوع الخطأ حسب الموضوعات | عدد الإجابات الخاطئة | | النسبة المئوية% | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الإختبار | الكراسات | الإختبار | الكراسات |
| 01 | **الجملة الفعلية**<br>عدم التنبه إلى ما في الجملة من تقديم وتأخير<br>ملاصقة الفعل للفاعل | 155<br>120 | 120<br>125 | %34.4<br>%26.6 | %26.6<br>%27.7 |
| 02 | **الفعل اللازم والمتعدي**<br>عدم القدرة على تحويل الفعل اللازم إلى فعل متعد<br>عدم معرفة الأفعال التي تعدى بحروف الجر | 270<br>300 | 280<br>283 | %60<br>%66.6 | %62<br>%62.8 |
| 03 | **الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول**<br>عدم ضبط الحركة الإعرابية للفعل المبني للمجهول<br>تثنية الفعل وجمعه إذا كان نائب الفاعل دالا على جمع أو مثنى<br>عدم المطابقة في التذكير والتأنيث بين الفعل ونائب الفاعل<br>عدم القدرة على الإعراب السليم | 280<br>275<br>285<br>282 | 270<br>265<br>268<br>291 | %62<br>%61<br>%63<br>%62.8 | %60<br>%58.8<br>%59.5<br>%64.2 |
| 04 | **الفعل الصحيح والفعل المعتل**<br>عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المجزوم. | 258 | 261 | %57 | ¨%58 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | حذف حرف العلة وهو غير مجزوم. | 250 | 241 | %55.5 | %3505 |
| | عدم وضع حركة النصب على الفعل المضارع المعتل الذي آخره واو أو ياء. | 266 | 235 | %59 | %52 |
| | الخلط بين الفعل الصحيح والمعتل عندما يكون الفعل مهموزا أو مضعفا | 285 | 275 | %63 | %61 |
| 05 | **الأفعال الخمسة** | | | | |
| | عدم حذف النون في حالتي النصب والجزم عند الكتابة | 235 | 238 | %52 | %52.85 |
| | الأخطاء الإعرابية المتكررة | 245 | 260 | %54 | %57.7 |
| | إسقاط نون الإعراب في حالة الرفع | 220 | 250 | %48.8 | %55.5 |
| 06 | **نواصب الفعل المضارع** | | | | |
| | نصب الفعل المضارع بعد (هل) | 250 | 195 | %55.5 | %43 |
| | عدم وضع الحركة الإعرابية على الفعل المضارع المنصوب | 200 | 210 | %44 | %46.6 |
| | وضع الحركة الإعرابية على الفعل المضارع | 181 | 192 | %40 | %43.5 |
| 07 | **الفعل المضارع المجزوم** | | | | |
| | عدم حذف حرف العلة مع الجزم | 240 | 266 | %53 | %59 |
| | الخلط في وضع الحركة الإعرابية إذا كان الفعل المضارع المجزوم مضعفا | 258 | 238 | %57 | %52.8 |
| 08 | **أسماء الاستفهام** | | | | |
| | الخلط في استخدام أسماء الاستفهام | 210 | 200 | %46.6 | %44.4 |
| | عدم التطابق بين أداة الإستفهام والجملة المستفهمة | 230 | 255 | %51 | %56.6 |
| | عدم وضع إشارة الاستفهام في نهاية جملة الاستفهام | 185 | 195 | %41 | %43 |
| 09 | **إن وأخواتها** | | | | |
| | عدم التنبه لما في الجملة من تقديم وتأخير | 180 | 213 | %40 | %45 |
| | إعمال أدوات غير عاملة في التركيب | 200 | 215 | %44 | %47.7 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | وقوع خبر إن مقدما (شبه جملة) فقد يوهم البعض فيظنون الاسم المؤخر خبرها فيرفعونه | 190 | 176 | %42 | %39 |
| 10 | **الإضافة**<br>تعريف العدد المضاف<br>إضافة الشيء إلى نفسه<br>الفصل بين المضاف والمضاف إليه<br>الفصل بين المضاف والمضاف إليه بعطف على المضاف | 270<br>276<br>280<br>290 | 291<br>288<br>285<br>286 | %60<br>%60.4<br>%62<br>%64 | %64.6<br>%64<br>%63<br>%63.5 |

**ز. ترتيب الأخطاء بحسب نسبة الشيوع والتكرار عند تلاميذ الفئة المستهدفة للصف الثالث إبتدائي في مادة النحو والصرف بالتوافق بين الإختبار والكراسات.**

1. الفصل بين المضاف والمضاف إليه بعطف على المضاف مثل شرح وتحقيق فلانوالصواب شرح فلاف وتحقيقه.
2. عدم المعرفة بالأفعال التي تعدى بحروف الجر، وهي متعدية بنفسها.
3. الخلط بين الفعل الصحيح والفعل المعتل عندما يكون مهموزاأو مضعفا.
4. عدم المطابقة في التذكير والتأنيث بين الفعل ونائب الفاعل.
5. عدم القدرة على الإعراب السليم للفعل المبني للمجهول ونائبالفاعل.
6. الفصل بين المضاف والمضاف إليه.
7. عدم ضبط الحركة الإعرابية للفعل المبني للمجهول (في حالتي الماضي المضارع).
8. تثنية الفعل وجمعه إذا كان نائب الفاعل دالا علىجمع أو مثنى.
9. إضافة الشيء إلى نفسه (تناول طعام الغداء، فإن الطعام هو الغداء).
10. تعريف العدد المضاف مثل(على الثلاثة رجال).

11.عدم القدرة عل تحويل الفعل اللازم إلى فعل متعد.

12.عدم وضع حركة النصب عل الفعل المضاع المعتل الذيآخره واو أو ياء.

13.الخلط في وضع الحركة الإعرابية إذا كان الفعل المضارع المجزوم مضعفاأو عند التخلص من التقاء الساكنين.

14.عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضاع المجزوم الذي يسبقهحرف جزم.

15.حذف حرف العلة وهوغير مجزوم.

16.نصب الفعل المضارع بعد (هل) وهي حرف استفهام لا يعمل.

17.الأخطاء الاعرابية المتكررة للأفعال الخمسة.

18.عدم حذف حرف العلة مع الجزم، مثل: لم يأتي، الصواب: لم يأت.

19.عدم حذف النون في حالتي النصب والجزم عند الكتابة (للأفعالالخمسة).

20.عدم التطابق بين أداة الاستفهام والجملة المستفهمة.

21.إسقاط نون الإعراب في حالة الرفع للأفعال الخمسة.

22.الخلط في استخدام أسماء الاستفهام.

23.إعمال أدوات غير عاملة في التكيب لأن وأخواتها. مثل كأن عندما تدخل على ما فإنها تبطل عملها.

24.عدم وضع الحركة الإعرابية على الفعل المضاع المنصوب.

25.وقوع خبر إن شبه جلة متقدم عل الاسم، فقد يوهم بعض التلاميذ فيظنون الاسم المؤخرخبرها فيرفعونه.

26.عدم وضح إشارة الاستفهام في نهاية جلة الاستفهام.

27.عدم التنبه لما في الجملة من تقديم وتأخير في موضع إن وأخواتها.

28.وضح الحركة الإعرابية عل الفعل المضارع المنتهي بألف وفي هذا يكون النصب بالفتحة المقدرة.

29.عدم التنبه إلى ما في الجملة الفعلية من تقديم وتأخير مثل إياك نعبد.

30. ملاصقة الفعل للفاعل.

**ح.الأخطاء الإملائية الكتابية للصف الرابع ابتدائي**

عدد التلاميذ 300 تلميذ وتلميذة ،عدد الكراسات 300 كراسة. حسب الموضوعات المدرجة في الكتاب.

**نوع الخطأ ونسبة الإملاء للصف الرابع**

| الرقم | نوع الخطأ حسب الموضوعات | عدد الإجابات الخاطئة | | النسبة المئوية% | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الاختبار | الكراسات | الاختبار | الكراسات |
| 01 | **الألف اللينة**<br>عدم تطبيق القاعدة في أثناء الكتابة<br>كتابة الألف اللينة القائمة مقصورة لعدم قدرة التلاميذ على التفريق | 167<br>166 | 172<br>153 | 41.5%<br>41.5% | 43%<br>38.25% |
| 02 | **همزة القطع وهمزة الوصل**<br>رسم همزة القطع في موضع همزة الوصل. | 265 | 278 | 66% | 69.5% |
| 03 | **ألف التفريق**<br>حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة<br>وضع ألف التفريق بينهما | 280<br>278 | 285<br>274 | 70%<br>71.7% | 71%<br>68.5% |
| 04 | **التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء**<br>الخلط بينهما في الكتابة لعدم قدرة التلاميذ على التفريق بينهما. | 193 | 186 | 48% | 46.5% |
| 05 | **الحروف المتقاربة في المخرج**<br>عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج في أثناء الاستماع تؤدي إلى خلط في فهم دلالات الألفاظ | 152 | 161 | 38% | 40% |
| 06 | **رسم الهمزة المتوسطة**<br>رسم الهمزة في غير موضعها<br>عدم وضع الحركة المناسبة على الهمزة. | 301<br>311 | 298<br>305 | 75%<br>%77.75 | 74.5%<br>%76 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | عدم استخدام قواعد رسم الهمزة المتوسطة في أثناء الكتابة<br>عدم إحاطة التلاميذ بالاستثناءات ذات العلاقة بالهمزة المتوسطة | 300<br>340 | 318<br>362 | %75<br>%85 | %79.5<br>%90 |
| 07 | **رسم الهمزة المتطرفة**<br>عدم رسم الصورة الصوتية للهمزة المتطرفة في مكانها وبشكلها الصحيح<br>تصور رسم خاص لبعض الكلمات | 270<br>280 | 268<br>266 | %67.5<br>%70 | %67<br>%66.5 |
| 08 | **الحروف التي تنطق ولا تكتب**<br>يقع الخطأ عندما يترجم التلاميذ الصورة الصوتية للكلمات إلى صور خطية مما يؤدي إلى رسم حروف اعتدنا عدم كتابتها | 191 | 188 | %47.8 | %47 |
| 09 | **إبدال حروف المد بحركات قصار**<br>رسم صوت الحركة الفتحة أو الضمة أو الكسرة بحروف ملفوظة بسبب الإشباع | 283 | 275 | %70.8 | %68.8 |
| 10 | **التضعيف**<br>عدم رسم علامة التضعيف ّ() على الحرف المضعف يؤدي إلى الخطأ في نطقه | 320 | 344 | %80 | %86 |

**ط.ترتيب الأخطاء حسب نسبة شيوع الخطأ وتكراره عند تلاميذ الفئة المستهدفة للصف الرابع إبتدائي في مادة الإملاء (التوافق بين الاختبار والكراسات)**

1. عدم إحاطة التلاميذ بالاستثناءات ذات العلاقة بالهمزة المتوسطة.
2. عدم رسم علامةّ() التضعيف على الحرف المضعف مما يؤدي إلى الخطأ في نطقه.
3. عدم وضع الحركة المناسبة على الهمزة المتوسطة.
4. عدم استخدام قواعد رسم الهمزة المتوسطة في أثناء الكتابة.
5. رسم الهمزة المتوسطة في غير موضعها.

6. وضع ألف التفريق في غير مكانها.

7. رسم صوت الحركة(الفتحة، الضمة، الكسرة) بحروفملفوظة بسببالإشباع.

8. حذف الألف التي تلحق بواوالجماعة.

9. تصور رسم خاص لبعض الكلمات.

10. عدم رسم الصورة الصوتية للهمزة المتطرفة في مكانها وبشكلها الصحيحين.

11. رسم همزة القطع في موضع همزة الوصل.

12. الخلط بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة والهاء في الكتابة لعدم القدرة على التفريق بينهما.

13. ترجمة الصورة الصوتية للحروف التي تنطق ولا تكتب إلى صور خطية مما يؤدي إلى رسم حروف اعتدنا عدم كتابتها.

14. عدم تطبيق قاعدة الألف اللينة في أثناء الكتابة.

15. كتابة الألف اللينة القائمة مقصورة لعدم القدرة عل التفريق بينها.

16. عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج في أثناء الاستماع، مما يؤدي إلى خلط في فهم دلالات الألفاظ.

**ي.الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية للصف الرابع إبتدائي**

عدد التلاميذ 300 تلميذا وتلميذة، عدد الكراسات 300 كراسة. حسب الموضوعات المدرجة في الكتاب.

**نوع الخطأ ونسبته في النحو والصرف للصف الرابع إبتدائي**

| الرقم | نوع الخطأ حسب الموضوعات | عدد الإجابات الخاطئة | | النسبة المئوية% | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الاختبار | الكراسات | الاختبار | الكراسات |
| 01 | **المذكر والمؤنث**<br>عدم القدرة على التمييز بين علامات التأنيث في اللغة العربية | 198 | 191 | %49.5 | %47.5 |
| 02 | **المفرد والمثنى والجمع**<br>عدم التمييز بين المثنى والجمع المذكر السالم في حالتي النصب والجر. | 240 | 220 | %60 | %55 |
| | عدم وضع حركة جمع المؤنث السالم وعدم تمكنهم من هذا النوع | 221 | 211 | %55 | %52.8 |
| | الخلط بين الحركات الإعرابية في أثناء توظيف الجمع في جمل مفيدة | 230 | 245 | %57.5 | %63.5 |
| 03 | **المعرفة والنكرة**<br>عدم قدرة التلاميذ على التحويل من نكرة إلى معرفة والعكس | 228 | 207 | %57 | %51.8 |
| | عدم القدرة على التمييز بين المعرفة والنكرة | 205 | 196 | %51 | %49 |
| 04 | **أقسام الفعل (اللازم والمتعدي)**<br>عدم القدرة على تحويل الفعل اللازم إلفعل متعد بمفعول أو أكثر | 288 | 291 | %72 | %76.8 |
| | عدم معرفة التلاميذ بالأفعال التي تعدى بحروف جر وهي متعدية بنفسها | 320 | 336 | %80 | %84 |
| 05 | **أحرف الجر**<br>وقوع حرف الجر مكان حرف جر آخر. | 312 | 306 | %78 | %76.5 |
| | عدم معرفة معاني حروف الجر والاهتمام بها: | 332 | 345 | %83 | %86 |
| | وضع حرف الجر في غير مكانه المناسب | 331 | 340 | %82.8 | %85 |
| | عدم وضع حركة الإسم المجرور | 276 | 265 | %68 | %66 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 06 | **الاستفهام ب (هل، والهمزة)** | | | | |
| | استخدام هل مع الشرط | 243 | 248 | %60.8 | %62 |
| | استخدام هل بطلب تعيين | 250 | 265 | %62.5 | %66 |
| | إدخالها على إسم بعده فعل | 261 | 266 | %65 | 66.5% |
| | إدخالها على مؤكد | 245 | 250 | %61 | %62.5 |
| | عدم الاهتمام بمعرفة ما يقع بعد الهمزة | 240 | 235 | 60% | %58.8 |
| | عدم وضع إشارة الاستفهام | 225 | 211 | 56% | %52.8 |
| | الخلط بين استخدام هل والهمزة | 233 | 238 | %58 | %59.5 |
| 07 | **الضمائر** | | | | |
| | كتابة إسم مرفوع بعد الضمير المنفصل بإستمرار، وعدم اعتيادهم كتابة أسماء منصوبة على الاختصاص بعد الضمائر المنفصلة | 311 | 301 | %77.8 | %75 |
| | الخلط بين الضمائر المنفصلة | 300 | 288 | %75 | %72 |
| | الخلط بين الضمائر المتصلة والحروف التي هي من أصل الكلمة | 320 | 333 | %80 | %83 |
| | عدم القدرة على إعراب الضمائر | 325 | 345 | %81 | %86 |
| 08 | **الجملة الفعلية (نائب الفاعل) المفعول به** | | | | |
| | عدم التنبه إلى ما في الجملة من تقديم وتأخير. | 210 | 200 | %52.5 | %50 |
| | ملاصقة الفعل للفاعل | 290 | 285 | %75.5 | %71 |
| | عدم المطابقة بين الفعل والفاعل من جانبي التذكير والتأنيث | 271 | 251 | %68.8 | %62.8 |
| | تثنية الفعل وجمعه حين يكون الفاعل دالا على مثنى أو جمع | 378 | 325 | %94.5 | %81 |
| 09 | **نصب الفعل المضارع وجزمه** | | | | |
| | عدم حذف حرف العلة مع الجزم | 210 | 230 | %52.5 | %57.5 |
| | الخلط في وضع الحركة الإعرابية إذا كان الفعل المضارع المجزوم مضعفا. | 235 | 252 | %58.8 | %63 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | وضع الحركة الإعرابية على الفعل المضارع المنتهي بألف (الفتحة) | 238 | 232 | %59.5 | %58 |
| | عدم وضع الحركة الإعرابية على الفعل المضارع المنصوب | 190 | 185 | 47.5% | %46 |
| 10 | **الجملة الاسمية (المبتدأ والخبر)** | | | | |
| | عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر في الإفراد والجمع والتثنية والنوع | 176 | 180 | %44 | %45 |
| | عدم تبين الخبر | 188 | 190 | %47 | %47.5 |
| | وضع المبتدأ بصورة جملة أو شبه جملة | 160 | 175 | %40 | %43.8 |
| | عدم إعراب الجملة الفعلية أو شبه الجملة في حالة كونها خبرا للمبتدأ. | 175 | 178 | %43.8 | %44.5 |

**ك.ترتيب الأخطاء حسب نسبة شيوع الخطأ وتكراره عند تلاميذ الفئة المستهدفة للصف الرابع ابتدائي فيمادة النحو والصرف (التوافق بين الاختبار والكراسات).**

1. تثنية الفعل وجمعهحينما يكون الفاعل دالا على مثنى أو جمع.
2. وضع حرف الجر في غير مكانه المناسب.
3. عدم معرفة معاني حروف الجر والاهتمام بها مثل: (عام على الماء، والصواب عام في الماء).
4. عدم القدرة عل إعراب الضمائر إعرابا صحيحا.
5. الخلط بين الضمائر المتصلة والحروف التيهي من أصل الكلمة.
6. عند معرفة التلاميذ بالأفعال التيتعدى بحروف الجر وهيمتعدية بأنفسها.
7. وقوع حرف الجر مكان حرف جر آخر.
8. كتابة اسم مرفوع بعد الضمير المتصل باستمرار وعدم اعتيادهم كتابة أسماء منصوبة عل الاختصاص بعد الضمائر المنفصلة.
9. ملاصقة الفعل للفاعل.

10. عدم قدرة التلاميذ على تحويل الفعل اللازم إلى فعل متعد سواء لمفعول واحد أو أكثر.

11. عدم وضع حركة الاسم المجرور.

12. استخدام هل بطلب التعيين وهذا خطأ مثل هل كانت مسرورة أم حزينة؟

13. عدم المطابقة بين الفعل والفاعل في حالتي التذكير والتأنيث.

14. إدخال (هل) عل اسم بعده فعل، هل هذا الأمر يعجبك؟

15. إدخال (هل) عل مؤكد وهذا خطأ.

16. استخدام (هل) مع الشرط، مثل: هل إن تخلفت اليوم أستوفي راتبي؟ وهي لا تدخل عل الشرط، فهو يحتمل الإيجابالنفي، وهي تختص بالإثبات.

17. عدم الاهتمام بمعرفة ما يقع بعد الهمزة مثل (ثم أليس من المعقول)؟ والأصل تقدم الهمزة على حرف العطف لأنها من ألفاظ الصدارة.

18. عدم التمييز بين المثنى والجمع المذكر السالم في حالتي النصب والجر.

19. عدم وضع الحركة الإعرابية على الفعل المضارع المنتهي بالألف وفي هذا يكون النصب بالفتحة المقدرة.

20. الخلط في وضع الحركة الإعرابية إذا كان الفعل المضاع المجزوم مضعفا أو عند التخلص من التقاء الساكتين.

21. الخلط بين الحركات الإعرابية في أثناء توظيف الجموع في جلة مفيدة.

22. الخلط بين استخدام (هل) والهمزة عند الاستفهام عن شيئ .

23. عدم قدرة التلاميذ عل التحويل من نكرة إلى معرفة والعكس.

24. عدم وضع إشارة الاستفهام في نهاية الجملة المستفهمة.

25. عدم وضع حركة جمع المؤنث السالم وعدم تمكن التلاميذ من هذا النوع من الجموع.

26. عدم التنبه لما في الجملة الفعلية من تقديم وتأخير.

27. عدم حذف حرف العلة مع الجزم، لم يأتى، لم يأت.

28. عدم القدرة عل التمييز بين المعرفة والنكرة.

29. عدم القدرة عل التمييز بينعلامات التأنيث في اللغة العربة.

30. عدم وضع الحركة الإعرابية عل الفعل المضارع المنصوب.

31. عدم تبين الخبر في الجملة الاسمية.

32. عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر في الأفراد والجمع التثنية والنوع.

33. عدم إعراب الجملة الفعلية أو شبع الجملة في حالة كونها خبرا للمبتدأ.

34. وضع المبتدأ بصورة جملة أو شبه جملة.

**ل. الأخطاء الإملائية الكتابية للصف الخامس إبتدائي**

عدد التلاميذ 250 تلميذا وتلميذة، عدد الكراسات 250 كراسة. حسب الموضوعات المدرجة في الكتاب.

**نوع الخطأ ونسبته (الإملاء) للصف الخامس إبتدائي**

| الرقم | نوع الخطأ حسب الموضوعات | عدد الإجابات الخاطئة | | النسبة المئوية% | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الاختبار | الكراسات | الاختبار | الكراسات |
| 01 | **كتابة الهمزة وسط الكلمة** | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | عدم وضع الحركة المناسبة على الهمزة | 240 | 248 | %68.6 | %70.8 |
| | رسم الهمزة في غير موضعها الصحيح | 238 | 245 | %68 | %70 |
| | عدم استخدام قواعد رسم الهمزة المتوسطة في أثناء الكتابة | 210 | 216 | %60 | %61.7 |
| | عدم احاطة التلاميذ بالاستثناءات ذات العلاقة بالهمزة | 300 | 307 | %85.7 | %87.7 |
| 02 | **كتابة الهمزة آخر الكلمة** | | | | |
| | عدم رسم الصورة الصوتية المتطرفة في مكانها وبشكلها الصحيح | 235 | 238 | %67 | %68 |
| | تصور رسم خاص لبعض الكلمات | 235 | 230 | %67 | %65.7 |
| 03 | **علامات الترقيم** | | | | |
| | عدم مقدرة غالبية التلاميذ على التعامل الصحيح مع علامات الترقيم | 230 | 235 | %65.7 | %67 |
| 04 | **كتابة الواو بأنواعها** | | | | |
| | الخلط بين أنواع الواو | 200 | 216 | %62.8 | %61.7 |
| | عدم كتابتها بطريقة صحيحة | 225 | 220 | %64.2 | %62.8 |
| | عدم التفريق بين واو الجماعة وواو الجمع | 215 | 210 | %61 | %60 |
| 05 | **كتابة ابن/ابنة** | | | | |
| | حذف ألف ابن ابنة إذا وقعت بين علمين بشكل دائم | 200 | 202 | %57 | %57.7 |
| | عدم مراعاة بعض الشروط بقواعد كتابة ابن وابنة | 215 | 215 | %61 | %61 |
| | كتابة ألف ابن وابنة إذا لم تأتي بين علمين بشكل عام. | 225 | 232 | %64 | %66 |
| 06 | **همزة الوصل وهمزة القطع** | | | | |
| | رسم همزة القطع مع موضع همزة الوصل | 235 | 240 | %67 | %68.6 |
| 07 | **الحروف المتقاربة في المخرج** | | | | |
| | عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في | 176 | 178 | %50 | %50.8 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | المخرج | | | | |
| 08 | **تثنية الكلمات المنتهية بهمزة**<br>عدم رسم الصورة الصوتية للهمزة المتطرفة في مكانها وبشكلها الصحيح<br>الخلط بين الوصل والفصل لألف التثنية بعد الهمزة المتطرفة | 234<br>240 | 240<br>238 | %66.8<br>%68.5 | 68.5%<br>%68 |
| 09 | **أساليب المدح والذّم (بئس، نعم، حبذا)**<br>عدم استخدام الحركات للدلالة على صحة اللفظة. | 185 | 190 | %52.8 | %54 |
| 10 | **أخطاء شائعة (ألف التفريق)**<br>حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة<br>وضع ألف التفريق في غير مكانها | 223<br>222 | 230<br>215 | %63.7<br>%63 | %65.7<br>%61 |

**م. ترتيب الأخطاء حب شيوع الخطأ وتكراره عند تلاميذ الفئة المستهدفة للصف الخامس إبتدائي في مادة الإملاء (التوافق بين الاختبار والكراسات).**

1. عدم الإحاطة بالاستثناءات ذات العلاقة بالهمزة المتوسطة.
2. رسم الهمزة المتوسطة في غير مكانها الصحيح.
3. الخلط بين الوصل والفصل لألف التثنية التي تأتي بعد الهمزة المتطرفة.
4. رسم الهمزة المتوسطة في غير موضعها الصحيح.
5. عدم رسم الصورة الصوتية للهمزة المتطرفة في مكانها وشكلها الصحيحين.
6. تصور خاص لبعض الكلمات ذات الهمزة المتطرفة.
7. رسم همزة القطع في موضع همزة الوصل.
8. عدم قدرة التلاميذ على التعامل مع علامات الترقيم.
9. عدم كتابة الواو بأنواعها بطريقةصحيحة.

10. كتابة الألف في (ابن وابنة) إذا لم تأت بين علمين بشكل عام.

11. حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة.

12. وضع ألف التفريق في غير مكانها.

13. الخلط بين أنواع الواو.

14. عدم التفريق بين واو الجماعة وواو الجمع.

15. عدم مراعاة الشروط الخاصة بقواعد كتابة ابن، ابنة.

16. عدم استخدام قواعد رسم الهمزة المتوسطة في أثناء الكتابة.

17. حذف الألف في (ابن وابنة) إذا وقعت بين علمين بشكل دائم.

18. عدم استخدام الحركات الإعرابية(الضوابط الحركية) للدلالة عل الصحة اللفظية. في أسالب المدح والذم (بئش، نعم، حبذا).

19. عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في المخرج سواء في أثناء القراءة أو في أثناء الاستماع، ويؤدي إلى سوء فهم دلالات الألفاظ.

**ن. الأخطاء التحوية والصرفية الكتابية للصف الخامس إبتدائي**

**عدد التلاميذ 250 تلميذا وتلميذة، عدد الكراسات 250 كراسة.**

**نوع الخطأ ونسبته (النحو والصرف) للصف الخامس إبتدائي**

| الرقم | نوع الخطأ حسب الموضوعات | عدد الإجابات الخاطئة | | النسبة المئوية% | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الاختبار | الكراسات | الاختبار | الكراسات |
| 01 | **الجملة الفعلية** | | | | |
| | عدم التنبه إلى ما في الجملة من تقديم وتأخير | 240 | 245 | %68.5 | %70 |
| | ملاصقة الفعل للفاعل | 210 | 200 | %60 | 57% |
| | عدم مطابقة بين الفعل والفاعل من حيث التذكير والتأنيث | 200 | 220 | %57 | %62.8 |
| | تغيير بنية الفعل بعد الإسناد وخاصة إذا كان فاعله جمعا | 270 | 285 | %77 | %81 |
| 02 | **إسناد الفعل إلى الضمائر** | | | | |
| | عدم فك التضعيف عند إسناد الفعل إلى الضمائر–التكلم، الخطاب– نون النسوة | 150 | 155 | %42.8 | %44 |
| | إسناد أفعال الأمر إلى جميع الضمائر مخالفين القاعدة | 145 | 143 | %41 | %40.8 |
| | إجراء تغييرات على هيئة الفعل إذا ما أسند الفعل الماضي المضعف إلى الضمائر الغائبة | 142 | 153 | %41.7 | %43.7 |
| 03 | **إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر** | | | | |
| | عدم قدرة التلاميذ على إعراب الفعل المضارع المعتل الأخر بصورة صحيحة | 138 | 142 | %39 | %40.5 |
| 04 | **الأفعال الخمسة وإعرابها** | | | | |
| | عدم حذف النون من الأفعال الخمسة | 142 | 141 | %40.5 | %40 |
| | في حالتي النصب والجزم | 143 | 148 | %40.8 | %42 |
| | إسقاط نون الإعراب من | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الأفعال الخمسة في حالة الرفع | 146 | 145 | %41.7 | %41 |
| | كثرة الأخطاء الإعرابية للأفعال الخمسة | | | | |
| 05 | **الأفعال التي تنصب مفعولين** | | | | |
| | عدم معرفتهم بالأفعال التي تنصب مفعولين | 245 | 250 | %70 | %71 |
| | أصلهما مبتدأ وخبر والخلط بينهما | | | | |
| | عجز التلاميذ عن تعيين مفعولي الفعل الذي ينصب مفعولين | 240 | 236 | %68.6 | %67 |
| 06 | **الجمع المذكر السالم والجمع** | | | | |
| | المؤنث السالم | 235 | 240 | %67 | %68.5 |
| | الاهتمام بقواعد معينة مع إغفال قواعد أخرى | 238 | 235 | %68 | %67 |
| | إلزام جمع المذكر السالم الياء في حلة الرفع الخلط في الحركة الإعرابية لجمع المؤنث السالم في حالتي النصب والجر. | 240 | 225 | %68.5 | %64 |
| 07 | **الأسماء الخمسة** | | | | |
| | تصور خاص لرسم بعض الكلمات | 170 | 185 | %48.5 | 52.8% |
| | إلزام صورة الأسماء الخمسة في حالة الرفع لحالتي النصب والجر | 172 | 181 | %49 | %51.7 |
| 08 | **المقصور والممدود والمنقوص** | | | | |
| | حذف الياء في الاسم المنقوص في حالة النصب. | 147 | 150 | %42 | %42.8 |
| | إثبات ياء المنقوص مجرورا ومرفوعا غير معرف ولا مضاف. | 148 | 156 | %42 | %44.5 |
| 09 | **الجملة الإسمية (صورة الخبر)** | | | | |
| | عدم تبين الخبر | 162 | 168 | %36 | %36.6 |
| | عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر في حالة الجمع والتثنية وفي النوع | 120 | 125 | %34 | %35.7 |
| | وضع المبتدأ بصورة جملة أو شبه جملة | 131 | 125 | %37 | %38.7 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | عدم إعراب الجملة الفعلية أو شبه جملة في حالة كونها خبرا للمبتدأ | 110 | 118 | %31 | %33.7 |
| 10 | **النعت** | | | | |
| | مخالفة النعت لمنعوتة في التذكير والتأنيث | 180 | 185 | %51 | %52.8 |
| | إدخال الواو بين النعت ومنعوتة | 198 | 208 | %56.6 | %59 |
| | مخالفة النعت منعوتة في الإعراب | 210 | 215 | %60 | %61 |
| | الخلط في أدوات العطف | 200 | 205 | %57 | %58.5 |

**س. ترتيب الأخطاء حسب نسبة شيوع الخطأ وتكراره عند تلاميذ الفئة المستهدفة للصف الخامس إبتدائي في مادة النحو والصرف (التوافق بين الاختبارات والكراسات).**

1. تغيير بنية الفعل بعد الإسناد وخاصة إذا كان فاعله جمعا أو مثنى (لعبوا ، الأولاد).
2. عدم معرفتهم بالأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، والتي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر، والخلط بينهما.
3. الخلط في الحركة الإعرابية لجمع المؤنث السالم في حالتي النصب والجر.
4. عدم التنبه إلى ما في الجملة الفعلية من تقديم وتأخير.
5. عجز التلاميذ عن تعين مفعولي الفعل النبي ينصب مفعولين.
6. إلزام جمع المذكر السالم الياء في حالة الرفع.
7. الاهتمام بقواعد معينة مع إغفال قواعد أخرى بالنسبة للجموع (مثل تغليب قاعدة) رفع الفاعل بالضمة على قاعدة فتح نون جمع المذكر السالم، وما يلحق به.
8. مخالفة النعت لمنعوتة في الإعراب بسبب أن يكون النعت منفصلا لمنعوتة بالمضاف إليه، فيظن التلميذ أن النعت للمضاف إليه (المجاور له) فيعربه بإعرابه.
9. ملاصقة الفعل للفاعل.
10. عدم المطابقة بين الفعل والفاعل من حيث التذكير والتأنيث.

11. إدخال الواو بين النعت ومنعوتة.

12. الخلط في أدوات العطف.

13. مخالفة النعت لمنعوتة في التذكير والتأنيث مثل (حلف يمينا صادقا) لأن لفظ يمين مؤنث فالصواب (حلف يمينا صادقة).

14. إلزام صورة الأسماء الخمسة في حالة الرفع لحالتي النصب والجر.

15. تصور خاص لرسم بعض الكلمات مثل: لأرملة الابن حق الإقامة في بت حماها والصواب حميها.

16. عدم فك التضعيف عن إسناد الفعل إلى الضمائر، التكلم، والخطاب، ونون النسوة.

17. حذف الياء في الاسم المنقوص في حالة النصب، والصواب عدم حذفها، ولا تحذف الياء عند النصب (تماني).

18. إثبات ياء المنقوص مجرورا ومرفوعا غير معرف ولا مضاف.

19. إجراء تغيرات على هيئة الفعل إذا ما أسند الفعل الماضي المضعف إلى الضمائر الغائبة.

20. إسناد أفعال الأمر في جميع الضمائر مخالفين القاعدة.

21. كثرة الأخطاء الإعرابية للأفعال الخمسة.

22. إسقاط نون الإعراب من الأفعال الخمسة في حالة الرفع.

23. عدم حذف النون من الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم.

24. عدم قدرة التلاميذ على إعراب الفعل المضارع المعتل الآخر بصورة صحيحة.

25. وضع المبتدأ بصورة جملة أو شبه جملة.

26. عدم تبين الخبر.

27. عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر في حالتي الجمع والتثنية، وفي النوع.

28.عدم إعراب الجملة الاسمية أو شبه الجملة في حالة كونها خبرا للمبتدأ.

# الفصل الثالث:

# تحليل مستويات الأخطاء

## - تمهيد:

عندما يبدأ التلاميذ حياتهم التعليمية في المدرسة يتمرنون على القراءة والكتابة في دروس التهجي، فإذا ما تم لهم التمرين الكافي على رسم الكلمات وقراءتها ومعرفة وظيفتها وموقعها، أصبح من السهولة في أثناء الكتابة، كسب مهارات يدوية لكتابة كلمات صحيحة من الذاكرة وبسرعة معينة، وضمن ظروف وضوابط تقتضيها مواقف العمل الكتابي.

ظهور الأخطاء المتكررة في الأعمال الكتابية بشكل ملفت، يوجب دراسة مستويات الأخطاء، في هذه الدراسة قمنا بتحديد أربعة مستويات لدراستها بشكل مفصل وهي:

المستوى الصوتي: قمنا ببيان أسباب التبدلات الصوتية، وأقسام الحروف حسب صفاتها، وأسباب الضعف التي لها علاقة بالمستوى الصوتي مركزين على توضيح بعض المصطلحات التي لها علاقة مباشرة بالنظام الصوتي.

المستوى الصرفي: قمنا بتوضيح المفهوم، وحددت بعض المسائل الصرفية ذات العلاقة المباشرة بمنهاج المرحلة الأساسية العليا(السابع، الثامن، التاسع).

المستوى النحوي(التركيبي): ركزنا في هذا المستوى على أهمية القواعد النحوية، وتحديد أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الأساسية، مع ذكر أسباب ضعف التلاميذ في القواعد النحوية.

المستوى الإملائي: حددنا فيه مفهوم الإملاء، وذكرنا بعض المبادئ التي يجب مراعاتها عند تعلم الإملاء لأهميتها في المساعدة على إتقان الرسم الإملائي، وبينا أهم العوامل التي تساعد على صحة رسم الحروف وكتابة الكلمات، ثم تطرقنا إلى العلاقات الثنائية بين الإملاء، والنحو والصرف، وبعض النواحي التي ينبغي ربطها بالإملاء، وأوضحنا العوامل التي تؤدي إلى الخطأ في الرسم الإملائي.

- **مستويات الأخطاء:**

اللغة ظاهرة تسير وفقا لنظام شامل تراعي أصوله وتلتزم بها، وهي مجموعة من العلاقات والرموز يعبر عنها بأصوات يحدثها جهاز النطق وتدركها الأذن وتحفظها اليد بالكتابة، وهذه الأصوات المحدثة تؤلف بطريقة معينة لتؤدي معاني اصطلاحية وتشكل نظما جزئية منبثقة من طبيعة اللغة من جهة، ومن الظروف المحيطة بها من جهة أخرى، الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية والعلمية، وكلها تؤثر تأثيرا مباشرا في صياغة هذه الأنظمة وتطويرها والرقي بها.

ويمكن بيان طبيعة المستويات بما يلي:

إن المستوى الصوتي للغة هو الذي درس طبيعة الصوت وطرائق النطق به، وعني بتأليف الأصوات بعضها مع بعض لتكون ألفاظا خاصة ذات مدلولات محددة وأرسى قواعد العلائق الخاصة بين هذه الأصوات.

والمستوى الصرفي هو الذي انصرف إلى دراسة بنية الألفاظ واشتقاقها وتوليدها بعضها البعض.

والمستوى النحوي (التركيبي) هو الذي اختص بضبط هذه الألفاظ بحركات أصلية وفرعية، ضمن أصول وقواعد مقررة، لتدل الألفاظ على المعاني المرادة.

المستوى الكتابي هو الذي عني بحفظ التراث اللغوي فسهل بذلك الرجوع إلى هذا التراث والإضافة إليه، وهو ذو القواعد الكتابية والأصول الخطية المأخوذ بها والمتعارف بها والمتعارف عليها، ولمزيد من التحليل والتفصيل في هذه المستويات، وجب علينا أن نفصل فيها.

## ❖ المبحث الأول: المستوى الصوتي

تقوم اللغة على ربط مضامين الفكر الإنساني بأصوات منطوقة تحدثها عملية الكلام. والكلام على هذا الأساس وظيفة إنسانية مكتسبة غير غريزية والكلام بطبيعة الحال نشاط إنساني يختلف اختلافا جوهريا من مجتمع إلى آخر، لأنه ميراث تاريخي ونتاج اجتماعي.

واللغة العربية تتألف من الكلمات والألفاظ، وتحلل الكلمات إلى أجزائها الصغرى وهي الأصوات، فاللغة إذا مجموعة من الأصوات، لكل صوت منها مخرج وصفة، وحرف يدل عند الكتابة ويميزه من الأصوات، وأصوات اللغة تدرس اليوم في علم خاص هو علم الأصوات، يعرف به، ولكل صوت مخرجه وصفته وما يتعلق به، وتمر الأصوات اللغوية عند النطق بها بمراحل ثلاث:

1. مرحلة إحداث المتكلم الصوت.
2. مرحلة انتقال الصوت في الهواء(الموجات الصوتية).
3. مرحلة استقبال السامع الصوت[1].

ويقول علماء اللغة إن الصوت في أساسه دفعة هوائية خارجة من الجوف عبر جهاز النطق، وهذه الدفعة تتعرض عند خروجها من الرئتين للمرور في أعضاء النطق الرئيسية، وهي مخارج الحروف، ومخرج الحرف معناه الاصطلاحي: هو محل خروج الحرف من الحيز الخاص به، ومخارج الحروف سبعة عشر مخرجا تقسم على سبيل الإجمال إلى خمسة مقاطع: الجوف، الحلق، اللسان، الشفتين، الخيشوم[2].

**أسباب التبدلات الصوتية:**

1. انتقال اللغة من جيل إلى جيل عن طريق التلقين.
2. التأثر بأصوات اللغات الأخرى، مثل تأثر اللغة العربية بالتركية والفارسية.
3. أسباب اجتماعية (التمدن اللغوي) ودينية (الرسم الاصطلاحي ، وأحكام التجويد) وقومية (اللهجات).
4. أسباب صوتية مثل: تفخيم بعض الحروف أو إخفائها أو إدغامها.
5. تفاعل الأصوات وتأثير بعضها في بعض في أثناء التركيب[3].

[1] الفراهيدي، علم الأصوات، ص114.

[2] عمر الأسعد، السعدي فاطمة، اللغة العربية، دراسات تطبيقية، دار العلم ، بيروت، (د . ط)، 1999، ص11.

[3] محمود السعران، علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، (د . ط)، (د . ت)، ص115.

وإذا كان الحرف العربي يتصف من حيث الشكل بالصفات المتقدمة فهو أكثر من مجرد صوت دال مع غيره من الأصوات على معنى معين لكلمة من الكلمات، فلقد كشف علماء اللغة منذ وقت مبكر عن الصلة الوثيقة والعلاقة الأكيدة بين الصوت الدال على الحرف من جهة ودلالة هذا الصوت من جهة أخرى. هذا ما يتعلق بخروج الكلمة من مخارجها الصوتية ومحلها الفم، وللأذن دور كبير في استقبال الكلمة إذ يستقبل الفرد الكلمات ليتخذ منها موقفا بعد عدة عمليات ذهنية نتحدث عنها بشيء من التفصيل.

الاستماع مهارة تحليل أساسية في تعليم اللغة وتعلمها، وأهمية هذه المهارة قدمها الله سبحانه وتعالى على وسائل التعلم الأخرى في الكثير من الآيات القرآنية، قال تعالى:«وجعل لَكُم ٱلسَّمع وٱلۡأَبصٰرو الأفئدةۖ قَلِيلًا مَّا تَشۡكُرونَ»[1]، فاعتمدت الطريقة التوفيقية على مهارة الاستماع في تعليم اللغة للمبتدئين، حيث تقضي أن يتعرض التلميذ في الصف الأول الأساسي للاستماع والكلام، من خلال لوحة المحادثة التي تتصدر كل درس، كما تؤكد الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية المعمول بها في المدارس.

والاستماع عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه إذ يستقبل الفرد المعاني والأفكار الكاملة وراء ما يسمعه من ألفاظ وعبارات ينطق بها المتكلم في موضوع ما، ويتم الاستماع بالإنصات، والفهم والإدراك مع ملاحظة نبرات الصوت، وطريقة الأداء اللفظي، ففي الاستماع تدريب على حسن الإصغاء ، وحصر الذهن، ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم[2].

ويقوم الاستماع على عدة عمليات عقلية كالاستبصار، والتميز، والربط، والاسترجاع، والمتابعة، ولأن من تكامل العمليات وتآزرها ليحقق قدر من الإدراك والفهم والاستماع، في طبيعته يتجاوز الكينونة الفسيولوجية

[1] سورة الملك، الآية 23.

[2] الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، عمان، المطابع المركزية،(د . ط)، 1990، ص30.

للسمع إلى الكينونة الداعية التي تختزن الأصوات بطريقة دقيقة ومنظمة، وعلى ذلك تكون الدلالة اللغوية للفعل(استمع) ومصدره(استماع) قريبة من الدلالة الاصطلاحية التي عليها مدار قسط كبير من العملية التعليمية[1].

ويتأثر مستوى الكتابة بعامل الاستماع ويرتبط به ارتباطا وثيقا، فالإملاء في ماهيته عملية يتم من خلالها الإصغاء من مصدره، والوعي بمخارج الحروف، ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره السلف وإتفق عليه أبناء الأمة، ووظيفته تقديم صور بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السماعية عند تعذر الاستماع، واعتبر(Shonil) أن أسس عملية الإملاء هي الذاكرة، والتخيل الصوتي، والتميز السمعي، والإدراك معا[2].

ويذكر (السيد) في هذا المقام من العوامل المؤدية إلى الخطأ الإملائي:

أ. ضعف قدرة المتلقي على التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج.

ب. عدم تمثيل الطول المناسب لحركات القصار.

وإن المستمع الجيد يجب أن يقوى على التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع كتابتها كتابة صحيحة[3].

فعندما يتعرض الفرد لموقف الاستماع يستطيع أن يميز مقاطع الأصوات، ويتعرف ترتيبها، وهذا يساعد على تثبيت الصور المكتوبة، والوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها[4].

ويستطيع العلم أن يدرك أثر الاستماع في صحة الرسم الإملائي عند تلاميذه في الكثير من المواقف، فعدم قدرة التلاميذ على تميز الأصوات الحروف المتقاربة في المخرج قد يؤدي إلى الخلط في كتابة كلمات هذه الحروف، كما أن ضعف قدرتهم على متابعة الصور المسموعة، وترددهم في الكتابة، قد يؤديان بشكل أو بآخر إلى عدم قدرتهم على مسايرة زملاءهم، ثم التخلف عنهم في الكتابة، وقد يؤدي هذا الضعف إلى بطء في الكتابة،

---

[1] ستيتة سمير ورفاقه، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وزارة التربية والتعليم، اليمن، (د. ط)، 1995، ص ص78. 104.

[2] شحاته حسين، أساسيات في تعليم الإملاء، مؤسسة الخليج، القاهرة، (د. ط)، 1984، ص08.

[3] السيد محمد أمين، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، ط2، 1998 ، ص555.

[4] إبراهيم عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1975، (د. ط)، ص11.

وتأخر في التآزر السمعي الحركي عند هذه الفئة من التلاميذ، وقد يظهر هذا جليا عند البعض حين يبدأون الكتابة الإملائية بداية سليمة في بداية النص الإملائي، ثم يعجزون عن مواكبة أقرانهم في استكمال كتابة المسموع، لعدم قدرتهم على إدراك الوحدات الصوتية ورسم الصور الخطية لها ولعل البطء في الرسم وعدم إتباع المنهجية الصحيحة في تنظيم الحروف والكلمات، من أكثر العوامل التي تؤدي منفردة أو مجتمعة إلى وقوع التلاميذ في أخطاء الرسم الإملائي.

ومن أشكال الضعف الأخرى التي تنتج عن البطء في الكتابة، القفز عن بعض الكلمات وقد يكون هذا عائدا إلى ضعف قدراتهم على المتابعة والإصغاء ومواكبة الوحدات اللغوية المسموعة أيضا، كما أن تكرار الكلمات هو مظهر آخر من مظاهر ضعف الكتابة الإملائية، ويعزي إلى ضعف التلاميذ في إدراك الصور الصوتية المسموعة[1].

وهناك ما يشير إلى أن الإصغاء من طرف التلميذ في مواقف الكتابة الإملائية يجعله أقدر على التفريق بين الكتابة والكلمات المتشابهة في اللفظ عند سماعه لها، حيث يربط بين ما يسمعه وبين ما يتوافر لديه من خبرة لغوية مخزونة، ومثال ذلك(يحي) و(يحيا).

ويستطيع التلميذ أن يميز بين الاسم الذي يكتبه بألف مقصورة، والفعل الذي يكتبه بألف قائمة، فيكون اختياره هما للصورة الصحيحة قائما على توظيف القدرة السمعية في التثبيت من الصورة الخطية الصحيحة بجانب توظيف القاعدة الإملائية المرتبطة بهذا الشاهد[2].

وعن طريق التخيل واسترجاع الصور الذهنية المخزونة يستطيع التلميذ أن يفرق بين كتابة كلمتي (سورة وصورة) فعند سماعه لجملة ،"قرأ الإمام سورة) تبادر إلى ذهنه الصلاة ويسترجع صورة الإمام وهو يؤم المصلين، ويوازن التلميذ بين الصورة الذهنية وصورة الكلمة المقارنة لها ليتحقق من كتابة صورتها الخطية الصحيحة، مستبعدا

[1] شبل بدران، التعليم والتحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993، (د ـ ط)، ص29.

[2] محمد أبو الفتوح شريف، الأخطاء الشائعة في النحو والصرف واللغة، مكتبة الشباب، القاهرة، 1976، (د ـ ط)، ص98.

الكلمة المقارنة بها في الصورة الصوتية، وهي كلمة(صورة) وذلك يدل على أن هذا التلميذ توصل إلى إتخاذ القرار المناسب بعد توظيفه لعمليات عقلية عليا، هي الاستماع والتخيل والاسترجاع والفهم والمطابقة والتهجي وما شابه ذلك من العمليات الذهنية الأدائية المتصلة بالكتابة.

والأصوات لها علاقة إرتباطية تجمع بين المنطوق والمسموع لتؤثر في الكتابة، كما أن للتلوين الصوتي(التنغيم) أثره الفاعل في صحة رسم الحروف بأشكالها وفي مواضعها من الكلمة، إذ يؤثر ذلك في درجة الفهم، ويشد إنتباه التلميذ ويعطيه مؤشرا على دلالة الألفاظ، وزيادة معانيها وضوحا، فيستطيع أن يرسم علاقة الترقيم المناسبة من (تعجب وإستفهام وتنصيص ونقطة) تبعا لذلك التلوين، وما لا شك فيه أن اللفظ السليم للكلمة يساعد على التعرف إلى الحروف المضعفة، فيرسم التلميذ علامة التضعيف على الحرف رسميا صحيحا[1].

الحركات والحروف أساسان في تشكيل الأصوات وفهم الدلالات وإدراك المعاني، ومن هنا ندرك أهمية الصوامت والصوائت.

إن الصوامت العربية تختلف عن وظيفة الصوائت(حروف العلة والحركات) ومن هذه الإختلافات:

1. أن الصوامت تقابلها(الحروف) تكون أصولا للكلمات العربية من حيث الإشتقاق، فتكون هذه الحروف فاء الكلمة أو عينها أو لامها، أما العلل (الصوائت) فلا تكون.

2. إن الصوامت تكون بداية للمقطع في العربية ولا تكون الحركات كذلك.

3. أن الصوامت(الحروف) تطول كمية الصوت فيها، أما العلل فلا تطول[2].

وتميز بوظائف لا تؤديها الحروف الصحيحة ويمكن تلخيصها كما يلي:

أ. تؤدي مهمة جليلة في اللغة العربية إذ تزيد في قوة الوضوح السمعي.

ب. توضح المعنى بشكل مفهوم مثل قَتَلَ، قُتِلَ.

[1] محمود السعران، علم اللغة، مرجع سابق، ص210.

[2] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتابة، القاهرة، 1973، (د. ط)، ص68.

ج. لها أهمية كبيرة في التنغيم والنبر.

وعلم الأصوات الصرفي يعرف بأنه دراسة إستعمال الوسائل الصوتية الوظيفية للسان ما في علم يصرفه، وتتضمن ثلاثة أجزاء:

1. **علم الأصوات التركيبي:** التغيرات الصوتية الإمتزاجية التي تطرأ في أثناء التماس بين مستفردين(الرجل العظيم).

2. **التناوبات الصوتية:** وهي التغيرات الصوتية الناتجة عن إضافة حروف أو حركات للمفردة(أغنى، غَنيت، غُنِيتُ).

3. **البنية اللوافظيةللمشتقات:** وهي الجذر الأصلي الذي تبنى عليه المفردات (الإشتقاق والتوليد) ويختص بالألفاظ الصوتية وما فيها من تناوبات[1].

**أسباب الضعف التي لها علاقة بالمستوى الصوتي:**

1. سرعة النطق، أو أن يكون المعلم خافت الصوت، أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفردية، أو أن يكون في نطقه قليل الإهتمام بتوضيح الحروف، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها.

2. عدم المطابقة بين رسم الهجاء وصوته والذي يتكون من الصوت والرمزوالحركة المرافقة، إذ يغلب في العربية الإتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها، أي كتابة ما ينطق والعكس، إلا أن هذه القاعدة غير مطردة، إذ توجد حالات زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق مثل (ذلك، هذا، لكن).ومن أمثلة الأحرف التي تكتب ولا تنطق(عمرو) والألف الفارقة في(شربوا).ومثل هذه الأمور الكتابية توقع التلاميذ في لبس وحيرة.

3. اللهجة العامية: إن للهجة الاملة أثرا واضحا في وقوع السامع في لبس وحيرة حين تمتزج اللغة الفصيحة بصوت يقلب شكل الحرف ومعناه، ومن أمثلة ذلك:

[1] فايربول، بايلون كريشان، مدخل إلى الألسنية، ترجمة طلال وهبة ، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992، ط1، ص136.

| | |
|---|---|
| أنت ضالع في الأمر | أنت طالع في الأمر |
| إستيقظ التلميذ مبكرا | إستيقذ التلميذ مبكرا |
| اظطره إلى عمل ذلك | إضتره إلى عمل ذلك |

إن ما يجري عليه المتحدثون في اللغة سواء بقلب همزة(قلم ـ ألم) أو الطاء تاء (طالب ـ تالب) أو الصاد سينا(صيف ـ سيف) كل ذلك مغاير لنظام الأصوات العربية، وأمثلة هذا التمدن اللغوي كثيرة وتقع في أصوات أخرى(ث ـ س) (ذ ـ ز)(س ـ ز) فيجب التنبه لذلك[1].

تحدثنا عن الحروف مفردة وما لها من صفات صوتية، لذا وجب علينا الحديث عن إلتقاء حرفين أو أكثر وما ينتج عنها من تبدلات صوتية مثل:

**المقاطع:** من مميزات اللغة العربية أنها لا تبدأ بصامتين كما هو الحال في اللغات الأجنبية، وعليه نضيف همزة الوصل لنستطيع أن نلفظ بفعل الأمر(دْرس) فنقول أدْرس، وما فعلناه هو أننا بدأنا بصامت هو الهمزة، ثم حركة وهي الضمة، ثم صامت وحركة، وهذا العمل يعلل لنا عدم إلتقاء الساكنين مثل: مِنْ الكتاب فتصبح مِنَ الكتاب[2].

وتقسم المقاطع إلى ما يأتي:

1. **مقطع قصير:** وهو عبارة عن حرف متحرك فقط مثل(س، س، سِ).
2. **مقطع متوسط:** وهو عبارة عن حرف متحرك+ حرف مد مثل(سا، سو، سي).
3. **مقطع طويل:** وهو عبارة عن حرف متحرك+ حرف مد+ حرف ساكن مثل(قال، زال).

**النبر:** وهو شدة الصوت على جزء من الكلمة دون الأجزاء الأخرى، ويمكن تلخيص قواعد النبر في الفصحى كما يأتي:

[1] أبو شريفة، عبد القادر ورفاقه، دراسات في اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 1990، ط2، ص18.

[2] عدس محمد عبد الرحيم، اللغة العربية والثقافة العامة، دار الفكر، عمان ،1994، ط1، ص16.

أ. إذا توالت في الكلمة عدة مقاطع قصيرة كان النبر على المقطع الأول مثل(شَرِب، دَرس).

ب. يكون النبر على المقطع الطويل إذا لم يكن في الكلمة مقطع طويل غيره مثل(مال، دارس).

ج. يكون النبر في المقطع الطويل الأول إذا كان في الكلمة أكثر من مقطع طويل مثل(مقادير) ويلفظ أبناء العربية بالكلمات بما فيها من مقاطع ونبر، وبفعل السليقة.

وتبدو أهمية النبر هذا في النطق في اللغات الأخرى كالإنجليزية لأنه قد ينتج عنه إختلاف في معنى اللفظة[1].

**التنغيم:** وهو إختلاف لهجة الصوت في العبارة أو الجملة من حيث إرتفاعها وهبوطها تبعا للمعنى المقصود، وبشكل يحدث ذبذبة في الوترين الصوتيين ينتج عنها تناغم موسيقي في الكلام فنحن نلفظ(ما أحسن محمد) حين نقصد بها النفي بلهجة تختلف عن لفظها حين تكون سؤالا، أو حين تكون تعجبا[2].

معظم الأخطاء تلتقي في الموضوعات التالية: التضعيف، الألف، الفارقة، التنوين، والنون، الحروف المتقاربة الحركات، الحروف التي تنطق ولا تكتب، عدم ضبط حركة الفعل المبني للمجهول إشباع الحركات، عدم حذف العلة عند الجزم، المزج بين الفصحى والعامية.

## ❖ المبحث الثاني: المستوى الصرفي

**الصرف في اللغة:** هو التغيير والتقليب من حال إلى حال.

**وفي الاصطلاح:** هو التغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتثنية وجمع، وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول، وصيغة المبالغة...إلخ[1].

[1] عدس ، اللغة العربية والثقافة العامة، ص18.

[2] المرجع نفسه، ص18.

والصرف يتحدد في ثلاثة أشياء هي:

1. تحويل بنية الكلمة إلى أبينة مختلفة لضروب من المعاني كالتصغير والتكسير وصيغ أسماء الفاعلين والمفعولين.

2. تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكن لغرض آخر ينحصر في الزيادة والحذف والإبدال والقلب والنقل.

3. بيان أحكام بنية الكلمة وتصريفها إلى أجناس وأنواع بحسب وظائفها كأن يقسمها إلى أجناس الفعل، والإسم والأداة أو من حيث التذكير والتأنيث والأفراد والجمع[2].

ويختص التصريف بالأسماء العربية المتمكنة(المعربة) ولا يدرس الحروف والأسماء المبنية، فالتصريف لا علاقة له بالأسماء الأعجمية والمبنية كالضمائر والأفعال الجامدة مثل: نعم، وبئس.

والغاية من الصرف حفظ اللسان من الخطأ، ومراعاة قوانين اللغة في الكتابة، وتنمية اللغة العربية[3].

وعندما تتلاقى مجموعة من الأصوات وتؤلف كلمة من الكلمات، تتخذ هيئة مخصوصة في تكوين الكلمة، تسمى بنية الكلمة كما أن علم الصرف يختص بمعرفة بنى الكلمة، لذا هو العلم الذي به تعرف صياغة الأبنية العربية وأحوالها مما لسي إعرابا ولا بناء.

ومعرفة بناء الكلمة الصرفي يساعد على معرفة موقعها وما يتلوها في الجملة من حيث الإعراب والمعنى، ولو تأملنا الأمثلة التالية:

- إنطلق المتسابق منطلقا حسنا.
- زيد منطلق به.

---

[1] الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، ص12.

[2] هادي نهر، الصرف الوافي، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، 1998، (د. ط)، ص20.

[3] عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، 1979، (د. ط)، ص90.

- منطلق المتسابقين شروق الشمس.
- منطلق المتسابقين ساحة البلدة.

لوجدنا بينها لفظة مشتركة هي(منطلق) إستعملت في كل مثال إستعمالا مختلفا.

- فهي في الجملة الأولى مصدر ميمي للفعل إنطلق.
- وفي الثانية إسم مفعول مشتق من الفعل نفسه.
- وفي الثالثة إسم زمان لأنها تدل على زمان الإنطلاق.
- وفي الأخيرة إسم مكان يدل على مكان الإنطلاق.

ولما كانت هذه الصيغة بين هذه المشتقات الأربعة صار تحديد معناها مرتبطا بسياق الجملة التي استخدمت فيها.

ومن أهم البحوث الصرفية التي تساعد على ضبط الكلمة معرفة الميزان الصرفي المجرد والمزيد من الأسماء والأفعال، ومعرفة المشتقات وأوزانها، ومعرفة الإعلال والإبدال[1].

فإذا كان لدينا الأصوات (ل، ع، ب) ورتبناها في زمرة لفظية واحدة، ينتج معنى معروف هو اللعب، وإن جعلت ترتيب الأصوات على نحو آخر يولد لديك معنى آخر(لعبت)(لاعب)(اللعب) هذا التغير في المعنى حصل نتيجة تغير صيغة اللفظية، وهو من إختصاص المستوى اللفظي.

فالمستوى الصرفي يدرس التغيرات التي تطرأ على صيغ الكلمات فتحدث معنى جديدا[2] قد تكون الوحدة الصرفية حركة واحدة، كالضمة والفتحة والكسرة والتنوين.

ولو غيرنا الفتحة بضمة ثم كسرنا الوسط(لُعِبَ) ونتج معنى آخر هو اللعب من المجهول في الزمن الماضي.

[1] عمر الأسعد، اللغة العربية ودراسات تطبيقية، ص13.

[2] عبد الراجحي، التطبيق الصرفي، ص90.

من الملاحظ أن المستوى الصرفي مكون من وحدات صوتية ضمن نظام لغوي معين، وأنه مرتبط بالمستوى الصوتي، لكن، حين نريد أن نعبر عن أفكارنا فإننا لا نلفظ كلمة أو صوتا، وإنما نسوق الألفاظ في نظام معين، وهذه الألفاظ حسب النظام اللغوي المستعمل يؤثر بعضها في بعض.

المستوى الصرفي يدرس التغيرات التي تطرأ على أبنية الألفاظ فتؤدي معاني جديدة، وهذه التغيرات هي وحدات صوتية، وبهذا تبين مدى إرتباط الدرس الصوتي بالدرس الصرفي، والدرس الصرفي يعتبر مقدمة للدرس النحوي وملازما له في العربية، لأن إهتمام الصرف ببنية الكلمة إنما هو لإستعمالها في تركيب نحوي.

وأي تغير في بنية الكلمة يؤثر في المعنى الذي تؤديه فإن تؤديه قلت(حضر)يفهم أن شخصا أو شيئا قد حضر، وإن قلت(أحظر) فإنك تحس شخصا ما قام بإحضار شيء، مثل(خرج الرجل)، (أخرجت الرجل)، (كاذب، كذاب)، (حصد) تشير إلى الفلاح، بينما(أحصد) يدل على الإستحقاق بمعنى حان وقت حصاده.

وفي إطار مفهوم التكامل وأبعاده من فنون اللغة والعلاقات الإرتباطية الصرفية القائمة بين هذه الفنون، هناك ما يشير إلى الإهتمام بتعلم الإملاء، بدءا من اللحظة التي ولد فيها علما الصرف والنحو من حيث العلاقة بينهما مما يؤكد أن رسم الحروف، في الكثير من الأحوال، تحددها المعرفة بقواعد النحو والصرف أو قواعد النطق(الصوت)[1].

وقد مزج اللغويون العرب بين الصرف والنحو، ورأى بعض علماء اللغة الغربيين والعرب – مثل هذا الإرتباط – من ناحية عملية ومنطقية – أن تسبق دراسة الصرف دراسة النحو، والصرف في اللغة يقوم على تقسيم الكلام إلى (إسم، فعل، حرف) وللتفريق بين هذه الأقسام أوجد علماء اللغة العربية معياريين، ينظر إلى الكلمة من حيث الشكل المبني، ينظر إليها من حيث الوظيفة المعنى، من حيث الشكل الإسم يقبل الجر والتنوين(أل) التعريف والنداء، بينما لا يقبل الفعل والحرف هذه المعايير الشكلية، وحيث المعيار الثاني هو المعنى،

[1] الحموز محمد عواد ، الأخطاء الإملائية الناجمة عن الإبعاد النحوية والصرفية والصوتية في الخط الإصطلاحي العربي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الكبرى، ص02.

فقد عرفوا الإسم بأنه ما دل على مسمى (شيء) والفعل ما دل على حدث وزنه، والحرف ما ليس ذلك، وبعد هذا التقسيم لأنواع الكلام فصلوا القول في الإسم من حيث التجرد والزيادة، والجمود والإشتقاق[1].

**المصادر:**

والمصدر ما دل على حدث غير مقترن بزمن، وهو أساس الصرف.

**1. المصدر الصريح:**

أ. **مصدر الفعل الثلاثي:** ويكون على وزن

أ . فعالَة: نجارة، زراعة

ب. فَعالان:غَلَيان، طَوَفان.

ج. فَعلة: خضرة، صفْرة.

د . فُعال: سعال، نَباح.

هـ. فعال: عِتاب.

ب. **مصدر الفعل الرباعي:** من مصادر الأفعال الرباعية القياسية، وتختلف أوزانها بإختلاف صيغ الأفعال:(أكرم، أبقى، أقام، تدرب، قاتل، زخرف، إندفع، إستقبل، إجتمع).

1. **المصدر الدال على المرة:** يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن(فَعلَة) مثل: أكلة، ومن الرباعي علة وزن(إفعالة).

2. **المصدر الدال على هيئة:** يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن(فِعْلَة) مثل: إكلة، ومن الرباعي على وزن(إفعالة).

3. **المصدر الميمي:** يصاغ من الفعل الثلاثي الغير الأجوف علة وزن (مَفْعِلْ) مثل: مَأْكَلْ.

4. **المصدر الصناعي:** يصاغ بزيادة ياء مشددة وتاء التأنيث على آخر الإسم مثل: وطنية.

[1] أبو شريفة، دراسات في اللغة العربية، ص20.

5. **إسم الفاعل:** من الفعل الثلاثي يصاغ على وزن(فاعل) مثل: ضارب، ومن الغير الثلاثي على وزن(مُفعِل) مثل: مدحرِج).

6. **إسم المفعول:** من الفعل الثلاثي على وزن(مفعول) مثل: مضروب، ومن الغير الثلاثي على وزن(مفْعل) مثل: مستخلص.

7. **الصفة المشبهة:** تصاغ من الأفعال الثلاثية اللازمة(فرح، بطل، حلو، طويل).

8. **إسم التفضيل:** يتم صوغ إسم التفضيل من الفعل الذي يجوز التعميق فيه وهو الفعل الثلاثي التام، المتصرف، والمثبت مثل: أعلى، أفضل.

9. **إسما الزمان والمكان:** ويبنيان على وزن(مفْعل) ملْعب.

10. **إسم التعجب:** يصاغ على وزن ما أفعل أو أفْعِلْ به مثل: ما أكرم ! أكرم به ! .

11. **أسماء الألة:** بعضها قياسية مثل مِسْطرة، منشار ، وأوزانها قياسية مِفعل، مِفْعَلَة، مِفعال، فعالة.

12. **صيغ المبالغة:** تستعمل عند مصدر الزيادة في الصفة ولا تبنى إلا من الثلاثي وأوزانها فعال(كذاب)، مفعال، فعيل، فعول، مفعيل، فعل[1].

**الإشتقاق:**

الإشتقاق يعنى توليد الألفاظ بعضها من بعض ويشترط في صحة ما يأتي:

1. الإشتراك في عدد من الحروف.
2. أن تكون هذه الحروف مرتبة ترتيبا واحدا[2].
3. أن يكون بين هذه الألفاظ قدر مشترك من المعنى.

**أنواع الإشتقاق:**

[1] أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، دار العلم، بيروت، 1952، (د. ط)، ص ص20. 50.

[2] عبد الراجحي، التطبيق الصرفي، ص58.

1. **الإشتقاق الأصغر:** الإشتراك في عدد الحروف وترتيبها مع الإختلاف في الحركات عَلِمَ، عِلْمٌ، عَلَمْ.
2. **الإشتقاق الكبير:** الإشتراك في عدد الحروف مع الإختلاف في ترتيبها سلم لمس مسل.
3. **الإشتقاق الأكبر:** إبدال حرف بحرف آخر مثل(جذَب، جدَب)(ضيف، صيف).
4. **النحت:** إدماج كلمتين أو أكثر في كلمة واحدة مثل: عبد الدار(عبدري)، عبد الله(عبدلي)[1].

**فوائد الإشتقاق:**

1. إشتقاق الألفاظ بعضها من بعض يساعد في نمو اللغة وتطويرها والتخلص من الأجزاء المفككة.
2. الإشتقاق طريقة رائعة لتوليد الألفاظ للدلالة على المعاني الجديدة.
3. يساعد على التنويع في التعبير عن حدة مسميات لمعنى واحد(القارعة، الواقعة، الطامة).
4. يساعد في ربط الجزئيات بالكليات.
5. يدلنا على أصول الألفاظ.
6. يعتبر أحسن الطرق في فهم اللغة الأصيلة من الدخيلة.
7. يساعد على معرفة الألفاظ الأصيلة من الدخيلة.

الوحدات الصوتية التي نضيفها إلى الكلمة الأصلية لتكتسب معنى جديد تسمى(موفيمات) وتسمى(سوابق) إذا جاءت في أول الكلمة، كما تسمى (دواخل) إذا جاءت في وسط الكلمة، أما إذا جاءت في آخرها فتسمى(لواحق).

معظم الأخطاء في هذه المرحلة تلتقي في الهمزة المتوسطة وهمزة القطع والوصل، أساليب المدح بِئْسَ ونِعْمَ والاسم المنقوص والممدود المقصور.

## ❖ المبحث الثالث: المستوى النحوي (التركيبي)

[1] أحمد قبش، الكامل في النحو والإعراب والصرف، دار الجيلاني، بيروت، 1994، (د. ط)، ص ص20. 25.
لمزيد من التوسع في الموضوع أنظر: معجم أخطاء الكتاب.

ذهب المصنفون الأوائل إن ظهور النحو كان بسبب شيوع اللحن في العربية حين إتسعت دائرة المجتمعات العربية القديمة، لما كان من الفتوح الإسلامية التي نشرت هذه اللغة في المجتمعات الإسلامية التي اعتنقت الإسلام فأقبلت على العربية تتعلمها. على أن هذا اللحن لم يكن مقصورا على غير العرب ممن شملهم الإسلام، بل تجاوز ذلك إلى العرب أنفسهم، ومن أجل ذلك فكر أهل العلم في وضع ضوابط يستعين بها المعربون لئلا يرتكبوا شيئا من اللحن، وإرتكاب اللحن عيب للعلم[1].

كان العرب من قبل يتقنون لغتهم، ولكنهم كانوا يجهلون القواعد، لم تكتب القواعد إلا لحفظ اللسان العربي من الأثار السلبية التي لحقت به من جراء الإختلاط بغير العرب، وفي هذا ا يفسر الظاهرة التي تتمثل في كون عدد لا بأس به من النحاة من غير العرب في الأصل، فهي قد وضعت لغير العرب إبتداء، وإن كثيرا من تلك القواعد هي نتاج الترف الفكري الذي شهده العالم الإسلامي، وإن منها ما ليس له من الأهمية ما يؤهله لأن يعلم[2].

والنحو في الحقيقة هو عملية فهم دقيق لعلاقات الكلمات في إطار التعبير، ومعرفة وظيفة كل كلمة ضمن ذلك الإطار، فإعراب الكلمة يحدد وظيفتها في التعبير بالنظر إلى علاقاتها بما يجاورها من الألفاظ والعبارات، والعربية لغة معبرة تجري أواخر الكلم فيها على أنماط مخصصة تنضبط بأصول وأحكام.

ومن المعروف أن المدرسة الإبتدائية قد وجدت في المجتمع لتؤدي وظيفة مهمة في الحياة وهي مساعدة الفرد على أن ينموا نموا متكاملا في جميع النواحي الجسمية، والروحية، والوجدانية، فالبيئة المدرسية لها أهمية عند الأطفال، لأنهم من خلالها يكتشفون أنفسهم، ومن خلال دروسها يطلون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمة ومعاييره.

[1] إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية أسطورة وواقع، دار الفكر، عمان، 1987، ط1، ص09.

[2] حابر يحيي، نحو دراسات وأباد لغوية جديد، جامعة النجاح الوطنية نابلس، (د. ت)، ط1، ص212.

وتعد اللغة العربية في المنهج المدرسي إحدى الوسائل المهمة في تحقيق الوظائف المتعددة للمدرسة الإبتدائية، لأن اللغة هي الأداة الرئيسية التي تمكنه من الإلمام بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير، وتساعدهم على إكتساب عاداتها الصحيحة وإتجاهاتها السليمة، كما انها الأداة التي بها يسيطر المتعلم على المواد الدراسية الأخرى لأن الأساس الذي يبنى عليه المواد الدراسية يقوم على إستخدام اللغة العربية الفصيحة بشكل سليم، وكل نشاط يقوم به المتعلم داخل المدرسة أو خارجها يعتمد على اللغة سواء أكان ذلك عن طريق الإستماع والقراءة، أو عن طريق الكلام والكتابة.

ومن هنا تتضح لنا أهمية القواعد النحوية في تحقيق بعض الأهداف التي يسعى منهج اللغة العربية إلى تحقيقها، فالمتعلم لن يستطيع أن يقرأ قراءة خالية من الأخطاء اللغوية، ولن يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة، أو أن يعبر عن ذاته إلا إذا ملما بالقواعد الأساسية اللازمة، ومراعاة هذه القواعد في قرائته وكتابته وحديثه[1].

القواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، وتكون عادات لغوية صحيحة لدى التلاميذ من خلال تدريبهم على إستعمال الألفاظ والجمل والعبارات، إستعمالا صحيحا في الحديث والكتابة والقراءة، وتمييز الخطأ من الصواب بقدر ما تسمح به.

وتعلم النحو يرتبط بسيكولوجية النمو عند التلميذ، وبخاصة النمو اللغوي، فالتلميذ في المرحلة الإبتدائية لا يستطيع أن يلم بما في القواعد النحوية من تجريد وتعميم وتحليل وتطبيق، ومن هنا يمكن ان يقال أن النحو في الصفوف الخمسة في المرحلة الإبتدائية لا مكان له إلا ما يتعلق بجزئيات منه تجري في حياة التلميذ اليومية، ويتم التدريب العملي بإستخدام الوسائل الأساسية التي تكسب التلميذ المهارة اللغوية كالقراءة والكتابة، أما النحو الذي يحتاج إلى قواعد عامة تتعلق بضبط أواخر الكلمات أو بترتيب الكلمات بعضها مع بعض، فيمكن أن يتم بإختيار السهل منه ثم يتدرج به في مراحل أعلى، ولذلك يجب أن يراعى في منهج النحو في اللغة العربية ما يأتي:

[1] خاطر محمود رشدي وآخرون، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الإشعاع للطباعة، القاهرة، 1976، ط5، ص176.

مراعاة النحو العقلي للتلاميذ فيما يعرض عليه من قواعد. والإكثار من التدريبات المنظمة لكي يكتسب التلاميذ المهارات المختلفة في القواعد ومهارات تطبيقها في مجالات فنون اللغة المختلفة[1].

وينبغي ألا ينظر إلى النحو في المرحلة الإبتدائية بتطويرها الأول والثاني على أنه شيء جديد، وإنما هو إمتداد طبيعي لعملية التدريب اللغوي، وإستمرار في السير فيها، وإستكمال لأهدافها، وإن بدا منه شيء من التعمق تبعا للتدرج الطبيعي[2].

ويؤيد هذا ما ذهب إليه رشدي خاطر وآخرون من أن الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية يناسبها النحو الوظيفي الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة فوظيفة النحو تعني أن يتعلم التلميذ ماله دور وظيفي في الإستعمال ويترك ما عداه، اما النحو التقليدي الذي يتضمن الأسس المنطقية والقوانين الضابطة للإستعمال اللغوي، فيمكن أن يقدم لمرحلة التعليم الأساسي الدنيا[3].

**حقيقة المستوى النحوي(التركيبي):**

إن بناء الكلمة يعنى بوسائل تكوين الكلمات من الوحدات الصوتية المختلفة، وأما بناء الجملة فيدرس كيفية تكوين الجمل من الكلمات المختلفة.

ومن الملاحظ أن هذه الكلمات لا تبقى دائما على حركة واحدة، وإنما تتغير حركتها تبها لموقعها ومعناها المراد في الجملة، وقد لفت هذا التغيير إنتباه اللغويين العرب المسلمين فدرسوا تركيب الجملة العربية وقسموها إلى جمل خبرية وإنشائية وإعتبروا الجمل الخبرية ما صح فيها التصديق والتكذيب، أما الإنشائية فهي لا يصح فيها القول بالصدق أو الكذب، كقولك: أدرس أولا تدرس فلا يمكن أن يقال هذا صحيح أوكذب.

[1] يونس فتحي علي ورفاقه، تعليم اللغة العربية وإجرائته، الطويجي للطباعة، القاهرة، 1987، ط1، ج1، ص ص90 . 91.

[2] علي الجمبلاطي، الأصوب=ل الحديثة لتدريب اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة ، مصر للطباعة، القاهرة، 1975، (د . ط)، ص304.

[3] محمود رشدي خاطر، اللغة العربية والتربية الإسلامية، ص187.

ثم قسموا الجمل الخبرية إلى جمل فعلية وإسمية، وقسموا الجمل الإنشائية إلى جمل طلبية(أمر، نهي، إستفهام، نداء...إلخ)، وأساليب كأسلوب المدح والذم والتعجب والقسم...إلخ. ثم درسوا الجمل الفعلية فرأوها تنقسم إلى فعل وفاعل، وبعضها يتعدى إلى مفعول به، وبعضها فيه أسماء وحروف متممات لها، ودرسوا الفعل الماضي فوجدوا أنه يلزم حركة واحدة إذا لم يتصل به ضمير مثل (درس، كتب)، فقالوا إن الفعل الماضي مبني على الفتح، وإذا إتصل بضمير رفع متحرك فهو مبني على السكون مثل(درست، كتبنا)، ومبني على الضم إذا إتصل بواو الجماعة مثل(درسوا، كتبوا). ووجدوا أن فعل الأمر الصحيح مبني على السكون(أدرس) أو على ما يجزم به مضارعه، كأن يكون مبنيا على حذف نون الإعراب إذا كان مضارعه من الأفعال الخمسة(أدرسوا). أو حذف حرف العلة مثل(ارم) وأما المضارع فوجدوا أن حركته تتغير تبعا للعوامل، فقالوا هذا شبيه بالإسم من حيث الإعراب(تغير الحركات) فسموه المضارع، ومع ذلك وجدوا أنه يبنى على الفتح إذا إتصلت به نون التوكيد(يدرسن) ويبنى على السكون إذا إتصلت به نون النسوة ويدرسن، وأما الإسم في الجمل فهو نوعيين: ما تتغير حركته وهو المعرب، وما تلازمه حركته في ظروف معينة وهي المبني[1].

وقد حاول النحويون إقامة تحليلهم اللغوي على نظرية العامل اللغوي ليفسروا تغير الحركات في نهاية الأسماء والأفعال، فقالوا إن الضمة دليل على الإسناد، والكسرة دليل على الإضافة، والفتحة دليل على النصب.

وبالطبع، علم اللغة الحديث يدرس التركيب واصفا له، محللا إياه بعيدا عن الجدل المنطقيوالإعراب في الحقيقة هو عملية فهم دقيق لعلاقات الكلمات في إطار التعبير، ومعرفة وظيفة كل كلمة ضمن ذلك الإطار، فإعراب الكلمة يحدد وظيفتها التعبير بالنظر بما يحاورها من الألفاظ والعبارات، والعربية لغة معربة تجري أواخر الكلمات فيها على أنماط مخصوصة تنضبط بأصول وأحكام، وتعيننا ملاحظة هذه الأصول ومراعاة حركات الأواخر على ضبط لغتنا واشتقاقها مثال ذلك...

[1] أبو شريفة، دراسات في اللغة العربية، ص22.

1. قل الحق وافعل الخير.

2. الحق قل والخير افعل.

لو تأملنا المثالين وجدناهما متفقين على الأصوات والمعاني وعدد الكلمات، ومختلفين في ترتيب هذه الكلمات، لقد جاءت الجملة في المثال الأول فعلية مبدوءة بفعل، متبوعا بالفاعل المستتر والمفعول به، واقتضى النظام الإعرابي في المثال الثاني تقديم المفعول به على الفعل والفاعل في الجملة الفعلية.

1. الصدق ينجي صاحبه.

2. ينجي الصدق صاحبه.

لو تأملنا الجملتين لوجدناهما متفقين في الأصوات والمعاني والكلمات، ومختلفين أيضا في الترتيب، إلا أن تركيب الجملة الأولى منها اقتضى أن تكون اسمية لتصديرها باسم، وتركيب الثانية جعلها جملة فعلية لابتدائها بفعل، ولئن اتفقت الجملتان في المعنى فقد اختلف الإعراب، تبعا لكون إحداهما جملة اسمية والأخرى فعلية، وإذا لاحظنا حركة(النطق) في الجملتين الأوليين وجدناهما (الفتحة) ، أما حركة (الصدق) في الجملتين الأخيرتين فهي (الضمة) ، وحركات الإعراب من خصائص اللغة العربية، وهي مظهر لازم من مظاهرها، نستطيع أن نميز الفاعل من المفعول به، أو المضاف من المضاف إليه، لذا تفهم نظام الإعراب اللغوي ضروري لمعرفة النظام اللغوي للعربية ومن هنا ندرك خطأ المقولة التي تتردد كثيرا(سكن، تسلم) ، فالتسكين في غير محله خطأ، والالتزام بحركات الأواخر في القراءة والكتابة هو الفيصل في بيان المقصود وجلاء المعنى[1].

إن كل لغة تعرض المعاني بطرق وتراكيب خاصة، والتركيب النحوي عنصر من عناصر النظام اللغوي لا يجوز مخالفته والخروج عليه، ومما سبق يتبين أن النظام النحوي يشتمل على قواعد تركيب الجملة وأحكام إعرابها، وأن نظام التركيب ونظام الإعراب مترابطان عضويا لا انفصام بينهما إلا من أجل المدرسة والإفهام.

[1] عمر الأسعد، اللغة العربية بين المنهج والتطبيق، عمان، 1989، ص ص20 ـ 22.

وتلتقي أخطاء هذه المرحلة في الموضوعات التالية: الإضافة، الفعل اللازم، والفعل المتعدي، الجموع، الجملة الاسمية والجملة الفعلية، التوابع، الأسماء الخمسة، الأفعال الخمسة.

**أهداف تدريس القواعد النحوية في المدرسة الابتدائية:**

القواعد النحوية لا تدرس على أنها هدف في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، لذلك ينبغي أن يقتصر تدريس القواعد النحوية على ما يحتاج إليه التلاميذ من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أسلوبهم وفهم ما يعرض عليهم من الأساليب فهما صحيحا، أما ما زاد عن ذلك من مسائل وقواعد اللغة فيجب أن يترك للذين يتخصصون في اللغة لذلك يمكن حصر الأهداف فيما يأتي[1]:

1. تقويم ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في التعبير في الكتابي والشفوي.
2. إكسابهم عادات لغوية صحيحة من خلال التدريب على استعمال الألفاظ والجمل استعمالا صحيحا.
3. تنمية ثروتهم اللغوية وصقل أذواقهم الأدبية
4. تعويديهم صحة الحكم ودقة الملاحظة، ونقد التراكيب نقدا صحيحا والتمييز بين الخطأ والصواب.
5. تمكينهم من وضع ما يكتبونه أو يتحدثون به في صياغة دلالات واضحة، حيث أن مراعاة تلك القواعد النحوية، وتعلمها ينبغي أن يعصما اللسان والتعلم من الخطأ في بناء الكلمات أو ضبط أواخرها.
6. تدريبهم على ممارسة التعبير الصحيح المركز على تعريف الأفعال الصحيحة المجردة والمزيدة مع مختلف الضمائر، وإستخدام ذلك في التعبير الكتابي.
7. مساعدتهم على إدراك الجملة وتمييز عناصرها، وتعرف وظائفها وأحكامها.
8. تمكينهم من محاكاة الأساليب الصحيحة، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم.
9. مساعدتهم على معرفة الحكم الإعرابي والعلاقات المتصلة به.

[1] محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986، ط1، ص268.

10. مساعدتهم على تكوين الجملة، وما يتصل بها من الكلام العربي الفصيح كتابيا وشفويا.

11. مساعدتهم على اكتشاف الخطأ عند مشاهدته مكتوبا أو عند سماعه أو عند وقوع الخطأ من غير قصد، والمبادرة إلى تصحيحه.

12. تعويد التلاميذ على التفكير المتناسق الصحيح، والوصول بهم إلى صحة القراءة والكتابة[1].

**أسباب ضعف التلاميذ في القواعد النحوية:**

على الرغم من العناية الكبيرة التي يلقاها التلاميذ في تعلم القواعد النحوية في مراحل التعليم المختلفة، نجد أنفسنا أمام مشكلة خطيرة تتمثل في كثرة الأخطاء النحوية والصرفية وشيوعها في كلامهم وكتاباتهم، وأصبحت هذه المادة من الموضوعات التي يشتد نفور التلاميذ منها، لأسباب منها:

1. ازدواجية اللغة، ونعني بها وجود لغتين، لغة الكتابة والقراءة وهي اللغة الفصيحة، ولغة الحديث اليومي التي يمارسها التلميذ ويسمعها في المدرسة والبيت(العامية). ويتضح أن مزاحمة اللغة العامية للغة الفصيحة مشكلة اجتماعية خطيرة، لا بد من بذل الجهود الكبيرة للتغلب عليها، ومما يساعد على ذلك أن يعتمد تعليم العربية في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ فصيحة تشيع في استعمال التلاميذ، وتزويدهم ما هم في حاجة إليه من الألفاظ والتراكيب التي تتناسب مع مستوياتهم اللغوية والعقلية.

2. عدم وظيفية المباحث النحوية أدى إلى انصرافهم عن القواعد، ثم ضعفهم فيها.

3. صعوبة المادة العلمية وجفافها، ويرجع ذلك إلى القوانين التجريدية، والتحليل والإستنباط والتعليل، وهذا ما يتطلب مجهودا ذهنيا، وقدرة عقلية عالية لا تتوافر لدى الجميع.

4. الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية، وتنحصر هذه الطرق في أسلوب تلقين المعلومات وتحفيظها من جانب المعلم(الطريقة التقليدية).

[1] حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعلم اللغة العربية والدين، دار المعارف، القاهرة، 1981، (د. ط)، ص268.

5. إبعاد دراسة القواعد النحوية عن النصوص الأدبية. تقدم المادة اللغوية إلى التلميذ مجزأة، لذا تكون القواعد النحوية مجموعة من الأمثلة المبتورة بعيدة الصلة عن حياة المتعلم واهتمامه وميوله، فضلا عن ازدحام منهج القواعد بالموضوعات النحوية ازدحاما لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة للتدريس، وهذا ما يدفع المعلم إلى الإسراع في تدريس هذه المباحث النحوية من دون عناية بالتطبيق.

6. القصور في فهم مفهوم النحو.

7. إهمال التدريبات النحوية.

8. القصور في إعداد المعلم، معلم اللغة العربية كغيره من سائر المدرسين يحتاج إلى أن يعد إعدادا علميا منهجيا حتى يكون متمكنا من معرفة اللغة العربية بفروعها وأقسامها، وملما بأساليب تدريسها[1].

## ❖ المبحث الرابع: المستوى الإملائي(الكتابي)

**مفهوم الإملاء:** هو رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى، وفق قواعد مرعية وصفها علماء اللغة[2].

ويرى (شحاته) أن الرسم الإملائي هو نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، والمد بأنواعه، والتنوين بأنواعه، وقلب الحركات الثلاثة وإبدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية[3].

[1] مجيد إبراهيم دمعة، ملاحظات على دراسة وتدريس اللغة العربية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، 1982، العدد1، ص ص109 ـ 100.

[2] أبو شريفة ورفاقه، دراسات في اللغة العربية، ص18.

[3] الفريق الوطني، منهاج اللغة العربية وخطوطه الوثيقة، ص32.

إن الإملاء مصدر من الفعل أمليت، ويعني التلقين والنقل، تلقي على غيرك، ويعني بالإملاء اليوم الكتابة والبعد عن الخطأ في الرسم[1].

وفي ضوء هذه الآراء(حول مفهوم الإملاء) نرى أن الإملاء عملية معقدة وصعبة تتطلب تضافر جملة من القدرات والمهارات الذهنية والفنية، والخبرات المتوافرة لدى الفرد، تمكنه من تقديم النموذج الصحيح للوحدات اللغوية موضع الإملاء، ويمكن القول بأن الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصور الصوتية أو المرئية أو المخزونة في الذهن للوحدات اللغوية المستهدفة مع صورتها الخطية آخذا بالاعتبار الاستثناءات المتعلقة بذلك.

إن تعلم الرسم الإملائي وفنياته وما تتطلبه من حركات فنية وأدائية يتم وفق مراحل متداخلة ومتدرجة، وإن القدرة على الرسم الإملائي وفق معايير متقدمة، تتأثر بعوامل القدرات البصرية والسمعية،

وتمر عملية الكتابة الإملائية عبر ست مراحل متداخلة هي:

1. **المرحلة السابقة للنطق:** رسم أشكال مشابهة لحروف غير صحيحة.
2. **مرحلة النطق الأولية:** يبدأ بكتابة أشكال شبيهة بالحروف تقريبا.
3. **مرحلة تسمية الحروف:** إدراك الطفل أن للحروف أصوات تدل عليها.
4. **مرحلة الإملاء الانتقالي:** اكتمال معظم الأصوات المتعلمة لدى التلميذ.
5. **مرحلة الإملاء الاشتقاقي:** يتقن التلميذ كتابة معظم الأصوات من أحكام قواعد الرسم الإملائي.
6. **مرحلة الإملاء الاصطلاحي:** يصبح التلميذ قادرا على إتقان الحروف، وتمييز الأصوات وممارسة الكتابة الإملائية لها وفق قواعد الرسم الإملائي، ويبدأ التمييز بين كثير من الكلمات ذات الجذر الواحد، ويصبح قادرا

[1] حسن شحاته، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، 1992، (د. ط)، ص11.

على استخدام مصادر التهجئة بسهولة، كما لديه القدرة على استخدام إستراتيجيات التعامل مع الكلمات الصعبة[1].

ولأهمية الإملاء في المساعدة على إتقان الرسم الإملائي، نرى أن بعض المبادئ تسهم بفاعلية على تعلم الإملاء كاستخدام القواعد الصحيحة للرسم الإملائي، والتدرج مع التلاميذ في رسم الكلمات الصعبة وممارسة التفكير وليس الحفظ معتمدين على التدريب ومن الضروري أن يتم تعلم الرسم الإملائي بشكل تكاملي مع عملتي القراءة والكتابة مع الحرص على تجنب التمارين المملة أو التعجيزية في أثناء تطبيق التدريبات.

ونستخلص مما سبق إن تعلم الإملاء عملية عضوية تطويرية، فضلا عن أنها عملية عقلية تتضمن التفكير وتهتم بالشكل التكاملي في عملتي القراءة والكتابة.

ونظرا لأهمية الرسم الإملائي وما قد ينتج من تفش ظاهر الضعف في رسم الحرف وفقا للصورة التي يجيئ عليها في الكلمات موضع الكتابة، وما قد ينتج عن ذلك من سوء فهم للوحدات الخطية، فقد حاول بعض المتخصصين في مناهج الكتابة وأساليب تدريسها، تحديد بعض العوامل التي تساعد على صحة رسم الحروف وكتابة الكلمات، نذكر منها: معرفة بقواعد الكتابة اليدوية، وتطبيقها بصورة صحيحة، ولهذا التطبيق صورتان: الكتابة الصحيحة من دون معرفة القاعدة، معرفة القاعدة بعد تطبيقها.

القاعدة في الحالتين كلتيهما ليست الهدف دائما، بل الهدف هو نطقها الصحيح وصولا إلى الكتابة بعيدا عن الأخطاء[2].

للرسم الإملائي بعدان أحدهما بصري والأخر سمعي، أما البعد البصري فيتمثل في النظر إلى الكلمة أو مجموعة الكلمات التي ستمليها على التلميذ، ويهدف إلى تثبيت صورة الكلمة في الذهن وخزنها والاحتفاظ بها

[1]Borgers, suzanne ,teaching language arts,anintegrated,approache,newyork,westpubliching company,1994,p292.

[2] ظافر محمد إسماعيل، الحماوي يوسف، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984، (د. ط)، ص305.

واستدعائها عند الحاجة، ويتم تثبيت هذه الصورة عن طريق تكرار النظر إليها وربطها بعوامل أخرى، كالإستماع إلى صورتها الصوتية عن طريق الظاهرة الواحدة في نظائر متشابهة، أو مثال النظائر المتشابهة كتابة الألف الفارقة في مجموعة من الكلمات(صاموا، شربوا) وأشباهها.

وأما النظائر المتباينة فتكون رصد الظاهرة الإملائية في مجموعة من الكلمات المقابلة لمجموعة أخرى متباينة مثال(تنمو الشجرة، البذور، الفاسدة لا تنموا)، وقد يكون أيضا استخدام مراجعة الكلمات المكتوبة بصريا، ومحاولة الفرد كتابة الكلمة حين يشك في هجائها لتبيين مدى صحتها، لأن هذه المراجعة البصرية تستند إلى خبرة مكثفة بالتسلسل المحتمل للحروف من الكلمات، ويبدوا أن التعرض المستمر إلى الكلمات المكتوبة أو إلى تراكيب الحروف مع أنواع مختلفة من النطق تعود إلى وعي أفضل واستقرار التمثيل البصري لهجاء الكلمات[1].

أما البعد السمعي للإملاء فيهدف إلى إزالة الخطأ الذي قد يعلن بنطق الكلمة أو كتابتها، وتظهر هذه المسألة جلية في كتابة التلاميذ وفي نطقها، وقد يظل الخطأ ملازما لهم في مراحل متأخرة.

وهناك ما يدل على أن اقتران البعدين السمعي والبصري في تعليم الإملاء يؤدي وظيفة أساسية تتمثل في تعلم التلاميذ السرعة في الكتابة، ومهارات التركيز والإصغاء، القدرة على التذكر واستدعاء الصور البصرية والاحتفاظ بالمسموع والتفريق بين المنطوق والمكتوب[2].

الأسلوب الاستقرائي وهو الأسلوب الذي يوصل التلاميذ إلى تعميمات بعد ملاحظتهم للكلمات أو لقوائم منها والتعلم الذي يؤدي إلى التعميمي ينبغي أن يقوم به التلميذ نفسه، ويمكن أن يكون جزءا من إستراتيجية التعلم، بأن يشجع المعلمون تلاميذهم على ملاحظة الحروف التي تتكرر في الكلمات المختلفة، أو الترتيب نفسه لتعويدهم ممارسة آلية الاستقصاء[3].

---

[1]Bonald,Rober,writing clear essays,p 35.

[2]ستيتة سمير ورفاقه، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1995، (د. ط)، ص238.

[3] جابر وليد ، الإملاء تعليمه وتعلمه، عمان، 1983، ط1، ص30.

فهم دلالة الكلمة المراد كتابتها، أن عامل فهم الوحدات اللغوية وايستيعابها يؤثران بشكل مباشر في تحديد الرسم الإملائي لها، ومدى إتقان صورها الخطية، إذ أشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين فهم الفرد لدلالة الرموز الخطية وصحة كتابتها[1].

**ب. العلاقة بين الإملاء والنحو والصرف:**

ضمن إطار مفهوم التكامل وأبعاده بين فنون اللغة والعلاقات الارتباطية الطبيعية القائمة بين هذه الفنون، هناك ما يشير إلى الاهتمام بتعلم الإملاء بدءا من اللحظة الأولى التي ولد فيها علم النحو والصرف من حيث العلاقة بينهما، وهناك ما يؤكد أن رسم الحروف في الكثير من الأحوال تحدده المعرفة بقواعد النحو والصرف أو قواعد الصوت[2].

فرسم الهمزة المتوسطة قد يتحدد بحسب موقع الكلمة من الإعراب، إذ تكتب على واو عندما تقع في موضع الرفع نحو(بناؤكم جميل) وتكتب منفردة في حالة النصب(إن بنائنا جميل) بينما تكتب على ياء عندما تقع في موضع الجر مثل(في بنائنا رطوبة عالية)، فالذي غير رسمها من صورة إلى صورة هو تغير الموقع الإعرابي من الرفع إل النصب إلى الجر.

أما الرسم الإملائي فيخضع لقاعدة مفادها أن الألف إذا وقعت في نهاية الكلمة الثلاثية تتغير رسميا بحسب أصلها، فتكتب على صورة ياء إذا كانت منقلبة عن ياء كما في(كوى) وتكتب على صورة ألف قائمة إذا كانت منقلبة عن واو نحو(نما)، فالذي غير الصورة الخطية للألف اللينة في الكلمتين هو الأصل الصرفي لها.

ويدعم هذا التكامل بين المعرفة بقواعد النحو والصرف ما يطرأ على بنية الكلمة من تغيرات، أشار إليها أبو حيان التوحيدي بقوله: «إن كثيرا من الكتابة مبني على أصول نحوية» ولا شك أن الصول النحوية عنده هي الأصول النحوية والصرفية جميعها، إذ إن هده العلوم كانت إلى عهد أبي حيان التوحيدي تعرف بعلم النحو[1].

[1] جابر وليد، المرجع السابق، ص32.

[2] الحموز، الأخطاء الشائعة الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية، ص02.

وتؤكد فكرة التكامل بين قواعد النحو والصرف والقدرة على الرسم الإملائي ما كشفت عنه الدراسة التي أجريت في مصر حول الكفاءة اللغوية، وعلاقاتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة النحوية لدى التلاميذ ومستوى الكفاءة اللغوية في القدرة الإملائية لديهم[2].

وقد تدعم هذه الأفكار الدراسات ذات العلاقة حول التداخلات والقواسم المشتركة الطبيعية القائمة بين مهارات اللغة في توفير فرص تدريبية أكثر فاعلية في تحسين قدرة التلاميذ على الرسم الإملائي.

لقد سبق الحديث عن كون اللغة ظاهرة صوتية، أي أنها نظام من الرموز الصوتية المنطوقة التي يتعامل بها الإنسان منذ قديم الزمان، أما الإملاء فهو محاولة للتعبير عن هذه الرموز الصوتية، ولذلك جاءت متأخرة عن اللغة، وقد أخرج اللغويون الكتابة من تعريف علم اللغة ولكنها مع ذلك تبقى من الدروس المتعلقة باللغة، ولعل من المنسب أن نتوقف عند أمرين متعلقين بالكتابة الإملائية هما: مدى اختلاف الكتابة عن الواقع المنطوق، إختلاف بين الرسم الكتابي عن الواقع المنطوق.

## 1. اختلاف الكتابة عن الواقع المنطوق:

تعتمد الكتابة عن الواقع المنطوق، فمثلا حين نكتب كلمة (ابن) نكتبها مستقلة (ابن) ولو سبقها أي صوت آخر، فإن الهمزة تكتب ولا تنطق، فنقول:ذهب أبو بكر وإبن الخطاب إلى السقيفة"، الجملة تحتوي على أمثلة أخرى من الاختلاف الكتابي والصوتي، وأحيانا بعض الحروف من دون مبرر صوتي للتفريق بين صيغة وأخرى، فالفعل الماضي تلحقه ألف زائدة (كتبوا) وأحيانا تضاف حروف تعكس صورة إعرابية كما في حالة النصب[3].

---

[1] والي حسين، كتاب الإملاء، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986، (د. ط)، ص33.

[2] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، (د. ط)، 1993، ص55.

[3] أبو شريفة، دراسات في اللغة العربية، ص32.

ومن الأسباب هذه الظاهرة أن الرسم القرآني يختلف في بعض ألفاظه عن الرسم الحديث، مع أن الرسم القرآني رسم إصطلاحي، إلا أن الأئمة كرهوا الخروج عن الرسم العثماني، وذهب غيرهم إلى عدم الحرج في مخافته والرسم العثماني يبتعد أكثر من الواقع المنطوق فنجد حذف الألف في(بسم، الله، الرحمن) وإضافة الواو(الصلواة، الزكواة)[1].

### 2. اختلاف الرسم الكتابي عن النطق الصوتي(في العربية):

تتهم العربية بأنها عسيرة الكتابة، واقترح بعضهم استعمال الحروف اللاتينية كحل للمشكلة، والحقيقة التي لا مراء فيها أن الرسم الإملائي لجميع لغات العالم يعاني هذه المشكلة.

إن الإملاء لا تقف غايته عند الحدود الغربية، ولكن ينبغي اتخاذ الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي، والتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم.

### ج. المهارات التي لا ينبغي ربطها بالإملاء:

**1.** التعبير، فقطعة الإملاء إذا أحسن اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير بالأسئلة والمناقشة والتلخيص.

**2.** القراءة، فبعض أنواع الإملاء يتطلب القراءة قبل الكتابة، كالإملاء المنقول والإملاء المنظور.

**3.** الثقافة العامة، فقطعة الإملاء الصالحة وسيلة مجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافة، وتجديد معلوماتهم، وزيادة صلتهم بالحياة.

**4.** الخط، ينبغي أن يحمل التلاميذ دائما على تجويد خطهم في كل عمل كتابي، وأن تكون كل التقارير الكتابية تدريبا على الخط الجيد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التدريب درس الإملاء وكراسة الإملاء، وخير الطرق

[1] الصالح صبحي، في علوم القرآن، دار العلم للملايين، بيروت، 1981، ط9، ص ص275 ـ 280.

التي يتبعها المعلم لحمل التلاميذ على هذه العادة محاسبتهم على الخطأ، ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء.

**5.** المهارات والعادات الحسنة، ففي درس الإملاء مجال متسع لكي يأخذ التلاميذ الكثير من العادات والمهارات، كتعويد التلاميذ جودة الإصغاء، وحسن الاستماع، والنظافة والتنسيق، وتنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم، وملاحظة الهوامش، وتقسيم الكلام، والفقرات...إلخ[1].

ونخلص إلى أن الأهداف التي يرجى تحقيقها من الإملاء، تنحصر في تعليم التلاميذ أصول الكتابة السليمة، وسرعة الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاجونها، وتنمية بعض الاتجاهات والعادات الإيجابية لديهم، وزيادة ثروتهم اللغوية، وتنمية معلوماتهم وخبراتهم وثقافتهم ليسهموا في حفظ التراث البشري لينتقل من جيل إلى جيل[2].

### د. العوامل التي تؤدي إلى الخطأ في الرسم الإملائي:

بالاتفاق مع الدراسات النظرية والدراسة التي قمنا بها، توصلنا إلى جملة من العوامل المؤدية إل الخطأ الإملائي متمثلة بما يلي: ضعف المتعلم في البصر والسمع، عدم نضج القوة العضلية العصبية لديه، عدم الانتباه، جهله بقواعد الرسم الإملائي، عدم نطق المعلم الحروف بمخارجها بوضوح، تقارب الأصوات والمخارج، قلة التدريب الكافي، عدم الثبات الانفعالي.

ويرتبط المستوى الكتابي بالضرورة بسائر المستويات اللغوية تأثيرا وتأثرا.

فمعرفة قواعد النحو والصرف المتعلقة بكلمة ما في جملة، ضرورية لمعرفة الكتابة الصحيحة لتلك الكلمة، وتتدخل هذه القواعد النحوية والصرفية مباشرة في طريقة كتابة الكلمة وشكلها بل تتجاوز ذلك إلى القول إننا نتعرف أحيانا إلى الكلمة وموقعها في الجملة من طريقة كتابتها وشكلها.

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي للغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1978، ط10، ص196.

[2] محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ص266.

# خاتمة

بالعودة إلى الجزء النظري من هذه الدراسة، والذي تبين فيه أن الأخطاء اللغوية مسألة قديمة غير أنه غلب على تسميتها اللحن وأن الأخطاء اللغوية أنواع، وأهمّها يتعلق بمدلولات الألفاظ والبنية، والنظام الصوتي، والنحوي، والصرفي، فقد انقسم المهتمون بشأن الخطأ اللغوي، في العصر الحديث إلى فريقين احدهما يرى الخطأ في اللغة مسألة طبيعية لأنها نتيجة حتمية للتطور اللغوي، بل هناك من رأى في ذلك جانبا من التجديد في اللغة، وبناء على ذلك ينبغي البعد عن ملاحقة المخطئين وقد استند هؤلاء إلى معايير أهمّها الحرية في التعبير، وتيسير اللغة والنحو، وثانيها يرى الأخطا ء شيئا يفسد اللغة، وهذا ما يستدعي التجند لتقويمه، ومحاربة الساعين إلى تكريس قبوله، وأهم الحجج التي استندوا إليها أنّ اللغة نظام من العلامات تواضع عليها الناس فيجب احترام ما تواضعوا عليه، وأنّ قبول الخطأ في اللغة يعني تحولها إلى لغة جديدة وهذا ما يؤدي إلى قطع الصلة بالتراث، فكل لغات العالم يتمسك أهلها بنظامها، وليست العربية وحدها، ومن ناحية أخرى، فإنّ اللغة مقوم أساس للهوية، وقبول الخطأ فيها ضرب ومساس بهذا المقوم، والنتيجة أنّ تفشي الخطأ خطر على اللغة والأمة معا.

مما يؤاخذ عليه بعض المتصدّين للخطأ استنادهم لمعايير عاطفية، وهو مبدأ لا يتناسب مع اللغة التي هي قضية علمية فقد لوحظ على تلك المؤلفات، والبحوث أنها بقيت متوقّفة على النخبة بينما بقي الممارسون الفعليون لتلك الأخطاء بعيدين عن تلك المصنّفات.

**نتائج الدراسة:**

نتوصل من خلال كل ما سبق أن مسألة الخطأ اللغوي في التربية ألسنة المعلمين في المدرسة الجزائرية قضية شائكة فرضت نفسها بقوة في حقل التربية والتعليم وهي ظاهرة ذات تأثير سلبي على تكوين جيل جديد مستقبلي يحمل هم اللّغة العربية ويدافع عنها ويصونها، لكونها تغير من طبيعة اللغة العربية وتؤثر في التحصيل اللغوي للمتعلمين.

ويمكن إجمال أهم النتائج المتحصل عليها في هذا البحث في الآتي:

– افتقار الكثير من المعلمين خاصة الجدد إلى الثقافة الصوتية وإلى التدريب الكافي على استخدام الإمكانيات الصوتية المتنوعة وعدم تحكمهم في وتيرة الكلام أثناء تبليغهم ارسالاتهم التعليمية وهذا ما يفسر كثرة أخطائهم وهفواتهم الصوتية.

– استخدام المعلمين لعبارات معينة تتكرر دائما في بداية الكلام بقصد استهلال الحديث أو جلب الانتباه واستدعاء الكلام وتنظيم الأفكار، وفي أثنائه أيضا للربط بين الأفكار والتأثير في المتعلّم. ولا يقصد من العبارات معناها المباشر.

– اختلاف خصائص اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة حيث يستخدمون المعلّمون ألفاظا في أحاديثهم وأثناء شرح الدروس وحوارهم مع تلامذتهم غير التي يستخدمونها في كتاباتهم.

– تداخل خصائص عديدة للّهجات مختلفة في كلام المتحدثين في العينة المدروسة.

– شيوع ألفاظ عامية عديدة في كلام المعلمين في الوضعيات الإلقائية والحوارية مع التلاميذ، وبالمقابل لا نجدها تستخدم في وضعية اللغة المكتوبة، فيظهر المعلّم في هذه المواقف متأثرا بالنطق العامي. واللغة اليومية، وذلك من أسباب ارتكاب الهفوات اللغوية، فالمعلّم يتأثر باللغ ة العامية التي يتحدّث بها خارج قاعة الدرس ومركز العمل، وهذا ما يجعله ينطق بعض الأصوات نطاقا عاميا يختلف اختلافا كبيرا عن النطق الفصيح لها، فالنطق العشوائي أو

العفوي للأصوات لن يساعد المعلّم أبدا على اكساب تلامذته لغة سليمة فصيحة فيجد نفسه يناقض وظيفته على أرض الواقع.

– اعتماد المعلمين خاصة في مواقف الحوار، أو الالقاء والمناقشة وشرح الدروس، وتوسيعهم في الوقف بالسكون على أواخر الكلم في مواضع وإعرابهم في مواضع أخرى، وانتقالهم في بعض الأحيان من السكون إلى الحركة، ولا يعد التوقف على الساكن عندهم إلى إيثار السهولة في النطق ولكن السبب الأساس يكمن في هروب المعلمين– خاصة الجدد– من الحركات الإعرابية بسبب جهلهم لقواعد اللغة.

– كما نجدهم يستخدمون في لغتهم المنطوقة أم المكتوبة على حدّ السواء بعض الأساليب اللغوية غير العربية انتقلت إلى ألسنتهم عن طريق الترجمة أو التأثر المباشر.

– إن شيوع الأخطاء اللغوية في ألسنة المعلمين–خاصة الجدد– مرده قلة الممارسة والتدريبات التطبيقية اللغوية التي من شأنها ترسيخ القواعد اللغوية على الألسنة فالكثير من العلمين يعتبر قواعد اللغة مادة مجردة مثلها مثل الرياضيات أو الفيزياء ويشعرون بالنفور منها فلا يهتمون بها ولا بتصحيح أخطائها فينعكس ذلك سلبا على ألسنتهم وألسنة التلاميذ الذين يعلّمونهم.

– إن انحصار استعمال اللغة العربية الفصحى في قاعات الدرس سبب من أسباب ضعفها.

– مما أثر في أقوال المفكرين العرب قول فيصل شكري في كتابه تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي، اللغة العربية والوعي القومي: قوله: « من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي يتخرج من الثانويات.

– و هل علي من حرج أن أقول والذي يتخرج من الجامعات– أنه لا يتقن لغة ما حتى العربية أحيانا لقراءتها قراءة تدبر ... ولذلك فهو لا يقرأ... وإذا قرأ فهو لا يفهم، وإذا فهم فهو لا يعقل، وإذا عقل فهو لا يتفاعل لأنّ الشرط الأول في التفاعل هو امتلاك اللّغة.

إذن: فما تعرفه اللغة من تقهقر، وتراجع عائد بالأساس إلى النظام التعليمي والاكراميات التي يعيشها، بالإضافة إلى السياسة اللغوية للبلد، وتراجع الأسرة والإعلام عن أداء دورهما التوجيهي. وانتشار سلوكات بين التلاميذ تكرس لظاهرة الغش والعنف المدرسي. فاستفحلت ظاهرة الخطأ. وأصبحت ترافق التلميذ في مختلف محطّات حياته الدراسية منذ المرحلة الابتدائية إلى غاية نهاية المرحلة الجامعية، ما نجم أو سينجم عنه إنجاب جيل مختلف على ذاته، مجبر على مسايرة محيطه. والانصياع له دون أدنى تفاعل، ويلزمنا بالوقوف وقفة جدّية وإعطاء الموضوع الحجم الذي يستحقه. وكمقترحات نرى أن الحل يكمن في:

– ضرورة تفعيل معاهد التربية وتكوين المعلمين خاصة في الأطوار الابتدائية وتوفير أحسن البرامج التكوينية وتسخير مؤطرين ومكونين كفوئين جديرين بتكوين أجيال من الأساتذة المتمكّنين.

– تفعيل الحلقات التكوينية والدورات التدريبية مع البلدان التي لها باع في مجال التربية والتعليم للأساتذة للاستفادة من أحد ما توصلت إليه هذه الأخيرة في مجال إعداد المعلمين وتكوينهم.

– تحسين المستويات المادية والحياتية للمعلمين مما يسنح لهم بأداء أكثر وفعالية في مجالهم العملي التعليمي.

– ضرورة تفعيل الدورات التكوينية بين المفتشين ومعلمي اللغة العربية شرط أن تكون هذه الدّورات هادفة ومثمرة في تحسين مستوى المعلمين.

– التخلي عن التوظيف المباشر عن طريق المسابقات السنوية والاكتفاء بما تضمنه المدارس العليا لتكوين الأستاذة لأن هذه الفئة –خريجو المدارس العليا– مكونة خصيصا لآداء مهامها التربوية عكس الفئة الأولى التي تجد مباشرة نفسها وجها لوجه مع التلاميذ.

– القيام بمسح ميداني للممارسات اللغوية للمعلمين وإحصاء الخطأ الشائع فيها، وتفسره، ثم مراجعة ما أنجزه من مؤلفات وبحوث في هذا الموضوع، وتقييمها، ومقابلة ذلك بالفصيح الذي تضمنته المدونة العربية.

– منح المكافآت المادية والمعنوية للمعلمين المتفوقين قصد تشجيعهم على تحسين مستوى لغتهم وآرائهم وأدائهم لأن الظروف المناسبة إذا توفرت أمكن تحقيق الكثير من التحسين ورفع مستوى اللغة العربية في المدارس والمؤسسات التعليمية.

– خلق تواصل فعلي عملي وحثيث بين المجامع اللّغوية والجامعات والمؤسسات التربوية التعليمية فيما يخدم ويطور ويعزز اللغة القومية ومن أشكال التواصل والتعاون بين هذه الأطراف نذكر على سبيل المثال:

1. إنشاء دورات وحلقات دراسية متكررة ومكّثفة ومتدّرجة المستويات للإعداد والتأهيل اللغوي خاصة للمعلمين مخصصة ومؤهلة تابعة للمجامع اللغوية العربية تسلّط فيها الأضواء على:

– الاهتمام بكل ما يتعلق بالتعاون والتواصل اللساني بكل أشكاله وصياغته ومستوياته البليغة الأصيلة وأنماطه الحديثة المتطورة.

– القيام بكل ما من شأنه أن يعالج المشاكل اللغوية المستجدّة التي يواجهها المعلمون بمختلف أدوارهم.

– الاهتمام بحفظ القرآن الكريم بهدف تنمية القدرات الصوتية وبالتالي التحكم الجيد في مخارج الأصوات.

– دراسة مختلف خصائص ومميزات اللغة المنطوقة والمكتوبة دون الاقتصار على الجانب المعياري فقط، وقيام المراجعين اللغويين بمناقشة المعلمين في أخطائهم اللغوية والصوتية بهدف تقييمها وتقويمها.

وأخيرا تقترح تفعيل الرقابة اللغوية ونعني بها استقرار اللغة العربية على نحو صحيح وسليم بعيدة عن كل ما يهدّدها ويعبث بها ويهبط بمستواها. ويكون ذلك بإتباع وسائل وقائية جادّة، تضمن لها حياتها، وبقاءها ونقاءها.

وفي الختام نقول: إن هذه الاقتراحات قد لا تجد سبيلها لتحقيق الهدف ما لم يسندها القرار السياسي ويدعم خطواتها بالوسائل المتاحة، ويشجعها بالحوافز، ويهيئ المناخ الطبيعي لازدهار اللغة العربية، وهو دور الدولة أولا وأخيرا. لذا فإنه من الضروري أن تتضافر الجهود وتتولّد القناعة لدى المسؤولين الرسميين بإعطاء اللغة العربية

المكانة العالية التي تستحق، وتفعيل دور المجامع اللغوية، وتوفير وسائل وسبل البحث للمتخصصين الأكاديميين، فالأمر مرتبط أساسا بالسياسة اللغوية للبلدان العربية وفي الأخير آمل أن أكون قد وفقت بعون الله تعالى في البحث الذي قدّمته.

# قائمة المصادر

# والمراجع

- القرآن الكريم (رواية ورش عن نافع)

**باللغة العربية:**

**I. المعاجم و القواميس:**

1. ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين، لسان العرب، ط 1. بيروت: 1990م، دار صادر.
2. أبو هلال العسكري، الفروق اللّغوية، تح: محمد باسل، ط1. بيروت: 2000م، دار الكتب العلمية.
3. أحمد رضا، قاموس رد العامي إلى الفصيح، ط2، بيروت، 1981 ، دار الرائد العربي.
4. إميل يعقوب، معجم الخطأ و الصواب في اللّغة، ط1. بيروت: 1983م، دار العلم للملايين.
5. الجوهري إسماعيل بن حماد، تاج اللغة و صحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، 1986، القاهرة، دار الكتاب العربي.
6. الخليل بن أحمد الفراهيدي أبو عبد الرحمن، معجم العين، تح مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، بيروت، د ت، دار مكتبة الهلال.
7. الزبيدي، تاج العروس و جواهر القاموس، ط1، د ت، بيروت، لبنان، دار مكتبة الحياة.
8. الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية- مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك ط1. بيروت: 1994م، دار الخطابي.
9. الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، د ط، بيروت، دت، دار الجيل.
10. عبد الفتاح سليم، موسوعة اللّحن في اللّغة، مظاهره ومقاييسه، ط2. القاهرة، 2006م، مكتبة الآداب.
11. معجم أخطاء الكتاب، صلاح الدين زعبلاوي تدقيق محمد مكي الحسني، مروان البواب ،مطبعة شامل،ط،2006.
12. مجمع اللغة العربية المصري، معجم الوسيط، القاهرة، ط1 (1960)، ط2 (1985).

13. محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، ط2، بيروت، 1985، مكتبة لبنان.

14. محمد علي الحولي، معجم علم الأصوات، الأردن، 1998، دار الفلاح للنشر و التوزيع.

15. مصطفى جواد، قل ولا تقل، ط1. بغداد: 1988م، مكتبة النهضة العربية.

## II. الكتب والمراجع:

1. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو –المصرية ، ط2، القاهرة:1972.

- الأصوات اللغوية، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1، 1975.
- دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو –المصرية ، ط1، القاهرة، 1973.
- في اللّهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية ط3، القاهرة، 2003م.

2. إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية أسطورة وواقع، ط1، دار الفكر، عمان، 1987.

3. إبراهيم عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دط، دار المعارف، القاهرة، 1975.

- الموجه الفني لمدرسي للغة العربية، دار المعارف، ط 10، القاهرة، 1978.

4. ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

5. ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد الوافي، ط2، لجنة البيان العربي، بيروت، لبنان.

6. ابن السراج، الأصول في النحو، تح عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط4، 1999.

7. ابن عصفور، المقرب، تح عادل أحمد و علي معوض، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ط1، 1998.

8. ابن فارس أبو الحسين احمد، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامهما، تحقيق احمد صقر، مطبعة المؤيد، القاهرة، 1910.

9. ابن فارس الرازي، في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها، تح: مصطفى الشويمي، دط. بيروت: 1963.

10. سينا ابو علي الحسين بن عبد الله، الشفاء، المنطق، تحقيق محمد الخضيري، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1974

11. ابن هشام الأنصاري أبو محمد عبد الله جمال الدين، شرح شذور الذهب، تحقيق محمد محي الدين عبد المجيد، المكتبة التجارية، د ت.

- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، المكتبة العصرية، لبنان، 1987.

12. أبو الطيب اللغوي الحلمي، مراتب النحويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي ط2، القاهرة،1974.

13. أبو حيان التوحيدي، كتاب الإمتاع والمؤانسة، المكتبة العصرية، بيروت.

14. أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تحقيق محمد باسل، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000.

15. أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، دار العلم، بيروت، 1952.

16. أحمد قبش، الكامل في النحو والإعراب والصرف، دار الجيلاني، بيروت، 1994.

17. أحمد علام، الكتابة العربية الصحيحة، دار الوفاء، د.ط، الإسكندرية، د.ت.

18. أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، دط، القاهرة، 1983.

19. أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى.

20. أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة دليل الباحث إلى الصواب اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1981.

- أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين، ط4، القاهرة، 2005.

- دراسة الصوت اللغوي.

21. أندري مارتيني، مبادئ في اللّسانيات العامة، تر: السعدي زبير، دار الآفاق، دط. الجزائر، دت.

22. أنور الجندي، اللغة العربية بين حماتها وخصومها، القاهرة ، د.ت.

23. بدران شبل، التعليم والتحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993.

24. بهاء الدين ابن عقيل، شرح ألفية بن مالك، انتشارات ناصر، خسرو، إيران، ط11، 1416هـ.

25. بول فاير، بايلون كريشان، مدخل إلى الألسنية، ترجمة طلال وهبة ، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1992.

26. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة.

- اللغة العربية معناها و مبناها، دار الثقافة، الرباط، 1994.
- الأصول دراسة ابستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو، فقه اللغة البلاغة، دط. القاهرة، 2000.

27. تيغري أحمد، الضغط: ابعاده و علاقته بمستوى القلق و الاكتئاب و انخفاض الرضا المهني، الرباط، المغرب، 1991.

28. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتّبيين، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان.

- كتاب الحيوان، تحقيق محمد عبد السلام هارون، مطبعة مصطفى بابي الحلبي وأولاده، مصر، 1943.

29. الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تح: السيد محمد رشيد رضا، ط2. دار المعرفة، بيروت، 1978.

30. علي الجمبلاطي علي التوانيسي أو الفتوح، الأصول الحديثة لتدريب اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة ، مصر للطباعة، القاهرة، 1975.

31. جماعة من المؤلفين: إشراف د.سعيد التل، المرجع في مبادئ التربية، ط2، دار الشروق، عمان، الأردن.

32. جمال الدين بن الحاجب، الشافية في علم التصريف، تح حسن أحمد عثمان، المكتبة الملكية، ط1، 1995.

33. جون ديوي: المدرسة و المجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، مكتبة الحياة، بيروت.

34. الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، مشورات المجمع الجزائري للّغة العربية، الجزائر، 2007.

35. حسن شحاته، أساسيات في تعليم الإملاء، مؤسسة الخليج، دط، القاهرة، 1984.

- أسباب الأخطاء الإملائية وطريقة علاجها، دار أسامة للطباعة، دط، القاهرة، 1987.
- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، دط، بيروت، 1993.
- تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، دط، بيروت، 1992.

36. حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعلم اللغة العربية والدين، دار المعارف، د ط، القاهرة، 1981.

37. والي حسين، كتاب الإملاء، دار الكتب العلمية، دط، بيروت، 1986.

38. خاطر محمود رشدي وآخرون، اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مطابع سجل العرب، دط، القاهرة، 1984.

- تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الإشعاع للطباعة، ط5، القاهرة، 1976.

39. داغر اسعد، تذكرة الكاتب، المطبعة العصرية، دط، مصر، 1933.

40. رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، دط، القاهرة،2000.

41. الزجاجي ابو القاسم عبد الرحمان بن اسحاق، الايضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، مكتبة دار العروبة، القاهرة، 1959.

42. الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر، المفصل في علم العربية، تح سعيد محمود عقيل، دار الجيل، ط1، 2003.

- أساس البلاغة، تحقيق عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، للطباعة والنشر و التوزيع، القاهرة.

43. زين كامل الخويسكي، عبد الجواد حسين البابا، الصرف العربي صياغة جديدة، مؤسسة شباب الجامعة، دط، القاهرة، 1988.

44. سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، ط3، القاهرة، 1992.

45. سعيد الأفغاني، من حاضر اللّغة العربية، دار الفكر، ط2، القاهرة، 1981.

46. سعيد بن خلفان الخليلي، مقاليد التصريف، وزارة الثقافة العمانية، سلطنة عمان، 1986.

47. الروسان سليم، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، وزارة التعليم العالي، ط1، عمان.

48. سيبويه أبو بشر عمر و بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، الهيمنة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

49. السيوطي جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، تح: محمد حسن إسماعيل الشّافعي، ط1، لبنان، 1998.

- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، المكتبة التوقيفية، القاهرة.

50. سمير ستيتة ورفاقه، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1995.

51. صالح بلعيد، في أصول النحو، دار هومة، دط، الجزائر، 2005.

52. صبيحي الصالح، في علوم القرآن، دار العلم للملايين، ط9، بيروت، 1981.

53. صليحة خلوفي، الأخطاء اللغوية في وسائل الإعلام الجزائرية،منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر،2011.

54. الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير و التنوير، دار سحنون للنشر و التوزيع، تونس.

55. فهد خليل زايد ،الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية، دار اليازوري العلمية، الأردن ،2013.

56. الـ عباس الصوري، في بيداغوجية اللّغة العربية (البحث في الأصول)، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، الرباط، 1998.

57. عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، الدوحة، 1986.

58. عبد الجليل مرتاض، العربية بين الطبع والتّطبيع، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 1993.

59. عبد الحميد هنداوي، الإعجاز الصوتي في القرآن الكريم، الدّار الثّقافية، ط1، القاهرة، 2004.

60. عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، 1979.

61. عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحفارة العربية، الدار العربية للكتاب لبيا، تونس 1981.

62. عبد العزيز شرف،علم الأعلام اللغوي، دار نوبار للطباعة و النشر، ط1، القاهرة، 2000.

63. عبد العزيز مطر، لحن الـ عامة في ضوء الدّراسات اللّغوية الحديثة، الدّار القومية للطّباعة والنشر، القاهرة، 1966.

64. عبد القادر أبو شريفة ورفاقه، دراسات في اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 1990.

65. عبد القادر المغربي، عثرات اللّسان في اللّغة، مطبوعات المجمع العلمي، دط، دمشق، 1970.

66. عبد المالك مرتاض، العامية الجزائرية و صلتها بالفصحى، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1981.

67. عمر الأسعد، السعدي فاطمة، اللغة العربية دراسات تطبيقية، دار العلم، دط، بيروت، 1999.

- اللغة العربية بين المنهج والتطبيق، عمان، 1989.

68. الفرابي أبو نصر محمد بن محمد طرخان، الألفاظ المستعملة في المنطق، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1968.

69. الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، المطابع المركزية، عمان، 1990.

70. القاضي أبو الحسن عبد الجبار، المغنى في أبواب التوحيد، والعدل، واعجاز القرآن، تحقيق أمين خولي، دار الكتب، القاهرة.

71. كرم شبلي، المذيع و فن تقديم البرامج، دار الشروق، ط1، القاهرة، 1987.

72. كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، مصر، 1988.

- علم الأصوات، دار غريب للطباعة، و النشر و التوزيع، القاهرة، 2000.

- علم اللغة العام، دار المعارف، القاهرة، 1973.

- اللّغة بين التّطور وفكرة الخطأ والصواب» ، مجلّة مجمع اللغة العربية المصري، القاهرة، 1988.

73. مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر و التوزيع، ط1، بيروت، 1979.

74. المبرد أبو العباس محمد بن يزيد، الكامل في اللغة والأدب، مكتبة المعارف.

75. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، مطبعة النجاح، ط2، الدار البيضاء، المغرب.

76. محمد أبو الفتوح شريف، الأخطاء الشائعة في النحو والصرف واللغة، مكتبة الشباب، القاهرة، 1976.

77. محمد أمين السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، ط2، دمشق، 1998.

78. ظافر محمد إسماعيل، الحماوي يوسف، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984.

79. محمد حسن عبد العزيز، القياس في اللغة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1995.

80. محمد رشاد الحمزاوي، أعمال مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مناهج ترقية اللغة تنظيرا، ومصطلحا، ومعجما، دار الغرب الإسلامي، تونس، 1986.

81. محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986.

82. محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، دار الرشيد للنّشر، دط، القاهرة.

83. محمد عيد، اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف، مصر، 1976.

- قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1989.

84. محمد كامل حسين، اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، مصر، 1976.

85. محمد عبد الرحيم عدس، اللغة العربية والثقافة العامة، دار الفكر، ط1، عمان 1994.

86. محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1983.

87. محمود السعران، علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة.

88. محمود سليماني ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية للنشر، 2003.

89. محي الدين الدرويش، إعراب القرآن الكريم و بيانه، طبعة دار اليمامة، و دار ابن كثير، دمشق، سوريا.

90. محي الدين عبد الحليم، حسن محمد أبو العينين الفقي، العربية في الاعلام، الأصول و القواعد و الأخطاء الشائعة، مؤسسة دار الشعب، ط2، القاهرة، 2002.

91. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، ط3، بيروت، 1995.

92. ناصف شاكر سيد ، عبد الحفيظ السيد أحمد، معتمد علي أحمد، من الأخطاء الشائعة،مركز الخدمة العامة لتعليم اللغة العربية، جامعة أسيوط.

93. نهاد الموسى، اللغة العربية وأبناؤها، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986.

94. هادي نهر، الصرف الوافي، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، 1998.

**المقالات:**

1. ابراهيم العاجي، الإبداع في اللغة، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد2.

2. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانات في النهوض بمستوى المعلمين، مجلة اللسانيات، العدد 04.

- مدخل إلى علم اللسان، العدد 01.

3. عزوز التونسي، دور المدرس بين بيداغوجيا إكتساب المعرف، وإتساع المهام، مجلة علوم التربية، دورية مغربية، العدد 04.

4. علي عسكر و أحمد عباس، مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 16، العدد 04.

5. مراد صالح و عبد الغفار أنور : الإنهاك النفسي و علاقته بالجنس و التخصص و الخبرة التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة منصورة، المجلد 02، العدد 10.

6. مجيد إبراهيم دمعة، ملاحظات على دراسة وتدريس اللغة العربية، في مدارس و مؤسسات التعليم، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد الأول لسنة 1982.

**الرسائل الجامعية:**

1. الحموز محمد عواد ، الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية في الخط الإصطلاحي العربي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الكبرى، رسالة دكتوراه جامعة الأردنية كلية الأدب، 1989.

2. الروسان سليم: أثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة، رسالة دكتوراه، فرع العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، كلية الآداب، 1988.

3. سليماني مسعودة، الأخطاء اللّغوية عند طلبة قسم الأدب العربي، جامعة مولود معمري بحث ماجستير تيزي وزو 2006.

4. عبد الله لقديم، الأخطاء النّحوية عند تلاميذ المدارس الإعدادية في منطقة بجاية بالجزائر بحث لنيل درجة الماجستير في اللّغة العربية، جامعة القاهرة، 1988.

**باللغة الأجنبية:**

**1.** Allain Emille Chartier, propos sur l'éducation. PUF paris 6eme édition, 1954.

**2.** AvnerZix- Jean Marie Dien : psychologie expérimentale ESF, 1975.

**3.** Bonald,Rober, Morrow Beity, Worzeiz Lillian:writing clear essays, New Jerzey, (07632), Englewood 1992.

**4.** Borgers, Suzanne, teaching language arts, an integrated, approache, New York, west publiching company,1994.

**5.** Bryant Peter: Why children sometimes write which they don't read? New York. Academic press; 1980.

**6.** Contineau Jean, cour de phonétique Arabe, Gmillion, ed librairie Alger, 1941.

**7.** chomsliynoam : structures syntaxiques, traduit par michelpradeau paris seuil 1969.

**8.** Delansheere. G: La formation des enseignants demain, colloriantation E3. Belgique, casterman, 1976.

**9.** Patterson AC : « A review of research in spelling, studies in spelling »

**10.** Dottrens, R : Instituteur, hier, éducateurs demain, Bruxelle, édit-charles, dessart, 1966.

**11.** Dubois Jean : dictionnaire de linguistique, librairie Larousse, 1973.

**12.** Dugos, P : Pour une formation continue au service de l'innovation scolaire cahiers pédagogiques n°248, 1986.

**13.** DunhanJ : the effect of distuptivebehavior teacher, educational review, 29, 1977.

**14.** Firth Uta: cognitive processes in spelling, New York, Academic press, 1980.

**15.** Foully Kamal, Gziho Gary: Determine the reliability validity test, Language learning a journal at applied linguistics, vol (35), (4) december; 1985.

**16.** Lanier. J .E : perspectives sur le métier des enseignants in Walberg H.O Pluralisme innovation dans l'enseignement : l'exemple américain, Paris édit nouveaux horizons ; 1982.

**17.** Legendre. D : dictionnaire actuel de l'educationLarouse, Paris ; Montréal, 1988.

**18.** Mendel. G Vog : le manifeste éducatif, Paris, Paye, 1973.

**19.** G.Mialaret : un profil d'educateur , enseignant in debesse et Mialaret traite des sciences pédagogiques T07, Pais, PvF, 1978.

**20.** MonolahiesG : the teaching of spelling a pilot study elementary english, jan, 1974.

**21.** Patterson A: A review of research in spelling studies in spelling.

**22.** Postic M: Observation et formation des enseignants pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1977.

**23.** Toraille R : Les écoles normales et leur avenir, la formation des maitres, Paris, 1974.
Meichenban, DH : coping with stress plenum press, 1991

# الفهرس

| | |
|---|---|
| شكر وعرفان | |
| إهداء | |
| مقدمة | أ |
| مدخل | 2 |
| **الفصل الأول: معايير الصواب والخطأ** | |
| **المبحث الأول: مسألة الخطأ** | **21** |
| – مفهوم اللحن | **21** |
| – مصطلحات اللحن | **23** |
| – مفهوم الخطأ الشائع | **28** |
| – أنواع الخطأ الشائع | **30** |
| **المبحث الثاني: معايير الصواب والخطأ عند القدامى والمحدثين** | **38** |
| – معنى المقياس الصوابي | **38** |
| – المعايير الصوابية عند القدامى | **42** |
| – المعايير الصوابية عند المحدثين | **54** |
| – المعايير الصوابية عند المعاصرين | **60** |
| **الفصل الثاني: الملكة اللغوية وكيفية حدوث الأخطاء اللغوية** | |
| **المبحث الأول: الملكة اللغوية وكيفية حدوث الأخطاء اللغوية** | |
| –الإنسان و الملكة اللغوية | **65** |
| – الأخطاء اللغوية عند المعلمين | **73** |
| **المبحث الثاني: دراسة وتحليل الأخطاء اللغوية للمعلمين** | **82** |
| – العينة وكيفية اختيارها | **84** |
| – الدراسة الوصفية التحليلية للأخطاء اللغوية | **85** |
| **المبحث الثالث:انعكاسات الأخطاء اللغوية للمعلمين في التحصيل اللغوي لتلاميذ الطور الابتدائي** | **144** |
| –مجتمع الدراسة (وصفه ومسوّغات اختياره) | **144** |
| –تصنيف الأخطاء | **149** |

**الفصل الثالث:تحليل مستويات الأخطاء**


| | |
|---|---|
| المبحث الأول: المستوى الصوتي | **182** |
| المبحث الثاني: المستوى الصرفي | **191** |
| المبحث الثالث: المستوى النحوي (التركيبي) | **197** |
| المبحث الرابع: المستوى الإملائي(الكتابي) | **206** |
| خاتمة | **215** |
| قائمة المصادر والمراجع | **222** |
| الفهرس | **235** |